

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第 6 号

平成 2 9 年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

研究紀要（6号）発刊によせて

越谷保育専門学校長 山崎 芙美夫

本学は、昭和 44 年に開学され平成 29 年に 49 周年を迎えました。これも創立以来、諸先輩の不断の努力と、関係諸氏の皆様方のご支援、ご協力の賜物と考えています。おかげさまで埼玉県におきまして 2 年間で文部科学大臣指定の幼稚園教諭の免許と厚生労働大臣指定の保育士資格がとれる唯一の専門学校として歩みを進めてまいりました。平成 12 年から「専門士」としての称号が付与され本学を卒業してさらに保育の道を学び続けたいという学生は大学 3 年次への編入が可能です。平成 26 年度には「職業実践専門課程」として文部科学大臣の指定を取得いたしました。「キャリア教育」にも専門学校としていち早く取り組み、平成 24 年度から授業時間に組み込まれたキャリア教育を実践し、学生一人ひとりの状況に留意しながらキャリア形成を教職員全員でサポートしています。

近年、専門学校には大きなうねりが生じています。一つは実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関として短大創立以来 55 年ぶりに「専門職大学」「専門職短期大学」が平成 31 年 4 月に開学します。すでに大学に 13 校・短大に 3 校が認可申請をすませています。もう一つは「専門学校の教育の質保証」についてです。専門学校が社会から認知される度合いが低いように感じています。質保証として専門学校教員の資質向上があげられます。学生募集で高校を訪問すると、研究・業績重視の大学と専門技能取得重視の専門学校が進学対象になった場合、高等学校、生徒、保護者等の専門学校に対する理解度が若干不足しているように感じます。この原因としていろいろ考えられますが、教員の資質向上策が社会に広く認知されていないということがあります。これまで専門学校勤務教員の研究成果を広く世の中に公表する機会が少なかったことも影響しているように感じます。本学の教員がどのような研究領域や問題意識を持っているかは、今までの研究紀要をご覧いただければご理解いただけたと思います。専門学校教員として専門分野の知識はもちろん、教育者として研究者としての資質の向上と研究成果公表が近年求められるようになりました。これも時代の流れではないでしょうか。

このような大きな変革期にあって本学では幼稚園教諭・保育士養成機関として一人ひとりの教員の資質向上を目指して研究活動をすすめてきました。これまで教員研修会の場合として年 2 回の「講師会」を開催し、平成 25 年度には「紀要委員会」を校務分掌に位置づけ、ここに「平成 29 年度研究紀要第 6 号」として発刊することができました。今後も、本学のミッション「学びつづける保育者」育成のため教育活動を積み重ねていきます。教員は毎日の校務の間で研究を進めてきました。教員には指導者として、自らの研鑽が求められています。今後さらに研鑽を積み重ね質の高い教育水準を維持し、優れた教員の人材育成に「研究紀要」が少しでも貢献できれば幸いです。

これからも皆様の温かいご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目 次

研究紀要（6号）発刊によせて

越谷保育専門学校長 山崎 芙美夫

【実践研究】

子どもと楽しく表現あそびをするための取り組み

—夏期幼児教育研修の実践研究—

渋谷 るり子・横関 由紀・1

【論文】

「障害児保育」の体験授業効果に関する考察（1）

～2017年度3月告示の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」を中心に～

・・・・・・・・・ 畠田 貞子・9

保育養成校の学生が捉えた「気になる」子どもの行動特徴

—養成校における実習事前・事後指導のありかたについての一考察—

・・・・・・・・・ 田村知栄子・19

ボランティア・コーディネーターの活動のプロセスとその方向性

—地域の教育力を活用した事業の検討から—

・・・・・・・・・ 西村 彩恵・27

認知課題の解決過程における固執性

・・・・・・・・・ 山下 直治・37

【教員業績紹介】

金杉 登喜子（かなすぎ ときこ）

・・・・・・・・・ 52

『越谷保育専門学校研究紀要』規程

・・・・・・・・・ 56

【実践研究】

子どもと楽しく表現あそびをするための取り組み — 夏期幼児教育研修の実践研究 — 渋谷るり子[※]・横関由紀^{※※}

Efforts to enjoy games bringing out great expressions with children — Practical study of Summer training for infant education — SHIBUYA Ruriko・YOKOZEKI Yuki

本報告は、ワタナベ学園での研修内容とその実践における中間報告をまとめたものである。保育者が日々子どもと楽しく表現するために、保育者自身が音を感じる心の大切さをテーマに研修を実施した。研修の内容は、音を感じる心の大切さや、音あそびのねらい、リズムあそび、楽器との出会いなど、指導の導入部分にあたる内容を多く取り入れた。研修内容だけでなく、研修後に保育現場にて実践された音楽活動例も合わせて紹介する。音楽の授業に携わる者としての願いと、日々の学生指導の中で感じている事を共に考え、今後の幼稚園教諭・保育士養成に活すべくまとめる事とした。

キーワード：音を感じる心， 音あそび， 表現あそび， リズム， 合奏

I はじめに

ワタナベ学園では、学園内の幼稚園、認定こども園で1年間取り組む研究テーマを決め、保育を実施、1月にはその取り組みに関して研究発表を実施している。テーマは運動、音楽、発達、表現等の内容で園ごと、学年ごとに強化して取り組んでいる。平成28年度において、音楽をテーマに2年間継続して研究に取り組む事が決定された。2年間の計画としては、平成28年度の夏期研修会にて、音楽に関する研修会を実施、それを受けて各保育者たちが具体的な主題、副主題を決めて保育を实践、年度末に中間報告をした。平成29年度の夏期研修会も前年度に引き続いた内容で実施し2年計画の途中である。この実践報告では、1年目の取り組みをまとめ、現場の保育者からのアンケート等を通じて挙がってきたものや取り組みを振り返り、今後の保育者養成に活すべく、まとめる事とした。

※ 越谷保育専門学校専任教員
※※越谷保育専門学校専任教員

II 研修内容

1. 研修内容アンケートから見えてきたもの

平成28年度の研究テーマが音楽とする事で決まり、夏期研修において実施してほしい内容、日ごろ保育での音楽に関する部分で感じている事、困っている事等のアンケートが自由記述という方法で各園まとめられた。下記は6園から挙がってきた内容の抜粋である。

- ・リズム感の付け方を知りたい
- ・リズムを正しく打てるようになるには
- ・怒鳴って歌う子どもや音程が取りにくい子ども、歌や楽器に興味を示さない子どもに対する対応法を知りたい
- ・楽器の正しい演奏方法の伝え方
- ・鍵盤ハーモニカの教え方

アンケートからは現場の保育者が熱心に指導されており、日々の具体的な悩みや葛藤が現れた形なのだと感じた。具体的かつ実践的な指導内容に関する事が多くを占めた。しかし、ここ

で私たちは、保育者自身が、ゆったりと子どもと一緒に音楽を楽しんでいるのだろうかという疑問を抱いた。保育者の悩みはどれも熱心に指導するがゆえに誰もが感じる疑問であり、試行錯誤されているところであるが、熱心に、且つセオリー通りに指導しようとするところばかりがクローズアップされているように感じた。

例えば、楽器の持ち方や演奏方法の指導だけでなく、子どもと楽器の出会いにおけるワクワク感や、音を想像したりする楽しさである。つまり、指導しなくてはという責任感が伝わってきたのだが、保育者自身が普段子どもたちとどのように音楽を楽しんでいるのか、このアンケートからなかなか感じとる事ができなかったのだ。ならば、指導法の具体的な方法も念頭に置きながら、せつかく2年間という研修期間をいただいたので、ゆっくりともう一度、保育者自身が音楽を楽しむという心を耕してからでも遅くないのではないかと考えた。特に、子どもの歌声や保育者のピアノ演奏など、園生活の中での音楽そのものが子どもを取り巻く音環境であるという意識を、大切にしたいという思いから、1年目は「音を感じて心を動かそう ～子どもと楽しく表現するために～」というテーマに決まった。

2. 研修内容について

(1) テーマのねらい

越谷保育専門学校では、1年次前期、教科に関する科目の位置づけで「音楽Ⅱ理論と音楽あそび」の授業が半期開講されている。この1回目の授業時に、毎年必ず受講者に始めの質問をする。それは「そもそも音とは、何だろう」という質問である。かなり抽象的な質問であるが、幅広くいろいろな考えを学生達は述べてくれる。

- ・周波数や空気の振動
- ・聞こえてくるもの
- ・生活の一部、生きている証
- ・生活を助ける合図や情報

- ・心を豊かにするものや感情が表現できるもの
- ・感情が動くもの、心と連動
- ・目に見えない記憶とつながっているもの
- ・時には癒され雑音になってイライラしたりするもの

といった意見が挙がる。さらに、「保育の場の音楽とは何か」という内容では、

- ・楽器あそびや歌
- ・リトミックや踊り
- ・ピアノ

といった意見も出される一方で、

- ・コミュニケーションや仲良くなるきっかけ
- ・一体感を感じられるもの
- ・想像力を育むもの
- ・リラックス効果や気分転換
- ・心の発達に必要なもの
- ・楽しく笑顔になれるもの
- ・心や気持ちを表現するもの

といった意見が挙がる。

今回の研修では、2つ目の質問で回答された楽器あそびやリトミックといった方法論と、心や気持ちを表現し楽しく笑顔になれるという部分を再確認しながら、子どもの心身の発達段階と連動して音あそびから合奏へ、どのように移行していけばよいのかという内容の90分プログラムとした。そして当たり前のように自分たちの周りに取り巻いている音に対して、心を動かす大切さと楽しさを再確認してほしいという願いを盛り込んだ。

(2) 研修内容

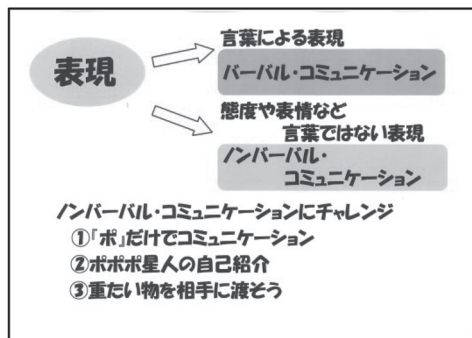
導入 ノンバーバルコミュニケーションの体験

- 1 音楽（音）と言葉の関係
- 2 聴く力の発達（胎児から5歳児）
- 3 音あそび
 - ①見えない楽器の音を想像する
 - ②音を鳴らさない鈴まわし
 - ③音を描く
 - ④曲を聴いてイメージする
- 4 リズム合奏

- ①音あそびから合奏へ
- ②音の重なりを楽しむ
- ③即興リズム合奏

これらの内容において、グループワークを中心に取り組んだ。

導入のノンバーバルコミュニケーションの体験では、「ポ」という発音のみを使用し、グループ内でテーマに添って話合うといった形で実施した。これは星山麻木氏編著による『一人一人を大切にするユニバーサルデザインの音楽表現』（萌文書林 2015）のオノマトペだけで話しかけるという内容を参考にしている。



ノンバーバルコミュニケーションは表情、抑揚、イントネーション、リズム感での表現が特に大切であると考えます。態度や表情などの視覚情報や、声の質や速さ、大きさなどの聴覚情報等のノンバーバルな部分が、言葉よりも効果的に相手に伝わるといった事を体験する事で再認識してもらおうねらいがあった。体験後、グループ内でどのような事に意識してコミュニケーションを図ったかという質問をしたところ、伝えようとするあまりつい言葉を発してしまう、発したくなるという意見が出た。また、言葉のコミュニケーションが当たり前の大人にとって、「ポ」という発音のみで伝える事のもどかしさや難しさを感じた様だったが、「ポ」という非日常の言葉が、子どもたちにとっては楽しく遊べるのではないかという意見が共有できた。

音楽（音）と言葉の関係では、音楽の3要素である「リズム」「メロディー」「ハーモニー」が、

ノンバーバルコミュニケーションにおける聴覚情報である声の質、速さ、声量、間などが共通しており、乳児期に耳から入り脳に蓄積された音情報の大切さ、言葉の発達や、普段の子どもとの会話そのものが、のちの音楽活動にも繋がっていく事を確認した。

音楽(音)と言葉

音楽(音)と言葉はリズム、アクセント、メロディーなどの要素がよく似ているといわれます。

リズム : 長音や促音

アクセント : イントネーション

メロディー : 抑揚

【ポポポ】もリズム、アクセント、メロディーの要素

ノンバーバルコミュニケーションにおける聴覚情報も、声の質、速さ、声の大きさ、間など、音楽と要素が同じと言えます。

聴く力の発達では、胎児から5歳児までどのように変化していくのかを、『子どもの音楽表現』（保育出版社 2012）の資料を見ながら、実際の保育現場での音楽活動を連想する事で、発達をとらえた。子どもは、視覚、聴覚、触覚を通して、自分以外の外界を認めていくといわれているが、その中で聴覚は認知機能を高めていく意味で最も重要な役割を担っている。

次に実施した音あそびでは、中が見えない布製の袋に入れられた楽器を、袋の上からの手触りや袋の中に手を入れて実際に触った感触などから、形やその楽器の音色を想像し、言葉で表現するグループ活動を実施した。用意した楽器は、かえるの形をしたギロ、ラチェット、トーンタングを複数準備。袋の中に手を入れた時や、音色を言葉で表現する課題はどのグループからも歓声があがり、とても楽しそうに活動していた。音を鳴らさない鈴まわしでは、あえて音を出さないという課題に向かう事で音への意識がさらに高まる事に気が付くようにした。

音あそび

見えない楽器の音を想像しよう

①どんな形、色の楽器なのだろう

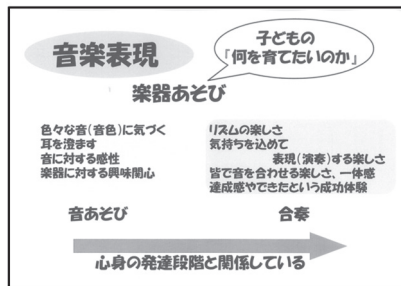
②この楽器からどんな音が鳴るのだろう

③この楽器の音を言葉で表そう

音を鳴らさない鈴回し

円になって座り、手に持った鈴を、音を出さないように隣の人にそっと渡しまわしていく。

ここで伝えたかったのは、子どもに何を感じてほしいのかによって同じ楽器あそびでも扱いは変わる事である。下の資料では、心身の発達段階に関係し、子どものどのような部分を育てたいのかによって、活動のポイント、つまりねらいが変わるという事を示したものである。



この音あそびの活動を、合奏活動に入る前に十分に時間をとり、子どもの気づきを大切にしたいと願っている。今回新たに改定された幼稚園教育要領、表現の内容の取扱いにおいても「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」⁽¹⁾と新たに追記された事を改めて思い返した。

これらの活動を通して、手触りなどから楽器を想像し、音からイメージを広げ、身体表現していく段階を通して、改めて音に対する意識を持つ事となった。子どもの心身の発達段階を考えると、同じ楽器あそびでも事例のような視覚的な発見、聴覚的な体験、触覚的な興味関心について、しっかり育む事が合奏へのプロセスにおいてだけでなく、子どもの音楽性を養う上で重要であると考えた。

曲を聴いてイメージする取り組みにおいては、ルロイ・アンダーソン作曲「シンコペイテッド・クロック」を例題として挙げ、グループごとに取り組んだ。始めに、曲の構成が3部形式(A-B-A-C-A)であることを、曲を聴きながら確認し、それぞれの部分のイメージを考えた。曲を聴きながら手振りや身体表現で無理のない動きをつけてみると、Aの部分は、拍のはっきりした固い動き、Bの部分は流れるようなやわらかい動きが適している等、意見が出

された。部分ごとにイメージができれば次にリズムをつけていくが、簡単で覚えやすいリズムを考える事が大切になる。最後に、考えたリズムとそれぞれの部分の曲想にあった表現ができる楽器を選ぶ。この時に、楽器の特性について考える事がポイントである。例えば、Aの部分は、固い動き、刻む、時計の秒針をイメージし、4分音符中心のリズムで、音色の余韻が少なく歯切れの良いカスタネットやウッドブロックを使用、Bの部分は、流れるような柔らかい動きをイメージし、2分音符または全音符中心のリズムで、トライアングルや鈴を使用、Cの部分は、細かくキラキラしている感じをイメージし、8分音符中心のリズムでトレモロ奏が合うトライアングルや鈴を使用するといった形である。

このような段取りを踏みながら曲を読み取っていく事で、曲の理解も深まり、リズムや楽器の選び方もスムーズになっていく事を確認した。

リズム合奏については、細田淳子著「わくわく音あそびでかんたん発表会」より言葉のリズムを紹介した。言葉のリズムを練習する事で、無理なくリズムあそびができる事を確認しながら、これらのリズムパターンを組み合わせ、即興的なリズムアンサンブルが可能である指導法に繋げた。

先に述べた音と言葉の要素が似ているというところからも、この言葉のリズムでの活動は大切にしてほしい。日常、私たちが発している言葉もリズムである。音や音楽、シンコペイテッド・クロックのような合奏活動以外の日常の保育において、リズムが感じられるものであってほしい。

Ⅲ 園における研究の中間発表について

ワタナベ学園では、年間のテーマ、夏期研修をもとに、各園で取り組んだ内容について年度末に報告会を実施している。ここで紹介するのは、平成28年度の研究発表会の報告内容の一部である。

1. 柏ひがし幼稚園（年長クラス）⁽²⁾

柏ひがし幼稚園では、年長クラスの副主題を「音を感じて、心と身体を解放しよう」に設定、子どもが主体的に活動できるような工夫がなされていた。園では毎年2月に音楽発表会を行っているが、その時期以外に合奏や音あそびの時間が少なく、発表会での合奏も保育者が作った内容で発表していた。担当者は、副主題を設定した理由について、「音を使ったいろいろな表現方法や遊びがあることを知り、音への興味・関心につなげていくとともに、自由に自信を持って表現していけるよう、積極性や豊かな自己表現を育てていきたい」と述べている。

研究の進め方は、音あそびに焦点を当てたカリキュラムを作成、10月から実際に取り組んだ。いろいろな楽器に触れる機会を多く取り入れ、音マップ作りや指揮者ゲームなどから、リズム表現やリズムあそびに移行しながら取り組んでいった。下記はその取り組みの記録である。

② 取り組みの記録

月	取り組み内容	ね ら い	成 果	反省・課題
10月	・いろいろな楽器に触れる ・ことばでリズムを表現する(手拍子)	・いろいろな音に触れ、楽器を演奏する楽しさを知る	・音あそびの時間をほとんど取ることができなかったため、特に成果は見られなかった	音あそびを行う時間を取るのがほとんどできなかった。もっとたくさん音あそびの時間が取れるよう保育を見直していきたい
11月	・言葉でリズムを表現する(手拍子や楽器) (テーマ: 果物・虫・野菜等) ・考えたリズムを曲に合わせて演奏する	・いろいろなリズムがあることを知る	・子ども同士で話し合っ、リズムを考え出すことができたようになつた	音あそびの時間を多く作ることができた。子ども達は楽しんで行っているものの、毎日に多様なリズムになってしまい、発展していく様子が見られなかった
12月	・言葉でリズムを表現する(手拍子や楽器) ・考えたリズムを曲に合わせて演奏する	・子ども自らリズムを生み出す喜びを感じる ・友だちと一緒にリズムを考える楽しさや友達と息を合わせて演奏する喜びを感じる	・曲に合わせて、違うリズム(2つの楽器)を並行して演奏できるようになった ・リズムのパリエーションが増えてきた	行事の練習が多くなつてしまい、あまり時間が取れなかった。いろいろなリズムを考えられるよう、保育者の援助も必要だと感じた。曲のリズムや雰囲気に合わせてリズムが考えられるような取り組みを行ってきたい
1月	・音楽会で使用するすべての楽器の名前と演奏方法を知り、実際に触れてみる ・音楽会の合奏の曲に合わせて学期ごとにリズムを考える	・子ども自身でリズムを考え、演奏する楽しさを味わう ・他の楽器と合わせて演奏する楽しさや大切さを知り、上手に揃えて演奏できたときの喜びを知る	・決められたリズムを演奏するのではなく、自分たちで考えたリズムを演奏することで、スムーズに覚えて演奏することができた ・全体的に、意欲的に練習に取り組む、自信を持って演奏する姿が見られた	鍵盤ハーモニカや鉄琴・本等は、子ども達でリズムを考えなかったため、覚えるのに時間がかかってしまった。これらの楽器についても、子ども達で楽譜を作ることができるよう、年間を運してカリキュラムを作ることができればよかったと感じた

③ 研究の成果

- ・音楽会の合奏のリズムを自分たちで考えたことで、いつも以上に早く、一人ひとりがしっかりと覚えられた。また、他の楽器と合わせたときも、つられて間違えることが少なかったように感じた。自分たちで考えたことが、意欲や自信につながったように思う。
- ・リズムに言葉で当てはめて覚えることは、子どもにとっても楽しかったようで、子どもたち同士でいろいろな意見を出し合いながら決めることができた。

④ 反省と今後の課題

- ・今年度、月ごとに活動などを考えていたが、なかなかうまく時間を取ることができなかった。
- ・遊びを発展させていくことができなかった。もっと日常の中で音あそびの活動を取り入れ、子ども達と一緒に発展させていきたいと思う。
- ・音遊びから音楽会にかけての活動は、楽しんで意欲的に取り組むことができていたように思うが、その一方で、子ども自身で考えるリズムは、似たようなものや単純なものになることが多く、あまりパリエーションがなかった。次年度へもつなげていけるよう、援助や工夫を考えたい。

2. 越谷保育専門学校附属吉川幼稚園(年長クラス)⁽³⁾

吉川幼稚園では、年長クラスの副主題を「心を動かす音楽体験を通して、友だちとイメージをふくらませ、自由な表現方法を知る」に設定、実施された。子どもたちの現状として、「人前での発言を恥ずかしがり、自分の意見や主張をうまく伝えられず、苦手を感じている子どももいる。自分の考えや表現の仕方に自信を持つことができるように、音楽を通して自己表現の楽しさを伝えていきたい」という保育者の願いから、副主題が決定された。「リズム、音、音楽に合わせて自由に身体をつかって表現する活動や音楽を聴いて絵画に表現する活動を通して、心が弾むきっかけを作り、友達と共有したり受け入れたりしながら、のびのびと自己表現できるように配慮、実践した。」と述べている。

ここで実践された絵画による表現活動は、クラシック音楽を聴いて感じた事を自由に絵で表現するという取り組みである。グループ活動として意見やイメージを子ども同士で共有しながら、絵で表現した作品を一部紹介する。

(1) カノン① (パッヘルベル)



(夜に散歩して、空を飛んで、星がみられた)

カノン②



(夢でお姫様になった気分。そして、お姫様になっていた)

フィンランディア③



(恐竜が人間を追いかけている)

(2) フィンランディア① (シベリウス)



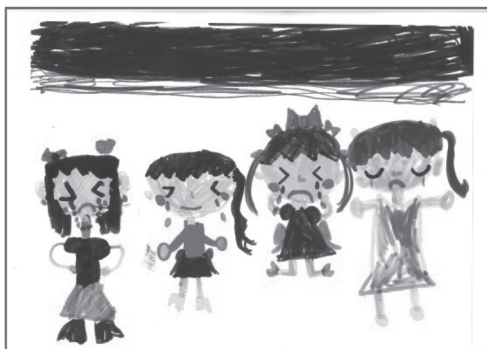
(海賊が波に巻き込まれ、嵐がきた)

(3) 交響曲第5番「運命」第1楽章①
(ベートーヴェン)



(おばけがパーティーをしている)

フィンランディア②



(悲しくていっぱい泣いたよ)

交響曲第5番「運命」第1楽章②



(トラとライオンが闘っている)

交響曲第5番「運命」第1楽章③



(ベートーヴェンがうたっている)

活動を通して、「友だちと表現する楽しさや感じ方の違いに気づくきっかけとなったようだ。絵画の表現では、歌詞の無い音楽を聴くことで、想像力が膨らんでいると感じた一方、表現の仕方がわからないといった子どもの姿もみられたようだ。今後は、一つの音楽から物語を考えグループ全体で表現できるような活動をしていきたい」と発表をまとめられた。

IV まとめ

今回、音を感じて心を動かそうというテーマでの研修をきっかけに、保育者が日々の活動の中で実践し、子どもたちにも変化が見られた事は大変うれしい事であり、私たちにとっても改めて気づく部分があった。幼児期だからこそ体験できる事があり、教えこむ音楽ではなく、感じる音楽を大切にしてほしいと切に願う。感性を引き出す遊びや楽しさが体験としてたくさん必要であると考えている。その体験は、保育者が演奏するピアノ伴奏に耳を澄ませ、時に心を落ち着かせたり、心が躍るようなわくわくした気持ちで歌を歌う事であったり、雨の日に外から聞こえる雨粒の音の変化に気が付く事であったり、みんなで合奏した楽しさであったり様々である。集団生活の中で味わえる音楽表現の楽しさは、子どもたちの心の財産である。子どもは、表現が楽しい、気持ちがいいと感じれば興味を持ち、それが意欲につながり、自らの力で伸びていく。そこに保育者や大人と一緒に気持ち

ちを共有する事が、大切であると考え。

保育者自身が、今回の研修で発見、喜び、楽しさ、リラックスする事を通して湧き出る気持ち、解放感を十分に感じながら活動してもらえただろうか。養成校で教授する者の課題として、同じような研修内容やグループ活動を本校の学生に授業をしたとき、楽しみ方がこんなにも違うのかという事に驚きがあった。保育者は本当に笑いながら課題を楽しみ、こちらの一つのきっかけや提案に対して、様々な工夫やアイデアを広げていった。子どもとの活動の楽しさを知っている保育者は、子どもの動きを予想し、特に子どもが楽しめるであろうという視点で発展させていた。たったひとつの音に対して心を動かしている子どもたち、一瞬の音にも心で常に感じ、子どもたちと共有できる保育者を育成していくために、今後も音を感じる心を大切に伝えていきたい。

引用文献

- (1) 幼稚園教育要領 平成29年3月31日 文部科学省告示 第62号
第2章ねらい及び内容 表現
- (2) 平成28年度 研究発表会資料 柏ひがし幼稚園
- (3) 平成28年度 研究紀要経過報告書 越谷保育専門学校附属吉川幼稚園

参考文献

- (4) 星山麻木編著・板野一彦著 2015『一人一人を大切にする ユニバーサルデザインの音楽表現』萌文書林
- (5) 石井玲子 編著 2012『実践しながら学ぶ 子どもの音楽表現』保育出版社
- (6) 小林美実監修・指導 高野雅子 編著 2009『表現 幼児音楽1』
- (7) 細田淳子 著 2008『わくわく音遊びでかんたん発表会』すずき出版
- (8) 幼稚園教育要領解説 2008

謝辞

今回、本実践報告を作成するにあたり、保育実践の資料等の掲載をご承諾くださいました、下記の先生方に心より感謝申し上げます。

学校法人ワタナベ学園 柏ひがし幼稚園

小宮多美枝教諭・堀井はるか教諭

学校法人ワタナベ学園

越谷保育専門学校附属吉川幼稚園

河合信子主任・深井悠子教諭

大内佑子教諭

【論文】

「障害児保育」の体験授業に関する考察（1） ～ 2017年度3月告示の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」を中心に～ 畠田 貞子[※]

(1) One consideration about the experience-based class of
“the child care for handicapped children”
It is mainly on a “a kindergarten education point” and “a nursery school
childcare guidance” of the March, 2017 notification

SHIMADA Sadako

昨今、幼稚園や保育所、こども園等の保育現場では「気になる子」や「障害がある子」などが多く在園し、保育者は試行錯誤しながら対応している、と聞く。このような、保育現場の保育者の声を聞くにつけ、保育者養成校での「障害児保育」の授業内容を、卒業後、保育現場での実践力となるような内容にしたいと、責務を感じて授業準備・実施をしている。本学の非常勤講師として「障害児保育 A（前期）」「障害児保育 B（後期）」を担当して、5 年になる。

「障害児保育」（2 年生の前期・後期）の授業では、学生達にさまざまな障害についての理解を深めてもらうために、事例紹介、写真や DVD 視聴等の視覚教材の活用、また、支援グッズ製作やグループワーク等の演習も実践しながら授業を実施してきた。さらに、毎年授業内で、車椅子体験（肢体不自由・身体障害）や白杖体験（視覚障害）、高齢者疑似（老眼・視野狭窄、聴覚障害、身体障害）等の体験授業も実施している。この授業体験に関しては、一昨年、体験後にアンケート調査を実施し、越谷保育専門学校研究紀要第 4 号（平成 27 年度）に、“「障害児保育」の体験授業を実践して”の実践報告としてまとめた。

今年 2017 年 3 月 31 日に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の 3 法令が告示され、2018 年 4 月 1 日に施行予定である。本論文では、告示されたこれらの要領・指針を基に、保育現場で求められる「障害児保育」の実践に生かすための授業取組みについて、考察を試みたいと考えた。

キーワード：障害理解，体験授業，保育現場，幼稚園教育要領，保育所保育指針

I はじめに

昨今、幼稚園や保育所、こども園等の保育現場では「気になる子」や「障害がある子」などが多く在園し、保育者は試行錯誤しながら対応している、と聞く。

保育者養成校では、養成校を卒業すると同時に、厚生労働省管轄の保育士資格取得の要件として「障害児保育」の授業が必須になっている。

幼稚園二種教諭免許取得の際には、特に「障害児保育」は必修ではないが、実際の幼稚園等の保育現場には、上記したような「気になる子」や「障害がある子」も多数在園している現状であるため、「障害児保育」の授業受講が望まれる状況である。

保育者養成校の「障害児保育」の授業において、どのような授業を展開していけば学生が卒

※越谷保育専門学校非常勤講師

業・資格取得後に実践力となって役立つのか、が授業担当者として、ここ数年の課題である。

授業目標として「① さまざまな障害特性を理解する。② 障害児保育の概念や歴史的変遷を知る。③ 援助の仕方や環境構成を学び、対応方法を考える。④ 保護者や職員間、専門家との連携を理解する。」という4項目を設定している。

授業初日の学生アンケートで、現在までに、身近に、あるいは学校等で障害のある方に出会ったことがあるか、また、障害児保育の授業でどんなことを実施してほしいか、等を尋ねたところ、1～2割程度を除き、大多数の学生は「身近にあるいは、今までに障害児・者に出会ったことがない」と回答していた。

授業に期待、あるいは実施してほしいことに関しては、「さまざまな障害に関する基礎知識を学びたい」「発達障害について詳細を知りたい」という意見が多数であった。さらに、授業後半では、「実習に行く前の1年生の内に障害児保育の授業を受けたかった」という学生の意見も多かった。

このアンケート調査の結果から、実習参加以前の大多数の学生は障害児・者に出会った経験、接する機会がほとんどないということがわかった。そこで、授業目標の①に設定している、「障害に関する基礎知識を理解できるようになること」、その上で、できるだけ障害の特性を知識だけでなく、疑似体験をすることでよりしっかりと理解できるよう、体験授業を取り入れる、DVDの視聴をする、保育現場での事例を紹介する等を授業で取り入れるよう試みている。本授業での取り組み、特に体験授業がいかに関「障害児保育」の理解や実践に役立っているのか、今年（2017年3月31日）告示され、来年度（2018年4月1日）施行予定の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に照らし合わせて、体験授業の有効性や課題について考察する。

Ⅱ．体験授業について

前期の授業内においては、さまざまな障害種別の知識を学習・理解するために、「視覚障害、聴覚障害、言語障害、知的障害、肢体不自由・身体障害、重度・重複障害、病弱・虚弱」、後期授業では、「発達障害（自閉症、高機能自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、ADHD、LD）等」について取り扱った。①障害の特性理解の他に、②の障害児教育の歴史（世界・日本）、③現場での事例による環境設定や対応・支援方法、④保護者や家庭との協力や支援方法、専門家との連携・協力についても、写真事例を挙げて、さらに、学生同士のグループワークを通して授業を実施した。

身近に障害のある方がいる、あるいは実習園や施設等での障害のある方との関わりの経験がある学生の場合は、障害特性について比較的 Understanding しやすいと予測できた。だが、障害のある方と出会う機会のない多数の学生にとっては、教科書のみで各障害に関して理解を深めることは難しいと懸念された。そこで、視覚を通したDVDの導入や保育現場での写真事例を挙げて具体的に説明するよう努めてきた。

しかし、それだけでは理解を深めるのに不十分であることは否めなかった。知識として、さまざまな障害特性を学習することは保育者としての基本であるが、知識を学習しただけでは障害児・者の生活上の困り感や大変さ、どのような対応・支援方法が必要であるか、という具体的な事柄まで実感することは難しい。そこで、障害や障害児・者の生活のしづらさやどのような対応・支援が必要なのか等の理解を深めるために、車椅子・白杖を始めとした疑似体験学習を実施するに至った。加えて本年度より、授業内で肢体不自由の体験をする為に、学生各自が手袋や軍手を持参・着用して、折り紙で鶴を折ることを実施した。手袋（あるいは軍手）を着用して折り紙をしても細部まできれいに折れた学生も一部いたが、鶴の頭部や尾の部分等の細かい部分を折るのに時間を要して苦勞し、上手

に折れない学生も多数いた。このような体験を通して、障害がある方々の生活のしづらさに気付き、障害について理解し、援助方法を工夫し考える一助になってほしいと考え実施した。

また、教員自身が現場で支援した、①園児の事例（写真がある場合も含む）について具体的に説明し、②実際に作成・使用していた支援グッズを提示し、使用方法も説明した。学生自身にも、卒業後、保育現場で働く場合を想定して、支援グッズを作成する機会を設けた。

実際に提示した支援グッズの内容としては、‘朝の支度’や‘基本的生活習慣’に関する絵カードや‘園外保育・遠足に行く際の手順カード’等である。同時に、支援グッズ等の本も参考として提示し、印刷して配布した。米で開発された“TEACCH プログラム¹⁾”についてもパワーポイントで資料を作成して説明し、DVD 視聴も実施した。

さらに、各自治体や療育センター等で作成している「個別の指導計画」の事例も紹介した。

Ⅲ．幼稚園教育要領と保育所保育指針

学校教育法第81条で「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。²⁾」としている。

ここで、2008（平成28）年に告示された「幼稚園教育要領（以降、教育要領と表記）」と「保育所保育指針（以降、保育指針と表記）」、そして、今年2017年3月に告示された「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」の中から「障害児保育」について明記されている部分を抜き出して比較してみる。

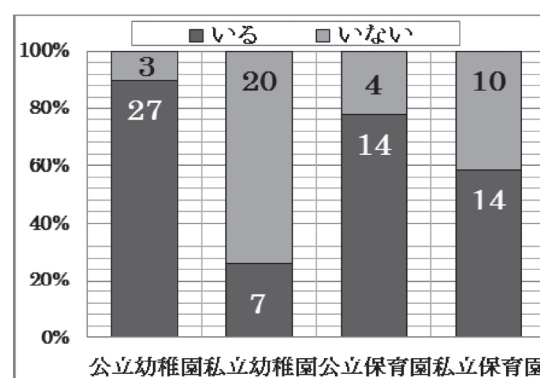
（1）2008年告示の教育要領と保育指針から

①幼稚園教育要領（2008年告示）

2008年の教育要領では、「2 特に留意する事項（2）障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことを配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ³⁾」家庭や医療、福祉などの関係機関と連携して個別の指導計画を作成し、個々の幼児の障害の状態に合わせて指導方法を計画し、組織的に工夫して実施するよう明記されている。上記した「集団の中で生活する」という表記は、昨今の幼稚園の保育現場では、「統合保育」という形態で保育実践している園が多数ある。

しかし、支援が必要な子どもの「個別の指導計画」を作成し、個々の幼児の障害状態に合わせた指導方法を計画する、という点に関しては、文部科学省の「平成19年度特別支援教育体制整備等状況調査結果について（2008）」で、「小・中学校に比して、幼稚園・高等学校における体制整備に遅れがみられる」と指摘されている。

筆者が2011年7月～9月、2012年1月～2月に関東近県の公立・私立の幼稚園・保育園247園対象に実施したアンケート調査では、[図1]のような結果が得られた⁴⁾。この結果から、以下のようなことが分かった。



〔図1〕個別の指導計画をたてる、たてない？

〔図1〕の棒グラフからも分かるように、公立幼稚園では、ほぼ9割が「個別の指導計画」をたてていた。また、公立保育園で約8割、私

立保育園では6割近くが指導計画をたてていた。しかし、私立幼稚園では3割弱の園で「個別の指導計画」がたてられているのみで、他の公立幼稚園、公立・私立保育園に比較すると、「個別の指導計画」作成の実施状況が反比例する数値が得られた⁵⁾。

このような結果の理由としては、公立・私立等の設置母体の違い、設置母体が異なることにより行政からの指導や周知徹底、研修方法に差異が認められ、指導計画の作成状況に有意の差があることが考えられるのである。私立幼稚園での指導計画作成が急務と考えられる。

②保育所保育指針（2008年告示）

一方、2008年告示の保育指針（以降、旧指針と表記）では、「第4章 保育の計画及び評価」の中で4項目が挙げられている。「ウ 障害のある子どもの保育（ア）障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること、（イ）保育の展開は、子どもの発達状況や日々の状態に合わせ、指導計画にとらわれず柔軟に保育し、職員連携の中で個別の関わりを充分行うこと、（ウ）家庭との連携や保護者との相互理解による適切な対応、（エ）専門機関との連携と助言を得ること⁶⁾」とある。教育要領と同様に、家庭と関係機関と連携して個別の指導計画を作成することが、盛り込まれている。

さらに、「第6章 保護者に対する支援 2（4）の中で、「子どもに障害や発達上の課題が見られる場合」には、「市区町村の地域や専門家等の関係諸機関と連携・協力して保護者への個別支援ができるよう努める」ことが記載されているのである。

保育指針の表記は、教育要領の表記と比較して、「一人ひとりの発達と障害の状況理解、職員連携、家庭や専門機関との連携」など、より具体的な表記がされている。保育所は、養護を

中心とした0歳児を始めとした乳児保育があり、また保育時間が8時間と幼稚園に比べて長時間保育であることから、障害児保育に関しても、詳細な記載があると考えられるのである。

（2）2017年告示の教育要領と保育指針

①幼稚園教育要領（2017年告示）

今年度（2017）告示され、2018年4月1日施行予定の幼稚園教育要領（以降、新要領と表記）を2008年度の要領（以降、旧要領と表記）と比較してみると、文言はほぼ同様であるが、旧要領では「第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 2 特に留意する事項（2）」に表記されていた内容が、新要領では、「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導 1 障害のある幼児などへの指導」の中で表記されている。内容は、旧新ともほぼ同様であるが、新要領には「個別の教育支援計画」を関係機関と連携して作成し活用することへの努力義務が含まれるように加筆記載されている。「（前略）また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。⁷⁾」としている。（下線部分は新要領で新しく追記された部分について、筆者が加筆した）

上記したように、新要領では「地域」「保健」がさらに加わって、関係機関との連携が求められている。また、障害のある子の保育に関して、短期スパンで目標を立てる「個別の指導計画」だけでなく、北欧の“ゆりかごから墓場まで”のように、乳幼児期から、学校卒業後も自立して社会生活が送れるまでの、将来を見据えた長期的な支援を視野に入れて、「個別の教育支援計画」の立案をして保育実践していく事が望まれるようになったのである。

このことは、文部科学省の「今後の特別支援

教育の在り方について（最終報告）」2003（平成15）年で「個別の教育支援計画」作成について明記されている。

2011（平成23）年に「個別の教育支援計画」について公立・私立幼稚園、保育所を対象に、筆者が実施したアンケート調査⁸⁾では、1割弱の園でのみ「個別の教育支援計画」作成が実施されているという結果であった。

「個別の教育支援計画を作成しているか」を尋ねた所、公立と私立、幼稚園・保育園を問わず「作成していない」と回答した園が91%を占めた。1割弱の数園で、「個別の教育支援計画」を作成しているとの回答があった。この事は、2009年度に文部科学省が調査した「平成21年度特別支援教育体制整備状況⁹⁾」の結果と合致するのである。

乳幼児期から進学・就労までの長いスパンでの支援を考えるのは、子どもの成長変化が未知数で可塑性が大きい乳幼児期の予測の難しさや、保護者・保育者・専門家との連携協力等にも課題が多い為、今後の連携体制の確立や環境整備、作成方法の明確化等に期待したい。

新教育要領によれば、「家庭、地域、医療、福祉、保健等」の関係諸機関との連携の下に、「個別の教育支援計画」を作成し活用するよう努力してほしい、としているが、関係諸機関との連携を構築していくのが今後の課題になると考えられる。また、生後間もなく、あるいは、入園前に障害と診断されている場合を除くと、保育現場では「気になる子」やグレーゾーンと呼ばれる子どもが多数在園している。

㊦ 明確に診断されていて、保護者も我が子の状態を理解している、㊧ 医師や福祉関係者などの専門家に関わっていて、専門家の助言により将来の成長や発達がある程度予測できる、等の条件が整わないと「個別の教育支援計画」の作成は難しいのではないかと考えられる。作成の手順や方法が具現化され、共通のフォーマット等があると作成しやすいと考えられる。この事は、各幼稚園の現場に任されているの

で、今後の課題となるであろう。

②保育所保育指針（2017年告示）

今年告示された新保育所保育指針（以降、新指針と表記）では、発達過程についての表記方法が大きく変更した。今までは、「おおむね6か月未満、おおむね6か月から1歳3か月未満、おおむね1歳3か月から2歳未満、おおむね2歳、おおむね3歳、おおむね4歳、おおむね5歳、おおむね6歳」と8項目に分類されていたが、新指針では「おおむね」の言葉はなく、3つの時期に分類された。㊦ 乳児保育、㊧ 1歳以上3歳未満児、㊨ 3歳以上児、と3つに分類され、項目ごとに、ねらいや内容がまとめられた。

「障害児保育」に関しては、旧指針では「第4章 保育の計画及び評価（3）指導計画の作成上、特に留意すべき事項 ウ 障害のある子どもの保育」で、(ア) (イ) (ウ) (エ) と4項目表記されていたが、新指針では旧指針(ア)の1項目の内容が、「3 保育の計画及び評価（2）指導計画の作成」の中で「キ 障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。¹⁰⁾」と記載されている。旧指針で表記されていた他3項目は表記がなくなった。新指針の「第4章 子育て支援 2 保育所を利用している保護者に対する子育て支援（2）保護者の状況に配慮した個別の支援」の中で、「イ 子どもに障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること。¹¹⁾」と記載され、旧指針と同様に、変更点はなかった。子どもの発達状態に合わせた柔軟な保育や家庭・専門家の連携は盛り込まれているので、改めての表記はなくなっ

ている。

(3) 要領と指針を礎にした授業計画

上記したように、旧・新の要領や指針において、大幅な変更点はないが、新要領では、家庭や地域、保健が追記された専門機関との連携・協力により、長期的な「個別的教育支援計画」を作成・活用することが明記された。一方の新指針では、4項目に分けて明記されていた表記が1項目のみの表記となっている。

このような点から、新要領と新指針を踏まえた上で、「障害児保育」の授業に生かすためには、現在実施している障害種別の説明、障害児保育の歴史やDVD視聴や体験学習に加えて、「個別の指導計画」や「個別的教育支援計画」について授業で取り上げていく必要があると思われる。現在も、さまざまな市区町村で作成している「個別の指導計画」や筆者が作成したフォーマットを提示して説明しているが、「個別的教育支援計画」については、先述したように実施率や認知度が低く、フォーマットの事例がほとんど見当たらない。そこで、今後の授業では「個別的教育支援計画」を作成するために必要な手順や家庭・専門家たちといかに連携していくかを始めとした方策等の事例を検索して提示できるように準備していく必要性を強く感じる。

「個別の指導計画」を作成するためには、学生自身が「障害のある子ども」を想定しながら計画を作成する必要があるので、実習に参加して子どもの発達状況や保育現場を理解していることが必要になり、前提条件になると考えられる。さらに、個人で作成するより、要領や指針に明示されているように、教職員や専門家との協働が必須であるので、グループワークの形態で、相談しながら「個別の指導計画」や「個別的教育支援計画」を作成する経験も授業で設定できるよう考慮していきたいと思う。

新要領や新指針に沿って「個別の指導計画」を作成するにあたり、上記したことと学生からの要望として、学生が一回でも実習（幼稚園・

保育所・施設等）に参加していると、現場を想定しながら指導計画を立てることが実施しやすくなると考えられる。この点は、学校の教務や年間計画との兼ね合いがあるので、相談しながら授業実施時期などを考慮していきたい。

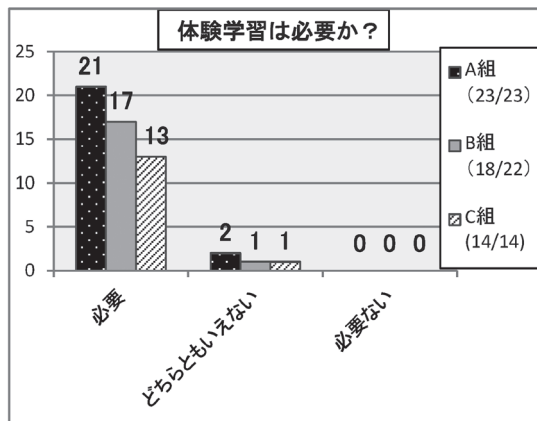
IV. 「障害児保育」での体験授業を保育実践に活かすために

2011年（平成23）年、厚生労働省が定める保育士養成課程の教科目カリキュラムで、「障害児保育」は1単位から2単位へと単位数が増加した。このことは、「保育現場における障がいのある子どもの増加や障がいの多様化などを踏まえ、より専門的な学習が必要となっている。特に発達障がい及びその疑いのある子どもや保護者への支援を含め、保育現場での適切な対応を修得するため、単位数を増やす。¹²⁾」という理由からである。

昨今の保育現場の状況から鑑みると、障害児や重複障害、発達障害児や気になる子の増加による保育者の対応方法等の苦慮などが背景にあり、「保護者支援や保育現場での適切な対応を修得する」ため、養成校での「障害児保育」の単位数が増加したと考えられるのである。

「より専門的な学習」の必要性に関しては、さまざまな障害についての知識をしっかりと理解することが、保育現場に就職してからの実践力の基礎として重要になる。障害種別の理解をする場合、学生自身の経験によっても、認知度が左右されることが考えられる。今までに障害のある方に「出会ったことがある」、あるいは、「身近にいた」、などの経験がある学生は、障害のある方を念頭において授業を受講するため、学習・理解がしやすいと思われる。しかし、障害のある方と出会ったことがない学生の場合、障害児・者の生活のしづらさを想像するのが難しい。だからこそ、授業内で体験すること、視聴覚教材等を利用する授業が障害理解に有効になると考えられる。このことは、2015年度に実施した白杖や車椅子、高齢者疑似体験後に、学

生に行ったアンケート調査の結果〔図2〕からも明確になっている。9割以上の学生が「視聴覚教材を始めとした体験学習が必要である。¹³⁾」と回答していることから理解できるのである。



〔図2〕 体験学習の必要性について

視聴覚教材を含めた体験学習の必要性の理由としては、先述したアンケート調査結果の〔表1〕の自由記述回答からも有効性が明らかになっている。「障害児・者の大変さがわかった」「障害児・者の気持ちを理解して寄り添う」「困っている方を助けたい」「百聞は一見にしかず」「偏見がなくなった」等の自由記述による回答があったことから理解できるのである。体験授業後に、実際に障害者の方の援助をした学生もいた。

〔表1〕「体験学習の必要性和今後への希望」

内 容	人 数
実体験や視聴覚教材必要	18
困っている方を助けたい	7
大変さがわかった	7
気持ちを理解して寄り添う	2
恥ずかしがらず声掛けする	1
実際援助した	1
百聞は一見にしかず	1
偏見があったがなくなった	1
実体験を多くしてほしい	1

(一部を除いて掲載した)

身近に障害児・者と出会う機会の少ない学生にとり、体験学習で実際に経験したり、視聴覚教材を活用して視聴したりすることが、障害理解に繋がっていくことがわかった。今後とも視聴覚教材を始めとした教材や体験学習を取り入れる工夫をして、「障害児保育」への理解が進み、保育現場で活かせる授業実施を心掛けたいと考える。

しかし、そこで課題となるのが、教材の賃貸や購入等である。車椅子や白杖、高齢者疑似体験等は学校の教職員の協力を得て、地域の福祉関連施設から拝借し実施することができている。学生に最新情報の視聴覚教材を提供したいと考えているが、この点には課題がある。視聴覚教材の大多数は、授業に合わせて筆者が作成・編集している。如何せん、情報をできるだけ新しい物に更新していきたい所であるが、授業に合った適切な教材を手に入れることは、なかなか難しい。学校の厚意で視聴覚教材を購入していただいているが、DVD教材は高価であるため、一度に多数の購入は難しい。

今後、最新情報を金銭的な負担をかけずにどのように準備していくのかを、工夫しながら授業計画を練っていききたいと思う。

また、「障害児保育」は演習授業であるので、講義だけでなく、学生自身が自ら調べたり、体験したり、考えることを通して、卒業後、保育現場で働く際に、大いに生かして保育をしてほしいと願う。そのためにも、アンケート調査を実施して、体験授業の充実を図っていききたいと考える。さらに、シラバスには教科書の表示を始め、予習・復習の章を提示し、授業内での資料配布と同時に予・復習の実施や課題を出しているが、学生の予・復習にかかる時間などは不明瞭である。授業アンケート等で、各教科にかける学生自身の学習時間等に関しても明確になれば、今後の授業実施の参考になるであろう。

資料配布に関しては、配布して説明するだけだと漠然と聞き流してしまいやすいと考え、今年度後期からはパワーポイントの空欄補充形式

で資料を作成するように心掛けた。空欄なので、パワーポイント資料を見たり、教員の説明を聞いたりして書き込む事が必須である。この点に関しても、今後の授業アンケートの結果をみて、このような資料形態を維持するのか、改善するのか等も含めて検討していきたい。

体験授業を実施したことが、卒業後、役立っているのか、役立たないのかについて、さらに、実際の保育現場で働いてみて、「障害児保育」で学びたかった事等、卒業生の同窓会やアンケート調査実施の機会があれば、是非とも尋ねてみたい事柄である。

この点に関して、新任保育者が養成校で学びたかった発達障害に関する保育内容・方法に関する調査を、小川圭子らが実施している。その調査結果によると、「発達障害の知識」は学んでおくべきだと多数の学生が回答した。それと共に、「言葉がけやパニック時の対応方法」や「保護者の心理的な支援方法」等が挙げられている¹⁴⁾。この調査結果から、障害の知識を始めとした、保育現場での言葉がけやパニック状態への対応方法の事例を写真や実際使用していた支援グッズを提示して説明することは、視聴覚教材を通した体験授業として位置づけ、理解を進めるのに有効ではないかと考えられるのである。

V. まとめ

「Ⅰ. はじめに」で記した様に、昨今の保育現場には「気になる子」や「障害がある子」、「支援、援助を必要とする子」が多く在園し、対応方法に苦慮している保育者の声を聞くようになった。将来保育者になる学生達が、「障害児保育」の授業を通して、「障害」「障害児・者」の理解をして一人ひとりに適した対応ができる。その上で、子ども達を始め保護者支援、福祉施設の入所者の方々への保育や生活援助の一助となり、信頼される保育者になる事を願って止まない。このような事を念頭に置いて、今後も授業改善に努めていきたいと考える。

そのために、今年度告示され、来年(2018

年4月1日)施行予定の「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」に記載されているように、「一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付ける」こと、さらに、「子どもの状態や状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関、地域や専門家と連携した支援のための計画を個別に作成して適切な対応を図ること」は、保育現場で働くにあたり、必要なこととなっている。さらに、「気になる子」や「障害をもつ子ども」を育てる保護者の心情についても学び、保護者の相談にのり、子育て支援も念頭に置いて保育実践をしていくためにも、体験授業をできる限り工夫しながら取り入れ実施していきたいと考えている。

VI. 今後の課題

本論文では、「障害児保育」の演習授業内で実施している体験学習を通して、卒業後の保育現場でいかに実践して生かしていけるか、について、幼稚園教育要領と保育所保育指針を基に考察した。しかし、実際には本授業を受講した学生の卒業後の実践に、体験授業が役立っているのか、いないのか、についてはアンケート調査等を実施していないので、エビデンスが取れていない。

そこで、今後の課題として、以下の8項目を挙げた。一度に、また、同時の調査は難しいと思われるが、教職員と学生の協力をお願いして実施していきたいと考える。

保育現場で、「障害や発達障がい及びその疑いのある子どもや保護者への支援を含め、保育現場での適切な対応を修得する」ため「障害児保育」の教科の単位数が増えたのであるから、知識を始め、体験授業で得た経験を生かして対応できる保育者養成のため、以下の8項目を実施・実践していきたいと考えている。

①体験授業全般に対する学生へのアンケート調査(内容は検討中)実施→結果分析

- ②体験授業実施前の障害に対する理解度と体験後の理解度の相違に関する調査と分析
- ③新要領と新指針に基づいた「個別の指導計画」作成のための必要なフォーマット準備
- ④専門家との協働による「個別的教育支援計画」の資料収集と作成方法の具現化
- ⑤教育・保育実習時期と教科開設の整合性
- ⑥DVD資料を含めた体験授業の工夫と改善
- ⑦保育現場に就職後の「障害児保育」の教科と体験授業との関連・有効性に関する調査
- ⑧卒業後の「障害児保育」のリカレント教育等である。

授業体験や内容を充実させるためにも、①と②は、アンケート調査の内容を精査・考察して、「障害児保育」の授業内で実施したい。③と④に関しては、本論文で記述したように、新要領・新指針に基づいて「個別の指導計画」作成の手順を考え、様々なフォーマットを収集し準備していきたいと思う。「個別的教育支援計画」に関しては、実践例の資料収集と専門家との連携の在り方や方法を考えていきたい。⑤⑥⑦⑧は、学校の教職員の方々と相談していきたいと考えている。

特に、「リカレント教育（学び直し）」については、政府の「人生100年時代構想会議」で制度化、整備方針などを本格的に着手することが打ち出された¹⁵⁾。すでに、リカレント教育を実施している保育者養成校も多数ある。養成校の学生が、卒業後に保育現場で働く際に感じる課題や諸問題等に、養成校が再教育を提供していくことは、今後、重要な課題になると考えられる。

引用文献・資料

- 1) (株) ビデオ・パック・ニッポン DVD「教師のための TEACCH プログラム～ 米国・ノースカロライナ州にみる自閉症治療教育～」
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領』2008 フレーベル館 p22
- 3) 同上 p15
- 4) 畠田貞子「保育現場における特別支援教育への取り組み～幼・保での「特別支援教育コーディネーター」と「個別の指導計画」の実施状況、アンケート調査より～」2015 東京純心女子大学紀要第19号 pp36-37
- 5) 同上 pp35-37
- 6) 厚生労働省『保育所保育指針』2008 フレーベル館 pp24-25
- 7) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017 わかば社 p6
- 8) 4) 前掲 pp37-38
- 9) 文部科学省（平成21年）「国公立別・幼小中高別・項目別実施率－全国集計表・幼稚園、小学校、中学校、高等学校別図表・1-19 学校における特別支援教体制整備状況」より
- 10) 厚生労働省『保育所保育指針』2017 わかば社 p13
- 11) 同上 p26
- 12) 厚生労働省 保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」2010 p7
- 13) 畠田貞子 2015「障害児保育」の体験授業を実践して 越谷保育専門学校研究紀要第4号 p9
- 14) 小川圭子・水野智美・徳田克己 2010 日本教育心理学会第52回総会発表論文集 P755
- 15) www.sankei.com/politics/news/.../plt1711280004-n1.html SankeiBiz

参考文献・資料

1. 文部科学省『幼稚園教育要領』2008 フレーベル館
2. 厚生労働省『保育所保育指針』2008 フレーベル館
3. 文部科学省『幼稚園教育要領』2017 わかば社
4. 厚生労働省『保育所保育指針』2017 わかば社
5. ウィリアム・L・ヒューワード著 榊原洋一他訳 2007 『特別支援教育 特別なニーズをもつ子どもたちのために』 明石書店
6. 渡部信一・本郷一夫・無藤隆編著 2009 『新保育ライブラリ 障害児保育』 北大路書房
7. 藤崎春代 / 木原久美子著 2010 『「気になる」子どもの保育』 ミネルヴァ書房
8. 本郷一夫編著 2010 『「気になる」子どもの保育と保護者支援』 建帛社
9. 渡辺顕一郎 / 田中尚樹著 2013 『「気になる子ども」と「気にする先生」への支援』 金子書房
10. 柴崎正行編著 2014 『障がい児保育の基礎』 わかば社
11. 畠田貞子 2015 「「障害児保育」の体験授業を実践して 越谷保育専門学校研究紀要第4号
12. 尾野明美編著 2016 『保育者のための障害児保育—理論と実践—』 萌文書林
13. 文部科学省 明治学院（学校法人明治学院）大学研究概要 2015 「乳幼児の健全育成を果たす施設の役割に関する調査研究—特別な配慮を必要とする乳幼児保育カリキュラムの実際と今後の課題—」 文部科学省
14. 西木貴美子 2013 「保育士養成校の学生が考える「障害児保育の専門性」—KJ法を用いたスモールグループディスカッションによる検討—」 四天王寺大学紀要第56号
15. 小川圭子・森口由佳子 2015 「幼児教育・保育分野における発達障害関連科目の授業効果に関する研究」 四天王寺大学紀要第60号
16. 星山麻木 2017 「障害児保育ワークブック」 萌文書林

【論文】

保育養成校の学生が捉えた「気になる」子どもの行動特徴
—養成校における実習事前・事後指導のありかたについての一考察—
田村知栄子[※]

The behavior characteristics of “difficult” children cognized by the students
majoring in early-childhood education at nursery practical training
-The discussion of education for “difficult” children-
Chieko Tamura Ph.D.

要旨

現在、保育現場では「気になる」子どもの存在が指摘されており、その支援の仕方が模索されている。特に新任保育士はその支援の仕方に戸惑いをおぼえバーンアウトの一要因になっているとの指摘がある。このような状況を鑑み、本研究は保育者養成校の学生が実習で捉えた「気になる」子どもの行動特徴を量的に検討した。保育者養成校の学生 88 名に実習で捉えた「気になる」子どもの特徴を自由記述によって報告、その内容についてキーワードを抽出し、チェックリストを使用し分類した。その結果、すべての学生が「気になる」子どもの姿を捉えていた。行動特徴においては、①感情コントロールの難しさ、②行動コントロールの難しさ、③集団行動の難しさが抽出された。これらの結果から、実習の事前・事後指導において「気になる」子どもの特徴やその支援のあり方により言及していく必要性がうかがえた。さらに行動だけを焦点化するような対処法的な支援ではなく「気になる」子どものその背景要因も考え、かつその子が所属しているクラスの子への対応も考える包括的な支援のあり方を示していくことが重要である。

キーワード：「気になる」子ども、保育者養成校、保育実習、発達支援、発達理解

2007 年より教育現場に特別支援教育が本格的に導入されたことに伴い、幼稚園・保育所といった保育現場でも子ども一人ひとりの教育ニーズに応じた指導や支援が行われるようになった。特別支援教育は、「障害のある幼児・児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」ことを理念としている（文部科学省、2005）。このことは、これまで障害の程度に応じて指導をしてきた「特殊教育」から個別の教育的ニーズに応じて行う支援に移行したことを示している。

保育現場では「気になる」子どもや発達障害傾向のある子ども達の存在が指摘されており、その支援方法や実態についての研究がなされてきている。そして、養成校における保育実習の振り返りの際に学生から「気になる」子どもへの対応についての戸惑いが報告されている。また、現在では保育職の離職率の高さが指摘されているがその一つの要因として「気になる」子どもの支援の困難さが保育士のバーンアウトに繋がるとの報告もある（木曾、2013）。つまり、「気になる」子どもへの理解や支援方法を体系化していくことは保育者を獲得するためにも重要な課題といえよう。さらに、保育者養成校では「気になる」子どもの理解や支援のあり方を指導していくことは重要である。

※越谷保育専門学校非常勤講師

「気になる」子どもの定義は明確にはないが、研究および観察の時点で「診断名はつかないが保育に困難をきたす、特別な支援を要する子ども」として捉えられている。

木曾（2013）によれば、保育現場における発達障害児傾向のある子どもは1クラスに複数以上いるとの報告がある。つまり、「気になる」子どもを保育することはでは特殊な状況ではないことがうかがえる。

しかしながら、新任保育士のつまずきとして「気になる」子どもへの対応があるとの指摘がある。「気になる」子どもへの対応は専門的知識や高度な技術を要することが推測される。特に保育職に就いたばかりの新任教諭は、経験年数が短いことによる専門的知識や技術に深まりのなさや余裕のなさということが予想できよう。高濱（1997）によれば、幼稚園教諭は幼児の状態の捉え方や幼児理解の方法には経験による違いがあると指摘している。さらに、杉村・桐山（1991）によると、新任保育者（幼稚園・保育所）は個々の具体的保育体験が少ない結果、学生時代に得た知識や保育場面以外での（個人的）体験を基に作り上げたパーソナルなセオリーによって保育指導を行う、ということを報告している。

以上の新任保育者のとまどいを鑑み保育者養成校では学生を対応しなければならないという課題に直面していると考ええる。新任保育者のとまどいが少なければ、保育者のバーンアウトを予防でき、保育者の数を確保でき質を高めていくことに繋がるであろう。

本研究では、保育者養成校の学生が実習において捉えた「気になる」子どもの行動特性を明らかにし、実習事前事後の指導における一資料としていく。

方法

1) 対象者

調査対象者は、A県内のB大学とC専門学校の保育者養成校において保育・教育実習を終え

た学生計88名を対象とした。有効回答率は100%であった、

2) 調査期間

2017年10月中旬～11月中旬に行われた。

3) 調査方法

自記式質問紙調査で実施された。B大学においては、個別配布個別回収形式で実施され、C専門学校においては保育相談支援の担当講師が授業の一環として授業内に配布・回収し、実施された。回答依頼時に、口頭で本研究における説明と合意を得ている。実施時間は概ね5～10分であった。

4) 調査内容

調査内容は以下の通りである。

- ・実習期間において「気になる子」はどんな子であったか。

以上の質問に対して自由記述方式でおこなった。

5) 分析方法

自由記述によって得られた内容にキーワードをつけ、本郷ら（2010）『「気になる」子どものチェックリスト』をもとに分類をおこなった。このチェックリストは5領域（各12項目）60項目から構成され、保育者が5段階で評価するように作成されている。本研究では、5段階評価ではなく、出現率の有無のみの検討とした。また、集計にあたっては領域別得点（「保育者との関係」「他児との関係」「集団で見られる様子」「生活・遊びの場面で見られる様子」「その他の様子」）と因子別得点を算出しその結果を図示できるように構成されていた。今回の研究では5段階で評価するのではなく、保育者養成校の学生の捉えた「気になる」子どもの特徴がこのチェックリストではどの項目に当てはまるかを知るために、出現率の有無を知るためのものとして参考にした。このチェックリストは子どもの行動を客観的に評価するものではなく、保育者の主観でつけるものである。そして保育者同士で互いの主観の違いを突き合わせることで、互いの子ども観を理解するとともに、「気になる」子どもの行動特徴を理解すること

を目的として作成されたものである。SPSS ver22によってチェックリスト項目の出現率を検討するために度数分布をおこなった。

結果

1)「気になる子」についての認知度

実習において「気になる子」がいたという学生が88名中、88名であり100%であった

2)「気になる子」の行動特徴について

本郷ら(2010)のチェックリストに基づき分類した。この行動特徴は5因子に分けられており、各因子についての出現率の結果を以下に示した。

第1因子である「保育者との関係で見られる様子」である。この項目の中で最も出現率の高かったのは「保育者に対して、反抗したり、抵抗したりする」の項目である。全体の21.6%にこの行動に関する記述がみられた。次に多かったのが「他の子どもが気になって、保育者の話を最後まで聞けない」の項目で全体の17%であった。3つ目に多かったのは「注意されると保育者をたたいたり蹴ったりする」の項目で全体の14.3%であった。その他の項目の出現率は全て全体の10%未満であった。しかし『待って』などの指示に従えない」の項目は出現率が見られなかった。

表1 第1因子保育者との関係で見られる様子に関する出現率

a.保育者との関係で見られる様子			
	なし	あり	%
1.「バカヤロー」などの言葉を言う	86	2	2.3
2. 自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする	84	4	4.5
3. 他のことが気になって、保育者の話を最後まで聞けない	73	15	17
4.「止めなさい」などの否定的な言葉に過剰に反応する	87	1	1.1
5.「待って」などの指示に従えない	88	0	0
6. 一度主張し始めるとなかなかやめない	81	7	8
7. 保育者の話を遮って自分の考えを突然述べようとする	87	1	1.1
8. 話している途中で別の話題に移ってしまう	86	2	2.3
9. 保育者が注意を向けていない時に、唐突に働きかける	86	2	2.3
10. 保育者に身体接触を求める	77	11	12.5
11. 保育者に対して、反抗したり、抵抗したりする	69	19	21.6
12. 注意されると保育者を叩いたり蹴ったりする	75	13	14.3

※一番出現率の多かった項目は枠で囲ってある

第2因子である他児との関係で見られる様子についての出現率を表2示した。この項目の中で一番多かったのは「他児の行為に対して怒る」の項目で、全体の19.3%であった。次に多かったのが「特定の子どもに対し、理由もな

く突然叩いたり、引っ張ったりする」の項目で全体の10.2%であった。その他の項目は全て全体の10%未満であった。また「ちょっとしたことでも意地悪されたと思ってしまう」の項目では出現率が見られなかった。

表2 第2因子他児との関係で見られる様子に関する出現率

b.他児との関係で見られる様子			
	なし	あり	%
1. ちょっとしたことで意地悪されたと思ってしまう	88	0	0
2. 他児の行為に対して怒る	71	17	19.3
3. クラス以外の子どもや大人の出入り、状況に敏感である	84	4	4.5
4. 遊びの途中で別の遊びに移る	85	3	3.4
5. 他児が怒っていることをうまく理解できない	87	1	1.1
6. 他児とともに一定時間待っていることができない	85	3	3.4
7. 他児にちょっかいをだす	83	5	5.7
8. 順番を譲れない	85	3	3.4
9. 他児に身体接触を求める	87	1	1.1
10. 特定の子どもに対し、理由もなく突然叩いたり、引っ張ったりする	79	9	10.2
11. 泣いている子を見て笑ったり楽しんだりしている様子がある	85	3	3.4
12. 他児の製作物を壊したり遊びを妨害したりする	83	5	5.7

※一番出現率の多かった項目は枠で囲ってある

第3因子である集団場面で見られる様子については表3に示した。この項目の中で一番多かったのは「じっと椅子に座ってられない」の項目で全体の29.5%であった。次に多かったのが「全体の指示に従わない」の項目で全体の22.7%であった。その次に多かったのは同率で「列から飛び出す」「集団で移動する時、

ついてこない」の2項目であり、全体の13.6%であった。その他の項目の出現率は全て全体の10%未満であった。しかし「椅子に座っている時、他児に話しかける」「ゲームや競争で一番にならないと気がすまない」「順番を守らないで、横から入り込もうとする」の3項目は出現率が見られなかった。

表3 第3因子集団場面で見られる様子に関する出現率

c.集団場面で見られる様子			
	なし	あり	%
1. 椅子に座っている時、他児に話しかける	88	0	0
2. ゲームや競争で一番にならないと気がすまない	88	0	0
3. じっと椅子に座ってられない	62	26	29.5
4. 手足をそわそわ動かしたり、きょろきょろしたりする	86	2	2.3
5. 集団場面より、一対一場面の方が落ち着いていられる	84	4	4.5
6. 列から飛び出す	76	12	13.6
7. 遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う	84	4	4.5
8. 順番を守らないで、横から入り込もうとする	88	0	0
9. 集団で移動する時、ついてこない	76	12	13.6
10. 全体への指示に従わない	68	20	22.7
11. 周りの子どもにつられて騒いでしまう	85	3	3.4
12. 新しい場面でなかなか慣れない	82	6	6.8

※一番出現率の多かった項目は枠で囲ってある

第4因子である生活・遊びの場面で見られる様子を表4に示した。この項目の中で一番出現率の多かった項目は「急に部屋から飛び出す」の項目で全体の21.6%であった。次に多かったのが「好きなことだけに集中する」の項目で全

体の19.3%であった。その次に多かったのが「満足を先に延ばす（欲しいもの、やりたいことを我慢する）ことが難しい」の項目で全体の18.2%であった。次に多かったのが「同じことを何度も繰り返す」の項目で全体の17%であっ

表4 第4因子生活・遊びの場面で見られる様子に関する出現率

d.生活・遊びの場面で見られる様子			
	なし	あり	%
1. 日によって調子の良い時と悪い時の波が大きい	85	3	3.4
2. 急に部屋から飛び出す	69	19	21.6
3. 満足を先に延ばす(欲しいもの、やりたいことを我慢する)ことが難しい	72	16	18.2
4. いけないと分かっているのに、ついやってしまう	86	2	2.3
5. 一度怒るとなかなかおさまらない	78	10	11.4
6. 好きなことだけを集中する	71	17	19.3
7. 課題の材料を見ると、すぐに手をだす	88	0	0
8. 同じ事を何度も繰り返す	73	15	17
9. 不得意なことに取り組もうとしない	84	4	4.5
10. 同じ失敗を何度も繰り返す	88	0	0
11. 物などを示し、具体的に指示しないと理解が難しい	75	13	14.8
12. 予定が急に変わると混乱する	82	6	6.8

※一番出現率の多かった項目は枠で囲ってある

た。次に多かったのが「物などを示し、具体的に指示しないと理解が難しい」の項目で全体の14.8%であった。次に多かったのが「一度怒るとなかなかおさまらない」の項目で全体の11.4%であった。その他の項目の出現率は全て

全体の10%未満であった。しかし、「課題の材料を見ると、すぐに手をだす」「同じ失敗を何度も繰り返す」の2項目は出現率が見られなかった。

表5 第5因子その他の様子に関する出現率

e.その他の様子			
	なし	あり	%
1. 楽しみ・興味を他人と共有しない	75	13	14.8
2. 視線が合いにくい	84	4	4.5
3. ごっこ遊びに参加できない	81	7	8
4. 話し言葉によるコミュニケーションが難しい	65	23	26.1
5. 常同的で反復的な行動(例 手や指をバタバタさせるなど)をする	84	4	4.5
6. 変わった声や話し方をする	77	11	12.5
7. 表情に異常が見られる	84	4	4.5
8. 得意な単語や表現を自分で作り出す	83	5	5.7
9. 体の動きがぎこちない	87	1	1.1
10. 相手の表情・気持ちが理解できない	84	4	4.5
11. 音・味・感触などに過敏に反応する	82	6	6.8
12. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい	79	9	10.2

※一番出現率の多かった項目は枠で囲ってある

表5は先ほど記述した4項目のうち、どの項目にも入らない「気になる子」の様子を「その他の様子」として項目化した。一番出現率の高かったのは「話し言葉によるコミュニケーションが難しい」の項目で全体の26.1%であった。この項目がその他の様子の中では圧倒的に多く、全体の項目から見ても出現率は「じっと椅子に座ってられない」の項目で全体の29.5%に次ぐ2番目に出現率が多い。次にその他の様子で多かったのは「楽しみ・興味を他人と共有しない」の項目で全体の14.8%であった。その次に多かったのは「変わった声や話し方をする」の項目で全体の12.5%であった。次に多かった項目が「課題や活動を順序だてて行うことが難しい」の項目で全体の10.2%であった。その他の項目の出現率は全て全体の10%未満であった。

3) チェックリスト外になった子どもの特徴について

本郷ら(2010)のチェックリストに当てはまらなかった特徴を1) 行動の領域、2) 集団活動の領域、3) 対人関係の領域、4) 言語の領域、

5) 身体の領域、6) 生活の領域、7) 性格の領域、8) その他の領域として分類したものを表6に示す。

表6 チェックリスト外になった行動特徴

領域	項目
1 行動の領域	こだわりが強い 集団行動をするとパニックを起こす 水を怖がりプールに入れない 行動が他児に比べて明らかに遅れている みんなができていないことができない 一人じゃ何もやらない 時間に意識がない
2 集団活動の領域	一人遊び 自分から輪に入れない 保育者としか遊べない 他児とのかかわりが無い
3 対人関係の領域	初めて会った人になぜかすぐになつく 保育者に急に抱きついたり強く引っ張ったりする
4 言語の領域	他児と比べて言葉の語彙が少ない どもりがある オウム返しをする 家では喋るが園では喋らない 声を掛けても反応しない
5 身体の領域	手の力が弱い つま先で歩いている こけるとすぐに骨折してしまう子
6 生活の領域	絵が黒く塗りつぶされている 排泄の判断が自分でできない 箸やスプーンをうまく使えない 手の力が弱く物を持てない 保育者が手伝わないと準備ができない 昼寝の時間に眠ることが出来ずに起きている 昼食時に最後まで残っている
7 性格の領域	ずっとニコニコしている ぼーっとしている 無口 注目してほしくて大げさな子 感情が表に出ない子、出し過ぎる子 笑わない 独り言を言う子 虚言 頭が良すぎる子 子どもらしくない子
8 その他	知的障害の疑いの子 日本語が話せない子 一度聞いた曲をピアノですらすら弾ける

考察

ここでは保育者養成校の学生が捉えた「気になる」と感じた子どもの行動特徴と養成校での指導のあり方について考察していく。

1)「気になる子」についての認知度の多さ

すべての学生が実習中に「気になる」子どもがいたとの答えがあった。先行研究からも、クラスに2-3人が存在するとの報告もあり「気になる」子どもが特別な存在ではないことが言える。実習前の指導において「気になる」子の存在やその支援についても考慮していく必要があることがうかがえた。

2)「気になる子」の行動特徴の出現率の高い項目について

①感情コントロールの苦手さによる攻撃性の項目

「保育者に対して、反抗したり、抵抗したりする」、「注意されると保育者をたたいたり蹴ったりする」、「他児の行為に対して怒る」、「特定の子どもに対し、理由もなく突然叩いたり、引っ張ったりする」が出現率として高かった。これらの行動は多動性注意欠陥障害の症状と重複する。現時点では診断名がつかなくとも、発達障害と診断される子どもが存在しているといえる。しかしながら、ここで注意しなければならないのは以上の症状が必ずしも発達障害の症状に還元できるわけではない。このような行動の背景にはどのような要因があるか個別に対応するように指導することが重要であろう。さらに、学生の実習の振り返りにおいて「子ども同士のケンカ」についてのとまどいが報告されている。つまり、上記の行動に学生が着目したのは自分自身がとまどいを感じた場面や支援が不十分にしかできなかった反省点であるとも推察される。攻撃的な行動は周囲の子どもたちへの影響もあることから、「気になる」子だけでなく集団への配慮も必要であることも伝えることは重要である。

②行動コントロールの苦手さによる多動性・衝動性の項目

「じっと椅子に座ってられない」、「列から飛び出す」、「急に部屋から飛び出す」の項目が挙げられた。これらの行動も多動性注意欠陥障害と重複していることもあり、学生が授業で得た知識を反映して捉えた「気になる」子どもの姿であろう。さらに、現場経験の浅い学生がこれらの子どもに行動面において対応することが難しかったと予測できる。上記の行動の背景要因が環境を整えることでより適切な対応ができることから、環境設定の重要性を指導する必要があるだろう。

③集団行動の難しさに関する項目

「全体の指示に従わない」、「集団で移動する時、ついてこない」の出現率が高かった。このような行動の背景要因として考えられるのは、その子のこだわりの強さや集団行動への苦手さが考えられる。保育者は集団行動の大切さを優先するが、その子にあったペースや行動への参加も全部ではなく部分だけでもよいという視点が必要である。学生にとって集団行動をとれない子どもは、「扱いにくい」「わがまま」などと捉えやすいが、背景要因を知りその子にあった支援を展開する必要があることを伝える必要がある。

3)「気になる子」の行動特徴の出現率の低い項目について

『「待ってて」などの指示に従えない』は出現率がなかった。このことは、実習における学生が子どもへの直接的な指示をする場面が少ないことによるものであろうと推測される。よって、保育者になった際にこのような場面に遭遇した場合はとまどいを感じやすいであろう。保育者からこのような場面についての出現はどのようなものであるかの説明が必要かと考えられる。

「ちょっとしたことでも意地悪されたと思うってしまう」も出現率がなかった。「思ってしまう」という感情を推し量るほど学生がその子どもと接する時間や機会がないためであろう。保育者はその子の性格や認知の特性を把握していることが望まれるため、養成校においてもその

子どもの「個」に目を向けるような指導が必要である。

「椅子に座っている時、他児に話しかける」、「ゲームや競争で一番にならないと気がすまない」、「順番を守らないで、横から入り込もうとする」、「課題の材料を見ると、すぐに手をだす」については低年齢の子どもの姿に頻繁に見られることから「気になる」子の特性として捉えなかったのではないかと考える。保育者においても「気になる」と感じることは非常に主観によることであるため、その認識の違いについては保育者同士で確認する必要がある。

「同じ失敗を何度も繰り返す」に関して捉えることがなかったのは、子どもへの共感を重要視する学習の効果であろう。「失敗」というスティグマを与えることによって、その子どもの自己肯定感が低下することは心理学系の講義では強調されていることも理由ではないだろうかと考える。しかしながら、保育者は子どもと長期間接しているため、その認識が学生とは異なってしまうことも推測された。

4) チェックリスト外になった子どもの特徴について

本郷ら(2010)のチェックリストに当てはまらなかった特徴はすでに発達障害として診断された症状であると考えられた。しかしながら、主観的に捉えた内容もあり、学生が経験のなさから「気になる」と捉えてしまった可能性もある。指導では、DSM IVの診断基準を教示することや発達には個人差が大きいということを改めて認識することが必要である。

本研究の限界と展望

本研究では「気になる」子どもの行動特徴から保育養成校における実習事前・事後指導のあり方について考察した。しかしながら、88名という対象者であることから今後は対象者を拡大する必要がある。また、学生が「気になる」子への保育者の対応についても考慮すべきであろう。

引用・参考文献

梅田優子・大場幸夫、1994、「保育者が気になる子どもを捉える視点としての関係性について(3)」『日本保育学会大会研究論文集』(47)、pp. 86-87

加藤由美・安藤美華代、2013、「新任保育者の抱える困難—語りの質的検討—」『兵庫教育大学教育実践学論集』(14)、pp. 27-38

刑部育子、1998、「「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析」『発達心理学研究』9(1)、pp. 1-11

小池みさを、1991、「保育者の感性「気になる子ども」について」『日本保育学会大会研究論文』(44)、pp. 122-123

厚生労働省「保育所保育指針」<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf> (

嶋野重行、2010、「「気になる」子どもに関する研究(3) —幼稚園におけるADHDが疑われる子どもに対する支援と事例—」『盛岡大学短期大学部紀要』(20)、pp. 20-34-

寺見陽子、1997、「保育者のかかわりと子どもの育ちに関する事例的研究(1)：気になる子どもに対する保育者の心持ちと子どもを受容する過程」『神戸親和女子大学児童教育学研究』(16)、pp. 114-133

名須川知子、1997、「保育者の「気づき」による変容—気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響—」『学校教育学会 学校教育研究』(8)、pp. 19-35

守巧、2016、『気になる子どもとともに育つクラス運営・保育のポイント』中央法規出版株式

会社、pp. 2-9

守巧・酒井幸子・前田康弘・小笠原明子、2016、「幼稚園における気になる子に対する新任教諭による援助の実態」『東京家政大学研究紀要』(56)、pp. 115-121

西野泰広・田島啓子・田島信元・手島茂樹・田嶋善郎編、1986、『ちょっと気になる子どもたち—保育・教育現場の臨床心理—』福村出版株式会社

平井信義著、1982、『気になる子どもたち—幼児の精神衛生と保育—』株式会社フレーベル館

本郷一夫・飯島典子・平川久美子、2010、「「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』(58)、pp. 121-133

本荘明子、2012、「「気になる」子どもをめぐっての研究動向」『愛知教育大学幼児教育研究』(16)、pp. 67-75

文部科学省「特別支援教育について：発達障害者 支 援」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/05011301.

文部科学省「発達障害のある児童生徒等への支援について」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06050815.htm

文部科学省「幼稚園教育要領」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/（

結城孝治、2006、「「気になる子ども」の発達支援に向けて—障害児保育巡廻指導における保育的観点からのアドバイス—」『國學院短期大学紀要』第23号、pp. 115-136

【論文】

ボランティア・コーディネーターの活動のプロセスとその方向性 ー地域の教育力を活用した事業の検討からー

西村 彩恵※

The Process and Direction on activities of Volunteer Coordinator - the Consideration on the public undertaking of utilizing Promotion of Collaboration among Schools, Families, Communities - NISHIMURA Sae

キーワード：コーディネーター， ボランティア， 継続性， 地域づくり， 学習支援

近年、地域住民が参加する教育事業において、ボランティア活動を通して、地域住民は学校と地域に対する理解を深めており、その活動を地域住民がボランティア・コーディネーターとして支援している。それに伴い、各地でその養成が行われている。その中で、ボランティア活動を含む学習活動を、地域住民自身がコーディネートする力量を身につけることが求められるだけでなく、多様化しつつある。そのため、その状況にコーディネーターが対応するのは容易ではないと考えられる。そこで本稿では、コーディネーターが活動の方向性を見出すプロセスを分析することで、コーディネーターの活動経験を構造化することの重要性について考察する。

I はじめに

近年、社会教育・生涯学習の領域において、地域住民などの学習者の学習環境を整えるため、学習者と社会資源を結び付けるだけでなく、学習支援に関する事業の企画・運営、学習活動に必要な情報提供、サークルの運営などの「人々が学ぶことを間接的に支援する営み」（学習支援）の中で、重要な要素の1つとして「コーディネート」が取り上げられるようになっていく（青山 2015, 117）。コーディネートの内容は、社会教育・生涯学習における推進の基盤を整備するための「総合的コーディネート」と具体的な事業や取り組みを進めるための「個別的なコーディネート」に分けられる（青山 2015, 121）。その中で、後者は1990年代以降、社会教育・生涯学習関係職員、一般行政職員、関連機関・団体だけでなく、ボランティア・コーディネーター（以下、コーディネーターと略）など

地域住民が担うことが求められるようになった。

その後、行政改革の流れの中で、2008年中教審答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」以降、「放課後子供教室」や「学校支援地域本部事業」などの地域住民が参加する教育事業に見られるように、学校を舞台としたボランティア活動を通して、地域住民は学校と地域に対する理解を深めている（岡田 2011, 8）。そうした活動を、学校や地域での活動経験を持つ地域住民が「学校教育を支援するボランティアコーディネーター」（梶野 2013, 124）として下支えし、学校と地域との協働関係を構築することを目指している¹。その結果、地域住民等を担い手としたコーディネーターの養成講座などが各地で展開され、その重要性が高まっている（青山 2015, 126）。

2015年の中央教育審議会答申「新しい時代

※越谷保育専門学校非常勤講師

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」（以下、協働答申と略）以降、先述の教育事業等を含め、多様で継続的な活動であり、コーディネート機能を備えた「地域学校協働本部事業」として発展させ、「地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく」活動（「地域学校協働活動」）の実現に向けて取り組みが進められている。

それに伴って、文部科学省（以下、文科省と略）は2017年度から事業未実施の地域に対する取り組みの加速化などを目的に、コーディネーターの配置拡大の促進（15,000人から17,500人へと増員予定）や地域学校協働活動（以下、協働活動と略）における実施の推進（4,000箇所）のほか、コーディネーターを「地域学校協働活動推進員」として制度化した。このように、ボランティア活動を含む学習活動を、地域住民自身がコーディネートする力量を身につけることが求められており、個別的なコーディネート機能のより一層の充実を図ろうとしている。

コーディネーターは、『市民（住民）の参加』の場や仕組みをつくり、地域や社会課題の解決につなげていくことが求められており、その基盤として「ボランティアコーディネーション力」が必要となる²（後藤 2015, 29）。特に、学校教育に関わるコーディネーターは、「地域の課題や活動上で生じた問題をどのようにとらえるのか、その解決に向けてどれだけ柔軟に多様な人を巻き込み、協働していけるのか」（早瀬・筒井 2017, 152）が大きな鍵となると言う。

活動を実施する際に、コーディネーターには活動に対する慎重さや高い人権意識のほか、個々に寄せられるニーズの実情や背景を押さえて、活動関係者「双方の共感と納得感をつくること」（後藤 2015, 30）や、「遭遇した出来事を経験に変え、抽象的なレベルで概念化し、変革のための行動へつなげられること」（佐藤 2014, 196）が必要だと指摘されている。妻鹿は

コーディネーターの専門性の観点から、「有能な手配師」にならないよう、「常に自分に対して問いかけ、人の言葉に耳を傾け、社会の動向にもアンテナを張り巡らせて、ボランティア活動の本質を問い続ける」ことの必要性を指摘している（妻鹿 2001, 44）。このように、コーディネーターには、社会の動向や学校と地域の背景を踏まえつつ、自分自身の役割を再考し経験を整理しながら、活動を展開するための力量が求められる。

他方、コーディネーターの養成と目的における課題について、青山は講義による養成方法を見直し、「養成可能な能力とそうでない能力を区別し、より効率的な養成のあり方」（青山 2015, 128）を検討するとともに、コーディネート（或いはコーディネーター）の目的を問い直し、地域づくりや学校支援を推進する「プロセスのなかでの人々の学習を間接的に支援しうるようなコーディネートのあり方」（青山 2015, 129）を検討することの必要性に言及している。

志々田は、今後の協働活動の方向性の観点から、活動の充実・改善に必要な大人の学びを支える環境整備を充実させるために、「教職員を含め、地域学校協働活動の担い手の学習支援論がさらに研究される必要」（志々田 2016, 100）があり、「自らの役割が連携相手の取り組みにどう関係しているかを理解し、さらに自らが好影響をもたらすことのできる存在だという実感と使命感をもつ活動」（志々田 2017, 9）にすることが重要であると指摘する。その中で、梶野は企業・大学・NPO等で構成される「多元参加型コミュニティ」づくりを目指し、コーディネーターの相互研鑽による力量形成の機会の構築に努める中で、本部事業の施策化以降のコーディネーターは「承り型」であるため、活動の動機づけにおける課題があると述べている（梶野 2015, 74）。

これらの指摘を考慮すると、コーディネーターに求められる力量が多様化する中で、コーディネーターが活動の中に自分を位置づけ、自

身の活動の方向性を見出すためには、活動を通して他者との関係性や活動の意味を含めて自身の活動経験を構造化することが重要となってくるのではないだろうか。

事業等の規模や内容により膨大な時間と労力を要するため、活動関係者には相応の覚悟が伴い、厳しい経済状況の中で活動の担い手である地域住民の慢性的な人手不足による協働活動の減少や、地域住民の活動に対する挫折などの懸念（高橋 2016, 45）も示されている。その中で、活動経験を構造化することは、容易ではないと考えられる。

したがって、コーディネーターが自身の活動の方向性を見出すプロセスを検討することによって、コーディネーターの活動経験を構造化することの重要性について考察する。

II 研究方法の概要

本稿では、コーディネーターの活動の方向性を見出すプロセスから、その活動経験を構造化する重要性を明らかにするため、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach, 以下、M-GTAと略）を用いる。M-GTAは、研究対象がプロセスの特性を持っている場合に適している手法とされ、人間同士の社会的相互作用に関わる領域を対象としている（木下 2007, 67）。

本稿は、学校（教職員や児童など）や地域（ボランティアや地域活動団体など）との関係構築を通して、活動の方向性を見出すプロセスの一連の現象を、コーディネーターに着目して分析する研究であるため、適切であると考え採用した。研究にあたっては、事前に教育委員会、学校、コーディネーターに趣旨を説明し、研究への協力に対して同意を得た。インタビューは、2014年2月と同年8月と10月、2017年2月に実施した。インタビューはグループインタビュー形式を採り、半構造化面接法で用いて行った³。その際、ICレコーダーに音声を録音

して逐語記録を作成した。分析するデータは、地域住民が参加する教育事業の中で活動するコーディネーター（30代から50代の女性6名）から得られたものである（表1）。それぞれ調査時点での活動年数は、1年10ヶ月から3年となっている。

表1 調査協力者の属性

	性別	年代	活動年数	背景
Y	女性	40代	1年10ヶ月	コミュニティセンター職員、自治会役員、元PTA役員
H	女性	40代	1年10ヶ月	元保育士、元PTA役員、読み聞かせ、学校図書整備職員、地域活動団体
T	女性	40代	2年	自営業(事務)、地域活動団体、読み聞かせボランティア
M	女性	30代	2年	パート、元PTA役員、読み聞かせボランティア、幼稚園ボランティア、地域活動団体
S	女性	30代	2年	看護師、読み聞かせボランティア
N	女性	50代	3年	自営業、育成会役員、地域活動団体、読み聞かせボランティア

インタビューの内容は、活動開始からインタビュー調査時点までの活動経緯、教員やボランティアとの関係を構築する際の困難な事柄、活動の意味、今後の活動への展望などについて語ってもらった。データの分析はM-GTAの分析手順に沿って行った。分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。他の概念との重複や統合可能かを検討した上で、新たな概念が生成される可能性がなくなった段階で、理論的飽和化に達したと判断した。生成した概念は、概念間の関係性を検討し、複数の概念で構成されるカテゴリーをつくった（表2）。概念間とカテゴリーの関係性については、結果図（図1）として作成した。

ボランティア・コーディネーターの活動のプロセスとその方向性

表2 概念・リスト

概念名	定義	具体例
要望に応える存在	学校や地域の要望に対応すること。	学校、教師側が主ですね。先生の要望に極力近づけるよう心掛けてます。ボランティアには、活動に対する意見をお聞きして。それを受けて、今後はこうしてみようかなと。(Tさん・他8例)
自分に対する認知向上	自分の存在を知ってもらい、学校と地域の中で人脈をつくること。	ぼつんと学校に私が行っても、認知度が上がるまでには本当に年月がかかるので大変ですね。(Sさん・他12例)
ボランティアの確保	活動の意図や児童の状況に即したボランティアを見つけことが難しいこと。	何とか辛うじて集めている感が凄かったですね。これを2年、3年同じ人で続けて出来ないと思った。私の限界は感じています。(Hさん・他13例)
活動目的の共有	活動目的を共有するための必要性を理解すること。	お邪魔だけはいないお手伝いをサポートさせて頂けたらと思う反面…ねらいはどこにあるんだろうと。(Hさん・他7例)
活動結果の予測	活動関係者の動きを想定してコーディネートすること。	「ボランティアに來ました」と言っても、職員室の中に担当の先生もおらず、(ボランティアの)皆さんを教室に何となく行かせて帰らせてしまい、配慮不足だった。(Hさん・他5例)
活動の維持・拡大に対する課題	学校と地域の状況を踏まえた上で、自分の活動範囲や活動方法を再考すること。	中学校区に学校支援地域本部を1つ設置する予定です。中学校区内だと地域も広く、学校も点在しているので、物理的・時間的な面で難しいというのも大きな課題です。(Yさん) 継続する上では学校の中で要の先生が中心となる形にして、コーディネーターは担当教員が変わっても(コーディネーターが活動方針を貫き)通さないと。学校とコーディネーターが意識してやらないと事業は広がらない(Nさん) (他4例)
児童の成長に対する信念	活動目的が児童の成長のためであるという姿勢を貫くこと。	周りから色々なことを言われても、その先に見えないといけないのが「子どもたち」なんです。(Yさん・他4例)
自分と児童の居場所としての地域	児童と大人が支え合う居場所として、地域を捉えていること。	いずれ相互の関係が出来るように、地域の方々が学校に来るだけじゃなくて、子どもたちも見守り活動が出来ると良い。(Yさん・他4例)
切り拓く存在	自分自身を切り拓いていかなければならないと認識すること。	私たちはバイオニアだと思っているので、色々な生みの苦しみがある。(Yさん・他4例)
活動中の孤独感	活動中に助けもないため、孤独を感じる。	事前に職員室で紹介してもらいたいという提案をしたんですが、ずっと未だに(学校からの反応が)ない。新しい先生達は「この人よく学校にいるけど、誰？」という状態が当分続くと思う。(Tさん・他4例)
活動に対する虚無感	自分自身の存在に対する意味を感じられないこと。	(活動に)振り回されているのが現実。それでは全然意味がないと思いつつ、時間ばかりが経ってしまう…。(Tさん・他6例)
他者の言動・行動に対する忍耐	立場上や人間関係上言えないことがあり、自分の気持ちを抑えていること。	(教員からのやりとりの中で活動を理解してもらえず)「皆で分担しませんか。便利屋ではない」と思った。(Hさん) 「私(ボランティアに謝金)は出ない」と地域の方々に言われると辛いです。(Yさん・他12例)
活動成果に対する実感の乏しさ	活動の成果について、漠然とした状況の中で捉えており、実感を十分に持てないこと。	「(活動に関わった)子どもも喜んでた、先生達が助かってたかな」、「先生の表情から入りすぎてたかな」と単純に思う(Tさん・他8例)
自分自身の変化を実感できる活動	活動を通して、自分の行動や考えが変わること。	色々な人とお会いすることによって、自分が活動に参加する際のスタンスが(お邪魔してお手伝い出来るのであれば、やってみるというように)変わった。(Sさん・他11例)
多様な人たちと出会える活動	日常生活の中では会えない人と出会えることが、自分の支えになること。	自分のライフワークのようなもの。(役員を)受けなければ出会えないような人たちとの出会いもある。(Yさん・他5例)
自分の経験を生かした活動の実現	自分の経験を生かして、新たな活動につなげたり、その備えをしていること。	学習支援に興味があったっていうのをもとに、自分で企画して学校に言ったら受けて頂けた。そういう自分にベースがあったものを企画できたことに、すごく今年度は良かった。(Nさん・他4例)
仲間による支え合い	仲間と自分の活動方法や活動方針を確認したり、励まし合うこと。	「この間ボランティアの人にこんな提案されたけど、どう思う？」というのは、会って話す。(Tさん・他6例)
学校と地域における課題の整理	学校と地域の現状を踏まえて、活動の課題を見つけ整理すること。	先生が忙しく、子ども一人ひとりに目が向いてないが一番最初に感じた。地域とも結びついてないことが、自分で分かった。(Tさん・8例)
自力による現状の改善	仲間の意見を聴いても、最終的には自分で物事を考える必要性を感じる。	地域性があまりにも違い過ぎて、一つのテーマで話をしても、「うちでは使えない」という話になる。(Hさん・他5例)
活動の引き継ぎに対する責任	次の担い手のためにも自分の活動環境を改善すること。	大丈夫かなと探りながらいかないと、本当に自分がやっていることを次の担い手を探す時に不安です…ずっと気を遣いながらやっていると、自分は必要ないと思っただけでいいです。(Mさん・他3例)
就任の際の思い	ある程度自分なりの目標や覚悟を決めて活動すること。	自分の子どもと同じように地域の子どもも可愛い。活動もいずれ、子どもに還元するもの。(Hさん・他11例)
現状に即した連携方策の吟味	学校と地域の現状に即した連携方策を、吟味すること。	最初はここ(活動の提案)までやらないといけないのかと焦りばかりだったんですが、何回か重ねていくうちに私たちにはこれは必要ないかなとか、その取捨選択ができるようになってきた。(Yさん・他7例)
臨機応変な対応への適応	個々の教員や活動内容に合わせて、臨機応変に対応できるようにしようとする。	改めて場を設けてというよりは、「次こういうのはどうですか？」というのは、多分立ち話から生まれているような気がします。(Sさん・他9例)
活動の素材探し	活動関係者から、現状の改善策や新たな活動のきっかけを探すこと。	学校に行くと(校長と話すと)、また次の話につながり、「それじゃあ、今度持ってきます」ということになる。(Nさん・他3例)
日常生活の中でのやり繰り	コーディネーターの活動と、仕事や地域活動、家庭生活と調整していること。	この活動が自分の家族、子どもとくに直接関係のない中で仕事や色々なものを調整してから行くという気持ちで行くと負担になる。(Sさん) 合間を見つけてやるので、自分の生活の中に組み立てにくい感じですね。(Hさん・他7例)
自身の活動姿勢の安定化	自分の気持ちの揺らぎと向き合い自問自答しながら、自分の気持ちや活動姿勢を安定させていること。	自分たちの活動がプラスになっていると思い込んでやるに限ると思います。(気持ちがぶれたら)不安になりますね。(Yさん・他8例)

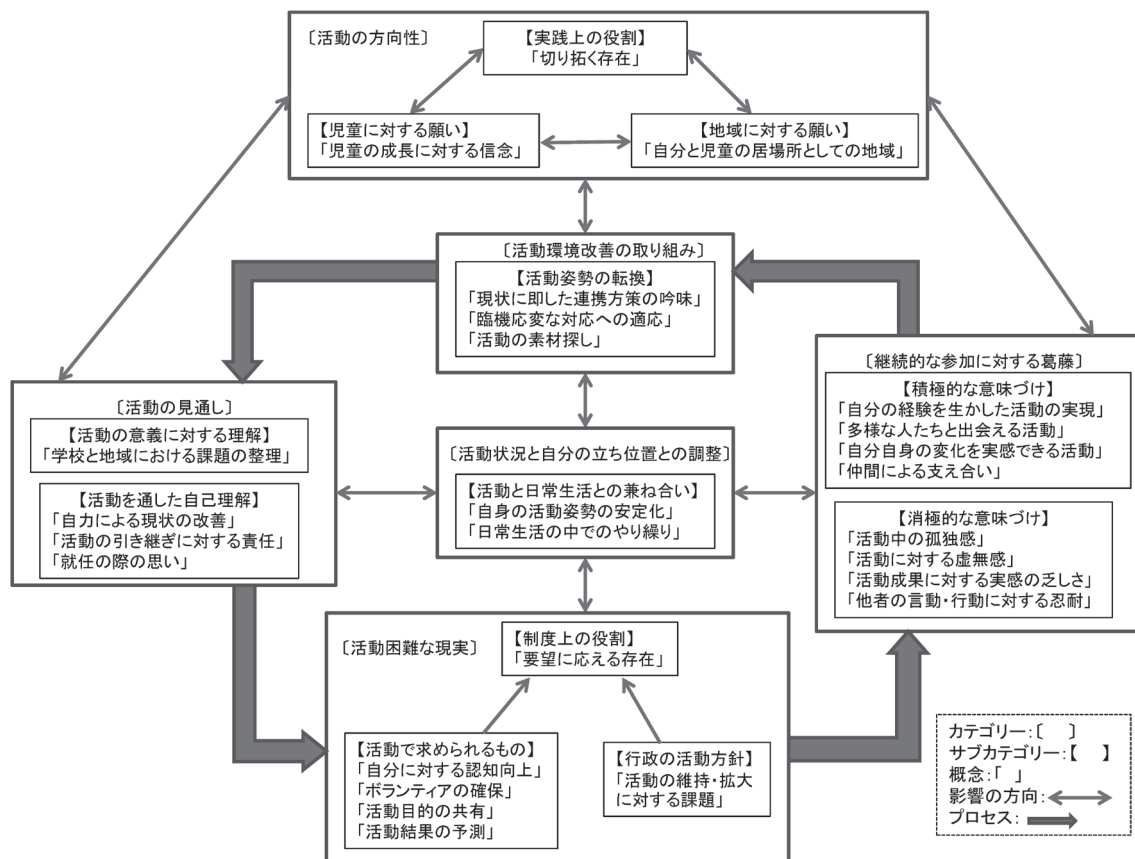


図1 活動の方向性を見出すプロセス（結果図）

Ⅲ 分析結果

M-GTAによる分析の結果、26の概念、6つのカテゴリが生成された（表2）。カテゴリと概念間の関係を踏まえて作成された結果図（図1）について、以下にストーリーラインとして描くことができる。カテゴリを〔 〕、サブカテゴリを【 】, 概念を「 」で表記する。

コーディネーターは、〔活動困難な現実〕に直面し〔継続的な参加に対する葛藤〕を感じつつも、〔活動環境改善の取り組み〕に着手する。その中で〔活動の見通し〕をつけながら、〔活動困難な現実〕に再度向き合っていく。その際、〔活動状況と自分の立ち位置との調整〕を図りながら行われている。〔活動の方向性〕は、〔継続的な参加に対する葛藤〕、〔活動環境改善の取り組み〕、〔活動の見通し〕と相互に影響しながら導かれていく。

〔活動困難な現実〕は、【制度上の役割】、【活動で求められるもの】、【行政の活動方針】の3つで構成される。コーディネーターは、活動の当初学校や地域の状況を掴めない中で、学校と地域の「要望に応える存在」として、【活動で求められるもの】に向き合う。コーディネーターは、学校や地域が活動に対して理解しているわけではないため、自分たちの存在を知ってもらう必要がある（「自分に対する認知向上」）。

そのため、学校（校長や教員）に対する、年間活動予定表の提示を通した情報提供、PTA総会や広報誌を活用した活動の紹介を行っている。地域に対しても、町内会などの地縁団体の会議への出席や町内会役員宅への個別訪問を通じて、理解を求めている。一朝一夕に連携活動を周知することができないことを受け止めた上で、適宜必要な機会に足を運び、活動の協力者を増やししながら、地域からの理解に繋げようと

しているのである。こうした地道な活動を通して、コーディネーターは、担当校やその学区である地域の現状を目の当たりにすることになる。

実際の教育活動を実施するには、「ボランティアの確保」が必要となる。コーディネーターは地域活動等の経験から一定程度人脈を持っているものの、学校側の全ての要望に応えるだけの担い手を知っているわけではない。加えて、学区の地域性や学校と地域との関係、ボランティア個人の意向や時間的制約、活動方針及び活動の意図に対する教員やボランティアとの間での共有の難しさにより、ボランティアを見つけることは容易ではなく、悪戦苦闘しながら活動を進めているのである。

活動当初はコーディネーター自身が活動に不慣れなことや学校側の受け入れ態勢の未整備により、「活動結果の予測」が十分に行うことができず、活動関係者に配慮した取り組みに繋がらない場合がある。活動を通して、コーディネーターは試行錯誤しながら、児童、教員、ボランティアに対する配慮の仕方を見出し、協力的な環境を醸成していく。

こうした中、【行政の活動方針】を踏まえた取り組みも同時に進めていかなければならない。教員の異動やコーディネーターの交代や、将来的に複数の公立中学校のコーディネートをすることを想定して活動することが求められている。また、活動状況に応じて、コーディネーター個人に引継ぎ方策の検討が委ねられているため、自分自身の役割や活動範囲を再確認し活動環境のあり方を見極めながら、各自継続的な活動に向けて模索している。円滑に個々の活動を実施するための環境づくりだけではなく、事業自体の継続性を意識した上で取り組むことが、コーディネーターに必要となっているのである。

活動が進むにつれ、コーディネーターは「継続的な参加に対する葛藤」が生じ、【消極的な意味づけ】と【積極的な意味づけ】が混在する

状態になる。〔活動困難な現実〕により、「活動中の孤独感」の中で、教員からの「便利屋」としての扱いや活動における有償・無償の違いに対するボランティアからの不満、地域活動団体からの非受容的な対応など、教員やボランティア、地域活動関係団体などからの好意的とは言えない態度を含む「他者の言動、行動に対する忍耐」が時に必要となる。

活動当初は特に、児童や教員、ボランティアとの相互理解が十分に育まれていないため、活動への手応えをあまり感じられず、ボランティアの確保に奔走して疲弊している感覚や活動に自分が振り回されているような感覚に陥り、人によっては自分自身の限界を感じるまで追い込まれてしまうのである。それにより、コーディネーターの中で「活動成果に対する実感の乏しさ」や「活動に対する虚無感」を抱くようになる。これらをまとめて、【消極的な意味づけ】と命名した。

一方、コーディネーターは活動を通して、学校や地域に対する関心が徐々に高まっていく。徐々に、学校や地域の要望、児童の状況、自分が取り組みたい活動内容を考慮して「自分の経験を生かした活動の実現」に着手するようになる。それにより、連携活動の充実感ややりがいを見出している。コーディネーターにとって、一連の活動は児童、教員、地域住民や他のコーディネーター仲間などの「多様な人たちと出会える活動」であり、「自分自身の変化を実感できる活動」であることに気づき、活動に臨む自分自身の励みにもなっている。その結果として、活動の中で地域住民に対して学校への理解を促したり、日常生活の中で学校の学習環境や学校を取り巻く地域の安全環境に注視するようになるなど、コーディネーター自身の行動も変化する。また、研修や活動のふり返り等の機会を通して〔仲間による支え合い〕、自分の活動目的や意味を再考しながら、次の活動へと向かっていくのである。これらを【積極的な意味づけ】と定義した。

コーディネーターは、上記のように相反する感情や考えを持ちつつも、〔活動環境改善の取り組み〕を試み、それまでの【活動姿勢の転換】を図る。その際、「現状に即した連携方策の吟味」を行い、学校や地域の状況は常に変化することを受け止め、「臨機応変な対応への適応」の必要性を実感する。日々の活動や研修等の機会を通して、担当校やその地域を踏まえて活動内容を取捨選択し、自分が何に取り組むべきなのかを理解するようになる。

それは、活動中の自分自身の動き方、教員との立ち話を含めた教員とのやりとりにも現れる。同時に、新たな活動の企画や活動の改善点を知るため、教員との立ち話やボランティアとの活動のふり返りの中から、「活動の素材探し」を試みるようになる。それを求めて日常的に学校に通うための足掛かりを見つけようと、学校に働きかけるようになっていく。

一連の活動を通して【活動の意義に対する理解】や【活動を通じた自己理解】が深まり、次第に〔活動の見通し〕を持てるようになっていく。【活動の意義に対する理解】である「学校と地域における課題の整理」は、活動当初の混沌とした現状から担当校やその地域の実情を受け止めた上で、活動の必要性を実感できるようになることを意味している。

【活動を通じた自己理解】は、「自力による現状の改善」、「活動の引継ぎに対する責任」、「就任の際の思い」の3つから構成される。活動する中で、他のコーディネーターと活動の進め方を含めて再確認することができるものの、担当校を取り巻く状況は一樣ではないため、最終的には自分自身で現状を改善するための方策を考えなければならないと痛感する（「自力による現状の改善」）。

また、次のコーディネーターに役割を移譲するためには、自身の活動環境を整備する必要性や責任をより一層自覚するようになると同時に、この活動が、自分の目標や覚悟を決めた「就任の際の思い」を繋いでいく営みでもあること

を理解するのである。

こうしたプロセスを積み重ねる中で、〔活動の方向性〕を見出す契機を掴む可能性が生まれてくる。コーディネーターは、〔制度上の役割〕である「要望に応える存在」だけでなく、【児童に対する願い】と【地域に対する願い】を繋ぐ存在として、コーディネーター独自の【実践上の役割】が育まれ、流動的な状況の中で自分を位置づけるようになる。その結果、たとえコーディネーターである自分が苦慮する事柄や出来事があったとしても、児童のために充実した活動を行うという考えや姿勢を堅持するという、「児童の成長に対する信念」が形成されるのである。

同時に、自分自身が親として育った場所であり、子どもも育った場所として、自分の子どもを含め、「自分と児童の居場所としての地域」をつくりたいという【地域に対する願い】も持つようになる。これらを実現するためには、学校と地域の関係を構築するための方策を模索するだけではなく、それらを含めて自分自身をも「切り拓く存在」になることの必要性を認識するのである。それにより、コーディネーター自身が目指すコーディネーター像が明確になると考えられる。

以上のように、一連の活動を繰り返し行う中で、〔継続的な参加に対する葛藤〕を感じながらも〔活動環境改善の取り組み〕を行い、〔活動の見通し〕を深めながら、〔活動の方向性〕に近づけるよう〔活動困難な現実〕にまた立ち向かっていくのである。

但し、〔活動困難な現実〕に直面し、〔継続的な参加に対する葛藤〕において【消極的な意味づけ】に考えが傾いた場合、〔活動状況と自身の立ち位置との兼ね合い〕の中で、コーディネーターが自分の位置づけを【制度上の役割】である「要望に応える存在」として矮小化する場合がある。

その結果、人によってはその役割に終始し、活動の現状維持を目的とした活動に陥る可能性

がある。加えて、〔活動困難な現実〕の中で、コーディネーターが学校や地域、行政との間で板挟みになる感覚や、自身が埋没した感覚に陥った場合、「要望に応える存在」としてあり続けることに疲弊する可能性がある。その結果、継続的に活動に参加することを断念することも考えられる。

一方、継続的に活動に参加する中で、コーディネーターが、【積極的な意味づけ】に考えが傾くと、〔活動の方向性〕を見据えて、〔活動環境改善の取り組み〕に着手したり、〔活動の見通し〕を持てるようになる可能性がある。その背景には、自身の地道な努力が一定程度求められ、活動を通して、自身の取り巻く状況を整理した上で〔制度上の役割〕に対する認識を再構成した結果として見出されているのである。

連携活動を行うにあたって、コーディネーターは、【活動と日常生活との兼ね合い】の中で、「自身の活動姿勢の安定化」と「日常生活の中でのやり繰り」を行い、〔活動状況と自身の立ち位置との調整〕を図っている。同時に、これらは〔活動環境改善の取り組み〕に対する試みや〔活動の見通し〕を持つ際にも影響を与え、コーディネーターはその時々状況に合わせたやり方を選択することが求められている。また、「自身の活動姿勢の安定化」を図るため、活動の取り組み自体に対する自身の気持ちの揺らぎと向き合い自問自答しながら、その対処方法やコーディネーター個人の意味を見つけることで、役割遂行のための活動姿勢を保持しようと努めていることが分かった。

同時に、職場や家庭での理解を得た上で、活動するための時間を捻出するため、「日常生活の中でのやり繰り」をしながら、日常生活の中でコーディネーターとしての活動を組み立てているのである。

Ⅳ 考察とまとめ

本稿では、コーディネーターの活動経験に着目して、コーディネーターが自身の活動の方向

性を見出すプロセスを分析した。

その結果、活動当初〔活動困難な現実〕に直面し、〔継続的な参加に対する葛藤〕の【積極的な意味づけ】と【消極的な意味づけ】に見られるように、相反する考えや感情を持ちつつも、自分自身の【活動姿勢の転換】を図り〔活動環境改善の取り組み〕に着手して〔活動の見通し〕を深め、〔活動の方向性〕を見出していることが明らかになった。

このように、コーディネーターは、学校や地域を支える活動において、活動に対する意味づけを考慮しながら、【活動を通した自己理解】を深めているのである。但し、コーディネーターは、【制度上の役割】に対する認識を、【実践上の役割】を含めて再構成することができなければ、〔活動困難な現実〕の中で「要望に応える存在」に留まり続けるか、疲弊して継続的に活動に参加することを断念する可能性が生じることが分かった。

それを打破するためには、〔継続的に活動に参加に対する葛藤〕の中で【積極的な意味づけ】を行い、〔活動環境改善の取り組み〕を試みることや、〔活動の方向性〕を思い描き、それに近づけるための一定の努力が必要となる。継続的な活動の積み重ねの中で、〔活動の見通し〕を持ち、コーディネーター自身が〔活動の方向性〕を見出せるようになることが、〔活動困難な現実〕に向かう原動力の1つとなると考えられる。さらに、活動の中で自分自身を位置づけて〔活動の方向性〕を見出せるようになることは、活動自体の継続性に対する可能性を切り拓くものと考えられる。

一方、「仲間による支え合い」だけでは〔活動困難な現実〕を十分に改善するものとなるわけではなく、「自力による現状の改善」の必要性を痛感しており、活動状況に対する理解を含めてコーディネーター自身が、「現状に即した連携方策の吟味」を行うことの重要性を実感している。

コーディネーター個人に目を向けると、活動

するために、家族や職場など周囲への理解を得た上で、活動時間を捻出するという〔日常生活の中でのやり繰り〕を通して、〔活動状況と自分の立ち位置との調整〕を行い、活動に臨んでいた。これは、コーディネーターの活動を日常生活の営みとして位置づけようとしていることが伺えた。

既存の研究においては、活動上でのコーディネーターの役割やその存在に焦点が当てられていたが、個人の生活との兼ね合いを調整することが困難であったり、負担に感じる点も確認され、コーディネーターにとっては、マイナス要因にもなる要素も含まれていることが垣間見えた。そのような中で、これまで活動が展開されてきたとも考えられ、事業の担い手であることと、個人としてのコーディネーターを尊重することの両面を踏まえていくことが求められると言える。

近年では、社会教育における学習活動の今後の方向性として、「自分にとって意味・意義が明確な学習活動」を学習者がより一層志向するのではないかと指摘（岡田 2011, 11）や、ボランティア活動に対して「ボランティアの経験を反省的に見ていく次元の議論」（広田 2013, 35）の必要性が指摘されており、コーディネーター自身もまた個人にとっての意味を考え、問い直すことが重要となってくる。それによって始めて、自分自身の存在意義を実感し、活動の方向性を見出すことに繋がると考えられるのである。

したがって、コーディネーターの活動は、学校と地域との協働を目指す活動であるが、また日常生活の中での営みの1つでもあるという点を考慮すると、事業の中にコーディネーターの役割を見出し、自身の関わり方を選択することを通して、それらを構造化することで、事業の担い手としての意義を確立していくことに繋がると言える。そのため、コーディネーターを支援する際には、それらを構造化するための働きかけを行う必要があり、コーディネーター個人

にとっての意味を確認する機会を設けることが必要となると考えられるのである。

本稿では、コーディネーターの活動の方向性を見出すプロセスから活動経験を構造化することの重要性を明らかにしたが、協働答申で新設された「地域連携教職員」との関わりを通して、コーディネーターの活動の方向性も変わる可能性がある。そのため、今後は、地域連携教職員との相互作用にも着目して検討することが課題となる。

注

- 1 文部科学省が管轄する「放課後子供教室」「学校支援本部事業」では、ボランティア・コーディネーターを「地域コーディネーター」と呼称している。地域学校協働本部事業も同様である。
- 2 早瀬・筒井(2017)によると、「ボランティア活動の意義を認め、その活動のプロセスで多様な人や組織が相互に対等な関係でつながり、新たな力を生み出せるように調整することで、一人ひとりが市民社会づくりに参加することを可能にする働き」を指す。
- 3 但し、より詳細にコーディネーターの活動状況を知るため、個別にインタビューも実施した。

引用文献

- 青山鉄兵 2015「社会教育におけるコーディネーターの意味」『社会教育の連携論』鈴木真理・伊藤真木子・本庄陽子（編）、東京：学文社
- 岡田正彦 2011「社会教育における学習活動の課題と今後の方向性」『社会教育』780：8
- 梶野光信 2013a「ボランティアのコーディネーション」『ボランティア活動をデザインする』田中雅文・廣瀬隆人（編）、東京：学文社

梶野光信 2015b「教育支援コーディネーターと社会教育主事の連携による教育コミュニティの創造」『地域を支える人々の学習支援—社会教育関連職員の役割と力量形成—』日本社会教育学会（編）、東京：東洋館出版社

木下康仁 2007『ライブ講義M—GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』東京：弘文堂

後藤麻理子 2015「ボランティアコーディネーターの現状と課題」『月刊福祉』98(13)：29

佐藤智子 2014「学習するコミュニティのガバナンス社会教育が創る社会関係資本とシティズンシップ」東京：明石書店

志々田まなみ 2016a「これからの『地域と学校の連携・協働』の方向性」『日本生涯教育学会年報』37：100

志々田まなみ 2017b「これからの次世代育成・支援を推進する組織の6つの課題～地域学校協働活動を展開するために～」『社会教育』851：9

高橋興 2016「小中一貫教育の推進と社会教育の役割」『社会教育』839：45

中央教育審議会答申 2015「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」

早瀬昇・筒井のり子 2017『ボランティアコーディネーション力 市民の社会参加を支える力 第2版』日本ボランティアコーディネーター協会（編）、東京：152

広田照幸 2013『『ボランティアを通して学ぶ』ことをどうみるか』『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』日本福祉教育・ボランティア学習学会（編）、東京：35

妻鹿ふみ子 2001『『思い』を『力』にかえるボランティアコーディネーター』『部落解放』485：44

文部科学省 2017「地域学校協働活動の推進について」

謝辞：本稿の執筆にあたり、資料提供のご協力とインタビュー調査にご協力頂いたコーディネーターの方々に、ここに記して感謝申し上げます。

【論文】

認知課題の解決過程における固執性

山下 直治[※]

The specificity of cognitive processes that are functioning importantly in problem solving : Fixedness

YAMASHITA Naoji

認知課題の解決過程に関する研究で、経過する重要なプロセスの一つが「機能的固着」、すなわち「固執性」についての分析・考察である。その際に、キー・ワードの一つとなるのが「構え」であるが、その定義（操作的定義も含め）があいまいであり、研究の多くは明瞭さを欠くことになる。したがって、その後の分析も立ち止まらざるを得ないことになる。

しかし、ウズナーゼ学派の構え理論は、媒介概念としての「構え（ウスタノフカ）」（操作的定義でもある）により、固執性の発生、およびその後の展開過程を分析可能にさせるであろう。また、固執性の分析に、時系列をとりいれた考察も可能にする。すなわち、「構えの転換」であり、このことは、人間の発達および教育の領域で起こる課題にも多くの関わりがあり、特に「認識の深化」に向かう分析・記述についても詳細さ・明確さを高めることになる。この研究では、これらのことについて、これまでなされた研究をとりあげ、仮説的に分析し、考察する。

キー・ワード : problem - solving 、固執性 、構え（ウスタノフカ）、認識

0. はじめに

人間が、日常、なにげなく行っている行動は、広く見れば、すべて課題解決行動と捉えられるかもしれない。児童・生徒は学校で算数・数学をはじめ多くの問題を出されて、常に解決（答え）を求められている。もっと日常的なところでも、お昼ご飯に何を食べるかを決めるとか、明日の待ち合わせ時間に間に合うように逆算して乗る電車を決めるというような行動は、その行動を達成する「課題」として捉えることもできる。

人間は、なんらかの欲求や要求を満たすために、満たされていない状況（問題状況とか初期状態などと呼ぶ）から満たされた状況（目標状態）へ移行しようとしている。このように考え

ると、確かに、広い意味で人間の行っている行動はほとんど課題解決と関連づけて捉えられる。この意味で、課題（問題）解決の研究は「人間の認知的活動の最も中心的な研究対象の一つであったし、今後も心理学の研究対象として興味深く扱われるテーマであり続ける」（伊藤、1996）であろう。

1. 問題と目的

課題解決過程の研究は、現在に至るまでいくつかの理論的変遷がみられるが、行動主義心理学、ゲシュタルト心理学、および、情報処理論の立場という、3つの異なる立場からのアプローチに大別することができる。これらの立場は、それぞれ、理論上の力点や方法論を異にし

※越谷保育専門学校専任教員

ている。

近年、情報処理論的立場の認知心理学者たちは、多くの認知課題に含まれる心理の諸過程について、きめ細かな記述と分析とを発展させてきている。そして今日では、その「心理過程に影響を及ぼす諸変数を識別する」ことからさらに進めて、その「心理過程がどのようにして発生するかということについてのモデルをつくりあげるといふ研究が増えてきている」(J. G. Greeno. 1985)。

心理過程をより厳密に記述しようとするこの潮流は、認知心理学の他領域ばかりでなく、「問題解決の心理」の領域でも同様である。問題解決の心理学的分析は、「情報を解釈」し、「目標を設定」し、問題解決過程で「利用できる行為を選択する」という下位過程が、「どのような性質をもち、どのように組織されるのか、に注意を向けている」^{(*)1} という (Newell, A. and Simon, H. A. 1972)。

このことは、行動主義者や連合主義者の諸概念が支配的であった頃に行われた研究 (アナグラム問題^{(*)2} や概念識別を促進する実験条件を見定める、など) とは対照的である。

もう一つの研究方向は、「強化」と「消去」という行動主義の仮説に換えて「機能的固執性 (functional fixedness)」という概念による分析を提出したことである。(J. G. Greeno. 1985)

問題解決過程を精力的に、しかも綿密に分析しようとした研究者たちの一つは、ゲシュタルト心理学派である。ドゥンカー (Dunker, K. 1945.) は、「機能的固着」という概念を次のような場合に着眼して研究を進めている。すなわち、「状態のある成分についての限られた概念化が、問題の残りの成分との間で必要とされる関係へと、その成分を適合させる方法を見つけ出すことと矛盾するため、理解が得られないような場合である」、と。人間の課題解決では、「簡単に解決させられるような状態の特徴を認識するのに失敗して、うまくいかない方法で問題にとりかかる」ということが、しばしば

観察される。

ゲシュタルト学派によれば、課題解決過程における思考の重要な特質は、課題要素の再構造化 (restructuring)、再体制化 (reorganization) にある。人間が、しばしば課題を解けずに行き詰まるのは、課題解決の構え (set) を変えられないからである。課題 (問題) を新しい見方で見る (再構造化する) ことによって解に至ることもある。正解のひらめきは、「あ、そうか」という思いと共に突然やってくることもある。たとえば、「ろうそく問題」(ドゥンカー) の場合、「物を入れる」という箱の本来の機能 (従来の方法で構造化された知識) にとらわれて、なかなか正解にたどりつけない。これが上述の「機能的固着」であるが、先行経験が負の影響をもたらすことを示している。この課題でいえば、「箱をろうそくの台にする」という正解に至るためには、知識の再構造化が必要になる。

ゲシュタルト学派の指摘の多くは現在でも重要であるものの、「用語に操作的定義がなく、概念が直感的で曖昧だ」という批判はこれまでも多くなされてきた^{(*)3}。

認知心理学が、この半世紀間で行ってきたことは、「連合主義の概念をとり入れながら、直感的なゲシュタルトのことは情報処理のことで再概念化する作業」であったともいえる。(服部 2011)

たとえば、ゲシュタルト学派が重要視する「再構造化」は、問題空間のシフトである。最初に問題を理解したときにつくられる初期表象が不完全だったり、誤っていたりする場合には、足りない表象をつけ加えたり、適切な表象と入れ替えたりする必要がある。一方、解決者が目標状態に対する不適切な制約を暗黙のうちに課してしまっている場合には、その制約を緩和することが解決につながる。

再構造化が必要になるのは、考えが行き詰まるからである。この状態をインパス (impasse)^{(*)4} というが、インパスに陥る理由を説明する「機能的固着」や「構え」というゲシュタルトの

概念は「解決に結びつかない不適切なオペレータ（演算子）の過度の活性化」と捉えることができる。オペレータは、その状況で解に結びつきそうなものが優先的に探索される。ちょうど車輪がぬかるみにはまるというように、懸命に取り組むほどインパスから抜け出すのが難しくなることもある。

この課題解決過程で起こる「機能的固着」すなわち「固執性」を、人間の発達や教育の視点で考えることは重要である。発達心理学者である川口 勇（1984）の述懐によれば、日本でゲシュタルト学派の最盛期に研究生活をはじめられ、その学派の理論を基盤に長らく研究に取り組むなかで疑問と不安を抱えていた、とのこと。そのゲシュタルト心理学は「人間のいない心理学」だということへの疑問であり、そこからは「教育の問題や人間発達の問題は出てこない」となる。とはいえ、ゲシュタルト説は確かに「心理学説の中では、まだしもよく人間を全体的に捉えようとしている方」である。しかし、「発達の問題にしても教育の基礎という観点からしても、どうも本質に迫れない」ことになる。よくよく考えてみると、ゲシュタルト説には「時間軸がはいっていない」^(※5) ことに気づくのである。このことは、人間の発達や教育の問題を進めていく上で、最も大きい欠陥ないし障害となり得るかもしれない。

本研究では、認知課題の解決過程に発生する「固執性」を分析・考究する際に、次の2点に着目して試みる；

- (1) 使用する概念を可能な限り、定義（操作的定義）の明瞭さ、正確さに努める。^(※3)
- (2) 時間軸を考慮した論理・分析をする。^(※5)

このことは、課題解決の過程で起こる「固執性の発生」と「その後の展開」について、これまでなされた研究を基に分析・考究する際に、不可避であると考えからである。また、こうして得られた成果は、人間の発達および教育の課題である「認識の深化」を考察することに連なることを探る。

2. 認知課題解決過程に現れる「固執性の発生」：研究例

具体的に、実験研究例で説明すると次のようになる

(1) ルーチンス（Luchins, A. S. 1942）の研究：「水かめ問題」

ゲシュタルト学派のルーチンスは、ある解決方法が一つの問題系列で訓練されると、その後もその解決方法を、簡単な解き方がある問題に対しても、被験者によって継続してずっと利用されたという、実験結果を報告している。

ルーチンスは、多くの研究を発表しているが、実験のほとんどは「水がめ問題」（図表.1

図表.1 水くみ問題(Luchins, A. S.)

番号	用いる水がめの大きさ			くむべき水の量
1	29	3		20
2	21	127	3	100
3	14	163	25	99
4	18	43	10	5
5	9	42	6	21
6	20	59	4	31
7	23	49	3	20
8	15	39	3	18
9	28	76	3	25
10	18	48	4	22
11	14	36	8	6

参照)を使い、水がめの一つを一定水量にする行為を要求する。この実験では、訓練によってひき出された方法は次のようなかたちで定式化される：

番号1は練習課題。

番号2では、まず、第二の水がめ(b とする)をいっぱいにし、その水を第一の水がめ(a とする)に一杯分、第三の水がめ(c とする)に二杯分入れる。つまり、その定式化は $b - a - 2c$ となる。その後の課題(番号3～11)で、被験者はこの方法($b - a - 2c$)でも、また、もっと簡単な方法($a - c$ など)でも、そのいずれの方法によっても解くことのできる課題(番号7)などを与えられる。ほとんどの被験者は訓練(番号2～6)によってひき出された定式「複雑な方法」を利用し、やさしい手続きがあることに注目しなかったのである。また別のやさしい解き方があって、なおかつ、先行問題系列からひき出された定式では解けない問題(番号9)では、多くの被験者が解決をまったく見つけ出すことができなかった^(*)6)。

ルーチンスは、「構え」あるいは「心的構え」および「慣れ」として翻訳した *Einstellung* (構え)を実験的に考察している。

課題解決における思考過程での「構え」が後の問題場面にも適合し、促進的にはたらく実験例は、多くの研究者によって報告されている。一方、問題場面の条件が変化しているのに、構えが固定しては、解決が妨げられることになる。ルーチンスはこの固定されることに重点を置いた研究を進めている一人である。

上述の実験例で見ると、彼の実験は問題解決に焦点をあて、特に一連の問題を解く際に、行動の機械化すなわち固執性が生起するが、次の解決方法を前回と同じ方法で解決する保持傾向といったものが生じるか否かに焦点を当てている。

ルーチンスは次のように述べている： 構え、つまり慣れは、問題に対する機械化された心的状態、機械的態度のようなものをつくり出

す。つまり、問題の真価について考察するのではなくて、使用方法の機械的運用によって導かれているのである。構えは単純な問題を解くには驚くほど不適切である(水かめ問題を示している)。構えは反応の習慣的形式として固執されるのである。レディネスの一形式というよりは、行為上の慣れと同義であることを主張している。つまり、構えを補助的活動としてみなして、構え理論を発展させていない。^(*)3)での指摘は、実験例で示す「ルーチンスの研究」にもみられる。キー・概念である「構え：Set：Einstellung」について、十分な操作的定義もなく曖昧さが残る。

しかし、今日でも、課題解決過程を情報処理論の立場から研究している Newell たち(ロジック・セオリスト)も、Luchins (1942)の研究を引用して、固定された順序で行われる解決方法(最初に代入をし、次に分離、前向き連鎖、最後に逆向き連鎖)のために「構え」を適用すると主張している(山 2017)。

一方、ルーチンスと同じゲシュタルト学派レヴィン(Lewin, K.)の「誘意性の考え」を高く評価しているのがウズナーゼ(Uznadze, D. N.: Узнадзе Д. Н.)である。レヴィンの理論は、真の欲求の充足を準備している事態の部分である対象や事象が、そうした欲求をもっている主体(人間)の上に力をおよぼすと思われるという観察に基づいている。レヴィンの理論を基に構想したウズナーゼは、「構え理論」を構築するのである^(*)7)。

ウズナーゼにとっては、構え(set あるいは *ustanovka*)という用語は、人間の活動に関する用語であり、一定方向の活動に対する可動性、あるいはレディネスであり、行為の基礎的原型である。そして、構えは認識の基本であると考えている。すなわち、構えは思考、記憶において重要な役割を演じている認識の基本であるとみなしている。

ウズナーゼ学派の構えの定義は、実験的に導かれた概念であり、次のような状態を構えと定

義している：

構えは、「欲求」（主観的条件）とこれを充足する「客観的な事態」（客観的条件）の相互作用によって発生する、主体の統一したダイナミックな状態であり、一定の動作や行動を実現し、そして方向づけと調整をする準備状態である。

ウズナーゼ学派の一人であるチハルチシヴィリは、この定義を次のように説明している：行動自体は時間と空間において認知されるまでは、構えの形式で与えられるような構造をもち、欲求と事態を基礎にして発生する統一した一貫した構造をもっている。われわれの実験によると、欲求は直接にはなく、構えによって認知に作用する。

欲求とそれを充足する事態が存在すれば、その人（被験者）の中には、この欲求を充足することのできる行為を遂行するための傾向、あるいは準備の状態、つまり現在の欲求を充足するところの活動に向かわせる構えが発達するのである。

また、新行動主義理論では、生活体（人間）の状態を考慮しなければならないと考え、刺激（S）と反応（R）の間に、中間的（媒介）変数（X）で示し、 $S-X-R$ の図式を仮定している。この図式で説明すれば、ブジャラヴァは、「構えは、行動図式 $S-X-R$ において、Xを示している有機体の状態である。その結果、行動の構造は、《 刺激（S）— 生活体の状態（構え：ウスタノフカ）— 反応（R） 》のような形式をもっている」と主張している。

「構え」を定義した上で、さらにウズナーゼは精神活動を二つに分ける：衝動的な活動（構えの水準）と客観化された活動（客観化にもとづく構えの水準）。

衝動的行動は、習慣的な、機械化された人間の活動にみられるように、行動の連続的な過程の中に行為を直接含むことである。ここでは全行動は構えにもとづいて決定される（構えの水

準）。

ところが、問題解決に必要な事態がさらに複雑になって、その解決を妨げるような障害が起るとき、行動は円滑に進まず、一時停止し、注意の集中する対象に変えられる。換言すれば、連鎖から切り離された観察対象に変えられることになる（客観化にもとづく構えの水準）。このように、「構えの水準」と「客観化の水準（客観化にもとづく構えの水準）」を区別するのである。つぎに、後者に関するウズナーゼ学派の研究について紹介・考察を述べる。

(2) エリアヴァ (Eliava, N. L. 1966. 1971. : Э л и а в а , Н . Л .) の研究 ; 思考課題における「固執性の発生」

エリアヴァの実験内容は次の通りである：被験者に3種類のテキスト No. 1, No. 2, No. 3（各テキストは異なった内容の短い物語から構成されている課題）が与えられ、次のような分類を行うように指示される：

- 1) 与えられたテキスト（課題）はそれぞれ3つのクラスに分類されねばならない。
- 2) 分類の原理は被験者自身によって発見されなければならない。
- 3) もし、新しく取り扱うテキストの分類を、その前に取り扱ったテキストの分類原理によって行い、成功しなければ、新しい原理が被験者自身によって発見されねばならない。

被験者群を3つのグループに分け、上述の3種類のテキストを次の順序で配布し、実験が行われる：

【第1グループの被験者群】：実験は3段階によって経過する。

第1段階では、テキスト No. 1 が配られ、教材（物語）は3つのクラスに分類されなければならない。（正しい分類は、妥協、競争、反抗の3つの行為のカテゴリーに分けられる）。

第2段階では、テキスト No. 2 が与えられ、教材は新しい3つのクラスに分類されなけれ

ばならない。(正しい分類は、利己主義、自我至上主義的、社会公共的の3つの行為の動機の観点から分類される)。

第3段階では、テキストNo.3が与えられるが、その教材は3つの新しいクラス(正しくは、珍奇な、高尚な、不道德な、の3つのカテゴリー)に分類されなければならない。

【第2グループの被験者群】：

直ちに第2段階から着手される(テキストNo.2を受け取り、3つのクラスに分類する)。その後、第3段階に移る(テキストNo.3

が与えられ、新しい原理を求め、3つのカテゴリーに分類する)。

【第3グループの被験者群】

直接に第3段階から始まり、テキストNo.3を受け取り、3つのカテゴリーに分類する。(以上の3グループの被験者群は、大学生たちである。)

各グループに対するテキスト(課題)の提示順序を簡単に図示すると、次のようになる(図表.2)

第1グループ	テキスト No.1	⇒	テキスト No.2	⇒	テキスト No.3
第2グループ			テキスト No.2	⇒	テキスト No.3
第3グループ					テキスト No.3

図表.2 各グループに対する課題(テキスト)の提示順序

この実験結果から、次の事実が判明する：

- ①直ちに第2段階から着手した第2グループの被験者たちにとって、テキストNo.2の教材の分類はやさしい問題であった。すべての被験者は平均15分で完了する。
- ②しかし、第1グループでは、被験者の60%だけが第2段階のテキストNo.2の分類に成功する。しかも、その所要時間は平均30分である。
- ③同様の結果は第3段階でも生じる。すなわち、第3段階から直ちに始めた第3グループの被験者には、テキストNo.3は非常に容易であり、第3グループのすべての者によって平均15分で分類が行われる。しかし、第2段階を経過して第3段階に着手した第1、第2グループの被験者のほとんど全員が、テキストNo.3の分類に成功してしない。彼らは第3段階において、あたかも分類の新しい原理を発見する能力を失っているかのように見える。

この実験結果の事実について、エリアヴァ(1966, 1971)は、「構え理論」の視点から、次のような解釈を行っている：

- 1) 第1段階で形成・定着した構えは、第2段階における作業(課題解決)を妨げている。被験者たちの失敗の特質は、これらの定着している構えのはたらきであることは明白な事実である。しかし、この場合、「先に定着した構えがやがて停止し・消失するのはどのようにして行われるのか?」。これに代わって実験の「新しい段階に適した構えが、被験者にいかなる様式で生ずるのか?」が重要な問題となる。
- 2) 第2段階の初めにおいて、先行の第1段階の条件に適している構えのはたらきは、第2段階の教材に適した構えに席をゆずるまで作用しているはずである。大部分の被験者は第2段階の初めに、眼前に発生している問題を受け入れることができないし、問題状況を認知することができないでいる。すなわち、新

しい分類の原理を求めるかわりに、先行の第1段階で発見した3つのカテゴリーによって、新しい第2段階の教材を分類することを続ける。新しい教材において、何かある方法で前に発見した原理に一致させることができれば、この発見した原理に従って解こうとする。しかし結局のところ、この方法が新しい教材の分類に不適当であることに気づきはじめる、作業を停止する。しかし、この停止は解決の意味をもっている。なぜならば、その後、この被験者のすべての行動が緩慢であるが変化しているのである（被験者は、自分の解決過程（解答）に疑問をもち始める、あるいは、与えられたテキストの物語を読み直すなど）。

3. 固執性の発展過程

課題解決におけるルーチンスの研究では、固定性がみられると、その反応者をパーソナリティの特性である「硬さ：rigidity」に帰する解釈・考察なので、その後起こる展開について分析を進めることが困難になる。

一方、エリアヴァの研究では、固執性の発生後についての展開が可能なので、このことについて記述することにする。エリアヴァの属するウズナーゼ学派の思考研究について触れながら、さらなる分析を試みることにする。

(1) ウズナーゼ学派の「思考活動」と「構え（ウスタノフカ：установка）」

ウズナーゼ学派では、課題解決のための「思考過程において、構えはいかに参加」し、そして「客観化行為はいかなる役割を遂行するか」が、思考研究の研究課題になっている。学派のエリアヴァは、課題解決における正しい認識・理解のための思考過程とは、提供された課題（ここではテキスト教材）における実験の初期に形成・定着している被験者の「構え」と、この構えに適さない新段階の「客観的な事態」との「相互作用」であるとし、この相互作用の過程に、「客観化行為」^(※)が加わることにより、その被験者

に「新たな客観的な条件に合致する新しい構えが発生、確立する」ように再構造化される、と報告している。

(2) 構えの転換による「固執性の展開」

前項でとりあげた「作業停止」について述べると次のようになる：

この作業停止が新しい段階の問題解決に適している構え発生のための最初の条件である。つづいて（エリアヴァの実験では）分類の新しい原理の探求 — 新しい行為 — が始まる。この新しい行為が、上述の客観化行為であり、実験の新しい段階の具体的な条件に適した新しい構え出現の条件である。このように停止して、被験者は、新しい問題（教材）に対して、自分が行っている行動の不適当性を確認すると、新しい問題条件に合致した分類の原理探求をはじめるのである。

人間の行為はある障害に突き当たったとき、心理的活動の第2水準（客観化の構えすなわち、思考的構え）の領域に入る。その人は実際的な欲求を満足させる方向への活動を中止して、中止を惹き起こしている要因を、この活動から分離して、これを思考の対象とする。そしてこの対象の特徴を理解し、停止した活動を続行するための考察を全面的に試みる。要するに、このような実際的な停止の際に現れる一連の行動様式、すなわち自己の行動を自主的に対象に向ける特別なはたらきである「客観化行為」を行うことになる。

客観化の結果、行為は思考と意志的行為をもつ、より高い水準に到達する。客観化行為は、新しい第2次の「心理的計画」を示しているとも言える。

客観化行為が思考を可能にするということは、客観化にもとづいて人間は思考の対象を獲得し、それと共に、新しいより高度の構えが、主体（その人間）によって自主的に形成されるということである。このように心理的な活動の第2水準において形成される構えは、思考過程

において現れる「論理的な要求」と「論理的客観的状态」の2条件によって生起するとみられる。

客観化行為は精神発達の新しい段階を示しており、本質的には、論理的な思考の可能性をつくりあげる状態である。通常、人間が自己の構えにもとづいて行動するとき、ある現象・ある物質・ある考えを利用する場合、これは心理的活動の第1水準の行動である。しかし、客観化行為が行われた後には、単に手段として、現象・物質・考えを利用するだけでなく、これらを考察し、これらについて思考し、より有効に利用するために特別の究明をする。これが心理的活動の第2水準という段階での行動である。

ウズナーゼ学派によると、客観化行為が完了して、はじめて思考により一定の意味をもつ課題が解かれる。しかも、この直後に、解決すべき課題に適した新しい構えが形成される^(*)。客観化行為は、人間を第2のより高い心理的活動水準 — 直接の刺激作用から解放され、思考活動の媒介によって生ずる行為 — へ、と高揚させていると見なすことができる。

(3) 課題解決の型：「固執性」

エリアヴァは、この実験結果を得て、さらに被験者たちを3つの型に分類する；

第1の型：実験の第2または第3段階において、被験者は「作業停止」や「ためらい」を現したが、やがて新しい教材に適した新しい原理を発見したグループである。

第2の型：第1の型と同様に、第2または第3の段階において、被験者は「作業停止」や「ためらい」を現わし、新しい分類法・新しい原理を見つけるために努力するが、最後まで「成功できなかった」グループである。

第3の型：新しい第2または第3の段階において、「前段階で成功した分類法を最後まで適用しようとした」グループである。

エリアヴァは、これら第1,2,3の型の被験者の構えを、直ちに、パーソナリティの特性とみなしていない^(*)。

エリアヴァの見解は次のようである：構えは、すべての被験者に生じ、その構えの内容は、常に、与えられた対象—この実験では分類すべきテキストの物語—によって決定される。したがって、この構えを「行動の一定様式に留まる傾向」、または「行動のステレオタイプへの傾向」など「パーソナリティ」と解釈（研究者に広く用いられている態度概念の解釈。ルーチンスも同様。）することは、このような実験的データの説明にとって不十分である、と。

ウズナーゼ学派の構え理論においても、第3の型に所属する被験者の構えは、弾力性に乏しく、静的で固執性が強いと判定する。反対に、第1の型の被験者は弾力性があり、動的でたやすく構えを改めるのに成功するとみなしている。だが、構え理論と態度理論の差異は、構え理論において構えは「常に固執性を意味しているものではない」ということである。そして、各人の構えには、個人的・個性的でない特徴があることを考慮する必要があるということである。すなわち、どの被験者においても、構え自体は変化し、客観的な条件の作用で再構造化される可能性をもっているとみなされている。

この問題（教材）での、課題解決過程における状況で見る限り、特に、第1の型の被験者たちは、この構造化が容易な型である。第1、2、3、それぞれの課題（テキスト教材）を、個々別々の観察の対象として客観化し、自分は「今までに何をしてきたか？」、自分が「これからの教材をどのように理解したか？」について検討する過程に到達する。このような過程—客観化行為—から展開した思考活動が、新しい客観的な事態に適応した新しい構えの発生条件となっている。この新しい条件のもとで、新しい段階の理解が可能となる。

4. 固執性の分析

上述のエリアヴァの実験報告によれば、被験者たちの中には、特定の構えに固執し、それが思考を妨害していると考えられるグループが存在する。このエリアヴァの解釈から離れて、この実験結果をもう少し詳しく考察してみることにする。

千葉（1977）によれば、次のような解釈となる。構えの「妨害的作用」という解釈の決め手となるのは、構え形成以後の分類所要時間の増大という結果、及び、分類失敗者の出現という結果である。したがって、これら2つの結果の意味するところを読みとってみることにする。

第1グループの被験者は、No.1の分類作業を通して分類原理（妥協・競争・反抗）を発見した後、(a)その原理をNo.2にも適用した結果、(b)それがNo.2に関しては不適切であることを発見し、(c)新しい分類原理の探求を始め、(d)新しい原理を発見したのである。

他方、第2グループが第2段階で行ったことは(d)の部分だけである。この両グループの作業内容を比べれば、第1グループが第2段階での分類完成までは長時間を要することは当然であるとも言える。長時間を要するという点では、確かに、余計な構えなど持たない方がよい。しかし、所要時間を問題にするだけでは「認識内容がどうであったか」という重要な問題を見落としてしまうかもしれない。

もし、エリアヴァが、第2段階分類終了後に、第1、第2グループの被験者に「No.2は妥協・競争・反抗という原理では分類できなかったでしょう」という《言語的はたらきかけ》(質問)をしていたら、第1グループと第2グループの被験者では返答が違っていたと思う？ 第1グループのNo.2分類の完成者は、はっきりと即座に否定ができ、第2グループの被験者は、「はて？と、もう一度、テキストを検討し直す」ことになったかもしれない。つまり、No.2の分類完了の時点で、両グループの「認識には、質的な相違がみられる」と予想できる。第1グルー

プの被験者の認識内容は「No.2は妥協・競争・反抗では分類不可能であり、利己主義的・自我至上主義的・社会公共的で分類可能」である。第2グループの被験者の認識内容は単に「利己主義的・自我至上主義的・社会公共的で分類可能」である。まったく同じ解決点に到達しているが、両者の解決の過程は「予想」（または仮定と）をもつか否かで大きく相違し、認識内容も変わってくる。

このことについては、守屋（1971）によって強調されている。守屋は、予想を立てて問題の解決にあたるときには、予想をはっきり立てないときに比べて、認識主体は認識内容をより豊かにすることができると述べている。

自己の認識内容に、自己の予想と現実との相違についての認識をつけ加えるか否かは、その後の認識の発達に大きく関わってくる。

上述したように、エリアヴァは、実験に参加した被験者を観察して、3つの型がみられると報告している。これら3つの型のうち、第1、第2の型はいずれも新しい分類法、新しい原理を発見するために努力している。つまり、はじめの構えに固執するということにはなかった型である。

問題となるのは、第3の型であり、この型の被験者は最後まで、はじめの構えに固執した「弾力性に乏しく、静的である」と報告されている。ある特定の構えに固執し、構えの転換という点で弾力性に乏しく静的である場合、構えは認識の形成にとって確実に妨害となる。

では、特定の構えの固執、つまり弾力性の欠如というのは何によって惹き起こされるのであろうか。ウズナーゼ学派は、すでに触れたように「ある特定の構えにより固執的であるか否かは個人的特性ではない」と述べているので、改めて「特定の構えの固執」とはどのような状態であるかを考えることにする。

「固執している」とみているのは実験者（観察者）という第三者である。しかし、はたして被験者本人は自己を「固執している」と意識し

ているであろうか？ 例えば、テキスト1でいえば、

「自分は妥協・競争・反抗という分類原理に固執している」というように、自己の構えの適用の態度を意識化しているのであろうか？ もしそうだとすれば、第三者の観察と被験者の状態との間にずれはなく「固執している」のである。しかし、そうでなかったら、つまり、被験者が自己の構え適用について明瞭に意識化していなかったとしたら、第三者から「固執している」とみられる状態も、被験者にとってはまったく別の状態なのである。「固執している」という意識もなく、ただ分類しようと努力していることになる。したがって、固執を断ち切ろうとする意図的試みもなく際限なく固執とみられる行為を続けることになる。

構え転換にみられる弾力性の欠如の実態には、こうした自己の構え適用の姿勢・態度についての明確な「意識化の欠如」という問題が大きな部分として含まれていると考えられる。もしそうだとしたら、特定の構えへの固執性の問題は、何らかの方法で自己の構えについてだけでなく、それを適用している自己の活動について、明確に意識化しようとすることによって解決できるはずである。自己の構えの意識化が、構え転換に弾力性を保障するのだとしたら、問題は自己の構え、あるいは予想や認識活動をどのようにして意識化できるのかということになる（千葉 1977）。

5. 構え転換から認識の発展へ

(1) 教育活動における「構えの転換」

構えの転換と認識の関係は、児童・生徒の認識の系統的発展を目指す教育のあり方として、重要な問題を提起していることになる。

守屋（1987）の紹介する教育実践報告によれば、吉村（1969）の「アリの授業記録」に述べられたところのアリの「足の数」への注意の集中と「足の生え方」に対する不注意の事実について考えてみる。

ある対象への注意の集中が必然的に他の対象への不注意を惹き起こすというのであれば、注意が不適当に長く特定対象に固着せしめられることは、視野の狭小化を招き、認識の発展にとって妨害となる。ここでは、ある特定の対象への注意の固着状態、言い換えれば、ある予想なり構えに固執していると呼ばれる状態に陥ることになる。

ある予想なり構えの転換は、それらが現実には有効性を失った場合に起こる。「アリの足は四本だろう」という予想は、アリの足を実際に数えて「六本だ」と、たしかめたとき、完全にこわされる。そこで、アリの足については「六本だ」という認識が成立する。次にアリの足をみるときに、これが予想（すなわち、構え）として機能することになる。

この記録は、「ア리를、よく見よう」という、一見、生徒の自由や主体性を尊重したかにみえる授業での指示が、いかに具体的効果に乏しいものであるかをよく物語っている。

守屋（1987）の指摘するところは、教師が教えるべき内容に沿って適切な構えを生徒にもたせることが、生徒の自由な観察や主体性を拘束する、と考えるのは誤っている場合もあり得るとして、「適切な構えをもたせることによって、むしろ、生徒は各人がもっていた恣意的で意識化することのできない構えから自由になることもある。換言すれば、「恣意的で意識化できない構え」を「言語被媒介的構え」^(*)11)に転換し、かつ意識化することができ、同時に「特定の構えから相対的に自由になる」のである（千葉、1968）。

従って、どのような授業過程であれ、教師は教えるべき内容を児童・生徒が把握できるように、場合によっては、適切な構えをもたせる必要がある。すなわち、生徒がもっている構えに必要な構えに転換させることが重要であることもある。では、構えの転換はどのように起こるのか？

(2) 構えの転換：研究例

ルリア（1961）の講義記録による実験研究に関する論文：

マルツィノフスカヤ（Martsinovskaya）及びアブラミヤン（Abramyan）の研究）を手がかりに、構えの転換について考えてみる。

彼女たちは、まず 図表. 3 に示す (a) に対しては右手で反応（バルーンを押す）し、(b) に対しては左手で反応（バルーンを押す）するように3歳から6, 7歳の幼児たちに訓練する。子どもたちが間違わず反応できるようになったのをたしかめて、次に(c)、(d)を提示する。(c)、(d)の提示目的は、(a)、(b)に対して反応を分ける（区別する）ようになったとき、その子どもたちが「どのような構えをつくりあげたのか」を明らかにすることである。次に、新たに提示された(c)、(d)に対して、子どもが右手で反応するか、左手で反応するかをみれば、子どもたちたちの構えが円（図）の色の違いに対応する構えであったのか、背景（地）の色の違いに対応する構えであったのかを知ることができる。

子どもたちは(c)の提示に対して右手で反応し、(d)に対しては左手で反応した。すなわち、子どもたちが作っていた構えは円（図）の色の違いに対する構えであったことになる。

ここで、マルツィノフスカヤは円（図）に対する構えを背景（地）に対する構えに転換させようと試みる。灰色の背景には右手で、黄色の背景には左手で（「丸の後ろの色が黄色のときは右手、灰色のときは左手」という）、反応するよう「ことば」で教示し、そのことによって図—地関係の「図」に対して作られていた構えを、「地」に対する構えに変えようとしたのである。

実験の結果、「ことば」による教示で、構えの転換ができるのは6～7歳児の90%の幼児で、3～4歳児の半数以上は図に対する構えを転換することが少ない。（図表. 4 の型1）

「アリの足の本数」「アリの足の生え方」とい

うような「ことば」で構えの転換ができる児童の場合と3～4歳児の場合、構えの転換は柔軟性の点で著しく異なることがわかる。では3～4歳児では構えの転換そのものが困難なのであるだろうか？。

この点を明らかにするためにアブラミヤンは、次のような手続きを実験に組み込んでみる。まず、(a)、(b)を、それぞれ⇒(A)、(B)に。(c)、(d)を、それぞれ⇒(C)、(D)に；a, b, c, dの「円」を⇒A, B, C, Dの「飛行機」に換える。ただし、色の組み合わせは変えない。

そして、次のような「言語教示」を与える：「太陽が輝いて空が黄色のときには飛行機は飛ぶ、空が灰色で雨降りのときには飛ばない」と。このように説明し、「背景」を空として意味づけたのである。

「背景に注意せよ」というような構えそのものの教示ではなく、背景が子どもにとって意味をもつような「図—地関係」をつくりだすことによって、子どもたちの構えを転換させようとしたのである。

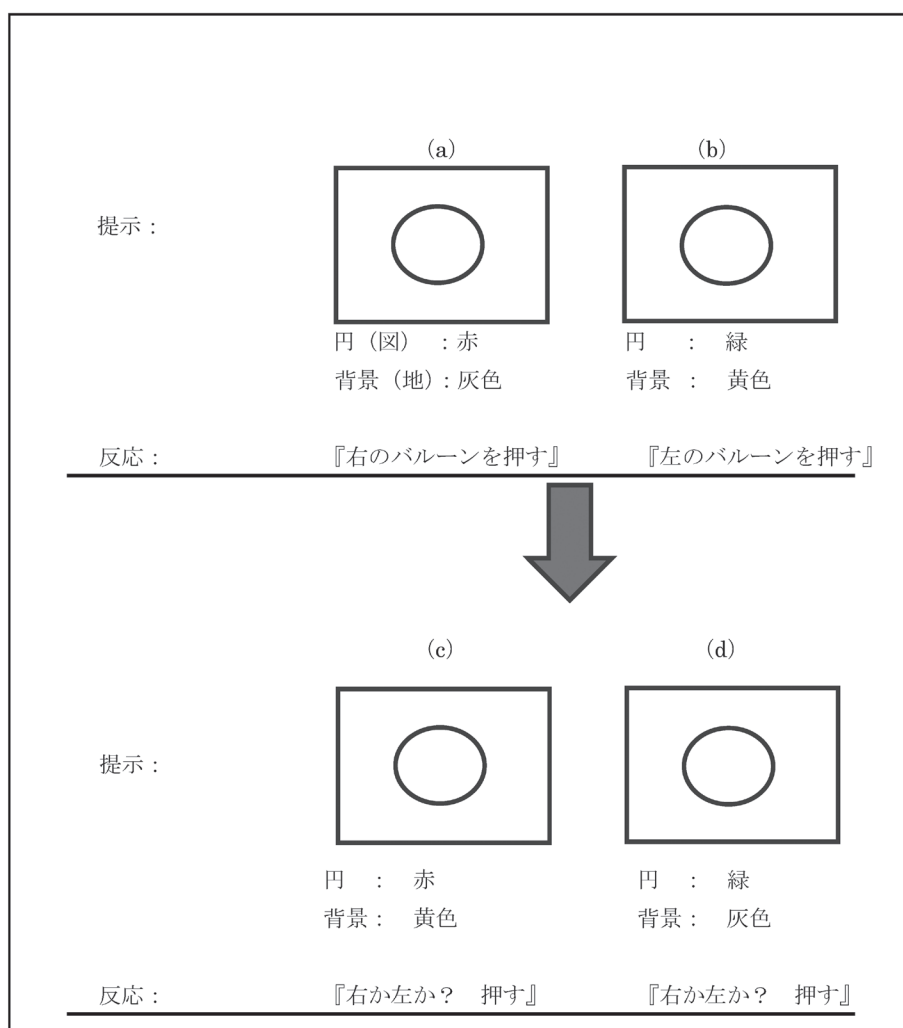
結果は、図表. 4の型2に示すように、3～4歳児でさえ、全員図から地へと構えを転換できたのである。先の実験では、円の背景に過ぎなかった地が、この実験では空として積極的な意味をもち、そのことが子どもの構えを転換させる。しかし、この実験で用いた(A)(B)の背景は反応を定めるときの直接的手がかりとしてあり、単なる地ではない。知覚の上では地でありながら、意味の上では図となっている。知覚の上でも、意味の上でも地でしかない部分に対する構えを作ることはできなかったが、意味の上で図となりうる知覚上の地に対しては構えをつくることができるのである。これらの結果は、構えの形成や転換の問題は主体（ここでは、子ども）にとっての意味（認識）との関わりにおいて考えねばならないことを示している。

しかし、成人の場合には、単なる地に対する

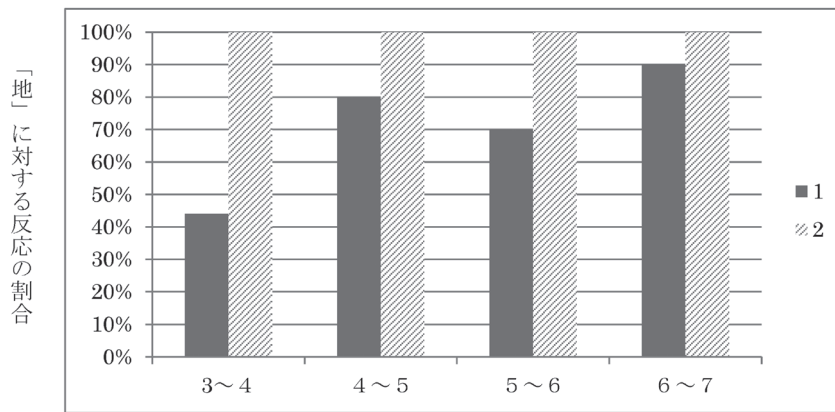
構えであっても、形成はそれほど困難なわけではない。「地に注意せよ」という簡単なことばの指示で、成人は、図と地の中で自分の構えを自由に転換させることができる。このことは、「図」「地」という言語被媒介的概念をもっているからである。言語被媒介的概念として示される「地」は、知覚する場合と異なり、「図」と対等の強さをもっている。知覚の場合の、背景に比べて図のもつ圧倒的強さは、言語被媒介的概念の上では存在しない。したがって、「成人は図から地へ、地から図へと構えの転換を行うことができる」のである。このことを示す研究として、Cihartisvili, S.N. 1971: Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н. (1971)、山下 (1991) などがある。

・・・・・・・・・・・・・・・・

思考の発達、知識の蓄積やその体系化の影響によってひとりでの進むものとしてではなく、幼児が、「語の意義に定着された社会的・歴史的に形成された知識を習得する過程」として捉えることである。この過程は、「幼児と周りの環境との接触によってしか起こらない」し、この接触は、「必然的に幼児の実践的態度や認識の態度を媒介」する。この過程を心理学的側面で述べれば、「幼児は、語に対しての、ますます複雑化していく思考的行為や操作を段々習得していく」ということになる。その際、「思考的行為操作は、その語の概念の内的構造を形成している」ことになる（レオンチェフ、1973）。



図表.3 構え形成の提示・反応および形成された構えの検証（手続き）



図表.4 「地」に対する反応への言語教示の効果 (Luria, A. R.1961 を基に作成)

注釈

- (*1) 情報処理アプローチは、問題の解決に対する科学的理解を深め、ロジック・セオリスト (LT ; Logic Theorist) を提案したニューウエル (Newell) らは、「ロジック・セオリストは人間の問題解決の理論として開発されたものではなかった」と明確に述べている。人間の思考の方法を理解しようとすることは、「思考する機械を開発するための重要な手がかりを提供するだろう」と考えている。(山、2017)
- (*2) アナグラム問題とは、無意味な順序に並べた文字を、適切な順序に置き換えて有意義な単語に復元し解説させる、問題解決の一種である。
- (*4) 「袋小路」を意味するフランス語「アンパース」に由来する。
- (*5) そのことを裏づける逸話：最後のゲシュタリストであったメツガー (Metzger, W,) がとりつかれた《ゲシュタルト》とは、・・・「時間を抜きにした」秩序なのであって、それに魅惑されて心理学を選んだと強調している (Witte、1930)。一方で、欠陥と見えたところが、実はむしろゲシュタルト哲学の真骨頂なのであることは強調しておかなければならない。

そこがゲシュタルトの構造主義の特性だからである。そこにこの学説の魅力もある。(川口、1984 より引用)

- (*6) 与えられた問題は具体的には、次のようなものである。容量がそれぞれ、21、127、3 クォートの異なる水がめ3個 (a, b, c とする。)を用いて、100 クォートの水量を得る。この問題は、個々に説明された第一の方法 (b - a - 2c) で解ける。この方法で解ける問題が数問与えられた後、次のような問題が出される；容量がそれぞれ、23, 49, 3 クォートの水がめがあり、20 クォートの容量を得る。これは、第一の方法でも、もっと簡単な方法 (a - c) でも解ける。(Luchins, 1942、詳細は、辰野 (1976)、山下 (1982) を参照。)
- (*7) 心理学における「構え」問題が「心理学の基礎的問題である」として、脚光をあびてきたのは、1966年モスクワで開催された第18回国際心理学会議において、「心理学における構えの問題」が特別シンポジウムとして行われたときからである。しかも、このとき、グルジヤ学派とよばれる心理学者たちの構えの研究が果たしてきた役割と貢献が改めて見直さ

れたのである。この研究者グループは、グルジア（現在は、ジョージア G E O R G I A）のトビリシ大学心理学講座に所属し、ウズナーゼ所長を中心に進められているので、「ウズナーゼ研究所」ともよばれる。現在も、多くの研究者（後継者）に引き継がれて共同作業の研究が続けられている。

- (*8) 構えの客観化の問題。「客観化」とは、ウズナーゼ学派の見解によれば、心的行為の成立する予備的水準において、現存する構えを、変化した要求（欲求）や客観的現実に対応する構えに置き換えたり、新しい構えをつくりだしたりして、個体と環境との間のバランスのとれた関係をめざす活動を可能にするはたらきである。この「客観化」概念は、たしかにザポロージェッツの指摘しているように、あまり適切な用語ではないかもしれないが、「客観化」によって、新しく生じたり変化した条件について与えられる情報は、あたかもフィードバックの機能として、構えが形成されたり、現存する構えが新しく変化した活動条件に対応するような構えに置き換わる土台となる。それゆえに、心理的活動が同一時点において、存在の反映となると同時に、行動調整における一つの「環」ともなるのである。（川口、1984）
- (*9) 「構えの転換」または、「構えの交替」が起こる。
- (*10) このテキスト課題における解決過程の型であり、他の課題解決過程ではこれとは異なる型を示すこともあり得る。同じ人が課題によっては異なる型が現れることも考えられる。
- (*11) 守屋（1987）の造語である。

参考・引用文献

- Bzalava, I.T. 1971: В ж а л а в а . И . Т . К п с и х о п а т о л о г и ю у с т а н о в к и , Э к с п е р и м е н т а л ь н ы е и с с л е д о в а н и я п о п с и х о л о г и и у с т а н о в к и . V . Т б и л и с и . 21-33,
- 千葉良雄 1972. 「思考活動と構え」. ソビエト心理学研究. 5号. ソビエト心理学研究会.
- 千葉良雄 1977. 「構えと言語、思考および認識活動」. 『構えの心理学』. （現代心理学双書）. 新読書社. 第10巻. 151 - 181.
- Cihartisvili, S.N. 1971: Ч х а р т и ш в и л и , Ш . Н . В л и я н и е п о т р е б н о с т и н а в о с п р я т и е и у с т а н о в к а . В о п р о с ы п с и х о л о г и и . No.1, 95 - 105.
- 服部雅史 2011. 「問題解決」『認知心理学』（子安増生・二宮克美 編）新曜社. 182 - 185.
- Greeno, J.B. 1985. 「問題解決研究の一般的背景」『問題解決の過程 — 幾何の課題による研究一』（教育方法の心理学1. 山口修平・東洋共訳）. サイエンス社. 6 - 11.
- 伊藤毅志 1996. 「問題解決の過程」『認知心理学. 4 思考』（市川伸一 編）. 東京大学出版会. 107 - 131.
- Johnson, D. M. 1955. The psychology of thought and judgment. New York ; Harper & Brothers
- 川口 勇 1983. 「構え理論の基本構想—人間科学としての心理学の形成—」. 大阪大学人間科学部創立十周年記念論叢. 73 - 103.

川口 勇 1984. 「グルジヤ学派の構え研究」『構え理論の基本構想』『構え心理学の研究』新読書社. 24 - 32. 51 - 75.

Luchins, A.S. 1942. Mechanization in problem solving ; The effect of Einstellung. Psychological Monographs. 54.

Luria, A.R. 1961. The Role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. Pergamon Press. London. 1 - 25.

Newell, A. & Simon, H. A. 1972. Human problem solving . Englewood .Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

守屋慶子 1971. 「第6章. 認識とかまえ—認識の基準系としてのかまえ—」. 立命館文学. 310号. 1 - 27.

守屋慶子 1987. 「自己調節系としての人間」『心・からだ・ことば』ミネルヴァ書房. 257-293.

辰野千壽 1976. 「問題解決と学習者の構え」『問題解決の心理学』金子書房.

Uznadze, D. N. 1961. : Узнадзе Д. Н. Экспериментальные исследования по психологии установки. ССР, Тбилиси.

Eliava, N.L. 1966. : Элиава, Н. Л. Мыслительная деятельность и установка Исследования мыслительная в советской психологии, Наука, Москва, 278 — 318,

Eliava, N.L. 1971. : Элиава, Н. Л. К вопросу о возникновении новых проблем. Экспериментальные исследования по психологии установки. V. Тбилиси. 216-228.

山 祐嗣 2017. 「人間の問題解決」『古典で読み解く現代の認知心理学』（マイケル・W. アイゼンク 他 編. 箱田、行場訳）. 北大路書房. 169 - 186.

山下直治 1982. 「思考における構え—客観化行為—」授業研究. No.240 (9月号) 95 — 98.

山下直治 1991. 「視知覚活動における固定された構え—「意識化」と構えの形成・転換・消去について—」. 宮城教育大学紀要. 第26巻. (第2分冊 自然科学・教育科学) 161 — 177.

吉村七郎 1969. 「低学年理科「あしはなんぼん」」 仮説実験授業研究. 18号. 仮説実験授業研究会.

レオンチェフ 1973. 「思考」『認識の心理学』（松野 豊 訳）. 世界書院. 125 — 150.

教員業績紹介

金杉 登喜子（かなすぎ ときこ）

本学非常勤講師 担当： 保育教材研究（折り紙・絵本）

折り紙夢工房 主宰

1936 年（昭和 11 年）：茨城県生まれ。

活動開始 1968 年（昭和 48 年）4 月 1 日 「折り紙夢工房」設立

所属団体 日本折り紙協会武南支部長

活動の動機 活動の中から指導者を養成し、社会参加で地域への和を広げ、日本文化である折り紙の伝承と国内及び海外への普及に努めたい

活動内容 ◇折り紙教室の実施 ◇折り紙ブロックの研究
◇イベント・作品展 ◇創作折り紙の研究

受賞歴 平成 7 年度 長野耕平賞（作品名：J リーグマスコット）
平成 8 年度 努力賞（作品名：ガルーダ）
平成 9 年度 折り紙イメージキャラクターで感謝状を贈られる
平成 11 年度 シラコバト賞（埼玉県）
平成 13 年度 文化選奨賞を贈られる（埼玉県文化団体連合会）
平成 23 年度 ともしび賞を贈られる（埼玉県知事）
平成 25 年度 埼玉・教育ふれあい賞（埼玉県教育委員会）

著書 『折り紙ブロック』 日本文芸社． 平成 12 年．
『ブロック折り紙』 日東書院． 平成 12 年．
『おりがみランド』 日本文芸社． 平成 17 年．
『キャラクターいっぱいのおもしろおりがみ』 ブティック社． 平成 17 年．
『キャラクターいっぱいのおりがみ 44 てん』 ブティック社． 平成 18 年．
『素敵に飾る折り紙ブロック』 日本文芸社． 平成 18 年．
『クレヨンしんちゃん』 双葉社． 平成 20 年．
『キャラクターいっぱいのおりがみ』 ブティック社． 平成 20 年．
『招福おりがみ』 ブティック社． 平成 20 年．
『キャラクターいっぱいのおりがみ』 ブティック社． 平成 21 年．

『キャラクターいっぱいのワクワクおりがみ』 ブティック社． 平成 22 年．
『大好きなおりがみ』 ブティック社． 平成 23 年．
『ポケモンおりがみ』 ブティック社． 平成 23 年．
『ウルトラマンおりがみ』 ブティック社． 平成 23 年．
『人気キャラクター』 ブティック社． 平成 23 年．
『毎日を彩る実用折り紙雑貨』 学研． 平成 25 年．

その他 テレビ埼玉、テレビ東京等、出演多数．
埼玉県東秩父村ふるさと大使任命（平成 15 年）
彩の国まごころ国体マスコット「コバトン」を折り紙で制作．
：各会場の立て看板として使用（平成 16 年）
埼玉県民芸術祭 2008 に参加（毎年参加）
第 21 回全国生涯学習フェスティバルに参加（毎年参加）
現在、埼玉県、東京都を中心に 16 教室 365 名の生徒を持ち活動中。

折り紙夢工房の活動

1968 年	折り紙夢工房設立
1971 年	川口市青木会館にて「折り紙夢工房第一回作品展」開催
1986 年	埼玉県山西省女性友好交流派遣団に参加（10 日間）
1989 年	「第 4 回国民文化祭さいたま ‘89 生活文化フェスティバル」参加
1989 年	川口市立グリーンセンターにて干支の作品展「新春を飾る折り紙夢工房作品展」 開催（1989 年から 2002 年まで毎年開催）
1991 年	インドネシア大使館に依頼されインドネシアジャカルタにて「セタフェスタ」に 参加、折り紙指導
1992 年	川口そごうにて「第 1 回折り紙夢工房作品展」開催（1992 年から 1997 年まで毎年 開催）
1992 年	「東秩父村和紙の里フェスティバル」に参加（1992 年から毎年参加）
1993 年	ブラジルのクラブサッカーチーム「コリンチャンス」のマークを折り紙で制作。 日本米穀小売業商業組合を通してコリンチャンスに贈呈
1993 年	NHK 浦和支局にて「折り紙夢工房作品展」を開催 （展示期間 1 か月間、開催の様子をテレビ放映）
1994 年	第 3 回カンヌ日本文化フェスティバル参加（8 日間）
1994 年	インドネシアジャカルタそごうにて「第 2 回ジャパンフェスティバルひな祭り」 に参加し、折り紙夢工房作品を一週間展示、舞台にて折り紙指導
1995 年	笠原邦彦作品 折り紙夢工房の教科書「最新折り紙スペシャルテキスト」の作図 解説を笠原邦彦先生に依頼
1995 年	J リーグ全チームのクラブマスコットを制作し、日本折り紙協会より「長野耕平賞」 を受賞
1995 年	FIFA ワールドカップ日本招致委員会に依頼され、マスコット「シュートくん」を制作
1995 年	東京「王子製紙ギャラリー」にて「折り紙夢工房作品展」開催

教員業績紹介

- 1995 年 大阪「王子製紙ギャラリー」にて「折り紙夢工房作品展」開催
- 1996 年 東京「ギャラリー銀座」にて「折り紙夢工房作品展」開催
(1996 年から 2011 年まで毎年開催)
- 1996 年 文芸春秋「ピープル 11 月号」掲載
- 1997 年 笠原邦彦作品 折り紙夢工房の教科書「最新折り紙スペシャルテキストⅡ」の作
図解説を笠原邦彦先生に依頼
- 1997 年 東京ドームにて「全国ふれあいフェスティバル」埼玉ブースに参加
- 1997 年 埼玉県イメージキャラクターを折り紙で創作し、畑知事より感謝状
- 1997 年 日本財団より備品類の助成を受ける
- 1998 年 埼玉県文化団体連合会加入
- 1998 年 広報かわぐち「折り紙は私のいきいきライフ (2 ページ特集)」掲載
- 1998 年 川口市産業会館 (円えり子さん講演会) にて「折り紙は私のいきいきライフ」で
体験を発表
- 1998 年 折り紙夢工房に川口市長がふれあい訪問「広報かわぐち」に掲載
- 1999 年 NHK ラジオ第一放送にて折り紙指導
- 2000 年 著書『折り紙ブロック』日本文芸社より出版
- 2000 年 NHK 教育テレビ「天才テレビくんワイド」出演
- 2000 年 テレビ埼玉「品川のさわやかストーリー」出演 (折り紙作品対談)
- 2000 年 「県民活動総合センターフェスティバル」にて折り紙作品展示・指導
- 2000 年 テレビ埼玉にて、折り紙夢工房作品展と指導を放映
- 2000 年 「まんがタイム (3 月号)」掲載 (中央美術学園)
- 2000 年 中央美術学園「夏のテクニカルワーク」創作折り紙講座の講師を務める
(毎年恒例)
- 2000 年 テレビ東京「TV チャンピオン全国折り紙王選手権」出演
- 2000 年 著書『ブロック折り紙』日東書院より出版
- 2000 年 NHK 総合テレビ「首都圏ネットワーク」にて、折り紙大壁画 (1m90cm × 20m) のギャ
ラリーの模様を放映
- 2001 年 テレビ埼玉「情報ごびん」毎週水曜日折り紙指導出演
- 2001 年 「2001 年国際参加事業アグネス・チャン公演」の舞台に、カーネーション 2000 本、
向日葵、テッポウユリ (川口市の花) を制作、来場者に配る
- 2002 年 川口市ボランティア日本一のキャラクター「桃太郎」を制作、ボランティア課に展示
- 2002 年 川口市新春春駒 3000 個制作
- 2003 年 東秩父村「ふるさと大使」に任命
- 2004 年 テレビ埼玉にて折り紙指導 (2004 年～2008 年)
- 2004 年 「埼玉の女性」(NPO 法人サイシップ発行) 掲載
- 2005 年 著書『キャラクターいっぱいのおもしろおりがみ』ブティック社より出版
- 2005 年 著書『おりがみランド』日本文芸社より出版
- 2006 年 埼玉県文化団体連合会常任理事就任
- 2006 年 埼玉県安全運転学校より折り紙指導の感謝状
- 2006 年 著書『キャラクターいっぱいのおりがみ 44 てん』ブティック社より出版

- 2006 年 著書『素敵に飾る折り紙ブロック』日本文芸社より出版
- 2008 年 府中刑務所入所者にブロック折り紙を指導（毎月1回）
- 2008 年 著書『キャラクターいっぱいのおもしろなおりがみ』ブティック社より出版
- 2008 年 著書『クレヨンしんちゃんのおもしろキャラクターおりがみ』双葉社より出版
- 2008 年 著書『招福おりがみ』ブティック社より出版
- 2008 年 埼玉県文化団体連合会より常任理事感謝状
- 2008 年 埼玉県民芸術文化祭 川口総合文化センターギャラリーにて「第一回折り紙夢工房作品展」開催
- 2008 年 高さ4mの巨大サンタクロースを折り紙で制作（川口市総合文化センター展示）
- 2009 年 オバマ大統領夫妻の立雛を制作、川口総合文化センターを通じてホワイトハウスへ贈呈
- 2009 年 埼玉県「ともしび賞」受賞
- 2009 年 著書『キャラクターいっぱいのおもしろなおりがみ』ブティック社より出版
- 2009 年 まなびピア埼玉2009（さいたまスーパーアリーナ）の会場入り口を折り紙のオブジェで飾り付け（幅1m・高さ2mのパネル6枚制作）
- 2009 年 埼玉県民芸術文化祭 川口総合文化センターギャラリーにて「第二回折り紙夢工房作品展」開催
- 2010 年 著書『キャラクターいっぱいのおもしろなおりがみ』ブティック社より出版
- 2010 年 埼玉県民芸術文化祭 川口総合文化センターギャラリーにて「第三回折り紙夢工房作品展」開催
- 2011 年 著書『ウルトラマン折り紙』ブティック社より出版
- 2011 年 著書『大好き！キャラクターいっぱいのおもしろなおりがみ』ブティック社より出版
- 2011 年 著書『ポケモン折り紙』ブティック社より出版
- 2011 年 埼玉県立大宮第二公園ギャラリー梅まつりにて「第一回折り紙夢工房作品展」開催
- 2011 年 埼玉県伝統工芸会館にて折り紙夢工房特別展「キャラクター全員集合夏まつり」開催
- 2011 年 ブロック折り紙三角パーツ21,000個を使用し、高さ3m50cmの東京スカイツリーを制作、埼玉伝統工芸会館に展示
- 2011 年 埼玉県民芸術文化祭 川口総合文化センターギャラリーにて「第四回折り紙夢工房作品展」開催
- 2011 年 東京新聞ショッパーにて「一筆献上」（折り紙体験談）6週連続掲載
- 2012 年 第36回埼玉県文化振興会館（埼玉会館大ホール）にて、舞台発表（折り紙パフォーマンス）
- 2012 年 埼玉県民芸術文化祭 川口総合文化センターギャラリーにて「第五回折り紙夢工房作品展」開催予定 テーマ「日本地図にゆるきゃら集合」
- 2012 年 東日本大震災で被災され埼玉県加須市の旧騎西高校に避難している福島県双葉町へ支援金を寄付。ボランティア活動で町民との交流を深め、折り紙の本を24冊贈呈
- 2013 年 著書『毎日を彩る実用折り紙雑貨』学研より出版
- 2015 年 著書『飾って喜ばれる素敵な折り紙』株式会社 池田書店より出版
- 2016 年 著書『暮らしと四季を優雅に楽しむ実用おりがみ』成美堂より出版

（2017年11月30日 現在）

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成25年6月11日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

越谷保育専門学校研究紀要 第 6 号

発	行	平成 30 年 3 月 31 日
編集・発行		学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 〒 343-0023 埼玉県越谷市東越谷 3-10-2 TEL 048-965-4111
印	刷	共立速記印刷株式会社 〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24 TEL 03-3234-5511（代表）