

共創福祉

2025年 第20巻 第2号

【実践報告】

高橋 侑希

保育者養成課程におけるチューブ発声法導入の検討

一声の健康と歌唱力向上をめざして— 1

清水 美里

保育実習指導における体験的学習としての保育所見学の意義

一見学前後の学生の気持ちの変化に着目して— 11

米山 美智代, 山元 恵子, 高橋 絹代

看護基礎教育における卒業時の看護技術達成度とジェネリックスキルとの関連性の検討

..... 21

【総説】

宮越 浩子

教育信念のアンラーンを成立させる要件と手続きの構造化

一授業等の運営に着目して— 31

保育者養成課程におけるチューブ発声法導入の検討 —声の健康と歌唱力向上をめざして—

高橋 侑希

富山福祉短期大学幼児教育学科

(2026.3.4受理)

要旨

本研究は、保育者養成課程において、学生が日常発声における健康を維持しながら保育者として求められる歌唱表現力を高めるための教育方法を検討することを目的とし、チューブ発声法を活用した発声訓練を授業内で実践したものである。A短期大学幼児教育学科の1・2年次生27名を対象に、短時間の即時的実践および14日間の継続実践を行い、アンケートによる主観的評価を分析した。その結果、短時間の実施では「声の出しやすさ」「声の安定感」「声の響き（共鳴）」などにおいて高い改善率が認められ、チューブ発声法が発声効率の向上に寄与することが示唆された。今後は、授業内での体系的な導入や声の健康教育を併せた指導によって、効果の持続的定着を図ることが課題である。チューブ発声法は、保育者に求められる日常発声の健康維持と歌唱表現力の向上の双方を支える発声教育の有効な手段となり得るとともに、現職保育者への応用を通して、職業性音声障害の予防にも寄与する可能性がある。さらに、本実践は、保育者養成課程における発声教育の在り方に新たな示唆を与えるものと言える。

キーワード：チューブ発声法、発声教育、声の健康、歌唱力

1. はじめに

保育者は、日常的に声を用いて子どもと関わっており、声を媒介としたコミュニケーションは、保育の質や子どもとの関係形成において極めて重要な役割を果たしている。とりわけ、子どもたちへの語りかけ、集団への指示、歌唱活動など、発声を必要とする場面は多岐にわたり、保育者の声は専門的資質の一端を担っていると捉えられる。しかしながら、保育者の声に関する身体的負担は大きく、声帯結節や慢性的な嗄声など、職業性音声障害に関する報告も少なくない。筆者自身、幼稚園教諭として勤務していた際、嗄声や声枯れを慢性化させながらも業務を継続せざるを得ない保育者を数多く目にしてきた。また、自身も日々の業務における声の酷使により声帯結節を発症し、医療機関での治療を受けた経験がある。こうした声の障害は、単に「声が出にくい」という物理的な問題にとどまらず、保育者の表現力や子どもとのコミュニケーションに深刻な影響を及ぼす職業的リスクであると考えられる。それにもかかわらず、保育者養成課程において発声や歌唱に関する指導は必ずしも十分とはいえず、計画的かつ継続的な発声訓練を受ける機会は限られているのが現状である。とりわけ、将来的に長時間にわたり発声を要する保育の現場に携わる学生に対しては、

身体に負担の少ない発声法を早期に習得させることが求められている。このような背景のもと、本実践では、医療の分野で音声障害に有効な治療法として用いられ、歌唱における発声訓練でも用いられることの多いチューブ発声法（Straw Phonation/Semi-Occluded Vocal Tract Exercises）に着目し、保育者養成課程の音楽実技に関わる授業においてその導入を試みた。チューブ発声法は、チューブを用いて半閉鎖状態で発声を行うことで、声帯周囲の筋緊張を緩和し、音声の響きや通りを改善する訓練法である。喉頭内圧を安定させ、音声効率を高めるこの方法は、音声障害の治療や声楽家のウォーミングアップにも広く応用されている^{文献1)} ^{文献2)}。本実践の目的は、保育者養成課程において、学生が日常発声の健康を維持しながら歌唱表現力を高めるための教育方法を構築することである。その実践と考察を通して、日常発声と歌唱発声を相互に支える持続可能な発声教育の在り方を検討し、保育者としての専門性を支える歌唱指導の可能性を明らかにしたい。

2. 研究方法

2.1 実践対象者

本実践は、A短期大学幼児教育学科に在籍する1年次生13名および2年次生14名、計27名を対象

として実施した。1年次生は、保育現場での実習は未経験であり、声楽に関する専門的な学習歴も有していなかった。2年次生は、すでに保育実習および教育実習を経験し、一定の現場経験を積んでいるものの、1年次生と同様に声楽の専門的な指導を受けた経験はなかった。

2.2 実践内容

本実践は、A短期大学幼児教育学科の音楽に関わる授業内において、学年別・グループ別にそれぞれ2段階に分けて実施した。対象は、1年次生13名（第1グループ：6名（6月24日）、第2グループ：7名（7月1日））および、2年次生14名（7月14日）であった。第1段階の実践では、まず「日常発声」に関する事前アンケートを実施した後、授業内で日常的に発声練習として用いている楽曲「ホール・ニュー・ワールド」の歌唱を行い、「歌唱時における発声」に関する事前アンケートへの回答を求めた。続いて、チューブ発声法の導入として、長さ210mm・直径12mmのプラスチック製ストローを使用し、以下の発声練習を実施した。本来、チューブ発声法では専用のチューブを用いる場合もあるが、本実践では保育者養成課程の授業内での実施可能性を重視して、安価で入手しやすい市販のプラスチック製ストローを代替的に用いた。

チューブ発声法は、発声時にストローなどの細い管を口にくわえることで、声の通り道に適度な抵抗を生じさせながら発声を行う方法である。この抵抗により、発声時の力みが軽減され、声が出しやすくなるとされている。また声道が半閉鎖された状態になることで、呼気と声帯振動のバランスが取りやすくなると考えられている。本実践では、これらの特性を踏まえて、学生が発声時の身体感覚を意識しやすい方法として用いた。

発声時には、「お腹からストローまで一直線に息が流れていることを意識する」「腹部に圧がかかっている感覚を保つ」「唇の振動を感じ取る」ことを学生に指示した。具体的な練習内容は以下のとおりである。

1. ストローを口にくわえ、出しやすい音高で「うー」と5秒以上発声する
2. 同様に「うー」と発声しながら、最低音から最高音まで音程を滑らかに変化させる
3. ストローをくわえたまま、楽曲のメロディーを「うー」で歌唱する
4. ストローを外し、通常通り同楽曲を歌唱する

これらの活動は、渡邊^{文献3)}を参考に構成したものであり、チューブ発声法の即時的効果の体感を目的としている。活動終了後には、「日常発声における発声」ならびに「歌唱時における発声」に関するアンケートを再実施し、発声のしやすさや身体感覚の変化について、記述式および選択式で回答を得た。第2段階の実践では、前述の「ストローを口にくわえて『うー』と5秒以上発声する」練習を、1日50回、14日間継続して行うよう学生に指示した。当初は各日ごとの練習前後における発声のしやすさや身体感覚の変化を自己評価によって記録させる計画であったが、十分なデータを得ることはできなかった。そこで、本研究では14日間の継続実施後に行ったアンケートの結果を中心に分析を行い、チューブ発声法の継続的実施が発声感覚や声の出しやすさにどのような影響を及ぼすかを検討した。使用したストローおよび練習実施時の様子を付図1に示す。



付図1

2.3 統計分析

本研究では、アンケートの量的項目（5件法）について、無記名での実施であったことに加え、一部に欠測が見られたため、前後の回答を対応づけて扱うことが困難であった。そこで、実施前群と実施後群を独立サンプルとして扱い、Welch のt検定（両側、等分散を仮定しない）を用いて比較を行った。有意水準は5%とした。

2.4 倫理的配慮

本実践は富山福祉短期大学研究倫理委員会の承認（承認番号：2025-002）を得て実施した。対象者には研究の目的と内容を口頭および書面で説明し、自由意思による参加同意を得た上で実施した。また、回答は匿名で集計し、個人が特定されないよう十分に配慮した。

3. 結果

3.1 日常発声の変化

3.1.1 アンケート数値の推移

日常発声に関するアンケート結果を実施前後で比較したところ、いずれの項目においても平均値の上昇が認められた。(図1) 特に「声の出しやすさ」は改善率(実施後に「改善」「大きく改善」を選択した割合)が93%に達した。(図2) また、「声の響き」「声の安定感」「声の大きさ」「低い声の出しやすさ」「喉の疲れにくさ」についても60～90%が「改善」「大きく改善」と回答した。これらのことから、短時間のチューブ発声法の実施でも、日常的な発声における快適さや声の質の改善を自覚する学生が多かったことが示された。一方、「高い声の出しやすさ」については改善率が48%に留まり、他の項目よりも改善を自覚する学生が少ないことが示された。

統計的検定の結果、「声の出しやすさ」(前 $M=3.48$ 、後 $M=4.15$ 、 $p=.007$)、「声の響き」($3.08 \rightarrow 3.82$ 、 $p=.0047$)、「声の安定感」($3.28 \rightarrow 3.85$ 、 $p=.015$)、「息の続きやすさ」($3.12 \rightarrow 3.74$ 、 $p=.038$)、「高い声の出しやすさ」($2.68 \rightarrow 3.63$ 、 $p=.0047$)、「喉の疲れにくさ」($2.92 \rightarrow 3.74$ 、 $p=.0037$)で有意な改善が認められた。一方、「声の大きさ」($4.00 \rightarrow 3.82$ 、 $p=.412$)、「低い声の出しやすさ」($3.56 \rightarrow 3.85$ 、 $p=.235$)、「声の持続力」($3.40 \rightarrow 3.78$ 、 $p=.143$)では有意差は認められなかった。(表1)

3.1.2 複数回答項目と自由記述の分析結果

(1) 複数回答項目の結果

実施前アンケートの「自覚している発声上の課題(複数回答可)」で最も多かったのは「高い声が出にくい」という項目であり60%が回答した。(表2) 次いで「声が不安定」「喉が疲れやすい・

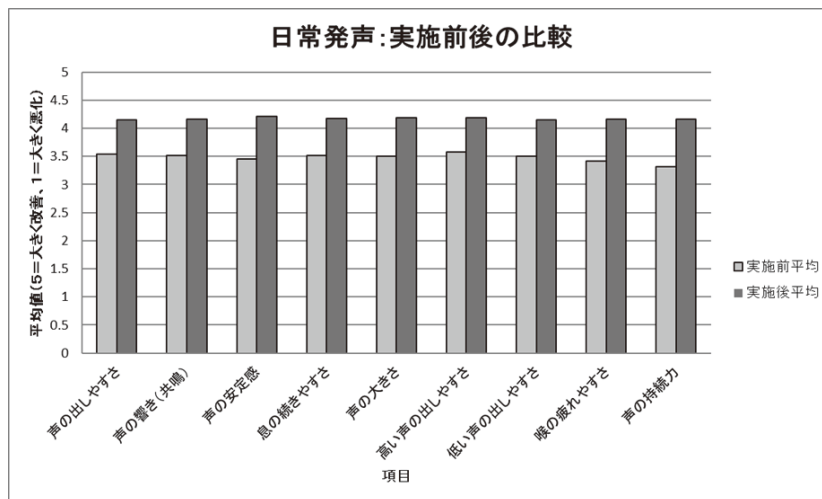


図1

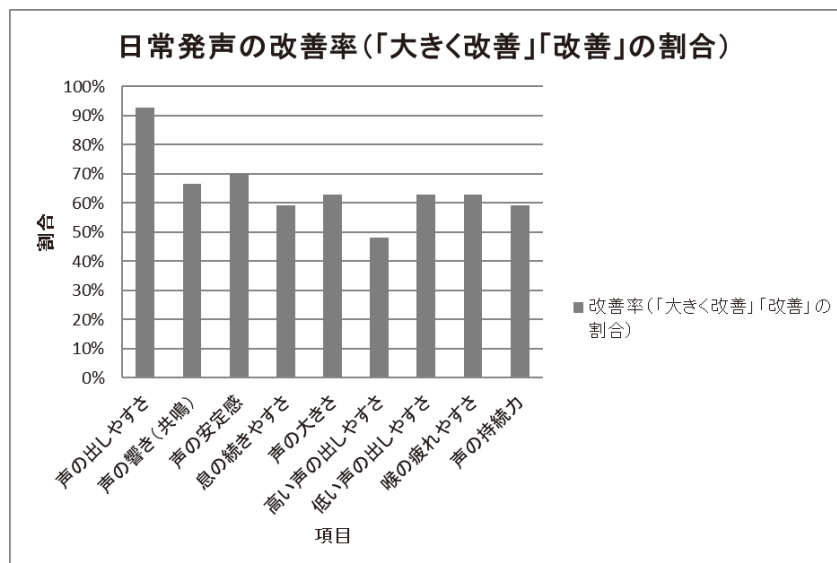


図2

表 1

日常発声における前後比較の統計結果(Welchのt検定)						
項目	平均(前)	平均(後)	標準偏差(前)	標準偏差(後)	p値	有意差(p<.05)
声の出しやすさ	3.48	4.15	1.046	0.534	0.007	有意
声の響き(共鳴)	3.08	3.82	1.038	0.681	0.0047	有意
声の安定感	3.28	3.85	0.936	0.662	0.0154	有意
息の続きやすさ	3.12	3.74	1.269	0.712	0.0379	有意
声の大きさ	4.00	3.82	0.866	0.736	0.412	n.s.
高い声の出しやすさ	2.68	3.63	1.406	0.742	0.0047	有意
低い声の出しやすさ	3.56	3.85	0.961	0.77	0.2352	n.s.
喉の疲れにくさ	2.92	3.74	1.115	0.764	0.0037	有意
声の持続力	3.40	3.78	1.041	0.751	0.1433	n.s.

※Welchのt検定(両側、等分散なし)。有意水準5%

表 2

総数(n)=25		
自覚している発声上の課題項目	人数	割合
高い声が出にくい	15	60%
声が不安定	6	24%
喉が疲れやすい・痛くなる	6	24%
声が掠れる	4	16%
息が続かない	4	16%
声量が不足する	3	12%
声が割れる・かすれる	3	12%
低い声が出にくい	3	12%
声がかすれる	2	8%
声が割れる・掠れる	2	8%
すぐに痰が絡んでしまう	1	4%
声が通りにくい	1	4%
滑舌が悪い	1	4%
なし	2	8%

※全対象者は27名であるが、本項目には2名の無回答があったため、有効回答者25名を母数とした。

痛くなる」が多かった。自覚している発声上の課題は多岐にわたっており、これらの結果から、学生は一つの問題だけでなく、複数の課題を同時に認識している場合が少なくないことが示された。

(2) 自由記述(実施前)の結果

実施前の「発声時の身体感覚について(自由記述)」では、「喉から声を出しているように感じる」「声が掠れる」「高音発声時に力が入る」「痰が絡みやすい」といった具体的な感覚が挙げられた。また「胸やお腹に響きがない」「息が長く続かない」など、発声時の息や響きに関する課題も示されていた。これらの記述から、喉に負担がかかる発声や呼吸法の不安定さが課題となっていることが明らかになった。

(3) 自由記述(実施後)の結果

実施後の「発声時の身体感覚の変化(自由記述)」では、「息の流れがスムーズになった」「喉の力みが減った」「声が出しやすくなった」といった改善を示す記述が多く見られた。中には「口腔、鼻腔に響きを感じた」「頭に響くように感じた」「お腹に響きを感じた」など、声の響きや共鳴に

関する肯定的な変化を挙げる学生もいた。一方で「あまり変化は感じなかった」との記述も見られ、効果の実感には個人差があることもうかがえた。

(4) まとめ

以上の結果から、実施前には「喉への負担」や「息の不安定さ」を課題とする学生が多かったのに対し、実施後には「声の出しやすさ」や「響きの感受」など肯定的な感覚を自覚する学生が増加した。これにより、チューブ発声法は短時間の実施でも発声の快適さを高める効果が期待できることが示唆された。

3.1.3 チューブ発声法に対する印象

チューブ発声法に対する印象については、「どこでも簡単にできる」「続けたい」「歌唱前に行いたい」といった肯定的な意見が多く見られた。また、「効果はあるが継続は面倒」「恥ずかしい」といった課題も挙げられた。これらのことから、学生の多くは短時間で効果を体感できた一方で、継続的な実施には工夫や改善が必要であることが示唆された。

3.2 歌唱の変化

3.2.1 アンケート数値の推移

歌唱に関するアンケート結果を実施前後で比較したところ、すべての項目において平均値の上昇が認められた。(図3) 特に「声の出しやすさ」は改善率(実施後に「改善」「大きく改善」を選択した割合)が93%に達した。(図4) また、「声の安定感」「声の響き」「声の大きさ」「喉の疲れやすさ」「声の持続力」についても70～85%の学生が「改善」または「大きく改善」と回答した。一方で、「高い声の出しやすさ」「低い声の出しやすさ」「息の続きやすさ」はいずれも改善率が67%と他の項目よりやや低い結果となったが、半数以上が改善を認めた。

t検定の結果、9項目すべてで有意な向上が確認された(いずれも $p<.05$)。とくに「声の出しやすさ」(前 $M=3.12$ 、後 $M=4.26$ 、 $p=.0002$)、「声の響き」($2.92 \rightarrow 4.04$ 、 $p=.0001$)、「喉の疲れにくさ」($3.00 \rightarrow 4.00$ 、 $p=.0003$)で効果が顕著であった。(表3)

これにより、チューブ発声法が歌唱における発

声のしやすさや安定性を高める効果があることが示された。

3.2.2 複数回答項目と自由記述の分析結果

(1) 複数回答項目の結果

実施前アンケートの「自覚している歌唱上の課題(複数回答可)」では「高音が出にくい」が最も多く73%の学生が選択した。(表4) 次いで「息が続かない」「声がかすれる」「声が割れる・裏返る」が多く、歌唱においては高音域での歌唱や持続的な発声を課題として認識していることが明らかになった。また「喉が疲れやすい・痛くなる」といった喉への負担に関する項目への回答も一定数見られ、学生が歌唱する際に複合的な課題を抱えていることが示された。

(2) 自由記述(実施前)の結果

実施前の「発声・歌唱時の身体感覚について(自由記述)」では、「喉から声を出している感覚」や「喉の力み」「喉の痛み」「声のかすれ」などといった喉への負担に関する記述が多く見られた。

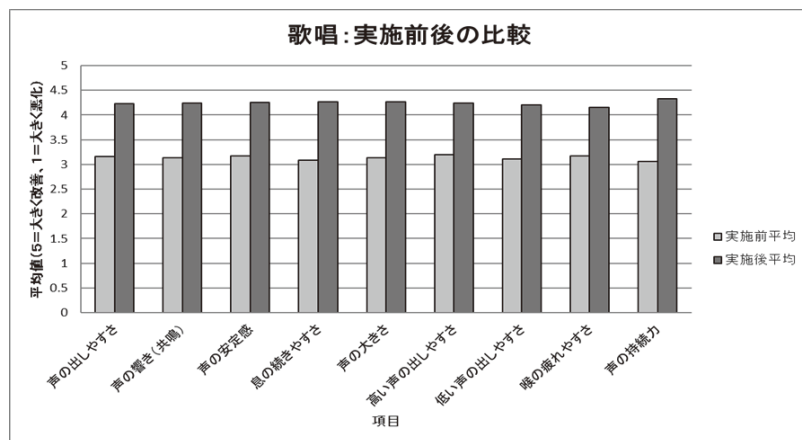


図3

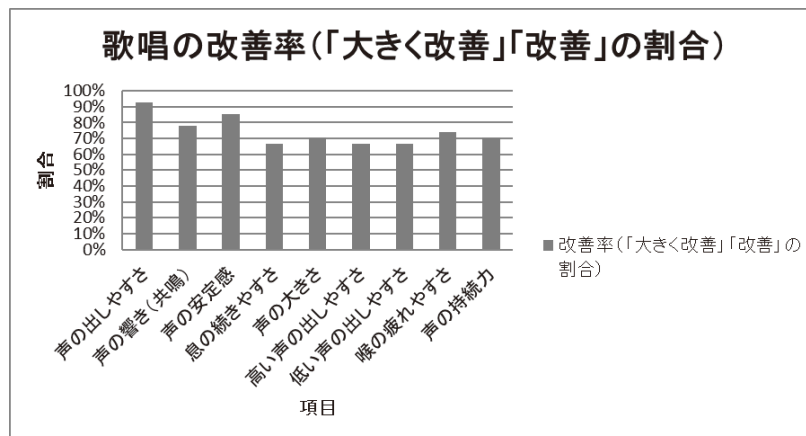


図4

表3

歌唱における前後比較の統計結果(Welchのt検定)						
項目	平均(前)	平均(後)	標準偏差(前)	標準偏差(後)	p値	有意差(p<.05)
声の出しやすさ	3.12	4.26	1.143	0.859	0.0002	有意
声の響き(共鳴)	2.92	4.04	1.055	0.706	0.0001	有意
声の安定感	3.27	4.07	1.079	0.616	0.002	有意
息の続きやすさ	2.73	3.74	1.251	0.859	0.0014	有意
声の大きさ	3.15	3.96	1.156	0.854	0.0059	有意
高い声の出しやすさ	2.77	3.85	1.306	0.718	0.0006	有意
低い声の出しやすさ	3.39	3.89	0.852	0.751	0.0268	有意
喉の疲れにくさ	3.00	4.00	1.02	0.832	0.0003	有意
声の持続力	2.96	3.78	0.916	0.847	0.0015	有意
※Welchのt検定(両側、等分散なし)。有意水準5%						

表4

総数(n)=26			
自覚している発声上の課題項目	人数	割合	
高音が出にくい	19	73%	
息が続かない	11	42%	
声がかすれる	10	38%	
声が割れる・裏返る	9	35%	
喉が疲れやすい・痛くなる	7	27%	
音程が不安定	5	19%	
音量が出ない	5	19%	
低音が出にくい	3	12%	

※全対象者は27名であるが、本項目には1名の無回答があったため、有効回答者26名を母数とした。

また、「声を出そうとすると全身に力が入る」「体が硬い」などといった身体の緊張や力みに関する回答も複数見られた。さらに、「声を長く伸ばせない」「息が続かない」「息を吸うことが難しい」など、呼吸や息に関する悩みを抱えている学生も多くいた。このように実施前のアンケートから、学生が「喉への負担」「身体の緊張」「呼吸の不安定さ」といった複数の側面で課題を抱えていることが明らかになった。

(3) 自由記述(実施後)の結果

実施後の自由記述では「声が出しやすくなった」「喉の力みが減った」「息の流れがスムーズになった」「高音が出しやすくなった」「響きを感じられた」といった改善を実感する記述が多く見られた。さらに、「たった数分で大きく改善された」「息の流れや身体の使い方を意識できた」「使いやすく、手軽にできる」など肯定的な評価も寄せられた。一方、「大きな変化は感じられなかった」との記述もあり、効果の実感には個人差が認められた。

(4) まとめ

以上の結果から、歌唱においては実施前に「喉の負担感」「息の不安定さ」「高音域の出しづらさ」といった課題が多く認識されていたが、実施後に

は「声の出しやすさ」「喉の力みの軽減」「息の安定性」などの改善が自覚された。したがって、チューブ発声法は歌唱時における声の快適さを高めるとともに、発声の安定や表現力の向上に寄与する可能性が示唆された。

3.2.3 チューブ発声法に対する印象

歌唱に関するチューブ発声法への印象では、「簡単にできる」「声が出しやすくなる」「歌唱前に取り入れたい」「継続したい」といった肯定的な評価が多数を占めた。一方で、「唾液が気になる」「毎日続けるのは難しい」といった課題も挙げられた。これらのことから、学生は歌唱時における即時的な効果を実感し評価しつつも、継続的な実践を定着させるためには工夫が求められることが明らかとなった。

3.3 14日間継続実践後の変化

3.3.1 継続実践後のアンケート数値の結果

14日間の継続実践後に実施したアンケート結果を集計したところ、「声の出しやすさ」においては70%の学生が「改善」または「大きく改善」と回答し、最も高い改善率を示した。一方で、「喉の疲れやすさ」および「声の持続力」については改善率が50%未満にとどまり、効果の自覚には個

人差が見られた。(図5) これらの結果から、継続的な実践は一定の効果をもたらすものの、改善の度合いや範囲は限定的であったと考えられる。

3.3.2 複数回答項目と自由記述の分析結果

(1) 複数回答項目の結果

14日間実施後アンケートにおける「継続的な変化を感じた項目」の回答を集計したところ(表5)、「息が楽に流れるようになった」(57%) および「声の出しやすさが向上した」(57%) が最も多く選択された。続いて「息の安定感が高まった」(43%)、「高音・低音が出しやすくなった」(35%)、「喉の疲労感が減った」(30%) が挙げられた。これらの結果から、チューブ発声法を継続的に実施することにより、特に息の流れや発声のしやすさといった発声の基盤となる要素に改善がもたらされる傾向が明らかになった。一方で、「喉の疲労感」や「高音・低音の出しやすさ」などについては改善を自覚した学生が比較的少なく、効果の自覚にはばらつきが認められた。

(2) 自由記述(発声時の身体感覚の変化)の結果

自由記述の回答を分析した結果、次のような傾向が見られた。まず、「声が出しやすくなった」

「軽い力で発声できるようになった」「力みが減った」といった発声時の負担感軽減に関する記述が複数確認され、発声のしやすさに改善を感じた学生が多かった。さらに、「息の流れがスムーズになった」「息がしやすくなった」「息が前より続くようになった」など呼吸に関する改善も多く挙げられ効果を実感していることが示された。また、「喉がスッパリした」「喉の力みが減った」「喉がしめる感覚が減った」といった喉の負担軽減に関する記述や、「頭に響くように感じた」「声が大きくなった」「声が通るようになった」といった響きや共鳴に関する変化も挙げられた。一方で、「やったすぐは効果を感じられるが、しばらく経ってからもう一回しないといけない」「あまり変化は感じなかった」といった記述も見られ、効果の持続性や自覚には個人差が存在することが明らかとなった。

(3) 自由記述(チューブ発声法を14日間継続して感じたこと)の結果

自由記述からは、継続的な実践により効果を感じた学生の記述が確認された。具体的には、「声の大きさや響きが増した」「ロングトーンが疲れない」「軽い力で声が出るようになった」とい

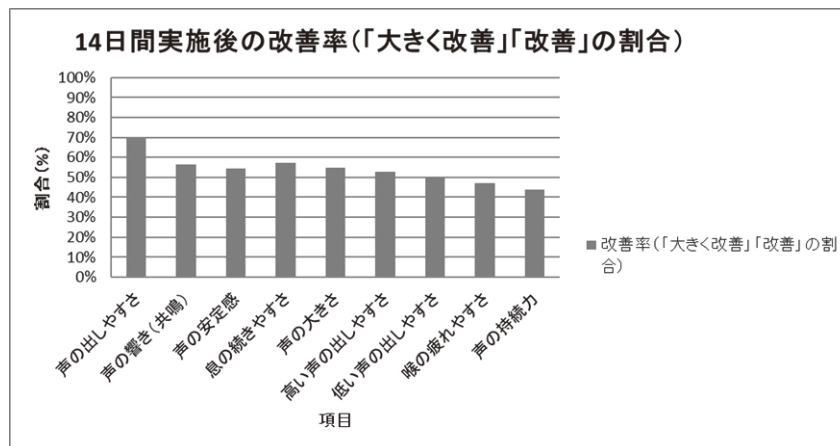


図5

表5

継続的な変化を感じた項目	総数(n)=23	
	人数	割合
息が楽に流れるようになった	13	57%
声の出しやすさが向上した	13	57%
声の安定感が高まった	10	43%
高音・低音が出しやすくなった	8	35%
喉の疲労感が減った	7	30%

※全対象者は27名であるが、本項目には4名の無回答があったため、有効回答者23名を母数とした。

た効果実感が挙げられた。また、「息の流れを感じやすくなった」「どのように声を出すとういかに考えられるようになった」といった、発声に対する意識の変化も報告された。実施に関しては「ストローだけででき、簡単である」「どこでもすぐにできる」といった肯定的な意見がある一方、「14日間続けるのは大変だった」「忘れてしまった日が多かった」「ストローの衛生面や持ち運びに困る」といった継続上の課題も指摘された。また、「1回1回の変化は感じられたが次やるときに元に戻っている感覚だった」「続けるのはしんどい」といった声から、効果の持続性や継続意欲には個人差があることも示唆された。これらの結果から、チューブ発声法は短期間でも効果を自覚しやすい一方で、継続的に取り組むためには「実施のしやすさ」や「習慣化の工夫」が課題となることが明らかとなった。

4. 考察

4.1 チューブ発声法の効果と教育的意義

本研究の結果から、チューブ発声法は声の障害について問題を抱えている自覚がなく、声楽を専門的に学んでいない保育者養成課程の学生に対しても即時的かつ継続的な効果をもたらすことが示唆された。特に短時間の実施においては「声の出しやすさ」「声の安定感」「声の響き」といった項目について、高い割合での改善が自覚され、先行研究にあるように^{文献4)}、半閉鎖声道エクササイズが音声効率を高め、声帯への負担を軽減するという理論的根拠と一致する結果が得られた。これらの主観評価の改善は、日常発声では複数項目で、歌唱では全項目で統計的有意差が確認され、短時間の導入でも教育的効果が得られる可能性を裏づけた。

教育的意義としては、保育者養成課程において「声の健康を守る」とことと「歌唱技術の向上」を統合的に扱える点が挙げられる。学生の間に身体に負担の少ない発声法を習得することは、将来的な職業性音声障害の予防につながり、さらに歌唱活動における表現力や音楽性の基盤形成にも寄与すると考えられる。また、今回の実践を通して、学生が自ら発声の仕組みや身体感覚を意識化できたことは、単なる技術習得にとどまらず、「声を専門的資質として捉える態度」の育成にも資する可能性がある。ただし、こうした効果がどの程度持続するのか、継続的な実践にどのような条件が必要となるかについては、本実践では明らかにできなかった。

4.2 効果の持続性と継続実践の課題

本研究における14日間の継続実践では、即時的な効果と比べて改善の割合が低く、とくに「喉の疲れやすさ」や「声の持続力」に関しては「改善」「大きく改善」と回答した学生の割合は半数に満たなかった。この結果はチューブ発声法が短期的には明確な効果を自覚させる一方で、効果を持続的に定着させるためにはさらなる条件が必要であることを示している。自由記述の分析からは「効果は感じるが持続しない」「継続するのは大変」といった記述が多く確認され、とりわけ、声の問題を自覚していない学生にとっては、継続しておこなう必要性を実感しにくく、取り組みを習慣化することが困難であったと考えられる。また、「ストローの衛生面や持ち運びが不便」といった具体的な実施上の課題も、継続を阻害する要因となったといえる。これらの結果から、チューブ発声法を保育者養成課程の学生たちに定着させるためには、実践そのものの効果を高めるだけでなく、学生が声の健康を守る必要性を理解し、日常生活や授業の中で自然に取り入れられる仕組みづくりが求められる。たとえば、授業内で導入として組み込むことで、学生が自然の流れの中で継続的に実施できる環境を整えることなども考えられる。また、声の健康に関する基礎的な知識を併せて指導することにより、声に負担が少ない発声を意識することの必要性を理解させ、実践意欲を高めていくことも有効といえる。すなわち、効果の持続性を高める工夫と、実践を継続するための教育的支援を両立させることが今後の課題である。

4.3 本実践の課題と教育的展開の可能性

本研究の実践を通して、チューブ発声法が保育者養成課程の学生に対して一定の効果をもたらすことが明らかになった一方で、いくつかの課題も見出された。調査対象が一学科の27名に限られており、評価も主観的な感覚に基づくものであるため、結果の一般化には限界がある。また、14日間という短期間での継続実践は、効果の持続性や長期的な変化を十分に検証するには不十分であった。加えて、声に問題意識をもたない学生にとっては、14日間の継続を習慣化する必要性を実感しにくく、取り組みを続けることへの困難さも明らかになった。今後は、学生たちに発声を意識することの必要性を認識させることでより長期的な実践を可能にすることや、客観的な音声分析を取り入れることにより、効果の検証を精緻化していく必要がある。

一方で、本実践の結果は教育的展開の可能性を示すものでもあるといえる。チューブ発声法は簡単に実施できるため、授業内での導入として取り入れていくことで、学生が自然に継続しやすい環境を整えることができる。また、声の健康に関する知識を併せて指導することにより、学生が自らの発声を意識化し、保育者としての専門的な資質としての「声」を育成する教育方法の構築につながると考えられる。さらに、学生にとどまらず、現職の保育者を対象とした実践を通して、職業性音声障害の予防や声のケアに対する有効性を検証することも、今後の重要な課題である。すなわち、本実践で得られた知見は、チューブ発声法が保育者養成課程において有効な教育的資源となり得ることを示すと同時に、その効果を持続的に定着させるための教育方法の開発へとつながる可能性を有している。特に保育者に求められる日常発声の健康維持と歌唱表現力の向上の双方を支える教育的目標の達成に向けて、授業内での体系的な位置づけや、現職保育者への応用など、持続可能な発声教育の展開に向けた具体的な方向性を提示するものといえる。

5. 結論

本研究の実践を通して、チューブ発声法が保育者養成課程の学生に対して即時的に効果をもたらし、発声のしやすさや安定感、響きの改善に寄与することが確認された。一方で、14日間の継続実践では効果の自覚に個人差が見られ、特に「喉の疲れやすさ」や「声の持続力」の改善の自覚は限定的であり、継続を習慣化する難しさも浮き彫りとなった。

こうした結果は、チューブ発声法が手軽に取り入れられ、教育的にも導入しやすい発声法である一方で、学生自身が「声の健康を守る必要性」を認識し、日常的に実践できる仕組みづくりが重要であることを示している。また、今回得られた知見は学生への教育にとどまらず、現職の保育者における職業性音声障害の予防や声のケアへの応用の可能性を含んでいる。すなわち、本研究は、保育者に求められる日常発声の健康維持と歌唱表現力の向上の双方を支える教育的目標の達成に向けて、チューブ発声法が有効な資源となり得ることを示すとともに、その持続的定着に向けた教育方法の開発や実践研究の必要性を示唆するものである。

6. 謝辞

本研究の実践にあたり、協力してくださったA短期大学幼児教育学科の学生の皆様に心より感謝申し上げます。また、本研究に際し、ご助言とご支援を賜りました関係者の皆様に深く御礼申し上げます。さらに、本稿の英文要旨の作成にあたり、ご助言・ご校閲を賜りました山梨大学名誉教授ジェラルド・グローマー先生に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Titze, I.R., Voice training and therapy with a semi-occluded vocal tract: rationale and scientific underpinnings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 448-459, 2006
- 2) 南和彦 丸山萩乃 土師知行、チューブ発声法による声帯振動への影響、*音声言語医学*、56 (2)、180-185、2015
- 3) 渡邊雄介、専門医が教える 声が出にくくなったら読む本、あさ出版、2021
- 4) 1) 前掲

A Study on the Introduction of “Straw Phonation” in Early Childhood Teacher Education

— Toward Vocal Health and Enhanced Expressiveness in Singing —

Yuki TAKAHASHI

Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science

Abstract:

This study aimed to explore an educational approach that enables students in early childhood teacher education programs to improve the expressiveness in singing while maintaining healthy daily vocal habits. To achieve this goal, a vocal training program utilizing “Straw Phonation” (a vocal warm-up exercise where one hums or sings through a straw, creating a "semi-occluded vocal tract" (SOVT) that generates back pressure on the vocal folds) was implemented as part of classroom instruction. Program participants were twenty-seven first- and second-year students enrolled in the Department of Early Childhood Education at College A. The training consisted of two phases: a short-term session to examine immediate effects and a continuous fourteen-day practice period. Subjective evaluations were collected through questionnaires and analyzed qualitatively.

The results indicated that short-term implementation led to high rates of improvement in areas such as ease of phonation, vocal stability, and resonance. These findings suggest that “Straw Phonation” contributes to the enhancement of vocal efficiency. However, maintaining consistent practice over a fourteen-day period proved to be challenging for some students, highlighting the need for strategies that promote habitual engagement with the method.

“Straw Phonation” appears to be an effective instructional tool for fostering both vocal health and expressive singing—two essential competencies for childcare professionals whose voices play a central role in their daily work. Furthermore, applying this approach to in-service educators may help prevent occupational voice disorders and promote long-term vocal well-being. Future work should focus on systematically incorporating this method into coursework and combining it with vocal health education to support a sustained internalization of its effects.

In conclusion, this classroom-based study offers new insights into how vocal training can be integrated within early childhood teacher education. It demonstrates the educational potential of “Straw Phonation” not only as a means of improving vocal technique but also as a pedagogical resource that unites voice care with expressive development, contributing to the sustainable cultivation of healthy and expressive voices among future childcare practitioners.

Keywords: Straw Phonation, Vocal Education, Vocal Health, Singing Expression

保育実習指導における体験的学習としての保育所見学の意義 ー見学前後の学生の気持ちの変化に着目してー

清水 美里

富山福祉短期大学幼児教育学科

(2026.3.4受理)

要旨

本研究は、A短期大学1年生を対象に初めての保育所見学を実施し、見学前後における学生の気持ちの変化を自由記述データを用いたテキストマイニングにより分析した。その結果、見学前は「不安」「緊張」などの否定的感情に関する記述が多く見られたが、見学後には「楽しい」「できる」といった肯定的感情に関する記述が増加していた。また、見学後には「以上児」「未満児」「発達」「人見知り」などの保育の専門用語を用いた具体的な子ども理解に関する記述が増加し、講義で学んだ知識と実践が結びつけられていた。さらに、保育者に関する記述は、意識や心構えの段階から、具体的な援助行動や自身の目指す保育者像を示す内容へと変化していた。

これらの結果から、保育所見学は学生の不安を軽減し、自己効力感や専門職意識を高めるとともに、子ども理解と保育者像の形成を促す有効な体験的学習であり、保育実習指導において重要な教育的意義をもつことが示唆された。

キーワード：保育実習指導、保育所見学、体験的学習、テキストマイニング

1. 研究の背景

保育者養成校における保育実習の意義については、これまで多くの先行研究で示されている。幼稚園教育実習を受けた学生のアンケート調査の分析では、実習を通して、幼稚園の1日の流れや子どもの発達や特性、保育者の援助方法、保育者の役割を学ぶことができると報告されている^{文献1)}。また、子どもとの直接的な関わりや保育者からの学びを通して、保育技術の習得や子ども理解が深まり、学生の保育者効力感が高まることも明らかにされている^{文献2)}。これらの先行研究から、保育実習は、大学での学びを離れ、実際に子どもや保育者と関わることを通して、学生が理論と実践を結びつける重要な機会である。

一方、保育実習に先立つ体験的学習については、日本全国の保育者養成校を対象とした質問紙調査により、2年制短期大学・3年制短期大学・4年制大学を合わせた体験的学習の実施率が64%に達していることが報告されている^{文献3)}。体験的学習の意義については、「子どもとふれあう体験」「子ども本来の姿のイメージ」「講義の理解」という3つの視点から示されている^{文献4)}。さらに、2年制短期大学を対象とした研究では、保育現場のイメージが十分に形成されていない入学後間もない学生が、保育の場の見学を実施することで、乳幼児が

過ごす保育環境や保育自体への具体的なイメージが形成され、履修中の教科の理解と関連づけて保育に関する理解が深まることが報告されている^{文献5)}。また、初めての見学・観察実習における学生の不安の変化を検討した研究では、実習前には子どもや保育のイメージが十分にできないことから不安を抱くが、実習を通して子どもや保育の様子を知ることで、学生の不安が軽減し保育の学びへの意欲が高まることが示されている^{文献6)}。

本研究では、保育者養成校のあるT県のA短期大学の1年生を対象に、初めての保育実習に先立ち、2園の保育所見学を実施した。この保育所見学は、「実習に先立つ体験的学習」として位置付け、観察するのみではなく、学生自身が子どもの姿をイメージして制作した自己紹介を実践したり、子どもたちと直接関わったりする内容となっている。そのため、保育所見学を通して、子どもの様子や保育者の姿を知り、実習の具体的なイメージをもつことで、保育実習への不安が軽減されるなどの心理的変化が期待できる。また、核家族化の進行により、「直近の3年以内に乳幼児と関わった経験のある学生は2割程度しかいなかった」^{文献7)}という先行研究の指摘もあり、保育所見学参加者の中には、子どもとの関わり経験がない学生も含まれると考えられる。子どもとの関わり経験が実

習に対する漠然とした不安の軽減につながる可能性がある^{文献8)}という先行研究から、近年の学生は、保育所見学に臨む段階で子どもとの関わり経験が十分でない場合も多く、こうした状況が、保育実習や保育所見学に対する不安や期待といった気持ちの形成に影響している可能性があるとする。本研究では、これらの背景を踏まえつつ、見学前後における学生の気持ちの変化そのものに着目する。

以上より、本研究の目的は、初めて保育所見学に臨む学生の気持ちについて、見学前後でどのような変化が生じているのかを明らかにすることとする。本研究における「気持ち」とは、保育所見学という体験的学習に対して、学生が主観的に抱いた感情や意識の総体を指し、実習に対する不安や期待に加え、子どもや保育者への思い、将来の保育者像に関する認識を含むものとする。これらの変化を分析することで、保育実習に先立つ体験的学習としての保育所見学の意義を検討し、今後の保育実習指導の改善・充実に向けた知見を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 調査方法

対象者は、A短期大学幼児教育学科1年生の保育実習指導I-①受講者14名である。授業の一環として、2025年6月2日(月)、6月9日(月)の2日間で系列園の2園に1回ずつ保育所見学を実施した。学生は2グループに分かれ、2日目には見学先を交代することで、全員が2園の見学を経験できるようにした。見学前の調査は、1日目の見学前に、保育実習指導I-①の授業内で実施し、「保育所見学前の今の気持ち」についてGoogleドキュメントに自由記述形式で回答させた。回答には10分程度時間を取り、時間内に回答が終わらなかった学生への考慮として、1週間の提出期限を設け、Google classroomへの提出をもって回収した。見学後の調査は2日目の見学から1週間後に見学前と同様の方法で実施し、「保育所見学後の今の気持ち」についてGoogleドキュメントに自由記述形式で回答させた。見学後の調査を欠席した1名を除き、13名の回答を回収した。本研究では、保育所見学前と見学後のいずれの調査にも回答した学生13名を最終的な対象とした。

また、学生の背景的要因として、保育所見学前における子どもとの関わり経験を把握するため、以下の3項目を見学後のGoogleドキュメントにより質問した。なお、これらの項目は、無回答が5

件あり回答が9件と少なかったため、本研究において分析変数としては扱っていない。

- ① 保育所見学前に、子どもに直接触れたり関わったりした経験はありますか？(はいかいいえで教えてください)」
- ② ①で「はい」と回答した人は、いつ、どのような内容で経験をしましたか？(自由記述式)」
- ③ 授業以外で子どもたちと日常的に関わる機会がありますか？(はいかいいえで教えてください)」

2.2 分析方法

まず、自由記述で書かれた文章について、明らかな誤字・脱字であると判断できるものを修正した。次に、同一の内容を指す表記の揺れについては統一を行った(例:「保育者」「保育士」「先生」などを「保育者」に統一、「子ども」「子供」「園児」「子どもたち」を「子ども」に統一)。その後、ユーザーローカルテキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)を用いて形態素解析を行い、語句の出現頻度を算出した。分析にあたっては、「言う」「思う」など、一般的に多くの文章に共通して出現する機能語については、出現頻度が高い場合であっても分析上の重要性が低い語として除外した。

さらに、文章中における語句間の共起関係(同一文内に2語が同時に出現すること)を算出し、共起の度合いに応じて語句同士を線で結んだ共起ネットワーク図を作成した。これにより、自由記述においてどのような語が結びついて用いられているかを可視化した。

加えて、テキストマイニングによって抽出された頻出度の高い語句に着目し、それらを含む自由記述の文章を精読した。その上で、共起ネットワーク図に示された語句間の関係を踏まえ、学生の感情の表出や学びの内容に注目し、意味内容を整理・分類する質的内容分析を併用した。この質的分析においては、特に見学前後における否定的感情語(例:「不安」「緊張」と肯定的感情語(例:「楽しい」「嬉しい」「できた」)の用いられ方の変化や記述内容の具体化・専門化に着目し、保育所見学による認識や感情の変容を解釈した。

以上のように、本研究ではテキストマイニングによる量的分析と、自由記述の文脈を踏まえた質的内容分析を組み合わせることで、学生の気持ちの変化を多面的に捉えることを試みた。

2.3 倫理的配慮

学生への依頼に当たっては、保育所見学前の保育実習指導Ⅰ-①の授業内で、本研究の目的や方法、個人情報の保護やデータの匿名性についての倫理的配慮などを記した重要事項説明書と同意書を配布し口頭で説明した。その際、研究への同意は強制ではないこと、学生個人の自由であること、個人情報の公表は一切せず個人への不利益及び危険性はないことを説明書に記載の上、口頭で伝えた。説明を実施した授業から1週間を同意書の提出期限に設け、同意書の提出をもって同意が得られたものとみなした。1週間以内に14名全員の同意書が提出された。

本研究は、富山福祉短期大学研究倫理審査委員会の承認（2025-002号）を受けている。

3. 結果

3.1 対象者の属性

表1は、対象者の属性として、保育者養成校入学前および入学後における授業以外での子どもとの関わり経験の有無を示したものである。保育者養成校入学前に子どもと関わる経験が「あった」と回答した学生は、回答者9名中8名であった。また、入学後に授業以外で子どもと関わる機会については、「機会がない」と回答した学生が複数名見られた。

ただし、本項目については無回答が5件あり、回答数が9件と少数であったため、子どもとの関わり経験の有無は本研究における分析変数としては扱わなかった。そのため、本研究では、初めての保育所見学に臨む学生の気持ちの変化について、見学前後の自由記述データを中心に分析を行った。

3.2 保育所見学前後における頻出語の特徴

保育所見学前後の自由記述データから抽出された語句について、表2は見学前の総抽出語上位150語とその出現回数、表3は見学後の総抽出語上位

150語とその出現回数を示す。なお、見学後にのみ頻出した語句については、表3中に示した。見学前の頻出語では、「子ども」（32回）、「不安」（20回）、「実習」（13回）、「保育所見学」（12回）が上位を占めていた。一方、見学後では、「子ども」（45回）、「保育者」（20回）、「保育所見学」（17回）、「実習」（14回）が多く出現していた。見学前後を通して、「子ども」「保育所見学」「実習」は共通して高頻度で出現しており、保育所見学が子どもや今後の実習と強く結び付けて捉えられていることが示された。図1および図2は、それぞれ見学前と見学後の共起ネットワーク図を示したものである。

3.3 「子ども」に関する記述の変化

まず、見学前後の両方で頻出度が高かった「子ども」に着目する。見学前の具体的な記述には、「いざ子どもを前にした時上手くできるか不安」「初めて数十人の子どもの前に立って自己紹介をするのに不安と緊張でいっぱい」「子どもは普段どのような遊びをして楽しんでいるのかを知り、保育現場で生かしたい」などが見られた。これらの記述から、見学前は子どもとの関わりに対する不安と子どもの姿を知りたいという学習意欲を抱いていることが示されていた。

一方、見学後の記述には、「以上児では子ども一人ひとりが自分の意見や気持ちを自己表現する力が発達していた」「未満児の子はみんながみんな人懐っこいわけではないということを学んだ」「0歳児ではずりばいや泣く、笑うと言った想像してきたが、人見知りが始まっていたり自分で風船ボールをつかみ転がしたり想像以上の発達段階に驚いた」などが確認された。なお、保育所保育指針等の実務上の区分により、「未満児」とは、保育現場において3歳未満（0～2歳）の子どものこと、「以上児」とは、3歳以上（3～5歳）の子どもを指す。「人見知り」とは、見慣れない

表1 対象者の属性

保育者養成校入学前の子どもとの関わり経験の有無

はい	8 名
いいえ	1 名

保育者養成校入学後の授業以外で子どもと関わる機会の有無

はい	4 名
いいえ	5 名

表2 見学前の気持ち 抽出語リスト
(上位150語)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	32	遊び	2	困難	1
不安	20	想像	2	最適	1
実習	13	理解	2	コミュニケーション	1
保育所見学	12	練習	2	積極的	1
関わる	12	反応	2	吸収	1
保育者	11	タイプ	2	観察	1
できる	9	準備	2	いずれ	1
上手い	9	状態	2	連れ	1
緊張	8	幸せ	2	ボランティア	1
保育	8	久しぶり	2	一方	1
多い	8	心	2	ふう	1
日誌	7	学べる	2	考察	1
楽しみ	7	生かす	2	指導	1
授業	6	書ける	2	発揮	1
気持ち	6	湧く	2	視点	1
分かる	6	目指す	2	様々	1
自己紹介	5	見つける	2	いろいろ	1
見学	5	受ける	2	自ら	1
現場	5	覚える	2	構成	1
書く	5	送る	2	確信	1
保育所	4	話す	2	お客様	1
関わり	4	いける	2	記録	1
部分	4	頑張る	2	立場	1
繋げる	4	怖い	2	ノート	1
学ぶ	4	苦手なタイプ	1	充実	1
動く	4	学びや	1	日常	1
感じる	4	声掛け	1	真剣	1
経験	3	適時	1	11月	1
高校	3	なら	1	将来	1
今回	3	インターンシップ	1	反省	1
とる	3	短大	1	メンタル	1
考える	3	自発的	1	努力	1
知る	3	本領	1	夏休み	1
聞く	3	不可欠	1	事実	1
楽しい	3	学び	1	ミス	1
書き方	2	セレクト	1	必死	1
訪問	2	時系列	1	高校生	1
苦戦	2	空気感	1	クラス	1
指示	2	自主	1	納得	1
エピソード	2	2年生	1	近所	1
目線	2	お子様	1	2つ	1
自身	2	3年生	1	ポイント	1
様子	2	第一	1	失敗	1
実感	2	悔い	1	行動	1
メモ	2	具体	1	自信	1
学生	2	的確	1	2回	1
成長	2	三つ	1	当たり前	1
質問	2	積極	1	胸	1
環境	2	これら	1	大切	1
笑顔	2	実践	1	自体	0

表3 見学後の気持ち 抽出語リスト
(上位150語)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	45	気づく	3	話す	2
保育者	20	かける	3	取る	2
保育所見学	17	おる	3	楽しむ	2
実習	14	考える	3	変わる	2
関わる	14	聞く	3	違う	2
できる	12	わかる	3	分かる	2
楽しい	10	しまう	3	出来る	2
クラス	8	嬉しい	3	知る	2
終わる	7	プラスマイナスゼロ	2	入る	2
遊ぶ	7	保育所	2	頑張る	2
0歳児	6	学び	2	温かい	2
保育	6	づくり	2	偉い	2
関わり	6	1歳	2	大きい	2
気持ち	6	2歳	2	設定保育	1
驚く	6	積極的	2	声掛け	1
すごい	6	観察	2	仕事内容	1
自己紹介	5	活用	2	ワンツーマン	1
緊張	5	おもちゃ	2	十一月	1
授業	5	2日間	2	一つひとつ	1
不安	5	マイナス	2	主体的	1
学ぶ	5	人数	2	手遊び	1
以上児	4	多く	2	教育実習	1
コミュニケーション	4	反省	2	実習生	1
後悔	4	発見	2	遇進	1
環境	4	様子	2	抑揚	1
遊び	4	実感	2	一人ひとり	1
言葉	4	表現	2	読み聞かせ	1
最初	4	一部	2	ずり	1
今回	4	担当	2	短大	1
声	4	経験	2	折り紙	1
感じる	4	部分	2	応答	1
泣く	4	笑顔	2	援助	1
行う	4	対応	2	やりがい	1
良い	4	生活	2	片隅	1
未満児	3	イメージ	2	自立	1
発達	3	近く	2	密着	1
人見知り	3	久しぶり	2	適切	1
場面	3	以外	2	ぐちゃぐちゃ	1
膝	3	仕事	2	風船	1
行動	3	ちゃん	2	短時間	1
大切	3	打ち解ける	2	向上	1
想像	3	問いかける	2	要因	1
大事	3	適す	2	工夫	1
心	3	活かす	2	5歳	1
わけ	3	習う	2	間近	1
上	3	寄る	2	肯定	1
一緒	3	比べる	2	合い	1
話しかける	3	怒る	2	1回目	1
座る	3	受ける	2	基礎	1
始まる	3	取れる	2	役割	1

人に対して不安を感じたり、恥ずかしがったりする様子であり、生後6カ月～1歳3カ月頃に見られる発達上の特徴である^{文献9)}。このように、「以上児」「未満児」「発達」「人見知り」という保育の専門用語は見学後の記述のみ出現し、0歳児、1歳児など具体的な年齢による子どもの姿を記述する内容が増加していた。

3.4 「不安」に関する記述の変化

見学前の自由記述では、「不安」「緊張」など否定的感情を表す語が多く見られ、特に「不安」は頻出語の中で第2位であった。見学前の記述には、「初めて数十人の子どもの前に立って自己紹介をするのに不安と緊張でいっぱい」「楽しみな気持ちもある一方で、不安な気持ちの方が大きく感じている」「発表があるなら、声をしっかり出せるか不安」といった内容が確認された。これらの記述から、見学前には、自己紹介や子どもの反応といった実践場面に対する不安が多く表出していたことが示された。本研究で実施した保育所見学では、子どもの観察だけでなく、学生自身が作成した自己紹介グッズを用いて各保育室で自己紹介を行い、子どもと一緒に遊ぶ時間が設けられていた。また、見学後には、見学時の子どもの姿や学生自身の気づきを実習日誌に記録する課題が課されていた。そのため、子どもとの関わり経験がある学生においても、「どのような子どもがいるかわからない場所で、自分の準備した保育が上手く実施できるか不安」「実習日誌が上手く書けるか不安」といった記述が多く見られた。図1で示した見学前の共起ネットワーク図では、「不安」と「上手い」の関連が見られ、実践や実習日誌に対して「上手くできるかどうか分からない」という意識と不安が結びついていることが示された。また、「保育所見学」「授業」「日誌」「学ぶ」「緊張」「自己紹介」の語句の関連も見られ、保育所見学到学習課題をもって臨んでいたことがうかがわれた。

一方、見学後の自由記述における「不安」に関する記述は、見学中や見学後に新たに生じた不安というよりも、見学前に抱いていた不安を振り返って述べた内容が中心であった。図2に示した見学後の共起ネットワーク図では、「自己紹介」「できる」「見学」「実習」「保育」「楽しい」の語句に関連が確認された。これにより、見学後には、見学前に見られた不安と対照的に、自分自身の行動や体験を肯定的に捉える記述が増加していたことが示された。

このように、保育所見学前には、自己紹介や子どもとの関わりなどの実践に対する不安が多く表出していたのに対し、見学後には、そうした不安を振り返りながら、自己紹介や子どもとの関わりを「できる」「楽しい」と表現する記述が見られるようになり、不安に関する記述の内容に変化が認められた。

3.5 保育者に関する記述の変化

見学前の自由記述では、「保育者」に関する語句は一定数みられたが、その内容は主に見学に臨む際の意識や心構えを示すものが中心であった。具体的には、「保育所見学において保育者目線で子どもを見学するのが楽しみ」「今回は高校生の訪問ではなく、保育者を志す学生としての見学なので少し怖い」「保育者になりきって子どもと話せるかどうか」が確認された。これらの記述から、見学前には、保育者としての立場を意識しているが、それが実際にできるかどうかに対する不安や緊張による意識段階での捉え方が多かったことが示された。

一方、見学後の自由記述では、「保育者」は「子ども」に次いで頻出度の高い語となり、記述内容にも変化が見られた。具体的には、「保育者が環境を整備しながら子どもに声掛けをし、子どもの発見に対して問いかけや気持ちの理解をしていた」「子どもに時には叱る、時には応答的に関わる保育者の姿を見て、自分もそうなりたと思った」「手遊びや朝の会での声の抑揚やリズム、子どもが聴きたくなる話し方を見て、自分もこういう保育者になりたいと感じた」など、保育者の具体的な援助行動や関わり方に着目した記述が多く確認された。

このように、見学前には「保育者目線で見る」「保育者になりきれるか不安」といった意識や心構えに関する記述が中心であったのに対し、見学後には、実際に観察した保育者の関わりや援助の様子を具体的に捉え、それを踏まえて自らのなりた保育者像を言語化する記述が増加していた。

4. 考察

4.1 見学前の不安の背景と学習意識

本研究の結果、保育所見学前の自由記述には「不安」「緊張」といった否定的感情を表す語句が多く見られ、特に「不安」は頻出語の上位に位置していた。具体的には、自己紹介の実践や子どもとの反応に対する不安、実習日誌の記録に対する不安など、実践的課題への記述が多く確認された。

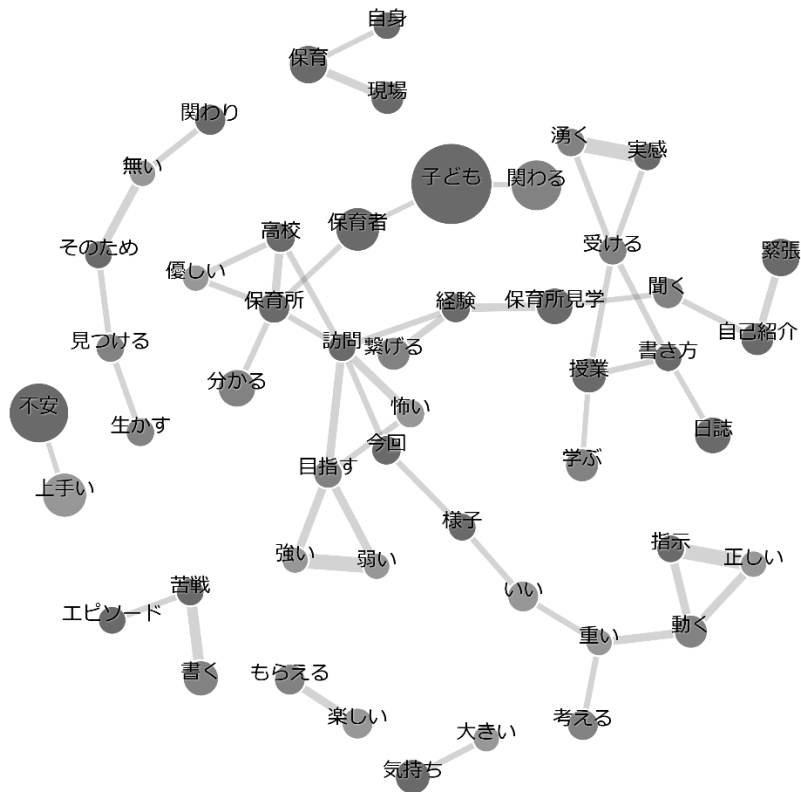


図1 見学前の気持ちの共起ネットワーク

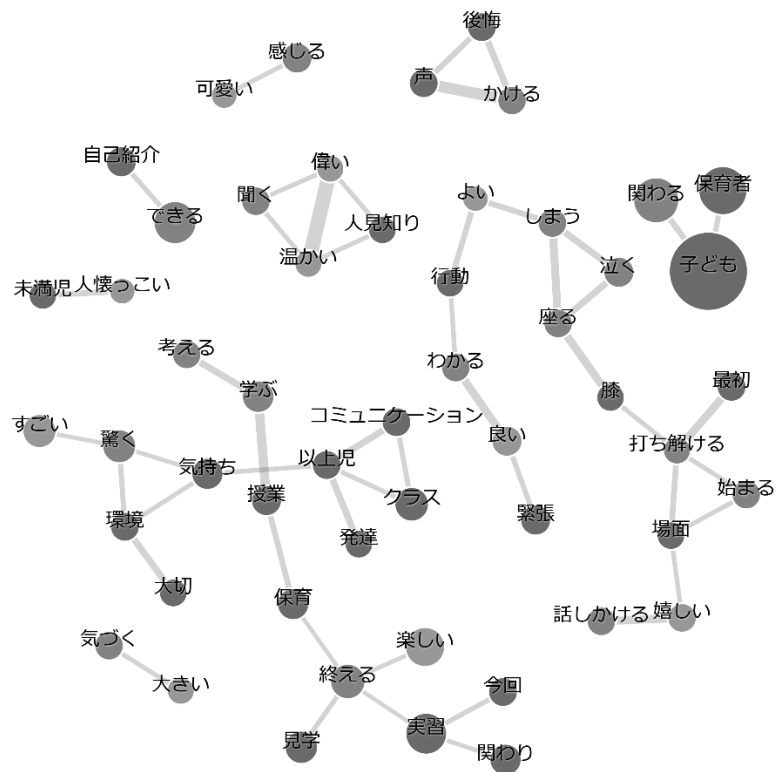


図2 見学後の気持ちの共起ネットワーク

これらの不安は、初めて子どもや保育者の前に立つことへの緊張感や、自己紹介、実習日誌の記入など、初めて経験する実践的課題に対する心理的負担から生じたものと考えられる。さらには、「実習時に生かせる視点を学びたい」「保育所見学を自己成長につなげたい」といった記述に示されるように、学生が保育者としての立場を意識し、明確な学習意識をもって見学に臨んでいたことも背景にあると考えられる。すなわち、見学前の不安は、単なる消極的な感情反応というよりも、学習への意欲や責任感の高まりに伴って生じた心理的反応であった可能性が高い。この点は、「保育や子どものイメージが具体化していない段階では不安が高まる」という先行研究の知見^{文献10)}と一致しており、見学前の学生が、実践に対する具体的なイメージを十分に形成できていなかったことが不安の一因となっていたと解釈できる。

4.2 保育所見学を通した不安の変容と肯定的感情の形成

見学後の自由記述では、「不安」に関する記述は、見学中や見学後に新たに生じた不安というよりも、見学前に抱いていた不安を振り返る形で語られるものが多く見られた。また、図2に示す共起ネットワーク図においても、「自己紹介—できる」「見学—楽しい」といった語句の関連が確認され、学生が見学の体験を肯定的に捉えていることが示されていた。これは、実際に保育現場で自己紹介を行い、子どもと関わる経験を通して、「できた」「終えられた」という達成感や自己効力感が形成された結果であると考えられる。見学前に強く意識されていた不安が、見学後には肯定的感情へと転化していた点は、初めての実践的体験が学生の心理的变化に大きく影響したことを示している。このような変化は、保育実習を通して学生の不安が軽減され、学びへの意欲が高まったとした先行研究^{文献11)}と同様の傾向であり、保育所見学が実習に先立つ体験的学習として、心理的準備を整える役割を果たしていることを示唆している。

4.3 子ども理解の具体化と専門的視点の形成

見学後の自由記述では、「以上児」「未満児」「発達」「人見知り」といった保育の専門用語が新たに出現し、0歳児、1歳児など具体的な年齢に即した子どもの姿を記述する内容が増加していた。これは、見学前に見られた「子どもと関わることへの不安」や「子どもの姿を知りたい」という抽象的な記述から、実際の子どもの行動や発達段階

に着目した具体的な記述へと変化したことを示している。このことから、学生は保育所見学を通して、授業で学んだ発達や保育内容に関する知識を、実際の子どもの姿と結びつけて理解を深めていたと考えられる。これは、保育実習の意義として示される「実習を通して保育の流れや保育者の役割を理解する」^{文献12)}という知見や体験的学習の意義である「講義の理解」「子ども本来の姿のイメージ」^{文献13)}と整合する結果である。

4.4 保育者像の具体化と役割意識の高まり

見学後には「保育者」に関する記述が増加し、その内容も変化していた。見学前には、「保育者目線で見学する」「保育者になりきれぬか不安」といった意識レベルの記述が多かったのに対し、見学後には、保育者の具体的な援助行動や関わり方に着目し、「自分もこうなりたい」と将来の保育者像を語る記述が多く見られた。これは、見学を通して得た子どもの発達理解や保育者の援助に対する具体的な気づきによって、学生の理想とする保育者像がより明確になったためであると考えられる。こうした変化は、実習を通して保育者効力感が高まるという知見^{文献14)}と共通しており、保育所見学は、学生が保育者という専門職の姿を具体的に捉え、自分の将来像を形成する重要な契機となっていると考えられる。

4.5 子どもとの関わり経験の有無と不安の捉え方

本研究では、子どもとの関わり経験の有無を分析変数として扱うことはできなかったが、自由記述からは、経験の有無にかかわらず、多くの学生が見学前に不安を抱いていたことが明らかとなった。特に、保育現場での経験がある学生からも、不安に関する記述が見られた点は注目に値する。このことから、見学前に抱かれた不安は、子どもとの関わり経験の多少よりも、「初めて保育者としての立場で保育現場に関わる」という役割意識に起因している可能性が高いと考えられる。本研究における保育所見学は、観察にとどまらず、自己紹介の実践や子どもとの直接的な関わりを含む内容であった。そのため、学生にとっては、専門職としての意識を高める機会であると同時に、不安を伴う体験となっていたといえる。しかし、そのような不安を抱えながらも実践に取り組む経験を通して、学生は専門職としての学びを獲得し、結果として肯定的感情や自信の形成へとつながっていたと考えられる。以上のことから、保育所見学

が単なる実習前の見学ではなく、実習に近い体験的学習として機能し、学生の専門職意識の形成に寄与していることが示唆される。

4.6 保育実習指導への示唆

以上の考察から、保育所見学は、実習に先立つ体験的学習として、学生の不安を軽減し、子ども理解や保育者像の具体化を促す有効な学習機会であることが示された。特に、見学後に学生同士で学びや気づきを共有し、それらを言語化する機会を設けることは、学生自身が見学の体験を振り返り、学びを意識化する上で重要であると考えられる。このような振り返りを通して、見学で得た経験を単なる体験に終わらせず、今後の実習への意欲や自信へとつなげることが期待できる。また、学生同士の意見交換や共有を通して、多様な視点を補完し合うことが、子ども理解や保育実践に対する視野を広げ、学びの定着を促進するだろう。さらに、学生が不安を感じやすい自己紹介の実践や実習日誌の作成については、見学後の授業において、具体的な指導や振り返りの時間を十分に確保することが求められる。実践での経験を丁寧に振り返り、記録の仕方を具体的に指導するなどの継続的な支援を行うことで、学生が実習に向けた見通しをもち、自信を高めていくことにつながると考えられる。

5. 結論

本研究では、初めての保育所見学に臨む学生の気持ちの変化について、自由記述データを用いて分析を行った。その結果、以下の点が明らかとなった。

- ・見学前の学生は、「不安」「緊張」といった否定的感情を多く抱いており、特に自己紹介の実践や子どもとの関わりに対する心理的負担が大きいことが示された。これらの感情は、単なる消極的感情ではなく、保育者としての立場を意識し、学習意識をもって見学に臨んでいたことに起因すると考えられる。

- ・見学後には、「楽しい」「できた」などの肯定的感情に関する記述が増加し、見学前の不安が達成感や自信へと変化していた。保育所見学は、学生の不安軽減や自己効力感、保育への意欲向上に寄与することが示唆された。

- ・見学後の自由記述では、「以上見」「未満見」「発達」「人見知り」などの保育の専門用語や年齢別の子どもの姿を具体的に捉える記述が増加していた。これは、学生が講義で学んだ知識と実際の

子どもの姿を結びつけ、子ども理解が具体化・深化したことを示している。

- ・保育者に関する記述は、見学前の意識や心構えの中心の内容から、見学後には保育者の具体的な援助行動や関わり方への着目へと変化し、学生が自分自身の目指す保育者像を明確にしていた。

- ・以上より、保育所見学は、単なる観察的活動にとどまらず、学生が保育現場での実践を疑似的に体験し、子ども理解や保育者像の形成を促す有効な体験的学習であり、初めて保育現場に立つ学生にとって、実習に向けた心理的準備と専門職意識を育む重要な教育的機会である。

- ・本研究の限界として、対象者数が少数であり、子どもとの関わり経験の有無を分析変数として十分に検討できなかった点が挙げられる。今後は、対象者数を増やすとともに、学生の背景要因を含めた分析や入学初期から実習に至るまでの継続的な変化を追跡する研究が求められる。

引用文献

- 1) 福山多江子・永井優美、保育者養成における実習の意義－実習の振り返りから見る学生の成長（その1）－、東京成徳短期大学紀要、第48号、55-70、2015
- 2) 岡田朱世・高市勢津子、保育実習Ⅱにおける学生の成長実感に関する研究、学校教育センター紀要、巻10号、177-185、2025
- 3) 吾田富士子・浦田雅夫・仙石美千代・岡本依子・脇信明、学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方Ⅱ～ヒアリング調査からの検討～、保育士養成協議会専門委員会平成27年度課題研究報告、p.8、http://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report28.pdf、2015、閲覧日2026年1月26日
- 4) 同上、p.7
- 5) 富山大士・浅井拓久也・中村陽一・塩崎みづほ・豊泉尚美、短期大学入学後早期の学生が、保育現場の環境及び保育を見学する意義、秋草学園短期大学紀要、35号、119-128、2018
- 6) 吉田康成、実習不安の内容と変化（Ⅱ）、夙川学院短期大学教育実践研究紀要、巻1号、31-38、2009
- 7) 富山大士・浅井拓久也・中村陽一・塩崎みづほ・豊泉尚美、短期大学入学後早期の学生が、保育現場の環境及び保育を見学する意義、秋草学園短期大学紀要、35号、p.120、2018
- 8) 吉田康成、実習不安の内容と変化（Ⅱ）、夙

- 川学院短期大学教育実践研究紀要、巻1号、
31-38、2009
- 9) 原田純治・前里美乃莉、人見知りに関わる要因に関する研究－出生順位及び親和動機の観点からの分析－、長崎大学教育学部紀要、第82号、p.87、2018
- 10) 吉田康成、実習不安の内容と変化（Ⅱ）、夙川学院短期大学教育実践研究紀要、巻1号、31-38、2009
- 11) 同上
- 12) 福山多江子・永井 優美、保育者養成における実習の意義－実習の振り返りから見る学生の成長（その1）－、東京成徳短期大学紀要、第48号、59-68、2015
- 13) 吾田富士子・浦田雅夫・仙石美千代・岡本依子・脇信明、学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方Ⅱ～ヒアリング調査からの検討～、保育士養成協議会専門委員会平成27年度課題研究報告、p.8、http://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report28.pdf、2015、閲覧日2026年1月26日
- 14) 岡田朱世・高市勢津子、保育実習Ⅱにおける学生の成長実感に関する研究、学校教育センター紀要、巻10号、177-185、2025

The Educational Significance of Nursery School Observation as Experiential Learning in Preschool Teacher Training -Focusing on Changes in Students' Feelings Before and After the Observation-

Misato SHIMIZU

Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science

Abstract

This study investigated changes in students' feelings before and after their first nursery school observation, conducted with first-year students at A Junior College, using text mining analysis of free-description data. The results showed that before the observation, descriptions related to negative emotions such as "anxiety" and "nervousness" were frequently observed, whereas after the observation, descriptions expressing positive emotions such as "enjoyable" and "I can do it" increased. In addition, after the observation, there was an increase in descriptions reflecting concrete understanding of children, using professional childcare terminology such as "older children," "younger children," "development," and "stranger anxiety," indicating that knowledge acquired in lectures was connected with practical experience. Furthermore, descriptions related to childcare workers shifted from a focus on general awareness and attitudes to more concrete accounts of supportive actions and students' own images of the childcare professionals they aspire to become.

These findings suggest that nursery school observation is an effective form of experiential learning that reduces students' anxiety, enhances self-efficacy and professional awareness, and promotes understanding of children as well as the formation of an image of childcare professionals, thereby holding significant educational value in childcare practicum instruction.

Keywords : childcare practicum instruction, nursery school observation, experiential learning, text mining

看護基礎教育における卒業時の看護技術達成度とジェネリックスキルの関連性の検討

米山 美智代 山元 恵子 高橋 絹代

富山福祉短期大学看護学科

(2026.3.4受理)

要旨

【目的】 同一の教育課程を修了しても、学生間で看護技術の達成度に差が生じることが教育上の課題となっている。本研究は、卒業時における看護技術の達成度とジェネリックスキルの関連性を明らかにすることを目的とした。

【方法】 A短期大学看護学科3年生77名のうち、研究参加に同意が得られた64名を対象とした。看護技術の達成度は、厚生労働省(2019年)が示す51項目について自己評価を行い、達成割合を算出した。ジェネリックスキルはPROGテスト®を用い、リテラシー6項目およびコンピテンシー9項目を評価した。看護技術達成度80%以上を高達成群、80%未満を低達成群とし、ジェネリックスキルの関連をフィッシャーの正確確率検定により分析した。

【結果】 看護技術の達成度中央値は68.0%であった。高達成群では、「自信創出力」が高レベルである学生割合が、低達成群に比べて有意に高かった($p = 0.021$)。リテラシーとの間には有意差を認めなかった。

【結論】 看護技術達成度は自信創出力と関連しており、看護技術教育においては、技術指導に加えて、主体的な学習姿勢を支援する心理的・教育的関わりの重要性が示唆された。

キーワード：看護学生、看護技術、臨地実習、ジェネリックスキル、自信創出力

1. はじめに

「人生100年時代」の到来により、個人が生涯にわたり社会の中で役割を果たし続けるための能力形成が重要な課題となっている。このような社会的背景を受け、経済産業省は2006年に、職場や地域社会で多様な人々と協働しながら働くために必要な基礎的能力として「社会人基礎力」を提唱した^{文献1)}。これは「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力と12の要素から構成され、現在ではジェネリックスキル(汎用的能力)を具体化した指標の一つとして広く用いられている。学生がこれらの能力を在学中に涵養することは、卒業後の円滑な職業生活への移行や早期離職の防止に寄与すると考えられている^{文献2)}。一方で、近年は家庭や地域における教育力の低下や生活体験の減少が指摘されており^{文献3) 4)}、若者の基礎的能力育成に課題が生じている。

看護基礎教育とは、看護師として必要な基礎的知識・技術・態度を体系的に修得して、専門職として自律的に実践できる能力を育成することを目的とした教育課程である。その中でも臨地実習は、学内で学んだ知識や技術を実践に結びつけ、看護実践能力を形成する中核的な教育方法として位置づけられている。臨地実習を通して学生は、対象

者との関係形成や多職種との協働、臨床場面における判断や行動を経験し、看護技術のみならず、対人関係能力や課題解決力、自己管理能力といったジェネリックスキルを総合的に育成していく。また、看護基礎教育検討会報告書(2019)^{文献6)}では、卒業後に即戦力として活躍できる人材育成を目指し、知識・技術・思考力を統合した看護実践能力を育成するための臨地実習の在り方が示されている。

A短期大学看護学科では、アドミッション・ポリシーにおいて主体的に学び、多様な人々と協働しながら看護を実践できる学生の育成を掲げている。また、ディプロマ・ポリシーでは、卒業時に求められる能力として、看護実践力に加え、課題解決力や対人関係能力などの汎用的能力の獲得を明示している。これらの方針に基づき、A短期大学では、学内演習と臨地実習の連動、看護技術チェックリストの活用、実習後の振り返りを重視した指導など、看護技術達成度の向上を目指した教育的取り組みを継続的に行ってきた。しかし、同一の教育課程を履修し、全ての臨地実習を終了しているにもかかわらず、学生間で看護技術の達成度に差が生じるという課題が認識されている。

看護技術の達成度は、指導内容や学習時間といった量的要因だけでなく、学生自身の学習への向き合い方や心理的特性の影響を受けている可能性が考えられる。

近年、看護学領域においても、ジェネリックスキルは看護師が医療チームの一員として機能し、質の高い看護を提供するための基盤として重要視されている。実際、新卒看護師の1年目離職率は8.8%に上っており（2024年病院看護実態調査^{文献5)}）、卒業後早期の職場適応や基礎教育段階における人材育成のあり方が課題となっている。先行研究では、臨地実習を通じて一部のジェネリックスキルが向上することが報告されている一方で^{文献7)}8)、学年や時期によって一時的な低下が生じることも指摘されており^{文献9)}、一貫した育成效果が得られているとは言い難い状況が示されている。

これまで、看護技術の修得とジェネリックスキルの育成は、それぞれ臨地実習の重要な目標として位置づけられてきたが、両者の関連性に着目した研究は少なく、体系的な知見は十分に蓄積されていない^{文献10)}。特に、標準化された測定ツールを用いてジェネリックスキルを評価し、看護技術の達成度と直接的に検討した研究は限られている。以上の背景を踏まえ、本研究では、看護基礎教育における卒業時の看護技術の達成度とジェネリックスキルの関連性を明らかにすることを目的とした。

2. 研究目的

看護基礎教育においては、臨地実習を含む同一の教育課程を修了しているにもかかわらず、学生間で看護技術の達成度に差が生じることが課題となっている。この達成度の差は、学習時間や技術練習量といった量的要因のみでは説明しきれず、学生の心理的・行動的特性との関連が示唆される。

そこで、本研究の目的は、看護基礎教育における卒業時の看護技術の達成度とジェネリックスキルの関連性を明らかにすることである。

3. 用語の定義

本研究において使用する用語の定義を以下に示す。

1) 看護基礎教育

看護基礎教育とは、看護師として必要な基礎的知識・技術・態度を体系的に修得し、専門職として自律的に看護を実践できる能力を育成することを目的とした教育課程を示す。

2) 臨地実習

臨地実習とは、医療・保健・福祉の現場において、学内で学習した知識や技術を実践に結びつけながら、看護実践能力を修得する教育方法を指す。本研究では、卒業までに実施された全ての臨地実習を含むものとする。

3) 看護技術達成度

看護技術達成度とは、厚生労働省（2019）が示す「看護教育の技術項目と卒業時の達成度」に基づき設定された51項目の看護技術について、卒業時点で学生が自己評価により「達成」と判断した項目の割合を指す。

4) ジェネリックスキル

ジェネリックスキルとは、特定の職業や専門分野に依存せず、社会や職業生活において汎用的に活用可能な能力を指す。本研究では、株式会社リアセックが提供するPROGテスト[®]により測定されたリテラシーおよびコンピテンシーをジェネリックスキルとして用いる。

5) リテラシー

リテラシーとは、課題を適切に理解し、情報を収集・分析し、論理的に考え判断するための基礎的能力を指す。本研究では、PROGテスト[®]における情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力、言語処理能力、非言語処理能力の6項目を指標とする。

6) コンピテンシー

コンピテンシーとは、個人の価値観や態度、行動特性に基づき、他者や課題と関わりながら成果を生み出す力を指す。本研究では、PROGテスト[®]における対人基礎力（親和力、協働力、統率力）、対自己基礎力（感情制御力、自信創出力、行動持続力）、対課題基礎力（課題発見力、計画立案力、実践力）の3領域下位概念9項目で構成される。

7) 自信創出力

自信創出力とは、PROGテスト[®]における下位項目の一つであり、成功や失敗といった結果そのものに依存するのではなく、困難な状況に直面しても自ら考え行動し、その経験を次の行動につなげていく心理的・行動的特性を指す。

4. 研究方法

4.1 対象

対象は、A短期大学看護学科の3年課程に在籍し、全ての臨地実習を終了した学生77名とした。対象の選定にあたっては、研究の妥当性を確保するため、当該学年の在籍者全員を対象とした。

4.2 調査期間

調査は、対象学生が全ての臨地実習を終了した

2023年12月に実施した。

4.3 調査内容

1) 対象の属性

背景情報として、年齢、性別、社会人経験の有無を調査した。

2) ジェネリックスキル

ジェネリックスキルは、株式会社リアセックが提供するアセスメントツール「PROGテスト[®]」^{文献11)}を用いて測定した。PROGテスト[®]は、社会人基礎力（経済産業省）、学士力（中央教育審議会）を基盤に開発された評価ツールであり、信頼性・妥当性の検討が行われている。さらに、看護学生の看護実践能力を評価するツールとしての有用性も報告されている^{文献12)}。

PROGテスト[®]においてリテラシーは、情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力、言語処

理能力、非言語処理能力の6項目で構成され、1～5点で評定される（表1）。コンピテンシーは、対人基礎力（親和力、協働力、統率力）、対自己基礎力（感情制御力、自信創出力、行動持続力）、対課題基礎力（課題発見力、計画立案力、実践力）の9項目で構成され、1～7点で評定される（表2）。得点が高いほど能力水準が高いと評価される。

3) 看護技術達成度

看護技術の達成度は、厚生労働省（2019年）が示す「看護教育の技術項目と卒業時の到達度」^{文献6)}に準拠した。卒業時の達成目標が「単独で実施できる」18項目と「指導のもと実施できる」33項目の合計51項目について自己評価を求め、達成基準を満たした場合を「達成」とした。個人の達成度は、評価対象とした51項目のうち、達成した項目の割合を算出した。

表1 リテラシーの要素

項 目	内 容	得点
問題解決力	情報収集力 幅広い視点から適切な情報源を見定め、適切な手段を用いて情報を収集・調査し、それらを適切に整理・保存する力	1～5点
	情報分析力 事実・情報を客観的かつ多角的に整理・分析し、それらを統合して隠れた構造を捉え本質を見極める力	
	課題発見力 さまざまな角度と広い視野から現象を捉え、背景に隠れているメカニズムや原因について考察し、解決すべき課題を発見する力	
	構想力 様々な条件・制約を考慮しながら問題解決までのプロセスを構想し、その過程で想定されるリスクや対処方法を構想する力	
言語処理能力	語彙や同義語など日本語の運用に関する基礎的な能力	
非言語処理能力	数的処理や推論、図の読み取りなど、言語以外の情報を読み解くための基礎的な力	

表2 コンピテンシーの要素

項 目	内 容	得点
対人基礎力	親和力 多様な考えを受け入れ、相手の立場に立って考えることで信頼を引き出し人間関係を構築していく力	1～7点
	協働力 周囲と情報を共有し、周りの「やる気」を引き出して協力して課題に取り組む力	
	統率力 異なる意見にも耳を傾ける一方で、自分の意見も主張しながら交渉や討議を建設的に進めていく力	
対自己基礎力	感情制御力 ストレスのかかる場面でも自分の気持ちや感情を把握したうえで状況を前向きに捉え、困難に挑戦していく力	
	自信創出力 自分の強みや弱みといった自身の特徴を理解し、自分に自信をもっていると同時に、機会を捉えて自分を向上させようとする力	
	行動持続力 最後まで粘り強く責任をもって物事に取り組む力、自分にとって必要だと思ふ事柄に継続して取り組んでいく力	
対課題基礎力	課題発見力 適切に情報収集し、必要な情報分析を行い、解決すべき課題を発見しようとする行動する力	
	計画立案力 課題解決に向けた目標設定と、解決までのプロセスで想定されるリスクや対処方法にまで考えをめぐらせ、効果的な計画を立てる力	
	実践力 目標達成に向けて自ら行動し、予測した先行きに合わせて全体の動きを調整しながら早めに行動を修正し、実行する力	

4.4 分析方法

看護技術達成度に基づき、80%以上を高達成群、80%未満を低達成群とした。この基準は、卒業時の達成度を評価した先行研究において、看護技術の達成度を高水準とみなす目安として80%が用いられていることに基づいて設定した。ジェネリックススキルについては、PROGテスト®の評価基準に準拠し、リテラシーは評点値4以上、コンピテンシーは評点値6以上を高レベル群とし、それ未満を低レベル群とした。

看護技術達成群と、各ジェネリックススキル項目群との関連は、フィッシャーの正確確率検定を用いて分析した。有意水準は5%未満 ($p < 0.05$) とした。また、看護技術の達成度は分布の歪みが認められたため、代表値として中央値を、ばらつきの指標として四分位範囲 (IQR) を用いて要約し、箱ひげ図により分布を示した。

4.5 倫理的配慮

対象者には研究の目的、内容、方法について文書および口頭で十分に説明し、研究参加は自由意志に基づくものであること、参加しない場合や途中辞退しても不利益を被らないことを保証した。データは匿名化して管理し、学術目的でのみ利用することを説明した上で、書面による同意を得た。本研究は、所属機関である富山福祉短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施した (承認番号: 2023-009号)。

5. 結果

5.1 対象の属性

調査に同意したのは77名中66名 (同意率85.7%) であり、このうちデータ不備のあった2名を除外し、64名 (有効回答率97.0%) を分析対象とした。

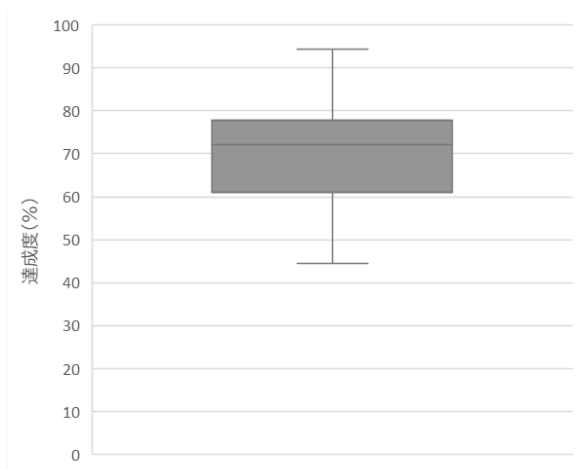


図1 「単独で実施できる」達成度分布 (n=18)

対象者の平均年齢は 21.2 ± 2.6 歳 (範囲20~42歳) で、女性58名 (90.6%)、男性6名 (9.4%) であった。また、社会人経験を有する学生は2名 (3.1%) であった。

5.2 看護技術の目標達成度

卒業時の到達目標「単独で実施できる」18項目の達成度中央値は72.2% (IQR:61.1-77.8) であった。最小値は44.4%、最大値は94.4%であり、達成度のばらつきが認められた (図1)。

「指導のもと実施できる」33項目の達成度中央値は66.7% (IQR:58.3-75.8) であった。最小値は36.4%、最大値は97.0%であり、分布に幅がみられた (図2)。

全51項目を総合した個人の達成度中央値は68.0% (IQR:62.0-76.8) であった。最小値は45.0%、最大値は93.0%であり、分布の広がりが認められた (図3)。

5.3 ジェネリックススキルのレベル

1) リテラシー

リテラシーの平均は2.78で、全国平均3.60 (看護大学・短大3年次、 $n=5,245$) と比較すると低値を示した。6項目のうち、高レベル群 (評定値4以上) に分類された件数は延べ103件 (26.8%) であった。各項目の高レベル群の割合は「情報収集力」が53.1%と最も高く、他の5項目はいずれも30%未満であった (図4)。

2) コンピテンシー

コンピテンシーの平均は3.38で、全国平均3.44 (看護大学・短大3年次、 $n=6,642$) とほぼ同水準であった (表3)。9項目のうち、高レベル群 (評定値6以上) に分類された学生は延べ55件 (9.5%) であった。「親和力」が24.9%と最も高

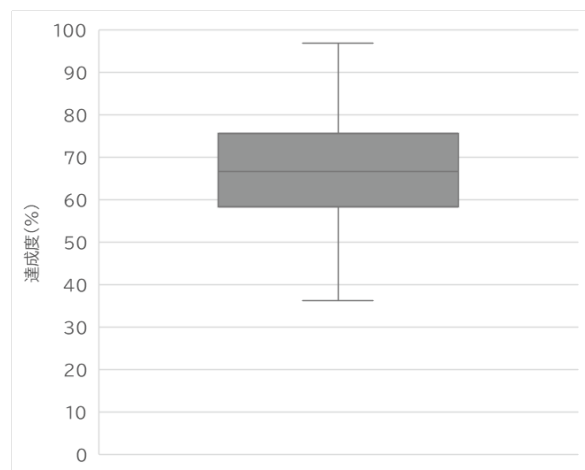


図2 「指導のもと実施できる」達成度分布 (n=33)

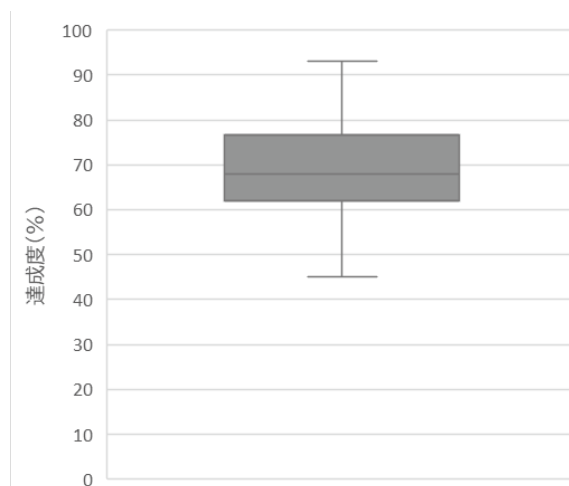


図3 全51項目の個人達成度分布 (n=64)

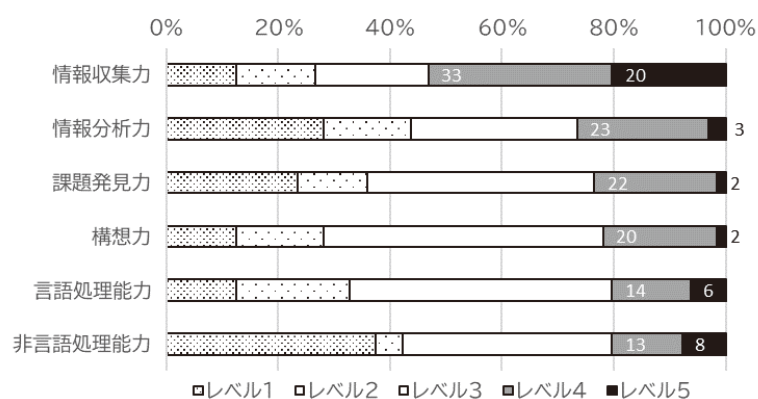


図4 リテラシー項目のレベル別の学生割合 (n=64)

表3 リテラシー・コンピテンシーの平均値および標準偏差 (n=64)

区分	下位項目	平均±SD	全国平均
リテラシー	情報収集	3.34±1.3	3.72
	情報分析力	2.58±1.2	3.54
	課題発見力	2.66±1.1	3.39
	構想力	2.83±0.9	3.46
	言語処理能力	2.81±1.0	3.38
	非言語処理能力	2.48±1.3	3.36
コンピテンシー	親和力	3.98±1.6	3.81
	協働力	3.58±1.4	3.57
	統率力	2.91±1.6	3.18
	感情制御力	3.28±1.1	3.43
	自信創出力	3.44±1.3	3.53
	行動持続力	3.34±1.3	3.23
	課題発見力	3.42±1.4	3.53
	計画立案力	3.17±1.4	3.22
	実践力	3.31±1.5	3.47

(注)全国平均は看護大学・短大3年次の平均

(リテラシーn=5,245、コンピテンシーn=6,642)

かったが、その他の8項目はいずれも11%未満と低い傾向にあった(図5)。

5.4 看護技術とジェネリックスキルの関連性

看護技術の達成度(高達成群/低達成群)とジェネリックスキルの各項目(高レベル群/低レベル群)との関連を検討した結果、コンピテンシー項目である「自信創出力」において、統計的に有意な関連が認められた($p=0.021$)(表4)。すなわち、高達成群の学生は低達成群に比べて、自信創出力が高いレベルにある割合が有意に高かった。

一方、看護技術の達成度とリテラシー6項目との間には、いずれの項目においても有意な関連は認められなかった(表5)。

6. 考察

本研究は、看護基礎教育における卒業時の看護技術の達成度とジェネリックスキルとの関連性を明らかにすることを目的とした。分析の結果、看護技術の達成度が高い学生は、コンピテンシー項目である「自信創出力」が高いレベルにある者が有意に多いことが示された。一方で、リテラシー能力との間に有意な関連は認められなかった。以下、各結果について考察する。

6.1 看護技術の達成度に見られた特徴について

本研究において、「単独で実施できる」「指導のもと実施できる」いずれの看護技術項目においても、達成度の中央値は一定水準に達していた一方で、IQRが比較的広く、学生間で達成度にばらつ

きが認められた。この結果は、同一の教育課程および臨地実習を修了しているにもかかわらず、看護技術の達成度に個人差があることを示している。

先行研究と比較すると、本研究の達成度中央値は、竹中ら^{文献15)}の報告と比べて低い値を示した項目がみられた一方、林ら^{文献13)}の報告と比べると高い値を示す項目も存在しており、一概に低水準とは言えない結果であった。しかし、本研究において特徴的であったのは、いずれの項目においてもIQRが広く、達成度の分布が大きかった点である。このことは、看護技術の修得状況が学生間で均一ではなく、技術の種類や学習経験の質によって差が生じている可能性を示唆している。

短期大学における看護基礎教育は、限られた修業年限の中で集約的に学習を進める必要があり、臨地実習における経験内容や実施機会の差が、技術達成度に影響を及ぼしやすいと考えられる。また、実習施設や指導体制の違い、患者状況による経験機会の偏りなど、教育環境要因も達成度のばらつきに影響した可能性がある。さらに、学生個々の学習への向き合い方や心理的特性の違いが、技術修得の進度に反映された可能性も否定できない。

6.2 ジェネリックスキルの特徴について

本研究対象者のジェネリックスキルの特徴として、リテラシーは全国平均と比較して低値を示した一方、コンピテンシーは全国平均とほぼ同水準であった。リテラシーの下位項目では、情報収集力が比較的高い値を示したのに対し、情報分析力や非言語処理能力は低い傾向にあり、下位項目間

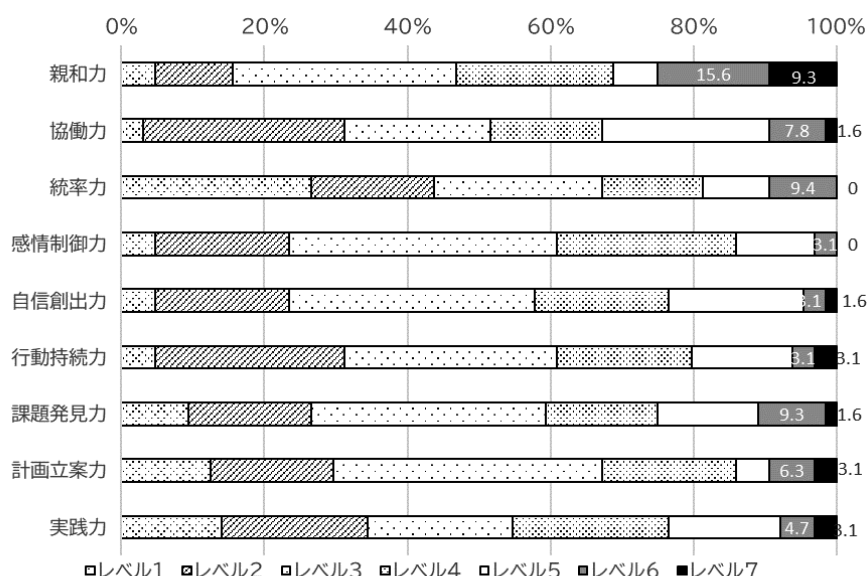


図5 リテラシー項目のレベル別の学生割合 (n=64)

表4 コンピテンシーと看護技術達成度との関連

		看護技術		p値
		高達成群 (n=6)	低達成群 (n=58)	
親和力	高レベル群	3 (50.0%)	13 (22.4%)	0.159
	低レベル群	3 (50.0%)	45 (77.6%)	
協働力	高レベル群	5 (83.3%)	5 (8.6%)	0.460
	低レベル群	1 (16.7%)	53 (91.4%)	
統率力	高レベル群	1 (16.7%)	5 (8.6%)	0.460
	低レベル群	5 (83.3%)	53 (91.4%)	
感情制御力	高レベル群	1 (16.7%)	1 (1.7%)	0.180
	低レベル群	5 (83.3%)	57 (98.3%)	
自信創出力	高レベル群	4 (66.7%)	1 (1.7%)	0.021
	低レベル群	2 (33.3%)	57 (98.3%)	
行動持続力	高レベル群	5 (83.3%)	3 (5.2%)	0.332
	低レベル群	1 (16.7%)	55 (94.8%)	
課題発見力	高レベル群	0 (0.0%)	7 (12.1%)	1.000
	低レベル群	6 (100%)	51 (87.9%)	
計画立案力	高レベル群	0 (0.0%)	6 (10.3%)	1.000
	低レベル群	6 (100%)	52 (89.7%)	
実践力	高レベル群	0 (0.0%)	5 (8.6%)	1.000
	低レベル群	6 (100%)	53 (91.4%)	

(注)p値の算出にはフィッシャーの正確確率検定を用いた。

表5 リテラシーと看護技術達成度との関連

		看護技術		p値
		高達成群 (n=6)	低達成群 (n=58)	
情報収集力	高レベル群	3(42.9%)	31(54.4%)	0.602
	低レベル群	3(57.1%)	27(45.6%)	
情報分析力	高レベル群	1(17.1%)	16(26.3%)	0.491
	低レベル群	5(82.9%)	42(73.7%)	
課題発見力	高レベル群	1(28.6%)	14(22.8%)	0.568
	低レベル群	5(71.4%)	44(77.2%)	
構想力	高レベル群	0(0%)	14(24.6%)	0.212
	低レベル群	6(100%)	44(75.4%)	
言語処理能力	高レベル群	0(14.3%)	13(21.1%)	0.240
	低レベル群	6(85.7%)	45(78.9%)	
非言語処理能力	高レベル群	1(14.3%)	12 (21.1%)	0.648
	低レベル群	5(85.7%)	46(78.9%)	

(注)p値の算出にはフィッシャーの正確確率検定を用いた。

で能力水準に差が認められた。

一方、コンピテンシーでは、親和力や協働力といった対人基礎力に関わる項目が比較的高く、統率力や計画立案力などでは低い傾向がみられた。これらの結果は、臨地実習を通して患者や医療者と関わる機会が多い一方で、集団を主導したり、計画的に業務を遂行したりする経験が限られている看護学生の学習環境を反映したものと考えられる。

このように、本研究対象者のジェネリックスキルは、全体として一様ではなく、下位項目によって特徴的な強みと課題を有していることが示された。これらの能力特性が、看護技術の達成度とどのように関連しているかを検討することは、教育的支援の方向性を考える上で重要である。

6.3 看護技術とジェネリックスキルの関連について

本研究の主たる結果として、看護技術の達成度とコンピテンシー下位項目である「自信創出力」との間に有意な関連が認められた。この結果は、看護技術の習得において、単なる技術的反復や経験量だけでなく、困難な状況に直面しても主体的に取り組み、行動を継続しようとする心理的・行動的特性が関与している可能性を示唆するものである。

自信創出力とは、成功や失敗といった結果に依存する自信ではなく、試行錯誤の過程そのものを次の行動につなげていく力である。臨地実習においては、学生が緊張や失敗への不安を抱えながら技術を実践する場面が多く、そのような環境下で実践を継続できるかどうか、技術達成度に影響を及ぼすと考えられる。本研究の結果は、こうした実習環境において、自信創出力の高い学生ほど技術修得が進みやすい可能性を示している。

一方、本研究では、看護技術の達成度とリテラシーとの間に有意な関連は認められなかった。これは、看護技術達成度の評価が、主として「手技を実施できるか」という実践的側面に基づいており、臨床判断や思考過程といったリテラシー能力が十分に反映されにくかった可能性が考えられる。また、達成度の分布が広い集団では、群内の異質性により関連が明確になりにくい点も影響したと考えられる。

6.4 本研究の意義と教育的示唆

本研究は、看護技術の達成度とジェネリックスキルの関連を検討し、特に自信創出力との関連を明らかにした点に意義がある。この結果は、看護技術教育において、手技の正確性や到達度のみを

評価するのではなく、学生の心理的側面や学習への姿勢に目を向けた指導の重要性を示唆している。

臨地実習指導においては、学生の成功体験を積み重ねる支援だけでなく、失敗や困難な経験を次の学習につなげる振り返りの機会を意図的に設けることが、技術達成度の向上に寄与する可能性がある。今後は、心理的支援や学習動機づけを含めた教育的介入が、看護技術修得にどのような影響を及ぼすかについて、さらに検討していく必要がある。

7. 結論

本研究は、看護基礎教育における卒業時の看護技術の達成度とジェネリックスキルとの関連を検討し、看護技術の達成度と「自信創出力」との間に有意な関連が認められた。一方、リテラシーとの間には有意な関連は認められなかった。本研究の結果は、看護技術の達成度とジェネリックスキルの関係を把握するための基礎的知見を提供するものである。

8. 謝辞

本研究を遂行するにあたり、多大なるご協力を賜りましたA短期大学の学生の皆様に心より感謝申し上げます。また、研究の実施にご理解とご協力をいただきました教職員の皆様、ならびに本研究の遂行にあたり、終始温かいご指導とご鞭撻を賜りました先生方に、深く感謝の意を表します。

引用文献

- 1) 経済産業省：今日から始める社会人基礎力の育成と評価（初版）、p.28、角川学芸出版、2008.
- 2) 濱中淳子：若年者のキャリア形成とジェネリックスキル—企業パネルデータを用いた人材育成の課題—、日本労働研究雑誌、No.625、pp.4-19、2012.
- 3) 北島洋子、細田泰子、星和美：看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討、大阪府立大学看護学部紀要、17(1)、pp.13-23、2011.
- 4) 軸丸勇士、伊藤安浩、大森美枝子、ほか：児童生徒や学生の生活体験不足と今後の実践的課題—体験の調査を通して—、日本生活体験学習学会誌、6、pp.29-42、2006.
- 5) 日本看護協会：2024年病院看護実態調査報告書、<https://www.nurse.or.jp/nursing/assets/101.pdf>（アクセス日：2025年8月29

- 日).
- 6) 厚生労働省：看護基礎教育検討会報告書(2019)、<https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf> (アクセス日：2025年9月1日).
- 7) 山本幸子、田中万紀子：看護学臨地実習が社会人基礎力に影響を及ぼす要因、第49回日本看護学会論文集(看護教育)、pp.67-70、2019.
- 8) 山本十三代、阪上由美、田中結華、後閑容子：在宅看護領域における統合看護学実習前後の「社会人基礎力」の変化と実践場面との関連、摂南大学看護学研究、1(5)、pp.27-36、2017.
- 9) 奥田玲子、深田美香：看護学生の社会人基礎力の経年的変化と影響を及ぼす経験要因、米子医誌、70、pp.13-24、2019.
- 10) 高木みどり：看護基礎教育における社会人基礎力育成に関する研究の動向、大阪総合保育大学紀要、第16号、pp.153-161、2021.
- 11) リアセックキャリア総合研究所(監修)、PROG白書プロジェクト(編著)：PROG白書2018—企業が採用した学生の基礎力とPROGの研究論文集、pp.2-3、学事出版、2018.
- 12) 西薗貞子、江川隆子、箕浦洋子、赤澤千春：看護学実習で獲得する看護実践能力と教育設計の検討—実習前後のPROGの縦横断的調査による獲得能力の分析から—、日本看護研究学会雑誌、第45巻、第3号、pp.464-472、2022.
- 13) 林愛乃、濱園環、池原弘展、野沢和也：4年次臨地実習を終了した学生の看護技術到達度の現状と課題—看護技術項目チェックリストを使用して—、敦賀市立看護大学ジャーナル、9、2022.
- 14) 江川隆子、小平京子、奥津文子、ほか：超高齢社会の医療を担う看護師・看護学生の「看護実践力」に関する検討、関西看護医療大学紀要、第10巻、第1号、2018.
- 15) 竹中泉、泉川孝子、中山由美：看護学部2015年度における1期生看護技術到達度の現状と課題、摂南大学看護学研究、5(1)、2017.

The Relationship Between Nursing Skill Achievement at Graduation and Generic Skills in Basic Nursing Education

Michiyo YONEYAMA, Keiko YAMAMOTO, Kinuyo TAKAHASHI

Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science

Abstract

Purpose:

In basic nursing education, differences in nursing skill achievement are observed among students even after completing the same curriculum and clinical training. This study aimed to clarify the relationship between nursing skill achievement at graduation and generic skills among nursing students.

Methods:

The participants were 64 third-year nursing students from College A who consented to participate. Nursing skill achievement was assessed through self-evaluation of 51 nursing skills based on the “Nursing Education Skill Items and Graduation Achievement Levels” (2019). Generic skills were measured using the PROG Test®, which evaluates six literacy items and nine competency items. Participants were classified into a high-achievement group ($\geq 80\%$) and a low-achievement group ($< 80\%$) based on nursing skill achievement. Associations between nursing skill achievement and generic skills were analyzed using Fisher’s exact test.

Results:

The median achievement rate for the 51 nursing skills was 68.0%. The proportion of students with a high level of the competency item “self-efficacy” was significantly higher in the high-achievement group than in the low-achievement group ($p = 0.021$). No significant association was found between nursing skill achievement and literacy skills.

Conclusion:

Nursing skill achievement at graduation was associated with self-efficacy, a component of generic skills. These findings suggest that nursing skills education should include not only technical instruction but also psychological and educational support that encourages students to engage proactively in learning despite difficulties.

Keywords: Nursing students; Nursing skills; Generic skills; Competency; Self-efficacy

教育信念のアンラーンを成立させる要件と手続きの構造化 —授業等の運営に着目して—

宮越 浩子

富山福祉短期大学幼児教育学科

(2026.3.4受理)

要旨

本稿は、養成以前の経験に根差して形成された教育信念が、暗黙の型や前提（枠組み）として保持されやすく、更新されないまま維持されることで、変化に合わない保育・教育の再生産につながるおそれがあるという課題を踏まえ、教育信念のアンラーンを授業・研修等（以下、授業等）で安定的に成立させるための実践設計上の論点を整理することを目的とする。保育者・教員養成および教師教育に関する先行研究を「信念の再検討が成立する条件」という観点から横断的に参照し、心理的安全性・外化・批判的検討の3条件を分析上の枠組みとして論点を整理した。さらに、その成立を授業者の属人的力量や場の雰囲気委ねないために、3条件を実践設計上の要件として捉え直し、その成立と接続を授業等の運営に組み込む手続きを、3要件と具体的手続きの対応関係として構造化した。これにより、外化から前提吟味へ移行する学習過程を支える設計・運営上の論点を示した。なお、本稿の整理は、分析上の枠組みの設定に依存する点を限界とする。

キーワード：教育信念、アンラーン、教師教育、保育者養成

1. はじめに

中央教育審議会答申（以下、中教審第228号）は、急激に変化する時代の中で、教師が養成段階で得た知識・技能のみに依拠するのではなく、教職生涯を通じて継続的に学び続ける必要性を示している^{文献1)}。また、厚生労働省「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」も、保育士に求められる専門性が時代とともに高度化することを踏まえ、保育士が生涯にわたり学び続ける専門職であることを示している^{文献2)}。

一方、保育職・教職を志す学生が抱く「保育者・教師としての在り方」には、幼少期から現在に至る経験を通して形成された前提（枠組み）が影響すると考えられる。吉澤・成田は、被養育・被保育体験が大学生の幼児への関わりに投影される側面を示している^{文献3)}。また、村上は、生育歴に由来する「人としての価値観」という強固な枠組みの上に学校経験が加わることで指導観が構築されることを論じている^{文献4)}。

急激に変化する社会において、こうした前提（枠組み）に支えられた教育信念を再検討しないまま維持することは、時代の変化に合わない保育・教育の再生産につながるおそれがある。太田は、教育経験を通して形成された教育観と入職後の教育観との関連が指摘されている点を踏まえ、

学校経験と養成教育の接続に着目する必要性を示唆している^{文献5)}。さらに、中教審第240号は、これまでの教育の単なる再生産に陥るのではなく、教職志願者の「授業観・学習観」の転換を図る必要性を指摘している^{文献6)}。

こうした議論を踏まえると、養成段階において自己の考えのベースにある価値観や前提（枠組み）を見つめ直し、社会の変化に合わせてそれらをつくりかえていく力を育むことが求められる。また、そのようなアンラーンの機会は養成段階に限らず、現職保育者・教員を対象としたリカレント教育としても提供される必要がある。したがって、保育者・教員を養成する高等教育機関には、アンラーンの機会を体系的に設計・提供する役割が期待される。この役割を果たすことは、それぞれが目指す保育者・教師像の明確化や、在りたい姿に向かう自己実現の過程の支援にもつながると考える。

以上の問題意識から、本稿では、教育信念のアンラーンを授業・研修等（以下、授業等）において安定的に成立させるための実践設計上の論点を整理する。

2. 研究方法

2.1 研究目的

本稿の目的は、教育信念のアンラーンを授業等において安定的に成立させるために、先行研究を踏まえて、その成立を支える条件と実践設計上の論点を整理することである。具体的には、保育者・教員養成および教師教育に関する先行研究を「信念の再検討が成立する条件」という観点から横断的に参照し、アンラーンの成立を支える条件を実践設計上の要件として捉え直したうえで、授業等の運営に組み込む手続きを検討する。

2.2 対象文献の選定方法と検討の観点

本節では、対象文献の選定方法と検討の観点を述べる。文献検索にあたっては、国内の学術論文を中心にCiNii ResearchおよびJ-STAGEを用いた。検索キーワードは「アンラーン」「教育観」「教育信念」「信念変容」「省察（リフレクション）」「心理的安全性」「対話」「メンタリング」「コーチング」「自己対話」等を中心に、適宜組み合わせで検索した。

採択に際しては、①保育者・教員養成および教師教育に関わる研究であること、②教育信念の形成・維持・更新、または更新を支える学習過程・条件に関する知見を含むこと、③査読付き論文を優先すること、を基本方針とした。必要に応じて隣接領域の文献も参照した。加えて、主要論文の引用・参考文献を追跡し、議論の基盤となる文献および概念整理に資する文献を補った。

また、採択文献の検討にあたっては、教育信念の再検討を支える条件を捉える観点として、対人リスクの低減、経験や前提（枠組み）の検討可能化、前提（枠組み）そのものへの問い直しに着目して文献を精査した。なお、本稿で用いる「心理的安全性」「外化」「批判的検討」の3条件は、先行研究に散在する論点を「信念の再検討が成立する条件」という観点から整理するための分析上の枠組みである。したがって、本稿の整理はこの枠組みに照らして論点を配列し直すものであり、枠組みの設定に依存する点は、本稿の限界である。

2.3 用語の定義

本稿で用いる主要概念を以下のとおり定義する。以後、本文中では原則として定義の繰り返しを避け、本節を参照する。

(1) アンラーン：佐伯の「まなびほぐし（アンラーン unlearn）」における、「型」として身に付けた「まなびの身体技法（まなび方）」を問い直し、解体し、組み替えるという考え方を概念の出発点とする^{文献7)}。併せて、松尾の「中核的アンラーニング」に着目する。松尾は、道具的な知識・スキル・テクニックのみを入れ替える「表層

的アンラーニング」ではなく、基盤となる考え方や進め方、言い換えれば自分の中で「当たり前」となっているスタイルや前提を変更する高次の学習として「中核的アンラーニング」を位置づけている^{文献8)}。なお、表記は概念として「アンラーン」に統一し、原典で「アンラーニング」とされる箇所は引用の範囲で原典に従う。

(2) 教育信念：保育者・教師がもつ子ども観・保育観・教育観・指導観等、実践の判断や意味づけを方向づける前提的な見方を総称して教育信念と呼ぶ。

(3) 暗黙の型／前提（枠組み）：教育信念のうち、実践に立ち現れるものを「暗黙の型」と呼ぶ。暗黙の型の背後で判断や意味づけを支えるものを「前提（枠組み）」として扱う。必要に応じて、前提（枠組み）を日常語に引き寄せ、「思い込みや決めつけ、ならびに自分が大切にしているもの」と表記する。

(4) 心理的安全性：対人リスクが低減され、学習者が自己の発言や試行を自ら許容できる状態を指す。

(5) 外化：経験や暗黙の型が検討可能な形で表現され、他者と共有されつつ、見返せる形で残され、再検討できる状態を指す。

(6) 批判的検討：外化された内容に対して「なぜそう考えるのか」「その前提はどこから来たのか」を問い、前提（枠組み）そのものを吟味し、必要に応じて問い直す検討の水準を指す。

(7) 対話：自己対話および他者との対話を含み、上記（4）～（6）の成立と相互連関を支える横断的プロセスとして位置づける。

3. 養成段階以前に形成される教育信念とその更新困難性

3.1 養成段階以前の経験と教育信念の形成

佐伯は、人は生まれ落ちた瞬間から特定の「世界」に投げ込まれ、その世界固有の「型」を身に付けながら生きる「わざ」を獲得する一方で、同時にある種の「思考停止」も身に付けてしまうと指摘する。こうした「型」は適応を支える反面、固定化すれば人間としての成長や発展の可能性を閉ざしうる。なかでも「学校教育」への過剰適応は、私たちがいつのまにか身に付けてしまう「まなびの型」の最たるものとして挙げられている^{文献7)}。

吉澤・成田は、被養育・被保育体験が大学生の幼児への関わりに投影される側面があること、また養育者より保育者の方が関わりのモデルとして

近い可能性を示している^{文献3)}。

さらに村上は、自身が受けた、あるいは見聞きした指導の再生産が無条件に生じやすいとされてきた議論を踏まえつつ、被指導経験が現在の指導観に影響する際には、経験の評価そのものよりも用いられた手法（指導法）の是非判断が強く作用し、その判断を支える基盤として、生育歴に由来する「人としての価値観」が強固な枠組みとして機能することを示している^{文献4)}。

以上を踏まえると、養成段階以前の経験を通して形成された「型」や価値観は、その後の学びの受け止め方や出来事の意味づけを方向づける前提（枠組み）となりやすく、養成教育においても更新が容易ではない可能性がある。したがって、養成教育では、学校経験に加え、生育歴に由来する価値観に支えられた前提（枠組み）も含めて、学習者が保持している教育信念をいかに受け止め、養成段階で修得すべき教育内容へと接続するかが課題となる。

3.2 学校経験と養成教育の接続における課題

本節では、養成段階以前の経験のうち学校経験に焦点を当て、学校経験と養成教育の接続における課題を整理する。

太田は、ローティの「観察による徒弟制」の枠組みに依拠し、教員志望者の過去の学校経験にいかなる教師の予期的社会化作用が潜んでいるのかを検討したうえで、先行研究が示す「過去の学校経験で形成された教育観が入職後も強く影響する」という知見に照らし、養成教育が教育観・教職観を一変させる効果を持ち得ていない可能性を示唆している。さらに、学校教育を通じて生成された教育観が養成段階の学びに影響することを踏まえ、学校経験と養成教育の接続に着目すべきだと問題提起している^{文献5)}。

次に、太田が指摘するような「転換が生じにくい」状況を、松尾による学習タイプの類型に照らして捉える。松尾は、アンラーニングを、新しい知識・スキルの獲得と既存の知識・スキルの棄却が同時に伴う「アップデート（入れ替え）型」として位置づける一方で、新しい知識・スキルの獲得も棄却も生じていない状態を「現状維持型」と名付けている。また、自分の知識・スキルが最善であると思い込んでいる場合には「現状維持型」に該当し、特定の考え方や行動をとり続けることは一種の「過剰学習」だと述べている^{文献8)}。この類型に照らすと、学校教育を通じて身に付けた「まなびの型」を相対化しないまま保持している状態は、「現状維持型」に近い学習状態として捉

えられる。

こうした背景として、中教審第228号は、学校教育が「正解（知識）の暗記」の比重を相対的に大きくし、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するための、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分になされていない可能性を指摘している。また、学校生活において「みんなで同じことを、同じように」を過度に求める面が「同調圧力」を生み、社会の多様化が進む中で画一的・同調主義的な学校文化が顕在化しやすくなったことにも言及している^{文献1)}。

以上より、学校教育の中で最善だとみなされ維持され続けてきた「型」や学校文化と、今日求められる学びの在り方との間に不整合が生じうる。この不整合を乗り越えるためには、保育者・教員が保持している教育信念を再検討し、必要に応じて更新していく学習過程、すなわち教育信念のアンラーンが求められる。

では、教育信念のアンラーンを授業等の場でどのように成立させるのか。次章では、この問いへの手がかりとして、信念の再検討が成立する共通条件に着目する。

4. アンラーンを可能にする共通条件

前章までに見てきたように、教育信念は学校経験に根差した「型」として強く保持されやすく、養成教育においてもアンラーンが十分に促進されにくいことが示唆される。そこで本章では、2.2で示した分析上の枠組みに照らし、保育者・教員養成および教師教育に関する先行研究を「信念の再検討が成立する条件」に着目して横断的に検討する。以下では、対人リスクを低減し発言や試行を可能にする条件を心理的安全性、経験や前提（枠組み）を検討可能な形にする条件を外化、前提（枠組み）そのものを問い直す条件を批判的検討として扱い、記述の便宜上この順で論じる。なお、対話については、各条件の検討の中で適宜言及する。

4.1 心理的安全性

高木は、「まなびほぐし」を、いったん編み上げられた知が解体されつつ、不安定に揺らぎながら新しいものへと変化していく過程そのものに焦点をあわせる学習として捉えている。その際、「混乱」「戸惑い」「躊躇」「食い違い」「対立」といった「揺らぎ」に肯定的な可能性を見出し、既存の知が解体されて生じる不安定状態を、学びの阻害要因としては捉えない点に特徴がある。もっとも高木は、ゴールに向かう「学び」を否定し、それ

をすべて「まなびほぐし」によって置き換えようとする立場ではない^{文献7)}。

こうした「揺らぎ」を学びの契機として生かすためには、迷いや不確かさを含む経験を、抑制せずに表明できることが前提となる。しかし、それらを表明することは他者からの否定や評価低下への懸念を伴いやすく、対人リスクとして顕在化しやすい。したがって、発言や試行が抑制されずに行われるためには、対人リスクを低減する心理的安全性が基盤条件として重要になる。

甲谷らは、心理的安全性が、不確実性と複雑性が高まる状況下において、とりわけ力関係の不均衡が存在する文脈で重要性を増してきたことを指摘している^{文献9)}。養成教育では、指導者が評価者を兼ねる場合があるという構造から立場の非対称性が生じやすく、揺らぎを伴う学びを成立させる基盤条件として心理的安全性を位置づける意義は大きい。

さらに、甲谷らは、心理的安全性向上に向けた介入研究の整理を通して、主要な6つのテーマとして「介入手法への参加度合い」「チームアプローチの必要性」「介入対象のコンテキストとの適合」「介入中のコミュニケーションの構造化・規範化」「第三者（伴走者、ファシリテーター）の意義」「介入前（もしくは介入初期）の心理的安全性スコアに対する認識」を挙げている。これらは、心理的安全性を個人の態度や性格特性、あるいは場の雰囲気單純に帰着させるのではなく、集団全体の参加を前提とした設計と、文脈に適合した介入、およびコミュニケーションの構造化・規範化を通して成立を支えるべき課題であることを示している。

また、その運用を支える要素として、第三者（伴走者、ファシリテーター）がコミュニケーションを修正・調整・促進することの有効性も論点となる。養成教育においてアンラーンを目指す授業を構想する際にも、学習内容のみならず、学びが生起する条件をどのように整えるかが問われる。

4.2 外化

4.1で述べた心理的安全性は、揺らぎを含む迷いや不確かさの表明を可能にするための基盤条件である。しかし、心理的安全性のみで信念の再検討が自動的に生じるわけではなく、経験を検討可能な対象として取り上げ、前提吟味に向けた材料を整える条件が必要となる。本節ではこの条件に関わる論点を外化として扱う。

谷塚らは、先行研究で挙げられたeポートフォリオの本質的要件を踏まえて教職eポートフォリ

オを開発し、教育実習後の学生を対象とした調査を通して、その効果を検討している。結果として、自己課題の明確化、目指す教師像の再確認、自己評価の反復を通じた成長実感、他者コメントによる新たな視点の獲得などが示されている^{文献10)}。ここで重要なのは、経験を個人の内側に留めず、ポートフォリオとして記述・蓄積し、観点別自己評価を通して経験の見えにくい側面にも焦点を当てることによって、経験が対象化されやすくなる点である。

また、観点別自己評価によって課題を見出したつもりになっていた場合でも、他者のコメントによって新たな課題を見つけたり、課題解決に向けたアプローチの手がかりを得たりしていることが報告されている。こうした点から、経験が他者と共有されることによって、前提吟味に向けた比較・照合が可能となることが示唆される。

さらに、谷塚らは、教職eポートフォリオの作成が、学生が自らの目指す教師像を明確にした上で資質・能力を振り返り、目指す教師像と照らし合わせる営みを支えることを示している。このことから、ディプロマ・ポリシーや採用側の「求める教員像」といった外在的基準のみならず、学生一人ひとりが当事者として目指す教師像を可視化し、後に見直しうる形で保持するうえでも、外化の仕組みが有効に働くことがうかがえる。

以上のことから、外化を通して経験が検討可能な対象となることにより、前提吟味に向けた材料が整えられることが示唆される。ただし、それ自体が前提（枠組み）そのものへの問い直しを保証するわけではない。したがって、外化された経験や前提（枠組み）をどのように吟味し、前提（枠組み）そのものを問い直すかという点は、批判的検討という別の条件を要する。次節では、この批判的検討について論じる。

4.3 批判的検討

4.2で述べたように、外化により前提吟味に向けた材料が整う。しかし、外化が事実や現象の確認、是非の判断に留まる場合、それらに対する意味づけは既存の前提（枠組み）の中で完結しうる。したがって、信念の再検討をアンラーンへ接続するためには、判断を支える前提（枠組み）そのものを取り上げ、吟味し、必要に応じて問い直す批判的検討が必要となる。

坂田は、私たちの行為や考えが、それまでに築いてきた前提によってもたらされていることを踏まえ、前提を疑うことにリフレクションの意義があると述べる。すなわちリフレクションとは、自

身の行為を規定する内面的で暗黙的な知識や技術、感受性・価値観といった要素に焦点を当て、その内容を吟味することであるとしている^{文献11)}。なお、ここでいう「前提」は、本稿の用語では前提（枠組み）に相当する。このように、実践を支える暗黙の枠組みへと問いを向ける視点は、驚きや困惑を契機に枠組みを捉え直し、新たな行為へとつなげていく省察の過程を論じた久保田によるショーンの議論の整理^{文献12)}とも整合的である。

この点に関連して、教師教育における「省察」概念が定着する過程を整理した田中は、1998年当時に「教師としてだけでなく、一個の人間としてのあり方までも問い直す省察」が提起されていたことを明らかにしている^{文献13)}。一方で高野は、現代の教師教育改革が即時的な実践力を強く求める傾向を強める中で、「省察」概念が表層的に留まっている可能性を指摘している。また、ショーンによる所論の曖昧性にも触れ、日本で広まった「省察」概念が限定的な性質を拭えないおそれがあることを問題として提起している^{文献14)}。したがって本稿では、一般的な「省察」の広い用法とは区別して、前提（枠組み）そのものを問い直す検討の水準を、批判的検討として位置づける。

さらに、変容的学習論をめぐる正木は、「痛み」を学習過程で生じる心理的な動揺や葛藤として位置づけたうえで、経験を語る行為がその自覚を促すことを論じている。また、教育者が学習者とともに、語りを通して経験を物語として外化し、検討可能な形で対象化することによって、学習を支える役割を果たす点に言及している^{文献15)}。ここで重要なのは、「痛み」を抑制することではなく、「痛み」が経験の意味づけ（解釈）の結びつきを意識させる媒介となり、外化と対象化を通してその結びつきを捉え直す営みが重視される点である。この議論は、4.1で扱った「揺らぎ」を阻害要因としてではなく学びの契機として捉える視点とも接続し、「揺らぎ」や「痛み」を外化し対象化して扱うことが、批判的検討の成立を支える条件となる可能性を示唆する。

ただし、ここでいう批判的検討は、無条件に望ましい営みとして一般化するのではなく、前提吟味へ接続する条件を明確化するための分析概念として用いる。批判的検討には、吟味の結果として前提を維持する判断に至る場合も含まれる。

5. 3条件を分析上の枠組みとした既存アプローチの到達点と限界

本章では、第4章で整理した3条件（心理的安

全性・外化・批判的検討）を分析上の枠組みとして、教育信念のアンラーンに関する既存アプローチの到達点と限界を点検する。以下では、養成教育・教師教育における基幹的アプローチと個人による省察を取り上げる。

5.1 養成教育・教師教育における基幹的アプローチの到達点と限界

ここでは、基幹的アプローチとして、伝達・モデル提示・メンタリングを取り上げる。

養成段階において、専門知識や技術を体系的に学ぶことは不可欠であり、明確な説明やモデル提示は、初学者に見通しを与える点で有効である。また、経験者による助言や経験共有は、課題の整理を促し、実践を具体化する道筋を示す。とくに初任期には、こうした支援はメンタリングとして位置づけられ、初任者の学びを支える重要な関わりとなる。ここでいうメンタリングとは、経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助することである^{文献16)}。こうした過程では、語りを通して経験が他者と共有可能な形へ整えられるという点で、外化の契機が生じうる。

しかし、教育信念のアンラーンという観点から見ると、養成教育・教師教育において伝達・モデル提示に比重が置かれる場合、3条件の観点で限界が顕在化しやすい。

このとき、第一に、養成教育を担う教員自身が、自らの学校経験に根差した暗黙の型を判断や意味づけの前提（枠組み）として保持し、学生が学べき内容（何を重視し、何を問いにするか）を更新しないまま伝達してしまう可能性がある。伝達・モデル提示に比重が置かれると、学生の経験や違和感は「正誤」や「理解度」の枠内で処理されやすく、外化が生じてても、その意味づけは既存の枠組みのまま固定化されやすい。その結果、外化が前提（枠組み）そのものを吟味する批判的検討へと展開しにくくなり、教育信念が更新されないまま養成教育の中で再生産されやすいことが示唆される。

第二に、この構造は実習場面にも当てはまる。実習は、出来事を手がかりに自分の判断や関わりを言語化し、他者と共有可能な形へと整える機会、すなわち自分の判断や関わりを外化する機会として重要である。養成教育における授業では自覚されにくかった暗黙の型が、子どもや指導者との相互作用、場の制約、予期せぬ出来事との遭遇を通して可視化され、更新へ向かう契機となるケースも見られる。ただし、その契機が強化へ向かうのか、揺らぎや見直しへ向かうのかは、配属施設の

保育・教育理念や実習指導者の信念に大きく左右される。自己の保育観・教育観と親和的な実践に出会えば、既存の枠組みがより確信を伴って強化されやすい一方、異質性の高い実践に出会う場合には、反発や抵抗を含みつつも、前提吟味へと向かうこともある。

一方で、実習は、外化が前提吟味へ接続しにくくなる側面ももつ。例えば、実習指導者の一言が正解として受け取られ、学生が迷いや別の見方を言語化しにくくなる場面では、心理的安全性が低下し、外化が批判的検討へ移行しにくい。このとき外化は前提吟味ではなく、「求められる振る舞い」の確認や自己正当化へ収束しやすい。

以上より、伝達・モデル提示およびメンタリングは実践の具体化に資する一方で、評価を伴う非対称性や「正解」の固定化（規範化）、さらに配属先の保育・教育理念と指導・評価の運用に左右されやすく、心理的安全性が損なわれれば外化も生じにくい。また、外化が生じた場合であっても、それが前提吟味へ向かう批判的検討に接続するとは限らない。したがって、3条件の成立と接続は、文脈に依存しやすい。

5.2 個人による省察の到達点と限界

本節では、他者との相互作用を介さずに行われる省察を取り上げ、その到達点と限界を整理する。

個人による省察は、経験の意味づけを言語化し、実践改善の手がかりを得る契機となりうるという点で一定の到達点をもつ。

養成教育・教師教育において「省察」は、経験から学びを引き出し、次の実践へとつなげる過程として重視されてきた。しかし、省察は単に振り返ればよいわけではない。例えば、授業経験に対するリフレクションを複数の次元（内容の想起・分析、活動の想起・分析、活用）から捉え、学習成果との関連を検討する観点も示されている^{文献17)}。したがって、省察がアンラーンに接続するかどうかは、何を材料として外化し、どの水準まで前提吟味を促すかという焦点設定に左右される。

個人による省察は他者との相互作用を介さないため、対人リスクを直接には伴わず、心理的安全性の論点は相対的に顕在化しにくい。一方で、個人による省察は前提吟味へと向かうとは限らず、出来事の反復的想起や自己注目にとどまり、反芻に陥ることがある。すなわち、個人による省察が常に批判的検討を保証するわけではない。この点を理解するうえで、反芻（Rumination）と省察（Reflection）を区別する枠組みが参考になる。Rumination-Reflection Questionnaire（以下、

RRQ）の日本語版が高野らによって作成され、両者は同一ではないことが示されている^{文献18)}。この区別を踏まえると、個人での省察が反芻へと傾き、既存の前提（枠組み）を強化する自己正当化の方向へ意味づけが収束する可能性がある。

したがって、アンラーンに接続する省察を成立させるには、経験や判断を外化し検討可能な材料を整えることに加え、外化された内容が前提吟味へ向かう過程を授業等の運営に組み込む必要がある。

以上より、既存アプローチは一定の到達点を有する一方で、心理的安全性・外化・批判的検討の3条件を成立させるだけでなく、それらが外化から前提吟味へと接続する過程を安定して支えるための要件と手続きの対応関係は十分に明示されていない。

6. 共通要件を授業等の運営に組み込む手続きの整理

本章では、第4章で整理した3条件（心理的安全性・外化・批判的検討）を、授業等において安定的に成立させるために、これらを実践設計上の要件として位置づけ、各要件の成立を支える運営上の手続きを整理する。

本稿の新たな観点は、教育信念のアンラーンを「効果的な関わり」や「場の雰囲気」に還元せず、3条件が分断されずに接続する過程を含めて、授業等の運営に組み込む手続きとして記述する点にある。以後、授業等を設計・運営するものを「授業者」、参加するものを「学習者」と表記する。

6.1 課題設定：要件の成立と接続を文脈や偶然性に委ねない

教育信念のアンラーンを目指す授業等では、成果が授業者の属人的力量や、その場の文脈・雰囲気といった偶然性に左右されやすい。特に、単発の効果的な問いや関わりが生じて、それが外化から前提吟味（批判的検討）へ移行する過程を継続的に支えるとは限らない。

このような課題を踏まえ、以下、要件とそれを支える手続きを対応づけて整理する。この操作を「構造化」と呼ぶ。ここでいう構造化には、問いの設計や振り返りの形式に加えて、対話が成立する関係性の条件も手続きとして整えることを含む。

6.2 要件×手続きの整理

表1に、要件A（心理的安全性）・要件B（外化）・要件C（批判的検討）と手続きの対応関係を示す。なお、本節で示す手続きは、筆者が担当し

た授業等における運営上の手立てを抽出・整理したものであり、整理にあたっては対話的支援に関する既存知見^{文献19)}も参照した。以下、要件ごとに手続きの要点を述べる。

要件A（心理的安全性）では、対人リスクの低減を継続的に支えるための手続きを整理する。具体的には、授業者は「～すべき」「これが正解だ」といった規範意識に覆われないよう、自身の思い込みや決めつけを自覚し、判断や評価を持ち込まずに聴く姿勢を授業運営の前提として徹底する。また、学習者についても、思い込みや決めつけをいったん傍に置いて聴く姿勢を育むことを授業設計上のねらいとし、その第一歩として、違和感・拒否感が生じた瞬間を手がかりに無意識の前提（枠組み）に気づけるよう支援する。ここでは、違和感・拒否感の背後にある思い込みや決めつけ、

ならびに自分が大切にしているものに目を向けられるよう働きかける。その際、違和感・拒否感は相手を否定する材料ではなく、自己理解・他者理解を深める起点として扱う。さらに、相手の語りを興味・関心に基づいて聴くことを重視し、どのような発言も否定されず、その思いが受け止められるという安心感が学習集団の中で共有されるようにする。グループ対話の場に心理的安全性を損なう要素が見られる場合には、授業者は安心して聴き合う条件を再確認し、必要に応じて介入する。

要件B（外化）では、経験や暗黙の型を検討可能な形で表現・保持するための手続きを整理する。具体的には、学習者が自己の感情・思考のプロセスに注意を向け、大切にしていることや望み、違和感・迷い・葛藤など多様な心の声を個人記述として言語化する。対話に先立ってこのような外化

表1 共通要件（要件A～C）と各要件の成立を支える手続きの対応

要件・成立状態	各要件の成立を支える手続き
心理的安全性（要件A） 【成立状態】 対人リスクが低減され、 自己の発言や試行を 自ら許容できる。	・授業者は、「～すべき」「これが正解だ」といった規範意識に覆われないよう、自身の思い込みや決めつけを自覚し、判断や評価を持ち込まずに聴く姿勢を授業運営の前提として徹底する。 ・学習者についても、思い込みや決めつけをいったん傍に置いて聴く姿勢を育むことを授業設計上のねらいとし、その第一歩として、違和感・拒否感が生じた瞬間を手がかりに無意識の前提（枠組み）に気づけるよう支援する。ここでは、違和感・拒否感の背後にある思い込みや決めつけ、ならびに自分が大切にしているものに目を向けられるよう働きかける。その際、違和感・拒否感は相手を否定する材料ではなく、自己理解・他者理解を深める起点として扱う。 ・相手の語りを興味・関心に基づいて聴くことを重視し、どのような発言も否定されず、その思いが受け止められるという安心感が学習集団の中で共有されるようにする。 ・グループ対話の場に心理的安全性を損なう要素が見られる場合には、授業者は安心して聴き合う条件を再確認し、必要に応じて介入する。
外化（要件B） 【成立状態】 経験や暗黙の型が 検討可能な形で表現され、 他者と共有されつつ、 見返せる形で残され、 再検討できる。	・学習者が自己の感情・思考のプロセスに注意を向け、大切にしていることや望み、違和感・迷い・葛藤など多様な心の声を個人記述として言語化する。対話に先立ってこのような外化を行うことにより、他者の意見への安易な同調や迎合を避け、自己の考えをもって対話に臨めるようにする。 ・学習者は、授業終末にも学びを言語化して記録する。授業者は、その記録を通して学習状況を把握し、次の授業設計に活用できる形で保持する。
批判的検討（要件C） 【成立状態】 外化された内容に対して 理由を問い、 前提（枠組み）そのものを 吟味し、必要に応じて 問い直すことができる。	・日常の自己への問いかけが特定のパターンに偏りやすいことを踏まえ、授業者があえて異なる切り口からの問いを投げかけ、学習者が自己内省を深めたうえで他者との意見交流に臨めるよう、準備を整える。 ・対話に先立つ外化を土台に、自分とは異なる視点に触れる機会を設定し、比較を通して共通点と相違点を可視化することで、「相手はなぜそう考えるのか」という他者への問いと同時に「自分はなぜそう考えるのか」という自己への問いを生起させる。その結果、自己の思い込みや決めつけ、ならびに自分が大切にしているものが検討可能な形で明確になり、前提吟味へ接続しやすい状態がつくられる。 ・学習者同士の対話では、相手の考えの背景への興味・関心に基づいて聴くことを重視し、曖昧な言葉や「もっと知りたい」と感じた点に気づいたところで、確認や掘り下げの問いかけを行うことを基本とする。 ・必要に応じて授業者が介入し、そのやりとりを学習集団の学びに還元できる形で学習資源化する。その際、学習者一人ひとりが自己内省へ接続できるよう、問いと応答のやりとりをあえて公開的に扱う。

を行うことにより、他者の意見への安易な同調や迎合を避け、自己の考えをもって対話に臨めるようにする。また、学習者は授業終末にも学びを言語化して記録する。授業者は、その記録を通して学習状況を把握し、次の授業設計に活用できる形で保持する。

要件C（批判的検討）では、外化された内容が前提吟味へ向かうための手続きを整理する。具体的には、日常の自己への問いかけが特定のパターンに偏りやすいことを踏まえ、授業者はあえて異なる切り口からの問いを投げかけ、学習者が自己内省を深めたうえで他者との意見交流に臨めるよう準備を整える。さらに、対話に先立つ外化を土台に、自分とは異なる視点に触れる機会を設定し、比較を通して共通点と相違点を可視化することで、「相手はなぜそう考えるのか」という他者への問いと同時に「自分はなぜそう考えるのか」という自己への問いを生起させる。その結果、自己の思い込みや決めつけ、ならびに自分が大切にしているものが検討可能な形で明確になり、前提（枠組み）の吟味へ接続しやすい状態がつけられる。学習者同士の対話では、相手の考えの背景への興味・関心に基づいて聴くことを重視し、曖昧な言葉や「もっと知りたい」と感じた点に気づいたところで、確認や掘り下げの問いかけを行うことを基本とする。また、必要に応じて授業者が介入し、そのやりとりを学習集団の学びに還元できる形で学習資源化する。その際、学習者一人ひとりが自己内省へ接続できるよう、問いと応答のやりとりをあえて公開的に扱う。

以上の要件は、それぞれ独立した工夫として並置されるものではない。対人リスクの低減によって外化が可能となり、外化された内容があつてはじめて、前提吟味へ向かう批判的検討が成立する。このように、要件A・要件B・要件Cは、学習者にとって段階的に接続される過程として設計される必要がある。さらに、こうした手続きを積み重ねることにより、授業等における対話は、学習者に「自分はなぜそう考えるのか」と問い返す契機と問いの型を与え、結果として前提吟味へ向かう自己対話を支える足場となる。

以上より、本稿は、教育信念のアンラーンを支えるには、心理的安全性・外化・批判的検討を個別に扱うのではなく、その成立と接続を授業運営の手続きとして設計する必要があることを示した。

7. まとめと今後の課題

本稿は、教育信念のアンラーンをめぐる保育

者・教員養成および教師教育に関する先行研究を、心理的安全性・外化・批判的検討という3条件の観点から整理し、支援の形式を超えて共有される論点を抽出した。さらに、3条件を実践設計上の要件として位置づけ、外化から前提（枠組み）そのものを吟味する批判的検討へ移行する過程も含めて、授業等の運営として成立させる手続きを整理した（表1）。本稿の到達点は、要件の成立と接続を授業者の属人的力量や場の雰囲気委ねず、実践設計上の論点として明示した点にある。

ただし、授業等の場で要件が成立し、アンラーンが生じたとしても、それが日常の実践における判断や行為の変化として定着するとは限らない。実践の現場では、時間的制約や対人関係の緊張、既存の経験則への依存などにより、暗黙の型に沿った判断が再び自動的に立ち上がりやすいからである。今後は、授業等の場で経験した外化から前提吟味への移行が、授業外の実践場面での判断や行為においてどのように想起され、同様のプロセスとして再び立ち上がりうるのか、またそれを支える実践設計がいかなるものかを検討する必要がある。

たとえば、授業等の場で用いた問いや振り返りの観点を、その場に限らず参照可能な形で保持する仕掛け（振り返り記述の蓄積、問いのプロンプト化等）を整えることに加え、実践場面において、出来事や感情、判断の根拠等を言語化して振り返ることは、外化から前提吟味への移行を再び促す手がかりとなる。また、判断を保留して聴く姿勢は、自己対話と他者との対話の双方に関わる基盤であり、暗黙の型に沿って自動的に立ち上がる判断をいったん停止し、外化と前提吟味を立ち上げる起点となる。こうした基盤と自己に対する問いの質が実践場面でどのように想起・発動し、内在化されていくのかを視野に入れつつ、授業等での学びを日常の実践へとつなぐ支援の在り方を明らかにしていく必要がある。あわせて、提示した要件と手続きが実践においてどの程度成立し、学習者の内的過程や行動変容とどのように関連するかを、量的・質的データを組み合わせて実証的に検討することが求められる。

引用文献

- 1) 中央教育審議会、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（中教審第228号）、2021
- 2) 厚生労働省、保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書、2020

- 3) 吉澤千夏・成田鮎子、幼児期の被養育・被保育体験が養育者・保育者への好感度と自身の幼児への関わりに与える影響、上越教育大学研究紀要第38巻第1号、pp.149-157、2018
- 4) 村上慧、被指導者経験は指導観をいかに規定するのか—自由記述と「語り」の分析から—、明治大学教育会紀要第16号、pp.1-14、2024
- 5) 太田拓紀、教職における予期的社会化過程としての学校経験、教育社会学研究第90集、pp.169-190、2012
- 6) 中央教育審議会、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（中教審第240号）、2022
- 7) 苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎、ワークショップと学び1 まなびを学ぶ、東京大学出版会、2012
- 8) 松尾睦、仕事のアンラーニング—働き方を学びほぐす—、同文館出版、2021
- 9) 甲谷勇平・上田寛・佐藤優介・白坂成功、心理的安全性向上のための実践的介入に向けた知見の整理と今後の展望、産業・組織心理学研究第38巻第2号、pp.193-216、2025
- 10) 谷塚光典・東原義訓・喜多敏博・戸田真志・鈴木克明、教職eポートフォリオの活用による教育実習生の自己評価および相互コメントの効果、日本教育工学会論文誌第39巻第3号、pp.235-248、2015
- 11) 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子、リフレクション入門、学文社、2019
- 12) 久保田祐歌、D・ショーンの「行為の中の省察」とデューイの「反省的思考」、名古屋大学哲学論集特別号、pp.103-117、2021
- 13) 田中里佳、日本における教師の「省察」概念の定着と教師の学習概念の提起—1990年から1998年における論述を中心とした検討—、立教大学教育学科研究年報第64巻、pp.105-119、2021
- 14) 高野貴大、現代の教職理論における「省察(reflection)」概念の批判的考察—ザイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに—、日本教師教育学会年報第27号、pp.98-108、2018
- 15) 正木遥香、相互作用性に着目した変容的学習論の再評価—「痛み」概念の変遷を手がかりに—、中国四国教育学会教育学研究ジャーナル第19巻、pp.11-20、2016
- 16) 脇本健弘・苅宿俊文・八重樫文・望月俊男・酒井俊典・中原淳、初任教师メンタリング支援システムFICAの開発、日本教育工学会論文誌第33巻第3号、pp.209-218、2010
- 17) 大山牧子・畑野快、授業の経験に対するリフレクションと学習成果との関連—大学生を対象としたリフレクション尺度の開発を通して—、日本教育工学会論文誌第47巻第2号、pp.217-228、2023
- 18) 高野慶輔・丹野義、Rumination-Reflection Questionnaire 日本語版作成の試み、パーソナリティ研究第16巻第2号、pp.259-261、2008
- 19) コーチ・エイ、コーチングの基本、日本実業出版社、2009

Structuring the Requirements and Procedures for Facilitating the Unlearning of Educational Beliefs: A Focus on the Management of Classes and Training Sessions

Hiroko MIYAKOSHI

Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science

Abstract

This paper aims to organize practical design issues to stably facilitate the unlearning of educational beliefs within classes and training sessions (hereafter "sessions"). This study addresses the concern that educational beliefs rooted in pre-training experiences are often maintained as implicit models or premises (frameworks); if left un-updated, these beliefs may lead to the reproduction of childcare and education that fail to adapt to changing social contexts. To address this, the study cross-sectionally reviews prior research on early childhood educator and teacher training through the lens of "conditions for the re-examination of beliefs." Issues are organized using an analytical framework consisting of three conditions: psychological safety, externalization, and critical examination. Furthermore, to ensure that the fulfillment of these conditions does not rely solely on the individual instructor's competence or the atmosphere of the learning environment, these three conditions are reframed as requirements for practical design. The study structures the integration of these requirements and their subsequent connections into session management as a corresponding relationship between the three requirements and specific procedures. Consequently, this paper presents design and management issues that support the learning process of transitioning from externalization to the critical examination of premises. Finally, it is noted that the organization presented in this study is limited by its dependence on the specific analytical framework established.

Keywords

educational beliefs, unlearning, teacher education, early childhood educator training

『共創福祉』投稿規定

1. 投稿の資格は富山福祉短期大学の教職員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合にはこの限りではない。共著の場合、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿される論文は未発表のものに限る。ただし、学会において一部発表（投稿）した内容を含むか、学会で発表された複数の論文をまとめたものなどはその限りではない。
3. 論文種別は総説、原著論文、研究報告、実践報告であり、以下のように定義される。
 - ・総説：研究や教育についての動向や解説、また評論などについてまとめたもの。
 - ・原著論文：一研究としてまとまって終結しており、結論や新たな知見が示されている論文である。
また論文内容の一部が学会等で発表（投稿）されていることが望ましい。
 - ・研究報告：一研究の過程での部分的なまとまりで、実施方法、評価方法などの提案、また部分的な結果を示す論文である。
 - ・実践報告：教育方法の改善や、研究を進める上での改善などに関する報告、また短期的な研究・教育の調査に関する報告などにあたる。
4. 査読は原則として編集委員会が指名した2名の査読者によりなされる。
5. 投稿原稿の採否決定および修正は査読の結果をもとに、編集委員会による審査を経て判断する。
6. 本誌に掲載された論文の著作権は富山福祉短期大学に帰属する。
7. 本規程の改正は編集委員会の議を経て、編集委員長の決定により行なわれる。

附則 この規程は平成27年4月1日から施行される。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。紙媒体はA4用紙に1行40字・40行とする。論文投稿時は紙媒体のみ、最終原稿提出時は紙媒体と電子媒体を提出する。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入する。
2. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内とする。
3. 原著論文は原則として、はじめに（序または研究の背景など）、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成する。
4. 原稿は以下の順に書くものとする。
 - [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨（500字程度）、和文キーワード（8語以内）。
 - [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract（450ワード程度）、Keywords（8語以内）。
 - [第3頁以降]
 - 本文：章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに（2.1）、（2.2）のようにして、式の左側に統一する。
 - 表：一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のように書く。
 - 図：図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のように書く。
5. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2) というように項番を付ける。
 - 論文、研究報告等の場合
著書名、表題、雑誌名（学会名）、巻、号、ページ（始—終）、発行年（発表年）
 - 雑誌の場合
著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ（始—終）、発行年
 - 単行本などの場合
著書名、書名、出版名、
 - 出版年編集書の中の一部の場合
著者名、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始—終）、発行所名、発行年
6. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2) のように記述する。
7. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として行わない。

投稿論文チェックリスト

* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿を添付して提出して下さい。
下記項目に従っていない場合は、投稿を受理しないことがあります。

☐	1. 原稿の内容はほかの出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
☐	2. 筆頭著者は富山福祉短期大学教職員である。
☐	3. 倫理的配慮を要する研究はその内容が記載されている。
☐	4. 英文要約は添削を受けている。 <u>チェック・機関名</u>
☐	5. 論文コピーは3件必要であり、2件には筆者名のないものとする。
☐	6. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。 紙媒体はA4用紙に1行40字・40行である。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入している。
☐	7. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内である。
☐	8. 論文は、はじめに(序または研究の背景など)、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成している。
☐	9. 原稿は以下の順に構成している。 [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨(500字以内)、和文キーワード(8語以内)。 [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract(450ワード程度)、Keywords(8語以内)。 [第3頁以降] 本文の章、節の番号は、第1章に当るものは、“1.”第1章第1節に当るものは、“1.1” というように付ける。また、式番号は、章ごとに(2.1), (2.2)のようにして、式の左側に統一する。
☐	10. 表は一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のように書いている。 また、図は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のように書いている。
☐	11. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2)というように項番を付け以下のように記述している。 ・論文、研究報告等の場合 著書名、表題、雑誌名(学会名)、巻、号、ページ(始—終)、発行年(発表年) ・雑誌の場合 著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ(始—終)、発行年 ・単行本などの場合 著書名、書名、出版名、 ・出版年編集書の中の一部の場合 著者名、標題、編集書名(編集者名)、巻、ページ(始—終)、発行所名、発行年
☐	12. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2)のように記述している。

編集委員会

編集委員長 小倉 之子

編集委員 松尾 祐子, 横道 博子, 炭谷 英信
清水 美里, 堺 信貴

共創福祉2025年 第20巻 第2号
Synergetic Welfare Science

2026年（令和8年）3月31日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 (株)タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol.20, No.2, 2025

Contents

Practice Report

- A Study on the Introduction of “Straw Phonation” in Early Childhood Teacher Education
— Toward Vocal Health and Enhanced Expressiveness in Singing —
.....*Yuki TAKAHASHI* 1
- The Educational Significance of Nursery School Observation as Experiential Learning in Preschool
Teacher Training -Focusing on Changes in Students’ Feelings Before and After the Observation-
.....*Misato SHIMIZU* 11
- The Relationship Between Nursing Skill Achievement at Graduation
and Generic Skills in Basic Nursing Education
.....*Michiyo YONEYAMA, Keiko YAMAMOTO, Kinuyo TAKAHASHI* 21

Review

- Structuring the Requirements and Procedures for Facilitating the Unlearning of Educational Beliefs:
A Focus on the Management of Classes and Training Sessions
..... *Hiroko MIYAKOSHI* 31