JIE

Journal of Inclusive Education
Printed 2023.0830 Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services

August
2023
12

Mamiko OTA
[20211104]

Asian Society of Human Services

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Asian Society of Human Servicesでは、
障害の有無に関わらず共に学ぶ場を設定し、
そこで行われる平等かつ包括的な教育を
Inclusive Educationと定義する。

Inclusive Education分野の研究は、
その方法が科学的であれば国際的に通用する分野であり、
多職種協働の試みによってより発展することが期待され、
特に、“Evidence Based Inclusive Education”の推進が求められている。

そこで、本学会ではInclusive Educationに関する
科学的な研究・実践活動を通じ、
日本をはじめアジアのInclusive Educationの
進歩・発展に寄与することを目的とし、
学会として3種類目の専門研究ジャーナルをここに創刊する。

Asian Society of HUMAN SERVICES
Journal of Inclusive Education

ORIGINAL ARTICLES

芸術活動を用いたワークショップが障害者就労継続支援 B 型利用者に与える影響
—二元配置共分散分析とインタビューによる検討—
謝 雪こう・彭子 澴 1

CRAYON BOOK に基づいた 1 - 2 歳児の言語概念および言語的表現の発達過程に関する分析調査
岡田 崇・岡田 直美・太田 麻美子 16

育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成支援の課題
—中小規模病院の看護管理者への面接から—
渡邊 里香 29

子どもの自己決定に関する保護者の認識に影響を及ぼす諸要因についての検討
–知的障害及び自閉スペクトラム症のある子どもに焦点を当てて–
陳 玉欣 46

人的・物的環境整備が 1〜2 歳児の概念形成に与える影響要因の検討
—CRAYON BOOK のデータ分析と保育士へのインタビュー調査の結果を中心に—
宇多川 清美・小原 愛子 62

REVIEW ARTICLE

遺族からみた看護ケアの内容と認識に関する文献研究
－グリーフケアを取り入れた死亡時ケア看護教育への示唆－
綾部 麗奈・福山 由美・秋山 明子 80

SHORT PAPER

肢体不自由特別支援学校における生涯学習に関する取組の現状と課題
－地方都市にある特別支援学校での調査から－
今井 彩・跡部 耕一 91

ACTIVITY REPORTS

乳幼児を対象にした数量の理解に関する教育実践
—CRAYON BOOK の数概念の観点に基づいて—
岡田 直美・小原 愛子・太田 麻美子 105

高等教育における多層指導モデルの実践的検討
真名瀬 陽平 118

Instructions for Authors 128
Publication Manual 130
Publication Ethics and Malpractice Statement 133

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.12 1-15

ORIGINAL ARTICLE

芸術活動を用いたワークショップが障害者就労継続支援 B 型利用者に与える影響
―二元配置共分散分析とインタビューによる検討―

The Influence of Workshops Using Art Activities on Users of Type B Continuous Employment Support for Persons with Disabilities; A Study Using Two-Way Analysis of Covariance and Text Mining

謝　雪こう 1)　彭子　澴 2)

Setsuko SHA　　Zixuan PENG

1)　九州大学大学院芸術工学府芸術工学専攻

Kyushu University Graduate School of Design, Faculty of Design, Department of Design

＜Key-words＞

芸術活動を用いたワークショップ, 障害者芸術, 障害者余暇支援, EAPO 尺度

workshops using art activities,　art for people with disabilities,　leisure support for people with disabilities,　EAPO scale

direnjie3322@hotmail.com（謝 雪こう）

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:1-15. © 2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

障害者は芸術活動の参加を通して、コミュニケーションスキルの向上、生活満足度の向上等様々な先行研究で報告されたが、量的研究で障害者の変化を捉えた報告は見当たらなかった。そのため、本研究は芸術活動を用いたワークショップに参加した就労継続支援 B 型所属障害者の変化と、その変化に対するワークショップの影響について、その性質や程度について分析し、解明することを目的とした。本研究の結果、ワークショップに参加した場合、非参加の場合と比較して Well-Being の点数が上がる可能性があると考察された。一方、質的分析の結果では、「ワークショップ」が「好き」、「人」と「一緒に」何かを作りたい、「綺麗」で「簡単」なものを作りたい、いつも来ているから「人」を「知る」ことができた等、ワークショップに対する満足とこれからも参加したいという期待が見られた。そのため、本研究は量的研究と質的研究両方からワークショップへの参加が障害者就労継続支援 B 型の利用者の Well-Being 向上に積極的な影響を与えたという方向性で他の施設や利用者に広げていく価値があると思われる。

Received
30 March, 2023

Revised
18 July, 2023

Accepted
8 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.12 1-15

Ⅰ．はじめに

障害者の芸術活動は現在に至るまで、主に作品そのものの芸術的価値や評価を追求する芸術分野の活動、治療効果を追求する医療分野のセラピー活動(アートセラピーや各種療法等)、福祉分野における日常的な余暇活動などによる芸術活動、またこれら芸術、医療、福祉の枠組みにおける潮流に対して批判を提起したディスアビリティ・アートの主に 4 つの分野で数多く検討されてきた[19]。

日本では、障害者の芸術活動は当初、福祉施設で行われた余暇支援から発展したため、福祉との関連が特に強い。障害のある芸術家の作品は芸術作品としても注目されたが[15]、余暇支援としての芸術ワークショップは障害者の日々の満足と創造性向上、コミュニケーションスキル支援などの点で大きく評価されてきた。例えば、コミュニティ・アートなど誰でも参加できる地域の活動を通して、障害の有無を問わず、共同的な価値観を作ることや[19]、芸術インプロワークショップで参加者の自主性、積極性を引き出すことができる[8] 等の効果が挙げられている。また、90 年代後半から障害者の造形活動が障害にまつわる社会の価値観、すなわち、障害と健常、正常と異常等の価値基準について新たな視点を提供する可能性を持っていることが多くの研究で言及され、社会福祉分野では NPO や民間団体による推進も行われた[18]。また、国の政策支援として、平成 26 年から厚生労働省により障害者文化芸術活動支援事業が実施され、全国 35 都道府県(2021 年現在)に障害者芸術文化活動支援センターが設立され、障害者の芸術創作、芸術活動に対して支援がなされるようになった。そのため、多くの福祉施設は、日常作業とともに、利用者の余暇支援として芸術系のワークショップ・リクリエーションを行うようになった。

国内の先行研究を探ったところ、社会福祉の観点から余暇支援とみなして行われた障害者芸術活動に関する報告は少なく、多くは質的研究のみが行われてきた。その中では、芸術活動が障害者に与える影響が詳しく包括的に記述されてきた。例えば、ダンスのワークショップでは、自己の身体でできることや感じられることを押し広げ、他者との協働、やりとりにおいて異なる身体の用い方があること、異なる交通の仕方があることをその場に集うものに伝えることができるとされている[12]。また、さまざまなワークショップや芸術活動を通して、障害者一人一人の能力の発揮、仲間や地域の人等との交流を通じた対人関係技能の向上や役割活動の獲得も図ることができると指摘されている[1]。それだけではなく、芸術活動を通して、障害者の「だれの真似をするのではなく、自分の想像力から動きが出る」というような想像力と創造力が引き出されてきた[11]という報告も挙げられてきた。しかし、量的研究については、アンケート調査の記述統計や芸術活動の参加者等のデータのみであって、芸術活動の評価として量的研究はあまり用いられてこなかった。

では、海外の研究の状況はどうであろうか。海外では日本国内と違い、混合研究法がよく使われている。混合研究法とは、質的研究と量的研究の両者を相互に補完し組み合わせる研究方法であり、質的研究と量的研究の両者の視点を合わせた研究結果を導出できることで、偏りやバイアスが少なく、かつより深い理解や知見を得られる特徴を持っている[4]。海外の研究は質的分析と同時に量的分析も行い、心理尺度で得点の分析をするとともに、質的データでエビデンスを強めていく傾向がみられている。例えば、Vogelpoel は混合研究アプローチを用いて芸術活動に参加した障害者の満足度について探ったところ、プログラムが開始したときに大多数の参加者は生活の質および個人的な幸福に関して不満が多かったが、終了後

はほとんどの参加者に自信の向上、コミュニケーション能力向上、自尊心、メンタルヘルスの向上が見られたという結果が述べられていた(WEMWBS 尺度得点が 41 から 47 へ増加し、低ウェルビーイングの人が 5 人から 3 人へ減少、高ウェルビーイングの人が 1 人から 3 人へ増加した)[20]。その研究では、①半構造化インタビュー②累積的な定性分析ツール③観察スケール④ケーススタディ等の活動を行いながら多角的に対象者の変化を捉えていた。また、中国の障害者施設における知的障害者による芸術活動の効果に関する研究も、量的研究で層別ランダム化比較試験を用いながら、質的研究で利用者の日常生活を観察する観察シートを分析し、実験的なプロジェクトを通して、参加者の幸福感が有意に上昇したと証明している[10]。そのほかに、Wilson は、信頼と心理指標(GAD-7)を使用し、Zinc Arts ArtZone プログラムを通じて障害を持っている参加者の自信とモチベーションが増し、参加者同士、参加者とスタッフ、参加者とグループの関係性が強化されたと証明した[22]。さらに、Van は、WEMWBS 尺度を用いて様々な障害を持っている者が芸術活動のワークショップに参加後、彼らの満足度が有意に上昇したと証明できた。以上述べたように、海外の研究は量的研究や混合研究を多用されていると見られた[21]。

このように日本と海外の研究では、見出される結論が結果的にほぼ同じになる場合もあるが、質的研究を中心した日本の研究と違い、海外の研究は Well-Being、気分、情緒の変化を測るために量的研究を取り入れている傾向が見られる。海外では量的に大まかな流れを把握し、質的に個々の特徴を捉え、また量的研究の至らないところを補強する混合研究法というような手法が用いられているにもかかわらず、これらの議論が国内で十分に紹介されていないという現状がある。国内では現在、障害者における芸術活動の重要性に対する認識は醸成されつつあるが、芸術活動への参加によって障害者がどう変化しているかについて量的な評価は見当たらない。そのため、福祉施設における芸術活動を用いたワークショップの持つ意味を外部に伝え、福祉と芸術のつながりを深くさせるためには、福祉施設における芸術活動を用いたワークショップが障害者に与える影響を量的に表し、ワークショップの特徴と参加した者がワークショップに対して抱く意識や感情をテキストマイニングで捉えていくという視点が必要と思われる。

そのため、本研究は芸術活動を用いたワークショップに参加した就労継続支援 B 型所属障害者の変化と、その変化に対するワークショップの影響について、その性質や程度について分析し、解明することを目的とした。

Ⅱ．研究方法

1. 調査対象者

研究協力者は大阪府の B 会社に所属している 3 ヶ所の就労継続支援 B 型事業所の利用者計 33 名であった。内訳は、男性 30 名、女性 3 名で、年齢は 20 代 1 名、30 代 4 名、40 代 8 名、50 代 11 名、60 代 8 名、80 代 1 名であった。障害種別としては、精神障害のある者が 21 名、精神障害かつ身体障害のある者が 11 名、知的障害のある者が 1 名であった。

B 会社では 1 年間にわたって月 2 回(2019 年 8 月～2020 年 8 月まで計 24 回)、就労支援継続支援 B 型事業所のカフェエリアで、ものづくりのワークショップが行われていた。ワークショップに参加した者は 23 名、非参加者は 10 名いた。参加や非参加は本人の意思決定を尊重した上で、本人の希望に従っていた。非参加者は在宅勤務をしていたか、休憩エリアで見

学したり、めいめいに過ごしていた。ワークショップの講師とプランデザインの担当は、非常勤支援員として働いていた筆者で、毎回その日に出勤したスタッフが進行補佐を担当していた。ワークショップの内容は以下の表で示す通りである(表 1)。

表 1　ワークショップの内容

時間	ワークショップの内容
2018 年 8 月	トリックアート①②、始まりの会
2018 年 9 月	うちわ作り、砂絵アート
2018 年 10 月	キャンドルホルダー作り、スクラッチアート
2018 年 11 月	ハーバリウム、キーホルダー作り①
2018 年 12 月	クリスマスリースリース作り、ブレスレット
2019 年 1 月	ビンゴ大会、しめ縄作り
2019 年 2 月	バレンタインカード作り、光る瓶の間接照明作り
2019 年 3 月	UV レジン作り①②(アクセサリー)
2019 年 4 月	キーホルダー作り②、タイルコースト作り
2019 年 5 月	写真フレーム作り、カラーサンドの盆栽作り
2019 年 6 月	油絵マグネット、写真フレーム作り
2019 年 7 月	UV レジン作り①②(キーホルダー)
2019 年 8 月	塗り絵、締の会

なお、本研究で行われた「芸術活動を用いたワークショップ」の内容は主に作業療法領域で用いる活動「余暇・創作活動(絵画、音楽、園芸、陶芸、書道、写真、茶道、はり絵、モザイク、革細工、籐細工、編み物、囲碁、将棋、各種ゲーム、川柳や俳句等)」(「作業療法ガイドライン 2018　一般社団法人作業療法士協会」)と似通っている。その結果は作業療法分野で行われた研究と同じく、ワークショップ(セッション)を通して、参加者の満足度、Well-Being 点数や社会参加の状況に良好な変化が見られ[14-15]、ネガティブな感情の低下、活気の上昇といった気分の改善と近かった。

しかしながら、本研究は作業療法の領域ではなく、芸術活動を用いた対人支援を目指し、就労継続支援事業所独自(専門療法士に依存せずに)で利用者の Well-Being を向上できるワークショップが実施されるように探ってきたものである。そのため、以下の点を本研究の新規性と考えている。

・開催施設を特定した: 2018 年「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」が制定された。福祉就労の利用者について、工賃向上等物理的・量的な側面として福祉のあり方が強調されてきた一方、精神面の重要性も重視されるようになった。これからは、制度的、社会的に共有される芸術文化の視点を踏まえた福祉実践の新たな位置づけが重要である[13]。就労継続支援の利用者は、精神科やデイケアを退院して障害や体調に合わせて自分のペースで職業訓練や軽作業を行う方が多い。そのため職業訓練のかたわら、余暇の支援として福祉現場で行われてきた芸術文化活動は、「はじめに」で述べたように参加者の気持ち転換、コミュニケーション促進等効果があるため、福祉就労施設で推奨する価値があると思われる。

・開催者に制限をかけない: 開催者は施設職員支援員であるため、作業療法士の人手不足や利用者と支援員間のコミュニケーションの促進、緊張感解消につながると期待できる。

・芸術制作活動を中心とする: 本研究で行われたワークショップはあくまで芸術活動(作業療法具体例の「余暇・創作活動」に当てはまる)を中心としており、身体機能を改善するリハビリテーションを実施しない。

つまり、本研究における芸術活動を用いたワークショップは作業療法と時期や特徴が違っているが、就労継続支援施設利用者を対象とし、リハビリや治療を目的とせずに、利用者の社会性と趣味の獲得、向上にむけて芸術と福祉のつながりを深めることが期待できる。

2. データ収集方法と分析方法

1) 二元配置共分散分析

ワークショップが行われた期間のうち 4 ヶ月に 1 回(2019 年 8 月、2019 年 12 月、2020 年 4 月、2020 年 8 月)、利用者の状況を把握し、EAPO 尺度の得点を比較するために、ポジティブ作業等価評価(Equating Assessment of Positive Occupation. 以下 EAPO と称する)を用いて、自記入式質問紙によってワークショップに参加した者と非参加者の Well-Being(病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態)を測定した。

EAPO 尺度は精神障害から様々な障害のある者の Well-Being を促進する、仕事、レジャー、遊び、セルフケア、社会的交流など日々の生活を構成している活動の介入効果を一般化した値で比較することができる尺度である。EAPO 尺度のカットオフ値は 43 点であり、合計得点が 43 点以上の場合、Well-Being を得られている状態で、43 点以下である場合は、抑うつ状態に陥っている可能性があるとされている。EAPO 尺度は精神障害者や身体障害等様々な障害を抱えている者を対象として開発され、評価結果を一般化した値で比較することができ、評価と介入をシームレスに繋ぐことができるため、Well-Being 向上に根ざした実践の介入効果を評価するために使用されてきた(野口 2019)。野口によれば、これまでの EAPO を活用した実践報告は、一事例の活動や社会参加に良好な変化が認められ、幸福の促進に寄与しているが、今後は集団に対する EAPO 尺度を用いた支援プログラムの構築が求められると述べられている。このような背景から、本研究は EAPO 尺度を評価指標として採用した。

統計分析は、二元配置共分散分析を行った。その中で、共分散分析では、ワークショップの参加の有無および評価時期間の EAPO 尺度得点を比較した。

EAPO 尺度による測定は、ワークショップの初回と 2 回目、3 回目、最終回にそれぞれ測定した。各時点で参加者 10 名、非参加者 23 名から全員の回答を回収した、以下の表 2、表 3 は参加者と非参加者の属性を示した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.12 1-15

表 2　参加者詳細

ID	1回目	2回目	3回目	4回目	性別 (男性 1, 女性 0)	障害種別(中で身体障害 7 等級あり、精神障害 3 等級ある)	年齢 (歳代)	出席率 (～%台)
1	40	44	50	49	1	身体障害 2 級	40	90
2	54	50	49	52	1	精神障害 2 級	40	90
3	53	45	53	47	1	精神障害 2 級	80	100
4	34	32	36	60	1	精神障害 2 級	50	100
5	41	37	43	45	1	精神障害 2 級、身体障害 2 級	60	100
6	48	41	47	40	1	精神障害 2 級	40	100
7	38	51	52	41	1	精神障害 2 級	50	100
8	25	35	36	36	1	精神障害 2 級	50	90
9	45	60	59	36	1	精神障害 2 級、身体障害 3 級	50	80
10	45	60	22	30	1	精神障害 2 級	50	80
11	38	40	38	30	1	精神障害 2 級	30	70
12	15	51	35	23	1	精神障害 2 級	30	100
13	49	50	56	52	1	精神障害 2 級	40	90
14	37	37	49	49	1	精神障害 2 級、身体障害 3 級	50	100
15	40	51	41	45	1	精神障害 2 級	50	90
16	43	41	48	50	1	精神障害 2 級、身体障害 3 級	60	80
17	58	56	48	48	0	精神障害 2 級、身体障害 3 級	60	100
18	31	51	50	50	1	精神障害 2 級	50	70
19	42	58	43	33	1	精神障害 2 級、身体障害 3 級	60	70
20	42	52	44	36	1	精神障害 2 級、身体障害 3 級	30	70
21	35	43	45	40	1	精神障害 2 級	40	80
22	40	59	35	33	1	精神障害 2 級	50	70
23	26	31	33	30	1	精神障害 2 級、身体障害 2 級	50	100

表 3　非参加者詳細

ID	1回目	2回目	3回目	4回目	性別 (男 1, 女 0)	障害種別	年齢(歳代)	出勤率 (～%台)
1	57	54	50	54	1	精神障害も身体障害も 2 級	40	90
2	49	41	41	40	1	精神障害 2 級	50	90
3	42	33	33	33	1	精神障害も身体障害も 2 級	60	100
4	33	54	33	32	1	精神障害 2 級	20	70
5	53	33	48	30	1	精神障害 2 級	40	80
6	33	38	33	30	1	精神障害 2 級	60	90
7	45	34	35	15	1	精神障害 2 級	50	90
8	46	34	37	33	0	精神障害 2 級	40	70
9	27	23	25	23	1	知的障害 B2(4 等級あり)	30	100
10	56	50	53	47	0	精神障害も身体障害も 2 級	60	100

参加群と非参加群間における性別、年代、障害の有無、障害の程度に関して、1 回目得点の比較にあたっては、カテゴリー変数にはカイ 2 乗検定または Fisher の直接法を、連続変数にはデータの正規性を確認した上で Mann-Whitney の U 検定または対応のない t 検定を使用した。統計学的解析には SPSSver.25.0 を使用し、有意水準は 5%とした。比較にあたって

は年齢、性別、障害種別(身体障害・精神障害・知的障害)、障害程度、出席率を共変量とし、参加の有無および評価時期を要因とした。交互作用が認められた場合には、各要因の水準毎に単純主効果を検討した。なお事後検定には Bonferroni 法を用い、有意水準は 5%とした。

2) テキストマイニング

本研究ではワークショップの参加者の中でインタビューに同意した者にインタビューを実施した。実施のタイミングは、全てのワークショップが終わった 2020 年 8 月末日、個室で一人に 15〜75 分のインタビューを行い、大量の文字データを得ることができた。しかし、これらの多数のテキストデータは、対象者の参加したワークショップが異なる上に、記述されている内容も、各回のワークショップについての具体的要望から極めて個人的な感想に至るまで、非常に多岐にわたっている。それ故、客観的に全体の傾向を把握しようとすることは極めて困難である。また、要約しようにも分析者の恣意的・主観的な解釈となってしまう危険性からは逃れ難い。そこで今回の分析では、こうした危険性を可能な限り回避すべく、「計量テキスト分析」または「テキストマイニング」と呼ばれる手法を用いることとした。

計量テキスト分析のソフトを設計した樋口は「従来、テキスト型データを計量的に分析する方法には、Dictionary-based アプローチ(分析者の作成したコーディング基準にそって言葉や文書を分類する方法)と Correlational アプローチ(多変量解析によって言葉や文書を分類するアプローチ)のいずれかが用いられることが多かった[9]。しかし、前者には、分析者の理論や問題意識を自由に操作化し、データの様々な側面に自由に焦点を絞ることができるという利点がある一方で、都合の良いコーディング規則ばかりが作成・利用されてしまう危険性がある。他方、後者には、分析者の持つ理論や問題意識の影響を極力受けない形でデータを要約・提示できるという利点がある一方で、多変量解析に大きく依存しているため、理論や問題意識を自由に操作化し追究する上では限界がある」と述べている。そこで、樋口は、これらの 2 つのアプローチを互いに補い合う形で統合することを提案した上で、日本語テキスト型データの分析に適したシステムとして KH Coder を作製・公開している。KH Coder は、語の選択にあたり恣意性を与える恐れのある「手作業」を廃し、多変量解析によってデータ全体を要約・提示することと、コーディング規則を公開するという手順を踏むこととによって、操作化における自由と客観性の両立を可能にしている[7]。本研究においては、この KH Coder を用い、操作の詳細を明示・公開した上で多変量解析によるデータの要約・提示を行うことで、客観性を確保しつつ参加者の自由記述の全体的な傾向を捉えることを試みた。

参加者のうち許可が取れた 6 名にインタビューを行った。性別は男性が 4 名、女性が 2 名であった。年齢は、50 代 3 名、60 代 2 名、80 代 1 名である。全員精神障害があり、加えて、身体障害もある者は 4 名であった。

インタビューは芸術活動を用いたワークショップに対する満足の度合いやワークショップの内容や道具、開催の方法、指導の方法、場所の配置などについて半構造化インタビューを実施した。インタビューのデータは本人の許可を得て録音した。データはその後文字起こしを行った。

以下の表 4 は事業所利用者のフェイスシートに即して、取材対象者の具体的属性をまとめたものである。

表 4　インタビュー対象者詳細

事例番号	1	2	3	4	5	6
年齢	50 代	50 代	50 代	60 代	60 代	80 代
診断名	身体障害 精神障害	身体障害 精神障害	知的障害 精神障害	身体障害 精神障害	身体障害 精神障害	精神障害
面談時間	35 分	25 分	23 分	12 分	15 分	37 分
利用年数	約 1 年	約 1 年	約 2 年	約 2 年	約 1.5 年	約 8 ヶ月
暮らし形態	家族と同居	一人暮らし	一人暮らし	一人暮らし	一人暮らし	一人暮らし
利用時間(WS 以外)	毎日 9～15 時	毎日 9～15 時	毎日 9～15 時	毎日 13～15 時	2 回/週、9～13 時	毎日 9～13 時

インタビューの内容には以下の質問項目を設けた。質問項目は、ワークショップに対する本人の感想とそれぞれの要望を詳しく把握し、ワークショップを実施する上でのガイドとなるようなカテゴリー関連図を作ることを意図して作成した。

①今までのワークショップはいかがでしょうか。
②難しかったワークショップはありましたか、どうしたら楽しくできるのでしょうか？
③楽しかったワークショップはありましたか、どこが楽しかったですか？
④ワークショップの参加でどんな楽しい経験ができましたか。
⑤一年間のワークショップの中で、不足なところと、満足したところがありましたら教えてください。
⑥これからやってみたいワークショップはありますか。

3. 実施期間

2019 年 8 月～2020 年 8 月

4. 倫理的配慮

研究協力者には、文書および口頭により研究目的、調査方法、データの扱い(個人情報等)について説明するとともに、研究協力は自由で、断っても不利益はないことを説明した。また、施設管理者の同意も口頭および文書で得た。本研究は九州大学大学院芸術工学研究院「人を対象とする実験研究の実施指針」に関する倫理審査委員会の審査承認を得た(承認番号 361)。

5. 分析に対する質の確保

本研究では、信頼性の確保のため、複数の評価者(障害者心理分野の研究者、就労継続支援サービス管理責任者、相談支援員、職業指導員)のチェックを受けた。メンバーのチェックで複数の研究対象者に調査内容または分析内容を確認の上、助言をもらい、事業所スタッフ会議の中でもスタッフ数人から助言をもらった。また、障害者アート活動、音楽教育と質的分析に精通している共著者が研究方法、結果、考察を含め、全体にわたり点検を行なった。これらにより、分析内容の信頼性と妥当性が保持されるよう努めた。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.12 1-15

Ⅲ. 結果

1. 二元配置共分散分析の結果

参加群と非参加群間における性別、年代、障害の有無、障害の程度を 1 回目得点で比較した結果は以下の表に示した通りであり、すべての変数について参加群・非参加群間での有意差は認められなかった(表 5)。

表 5　群間の差の比較

		参加群(n=23)			不参加群(n=10)			使用した検定	有意確率
		平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値		
年代		48.26	11.54	50.00	45.00	13.54	45.00	Mann-Whitney の U 検定	0.686
性別	男性	22	-	-	8	-	-	Fisher の直接法	0.212
	女性	1	-	-	2	-	-		
身体障害の有無	あり	9	-	-	3	-	-	Fisher の直接法	0.463
	なし	14	-	-	7	-	-		
精神障害の有無	あり	22	-	-	9	-	-	Fisher の直接法	0.521
	なし	1	-	-	1	-	-		
知的障害の有無	あり	0	-	-	1	-	-	Fisher の直接法	0.303
	なし	23	-	-	9	-	-		
身体障害の程度		1.04	1.36	0.00	0.60	0.97	0.00	Mann-Whitney の U 検定	0.451
精神障害の程度		1.91	0.42	2.00	1.80	0.63	2.00	Mann-Whitney の U 検定	0.802
知的障害の程度		0.00	0.00	0.00	0.20	0.63	0.00	Mann-Whitney の U 検定	0.658
得点（1 回目）		39.96	9.79	40.00	44.10	10.32	45.50	対応のない t 検定	0.280

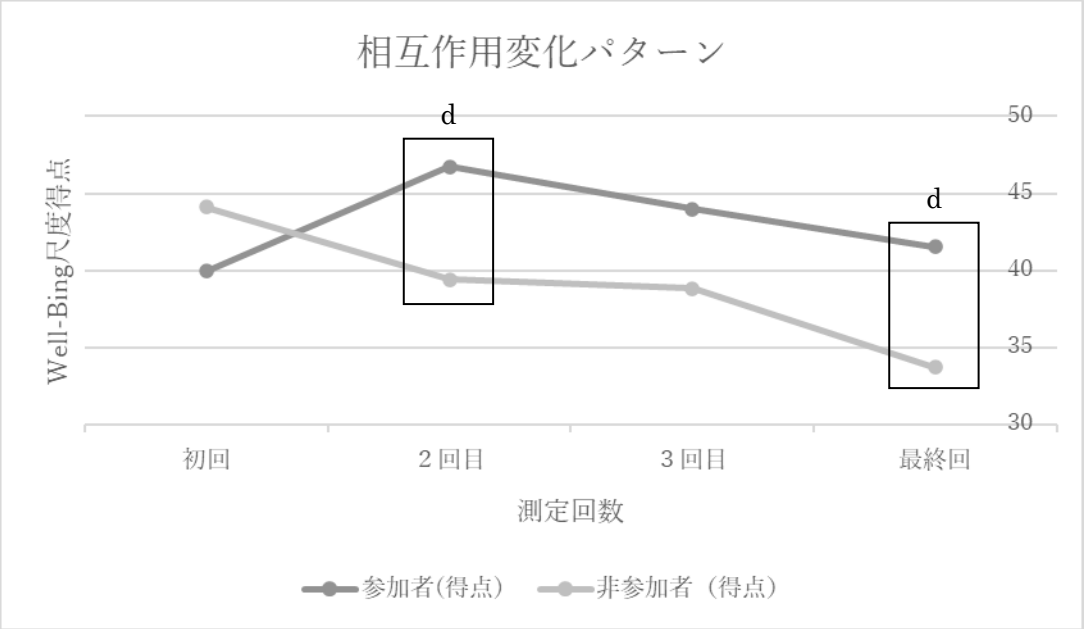
1）二元配置共分散分析

分析の結果は表 5 のように、評価時期と参加の有無による交互作用が認められた(F(3, 78)=545.218, p=.032)。参加群における EAPO 尺度の得点では初回と 2 回目で有意差が認められ(p=.033)、非参加群における EAPO 尺度得点ではワークショップ初回と 3 回目(p=.011)、初回と最終回(p=.040)で有意差が認められた(表 6)。また、非参加群・参加群間における各評価時期の EAPO 尺度の得点の比較では、変化パターン図(図 1)で示したように、ワークショップ 2 回目(p=.047)とワークショップ最終回(p=.045)で有意差が認められた。

表 6　EAPO 尺度得点の比較

		EAPO 尺度得点			
	N	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
		Mean（SD）	Mean（SD）	Mean（SD）	Mean（SD）
参加群	23	39.96a (9.79)	46.74a (8.96)	44.00 (8.58)	41.52 (9.28)
非参加群	10	44.10bc (10.32)	39.40 (10.28)	38.80b (8.98)	33.70c (11.18)

群と時期の交互作用検定 F=3.097, p=.032
群内での時点間比較：a, b, c, 同文字間有意差あり(Bonferroin による調整済み)



群と時期の交互作用検定 F=3.097, p=.032
群間での時点間比較：d 同文字間有意差あり(Bonferroin による調整済み)

図 1　交互作用変化パターン

2. テキストマイニングの結果

本研究は、KH Coder の「共起ネットワーク分析」を用い、インタビューのデータそれぞれの中で、出現パターンの似通った語(すなわち共起の程度が強い語) どうしを線で結んだネットワークを描いた(図 2)。なお、分析にあたっては、出現数による語の取捨選択の最小出現数を 5 語に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を 60 に設定した。

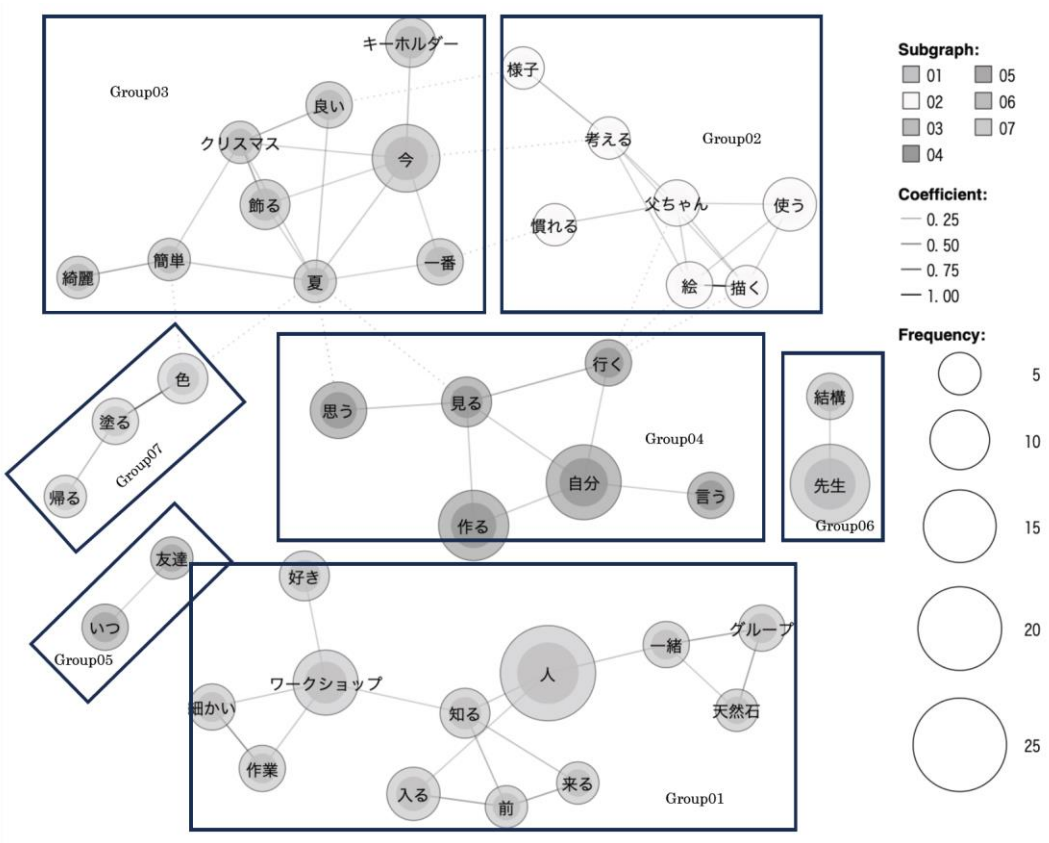


図 2　共起関係図

強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。また、語(node)の色分けは「媒介中心性」(それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているかを示す)によるものであり、白から色の濃いものの順に中心性が高くなることを示す[9]。以下では、図 2 に示した語の共起関係をもとに、筆者が特徴的な記述のまとまりと判断したものを項目として立て、参加者の実際の記述を鍵括弧内に原文のまま抜粋しつつ(恣意的・主観的な解釈との批判は免れないが)要約する。

本研究では、中心性に基づき、テキストマイニングにより抽出した語を 7 つのグループに分類した。最も中心的な位置を占めるのはグループ 04 の「見る」「思う」「作る」「自分」等の、色彩が最も濃い語であり、その次に「ワークショップ」「好き」「細かい」「作業」「知る」「人」「一緒」グループ 05 の中の語が高い中心性を示していた。インタビューでは、すべての利用者がワークショップに対する満足感を示した。その満足感の内容を見ると、「自分」の力で何かを「作る」ことや、「細かい」「作業」ができたこと、「知る」「人」がいたり、「人」を「知る」ことができたりすることで、物作りを通じての楽しみだけでなく、コミュニケーションも豊かになったことが分かり、その上、満足の内容はどちらも「自分」か「人」を中心となっており、人間関係が楽みの主な内容になっていると共起関係図から読み取れた。

1) 今までのワークショップについて

今までのワークショップについては、主にグループ 03 に反映されている。例えば、見た

目は「綺麗」で「簡単」に作れるところや、「クリスマス」の飾りや「キーホルダー」など「飾る」ことができるものが良いという記述も多く見受けられた。グループ 03 の中で多くの語と繋がっている「今」は「今の時期に(取材時は夏)合うワークショップ」を意味しており、インタビューでは「今に合わせたワークショップが良い」や「その時の時期に合わせたものが良い」などの声が聞こえ、時期に合わせたワークショップに参加者が満足していると考えられる。

2) よかったところと不足なところ

図 2 各グループの中からワークショップのさまざまなワークショップの内容が反映されている、今回の取材の中で、利用者の好き嫌いはそれぞれで、結果も多種多様になっている。そのため、共起関係図から直接によかったところと不足なところを読み取ることは難しい。しかし、インタビュー内容と照らし合わせて読み取ると、例えば、「自分」で物を「作る」、あるいは自分から活動に「行く」ことがよかったことや、「自分」で良い「雰囲気」の作品を「作る」ことで達成感を感じたことや、他の人が何かを作っているところを「見る」ことも面白かったという意見も見られた。また、共起関係図右下にグループ 01 で「一緒」に「天然石」のアクセサリーを作るワークショップも人気が出ていたことがわかった。しかし、同じグループの中で一定数以上の参加者が「細かい」「作業」のほうが集中できて「好き」だと示していることに対して、一部の参加者は細かい作業に対して否定な態度を示していた。それは、就労継続支援施設 B 型の参加者の中で、高年齢層で目が見えにくいことまたは身体障害の影響で細かい作業を行うことに困難なのかと考えられる。

3) これからやってみたいワークショップ

これからやってみたいワークショップについて尋ねると、グループ 02 で示したように、多くの者は「今」のままで「一番」「良い」と答えている。また 1)で述べたようにいままでの「夏」の季節感を感じられる、季節に合ったワークショップ等が良いと意見が出た。またグループ 06 で示したように、講師やスタッフが指導する際に、参加者に多く体験してもらうこと、参加者が自分で「考える」こと、ワークショップに「慣れて」もらうなどの意見も寄せられた。そのほかに、自分で「考え」た「絵」を「描く」(グループ 02)こと等簡単なワークショップを希望している者もいた。

Ⅳ. 考察

本研究は芸術活動を用いたワークショップに参加した障害者の変化と、その変化に対するワークショップの影響について、その性質や程度について分析し解明した。量的調査の結果として評価時期と参加の有無による交互作用を認め、各評価時期の EAPO 尺度の得点の比較では、ワークショップ最終回で参加群と非参加群に有意差が認められたことから、本研究の結果の限りでは、ワークショップに参加する場合は、参加しない場合と比較して Well-Being の点数が上がる可能性があると考察する。また、参加者と非参加者の Well-Being 点数の変化パターンから、途中で自粛令発生など、生活パターンの急激な変化を余儀なくされるといったさまざまな影響を受けたと考えられ、両者の Well -Being 点数が下がっていたが、その状況下でも依然として参加者の Well-Being は非参加者より点数が高かった。そのため、ワーク

ショップへの継続的な参加が障害者就労継続支援 B 型の利用者の Well-Being 向上に積極的な影響を与えたという方向性で他の施設や利用者に広げていく価値があると思われる Ho は芸術活動やワークショップを月に 1 回～数回まで定期的に行い、毎回違う内容で取り組んでいた事例を挙げるなど [10]、継続的な活動についての重要性は先行研究でも指摘されてきた。本研究はこれらの知見を踏まえ、EAPO 尺度得点を指標として、芸術活動を用いた継続的なワークショップが就労継続支援 B 型事業所の利用者の Well-Being の点数に良い影響を与えることを示唆するものとなった。

さらに、アンケートでは、参加者の自由記述から自動的に語を取り出し、頻出語を確認した上で、それらの語の共起ネットワークを描き、全体的な傾向の可視化を試みた。その結果、どのような内容のワークショップも、「人」を中心としており、「自分」の感覚、「人」とのつながりが重要と参加者に思われていることを見受けられた。また、参加者たちは現在のワークショップに対して概して満足しているものの、一部の人々からはより簡易なワークショップへの希望が示されたことが分かった。ワークショップへの参加により、人々との繋がりが深まり、コミュニケーションが豊かになったこと、そして季節に応じたワークショップが良い体験となったことから、ワークショップは参加者の Well-Being、つまり幸福感を向上させたと考えられる。ただし、参加者の中には、「細かい作業」が好きな人もいれば、「細かい作業」が苦手な人もいるという事実が見受けられた。それゆえに、今後のワークショップ計画においては、参加者の障害特性を考慮し、それぞれの能力に応じた活動を提供すると共に、参加者のコミュニケーション能力と生活の充実度を高めることができるよう、例えば「キーホルダー作り」や「塗り絵」といった身近で記念となる作品づくりにも取り組む方向性を示すことが重要であると示唆された。

本研究の限界として、主に量的データのサンプルサイズが少さく、参加者男女の人数の偏りが大きかった。また、研究協力機関の人数の制限によりランダム選出ができなかったため、今回の結果はあくまで協力機関に限って有効であったと言える。また、質的分析では、質問項目の構成と対象者の数が少ないため、現段階のデータでは芸術活動が障害者に与える変化に対する分析は抽象的であるため、これからは対象者の数を増やし、インタビューの質問項目を追加していくか、Well-Being 点数が明らかに上昇した者に対して追加インタビューして、その者の変化をケーススタディとして分析していく必要が感じられる。今後はさらに男女、年齢や障害種別等交絡因子による影響を軽減するため、多くの施設に協力を仰ぎ、RCT(ランダム化比較試験)を実施してさらに検証していく必要があると思われる。

謝辞

本研究に当たって、多忙な業務の時間を割いて筆者の調査にご協力いただいた研究協力者の皆様、そして文章の構成、研究デザイン等多くご教示くださった筆者の指導教員である長津結一郎氏に心から感謝を申し上げる。

文献

1) 石川隆志・佐藤裕子・石川佐智子・塚本文子・村田千鶴子・石川郁恵. 『秋田大学医学部保健学科紀要』「地域活動支援センター事業の活動報告-障害者が地域で普通に暮らすことを目指して-」. 2009, (1)-17, 53-58.
2) 尾崎孝良. 診療補助行為に関する法的整理. 日本医師会総合政策研究機構, 2016, N, 358.
3) 黒田美穂. 医行為と医行為でないものの違いを理解する. 真・介護キャリア, 2015, 11(3), 60-64.
4) 抱井尚子・成田慶一.『混合研究法への誘い―質的・量的研究を統合する新しい実践研究アプローチ』2016,5-13.
5) 戈木クレイグヒル滋子.グラウンデッド・セオリー・アプローチ概論. *KEIOSFCJOURNAL*, 2014, 14(1), 30-43.
6) 苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎. ワークショップと学び 3 まなびほぐしのデザイン. 2019, 東京大学出版.
7) 越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一 et al. 宮城教育大学目標・評価室: 平成 25 年度学部授業の点検・評価報告書. 宮城教育大学情報処理センター研究紀要 COMMUE, 2014, 22, 67-74.
8) 葉山大地・ヒュース由美・上田知子. 発達障害を持つ当事者を対象としたインプロ・ワークショップの効果に関する探索的検討. 中央学院大学人間・自然論叢, 2016, 42, 3-38.
9) 樋口耕一. テキスト型データの計量的分析―2 つのアプローチの峻別と統合―理論と方法. 2020, 19 (1), 101-115.
10) Ho R, Chan TH, Pui CK & Ted CT. Effects of Expressive Arts–Based Interventions on Adults With Intellectual Disabilities: A Stratified Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 2020,11(6), 1-9.
11) 稲田奈緒美. 日本におけるコミュニティダンスの導入と展開. 桜美林論考・人文研究 2011, 11, 1-19.
12) 小泉朝未. ダンスワークショップで実現する表現の考察. メタフュシカ, 2017, 48, 89-102.
13) 趙晤衍. 福祉現場におけるアートプログラムの持つ新たな意義と課題に関する研究 -福祉現場における出張陶芸プログラムの実践検証をもとに-. 人文社会科学研究所年報, 2017, 15, 37-50.
14) 野口卓也・京極真. 精神障害者に対する幸福を促進する作業の等化評価における信頼性と妥当性の検証. 日本臨床作業療法研究, 2019, 4, 62-69.
15) 野口卓也・京極真. 精神障害におけるポジティブ作業に根ざした実践のプログラム開発とその適用方法の予備的検討. 作業療法, 2019, 38(1), 54-63.
16) 野口卓也・京極真. ポジティブ作業評価. 2021.
17) 島先京一. アール・ブリュット論に向けて. 成安造形大学紀要, 2011, 2, 203-218.
18) 高橋健一郎. 障害者の芸術活動に関する研究の動向と課題 -共生社会形成に向けた文化資源としての視点から-. 聖徳大学研究紀要, 2019, 52, 7-14.

19) 田中みわ子. 芸術創造の新しいかたちを考える-障害者アートの実践をめぐって-.駿河台大学論叢, 2017, 54, 176-192

20) Nicholasand V & Jarrold K. Social prescription and the role of participatory arts programmes for older people with sensory impairments. *Journal of Integrated Care*. 2014, 22(2), 39-50.

21) Van V, Emily B & Ana M. Arts on referral interventions: A mixed-methods study investigating factors associated with differential changes in mental well-being. *Journal of Public Health (United Kingdom)*, 2015, 37(1), 143-150.

22) Wilson C & Sharpe D. Young people's mental health and well-being through participation in the arts: A mixed-methods service evaluation of the Zinc Arts ArtZone programme. *Journal of Applied Arts & Health*, 2017, 8(1), 39-55.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

ORIGINAL ARTICLE

CRAYON BOOK に基づいた 1 - 2 歳児の言語概念および言語的表現の発達過程に関する分析調査

Analytical Research about Infant (1-2 years old) Development Process of Language Concept and Expression Based on CRAYON BOOK

岡田　崇 [1)2)]　岡田　直美 [3)]　太田　麻美子 [1)*]

Takashi OKADA　Naomi OKADA　Mamiko OTA

1) 下関市立大学大学院経済学研究科

Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

2) みどりの丘歯科医院

Midorinooka Dental Clinic

3) 株式会社紬

Tsumugi. Inc.

＜Key-words＞

CRAYON BOOK，乳幼児発達過程，言語概念，言語的表現，ジェスチャー

CRAYON BOOK, infant development process, language concept, language expression, gesture,

*責任著者：ohta@eco.shimonoseki-cu.ac.jp (太田　麻美子)

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:16-30. © 2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

乳幼児用の評価尺度「CRAYON BOOK」に基づき、言語機能が急速に発達する 1-2 歳児を対象とし、言語機能の影響因子と発達過程を明らかにしていくことを目的として後ろ向き縦断調査を実施した。CRAYON BOOK には言語機能に関わる領域として「言語概念」および「言語的表現」が設定されている。「言語概念」と「言語的表現」とを繋げている要因として「身体的表現」（ジェスチャー）が関与しているかについても分析を行った。

調査対象は月齢 17 か月～20 か月の間（平均月齢 18.7±1.34 か月）に測定を実施（1 回目測定値）し、それから 6 か月以上が経過した後（平均月齢 26.6±1.33 か月）、再度、測定（2 回目測定値）を行っている園児 13 名（男児 5 名 女児 8 名）とした。分析には主に 1 回目測定値と 2 回目測定値の「和」と「差」それぞれで実施した。その結果、言語概念には視覚概念および数的概念が影響し、言語的表現には音楽的表現と身体的表現が影響を与えていることが示唆された。さらに、言語概念から言語的表現への移行に身体的表現が介在している可能性が示唆された。この度の調査によって、1-2 歳児の言語機能に関する発達過程の構造がある程度明らかにされた。

Received
14 June, 2023

Revised
24 July, 2023

Accepted
9 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

Ⅰ．背景と目的

近年、言語障害のため通級による指導を受けている子どもは増加し続けている。平成 24 年段階においても「ことばの教室」で指導を受ける子どもは全国で 3 万 4 千人と報告されている [1)]。この傾向は現在も続いているものと懸念される。「子どもの言葉の遅れ」へのアプローチすべき時期に関しては未だ定見はない。指差しは発話の前のサインであるが、生後 11 か月頃から指差しの頻度が激増し、生後 15 か月ぐらいで 4 倍に増えた後、安定期に入り、21 か月で減少し始める。そして、13 か月から 18 か月ごろ、単語同士の組み合わせがみられ、2 歳までには物のやりとりからイメージや言葉によるやりとりへと変化し、時間と空間を超えた理解や伝達が可能になると報告されている [2)]。また、おおむね 1 歳前後ではじめて意味のある言葉（初語）を発し、1 歳半から 2 歳頃に語彙の急速な増大と 2 語文の獲得が生じると報告されている [3)]。これらの報告から、言語機能の発達を調査する上では、1-2 歳にかけての発達状態がその後の言語機能の発達にも強く影響を及ぼしかねない一つのターニングポイントになっている可能性が推測され、非常に重要な時期であると考えられる。

岡田ら（2022）は、保護者の関わりが幼児の「話す機能」にどのような影響を及ぼすかについて調査を実施し報告した [4)]。その結果、言語理解に遅れの可能性があるケースが 23 名中 3 名、発語に遅れの可能性があるケースは 23 名中 10 名に及んだ。言語機能を獲得していく幼児期にどのような教育を提供していくべきかについては、幼児教育の現場において喫緊の課題である。そのためには幼児期における言語機能の発達過程および影響因子などを明らかにしていく必要がある。言語機能の獲得については様々な仮説が提唱されている。発声や指差し、身振りなどの前言語的コミュニケーションに注目した関わりが、言語獲得にとって重要であることを指摘している報告や [5)] 発達的にみると、自発的に内在するリズムやテンポの発現は乳児の段階でも見られ、それが発話やのちの身体運動とも深く関わっていることが推察されると考察している報告もある [6)]。これらの報告から言語機能の獲得には身体性と何らかの関係性があることが推測される。

また、視覚と聴覚という 2 つの情報を知覚することが、語彙理解の発達に繋がる可能性が考えられると言語機能と視覚、聴覚との関連を指摘している報告もある [7)]。言語機能が生得的であるのか獲得的であるのかについては大きく意見が分かれている。モーテン・H・クリスチャンセンとニック・チェイターらは言語機能の生得説とは距離を置き、言語はジェスチャーゲーム（言葉当て遊び）のようなものであると様々な研究データに基づいて仮説をたてている。さらに、言語は誰が設計したのではなく、優れた先見の明によって創造されたものでもない。言語は一連のコミュニケーションゲームをすることができる人間ならではの能力の所産であると指摘している [8)]。

現在、乳幼児に対して、どのような時期にどのようなアプローチをすべきかについては現場保育士の経験に依存せざる得ない状況であろう。今後、言語機能に影響を及ぼす要因が明らかにされ、言語機能の発達過程の構造モデルが明らかにされれば、言語に関する直接的のみならず、間接的なアプローチも加えた多角的でより効果的なアプローチが可能となり、教育プログラムに活用されていく可能性がある。

以上より、本研究では、乳幼児用の評価尺度「CRAYON BOOK」に基づき、言語機能が急速に発達する 1-2 歳児を対象とし、乳幼児の評価尺度言語機能の発達過程と影響因子を明らかにしていくことを目的として後ろ向き縦断調査を実施した。CRAYON BOOK とは韓昌

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

完（2019）が開発した乳幼児の概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールである[9]。CRAYON BOOK では言語機能に直接的に関わる領域として「言語概念」と「言語的表現」が設定されている。これら 2 つの領域に影響を及ぼすその他の領域について、さらに、「言語概念」と「言語的表現」とを繋げている要因として「身体的表現」（ジェスチャー）が関与しているかについて分析を行った。

Ⅱ．方法

1. 調査対象

本研究では言語機能の発達過程について分析するため、急速にかつ劇的に発達していると推測される 1 歳 6 か月前後から 2 歳過ぎの約 6 か月間に注目して調査を行うことにした。

2020 年 3 月～2022 年 5 月、下関市内 T 保育園に通園していた園児のうち、月齢 17 か月～20 か月の間に CRAYON BOOK の測定を行い、それから 6 か月以上が経過した後、再度 CRAYON BOOK の測定を行っている園児（N=13）とした。6 か月以上経過した後、複数回測定を行っている場合は、最も 6 か月に近い測定値を採用した。実際には、それ以外の時期にも複数回測定を行っている場合もあるが、便宜上、月齢 17 か月～20 か月の間での測定値を 1 回目、それから 6 か月以上経過した後、最も 6 か月に近い測定値を 2 回目として表記した。

2. 調査方法

言語機能の発達過程および影響を与える要因を調査するため、CRAYON BOOK の領域のうち、「言語概念」と「言語的表現」を中心に分析を実施した。CRAYON BOOK は保育士が日頃の園児の様子をみて該当する項目にチェックを入れていくことで測定する（表 1）。各項目は 1 の「まったくしていない」から 5 の「頻繁にしている」で評価される。CRAYON BOOK では概念形成領域として「言語概念」以外の領域として「聴覚概念」「視覚概念」「体感概念」「数概念」が設定されている。また、自己表現領域では「言語的表現」以外の領域として「画像的表現」「音楽的表現」「身体的表現」「数的表現」が設定されている。これらの領域が「言語概念」および「言語的表現」とどのような関係にあるか、またどのような影響を与えているかについて分析を行った。さらに「言語概念」から「言語的表現」への移行に「身体的表現（ジェスチャー）」が関与しているかについて分析し、言語機能発達過程における構造について検討を行った。

1-1 「言語概念」およびそれ以外の概念形成領域の発達過程とその変化量の分析

「聴覚概念」「視覚概念」「体感概念」「言語概念」「数概念」について、それぞれの測定値の最大値に対する割合（%）から、各概念形成の状態を調査した。さらに各概念の 1 回目と 2 回目で Wilcoxson 符号付順位和検定にて変化量について比較分析を行った。

1-2 「言語概念」とそれ以外の概念形成領域との相関性および影響因子についての分析

1-2-1 「言語概念」とそれ以外の概念形成領域の測定値の「和」による分析

各概念形成領域の 1 回目と 2 回目の測定値の「和」を求め、「言語概念」の測定値の「和」

との相関性を Spearman の順位相関係数にて分析を行った。さらに、「言語概念」の測定値の「和」を従属変数とし、それ以外の概念形成領域の測定値の「和」を独立変数として重回分析変数減少法にて影響要因の分析を行った。

測定値の「和」を用いることで、1 回目と 2 回目の測定値の誤差がある程度補正される。また、この度の対象ケースは 13 例と小規模であるため、1 回だけの測定値では分散が小さく、正規性の確保が難しい項目も多かったが、「和」にすることで分散程度も改善され、より適切に統計処理が可能となった。測定値の「和」による分析は主に測定値の高低に着目した分析であり、各項目の発達状態を比較するのに適していると思われる。以下の分析についても同様の理由で測定値の「和」の分析を行った。

「体感概念」の測定値の「和」は正規性が認められなかったため、独立変数から除外して分析を行った。以下の分析においても、重回帰分析にあたっては Shapiro-Wilk 検定、ヒストグラム、QQ プロットを用いて各測定値の正規性を確認し、正規性が確認できなかったものは独立変数から除外して分析を行った。

1-2-2 「言語概念」とそれ以外の概念形成領域の測定値の「差」による分析

測定値の「差」の分析は、調査期間における各項目の測定値の変化量を分析することによって、急速な発達のきっかけを調査する目的で実施した。以下の分析においても同様の理由で「差」の分析を行った。

各概念形成領域の 1 回目と 2 回目の測定値の「差」を求め、「言語概念」の測定値の「差」との相関性を Spearman の順位相関係数にて分析を行った。さらに、「言語概念」の測定値の「差」を従属変数とし、それ以外の概念形成領域の測定値の「差」を独立変数として重回帰分析変数減少法にて影響要因の分析を行った。

2-1 「言語的表現」およびそれ以外の自己表現領域の発達過程とその変化量の分析

「画像的表現」「音楽的表現」「身体的表現（ジェスチャー)」「言語的表現」「数的表現」について、それぞれの測定値の最大値に対する割合（%）から、各自己表現領域間の発達状態を調査した。さらに各自己表現領域の 1 回目と 2 回目で Wilcoxson 符号付順位和検定にて変化量について比較分析を行った。CRAYON BOOK では「ジェスチャー」に関しては「身体的表現」の一項目として設定されている。「身体的表現」の中でも、特にこの度の調整では「ジェスチャー」と言語機能との関係性を調査するため、個別の変数として可能な限り取り扱った。

2-2「言語的表現」とそれ以外の自己表現領域との相関性および影響因子についての分析

2-2-1 「言語定表現」とそれ以外の自己表現領域の測定値の「和」による分析

各自己表現領域での 1 回目と 2 回目の測定値の「和」を求め、「言語的表現」の測定値の「和」との相関性を Spearman の順位相関係数にて分析を行った。「ジェスチャー」に関する項目も単独の測定値の「和」として採用した。

さらに、「言語的表現」の測定値の「和」を従属変数とし、それ以外の自己表現領域の測定値の「和」を独立変数として重回帰分析変数減少法にて影響要因の分析を行った。「ジェスチャー」の測定値の「和」については正規性が認められなかったため、独立変数には「身体的表現」の測定値の「和」を採用した。

2-2-2 「言語定表現」とそれ以外の自己表現領域の測定値の「差」による分析

各自己表現領域の 1 回目と 2 回目の測定値の「差」を求め、「言語的表現」の測定値の「差」との相関性を Spearman の順位相関係数にて分析を行った。
さらに、「言語的表現」の測定値の「差」を従属変数とし、それ以外の自己表現領域の測定値の「差」を独立変数として重回帰分析変数減少法にて影響要因の分析を行った。
「数的表現」の測定値の「差」は正規性が認められなかったため独立変数から除外した。また、「ジェスチャー」の測定値の「差」については正規性が認められなかったため、独立変数には「身体的表現」の測定値の「差」を採用した。

3-1「言語概念」「ジェスチャー」「言語的表現」の測定値の「和」および「差」の相関性についての分析

「言語概念」から「言語的表現」へ移行する過程において、「身体的表現」（ジェスチャー）が介在しているかを調査する目的で『「言語概念」と「ジェスチャー」』、『「ジェスチャー」と「言語的表現」』、『「言語概念」と「言語的表現」』の測定値の「和」および「差」について Spearman の順位相関係数を用いて相関性の有無について分析を行った。

3-2「言語的表現」に対して「言語概念」「身体的表現」が及ぼす影響について測定値の「和」および「差」ついての分析

「言語的表現」の測定値の「和」を従属変数とし、「身体的表現」および「言語概念」の測定値の「和」を独立変数として重回帰分析変数減少法にて分析した。
同様に、「言語的表現」の測定値の「差」を従属変数とし、「身体的表現」および「言語概念」の測定値の「差」を独立変数として重回帰分析変数減少法にて分析した。
「ジェスチャー」の測定値の「和」および「差」は正規性が認められなかったため、独立変数としては「身体的表現」の測定値の「和」、「差」を採用した。

5. 倫理的配慮

本研究は、大学倫理審査委員会の承認（承認番号：1206-08）を得た上で実施した。本研究の実施に当たり、対象となった 1 つの園に在籍する幼児の保護者を対象に、研究内容（目的、方法、参加予定期間、参加対象者数、同意及び同意撤回について、個人情報の取り扱い、情報公開の方法、連絡先等の内容）に関する説明を行った。十分な時間を与えた上で、書面による同意が得られた保護者にのみ、CRAYON BOOK の記入を行った。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

表 1 CRAYON BOOK「概念形成領域」と「自己表現領域」の項目一覧

CRAYON Book（1～2 歳 Ver.）概念形成に関する項目

視概 1	人の顔を覚えることができる
視概 2	人の顔を見て表情を読み取ることができる
視概 3	絵（図）に反応して行動する
視概 4	子どもが絵本を見たり、読んだりしている
聴概 1	右から聞こえる音に反応することができる
聴概 2	左から聞こえる音に反応することができる
聴概 3	近くから聞こえる音に反応することができる
聴概 4	遠くから聞こえる音に反応することができる
聴概 5	音の大小を認識することができる
体概 1	触って、感触の違い・類似に気づくことができる
体概 2	指で押して、硬さ、柔らかさの違い・類似に気づくことができる
体概 3	掌に載せたり持ち上げたりして重さ、軽さの違い・類似に気づくことができる
体概 4	季節の違いを感じて、暑い、寒いなどの違い・類似を感じることができる
体概 5	果物や蒸しパンなどを食べたときに、甘味を感じることができる
体概 6	醤油や塩などを食べたときに、塩味を感じることができる
体概 7	酢や梅干し、レモンなどを食べたときに、酸味を感じることができる
体概 8	ピーマンなどの苦い食べ物を食べたときに、苦味を感じることができる
体概 9	様々な匂いを感じることができる
言概 1	大人からの声掛けに反応して行動することができる
言概 2	日常の挨拶ができる
言概 3	身の回りにあるものの名前を覚えることができる
数概 1	1 から 10 までの数字を読むことができる
数概 2	ものの大きさの違いがわかる
数概 3	ものの長さの違いがわかる

CRAYON Book（1～2 歳 Ver.）自己表現に関する項目

画表 1	欲しいものを表現する時に色を使う
画表 2	欲しいものを表現する時に形を使う
画表 3	いくつかの形を組み合わせて表現しようとする
音表 1	思いついたときに歌いだす
音表 2	鼻歌を歌いながら身体を動かすことがある
音表 3	園やお店などで流れている音楽に合わせて体を動かしている
音表 4	歌を歌う活動の際に自然に体を動かしている
音表 5	先生や友だちと一緒に歌ったり手遊びしたりする
音表 6	リズムに合わせて体を動かして遊ぶ
音表 7	簡単なリズム楽器(タンバリンや鈴、ピアノなど)を使って遊ぶ
音表 8	絵本に出てきた動物などをイメージして鳴き声を真似したりなりきって遊ぶ
音表 9	身の周りの物を使って音を出して遊ぶ
音表 10	弾むような楽しい曲が流れているときにスキップや跳ねたりする
身表 1	ジェスチャーを用いて表現する
身表 2	味覚を用いて表現する
言表 1	遊びの中で言葉を使ってコミュニケーションを取るろうとする
言表 2	味覚を用いて表現する
言表 3	2 語文の会話をしようとする
数表 1	遊びや活動の中で数を数える様子が見られる
数表 2	ものの大きさや長さを使って表現する

Ⅲ. 結果

1. 基本属性と測定値結果

調査対象児（n＝13、男児 5 名 女児 8 名）の一回目測定時の月齢は 18.7±1.34 か月、二回目の測定時の月齢は 26.6±1.33 か月となっていた（表 2）。

表 2 調査対象児の基本属性

（n＝13）	男児 5 名	女児 8 名
1 回目測定時　月齢	18.7±1.34 か月	
2 回目測定時　月齢	26.6±1.33 か月	

測定値は表 3 に示した。調査対象児の各領域間の発達状態について比較する場合、各領域の項目数の過多により合計点に差があるため、最大値に対する割合を算出した。

表 3 測定値結果

(n=13)	一回目			二回目		
	測定値平均	標準偏差	最大値に対する割合（%）	測定値平均	標準偏差	最大値に対する割合（%）
言語概念	10.1	3.5	67.2	12.1	2.3	80.8
視覚概念	16.5	2.1	81.9	16.6	3.4	83.1
聴覚概念	23.9	1.5	95.7	23.2	2.4	92.6
体感概念	26.1	6.2	57.9	30.6	8.5	68.0
数概念	4.9	3.4	32.3	9.8	3.7	65.1
言語的表現	5.5	2.0	36.4	11.0	4.1	73.3
音楽的表現	32.5	7.5	65.1	36.0	11.9	72.0
画像的表現	3.7	0.9	24.6	9.7	2.8	64.6
身体的表現	3.4	2.1	33.8	5.7	2.9	56.9
（ジェスチャー）	2.2	1.2	43.1	2.9	1.4	58.5
数的表現	2.6	0.8	26.2	6.1	2.5	60.8

2-1.「言語概念」およびそれ以外の概念形成領域の発達過程とその変化量の分析結果

聴覚概念は 1 回目の測定時で既に最大値に対する割合が 95.7%に達しており、1 歳 6 か月前後の幼児で、最大値に対する測定値の割合が最も高いことが示された。視覚概念も 1 回目の測定時で 81.9%に達しており、言語概念より先んじて発達していることが確認できた。体感概念、数概念は 1 回目および 2 回目の最大値に対する割合が言語概念より低値となっていることから、言語概念の発達と同時進行的に、あるいは後を追うように発達している可能性が示唆された。言語概念、体感概念、数概念は 1 回目より 2 回目の方が高値となっており、1 歳 6 か月前後から 2 歳にかけての時期は発達段階にあると思われた。特に数概念は 1 回目と 2 回目の測定値の間に有意差（Wilcoxon 符号付順位和検定）を認め、この時期に著しく発達していることが示された（表 3、図 1）。

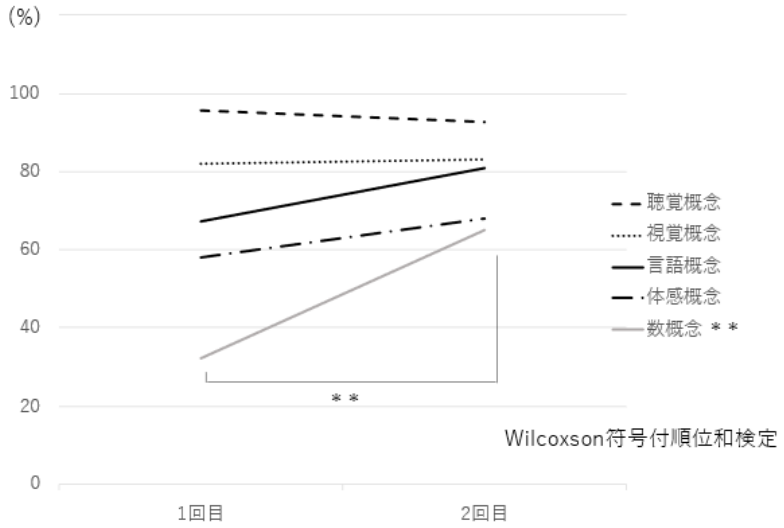


図 1 概念形成領域における測定値（最大値に対する割合）の変化

2-2-1. 1 回目と 2 回目の「言語概念」測定値の「和」とその他概念形成領域測定値の「和」との相関性および影響因子の分析結果

「言語概念」の測定値の「和」と「視覚概念」「体感概念」「数概念」の測定値との「和」との間に相関性を認めた。特に、「視覚概念」の測定値の「和」と強い相関（r=.86、p＜.001）が確認できた。「聴覚概念」の測定値の「和」のみ相関性を認めなかった（表 4）。

表 4 「言語概念」とその他概念の測定値の「和」相関性の分析結果

領域(n=13)	相関係数（r）	p 値	相関の程度
視覚概念　測定値の和	0.86	0.0002***	強い正の相関
聴覚概念　測定値の和	0.49	n.s	
体感概念　測定値の和	0.69	0.01*	正の相関
数概念　測定値の和	0.68	0.01*	正の相関

Spearman の順位相関係数

従属変数を「言語概念」の測定値の「和」とし、独立変数を「視覚概念」「聴覚概念」「数概念」の測定値の「和」として重回帰分析変数減少法によって分析を行った。「体感概念」の測定値の「和」は正規性が確認できなかったため、独立変数から除外した。その結果、独立変数として、「視覚概念」「数概念」の測定値の「和」が残り、「言語概念」の発達に関して影響を与えていることが示唆された（表 5）。

表 5 「言語概念」にその他概念が及ぼす影響について測定値の「和」による分析結果

領域(n=13)	回帰係数の推定値	推定値の標準誤差	t 値	p 値
視覚概念　測定値の和	0.61	0.13	4.52	0.001***
数概念　測定値の和	0.47	0.13	3.74	0.004**

重回帰分析変数減少法

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

2-2-2. 1 回目と 2 回目の「言語概念」測定値の「差」とその他概念領域測定値の「差」との相関性および影響因子の分析結果

「言語概念」の測定値の「差」と「数概念」の測定値との「差」との間に正の相関（r=.62、p＜.05）を認めた（表 6）。それ以外の概念の測定値の「差」とは相関性を認めなかった。

表 6 「言語概念」とその他概念の測定値の「差」 相関性の分析結果

領域(n=13)	相関係数（ｒ）	p 値	相関の程度
視覚概念　測定値の差	0.05	n.s	
聴覚概念　測定値の差	0.24	n.s	
体感概念　測定値の差	0.24	n.s	
数概念　測定値の差	0.62	0.02*	正の相関

Spearman の順位相関係数

従属変数を「言語概念」の測定値の「差」とし、独立変数を「視覚概念」「体感概念」「聴覚概念」「数概念」の測定値の「差」として重回帰分析変数減少法によって分析を行った。その結果、独立変数として、「数概念」の測定値の「差」が残り、「数概念」が「言語概念」の急激な伸びに対して影響を与えていることが示唆された（表 7）。

表 7 「言語概念」にその他概念が及ぼす影響について測定値の「和」による分析結果

領域(n=13)	回帰係数の推定値	推定値の標準誤差	t 値	p 値
数概念　測定値の差	0.58	0.14	4.16	0.002**

重回帰分析変数減少法

3-1.「言語的表現」およびそれ以外の自己表現領域の発達過程とその変化量の分析結果

1 回目に比較し、自己表現のすべての領域で 2 回目の測定値が上昇しており、1 歳 6 か月前後から 2 歳過ぎの時期に自己表現力が著しく発達することが確認できた。1 回目において「音楽的表現」では、最大値に対する測定値の割合が 65.1%と最も高値となっており、その他の自己表現に先んじて発達していることが示唆された（表 3、図 2）。

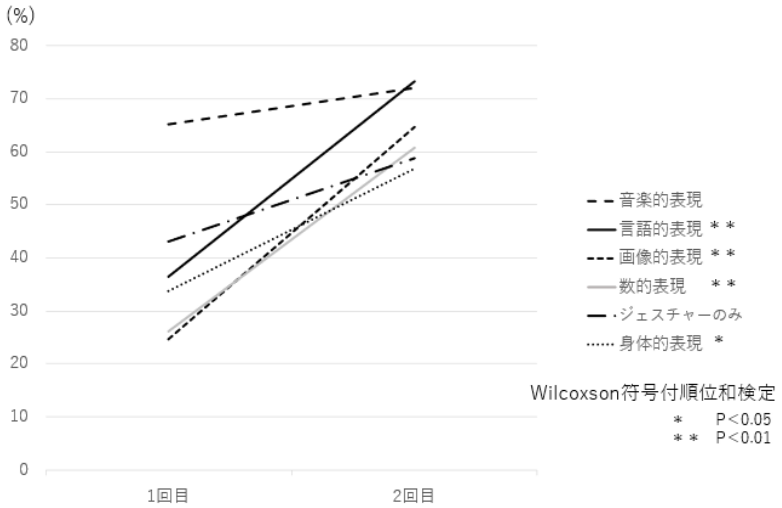


図 2 自己表現における測定値（最大値に対する割合）の変化

3-2-1. 1 回目と 2 回目の「言語的表現」測定値の「和」とその他自己表現領域測定値の「和」との相関性および影響因子の分析結果

「言語的表現」の測定値の「和」に対して、「身体的表現」「音楽的表現」「数的表現」の測定値の「和」において有意に正の相関性を認めた。身体的表現のうち、「ジェスチャー」のみの分析においても強い正の相関性（r=.80、p<.001）が確認できた。「画像的表現」の測定値の「和」のみ相関性が認められなかった（表 8）。

表 8 「自己表現」とその他表現の測定値の「和」相関性の分析結果

領域(n=13)	相関係数（r）	p 値	相関の程度
画像的表現　測定値の和	0.44	n.s	
身体的表現　測定値の和	0.80	0.001***	強い正の相関
（ジェスチャーのみ　測定値の差）	0.80	0.001***	強い正の相関
音楽的表現　測定値の和	0.82	0.01**	強い正の相関
数的表現　測定値の和	0.67	0.01*	正の相関

Spearman の順位相関係数

従属変数を「言語的表現」の測定値の「和」とし、独立変数を「画像的表現」「身体的表現」「音楽的表現」「数的表現」の測定値の「和」として重回帰分析変数減少法によって分析を行った。ジェスチャーのみの測定値の「和」は正規性が確認できなかったため、独立変数では「身体的表現」の測定値の「和」を採用した。その結果、独立変数として、「音楽的表現」の測定値の「和」が残り、「言語的表現」の発達に関して「音楽的表現」が影響を与えていることが示唆された（表 9）。

表 9 「言語的表現」にその他自己表現が及ぼす影響について測定値の「和」による分析結果

領域(n=13)	回帰係数の推定値	推定値の標準誤差	t 値	p 値
音楽的表現　測定値の和	0.28	0.06	4.58	0.001***

重回帰分析変数減少法

3-2-2. 1 回目と 2 回目の「言語的表現」測定値の「差」とその他自己表現領域測定値の「差」との相関性および影響因子の分析結果

「言語的表現」の測定値の「差」に対して、「身体的表現」の測定値の「差」において強い正の相関（r=.72、p<.01）を認めた。さらに、「身体的表現」のうち「ジェスチャー」のみの測定値の「差」の分析においても正の相関（r=.64、p<.05）が確認できた（表 10）。

表 10 「自己表現」とその他表現の測定値の「差」相関性の分析結果

領域(n=13)	相関係数（r）	p 値	相関の程度
画像的表現　測定値の差	0.17	n.s	
身体的表現　測定値の差	0.72	0.01**	強い正の相関
（ジェスチャーのみ　測定値の差）	0.64	0.02*	正の相関
音楽的表現　測定値の差	0.36	n.s	
数的表現　測定値の差	0.54	n.s	

Spearman の順位相関係数

従属変数を「言語的表現」の測定値の「差」とし、独立変数を「画像的表現」「身体的表現」「音楽的表現」の測定値の「差」として重回帰分析変数減少法によって分析を行った。「数的

表現」の「差」は正規性か確認できず、独立変数から除外した。ジェスチャーのみの測定値の「差」は正規性が確認できなかったため、独立変数では「身体的表現」の測定値の「差」を採用した。その結果、独立変数として、「身体的表現」の測定値の「差」が残り、「言語的表現」の発達の伸びに関して「身体的表現」が影響を与えていることが示唆された（表 11）。

表 11「言語的表現」にその他自己表現が及ぼす影響について測定値の「差」による分析結果

領域(n=13)	回帰係数の推定値	推定値の標準誤差	t 値	p 値
身体的表現　測定値の差	0.81	0.26	3.15	0.001***

重回帰分析変数減少法

4-1「言語概念」「ジェスチャー」「言語的表現」の測定値の「和」および「差」の相関性についての分析結果

「言語概念」と「ジェスチャー」については測定値の「和」「差」とも正の相関を認めた。「ジェスチャー」と「言語的表現」については測定値の「和」「差」とも正の相関を認めた。「言語的表現」と「言語概念」については測定値の「和」については相関性を認めたが、「差」については相関性を認めなかった（表 12）。

表 12 「言語概念」「ジェスチャー」「言語的表現」の相関性の分析結果

領域(n=13)		相関係数（r）	p 値
「言語概念」と「ジェスチャー」	測定値の「和」	0.91	＜0.001***
	測定値の「差」	0.64	0.02*
「ジェスチャー」と「言語的表現」	測定値の「和」	0.80	＜0.001***
	測定値の「差」	0.64	0.02*
「言語的表現」と「言語概念」	測定値の「和」	0.85	＜0.001***
	測定値の「差」	0.52	n.s

Spearman の順位相関係数

4-2「言語的表現」に対して「言語概念」「身体的表現」が及ぼす影響について測定値の「和」および「差」ついての分析結果

「言語的表現」を従属変数として、「言語概念」「身体的表現」を従属変数として測定値の「和」および「差」についてそれぞれ重回帰分析変数減少法にて分析を行った結果、測定値の「和」では「言語概念」が、測定値の「差」では「身体的表現」が独立変数で残り、影響因子であることが示唆された（表 13）。ジェスチャーのみでは測定値の「和」「差」とも正規性が確認できなかったため、「身体的表現」を変数として採用した。

表 13 「言語的表現」に対して「言語概念」「身体的表現」が及ぼす影響について測定値の「和および「差」についての分析結果

領域(n=13)	回帰係数の推定値	推定値の標準誤差	t 値	p 値
言語概念　測定値の和	0.83	0.20	4.25	0.01**
身体的表現　測定値の差	0.81	0.26	3.15	0.01**

重回帰分析変数減少法

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_16
Journal of Inclusive Education, VOL.12 16-30

Ⅳ．考察

言語機能に関する研究は様々なアプローチで実施されている。本研究では、乳幼児の評価尺度 CRAYON BOOK を用いて「言語概念」と「言語的表現」を中心に言語機能に関する分析調査を行った。さらに、「言語概念」から「言語的表現」へ移行する発達過程に身体性が介在しているかを調査するため、「身体的表現」（ジェスチャー）の介在の可能性についても分析を行った。

乳幼児の発達過程を調査するについては、時間軸を無視することはできない。自己主張についての調査では、1 歳前半は発声による主張が特徴的にみられ、2 歳前後にかけて不快情動の表出を示す行動が増加し、その後減少する。そして 2 歳後半にかけて情動や行動を制御した発話や交渉的表現など、よりスキルフルな自己主張が増加すると報告されている[10)]。乳幼児は様々な機能が劇的に発達している段階であり、ひと時も同じ状態にとどまっていない。調査をするにあたっては、発達段階の特定の時期を切り出し、分析せざるを得ない。そこで、この度は言語機能が急速にかつ劇的に発達していると推測される 1 歳 6 か月前後から 2 歳過ぎの約 6 か月間に注目して調査を行うことにした。

概念形成領域における測定値（最大値に対する割合）の変化をみることで、対象児の各概念の発達状態を比較することができた（図 1）。先行研究においても言語機能と身体性あるいは聴覚、視覚との関連は指摘されているが[7, 11,12)]、縦断的に尺度ツールを用いて評価し、さらに時間軸まで考慮して示された報告はない。本研究によると、1 歳 6 か月過ぎの時点での最大値に対する測定値の割合をみると、聴覚概念が最も高く、次に視覚概念の順となっていた。この二つの概念形成領域は言語概念に先んじて発達するものと思われる。乳児の知覚に関する実験で、生後 8 か月から 16 か月の乳幼児では視覚より聴覚が有意であると報告されている[13)]。本調査で 1 歳 6 か月前後においては聴覚概念形成の方が最大値に対する測定値の割合で高値を示していたが、これは知覚の発達順序からしても矛盾しない結果と言える。経験が少ない乳幼児ほど視覚情報が有意にあり、触覚能力は日常の経験を積んでいくことで発達するとの報告がある。体感概念は触覚と関連した項目を含んでいるが、1 歳 6 か月過ぎから 2 歳過ぎにかけての幼児では、体感概念はまだ発達途上の段階にあると推測された。数概念は 1 歳 6 か月過ぎの段階では最大値に対する測定値の割合が 26.2%となっており、その他の概念に比較し発達時期が最も遅いことが確認された。しかし、数概念のみが 1 回目と 2 回目の測定値との間に有意な上昇（Wilcoxson 符号付順位和検定、$p<.01$）を認め、数概念は 1 歳 6 か月前後から 2 歳過ぎにかけて急速な発達を遂げ、乳幼児教育の観点からも非常に重要な時期であることが推測された。

それぞれの概念領域と言語概念との相関性を分析した結果、測定値の和においては聴覚概念以外で正の相関を認めた（表 4）。測定値の和における分析で言語概念と聴覚概念との間に相関性を認めなかった理由については、聴覚概念が言語概念よりかなり早い時期に発達しており、時間的ずれの大きさが要因ではないかと推測している。測定値の和において言語概念を従属変数とした重回帰分析変数減少法による分析で視覚概念と数概念が影響因子として示された（表 5）。これら 2 つの概念は言語概念の発達に影響を及ぼしていることが示された。一方、測定値の差についても同様の分析法で調査を行った結果、言語概念と正の相関性が確認できたものは数概念のみであった。さらに、測定値の差においても、言語概念を従属変数として重回帰分析変数減少法を実施した結果、数概念のみが影響因子として確認できた（表

7)。これらの結果から、言語概念の急速な発達のきっかけには数概念の発達が影響を及ぼしている可能性が高いことが推測された。

自己表現領域に関しても概念形成領域と同様の手順で分析を行った。自己表現領域における最大値に対する測定値の割合を比較した結果（図 2)、1 回目の測定時で音楽的表現が最も最大値に対する測定値の割合が高いことが確認された。音楽的表現とジェスチャー単独の測定値を除く、言語的表現、画像的表現、数的表現、身体的表現で 1 回目に比較し 2 回目の測定値が有意に高かった。測定値の増加程度は概念形成領域に比べても自己表現領域の方が傾きが大きく、この時期には幼児の自己表現力が急激に発達していることが確認できた。

測定値の和において言語的表現とそれ以外の自己表現領域の相関性を分析した結果、画像的表現を除いた全ての領域（ジェスチャー単独の測定値を含む）で有意な正の相関を認めた(表 8)。さらに、測定値の和において、従属変数を言語的表現、独立変数を音楽的表現、画像的表現、身体的表現、数表現として重回帰分析変数減少法を実施した結果、音楽的表現のみが影響因子として示された。音楽と言語の関係性 [14] や音楽的表現と言語に関する関係性を調査した報告 [15] もあるが、この度の調査では音楽的表現が言語的表現に何らかの影響を及ぼしていることが示唆された（表 9)。測定値の差においての分析では言語的表現と身体的表現およびジェスチャー単独の測定値の差との間に相関性が認められた（表 10)。さらに、測定値の差において従属変数を言語的表現として重回帰分析変数減少法を実施した結果、身体的表現のみが独立変数として残り、影響因子であることが示された（表 11)。以上のことから、言語的表現の発達には音楽的表現が影響を与え、発達のきっかけとして身体的表現が関わっていることが推測された。

岡田らは「話す機能」について調査し、スマートフォンや DVD などの長時間のメディア視聴が乳幼児の「発語」に負の影響を及ぼしていることを報告した [4]。前回の調査ではメディア視聴がどのような理由で発語に負の影響を及ぼしているかについては分析できなかった。本研究では、言語概念から言語的表現に至る過程についても分析を行うことで幼児期における言語機能の発達過程について検討を行った。言語機能とジェスチャーとの関係についてはモーテン・H・クリスチャンセンとニック・チェイターがその著書のなかで強く主張している [8]。本研究でもその仮説に基づいて、「言語概念」形成→「身体的表現（ジェスチャー)」→「言語的表現」を発達過程モデルとして分析を行った。測定値の和および差、それぞれで言語概念、身体的表現（ジェスチャー)、言語的表現で相関性を分析した結果、「言語概念」と「言語的表現」の測定値の差のみで相関性を認めなかった（表 12)。このことから、言語概念と身体的表現(ジェスチャー単独でも)、言語的表現は同じような傾向で発達しているが、言語概念の発達と言語的表現の発達との間には時間的ギャップがあることが推測された。測定値の和および差それぞれにつき、言語的表現を従属変数とし、言語概念、身体的表現を独立変数として重回帰分析変数減少法により分析した結果、測定値の和では言語概念が、測定値の差では身体的表現が独立変数として残った（表 13)。この結果から、言語的表現の発達に関して音楽的表現が影響し、発達のきっかけとしては身体的表現が直接的に影響を及ぼしている可能性を示していると考えられた。これは、言語概念の形成から言語的表現に至る過程で、身体的表現が介在しているとの仮説に矛盾しない結果となっていた。また、メディアの長時間視聴が発語に負の影響を及ぼしていた前研究の結果については、メディアから視覚的刺激は受容しているが、双方向的関わりではないため、身体的表現に移行せず、結果として発語の遅れにつながるのではないかと推測される。

これらの分析結果を総合的に判断すると、1-2 歳児では言語概念は視覚概念と数的概念から影響を受け、身体的表現を介して言語的表現の発達に至るが、言語的表現は音楽的表現からも影響を受けていることが推測され，図 3 で示す仮説構造モデルが想定された。

乳幼児教育の重要性は経済学的視点からも有効であることがすでに指摘されている[16]。乳幼児を対象とした数概念の発達を目的とした教育実践の活動報告もある[17]。今後はさらに、乳幼児教育の重要性と必要性が増してくるものと想像される。乳幼児期の発達過程が明らかにされることで、アプローチすべき方法とその時期がより明瞭となり、保育現場において、より実践的なプログラムの構築に寄与できるのではないかと期待される。

本研究では対象規模が小さく、構造方程式による構造モデルの検証までは至らなかった。今後の調査ではパス解析などを用いて検証する必要がある。また、聴覚概念、体感概念などの領域と言語機能との関連が確認できなかったが、あるいはもっと違うレベルで関係しているのか、などさらに幅の広い分析には至らなかった。今後は調査対象を量的にも時間的にも拡大し、より奥行きのある発達構造モデルを構築していく必要がある。

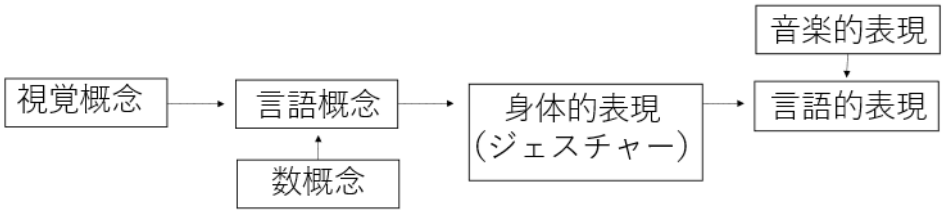


図 3 本研究から考えられる 1−2 歳児における言語機能の発達過程の仮説構造モデル

Ⅴ．謝辞

研究の計画から実施に関するすべてにおいてご助言頂きました下関市立大学経済学部教育経済学領域　韓昌完教授および先生方に深謝致します。また、お忙しい中、研究についてご協力頂いた保育士の先生方、何より研究の意義をご理解して頂いた保護者の皆さまに深謝致します。そして、研究を陰ながら支え、支援してくれた家族に感謝します。

文献

1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究―子どもの実態の整理と指導の効果の検討－（平成 24 年～25 年度）研究成果報告書.
2) 山梨みほ. 乳幼児の言葉の発達と保護者・養育者における「言葉」を育む援助. 浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢, 2020, 62, 87-102.
3) 加藤ひとみ・大國ゆきの. 幼児期の言葉の獲得～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～. 東京淑徳短期大学紀要, 2015, 48, 23-34.

4) Okada T, Okada N & Ota M. Effects of “Parental Involvement” on Infants Delay in Eating and Speaking Functions. *Asian Journal of Human Services*. 2022, 23, 43-55. DOI: 10.14391/ajhs.23.43
5) 内田芳夫. 小児の言語獲得に関する研究. 南九州大学人間開発研究, 2015, 5, 3-5.
6) 佐々木玲子. 子どものリズムと動きの発達. バイオメカニズム学会誌, 2012, 36, 73-78. DOI: 10.3951/sobim.36.73
7) 今福理博. 乳幼児における発話の視覚聴覚統合と言語発達－発達科学の立場から－. 心理学評論, 2019, 62, 166-178.
8) モーテン・H・クリスチャンセン&ニック・チェイター, 言葉はこうして生まれる「即興する脳」とジェスチャーゲーム. 2022, 新潮社, 東京, 塩原通緒, 2022, 11-13.
9) 韓昌完. 子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発. *Journal of Inclusive Education*, 2019, 6, 27-40. DOI: 10.20744/incleedu.6.0_27
10) 寒河江芳江・佐久間路子. 2 歳児における他者とのかかわりに関する研究の動向. 白梅学園大学・短期大学・教育・福祉センター研究年報, 2016, 21, 49-60.
11) 正高信男. 身体運動は言語獲得にどのような役割を果たすか. 日本ロボット学会誌, 1996, 14, 501-504. DOI: 10.7210/jrsj.14.501
12) 水口崇. 乳幼児の語彙発達-音象徴と言語の身体性から-. 信州心理臨床紀要, 2021, 20, 149-164.
13) 公立はこだて未来大学.乳児の知覚　脳と心の科学について学ぼう. URL: http://www.fun.ac.jp.csence （最終閲覧：2023 年 7 月 22 日）
14) 矢向正人. 音楽学では音楽と言語の関係をどう考えてきたか. 2015, 第 29 回人工知能学会全国大会論文集. DOI: 10.11517/pjsai.JSAI2015.0_2C4OS21a5
15) 細田淳子. ことばの獲得初期における音楽的表現 : 子どもがうたい始めるとき.東京家政大学研究紀要, 2001, 41, 107-113.
16) 池本美香. 経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策－諸外国の動向を中心に－. 教育社会学研究, 2011, 88, 27-45. DOI: 10.11151/eds.88.27
17) 岡田直美・磯部一恵・太田麻美子. 乳幼児を対象としたカウントに関する教育実践－CRAYON BOOK の数概念の観点に基づいて－. *Journal of Inclusive Education*, 2021 ,10, 70-80. DOI: 10.20744/incleedu.10.0_70

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_31
Journal of Inclusive Education, VOL.12 31-45

ORIGINAL ARTICLE

育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成支援の課題
―中小規模病院の看護管理者への面接から―

Challenges for Career Development Support for Nurses in Non-Regular Employment Status for Childcare; Based on Interviews with Nursing Managers at Small and Medium-Sized Hospitals

渡邊　里香 1)
Rika WATANABE

1)　兵庫県立大学　看護学部
College of Nursing Art and Science, University of Hyogo

＜Key-words＞
キャリア形成, 看護師, 非正規雇用, 育児, マネジメント
career development, nurses, non-regular employment status, childcare, management

rika_watanabe@cnas.u-hyogo.ac.jp（渡邊 里香）

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:31-45. © 2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

目的：育児を理由に非正規雇用を選択することは,離職に至らず職業継続しているがキャリア形成には課題があるといえる。非正規雇用看護師の勤務実態やキャリアの現状,組織の支援体制を把握することは看護師全体の労働を見直す上でも重要であるといえる。本研究の目的は,育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況を明らかにすることにより,キャリア形成支援のための課題を明らかにすることであった。
方法：中小規模病院の管理者を対象として,育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成に関することについて半構造化面接を実施した。分析方法は,質的帰納的方法であり,キャリアに関わる内容をコード化した。コードの類似性と相違性に基づき抽象化しサブカテゴリー,カテゴリーを抽出した。
結果：対象者は看護管理者 11 名であった。育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況について抽出された 6 のカテゴリーは【非正規雇用での就業に先行する要因】【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】【多様な背景をもつ看護師の混在する職場の特徴】【多様な背景をもつ看護師のキャリア発達推進要因】【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】であった。
考察：学習機会や業務内容に制限のある非正規雇用看護師の勤務実態が明らかとなったが,管理者の非正規雇用看護師への教育的関わりや,日勤固定である勤務の特徴,前職までの経験,生活経験などを強みとして業務に活かす関わりにより,キャリア形成が促進されていることが示唆された。

Received
26 June, 2023

Revised
7 August, 2023

Accepted
10 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_31
Journal of Inclusive Education, VOL.12 31-45

Ⅰ．背景

生産年齢人口は 1995 年をピークに減少しており,2020 年以降,65 歳以上の増加の幅よりも 20-64 歳の減少率の方が大きくなっていくことが推計されている [1)]。一方で,高齢者と女性の就業率の上昇により労働力人口や就業者数は 1990 年代後半の水準を維持している [2)]。実際に女性の年齢階級別就業率の変化をみると,25-29 歳,30-34 歳,35-39 歳の就業率は上昇してきているために M 字カーブは台形に近づいており [2)] 就業者数が維持されている。この理由は,生涯未婚率の上昇,合計特殊出生率の低下という事実から,結婚や出産といったライフイベントでの退職が減少していることが考えられる。また,退職ではなく非正規雇用を選択する女性労働者に占める非正規雇用の割合が増加 [2)] していることも,女性就業率の上昇に関係していると考えられる。女性が非正規雇用を選択する理由について,35-44 歳女性では「家事・育児・介護等と両立しやすいから」という回答が多い [2)] ことから,一般的に正規雇用よりも非正規雇用のほうが女性は生活を維持しながら就業継続しやすい状況があるといえる。

看護師においても就労看護師約 128 万人のうち,非正規雇用（正規雇用,派遣以外）は 17.6%であり年々増加している [3)]。宮崎 [4)] による就業構造基本調査を用いた看護職の非正規雇用に関する報告でも 20 歳代後半から 30 歳代と 55 歳以上で特に増加傾向である。潜在看護師への調査 [5)]において離職理由のうち,妊娠・出産,結婚,子育てが上位であることから,ライフイベントの中でも 20 歳代後半から 30 歳代は,育児関係の影響があると考えられる。現行制度の中で,育児を理由に非正規雇用を選択することは,離職に至らず職業継続しているが,キャリア形成という点で不十分である可能性は高い。

非正規雇用で勤務することの問題として,時間当り賃金が正規労働者よりも低く,教育訓練の実施が正規雇用労働者の 4～7 程度に留まることなどが報告されている [6)]。また,一般的に福利厚生面などでの待遇も悪いこと [7)],キャリアアップのための制度や正社員へ登用する仕組みも設けられていないことが多い [6)] といわれている。看護師では,看護実践に必要な実践能力を段階的に表現したクリニカルラダーに関する調査 [8)]において,クリニカルラダーを用いた評価や教育を導入している施設のうち,常勤のみに適応が約 40%であることが報告されている。このことから,看護師についても非正規雇用では評価や教育の仕組みが整っていない状況が推測される。先行研究では,非正規雇用看護師は研修参加頻度や教育ニーズが低くなるという報告 [9)] がある一方で,成長欲求や将来展望には正規・非正規で差がないという報告 [10)]もあることから,成長は維持できる可能性があると考えられる。原 [11)]は,中間管理職予備軍といえる 30～39 歳に家族形成とキャリア形成の課題を両立できていない状況を問題視し,労働環境・組織運営の見直しを提起している。非正規雇用増加の背景には,正規雇用看護師の業務負担増加や過酷な労働環境があることもあり [4)],非正規雇用看護師の労働の実態や職務キャリアの現状,組織の体制を把握することは看護師全体の労働を見直す上でも重要であるといえる。

厚生労働省の定義 [12)]によると，「キャリア」とは,一般に「経歴」,「経験」,「発展」さらには,「関連した職務の連鎖」等と表現され、時間的持続性ないし継続性を持った概念として捉えられる。文部科学省の定義 [13)]では,「キャリア」を「人が,生涯の中で様々な役割を果たす過程で,自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」としている。共通して,生涯を通じて継続性のあるもので,役割や経験が重要といえる。看護師の継続的な役割や経験には,日々の看護実践が大きく影響すると考えられるが,非正規雇用看護師の日常の勤務実態がどのようなものであるのか,どのようなキャリア形成の支援が行われて

いるのか,に関して報告がみあたらない。

2020 年の医療施設(静態・動態調査)によると,全国の病院 8238 のうち,300 床未満の病院は全体の 82.5%を占めており [14] ,300 床未満の病院を中小規模病院として,作成された看護管理者の支援ガイドラインでは,地域包括ケアへの貢献も期待されている [15]。一方で,400 床以上の大規模病院と比較し,規模が小さくなれば,新卒者の採用数が少なく募集数の定員割れことが多いこと [16] ,離職率が高いこと [17] から,中小規模病院では人材不足を補うために中途採用が多くなる傾向であり,中小規模病院は非正規雇用看護師が多いことが推察される。中小規模病院の管理者への教育支援ができない理由として,余裕がないことやしくみがないことが報告されていた [15]。よって,大規模病院と比較して資源が少ないため,増加している非正規雇用看護師に対しキャリア形成支援には課題があるのではないかと考えた。

本研究の目的は,300 床未満の中小規模病院における育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況を明らかにすることにより,キャリア形成支援の課題を明らかにすることである。

Ⅱ. 方法

1. 用語の定義

育児期:一般的に育児は未就学児を育てることを指すことが多い [18]が,中学までは義務教育であることから,本研究では末子が中学生以下である時期とした。

非正規雇用:本研究の非正規雇用は,正規雇用と派遣以外の雇用形態とした。厚生労働省による衛生行政報告例 [2] では,看護師の雇用形態別の統計において,正規雇用,非正規雇用,派遣で分類している。正規雇用を,施設が直接雇い入れた者であって、契約期間が限定されていない者,非正規雇用を,名称に係わらず,「正規雇用」及び「派遣」に該当しない者,派遣を,派遣会社から派遣されている者,としていることを参考とした。

中小規模病院:厚生労働省の中小規模病院の管理者支援に関する報告書 [15] の定義を参考に,本研究でも 300 床未満の病院を中小規模病院とした。

2. 研究デザインと対象者

研究デザインは質的研究法であり,対象は中小規模病院の看護師長とした。中小規模病院は 300 床未満の病院を便宜的に抽出し看護部長に事前に研究の説明を行った。同意が得られた 6 箇所の病院において,部署に所属するスタッフの中に,末子が中学生以下である非正規雇用看護師がいる看護師長に協力を得た。看護師長を対象とした理由は,非正規雇用看護師だけではなく,看護師全体の勤務やキャリア形成の状況,病院の経営方針や雇用計画などを把握している看護師長からデータ収集することにより,非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況を明らかにするという本研究の目的に合致していると考えたためである。

3. データ収集

2020 年 2 月から 2021 年 3 月に半構造化面接法によるデータ収集を実施した。半構造化面接とは,各回答者を網羅するような質問のリストを用いてトピックについて自分の言葉で話してもらう技法である [19]。何を尋ねたいか分かっていても答えがどうなるかを予測できないときに用い,研究者は必要な情報を得られ,回答者は望むだけ詳細に話すことができる。

本研究の非構造化面接では,誘導を最小限にして自由に語ってもらう方法[20]を採用した。部署に所属する非正規雇用で末子が中学生以下の看護師について,「キャリア形成を促進する要因・阻害する要因」を自由に語ってもらいながら,「非正規雇用看護師のキャリア展望,教育ニーズはどのようなものであるか」「非正規雇用看護師の研修参加頻度や院内研修などの教育環境はどのようなものであるか」「非正規雇用看護師への支援・相談体制・育児の支援制度など職場環境はどのようなものであるか」という質問で構成した。

なお,面接の実施にあたり原則対面実施としたが,新型コロナウイルス感染症(COVID-19)による影響のため対面不可の場合はWeb会議サービスZOOMを用い,対面に時間制限がある場合は複数を同時に実施した。

4. 分析方法

質的帰納的方法とした。逐語録を精読し,意味内容がわかる文脈から,育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成に関連する部分について,意味内容を変えずに要約しこれをコードとした。各コードの類似性と相違性を比較検討しそこに含まれるコードを代表しうるような名前をつけ,これをサブカテゴリーとした。次に,さらにサブカテゴリーの類似性と相違性を比較検討してカテゴリー名をつけた。看護管理者1名,育児期で非正規雇用の経験のある看護師2名とデータ,ネーミングを確認し質的研究の経験のある研究者からスーパーバイズを得た。

5. 倫理的配慮

看護部長に研究協力の承諾を得て研究協力者を紹介してもらう過程を経たが,強制力が働かないよう,研究協力者個人の自由意思に基づいた同意を得て行うということを配慮した。同意を得るにあたり,研究目的・方法・データの取り扱いなどの説明を依頼書ならびに口頭にて行い,同意書に署名を得て実施した。なお,本研究は,兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所研究倫理委員会の承認(2019F22)を得て実施した。

Ⅲ. 結果

1. 対象者の基本属性と面接の基本情報

面接は看護師長11名に対して実施した。研究対象者の管理職経験年数は平均8.2年,現在の施設での在職年数は平均15.5年であった(表1)。対象者の部署に所属している育児期の非正規雇用看護師数は1-5名で,平均面接時間は38分であった。COVID-19の影響として,D病院2名は,Web会議システムであるZOOMを用いた面接となった。E病院は対面可能であったが時間制限があったため2名同時の実施となった。面接時間の平均値では,E病院2名の63分は2名分として計算した。対象者の部署に所属している育児期の非正規雇用看護師数や在職年数によって面接時間の長さが影響されるという傾向はみられなかった。

2. 面接内容から得られた結果

育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況について6のカテゴリー,29のサブカテゴリーが抽出された(表2)。以下,カテゴリーを【】,サブカテゴリーを「」,コードを“*イタリック体*”で表記する。

表1　研究対象者の属性

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_31
Journal of Inclusive Education, VOL.12 31-45

対象者	面接時間	非正規雇用看護師数	診療科	管理職経験年数	施設在職年数	特記事項
A 病院 A-1	32 分	2 名	総合内科	4 年	9 年	
A 病院 A-2	38 分	2 名	療養病床	4 年	21 年	
A 病院 A-3	35 分	2 名	医療療養型	9 年	18 年	
B 病院 B-1	50 分	5 名	循環器内科	10 年	5 年	
C 病院 C-1	56 分	3 名	回復期リハ	14 年	22 年	
D 病院 D-1	32 分	3 名	産婦人科・内科・小児科外来	5 年	5 年	ZOOM 実施
D 病院 D-2	37 分	1 名	産科	4 年	7 年	ZOOM 実施
E 病院 E-1	63 分※	5 名	内科, 地域包括ケア	14 年	17 年	E は 2 名同時に実施
E 病院 E-2			内科	11 年	22 年	
F 病院 F-1	42 分	4 名	外来	5 年	16 年	男性
F 病院 F-2	29 分	2 名	内科外科混合	2 年	13 年	
平均	38 分			8.2 年	15.5 年	

面接時間の平均値計算の際,※は 2 人分の時間とした

1)【非正規雇用形態での就業に先行する要因】

【非正規雇用形態での就業に先行する要因】は,4 サブカテゴリーからなり「中途採用される準備状況が整っている」「育児のために働く場所が制限される」「就業条件を決定する上で配偶者や家族の影響を受ける」「仕事よりもプライベートを優先したい価値観である」であった。

「中途採用される準備状況が整っている」は*“非正規雇用看護師は転職者である”“非正規雇用看護師は潜在看護師対象の研修を活用している”*など就業前に共通した準備状況があることが示されていた。

「育児のために働く場所が制限される」は,*“育児中は中小規模病院が受け皿になっている”“育休明けの配属部署は限定されている”*などから構成され,病院や社会など外的なルールや慣習のために育児中の勤務場所が制限を受けていることが示されていた。

「就業条件を決定する上で配偶者や家族の影響を受ける」は*“配偶者の経済状況に左右される”“家族は子どもの病気では女性・非正規が休むという考えである”*のように配偶者や家族の経済状況,考え方などの影響を受けることが示されていた。

「仕事よりもプライベートを優先したい価値観である」は外的なルールでも家族の考えでもなく,家庭などのプライベートを優先したいという自身の価値観があることが示されていた。

表 2　育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況

カテゴリー	サブカテゴリー
非正規雇用での就業に先行する要因	中途採用される準備状況が整っている
	育児のために働く場所が制限される
	就業条件を決定する上で配偶者や家族の影響を受ける
	仕事よりもプライベートを優先したい価値観である
個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制	人員不足対策のための多様な雇用形態が提供されている
	育児期看護師の人員確保のための手厚い保育支援が提供されている
	人員と配属先のマッチングによる継続支援がされる
	雇用形態と就業条件で折り合う調整がされる
	管理者による非正規雇用看護師の業務負担を考慮した継続支援がされる
非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会	非正規雇用看護師は勤務時間に制限を持っている
	非正規雇用看護師は勤務時間の制限次第で業務が決まる
	非正規雇用看護師の業務は制限がある
	雇用形態によって学習機会に差がある
多様な背景をもつ看護師の混在する職場の特徴	管理者により正規雇用と非正規雇用が協働する調整がされている
	管理者とスタッフの連携が密である
	部署全体が非正規雇用看護師を受け入れる
	キャリア発達を醸成しにくい職場風土がある
	部署の構成員の雇用形態のアンバランスによる課題がある
多様な背景をもつ看護師のキャリア発達推進要因	非正規雇用看護師は組織からは正規雇用になることが望まれている
	管理者による非正規雇用看護師への教育的関わりがある
	非正規雇用看護師の業務は正規と同様で制限がない
	日々の業務がキャリア形成につながる
	多くのスタッフが学習機会を確保できる工夫がある
	雇用形態に依らず学習意欲がある
	ワークライフバランスを重視したキャリア展望がある
非正規雇用看護師のもつ強みの活用	管理者により個々のスタッフのできる仕事が把握されている
	日勤勤務やフリー業務に固定されている非正規雇用看護師に強みが活かされている
	中途採用者の前職までの経験が活かされている
	多様な生活経験が看護に活かされている

2)【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】

【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】は 5 サブカテゴリーからなり,「人員不足

対策のための多様な雇用形態が提供されている」「育児期看護師の人員確保のための手厚い保育支援が提供されている」「人員と配属先のマッチングによる継続支援がされる」「雇用形態と就業条件で折り合う調整がされる」「管理者による非正規雇用看護師の業務負担を考慮した継続支援がされる」であった。

「人員不足対策のための多様な雇用形態が提供されている」は*“希望に添うため勤務時間は多様に設定している”“人員不足に対応するため,新たな変則体制を創設した”*のように,人員不足を背景に,多様な人材を受け入れられる働き方が設定されていることが示された。

「育児期看護師の人員確保のための手厚い保育支援が提供されている」は*“保育制度は非正規も利用できる”“育児中は常勤でも夜勤・早出・居残りの免除をして人材確保している”*などのように,育児期の看護師への働きやすい支援の整備がありさらに育児支援制度は非正規にも適応がされていることが示された。

「人員と配属先とのマッチングによる継続支援がされる」は*“診療科などの特徴をみて配置を決める”“徐々に勤務時間を延ばしている人がいる”*のように,前職での経験が合う部署への配置や勤務時間の試用など適応による継続支援につながることが示されていた。

「雇用形態と就業条件で折り合う調整がされる」は*“正規雇用看護師に求められる勤務条件と折り合いがつかないため非正規で勤務条件を調整する”“人員確保のため職員の希望を聞き勤務条件を譲歩する”“育児や家庭の事情に合わせ,一時的に非正規になりまた正規に戻る”*などが含まれていた。正規雇用看護師に求められる条件は看護業務以外の役割を担うことや超過勤務などを指しており,組織は,人員確保のために譲歩したり交渉したりして折り合う調整がされていることが示されていた。

「管理者による非正規雇用看護師の業務負担を考慮した継続支援がされる」は*“無理のない勤務で継続できるように配慮する”“非正規雇用看護師が時間外勤務をしないように,委員会や係の仕事は勧めない”*といった負担を少なくして継続する支援が示されていた。

3)【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】

【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】は 4 サブカテゴリーからなり,「非正規雇用看護師は勤務時間に制限を持っている」「非正規雇用看護師は勤務時間の制限次第で業務が決まる」「非正規雇用看護師の業務は制限がある」「雇用形態によって学習機会に差がある」であった。

「非正規雇用看護師は勤務時間に制限を持っている」は*“非正規雇用看護師の勤務日や暦は制限がある”“非正規は休日の回数や希望が自由にでき,土日勤務や夜勤が免除になる”*などのように非正規雇用看護師は勤務時間数・時間帯・日数・暦に制限を持ち,それが免除,すなわち,許容されていることが示されていた。

「非正規雇用看護師は勤務時間の制限次第で業務が決まる」は*“非正規雇用看護師はスキルアップよりも時間内に終わる業務を希望する”“勤務時間の長さに合わせてフリー業務か部屋持ちかが決まる”*などからなり,勤務時間によって業務内容や役割が決まることが示されていた。

「非正規雇用看護師の業務は制限がある」は*“非正規雇用看護師は委員会や役割はしない”“非正規雇用看護師はリーダー業務と残業はしない”“非正規雇用看護師自身が業務範囲を決めてしまう”*などからなり,部署のルール,非正規雇用看護師自身により非正規雇用看護師の業務範囲は制限されていることが示されていた。

「雇用形態によって学習機会に差がある」は*“院外研修は正規雇用看護師が優先して参加*

*できる”“正規雇用看護師には育児中も,院内外問わず必須の研修がある”*などのように,雇用形態の違いによって学習機会に差があることが示されていた。

4)【多様な背景をもつ看護師が混在する職場の特徴】

【多様な背景をもつ看護師が混在する職場の特徴】は 5 サブカテゴリーからなり,「管理者により正規と非正規が協働する調整がされている」「管理者とスタッフの連携が密である」「部署全体が非正規雇用看護師を受け入れる」「部署の構成員の雇用形態のアンバランスによる課題がある」「キャリア発達を醸成しにくい職場風土がある」であった。

「管理者により正規と非正規が協働する調整がされている」は*“非正規雇用看護師の勤務に関する不満は管理者が窓口になる”“非正規雇用看護師の勤務条件を理解しているため不満は出ない”*のように勤務や業務についての不公平感をなくすような調整が管理者によって行われていることを示していた。

「管理者とスタッフの連携が密である」は*“師長とスタッフの距離が近く,業務改善につながりやすい”“師長も半分以上スタッフ業務に入るため,細かい情報を把握できる”*などからなり,中小規模病院の管理者とスタッフは距離が近く業務を共有する機会があることにより密な関係性があることが示されていた。

「部署全体が非正規雇用看護師を受け入れる」は*“医療処置が少なく,ブランクや技術不足でも働くことができる部署である”“育児中の人への不満がなく,定時退勤に協力的である”*などからなり,部署の診療科の特徴だけでなく,スタッフの雰囲気などの要因によって,育児期看護師や中途採用者を受け入れやすい特徴があることが示されていた。

「部署の構成員の雇用形態のアンバランスによる課題がある」は*“育児期看護師が多くシフト作成が難しい”“夜勤ができない人のカバーのために年配者が多く夜勤をする状況である”“正規職員の負担軽減のため非正規も月に 1 回は土日出勤する条件をつけている”*のように,夜勤や土日出勤を免除されているスタッフの偏りによる負担の偏りやその解消のための調整が試みられていることが示されていた。

「キャリア発達を醸成しにくい職場風土がある」は*“積極的に研修にいく組織風土がない”“キャリアモデルがいない”“医師数が少なく専門性が高くないため専門性を積み上げにくい”*のように職場の風土や構成員の特徴から,キャリア形成のモチベーションが生まれにくい要因があることが示されていた。

5)【多様な背景を持つ看護師のキャリア発達推進要因】

【多様な背景を持つ看護師のキャリア発達推進要因】は,7 サブカテゴリーからなり「非正規雇用看護師は組織から正規雇用になることを望まれている」「管理職による非正規雇用看護師への教育的関わりがある」「非正規雇用看護師の業務は正規と同様で制限がない」「日々の業務がキャリア形成につながる」「多くのスタッフが学習機会を確保できる工夫がある」「雇用形態に依らず学習意欲がある」「ワークライフバランスを重視したキャリア展望がある」であった。

「非正規雇用看護師は組織から正規になることが望まれている」は組織側からは正規職員になるというキャリア展望の希望があることが示されていた。

「管理職による非正規雇用看護師への教育的関わりがある」は*“中途採用者の教育体制がある”“管理者が非正規雇用看護師の業務内容を教育的な意図で決めている”*といった組織が提供する教育的関わりがあることが示されていた。

「非正規雇用看護師の業務は正規と同様で制限がない」は*“非正規雇用看護師は正規と同*

*様の日勤業務をする”“非正規雇用看護師は委員会活動をする”*などからなり,雇用形態では業務自体の差はなく活動していることが示されていた。

「日々の業務がキャリア形成につながる」は*“チーム医療であり多職種と連携する力は雇用形態関係なく蓄積される”“外来での勤務は幅広く経験できジェネラリストを目指すことができる”*など配属された部署に求められる力がキャリアにつながるということが示されていた。

「多くのスタッフが学習機会を確保できる工夫がある」は*“院内研修は日勤の勤務時間内に開催する”“病棟内の勉強会は非正規雇用看護師の勤務日に合わせて開催する”*のように,日勤帯や勤務時間内に実施すること,勤務日数の少ない非正規雇用看護師の勤務日に合わせた開催とすることにより多くのスタッフの学習機会を得る工夫がされていることが示されていた。

「雇用形態に依らず学習意欲がある」は,*“非正規雇用看護師は興味のある分野の研修に積極的に参加する”“非正規雇用看護師には学びたい意思がある”“学習意欲は雇用形態ではなく個人の差によるものである”*のように,学びたい意欲はあり研修参加への積極性など行動に差はあるが,非正規であっても学習意欲があることが示されていた。

「ワークライフバランスを重視したキャリア展望がある」は*“定年まで細々と続けたいという人が多い”“仕事と家庭の両立ができる範囲で勤務継続する希望がある”“子どもが大きくなれば正規職員になりたい希望がある”*のように,仕事以外の状況も考慮したキャリア展望をもっていることが示されていた。

6)【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】

【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】は,4 サブカテゴリーからなり「管理者により個々のスタッフのできる仕事が把握されている」「日勤勤務やフリー業務に固定されている非正規雇用看護師の強みが活かされている」「中途採用者の前職までの経験が活かされている」「生活経験が看護に活かされている」であった。

「管理者により個々のスタッフのできる仕事が把握されている」は*“非正規雇用看護師は経験内容や年齢・背景が違うため,個々に合わせた業務を設定している”“管理者は個々のスタッフの持っている力やできる仕事を把握している”*などからなり,活用できる個々の経験やスキルが管理者により把握されていることが示されていた。

「日勤勤務やフリー業務に固定されている非正規雇用看護師の強みが活かされている」は*“短時間でもフリーで処置に入るため多くの情報を持っていてその人に聞けば何でもわかる”“非正規雇用看護師はいつも日勤のために,患者さんの情報を持っていて多職種カンファレンスで力になっている”“正規雇用看護師は夜勤回数が多いため日勤にいるパートが委員会をサポートしている”*などからなり,勤務帯・業務が固定されていることによる情報の活用や委員会補助としての活用がされていることが示されていた。

「中途採用者の前職までの経験が活かされている」は*“大病院での経験から,患者さんを全体的にみる視点が強いため退院支援で役立っている”“いろんなところを転々としている人は,システムがあまり分からなくても,即戦力になってくれる”“患者さんへよい関わりをしているため,みんなが信頼して聞くため,その人から学ぶ”“非正規雇用看護師はよく動き,気がつく”“仕事に対する姿勢やキャラクターが周囲に良い影響を与えている”*などからなり,知識や技術以外に対人関係や社会性など周囲への影響も認識され活かされていることが示された。

「生活経験が看護に活かされている」は*“家庭を持ったことで患者によい関わりができる”*

*“個人の生活経験によって関わり方が変わる”*などからなり,多様な背景をもつ看護師の人生経験が強みとして認識され,活かされていることが示された。

Ⅳ. 考察

6 つの中小規模病院の看護師長 11 名に半構造化面接を実施し,育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況はどのようなものか質的帰納的分析によって明らかにした結果,6 カテゴリー29 サブカテゴリーが抽出された。カテゴリーは【非正規雇用形態での就業に先行する要因】【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】【多様な背景をもつ看護師が混在する職場の特徴】【多様な背景をもつ看護師のキャリア発達推進要因】【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】であった。育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成支援の課題について考察する。

1. 育児期の看護師が非正規雇用を選択する是非

【非正規雇用での就業に先行する要因】として,「育児のために働く場所が制限される」ことや,「配偶者や家族の影響を受ける」ことが含まれていた。看護師の離職理由の上位には結婚・出産・育児が挙げられている [5]。看護師の再就業者は非正規雇用となる割合が多くなるという報告 [4]や,非常勤の占める割合は,新卒から継続して勤務している看護師と比較して,中途採用看護師の中に有意に多いという結果 [21]もあることから,ライフイベントを起因とした離職を経て,育児期に転職先で非正規雇用に移行しやすい状況があることが考えられた。

就業できる条件に制限がある育児期の看護師に対して,中小規模病院は人員確保が喫緊の課題となっていた。そのため,【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】が生じ,「人員不足対策のための多様な雇用形態が提供されている」「育児期看護師の確保のための手厚い保育支援が提供されている」という受け入れ体制が整備されていた。

これらのことから,病院のルールや社会の慣習,配偶者や家族の経済状況や考え方などの影響により就業条件に制限を設けて働きたい人の受け皿が,人員確保したい中小規模病院になっており,その結果,育児期の非正規雇用看護師がいるという構造があると考えられた。日本の就業者全体においても,女性は男性に比較し,非正規雇用の割合が高いことが報告されており [22],伝統的な性別分業,つまり男性には稼得役割があり,女性は家事・育児役割が疎かにならない範囲で補助的に就業していることによる影響が指摘されている [23]。90%以上が女性である看護師にもこの傾向があると考えられた。キャリアの積み上げへの障害として,中途採用看護師と継続看護師のどちらの回答もワークよりもライフであり [24],そのライフのうち最も多い回答が家庭であった [24]。高齢者や女性の働き方の変化に対応するため,社会保険制度の改正 [25]により,被用者保険（厚生年金保険,健康保険）の適用範囲の拡大は行われてきているが,非正規雇用の是非の議論やキャリア形成支援の根本的問題については,伝統的性別分業の脱却などの課題も含み,病院単位や家庭単位を超えて存在していると考えられた。

非正規雇用看護師の自律性には,経験年数の長さ,特に正規雇用の経験年数が影響している [26]。比較的若い育児期に,正規・非正規の 2 極の雇用形態によって非正規雇用を誘発する社会構造は看護学の発展に影響すると考えられた。女性が大多数を占め,生涯の能力開発が求められる看護職には女性活躍の先駆的なモデルとなることが期待されると考えられた。

2. 非正規雇用看護師への学習機会の確保

非正規雇用看護師の勤務実態は,【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】のカテゴリーで表されるように,「勤務時間に制限」があり,「業務内容が制限」されていることが明らかとなった。「制限のある学習機会」とは,正規雇用看護師には優先される研修がある,正規雇用看護師には強制的な研修があるが非正規雇用看護師にはない,というような,雇用形態による学習機会の差があった。先行研究においても,パート看護職の参加も視野に入れた教育訓練の機会がないと報告されていた[27]。看護師等の人材確保の促進に関する法律では,看護師等の研修等による能力開発が開設者,看護師自身の責務として規定されている[28]。日本看護協会が看護職を対象とした行動指針としている「看護職の倫理綱領」[29]においても,継続学習による能力開発,研究や実践を通じた看護学の発展への寄与などが示されている。本研究では「雇用形態に依らず学習意欲がある」ことが明らかとなり,雇用形態の差によって,成長欲求に差がないという報告[10]もあることから,雇用形態による学習機会の差の解消が課題であると考えた。

一方で,先行研究において,非正規雇用看護師の就業ニーズには家庭と仕事を両立させることがあること[30],非正規雇用看護師は家庭との両立を重視し長く勤められる勤務場所を選択していること[31]が報告されている。本研究においても,「ワークライフバランスを重視したキャリア展望がある」ことが明らかになり先行研究を支持するものであった。岡﨑ら[32]は非正規雇用看護師であるメリットを,役割負担から解放や発達への努力の回避と報告していることからも,学習機会や実践の機会を望む意見ばかりとは言い難い一方で,非正規雇用看護師には新たな知識や技術の習得機会を確保することへの困難があるという経験も報告されている[32]ことから,雇用形態の差に依らず,個人が能力開発の機会を望めば入手できるしくみが整備されることが重要であると考えられた。

3. 非正規雇用看護師の強みの活用

看護師の非正規雇用を生じさせる社会構造の元,【多様な背景をもつ看護師が混在する職場の特徴】が生じていた。中小規模病院は,育児以外にも多様な事情・背景のある看護師の受け皿となった結果,夜勤・勤務曜日・勤務日数などに制限がある構成員が多くなりシフトや役割調整が困難になるという「部署の構成員の雇用形態のアンバランスによる課題」,積極的に研修に行く風土や多様な背景を持つ看護師のキャリアモデルがなく「キャリア発達を醸成しにくい職場風土」といった課題を抱えていた。課題を抱えつつ,中小規模病院では「管理者とスタッフの連携が密である」という特徴を活かし,「管理者により正規と非正規が協働する調整」がされていることで,「部署全体が非正規雇用看護師を受け入れ（る)」ていた。また,キャリア形成支援は見据えつつも,喫緊の組織の利益である人員確保のため【個人と組織の利益を両立させる】には,就業継続支援は欠かせず,個々に雇用条件を調整したり保育支援を充実させたりするなどの制度の整備以外に,管理者が裁量の範囲で,個々に就業継続を支援していることが明らかとなった。具体的には,前職での経験や職場の特徴を理解して「人員と配属先のマッチング」をすることや働き方の希望を個別に聞き取り「雇用形態と就業条件で折り合う調整」をすること,「業務負担を考慮」して勤務時間や業務内容を調整するといった,管理者がコミュニケーション力を発揮して,個々のケースに合わせることなどによる継続支援がされていた。

管理者は,非正規雇用看護師が「正規になることを望」んでおり,【多様な背景をもつ看護師のキャリア発達推進（要因)】のため個々のスタッフを理解しキャリア発達を促進する工夫が

行われていた。具体的には,日勤の時間内に勉強会を開催するなど「多くのスタッフが学習機会を確保できる工夫」や,教育的な意図で業務内容を決めたり委員会活動も含め業務内容自体に差を設けていなかったりすることであった。また,特別な研修を受けたりや資格を取得したりすることではなく,「日々の業務がキャリア形成につながる」という考えも存在していた。管理者は,多様は背景を目標面談・日々の関わりの中から個々に理解し教育的な意図で業務調整を采配していた。

さらに,管理者は,把握した「個々のスタッフのできる仕事」から,「中途採用者の前職までの経験」や「生活経験」を看護実践に活かしていることも明らかとなった。前職の経験は業務経験の有無だけでなく人柄や仕事への態度などが周囲へよい影響となることを管理者から期待され日々勤務されている実態があることも語られた。さらに「日勤勤務やフリー業務に固定されている」非正規雇用看護師の働き方を強みとして,カンファレンスの多い時間帯の勤務者であることと,患者活動時間の情報量が多いことを活かし,多職種連携場面でのキーパーソンとなってチームの看護提供へつなげていることが明らかとなった。先行研究ではパートタイム看護師は,看護師としての経験をもつために上司や他の看護師から役割を任されるという経験をしていることが報告されていた[32]。また,看護師としての経験や能力を活かせられることに満足している[30]という報告もあった。しかし,家庭をもつことなどプライペートな経験を看護の強みとして活かすという経験についての報告はこれまでなかった。先行研究において,石ら[33]は,育児を理由に短時間勤務をしている看護師の病棟の看護師長へマネジメントの工夫を調査しており,短時間勤務者の強みの活用としては,経験を活かして重症患者の受け持ちをすること,若手の育成を委ねること,日勤が多いときは学生指導担当にすること,が挙げられていた。本研究における非正規雇用看護師の活用は,その人の人柄や態度による周囲への影響,プライベートな経験による看護への活用,日勤帯に固定されていることを強みとした活用など【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】は,これまで多様な働き方をする当事者からも管理者からも報告されていなかったものであり,多様な働き方が推奨されていく中で,管理者のマネジメントにおいて日々創造されているものであることが推測された。一方で,これらの強みの活用は,「部署の構成員の雇用形態のアンバランスによる課題」とは表裏一体といえ,現行制度の中で人員不足を補いながら看護の質を担保するための管理者の工夫であり,ノウハウが共有されていくことが望まれる。また,今後,実際に非正規雇用看護師の強みが成果につながっていくことが明らかとなれば,多様な働き方を求める看護師を,非正規雇用ではなく,正規で雇用する根拠資料となる可能性がある。看護の質向上のため,雇用形態と強み,成果について,引き続き検討していくことが重要であると考えられた。

4. 研究の限界と今後の課題

本研究は中小規模病院の管理者 11 名への面接実施による質的分析である。病院の立地や経営方針などにより,採用は変動を受けるため,すべての中小規模病院の非正規雇用看護師を取り巻く環境を反映しているとは言い切れない。またデータ収集期間が COVID-19 による影響を受ける時期であったため,データ収集の面接では Web 会議システムを用いたり 2 名同時に実施したりするなどしたため,十分な語りが得られなかった可能性は否定できない。

今後は,実際の非正規雇用看護師へのキャリア支援調査,非正規雇用が経営や看護の質に与える影響の調査などを行い,看護師の働き方について検討していくことが求められる。

Ⅴ．結論

育児期の非正規雇用看護師のキャリア形成を取り巻く状況は,育児による働く場所の制限,配偶者や家族の影響といった【非正規雇用形態での就業に先行する要因】をもつ看護師の受け皿として,中小規模病院が【個人と組織の利益を両立させる受け入れ体制】を整え,非正規雇用看護師が増加する構造が存在した。また,【非正規雇用看護師の制限のある勤務時間・業務内容・学習機会】があることから,社会全体で雇用形態のあり方自体の見直しや雇用形態に依らない看護実践の機会や学習機会の提供が重要と考えられた。【多様な背景をもつ看護師が混在する職場の特徴】のために,困難なマネジメントが生じていたが,管理者は個々を理解して教育的関わりを実践するなどといった【多様な背景をもつ看護師のキャリア発達推進要因】を推進し【非正規雇用看護師のもつ強みの活用】がされていることが明らかになった。

謝辞

本研究の実施にあたり,ご協力いただいた対象者の皆様に深く感謝いたします。本研究は,科学研究費助成事業（若手）19K19502 の助成を受けて実施した研究の一部である。

利益相反

本研究の実施において,開示すべき COI 関係にある企業・組織および団体はない。

付記

本論文の内容の一部は第 42 回日本看護科学学会学術集会において発表したものを加筆・修正したものである。

文献

1) 国立社会保障・人口問題研究所（2017）日本の将来推計人口(平成 29 年推計). URL: https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp29_gaiyou.pdf (2023 年 8 月 1 日).
2) 厚生労働省（2020）令和 2 年版厚生労働白書-令和時代の社会保障と働き方を考える-, 第 1 章 第 3 節 労働力と働き方の動向.
URL: https://www.mhlw.go.jp/content/000735866.pdf （2023 年 8 月 1 日).
3) 厚生労働省(2020) 令和 2 年衛生行政報告例(就業医療関係者)の概況. URL: https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/eisei/20/dl/gaikyo.pdf (2023 年 7 月 31 日).
4) 宮崎悟. 拡大する女性看護職の非正規雇用と看護労働の動向「就業構造基本調査」データによる概観. 日本医療・病院管理学会誌. 2010, 47(4), 197-207.
DOI: 10.11303/jsha.47.197
5) 日本看護協会(2007) 潜在ならびに定年退職看護職員の就業に関する意向調査報告書.
URL：https://www.nurse-center.net/nccs/scontents/sm01/SM010801_S1801.html
（2023 年 8 月 1 日）
6) 厚生労働省（2022）非正規雇用の現状と課題.
URL：https://www.mhlw.go.jp/content/001078285.pdf (2023 年 8 月 1 日)

7) 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2020). JILPT 調査シリーズ No.203　企業における福利厚生施策の実態に関する調査-企業/従業員アンケート調査結果-.
URL：https://www.jil.go.jp/institute/research/2020/documents/203.pdf（2023 年 8 月 1 日）

8) 岡山県看護協会看護師職能委員会（2022）岡山県の病院看護師のクリニカルラダー導入の現状と課題 調査結果報告書.
URL:http://www.nurse.okayama.okayama.jp/files/libs/3080/202105200950105688.pdf (2023 年 8 月 1 日)

9) 萩尾直美・池西悦子. 非正規雇用看護師の学習ニードの実態と個人要因との関係. 日本看護学会論文集看護管理. 2018, 337-340.

10) 川北敬美・原明子・松尾淳子・道重文子. 看護師の雇用形態及び職位から見た、職務特性、職務満足度、成長欲求度の比較. 大阪医科大学看護研究雑誌. 2016, 6, 12-22.

11) 原俊彦. 労働市場の人口動向と働き方- 看護職の中間管理者の育成と課題-. 札幌市立大学研究論文集. 2014, 8(1), 93-100.

12) 厚生労働省職業能力開発局（2003）「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書. URL: https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3a.html（2023 年 8 月 1 日）

13) 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
URL:https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2023 年 7 月 26 日)

14) 厚生労働省（2020）令和 2(2020)年医療施設(静態・動態)調査(確定数)・病院報告の概況. URL: https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/iryosd/20/ (2023 年 7 月 30 日)

15) 厚生労働省（2016）平成 26・27 年度 厚生労働科学研究費補助金 地域医療基盤開発推進研究事業　中小規模病院の看護管理能力向上を支援するガイド　人をひきつけ生き生きと地域に貢献する病院づくり.
URL:https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000113518.pdf (2023 年 7 月 31 日)

16) 木田亮平・國江慶子・佐々木美奈子・堀込由紀・米倉佑貴・武村雪絵. 病床規模別の看護師採用状況および採用活動の実態：全国調査. 日本医療・病院管理学会. 2021, 58(4), 119-129. DOI: 10.11303/jsha.58.119

17) 日本看護協会（2023）日本看護協会調査研究報告 ＜No.99＞2022 年 病院看護・助産実態調査 報告書.
URL: https://www.nurse.or.jp/nursing/home/publication/pdf/research/99.pdf (2023 年 7 月 30 日)

18) 大川真記・髙木初子・水戸美津子. 子育て中の看護師がキャリア継続をするための働き方に関する研究の動向. 聖徳大学看護学研究所　看護学ジャーナル, 2022, 3, 43-54.

19) Denise F. Polit& Cheryl Tatano Beck. *Nursing Research Principles and Methods 7th edition*, 2004, Lippincott Williams& Wilkins/ 近藤潤子監訳. 看護研究 原理と方法第 2 版, 2010, 医学書院.

20) Susan K. Grove, Nancy Burns & Jennifer R. Gray. *The practice of Nursing Research 7th edition Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence*, 2013, Elsevier/ 黒田裕子・中木高夫・逸見功監訳. 看護研究入門 評価・統合・エビデンスの生成, 2015, エルゼビアジャパン株式会社.
21) 宇野福美・内田宏美・津本優子. 中途採用看護師のキャリア志向の特徴-継続就業している看護師との比較-. 島根大学医学部紀要, 2018, 40, 7-16.
22) 内閣府（2022）令和 4 年版男女共同参画白書.
URL:https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r04/zentai/pdfban.html
(2023 年 8 月 1 日)
23) 池田心豪・労働政策研究・研修機構(編). 非典型化する家族と女性のキャリア. 労働政策研究・研修機構. 2018.
24) 滝恵津・坂本雅子・宇城令. 非正規雇用看護師の就業上のニーズに関する研究-病院に勤務する非正規雇用看護師へのインタビュー調査から-. 聖徳大学看護学研究所　看護学ジャーナル, 2021, 2, 23-32.
25) 厚生労働省（2020）年金制度改正法の概要.
URL:https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000147284_00006.html
(2023 年 7 月 26 日)
26) 萩尾直美・池西悦子. 非正規雇用看護師の専門職的自律性形成の実態と影響要因の検討. 日本看護学会論文集　看護管理, 2017, 257-260.
27) 南谷志野・平井さよ子・賀沢弥貴・飯島佐知子. 病院組織におけるパート看護職に対する人的資源管理の実態 - 組織と個人の認識のギャップ - . 産業・組織心理学研究. 2011, 25(1), 67-80.
28) 総務省. e-Gov 法令検索. 看護師等の人材確保の促進に関する法律.
URL:https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=404AC0000000086_20220617_504AC0000000068&keyword=%E7%9C%8B%E8%AD%B7%E5%B8%AB%20%E7%A2%BA%E4%BF%9D （2023 年 8 月 1 日）
29) 日本看護協会. 看護職の倫理綱領. 2021.
URL: https://www.nurse.or.jp/assets/pdf/nursing/code_of_ethics.pdf （2023 年 8 月 1 日）
30) 滝恵津・坂本雅子・宇城令. 非正規雇用看護師の就業上のニーズに関する研究-病院に勤務する非正規雇用看護師へのインタビュー調査から-.聖徳大学看護学研究所　看護学ジャーナル, 2021, 2, 23-32.
31) 南谷志野・平井さよ子・賀沢弥貴・飯島佐知子. ライフイベントを契機としたパート看護職へのトランジションの様相. 日本看護管理学会, 2011, 15(2), 113-125.
DOI: 10.19012/janap.15.2_113
32) 岡﨑友香・山下暢子・松田安広・服部美香. パートタイム看護師の職業経験に関する研究-病院に就業し職業を継続している看護師に焦点をあてて-. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 2021, 16, 19-33.
33) 石葵・林千冬・花井理紗・畑真紀子. 時短勤務者を部下にもつ看護師長のマネジメント上の工夫. 神戸市看護大学紀要, 2020, 24, 51-58.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

ORIGINAL ARTICLE

子どもの自己決定に関する保護者の認識に影響を及ぼす諸要因についての検討

–知的障害及び自閉スペクトラム症のある子どもに焦点を当てて–

Parents' Consciousness about Self-determination of Children with Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder and Factors Influencing the Parents' Consciousness

陳　玉欣 1)
Yuxin CHEN

1)　広島大学人間社会科学研究科
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

＜Key-words＞
自己決定，自己決定に関する保護者の認識，知的障害，自閉スペクトラム症
self-determination, parents' consciousness about self-determination, intellectual disabilities, autism spectrum disorder

d213954@hiroshima-u.ac.jp (陳　玉欣)

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:46-61. © 2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、子どもの自己決定に関する保護者の認識の実態と、それに影響を及ぼす諸要因を検討するため、A 県の保護者 83 名を対象に調査研究を実施した。主成分分析の結果として、自己決定スキルの重要度、自己決定力、自己決定の支援の 3 成分が検証され、高い内的一貫性が示された。また、保護者は自己決定スキルの重要度に対する評価が高い傾向が見られたが、自己決定の支援と自己決定力の評価の低さに課題がみられた。各成分に影響する要因として、「障害の程度」は「自己決定力」への影響が示唆された。各成分得点の関係について、「自己決定の支援」は「自己決定力」への影響が示唆され、家庭環境における「自己決定スキルの重要度」は「自己決定の支援」への影響が示唆された。以上から、障害の程度に関わらずすべての子どもが自己決定の指導と支援により自己決定力を向上できることを保護者に認識させることが重要である。家庭環境における自己決定の支援を促進するため、保護者の自己決定スキルの重要度に注目する必要性が指摘できる。また、自己決定の支援の促進や学校と家庭との連携などにより、子どもの自己決定力の向上が期待できる。

Received
29 June, 2023

Revised
28 July, 2023

Accepted
9 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

Ⅰ．はじめに

自己決定の概念は、米国において広く浸透してきている。1970 年代と 1980 年代初頭の自己擁護運動(self-advocacy movements)を踏まえ、公営住宅法(Public Housing Act)が、自己決定に言及した。リハビリテーション法(1992；1998)と障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act)(1990；1997)では、自己決定が立法化された移行支援の主要な構成要素となった(Wood, Karvonen, Test, Browder, & Algozzine, 2004)。1990 年代から障害者教育において、自己決定の指導が最も重要な課題となっている(Wehmeyer, palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000; Agran, Blanchard, & Wehmeyer, 2000)。多くの研究者は、自己決定を教育の重要な目標として主張している(Halloran, 1993; Browder, Wood, Test, Karvonen, & Algozzine, 2001)。障害のある子どもは自己決定に関連するスキルや知識を学ぶことにより、普通教育への参加を促進することができ(Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004)、就学・就職の移行結果(Shogren, Plotner, Palmer, Wehmeyer, & Paek, 2014)、自立生活(McGuire & McDonnell, 2008)、生活の質(Wehmeyer & Palmer, 2003)などの改善にも関連している。

日本では、20 年前から、米国を中心とした研究の影響を受けて、特別支援教育領域において、自己決定の研究が徐々に報告されるようになった(田崎・小島, 2008; 手島, 2003)。そこで、松田・二階堂・福森(2007)は、自己決定が学習意欲を高める上で欠かすことのできない要因であり、広く教育活動全般にわたりその意義を再認識する必要があることを指摘した。また、学校教育場面における障害児を対象とした自己決定の指導は、色々な学習場面で取り入られている(宮野・細谷, 2021)。文部科学省(2022)では、子どもの個性の伸長を図りながら、社会的な資質や能力・態度を育成するために、自己決定の場を与え、学校教育における自己決定に関する指導を促進することが示唆されている。多くの研究者は、自己決定の重要性を認識し、自己決定の促進に関わる課題を検討する必要性を指摘した。

障害のある子どもの自己決定力の促進において重要な役割を担うのは、保護者である。保護者が自己決定スキルの重要性を認識しているかどうかが、障害のある子どもの自己決定力に影響を及ぼすことが明らかになっている(Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss, & Machalicek, 2013; 田崎・小島, 2008)。保護者が自己決定スキルの重要性をより認識すると、家庭環境における自己決定の支援をより多く提供することが明らかになっている(Alrabiah, 2021)。また、自己決定の支援は障害者の自己決定の促進の重要な課題であり、保護者が家庭環境において障害のある子どもに自己決定の支援を提供することで、子どもは自己決定力を高めることが明らかになっている(Deci & Ryan, 2008)。遠藤(2017)は、知的障害及び自閉スペクトラム症(以下、ASD)の子どもは、抽象的概念の理解が難しく、自己決定は困難であることを指摘した。そのため、保護者は障害のある子どもの自己決定を尊重しながらそれを支援することが示唆されている(沖倉, 2012; 遠藤, 2017)。一方、他の障害のある子どもと比べて、知的障害や ASD の子どもの自己決定力に対する保護者の評価は、低い傾向が示された(Carter et al., 2013; Wehmeyer & Garner, 2003)。子どもの自己決定力の過小評価は、保護者の自己決定スキルの重要性の評価と自己決定の支援の提供に影響を与えることが明らかになった(Carter, Owens, Trainor, Sun, & Swedeen, 2009)。つまり、障害のある子どもの自己決定力を促進するため、自己決定力の重要性に関する保護者の認識、家庭環境における自己決定の支援の提供状況と子どもの自己決定力に対する保護者の評価を検討する必要があると

考える。

障害のある子どもの自己決定に関する保護者の認識は、多くの要因によって影響を受ける(Shogren, 2011; Wehmeyer, Abery, Zhang, Ward, Willis, Hossain et al., 2011)。これまでの先行研究により、保護者の自己決定の認識に影響を与える要因には、3 つの「レベル」があり、子どもの個人要因、保護者の要因と学校の要因である。

1 点目、子どもの個人要因について、障害の程度や生活年齢などがある。まず、障害の程度について、子どもの障害が重くなるほど自己決定の支援が必要となり、周囲の者にとって手間がかかり、負担感があることが指摘されている(遠藤・大川, 2004)。特に重度障害、知的障害及び ASD のある子どもの保護者は、子どもの自己決定力の習得に困難があり、自己決定スキルの重要度への評価がやや低く、家庭環境において自己決定の機会と支援の設定は少ない(Carter et al., 2009; Carter et al., 2013)。また、子どもの自己決定スキルの重要性と自己決定力に対する保護者の評価は、子どもの生活年齢によって影響を受け、年齢が上がると保護者の評価が高くなっている(Shogren, 2011; Carter et al., 2013)。

2 点目、保護者の要因について、養育スタイルなどがある。Wehmeyer et al. (2011)は、保護者の養育スタイルが、文化によって大きな違いがあることを指摘した。例えば、欧米の保護者と比べて、アジアの保護者は、年上を敬う文化の教育を重視する傾向がある(Chao, 1996; Chen, Wang, Chen, & Liu, 2002)。しかしながら、養育スタイルを自己決定を促進するものまたは制限するものとして語ることは適切ではない。なぜなら、その文脈での「自己決定」とはおそらく育児スタイルと同様に多様である(Wehmeyer et al., 2011)。これらのことから、多様な文化背景において自己決定に関する保護者の認識を検討することが示唆されている。

3 点目、学校の要因としては、子どもの教育環境(特別支援学校、特別支援学級、通常学級)などがある。Carter et al. (2013)は、障害のある子どもの自己決定力に対する保護者の評価が、教育環境から影響を受け、通常教育環境で教育を受けている子どもは、特別支援環境で教育を受けている子どもより、自己決定力への保護者の評価が高いことが示された。しかしながら、Shogren, Wehmeyer, Palmer, Soukup, Little, Garner et al. (2007)と Zhang (2001)は、教育環境が子どもの自己決定力に影響を与えるかについて、複雑であり、不確実であることを強調した。これらのことから、教育環境が子どもの自己決定力への保護者の評価に影響を与えるのかについてより詳しく検討することが必要であると考えられる。

一方、知的障害や ASD の子どもの自己決定力を育むため、保護者が重要な役割を担っているが、広く注目されていない現状がある(Zhang, Landmark, Grenwelge, & Montoya, 2010; 田崎・小島, 2008)。障害のある子どもの自己決定力の促進を検討する研究は、ほとんど学校と教員に焦点を当てている(Carter, Lane, Pierson, & Stang, 2008; Cho, Wehmeyer, & Kingston, 2011)。その理由として、開発された自己決定のカリキュラムは学校環境における自己決定の指導と支援方法として広がったため、保護者は子どもの自己決定力の育成を学校や教員の責任として考えて、自己決定の指導と支援が提供されていない現状がある(Zhang et al., 2010)。しかしながら、保護者は子どもの家庭生活、社会生活や地域生活などを観察でき、自己決定力の促進に対する独自な認識がある(Carter et al., 2009; Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003)。これらのことから、自己決定を多様な視点で検討することが示唆され、自己決定に関する保護者の認識を明らかにする必要がある(Zhang, 2006; Zhang, Wehmeyer & Chen, 2005)。

以上のことを踏まえて、障害のある子どもの自己決定に関する保護者の認識を測る尺度も

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

開発されつつある。1994 年、米国研究学会(The American Institutes for Research; AIR)とコロンビア大学(Columbia University)は、障害のある子どもの保護者を対象に、障害のある子どもの自己決定力と自己決定の支援の二つのレベルから子どもの自己決定の状況を測定する AIR 自己決定尺度を開発した(Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, & Stolarski, 1994)。また、自己決定スキルの重要度の評価について、Wehmeyer et al. (2000)と Carter et al. (2013)は、①選択スキル、②意思決定のスキル、③問題解決のスキル、④目標設定・達成スキル、⑤自己管理・自己調整のスキル、⑥自己擁護のスキル、⑦自己効力スキル、⑧自己意識と自己認識スキル、という 8 つのスキルから、障害のある子どもの保護者の自己決定スキルの重要度の評定を求めた。

本研究が知的障害と ASD のある子どもの保護者を対象とする理由は、まず、これまでの自己決定に関する研究は、学校教育に焦点を当てており、障害のある子どもの自己決定に関する保護者の認識、家庭環境において、どこまで自己決定のスキルを重視しているか、どの程度自己決定の支援を提供しているか、子どもの自己決定力への評価について言及した調査研究は非常に少ない(田崎・小島, 2008；渡辺・笠原, 2012)。また、多くの実践研究により、自己決定の促進は障害のある子どもに不可欠のものとなっている(Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell, 2009)。そこで、子どもの自己決定が注目されているが、知的障害及び ASD のある子どもの自己決定力を検討する研究はまだ少ない(Carter et al., 2013)。最後に、保護者は、他の障害のある子どもと比べて知的障害及び ASD のある子どもが自己決定に関する知識が乏しく、自己決定力が低下しており、自己決定に関する指導を受けても効果が少ないと報告した(Carter et al., 2009)。したがって、日本における知的障害及び ASD のある子どもの自己決定に関する保護者の認識を検討する。

以上の議論から、本研究の目的は以下の 4 点とする。第 1 に、自己決定スキルの重要度の評定と AIR 自己決定尺度について、サンプル全体を対象に、各尺度の構成を検討する。第 2 に、知的障害及び ASD のある子どもの自己決定に関する保護者の認識の客観的な実態を検討する。第 3 に、保護者の自己決定の認識に影響を与える要因について、子どもの障害程度、生活年齢、教育環境の要因の影響を探索的に検討する。第 4 に、保護者の自己決定の認識の各成分得点の関係を探索的に検討する。

Ⅱ．方法

1. 調査対象

A 県自閉症協会、手をつなぐ育成会、民間指導機関に所属する、学齢期の子どもをもつ保護者 140 名のうち、すべての質問項目に回答した 83 名（回収率 59.3%）を有効回答とした。

2. 調査手続き

2021 年 1 月から 3 月に調査を行った。保護者に対しては、A 県自閉症協会、手をつなぐ育成会、民間指導機関の会長を通じて、学齢期の知的障害及び ASD の子どもがいる会員に質問紙を郵送した。1 ヶ月以内に回答し、返送するよう依頼した。一部ではオンラインアンケートの QR コードを送付した。

3. 調査内容

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

知的障害及びASDのある子どもの保護者の自己決定に関する意識を調べるため、「基本情報」、「自己決定スキルの重要度」、「家庭生活場面における自己決定力」、「家庭生活場面における自己決定の状況」について回答を求めた。

(1) 「基本情報」について

保護者の性別、年齢、子どもの年齢、性別、就学先、学年、在籍学級、療育手帳の取得に関する回答を求めた。

(2) 「自己決定スキルの重要度」について

調査項目は 8 項目である。選択スキルや意思決定スキルなどの自己決定のスキル(Wehmeyer et al., 2000; Carter et al., 2013)に対して、保護者がそのスキルについてどの程度重要と考えているかを評価した。重要度の評定では、「1：全く重要ではない」から「5：とても重要」の 5 件法により評定を求めた。得点の高さは、自己決定スキルの重要度に対する保護者の評価の高さを意味する。

(3) 「家庭生活場面における自己決定力」について

調査項目は 6 項目である。自己決定力については、AIR 自己決定尺度(Wolman et al., 1994)を日本語に訳して、子どもの自己決定力に対する評価を求めた。「自分のニーズ、好み、得意なことを知っている」や「自分の欲求やニーズを満たすため、自分で目標を設定する」などを項目として設定した。評定では、「1：全くない」から「5：いつもある」の 5 件法により評定を求めた。得点の高さは、子どもの自己決定力に対する保護者の評価の高さを意味する。

(4) 「家庭生活場面における自己決定の支援」について

調査項目は 6 項目である。自己決定の状況については、AIR 自己決定尺度(Wolman et al., 1994)を日本語に訳して、家庭における子どもの自己決定の環境に対する評価を求めた。「子どもが自分のニーズや得意なことについて話す時、家族は皆耳を傾けている」や「子どもに、自分で目標を設定すると、ニーズを満たしたり、欲しいものが得られたりすることを伝えている」などを項目として設定した。評定では、「1：全くない」から「5：いつもある」の 5 件法により評定を求めた。得点の高さは、自己決定の支援の多さを意味する。

(5) 日本語訳の作成

本研究で使用した AIR 自己決定尺度の日本語の作成は、以下の手順で進めた。原版との概念的等価性を担保するために、本研究は、まず、AIR は、著者によって独立して順翻訳された。そして、職業翻訳者による逆翻訳を実施し、意味合いの違いがないことの確認を受けた。また、本研究の対象は保護者であるため、対象障害者機関の責任者にアンケート調査の項目を送られ、項目の適切さに関する意見を踏まえ再修正した。

4. 分析手続き

まず、本研究の調査項目は、すべて順序付きカテゴリデータであるため、因子分析を適用することはできない(松尾・中村, 2002)。また、因子分析は正規分布に従うデータに適用となるパラメトリック法であるため(対馬, 2010)、因子分析を適用する前提として正規分布の確認が不可避となる。しかしながら、本研究の保護者は、「自己決定スキルの重要度」に『やや重要』または『とても重要』と回答する割合が高いため、正規分布でないことが示されている。これらのことから、自己決定に関する保護者の認識の構造を検証するために、主成分分析を行った。分析モデルの適切さは固有値と寄与率の状況から決定した。適合度の評価にはクロンバック α 係数を参考とした(石村・加藤・石村, 2011)。そして、各成分の平均値と標準偏差

を算出し、自己決定に関する保護者の認識の状況について検討した。

また、子どもの障害程度、教育環境と生活年齢は、保護者の自己決定の認識に影響を及ぼすのかについて明らかにするため、療育手帳の取得状況により、子どもの障害程度を最重度及び重度・中軽度の 2 群に分け、子どもの教育環境を特別支援学校と通常学校(特別支援学級、通常学級)の 2 群に分け、子どもの生活年齢を小学校・中学校・高等学校の 3 段階に分け、検定を行った。具体的には、第 1 に、マンホイットニーU 検定を用いて、子どもの障害程度と教育環境は、「自己決定スキルの重要度」に影響を及ぼすかについて検討した。第 2 に、スピアマンの順位相関係数検定を用いて、子どもの生活年齢は、「自己決定スキルの重要度」に影響を及ぼすかについて検討した。第 3 に、対応のない t 検定を用いて、子どもの障害程度と教育環境は、「自己決定力」に影響を及ぼすかについて検討した。第 4 に、対応のない t 検定を用いて、子どもの障害程度と教育環境は、「自己決定の支援」に影響を及ぼすかについて検討した。第 5 に、一元配置分散分析を用いて、子どもの生活年齢は、「自己決定力」と「自己決定の支援」に影響を及ぼすかについて検討した。

最後に、「自己決定力」と「自己決定の支援」との相関関係を明らかにするために、重回帰分析を行った。「自己決定スキルの重要度」と「自己決定の支援」、「自己決定スキルの重要度」と「自己決定力」との関係性を明らかにするため、スピアマンの順位相関係数検定を行った。まお、これらの統計解析は SPSS バージョン 26 を用いた。

5. 倫理的配慮

本研究の実施は、研究開始時における著者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得て行われた(承認番号：20210150)。調査依頼文中に、回収した質問紙は研究に関する目的のみに利用すること、学校名、個人名が特定されないように利用する文章を添付し、質問紙の回答をもって調査協力の同意を得たものとした。

Ⅲ. 結果

1. 回答者の属性

保護者の性別は女性 77 名、男性 6 名で、年齢は 40 代 43 名、50 代 18 名であった。子どもの就学先は、小学校 31 名、中学校 13 名、高等学校 4 名、特別支援学校の小学部 5 名、中学部 4 名、高等部 26 名であった。一般の学校に就学している子どもの在籍学級については、通常学級 7 名、特別支援学級 41 名であった。療育手帳の取得状況については、最重度が 1 名、重度が 23 名、中度が 13 名、軽度が 22 名、回答なしが 24 名であった。

2. 自己決定に関する保護者の認識の構成

まず、「自己決定スキルの重要度」の 8 項目について、サンプル全体（n＝83）で主成分分析を行い、自己決定スキルの重要度の指標として、第 1 主成分得点を以降の分析に使用した(固有値の減衰状況：4.56, 0.95, 0.73…、第 1 主成分の説明率：56.97%)(表 1)。

次に、「家庭生活場面における自己決定の状況」の 6 項目について、サンプル全体（n＝83）で主成分分析を行い、自己決定の支援の指標として、第 1 主成分得点を以降の分析に使用した(固有値の減衰状況：3.08, 0.93, 0.82…、第 1 主成分の説明率：51.35%)(表 2)。

最後に、「子どもの自己決定の技能の状況」の 6 項目について、サンプル全体（n＝83）で

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

主成分分析を行い、子どもの自己決定力の指標として、第 1 主成分得点を以降の分析に使用した(固有値の減衰状況：4.03, 0.78, 0.38…、第 1 主成分の説明率：67.17%)(表 3)。各調査項目について、主成分分析とクロンバック α 係数の値を算出した。調査項目ごとに、クロンバック α 係数の値は 0.80 以上で基準値を満たしており、今回の回答結果は内的一貫性が高いと判断された(松井, 2010)。

表 1 自己決定の重要度の主成分分析の結果

項目名	共通性	第 1 主成分	*M*	*SD*
4 目標設定・達成	.678	.824	4.205	.838
3 問題解決	.648	.805	4.157	.848
7 自己管理・自己調整	.631	.794	4.024	.897
2 意思決定	.596	.772	4.157	.890
8 自己意識・自己認識	.572	.756	4.024	.962
6 自己効力	.558	.747	4.361	.774
1 選択	.439	.663	4.361	.878
5 自己擁護	.436	.660	4.373	.760
第 I 主成分固有値				4.558
寄与率				56.972
クロンバック α 係数				.890

表 2 自己決定の支援の主成分分析の結果

項目名	共通性	第 1 主成分	*M*	*SD*
2 子どもに，自分で目標を設定すると，ニーズを満たしたり，欲しいものが得られたりすることを伝えている.	.646	.803	3.771	.954
6 子どもが目標を達成するために計画を変えたい時，家族の皆が理解・応援する.	.628	.792	3.675	1.094
5 子どもが目標を達成しようとする時，家族がいつも行動の結果をフィードバックしている.	.602	.776	3.144	1.106
3 子どもは，自分の目標を達成するために計画を立てている.	.452	.672	2.482	1.119
4 家にいる時，子どもは計画通りに行動できている.	.437	.661	2.590	1.169
1 子どもが自分のニーズや得意なことについて話す時，家族は皆耳を傾けている.	.317	.563	4.060	.902
第 I 主成分固有値				3.081
寄与率				51.354
クロンバック α 係数				.805

表 3 子どもの自己決定力の主成分分析の結果

項目名	共通性	第 1 主成分	*M*	*SD*
4 自分の目標を早めに達成するために，計画に取り組み始める.	775	.880	2.325	1.106
3 一人で目標を達成する方法を知っている.	.765	.875	2.253	1.103
5 自分の計画通り行動した後，自分の進捗状況を確認できる.	.757	.870	2.229	1.074
2 自分の欲求やニーズを満たすため，自分で目標を設定できる.	.751	.867	2.614	1.102
6 計画がうまくいかない場合，目標を達成するために別の計画を試みる.	.672	.820	2.108	.950
1 自分のニーズ，好み，得意なことを知っている.	.310	.557	3.530	1.052
第 I 主成分固有値				4.030
寄与率				67.173
クロンバック α 係数				.898

3. 自己決定に関する保護者の認識の状況

主成分分析の結果を踏まえて、自己決定スキルの重要度への保護者の評価が高い傾向が示された(M = 4.21, SD = .645)。しかしながら、自己決定の支援に関しては、十分に提供されていないことが明らかになった(M = 3.29, SD = .756)。また、自己決定力については、保護者が子どもの自己決定力を低いと考えていることが明らかになった(M = 2.510, SD = .867)。

4. 保護者の自己決定の認識に影響を及ぼす要因

まず、「自己決定スキルの重要度」と「障害の程度」、「自己決定スキルの重要度」と「教育環境」との関連性を明らかにするため、マンホイットニーU 検定を行った。その結果、「障害の程度」(Z = .217, p > .05, *n.s.*)と「教育環境」(Z = .573, p > .05, *n.s.*)ともに、すべての群間について有意差は認められなかった。

また、「自己決定スキルの重要度」と「子どもの生活年齢」との関連性を明らかにするため、スピアマンの順位相関係数検定を行った。その結果、「子どもの生活年齢」(ρ = -.063, p > .05, *n.s.*)は、すべての群間について有意差は認められなかった。

次に、「自己決定力」を従属変数として用い、「障害の程度」と「教育環境」を独立変数として対応のない t 検定を行った結果、まず、「自己決定力」の平均値について、「障害の程度」の差があるかを検討したところ、標本平均の差は-.497 (95% *CI*:-.978～-.016)であり、有意差が得られた(t (57) = -2.070, p < .05)。したがって、最重度・重度障害のある子どもより中軽度障害のある子どもの方が自己決定力が高いことが示された。また、「自己決定力」の平均値について、「教育環境」の差があるかを検討したところ、標本平均の差は.220 (95% *CI*:-.307～.568)であり、有意差が得られなかった(t (81) = .593, p > .05)。

また、「自己決定の支援」を従属変数として用い、「障害の程度」と「教育環境」を独立変数として対応のない t 検定を行った結果、まず、「自己決定の支援」の平均値について、「障害の程度」の差があるかを検討したところ、標本平均の差は-.039 (95% *CI*:-.361～.440)であり、有意差が得られなかった(t (57) = .198, p > .05, *n.s.*)。また、「自己決定の支援」の平均値について、「教育環境」の差があるかを検討したところ、標本平均の差は.188 (95% *CI*:-.743～.003)であり、有意差が得られなかった(t (81) = -1.972, p > .05, *n.s.*)。

最後に、子どもの生活年齢によって、一元配置分散分析を行った。調査対象となった 3 つの「自己決定力」、「自己決定の支援」の違いについて検討するため、各下位尺度得点の平均値が生活年齢によって有意に異なるかを分散分析により検討することにした。生活年齢別に平均値と標準偏差を整理した(表 4)。まず、保護者の「自己決定の支援」($F(2, 80) = 2.269$, *n.s.*)については、一要因被験者間分散分析の結果、有意な差が得られなかった。「自己決定力」については、分散の同質性が満たされなかったため、クラスカルウォリスの検定を実施した。その結果、5%水準で有意な差が見られなかった。

表 4 自己決定力・自己決定の支援の平均値と標準偏差

		小学校段階	中学校段階	高等学校段階
自己決定力	*M*	2.347	2.696	2.600
	SD	.673	.852	1.056
自己決定の支援	*M*	3.213	3.059	3.506
	SD	.658	.604	.898

5. 保護者の自己決定の認識の各成分得点の関係

まず、「自己決定力」、「自己決定の支援」の相関関係を明らかにするために、重回帰分析を行った。「自己決定力」を従属変数、「自己決定の支援」を独立変数とする重回帰分析を行った(表 5)。その結果、「自己決定の支援」の偏回帰係数は有意であった($\hat{\beta}_1 = 0.546$ (95% *CI*: 0.323～0.769), $\hat{\beta}_2^* = .476, p < .01$)。したがって、自己決定力については、保護者が自己決定の支援をより多く提供すると、子どもの自己決定力が高くなることが示された。

また、「自己決定スキルの重要度」と「自己決定の支援」、「自己決定スキルの重要度」と「自己決定力」との関係性を明らかにするため、スピアマンの順位相関係数検定を行った。その結果、「自己決定力」の相関係数は有意でなかった($\rho = .206, p > .05$, *n.s.*)。一方、「自己決定の支援」の相関係数は有意であった($\rho = .227, p < .05$)。したがって、自己決定の支援については、保護者が自己決定スキルをより重視すると、自己決定の支援の提供が多くなることが示された。

表 5 重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	*t*	95%信頼区間		標準偏回帰係数
				下限	上限	
自己決定の支援	0.546**	0.112	4.868	0.323	0.769	0.476
$R^2 = .226$						
Adj $R^2 = .217$						

** $p < .01$

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_46
Journal of Inclusive Education, VOL.12 46-61

Ⅳ. 考察

1. 自己決定に関する保護者の認識の実態

本研究では、自己決定スキルの重要度に対する保護者の評価が高い傾向にあったが、家庭環境における自己決定の支援の提供は十分とは言えず、子どもの自己決定力に対する保護者の評価は低い現状が示されている。以上のことから、近年、特別支援教育領域では、自己決定に関する研究の増加傾向が顕著になっており(宮野・細谷, 2021; 西村・金木・長谷川・能登・辻・小島ら, 2023)、保護者は自己決定のスキルの重要性を認識した。しかしながら、これまでの自己決定に関する指導や支援方法が学校に焦点を当てて開発されているため、保護者は自己決定の支援を提供する方法がわからず、家庭における自己決定の支援の提供に不安がある。また、保護者の自己決定スキルの重要度評価と、子どもがそのスキルをどこまで把握できるかとの間に、顕著な差が生じたことが明らかになった。障害のある子どもの保護者を対象とした他の研究でも同様な結果が報告されており、自分の子どもの自己決定力を優れていると評価する保護者が少なかった(Carter et al., 2013)。最後に、本研究では、障害のある子どもの自己決定に関する保護者の認識は、多くの要因によって影響を受けることが明らかになった。以下では、この影響要因を検討した。

2. 保護者の自己決定の認識に影響を及ぼす要因

保護者の自己決定の認識に影響を与える要因について、おおむね想定された関係が示され、子どもの障害の程度は自己決定力に対する保護者の評価に影響された。また、保護者は自己決定の支援をより多く提供すると、子どもの自己決定力への評価も高くなること、自己決定のスキルの重要度が高くなると、家庭環境における自己決定の支援が増加することが示された。しかしながら、子どもの生活年齢は保護者の自己決定の認識につながることが示されていない。以下、結果に基づいて考察する。

(1)障害の程度の影響：前述のように、障害の程度は、子どもの自己決定力に対する保護者の評価に影響を与えた。具体的には、最重度・重度の知的障害及びASDの子どもより中軽度の方が保護者の自己決定力への評価が高いことが明らかになった。それは、知的障害及びASDのある子どもの自己決定が、彼ら自身にとって危険な結果をもたらし、幸福追求につながらないとするパターナリズムからの見解をあげることできる(小林, 2000)。特に、重度知的障害及びASDの場合は、自己決定はできないとして、主体性が認められなかった歴史の背景がある(長濱, 2021)。しかしながら、多くの実践研究により、知的障害及びASDのある子どもに適切な支援を提供すると、彼らの自己決定力を向上させることができる(Wehmeyer & Schwartz, 1998)。また、「自己決定」に対する保護者の理解には誤解が存在していると考えられる。「自己決定」する「自己」は決して他者干渉のない純粋な「自己」ではなく、環境との相互作用により成立している「自己」による決定である(米本, 2018)。つまり、障害のある子どもの自己決定は必要に応じて他者からの支援を受けて決定することが可能である。また、小松(2004)は、「自己決定を他者との複雑な網の目の中で行われるものとして純粋な自己決定はない」と指摘した。すなわち、重度の知的障害及びASDの子どもであっても、代理決定という形で支援を受けながら、「自己決定」を行う生活スタイルに変化できる(長濱, 2021)。以上のことから、家庭環境における自己決定を促進する前に、学校は自己決定の指導に関する情報を保護者と共有し、障害に関わらずすべての子どもが自己決定の指導と支援により自己

決定力を向上できることを保護者に認識させることが重要であると考えられる。

(2)自己決定の支援の影響：保護者が家庭環境における自己決定の支援をより多く提供すると、子どもの自己決定力への評価も高くなることが示された。自己決定の支援が増えるほど、子どもの自己決定力を高めることが期待できるが(Deci & Ryan, 2008; 渡辺・笠原, 2012)、保護者は自己決定の支援の提供が不十分であるため、自己決定力に対する保護者の評価が低くなった。また、保護者は自己決定の支援の提供に努めているが、支援を円滑に行えることや支援から効果を得られることなどに対する自信を持っていないため、支援を提供しても子どもの自己決定力を高めることに効果がないと報告した(Carter et al., 2013)。家庭環境は自己決定力を育てるための最も影響力のある環境と言える(Brotherson, Cook, Erwin, & Weigel, 2008)。家庭環境において、子どもに選択肢を用意し、自己決定の機会を設けることは、自己決定の基盤となることが指摘されている(Abery & Stancliffe, 2003; Wehmeyer, 2005)。そこで、まず、保護者は家庭環境において自己決定の支援を提供する重要性を認識することが大切である。また、保護者は日常生活の様々な場面を利用して、子どもの好みや興味に応じて選択肢を用意し、自己決定の機会を設け、子どもの考えをよく聞くことや子どもの決定を応援することなどにより、彼らの自主性を大事にしながら、自己決定できるように支援を提供することが不可欠であると考えられる。また、保護者の不安を解消し、障害のある子どもの自己決定力を高めるため、保護者に自己決定の支援の提供方法を紹介するだけでなく、支援の有効性を検証する必要があると考えられる。

(3)自己決定スキルの重要度の影響：保護者の自己決定スキルの重要度が高くなると、家庭環境における自己決定の支援が増加することが示された。自己決定スキルの重要度を認識することが、家庭環境における障害のある子どもの自己決定を支援する重要な第一歩となる(Carter et al., 2013; Doren, Gau, & Lindstorm, 2012)。また、保護者が自己決定スキルの重要性を確認することで、自己決定を促進するための家庭と学校との連携を促進できる(Carter, Lane et al., 2013)。家庭環境における自己決定の支援が十分でない現状に対して、子どもが自己決定に関連する 8 つのスキルを習得することができれば、生活面と学習面でどのようなメリットがあるかに着目し、保護者がより深く自己決定スキルの重要性を認識することが示唆される。一方、本研究の結果は、多くの保護者は自己決定スキルの重要度を高く評価したが、自己決定の支援を十分に提供していないことが報告された。そこで、自己決定スキルの重要度への認識は、自己決定の支援の提供に影響を与える唯一の要因ではないと考えられる。先行研究により、子どもの自己決定力の向上に対する保護者の期待値は、自己決定の支援の提供に影響している可能性があることが報告された(Doren et al., 2012; Joussemet, Landry, & Koestner, 2008)。これらのことから、今後の研究は、自己決定の支援の提供を促進するため、保護者の自己決定スキルの重要度への理解を高めるとともに、自己決定の支援に影響するその他の重要な要因を調べる必要があると考えられる。

3. 本研究の独自性

本研究の独自性としては、以下の 2 点があると考える。第 1 に、障害のある子どもの自己決定に関する先行研究は、教育環境の場面で教員の自己決定の指導力の専門性を向上させることに焦点を絞ったため、自己決定に関する保護者の認識を検討する研究が少ない。本研究では、保護者の子どもの自己決定スキルへの重要度、家庭環境での自己決定の支援の提供状況と子どもの自己決定力への評価を求めた。第 2 に、欧米では自己決定を検討する研究が多

いが、日本では自己決定に関する研究が不足している。自己決定の重要視は、英欧の文化や社会背景と関連する(Frankland, Turnbull, Wehmeyer, & Blackmountain, 2004)。欧米文化は自己主張や自己実現などを強調する(Markus & Kitayama, 1991)。一方、日本文化は自己価値を高揚することより、集団内の調和を維持することを重視している(村本・山口, 1997)。多様な文化背景において、保護者は自己決定を重視しているかについての検討を行う必要がある。本研究では、日本の保護者は自己決定を重視していることが明らかになった。

Ⅴ．今後の課題

本研究の限界と今後の課題を、以下に 3 点述べる。第 1 に、本調査は A 県を対象とした調査であったため、全国の傾向を明らかにできないと考えられる。将来の研究は調査対象を拡大し、一般化できる結果を追求する必要がある。第 2 に、子どもの自己決定力について、今回は保護者からの評価を求めたが、子ども本人の自己評価と教員からの評価が求められなかった。先行研究の結果により、子どもの自己決定力への評価について、教員、保護者と子ども本人の間に差があるため、今後、比較調査を実施し、差が生じる理由を検討する必要があると考えられる。第 3 に、子どもの自己決定力を測るとき、AIR と Arc (Wehmeyer, 1995)という二つの尺度がよく使われている。本研究では、AIR 自己決定尺度のみ利用したが、先行研究により、同じ対象者に違う尺度を使うと、調査結果も変わることがあるため、将来の研究は、AIR だけでなく、複数の尺度の調査結果を比較する必要がある。

Ⅴ．謝辞

研究にご協力をいただきました A 県自閉症協会、手をつなぐ育成会、民間指導機関の保護者の皆さまに感謝を申し上げます。

文献

1) Wood WM, Karvonen M, Test DW, Browder D & Algozzine B. Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. *TEACHING Exceptional Children*, 2004, 36(3), 8-16. DOI:10.1177/004005990403600301
2) Wehmeyer ML, Palmer SB, Agran M, Mithaug DE & Martin JE. Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 2000, 66(4), 439-453. DOI:10.1177/001440290006600401
3) Agran M, Blanchard C & Wehmeyer M. Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2000, 35(4), 351-364.
URL: http://www.jstor.org/stable/23879857
4) Halloran WD. Transition services requirement; Issues, implications, challenge. Eaves RC & McLaughlin PJ (Eds.) *Recent advances in special and rehabilitation*, 1993, 210-224, Andover Medical Publisher, Boston, MA.

5) Browder DM, Wood WM, Test DW, Karvonen M & Algozzine B. Reviewing Resources on Self-determination: A map for teacher. *Remedial and Special Education*, 2001, 22(4), 233-244. DOI:10.1177/074193250102200407
6) Palmer SB, Wehmeyer ML, Gipson K & Agran M. Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 2004, 70(4), 427-439. DOI:10.1177/001440290407000403
7) Shogren KA, Plotner AJ, Palmer SB, Wehmeyer ML & Paek Y. Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2014, 49(3), 440-448.
URL: http://www.jstor.org/stable/23881266
8) McGuire J & McDonnell J. Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2008, 31(3), 154–163.
DOI:10.1177/0885728808315333
9) Wehmeyer ML & Palmer SB. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2003, 38(2), 131-144.
URL: http://www.jstor.org/stable/23879591
10) 田崎真由美・小島道生. 知的障害児とその保護者の自己決定に関する一考察. 教育実践総合センター紀要, 2008, 7, 117-126.
11) 手島由紀子. アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定の展開. 特殊教育学研究, 2003, 41(2), 245-254.
12) 松田文春・二階堂修以知・福森護. 知的障害生徒の「自己決定」に向けての支援に関する研究. 中国学園紀要, 2007, 6, 195-201.
13) 宮野希・細谷一博. わが国の知的障害児の学校教育における自己選択・自己決定の研究動向. 北海道教育大学紀要教育科学編, 2021, 72(1),109-118.
14) 文部科学省(2022). 生徒指導提要, 5.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_02.pdf. (観覧日:2023 年 5 月 1 日)
15) Carter EW, Lane KL, Cooney M, Weir K, Moss CK & Machalicek W. Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2013, 188(1), 16-31. DOI:10.1352/1944-7558-118.1.16
16) Alrabiah AH. Self-determination in Male Children with Intellectual Disabilities: Perceptions of Parents from Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities*, 2021, 115, 104011. DOI:10.1016/j.ridd.2021.104011
17) Deci EL & Ryan RM. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 2008, 49(3), 182-185. DOI:10.1037/a0012801

18) 遠藤美貴. 「自己決定」と「支援を受けた意思決定」. 立教女学院短期大学紀要, 2017, 48(0), 81-94.
19) 沖倉智美. 『支援つき意思決定』の理論と実際－知的障害当事者の『自己決定』をどのように考えるか－. 対論社会福祉学 5 ソーシャルワークの理論, 2012, 217-245, 中央法規出版.
20) Wehmeyer ML & Garner NW. The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2003, 16(4), 255-265. DOI:10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
21) Carter EW, Owens L, Trainor AA, Sun Y & Swedeen B. Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2009, 114(3), 179-192. DOI:10.1352/1944-7558-114.3.179
22) Shogren KA. Culture and self-determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2011, 34(2), 115-127. DOI:10.1177/0885728811398271
23) Wehmeyer ML, Abery BH, Zhang D, Ward K, Willis D, Hossain WA et al. Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 2011, 19(1), 19-30. DOI:10.1080/09362835.2011.537225
24) 遠藤啓子・大川絹代. 知的障害者更生施設における生活状況調査. 西南学院大学教育・福祉論集, 2004, 3(2), 123-142.
25) Chao RK. Reconceptualization of the authoritarian parenting style and parental control: Some initial items. Paper presented at the XIVth Biennial ISSBD Conference, Quebec City, Canada, 1996.
26) Chen X, Wang L, Chen H & Liu M. Non compliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behavior: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 2002, 26(3), 225-233. DOI:10.1080/01650250143000012
27) Shogren KA, Wehmeyer ML, Palmer SB, Soukup JH, Little TD, Garner N et al. Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 2007, 73(4), 488-510. DOI:10.1177/001440290707300406
28) Zhang D. The effect of Next STEP instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2001, 24(2), 121-132. DOI:10.1177/088572880102400203
29) Zhang D, Landmark LJ, Grenwelge C & Montoya L. Culturally Diverse Parents' perspectives on Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2010, 45(2), 175-186. URL: http://www.jstor.org/stable/23879805

30) Carter EW, Lane KL, Pierson MR & Stang KK. Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 2008, 75(1), 55-70. DOI:10.1177/001440290807500103
31) Cho HJ, Wehmeyer M & Kingston N. Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. *The Journal of Special Education*, 2011, 45(3), 149-156. DOI:10.1177/0022466910362588
32) Grigal M, Neubert DA, Moon MS & Graham S. Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 2003, 70(1), 97-112. DOI:10.1177/001440290307000106
33) Zhang D. Parent practices in facilitating self-determination skills: The influences of context, socioeconomic status, and children's special education status. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006, 30(3), 154-162. DOI:10.2511/rpsd.30.3.154
34) Zhang D, Wehmeyer ML & Chen LJ. Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 2005, 26(1), 55-64. DOI:10.1177/07419325050260010701
35) Wolman J, Campeau P, Dubois P, Mithaug D & Stolarski V. *AIR Self-Determination Scale and user guide*. 1994, Palo Alto, CA: American Institute for Research.
36) 渡辺大倫・笠原芳隆. ICF を参照した重度・重複障害児の自己決定の機会とその規定要因の検討. 特殊教育学研究, 2012, 49(5), 469-479.
37) Cobb B, Lehmann J, Newman-Gonchar R & Alwell M. Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2009, 32(2), 108-114. DOI:10.1177/0885728809336654
38) 松尾太加志・中村知靖. 誰も教えてくれなかった因子分析. 2002, 北大路書房.
39) 対馬栄輝. 医療系研究論文の読み方・まとめ方. 2010, 東京図書.
40) 石村貞夫・加藤千恵子・石村友二郎. SPSS による臨床心理・精神医学のための統計処理. 2011, 東京図書.
41) 松井豊. 改訂新版心理学論文の書き方－卒業論文や修士論文を書くために－. 2010, 河出書房新社.
42) 西村祐紀・金木彩子・長谷川ひかる・能登祐聡・辻洋子・小島洋平ら. 知的障害特別支援学校の小学部における自主的・主体的な学習活動をめざした授業実践の検討. 北海道教育大学紀要(教育臨床研究編), 2023, 73(1, 2), 45-55.
43) 小林博. 知的障害者の自己決定－その根源と実践－. 「施設変革と自己決定」編集員会(編)「権利としての自己決定 : そのしくみと支援」, 2000, 21-42, エンパワメント研究所.
44) 長濱章雄. 重度知的障害者の意思決定支援に関する一考察－障害者支援施設におけるセレクトメニューの取り組みから自己決定を考える－. 最新社会福祉学研究, 2021, 16, 15-24.

45) Wehmeyer M & Schwartz M. The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 1998, 33(1), 3-12. URL: http://www.jstor.org/stable/23879037
46) 米本秀仁. 「自己決定(権)論」の問題圏ーそのアポリアへの制度的アプローチー. 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 2018, 55, 1-18.
47) 小松美彦.『自己決定権は幻想である』2004, 洋泉社.
48) Brotherson MJ, Cook CC, Erwin EJ & Weigel CJ. Understanding self-determination and families of young children with disabilities in home environments. *Journal of Early Intervention*, 2008, 31(1), 22-43. DOI:10.1177/1053815108324445
49) Abery BH & Stancliffe RJ. An ecological theory of self-determination: theoretical. Theory in self-determination: Foundations for educational practice. In Wehmeyer M, Abery B, Mithaug D & Stanclife R (Ed.), Charles C. Thomas Publishing. 2003, Springfield IL, 25-42.
50) Wehmeyer ML. Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2005, 30(3), 113-120. DOI:10.2511/rpsd.30.3.113
51) Doren B, Gau JM & Lindstrom LE. The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 2012, 79(1), 7–23. DOI:10.1177/001440291207900101
52) Joussemet M, Landry R & Koestner R. A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 2008, 49(3), 194-200. DOI:10.1037/a0012754
53) Frankland HC, Turnbull AP, Wehmeyer ML & Blackmountain L. An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2004, 39(3), 191-205. URL: http://www.jstor.org/stable/23880162
54) Markus HR & Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991, 98(2), 224-253. DOI:10.1037/0033-295X.98.2.224
55) 村本由紀子・山口勧. もうひとつの self-serving bias:日本人の帰属における自己卑下・集団奉仕傾向の共存とその意味について. 実験社会心理学研究, 1997, 37(1), 65-75.
56) Wehmeyer ML. The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines, 1995.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_62
Journal of Inclusive Education, VOL.12 62-79

ORIGINAL ARTICLE

人的・物的環境整備が 1～2 歳児の概念形成に与える影響要因の検討
―CRAYON BOOK のデータ分析と保育士へのインタビュー調査の結果を中心に―

The Examination of Factors Influencing the Conceptual Formation of 1-2 Years Old Children by Environment; Focusing on the Results of Data Analysis of the CRAYON BOOK and Interviews with Childcare Workers

宇多川　清美 1)　小原　愛子 2)*
Kiyomi UTAGAWA　　Aiko KOHARA

1)　株式会社ヤクルト山陽
Yakult Sanyo. Inc.

2)　下関市立大学大学院経済学研究科
Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

＜Key-words＞
乳幼児教育，CRAYON BOOK，概念形成，環境と日常生活，インタビュー調査
early childhood　CRAYON BOOK　concept formation　environment and daily life　interview survey

*責任著者：kohara@shimonoseki-cu.ac.jp (小原 愛子)
Journal of Inclusive Education, 2023, 12:62-79. © 2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

乳幼児時期の概念形成に密接に関わってくる環境において、物的環境はもとより、人的環境である大人の関わりが必要となってくることは、さまざまな先行研究においても示されている。特に保育者が子どもの理解を促すための、経験の促し方や、子どもへの関わり方、情報の伝え方を意識し介入することが重要であることは、宇多川らの研究でも明らかにされている 1)。本研究では、CRAYON BOOK の測定者である保育士からインタビュー調査を行い、子どもの概念形成に必要な人的環境、物的環境の必要性を定量的データ・定性的データ両方から、総合的に分析することを目的とした。パス解析の結果、先行研究同様に、環境構成は大人の関わりを通して子どもの概念形成に影響することが明らかになった。また、保育士からのインタビュー結果は、データと同様に、物的環境が変わるだけでは、子どもの概念はより良い育ちとして確認できず、理解という保育者や周囲の大人の意識活動が適切に行われることで、子ども一人ひとりの概念が形成されていくことが明らかとなった。

Received
30 June, 2023

Revised
8 August, 2023

Accepted
10 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_62
Journal of Inclusive Education, VOL.12 62-79

Ⅰ．研究背景

子育てを取り巻く環境が大きく変化する中、日本の乳幼児保育・教育においても、2015 年に国が打ち出した「子ども・子育て支援新制度」を皮切りに、2017 年には、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の 3 法令においての同時改訂に伴い、幼児期に育みたい「資質・能力」が具体的に示された[2-5]。さらに 2019 年には、子育て支援のための政策「幼児教育・保育無償化」もスタートした[6]。これは、少子高齢化が進む中、未来を担う子ども達への支援や投資が重要とされているからである。

乳幼児教育の重要性として、Heckman のペリー就学前プロジェクトの中で、教育を「投資」と考えたときの収益率では、子どもの年齢が小さいうちほど高いことを述べている[7]。また、日本においては、乳幼児保育・教育の内容、いわゆる「質の向上」「質の均一化」を目指す必要性が言われるようになり、「保育所保育指針」においては、保育所保育における乳幼児保育・教育の積極的な位置づけとして、子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培うために、環境を通して養護及び教育を一体的に行うとされている[3]。

特に、学習の土台となる乳幼児期の概念形成の重要性が唱えられており、国立国語研究所報告では、概念とは外界を認知し、環境を把握するための準拠枠のようなものであるとし、環境(モノ、ヒト、コトがら)の概念化は、子どもの独自の欲求や活動を通して成し遂げられていくとも述べている。さらに概念の形成を期待するためには、心身の発達及び環境における文化の受容が保障されていなければならない。合わせて、概念形成には、自主的な発達とともに、意図的・系統的な教育的働きかけが重要であるとも述べている[8]。

その概念形成に密接に関わってくるのが環境としての、「物的環境」や「人的環境」であろう。環境の重要性は、「幼稚園教育要領」第 2 章、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」年齢ごとのねらい及び内容等でも述べられており、子どもが人と関わる力を育てていくためには、子ども自らが周囲の子どもや大人と関わっていくことができる環境を整えることが必要であると示されている[4-5]。乳幼児教育における環境の影響については多くの研究がなされており、「物的環境」整備については、保育現場や保育園における空間的・物的環境に関する研究が、中田によって文献的に整理され、空間的環境の特性と子どもの行動特性との関連について、屋外環境や屋内環境、園環境全体の環境といった視点から実践現場などにおける教育効果を述べている[9]。また、中道らは、保育所における「遊びのための環境設定」の充実は、子どもが安心・安全にかつ夢中・没頭して遊ぶことを可能にし、その経験による満足感や充実感は、子どもの情緒の安定に寄与するとともに、発達が著しい 1～2 歳児の育ちつつある諸能力を伸ばし、問題行動の減少に寄与すると述べている[10]。また、汐見らは、保育の環境構成と子どもの行動における質の変化に着目し、保育者による環境構成の変化が子どもの行動に変化を与えるとともに、環境構成を省察することが保育者の環境への意識変容に繋がることを明らかにした[11]。

「人的環境」については、文部科学省の「情動の科学的解明と教育の応用に関する検討会」での報告書にも、子どもが安定した自己を形成するには、他者の存在が重要であるとしている[12]。また、宇多川らは、1～2 歳児 12 名を対象とした縦断研究の結果から、保育園の限られた環境の中で保育者が「遊び」環境の工夫をしたり、子どもへの理解を促したりすることが、子どもの概念形成に影響するという可能性を示し、大人や周囲の意識活動としての「人的環境」の必要性についても示した[1, 13]。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_62
Journal of Inclusive Education, VOL.12 62-79

環境整備による子どもの概念形成について、尺度を用いてデータを収集した量的研究はわずかしかなく、さらにそれらのデータと保育者の聞き取りの質的研究を合わせた研究も見当たらない。宇多川らの先行研究により、概念形成に影響を及ぼす環境要因について量的に検証されているが、そのデータ数が 12 件と少なかったことや、実際に保育士がどのような取り組みを行ったかについての考察がされていない[13]。そこで本研究では、引き続きデータ収集を行い、より多くの園児から収集した CRAYON BOOK のすべてのデータを用いて、乳幼児期における物的・人的環境が、概念形成に与える影響について分析する。合わせて、保育士へのインタビュー調査を実施し、量的・質的データを総合的に分析することによって、1～2 歳児の概念形成に影響を与える人的・物的環境要因を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1. CRAYON BOOK のデータ収集について

1) 評価対象と実施期間

施設長及び保育士の研究参加に関する同意が得られた 7 県（新潟県、埼玉県、静岡県、兵庫県、広島県、山口県、福岡県)、23 園の認可保育園（小規模保育園、事業所内保育園、企業主導型保育園)において、保護者の同意を得た園児約 300 名に対して、保育士が CRAYON BOOK の評価尺度を記入した。収集したデータの中で、1～2 歳 ver.を同じ子どもで 2 回取得した実施数を抽出すると 98 件であった。「環境が概念形成に与える影響要因の検討」では、大量にデータを取ったとしても偏りのあるデータは有効ではないことから、分析対象を、1 回目よりばらつきの小さい 2 回目のデータを使用した[14]。

実施期間は、2020 年 6 月～2022 年 11 月とした。

2) CRAYON BOOK 評価尺度(Child Rearing Assist for Your Needs Book)

CRAYON BOOK は、子どもの「概念形成」と「才能発掘」の実態把握を行うための構造化された評価ツールとして開発された。尺度の領域として、3～5 歳 ver.は、乳幼児教育における食事、睡眠、遊びなどを評価する「環境と日常生活」、保育者の関わりを評価するための「理解」、「納得」、子どもの「概念形成」、「自己表現」の 5 領域 206 項目で構成され、内容的妥当性の検証が行われた[15]。また、1～2 歳 ver.として、5 領域 112 項目、0 歳 ver.として、「環境と日常生活」「理解」「納得」「概念形成」の 4 領域 47 項目のものが開発されている。本研究では、1～2 歳 ver.が対象のため、1～2 歳 ver.の領域の項目を表 1 に示す。記入者は、それぞれの項目について「環境と日常生活」「理解」「納得」の領域では、1＝「まったく」、2＝「あまり」、3＝どちらでもない」、4＝「やや」、5＝「とても」の回答形式、「概念形成」「自己表現」の領域では、1＝「まったくしていない」、2＝「あまりしていない」、3＝どちらでもない」、4＝「時々している」、5＝「頻繁にしている」の回答形式の中から、最も適切な数字に丸(〇)をつけて評価する。

表 1　CRAYON BOOK 1-2 歳 ver.の領域ごとの項目

	領域	項目数	各領域合計
環境と日常生活	環境	14 項目	
	食事	10 項目	
	睡眠	12 項目	
	遊び	10 項目	46 項目
理解	知識・経験の促し方	4 項目	
	子どもへの関わり方	3 項目	
	情報の伝え方	4 項目	11 項目
概念形成	視覚概念	4 項目	
	聴覚概念	5 項目	
	体感概念	9 項目	
	言語概念	3 項目	
	数概念	3 項目	24 項目
納得	信頼関係の作り方	3 項目	
	子どもの考え方の尊重	3 項目	
	行動変容の促し方	5 項目	11 項目
自己表現	画像的表現	3 項目	
	音楽的表現	10 項目	
	身体的表現	2 項目	
	言語的表現	3 項目	
	数的表現	2 項目	20 項目
5 領域			112 項目

3) 統計処理方法

本研究では、1 回目と 2 回目の差の検定を行うために、98 件のデータを対象に Wilcoxon signed-rank test を行った。

また、影響要因の分析については、大量にデータを取ったとしても偏りのあるデータは有効ではないことから、1 回目よりばらつきの小さい 2 回目のデータを使用して影響要因の分析をした[14]。影響要因の分析は、CRAYON BOOK の構造に基づいて探索的にモデルを検証する。パス解析を行い、モデルの適合度として、Goodness of fit index（GFI）と comparative fit index（CFI）、root mean square error of approximation（RMSEA）を用いた。GFT が 1 に近いほど、説得力のあるモデルといえる。目安は、GFI>0.95 といわれている[16]。CFI(comparative fit index)は、独立モデルと解析されたモデルの適合度(カイ二乗値)を比較したものである。値が 1 に近いほどデータへの当てはまりが良いと言える。目安は、CFI>0.90 といわれている[17]。RMSEA(root mean square error of approximation)は、モデルの分布と真の分布との乖離を 1 自由度あたりの量として表現した指標である。一般的に 0.05 以下であれば、当てはまりがよく、0.1 以上であれば当てはまりが悪いと判断する[18]。

4) 仮説設定

CRAYON BOOK の構造上では、乳幼児が置かれている「環境と日常生活」が「概念形成」の基盤となるが、「概念形成」は、「理解」を介して、乳幼児の「概念形成」を促すとされている。そのため、それらの構造から、CRAYON BOOK の領域及び項目について図 1 の仮説を設定した。

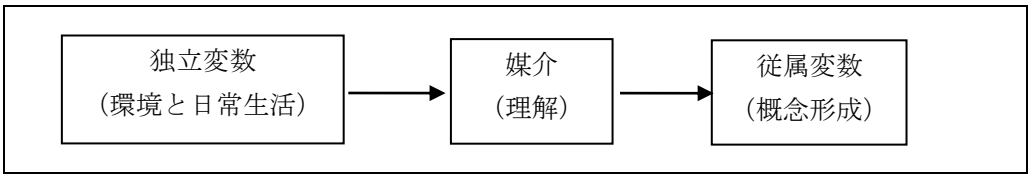


図 1 パス解析に使用する仮説モデル

5) 統計ソフト

統計解析には、SPSS ver.28 を使用する。また、パス解析には、Amos ver.28 を使用する。

2. 半構造化面接方法によるインタビュー調査及び分析方法

インタビュー調査は、CRAYON BOOK の評価尺度を導入している保育施設で、実際に子どものデータを取得した保育士 41 名を対象として、30 分～1 時間程度の半構造化面接によるインタビュー調査を行なった。なお、事前に本研究におけるインタビューの目的を説明し、理解・了承を得ている。質問項目は、表 2 に示す。インタビューは筆頭著者が行い、対面の場合は録音、WEB の場合は録画した。 研究にあたっては、参加者の自由意思に基づいて行った。インタビュー調査の分析は、得られた回答について、CRAYON　BOOK の領域に対応させて整理した。

表 2　**CRAYON BOOK の評価尺度を実施した保育者へのインタビュー項目**

【CRAYON を導入する前と導入後での変化について】
①　CRAYON の導入前と導入後に変化はありましたか。
②　①であると回答した方へ、変化した場所を具体的に教えてください。
③　②の回答に対して CRAYON BOOK のどの領域（項目）から気づきましたか。
④　環境の変化ののち、子どもたちの変化はどうでしたか。
⑤　特に何度も変更した場所を教えてください。
⑥　何度も変更した理由は何故ですか。
【保育士の関わりについて】
①　CRAYON の導入前と導入後に変化はありましたか。
②　保育士の関わりで変化した行動や声かけがあれば具体的に教えてください。
③　保育士の関わりで変化した行動や声かけはどの領域のどの項目から気づきましたか。
④　保育士の行動の変化により、子どもたちはどのように変化しましたか。
⑤　保育士の行動が変化すると、保育に対する考え方は変わりましたか。
⑥　環境（物的環境、人的環境：保育士の関わり方）を変えた後の保育士の声かけはどのようになりましたか
【環境の変化と保育士の関係について】
①　環境の変化と保育士の行動に関係はあると思いますか。
②　ある場合、どのような関係があると思いますか。
③　ない場合、何故ないと思いましたか。

3. 倫理的配慮

本研究は、下関市立大学の研究倫理委員会にて承認が得られている（0715-04）ものである。本研究の実施にあたり、対象となった 23 の保育園に在籍する乳幼児の保護者を対象に、研究内容（目的、方法、同意及び同意撤回について、個人情報の取り扱い、連絡先等の内容）に関する説明を行った。書面による保護者の同意が得られた児童のみ研究対象とした。また、研究への参加を断ったとしても、一切の不利益が生じない旨を説明した。子どもに関するデ

ータは、匿名化され、個人が特定できない情報だけで構成されている。除外基準は、保護者から研究の参加を断る旨の申告があった者とした。

Ⅲ．結果

1. １回目と２回目の差の検定

1) 評価対象者の基本属性

分析対象となった子どもの基本属性は、男女比については、男児 50 名、女児 48 名であった。平均年齢(月齢)は１回目 22.1 か月、２回目 27.4 か月となった。

2) CRAYON BOOK における１回目、2 回目の差の検定

CRAYON BOOK を 2 回評価し、その差を比較するため Wilcoxon signed-rank test による結果を表 3 に示す。

Wilcoxon signed-rank test による検定では、25 領域中 24 領域において 5%水準で有意差が確認され、全体の 96%が１回目と 2 回目で変化したことが分かった。有意差がなく変化が見られなかった領域は、「行動変容の促し方」のみであった。

表３　１回目と２回目における各領域平均点数の差の検定結果

(n＝98)	領域（最高点）	１回目	２回目	差の検定
環境と日常生活	（230）	192.0	204.1	＊＊＊
	環境（70）	57.9	62.4	＊＊＊
	食事（50）	41.5	42.5	＊＊
	睡眠（60）	54.0	55.4	＊＊＊
	遊び（50）	38.7	43.7	＊＊＊
理解（55）		43.3	47.3	＊＊＊
	知識・経験の促し方（20）	14.8	16.7	＊＊＊
	子どもへの関わり方（15）	11.9	13.2	＊＊＊
	情報の伝え方（20）	16.6	17.5	＊＊＊
概念形成（120）		80.4	92.7	＊＊＊
	視覚概念（20）	15.6	17.6	＊＊＊
	聴覚概念（25）	21.3	22.8	＊＊
	体感概念（45）	27.3	32.2	＊＊＊
	言語概念（15）	10.2	11.7	＊＊＊
	数概念（15）	5.9	8.4	＊＊＊
納得（55）		45.6	47.4	＊
	信頼関係の作り方（15）	13.6	14.0	＊
	子どもの考え方の尊重（15）	12.2	13.0	＊＊＊
	行動変容の促し方（25）	19.8	20.3	n.s.
自己表現（100）		50.5	67.2	＊＊＊
	画像的表現（15）	6.0	8.9	＊＊＊
	音楽的表現（50）	29.8	36.3	＊＊＊
	身体的表現（10）	4.0	5.7	＊＊＊
	言語的表現（15）	7.3	11.2	＊＊＊
	数的表現（10）	3.3	5.1	＊＊＊

$p<0.001$***，　$p<0.01$**，　$p<0.05$*，n.s.＝not significant

2. 環境が概念形成に与える影響要因の検討

1) 評価対象者の基本属性

分析対象となった子どもの基本属性を表 4 に示す。

男女比については、男児 50 名、女児 48 名と男の子が多い結果となった。平均年齢(月齢)は 27.4 か月となった。

表 4　子どもの基本属性 1～2 歳 ver.

子どもの基本属性		(n＝98) n (%)
性別	男児	50 (51.0)
	女児	48 (49.0)
	平均年齢(月齢)	27.4 ± 5.3 か月

2) 領域ごとの得点結果

CRAYON BOOK の平均値、標準偏差、中央値、得点率を、表 5 に示す。CRAYON BOOK は、各領域の最高得点が異なるため、領域を比較する際に最高点に対してどのくらいの点数を取ったかをパーセンテージで表記した「得点率」を用いて領域の比較をおこなった。その結果、2 回目で最も点数が高かったのは、「信頼関係」の領域で、93.5%となった。一方、得点率で最も低かった領域が「数的表現」で、50.9%となった。さらに、数的表現に繋がる数概念も概念形成の中では最も低く、56.1%となった。

表 5　各領域の平均値、標準偏差、中央値の結果

(n = 98)

領域（最大値）	平均値	標準偏差	中央値	得点率※
環境と日常生活　(230)	204.2	15.1	203.0	88.7
環境（70）	62.8	5.9	64.0	89.2
食事（50）	42.5	4.5	42.0	84.9
睡眠（60）	55.4	3.6	56.0	92.4
遊び（50）	43.8	4.1	44.0	87.5
理解　(55)	47.4	5.1	47.0	86.0
促し方（20）	16.7	2.5	17.0	83.4
関わり方（15）	13.2	1.7	13.0	87.7
伝え方（20）	17.5	2.0	18.0	87.3
概念形成　(120)	92.6	14.1	94.0	77.2
視覚概念（20）	17.6	2.2	18.0	87.8
聴覚概念（25）	22.8	2.7	24.0	91.1
体感概念（45）	32.1	7.0	32.0	71.5
言語概念（15）	11.7	3.0	12.0	78.3
数概念（15）	8.4	3.3	9.0	56.1
納得　(55)	47.4	4.7	47.0	86.1
信頼関係（15）	14.0	1.0	14.0	93.5
尊重（15）	13.0	1.5	13.0	86.9
行動変容（25）	20.3	3.2	20.0	81.3
自己表現　(100)	67.2	17.5	70.0	67.2
画像的表現（15）	8.9	3.5	9.0	59.5
音楽的表現（50）	36.3	8.7	38.0	72.5
身体的表現（10）	5.7	2.3	6.0	56.8
言語的表現（15）	11.2	4.2	13.0	74.4
数的表現（10）	5.1	2.4	5.0	50.9

3）仮説設定に関する統計解析の結果

事前に想定した仮説モデルの結果を表 6 に示す。

CRAYON BOOK においては、「環境と日常生活」の領域は、「理解」という媒介を通すと、GFI、CFI とも「概念形成」に影響する適合度が高いことが明らかとなったがが、RMSEA 指標が 0.134 となり適合度は低かった。

表 6　パス解析のモデル適合度

（n = 98）

独立変数	媒介	従属変数	GFI	CFI	RMSEA
環境と日常生活➡	理解➡	概念形成	0.982	0.971	0.134

4）下位領域ごとのモデル適合度

①「環境」領域のモデル適合度

パス解析で下位領域である「環境」を検証した結果、15 モデルのうち 3 モデルが適合した。具体的には、「環境」が「促し方」「子どもへの関わり方」「情報の伝え方」を介すと、「視覚概念」のみに影響することが明らかとなった。

「環境」領域モデルの適合度を表 7 に示し、高い適合度のものについては網掛けをした。

表 7　パス解析：下位領域における「環境」領域モデル適合度

（n=98）

独立変数	媒介変数	従属変数	GFI	CFI	RMSEA
環境	促し方	視覚概念	0.994	1.000	0.000
環境	促し方	聴覚概念	0.959	0.923	0.238
環境	促し方	体感概念	0.958	0.905	0.239
環境	促し方	言語概念	0.968	0.930	0.203
環境	促し方	数概念	0.941	0.861	0.297
環境	子どもへの関わり方	視覚概念	0.993	0.996	0.019
環境	子どもへの関わり方	聴覚概念	0.901	0.180	0.412
環境	子どもへの関わり方	体感概念	0.980	0.804	0.146
環境	子どもへの関わり方	言語概念	0.917	0.656	0.368
環境	子どもへの関わり方	数概念	0.895	0.497	0.428
環境	情報の伝え方	視覚概念	0.989	0.981	0.079
環境	情報の伝え方	聴覚概念	0.941	0.828	0.296
環境	情報の伝え方	体感概念	0.958	0.852	0.240
環境	情報の伝え方	言語概念	0.932	0.744	0.324
環境	情報の伝え方	数概念	0.903	0.646	0.407

②「食事」領域のモデル適合度

パス解析で下位領域である「食事」を検証した結果、15 モデルのうち 10 モデルが適合した。具体的には、「食事」が「促し方」を介すと、「聴覚概念」「体感概念」「数概念」への影響が明らかとなった。また「子どもへの関わり方」を介すと、「視覚概念」「聴覚概念」「言語概念」への影響が明らかとなった。「食事」が「情報の伝え方」を介すと、「視覚概念」「聴覚概念」「体感概念」「数概念」への影響が明らかとなった。

「食事」領域モデルの適合度を表 8 に示し、高い適合度のものについては網掛けをした。

表 8　パス解析：下位領域における「食事」領域モデル適合度

(n=98)

独立変数	媒介変数	従属変数	GFI	CFI	RMSEA
食事	促し方	視覚概念	0.990	0.308	0.070
食事	促し方	聴覚概念	1.000	1.000	0.000
食事	促し方	体感概念	0.998	1.000	0.000
食事	促し方	言語概念	0.982	0.455	0.000
食事	促し方	数概念	0.998	1.000	0.000
食事	子どもへの関わり方	視覚概念	1.000	1.000	0.000
食事	子どもへの関わり方	聴覚概念	1.000	1.000	0.000
食事	子どもへの関わり方	体感概念	0.971	0.900	0.190
食事	子どもへの関わり方	言語概念	0.992	0.997	0.039
食事	子どもへの関わり方	数概念	0.976	0.938	0.167
食事	情報の伝え方	視覚概念	0.993	1.000	0.000
食事	情報の伝え方	聴覚概念	1.000	1.000	0.000
食事	情報の伝え方	体感概念	0.994	1.000	0.000
食事	情報の伝え方	言語概念	0.989	0.886	0.083
食事	情報の伝え方	数概念	1.000	1.000	0.000

③「睡眠」領域のモデル適合度

パス解析で下位領域である「睡眠」を検証した結果、15 モデルのうち 9 モデルが適合した。具体的には、「睡眠」が「促し方」を介すと「視覚概念」「聴覚概念」「体感概念」「言語概念」「数概念」のすべての「概念形成」に影響することが明らかとなった。また「子どもへの関わり方」を介すと「体感概念」への影響が明らかとなった。「睡眠」が「情報の伝え方」を介すと「視覚概念」「体感概念」「言語概念」への影響が明らかとなった。

「睡眠」領域モデルの適合度を表 9 に示し、高い適合度のものについては網掛けをした。

表 9　パス解析：下位領域における「睡眠」モデル適合度

（n=98）

独立変数	媒介変数	従属変数	GFI	CFI	RMSEA
睡眠	促し方	視覚概念	0.994	1.000	0.000
睡眠	促し方	聴覚概念	0.988	0.985	0.088
睡眠	促し方	体感概念	0.999	1.000	0.000
睡眠	促し方	言語概念	0.995	1.000	0.000
睡眠	促し方	数概念	0.999	1.000	0.000
睡眠	子どもへの関わり方	視覚概念	0.948	0.405	0.276
睡眠	子どもへの関わり方	聴覚概念	0.957	0.924	0.249
睡眠	子どもへの関わり方	体感概念	0.999	1.000	0.000
睡眠	子どもへの関わり方	言語概念	0.978	0.919	0.155
睡眠	子どもへの関わり方	数概念	0.974	0.865	0.175
睡眠	情報の伝え方	視覚概念	0.999	1.000	0.000
睡眠	情報の伝え方	聴覚概念	0.979	0.944	0.149
睡眠	情報の伝え方	体感概念	1.000	1.000	0.000
睡眠	情報の伝え方	言語概念	0.992	0.990	0.050
睡眠	情報の伝え方	数概念	0.987	0.961	0.102

④「遊び」領域のモデル適合度

パス解析で下位領域である「遊び」を検証した結果、15 モデルのうち 8 モデルが適合した。具体的には、「遊び」が「促し方」を介すと、「体感概念」「言語概念」「数概念」に影響することが明らかとなった。また、「遊び」が「子どもへの関わり方」を介すと「視覚概念」「体感概念」に影響することが明らかとなった。「遊び」が「情報の伝え方」を介すと、「視覚概念」「体感概念」「言語概念」への影響が明らかとなった。

「遊び」領域モデルの適合度を表 10 に示し、高い適合度のものについては網掛けをした。

表 10　パス解析：下位領域における「遊び」モデル適合度

（n=98）

独立変数	媒介変数	従属変数	GFI	CFI	RMSEA
遊び	促し方	視覚概念	0.986	0.986	0.106
遊び	促し方	聴覚概念	0.867	0.785	0.502
遊び	促し方	体感概念	0.989	0.992	0.078
遊び	促し方	言語概念	1.000	1.000	0.000
遊び	促し方	数概念	1.000	1.000	0.000
遊び	子どもへの関わり方	視覚概念	1.000	1.000	0.000
遊び	子どもへの関わり方	聴覚概念	0.828	0.268	0.603
遊び	子どもへの関わり方	体感概念	0.996	1.000	0.000
遊び	子どもへの関わり方	言語概念	0.952	0.839	0.261
遊び	子どもへの関わり方	数概念	0.958	0.826	0.242
遊び	情報の伝え方	視覚概念	0.997	1.000	0.000
遊び	情報の伝え方	聴覚概念	0.859	0.682	0.521
遊び	情報の伝え方	体感概念	0.997	1.000	0.000
遊び	情報の伝え方	言語概念	0.987	0.979	0.099
遊び	情報の伝え方	数概念	0.985	0.973	0.112

3. CRAYON BOOK1～2 歳 ver.取得者へのインタビュー調査

1） 半構造化面接方法による保育士へのインタビュー結果

全設問についての項目のまとめを表 11 に示す。自由回答の項目については、1 人が複数述べているため、件数で表示した。

2）施設・設備についての回答結果

「CRAYON 導入前と導入後での施設・設備について」変化ありと回答した人は 37 名、変化なしと回答した人は 1 名、どちらでもないと回答した人は 3 名であった。自由回答は、全 52 件のうち、環境 21 件、食事 1 件、遊び 15 件、概念形成 6 件、その他 9 件であった。一番多かった環境 21 件には、「窓から見えるように階段を作ったら子どもが喜んだ」「トイレ・手洗い場に行動の流れの写真、手を洗うまでのイラストを貼っている。手を自分から洗う子どもは増えてきている」などあった。

「変化した場所を具体的に教えてください」では、全 48 件のうち、コーナー遊び 11 件、ままごとコーナー5 件、パーテーション・仕切り 6 件、おもちゃ 5 件、壁面 4 件、窓 3 件、数的な遊び 3 件、鏡の設置 2 件、睡眠 2 件、トイレ 2 件、構造化 2 件、給食 1 件、子どもの行動 1 件、室内全体 1 件であった。自由回答では「決まったコーナーがなかったため、常に遊び環境を提供するためのコーナーができ、場所も決まってきている」とあった。

「どの領域のどの項目から気づいたか」では、全 50 件のうち、環境と日常生活全 8 件、環境 4 件、睡眠 3 件、遊び 3 件、理解 12 件、概念形成 9 件、納得 4 件、わからない 7 件であった。自由回答では、「CRAYON をチェックすると、数字の項目が低くなっていたので、遊びの中で意識して声かけができるようになった。その項目があることで意識できるようになった」とあった。

「環境の変化ののち、子どもたちの変化はどうでしたか」では、変化ありと回答した人は 40 名、変化なしと回答した人は 1 名であった。全 60 件のうち、視覚概念 6 件、聴覚概念 3 件、体感概念 1 件、言語概念 7 件、数概念 7 件、自己表現 18 件、子どもの行動 17 件、その他 1 件であった。自由回答では、「壁に貼った虫やイラストに自分から的当てして、簡単なルールを意識して遊ぶようになったのには驚いた」とあった。

「特に何度も変更した場所を教えてください」「何度も変更した理由は何故ですか」では、全 59 件のうち、施設全体 14 件、ままごとコーナー9 件、各コーナー8 件、おもちゃ・道具 10 件、CRAYON を取り入れたことで変えた 18 件であった。自由回答では、「聴覚概念、音楽が育っている。リズム遊びが育っているので、そこを充実させている」とあった。

3）保育士の関わりについての回答結果

「CRAYON の導入前と導入後について」変化ありと回答した人は 40 名、変化なしと回答した人は 1 名であった。自由回答では、全 82 件のうち、子どもの見方・気づき 26 件、子どもへの声かけの変化 17 件、子どもへの対応 11 件、保育士の行動 9 件、保育士の態度 8 件、保育士同士の話し合い 5 件、その他 6 件であった。自由回答は、「導入して話し合いが多くなった。CRAYON で、共通理解が増えた」「一斉保育から子どもの主体性に変わったことが大きい」などがあった。

「保育士の関わりで変化した行動や声かけ」では、全 42 件のうち、具体的な声かけ 19 件、具体的な行動の変化 12 件、考え方の変化 10 件、変化なし 1 件であった。自由回答では、「ダメが減った。子どもたちへの問いかけが増えた。なにする？などの選択肢を多く伝えられるようになった」などがあった。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_62
Journal of Inclusive Education, VOL.12 62-79

表 11　CRAYON BOOK の評価シートを取得している保育士への
半構造化面接方法によるインタビューとりまとめ　（n=41）

■　CRAYON BOOK を導入する前と導入後での変化について
①　CRAYON の導入前と導入後に変化はありましたか？
変化あり：37 名　　変化なし：1 名　　どちらでもない：3 名
【自由回答：52 件】
環境：21 件、食事 1 件、遊び 15 件、概念形成 6 件、その他 9 件
②　①であると回答した方へ、変化した場所を具体的に教えてください。
【自由回答：48 件】
コーナー遊び：11 件、ままごとコーナー：5 件、パーテーション：6 件、おもちゃ：5 件、壁面：4 件、窓：3 件、数的な遊び：3 件、鏡の設置：2 件、睡眠：2 件、トイレ：2 件、構造化：2 件、給食：1 件、子どもの行動：1 件、室内全体：1 件
③　設問 2 の回答に対して CRAYON BOOK のどの領域（項目）から気づきましたか。
【自由回答：50 件】
環境と日常生活：8 件、環境：4 件、睡眠：3 件、遊び：3 件、理解：12 件、概念形成：9 件、納得：4 件、わからない：7 件
④　環境の変化ののち、子どもたちの変化はどうでしたか。
変化あり：40 名　　変化なし：1 名
【自由回答：60 件】
視覚概念：6 件、聴覚概念：3 件、体感概念：1 件、言語概念：7 件、数概念：7 件、自己表現：18 件、子どもの行動：17 件、その他：1 件
⑤　特に何度も変更した場所を教えてください。 **⑥　何度も変更した理由は何故ですか。**
【自由回答：59 件】
施設全体：14 件、ままごとコーナー：9 件、コーナー：8 件、おもちゃ・道具：10 件、CRAYON を取り入れたこと：18 件
■保育士の関わりについて
①　保育士の関わりについて CRAYON の導入前と導入後に変化はありましたか？
変化あり：40 名　　変化なし：1 名
【自由回答：82 件】
子どもの見方・気づき：26 件、子どもへの声かけ：17 件、子どもへの対応：11 件、保育士の行動：9 件、保育士の態度：8 件、保育士同士の話し合い：5 件、その他：6 件
②　保育士の関わりで変化した行動や声かけがあれば具体的に教えてください
【自由回答：42 件】
具体的な声かけ：19 件、具体的な行動：12 件、考え方：10 件、変化なし：1 件
③　保育士の関わりで変化した行動や声かけはどの領域から気づきましたか。
【自由回答：28 件】
全体：3 件、理解：7 件、概念形成：7 件、納得：6 件、自己表現：2 件、その他：3 件
④　保育士の行動の変化により、子どもたちはどのように変化しましたか。
【自由回答：35 件】
日常生活：18 件、自己表現：15 件、概念形成：2 件
⑤　保育士の行動が変化すると、保育に対する考え方は変わりましたか。
変化あり：41 名　　変化なし：0 名
【自由回答：31 件】
大変変わった：5 件、変わった：14 件、楽しくなった：7 件、わかりにくい：5 件
⑥　環境（物的環境、人的環境：保育士の関わり方）を変えた後の保育士の声かけはどのようになりましたか
【自由回答：18 件】
■環境の変化と保育士の関係について
①　環境の変化と保育士の行動に関係はあると思いますか
関係あり：40 名　　関係なし：0 名　　どちらともいえない：1 名
②　変化ありの場合どのような関係があると思いますか。
【自由回答：26 件】

「保育士の関わりで変化した行動や声かけは、CRAYON のどの領域（項目）から気づいたか」については、全 28 件のうち、全体 3 件、理解 7 件、概念形成 7 件、納得 6 件、自己表現 2 件、その他 3 件であった。自由回答では「体感概念、感触については、よくやり取りしている。やわらかい、硬いなど意識するようになった」とあった。

「保育士の関わりが変化したことでの子どもたちの変化について」では、全 35 件のうち、日常生活 18 件、自己表現 15 件、概念形成 2 件であった。自由回答では、「身の回りのことを子どもが自らやりたがるようになる」「じっくり遊べるようになってきた。好きな遊びを好きなだけしているため、気持ちが安定している」などがあった。

「保育士の行動が変化すると保育士の保育に対する考え方は変わったか」では、変化ありと回答した人は 41 名、変化なしと回答した人は 0 名であった。全 31 件のうち、大変変わった 5 件、変わった 14 件、楽しくなった 7 件、わかりにくい 5 件であった。自由回答では、「ストレスがなくなったから、本当に楽しくなった」「今までは、毎日楽しく過ごさせてあげるということから、もっと発達面、「伸びしろ」を伸ばしてあげるなど考えるようになった。しかし、プレッシャーもある」などがあった。

「環境（物的環境・人的環境）を変えた後の保育士の声かけはどのようになったか」では、具体的意見が 18 件であった。自由回答では、「子どもの動きをみてからの声かけになった」「禁止用語が減った」「マザーリングで話ができるようになった」「大きな声の人がいなくなった。不要な言葉数も減った」などがあった。

4） 環境の変化と保育士の関係についての回答結果

「環境の変化と保育士の行動に関係はあると思いますか」について、関係ありと回答した人は 40 名、関係なしと回答した人は 0 名、どちらともいえないと回答した人は 1 名であった。全 26 件のうち、ありと答えた 25 件の自由回答については、「環境でゆとりができ、話が良くできるようになったのでは。意見が言い合える関係になれた。環境からくるものがあると思う」「環境は良いように変わっていくと、子どもたちものびのびとなるので、その子どもたちを見て、保育士がもっと良くしてあげたいと思うから」などあった。

Ⅳ．考察

本研究では、CRAYON BOOK の 1～2 歳 ver.の評価尺度データを使用し、3 か年に渡るデータ収集と保育士への関わりを通して、環境が子どもの概念形成にどのように影響を与えるかについて定量的に検証してきた。さらに、保育士へのインタビュー調査を行い、データ分析の結果を含めて総合的に考察することで、定量的データを定性的に裏付ける研究となった。本考察では量的研究で得られた結果と質的研究で得られた結果を擦り合わせて考察することで、実際の取り組みや環境設定が量的にどのように表れるか、概念形成を促す環境要因の影響について深めたい。

1. パス解析の結果からの考察

1） 「環境」

「促し方」「関わり方」「伝え方」を介すと、「視覚概念」のみにモデル適合度が高く、それ以外の概念形成は低くなっている。インタビュー結果でも、環境については、1 回目から 2 回目に向けて、保育士の意識の変化があり、具体的な改善計画として、「窓の高さを子どもの

目線から見えるように台を置いた」や「トイレ、手洗い場に行動の流れの写真を貼った」などあり、子どもの視覚に訴える行動を実施した結果、視覚概念が高くなってきていると考えられる。

2)「食事」

「促し方」を介すと「聴覚概念」「体感概念」「数概念」のモデル適合度が高かった。「促し方」は、「理解１：子どもに豊かな間接的な経験の機会を作っていますか」や「理解２：子どもの感覚に触れる機会を作っていますか」などの項目があり、インタビュー結果では、これらを受けて、「好き嫌いは、食べる時間に無理をさせず、野菜を栽培したり、その日の給食の食材のイラストを、食レンジャー（食材の種類を５色に分け１食ずつに戦隊レンジャーがいる）と一緒に壁に貼るなどした」「体感遊びの得点が低かったので、子どもが自らいろいろな感触の物に触れられる環境を設定した」「声かけが具体的になった」などあり、これらの活動から高くなったのではと考えられる。

「関わり方」を介すと「視覚概念」「聴覚概念」「言語概念」のモデル適合度が高かった。「関わり方」は、「理解 5：子どもの言いたいことが分かりづらいとき、適切な言葉で言いかえたり、聞き直していますか」「理解 7：子どもに具体的なものさし（形、色、大きさ、量）などを使って説明していますか」とあり、インタビュー結果では、「以前は、形や大きさなどを見ることができるものがなかったが、今は、壁に虫、自然、色、形など子どもの興味がある物を貼るようにしている」「子どもの発語を気にするようになった」などあり、保育士が具体的な方法や、言葉で関わりを持ち始めていることが伺え、これらの活動を通して適合度が高くなってきていると考えられる。

「伝え方」を介すと「視覚概念」「聴覚概念」「体感概念」「数概念」のモデル適合度が高かった。「伝え方」は、「理解 9：子どもに情報を与えるときに子どもの身の回りの生活と繋がる話題にしていますか」「理解：11 子どもの心身の状態や場面に合わせて、声色と態度を変えていますか」とあり、インタビュー結果では、具体的な改善活動を導入している回答が多く、「保育士が提供するだけでなく、何をしたいか考え、子どもに聞けるようになった」「2歳児の子どもが雨とわかっても外に出たいとあり、子どもと話し合い、泥んこ遊びをするようになった」などあり、子どもの声を拾い上げ、さらに、活動に繋げられるよう伝え方にも工夫が見えてきたのでは、と考えられる。

3)「睡眠」

「促し方」を介すと、全ての「概念形成」のモデル適合度が高かった。これは、「睡眠」の項目には、「睡眠１：就寝前はリラックスできるように静かな音楽を流すなど、子どもが沈静化できるような環境になっている」とあり、インタビュー結果でも、「寝る場所の決定、食寝分離の実施」「お昼寝をする子としない子の場所変えた」などあった。また、保育現場の睡眠の環境においては、ある程度のルールが決まっており、それに合わせて保育士が丁寧に促していることが考えられる。

「関わり方」を介すと「体感概念」のみモデル適合度が高かった。「睡眠」においての環境は、湿温度、光、音の項目があるが、眠りにつくときに「視覚」「言語」「数」の概念は、直接働きかけにくいことから、インタビュー結果でも、「昼寝できない子どもへの対応」や「お昼寝できない子どもを分ける」などの回答があり、昼寝での概念形成への関わりは、絞り込みされていることが考えられる。

4) 「遊び」

「促し方」を介すと「体感概念」「言語概念」「数概念」のモデル適合度が高かった。「遊び」の項目では、「遊び 2：子どもが生活経験と結び付けて遊べるような遊具や玩具の素材、道具が用意されている」とあり、「理解」の項目では、「理解 1：子どもに豊かな間接的な経験の機会を作っていますか」ともあるように、これらを受けて、保育士のインタビュー結果でも、「子どもの育ちに合わせたコーナー遊びの設置を、一人ひとりの子どもの成長や行動を見て行っている」などあり、間接的な経験の機会が「体感」「言語」「数」などの概念を育てていると考えられる。

「関わり方」を介すと「視覚概念」「体感概念」のモデル適合度が高かった。「遊び」の項目では、「遊び 8：子どもと一緒にあそぶなど、保育者もいろいろ遊びを楽しむようにしている」とあり、「理解」の項目では、「理解 6：子どもが自ら考えるような言葉かけをしていますか」ともあるように、これらを受けて、保育士のインタビュー結果でも、「子どもも保育士が受け止めてくれるので、表情も柔らかく、緊張感がなくなって、のびのびと過ごしている。ストレスもないのではと思う」とあり、これらの関わり方が、概念の形成を育んでいるのではと考えられる。

「伝え方」を介すと「視覚概念」「体感概念」「言語概念」のモデル適合度が高かった。「遊び」の項目では、「遊び 5：保育者が一方的に選択して与えるのではなく、子どもの主体的な活動としての遊びが展開できる」とあり、インタビュー結果でも、「子どもの目線に子どもの興味のある物を置き、表情を読み取り声をかけている」「オレンジを育て緑色の時と、橙色の時の匂いを一緒に発見できた」とあり、伝え方の工夫がされており、概念形成に繋がっていると考えられる。

「環境と日常生活」の下位領域では、「聴覚概念」「言語概念」「数概念」の適合度が低く、インタビュー結果でも、「聴覚概念」では、「聞こえていることが普通で聞こえ方に違いがあることを理解できなかった」とあり、「数概念」では、ほとんどの保育施設で得点が低く、「数などは、月齢的にまだ早い」「数字などを取り入れると、小さいうちから勉強させていると思われる」などの意見が多かったことからも、保育士の「数概念」に対する理解不足から、得点が低くなっていることが考えられる。一方、そのような認識の保育士も、子どもの概念形成の必要性や、重要性について CRAYON BOOK の項目を確認しながら意図的に意識し始めると、子どもへの関わりに変化が見え、その結果、子どもの変化を感じられるようになっていることもインタビュー結果から伺えた。

5) 環境が子どもの概念形成に与える影響要因の考察

影響要因の分析を行った結果からも、環境と日常生活の「物的環境」から、直接的に概念は形成されるのではなく、子どもへの「理解」を促すという大人や周囲の意図的な活動としての「人的環境」が必要であることが明らかになったことに加え、1 回目より 2 回目の点数が有意に高くなった。1 回目から 2 回目にかけて、点数が高くなったことを、子どもの月齢が高くなったことによる変化とも捉えられるが、インタビューの中でも、「保育士の関わりが変化し、丁寧な関わりが増えたことで、子どもの育ちが変わってきている」とあり、単に、年齢が上がったことだけでの変化ではないと考えられる。また、これらの結果は、宇多川らの先行研究でも同様の結果が示されている[13]。本研究において、子どもの「理解」を促す大人の関わりの重要性が、定量的なデータだけでなく、定性的にも裏付けられたと考えられる。

また、着目したのは、CRAYON の導入前と導入後の施設・設備の環境の変化や、保育士

の関わりの変化である。保育施設の環境は、劣悪でない限りある一定水準で環境整備がなされているため、大きな変化はないと想定していたが、インタビュー実施の 41 名中 37 名が「変化あり」と答えている。このことは、保育士が CRAYON を導入する前は、その環境一つひとつの役割や、重要性について意図的に環境設定をすることができていなかったのではないかと考えられる。インタビュー結果でも、「CRAYON の導入後、必要性を理解したため、話し合いが多くなった」や、施設長からの意見として、「指導・研修が行いやすくなった」という内容もあった。CRAYON BOOK は、保育所保育指針をはじめとする 3 法令を中心に、多くの研究や文献により構成されている。韓によると、CRAYON NOOK の評価尺度は、乳幼児が環境からの感覚刺激によって学習し、概念形成を行うため、そのための刺激や経験を意図的に設定する指針となるような項目として設定されており、特に環境の設定に関しては、保育所保育指針や幼稚園教育要領に示されている環境に関する要件を、それぞれ評価項目として具現化した、とも述べている [3)4)15)]。CRAYON BOOK を通して、意図的に環境を整えようとするだけでなく、環境設定の役割や重要性の研修などを、積極的に園内に取り入れ保育士が学んだことによって、従来であれば当たり前とされていた環境が、乳幼児教育を行うための良い環境へと変化をもたらしたと考えられる。

2. 総合考察

以上のことから、本研究では、「環境と日常生活」という物的環境が子どもにとって良い方向で働くためには、「理解」という大人や保育士の教育的観点からの関わりである人的環境が必要であり、それによって、生きる力の基礎となる「概念形成」に影響を与えることが明らかになった。2017 年、日本では、保育園、幼稚園、認定子ども園といった壁を越えて、国として乳幼児教育を行う、と大きな方向転換を行った。また、人生 100 年時代を生きる子どもたちの乳幼児期に「概念形成」の土台が培われると、その後の、3 歳、4 歳、5 歳へと繋がる「自己表現」を通したコミュニケーション力や、学びにつながることは明らかとなっており、特に、その先の、小学校への接続に対してもスムーズな連携が必要とされている。保育所保育所指針には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、保育所保育指針の第 2 章に示すねらい及び内容に基づく保育活動全体を通して、資質・能力が育まれている子どもの小学校就学時の具体的な姿であり、保育士等が指導を行う際に考慮するものである、と示されている [3)]。

本研究の限界点は、0 歳～5 歳まで同じ子どもを追跡できないことである。CRAYON BOOK は、3 つの ver.(0 歳 ver.、1～2 歳 ver.、3～5 歳 ver.）で構成されているため、1 人の子どもを同じ ver.で追跡できない。今後、それぞれの異なる ver.でも追跡分析できるように、関連性など検証されることが研究課題となる。また、データ取得期間についても研究の限界点があった。今回、対象となった保育施設のほとんどが、0 歳～2 歳児クラス（3 歳の誕生日が来た年で卒園する）の施設であるため、卒園や途中転園により、3 歳以上の子どもの追跡が困難であった。さらに、1 回目と 2 回目のデータ取得時期を、保育園の行事や 1 回目の評価のタイミングなどによって厳密に固定できなかった。対象の 98 件中、60 件（61.2%）が 5 か月～7 か月の間隔をあけてデータを取得したが、そのほかのデータは 1 か月～11 か月とばらつきがあった。 1 回目と 2 回目の差の検定においては、2 回目が有意に高い点数となり、これらの差の変化については、人的・物的環境要因の影響があった可能性が考えられる。年齢が上がり概念形成が高くなったことも考えられるが、子どもの概念形成は自然に成長するの

ではなく、大人の関わりによって成長するものであり、パス解析においても環境と日常生活領域が理解領域を媒介し概念形成に影響することが検証された。しかし、今後、より一層正確なデータを分析するためには、取得間隔を揃えることも必要だろう。

本研究では、1〜2 歳児の概念形成に与える物的・人的環境の要因について、3 つの提言を行いたい。1 つ目は、1〜2 歳児における概念形成には、物的環境である施設やモノとしての環境があり、子どもの最善の利益に基づく物的環境として、特に保育施設では、保育所保育指針、児童福祉施設としての基準を順守し、意図的に整備される必要がある。一方で、子どもの成長は著しく、成長にあわせて環境も常に変化させていく必要があるため、保育士である大人の対応は、常に観察・省察を行い適切な環境を提供する必要がある。2 つ目は、1〜2 歳児における概念形成には、人的環境である保育士や大人の関わりがあり、それらは、子どもの「概念形成」に密接に関わってくる。常に一人ひとりの「強み」と「のびしろ」、集団での社会性やコミュニケーションを意識し、大人が意図的に丁寧な関わりを提供する必要がある。3 つ目は、子どもの概念形成を育むためにも、現在の年齢だけを意識するのではなく、いずれ、3 歳、4 歳、5 歳、さらには小学校との接続も踏まえ、教育的観点からの関わりが必要である。その教育的な関わりは、遊びを通して考えられるべきである。

子どもの生きる土台となる概念を形成するためにも、物的環境や人的環境の整備は乳幼児教育の重要な要因となる。子どもの「概念形成」に影響を与えるといった検証について、定量的データと保育士の聞き取りや変化についての定性的データを組み合わせて分析した研究は初めてであるため、今後の乳幼児教育を行うための重要な結果を提示できたと考えられる。今後は、それらがさらに子どもの自己表現や才能にどのように影響を与えるかについての検証も必要となるだろう。

謝辞

本研究論文を執筆するにあたり、データ収集にご協力頂いた保護者の皆様、保育者の皆様、心より感謝申し上げます。

文献

1) 宇多川清美・小原愛子. 乳幼児期における環境が概念形成に与える影響分析-CRAYON BOOK を用いたデータを中心に-. Journal of Inclusive Education. 2022, 11, 110-120. DOI: 10.20744/incleedu.11.0_110
2) 厚生労働省(2015)「子ども・子育て支援新制度」 URL: https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/index.html（最終閲覧：2023 年 7 月 25 日）.
3) 厚生労働省(2017)保育所保育指針. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf（最終閲覧：2023 年 7 月 25 日）.

4) 文部科学省(2017)幼稚園教育要領. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm（最終閲覧：2023 年 7 月 30 日）.
5) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領. URL: https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf（最終閲覧：2023 年 7 月 30 日）.
6) 厚生労働省（2019）幼児教育・保育の無償化について. URL: https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/musyouka/about/index.html（最終閲覧：2023 年 7 月 30 日）.
7) Heckman, J. J. Giving Kids a Fair Chance. 2013, MIT Press. 古草秀子訳, 幼児教育の経済学. 2015, 東洋経済新聞社,東京.
8) 国立国語研究所. 幼児・児童の概念形成と言語. 国立国語研究所報告, 東京書籍. 1982, 72. DOI: 10.15084/00001263
9) 中田範子. 保育現場における幼児の空間的環境との関与に関する研究の整理と検討. 東京家政学院大学紀要. 2020, 60, 123-135. DOI: 10.32295/kaseigakuinkiyo.60.0_123
10) 中道圭人・砂上史子・髙橋実里・岩田美保. 保育所における「環境設定の質」が 1－2 歳児の社会情動的能力に及ぼす影響. 保育学研究. 2012, 60 (1), 45-56. DOI: 10.20617/reccej.60.1_45
11) 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子. 乳幼児保育室の空間構成と”子どもの行為及び保育者の意識”の変容. 保育学研究. 2012, 50(3). 298-308.
12) 文部科学省. 情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会（報告書）. 2005.
13) 宇多川清美・小原愛子. CRAYON BOOK を用いた乳幼児教育の特徴分析-1～2 歳 ver. の縦断データを中心に-. 教育経済学研究. 2022, 1, 62-71. DOI: 10.50946/roee.1.0_62
14) 村瀬洋一・高田洋・廣瀬毅士（共著）. SPSS による多変量解析. 2007, 株式会社オーム社, 東京.
15) 韓昌完. 子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発-3～5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討. *Journal of Inclusive Education*. 2019, 6, 27-40. DOI: 10.20744/incleedu.6.0_27
16) Shevlin M & Miles JN. Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*. 1998, 25, 85-90. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00055-5
17) 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦. 構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について：展望とシミュレーション研究による新たな知見.行動計量学. 2005, 32(2), 209-235. DOI: 10.2333/jbhmk.32.209
18) Steiger JH. A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling*. 1998, 5, 411-419. DOI: 10.1080/10705519809540115

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.12 80-90

REVIEW ARTICLE

遺族からみた看護ケアの内容と認識に関する文献研究

－グリーフケアを取り入れた死亡時ケア看護教育への示唆－

Nursing Care at the Time of Death including Grief Care; Review of the Literature on Perceptions of the Bereaved and Implications for Nursing Education

綾部 麗奈 [1)]　福山 由美 [2)*]　秋山 明子 [3)]
Rena AYABE　Yumi FUKUYAMA　Akiko AKIYAMA

1) 佐賀大学医学部附属病院
Saga University Hospital
2) 佐賀大学医学部統合基礎看護学講座
Division of Integrated Fundamentals of Nursing, Saga University
3) 名古屋市立大学大学院看護学研究科
Graduate School of Nursing, Nagoya City University

＜Key-words＞
死亡時ケア，エンゼルケア，死後処置，グリーフケア，遺族ケア
nursing care at the time of death, angel care, postmortem care, grief care, bereaved care

*責任著者：yumifuku@cc.saga-u.ac.jp (福山 由美)
Journal of Inclusive Education, 2023, 12:80-90. ©2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

Received
29 June, 2023

Revised
10 August, 2023

Accepted
14 August, 2023

Published
30 August, 2023

本研究は，遺族の視点から看護師が行った死亡時ケアの内容と認識を明らかにし，グリーフケアをとりいれた死亡時ケアにおける看護教育への示唆を得ることを目的とし，文献研究を行った。 医学中央雑誌，CiNii Research，および関連学術 4 団体のホームページを検索して関連文献を抽出しレビューを行った。検索の結果，計 141 件の文献がヒットし，最終的に 12 文献を分析対象とした。死亡時ケアの定義や内容は文献ごとに一致せず，‘からだを清潔にする’という点だけが共通していた。遺族への説明も，エンゼルケア，お清め・ご遺体へのケア，シャワー浴・入浴など多様であった。また，遺族の認識は，安らかな顔，遺

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.12 80-90

族の希望を聞きながらケアを行うことにより陽性感情は促され，一方，看護師の配慮が足りない，説明不足，技術が未熟なことにより遺族の陰性感情は引き起こされていた。しかし，看護師が行う死亡時ケアが遺族の悲嘆を軽減するかどうかは，遺族の感情面だけではなく，身体面や認知面も含めて検討した研究は見当たらず，死亡時ケアと遺族のグリーフプロセスとの関連性については明らかでないことがわかった。

今後は，遺族研究を積み重ね，死亡時ケアが遺族の悲嘆に与える影響を多面的に検証し，グリーフケアを取り入れた死亡時ケアの看護教育プログラムを構築していく必要性が考えられた。

Ⅰ．はじめに

高齢化と医療などの進展により長寿社会である我が国は，長期にわたる介護や死別に伴う喪失を経験するものが増えている[1-3]。また，全死亡のうち約８割が病院や施設で最期を迎えており[4]，看護師は最期のケアとして，亡くなった患者のからだを清潔にし，死によって生じる外観を目立たないよう整える死亡時ケアを行っている。この死亡時ケアは，基礎看護学の共通技術として，看護師国家試験の出題範囲に含まれており[5-8]，看護教育のテキスト教材にも[9-12]掲載され，看護師の基本的なケアとして認識されている。

近年の看護基礎教育では，終末期看護の充実に向け，ご遺体の死後処置に加え，医療行為による侵襲や病状などによって失われた生前の面影を取り戻すために行うエンゼルケア・エンゼルメイクが，ビデオやシミュレーション演習で取り組まれている[13-16]。また，家族がエンゼルケア・エンゼルメイクを含む死亡時ケアに参加することは，遺族の悲嘆を緩和するグリーフケアの一端として捉えられている。このように，死亡時ケアにおける看護基礎教育は，ご遺体の死後処置からグリーフケアを含んだ死亡時ケアへと変遷しているものの，その根拠となる死亡時ケアと遺族のグリーフプロセスとの関連性に基づいた研究は数少ない。

そのような中，死亡時ケア研究は，臨床現場において活発に行われている。その中で明らかとなっているのは，死亡時ケアは，看護基礎教育の演習や実習で実践的に行われておらず，病棟の勉強会や研修会などから技術を修得しており，死亡時ケアに自信がない看護師が多いことが報告されている[17][18]。一方，調査対象が病棟看護師の研究結果から，遺族が死亡時ケアに参加することは死を受容するきっかけとなる，グリーフケアの一端であるといった考察が散見される[19-23]。しかし，死亡時ケアの技術に自信がない看護師が多い中，遺族は看護師が行うケアをどのように認識し，それがグリーフケアの一端となっているのか，遺族が調査対象である研究をまとめ検討しているものはみあたらない。

そこで本研究は，遺族からみた看護ケアの内容と認識を明らかにし，グリーフケアを取り入れた教育へと変遷している死亡時ケア看護教育への示唆を得ることを目的とし，文献研究を行った。

Ⅱ．方 法

1. 検索方法

文献は，Web 版医学中央雑誌（Ver5.0），国立情報学研究所 CiNii Research，またハンドサーチとして，関連学術誌（日本エンドオブライフケア学会，ホスピスケアと在宅

ケア，Palliative Care Research，公益財団法人日本ホスピス・緩和ケア研究振興財団のホームページ）から検索した。Keyword は，‘エンゼルケア’，‘エンゼルメイク’，‘死後処置’で原著論文を全年検索した（検索日: 2023 年 3 月）。

2. 対象文献の選定

対象文献の選定は，図 1 に示した。まず，検索エンジンとハンドサーチで抽出した 141 文献から重複している 8 文献を除外した。重複文献を除外した 133 文献から死亡時ケア以外の 71 文献（看取り（n=21），エンド・オブ・ライフ・ケア / ターミナルケア / 終末期ケア（n=17），アドバンス・ケア・プランニング / 意思決定（n=7），死亡前後のニーズ（n=6），死生観（n=5），遺族会の効果（n=3），死亡確認 / 遺体の変化・感染管理（n=4），遺族の生活・心情の変化（n=2），その他（n=6））を一次スクリーニングとして除外した。一次スクリーニング後の 62 文献から，研究対象が遺族以外の 50 文献（看護職（n=31），葬祭業者（n=9），看護学生（n=5），カルテ・記録用紙（n=5））を二次スクリーニングとして除外した。最終的に本研究の対象は 12 文献 [24-35] となった。

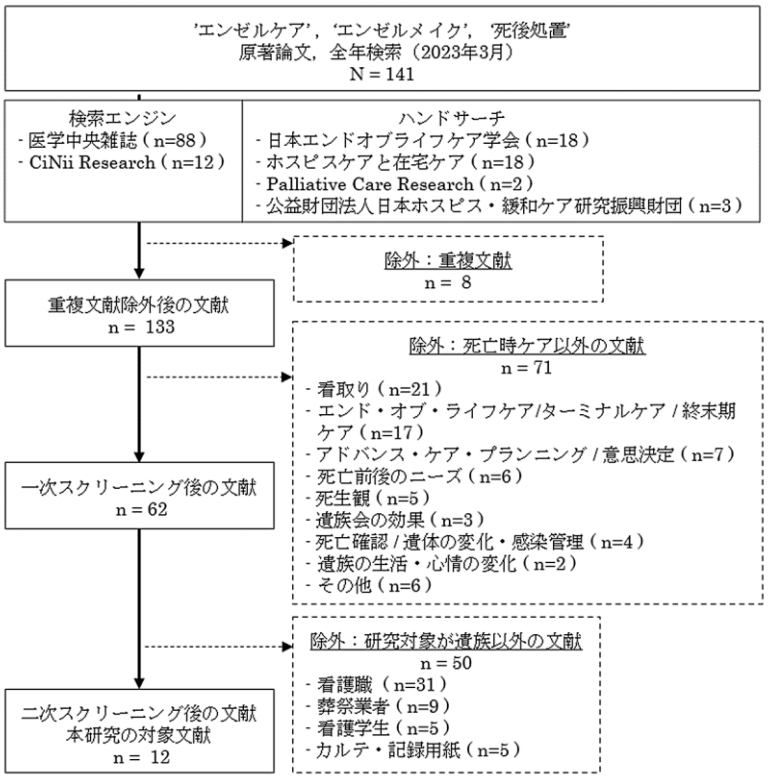


図 1　対象文献の選定図

2. 分析方法

1)　遺族からみた死亡時ケアの研究概要

対象文献から，(1)研究の種類，(2)データ収集，(3)分析数，(4)性別，(5)年齢，(6)患者との続柄，(7)死別から調査までの期間，(8)患者の死亡場所，(9)患者の主要疾患，(10)

各研究における死亡時ケアの定義・内容，(11)遺族へ説明する際の表現を抽出・データ化し，遺族からみた死亡時ケアの研究動向を分析した。

2) 死亡時ケアに対する遺族の認識

対象文献に記載されてある遺族の語り(質的研究)と自由記述やコメント(量的研究)を抽出し，WHO の Well-Being 尺度[36]の構成概念である‘陽性感情’と‘陰性感情’にわけ，死亡時ケアに対する遺族の認識を分析した。なお，分析の信用性にあたり，本研究著者の綾部と福山にて対象文献の精読・照合を行い，遺族研究の経験がある本研究著者の秋山に遺族の認識についてスーパーバイズを得ながら信用性を高めた。

3. 用語の定義

死亡時ケア：本研究では，看護師が逝去直後にご遺体に行うケアを死亡時ケアとした。なお，本研究の対象文献における死亡時ケアの定義・内容は，表 2 に示した。

Ⅲ. 結 果

1. 遺族からみた死亡時ケアの研究概要

死亡時ケア研究概要は，表 1，表 2 に示した。

1) 研究の種類とデータ収集方法

対象 12 文献中，量的研究 6 件，質的研究 3 件，質と量を併用している研究 3 件であった。なお, 質量併用研究 3 件とも同じ著者･データであるが分析が異なっていた。データ収集は，自作質問紙 9 件，面接法が 3 件であった。また，質問紙は，既存尺度を含まない自作の質問紙がすべてであった。

2) 分析数と遺族の属性

分析数は，質的研究 2-3 名，量的研究 20-147 名，質量併用研究 162-597 名であった。遺族の性別は，対象 12 文献すべて女性が多く，年齢は 50 歳以上，続柄は配偶者または子どもが大半であった。

3) 死別から調査までの期間

対象 12 文献すべてが調査項目としてデータを収集していなかった。死亡退院日とデータ収集日の記載があった 2 文献のみ，死別から調査までの期間を推測できた。

4) 患者の属性

患者の死亡場所は，一般病棟 6 件，ホスピス・緩和ケア病棟が 4 件，一般病棟と緩和ケア病棟の混合 1 件，記載なし 1 件であった。主要疾患の記載があったのは 3 文献で，すべて悪性腫瘍であった。

5) 死亡時ケアの定義・内容，遺族へ説明する際の表現

死亡時ケアの定義・内容が同一の文献はなく，共通しているのは，亡くなった患者のからだを清潔にするということだった。遺族へ説明する際の表現は，エンゼルケア 2 件，お清め・ご遺体へのケア 4 件，シャワー浴・入浴 2 件，記載なし 4 件であった。

表１　遺族からみた死亡時ケアの研究概要（1）

No	筆頭著者，掲載誌，掲載年	タイトル	研究の種類	データ収集	分析数（人）	性別（人）	年齢	患者との続柄（%）
1	小島重子，日本看護学会論文集看護総合，2000 [24]	家族の「死後の処置」参加に関する調査研究：参加した　家族としなかった家族の満足感の相違	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	66	男性10 女性56	56.0±13.0歳	記載なし
2	萩原桂，日本看護学会論文集成人看護II，2007 [25]	エンゼルケアに参加した遺族の思い	質的研究	面接法	3	男性1 女性2	40代 1人 60代 2人	配偶者　33.3 子ども　66.7 義理の親　- その他　-
3	飯田正代，日本看護学会論文集成人看護II，2007 [26]	家族参加による「死後の処置」に対する家族心理調査：シャワー浴を取り入れて	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	52	男性15 女性37	20代-30代 10人 40代-50代 25人 60代-70代 15人 80代 2人	配偶者　32.7 子ども　51.9 義理の親　7.7 その他　7.7
4	多賀裕美，死の臨床，2008 [27]	協働で行う死後の"入浴ケア"(湯灌)が家族のグリーフに及ぼす影響	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	147	男性55 女性86 不明 6	58.0±12.3歳	配偶者　25.9 子ども　42.2 義理の親　10.9 その他　21.1
5	登尾清，葬，2008 [28]	家族が望むエンゼルケアと看護師が思うエンゼルケアの違い	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	51	男性13 女性38	20代-30代 4人 40代-50代 21人 60代-70代 25人 80代以上　1人	配偶者　58.8 子ども　29.4 義理の親　- その他　11.8
6	西尾典子，奈良県立 三室病院看護学雑誌，2013 [29]	グリーフケアの一環として行った死後入浴に参加した　家族の思い	質的研究	面接法	2	女性2	20代 1人 30代 1人	配偶者　50.0 子ども　50.0 義理の親　- その他　-
7	下玉利美緒，袋井市立袋井市民病院研究誌，2013 30	死後の処置における家族指導の検討：遺族への質問紙調査を行って	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	20	男性7 女性11 不明2	30代-40代 4人 50代-60代 11人 70代-80代 5人	配偶者　35.0 子ども　60.0 義理の親　- その他　5.0
8	今井尉太，北海道看護研究学会集録，2015 31	エンゼルケアに参加した家族の思い：家族へのインタビューを通して	質的研究	面接法	2	女性2	50代 1人 60代 1人	配偶者　50.0 子ども　50.0 義理の親　- その他　-
9	山脇道晴，がん看護，2015 32	遺体へのケアを看護師が家族と一緒に行うことについての家族の体験と評価	質量併用	自作質問紙（既存尺度なし）	597	男性200 女性383 不明 15	61.0±12.0歳	配偶者　44.7 子ども　35.0 義理の親　5.4 その他　14.9
10	山脇道晴，Palliative Care Research，2015 33	ホスピス・緩和ケア病棟におけるご遺体へのケアに関する遺族の評価と評価に関する要因	質量併用	自作質問紙（既存尺度なし）	597	男性200 女性383 不明 15	61.0±12.0歳	配偶者　44.7 子ども　35.0 義理の親　5.4 その他　14.9
11	山脇道晴，Palliative Care Research，2015 [34]	ホスピス・緩和ケア病棟で行われているご遺体へのケアに関する遺族の体験と評価：自由記述における内容分析	質量併用	自作質問紙（既存尺度なし）	162	不明*	不明*	不明*
12	清水美里，長野県看護研究学会論文集，2015 [35]	エンゼルケアが患者家族に与える影響：清拭・シャワー浴を比較して	量的研究	自作質問紙（既存尺度なし）	32	男性12 女性20	54.1±35.0歳	配偶者　31.3 子ども　50.0 義理の親　9.4 その他　9.4

＊No9，No10，No11の研究対象は同じだが，分析対象者162名の記載なし

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.12 80-90

表 2　遺族からみた死亡時ケアの研究概要 (2)

No	死別から調査までの期間	患者の死亡場所	患者の主要疾患	各研究における死亡時ケアの定義・内容	遺族へ説明する際の表現
1	記載なし	一般病棟	記載なし	死後の処置：死亡宣告後，看護婦及び遺族が遺体に行う清拭，綿詰め，整髪，着替え，化粧などの一連のプロセス	お清め
2	記載なし	一般病院	記載なし	患者死亡確認後，清拭や洗髪，口腔清掃の他，体腔内への綿詰め，死によって生じる外観の変化をその人らしく整える処置	エンゼルケア
3	記載なし	一般病棟 緩和ケア病棟	記載なし	シャワー浴，更衣，化粧	シャワー浴
4	記載なし	緩和ケア病棟	記載なし	入浴で身体を清め，更衣，死化粧，見送りまでの一連のプロセス	入浴ケア
5	記載なし	記載なし	記載なし	お別れの時間，更衣，化粧，死後処置を主に看護師だけで行っている	記載なし
6	記載なし	一般病棟	腎細胞がん 肺がん	患者の死後，医療行為による侵襲や病状などによって失われた生前の面影を可能な範囲で取り戻すための行為，死後入浴として薬浴室での機械浴を実施	記載なし
7	1ヵ月-9ヵ月	一般病棟	記載なし	エンゼルメイク：亡くなった患者の首から上の処置， 死後の処置：亡くなった患者の全身の処置	記載なし
8	6ヵ月-16ヵ月	一般病棟	記載なし	死後の身体変化を踏まえた遺体管理法を取り入れ，保清や身だしなみの整えを基本とし，家族の意向を重視し柔軟に行うケア．調査対象施設では，生前に退院時に着用する衣服の準備を家族に声かけし，死後に洗髪マッサージ，陰部洗浄，口腔ケア，通常通りの着付け，手は無理に組まずに自然な体位とする．家族の参加意思を確認しながら行う	記載なし
9	記載なし	ホスピス 緩和ケア病棟	肺がん 137人 肝・胆・膵がん 118人 食道・胃がん 91人 大腸・直腸がん 87人 他がん 184人	清拭，着替え，化粧，詰め物などのケアや処置を遺族が看護師と共に行うこと	ご遺体へのケア
10	記載なし	同上	同上	同上	同上
11	記載なし	同上	不明*	同上	同上
12	記載なし	一般病棟	記載なし	死後の処置とエンゼルメイクを含めたケア．温湯を用いて全身清拭，更衣，整髪，メイクを行う．遺族の希望で全身清拭をシャワー浴に変更可能	エンゼルケア

＊No9，No10，No11の研究対象は同じだが，分析対象者182名の記載なし

2. 死亡時ケアに対する遺族の認識

死亡時ケアに対する遺族の認識は，表 3 に示した。

陽性感情における遺族の認識は，‘良かった’，‘満足感’，‘その他’に分かれ，陰性感情は‘辛かった’，‘不安，恐怖’，‘見たくなかった’，‘改善希望’に分かれた。

遺族の認識‘良かった’は，顔が安らか等が最も多く，次いで，綺麗なからだ，丁寧に接してもらった等，労いや感謝ができた，お別れができた，であった。‘満足感’は，区切り等，家族の希望を聞いてくれた等，すべてやりおえたであった。‘その他’は，看護師とケアを共にすることにより，その際に患者の入院中の話や，家族が気持ちや思い出を共有できたであった。

遺族の認識‘辛かった’は，闘病生活が思い出される等であった。‘不安・恐怖’は，何をすればよいか，亡くなった体に触れることであった。‘見たくない’は，裸や陰部，傷，褥瘡や管の跡であった。‘改善希望’は，看護師の説明，看護師のケア技術，家族の悲しみへの配慮等，お別れの時間が短い等であった。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.12 80-90

表 3　看護師の死亡時ケアに対する遺族の認識

Well-Being	遺族の認識	自由記述，コメント	文献No
陽性感情	良かった	顔が安らか / 気持ちよさそう / 穏やか / 綺麗 / 生前の顔	1，2，3，4，6，7，10，11，12
		綺麗なからだ	1，3，4，6，9，11，12
		丁寧に接してもらった/ 配慮してくれた	1，4，6，7，10，11
		（ケアを共にすることにより）労いや感謝ができた	1，3，8，9，11
		（ケアを共にすることにより）お別れができた	1，9，11
	満足感	（ケアを共にすることにより）区切り/最期までみれた	1，4，9，10，11
		家族の希望/意向を聞いてくれた	9，10，11
		（ケアを共にすることにより）すべてやり終えた	1，2，9
	その他	（ケアを共にすることにより）入院中の話をしてもらい，心に深く残った/救われた/癒された	3，4，12
		（ケアを共にすることにより）故人への気持ちや思い出を家族みんなで分かち合えた	4，9，11
陰性感情	辛かった	闘病生活が思い返された / さらに悲しい	3，9
	不安，恐怖	（ケアを共にすること）何をすればよいか	2，3，9，12
		亡くなった体に触れること	4，9
	見たくなかった	裸 / 陰部	3，4，8
		傷 / 褥瘡 / 管の跡	2，9
	改善希望	説明（ケア内容，家族参加の有無，酸素や点滴を外す，遺体の今後の変化と対処法）	1，5，10，11
		ケア技術（目や口が開いている，洗い残し，異臭，死化粧の違和感，体液や血液の汚れ，おむつ装着）	2，4，8，11
		家族の悲しみへの配慮，気遣い，態度	1，11
		お別れの時間/エンゼルケアの時間が短い	4，12

Ⅳ. 考 察

本研究の結果から，死亡時ケアに関する定義や内容は一致しておらず，‘からだを清潔にする’という点だけが共通していたことが明らかとなった。遺族は，看護師の死亡時ケアに対して，陽性感情と陰性感情の両方を示していた。しかし，死亡時ケアが遺族の悲嘆を軽減するかどうかは，遺族の感情面だけではなく，身体面や認知面も考慮した研究が不足しており，死亡時ケアとグリーフプロセスとの関連性は不明であった。これらの結果は，先行研究では見られなかった新しい知見であり，死亡時ケアの定義や内容を明確化し，遺族の多面的な反応を評価する必要性を示唆している。ここでは，グリーフケアを取り入れた死亡時ケアの看護教育プログラムの構築に向けて，以下の 2 点について考察する。

1. 看護師が行う死亡時ケアの定義と内容

本研究の対象文献は，死亡時ケアとして実施した内容が異なっており，唯一共通していたのは，亡くなった患者のからだを清潔にすることであった。このことは，先行研究でも指摘されており，死亡時ケアは，看護師養成所卒業者より大学卒業者がグリーフケアとして教育を受けており，年齢が高い看護師は死後処置としての教育を受けている傾向がある[37]ことからも裏付けられる。また，遺体管理としての死後処置の知識や技術も不足していることが推測された。葬祭業者を対象とした先行研究においても，出血，開口，悪臭，体液漏出，開眼のトラブルを経験している者が多く，看護師の未熟な技術，感染症の情報提供や説明がない

ことに困惑した報告がある[38-41]。また，十分な療養体制である緩和ケア病棟においても，亡くなった患者遺族の 9.4%が遺体トラブルを経験している[42]ことからも裏付けられる。

死亡時ケアには, 死後処置としての遺体管理とグリーフケアの 2 つの目的が含まれており, 本研究対象文献においてもケアの内容が異なっていたと考える。死亡時ケアの定義や内容が文献によって異なるということは, 看護師の実践や教育にも影響を与えることが推測される。今後は，死亡時ケアの共通基準やガイドラインを策定し，遺体トラブルの発生メカニズムを解明し，適切な看護技術や教育プログラムを開発することが必要である。

2. グリーフケアを取り入れた死亡時ケア看護教育を構築していくためには

グリーフケアに関する先行研究は数多く，それらの研究結果の積み重ねにより，死別直後の悲嘆状況が長期に及び日常生活に支障をきたしている悲嘆は，遅延性悲嘆障害(Prolonged Grief Disorder, 以後 PGD)として，2019 年から国際疾病分類 ICD-11 における精神障害の一つに加わった[43]。我が国における PGD 有病率は 2.4%，死別後 1 年以上経過しても日常生活に何らかの支障をきたす複雑性悲嘆は 22.7%との報告がある[44]。 また，PGD 危険因子として，死の状況，遺族の続柄，遺族の特性等が明らかとなっており，複雑性悲嘆を把握する簡便な尺度開発等の研究がすすめられている[45-46]。しかしながら，本研究対象文献は，患者の原疾患や死別からの期間，患者と遺族の関係性等が不明の文献が多く，PGD 危険因子の項目を網羅している文献はなく，遺族の感情的な反応のみを分析した研究であった。このことは，本研究対象文献では，PGD や複雑性悲嘆を予防する目的で行った死亡時ケアを評価できないことを意味している。

今後，グリーフケアを取り入れた死亡時ケアの看護教育プログラムを構築していくためには，以下の 3 点が必要だと考える。

1) 遺族からみた看護師の行為がいかに悲嘆軽減に寄与しているかを精査すること
本研究では，遺族は看護師の死亡時ケアに対して陽性感情と陰性感情の両方を示しており，死亡時ケアが遺族の悲嘆に与える影響は個人差が大きいことが示唆された。遺族からみた看護師の行為がどのような要素によって悲嘆軽減または増幅に関与しているかを明らかにすることで，遺族のニーズに応える死亡時ケアの指針を作成することができるのではないかと考える。

2) 遺体トラブルが起きない適切な看護技術を修得すること
本研究において，陰性感情を起こしていた未熟なケア技術は，遺体管理としての死後処置の知識や技術が不十分なことが原因であると示唆された。遺体トラブルは，遺族の悲嘆を増幅させる可能性が高く，遺体トラブルを防ぐための看護技術や知識を習得することで，遺族への配慮や尊厳を守る死亡時ケアを提供できるのではないかと考える。

3) グリーフケアの理論や方法を学ぶこと
本研究では，死亡時ケアにグリーフケアの理論や根拠のある方法を用いて行っている文献は少なく，グリーフケアに関する教育も不十分であることが示唆された。グリーフケアは，患者が亡くなる前から始まり，亡くなった後も行う一連のケアプロセスだといわれる。そのケアプロセスにおいて多様な職種が関わるが，唯一死亡時のケアは，看護師が中心となって直接的に行うケアである。グリーフケアの理論や方法を学ぶことで，看護師は，死亡時ケアの技術だけでなく，遺族への配慮や共感力も身についていくのでは

ないだろうか。また，グリーフケアの効果を評価するためには，遺族の感情面だけでなく，身体面や認知面も考慮した尺度や手法を用いることが必要である。

Ⅴ．本研究の限界と今後の課題

本研究は，看護師が行った死亡時ケアが遺族の感情面に影響を与えていることを示した。しかし，対象文献は日本語の遺族を対象とした文献のみであり，死亡時ケアの儀礼的な部分や遺体管理に関する部分は，文化や宗教により異なる可能性がある。今後は，文化や宗教に関係なく，看護師が行う世界共通の死亡時ケアの定義や根拠を明らかにするとともに，遺体トラブルの原因や予防法を解明し，適切な看護技術や教育プログラムを構築する必要がある。

文 献

1) 金子隆一. 長寿社会のもたらす社会−その歴史的展開と課題−. 人口問題研究, 2010, 66(3), 11-31.
2) 厚生労働省 (2022) 令和 4 年版高齢社会白書 高齢者の状況. URL: https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2022/html/zenbun/s1_2_2.html (2023 年 6 月 20 日)
3) 金子隆一. 人口高齢化の諸相とケアを要する人々. 社会保障研究, 2016, 1(1), 76-97.
4) 厚生労働省 (2021) 令和 3 年(2021)人口動態統計(確定数)の概況. URL: https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei21/index.html (2023 年 6 月 20 日)
5) 厚生労働省 (2023) 看護師国家試験出題基準. URL: https://www.mhlw.go.jp/content/10803000/000919502.pdf (2023 年 6 月 20 日)
6) 厚生労働省 (2018) 看護師国家試験出題基準. URL: https://www.mhlw. go.jp/file/04-Houdouhappyou-10803000-Iseikyoku-Ijika/0000158947.pdf (2023 年 6 月 20 日)
7) 厚生労働省 (2014) 看護師国家試験出題基準. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002ylby-att/2r985200000311lx.pdf (2023 年 6 月 20 日)
8) 厚生労働省 (2010) 看護師国家試験出題基準. URL: https://www.mhlw.go.jp/topics/2009/04/dl/tp0413-1f.pdf (2023 年 6 月 20 日)
9) 新村洋未. 基礎看護[4]. 2022, 医学書院, 東京.
10) 村中陽子・玉木ミヨ子・川西千恵美. 学ぶ・活かす・共有する看護ケアの根拠と技術第 3 版 (死後のケア). 2019, 医歯薬出版, 東京.
11) 吉田みつ子・本庄恵子. 写真で分かる基礎看護技術：基礎的な看護技術を中心に!. 2020, インターメディカ, 東京.
12) 亀井智子. 根拠と事故防止からみた老年看護技術第 3 版. 2020, 医学書院, 東京.
13) 小林祐子・和田由紀子・若林理恵子・八塚美樹. ターミナルケア授業にエンゼルメイク演習を取り入れた試み. ホスピスケアと在宅ケア, 2010, 18(1), 23-30.

14) 原元子・上野栄一. 成人看護学演習でエンゼルケア・エンゼルメイクを取り入れた学習の構造と特徴 テキストマイニングの解析から. ホスピスケアと在宅ケア, 2016, 24(2), 84-91.
15) 石川美智・阿部千賀子・大曲純子. エンゼルケアシミュレーション演習前後の看護学生のターミナルケア態度・共感性の比較. ホスピスケアと在宅ケア, 2020, 28(2), 148-155.
16) 平間留美・城丸瑞恵・小木曽寛樹. 看護師の看取りケアの実践を教材にした DVD 視聴を取り入れた講義に対する学生の気づき. 日本看護学会論文集看護教育, 2020, 50, 3-6.
17) 赤川陽子・佐藤好恵・佐伯香織・藤田烈・藤井徹也. 死後処置の教育と今後の課題. 医学と生物学, 2009, 153(12), 620-627.
18) 下玉利美緒・袴谷明子・毛受百合. 家族が満足できる死後ケア: スタッフの死体現象の知識定着を目指して. 袋井市立袋井市民病院研究誌, 2012, 21(1), 55-58.
19) 上田智子・足立絵美・田中友美・ 小川友香・岡上亜子・山際京子 et al. グリーフケア導入を目指して: 逝去時の看護の実態調査. 日本看護学会論文集 看護総合, 2011, 41, 225-228.
20) 山森藍子・井上佳代子・久我香奈子. 病棟看護師のグリーフケアとエンゼルケアに対する認識の実態と課題. 日本看護学会論文集 成人看護 II, 2010, 40, 368-370.
21) 塩瀬栄子. グリーフケアにおける死化粧. ホスピスケアと在宅ケア, 2005, 13(3), 250-257.
22) 井上千代・酒井てる子・津田香里・中居靖・東海林弘子. エンゼルメイクの導入とエンゼルケアへの取り組み: その人らしい看取りのための援助. 日本看護学会論文集 成人看護 II, 2010, 48(2), 226-229.
23) 神谷真弓・前川緑・山田恵子. 死後処置への家族参加に対する看護師の意識と行動の変化に影響した要因: 環境変化後のアンケート調査からの考察. 袋井市立袋井市民病院研究誌, 2007, 16(1), 89-93.
24) 小島重子・成政美香・浦本真樹・豊川美津子. 家族の「死後の処置」参加に関する調査研究: 参加した家族としなかった家族の満足感の相違. 日本看護学会論文集 看護総合, 2000, 31, 133-135.
25) 萩原桂・三木明子・谷美行・工藤静子. エンゼルケアに参加した遺族の思い. 日本看護学会論文集 成人看護 II. 2007, 37, 380-382.
26) 飯田正代・上口奈世美. 家族参加による「死後の処置」に対する家族心理調査: シャワー浴を取り入れて. 日本看護学会論文集 成人看護 II, 2007, 37, 377-379.
27) 多賀裕美・柳原清子. 協働で行う死後の"入浴ケア"(湯灌)が家族のグリーフに及ぼす影響. 死の臨床, 2008, 31(1), 82-89.
28) 登尾渚・阿萬茜・霧下由美子. 家族が望むエンゼルケアと看護師が思うエンゼルケアの違い. 葦. 2008, 39, 55-57.
29) 西尾典子・北口佳奈・増井和美・小網涼子. グリーフケアの一環として行った死後入浴に参加した家族の思い. 奈良県立三室病院看護学雑誌, 2013, 29, 28-31.
30) 下玉利美緒・袴谷明子・山田恵子. 死後の処置における家族指導の検討: 遺族への質問紙調査を行って. 袋井市立袋井市民病院研究誌, 2013, 22(1), 75-79.
31) 今井尉太・橋野結花・田村サチエ・折出洋子. エンゼルケアに参加した家族の思い: 家族へのインタビューを通して. 北海道看護研究学会集録, 2015, 107-109.

32) 山脇道晴・森田達也・清原恵美・清水恵・恒藤暁・志真泰夫 et al. 遺体へのケアを看護師が家族と一緒に行うことについての家族の体験と評価. がん看護, 2015, 20(6), 670-675. DOI: 10.15106/J03022.2016064848
33) 山脇道晴・森田達也・清原恵美・清水恵・恒藤暁・志真泰夫 et al. ホスピス・緩和ケア病棟におけるご遺体へのケアに関する遺族の評価と評価に関する要因. *Palliative Care Research*, 2015, 10(2), 101-107. DOI: 10.2512/jspm.10.101
34) 山脇道晴・森田達也・清原恵美・清水恵・恒藤暁・志真泰夫 et al. ホスピス・緩和ケア病棟で行われているご遺体へのケアに関する遺族の体験と評価: 自由記述における内容分析. Palliative Care Research, 2015, 10(3), 209-216. DOI: 10.2512/jspm.10.209
35) 清水美里・宮崎佑紀・吉村美香・袖山美穂・小林聖子. エンゼルケアが患者家族に与える影響: 清拭・シャワー浴を比較して. 長野県看護研究学会論文集, 2015, 35, 10-12.
36) World Health Organization (1992) Assessment of Subjective Well-Being Inventory. URL:https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204813/B0081.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2023 年 6 月 20 日)
37) 小畠京子・今崎美香・鈴木友恵・北垣和枝. 死後のケアの実態把握と教育・死生観との関連. 広島県立病院医誌, 2009, 41(1), 79-88.
38) 登喜和江. 「死後のケア」提供後の状態に関する研究: 葬儀担当者の声から. 千里金蘭大学紀要, 2016, 13, 41-47.
39) 小林祐子・和田由紀子. 医療施設での死後の処置の課題: 葬祭業従事者への調査から. 新潟青陵学会誌, 2015, 1, 13-22. DOI: 10.32147/00001512
40) 矢野貴恵. 死後の処置の感染リスクに関する実態: 葬祭業者へのアンケート調査. 大和大学研究紀要. 2017, 3, 65-70.
41) 中島優子・村下尚美・田辺由香里・永野知子. 緩和ケア病棟死亡退院後のエンゼルケアの評価. 京都市立看護短期大学紀要. 2011, 36, 23-28.
42) Takuya Shinjo, Tatsuya Morita, Mitsunori Miyashita, Kazuki Sato, Satoru Tsuneto, Yasuo Shima. Care for the bodies of deceased cancer inpatients in Japanese palliative care units. *J Palliat Med*, 2010, 13(1), 27-31. DOI: 10.1089/jpm.2009.0152.
43) World Health Organization. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version：02/2022). URL: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1183832314. (2022 年 12 月 4 日)
44) Daisuke Fujisawa, Mitsunori Miyashita, Satomi Nakajima, Masaya Ito, Motoichiro Kato, Yoshiharu Kim. Prevalence and determinants of complicated grief in general population. *J Affect Disord,* 2010, 127(1-3), 352-358. DOI: 10.1016/j.jad.2010.06.008
45) Masaya Ito, Satomi Nakajima, Daisuke Fujisawa, Mitsunori Miyashita, Yoshiharu Kim, M. Katherine Shear et al. Brief measure for screening complicated grief: reliability and discriminant validity. *PLoS One,* 2012, 7(2): e31209. DOI: 10.1371/journal.pone.0031209
46) Clare Killikelly, Anna Hasenöhrl, Eva-Maria Stelzer, Andreas Maercker. The New ICD-11 Prolonged Grief Disorder Guidelines in Japan: Findings and Implications from Key Informant Interviews. *Culture Medicine and Psychiatry*, 2022, 47(2), 519-542. DOI: 10.1007/s11013-022-09781-6

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

SHORT PAPER

肢体不自由特別支援学校における生涯学習に関する取組の現状と課題
－地方都市にある特別支援学校での調査から－

Current Situation and Issues Concerning Lifelong Learning in Special Needs Schools for the Physically Disabled Person; From a Survey of Special Needs School in a Local City

今井　彩 1)　跡部　耕一 2)
Aya IMAI　Koichi ATOBE

1) 秋田大学教育文化学部附属特別支援学校
Special Support School affiliated with Akita University Faculty of Education and Culture

2) 秋田県立秋田きらり支援学校
Akita Kirari Support School

Key-words
生涯学習, 特別支援学校, 肢体不自由, 地方都市
lifelong learning, special needs schools, physically disabled person, local city

imai-aya0314@outlook.jp（今井　彩）

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:91-104. ©2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、地方都市にある肢体不自由特別支援学校において、Google フォームを用いた Web アンケート調査を行い、教員の生涯学習に関する取組の現状と課題を明らかにし、地方都市における生涯学習の推進を目指した組織的な方策について検討することを目的とした。A 特別支援学校の教員 107 名に対して調査を実施し、62 名（回収率 57.9%）の有効回答を得た。調査結果からは、生涯学習を推進していく兆しは見えるものの、まだその必要性を感じられない教員がいることから、教員が障害のある子どもの生涯学習の必要性を理解できるような学習機会を設定することが考えられた。また、学校として「生涯学習に関する教育活動」をどのように教育課程上に位置付けていけばよいのかが難しいと感じている教員がいることから、学校全体で生涯学習を推進していけるよう、校内体制を整備していくことが考えられた。今後は、他の地方都市にある肢体不自由特別支援学校との比較を通じてより効果的な方策を検討、発信していくこと、学校全体で校内連携の体制を整えていくために調査結果を教員の属性から分析していくことが課題である。

Received
28 June, 2023

Revised
26 July, 2023

Accepted
9 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

Ⅰ. はじめに

教育基本法第 3 条では、生涯学習の理念として「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」と規定している[1)]。生涯学習は、学校教育や社会教育を通じた意図的・組織的な学習はもちろん、個人の学習や様々な活動から得られる意図的ではない学習も含む幅広い概念である。日本においては、「人々が自己の充実・啓発や生活向上のために、自発的意思に基づいて行うことを基本とし、必要に応じて自己に適した手段・方法を自ら選んで、生涯を通じて行う学習」という定義（昭和 56 年中央教育審議会）が広く用いられている[2)]。現在各国で実践されている生涯学習は、フランスの教育思想家ポール・ラングラン（Paul Lengrand）が 1965 年に国際連合教育科学文化機関（UNESCO）で提唱した。提唱当初は、生涯教育と言われていた。生涯教育の概念は、日本において従来の社会教育に類するものとして認識されたことから、旧文部省では社会教育課が所管することとなり、その後も地方教育委員会でもしばらくは社会教育課が所管する例が多かった。そして、臨時教育審議会第四次答申が「生涯学習体系への移行」を提言してからは、生涯教育よりも生涯学習の用語が主流とされ、生涯学習は社会教育に代わるノンフォーマル教育を意味する概念として用いられる傾向が強まった。ノンフォーマル教育（非定型教育）とは、組織的な教育活動でありながら、学校教育のように固定的な基準を持たないという特性があり、社会教育の一環としての成人学級や企業を離れての研修などを示している。これに対してフォーマル教育（定型教育）は、学校教育を主とする目的、内容、方法、期間、教授者の資格等に関する一定の社会基準に適合した組織的な社会化機会である。また、インフォーマル教育（無定型教育）と呼ばれるものもある。これは日常的活動の合間に随時行われる社会化機会であり、家庭教育や企業等における OJT がその例である。本来、このようなフォーマル教育、インフォーマル教育、ノンフォーマル教育を統合した教育が「生涯教育」であり、人は集団の中でこのような様々な社会化の機会を経ることによって、初めて自立的な存在となると言われている[3)]。

過去の日本の教育では、経済発展と共に「個性よりも協調性」、「個人の主体よりも集団への順応性」が求められ、画一的な管理教育や専門知識一辺倒の教育が行われてきた。しかし、変化・変動化が常態化する社会へと移り変わり、自己探求や個々人の生涯発達に応じた教育へといった新しい方向が指し示されるようになった。2015 年 9 月の国連サミットにおいて採択された SDGs「持続可能な開発目標」のテーマである地球上の「誰一人として取り残さない（leave no one behind）」といった国際目標から、日本国内においても「あらゆる人々の活躍の推進」が SDGs の実施指針として掲げられ、2018 年 12 月に文部科学省が今後の社会教育の在り方について提言した「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について（答申）」では、社会的に困難な状況に置かれていたり、社会的に孤立したりしがちな住民等の学びを通した地域社会への参画を支援するための対応を掲げている。また、社会教育と学校教育との連携・協働について具体的な方策が示されており、学校教育と社会教育を通じて子どもたちが地域に幅広いつながりをもち、生涯にわたり学び続けながら多面的な思考力を養い、主体的に社会を形成し、自ら問いを立ててその解決を目指す人材へと成長していく過程を支援することの重要性や、そのための地域における学校教育と社会教育との一層の連携を推進することへの必要性が唱えられている[4)]。しかし、2018 年度に報告さ

れた「障害者の生涯学習活動に関する実態調査」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）では、特別支援学校における教員の、障害者の生涯学習を課題として捉えることや、ニーズを把握し、組織的な取組を進めることなどが不足している結果が示された[5]。このことも含め、2019 年 3 月には文部科学省の有識者会議において「障害者の生涯学習の推進方策についてー誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指してー」が取りまとめられ、「誰もが、障害の有無にかかわらず学び続けることのできる社会であること」、「障害者が、健康で生きがいのある生活を追求することができ、自らの個性や得意分野を生かして参加できる社会であること」を目指し、(1) 本人の主体的な学びの重視、(2) 学校教育から卒業後における学びの接続への円滑化、(3) 福祉、労働、医療等の分野の取組と学びの連携の強化、(4) 障害に関する社会全体の理解の向上の 4 つの視点を重視することが提唱された。(1) については、障害者の学びの環境整備を行うに当たって、本人の学ぼうとする意思を出発点に、本人が学びたいことや課題を自ら発見して取り組む学習をすることが重要であると示している。また、(2) については、学校教育における学びと学校卒業後の学びを接続させ、生涯にわたって学び続けられるようにすることが重要であると示している[6]。このように、学校教育段階からの将来を見据えた教育活動の充実として、特別支援学校においては、教員が、生涯学習への意欲を高める指導や、社会教育その他様々な学習機会に関する情報提供、生涯を通じて豊かな生活を営むことができるような配慮を適切に行うことができるようにすることが求められている。これは平成 31 年公示の特別支援学校高等部学習指導要領（総則）において「生徒が学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の提供に努めること」と示されていることからも、教育委員会、特別支援学校に向けて周知されるべき事柄となっている[7]。

全国特別支援学校長会が実施した 2018 年度の実態調査のデータによると、肢体不自由特別支援学校の在籍者の重度・重複化、多様化については、重複率が単独校では 81.3%、併置校では 91.5%となっている[8]。肢体不自由のある子どもとその家族にとっての生活上の困難さは、運動機能障害に限らず、合併する疾患によって様々な内容と程度の困難さを呈することから、本人や家族の社会参加の機会が日常的に制限され、生涯学習の機会を確保することが困難になると予想できる。実際、2022 年度に報告された「重度重複障害児等の生涯学習に関する実態調査」では、学校教育課程以外の生涯学習への取組の有無について「現在、取り組んでいる」が 21.7%、「現在、取り組んでいない」が 78.3%となっており、取り組むことができない理由としては、「外出が困難」、「学校以外にどのような学習があるのか知らない」といったことが示されている[9]。このように重度重複障害のある方々の学びの現状として、生涯学習の機会が不足していることが明らかとなっている。さらに清水は、障害者の生涯学習の推進施策が活気づいてきているものの、重度の在宅障害児者、医療的ケア児者に対する具体的な取組が念頭に置かれていないことを指摘している[10]。このことからも、肢体不自由を主とする特別支援学校においては、他の障害種を主とする特別支援学校よりも生涯学習を推進していくことに様々な困難が生じると想像できる。さらに、障害がある人の「地域生活」において、福祉サービス等の充足度は地域格差が大きく、都市部とは異なる負担や不利がある[11]。このことも含め、障害者の生涯学習の推進方策とされる障害者の学びの環境整備や、学校卒業後に向けた学びの接続についても、「地方都市」故の課題と、課題解決に向けた具体的な取組が必要になることが推測できる。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

以上から本研究では、地方都市にある肢体不自由特別支援学校において、教員の生涯学習への取組に対する現状と課題を明らかにし、地方都市における生涯学習の推進を目指した組織的な方策を検討する。

Ⅱ．研究方法

1. 調査期間及び調査対象校の特徴

2023 年 3 月 9 日～3 月 18 日に、地方都市の肢体不自由を主とする特別支援学校 A 校に勤務する教員を対象に Google フォームを用いた Web アンケート調査を実施した。

調査対象校である A 特別支援学校の概要を表 1 に示した。A 特別支援学校は、所在する県で唯一の肢体不自由および病弱を主とする特別支援学校である。医療療育センターが併設しており、医療療育センターに入所している児童生徒が 18 名在籍している。また、半数以上の児童生徒が保護者等の送迎で通学している。Ⅰ類型と言われる普通教育を基準とした「準ずる教育課程」の学習グループの児童生徒数は 8 名、Ⅱ類型と言われる「知的代替の教育課程」の学習グループの児童生徒数は 40 名、Ⅲ類型と言われる「自立活動を主とした教育課程」の学習グループの児童生徒数は 36 名、訪問の児童生徒数は 11 名在籍しており、そのうち医療的ケアを必要としている児童生徒が 12 名在籍している。

表 1　調査対象校の概要

		小学部	中学部	高等部
教員数		51	29	27
児童生徒数		44	26	22
学習グループ別児童生徒数	※Ⅰ類型	5	3	0
	※Ⅱ類型	13	12	15
	※Ⅲ類型	25	8	3
	訪問（在宅、センター、院内）	4	3	4
児童生徒の通学形態	保護者等の送迎	23	12	6
	公共交通機関とスクールバス利用	1	0	0
	送迎とスクールバス	10	6	8
	医療療育センター入所生	9	5	4
	訪問教育	4	3	4
病類別児童生徒数	脳性まひ	11	11	8
	その他の脳性疾患	16	5	5
	筋原生疾患	2	4	5
	骨関節疾患	2	0	0
	染色体異常・遺伝子異常	13	4	3
	その他	3	2	1

※Ⅰ類型…準ずる教育課程の学習グループ
※Ⅱ類型…知的代替の教育課程の学習グループ
※Ⅲ類型…自立活動を主とした教育課程の学習グループ

2. 調査内容

1) 基本属性

基本属性は、年齢、教職経験年数、所属学部、主に担当している子どもの類型について尋ねた。年齢は 20 代～60 代までの多項選択、教職経験年数は 5 年未満から 30 年以上までの多項選択とした。また、所属学部については小学部、中学部、高等部の 3 項選択とし、主に担当している子どもの類型についてはⅠ類型、Ⅱ類型、Ⅲ類型、訪問、その他の多項選択とした。

2) 質問項目

質問項目は『①生涯学習に関する教育活動を実施しているか』、『②生涯学習に関する教育活動を実施する上で困難なことがあるか』、『③生涯学習に関する教育活動を推進する上で、教師にはどのような知識やスキルが必要だと考えているか』について回答を求めた。①については「実施している」もしくは「実施していない」の 2 項選択とし、「実施している」場合は実施している教育活動について、「実施していない場合」は実施していない理由について回答を求めた（自由回答）。②については「ある」と「ない」の 2 項選択とし、「ある」の場合のみ困難な理由について回答を求めた（自由回答）。③は自由回答とした。

3. 分析方法

質問項目①と②は単純集計し、割合で示した。自由回答は KJ 法の手続きを参考にしながら、データを分類、整理した。収集したデータからラベルを生成し、ボトムアップ的にグループ化していく作業を行った[12)]。グループ化においては分類が主観的にならないよう、共著者から助言を受けてグループ名およびグループ編成の練り直しと修正を重ねた。

4. 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得た。なお、当該研究が無記名調査で個人情報を扱わないこと、参加は回答者の意思に委ねられており、未協力の場合における不利益はないこと、ならびに研究の目的と内容をフォーム上に記載した（2023 年 3 月 8 日付 第 4-41）。

Ⅲ. 結果

1. 回収率

A 特別支援学校の教諭 81 名、臨時講師 23 名、養護教諭 3 名、合計 107 名の教員を対象に調査を実施した。そのうち 62 名から回答が得られた（回収率 57.9%）。学部別の内訳は小学部 30 名（回収率 58.8%）、中学部 19 名（回収率 65.5%）、高等部 13 名（回収率 48.1%）であった。欠損値等見られなかったため、62 名全てのデータを分析対象とした。

2. 回答者の基本属性

1) 年齢

回答者の年齢構成は、50 代が 38.7%（24 人）、40 代が 30.6%（19 人）、30 代は 11.3%（7 人）、20 代が 11.3%（7 人）、60 代が 8.1%（5 人）であった（図 1）。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

2) 教職経験年数

回答者の教職経験年数は、30 年以上が 22.6%（14 人）、25 年以上 30 年未満が 19.4%（12 人）、20 年以上 25 年未満が 14.5%（9 人）、15 年以上 20 年未満が 14.5%（9 人）、10 年以上 15 年未満が 12.9%（8 人）、5 年以上 10 年未満が 11.3%（7 人）、5 年未満が 4.8%（3 人）であった（図 2）。

3) 所属学部

回答者の所属学部は、小学部が 48.4%（30 人）、中学部が 30.6%（19 人）、高等部が 21.0%（13 人）であった（図 3）。

4) 主に担当している子どもの類型

回答者が主に担当している子どもの類型は、Ⅰ類型が 12.9%（8 人）、Ⅱ類型が 45.2%（28 人）、Ⅲ類型が 45.2%（28 人）、訪問教育 4.8%（3 人）、類型をまたいでいる回答者は 4.8%（3 人）であった（図 4）。

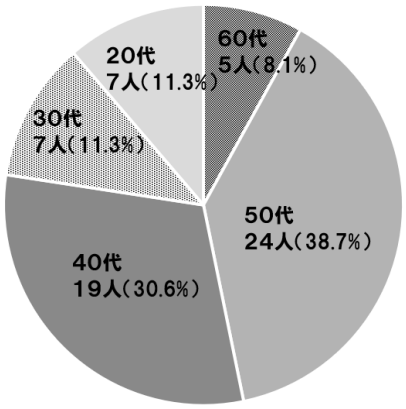


図 1　回答者の年齢構成

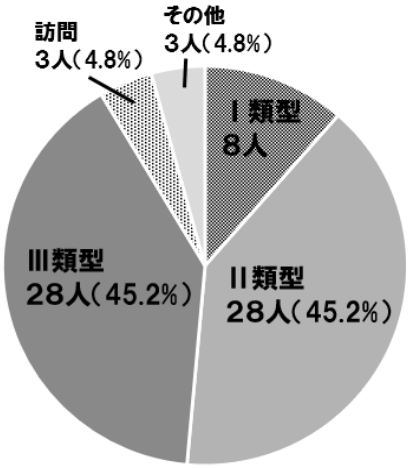


図 2　回答者の教職経験年数

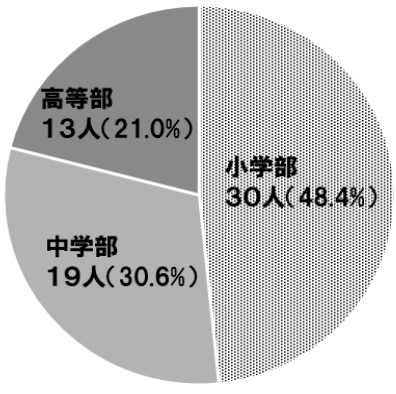


図 3　回答者の所属学部

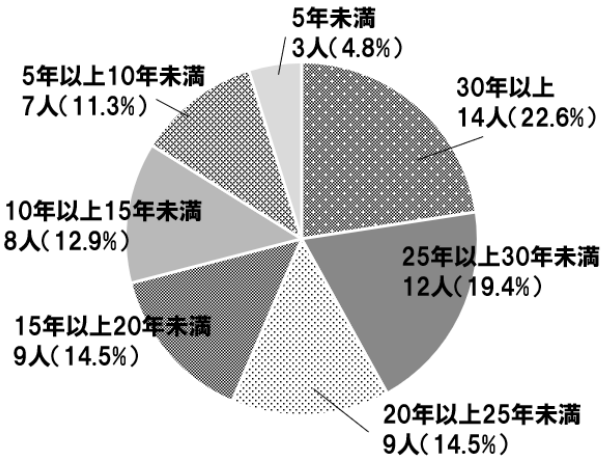


図 4　回答者が主に担当している子どもの類型

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

3. 生涯学習に関する教育の実施について

『あなたは、生涯学習に関する教育活動を実施していますか』の質問項目に対して「実施している」と回答した人は 46.8%（29 人）、「実施していない」と回答した人は 53.2%（33 人）であった。「実施している」と回答した人が実施している教育活動の内容の結果については表 2 に、「実施していない」と回答した人が実施していない理由の結果については表 3 に示した。

実施している教育活動の内容に関する自由回答から、26 のラベルを生成した。生成したラベルを 8 のサブカテゴリーにまとめ、さらにグループ化を行い、最終的に「2-1 興味・関心に基づいた内容」、「2-2 卒業後の生活を見据えた内容」、「2-3 社会スキルの習得に向けた内容」、「2-4 資格取得に向けた内容」の 4 つのカテゴリーを生成した。

実施していない理由に関する自由回答からは、35 のラベルを生成した。生成したラベルを 9 のサブカテゴリーにまとめ、さらにグループ化を行い、最終的に「3-1 生涯学習への知識の不足」と「3-2 教育課程上の難しさ」の 2 つのカテゴリーを生成した。

表 2　実施している教育活動の内容

n=26

2-1 興味・関心に基づいた内容（12）	
興味・関心の拡充（8）	興味・関心の幅を広げ、好きなことやできることを増やす活動
	好きなことや好きな活動などの拡充を図ること
	興味関心を、社会経験を広げる
	興味関心の拡大
	好きなことを見付け、主体的に取り組む状況づくり
	得意なことや好きなものを見付けることができる指導
	好きな本を選んだり、好きな場面を相手に伝えたりする
	色々な食べ物や調理方法、地場産物や郷土料理への興味、食育
課外クラブ（3）	e-sports
	課外クラブを設置・運営
	課外クラブでの各種コンクール運動
ICT の活用（1）	ICT の視聴覚教材を使った挨拶、合奏、合唱
2-2 卒業後の生活を見据えた内容（9）	
余暇につながる活動の実施（7）	余暇につながるような色々なジャンルの鑑賞
	余暇活動の拡充
	「余暇」に関しての活動
	余暇活動に関する指導
	余暇の過ごし方、趣味や遊び
	余暇活動につながる学習活動
	余暇活動(サッカー指導)
キャリア支援（2）	各教科、合わせた指導を通したキャリア発達の支援
	進路学習
2-3 社会スキルの習得に向けた内容（4）	
日常生活の指導（2）	日常生活に関する指導全般
	身辺処理、係活動、体力や機能の保持・向上
人との関わり（2）	人と関わる機会を通した自分なりの方法での気持ちの伝え方
	人との関わりを広げるための交流学習や同行訪問
2-4 資格取得に向けた内容（1）	
漢字検定（1）	漢字検定の受検に向けての学習

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

表 3　生涯学習に関する教育活動を実施していない理由

n=35

3-1 生涯学習への知識の不足（19）	
捉えの難しさ（7）	生涯学習についての理解が乏しい
	年間の学習内容を計画するにあたり、生涯学習という意識が薄い
	生涯学習の必要性に関する認識が足りない
	生涯学習に関する教育活動へのイメージの難しさ
	生涯学習に関する教育活動が何を指しているのか分からない
	生涯学習として意識して活動していない
	余暇に関する学習が生涯学習に関する学習なのか分からない
理解不足（4）	生涯学習について深く考えたことがなく、知識がない
	自身の研修が足りない
	自分の研修不足により、実施の仕方が分からない
	勉強不足だから
必要性の得られなさ（4）	担当生徒に見合った学習内容が見付からない
	現在必要な学習を中心に勉強しているから
	担当している児童の実態は能動的な活動が難しいから
	小学部低学年のⅢ類型であるため
イメージのしにくさ（2）	小学部低学年のため生涯学習に関するイメージがわかない
	肢体不自由の児童のⅢ類で行う生涯学習のイメージがもてない
余暇の捉え（2）	保護者の面談時の過ごし方や、帰省時の過ごし方
	休日に動けないから
3-2 教育課程上の難しさ（16）	
役割上の難しさ（7）	教科指導担当が中心なので
	実際に授業や課外活動で指導する機会がない
	その立場にないから
	担任をもっていないため
	授業の補充的立場で関わっているため
	授業を担当していないため
	機会がない
教育課程上の捉え（4）	生涯学習を目的とした学習活動の組み立てはしていない
	授業によっては絡めているが、生涯学習として実施していない
	生涯学習を意識はしているが、特設はしていない
	生涯学習に関する教育活動としては実施していない
教育上の優先度（3）	リハビリ等で授業時間の確保が難しい
	現時点での指導で手一杯
	学校を安心安全に送ることが最重要であり、健康の保持が第一
時間的余裕のなさ（2）	担当教科の指導を終えるために時間的余裕がない
	目の前のことへの指導で精一杯の状況だから

4. 生涯学習に関する教育活動を実施する上での困難について

『あなたが、生涯学習に関する教育活動を実施する上で困難なことがありますか』の質問項目に対して「困難なことがある」と回答した人は 61.3%（38 人）、「困難なことがない」と回答した人は 38.7%（24 人）であった。「困難なことがある」と回答した人の困難な理由の結果については表 4 に示した。

困難な理由に関する自由回答から、41 のラベルを生成した。生成したラベルを 7 のサブカテゴリーにまとめ、さらにグループ化を行い、最終的に「4-1 生涯学習への理解不足」、「4-2 地域との連携」、「4-3 校内体制の整備」の 3 つのカテゴリーを生成した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

表 4　生涯学習に関する教育活動を実施する上での困難について

n=41

4-1 生涯学習への理解（21）	
教員の知識不足（11）	自分の中で教育活動に取り上げる材料が少ない 生涯学習に関する知識が少ない 進路の施設の情報を得る機会があまりなく知識不足 生涯学習とはどのようなものなのかという知識がない 生涯学習がどのようなものか、自分自身がよく分かっていない どの場面でどのように活動することが生涯学習なのか 生涯学習に関する知識が低いため 生涯学習についての知識が足りない 生涯学習に関して研修不足で不安がある 自分自身がしっかりと理解できていない 自分が生涯学習やその指導に関する知識が不足している
障害の程度に対する生涯学習のイメージのしにくさ（10）	学びの連続性の難しさ 将来の認識が難しい児童を担当しているため 生涯が重度のため、児童が分かるように伝えることが難しい 実態が低いこと、小学部段階にあること Ⅲ類の児童に行う生涯学習に関する教育活動全般 Ⅲ類の児童への生涯学習がイメージできないため 本人、保護者、教師自身が学力の定着を第一に考えがち 児童生徒の実態に合った生涯学習の機会の提供の困難さ 児童の実態 Ⅲ類の重度重複の児童に対する生涯学習の内容が分からない
4-2 地域との連携（13）	
移動の制限（6）	医療的ケアが必要であったり、移動に制限があったりする 卒業後、ハード面で実現可能かどうか 交通が不便（公共のバス等が少ない） 出掛けていくことにハードルが高い 校外への外出に制限がある 移動や活動への支援が十分に整わず、生徒があきらめてしまう
地域とのつながりの難しさ（5）	情報の発信 学習したことを学校以外の場で汎化させること 社会的な協力体制の拡大 関わる環境が学校・家庭中心になる 卒業後の学びの場、活動の場の選択肢が少ない
保護者の負担（2）	保護者の理解 保護者の協力をお願いしなければいけない
4-3 校内体制の整備（7）	
校内体制（5）	教育課程上の位置付けが校内で検討できていない 校内の指導体制を整えることに苦心した 食育は生涯学習に入ると思っているが他の方の認識はどうか 指導内容が適正なのか迷うことがある TT との共通理解
多忙感（2）	十分な時間がとれない 生徒も教員も普段の学習活動や授業作りに忙しく余裕がない

5. 生涯学習に関する教育活動を推進する上で教師に必要な知識・スキルについて

『生涯学習に関する教育活動を推進する上で、教師に必要な知識・スキルは何だと思いますか』の質問に対する自由回答の結果については表 5 に示した。自由回答から 65 のラベルを生成した。生成したラベルを 10 のサブカテゴリーにまとめ、さらにグループ化を行い、最終的に「5-1 生涯学習に関する知識・スキル」、「5-2 学校、家庭、地域の連携を図るための知識やスキル」、「5-3 意欲・積極性」の 3 つのカテゴリーを生成した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

表 5　生涯学習に関する教育活動を推進する上で、教師に必要な知識・スキル

n=65

5-1 生涯学習に関する知識・スキル (38)	
生涯学習についての知識 (13)	生涯学習の知識と経験 生涯学習についての理解、具体的な活動への理解 生涯学習の言葉の意味の理解 自分から行動することが難しい人への生涯学習の知識 生涯学習の具体的な内容の把握 生涯学習の必要性、重要性があるという認識 生涯学習という概念を知ること 生涯学習に関する講義 生涯学習の理論、生涯学習の具体的な方法 活動そのものの知識 生涯学習について生徒が実感できるような活動の設定 難しくて分からない 分からないので教えてほしい
幅広い知識 (8)	とにかく勉強 特定した分野にある程度詳しい知識・技能 専門教科だけではない幅広い知識 幅広い視野、知識、経験 自分から学び、深める時間 豊富な知識 普段の延長線上にある知識やスキル 物事を多角的に見ること、柔軟な思考、専門的な知識
学校卒業後についての知識 (7)	進路に関する知識、情報、自立活動 卒業後の進路先について 子どもに最適な進路を提供するため、生涯学習の状況を詳しく知る 学校を出てからの進路先についての情報収集 卒業生のニーズ 卒業後の生活を見越した学校教育における生涯学習の視点やスキル 卒業後の生涯学習の実際を知る
教師自身の生涯学習力 (6)	自分自身が地域活動や自分の生きがいのための趣味活動を経験する 学びを楽しみ、その楽しみを伝えられること 自分自身が、学び続けたいものがベースにあること 運動 貯蔵や農業 探究心
児童生徒理解の力(4)	児童生徒の実態把握の能力 児童生徒理解 子どもの実態把握 児童生徒の成長を長いスパンで考える計画性
5-2 学校・家庭・地域の連携を図るための知識やスキル (25)	
情報収集する力(13)	障害スポーツの理解、地域の施設の利用の理解 情報収集能力 地域への理解 社会や福祉制度への関心、参加するためのスキルやサービス受給への知識 生涯学習や余暇活動にアンテナを高くしておくこと 肢体不自由児者が利用できる施設や活動などの情報 現状や、どのような生涯学習があるのかを知る、調べる力 障害者の事例を情報として把握しておく 重度重複の人の余暇の過ごし方についての知識、スキル 重度の肢体不自由児への生涯学習についての実績や事例 生涯学習の実践のもとに豊かな生活を送っている具体例 市や県の生涯学習につながるイベント 他校の実践や社会で実際に行われている活動を知ること
外部とつながる力(5)	関係機関と連携したアプローチ コーディネーターとして関わりサポートできるスキル 対話する力・発想力・社会とつながる力 外部講師の活用力 コミュニケーション能力
情報発信する力 (5)	周囲とつながって、情報を広げる力 学習成果の情報を周囲に発信する力 生涯学習に関する知識の提供 生涯にわたって行うことができる学習内容を考え、提示するスキル 障害をもつ人に活動の仕方を伝えられる技量
ICT 活用スキル (2)	ICT を含めた活用力 ICT のスキル
5-3 意欲・積極性 (2)	
意欲・積極性 (2)	意欲 やろうとする気持ち

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

Ⅳ. 考察

生涯学習に関する教育活動を「実施していない」と回答した教員の、実施していない理由は「3-1 生涯学習への知識の不足」と「3-2 教育課程上の難しさ」であった。この解決に向けて、生涯学習に関する教育活動の実施をする上での困難な理由、そして生涯学習に関する教育活動を推進する上で教師に必要な知識・スキルの結果を参考としながら具体的な方策を検討する。

1. 「生涯学習への知識の不足」について

生涯学習に関する教育活動を「実施していない」と回答した教員の、実施していない理由である「3-1 生涯学習への知識の不足」、そして、生涯学習に関する教育活動を実施する上での困難な理由である「4-1 生涯学習への理解」といった結果から、そもそもの生涯学習についての知識の乏しさや理解不足によって、自分が関わっている子どもと生涯学習を結び付けて教育活動を展開していくことに教員が難しさを感じていると思われる。ラベルの一部に「分からない」「難しい」といったワードが見られるように、まず、生涯学習とは何なのか、そして今、なぜ生涯学習の重要性が唱えられているのかといった、障害者の生涯学習が推進されている背景やその意義について学ぶ機会がないことが要因になっていることが考えられる。実際、生涯学習に関する教育活動を推進する上で教師に必要な知識・スキルについては「5-1 生涯学習に関する知識・スキル」の中で挙げられているように、教員の多くが生涯学習についての知識を獲得する必要性を感じていることが分かる。津田は、障害者本人が学校卒業後にも学びの場を活用しながら充実した生活を送るビジョンをもつこと、そして学びに対する肯定的な意識を得ることが課題であるとし、こうした意識は、学校教育を受けている段階でも形成されることから、障害者の生涯学習推進については学校関係者を巻き込んで展開することが重要だと指摘している。また、津田は、障害者を日常的に支援している人たち（親や教員）にとっての最大の関心事は、障害者本人が安全に暮らしていくことであり、衣食住の確保と就労の優先順位が高いことを指摘している[13)]。特に、地方都市においては、医療、教育、福祉へのアクセスについても困難な場合があり、それらが保障される環境を整えるだけでも保護者の負担は大きいことから[11)]、津田が指摘する事柄が家庭・学校において優先度が高くなることは否めない。実際、「3-2 教育課程上の難しさ」では「教育上の優先度」、「4-2 地域との連携」では「移動の制限」、「地域とのつながりの難しさ」が挙げられている。しかし津田は、「学びへの関心を加えることで充実した生活を実現することができる」という意識をもてるような働き掛けを行うことが障害者の生涯学習推進にとって大切な視点だとしている[13)]。このことからも、生涯学習を推進していくためには、教員の生涯学習に関する基本的な知識の習得を目指す他に、様々な地域で実施されている生涯学習に関する取組事例について知り、その当事者、保護者、支援者の思いに触れることで、日々教員自身が接している子どもの生活を思い描きながら、生涯学習の必要性を感じられるような研修等の学習機会を設定すること、そして教員が「学びへの関心を加えることで充実した生活を実現することができるという意識」をもてるようにすることが必要になると思われる。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_91
Journal of Inclusive Education, VOL.12 91-104

2. 「教育課程上の難しさ」について

生涯学習に関する教育活動を「実施していない」と回答した教員の、実施していない理由である「3-2 教育課程上の難しさ」、そして、生涯学習に関する教育活動を実施する上での困難な理由である「4-2 地域との連携」、「4-3 校内体制の整備」といった結果から、組織的に生涯学習に取り組んでいく体制を整えることへの必要性が感じられた。「3-2 教育課程上の難しさ」では、各学部や類型においてどのように生涯学習を教育課程上で位置付けていけばよいのかといった内容が挙げられている。これらについては、「4-3 校内体制の整備」において「教育課程上の位置付けが校内で検討できていない」と挙げられていることからも、学校として「生涯学習に関する教育活動」を教育課程の中でどのような位置付けで考えていけばよいのか、日々の授業にどのようなことを意識的に取り入れていけばよいのかといったことを、学校全体で共有し、各学部や類型での協議を通して明文化していく作業が必要になると考えられる[14)]。田中・下地・知名は、特別支援学校における校内連携について、学校全体で校内連携体制の在り方について協議し、学部を超えた共通理解の場を設けることが必要だと示している。そして、学校内の連携体制を整えた上で、学校外の関係機関や外部機関との連携の問題に取りかかることが可能になるとしている[15)]。このことから、「4-2 地域との連携」に向けても、まずは校内体制を整えることが重要であることが考えられる。その上で、「5-2 学校・家庭・地域の連携を図るための知識やスキル」にある「情報収集する力」、「外部とつながる力」、「情報発信する力」、「ICT 活用スキル」について、教員一人一人が自分の得意分野を発揮できるような役割をもてるようにすることで、地域とのつながりの難しさを生じさせている人的・物的な環境を調整していくシステムを構築する必要がある。そして、地域とつながりながら様々な社会資源を活用し、教育活動を充実させていくことが重要になると考えられる。インフォーマル教育は、何らかの社会資源を動員できる立場にいる人が、不特定の人の偶発的な学びが高い確率で起こるよう、手持ちの社会資源を活用して環境を組織化する行為によって学びの連鎖を生み出すとされている[13)]。フォーマル教育の位置付けにある学校教育の中でも、教育的意図をもち、地域における社会資源を動員して学びの環境を整えていくことは、地方都市において生涯学習を推進していくために特に必要な視点だと考えられる。

Ⅴ．総合考察

本研究では、地方都市における肢体不自由特別支援学校において、教員の生涯学習に関する取組の現状と課題を明らかにした。

A 特別支援学校における調査では、『あなたは、生涯学習に関する教育活動を実施していますか』の質問項目に対して「実施している」と回答した人が、「実施していない」と回答した人の割合よりわずかに少ない結果となったものの、回答したおおよそ半数の教員は、生涯学習に関する教育活動を実施していた。この調査年度における A 特別支援学校の学校経営方針に挙げられている重点事項では、「児童生徒の主体性及び社会性の伸張と生涯学習につながる資質の育成」が示されており、児童生徒主体の学習活動の実践や経験拡充を目指した課外クラブ活動の実施、医療的ケア児への支援の充実などを通して、社会性を養いながら生涯学習につながる興味関心・資質能力の育成を図っている。回答結果から得られた「実施している生涯学習に関する教育活動の内容」においても、この重点に則った取組が確認できる。生涯学習を推進していく兆しは見えるものの、まだその必要性を感じられない教員もいることや、

学校の体制づくりに課題が見られたことから、今後のさらなる生涯学習の推進に向けては、障害がある子どもの生涯学習の必要性を理解できるよう、教員への学習機会を設定することと、学校全体で生涯学習を推進していけるように校内連携の体制を整え、地域とのつながりをもてるようなシステムを構築していくことが考えられた。

本研究は、「地方都市」の肢体不自由特別支援学校を調査対象とした。先に述べたように、障害がある人の地域生活において、地方都市には都市部とは異なる負担や不利があることからも、A 特別支援学校における調査結果は「地方都市」故の課題が反映されていると考えられる。このことから、本研究の調査結果を受け、生涯学習を推進していくために検討した方策は、各地方都市の特別支援学校においても生涯学習の推進を図るための一助になると思われる。しかし、本研究は調査対象校が 1 校のため、地方都市として一般化できるものなのかを判断するには限界がある。今後は、地方都市における肢体不自由児者の生涯学習の推進を目指し、他の地方都市にある肢体不自由特別支援学校との比較を通じたより効果的な方策を検討、発信していくことが必要である。また、教員の役職や学部、類型等によっても、生涯学習の推進に関して意識差が生じると推測できる。このことから、学校全体で校内連携の体制を整えていくためには、調査結果を教員の属性から分析していくことも必要となるだろう。

文献

1) 文部科学省（1947）昭和22年教育基本法制定時の規定の概要 第3条(教育の機会均等). URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_03.htm(2023年5月20日).
2) 文部科学省（2018）平成 30 年度文部科学白書 第 3 章生涯学習社会の実現.URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1421865.htm (2023年5月22日),
3) 岩永雅也. 現代の生涯学習. 2012, 財団法人放送大学教育振興会, 東京.
4) 厚生労働省（2013）地域社会における共生の実現に向けて新たな障害保健福祉施策を講ずるための関係法律の整備に関する法律について. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/sougoushien/index.html (2022年2月15日)
5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2018）「障害者の生涯学習活動に関する実態調査」報告書.
URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/__icsFiles/afieldfile/2018/06/04/1405416_1.pdf(2023年5月25日)
6) 文部科学省（2019）障害者の生涯学習の推進方策について－誰もが, 障害の有無にかかわらず共に学び, 生きる共生社会を目指して－(報告). URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1414985.htm(2023年5月25日)
7) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部). 2019, ジアース教育新社, 東京都.
8) 全国特別支援学校長会 (2018) 平成 30 年度実態調査. URL: https://zentokucho.jp/h30-reality/(2023年5月20日)

9) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2022）「重度重複障害児等の生涯学習に関する実態調査」報告書.
URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/mext_01845.html(2023 年 5 月 25 日)
10) 清水貞夫・黒田学. 出前の社会教育訪問学級のはじまりと障害者の生涯学習－東京都中野区および日野市の社会教育訪問学級を事例に－. 立命館産業社会論集, 2022, 57, 4, 141-152. DOI: 10.34382/00016059
11) 藤原里佐. 地方都市における障害児者とその家族の暮らし－成人期の支援を視野に－. 教育福祉研究, 2016, 21, 1-11.
12) 山浦晴男. 質的統合法入門－考え方と手順. 2012, 医学書院,東京都.
13) 津田英二. 生涯学習のインクルージョン－知的障害者がもたらす豊かな学び. 2023, 明石書店, 東京.
14) 甲斐邦子. 養護学校教育における生涯学習. 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 1993, 25, 23-30. DOI: 10.11501/2217077
15) 田中敦士・下地真希子・知名青子. 特別支援学校における校内連携と教員間の指導の共通理解の実態. 琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要, 2008, 2, 41-50.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

ACTIVITY REPORT

乳幼児を対象にした数量の理解に関する教育実践
―CRAYON BOOK の数概念の観点に基づいて―

Educational Practice on Understanding Quantity for Early Childhood; Based on the Perspective of Number Concepts of the CRAYON BOOK

岡田　直美 1)　小原　愛子 2)　　太田　麻美子 2)*
Naomi OKADA　　Aiko KOHARA　　Mamiko OTA

1) 株式会社紬
Tsumugi. inc

2) 下関市立大学大学院経済学研究科
Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

＜Key-words＞
CRAYON BOOK，乳幼児教育，数概念，数量の理解，実践
CRAYON Book, Early Childhood Education, Number Concept, understanding quantity, Practice

ohta@eco.shimonoseki-cu.ac.jp(太田 麻美子)

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:105-117©2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

世界各国においても乳幼児期における数に関する経験は、好奇心、想像力、柔軟性、発明、粘り強さなどの性質を開発するのに役立つとされている。特に、数感覚においては、量関係を直感的に理解する能力が求められていることから、幼児期に数量に関心を持てるような環境を作り、遊びの中で数量について学び、数量についての関心をその後も持ち続けられるような 環境を周りの大人が作っていくことが大切である。本研究では、「カウント」、「図形」、「数量」のうちの「数量」に関する教育実践を行った。山口県内の保育園に在籍する幼児 7 名を対象に、CRAYON BOOK の数概念の観点を取り入れた数量に関する教育実践と、保育士の働きかけや日常的な環境構成なども含めた数量の認識を促すことを意識した教育実践を行った。その結果、当初、重さ、軽さの比較ができなかった子どもも、荷物を持った時に「重たい」と言葉で表現する様子が見られるようになり、重さの違いは分かっていても言葉で表現することが難しかった子は、重さを言葉として使う姿が見られるよう等などの行動変容がみられた。

Received
29 June, 2023

Revised
10 August, 2023

Accepted
14 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

Ⅰ．背景と目的

現在、乳幼児教育に関する世界的な研究が行われ、乳幼児教育の成果として、従来注目されていた知能指数（Intelligence Quotient: IQ）と共に、非認知スキル（Noncognitive skills）が注目されている[1)2)]。1962 年から 1967 年にかけてアメリカで行われた The Perry Pre-school Project では、乳幼児教育への参加は将来の所得向上や生活保護受給率の低下につながり、非認知能力を高めることで長期的効果を持つ可能性が高いことが明らかになっている[3)]。加えて幼少期における教育への投資は、経済効果が高いという報告がなされている[4)]。日本においても、日本の保育の特色や日本の文化を踏まえた乳幼児教育の指針である幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）が策定・告示されており、保育や幼児教育に関する政治的関心が高まってきている[5)6)7)]。さらに、経済産業省（2019）が行った理数系人材の産業界での活躍に向けた意見交換会においては「数理資本主義」という概念が出現した[8)]。「数理資本主義」は、数学が国富の源泉となる経済のことをさし、第 4 次産業革命の中で出現した概念である。実際、数学力は生活面や所得面など多くのことに影響を及ぼすことが鈴木（2010）の研究で明らかになっている[9)]。加えて、理科系学部出身者のほうが文科系学部出身者よりも高所得であることが浦坂ら（2010）や寺田（2018）の研究で明らかになっている[10)11)]。

それらの社会的背景から、幼児教育要領の改訂により、日本においても幼児教育の内容として数に関する内容が多く組み込まれている。世界各国においても乳幼児期における数に関する経験は、好奇心、想像力、柔軟性、発明、粘り強さなどの性質を開発するのに役立つとされており、現在積極的な取り組みが推奨されている[12)]。これらのことから、今後乳幼児教育においては、特に乳幼児の「数概念」の向上を目指す必要があることが考えられる。

日本において、算数は「A 数と計算」と「B 図形」、「C 測定」、「D データの活用」と分けて教えられており相互に関連性を持って教示されている[13)]。乳幼児の数概念に関して、岡田ら（2021；2022）は CRAYON BOOK の観点を取り入れた「カウント」、「図形」に関するカリキュラムを開発し、教育実践を行った[14)15)]。しかしながら、「C 測定」と関連の深い「数量」における教育実践については、研究を行っていない。

「数量」においては、乳幼児期の段階における数量的な経験が重要である。幼稚園教育要領において、「遊びや生活の中で，数量や図形，標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし，自らの必要感に基づきこれらを活用し，興味や関心，感覚をもつようになる。」と述べられており[5)]、幼稚園の段階から、数量に関する経験を蓄積する必要があることが述べられている。加えて、森（2016）も、子どもは日常生活における具体的な場面を通して数量感覚を培っていくが、その体験は「幼児の興味や関心から出発すること」が重要なことであると述べている[16)]。つまり、量関係を直感的に理解する能力が数感覚であり、人によってこの感覚をどれくらい持っているかには違いがあるため、幼児期に数量に関心を持てるような環境を作り、遊びの中で数量について学び、数量についての関心をその後も持ち続けられるような 環境を周りの大人が作っていくことが大切である[17)]。しかし、数概念に関する研究において、ほとんどが 3 歳児以上を対象としており、0～2 歳児を対象としている研究は少なく、特に「数量」に関する実践研究は少ない。

以上のことから、本研究においては、CRAYON BOOK の観点を取り入れた 2 歳児を中心とした「数量」に関する実践を行い、対象児に見られた数概念の変化を報告することを目的

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

とする。

なお、本論文の保護者とは、乳幼児に対して親権を行う者（親権を行う者のないときは、未成年後見人）をいう（児童福祉法第 6 条及び学校教育法第 22 条第 1 項)。保育士とは、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者とする（児童福祉法第 18 条)。

Ⅱ．方法

本研究においては、保護者の同意を得た園児につき、保育士が CRAYON BOOK の評価尺度を記入する。

1. 場所

山口県内の保育園 1 園に在籍する幼児 7 名を研究対象とした。

2. 対象幼児の実態

対象となった幼児の年齢、性別及び日常的な様子を表 1 に示す。年齢は 2 歳 4 か月から 3 歳 0 か月であり、男女比は男子 6 名、女子 1 名であった。

表 1　対象となった乳幼児の実態

	論文中表記	年齢・性別	数概念と関連する日常的な様子
1	A	3 歳 0 か月・男	・ クレーン車など、物と比べ同じようにブロックで作ろうとするが、重さ・軽さの比較はできない。 ・ 「大きい」は理解している
2	B	2 歳 4 か月・男	・ 量の違いに気づき、言葉はでないが高く積み上げることを楽しんでいる。 ・ 大小の比較はできないが、保育者の言葉かけで出来ることもある
3	C	2 歳 10 か月・女	・ 重さの違いは理解しているが、言語として表現することができない。 ・ 大小の比較はできる
4	D	2 歳 9 か月・男	・ 重い・軽いを言語として表現することはできない ・ 大きいものを選んで持とうとする姿がある ・ 大小の比較はできる ・ 「長い」の言葉はわからないが、ストローを長くつなげようとする姿は見られる
5	E	2 歳 4 か月・男	・ 重さの比較や大きさの比較ができない ・ 大小の比較は難しい
6	F	2 歳 10 か月・男	・ 重い＝大きいと言う ・ 重さを比較しようとする姿が見られる ・ 大小の比較は理解している。
7	G	2 歳 6 か月・男	・ 量を体で理解している姿が見られる（量の多いものはゆっくり運ぼうとする等） ・ 「大きい」は理解している

3. 実践内容

1)．期間

実践内容は、2020 年 8 月 1 日から 2021 年 3 月 31 日の間に実施した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

2). 数概念に関する日常的な環境設定

乳幼児期においては、環境から概念を形成する [18]。そのため、量の概念に日常的に触れることができるよう、牛乳パックつなぎ（図 1a）や、さいころ・すごろく遊び（図 9c、図 9g）、箱とおもり（図 1b）などの手作りおもちゃを準備し、何度も繰り返し取り組める環境を設定した。また、年間の食育カリキュラムを通して、自然物から「量」にふれることのできる環境を設定し、大きさ、長さの違う葉（図 1e）、重さ、大きさの違うサツマイモ、大きさの違う豆、大きさ、重さの違うみかん（図 1d、1f、1g、1h）を活用した食育活動を行った。日頃の活動の中では、「量」に気付きが得られるよう、「大きい」「小さい」「重い」「軽い」「長い」「短い」「高い」「低い」などを意識した言葉かけをおこなった。

a　牛乳パックつなぎ

b　箱とおもり

c　さいころ遊び

d　大きさ、重さの違うサツマイモ

e　長さ、大きさの違う葉

f　大きさの違う豆

g　すごろく遊び

h　大きさ、重さの違うみかん

図 1　数概念に関する日常的な環境設定

数概念プログラム（数量）の内容と CRAYON BOOK における数概念との対応を表 2 に示す。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

表 2　数概念（数量）の実践タイトルと活動内容・CRAYON BOOK との対応

No	タイトル	活動内容	CRAYON BOOK の概念形成
1	水風船あそび（8 月）	①大きさ、重さの違う水風船を準備する ②水風船を盛ったり、投げたりする ③空気だけの風船も持ってみる ④足で踏んだり、割ることを楽しむ ⑤水の少ないもの、多いものを手に持ち、重さの違いを感じる ⑥樋に転がして遊ぶ ⑦投げて下に落とすと、水が入っているものは割れるが、入っていないものは割れないことを知る ⑧たらいに風船を落として、水が跳ねる様子を観察する	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる（数概-1） ・集まったものがいくつあるか数えられる（数概-2） ・ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6） ・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3） ・物の形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）
2	動物の動きを表現する（8 月）	①カードを見て動物の名前・大きさをあてる ②ぞうの時は「どしんどしん」うさぎの時は「ぴょんぴょん」など大きさを身体で表現する ③動物の大きさを体で表現する	・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・ものの長さの違いを比較することができる（数概-13）
3	お月見団子を作ろう（9 月）	①お月見やお月様の絵本を読む ②紙粘土を丸めて団子を作る ③大きい団子や小さい団子を作ってみる ④三方に団子を入れる ⑤お月見の壁面と一緒にお月見団子を飾る	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる（数概-1） ・集まったものがいくつあるか数えられる（数概-2） ・ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6） ・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・ものの長さの違いを比較することができる（数概-13） ・掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3） ・物の形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）
4	お芋ほり（10 月）	①畑でさつまいもを掘る ②さつまいもの大きさを比べる ③さつまいもの重さを比べる ④さつまいものつるの長さを比べる ⑤自分が掘ったさつまいもの数を数える	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる（数概-1） ・集まったものがいくつあるか数えられる（数概-2） ・ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6） ・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・ものの長さの違いを比較することができる（数概-13） ・掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3） ・物の形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）
5	「どんぐりころちゃん」の歌に合わせて、秋の自然に触れる（10 月）	①「どんぐりころちゃん」の絵本を読む ②どんぐりを一つずつ拾う ③まつぼっくりや山茶花の実など形の違う木の実も拾う ④大きさを比べてみる ⑤ままごと遊びに発展させる ⑥砂を混ぜたり、お弁当箱の中に並べたりして遊ぶ ⑦拾った木の実を瓶に入れて飾る	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる（数概-1） ・集まったものがいくつあるか数えられる（数概-2） ・ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6） ・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3） ・物の形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）
6	ボタンを留めたり外したりする（11 月）	①フェルトで作ったボタンつなぎの手作りおもちゃを準備する ②スナップボタンを繋げていく ③ボタンを留め、長い車の列や魚の列を作る ④作ったものの長さを比べてみる ⑤筒状にしたものをハンドルに見立てて遊ぶ	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる（数概-1） ・集まったものがいくつあるか数えられる（数概-2） ・ものの長さの違いを比較することができる（数概-13） ・線の細さや太さの違い・類似に気づくことができる（視概-11） ・ものの形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）
7	クリスマスリース作り（12 月）	①はさみの 1 回切り用の画用紙を準備する ②紙を様々な大きさに切る ③紙を手でちぎってみる ④切った紙を皿に入れて量を比べてみる ⑤切った紙をクリスマスリースの土台にのりで貼る	・ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6） ・ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12） ・ものの長さの違いを比較することができる（数概-13） ・掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3） ・ものの形の違い・類似に気づくことができる（視概-12）

参考：使用した図書一覧（著者.「タイトル（年度）」, 出版社の順で示す。）
・　みなみ じゅんこ.「どんぐりころちゃん（2013）」,アリス館

4. 評価方法

1). 実践記録簿の記入

実践を行うたびに実践記録簿の記入を行った。実践記録簿は、「実施したプログラム名」、「目的」、「対象基本情報」、「実施期間」、「頻度」、「プログラム内容及び改善内容」、「実施者」、「保育の感想」の項目に基づいて、記録された。

2). CRAYON BOOK を使用した評価

CRAYON BOOK の評価尺度を用いて、園児 1 名につき 3 回（2020 年の 6 月、10 月及び 2021 年の 3 月）記入した。CRAYON BOOK とは、乳幼児の概念形成と自己表現の程度を

把握し、評価・改善することを目的に開発された構造化されたツールであり、乳幼児教育における食事、睡眠、遊びなどを評価する「環境と日常生活」、保育士の関わりを評価するための「理解」、「納得」、子どもの「概念形成」、「自己表現」の 5 領域で構成されている[19)20)]。

CRAYON BOOK は 0 歳、1～2 歳、3～5 歳の評価シートが作成されている。対象児が 1～2 歳であっても、1～2 歳の評価項目において高い点数であった場合には、3～5 歳の評価シートに基づいて、より高い概念形成及び自己表現を評価することが可能である。

CRAYON BOOK（1～2 歳 Ver.）の数概念に関する項目は 3 項目で構成されている（表 3）。それぞれ 1 の「まったくしていない」から 5 の「頻繁にしている」で評価され、最小値は 3 点であり、最大値は 15 点である。CRAYON BOOK（3～5 歳 Ver.）の数概念に関する項目は 13 項目で構成されている（表 4）。それぞれ 1 の「まったくしていない」から 5 の「頻繁にしている」で評価され、最小値は 13 点であり、最大値は 65 点である。それぞれにおいて数量と深い関わりを持つ項目が設定されており、乳幼児期の数概念を数値化して測定することが可能であると考えられたため、CRAYON BOOK を評価として扱うこととした。

表 3　CRAYON BOOK（1～2 歳 Ver.）の数概念に関する項目

数概 1	1 から 10 までの数字を読むことができる
数概 2	ものの大きさの違いが分かる
数概 3	ものの長さの違いが分かる

表 4　CRAYON BOOK（3～5 歳 Ver.）の数概念に関する項目

数概 1	ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる
数概 2	集まったものがいくつあるかを答えられる
数概 3	違う形の集まりの中から、特定の形の数を数えられる
数概 4	5 つ以下の集まりは数えなくても答えることができる
数概 5	数字の大小を比較することができる
数概 6	ものの集まりの大小を比較することができる
数概 7	数字の順序が理解できる
数概 8	100 まで順番に数えることができる
数概 9	数字を見てすぐに読むことができる
数概 10	ごく簡単な文章題を解くことができる
数概 11	ごく簡単な足し算を解くことができる
数概 12	ものの大きさの違いを比較することができる
数概 13	ものの長さの違いを比較することができる

表 5　CRAYON BOOK（3～5 歳 Ver.）のその他関連する項目

視概 12	物の形の違い・類似に気づくことができる
体概 3	掌に載せたり持ち上げたりして重さ・軽さの違い・類似に気づくことができる

5. 倫理的配慮

本研究は、大学倫理審査委員会の承認（承認番号：0617-03）を得た上で実施した。本実践研究の実施に当たり、対象となった 2 つの園に在籍する幼児の保護者を対象に、研究内容（目的、方法、参加予定期間、参加対象者数、同意及び同意撤回について、個人情報の取り扱い、情報公開の方法、連絡先等の内容）に関する説明を行った。十分な時間を与えた上で、

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

書面による同意が得られた保護者にのみ、CRAYON BOOK と実践記録簿の記入を行った。加えて、写真の使用についても書面による同意を得た。

Ⅲ．結果

1．実践記録簿に記載されている数概念の変化

実践記録簿に記載されているエピソードのうち、いくつかをエピソード形式にして示す。

1） 事例 1（実践 No. 1）

注入する水の量を変えた様々な重さ、大きさの水風船と、水を入れずに空気だけを注入した水風船を準備し、たらいに浮かべ風船の重さや大きさの変化に気づきを得られるよう、「どれが大きいかな？」「どれが小さいかな」「重たいね」「お水が入っていない風船は軽いね」などと言葉かけを行った。水風船を握ると中の水が移動して、形が変化することを不思議そうに観察し、重さを感じている様子が見られたが、言語として表現する様子はまだ見られなかった（図 2b）。また、大きさの違う水風船を両手に持って、大きさを比べる様子も見られた（図 2a）。重さの違う水風船を樋の上から転がすと、重さによって転がる速さが違うことに気づく様子もあった（図 2d）。水風船の重さによって、中の水の量が多い・少ないに気が付く姿も見られた。対象児 D は「重い」「軽い」と言語で発することはできなかったが、大きいものを好んで選んでいる姿は見られた。対象児 E は、水風船の感触を楽しむ様子は見られたが、数量についてはまだ興味がない様子であった。対象児 A は、水風船から水を外へ出し風船がしぼんでいく様子に興味をもち、何度も繰り返し行っていた。体感で重さや大きさを感じている様子は見られるが、まだ感覚と言葉のラベリングはできていない様子であった。

a　大きさの違う風船を比べる様子

b　風船の重さを感じる様子

c　風船の大きさの変化を観察する様子

d　大きさの違う風船を転がしてみる様子

図 2　数概念（数量）の事例 1 に関する様子

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

2). 事例 2（実践 No. 4）

畑にサツマイモを育て、収穫体験を行った。掘る際に、芋のツルの長さや芋の重さを感じることができるように芋の葉を少し残し、あらかじめ畑の畝の横から少し鍬を入れ掘りやすいように土を柔らかくほぐしておく等の環境設定を行った。

ツルを引っ張り「長いね」「短いね」と長さの比較を促し、大きい芋を持っている際に「重いね」、小さいものは「軽いね」と大小の比較だけでなく重さの比較にも気付けるよう言葉かけを行った。対象児 D は大きい芋を「お父さん」小さい芋を「赤ちゃん」と表現する様子が見られた。また、太い芋、細い芋は「大きい」「小さい」で表現する様子も見られた。対象児 C は、土の中に芋が埋まっていることに気づき、大きな芋を見つけて「先生ここにあるよ！」と知らせる様子が見られた。また、ツルの長さに気づき引っ張ってみる様子も見られた（図 3d)。対象児 F は芋の端と端をもって長さを観察し（図 3c)、たくさんの芋をもって重さを感じる様子が見られた（図 3b)。まだ、「太い」「細い」「重い」「軽い」と、「大きい」「小さい」の言葉の使い分けが難しく、重さや太さも大小で表現していた。

a　大きさを比べる様子

b　大きさ、重さを感じる様子

c　長さを感じる様子

d　長さを比べる様子

図 3　数概念（数量）の事例 2 に関する様子

3). 事例 3（実践 No. 6）

ボタンやスナップボタンで繋げることのできる手作りおもちゃを準備し、ボタンを留めたり外したりすることによって長さの違いを感じることができるよう環境設定を行った。初めは長さを感じることよりも、ボタンの留め外しに集中している様子が見られた。まだボタンの留め外し自体にも興味がない子どももいたため、保育者が子どもと一緒に活動を行った。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

対象児 C は、魚のフェルトをたくさん繋げ、完成した作品の長さを身体で体感している様子が見られた（図 4a）。対象児 F は、一つ一つ繋げるたびに長さを確認している様子が見られ、完成した作品を見て「長いね」と表現していた（図 4b）。対象児 B は、繋げたフェルトを丸めてハンドルに見立てて遊ぶ様子が見られた（図 4c）。対象児 E は、まだボタンの留め外し自体が難しかった様子で遊びに夢中になっており、長さに気が付く活動までには至らなかった（図 4d）。

a　長さを確かめる様子

b　長さを確かめる様子

c　ハンドルに見立てて遊ぶ様子

d　棒を繋げている様子

図 4　数概念（数量）の事例 3 に関する様子

2. 数概念プログラム（数量）の CRAYON BOOK における数概念・体感概念の変化

CRAYON BOOK は 0 歳 Ver.、1-2 歳 Ver.、3-5 歳 Ver.の評価シートが作成されている。対象児が 1～2 歳であっても、1-2 歳 Ver.の評価項目において高い点数であった場合には、3-5 歳 Ver.の評価シートに基づいてより高い概念形成を評価することが可能である。本研究においては、日常の教育実践との兼ね合い上、1-2 歳 Ver.の評価シートにおいて比較的高い点数を得ることができた幼児に対しては、3-5 歳 Ver.の評価シートを使用して評価を行った。

CRAYON BOOK の数概念及び図形と関連する体感概念の点数の推移と数量に関する行動の変化を表 6 に示す。今回、3 回にわたって CRAYON BOOK の記入を行ったが、対象児 A に関してのみ 3-5 歳 Ver.の評価シートを取得することができた。対象児 A に関しては、65 点満点の CRAYON BOOK（3-5 歳 Ver.）において、2020 年 6 月時点では 15 点であったものが、10 月には 20 点、2021 年 3 月には 26 点と数概念に関する点数の推移が見られた。それに伴い、当初、重さの違いは理解していても言葉で表現することの出来なかった対象児 C に、「重い」を言葉で表現する姿が見られるようになったり、

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_105
Journal of Inclusive Education, VOL.12 105-117

「重い」を「大きい」と表現していた対象児 F が「重たい」という表現を用いて身体で重さを表現する様子も見られたりするようになった。また、友達と重さの比較をしたりして遊ぶ活動が本児の意欲を向上させることに繋がり、苦手だった音楽的な表現についても嫌がらずに活動に参加する様子が見られるようになった。

他の子どもに関しても、全体的に点数は高くなっており、高次の数量概念を獲得しているような様子が伺えた。

表 6　CRAYON BOOK の数概念・体感概念の点数の推移と数概念に関する行動の変化

	1 回目 (2020.6)	2 回目 (2020.10)	3 回目 (2021.3)	2021 年 3 月時点で見られた行動の変化
A	15 (4)	20 (5)	26 (4)	・ 数を数えることは難しいが、「荷物が重たい」と言語で表現する姿が見られる ・ 「大きい」「小さい」を言葉で表す ・ 「長い」＝「大きい」である
B	3* (1)	15* (2)	13 (2)	・ 物を積み上げ、高さを感じている様子が見られる ・ 大きいものが欲しい時には、手で大きさを表現する
C	9* (4)	19 (5)	44 (5)	・ 「重たいから持って」など「重い」を言葉として使うようになる ・ 荷物を持つときも、軽いものを選んでいることから、重さの比較ができていると思われる ・ 大きい動物をたずねると「ぞう」など、カテゴリーで分けることができる
D	9* (3)	26 (5)	34 (5)	・ 積み木・ブロックなどを積み上げて、どちらがたくさん積めたかを比較できるようになる ・ 大きいもの、小さいものの比較ができ、並べたり比べたりする
E	3* (2)	8* (4)	22 (5)	・ 物を積み重ね、比較しようとする姿が見られる ・ 「大きい」は言葉と体で表現する
F	12* (4)	21 (5)	29 (5)	・ 「重たい」と言葉で言い、体で重さを表現している ・ 友達と「大きさ」比べをして遊ぶ様子が見られる
G	― (―)	14* (5)	29 (4)	・ 言葉ではなく、体で重さを表現している ・ 大きい、小さいを理解するようになる

注意書き）
・数字に*がついている地点では、3 項目の数概念で構成されている CRAYON BOOK（1-2 歳 Ver.）で評価を行った。より詳細な項目が必要であると思われた幼児に関しては、13 項目の数概念で構成されている CRAYON BOOK（3-5 で評価を行った。
・() 内は数概念と関連のある体感概念の合計点数を抜きだして表記している。

Ⅳ．考察

本研究では、CRAYON BOOK の観点を取り入れた 2 歳児を中心とした「数量」に関する実践を行った。加えて、数概念に関しては、指導を行うときには何らかの働きかけによる認識が必要とされていることから [18)21)]、保育士の働きかけや日常的な環境構成なども含めて数量の認識を促すことを意識した教育実践を行った。

実践内容に関しては、「実践 No.1: 水風船遊び（8 月）」では、様々な大きさの風船を持ったり、大きさの違う風船の重さを比べたり、転がしたりすることで、体感的に量の認識を促していくことを意識した。また、「実践 No.4: お芋ほり（10 月）」では、自然物を通して重さや長さ、大きさの比較を体感的に学ぶことを意識した。「実践 No.6: ボタンを留めたり外したりする（11 月）」では、長さの比較、段々長くなっていく様子、長さを体感することを意識した。これらの実践においては、特に CRAYON BOOK（3-5 歳 Ver.）における数概念

の「ものの集まりの大小を比較することができる（数概-6)」、「ものの大きさの違いを比較することができる（数概-12)」「ものの長さの違いを比較することができる（数概-13)」体感概念の「掌に載せたり持ち上げたりして重さ、軽さの違い・類似に気づくことができる（体概-3)」を意識して行うことで、数量に関する実践の充実を目指した。また、今回行った数量の環境構成においては、見た目は同じで、様々な大きさ、重さのものとして自然物（野菜や果物、植物等）を活用した。大きさの違う葉（図 9e）や大きさの違う豆（図 9f）大きさ、重さの違うみかん（図 9h）等を準備し、実際に体感することのできる機会を設けるようにした。年間を通した食育プログラムの中に数量に関するねらいを設定し、子どもがプログラムの中で、何度も数量の感覚を繰り返し経験できる機会を設けることにより、子どもたちが経験を積み重ね、ものを観察する中で、数量についての気付きを養うことが出来るよう、意識した教育実践を行った。

これらの実践の結果、CRAYON BOOK の数概念・体感概念の推移に関して、全対象児に点数の伸びが見られた。また、子どもたちにいくつかの行動変容が見られた。当初、重さ、軽さの比較ができなかった子どもも、荷物を持った時に「重たい」と言葉で表現する様子が見られるようになり、重さの違いは分かっていても言葉で表現することが難しかった子は、重さを言葉として使う姿が見られるようになった。また、軽い荷物を自分で選択し持ち運び、重さの比較をしている様子も見られた。さらに言葉の表現が難しい場合も、重さを表情で表現したり、歩き方で表現したりする様子もあった。また、大小の比較に関しては、生活の中において言葉で表現する様子も見られるようになった。また、大小のものを並べて比較する様子もあった。言葉で表現できない子は、大きさを体で表現する様子も見られた。

遠城式乳幼児分析的発達検査法（改訂版）によると、大小の違い、長短の違いは 2 歳 3 か月から 2 歳 9 か月の間、また、遠城式乳幼児分析的発達検査法（旧版）によると、重さの比較については 3 歳 6 か月から 4 歳 0 ヶ月、7 歳 0 ヶ月から 7 歳 6 ヶ月の 2 段階で項目に定められている。このことから、大小の比較、長短の比較に関しては、これまで子どもの生活において、概念形成の観点から乳幼児教育が行われていなかったことが推察され、本研究実践での直接的・間接的な経験や、保育者の意図的言葉かけによって、概念を獲得し、表現へ繋がったことが考えられる。また、重さの比較については、本研究実践が子どもの成長に影響を与え、より早い月齢の段階から概念を形成し、表現へ繋がったことが示唆される。

研究の限界として、対象年齢に合わせて使用するために、評価項目数の少ない CRAYON BOOK（1-2 歳 Ver.）を併用したことで、数概念の評価項目の詳細を分析することが難しかったことがあった。今後は、この度の調査を基に数概念プログラムを体系化し、園において実践を積み重ねていくとともに、保育者の観察の視点や記録の方法等を統一化することにより実践記録データの質を向上させることが必要である。また、今回実践記録簿を抽出した 2 歳児だけでなく、その他の年齢においても数概念プログラムの開発と効果検証を行っていく必要があるだろう。

謝辞

本実践論文を執筆するにあたり、ご協力くださった保護者様をはじめ、保育士の皆さん、深く感謝申し上げます。

付記

本研究は JSPS 科研費（22K02442）の助成を受けたものです。

文献

1) 奥村咲・池田琴恵. 大学生の非認知能力と関連する幼少期の体験の検討. 東京福祉大学・大学院紀要, 2020, 10, 1-2, 155-156.
2) 西坂小百合・岩立京子・松井智子. 幼児の非認知能力と認知能力、家庭でのかかわりの関係. 共立女子大学家政学部紀要, 2017, 63,135-142.
3) 池本美香. 経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策—諸外国の動向を中心に—. 教育社会学研究, 2011, 88, 27-45. DOI：10.11151/eds.88.27
4) James J. Heckman. Giving Kids a Fair Chance. The MIT Press, 2013.
5) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領.
6) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針.
7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）幼保連携型認定子ども園教育・保育要領.
8) 経済産業省 (2019) 理数系人材の産業界での活躍に向けた意見交換会, 数理資本主義の時代～数学パワーが世界を変える～, 理数系人材の産業界での活躍に向けた意見交換会 資料.
9) 鈴木麻美.日本の現代社会が抱える問題と数学教育の関係. クオリティ・エデュケーション, 2010, 3, 169-183.
10) 浦坂純子・西村和雄・平田純一・八木匡. 数学教育と人的資本蓄積. Journal of Quality Education, 2010, 3, 1-13.
11) 寺田好秀. 文系出身者と理系出身者間の所得格差の推移 ——格差拡大の検証と要因分解. Journal of Quality Education, 2018, 9, 23-38.
12) National Association for the Education of Young Children. Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings, 2010.
13) 文部科学省(2019) 小学校学習指導要領.
14) 岡田直美・ 磯部一恵・太田麻美子. 乳幼児を対象にしたカウントに関する教育実践—CRAYON BOOK の数概念の観点に基づいて—. Journal of Inclusive Education, 2021, 10, 70-80. DOI：10.20744/incleedu.10.0_70
15) 岡田直美・磯部一恵 ・太田麻美子. 乳幼児を対象にした図形の理解に関する教育実践—CRAYON BOOK の数概念との関連性—. Journal of Inclusive Education, 2022, 11, 141-153. DOI：10.20744/incleedu.11.0_141
16) 森知子. 算数的活動を支える幼児期の数量感覚の発達：保幼小連携の視点から. 聖和短期大学紀要, 2016,1, 49-57.
17) 上原隆司. 幼児の数量的能力とその発達に関する考察. 名古屋短期大学研究紀要, 2017, 55, 39-44.
18) Mclellan JA & Dewey J. The Psychology of Number and Its Applications to methods of Teaching Arithmetic. D Appleton and Company, 1895. DOI : 10.1037/12929-000

19) 韓昌完. 子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を 行うための構造化された評価ツールの開発―3~ 5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討―. Journal of Inclusive Education, 2019, 6, 27-40. DOI：10.20744/incleedu.6.0_27
20) 韓昌完. Child Rearing Assist for Your Needs (CRAYON) Book. 株式会社パソナフォスター, 2019.
21) 島田和昭. 数概念と計算の初期指導. 千葉大学教育学部研究紀要, 2016, 64, 393-401.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_118
Journal of Inclusive Education, VOL.12 118-127

ACTIVITY REPORT

高等教育における多層指導モデルの実践的検討

A Practical Examination of Multi-Tiered Instruction Model in Higher Education

真名瀬　陽平 1)
Youhei MANASE

1)　流通経済大学教育学習支援センター
Center for Learning and Education Support, Ryutsu Keizai University，Japan

＜Key-words＞
高等教育，多層指導モデル，Response To Intervention，ユニバーサルデザイン，小集団指導
higher education，multi-tiered instruction，response to intervention，universal design，small-group instruction

manase@rku.ac.jp (真名瀬 陽平)

Journal of Inclusive Education, 2023, 12:118-127©2023 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究は、大学の講義において Response To Intervention（以下、RTI モデル）を援用した多層指導を実践し、受講している学生の成績にどのような影響を与えるのか、特に学習に困難さを抱える学生の抽出ならびに付加的な指導の有効性を検討した。対象は筆者が担当する講義の学生 110 名であった。第 1 層指導では、全受講学生に対し、リアルタイムオンライン型もしくはオンデマンド型講義を行い、その中で学びのユニバーサルデザインを取り入れた実践を行った。そこで、毎回の講義後に実施していた小テストの結果が平均 60%未満、もしくは欠席回数が 2 回以上であった学生を第 2 層指導の対象者として、リアルタイムオンライン講義に参加するように告知し、参加した学生には小集団の指導が行われた。この結果、第 2 層指導の対象となった学生は全受講生のうち約 15%となり、小集団指導に参加した学生は小テストならびに出席率の改善がみられた。一方で、小集団指導に参加しない学生が大半を占めた。以上の結果から、大学の高等教育における RTI モデルを援用した多層指導は、第 1 層指導として学びのユニバーサルデザインを取り入れることで約 85%の学生の学びを担保しつつ、学びに困難さのある学生の抽出に有効であること、第 2 層指導として小集団指導の実践は効果的であるものの、参加率の低さといった課題があることが示唆された。

Received
30 June, 2023

Revised
3 August, 2023

Accepted
10 August, 2023

Published
30 August, 2023

© 2023 Asian Society of Human Services　Online ISSN: 2189-9185
This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_118
Journal of Inclusive Education, VOL.12 118-127

Ⅰ．問題と目的

日本における大学への進学率は年々増加しており、令和 3 年度の学校基本調査では高等学校等卒業者の大学進学率は 60.4%となった[1)]。大学への進学率が 50%を超えると、大学が万人に進学の機会を提供するユニバーサル型の高等教育の場になると指摘されている[2)]。この指摘を踏まえると、日本においても大学は多様な学生を受け入れる段階になったと考えられる。こうした状況を踏まえ、多様性の中で「障害」に着目すると、日本学生支援機構の調査結果から高等教育機関における障害のある学生の在籍数が増加し続けていること、特に発達障害についても、調査結果には現れていない潜在的なニーズが多くある可能性が指摘されている[3)]。そのため、高等教育の場においても発達障害のある学生にとって適応しやすい環境をデザインする必要があり、こうしたデザインはその他全ての学生にとってもポジティブに作用すると予測される[3)]。さらに、大学における障害のある学生への支援・指導として、個別対応の修学保障である不当な差別的取り扱いの禁止や合理的配慮の提供を行うと同時に、あらかじめ、可能な限り最大限に多様な人々の参加を想定して物事をデザインする、いわゆるユニバーサルデザイン(以下、UD)の考え方をキャンパスの制度や慣行、施設設備、個々の教員の教授法に広げていくことの重要性が国際的に共有されつつあり、日本にいても同様に進めていくことが必要であるといった指摘もある[4)]。これらの指摘を踏まえると、今後の大学における高等教育では、多様な学生、特に何らかの障害や困難さを持った学生に対し、合理的配慮など個別の取り組みに加え、こうした学生の存在を前提とした講義の実践的な検討が求められていくと考えられる。

このような障害の有無にかかわらず多様な集団のニーズに応え、教育を改善し、学業達成を促進するための指導モデルとして、Response To Intervention(以下、RTI モデル)がある[5)]。RTI モデルは生徒の達成度を最大限に高め、行動上の問題を減らすために、多層的な予防システムの中で評価と介入を実施すると同時に、学校はデータを利用して、限局性学習症(以下、SLD)やそのほかの障害のリスクを抱える生徒を特定し、生徒の学習成果を監視し、証拠に基づく介入を行い、その介入の強度と性質を調整する。具体的には、以下の 3 層によって指導される。第 1 層指導(以下、Tier 1)では、通常学級において全ての児童生徒を対象とし、科学的な根拠のある質の高い指導を行う。同時に、困難さのある児童・生徒を抽出するために、達成基準が設定され、週に 1 度達成度のモニタリングが実施される。第 2 層指導(以下、Tier 2)では、Tier 1 を受けているにも関わらず、十分な学習の成果が得られない児童・生徒に対し、小集団指導を行う。これらの支援を受けても十分な反応が見られない場合には、第 3 層指導(以下、Tier 3)として、個別アセスメントならびに指導が行われる。

こうした多層指導は、様々なものが検討され、スキルの獲得促進など効果をあげている[6)]。一方で、その多くが高等教育以前の教育を対象としており、大学において検討したものは非常に少ない。その要因には、RTI モデルが開発された経緯として、SLD の早期発見と介入が目的とされていたこと、その目標を達成するためには初等教育などで実施することが重要であったためと考えられる。そのため、高等教育における実践はその目的にそぐわないために検討されにくかったといえるだろう。他方では、RTI モデルの検討において、こうした SLD の判定よりも、通常の学級における学習のつまずきへの早期支援及び予防的支援を中心に据え、議論した方が、より現実的かつ建設的であるといった指摘もある[7)]。こうした指摘も踏

まえると、高等教育においても、障害の有無を判定するのではなく、学習のつまずきを抱える学生の早期発見と支援を検討するために、RTI モデルを援用した多層指導の実践を検討することには意義があると考えられる。

なお、高等教育においても、障害の有無にかかわらず学習につまずきの抱える学生の早期発見や指導を検討したものがある。例えば、大学新入学生に対し入学直後に実施されたプレースメントの結果から、退学・留年者など未進級となる学生の抽出を試みたものがある [8)]。このように、これまでは大学入学直後にプレースメントテストを実施しその結果を踏まえた補修授業などが行われてきたが、RTI モデルのように講義内において、学生の達成度を評価し、評価に応じた指導の検討をしたものは非常に少ない。多様な学生を受け入れる段階にある高等教育において、多様な集団を想定している RTI モデルを援用した講義実践を検討することはより多くの学生の学びを支えられる可能性がある。

そこで、本研究では、大学の高等教育における講義のなかで、RTI モデルを参考にした多層的な指導を行い、こうした指導が学生の成績にどのような影響を及ぼすのかを検討する。具体的には、Tier 1 として、全学生に対し、科学的な根拠のある質の高い指導を提供する。なお、質の高い指導として、本研究では学びのユニバーサルデザイン（以下、UDL）を実践する。これは、UDL を踏まえた実践が RTI モデルにおいて重要であるといった指摘 [9)]や、UDL の実践が高等教育においても有効であるといった示唆 [10-11)]を踏まえたものである。なお、UDL の実践に当たっては、UDL のガイドライン [12)]に基づき複数の受講形式や資料を用いるといった指導を行う。こうした指導を行ったうえでも学習につまずきのみられる学生に対し、Tier 2 として、リアルタイムオンライン講義と小集団指導に参加することを促す通知をし、参加した学生に小集団指導を行う。こうした多層指導の結果、どのような指導効果が得られるのかを検討する。

Ⅱ．方法

1. 対象とした講義の概要と対象者

私立 A 大学において筆者が担当した「特別な支援を要する生徒の理解」という講義を対象とした。教職課程を履修する 2 年次以上の学生が 110 名受講していた。なお、講義が行われた期間は 202x 年 9 月～202x+1 年 1 月であった。この期間は新型コロナウイルスがまん延していたため、A 大学の方針でオンデマンド、もしくはリアルタイムオンライン形式による講義の実施が求められ、どのような形式で行うかは講義担当者の裁量で決定された。本講義では、リアルタイムオンライン形式による講義に参加するか、講義を録画した動画を視聴するオンデマンドによる講義のどちらかに参加することを学生に求めた。講義概要、各講義回における参加学生数について、表 1 に示す。講義 1 回目から 6 回目まで全ての学生がオンデマンドによる講義を選択していた。

2. 手続き

本研究では、RTI モデルに準じ、始めに Tier 1 を全学生に対し 6 週間実施した。その後、対象者を抽出し、Tier 2 を 8 週間実施した。毎回の講義では講義で提示された内容の理解度を測る小テストが実施され、小テストの回答を持って出席とした。なお、A 大学の方針として、講義の受講者には 2/3 以上の出席が求められており、60 点以上の評価を得ることが単位

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_118
Journal of Inclusive Education, VOL.12 118-127

取得の条件として設定されていた。

表 1 講義概要及び出席学生数、形式ごとの参加学生数

指導期	回数	講義のテーマ	到達目標	出席学生数	形式ごとの参加者	
					リアルタイムオンライン	オンデマンドコンテンツ(動画もしくは資料)
Tier 1のみ	1	特別な配慮を要する生徒を含めた教育・仕組み「歴史・専門性・ライフコース」	特別支援教育の歴史、求められる専門性、障害のある生徒のライフコースについて、理解することができる	99	0	99
	2	視覚障害の気づき、理解と関わり	視覚障害の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	101	0	101
	3	聴覚障害の気づき、理解と関わり	聴覚障害の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	96	0	96
	4	肢体不自由の気づき、理解と関わり	肢体不自由の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	96	0	96
	5	知的発達症の気づき、理解と関わり	知的発達症の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	98	0	96
	6	自閉スペクトラム症(ASD)の気づき、理解と関わり	ASD の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	100	0	98
Tier1 と Tier2 実施	7	注意欠如・多動症(ADHD)の気づき、理解と関わり	ADHD の特性と学校現場での気づき・支援について学ぶ（講義・演習）	99	2	97
	8	限局性学習症(SLD)の気づき、理解と関わり	SLD の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	102	2	100
	9	発達性協調運動症(DCD)の気づき、理解と関わり	DCD の特性と学校現場での気づき・支援について理解することができる	100	2	98
	10	アセスメントと指導・支援計画 I	インフォーマルアセスメントの紹介と結果に基づく支援計画の立案について理解することができる	101	2	99
	11	アセスメントと指導・支援計画Ⅱ	フォーマルアセスメント（発達・認知・言語）の紹介と結果に基づく支援計画の立案について理解することができる	101	2	99
	12	家族への支援	障害児の家族、きょうだいへの支援について理解することができる	98	2	96
	13	インクルーシブ・ユニバーサルデザイン教育の理論と方法	インクルーシブ・ユニバーサルデザイン教育の理論・方法論について理解することができる	98	2	96
	14	個別の指導計画とまとめ	個別の指導計画の意義と作成方法について理解することができる	98	2	96

1) Tier 1

全受講生を対象とした Tier 1 では、RTI モデルで推奨されている UDL の実践を行い、学生がより学びやすく、自身の学習スタイルにあった受講方法を選択できるように設計された。具体的には、UDL のガイドライン [12]から、「知覚するための多様なオプションを提供する」(以下、原則 1)と「言語、数式、記号のためのオプションを提供する」(以下、原則 2)を実施した。原則 1 は、同じ情報を異なる複数の形態で提供することや、情報を利用者が自分に合わせて調節できる形態で提供することが示されている。そのため、学生は以下の 3 つの受講方法を選択することのできるよう設計された。具体的には、A 大学で用いられていた Learning Management System （以下、LMS)に pdf 形式で掲示された講義資料を読むことによる学習方法、リアルタイムオンラインによる受講方法、そして、講義を録画した動画を視聴する方法の 3 つであった。pdf 形式による講義資料は、PowerPoint で作成され、A4 サイズの用紙の上部にスライドの画像、下部にスライドの説明が記載されていた。講義で用いられた資料の一部を図 1 に示す。文字フォントは全てユニバーサルデザインフォント（以下、UD フォント）が用いられた。これは、UD フォントが従来のフォントよりも読みやすい [13]ことから、より多くの学生にとって読みやすく、学びやすいものになることを目指し採用した。リアルタイムオンライン講義では pdf 形式による講義資料と同じスライドが用いられ、説明も同じ内容が口頭でなされた。これにより、学生は講義を音声・視覚情報などの方法を用いて受けることができた。また、講義を録画した動画は動画サイトにアップされた。そのため、再生速度の調整や字幕の利用など、学生の特性に応じて調整することができた。また、

原則 2 では、語彙や記号をわかりやすく説明することや様々なメディアを使用して図解することが示されている。そのため、講義スライドや資料には、文字情報だけではなく、イラストや図、YouTube で公開されている動画を用い、学生が理解しやすいよう作成された。pdf 資料は各講義実施日の前日に、動画は講義終了後の当日に動画サイトにアップロードされ、学生は各講義実施日から 5 日間で学ぶことが求められた。なお、学生は講義開始日から在学している間、全ての資料へのアクセスが可能とし、適宜講義内容を復習することができた。また、学生の質問・意見・感想については、LMS の利用や担当教員へのメール連絡を積極的に行ってよいことを示し、必要に応じて教員が回答した。シラバスにはこうした講義方法で進められることが明記され、不安を感じた際には事前に担当教員に相談するように記載された。なお、相談をした学生はいなかった。

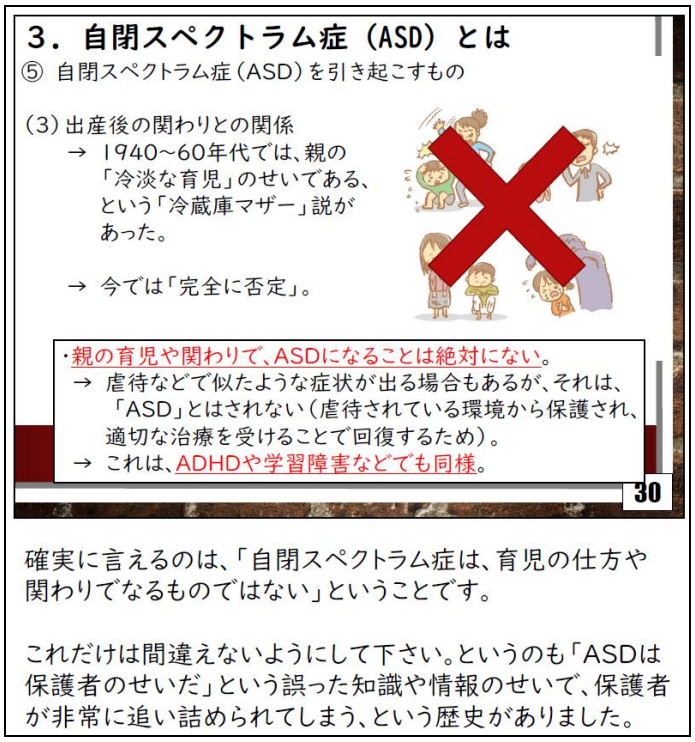


図 1 Tier 1 で用いられた講義資料の一例

2) Tier 2

RTI モデルでは、Tier 1 を行ったうえでも、基準を満たさずに講義の理解に困難さがあると考えられた学生を抽出し、Tier 1 の指導に加え、Tier 2 として小集団指導などが行われる[5]。本研究においては、単位取得が困難になりうるという観点から、講義の理解に困難さのある学生に加え、講義への欠席の多い学生も Tier 2 の対象者とし、指導を行った。具体的には、Tier 1 の結果、講義の理解が不十分だと考えられた学生を抽出し、Tier 1 に加え、リアルタイムオンライン講義への参加を促し、加えてリアルタイムオンラインによる小集団指導を行った。また、Tier 1 において欠席が多かった学生に対しては、オンデマンドコンテンツによる受講ではなく、リアルタイムオンラインに参加するように促す指導を行った。これらの指導は、オンデマンド型講義にはプランニングや注意の持続が求められるものの、そうしたス

キルを苦手としており、対面やリアルタイムオンライン講義による講義の方が受講しやすいと自己評価している学生の存在[14]や学生によってはオンデマンド型の講義のように一人で講義を映像や資料を見て学ぶよりもリアルタイムオンライン型の講義のような教員を含めた複数人で話し合う方がより考えやすい可能性がある[15]という報告といった議論を踏まえ、自身の特性と合致していない受講方法で受講している、あるいは自分の特性に合致した受講方法を選択できずに参加できていない学生が Tier 2 の対象となっている可能性を考慮し、計画された。

本研究で Tier 2 の対象となった学生は、講義 1~6 回における小テストの結果が平均して 60%未満、もしくは欠席回数が 2 回を超えている学生 17 名であった。この基準は A 大学の単位取得に必要な条件に照らし合わせ、この状態が維持されると単位取得が困難であると予測されるために設定された。また、Tier 2 の対象となる生徒数として、全体の 10~15%が妥当であると指摘されている[5]。本研究における基準で抽出された学生の割合は、全受講生 110 名のうち 17 名（全受講生のうち 15.4%）となったため、基準として妥当であると判断された。対象となった学生らには、講義 6 回目の終了時に「あなたは、欠席回数が多い、もしくは小テストの結果があまり良くないため、講義 7 回目からはリアルタイムオンライン講義に参加し、学びを深めてみましょう。その際には、簡単な話し合いや質疑応答なども行います。なお、困ったことなどがあれば、相談して下さい。」といった内容を筆者より対象学生にメールにて送信した。その後、リアルタイムオンライン講義に参加した Tier 2 の対象学生は、リアルタイムオンライン講義の最後の 10 分に 1 つのグループになり、学生同士で意見交換や疑問点の確認を行い、出された質問には担当教員が回答した。本実践においては、Tier 2 の対象となった学生のうち 2 名のみが、Tier 2 開始後に継続してこのリアルタイムオンラインに参加していた。そのため、Tier 1 のみの学生はこの小集団指導には参加していなかった。

なお、RTI モデルなどの多層指導モデルでは、Tier 2 の実施終了後において、Tier 2 においてもつまずきが改善されない学生を抽出し、個別指導を行う Tier 3 が実施される[5]。本研究では、Tier 2 の参加者が 2 名であり、かつ参加者には明確に出席や成績に改善がみられたため、この 2 名は Tier 3 に移行する必要がないと考えられた。一方で、Tier 2 の該当者であったものの、Tier 2 の指導に参加しなかった学生に対しては、その他の連絡手段がなかったため、付加的な対応を行うことができなかった。以上の理由により、Tier 3 は実施されなかった。

3. 評価方法

学生の講義への理解度を評価する従属変数と Tier 2 の基準として各講義における小テストの結果と出席率を用いた。小テストは LMS の機能を用い、筆者が作成した。問題は講義の到達目標を踏まえ、講義資料に示された内容の知識を問うものであり、全国の教員採用試験の問題を参考に 10 問程度、20 点満点で問題が作成された。また、回答期間はリアルタイムオンラインによる講義の終了直後から 5 日間とし、回答時間の制限は設けなかった。正答率は、学生が獲得した得点数を 20 で除し、100 を乗じたものを使用した。なお、小テストの提出がなかった場合には、欠席とし、評価の対象外とした。また、出席率については、小テストの提出をしたことを出席と操作的に定義し、出席した学生の参加者数を各群の学生数で除し、100 を乗じたものを出席率として使用した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_118
Journal of Inclusive Education, VOL.12 118-127

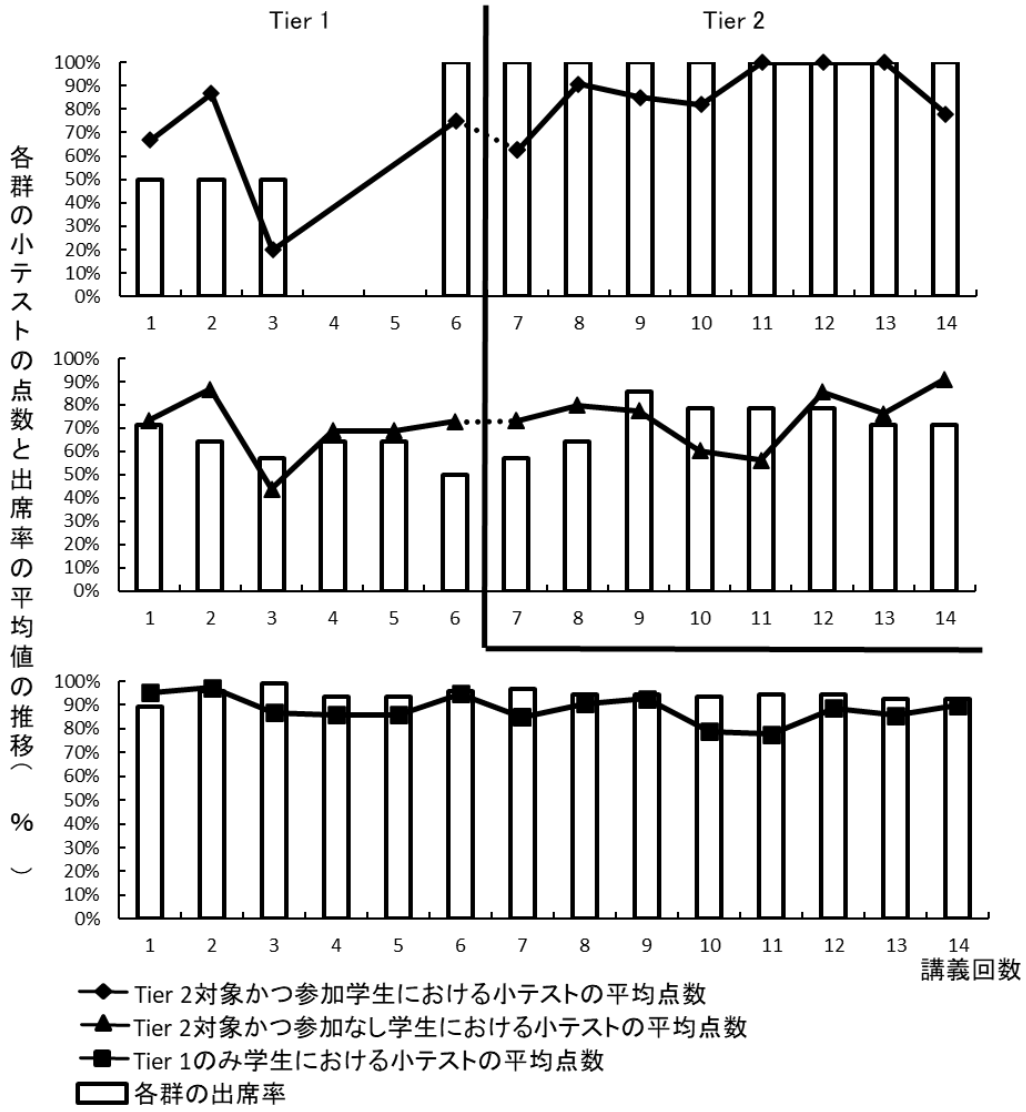


図 2 各群における受講生の小テストの平均点数及び出席率の推移

4. 倫理的配慮

本論文の作成・発表にあたり、個人が特定出来ないように個人情報を削除した。また、筆者が在籍する流通経済大学の教育・研究倫理要領を踏まえ実施した。

DOI: 10.20744/incleedu.12.0_118
Journal of Inclusive Education, VOL.12 118-127

Ⅲ．結果

毎回の講義における小テストの結果と出席率について、Tier 1 のみの対象となった学生（93 名、84.6%）を「Tier 1 のみ学生」、Tier 2 の対象となり、かつリアルタイムオンライン講義に参加した学生（2 名、1.8%）を「Tier 2 対象かつ参加学生」、そして、リアルタイムオンライン講義に参加しなかった学生（15 名、13.6%）を「Tier 2 対象かつ参加なし学生」に群分けし、分析した。毎回の講義の小テストの結果・出席率を図 2 に、講義 1～6 回目と講義 7～15 回目における各群の小テストと出席率の平均値を表 2 に示した。「Tier 1 のみ学生」「Tier 2 対象かつ参加なし学生」は講義 1～6 回目と講義 7～15 回目の小テスト・出席率の平均値に明確な差はみられなかった。一方で、「Tier 2 対象かつ参加学生」は、Tier 2 開始後の講義 7～15 回目の小テスト・出席率の平均値において、Tier 1 のみの講義 1~6 回目と比較して改善がみられた。

「Tier 2 対象かつ参加学生」は、リアルタイムオンライン講義に毎回参加し、その後の小集団指導にも参加した。小集団指導時には、教員に対し、「大事なポイントはどこか」といった質問や実際に学生がかかわったことのある事例に対する質問があり、学生・教員で講義資料を振り返りながら、教員から質問への回答を実施、もしくは参加者間で議論が行われた。

表 2　各群における Tier1、Tier2 の小テスト・出席率の平均値

	n	Tier 1 期間		Tier 2 期間	
		小テスト	出席率	小テスト	出席率
Tier 1 のみ学生	93	91%	94%	86%	94%
Tier 2 対象かつ参加学生	2	62%	42%	87%	100%
Tier 2 対象かつ 参加なし学生	15	69%	62%	75%	73%

小テスト・出席率共に平均値を示している

Ⅳ．考察

本研究では、高等教育における講義において RTI モデルを援用した多層指導として Tier 1 を実施し、その結果、欠席回数が多い、もしくは学習につまずきのあった学生を抽出し、Tier 2 として小集団指導を実施した。その結果、93 名（84.6%）の学生が Tier 1 のみ、17 名（15.4%）の学生が Tier 2 の対象となった。Tier 2 の対象学生のうち、小集団指導に参加した学生には小テストの成績や出席率において、改善がみられた。一方で、Tier 2 の対象学生の多くが Tier 2 の指導に参加せず、参加しなかった学生においては、小テストの成績や出席率において明確な変化が得られなかった。

約 85%の学生が Tier 1 のみの対象となったことからは、RTI モデルで推奨される全学生を対象とした UDL に基づいた教育を実践することで、多くの学生にとって講義内容を理解しやすいものとなっていたことが示唆される。また、Tier 1 の段階で 80%の学生の教育的ニーズを満たすべきである[5]と指摘されていることから本研究における Tier 1 の実践は概ね基準を満たしたといえる。以上を踏まえると、高等教育における全受講生を対象とした Tier 1

においては UDL の実践が有効であり、かつ、先行研究[11]の知見と同様に UDL の実践が高等教育における多様な学生の学びを保障するものとなりうることが示唆された。

また、Tier 1 において小テストの結果が基準を満たしていない学生に対し、Tier 2 として小集団における指導をすることで、小テストの結果が向上することが示されたことから、高等教育においてもこうした多層指導の有効性が示唆される。高等教育においては、少人数の学生でグループを組んで学ぶグループワーク形式をとることがあるが、単にグループワークを行う講義とそうでない講義においては、明確な成績の差がみられないといった指摘[16]もある。本研究では、小テストの成績が低い学生を抽出し、リアルタイムオンライン講義に加え小集団指導に参加することを促した。そのため、学生にとっては、小集団指導に参加する理由や目的が明確であったために、小集団指導に対して積極的に参加し、その結果として、小テストの成績や出席率が改善したと考えられる。こうしたグループワークにおいて、学生に目的意識を持たせるようにデザインすることが必要である[17]といった指摘を踏まえると、本研究のように、成績の低い学生を抽出し、抽出された理由や目的を明確にしたうえで小集団指導を行うといった Tier 2 における指導は高等教育においても有効であることが示唆される。

一方で、Tier 2 の対象となっても小集団指導に参加しない学生への指導・支援については課題が残る。特に、本研究においては、17 名中 15 名とほとんどの学生が Tier 2 に参加をしていなかった。その要因として、Tier 2 への参加を指示した際に、学生に参加をするメリットを具体的に伝えられなかったこと、参加をしないことによるデメリットが設定されなかったことが考えられる。また、対象者にはメールを用いて告知をしたが、メールを見ていなかった可能性も想定される。さらに、通信環境などの事情でリアルタイムオンライン講義に参加できなかった可能性もある。今後、Tier 2 の対象になった学生に対しては、参加することのできるように学生への告知方法や、様々な受講方法や対応の検討が求められる。

本研究の課題として、RTI モデルにおいて設定されている Tier 3 を実施・検討できなかったことが挙げられる。また、Tier 2 の対象となった学生が、なぜ、Tier 1 で学習に困難さがみられたのか、行動観察などのアセスメントを行うことができなかった。今後、高等教育において、全受講生に対する UDL の実践に加え、そこで困難さを抱える学生へのアセスメントや実践、検討の蓄積が求められる。

Ⅴ．謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20K14034 の助成を受けたものです。

文献

1) 文部科学省（2022）令和 3 年度学校基本調査（確定値）の公表について. URL: https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf (30, June 2023).
2) マーチン・トロウ. 高学歴社会の大学ーエリートからマスへー. 1976, 東京大学出版, 東京.
3) 大久保賢一. 発達障害という「多様性」を包括する高等教育の実現に向けて. 畿央大学紀要, 2015, 12(1), 1-7.

4) 近藤武夫. 高等教育機関における多様性―障害学生支援の観点から―. 大学教育学会誌, 2019, 41(1), 10-12.
5) Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. *Handbook of response to intervention : The science and practice of multi-tiered systems of support (2nd ed.)*. 2016, Springer, New York.
6) 野田航. 教員の行動随伴性としての介入に対する反応性モデル(RTI)－学校における行動支援と学業支援の統合を目指して－. 行動分析学研究, 2020, 34(2), 198-210. DOI: 10.24456/jjba.34.2_198
7) 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美. 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果－小学 1 年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて－. 教育心理学研究, 2008, 56(4), 534-547. DOI: 10.5926/jjep1953.56.4_534
8) 大河内佳浩・山中明生. プレースメントテストや高校の履修状況などのデータを用いた初年時成績不振者の早期発見. 日本教育工学会論文誌, 2016, 40(1), 45-55. DOI: 10.15077/jjet.40012
9) Basham, J. D., Israel, M., Graden, J., Poth, R., & Winston, M. A comprehensive approach to RTI: Embedding universal design for learning and technology. *Learning Disability Quarterly*, 2010, 33(4), 243-255. DOI: 10.1177/073194871003300403
10) 佐藤克敏.よくわかる！大学における障害学生支援. 2018, ジアース教育新社, 東京.
11) 藤井厚紀. 学びのユニバーサルデザイン(UDL)に基づいた授業デザインにおける学生の変容－外的リソース方略の使用に着目して－.日本心理学会第 83 回大会, 2019, 928. DOI: 10.4992/pacjpa.83.0_2B-079
12) Tracey E. Hall., Anne M., David H. Rose. *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. 2012. The Guilford Press, New York.
13) 新井哲也・中野泰志・山本亮. ユニバーサルデザインフォントの見やすさ (1)－ゴシック体とユニバーサルデザインフォントのレジビリティの比較－.日本心理学会第 74 回大会, 2010, 574. DOI: 10.4992/pacjpa.74.0_2EV142
14) 戸田まり. コロナ禍での授業形態による学生の授業評価-対面授業とオンデマンド授業の比較-. 北海道心理学研究, 2023, 45, 38-38. DOI: 10.20654/hps.45.0_38
15) 羽田野慶子. オンデマンド型、リアルタイム併用型のオンライン授業実践報告－アクティブラーニングの観点から－. 福井大学教育・人文社会系部門紀要, 2022, (6), 237-257.
16) 冨永敦子・向後千春・岡田安人. e ラーニング・対面講義・グループワークに対する学習者の認知と成績との関連性. 教育システム情報学会誌, 2011, 28(3), 247-252. DOI: 10.14926/jsise.28.247
17) 後藤大二郎. 高等教育におけるグループワークを取り入れた学習環境デザイン. 佐賀大学教育学部研究論文集, 2023, 7(1), 135-148. DOI: 10.34551/00023404

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
投 稿 規 程

1

本誌投稿原稿の筆頭著者もしくは責任著者は、一般社団法人アジアヒューマンサービス学会の会員に限る。なお、無料会員登録は本学会公式サイトの「リンク：MEMBER REGISTRATION」より行える。

2

本誌への投稿原稿は、インクルーシブ教育分野に関連する諸領域の進歩に寄与する学術論文とし、他誌（学術雑誌、商業雑誌、大学・研究所紀要、単行本）に掲載されていないもの、掲載予定でないもの、あるいは投稿中、投稿予定のないものに限る。ただし、学会発表抄録や科研費等の研究報告書はその限りではない。

3

本誌への投稿原稿は、「リンク：SUBMISSION FORM JIE」より、『SUBMISSION FOAM』『FORMAT』の Word ファイル 2 点をダウンロードし、執筆規定（2021 年 5 月【引用区分と引用文献】改正）に従って作成すること。

4

本誌における掲載論文の区分は、下記の基準によるものとする。

- 「原著（ORIGINAL ARTICLE）」とは、独創性があり、結論が明確である研究報告。
- 「総説（REVIEW ARTICLE）」とは、特定の分野やテーマに関する先行研究をまとめた研究報告。
- 「短報（SHORT PAPER）」とは、斬新性があり、速やかな掲載を希望する研究報告。
- 「症例報告（CASE REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある症例報告。
- 「実践報告（ACTIVITY REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある実践報告。

5

本誌への投稿原稿は、JIE 編集事務局の E-mail アドレスに送ること。

6

投稿に際しては、共著者全員がその内容に責任をもつことを承諾したものとする。

7

投稿原稿は、以下に沿ったものとする。

- ヒトを対象とした研究に当たっては、Helsinki 人権宣言に基づくこと。
  ― その際、インフォームド・コンセント、所属研究機関あるいは所属施設の倫理委員会、それに準ずる機関の承認を得ていることが望ましい。
- 個人情報保護に基づき、症例報告等では匿名化すること。
  ― なお、十分な匿名化が困難な場合には、論文発表とそれに伴うリスクについての同意を文書で得ておくこと。

8

投稿論文の採否は、その分野の専門家である複数の査読者の意見を参考に編集委員会で決定する。修正を要するものには編集委員会の意見を付けて書き直しを求める。修正を求められた場合は定められた期限内に修正原稿を再投稿すること。期限を過ぎた場合は新規投稿論文として処理される。

9

著者による校正は、文章の書き換え、図表の修正は原則として認めない。

10

本誌は電子ジャーナルとして、本学会公式サイトの「リンク：JIE」上にて発行する。原則として、紙媒体による発行はしない。

11

本誌掲載後の論文の著作権は、一般社団法人アジアヒューマンサービス学会に帰属し、掲載後は本学会の承諾なしに他誌に掲載することを禁じる。

12

利益相反の可能性がある商業的事項（コンサルタント料、寄付金、株の所有、特許取得など）を報告しなければならない。

13

英文論文の場合は、必ず英語を母国語とする外国人に校閲（ネイティブチェック）を受けることとし、投稿の際にそれを明示すること。

14

本誌への論文掲載料は実費負担とする。

2016 年 2 月 27 日施行
2021 年 5 月 1 日改訂

Journal of Inclusive Education 編集事務局
E-mail ： inclu.edu.hensyu@gmail.com

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
執 筆 規 定

1

投稿区分ごとの原稿枚数等制限は以下の規定に従うものとし、様式に合わない原稿は受理しない。

投稿区分	論文原稿枚数（タイトル頁除く）	要　旨	Key-word
ORIGINAL ARTICLE 原著	20 枚以内	500 語程度	5 語以内
REVIEW ARTICLE 総説			
SHORT PAPER 短報	15 枚以内		
CASE REPORT / ACTIVITY REPORT 症例報告・実践報告			

2

言語は和文もしくは英文とし、和文フォントは「MS 明朝」、英数字フォントは「century」を使用するものとする。

3

原稿のフォントサイズ及び各項目の事項は以下の規定に従うものとする。

- 標題：　和題は太字の20ptとし、副題をつける場合は太字の14ptとし前後を「―（ダッシュ）」で囲むこと。和文の標題の下に記載する英題は、14ptとする。なお、英題の副題は「;（コロン）」で区切ること。
  - 高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向 ―日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に―
  - The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK
- 著者：　著者は左から順に記載し、12ptとする。和文の著者名の下に記載する英文（ローマ字）の著者名は、7ptとする。なお、所属の表記は、著者名の後に上付きの片かっこ数字を用いる。また、第1著者と責任著者が異なる場合、所属表記の後に「*」を付けること。
  - 田中 太郎[1)]，　佐藤 次郎[2)3)*]
- 所属：　和文は10pt、英文は6ptとする。著者の並び順に従って、片かっこ数字を用いる。学部や部署名、またはそれらに準じる範囲まで記載することができるものとする。役職等は記載しない。
- 連絡先：　第1著者もしくは責任著者の連絡先を記載すること。責任著者の場合、アドレスの前に「*責任著者：」を付けること。
- リスト：　論文内で使用するリストは、原則として「Ⅰ.」から始まり「1.」、「1)」、「(1)」以下任意とする。なお、「Ⅰ.」は太字の12ptとし、「1.」は太字の10ptとする。「1)」以下は本文の規定に従う。
- 本文：原則10pt とし、体裁上やむ負えない場合は最低 6pt までとする。なお、本文中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは、半角で統一すること。
- 図表：　図題は、図の下に記載すること。表題は、表の上に記載すること。図表共に明瞭なものを用いて、原則として題名はテキストであること（図でないこと）。図表の幅は、文字幅までとするが、文字幅未満の場合は中央揃えとする。

4

「著者名」及び「著者連絡先」以外には著者を特定できる情報を記載しない。

5

原稿は、ひらがな・口語体・現代仮名遣い・常用漢字・半角英数字を使用することとする。なお、原稿中の数字は、主に算用数字を用いることとする。

6

略語を用いる場合は初出時にフルテキスト、もしくは和訳も併記すること。

7

数量は MKS（CGS）単位とし、mm、cm、m、ml、*l*、g、kg、cm^2 などを用いることとする。

8

特定の機器・薬品名を本文中に記載するときは以下の規定に従うものとする。

- ●機器名：　一般名（会社名，商品名）と表記すること。
  - MRI（Siemens 社製，Magnetom）
- ●薬品名：　一般名（商品名®）と表記すること。
  - 塩酸エペリゾン（ミオナール®）

【引用区分と引用方法】

- アラビア数字及び「( ) (かっこ)」や「, (コンマ)」、「. (ピリオド)」、「␣ (スペース)」、「- (ハイフン)」、「: (コロン)」、「& (アンド)」は半角統一すること。
- 日本語表記の際に用いる「― (ダッシュ)」は全角とすること。
- 文献の記載順番は、アルファベット順又は本文の引用順のどちらかで記載し、片かっこの通し番号「1), 2), 3)…」をふること。
- 著者名は姓名の順で記載し、姓は大文字とする。なお、ミドルネームがある場合は、略字で記載すること。
- 共著の場合は、日本語記載は「・(なかてん)」、英語記載は「, (コンマ) , & (アンド)」で区切ること。
- 共著者の記載は最大6名までとし、7名以降を日本語記載は「ら」、英語記載は「et al.」で省略すること。
- 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベット「a, b, c…」を付けて区別すること。
- 英語雑誌名（雑誌論文名や書籍名）はイタリック体とすること。
- 文献にDOI(Digital Object Identifier; デジタルオブジェクト識別子)がある場合、各文献の末尾に「doi:」とし「10.1021」から記載すること。
- タイトルに副題等ある場合は原則として引用元の表記に基づくが、主題と副題の区切りが無い場合、日本語記載は「― (ダッシュ)」、英語記載は「 : (コロン)」で区切ること。
- 英訳記載のない雑誌名やタイトル等の和文を英語で記載する場合、和文ローマ字にて記載し文末に「(in Japanese)」を付けること。

- **引用した文章の末尾に「上付き半カッコ」で文献リストの該当する番号を表記する。複数の文献を引用する際は引用した文献の番号を「, （カンマ）」で区切って表記する。引用した複数の文献の番号が連続する場合には、「−（ハイフン）」でつなげ、始めの番号と終わりの番号を記載する。**

例 This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services[1)] .

This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services[1,3,7)].

This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services[1-3)].

- **特定の著者の主張を紹介する場合、年度は記入せず、筆頭著者のファミリーネームのみ記載し、「et al.」をつけること。**

例 1 名 : Smith reported that further research is needed[1)].

2 名以上 : Smith et al. reported that further research is needed[1)].

- **文末の文献リストについては、文献の種類により以下の規定に従うものとする。なお、文献リスト中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは半角で統一する。参考論文の記載順は、本文での引用順で記載し、片かっこの通し番号をふること。**

例

1) Yamauchi M & Hirakawa M. Issues in spousal bereavement support for elderly men in Japan. *Asian J Human Services*. 2020, 1, 1-19. DOI: 10.14391/ajhs.18.33
2) Park LT & Zarate CA Jr. Depression in the primary care setting. *N Engl J Med*. 2019, 380,559-568. DOI: 10.1056/NEJMcp1712493
3) Yano N, Han CW & Kohzuki M. Construction Concept of Quality of Life Scale for Evaluation of Educational Outcomes. *Abstract Journal,* 2018 Asian Society of Human Services Congress in KYOTO, 2018, 28.
4) American Psychiatric Association. Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders,5th edition. (DSM-5). 2013, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC.
5) Cabinet Office (2016) Annual Report on the Aging Society. February 2016.
6) Cabinet Office (2011) Public opinion poll on nursing care insurance system. URL: http://survey.gov-online.go.jp/h22/h22-kaigohoken/(14, December 2017).

- 編集者と著者が同じ場合は、姓名の後に「(編)」を記載する。編集者と著者が別の場合は、タイトルの後に「編集者の姓名(編)」を記載すること。

例　Lemke T. Foucault, politics and failure. In Jakob Nilsson & Sven-Olov Wallenstein (Eds.), Foucault, biopolitics and governmentality. 2013, Sodertorn University. 35-52.

- 翻訳書の場合、原書を表記し（原著者姓名．タイトル，年度，出版社）、最後に訳者の名前、訳された年度、訳された該当ページを記載しなければならない。

- 引用先名：人名の表記は、引用元の表記に合わせること。また、共著の場合は、最大6 名まで記載すること。6 名以内：「，」と「&」で区切ること。7 名以上：「，」で区切った後、「et al.」をつけること。

例

7) Plavnick BJ, Tiffany K, & MacFarland CM. Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. J Autism Dev Disord, 2015, 45(9), 2674-2690. DOI: 10.1007/s10803-015-2434-5

8) Zhi Z, Zachary W, Amy W, Qiang F, Huan Z, Amy S et al. Brief Report: Evaluation of an Intelligent Learning Environment for Young Children with Autism Spectrum Disorder. J Autism Dev Disord, 2016, 46(11), 3615-3621. DOI: 10.1007/s10803-016-2896-0

- 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベットを付けて区別すること。なお、文中の表記と合わせること。

9) Japan Association of Geriatric Health Services Facilities. White Paper on Care in FY2016 -From the Standpoint of Geriatric Health Services Facilities-. 2016a, 78, Office TM Co., Ltd.

10) Japan Association of Geriatric Health Services Facilities. White Paper on Care in FY2016 -From the Standpoint of Geriatric Health Services Facilities-. 2016b, 10-13, Office TM Co., Ltd.

2016 年 2 月 27 日施行
2021 年 5 月 1 日改正
2021 年 5 月【引用区分と引用文献】改正

Asian Society of Human Services
Publication Ethics and Malpractice Statement

1 Responsibilities of authors

- Originality and Plagiarism: Authors should ensure that submitted works are entirely original, and will appropriately cite or quote the work and/or words of others. All forms of plagiarism including copying or paraphrasing substantial parts of another author's paper without proper citation or quotation is unacceptable.
- Reporting standards: Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work.
- Data Access and Retention: Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review and should be able to provide public access to such data for a reasonable time after publication.
- Multiple, Redundant or Concurrent Publication: Authors should not submit the same paper to more than one journal concurrently. Neither should an author publish the same paper or a paper with essentially the same research in multiple journals or primary publications.
- Authorship of the Paper: Authors should ensure that all who have made significant contributions are listed as co-authors. Others who have participated or contributed should be acknowledged or listed as contributors. Author should ensure that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.
- Fundamental errors in published works: Authors who discover a significant error or inaccuracy in his/her own published work, is obligated to promptly notify the journal editor and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

2 Peer review and responsibilities of reviewers

- Contribution to Editorial Decision: Reviewers work with the editor to make editorial decisions and communicates with the author to help in improving the quality of the paper.
- Promptness: Any selected referee who knows that prompt review will be difficult or that he/she is unqualified should notify the editor and excuse himself/herself from the review process.
- Standards of Objectivity: Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.
- Confidentiality: Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor.
- Disclosure and Conflicts of Interest: Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author.

3 Responsibilities of editors

- Publication decision: The editor is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The decisions of the editor should be made based on the intellectual content and importance of the proposed work.
- Fair play: An Editor should evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors.
- Confidentiality: The editors and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate.
- Disclosure and Conflicts of interest: Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

ORGANIZATION

BOARD OF DIRECTORS

HONORARY PRESIDENTS

Takahito TAKEUCHI
Japan Power Rehabilitation Society (Japan)

Youngjin YOON
Keimyung University (Korea)

PRESIDENTS

Masahiro KOHZUKI
Yamagata Prefectural University of Health Sciences (Japan)

Sunwoo LEE
Inje University (Korea)

HONORARY VICE-PRESIDENT

Yoshiki KATAOKA
Umenoki-Kai Social Welfare Corporation (Japan)

EXECUTIVE VICE-PRESIDENT

Changwan HAN
Shimonoseki City University (Japan)

Injae LEE
Hanshin Univerisity (Korea)

DIRECTORS

Akira YAMANAKA
Nagoya City University

Atsushi TANAKA
Sapporo Gakuin University

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Keiko KITAGAWA
Seitoku University

Kyoko TAGAMI
Aichi Prefectural University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Megumi KODAIRA
International University of Health and Welfare

Nobuo MATSUI
Bunkyo Gakuin University

Noriyasu ONISHI
IZUMIKAI Medical Corporation /
Hot Spring Rehabilitation IMAIZUMI Hospital

Rie KATAOKA
General Incorporated Association Human Service Smile

Ryoji ARITSUKA
Nagomi Mental Clinic

Takashi FUKAMATSU
Fukamatsugumi Co, Ltd.

Takashi OAKADA
Midorinooka Dental Clinic

Tetsuji KAMIYA
Tohoku University

Yukio HASHIMOTO
Umenoki-kai Social Welfare Corporation

Yasuyoshi SEKITA
Tohoku Fukushi University

Yuki TAKAHASHI
Baby Yoga Associates, Inc.

Yuko FUJIO
Juntendo University

Naotaka WATANABE
Shimonoseki City University

Naomi OKADA
Tsumugi inc.

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Giyong YANG
Pukyong National University

Guihee BANG
Korea Soongsil Cyber University

Honggi KIM
Woosong University

Hyeran KIM
Chungbuk Health & Science University

Jaeho SEO
Pukyong National University

Jaejong BYUN
Woosong University

Jaewon LEE
Pukyong National University

Jin KIM
Choonhae College of Health Sciences

Jin KIM
Dongduk Women's University

Junghee KIM
Jeju National University

Junghoon NAM
SUNGJAEWON Walfare Foundation

Sehyun NAM
Hanshin Univerisity

Seongwon YUN
Central Self-Sufficiency Foundation

Seongwook OA
Woosong University

Taekyun YOO
Soongsil University

Yongdeug KIM
Sung Kong Hoe University

Youngaa RYOO
National Assembly Research Service: NARS

Masao SUNAHARA
Shimonoseki City University

Takeshi WADA
Sumire Inc.

*A-Z

Organization

Secretariat

Secretary general / Director

Takashi OKADA	Midorinooka Dental Clinic

Secretary vice-general

Minji KIM	Shimonoseki City University

Secretariat staff

Sunhee LEE	Minnesota, USA
Chaewon LEE	Korea Elder Protection Agency
Haruna TERUYA	University of the Ryukyus
Ikuno MATSUDA	Societas Research Institute

Publishing Department

Chief

Aiko KOHARA	Shimonoseki City University
Minji KIM	Shimonoseki City University

Assistant maneger

Natsuki YANO	University of the Ryukyus
Mamiko OTA	Shimonoseki City University

Office

Administrarive assistant

Sakurako YONEMIZU	Shimonoseki City University

Journal of Inclusive Education

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN
Shimonoseki City University

EXECTIVE EDITORS

Aiko KOHARA
Shimonoseki City University

Atsushi TANAKA
Sapporo Gakuin University

Chaeyoon CHO
Shimonoseki City University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Haejin KWON
University of the Ryukyus

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Ikuno MATSUDA
Soongsil University

Kazuhito NOGUCHI
Tohoku University

Keita SUZUKI
Kochi University

Kenji WATANABE
Kio University

Kohei MORI
Mie University

Liting CHEN
Mejiro University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Mika KATAOKA
Kagoshima University

Nagako KASHIKI
Ehime University

Naotaka WATANABE
Shimonoseki City University

Shogo HIRATA
Ibaraki Christian University

Takahito MASUDA
Hirosaki University

Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka

Takeshi YASHIMA
Joetsu University of Education

Tomio HOSOBUCHI
Saitama University

Yoshifumi IKEDA
Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF
EDITORIAL ASSISTANTS

Haruna TERUYA　University of the Ryukyus

Natsuki YANO　University of the Ryukyus

as of April 1, 2023

Journal of Inclusive Education
Vol.12 August 2023

© 2023 Asian Society of Human Services

Presidents | KOHZUKI Masahiro & LEE, Sun Woo

Publisher | Asian Society of Human Services
#303, Kokusaiboueki Bld.3F, 3-3-1, Buzenda-cho, Shimonoseki, Yamaguchi, 750-0018, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com

Production | Asian Society of Human Services
#303, Kokusaiboueki Bld.3F, 3-3-1, Buzenda-cho, Shimonoseki, Yamaguchi, 750-0018, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
Vol.12 August 2023

CONTENTS

Original Articles

The Influence of Workshops Using Art Activities on Users of Type B Continuous Employment Support for Persons with Disabilities; A Study Using Two-Way Analysis of Covariance and Text Mining
Setsuko SHA, et al. 1

Analytical Research about Infant (1-2 years old) Development Process of Language Concept and Expression Based on CRAYON BOOK
Takashi OKADA, et al. 16

Challenges for Career Development Support for Nurses in Non-Regular Employment Status for Childcare; Based on Interviews with Nursing Managers at Small and Medium-Sized Hospitals
Rika WATANABE. 31

Parents' Consciousness about Self-determination of Children with Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder and Factors Influencing the Parents' Consciousness
Yuxin CHEN. 46

The Examination of Factors Influencing the Conceptual Formation of 1-2 Years Old Children by Environment; Focusing on the Results of Data Analysis of the CRAYON BOOK and Interviews with Childcare Workers
Kiyomi UTAGAWA, et al. 62

Review Article

Nursing Care at the Time of Death including Grief Care; Review of the Literature on Perceptions of the Bereaved and Implications for Nursing Education
Rena AYABE, et al. 80

Short Paper

Current Situation and Issues Concerning Lifelong Learning in Special Needs Schools for the Physically Disabled Person; From a Survey of Special Needs School in a Local City
Aya IMAI, et al. 91

Activity Reports

Educational Practice on Understanding Quantity for Early Childhood; Based on the Perspective of Number Concepts of the CRAYON BOOK
Naomi OKADA, et al. 105

A Practical Examination of Multi-Tiered Instruction Model in Higher Education
Youhei MANASE. 118

Published by
Asian Society of Human Services
Yamaguchi, Japan