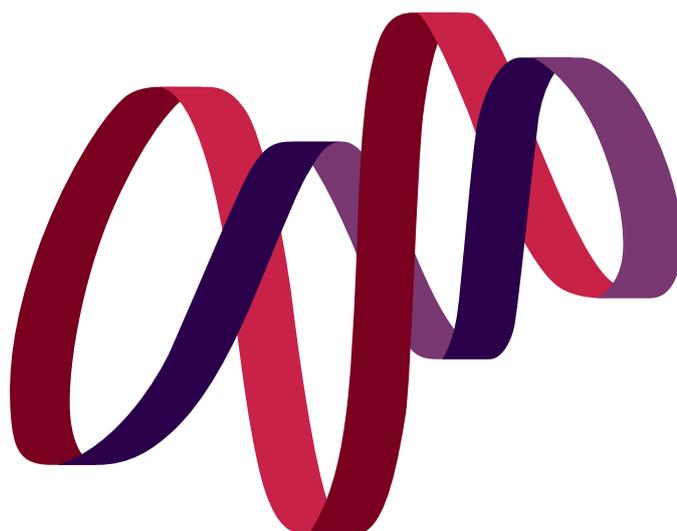


桃山学院大学

人間教育学論集

— 創刊号 —



つながる はじまる つづいていく



桃山学院大学総合研究所

桃山学院大学「人間教育学論集」の創刊にあたって

人間教育学会長 中村浩也

本号をもって「人間教育学論集」を創刊するに至りました。本論集は、2025年4月に設立された桃山学院大学人間教育学会の学会誌として、教育学の学問的深化と実践的展開の双方に資することを目的とし、「論文」「研究ノート」「実践報告」「資料」「翻訳」「書評」などを併せて収録する、ユニークかつ包括的な学術誌を志向するものです。

創刊号となる本号には、理論研究から実践報告に至るまで、多様な分野から計16本の投稿を賜りました。このことは、本論集が研究者のみならず実践者からも広く期待を寄せられ、知の交流の場として大きな可能性を秘めていることの証左といえましょう。

本学会の設立は、大学統合を契機として、人間教育学部において長年培ってきた教育理念と実践を、より広範かつ体系的に発信していきたいという思いによって実現しました。本学部の前身となる桃山学院教育大学では、『研究紀要』、『教育実践研究紀要』、『エレノア』を定期刊行し、主として多様な教育現場における実践知を積み重ねてまいりました。その営みは、教育学の在り様を問い直し、学術的根拠として定着させる意義ある歩みでありました。今回の「人間教育学論集」は、その実践知の蓄積を継承しつつ、また新しい段階を展望するものと期待しております。

教育の現場は、再現性の乏しい一回限りの出来事の連続であり、自然科学のように普遍的な法則を導くことが難しい領域とされてきました。にもかかわらず、そこで紡がれる試行錯誤や検証の過程こそが、教育の本質を照らし出すのも事実です。本学会は、こうした「実践に基づく根拠 (Evidence Based Practice; EBP)」を重視しつつも、単に再現性を追求するのではなく、教育が本来有する生成的かつ関係的な側面を視野に入れ、実践から理論へ、理論から実践へと往還する知の営みを新局面へと導いてまいります。

本学会の実践的基盤である人間教育学部は、これまで「誰一人取り残さない教育」を合言葉に、学生が抱える多様な教育課題に真摯に向き合い続けてきました。それは、学びを自己責任に帰してきた従来の大学教育の限界を超え、教育の力を信じ抜くという強い覚悟に支えられています。同学部は、人間の可能性を信じ、たとえ失敗に直面しても、その経験を糧として再び歩みを続けられる「タフな人間」を育みたいと願っています。そして、豊かな人間性と深い共感性を涵養する教育モデルを発信することこそ、本学部の責務であります。その営みは個人の力量に依存するのではなく、チームとして共に挑む姿勢に特徴づけられています。教育とは属人的な才覚に拠るものではなく、協働を通じて納得解を見出す営みであると確信しているからです。

混迷する現代社会にあって、教育に求められるのは、制度や形式に縛られた硬直ではなく、環境の変化に柔軟に応じつつも教育の本質を見失わないしなやかさ (resilience) であります。本論集は、こうした課題に応答すべく、多様な分野からの知見を受け止め、理論研究と実践研究の双方に橋を架けることで、学修者中心の教育を再定義し、新しい知の地平を示してまいります。

ここに「人間教育学論集」の創刊を宣し、教育学の発展と社会への貢献を担う場としての責務を広く世に問うていきたいと存じます。本誌が、多様な研究者と実践者の知を結び合わせ、21世紀の教育学を方向づける一助となることを願ってやみません。

最後に、本誌の刊行にご尽力賜ったすべての関係各位に心より感謝を申し上げますとともに、本論集が新たな学びと出会いの契機となることを祈念いたします。

実践報告

- コーディネーショントレーニングの即時的効果と運動教育への導入可能性
..... 杉 秋成 (119)
- 部活動コーディネーターの役割と大学生指導員の学び
—中学校運動部活動の実践から—
..... 土井 智弘 (129)
中村 浩也
- 養護教諭養成課程の教員を対象とした専門職教育
—看護実習ルーブリック作成を通じた協同的メンタリング—
..... 安達 有梨 (141)
八木 利津子
吉田 かえで
- 教員養成系大学における「初年次教育」へつながる身体で感じる自由詩からの
造形活動に関する実践研究
—造形プログラム「ことばの詩」のすすめ—
..... 藤原 昌樹 (153)
清野 宏樹

研究ノート

- 認定絵本士養成講座を通じた学びと保育実践の接続
—1・2年生の比較から—
..... 山本 弥栄子 (167)
佐野 友恵
- 「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラム開発」に向けた保育者の意識調査
—第2報—
..... 杉本 孝美 (183)
オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス
- 障害者スポーツの概念に関するオーバービュー
—論点整理からのパースペクティブ—
..... 清野 宏樹 (197)
- 教育相談の力量形成におけるスクールロイヤーとの連携と法の理解に関する一考察
..... 葉山 貴美子 (211)

海外インターンシップ参加者の社会スキル特性に関する研究

—カンボジア研修参加者と一般学生の比較分析—

柴田真裕 デッカー・ウォーレン オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス 村上佳司

<要旨>

本研究は、桃山学院教育大学の海外インターンシップ（カンボジア）が参加学生の社会スキルに与える影響を実証的に検討したものである。2022年度から2024年度の参加学生27名と一般学生66名を対象に、KiSS-18尺度を用いて社会スキルを測定・比較分析した。その結果、研修参加者は「初歩的スキル」「感情処理のスキル」「攻撃に代わるスキル」「ストレス処理のスキル」において一般学生より有意に高いスコアを示した。しかし、参加者の渡航前後における社会スキルの有意な変容は認められなかった。この結果は、研修参加者がもともと対人的志向性や異文化受容性の高い個人特性を有していることを示唆している。また、希望者全員が参加することによる動機の高多様性や測定時期の制約が変容の検出を困難にした可能性が考えられる。今後は事前研修の質的評価と参加目的の内面化を促す設計、および帰国後の中長期的な追跡調査が必要である。

1-1. 緒言

近年、グローバル化が加速し、多文化共生社会が現実のものとなる中で、異文化コミュニケーション能力やグローバルな視野を有する人材の育成は、重要な教育課題として位置付けられている。特に教育現場においては、多様な文化的背景をもつ児童・生徒の増加に伴い、それに対応できる教員の養成が急務となっている（石森, 2023）。その具体的な手法の一つとして、教員養成課程における海外研修プログラムが注目されている。

海外研修は、異文化環境に身を置く経験を通じて、参加者の視野を広げ、自己理解や異文化理解を深める教育的効果が期待される（石森, 2023；工藤, 2011；小林, 2011）。なかでも、近年ではプロジェクト型学習（Project-Based Learning：PBL）が積極的に取り入れられており、学習者が主体的に課題解決に取り組む中で、知識や技能を実践的に獲得する教育手法として高く評価されている。PBLを通じた教育実践は、参加者の自主性、協調性、問題解決能力の向上に資するものであり、特に英語を用いたプロジェクト型学習では、実践的な言語使用の場を提供することで、語学力に加えて異文化理解力やコミュニケーション能力の育成も期待されている（立松・玉井, 2025）。

海外研修による教育的効果の検証について乾（2018）は大学生のラオスへのスタディ・ツアーが「進路」や「途上国の現状に関する学び」に影響を与えることを、金森ら（2019）は、大学院生の海外スタディ・ツアーを通じて「高い国際性」「専門以外の分野の幅広い知識」「他者と協働する力」の3つの能力が向上していると参加者は感じていることを明らかにしている。

しかし、これらの先行研究の多くは、帰国後の質問紙調査や非構造化面接による調査を行っており、海外研

修によって参加者が能力を身につけたのかを明らかにするには至っていない。

柴田（2021）は、大学生 399 名を対象とした質問紙調査において、途上国への渡航経験がある学生は「多くの外国人と友だちになりたいと思う」「外国の歴史や文化に興味がある」などの項目に高い因子負荷を示す「海外親和性因子」および、「困ると友人らに気軽に相談することができる」「親身になって友人らに相談に乗ってもらう」といった項目に高い負荷を示す「友人親和性因子」において、渡航経験のない群と比較して有意に高いスコアを示したと報告している。この結果は、途上国への渡航経験が大学生の社会的スキル、特に対人関係に関わる能力の向上に寄与する可能性を示唆するものである。

さらに、海外インターンシッププログラムにおける社会スキル向上に関する研究として、柴田・江田（2023）は桃山学院教育大学が提供していた海外インターンシップ（カンボジア）の参加者に対してKolbの経験学習モデルを援用した調査を実施し、参加者の社会スキルが渡航直後に一時的に低下するものの、帰国後1か月を経て回復・向上する傾向が確認された。また、プログラムの構成内容が社会スキルの向上に影響を及ぼす可能性が示され、特に、PBL型の要素を含むプログラムが効果的であろうと報告している（柴田・江田，2024）。

現代社会においては、若年層を中心に他者との直接的なコミュニケーション能力の低下が問題視されている。帝国データバンク（2022）による調査では、企業が新規学卒者に対して最も求める能力として「コミュニケーション能力」が挙げられているにもかかわらず、泉水ら（2022）の研究によれば、大学生の92.5%がInstagram、X（旧Twitter）、Facebook、TikTokといったソーシャルネットワーキングサービス（SNS）を利用しており、そのうち64.5%が1日1時間以上、41%以上が2時間以上利用しているという。一方、Sagioglou & Greitemeyer（2014）は、Facebookの利用時間の増加が対面コミュニケーション能力の低下に関連していることを報告しており、Krautら（1998）もオンラインコミュニケーションの増加が対面での社会的交流を阻害する可能性を指摘している。これらの知見は、大学生におけるソーシャルスキルの低下にSNSの使用が一定の影響を及ぼしている可能性を示唆するものである。

このような状況を踏まえると、大学が社会人への移行段階としての役割を果たすためには、学生に対して社会的スキル、特にコミュニケーション能力の育成の機会を正課活動として提供する必要がある。しかしながら、現実にはそのような機会は部活動などの課外活動に依存する傾向が強く、体系的に提供されているとは言いがたい。そこで、大学における正課の一環として実施される「海外研修」や「海外インターンシップ」などのプログラムは、大学生の社会スキルを涵養する実践的な教育機会として有効であると考えられる。

さらに、経済産業省（2018）が提唱する「社会人基礎力」との関連性も見逃せない。社会人基礎力は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の三つの能力要素から構成され、未知の文化や環境に身を置く海外研修は、これらの力を実践的に涵養する場となり得る（経済産業省，2018；小林，2011）。

もっとも、短期の海外研修は参加のしやすさやコスト面での利点がある一方で、その教育的効果の持続性や学習成果の質には課題も残されている（工藤，2011；小林，2011）。このことから、大学生の社会スキル醸成において「海外研修」や「海外インターンシップ」などのプログラムが有効である可能性を秘める一方で、それらが参加者にどのように作用し、具体的な効果をもたらすかを明らかにした研究は未だ不十分である。また、一般学生との比較に焦点を当てた研究も不足しており、海外研修参加学生の特性や、その教育効果を客観的に明らかにすることは、今後の高等教育に社会スキル育成プログラムの改善に資する上で、学術的に一定の価値があるものと考えられる。

1-2 社会スキルについて

相川ら（2005）は、社会スキルを対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、その行動を可能にする認知過程の両方を包含する概念として、七つの要素（例：具体的な対人場面での使用、対人目標の達成、認知過程と行動過程の包含、学習による獲得など）を挙げている。また、菊池（1988）は、「対人関係を円滑にするスキル」と定義している。これらを参考に、本稿では社会スキルを「対人との関係性において、言語的・非言語的手段を用いて円滑な関係性を構築し、維持する能力」と定義する。

2. 目的

本研究は、社会スキルの包括的な測定を可能とするKiSS-18尺度を用い、桃山学院教育大学が提供した海外インターンシップ（カンボジア）を履修した2022年度から2024年度までの大学生（以下、カンボジア研修参加者）を対象に、渡航前および帰国直後の2時点におけるデータを収集し、本研修に参加しない一般学生群との比較を、KiSS-18における下位尺度（例：自己主張性、共感性、対人関係調整力等）の変容パターンを参考に、海外インターンシップに参加する学生の特性およびプログラムの効果を多角的に検討することを目的とする。

またカンボジア研修参加者を対象に、このプログラムを通じての変容についても明らかにし、本プログラムが社会スキル醸成にいかにか寄与しているかを検証することを目的とする。

3. 方法

3-1 調査方法

本研究では、菊池（1988）が開発した社会的スキル尺度「KiSS-18」を用いた。KiSS-18は社会スキルを測定する18項目から成り、「相手と話していて、あまり会話が途切れない方ですか」「他人を助けることを上手にできますか」などの質問に対し、5段階（「いつもそうだ」「たいていそうだ」「どちらともいえない」「たいていそうでない」「そうでない」）で回答を求め、5～1点で評定するものである。

本尺度は、下位尺度として①初歩的スキル、②高度なスキル、③感情処理スキル、④攻撃に代わるスキル、⑤ストレス処理スキル、⑥計画スキルの6領域を測定できる。たとえば、初歩的スキルには「会話を続ける」「敬意を表す（あいさつをする）」が、高度なスキルには「参加する」「指示を与える」が含まれる。感情処理スキルには「感情を表現する」「他人の怒りを処理する」、攻撃に代わるスキルには「他人を助ける」「和解する」、ストレス処理スキルには「矛盾したメッセージを処理する」「非難を処理する」、計画スキルには「何をするか決める」「問題がどこにあるか決める」などの要素を含んでいるとしている（菊池, 1988）。

本研究の実施にあたっては、対象者に対し①参加は自由であり協力を拒否しても不利益は生じないこと、②研究代表者への申し出なくいつでも参加を中止できること、③得られた情報が学会誌等に公開される際には氏名などの個人情報に記号化し個人が特定されないことを説明し、同意を得た（インフォームド・コンセント）。対象は一般大学生および海外インターンシップ（カンボジア）履修学生であり、同意取得は研究代表者が行った。なお、本研究は桃山学院教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けている（承認番号：R 2022-010 ME）。

3-2 事前研修について

海外インターンシップの実施に先立ち、参加学生には事前研修を行っている。事前研修では、まずプログラムの目的や意義を共有し、参加者が本研修の学習目標を明確に理解できるよう説明した。次に、参加者同士の

相互理解を促進するために自己紹介を行い、グループとしての一体感の形成を図った。また、現地で予定されている各プログラムに対する事前準備を行い、必要な知識や情報を整理する機会を設けた。さらに、この研修が初の海外渡航になる学生も毎年多くいるため、海外渡航に際して留意すべき安全面や健康管理、生活上の基本的な注意事項についても周知している。これらの事前研修は、渡航後の学びを効果的に深めるための基盤を形成することを目的として実施しているものである。

3-3 調査対象者

本研究の対象者は、一般の大学生と桃山学院教育大学が提供したカンボジア研修参加者である。

一般の大学生への調査は2022年5月～6月に実施、回収できた73名から明らかな不備を除いた66名を調査対象とした。

カンボジア研修参加者への調査は2022年度から2024年度に当該科目に参加した大学生31名に対して調査を実施し、明らかな不備のあったものを除いた27名を調査対象とした。

なお、参考として、2024年度の海外インターンシップ（カンボジア）の行程表を示す。毎年多少の変化はあるが、この3年はプログラム内容に大きな変化はない（表1）。

表1 2024年度海外インターンシップ（カンボジア）行程表

	日付	曜日	プログラム
1	2025年2月27日	木	早朝：関西国際空港集合（8：00集合）10：00出発 ホーチミンにて乗り継ぎ プノンペンへ（15：50ホーチミン発） 夕方：カンボジア・プノンペン到着（16：40プノンペン着）
2	2025年2月28日	金	A M：ツールズレーン博物館・キリングフィールド視察 P M：NERC交流プログラム（give） 夜：翌日準備MTG
3	2025年3月1日	土	A M：学生間MTG 買出し等 W・S P M：NERC交流プログラム（take） 夜：翌日準備MTG
4	2025年3月2日	日	終日：各インターンシッププログラム（SalaSekai、suijoh、Soltilo） 夜：振り返りMTG
5	2025年3月3日	月	終日：各インターンシッププログラム（SalaSekai、suijoh、Soltilo） 夜：各インターン先の方との交流会
6	2025年3月4日	火	A M：現地小学校視察（private School） P M：現地小学校視察（public School） 夜：振り返りMTG
7	2025年3月5日	水	A M：現地小学校視察（special School） P M：メコン大学交流プログラム（奈良学園大学との交流プログラム） 夜：翌日準備MTG
8	2025年3月6日	木	終日：プノンペン→シェムリアップへ移動（専用貸切バス） 夜：ナイトマーケット、アプサラ鑑賞
9	2025年3月7日	金	終日：アンコールワット、アンコールトム視察
10	2025年3月8日	土	A M：戦争博物館視察 P M：シェムリアップ空港からホーチミンへ（18：30発）
11	2025年3月9日	日	ホーチミンから関西国際空港へ（0：10発） 関西国際空港着後、現地解散（7：00着予定）

3-4 分析方法

一般学生とカンボジア研修参加者との社会スキル比較はt検定による平均値の比較分析を行った。また、カンボジア研修参加者の渡航前後の変化を比較する際には対応のあるt検定を行い分析した。なお、統計ソフトはSPSS 27.0 for macを用い、有意水準は5%水準とした。

3-5 プログラム内容について

海外インターンシッププログラムは、「現地でのインターンシップ活動や、視察を通じて、今後の自身のキャリア形成を図ると同時に、世界観の獲得や、自己形成の一助となることを目指す。」ことを目的として筆者を含む2名の引率教員とともに実施した。各日の夜には、全メンバーによるリフレクション（振り返り）の時間を設け、各自がその日に学んだこと、感じたことや疑問を話し、周りのメンバーとの共有を図った。なお、カンボジア研修参加者は参加者の選考等は行わず、参加希望者全員が参加した。

4. 結果

4-1 一般学生とカンボジア渡航学生の社会スキル比較

まずは一般学生とカンボジア研修参加者の社会スキルを比較したカンボジア研修参加者の社会スキルを一般学生（S）と比較した結果を表にまとめた（表2）。t検定は一般学生（S）とカンボジア研修参加者の事前測定（Pre）および事後測定（Post）を比較したものである。

この結果から、一般学生（S）とカンボジア研修参加者の事前測定（Pre）の間に「初歩的スキル」「感情処理のスキル」「攻撃に代わるスキル」「ストレスを処理するスキル」の4つの下位尺度と「合計」の5つの尺度において有意な差が確認された。また、一般学生（S）とカンボジア研修参加者事前測定（Pre）の間にも同様の下位尺度の間で有意な差が確認できた。そのうち、「初歩的なスキル」以外の4つの尺度においてはカンボジア研修参加者の事後測定（Post）の方がより差が広がっていることが確認される。この結果からカンボジア研修参加者は一般の学生と比較し、社会スキルが高いと自己認識している様子が確認された。

表2 一般学生とカンボジア渡航学生との比較

	一般学生 (S)	カンボジア研修参加者 (Pre)	カンボジア研修参加者 (Post)	t-test (S : Pre)	t-test (S : Post)
初歩的スキル	8.74	10.11	10.11	.023*	.032*
高度なスキル	9.5	10.04	10.26	.285	.161
感情処理のスキル	9.14	10.26	10.56	.032*	.031*
攻撃に代わるスキル	9.52	10.63	10.96	.038*	.009**
ストレスを処理するスキル	8.91	9.93	10.22	.050*	.018*
計画のスキル	9.24	10.11	9.96	.106	.207
合計	55.05	61.07	62.07	.021*	.015*

* $P < .05$ 、** $P < .01$ 、*** $P < .001$

4-2 カンボジア研修参加者の社会スキルの変容

次に2022年から2024年にかけて実施した海外インターンシップ（カンボジア）に参加したカンボジア研修参加者が研修の参加前後での社会スキルの変容について比較した結果を示す（表3）。今回得られた結果からはそれぞれの項目において有意な差は認められなかった。これらの結果から、海外インターンシップ（カンボジア）に参加したことによる社会スキルの変容については見られないことが明らかとなった。

また、年度ごとに比較した調査においてもそれぞれの項目において有意な差は認められなかった（表4）。

表3 カンボジア研修参加者の渡航前後比較

	カンボジア研修参加者 (Pre)	カンボジア研修参加者 (Post)	t-test (Pre : Post)
初歩的スキル	10.11	10.11	n・s
高度なスキル	10.04	10.26	n・s
感情処理のスキル	10.26	10.56	n・s
攻撃に代わるスキル	10.63	10.96	n・s
ストレスを処理するスキル	9.93	10.22	n・s
計画のスキル	10.11	9.96	n・s
合計	61.07	62.07	n・s

* $P < .05$ 、** $P < .01$ 、*** $P < .001$

表4 カンボジア研修参加者の年度別渡航前後比較

	2022 (N=9)			2023 (N=7)			2024 (N=11)		
	Pre	Post	t-test (Pre:Post)	Pre	Post	t-test (Pre:Post)	Pre	Post	t-test (Pre:Post)
初歩的スキルスコア	10.67	9.11	n・s	9.14	9.43	n・s	10.27	11.36	n・s
高度なスキルスコア	11.33	9.44	n・s	8	9.29	n・s	10.27	11.55	n・s
感情処理のスキルスコア	10.22	9.78	n・s	11.14	10.71	n・s	9.73	11.09	n・s
攻撃に代わるスキルスコア	10.89	10.44	n・s	11.57	11.14	n・s	9.82	11.27	n・s
ストレスを処理するスキルスコア	10.67	9	n・s	9.57	10.43	n・s	9.55	11.09	n・s
計画のスキルスコア	10.67	8.89	n・s	9.86	9.57	n・s	9.82	11.09	n・s
合計	64.44	56.67	n・s	59.29	60.57	n・s	59.45	67.45	n・s

* $P < .05$ 、** $P < .01$ 、*** $P < .001$

5. 考察

本研究は、桃山学院教育大学が提供した海外インターンシップ（カンボジア）への参加が大学生の社会スキルに与える影響を、KiSS-18尺度を用いて数量的に検討したものである。結果として、カンボジア研修参加者は一般学生群と比較して「初歩的スキル」「感情処理のスキル」「攻撃に代わるスキル」「ストレスを処理するスキル」など複数の下位尺度で有意に高いスコアを示しており、社会スキル全体においても有意な傾向が確認された。一方で、カンボジア研修参加者の渡航前後における比較では有意な変容は見られなかった。

まず、一般学生との比較において社会スキル得点が有意に高かった点は、参加者自身がそもそも対人的志向性や異文化受容性の高い傾向を持つ可能性を示唆している。この点については、山本ら（2017）が早稲田大学の教育学部生 572 名を対象に行った実証研究において、海外志向に関連する決定因子として、生得的属性（性別・家計・学年）よりも、修得的要因（語学力、海外経験、グローバル資質）が有意に働くことを示している。加えて、彼らの分析では「異文化理解力」「英語力」「ナショナル・アイデンティティ」などを有する学生が留学希望者として特徴づけられていた。

このことから、本研究においても海外インターンシップの参加学生は、既に一定の修得的素養を有しているという認識を持ったいわゆる“選抜的な層”であり、それが社会スキルの高さに反映されていると考えられる。つまり、有意差が確認された結果はもともとの個人特性の差に起因している可能性が高い。

一方、渡航前後での変化が有意でなかった点については、さまざまな解釈が可能であると考えられる。山本ら(2017)の研究では、“仕事での海外赴任希望者”や“国際貢献希望者”といった志向の違いが、特定のグローバル資質と有意に関連していたことが示されている。つまり、参加目的がキャリア志向か、社会貢献志向かによっても、プログラムから得られる学びは異なる。本研究対象のプログラムは全員参加型であり、動機のばらつきが大きかった可能性があるため、個人ごとの内面変容が平均化され、全体としての有意差が出なかったと解釈することもできる。

また、柴田(2023)はカンボジア研修から帰国後一ヶ月後には社会スキルを向上させていると報告しており、実習期間中ではそれらを図る期間としては短すぎた可能性も示唆される。

本研究においては、KiSS-18尺度により測定された社会的スキルの変容を分析したが、そこに至るプロセスとして事前研修の意義は見逃せない視点であろうと考える。とりわけ短期海外研修においては、限られた期間で最大限の学習効果を引き出すために、出発前の準備段階における心的態度の形成と行動的準備の質が、実地での経験の深度を左右すると考える。

例えば、松田(2012)は、15年にわたる短期海外研修の実践報告をもとに、参加学生の変容において事前研修が果たす決定的な役割を示している。特に初期の参加者が「ホストファミリーとどのような話題を共有するか」などを自発的に調査・準備し、異文化コミュニケーションに積極的な態度で臨んだのに対し、近年の参加者には「気楽な参加」「準備不足」が散見されるという。これは研修プログラムの一般化・定型化が学生の目的意識を希薄にし、学習効果を減じる一因となることを示唆している。

海外インターンシップ(カンボジア)でも事前研修は適宜行っているが、その内容の評価については今後の課題であろうと考える。松田(2012)の研究を踏まえると事前研修を単なる情報提供型のオリエンテーションではなく、参加者自らが目的を内面化し、主体的に行動計画を立てるプロセスを含むような事前研修の設計が不可欠であると考えられる。

また、当然ではあるが、毎年同じプログラムを参加者に提供できているわけではなく、現地の受け入れ状況等によって毎回のプログラムは変容するため、結果に差が生じている可能性は否定できない。この点についてはある程度許容をした上で、本プログラムの目的である「現地でのインターンシップ活動や、視察を通じて、今後の自身のキャリア形成を図ると同時に、世界観の獲得や、自己形成の一助となることを目指す」プログラムの継続と構築を目指すと同時に社会スキル醸成の後押しとなるプログラムの提供に繋げる必要があるだろう。

6. 今後の方針について

本研究の知見を踏まえ、今後は以下の取り組みを重点的に推進する必要がある。第一に、事前研修プログラムの体系的な改善である。従来の情報提供型のオリエンテーションにとどまらず、参加者自身が研修目的を内面化し、主体的に行動計画を立案できるような構成へと再設計する必要がある。そのためには、プログラムの目的理解や相互理解の機会に加え、事前段階から現地課題に関する調査活動やディスカッションを取り入れることが有効であろう。こうした能動的学習要素を組み込むことで、渡航後の経験をより深く意味づけることが可能となり、社会スキル変容を促進する基盤を形成できると考える。第二に、社会スキル変容の測定時期を見直し、帰国後3か月、6か月、1年といった中長期的な追跡調査体制を構築する。

これにより、研修効果の潜在的な発現過程を詳細に把握することが可能となる。第三に、参加者の個別属性(動機、専攻分野、事前経験等)と社会スキル変容パターンとの関連性を分析し、より効果的な事前選考・指

導体制の確立を目指す。さらに、現地プログラムの標準化と質保証システムの導入により、年度間のばらつきを最小限に抑える仕組みを整備する。

最終的には、これらの知見を他大学や教育機関と共有し、海外インターンシップの教育効果向上に向けた実証的なガイドライン策定に貢献したい。

【あとがき】

柴田真裕：論文全体の構成と、研究計画、また結果の分析を行った。

DECKER Warren：研究調査を筆頭著者とともにを行い、論文全体の構成を筆頭著者とともに行った。

オチャンテ村井ロサ：研究調査を筆頭著者とともにを行い、論文全体の構成を筆頭著者とともに行った。

村上佳司：研究計画、結果の分析を筆頭著者とともに行った。

【参考文献】

- 相川充・藤田正美（2005）「成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成」『東京学芸大学紀要』56, 87-93
- 泉水紀彦・桑原千明（2022）「大学生におけるSNS利用実態と精神的健康との関連の検討」『埼玉学園大学紀要』22, 235-248
- 石森広美（2023）『『教育』を軸とした海外研修の意義：教員養成課程学生のケーススタディ』『北海道教育大学紀要（教育臨床研究編）』74(1), 1-16
- 乾美紀（2018）、「ラオスへのスタディーツアーがもたらした影響とは—「交流型」と「協働型」研修の比較調査から見る効果—」, 異文化間教育, 48, 72-85
- 金森サヤ子（2019）・三田貴, 「海外フィールドスタディを通じた学習効果と高度汎用力育成の可能性」, Osaka University Knowledge Archive, 5, 25-43
- 菊池章雄（1988）「思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル」川島書店
- 菊池章雄（1988）「Social Skill尺度の作成」『東北心理学研究』38, 67-68
- 工藤和宏（2011）「短期海外研修プログラムの教育的効果とは—再考と提言—」『ウェブマガジン「留学交流」』9
- 経済産業省（2018）『我が国産業における人材力強化に向けた研究会 報告書 中小企業庁. <https://www.chusho.meti.go.jp/koukai/kenkyukai/jinzaikyoka/2018/180314jinzaikyokakondankai.pdf>（2025年7月28日閲覧）
- 小林文生（2011）「短期海外研修による教育的効果の再検討—学生の報告書の多面的な分析を通して—」『人文・自然研究』7, 162-185
- 柴田真裕（2021）「海外スタディ・ツアーが大学生の資質・能力に及ぼす影響を評価するための包括的調査票の開発に向けた研究」『社会貢献学研究』5(1), 1-16
- 柴田真裕・江田英里香（2023）「海外インターンシップが参加者の社会スキルに与える影響—経験学習モデルを手掛かりに—」『桃山学院教育大学研究紀要』, 71-79
- 柴田真裕・江田英里香（2024）「社会スキル向上を目的とした海外インターンシップに関する研究」『桃山学院教育大学研究紀要』, 47-56
- 立松大祐・玉井輝之（2025）「プロジェクト型学習による海外研修プログラムの充実化への取組」『大学教育実践ジャーナル』24, 101-108
- 帝国データバンク（2022）「企業が求める人材像アンケート」 <https://www.tdb-di.com/2022/09/oq20220912.pdf>（2025年6月29日閲覧）
- 松田康子（2012）「短期海外研修の成果と意義—学生の報告書とアンケート調査の結果から—」『名古屋文理大学紀要』12, 11-16
- 山本桃子・遠藤健・沈雨香（2017）「誰が海外を志向するのか—早稲田大学教育学部生への学生調査から—」『早稲田教育評論』31(1), 117-133
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.

Sagioglou, C., & Greitemeyer, T. (2014). Facebook's emotional consequences: Why Facebook causes a decrease in mood and why people still use it. *Computers in Human Behavior*, 35, 359–363.

(2025年8月17日受理)

A Study on the Social Skill Characteristics of Overseas Internship Participants :

A Comparative Analysis Between Participants in the Cambodia Training Program and General Students

SHIBATA Masahiro DECKER Warren OCHANTE MURAY Rosa Mercedes MURAKAMI Keishi

Abstract

This study examines the impact of an overseas internship program (Cambodia) offered by St. Andrew's University of Education on participants' social skills. Using the KiSS-18 scale developed by Kikuchi, social skills were measured among 27 university students who participated in the program between the 2022 and 2024 academic years, and 66 general students. The analysis revealed that participants in the Cambodia training program scored significantly higher than general students on several subscales, including "basic skills," "emotional coping skills," "skills to replace aggression," and "stress management skills." However, no significant changes were observed in the participants' social skills before and after the training. The discussion suggests that the participants may have originally had a high level of interpersonal orientation and intercultural acceptance. Based on previous research, the importance of post-training transformation processes and pre-departure training was also discussed. The study highlights the need for evaluating the content of pre-departure training and designing it to help internalize participants' sense of purpose.

Keyword : Overseas internship, social skills, Cambodia, KiSS-18

学校と地域が協働する地域防犯活動の活性化における一考察

—地域ボランティアの防犯活動に関する計量テキスト分析に基づいて—

八木利津子

<要旨>

地域ボランティアを対象に防犯教育と地域の連携活動に関する現状を把握するために、自記式質問調査を基にGTAによるカテゴリー分析を行った。その結果からは、全員が見守り活動に対するやりがいを示しており、やりがいに繋がる意見が最も多く述べられた。中でも、子供や地域住民との対話を楽しみにしている様子や子供との交流を張り合いに活動している実態がわかった。一方、校区内や地域特性に関わる困難感やボランティアの高齢化と人員不足などの課題が述べられた。また、ヒヤリハット体験をなくす工夫として、活動中も活動外も安全教育の必要性を示す意見が目立った。さらに、学校との連携強化に関する共起ネットワーク図からは、【子供】を中心に【人】を介して【安全】と【安心】を【願う】心情語群と【町】で【見守る】ために【会議】を行い【子供】の【変化】を【聞く】(話し合い)を希望する行動語群の2つの強い繋がりが検出された。

そして、著者が作成したアセスメントシートを用いて活動前後の比較調査を解析したところ、安全教育への意欲に結びつく「学校と地域の連携活動に関する取組」についての有意差が顕著にみとめられた。

1. 緒言

子供が被害者となる犯罪や事件が相次いで報道されるようになったことを受け、全国各地で地域住民を主体とする自主防犯活動が実施されるようになってきている。しかし、現在は、少子高齢化の進行や地域コミュニティの希薄さなどにより、地域防犯活動が十分に機能していないと考えられる。警察庁(2017)¹⁾によれば、地域防犯活動の中では、防犯パトロールや子ども保護・誘導のように子どもの安全を守るための見守り活動が多く行われていることが示されている。先行研究では、防犯活動に関する研究(荒井)²⁾から、地域防犯活動に対するポジティブな態度が地域防犯活動への参加に影響を及ぼすことが明らかになっており、地域防犯活動に対するポジティブな態度の醸成が求められているといえる。また、大久保らの研究⁴⁾では、見守りボランティアを対象として、防犯ウォーキングアプリを用いた地域安全マップ作成活動を実施し、その活動後に防犯意識と防犯に関する能力が向上することが示された。

これらの調査から勘案すると、地域防犯活動の活性化のためには、見守り活動を行っているボランティアが活動に意義を見出し、継続して参加したくなるような魅力ある活動としていくことが重要になる。そのために見守り活動などの地域防犯活動への支援の充実が重要と考える。

2015年(平成27年)には、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」⁵⁾が取りまとめられ、学校と地域の連携・協働をより一層推進していく

ための仕組みや方策が提言された。そのため、より一層の「地域学校協働活動」の推進が求められている。これらを受けて、国立教育施策研究所は2016年は「平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート調査」が行われた。その結果、市区町村教育委員会の回答によれば、「地域学校協働活動」を進めるための課題としては、①コーディネーター（PTA）の後継者の育成、②対応可能な教職員の余裕がない、③協働活動を統括するコーディネーターの人材不足であることが明らかになった。

また、学校と地域の連携・協働のための取組としては、①学校の教職員等への情報提供・理解の促進、②コーディネーターの配置の促進、③地域住民等への情報提供・理解の促進を行っていることが明らかになった。

さらに、学校からの回答によれば、「地域学校協働活動」の活動内容としては、小学校では、①校内環境の整備、②登下校の安全指導、③郷土学習が上位を占めた。中学校では、①校内環境の整備、②地域行事に関わる活動、③登下校の安全指導などを挙げている。活動の成果としては、①子供たちの地域理解と関心の深まり、②子供たちのコミュニケーション能力の向上、③地域住民の生きがいがづくり、④子供たちの学力の向上などが報告されている。それらにより、2017年（平成29年）には社会教育法が一部改正され、「地域学校協働活動」「地域学校協働活動推進員」が明文化された。

しかし、本調査によって明らかになったのは、教育委員会、学校、コーディネーターそれぞれが「地域学校協働活動」の教育的有効性は認めながらも、それを推進するための、①人材の確保と養成、②学校教職員の余裕のなさ、③学校・教職員の理解不足を最も大きな課題として挙げていることがわかった。この調査結果を精査した結果、地域学校協働を推進するために大切にしたい要素として、①推進体制・環境整備、②人材発掘・育成、③普及・啓発、理解促進、④多様な活動、継続的な活動の推進、⑤コミュニティ・スクールとの関連の五つの視点を設定し課題分析を試みてはいるが、安全・安心なまちづくりへの発展を意識した協働活動のプログラム開発は、常に新鮮で多様性に満ちた活動を継続的に進めるために大切な視点であると示している。加えて、まちづくりを捉えなおすことで新たな教育資源を発掘することが可能になり、協働活動のマナー化やステレオタイプ化を脱出して、多様なスキルを持つボランティアの参加の輪を広げ、より創造的で魅力的なプログラム開発へと実を結ぶことができるだろうとの見解を把握した。

筆者は、これらの調査結果を概観して、教育委員会、学校、コーディネーター（PTA）が共通して「学校・教職員の理解が不十分」と回答していることに着目した。この回答は、学校や教職員の理解不足が多様な活動プログラムの開発や継続した活動の壁になっていることを裏付けられていると考えた。したがって、子供たちの命と安全確保のためには、今後益々、学校と地域住民との協働による地域防犯対策の強化や安全見守り活動の検証が必要になる。

2. 研究の背景

2005年に広島県や栃木県にて女子児童誘拐殺害事件が発生したことから、警察庁は「通学路等における子どもの犯罪被害を防止するための諸対策の徹底について」（2005年12月6日）を通達することとなる（図1⁶）。ここでは、「声かけ事案等不審者情報の迅速かつ正確な把握と情報の共有化」、「学校、PTA、防犯ボランティア団体、地域住民等との連携の強化」、「子どもに対する被害防止教育の強力な推進」などが具体的な対策を含め記載されている。

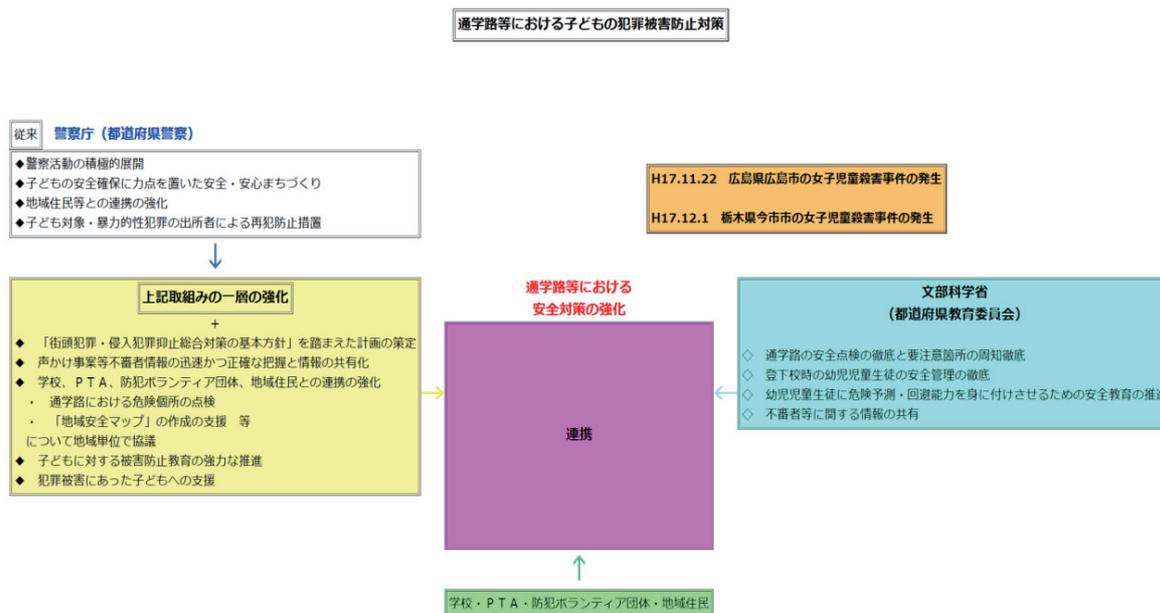


図1 「通学路等における子どもの犯罪被害防止対策」警察庁 2005年12月（平成17年）

上記のような徹底した対策を呈示しながら、社会全体で女性・子どもを犯罪から守る気運と行動を、警察は促している。なお、同年6月には、全国の防犯活動の地域ボランティア団体は13,968団体、構成員数は800,317人となっている。団体数は、2003年度と比べ約4.6倍に増加している（財団法人全国防犯協会連合会、2005）⁷⁾。また、各地方自治体（都道府県）は、条例などを制定し、警察庁が提示する防犯活動の格子に沿った形で、住民による防犯活動を推進している。すなわち、防犯グッズ（防犯ベル、携帯電話、防犯カメラ、サスマタなど）の普及、防犯ボランティアなどによる防犯パトロール、地域安全マップなどの防犯教育などの活動である（岡本・桐生、2006）⁸⁾。

現在、地域の防犯活動はボランティアの高齢化が進み、若い世代の担い手が減少してきている。桐生（2015）によれば、地域の安全を守っていくためには、地域住民それぞれが自分のできる範囲で防犯活動に参加することが重要であり、特に防犯に関する知識の獲得が不可欠であると提言している。

そこで、筆者は、地域活動に大学生が参画して、児童と学校と地域住民が共にアプローチしていくための防犯パトロールの実践をとりあげて、多世代交流型で取り組み、その有効性について検証したいと考えるに至った。そして、筆者は地域ボランティアと大学生と児童と一緒にいる見守り活動を通して、発見した課題や障壁について協議し話し合い活動を経て、児童と大学生の交流活動に依拠した安全教育の効果について事例検討したいと考えている。

一方、文部科学省では、「地域における通学路の安全確保の方策等についての調査研究」（令和2年度）において実施した通学路の安全確保の方策等に関する都道府県、市町村へのアンケート調査結果を踏まえ、現在通学路の安全確保に向けた取り組みを実施している、あるいは今後取り組むことを検討している自治体やボランティア等に対して有用な知見となるよう、各自治体が発行する具体的な取組をヒアリング調査によって深掘し、報告書としてとりまとめられた⁹⁾。ここで公示された1. 地域ぐるみの学校安全整備推進事業（スクールガード・リーダー、スクールガード）に関する取組事例の中で、大学生が参入する自治体の事例は僅か1事例のみであった。本事例は京都市立御室小学校の取り組みであり、御室こども見守り隊には、2名の学生ボランティアがいる。学生からの申し入れを受け、学校がすぐに見守り隊へと話をつないだことで参加が実現したの

は前例のないことだったと推測されるが、御室小学校は柔軟に対応してくれてありがたかったと述べており、見守り隊の活動を充実させるためには学校との繋がりが欠かせないとも述べられた。見守り隊の主な活動は登下校時の見守りだが、通学路の危険箇所には気が付いた場合には、都度学校に伝えるようにしていると把握できた。見守り隊の意見からは、学校はいつも迅速に対応してくれていて、既にいくつかの箇所が改善されています。自分たちの気づきが通学路に反映されると嬉しいことや、活動のモチベーションアップにも繋がっている現状などが報告されていた。

加えて、「地域における通学路の安全確保の方策等についての調査研究報告書」¹⁰⁾で示された各都道府県において、2020年度（令和2年度）地域ぐるみ事業を実施している割合は42.6%（20都道府県）であり、申請している取組としては「スクールガード・リーダーによる巡回指導の実施や連絡協議会の開催」の割合が95.0%と最も高い。しかし、延べ活動人数や市町村あたり平均延べ活動人数、学校数あたり延べ活動人員数は、（平成29年度）以降減少傾向にあるとされ、近年の課題と筆者は考える。この開始年は、2020年度（令和2年度）に地域ぐるみ事業を申請している都道府県及び令和元年度以前に地域ぐるみ事業を実施していたが、申請していない都道府県ともに（平成17年度）が最も多い。なお、地域ぐるみ事業を申請していない理由としては、「地域ぐるみ事業以外のボランティア活動で代替可能」、「市町村が直接申請できるようになった」等の理由が挙げられた。地域ぐるみ事業以外に実施している学校安全に係る取組として、都道府県予算のみで実施される事業としては「学校安全に係る手引きや教材、リーフレット等の作成」の割合が51.1%と最も高かった。また、国の補助事業や委託事業を活用した取組としては、「教職員への研修、訓練等の開催」の割合が83.0%と最も高かった。

スクールガード・リーダー以外で同様の目的・役割を担う者の存在は、「いない」と回答した都道府県が76.6%にも至っており、「いる」は23.4%にとどまった。なお、この傾向は地域ぐるみ事業の申請状況によらないことがうかがえる。

そして、市町村において、2020年度（令和2年度）に地域ぐるみ事業を実施している割合は20.7%（324市町村）であり、そのうち43.2%が、「国・都道府県からの通知・要請」によって開始している。開始年は（平成22年度）が最も多く、過年度実施した結果として継続的に実施し、現在に至る自治体が多い。

一方、地域ぐるみ事業を実施していない市町村について、その理由をみると、「自主防犯組織等、地域の防犯ボランティア活動で代替可能であるため」という回答が多かったのである。地域ぐるみ事業以外に市町村の独自予算で取り組んでいる内容は、「通学路の安全点検」の割合が最も高く（77.9%）、次いで「不審者情報等、通学路の安全に関わる情報発信（67.9%）」、「通学路の登下校時の見守り活動（65.2%）」であり、スクールガード・リーダーの活動内容の上位2種類と（「日常的な通学路の見守り活動（86.4%）」「通学路の安全点検（80.1%）」）一部重なっている。また、国や都道府県の補助事業や委託事業を活用した取組は「通学路への防犯カメラの設置」の割合が最も高く、通学路の見守り活動に関するボランティアは、常日頃から不審者情報や交通事故発生状況に対し大変意識の高い方に限られることや、担い手が見つからなくなった、後継者の人的確保が困難となったといった深刻な人材不足などの課題が挙げられた。

そこで、本研究では、大学生が見守りパトロールに参加して、地域ボランティアの意識にどのような変化がもたらされるか、地域の安全教育活動の強化に繋がるかを追究したいと考えた。そして、筆者は学校の役割が直接代替可能な大規模児童館（在籍数100名前後）をフィールドの中軸において、児童館に在籍する子供たちの安全を担保するために、警察と地域ボランティアの方々と大学生が共に防犯教育活動を協働で行うことで、安全意識を高め、地域全体の安全レベルをあげていくことを試みた。

3. 研究の目的

学校と地域の協働による地域防犯活動の活性化を目指すために、見守り活動を担っている地域ボランティアが活動にどんな意義や課題を見出しているのかを明らかにする。そして、今後も継続して参加したくなるような魅力ある活動としていくことが重要と考え、学校に期待する活動や具体的にどのような連携を強化したいか地域ボランティアのニーズに関する実態を把握する。

4. 研究方法

- 1) 調査時期：2024年4月～2025年3月
- 2) 調査対象：K府内の地域安全活動推進活動委員（以下、地域ボランティアと記す）の対象者12名（80歳代4名・70歳代6名・60歳代1名・40歳代1名 計12名）有効回答率100.0%
- 3) 調査方法：登下校の地域ボランティアを対象に、大学生と児童との合同見守り活動（図2・図3）を8月と3月に行った。分析は、教育評価アセスメントシート（筆者作成）を用いて活動前後の比較調査の結果は、質問項目の平均値に対して母集団が同じ対応のあるt検定を行って有意性の有無を考察する。有意水準は1%とした。分析は、SPSS Statistics 26.0を使用した。また、年間活動後に「活動動機」「ヒヤリハット体験を防ぐ工夫」「見守り活動に関わる困難感」「活動に対するやりがい」「学校と地域の連携活動の必要性」「見守り体制に対して学校に求める連携強化」について質問紙調査を行う。これら地域ボランティアの調査結果について、自由記述のコードを用いてグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）によるカテゴリー分析とKHコーダーに基づく計量テキスト分析による抽出語の解析及び頻出語の出現回数から意識傾向を把握する。階層的クラスター分析では、学校に求める連携強化や必要な連携事項をカテゴリーライズし、最高層群や最多層語群から思考性を考察し、見守り体制のあり方の現状と課題について検討する。



図2 大学生と地域ボランティアの合同見守り活動



図3 合同見守り活動（警察帯同）

筆者が作成したアセスメントシート^{11) 12)}は、防犯教育と地域の連携活動に関する現状を把握するために、5つの指標から大区分を選定したアセスメントシートである。筆者の従前の研究（2023、2024）から、測定値は安定した状態で項目間の類似性と一定の信頼性は得られた指標を使用している。大区分は①防犯活動の意義と目的②防犯に関する知識③子どもの防犯に関する知識④組織体制と連携活動⑤学校と地域の連携活動における取組である。また、妥当性を担保する上で、測定するこの5つの概念を構成する要素として、各指標を2つ～3つの観点別に区分し、中区分を設定している。①については【防犯に関する対策の理解】【地域の防犯対策の理解】【防犯活動のための環境整備】②には【防犯の種類と特徴】【防犯

器具等に関する環境整備】③は【校外における防犯】【校内における防犯】【子ども理解と心のケアサポート】④については【地域、学校、家庭や関係機関の連携】【連携の実際】⑤では【防犯の巡回指導】【安全教育】の観点別項目を設定して、各質問項目に対して「とてもそう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「思わない」の5件法で点数に換算して置換した結果について、合同による見守り活動について地域ボランティアの成果について活動前後で比較する。

- 4) 倫理的配慮：大学の研究倫理指針に基づき個人情報を守り調査について事前に説明を行い、同意が得られた対象者を調査対象として個人が特定できないよう匿名化されたデータを元に管理、分析した。データは終了後破棄する。(承認番号：19 桃教大総 15-3) (桃大 78)

表1 防犯活動に対する自己評価 (教育評価アセスメントシート) ^{11) 12)}

以下の問いにご協力をお願いします。教員 ・ 地域ボランティア いずれかに○を付記ください。
防犯活動に対する確認シート(大人用) 活動歴()年 年齢()歳 男 ・ 女

領域		確認内容	自己評価				
大区分	中区分		とても思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	まったく思わない
防犯活動の意義と目的	防犯に関する対策の理解	国や自治体がめざしている防犯対策の目的や現状、スクールガードリーダーについて理解している	5	4	3	2	1
		地域の防犯対策について現状を理解している	5	4	3	2	1
	地域の防犯対策の理解	自校(校区、学区)の地域について特性や問題点(危険箇所など)を把握している	5	4	3	2	1
	防犯活動のための環境整備	地域の問題解決に取り組もうとしている	5	4	3	2	1
防犯活動に取り組むための環境づくりや通学路の対応を考えている		5	4	3	2	1	
防犯に関する知識	防犯の種類と特徴	子どもが巻き込まれやすい犯罪の種類や特徴、傾向を理解している	5	4	3	2	1
		防犯活動のポイントについて子どもに不審者対応など説明することができる	5	4	3	2	1
	防犯器具等に関する環境整備	防犯に関する道具の特性や有効性など理解している	5	4	3	2	1
		家庭で準備する防犯グッズと家庭で行う対策法を理解している	5	4	3	2	1
子どもの防犯に関する知識	校外における防犯	登下校時などの子どもの安全に関する活動の危険性と危険回避の方法について指導できる	5	4	3	2	1
		地域で発生しやすいもしくは発生した事件事故などの特性を理解し、防犯の留意事項を説明できる	5	4	3	2	1
	校内における防犯	自校(校区)の実態に応じて実施されている防犯の研修内容やその有効性について理解している	5	4	3	2	1
	子ども理解と心のケアサポート	子どもの発達段階や心理面の配慮について把握している	5	4	3	2	1
子どものカウンセリングの特性を理解し、助言できる		5	4	3	2	1	
組織体制と連携活動	地域、学校、家庭や関係機関の連携	地域と学校と警察などの関係機関の相互連携の事例や課題、連携の方法を理解している	5	4	3	2	1
		地域の特性や現状を踏まえ、相互に連携することができる	5	4	3	2	1
	連携の実際	地域、学校、家庭(保護者)との連携のためにコミュニケーションをとり、活動できる	5	4	3	2	1
学校と地域の取組活動	防犯の巡回指導	防犯活動に対して地域と学校が情報共有を図り、適切な指導・助言を行っている	5	4	3	2	1
	安全教育	安全学習と安全指導について学校と地域が共に考え積極的に推進し、指導・助言している	5	4	3	2	1
	講習会や講演会の参加や普及	子どもに対する講習会の支援活動や講演会などの場に参画できる	5	4	3	2	1

5. 結果と考察

1) 基本属性

地域ボランティアの活動歴は、5年未満が1名、5年以上10年未満3名、10年以上15年未満2名、15年以上20年未満が2名、20年以上が4名と20年以上継続している人が最も多かった。20年以上活動歴がある人は、いずれも70歳を超える高齢者で、男女比は、12名中男性7名女性5名と若干男性が上回る基本属性であった。

2) 活動動機

主な動機は、「孫が学校に通うようになってからは毎日立つ様にした」「6年目以前は孫が生まれた時に参加した事が始めて、時々立つ様になった」「地域交通安全協議会に入会（紹介による）」「小学校PTAだより」「活動をされている地域の方から声をかけていただいた」「地域ボランティアにかかわっているから」「小学校から学区社会福祉協議会やその他の役員に「お願い」としての話があった」「仕事が（定年で）終わりで、朝自宅の前を掃除しながら、通学の子供達を見守っている」という意見が大半を占め、小学校からの情報や周囲の方、家族など地域コミュニティに起因するきっかけから活動を開始したことがわかる。中には、「親が承諾したものと思われるが、本人の承諾なし服がきて、来月から交通整理することになった」という回答があり、親世代からの継承により不本意ながら二世帯に渡って活動しているボランティアも含まれている様子がうかがえる。

3) 活動中のヒヤリハット体験の有無

12名中7名（58.0%）がヒヤリハット体験を有しており、主な体験例から「車・自転車・大型バスの不注意」と「子供自身の不注意」の2つのカテゴリーに二分された。（以下、コードは原文のまま表す）

表2 活動中のヒヤリハット体験

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
活動中のヒヤリハット体験	車・自転車・大型バスの不注意	朝の交通整理中、片方を止めているのにすりぬけて車とぶつかりそうになった。
		交差点で四方向の車や自転車等の確認ができていない。
		集団登校時、車が急に右折した時がある。
		自転車が横断歩道を斜めに渡り子供にぶつかりそうになった。
		雨の日自転車がすべり転倒。
		自転車が止まってくれたと思いき子供を横断させようとした時に後ろから来た自転車がつかこんできた（登校見守り中）
		見守り活動をしている交差点で子どもたちが横断しているときに子どもに意識がいており、背後からくる自転車に気づかず、自分がぶつかりそうになった。
		大型バスが赤信号で動き出しその横を子供がすりぬけた時、バスから子供が見えなかった様子、大事にならなかったが運転手の方の後方確認の重視がなかった。
	子供の不注意	横の細い道や公園からふいに子供が飛び出して、バイクとぶつかりそうになり、おもわず大声を出した。通学路であれば見守り活動で誰かが立っているのだが、家の帰り、その後遊びなり、どこかへ行く時は通学路以外を通る為、こんな事がありひやりとした。
		下校時学校から走って飛び出てきた。

上記のように大半が自転車との遭遇場面の体験例が述べられており、意外にも子供本人の飛び出しによる体験例は1件に留まった。

4) ヒヤリハット体験を防ぐ工夫

活動中と活動外に対するヒヤリハット体験を防ぐ工夫についての意見を示したところ、活動中(表3)も活動外(表4)ともに4つのカテゴリーに分類された。

表3 活動中のヒヤリハット体験を防ぐ対策

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
活動中ヒヤリハット防止策	安全教育	見守り隊の方々等の定期的な安全教育を実施する。話をきいたときは覚えていて意識して活動を行っていても時間が経つと、注意意識が低くなると感じるため。定期的に行うことで、注意をある程度保つことができるのではないかと。
		幼稚園や小学校で安全教育をする。現在は年四回程、小学校で教育をしている。
	安全確認	自分自身の安全確認をする。
	交通ルールとマナーの向上	大人に自転車ルールを知ってもらえる場が欲しいけれど、来る人はルールを守っている人が多い。テレビで事故を放送してもらおう。
		〇〇町通りは、かなり道幅が広いので安心できるが路地に入ると急に道が細くなるので、子供、大人、関係なく注意が必要であると思う。K市は路地が多いので。
路上設備	各道路に一旦止まれの印があればと思う。	

表4 活動外のヒヤリハット体験を防ぐ対策

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
活動外ヒヤリハット防止策	安全教育	小学生だけでなく中学生高校生でも安全教育をすれば少しは事故が少なくなるように思われる細い道で自転車の一旦停止が守られていない。我がもの顔で通りぬけていく。
		学校で安全教育を開いてください。学校だけでなく何町内かまとめてもいいと思う。
	マナーと交通ルールの講義	自転車のマナー違反取り締まりの強化
		学校から子どもたちへの交通安全やルールについての話は必須だと思う。見守り中に子どもたちに直接声かけを行っているが、学校からどのように子どもに説明をしているのか知った上で声かけとしたほうが有効である。
	情報共有	ヒヤリや危険な箇所など情報共有も大切であり学校から保護者の方への情報共有も、より大切である。
見守り活動	通学時の見守り	

ヒヤリハット体験をなくす工夫として、活動中も活動外も安全教育の必要性を示す意見が目立ち、教育の対象者には違いがあった。活動中においては、地域ボランティア自身への教育が含まれていたが、活動外では子供や町内の住民をターゲットにした教育の必要性が述べられた。一方、ルールや交通マナーをドライバーに身につけてほしいと望んでいる心境が読み取れた。活動外では、児童生徒への安全教育の中で自転車の乗り方や取り締り強化が具体的に述べられ、危険箇所の情報共有を学校発信に依る保護者啓発まで求めていることがわかる。さらに、学校での説明を習得した上で声かけをしたいという考えが読み取れる。

5) 活動に関わる困難感

「ボランティアの人が少ない」「近くにホテルが沢山あり外国の人達が子供達の写真を撮るので困る」「宿泊客のマナーが悪い、道いっばいに広がる、たばこを子供達の前で吸う、ホテル側も注意してほしい」「自転車のマナー違反、横断歩道を斜めにすりぬける、傘差し運転等」「日時が合わないときがある（いつでもいいと言うのであれば）とは思いますが、グループごとに日時があるのでやはり無理」「言って（注意して）くれる人がいないこと」「優先順位が逆、歩行者に止まらない自転車でも車が来れば止まる」などの意見に象徴されるように、校区内や地域特性に関わる難題やボランティアの不足などのリアルな課題が述べられた。

6) 活動に対するやりがいや生きがい

対象者全員が、やりがいがあるの回答が100%で、活動して「よかったと思う」回答も100%であった。なかでも、やりがいに繋がる下記の意見が述べられ、子供や地域住民との対話を楽しみにしている様子や、子供との交流を張り合いに活動している実態がわかった。

表5 活動に対するやりがいや生きがい

カテゴリ	サブカテゴリー	コード
活動のやりがい・生きがい	地域からの声かけ	町を歩いていると見守りの方だと声をかけてもらえるとうれしい。
		小学生が時々声をかけてくれる。
	挨拶	「ただいま」「いつもありがとう」「今日こんな事あったんや」と嬉しそうに言ってくれる。
		子どもたちや町の人にあいさつをしてもらおうとうれしくなる。
	子供達との会話	家も名前も知らない子供達と何気に会話が出来た。話を聞いてくれる。
		子供達とお話が出来仲よしになれる。
	人との交流	人とつながりが出来た
		地域の方と交流できるので輪が広がる。
	生活リズムの定着	自分の為に規則正しい生活が送れる、朝からのリズムが出来健康的な毎日が送れる。

7) 地域と学校の連携活動で必要なこと

本問いの自由記述を描画図（図4の共起ネットワーク）で表した結果、6つの語群が検出し孤立群はみられず【学校】を中心に全ての抽出語が繋がっていた。図3からは、【学校】【安全】【下校】【見守り】【PTA】が強く結び付き、【地域】と【教師】が【防犯】【時間】【監視】する【時間】に色濃く太く繋がって表出した。また、【子ども】に【危険】な【場合】を【教える】や【交通】に関する【情報】【共有】が【大切】へと結び付きは弱い派生していた。

一方、【通学】時の【挨拶】【自転車】【マナー】を【守る】が語群として検出されたものの、【町内】における【少ない】【教育】や【若い】【人】と最も遠方に布置された。

下図5は、必要とする連携活動について上位頻出150語を出現回数順で示したところ、総抽出語581語、異なり語は222語が検出され、「学校」「下校」「見守り」「PTA」の順で多く出現したことから、地域ボランティアは、学校やPTAに対して下校の見守りの協力を必要としていることが把握できる。

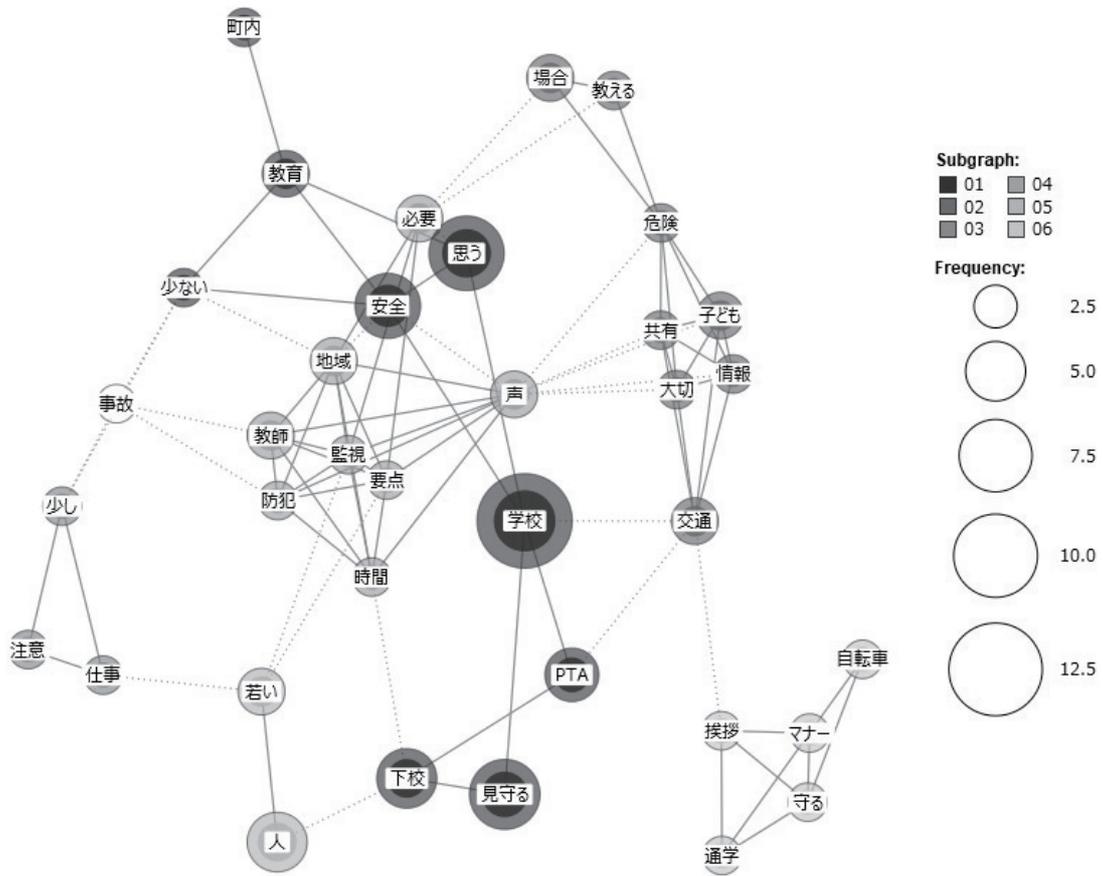


図4 必要とする連携活動（共起ネットワーク）

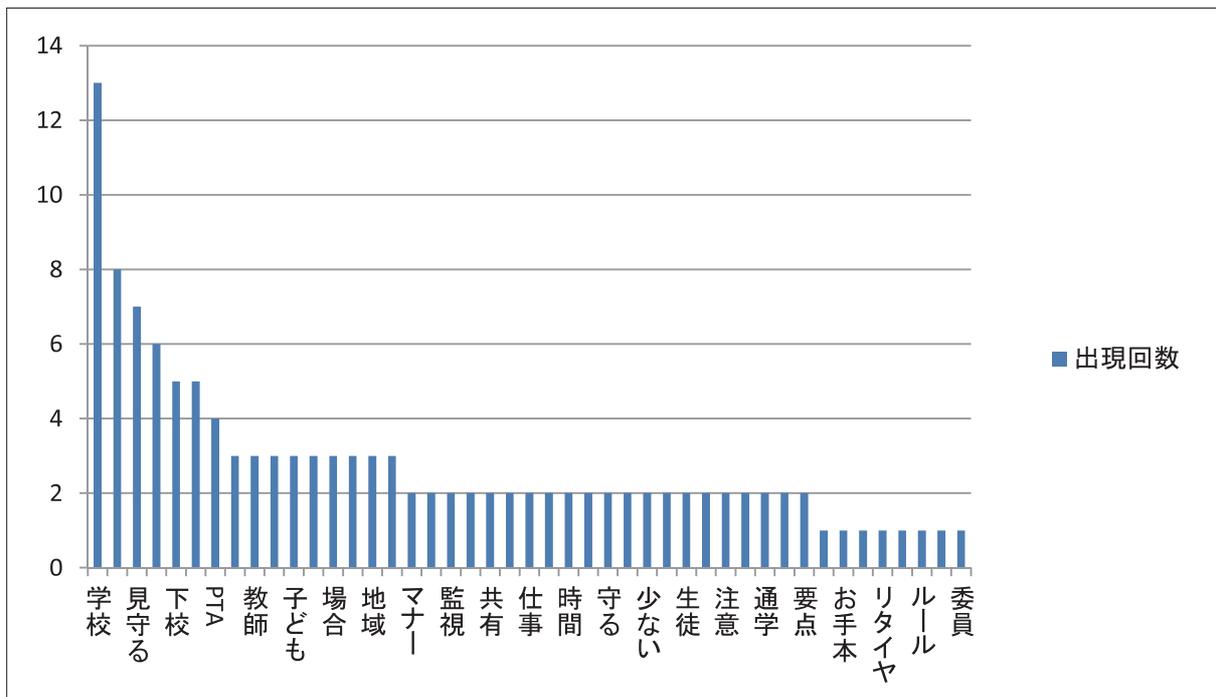


図5 必要とする連携活動（頻出語リスト）

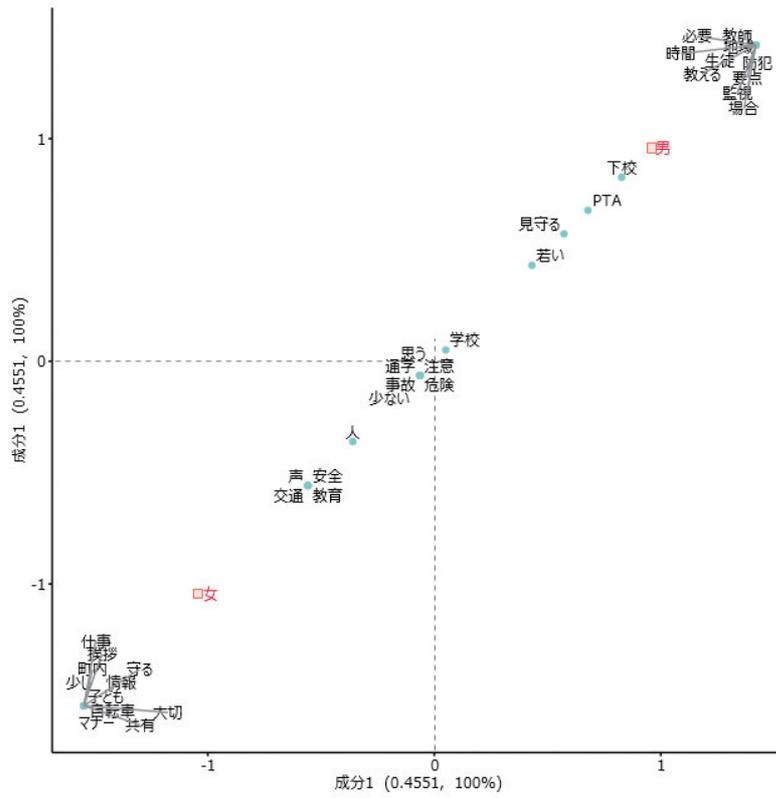


図6 必要とする連携活動（性別の対応分析）

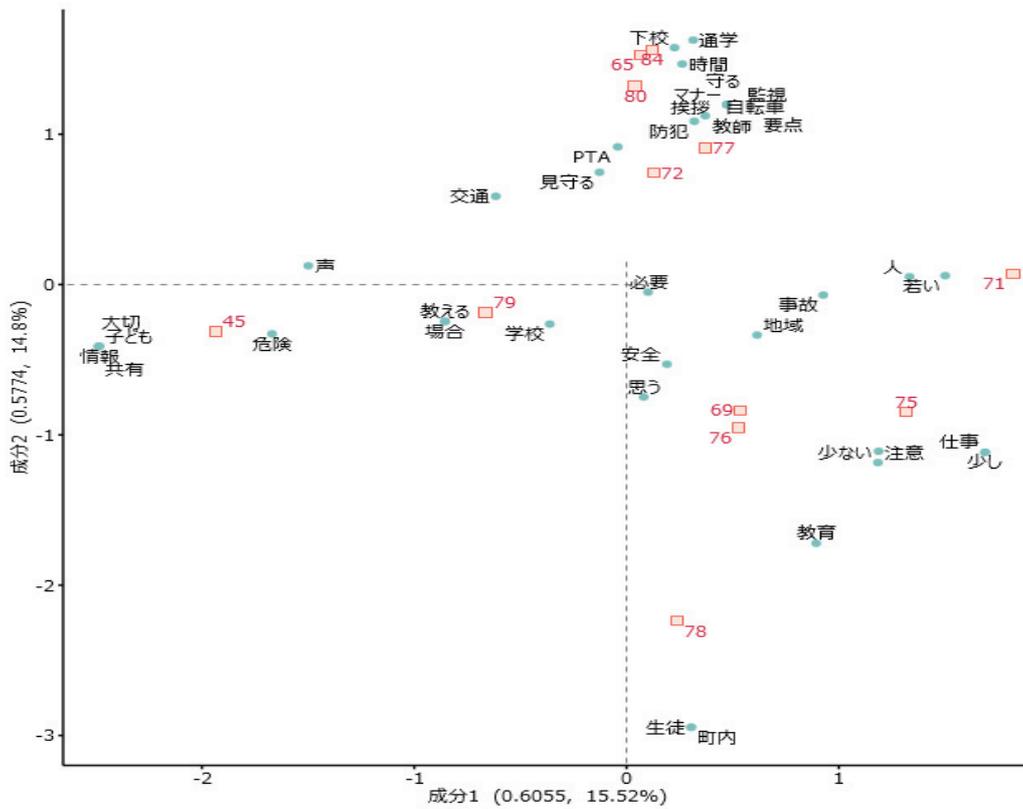


図7 必要とする連携活動（年齢別対応分析）

図6では、性別を外部変数として上位150語の頻出語について対応分析したところ、性別問わず、「学校の通学時の危険や事故に注意する」ことを中心に捉えており、女性の地域ボランティアは、子どもを守るためには町内での挨拶や情報共有、自転車のマナーを大切にしてほしいと求めており、男性の地域ボランティアは、PTAに対してより身近な存在と捉え、下校時の見守りに若い人を必要としており、生徒に教える防犯の要点や教師の監視や時間をより必要としていた。年齢による特徴や傾向はみられなかったが、年齢が一番下の地域ボランティアは、危険な声かけや子どもに関する情報共有を大切に考えているとわかった(図7)。

図8では、上位頻出語150語階層的クラスターで分析したところ、6つの語群のなかで、学校が突出したPTAや教師による交通事故防止や防犯活動が必要という中核語群が検出された。その上位層群には「町内への安全教育」を必要としている語群が示された。また、「下校時間の見守りと地域の声かけと監視」の語

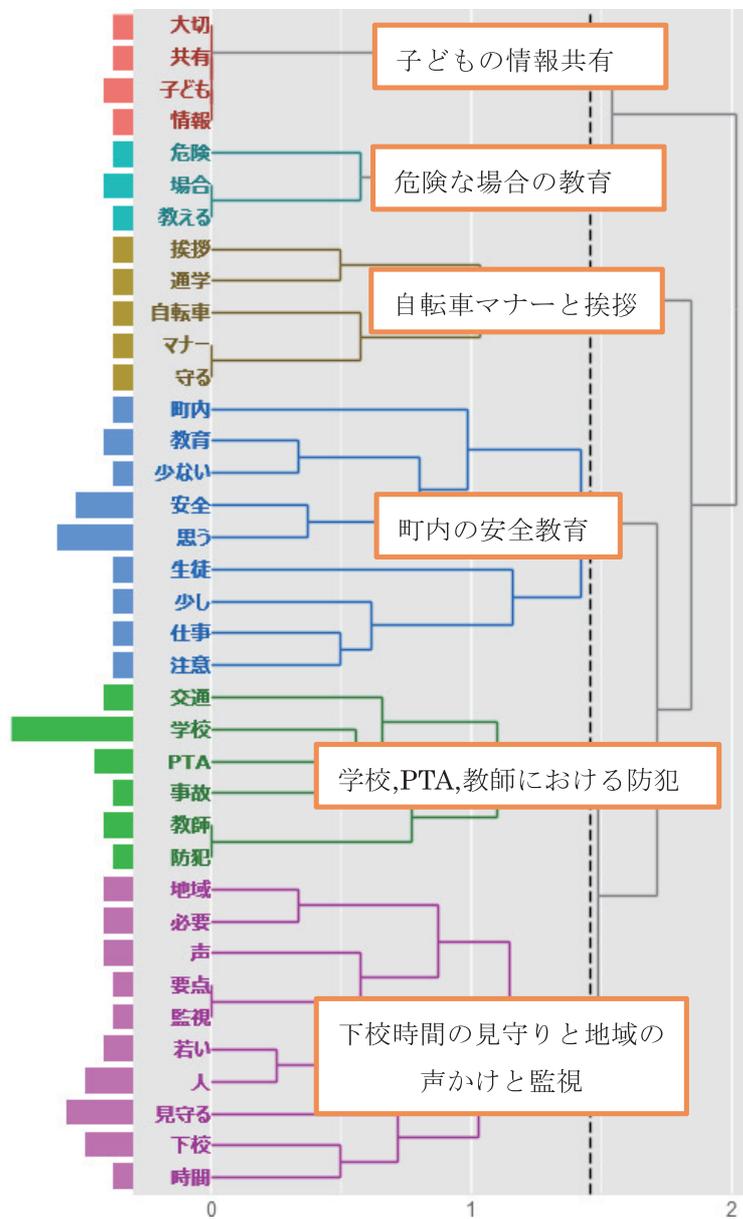


図8 必要とする連携活動(階層的クラスター分析)

群が最多層群として土台に表出し、一番必要としていることが捉えられる。さらに、それらを包括して最上層群には、「子どもの情報共有」が検出されたことから、地域ボランティアが求める地域連携をすすめていく上で、子どもの情報を共有することが大切であると認識していることがわかる。

8) 学校に求める連携強化について

見守り体制に対して学校に求める連携強化したいと考えている問いについて、上位頻出語 150 語の意見を出現回数順に頻出語リスト図 9 に示したところ、総抽出語 462 語、異なり語 202 語が検出され、「学校」「安全」「下校」に「思う」「PTA」の順で出現していた。これらの頻出語は、必要としている地域連携の問いと類似した思考傾向が読み取れた。次いで、「安心」を「願う」「小学校」「教室」「町」「無視」「聞く」がみられ、連携を強化することで町での出来事や話を無視することなく安心したいという気持ちの現れと換言できよう。

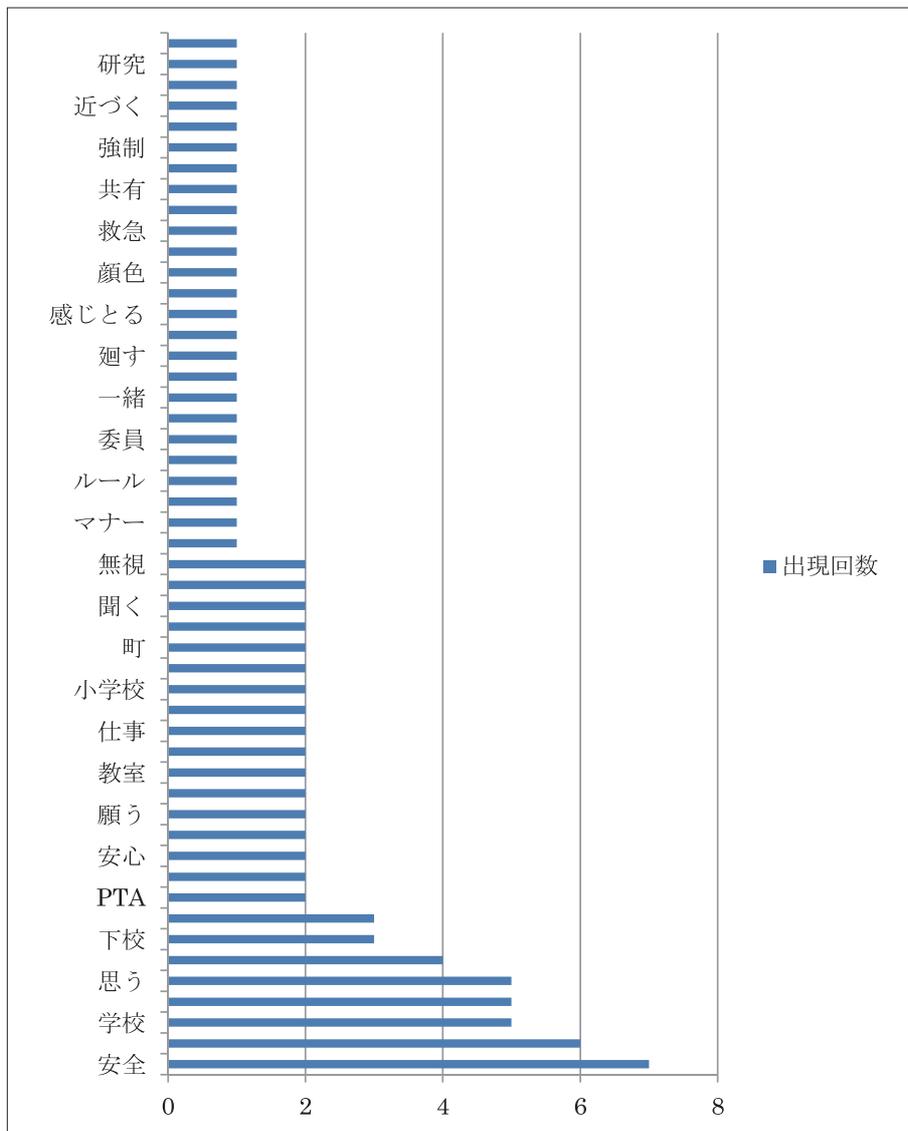


図9 学校と連携強化したいこと（頻出語リスト）

図10には、地域ボランティアが学校と連携強化したいと考える上位150語に意見を描画図（共起ネットワーク）で示したところ、【子】や【子供】を中心に【人】を介して【安全】と【安心】を【願う】心情群と【町】で【見守る】ために【会議】を行い【子ども】の【変化】や【仕事】を【聞く】（話し合い）を希望する行動群が強く繋がる2つの共起語群として検出された。それらが【PTA】【下校】【挨拶】に結び付いて現れたが、一方で【小学校】で行う【年】間通した【教育】の学校群と【親】や【教室】を【無視】する保護者群は、それぞれ結び付きが無く孤立し、【子ども】の【安全】【見守る】語群との繋がりもみられなかった。

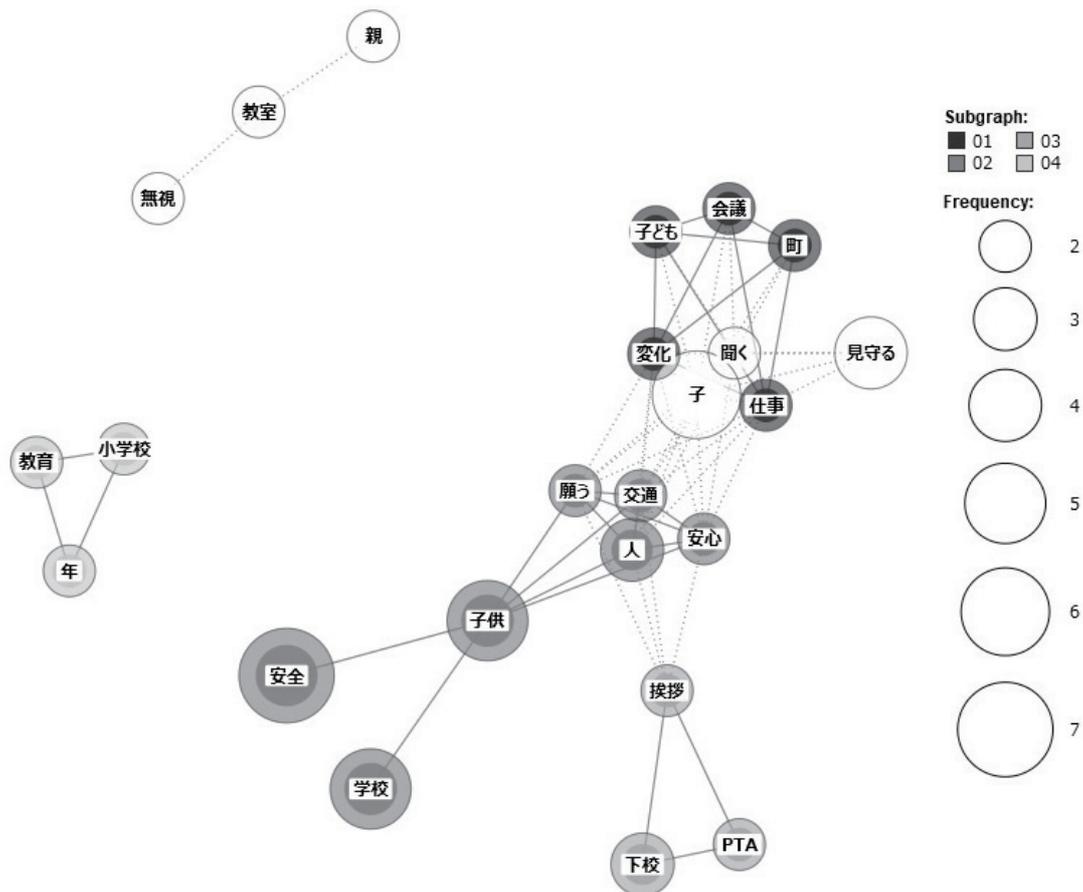


図10 学校と連携強化したいこと（共起ネットワーク）

さらに、下図11においては、頻出語を階層的クラスター分析して示したところ、5つの語群の中から、土台には「学校安全を思い交通の安心感を願う」語群が最多層群として検出された。

その他、「小学校での教育年間計画」「教室を無視しない親の姿」「PTAによる下校の挨拶運動」を包括する「子の変化を聞く子ども会議による町全体での見守り」の4つの語群が出現し、

地域ボランティアは、学校のみならずPTAはじめ保護者らとも連携を強化したいと望んでいることがわかる。しかも、交流や対話以外の手段として会議にも参加して子供たちがクラス町の安全を確保することで、人々が願う安心を得たいと考えている思考性がうかがえる。

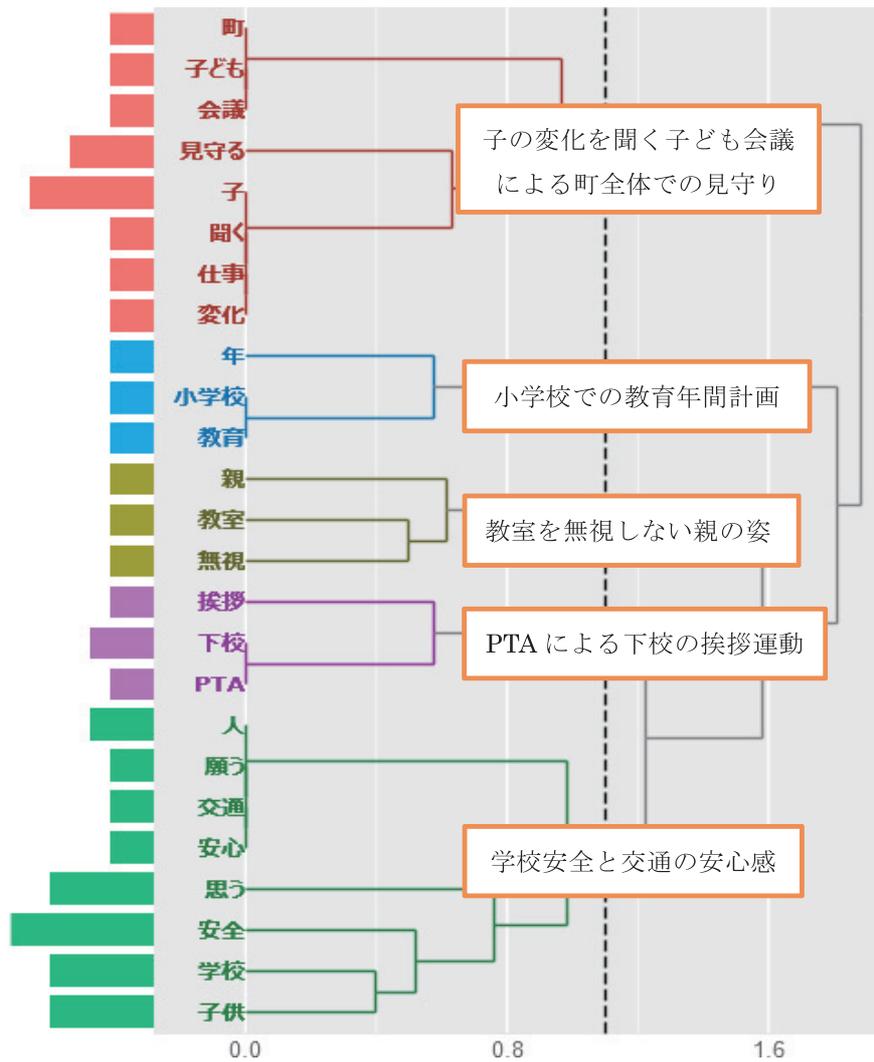


図 11 学校と連携強化したいこと（階層的クラスター分析）

9) 活動前後の教育評価アセスメントシートの比較調査

表 6 教育評価得点における活動前後の t 検定による比較

** p<0.01

評価項目（大区分）	活動区分	平均値	標準偏差	t 値	効果量	p 値
活動の意義と目的	活動前	16.33	2.93	-4.69	0.36	0.0006**
	活動後	17.33	2.77			
防犯に関する知識	活動前	11.58	2.54	-4.69	0.29	0.0006**
	活動後	12.25	2.34			
子供対応・サポート	活動前	13.83	3.49	-4.18	0.21	0.0015**
	活動後	14.58	4.01			
組織体制と連携活動	活動前	8.16	3.43	-3.55	0.18	0.0046**
	活動後	8.83	3.9			
学校連携と安全教育	活動前	7.5	2.81	-5.74	0.26	0.0001**
	活動後	8.25	3.22			

活動前と活動後に教育評価アセスメントシート（表1）を用いて、5件法の回答を得点化して、t検定による比較調査（表6）を試みたところ、全ての評価項目において活動前後に得点の増加が認められた。また、いずれの評価項目も有意差が認められ、特に安全教育への意欲に関わる「学校と地域の連携活動に関する取組」の有意差が顕著であったことから、地域ボランティアの学校に対する期待感が窺える。他方で、連携の実際という中区分を含む「組織体制と連携活動」の評価においては、効果量が伸びておらず、有意な差も他項目と比して最も少ない結果となった。この結果から、地域ボランティア全体の組織の高齢化が進む中で、組織体制に関する不安感や体制づくりの強化に対する困難感などが推察される。

6. 総合考察

本研究の背景で述べたように、若い世代の担い手が減少している実態や見守り体制の困り感として、校区内や地域特性に関わる難題や地域ボランティアのなり手不足の指摘は、本調査からも同様に把握できる。具体的には、今回の調査対象地域が宿泊施設の多い都心部であることから、ホテルの観光客や宿泊客のマナーによる子供への影響を案じている意見やボランティアの人材確保などが述べられている。しかし、本調査では警察への深刻な要望や環境上の不備などの意見はみられず、例えば信号や横断歩道がない道路のリスクなどの設備面での困り感は少ない現状がある。他校区で同じ質問を行った場合には、路上の環境や設備に関する困りに目を向けて危険回避を主張する意見も予測できる。子供の見守りの重要性を認識していく上で、本調査で浮き彫りになった見守り人数の減少傾向や、若い人が少ないという意見に対して、今後は学校側が注目して人員確保と安全確保は切り離せないことを真剣に考えていく必要がある。このような地域ボランティアの意見は切実であり、先行研究からも本調査の地域に限定した実態ではないと言える。

筆者は学校の養護教諭を長年勤めた立場であり、子供の命や健康を守る役割から、特に今回の調査で関心が高かった【学校との連携で臨んでいること】が挙げられる。学校に対する具体的な要望がみえてきたことは、本研究に取り組んだ大きな成果と言える。その中でも「町の安心を願う」などの意見を重視して、もっと学校側や教職員が、共助意識の向上を図ることや情報共有に努めることが肝要であると推察する。

7. まとめ

本調査を通して、地域ボランティアの活動は、あなたにとってやりがいや生きがいを感じているか？という問いに対して、「感じている」と全員が回答して活動を継続していることはありがたい実態である。学校側は感謝の気持ちを伝えることを惜しまず、学校に求めている連携強化の内容について理解し相互交流に期待する。今回は、僅か一事例でサンプル数が少ないが、子供達の安全を見守ることを地域に委ねるだけでなく、やりがいを見出す地域ボランティアの存在を充分意識して意見を傾聴していくことが重要と考える。

そして、地域ボランティアが学校に求める見解や思考傾向について認識できたことは有意義である。子供達の命を地域全体で守るために、地域の方々と共に充実した活動が継続できるように、さらに学校側が歩み寄って話し合う会議の時間を設けたり、情報共有したりすることで、「PTAによる下校時の挨拶運動」を求める意見に象徴されたように、保護者を巻き込んで地域全体の危険回避を高める方策をさらに模索したい。

謝辞

本研究にあたって、ご協力いただきましたK府内の地域安全活動推進活動委員の皆様方にはここに深く感謝の意を表します。

本研究は2023年度～2025年度科学研究費（課題番号23K12783）の助成を受けて行った調査研究の一部である。

【引用文献】

- 1) 警察庁（2017）防犯ボランティア団体の活動状況等について
- 2) 荒井崇史（2015）防犯行動促進要因の検討：計画行動理論の観点からの検討 防犯研究第53号特別号、pp.146-147
- 3) 荒井崇史（2016）地域防犯活動への参加意図を規定する要因の検討 犯罪心理学研究 第54巻特別号、pp.140-141
- 4) 大久保智生・大沼泰枝・徳岡大・岸俊行(2024)見守りボランティアにおける危険・安全箇所点検が防犯意識に及ぼす影響—防犯ウォーキングアプリを用いた地域安全マップ作成活動の効果—子育て研究、第14巻、pp.17-25
- 5) 文部科学省（2015）平成28・29年度奉仕活動・体験活動の推進・定着のための研究開発「地域学校協働のためのボランティア活動等の推進体制に関する調査研究報告書」P94
- 6) 警察庁・厚生労働省「通学路等における子どもの犯罪被害防止対策」
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2005/12/s1222-9a.html>（最終閲覧日2024.4.12）
- 7) 財団法人全国防犯協会連合会（2005）安全ガイドブック第3号
- 8) 岡本拡子・桐生正幸（編）（2006）幼い子どもを犯罪から守る 北大路書房
- 9) 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課安全教育推進室（2021）1. 地域ぐるみの学校安全整備推進事業（スクールガード・リーダー、スクールガード）の取組事例 P12
https://www.mext.go.jp/content/20210405-mxt_kyousei02-mext_01335_07.pdf（最終閲覧日2024.5.20）
- 10) 文部科学省（2021）地域における通学路の安全確保の方策等についての調査研究報告書 pp.18-67
- 11) 八木利津子（2023）地域と学校が協働する防犯コミュニティ活動の検討 学校保健研究 Vol.65 P170
- 12) 八木利津子（2024）地域と学校が協働連携する今日的な安全教育の一考察—通学路の安全確保に向けた取組後の教育評価を通して—、桃山学院教育大学研究紀要第7号、pp.172-175

Revitalization of Local Crime Prevention Activities in a Collaboration between Schools and Local Communities :

Quantitative textual analysis of crime prevention activities
of local volunteers

YAGI Ritsuko

Abstract

In order to grasp the current status of crime prevention education and community cooperation activities for local volunteers, we conducted a category analysis in the GTA based on a self-administered questionnaire survey. From the results, all of the participants showed a sense of satisfaction in their activities, and a sense of fulfillment. In particular, it was found that participants were looking forward to dialogue with children and local residents, and that they were eager to interact with children.

On the other hand, issues such as difficulties related to the characteristics of the school district and the region, the aging of volunteers, and the shortage of personnel were observed. In addition, as a way to eliminate near-miss incidents, there were many opinions indicating the need for safety education both during and before and after . In addition, from the strengthening of cooperation with the school by local volunteers, it was detected that there was a group of feelings centered on the keywords of “children” that “wished” for “safety” and “security” through “people”, and keywords regarding behaviors such as “hear” (discuss) “changes” of “children” by holding “meetings” to “watch” in “town”.

Additionally, when we analyzed the comparative survey before and after the activities using the assessment sheet prepared by the authors, we found that there was a significant difference in “initiatives related to collaborative activities between schools and the community” related to the motivation for safety education.

Keywords : local volunteers, community cooperation activities, crime prevention education

動的自己制御論 (Dynamic Self-Regulation) 試論

—存在論的バッファを媒介とした意味生成と主体性の再編—

中村浩也

<要旨>

本論文は、動的自己制御論 (Dynamic Self-Regulation: DSR) を、現代社会における学びと成長の普遍的メカニズムとして提示するものである。従来の教育理論は、外部規範や到達目標への適合を変化の前提としてきたが、DSRは構え (readiness)・共律性 (co-regulation)・自己編集 (self-editing) の三機序を循環させ、変化の核を自己編集に置くことで、人と世界の揺らぎの中で自己を動的に編集し続ける過程を描く。他者や環境を資源としながらwell-beingに直結する生成的変化を促し、さらに知識処理を人工知能が担い始める時代において、意味生成に不可欠な「余白 (存在論的バッファ)」の保障を理論的に位置づける。本論は、日本の教育的課題を分析の入口としつつ、教育・スポーツ・ケア・組織・国際協力など多様な領域に応用可能な汎用理論としてDSRを体系化するものであり、その意義は学びを単なる到達支援から生成的・開放的なプロセスへと再定義する点にある。

1. 主体性の再定位と現代教育の構造的課題

現代の教育実践において、「主体性」や「やる気」はしばしば学びの成否を左右する要因として語られてきた。マインドセット理論 (Dweck, 2006) が示すように、努力や挑戦を肯定的に捉える認知的枠組みは、学習成果や行動選択に顕著な影響を与えるとされ、その応用は世界各地の教育現場に広がっている。

しかし、主体性は多くの場合「個人の内部から自然発生的に立ち上がるもの」として描かれてきた。その結果、「何がしたいのか」「何になりたいのか」といった問いが、十分な意味を持たない状況においても安易に投げかけられ、内発性のみを前提とした主体性理解が定着している。ここには、その成立条件のひとつである主体性の基盤が欠落している。

近代以降の教育理論の多くは心身二元論を前提とし、身体が環境との境界面として常に情報を感知し、意味生成の土台を形成しているという事実を体系的に扱ってこなかった。その結果、現代の教育は身体的経験を軽視し、主体性を現実世界から切り離れた観念として描きがちである。この偏りは、学びの現場での不応や関係性の希薄化といった深刻な課題とも結びついている。不登校や引きこもりの増加に象徴されるように、主体性の欠落は、環境との相互作用を通じた自己調整や更新の機会を奪い、制度が前提とする「均一な成長モデル」からの逸脱を促す。これは、個人の特性や努力不足ではなく、教育理論に刻まれた構造的要因の帰結である。

本稿が提示する動的自己制御論 (Dynamic Self-Regulation^{註)}: DSR) は、この欠陥を補う新たな枠組みであ

キーワード：動的自己制御 (DSR)、構え、共律性、自己編集、存在論的バッファ

る。構え (readiness)・共律性 (co-regulation)・自己編集 (self-editing) という三つの中核機序を通じ、身体性と関係性の双方を基盤に据えた「動的な主体性」を再定義する。学習者は常に他者や環境に応答しながら意味を生成し、その過程で自己を組み替え続ける存在である。

この視座を踏まえると、従来の教育理論が前提としてきた「到達支援型モデル」の限界が、身体性を欠いたまま固定化されてきたことが見えてくる。本章では、その構造と問題点を整理し、DSRが開く可能性の射程を明らかにする。

1-1. 現代日本の教育的課題と「不適合」の量産構造

日本の学校教育は戦後一貫して「学力の底上げ」と「機会の平等」を掲げ、全国規模で均質化されたカリキュラムと評価基準を整備してきた。その結果、国際学力調査 (PISA, OECD) や社会人基礎力調査 (PIAAC) において、日本の平均的学力は安定して高水準を維持している。統一テストや共通カリキュラムは、学習到達度の把握や形成的評価の指標として有効であり、教育改善のための貴重なデータを提供してきた。

しかし、この有効性が制度内で選抜や整理の道具として過度に利用されてきたことは否めない。テストや評価の枠組みは、学習者の多様な発達プロセスや背景を十分に汲み取らないまま、適応/不適合を二分化する基準として機能してきた。その結果、本来であれば異なるアプローチによって伸びる可能性のある学習者が、「やる気がない」「協調性がない」といった固定的ラベルを付与されやすくなっている。さらに、「適応」していると見なされる学習者も、必ずしも主体的に学びを選び取っているわけではない。中には、評価者の期待を読み取り、その場に合わせた振る舞いを選択する表層的適応に長けた者も少なくない。この適応は短期的には成果をもたらすが、予測不能な変化や多様な価値観が交錯する社会では脆弱性を露呈しやすい。

こうして現代日本の教育は、「不適合者」の量産と「表層的適応者」の温存という二重構造を抱えてきた。これは個人の努力不足や資質欠如の問題ではなく、教育制度の設計思想そのものに起因する構造的課題である。次節では、この課題を支えてきた「目標到達型モデル」の理論的背景と限界を整理する。

1-2. 既存教育理論の射程と構造的限界

主体性の説明やその育成方法については、心理学・教育学の両領域で多くの理論やモデルが提示されてきた。中でも教育実践に大きな影響を与えてきたのが、心理学的枠組みとしてのマインドセット理論 (Dweck, 2006)、学習プロセスモデルとしての自己調整学習 (Zimmerman, 1989)、教育哲学的概念としてのエージェンシー (Biesta, 2010)、そして教授設計モデルとしてのマスタリーラーニング (Bloom, 1968) である。これらはいずれも、学習者が自己の行動や認知を調整しながら成長するプロセスを理解し、促進するための有効な枠組みを提供してきた。

しかし、それぞれの理論が設定する目標や方法は、多くの場合、あらかじめ規定された到達点や外部基準を前提としている。マインドセット理論は、挑戦や努力を促す認知的枠組みの重要性を示すが、その「挑戦」自体は制度的に設定された評価や成果の枠組みに依存しがちである。自己調整学習は、学習者が計画・実行・振り返りのサイクルを回すプロセスを精緻に記述するが、そこでも成功は既存の課題設定や正解基準の達成として定義されることが多い。エージェンシーは、自律的かつ責任ある行為主体としての学習者像を提示するが、その発揮が評価されるのは、制度的に望ましいとされる行動規範の範囲内に限られる場合が少なくない。マスタリーラーニングは、学習者が一定の習熟度に到達するまで学習機会を保障する点で公平性を高めるが、その「習熟度」自体が外部から一義的に設定されている。こうした枠組みはいずれも、既存の制度や価値観に適合

することを前提に組み立てられている。そのため、制度の枠組みそのものを問い直したり、再編したりする視点が希薄になりやすい。結果として、これらの理論に基づく教育実践は、学習者を「適応的」か「不適応的」かで二分する傾向を強める。前節で述べたように、日本の教育制度では、不適応者の量産と表層的適応者の温存という二重構造が固定化しつつあるが、その背景には、こうした到達支援型モデルの構造的限界がある。さらに重要なのは、これらの理論の多くが身体性を軽視してきた点である。学習は本来、身体が環境と交わる具体的な経験を通じて立ち上がるが、既存理論はこの基盤をほとんど体系的に扱ってこなかった。結果として、学習者の主体性は、現実世界との接点を欠いた抽象的な「内発性」として理解されやすくなり、環境との相互作用を通じた自己の更新力が削がれてしまう。

動的自己制御論 (DSR) は、こうした既存理論の限界を超えることを目指す。DSRは、構え (readiness)・共律性 (co-regulation)・自己編集 (self-editing) という三つの相互連関する機序を中核に据え、学習者が環境や他者と応答的に関わりながら、自らの意味づけや行動様式を動的に組み替えていくプロセスを記述する。その射程は、既存の評価基準への適応にとどまらず、枠組みそのものを再編しうる主体性の涵養に向けられている。

1-3. 動的自己制御論 (DSR) の位置づけと目的

動的自己制御論 (DSR) は、従来の系統主義や経験主義の利点を踏まえつつも、それらの枠を揺らし、新たな可能性を切り拓くための「枠組み再編型モデル」である。既存の多くの理論が、制度的に規定された到達基準や正解枠組みの内部での成長を前提としてきたのに対し、DSRは枠組みそのものを動的に再編しうる主体性の育成を目的とする。

DSRは、他者や環境との関わりを「素材」や「条件」として捉え、変化の核を自己編集に置く。ここでいう自己編集とは、単なる行動修正や戦略変更ではなく、自らが依拠する意味構造や行動の前提を、関係性のなかで組み替える営みを指す。この視点は、既存理論では十分に捉えきれなかった学びの生成過程を可視化し、適応と不適応のあいだに潜む多様な可能性を引き出す。特筆すべきは、DSRが「一人では作動しない」という前提を持つ点である。主体性は、孤立した内面から自然発生的に立ち上がるのではなく、人・自然・モノ・場の空気といった多様な環境との関係性のなかで生成される。さらに、その関係性を成り立たせる世界そのものも、また絶え間なく動き、変容し続けている。私たちは生きている限り、この動的に変化する世界の影響を受け、その揺らぎの中で自己をも制御し、編集し続けている。

DSRの中核機序—構え (readiness)・共律性 (co-regulation)・自己編集 (self-editing)—は、学習者が他者や環境に応答しながら意味を生成し続ける限り、文化や制度の違いを超えて作動し得る普遍的原理である。日本の事例は、評価制度と文化的慣性が交錯し、不適応構造を温存する独自の課題を示すが、それはあくまで一つの適用場面に過ぎない。本論では、日本の状況を分析の入口としつつ、普遍化可能な理論仮説としてDSRを提示する。

本章で確認したように、既存理論は主体性や学びのメカニズムを多角的に示してきたが、その多くは安定した枠組みの内部での成長を前提としている。これに対しDSRは、変化そのものを前提とし、揺らぎの中で自己を更新し続けるプロセスを中核に据える。その基盤となる三つの機序は、いずれの文化圏や状況においても作動し得る教育原理である。次章では、この三機序を詳述し、DSRが描き出す「動的な主体性」の構造を明らかにする。

2. 動的自己制御論 (DSR) の中核機序

本章では、動的自己制御論 (DSR) を特徴づける三つの中核機序—構え (Readiness)、共律性 (Co-regulation)、自己編集 (Self-editing) —について論じる。まず各機序の意味と機能を明らかにし、次に三機序が相互に作用する構造的特性と独自性を示す。さらに、これらを教育理論として成立させる基盤を確認し、実践への適用可能性を展望する。ここで扱う基盤は、教育学的な枠組みを中心に据えつつも、その背後にある哲学的視座を踏まえ、変化の中で人間の可能性を引き出す理論としての一貫性を担保するものである。

2-1. DSRの出発点と三つの中核機序

第1章で整理したように、従来の自己調整学習やマスタリーラーニングなどの教育理論は、学習者が計画・実行・評価のサイクルを自ら回すことを重視し、一定の成果を上げてきた。しかし、それらの多くは「到達すべき目標」や「正解」を前提とした到達支援型のモデルであり、枠組みそのものを動的に組み替える視点は十分に備えていない。

DSRは、この課題に応答し、到達点から生成点への視点転換を図るものである。ここでいう生成点とは、あらかじめ定められたゴールに近づくことではなく、関係性や環境との相互作用の中で新たな意味や価値を立ち上げる起点を指す。そのために、DSRはまず「限界」の捉え方を刷新する。限界とは、固定的かつ不可変の障壁ではなく、あくまで現時点における一時的な「現・限界」にすぎない。それは、他者や環境との相互作用の中で更新可能な可塑的輪郭であり、成長や変化は限界の消去ではなく、その都度現れる現・限界を認識し、それに応答する行為から立ち上がる。

さらに、DSRは「一人では作動しない」という前提に立つ。ここでいう「他者」には、人間のみならず、自然環境、人工物、さらには場の空気や雰囲気なども含まれる。重要なのは、それらとの相互作用を通じて、自己制御の構えが形成・変容するという点である。他者や環境は、変化の資源 (resource) や条件を提供する存在であり、変化の核は常に自己編集の営みに置かれる。DSRにおける変化のプロセスは、次の三つの機序が循環的に連なりながら立ち上がる。

- ・ 構え (Readiness) : 揺らぎや不確実性を受容する姿勢と、解釈を保留できる余白を備えること。
- ・ 共律性 (Co-regulation) : 他者や環境との関係の中で行われる相互調整。制御は常に動的かつ協働的に立ち上がる。
- ・ 自己編集 (Self-editing) : 経験、解釈、意味構造を再編し、新たな行為や価値の地平を切り開くプロセス。

これら三機序の相互作用こそが、既存の到達支援モデルを超え、枠組みそのものの再編を可能にするDSRの独自性である。

2-2. DSRを支える理論的基盤

DSRは、教育学的知見を基軸としつつ、哲学・身体文化論・心理学的環境論といった複数の学問領域にまたがる理論的支柱を持つ。その中でも、「身体性を通じた意味生成」という視点において、いくつかの潮流と深い親和性を示す。

まず、メルロ＝ポンティの現象学 (Merleau-Ponty, 1945) は、身体を「世界に開かれた場」として捉え、知覚や意味が常に他者や環境との関係性の中で立ち上がることを示した。動的自己制御論 (DSR) もまた、意味が関係性の中で生成されることを重視するが、それを単なる成立条件としてではなく、既存の関係性を変容

の資源 (resource) とみなし、意味の編集・再編へと接続する。この転換は、変化の主体を「関係の中にある自己」として再定義するものである。

また、日本の武道文化においては、揺らぎや不確実性を受け止める構え、呼吸、姿勢、間合いなどを通じた自己調律が重視されてきた。間合いを制するとは、単なる距離の管理ではなく、場そのものを立ち上げ、掌握する営みである。DSRにおける「構え (Readiness)」や「共律性 (Co-regulation)」の概念は、この身体技法と深く響き合う。ただし、武道が本質的に相手を制する方向に発達してきたのに対し、DSRはこれを新たな意味や関係を生成し、共創を促す方向へと転用する。同じ技術構造に異なる価値軸を与える点に、その独自性がある。

さらに、アフォーダンス理論 (Gibson, 1979) は、環境が主体に提供する行為可能性 (アフォーダンス) を強調し、その知覚が主体と環境の相互作用から動的に立ち上がるとする。DSRは、この相互作用を単なる選択肢の認知ではなく、「意味の再編集が可能な場」として捉える。環境や関係は固定的な制約ではなく、生成の契機として積極的に活用されるべき資源 (resource) である。この理解は、DSRが重視する「不確実性を共に引き受ける構え」とも深く結びつく。

こうした理論的背景は、中村 (2013) による実践的検証によっても裏づけられている。同研究では、学生トレーナーがスポーツチームに介入することで重大な怪我が減少した事例を分析し、その要因を単なる専門家としての高度な専門能力や対症療法的アプローチに求めず、選手と共に悩み・葛藤を引き受ける存在そのものが、選手の身体意識や予防行動の変容を促すと論じた。これは、身体性と関係性が相互に作用しながら意味を生成・編集するプロセスの実践的証左であり、DSRの中核的視座を先行的に体现した例と位置づけられる。

このように、哲学的基盤、文化的技法、心理学的環境論、そして実践研究の成果が交差することで、DSRは単一の学問枠を超えた生成的理論としての輪郭を明確にしている。

3. 関係性と環境による意味生成メカニズム

3-1. 関係性の前提としての間主観性と存在論的バッファ

動的自己制御論 (DSR) の前提には、「一人では作動しない」という認識がある。ここでいう「一人」とは、他者から孤立した個人だけでなく、環境との往還から切り離された状態も含む。人は生きている限り、物理的・文化的・社会的な環境に作用され、同時に作用し返す存在である。このような関係性の動きは、フッサーが示した「間主観性 (Intersubjektivität)」と通じる。フッサーは、世界や対象の意味が他者との経験共有によって成立すると述べたが、DSRはこれをさらに拡張し、環境との交差作用も含めた意味の生成・編集の場として捉える。

ただし、関係性や環境の変動はしばしば衝突や揺らぎを伴う。これを即時的かつ反射的に処理しようとするれば、相互関係が破綻しやすい。そこで必要になるのが「存在論的バッファ」である。これは、他者や環境との相互作用で生じる揺らぎや衝突を即物的に処理せず、一時的に受け止め、意味の再構成が可能になるまで保持する存在論的な緩衝地帯を指す。バッファが十分に確保されていれば、文化や価値観の異なる相手とも相互調整が可能になり、新たな次元の意味生成へと至る。逆に、バッファが小さい場合には、この調整はほぼ不可能となる。存在論的バッファは、後述するカルチュラル・チューニングを成立させるための中核的な構えである。

3-2. 環境の作動性とカルチュラル・チューニング

環境は単なる背景条件ではなく、自己編集を触発する能動的な資源 (resource) である。物理的空間、文化

的背景、制度的枠組み、さらには場の空気感までもが、意味生成のプロセスに積極的に関与する。これらは学習者や実践者が「構え (readiness)」を整えるうえで作用し、応答の質や方向性を決定づける。

本稿で用いるカルチュラル・チューニング (文化的調律) とは、自己が置かれた文化的文脈や価値体系に応答し、必要に応じて同調したり、意図的にずらしたりしながら、自らの行動や意味づけを調律していく営みを指す。国際開発や民俗学の文献に散見される用語であるが、体系的に定義された概念ではない。本論では、異文化間での意味生成において、この営みを理論的に位置づける。

カルチュラル・チューニングの営みは、音楽の即興演奏に類比できる。ジャズにおける即興は、与えられたコード進行やリズムという枠組みを参照しつつ、時にその調性を意図的に逸脱し、新たな響きを紡ぎ出す。この構造は、異文化間の対話や協働における文化的調律と驚くほど似ている。筆者が東南アジア、中南米、欧米を含む多様な地域の教育やスポーツの現場で直面してきた文化的差異は、言語や制度の違い以上に、価値観や時間感覚、身体性の位相において現れる。その場に即して旋律を紡ぐためには、相手の文化的コードを聴き取り、時にそれに同調し、また時に意図的に外すことで新たな共鳴を生み出す必要がある。

この即興的な文化交渉は、ホミ・K・バーバ (Bhabha, 1994) がポストコロニアル思想において理論化した「ハイブリディティ (hybridity)」や「サードスペース (third space)」の創出とも響き合う。それは、ヨハン・ガルトゥング (Galtung, 1971) が国際関係論で提示した「中心一周縁」モデルや、パウロ・フレイレ (Freire, 1970) が教育変革の文脈で論じた「支配—被支配」という構図を一時的に中断し、双方がこれまで持たなかった関係性の地平を開く行為である。カルチュラル・チューニングとは、この第三の空間において、既存の調性を尊重しながらも、それを変奏し再構築する能力である。

ただし、この調律は、存在論的バッファを基盤として初めて作動する。バッファが欠如すれば、異文化や異質な価値観への接触は、反発や迎合といった即時的かつ二分的な応答に収束し、意味生成に不可欠な余白は消失する。これに対し、十分なバッファが確保されていれば、相手や環境の固有文脈を内在化しつつ応答することが可能となり、その過程自体が双方の関係性や環境構造を動的に再編成していく。

3-3. 三位一体メカニズムとDSRの要

これまで見てきたように、DSRの作動には「構え」「共律性」「自己編集」という三つの中核機序が不可欠である。しかし、これらは個人の内面に完結するのではなく、常に他者との関係性と、それを取り巻く環境との相互作用のなかで立ち上がる。関係性は、他者の声や動きに応答する往還のプロセスを生み、環境は文化的・物理的な文脈を通してその応答に条件づけを与える。このとき、関係性と環境は別々に働くのではなく、存在論的バッファによって媒介され、一つの動的な回路として作動する。バッファは、単なる我慢や距離の確保ではなく、関係性と環境のあいだに生じる揺らぎを保持し、それを創造的編集へと転換する構造的条件である。この回路を別の視点から見れば、構えは環境との接触面を形成し、共律性は関係性の調律を担い、自己編集はバッファを内側から稼働させる役割を持つ。

三者は互いを補完しながら、意味生成のプロセスを安定ではなく創発へと導く。もしバッファが欠ければ、関係性と環境のあいだで生じる衝突や混線は、瞬時に硬直や断絶へと変わるだろう。逆に、バッファが働けば、双方の緩衝地帯が重なり合い、予期しない解釈や価値が共同編集される。ここにこそ、単なる適応や迎合ではない、DSR独自の变化生成プロセスがある。この三位一体メカニズムは、次章で展開する「変化そのものの枠組み再編モデル」の土台となる。

本章では、「構え」「共律性」「自己編集」を基軸とする内的機序が、「関係性」「環境」「存在論的バッファ」の三位一体メカニズムとして統合され、DSRの意味生成プロセスを支えていることを示した。次章では、この

理論的枠組みを既存の理論や思想的潮流と照らし合わせ、その新規性と批判的論点を明らかにする。こうした位置づけの試みは、DSRを単なる概念的提案に留めず、学術的・実践的な土台へと確立するために不可欠である。

4. 動的自己制御論 (DSR) の理論的射程と課題

本章では、これまでの議論を踏まえ、DSRがもつ理論的射程と、その応用に際して直面しうる課題を整理する。前章までに示した通り、DSRは「構え」「共律性」「自己編集」という三機序を相互作用させることで、変化と不確実性を生き抜くための柔軟な自己形成モデルを提示してきた。

しかし、この理論は単なる理想論ではなく、現実の人間関係や社会構造のなかで作動させることで初めて、その価値と限界が浮かび上がる。すなわち、理論の普遍性と現場適用の具体性を往還的に捉える視点が不可欠である。

本章では、まずこれまでの理論的成果を総括したうえで、DSRの運用に内在する危険性や誤用の可能性を批判的に検討し、最後に教育や人間育成の現場における展望と課題を論じる。

4-1. 理論的総括：DSRの核と展望

本稿で提案した動的自己制御論 (DSR) は、「構え (readiness)」「共律性 (co-regulation)」「自己編集 (self-editing)」という三つの中核機序を通じて、自己と他者、環境の相互作用の中で生成される「動的な自己」のあり方を理論化したものである。

従来の自己調整学習論や発達支援モデルが、既定の到達目標や外部規範を前提とし、それに向けた調整過程を強調してきたのに対し、DSRは到達枠組みそのものを動的に再編する力を自己に委ねる点に特徴がある。これは、現代社会における「正解の不在」という状況に応答するための理論的転換であり、自己の内外に生じる揺らぎを制御資源として活用する構えを可能にする。

また、DSRは「一人では作動しない」という独自の前提を持つ。他者や環境との関係性を前提に立ち上がるため、間主観性 (intersubjectivity) や共生的な自己観と親和性を持ちつつ、意味の成立だけでなく意味の編集・再編を志向する。この点で、ヴィゴツキーの最近接発達領域やフッサールの哲学的立場を継承しながらも、より生成的・可塑的な自己形成論へと接続する。

さらに、本論では禅や武道、スポーツ科学の知見とも接続し、身体性を伴う自己調律の重要性を位置づけた。こうした多領域的な接続は、DSRが単なる教育理論ではなく、人間形成の普遍原理として応用可能であることを示している。

以上の整理を踏まえると、DSRは現代の教育・組織・地域社会において、自由と責任を調和させるための理論的基盤を提供する。しかし同時に、その自由は未熟な段階での誤用や自己正当化の危険性を孕む。次節では、この危険性を批判的に検討し、教育的文脈における適切な活用条件を探る。

4-2. 危険性と限界：DSRの批判的検討

動的自己制御論 (DSR) は、自由と責任を調和させるための理論的基盤として大きな可能性を持つ一方で、いくつかの危険性と限界を内包している。とりわけ、理論が現場で実践される際には、その生成的性質ゆえに以下のようなリスクが顕在化しやすい。

① 自己正当化の温床となる危険性

DSRは到達枠組みそのものを動的に再編することを肯定するため、未熟な段階の学習者や実践者が、自らの行為や選択を「自己編集」という名目で正当化する危険性を孕む。この場合、自己の成長や社会的責任を伴わない解釈の変更が横行し、理論の本旨である「自由と責任の調和」が形骸化する恐れがある。

② 関係性依存による停滞

DSRは「一人では作動しない」という性質を持つが、この関係性依存は、場合によっては自己の変容責任を他者や環境に転嫁する温床になりうる。とくに教育現場や組織においては、「周囲が変わらないから自分も変わらない」という思考停止を招く危険がある。

③ 誤った文化的翻訳

DSRは文化的文脈を問わず応用可能な普遍原理を志向するが、その抽象度の高さゆえに、異なる文化圏での実装において理論の意図がねじ曲げられる可能性がある。例えば、上下関係を強調する文化においては、DSRの「共律性」が一方的な従属関係として解釈され、生成的対話の契機を失わせる恐れがある。

④ 理論の過剰適用による混乱

DSRは教育・組織・地域など多領域で応用可能であるが、あらゆる課題に万能的に適用できるわけではない。「構え」「共律性」「自己編集」のいずれかが極端に欠如した状況では、理論の適用は効果を発揮せず、むしろ関係の混乱や自己の迷走を招きかねない。

以上の危険性は、理論そのものの欠陥ではなく、実装段階における理解不足や条件整備の不十分さから生じることが多い。そのため、DSRを教育的に活用する際には、「構えの成熟度」「関係性の質」「文化的適合性」「適用範囲」の見極めという四つの視点を常に点検する必要がある。次節では、この点検を踏まえた教育的展望を提示する。

4-3. 教育的展望：自由と責任を育むために

DSRは価値観や目的の生成・再編を自己に委ねるため、正解のない時代に即した柔軟性を備えている。しかし同時に、その自由は個人の倫理観を直接的に問うものであり、成熟に至らない段階での運用は危険を伴う。とりわけ未熟な段階では、「自分らしさ」と「自分勝手」の境界が曖昧になり、他者や場への影響を顧みない自己正当化に陥る危険がある。この混同は、現代社会における若年層の問題行動や、組織内での責任回避的態度の背景にも見られる現象である。

この課題を回避するためには、DSRの中核である自己編集を一足飛びに解放するのではなく、段階的に習得させる必要がある。具体的には、まず共律性を通じて相互調整の経験を積み、限界を更新する試行錯誤を重ねるなかで、徐々に編集権の裁量を拡大していくことが望ましい。無制限な自由は、こうした準備を経てこそ意味を持つ。ここでいう「準備」とは、単なるスキル習得ではなく、関係性の中で自己を相対化する経験を蓄積する過程を指す。

この段階的支援の中心的な場は、依然として学校教育である。優れた教師は、児童生徒の問題行動を家庭や社会に過度に委ねることなく、日々の関係性を通じて「自分らしさ」と「自分勝手」の線引きを学ばせる契機を提供している。しかし、その人間力育成機能は社会的に過小評価されがちであり、制度設計や評価指標の中でも軽視されてきた。ドナルド=ショーンが提示した「反省的実践家 (reflective practitioner)」の概念は、

この教師像と深く響き合う。医師や弁護士のように明確な守備範囲を持たないがゆえに、教師は多様な場面で人間的成長を支える高度職業人である。

21世紀の教育者や指導者に求められる基礎的素養として、DSRは重要な位置を占める。「構え」「共律性」「自己編集」の三機序を身につけ、それを段階的に他者に促す力は、学力や技能の指導と同等か、それ以上に未来社会を生き抜くための資本となる。DSRはそのための理論的基盤を提供し、教育実践を通じて自由と責任を調和させる力を育む指針となり得る。

さらに、この視点は教育分野にとどまらず、組織マネジメント、地域づくり、国際協力といった多様な領域にも応用可能である。複雑化し、不確実性が増す社会の中で、関係性を通じた構えの形成と自己編集の循環を促すことは、あらゆる分野において持続的な変化を可能にする。したがって、DSRを理論的資源として位置づけ、その普及と実践を通じて「自由と責任の調和」を社会全体に根づかせることが、今後の重要な課題である。以上の批判的検討を踏まえ、最終章ではDSRの総括と今後の課題を示す

5. まとめ

5-1. 意味生成を中核とする開かれた循環の確立

動的自己制御論 (Dynamic Self-Regulation: DSR) は、「構え (readiness)」「共律性 (co-regulation)」「自己編集 (self-editing)」の三機序を循環させ、個人が他者や環境と応答的に関わりながら意味を生成し続ける営みを捉える理論である。構えは状況や関係性に開かれた心理的・身体的準備状態、共律性は相互作用の中で生まれるリズムや調和の調整、自己編集は経験の解釈や行動様式を主体的に組み替える営みである。これら三機序が相互に作用しながら循環することで、意味生成は螺旋的に深まり、学びや成長が持続していく。こうした構造は、既存の多くの理論が外部規範や到達目標への適合を変化の前提としてきた枠組みとは異なる。DSRは変化の核を自己編集に置き、外部はあくまで素材や条件の提供にとどまると位置づける。「意味生成中心」のこの視座は、教育・ケア・スポーツ・組織運営・国際協力など、多様な領域において応用可能である。

近年、OECDが提示したラーニング・コンパスは、各国の教育関係者や研究者の間で注目を集めており、AARサイクル (Anticipation - Action - Reflection) は方向性と循環性を兼ね備え、エージェンシー発達に向けた新たな指針を提示している点で高く評価できる。特に、学びを見通し・行動・振り返りの連鎖として捉える枠組みは、多様な教育実践に適用可能な汎用性を持つ。これに対して、DSRは異なる前提に立つ。すなわち、DSRは関係性の中で安心と安全を確保し、思考・感情・行為を再編するための余白を持つ存在論的バッファを重視する。このバッファにより、自己編集は反復や内省に留まらず、新たな構造や価値観の創出へと開かれていく。さらに自己編集は共律性を介して外部との相互作用を持続させ、循環が閉じることはない。この「開かれた循環」こそが、ラーニング・コンパスとの最大の相違点であり、DSRの名が示す「動的 (dynamic)」の本質である。

もっとも、自己編集の強調は誤って解釈されれば、自己責任論の補強や他者への配慮を欠いた行動の正当化に転化する危険を伴う。変化を自己の内に閉じ込めすぎれば、悪意や暴力すら「一つの解釈」として相対化されかねない。こうした逸脱を防ぐためには、教育者や指導者が存在論的バッファを適切に立ち上げ、関係性の安全性と倫理的基盤を担保することが不可欠である。DSRは「誰にでも適用可能」だが、その実装には熟練と責任が求められる。

現代社会は、SNSやショート動画などによる「時間の圧縮」によって感情や判断の即時消費を常態化させている。この環境下では、意味生成に必要な内的対話や省察の時間が容易に奪われる。存在論的バッファは、その圧力を緩和し、意味生成のための余白を確保する戦略である。特にDSRが強調する身体性は、この余白の感

覚や質を大きく左右する。身体を通して感じ取り、呼吸や動作を介して自己と環境を再調整することは、心理的な安全性や思考の深まりに直結する。教育実践においては、この心理的・身体的余白が短期的評価に回収されない基礎づくりとなり、持続的な成熟を支える。

以上を踏まえると、DSRは意味生成を中核に据え、存在論的バッファと自己編集・共律性を備えた「開かれた循環構造」を持つ独立理論として位置づけられる。国際的動向と響き合いつつもその枠組みに依存せず、「時間をかけて意味を生成すること」の価値を再定義し、速度や効率性に支配される社会に抗いながら、私たちが生きる意味そのものを更新する理論である。

成長も成熟も、瞬時の合理からは生まれない。動的自己制御は、「立ち止まり、余白を持ち、関係性の中で意味を生成する」という古くて新しい技法を、再び私たちの手に取り戻させる。それは教育者や指導者だけでなく、あらゆる人が自らの時間と他者との関係を編み直すことで、世界の変化を創り出す主体となることを意味する。もっとも、関係性や共同性を重んじるアプローチは、同調圧力を生む土壌ともなり得る。同調圧力は、規範意識や文化形成に重要な役割を果たす一方で、暴走すれば個々の発言や表現を著しく制限し、時に隠蔽を許容する文化すら育んでしまう。この危険は看過できない。

しかし、DSRが目指すのは、他者と歩調を無批判に合わせることではない。存在論的バッファがもたらすのは、関係性の中で一時的に立ち止まり、自己と世界を相互に編集し続けるための余白である。それは、調和を保ちながらも多様性と批判性を失わず、個と集団がともに変容し続けるための動的な場を育む営みである。そして、その第一歩が、存在論的バッファを持ち、動的に自己を編集することである。

この理論は思想にとどまらず、教育・スポーツ・組織運営・国際協力といった多様な現場で具体的手順として実装可能である。時間の圧力や成果主義が支配する環境においても、意図的に余白を確保し、心理的・身体的共律性の中で自己編集を繰り返すことで成熟は加速する。必要なのは、速度に抗う遅さではなく、速度を含み込みつつ意味を編み直す動的な力である。DSRは、その力を現代に呼び覚ますための理論であり、実践の羅針盤である。存在論的バッファを媒介に、「構え」「共律性」「自己編集」が織りなす開かれた循環を通じて、人と世界を動的に編み直す。それは速度を拒むのではなく、速度を包み込み、意味を生成するための現代的かつ教育原理的な方法論である。もっとも、この方法論はその普遍性や適用条件の詳細において、なお検証の途上にある。

5-2. 限界と今後の課題

本論で提示した動的自己制御論は、構造的には自律性と関係性の相互作用を記述し得るが、その適用範囲や普遍性はなお検証の途上にある。特に「構え」「共律性」「自己編集」といった中核概念の定義は、既存理論との異同を明確化するためにさらなる精緻化が必要である。とりわけ「構え」に含まれる心理的・身体的準備状態は、環境や文化によって形成され方が異なる可能性が高く、その比較・分析は今後の重要課題である。また、本稿は定性的事例に依拠しており、異なる文化・制度環境下における再現性や、長期的な成熟過程における効果の実証には至っていない。加えて、教育・スポーツ・国際協力といった異領域での応用可能性は示唆されたが、それぞれの固有条件に応じた設計と検証は今後の課題である。これらの限界を意識的に開示することは、DSRを理論的にも実践的にも進化させるための基盤となる。

今後は、異文化間比較や縦断的実証研究を通じて、DSRの普遍性と領域固有の適応条件を明らかにし、教育・スポーツ・国際協力をはじめとする各分野での実装モデルを精緻化していくことが求められる。その際には、身体性が関係性や意味生成にどのような役割を果たすかを定量・定性両面から明らかにすることが、理論の深化と応用の幅を広げる鍵となるだろう。これにより、DSRは理論としてだけでなく、社会の多様な現場で

持続的な変容を生み出すための実効性を備えていくと思われる。

注) 本研究において「動的自己制御論」を *Dynamic Self-Regulation* と訳すのは、従来の自己制御 (self-control) と自己調整 (self-regulation) の二分法に対抗するためではない。むしろ、本理論は「学習過程の調整」を超えて、教育における自己そのものの生成原理を描こうとするものである。したがって、日本語名としては「制御」を残しつつも、英訳には柔軟かつ生成的な意味を含む *regulation* を採用することで、既存理論の段階論を踏まえながらも、教育の枠組み自体へのテーゼであることを示している。

References

- ・ Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery*. Evaluation Comment, 1 (2), 1–12.
- ・ Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- ・ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- ・ Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- ・ Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- ・ OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- ・ OECD. (2020). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- ・ Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

参考文献

- ・ ヴィゴツキー (1978) 『思考と言語』, 明治図書出版.
- ・ 荻谷剛彦 (2018) 『教育の脳死』, 筑摩書房.
- ・ ガルトゥング (1971) 『帝国主義—構造・機能・動態』, 岩波書店.
- ・ 木村明憲 (2023) 『自己調整学習—主体的な学習者を育む方法と実践』, 明治図書出版.
- ・ キューブラー・ロス (2001) 『死ぬ瞬間』, 読売新聞社.
- ・ 佐々木正人 (2005) 『生態心理学の構想: アフォーダンスのルーツと突端』, 東京大学出版会.
- ・ ドナルド・ショーン (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』, ゆみる出版.
- ・ 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』, 岩波新書.
- ・ 中村浩也 (2013) 『学校教育機関におけるスポーツ傷害の管理と予防に関する研究』, 東京学芸大学.
- ・ バーバ, H. K. (1994) 『文化の場所—ポストコロニアル理論の現場』, みすず書房.
- ・ フッサール (2001) 『間主観性の現象学』, みすず書房.
- ・ ブルーム (1983) 『人間特性と学校学習』, 黎明書房.
- ・ フレイレ (1979) 『被抑圧者の教育学』, 新評論.
- ・ 前林清和 (2007) 『武道における身体と心』, ベースボールマガジン社.
- ・ メルロ＝ポンティ (2005) 『知覚の現象学』, みすず書房.

(2025年8月29日受理)

An Exploratory Essay on Dynamic Self-Regulation : Reconfiguration of Meaning-Making and Self-Agency as Mediated by the Ontological Buffer

NAKAMURA Hiroya

Abstract

This paper presents Dynamic Self-Regulation (DSR) as a universal mechanism of learning and growth in contemporary society. Unlike conventional educational theories that presuppose development within established frameworks, DSR integrates three mechanisms – readiness, co-regulation, and self-editing – into a dynamic cycle, depicting the ongoing process of self-editing amid the fluctuations of self and world. By utilizing others and the environment as resources, DSR promotes generative changes directly linked to well-being. Furthermore, in an era where artificial intelligence increasingly undertakes knowledge processing, this study highlights the theoretical significance of securing an “ontological buffer” as an essential condition for meaning-making. The contribution of this paper lies in redefining human self-formation as an updatable “present-limit” and systematizing its generative principle as a versatile theory applicable across diverse domains, including education, sports, care, organizational practice, and international cooperation.

Keywords : Dynamic Self-Regulation (DSR), readiness, co-regulation, self-editing, ontological buffer

地域連携型防犯ボランティア活動の意識の変化に関する研究

—コアメンバーによる防犯アセスメントシートを中心に—

木村佐枝子 八木利津子

<要旨>

本研究では、「Aセーフティキッズプロジェクト」について年間を通じて活動した大学生の防犯ボランティア活動の教育的効果を検証することを目的とした。

①授業前と②授業後1回目、③授業後2回目の3時点において比較を行ったところ、5領域のうち「防犯に関する知識」「子どもの防犯に関する知識」「学校と地域の連携活動における取組」において①授業前よりも②授業後1回目、③授業後2回目において有意に高い結果が得られた。また、自由記述の分析から「危険」「安全」「場所」のワードのまとまりがみられ、フィールドワークのキーワードが明らかとなった。ただし、これらのワードは独立しており、防犯活動における地域との連携協働の重要性の認識はあるが、具体的な連携の方法までいきついていないことが考えられた。今後はコアメンバーの体験を言語化するためには、「語り」に焦点を当てた研究方法を検討することが課題である。

1. はじめに

本研究は、ゼミ活動の一環として2023年度に地域の小学校やPTA、コミュニティスクール、地域の防犯団体、警察署等と連携して実施した「Aセーフティキッズプロジェクト」にコアメンバーとして活動した大学生の実践記録である。コアメンバーは、これに加えて、地域防犯活動として、近隣小学校の児童の下校見守り活動（まもろーる）や、自転車で大学周辺をパトロールする（まもちゃり）、小学校区でのランニングパトロール、サイバー防犯パトロール、サイバー空間における児童の犯罪被害を防ぐための情報モラル講座も実施してきた（木村ら、2017、木村、2021）。

本ゼミを志望する大学生の多くは、大学生になって初めて防犯ボランティア活動を始めているが、多くは教員志望であり学校安全に興味関心を持っている学生が集まってきているが、他にも警察官、消防士を志す学生など、基本的には社会に貢献する仕事を志す学生の集団である。更にこのコアメンバーの中にはサークル活動として防犯ボランティア活動に参加したり、県警が組織するヤング防犯ボランティアに主体的に参加したりしている学生もいる。

また、筆者が担当していた「安全教育学」の15回のうちの5回は学校・地域防犯を中心としたフィールドワークの実践活動を行っており、当然ながら、コアメンバーはこの授業の受講者でもあり、フィールドワーク活動にも中心にかかわってきた経緯がある。

大久保（2025）は香川県警と連携したフィールドワーク型の授業を平成29年から展開してきた。令和6年

度からは「大学生の防犯活動の理解・促進と未来の防犯ボランティアの育成」を目指し、幅広い学生を対象とする講義型と意欲のある学生を中心としたフィールドワーク型科目に切り替え、大学における地域との連携事例として先進的な取り組みを行っている。

大学生の規範意識や防犯意識を高めるための広義の意味での安全教育は重要であるが、一方ですべての学生が防犯について意欲的に受講できているかは別問題である。大学として地域の団体や組織と連携した防犯活動を行っていくためには、防犯ボランティア活動を行うことへのメリットや目的意識を明確にする必要がある。その上で、防犯ボランティアへの問題意識や意欲を持って取り組めるコアメンバーの形成が重要であると考えられる。本研究では、主体的に防犯ボランティア活動を行うコアメンバーに焦点をあてる。

2. 問題と目的

2-1. 近年の防犯ボランティアの動向

若い世代の防犯ボランティアの人口を増やすための取組は、わが国の防犯ボランティア活動の喫緊の課題である。警察庁（2025）によれば、防犯ボランティア団体数（前年比、-2.9%）、構成員数（前年比、-5.1%）ともに平成27年度をピークに減少傾向にある。また、構成員の年齢別団体数においては、60～70歳代が全体の74.8%を占め、大学生世代の10代、20代の防犯ボランティアはわずか1.7%と残念ながらここ数年大きな進展は見られない。八木（2025）が指摘するように少子高齢化の進行に伴い、「地域の安全を支える防犯ボランティア活動の多くが消滅する可能性」は、現実的な最重要課題であると言える。若者が防犯ボランティアに向かない理由としては、「防犯活動のマネリ化と意欲の低下」「住民や警察など周囲の協力が得られない」（小俣ら、2011）や「若い世代が地域防犯活動への参加に対して消極的になっている」「活動のマネリ化や効果が実感できない」（大久保ら、2018）等があげられているが、問題の本質は、若者にとって防犯ボランティアを行うことによるメリットや魅力が得られていない、または、それが十分に伝わっていないことやその機会がないことが考えられる。

若い世代が防犯ボランティア活動をしていくためには、「防犯活動に関心をもち、将来的にボランティアに参加できるような方策も考えていく必要がある」（大久保ら、2018）ことから、大学で学生たちが将来の職業選択の一つとして学校安全や安全教育を学ぶ機会の提供は大学として貢献できる方法の一つと言える。

わが国の刑法犯認知件数そのものは、平成15年から令和3年にかけて減少してきたが、令和3年度からは、前年度を上回る（前年比、+4.9%）結果となっている。特に詐欺の被害額は前年比、+59.6%、認知件数も+24.6%となっており、深刻な情勢にある。特に大学生世代の若者がターゲットとなっている「闇バイト」の危険性は若者の規範意識の低下と相まって、簡単に犯罪とは思わずに加担してしまい、被害に巻き込まれてしまうケースが報告されている。

一方、13歳未満の子どもの被害件数は年々減少傾向にあるが、SNSに起因する事犯の被害児童数は令和元年をピークに多少の増減はあるものの、被害者数は1500人前後と依然として高い水準を保っている。こども家庭庁（2025）によればスマートフォンの普及率は、学年が上がるごとに上昇し、小学生では47.5%、中学生で83.6%、高校生では98.2%となっており、SNSへのアクセスの多くはスマートフォンによるものであることから、18歳未満の児童がSNSを介して大人と繋がる可能性は十分あり、犯罪被害を防ぐためのサイバー防犯ボランティアのニーズが高まってきている。警察庁（2025）のデータでは、サイバー防犯ボランティア団体数は増加傾向にあり、学生団体が212件で全体の70.4%を占めている。そのうち、大学生の団体は103団体（48.6%）、高等学校で100団体（47.2%）となっている。例えば、福井大学では、心理学と情報系を融合させた独自ユニット“Psybernic”を組成し、SNS利用者に向けた啓発を学生目線で展開している。大学での

授業「地域課題ワークショップ」の成果が直接サイバー防犯ボランティアに結びついている事例である。

2-2. 自分で自分の身を守り、地域でも子どもを見守る体制

「Aセーフティキッズプロジェクト」では、香川大学開発の防犯アプリ「歩いてミイマイ」（2024年より「見守ってミイマイ」にバージョンアップ^{註1)}）を活用し、児童が地域のサポートを受けながら自分自身の登下校のコースをグループで点検し、安全と危険を可視化する地域連携型のフィールドワークとプレゼンテーションを1年間かけて展開してきた。「歩いてミイマイ」は、大久保ら（2019）が開発した防犯ウォーキングアプリであり、小宮（2006）の地域安全マップづくりの手法に基づき、危険箇所：「入りやすい、見えにくい」と安全箇所：「入りにくい・見えやすい」のキーワードをもとに、アプリの地図上に危険箇所、安全箇所をプロットし、可視化する防犯教育教材である。これらの教材は「なぜ、この場所で犯罪が起こっているのか」という「犯罪機会論」に基づくものであり、「人」ではなく、いわゆる犯罪が起こりやすい「場所」に着目するものである。

児童に前述する防犯アプリを活用して登下校コースを点検するフィールドワークを大学と連携して行うことになった経緯として、筆者自身がA小学校のコミュニティスクールメンバーであったことから学校のニーズを受け取りやすい環境にあったこと、プロジェクト当時の校長が小学校の管内にあった警察署協議会メンバーであったこと、大学と県警が包括連携協定を結んでおり連携しやすい環境にあったことなど、いくつかの偶然が重なっている。さらに、性犯罪等の前兆と見られる声掛け、付きまとい等の「声掛け事案」は、児童の下校時間である15時～18時台の被害が最も多く、道路上での被害が7～8割、女児の被害が全体の7割程度が全国的な傾向にあることやA小学校区でも同様の声掛け事案が日常的に発生していることなどが契機となっている。

児童に防犯教育を行っていくためには、防犯ボランティアに守られるだけの受け身ではなく、自らが主体的に登下校コースの危険と安全を見極め、危険箇所には近づかないことやいざという時には逃げ込める場所としての110番の家などの安全箇所をあらかじめ知っておくことは、防犯教育の中で自らの身を守るための準備として重要な学びである。また、静岡県全域で行われている「あぶトレ！（子どもの体験型防犯講座）」^{註2)}も子ども自身が犯罪に遭わないための知識や、万が一犯罪に遭遇したときに自分の身を守る方法を実際に体験しながら学ぶ方法として有効である

一方、学校現場で児童の登下校の安全性を確保していくためには、地域との連携協働は不可欠である。学校と地域が連携して行う防犯活動は、「地域ぐるみの見守り活動」（文部科学省、2024）であり、「学校を中心に保護者やPTA、地域住民、行政、警察、民間企業、地域団体等」が連携協働して行う活動であることが強調されている。2017年以降、学校現場では教職員就業前の業務として「登校時の見守りを命ずることはできない」ことが明示され、教員の働き方改革や業務の負担増という点からも学校が独自で行うのではなく、地域連携協働した地域ぐるみの見守り活動が期待されている。

さらに、「第3次学校安全の推進に関する計画」（2022）では、「家庭・地域・関係機関等との連携・協働における学校安全の推進」が示されており、児童の安全のために応援してもらえる地域のサポーターをいかに確保していくのが課題となっている。

平成30年におこった新潟県において下校途中の女児が殺害されるという痛ましい事件を契機に、策定された「登下校防犯プラン」（2018）では、特に強調されているのは、「登下校における総合的な防犯対策の強化が急務」とされており、登下校時における安全を確保するため、総合的な防犯対策として主に5つの柱が示された。

1. 地域における連携の強化

2. 通学路の合同点検の徹底及び環境の整備・改善
3. 不審者情報等の共有及び迅速な対応
4. 多様な担い手による見守りの活性化
5. 子供の危険回避に関する対策の促進

これを受け、各地域では様々な取り組み事例が報告されている（文部科学省，2022）。例えば、福岡市の事例では、地域住民と保護者によるスクールガード活動と、「IoT見守り端末」「スクールガード・リーダー」の連動による総合的防犯体制が構築されており、学校と行政が一体となった取り組みが紹介されている。IoT（Internet of Things）防犯とは、「インターネットに接続された様々なデバイスやセンサーを用いて、防犯・セキュリティ対策を行うシステムの総称」（Space core, 2025）とされ、IoT防犯の導入によって、見守り活動員の高齢化、人材不足、時間的な制約といった課題を補完できることが効果としてあげられている。

2-3. コアメンバー視点のAセーフティキッズプロジェクト

A小学校とのICTを活用した地域防犯活動である「Aセーフティキッズプロジェクト」は、2022年3月にe-learning教材（JST, 2021）を活用した導入授業からスタートした。グループワークでは、提示されたシチュエーションに対し、「あなたならどうしますか」の問いを考えさせ、グループで意見を共有させることで「主体的な学び」を促すことに繋がった（木村, 2023）。小学校教員やCS、警察、学生ボランティア等の関係者のフィールドワークを事前に行い、児童の学習をすすめた。特にフィールドワークを行う前の事前学習においては、タブレット端末やアプリの扱い方、学外活動への注意喚起を行い1学期と2学期の計2回、フィールドワークを実施した。フィールドワーク後は資料整理を行い、発表会にむけての動画作成、発表資料作成を行い、リハーサルを経て、全員が発表することができた。全過程において5コース25グループの活動が行われ、大学生はそれぞれのグループ活動をサポートした。

2-4. 防犯ボランティア活動の教育的効果

大学生にとって、防犯活動がどのような教育的効果をもたらしたのかは、「防犯に関する能力尺度」（濱本・平, 2028）や防犯意識尺度（大久保・米谷・八重樫, 2019）を用いた研究が多数みられる（大久保ら, 2023, 2024a, 2024b, 2025, 木村ら, 2024a, 2024b）。また、八木（2022, 2025）は、「安全共育」に関する相互評価票として、防犯活動に向かう力の評価シートを作成している。本シートは、地域と学校が協働する安全共育活動に役立てることを目的としたもので、①防犯活動の意義と目的、②防犯に関する知識、③子どもの防犯に関する知識、④組織体制と連携活動、⑤学校と地域の連携活動における取組の5領域20項目からなる。さらに、5つの領域は2～3項目の中区分に分類されており、①は、【防犯に関する対策の理解】【地域の防犯対策の理解】【防犯活動のための環境整備】、②は、【防犯の種類と特徴】【防犯器具等に関する環境整備】、③は【郊外における防犯】【校内における防犯】【子どもの理解と心のケアサポート】、④は、【地域、学校、家庭や関係機関の連携】、⑤は、【防犯の巡回指導】【安全教育】【講習会や講演会の参加や普及】となっている。地域ボランティアと教職員を対象とした八木（2025）の研究では、明らかな有意差は見られなかったが地域ボランティアの方が目的意識は明確であり、活動の意義を理解して取り組んでいることが示されている。

2-5. 本研究の目的

本研究では、Aセーフティキッズプロジェクトについて年間を通じて活動した大学生の防犯ボランティア活動について教育的効果を検証する。

3. 研究方法

1) 調査期間：2022年3月～2023年3月

①授業前調査（児童に対する事前学習の前）、②授業後1回目調査（フィールドワーク1回目後）、③授業後2回目調査（全グループ発表後）の3時点で調査した。

2) 調査対象：B大学で防犯ボランティア活動を行う大学生19名。（ただし、①授業前調査は17名）有効回答数100%。

3) 倫理的配慮：大学の研究倫理指針に基づき、事前説明を行った。調査は匿名性で行われ、Googleフォームにて回答を求めた。調査は回答することで同意したものとし、回答は任意であることや途中で撤回することも可能であり、回答しなくても一切の不利益がないことを説明した。尚、本研究は、常葉大学倫理審査（承認番号：2021-016 H）の承認を受けたものである。

4. 結果

4-1. アセスメントシートの変化

防犯活動に対するアセスメントシートの大区分ごとに①授業前調査（n=17）、②授業後1回目調査（n=19）、③授業後2回目調査（n=19）の3時点での大区分の因子得点に変化があるかを明らかにするために、各大区分を従属変数、3時点の調査を独立変数として一元配置分散分析を行った（表1）。

分散分析に用いた大区分の因子である「防犯活動の意義と目的」（ $F(2, 36)=5.08, p=.014, \eta^2=.22$ ）「防犯に関する知識」（ $F(2, 36)=8.02, p=.003, \eta^2=.31$ ）「子どもの防犯に関する知識」（ $F(2, 36)=6.03, p=.010, \eta^2=.25$ ）「組織体制と連携活動」（ $F(2, 36)=6.63, p=.007, \eta^2=.27$ ）「学校と地域の連携活動における取組」（ $F(2, 36)=8.93, p=.001, \eta^2=.33$ ）のすべての項目において主効果が有意であった。

主効果が有意であった「防犯活動の意義と目的」「防犯に関する知識」「子どもの防犯に関する知識」「組織体制と連携活動」「学校と地域の連携活動における取組」をHolm法を用いて多重比較を行った。まず「防犯活動の意義と目的」では、多重比較において有意な差はみられなかった。

次に、「防犯に関する知識」「子どもの防犯に関する知識」「学校と地域の連携活動における取組」について、どちらも①授業前よりも②授業後1回目、③授業後2回目が有意に高い結果であった。一方で、②授業後1回目と③授業後2回目に有意な差はみられなかった。

最後に、「組織体制と連携活動」では、①授業前よりも③授業後2回目の得点が有意に高い結果であった。

表1 大区分の各因子ごとの平均値と標準偏差および一元配置分散分析

	①授業前 (n=17)		②授業後1回目 (n=19)		③授業後2回目 (n=19)		F値	偏 η^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
防犯活動の意義と目的	14.00	1.61	18.37	0.94	18.58	0.72	5.08*	0.22(大)	ns
防犯に関する知識	11.11	1.30	15.79	0.75	15.47	0.39	8.02**	0.31(大)	②③>①
子どもの防犯に関する知識	16.63	1.86	22.79	1.22	22.42	0.80	6.03**	0.25(大)	②③>①
組織体制と連携活動	8.37	0.96	11.21	0.62	11.79	0.37	6.63**	0.27(大)	③>①
学校と地域の連携活動における取組	5.32	0.61	7.42	0.50	8.00	0.26	8.93**	0.33(大)	②③>①

* $p<.05$ ** $p<.01$

続いて、大区分をより細分化した中区分ごとに授業前調査 (n=17)、授業後1回目調査 (n=19)、授業後2回目調査 (n=19) の3時点での中区分の因子得点に変化があるかを明らかにするために、各中区分を従属変数、3時点の調査を独立変数として一元配置分散分析を行った (表2)。

分散分析に用いた中区分の因子である「防犯活動のための環境整備」以外の「防犯に関する対策の理解」($F(2, 36)=6.57, p=.005, \eta_p^2=.26$)「地域の防犯対策の理解」($F(2, 36)=4.96, p=.017, \eta_p^2=.22$)「防犯の種類と特徴」($F(2, 36)=8.94, p=.003, \eta_p^2=.33$)「防犯器具等に関する環境整備」($F(2, 36)=6.14, p=.006, \eta_p^2=.25$)「校外における防犯」($F(2, 36)=4.69, p=.019, \eta_p^2=.20$)「校内における防犯」($F(2, 36)=6.09, p=.009, \eta_p^2=.25$)「子どもの理解と心のケアサポート」($F(2, 36)=5.88, p=.008, \eta_p^2=.25$)「地域、学校、家庭や関係機関の連携」($F(2, 36)=6.47, p=.005, \eta_p^2=.26$)「連携の実際」($F(2, 36)=4.59, p=.035, \eta_p^2=.20$)「防犯の巡回指導」($F(2, 36)=8.20, p=.001, \eta_p^2=.31$)「安全教育」($F(2, 36)=8.69, p=.002, \eta_p^2=.33$)の項目において主効果が有意であった。

主効果が有意であった因子についてHolm法を用いて多重比較を行うと、まず「地域の防犯対策の理解」、「連携の実際」では、多重比較において有意な差はみられなかった。

次に、「防犯に関する対策の理解」「防犯の種類と特徴」「防犯器具等に関する環境整備」、「地域、学校、家庭や関係機関の連携」「防犯の巡回指導」では、①授業前よりも②授業後1回目、③授業後2回目が有意に高い結果である一方で、②授業後1回目と③授業後2回目に有意な差はみられなかった。

また、「校外における防犯」「子どもの理解と心のケアサポート」では、①授業前よりも②授業後1回目の得点が有意に高い結果であった。

最後に、「校内における防犯」「安全教育」では、①授業前よりも③授業後2回目の得点が有意に高い結果であった。

表2 中区分の各因子ごとの平均値と標準偏差および一元配置分散分析

	①授業前 (n=17)		②授業後1回目 (n=19)		③授業後2回目 (n=19)		F値	偏 η^2	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
防犯に関する対策の理解	5.42	2.76	7.32	1.67	7.47	1.26	6.57**	.26(大)	②③>①
地域の防犯対策の理解	2.63	1.38	3.58	1.02	3.58	0.69	4.96*	.22(大)	ns
防犯活動のための環境整備	5.95	3.12	7.47	1.84	7.53	1.54	2.98	.14(大)	ns
防犯の種類と特徴	5.74	3.03	8.11	1.66	8.21	1.03	8.94**	.33(大)	②③>①
防犯器具等に関する環境整備	5.37	2.79	7.68	1.86	7.26	1.28	6.14**	.25(大)	②③>①
校外における防犯	5.58	2.93	7.68	1.95	7.42	1.54	4.69*	.20(大)	②>①
校内における防犯	5.53	2.61	7.26	2.00	7.68	1.25	6.09**	.25(大)	③>①
子どもの理解と心のケアサポート	5.53	2.78	7.84	1.83	7.32	1.42	5.89**	.25(大)	②>①
地域、学校、家庭や関係機関の連携	5.32	2.77	7.37	2.17	7.74	1.48	6.47**	.26(大)	②③>①
連携の実際	3.05	1.51	3.84	0.76	4.05	0.52	4.59*	.20(大)	ns
防犯の巡回指導	2.63	1.34	3.79	1.18	3.95	0.71	8.20**	.31(大)	②③>①
安全教育	2.68	1.34	3.63	1.07	4.05	0.62	8.69**	.33(大)	③>①

* $p<.05$ ** $p<.01$

4-2. 自由記述の結果

自由記述については、KHCoderを用いた自由記述の処理を行った。3時点での自由記述における語の表出程度を測定した (表3)。その結果、「危険」「安全」「場所」といった状況に対する評価が多くみられた。また、

図1では、得られた自由記述を共起ネットワーク図に表すと、自由記述が7領域に分類された。表出数が多い単語を主に見ると、「安全」や「危険」な「場所」を「知れる」といった授業の効果に関する記述の強い繋がりがみられた。また、数回にわたった授業を通して「小学生」がどのような「視点」を持っているのか、大学生が異なる年代である小学生と協働した活動を行ったことなどに対する記述などの7領域の語群にまとめられていた。これら共起の中で、「防犯」の「知識」や「学習」への「関わり」は、他語群との繋がりがみられず孤立して表出した。

5. 考察

5-1. アセスメントシートの考察

アセスメントシートにおける3時点での変化を比較したところ、「防犯に関する知識」「子どもの防犯に関する知識」「学校と地域の連携活動における取組」において①授業前よりも②授業後1回目、③授業後2回目において有意に高い結果が得られた。これは防犯活動を重ねていくことで、学生自身が児童の教師役として説明を行ったり、説明を行うために防犯の知識を得るための事前学習をしていることから、防犯の知識が増え、フィールドワークを行うことでA小学校の地域性を学ぶ機会となったことが影響していると考えられる。また、この活動には地域のサポーターとして、コミュニティスクールメンバー、保護者、PTA、地域住民、行政、警察、民間企業、地域団体等が関わっており、地域連携協働型の防犯活動として位置付けられた活動であることから「学校と地域の連携活動における取組」について理解の深まりが推察される。

次に中区分においては、「防犯に関する対策の理解」「防犯の種類と特徴」「防犯器具等に関する環境整備」「地域、学校、家庭や関係機関の連携」「防犯の巡回指導」では、①授業前よりも②授業後1回目、③授業後2回目が有意に高い結果が得られた。これは、活動前にはイメージが持ちにくかった内容であり、実際に防犯のフィールドワークを行ったことでより具体的な活動や方法を理解することができたと考えられる。子どもたちが行ったフィールドワークは2回であったが、コアメンバーは3回のフィールドワークを体験しており、より地域との連携の重要性を体験できた活動になったことが考えられる。また、「校外における防犯」「子どもの理解と心のケアサポート」では、①授業前よりも②授業後1回目の得点が有意に高い結果となっている。コアメンバーが一人で1グループを任せられる体験をすることやフィールドワークを行う体験は子どもとの距離感の近さや子どもの言動を理解しようとする動きであり、これらの領域が高まったことが考えられる。

「校内における防犯」「安全教育」では、①授業前よりも③授業後2回目の得点が有意に高い結果であった。この領域はすべての活動が終了後に得られた変化であり、児童が活動成果をまとめ、発表をするためのサポートを行ったことから、フィールドワークから得られた内容を関係者に伝えるための準備やその活動そのものが安全教育に繋がっていることから有意差がみられたと考える。

基本的には活動前よりも、活動後に意識が高まることは推測されるが、③授業後2回目よりも、②授業後1回目の方が多くの領域で有意差がみられた。コアメンバーにとって小学生との活動は、はじめての経験することが多く、地域を巻き込んだフィールドワークの活動はより印象に残りやすい経験となったことが考えられる。特に教職を志す学生にとって、教育実習以外の場面で、1年間をかけて学校の中に入り込み、学校現場の安全教育に携わる経験は彼らの将来にとって大きな学びとなったことであろう。

5-2. 自由記述からの考察

「危険」「安全」「場所」のまとめりからは、フィールドワークで使用した防犯アプリ「歩いてミイマイ」の影響が考えられる。フィールドワークに向かう学習においては、地域のどこを見るのかということについてか

なり具体的に「危険」と「安全」の「場所」のキーワードを示してきたことから大学生にとっても重要なワードになっていることが考えられる。ただし、これらのまともには他のワードと繋がっておらず、孤立群として表出していたことや、「連携」「協働」のワードが表出されていないことから防犯アプリを使ったフィールドワークが地域との連携協働のもとに成り立っているという認識にやや不足があることが考えられる。つまり、防犯活動において連携協働は大事だとわかっているにもかかわらず具体的に何をどのように連携するのかまでは考えが及んでいない可能性がある。コアメンバーの体験を言語化するためには、例えば、コアメンバーが対話しながら経験や考えを語る場を設けることで、互いの語りから新しい気づき生まれ、連携協働に対する認識の変遷や共有イメージを収集することが可能となるフォーカス・グループ・インタビューの手法を用いた「語り」に焦点を当てた研究方法も今後検討する必要がある。

6. まとめ

本研究では、Aセーフティキッズプロジェクトについて年間を通じて活動した大学生の防犯ボランティア活動について、八木（2024）のアセスメントシートを用いて教育的効果を検証することを目的とした。また、地域の防犯活動においてアセスメントシート活用による実践的検証は、未だ殆どみられず、これまで地域ボランティアや教員を対象とした調査結果に限られていたが、今回の調査結果では、新たな調査対象として防犯ボランティア活動を行う大学生をターゲットに知見を得られたことの意義は大きいと考える。すなわち、防犯活動の教育評価指標として幅広い年齢層に活用可能となったといえよう。アセスメントシートを介した評価では、授業前よりも授業後に防犯活動へ向かう高い変化が見られ、コアメンバーにとって防犯活動に対する認識が高まったことが明らかとなった。これらの教育効果はプロジェクトの一員としてAセーフティキッズプロジェクトにかかわったことによるものと、学生自身が年間を通じて主体的に実践してきた地域の防犯ボランティア活動による相乗効果であると考えられる。一方、地域全体が連携協働で防犯活動を行うことの重要性は認識されたが、具体的な連携の方法までは行きついていない可能性が考えられる。その理由としてこのプロジェクトが研究の一環として設定されたものであり、プログラムを遂行することに主眼が置かれていたため、学生の主体性という点ではその力を上手く発揮できる場をつくれなかったことが課題としてあげられる。

【あとがき】

本論文執筆にあたって、共著者（八木）は、主にアセスメントシートに関する記述、自由記述についての結果、考察について執筆した。

【注1】防犯ウォーキングアプリ「歩いてミイマイ」は、香川大学が開発した地域住民参加型の防犯アプリ。歩きながら地域の安全・危険箇所をチェックし、アプリ内の地図上に可視化する。2022年度より、どの端末からも利用可能となり、ルート探索機能が加わった。学校現場での活用から地域活動に広がっている。さらにバージョンアップされ、現在は「見守ってミイマイ」の名称となっている。<https://miimai.com/>

【注2】「あぶトレ！（子どもの体験型防犯講座）」とは、「あぶないときにどうするかを身につけるトレーニング」という意味で、静岡県が主導し、NPO法人静岡県防犯アドバイザー協会が講師を担当する体験型の防犯教育プログラム。子どもたちが自分の身を守る方法を、体験を通じて学ぶ仕組みになっている。

静岡県：

https://www.pref.shizuoka.jp/kurashikankyo/bosaikotsh/bohanmachizukuri/1040367/1002458/index.html?utm_source=chatgpt.com

参考・引用文献

- 福井大学 (2019) : 「若者に向け、サイバー防犯を啓発」
https://www.u-fukui.ac.jp/voice/32980/?utm_source=chatgpt.com (2025年8月2日閲覧)
- 濱本有希・平伸一 (2008) : 大学生による小学生への地域安全マップ制作指導とその効果測定, 福山大学こころの健康相談紀要, 2, 35-42
- 警察庁 (2025) : 防犯ボランティア団体の活動状況について
<https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki55/news/doc/20250312.pdf> (2025年8月1日閲覧)
- 警察庁 (2025) : 令和6年の犯罪情勢
https://www.npa.go.jp/publications/statistics/kikakubunseki/r6_jyosei.pdf (2025年8月1日閲覧)
- 警察庁 (2025) : 令和6年末におけるサイバー防犯ボランティア団体等
https://www.npa.go.jp/cyber/pdf/v6_volunteer.pdf (2025年8月1日閲覧)
- 木村佐枝子・中村俊洋・松岡孝江 (2017) : 地域連携による児童の安心安全教育の展開—下校見守り活動・地域安全マップづくりを事例として—, 常葉大学健康プロデュース雑誌, 第11巻1号, 35-43
- 木村佐枝子 (2021) : 学校安全における情報モラル教育に関する研究—小学生を対象とした実践活動事例—, 常葉大学健康プロデュース雑誌, 第15巻1号, 35-45
- 木村佐枝子 (2023) : 防犯教育プロジェクト導入授業の教育的効果の検証—e-learning教材を活用したグループワークを事例として—, 社会貢献学研究, 第6巻1号, 19-26
- 木村佐枝子, 木宮敬信 (2024a) : 小学生を対象とした地域連携・協働型防犯教育の効果検証—防犯アプリを活用した実践活動事例—, 常葉大学浜松キャンパス教職課程年報 1(1) 11-22
- 木村佐枝子 (2024b) : 大学生の安全教育に関する意識の変化と効果に関する研究, 社会貢献学研究, 第8巻1号, 1-9
- 子ども家庭庁 (2025) : 令和6年度版「青少年のインターネット利用環境実態調査」
https://www.cfa.go.jp/policies/youth-kankyoku/internet_research/results-etc/r06 (2025年8月1日閲覧)
- 小侯謙二・芝田延司・浅川達人・羽生和紀・原田章・島田貴仁 (2011) : 無理のない、持続可能な防犯活動を実現するための提言, <http://www.skre.jp/>, 9p
- 小宮信夫 (2006) : 『地域安全マップ制作マニュアル改訂版: 子どもと地域を犯罪から守るために』, 東京法令市出版
- 文部科学省 (2022) : 地域における通学路等の安全確保に向けた取組事例集
https://www.mext.go.jp/content/20210405-mxt_kyousei02-mext_01335_07.pdf (2025年8月6日閲覧)
- spacecore : IoTを活用した防犯最前線。IoT防犯の具体例や方法を解説,
<https://space-core.jp/media/29854/> (2025年8月10日閲覧)
- 大久保智生・垣見真博・太田一成・山地秀一・高地真由・森田浩充・久保田真功・白松賢・金子泰之・岡涼 (2018) : 香川県における防犯ボランティアの活動内容と課題の検討: ボランティアへの参加動機と援助成果、地域との交流との関連から, 香川大学生涯学習教育研究センター研究報告 23 65-74
- 大久保智生・米谷雄介・西本佳代・吉井匡・皿谷陽子・永森美帆・八重樫理人・田中晶・高地真由・吉見晃裕・森田浩充生 (2019) : 主題C「地域での防犯を考える」における実践と教育効果に関する検証—駐輪場での施錠率向上のための啓発および防犯ウォーキングアプリによる地域安全マップ作成の効果も含めた検討— 香川大学教育研究 16 109-122
- 大久保智生・米谷雄介・八重樫理人 (2019) : 地域安全マップを製作可能な防犯ウォーキングアプリの開発(1)—防犯意識尺度の作成と信頼性・妥当性の検討—, 日本コミュニティ心理学会第21回大会発表論文集
- 大久保智生・鈴木修斗・藤田然吏・藤本健太・西本佳代・永富太一・堀江良英・有吉徳洋 (2023) : 防犯アプリを活用した地域安全マップ作成活動の改善と効果検証—中学生と大学生を対象とした実践から—, 香川大学教育実践総合研究 46 53-60
- 大久保智生・大沼泰枝・徳岡大・岸俊行 (2024a) : 見守りボランティアにおける危険・安全箇所点検が防犯意識に及ぼす影響, 子育て研究 14 17-26
- 大久保智生・鈴木修斗・岸俊行 (2024b) : 防犯ボランティアとの協働による地域安全マップ作成活動の効果検証—防犯アプリを活用した防犯教育の実践—, 香川大学地域人材共創センター研究報告 29 11-21
- 大久保智生, 西本佳代, 遠山敬久, 長尾宏隆, 坂井恵, 岡本幸一, 林映里, 鈴木修斗 (2025) : 防犯に関するフィールドワーク型授業の実践と教育効果に関する検証—防犯に関する能力および防犯意識の変化の検討—, 香川大学教育研究 (22) 161-171
- 八木利津子 (2022) : 地域が求める学校と協働する安全共育に関するアセスメントシートの提言—安全・安心な地域コミュニティ

地域連携型防犯ボランティア活動の意識の変化に関する研究

を担保する評価票を一考—

八木利津子(2025)：地域と学校が協働連携する今日的な安全教育の一考察 —通学路の安全確保に向けた取組後の教育評価を通して— 桃山学院教育大学 研究紀要(7) 162-178

本研究は科学研究費助成事業「地域連携協働による実践的防犯教育プログラムの開発と検証」(JSPS科研費 JP 20K14040) による研究助成を受けました。

(2025年9月3日受理)

Study on Changes in Awareness of Community-Based Crime Prevention Volunteer Activities : Crime Prevention Assessment Sheets Created by Core Members

KIMURA Saeko YAGI Ritsuko

Abstract

This study aimed to verify the educational effects of crime prevention volunteer activities conducted by university students who participated in the “A Safety Kids Project” throughout the year. Comparisons were made at three points in time: before the course, after the first session, and after the second session. Among the five areas, compared to before the course, significantly higher results were obtained in the areas of “knowledge of crime prevention,” “knowledge of crime prevention for children,” and “efforts in collaboration between schools and communities” after the first and second sessions. Additionally, analysis of open-ended responses revealed clusters of words such as “danger,” “safety,” and “location,” identifying key terms from fieldwork. However, these words were independent, suggesting that while there is recognition of the importance of collaboration with the community in crime prevention activities, specific methods of collaboration have not yet been established. Going forward, a challenge is to explore research methods focused on “narrative” to articulate the experiences of core members.

Keywords : college students, core members, crime prevention volunteer activities, community-based,
crime prevention assessment sheet

青年期における障害者受容の心理的要因の検討

—自己肯定感と援助経験に着目して—

山村 拓

<要旨>

本研究は、青年期における障害者受容態度の形成に影響を及ぼす心理的要因を探索的に検討することを目的とした。18～22歳の青年を対象に質問紙調査を実施し、自己肯定感（RSES-J）と援助経験の有無・動機との関係を記述統計により分析した。結果、自己肯定感と援助経験の関連性の示唆、援助動機の傾向、障害に対する言語的イメージの多層性が確認され、教育的介入の方向性を考える手がかりとなった。また、障害に対する言語的イメージには、「不自由」「妨げ」などの否定的認識と、「個性」「特性」などの肯定的再構成が併存していた。これらの結果は、青年の障害理解は多層的であり、肯定的・否定的認識が併存する矛盾した構造を有していることを示し、教育的介入の必要性を示唆する。

I. はじめに

近年、日本社会において「共生社会」や「インクルーシブ社会」の実現が重要な政策課題として掲げられている。障害者差別解消法の改正（2021年）や障害者雇用促進法の改正（2022年）、事業者による合理的配慮の義務化（2024年）など、制度的整備は進展している。一方、障害者の社会参加を阻む心理的・文化的バリアは依然として根強く残っている。障害者に対する受容には個人差があり、無意識の偏見や心理的距離は、障害者の孤立や社会的排除を生む要因となっている。障害者に対する否定的な態度は、障害者の自己肯定感や社会的適応に悪影響を及ぼすことが報告されている（田中，2007）¹⁾。「かわいそう」「特別扱いすべき」などのステレオタイプ的な認識は、障害者を対等な存在として捉えることを妨げ、結果的に排除や差別につながる可能性がある。こうした対立構造は、障害者との間に心理的な距離を生み、共生社会の実現を困難にしている。

障害者の社会参加を促進するためには、物理的・制度的なバリアの除去だけでなく、心理的・文化的なバリアの解消が不可欠である。その改善には障害者を受容する側の内面的な変容が求められる。障害者受容とその心理的要因の解明は、共生社会実現に向けた心理的支援の検討において重要な課題である。

II. 研究の動機

本研究では、障害を抱える他者に対する受容に影響を与える心理的要因として、自己受容、特に自己肯定感に着目する。以下にその根拠となる現況について述べる。

キーワード：自己肯定感、障害者受容、援助経験、青年期、心理的障壁

1. 自己受容と他者受容

自己受容とは、自分自身の性格・能力・容姿など、長所だけでなく短所や欠点も含めて「ありのままの自分」を受け入れる態度を指す。対人関係において他者を受け入れる基盤となると考えられる。自己受容に関する研究は、Rogers (1951) の「自己概念理論」²⁾に基づき、対人関係や心理的適応に与える影響が検討されてきた。Bills, Vance, & McLean (1951)³⁾ は、心理療法の過程で自己受容が進むにつれて、他者に対する肯定的な態度が増すことを報告しており、自己受容が対人関係の質に影響を与えることを示している。Rogersは、自己受容を「理想自己と現実自己の一致度」²⁾として捉え、「自己受容が高いほど他者との関係性においても肯定的な態度を示す」⁴⁾と述べている。

2. 自己肯定感と他者受容

自己肯定感は、自己受容の一側面であり、自分自身の価値を肯定的に評価する感情である。社会的行動や対人関係に強く影響する。自己受容の中でも「自己肯定感」に着目した研究では、川岸 (1972)⁵⁾ は、自己肯定感の高い者ほど他者に対しても肯定的な態度を示す傾向があることを示した。上田 (1996)⁶⁾ は、自己受容が「適応的なあきらめ」として機能することを指摘し、自己評価が低くても自己肯定感を高める要因となることを示した。自己受容が自己肯定感の土台となり、他者受容に直接的に影響する要因であると考えられる。

3. 青年期における自己受容

川岸 (1972)⁵⁾ は、大学生を対象に自己受容と他者受容の関連性を調査し、自己受容の高い者ほど他者に対して肯定的な態度を示す傾向があることを明らかにした。特に同性に対する評価においてその関連性が顕著であり、自己肯定感が対人態度に与える影響の大きさが示された。これは、自己受容が他者理解や共感の基盤となることを示唆する。自己受容が他者受容に与える影響を実証的に示した先駆的な研究であり、障害者受容の心理的基盤を探る上で重要な知見である。浦川 (2014)⁷⁾ は、青年期の自己受容はそれまでに親や他者から認められた経験によって形成されることを示した。これは、肯定的な自己評価が、他者受容の基盤となり、受容態度にも影響を与えることを示唆している。

4. 自己の受容と障害者の受容の関係

障害者受容に関する先行研究では、主に教育現場や福祉領域における態度形成や偏見の低減が焦点となってきた。倉重・川間 (1995)⁸⁾ は、障害者に対する態度尺度を開発し、障害者に対する認知的・感情的・行動的側面を測定する枠組みを提示した。

5. 障害者を養育する保護者における障害受容

家族、特に母親の心理的状態が障害児との関係性や育児行動に大きな影響を与えることが明らかにされている。田代 (2007)⁹⁾ は、発達障害児を育てる母親 378 名を対象に調査を行い、母親の自己肯定感が障害児受容に影響を与えることを示した。これは、母親の自己肯定感が高いほど、障害児に対して肯定的な受容態度を示すことを示唆する。とりわけ、「充実感」が高く、「被評価・対人緊張」が低いことが、障害受容の態度に肯定的な影響を与えることを示した。また、自由記述による分析では、母親が子どもを育てる過程で「自分自身を知ることになった」「人に優しくなった」「違っていてもいいと気づいた」などの人間的な成長を経験していることが示されており、自己肯定感の向上が障害受容を促進する可能性を示唆している。

6. 青年の障害者に対する援助経験

障害者に関する世論調査（内閣府，2023）¹⁰⁾では、18～29歳の152人のうち、障害のある人が困っているときに手助けした経験のある青年は60.5%で、経験のない青年は37.5%である。手助けをした理由の上位項目は、「困っているときはお互い様という気持ちから」（59.8%）、「障害のある人を手助けするのは当たり前のことだと思うから」（45.7%）、「何となく手助けをしようと思ったから」（31.5%）、「身内などに障害のある人がいて、その大変さを知っているから」（28.3%）となっている。手助けをしなかった理由の上位項目は、「困っている障害者を見かける機会がなかったから」（87.7%）、「どのように接したらよいかわからなかったから」（12.3%）、「自分が何をすればよいかわからない」（12.3%）である。

これらの先行研究は、自己受容及び自己肯定感が他者受容に影響を与える可能性を示している。本研究における仮説（図1）は以下のとおりである。

① 自己肯定感が高い青年ほど、障害者に対して肯定的な受容態度を示す傾向がある。

青年期において、自己肯定感是对人関係や社会的行動に強く影響する心理的特性である。自己肯定感が高い個人は、自他の価値を肯定的に捉える傾向があり、他者に対しても寛容で共感的な態度を示すことが先行研究（Rogers, 1959；川岸, 1972）^{4) 5)}により示されている。本研究では、自己肯定感と障害者受容態度の関連性を検討する。これは、自己受容が他者受容の基盤となるという理論的枠組みに基づいており、青年の自己肯定感が障害者への態度形成にどのように関与するかを明らかにする。

② 障害者への援助経験がある青年は、障害者受容態度が高い傾向にある。

障害者との接触経験は、偏見の低減や態度の肯定化に寄与することがAllport（1954）¹¹⁾の「接触仮説」などの研究で示されている。本研究では、障害者への援助経験がある青年は、障害者受容態度が高い傾向にあると仮定する。援助経験は、障害者との直接的なかわりを通じて理解や共感を深める契機となり、障害者を対等な存在として認識する態度を培う可能性がある。特に、援助動機が内発的である場合、その影響はより顕著であると考えられる。

③ 自己肯定感と援助経験は、障害者受容態度に対して交互作用的に影響する可能性がある。

自己肯定感と援助経験は、障害者受容態度に対して相互に影響し合い、複合的な心理構造を形成している可能性がある。特に、自己肯定感が高く援助経験のある青年は、より肯定的な態度を示す傾向がある。一方で、援助経験が自己肯定感の向上に寄与する場合も考えられ、両者の関係は単純な因果ではなく、交互作用的な構造をもつと仮定する。この複合的な関係性を探索的に検討し、青年の障害者受容態度の形成における心理的構造の理解を深める。

一般人を対象とした障害者受容との関連性を実証的に検討した研究は限られている。障害者の受容において、一般人の自己肯定感と障害者受容の関連とその役割を明らかにすることは、心理的支援の新たな視点を提供するものである。

なお、本研究における「一般人」とは、障害者を受容する側としての社会的立場を意味する。これは、障害者受容の心理的傾向を検討する上での概念的区分であり、社会において障害者とかわる可能性のある人々を含む広義の表現である。

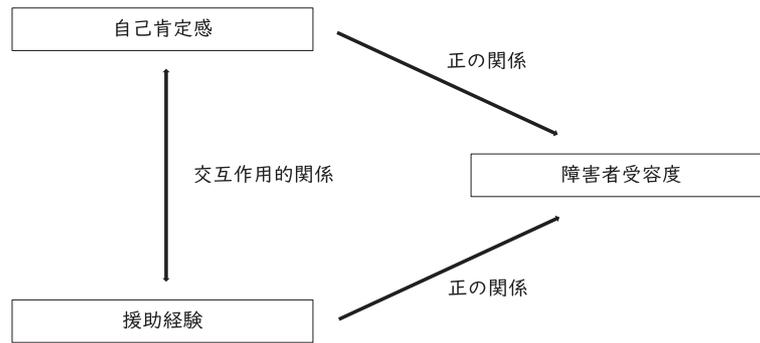


図1 青年における障害者受容の心理的要因に関する仮説モデル（筆者作成）

Ⅲ. 研究の目的

本研究は、青年の障害者に対する受容と心理的要因の関係性を検討することで、一般人と障害者の間に存在する心理的バリアの解消に向けた新たな視点を提供することを目的とする。一般人による障害者の受容実態を明らかにするとともに、その受容に影響を与える可能性のある心理的要因として、「自己受容」、特に「自己肯定感」に着目し、関連性を検討する。

なお、本研究における障害者に対する受容とは、障害を抱える他者に対して肯定的な認知（理解）、情動的な共感、そして行動的な支援意欲を含む包括的な態度を指す。これは、障害者を対等な存在として認識し、社会的関係のなかで積極的にかかわろうとする姿勢を含む。

1. 青年による障害の捉え方を明らかにする。
2. 青年の自己肯定感の程度と障害者に対する受容態度との関連性を検討する。
3. 障害者に対する受容を促進するための心理的支援の方向性を提案する。

これらの分析を通じて、自己肯定感が障害者に対する受容に与える影響を明らかにし、今後、教育や地域活動、福祉施策などにおいて、障害者受容を促進するための心理的支援のあり方を検討するための基礎資料を提供することを目指す。なお、本研究では、青年の障害者受容態度の形成に関する心理的要因を、「自己決定理論 (Self-determination theory)」¹²⁾、「ICF (国際生活機能分類)」¹³⁾、「社会モデル (Social Model of Disability)」¹⁴⁾の枠組みに基づいて検討する。これらの理論は、援助動機の内発性、障害の環境的理解、社会的構造との関係性を捉える上で有効であり、本研究の分析視点を支える理論的基盤となる。

Ⅳ. 研究の方法

本研究では、以下の4つの調査及び分析を実施した。調査はすべて質問紙調査（Google Formを利用）で実施し、青年の自己肯定感と障害者受容に関するデータを収集・分析する。

1. 事前調査

専門学校Aの青年（18～21歳）143名を対象に、自由記述形式で「障害をどのように捉えているのか」につ

いて意識調査を実施した。調査期間は2024年1月17日～同年1月22日である。有効回答数は140（回答率は約98%）である。質問は「障害を別の言葉で表現してください」とし、結果を「ポジティブ」・「中立」・「ネガティブ」のカテゴリに分類した。

2. 本調査

専門学校A（63名）と大学B（59名）の青年（18歳～21歳）を対象に、選択式で自己肯定感と障害者受容に関する調査を実施した。調査期間は、専門学校Aが2025年7月16日、大学Bは2025年6月20日～同年6月26日である。有効回答数は専門学校Aが63（回答率は約100%）、大学Bは57（回答率は約97%）である。

- ① 「日本語版RSES：RSES-J」（Mimura & Griffiths, 2007）¹⁴⁾を用いて自己肯定感を定量的に測定する。この尺度は、10項目で構成され、自己に対する肯定的・否定的な感情を評価するものである。4段階のリッカート尺度（「非常にそう思う」～「まったくそう思わない」）で評価し、得点が高いほど自己肯定感が高いと判断される。本研究では、本調査-②の質問項目の選択肢ごとに対象者の自己肯定感の値を平均し、指標として使用する。
- ② 障害の受容についての意識調査を実施した。質問は、「障害者に関する世論調査」（内閣府, 2023）¹⁰⁾の設問のうち、①「あなたは、障害のある人が困っているときに、手助けをしたことがありますか」、②「手助けをしたのは、どのような理由からでしょうか」とした。本項目は複数の回答が可能ため、回答率の各項目の回答数を回答者の総数で割って算出する。なお、世論調査（内閣府, 2023）¹⁰⁾では、本調査の対象外となる年齢（23～29歳）の回答結果が影響している可能性には留意する必要がある。

本研究は、青年期における障害者受容の心理的要因を探索的に明らかにすることを目的としている。心理的傾向や援助動機の多様性を把握するため、自己肯定感を定量的に測定しつつ、記述統計を中心に分析を行った。定量的な有意差よりも構造的特徴の把握を優先しており、統計的検定（t検定・多変量解析等）は導入していない。今後は、仮説検証を目的とした検証的研究において、交互作用項目を含む多変量解析の導入が望まれる。

3. 追調査

大学Bの青年（18～21歳）59名を対象に、自由記述形式で障害の受容について意識調査を実施した。調査期間は2025年6月20日～同年6月26日の7日間で、有効回答数は57（回答率は約97%）である。質問は、①「障害を別の言葉で表現してください」と②「そう考えた理由を教えてください」とした。回答結果をテキストマイニングツール「ユーザーローカルAIテキストマイニング」（<https://textmining.userlocal.jp/>）を用いて自由記述データ（文字揺れ修正・スペルチェック後の総文字数10,241字）を解析した。

ツールの仕様上、抽出語数やユニーク語数は明示されないが、頻出語・共起キーワード・ワードクラウド等の可視化に加え、各語の特徴度を示す「スコア」に基づいて分析を行った。分析結果は、語の出現数が多いほど大きく、また、共起の程度は強い方から順に「太い実線」、「細い実線」、「破線」で描画される。スコアは、単語の出現頻度と文書内での相対的重要性に基づいて算出されており、一般的な語よりも文脈的に特徴的な語が高く評価される傾向がある。これらの分析を通じて、障害理解に関する言語的傾向の多層性を把握した。

4. 倫理的配慮

対象者に対して、研究目的及び方法を口頭で説明し、同様の内容を質問紙に記載した。本研究では氏名や性別等の個人情報は収集・分析の対象としないこと、研究成果を公表する際には個人が特定できないようにすることを伝え、対象者は成人を選定しており、本人に同意を得た上で調査を実施した。

V. 結果

1. 事前調査

対象者の障害理解（表1）は、ネガティブに捉える傾向が最多で、「妨げ」などの日常生活や社会参加の困難さを強調している。中立的な捉え方では、「社会モデル」¹³⁾などの知識を前提としている。ポジティブな捉え方では、「個性」などの肯定的な認識がみられる。

表1 青年における障害の捉え方の傾向

分類	選択率	回答例
ポジティブ	19.3%	個性、武器、才能 など
中立	23.6%	定義、障害モデル など
ネガティブ	57.1%	妨げ、苦しみ、不便 など

2. 本調査

① 対象者の自己肯定感

対象者の自己肯定感（表2）は、両グループともに平均値は24で、日本人の平均値である。グループAは比較的高めの値が多く、グループBは分布のばらつきが大きい傾向があった。

表2 対象者の自己肯定感の値

グループ	最大値	最頻値	中央値	平均値	最小値
A	36	28	24	24	12
B	36	23	23	24	10
平均値	36	26	24	24	11

② 障害者に対する援助経験の有無と自己肯定感

障害者に対する援助（表3）について、経験がある青年は64.4%、援助経験がない青年は35.6%となった。グループAでは援助経験がない方が自己肯定感が高く、グループBでは援助経験がある方が自己肯定感が高い。

表3 対象者の障害者に対する援助経験と自己肯定感

グループ	援助経験あり		援助経験なし	
	経験(%)	自己肯定感(平均値)	経験(%)	自己肯定感(平均値)
A	60.3%	24	39.7%	25
B	68.4%	25	31.6%	23
平均値	64.4%	24	35.6%	24

③ 援助行動の動機

障害者に対する援助動機の（図2）の上位項目は、「何となく」（30.8%）、「お互い様」（30.0%）、「当たり前」（29.2%）、「その大変さを知っているから」（20.0%）となった。内発的動機・規範的動機が中心であることがわかる。「将来、自分も障害者になるかもしれないから」という理由は、世論調査¹⁰⁾の14.1%に対して本調査では0.8%で、ほとんど選択されていない。

援助動機を阻害する要因（図3）は、「見かける機会がなかった」（30.0%）が最多である。次いで「接し方がわからない」（4.2%）、「お節介になるような気がする」（3.3%）である。「何をすればよいかわからない」（0.8%）では、世論調査の傾向とは異なった傾向がみられる。「自分にとって負担になるような気がしたから」（0.0%）は選択されなかった。

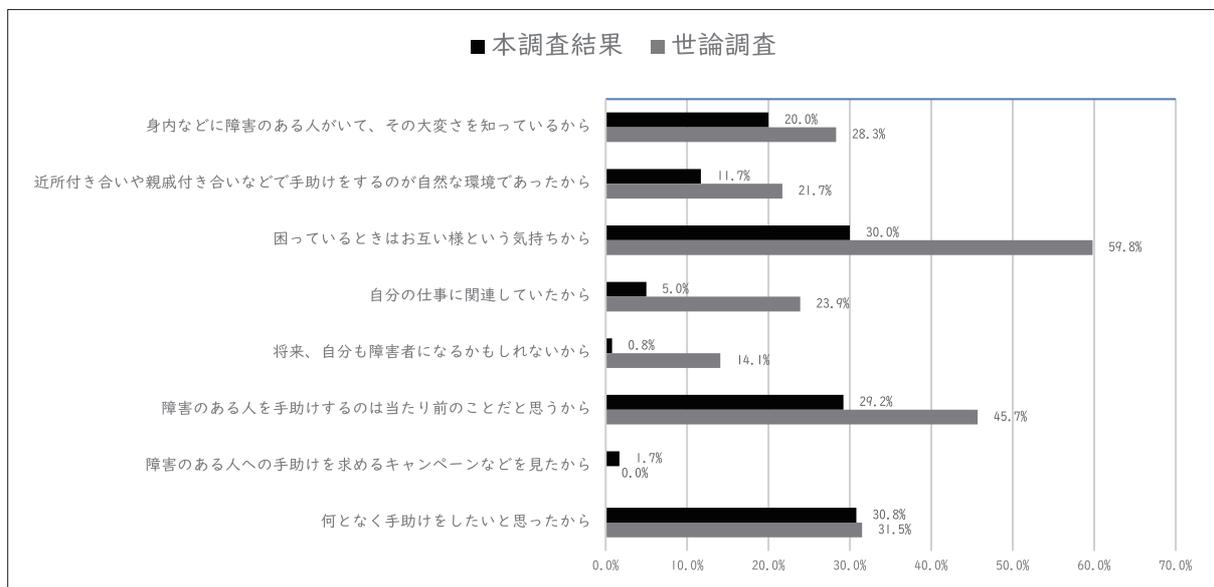


図2 障害者に対する援助動機の要因

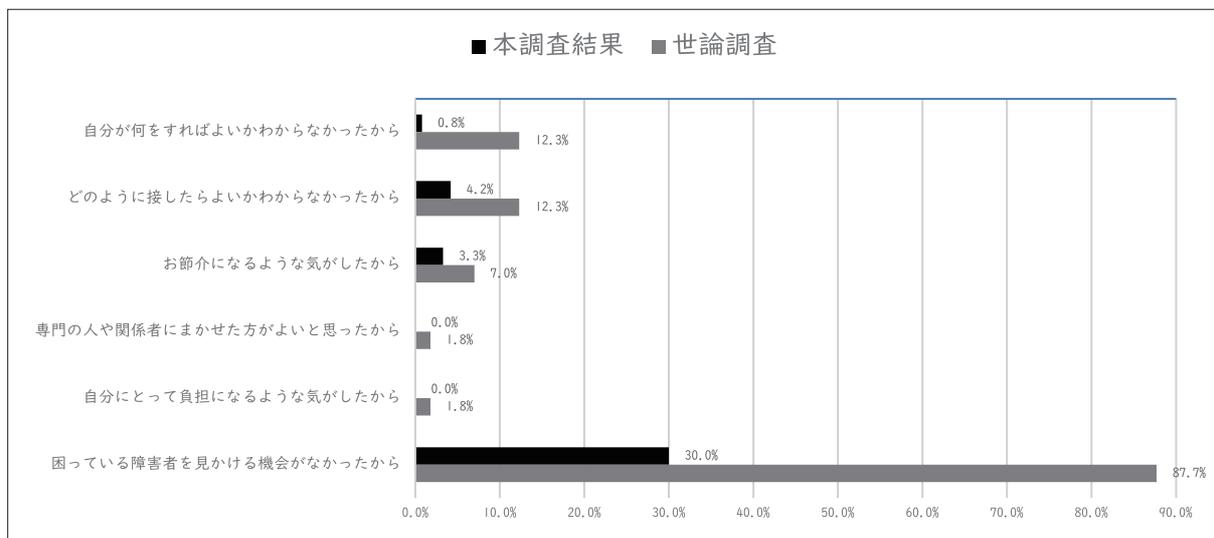


図3 障害者に対する援助動機を阻害する要因

④ 援助動機と自己肯定感

援助動機と自己肯定感との間に有意な関連は確認されなかったが、動機によって自己肯定感の傾向に差異がみられた。援助動機の要因（表4）では、「キャンペーンなどを見たから」が他の動機に比べて高い値がでていますが、グループBのみでみられ、また、全対象者の約0.02%である。援助動機を阻害する要因（表5）では、「何をすればよいかわからない」や「接し方がわからない」は、他の理由に比べて低い傾向にあるが、どちらも対象者全体の約0.01%である。ただし、この理由を選択した対象者は、この理由のみを選択している。

表4 援助動機と自己肯定感の平均値

援助した理由	A	B	平均
身内などに障害のある人がいて、その大変さを知っているから	22	24	23
近所付き合いや親戚付き合いなどで手助けをするのが自然な環境であったから	23	27	25
困っているときはお互い様という気持ちから	24	25	24.5
自分の仕事に関連していたから	23	24	23.5
将来、自分も障害者になるかもしれないから		23	23
障害のある人を手助けするのは当たり前のことだと思うから	24	25	24.5
障害のある人への手助けを求めるキャンペーンなどを見たから		28	28
何となく手助けをしたかったから	24	26	25

表5 援助動機を阻害する要因と自己肯定感の平均値

援助しなかった理由	A	B	平均
自分が何をすればよいかわからなかったから	13		13
どのように接したらよいかわからなかったから	26	17	21.5
お節介になるような気がしたから	26	23	24.5
困っている障害者を見かける機会がなかったから	25	24	24.5

3. 追調査

ワードクラウド（図4）からは、「不自由」などのネガティブな単語が表出した。また、ここでも「個性」が強く表出している。共起キーワード（図5）でもネガティブな傾向がみられる。「社会-障壁」（中央右下）「日常生活-支障」（右上）、「発達-弱い」（中央左下）、「変わる-重い」（左上）、「個性-もつ-生まれる」（右）、「支援-必要」（左上）に強い繋がりがみられる。

実際の自由記述では、「障害もその子自身のもっているものだから、個性だと思う」、「人間はみんな違う個性があるから」、「何かしらの不自由を感じている人が多いから」、「障害の害は害があるという意味の字だから不自由にしました」、「何かをするときに支援や他人の手が必要な人」、「人の助けが必要で生活しているから」、「社会は全部が整っているわけではないから」、「健常者用に世界は作られているからそれに馴染めない」、「その人の特徴だから」、「苦手なことは誰にでもあり、人の支え無しに生きていくことは人間不可能」といった記述があった。

VI. 考察

青年期における障害者受容態度の形成に関する心理的要因を、以下の理論的枠組みに基づいて検討した。これらの理論的枠組みは、青年の障害理解と援助行動の心理的構造を多面的に捉える上で有効であり、今後の教育的介入の設計にも理論的基盤を提供するものである。

- ・ 自己決定理論 (Self-determination theory)¹²⁾ : 援助動機の分析において、「内発的動機」(例: 「お互い様」「当たり前」) や「同一化的動機」(例: 「当然のこと」) が多く観察され、青年の援助行動が内面的な欲求や価値観に基づく「自律的動機づけ」に基づいていることを示唆する。
- ・ ICF (国際生活機能分類)¹³⁾ : 自由記述における「支援が必要」「社会が整っていない」などの表現は、障害を環境との相互作用として捉えるICFの視点と一致する。
- ・ 社会モデル (Social Model of Disability)¹⁴⁾ : 障害を「社会的障壁」や「構造的問題」として捉える記述が多く、障害理解が社会構造に根ざしたものであることを示している。

1. 自己肯定感と援助行動の関係

青年の自己肯定感と援助経験の有無(表2、表3)との間に有意な関連は認められなかった。また、援助動機(図2、図3)や背景要因によって自己肯定感の傾向(表4、表5)が異なることが示された。これは、援助行動は単一の心理的特性ではなく、共感性や社会的規範意識、障害者との接触経験といった多元的要因の相互作用によって形成される可能性を示唆しており、単一の変数としての自己肯定感では説明力が限定的であると考えられる。特に、グループAでは援助経験がない方が自己肯定感が高く、グループBでは援助経験がある方が自己肯定感が高いという逆転現象(表3)は、教育環境、障害者との接触頻度、地域性などの背景要因の違いを考慮する必要がある。このような逆転現象は、自己肯定感が援助行動に与える影響が一様ではなく、教育環境や地域性といった文脈的要因に左右される可能性や、背景要因が自己肯定感と援助行動の関係を媒介している可能性を示唆する。

今後は、これらの要因を包括的に分析するために、共感性尺度、社会的規範意識、接触経験の質的評価を組み合わせた多変量解析(重回帰分析や二要因分散分析など)が必要である。また、自己肯定感を構成する下位要素(自己効力感、自己受容、社会的自己評価)を分離し、援助行動との関係性を検討する必要がある。さらに、自己肯定感と援助経験の交互作用については、理論的に重要な視点であり、青年の障害者受容の形成における複合的な心理構造を示唆するものである。交互作用項目を含む多変量解析を導入し、検証を通じてより緻密な心理学的モデルの構築が求められる。

2. 援助行動と援助動機

援助動機(図2)の上位項目には、「何となく」「お互い様」「当たり前」などの情動的・規範的な動機が多く選択されており、青年が援助行動を起こす際に、共感や社会的な価値観が影響している可能性を示している。こうした傾向は、「自己決定理論」¹²⁾における「自律的動機づけ」とも整合的である。これは、外的報酬ではなく、社会的共感や道徳的価値観の形成が援助行動に影響を与えていることを示しているが、これらの心理的要因が援助行動を引き起こす直接的な原因であるとは断定できない。

障害をポジティブに捉える青年は少数派(表1)であるが、「内発的動機」(図2)が上位に挙げられている点は注目に値する。これは、障害を「個性」として捉える青年が、障害者を対等な存在として認識し、自然な

援助行動に結びついている可能性を示唆する。一方で、「将来、自分も障害者になるかもしれないから」(0.8%)という理由は極めて少数であり、自己防衛の動機はほとんど見られなかった。青年の援助行動が利己的動機ではなく、社会的共感や他者志向な価値観に基づいていると考えられる。

援助行動は、圧力や報酬といった外発的要因ではなく、共感性や社会的規範といった内発的要因に支えられていると考えられる。特に、「お互い様」「当たり前」といった援助動機は、援助行動が「自己効力感」「共感性」「道徳的価値観」「社会的規範」「障害者との接触経験」といった心理的要因や、「障害者は助けるもの」といった社会的規範や教育によって形成されている可能性を示している。このことから、学校教育における道徳・倫理教育の意義を再確認される。今後は、これらの心理的要因を包括的に測定する枠組みが求められる。

3. 援助動機と自己決定

「自己決定理論」¹²⁾に基づいて、援助動機(図2)および自由記述(V-3.追調査)の分析結果を整理すると、青年の援助行動は主に4つの動機に分類(表6)できる。これにより、援助行動は、外的報酬や義務感よりも、共感や社会的規範の内面化に基づく内発的・同一化的動機によって支えられていることがわかる。

本研究では、青年の援助動機の大半が内発的動機に該当し、これは障害者受容態度の形成において重要な心理的要因であると考えられる。特に、「お互い様」「当たり前」といった表現は、社会的共感や道徳的価値観が援助行動の背景にあることを示しており、これらの動機に該当する対象者の自己肯定感は比較的高い傾向(表4)がみられた。これは、自己肯定感が高い青年ほど、内発的動機に基づいた援助行動をとる傾向があることを示唆している。一方で、「将来、自分も障害者になるかもしれないから」といった自己防衛的動機はほとんど見られず、援助行動が自己中心的利益よりも他者志向的な価値観に基づいていることが示された。援助行動の不足は、意識の問題ではなく、障害者との接触機会の少なさや教育的支援の不足に起因している可能性がある。これは、障害者との交流機会を教育や地域活動に組み込むことの重要性を示している。

今後は、援助動機の分類の精緻化し、各類型が心理的要因や社会的経験とどのように関連するかを検討する必要がある。特に、援助動機と自己肯定感の相互作用を多変量解析によって明らかにすることで、青年の援助行動の形成メカニズムを理論的に解明することが可能となる。

表6 援助行動の動機分類

動機分類	本研究における該当表現	自己肯定感との関係
内発的動機	「何となく手助けをしたいと思ったから」 「困っているときはお互い様という気持ちから」	平均 24.5~25
同一化動機	「障害のある人を手助けするのは当たり前のことだと思うから」	平均 24.5
外発的動機	「キャンペーンなどを見たから」	平均 28 (回答者は極少数)
統制的動機	「助けないと悪い気がしたから」※自由記述より	関連は不明瞭

4. 援助行動に対する心理的障壁

援助動機を阻害する要因(図3)では、「見かける機会がなかった」が最も多く選択されている。この結果は、援助行動の不足が必ずしも否定的態度や関心の欠如によるものではなく、接触機会の不足や障害の不可視性に起因している可能性を示唆する。これは、障害を「社会的に隔離された存在」として捉える傾向と一致しており、障害のネガティブな捉え方が社会的距離を生み出している可能性がある。

「接し方がわからない」「お節介になる気がする」といった要因は、障害者との接触経験や障害理解の不足

が援助行動の阻害要因となっている可能性を示しているが、援助行動の欠如が接触機会の不足だけに起因するとは言い切れない。援助行動の欠如は、必ずしも無関心や否定的態度によるものではなく、「誤った支援をってしまうことへの不安」や「自信のなさ」に起因している可能性がある。

障害をネガティブに捉える青年が多数派（表1）であるにもかかわらず、援助経験がある青年が64.4%（表3）と多いことは、障害に対する認識と援助行動が必ずしも一致しないことを示している。つまり、障害を「困難」として捉えていても、共感や社会的規範によって援助行動が促される場合がある。

5. 不可視の障害の存在

援助行動に至らなかった背景には、単に「物理的に障害者と接する機会がなかった」だけでなく、発達障害、精神障害、（心臓疾患、難病などの）内部障害など、外見からは分かりにくい障害の不可視性への理解不足が背景にある可能性が示唆される。「不可視の障害」は、外見的な手がかりが乏しいため、周囲の理解や支援が得られにくく、当事者が孤立感や誤解を受けやすいという問題がある（Santuzzi et al, 2014）¹⁶⁾。「障害に気づけない」、「誤った支援をしてしまうことへの不安」は、不可視の障害に特有の課題であり、不可視の障害に対する理解不足が援助行動の阻害要因であることが示唆された。

青年においては、障害者を「見かけるかどうか」ではなく、「障害に気づけるか」が援助の契機になっており、この認識には知識と経験の教育的介入が必要である。この結果は、障害者理解教育において「障害に気づく」力を養うことの必要性を強調する。当事者による講話やシミュレーション体験、VR教材などを活用した「気づきの教育」が有効であると考えられる。青年が「見える障害」だけでなく、「見えない障害」にも配慮できるようにするためには、知識と経験の両面からの支援が求められる。

6. 青年がどのように障害を捉えているのか

ワードクラウド（図4）では、「不自由」や「個性」などが目立つ。共起キーワード（図5）では、「社会－障壁」「日常生活－支障」「個性－もつ－生まれる」「支援－必要」などの繋がりがみられる。青年の障害理解が社会的・生活的困難と結びついて認識されている。

「障害」の言語的イメージ（表1、図4、図5）は、ネガティブな傾向が強く、障害に対する社会的ステイグマが依然として根強いことを示している。特に「妨げ」「苦しみ」「不自由」などの語彙の使用は、障害者の生活困難や社会的障壁の視点、「害」という語感を避ける意図による言語的配慮、障害者の可能性や能力への注目不足を示唆する。一方で「個性」との関連も強く、捉え方が肯定的に再構成する可能性を示している。

自由記述からは、「支援－必要」の繋がりが（図5）や「支援や他人の手が必要な人」「人の助けが必要」といった、能力の欠如ではなく支援の必要性として捉える視点が示されており、「ICF」³⁾の考え方と一致している。また、「社会は全部が整っているわけではないから」といった障害を個人の問題ではなく、社会構造の問題として捉える「社会モデル」¹⁴⁾に基づく考え方がみられる。さらに、「その人の特徴だから」といった中立的かつ科学的な表現として教育や福祉の現場でも広く使われている「特性」の影響がみられる。

これらは、障害を多様性の一部として肯定的に捉える視点であり、また、「違い」として受容するインクルーシブな視点の浸透を示唆している。これは教育現場やメディアにおける配慮的な言語使用の影響が大きいのではないかと考えられる。言語的イメージは、障害者に対する社会的ステイグマの再生産にも関与する。ネガティブな語彙の使用は、無意識の偏見や心理的距離を強化する可能性があり、教育的介入によって言語的表象を再構成する必要がある。今後の障害理解教育では、単なる知識の伝達にとどまらず、言語的枠組みそのものを問い直す批判的リテラシーの育成が求められる。

7. 障害理解の二重構造

対象者には、障害を「困難」と捉えつつ、「個性」として肯定的に捉えるという二重の認識がみられ、教育や社会的経験によって障害理解が多層的に形成されていることを示している。このような言語的二重構造は、障害の肯定的・否定的認識が併存する葛藤的な認識を反映しており、教育的影響やメディア表象、障害者との接触経験の差異に起因していると考えられる。

言語的イメージは障害理解の形成に関与しており、言語的表象が障害理解の質に関与していることがわかる。今回の結果は、態度の「三成分（認知・感情・行動）」(Eagly & Chaiken, 1993)¹⁷⁾のうち、青年の認知成分が二極化している可能性を示唆しており、感情的・行動的側面との整合性が課題となる。ただし、これらの言語的イメージが援助行動に直接的な影響を与えているかどうかについては、現時点のデータから因果関係を明確にすることは困難である。言語的イメージは障害理解の一側面であり、援助行動との関連性については、今後の縦断的研究や介入研究によって検証される必要がある。

この二重構造は、倉重・川間 (1995)⁸⁾の障害者態度尺度における認知的・感情的・行動的側面の複雑性と一致する。また、「お互い様」「当たり前」といった内発的な援助動機は、「自己決定理論」¹²⁾に基づく「内発的動機づけ」と整合的である。これらの一致は、青年期における障害者受容の倫理的構造が、既存理論と接続可能であることを示している。

VII. 結論

本調査は、青年における障害の捉え方、自己肯定感、援助経験の有無とその動機・阻害要因を多面的に検討したものである。結果から、以下の点 (図6) が明らかとなった。

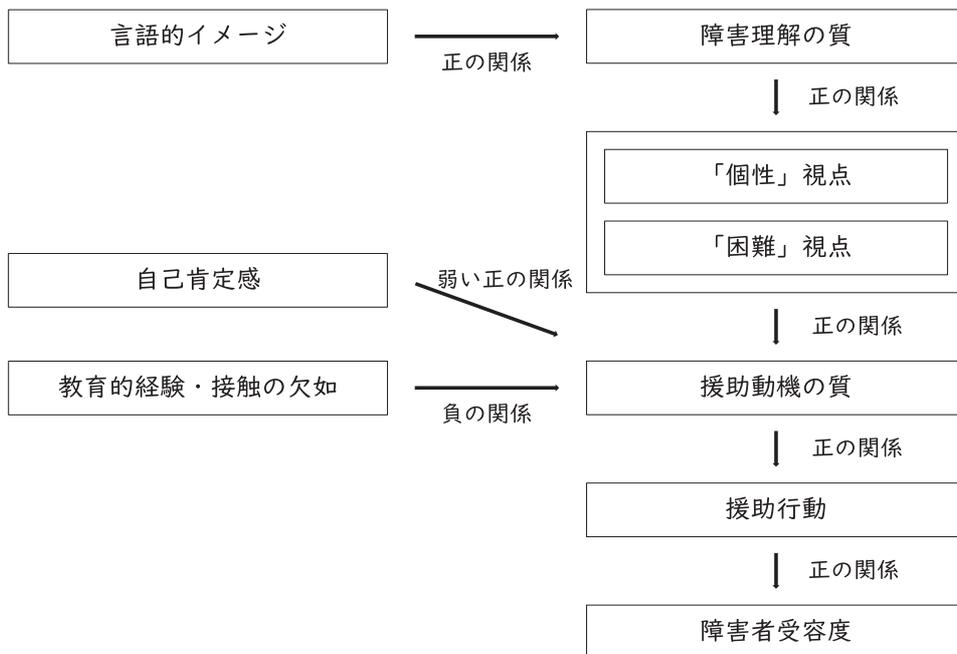


図6 研究結果に基づく障害受容モデル (筆者作成)

- ・ 障害理解が多層的で矛盾を含む二重構造をもつ。
- ・ 援助動機は内発的要因に基づく傾向が強い。
- ・ 障害理解の質は援助動機に影響を与えるが、援助経験の有無とは必ずしも一致しない。
- ・ 自己肯定感は援助経験の量よりも、援助の質や動機に影響される可能性がある。
- ・ 教育介入では、障害理解と援助経験を個別に扱う視点が求められる。
- ・ 障害理解が教育や経験によって再構成されている可能性がある。
- ・ 障害者との接触機会の欠如が援助行動の最大の阻害要因である。

これらは、青年の障害理解と援助行動に関する心理的構造が、単なる知識や態度だけでなく、社会的経験、言語環境、教育的介入によって大きく左右されることを示している。

本研究の結果は、言語的イメージの再構成と内発的援助動機の育成といった障害理解の教育的介入が、障害者受容態度の形成に影響を与える可能性を示し、今後の実践的展開に向けた理論的基盤を提供した。今後の教育実践では、以下の教育的手法が有効であると考えられる。

- ・ 体験型学習の導入（障害者との交流機会、ボランティア活動、ロールプレイ、当事者講和）
- ・ 障害理解教育の体系化（経験・言語・感情・社会的接触を統合した包括的なアプローチ）
- ・ 言語的表象の再構成（教育的介入における言語環境の検討と整備）

VIII. おわりに

本研究では、青年期における障害者受容の心理的要因として、自己肯定感と援助経験に焦点を当て、多面的に検討した。調査の結果、自己肯定感と援助経験は障害者受容態度に一定の影響を与える可能性が示唆された。援助行動の背景には、情動的・規範的な援助動機（図2）が多く選択されており、共感性や社会的規範といった他の心理的要因が関与していることが明らかとなった。また、これらの動機を選択した青年の自己肯定感（表4、表6）が比較的高く、心理的要因との関連が示唆される。

障害を「困難」と捉える傾向（表1）と援助経験（表3）から、障害を「困難」と認識することが「支援の必要性」を意識させ、援助行動を促す契機になっている可能性がある。これらの結果は、援助行動が内面的な価値意識や社会的規範に基づいて形成されていることを示しており、「自己決定理論」¹²⁾の「自律的動機づけ」とも一致する。また、障害理解には「困難」としての認識と「個性」としての受容という二重の構造が存在しており、言語的イメージが障害者への態度形成に影響していることが示された。特に、不可視の障害に対する理解不足が援助行動の阻害要因となっている点は、今後の教育的介入の重要な課題である。

本研究の考察は、青年期における障害者受容の心理的構造を明らかにする出発点であり、今後の実証的研究や教育実践の基盤となる知見を提供するものである。本研究は特定の教育機関に所属する青年を対象としており、地域や教育環境の偏りが結果に影響を与えている可能性がある。そのため、青年全体を代表するものではなく、一般化可能性を高める必要がある。

本研究は横断的調査に基づいており、変数間の因果関係を直接的に検証する設計ではない。自己肯定感と援助経験についての統計的検定は実施していないため、仮説③に関する直接的な検証結果は得られていない。記述統計に基づき、各要因の傾向を探索的に示すに留めた。今後は、対象層や地域を拡大し、横断的調査や介入研究により、障害理解や援助動機が受容的態度に与える影響について、障害理解教育の効果や援助行動の変容を

実証的に検討する必要がある。また、不可視の障害への理解を促進する教育的介入の効果についても、実証的に検証することが求められる。特に、障害者との接触機会の創出や、言語的表象の見直しを通じたスティグマ軽減は、共生社会に向けた政策的にも重要な課題である。

謝辞

本論文の作成にあたり、趣旨を理解し快く協力して下さった専門学校Aの皆様、大学Bの皆様に心から感謝申し上げます。

【参考文献・引用文献】

- 1) 田中道弘 (2007) 日本人青年の自己肯定感の低さと自己肯定感を高める教育の問題 —ポジティブ思考・ネガティブ思考の類型から—, 『自己心理学研究』, 7, pp. 11–22.
- 2) C. R. ロジャーズ 著; 諸富祥彦・末武康弘・保坂亨 共訳 (2005) 『クライアント中心療法』, 岩崎学術出版社. (原著出版年: 1951)
- 3) Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. S. (1951) An index of adjustment and values. *Journal of Consulting Psychology*, 15 (3), pp. 257–261.
- 4) Carl R. Rogers (1959) “A THEORY OF THERAPY, PERSONALITY, AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS, AS DEVELOPED IN THE CLIENT-CENTERED FRAMEWORK”, https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf, 2025年8月4日閲覧.
- 5) 川岸弘枝 (1972) 自己受容と他者受容に関する研究: 受容測度の検討を中心として, *教育心理学研究*, 20(3), pp. 170–178.
- 6) 上田琢哉 (1996) 自己受容概念の再検討 —自己評価の低い人の“上手なあきらめ”として—, *心理学研究*, 67(4), pp. 327–332.
- 7) 浦川麻緒里 (2014) 自己受容を形成する要因についての検討(1) —幼少期からの過去の認められ経験と青年期の自己受容との関連から—, *純心人文研究*, 20, pp. 25–37.
- 8) 倉重由美・川間健之介 (1995) 障害児を持つ母親の障害受容尺度, *山口大学教育学部研究論叢*, 46(3), pp. 19–29.
- 9) 田代由香子 (2007) 発達障害児をもつ母親の自己肯定意識と障害受容との関連, <https://www.seitoku.jp/lib/shuron/shuron/2007/r-06-0715.pdf>, 2025年4月30日閲覧.
- 10) 内閣府. 障害者に関する世論調査 (2023), <https://survey.gov-online.go.jp/r/04/r/04-shougai/#gaiyo>, 2025年4月15日閲覧.
- 11) G・W・オルポート 著; 原谷達夫・野村昭 訳 (1968) 『偏見の心理』 培風館. (原著出版年: 1954)
- 12) Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications, 2017.
- 13) 2001年に第54回国際保健会議(WHO総会)で国際障害分類(ICIDH, 1980)の改定版として「生活機能・障害・健康の国際分類(通称 国際生活機能分類)」が採択された。
- 14) 1990年にOliver, M. が理論化し、ICF(WHO, 2001)でも社会モデルの視点が取り入れられている。
- 15) Mimura, C., & Griffiths, P. (2007) A Japanese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and equivalence assessment, *Journal of Psychosomatic Research*, 62(5), pp. 589–594.
- 16) Santuzzi, Alecia & Waltz, Pamela & Finkelstein, Lisa & Rupp, Deborah. (2014) Invisible Disabilities: Unique Challenges for Employees and Organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), pp. 204–219.
- 17) Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

(2025年9月19日受理)

A Study on the Psychological Factors Influencing the Acceptance of Persons with Disabilities in Youth : Self-Esteem and Experiences of Helping

YAMAMURA Taku

Abstract

This study explores the psychological factors that influence attitudes toward the acceptance of persons with disabilities among adolescents aged 18 to 22. A questionnaire survey was conducted to examine the relationship between self-esteem (RSES-J), the presence or absence of experiences of helping, and the underlying motivations for such experiences. The findings suggest a potential association between self-esteem and helping experiences, reveal trends in helping motivations, and highlight the multilayered nature of linguistic representations of disability. These insights offer valuable guidance for designing educational interventions. Notably, the linguistic images associated with disability included both negative perceptions — such as “inconvenience” and “obstacle” — and positive reconstructions — such as “individuality” and “characteristics.” This coexistence indicates that adolescents’ understanding of disability is complex and often contradictory, underscoring the need for educational approaches that address these layered and ambivalent perceptions.

Keywords : self-esteem, acceptance of persons with disabilities, experiences of helping, adolescence,
psychological barriers

不登校児童生徒に対するメタバースを活用した支援の可能性

—レジリエンスを高める観点からの文献研究—

松久眞実 八木利津子 野津 喬

<要旨>

デジタル技術の発展に伴い、学びや対人交流の新たな空間として「メタバース（仮想空間）」の教育的活用が注目されている。メタバースは、物理的制約を超えた空間であり、匿名性・安全性・自己表現の自由度の高さなどが特徴とされる。年々増加傾向にある不登校児童生徒にとって、心理的安全性を確保しながら自己効力感や社会的つながりを回復する新たな手段となる可能性がある。本研究では、不登校児童生徒に対するメタバース活用の可能性について、特にレジリエンスを高める観点から文献研究を通じて明らかにしようとした。

文献研究の結果、「匿名性やアバターを介した安心感」が、対人不安を減らし、交流や学習行動を促す点を、多数の文献が強調している。現実世界で困難な活動（社会的交流・学習意欲）がメタバースでは容易となり、結果的にレジリエンス要因を身につけることにつながると考えられる。メタバースが不登校児童生徒のレジリエンスを高め、自己効力感や社会的つながりを回復する新たな手段となる可能性が示唆されるとともに、興味を引く授業内容の作成や、価格などの課題も明らかになった。

1. 研究の背景

近年、わが国の不登校児童生徒数は増加傾向にあり、その支援は喫緊の課題である。文部科学省の調査(2024)¹⁾によれば、不登校のきっかけ・要因として、「学校生活に対してやる気が出ない」(32.2%)が最も多く、続いて「不安・抑うつ」(23.1%)、「生活リズムの不調」(23.0%)、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出」(15.2%)、「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題」(13.3%)の順で多かったが、これらの要因は、複雑に絡み合っており、画一的な支援では対応が困難な状況にある。

また、不登校児童生徒数が増加した背景として、文科省の「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(2016)²⁾の趣旨の浸透等による“保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があった”“学校に登校するという結果のみを目標とせず、子供たちが自分の進路を主体的に考えられるようにすることを後押し”³⁾が関与していることが挙げられている。すなわち、「学校に登校する」ことだけがゴールではないという方針転換により、不登校状態にある本人とその保護者の心理的負担の軽減につながると同時に、学校以外の場、すなわち、教育支援センター（適応指導教室）（以下、教育支援センター）やフリースクール、民間の施設・団体など学校以外の関係機関へ通うことを選択する児童生徒数が増えたことがその要因であるという解釈である。

キーワード：不登校支援、メタバース、レジリエンス、文献研究

一方で、デジタル技術の発展に伴い、学びや対人交流の新たな空間として「メタバース（仮想空間）」の教育活用が注目されている。メタバースは、物理的制約を超えた空間であり、匿名性・安全性・自己表現の自由度の高さなどが特徴とされる。このような特徴は、学校環境に不適應を示す不登校児童生徒にとって、心理的安全性を確保しながら自己効力感や社会的つながりを回復する新たな手段となる可能性がある。

さらに、近年の教育では、子どもの適応力や回復力に着目した「レジリエンス」という概念が重要視されている。不登校という困難な状況においても、教育支援センターやフリースクールなど学校外の居場所で過ごすことで、心理的な強さや社会性を高める支援が求められている。メタバースのような新しい学びの場を通して、子どもたちのレジリエンスを高める可能性について検討することは、今後の教育を推進するうえで課題であるといえる。

2. 研究目的

本研究は、不登校児童生徒に対するメタバースを活用した支援の可能性について、特にレジリエンスを高める観点から文献研究を通じて明らかにすることである。具体的には、メタバースの教育活用に関する理論的背景とその効果、レジリエンス要因に関する文献を整理・検討し、両者の接点を探ることで、今後の実践的活用の方向性を示すことを目的とする。

3. 研究方法

メタバースの教育的活用に関する先行研究を、「不登校」「レジリエンス」「メタバース」を中心にCiNii Research（国立情報学研究所）よりキーワード検索を行い、メタバースやレジリエンスの定義や活用の特徴を示す。また、各自治体の取り組みの現状について、報告書や既存文献から事例を検討し、その概要を示す。これらの抽出した結果に基づき、メタバースの教育的活用と不登校児童生徒のレジリエンス要因を探るとともに、レジリエンスを高めることや不登校児童生徒への効果に着目して考察を加える。

なお、本研究は文献研究であるため、研究倫理審査の対象には該当しないと判断した。

4. 結果

1) メタバースの教育的活用について

(1) メタバースの定義と特徴

近年、メタバース（Metaverse）は教育分野においても注目を集めており、その概念や技術についての理解が進んできている。「メタバース」はニール・スティーヴンソンによるサイバーパンクSF小説『スノウ・クラッシュ』⁴⁾が初出の用語であり、アバターは同小説におけるサイバー上の仮想空間における分身の名称である。メタバース（Metaverse）とは、「Meta（超越）」と「Universe（宇宙）」を組み合わせた造語で、インターネット上に構築される三次元の仮想空間のことを指す。戸谷⁵⁾によれば、この空間では、ユーザーがアバター（自分の分身）を使って、他者とコミュニケーションを行ったり、学習や仕事、遊びなど様々な活動を行ったりできると述べられた。また、メタバースインフルエンサーのバーチャル美少女ねむ⁶⁾は、次の7点（表1）をメタバースの条件として挙げている。

表1 メタバースの条件

空間性	三次元の空間の広がりのある世界
自己同一性	自分のアイデンティティを投影した唯一無二の自由なアバターの姿で存在できる世界
大規模同時接続性	大量のユーザーがリアルタイムに同じ場所に集まることのできる世界
創造性	プラットフォームによりコンテンツが提供されるだけでなく、ユーザー自身が自由にコンテンツを持ち込んだり創造できる世界
経済性	ユーザー同士でコンテンツ・サービス・お金を交換でき、現実と同じように経済活動をして暮らしていける世界
アクセス性	スマートフォン・PC・AR/VRなど、目的に応じて最適なアクセス手段を選ぶことができ、物理現実と仮想現実が垣根なくつながる世界
没入性	アクセス手段の一つとしてAR/VRなどの没入手段が用意されて、まるで実際にその世界にいるかのような没入感のある充実した体験ができる世界

一方で、EpyllionのCEOであるマシュー・ボール氏は、メタバースを構成するコアな7つの属性(表2)を定義している。

表2 メタバースを構成する7つの属性 (Matthew Ball 2024 より)⁷⁾

永続性	メタバース空間では「リセット」「一時停止」または「終了」することがなく、無期限に続いていく
同期的	あらゆるイベントが現実世界と同じようにすべての人がリアルタイムでの体験を得ることが出来る
同時接続数の無制限	全ての人がメタバースの一部となり、イベント・場所・アクティビティを同時に参加することが出来る
経済性	個人や企業は幅広い範囲の「仕事」を創造・所有・投資・販売することができ、報酬を得ることができる
体験の横断性	体験はデジタルとフィジカルの世界、パブリックとプライベートネットワークでの体験、オープンとクローズプラットフォームに広がっている
相互運用性	使用しているデータ、アバター、デジタルアイテム、装備などはプラットフォームに依存せず、どの世界にも持ち込むことが出来る
多様性	個人、企業、非公式に組織されたグループ等の幅広いクリエイターによって「コンテンツ」と「体験」は作成および運営される

戸谷⁵⁾は、これらの条件を満たすことができるプラットフォームは、メタバースであると認めてよいが、現状では、これらの条件をすべて満たしたプラットフォームは、存在しない。したがって、これらはメタバースの条件であると同時に、その理念であると論じていた。

(2) 教育におけるメタバースの活用

メタバースの教育的活用について、矢野⁸⁾は、“VRとメタバースは、従来の教室や教科書では提供しにくい、あるいは不可能な体験を学習者に提供する。例えば、歴史的な出来事を再現したり、宇宙や海洋など生徒が容易に行けない場所を体験したりすることが可能になる。”と示唆している。

また、湯地ら⁹⁾は幼児教育の「戦」の魅力を発信する方法として、高校生対象にメタバースの有効性を検証した。Webアンケートでは、メタバースは「楽しい」「親しみやすい」「短時間でも利用可能」と評価され、幼児教育の学びや交流に有効であることが示された。高林¹⁰⁾は、教材の色や大きさ、立体物の関係をリアルに感じられる授業を、他の学習者の存在を感じられる状況と共に提供している角川ドワンゴ学園N高等学校(N高)のメタバース活用の先進事例を紹介している。加納¹¹⁾の小学校の授業を参観する教員養成の学生を対象とした実践からは、①教育に対する世界感の広がり、②空間を共有できることの有用性、③将来的可能性、④技

術の進歩性、⑤教育格差の是正、⑥習熟度別学習への活用が示唆された。このことから、メタバースの教育への幅広い活用の可能性が見いだされた。

(3) 不登校支援におけるメタバースの活用

近年、日本国内でも不登校児童生徒の支援にメタバースを活用する実践が広がっている。東京都ではVLP（バーチャル・ラーニング・プラットフォーム）を活用し、渋谷区が相談指導教室の仮想空間版「バーチャルけやき」を2023年9月に開始した。子どもは自宅からアバターで参加し、交流・学習・相談の場につながる¹²⁾。

また、民間の取り組みも進展しており、教育メタバースを用いた不登校支援サービス「FAMcampus」¹³⁾なども展開されている。さらに、DNPは3Dメタバースを用いた居場所と学びの場を開発し、小中学校の不登校や日本語指導の支援として、学習や交流の機会を提供しており、「他者とのつながり」や「自己効力感」を育む実践として注目されている¹⁴⁾。

以下に、メタバースを教育に導入している自治体についてまとめる。自治体の公式HP等でメタバースの不登校支援の取組を確認できる自治体は以下の表3とおりであった。

例えば、青森県むつ市教育研修センター²¹⁾では、市内中心部から離れた場所に住んでおり教育相談室に通うことが困難だった生徒が、平均週2日・1コマずつオンライン授業を受け続ける中で、市の教育相談室を月1回のペースで利用するようになった。親子行事にも参加するなど、対面での支援につながり、学校への登校も複数回できるようになった。また、ある生徒は中学校入学後、一度も登校していなかったが、弟が申し込んだことをきっかけに、自身もメタバースを活用した不登校支援に申し込んだ。弟は継続利用には至らなかったものの、生徒は継続的にオンライン授業に参加した。所属校が出席扱いとしたことで、本人は出席する喜びを見出し、平均週1日のペースでオンライン授業に取り組むようになった。むつ市は青森県内で最大の面積を有するため、中心部から離れた地域に住む児童生徒は、市内中心部にある教育相談室を利用しにくいと示された。

表3 教育委員会等におけるメタバースの不登校支援（HP等より）

教育委員会 等	取組内容
さいたま市教育委員会 ¹⁵⁾	不登校等児童生徒支援センター「Growth」でNTTスマートコネクットの3D教育メタバースを活用
東京都教育委員会（東京都教育庁） ¹⁶⁾	バーチャル・ラーニング・プラットフォーム（VLP）として、3Dメタバース空間を活用し、不登校・日本語指導が必要な児童生徒の新たな「居場所・学びの場」を提供。2024年度は28自治体（例：新宿区、渋谷区、杉並区、八王子市、豊島区、足立区、江戸川区 など）が参加、2025年度は34自治体に拡大と報じられている。
春日井市教育委員会（愛知県） ¹⁷⁾	NPOカタリバのroom-Kを活用したメタバースによるオンライン不登校支援を実施している。
入間市教育委員会（埼玉県） ¹⁸⁾	コロナ禍以降、不登校児童生徒数が増加。教育・福祉・保健の連携による0歳から18歳までの切れ目ない支援に取り組む中で、2022年から不登校支援の一環としてroom-Kの実証を開始した。
戸田市教育委員会（埼玉県） ¹⁹⁾	教育委員会公式noteでroom-Kの内容・活用を説明。NPOカタリバと戸田市教育委員会との連携発表（2022年）がなされた。
文京区教育委員会（東京都） ²⁰⁾	区の不登校支援リーフレットにオンラインシステムroom-Kの記載。議会報告でも「メタバース空間を活用したroom-K」を実施と説明された。

その他、熊本市、戸田市、東京都の取り組みにおいて、松本²²⁾は、以下のように取りあげている。熊本市教育委員会のフレンドリーオンラインでは、スタートタイム（登校のホームルーム）からジャーネタイム（下校のホームルーム）まで、日々の登校、下校の時間が固定されており、夜型になり生活習慣が崩れるケースが多い不登校児童生徒の保護者に好評とのことである。また、この制度のもう一つの特徴は、学力保証と社会性に

関する学びを分けて考えているという点である。学力保証については時間割の「セルフタイム」において学習支援ツール「すらら」を使用している。不登校児童生徒はドリルの前提となる授業を受けていないケースが多いことから、授業の代替として学力に適合した教材「すらら」を使用している。

さらに、戸田市教育委員会では、認定特定非営利法人カタリバと協定を締結し、プラットフォームroom-Kを活用した不登校児童生徒の支援を行っている。学校内でも学校外でもない支援の場として、room-Kをオンライン上の仮想教育支援センターと位置付けて運用を開始している。東京都教育委員会は、従来の手法ではつながりを持っていない子供たちの居場所・学びの場として仮想空間上にメタバース「バーチャル・ラーニング・プラットフォーム（以下、VLP）」を用意し、区市町村に提供する取組を開始した。新宿区教育委員会は2023年1月～3月に東京都教育委員会とのVLPのデモ運用に関する協定を踏まえた、つくし教室の児童生徒の貸与端末（タブレット）を活用した実証事業を実施するとともに、日本語指導が必要な児童生徒への対応でもVLPを活用している。対面型の教育支援教室の利用には保護者の送迎が必要である。よって、従来は保護者の都合によっては、児童生徒が出席したい日であっても、出席がかなわないケースがあった。このような日に、オンラインに入室することにより、教育支援教室に登室できない日でも接点をもつことができた。また、従来は教育支援教室に来ることができない児童生徒の状況確認を電話や訪問により行う必要があったが、VLPで出席が確認できるため訪問の件数が減り、そのリソースを他事業に振り向けることもできるようになった。

このように、実際の教育現場でのメタバース活用や取り組みが増え、その効果やレジリエンスを高める支援に繋がる実践事例が報告されている。

2) レジリエンスの概念と支援について

川島、征矢野ら²³⁾は、不登校児童生徒は「レジリエンスが少ない」ことが考えられ、登校することが、心理的に困難さを持つ場合でも「レジリエンス」があれば、不安や登校することへの抵抗があったとしても、一時的には登校を渋ることがあっても、自ら登校することへの意思を作り出し、困難さを克服し適応することが可能になると示唆している。このレジリエンスの定義を齊藤、岡安²⁴⁾は、表4のようにまとめている。

表4 文献におけるレジリエンスの定義

Masten et al. (1990)	困難あるいは驚異的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果
Grotberg (1999)	逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化される、また変容される普遍的な人の許容力
Egeland et al. (1993)	ハイリスクな状態や慢性的なストレス、あるいはそれらに付随するような、長期間に渡るかあるいは厳しいトラウマにも関わらず示される良い適応や肯定的な機能やコンピテンスへの能力
小塩ら (2002)	(レジリエンスの状態にある者とは) 困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している者
無藤・森・遠藤・玉瀬 (2004)	困難な状況にさらされ、ネガティブな心理状態に陥っても重篤な精神病理的な状態にならない、あるいは回復できるという個人の心理面の弾力性
Rutter (2007)	深刻な結果をもたらすと考えられる危険な経験に悩まされているにもかかわらず、比較的、良好な結果をもたらすような現象

小花和²⁵⁾は、子どものレジリエンスを“深刻な危険性にもかかわらず、適応的な機能を維持しようとする現象”“挑戦的、脅威的な状況にもかかわらず得られる望ましい結果、またはその過程、あるいはそのための許

容力”と定義し、レジリエンス要因を「環境要因」と「個人内要因」に分類した。また、平野²⁶⁾は、レジリエンスを“ストレス状況の中でも適応し、傷つきから立ち直る力”と定義しており、“レジリエンスはいくつかの要因によって導かれるため、レジリエンスを高めるためには、その要因を身につける必要がある”とし、資質的レジリエンス要因を「楽観性/統御力/社会性/行動力」、獲得的レジリエンス要因を「問題解決志向/自己理解/他者心理の理解」と分類した。この7つのレジリエンス要因は、前述した文部科学省の調査（2024）で示された不登校について把握した事実と密接に関連している。例えば「学校生活に対してやる気が出ない」と関連すると思われるレジリエンス要因は、「行動力」であり、「不安・抑うつ」は「楽観性」「自己理解」、「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題」は「社会性」「他者心理の理解」と関連していると報告された。

しかし、どのようにすれば、不登校児童生徒のレジリエンスを高めることができるのか、児童生徒のニーズや、支援のあり方、具体的な方法などについては明らかになっておらず、フリースクール等民間施設や教育支援センターの支援者も手探りで支援を行っている現状を把握した。児童生徒の不登校の要因を分析し、人間関係構築や信頼関係構築のための具体的な支援や“ストレス状況の中でも適応し、傷つきから立ち直る力”レジリエンスを高める支援について先行研究から検討し、効果的な支援の在り方を明らかにする必要がある。

そこで、以下には、メタバースを活用した支援がレジリエンスを高めることに有効かどうかを文献より整理・分析し、支援の可能性について抽出した結果を述べる。

3) メタバースの教育活用に関する文献とレジリエンス要因との関連

平野（2010）²⁶⁾は、二次元レジリエンス要因尺度を用いて7つの要因を見出した。尺度の質問事項は表5のとおりである。

表5 7つのレジリエンス要因と尺度

	レジリエンス要因	尺度の質問事項
資質的 レジ リエ ンス 要 因	楽観性	<ul style="list-style-type: none"> ・困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う。 ・どんなことでも、たいてい何とかかなりそうな気がする。 ・たとえ自信がないことでも、結果的に何とかかなと思う。
	統御力	<ul style="list-style-type: none"> ・つらいことでも我慢できる方だ。 ・嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる。 ・自分は体力がある方だ。
	社会性	<ul style="list-style-type: none"> ・交友関係が広く、社交的である。 ・自分から人と親しくなることが得意だ。 ・昔から、人との関係をとるのが上手だ。
	行動力	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は粘り強い人間だと思う。 ・決めたことを最後までやりとおすことができる。 ・努力することを大事にする方だ。
獲得的 レジ リエ ンス 要 因	問題解決志向	<ul style="list-style-type: none"> ・人と誤解が生じたときには積極的に話をしようとする。 ・嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める。 ・嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す。
	自己理解	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の性格についてよく理解している。 ・嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している。 ・自分の考えや気持ちがよくわからないことが多い。
	他者心理の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・人の気持ちや、微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ。 ・他人の考え方を理解するのが比較的得意だ。 ・思いやりを持って人と接している。

平野²⁶⁾は、これら7つの要因を以下の①～⑦のように定義している。

- ①楽観性：将来に対して不安をもたず、肯定的な期待をもって行動できる力
- ②統御力：不安が少なく、ネガティブな感情や生理的な体調に振り回されずにコントロールできる力
- ③社交性：見知らぬ他者に対する不安や恐怖が少なく、他者との関わりを好み、コミュニケーションを取れる力
- ④行動力：目標や意欲を、忍耐力によって努力して実行できる力
- ⑤問題解決志向：状況を改善するために、問題を積極的に解決しようとする意志をもち、解決方法を学ぼうとする力
- ⑥自己理解：自分の考えや、自分自身について理解・把握し、自分の特性に合った目標設定や行動ができる力
- ⑦他者心理の理解：他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力

上記の質問内容・定義を踏まえながら、「メタバース」「不登校」のキーワード検索を行い、文献で述べられた「結果」や「考察」等より7つのレジリエンス要因を抽出し、メタバースの活用が不登校児童生徒のレジリエンスを高めることに効果的であるかどうかについて、それぞれの文献について表6にまとめた。

表6 レジリエンス要因の抽出

著者 (発表年)	論文タイトル	結論	レジリエンス要因の抽出
茂出木謙太郎(2022) ²⁷⁾	メタバース・アバターを活用したオンライン授業の実践報告	アバターのデザインはオンライン授業における参加意識や積極性を向上させる可能性がある。さらに、アバターを利用することで、社会活動がしにくかった人々への課題解決や新しい教育の形を模索することができる。	①楽観性：記述なし ②統御力：「なりたい自分になれる」「自己ブランディング」「自己効力感・自己統制が高まりやすい環境」 ③社交性：「オンラインの方がたくさん話せた」「コミュニケーション上さまざまな問題を抱える学生に、コミュニケーションを促したくなる好ましいアバターを使用させることで、オンラインによる学生の発言やコミュニケーションが変化する」 ④行動力：「半数近い新生入生がNICE CAMERAを実際にDL、自由記述でアバター作成・Live 2D挑戦などの行動が増加」 ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：「学生Aのアバターが背景の変化が心理状態を反映している」「最終的には可愛らしい自己像へ更新」 ⑦他者心理の理解：「しゃべらなくてもアバターの雰囲気ですのう人がどんな人かわかるのが楽しい」
加納寛子(2023) ¹¹⁾	メタバース上のノスタルジックな教室や講義室の開発と活用の可能性について	メタバース上に開発されたノスタルジックな教室や講義室は、架空のものや実在する景色の再現を通じて、様々な活用可能性を持つことが示された。特に、震災直後には直視することが困難だった昔の風景を再現することで、過去にタイムスリップし、悲しみを癒やす一助となる可能性がある」と述べられている。また、今後、多くの人々にとつ	①楽観性：記述なし ②統御力：アバターを介した表現容易性や参加ハードルの低さは、状況選好・行動選択の自由度を高め、「できる」感(効力感)に繋がる ③社交性：「隣にいるような感覚で交流する」「メタバース内で一緒に踊る」「地域を越えたクラブ活動」「オンライン同窓会」は、社交性につながる交流が可能 ④行動力：「間近で体験するには危険だったり、困難だったりするようなことも、メタバース内で、シミュレーションが可能」 ⑤問題解決志向：「勉強でわからないことを聞いたり、発展的なことを学ぶ機会を実現する」「実験のシミュレーション」「ロボットプログラミング等の活動」

		<p>でもう一度訪れたい場所の再現を試みることで、癒しや懐かしさを提供することを願っている。</p>	<p>⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：「同じ関心を持つ友達が近くにいなかったりする場合、メタバース内で、遠くにいる友達との交流もできる」</p>
<p>水瀬ゆず 富岡奈津代 他 (2023)²⁸⁾</p>	<p>VRメタバースを活用した不登校生徒支援プログラム「ぶいきゃん」の開発と実践について報告</p>	<p>メタバース技術は不登校生徒支援に新たな可能性を示した。効果検証や持続可能性の確保が今後の課題として挙げられる。</p>	<p>①楽観性：「楽しみ」「充実」「満足度高い」「大学進学への意欲を喚起」「他の不登校生徒への推奨意向が強い」 ②統御力：「自律性や有能感が高められるプログラム構成と、サポーターとの一対一の関係性や他の参加者との交流は、所属感を高める要因だった」 ③社交性：「二重の匿名性がコミュニケーションを誘発する」「視覚的・聴覚的な情報の豊富さといった要因が対人不安を軽減させ、社会的な交流を可能にした」「メタバースを介したコミュニケーションが待ち遠しかった」「現実世界では困難を感じるコミュニケーションや体験がメタバースを介することで、容易に感じられた」「現実では大人の人と話す緊張してしまいうけれどメタバースの方はあまり緊張しなかった」 ④行動力：「ぶいきゃんのある日が楽しみで、とても充実した時間を送ることができた」「現実世界ではできないことや、VRならではの事ができてとても楽しかった」 ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：「外出に強い不安を感じるこの生徒は、人とのコミュニケーションへの欲求を持ちながらも、SNSなどのテキストベースの交流に物足りなさを感じていた。しかし、メタバース空間が、この生徒に新たな自己表現と交流の場を提供し、結果として大学進学への意欲を喚起し、高校復帰につながった」 ⑦他者心理の理解：「アバターを介することで心理的距離が最適化される」と記述あり。</p>
<p>西川浩平 高橋修司他 (2023)²⁹⁾</p>	<p>メタバース活用学習における学習モデル「PBERS」の提案—社会教育におけるメタバース学習モデルの予備的研究—</p>	<p>学習モデル「PBERS」は一部の要素で有効性が確認されたが、全体としての妥当性を確立するにはさらなる研究が必要。「Reflection」と「Share」の改善が学習効果向上に寄与する可能性がある。</p>	<p>①楽観性：記述なし ②統御力：記述なし ③社交性：「他の受講者とともに学びやすい」「他の受講者とコミュニケーションを取りながらの方が、成果物を作成しやすい」「学習成果を他者に発信しやすい」 ④行動力：「次に学ぶべきことを自分で考え、主体的に次の学習を計画できる」 ⑤問題解決志向：「仮想空間の教室のような場所に展示できる場合、自己の学習の理解を深める」 ⑥自己理解：「学習の振り返りが容易に行える」 ⑦他者心理の理解：「参加者同士で評価することは、学習の理解を深めることに役立つ」</p>
<p>池田利基 金子楓 (2023)³⁰⁾</p>	<p>オンライン不登校支援事業が子どもたちの心理的変化に及ぼす効果</p>	<p>room-Kの取り組みは、不登校の理由（クラスター）を問わず、児童生徒の学習能力の向上とストレス反応を低減させる効果があることを示唆している。</p>	<p>①楽観性：記述なし ②統御力：自習理解に効果が認められた。 ③社交性：記述なし ④行動力：無気力因子が低下。 ⑤問題解決志向：ICTスキルに効果が認められた。 ⑥自己理解：自尊感情尺度に効果が認められた。 ⑦他者心理の理解：記述なし</p>

<p>中井勇希 戸簾隼人 (2023)³¹⁾</p>	<p>VR・仮想空間技術、AI技術を用いたデジタル保健室の実証と展望</p>	<p>デジタル保健室の導入には以下の3点が重要： 1 安心できる環境でのコミュニケーション需要の満足 2 全学利用ではなく特定対象への限定的利用 3 ICT技術のレクリエーション用途としての価値</p> <p>今後は、部活動や宿題中のコミュニケーションを支援する2Dメタバースの検証を継続予定である。</p>	<p>①楽観性：記述なし ②統御力：記述なし ③社交性：「メタバースでジェスチャーやチャットを用いると、声かけのハードルが低くなる」 ④行動力：「クラスや部活動などの既存のコミュニティから離れた安心できる環境でコミュニケーションを取りたい」 ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：「相手の感情が分からず、コミュニケーションが苦手だった生徒にとっては、属人性を排除し、正確に相手の感情を知ることで適切なコミュニケーションの実施が期待できる」 「正確な感情情報が知られることは、通常のコミュニケーションと比較し、ストレスを感じた」</p>
<p>湯地宏樹 佐々木晃 他 (2023)⁹⁾</p>	<p>児童・生徒への幼児教育の「職」の魅力発信プロジェクト—模擬授業・保育体験及びメタバースの効果—</p>	<p>幼児教育の魅力発信には模擬授業や保育体験が有効であり、メタバースは時空を超えた学びの場として可能性を秘めている。 今後は卒業生や新人保育者向けのメタバース活用プログラムや、中学校・高校との連携カリキュラムを通じて幼児教育の質向上を目指す。</p>	<p>①楽観性：記述なし ②統御力：「スマホを使った活動で色々学べて、より幼児教育の勉強をしたいと思った」 ③社交性：「アバターを使ってお話しできたり、交流をもてるのができてとても楽しかった」 「アバターで交流できるので、やりやすかった」 「いろいろな人からの書き込みや、会議などが増えてくるともっと興味深いものになる」 ④行動力：「簡単な操作で幼児教育について学べるのがすごく良い」 「アバターなどとても可愛く、幼稚園、保育園の先生の職業について興味や好奇心が沢山湧いた」 「メタバースは、時間や場所の制限を受けずいつでもどこからでもアクセスできる」 ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：記述なし</p>
<p>加納寛子 (2024)³²⁾</p>	<p>メタバース空間におけるAIカウンセラーの開発 —不登校生徒の談話支援に向けた新たなアプローチ—</p>	<p>AIカウンセラー「Hironya AI」は、相談者とともに解決策を考える対話が可能であり、期待するカウンセラーらしい出力を実現。 動物型の外形により、対人恐怖傾向のある相談者でも安心して話せる環境を提供。 メタバース空間での教育やカウンセリングの新たな可能性を示した。 一般公開に向けた技術的課題（GPU使用量や負荷）や倫理的側面の検討が必要。 今後、実際の利用効果を測定し、システムの改善を進めることで、教育やメンタルヘルス分野での応用が期待される。 考察と結論から、AIカウンセラーの有効性と課題が明確化され、さらな</p>	<p>①楽観性：「利用者が自分のペースで安心して相談できる環境の提供が期待できる」 ②統御力：記述なし ③社交性：「人間のユーザーと対話したり、様々な雑談を提供する役割を担う」 「アバターは、単にユーザーを代表する象徴的な存在に留まらず、メタバース内での社会的な役割やアイデンティティの形成、さらには自己表現や他者との交流を可能にする重要な要素となっている」 「メタバース内で、AIキャラクターはエンターテイメントやソーシャルインタラクションの一環としても広く期待できる」 「自由に会話をすることで、子どもにとって「友達」のような存在をAIキャラクターに、担わせることもできる」 「不登校の子どもが、メタバース空間の教室に集まり、そこで授業を受けたり、友達とビクニックをしたり、夕日を眺めたりすることができる」 「対人恐怖傾向にある人であっても、動物相手であるため、会話における緊張や抵抗感を和らげる効果を期待できる」 ④行動力：「AIキャラクターは、プログラムに基づいて知的な行動や発話を行い、ユーザーが臨場感のある体験を得られるようサポートする」 ⑤問題解決志向：「従来のオンライン教育では困難であったインタラクティブな学習が実現さ</p>

		<p>る発展の可能性が示されている。</p> <p>AI カウンセラーが利用者の相談に応じることで、日常の悩みやストレス解消をサポートすることを目指している。対人恐怖傾向にある人であっても、動物相手であるため、会話における緊張や抵抗感を和らげる効果を期待できる。さらに、利用者が自分のペースで安心して相談できる環境の提供が期待できる。</p>	<p>れ、学習者の理解度や集中力が向上する効果が期待される」「AIカウンセラーが利用者の相談に応じることで、日常の悩みやストレス解消をサポートすることを目指している」</p> <p>⑥自己理解：「悩んでいることを、AIカウンセラー相手に話すことで、考えがまとまり、考えが整理できる役割を期待できる」</p> <p>⑦他者心理の理解：記述なし</p>
<p>加納寛子 (2024)³³⁾</p>	<p>メタバースを活用した教育の可能性</p>	<p>メタバースは教育において幅広い活用可能性を持つことが示された。</p> <p>不登校児童生徒への支援や教員養成研修の改革においてメタバースは有効なツールとなり得る。筆者自身もメタバースを活用した授業実践を始めて、今後さらにその可能性を追求していく意向が述べられている。これらの考察と結論から、メタバースは教育の新たな可能性を切り開く重要な技術である。教員養成を目的とした授業やVRゴーグルの発達により、授業観察の方法が変化。360度動画を使用した授業観察が行われ、教育の世界感が広がった。教員養成学生は、空間を共有することの有用性を実感した。教育格差の是正や習熟度別学習の活用が期待されている。</p> <p>メタバースは不登校児童生徒の人との関わりを促進する可能性がある。教員養成においてもメタバースの活用が教育の質を向上させると指摘した。</p>	<p>①楽観性：記述なし</p> <p>②統御力：記述なし</p> <p>③社交性：「不登校の児童生徒へも人との関わりやつながりを促す可能性が指摘された」「他者とかかわったり、人とつながる機会が失われがちな不登校の児童生徒も、メタバースを使うことで、自分の気持ちを伝えたり、人とつながるきっかけになる」「空間を共有できることの有用性」</p> <p>④行動力：記述なし</p> <p>⑤問題解決志向：「教師がレベル別の課題を用意し、その課題のヒントになる動画などの資料をインターネット上で共有し各児童に適切な課題に取り組めるような環境を整えていくことが重要」</p> <p>⑥自己理解：「自分の写真を褒めてもらえたりして嬉しかった」</p> <p>⑦他者心理の理解：「みんなのいろんな角度からのお気に入りを知れて楽しかった」</p>
<p>宮下伊吉 (2024)³⁴⁾</p>	<p>高大連携における地域活性化と新規事業創出のためのメタバースの活用事例</p>	<p>メタバースを活用した学習環境は、地域活性化や新規事業創出に向けた協働学習において有効であり、受講者の意欲向上や学びの質の向上に寄与することが示された。</p> <p>今後、メタバースによる学習環境の要因の影響をさらに明らかにする必要がある。</p>	<p>①楽観性：記述なし</p> <p>②統御力：記述なし</p> <p>③社交性：「他の人との話し合いが1番良かった」「色々な人と意見を交換したり、その意見を上手くまとめたりして、新たなアイデアを生み出していきたい」「自分とは異なる考えを持つ人と話をするほうが気づきや学びが得られた」「周りの人に自分の考えを伝えながら互いに協力することができた」</p> <p>④行動力：「もっと多くの新たな気づきや学びを得たい気持ちになった」</p>

			<p>⑤問題解決志向：「色々な人と意見を交換したり、その意見を上手くまとめたりして、新たなアイデアを生み出していきたいです」「様々な人と協力することで難しい課題に前向きに取り組めそうな気持ちになった」</p> <p>⑥自己理解：「自由に柔軟に思考する力が今までよりも上がったように感じる」</p> <p>⑦他者心理の理解：「自分はあまり捻った案を考え出すことができませんでしたが、今回のセミナーで色々な角度からの提案を知り、[そういった角度からのアプローチもあるのか]という気付きをたくさん得られました」「自分以外の人の考えを受け入れながらお互いに協力することができた」</p>
宮崎亮 外山竜次 (2024) ³⁵⁾	メタバースの教育現場における活用と不登校支援の可能性	メタバースは、不登校児童生徒の社会的自立を支援する新たな教育プラットフォームとして有望であり、教育のデジタル化を進める中で重要な役割を果たす可能性がある。	<p>①楽観性：記述なし</p> <p>②統御力：記述なし</p> <p>③社交性：他の生徒や教師とのコミュニケーションを通じて社会とのつながりを維持する。オンライン部活動もオンライン支援員が主導して行い、子どもたちが興味を持つ活動に参加できるよう支援している。これにより、学習だけでなく社会的なつながりやコミュニティ活動も充実させることができる。</p> <p>④行動力：メタバースでの学習をきっかけにリアルな学校生活への復帰を目指すようになった。</p> <p>⑤問題解決志向：記述なし</p> <p>⑥自己理解：記述なし</p> <p>⑦他者心理の理解：記述なし</p>
三和秀平 (2024) ³⁶⁾	メタバースによるオンライン不登校支援への印象の予備的検討	メタバース支援は「自由である」「他人のペースに合わせなくてよい」という印象が強く、発達段階が高い子どもに対して肯定的に受け止められる傾向がある。また、性格特性よりも経験的要因や子どもへの期待が参加希望に影響を与えることが示唆された。	<p>①楽観性：記述なし</p> <p>②統御力：記述なし</p> <p>③社交性：記述なし</p> <p>④行動力：記述なし</p> <p>⑤問題解決志向：記述なし</p> <p>⑥自己理解：記述なし</p> <p>⑦他者心理の理解：記述なし</p>
瀬戸美奈子 (2024) ³⁷⁾	不登校支援における教育支援センターの役割と課題	教育支援センターは、不登校児童生徒にとって心理的安心を与える居場所機能、多様な学びの機会を提供する機能、地域の中核としてネットワークを構築する機能を持つ。課題として、心理的支援のプログラム作り、学習支援の評価方法、専門家を活用したネットワーク作りが挙げられる。今後のさらなる支援の充実が求められる。学習支援に関してはメタバースなどを活用した支援が始まったばかりであり、運営上の配慮事項やオンラインによる学習を	<p>①楽観性：記述なし</p> <p>②統御力：記述なし</p> <p>③社交性：集団での学習や運動を行いながらも個別に配慮し、小集団の中で他の子どもとの関わりを形成している</p> <p>④行動力：記述なし</p> <p>⑤問題解決志向：記述なし</p> <p>⑥自己理解：不安低減プログラムが、小集団による自己理解の促進、自分が尊重される保護的な環境が影響を及ぼすことが示唆された。</p> <p>⑦他者心理の理解：不安低減プログラムが、他者理解を促進した</p>

		どのように評価していくか、今後の展開を見ながら検討していく必要がある。	
石井久雄 (2024) ³⁸⁾	不登校支援に関する一考察	不登校支援における格差を早急に解消する必要がある。メタバース空間の活用など新しい支援方法も模索されているが、地域や経済状況に左右されない支援体制の構築が求められる。 メタバース空間を利用した不登校支援も出現しつつあるが、不登校支援に関する格差を早急に解消する必要がある。	①楽観性：記述なし ②統御力：記述なし ③社交性：NPOやフリースクールと連携し、身近な地域で、人とつながり、学びに向かう土台づくりや様々な体験活動ができるよう、学校や家庭以外の多様な居場所づくりを広げる ④行動力：記述なし ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：記述なし
大井亜紀 (2024) ³⁹⁾	メタバースで図書館をどう作るか —NAGOYAメタバース図書館構築記—	「NAGOYAメタバース図書館」は期間限定の試みとして成功を収めたが、継続的なサービスとして提供するには課題が多い。 メタバース図書館の構築はリアル図書館の資源を活用することで可能であり、今後の図書館活動におけるメタバースの活用に期待が寄せられる。	①楽観性：「とても面白くて、気に入りました！ぜひ子供に使わせてあげたいです」「大晦日に入館しました。現実の図書館が休館なので、メタバースで楽しめて嬉しかったです」などの記述あり。 ②統御力：記述なし ③社交性：友人同士で待ち合わせてメタバース図書館を一緒に体験する例や、海外のユーザーが出身国を名乗り合うなど初めて出会ったユーザー同士がチャットで会話をする例が見られた。世界中の人とつながっているという高揚感はメタバースならではの。 ④行動力：記述なし ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：記述なし
矢野浩二郎 (2024) ⁸⁾	誌上シンポジウム：VR・メタバースの教育への展開—可能性と課題— AI時代のVR・メタバース教育	生成AIとVR・メタバースを統合することで、教育の質を向上させ、学習体験をパーソナライズし、インタラクティブで実践的な学習環境を提供できる。未来の教育は、これらの技術の統合により進化し、学習者の理解を深める新しい次元の学習体験を提供することが期待される。	①楽観性：アバターを使用した授業が新鮮で楽しいと感じ、キャラクターがシチュールで笑ってしまったり、対面授業のような感覚を味わえたりした。 ②統御力：記述なし ③社交性：記述なし ④行動力：VR体験は、実際に田んぼを訪れることができない子どもたちにとって、貴重な学習機会を提供し、教育内容の理解を深める効果的なツールとなる。 ⑤問題解決志向：記述なし ⑥自己理解：記述なし ⑦他者心理の理解：記述なし
呉羽真 久木田水生 他 (2025) ⁴⁰⁾	メタバースは解放をもたらすか？ —改善論の立場から—	メタバースは現状では抑圧的文化を強化する側面があるが、創造的な利用法を通じて解放の可能性を秘めている。技術と慣習の再設計を通じて、メタバースは抑圧的文化を問い直し、解放をもたらすツールとして活用できる。	①楽観性：「抑圧から逃れられる空間としての意義をメタバースに見出すことも可能」「物理世界に適応できる人にとっても、メタバースは、適度な息抜きを与えたり、あるいは『現実』とされるものを相対化して見る視点を提供したりといった仕方で、解放をもたらさう」 ②統御力：「ユーザーが自由にワールドを設計できる」「そのワールドを支配する（ローカルな）ルールもユーザーが決められる」 ③社交性：「あるメッセージを伝える手段としてメールやテレビ会議を選択することは、その

			<p>メッセージは対面で伝えるほど重要ではない、というメタメッセージを担いうる」「メタバースにおいては、そこにいること自体が「自分は距離の近いコミュニケーションを望んでいるという」メタメッセージを伝えている」「ユーザーの多くがメタバースでは現実世界より距離が近づくと感じている」「ワールドの再設計という方法で、緊密なコミュニケーションの必要性自体を問い直すことも可能」「物理世界でのコミュニケーションに適応できない、あるいはそこに息苦しさを感ずる（そして従来のメディアに満足しない）人に対して、メタバースは新たな活動の場を与える」</p> <p>④行動力：「新たなワールドを作る際に、アバターによって表現される身体性（容姿）と、コミュニケーションの距離感とを結びつける物理世界の慣習をリセットするようなルールを定めることができる」「ユーザーは自らのアイデンティティを作り上げ、それを用いて他者とコミュニケーションをとれる、といった点に魅力を感じている」</p> <p>⑤問題解決志向：記述なし</p> <p>⑥自己理解：「容姿以外の手段でアイデンティティの表現やコミュニケーションの緊密化を行うよう促すことができる」「ユーザーは自らのアイデンティティを作り上げ、それを用いて他者とコミュニケーションをとれる、といった点に魅力を感じている」</p> <p>⑦他者心理の理解：記述なし</p>
--	--	--	--

5. 考察

1) メタバースの文献から抽出されたレジリエンス要因について

17件の文献から7つのレジリエンス要因（①楽観性/②統御力/③社交性/④行動力/⑤問題解決志向/⑥自己理解/⑦他者心理の理解）を抽出したところ、下記の表7のとおりである。

表7 レジリエンス要因の抽出率

レジリエンス要因	抽出率
① 楽観性	5/17(29.4%)
② 統御力	6/17(35.3%)
③ 社交性	14/17(82.4%)
④ 行動力	12/17(70.6%)
⑤ 問題解決志向	6/17(35.3%)
⑥ 自己理解	9/17(52.9%)
⑦ 他者心理の理解	8/17(47.1%)

肯定的な記述は「社交性」「行動力」が多く、次いで「自己理解」「他者心理の理解」であった。「社交性」「行動力」は、多くの文献で具体的な効果が報告されており、メタバースの活用効果が確認された。一方、「楽

観性」「統御力」「問題解決志向」については抽出が少なく、特に「楽観性」は一部の研究（水瀬ら²⁸⁾、加納³²⁾）に留まった。以下に各要因の概要をまとめると、①楽観性は、安心・楽しさ・満足感・未来への期待感（進学意欲など）を持つケースが報告された。②統御力は、アバターを通じた自己表現、学習参加のハードル低下、主体的行動が促進される。③社交性は、匿名性やアバターの利用によって対人不安が軽減され、交流やコミュニケーションが活発化する。④行動力は、VR内での活動やプログラム参加が「楽しみ」となり、現実で困難な活動にも挑戦する機会が広がった。⑤問題解決志向については、シミュレーションや協働学習を通して、問題解決に向けた態度を育てる場面が確認された。⑥自己理解では、アバターやAIカウンセラーとのやり取りが自己表現や自己把握を促し、考えの整理につながる。⑦他者心理の理解では、仮想空間での評価・交流が、他者の視点を理解する機会を提供することが示された。

2) 不登校児童生徒支援での効果

水瀬・富岡²⁸⁾の「ぶいきゃん」実践によれば、不登校生徒が安心して交流し、大学進学への意欲や自己表現欲求の高まりにつながったことが示され、「楽観性」「統御力」「社交性」「自己理解」の複合的な効果があった。また、AIカウンセラーの導入（加納³²⁾ ³³⁾）では、心理的安全性の確保や対人恐怖軽減により「社交性」「自己理解」「問題解決志向」が支えられる可能性が事例を含めて明解に示されていることがわかった。

このように本調査によって、多数の文献から「匿名性やアバターを介した安心感」が、対人不安を減らし、交流や学習行動を促す点を強調している。現実世界で困難な活動（社会的交流・学習意欲）がメタバースでは容易となり、結果的にレジリエンス要因を身につけることにつながると考えられる。

3) 不登校児童生徒のレジリエンスを高めるためのメタバース支援について

不登校児童生徒は「人との関わりへの不安」「自己効力感の低下」「将来への不安」を抱えやすい。メタバースは、不登校児童生徒にとって「安心して試行錯誤できる場」「心理的安全性が保障された居場所」を提供できることから、心理的安全性を確保した状態でレジリエンス要因を身につけることにつながると考えられる。特に「社交性」「行動力」「自己理解」といった対人や自己調整のレジリエンス要因で顕著な効果が報告されており、「社交性」では、匿名性やアバター利用により、現実では困難な交流が可能になり、他者とのつながりが形成され、「行動力」では、仮想空間での挑戦や体験を通じて、失敗への恐れが軽減され、行動が促進される。また、「自己理解」ではアバターやVR体験は自己像や感情を可視化し、自分を捉え直す機会となると考えられる。

4) メタバース活用の課題と留意点について

「楽観性」「統御力」「問題解決志向」への効果は限定的であり、今後は「将来に対する肯定的な期待」や「感情をコントロールする力」「課題解決能力」を身につけるためのメタバースの活用について検討する必要がある。また、「楽観性」や「自己理解」を高めるためには、メタバースの支援と現実世界での支援を併用させることが必要である。

課題としては、2点考えられる。まず、授業を実施する授業者や授業コンテンツと、不登校児童生徒の興味・関心を擦り合わせるのが難しいということである。学びに興味を持ってもらうことを主眼に時間割を作ったとしても、興味を持たない児童生徒もいると予想される。また、オンライン授業だけでなく、「オンライン行事」や「オンライン昼ご飯」のようなカジュアルなオンライン交流も追加する必要があるだろう。さらに、短期的な効果だけでなく、中長期的にレジリエンスを高める研究が必要であり、持続可能な導入モデルの確立

が課題である。

もう1点は着用するヘッドマウントディスプレイの価格及び重さの問題である。VRデバイスはメタバースに欠かせないものであるが、かなり重く（500g以上）、高価（5万円以上）である。感覚過敏のある児童生徒が長時間の装着に耐えられるのか、また家庭の経済力の格差も影響すると考えられる。安価で軽いヘッドマウントディスプレイの開発という技術的革新を待つことが一つの解決策であろう。

6. まとめ

メタバースの活用は、不登校児童生徒のレジリエンスを高めるうえで特に「社交性」「行動力」「自己理解」「他者心理の理解」を促進する重要な手段である。匿名性とアバターにより、対人不安を軽減し、交流のハードルを下げることで社交性を高め、VRシミュレーションにより、リアルでは困難な活動を体験可能にし、行動力を促進する。また、AIやデジタルの支援により、自己表現・自己理解を補助し、相談や振り返りを支援することにつながる。ただし「楽観性」「統御力」「問題解決志向」などの要因を身につけるためには、支援者の関わりについて工夫することを検討する必要がある。

全国の自治体、学校現場で不登校児童生徒への支援は、喫緊の課題である。教育支援センター、校内の教育支援センター、フリースクール、学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）、夜間中学校など様々な支援を展開している。その中でも、メタバースは、物理的制約を超えた空間であり、不登校児童生徒のレジリエンスを高め、心理的安全性を確保しながら自己効力感や社会的つながりを回復する新たな手段となる可能性が示唆された。

このように、メタバースの教育関連施設や教育機関への導入と取り組みに関する現状は、「可能性の示唆」に留まっているため、今後は実証的な検証が求められていると言えよう。

<あとがき>

松久眞実：総括として要旨作成、文献調査結果の集約、まとめ等の研究全般を担当

八木利津子：研究デザイン設計、先行研究レビュー、考察等を担当

野津喬：レジリエンスの整理・分類と文献からレジリエンス要因の抽出を担当

本研究は科学研究費助成事業「不登校支援におけるメタバース活用の可能性に関する実践的研究」（25K06184）による助成を受けて行った調査研究の一部である。

<参考文献>

- 1) 文部科学省、「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」, 2024
- 2) 文部科学省、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」, 2016
- 3) 文部科学省、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」, 2019
- 4) ニール・ステイヴンソン（著）、日暮雅通（訳）（1992）. スノウ・クラッシュ 早川書房.
- 5) 戸谷洋志（2024）. メタバースの哲学 講談社.
- 6) バーチャル美少女ねむ（2022）. メタバース進化論 仮想現実の荒野に芽吹く「解放」と「創造」の新世界技術評論社.
- 7) EpyllionのCEOマシュー・ボール氏（Matthew Ball）のメタバースを構成するコアな7つの属性の定義
<https://www.matthewball.co/all/themetaverse>（参照日：2025年7月30日）
- 8) 矢野浩二郎（2024）. 誌上シンポジウム：VR・メタバースの教育への展開 ―可能性と課題― 薬学教育, 8巻.

- 9) 湯地宏樹・佐々木晃・塩路晶子・田村隆宏・木村直子・木下光二 (2023). 児童・生徒への幼児教育の「職」の魅力発信プロジェクト —模擬授業・保育体験及びメタバースの効果— 安田学術研究論集 (52), 2023年, 31-38.
- 10) 高林友美 (2022). メタバースは多様性と包摂性に資する学びの場となりうるか —サイバネティクス再考— e ラーニング研究 第11号, 9-22
- 11) 加納寛子 (2023). メタバース上のノスタルジックな教室や講義室の開発と活用の可能性について 東北計画行政研究 8(0), 34-38.
- 12) 地方自治研究機構 先進事例調査研究 (2024). メタバース (仮想空間) を利用した不登校支援「バーチャルけやき」 https://www.rilg.or.jp/htdocs/uploads/R06-senshin/r06-10-131130-DX.pdf?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年7月21日)
- 13) FAMcampus 「教育メタバースを活用した不登校支援」 https://famcampus.jp/refusal-support/?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年7月25日)
- 14) DNP 「3Dメタバースで学びの場を提供『メタバース空間を利用したラーニングシステム』」 https://www.dnp.co.jp/biz/products/detail/20172710_4986.html?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年7月15日)
- 15) さいたま市教育委員会 「不登校等児童生徒支援センター (Growth) で、3Dメタバースを活用した支援」 https://www.city.saitama.lg.jp/006/014/008/003/012/008/p100081.html?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年8月15日)
- 16) 東京都教育委員会 「令和6年度バーチャル・ラーニング・プラットフォーム事業について」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/virtual/9250?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年7月10日)
- 17) 春日井市教育委員会 「メタバースを活用したオンライン不登校支援に取り組みます ～教育の機会の確保に向けた新しい選択肢～」 https://www.city.kasugai.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/031/931/09shiryou_20230608ver2.pdf?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年6月30日)
- 18) 入間市教育委員会 「生徒も先生もアバターに?! 不登校児童生徒のオンライン上の居場所room-Kとは」 https://www.learning-innovation.go.jp/cms/wp-content/uploads/2023/06/Learning_innovation_newsletter_vol26_230405.pdf?utm_source=chatgpt.com (最終参照日: 2025年8月23日)
- 19) 戸田市教育委員会 「オンライン教育支援センター『room-K』について」 https://note.com/toda_boe/n/na7ded9091872?utm_source=chatgpt.com (最終参照日: 2025年8月23日)
- 20) 文京区教育委員会 「児童・生徒の保護者の方へ不安や困りごと、ありませんか?」 https://www.city.bunkyo.lg.jp/documents/2244/r7_leaflet.pdf?utm_source=chatgpt.com (参照日: 2025年6月30日)
- 21) 青森県むつ市教育研修センター (2024). メタバースを活用した不登校児童生徒の支援と教員向けの双方向研修の構築 —教育研修センターへの動画撮影スタジオ設置をとおして— 実践研究助成 研究成果報告書.
- 22) 松本武洋 (2023). 義務教育におけるWeb会議システム、メタバースを活用した不登校児童生徒支援の現在地 —熊本市、埼玉県戸田市、東京都/新宿区を事例として— 安田学術研究論集 52, 31-38.
- 23) 川島一夫・征矢野達彦 (2017). 不登校児は、なぜ学校に行かないのかⅢ 教育総合研究創刊号, 139-155.
- 24) 齊藤和貴・岡安孝弘 (2010). 大学生用レジリエンス尺度の作成 明治大学心理社会学研究, 5, 22-32.
- 25) 小花和Wright尚子 (2002). 幼児期の心理的ストレスとレジリエンス 日本生理人類学会誌, 7, 1, 25-32.
- 26) 平野真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み —二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成— パーソナリティ研究, 19, 2, 94-106.
- 27) 茂出木謙太郎 (2022). メタバース・アバターを活用したオンライン授業の実践報告 大学教育学会誌 2022年, 44巻, 2号, 7-14.
- 28) 水瀬ゆず・福岡奈津代・上川多恵子 (2023). VRメタバースを活用した不登校生徒支援プログラム「おいきゃん」の開発と実践について報告 コンピュータ&エデュケーション 57(0), 29-34.
- 29) 西川浩平・高橋修司・岡島有里・菊田慈・隠塚壮一郎・江崎崇浩 (2023). メタバース活用学習における学習モデル「PBERS」の提案 —社会教育におけるメタバース学習モデルの予備的研究— バーチャル学会発表概要集, バーチャル学会 2023, 150.
- 30) 池田利基・金子楓 (2023). オンライン不登校支援事業が子どもの心理的变化に及ぼす効果 日本教育心理学会総会発表論文集 65(0), 108-120.
- 31) 中井勇希・戸簾隼人 (2023). VR・仮想空間技術、AI技術を用いたデジタル保健室の実証と展望 バーチャル学会発表概要集

不登校児童生徒に対するメタバースを活用した支援の可能性

バーチャル学会 2023, 書誌.

- 32) 加納寛子 (2024). メタバース空間におけるAIカウンセラーの開発 —不登校生徒の談話支援に向けた新たなアプローチ— 日本教育工学会研究報告集 2024(4), 203-210.
- 33) 加納寛子 (2024). メタバースを活用した教育の可能性 —不登校の児童生徒を対象とした授業や教員養成を目的とした授業の報告— 情報教育ジャーナル 5(1), 31-35.
- 34) 宮下伊吉 (2024). 高大連携における地域活性化と新規事業創出のためのメタバースの活用事例 三重大学高等教育研究第 30 号, 127-137.
- 35) 宮崎亮、外山竜次 (2024). メタバースの教育現場における活用と不登校支援の可能性 情報の科学と技術 74 卷, 11 号, 465-471.
- 36) 三和秀平 (2024). メタバースによるオンライン不登校支援への印象の予備的検討 日本教育工学会論文誌 48, 41-44.
- 37) 瀬戸美奈子 (2024). 不登校支援における教育支援センターの役割と課題 三重大学教育学部研究紀要 第 75 卷, 51-56.
- 38) 石井久雄 (2024). 不登校支援に関する一考察 明治学院大学教職課程論叢巻 22, 117-127.
- 39) 大井亜紀 (2024). メタバースで図書館をどう作るか —NAGOYAメタバース図書館構築記— 情報の科学と技術 74 卷, 11 号, 452-457.
- 40) 呉羽真・久木田水生・藤川直也 (2025). メタバースは解放をもたらすか? —改善論の立場から— 科学基礎論研究 52 卷, 1-2 号, 1-14.

(2025 年 9 月 21 日受理)

Metaverse-Based Support for Truant Students :

A Study of Research from the Perspective of Increasing Resilience

MATSUHISA Manami YAGI Ritsuko NOTSU Takashi

Abstract

With the advancement of digital technology, the educational use of the “metaverse” (virtual space) as a new space for learning and interpersonal interaction has been attracting attention. The metaverse transcends physical constraints and is characterized by anonymity, safety, and a high degree of freedom of self-expression. For the increasing number of students who are not attending school, the metaverse may offer a new means of restoring self-efficacy and social connections while ensuring psychological safety. This study sought to clarify the potential of using the metaverse for children and students who are absent from school through a review of research, particularly from the perspective of enhancing resilience. The results of the review revealed that numerous studies emphasized that “anonymity and a sense of security from avatars” reduce interpersonal anxiety and encourage interaction and positive learning behaviors. Activities that are difficult in the real world (social interaction and motivation to learn) become easier in the metaverse, which may ultimately lead to the acquisition of resilience. While suggesting that the metaverse may be a new means of enhancing the resilience of students who are not attending school and restoring self-efficacy and social connections, challenges such as creating engaging lesson content and affordability were also identified.

Keywords : support for truant students, metaverse, resilience, research review

「詩の教室」が心の成長にもたらしたもの

—生きづらさを慈しむ創造の営為をめぐって—

加藤恵美子

<要旨>

奈良少年刑務所の「社会性涵養プログラム」の一環として位置づけられた「物語の教室：絵本と詩」は、コミュニケーションに困難をきたしている少年受刑者を対象に2007年から2016年にかけて取り組まれた活動である。犯罪の後背に存する貧困、虐待やいじめ等で傷つき、心の扉を固く閉ざしてきた彼らは、抑圧された情動・感情を表象する詩という手立てを得て、自らの詩を朗読し、その感想を述べ合うことを重ねながら、胸の内を少しずつ開いていく。そして、日常の行動や態度にも変容が兆す。

本研究¹⁾では、特に「詩の教室」²⁾の活動に着目して、様々な生きづらさを抱える少年受刑者たちがそこで得たものは何であったのか、「自己」を表現すること、表現した自己を受けとめられることに醸される意義、この詩の創作と読み合いの連環から生み出される相乗的な可能性、成長の萌芽がもたらされた指導・支援のあり方を考察した。生きづらさとともに生きる彼らに必要なであったのは、弱さを弱さとして自ら慈しみ、他者からも肯定的に受けとめられる心安らぐ被受容経験である。そのためには「条件付き自信」ではなく、一人ひとりがあるがままで認められることに根ざした「根源的な自信」を実感できる機会が希求され、その観点にこそ、「詩の教室」での、詩の創作と作詩に相俟つ読み合いの意義と可能性が照応されるのである。

1. 課題意識と研究の方法

(1) 「社会性涵養プログラム」の「詩の教室」について

近年、学校現場において、不登校、いじめ事象の件数は増加傾向にあり、暴力行為は中学1年生をピークとする思春期の件数が多い³⁾。それは、思春期における生きづらさ、心身のアンバランスな成長過程に惹起するやり場のない情動・感情⁴⁾の錯綜とも関わってくる。筆者は、中学校の国語科の授業において、生徒たちの詩の創作、その読み合いと感想を伝え合う交流の実践を長く続けてきた。中学生の中には、ためこんだ負の情動・感情のコントロールや表現が出来かねて、攻撃的で不用意な言葉や粗暴な行動の表出に至り、周囲との関係性を悪化させるばかりでなく、自他ともに傷つけてしまう生徒たちが少なからずいた。国語科の授業で筆者が担当した生徒たちが綴った詩の文言には、むかつき、苛立ち、不安、戸惑い、悲しみといった思春期の揺れる心が映じられており、詩を書いて読み合う場に、自分の居場所を求めているかのような生徒の姿も見受けられた⁵⁾。

こうした課題意識のもと、詩の創作実践における、詩人・寮美千子の奈良少年刑務所での「物語の教室：絵本と詩」に注目を深く寄せてきた。この授業は、円滑なコミュニケーションが難しい少年受刑者を対象にした

キーワード：情動・感情、生きづらさ、詩の創作と読み合い、根源的自信、「自己」の育ち

同刑務所独自の「社会性涵養プログラム」の一環として、2007年4月から2016年9月まで取り組まれ、受講者は延べ186人に上った。寮は「186人、一人として変わらない子はいなかった」（寮，2018，はじめに）という。プログラムの参加者は1セッション約10人で、同刑務所プログラム主催者によって選ばれ、参加は本人たちの自由意思に委ねられた。「社会性涵養プログラム」の3部からなる構成とは、①SST（実感すること）⁶⁾、②絵画（無心な着彩）③絵本と詩（自己表現すること）の3領域であり、寮は③絵本と詩を担当した。

本プログラム対象の受講者は、「極端に内気で自己表現が苦手だったり、動作がゆっくりだったり、…（中略）…心を閉ざしがちで、刑務所の中でも周囲と歩調を合わせるのがむずかしく、ともすればいじめの対象にもなりかねない受刑者たち」（寮，2010，pp.141-142）であった。彼らは、人生で初めてとでもいえるような詩の創作とその読み合いを経験することによって、自分自身の過去の出来事やそこに去来する自分の気持ちを話し始め、固く閉ざしていた「心の扉」を少しずつ開いていく。やがて、刑務所の日常生活の中でも、素直な自分の感情や思いを口にするようになり、行動や態度にも変化が見られるようになっていった。自らの過去と向き合い、これからの生き方をも見つめ直すに至る少年受刑者も現れた。そのような変容の姿を目の当たりにして、寮は「刑務所に来る前に、彼らがこんな授業を受けられたら、…（中略）…そうすれば、刑務所に来ることもなかったのではないか」（寮，2018，p.211）、「社会性涵養プログラム」はあらゆる教育の下地になる可能性を秘めている」（寮，2016，p.170）と言及している。

(2) 「生きづらさ」を抱えた子どもたちへのケアや教育

教育学者のDebesseは「思春期において最も大事なものは「自己の形成」であり、教師はその手助けをする必要がある」（Debesse，1952，堀尾・斎藤訳，1982，p.16）と説く。これは現在の思春期の指導・支援のあり方にも通じる考え方であり、思春期の子どもたちを対象とする指導者・支援者すべてに必要な視点であると考ええる。

少年受刑者⁷⁾を対象にした本稿事例の展開する環境は学校教育現場とは異なるが、両者を併せて参酌することにも新たな意義が見出される。少年受刑者たちの成育歴の苦境において、発達や成長の保障の機会が奪われてきたことも考慮するならば、学校教育で解決し得ないものはもとより、彼らが窮境に負わされた様々な課題の累加に深甚な思いを致すところである。

寮が指摘する「あらゆる教育の下地になる可能性」（寮，2016，p.170）について、「奈良少年刑務所の「物語の教室：絵本と詩」に現代学校教育や学習指導要領への見方・考え方を問い直す「レンズ」や「鏡」としての実践的意味がある」という指摘もなされている（成田，2019，p.9）。また、片岡は、この実践を「生きづらさ」から犯罪をしてしまった少年受刑者が自分のなかにある別の自分を表現し、「自分の全体性を取り戻すことを促した実践」として価値付けている（片岡，2019，p.39）⁸⁾。

矯正教育においては、当事者の情動・感情に関心を向け自己表現することに重点を置いた既往の実践記録に、青葉女子学園（宮城県仙台市にある東北地方で唯一の女子少年院）での元宮城教育大学教授・中森孜郎による表現教育（中森・名執，2008）や、八街少年院（千葉県八街市にある初等・中等少年院）の元院長・嶋谷宗泰による生活詩の指導実践（嶋谷，2005）の事例⁹⁾がある。これらの実践においても表現活動に重点が置かれ、当事者の情動・感情に関心を向け自己表現することを通じた「自己の育ち」が企図され、レジリエンスの涵養による再犯防止や社会復帰への支援が進められている。

本稿で論じる詩の創作実践には、現代の様々な困難や生きづらさを抱えて生きる子どもたちを指導・支援していく上で、ともすれば学校教育で見落とされがちな視点、子ども理解に随伴する有効なケアや教育・支援のあり方を示唆する一つのモデルとしての、かけがえのない意義と可能性が見出される。

(3) 研究の目的と方法

本研究では奈良少年刑務所の「社会性涵養プログラム」における「物語の教室：絵本と詩」の事例から、特に詩の取組みに焦点を当てる（以降「詩の教室」と称する）。様々な困難や生きづらさを抱えた少年受刑者たちが「詩の教室」で得たものは何であったのか、彼らにとって「自己」を表現すること、表現した自己を受けとめられることはどのような意味を持つのか、また、一連の詩の創作と読み合いに育まれた意義と可能性、その与件として考察すべき指導や支援のあり方を検討する。具体的には、『空が青いから白をえらんだのですー奈良少年刑務所詩集』（寮美千子, 2010）をはじめとする寮美千子の実践を踏まえた著書¹⁰⁾と、これらに所収の少年受刑者たちの詩作品および詩創作活動を通じた彼らの変容に着目した考察を図る。また、その分析には寮とともに「詩の教室」運営に携わった同刑務所の細水令子統括、「詩の教室」に参画した竹下三隆教官、乾井智彦教官の論文¹¹⁾、寮氏、竹下氏、乾井氏への半構造化インタビュー記録¹²⁾も参照した。

併せて、前述した八街少年院の嶋谷による実践や、受刑者が互いの体験に耳を傾け、本音で語り合うことにより気づきを促す更生プログラムを行った「島根あさひ社会復帰促進センター」（島根県に設立された官民混合運営型の刑務所）の記録『プリズン・サークル』¹³⁾等も参考資料とした。さらに、筆者がかつて国語科授業の詩創作活動において関わった生徒の事例も併せて取り上げる。それは、寮の著書に掲載された詩作品および当該エピソードと、筆者が国語科の授業で受け持った生きづらさを抱えた中学生の詩作品とその語りに、成長の過渡期を生き悩む若年世代の教育課題の本質的側面が通底して投影されていることによる。

支援の効果の検証には、当事者（少年受刑者）を対象とする追跡調査や語りの聴きとりが有効であるが、当事者の人権にかかる配慮と倫理上の課題に加え、出所後に及ぶ追跡自体が困難を極めるため断念せざるを得なかった。なお、本研究は、桃山学院大学研究倫理委員会による倫理審査の承認を受けている（承認番号 81）¹⁴⁾。

以下に述べる少年受刑者たちの詩作品とその背景は、寮氏が上梓した著作を基にしたものであり、寮氏による著書での表現を用いて説明する。また、「自己」の概念については、田中（2013）や筒井（2013）の「自己」の定義に依拠する¹⁵⁾。即ち、社会や他者との関係の中で自分自身を対象化し、自分が自分であるとして保持する感覚を「自己」として捉える。また、他者や社会とのつながりの中で、自分が自分であることを意識し、それを尊重して生きようになることを「自己」の育ちと把握する。

2. 「自己」を表現すること

(1) 少年受刑者たちの「生きづらさ」

奈良少年刑務所の当時の教育統括であった細水は、「社会性涵養プログラム」の参加者を「外に向けて暴力性を発揮するようなタイプの子」ではなく、「おとなしくて、目立たない、やられっぱなしの子」であり、「沈黙の処遇困難者」と述懐する（寮, 2018, p. 39）。「その内面はわかりにくく、働きかけの糸口を見つけにくい、内側に大きな怒りを抱えていて、それを表現することもできず、結局、犯罪に追い詰められてしまった子たち」であり、「むしろそんな子の方が問題の根が深く、犯罪から立ち直るのがむずかしい」（寮, 2018, p. 39）という。

寮が初めて出会った参加者たちには、「他者を威嚇するような態度に出る」、「土の塊」のように無表情で無反応な態度を取る」、「終始意味のない笑いを浮かべている」、「ひどいチックなどの身体症状がある」等、多様な各々の特性が見て取れた。寮は次第に彼らが「虐待や育児放棄、ドメスティック・バイオレンスの目撃はもとより筆舌に尽くしがたい、言葉にするのとはばかられるような大変な思いをしてきた被害者」（寮, 2018,

pp. 32-33) であって、「相談できる大人に巡り会えず、… (中略) …社会福祉や支援の網の目からこぼれ落ちてきたような暮らし」(寮, 2018, p. 33) をしてきたこと、その姿は、「これまで深く傷ついてきたがゆえに、自分を守るためにまっていた様々な「鎧」であった」(寮, 2016, p. 168) ことに気づいていく。

(2) 胸中を表象する詩的表現

奈良少年刑務所の「詩の教室」の参加者たちは、表現する言葉を持たず、言いよどみたじろぐ姿を見せることも多かった。寮は「何を書いても構わない。どうしても書くことが見つからなかったら「好きな色」について書いてくださいね」(寮, 2018, pp. 106-107) と促した。

これを受けて、少年A¹⁰⁾ は「すきな色」(作品1) という詩を書いた。彼が自ら自作の詩を読み上げたのに続いて、参加者たちが次々に手を挙げて、「ほくは、Aくんの好きな色を、一つだけじゃなくて、二つ聞けてよかったです」、「Aくんの好きな色を、二つも教えてもらって、うれしかったです」、「ほくは、Aくんは、青と赤が、ほんまに好きなんやなあ、と思いました」と感想を述べた。以前は「土の塊のごとく不動で表情もなかった」というAは、「この日から、みんなと会話ができるようになった」(寮, 2018, pp. 119-122) という。

すきな色 (作品1)
(寮, 2010, p. 12)

ほくのすきな色は
青色です
つぎにすきな色は
赤色です

「詩が思いつかない」という詩を2回も立て続けに書いてきた少年B。その詩の感想として、乾井教官から「Bくんのおかげで、みんなほぐれて、書きやすくなった。ありがとう」と声をかけられる。これを経てBが3回目の「詩の教室」の時間に書いてきたのが「涙」(作品2) という詩である。

この詩には、「名前と呼ばれたこともなかった」Bが、そんな父親から「宝」と称されたときの感涙を綴っている。この詩に溢れ出た心情の吐露を契機に、参加者はそれぞれの思い出を語り出していくのであるが、最後に感想を聞かれたBは、実はその場に母もいて、母は同じ質問に「子」という文字だけを書いたことも語った(寮, 2018, pp. 144-149)。

涙 (作品2) (寮, 2016, pp. 34-35)

仕事一本	まっ白な紙に
ガンコな父	大きく
名前と呼ばれたことも	大きく
なかったから	書かれた文字は
必要以上	「宝」でした
会話すらない	そのとき ほくは
そんな関係である	おさえられない
ある警察官は	なにかを感じました
僕の父に質問をしました	数秒後には
「子どもを	キレイな
漢字一文字でたとえると	涙が流れていました
なんですか?」	

寮は、「人間、つらいことがありすぎると、自ら心を閉ざしてしまう。すると、自分が何を感じているのかわからなくなってしまいます。詩を書こうと思っても、彼は自分自身ですら、自分の心のなかに入っていくことができなかつたのかもしれない」(寮, 2018, p. 147) と察している。

少年受刑者たちが生きてきたその胸中は、自分が何を感じ考えているか、自分でもわからなくなっているという荒涼とした砂漠にもたとえられよう。しかし、「詩の教室」への参加を重ねる中で言葉にならない思いを詩として表現し、自身でもつかみかねている情動・感情を詩中の言葉に託すようになっていった。

(3) 情動・感情を象る詩的表現

少年Cの書いた「亡霊」(作品3)という詩がある。「悔しい思い 暗く泥のような記憶」が「胸の奥底に生き続ける」少年Cの内面の世界が描かれている。「ささいなきっかけでマグマのように溢れ出す」「泥のような記憶」は、自分でも止められず、「消えることのない亡霊」のように「胸の奥底に」生き続けている。

寮によると、「自分を強くする」との表現は、「暴力を振るってしまう」(寮, 2016, p. 132) ことを意味する、根深い不安に依拠するものであったという。寮はこの詩を「過去のトラウマに操られて暴発してしまう自分の心のメカニズムをよく見つめている」(寮, 2016, p. 132) と評している。得体のしれない「亡霊」におびえる自身の

弱さ、言葉にならない混とんとした内奥に目を凝らしてその実体を描出すべく文言を探った詩作品である。

「言葉」(作品4)という詩には、自己否定や無力感に苛まれながらも承認を求め続ける心情、言葉がけへの肯定的評価の切望、ひいては他者の裁定に自分を見失ってしまう少年Dの姿が読み取れる。この詩から少年Dを取り巻く生活背景、成育史の人的関係性までもが垣間見られる。

亡霊 (作品3) (寮, 2016, p. 132)

悔しい思い 暗く泥のような記憶は
胸の奥底に生き続ける
どんなハッピーなことがあっても
そいつは そこを動こうとしない
ささいなきっかけで マグマのように溢れだす
誰にも止めることはできない 自分さえも
決して消えることのない亡霊は
いつもおまえの影にひそんでいる

つきまとう不安が 自分を強くする

言葉 (作品4) (寮, 2016, pp. 46-47)

「いいんだよ」	嫌な言葉を言われると 自信をなくし
「がんばったね」	自分自身が嫌になる
「よくやった」	好きな言葉を言われたくて 行動し
この言葉が ほしい	ボクは ボクを見失う
この言葉が ボクを幸せにする	
	一つ一つの言葉が ボクを造る
「お前はアカン」	一つ一つの言葉が ボクを壊す
「でき悪い」	
「お前はいらない」	
この言葉は いらない	
この言葉は ボクを不幸にする	

竹下教官は「親の理想が高ければ高いほど、子どもは、なんとかその理想を実現しようと必死にがんばる。…(中略)…理想が高すぎたり、結果を急ぎすぎたりすれば、「虐待」になりかねない」(寮, 2016, pp. 177-178) と述べ、周囲の大人からかけられる言葉が子どもの生きざまに影響を及ぼし、過度な期待が子どもを精神的に追い詰めることもあることを示唆する。賞賛の言葉を求め、否定的評価を避ける態様に、作者の少年Dの社会的承認への渴望が表徴される。

上例のように、「詩の教室」で少年たちはこれまで誰にも言えずにいた自分の深奥の思いを詩に発露し、自身すらも捉えどころのない情動・感情を詩文に綴った。文字に対象化され視認できる詩として改めて仲間と読み合い分かち合う場を通じて、直視することのなかった感情と向き合い、自分の過去の事跡の意味の再解釈を体験する。それは「自己」を問い直し、本来の自分に気づいていくことでもあった。

3. 表現した「自己」を受けとめてもらうこと

(1) 「言葉にならない思い」を聴きとる

「くも」(作品5)という詩を書いた少年Eは、父親から金属バットで殴られた傷跡を身に留め、薬物中毒による後遺症も残存していた。Eは、詩の教室でこの詩を自分で朗読しようとしたが、早口となりろれつが回らず、うまく伝わるようには読めなかった。その場で息を詰

くも (作品5) (寮, 2010, p.8)

空が青いから白をえらんだのです

めるように聴いていた仲間たちは、何とか読み終えたEに大きな拍手を送った。その拍手に励まされたのか、Eは突然その詩の背景を語り始めた。父から暴力を受け続けていた母を助けてあげられなかったこと。その母が「つらくなったら、空を見てね。わたしはきっと、そこにいるから」という言葉を遺して逝ったこと。過去を告白したEに、仲間たちは次々と「この詩を書いただけで、親孝行やったと思います」、「おかあさんは、きっと雲みたいにやわらかくてふわふわで、やさしい人なんじゃないかなと思いました」と返した。

このやりとりを聴いていた少年Fは、「ぼくは、おかあさんを知りませんっ。でも、ぼくもこの詩を読んで、空を見あげたら、おかあさんに会えるような気がしてきましたっ」と語るなり、わっと泣いた。「そうだったんだ」、「さみしかったんだね」、「がんばってきたんだね」、「ぼくもおかあさん、いないんだよ」という言葉を受けながらさらに泣き続けたF。その日を境にどうしても止められなかった自傷行為はピタリと治まり、笑顔で対話できるようになっていった(寮, 2018, pp.112-118)。彼らにとってそれまでの他者のイメージは、拒否や無視、力による抑圧を強いてくる者といったものであった。そのため自分を守るのに必要な「鎧」をまもって生きてきた。上述の少年Fは、生まれて初めて胸の奥底に押し殺してきた寂しさを言葉にし、その思いを受けとめてもらえた。仲間があるがままに情動・感情を受けとめてくれた体験を得て、自分はそのままだに存在してよいのだという安心感に包まれた。

このように詩には、書き手の秘める真実の「物語」が込められている。参加者たちは、「その芯にある心に、じっと耳を傾けること」(寮, 2010, p.154)により、仲間の物語を追想し、そこに滲み出す悲しみや苦しみ等を我がことのように感受した。凝縮された詩的表現から作者自身の「声なき声」を聴きとることで、仲間の胸の内を丁寧に受けとめ、またその文言の背景に透かし見える言葉にならない思いに共感したのである。

(2) 受けとめ合う中で詩が紡がれていく

詩として心のつぶやきを現出し、感想を述べ合うだけでなく、その応答の様子を見聞きしていることがもたらした影響は、「詩の授業」の最終回で詩作の初出を見た次の2例にもうかがわれる。

「恥曝しの末路」(作品6)の作者少年Gは、ニーチェを愛読する一方で、子どもの頃から情動が抑制され、他者への共感力が弱いという特性も有していた。Gはそれまで沈黙を守り続けていたが、最後の授業で初めて詩を書いて朗読した。Gは自らを「有害物質を数多く含んだ風船人間」に見立てている。「風船」に注入され

はじさら
恥曝しの末路 (作品6) (寮, 2010, pp.64-65)

ぼくは風船人間
今現在 気体を注入されて 膨らんでいます
けれども その気体は水素なんて 立派なものではなく
憂鬱 倦怠 厭世観 るさんちまん といった
有害物質を数多く含んだものです
注入が終われば やがて空へと飛んでいき
黒い鳥の嘴かなにかで突つき破られるでしょう

風船人間が始末に負えないのは
破られた後も周囲の空気を汚染し続けて
その存在がなかなか失われないうちにありま

た「気体」は、周囲からの大きな「期待」の意味も含みこむ（寮，2018，p.159）。「期待」はGの内部で「有害物質」に変化し、「黒い鳥の嘴かなにか」（自分を脅かす他者からの働きかけか）によって外に溢漏し、「周囲の空気を汚染し続けて」いくものとなっていく。

孤独な背中と気怠さと（作品7）（寮，2016，pp.80-81）

気怠く笑う耳が千切れそうなほど笑い声が鳴り響いて
強く胸を締めつけるからだれにもわかんないように耳をふさいで
独りあるく夕暮れの空 目の前には笑いつかれた少女が独り
ボクは今 孤独な背中と夢の中 気怠さと笑い声のオンパレード
ボクは今 孤独な背中と夢の中 真っ白な空の下 時が止むのを待っている
ボクは今 孤独な背中と気怠さの中 無音無色の世界が見えた
ボクは今 孤独な背中と気怠さの中 無感情な少女が独りいた
目が覚めたボクは真っ白な部屋の中 小さな窓とベッドといすが一つずつ
自分以外だれ一人いない小さくて白い部屋
窓から見えるキズだらけの空
地面に叩きつけられた雨音に胸を締めつけられ
だれにもわからないように窮屈そうに声を出した その声に少しぞっとする

冷めた表情 伏し目のまま 笑いつかれた少女が キズだらけの空を見た
…（中略）…
冷めた声 伏し目の少女は両手を広げてとび立った
ボクはそれを見送ったあと 目を閉じた

「孤独な背中と気怠さと」（作品7）は、参加者が朗読劇で盛り上がっているときでも一人だけ教室の片隅で膝を抱えてうつむきうずくまっていた少年Hの作品である。一度も詩を書いてこなかったHが、詩の授業の最後に初めて20行にわたる一編の詩を編んだ。その後Hは、寮に「書いてよかった。いままで、何でもやりきれなくて、やりたい事もなかったけれど、一つ「やりたいこと」ができました。それは、詩を書き続けることです」（寮，2018，pp.162-163）と話した。

彼らはそれまでの沈黙を破り、抑圧された荒涼とした内的世界を詩に綴り、詠んだ。沈黙を守っているのは何も感じ考えていないからではなく、周囲からの拒否や否定的に扱われていることで一層自分が傷つくのを恐れてきたからであろう。少年受刑者たちは言葉にならない思いを意識しながらその場でのやりとりに注意深く耳を澄ましている。あるがままの思いを受けとめてもらえるという安心・安全な場を「詩の教室」に見出すことにより、そこに繰り広げられる参加者相互の応答の様子にも触発され、情動や感情を言語化し、各々自らの表現を高めていったのである。

4. 「詩の教室」での支援の視点

(1) 安心・安全な場・人・ときの保障

「詩の教室」に携わった人々がどのような姿勢、まなざしで臨むか、「生きづらさ」を抱えた子どもたちに対して指導者・援助者がどういう寄り添い方をするかは、「詩の教室」の成果にかかわる重要な要件であった。

少年刑務所という矯正教育機関の特性上、日常的には規律や規則により縛られ、違反には懲戒処分も課される。しかし、「詩の教室」では、参加者は指導者も含めて皆対等で「何を言っても責められたり、叱られたり

しない」、「何を語っても大丈夫」(寮, 2016, pp. 169-170) という安全な場が保障された。

「詩の教室」では、少年刑務所での厳しい規律や風習、不自由な暮らしへの批判を詠み込んだ「自分の希望」(寮, 2016, pp. 120-121) と題した詩、刑務所生活への批判的な言葉を連ねた「SILLY PRISON おろかな刑務所」(寮, 2016, pp. 122-123) という詩も少年受刑者が綴っている。これらを受けて、前者の詩の感想として寮は、「こんなことを表現してもいいんだと受講生が思ってくれているのが、うれしかった」(寮, 2018, p. 200) と述べ、後者の詩を読んだ乾井教官は「感動した。ほんまの本音を勢いよく書いている。すごい」と感嘆している(寮, 2016, p. 123)。「どのようなことを書いても構わない、後ろ向きの内容でも過激な内容でも否定しない」、「どんな詩であっても、いかに拙い言葉で書かれていても、「心を伝えてくれてありがとう」という気持ちで臨み」、「それを書いた作者の気持ちを想像し、共感できる場所を見つけて発言すること」が大事にされていた(寮, 2010, p. 152)。

また、詩を書くことや感想を述べることも強いられてはいなかった。詩が書けなくとも、読むことに時間がかかっても、感想をなかなか言葉にできなくても、励ましで追い立てられたり、順番を飛ばして後回しにされたりすることなく、参加者・指導者のすべてが創造の過程を互いに見守り合った。さらに、この教室では、通常は許されないくつろいだ言動にも、教官たちはそこに「成長」の種を見出しながら、肯定的な反応を返した。このような非制約的・受容的な環境における開かれた精神性の担保に浴しながら、詩に込めた精一杯の思いを互いに汲み上げる共感的な相互理解を通して、彼らは「自分があるのままでいい」、「自分は存在しているもい」 という実感を得ていったと考えられる。

(2) 無条件の受容による「根源的自信」の育み

八街少年院で詩の創作指導を行った嶋谷の場合、少年たちに「自己の本音に向き合い、その醜さや弱さを直視させること」によって、「自分自身で答えを見つけ出すこと」(嶋谷, 2005, pp. 220-220) を求めた。嶋谷の方法は、参加者全員を集めてプリントにして配り、嶋谷自身が選んだ詩を朗読しそのよいところを語るというものであった。ある日、トラブルメーカーで対人関係が苦手だったという昌士の詩(作品8)を嶋谷が読み上げた。その後、昌士は仲間たちから「うそがうまいなあ」と非難を受ける。嶋谷は、「どうしてみんなうそなんて言うんだろう。…(中略) …よく考えてみようよ。何か感じるものがあつたらこの詩を見直してみて」と言って、昌士にその詩を返した。しばらくして昌士が書き直した詩には、「うそ」という題がつけられ、「僕の生

うそ (作品8) (嶋谷, 2005, p. 44)

今日 詩の話があつた
僕の名が二つもあつた
素直に嬉しかった
寮にもどると
うそが うまいなあ
と みんなに言われた
悲しかった

僕の生活がみんなに
そう言わせているのかな

活がみんなに/そう言わせているのかな」という二行が付け加えられていた。嶋谷は「これは昌士が自分自身と向き合って苦しみながら気付いたこと」で、「とても貴重な二行だ」(嶋谷, 2005, p. 221) と評価した。

嶋谷は院長という立場にあり、少年が自らの課題に気づき変わろうとすることを「成長」として捉えた。詩集の巻末の解説において、「少年たちはいままでの自分であつてはならない。変わらなくてはならない、変わった自分を態度や言葉で明示しなくてはならない。変わる方向はあらかじめ決まっている。よい方向に、である。…(中略) …そのためにはこれまでの悪かった自分を振り返り、反省しなくてはならない」(芹沢, 2005, p. 227)¹⁷⁾と芹沢が解説文を寄せているように、嶋谷院長の詩作指導では、反省や悔恨、自己否定と贖罪の意識、新たに生き直す決意を詩に開示することが暗黙の裡に求められていた。少年たちは、現在の自分を

否定し、反省と懺悔を綴り、変わろうとする姿勢の体現を見せるという要請条件に合うことで受け入れられる存在になり得ると考え、そういう方向へと「自己」を向かわせたのである。

翻って、「詩の教室」では詩に反省や悔恨等を書くことは求められなかった。「詩の教室」の作品の中にも「つぐない」という詩（作品9）のように、「自分の犯した罪の大きさを思い知り、深く悔い、罪を背負って、つぐないの人生を歩みはじめる」（寮，2018，pp. 200-202）姿も確かに見られる。しかし、「詩の教室」では、少年受刑者たちに「反省しなさい」、「自分を見つめなさい」とは一度も言ったことがないという（寮，2018，p. 202-203）。

寮は、少年たちの詩を「魂のかけらを宿す神聖な言葉」と称し、他者に受けとめられたとき、「魂そのものを受容してもらったような、深い癒やし」が得られた（寮，2018，p. 214）と述べている。それを可能にしたのは、「互いを肯定しあい、支えあっていく場」（寮，2018，p. 179）という「無条件の受容」を前提とした応答関係であった。「無条件の受容」という姿勢は、はじめに教官たちが示し、すべての参加者たちに広がっていった¹⁸⁾。詩の表現に込めた思いを汲みとってもらえた参加者たちは、自分という存在が大事にされ肯定されているという実感を味わった。そこに「自分が自分のままでもいい」、「自分は存在していてもいい」という自尊感情が芽生えたのである。

参加者たちが見せた成長の片鱗は、「無条件に肯定されることによって「根源的自信」が育てられたことによる」（2018，p. 178）と竹下教官は語る。詩に込めた思いのたけを汲み上げる共感的な相互作用の中で、少年受刑者たちはそれまでの成育歴においては体験したことのないような「無条件の受容」に安堵した。そこには、少年たちへの周囲からの期待や要求に応えることで得られる評価の報酬としての「条件付き自信」ではなく、弱さや醜さ、だめなところがあっても存在そのものが受容され認められることが醸す「根源的自信」を体感できる契機の内発的な発現がうかがわれる。

つぐない（作品9）
（寮，2010，pp. 60-61）

つぐない

きびしい刑務所生活
いつもかんがえる
被害者の心のキズ

つぐない

つぐないきれない
あやまち
もう二度と

つぐない

おか
犯した事件
生きているまで
つぐないつづける

5. 詩の創作および読み合いの意義と可能性

(1) 詩の言葉を紡ぎ出していくこと

少年受刑者の「詩の教室」での作品には、過去をたぐりよせ、愛された記憶を確かめるかのような詩作品群がある。例えば、「涙」（前掲，作品2）という詩には子どもを「宝」と書いた父親の姿があった。「おかん」（寮，2010，pp. 106-109）という詩には、母親への恨みや憎しみの感情の一方で、「それでも おかんが笑ろてると/おれもうれしくなる/あんだけ大嫌いやったはずなのに/人を愛することと 憎むこと/はじめて教えてくれた人」と、母親への愛情が綴られている。「もうしません」（寮，2010，pp. 84-85）という詩には、「おかんはおれのこと ほんまに愛してくれるから/…（中略）…信じてくれているから」と、母の愛を再確認するくだりが見られる。

これらの詩作には、「詩の教室」で感じた「愛されている自己」をこれまでの成育史から見つけ出して編み直そうする少年受刑者たちの姿が垣間見られる。愛される存在としての自分への回帰の旅程を辿るかのようでもある。その過程に関して、竹下教官は「身につけてきた余計なものを取り去り、もう一度赤ちゃんの心に戻

る、元に戻るということが大事」と述べている（寮, 2018, pp.217-218）。

「詩の教室」を通じて創造された詩作品をもとに刊行された寮の著書に掲載された作品内容の推移を概観すると、図1の1～5期目の詩作品で編纂した詩作品からなる『空が青いから白をえらんだのです』（2010）では、母親のことをテーマにした詩が多いが、図2の6～18期目の『世界はもっと美しくなる』（2016）では、家族のことだけでなく自分自身の過去・現在・未来にまでテーマを広げたものが増えている。参加者は変わっていくが、「詩の教室」が継続されていく中で、愛情をもって受けとめてくれる寮や教官、そして真摯に傾聴してくれる仲間たちとの信頼関係のもとで、「愛された自己」の記憶を辿りながら「愛することのできる自己」の感覚も育まれていったことが推察される。

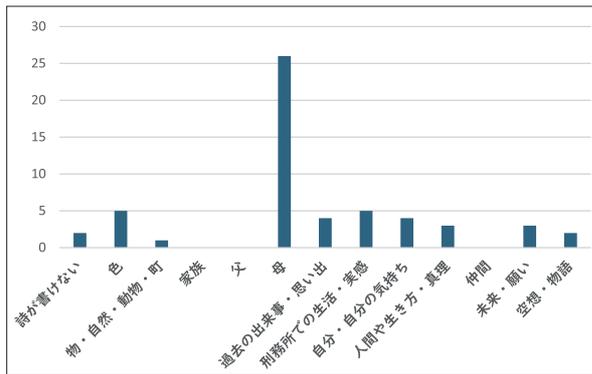


図1 「詩の教室」第1～5期
『空が青いから白をえらんだのです』所収作品

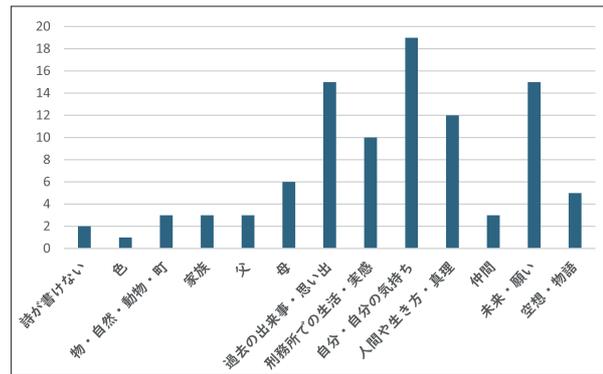


図2 「詩の教室」第6～18期
『世界はもっと美しくなる』所収作品

過去に犯した罪は払拭できなくとも、罪を犯すに至った来歴、その足跡に味わってきた情動・感情にもあるがままの「自己」の側面として向き合う。そして、傷つきながらも過去からの脈絡に存立する現今の「自己」を受け入れ、未来に向けて生き直していく力をこそ少年受刑者は欲している。そのためには、一人ひとりがあるがままの「根源的自信」を実感する場を得て、「愛される自己」への回路が開かれていくという道程が重要な意味を持つ。

「亡霊」（前掲，作品3）の詩は過去の囚われを綴ったものである。これは誰に促されるでもなく、自分の弱さや得体のしれない不安の正体をつかみたいという少年Cの内的な欲求の自覚によるものであった。「亡霊」におびえるだけでは前に進めない。「つきまとう不安」と向き合い、目を凝らしてその根源を突き止め、それを乗り越える意志に目覚めることで歩みを進めることができる。

筆者が201X年に国語科の授業で詩の創作に取り組んだ実践においても、生徒自らがレジリエンスとでもいうような強さや豊かな感性を詩作品の創作を介して発現させていった事例があった。生徒W¹⁹⁾は、1年間で100編以上の詩を書いた。生徒Wは、中学校時代、苦しいとき寂しいときに「暗い部屋で時には泣きながら詩を書いていた」（201X.a）という。「自分が何を感じているか気持ちの整理がつかないという状態は、本当に周りが暗くて分からない、不安定で浮いているような感じでした。言葉を探しながら詩に書いていく中で自分の感情が形を成していく感じはありました。自分の気持ちが理解できたときに、前に進めるのだと思います。暗闇から出て自由になりたい。今いる環境から抜け出したい。そういう気持ちで詩を書いていました」（201Y.b）と話した。「詩を書くようになって、小学校でのいじめのこととか、自分の気持ちに決着をつけて、後ろを振り返っていてもだめ、内に閉じこもっていないで自分の殻を破って外に出てみようと思うようになりました」（201X.a）とも語っている。

Wの語りとその後の成長を思うとき、「亡霊」の作者Cも、自らの奥底に潜む「亡霊」を対象化し覚知を試

みて実体を把握すべく言語化し、その呪縛から解放されたいと願う念慮が働いたと考えられる。つぶやきのように綴られた詩は、言葉では語り得ない心の深部をも含み込んでいる。生きづらさを抱えた少年受刑者たちが、曖昧模糊とした、整理がつかず容易に言語化できないでいる混沌とした「コトバ」(若松, 2019, pp. 116-119)²⁰⁾を詩の文言に可視化していったプロセスは、これまで気づかずにいた自身の情動・感情に気づいていくこともあったであろう。このように、詩創作を通して、その過程で生きづらさの投影された「自己」をメタ認知的に俯瞰して対象化する視座が重要であった。負の情動・感情を詩的表現に紡ぎ出していくことで、捉えどころのなかった自らの心性の輪郭をなぞり得るようにもなるのである。

(2) 統合された「自己」の感覚

少年受刑者の詩には、「詩の教室」で彼らの変容していく姿が記録されている。例えば、「得たもの」(寮, 2016, p. 156)という詩に、少年Iはかつての自分を感情のない「からっぽのロボット」と表現した。しかし、最後の授業で書いた詩「出逢い」(寮, 2018, p. 209)には「良い出逢いなんて ある訳ないと思っていた/…(中略)…/ほんとうに人生を変える いい出逢いだと思う/もう これからは独りじゃない/こう 思えたのは あなたたちが居てくれたから/この出逢いは ほくの宝物です/ほんとうに ありがとう」と仲間らへの感謝の言葉を綴った。

また、「道」(作品10)の詩の作者である少年Jには、「真っ暗闇の道」ゆえに「歩くのを止めた」過去があった。現在は「小さくて細くて不安定な道だけど/ピカピカ光っている」道が見えていて、「その道を一步一步 確実に歩いていく」と未来への決意を詩に託している。

道 (作品10) (寮, 2016, p. 162)

ぼくは 道を歩いている	でも いまは違う
でも その道は真っ暗闇の道	ぼくには 道が見えている
目を大きく見開いても 何も見えない	その道は たしかに小さくて細くて不安定な道だけど
手を伸ばしても 伸ばしても 何もつかめない	ピカピカ光っている
前を歩いているのか 後ろを歩いているのかも	だからもう 悲しくなったり 歩くのを止めたりしない
わからない	ぼくは その道を一步一步 確実に歩いていく
ぼくは悲しくなり 歩くのを止めた	
あの時は……	

少年受刑者たちは、現在に確認したあるがままの「自己」とともに、過去の傷ついた「自己」も直視しながら、来たるべき将来に向けて新たな自己像を打ち立てながら生き始めようとしている。

紡ぎ出した詩作品を読み合うことの意味に関して、筆者がかつて詩の創作に取り組んだ際の生徒Z²¹⁾の事例を挙げておきたい。筆者はクラス担任ではなかったが、国語科で受け持った生徒Zは、中学1年生の時にいじめによって学校に行けない時期があり、3年生になってもクラスメイトの陰口や中傷に悩み、孤独に苦しんだ。Zによると「学級の中には学力や運動能力、発言力、容姿等によって目に見えない序列があり、学級の中の間人間関係も固定化されていき、新たに関係を築き直すことは難しい。自分の存在はないに等しいとも思っていた時期があった。(詩を書き感想を述べ合う)クラスメイトの様子を見て、この場でなら自分の気持ちを分かってもらえるかもしれないと思い、詩を書いてみようと思うようになっていった」(201X.c)と話した。「身の置き所がない中で、詩の創作をやっているときに私の居場所でした。私の存在そのものでした。あれ(詩の創作と読み合い)をやっていることで、誰かとつながれて、ちゃんと(私を)思ってくれている、話し

かけてもいいんだ、私がほんとにここに生きているんだって。私はもともと明るい人間だったんですよ。だんだんいろんなことがあってできなくなって、変わったのじゃなくて、ほんとに原点に戻っただけなんだって思っています」(201Y. d) と語った。

Zがそれまでの沈黙を経て、詩を書いてみようと思ったのは、クラスの生徒たちがまじめに自分の内面を詩に表現し、真剣に感想を述べ合う様子を見てのことだった。Zは詩に「本当の自分」を表現し、それが受け入れられたと感じたとき「ほんとにここに生きている」という自己感覚が蘇り、「私はもともと明るい人間だった」という本来の自己のありようへの気付きももたらされた。Zは詩の読み合いの場を、「人と関わらなかったし、関われなかった私が人と関わられた大切な時間であった」と振り返り、「詩というツールは、上手い下手がなく、読み手がいいと評価すればよい詩になるというところが、同じ地平で対等に交流できる場を生み出したと思う」(201Y. d) と意味付けていた。

このように、心の奥底に沈潜する情動・感情を詩に置換して、読み合う場で他者にそれを受けとめられその感想を得ることで、新しい視点を得たり、自ら閉塞させてきたみずみずしい豊かな感受性を回復させたりもする。そこに取り戻す感性が新たな生を生き直す心的エネルギーとなっていく。詩の読み合いでの温かな体験が情動的なレジリエンスを高める端緒ともなるのである。詩の創作と読み合いを通して獲得した内面の豊かさをもたらず感性的な果実が、彼らが進むべき行路を見極めるに資する自己治癒力の醸成や本来の「自己」への回帰にまなざしを向けるに至らせることに奏功したものと考えられる。

6. 研究のまとめと今後の課題

少年受刑者たちの攻撃性や罪を犯す暴力の後背には、あるがままの自己の否認や他者への不信が色濃く渦巻いていた。「詩の教室」で過剰防衛や虚飾から解放された等身大の「自己」が大事にされるという実体験が、「愛されている自己」という認識を芽生えさせる。そのことが、過去、現在の「自己」を問い直す力を育み、未来の希望的「自己」へと繋がる統合された自己感覚の陶冶へと及ぶことが感取された。

生きづらさを抱えた子どもたちの支援・援助にあたっては、面接や種々の技法等に関心が集まりやすい。しかし、「自己」は持続しながら変化・成長していくもので、言葉で語り、詩文に意味を付与しながら、誰かに聴きとられ何度も語り直していくことで自ら形成していくものである²⁾。当事者である子どもたちの「自己」の持続的成長過程においては、言葉で語り、思考し、自らの心理的機序を言語表現を通じて対象化するとともに、他者に傾聴されることと応答との相互作用を糧としながら、「自己」は確立されていくのであるが、その過程は詩的言語によってこそ、より豊かに語られ潤う。ケアリング論を説いた哲学者のMayeroffは「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することを助けることである」(Mayeroff, 1971, 田村・向野訳, 1987) と述べている。その子どもが自らの奥底にある「コトバ」の世界と、その実感を顕現させた「言葉」の世界を往還する中で、自らを統合的に捉えられるように、子ども自身の実感に寄り添い、援助することが大切である。

「道」(前掲, 作品8)の詩のように、詩の言葉を紡ぐという営為は、心中から湧き出る疑念や失望、怒り、悲しみ、対極の希望などがないまぜとなって路頭に迷う「自己」の姿を客観視して構造的に捉え直すことを可能にする。そして、詩の創作とその応答との循環で力づけられながら、過去から現在に至る足跡の先に「自己」の姿を将来に向けて改めて編集し直しながら、いわば羅針盤のような自らの指針を手中に収めることにも繋がっていくのである。

様々な生きづらさを抱えて生きる現代の子どもたちに必要なのは、弱さを弱さとして自ら慈しみ、他者から

も肯定的に受けとめられる経験である。そのためには「条件付きの自信」ではなく、一人ひとりがあるがままに認められる「根源的な自信」を実感できる機会が枢要となり、その観点にこそ、本稿で考察した「詩の教室」での、詩の創作および読み合いの意義と可能性が照応されるのである。

なお、最後に付言しておきたいこととして、「詩の教室」のその後と、本稿で論考した心の成長の糧となる詩をめぐる創造性を教育資源として活かすことを期す筆者の傾注については、それぞれ【注】23)・24)に略記しておく。

【注】

- 1) 本稿は、「思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いについて」(武庫川女子大学博士論文 第2章)、「自己」を表現すること、表現した「自己」を受けとめてもらえること一(「臨床教育学研究」第9巻 書評)、「生きづらさを抱えた少年たちにとっての「詩の授業」—詩の創作と読み合いの意義と可能性」(第148回全国大学国語教育学会 発表要旨)をもとにしている。
- 2) 「物語の教室：絵本と詩」のプログラムは、授業の1・2回目が絵本『おおかみのこがはしってきて』(寮美千子作, 小林敏也絵, パロル舎, 2019)、『どんぐりたいかい』(寮美千子作, 所由紀子制作, チャイルド社, 2009)を用いて役割を担当し、それぞれ朗読に挑戦するというものであった。絵本を用いた集団劇を行うことで、安心・安全を実感しながら自己表現することに主眼が置かれた。3回目からは「詩の教室」で、当初は金子みすゞや、まど・みちおの詩を対象にして詩の朗読と感想の交流を行っていたが、受刑者自身の詩を扱ったほうが効果が高いと寮が判断し、最初から彼らの作品を読み合うようになっていった。宿題として書いてきた自作の詩を少年受刑者本人が朗読し、教室の参加者が挙手をして一人ひとり感想を述べ合うというもので、6回目まで同じことが繰り返された。
- 3) 文部科学省 (2022. 10. 29) 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」
- 4) 坂本忠芳 (2000) 『情動と感情の教育学』大月書店, pp. 138-148.
- 5) 前掲1) 武庫川女子大学博士論文 第3章「思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いの考察—筆者の生徒たちの詩の創作と読み合いの検討—」で生徒たちの事例を説明している。
- 6) 「SST」では、心理や精神医療の専門家や刑務所の教官が講師となり、挨拶をされる嬉しさやされないかなしさ、嫌なことを頼まれたときの断り方、困ったときに助けを求める練習等をする中で、ソーシャル・スキルを学んだ(寮, 2010, p. 143)。
- 7) 奈良少年刑務所に収容されていた受刑者は17歳から25歳まで、未成年者は1割程度、窃盗、強盗、殺人、性犯罪、放火、覚醒剤使用などの事犯による収容であった(寮, 2018, p. 23)。
- 8) 片岡 (2019) は、保育園、学童保育、少年刑務所に共通した生きづらさがあり (p. 41)、生きづらさとは「今の自分がわからない。これから自分がどうなりたいのかもわからないなど、自己を形作っていく過程でもがき苦しんでいる状況」(p. 34)であると述べ、生きづらさから犯罪に至った受刑者が「罪を犯した自分の中にある別の自分を表現し、自分の全体性を取り戻すことを促した刑務所での実践」として捉えている (p. 39)。
- 9) 嶋谷 (2005) 『雨のふる日はやさしくなれる 少年院から届いた手紙』は、八街少年院「若い木の詩」(1991)の復刻本。八街少年院は第2集『八街少年院 生活詩集 若い木の詩 未来へのはばたき』を出版している。
- 10) 『空が青いから白をえらんだのです—奈良少年刑務所詩集』(2010, 長崎出版, (第1期~第5期))は後に『空が青いから白をえらんだのです—奈良少年刑務所詩集』(2011, 新潮文庫)、さらに『世界はもっと美しくなる—奈良少年刑務所詩集』(2016, ロクリン社, (第6期~第18期))は後に『名前と呼ばれたこともなかったから—奈良少年刑務所詩集』(2024, 新潮文庫)として出版された。寮が「物語の教室：絵本と詩」を振り返って著した『あふれでたのはやさしさだった 奈良少年刑務所 絵本と詩の教室』(2018, 西日本出版社)など。
- 11) 細水令子 (2009) 「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施 (知的障害のある犯罪者に対する処遇)」、竹下三隆 (2013) 「奈良少年刑務所「コミュニケーション・ゲーム」を導入して：全受刑者を対象として」、竹下三隆 (2009) 「少年刑務所での取り組み 何よりもその対象者と共に時間を過ごすこと、対象者の話をじっくり聴くこと」、乾井智彦 (2011) 「少年受刑者指導における「被害者の視点を取り入れた教育」の実践—赤ちゃん人形を用いて」など。
- 12) 寮美千子氏 (2025年9月)、また寮氏とともに「詩の教室」の指導を行った当時の教官、竹下三隆氏 (2025年8月)、乾井智彦氏 (2025年8月)にも半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は録音し、逐語録を作成し、テキスト化して分析した。
- 13) 坂上 (2022) は、「島根あさひ社会復帰促進センター」で行われた更生プログラムで、受刑者がそれぞれの体験を語り合いそ

れを互いに聴き合うことによって成長していく様子を報告している。

- 14) 倫理審査とともに、著者の寮美千子氏に著書の論文への引用への許可、竹下三隆氏、乾井智彦氏へのインタビュー内容の論文への記載、筆者のかつての生徒の語りの引用の許可を得ている。
- 15) 田中（2013, 後掲参考文献）で、「自己の育ち」を支えることについて「子どもたちの人格の中核に「自己（self）の感覚・意識」というものがあり、その「自己感覚」は持続しながら変化・成長していくものである。そして身体で表現し、言葉で語り、文章に記し、それに意味を付与しながら、誰かに聴きとられ何度も語り直していくことで自ら形づくっていくものと捉えている。筒井（2013, 後掲参考文献）は、「自己」についてハーマンやクライン、コフォート、スターンの論を引きながら、「自分が自分だという確かな感覚」「関係性の中で育まれるまとまった自分という感覚」「暗黙裡のものを感じ取りながら育まれる私であるという感覚」と定義し、「自己の育ち」を支えるとはそういう自己感覚を心身で感じ取れるようになることと捉える。
- 16) 本稿では少年受刑者の名称を登場順にアルファベットで記載する。寮の著書においても刑務所側の意向により個人情報保護の観点から同じ作者と思われる場合でもアルファベット順に符号化されている。
- 17) 芹沢俊介（2005）前掲9）「解説一少年院の詩人たち」（pp. 227-228）
- 18) 「詩の教室」が9年間継続できた背景には、少年受刑者たちの人間的な成長を願う統括や教官、職員の温かなまなざしがあった。特に、少年受刑者たちの育成歴まで把握し日常生活を見守り更生を心から願い続けた教官の存在が大きな原動力となっていた。寮は、「受刑者たちを安心させ、彼らにとって安全な場所を作り、信頼関係を築いてくれたベテラン教官の存在」を挙げ、「場を和ませ、彼らと深い心の絆を築いてくれた2人の教官なしにはここまでうまくいくことはなかっただろう」（寮, 2018, p. 215）と述べている。
- 19) 前掲1）「思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いについて」の第3章 第1節（pp. 72-86）生徒Aの語りを引用した。本稿では生徒Wとしている。なお、筆者の実践に関わる生徒Wと後掲21）の生徒Zの語りについては、本人が特定される可能性があるためインタビューをした日付もあえて記載していない。生徒Wには、（201X年a月）と（201Y年b月）2回インタビューを行い、その語りをまとめた。
- 20) 若松（2019）は、哲学者の井筒俊彦が用いた「コトバ」という表記を引用して、「声にならない「声」、あるいは文字にならない言葉を「コトバ」とカタカナ表記で書くことにする」とした上で、「詩は、言葉によってコトバを相手の胸に届けようとする」と説明している（p. 116）。
- 21) 前掲1）第3章 第2節（pp. 87-100）生徒Bの語りから引用した。本稿では生徒Zとしている。生徒Zには、（201X年c月）（201Y年d月）2回インタビューを行い、その語りをまとめた。
- 22) 前掲15）田中（2013, p. 291）
- 23) 2016年の奈良少年刑務所の廃庁により、「詩の教室」はやむなく終了となった。その後、この授業の成果を活かすべく、寮たちは新たな場で活動の輪を広げている。例えば、奈良市の児童自立支援施設「精華学院」、京都府木津川市の知的障がい者施設「ワーキングセンターいづみ」など、それぞれの生きづらさを抱えた参加者たちが「詩の教室」を経て変容していく様子とともに、その手応えが報告されている（寮, 2024, pp. 216-223）。寮は取組みの感想として、「『社会性涵養プログラム』として始まった絵本と詩の教室には、さまざまな可能性があることを知った。…（中略）…人が、その役割や鎧を脱いで、一人のすなおな「自分」になれる時間が、ここにはある。そうすれば、快く交流でき、互いに思いやる心も生まれる。ぜひ、いろいろなところで実践してほしい」（寮, 2024, p. 222）と述べている。
- 24) 筆者は教員養成課程において教員志望の大学生を対象とする授業の中で、子どもの詩作品を読み合うことに引き続いて詩の創作へと展開する実践に取り組んでいる。以上に述べてきた「詩の教室」の活動の実際を紹介した上で、少年受刑者たちの詩を読み合った。筆者の授業では、学生たちの次のような感想が寄せられた。

<ul style="list-style-type: none"> ・詩を通して人の感性が豊かになっていく。詩には人の心を変える力がある。自分が教員になったときにも生かしたい。 ・自分の感情を表現できる言葉の持つ力はとても強い。私もあるがままの自分を言葉で表現できるようになりたい。 ・自己表現により自分を解放できたのだろう。根源的自信を学校で育むべきだと思う。

学生たちが心に響いた詩として最も多く取り上げたのが「言葉」（前掲、作品4）であった。また、少年受刑者の描き出す詩的言語表現は、教員志望学生の心を揺さぶり言葉の省察へと導き、国語教育の観点を学生たちがめざす教師像に織り込んでいくことにも繋がったようである。「詩の教室」の取組みから得られる学びは、生きづらさを抱える子どもに寄り添う意識と子ども理解の力量を養う意欲を高めることにも益しよう。

【引用・参考文献】

- 加藤恵美子 (2019) 「思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いについて」武庫川女子大学博士論文第2章, pp. 51-68, 第3章 第1節, pp. 69-100.
- 加藤恵美子 (2021) 「「自己」を表現すること、表現した「自己」を受けとめてもらえること」『臨床教育学研究』第9巻書評, pp. 153-155.
- 加藤恵美子 (2025) 「生きづらさを抱えた少年たちにとっての「詩の授業」—詩の創作と読み合いの意義と可能性」第148回全国大学国語教育学会発表要旨, pp. 69-72.
- 坂本忠芳 (2000) 『情動と感情の教育学』大月書店.
- 寮美千子 (2010) 『空が青いから白をえらんだのです—奈良少年刑務所詩集』長崎出版.
- 寮美千子 (2011) 『空が青いから白をえらんだのです—奈良少年刑務所詩集』新潮文庫.
- 寮美千子 (2016) 『世界はもっと美しくなる—奈良少年刑務所詩集』ロクリン社.
- 寮美千子 (2024) 『名前で呼ばれたこともなかったから—奈良少年刑務所詩集』新潮文庫.
- 寮美千子 (2018) 『あふれてたのは やさしさだった 奈良少年刑務所 絵本と詩の教室』西日本出版.
- 寮美千子 (2013) 「詩が開いた心の扉」池上 彰編『先生!』岩波書店所収, pp. 193-201.
- Debesse, M. (1952) *Les etapes de l'education. Universitaires de France, Paris.* (ドベスM. 堀尾輝久・斎藤佐和 (訳) (1982) 『教育の段階 誕生から青年期まで』岩波書店.)
- 成田喜一郎 (2019) 「奈良少年刑務所「社会性涵養プログラム」の有意味性：ホリスティック教育/ケア学の視点から」『東京学芸大学教職大学院年報』Vol. 7, pp. 9-20.
- 片岡洋子 (2019) 「自己を形づくることを支える：保育園、学童保育、少年刑務所で」『教育』(885) 10月号, 教育科学研究会, かがわ出版, pp. 33-41.
- 中森孜郎・名執雅子 (2008) 『よみがえれ 少年院の少女たち—青葉女子学園の表現教育24年』かがわ出版.
- 嶋谷宗泰 (2005) 『雨のふる日はやさしくなれる 少年院から届いた手紙』平凡社.
- 八街少年院 (2000) 『八街少年院 生活詩集第2集 若い木の詩 未来へのはばたき』八街少年院.
- 細水令子 (2009) 「奈良少年刑務所における社会性涵養プログラムの実施 (知的障害のある犯罪者に対する処遇)」『罪と罰：日本刑事政策研究会報』46(3) (通号183), pp. 27-34.
- 竹下三隆他 (2013) 「奈良少年刑務所「コミュニケーション・ゲーム」を導入して：全受刑者を対象として」『刑政』124巻5号 (通号1451), pp. 124-132.
- 竹下三隆 (2009) 「少年刑務所での取り組み 何よりもその対象者と共に時間を過ごすこと、対象者の話をじっくり聴くこと」『そだちと臨床』編集委員会 Vol. 6, pp. 27-31.
- 乾井智彦 (2011) 「少年受刑者指導における「被害者の視点を取り入れた教育」の実践—赤ちゃん人形を用いて」『刑政』122巻9号 (通号1431), pp. 112-118.
- 松永康史 (2020) 「自己を見つめ直す契機としての対話的な学び—奈良少年刑務所における寮美千子の「絵本と詩の教室」を事例として—」, 『中部教育学会紀要』第20号, pp. 27-41.
- 筒井潤子 (2013) 「なぜ今、自己の育ちに目を向けるのか」『子どもの生活世界と子ども理解』教育科学研究会, pp. 222-236.
- 田中孝彦 (2013) 「生活を綴ることと自己を形づくること」『子どもの生活世界と子ども理解』教育科学研究会, pp. 282-295.
- Mayeroff, M. (1971) *The Definition of Quality. Harper & Row, Publishers.* (メイヤーロフM. 田村真・向野宣之 (訳) (1987) 『ケアの本質—生きることの意味』ゆみる出版.)
- 坂上香 (2022) 『プリズン・サークル』岩波書店.
- 若松英輔 (2019) 『詩を書くってどんなこと? こころの声を言葉にする』平凡社.

謝辞

本研究は、JSPS科研費 24K16699 の研究支援に与り、ここに謝意を表します。

(2025年9月29日受理)

Emotional Growth in “The Poetry Classroom”: Creation of Compassionate Care for Young People Struggling with Life’s Challenges

KATO Emiko

Abstract

In the program “Storytelling Classroom: Fairy Tales and Poetry” for fostering social skills at Nara Juvenile Correctional Institution, juvenile inmates, who had become reclusive due to trauma from poverty, abuse, or bullying, gradually began to open their hearts. They repeatedly read their own poems aloud and shared their reflections on them, and through this poetic expression of suppressed emotions, changes were observed in their daily behavior and attitudes. In this study, we paid particular attention to the activities in the “Poetry Classroom” and examined what the juvenile inmates gained, the synergistic possibilities created by the linkage of creating and reading poems together, and how guidance and support should be provided. This study found that the juvenile inmates need a comforting experience of acceptance, in which they can personally accept their own weaknesses and also be accepted positively by others. To foster this acceptance, it is essential to provide them with opportunities to experience not “conditioned self-confidence” but “fundamental self-confidence,” in which each individual is accepted as he or she is.

Keywords : emotions and feelings, young people struggling with life’s, poetry creation and shared reading,
fundamental self-confidence, development of the self

中小企業経営者に対するストレス予防教育プログラムの 受講に関するニーズ調査結果

—中小企業経営者に対するインターネット調査結果の分析—

栗岡住子

<要旨>

中小企業経営者はメンタルヘルスの課題が多いことが報告されているが、労働者のように効果的なメンタルヘルス対策は実施されていない。そこで本研究は、中小企業経営者におけるストレス予防教育プログラムの社会実装化に向けて、ストレス予防教育プログラムの受講ニーズを把握するために、2025年6月にインターネット調査を実施して、1,105人から回答を得た。受講方法の要望は対面での受講や資料の配信が多い傾向がみられたものの、特に希望者が多い教育方法は無く分散していた。しかし、受講対象者の年齢やストレスの状況によって要望する受講方法、受講内容、開催時間、周知方法が異なることが明らかになった。これらの結果から、中小企業経営者に対するストレス予防教育プログラムの社会実装化には、実践知共有のための討議など、メンタルヘルスに興味がない経営者でも関心を持ってもらえる教育プログラムを通じて、メンタルヘルスケアの知識を浸透する方法が示唆された。一方でストレスの高い中小企業経営者には、対面やアプリなどを活用したストレス対処法や体調管理の教育内容を1回は短時間でも、数回に分けて情報提供するなど、対象と教育内容によって、教育方法を柔軟にアレンジすることが、効果的な社会実装化につながると考えられる。

1. はじめに

メンタルヘルスの課題は、国や地域を越えて現代社会に大きな影響を与えている。メンタルヘルスの課題は人々の心身の健康状態を悪化させるだけでなく、労働者に対しては、生産性やパフォーマンスの低下等、結果的にその人の仕事への参加能力が損なわれる可能性がある（WHO, 2022）。特に中小企業経営者は経営責任が個人に集中するために、業務の過重負荷や責任の重さによってメンタルヘルスの課題が多いことが報告されており（佐野・田中, 2012）、中小企業経営者を対象としたストレスの状況調査では、ストレス反応を示すK6の平均値が労働者よりも高い結果（中小企業経営者平均 8.07、労働者平均 7.18）であった（栗岡ら, 2020）。

労働者のメンタルヘルスへの対応については、近年急速に法整備が進み「労働者の心の健康の保持増進のための指針」（厚生労働省, 2023）に基づき、様々なストレス予防教育プログラム（以下、教育プログラム）が提供され浸透しつつあるが、中小企業経営者に対するメンタルヘルス対策については、法整備は進められておらず、自己責任となっている。

メンタルヘルスの保持増進のための介入の目標について、Regulines et al. (2023)・川上 (2024) は (1) 有害影響を防止する (prevent harm)、(2) 仕事のポジティブな面を促進する (promote the positives)、(3)

キーワード：ストレス予防、中小企業経営、教育プログラム、社会実装化、ニーズ（嗜好）調査

精神的問題に対応する (respond to problems) の3つに区分しており、Petković & Nikolić (2020) は、予防に重点を置くべきであると報告している。本研究の対象である中小企業経営者に対する教育プログラムについても、予防に重点を置いた具体的な教育内容として、(1) ストレスの基礎知識 (メカニズム)、(2) ストレス・マインドセット、(3) セルフケアの3テーマの必要性を報告した (栗岡ら, 2025)。

WHOの職場におけるメンタルヘルス対策ガイドライン (WHO, 2022) では、個人向けの介入方法に共通する一般的意見として、「単回介入の効果は持続しない可能性があるため、個人向け介入には柔軟かつ継続的に介入する必要がある」、「デジタルツールによる促しや携帯電話や電子メールなどを使用することで、労働者に運動などの介入を促すことができる」、「個人向け介入 (心理社会的・身体的活動) は、対面、デジタル、グループ、個人などのさまざまな形式を用いる」など8項目を示した。このように教育プログラム提供側のガイドラインはあるものの、受講する側の「教育プログラムに対する受講ニーズ (以下、受講ニーズ)」に関する研究はわずかである。

受講ニーズに関する国外の研究としては、2021年にWHO加入国の労働者と管理職451人を対象とした調査において、全教育プログラムにおいて、50.3%が「対面でアクセスする」ことを、32.6%が「オンラインでアクセスする」ことを選好した。また、過去に利用したことがあるプログラムの種類については「組織的介入」60.6%、「心理社会的介入」51.0%、「健康増進」4.36%、「余暇に基づく身体活動」45.0%であった (Murphy et al., 2023)。また、欧州連合 (EU) を中心とした多国間プロジェクトで、建設・医療・ICT分野の中小企業の従業員約600人を対象とした介入の受容性や実装可能性を評価する研究では、「自宅や業務時間内に、オンラインの受講方法で短時間・複数回で受講できる分割受講」や「eラーニング」などの要望が報告されている (Arensman et al., 2022)。

近年、世界中で増加しているデジタルメンタルヘルス (Digital Mental Health : DMH) 介入による「受講継続に関わる利用者の選好」についての研究では、ゲーミフィケーションの利用や経済的インセンティブなどを導入することが、受講継続の向上に有効であることが指摘されている。それだけでなく、組織のトップまたは組織的に推奨することも、参加者の受講継続には重要であることが指摘されている (Lipschitz et al., 2023)。しかし国内では、受講ニーズに関する研究は報告されていない。

本研究対象である中小企業経営者の受講ニーズは多様であり、先行研究では特定の方法や開催日時を絞れない状況であった (栗岡ら, 2023) ことに加え、複数の商工会議所や財団等の企画担当者、教育担当者の意見では、「中小企業経営者は多忙であるうえ、稼働曜日や時間などが業種によって異なるため集合教育に参加してもらうことが難しいため、インターネット経由での介入が望ましい」との意見があった。

そこで、本研究の目的は、多くの中小企業経営者にストレス予防教育プログラムを提供できるよう、中小企業経営者の受講ニーズを把握し、効果的なストレス予防教育プログラムの社会実装化を目指すことである。

2. 方法

2-1. 対象と期間

対象者は、日本のインターネット調査会社のモニター約22万人の中から、中小企業経営者の6,908人を抽出して、2025年6月16日~6月18日の3日間に調査を依頼した。調査方法はインターネットにて回答を依頼し、回答者が1,500人を超えた時点で調査終了とした。対象者には、研究概要説明書に基づき研究の趣旨と方法、個人情報保護について画面で説明し、同意した者が回答に進めるようにシステム設定を行ったうえでインターネット調査を実施した。

2-2. 調査項目

調査項目は、教育プログラム受講の要望に関する6項目と、心理的ストレス反応（K6）6項目、基本属性7項目、合計19項目を実施した。

2-2-1. 教育プログラム受講の要望に関する項目

教育プログラム受講の要望に関する項目として、実際に教育プログラムを提供可能な具体的な方法についての項目を先行研究（栗岡ら，2023）に基づきオリジナルで作成し、希望する受講方法を回答してもらった。項目は①受講方法（対面、オンライン、オンデマンド、アプリケーションソフトウェア（以下、アプリ）、資料配信（配布）による学び（以下、資料配信）、その他）、②受講頻度（週1回程度、月1回程度、年3回程度、その他）、③受講時間（120分くらい、90分くらい、60分くらい、30分くらい、その他）、④対面やオンラインの場合の開催時間（午前 [10~12 時頃]、午後 [13~15 時頃]、午後 [15~17 時頃]、夕 [19~21 時頃]、その他）、⑤内容（他の経営者との討議による価値観の共有や多様性の学び、ストレス対処法、ストレス耐性の向上、体調管理（睡眠、運動、食事など）、組織管理（人事管理やリスクマネジメントなど）、その他）、⑥周知方法（関連団体のホームページ、SNS、電子メール、チラシ、その他）の6項目を実施した。

2-2-2. 心理的ストレス反応

心理的ストレス反応とは、ストレス要因に直面した状態が長引いたり強い状態が続き、個人の処理能力を超えることで、身体症状や精神症状が固定または増悪する状態（河野ら，2003）と定義されている。本研究では、心理的ストレスを測定するために信頼性・妥当性が検証されて各国で活用されているK6（Kessler et al., 2002）の日本語版（Furukawa et al., 2008）を用いた。心理的ストレス反応は、うつ病などのメンタルヘルス不調と相関が強いことが報告されている（牧田ら，2011）。

質問項目は、「そわそわ、落ち着かなく感じましたか」など6項目であり、回答は「全くない、少しだけ、時々、たいてい、いつも」の5件法で、項目の合計を得点として、得点が高いほどストレス反応が強いことを示す。

2-2-3. 基本属性

個人の基本属性として、性、年齢、パートナーの有無、子どもの有無、同居家族の人数、学歴、収入の7項目を調査した。

2-3. 分析方法

最初に回答者の職種に個人事業者が含まれていたため、中小企業経営者だけを選び、対象の特性を要因ごとに集計した。その後、年齢区分及びストレス反応高低別の受講ニーズの差を確認するために2群に分けた。年齢区分は、情報通信機器の利活用に関する世論調査（内閣府，2025）に基づき、デジタル活用率が84.3~96.9%と高い60歳未満群と、24.3~55.5%である60歳以上群に分けた。ストレス反応の区分については、日本人のK6の評価基準となるFurukawa et al.（2003）に基づき、「心理的ストレス反応相当」と評価される5点以上を高ストレス群、5点未満を低ストレス群に分けた。

教育プログラム受講ニーズの各要因について、年齢及びストレス反応高低の区分別に集計して、2群間の比較は χ^2 検定を行った。分析はSPSS Statistics Version 28.0を用いて、有意水準は5%とした。

2-4. 倫理的配慮

本研究の調査は、桃山学院大学研究倫理委員会（承認番号：77）の承認を得て実施した。

3. 結果

3-1. 対象者の特性

対象者である中小企業経営者1,105名（男性1,076名、女性29名）の平均年齢は全体59.7±8.2歳（男性59.7±8.2歳、女性57.7±10.8歳）で、全体では50～60代が77.0%と最も多い年齢層を占めた。パートナーがいる対象者は男性84.8%、女性65.5%、子どもがいる対象者は、男性80.9%、女性62.1%と、女性の経営者の方が双方とも低い結果であった。学歴は男女共、大学卒業以上の割合が最も高く、男性67.9%、女性55.2%を占めた。年収に関しても男女ともに1,501万円以上の割合が最も高く、男性33.9%、女性31.0%であった（表1）。

表1. 対象者の特性

Variables	男性 (n=1,076)		女性 (n=29)		全体 (n=1,105)	
	n	%	n	%	n	%
年齢						
30-39歳	12	1.1	1	3.4	13	1.2
40-49歳	113	10.5	6	20.7	119	10.8
50-59歳	358	33.3	9	31.0	367	33.2
60-69歳	476	44.2	8	27.6	484	43.8
70-79歳	117	10.9	5	17.2	122	11.0
家庭						
パートナー有	912	84.8	19	65.5	931	84.3
子ども有	871	80.9	18	62.1	889	80.5
同居家族数						
0人	107	9.9	6	20.7	113	10.2
1人	331	30.8	10	34.5	341	30.9
2人	273	25.4	11	37.9	284	25.7
3人以上	365	33.9	2	6.9	367	33.2
学歴						
高等学校卒業	211	19.6	3	10.3	214	19.4
短大及び専門学校卒業	134	12.5	10	34.5	144	13.0
大学卒業以上	731	67.9	16	55.2	747	67.6
収入						
～600万円	114	10.6	5	17.2	119	10.8
601万円～800万円	122	11.3	4	13.8	126	11.4
801万円～1000万円	186	17.3	3	10.3	189	17.1
1001万円～1200万円	127	11.8	1	3.4	128	11.6
1201万円～1500万円	162	15.1	7	24.1	169	15.3
1501万円以上	365	33.9	9	31.0	374	33.8

3-2. 年齢区分別の教育プログラム受講に関するニーズ

情報通信機器の利活用に関する世論調査（内閣府，2025）に基づき、本研究対象者を、デジタル活用率が高い60歳未満群499人と、60歳以上群606人の2群に分け各要因を比較した。要望する受講方法については、全体では対面での受講が26.8%と最も高く、60歳未満群の方が60歳以上よりも有意に高かった（60歳未満

群 30.3%、60歳以上群 23.9%、 $p = .018$)。資料配信は全体で 25.4% であり、60歳以上群の方が有意に高かった (60歳未満群 22.2%、60歳以上群 28.1%、 $p = .027$)。中でも 2群間の差が大きかったのは、オンラインでの受講で 60歳未満群 25.5%、60歳以上群 19.1% ($p = .012$) で 60歳未満群が高かった。

要望する受講頻度は、全体では年 3 回程度 28.9%、月 1 回程度 28.7% が高い傾向であったが、60歳未満群で月 1 回程度が 30.5%、60歳以上群で年 3 回程度が 30.4% と違いがあった。対面やオンラインで受講する場合の要望する受講時間は、全体で約 30 分程度が最も高く 35.7% で、2つの年齢区分とも同じ傾向であった。

対面・オンラインで教育を実施する場合の受講しやすい開催時間は、全体では最も低かった午後 (15~17 時頃 12.9%) を除けば、他の時間帯は 20% 台であったが、60歳未満群では夕 (19~21 時頃) が 24.4%、60歳以上では午後 (13~15 時頃) が 23.4% ($p = .045$) と最も高かった。

受講内容の要望は、全体では「他の経営者との討議による価値観の共有や多様性の学び (以下、実践知の共有)」が 30.0% と最も高く、60歳未満群の方が 60歳以上群よりも有意に高かった (60歳未満群 36.1%、60歳以上群 25.1%、 $p < .001$)。次いで体調管理が全体で 28.6% であり、年齢群の差はなかった。

受講内容に年齢群の有意差があったものは「ストレス対処法」で、60歳未満群 30.5%、60歳以上群 22.6% ($p = .003$)、「ストレス耐性の向上」でも、60歳未満群 24.8%、60歳以上群 15.7% ($p < .001$) であった。教育機会の効果的な周知方法 (以下、周知方法) については、全体では E-Mail が 23.3% と最も高かったが、2群間で有意差があり、60歳未満群では関連団体のホームページ 25.5% や SNS 23.8%、60歳以上群では E-Mail 27.7%、関連団体のホームページ 20.8% などであった ($p < .001$) (表 2)。

3-3. ストレス反応 2 群別の教育プログラムの受講に関するニーズ

ストレス反応 (K6) の平均値は、全体 3.2 ± 4.4 であったが、女性の平均値の方が男性よりも有意に高い結果であった (男性 3.1 ± 4.3 、女性 5.21 ± 6.8 、 $p < .001$)。日本人の評価基準に基づき、「心理的ストレス反応相当」と評価される 5 点以上を高ストレス群、5 点未満を低ストレス群に 2 分した結果、本研究対象者の高ストレス群は 288 人、低ストレス群 817 人であり、この 2 群の各要因を比較した。

要望する受講方法は、2 群とも対面が最も高率で、高ストレス群 27.1%、低ストレス群 26.7% であった。ストレス反応の 2 群間で有意差があった項目は、アプリによる受講で高ストレス群が 22.2% に対して、低ストレス群は 15.4% と低かった ($p = .011$)。要望する受講頻度は、高ストレス群は月 1 回程度 36.7% が最も高く、次いで年 3 回程度 27.4%、週 1 回程度 10.1% であったのに対して、低ストレス群は年 3 回程度 29.4%、月 1 回程度 25.9%、週 1 回程度 8.9% と有意な差があった ($p = .022$)。

対面やオンラインで受講する場合の受講時間の要望は、2 群とも約 30 分が最も高かった (高ストレス群 38.9%、低ストレス群 34.5%)。対面・オンラインで教育を実施する場合の受講しやすい開催時間の要望は、2 群での有意差はなかったが、最も要望が多かった時間帯は、高ストレス群が夕 (19~21 時頃) 25.7%、低ストレス群が午前中 (10~12 時頃) 22.6% であった。

受講内容の要望は、高ストレス群では「ストレス対処法」が最も高く 43.1% であったが、低ストレス群は 20.2% と有意な差があった ($p < .001$)。同様に「ストレス耐性の向上」(高ストレス群 32.3%、低ストレス群 15.4% [$p < .001$])、「体調管理」(高ストレス群 35.1%、低ストレス群 26.3% [$p = .005$]) についても有意な差があった。一方で組織管理については、両群とも 31.9% と同率であった。教育の効果的な周知方法については、両群とも E-Mail が最も高かった (高ストレス群 24.0%、低ストレス群 23.1%) (表 2)。

表2. 年齢とストレス反応区別のストレス予防教育に関するニーズ

Variables	全体 (n = 1,105)				年齢区分別				ストレス反応高低別					
	60歳未満群 (n = 499)		60歳以上群 (n = 606)		高ストレス群 (n = 288)		低ストレス群 (n = 817)		高ストレス群 (n = 288)		低ストレス群 (n = 817)			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
受講方法 (複数回答)														
対面	296	26.8	151	30.3	145	23.9	78	27.1	218	26.7	218	26.7	0.895	
オンライン	243	22.0	127	25.5	116	19.1	72	25.0	171	20.9	171	20.9	0.152	
オンデマンド	259	23.4	119	23.8	140	23.1	71	24.7	188	23.0	188	23.0	0.572	
アプリ	190	17.2	95	19.0	95	15.7	64	22.2	126	15.4	126	15.4	0.011	
資料の配信	281	25.4	111	22.2	170	28.1	71	24.7	210	25.7	210	25.7	0.725	
その他	258	23.3	120	24.0	138	22.8	50	17.4	208	25.5	208	25.5	0.005	
受講頻度														
週1回程度	102	9.2	41	8.2	61	10.1	29	10.1	73	8.9	73	8.9	0.022	
月1回程度	317	28.7	152	30.5	165	27.2	105	36.5	212	25.9	212	25.9		
年3回程度	319	28.9	135	27.1	184	30.4	79	27.4	240	29.4	240	29.4		
その他	367	33.2	171	34.3	196	32.3	75	26.0	292	35.7	292	35.7		
受講時間														
約90分	27	2.4	10	2.0	17	2.8	5	1.7	22	2.7	22	2.7	0.055	
約60分	122	11.0	56	11.2	66	10.9	41	14.2	81	9.9	81	9.9		
約30分	394	35.7	180	36.1	214	35.3	112	38.9	282	34.5	282	34.5		
約120分	317	28.7	138	27.7	179	29.5	79	27.4	238	29.1	238	29.1		
その他	245	22.2	115	23.0	130	21.5	51	17.7	194	23.7	194	23.7		
開催時間														
午前中 (10-12時頃)	237	21.4	101	20.2	136	22.4	52	18.1	185	22.6	185	22.6	0.690	
午後 (13-15時頃)	237	21.4	95	19.0	142	23.4	64	22.2	173	21.2	173	21.2		
午後 (15-17時頃)	143	12.9	62	12.4	81	13.4	47	16.3	96	11.8	96	11.8		
夕 (19-21時頃)	228	20.6	122	24.4	106	17.5	74	25.7	154	18.8	154	18.8		
その他	260	23.5	119	23.8	141	23.3	51	17.7	209	25.6	209	25.6		
内容 (複数回答)														
討議による多様性の学び	332	30.0	180	36.1	152	25.1	87	30.2	245	30.0	245	30.0	0.944	
ストレス対処法	289	26.2	152	30.5	137	22.6	124	43.1	165	20.2	165	20.2	<.001	
ストレス耐性の向上	219	19.8	124	24.8	95	15.7	93	32.3	126	15.4	126	15.4	<.001	
体調管理	316	28.6	144	28.9	172	28.4	101	35.1	215	26.3	215	26.3	0.005	
組織管理	353	31.9	170	34.1	183	30.2	92	31.9	261	31.9	261	31.9	1.000	
その他	283	25.6	119	23.8	164	27.1	59	20.5	7	0.9	7	0.9	0.020	
周知方法														
関連団体のホームページ	253	22.9	127	25.5	126	20.8	67	23.3	186	22.8	186	22.8	0.351	
SNS	223	20.2	119	23.8	104	17.2	66	22.9	157	19.2	157	19.2		
E-mail	258	23.3	90	18.0	168	27.7	69	24.0	189	23.1	189	23.1		
チラシ	90	8.1	35	7.0	55	9.1	25	8.7	65	8.0	65	8.0		
その他	281	25.4	128	25.7	153	25.2	61	21.2	220	26.9	220	26.9		

4. 考察

本研究は、中小企業経営者に対する教育プログラムの効果的な社会実装化に向けて、中小企業経営者の教育プログラムに対する受講ニーズについて国内で最初の調査を行った。その結果、第1に、受講方法の選好については、対面での受講や資料の配信、オンデマンドの要望が多い傾向であったが、要望者が突出して多い教育方法は無く分散していた。第2に、対面やオンラインの教育を受講する場合、年齢やストレスの状況によって要望する受講内容、開催時間、周知方法が異なることが分かった。本研究結果は中小企業経営者の受講ニーズに関する一部の情報ではあるが、効果的な社会実装化につなげるための方策も考慮して考察する。

4-1. 受講ニーズの概要

第1の中小企業経営者が要望する受講方法について、全体としては選好の大きな偏りがなかったが、対象者を年齢やストレス反応で区分し比較すると、60歳未満群では対面を要望する割合が高く、60歳以上群では資料配信による学びを要望する割合が高い傾向であった。また、高ストレス群では低ストレス群と比較してアプリを要望する割合が高かった。

デジタル活用率が低い60歳以上の中小企業経営者と比較して、デジタル活用率が高い60歳未満において、対面での教育を要望する割合が高い理由として、60歳未満の中小企業経営者が最も要望する教育内容が実践知の共有（他の中小企業経営者との討議による、価値観の共有や多様性の学び）であり、開催頻度が月1回で、開催時間も夕（19～21時頃）の要望が最も高いことから、中小企業経営者同士で、時間を気にせず十分に時間をかけた討議を重ねることによる価値創造型対話（意見をぶつけ合い、新しい視点を創る）や、実践知の共有（経営の知見を戦わせて学ぶ）の要望がある可能性が示唆された。

実際、中小企業経営者のストレスコーピングの傾向として、サポートを求めない特徴がある（佐野・田中, 2012）ことから、討議を通してお互いのソーシャルサポートの形成につながることも期待できる。効果的なソーシャルサポートの形成を考慮すると、グループワークにおけるメンバーのグルーピングに関しては、既知の人間関係等の情報を活用することも一考であると考えられる。メンタルヘルスケアに関心がない中小企業経営者に対しても、実践知の共有などの討議形式の研修会を通して、二次的にメンタルヘルスに興味を持ってもらう機会を提供できる可能性も示唆された。

4-2. 年齢区分別の受講ニーズ

60歳以上の中小企業経営者では受講方法としては、「組織管理」や「体調管理」の教育内容の要望はあるものの、資料配信による学びの要望が最も多く開催頻度も年3回程度と少ないことから、受動的な受講方法や少ない頻度での受講を要望していることが示唆された。本結果から、受講する中小企業経営者の年齢を考慮した教育内容や開催方法を検討する必要があると考えられた。

また、周知方法についても、60歳未満は関連団体のホームページやSNSを活用する一方で、60歳以上に関してはE-Mailを要望する割合が高いことから、年齢を考慮した周知方法が効果的である可能性が示唆された。WHOの職場におけるメンタルヘルス対策ガイドライン（WHO, 2022）では、「介入は既に存在する職場の健康増進プログラムに組み込むことができる。介入を実施するための資源が職場に不足している場合、対応可能な社会資源があれば、その支援を受けて介入に対するアドバイスや介入を提供することができる」と示されていることから、中長期的に中小企業支援団体等によりメンタルヘルスケアの風土づくりを行ったうえで、教育プログラムを周知するほうが、受講者数を増加することができる可能性があることが示唆された。

4-3. ストレス反応の区別受講ニーズ

高ストレス群においては、要望する受講方法として、第1に対面、第2にアプリによる受講が高い結果であった。米国の21~70歳のうつ病治療経験者164人を対象とした調査において、対象者の44.5%が対面心理療法を、25.6%が自己主導型デジタル心理療法（アプリやオンデマンドを自主的に活用した療法）を希望していた（Renn et al., 2019）ことから、本研究結果を支持するものであり、中小企業経営者であっても、高ストレス群に対しては、専門家による対面及びアプリなどの治療に繋げる必要性も考えられた。

また、教育内容については、高ストレス群では「ストレス対処法」と「ストレス耐性の向上」が、低ストレス群の2倍以上の高率であったことから、中小企業経営者を対象とした教育を実施する場合は、ストレス対処法などのストレスの自己管理に関する内容と、組織管理や経営者同士の討議など、複数のプログラムを準備する必要性も示唆された。

5. まとめ

教育プログラムを検討する際は教育内容や対象年齢により、方法（対面かwebか、頻度、受講時間、開催時間）を変更したり、特に対象とする年齢層に応じて周知方法を検討する必要があると考えられる。教育の受講時間については、全ての群において「30分程度」が最も多かったので、1回の教育時間は短時間として、数回に分けて実施する方が受講しやすい可能性が高いことが示唆された。実際、一般成人438人を対象とした、インターネットを使ったメンタルヘルスに関する介入の選好に関する調査結果では、対象者は長いセッションを分割する（10分程度の受講を10回程度受講する）ことを選好したことを報告している。また、教育資料の提示方法の選好についても調査しており、テキストを好む者もいれば画像や動画を好む者もいて、複数の提示方法の組み合わせが、受講者に受け入れやすい可能性を報告している（Batterham & Calear, 2017）。これらのことから、中小企業経営者を対象とした教育プログラムを作成する場合においても、資料の複数の提示方法を組み合わせる必要があると考える。

なお、本研究では個人情報保護についての項目は調査を行っていないが、Murphy et al. (2023) は、教育プログラムのなかでメンタルヘルスに関する懸念を議論したり開示することで、差別や懲罰的な措置を経験したことが報告されており、どのような方法であれ、メンタルヘルスに関する教育プログラムを提供する場合は、プログラムへのアクセスの有無や内容の秘密保持など、メンタルヘルスに関する社会的な偏見を考慮するために、個人情報を厳密に管理することも非常に重要だと考えられる。また、Murphy et al. (2023) では、過去にメンタルヘルスの介入プログラムを利用した者は、利用したことのない者と比べて、教育プログラムの利用しやすさについてより高い評価をしている。このことから、初めて教育プログラムに参加する中小企業経営者に対して、参加のアクセシビリティ（参加しやすさ、気軽さ）を高める工夫が継続利用につながると考えられる。

Sevov et al. (2025) は、メンタルヘルスに偏見がない適切な職場環境や文化の構築が、教育プログラムへの参加促進につながることから、中小企業経営者の関連団体全体で、メンタルヘルスに偏見が少ない文化を醸成していくことが、中小企業経営者個々人が教育プログラム参加へのアクセシビリティを高めることにつながると考えられる。加えて、中小企業経営者のメンタルヘルスケアへの関心が高まることにより、対策が遅れている中小企業の従業員のメンタルヘルス改善に向けた組織レベルのアプローチが促進されることが報告されている（Arensman et al., 2022）。

本研究の結論として、中小企業経営者を対象とした教育プログラムに対する国内初の受講ニーズ調査の結果

から、対面の受講方法のニーズが高いものの、対象や教育内容によって受講方法を柔軟に調整することが必要であり、実践知の共有など一部の内容を除き1回の受講時間を短くして、数回に分けて実施する方が好ましい。そして、継続率を高めるためには、受講者の周囲の環境にメンタルヘルスへの偏見がないことが重要であると考えられる。本研究結果に基づき、今後の教育プログラムの社会実装化にむけてさらにデータを蓄積していく必要がある。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界は3点ある。1点目は、インターネット調査によるサンプリング・バイアスが発生している可能性がある。しかし本研究対象者の平均年齢が59.7歳と日本の経営者の平均年齢60.7歳（帝国データバンク, 2024）と近似してるうえ、中小企業経営者を対象とした先行研究は少なく、調査が困難である集団であることから、インターネット調査という手法を利用してでも調査対象者を増やすことが重要である。今後はインターネット調査だけでなく、中小企業団体などに対する質問紙調査や面接調査などを行って、サンプリング・バイアスを減らしていく努力が必要である。

2点目は、調査対象が男性に偏っているため性差の影響を考慮できないことが考えられる。特にストレス反応結果については、男女に有意差があるため性別の分析が望ましいが、女性の対象者数が28人と少なかったために、男女合わせて分析をした。そのため女性の特性を示すことができなかった。中小企業経営者を対象とした先行研究でも、女性経営者の対象者数は少ない傾向があるため、今後は性差の影響を考慮した研究ができるよう、女性経営者の対象者数を一定以上確保する必要がある。

3点目に、受講ニーズの設問が現状把握に不十分であった可能性がある。本設問は過去の調査における対面の集団教育の際に実施した調査項目（栗岡ら, 2023）を活用したもので、対面の教育を中心に設計したものであり、アプリ等を活用したDMHを十分考慮していなかったため、特に講義時間については、アプリやオンデマンドの授業形態を考慮した短時間の選択肢（5分など）を設定しなかったため、「その他」の回答者の割合が高率だったものの、調査費用の関係で「その他」のテキストデータの回答が収集できなかった。今後調査の際には、DMHを考慮した設問を設定する等十分考慮した調査を実施したいと考える。

謝辞

本研究は、科学研究費助成「基礎研究C」2019～2021年度「中小企業経営者におけるストレス予防教育プログラムの開発」（課番号題 22K11135）の一環で行われた成果の一部である。

【引用文献】

- Arensman, E., O'Connor, C., Leduc, C. et al. (2022). Mental Health Promotion and Intervention in Occupational Settings: Protocol for a Pilot Study of the MENTUPP Intervention. *Int J Environ Res Public Health* 19 (2). DOI: 10.3390/ijerph 19020947
- Batterham, P. J., Calear, A. L. (2017). Preferences for Internet-Based Mental Health Interventions in an Adult Online Sample: Findings From an Online Community Survey. *JMIR Ment Health* 4 (2). e 26.
- Kessler, R.C., Andrews G, Colpe, L.J., Hiripi, E., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine* ;32:959–976.
- Lipschitz, J. M., Pike, C. K., Hogan, T. P., Murphy, S. A., Burdick, K. E. (2023). The engagement problem: A review of engagement with digital mental health interventions and recommendations for a path forward. *Curr Treat Options Psychiatry* 10 (3). 119–135.

- Furukawa, T. A., Kessler, R. C., Slade, T., Andrews, G. (2003). The performance of the K6 and K10 screening scales for psychological distress in the Australian National Survey of Mental Health and Well-Being. *Psychol Med* 33 (2). 357-62.
- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M. et al. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*;58(3). 231-40.
- Murphy, J. K., Noble, J. M., Chakraborty, P. A., et al. (2023). Values and preferences related to workplace mental health programs and interventions: An international survey. *PLoS One* 27;18(9): e 0283057.
- Petković, I. A. & Nikolić, V. (2020). Educational needs of employees in work-related stress management. *Work*, 65(3), 661-669.
- Renn, B. N., Hoefl, T. J., Lee, H. S., Bauer, A. M., Arean, P. A. (2019). Preference for in-person psychotherapy versus digital psychotherapy options for depression: survey of adults in the U.S. *Psychol Med* 33 (2). 357-62.
- Rugulies, R., Aust, B., Greiner, B. A., et al. (2023). Work-related causes of mental health conditions and interventions for their improvement in workplaces. *Lancet*; 402 (10410). 1368-1381.
- Sevov, B., Huettmann, R., Zinner, M., Meister, S., Fehring, L. (2025). Employee Preference and Use of Employee Mental Health Programs: Mixed Methods Study. *JMIR Hum Factors* 12, e 65750.
- World Health Organization. (2022). Guidelines on mental health at work. <https://www.WHO.int/publications/i/item/9789240053052> (最終アクセス日 2025年8月30日)
- 川上憲人, 今村幸太郎. (2024). 職場のメンタルヘルスに関するランセット誌ディスカッションペーパー. *産業医学ジャーナル*; 47(4). 77-82.
- 河野友信, 吾郷晋浩, 石川俊男, 永田頌史. (2003). ストレスと生理. *ストレス診療ハンドブック 第2版*, メディカル・サイエンス・インターナショナル. P. 20-25.
- 内閣府. (2025). 情報通信機器の利活用に関する世論調査 (令和5年7月調査). https://survey.gov-online.go.jp/hutai/r05/r05-it_kiki/ (最終アクセス日 2025年8月30日)
- 栗岡住子, 亀井克之, 尾久裕紀, オリヴィエ・トレス. (2020). 中小企業経営者における職業性ストレスの実態解明 (第1報). *桃山学院教育大学紀要*; (2). 15-26.
- 栗岡住子, 馬ノ段梨乃. (2023). 中小企業経営者のメンタルヘルスのセルフケア教育実施方法に関するニーズ調査報告. 第96回日本産業衛生学会 2023年5月12日 (宇都宮).
- 栗岡住子, 馬ノ段梨乃, 村上祐介, 亀井克之, オリヴィエ・トレス. (2025). 中小企業経営者のストレス予防教育プログラムの検討 —デジタルメンタルヘルスを考慮した教育プログラム—. *桃山学院教育大学研究紀要*; (7). 15-33.
- 厚生労働省. (2023). 職場における心の健康づくり～労働者の心の健康の保持増進のための指針～. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.mhlw.go.jp/content/000560416.pdf](https://www.mhlw.go.jp/content/000560416.pdf) (最終アクセス日 2025年8月30日)
- 佐野正剛, 田中健吾. (2012). 中小企業経営者の職場ストレスサー及びコピーング方略に関する研究. *大阪経済大学論文集*; 63 (1). 161-173.
- 帝国データバンク. (2024). 全国「社長年齢」分析調査. <https://www.tdb.co.jp/report/economic/20250325-presidentage2024/> (最終アクセス日 2025年8月30日)
- 牧田潔, 高田紗英子, 一言英文, 竹上未紗, 福原俊一, 加藤寛. (2011). 労働者のうつ病の早期発見に関するスクリーニングツールの検討 QOL と Presenteeism の視点から. *心的トラウマ研究* (7). 33-40.

(2025年9月29日受理)

Survey Results on the Need for Stress Prevention Education Programs for Small and Medium Enterprise Owners :

Analysis of Survey Results for Small and Medium Enterprise Owners

KURIOKA Sumiko

Abstract

It has been reported that small and medium-sized enterprise (SME) owners face numerous mental health challenges, yet effective mental health measures, such as those implemented for employees, are not being carried out. Therefore, this study aimed to implement a stress prevention education program for SME owners. To understand the demand for such a program, an online survey was conducted in June 2025, receiving responses from 1,105 individuals. While preferences for participation methods showed a tendency toward in-person sessions and distribution of educational materials, no single educational method garnered overwhelming support, with preferences being dispersed. However, it became clear that the preferred participation method, content, timing, and awareness-raising methods varied depending on the participant's age and stress situation. Based on these results, for the effective social implementation of stress prevention education programs for SME owners, it is crucial to flexibly adapt educational methods based on the target audience and content. This includes methods to disseminate mental health care knowledge through educational programs—such as discussions for sharing practical knowledge—that engage even SME owners uninterested in mental health. For SME owners experiencing high stress, it is important to provide educational content on stress management techniques and physical health management, by utilizing face-to-face sessions or apps, even if delivered in short sessions spread over multiple times.

Keywords : stress prevention, SME owners, educational programs, social implementation,
needs (preference) survey

<実践報告>

コーディネーショントレーニングの即時的効果と 運動教育への導入可能性

杉 秋成

<要旨>

本研究は、40分間のCo-TRプログラムの即時的効果を身体的および心理的な側面から明らかにし、運動・スポーツ活動の初期段階において、活動意欲を引き出すための方策としての有用性を明らかにすることを目的とした。対象は男子大学生56名であった。Co-TR発祥の地であるライブツィヒ大学の理論を踏襲した40分間のCo-TRプログラムを作成し、その実施前後に質問紙(PANAS-J)による気分の測定と、運動パフォーマンステスト(バランス・リアクション)を行った。対応のあるt検定により介入効果を分析した結果、ポジティブな感情は有意に増加し($d = .79$)、ネガティブな感情は有意に減少した($d = .53$)ことから、心理的な即時的効果の有用性が示された。また、バランステスト($d = .51$)およびリアクションテスト($d = .75$)においても有意な向上が確認され、身体的側面においても即時的な効果が明らかとなった。このような結果を導いた要因として、Co-TRプログラムに組み込まれた運動タスクを達成することによる自己効力感の獲得や身体活動によるウォームアップ効果(筋温上昇や神経伝達速度の向上等)が考えられる。本研究で得られた結果は、学校体育や地域のスポーツ活動において、活動の初期段階における運動・スポーツへの意欲的な参加を促す手段としてのCo-TRの有用性を明らかにし、運動教育への導入可能性を示した。

I. 緒言

文部科学省(2021)は第2期スポーツ基本計画期間における課題として、「運動時間は小・中学生ともに平成29年度をピークに減少(他方、スクリーンタイムは長時間化傾向)」していることや「運動をする子どもとしない子どもで二極化が続く」ことを挙げた。さらに、このような課題の原因・背景として、「運動が苦手な子ども、運動に意欲的でない子どもや障害のある子どもへの体育や運動部活動での指導上の配慮が不足」していることなどが挙げられている。生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育てるためには、幼児・児童・青少年期において運動・スポーツを楽しみ感じる瞬間を数多く体験することが不可欠であることは言うまでもない。運動・スポーツへの好意的な想いや継続意欲の形成には、さまざまな運動課題の達成、すなわち成功体験の獲得とそれに伴う有能感・自己効力感の向上が大きく関与する(岡澤・仲田, 1998; 橋本, 2010; Guan et al., 2023)。しかしながら、「苦手だからしない、嫌い」という運動離れの構図は、デジタル端末の普及に伴うスクリーンタイムの増加も相まって、昨今の子どもの体力低下問題に拍車をかけているといえる。中村ほか(2011)は、子どもの体力・運動能力の未発達における低年齢化について、とりわけ、自分の身体を思うようにコントロールすることができない、動きがぎこちないといった基本的動作の未習得に着

キーワード：調整力、介入効果、気分尺度、パフォーマンス、活動意欲

目して問題を提起している。このような身体操作能力の低下は、運動・スポーツにおける成功体験の減少につながり、「苦手だからしない、嫌い」を引き起こす一因となり得るだろう。

このような背景を踏まえ、本研究では自身の身体を思うとおりに動かす能力を高めながら、運動・スポーツを楽しみと感じる働きかけを行っていくことの重要性を提起する。また、本研究はこの問題の解決策として、コーディネーショントレーニング (Coordination Training, 以下「Co-TR」とする) の導入を提案するものである。コーディネーションとは「調整・協調・一致」などと訳され、Hirtz (1985) はこれを「動作の正確性、効率性、および適応性を決定する運動制御能力」と定義している。Co-TRは、五感を駆使してさまざまな情報を掌握・分析し、状況における最適な行動を選択・実行するという一連のプロセスの中で、身体の異なる部位や機能を効果的に組み合わせ、協調させる能力を向上させることを目的としている。自分の身体をイメージ通りにコントロールすることを目指し、いわゆる「身のこなし」や「洗練された動き」の獲得に役立てることができるとされている。また、日本コーディネーショントレーニング協会^(注1) はCo-TRについて、「運動を早く学習できるようにするための“学ぶ力”を得ることを最大の目的としたトレーニング」としている。スキルの習得、すなわち「できるようになる」ことは運動・スポーツへの積極的な参加を促すことに寄与する。さらに、泉原 (2020) は、Co-TRについて「ワクワクするトレーニング、あるいは真剣に楽しみながら、集中してできるトレーニングであり、トレーニングが始まればあちこちで頻繁に笑いが起こる」と評しており、運動の楽しさを引き出す効果を期待できる。

本研究では、運動・スポーツ活動の初期段階における単発的な導入（例えば学校体育においては、学年や学期の初回授業への導入）を想定し、40分間のCo-TRプログラムを作成した。このような条件下において、Co-TRの有用性を示すには、その即時的な効果を明らかにする必要がある。本研究では、1度のトレーニング実施による単発的・即時的な効果について、対象者の心理的な側面に着目し、1) 気分が向上するかどうか、さらには、身体的な側面に着目し、2) 運動パフォーマンスが向上するかどうかを明らかにすることでCo-TRプログラムの有用性を検討する。

したがって、本研究の目的は、40分間のCo-TRプログラムの即時的効果を身体的および心理的な側面から明らかにし、運動・スポーツ活動の初期段階において、気分の向上やトレーニング効果の可視化による活動意欲を引き出すための方策としての有用性を明らかにすることとした。

II. 方法

1. 対象者

対象者は、男子大学生 56 名（年齢：20.1 ± 1.2 歳，身長：170.4 ± 5.6 cm，体重：64.3 ± 7.5 kg）とした。G*Power 3.1.9.7 を用いて算出した検出力 (1-β) は 0.96 であり、本研究のサンプルサイズは統計的に十分な検出力を有すると判断された。本研究の実施に際し、筆者より研究の内容、目的、方法、安全上の配慮等について口頭および書面で十分な説明を行った。本研究への協力の同意は、自由意志による研究協力同意書への署名によって確認した。なお、本研究は桃山学院大学倫理審査委員会の承認（承認番号 47）を得て実施した。

2. 手続き

参加者は、質問紙による心理状態の測定を行い、その後コーディネーション能力を測定するための運動パフォーマンステストを行った (Pre-Test)。続けて、体調に問題がないことを確認し、40分間のCo-TRプログ

ラムを実施した。これを終えた後に再び質問紙による心理状態の測定と運動パフォーマンステストを行い (Post-Test)、Co-TRによる即時的な介入効果を分析した。測定は全て室内 (体育館) で実施した。

3. テスト変量

1) 心理状態の測定

本研究では、対象者の心理状態をその時点での気分として捉えた。Watson et al. (1988) が開発した Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) をもとに佐藤・安田 (2001) が作成した日本語版PANAS (PANAS-J) を用いてCo-TRプログラム前後の一時的な気分を測定した。この尺度は、ポジティブな感情 (Positive Affects : 以下「PA」とする)、ネガティブな感情 (Negative Affects : 以下「NA」とする) それぞれ8項目ずつの計16項目に対して「6 : 非常によく当てはまる」から「1 : 全くもって当てはまらない」までの6件法で回答するものであり、各項目の得点が高いほどそれぞれの感情が強いことを示す。また、PA8項目の合計点をPositive Score (以下「PS」とする)、NA8項目の合計点をNegative Score (以下「NS」とする) として算出した。

2) 運動パフォーマンステスト

コーディネーション能力を測定するための運動パフォーマンステストとして、バランステストとリアクションテストを実施した。これらのテストは、Blume (1978) が示した7つのコーディネーション能力のうち、主として「バランス能力」と「反応能力」を測定することをねらいとした。

バランス : Adler and Senf (2009) の方法を参考にした。主として姿勢保持や崩れた姿勢から復帰するためのバランス能力を測定した。①挙げた足が支持脚や床に触れる、②支持脚の位置がずれる、③腰に当てた手が腰から離れる、の3点を測定終了の条件とし、閉眼片脚立ち位での姿勢保持タイムを測定した。支持脚は任意の足で行った。瞬時にバランスを崩してしまうなど、スタートと同時に片脚立ち位をとれなかった場合は無効とし、やり直しとした。なお、タイムが120秒に達した者はその時点で終了とした。5秒間の練習を1回行った後2試技行い、良い方の記録を抽出した。

リアクション : 不規則に点灯するセンサ (BLAZEPOD[®], US) を対象者の腰の高さ程の卓上に15cm間隔で横一直線に4つ配置し、立位状態で点灯したセンサを手でタップした回数を測定した。センサは点灯している1つをタップすることでそれ以外の3つのセンサのいずれかが即座に点灯し、不規則に常時1つのセンサが点灯している状態にあることとした。主として点灯したセンサをいち早く正確にタップするための反応能力の測定を目的とした。20秒間でタップできた回数を記録した。5秒間の練習を1回行った後2試技行い、良い方の記録を抽出した。

4. コーディネーショントレーニング

表1に対象者に向けて実施したCo-TRプログラムの内容を示した。Co-TRプログラムの作成にあたっては、Co-TR発祥の地であるライプツィヒ大学の理論を踏襲し (Hartmann and Minow, 2011 ; Schnabel et al., 2011 ; 泉原・平野, 2016)、特に「内容を次々と変化させる (バリエーション法)」、「五感を働かせる」、「難度をさまざまに変化させる (コントラスト法)」ことを重視し、「遊び」の要素が多分に含まれるよう調整した。プログラムは筆者および熟練した運動指導者によって作成された。また、Co-TRプログラムの実践にあたっては、運動・スポーツ活動の初期段階に導入するという本研究の主旨に基づき、過度なプレッシャーを可能な限り感じることのないよう配慮した。

5. 統計手法

PANAS-Jテストおよび運動パフォーマンステストの結果に対し、対応のあるt検定を用いてCo-TRプログラム前後の比較を行い、各群間の差の程度を示すために効果量 (Cohen's *d*) を算出した。効果量の目安は小 (0.20)、中 (0.50)、大 (0.80) とした (水本・竹内, 2008)。本研究の統計分析にはIBM SPSS Statistics ver. 28.0 を使用し、結果の有意水準についてはいずれも5%とした。

表1 本研究で実施したCo-TRプログラム

時間	Co-TR	実施方法
6分	言うこと やること	1. 教員が「右」と言ったら、「右」と言いながら右へ跳ぶ。同様に、左・前・後・上・下に跳ぶ。
		2. 1. の反対バージョン。教員が言う方向とは反対方向を言いながら反対方向へ跳ぶ。(言うこと反対、やること反対)
		3. 教員が言う方向と同じ方向を言いながら、反対方向へ跳ぶ。(言うこと一緒、やること反対)
		4. 7人でグループを作り、それぞれ向かい合って手を繋ぎ円を作る。この状態で上記 1. ~ 3. に挑戦する。
18分	ボール フィーリング	1. 2人1組。Aはボールをパスすると同時に右・左・両方のいずれかを合図する。Bは合図された手でボールを捕る (図1-a)。[応用] BはAに背を向けた状態でスタート。Aの合図と同時に振り返ってキャッチ。さらに、これを片脚立ちで行う。
		2. 1. の反対バージョン。Aが合図した手とは反対の手でボールを捕る。「両方」の合図した場合はワンバウンド後に捕る。[応用] BはAに背を向けた状態でスタート。Aの合図と同時に振り返ってキャッチ。さらに、これを片脚立ちで行う。
		3. Bは床に仰向け。AはBの頭上にボールを落とすと同時に合図。Bは合図された脚を挙上した状態でボールを捕る (図1-b)。[応用] 2. のように反対バージョンに挑戦する。「両方」の反対は両脚とも挙げない。
		4. AとBはボールを1球ずつ持ち、同時にパス交換。空中でボールがぶつからないよう注意する。[応用] このパス交換を片脚立ちで行う。さらに、これを互いに背中を向けて行う。
		5. Aは空中に、Bは地面にバウンドさせてパスを出す (図1-c)。これを一定のテンポで繰り返す。教員が「チェンジ」と合図したら瞬時にこの役割を交代してパス交換を続ける。[応用] 「はい」という合図を追加。この時は役割を交代しない。
		6. AとBの間にボールを置く。教員の合図は頭・肩・膝など身体の部位。2人は合図の通りに自身の部位に両手で触れる。教員が「ボール」と合図したらでボールを足で自身の方へ引き寄せる。どちらが早くボールを取れるか競う。
16分	安全ゲート (図2)	1. 第3者が2色のビブスを保持し、プレーヤーに各色を割り当てる。その後、ビブスを背面に隠し、任意のタイミングでどちらかを提示。対象の色が出た者がゲートを通過、そうでない者が捕まえる。
		2. 脚を使ってジャンケンをする。勝った方は左右どちらかのゲートを通過、負けた方はゲートを通過される前に勝った方をタッチして捕まえる。

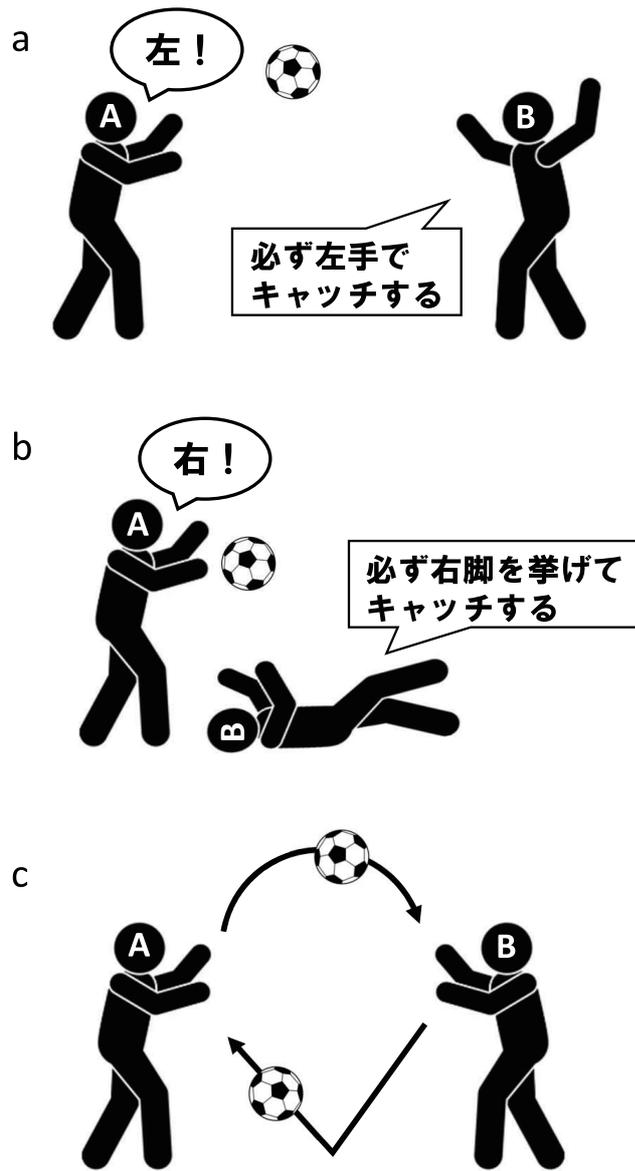


図1 ボールフィーリング

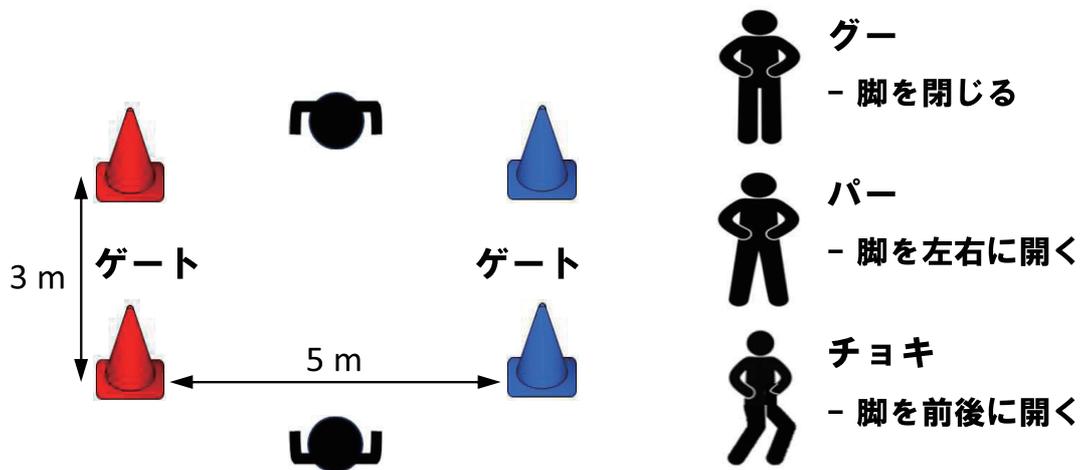


図2 安全ゲート

Ⅲ. 結果

Co-TRプログラム前後における、PSとNSの結果を表2に示した。PSはCo-TRプログラム前後で有意に上昇し、その効果量は中程度であった ($P = .000$, $d = .79$)。また、NSはCo-TRプログラム前後で有意に減少し、その効果量は中程度であった ($P = .000$, $d = .53$)。

表3にPANAS-Jテストにおける各項目のスコアの変化を示した。PAの全ての項目の得点はプログラム前後で有意に上昇した。このうち、最も変化が大きかったのは「熱狂」であり、大きな効果が認められた ($P = .000$, $d = .81$)。その他7つの項目では中程度の効果が認められた。一方で、NAの全ての項目の得点はプログラム前後で有意に減少した。特に変化が大きかったのは「怯え」であり、中程度の効果が認められた ($P = .000$, $d = .50$)。また、「うろたえ」も「怯え」と同様に中程度の効果が認められた ($P = .002$, $d = .50$)。その他6つの項目では小さな効果が認められた。

表4にコーディネーション能力の指標として測定したバランステストとリアクションテストの結果を示した。バランステストについて、Co-TRプログラム前後で記録が有意に向上し、中程度の効果が認められた ($P = .000$, $d = .51$)。また、リアクションテストについても同様に、Co-TRプログラム前後で記録が有意に向上し、その効果量は中程度であった ($P = .000$, $d = .75$)。

表2 Co-TRプログラム前後のPSとNSの得点変化

項目	Pre-Test		Post-Test		t (55)	P	ES
	Mean	SD	Mean	SD			
PS (点)	24.3	8.5	31.1	8.6	6.01	.000	.79
NS (点)	17.0	8.4	12.8	6.8	5.14	.000	.53

表3 Co-TRプログラム前後のPAとNAの各項目の得点変化

項目	Pre-Test		Post-Test		t (55)	P	ES	
	Mean	SD	Mean	SD				
PA	わくわく	4.0	1.5	4.7	1.4	2.84	.006	.46
	熱狂	2.9	1.6	4.2	1.5	5.01	.000	.81
	強気	2.7	1.4	3.7	1.6	5.36	.000	.66
	誇らしい	2.4	1.3	3.4	1.7	4.93	.000	.68
	活気	3.7	1.4	4.7	1.3	5.44	.000	.77
	きっぱり	2.4	1.3	2.9	1.7	2.33	.023	.40
	機敏	2.7	1.6	3.3	1.8	2.21	.032	.32
	気合い	3.6	1.5	4.2	1.5	2.62	.011	.37
NA	苛立ち	1.7	1.2	1.5	1.0	1.84	.035	.25
	怯え	2.0	1.4	1.4	0.9	3.53	.000	.50
	恥じた	2.1	1.3	1.7	1.3	2.66	.010	.31
	ぴりぴり	2.2	1.5	1.8	1.3	2.17	.034	.30
	うろたえ	2.2	1.3	1.6	1.2	3.28	.002	.50
	びくびく	2.3	1.6	1.6	1.2	3.29	.002	.48
	苦悩	2.1	1.3	1.6	1.1	3.77	.000	.41
	心配	2.3	1.5	1.7	1.3	3.59	.000	.45

表4 Co-TRプログラム前後の運動パフォーマンステストの変化

項目	Pre-Test		Post-Test		t (55)	P	ES
	Mean	SD	Mean	SD			
バランス(秒)	52.11	38.60	71.71	36.76	6.04	.000	.51
リアクション(回)	39.9	5.0	44.1	6.2	4.68	.000	.75

IV. 考察

本研究は、40分間のCo-TRプログラムの即時的効果を心理的および身体的な側面から明らかにし、運動・スポーツ活動の初期段階において、活動意欲を引き出すための方策としての有用性を明らかにすることを目的とした。

1. 心理的な効果について

Co-TRプログラムの実施によって、PSは 24.3 ± 8.5 点から 31.1 ± 8.6 点に有意に上昇し ($P = .000$, $d = .79$)、NSは 17.0 ± 8.4 点から 12.8 ± 6.8 点に有意に減少した ($P = .000$, $d = .53$)。このことから、心理面における有効な即時効果を及ぼしたといえる。

適度な運動が心理的健康にポジティブな影響を与えることについては、これまで数多くの成果が報告されている。Reed and Ones (2006) は、運動が一時的な気分の向上に寄与することをメタアナリシスで示している。また、Blumenthal et al. (2007) は、うつ病患者に対する運動処方抗うつ薬と概ね同等の効果をもたらすと報告している。さらに、Harber and Sutton (1984) は、運動はストレスや不安を軽減し、ポジティブな感情を増強する作用を持つエンドルフィンの分泌を促し、これによって気分を高揚させる効果があることを明らかにしている。このような先行研究は、本研究における短時間のCo-TRプログラムがPSの増加やNSの減少を導いたメカニズムを理解する上で参考になるといえる。

また、心理面におけるCo-TRプログラム後のポジティブな変化については、Co-TRプログラム中の課題遂行を通じた自己効力感の向上が寄与していると考えられる。自己効力感の形成には、行動に対する明確な意味づけや目的意識 (藤生, 1991; 蓑内, 1993)、さらに課題達成に必要な方略を理解し、それを適切に活用できること (伊藤, 1996) が重要な要因として作用することが指摘されている。Co-TRは、五感を駆使してさまざまな情報を掌握・分析し、状況における最適な行動を選択・実行するというプロセスを経るという特性を有することから、対象者に多様なタスク遂行を要求する構造を備えている。本研究で実施したCo-TRプログラムにおいても、ターゲットとなる物体までの距離や教員の合図に応じた身体操作、自身と他者の状況を瞬時に分析したうえでのルート選択など複数のタスクが組み込まれていた。このような構造は、自己効力感を高める条件を満たし得ると考えられる。Bandura (1997) は、自己効力感が心理状態や行動に大きく影響することを示しており、本研究でも「適切な難易度の課題達成 → 満足感・達成感の獲得 → 自己効力感の向上」というプロセスが作用した可能性が高い。さらに、ゲーム性を伴う多様な課題や状況変化は、対象者を飽きさせず、新鮮な刺激を提供し続け、気分の改善に寄与したと考えられる。

2. 身体的な効果について

本研究で観察されたバランスおよび反応能力の即時的な向上は、Co-TR固有の効果である可能性を完全には否定できない一方で、一般的な身体運動によるウォームアップ効果、すなわち、筋温や神経伝達速度の上昇

(Bishop et al., 2003) によるものと考えられる。Co-TRは神経系に働きかけるトレーニングであり、身体活動における神経系の適応には1~2週間を要するとされている (Sale, 1988)。したがって、本研究で得られたパフォーマンス改善は一時的なものであり、持続的、長期的な適応を直接示すものではないと考えられる。このため、教育的導入に際しては「本プログラムが単回で恒常的なコーディネーション能力向上をもたらす」という誤解を避け、あくまで活動初期における心理的高揚や身体的準備状態の向上を目的とする位置づけが適切であると結論付けた。一方で、本研究の結果は、Co-TRが一般的なウォームアップと同等あるいはそれ以上の即時的効果を発揮する可能性があるという観点から、運動・スポーツ活動における「ウォームアップを兼ねた導入プログラム」として機能し得るという実践的示唆が得られた。また、一時的な記録の向上とはいえ、「トレーニングに取り組んだ」後の目に見える成果を提示することは、運動・スポーツに対するポジティブな印象を与える要因となる可能性がある。このような点は教育的活用における付加価値と捉えることができる。

3. 運動教育への導入可能性と今後の課題

本研究で実施したCo-TRプログラムは、多様で変化に富んだ課題設定とゲーム性を特徴とし、参加者に新鮮な刺激と達成感をもたらす活動構造を備えているといえる。この性質は、運動・スポーツ活動の初期段階において、対象者が自ら動きたくなる雰囲気や心理的な準備状態を形成する上で有効である。これを踏まえ、学校体育における学期や単元の初回、新しい種目への移行時といった場面や、地域のスポーツ活動におけるアイスブレイクなどの場面での活用が期待できる。一方で、今回のような単発的な実施によってコーディネーション能力の恒常的な向上を図ることは難しい可能性があり、教育的導入の目的は「活動意欲の喚起」、「全体の雰囲気形成」、「安全で円滑な身体準備」に置くべきである。

以上より、Co-TRは、教育現場における運動活動のスタートをより魅力的かつ効果的に演出する手法として有望であり、参加者の心理的な関与度と身体的準備状態を同時に高める導入戦略として位置づけられる。

本研究は対照群を設定していないため、同時間のランニングなど比較対象となるプログラムを設定したうえでCo-TRの特徴を検証する必要がある。したがって、Co-TR特有の効果としての解釈には慎重になる必要がある。また、本研究の対象者は、大学における体育授業の履修を選択した男子大学生のみと限定的であり、そもそも運動・スポーツに対する意欲・好意が備わっている者が多かったと考えられる点に言及しておかなければならない。今後は、性別や年齢、運動・スポーツに対する意識など異なる対象者層に対する導入効果の検証を幅広く積み重ねていくことが求められる。さらに、本研究のCo-TRプログラムは40分間としたが、小学校、中学校、高校の体育授業は45~50分間が一般的であり、学校現場における継続的な取り組みを目指す場合には、よりコンパクトなプログラムを設計する必要がある。Co-TRに関する実践的研究はまだ不十分であり、今後更なる知見を積み重ねていくことで、教育的活用の幅を大きく広げる可能性が期待できる。

注1) 「コーディネーション」という表記について、日本コーディネーショントレーニング協会の荒木秀夫理事長（本稿執筆時）は、“Co-”の意義、すなわち複数の要素が対等に関係し合うことを強調するために、あえてコーディネーション (Co-ordination) という表記を用いている。

【引用文献】

- Adler, K. and Senf, G. (2009) MoKiS-Studie. Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Dresden.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Co., San Francisco.
- Bishop, D., Bonetti, D., and Spencer, M. (2003) The effect of an intermittent, high-intensity warm-up on supramaximal kayak ergometer performance. *Journal of Sports Sciences*, 21: 13-20.

- Blume, D.-D. (1978) Zu einigen wesentlichen Grundpositionen für die Untersuchung der koordinativen Fähigkeiten. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 27(1): 29–36.
- Blumenthal, J., Babyak, M., Doraiswamy, P. M., Watkins, L., Hoffman, B. M., Barbour, K., Herman, S., Craighead, W. E., Brosse, A., Waugh, R., Hinderliter, A., and Sherwood, A. (2007) Exercise and pharmacotherapy in the treatment of major depressive disorder. *Psychosomatic Medicine*, 69(7): 587–596.
- 藤生英行 (1991) 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討. *教育心理学研究*, 39(1): 92–101.
- Guan, J., Xiang, P., Land, W. M., and Hamilton, X. D. (2023) The roles of perceived physical education competence, enjoyment, and persistence on middle school students' physical activity engagement. *Perceptual and Motor Skills*, 130(4): 1781–1796.
- Harber, V. J. and Sutton, J. R. (1984) Endorphins and exercise. *Sports Medicine*, 1: 154–171.
- Hartmann, C. and Minow, H.-J. (2011) *Sportverstehen – Sport erleben – und trainingswissenschaftliche Grundlagen*. Lehmann Verlag, Mönchengladbach.
- 橋本公雄 (2010) 運動継続化の螺旋モデル構築の試み. *健康科学*, 32: 51–62.
- Hirtz, P. (1985) *Koordinative Fähigkeiten in Schulsport*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- 伊藤崇達 (1996) 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. *教育心理学研究*, 44(3): 340–349.
- 泉原嘉郎・平野雅巳 (2016) コーディネーショントレーニングが大学生スポーツ選手の心理面およびフィジカル・パフォーマンスの発揮に及ぼす影響—短期的トレーニングの実施による即時効果の検証—. *福岡大学研究部論集*, F 3: 89–94.
- 泉原嘉郎 (2020) 動画で分かるサッカー・コーディネーショントレーニングバイブル. 大修館書店, 東京.
- 養内豊 (1993) 課題の重要度の認知が自己効力の般化に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 41(1): 57–63.
- 水本篤・竹内理 (2008) 研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—. *英語教育研究*, 31: 57–66.
- 文部科学省 (2021) 学校体育, 運動部活動改革をはじめ子どものスポーツ機会の充実, 体力の向上. *スポーツ審議会スポーツ基本計画部会 (第7回) 配布資料, 資料1*.
https://www.mext.go.jp/sports/content/20211007-spt_sseisaku_01-000018303_01.pdf (アクセス日: 2025年8月1日).
- 中村和彦・武長理栄・川路冒寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山懸然太郎・宮丸凱史 (2011) 観察的評価による幼児の基本的動作様式の発達. *発育発達研究*, 51: 1–18.
- 岡澤祥訓・仲田幸代 (1998) 運動嫌いと運動有能感との関係. *体育科教育*, 46(13): 42–44.
- Reed, J. and Ones, D. S. (2006) The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(5): 477–514.
- Sale, D. G. (1988) Neural adaptation to resistance training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 20(5): 135–145.
- 佐藤徳・安田朝子 (2001) 日本語版PANASの作成. *性格心理学研究*, 9(2): 138–139.
- Schnabel, G., Harre, D., and Krug, J. (2011) *Trainingslehre – Trainingswissenschaft*. Meyer und Meyer, Aachen.
- Watson, D., Clark, L. A., and Tellegen, A. (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063–1070.

(2025年9月5日受理)

Immediate Effects of Coordination Training and Its Potential for Implementation in Physical Education

SUGI Shusei

Abstract

The purpose of this study was to examine the immediate psychological and physical effects of a 40-minute coordination training (Co-TR) program, and to clarify its utility as a strategy for enhancing motivation at the initial stage of physical and sports activities. Participants were 56 male university students. A 40-minute Co-TR program was developed based on the theoretical framework established at Leipzig University, and psychological states were assessed using the Japanese version of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS-J), together with performance tests of balance and reaction, administered before and after the program. Paired t-tests revealed a significant increase in positive affect ($d = .79$) and a significant decrease in negative affect ($d = .53$), indicating beneficial immediate psychological effects. In addition, significant improvements were observed in the balance test ($d = .51$) and the reaction test ($d = .75$), demonstrating immediate physical effects. These outcomes may be attributed to the enhancement of self-efficacy through successful task completion within the Co-TR program, as well as acute warm-up effects of physical activity (e.g., elevated muscle temperature and increased neural transmission speed). The present findings highlight the potential utility of Co-TR as an introductory strategy in physical education and community sports settings to foster active participation and engagement in the early stages of physical and sports activities.

Keywords : motor coordination, intervention effect, mood scale, performance, exercise motivation

<実践報告>

部活動コーディネーターの役割と大学生指導員の学び —中学校運動部活動の実践から—

土井智弘 中村浩也

<要旨>

本実践では、部活動コーディネーターとしてA市立B中学校で令和6年度4月から3月に取り組んだ実践を対象に、成果と課題を大学生指導員の「Google Forms」による振り返り、振り返り会での発言記録を用いて明らかにし、部活動コーディネーターの役割を検討することを目的とした。計15名の大学生指導員を派遣して支援を行った。集計の結果、大学生指導員の活動は、生徒との信頼関係を基盤としつつ、技術的なアドバイスや練習指導を通じて指導力を培い、さらに自己の課題発見、改善する学習の場となっていたことが明らかになった。一方で、円滑な関係形成の難しさ、具体的な指導スキルの不足、役割の不明確さといった課題も確認された。これらに対して、部活動コーディネーターは顧問教員との事前調整を行い、大学生が安心して活動に臨める環境を整えるとともに、振り返り会を通じて学びを言語化・共有する仕組みを提供していた。以上のことから、部活動コーディネーターは単なる調整役にとどまらず、大学生指導員の成長を支え、中学校と大学をつなぐ人材として重要な役割を担っていることが示唆された。

1 はじめに

1-1 研究背景

スポーツの伝播は、招聘外国人教師や留学生、欧米留学から帰国した日本人教師たちからとされる。そして、帝国大学や高等師範学校といった高等教育機関において、現在の大学体育会組織に相当する校友会や学友会、運動会（以下、校友会に統一する）といった呼称で、エリート学生により自主的、自発的に組織化された¹⁾。東京高等師範学校では、学内でのスポーツ活動が推奨されたため、運動部活動が盛んとなり、その卒業生が教員となって日本全国に赴任したことによって、初等・中等教育機関においても校友会の組織化が促進され、運動部活動が実施されるようになる。このようにして、明治期後半には各旧制中学校でも校友会の設置が進み、様々な運動部がつくられ拡大する。この背景には、東京高等師範学校の嘉納治五郎校長による「学校運動部活動普及方策」がある。東京高等師範学校においては、一教科のみを教える教育者育成ではなく、人格形成や人間教育をする教育者養成という考え方があった。その後、戦前になると学校教育が軍事体制に組み込まれることにより、政府による管理・統制がさらに強化され、学校教育の範疇にある運動部活動が軍国主義教育に利用された²⁾。終戦直後の運動部活動については、連合軍最高司令官総司令部（GHQ）の介入もあり、教育課程と教育課程外の自発的な集団活動との関連が重視されることとなり、校友会活動として運動部活動は子どもの自発的活動を重視した集団活動としての位置づけとなり復活する¹⁾。つまり、政府（文部科学省）は運動

キーワード：運動部活動、部活動コーディネーター、地域連携

部活動を教育課程外としながらも学校教育の範疇で実施することを明確に示したのである²⁾。このように運動部活動は、体力や技能の向上に加え自主性や社会性を育む教育的役割を担いながら発展してきた。

スポーツ庁と文化庁（2022）は「学校部活動および新たな地域クラブ活動のあり方に関する総合的なガイドライン」において学校部活動は、スポーツ・文化芸術に興味・関心のある同好の生徒が自主的・自発的に参加し、各部活動の責任者の指導の下、学校教育の一環として行われ、教師の献身的な支えにより、我が国のスポーツ・文化芸術振興を担ってきた。また、体力や技能の向上を図る目的以外にも、異年齢との交流の中で、生徒同士や生徒と教師等との好ましい人間関係の構築を図り、学習意欲の向上や自己肯定感、責任感、連帯感の寛容に資するなど学校という環境における生徒の自主的で多様な学びとして、教育的意義を有してきたと提言した。しかし、少子化が進展する中、学校運動部活動を従前と同様の体制で運営することは難しくなっており、学校や地域によっては存続が厳しい状況にある。また、専門性や意思に関わらず教師が顧問を務めるこれまでの指導体制を継続することは学校の働き方改革が進む中、より一層厳しくなる³⁾。OECD国際教員指導環境調査（TALIS）によると教員の回答による一週間当たりの仕事にかかる時間は、参加国平均では38時間であるが、日本は最も多く54時間である。日本では放課後のスポーツ活動など課外活動にかかる時間が週8時間で、参加国平均の週2時間よりも顕著に多い。この調査結果から、教員の長時間労働が明らかにされた⁴⁾。

文部科学省（2017）は「学校における働き方改革の緊急提言」において、教員勤務実態調査から、教職員の長時間勤務の実態が看過できない状況であり、授業改善をはじめとする教育の質の確保・向上や社会での活動を通じた自己研鑽の充実の観点からも、学校教育の根幹が揺らぎつつある現実を重く受け止めるべきであり、「学校における働き方改革」を早急に進めていく必要があると提言した⁵⁾。

文部科学省（2019）「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」において子供のためであればどんな長時間勤務もよしとするという働き方は、教師という職の崇高な使命感から生まれるものであるが、その中で教師が疲弊していくのであれば、それは子供のためにはならない。教師のこれまでの働き方を見直し、教師が我が国の学校教育の蓄積と向かい合って自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになることが学校における働き方改革の目的である。具体的には、教師の長時間勤務の要因についての分析結果を踏まえ、今回の働き方改革の目的のもと、膨大になってしまった学校及び教師の業務の範囲を明確にし、限られた時間の中で、教師の専門性を生かしつつ、授業改善のための時間や児童生徒に接する時間を確保できる勤務環境を整備することが必要である。さらに、教師の業務を①学校以外が担うべき業務、②学校の業務だが必ずしも教師が担う必要のない業務、③教師の業務のいずれであるかを仕分けられた。部活動は②学校の業務だが必ずしも教師が担う必要のない業務に仕分けられ学校・教師に課せられている過度な負担を軽減すべきであると提言した。学校や地域住民と意識共有を図りつつ、地域で部活動に代わり得る質の高い活動の機会を確保できる十分な体制を整える取組を進め、環境を整えた上で、将来的には、部活動を学校単位から地域単位の取組にし、学校以外が担うことも積極的に進めるべきであるとされた⁶⁾。

スポーツ庁（2022）「運動部活動の地域移行と地域スポーツ環境の整備について」では運動部活動の地域移行に向けた支援として都道府県・市区町村において、関係者との連絡調整・指導助言等を行う総括コーディネーターの配置や協議会の設置等の体制を構築する。地域スポーツクラブ活動の運営団体・実施主体と中学校との連絡調整・安全管理、指導者の派遣管理等を行うコーディネーターが記されている⁷⁾。しかしながら、文部科学省（2022）「運動部活動の地域移行に関する検討会議提言」では地域のスポーツ環境については、行政、体育・スポーツ協会、学校・指導者等の関係団体・関係者の連携や人材の活用が不十分であることが課題とし

て記されている⁸⁾。以上のことから、学校と地域を繋ぐ部活動コーディネーターが必要とされている。

本実践では、部活動コーディネーターとしてA市立B中学校で令和6年度4月から3月に取り組んだ実践を対象に、成果と課題を大学生指導員の「Google Forms」による振り返り、振り返り会での発言記録を用いて明らかにし、部活動コーディネーターの役割と学びを明らかにすることを目的とした。

令和6年度 B中学校 運動部活動支援モデル（案）

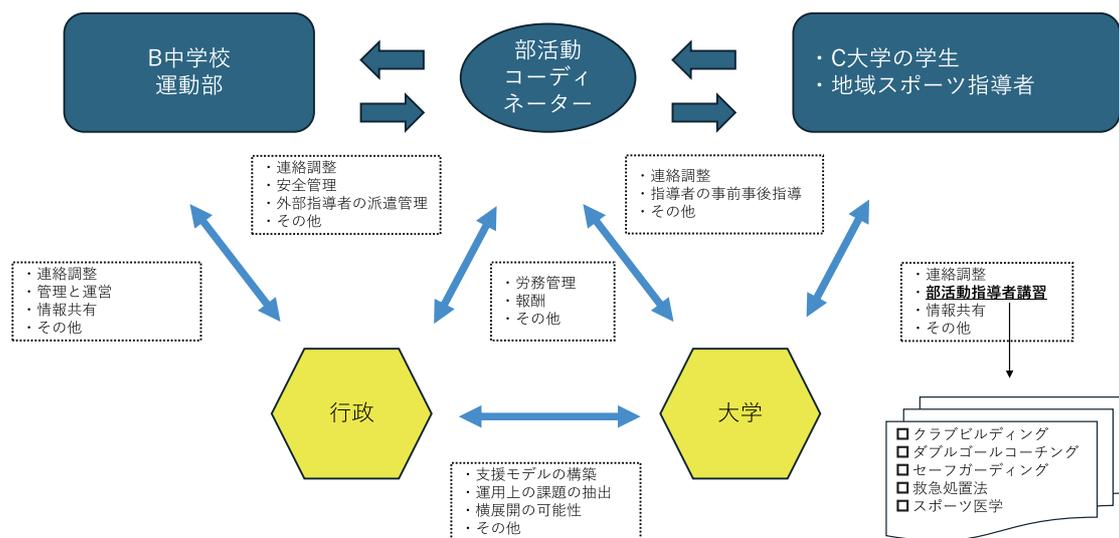


図1 運動部活動支援モデル

2 実践の体制

2-1 中学校の概要と運動部の状況

本実践が行われたB中学校は公立中学校であり、生徒数は約350人の中規模校である。学校内には6つの運動部活動が設置されている。(サッカー、陸上競技、男子テニス、女子テニス、女子バスケットボール、女子バレーボール) 全校生徒の約60%が運動部活動に所属している。専門性を有しない教員が顧問を担当するケースも見られる。

2-2 部活動コーディネーターによる支援構造

図1は令和6年度におけるB中学校の運動部活動支援モデルを表している。部活動コーディネーターはB中学校の運動部とC大学の学生、および地域のスポーツ指導者をつなぐ役割を担っている。これにより学生や地域の指導者が運動部活動に参加し、より専門的で多様な指導を提供できる。さらに行政とも連携し支援をしている。大学とも密接に協力し、大学生を対象に月に一度の振り返り会で指導時に困ったことなどをヒアリングしている。また、1年に1度、部活動指導者講習会を開き大学生指導員の指導力向上につなげている。C大学は教員養成大学であり、中学校教諭一種免許状(保健体育)、高等学校教諭一種免許状(保健体育)取得を目指す学生が在籍している。

3 実践の概要

3-1 部活動コーディネーターの役割

C大学の実習助手としてB中学校に部活動コーディネーターとして関わり、大学生の部活動支援活動が円滑かつ安全に行われるよう支援体制の整備と運営を担った。行ってきた業務を以下に示す。

(1) B中学校と大学生指導員の連絡調整

大学生指導員の派遣として、部活動指導に関心を持つC大学の学生と部活動コーディネーターが面談を行い、指導経験や希望、活動可能日程を確認した。その後、B中学校の教頭および各部活動の顧問教員と連絡を取り合い、大学生指導員の事前情報を共有し派遣スケジュールの調整を行った。初日は部活動コーディネーターと大学生指導員が教頭、顧問教員に挨拶を行った。また、教頭、顧問教員とは定期的にコミュニケーションをとり、課題の把握や、各部活動のサポートを行った。

(2) C大学学生の事前事後指導

事前指導はC大学の事前指導の内容に興味がある学生を対象に2024年3月に1回90分の構成で実施された。内容は、クラブビルディング、ダブルゴールコーチング、セーフガーディング、スポーツ医学である。クラブビルディングは7名が参加し全4回、ダブルゴールコーチングは12名が参加し全3回、セーフガーディングは7名が参加し全2回、スポーツ医学は4名が参加し全2回実施された。クラブビルディングとは部活動の「自治」と「社交」を促す考え方に基づいて実施されるワークショップである⁹⁾。ダブルゴールコーチングとは「競技力向上」と「人間力育成」の両立を目的とするコーチング理論である。セーフガーディングとは組織が児童（18歳未満の方）に危害を加えないことを保証する責任である。これは、搾取や虐待を防ぐためにあらゆる手段を講じ、虐待が発生した場合には適切に対応することを意味する¹⁰⁾。スポーツ医学では、熱中症の予防と対処法である。

事後指導として、「Google Forms」による振り返りを毎回の活動後に提出している。全活動回において提出が確認されており、回収率は100%であった。振り返りの内容は表1に示す。また月に一度の振り返り会を実施している。振り返り会では①「1人ずつ、改めて指導に関わっている部活動の様子（印象）や気になっていることを教えてください。」②「今関わっている部活動における指導・サポートの悩みがあれば教えてください。」を共有し、指導・サポートの悩みがあれば改善するためにどうしたら良いのかを考えている。

(3) 運動部活動の安全管理

部活動コーディネーターは週に1度B中学校を訪問した。顧問教員は多忙なため部活動を見に行くことができない場合があり、その際に部活動コーディネーターが現場に出て、安全管理を行っている。例えば、怪我や体調不良が発生した場合の対応である。また、各運動部活動の生徒を対象にRICE処置講習会を行った。

3-2 大学生指導員の活動内容

大学生指導員は主に①技術指導、②練習メニュー作成の支援、③生徒とのコミュニケーションを中心に活動した。

(1) 技術指導

B中学校では、必ずしも顧問教員が各競技の専門性を有しているとは限らず、技術指導が十分に行われない状況も見られた。そのため、競技経験を有する大学生指導員が、基本技術や戦術に関する指導を担い、生徒の技能向上に貢献した。

(2) 練習メニュー作成の支援

顧問教員が業務等により現場に立ち会えない場合、生徒が主体的に練習を進める体制が取られているが、内容が定型化しやすい課題があった。大学生指導員は生徒と対話を重ねながら、目標や課題に応じた練習メニューの作成に助言し、活動の質的向上を図った。

(3) 生徒とのコミュニケーション

大学生指導員は生徒と年齢の近い存在として、生徒と積極的に関わりを持った。技術的な指導にとどまらず、進路や学校生活に関する相談にも応じるなど、信頼関係の構築を通じて心理的なサポートの役割も果たした。

表1 振り返りの内容

質問項目	内容	回答方法
①	名前	短文回答
②	学籍番号	短文回答
③	部活	選択回答
④	日付	短文回答
⑤	活動時間	短文回答
⑥	活動内容 具体的にお書きください (例) ①ウォーミングアップ②基礎練習③シュート練習④試合形式	長文回答
⑦	本部活動における自身の達成度を10点満点で評価してください 1) 全く達成していない 10) 完璧に達成した ・先生や生徒とのコミュニケーション ・生徒のパフォーマンス向上 ・指導力の向上 ・部活動の効率性向上 ・安全面 など	1～10の選択回答
⑧	上記の点数を付けた理由を具体的にお答えください	長文回答
⑨	その他(要望、ご相談等)	長文回答

表2 大学生指導員の属性と参加回数

部活動名	大学生指導員	性別	学年	参加回数
サッカー部	A	M	3	6
	B	M	3	2
男子テニス部	C	M	1	7
女子テニス部	D	F	2	16
	E	F	2	14
	F	F	2	5
女子バスケットボール部	G	F	4	4
	H	F	3	8
	I	F	3	4
	J	F	2	8
	K	F	2	1
	L	F	1	4
女子バレーボール部	M	F	1	2
	N	F	1	1
	O	F	1	1

4 大学生指導員の振り返りと振り返り会

4-1 集計方法

大学生指導員には、活動終了後「Google Forms」を使用し振り返りの提出をしてもらった。本実践における「Google Forms」による振り返りまたは振り返り会での発言記録の収集にあたっては、事前に対象者に同意を得た上で実施した。振り返りの内容は表1に示す。回答者の属性、参加回数は表2に示す。提出された質問項目⑧を意味単位に区切り、その後各カテゴリーに分類し単純集計をした。

振り返り会は、月に1度、振り返り会を実施する月に部活動指導に参加した大学生指導員を対象に行った。実施の際承諾を得たうえで録音し、実施後文字起こしをした。その後、前述と同様に意味単位に区切り、その後、各カテゴリーに分類し単純集計をした。

自由記述の回答については、著者が精読を行い、内容の類似性に基づいてカテゴリー化を行った。その結果、「関係構築」「指導力向上」「役割の不明確さ」「その他」の4カテゴリーに整理された。例えば、「先生との会話が業務的になってしまう」といった記述は「関係構築」に、「何をしたらよいかわからない」といった記述は「役割の不明確さ」に分類した。

対象者は15名であり、参加回数は16回・14回が2名、6～8回が4名、5回以下が9名と大きな差があった。この経験値の差を前提に整理をした。

4-2 集計の結果

質問項目⑧の分析の結果、「関係構築」に分類された記述が最も多く37%を占めた。次いで「指導力向上」が26%、「役割の不明確さ」が4%。「その他」が33%であった。学生は共通して「関係構築」に関する記述が多かった。具体的には、「生徒に積極的に声をかけることができた」、「前回の部活指導と比べて生徒とコミュニケーションをとることができた」といった記述であった。これらの結果から大学生指導員はまず「生徒との信頼関係」に大きな関心をよせ信頼関係の構築を基盤とした活動を展開していることがわかった。また、「コミュニケーションがとれなかった」、「部活指導に参加する期間が空いて少しできた関係が元に戻ってしまった」などの課題や悩みに関する記述もあった。一方で「指導力向上」に関する記述も多かった。「普段から感覚で動いていたので生徒からの質問にしっかりと返すことができなかった」など、現場での指導に課題を感じる記述や「技術的なアドバイスをした」、「練習に参加しながらアドバイスをした」など、活動を通じて具体的な指導を発揮できるようになってきたことがわかる。このことから大学生指導員にとって部活動という実践の場は指導力を培う学習機会になっていると考えられる。「役割の不明確さ」に関する記述は少数であったが「どこまで教えたらよいかわからない」「顧問教員が普段どのような指導をしているか知らなかった」など大学生が指導員としての立場に迷う場面が確認された。これらは活動を進めていく際の課題であるため事前に顧問教員と相談し大学生指導員の役割を明確にする必要がある。最後に「その他」に分類された記述では、活動の状況や事実に関することが多く、「試合前であった」、「他のコーチも来ていた」など、活動の内容を把握するうえでは有効な情報であった。

振り返り会の分析の結果、「関係構築」は43%、「指導力向上」は23%、「役割の不明確さ」は7%、「その他」は27%であった。①「部活動の様子や印象・気になっていること」は、関係構築が多数を占めた。具体的には「先生とのコミュニケーションをとるのが難しかった」「積極的に話しかけられない」などの回答があった。また、「生徒のモチベーションの差がある」などの関係性や雰囲気重視していることがわかった。②「指導、サポートの悩み」では、「モチベーションが低い子にはどう対応すればよいかわからない」「伝え方

が難しい」などの指導についての悩みがあった。また、「役割の不明確さ」について、「何をしたらよいかわからないことがあった」などの回答があった。これらの結果から大学生指導員は「指導の仕方」や「関わるタイミング」に悩んでいることを示している。

学生の参加回数によって振り返り内容に特徴がみられた。参加回数が少ない学生（5回以下）では「役割の不明確さ」に関する記述が比較的多く、活動における迷いがうかがえた。一方、参加回数が中程度（6～11回）の学生は「関係構築」と「指導力向上」に関する記述がほぼ同程度にみられ、関係づくりと指導の両面に取り組む姿が確認された。参加回数が多い学生（12回以上）は「関係構築」に関する記述が多く、生徒との信頼関係形成に重点を置く傾向がみられた。

5 成果と課題

「Google Forms」による振り返りと月に1度の振り返り会によって明らかになった、実践の成果は以下の3点に整理できる。

- ① 大学生指導員の部活動指導は生徒との信頼関係が活動の基盤として展開されており、教育現場における関係構築の重要性を学ぶ機会となっている。
- ② 技術的なアドバイスや練習指導を通じて、大学生指導員自身が指導力の向上を実感し、将来の教育実践に活かせる機会となっている。
- ③ 大学生指導員が「次回は工夫して指導したい」といった振り返りをしており、部活動指導が自己の課題を見つけ、改善に繋がる場となっている。

同様に今後の課題については、以下の3点に整理できる。

- ① 「積極的に話しかけられない」、「先生との会話が業務的になってしまう」といった記述に示されるように、円滑な関係形成に困難を感じていること。
- ② 「モチベーションの低い生徒への対応の仕方がわからない」、「伝え方が難しい」など、具体的な指導スキルや方法に悩みを抱えていること。
- ③ 「何をしたら良いかわからない」など大学生指導員が自身の立場や役割に迷うこと。

6 考察

本実践で得られた結果から、大学生指導員における部活動支援は、生徒との関係構築を基盤としながら指導力を高め、自己の課題を発見し、改善する学習の場となっていることが示された。一方で円滑な関係形成の難しさや具体的な指導法の不足、役割の不明確さといった課題も確認された。

生徒との関係性構築に関する記述が多く見られたことは、部活動指導において信頼関係の形成が基盤であることを、学生自身が強く認識していることを示している。多くの学生は「声をかけられた」「前回よりもコミュニケーションをとることができた」といった振り返りを記しており、生徒との関わりを通じて関係構築の進展を実感していた。一方で、「積極的に話しかけられなかった」「期間が空いて関係がもとに戻ってしまった」といった記述もあり、関係づくりの難しさを表している。これらは、関係性の構築が一度の関わりでは十分に築かれず、継続的な働きかけや声かけが必要であることを示唆している。また、部活動コーディネーターは顧問教員との事前調整を担うことで、大学生指導員が安心して活動に臨み、生徒との関係づくりに集中できる環境を整えている。さらに、振り返りを仕組み化することによって、学生が自ら関係構築の進展や課題を自

覚し、それを次の学びへとつなげることが可能となっている。

技術的なアドバイスや練習指導を通じて指導力の向上を実感している点は、部活動指導は、単なる補助ではなく、実践的な教育経験として意味を持つことを示している。大学生指導員は「練習に参加しながら技術的なアドバイスができた」や「普段は感覚で行っていたことを言葉で伝える難しさ」などを振り返りながら専門的な知識を具体的な場面で活用する経験を積んでいる。このことは普段の授業だけでは得にくい実践的な知識を身に着ける機会になっている。また「モチベーションの低い生徒への対応の仕方がわからない」「伝え方が難しい」など、具体的な指導スキルや方法に悩みを抱えていることが明らかになった。これらの課題は部活動コーディネーターが大学生指導員同士で経験を共有する機会を設けることで、互いに学びあいながら解消し指導力の向上を促進できると考える。

「何をしたら良いかわからない」など大学生指導員が自身の立場や役割に迷う状況が確認された。このことは、部活動における大学生指導員の位置づけが必ずしも明確ではなく、活動の中で模索しながら関わっていることを示している。特に、部活動内で役割分担が十分に共有されていない場合、学生はどの程度まで指導に介入してよいのか判断に迷いやすい。このような役割の不明確さは、生徒や顧問教員との関係性にも影響を及ぼす可能性がある。したがって、活動の開始前に顧問教員と大学生指導員の役割を事前に確認し、期待される行動や指導の範囲を明示することが重要である。

集計の結果から学生の参加経験の差が影響していることが確認された。経験回数が少ない段階では、自身の役割が明確にならず課題として認識されやすいが、活動を重ねることで関係構築や指導に関する学びが増加する。特に参加回数が多い学生は、生徒との信頼関係を基盤とした支援を重視する傾向にあり、経験の積み重ねが学びの質を変化させていると考えられる。したがって、大学生指導員の育成においては、参加経験の段階に応じた支援を行うことが求められる。

本実践の中学校と大学の円滑な連携、学生の振り返りの場、安全面の確保が継続できたのは、部活動コーディネーターの支援が実際に機能していたからである。その理由として、以下の3つが挙げられる。1つ目は、部活動コーディネーターが事前に顧問教員と連絡を取り合っていたため、円滑に大学生指導員が参加することができた。参加してからも部活動コーディネーターが継続的に顧問教員や大学生指導員と連絡を取ることによって、大学生指導員の参加日の設定や、急な欠席の連絡にも対応することが可能であった。大学生指導員と顧問教員が直接連絡を取るとは、顧問教員の負担になるため、部活動コーディネーターが介入することで顧問教員の負担軽減にもつながっている。2つ目は、振り返りの場を制度化していたため学びが可視化され継続的な支援につながったことである。振り返りの仕組みがなければ、大学生指導員は一過性の体験で終わり、学びが言語化されず次につながらないことが考えられるため、部活動コーディネーターが大学生指導員のサポートをすることで継続的な学びにつながっている。3つ目は安全面である。部活動コーディネーターがいることで、顧問教員が現場に出られないときに生徒に怪我や事故が発生した場合対応することができる。また、大学生指導員が困ったときに部活動コーディネーターに相談できる環境が整っており、心理的な面でも安全が確保されていると考える。

以上の3点から、部活動コーディネーターは単なる調整役にとどまらず、大学生指導員の学びの継続、顧問教員の負担軽減、生徒、大学生指導員の安全確保を担っていたことが明らかになった。

7 まとめ

本実践では、部活動コーディネーターとしてA市立B中学校における大学生指導員の活動を支援し、その成

果と課題を「Google Forms」による振り返りや振り返り会での記録をもとに明らかにした。その結果、大学生指導員は生徒との信頼関係を基盤とし、技術的な指導や練習支援を通じて指導力を培い、さらに自己の課題を見出し改善する学習の機会を得ていたことが示された。一方で、関係形成の難しさ、具体的な指導スキルの不足、役割の不明確さといった課題も確認された。

これらの成果と課題の背景には、部活動コーディネーターの存在が関わっていた。具体的には、顧問教員との事前調整によって大学生が安心して参加できる環境を整え、振り返り会を制度化して学びの言語化と共有を促し、安全管理の観点から現場を支えた点である。これらにより、中学校と大学の円滑な連携が可能となり、大学生指導員の学びが一過性の体験に終わらず継続的に学ぶことができた。

8 今後の課題

本実践は、スポーツ庁と文化庁（2022）が示す「学校部活動および新たな地域クラブ活動のあり方に関する総合的なガイドライン」における新たな地域クラブ活動の1つとなると考える³⁾。調査対象が1校に限定されており、地域や学校規模、種目構成などの条件が異なる他事例との比較は行っていない。今後の課題としては、顧問教員と大学生指導員の役割分担をさらに明確にし、協働の在り方を整理すること、また地域指導者を含む多様な人材との連携を強化することが挙げられる。これらを通じて、部活動コーディネーターは中学校と大学に加え、地域をもつなぐ人材として、持続可能な部活動支援モデルの確立に寄与する役割を担うことを期待する。そのため、得られた成果や課題を普遍化するには限界がある。今後は、複数事例を比較・検討し、持続可能で効果的な部活動支援モデルの構築を目指したい。その際、部活動コーディネーターは中学校と大学をつなぐ存在にとどまらず、中学校と地域をつなぐ役割も担うことを期待する。こうした知見の蓄積が、地域における部活動支援の質と継続性の向上に寄与し、学校・大学・地域が協働する新たな部活動の在り方を検討する基盤となることを期待する。

あとがき（執筆者名と担当内容）

土井智弘：論文執筆

中村浩也：研究デザイン、論文執筆助言、校正

【引用・参考文献】

- 1) 仁木幸男（2011）中学校の部活動の教育的効果に関する研究—歴史的考察と調査研究—早稲田大学大学院教育学研究科博士学位審査論文 p.41 p.43
- 2) 尾原弘基（2019）公立中学校における運動部活動の再構築—政策形成過程を視点に— p.8
- 3) スポーツ庁と文化庁（2022）学校部活動および新たな地域クラブ活動のあり方に関する総合的なガイドライン本文 p.2
- 4) 国立教育政策研究所（2014）OECD国際教員指導環境調査 TALIS 2013年の調査の要約 p.22
- 5) 文部科学省（2017）学校における働き方改革の緊急提言 中央教育審議会初等中等教育分科会 学校における働き方改革特別部会 p.1
- 6) 文部科学省（2019）新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）中央教育審議会 p.7-8 p.64-67
- 7) スポーツ庁（2022）運動部活動の地域移行と地域スポーツ環境の整備について令和4年9月スポーツ庁 p.17
- 8) 文部科学省（2022）運動部活動の地域移行に関する検討会議 提言 p.7
- 9) 神谷拓、村井愛美、川村昂、斎藤光、堀江なつ子、中村浩也（2024）大学生による「部活動サポート」実践の成果と課題—インタビュー調査に基づくカリキュラムマネジメント— p.21

- 10) Keeping Children Safe (2014) [The International Child Safeguarding Standards]
<https://www.keepingchildrensafe.global/child-safeguarding/> (2025年8月30日参照)

(2025年9月22日受理)

The Role of Club Activity Coordinators in Facilitating Learning for University Student Instructors : Activities in Junior High Schools Sports Clubs

DOI Tomohiro NAKAMURA Hiroya

Abstract

This study examined the role of the Club Activity Coordinator by considering their actual work from April 2024 to March 2025 at B Junior High School in City A. Using university student instructors' reflections (Google Forms) and meeting records, the outcomes and the challenges were analyzed. Fifteen university student instructors participated, building trust with students and developing instructional skills, while also identifying their own challenges and making improvements. However, difficulties in relationship building, lack of concrete teaching skills, and unclear role definitions were noted. The coordinator addressed these by arranging prior consultations with supervising teachers and facilitating reflection meetings. These findings suggest that the coordinator functions not only as a mediator but also as an intermediary supporter connecting schools and universities and fostering university student instructors' growth.

Keywords : activity sports clubs, club activity coordinator, community collaboration

<実践報告>

養護教諭養成課程の教員を対象とした専門職教育 —看護実習ループリック作成を通じた協同的メンタリング—

安達有梨 八木利津子 吉田かえで

<要旨>

本研究は、養護教諭養成課程における看護実習の学習到達を可視化するために、ループリック作成を媒介として活用し、ベテラン大学教員および現職養護教諭が経験の浅い大学教員（メンティ）に対して協同的メンタリングを行った実践を記録・検討した。2025年3月に2回、2025年8月に1回の計3回のメンタリングを実施し、逐語記録・資料・作成物を収集した。分析は逐語記録を意味単位でコード化し、メンター/メンティの発話を比較・統合して「定義の明確化」「設計修正」「視点深化」の3観点に整理した。その結果、①病棟実習前提の技術表を学校文脈に再文脈化する必要性、②比較対象・評価指標の再設計、③安全管理と観察視点の段階化の重要性が示された。

ループリックは到達目標そのものではなく、対話を触発する媒介装置として機能したことが示唆された。短期・単一事例であるという限界はあるが、協同的メンタリングを通じた専門職教育の方法論に示唆を与える。

1. 研究の背景

近年、養護教諭養成課程における看護技術教育の充実が求められる中で、学生の技術習得の実態と、その技術を「どの程度必要である」と認識しているかとの間にギャップが存在する可能性が指摘されている^{1) 2) 3)}。

特に教育学部出身の学生においては、看護師資格を有さず、医療現場での実践経験が乏しいことから、看護技術に対する不安感を抱きやすいことが明らかとなっている。岩井ら¹⁾によれば、現役の養護教諭が行っている看護に関する知識・技術項目のいずれにおいても研修ニーズが高いことを明らかにしている。また「心肺蘇生法」や「熱中症」等の緊急性が伴うものに対する知識を求めていることが明らかとなった。さらに、藪谷ら²⁾は、学校種別や経験年数別に養護教諭の看護技術の必要度と研修ニーズを比較し、経験の違いが研修内容の重点化に影響することを報告している。これらの知見は、養護教諭養成課程における教育内容の再検討に資する基盤的資料といえる。

佐藤ら³⁾は、養護教諭養成課程の学生に必要なこととして、技術の根拠となる知識不足や技術の習熟度不足を抱えていることを明言している。

看護系大学の一部は、学生の到達度を可視化するためのループリックや評価指標の整備が進められており、指導内容や評価の明確化が図られている⁴⁾。

しかし、教育学部内の養護教諭養成課程においては、同様の枠組みが十分に構築されているとは言い難く、教育内容の体系化や評価の妥当性について、改善の余地が残されている。

キーワード：養護教諭、看護技術、ループリック作成 メンタリング

このような背景を踏まえ、本研究では教育的手法として「メンタリング」に着目した。メンタリングは、経験豊かな専門職からの助言を通して若手教員や研究者が省察を深める仕組みであり、研究プロセスを発展させる上で有効性が指摘されている。とりわけ養護教諭養成課程のように、教育現場と大学教育の接続が課題となる分野においては、現職養護教諭やベテラン大学教員の知見を導入することにより、研究の方向性や教育内容の妥当性を補強できると考えられる。したがって、養護教諭養成課程の教育改善を進めるためには、研究対象である学生の学びを捉えるだけでなく、研究者自身が教育実践を省察し、課題を修正・深化させる仕組みが不可欠である。その方法として、本研究ではメンタリングを導入した。

なお、本研究は2025年3月から8月までの約6か月間にわたる3回のメンタリング実践を対象としており、限定的な事例研究として位置づけられる。この短期的実践を通して得られた変化を丁寧に記録・分析することで、教育的手法としてのメンタリング導入の可能性を検討することを目的とする。また、本研究におけるメンタリングは、前述の定義による「協同的メンタリング」の形式を採用している。

2. 研究の目的

本研究の目的は、養護教諭養成課程における看護実習の教育改善に資するため、メンタリングという教育的手法を通じて専門職教育の有効性を検証することである。

具体的には、経験豊富な大学教員および現職養護教諭（メンター）と、経験の浅い大学教員（メンティ）が「協同的メンタリング」（前述の定義による）の枠組みで省察を行う実践の過程を記録・分析することで、①研究目的の明確化、②調査設計の修正、③分析視点の深化といった学習・省察のプロセスを明らかにすることをねらいとする。

3. 研究の方法

1) ルーブリック作成の手順

本研究で作成を試みたルーブリックは、藪谷ら⁵⁾による「養護教諭養成教育における学校看護技術の必要度とミニマム・エッセンシャルズ」に示された一覧表を基盤とした。そこに挙げられた養護教諭に必要な看護技術のうち、学校現場で特に重要とされる技術を抽出し、基礎的な理解から実施可能な段階へと整理することで、学修成果を可視化するための評価枠組みを設計した。

なお、本研究におけるルーブリック作成は最終的な成果を得ること自体を目的とするものではなく、メンタリングを通じて研究者（メンティ）の省察を促し、専門職教育の有効性を検討するための媒介として位置づけられる。

2) メンタリングの枠組み

経験の浅い大学教員をメンティとし、ベテラン大学教員をメンター1、現職のベテラン養護教諭をメンター2とする「協同的メンタリング」（前述の定義による）を実施した。これは、教職経験の異なる第三者による省察を通して、研究デザインや教育的示唆を導き出すことを想定して選定したものである。メンターは、学校現場経験20年以上、大学での教育経験10年以上を有する者を選定し、メンティは大学教員歴5年以下を対象とした。これにより、豊富な実践知と教育知を基盤に、研究デザインや教育的示唆を適切に補強できる体制を整えた。

用語の定義

本研究でいう「協同的メンタリング」とは、複数のメンターが相補的に関与し、同席の有無を問わず、それぞれの専門的視点を持ち寄ることでメンティの省察と学びを支援する実践を指す（以下、本研究における「協同的メンタリング」と表記する）

3) 実施方法

場所：メンティの研究室、またはオンライン

頻度：月1回程度（研究の進捗や分析段階に応じて調整）

期間：2025年3月～2025年8月

所要時間：1回あたり60～90分

なお、本研究の実施は計3回・約6か月間という短期間に限定されており、一般化可能性には限界がある。そのため、本研究は限定的な事例的实践研究として位置づけ、短期的な変化を丁寧に記録・分析することを重視した。

表1 メンタリング計画表

回数	実施時期	主な対象者
第1回	2025年3月	ベテラン大学教員（メンター1） 経験の浅い大学教員（メンティ）
第2回	2025年3月	ベテラン現職養護教諭（メンター2） 経験の浅い大学教員（メンティ）
第3回	2025年8月	ベテラン現職養護教諭（メンター2） 経験の浅い大学教員（メンティ）

4) 記録と分析

各メンタリングの内容は録音し、逐語化した上で研究メモと併せて整理した。逐語記録は、研究目的の再検討、調査設計の修正、分析視点の明確化といった研究プロセスの変化を検討する基礎資料として用いた。さらに、逐語記録に基づき、発言内容を事実として抽出し、それらを比較・整理することで対話の焦点や変化を分析した。その上で、抽出した事実を研究者自身の解釈と関連付け、メンティの省察の深化やルーブリック作成の進展との関係を明らかにすることを試みた。なお、逐語化にあたっては、分析に不要な「あー」「えっと」などの言いよどみや重複語を削除し、語尾の整えや表記の統一といった軽微な修正を行っている。したがって、表に示した引用は完全逐語ではなく、逐語化を基盤とした整文記録である。

4. 倫理的配慮

本研究は桃山学院教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。研究のための保管期間終了後、調査データは破棄する。（承認番号21 桃教大総第3-15）

表1に示すように、メンタリングは全3回を予定し、それぞれ研究デザインの検討、調査設計の修正、分析の深化を目的として実施した。各回の内容は録音・逐語化し、研究メモと併せて整理した。逐語記録は研究目的の再検討や調査設計の修正、分析視点の明確化といった研究プロセスの変化を明らかにするために用いた。

5. 結果

メンタリング実践の記録と成果

本研究では、学生調査の分析結果に加え、メンタリングの過程そのものも結果として示す。

各回でメンタリングが主に扱われたテーマは以下のとおりである。

第1回：研究デザインの設計、研究目的の明確化

第2回：調査項目の検討と調査の方向性の再確認

第3回：ルーブリック作成のプロセスの確認

表2 第1回メンタリング：研究目的の再定義

日付	方法	メンター1からのコメント	メンティの気づき
2025年3月	オンライン	看護技術の獲得に向けて、これまで促進してきた習熟度をみる自己点検表(チェックリスト)に変わるルーブリックの開発に着手することは学生にとって望ましい。学生自身が自己評価しやすい教育指標を細分化して、わかりやすく可視化し示すことは意義がある。講義科目の場合では、理解度の深化、習得した知識や考え方、養護教諭の役割と職務の確認という3観点評価に留まる傾向があるので、本調査の演習科目では、修得した技術について活用の見通しがもてる評価指標が必要である。例えば看護技術において、全国養護教諭養成大学協議会が従前、ルーブリックに関して研究成果をあげて参考になる。各大学のルーブリック作成は、当該協議会のコアカリキュラムをベースに見直しが図られた経緯もある。つまり身に付いた看護技術の今後の活用方法まで捉えられる指標の検討を視野に入れるために、的確に調査対象者を選定して行う比較調査が有用であろう。	統計的比較や意味のある差の議論を行うには、条件を揃えるか、比較の仕方を「参考程度」ととどめるかを再度検討する必要がある。 「他大学において学生を対象に、既に養護教諭養成課程の学生を対象とした調査が既に見つかった。 その既存の調査を実施し比較することで、看護技術に対する意識の比較ができるのではないかと。また、この調査項目は既に参考にしていたコアカリキュラムを元に作成したものだった。1 将来養護教諭になった時に必要だと思う看護技術。2 修得した看護技術、この視点で2つの調査を実施したい。

メンタリング記録

1. 研究目的の明確化

メンター1：研究目的のハイライトの箇所について気になる点がある。

現職の養護教諭の評価と比較し・・・とあるがその点にて少し懸念点があるのではないかと。

既存データとの比較であれば指標が全く同じでなければいけないことと、看護技術を使った期間や実施場面などの条件があまりにも異なると考えられます。

メンティ：確かに、現職養護教諭は実践経験が豊富で、学生とは条件が全く違います。比較対象の設定を再検討する必要があると気づきました。

2. 比較対象の検討

メンター1：もし比較するなら「初任養護教諭」や「他大学の学生」など、年齢や経験に近い対象が望ましいと思います。

メンティ：なるほど学生に近い層を比較対象とすれば、技術の必要性や習熟度のギャップが見えてきそうです。

3. 今後の方針

メンター1：既存の評価指標をベースにすれば、学生の実態に即した調査が可能です。その結果から新しい評価指標やルーブリックに発展させるのが自然です。

メンティ：研究の方向性が整理できました。学生調査を中心に据えつつ、対象の取り方や既存研究との接続を工夫して進めていこうと思います。

表3 第2回：調査設計の修正

日付	方法	メンター2の気づき	メンティの気づき
日時： 2025年3月	オンライン	調査対象・調査項目・研究目的の整理について ・メンタリングを開始するにあたって、研究の目的と学生の背景と改善したい現状を正しく理解する必要がある。 ・メンティの思いを共有したい。	学生対象から卒業生対象へ拡張し、比較研究の方向性を得られた。

メンタリング記録

1. 研究目的の再検討

メンティ：この研究の目的の書き方について、メンター1からご指摘をいただきました。現職養護教諭の評価と比較する、と書いていたんですが、その点に懸念があるとのことでした。そもそも、この研究を始めた背景から共有させていただきますね。そもそも大学ではシラバスに沿って授業が行われますが、うちの大学では看護技術の到達度を測るためのルーブリックが存在していません。他の看護系大学ではルーブリックを使って学修成果を評価していることがわかりました。

メンター2：なるほど、それは確かに必要な視点ですね。では、どうやってその必要性に気づかれたのですか？

メンティ：これまでメンター1と2年間かけて、私の授業を録画し参観してもらい、技術の教え方について助言をいただけてきました。でも、実際に学生が本当に技術を身につけているのか、という部分について疑問が湧いてきました。今回の調査では、習熟度実際の習熟度と、技術が必要かどうかを調査しようと思います。

メンター2：なら、えっと、その技術が必要かどうかというのは養護教諭の養護概説とか外説とか、例えば、実習行った後とか、どの時点の学生に、聞きますか？

メンティ：学生の質を統一させるために、認識度は、授業を開始する前の学生です。今回入ってくる新一年生を対象にしようとしています。全くもって看護技術の勉強とかをしていない学生かなと思いました。

メンター2：それなら、たとえば同じ質問項目を、新任や経験年数の浅い養護教諭に聞くというのはどう？もしくは、他大学の看護学部生との比較もできると思うの。年齢や背景が近いし、不安の質も比較しやすいかも。

メンティ：既にベテランの養護教諭を対象とした、養護教諭の看護技術の必要性について同様の質問項目を使って、本学卒業生（経験年数5年以下）にもアンケートを実施することは可能になります。そこから新人の養護教諭へ調査を実施して、その内容とベテランの調査結果を比較することはできそうです。

メンター2：それなら、そのまま同じ質問項目を使って、卒業生（経験年数5年以下）に同じ調査をしてみたら？比較対象としてはかなり有効だと思います。

メンティ：はい、実は本学卒業生の中で、0～5年目の養護教諭が40～50名程度いますので、そこにアンケートを実施しようと考えています。メンター1にお願いしてみます。

2. 調査設計の修正

メンター2：既存研究の中項目・小項目を使って、学生が「必要だと思う技術」と「実際に身についた技術」を調査するのが良いと思います。

メンティ：確かに。必要性和習熟度を両方調査すれば、教育課程での改善点が浮かび上がりますね。

3. 今後の課題

メンター2：比較の対象を卒業生に広げれば、ルーブリック作成につながるし、現場と大学をつなぐ研究に

なりますね。

メンティ：今回の研究の方向性が明確になったと感じます。

事実：当初は1年生のみを対象にしていたが、卒業生（0～5年目）も対象に加える方向へ議論が進み、調査項目も「必要性」と「習熟度」の両面を扱うことが決定された。

表4 メンタリング実施後：主な変更点一覧表

項目	当初の計画	メンタリング後の方針
調査対象	看護実習Ⅰを履修する1年生	卒業生 → ベテランとの比較 → 1年生
調査内容	授業前後での重要度と習熟度調査	細目に基づく習熟度調査を新人（0年から5年）+既存の調査であるベテランとの比較
評価視点	認識の変化を重視	実態とのズレから教育指標を導く
研究目的	認識変化とルーブリック設計	現場と大学教育をつなぐ実践的指標づくり

表5 第3回ルーブリックの評価表の内容精査

日付回数	方法	メンター2の気づき	メンティの気づき
2025年 8月30日	オンライン	<ul style="list-style-type: none"> ・着地点（ルーブリック作成）を明確にしたい。 ・そもそもルーブリックとはなにか。 ・現場では「養護診断ができる力」が求められる。そこに向かって、大学生の基礎的な学びをいかに段階的に求めるかに視点をあてる。 ・確実に身につけさせたい基礎的知識と技術を、学習者と評価者が共有できる。 ・学習者が自分の学習到達度を確認しふりかえることができる。 ・ルーブリックについてのメンタリングをしながら、日々の養護診断や応急処置についてふりかえることができた。 	<p>研究の方向性や内容が整理されることで、今自分がやっていることにブレはないか考える機会になった。</p> <p>ルーブリックとは何かを考える機会となった。</p> <p>病院でやる看護技術と、学校で必要な看護技術が違う。例えば、「体位変換」は褥瘡予防を目的としているが、学校で行う「体位変換」は安楽や安静を目的であることから、より学校現場に即した看護技術の表現や選別が必要だと感じた。</p> <p>評価の観点も、できる・できないだけでなく、①理解している、②説明できる、③やってみせられる、の3段階に分けて評価すると、成長が見えるようなルーブリックにする必要がある。</p>

1. 看護実習Ⅰのゴール確認

メンター2：そもそも、この看護実習Ⅰの授業のゴールをどう考えますか？単に処置の手順を覚えることではなく、何を学生に獲得させたいのが大事ですね。また、看護技術を身につける授業なのか、それとも診断や判断をできるようにする授業なのかによって、このルーブリックの形は大きく変わると思います。

メンティ：養護教諭として必要なのは“養護診断”を行う力ですが、それに至る前段階として、まずは処置という基礎的な看護技術を学ぶ必要があります。だから、この“看護実習Ⅰ”は“基礎的な看護技術を身につける授業”と位置づけかと思いました。

メンター2：なるほど。そうすると一年生で行う看護実習では、レベルⅠの“基礎”はあっても、今回学生に配布した、仮の技術評価表ですが、レベルⅡやⅢまでは記載は不要であって、そもそも、そこまでの技術は求められないですね。だからルーブリックを作るとしたら、“看護実習Ⅰ”の範囲では基礎技術の習得を段階的に分ける形になります。応用や実践指導までは踏み込まず、“基礎的な知識”と“基礎的な技術”を

整理したらいいと思います。

2. 評価表の内容精査（養護教諭に必要な技術の見直し）

メンター2：この評価表、病棟実習用の流用がベースですよ。例えば“体位変換”とか“与薬”って、学校ではあまり出てこない技術です。」「この技術評価表を見直すと、“バイタルサイン測定”や“感染予防処置”は細目化されていますが、養護教諭にとって必須の“緊急時対応”や“健康相談に基づく観察”は弱い印象です。」

メンティ：確かに、病院実習中心の項目構成になっている感じがあります。学校現場では、アナフィラキシーや嘔吐処理などの初期対応の技術が重要になりますよね。

メンター2：はい。評価表の内容を“養護教諭の専門性”に即して再精査することが不可欠です。例えば“感染予防”では、次亜塩素酸ナトリウムの濃度や調整方法を理解しているかどうかを明確に区分する必要があります。

メンティ：そうですね…。逆に、学校なら“アナフィラキシー対応”とか“嘔吐処理”の初期対応の方が現実的で求められますよね。

メンター2：そうですね。特に感染対策は、“0.1～0.2% 次亜塩素酸ナトリウム”の正しい調製や“手順通りに処理ができるか”まで見たいところですね。今の表だと、“理解している”と“実施できる”の差があまりないんです。

メンティ：今後、実習指導でも、評価の視点を“養護教諭に求められる実践”に寄せて整理していく必要があるなと感じました。

3. 精査からルーブリック作成へ繋げていく場面

メンティ：では、この評価表をそのままルーブリックに変換するイメージでしょうか？

メンター2：いいえ、単純な移行ではなく、“レベルⅠ～Ⅲ”にどう落とし込むかを整理することが大切です。例えば“嘔吐処理”なら、レベルⅠは基本的理解、レベルⅡは手順を説明できる、レベルⅢは実際に正しく実施できる、と段階化する形です。

メンティ：なるほど。つまり、知識→説明→実施というステップを踏ませることで、学習の成長過程が可視化できるということですね。

メンター2：その通りです。評価表で整理した“技術の細目”を統合することで、授業のゴールと評価基準をつなぐルーブリックが作成できます。

また、これまでの3回のメンタリング過程で得られた内容を、鳥田[®]が提示したメンタリング機能の枠組みに基づいて整理すると以下の通りである（表6）

表6 ルーブリック作成過程におけるメンタリング機能の整理

メンタリング カテゴリー	メンター1 サブカテゴリー	メンター2 サブカテゴリー	メンティ サブカテゴリー
専門的な発達を 促す機能	研究目的の明確化の助言	学校現場に即した看護技術（嘔吐処理・アナフィラキシー対応等）の抽出	看護実習Ⅰの授業目標の再定義
パーソナルな発達	研究への不安や迷いに対する方向づけ	研究の必要性や動機を共有し、メンティの思いを汲む	教育経験の浅さに基づく不安の吐露
関係性構築	既存の全国的ルーブリック研究や協議会の紹介	現場での活用例や実践知の共有	比較対象として卒業生・他大学との接点拡大
自立を促す	研究目的の再定義に導く助言	「養護診断に向かう看護基礎技術」への視点提示	調査設計・分析の主體的修正

本研究では、養護教諭養成課程における看護技術の学習到達度を可視化するために、ルーブリックの作成を試みた。以下に示す表7は、メンタリング実施前に作成した初期案であり、病棟臨地実習を基盤とした技術項目をもとに構成したものである。この初期案は、病棟臨地実習を前提とした日本看護協会『看護師基礎教育における技術項目と到達度評価表』（日本看護協会出版会，2010）および藪谷優子ら〔5〕による「養護教諭養成教育における学校看護技術の必要度とミニマム・エッセンシャルズ」に示された技術一覧表を基盤として構成したものである。その後、この初期案をもとに3回のメンタリングを通して省察・修正を重ね、学校現場視点を取り入れた改訂版（表8）へと再構成した。

表7 養護教諭養成課程における看護技術の学習到達度を可視化するために作成した初期案

技術名	初期案の記述（病棟実習ベース）
嘔吐処理	嘔吐物を処理できる
食物アレルギー対応	アレルギー発作に対応できる
BLS（心肺蘇生）	心肺蘇生を行える

本研究で用いた初期案（表7）は、病棟臨地実習を前提とした看護師養成課程における技術項目表〔例：日本看護協会『看護師基礎教育における技術項目と到達度評価表』（日本看護協会出版会，2010）〕および、藪谷優子ら〔5〕による「養護教諭養成教育における学校看護技術の必要度とミニマム・エッセンシャルズ」に示された技術一覧表を基盤として作成したものである。これらの技術表は、個別技術を「〇〇ができる/行える」といった単一水準で示す形式が一般的であり、学校現場における段階的な習得過程や教育的支援の視点は含まれていない。このように病棟視点に偏った初期案を出発点として、メンタリングを通して技術項目を再検討し、「学校現場でどのような場面で、どの程度の水準まで習得することが必要か」を議論・省察する過程を経て改訂を行った。

表8 メンタリング後のルーブリック

技術名	レベルⅠ	レベルⅡ	レベルⅢ
嘔吐処理	次亜塩素酸ナトリウムの濃度を説明できる	防護具を着用して嘔吐物処理の手順を説明できる	汚染範囲の隔離・換気・消毒・手洗いまで安全に実施できる
食物アレルギー対応	アレルギーの基本と注意点を理解している	観察・判断・対応手順を説明できる	緊急時に適切な処置を実施し、保護者・医療機関と連携できる
BLS	一次救命処置（BLS）の一連の流れを理解している	安全確認・応援要請・胸骨圧迫・AED使用を説明できる	チームで連携して安全にBLSを実施できる

表8は、メンタリングを通して再構成した改訂版ルーブリックである。メンタリングの過程では、技術項目ごとに「学校現場でどのような場面で、どの程度の水準まで習得することが必要か」という観点から再検討を行い、従来の病棟技術中心の内容を学校保健の実際に即した内容へと修正した。

具体的には、従来は単一水準で示されていた技術を、レベルⅠ（基礎的理解）・レベルⅡ（手順の説明）・レベルⅢ（実施・応用）の段階的習得に整理し直した。また、技術項目には、藪谷優子ら〔5〕が報告した「養護教諭が学校現場で日常的に実施する看護技術」を中心に再構成を行い、学校保健場面における妥当性を高め

た。このように、本ルーブリックは病棟視点に基づいた初期案を基盤としつつ、メンタリングを通じて学校現場視点に再文脈化されたものである。

6. 考察

1) メンタリングの効果（研究実践面）

本研究は2025年3月から8月にかけて計3回・約6か月間という短期間に実施された事例的实践研究であり、一般化可能性には一定の限界がある。その中で、第1回のメンタリングでは研究目的の再定義が行われ、学生とベテラン養護教諭の単純比較は妥当性に欠けるとの指摘を受け、対象の見直しにつながった。

第2回では調査設計の修正が促され、学生調査を卒業生や新人養護教諭へと拡張する方向性が見出された。第3回では分析視点が明確化し、研究全体の論理性を高める契機となった。これらは短期的な変化ではあるが、メンタリングが研究の「修正」や「深化」を可能にする仕組みとして有効に機能したことを示している。

表6に示したように、メンター1は「研究目的の定義・設計修正」といった学術的枠組みの補強を担い、メンター2は「現場技術の具体化」など実践知の導入を果たした。そして、メンティは「不安の表明から省察・自立へ」という過程を通じて自己成長を遂げた。この三者の役割分担は、短期的であってもメンタリングが複層的に機能することを示しており、島田⁶⁾の指摘する「多層的效果」を裏付けるものとなった。

2) 協同的メンタリングの意義

本研究は形式上、メンティ1名に対して2名のメンターが関与する「協同的メンタリング」を採用した。しかし実施過程においては、メンティとメンター1名による1対1の対話を中心となった回もあった。

本研究における「協同的メンタリング」は、前述の定義に基づき実施された。

3) ルーブリック作成を通じたメンタリングの意義

本研究においてルーブリック作成は目的そのものではなく、メンタリングを通して専門職教育の有効性を検討するための媒介として位置づけられる。ルーブリックの作成過程で行われた「どの技術を、どの程度必要とするか」という対話は、従来の授業方法に関するメンタリングとは異なり、教育内容の目標設定そのものをめぐる省察を促した点に新規性がある。嘔吐処理やアナフィラキシー対応、感染対策といった養護教諭が直面する実践的技術を段階的に整理できたことは、教育内容や評価指標の妥当性を高める成果であり、ルーブリックが「省察を媒介する装置」として有効に機能したことを示している。

さらに、本事例を通して明らかになった省察形式の特質として、①教育課程の「到達目標」そのものを問い直す対話が成立する点、②大学教員と現職養護教諭という異なる立場からの知見が相補的に組み合わせる点、③その過程でメンティが自己の教授観や専門職としての役割を再構築する学びに至った点が挙げられる。これらは、単なる評価基準の整備にとどまらず、教育課程の改善に結びつく省察を可能にした意義を有している。

したがって、ルーブリック作成を通じたメンタリングは、養護教諭養成教育において「教育内容の妥当性を省察的に検討する新しい形式」として機能し得ることが示された。

4) 研究分析展開

逐語記録と表の提示にとどまらず、それら間の変化を分析的に読み解くことによって、メンティの成長過程やメンタリングの役割がより明確になった。例えば、表6に示した発言内容を比較することで、メンティが

「不安の表明」から「自らの視点を持って研究を組み立てる」へと移行する過程が確認できる。これはメンタリングが研究者の力量形成に寄与することを示す具体的証左であり、本研究の新規性を補強する。

7. まとめ

本研究では、ベテラン大学教員および現職養護教諭とのメンタリングを通じて、研究目的の明確化、調査設計の修正、分析視点の深化といった省察のプロセスが確認された。特に、調査対象を学生から卒業生・新人養護教諭に拡張する方向性を得たことは、教育課程改善に資する新たな示唆を与えた。

本研究の独自性は、ループリック作成を媒介としてメンタリングの意義を明らかにした点にある。すなわち、ループリック作成の過程で「どの程度必要か」という技術習得の目標設定をめぐる対話が生まれたことは、従来のメンタリングとは異なる教育的省察の新たな形態を示した。

ただし、本研究は2025年3月から8月にかけての3回・約6か月間の短期的事例に基づいており、一般化には限界がある。

今後は、今回試作したループリックを授業に導入し、学生の自己評価や教員の相互評価を通して有効性を検証することが課題である。また、複数の大学や研修機関での試行を通して妥当性と一般化可能性を検討し、教育課程に実装可能な実践的ループリックへと発展させていく必要がある。

【あしがき】

安達有梨：研究構成の構築、メンタリング内容の解析

八木利津子：研究の全体統括及び考察の検討

吉田かえで：メンタリング及びループリックの修正及び助言

【引用文献】

- 1) 岩井法子, 佐光恵子, 中下富子, 久保田かおる, 上原美子, 福島きよの (2011) 「現職養護教諭が必要と感じている看護に関する知識・技術」『日本健康相談活動学会誌』6巻1号, pp. 71-79.
- 2) 藪谷恵, 遠藤伸子, 佐久間浩美, 斎藤理砂子, 朝倉隆司 (2023) 「養護教諭養成教育における学校看護技術の必要度とミニマム・エッセンシャルズ」『学校保健研究』65巻, pp. 4-17.
- 3) 佐藤恵子, 吉本典子 (2018) 「養護教諭養成課程の学生に必要な看護技術 (第3報)」『九州女子大学紀要』55巻1号, pp. 103-115.
- 4) 林有学 (2021) 「基礎看護学におけるループリック評価の実践」『畿央大学研究紀要』18巻1号, pp. 63-68.
- 5) 藪谷恵, 遠藤伸子, 佐久間浩美, 齋藤理砂子, 城生弘美, 森祥子, 森屋宏美, 矢口菜穂, 朝倉隆司 (2021) 「養護教諭の職務における学校看護技術の必要度と研修ニーズ：学校種別、経験年数別比較」『東海大学看護学部紀要』1巻, pp. 625-704.
- 6) 島田希 (2013b) 「初任教師へのメンタリングにおいて複数のメンターが果たす機能と役割意識」『日本教育工学会論文誌』37巻増刊号, pp. 145-148.

【参考文献】

- 島田希 (2013a) 「若手教師の成長を促すメンタリング機能の類型化」『高知大学教育実践研究』27巻, pp. 43-50.
- 島田希 (2012) 「若手教師支援に関わるミドル・リーダーのためのメンタリング・ハンドブックの開発」『日本教育工学会大会講演論文集』28巻, pp. 941-942.
- 武田和子, 三村由香里, 松枝睦美ほか (2008) 「養護教諭の救急処置における困難と今後の課題—記録と研修に着目して—」『日本養護教諭教育学会誌』11巻, pp. 33-43.

- 中井俊樹（2015）「大学における新人教員対象のメンタリングプログラムの効果」『名古屋高等教育研究』15巻，pp.339-354.
- 長峰伸治，成松美枝，高橋佐和子（2018）「本学養護教諭課程履修学生のルーブリックによる自己評価—ルーブリックの作成と実施について—」『聖隷クリストファー大学看護学部紀要』26巻，pp.7-17.
- 守谷富士彦，中村哲，安達有梨，八木利津子（2023）『教員養成カリキュラムの持続的構築—教員養成大学としてのメンタリングの方法と意義—』銀河書房.
- 日本看護協会（2010）『看護師基礎教育における技術項目と到達度評価表』日本看護協会出版会.

（2025年9月23日受理）

Professional Education of Yogo Teacher Trainees : Collaborative Mentoring Aimed at Developing a Rubric for Nursing Practicum

ADACHI Yuri YAGI Ritsuko YOSHIDA Kaede

Abstract

This study focused on nursing techniques in the training curriculum for yougo teachers and examined the potential for rubric creation through mentoring. Students aiming to become yougo teachers from outside nursing faculties do not possess a nursing license and have fewer opportunities for clinical practice in hospitals or nursing technique classes compared to students in nursing faculties who are pursuing a yougo teacher license. Consequently, they are more likely to feel anxious about their nursing skills.

Meanwhile, nursing universities have already introduced rubrics and achieved certain effects in visualizing learning goals. However, frameworks specifically related to nursing techniques are not yet sufficiently established. Therefore, in the training curriculum for yougo teachers, there is a strong need for rubrics that can visualize which nursing techniques have been acquired and to what extent.

In this study, aiming at rubric creation through mentoring, novice university faculty members were positioned as mentees, while experienced university faculty and practicing yougo teachers acted as mentors in a collaborative mentoring process. The mentoring not only facilitated the revision and deepening of the research but also contributed to the accumulation of practical knowledge that supports professional education in the training of yougo teachers.

Keywords : yougo teacher training, nursing skills, rubric development, mentoring.

<実践報告>

教員養成系大学における「初年次教育」へつながる身体で感じる 自由詩からの造形活動に関する実践研究 —造形プログラム「ことばの詩」のすすめ—

藤原昌樹 清野宏樹

<要旨>

2020年より実施している入学前の合格者登校日のワークショップ「ことばの詩」は、2015年に現代美術の展覧会「CAF.Nびわこ展」(大津市歴史博物館)において「現代詩人とアーティストが語るワークショップ」として試みたのが最初である。展覧会の鑑賞体験を自由詩で表現する造形プログラムであり、現代詩人の北原千代と筆者らがプログラムを開発した。感覚的に感じた、言葉にならない感情を他者と共有しながら協働活動によって詩へと仕立て上げていくものだが、本学においては美術科の授業と連動させ、学生目線で大学紹介のスライドショーを作成し、鑑賞、グループワーク、そして朗読へとつなげる。この一連の流れから生まれる一体感を持って、参加者は発表ステージで身体表現へとつながりを出表する。三課程のそれぞれの専門性を越えた人のつながりから生まれた自由詩を振り返り、教員養成系大学における人のつながりや学びの根幹を考察する。

1. はじめに

2025年2月に本学で実施した入学前合格者登校日のワークショップ「ことばの詩」は、桃山学院教育大学で2020年より初年次教育へつなげる高等教育への入り口として実施している。このワークショッププログラムは、2015年に現代美術の展覧会「CAF.Nびわこ展」(大津市歴史博物館)において「詩とアートが織りなす新たな世界へようこそ！」(2021年より「現代詩人とアーティストが語るワークショップ—ことばアートの世界へようこそ！—」と呼称を変更)として試みたものが最初である。ワークショップ参加者が展覧会を鑑賞した感想を一言で表し、専用用紙に記入して指定場所に集める。集まった言葉の意味ではなく「音」のつながりを意識して、心地よい音をつなげて無意味な一文を作り、読み心地の良い文を3~5行程度つなげる。参加者の協働活動により「言葉の音」をつなげて、展覧会のイメージを自由詩で表現する造形プログラムである。美術館ワークショップ活動や鑑賞教育へつながるようにワークショップチーム〈ことばラボ〉を現代詩人の北原千代と筆者が共同代表となり、大倉元(現代詩人)、司茜(現代詩人)、藤原和子(洋画家)、松原さおり(現代詩人)ら表現者6名で2015年に結成し、このプログラムの開発を進めた。このプログラムは、感覚的に感じた、言葉にならない感情を他者と共有しながら協働活動によって自由詩へと仕立て上げていくものだが、本学においては美術科の授業と連動させ、学生目線で大学紹介のスライドショーを作成し、鑑賞やグループワーク、そして朗読へとつなげる。この一連の流れから生まれる一体感を持って、参加者は作成した詩を発表する

キーワード：自由詩、造形遊び、言葉遊び、身体活動、ワークショップ

ステージで身体表現へとつながりを見せる。視覚的な環境を言葉でカタチとして表出させる。換言すれば、内面的感情を自由詩として表出させることで、他者へ伝え合えるのである。この活動は、国語科の領域である印象をもたれがちであるが、自由詩は、韻律やリズムの制約を受けずに自由に言葉を並べて表現する詩である。視点を変えることで、多様な性質が現れ、領域すら特定できないものへと変化していく。子どもの自由詩について谷川（1979）は、『ことば・詩・子ども』の中で「教育ということはある程度考えるんであったら、やっぱりそれは文学と矛盾する面もでてくると思うね」と語っている。つまり、美術教育の視点を持った自由詩は文学を意識しなくても良いということであり、多様な視点で表現できるのである。これまでに、滋賀県立美術館や成安造形大学、地域連携事業などにおいて多数実施をしているプログラムでもある。本学人間教育学部人間教育学科の三課程である幼児教育課程、小学校教育課程、健康スポーツ教育課程のそれぞれの専門性を越えた人とのつながりから生まれた自由詩を振り返り、初年次教育の理解を本学合格者が入学前に取り組む意義を「ことばの詩」から模索し、教員養成系大学における人とのつながりの大切さや学びの根幹を考察することとした。

2. 研究へのアプローチ—実験的思考を導くための「詩人的な言葉」によるダイアログの可能性—

本研究における自由詩へ導く感覚的言葉の音遊びや初年次教育のあり方については、渡辺（2017）の学校教育における言語活動・対話（ダイアログ）のあり方として再考した。さらに、創造的かつ実験的な思考を促す手立てとして「詩人的な言葉」の可能性についても注目した。

従来の授業での言葉の問題点として、多くの学校現場では「賛成です」や「反対です」といった分かりやすさ重視の表現が多く使われ、真に思考を深める言葉のやりとりには至っていない状況があると渡辺（2017）は指摘し、その結果、授業が形式的・定型的な会話に留まり、生徒が思考を深められないまま進行してしまう問題があると批判している。詩人的な言葉を「わかりやすさ」や「結論を示す」ことを目的とした言葉の対極にある不完全で余白を残すような表現と捉え、メッセージが明確でなくとも、曖昧さや不定形さがあるからこそ、聞き手・読み手が自らの感覚で感じ直し、考え直す余地が生まれる。造形遊びのアナロジーとして、渡辺（2017）は、「まず表現してみる」ことの難しさを指摘し、粘土遊びなど、結果を予定せず始める“造形遊び”の「賭け」になぞらえている。言葉でこの「賭け」を行うことは難しいが、詩人的な言葉ならその不確かな表現を通じて、思考の余地を支えることが可能だと論じている。詩人的な言葉を介した対話は、思考の深まりや創造性を誘発する装置として機能するとの見立てを行なっている。従来の「主体的・探究的な学習」や「哲学対話」の実践においても、言葉の質があまり問われてこなかった現状に対し、ダイアログの再構築は言語活動の質を問い直す。詩人的な言葉を取り入れることで、教室に創造的な「賭け」の場が生まれ、「考え直す」や「感じ直す」機会を増やすことができ、教育実践へのインパクトとなり、こうした実験的思考の誘発は、教師にも学習者にも新たな教育の可能性を提示するであろう。

渡辺（2017）現行の小学校国語科学習指導要領には、「想像したこと」や「物語」に書くということが「言語活動」の一例として取り上げられた。これまで「読む」ということに傾注し、「書く」は、たまに作文を書く程度、という感じだった国語化の動向に、新しい要素が加わったと言えるだろう。今回の提案は、あくまで、表現できないことや元々詩的な言葉をもっている子どもが抑圧されていることも含み、子どもに、まず一言表現してもらい、ということを一義に考えたことである。こうした「書くこと」の今日的な動向にも注視しておきたい。とりわけ「詩」や「文学」を特別な才能を持った人でなければできないこととして位置づけてしまったのは、他ならぬ国語の教科書であったかも知れないのだが「公平」に創作できるものなのだというこ

とを学習者が体感してくれることが先ずは重要なのである（渡辺，2017，pp.100-101）。

このような視点から「ことばの詩」の思考は、美術科教育の“造形遊び”から派生した“言葉遊び”と捉えることができ、初年次教育へのアプローチとしての造形活動という位置づけであることが考えられるのである。また、無意味とも思われる行為や環境が継続性をもつことにより深い意味の生成が行われ、人材育成における育みや育ちの起点となるのである。

3. 初年次教育の定義と高等教育における重要性

昨今、メディアに取り沙汰されている教員や指導者による不祥事は、体罰など道徳や倫理観が希薄しているような事例であるが、すべての教員や指導者に該当するものではない。極一部の状況を捉えて教職の信頼を失墜させているかのようであるが、専門性だけを特化させるのではなく、人間性や人間力を高めることも意識して、多様な環境に対応できる強い精神性やタフネス（toughness）を獲得する必要がある。そのためにも、初期段階から自ら行動して課題を見出し、的確な判断へと結びつく基礎的な学びに取り組まなければならない。デューイ（宮原訳，1957）は「社会とは、共通の線に沿い、共通の精神において、また共通の目的に関連してはたらきつつあるが故に結合されている、一定数の人々ということである。この共通の必要および目的が、思想の交換の増大ならびに共感の統一の増進を要求するのである。こんにちの学校が自然な社会単位として自らを組織することができない根本的理由は、まさしくこの共通の、生産的な活動という要素が欠けているからである。運動場では遊戯や競技の間に、社会的組織が自発的に、不可避的に、つくられている。そこには為すべき或るもの、遂行されねばならぬ或る活動があって、それが自然な分業や指導者と随従者の選り分けや相互の協力と競い合いを要求するものである。ところが、教室では、社会的組織についてのこのような動機も接合力も欠けている。倫理的側面から見ると、こんにちの学校の悲劇的な弱点は、社会的精神の諸条件がとりわけ欠けている環境のなかで、社会的秩序の未来の成員を準備することにつとめていることである。」（デューイ，宮原訳，1957，pp.26-27.）と述べている。このデューイ（宮原訳，1957）の言葉は初年次教育からは論点がずれているように感じるが、教員養成の環境において、この思考の側面に沿った理解に到達させるためにも、高等教育における初期段階から社会を意識しなければならない。卒業後を見据えつつ、大学生としてキャリアを歩み出すという意味では、鈴木（2017）の言及するキャリア教育の側面をも初年次教育は有していると言える。従って、教員養成系大学において初年次教育は想像性や創造性を高めるものでなければならないと考える。

1) 初年次教育の定義

初年次教育とは、大学入学直後の学生が高等教育における学修環境に適応し、主体的な学びの姿勢を身につけることを目的とする一連の教育的取り組みと本研究では定義する。その内容は、学問的基礎力の涵養に加えて、学習習慣の確立、大学生活への適応、キャリア形成への展望を含む包括的なもので「学びの基盤形成」と「自己形成支援」を中核とする点に特徴がある。典型的な実践としては、初年次セミナーやライティング教育、情報リテラシー教育、学習法指導、さらには協働的なプロジェクト学習などが挙げられる。

2) 高等教育における意義

初年次教育は、単なる「導入教育」ではなく、大学教育全体の成果を左右する重要な位置を占める。その意義は大きく三点に整理できる。第一に、学術的基盤の形成である。基礎的な学びのスキルを早期に確立するこ

とは、専門的・高度な学びへのスムーズな移行を可能とする。第二に、人格的成長の促進である。初年次教育は自己理解やアイデンティティ形成を支援し、学生が「自分にとっての学びの意味」を見出す契機を提供する。第三に、社会的接続の強化である。大学で培われた基礎的コンピテンシーは、卒業後の職業的・社会的生活の基盤ともなる。

このように、初年次教育は高等教育における「入口教育」としての機能に留まらず、大学教育の本質的な課題、すなわち「主体的に学ぶ市民を育成する」という使命に直結するのである。

従って、各大学においては単発的な導入プログラムとしてではなく、全学的な教育システムの一環として初年次教育を位置づけることが求められるのである。

3) 学生の「成功」は最重要課題

大学における初年次教育は、学生の学習成果や修学継続を大きく左右する基盤的な取り組みである。特に、学生の初年度における適応と成功は、その後の学習成果や卒業までの継続率を左右するため、初年次教育の中核的課題として位置づけられる。この視点は、学生が高等教育へ円滑に移行する過程を支えるための理論的かつ実践的枠組みへの気づきとなる。大学中退や不適応の問題は、多くの場合、入学後の早い段階で顕在化することもあり、初年次教育における成功体験は、自己効力感を強め、その後の学修活動への積極的な関与を促す。これは、学生個人の成長を支えると同時に、大学全体の教育成果や社会的説明責任の達成にも直結する。大学生生活の初年度における適応と成功をいかに支援するかは、大学教育の質を左右する核心的課題である。初年次教育は単なる導入的な教育ではなく、大学教育全体の理念と実践を支える中核的な役割を担うものとして再定義されるべきなのである。

4) 自由詩について

詩人の木村(2016)は、「詩は言葉で表現するアート(芸術)だと私は思っていて、人間がホモ・ルーデンス(遊びをする人)と言われているように、人間の最も高度な行動が遊びであり、その中で最も洗練されたものが芸術だと思っています。自由で柔軟で知的な「遊びの精神」にこそ芸術は宿る、と言いたいのです。その遊びの中の、言葉で表現するものの一つが現代詩です」(木村, 2016, p. 21)と語っている。また、現代詩については「楽器や絵筆で表現するアーティストたちが日夜その技術を磨くように、詩人は言葉の技術を磨かなければなりません。磨かれることで言葉は平易になり明晰になると思うのです。難しく何が何だか分からないという詩は、多分、まだ磨き方(推敲)が足りないのです」(木村, 2016, p. 21)と語っている。詩そのものについては現代詩も自由詩も、アートであることに間違いはないと理解できる。しかし、現代詩の理解でワークショップを進めると、法則性を伴わない感覚的な自由は存在するが、そこには言葉を操る経験値と高度な技術を伴う表現が必要となる。初年次教育へつなげるためには、言葉を操る専門性ではなく、1918年7月に創刊され1936年8月まで刊行された児童文芸誌『赤い鳥』や、1948年2月に創刊され1962年5月まで刊行された子どもの詩集雑誌『きりん』のように、子どもの表現をそのまま掲載する、文学の専門性を高めるものではない視点が必要不可欠となる。すなわち、美術教育における“造形遊び”の理解が必要となるのである。

自由詩は、韻律やリズムの制約を受けずに自由に言葉を並べて表現する詩である。定型詩のように字数や音数に決まりはなく、形式の自由(韻律やリズム、字数、行数などに決まりがない)、表現の自由(感情、思考、情景などを自由に表現できる)、口語の自由(現代の言葉で表現できる)、文語の自由(古い言葉で表現できる)などの特徴が挙げられる。

自由詩は、児童詩とも言われるが、領域や年齢、法則に捉われることなく表現できる魅力があり、多くの人に親しまれている。

5) 造形遊びについて

造形遊びは、幼児教育から初等教育に至るまで、表現活動の中心的実践として位置づけられている。素材と関わりながら形をつくり出す活動は、単なる娯楽にとどまらず、認知的・情意的・社会的発達を包括的に促す教育的意義を有する。認知的・情意的発達との関わりは、子どもが自らの思考や感情を可視化する営みである。粘土を丸める、紙を折るといった試行錯誤の過程は、観察力や問題解決力を育み、創造的思考の基盤となる。また、完成形が定められていない活動は、自己表現を可能にし、失敗を恐れない態度や自己肯定感を涵養する。社会性と身体性の発達においては、共同的な文脈において展開されることが多く、他者の作品に触れる経験は、多様な価値観の受容やコミュニケーション能力を促進する。さらに、手指や身体を用いた造形行為は感覚統合や運動機能の発達に寄与し、身体を媒介とした学びの基盤を形成する。理論的背景には、ピアジェの感覚運動的操作を通じた知的発達やヴィゴツキーの遊びにおける最近接発達領域を視野に入れ、中心として位置づけた。さらに、デューイ（宮原訳、1957）は経験を通じた学びにおいて芸術活動の重要性を指摘している。これらの理論はいずれも、造形遊びを「遊び」と「学び」を統合する実践として理解する上で有効である。

近年、デジタルメディアや多文化的環境における造形遊びの活動が注目されている。また、インクルーシブ教育や初年次教育においても、造形遊びは自己理解や他者理解を深める手法として応用されている。造形遊びは、子どもの発達を総合的に支える教育的営みであり、単なる表現活動を超越して、認知・情意・社会性・身体性を統合する実践である。その意義を再評価し、新しい教育環境に応用していくことが今後の課題となる。

6) ワークショップ「ことばの詩」の実践

2025年2月21日（金）に桃山学院大学和泉キャンパスにおいて、入学前教育・人間教育学部独自プログラムを実施した。このワークショッププログラム「ことばの詩」は、2021年から桃山学院教育大学の時代より、入学前登校日に実施継続している。

ワークショップの目的は三点である。第一は「入学予定者相互、教員、在学生との交流（つながりづくり）により、大学生活への円滑な接続を図る」、第二は「入学予定者の学習意欲を高める」、第三は「人間教育学部の教育について理解を図る」であり、ワークショップに十分な時間を割くことにより、入学予定者がお互いや教員、在学生との交流を図り、大学生活への円滑な導入となるようにすることである。

【活動内容】

在学生が新入生へ「見せたい・伝えたい・教えたい 桃教大」をテーマに撮影した写真をスライドショーで投影し（約10分程度）、個々にその時感じた気持ちを素直な言葉で幾つも紙に書き出してグループで共有する。グループワークの際には、その言葉を並べ替えたりつないだりと、言葉から発せられる音のつながりの心地よさを探り、「造形遊び」の視点で心地よい語順を見つけ出して、5行ほどの自由詩に構成していくものである（図1：配布資料・活動説明）。

【活動の流れ】

① スライドショーを鑑賞（全体活動）

スライドショーを鑑賞しながら、感じたことを「ことば」（単語・短文など）で書き出す。一人10語程度書き出す。鑑賞後に参加者をA～Qの17グループに分けて、グループごとに所定の教室へ移動してから活動を開始する。グループ配属はオリエンテーション委員会によって事前に配分し、各グループ内では参加者ができる限り初対面となるように配慮する。



② グループワーク

グループルームに分かれた後、書き出した「ことば」を順に読み上げ、「ことば」のデータを共有するなどして、互いに「ことば」を確認して進める。この際、各自メモを取るなど記録しておくことで進めやすい。

心地よいことばの組み合わせを見つけ出し（但し、接続詞や新たな言葉を足しても良い）、文に仕立てていく。次に文と文の心地よい並びを見つけ出しながら、詩となるような組み立てを行う。この活動の際に①で抽出した「ことば」を全部使わなくて良い。



③ 発表

グループワークから全体活動に戻り、出来上がった「ことばの詩」をグループ代表者がステージに上がり音読する。発表後は、本学のホームページにて公開する。

このプログラムで使用する2025年度に向けたスライドショーは、小学校教育課程の図画工作科教育法（3年次）の写真撮影の単元「赤瀬川原平の超芸術トマソン」から、「桃教のトマソンを探せ」や「紹介したい桃教を撮る」、「文具を撮る」、「消える彫刻を撮る」というそれぞれの題材、幼児教育課程の保育内容・造形表現（2年次）の写真撮影の単元「トリミング」や「サボタージュ」において、課題理解から発想した状況を学生自身が撮影し、スマートフォンの画像修正アプリで加工修正した写真を約3000枚集め、厳選した203枚を使用して、筆者がスライドショー（約10分）を制作した（図2：スライドショーの一部抜粋）。

プログラム終盤での発表では、17チームがそれぞれのパフォーマンスを行い、まるで演劇をしているかのように演出するチームや、新しい大学生活にエールを送るような応援団風に発表するチームなど、短い活動時間の中でそれぞれの関係性を築き、協働活動したことが読み取れる環境となっていた。ワークショップを開始する前は、緊張や不安をのぞかせる硬い表情であったが、活動後は緊張が解けたような笑顔に変わり、同世代での対話が弾む環境となっていた。

ワークショップで制作された「ことばの詩」は、「2025年度合格者登校日・入学予定者作品」（図3）に示している。

桃山学院大学入試合格者対象ワークショップ

【タイトル】「ことばの詩」をつくろう！

【活動内容】

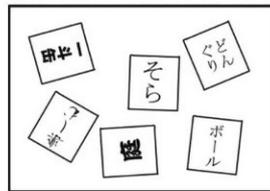
在學生が新入生へ「見せたい・伝えたい・教えたい 桃教大」をテーマに撮影した写真をスライドショーで投影し(10分程度)、個々にその時感じた気持ちを素直な言葉で幾つもの紙に書き出してグループで共有する。グループワークの際には、その言葉を並べ替えたり繋いだりと、「造形遊び」の視点で心地のよい語順を見つけ出して5行ほどの自由詩のように構成していく。

言葉の組み合わせから生まれた新たなフィルターと形により、桃山学院教育大学に親しみと希望を感じてもらうものである。

【活動方法】

1.スライドショーを鑑賞する。(全体活動)

鑑賞しながら、感じたことを「ことば」(単語・短文など)で書き出す。一人、10語程度書き出す。



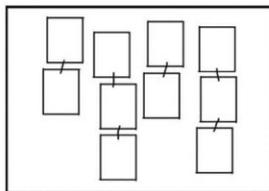
「ことば」の配置イメージ1

2.グループワーク

グループルームに別れた後、書き出した「ことば」を順に読み上げ、「ことば」のデータを共有するなどして、互いに「ことば」を確認して進める。この際、各自メモを取るなど記録しておくこと進めやすい。

心地よい言葉の組み合わせを見つけ出し(接続詞や新たな言葉を足しても良い)、文に仕立てていく。次に文と文の心地良い並びを見出しながら、詩となるような組み立てを行う。

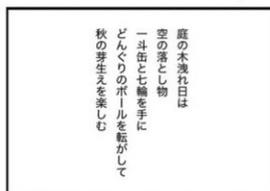
※ この活動の際に1で抽出した「ことば」を全部使わなくて良い。



「ことば」の配置イメージ2

3.発表

グループワークから全体活動に戻り、出来あがった「ことばの詩」をグループ代表者が音読する。発表後は、本学ホームページで公開する(予定)。



「ことば」の配置イメージ3

図1: 配布資料・活動説明

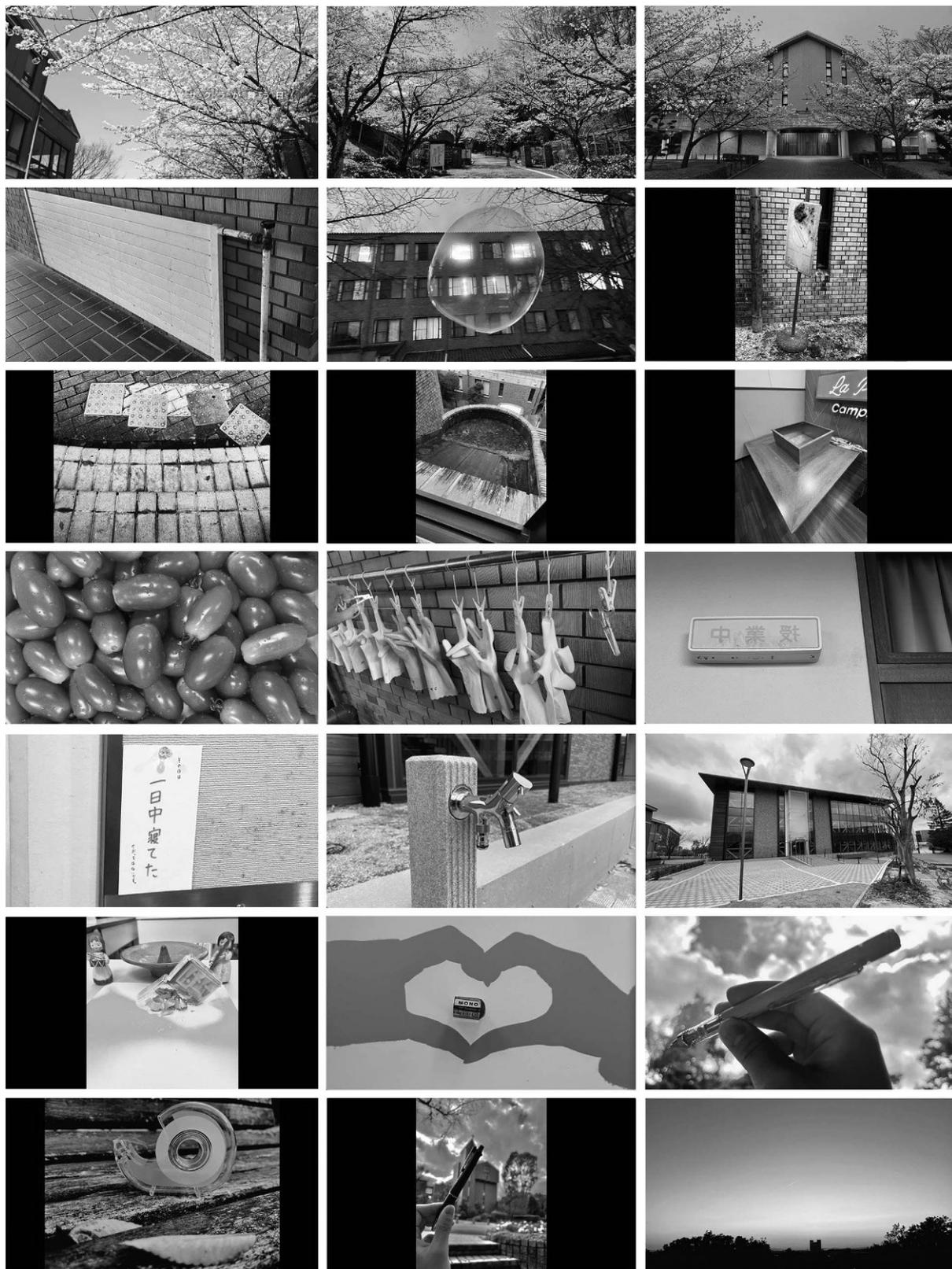


図2：スライドショーの一部抜粋

- 【Aグループ】ペンペン虫の日常
青春仲間との自然のなれそめ
こわれかけのシャボン玉の記憶
さくらと花火キレイだ
ペンと消しゴムエモい
サクラ花サクラ
芸術作品思い出
友達との思い出
- 【Bグループ】
ワインテーシ赤いコーン
中身のないアルコール消毒
シトロなカマキリ
窓がいつばい人間力
日が強いスキンヘッド
キッキラ桃山学院
- 【Cグループ】「北村一商店」
アルコールボールのカラーコーン
日常は心地良さの学び
校舎の白はしこは文房具
ペンと指と電柱は友達
点字ブロックほりきれい
古びるinハートタイム
人間力きたないと足元注意かも？
- 【Dグループ】
大切にしているただのかいだん
カラフルしゃぼん玉くもり空カーフミラー
さくら花火楽しそつできれい落ち葉
- 【Eグループ】
広い自然の非常口
青空に浮かぶしゃぼん玉はまるでミラーボールのよう
サッカーボールはみどりのかまきりに歩み寄る
それはまるでこれからの大学生活を暗示しているように
きれいなさくら花火
- 【Fグループ】
さくら木下の足跡
春出会い扉咲く
色とりどりの日常
古びた伝統インスタ映え
- 【Gグループ】
入学式の想い出品
4色カラーペンなつかしいな。
カラフルなシャボン玉と
花火を空に浮かべて。
紅葉の中に一人ポチャコさみしいよ。
クリスマス夜のイルミネーションきれいだなあ。
- 【Hグループ】
桜咲くお春
ほかほかのまぶしいお天気
自然なお空にカラフルなシャボン玉
愛された大学施設、文房具&ポロポロのお机
お花に囲まれた欧米風福山雅治とコケまみれのベランダ
- 【Iグループ】
出会いの春 桜の木
桜にふりそそぐ太陽
鳴るチャペル
日常カマキリカーフミラー
- 【Jグループ】
チューリップ春の自然 芝生で見る
自然なチューリップ 花桜達楽しそつ
友達と校舎でしゃぼん玉がきれい！
夕焼け夕日の当たる校舎と桜
空に浮かぶ 雲の影
- 【Kグループ】
楽しみなキャンパスライフ
人は階段を登る
ポチャッコの人間力の授業
子びと図鑑主食はトマト
シャボン玉花火 ヒューバンバン？ババンバンバンバン
- 【Lグループ】
春がきた 桜が満開 入学式
夜空に上がる打ち上げ花火
空に上がる花火恋する二人は
えもい!!
- 【Mグループ】
桜 並み木
晴れた空の入学式
新しい出会いと学び
空飛ぶしゃぼん玉
- 【Nグループ】
美しい自然広がる 桃山学院大学
太陽の下でスポーツ
新しい仲間とともに
学生生活で鍛える 人間力
満開の桜のように美しい
青春を祈り過こしていく
- 【Oグループ】
個性的な影が春の瞬間を感じる 入学式
POPな音が広がる 交流
新しい友達と出会う校舎での 日常
緑いつばいの自然に隠れるこびとを 探しに行こう
- 【Pグループ】
自然キャンパスに咲くカラフルな花
シトロな階段でしゃぼん玉運動
青空に浮かぶ色とりどりのしゃぼん玉
さらさらなしゃぼん玉 しゃぼん玉
しゃぼん玉 しゃぼん玉
- 【Qグループ】
さくらさくら春のさくら
きれいな夕焼け夏花火
秋空 落ち葉 サンタクロース
音楽のような 大学生活

図3：2025年度合格者登校日・入学予定者作品「ことばの詩」

7. 身体活動と「ことばの詩」の関係性について

こうした感覚的な「ことばの詩」の世界観から参加した生徒・学生たちは言語の表出を通して、身体感覚を呼び覚ます働きをしているともいえる。身体感覚を呼び覚ます働きとして本間（2015）は、自分の伝えたいメッセージを表情や全身の動きで表現をする。感受性や感性が薄い人は、無味乾燥な表現になってしまいがちである。内面から湧き出るような表現は、感受性・感性が鋭感で豊かな中で生まれてくるものであると述べている（本間，2015，p.863）。こうした大学入学前、事実上の初登校から、生徒同士が初めて出会い豊かな感受性や感覚から言葉が生み出され、詩の世界へと構成されていく。参加した生徒の感受性や思いから表出された言葉は、まさに身体感覚から生み出された知であり、身体性を豊かに育むものなのである。それは、市之瀬（2014）によっても、ことばを成り立たせる言語、これは社会の約束事としての言語であると述べている。市之瀬（2014）は、それを厳密にいうと音素であるが、それが音であり、音を組み合わせると語ができて、その語を用いて文を組み立てるのが文法である。その組立にも規則があって言語というものができている。つまり、色々な要素が込められて、ことばというものになってくるのであると述べている（市之瀬，2014，pp.80-81）。さらに、こうして、身体の動きにも注目し、次のようにも市之瀬（2014）は、述べている。伝え合う時、人間の体はどこか動いている。静止したままでいるということ自体1つのメッセージであるが、基本的に動いている。その気になれば、体の動きを見ている人は1つひとつの動きから意味を読み取ることが可能である。私たちは生まれてすぐに、意識的な時もあるかもしれないが、無意識のうちに意味のこもった動作というのを教え込まれ、それを知らないうちに身につけている。他人から何かのものを受け取る方法にもルールがあり、ぞんざいな対応をすると相手に嫌な印象を与えてしまうということはいくらでも起こりうるわけで、それによって伝え合いがうまくいかないということは十分に起こりうる。人間はことばだけで伝わっていない、そこに身体の動きが必ず伴っているのである。さらに、人間は面白く、コミュニケーションが親密にうまくいっている時は、だんだんお互いに仕草が似てくるという。体の動きが似てくるのである。一方が手をあげると同じようにもう片方の人も手をあげるとか、そういったように、特にお互いに会話を楽しんでいる時は仕草が似てくる。つまり、シンクロするのである。そして、動かない、静止してしまうこと自体に意味がある。それは、静止するということにも、伝え合いにおいてメッセージが十分に込めることができるものなのである（市之瀬，2014，pp.82-89）。

総じて、市之瀬（2014）は、伝え合う身体というものに対する認識があると述べる。身体というきわめて身近にありながら、日頃は意識されない遠い存在をもう一度見つめなおす。先のコミュニケーションのツールというと言語を思い出すが、もしかしたら、それ以上にものをいうかもしれない身体の役割を再認識すべき、ということを示唆する。こうして、ことばと身体とは、ひとつのまとまりをもった生命体なのである。本学の2025年度合格者登校日の「ことばの詩」は、ある意味高校生から大学生に変わるメタモルフィックな表現であり、純粋な生きたことばであり身体を表現しているのである。からだや身体を意識することで、ことばもまた生き生きとした言語として現れてくるからである。

その場や空間の本質もまたひとつであり、金子（2002）は、自己と体験は不可分であり、モノド（空間）が身体性と深い関りをもつといいモノド（空間）の本質は実在から切り離すことができないと述べている。それは、単なる虚構でも仮説でもなく、本質的に活動性のなかにこそ理解される。モノド（空間）が実体性を獲得するのは、たえず活動的であり、力の中心になるときののだと述べている（金子，2002，pp.267-268）。本学の合格者登校日の「ことばの詩」の活動は、ことばと自己の身体性から表出されたものであり、また他者とのかけがえのない出会いからコミュニケーションが生まれ、それもまた身体性を豊かにしてくれる活動なの

である。

ニーチェ（氷上訳，1967）は、「身体はひとつの大きな理性だ」といった。身体そのものに自己の存在そのものがあり、そこに気づかせてくれるのが、本学の学生たちが生み出した「ことばの詩」そのものなのだといえる。こうした活動が体育・保健体育的な学習や学びに関して見ると、入学後の「スポーツ実技」や「保育内容（健康）」、「初等体育」、「保健体育科教育法」等へと連動し、新たな身体を開発させ、稔り豊かな大学生活へと成長や発達へ導いていくのである。

8. 考察とまとめ

桃山学院大学と桃山学院教育大学は2025年4月から経営統合を図ったこともあり、2025年度から桃山学院大学人間教育学部として322名の新入生を受け入れた。2月21日に実施した入学前の合格者登校日には、200名以上の入学予定者が出席した。今回のワークショップで使用したスライドショーは人間教育学部の転換期にある状況であるため、以前の校舎である桃山学院教育大学と桃山学院大学の画像が混在するものとなり、新たな大学生活において桃山学院大学人間教育学部をイメージするには少々難しさはあった。日頃からの教職員や周囲の心がけや意識は勿論あり、出席者は混乱することなく、純粋に画像を受け入れて表現へとつながった。2021年から2023年の3年間はコロナウイルス感染症の蔓延によりワークショップはオンラインでの開催を余儀なくされた。オンライン実施では対人関係を築くには厳しい状況であったが、疲弊したコロナ禍という時期であったため、関係性の構築に対して貪欲な姿勢を見せる者が多かった。徐々に制限が解除されると同時に学生の取り組み姿勢にも変化が見られ、ワークショップで完成した「ことばの詩」のステージ発表では、一人からグループ発表へスタイルも変わり、発表者のパフォーマンスも音に合わせた全身を使ったオーバーアクションへと楽しみながら変化していった。

本研究は、教員養成系大学における初年次教育につながる、自由詩を身体的に感じ取りながら造形活動へと展開する実践を試み、その教育学的意義を明らかにしたものである。従来の初年次教育研究では、学習スキルの習得や大学適応支援に焦点がおかれる傾向が強かったが、本研究はその枠組みを超え、芸術的・身体的体験を通して言葉と自己表現を統合する独自のアプローチを提示した点、初年次教育の導入につながる入学前に活動を始める点に新規性があると考えられる。

特に、本研究の実践は、言語的活動と非言語的表現を架橋することによって、学生たちが自身の感覚や感情を言葉に昇華させ、さらに造形として可視化する過程を可能とした。これは、単なるリテラシー教育を超え、創造性の発露と他者との対話を促す「身体知に基づく学び」としての意義を有する。すなわち、本研究は、初年次教育における学習者支援を「認知的スキル習得」から「感性と身体性を含む全人的成長」へと拡張する視座を提供するものである。また、自由詩を基盤とした活動が学生に自己開示と自己理解の契機を与えたことは、心理的安心感の形成や学習共同体の構築に寄与したと言える。これは初年次教育の中心課題である大学適応の促進に直結し、独自の教育的効果を示せたのではないかと考えられる。さらに、造形活動と結びつけることで、抽象的な思考や感情が具象的に表現され、学生相互の共有が容易になる点は、対話的・協動的な学びを深化させる要因となった。

本研究の実践的意義は、初年次教育に芸術教育的視点を導入することが、従来見過ごされがちであった「感性・身体・表現」の次元を教育課程に位置づけ直す可能性を示した点である。このことは、知識基盤社会における大学教育の目的を「知識伝達」にとどめず、「創造的主体の育成」へと転換させるための具体的な実践モデルとして評価できる。

以上の知見から、本研究は初年次教育研究における独自性を有すると同時に、教育現場に即した実践的示唆を提供するものである。本研究が示した実践の成果は、芸術的活動を介して学生の主体性を涵養し、初年次教育に新たな地平を切り拓くものであると結論づけられる。

今後は、異なる環境や他大学における展開の可能性を検討し、自由詩と造形活動を組み合わせた教育プログラムの汎用性や持続的効果を検証することが課題となるであろう。

【付記】

共著者の役割について、第1-6、8章の執筆を藤原、第7章の執筆、英文・校正を清野で担当した。

【引用・参考文献】

- 文部科学省、「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA 2018）の結果公表を受けての萩生田文部科学大臣コメント」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryokuchousa/sonota/detail/1422960.htm：2025年8月27日検索）
- デューイ、宮原誠一（訳）、「学校と社会」、1957年、岩波書店、pp.26-27
- 谷川俊太郎、「叢書児童文学第1巻 ことば・詩・子ども」、1979年、世界思想社、p.254
- ウィキペディアフリー百科事典、赤い鳥、(<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E8%B5%A4%E3%81%84%E9%B3%A5>：2025年8月26日検索)
- 浮田要三、「『きりん』の絵本」、2008年、きりん友の会、p.218、p.233
- 木村大刀子、「詩の楽しさ」尾道文学談話会会報6号、2016年、尾道市立大学芸術文化学部日本文学科、p.21
- 渡辺哲男、「実験的思考を導くための「詩人的な言葉」によるダイアログの可能性」立教大学教育学科研究年報巻60、2017年、立教大学文学部教育学科、p.87-104
- 初年次教育学会、菊地滋夫、「進化する初年次教育」、2018年、世界思想社、p.21
- 本間美和子、「芸術性生み出す基礎要素」中村敏雄、高橋健夫、寒川恒夫、友添秀則（編）「21世紀スポーツ大事典」、2015年、大修館書店、p.863
- 市之瀬敦、「言語教育と身体言語—コミュニケーションツールとしての身体—」鈴木守（編）、「『知としての身体』を考える—上智式 教育イノベーション・モデル—」、2014年、学研マーケティング、pp.74-89
- 金子明友「わざの伝承」、2002年、明和出版、pp.267-268
- ニーチェ・フリードリヒ、氷上英廣（訳）、「ツァラトゥストラはこう言った（上）」、1967年、岩波文庫、pp.51-54

(2025年9月29日受理)

Art Activities Based on Bodily Experience of Free Verse for First-Year Students in a Teacher Training University :

A Recommendation for “Word Poems” in Creative Arts Programs

FUJIWARA Masaki SEINO Hiroki

Abstract

The workshop “*Kotoba no Uta*” (*Poetry of Words*), held on the pre-enrollment day for admitted students since 2020, traces its origins back to 2015, when it was first introduced as the program “*A Workshop Where Contemporary Poets and Artists Speak*” at the contemporary art exhibition *CAFN Biwako* (Ōtsu City Museum of History). Designed as a creative program to express the experience of viewing artworks through free verse poetry, it was developed collaboratively by contemporary poet Chiyo Kitahara and the author of this paper. The program seeks to transform sensory impressions and ineffable emotions into poetry by sharing them with others and shaping them collectively. At our university, this initiative has been adapted to connect with art classes, in which students create an introductory slideshow about the university from their own perspective, followed by viewing, group work, and finally, poetry recitation. The sense of unity that emerges from this process naturally extends into bodily expression during the presentation stage. Reflecting on the free verse poetry that arises from connections across the three academic programs offers an opportunity to reconsider the essence of human connection and the foundations of learning in teacher education universities.

Keywords : free verse poetry, art-based play, word play, physical activity, workshops

<研究ノート>

認定絵本士養成講座を通じた学びと保育実践の接続

—1・2年生の比較から—

山本弥栄子 佐野友恵

<要旨>

本稿は、保育者養成校として、子どもたちの健やかな成長を促す絵本の可能性を社会全般に普及させるとともに、子どもたちの読書活動の推進に携わる、絵本の専門家を養成する必要があることをふまえ、保育者養成校における認定絵本士の育成として、認定絵本士講座の受講と保育者をめざすための学びとの関連をみるものである。本研究では、保育者養成課程において認定絵本士養成講座を受講した学生を対象に、絵本に対する意識や読み聞かせに関する自信、絵本に関する知識・技術の捉え方などを調査し、学年による比較を行った。その結果、1年生に比べて2年生では、講座の学びと保育者志望との関連が強く、実習経験を通じた実践的な学びが絵本に対する関心や受講意欲の高まりにつながっていることが示唆された。このことは、認定絵本士講座の学びが単に知識の習得にとどまらず、保育現場での体験と結びつくことで、学生の学びへの動機づけや保育者としての専門性の形成にも寄与している可能性を示すものである。

1. 問題の所在と本研究の目的

(1) 保育者養成課程における認定絵本士の役割

子どもの成長において、絵本は語彙や感性、文脈の理解や物事の理解を発達させる要因の一つである。豊かな人格形成をもたらすものとして、また、大人になっても新たな世界を発見し、体感できるものとして、絵本の重要性は大きい。現在、子どもの読書活動を充実させることが課題となっており、その実現には、読書に関する専門的知識や実践力をもった人材として「絵本専門士」^[註1]や「認定絵本士」^[註2]の養成が求められている。四年制大学や短期大学、専門学校などの高等教育機関で養成される「認定絵本士」は、近年、絵本に関する高度な専門性を備えた人材の養成として各地で進められている（綾，2022；古川・石川，2023；菊池，2025；小屋・前徳，2025；杉村，2024；杉村，2025）。一方、保育者養成課程においては、保育活動における絵本の役割が重視されているものの（青木，2021）、こうした絵本に関する教育を体系的かつ実践的に学ぶ機会は十分とはいえない。特に、講義で得た知識と保育現場での実践がどのように結びつき、学生の意識や技能がどのように変化するのかについては明らかになっていない。そこで、本研究では、認定絵本士養成講座における学びと保育者養成との関連を探りたいと考える。認定絵本士養成講座は、絵本の専門的知識と実践力を身につけることを目的とした講座カリキュラムであり、この課題の解決に資する可能性を持つが、近年に創設された制度であり、教育的効果や実習経験との関連については、まだ十分な検証がなされていない。

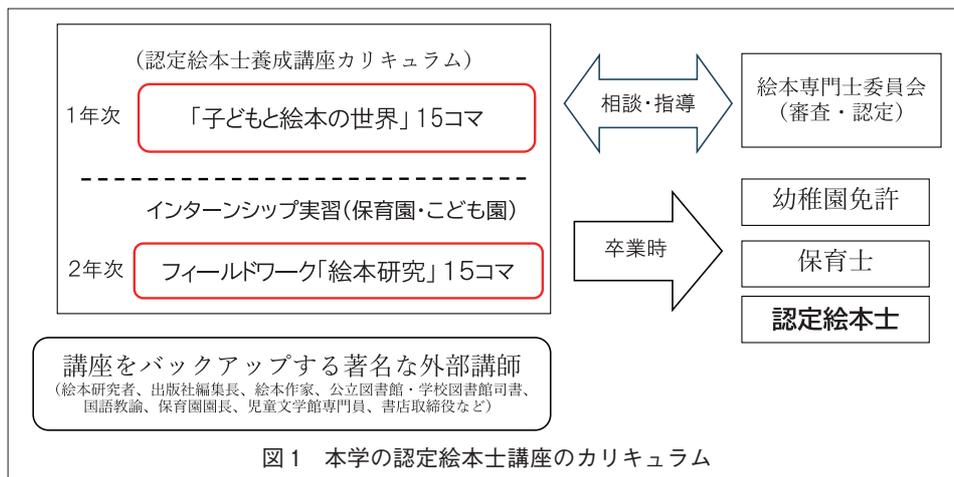
本研究では、認定絵本士養成講座を受講した学生を対象に、1年生と保育現場での実習経験を有する2年生

キーワード：認定絵本士、絵本、読み聞かせ、保育技術、保育者養成

を比較し、講座受講による学びの実態把握と、保育者志望や受講意欲との関連を明らかにすることを目的とする。

(2) 本学における認定絵本士養成講座カリキュラム

文化財としての絵本を学ぶ体験は「感性を育てる学び」であり、それ以前の前提知識や経験の影響を超えて育まれるものである。本学の保育者養成における認定絵本士養成講座は、前任校の2021年度より開講している（2025年度に本学の新学部として移転）。大学に入学して間もない1年次は、絵本に関する自身の経験しか持ち合わせていない、という点で絵本に対して専門的知識もなく新鮮な姿勢で接することができる。その意味において、本学の認定絵本士養成講座は、大学入学後の1年次から設定している（図1）。2年次配当の「フィールドワーク（絵本研究）」は、1年次の「子どもと絵本の世界」を履修した者に限り、学びのステップを設定している。講座責任者は本学の教員1名、資格認定に関する事務は教務課員1名が行なっている。講座は、絵本に関する専門的知識・技術を持つ外部講師15名と、本学教員3名（講座責任者を含む）によって運営されている。養成講座では絵本の専門的知識を有する講師を必要とする規程があり、絵本に関する専門的な学びを提供するため、多くの専門性の高い外部講師を招聘している。



2. 方法

認定絵本士養成講座の受講が、保育者を目指す学生の学びにどのように関連しているかを明らかにする第一歩として、学生の絵本観や絵本に関する問題意識を調査した。調査対象は、「子どもと絵本の世界」の科目を履修した本学人間教育学部幼児教育課程1年生および2年生である。とくに2年生は、前期に保育現場でのインターンシップ実習を経験しており、認定絵本士講座での学びと、実習体験との間にどのような相互作用（往還）があるかを検討する。調査は、Google Formsを用いて実施した。調査に先立ち、被験者には次の点を説明した。本調査は、認定絵本士養成に関する教育的効果を図るものであること、回答は個人が特定されないこと、回答を希望しない場合は途中で回答辞退ができること、などである。調査にあたり、本学の研究倫理審査の承認を得た（承認番号84）。調査時期は2025年7月であり、回答者は、「子どもと絵本の世界」を受講した後の幼児教育課程1年生41名、2年生29名である。なお、2年生は既に1年次で「子どもと絵本の世界」を受講しており、さらに2年次の5月～7月までに保育現場でのインターンシップ体験を経験していた受講生で

ある（図2）。

学年・年度	2024年	2025年
1年生		「子どもと絵本の世界」 25P生 post 調査
2年生	「子どもと絵本の世界」 24P生	インターンシップ実習 (絵本読み聞かせ体験) post 調査 「フィールドワーク (絵本研究)」 24P生

図2 研究対象者の受講状況

質問調査の項目は、主に次の5つの領域から構成した。①導入的質問：絵本に関する印象や思い出、記憶に残る絵本など、②過去の経験：幼少期の読書・読み聞かせ経験、他者への読み聞かせ経験の有無と頻度、③現在の関心・意欲：保育者志望度、認定絵本士講座の受講意欲、絵本に対する好意度（5件法）と理由、④技術・技能の自己評価：読み聞かせの自信、年齢に応じた絵本選書の自信、子どもの反応への気づき（5件法）と理由、⑤専門性に関する意識：保育における絵本の役割、保育者に必要な絵本の知識・技術（自由記述）、である。

3. 結果

(1) 絵本に関する印象や思い出

「絵本と聞いて思い出すこと」について、結果を表1に示した。1年生は「読んでもらった」というような受け身な語句・思い出に関する語句が中心であるのに対し、2年生は講座での学びやインターンシップ実習体験等の学びが追加される回答が目立ち、積極的に絵本に触れたり、活用したりするなどの意識の変化がみられる。

表1 絵本と聞いて思い出すこと（自由記述） ※カッコ内数字は同意見の数

<p>【1年生の回答】</p> <p><読んでもらった経験></p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園（幼稚園）の先生が読んでくれたこと（4） ・小さい時に親や家族に読んでもらったこと（8） ・昔ずっとたくさん読んでもらったのを思い出しました（2） ・お母さんに読んでもらった良い思い出（2） ・はらぺこあおむしを音楽付きで読んでもらったことです ・寝る前に親に絵本を読んでもらったこと ・おばあちゃんに幼い頃に読んでもらっていた「はじめてのおつかい」をととても覚えていて印象が強いです！他にも何冊か読んでもらっていた覚えがあります。 ・小さな時に幼稚園で毎月配られていました。なので小さい頃からよく絵本を読んでもらっていました。 <p><その他（未分類）></p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼い頃、ベッドに行く時絵本を持って行っていた ・子どもたちと楽しく読むもの ・楽しい、面白い ・絵本の種類 ・『あらしの夜に』の作者が学校に来たこと ・簡単に色々なことを表現できる ・小さい頃から当たり前のようにあるもの。 	<p>【2年生の回答】</p> <p><読んでもらった経験></p> <ul style="list-style-type: none"> ・寝る前読んでもらった ・小さい頃によく読んでもらった ・子どものころの親からの読み聞かせ ・幼児期に母に読んでもらった ・幼稚園で読み聞かせしてもらったこと ・読み聞かせをしてもらったこと <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもに読む本 ・小さな頃を思い出す ・楽しい ・お母さん ・ぐりとぐら ・子どもの頃の楽しみ ・インターン実習の読み聞かせ ・こどもたちの楽しみ ・絵が中心、楽しい ・物語絵本 ・寝る前の読み聞かせ ・絵本の持ち方
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ・絵がかわいいもの (2) ・子どもが読むもの (4) ・小さいころよく読んでた! ・絵本はどの年代の人が読むことができるもので、愛情を伝える、言葉を育むなど様々な役割があるものだと思います。 ・絵が大きくて文字が少し書いてるイメージ ・幼い頃 ・幼稚園や小学生の時に読んでいた大好きな絵本 ・幼児教育や「子どもと絵本の世界」の授業 ・読み聞かせ (2) ・子供たちが楽しそうにお話聞いてくれる所 ・わくわくした体験があったこと (2) ・こども向けのものが多い、読みやすい 	<ul style="list-style-type: none"> ・小さい時に家で絵本を読んだときのこと ・物語 ・午睡前の読み聞かせ ・おばあちゃん家 <認定絵本土講座> ・「子どもと絵本の世界」の授業 ・去年の認定絵本土の授業 ・1年の時に絵本の授業を受けたこと
--	---

(2) 過去の絵本の経験

受講生の過去の絵本の経験として、「自分が絵本を読んだ経験」の有無、「読み聞かせてもらった経験」の有無では、両学年とも同じような割合が出た (表2)。「自分が子どもに絵本を読み聞かせた経験」は、1年生よりも2年生の方が読んだ経験の割合が高かった。また、「自分で絵本を読んだ経験」と「子どもに読み聞かせた経験」の相関分析^(注3)の結果、1年生 ($p = 0.693$)、2年生 ($p = 0.082$) ともに相関はみられなかった。

表2 受講生の過去の絵本経験について

	自分で絵本を読んだ経験		読み聞かせてもらった経験		子どもに読み聞かせた経験	
	1年	2年	1年	2年	1年	2年
ある	80.5	88.5	95.1	92.3	56.1	92.3
ない	19.5	11.5	4.9	7.7	43.9	7.7

注：数値は割合 (%) を示す

読み聞かせてくれた相手は、保育園の先生、母親の順が多かった (図3)。「子どもの頃に絵本を読んだ、読んでもらったと感じるかどうか」については、両学年ともに8割の学生が読んでもらったと感じていることが分かる (表3)。

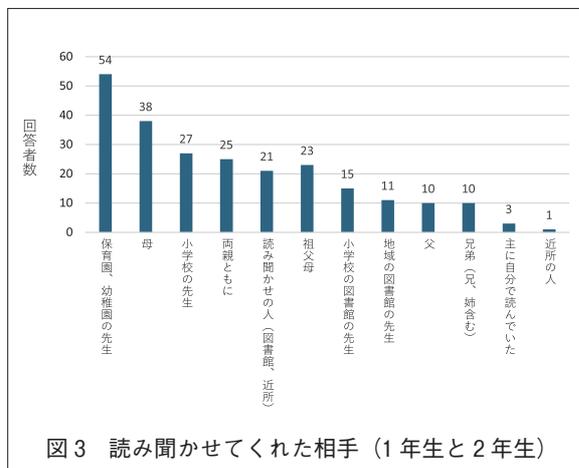


図3 読み聞かせてくれた相手 (1年生と2年生)

表3 子どもの頃読んでもらったと思うか

	子どもの頃に読んだり、 読んでもらったりしたと思うか	
	1年	2年
とてもそう思う	46.3	38.5
まあそう思う	36.6	42.3
どちらでもない	9.8	15.4
あまりそう思わない	7.3	3.8
全くそう思わない	0.0	0.0

注：数値は割合 (%) を示す

(3) 現在の絵本に対する好意度

絵本の好意度については、両学年ともに8割以上が「好き」と回答した(表4)。絵本が好きな理由として、幼少期に読み聞かせてもらった経験を挙げている回答が多かった。また、「絵本が好きではない」という学生は両学年ともにしていなかった。「絵本の好意度」と「絵本を読み聞かせてもらった経験」では1年生($p = 0.844$)、2年生($p = 0.468$)とも相関はみられなかった。絵本の好意度の回答理由は、表5の通りであった。

表4 絵本の好意度について

	絵本の好き嫌い	
	1年	2年
とても好き	48.5	38.5
まあまあ好き	39.0	50.0
どちらでもない	9.8	11.5
あまり好きではない	2.7	0.0
好きではない	0.0	0.0

注: 数値は割合(%)を示す

表5 絵本の好意度の理由(自由記述)

※カッコ内の数字は同意見の数

【1年生の回答】	【2年生の回答】
<p>(1) とても好き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小さい頃から好きだったから ・小さい頃1人で絵本を読んでいて、絵本の絵が1番好きでよく見ていたから ・小さい時から読んでいて絵本のいい思い出ばかりあるから ・よく読んでもらっていたから好きだし、これからももっとたくさん読みたいと思っているから ・授業でたくさんの人に読んでもらって楽しさを学びました ・小さい時もよく読んでいたし、今はイラストの可愛さなどに魅力を感じています ・イラストがとても可愛いからです。内容もとても元気になります ・私は小さい頃から絵本が大好きで、自分で絵本や紙芝居を作りたいと考えるなど、子どもの発達に役に立つイラストの使い方をしたいと考えています。字を読むことが苦手な私にとって絵本は唯一読める本として長い間お世話になりました。そんな大好きな絵本を今の子ども達にも伝えたいです ・絵本は読んでいて楽しい ・絵本で色んなことを学べるから ・絵本は自由な発想が出来るから ・たくさん読み聞かせてもらった記憶が大人になっても大切に残っているので、これから私は残してあげる側として何かしたいと思った ・物語が好きで物語の世界(新しい世界)に入れるから (3) ・読みやすいから (4) ・幸せな気持ちになる ・時間もかからないため <p>(2) まあまあ好き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・元々読むのも苦手だったので好きとは言えなかったが、この授業で絵本に少し触れ、興味が出てきた気がするから。 ・絵本の中だけの世界があるから ・アニメで事足りるから(「とても好き」を選択しなかった) ・大学生になり絵本を読む機会がなくなっていたが、久々に絵本を読むと絵本の世界に入っていく感じが好きだから。 ・かわいい絵の話やファンタジーは大好きだが、怖い絵やホラー、不思議なお話は苦手だから。 ・絵本は楽しく、色んなお話があるから (2) ・絵本はとても読みやすくてわかりやすいから好きです。 	<p>(1) とても好き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家にも沢山あるし、沢山読んでもらったゆえの知識などが身につくと思うから ・可愛い 意外と内容がしっかりしている ・昔から絵本を読んでもらってたから、好きになった ・読んでいると楽しくなるから (2) ・絵本は絵だけでも楽しむことができて面白いから。 ・本を読むことがそもそも好きなため、小さい時も暇さえあれば一人で読んでいたため ・絵が好きだから ・難しいことを考えなくていいから ・絵本によってイラストや話の流れが違い、自分の好みにあったものを選ぶことが出来る点。 <p>(2) まあまあ好き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちが喜んでくれるから ・本が好きだから ・想像力が豊かになるから ・小学生の頃読んでて楽しかったから ・絵本は面白いから ・絵がかawaii ・今は絵本より本の方が好きだけど、子供のときに読んでもらった記憶があるから ・長い文章を読むことはあまり好きじゃないけど絵本の絵を見るのは好きだから。 ・おもしろいけど理解するのが難しかった ・小さい頃から読んでいたから ・絵本を読むとその本の世界に引き込まれて面白いから。 ・絵本は、簡単な文章で書かれているから ・自分が好きな絵本を探し出すのは面倒だけど、見るのは好きだから <p>(3) どちらともいえない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読書が好きではないから ・好きでもないし嫌いでもない。読むのは楽しいと思う

<ul style="list-style-type: none"> ・小説とかより絵が多く楽しく読めるから。 ・小説よりも読みやすくイラストが可愛いものが多いから ・あまり本というものが得意ではないが、小説よりは絵本が好きだから。 ・絵本には好きなものや全く読んだことがないものもあるから ・本屋さんに行ったら必ず見るくらい好きだから ・すごく読みたいという気持ちが常にある訳ではないから ・絵本について興味が低かったが、授業を通してこんなにも奥が深いのだと印象を受けたから ・小さい頃によく読んでもらって思い出に残っているから <p>(3) どちらともいえない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今まであまり絵本を読んでなく、あまり知らないから (2) ・絵本読むより外で遊んだりの方が好きだから。 ・読む機会がなかったから興味があまりない <p>(4) あまり好きではない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育士になりたいと思わない <p>(5) 好きではない・・・回答なし</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌いでも好きでもないから <p>(4) あまり好きではない・・・回答なし</p> <p>(5) 好きではない・・・回答なし</p>
---	--

(4) 絵本の技術・技能の自己評価

絵本の読み聞かせに対する自信の有無、子どもの年齢に応じた絵本の選書の自信の有無、読み聞かせ時に子どもの反応に気付くことができる自信の有無について、回答結果を表6に示した。「年齢に応じた選書の自信」と「絵本を聞いている子どもの反応に気付く自信がある」との相関分析の結果、スピアマンの順位相関係数 ($r = 0.387$) で弱い相関があった。2年生には相関はみられなかった ($p = 0.864$)。「絵本の読み聞かせの自信」と「絵本を聞いている子どもの反応に気付く自信がある」との相関分析の結果、ピアソンの積率相関係数 ($r = 0.351$) で弱い相関があった。2年生には相関はみられなかった ($p = 0.115$)。また、「絵本の好意度」と「絵本の読み聞かせの自信の有無」では、1年生 ($p = 0.844$) と2年生 ($p = 0.458$) とともに相関がみられなかった。さらに、「絵本の好意度」と「絵本を読み聞かせてもらった経験」では、1年生 ($p = 0.844$)、2年生 ($p = 0.468$) とともに相関がみられなかった。そして、「幼少期に絵本を読んだ経験」と「子どもに絵本を読み聞かせた経験」では、1年生 ($p = 0.693$)、2年生 ($p = 0.082$) とともに相関はなかった。

表6 受講生の絵本の経験について

	絵本の読み聞かせの自信		年齢に応じた選書の自信		子どもの反応への気づきの自信	
	1年	2年	1年	2年	1年	2年
自信がある	7.3	7.7	7.3	0	9.8	7.7
少し自信がある	19.5	23.1	17.1	15.4	36.6	50.0
どちらでもない	36.6	26.9	29.3	38.5	24.4	19.2
少し自信がない	26.8	34.6	36.6	38.5	22.0	15.4
自信がない	9.8	7.7	9.8	7.7	7.3	7.7

注：数値は割合 (%) を示す

読み聞かせの回答理由（表7）については、1年生では大学入学前の読み聞かせや保育バイトの経験などに基づいており、実習経験のある2年生では子どもの反応や授業での学びが読み聞かせの自信につながっていることが分かる。

表7 絵本の読み聞かせに対する自信の回答理由（自由記述）

※カッコ内の数字は同意見の数

【1年生の回答】	【2年生の回答】
<p>(1) 自信がある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの気持ちになって楽しむことが出来ると思うから ・たくさん読み聞かせしてきた ・読むのが好きだから <p>(2) 少し自信がある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・声はまだ出せるほうだから ・声で表現するのが得意だから ・感情を込めることが得意だから ・読む事に恥ずかしさがなく、子どもが喜ぶように読める自信がある ・保育のアルバイトで絵本を読んでいるから ・昔からずっとしてたから ・自分の声には自信があり、遠くの人にも伝えられる通った声をしていると思っています。少し声色を変えて人物分けしたりするなど、演技をするように読んだりすることも好きです。しかし、ボランティアで読み聞かせをした時に人前で読むことに緊張してしまい、思っているように読めなかったことから、人前に立っても素の自分で読めるように努力していきたいです。 ・経験があるのと、読むのが楽しいという気持ちがあるから <p>(3) どちらでもない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あまり読み聞かせをした経験が無く実力が分からない (10) ・もうすこし上手になりたいと思っているから ・表現を上手にできるか分からない ・人前で話すことがきらいじゃないから ・高校の時に読み聞かせしたことがある ・読み聞かせをしたくない <p>(4) 少し自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し方がわからない ・噛んでしまうから ・テンションがわからない ・文字をスラスラ読むので精一杯で楽しそうに読めるか不安 ・噛まないか、感情込めて読めるか、などの色んな不安がある ・声質が通らないため自信がない。大きな声を出そうとするとよく部活とかで裏返ってしまう時があったりしたから。 ・あまり読み聞かせをした経験がないから (2) ・できるのか不安です ・まだ技術を身につけられていないから ・子どもたちに楽しんでもらえるか自信がないから <p>(5) 自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一度も経験がないから。 ・抑揚をつけて読むことが難しいから ・声の強弱とかの付け方がわからない ・子供たちに直接読み聞かせするのはとても難しいと思うから 	<p>(1) 自信がある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界観に入り込むことができるから ・実習先の先生に上手と言われたから <p>(2) 少し自信がある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・抑揚をつけるのが得意 ・声色を変えるのが得意で抑揚をつけて読めるため ・沢山読んできたから ・実習先で読んだ時に、読み聞かせの後で「面白かった?」と聞くと「面白かった」と皆言ってくれたから。 抑揚を付けたりはできるが、読んでる途中で子どもが話しかけてきた時の対処法に戸惑うことがあるため ・一年で学んだ絵本の知識を活用できるようになったから。 <p>(3) どちらでもない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ちゃんと聞いてくれるかは不安だから ・まだ練習できてない ・まだまだ経験が少ないから (3) ・読み聞かせをしたことはありますが、できているのか分からないから ・1人に対して読み聞かせは自信があるけど、大人数の前で読み聞かせは自信がない <p>(4) 少し自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以前読んだ時にあまり上手く読めなかった ・噛んでしまう ・高校の頃の読み聞かせテストで合格しなかったから ・あまり声が大きくないから ・苦手だから ・読み方が正しいのか分からないから ・子どもに読み聞かせをしたことがなく自信が無いから。 ・絵本の持ち方などは教えてもらったけど、実際に読んだ回数が少ないから。 ・声が通らないから <p>(5) 自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・下手くそだから ・どのように読んだらいいかわからないから。

年齢に応じた選書の自信について、2年生の回答（表8）では、「どちらでもない」「少し自信がない」が7割強を占め、子どもの発達などの実態に応じた絵本の選書の難しさを感じていることが窺える。

表8 年齢にあった絵本の選書の回答理由（自由記述） ※カッコ内の数字は同意見の数

<p>【2年生の回答】</p> <p>(1) 自信がある・・・回答なし</p> <p>(2) 少し自信がある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・模擬保育で選んだ経験がある ・あまり選ぶ機会がないから（自信を無くすことが無い） ・インターンシップで絵本を読んでもる様子がたくさんみれたから ・年齢に応じた本の区別ができていないから <p>(3) どちらでもない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵本の裏表紙に書いてる対象年齢を見たらわかると思うから ・まだまだ自信が無いから ・「これ読んで」と頼まれた絵本をよく読み聞かせすることが多いから ・調べたりすることでわかるから ・あまり選ぶ機会がないから（2） ・幅広い年齢に絵本を読んだ経験がないから（2） ・2、3歳くらいの子に対応する絵本を読むことについて少し不安がある ・選ぶ時に難しく感じることもあるから <p>(4) 少し自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どの年齢でどういう絵本を読むのか望ましいか、子供の年齢ごとの好きな絵本が分からないから（5） ・3歳児向けの絵本を選んでと言われ、適切な絵本を選べる自信が無い ・何歳児にはこんな絵本の方が良いとなんとなく理解しているけど、状況によって絵本を選ぶというのが難しいと感じるから ・発達に関する知識が不十分だから ・絵本の裏に書いてある対象年齢を参考にしているので、自分ではあまり選べる自信がない ・わからないから <p>(5) 自信がない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なにもわからない ・子どもの年齢にあった絵本が分からないから

(5) 専門性に関する意識

a) 保育における絵本の役割

KH coderを用いて、抽出語同士や、抽出語と外部変数（ここでは課程別）の関係性を散布図として視覚的に把握できる対応分析を行なった（図4）。分析には、KH coder 3.Beta.08 e（樋口，2020）を使用した。

KH coderの対応分析の結果、保育における絵本の役割（図4）（表9）としては、1年生では、「感性」「感情」「楽しみ」「コミュニケーション」「膨らむ」「伸ばす」「育む」などの用語があり、2年生では「文字」「言葉」「語彙」「考える」「育てる」「大切」「必要」という用語があることから、1年生よりも2年生の方が「子どもの成長の促し」を意識していることが分かる。1年生は子どもの感情や感性を育て、読み手と聞き手のコミュニケーションを通して、子どもの成長を促すものとして捉えている。2年生は導入保育の使用にも意識があり、1年生の結果と比べて、自分自身が絵本の読み聞かせをする際に必要な技術を挙げており、より保育を進めていく際の絵本の役割を認識していることが分かる。

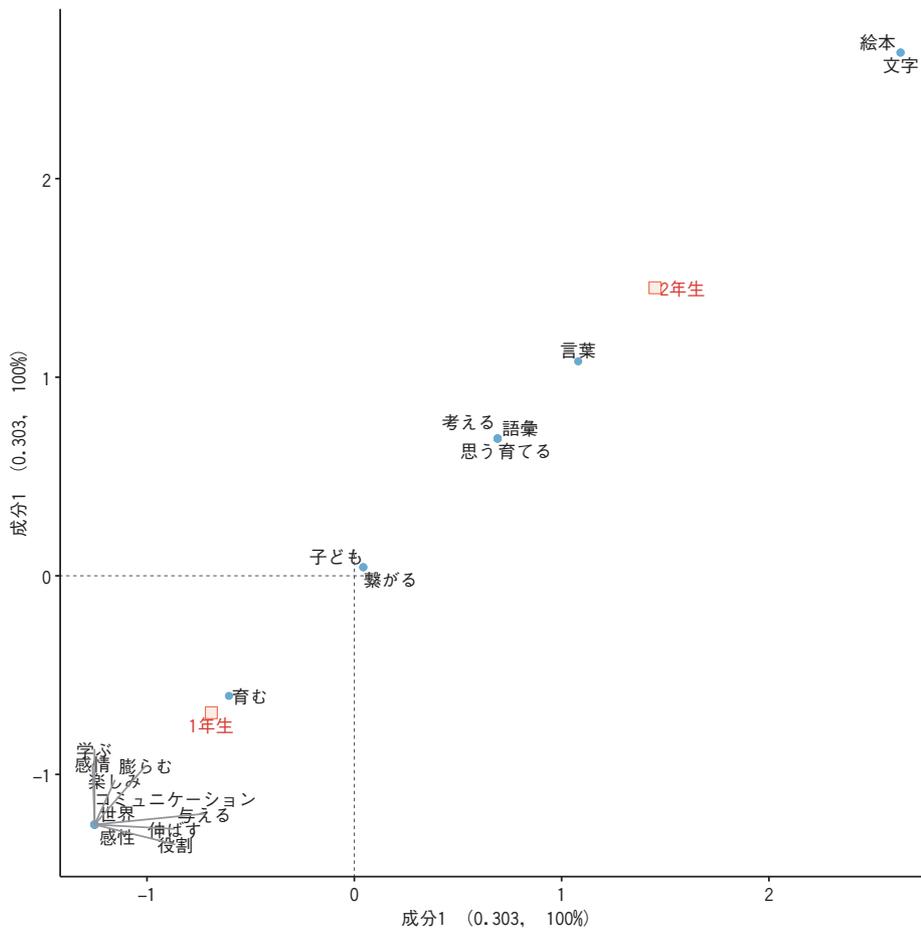


図4 保育者における絵本の役割（学年別分析）

表9 保育における絵本の役割（自由記述）

※カッコ内の数字は同意見の数

<p>【1年生の回答】</p> <p><語彙発達></p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉を育むことができる (4) ・物の名前を覚える <p><想像力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・空想の世界に入り込めるもの。 ・子どもの想像力を育ませるもの (7) ・少し考えたり妄想したりいろんなことができる ・子供の発想力などを膨らませるためのものだと思う ・夢の世界に入ることが出来る。想像力を伸ばし、生活に楽しみを増やす。 <p><成長に必要></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供の成長に繋がると思います。 ・子どもの発達を応援するもの <p><豊かな感性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供の感性を豊かにするための媒体 ・子供の感性などに関わるもの <p><学びを広げる></p> <ul style="list-style-type: none"> ・さまざまなことを学ぶことができるもの (3) ・子供たちに考える力や価値観をみにつける ・子どもたちにたくさんのお話を伝えられる。 	<p>【2年生の回答】</p> <p><言語発達></p> <ul style="list-style-type: none"> ・文字などへの関わり ・語彙・言語の発達 ・語彙の獲得、信頼関係の構築、生活習慣や社会性を身につけられる ・子どもの言葉・表現の発達に繋がると思う ・文字の練習 ・発達において言語の取得などの幅広い活躍が期待できる <p><想像力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・想像力や集中力の発達 ・想像力、文字など ・子どもの想像力を養うため (3) ・沢山のことを学べるので大切だと思う ・聞く力、集中する力をつけてくれる ・想像を広げる、豊かにする (3) ・国語力、想像力、語学力など成長 <p><子どもの成長></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供たちのさまざまな発達 ・子どもの心理的な発達に影響があると思う
--	--

<p><創造力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・創造力を育む ・子どもの創造力や感性、色彩感覚を伸ばすため。 <p><心を豊かにする></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの心を豊かにするもの <p><感情を育てる></p> <ul style="list-style-type: none"> ・感情や世界観を沢山学ぶもの ・子どもの感情を育てる役割があると思う <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションとなるもの (2) ・子供たちを楽しくさせる (2) ・大切なもの ・子供の意欲や興味を深める ・愛着を形成する ・子どもの成長に影響を与える重要な役割がある (7) ・感性が育つ保育するにあたって重要なものだと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・より良い成長に必要 ・絵本を読むことで文字や絵を見るので子どもの成長に繋げることができると思います <p><導入保育として></p> <ul style="list-style-type: none"> ・次に行動することへの導入 ・絵本は午睡前の導入に取り入れていると考えています <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・大切なもの ・子どもの発達を促すために必要であると思う (2) ・子どもを楽しませる
--	--

b) 保育者に必要な絵本の知識、技術

保育者に必要な絵本の知識・技術 (表 10) では、1 年生では「絵本をたくさん知ること」に始まり、「子どもに興味を持ってもらえるようにする」、「読み手がどう感じるかを考える」など、抽象的な表現が目立ち、絵本を捉える自由度の高さが窺えた。また、2 年生の方がより具体的な読み聞かせ技術 (読み方、抑揚の付け方、声色など) を挙げており、実際に保育者として読み聞かせ技術をより向上させることに意識があることが窺える。

表 10 保育者に必要な絵本に関する知識や技術 (自由記述)

※カッコ内の数字は同意数の数

<p>【1 年生の回答】</p> <p><必要></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちと関わるうえで、必要なもの (4) <p><絵本の世界への導入></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが絵本の世界に入り込むように仕掛けや工夫をすることが必要だと思いました。 ・ただ読むだけでなく、小道具を使ったり、絵本を動かしながら読むなど自分なりの工夫を取り入れ、「この先生の読み聞かせが好き」と思わせるような技術を身につけること <p><絵本の知識></p> <ul style="list-style-type: none"> ・沢山絵本を知ること。絵本にあった読み方をする ・知識や技術があれば、子供に適切な絵本を選んだり読んだりすることができる。そのためたくさん絵本の内容や対象年齢、作者が本当に伝えたいことを理解し、知っておくことが大切だと思う。 ・知っておいた方がいいもの ・その絵本についての理解度が高いほど子どもによく伝わる。 <p><心情を込める></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵本のキャラクターに命を乗せること ・登場人物それぞれをわかってもらえるように声のトーンなど。世界にたくさんある絵本をいっぱい知ること。本当に絵本が好きという気持ち ・保育者自身が絵本の世界に入り込む必要がある。 <p><選書></p> <ul style="list-style-type: none"> ・年齢にあった絵本の選書能力 (8) ・子どもを絵本の世界に引きつけるための技術 ・絵本の特徴を掴んで読み聞かせること (3) 	<p>【2 年生の回答】</p> <p><絵本の世界への導入></p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界観には入りこむ ・読み方、子どもの反応に気づく、絵本の世界に引き込む力 <p><想像力></p> <ul style="list-style-type: none"> ・物語を想像させる力 <p><年齢に合った選書></p> <ul style="list-style-type: none"> ・年齢にあった絵本の選書能力 (6) <p><読み方 (速さ、抑揚、持ち (見せ) 方など)></p> <ul style="list-style-type: none"> ・抑揚をつけて読むこと (2) ・表現力 ・強弱 ・絵本の読み方、持ち方 ・話し方、引き入れ方 ・リズムや抑揚、キャラクターになりきる ・絵本の持ち方や全体への見せ方 ・抑揚の付け方や、絵本を読む時のコツ、持ち方など ・子どもを夢中にさせるような読み方 ・声の使い分け ・読む時の持ち方や読み方、読むタイミング ・想像力を働かせるためにトーンやめくり方が必要だと思う <p><絵本の知識></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵本の中身 ・ある程度知っていれば良いと思っている
--	--

- ・ こどもの年齢や特性にあった絵本を選ぶ力
- <読み方（速さ、抑揚、持ち（見せ）方など）>
- ・ 読むスピードや感情の込め方
- ・ 読み方（3）
- ・ 場面によって声のトーンや大きさを変える
- ・ 読み方や表現の仕方ひとつで、子どもたちが感じることは変わってくる。何度も人前で読んだり研究して読むことが必要だと思う。
- ・ 読むスピードや読む前の手遊びや歌など
- ・ 声をしっかり通すこと
- ・ 見せ方、子供への接し方だと思う。
- ・ 表現力
- <その他>
- ・ 読み手がどう思うか関わる
- ・ 豊かな心、子供にどう思ってもらおうか考えること
- ・ 子供にどうやったら興味を持ってもらえるかなど
- ・ 子どもたちに興味持ってもらえるように絵本を読み聞かせする技術
- ・ 想像しやすいように物語をよんであげる。
- ・ 読んであげる時間を作ってあげる必要があるということ
- ・ 子供たちに楽しんで貰えるようにする（2）
- ・ 傾聴力、想像力

- ・ 沢山の絵本を知っていること
- <その他>
- ・ 表情を読み取る力
- ・ 役になりきる

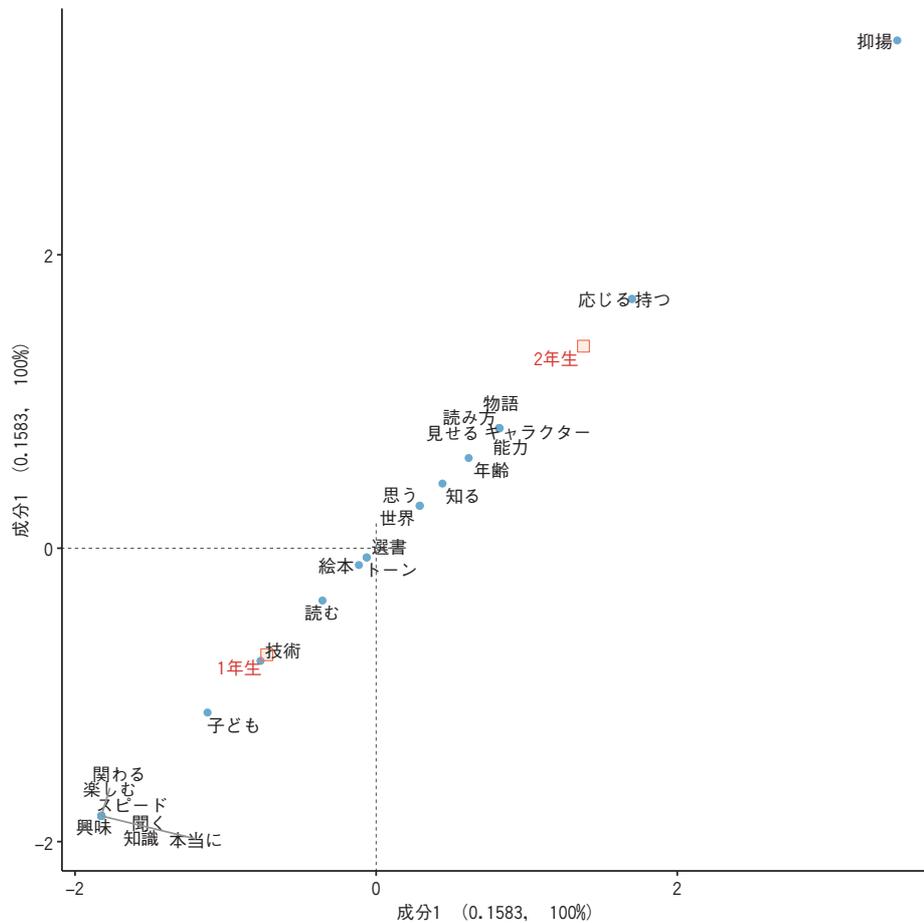


図5 保育者に必要な絵本の知識と技術（学年別分析）

KH coderの対応分析の結果、保育者に必要な絵本の知識と技術（図5）としては、1年生では、「興味」「楽しむ」「聞く」「関わる」という用語があり、2年生では「読み方」「能力」「見せる」「年齢」「選書」などの用語があった。また、「抑揚」という語は1年生の回答には見当たらず、2年生のみ現われていることから、2年生の方が子どもに向けた読み方を意識していることが窺える。これらのことから、1年生では「子どもが絵本を楽しむ」ことを重視しており、2年生では、より絵本を子どもに分かりやすく示していくことを保育者の技術・技能として意識していることが分かった。

(6) 認定絵本土養成講座について

「保育者志望」と「認定絵本土養成講座の受講意欲」について、1年生では相関がみられなかったが（ $p = 0.224$ ）、2年生ではスピアマンの順位相関係数（ $r = 0.533$ ）で、やや強い相関が出た（表11、表12）。相関の出た2年生の回答理由では、保育者になるために本講座の受講が役に立つと考えている意見が散見された（表13）。

表11 保育者の志望意欲

	1年	2年
強く思っている	63.4	46.2
ある程度思っている	29.3	46.2
どちらともいえない	2.4	3.8
あまり思っていない	4.9	0
全く思っていない	0.0	3.8

注：数値は割合（%）を示す

表12 認定絵本土講座の受講意欲

	1年	2年
とても意欲がある	36.6	15.4
ある程度、意欲がある	31.7	61.5
どちらともいえない	22.0	15.4
あまり意欲がない	9.8	7.7
全く意欲がない	0.0	0.0

注：数値は割合（%）を示す

表13 認定絵本土養成講座の受講意欲（自由記述）

※カッコ内の数字は同意見の数

【2年生の回答】

- (1) とても意欲がある
- ・絵本が好きだから
 - ・保育士になる将来を考えて、必要だと感じるのですごく意欲があると思う
 - ・絵本についてよく学びたいから
 - ・子供たちにとってよりよい先生になりたいから
- (2) ある程度、意欲がある
- ・（この講座を）取った方がいいと聞いたし、絵本が好きだから
 - ・認定絵本土の資格を取っておいた方がいいと、持っている则便利だから（4）
 - ・絵本が好きだから
 - ・インターンシップで楽しそうに絵本の読み聞かせを聞いている子どもを見て、子どもを楽しませる技術を身に付けたいと思うから。
 - ・元々絵本が好きなので、絵本に関する資格を取りたいと思ったから。
 - ・資格は取っておきたいし、保育士になった際にも役に立つことが学べると思うが、認定絵本土の試験に合格出来る自信がないため
 - ・絵本は保育者にとって大切な道具だから
 - ・保育士になるつもりはないけど、絵本を読んだことは良かったと思うから
 - ・絵本のスキルを身につけて保育の場で活用できたらいいなと思っている
 - ・絵本を読み聞かせするのが上手になりたいと思ったから（2）
 - ・将来保育者になった時に子どもの成長や活動に合わせた読み聞かせができるようになりたいから

・大学で取れる数少ない資格ですが、資格を持って何になるかと言われたらわからなくなってきたから

(3) どちらともいえない

- ・本当にいる資格なのかわからない
- ・講義を休まなければいけない日があるため取得不可能と感じたから
- ・認定絵本士の資格をとって将来どのように役立つのかあまり理解できていないから
- ・認定絵本士が将来どんなことに役立つのかをまだ詳しく理解していないから。

(4) あまり意欲がない

- ・認定絵本士がなくても保育士になれると思ったから
- ・(講座が開講される) 夏休みは学校に行きたくない

4. 考察と本研究の課題

本研究では、保育者養成課程において認定絵本士養成講座を受講した学生を対象に、絵本に対する意識や読み聞かせに関する自信、絵本に関する知識・技術の捉え方などを調査し、学年による比較を行った。その結果、1年生に比べて2年生では、講座の学びと保育者志望との関連が強く、実習経験を通じた実践的な学びが絵本に対する関心や受講意欲の高まりにつながっていることが示唆された。自由記述においても、2年生では「読み方」「声の使い分け」「導入の工夫」など、より具体的かつ技術的な表現が多く見られ、講座の内容が実習を経ることでより深く理解されている様子が見えられた。このことは、保育活動における受講生自身の絵本の読み聞かせ経験が保育者意識を高めている一つの要因であるといえよう。

このことは、認定絵本士講座の学びが単に知識の習得にとどまらず、保育現場での体験と結びつくことで、学生の学びへの動機づけや保育者としての専門性の形成にも寄与している可能性を示すものである。インターンシップ実習での保育体験を通してこそ、2年生での学びと保育者意識が関連されていることを示唆している。一方で、1年生においては、受講意欲や保育者志望との関連が見られず、技術に関する理解も抽象的であったことから、より早い段階で、講座での学びを学生自身の保育者としての将来像や保育実践と接続する工夫も必要だと考えられる。

今後は、認定絵本士養成講座のカリキュラムにおいて、保育実践とのつながりをより意識した内容の工夫や、講座内での実演・振り返りの機会の充実が課題となる。そのためにも、学習成果と実習での絵本活動との関連をより明確にしていく必要がある。また、講座が学生の保育者としての自己形成にどのように貢献しているかを継続的に検証することも、教育プログラムの改善に向けて重要であろう。

注1)「絵本専門士」とは

「絵本専門士」とは、国立青少年教育振興機構が設置している、絵本に関する高度な知識、技能及び感性を備えた絵本の専門家である。子供たちの健やかな成長を促す絵本の可能性やその活用法を、学校や家庭のみならず地域社会全般に普及させるとともに、実際に絵本の読み聞かせやワークショップをはじめ子供たちの読書活動の推進に携わる、絵本の専門家（絵本専門士）を養成する必要があることから、2014年度より第一期生の講座が開講された。

注2)「認定絵本士」とは

認定絵本士養成制度は、教育課程に位置付けられた授業科目の中で、絵本専門士委員会に基づいた講座を開講し、学生がその講座が含まれる授業科目の単位を修得することにより、得ることができる称号である。2019年度より施行された。

注3) 相関分析の処理について

相関分析の結果は、外れ値の無い項目同士の相関分析はピアソンの積率相関係数、どちらかの項目に外れ値がある場合はスピアマンの順位相関係数で示した。

執筆分担箇所

研究デザインは両者で構築し、データ収集については山本が担当した。考察は両者で執筆した。

参考文献

- ・青木文美（2021）保育者の絵本に対する認識調査，愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇，11，56-63.
- ・綾牧子（2022）認定絵本士養成講座「絵本を紹介する技術」に関する一考察：ビブリオバトルをもとにコミュニケーションツールとしての視点から，教育研究所紀要，31，59-70.
- ・古川元視・石川千穂子（2023）認定絵本士養成講座に関する意識調査研究の一考察 認定絵本士養成講座に関する意識調査研究の一考察，別府大学短期大学部/幼児・児童教育研究センター センターレポート，42，2-8.
- ・樋口耕一（2022）動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニングフリー・ソフトウェアを用いた自由記述の軽量テキスト分析— ナカニシヤ出版.
- ・菊地達夫（2025）絵本を活用した環境指導法の授業開発と成果—認定絵本士の知識・技能を高めるために—菊地北翔大学短期大学部研究紀要，63，37-49.
- ・小屋美香・前徳明子（2025）絵本に関する学びが保育者としての育ちにどう影響しているか(1) —認定絵本士資格を持つ保育者へのインタビュー調査から—，育英短期大学研究紀要，42，1-9.
- ・大内晶子・鈴木範之・渡辺賢治，（2025）認定絵本士養成講座開設の経緯と教育の効果，常磐短期大学研究紀要，53，67-80.
- ・三木麻子（2021）昔話におけるオノマトベとお話づくり，神戸教育短期大学教育実践研究紀要，4，5-13.
- ・杉村智子（2024）認定絵本士養成講座授業「こどもと絵本」の効果検証：教員養成系学部学生が身につけたスキルを中心に，帝塚山大学子育て支援センター紀要，5，11-20.
- ・杉村智子（2025）認定絵本士養成講座授業「子どもと絵本」での学びはどのように実践に生きるか—インタビュー調査による検討—，帝塚山大学子育て支援センター紀要，6，11-21.
- ・吉村真理子・小熊真弓（2020）絵本を活用した子どもの心のケア：「ずーっと ずっと だいすきだよ」，千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報，53-58.

（2025年9月9日受理）

Integrating the Certified Picture Book Specialist Training Course with Childcare Practice :

A Comparison of First and Second-Year Students

YAMAMOTO Yaeko SANO Tomoe

Abstract

This study examines the relationship between taking certified picture book specialist courses and learning to become a childcare worker at childcare worker training schools. At these schools, specialist training is aimed at promoting the potential of picture books to foster the healthy growth of children throughout society, and at developing picture book specialists who are involved in promoting reading activities. In this study, we surveyed students who had taken the Certified Picture Book Specialist Training Course as part of their childcare training program, focusing on their awareness of picture books, confidence in reading aloud, and perceptions of knowledge and skills related to picture books. We also conducted a comparison by grade level. The results suggest that, compared to first-year students, second-year students have a stronger connection between the course and their aspirations to become childcare workers. Moreover, practical learning through internship experiences leads to increased interest in picture books and motivation to take the course. This indicates that the learning from the course not only involves the acquisition of knowledge but also contributes to student motivation to learn, as well as the development of professional skills among childcare workers by connecting with their experiences in the childcare field.

Keywords : certified picture book teacher, picture books, storytelling, childcare skills,
childcare worker training

<研究ノート>

「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラム開発」 に向けた保育者の意識調査—第2報—

杉本孝美 オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス

<要旨>

本研究は「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラムの開発」を目的とし、先行調査「保育者の意識調査1」で明らかとなった課題を踏まえ、外国人住民が集住する地域である三重県伊賀市における調査結果を基に、保育現場の現状と今後必要とされる支援について検討するものである。本調査は、三重県伊賀市の保育者113名を対象としたアンケート調査に基づいている。この地域では「外国語=外国にルーツをもつこどもの継承語」と捉える傾向が強く、保育現場では挨拶や基本的な単語の使用を通して一定の配慮がなされている。しかし、体系的なカリキュラムが存在するわけではない。保育者たちは、日本人のこどもと外国にルーツをもつこどもをインクルーシブに扱おうと努めている一方で、特に保護者との間で「ことばの通じにくさ」を強く実感している。その対応として通訳アプリや通訳者への依存が見られるが、通訳者の確保には限界があり、アプリも文化的背景を伴う内容には十分に対応できない。このことから、こどもの言語習得を支援するには、単なる通訳手段に依存するのではなく、保育現場自体に複言語環境を整え、保育者自身の言語的・文化的意識を高める必要があると考えられる。本研究では、そのための具体的な支援手段を提案する。

1. はじめに

近年、保育や教育の現場において外国にルーツをもつこどもが増加しており、それに伴い、こどもたちを取り巻く言語環境も変化しつつある。特に外国人住民が集住する地域では、保育現場における言語環境の変化が日々の保育実践に直接的な影響を与えていることが指摘されている。

本研究は、外国人住民が集住する地域の保育者を対象にアンケート調査を実施し、現場で直面している課題を明らかにすることを通じて、保育現場における複言語環境のあり方について考察するものである。さらに、こどもの言語習得支援プログラムの開発に資することを目的として、保育現場で実践可能な支援手段の提案を試みる。既存の研究の多くは小学生以上のこどもを対象としており、未就学児を対象とした言語環境や言語習得支援に関する研究は十分に蓄積されていない。そのため本研究では、保育というこどもにとって最初の教育の場において、外国にルーツをもつこどもたちを「日本語環境に適応させる対象」として捉えるのではなく、「多様な言語文化をもつこどもたちが共に育つ場」として位置づける視点の重要性を強調する。

外国にルーツをもつこどもが増加している現在、こうしたこどもが在籍しているか否かにかかわらず、保育現場においては複言語環境を整備する取り組みや実践が求められている。その中で、保育者自身の多文化共生に対する意識の醸成はこれまで以上に重要となり、意識の変容や実践力の向上は喫緊の課題である。

キーワード：外国にルーツのあるこども、複言語環境、言語習得、保育者

筆者らは2024年に同一の調査項目を用い、外国人住民が散在している地域の保育者を対象にアンケート調査を実施し、加えて管理職へのインタビューを行った。また、外国人住民が集住する地域における保育者調査の一部と比較し、両地域の保育者の意識の差異を検討した(杉本・オチャンテ, 2025)。その結果、外国人住民が散在している地域の保育者においては、「多文化理解等の活動を行っていますか」という設問に対し「はい」と回答した割合が約6割に達したが、その具体的内容は「英語活動」が中心であった。また、「外国語教育的な活動を行っていますか」という設問でも「はい」という回答が多く、活動の大半が英語に関連するものであった。すなわち、外国人住民が散在している地域の保育者にとって、多文化理解や外国語教育は「英語」と同義に捉えられている傾向が明らかになった。その背景には、外国にルーツをもつこどもの数が依然として少なく、多様な文化・言語をもつこどもと接する機会が限定的であるため、「外国語=英語」という認識が固定化していることが考えられる。

一方、外国人住民が集住する地域の保育者の場合、「多文化理解等の活動を行っていますか」「外国語教育的な活動を行っていますか」という設問に対し「いいえ」と回答する割合が高かった。これは、多文化理解の必要性を認識しつつも、実際の取り組みが十分に行われていない現状を示している。また、外国語教育的な活動に関しては、在籍することの挨拶を覚えるなど、関わりのあるこどもの継承語を重視する傾向が確認された。すなわち、外国人住民が集住する地域の保育者は「外国語=こどもたちの継承語」として捉える傾向が強いことが明らかになった。

本研究では、今後さらに外国人住民が集住する地域の保育者を対象に調査規模を拡大し、多文化共生に対する意識や具体的な実践、さらには現場で直面している課題を明らかにすることで、保育現場における複言語環境のあり方を検討する。

2. 対象地域について

三重県伊賀市は、1990年代以降、外国人が集住する地域として発展してきた。特に日系ブラジル人やペルー人の「デカセギ労働者」が多く移住するようになった。やがて、単身で来日した「デカセギ労働者」が家族を呼び寄せるようになり、学齢期のこどもたちも地域の学校に通うようになった。外国人の定住化が進む中、持ち家を購入する家庭も増え、第3世代が暮らす家庭も少なくない。また、日本で生まれ、海外に行ったことがないこどもたちも増加している。一方で、移民第一世代の日系人労働者は高齢化が進み、近年は東南アジアからの外国人も増えるようになってきている。2025年時点における伊賀市の外国人人口は6,211人で、全人口に占める割合は7.42%である。国籍別では、ブラジルが最も多く1,825人、次いでベトナムが1,704人となっている¹⁾。加えて、その他48カ国からの外国人住民も在住しており、同市は多国籍・多言語的な地域となっている。

筆者の一人であるオチャンテは、1996年に来日し、伊賀市内の中学校および定時制高校に在籍した経験を有する。1990年代後半当時、市内には外国人児童生徒のための拠点校として、小学校1校および中学校1校が指定され、そこに日本語教室が設置されていた。筆者も、自宅から自転車で約30分の距離にある中学校に通学し、公立学校において日本語教育を受けていた。

現在、市内には「初期適応教室」が1カ所設置されており、来日間もない児童生徒が初期指導を受けている。一方、同教室に通えない児童生徒は、それぞれの地域の学校に在籍し、個別指導によって日本語学習をしている。市内には、外国にルーツをもつ児童生徒が多数在籍する学校もあれば、周縁部では少数が散在する地域も見られる。しかし、現状として市内のいずれの学校にも外国にルーツをもつ児童生徒が在籍している。さ

らに、日本語指導コーディネーターによる教員向けの研修会や、県の外国人児童生徒巡回相談によるサポートも行われている。

伊賀市の日本語指導を必要とする生徒の公立中学校卒業後の進学率は年によってばらつきがあるものの、高校進学率は平均で約9割に達している（オチャンテ，2023）。この進学率の高さには、行政機関や地域ボランティアによる支援体制の充実、さらに身近なロールモデルの存在が影響していると考えられる（オチャンテ，2014）。伊賀市では2002年から約20年以上にわたり、「外国につながりをもつこどもと保護者のための進路ガイダンス」を実施している。特徴として、小学校高学年の早期段階から高校進学に関する情報を提供し、将来の夢について考える機会として、地域のロールモデルである高校生、大学生、さらには正規の社会人からのメッセージを聞く交流会も設定されている。こうした長年の取り組みにより、高校進学は身近な選択肢となってきた。また、外国人児童生徒が日本語学習に目標を持ち、学習意欲を高められるよう、「漢字検定受検への支援」や週1回の学習支援教室「ささゆり」などの事業も行われているⁱⁱ⁾。しかし、これらの取り組みは学齢期のこどもを対象としたものであり、幼児の未就学児向けの事業が少ないことは課題である。現在、市内のこども園を巡回する母語支援員が2名配置されており、通訳や保護者相談に対応している。筆者らは長年こどもの教育について研究を行っており、特にオチャンテは母語支援員として5年間の勤務経験を有する。その経験から、学齢期前からの早期日本語学習や語彙力向上を目的とした取り組み、さらに言語習得を支える体制の充実が、小学校入学後の学習格差の拡大を防ぐうえで重要であると考えている。

3. 研究の目的と方法

3-1. 目的

本研究の主たる目的は、「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラム開発」である。また、先行調査である「保育者の意識調査1」に引き続き、今回は、外国人住民が集住する地域の保育者に対して、調査したデータを基に検討を行った。そして、現在の保育現場での困りごとを中心に、多文化や外国語教育についての保育者自身の意識調査から見えてくる課題に対応しつつ、保育現場における複言語環境を整え、こどもの言語習得支援を提案する。

3-2. 調査概要

本研究のために三重県伊賀市にあるこども園の保育者113名にアンケート調査を実施した。調査は2024年11月に行ったものである。また、倫理的配慮として、桃山学院大学が制定している「研究倫理規程」（承認番号：R2024-003ME）を遵守し、また「基本的人権の尊重」「守秘義務の遵守」「知的財産の尊重」等の基本姿勢を厳守し実施した。アンケート項目は、以下のものであるが、2024年10月の調査報告として「保育者の意識調査1」に報告しているものと一部重複している。その理由は、調査依頼と承諾による時間差が生じたこともあるが、2024年10月時点で分かったことを踏まえ、追加調査依頼ができたからである。そして、10月には回答が間に合わなかった対象者と新たな調査対象者へのアンケート項目が以下のものとなる。追加となった項目は、1、4、13である。アンケートからの引用箇所は「」内に表記し、筆者の質問の部分は斜体で、省略している内容は「…」で表記している。

アンケート項目

1. 回答者の属性①：所属する施設について教えてください。
2. 回答者の属性②：経験年数を教えてください。

3. 担当クラスに外国にルーツのあるこどもは在籍していますか。
4. 差し支えなければ、こどもの人数と国籍を教えてください。
5. 3で「はい」とお答えの場合、困ったことはありますか。
6. 5で「ある」とお答えの場合、具体的な困りごとを教えてください。
7. 5で「はい」とお答えの場合、保護者対応の具体的な工夫を教えてください。(例：翻訳機の使用、母語スタッフの登用等)
8. 多文化理解等の活動はされていますか。
9. 8で「はい」とお答えの場合、具体的にどんな活動か教えてください。
10. 外国語教育的な活動は行われていますか。
11. 10で「はい」とお答えの場合、具体的にどんな活動か教えてください。
12. 保育者自身が多文化理解や外国語教育等に関心がありますか。
13. 12で「はい」とお答えの場合、どのような関心ごとがあるか教えてください。
14. 12で「はい」とお答えの場合、多文化理解や外国語教育等において実際の体験談を教えてください。
15. こどもたちの様子について教えてください。最近のこどもたちの言語習得についてお気づきの点があれば教えてください。(例：普段の会話、絵本、TVや動画等の影響を受けていると思われる。そのため…のような様子が見られる。など)

3-3. 調査対象者

調査対象者は、「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラム開発」研究に賛同し、協力を得られている三重県の伊賀市の保育者 113 名である。

4. 結果と考察

4-1. 保育者の所属する施設と経験年数

協力に同意をした保育者の所属する施設は 2 割弱が幼稚園と認定こども園で、8 割以上が保育所であった。また、経験年数は保育職に就いたばかりの 1~2 年という保育者は少なく、経験豊富な 11 年以上の保育者が半数を超えていた。

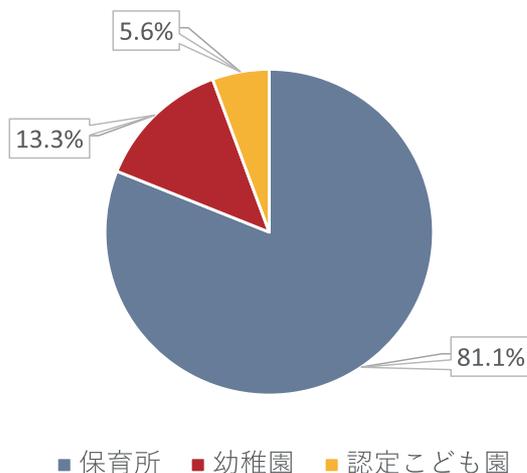


図 1. 保育者の所属施設^(iv)

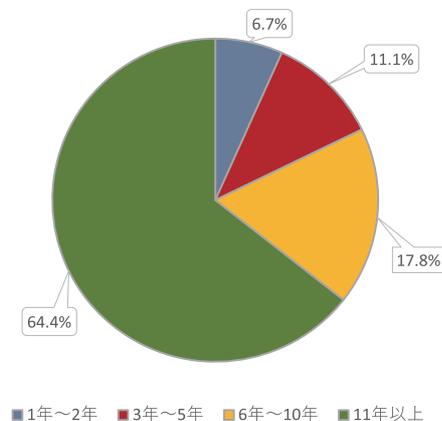


図 2. 対象者である保育者の経験年数^(iv)

4-2. 外国にルーツのあるこどもの在籍と国籍

外国にルーツのあるこどもの在籍については、6割以上の保育者が担当クラスに外国にルーツのあるこどもが在籍していると回答している。国籍は、ブラジルが一番多く、次にベトナムであった。他にはペルー、フィリピンも複数あがっていた。今回の調査のデータからは圧倒的にブラジル国籍が多かったが、ベトナムが急激に増えているという情報をえることができる。これは、対象地域の特色を反映しているものと考えられる。1990年代には、日系ブラジル人やペルー人の「デカセギ労働者」とともに来日したこどもが多かった。しかし近年はその傾向が変化し、フィリピンやベトナムにルーツをもつこどもの数が増加している。

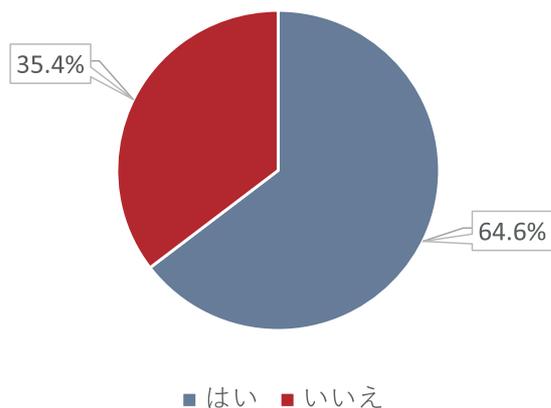


図3. 外国にルーツのあるこども在籍状況^{iv)}



図4. 在籍者の国籍^{v)}

4-3. 外国にルーツのあるこどもの在籍に伴う困りごと

外国にルーツをもつこどもが在籍する場合、「困りごとがある」と回答した保育者は全体の75%を超え、多くの保育者が何らかの困難を抱えていることが明らかとなった。一方、担当クラスに該当児がいない保育者は「困りごとはない」と答える傾向がみられた。

テキストマイニングによるワードクラウドの分析では、「伝わりにくい」が中心に大きく示され、言語によるコミュニケーションの難しさが最大の課題であることが示された。また「伝える」「伝わる」「保護者」といった語も目立ち、特に保護者への情報伝達におけるもどかしさがうかがえる。さらに「ポルトガル語」が大きく表示されたことは、在籍園児の国籍にブラジルが多いという調査結果と対応している。

アンケートの自由記述からは、次のような声が確認された。「伝えたいニュアンスが十分に伝わらず、モヤモヤする」「子どもがどこまで理解しているのか分からない」「保護者に子どもの様子や持ち物を伝える際、正しく伝わっているか不安である」

また、言語以外にも文化的な違いから課題が生じている。たとえば、手紙の内容や時間の守り方、連絡方法の相違、さらには食文化の違いによる食育の困難などである。具体的には「給食で食べ慣れないものが出ると思えないことがある」といった記述もみられた。

以上より、保育者はこども本人とのやり取りにおける「伝わりにくさ」と同時に、日本語を母語としない保護者とのコミュニケーションに大きな困難を抱えていることが分かる。これは「言語的障壁により保護者と十分な意思疎通が図れない」と回答した割合が7割以上に上るとい調査結果とも一致している^{vi)}。

これらの記述から、「翻訳機」の活用で代表されるデジタル技術は、言語的困難の軽減に一定の有効性を有することが示唆される。他方で、具体物の提示や絵、ジェスチャーといった文化的背景に依拠する表現は、必ずしも共通理解に直結しないという課題が残されている。従って、こうした課題に対しては、研修等を通じて体系的かつ実効性のある対応策を検討する必要がある。

4-5. 多文化理解等の活動や外国語教育的な活動について

本調査において、多文化理解等の活動の有無を尋ねたところ、60%を超える保育者が「いいえ」と回答した。外国にルーツをもつこどもの在籍が多いことから「はい」との回答が多数を占めると予測されていたが、結果は予測と異なるものであった。同様に、外国語教育的活動についても80%以上の保育者が「いいえ」と回答しており、こちらも予測と大きく異なる結果となった。

ワードクラウドの分析では、多文化理解等の活動に関して「ゲストティーチャー」が最も大きく表示され、「多文化」「ルーツ」といった語も比較的大きく示された。具体的な活動内容としては、給食における多国籍料理の提供、絵本や音楽を通じた多文化体験、外国につながるのがある保護者と他の保護者との交流会、多国籍保護者による共同調理、こどものルーツ国の芸術表現を日常活動に取り入れることなどが挙げられた。一方、外国語教育的活動では「挨拶」が最も大きく表示され、やさしい日本語研修を受けてお便りを作成する、朝の会や帰りの会で外国語による挨拶や英語の歌を取り入れるといった実践が確認された。さらに、両活動に共通して「手遊び」が大きく示され、言語を越えて園児全員が参加できる活動として重視されていることが明らかとなった。

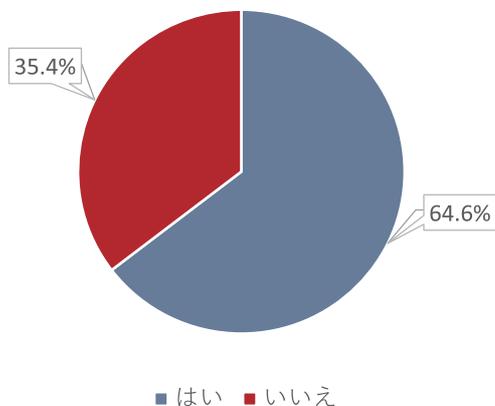


図8. 多文化理解等の活動の有無^(iv)

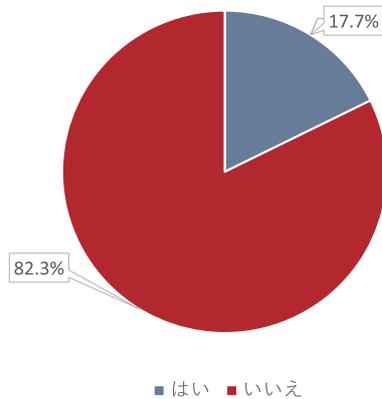


図9. 外国語教育的な活動の有無^(iv)

これらの結果から、伊賀市の保育者は多文化理解等の活動と外国語教育的活動を明確に区別して捉えており、外国語教育を単なる英語教育ではなく、こどもの母語を尊重した継承語教育として位置づけていることが示唆される。また、多文化理解等の活動や外国語教育的活動が十分に行われていないことを課題として認識しており、そのため「実施していない」と回答した保育者が多かった可能性も考えられる。

さらに、自由記述からは、保育者が「やさしい日本語」の研修を受けてお便りを作成するなど、多文化共生への理解を深める姿勢がうかがえる。しかし、保育者向けに体系的なカリキュラムやプログラムが存在しないため、実際に行われている活動を「多文化理解等の活動」として十分に認識していないことが、結果として6割以上の保育者が「実施していない」と回答した要因の一つである可能性がある。

以上より、複言語環境下においては、こどもの言語習得を支援するプログラムや、あそびを通して言語を育

4-7. こどもの言語習得について

アンケート項目 15 の自由記述を共起キーワード（図 14）により可視化し、保育者がこどもの言語習得についてどのように捉えているかを分析した。その結果、以下の知見が得られた。

まず、動画メディアの影響について、こどもたちはテレビやYouTubeなどの動画から大きな言語的影響を受けており、特にYouTubeの影響が顕著であることが示唆された。一部の保育者からは、次のような肯定的な記述も見られた。「英語を日本語と同様に自然に覚えている。・・・日本語を話さないというわけではなく、分けていない感覚で、どちらも話すための言語という概念でいるような感じがする」「YouTubeなどの影響で英語（色や数字）などに興味をもっている子どもが多い。文化などについては正しい知識を持って欲しいので朝の会などで紹介するようにしている」

一方で、語彙量や言語発達に関する課題を指摘する記述も複数みられた。絵本を読む機会が少ない場合、使用語彙が減少する傾向があることが指摘されるとともに、次のような懸念が示されている。「生活経験が乏しく、運動不足である、また、スクリーンタイムが長い時間、言葉の獲得は遅れており、様々な影響が出ていると思われる。大人の中で育ってきている幼児も多く、子ども同士で会話がしにくい姿も見られている」「語彙が少ない。・・・単語で話すことが多い。自分の思いを言葉で表す機会や友達と話し合う機会を作る事が重要である」

これらの記述から、現代のこどもたちは動画等を通して多くの言葉に触れているものの、その意味を十分に理解しないまま使用している実態がうかがえた。また、言葉を軽視したり、乱暴に用いたりする傾向があることも示唆された。なお、これらの課題は外国にルーツをもつこどもに限らず、全てのこどもに共通して見られるものであると考えられる。

さらに、外国にルーツをもつこどもへの保育者の対応についても、自由記述から一定の傾向が見られた。保育者は、日常的なやりとりやあそびの中で言語を獲得していくこどもたちの姿を観察し、意図的な支援や工夫を行っている様子がうかがえる。具体的には、次のような記述が見られた。「集団生活で過ごして行く中で、少しずつ言葉を理解したり、単語を言えるようになったりと子ども同士でも簡単な会話のやりとりを楽しむよ

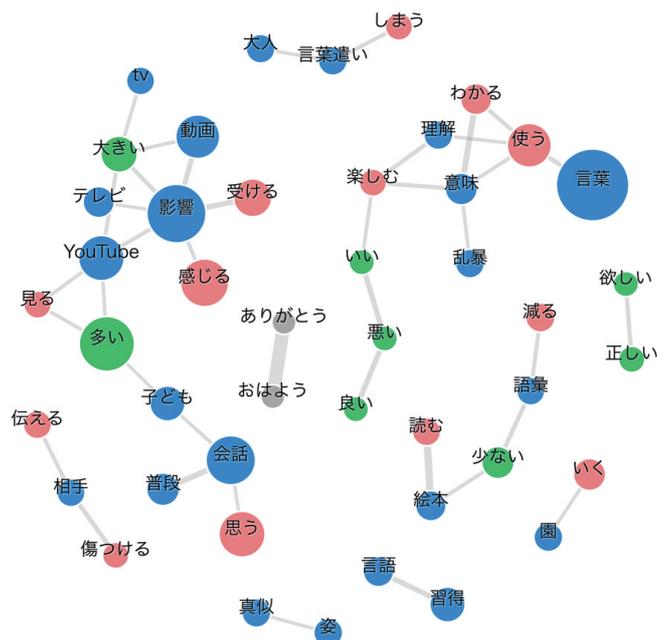


図 14. こどもの言語習得について保育者が感じていること^{v)}

うになった。初めは保育士を介して友だち同士のやりとりをしていくことで、友だちとのやりとりも心地よいものになっていくと思いました」「絵本を眺めながら、昆虫の名前を探し、ひらがなを読んだり読もうとする姿がある。外国籍の子どもも、それを聞いたり、日常会話を見たりして言葉を覚える姿があるように感じる」「家庭では母国語を保育所では日本語をうまくつかいわけ年長児にもなると普段の生活には支障なく過ごせる子が増えている。ただ、就学となった時には課題も多く、習得日本語だけでは理解できる範囲が限られ学習となるとサポートがないと厳しい」

これらの記述から、こどもたちはあそびや日常的な活動を通して語彙力を高め、年長児になると日常生活にはおおむね支障なく適応できるようになるものの、保育園から小学校への移行期においては学習面での支援が不可欠であることが明らかとなった。今後、保幼小接続における支援体制の充実について、さらなる検討が求められる。

5. アンケート調査から見える外国にルーツのあるこどもへの言語支援

三井(2016)が指摘するように、「保育者としてのキャリアの長さが外国人に対する肯定的な態度に影響する」とされており、経験年数の長い保育者ほど異文化に理解を示す傾向が強いことが示唆されている。本調査においても、経験年数が11年以上であると回答した保育者が全体の60%を超えていたことから、外国にルーツをもつこどもへの言語支援において、協力を得やすい人的環境が整っていると考えられる。さらに、杉本・オチャンテ(2025)でも指摘されているように、外国語への意識と「翻訳」への依存との関連性も確認されており、翻訳機や通訳を介したとしても、必ずしもすべての課題が解決するわけではないことが明らかとなっている。

また、保育現場において実施されている多文化理解や外国語教育に関連する活動は、体系的なカリキュラムに基づくものというよりも、保育者個人の裁量に委ねられている側面が大きい。そのため、保育者自身の多文化理解や外国語教育に対する感情的側面、例えば、「喜び」や「葛藤」などに関する具体的エピソードを収集・分析することが、今後の課題として挙げられる。そのうえで、保育者がこどもや保護者の心理的・社会的ニーズを的確に把握し、自信をもって支援の担い手となれるような体制整備が求められる。

外国にルーツをもつこどもへの言語支援においては、特に幼児期におけるあそびを通じた自然な言語習得を重視することが重要である。こどもにとって最も身近な存在である家族や保育者との日常的な相互作用は、言語発達に大きな影響を及ぼすと考えられる。以上を踏まえ、本研究では言語支援の方法を以下の3つのカテゴリーに整理した。

1. 「言語発達支援」において、0～2歳児に対しては、非言語的なコミュニケーションを活用したゲームや、絵本を用いた反復的なリズムあそび、手遊び歌などを取り入れることにより、言語の基盤形成を支援する。3～5歳児に対しては、家庭における母語使用を奨励するとともに、母語教材の開発を推進する。さらに、日本語習得については、日常会話や学習言語をあそびを通して学べる教材を活用し、段階的に習得を促す。また、保育者に対しては、多文化共生の視点を踏まえた意識改革を支援する研修等の実施が求められる。

2. 「心理的・社会的支援」において、0～2歳児に対しては、まず保育者との安定した関係づくりを重視する。3～5歳児に対しては、宗教的背景や食文化への配慮を含めた仲間関係づくりを支援し、ペアやグループによるあそびを通して異文化紹介活動を行い、自らの文化を紹介する機会を設ける。また、保育者に対しては、異文化理解を促進するための意識改革を実施するとともに、外国にルーツのあるこどもが経験する心理的ストレスに着目し、それに対応可能な支援体制や研修等を構築することが求められる。

3. 「家庭・保護者支援」において、家庭や保護者に対しては、多言語による情報提供や「やさしい日本語」を用いた支援を行うとともに、保護者同士が交流できる場（多文化カフェ等）を創出することが有効である。加えて、保育者に対しては、異文化理解研修を含む体系的な研修体制を整備し、外部支援者との連携を推進することで、家庭と保育現場との協働的な支援体制を構築することが求められる。

表 1. こどもの言語支援計画

支援	目的	手段
1. 言語発達支援	母語保持と日本語習得の両立	<p>【0～2歳児】 非言語コミュニケーションを活用したゲーム、絵本等を活用した反復的なリズムあそび、手遊び歌</p> <p>【3～5歳児】 家庭での母語使用の奨励、母語教材の開発 日本語習得支援（日常会話と学習言語をあそびを通して学ぶ）</p> <p>【保育者】 多文化共生の視点を踏まえた意識改革支援</p>
2. 心理的・社会的支援	心理的安定	<p>【0～2歳児】 保育者との安定した関係づくり支援</p> <p>【3～5歳児】 宗教的背景や食文化への配慮を含めた仲間関係づくり（安心できる関係づくりと文化的配慮）、ペア・グループによるあそびを通じた異文化紹介活動（自分の文化を話す機会を設ける）</p> <p>【保育者】 外国にルーツのあるこどもが経験する心理的ストレスに対応可能な支援体制、研修</p>
3. 家庭・保護者支援	情報の提供、交流の場づくり	<p>【家庭・保護者】 多言語による情報の提供 「やさしい日本語」を用いた支援、保護者同士の交流できる場づくり（多文化カフェ等）の創出</p> <p>【保育者】 異文化理解研修を含む体系的な研修体制を整備、外部支援者との連携の推進、家庭と保育現場との共同的な支援体制の構築</p>

(2025 杉本)

6. おわりに

近年、保育や教育の現場において、外国にルーツをもつこどもが増加しており、それに伴いこどもを取り巻く言語環境も大きく変化している。日本社会においては、日本語および日本文化が「主流」と位置付けられており、その枠組みの中で生活するマイノリティのこどもたちに対しては、寛容性および共生の姿勢が求められている。

本研究は、このような問題意識に基づき、外国人住民が集住する地域の保育者を対象としたアンケート調査を実施したものである。その結果、保育現場においては、保育者自身の意識改革とこどもの言語習得支援が喫緊の課題であることが明らかとなった。従って、本研究の目的は、「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラムの開発」であることを再確認した。現在、外国にルーツをもつこどもが増加している中で、外国にルーツをもつこどもたちを日本語環境に適応させるという意識ではなく、互いに異なる言語や文化を尊重し合いながら共に育つ「共生」の意識を保育現場において醸成することが、今後ますます重要であると考えられる。既存の研究や論文では、小学生以上の外国にルーツをもつこどもを対象とするものが多く、未就学児を対象とした言語環境や言語習得支援に関する研究は極めて少ない。本調査を通じて、未就学段階におけるこどもの支援のみならず、保育者への支援の必要性が高いことが示唆された。

本調査結果から明らかになったように、対象地域では、多文化理解等に関連する活動は実際に行われているものの、全体の約6割の保育者は十分に実施できていないと感じていた。しかし、自由記述からは、保育者が

個々に努力し、さまざまな工夫を重ねている実態もうかがえた。今後は、これらの取り組みを支援プログラムやカリキュラムとして体系化し、全体で共有していく必要があると考えられる。

先行調査である「保育者の意識調査1」では、外国人住民が散在している地域と集住する地域の保育者調査の一部を比較し、両地域における保育者の意識の差異を検討するにとどまった(杉本・オチャンテ, 2025)。一方、本調査では、外国人住民が集住する地域である伊賀市に限定し、同市の保育者113名を対象にアンケート調査を行った。その結果、保育者が抱えるニーズや課題、さらに実際に行われている取り組みを把握することができた。これを踏まえ、今後どのような支援プログラムを提供できるかについても検討した。ただし、本調査ではインタビュー調査を実施していないため、今後は保育者や管理職を対象としたインタビュー調査を行い、より詳細なニーズの把握を行う必要がある。また、外国人住民が散在している地域におけるデータも拡充し、そこで明らかになった課題を示した上で、地域差を超えて活用可能なこどもの言語習得支援プログラムを開発及び提供をしていきたいと考えている。

以上の結果から、保育現場においては、外国にルーツをもつこどもの在籍有無にかかわらず、保育者の多文化共生への理解と姿勢の育成、ならびに日常的な言語習得支援の取り組みを推進することが、今後ますます重要であると言える。本研究では、こうした現状と課題を踏まえ、具体的な「言語習得支援」の提案を行った。

あとがき

杉本は図や表の作成、オチャンテは「2. 対象地域について」を担当し、文章全体を章や節ごとに分担執筆したのではなく、共に調査結果を検討し、話し合いながら文章を執筆した。

注

- i) 2025年7月末「伊賀市在住外国人の現状 <https://www.mie-iifa.jp/wp-content/uploads/2025/08/igashizaiyuugaikokujin2025-7.pdf> (2025年8月20日閲覧)
- ii) 2024年度「教育方針」伊賀市教育委員会 <https://schooliga.ed.jp/kyouiku/cms/wp-content/uploads/2024/04/2024kyouikuhousin.pdf> (2025年8月9日閲覧)
- iii) 三菱UFJリサーチ&コンサルティング「外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究報告書」(厚生労働省令和2年度子ども・子育て支援推進調査研究事業)、令和3年(2021)年3月
- iv) 図1から5、8、9、12については、以下のURLにおけるデータを使用し、筆者らが作成している。https://docs.google.com/forms/d/1uk_MMWdNLRObHV2ECVFhKjWEOk40zKcdZ3Q2fwZqPIo/edit#responses
- v) 図6、7、10、11、13、14については、テキストマイニング(以下のURL)を使用し、著者らが作成している。<https://textmining.userlocal.jp/>

【引用・参考文献】

- 内田千春(2024)「外国につながる子どもの保育とクラスづくり：心と言葉を育む文化保育」中央法規出版
- 江藤明美(2017)「多文化共生保育の現状と課題—S市保育行政の取り組みを中心に—」『鈴鹿大学短期大学部紀要』37:157-165
- 岡本夏木(2005)『幼児期—こどもは世界をどうつかむのか—』岩波新書
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス(2014)「ニューカマーの子どもたちの義務教育後の進路選択と将来の展望」『教育フォーラム』54:118-126。
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス(2020)「移民二世代の進路選択・キャリア形成支援における課題—三重県の事例を中心に—」『桃山学院教育大学研究紀要』3:1-18。
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス(2023)「移民第2世代のキャリア形成支援における展望と課題—コミュニティにおける実践の記録」樋口直人・稲葉奈々子編著『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代』明石書店, 127-151。
- 杉本孝美、オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス(2025)「複言語環境で育むこどもの言語習得支援プログラム開発」に向けた保

育者の意識調査—第1報—『桃山学院教育大学 教育実践研究紀要』7：64-74

谷口正子（2004）「多文化共生保育を考える」国際人権ひろば No. 54

三井真紀（2016）「フィンランドにおける多文化保育の研究—子育てをめぐるパラダイムシフト—」『九州ルーテル学院紀要video research reports』46：1-9

宮崎元裕（2011）「日本における多文化保育の意義と課題—保育者の態度と知識に注目して」『京都女子大学発達教育学部紀要』第7号

（2025年9月23日受理）

Survey of Childcare Workers' Awareness toward Development of a Language Acquisition Support Program for Nurturing Children in Plurilingual Environment 2

SUGIMOTO Takami OCHANTE MURAY Rosa Mercedes

Abstract

This study aims to develop a language acquisition support program for children in plurilingual environments, building on the issues identified in the preceding survey, Awareness Survey of Childcare Workers' Consciousness 1. Drawing on findings from Iga City in Mie Prefecture—a community with a high concentration of foreign residents—it examines the current state of childcare practices and the types of support that will be required in the future. The research is based on a questionnaire survey conducted with 113 childcare workers in Iga City. In this region, there is a strong tendency to regard “foreign languages” as heritage languages of children with foreign roots. In practice, some attention is given in childcare settings through greetings and the use of basic words. However, no systematic curriculum has been implemented. While childcare workers strive to treat Japanese children and children with foreign roots inclusively, they report considerable difficulties in communication, particularly with parents. To address this, they often rely on interpretation apps or interpreters. Yet, the availability of interpreters is limited, and apps cannot adequately handle content that involves cultural context. These findings suggest that supporting children's language acquisition requires more than reliance on interpretation tools. It is essential to establish a plurilingual environment within childcare settings themselves and to strengthen childcare workers' own linguistic and cultural awareness. This study proposes concrete support measures to achieve these goals.

Keywords : children with foreign roots, plurilingual environments, language acquisition, childcare providers

<研究ノート>

障害者スポーツの概念に関するオーバービュー —論点整理からのパースペクティブ—

清野宏樹

<要旨>

日本の障害者スポーツの概念を検討し、根底となるものを整理した。体育・スポーツ科学では、リハビリテーションとしての手段的な価値やアダプテッド・スポーツ、ダイバーシティ、楽しさを基調としたスポーツとしての障害者スポーツ、障害者スポーツからパラスポーツ等の自己目的的な価値に重きをおく考え方が確認された。発達・権利保障では、スポーツ権を手段とした考え方が確認された。インクルーシブ体育・スポーツでは、運動で相互の交流場面をつくる有効な手段としての考え方が確認された。大切なことは、プレイの楽しさ（fun）をスポーツや障害者スポーツの前提や根底におくことである。その為、アダプテッド・スポーツで示される障害の種類や程度、人に合わせる考え方も大切である。しかし、それが強調され過ぎるとアダプテッドが手段化された活動や学習となり、運動本来の特性や面白さが損なわれる危険性を孕んでいる。運動の面白さから子どもたちにとっての楽しい体育授業、スポーツ活動を創造していくことが一丁目一番地である。従って、障害者スポーツも「楽しさ」を基調としたスポーツやパラスポーツと捉え、それに基づく実践が大切とされた。

I. 緒言—障害者スポーツの隆盛前夜—

パラリンピックやパラスポーツ、アダプテッド・スポーツが脚光を浴び、いまや一般的な大会や知名度、用語として定着の様相を見るようになった。さらに、藤田（2020）は、教育現場の格言から、「障害児教育は教育の原点」といわれる。それは、各個人の状態が大きく異なる障害者に対して、相手をよく観察し、それぞれに適切な指導法が求められることを示す。それと同様に、「障害者スポーツ指導はスポーツ指導の原点」だと述べる（藤田，2020，pp. 81-83）。

以前にも藤田（2001）は、教育の方法という視点から、子どもたち一人一人と向き合い、それぞれの子どもに応じたプログラムを考え、発達を促すという点で、現在の特別支援学校等で行われる、いわゆる特別支援教育に一日の長があるとも述べる。そうした中で、かつて「体育人が無関心であった理由」について、藤田（2001）は、当時の日本体育学会大会の発表演題数の少なさからも、体育・スポーツ領域の専門家たちの注目を集めることはあまりなかったと指摘する。そして、この分野をリードしてきたのは障害児教育の専門家や医療関係者たちであった¹⁾。では、なぜ体育・スポーツをバックグラウンドとしてもつ所謂、体育人はこの領域を研究や教育の対象として、認識することが少なかったのだろうか？

藤田（2001）の見解を整理すると以下のようにまとめられる。

キーワード：アダプテッド・スポーツ、パラスポーツ、スポーツ権、インクルーシブ体育・スポーツ、プレイ

1. スポーツのもつエトスに求められた。元来スポーツには「Citius, Altius, Fortius (より速く、より高く、より強く)」という言葉に象徴されるように、できる限り高いパフォーマンスを目指すエトスが刷り込まれる。人々はスポーツを行う限りこうした精神的態度を求められ、自らコミットさせていく。そして、他者との比較、すなわち競争がこのエトスをより具体的に顕示する手段として機能する。この点において、障害のある人たちはスポーツから遠ざけられる。それは障害²⁾がある故に、障害のない人と同じ条件でのスポーツや高いパフォーマンスは期待できないという理由からである。

2. スポーツの競技性を保証する為、競争を行う条件の平等性を担保する。同じ土俵で戦うことはフェアでなく、競争条件の平等性に反する。スポーツの領域に入ることのできない障害のある人たちが行っているスポーツは、例え同じルールで行ったとしてもスポーツではなく、平等な条件の下で競争できるようにする為の治療でありリハビリテーションであった。

3. 社会に有用な人材の育成を目的としてきた。この目的を達成するために、障害のある子どもとは分けて教育を行うことは効率的であり、至極当然のことであった。障害のある子どもたちはこうして、スポーツ・教育そして体育から疎外されてきた。

以上の理由から、体育人たちが、障害のある子どもたちの体育やスポーツを自己の関連する領域と認識できなかったとしても不思議なことではないと述べる(藤田, 2001, pp. 282-284)。こうした見解と同様に、杉本(1998)は、「できることに価値をおいていたこれまでの社会が、競争社会は構築できても、共生社会は実現できなかったことは、多くの論者の述べるところである。また、障害者と共に生きるノーマライゼーションの社会を想起すれば、これまでのように、運動ができることに価値をおく根拠が希薄であることはすぐに理解できる」と述べ、今一度近代体育の地平で考えてみる必要性があるとした(杉本, 1988, pp. 185-186)。こうした「できる-できない」といった二者択一式の発想や考え方をいまだに拭えていない³⁾。それは今日においても、2022(令和4)年9月9日に、国連の障害者権利委員会は、8月に実施した日本政府への審査を踏まえ、政策の改善点について勧告を発表した。それは、障害のある子どもを分離した特別支援教育の中止などを要請するものであり、障害のある子どもたちが分けられた状態、すなわち分離教育が長く続いていることに懸念を表明するものであった。またそのうえで、分離教育の中止に向けて、障害の有無にかかわらず共に学ぶ「インクルーシブ教育」に関する国の行動計画を作るように求めた。この勧告には拘束力はないもの、尊重することが求められた(共同通信, 2022)。こうした課題を内包しつつも2021年に開催された東京オリンピック・パラリンピックの成果と共に、障害者スポーツの認知度の高まりも認められた今日でもある⁴⁾。このような状況の下で、現在の立ち位置から、日本における障害者スポーツの概念を概括し、今後の研究課題を呈示することを本研究の目的とした。

II. 方法

日本の障害者スポーツは三つのエポック⁵⁾を経て発展した(難波, 齊藤, 2013)。一つ目は、1964年パラリンピック東京大会で、身体障害者スポーツ振興の原動力となった。二つ目は、1998年冬季パラリンピック長野大会である。この大会で障害者スポーツの範疇を福祉から競技へと広げ、さらに障害者スポーツの認知度を高めた。三つ目は、1979年の養護学校(現在、特別支援学校)の義務教育化である。それまで障害のある子どもに対して、就学の義務は免除されることができ、結果としてスポーツに触れる機会はあまりなかった。しかし、義務制度化されたことで、心身に障害のある児童生徒が体育・スポーツに参加する機会となった(難波, 齊藤, 2013, pp. 132-133)。従って、1. 東京と2. 長野パラリンピックの開催と3. 法整備後の養護学

校（現在、特別支援学校）における体育授業等の充実が日本の障害者スポーツの基礎を築いたといえる。さらに、藤田（2013）は、戦後の障害者スポーツの形成過程を明らかにすることで、これまでの障害者スポーツの発展の状況や条件、遅らせてきた要因を知ることができるとし、今後に普及させていくための道標となることから、変遷を便宜的に四つに分けている。1. 障害者スポーツの基盤形成期（～1975年）、2. 障害者スポーツの種目普及期（～1990年）、3. 競技志向化期（～1998年）、4. 高度化・統合化期（1998～）に分類している⁶⁾。こうした年代別の編成を踏まえたうえで、本研究では、日本における障害者スポーツ及び体育における定義や概念に関する総論を概括することで、今日の中核となる論点を検討・整理することとした。また、各分野の研究者の立ち位置や考え方、編集の意図、動向への注目によって共通点や相違等があることから、1. 体育・スポーツ科学、2. 発達・権利保障、3. インクルーシブ体育・スポーツの3項目で整理した。

Ⅲ. 体育・スポーツ科学

こうした動勢の中で、藤田（2013）は、障害者スポーツの確たる定義は現在のところないと述べて次のように用語の説明と定義づけ及び表記について行っている。英語表記のSports for the disabled, Sports for people with disability, Adapted sports, Adapted physical activity, Disability Sports, Disabled Sportsなどはすべて障害者スポーツと訳されることが多い。障害者スポーツにはテニスのニューミックスや車いすダンス（車いすダブルステニスやペアダンス）、晴眼者も一緒に競技するブラインドサッカー（ゴールキーパーは晴眼者でもよい）やダンデム自転車競技（2人乗り自転車で前に乗るのは晴眼者）など障害者だけが行うスポーツとは限らない。そこで、藤田（2013）は障害者スポーツを障害のある人にも実施可能なスポーツと定義する。類義語のAdapted sports（アダプテッド・スポーツ）、Adapted physical activity（アダプテッド・フィジカル・アクティビティ）はもともとあるスポーツや運動を障害者や高齢者、子どもや女性に合わせて、ルールや用具、運動やスポーツの技術を修正したスポーツや身体活動という意味合いの言葉であるとした（藤田，2013，p.13）。後に、体育学を代表して澤江（2017）は、『特別支援教育の到達点と可能性－2001～2016年：学術研究からの論考－』と題した書籍の中から、障害児体育の学術研究の動向を整理した。そこでは、2007年の特別支援教育制度実施の前後で、研究のトレンドに大きな違いがある。つまり、2001年から2007年までは「インクルーシブ体育」、2007年以降は、「障害別特性・指導内容」に関する研究が中心であった。2001年から2007年は、体育がそのインクルーシブ教育に果たせる可能性を探るような研究が多かった。具体的には、体育は他教科と比較して1. 能力の差が障壁になりにくいこと（「活動内容やルールの工夫を行う」といった方法が使いやすいこと）、2. 障害のある子とそうでない子の接触の機会が多いことを利点として挙げた。しかし、1. については、現実的な実践場面でそのような工夫ができうるのか、2. については、体育固有の利点といえるのかといった課題もあった。2007年以降の研究傾向としては、障害別における運動の特性と指導や支援などの実践内容に関係するものが多く見られた。さらに、障害のある子どもからみたインクルーシブ体育の課題を挙げる研究が多いのもこの時期の特徴であった。3本の論文をレビューしたところ、主に肢体不自由や発達障害のある当事者からみた場合、体力や運動スキルの向上や運動・スポーツに対する態度の形成に効果的な教育環境は、相対的に特別支援学校が望ましいのではないかと考えられた。最後に、障害児体育の問題点を2つ指摘する。1つ目は、障害者権利条約に基づき、特別支援学校が増えても、障害のある子どもたちが選択的に通常学校の体育場面に参加する際に、子どもたちの教育・発達権を保障した教育方法が求められる。そのためにもインクルーシブ体育における指導方法の充実が求められるのであり、具体的な方法論としてアダプテッド体育の指導方法について理解する機会が重要である。ここでいうアダプテッドとは、インクルージョン

の理念と同様に、障害だけではなく、何らかの特別なニーズのある状態である「違い：diversity」を前提とした多様さに対して、体育活動やスポーツ内容を合わせていく考え方である。2つ目は、インクルージョンが子どもたちの地域文化として根づくことであり、体育・スポーツの価値は、多様さを前提としたインクルージョンを支えるきっかけの一つになる。このような整理をして、最後に澤江（2017）は、体育・スポーツの価値を広げていくうえでの障害児体育の重要性を述べている。つまり、とりわけ勝敗の価値にこだわってはいは、障害児体育は成立しないといい、そこでの実践に学ぶことが体育・スポーツの新たな方法論を提供することにもなると述べて締めくくる。こうした澤江（2017）の整理は大きな示唆を与えてくれる。つまり日本では、先進的にインクルーシブ体育を一部で実践してきたが様々な障壁があって広がらず、特別支援教育制度の実施によって、障害の特性に応じたきめ細やかな学習内容や支援方法が全国的に受け入れられ広がりを見せた結果、今日の障害のある子どもたちの体育の充実を見出すという成果を残すことができたと言えるのではないだろうか。だとすれば、先に示した国連からのインクルーシブ体育への移行を促す勧告をただ単に受け入れるのではなく、これまで我が国で実践してきた「交流及び共同学習」を大切にしつつ特別支援学校で積み重ねてきたきめ細やかな指導・支援も大切にすると、日本版のハイブリッドな障害のある子どもたちのための体育を継続し発展させていくことが求められると考える。この過程において、澤江（2017）の述べる勝敗にこだわらない、真正な意味での多様性や平等性を見つめ直した体育授業のあり方が模索され続けなければならない。

ほぼ時を同じくして、清野，越川（2019）は、障害者スポーツの考え方を障害児教育・社会福祉分野と体育・スポーツ分野から検討し整理した。障害児教育・社会福祉分野においては、気晴らしとしての楽しみ志向的や娯楽志向的な障害者スポーツの方向づけの必要性の指摘がある一方で、スポーツで健康増進や社会化を促すといったスポーツの手段的価値に重きを置いた考え方が認められた。体育・スポーツ分野における障害者スポーツの考え方には、インクルーシブなシステムづくりやインクルーシブの理念を背景に据えたアダプテッド・スポーツとしての理解、障害のある人などの特徴にあわせてルールや用具を改変して行うスポーツであり、スポーツに限らず、リハビリテーションや治療目的の運動なども含めた身体活動全般といった定義、さらにそれらを推し進めて、差異を尊重し多様性を保証する授業内外における「配慮の平等」を達成するための理念であり1つの運動であるという認識が確認された。そしてそれらの前提となる障害者とスポーツの関係、つまり、障害者にとってのスポーツは楽しみを保障するものであることを訴える論調はみられるものの、障害者特有のスポーツやスポーツの手段的価値を優位とみる考え方は依然として多い傾向にあった。また、「身体性とPlay性を有している」という考え方なども示された。清野，越川（2019）の整理から、スポーツのもつ「面白さ」や「楽しさ」が障害のある人とスポーツとの関係性の根底にあると考える。スポーツの魅力から、プレイしたり真剣に向き合ったり努力したりといった、リハビリテーションや機能訓練ではない障害者とスポーツの関わりが現実にある。障害者スポーツを特別なものとして区別するのではなく、「楽しさ」を基調としたスポーツやパラスポーツとして捉えることが今後一層重要になると考える。結果として、運動の苦しさや障害の有無にかかわらず、運動の「面白さ」を誰もが共有し、自ずと「楽しさ」を感じながらプレイする空間へと成っていくからである。それは、誰もがいつでもどこでもスポーツを楽しむ社会の求める理想の姿だからである（清野，越川，2019, p. 50）。

後に、安井（2023）は、「アダプテッド」概念の変遷から辿り、用語の整理をし、次のようにまとめている。アダプテッド体育・スポーツの「アダプテッド」については、比較的新しい概念であり、国際的にもこれまで様々な定義づけが行われてきた。日本のアダプテッド（adapted）の用語は、1986年に設立された後のアジア障害者体育・スポーツ学会で訳称が使われた。さらに、1993年に横浜の第9回障害者ヘルスフィットネス国際会議との名称が用いられたが、草野，中田（1994）が、その日本語訳に苦慮したことが記されている。現在

日本で使われている「アダプテッド・スポーツ」の用語は、矢部（2004）の「Adapted Physical Activityに馴染む訳語が見あたらないので、意識を試みた。（中略）そこで障害のある人や高齢者のスポーツの総称として、『アダプテッド・スポーツ』という既存の概念にとらわれない造語を提唱する」とし、Adapted Physical Activityの意識である。齊藤（2018）は、Adapted Physical Activityの訳語としての「アダプテッド・スポーツ」を「広義のアダプテッド・スポーツ」とした。また、澤江（2018）は、Adapted Physical Activityの定義と変遷を説明する際の訳語として、「アダプテッド体育・スポーツ」を用いるなど英語圏で語られる「アダプテッド・スポーツ」と差別化して記述する。さらに、安井（2023）は、英語圏における狭義の「アダプテッド・スポーツ Adapted Sports」と差別化を図りつつ、アメリカ合衆国を中心として発展した「アダプテッド体育」と、さらに高齢者や多様なニーズに対応した概念を含めて北米・カナダからヨーロッパに伝わった「アダプテッド身体活動」の流れを示した。但し、アメリカ合衆国と欧州の人権思想の違い等が背景にあることを指摘した。アメリカのWinnickらのテキスト「Adapted Physical Education and Sport」では、一貫して「アダプテッド体育・スポーツ」が使われている。一方、カナダのSteward（2003）編集のテキストでは「Adapted Physical Activity」となっており、経緯の違いと書名の名づけ方についても注目し、経緯について論じた。安井（2023）は、総じてアダプテッド・スポーツのアダプト（adapt）は適応、応用という意味だが、個々の心身の状態やニーズに合わせて様々な工夫を行うことで、応用、適合された身体活動となる。その結果、障害など様々な制約がある人々にとって、これまで難しいと思われていたスポーツに参加できるようになる。そのため「どんなことでもできるのではないか」という発想の転換に繋がる。そして、もしできなければ、「どのような工夫や環境整備を行えばできるのか」を考えることになる為、アダプテッド・スポーツの考え方は、障害に関係なく個に応じ生き方を保証し、それぞれの自己実現に結びつく。つまりSherrill（2004）Active, Health Lifestyles for All : Thanking About Philosophy : Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport, Crossdisciplinarity and Lifespan 6thEdから、アダプテッド・スポーツとは、ありのままの自分を受け入れること（自己肯定）に繋がるものとされる。このような価値観の逆転が生まれると同時に、自分の身体の状況をネガティブなものと述べる。その為、アダプテッド・スポーツは、「障害があるからできない」という思い込みからの解放を促すという。元々身体的リハビリテーションとして取り入れられるようになった障害者のスポーツ活動（パラスポーツ）についても、障害受容や社会適応の効果が期待されると共に、自己実現や余暇活動の充実に向けたアダプテッド・スポーツへと発展してきていると述べている（安井, 2023, pp. 51-60）。つまり、Adapted Physical Activityからアダプテッド・スポーツという造語から障害者から幼児や高齢者も含めて、人や環境に合わせて行う考え方に進化し、また、スポーツ科学の一領域として位置づくまでに至っている。

具体的に、澤江（2018）は、「アダプテッドに必要なことは？」と題して、実際に効果的に活用するために必要なこととして、1. 相手を知る。2. エコロジカル（単に個人の特性のみに合わせてアダプテッドするのではなく、課題の適切さと共に、その課題を遂行する為に、どのような環境であるかを考えること）に考える。3. 臨機応変に対応する。4. あきらめないことを条件に述べている（澤江, 2018, pp. 84-88）。こうした、アダプテッドを具体的に実践で行う方法や考え方まで述べられている。

さらに、（公社）全国スポーツ推進委員会連合（編）機関誌『みんなのスポーツ』47(3)では、特集「パラスポーツの推進と共生社会」として、障害者スポーツからパラスポーツへ。その呼称の変化は、単なる言葉の置き換えに留まらず、社会の変革を映し出す鏡と言える。それは、障害の有無に関わらず、誰もがともに生きる共生社会の現実に向けた、力強い一歩を示す。パラスポーツの魅力は、障害のある方が社会参加を果たす上で、生涯に渡ってスポーツを楽しめる可能性を拓く点にある。競技性はもちろんのこと、健康増進や自己肯定

感の向上、更には地域社会との繋がりを深める役割も担っている。ここでは、パラスポーツがどのように共生社会の実現に貢献できるのか、その可能性を深掘りし、パラスポーツの現状や課題、地域での推進方法、そして、スポーツ推進委員が地域でパラスポーツを推進する際のヒントになる情報を提供するとした。そうした中で、理論編を担ったのが、後藤（2025）と佐藤（2025）である。後藤（2025）は、障害者に配慮することは勿論、障害の有無に関わらず、全ての人が参加できる「ユニバーサル化」の動きが見られると述べている。日本では2003年にスポーツ庁が「スポーツ施設のユニバーサルデザイン化ガイドブック」を更新し、ユニバーサルデザインの推進が進められた。それは、障害の有無や年齢、性別に関係なく、多様な人々が利用しやすい都市や生活環境を設計する考え方があり、誰もが安全で安心して利用できる環境を追求するとして幅広い支持を集めている。こうした流れを受け、パラスポーツは「障害者に限られる」というイメージを超え、誰もが楽しめるスポーツとして普及しつつある。現在、パラリンピックでは、夏季に22競技、冬季に6競技が実施され、更なる発展が期待されている（後藤, 2025, pp. 12-13）。また、佐藤（2025）は、(公財)日本パラスポーツ協会（以下、JPSA）が2013年にこれまでのパラスポーツの歴史や直面する現状と課題を踏まえ、更なる発展を目指して、「障害者スポーツの将来像（ビジョン）」を、2021年にはJPSA 2030年ビジョン」を公表した。その理念は「活力のある共生社会の実現であり、パラスポーツの振興を『山』にたとえ、山の裾野を広げる（パラスポーツの普及拡大）、山を高くする（競技力の向上）、木を繁らせる（活力のある共生社会の実現）」とし、山をバランスよく大きくすることをパラスポーツの振興の姿とした。そして、目標達成に向けたアクションプランを策定し、関係団体の理解、協力を得ながら進めていると述べている（佐藤, 2025, p. 15）。こうして、障害者スポーツから誰しも楽しめるユニバーサルなスポーツ、そしてパラスポーツと捉え、具体的な計画まで示された。

IV. 発達・権利保障

全国障害者問題研究会（編）『障害者問題研究』では、発達と人権保障を掲げる「理論と実践を結ぶ」研究誌として1973年から刊行された。その『同掲書』40(1)、2012年で特集「身体・運動の発達と障害」として、全ての障害に通じる身体運動の発達についてはじめて取り上げられた。後に、『同掲書』47(3)、2019年で特集「権利としての障害者スポーツ」として、「オリンピックやパラリンピックは、どう『利用』され変遷してきたか。障害者スポーツの意義とは？学校体育のあり方は？いま権利としてのスポーツを問い直す」として取り上げた。そうした発達や人権保障の観点からの考え方を検討し、整理する。

特集「身体・運動の発達と障害」として、全ての障害に通じる身体運動の発達についてはじめて取り上げられた。その中で、「障害者スポーツ」の動向として、藤田（2012）は、「文化としての障害者スポーツ」と題して扱われた。主に、スポーツをリハビリテーションの手段として行う競技スポーツとして行うかはスポーツ規範の適用の厳密さやトレーニングの方法や内容に関係する。新素材の義足やより洗練された機能の車いすの登場は走り方やレース展開等スポーツ技術や戦術に影響を及ぼし、競技規則や参加規程の変更を余儀なくすることも考えられる。こうした一つの規範、一つの用具の変化や進化は他のスポーツ文化の構成要素に影響を及ぼす。藤田（2012）は、障害者スポーツの文化的特性として、1. クラス分けと持ち点制。障害者スポーツの文化的な特性は基本的にスポーツの特性と同様である。しかし、身体的な機能や知的発達段階が同じであることを出発点とする特徴もある。これがクラス分けや持ち点制という制度である。その為、障害の重い人にも勝利のチャンスが生まれ、平等性が担保される。これは、障害者スポーツ独自のスポーツ規範である。この方法は男女やスポーツが苦手な人と得意な人、また障害のある人ない人が一緒にスポーツをする場合も生かされる方

法であり、障害者スポーツの世界からの新たな提案といえる。2. アダプテッド・スポーツという考え方。障害者スポーツにはスポーツを人に合わせる (adapted) という考え方がある。他者と競争して勝つこと以外のスポーツの価値と楽しさを教えてくれる。あくまでスポーツをする本人を尺度として、スポーツや身体活動に参加する。その価値は他者との競争ではなく、個人の中で追求する。なぜなら、スポーツをする一人ひとりとは同じではなく、異なることが前提だからである。人との競争や差異化を追求するのではなく、個人の成長やその競技に独特の気持ちよさや難しさ、それを克服した時の達成感を味わう。これらはまさにスポーツに内在する価値の一つであり、目的である。3. 創るスポーツの楽しさ。運動やスポーツを修正し、新しく作ることはあまり注目されてこなかった。しかし、これはスポーツ文化に主体的にかかわり、自らその文化を創出するという、優れた人間的な行為である。文化は世代から世代へと継承されていく中で少しずつ変化する。その意味で、新しいスポーツの創造は非常に文化的な行為であり、人間の多様性を出発点としてきた障害者スポーツだからこそ見出すことのできた、新たなスポーツ文化の享受様式である。多様な人間がいることを認めることで多様なスポーツ文化の作り手、担い手となることができる。4. 障害者スポーツの意義とは—スポーツにおける卓越性の追求と多様性の追求。パラリンピックにはもう一つの価値、〈多様性の追求〉がある。この価値がスポーツ文化の内容をより豊かに広げてくれ、障害者スポーツの存在意義を確固たる価値あるものとしている。どのような身体であれ、スポーツに参加できるようにすること、そして勝利を目指してパフォーマンスの向上、競技独自の楽しさや気持ちよさを味わい、成長すること、これが障害者スポーツの価値である。楽しめる人の幅を広げるのである (藤田, 2012, pp. 42-47)。ここでは、文化としての障害者スポーツとして独自の特性があり、スポーツと同様に位置づけている。

特集「権利としての障害者スポーツ」にあたり、山中 (2019) は、2020年東京オリンピック・パラリンピックまで1年を切り、予算の大幅な膨張や8月の尋常ではない暑さへの懸念、「おもてなし」の名のもとで「強制」ともとれるボランティアの獲得等、様々な問題を指摘する。手続きの不透明さもあり、オリンピック・パラリンピックの存在意義が問われる見方となった。一方、学習指導要領では体育をオリンピック・パラリンピック等に関連させて明記され、学校体育の影響も少なくない。こうした背景から、障害者スポーツや障害児体育にどう向き合うのか、今改めて問われている。そこで、スポーツを権利論の観点から捉えることを基本姿勢とした。障害者権利条約第30条にも触れ、今日、スポーツに対する関心が高まっているからこそ、スポーツを権利と捉えた上で、オリンピック・パラリンピックの動向を念頭に、障害者スポーツ及び障害児体育を総合的に考察することが重要と考えて編まれた。内海 (2019) は、「オリンピック/パラリンピックの現代的意義と課題」と題して、古代オリンピックから紐解き約1200年間行われた。そして、現在のオリンピックも120年余続いている。その理由は、人類的遺産ともいえるべき価値が内包されているからである。それはオリンピックを通してのスポーツの普及であり、世界の交流と平和の促進である。オリンピックは一部の富者の大会から、現在は人種、門地、宗教等を問わず、平等に参加できるようになった。また、女性も男性と同数で参加可能となった。さらに、パラリンピックも誕生し、それは障害者のスポーツ、社会参加を促進している。しかし、弊害も出ている。政治的、経済的利用である。オリンピック・パラリンピックの主要なレガシーは国民のスポーツ参加促進であるべきである。日本では、2011年に「スポーツ基本法」が制定され、その全文と第2条で「スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利」として規定された。今、日本はジョギングやマラソンブームであり、全国の自治体主催の大会は2000近いと言われる。国民のスポーツ要求が、施設不足や仲間の集合の困難さ等によって、個人化と道路の活用へと追いやられている。集団スポーツの衰退の一方での「逃げ場」なのである。地域からのスポーツ施設や指導者、クラブが減少することは、地域からサッカーや野球、バレーボール、バスケットボール等々のスポーツ文化が減少し、衰退することになる。地

域から、国からスポーツ文化が消失する懸念を示した。更に、スポーツ振興行政の縮小の中で年1回のお祭りのマラソン大会を業者に依頼して、観光客を招致している自治体も多い。自治体のスポーツ行政の衰退に、職員の多くもこの点では心を痛め住民サービス、住民参加を促進したいのが実態とした。そこで内海（2019）は、日本のスポーツ施策についてスポーツ施設数の実態を調べ、1969年から2015年までの推移からこの間毎年1000施設が減少していた。これは自治体のスポーツ教室や指導者育成、クラブ育成の諸策の縮小と軌を一にしており、スポーツ条件の悪化を象徴した。そのうえ、障害者の場合、以前よりは多少改善されたとはいえ、専用の施設は少なく、施設も車椅子などにより傷がつくという理由で断られる場合や制約が多い。遠い施設へ通わなければならない人も多い。オリンピック選手への援助金を多少増やしているが、国民のスポーツ参加には自治体も含めて厳しい状態を示した。日本に財源がない訳ではないが、オリンピックレガシーの中心であるべき国民のスポーツ振興は、歴史や社会が必須とする歴史的必然にも関わらず、オリンピック/パラリンピックがあっても全く顧みられていないと指摘した（内海, 2019, pp. 162-169）。従って、スポーツ基本法から日本スポーツ施策や障害者の現実の問題を挙げて現状について示唆した。次に、安部（2019）は、「障害者スポーツの現状と課題－障害者のスポーツ権の実現に向けて－」と題して、障害者のスポーツを表す言葉は以前に比べると多様化してきている。また、障害者のスポーツを取り巻く環境は、パラリンピックでのメダル獲得や競争力向上には多くの予算が費やされる一方で、障害のある人たちが日常的にスポーツを行うための条件整備について十分ではない。2011年に制定されたスポーツ基本法第1章第2条の5で「スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない」と障害者のスポーツについても述べている。スポーツ権は、1970年代後半に制定されたスポーツ憲章と、それらを契機にヨーロッパを中心に起こったスポーツ・フォー・オール運動が起源である。それは、1976年に欧州評議会（Council of Europe, 以下「CE」）は、「ヨーロッパ・スポーツ・オール憲章（European Sport for Charter）」を制定した。その背景にはヨーロッパの先進諸国では都市化や産業化が急激に進み生活が豊かで便利になった反面、運動不足や健康問題が社会問題になっていたからである。その問題は個人の問題ではなく、社会全体の問題として先進国共通の課題として認識され、健康で文化的な生活が求められた。スポーツはその解決策の一つとして期待された。このCEの憲章から、国連・教育科学文化機構（UNESCO, 以下「ユネスコ」）は1978年11月21日の総会で「体育及びスポーツに関する国連憲章」を採択した。その条文にも体育・スポーツに関する基本的人権や身体障害者に関する明記がされている。以降、ヨーロッパ諸国では、障害者においてもスポーツ・フォー・オール運動が展開されていった。安部（2019）は、「ヨーロッパ・障害者のスポーツ・フォー・オール憲章」が制定されてから30年以上が経過しているが、障害者のスポーツ参加の要求に十分に答える政策を行っていない。日本にとっては、丁寧な読み解きからの成果の検討が有益であるとした。かつて芝田（1992）が日本においても重度の障害児者を含めた「障害児者のスポーツ権」の重要性とその実現のための障害者の利用できるスポーツ施設の充実やスポーツ組織の必要性を述べてから研究が深められたとは言い難く、それが今後の研究課題であると述べている。

また、大宮（2019）は、「障害児体育の現状と課題」と題して、障害児体育に関する現場の教師や子どもをもとに、子どもの障害や認識に合わせた教材を用意せず、主体性を育てず、やらせる体育によって体育嫌いの子どもの生まれること、教師も悩んでいること、特別支援学校等の教育環境が十分ではないことを指摘した。背景には体育科について戦前からの訓練主義的な考え、1960年代の職業教育的な体力づくりの体育観の影響もあり、学習指導要領改訂ごとに若干の文言は変わっているが体力づくりや能力主義的な要素が根底にあることも問題であると述べる。また、1960年代まで「特殊教育」では、「与えられた仕事を黙々と果たすまじめな作業態度」、「上司からの指示を守り、骨惜しみせず働き信用されること」を目標にして、「学校工場方式」の形

態で職業教育を実施していた。1978年の学習指導要領では、「日常生活における体育的实践」が強調され、結果的に学校では、軽度知的障害のある子どもたちに8時間の立ち仕事に耐えられるように体育でも体力づくりが取り組まれていた。主に、物運びや持久走等であった。しかし、今なおこうした考え方は根底にあり、引き継がれる。子どもの肥満が問題化していることもあり、体を動かす体育が強調されるようになった。しかし、教科としての運動文化が内包する文化的、倫理的、歴史的価値を掘り下げ、教育内容を再構成して体育の取り組みをつくることが求められる。その上で、障害児体育では、障害がありつつも自分の身体の意識に向け、ともに競技する他者に意識に向け、パフォーマンスを発揮しつつ運動文化を享受するものである。そのために子どもの理解を深め、教材を工夫し、教師集団を築きつつ授業づくりを進めることを強調した。障害児体育の授業が子どもたちの発達を引き出すものにして、教育的価値を授業でつくり出すことが「権利としてのスポーツ」を実現していく土台となると述べている。オリンピック・パラリンピックの開催から、スポーツ文化への理解が深まり、体育を問い直す機会となり、権利としてのスポーツを楽しむための社会的条件の整備を進むことを提案している（大宮，2019，pp. 178-185）。ここでは、当事者の立場に立った学習の進め方を歴史的な経緯から紐解き、権利としてのスポーツや更なる社会的な整備について示唆した。

V. インクルーシブ体育・スポーツ

澤江（2020）は、「障害の有無」の視点から「共生」の視点を踏まえた体育授業について、インクルーシブ体育の視点から検討した。そこで、1. アダプテッドと2. インクルージョン・スペクトラム・モデルの視点から検討している。1. アダプテッドは、課題内容や参加目的が個人の特性だけでなく環境に応じてアダプテッドされているか（課題の適切さ）、課題を達成する為に、うまく環境をアダプテッドするだけでなく、個人に動機づけられるようにアダプテッドされているか等、課題、個人、環境の3要因との関連を含め、複合的な視点からアダプテッドの内容を吟味することを述べている。2. インクルージョン・スペクトラム・モデルは、障害のある子どもと健常と言われる子どもとの「折り合い」をどのようにつけていくのかを現場の先生たちは苦慮している。その解決の糸口の一つとして、インクルージョン・スペクトラム・モデルを提唱する。インクルーシブ体育は、みんなが一緒に居ることを目標とするわけではない。一緒に居ることが前提で、その中で、個々が体育活動を営むことが目標である。従って「いつも一緒で行う必要はない」と考えてよいと思案する。これは、The University of Worcester（2017）の「インクルーシブ・スペクトラム・モデル」の考え方に基づいている。それは、モデルの概念に従い、一緒に行う活動もあれば、個別に行う活動もあるし、小集団での活動もある。課題内容や教材は既存のものを使う場合もあれば、全員が楽しめるように工夫した活動もある。時には、障害のある児童生徒が専門的に行っている場合、障害者スポーツを教材にすることもある。大事なことは、そこでの単元目標等を達成するために、障害のある児童生徒とそうでない児童生徒を含めた参加者の実態に合わせて、柔軟的にグループ編成や道具、課題等にバリエーションを加えることを主唱している。この実践を可能にしたり充実させたりするには、1. 体育授業を担当する教員への周知。インクルーシブ体育を支えるチームづくり、体育授業で言えばティームティーチング体制をとることが不可欠である。教員間の情報共有の大切さを述べている。2. 様々なスポーツの価値観の指導と共有。障害の有無を問わず、スポーツをする人たち全体が、もっとスポーツに対する価値観を広げなければならない。現状は、「できる/できない」の能力主義に偏っていること、また「勝敗」の価値が強すぎて、負けることは時の運ではなく、努力不足や「負け組」という言葉に代表されるような人格否定にまで至っている状況を見聞する。「能力」とその能力のみを包含した「勝利至上」に支配された場合は、そうした児童生徒にとって、スポーツを楽しむ機会を失いやす

い。体育活動全体がその価値に支配されないように、豊かなスポーツのもつ様々な価値観を参加者全員で共有できること、そうしたスポーツのもつ懐の広さを経験できる機会をつくる。その価値観は、参加者全員が同時に同じように感じる必要はなく、その「違い (diversity)」を含めて、参加者が共有できることが理想かもしれない。さらに、性格を含めて参加者たちの個々の運動や身体特性、感覚などの「違い」を互いに認め合い、その「違い」を生かし協力し合い、互いを思いやる態度が現れれば、インクルーシブ体育の場に、障害のある児童生徒がいることが、特別なことでなく、当たり前感覚になると期待した。そうなった時点で、「インクルーシブ」という言葉を使う必要がなくなるかもしれないと述べている (澤江, 2020, pp. 33-38)。ここでは、子どもたちのスペクトラムや違いを含め、具体的な手立てやモデルを参考に提案を行っている。佐藤 (2018) も、日本の「アダプテッド・スポーツ」の定義を中心とした障害者スポーツを巡る言葉を次の7つに分類し、整理している。1. ニュースポーツ、2. バリアフリー・スポーツ、3. ユニバーサル・スポーツ、4. リバース・インテグレーション、5. インクルーシブ・スポーツ、6. パラスポーツ、7. 様々な呼び方 (diversity: 多様性、オルタナティブスポーツ) 等である。結果として、その人に適合したスポーツを実施することが当たり前になれば、こうした用語も必要なくなるであろうと述べている。つまり、全てが「スポーツ」に集約されていくかもしれない。全ての人々が「いつでも、どこでも、誰とでも」スポーツを実施できることが当たり前になれば、スポーツの特別な呼び方はなくなるかもしれないと述べている (佐藤, 2018, pp. 1-16)。8つの言葉の整理から澤江 (2020) のインクルーシブ同様に色々な用語からスポーツに集約され、当たり前になることを理想とした。

安井 (2025) は、スポーツとインクルージョンから多様な特性をもつ人々と共に生きる社会づくりを考えたとき、身体活動は相互の交流場面をつくることのできることから有効な手段の一つとなると述べている。また、幼児から学齢期、そして成人後に至る地域での活動に向けた連続したインクルーシブな体育・スポーツへの参加機会をつくることも重要であると考えている。さらに、2006年に国連で採択された障害者の権利条約で「文化的な生活、レクリエーション、余暇及びスポーツへの参加」を保障し「障害者があらゆる水準の一般のスポーツ活動に可能な限り参加することを奨励し、及び促進すること」(30条)とされている。このことから、障害のある人々の身体活動の場を広げるためには、障害者だけを対象とした活動では限りがある。健常者と障害者が共に参加するインクルーシブなスポーツや身体活動の場を広げることが求められるとした。次に、文部科学省・スポーツ庁の第三期スポーツ基本計画から、スポーツを通じた共生社会の実現に向けた具体的な数値目標等を挙げていることを強調した。そうした中で、安井 (2025) は、体育・スポーツの特性と課題として、体育やスポーツには、身体、運動、競い合い、トラブル、協力などが目に見える形で示されることで、個々の違いに気づくことができるという特性がある。文部科学省の交流及び共同学習から「共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」とし、インクルーシブ教育の取り組みの一形態を取り上げてきた。しかし、海外のインクルーシブ教育への取り組みが進む国では、一斉指導から個別の学習やグループでの学習形態に移行する中、体育はむしろ十分な配慮や準備が求められる教科の一つとして捉えられる傾向がある。体育・スポーツを通してポジティブな関係を形成するためには、指導者の「インクルーシブな体育・スポーツに対するポジティブな態度」、「障害特性に関する理解と知識」、「様々な工夫 (用具、ゲーム、ルールのアレンジなど) に関する知識と多様なレパートリー」、「他の職種、担当者、専門家などとの連携とノウハウ」等が必要であると考えている。健常児と障害児が共に行うインクルーシブ体育では、単に体育やスポーツを一緒に行うのではなく、グループ編成やルール、道具などに配慮された環境で行うこと (アダプテッド体育・スポーツ) が求められる。さらに活動への参加者自身が、「全ての参加者が楽しく活動できる」ように、自分たち自身で工夫やア

レンジができるように導いていくことも重要とした。但し、相互のポジティブとネガティブの要因があることにも触れインクルーシブ体育・スポーツの実施は、扱い方により「諸刃の刃」ともなりかねないことに十分留意する必要があると述べている。今後は、「一緒に行うスポーツ」から共生に繋がるインクルーシブなスポーツにするためにはどうしたら良いのかという問いに目を向けていく必要性や子どものころからの運動遊び、インクルーシブなスポーツとなる活動経験、様々な種目や活動に関する用具や環境の整備と情報発信、指導者の意識と指導スキルの向上等が求められるとした（安井, 2025, pp. 54-61）。従って、インクルーシブの実際や不安定要因を探り、手段であることを述べている。

VI. 結語と今後の課題

本研究では、障害者スポーツにおける体育・スポーツ科学、発達・権利保障、インクルーシブ体育・スポーツの捉え方で概念を検討し、その根底になるものを整理した。体育・スポーツ科学では、リハビリテーションとしての手段的な価値やアダプテッド・スポーツ、それに基づくダイバーシティの価値、楽しさを基調としたスポーツとしての障害者スポーツ、障害者スポーツからパラスポーツへ等の自己目的的な価値に重きをおく考え方が確認された。発達・権利保障では、社会的な環境整備やスポーツの権利を主張するため手段的な色濃さと自己目的的な価値が確認された。インクルーシブ体育・スポーツでは、運動で相互の交流場面をつくる有効な手段としての考え方が確認された。主に具体的な進め方や事例からの手順を示している傾向が強く、理論的な深まりが余り見られなかった。今後は、もっと詳細な概念の分析及び分類が求められた⁷⁾。

いずれにしても、スポーツ活動や体育授業を自己目的的な活動や学習と位置づけて行うことで、それ自身の過程の中に意味と価値が立ち現れる。自己目的的な活動や学習とは、プレイの特徴を示す。竹之下（1972）は、プレイの本質を子どもたちをプレイに誘い込み、夢中にさせるものがプレイの楽しさ（fun）であるとした。このプレイを認めることで精神を認め、肉体的存在の限界を突き破るのがプレイそのものであるとした。つまり、プレイの楽しさ（fun）（竹之下, 1972）をスポーツや障害者スポーツの前提や根底におくことが大切であると考え。そこでは、アダプテッド・スポーツで示される障害の種類や程度に合わせたり、その人に合わせたり（矢部, 2004）という考え方や実践も大切である。しかし、それが強調され過ぎるとアダプテッドが手段化された活動や学習となり、運動本来の特性や面白さが損なわれる危険性を孕んでいると考える。障害のある子どもへの配慮や支援を行っても、どのような子どもたちであっても、運動の面白さとの関係の中で子どもたちにとっての楽しい体育授業やスポーツ活動を創造していくことが一丁目一番地であると考え。従って、障害者スポーツもスポーツと同様に「楽しさ」を基調としたスポーツやパラスポーツと捉え、それに基づいたスポーツ活動や体育授業の実践の積み重ねが今後一層、求められる。それが結果として、インクルーシブな体育授業やスポーツ活動の充実につながるものといえるのである⁸⁾。

今後の課題として、障害者スポーツの概念やあり方も含め、肯定的であれ、批判的思考の中で研究成果の集積や蓄積と社会的財産として共有されるように、社会に対して発信し、柔軟に改善されることである。それは、岡出（2001）の提案と同じく、「情報発信型の研究への転換とそれを可能とする研究システム」や実践現場の構築が求められる⁹⁾。その為には、実践現場や研究を伴う成員となる研究者は勿論、体育教師やスポーツ指導者、コーチにおける既存の価値観や認識の整理、検討からの更なる変革が求められる。つまり、常に実践と理論の往還の中で、省察や臨床の知とも謂うべく個々の豊かなパースペクティブを内包した思惟が生成されてくるからである。

【注】

- 1) 藤田 (2001) の調査の結果、「1986年から1995年までの10年間の体育学会大会での発表6959題のうち、障害者の体育・スポーツに関する発表は120題で、2%にも満たない。全国中学校の学級数の割合が約6%あることと比較してもこの数字は小さい」と述べている(藤田, 2001, pp. 282-284)。
- 2) 法令における「障害」の表記から、「当面、現状の『障害』を用いる」と文化審議会国語分科会(平成30年11月22日)に基づき統一して、使用することとした(https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r_1393555_02.pdf: 2025年8月26日検索)。
- 3) 清野, 越川 (2017) の知的障害特別支援学校の体育授業実践から「できる」事実を大切にするとその先にあるものは、運動の「できる」や「できない」という二者択一式の発想に陥りやすい危険性を孕んでいると指摘している(清野, 越川, 2017, p. 272)。
- 4) 東京都による、2021年の東京オリンピック・パラリンピックの開催から障害者スポーツに関する世論調査の結果、「障害者スポーツへの関心」について、「障害者スポーツの関心度はリオ大会後も維持。さらなる関心向上には選手の情報発信が必要」と示された(https://www.sports-tokyo-info.metro.tokyo.lg.jp/policyinformation/council/26/09/02_contents.pdf: 2025年8月26日検索)。
- 5) 矢部 (2007) は、日本障害者スポーツは、2つのエポックを経て発展したとして、1. 東京パラリンピック (1964) と長野冬季パラリンピック (1998) と 2. 養護学校の義務教育化 (1979) とした(矢部, 2007, p. 202)。しかし、難波, 齊藤 (2013) は、「障害者スポーツの歴史と展望」で、更に、詳細に3つに区分した(難波, 齊藤, 2013, pp. 127-134)。本稿においては、3つのエポックと藤田 (2013) の「わが国の障害者スポーツの歴史-4つの時代区分とその特徴-」(藤田, 2013, pp. 56-63) を踏まえた。
- 6) 藤田 (2013) は、日本の障害者に歴史を4期に区分し特徴を次のようにまとめた。「第1期(～1975年): 障害者スポーツの普及・振興の基礎組織が設立された。第2期(1976～1990年): 障害者スポーツ施設が整備され、個人競技の普及が見られた。一方で、一般社会から障害者スポーツがみえにくくなった。第3期(1991～1998年): パラリンピック競技を中心に団体競技や知的障害者スポーツの普及がみられた。選手の競技志向が強くなり、マスコミも注目するようになった。第4期(1998年～): 3障害の統合と障害者スポーツと障害のない人のスポーツの統合化、競技の高度化、スポーツとしての報道が特徴である。第4期はスポーツ基本法の影響もあり、障害のある人とない人のスポーツの振興が統合的に進められようとしており、障害者のスポーツ普及・振興は転換期にある。その意味でスポーツ基本法以降を第5期とみてよいかもしれない(藤田, 2013, pp. 61-62)」とした。尚、便宜的な区分として、障害者スポーツに関する主な事象、障害者スポーツ関連の組織や大会開催の状況、障害者スポーツ施設、指導者養成、競技記録の変遷、新聞報道等を手がかりに総合的に判断した(藤田, 2013, p. 56) と述べている。
- 7) 清野, 越川 (2019) は、「障害者スポーツ」における概念の整理-事例と定義を手掛かりとして-」において、障害児教育・社会福祉分野と体育・スポーツ分野から検討し整理した。本稿においては、主に総論として、編集やまとめられた概念や定義を基に、体育・スポーツ科学や発達・権利保障、インクルーシブ体育・スポーツに分類し、整理を行っている。
- 8) 清野 (2022b) 「楽しさ」を基調としたスポーツやパラスポーツの実践を! (連載 特別支援学校における「楽しい体育」を求めて 第24回). 体育科教育 70 (12): 46-49 に詳細に示されている。
- 9) 紙幅の都合上、今後の研究課題として、教育現場で具体的にどのように実践すればよいのかや本成果を踏まえた、現場の教員や指導者が明日への授業や学習活動から活用できるより実践的で具体的な方策についても示していきたい。

【引用・参考文献】

- 安倍大輔 (2019) 障害者スポーツの現状と課題-障害者のスポーツ権の実現に向けて-。障害者問題研究 47(3): 170-177.
- 藤田紀昭 (2001) 障害者体育論-メインストーリーミングをめぐる-。杉本厚夫(編) 体育教育を学ぶ人のために。世界思想社。
- 藤田紀昭 (2012) 文化としての障害者スポーツ。障害者問題研究 40(1): 42-47.
- 藤田紀昭 (2020) 本格的にスポーツを学んだ上で、障がいのある人や高齢者らを指導できる人を数多く育てたい(突撃! 研究室 訪問 第100回)。コーチング・クリニック 34(1): 81-83.
- 藤田紀昭 (2013) 障害者スポーツの環境と可能性。創文企画。
- 後藤博 (2025) パラスポーツがもたらす共生社会-スポーツを通じた協働・共生-。みんなのスポーツ 47(3): 12-14.

- 共同通信 (2022) 国連, 障害児の分離教育中止要請精神科強制入院, 廃止も. <https://nordot.app/940949528598986752>
- 草野勝彦, 中田英雄 (1994) 第9回障害者ヘルスフィットネス国際会議 (ISPA). 体育の科学 44(1): 67-69.
- 難波真理, 齊藤まゆみ (2013) 障害者スポーツの歴史と展望. 現代スポーツ評論 29: 127-134.
- 大宮ともこ (2019) 障害児体育の現状と課題. 障害者問題研究 47(3): 178-185.
- 岡出美則 (2001) 体育科教育学研究のオーバービュー. 杉本厚夫 (編) 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社.
- 齊藤まゆみ (2018) アダプテッドとは何か?. 教養としてのアダプテッド体育・スポーツ学. 大修館書店.
- 佐藤紀子 (2018) わが国における「アダプテッド・スポーツ」の定義と障害者スポーツをめぐる言葉. 日本大学歯学部紀要 46: 1-16.
- 佐藤雄太 (2025) パラスポーツを推進する仕組みの現状と今後の展望. みんなのスポーツ 47(3): 15-17.
- 澤江幸則 (2017) 体育学-研究動向と特別支援教育への貢献. 柘植雅義 & 『インクルーシブ教育の未来研究会』(編) 特別支援教育の到達点と可能性-2001~2016年: 学術研究からの論考-. 金剛出版.
- 澤江幸則 (2018) アダプテッドに必要なことは?. 齊藤まゆみ (編) 教養としてのアダプテッド体育・スポーツ学. 大修館書店.
- 澤江幸則 (2020) インクルーシブ体育の可能性と限界. 体育科教育学研究 36(2): 33-38.
- 清野宏樹, 越川茂樹 (2017) 知的障害特別支援学校における「運動の魅力」を大切にしたい体育授業づくりに関する実践報告. 北海道教育大学紀要 (教育科学編) 68(1): 269-279.
- 清野宏樹, 越川茂樹 (2019) 「障がい者スポーツ」における概念の整理-事例と定義を手掛かりとして-. 北海道体育学研究 54: 43-52.
- 清野宏樹 (2022a) 障害のある子どもたちの体育授業-世界的な動向と日本の「これまで」と「これから」-. 現代スポーツ評論 47: 71-82.
- 清野宏樹 (2022b) 「楽しさ」を基調としたスポーツやパラスポーツの実践を! (連載 特別支援学校における「楽しい体育」を求めて 第24回). 体育科教育 70(12): 46-49.
- 芝田徳造 (1992) 障害者とスポーツ-スポーツの大衆化とノーマリゼーション-. 文理閣.
- 杉本厚夫 (1998) 新しい体育のもとでユニークな実践の試み. 中村敏雄 (編) 戦後体育実践論第3巻. スポーツ教育と実践. 創文企画.
- 竹之下休蔵 (1972) プレイ・スポーツ・体育論. 大修館書店.
- 内海和雄 (2019) オリンピック/パラリンピックの現代的意義と課題. 障害者問題研究 47(3): 162-169.
- 矢部京之介 (2004) アダプテッド・スポーツとは何か. 矢部京之介, 草野勝彦, 中田英雄 (編) アダプテッド・スポーツの科学-障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論-. 市村出版.
- 矢部京之介 (2007) アダプテッド・スポーツとパラリンピック. スポーツ科学. 財団法人日本学術協力財団 (編) ビュープロ.
- 山中冴子 (2019) 特集にあたって. 障害者問題研究 47(3): 1.
- 安井友康 (2023) アダプテッド体育・スポーツにおける「アダプテッド」概念の変遷. アダプテッド・スポーツ科学 21: 51-60.
- 安井友康 (2025) スポーツとインクルーシブ教育. 教育と医学 73(2): 54-61.

(2025年9月28日受理)

Overview on the Concept of Sport for People with Disabilities :

A Summary of Current Issues

SEINO Hiroki

Abstract

This paper examines the concept of sport for people with disabilities and attempts to clarify its underlying foundations. In physical education and sport science, perspectives were identified that emphasize the following: the instrumental value of rehabilitation; adapted sport; diversity; disability sport as a form of recreation centered on enjoyment; and the intrinsic value of disability sport, including para sports. In developmental and rights-based approaches, the right to participate in sports was identified as a means of self-affirmation. In inclusive physical education and sport, the concept of sport as an effective means to create opportunities for mutual interaction through movement was confirmed. Crucially, the enjoyment (fun) of play must be the premise and foundation of sport and disability sport. Therefore, the approach demonstrated in adapted sport—tailoring activities to the type and degree of disability and to the individual—is also vital. However, overemphasizing these risks turning adapted activities into mere means-oriented exercises or learning, potentially diminishing the inherent characteristics and appeal of physical activity. Creating enjoyable physical education classes and sport activities for children, rooted in the fun of movement, is the primary goal. Therefore, disability sport should also be viewed as sport or parasport grounded in “fun” and practices based on this principle are essential.

Keywords : adapted sport, parasport, sport rights, inclusive physical education and sport, play

<研究ノート>

教育相談の力量形成におけるスクールロイヤーとの連携と 法の理解に関する一考察

葉山貴美子

<要旨>

今日学校現場では様々な教育上の課題があり、教員の教育相談の力量形成は重要な課題となっている。本研究では、教職課程の「教育相談」の授業や副専攻の「教育相談実践基礎プログラム」ではまだ十分取り上げられていないが、教育相談の実践においてスクールロイヤーとの連携や法の理解が不可欠となっていることから、法をテーマとし、教育相談の力量形成について考察することを目的とした。教育相談における法の理解の重要性に関して、(1) スクールロイヤーや弁護士との連携 (2) 教育相談に関連する法 (3) 教育相談における法の理解に基づく判断力の育成の観点からまとめ、教員養成段階からの取り組みの必要性を明らかにした。また、「いじめ防止対策推進法」や「いじめ重大事態に関する調査のガイドライン」の理解と活用が必要であることから、(1) 法制定の経緯、(2) 法のいじめの捉え方、(3) 法が求める組織的対応を示し、いじめ対応の基本を理解し重大化を防ぐ重要性を明らかにした。教員養成段階からスクールロイヤーによるいじめ予防教育の実践などを学ぶ機会を提供していくことが、今後の課題である。

1. 問題意識と目的

今日学校教育現場には、心身の不調、不登校、いじめ、非行、児童虐待、貧困、ヤングケアラー、特別な教育的支援が必要な子どもなど、身体的、心理・社会的、経済的な困難を抱える児童生徒が少なからず存在している。これらの教育上の課題への対応や予防的な取り組みにあたっては、生徒指導、教育相談、健康教育、特別支援教育、人権教育、情報モラル教育など様々な教育活動が関連してくる。筆者は、教職課程の「教育相談」の授業を担当するとともに、2021年度から設置された副専攻の「教育相談実践基礎プログラム」のプログラムリーダーを2020年度の準備からプログラム修了1期生が卒業する2024年度まで担った立場で、これまで教育相談を軸にこれらの諸問題に対応できる教員養成について検討してきた。

まず、教職課程コアカリキュラムでは、教育相談は、「幼児、児童及び生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力を育み、個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動である」とされ、「幼児、児童及び生徒の発達の状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的知識（カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を含む）を身に付ける」ことが全体目標である¹⁾。

本学部では、教職課程の「教育相談」の授業は、全校種共通開設、オンデマンド型、2年生対象の半期科目で、毎回ナレーション付きPowerPoint資料の提示とレポート課題提出とし、次回授業は前回振り返りから始

キーワード：教育相談、スクールロイヤー、法の理解、いじめ防止対策推進法、組織的対応

める形で進めている。学校現場で起こっている多様かつ複雑な課題についてまず知ること、生徒指導提要や理解啓発のための教材等を参考に当事者意識をもって考えてみることに、チームで組織的に取り組み、同僚、専門家や外部の専門機関と連携しながら対応すること、事後対応よりもSOSに気づいて初動の動きを適切にすることや予防教育に力を注ぐことなどに力点を置いている。

学生の教育相談に対する理解は受講前と受講後では大きく変化し、授業初回のレポートでは、悩みを聞いてアドバイスする、進路の面談といったイメージが多く出てくるが、最終回の半期の振り返りの記述では、学校現場には多岐にわたる問題があり、教員の役割は授業だけでなく、教育相談も重要である、事後対応以上に、日常の学級経営、予防的取り組みや早期発見が重要であるなど、実感を伴った記述が増える。また、課題を通して、担任一人で抱えなくてよいことにほっとしたり、過去に抱えていた自分の課題と向き合ったり、児童生徒として経験してきたことを教員の立場に立って捉え直したり、これからもっと身につけたいことを明確にしたり、様々な気づきを得て自発的に学ぶように変化していく学生が多い。2年春学期にインターンシップに参加し、現場で子どもや教職員とかかわる機会があることも、日々の教育実践の中に教育相談の機能があることを理解するのに大きく役立っていると思われる。

しかし、半期の遠隔授業で学べることは限られており、「教育相談実践基礎プログラム」を履修することで、さらに学びを深められるようにしている。昨年度はプログラムを構成する授業担当で、科目間連携を検討した(葉山ら 2025²⁾、木村ら 2025³⁾)。その後、プログラムを修了した学生およびプログラムは履修せず准学校心理士の資格申請のみした学生を対象に調査研究を行った。インタビュー結果から、教員採用試験合格につながった、スクールソーシャルワーカーの実務経験のある教員から実践事例を学ぶことで、教員として具体的に連携協働のあり方を理解できるようになったなどの成果がみられた(永井ら 2025)⁴⁾。一方で、プログラムが周知されておらず広報が必要との意見もあった。これに対しては、昨年度末に2つ折りのガイドブックを作成し、今年度から3・4年生にはチューターから配布を依頼し、1・2年生にはプログラムにかかわる専任教員とインタビューに応じた学生が直接説明する機会を設けている。

以上のことから、教育相談の力量形成やそのためのプログラムの充実に向けて、まずは昨年度末に実施したアンケート調査とインタビュー調査の内容を精査して、学生のニーズや改善点を把握し、今後に反映させていく予定である。さらに、今まさに学校現場で生じている諸課題を捉え、学生に何をどのように身につけさせるかという観点をもって、プログラム内容を調整していくことも必要であると考えている。

筆者自身は、スクールカウンセラーとしての相談業務や校内いじめ防止対策委員会への参加、また、教育委員会のいじめ重大事態の第三者調査委員としての活動を通して、学校現場と直接かかわる機会がある。その際、今日的な問題の理解と対応において、弁護士との連携が欠かせないことを実感している。現場の教員も実は、いじめや虐待、犯罪など、法に基づく対応をしなければならないことが多い。家庭の中に、あるいは学校の中に、加害・被害の両方がいる複雑さがある場合も多く、日常の教育活動を続けながら、調査や事後対応を行い、加害とされる側の指導、被害を受けた側の支援など行うことになる。

こうした問題は、教員が個人レベルで対応しきれず、チームとしての学校を実現して対応する必要性がある。教員集団だけ、さらに心理の専門家が加わったとしても対処しきれないことも多く、法の理解に基づき、組織をあげて取り組む必要性が増してきていると思われる。しかし、現段階では、教職課程の「教育相談」では、法を切り口にした授業展開はわずかしか組み込めていない。「教育相談実践基礎プログラム」に関しても、2020年のシラバス検討段階でスクールロイヤーの出前授業を提案していたものの、まだ実現できていない。

そこで、本研究では、教育相談の実践において、スクールロイヤーとの連携や法の理解が重要となってきていること、特に教員であれば必ず出あういじめ問題に関しては、法に基づく対応が求められていることなど、

現状を示し、教育相談の力量形成について考察することを目的とする。

2. 教育相談における法の理解の重要性

ここでは、教育相談における法の理解の重要性について取り上げる。コアカリキュラムには、「教育相談を進める際に必要な基礎的知識（カウンセリングに関する基礎的事柄を含む）を理解する。」⁵⁾と示されており、教育相談といえは、「カウンセリングマインド」「受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法」を理解することが中心となっている。法は一見関係なさそうに思われるが、今日の諸問題の解決や予防において、寄り添う姿勢を大前提としても、法の理解が求められることが増えている。そこで、教育相談の実践において必要とされるスクールロイヤーや弁護士との連携、教育相談に関連する法、法の理解に基づく判断力の育成の3点を取り上げる。

(1) スクールロイヤーや弁護士との連携

教育相談を行う上で、連携・協働は重要で、相手を理解してこそ、依頼すべき内容も定まってくる。教育相談においては、先に、スクールカウンセラー（SC）、スクールソーシャルワーカー（SSW）が学校現場に導入された経緯があるので、概要を示す。

スクールカウンセラーは「心の専門家」で、心理に関する支援を行うために学校に配置されている。問題行動の未然防止、早期発見・早期対応、事後対応のいずれにおいても、児童生徒の悩みや不安を受け止めて相談に当たり、関係機関と連携して必要な支援を行っている。保護者、教員に適切な助言を行ったり、児童生徒や保護者、教員との間の調整を行ったりするなど、チーム学校の一員としても非常に重要な役割を担っている。

制度的には、梶濱（2022）のまとめ⁶⁾によると、文部科学省が初めて学校外の専門家を学校に本格的に配置したのは平成7年度であり、その後、「新しい時代を拓く心を育てるために（答申）」（平成10年6月中央教育審議会）において、「スクールカウンセラーの果たす役割は極めて重要であり、すべての子どもがスクールカウンセラーに相談できる機会を設けていくことが望ましい」とされ、平成13年度から「スクールカウンセラー等活用事業」として、各自治体において配置の支援が行われてきた。また、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成27年12月中央教育審議会）において、国は、スクールカウンセラーを学校等において必要とされる標準的な職として、職務内容等を法令上明確化することを検討し、平成29年4月、学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）の一部を改正し、スクールカウンセラーを法令上の職として位置付けた（学校教育法施行規則第65条の3）。

次に、スクールソーシャルワーカーは、「教育の知識を持つ社会福祉の専門家」で、福祉に関する支援を行うために学校に配置されている。制度的には、スクールカウンセラーが学校現場で活用されても教育上の諸問題が一向に減少しなかったことから、文部科学省が平成20年度にスクールソーシャルワーカー活用事業を開始した。

いじめ、不登校、児童虐待、貧困、ヤングケアラー、外国とつながりのある子どもなどの教育上の課題の背景には、家庭、友人関係、学校、地域等の児童生徒が置かれている環境の問題が複雑に絡み合っているため、学校だけでは問題の解決が困難なケースが多い。問題行動の背景は心の問題だけではないので、児童生徒が置かれている様々な「環境」に着目して働き掛けることができる人材が求められるようになったといえる。スクールソーシャルワーカーは、学校内あるいは学校の枠を越えて、積極的に関係機関等と連携し、課題解決を図るためのコーディネーター的な役割を果たしている⁷⁾。現在、スクールソーシャルワーカーも法令上の職と

して位置付けられている（学校教育法施行規則第 65 条の 4）。

文部科学省からは毎年「スクールカウンセラー実践活動事例集」⁸⁾「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」⁹⁾が出されており、教育相談の授業でも紹介し、それぞれの役割を踏まえ、どのように活用すればよいのか、事例を通して理解する課題を出している。

では、スクールロイヤー（SL）はどうであろうか。スクールロイヤーは、「法律の専門家」であり、教育現場で生じる様々な紛争を予防し、解決をサポートする弁護士である。まだなじみがないかもしれないが、子どもの最善の利益のため、教職員及び教育委員会に対して、法的観点から、助言・アドバイザー業務を行っている。

神内（2024）¹⁰⁾によると、文部科学省が初めてスクールロイヤーという語を使用したのは、平成 29 年度予算に関する概算要求事項の「いじめ防止等対策のためのスクールロイヤー活用に関する調査研究」においてである。平成 30 年度予算でも「法律の専門家である弁護士が、その専門的知識・経験に基づき、学校において法的側面からいじめ予防教育を行うとともに、いじめなどの諸課題の効率的な解決にも資する、学校からの相談体制の整備に関する調査研究」を実施することが盛り込まれた。

また、文部科学省は令和 2 年 12 月に「教育行政に係る法務相談体制構築に向けた手引き」を作成し、令和 4 年 3 月に第 2 版も出している。令和 5 年 2 月には、事例をもとに意見交換を行うワークショップ型の研修に際し参考となる資料や研修の具体的な流れ等を紹介した動画を作成し、学校・教育委員会と弁護士が教育的観点・法的観点の双方から対応を学ぶ研修の在り方等について周知している¹¹⁾。

しかし、スクールロイヤーの概念については、一致していない面もある。神内（2024）は、スクールロイヤー制度を定着させる上で議論を整理する必要があるとし、表 1 のように定義を比較しまとめている¹²⁾。

表 1 スクールロイヤーの定義の比較

	文部科学省	中央教育審議会答申	日本弁護士連合会
主眼	いじめ防止等	保護者対応	子どもの最善の利益の実現
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・ 法的側面からいじめ予防教育を行う ・ いじめなどの諸課題の効率的な解決に資する ・ いじめの予防教育を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「チーム学校」の構成員として保護者対応を担う 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 裁判になってから関わるのではなく、トラブルが予測されそうな段階から関わる ・ 学校側の代理人にはならない

文部科学省が想定するスクールロイヤーの役割は、いじめ防止等に主眼が置かれているのに対し、中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015 年 12 月発表）では、保護者や地域からの要望等に対応するために弁護士等の活用が想定され、チーム学校の構成員としての弁護士の役割は、民事介入暴力の一種たる「教育対象暴力」を行う保護者の対応に主眼が置かれている。保護者等からの不当な要求に学校現場が苦慮している現状があったからと思われる。

なお、地方自治体や私立学校には顧問弁護士がおかれているが、顧問弁護士は、代理人になり、訴訟を見据えた助言を行うのに対し、スクールロイヤーは代理人にはならず、教員と子ども・保護者の継続的な関係を見据えた助言を行うという違いがある¹³⁾。

日弁連は、「スクールロイヤーの整備を求める意見書」（2018 年 1 月発表）で、「学校現場で発生する様々な問題に対して、裁判になってから関わるのではなく、むしろトラブルが予測されそうな段階から、学校の相談相手としての立場で、子どもの最善の利益の観点から、教育や福祉、子どもの権利等の視点を取り入れながら継続的に助言する弁護士」をスクールロイヤーと定義している。

このように、どこに主眼をおくかにより立ち位置が違って来るが、堀切（2024）は、「子どもの最善の利益」における子どもには、いじめの被害者・加害者・傍観者すべてが含まれるので、子どもたちが集う学校という生活環境全体を念頭において活動することが重要であると示唆している¹⁴⁾。スクールロイヤーは、学校にいる特定の誰かの利益を追求するのではなく、教職員も含め、学校という空間で生活する人すべての利益に配慮する立場に立って、現場の利益の調整役・調停者としての役割を果たす存在といえるだろう。

今日、学校現場では、いじめ対応だけでなく、学校事故、非行・少年事件、合理的配慮を必要とする児童生徒への対応等もある。スクールロイヤーや弁護士に事前に相談することにより学校現場で発生する様々なトラブルを予防したり、発生の初期段階で連携することにより法的リスクを最小限におさえたりすることができれば、教職員の負担は軽減し、紛争の激化を防ぐこともできる。このように、スクールロイヤーの活用は意義があり、今後教員が法的観点から助言を得て取り組むことは、学校の危機管理上、ますます大切になってくると考えられる。

以上のように、社会の変化に伴い、学校では、教育上の諸問題の解決のために必要とされる専門家が順次活用されてきた。一方で、日本ではまだスクールポリスが導入されるほど、学校内で犯罪を防止しなければならない事態は生じていない。しかし、学校と警察の連携はすでに多く行われており、法が関連することも多い。専門家をどう活用するかは、学校の組織体制や日々の教育相談の担い手である教員の力量によるところが大きいので、教員養成段階から、スクールロイヤーや弁護士との連携の実際について学んでおくことは、今後の教育相談に大いに役立つと思われる。

(2) 教育相談に関連する法

教育相談を実践する上で知っているといふ法にはどのようなものがあるのか、主な法律を表2にまとめる。なお、教員にとって重要なガイドラインや手引きは※をつけて追記した。名称で検索できるものは、引用文献に記載していない。

今回、各法律のポイントや教員が理解すべき条文を示すには至っていないが、特に今日的課題を2つ取り上げておく。

1つめは、自殺予防についてである。厚生労働省¹⁵⁾は、令和6年の1年間に自殺した児童・生徒は529人のほり、過去最多となったことを公表した。原因・動機別にみると、学校問題が増加し、それ以外（家庭問題、健康問題、経済・生活問題、勤務問題、交際問題、その他）は減少している。10代における死亡原因の第1位が「自殺」であるのは、G7で我が国だけで、きわめて深刻な状況にあり、令和7年6月11日に自殺対策基本法が改正され、第5条に学校の責務について追記された¹⁵⁾。施行後に、新たなガイドラインが出される予定である。

現在は、文部科学省より、※で追記したように、子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引きや背景調査の指針（改訂版）が出されている。つらい状況の中、対応に追われるため、例えば初期には、遺族の気持ちに寄り添うこと、心のケア、学校の日常活動の回復、自殺の連鎖（後追い）防止といった目標を設定し対応することなど、何をすべきかが示されている。また、自殺に至る過程を丁寧に取り、自殺に追い込まれる心理の解明や適切な再発防止策を打ち立てたりするための調査の必要性や取り組む内容も示されている。

しかし、亡くなってからでは遅い。教育相談は事後対応が中心と思われるがちであるが、重要なのは、未然防止、早期発見・早期対応に力を注ぎ、先手を打つことである。最悪の事態が起こる前に、法やガイドラインについて知り、教育相談の年間計画の中に予防教育を位置付け、日頃から児童生徒の健康観察や心のケア、命の教育等に努める必要がある。

表2 教育相談に関連する主な法律

分野	関連法令
児童虐待対応	児童福祉法 児童虐待の防止等に関する法律（児童虐待防止法） ※ 学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き
いじめ防止	学校教育法施行規則 いじめ防止対策推進法 ※いじめの重大事態の調査に関するガイドライン改訂版 ※いじめ問題への的確な対応に向けた警察との連携等の徹底について（通知）
不登校支援	学校教育法 教育基本法 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）
非行対策	少年法 刑法
特別支援教育	学校教育法 障害者差別解消法 医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律 ※教育支援資料
発達障害支援	発達障害者支援法
自殺予防	自殺対策基本法 自殺対策基本法の一部を改正する法律 ※教師が知っておきたい子どもの自殺予防（マニュアル及びリーフレット） ※子供の自殺が起きたときの緊急対応の手引き ※子供に伝えたい自殺予防（学校における自殺予防教育導入の手引） ※子供の自殺が起きたときの背景調査の指針（改訂版）
薬物乱用防止	少年法 覚せい剤取締法 大麻取締法 麻薬及び向精神薬取締法
ネットトラブル対応	青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整備等に関する法律（青少年インターネット環境整備法） プロバイダ責任制限法
性犯罪・性被害対策	刑法 刑事訴訟法 刑法及び刑事訴訟法の一部改正 児童福祉法 児童虐待防止法 児童買春・児童ポルノに係る行為等の処罰及び児童の保護等に関する法律（児童買春・児童ポルノ禁止法） 性的な姿態を撮影する行為等の処罰及び押取物に記録された性的な姿態の影像に係る電磁的記録の消去等に関する法律（性的姿態撮影等処罰法） 学校設置者等及び民間教育保育等事業者による児童対象性暴力等の防止等のための措置に関する法律（こども性暴力防止法） ※教育・保育等を提供する事業者による児童対象性暴力等の防止等の取組を横断的に促進するための指針【略称：横断指針】
ヤングケアラー支援	子ども・子育て支援法 子ども・若者育成支援推進法
生活困窮・貧困対策	生活保護法 子どもの貧困対策の推進に関する法律
学校事故対応	学校保健安全法 民法
メンタルヘルス対策	学校保健安全法 ※学校における子供の心のケア—サインを見逃さないために—
子どもの人権	こども基本法 子どもの権利条約

関連して、今日、災害や事件・事故に巻き込まれるなど、心のケアが必要となる危機状況は他にもあり、教育相談の授業では、メンタルヘルス対策については、教員向け・子ども向け含め何度か取り上げている。※で追記した「学校における子供の心のケア—サインを見逃さないために—」も紹介しているが、保護者の見守りも大切で、「子供の心のケアのために（保護者用）」も活用し、家庭、医療や福祉の専門機関とも連携しながら、早期に対応していく必要がある。

2つめは、犯罪にかかわる問題である。いじめに関しては、※に追記した「いじめ問題への的確な対応に向けた警察との連携等の徹底について（通知）」が出されている。学校で起こり得るいじめの事例のうち、犯罪行為として取り扱われるべきと認められる事案や重大ないじめ事案として警察に相談または通報すべき具体例

が示されている。暴行、傷害、強要、脅迫、窃盗、器物損壊、名誉棄損などに加え、表2の性犯罪のところに記載した、児童ポルノ提供等、私事性的画像記録提供（リベンジポルノ）等に該当する行為も理解しておく必要があるだろう。

さらに、2023年の刑法及び刑事訴訟法の一部改正により、不同意わいせつ罪、不同意性交等罪が新たに設けられた。子ども同士だけでなく、教職員と子どもの間に起こる場合もあり、こども性暴力防止法に関連し、※で追記した【横断指針】の中でも、公務員の場合、告発の義務があること、これらは非親告罪で、被害者や保護者による告訴がない場合であっても、告発義務を免れるものではないことが明記されている。また、日本版DBS制度（子どもと関わる仕事を行う人に対して、性犯罪歴の有無を確認する制度）が2026年度をめどに施行される。子どもが相談しやすい体制整備が義務付けられ、性犯罪をしない、させない環境づくりを整備することと並行し、性教育への取り組みもますます重要になっていくと考えられる。

教育相談の授業の中では、警察・司法機関との連携についても、最終回の中でごくわずかしき取り上げられていないが、教員養成段階から、子どもの人権や法に触れる犯罪行為に詳しいスクールロイヤーや弁護士、非行に走る子どもや犯罪被害にあう子どもとのかかわりが深い警察関係者等の講話を聴く機会を設けることができれば、現場に出た際、連携や予防教育に生かすことができると考えている。

(3) 教育相談における法の理解に基づく判断力の育成

教員が法をすみずみまで正確に把握することはもちろんできないが、法に基づいて対応する必要があることを意識しておくことで、子どもの話に耳を傾け、気持ちに寄り添いながらも、スクールロイヤーや自治体の顧問弁護士、あるいは警察等と連携すべき内容であるという判断ができるようになっていくと思われる。教育相談の力量形成において、今後、法の理解に基づく判断力を育成することは不可欠になっていくだろう。

なお、教育と法に関しては、教育法規の学びも重要である。教員としての職務遂行に必要な法令や教育制度を理解し、知識に基づいた教育活動を行うことが大前提としてあり、法令を遵守することに加え、教育相談においては、柔軟なケース対応力も身につけていくことが求められるといえる。

虐待を例にあげれば、児童虐待防止法に通告義務があることは理解していても、担任や授業担当者・クラブ顧問として、子どもから虐待が疑われる内容が語られたとき、躊躇なく通告できるかは難しい。確証が得られなかったり、話したけれども通告しないでほしいと言われたり、対応や判断に迷うこともあるだろう。児童相談所から学校に来て児童生徒と面会し、そのまま一時保護所に行く場合もあり、保護者との関係より子どもの安全を優先することを頭で理解していても、葛藤やジレンマを抱えることもあるだろう。通告後の保護者対応にかかわる組織的なルールも理解していなければ、毅然と対応できなくなる場合もある。

教育相談において、法の理解は「冷たいルール」ではなく、「子どもを守るための温かい盾」として機能するという視点を共有しておくことが重要と考えられる。児童虐待防止法、※で追記した「学校・教育委員会等向け虐待対応の手引き」が理解できていてこそ、教育的なかかわりの中で法的な判断ができるようになるし、上司への報告や組織的対応のルールが理解できていてこそ、通告後の対応もふれずに行える。

以上のように、子どもの諸問題に関して、教員には、教育基本法、子どもの権利条約、いじめ防止対策推進法、児童虐待防止法、性犯罪関連法など、様々な法の理解が必要になること、法的判断が必要となる場面があることは明らかである。教育相談で行うべきことがわかってくることで、いじめや虐待、犯罪がらみ、性被害の訴えなどがあった場合、子どもの権利を守るために、どの機関にどのような情報を共有すべきか、守秘義務とのバランスをとりながら判断することができ、迅速かつ適切な対応が可能となる。また、少年法の理解は難しいが、非行や問題行動によって家庭裁判所送致や少年院送致となった場合でも、法的措置と教育的支援のバ

ランスをとりながら、学校復帰の調整を行うこともできるだろう。

なお、これまでも触れてきたが、子どもの指導や支援にあたっては、組織的な対応が欠かせない。組織としてルールがあいまいで見通しが持てないまま、個々の心情や判断で動くしかない状況に陥ったり、相談した上司の判断次第で方針が変わる状況が生じたりすると、親身に信念をもって対応することはできなくなる。法に正解が書いてあるわけではないが、法やガイドラインの理解に基づき、共通理解をもって、チームで協議しながら、組織的に取り組んでいくことが、児童生徒、教職員、学校いずれも守ることにつながるといえるだろう。

3. いじめ対応における法の理解と組織的対応の重要性

ここでは、いじめ問題の現状を示し、いじめ防止対策基本法の理解につなげていく。

「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた緊急対策等について（通知）」では、令和5年10月16日に性犯罪・性暴力対策強化のための関係府省会議・子どもの性的搾取等に係る対策に関する関係府省連絡会議・誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策推進本部を合同で開催し、それを受け、17日に「不登校・いじめ 緊急対策パッケージ」が取りまとめられたことが記載されている。

各学校では、学校生活アンケートを定期的実施していて、いじめの早期発見・対応に役立っているはずであるが、いじめ重大事態の発生件数は年々増加し、緊急対策パッケージでは923件で過去最多と大きく取り上げられた。令和5年度には1,306件とさらに増加している¹⁶⁾。今日、各校のホームページで「学校いじめ防止基本方針」が周知され、自治体のホームページにいじめ重大事態に関する報告書が公表される機会も増えてきているので、改善の方向に進んでいけばよいが、実際には依然として重大化を防げていない現状があると考えられる。

筆者自身は、いじめ問題に関しては、スクールカウンセラーとして校内のいじめ防止対策委員会に所属し、教員から情報共有された事案に助言したり、ガイドラインに沿ってやるべきことを確認し合ったりする反面、外部のいじめ重大事態の第三者委員会の聴き取り調査を受け、SC活用の課題を指摘される立場に立つこともある。一方で、第三者委員会の調査委員として他校の聴き取り調査を行い、弁護士が証拠を積み上げ事実認定する作業に立ち会いながら、いじめが起こった背景やいじめに至った心情面を検討したり、いじめと不登校の関連、いじめと特別支援教育のあり方との関連などを検討したり、再発予防にむけて提言する立場に立つこともある。初期の対応のまずさが問題をこじらせ、学校が疲弊する現実直面するたび、「いじめ防止対策推進法」や「いじめ重大事態に関する調査のガイドライン」がもっと理解され活用されていけばと思う。

いじめが認知された後、日々の教育活動の中で解消され、被害者・加害者、クラス全体・学年全体の成長につながる場合はよいが、第三者委員会の調査を初めて受けると、学校関係者は相当なダメージを受ける。公立の場合は、設置者が教育委員会のため、報告書も学校名が特定されない形で公表できるが、私立学校の場合は、事務局も調査にかかる費用負担も公表するホームページも設置者の学校法人もしくは学校が担わなければならないなど、より難しい問題を抱えることになる。一番重要なことは被害児童生徒に寄り添ったケアを行うことであるが、最初にも触れたように、学校という空間で生活する人すべての利益に配慮しながら対応することも危機管理上重要となる。

教育相談の力量形成においても、教員のメンタルヘルス上の問題を予防するためにも、いじめ対応の基本が理解できていることは必須となることから、ここでは、法に関するポイントを3点取り上げる。

(1) 法制定の経緯：いじめによる自死事件から法の制定へ

教育相談の授業では、1970年代後半からいじめを苦にした10代の子どもの自死が頻発したことやその後も続くつらい事案を取り上げている。2011年の大津市中2男子の事件については、当初、教育委員会は「生徒へのアンケートの結果、いじめの事実は確認できなかった」と発表したものの、翌年、いじめられているのを見た、担任も知っていたなどが多数明らかになったことから、学校や教育委員会の隠ぺい体質、取り組みの不十分さに厳しい批判の目が向けられることになった。当時の大津市長が文部科学省に対して、申告や相談がなくても教職員がいじめの発見と防止に積極的にかかわる責任を法律などで明確に求める要望書を提出したことがきっかけとなり、2013年「いじめ防止対策推進法」が施行された。いじめの防止、いじめの早期発見およびいじめへの対処について、国や地方公共団体、そして学校や保護者、皆が責任をもって取り組まなければならないことを具体的に定めた法律である。立案の背景にあるのは、二度とこのような悲劇を繰り返さないためにという思いがある。

この法に基づき、地方公共団体ごと、学校ごとに「いじめ防止基本方針」を策定することが義務づけられた。特に、重大事態に対しては、法とともに「いじめ重大事態の調査に関するガイドライン」（2017年平成29年策定、2024年令和6年改訂）に基づき、対応することが求められている。

(2) いじめ防止対策推進法におけるいじめの捉え方

「いじめ防止対策推進法」は理解が難しいが、条文の意味するところを理解できれば対策しやすい。ここでは、第1条と第2条を比較して、いじめへの対応を押さえておきたい。

第1条（目的）には、いじめは「教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるもの」と書かれている。ここでは、「深刻ないじめ」が取り上げられている。

一方、第2条（定義）には、「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」とある。ここでは、深刻ないじめに限らず、いじめの定義を広く捉えることで、「いじめ」「いじめの兆候」「いじめの疑い」を早期に発見することを重視している。いじめを狭く定義してしまうと、いじめに該当しないものが増え、対応しないことにつながる危険性があるためである。

法の定義の広さは、学校現場でしばしば議論になる。例えば、学校内でのいじめに限らず、放課後の公園や塾などで起きたいじめにも法は適用される。また、心身に苦痛を感じているかどうかは被害者の主観に基づくので、部活動で親身に指導したとしても苦痛を感じたと言われる場合、善意で行ったことでも真意が汲み取られず傷ついたという場合も、法上のいじめに該当するので、法にのっとった組織的対応が求められることになる。法改正を求める声もあるが、現状として法的義務がある。

文部科学省（2024）によると、図1に示すように、令和5年度のいじめ認知件数は732,568件に及んでいる。認知件数が多い＝いじめが多いよくない学校なのではなく、できるだけ広く捉えて件数をあげることが推奨されている。推移から一向にいじめがなくなると読み取るのではなく、広く認知されてきたよい傾向と捉え、いじめ解消件数も見ていくことが重要である。いじめはある前提で、いじめの芽を発見したら、組織的に情報共有し、適切に対応をして解消するまで取り組むことが求められている。もちろん解消した状態が3か月継続した後も、見守りを続けることは必要である。いじめ予防や再発防止策が徹底できれば、学校は変わっていく。

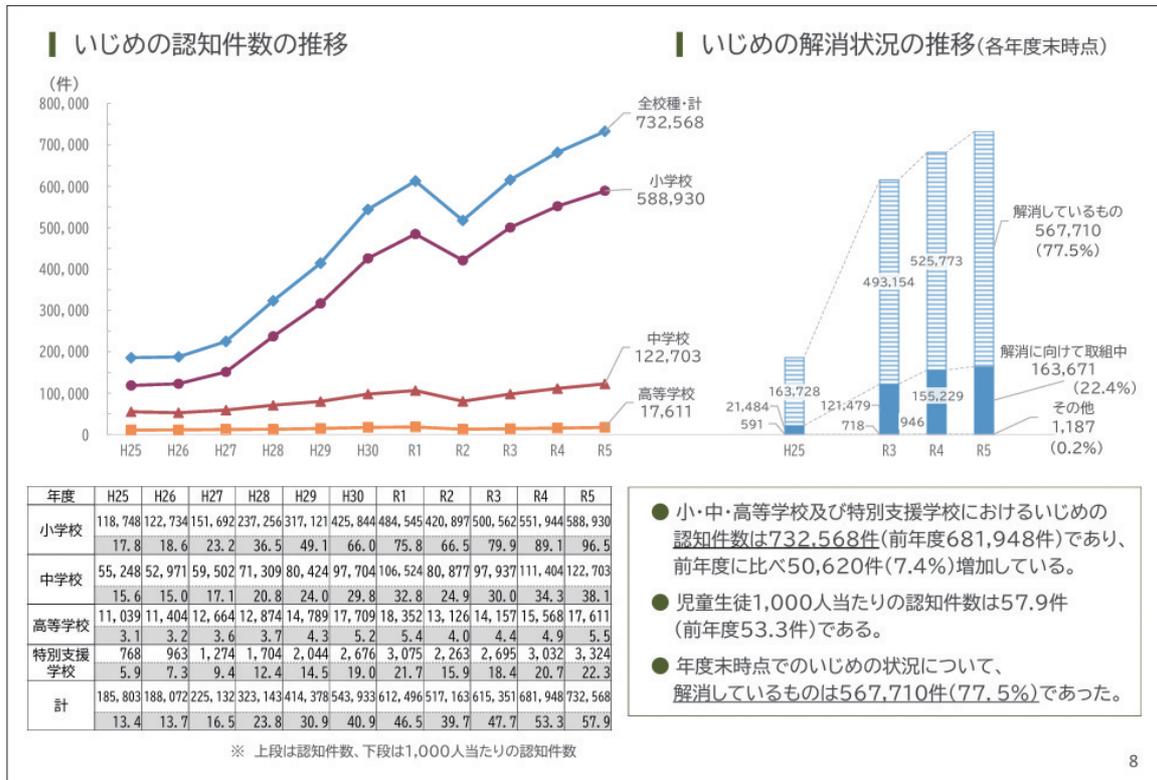


図1 いじめの認知件数の推移といじめの解消状況の推移¹⁷⁾

出典：文部科学省ホームページ (https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou_02-100002753_2_2.pdf)

認知件数がない＝いじめのないよい学校ではない。件数を減らすことが目的になってしまうと、兆候を見つけても取り上げず放置する、あるいはいじめではなかったように隠ぺいすることにつながりかねない。いじめに対する感が弱い、発見する手立てを行っていない、アンケートはとっているが精査していないため、認知されていない可能性もある。いじめを広く認知し、よりよい指導を重ねていく取り組みの中に教育の意義があると思われる。

(3) いじめ防止対策推進法が求める組織的対応

これまでにも述べたように、もし組織的な体制がなければ、特定の誰かの判断にいじめの認定が委ねられたり、個々の教員の時間・体力・気力が許す範囲でしか対応されないことも起こりうる。いじめ防止対策推進法は、いじめの調査、事実認定、いじめに該当するかどうかの判断、被害者や加害者への支援・指導などの一連の対応について、「いじめの防止等の対策のための組織」で行うことを求めているので、各学校では「学校いじめ防止基本方針」の中で組織図やフローチャートを示していることが多い。学校にはいくつもの委員会や会議組織がすでにあり、新たな組織の設置を義務づけているわけではないので、従来からある会議の一部でいじめ案件を取り扱っていることもある。

いじめ重大事態の調査に関するガイドライン改訂の背景として、法施行後10年経過したものの、重大事態の発生件数が2022年に過去最多となったことがあげられる。コロナ禍、教員の負担が増え、子どもたちの人間関係を育む機会が奪われた影響もあるかもしれない。重大事態として扱われるのは、いじめによる自殺、自殺企図、自傷行為、性被害、暴行によるケガ、PTSDの発症、金品の要求など、生命、心身、財産に重大な被

害が生じた疑いがある場合と、内容を問わずいじめによる欠席日数が30日を超えたり、転校する場合がある。

インターネット上で公表されたいじめ重大事態の報告書の提言部分を分析したものとして、亀田・会沢(2020)¹⁸⁾、四辻・房村(2023)¹⁹⁾があり、『月刊生徒指導』では、「調査報告書から読み取る」がシリーズ化され、2025年3月の第55巻3号まで、24回取り上げられてきた。

いじめ重大事態の第三者委員会の調査報告書では、組織的対応ができていなかった点が指摘されやすい。初期には、法の理解が乏しく組織を作って取り組む必要性を認識できていなかった例もあったが、法に基づき設置したものの適切に運用できていない、日常的な報告はしているし、既存の生徒指導委員会等で情報共有はしているけれども、記録もないし、いじめ対策組織として機能していないと指摘されることもある。

提言に関して、亀田らは、「いじめの早期発見」「いじめへの対応・対処」「いじめの未然防止」の3つのカテゴリーから、四辻らは、主に教員の意識を改善することに関する記述(教員への研修の必要性、教員がいじめについて知ること、教員がいじめ防止対策推進法等について知ることなど)から「教員へのアプローチ」、主に学校や教育委員会が組織的に対応すべきことに関する記述(チーム学校の必要性、多職種連携の必要性など)から「組織へのアプローチ」、児童・生徒への働きかけや支援などに関する記述(道徳教育、生と死の教育、いじめ防止のための児童・生徒への働きかけなど)から「児童・生徒へのアプローチ」の3つのカテゴリーから結果をまとめている。なお、ホームページに公表された報告書は相当なページ数に及ぶことも多く、読み進めるのが難しいが、『月刊生徒指導』では、毎月1事例を取り上げて課題を端的に示しており、事例を通して対応のポイントを理解するのに役立つと思われる。

有年(2024)²⁰⁾は、「重大事態になってから、組織的対応をするのではなく、重大化を防ぐために、早めに個々の教職員による対応から組織的対応へ移行することが大切である」としている。重大事態の調査を受けることになった1例目は、法に基づく必要性の理解がなく、いじめ対応組織があいまいであったり、報告連絡は日々していても記録が残っていなかったり、法やガイドラインが求めることができていないことが多い。どれだけ精力的に教育的観点から聴き取りや対応を行い、保護者対応をしても、法に基づいていないことで多くの改善事項が指摘されてしまう。しかし、筆者の経験上、指摘を受け止め、いじめ防止対策委員会が機能するように改善し、ガイドラインと照らし合わせ、対面で協議する体制が整っていくにつれ、また、学校の機能が麻痺するような状況に二度と陥りたくないという共通の思いから、予防的な取り組みが増えていくにつれ、当事者意識をもってかかわったメンバー個々の対応力が上がるとともに、組織的にもスピーディに対応できる手順ができ、様々な工夫がなされるようになってきたと感じている。それでも、いじめ問題はなくなることがない。対応に当たったことのある教員とそうでない教員では意識も対応力も差があるので、起こった事案をもとに、学校全体で対応力を高めていくことが必要となる。その積み重ねで、予防的なかわりが進み、重大化を防ぐことが可能になるだろう。

4. おわりに

本研究では、教育相談における力量形成において、法の理解が重要になること、今日的な教育上の諸問題に対し、対応が後手に回らないよう、リスクを最小限に抑えられるよう、スクールロイヤーなど法律の専門家と連携する必要性があることを取り上げ、考察した。特に、いじめ問題への対応において、法が求めることを理解して実行する重要性が明らかとなった。

日々の臨床実践に関しては守秘義務もあり具体的に示せなかったこと、また、学生のレポートの記述内容やアンケート調査結果を統計的に分析して提示することができなかったことが、本研究の限界としてあげられ

る。

教職をめざす学生が、教育現場の現状を知って教員になることをあきらめるのではなく、自分にできることを今から増やし、使命感をもって現場に出ることができるよう、教員養成段階から、スクールロイヤーとの交流や法的観点からのいじめ予防の授業を受ける機会など提供していくことが今後の検討課題である。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 教職課程コアカリキュラム（令和3年8月4日教員養成部会決定） p.16 https://www.mext.go.jp/content/20230821-mxt_kyoikujinzai01-000031486_1.pdf（最終閲覧 2025年8月29日）
- 2) 葉山貴美子他（2025）「教育相談実践基礎プログラムに関する科目間連携（1）—教職課程科目を中心に—」桃山学院教育大学教育実践研究紀要 第7号 pp.132-146
- 3) 木村佐枝子他（2025）「教育相談実践基礎プログラムに関する科目間連携（2）—横断的科目・新設科目を中心に—」桃山学院教育大学教育実践研究紀要 第7号 pp.147-158
- 4) 永井明子他（2025）「教員養成大学における教育相談実践基礎プログラム（1）—プログラムの立ち上げと、プログラム履修者の実態調査—」日本教育心理学会第67回総会ポスター発表 p.267
- 5) 前掲1)
- 6) 梶濱真（2022）「スクールカウンセラーによる支援の充実に向けて」公認心理師：実践と研究 第1巻 第1号 pp.48-50
- 7) 文部科学省（2017）「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」教育相談等に関する調査研究協力者会議
- 8) 文部科学省 スクールカウンセラー実践活動事例集 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1372335.htm（最終閲覧 2025年8月29日）
- 9) 文部科学省 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1312714.htm（最終閲覧 2025年8月29日）
- 10) 神内聡（2024）「スクールロイヤー 学校現場の事例で学ぶ教育紛争実務Q&A 170」日本加除出版株式会社 p.1
- 11) 内閣府（2023）「学校における指導・運営体制の充実について」 https://www.8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2210_02human/230417/human12_01.pdf（最終閲覧 2025年8月29日）
- 12) 前掲10) p.2-4
- 13) 前掲10) p.11
- 14) 堀切忠和（2024）「3訂 教職員のための学校の危機管理とクレーム対応—いじめ防止対策推進法と対応を中心—」日本加除出版株式会社 p.22
- 15) 自殺対策基本法の一部を改正する法律の概要 https://www.mext.go.jp/content/20250702-mxt_jidou02-000043476-002.pdf（最終閲覧 2025年9月22日）
- 16) 文部科学省（2024）「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」 https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf（最終閲覧 2025年8月30日）
- 17) 前掲16)（最終閲覧 2025年9月22日）
- 18) 亀田秀子・会沢信彦（2020）「いじめ重大事態に係る調査報告書における再発防止に向けた提言の分析—過去5年以内にインターネット上で公表された調査報告書からの検討—」文教大学教育学部教育学部紀要 第54集 pp.253-267
- 19) 四辻伸吾・房村利香（2023）「いじめ調査の在り方についての一考察—新型コロナウイルス感染拡大以後に提出された調査報告書の提言部分に焦点を当てて—」大阪大谷大学紀要 第57号 pp.55-68
- 20) 有年麻美（2024）「教職員が知っておきたい！スクールロイヤーが今よく受ける相談事例107—法的リスクを最小限にする判断のポイント—」第一法規 p.5

（2025年9月30日受理）

A Study on Collaboration with School Lawyers and Legal Understanding for Competence Development in Educational Counseling

HAYAMA Kimiko

Abstract

Today, schools face various educational challenges, making the development of educators' counseling competencies a critical issue. This study aims to examine the development of counseling competencies with a focus on legal themes. While the "Educational Counseling" course in teacher training programs and the "Foundational Program for Educational Counseling Practice" do not yet sufficiently address these legal issues, collaboration with school lawyers and an understanding of the law have become indispensable in counseling practice. Regarding the importance of legal understanding in educational counseling, this study summarizes the necessity of initiatives starting in teacher training programs from three perspectives: (1) collaboration with school lawyers and attorneys, (2) laws relevant to educational counseling, and (3) developing judgment skills based on legal understanding in counseling. Furthermore, recognizing the need to understand and utilize the "Act on Promotion of Measures to Prevent Bullying" and the "Guidelines for Investigating Serious Bullying Incidents," this study outlines (1) the legislative background, (2) the legal definition of bullying, and (3) the organizational responses required by the law. It also highlights the importance of understanding the fundamentals of bullying response to prevent escalation. A key future challenge is to provide opportunities for teacher training programs to learn about bullying prevention education practices, including those delivered by school lawyers.

Keywords : educational counselling, school lawyers, legal understanding, prevention of bullying, organizational response

執筆者紹介

(掲載順)

中村 浩也 (NAKAMURA Hiroya)	本学人間教育学部	教授
柴田 真裕 (SHIBATA Masahiro)	本学人間教育学部	講師
デッカー・ウォーレン (DECKER, Warren)	本学人間教育学部	准教授
オチャンテ 村井 (OCHANTE MURAY ロサ メルセデス Rosa Mercedes)	本学人間教育学部	准教授
村上 佳司 (MURAKAMI Keishi)	本学人間教育学部	教授
八木 利津子 (YAGI Ritsuko)	本学人間教育学部	教授
木村 佐枝子 (KIMURA Saeko)	本学人間教育学部	教授
山村 拓 (YAMAMURA Taku)	本学人間教育学部	非常勤講師
松久 眞実 (MATSUHISA Manami)	本学人間教育学部	教授
野津 喬 (NOTSU Takashi)	堺市教育委員会教育センター 主任指導主事	
加藤 恵美子 (KATO Emiko)	本学人間教育学部	教授
栗岡 住子 (KURIOKA Sumiko)	本学人間教育学部	教授
杉 秋成 (SUGI Shusei)	本学共通教育機構	講師
土井 智弘 (DOI Tomohiro)	本学人間教育学部	実習助手
安達 有梨 (ADACHI Yuri)	本学人間教育学部	助教
吉田 かえで (YOSHIDA Kaede)	大阪教育大学 養護教諭 附属池田中学校	
藤原 昌樹 (FUJIWARA Masaki)	本学人間教育学部	准教授
清野 宏樹 (SEINO Hiroki)	本学人間教育学部	准教授
山本 弥栄子 (YAMAMOTO Yaeko)	本学人間教育学部	准教授
佐野 友恵 (SANO Tomoe)	武庫川女子大学	准教授
杉本 孝美 (SUGIMOTO Takami)	本学人間教育学部	准教授
葉山 貴美子 (HAYAMA Kimiko)	本学人間教育学部	教授

桃山学院大学人間教育学会会則

第一条（名称）

本会は桃山学院大学人間教育学会（Humanistic Education Association, Momoyama Gakuin University, Japan）と称する。

第二条（目的）

本会は、桃山学院大学における人間教育の研究を促進し、あわせて相互の親睦をはかることを目的とする。

第三条（事務所）

本会の事務所は桃山学院大学内におく。

第四条（事業）

本会は第二条の目的を達成するために次の事業を行う。

1. 研究会の開催
2. 機関誌その他の編集・刊行
3. 講演会その他の集会の開催
4. その他本会の目的を達成するために必要な事業

第五条（会員）

本会の会員は、次のとおりとする。

1. 正会員は、本学の専任教員、特任教員および基幹教員で、本会の目的に賛同する個人。
2. 準会員は、本会の目的に賛同する非常勤講師、学生および学部卒業生およびこれに準ずる者で、正会員が推薦し役員会の承認を得た個人。
3. 賛助会員は、本会の目的に賛同し本会員が推薦する者で、役員会の承認を得た個人または団体。

第六条（会費）

年会費として、正会員・準会員 3,000 円、賛助会員 一口 3,000 円とし一口以上とする。

第七条（役員）

本会には次の役員をおく。

- 会長 1名
- 理事 3名
- 監事 1名

役員は正会員の互選により総会において選出する。役員の任期は1年とする。ただし再任を妨げない。

第八条（総会）

本会は毎年1回、定期総会を開催する。ただし必要に応じて臨時に総会を招集することができる。なお、総会の定足数は、正会員の2分の1とする。

第九条（監査）

本学の会計年度は、4月1日に始まり翌年の3月31日に終了する。

第十条（会則の改正）

本会則の改正は、総会の出席正会員の3分の2の同意を要する。

附則 この会則は2025年4月1日より施行する。

桃山学院大学人間教育学会機関誌 『人間教育学論集』 投稿規程

1. 本誌の名称を 桃山学院大学『人間教育学論集』（以下「本誌」という）とする。
2. 本誌は定期刊行物であり，原則として年1回発行する。掲載論文等は，投稿原稿や依頼原稿とする。
3. 本誌の編集は，本学会会長によって選ばれた編集担当理事2名によって行われる。
4. 投稿者は，原則として本学会の正会員や準会員とし，会費の納入が無ければ投稿原稿は受理しない。
5. 投稿原稿は，「論文」，「実践報告」，「研究ノート」，「資料」，「翻訳」，「書評」に類別し，投稿者の希望する類別を指定する。但し，編集担当理事によって類別を変更することができる。
6. 本誌への投稿は，教育学およびその関連領域や教育実践等に関するもので，未発表のものとする。また，原稿は横書きを原則とし，分量については，論文および翻訳は和文28,000字（欧文の場合14,000語），それ以外は和文14,000字（欧文の場合7,000語）を一応の限度とする。原稿の提出等については，所定の執筆要項に従うものとする。
7. 翻訳については，著作権が保護されている場合は，著作権者に許諾を求め，著作権者の許諾の意思が表明されている文書を，原稿と共に提出しなければならない。
8. 投稿原稿の使用言語は，日本語，英語に限る。但し，固有名詞，引用文，用例等については，この限りではない。なお，投稿に際して，英文原稿の場合，本文ならびに要旨については，あらかじめネイティブ・チェックを経たものとする。
9. 学会，研究会，講演会等における口頭発表を原稿化したものは，発表の機関，場所，年月日を本文末尾に明記しなければならない。
10. 論文の場合は，400語以内の英文抄録（要旨）を添付する。論文以外の場合には，英文抄録をつけるかどうかは，投稿者の意向に委ねる。また，論文・実践報告・研究ノートについては，5項目以内のキーワード（日本語および英語）を記すこととする。
11. 人を対象にした研究は，著者（代表者）の所属する機関における研究倫理規準等の審査で承認されたものとし，その旨を論文中に明記しなければならない。但し，所属機関で審査を受けられないものについても，「桃山学院大学研究倫理規準」に従うものとする。
12. 投稿申込は，編集担当理事が定める「投稿申込書」に記入の上，原則として毎年7月末日までに編集担当理事に申し出る。
13. 投稿の掲載の可否は，編集担当理事およびレフリーの合議で決定する。
14. 本誌に掲載された論文等の著作権のうち「複製権」と「公衆送信権」の行使は，桃山学院大学総合研究所に委託する。
15. 投稿された論文等は，桃山学院大学学術機関リポジトリに公開することを原則とする。但し，投稿者から公開が否との申請があった場合，編集担当理事の審議の上，公開を行わない場合がある。

附 則

この規程は，2025（令和7）年4月1日より施行する。

CONTENTS

Preface NAKAMURA Hiroya (1)

Articles

A Study on the Social Skill Characteristics of Overseas Internship Participants :
A Comparative Analysis Between Participants in the
Cambodia Training Program and General Students
..... SHIBATA Masahiro (5)
DECKER Warren
OCHANTE MURAY Rosa Mercedes
MURAKAMI Keishi

Revitalization of Local Crime Prevention Activities in a Collaboration between Schools and
Local Communities :
Quantitative textual analysis of crime prevention activities of local volunteers
..... YAGI Ritsuko (15)

An Exploratory Essay on Dynamic Self-Regulation :
Reconfiguration of Meaning-Making and Self-Agency as Mediated
by the Ontological Buffer
..... NAKAMURA Hiroya (33)

Study on Changes in Awareness of Community-Based Crime Prevention Volunteer Activities :
Crime Prevention Assessment Sheets Created by Core Members
..... KIMURA Saeko (45)
YAGI Ritsuko

A Study on the Psychological Factors Influencing the Acceptance of Persons with Disabilities
in Youth :
Self-Esteem and Experiences of Helping
..... YAMAMURA Taku (57)

Metaverse-Based Support for Truant Students :
A Study of Research from the Perspective of Increasing Resilience
..... MATSUHISA Manami (73)
YAGI Ritsuko
NOTSU Takashi

Emotional Growth in “The Poetry Classroom” :
Creation of Compassionate Care for Young People Struggling with Life’s Challenges
..... KATO Emiko (91)

Survey Results on the Need for Stress Prevention Education Programs for Small and Medium
Enterprise Owners :
Analysis of Survey Results for Small and Medium Enterprise Owners
..... KURIOKA Sumiko (107)

Practice Reports

- Immediate Effects of Coordination Training and Its Potential for Implementation in
Physical Education
..... SUGI Shusei (119)
- The Role of Club Activity Coordinators in Facilitating Learning for
University Student Instructors :
Activities in Junior High Schools Sports Clubs
..... DOI Tomohiro (129)
NAKAMURA Hiroya
- Professional Education of Yogo Teacher Trainees :
Collaborative Mentoring Aimed at Developing a Rubric for Nursing Practicum
..... ADACHI Yuri (141)
YAGI Ritsuko
YOSHIDA Kaede
- Art Activities Based on Bodily Experience of Free Verse for First-Year Students in a Teacher
Training University :
A Recommendation for “Word Poems” in Creative Arts Programs
..... FUJIWARA Masaki (153)
SEINO Hiroki

Research Notes

- Integrating the Certified Picture Book Specialist Training Course with Childcare Practice :
A Comparison of First and Second-Year Students
..... YAMAMOTO Yaeko (167)
SANO Tomoe
- Survey of Childcare Workers' Awareness toward Development of a Language Acquisition
Support Program for Nurturing Children in Plurilingual Environment 2
..... SUGIMOTO Takami (183)
OCHANTE MURAY Rosa Mercedes
- Overview on the Concept of Sport for People with Disabilities :
A Summary of Current Issues
..... SEINO Hiroki (197)
- A Study on Collaboration with School Lawyers and Legal Understanding for Competence
Development in Educational Counseling
..... HAYAMA Kimiko (211)

人間教育学会役員（2025年度）

会 長 : 中 村 浩 也
理 事 : 栗 岡 住 子
理 事（編 集） : 八 木 利 津 子
理 事（編 集） : 木 村 明 憲
監 事 : 柴 田 真 裕

2026年2月27日発行

桃山学院大学 人間教育学論集

創 刊 号

編 集 桃 山 学 院 大 学 人 間 教 育 学 会
発 行 桃 山 学 院 大 学 総 合 研 究 所
〒594-1198 大阪府和泉市まなび野1番1号
TEL. 0725-92-7129
印 刷 所 東 洋 紙 業 高 速 印 刷 株 式 会 社
〒556-0029 大阪市浪速区芦原2-5-56
TEL. 06-6567-0511（代表）

St. Andrew's University