

目次

No.05

《原著論文》

保育における熱中症対策～モノの表面温度に着目して～  
 ..... 春高 裕美、松本 禎明 1

放課後の子どもを支えるための専門性を探る  
 -放課後児童支援員が実践で感じる支援に有効な要因と課題-  
 ..... 中山 智哉 15

保育者に求められる身体スキルとその育成法の検討  
 -舞踊家の教育プログラムを応用した教育実践の試みを通して-  
 ..... 白澤 舞 39

《研究ノート》

中国の公費による教員養成  
 -地方の教育系大学の指定養成を中心に-  
 ..... 木山 徹哉 59

「こども学研究」論文投稿規約 ..... 84

2022

こども学研究 The Journal of Child Studies 2022

こども学研究  
The Journal of Child Studies

No.05



2022

長野県立大学

---

## 保育における熱中症対策～モノの表面温度に着目して～

Heat stroke measures in childcare

Focus to the surface temperature

春高 裕美

Hiromi HARUTAKA<sup>1</sup>

松本 禎明

Yoshiaki MATSUMOTO<sup>2</sup>

---

### 要約：

本研究は、今後、保育現場における熱中症対策の基礎資料を得ることを目的として、暑熱環境下での保育活動について、暑さ指数（Wet Bulb Globe Temperature WBGT）だけでなく輻射熱を考慮した活動の判断が必要であると考え、モノの表面温度に着目して観測を行った。その結果、WBGTと運動指針から導き出された判定が運動可能な判定であったとしても、実際のモノの表面温度は80℃を上回っていることが明らかとなり、暑熱環境下の屋外での活動については慎重にかつ複数の指標から総合的に検討していくことが求められる。

---

キーワード：熱中症 表面温度 輻射熱 WBGT 運動指針

Keywords：Heat stroke measures surface temperature radiant heat WBGT  
movement guidelines

---

<sup>1</sup>長野県立大学 健康発達学部 こども学科 准教授

The University of Nagano, Faculty of Health and Human Development

<sup>2</sup>九州女子短期大学 専攻科子ども健康学専攻 教授

Advanced course of child care and education at Kyushu Women's Junior College

## 1. 問題と目的

### (1) 問題の背景

近年の異常気象は誰しもが周知の事実であり、2021年5月から9月の全国における熱中症による救急搬送人員の累計は47,877人であった（総務省消防庁，2021）。また、独立行政法人日本スポーツ振興センター学校事故検索データベース上に公開されている2006年から2018年までの学校管理下における熱中症死亡者数は25人にも上る（独立行政法人日本スポーツ振興センター，2022）。多くは高校生の部活動中の事故である。熱中症は予防できる病態であるが依然として搬送件数は多く、死亡事故も発生している。

そのような中、2021年、福岡県中間市において保育時間中に通園バスの中で熱中症により幼い命が奪われる痛ましい事故が発生した。本事故から遡ること14年前、同県下において保育時間中に園外保育に使用した園バスの中で熱中症の死亡事故が起きている。事故は同様の状況下で繰り返されてしまった。

保育時間中の熱中症による事故は福岡県だけでなく、2005年埼玉県上尾市においても園内の絵本棚の中で熱中症による死亡事故が発生している。保育現場だけではなく、2018年には愛知県豊田市において小学1年生の男児が校外学習から帰校した後、意識消失し熱中症により死亡している。熱中症は暑熱環境下で起こる身体適応の障害であり、体熱の産生と放散のバランスが崩れることで発生する病態である。特に小児は熱中症を発症しやすい身体特性をもっている（植松2019）。また、重症の熱中症は中枢神経障害を含む多臓器不全で死に至ることもある。

環境省と気象庁は暑さ指数（Wet Bulb Globe Temperature WBGT）に基づき、国民の熱中症予防行動を効果的に促す「熱中症警戒アラート」を2021年度から全国で運用を開始した。熱中症の議論でよく使用されているのはこのWBGTという指標である。WBGTとは暑さ指数といわれ、気温、湿度、輻射熱（日差し他）等から成る熱中症の危険性を示す国際指標である。

ここで熱中症に関する先行研究を概観すると、WBGTもしくは外気温に関連した環境要因に焦点を当てた研究が多い。医学分野においては、地方都市における熱中症搬送と気象条件の分析が多く、いずれもWBGTを用いた解析が行なわれていた（古賀2021，福岡市保健環境研究所2021，2020，2019，松本他2018，上野他2021，伊藤他2019）。また、運動中の熱中症発生の実態を調査した研究（江川他2016）や救急指定病院を対象とした熱中症発生即時登録全国調査（八木2019）などの研究がみられる。

一方、保育の分野においては保育中に起きた熱中症による死亡事故の分析（古畑2013、猪熊2011）や、保育所に通う幼児及び保育士を対象とした熱中症リスクの体内水分収支モデルを用いた研究（小林2021）、暑さ指数モニタリングシステム活用による熱中症予防のガイドライン策定の研究（大高2020）が散見された。事故分析以外の研究は、WBGTの活用やモニタリングシステムによる環境測定の推奨がなされていた。

WBGTだけでなく輻射熱に着目した研究は、WBGTの測定範囲の問題点に言及し着衣の種類や体格など『個人レベルのWBGT』に焦点をあてた研究（島崎他2022）や、太陽輻射下での頭部保護に関する研究（寄本他2019）がみられるが、いずれも成人を対象とした研究である。

前述の小学生の死亡事例では、校外学習から帰校後、わずか15分で心肺蘇生が必要な状態になっている（豊田市立小学校児童死亡事故に係る調査委員会2019）。これは、教室にエアコンを設置していなかったとか、担任教諭の経験不足であったとか、そういう議論だけでは再発防止にはならないのではないかと考えた。むしろ、屋外環境は既に熱したフライパンのような状態になっており、そこで小1時間も活動すれば、当然のことながら体調が悪くなってもおかしくない。もっというならば、小児の場合、熱中症に加えて、全身熱傷（やけど）に近いことが人体では起こっているのではないだろうか。特に小児の場合、成人に比して皮膚が薄く、通常の熱傷（やけど）においても重症化しやすい。織田は重症熱中症の治療には広範囲熱傷の初期診療のごとく臓器保護を意識した治療を行うと指摘している（織田2013）。

筆者らは、WBGT（暑さ指数）と熱中症予防運動指針（図1）を基にした対策だけでは、小児の熱中症は防ぐことはできず、輻射熱の発生源であるモノの表面温度に着目して対策を立てる必要があるのではないかと仮定し研究を開始した。

加えて、保育の現場では、2015年開始の子ども・子育て新制度導入後、大都市圏を中心に小規模保育所が増加している。園庭を持たない、もしくは狭い小規模保育所では園外保育（散歩）は避けられない。その立地の特殊性からアスファルトやコンクリート上を散歩のルートに含み、保育には一般公園の遊具を使用し、園所有の遊具だけに注意を払えばよいわけではない。

さらに、この研究に着手して間もなく残念な事故が発生してしまった。静岡県牧之原市において、通園バスの中に取り残された認定こども園の園児が重度の熱中症で亡くなる死亡事故が発生した。熱中症による事故はまたしても繰り返されてしまった。

## (2) 目的

以上の議論を踏まえ本研究では、保育環境に関連性の高い遊具・設備及び備品等の子どもの身近に存在する「モノ」の表面温度について観測を実施し、今後の屋外での保育活動において具体的な熱中症対策を探ることを目的とした。加えて、繰り返される通園バスでの死亡事故をうけ、車中内での温度変化についても計測の対象とした。

### ■運動に関する指針

気温 ※参考	WBGT (暑さ指数)	熱中症予防運動指針	
35℃以上	31℃以上	運動は原則中止	特別の場合以外は運動を中止する。 特に子どもの場合には中止すべき。
31～35℃	28～31℃	嚴重警戒 (激しい運動は中止)	熱中症の危険性が高いので、激しい運動や持久走など、体温が上昇しやすい運動は避ける。 10～20分おきに休憩をとり水分・塩分の補給を行う。 暑さに弱い人※は運動を軽減または中止。
28～31℃	25～28℃	警戒 (積極的に休息)	熱中症の危険が増すので、積極的に休憩をとり適宜、水分・塩分を補給する。 激しい運動では、30分おきくらいに休憩をとる。
24～28℃	21～25℃	注意 (積極的に水分補給)	熱中症による死亡事故が発生する可能性がある。 熱中症の兆候に注意するとともに、運動の合間に積極的に水分・塩分を補給する。
24℃未満	21℃未満	ほぼ安全 (適宜水分補給)	通常は熱中症の危険は小さいが、適宜水分・塩分の補給は必要である。 市民マラソンなどではこの条件でも熱中症が発生するので注意。

※暑さに弱い人：体力の低い人、肥満の人や暑さに慣れていない人など  
(公財) 日本スポーツ協会「スポーツ活動中の熱中症予防ガイドブック」(2019) より

図1 熱中症予防運動指針

## 2. 方法

### (1) 調査対象および方法

#### ①調査対象

屋外での保育を想定した一般公園の遊具やルート上のアスファルトを対象とした。また、物質による表面温度の差を調査するため長野県立大学の構造物も対象とした。加えて9月以降の調査では車中温を対象に加えた。

#### ②測定方法

外気温測定にはT社の黒球式熱中症指数計を用いた。表面温度測定には工業用赤外線測定器2社(O社製・P社製)を用いた。測定は、12時、14時、16時の3検とした。赤外線測定器での測定は、各社連続3回実施し、中央値を採用した。

## (2) 測定場所と時期

- ①一般公園（長野県）すべり台 ベンチ 地表 周辺アスファルト
- ②長野県立大学構造物（長野県） ウッドデッキ 芝生 石畳
- ③乗用車中（長野県）

①と②は2022年7月と9月に測定を実施し、③は2022年9月に測定を実施した。

## (3) 倫理的配慮

調査実施に関しては、本研究は対物測定であり、ヒトを対象とした実験ではないため、一般的な研究の倫理に基づいて実施した。

## 3. 結果

### (1) 一般公園での測定結果

一般公園での測定結果は以下の通りである（表1・表2）。測定日は2022年7月29日（金）と9月13日（火）であり両日ともに天気は晴れであった。地表日陰では31.6℃～33.8℃の比較的安定した表面温度を得た。一方ですべり台やベンチでは80℃を超える表面温度を得た。

表1 一般公園での測定結果（7月29日）

7月29日（金）		12時		14時		16時	
天気	晴れ	気温	32.9℃	気温	33.3℃	気温	30.4℃
		WBGT	28.4℃	WBGT	28.3℃	WBGT	28.0℃
		湿度	52.70%	湿度	58.10%	湿度	78.40%
地表	日向	50.7	51.0	50.5	52.9	43.3	45.0
	日陰	33.8	33.8	33.4	32.3	32.9	31.6
すべり台		77.6	<b>88.1</b>	71.6	<b>81.6</b>	33.4	36.3
ベンチ		73.4	<b>80.5</b>	70.0	75.1	48.6	49.5
周辺アスファルト		71.0	73.0	70.0	75.8	58.5	64.6
測定機種		O社製	P社製	O社製	P社製	O社製	P社製

表2 一般公園での測定結果（9月13日）

9月13日（火）		12時10分		14時10分		16時10分	
天気	晴れ	気温	32.5℃	気温	32.2℃	気温	29.8℃
		WBGT	26.4℃	WBGT	26.2℃	WBGT	24.9℃
		湿度	43.20%	湿度	50.40%	湿度	55.60%
地表	日向	42.8	50.7	35.9	38.3	33.0	32.4
	日陰	27.5	26.3	27.4	25.8	28.2	26.7
すべり台		66.6	75.8	50.0	53.5	27.5	28.2
ベンチ		59.7	65.2	50.2	59.2	30.4	32.2
周辺アスファルト		51.8	56.1	53.2	58.1	45.5	48.5
測定機種		O社製	P社製	O社製	P社製	O社製	P社製



図2 一般公園のすべり台

## （2）長野県立大学での測定結果

大学での測定結果は以下の通りである（表3・表4）。測定日は2022年7月29日（金）と9月13日（火）で天気は晴れであった。前述の一般公園から直線距離で150mを測定者が徒歩で移動し、ほぼ同時刻の測定値を得た。また、測定順が観測データに影響しないかを確認するため、9月13日は測定順序を入れ替えて観測した。気象条件はほぼ同じでありながら、公園と大学構内では気温・湿度ともに差がみられ

た。大学のウッドデッキ日向では80℃を超える表面温度を観測した。なお、16時のウッドデッキは地球の自転に伴い、全面日陰であった。

表3 大学での測定結果（7月29日）

7月29日（金）		12時10分		14時10分		16時10分	
天気	晴れ	気温	35.6℃	気温	36.5℃	気温	32.0℃
		WBGT	29.1℃	WBGT	29.5℃	WBGT	28.4℃
		湿度	41.10%	湿度	47.40%	湿度	60.50%
ウッド デッキ	日向	66.0	76.9	73.3	<b>88.2</b>	35.0	36.6
	日陰	35.5	39.5	38.2	39.6	33.3	34.8
芝	日向	47.9	48.0	46.6	56.6	38.3	41.8
	日陰	32.1	33.7	34.9	37.4	31.7	33.8
石畳	日向	53.3	59.9	56.7	63.4	46.4	51.6
	日陰	39.3	46.3	38.7	41.0	36.1	38.9
測定機種		O社製	P社製	O社製	P社製	O社製	P社製

表4 大学での測定結果（9月13日）

9月13日（火）		12時		14時		16時	
天気	晴れ	気温	34.3℃	気温	35.2℃	気温	29.8℃
		WBGT	26.7℃	WBGT	27.8℃	WBGT	24.9℃
		湿度	38.40%	湿度	39.60%	湿度	55.60%
ウッド デッキ	日向	61.9	68.9	61.1	63.3	33.8	35.3
	日陰	42.3	42.4	37.3	36.8	32.0	33.5
芝	日向	45.7	50.2	44.2	47.9	32.5	33.2
	日陰	30.6	31.2	32.3	31.6	28.7	29.9
石畳	日向	47.9	52.9	45.9	48.2	35.8	38.0
	日陰	35.8	35.4	37.7	37.7	34.9	36.6
測定機種		O社製	P社製	O社製	P社製	O社製	P社製



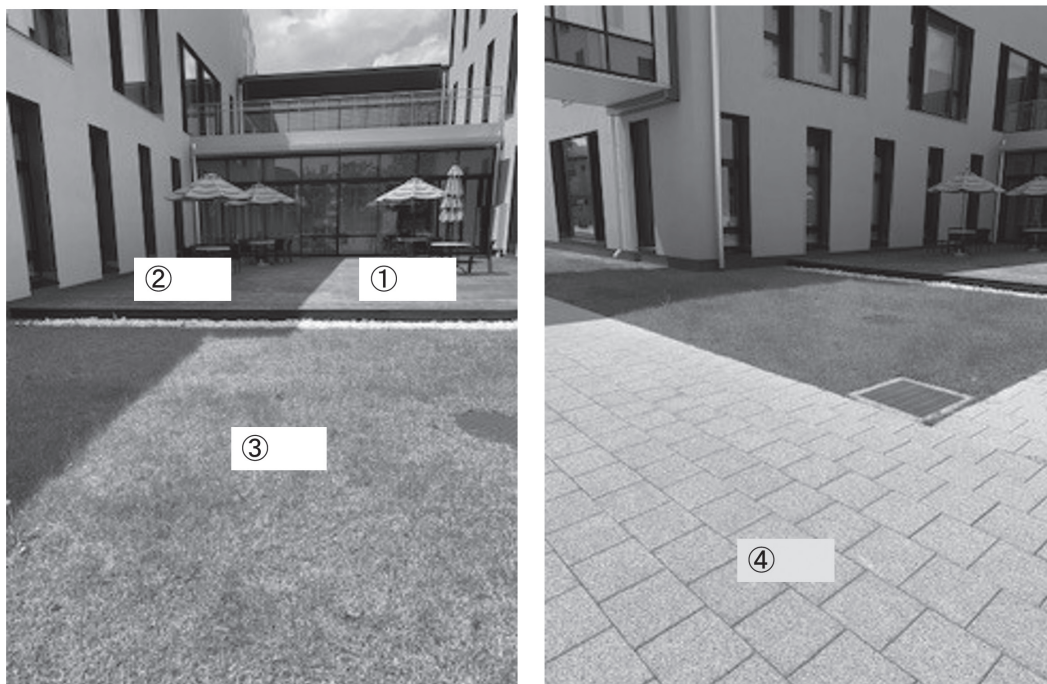


図3 大学での測定環境

### (3) 車中の測定結果

当初計画には入っていなかったため、2022年7月のデータはない。2022年9月のデータは表5の通りである。車中の温度は正午には42℃を超え、14時においては熱中症指数計で上限限界値を超え測定不能であった。ダッシュボード上は70℃を上回る状態であった。

表5 車中内の測定結果（9月13日）

9月13日（火）		12時		14時		16時	
天気	晴れ	気温	34.3℃	気温	35.2℃	気温	29.8℃
		WBGT	26.7℃	WBGT	27.8℃	WBGT	24.9℃
		湿度	38.40%	湿度	39.60%	湿度	55.60%
車中環境	気温	42.7℃		50.0℃超測定不能		44.8℃	
	WBGT	32.3℃		50.0℃超測定不能		32.4℃	
	湿度	30.30%		測定不能		25.60%	
運転席	座席	47.1	47.7	53.3	54.5	50.7	49.6
	ハンドル	48.6	51.3	53.1	55.8	54.2	54.6
	ダッシュボード	70.2	70.1	70.7	72.1	58.7	58.2
後部座席	座席	44.9	45.1	50.7	50.8	44.8	43.7
測定機種		O社製	P社製	O社製	P社製	O社製	P社製

#### 4. 考察

##### (1) WBGTと表面温度の落差

表1より7月29日の一般公園の暑さ指数（以下WBGTとする）は28.0℃～28.4℃であり、熱中症予防運動指針（図1）では『嚴重警戒』にあたる。嚴重警戒ではあるが、運動指針によると激しい運動や持久走、体力の低い人は運動を控えるよう求めており、特段、屋外での活動は中止を求めている。しかしながら、この時既にすべり台・ベンチでは80℃を超える表面温度を持っており、12時のすべり台は88.1℃を記録している。図2の写真の通り、このすべり台はどこにでもあるごく一般的なすべり台である。88.1℃はすでに熱傷（やけど）のレベルの表面温度である。人体は70℃ 1秒の熱刺激により熱傷を発症してしまう（Plastic & Reconstructive Surgery HP）。

表2より9月になるとWBGTは24.9℃～26.2℃まで下降し、運動指針は『警戒』のレベルになる。特段、運動の中止を求めている。しかしなお、すべり台やベンチでは65.2℃～75.8℃を記録している。また残暑にも注意が必要であり地表面（日向）では42.8℃・50.7℃を記録している。運動の中止を求めているからといって安心して良いというわけではない。過去、学校で起きた熱中症死亡事例をみても高校3年生の体育の授業中にWBGT27℃であっても死亡事例が発生している（環境省・文部科学省、2021）。WBGTの測定値と運動指針による単純な判断がミスリードしていることになる。このようにWBGTだけを頼りに運動や外遊びの実施につ

いて判断するのは大変危険であることが分かる。

## (2) 同一地域での構造物による差

一般公園と大学は直線距離で150mしか離れていない。しかしながら、外気温約2℃、WBGT約0.7℃、湿度 約-9.3%の差があった。おそらく環境を構成している構造物の素材・材質の差によるものだと考えられる。これは、保育に置き換えると、園外保育・校外学習の目的地（公園等）の環境温度だけでなく行き帰りの道中（アスファルト・コンクリート）による暑熱の影響も考慮しておく必要があると考えられる。豊田市のケースにおいても帰校後わずか15分で心肺蘇生が必要な状態になっている。これは帰校後の学校内の暑熱環境だけに問題であったのではなく、校外学習先とその道中の暑熱環境からの影響も十分に考慮されなければならない。豊田市のケースの場合、校外学習に出発した時点での豊田市の外気温は32.9℃であるが、WBGTも32℃である。これは、調査委員会も輻射熱の影響を指摘している（豊田市立小学校児童死亡事故に係る調査委員会2019）。

冒頭で指摘したように、2015年以降、都市部を中心に園庭を持たない、もしくは狭小の小規模保育所が増えており、このような園では園外保育（散歩）が欠かすことのできない保育活動である。また、小規模保育所の入所児童の多くは、0～2歳児の子どもである。これらの子どもは、身長も低くより地表面に近い状態で保育を受けること、また、皮膚構造もより脆弱であること、体組成における水分量の占める割合が高いことなどから、熱中症を発症しやすく（植松2019）、夏季の保育活動にはより注意が必要である。

## (3) 物質による表面温度の差

大学での測定ではウッドデッキ・石畳・芝生の日向・日陰の表面温度を得た。石畳が最も表面温度が高いのかと予測していたが、予測に反してウッドデッキが最も高温であった。ウッドデッキでは最高で88.2℃の表面温度を記録した。ウッドデッキの表面温度の上昇の要因は、表面塗料（油脂類）もしくは表面色（こげ茶色）の影響があるのではないかと考えられる。

また、この時のWBGTは29.5℃であり運動の指針によると『厳重警戒』のレベルで激しい運動や持久走の中止、体力の低い人は運動を控えるよう求めているレベルである。特段、屋外での活動は中止を求めている。保育現場においてもウッドデッキを所有している園は多い。運動は控えていても、食事をしたり、水遊びをし

たりすることはあるのではないだろうか。また、同一環境であっても芝生の日陰になると表面温度は7月では31.7℃～37.4℃、9月は28.7℃～32.3℃である。保育者にこの知識があれば、屋外での活動では可能な限り『芝生の日陰』を選択するなど対策がとれるのではないかと考えられる。また、公園同様に9月になってWBGTは下降しても変わらずウッドデッキ日向の表面温度は60℃以上あるため残暑にも気を付けたいところである。

#### (4) 車中温度

今回、緊急に測定を追加した車中温度においては、熱中症指数計では『50℃超測定不能』となり正確なデータは得られなかった。しかしながら、ダッシュボードでは70℃を超え、運転席・後部座席ともに43.7℃～54.5℃の表面温度を得た。熱中症指数計でWBGTが測定不能になるほど車中の温度はかなりの高温になることが明らかとなった。通園バスへの取り残しは短時間であっても、子どもの生命に関わる重大事故につながる容易に推測される。2023年度から政府は通園バス内に子ども検知外部通報システム（安全装置）の設置を義務付ける見通しであるが、それと並行して、夏季の車中は計測できないほどの高温になる事実を子どもに関わる全ての大人に周知していく必要があると考えられる。

## 5. まとめ

近年の夏季は異常な高温を示す日数が増えていることから、熱中症は「気温+湿度+輻射熱」と「ヒトの体温調節機構」の複数要因の状況を組み合わせてリスク回避に努める必要がある。すなわち、小児のように体温調節機構が未熟であるとその他の環境要因の影響が中程度でも熱中症を発症する可能性が高い。現在の都市部のヒートアイランド現象によってマンションのような構造物では夜間になっても蓄熱効果が長く続き、エアコンの使用方法によっては輻射熱の影響が続き、子どもの深部体温が下がりきらないまま翌日の登園を迎えるようになると当然熱中症になりやすくなる。また、体温測定はコロナ禍もあって非接触型体温計が頻用されるようになってきているが、これはあくまで表面の温度を測っているに過ぎず、深部体温は反映していない。よって、熱中症対策は、熱中症指数計、気象予報及び表面体温だけに頼っての安易な屋外での活動実施／中止の判断をしてしまうことは危険である。先行研究を概観したところ熱中症指数計による環境測定の推奨がなされていた報告が多かったが、過去の死亡事例をみてもWBGTの観測と運動指針による活動の判断

はミスリードに繋がる可能性がある。今回、本研究で得られたモノの表面温度は熱傷（やけど）の温度に近いものもあった。今後、安全な保育活動を行っていくためには、WBGTだけでなく熱画像（サーモグラフィ）の導入により視覚的に輻射熱を保育者が感じ取れるような具体的な対策が必要なのではないだろうか。

## 6. 今後の課題

今回の研究では、台風や大雨による気象条件の悪化により予定していた観測ができずに夏季のシーズンを終えてしまった。今後は、保育現場での観測や屋外での活動への同行による観測など、保育の実情にあった観測を行っていききたい。

また、機種による測定結果の差があるため、赤外線測定器については測定機器を増やし信頼性の確保に努める必要がある。加えて赤外線測定器だけでなく、熱画像（サーモグラフィ）と無人小型航空機（ドローン）の組み合わせによる「鷹の目」的な環境測定も効果的に取り入れたいと考えている。

### 引用参考文献

- ・総務省消防庁 報道資料「令和3年（5月から9月）の熱中症による救急搬送状況」heatstroke\_geppou\_2021.pdf (fdma.go.jp) (Accessed Aug26, 2022)
- ・独立行政法人日本スポーツ振興センター 学校事故検索データベース 学校事故事例検索データベース (jpnssport.go.jp) (Accessed Oct6, 2022)
- ・朝日新聞 2021年7月31日 朝刊 「園長全員降車、確認せず」
- ・朝日新聞 2007年7月28日 朝刊 「送迎車に放置、園児死亡」
- ・朝日新聞 2005年8月11日 朝刊 「保育所の4歳児、熱中症で？死亡」
- ・朝日新聞 2018年7月18日 朝刊 「校外学習後に小1熱中症死」
- ・植松悟子 特集 季節依存性疾患・病態 子どもの熱中症 東京小児科医会報 2019.7 38(1) pp4-10
- ・環境省HP「熱中症警戒アラート」<https://www.env.go.jp/press/109467.html> (Accessed Aug26, 2022)
- ・環境省HP「熱中症予防情報サイト」<https://www.wbgt.env.go.jp/wbgt.php> (Accessed Aug26, 2022)
- ・古賀康裕 福田祥一 長崎県における熱中症発生と気象との関連性（2020年度）長崎県環境保健研究センター所報 66 pp85-91
- ・福岡市保健環境研究所環境科学課大気担当 福岡市における熱中症救急搬送患者の解析（令和2年）福岡市保健環境研究所報 46 pp104-106 2021
- ・福岡市保健環境研究所環境科学課大気担当 福岡市における熱中症救急搬送患者の解析（令和元年）福岡市保健環境研究所報 45 pp180-182 2020
- ・福岡市保健環境研究所環境科学課大気担当 福岡市における熱中症救急搬送患者の解析（平成30年）

- 福岡市保健環境研究所報 44 pp140-142 2019
- ・松本弘子他 福岡市における熱中症救急搬送と気象条件等との関連  
福岡市保健環境研究所報 43 pp80-83 2018
  - ・上野哲他 政令指定都市の救急搬送データを用いた仕事場を中心とした熱中症の発生場所別分析 労働安全衛生研究 14(2) pp119-128 2021
  - ・伊藤陽里他 京都府・京都市の小児熱中症患者についての実態調査 京都医学会雑誌 66(1) pp49-54 2019
  - ・江川琢也他 夏季の高等学校野球選手権地方大会の熱中症発生の実態 関西臨床スポーツ医・科学研究会誌 25 pp45-47 2016
  - ・八木正晴他 熱中症発生即時登録全国調査報告 Heatstroke FAX 2016・2017  
日本救急医学会雑誌 30(5) pp125-134 2019
  - ・古畑淳 熱中症による園児の死亡と保育士の児童動静把握義務違反の重過失：上尾市立保育所園児熱中症死亡事故の検証 山梨学院大学法学論集 70 pp63-85 2013
  - ・猪熊弘子 死を招いた保育 ひとなる書房 2011
  - ・小林祐也 青木哲 保育所の活動状況に基づく体内水分収支を用いた熱中症リスクの推定 空気調和・衛生工学中部支部学術研究発表会論文集 22 pp69-72 2021
  - ・大高景子他 弘前大学教育学部附属学校園における熱中症予防のための暑さ指数モニタリングシステムの活用と校種別ガイドラインの提案 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 24 pp79-88 2020
  - ・島崎拓則他 Personalized WBGT計を用いた新しい熱中症対策装置の開発  
電子情報通信学会技術研究報告 121(337) pp115-120 2022
  - ・寄本明 出口結衣 太陽輻射下ウオーキング時における頭部保護が水分出納および体温調節機能に及ぼす影響 ウオーキング研究 22 pp3-8 2019
  - ・豊田市立小学校児童死亡事故に係る調査委員会 調査報告書 pp7-12 2019
  - ・日本創傷外科学会HP <https://www.jsswc.or.jp/index.html> (Accessed Oct 14, 2022)
  - ・織田順 災害医療と集中治療 自然災害としての熱中症患者に対する集中治療 ICUとCCU 37(3) pp199-203 2013
  - ・朝日新聞 2022年9月6日 朝刊 「園バスに放置か、女児死亡」
  - ・環境省「熱中症環境保健マニュアル 2022」2022
  - ・Plastic & Reconstructive Surgery HP 「お母さんこんなこと知っていますか」 <http://www.mahoroba.ne.jp/~tsume/vhp/link1.html> (Accessed Oct 14, 2022)
  - ・環境省・文部科学省「学校における熱中症対策ガイドライン作成の手引き」2021年9月
  - ・豊田市立小学校児童死亡事故に係る調査委員会 調査報告書 p19 添付資料19 2019
  - ・植松悟子 特集 季節依存性疾患・病態 子どもの熱中症 東京小児科医会報 2019.7 38(1) pp4-10
  - ・朝日新聞 2022年10月13日 朝刊「降車時の点呼、来春義務化 違反なら業務停止命令 園バス事故」



## 放課後の子どもを支えるための専門性を探る

－放課後児童支援員が実践で感じる支援に有効な要因と課題－

Exploring expertise in supporting children after-school

－Effective factors and Issues for after-school child support staff's felt in practice－

中山 智哉<sup>1</sup>

Tomoya NAKAYAMA

### 要約：

本研究は、放課後児童支援員に求められている専門性をより発揮するための要因について、支援員が育成支援の中で抱く子どもの課題に着目し、そうした課題を助長する要因、またそれらを軽減し乗り越えるために有効な要因を明らかにすることを目的とした。調査は、A市内の支援員18名（15施設）を調査協力者とし、半構造化インタビュー調査を実施、内容分析には、質的記述的研究手法を用いた。結果、【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】【支援スキルの広がり】【職場内環境】【小学校との連携】【保護者との連携】の6つのカテゴリーが生成された。考察では、この6つのカテゴリーの概念図をもとに、支援における有効要因や課題、今後の放課後における支援の質を向上させていくための展開について論じた。

キーワード：放課後児童支援員 専門性の向上 質的研究

Keywords：After-school child support staff Enhancement of expertise  
Qualitative research

<sup>1</sup> 長野県立大学健康発達学部こども学科・准教授

The University of Nagano, Department of Child Development and Education, Associate Professor



## I. 問題と目的

### 1. 問題

小学校以降の子どもの生活や子育てをめぐる課題に対応する施策のひとつに「放課後子ども総合プラン」がある。「放課後子ども総合プラン」は、厚生労働省が所管する「放課後児童クラブ」と文部科学省が所管する「放課後子供教室」の一体的な実施を推進するとともに、小学校の余裕教室や児童館などで、共働き家庭等の小学校に就学している子どもたちに放課後の適切な遊びや生活の場を提供して、安全・安心な居場所を保障することを目的とした事業である。

厚生労働省によると、2021年度、全国の登録児童は過去最高値（1,348,275人）を更新し、その受け皿の量的拡充が急速に進められている中、そこで従事する職員にも高い専門性が求められるようになった。2015年、児童クラブの運営や設備に関して「放課後児童クラブ運営指針」が策定され、研修を受け資格を有した放課後児童支援員(以下、支援員)の配置が義務づけられるようになった。支援員の資格は、保育士や社会福祉士、教員免許などを基礎免許・資格とし、所定の研修を終えた者が認定されることが基本とされる。

しかし現実には、こうした人員確保には困難が生じており、現在の運営基準には、「5年以上の放課後児童健全育成事業従事者」との要件が追加されるなど、保育士や教員免許の基礎免許・資格をもつ者は、支援員全体の49.2%（厚生労働省、2021）しかなく、今後もその割合が増加する見込みは少ない。さらに、基礎免許・資格を持たない支援員は、現在、認定資格研修での24時間という限られた時間の研修受講に留まり、必要最低限の専門的教育しか受けていない状況で育成支援にあっているのが現状である。このような状況の中「社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会（2018）」は、今後の放課後子ども総合プラン事業の方向性として、支援員の専門性を培うための方法を、再検討する必要があることを示している。

このように現在、支援員には高度な専門性が求められるようになってきたものの、それが実践の中で十分に発揮されているのだろうか。これまで実践にあたる支援員の視点からその実態を捉えた研究はまだ少ない。稀少な研究としては、周防ら（2020）が放課後児童クラブの支援効果と課題を検討するために、13名の支援員へのインタビューを行った研究がある。そのなかで放課後児童クラブは、生活習慣の獲得や子ども集団でのかかわりなどに支援効果があること、「社会資源との連携・協働」が支援の向上や支援効果に影響することが示された。一方で、子どもの育成支援に関

して個別支援計画の策定に関する課題、保護者や小学校との連携においても十分な連携が図られていない現状など、必ずしも支援員が求められている専門性が発揮できていない実情も報告されている。しかし同研究は、支援員の専門性が十分に発揮できない要因についてまでは深く掘り下げられていない。

現在、放課後の育成支援においては「他児（職員）への暴力・暴言」「ルールを守れない」「集団行動が困難」「感情のコントロールができない」など、子どもに関する課題が多く、調査で報告されており（歌代ら、2013、丸山、2013、重橋、2018、杉山、2018など）、そこに発達障害や家庭環境が関連していると指摘する研究もある（重橋、2018、小柳津、2019）。

こうしたことから今後、支援員にはますます高度な専門性が必要とされるであろう。しかし、そのためには支援員が子どもの育成支援で抱える困難さに対して、どのような要因が専門性の発揮を阻害しているのか、また専門性を発揮するために有効な要因は何か、それらを明確にしていくことが求められる。

## 2. 目的

以上の議論を踏まえ、本研究では現在支援員に求められている専門性をよりよく発揮するための要因を探ることを目的とした。特に支援員が育成支援の中で抱く子どもの課題に着目し、そうした課題を助長する要因、またそれらを軽減し乗り越えるために有効な要因を明らかにする。また、得られた知見から支援員の専門性向上につなげるために必要な今後の展開（仕組み）を考察することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 調査方法

本研究では、支援員を対象として、半構造化面接（インタビュー）による調査を実施した。支援員に求められる専門性を考える上で、放課後子ども総合プラン事業における支援がどのように為され、支援員がどのような意識の下で子どもの育成支援を行っているのか、また支援を行う上でどのような困難さがあり、そこにどのような要因が影響を及ぼしているのか、支援者の意識の構造を体系的に明らかにしていく必要がある。支援員の意識構造を明らかにする際に、半構造化面接、質的研究法がより妥当で適切な方法と考えた。

また、分析は質的記述的研究手法を用いることとした。質的記述的研究とは、調査協力者の主観的観点からそこで起こっている現象を明らかにするものである。特

に、理論をつくり出すことを目的とせず、研究対象となっている現象を記述することによって、その現象を理解することを第一の目的としている。他の質的研究法と比べ、推論の少ない解釈であり、他者とコンセンサスが容易に得られるような解釈であることが特徴である (Sandelowski, 2013)。

そのため、支援員の意識構造を明らかにし、それをもとに今後の専門性向上のための仕組みを検討する、つまりは関係機関や支援員への還元を目的とした本研究の分析方法として適していると考えた。

## 2. 調査協力者と研究時期

調査は、A市内の放課後子ども総合プラン事業を実施する施設（以下、放課後施設）の支援員を対象に行われた。A市における2022年度社会福祉協議会支援員会役員ブロック長会で、口頭および文書にて本調査の趣旨を説明し協力をお願いをした後、調査に同意・協力をいただける支援員とe-mailや電話で日時を調整し実施した。また筆者がこれまで関わりをもつ支援員に対しては、直接本人に依頼し、同意を得られた支援員に限り実施した。結果、A市内の支援員18名（15施設）にインタビューを実施した（表1）。なお、調査時期は2022年5月～2022年7月であった。

表1 調査協力者の属性

NO	協力者	性別	職歴	職名	基礎資格・免許
1	A氏	女性	15年	放課後児童支援員	なし
2	B氏	女性	11年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
3	C氏	女性	6年	放課後児童支援員	中学校教員免許
4	D氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
5	E氏	女性	10年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
6	F氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
7	G氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
8	H氏	女性	12年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
9	I氏	女性	6年	放課後児童支援員	なし
10	J氏	女性	10年	放課後児童支援員	なし
11	K氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
12	L氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
13	M氏	女性	8年	放課後児童支援員	なし
14	N氏	女性	5年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
15	O氏	女性	10年	放課後児童支援員	幼稚園教諭・保育士
16	P氏	女性	11年	放課後児童支援員	なし
17	Q氏	女性	7年	放課後児童支援員	なし
18	R氏	女性	6年	放課後児童支援員	なし

※職歴については、放課後の支援に携わった総年数であり、放課後児童支援員資格を取得してからの年数ではない。

### 3. インタビュー内容と実施場所

インタビューは自由度の高い半構造化面接法により実施された。まず「子どもとのかかわりで難しく感じることや子どもの課題と感じる事」について質問した。そして、それらに対応するためには、どのような支援や環境が必要であるかについて以下の項目に沿って尋ねた。

- (1) 子どもとの関係形成において意識していること
- (2) 保護者との連携について
- (3) 小学校や関係機関との連携について
- (4) 職場内の環境について
- (5) 放課後施設における支援環境について

実施場所は、インタビューできる場所が施設内にある場合は当該放課後施設内、場所がない場合は長野県立大学内で行った。面接時間は42分～50分で、一人あたりの平均時間は約45分、延べ810分であった。調査協力者の許可を経て、ICレコーダーで面接内容を録音した。

### 4. 分析手順

分析は、本研究の目的に即して、以下の手順で行われた。まず、インタビュー内容から、逐語記録を作成した。次に、内容を本研究の目的に即し、文脈の単位で抽出し、それぞれが表すものをコード化した。抽出したコードの類似点、相違点などその意味内容について検討し、抽象度を上げたサブカテゴリー、カテゴリーを生成した。なお、信頼性と妥当性の確保のために、データ収集および分析過程において、質的研究に精通する研究協力者1名のスーパーヴァイズを受けた。

### 5. 倫理的配慮

調査協力者には、調査当日に再度研究目的、調査内容について説明した。インタビューで語られた内容は、本研究以外には一切使用しないこと、個人情報について取り扱いおよび管理方法、聞き取り内容を録音したものは研究終了時に破棄すること、本研究への協力は自由であること、結果の公表等について説明し、同意確認書に署名をもらった。また、長野県立大学倫理委員会においても承認を受けた〔承認番号：E22-01〕。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 放課後施設における“子どもの課題”

結果では、まず支援員に日頃の育成支援の中で子どもに感じる課題について整理した。

支援員に日頃の育成支援の中で子どもに感じる課題について尋ねた結果、以下のような課題が示された（表2）。

ルールを守れない、未成熟な仲間関係、感情統制の難しさ、暴言・暴力など、子どもの社会性にかかわる事柄について難しさを感じている支援員が多く、また発達障害や家庭環境に関する内容も多くの支援員から課題としてあげられた。上述した先行研究でも、支援員が困難に感じる子どもの課題として「感情のコントロールができない」「他児（職員）への暴力・暴言」「ルールを守れない」「集団行動が困難」など、社会性に関する課題を挙げる研究が多い（歌代ら、2013、丸山、2013、重橋、2018、杉山、2018など）。また、そこに発達障害や家庭環境の関連性を指摘する研究もある（重橋、2018、小柳津、2019）。本研究で示された放課後施設における“子どもの課題”も、支援員全般が困難に感じやすい子どもの課題と同様であることが理解された。

表2 放課後施設における“子どもの課題”

	内容	具体例	n
放課後施設における 子どもの課題	暴言・暴力	多いのは暴言かな。そんなに多くはないですが暴力もそうですね。職員に対しても子ども同士でも。本当にどうしたらよいのか困ります。	15
	反抗的・挑発的	こちらが伝えたことをすぐに受け止めてくれない。必ず反抗というか抵抗してきたり、ときには挑発的なこともあります。	12
	大人への甘え・独占	大人を独占したがる。友だち同士で遊ばず、支援員とばかり遊ぶ子ども達が増えてきたように思います。	5
	未成熟な仲間関係	以前は子ども同士で解決できなようなことも、今は大人が入らないと中々解決しないっていうのがありますね。	12
	ルールを守れない	約束事を守れない、すぐに同じことで注意されてしまう、そういう子どもが増えてきている気がします。	17
	感情統制の難しさ	カーッと なっちゃうと、手がつけれなくなるほど暴れちゃう。思い通りにいかないとすぐにキレちゃう。	14
	共感力のなさ	自己中心的というか、相手の気持ちを考えない、考えられない。そういう子どもの姿が気になりますね。	10
	主体性のなさ	自分たちであそびを広げるってことが少なくなったように思います。あそび方が決まっているものでしか遊ばない。うーん、今はそういう感じですね。	5
	無気力・疲れやすさ	コロナもあって体育館とかで遊べない時期も影響しているのかもしれませんが、今、遊べるようになっても遊びに行かない。疲れるからって。なんか無気力。	4
	発達障害・気になる子	発達障害の子ども、診断はないけど同じようなタイプの子ども、以前よりは増えていますし、やっぱり対応に苦慮していますね。	14
	家庭環境	家庭環境ってやっぱりすごく大きいって思います。配慮が必要な子どもは、やっぱり家庭で寂しい思いやつらい思いをしている子が多いなって感じます。放課後は家庭の様子とかも学校以上にわかることがありますよね。	13

n=人数

## 2. 支援員が実践で感じる支援の有効要因と課題

次に、このような子どもの抱える課題（難しさ）に対して、支援員が実践の中で有効と感じる要因、もしくは課題を助長したり課題解決にとって障害となったりすると感じる事柄について、上述した手続きで分析した結果、【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】【支援スキルの広がり】【職場内環境】【小学校との連携】【保護者との連携】の6つのカテゴリーが生成された（表3～表8）。以下、生成されたカテゴリー【 】, サブカテゴリー〈 〉、と表記する。

### 2-1. 支援環境の課題

1つ目のカテゴリー【支援環境の課題】は、〈物理的環境の課題〉と〈職員体制の課題〉の2つのサブカテゴリーから構成された（表3）。

〈物理的環境の課題〉は、近年の子どもの放課後施設利用人数の増加に伴い、子どもの遊ぶスペースが限られてしまうという課題である。また、活動スペースを確保しようにも、現在の建物を簡単に改修したりできないことに加え、小学校から余裕教室や体育館を借りることが難しい場合もある。さらに、コロナ禍での感染予防の観点から、学年毎に部屋を分けるなどの対応が、たとえば、宿題をするのに専用スペースがなく遊びの場と併用せざる得ない状況になるなど、より子どもの活動の自由度を制限してしまう状況となっている。

また、こうした子どもの活動の自由度の制限は物理的環境だけでなく、〈職員体制の課題〉の側面もある。放課後の現場は、慢性的に支援員等職員の数が足りず、限られた人数で子どもをみるため、活動の範囲が広がると目が届かなくなる恐れがある。さらに職員構成も若い職員や男性が少なく、遊び内容や活動の範囲を限定せざる得ない状況につながっている。加えて支援員の職務内容には事務作業も含まれており、子どもとかかわる時間が限られることも、活動の制限の一つの要因となっているようである。

表3 支援環境の課題

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援環境の課題	物理的環境の課題	利用人数の多さ	登録児童はここ10年くらいで倍以上の人数になっているので、皆が毎日来るわけではないけど、人数が多すぎてできる活動も限られてしまいます。	15
		活動場所の狭さ	とにかく活動場所が狭いというのが一番です。使用できるスペースが限られているので、子どもたちにとっては自由ではないと思います。	15
		活動場所の確保	小学校の体育館とか使いたくても、クラブ活動や対外的な貸し出しとかで使えないことが多いです。児童数は増えるけど使用できる場所は限られている。	14
		コロナ禍での活動制限	コロナが活動を結局制限していますよね…学年分けたり、できる活動が限られたり、おやつ無くなったり…	18
	職員体制の課題	職員の確保	職員が限られているっていうのが…人が足りないんです…だから結局、活動範囲を小さくするしか…	15
		職員の性別・年齢の偏り	若い先生がいると子どもたちの反応が全然違う(笑)、大学生さんとか。あと男性の方が来られても子どもたちの遊びが変わる。ダイナミックになりますね。あそびが広がるというか…	16
		勤務時間の課題	事務作業で子どもとのかかわる時間は制限されます。言い訳って捉えられるかもしれませんが、実際にそうだなって思っています。	10

n=人数

## 2-2. 支援の中での葛藤

2つ目のカテゴリー【支援の中での葛藤】は、〈望む放課後のあり方〉と〈現実の放課後〉の2つのサブカテゴリーから構成された(表4)。

〈望む放課後のあり方〉とは、支援員が子どもにとっての放課後施設の役割について“こうありたい”と感じている思いである。現在の子どもたちは体験が乏しいと感じている支援員が多い。子どもの会話もゲームやYouTubeなど決まった話題が多いこと、遊びも主体的に自分たちで考えて遊ぶことが減ってきていること、友だち関係の作り方などへの懸念である。放課後施設利用が増えている現在において、放課後施設は子どもが主体的に多様な体験のできる場でありたいとの思いがある。また、子どもにとって放課後施設は学校や家庭とはまた違う場であり、子どもたちがより自分がしたいことを自由にして過ごせる場でありたいと感じている。学校での勉強など、緊張のある時間から解放された子どもたちが、放課後施設にきたら「ホッとできる」、そうした場にしたいとの思いが強い。

しかし、〈現実の放課後〉は、子どもたちにとって必ずしも自由な場になっていないとの実感もあるようである。子どもの人数も多さや職員数の問題もあり、どうしても安全を優先した環境設定にならざるを得ない(ある施設では外遊びを禁止するなど)。結果として子どもにとって、窮屈な環境になってしまう。また、安全面への配慮からルールが多くなり、注意することや場合によって叱ることが増えてしま

う。加えて、限られた環境の中で安全に遊ぶための企画や内容を考えることは、支援員のみでは限界があり、いつもパターン化した遊びや活動しかできない空間になってしまう。さらに、支援員個人としては、子どもたちと一緒に、子どもたちが望むような環境（活動の場）や、遊びの内容を実現したいと考えても、これまでの施設の方針などから実現できない場合もある。こうした〈現実の放課後〉が、子どもの課題をさらに助長してしまう可能性も示唆される。

表4 支援の中での葛藤

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援の中での葛藤	望む放課後のあり方	多様な体験のできる場	子どもたちには色々な体験をしてほしいと思います。今の時代っていうか…時代のせいだけではないですが、体験が限られているっていうのは感じます…ゲーム、YouTube…家庭によって本当に違う…	12
		学校とは異なる時間・空間	学校と放課後は違う場ですよ…放課後って学校とも家での時間とも違う子どもの空間であるべきかなって…	10
		ホッとできる場所	学校での緊張があるから、子どもによっても色々…放課後は子どもたちにとってホッとできる場であることが大事だと思っているんですよ…	10
	現実の放課後	安全管理優先	学校での緊張があるから、子どもによっても色々…放課後は子どもたちにとってホッとできる場であることが大事だと思っているんですよ…ただ、職員の人数にも限りがありますので、万が一を考える必要があるんです。	15
		制約のある環境	子どもたちの思いっていうか主体性を大事にして思いはあるんです…ただ、人数が多い…解放できる場所に限りがある…それが放課後の現実だと思います	12
		遊び企画策定と環境の限界	私たちでは限界ありますよね。定期的に子どもたちが楽しめる企画をすることって。そういうことの情報とか、教えてくれる人がいるといいなとは本当に思います。	10
		施設の方針による制約	正直施設の方針や施設長の考え方によって決まっている部分は多いんじゃないですか…支援員個人の考えや思いだけでは行動に移せないって言うか…	4
		ルールの多さと指導的かわり	子どもの人数や大変な子が増えたらルール増やすしかないですよ。結局、口うるさく言うしかないって言う。本当は嫌ですけどね。	8

n=人数

### 2-3. 支援スキルの広がり

3つ目のカテゴリー【支援スキルの広がり】は、〈支援の工夫〉〈実践の中での気づき〉〈支援の停滞〉の3つのサブカテゴリーで構成された（表5）。

〈支援の工夫〉は、支援員が子どもと関係を作る際や、支援が必要な子どもへの対応として工夫している内容である。子どもとの関係形成では、「本気で遊ぶから信用される」「一緒になって遊ぶことで、私たちの言葉が響く感じがする」など、子どもとの遊び相手、遊び仲間の一員に積極的に加わることの重要性を認識している。

また、子どもが問題となるような言動や行動をしたときに、単に叱るだけでなく、



その行為の背景を考えること、子どもの視点にたって捉えることで、行動の意味を把握する視点が必要との認識がある。そして、そのためには日頃から子どもをよく観察することが必要であり、こうした姿勢が子どもを否定的に捉えるだけではないアプローチへとつながっていく。

とはいえ、当然子どもへのかかわりは一人ひとりの違いがあり、個々に応じて対応する必要がある。かつ、子どもによってはルールなどの枠組みを作ることが必要な場合もある。

こうした支援の工夫は、〈実践の中での気づき〉から生まれることが多い。「放課後の仕事に従事し始めてた頃から比べると、現在、かかわり方が変わった」と感じている支援員は多く、その過程として、多様な子どもたちと出会い、子どもたちの育つ姿、変化する姿を目の当たりにすることで自身の行った支援やかかわりの意味や意義を見いだすようである。特にかかわりが難しかった子どもが変化する姿、つまりは支援が成功したと感じる瞬間に、支援の意味ややりがいを実感しやすいようである。また、こうした意識は、さらなるモチベーションへと転換され、支援員としての専門性の向上への意欲にもつながっていく。

しかし一方で、必ずしも支援は上手くいくわけではなく〈支援の停滞〉が起こる場合もある。子どもの育ちや適応への変化は時間がかかることも多く、支援員はその都度、どのような支援方法がよいのか迷い模索する。また、仕事が終わっても頭から離れないなど、疲れや負担感が継続し続けることもある。

こうした支援の成功や停滞の経験は、支援員の精神的なゆとりにも関連するため、子どもへの支援・対応にも大きく影響を与えることが推測される。

表5 支援スキルの広がり

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
支援スキルの広がり	支援の工夫	本気で子どもと遊ぶ	やっぱりこっちも本気になって遊ぶと、子ども達も信用してくれるっていうのかな。それはすごく感じます。	12
		活動・遊びの体験充実	可能な範囲ではあるんですけど、子ども達が喜び活動を取り入れることができるとトラブルが起きにくっていうのはありますよね。	9
		否定的かかわりの制限	叱りつけるような対応をすると、かえってその後荒れてしまうことが多いと思います。結局、他の子どもとか他の支援員が対応することになるんです。	14
		子どもの目線に立つ	子どもの目線に立ってっていうのかな、子どもの立場に立って考えることが支援では本当に必要だと感じています。経験する中で段々とわかってきました。	12
		日頃からの子どもの様子の観察する	日頃から子どもよく観察するようにしています。あれ、今日はちょっと元気ないとか…毎日見ていると、そういうのわかるようになってくるんです。	10
		行為の背景を考える	単に暴れてたとか表面的なところだけで判断するのではなく、その子がどうしてそういう行動を取ったのか、その背景を考えることが重要だと思っています。	8
		一人ひとりに応じた柔軟な対応	結局、子ども一人一人違いますよね。こうしたら大丈夫って方法ってなくて、一人一人にあったかかわり方を見つけるしかないのかなって。	15
		一貫したルールの設定と対応	時には枠組みというか、約束事を決めることも大事だと思います。そしてそれをブレずに続けること。この先生よくてこの先生はダメとかにならないように。	8
	実践の中での気づき	子どもの多様性との出会い	でも結局は子どもから教えてもらうことが多いかなと感じています。子どもが変わっていく姿を見ると、そこから自分も気がつくことが多いなあって…最初は全然今は違うかかわり方をしていたと思います。	10
		支援の成功体験	支援が上手くいった体験っていうのがモチベーションになっていますよね。大変だったけど最後変わったよねっていうのが。この仕事の面白さに気づけた瞬間だった。	10
		よりよい支援への志向	もっと勉強して子ども達にとっていい支援ができないかなって思うようになりました。ゴールがあるわけではないと思いますが、もっといい支援ができないかなって。	8
	支援の停滞	変わらない子どもの姿	どうしたらいいの？って思います。こうしたらすぐに変わるものではないじゃないですか。子どもって。どうしたら変わってくれるのかな。誰か教えてーって(笑)、本当に思いますね…	15
		支援の方向性の迷い	自分たちのかかわり方があってるのがわからないので、そこが本当に迷います。特に変わらないときとか、余計に悪くなって待ったとき。こうしようって思った方法もブレてきちゃうし…	16
		疲労・バーンアウト	仕事が終わった後も考えてしまうんです。あれでよかったのかなって、思っています、毎日考えているかもしれない…	7

n=人数

## 2-4. 職場内環境

4つめのカテゴリー【職場内環境】は、〈支援につながる同僚性〉〈職場内の課題〉の2つのサブカテゴリーから構成された（表6）。

〈支援につながる同僚性〉は、日頃から職員間のコミュニケーションが取れていることや、毎日の職員間ミーティングの実施により培われる同僚性である。こうした同僚性があることで、子どもたちへの支援の方向性や情報が共有され、支援にお

ける互いの役割分担など、円滑な支援への素地が作られる。また、こうした関係性は職員同士の学びあいや支え合いにもつながる要因になっていることが理解される。

しかし、こうした良好な関係性がどの職場にも、もしくはどの職員間でも成立するというものではない。勤務開始時間のズレから職員間全員でのミーティングが難しい施設もある。また、職員によって「子どもに対しては厳しく接したほうがよい」「規範意識を育てることが大切」「子どもの気持ちを尊重する」「厳しい働きかけでは子どもは変わらない」など支援観の違いがあり、こうした支援観の違いは前職やそれまでの経歴、年代や性別による影響もあるようである。加えて、「頼まれたから」「時間的に都合が良いから選んだだけ」など、仕事に対する意識にも違いがあることや、「支援員」「補助員」と名称が違うことで、「補助員」は補助をすることが役割で、重要な仕事は「支援員」がやるものと認識しているケースもある。また、職場の中では特定な職員の意向が強く（強く感じられるため）、アイデアや意見を言い出しにくいという職場風土も施設によってはあるようだ。

表6 職場内環境

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
職場内環境	支援につながる同僚性	日頃からのコミュニケーション	日頃から気がついたことがあったらなるべく伝え合うようにしています。あの子今日いつもと様子が少し違うねとか。声かけてみようとか	12
		毎日の職員間ミーティング	必ず子どもたちが来る前に、職員全員でミーティングをするようにしています。情報を共有したり、絶対に必要だと思えます。	6
		遊び役・見守り役などの役割分担	役割分担ができているっていうのかな。私は遊び役で、もう一人の支援員は全体の見守り役とか。それぞれの特徴にあった役割があるように思います。	8
		支援の方向性の共有	特に難しい子どもに対しては、職員の方向性が揃うことが大切だと思います。人によって対応が違ったりすると、なかなか子どもは変わらないですよ。	7
		子どもの情報の共有	なるべく情報を共有するようにしています。その時いなかった人には次会ったら伝えるようにしています。	12
		同僚からの学び・支え	同僚の先輩から教わるが多かったですね。放課後が子どもにとってどんな場所なのかってこと。それとやっぱり同僚が支えになります。	8
	職場内の課題	異なる支援観	放課後の職員は、色々な職歴の人がいるじゃないですか。子どもへの対応とかにその人の人生経験が出ちゃうというか。少し違うなあと感じることもあります。	8
		情報共有の時間がない	職員の勤務時間とか勤務日数が違うので、全員でミーティングとか情報共有できる時間がないんですよ。	12
		仕事に対する意識の違い	職員によっても意識の違いはありますよね。片手間というか時間的に都合の良い仕事なだけとか、頼まれたからやってあげてただけとか。	7
		支援員・補助員の立場の違い	支援員・補助員って名前は違うだけで、仕事は一緒だと思います。実際、時給は一緒です。補助員っていう名前だから補助すればいいと思われていたりのが…	5
	意見の出しにくい風土	特定の職員の意見が強い施設もあると思います。子どもにとってこういう方がいいねって思っても、これまでの方針もあって、なかなか意見が言えない。	6	

n=人数

## 2-5. 小学校との連携

5つめのカテゴリー【小学校との連携】は、〈連携の意義〉〈現在の連携の形〉〈連携の課題〉の3つのサブカテゴリーから構成された（表7）。

〈連携の意義〉は、学校での様子がわかることで放課後施設での子どもの姿に連続性が持てる、担任のかかわり方や学級方針がわかることで放課後施設でのかかわり方の参考になるといった認識が示された。また、小学校と放課後施設の子どもの姿の違いや、現在の状況に対する共通認識を持てることで連帯感のある支援意識が持てること、それぞれの場での役割を認識できることで支援の方向性を確認できることの利点が挙げられた。

〈現在の連携の形〉としては、校長・教頭と施設長（館長）の連携、また、年に1回の小学校と放課後施設の情報交換会（管理職以外の担任、支援員を含む）がスタンダードな形といえる。連携が進んだところでは、支援が必要な子どもの小学校での支援会議に放課後支援員も参加できる体制や、担任や養護教諭との情報交換などの交流がみられた。

一方で〈連携の課題〉としては、放課後施設でのトラブル等の情報伝達はするが、小学校からの情報伝達が少ないと感じる支援員が多かった。また、小学校と放課後施設の稼働時間の違いから、日々の情報共有が難しいが、小学校での出来事が放課後に引きずられることもあり、何かあった場合に少しでも伝達があると対応に繋げることができるとの意見もあった。管理職間の情報共有だけでなく、担任と支援員との情報共有が直接的に子どもへの支援につながると考えるが、支援員からのアプローチは現状難しく、担任のスタンスによって連携の有無が決まる状況に課題の一端がみえる。支援員の実感としては放課後施設の役割についての小学校側の理解が不足していると感じることもある。これは子どもの支援だけではなく、学校の余裕教室、体育館、グラウンドの使用についてもなかなか共有させてもらえないなど課題も含まれた。

表7 小学校との連携

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
小学校との連携	連携の意義	学校での子どもの様子	学校での子どもの姿を聞けることですね。放課後とは違うんですね。	15
		クラス方針・担任のかかわり	クラスの方針とか普段の担任の先生のかかわり方だとかを知れると、放課後での対応にも生かせますね。	10
		子どもの姿の共通認識	学校と子どもの姿を共有できることが大事ですね。	14
		学校・放課後施設の役割の共有	学校、放課後それぞれ役割があると思うんです。子どもにとってそれぞれがどういう場所なのかっていうのを共有できているといいと思いますよ。	12
	現在の連携の形	管理職間の情報共有	施設長と教頭先生がコミュニケーションをよく取ってくれるので情報共有はできている方だと思います。	12
		定期的な情報交換会	年に1度、担任の先生や支援員を含め関係者全員で情報交換会をしています。何度かやっているとなんか信頼関係はできてきますよね。	17
		支援会議への参加	学校での支援会議に放課後の支援員も参加させてくれるので、子どもや家庭の情報共有もすごくできるんです。	3
		担任・養護教諭との連携	担任の先生によっては放課後の子どもの姿を見に来てくれたり、後、養護教諭の先生がよく来てくれますね。	5
	連携の課題	小学校からの情報提供の少なさ	放課後で何かあった場合は学校に伝えるようにしていますが、小学校からの情報はほとんど来ないですね。	12
		日常的な情報共有の難しさ	年に1回は顔合わせがあるんですが、日常的なかかわりはないですね。ただ、子どもは学校でのことを引きずって放課後に来たりもするので、日常的に情報交換できるといいなと思います。	15
		教師によって変わる連携の質と量	担任の先生によりますね。担任の先生によっては情報くれたり見に来てくれたりするんですが、そういう先生はめずらしいほうですね。	15
		放課後施設への理解と関心	放課後に対する理解がないって思う先生もいますね。放課後での出来事は放課後でやってよねとか。「しっかり子どもを教育してください」と直接言われたこともあります。	9
		学校の施設利用の課題	体育館とか校庭とか、時折貸してくれたりするといいいのですが。子どもずっと狭い部屋にいただけではストレスが溜まってしまいます。それでトラブルになったり。	8

n=人数

## 2-6. 家庭との連携

6つめのカテゴリー【家庭との連携】は、〈情報収集と共通認識〉〈関係作りの工夫〉〈連携を阻害する要因〉の3つのサブカテゴリーから構成された（表8）。

〈情報収集と共通認識〉は、放課後はお迎えの際に保護者と顔を合わす機会が多いため、小学校以上に家庭の状況が把握しやすい。また保護者と関係性を作れた場合は、家庭での子どもの様子を聞くなど、支援員と保護者の間で放課後施設での子どもの姿と家庭での姿を共有することが可能となる。保護者との〈関係作りの工夫〉としては、日頃から意識的に声かけをすること、子どもの姿を伝えることで育ちを共有することや、ときには保護者をねぎらう言葉かけを行っている。また、保護者のほうから声をかけやすいよう、あまり忙しい雰囲気を作らないといった工夫やお便りを活用する施設もある。

しかし一方で、保護者との連携が上手く取れない施設も多い。〈連携を阻害する

要因〉としては最も多いのは、駐車場が狭い・少ないため、保護者が長く滞在することができないという課題である。迎えの時間が集中しやすく、すぐに子どもを引き渡して車を移動してもらう必要があるため、保護者と話をする時間が物理的に取れない施設も少なくない。

また、保護者も仕事、家事、育児と多忙そうな姿で、落ち着いて話ができるような雰囲気ではないことや、「宿題を終わらせておいてください」など一方的な要求をする保護者、ときに感情的な態度を示す保護者など、関係を作るのが難しい保護者への対応への苦慮もある。なかには、保護者に精神疾患があり、どのように接することが適切か、子どもの姿（特に悪いこと）をどの程度伝えるべきか迷うケースもある。そして支援員の中には、これまで保護者支援や対応の専門的な学びがないため、保護者支援に対する不安や自信のなさを感じてしまう支援員もいるようだ。

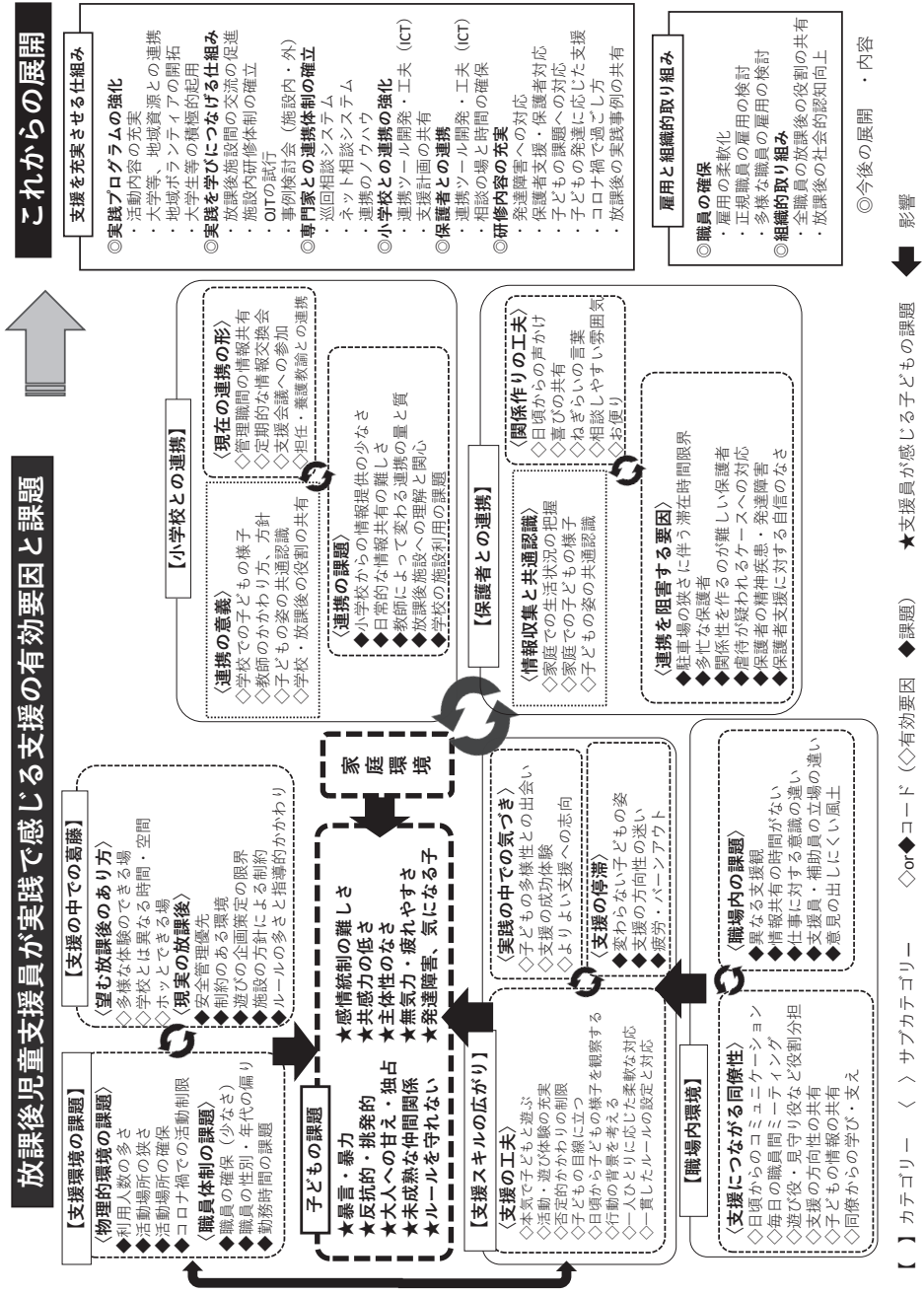
表8 家庭との連携

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	具体例	n
家庭との連携	情報収集と共通認識	家族での生活状況の把握	学校以上に家庭のことがわかりますよね。顔を合わせる機会も多いし、生活もある程度わかることもある…	8
		家庭での子どもの様子	子どもとのかかわりを見てると、親子関係もある程度わかりますし、保護者の方からも教えてくれたりもしますし、様子が見えやすいですね。	7
		子どもの姿の共通認識	放課後でも色々あったりするので、また家庭での姿との違いもありますし。特に課題画ある場合は共通認識できていたほうが支援しやすいですね。	8
	関係作りの工夫	日頃からの声かけ	日頃からなるべく声をかけるようにしています。特に、子どものことで気になることがある場合は、より関係作りを意識します。	12
		喜びの共有	子どもの姿を少しでも伝えて、子どもの成長と一緒に喜べるという気持ちで思っていますね。	8
		ねぎらいの言葉	仕事や家事や子育てで忙しいだろうから、「いつもお疲れ様」って声かけてます。	10
		相談しやすい雰囲気	あまりこちらが忙しそうにしていると話しかけにくいと思うので、話しかけやすいような雰囲気は出すように心がけていますね。	6
		お便り	お便りで生活の様子を伝えるようにしていますね。	3
	連携を阻害する要因	駐車場の狭さ・少なさによる滞在時間の限界	話したいと思っても駐車場の問題があって、話す時間が取れないんですよ。次々に迎えにくるから、すぐに駐車場埋まっちゃうので。	12
		多忙な保護者	保護者の方も忙しそうで、話しかけようとしても、忙しいのでという雰囲気で、なかなか難しい…	12
		関係性を作るの難しい保護者	結構、色々と要求がある保護者の方もいますね。クレームという訳ではないかもしれないけど、対応が難しいなあと。なかには感情的な方とかもいますし。	8
		保護者の精神疾患・発達障害	うつのお母さんとか、発達障害のお子さんの保護者の方で少し似たような特徴がある方とかもいます。どういう風にコミュニケーション取るのがいいのか迷うことも…	4
		保護者支援に対する自信のなさ	私なんかは、専門的な勉強をできていないので、保護者を支援しようって言われても。どうしたらいいのか。かわかり方って難しいじゃないですか。	4

n=人数

#### IV. 考察

結果で示された6つのカテゴリーと“子どもの課題”の関連付けをした概念図を示した(図1)。この概念図をもとに、各【カテゴリー】における支援における有効要因や課題から、今後の放課後施設における支援の質を向上させていくための展開について考察する。



## 1. 【支援環境の課題】【支援の中での葛藤】と今後の展開

子どもの人数や活動スペースの不足については、全国の放課後施設に共通の課題である。放課後クラブガイドライン（2007）では1つの学童保育に対して40名程度までが望ましく、最大でも70名としているものの、現実には全国約3割以上の放課後児童クラブが児童数41人以上で運営されていることが明らかとなっている（厚生労働省、2021）。

また、職員体制についても同様に全国的な課題であり、施設運営の課題として「職員の確保が困難」を一番に挙げる施設が多い（武田、2021）。放課後施設は、ローテーションによる不定期なシフト、夏休み対応など勤務の自由度の低さ、短時間勤務で不安定な収入、夕方のみ限定された時間で働ける人が少ないなど、条件的な課題が多くあり職員確保が難しい現実がある。

こうした物理的環境、職員体制の課題は、放課後施設での子どもの課題にも関連する。塚田ら（2013）によると、児童数が多いと児童が落ち着ける場の確保が難しくなり、児童同士の不要なトラブルが起きやすくなることを指摘している。さらに松藤ら（2021）は、児童クラブの児童数が多いほど、発達障害児への対応がより困難さを増すことを報告している。布施らの（2017）の調査でも、支援員のストレス要因として「児童数が多すぎること」「支援員の不足」を挙げており、こうした実情は、放課後施設の支援員の支援の質にも影響を与えていることが窺える。

また、こうした支援環境の課題は、支援員の葛藤にもつながっている。子どもの人数が増えたことで、支援員は児童の所在把握が困難になるため、より活動の場を制限せざる得なくなる。「何かあったら困るので」と安全面を優先せざる得ない状況となり、結果的に子どもの自由な活動が難しくなり、本来、放課後施設として“ありたい姿”とは違う形になってしまう。しかし、多くの支援員も内心では感じているように、放課後施設は学校や家庭とは少し違い、大人のルールに縛られすぎず、子どもが主体となって遊びや活動を夢中にできる場であり、かつ「ホッと気持ちが休まる」場であることが望まれる。

放課後児童クラブ運営指針（厚生労働省、2015）においても、「育成支援は、子どもが安心して過ごせる生活の場としてふさわしい環境を整え、安全面に配慮しながら子どもが自ら危険を回避できるようにしていくとともに、子どもの発達段階に応じた主体的な遊びや生活が可能となるように、自主性、社会性及び創造性の向上、基本的な生活習慣の確立等により、子どもの健全な育成を図ることを目的とする」としており、安全面の配慮は必要ではあるが、子どもが自ら危険を回避できる力、



発達に応じた主体的な遊びや生活を可能とする力の育成に重きを置いている。

安全を重視する背景としては、子どもたちの怪我の防止や保護者からの苦情の回避といった現実があるだろう。しかし、安全な環境を作ることで“何を大切にしたい”のか、そのことについて今一度検討する必要があるのではないかと考える。放課後施設における子どもの体験の質を高めることは、支援員が感じている“子どもの課題”の解決にとっても影響のある事柄といえるだろう。

こうした課題を解決するには、支援員不足を解消するための雇用条件の改善や勤務時間の柔軟化、利用人数の多さに対応するための活動スペースの確保など、構造的な改革が必要といえる。しかし、そうした改革はすぐにできるものではなく、現実的には今の施設機能の中で、子どもの安全面に配慮ができ、かつ子どもが主体性を発揮し夢中になって活動（遊ぶこと）ができる実践プログラムを充実させていくことが、こうした葛藤を解決する一つの手段といえるのではないか。もちろん実践プログラムの充実には、現在の支援員（職員体制）の力だけでは限界があり、大学等と連携することで活動プログラムを開発したり、地域ボランティアや大学生等を積極的に活用できる仕組みを構築するなど、地域の社会資源との結びついた実践が求められる。

## 2. 【支援スキルの広がり】と今後の展開

支援員は放課後施設での経験を重ねることで、子どもとの関係形成を円滑にする様々な支援方法を獲得していくことがわかった。また、そこには子どもとの関係形成において、どのようなことが大切なのかを意味づけていく心的プロセスがあるようだ。多様な個性のある子どもたちと出会い、その中で、子どもの遊び相手になったり、遊び仲間の一員に加わったり、相談に乗ったり、子どもが楽しく安全に遊べるように気を配ったり、遊びから離れて見守ったり、支援員が子どもと多様な関わりの中で信頼関係を作る手立てが広がっていく。特に、かかわりが難しい子どもへの支援の成功体験が、支援員としてのやりがいや専門性を高めていくきっかけになりやすく、その後の意欲的な学びにもつながりやすいことが理解された。

しかし、一方でかかわりが難しい子どもの場合は、意図した通りスムーズ支援が進むことが少なく「なにをやっても変わらない」など支援の停滞が生じやすい。また、そのことは支援員の過度な疲労やバーンアウトにもつながる要因となる。関谷・堀（2020）によると、支援員は子ども一人ひとりの気持ちに寄り添うことの重要性を認識しているものの、実践では余裕がなくなり子どもに対して否定的な捉え

方をしてしまうことがあることを報告している。また、子どもへの否定的な捉え方が、子どもとの関係形成不全や、子どもの不適応行動を助長することにつながっていくとの指摘もある（都丸ら、2005）。

このように実際の支援における体験を意味づけていく過程が、支援員の専門性の質を高めていくとするなら、体験を意味づけしやすくする仕組み、また支援が停滞したときに支援員をサポートする仕組みが重要となるだろう。

体験を意味づけしやすくする仕組みとしては、やはり実践事例の検討とそれを共有する機会を作ることが必要である。施設内だけでなく他の放課後施設との情報交換や事例検討の機会を作り、他の施設の効果的な子どもの不適応行動への対応方法を取り入れられるようにするなど、支援員の交流の場を作ることが求められる。また、支援が停滞した時に当該施設や支援員をサポートする仕組みとして、定期的に専門家が放課後施設を巡回する仕組みの確立、もちろん地域によっては専門家の人材不足という課題もあるので、インターネット（ICT）を活用した相談システムなども検討していく必要があるのではないかと。佐藤（2020）は、心理士等専門家へ相談したいという需要は多いが、人材不足、地域格差など専門家との連携ができないケースがあることから、インターネットを用いた相談の有効性を検証した。結果、一部課題はあるものの対面での相談支援と同等の心理効果があったことを報告している。

### 3. 【職場内環境】と今後の展開

円滑な支援や支援員の専門性の向上、サポートにおいて職場内環境の影響も大きい。本研究の結果からも、日頃からのコミュニケーションや職員間ミーティングが子どもに関する情報や職員間の支援の方向性の共有につながり、そのことが支援を円滑にしていく要因となっていることがわかった。また、そうした職場内環境は職員同士の学び合う関係にもつながるケースもあるようだ。こうした職場内の関係は、同僚性として捉えることができる。紅林（2007）によると、同僚性には「活動の効果的な遂行を支える機能」、「力量形成の機能」、「癒しの機能」があるという。

つまりこうした同僚性は、上述した支援員の専門性を高めるための体験を意味づけしやすくする仕組み、また支援が停滞したときに支援員をサポートする仕組みとして、とても効果的であることがわかる。みずほ情報総研株式会社が行った「放課後児童クラブの育成支援の質の向上に関する調査研究（2020）」でも、支援の質向上には「毎日開催する会議での情報共有」、「子どもの様子で気になることを放課後

児童支援員等全員で共有し、育成支援のあり方を協議」することが有効であることが示されている。

一方で、職員関係は状況に応じストレスや円滑な支援を阻害する要因にもなり得る。本研究からも、職員全員でのミーティングが難しい、支援員によって子どもの支援観や仕事への意識が異なる、職場内で自由に意見をいえる雰囲気ではないなど、同僚性が培われにくい状況も確認できた。針塚（2018）は、放課後で起こる子どもの課題の起因として「支援員同士の子どもに対する取り組みの共通意識」、「日常の保育の改善に対する意見提案」が少なく、支援員相互の連携が不足していることを指摘する。また、関谷ら（2000）は、支援員が保有する免許・資格や経歴は多岐にわたることから、子どもと関わるうえでの土台も異なることが支援観の違いにつながると述べ、支援観の違いとして、小学校以上の教諭経験者は子どもを集団として捉えることに重きをおき指導する傾向があること、免許・資格を保有していない職員は、これまでの自らの子育て経験に根拠をもってかかわる、もしくはこれといった確信や自信をもたずに子どもたちとかかわる傾向があると指摘する。こうした支援への共通認識の不足や支援観のズレは、円滑な支援を阻害するとともに、支援員等へのストレス、学び合う機会の喪失にもつながる課題といえる。

こうした課題を解決するには、まず、職員間でミーティングをする時間の確保（勤務時間の調整）が必須であるとともに、職場内での同僚性を高める仕組みも必要といえる。菅原（2020）は、放課後施設におけるミーティングの時間の少なさを指摘し、職場内でのOJT（On-the-Job Training）の活用とその有効性を報告している。

また、西澤ら（2022）は、実証研究の中で、放課後職場内のチームワーク能力には、「研修受講の有無」の影響が大きいことを示している。このことから、現場のニーズに沿った研修内容の充実はもちろん、職員全員が同じ研修を受講できる機会の確保や、同じ研修を受けられない場合でも情報を上手に共有できる仕組みを作ることが、今後の展開として必要といえるだろう。

#### 4. 【小学校との連携】と今後の展開

小学校との連携に関しては、放課後施設での育成支援においても連携の意義があるとの認識が強かった。現在の連携としては、校長・教頭と施設長（館長）の連携、また、年に1回程度の小学校と放課後施設の情報交換会（管理職以外の担任、支援員を含む）がスタンダードな形といえる。これまでの先行研究においても、調査地域は限られるものの放課後施設の小学校との連携については、80%程度の施設が連

携を取れていると回答している（小林、2016、鈴木、2017）。しかし、何らかの形で連携はしているものの、必ずしも個々の子どもについて丁寧に情報交換しているわけではないとの指摘もある（澁谷、2019）。確かに、直接子どもとかかわる担任教師と支援員ではなく管理職間（校長・教頭と施設長・館長）の間接的な話では、現場での感覚とズレが生じる場合があるかもしれない。また、年1回程度の情報交換会ではタイムリーな事柄に関する情報交換が困難であろう。本研究では、支援が必要な子どもに関しては支援員が小学校の支援会議に参加しているというケース見られたが、それはわずかであり、多くの支援員は小学校からの情報伝達が少ないと感じること、担任と支援員の直接の交流はほとんどない状況（担任によっては時折ある）であった。

澁谷（2019）は、放課後児童クラブ（放課後施設）と小学校との連携の必要性は認識されている一方で、実際にはそのための体制及び手法について体系化されていないことを指摘する。もちろん、子どもは学校または放課後施設にいることになるので、担任や支援員が情報共有できる時間的な制約があり、日々の連携は難しさもある。周防ら（2021）の調査では、支援員が「問題のある子どもの情報を担任等と共有したい」と思っているものの、時間に追われ、実際はケースバイケースでの対応となっていることを報告している。生活時間帯の違う小学校と放課後施設の連携において、それぞれの場での子どもの姿を伝える有効なツールの活用（ICT）や、支援会議への参加、教育支援計画の共有など、両者をつなぐ体制構築の検討が必要といえるだろう。

また一方で、小学校側の放課後施設に対する理解についての課題もある。本研究でも一部示されたように、「小学校のこと」、「放課後のこと」とそこにある“子どもの生活の連続性”という観点が欠けてしまう状況があるようだ。鈴木（2019）は、専門性や資格条件、学校の一部施設を利用している等、組織間のパワーバランスにおいて、学校側が優位になりやすい関係性を指摘している。周防ら（2021）は、学校と放課後施設の役割や専門性を互いに理解し、交流や情報提供を超えた情報共有や支援の役割分担に至る行動連携が必要であることを訴える。そのためには、子どもにとっての放課後の意味、放課後施設における役割や専門性について、小学校と放課後職員（施設長、支援員等）が共通理解を深めるための機会（研修や交流）が必要といえるだろう。

## 5. 【保護者との連携】と今後の展開

保護者と顔を合わせる機会の多い放課後施設は、学校以上に、親子関係や家庭での子どもの生活について情報を得る機会が多い。また、子どもの支援にも大きくつながる家庭との連携について、支援員も保護者との関係作りに様々な工夫をしているようである。しかし一方で、駐車場など物理的な要因から保護者と話をする時間がほとんど取れない施設も多いことがわかった。

現在、放課後施設でもICTの活用が推進されている（厚生労働省、2022）。駐車場など物理的に時間が取れない施設は、出欠確認や連絡事項の伝達のみではなく、保護者とのコミュニケーションや子どもの姿を伝えるための方法としてのICTの活用も検討する必要があるかもしれない。

また、難しい保護者や精神疾患を抱える保護者への対応、保護者対応への自信がない支援員などに向けた保護者支援の研修や、先にも挙げた専門家による相談システム確立（ICTを含む）も必要といえるだろう。

加えて、放課後施設が、子どもの課題の解決をサポートする機能があることを知らない保護者も多く、放課後施設を家庭に保護者がいないときの預かり場とする捉え方が抜けきらないところがあるとの指摘がある（周防ら、2021）。本研究でも「保護者からの相談はほとんどない」と回答した支援員も複数いた。今後、放課後施設の機能や役割について、家庭や地域に積極的に発信していくことで、その役割や専門性についての社会的認知を質的にも量的にも高めていくことが、今後の放課後支援の充実のためには必要といえる。

## V. 本研究の課題

最後に本研究の課題について述べる。まず、本研究において得られた内容はある地域（A市内）の18名の支援員から得られた少数のデータに基づくものであり、本研究の結果を一般化するには、さらに対象者や地域を拡げて検討する必要があるといえる。次に、本研究の協力者の支援員の方々は職務意識や意欲が高い人が多かったことが挙げられる。「放課後の環境がよくなれば」との思いからインタビューに応じてもらえたことも多く、放課後職員の中でも仕事への意識の違いがあることについて多くの支援員（協力者）が語っていた。また、「インタビューを受ける自信がない」との理由から調査同意を得られないケースもあった。こうしたことから、本研究の結果が放課後施設に携わる支援員の全般的な意見ということは難しいかもしれない。しかし、先行研究と本研究でまとめられた課題は共通することも多く、

また今後の支援員の専門性の向上を考えたときに、より意欲の高い支援員の認識を明らかにすることは有意義なことと考える。今後、量的な調査なども組み合わせることで結果のさらなる検証を継続していきたい。

## 引用文献

- ・ 紅林伸幸 (2007) 「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－」 教育学研究74(2)、174-188.
- ・ 布施晴美、風間文明、安田哲也、長田瑞恵、加藤陽子 (2018) 「放課後児童クラブ職員の職務に対する思い－やりがいとストレスと学びのニーズとの関係から－」 十文字学園女子大学紀要48(2)29-38.
- ・ 針塚進 (2018) 「小学校・学童保育・家庭の連携モデルの構築とスクールカウンセリングの臨床的研究」 科学研究費助成事業 研究報告書.
- ・ 厚生労働省 (2007) 「放課後クラブガイドライン」 [https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/minutes/wg/2007/1108/item\\_071108\\_03.pdf](https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/minutes/wg/2007/1108/item_071108_03.pdf)
- ・ 厚生労働省 (2015) 「放課後児童クラブ運営指針」 <https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11906000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyouka/0000080763.pdf>
- ・ 厚生労働省 (2021) 「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況」 <https://www.mhlw.go.jp/content/11921000/000868247.pdf>
- ・ 厚生労働省 (2022) 「放課後児童クラブについて」 第11回放課後児童対策に関する専門委員会資料。 <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000957218.pdf>
- ・ 小林由佳、中島美那子 (2016) 「放課後児童クラブの連携実態と運営上の課題との関連性－3市学童指導員の質問紙調査から－」 おおみか教育研究19、37-48.
- ・ 小柳津和博 (2019) 「特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究(2)－放課後児童クラブに在籍する子どもの行動に着目して－」 桜花学園大学保育学部研究紀要19、59-69.
- ・ 松藤光生、吉川昌子、重橋史朗 (2021) 「放課後児童クラブにおける特別な配慮を要する児童の支援に関する研究Ⅰ：要支援児童に対応する支援員の困難感に関する検討」 中村学園大学発達支援センター研究紀要、13、44-48.
- ・ みずほ情報総研株式会社 (2020) 「放課後児童クラブの育成支援の質の向上に関する調査研究」・厚生労働省令和元年度子ども・子育て支援推進調査研究事業報告書.
- ・ 丸山啓史 (2014) 「学童保育における「気になる子ども」の実態と課題」 京都教育大学教育実践研究紀要14、79-88.
- ・ 社会保障審議会児童部会放課後児童対策に関する専門委員会 (2018) [https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/shingi-hosho\\_491253.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/shingi-hosho_491253.html)
- ・ Sandelowski, M. / 谷津裕子、江藤裕之訳 (2013) 『質的研究をめぐる10のキークエスション：サンデロウスキー論文に学ぶ』 医学書院.
- ・ 佐藤正恵 (2020) 「放課後児童クラブ支援員への効果的な支援のあり方に関する研究－遠隔手法の試み－」 石巻専修大学研究紀要(31)、45-52.
- ・ 関谷みのぶ、堀美鈴 (2020) 「放課後児童支援員等の質の向上をめざした研修の方向性に関する研究－アンケート結果・内部研修からの再考－」 教育保育研究紀要』(6)、9-19.

- ・澁谷昌史（2019）「放課後児童クラブ・小学校間連携の現状と課題－学校が参加する地域包括支援の開口部を探る－」関東学院大学人文学会紀要(141)、39-50.
- ・重橋史郎（2018）「「気になる児童」の行動特徴と支援に関する検討－学童保育における就学生活支援について－」中村学園大学発達支援センター研究紀要(9)、59-66.
- ・杉山佳菜子、木村有里（2018）「集団活動における“気になる子”の姿－指導者が対応に困る場面と現場に必要な支援－」鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要1、395-408.
- ・菅原航平（2020）「放課後児童クラブにおける OJT の実地状況と課題について」別府大学短期大学部紀要(39)、77-88.
- ・鈴木佐代、柳田あやの、豊増美喜、秋武由子（2015）「放課後児童クラブの生活環境整備に関する研究その5 落ち着きを確保するための指導員による環境づくり」福岡教育大学紀要、5、芸術・保健体育・家政科編、193-200.
- ・鈴木瞬（2017）「学校と放課後児童クラブとの連携に関する基礎的研究」くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要、50(1)(2)合併号、1-9.
- ・武田裕之、大内美紅、加賀有津子（2021）「放課後児童クラブの運営および地域連携の実態からみた課題」都市計画論文集56(3)、673-680.
- ・都丸けい子、庄司一子（2005）「教師と生徒の関係と生徒の学校適応－教師の生徒認知と生徒の自己認知のズレを中心に－」子ども社会研究(11)、75-85.
- ・周防美智子、中典子（2021）「放課後児童クラブにおける支援効果と課題」岡山県立大学保健福祉学部紀要27、105-114.
- ・塚田由佳里、小伊藤亜希子（2013）「集団の規模と平面構成からみた学童保育の特－京都市の事例から－」生活科学研究誌12、21-34.
- ・歌代萌子、橋本創一、三浦巧也（2013）「学童保育における特別な支援を要する児童に関する調査研究」発達障害支援システム学研究12、45-51.
- ・吉澤英里、鈴木瞬（2022）「放課後児童支援員の個人のチームワーク能力に関わる要因の分析」星槎道都大学研究紀要社会福祉学部(3)、103-112.

## 謝辞

ご多用な中、本研究にご協力くださいました放課後児童支援員の皆様ならびに放課後子ども総合プラン関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

## 保育者に求められる身体スキルとその育成法の検討

－舞踊家の教育プログラムを応用した教育実践の試みを通して－

### Examination of Using Dance Education Program in Physical Education for Childcare Workers

白澤 舞<sup>1</sup>

Mai SHIRASAWA

#### 要約：

本研究の目的は、子どもと共に保育環境を創造する保育者に求められる、子どもの動きを受容し、応答できる身体スキルを育成するための教育内容と方法を検討することである。そのために、舞踊家の教育プログラムを応用した教育実践を行い、保育者の応答的な身体のありようである「共振」の発現と変化を調査し、その教育法の有用性について検討した。その結果、保育者の身体的感性を育むうえで極めて大きな役割を果たすとされる「共振」の発現に対する否定的な項目の評価が低下し、肯定的な項目の評価が上昇した。また、活動後の自由記述から「どうすれば他者の動きを受容し、応答しやすくなるか」や「他者と同調して動くことの意味」が体感を通して学ばれ、「動きの受容が主体的な活動の活性化につながることを体感」し共感的関係の大切さを学び取ったことが読み取れた。以上から、今回実施した教育実践が保育者の身体スキルの育成につながる可能性が示唆された。

キーワード：保育者養成／受容的・応答的なかわり／身体スキルの育成

Keywords：specialized education and training of childcare workers / physical resonance / physical education

<sup>1</sup>長野県立大学健康発達学部こども学科 講師

Lecturer, Department of Child Development and Education, Faculty of Health and Human Development, The University of Nagano



## 1. 問題の所在

OECDは保育の質向上に関する国際調査の結果から、保育現場で重要なのは、子どもの有意義な相互作用を活性化し、質の高い教育的環境を創造できる保育者の能力であると報告している。そのため、保育者の養成や研修において、より専門的な教育とトレーニングを行うことが、保育現場における安定的で感度の高い相互作用を活性化することと強い関連があると指摘している<sup>1</sup>。

我が国でも2017年3月31日に告示、改訂された幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針（以下3法令）の教育及び保育の基本において、「保育教諭等は、園児が自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、…園児と共によりよい教育及び保育の環境を創造するように努めるものとする」<sup>2</sup>（下線部改訂箇所）と加筆され、保育者が子どもの行動や内面の動きを受容し、応答的に関わり、子どもと協働して教育・保育環境を創造することが強調された。そこで、保育者の養成や研修等においては、“主体的・対話的で深い学び”を実現させる実践力をもった保育者を育成するため、既存の在り方にとらわれないより専門的な養成や研修の在り方の検討が重要な課題となっている<sup>3</sup>。

子どもの行動と内面の理解の仕方について、幼稚園教育要領の解説には、「幼児は自分の思いを言葉で表現するだけでなく、全身で表現する。幼児に合わせて同じように動いてみたり、同じ目線に立ってものを見つめてみたり、共に同じものに向かってみたりすることによって、幼児の心の動きや行動が理解できる。このことにより、幼児の活動が活性化」<sup>4</sup>するとあり、保育者の身体的な保育行為について具体的に解説されている。

そこで本研究の問題の所在は、子どもと共に保育環境を創造する保育者に求められる身体的な資質・能力とはどのようなものか、またそれはどのようにして育成できるのかを検討することである。

## 2. 保育の専門性を支える保育者の身体的な資質・能力に関する議論

中央教育審議会答申<sup>5</sup>を踏まえ保育教諭養成課程研究会は、幼児教育を担う教員（以下、保育者）に求められる資質・能力を7つの視点に整理し、その第1に「幼児理解を深め、一人一人に応じる力」を挙げた<sup>6</sup>。幼稚園教育要領の解説には、子どもの主体的な活動を促すため、保育者には子どもが行っている活動の理解者、子

子どもとの共同作業、子どもと共鳴する者としての役割など、多様な役割を果たすことが求められている。このような保育者の役割を果たすために必要なことは、「幼稚園教育の専門性を磨くことである」とし、その専門性とは「つまり、幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すように援助することにある」<sup>7</sup>としている。さらに、保育者が子どもの行動と内面の理解を一層深めるためには、「子どもと共に行動しながら考え、…振り返る」ことが大切であり、これらのことを日々繰り返すことによって保育に対する専門性を高め、自らの能力を向上させていくことができると示されている<sup>8</sup>。

「共に行動しながら考える」ことについて、古賀は、「保育実践のダイナミック・プロセスの中で、保育者も共に動き、話し、関わりながら、そこそこに生じている意味やニュアンスをほとんど言葉にしないまま感知していることを、身体的・状況的感知」<sup>9</sup>と呼び、「保育実践に見られる専門性とは、このように言葉以前の身体的・状況的感知に何度も細やかに立ち戻り、また実践へと展開していくものである。この身体的・状況的感知と実践のサイクルを能動的に生きることが、保育実践に見られる専門性の核である」<sup>10</sup>と述べている。

保育者の専門性の要素の一つとして、榎沢は、「実践の省察」をあげ、「実践を読み取る力量は保育者にとって不可欠なものであり、固有の専門性である」<sup>11</sup>としている。川田は、保育者などの実践者の子ども理解について、あえて分析的に整理すると「身体化レベル」「言語化レベル」「理論化レベル」の三つに分けられるとし、「何よりも見逃せないのは、保育者の子ども理解の多くが身体的な直観のレベルであるということ」<sup>12</sup>だと述べている。「言語化」すべき子どもの姿は「身体化レベル」の子ども理解の豊かさによって支えられ、「理論化レベル」は「日々保育者たちが累々と蓄積し、更新し続けている身体化レベルの子ども理解があるはず（べき）」<sup>13</sup>としている。そのため、保育の専門性の基礎にある保育者の行為としての子ども理解は、保育者が身体的な直観のレベルで子どもの行動に即応し、揺れ動くなかで生みだされているとし、「だからこそ、「揺れ動き」への耐性をもった身体感覚や直観がカギを握る」<sup>14</sup>と述べている。すなわち、保育者の専門性としての実践の省察の基礎には、一人一人の子どもの多様な行動を感知し、それを受容し、応答して変化できる身体感覚と身体直観が働く柔軟な身体が求められている。

保育者の子どもに応じて柔軟に「揺れ動く」身体的な行為と実践の省察の関係については、井上が『共振的かわりにみる保育者の身体的応答性』<sup>15</sup>において検討している。保育の場における子どもの主体的な活動とそれを援助する保育者の身体

による共感的・応答的な関わりに保育実践の核を見ることができるとし、保育者が子どもへと共鳴、応答していくことの具体的内容を検討している。そのために、具体的な保育実践の観察を通して、柔軟性をもった身体の動きに着目し、子どもと関わる保育者の「応答的」なありようである「共振」を「揺らぎ」という言葉に置き換え考察している。その結果、保育は、子どもとの関係性の中で保育者が身体をもって新たな動きを生みだし、その動きから子どもの動きが喚起されることにより、揺れ動きながら進行するとしている。保育者の「揺らぐ」動き、すなわち身体的応答である「共振」は、子どもが自ら学び生きるための、様々な人やものへと触れていく可能性と様々な機会へと導く動きであると結論付けている。

すなわち、保育実践における専門性の基礎や核として、保育者の身体的な行為が位置付けられている。そのため保育者には、身体感覚や直観によって子どもの言葉以前の行動に身体的・状況的に感知し即応し、揺れ動きながら省察を繰り返すという子どもとの双方向的な応答を可能にするという身体的な資質・能力が求められている。

このことは、無藤が「環境を通しての保育」を理論化した「保育とは、子どもが対象に見合った「動き」（＝子どもと対象との動的な身体関係）の多様な可能性を探求することを保証するものである」<sup>16</sup>とする考えを踏まえると、保育者には子どもとの双方向的な応答関係を築く共振の動きを生みだせる身体が求められているといえるだろう。また、佐伯は、「発達は『共感的かかわり』の中で生まれる」として、保育者に求められる子どもとの身体的な関係を次のように説明している。発達は、関係の中で生起するものであり、発達するというのは関係性の広がりであり、関わる世界の広がりだとすることができる。そして、幼児が世界と関わるには、「この私の身に“なってくれる”」という共感的関係をつくれる他者の存在が不可欠であり、それは、子どもの動きを模倣し身体感覚を「共に」して子どもの抱く世界を実感として納得し、その上で、子どもと協働して「共に」の世界をつくりだしていく共感的他者であるとしている<sup>17</sup>。さらに榎沢は、「他者（が世界をどう体験しているか）を理解しようとするとき、その身体の在り方を視野に入れることが必要になる」<sup>18</sup>とし、保育者の身体は、意識的な意図の発生に先立って「自ずから動きだす身体」でなければならないとしている<sup>19</sup>。

すなわち、保育者には、環境に存在する対象（人・事物）との関係を探求し多様な「動き」（身体的関係）を生みだす子どもの身になることができる身体が求められている。つまり、保育実践における専門性として保育者に求められる身体は、子

どもと身体感覚を共にし、協働して新たな「動き」をつくり出すという双方向的な応答ができ、意識的な意図の発生に先立って自ずから動き出す感覚と直観の働く身体であると考えられる。では、このような身体的な資質・能力はどのようにして育成すればよいのだろうか。

### 3. 保育者に求められる身体的な資質・能力の育成に関する研究

これまで述べてきたように、保育者の身体的な在り方や身体的な資質・能力の重要性については多く議論されてきた。一方で、保育実践における専門性として保育者に求められる身体的な資質・能力の育成を企図して行われた研究は管見の限り少なく、主に以下に示す新山と西のものがあげられる。

新山は、保育実践で求められる保育者の身体的な資質・能力の養成と身体表現の授業内容について継続的に実践的な検討を行ってきた<sup>20 21 22 23 24</sup>。一連の研究を通して「保育者は、常に出来事に対して即興的に対処する身体や動きを身に付けておくべき」<sup>25</sup>とし、「保育者の身体や動きの即興性とその育成について、既に蓄積のある舞踊教育の方法論を保育者養成に活用」<sup>25</sup>した実践研究を行い、保育者養成教育の中で、即興表現によって身体や動きを成長させる視点を持つ授業の有用性と重要性を論じている<sup>26</sup>。具体的には、「身体表現の授業を工夫することで、実際の保育実践に近い即興的な状況や創造的な体験をすることが可能である」<sup>27</sup>とし、身体表現の授業における舞踊教育の課題を用いた即興表現に焦点を当てて、受講学生の内省を量的分析及び質的分析により学びの特性を検討している。その結果、即興表現を中核とする授業を通して、受講学生は共に動きながら、相互に感じ、考え、伝え、判断し合っていることを明らかにした。これらの研究を通して、保育者に求められる身体的な資質・能力の育成のために、保育者養成における身体表現の授業での保育実践に近い即興的な状況や創造的な体験として舞踊教育の課題を用いた即興表現を行うことを通した学びの有用性を報告している。

西は、子どもへの共感的・応答的な関わりに求められる保育者の身体のありようとしての「共振」の発現や育成に関する研究を行っている<sup>28 29 30</sup>。保育者の専門性として求められる身体的感性の一つとして「共振」を位置付け、「共振という身体的な感覚の実感が、保育者の身体的感性を育むうえで極めて大きな役割を果たす」<sup>31</sup>と述べている。そこで、保育者養成課程での身体表現の授業体験が、受講生の共振の感覚をどのように形成し変化させるのかを明らかにするため、「身体表現活動における共振の発現プロセスモデル」を作成し、授業前後での変化について量的な検

討と質的な検討を行った。その結果、授業での自由な身体表現や、学生が主体的に表現活動を企画・実施・評価する経験を重ねることで、「共振」の体験理解が進んだと報告している。また、この「身体を通して実感される体験的理解を基盤に、受講生の子ども理解が深まり、保育への思いが豊かに膨らむことを、受講生自身の言葉を通して確認することができた」と報告している。このことから、保育者養成における授業での身体表現の体験によって、保育者としての身体的な感性の一側面が育成される可能性が示唆された<sup>32</sup>と結論付けている。この研究により、身体表現の授業が「共振」という身体的な感覚の実感を高め、保育者に求められる身体的な資質・能力を育むことに有効であったことが確かめられたものの、その要因となった具体的教育内容と方法の確認については課題が残されている。

#### 4. 舞踊家の教育プログラムを応用する理由

2節で述べてきたように、保育実践における専門性として保育者には、子どもと身体感覚を共にし、協働して新たな「動き」をつくりだすという双方向的な応答ができ、意識的な意図の発生に先立って自ずから動きだす、感覚と直観の働く身体が求められている。

こうした身体を育成するために、これまでみてきたような保育実践やそれと同様の即興的・創造的な経験の積み重ねによる育成法に加えて、その基礎である身体そのものの感覚や技能を高めるトレーニングを行うことで、保育者に求められる身体的な資質・能力を養成することに繋げられるのではないかと考えた。

新山の研究を踏まえると、保育者に求められる身体を育成するためには、身体感覚を目覚めさせ、他者との双方向的な応答による協働を行い、即興による創造的な身体表現を可能にするような、舞踊教育の方法論を活用することが有用であると考えられる。こうした舞踊教育の方法論を確立した舞踊家のひとりとしてTrisha Brown (1936-2017) が挙げられる。そこで本研究では、Brownの教育プログラムを応用した教育実践を試行し、西の研究を参考に「共振」の発現と変化について調査することで、活用した舞踊教育の方法論が保育者に求められる身体的感性の育成につながるかを確認し、有用性を検討できると考えた。

#### 5. 本研究の目的

本研究の目的は、子どもと共に保育環境を創造する保育者に求められる、子どもの動きを受容し、応答できる身体スキルを、学習者が身体の感覚を通して理解し体

得することができる教育内容と方法を検討することである。そのために、舞踊家 Trisha Brownの教育プログラムを応用した教育実践を行い、保育者の応答的な身体のあるようである「共振」の発現と変化を調査し、その教育法の有用性について検討する。

## 6. 舞踊家Trisha Brownと応用する教育プログラムの概要

### 1) 舞踊家Trisha Brownの概要

Trisha Brownは1970年にTrisha Brown Dance Company(以下TBDC)を設立し、半世紀にわたり旺盛な舞踊作品の創作を行った。現在も国際的に作品の上演が続けられ、評価されている舞踊家である。彼女は、舞踊作品創作において、環境(人・もの・状況)との関係において身体を探求し、意識的な意図を超えた身体そのものが持つ機知や思考である「身体的直感」を発揮させ、他者との双方向的な応答による協働を行い、即興的に多様な動きを生みだし、あらゆる動きを舞踊の表現として提示した<sup>33 34 35</sup>。

彼女は、舞踊作品の上演を劇場だけでなく、広場や公園、美術館、ビルの屋上などの日常空間で行い、「立つ」「歩く」「曲げる」「伸ばす」など日常の生活動作やごく単純な動作で作品を構成した。こうした舞踊作品を通し、生活におけるあらゆる人間の動きと状況が舞踊の表現として捉えられることを提示した。

また、構造的なルールやアイデアによって環境(人・もの・状況)を構成し、その環境との関係において身体が応答した結果としての動きによって作品を創作した。そのため、彼女の舞踊作品創作は、ダンサーや他領域の芸術家、観客に至るまで一人一人の人格、身体の思考が発揮される「双方向的応答性」のある協働によって行われ、上演そのものも作品創作のプロセスとして捉えられる。

こうした創作手法を行う中で、Brownは、訓練されたダンサーがかえって自然な動きや応答が出来ないことを認識した。そこで、一人ひとりの多様な身体が生来持っている機能や可動性を回復し、発揮させるための再トレーニングの考え方を学び、特定のメソッドによらない方法でトレーニングを行った<sup>36</sup>。そのため、ダンサーには自分自身の身体を探求させ、その身体が生来持っている独自の感性や感覚、意識的な認識を超えた身体そのものが持つ機知や思考といった「身体的直感」の存在に気づかせ、発揮させることで、周囲の環境を感受し応答でき、多様な動きが生み出せるよう訓練した。

このようにして生み出されたBrownの作品は、踊る者にも見る者にも「自身の身

体性に、より一層接近することを可能にし、その経験を共にするよう招き入れた」<sup>37</sup>と評されている。

すなわちBrownは、環境との多様な身体関係を生みだし、他者と協働して新たな身体関係をつくりだしていくよう誘い導く動きを生み出すことができる、環境に対して意識的な認識を超えた身体の持つ機知や思考によって感受し応答できる「身体的直感」が発揮される自ずから動きだす身体を育成している。つまり、保育者に求められる身体的な資質・能力と合致しており、Brownが行った教育プログラムを保育者の身体スキル育成に応用できると考えた。

## 2) TBDCの教育プログラムの概要

TBDCの教育プログラムは、作品創作のプロセスにダンサーが協働できるように準備させるため、主に4つの学習内容（表1）で構成され、それぞれ関連している。1のテクニッククラスで学んだ身体を理解と使い方を用いて、2の作品レパートリーから抽出されたBrownの動きや、3の即興で動くこと、4の創作について学ばれる。本研究の教育実践には、1のテクニッククラスの学習内容を応用した。

表1 TBDCの教育プログラムにおける4つの学習内容

1. テクニッククラス (ウォームアップ)	身体への理解を深め、使い方を学ぶ
2. レパートリークラス	作品レパートリーから抽出された動きのフレーズを踊りBrownの動きを学ぶ
3. インプロヴィゼーションクラス	即興で動くことを学ぶ
4. コンポジションクラス	創作について学ぶ

テクニッククラスには、主に2つの目的がある。1つは、学習者が自身の身体への理解を深め、自身の動きの範囲と多様性を拡大すること。2つめは、Brownの作品レパートリーから抽出された動きのフレーズ（すなわち他者の動き）を踊り、即興で動く創作プロセスに参加するために必要な、身体の使い方と動きの概念や原理を理解することを助けることである。

そのために2つの学習方法が用いられる。1つは、ボディワークのテクニックを用いた身体訓練法であり、もう1つは、気づきを与える動きの課題（以下ワーク）を通して学習され、次の学びの準備をさせる。このBrownの動きの概念や原理を理

解するための方法は、一人ひとりの指導者がBrownのフレーズを分析し考えて作られており、指導者によって教え方も変わり、身体訓練法やワークの具体的内容は異なる。そのため、受講者の身体的なスキルや気づかせたい内容に合わせ柔軟に応用することが可能である。

テクニッククラスでの学習内容は、主に3つに分けられる。1つ目は、身体を意識して過度の緊張を取り、身体感覚を高める方法を学ぶことである。自分の身体を知覚することと、その感覚を保ったまま動かすことが目指される。また、身体の可動性を知覚し意識を向けることで、過度の緊張を弛緩させ解放することによって、自己の身体が生来持っている身体感覚を取り戻すことが目指される。例えば、全身の骨格を皮膚の上からなぞることで意識を向け、過度に緊張している部位や関節の可動性を知覚することで弛緩する感覚を学ぶ課題がある。頭頂部から足のつま先まで、手や指先で軽く触れながら全身をなぞることで、自分の身体を内側からと外側から知覚し意識を向ける。こうすることで過度に緊張している部位に気づき、弛緩される感覚を得たり、そうした感覚を感じ取りながら動き、緊張を解放させる方法を学ぶ。

2つ目は、過度な緊張を手放しながら動く、身体の動かし方を学ぶことである。関節の可動性を保ちながら動くことが目指され、身体に重力がどのように働いているか、空間において身体がどこに位置しているか、といった外界との関係において身体の動きを受動的に感受しながら能動的にコントロールすることが目指される。過度に筋肉が緊張して関節の可動域を固定してしまうのを、どうすれば弛緩させられ、関節の可動性を解放することができるのかを、動作学的な理解に基づく動きの課題を実行しながら具体的に理解し学んでいく。例えば、動きの中で股関節周りの筋肉の緊張を弛緩させて可動性を保つ使い方を学ぶために次のような課題が行われる。片足を前後や左右に踏み出しゆっくりと重心を移動させ、片足に完全に重心が乗り姿勢を安定させたとき、反対脚の股関節周りの筋肉を弛緩させることができるといったことを意識する。

3つ目は、他者と一緒に踊るための学びである。他者の身体の動きを知覚し、他者へ動きを伝えることが目指される。また、関節の開放性を保ち、身体の動きを身体の内側から感受していることで、他者と同調して動くことができるという知識と技能の獲得が目指される。例えば、ペアで向かい合い、互いの間の距離を保って前後に歩くという課題が行われる。相手の身体から動きを読み取り、前後どちらに進むよう、動きが移行しているかを感じ取り、相手が右足を出して前進するのであれ



ば左足を引いて後退する。実践するにつれ双方のいずれかが先行するという感覚ではなく、互いの動きを連続した運動として把握し、察知した動きから次の動きが予測できるようになる。さらには、相手の動きを感受するというのではなく、二人で一体となって1つの動きを生み出しているような感覚を得られるようになる。しかし、身体のどこかに無駄な力が入っていると動きの連続性が見えず、相手の動きを見取ることができないということが学ばれる。

以上の教育内容と方法を応用し、次の教育実践を試みた。

## 7. 舞踊家の教育プログラムを応用した教育実践の試み

### 研究方法

#### 1) 対象

##### ①N大学の保育者養成課程2年生80名

保育の内容・方法に関する科目 選択必修科目「身体表現演習」の受講者

##### ②現役保育者9名

教員免許状更新講習 選択科目「環境と表現：人・モノとの関わりを考える」の受講者

#### 2) 調査時期

##### ①2021年7月28日(水) 保育者養成課程2年生39名

##### ②2021年11月14日(日) 現役保育者9名

##### ③2022年7月25日(月) 保育者養成課程2年生41名

#### 3) 調査方法

##### ①手順について

「保育者の基本姿勢（受容・応答・共感）について身体を通して考える」というテーマを提示し、以下のa.～e.の手順でおよそ全60分の教育実践を行った。

a. 教育・保育要領および解説の該当箇所を読む（約10分）

b. ワークの実施と調査用紙の評価尺度への回答【1回目】（約10分）

c. 身体訓練法の実施（約15分）

d. ワークの実施と調査用紙の評価尺度への回答【2回目】（約10分）

e. 調査用紙の自由記述欄へ活動全体を振り返り記入（約15分）

##### ②ワークについて

前述したTBDCの教育プログラム「3. 他者と一緒に踊ることを学ぶ」の例で示したワークを応用して作成した。具体的には、ペアになり互いに向かい合い、前後

左右に移動する動きを鏡合わせで模倣し合い、一緒に動くという課題である。以下のa.～c.を1セットとし、身体訓練法の実施前後に1セットずつ計2回行った。

- a. リーダーとフォロワーの役割を決めて行う（約2分）
- b. 役割を交代して行う（約2分）
- c. 役割を決めず一緒に行う（約2分）

TBDCの教育プログラムのワークから変更した点は、2点ある。1点目は、模倣する動きの選択肢を増やすため、前後の動きだけでなく、左右の動きを加えたこと。2点目は、左右の動きが加わっても動きを模倣しやすいよう、鏡合わせで行うようにしたことである。

### ③身体訓練法について

身体感覚を高め、過度の緊張を取り、身体の動かし方を学ぶという目的で、TBDCの教育プログラムを応用し、次のa.～d.の内容で構成した。

- a. 呼吸：呼吸に伴い伸縮する身体に意識を向けつつ、深い呼吸を行う
- b. 頭頂部からはじめ、額、後頭部、頬、耳、顎、首、肩、上腕、前腕、手首、掌、指、鎖骨、肩甲骨、肋骨……足首、外踝…足の指先まで一つ一つ確認しながら全身に触れることで、意識を向ける
- c. b.同様、各部位に意識を向けながら関節にスペース作るイメージで動かし、全身をほぐし、過度の緊張を取り除く
- d. ワークで行う「前後左右の移動の動き」がどのように成り立っているのかを確認しながら行い、関節の開放性を保ち、過度な緊張をさせずに動かす身体の使い方を学ぶ

d.の内容は、TBDCの教育プログラムの「2. 過度な緊張を手放しながら動く、身体の動かし方を学ぶ」のワークを応用した。具体的には、床と接している足の裏の感覚や、そこに体重が乗って移行していくこと、全身の動きが連動していること、しっかりと片脚に体重が乗ることでもう一方の脚の関節が解放され、どの方向にも動きやすくなること、などに意識を向けながら前後左右への動きを行った。

### ④記録用紙（調査項目と尺度）について

調査用紙は、西が作成した保育者の身体的感性を育むうえで極めて大きな役割を果たすとし、自己身体と他者身体とが相互に同調する感覚である「共振」の発現プロセスモデルに基づく調査用紙を参考に作成した。西の調査用紙にあった15の質問項目から5つをピックアップ（表2）して改編し、評価尺度については変更せず「5. 非常にそう思う」から「1. まったくそう思わない」の5段階を用いて調査

用紙を作成し使用した。また、自由記述欄を加えた。自由記述欄を設けたのは、「無意識に見て、行っている動きを意識の上に浮上させるため、動きを言葉化し『見える化』することを繰り返すことで、動きに内在する感情や思いを『翻訳』できるからだづくりにつながる」<sup>38</sup>との指摘から、体験の感覚が鮮明なうちに言語化することが学習内容としても有意義だと考えたためである。

表2 5つの質問項目

設問1	相手とズレている感じがした
設問2	相手と一緒に動いている感じがした
設問3	相手がどう動きたいかわかるような感じがした
設問4	自分がどう動くかわかってもらえるような感じがした
設問5	からだが自然に反応するような感じがした

#### 4) 倫理的配慮

研究参加を依頼する際、文書および口頭による説明を実施し、書面による同意を得た。説明内容は、研究目的と意義・研究方法・データ管理方法・成果公開の方法・想定される不利益・研究から得られる利益とした。また、本人の判断のもといつでも研究を中止できる旨を伝えるとともに、そのことが後に不利益にならないこと、参加の可否と受講科目の成績評価は一切関係ないことを説明した。

## 8. 結果

### 1) 評価尺度の平均値の変化

はじめに、評価尺度の平均値の変化について検討を行った。1回目と2回目の評価尺度の平均値とその変化はfig.1および表3の通りである。

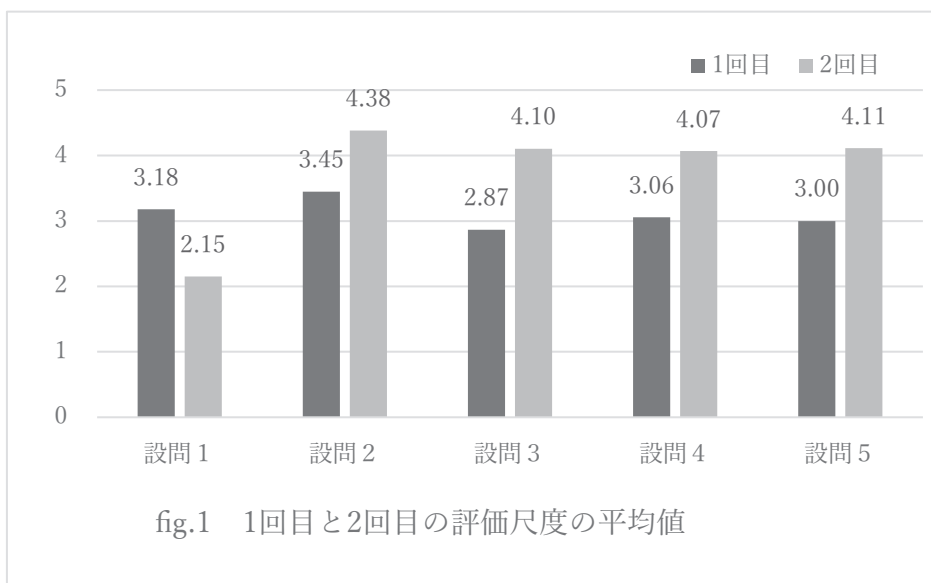


表3 1回目と2回目の評価尺度の平均値の変化

質問項目		1回目 平均値	2回目 平均値	平均値 の差	T値	有意 確率
設問 1	相手とズレている感じがした	3.18	2.15	-1.03	-9.98	**
設問 2	相手と一緒に動いている感じがした	3.45	4.38	0.93	10.52	**
設問 3	相手がどう動きたいかわかるような感じがした	2.87	4.10	1.24	14.12	**
設問 4	自分がどう動くかわかってもらえるような感じがした	3.06	4.07	1.01	12.07	**
設問 5	からだ自然に反応するよう感じがした	3.00	4.11	1.11	11.08	**

\*\* = 統計学的有意性が95%以上

設問1の「相手とズレている感じがした」という共振の発現に対してネガティブな項目で、1回目より2回目の評価尺度の平均値が低下した。設問2～5の、「相手と一緒に動いている感じがした」「相手がどう動きたいかわかるような感じがした」「自分がどう動くかわかってもらえるような感じがした」「からだ自然に反応するよう感じがした」という、共振の発現に対してポジティブな項目は、1回目

より2回目の評価尺度の平均値が上昇した。

これらの変化は、全項目において、統計的にみても有意な差が認められた(表3)。また、表3のT値を見ると、評価尺度の平均値の変化のポイントが特に大きかったのは、設問3と設問4であり、「わかる」「わかってもらえる」という評価項目の上昇の変化が大きかったことが読みとれた。

## 2) 自由記述から見る学習者の学び

次に、自由記述の内容から学習者がどのようなことを学び取ることが出来たのかを検討した。

表4 自由記述の内容①

脱力し自然体な状態だと、相手の動きに対応しやすくなり、相手がどう動こうとしてるか、体の動きからすこしだけ分かるようになった。体を動かす感覚に集中し、相手と一緒に動いていく、という感じを覚えた。なにか他の人と協力して運動する場合、体をリラックスさせることで、スムーズに連係がとれるかもしれない、と思った。
1回目は相手の動きに合わせてようと、頭で考えてからだを動かしている感じがしたけど、2回目はストレッチによりリラックスして頭もスーッとすることで、頭で考えるというよりからだで受け止め、からだで表現している感じがした。合わせようと力まなくなった。リラックスしたことで感受性が敏感になったのかなと思った。
2回目の方が、相手と一緒に動いている、自然と動きが分かる気がした。2回目のどっちもリーダーの時、「たぶん次は相手が動くな」「次は自分が動く番だな」と2人でどっちが動くか伝わってる感じがした。1回目は、2人同時に違う動きをする場面が多かったが、2回目はそれが少なかった。→自分の身体を意識したり、ほぐしたり、気持ち落ちつけたりした後は、相手の動きもよく見れるし、感じるができるのだなと思った。
1回目と2回目では、2回目の方が相手の動きと自分の動きが合っていた気がする。この違いは、恐らく自分の心の状態が2回目の方が落ちついており、受容する態勢になっていたからではないかと思った。相手の動きに付いていこうと意識しすぎると、かえって相手の心や行動を受けとめづらくなると感じたため、次はどう動こうかな～、どんな動きをするかな～と、良い意味でゆるくいた方が受容・応答・共感がしやすくなると考えた。
1回目は、相手の動きをまねしようとする、自分の身体の動きへの意識が薄くなってしまい、ぎこちない動きになっていた。動きづらさを感じた。動きをまねるのに精一杯になっていた。2回目は、1回目と比べると、段然に動きがなめらかになった。自分の身体と動きをみつめた後にやることによって、相手の動きを見る目も変わった。相手の足の関節や体重のかけ方から、次の行動を予測することができた。相手の動きと自分の動きが連動している感じがした。

(原文ママ)

表4のように、「脱力し自然体な状態だと、相手の動きに対応しやすくなり、相手がどう動こうとしてるか、体の動きからすこしだけ分かるようになった。体を動かす感覚に集中し、相手と一緒に動いていく、という感じを覚えた。なにか他の人と協力して運動する場合、体をリラックスさせることで、スムーズに連係がとれるかもしれない、と思った」、「ストレッチによりリラックスして頭もスーッとすることで、頭で考えるというよりからだで受け止め、からだで表現している感じがした」「合わせようと力まなくなった。リラックスしたことで感受性が敏感になったのかなと思った」「自分の身体を意識したり、ほぐしたり、気持ちを落ちつけたりした後は、相手の動きもよく見られるし、感じるができるのだなと思った」「自分の身体と動きをみつめた後にやることによって、相手の動きを見る目も変わった」などの記述があった。

つまり、自分の身体の状態や身体への意識の違いによって見え方や感じ方が変わることを体感し、どうすれば他者の動きを受容・応答しやすくなるかについて学ばれたことが読み取れる。

表5 自由記述の内容②

<p>自分がした動きを相手も同じように動いてくれると、自分がした動き・自分という存在を認めてくれているように感じた。身体の状態を意識して、ゆっくりと身体をほぐすと、相手との動きのズレを感じにくくなった。→自分の身体も意識するし、相手の動き・身体も、より注意深く意識するようになる。(相手の存在を意識) →相手の立場に立って考えたり、相手の調子に合わせて動きを変えたりするようになった。</p>
<p>同じ動きを真似することで、一体感や仲間意識が芽生える感じがした。相手の動きで、何をしようとしたか気持ちが分かり合えた気がした。「こうしたかったのか」「こうだったのか」と動きを真似たことで、気持ちを汲み取ることができた気がする。自分の動きを真似てもらったことで(受け入れてもらう)心地よさを感じた。</p>
<p>1回目のリーダーを決めない動きはぎこちなかったけど、2回目は以心伝心できて感じがした。同じ動きをすることはつながりを感じさせることに気づいた。</p>
<p>2回目はストレッチなどをしたことにより心も身体も静かになったためゆっくり動き、相手の様子が感じとれた。相手の動きをまねしているだけなのに楽しくなってしまった。→まねをすることでより心が近くなれる。2回目の時に、次こうしようかなと考えていると相手がその動きをやっていて気持ちが通じた気がした。→子どもを理解するために同じことをやってみる理由がわかった。同じことやまねをすると気持ちが通じてくることがわかった。</p>

(原文ママ)

また、表5のように、「自分がした動きを相手も同じように動いてくれると、自分がした動き・自分という存在を認めてくれているように感じた」「「こうしたかったのか」「こうだったのか」と動きを真似たことで、気持ちを汲み取ることができた気がする。自分の動きを真似てもらったことで（受け入れてもらう）心地よさを感じた」「2回目は以心伝心できてる感じがした。同じ動きをすることはつながりを感じさせることに気づいた」「子どもを理解するために同じことをやってみる理由がわかった。同じことやまねをすると気持ちが通じてくることがわかった」などの記述があった。

つまり、動きに意図や感情が伴っていることを感じ取っている。すなわち、動きには内面が表現されていることを体感し、3法令に示されている保育者の基本姿勢や共鳴する者としての役割として、子どもを理解するために子どもと同調して動くことの意味や重要性について理解されたと考えられる。

表6 自由記述の内容③

相手のことをよく見ようとするようになった。相手の動きがなんとなく分かるようになった。「自分の動きを分かってもらえる」という信頼関係のようなものを持てた。体が勝手に真似しようと動いた。やっている内に楽しくなって真似する楽しさを感じた。相手がどんな動きをするのか興味を持つようになった。
初めて顔を合わせた方と行動をまねたりするのは 最初は難しいと感じたが、何かを感じようとする気持ちや相手（動きや表情）を見ようとする自分の気持ちが出てくるようになってきて、次はこっちかなと感じたり、こんな動きでも相手の人は真似してくれるかな。と感じながら体を動かすことが出来るようになった気がしました。
からだの動きは1回目より2回目の方がスムーズに動きましたし、2回目の方がちょっと複雑な動きをしようという気持ちになりました。やはり自分の身体を意識して動いていたのでスムーズだったのだと思います。
2回目は相手が次にどんな動きをするのかわかったり、自分の体が勝手に流れのまま動いたりした。2回目の方が相手の動きをよく見て、動きをくみとったり、忠実に再現しようという気持ちが強かったし、相手からもついていこうという雰囲気を感じた。相手が真似してくれることはうれしいし安心するんだなと思いました。
横に動いたり前後左右に動くだけなのに、すごく楽しかった。→動きにも人によって工夫される所が違い、個性が出るなど考えた。自分には予測できない動きが出てくるからこそ、人の真似をするのは楽しいことなのかなと感じた。

(原文ママ)

さらに、表6のように、「自分の動きを分かってもらえる」という信頼関係のようなものを持た。体が勝手に真似しようと動いた。やっている内に楽しくなって真似する楽しさを感じた。相手がどんな動きをするのか興味を持つようになった」「初めて顔を合わせた方と行動をまねたりするのは最初は難しいと感じたが、何かを感じようとする気持ちや相手（動きや表情）を見ようとする自分の気持ちが持てるようになってきて、次はこっちな感じたり、こんな動きでも相手の人は真似してくれるかな。と感じながら体を動かすことが出来るようになった」「2回目の方がちょっと複雑な動きをしようという気持ちになった」「2回目の方が相手の動きをよく見て、動きをくみとったり、忠実に再現しようという気持ちが強かった、相手が真似してくれることはうれしいし安心する」「動きにも人によって工夫される所が違い、個性が出るなど考えた。自分には予測できない動きが出てくるからこそ、人の真似をするのは楽しいことなのかなと感じた」などの記述がみられた。

つまり、動きが受容されることが信頼や安心感を生み、楽しさに繋がることで主体的な活動の活性化につながることを体感し、「共感的関係」をつくるための身体による模倣の意味や役割を学び取ったことが読み取れた。

## 9. まとめと考察

本研究の目的は、子どもと共に保育環境を創造する保育者に求められる、子どもの動きを受容し、応答できる身体スキルを、学習者が身体感覚を通して理解し体得することができる教育内容と方法を検討することであった。そのために、舞踊家 Trisha Brownの教育プログラムを応用した教育実践を行い、共振の発現と変化を調査することで、教育法の有用性について検討した。

その結果、身体訓練法によって身体感覚を高め、身体の動かし方を学ぶ前後で、共振の発現に対して否定的な項目の評価尺度の平均値が低下し、肯定的な項目の評価尺度の平均値が上昇した。特に、「相手がどう動きたいかわかるような感じがした」「自分がどう動くかわかってもらえるような感じがした」という項目の評価尺度の平均値に大きく上昇の変化が見られた。このことから、動きを模倣し合うことで身体感覚を「共に」することができ、佐伯のいう「この私の身に“なってくれる”」という共感的関係が高まったと考えられる。

自由記述の内容からは、以下の3点についての理解が読み取れた。1点目は、自分の身体の状態や身体への意識の違いによって見え方や感じ方が変わることを体感し、どうすれば他者の動きを受容でき、応答しやすくなるかについて学ばれている



こと。2点目は、動きに意図や感情が伴っていることを感じ取り、他者と同調して動くことの意味について、体感を通して理解されていること。3点目は、動きが受容されることが信頼や安心感を生み、主体的な活動の活性化につながることを体感し、共感的関係を築くための身体の役割が理解されたことが読み取れた。

今回の試みにより、舞踊家の教育プログラムを保育実践における専門性として保育者に求められる、子どもの動きを受容し、応答的に関わることを可能にする身体スキルを育む教育法へ応用することが一定程度有用である可能性が考えられた。今後、試行した教育実践の内容が、今回読み取れた学習者の学びの成果に具体的にどのようなつながっているのかを、自由記述の内容をより詳細に分析することで、検討していく必要がある。また、その結果を教育内容と方法の改善につなげ、試行を重ねることで、3法令に示されている理論を身体感覚を通して理解し体得できる教育法についてさらに検討していきたいと考えている。

#### 付記：

本研究は、長野県立大学学長裁量経費「他者との関わりにおける感受性・応答性を高めるための身体的スキルに関する研究」（研究代表者：白澤舞）の助成を受けて行ったものです。

---

<sup>1</sup> *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, 2011, p.11

<sup>2</sup> 内閣府・文部科学省・厚生労働省『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド社、2017、p.62

<sup>3</sup> 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月)

<sup>4</sup> 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018、p.116

<sup>5</sup> 前掲3、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(令和3年4月22日)

<sup>6</sup> 保育教諭養成課程研究会「幼児教育を担う教員に求められる資質・能力と研修モデル」(試案) 2021、p.10

<sup>7</sup> 前掲書4、p.46

<sup>8</sup> 同上

<sup>9</sup> 古賀松香「保育者の専門性としての子ども理解－「仮説としての子ども理解」と実践する保育者の身体－」『発達』42(168)、ミネルヴァ書房、2021、pp.11-12

<sup>10</sup> 古賀松香『保育実践に見られる保育者の身体的・状況の専門性』白梅学園大学大学院子ども学研究科博士論文2020、p.371

- <sup>11</sup> 榎沢良彦「保育者の専門性」日本保育学会（編）『保育学講座 4 保育者を生きる－専門性と養成』東京大学出版会、2016、p.15
- <sup>12</sup> 川田学「総論 問題としての子ども理解」『発達』42(168)、ミネルヴァ書房、2021、p.5
- <sup>13</sup> 同上、p.6
- <sup>14</sup> 同上、p.8
- <sup>15</sup> 井上知香「共振的にかかわりにみる保育者の身体的応答性－「揺らぎ」と「揺るぎなさ」の存在－」『人間文化創成科学論叢』第11巻、2008、pp.349-357
- <sup>16</sup> 無藤隆「身体知の獲得としての保育」『保育学研究』第34号第2号、1996、p.14
- <sup>17</sup> 佐伯胖『共感－育ち合う保育のなかで－』ミネルヴァ書房、2007、pp.32-34
- <sup>18</sup> 榎沢良彦「園生活における身体の在り方－主体身体の視座からの子どもと保育者の行動の考察－」『保育学研究』第35巻第2号、1997、p.38
- <sup>19</sup> 同上、pp.44-45
- <sup>20</sup> 新山順子「保育者としてふさわしい身体を養成する身体表現の可能性とその実践」『保育学研究』第41巻第2号、2003、pp.16-23
- <sup>21</sup> 新山順子「保育者養成における身体表現授業の学びと保育実践への有用性分析」『岡山県立大学保健福祉学部紀要』第18巻1号、2011、pp.19-28
- <sup>22</sup> 新山順子・高橋敏行「保育者養成における身体表現教育に関する研究の動向と課題」『兵庫教育大学教育実践学論集』第15号、2014、pp.79-87
- <sup>23</sup> 新山順子・西山修「保育者養成における即興表現の授業実践と学びの特性」『保育学研究』第52巻第2号、2014、pp.111-123
- <sup>24</sup> 新山順子「保育者養成における人との関わりから展開する即興的な身体表現の実践」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科先端課題実践開発専攻博士論文、2015.
- <sup>25</sup> 前掲書22、pp.80-81
- <sup>26</sup> 前掲書24、pp.139-140
- <sup>27</sup> 前掲書23、p.113
- <sup>28</sup> 西洋子「保育者と身体性」『保育学研究』第39巻第1号、2001、pp.12-19
- <sup>29</sup> 西洋子「身体によるインタラクティブなコミュニケーション」神戸大学総合人間科学研究科博士後期課程博士論文、2003.
- <sup>30</sup> 西洋子「保育者としての身体的感性を育てる教育－授業での身体表現の体験による“共振”の形成とその段階の変化－」『保育学研究』第43巻第2号、2005、pp.42-51
- <sup>31</sup> 同上、pp.43-44
- <sup>32</sup> 同上、p.50
- <sup>33</sup> 白澤舞「トリシャ・ブラウン (Trisha Brown1936-2017) 研究：舞踊作品創作と一人ひとりの身体」お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科博士論文、2018.
- <sup>34</sup> 白澤舞「トリシャ・ブラウンの身体へのアプローチ:象徴的身体から個人的身体へ」『舞踊学』第37号、2015、pp.26-35.
- <sup>35</sup> 白澤舞「Trisha Brown (1936-) 研究－劇場舞踊作品«Set and Reset» (1983) の創作過程に見る作品創作意図」『人間文化創成科学論叢』第11巻、2008、pp.67-77
- <sup>36</sup> Brown, Trisha “Dialogue On Dance”, in Brown, Jean (ed.) *The Vision of Modern Dance: In the*

*Words of its Creators*, Princeton Book Co Pub. 1998, p. 185

<sup>37</sup> Berger, Maurice "Gravity's Rainbow", in Teicher, Hendel (ed.) *Trisha Brown: Dance and Art in Dialogue, 1961-2001*, Cambridge Massachusetts: The MIT Press. 2002, p. 23

<sup>38</sup> 高橋系子・大貫秀明「保育者の専門性を証すスキルの所在－幼児の動きを「翻訳」できるからだ－」  
第73回舞踊学会大会発表抄録、2021.

---

## 中国の公費による教員養成

－地方の教育系大学の指定養成を中心に－

Public-funded Normal Education in China

: focusing on directional teachers training by local normal universities

木山 徹哉<sup>1</sup>

Tetsuya KIYAMA

---

### 要約：

中華人民共和国（以下、中国）の義務教育は1980年代後半に法制化が開始されて35年以上が経過した。この間、義務教育の普及と質の向上、公平性や平等性の確保をめざしていっそうの法整備や財政的措置等が行われてきた。しかし現在もなお、都市と農村の間に、あるいは沿海部と中西部など地域間に教育資源の格差が重く存在する。なかでも教師資源の格差は、義務教育の普及と発展にとって大きな足枷となっている。

本稿では、教師資源の量的・質的充実と格差是正のために2000年代後半から展開されている公費による教員養成政策（「師範生公費教育政策」）に焦点をあてる。この政策の理念や目的など政策意図をまず理解し、次いで各地の政策の具体的内容や方法を明らかにする。さらに、この政策に関する先行研究を踏まえつつ、農村学校の教師資源の改善を目的としたこの政策の有効性と課題を示す。

---

キーワード：義務教育／無償の教員養成／定向培養

Keywords：Compulsory Education／Public-funded Normal Education／  
Directional Training

---

<sup>1</sup>／長野県立大学 名誉教授

Emeritus Professor, The University of Nagano

## はじめに

中国の、とりわけ農村の義務教育を支える教師資源が足りない。この問題を解決するため、21世紀に入って以降農村教師の補充政策がさまざまに試みられてきた。本稿の主題に掲げた公費による教員養成政策（「師範生公費教育政策」）もそれら補充政策の一つである。

中国では、2000年代後半から公費による教員養成が教育系大学において開始された。北京師範大学、華東師範大学、東北師範大学など6校の教育部所管（「教育部直属」）の教員養成大学（以下、一般に呼称される「教育部所管の師範大学」を使用）が、一定の枠内で教員志望の学生の教育を公費で行うようになった<sup>1</sup>。本稿では、この養成の対象となる学生を原語のまま公費師範生と呼ぶことにする。2007年から2017年までの10年間に、上記6校では10万人を超える公費師範生が養成され、その内9割以上が中西部地区の小中学校に赴任したという報告もある<sup>2</sup>。この政策は一般に、「国家師範生免費教育政策」、あるいは「国家公費師範生政策」と呼ばれ、Free Normal Education Policy、あるいはPolicy for Tuition-Free Teacher Candidatesなどと英訳されている。この政策は、地方の教育系大学（「師範院校」）にも拡大して実施されるようになった<sup>3</sup>。地方において実施される政策は、上記の「国家師範生免費教育政策」（以下、国家政策と略称する）に対して「地方公費師範生政策」（以下、地方政策と略称する）と呼ばれている。本稿で主として取り上げるのは後者であり、地方の教育系大学が担っている公費による教員養成である。

本論に入る前に、キーワードについて整理しておきたい。本稿では、既述のように原語の「師範生」をそのまま使用する。すでに上記では、「師範生」を「教員志望の学生」と訳出してはいるが、本稿で頻出するこの語はいくつかの文脈ではどうもしっくりこない点があるため、「師範生」で統一した。同じく上記で「師範院校」を教育系大学と邦訳しているが、以下ではそのまま師範大学、あるいは師範系大学、場合によっては養成校という語を使用する。

また、「定向培養」（Directional Training）、「定向就業」（Directional Employment）については、それぞれ指定養成、指定就業という訳語を使用した。本稿の検討の対象である公費師範生政策では、後述するように、公費師範生に応募する学生と教育行政（政府）、並びに養成校の三者の間で、養成や就業に関する相互の約定である《師範生公費教育協議》（以下、《協議》と略称する）を締結することになっているが、その《協議》では、当該地域（県、市区、農村など）の教師資源の需要に応じて公費師範生を募集する地域や学校種及び担当教科等と卒業後の就業を予め定めるよう

になっていることが多い。これは「県来県去」（県から応募して卒業後県に赴任する）、「郷来郷去」、あるいは「村来村去」などと呼ばれるが、「定向培養」、「定向就業」はまさにこのことを一般的に表現する語である。指定という語はその意味である。

もう一つ、すでに先に使用している「公費師範生」という語であるが、後述する地方政策は地方によっては、政策の呼称そのものにも、また対象となる学生に対してもいくつかの異なる語が使用されている。例えば湖南省は「農村小学教師定向培養專項計劃」という政策の下、対象となる学生は「定向師範生」である。本稿ではそれらをすべて「公費師範生」に統一する。

本稿の課題に係る先行研究にもふれておこう。近年では、王佳寧の和文による研究成果が秀逸である<sup>4</sup>。王は師範生公費教育政策（王は「無償師範生政策」及び「公費師範生政策」という語を使用している）に関する先行研究を丁寧にかつ批判的に検討しながら、山東省の事例を中心に、教育行政機関や公費師範生へのインタビュー調査から得られた資料も活用して、当該政策の成果と課題を考察している。この研究によって王は、公費師範生の採用と配置の方式及びその実施過程に重大な課題を抱えており、それが農村部への教員補充（教育資源の合理的配置、あるいは教育資源の格差是正）という政策意図（目的）から遊離する事態を招いていると指摘している。さらに、この政策は教員の採用・配置に係る地域間（都市部と農村部）の採用競争を引き起こし、格差を増幅させることに繋がると批判している。

同じく近年では、蘇尚鋒らの中文による研究成果が貴重である<sup>5</sup>。本稿でも以下で度々参照することになるが、蘇らの研究は、この政策が開始されて以降2010年代後半にいたる各地方レベルの多様な展開を捉え、それらを丁寧に整理している。

先行研究はここに引いた二つのみでは勿論ない<sup>6</sup>。ただ、上記の二つは直近の研究成果のなかでとりわけ注目すべきものとして筆者は評価している。本稿では、これらの成果に依拠しながら、彼らの成果公表以後の新たな資料も踏まえ、かつ公費師範生に対して一定の条件で付与されようとしている《無試験認定教師資格》（後述する。日本の「課程認定制度」をイメージしてもらいたい）についても検討する。果たして、師範生公費教育政策が本来の目的（農村への教員補充、教師資源の格差是正）へと向かう改革となるか、改めて問う作業の一つである。

本稿は以下のように構成する。1.では師範生公費教育政策（国家政策）の理念、目的、方針及び規範を示した、いわば政策文書の内容について基本的理解を図ることとする。師範生公費教育政策の全体像を把握することを目的とする。2.では、公

費師範生の募集から養成、さらには教師としての採用及び配置にいたるプロセスが大学入試の進行とどのように関連するのか解説する。このプロセスを理解した上で、**3.**では、国家政策と地方政策の関係を踏まえながら、各地で実施されている地方公費師範生教育（地方政策）の具体的事例を紹介する。事例には、当該地区の地理的、社会的及び経済的環境の違い等によって教員養成に対する需要も異なることが表現されている。また、小中学校教師（公費師範生）を対象とする教員資格の無試験認定改革に触れ、養成校に求められている役割について述べる。そして**4.**で、師範生公費教育政策の10余年に及ぶ経験を踏まえ、この政策による教員養成が直面する課題について簡単ながら指摘する。

## 1. 師範生公費教育政策の理念、目的、方針

この政策の背景、並びに法的根拠について理解しておこう。

国家政策は、既述のように2000年代後半より開始された。その際に発出されたのは《教育部直属の師範大学師範生無償教育実施規則（試行）》（2007）と《師範生無償教育を着実に進めることに関する意見》（2012）であるが、これらは、2018年の《教育部直属師範大学師範生公費教育実施規則》（以下、《国家実施規則》と略称する）が発出されたことによって廃止されている。以下では、《国家実施規則》の主な内容について理解することにしよう<sup>7</sup>。

《国家実施規則》は、その目的を次のように定めている。

《新時代の教師陣容の建設及び改革を全面的に深化させることに関する意見》をしっかりと実施するために、健全な師範生公費教育制度を設立し、優秀な人材が教育に従事するようにさせ、理想及び信念を持ち、品格と情操や、しっかりした学識を有し、仁愛の心情を有する“四有”の教師を養成することによって、教師を尊敬し重んじる社会を形成するために、とくに本規則を定める。

まず確認できることは、《国家実施規則》は、《新時代の教師陣容の建設及び改革を全面的に深化させることに関する意見》（2018）に対応するものであることである<sup>8</sup>。そしてこの政策は、優秀な人材を教育に従事させることを目的にしているということである。ただし、“優秀な人材”というのは、師範生公費教育制度を設ける根拠としては甚だ抽象的である。政策の根拠、換言すれば、師範生公費教育政策の理念、目的、方針等は何か、《国家実施規則》を読み解いていくことにしよう。

《国家実施規則》には、「履約任教」に係る規定がある。「履約」とは既述の《協議》を締結し履行するという意味であり、「任教」とは教職に就く、あるいは赴任するということである。「履約任教」は、公費によって募集、養成及び就業するという師範生公費教育政策の全過程が、教員志望の学生、養成大学及び教育行政機関の三者が《協議》を締結し履行する過程であるということを示している。この点について《国家実施規則》の第3条と第7条は次のように定めている。

師範生公費教育を受ける学生（以下、公費師範生と称する）は、教育部所管の師範大学によって《師範生公費教育協議》に基づいて教育、養成されるため、在学期間及び卒業後、関連する締約事項に則り相応の責任と義務を履行しなければならない。（第3条）

公費師範生、教育部所管の師範大学、並びに学生を供給した省の省級行政機関は《師範生公費教育協議》を締結して、三者の権利と義務を明確にする。公費師範生は卒業後一般に出身の省の小中学校に赴任し6年以上教育に従事することを承諾する。都市部（「城鎮」）の学校に就業した公費師範生は、農村の義務教育学校で少なくとも1年勤務しなければならない。（第7条）

上記の規定からも明らかなように《師範生公費教育協議》は、この政策に係る学生募集や教員養成のみならず、卒業後の赴任先と職務に関して三者の責任と義務を定めている。それらの主要な事項を具体的に挙げれば、養成過程における学費や住居費の免除、及び生活費補助の保障、同じく養成過程における転入と転出（転専攻を意味する）、就業（赴任）地区及び就業期間、専門性向上のための研修の保障などである。転出と転入は、公費師範生の教職に対する適性判断や、他専攻からの優秀人材の転専攻を可能にするための規定であり、具体的には第6条で、次のように定められている。

教育部所管の師範大学は国家の関連政策に基づいて、在学期間中の公費師範生の転入及び転出の具体的方法を定める。教職に就く意思があり条件に適合する非師範専攻の優秀な学生は、入学後2年以内であれば、教育部及び当該大学が定めた公費師範生募集計画の範囲内で師範専攻に転入することができ、《協議》を締結して当該大学から標準額の学費、住居費を返還され生活補助費が支給される。公費師範生は、当該大学が定める規則と手続きに拠り、師範専攻の範囲内で二次専攻を選択できる。公費師範生が入学後、教職に就くことが不適格と判断した場合は、入学1年以内であれば、規定に基づいてそれまで支出された学費、住居費及び生活補助費を返還するとともに、当該大学の当年の入試成績に基づいて調整が行われ条件に適合する非師範専



攻に転出する。

また、就業（赴任）地区及び就業期間については第7、8、9条が定めている。第7条についてはすでに引用している条文の後半部であり、「卒業後一般に出身の省の小中学校に赴任すること」、「小中学校の教育に6年以上従事すること」、「都市や町（「城鎮」）の学校に就業した場合は、農村の義務教育学校で少なくとも1年勤務しなければならないこと」とする規定である。また第8条は、公費師範生が、自ら志願して中西部の僻地貧困地区や少数民族地区に赴任するなど特別な要因によって出身地（あるいは《協議》で締結した地域）に赴任できない場合の手続きについて定めている。そして第9条は、《協議》で締結した就業（赴任）地の教育行政機関等が公費師範生の赴任校及び職位を保障しなければならないことを厳に定めている。その他にも、病気や応召入隊によりやむを得ず《協議》通りに就業できない場合の猶予措置（第11条）なども定めている。

これら《協議》は、既述のように公費師範生と養成大学及び就業地教育行政機関の三者の責任と義務に係る事項であるが、とりわけ公費師範生にとっては厳格な《協議》と言えるだろう。《国家実施規則》には違約に関する条項もあり、その内容は以下の通りである。

公費師範生は、《協議》を厳格に履行しなければならず、《協議》に従わずに小中学校に就業した場合は、すでに受領した公費教育費用を返還するとともに違約金を納めなければならない。

（第10条）

公費師範生は、出願、学習、転専攻、就業、大学院における研究、赴任などの各段階で偽計を弄するほか規定や規律に違反する行為があった場合は、関連する規定によって処理する。（第14条）

《協議》の履行において、公費師範生に求められる責任や義務は厳格である。しかし、養成校や教育行政機関に対して課される責任や義務もかなり重いものとなっている。その点について次に検討してみよう。

昨年発出された《2022年度教育部所管の師範大学公費師範卒業生の就業工作を着実に実施することに関する通知》（以下、《通知》と略称する）は、国家政策における公費師範卒業生の就業工作について、教育行政機関や小中学校の義務や責任を示している。《通知》は、省級の教育行政機関（教育庁）及び関連の小中学校に対し

て主に四点を要求している。第一に、教育行政機関が公費師範卒業生のための特別な招聘工作（採用と配置）を展開すること、第二に、公費師範卒業生の編制上正規の職位（「有編有崗」）を保障すること、第三に就業後の研修等教師の専門性向上のための環境を整えること、そして第四に、赴任地における生活環境の保障や改善を含めて適切な待遇を保障することである。この《通知》を受けて、各地では公費師範卒業生を対象とした招聘工作が公表されている。その内容については、後述する地方政策で併せて述べることにしよう。

## 2. 大学入試制度と師範生公費教育政策

地方政策について検討する前に、今日の中国の大学入試制度について簡単にふれておこう。公費師範生が大学（養成校）に入学するプロセスを理解するためには、現行の大学入試制度に関する基本的知識が必要である<sup>9</sup>。

中国の大学入試は、基本的に全国統一大学入試の得点で合否判定されることをまず確認しておきたい。その中で、現行の大学入試制度には大きく三つの特徴があるという<sup>10</sup>。一つは、全国の大学を格付けし選抜時期によって1期（「一本」）、2期（「二本」）、3期（「三本」）とグループ分けしていることである<sup>11</sup>。下に示す入試プロセスの（6）はこの1期～3期に分けて実施される。ただし、1期～3期の区分は近年変化してきている<sup>12</sup>。二つ目は、各大学・学科が各省にあらかじめ募集人員を配分する定員配分制度を採用していることである。そして三つ目は、試験センター（「考試中心」）が作成する統一大学入試の試験問題には三種類あり難易度が異なるということである。

現行の大学入試のプロセスは次のように整理することができる。（1）全国統一大学入試（「高考」）への応募申請（前年の11月～12月）、（2）全国統一大学入試の実施（6月初旬）、（3）全国統一大学入試の試験成績の公表（6月下旬）、（4）各省による各大学の合格最低ライン（「録取分数線」）公表（同前）、（5）受験生出願（6月末～7月初旬）、（6）各大学の選抜及び合格発表（7月中旬～8月上旬）である。

上記の大学入試の特徴とプロセスの中で、公費師範生の出願及び合否決定はどのように位置づけられるだろうか。結論から言えば、国家政策も地方政策も同様に、早期選抜（「提前録取」）によって実施される。早期選抜とは、既述のプログラムの（3）、（4）の後、（5）及び（6）に先んじて、つまり1期の前に実施されるものである。換言すれば、早期選抜は普通選抜よりも早く行われるということである。一般に早期選抜は統一試験の成績が出された後に受験生が希望校に出願し、出願が完了する

と早期選抜が始められる。早期選抜に参加する大学は、主に軍隊、飛行士、芸術系及び体育特待生などの領域であり、ここに公費師範生を対象とした選抜も含まれる。早期選抜の受験生は、一つの専攻（「一類」）だけにしか出願できず、他の専攻との併願はできない（「不得混類別報考」）。

江西省の《師範生公費教育実施規則》（2019）には、早期選抜の内容等について具体的に次のような記載がある<sup>13</sup>。

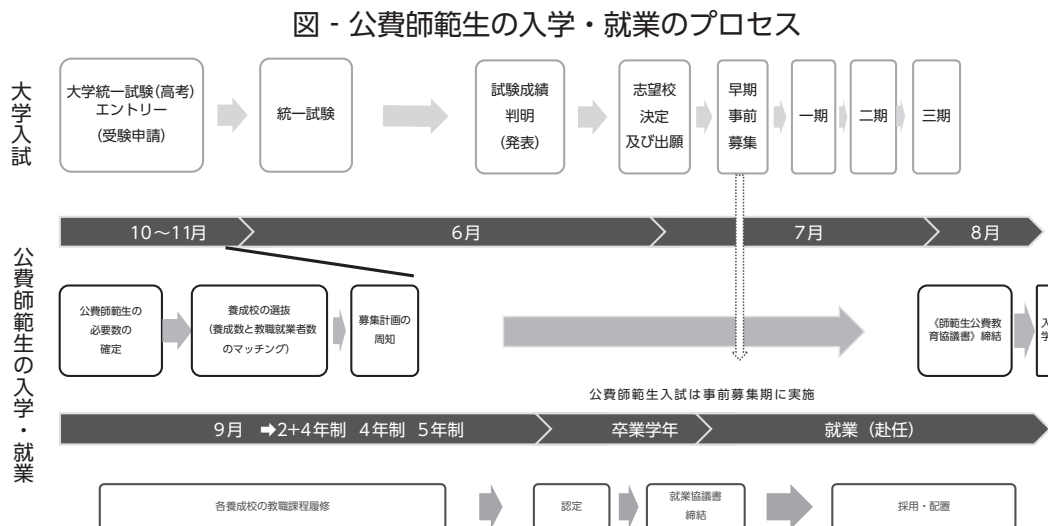
省所管の師範大学は、公費師範生の募集選抜では一般の日程よりも早期に選抜を実施し（「提前批次錄取」）、学生の総合的資質、職業的適正及び教職に対するポテンシャル（「從教潛質」）を重点的に検討して、優秀な高級中学卒業生が公費師範生の隊列に加わるよう選抜する。試験では面接（「面試」）を加えることも可であり、受験生の教師職業能力と人格特質を主として審査する。各地政府、関連の省属師範大学は政策の周知と誘引力を強化しなければならない。（（ ）内は引用者）

また、河北省教育厅の通知には、養成校卒業時の就業手続きについて次のように記している<sup>14</sup>。

公費師範生は卒業前に、省教育厅が人力資源社会保障庁と合同で制定した特定招聘方案に沿って、養成校が具体的に組織して採用試験を行う。当該地区の教育行政機関及び人民政府は、雇用と就業の手続きを執行し雇用契約を結ぶ。

公費師範生の募集及び採用を既述の大学入試のプロセスの中で説明すれば以下の通りである。公費師範生を希望する受験生は他の受験生と同様に11～12月に統一大学入試に出願し、6月初旬の統一大学入試を受験する。その成績は6月下旬に判明するが、それを受け、各省各市県等に分配された公費師範生の定員及び公表された合格ライン（「錄取分數線」）に応じて、当該の養成校に出願する。この出願を受けて養成校は選抜を実施して、「教育事業を愛し長期にわたって教育に従事する」者と《協議》（後述）を締結して合格を決定する。選抜の際、「面接」を加えることも認められている。養成校に合格した公費師範生は入学後所定の教育課程を履修する。そして公費師範生は養成校卒業にあたって、既述の採用・配置のプロセスを通じて就業にいたる。養成校における教育課程の履修と教員資格取得との関係については、現在改革が進行中であるが、その点については後述する。

以上のプロセスを図に表したのが下図である。



注-1 大学入試に関しては、小川佳万ほか「中国の大学入試における募集人員の地域配分に関する省別比較」(『広島大学大学院教育学研究紀要』第三部、第68号、2019)等により作成。また、公費師範生の入学及び就業の手続き等については、「山东省師範生公費教育実施辦法」(2019、[http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/11/7art\\_11990\\_7809238.html](http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/11/7art_11990_7809238.html))等により作成。

注-2 大学入試の一期、二期・・・の区分については、現在変更が加えられようとしている。

注-3 この図には、湖南省における「初中起点」(初級中学卒業後から開始される)師範生公費教育政策は反映していないが、「初中起点」の公費師範生を受け入れる入試も7月中旬ごろ実施されている。(https://kknews.cc/education/g8636by.html)

注-4 公費師範生の就業に関して、「就業協議書締結」から「採用・配置」のプロセスについては、王佳寧「中国における無償師範生教育政策の実施状況とその限界 - 採用・配置のプロセスに着目して」(『中国研究月報』第75巻第7号、2021-7)に詳しい。

これらを基本的に理解した上で、以下、地方政策の詳細について述べることにしよう。

### 3. 地方における師範生公費教育政策の多様性

#### (1) 国家政策と地方政策の関係

国家政策と地方政策はどのような関係にあるのだろうか。はじめにこの点を整理しておこう。先行研究の多くは、地方政策は国家政策を補完する有効な政策であると評価している。例えば、王智超らは国家政策の意義を認めながらも、政策目標の達成がなお不十分であるとして次のように述べている<sup>15</sup>。

政策が実施されるようになって10年、公費師範生の就業状況は総合的には好調であるが、師範生が実際に赴任する地区は、政策が目指した結果には完全には到達できていない。・・・(中略)・・・師範生公費教育政策は、教育部所管の師範大学の試行が積極的な意義をもっており、

政策目標の一部を達成できたが、都市と農村の教師資源の不均衡状況を改善するにはなお効果が不足している。・・・(中略)・・・地方が進める公費師範生の養成政策は、いっそう確実に末端の学校（農村の小規模学校や教学点）のために優秀な教師資源を養成することが可能である。教育部所管の師範大学は統一的に公費師範生を養成して、彼らが出身地に戻り赴任するよう要求しており、質を保証しようとしているが、客観的には適格性を欠いており、必ずしも地方教育の実際の需要に適合していない。（（ ）内は引用者）

また、蘇尚鋒らは、地方政策の特徴として“誘導回帰”（「引導性回帰」、Guided Return）という語を使用して、教師を志す学生が学費等学習環境及び就業を保障されて（＝「引導性」）出身地域（あるいは出願地域）に赴任（「回帰」）するという地方政策を次のように定義している<sup>16</sup>。

地方の師範生公費教育政策は、各地区（政府及び教育行政機関）が農村教師陣容の建設に対して統一的に計画し、決定及び管理する力量を強化して、農村教師陣容の量の不足、質の低さ、不安定さなどの問題に対処する総合的な措置であり、師範生の選抜、養成、採用、並びに配置の全過程を通して実施される教師の供給・補充政策である。（（ ）内は引用者）

同じく蘇尚鋒らの研究成果に依拠すれば、国家政策の開始から地方政策の試行及び拡大に至る経緯は次のようにまとめることができる<sup>17</sup>。

教育部所管の師範大学の師範生公費教育政策（当初は「師範生免費教育政策」と称されていた）、すなわち国家政策の発出（2007年）に伴い、教育部は《教育部2008年活動の要点》において地方政策の試行にふれ、国家政策を着実に継続していくために条件が許す地方においては師範生公費教育の試行を支持することを示した。これを契機に地方政策の実施を検討する省が徐々に増えていった。その後、《師範生無償教育を着実に推進することに関する意見（通知）》が出され、地方が当地の実際の需要に対応して省所管の師範大学を中心に師範生公費教育を実施し、農村の小中学校及び幼稚園のために農村に赴き安定的な服務に努め教育に尽力する（「下得去、留得住、教得好」）基幹教師を養成することを奨励した。各地では、公費による養成、学費補償、あるいは国家学資助成や貸与など多様な方式が探られ、やがて20を超える省で実施されるようになった。

2015年には《郷村教師支持計劃》が始められ、そこでは「地方政府と師範大学が当地の農村教育の実際の需要に基づいて“本土化”養成を強化し、多様な方式で“一

専多能”の農村教師を指定養成（「定向培養」）するよう奨励する」ことが明確に示された。このことはすなわち、地方政策が全面実施の段階に入ったことを意味する。さらに、2018年の《教師教育振興行動計画（2018 - 2022）》（教育部等）では、「免費師範生」を「公費師範生」に改称すること、《協議》に基づく就業服務期間（後述する）を6年とすること、地方が積極的に師範生公費教育政策を推進することなどについて政策文書を発出した<sup>18</sup>。

国家政策は当初、全国的視野に立って義務教育の発展が遅れている中西部地区<sup>19</sup>に質の良い教師資源を供給することを主たる目的として行われ、やがて対象地域を拡大していった経緯がある。それに対して地方政策は、特定の地域（省、自治区、直轄市）の需要に相応して、いわゆる「定向招生、定向培養、定向分配」（特定の地域から学生募集し、その地域の需要に対応した養成を経て、卒業後はその地域に就業させること）をいっそう強化する政策であると位置付けることが可能であろう。このような地方政策の特徴について王智超らは四つの点を掲げている<sup>20</sup>。一つは、農村地区の小中学校教師の養成を中心とすること、二つめは、全科教師（複数の教科を担当できる教師）の養成を中心とすること、三つめは、当地の実際の需要に適合する教師の養成を中心とすること、そして四つめは、上記三点に対応するために、養成のレベルと方法を多様化すること、である。

## （2）地方政策の多様性

以上のような経緯で地方政策は拡大していったが、国家政策の補完、あるいは補充政策といわれる地方政策の内容及び方法について具体的に見てみよう。

各省では、教育行政機関（教育庁、あるいは教育委員会、教育局など）を主体としてそれぞれ《省所管の師範大学師範生公費教育実施規則》（「省属師範大学師範生公費教育実施辦法」、以下《実施規則》と略称する。尚、名称は各省で多少異なる）を公布している<sup>21</sup>。ここでは山東省の政策について解説しておきたい。山東省における師範生公費教育政策については、王佳寧が詳細な考察を行っているが、王が公費師範生の採用・配置に係る規定を中心に上げているのに対して本稿では改めて《実施規則》の基本的内容を整理することにしたい<sup>22</sup>。

山東省の《実施規則》は、第1章総則から第8章附則の全28条から構成されている<sup>23</sup>。主な内容は、師範生公費教育制度の目的と定義、募集及び選抜（採用）や在学中の転専攻、契約に基づいた就業と違約に対する措置、奨励措置、条件保障、などである。

山東省では、師範生公費教育制度の目的は、初級中学の教師編制において不足している教科を担当する「一專多能」の初級中学教師、多くの教科を担当できる小学校全科教師、保育と教育の双方に長じた幼児教師、これらを重点的に養成することとしている（《実施規則》第2条）。ここに記されている「一專多能」の教師、「全科教師」は、地方政策において公費師範生を養成する目的として多く掲げられているが、この二つは、農村地域の学校における教師資源の絶対量不足と教科担当者の偏在という状況に対する対応策として理解することが可能である。

山東省の場合は、《実施規則》で公費による養成（「公費培養」）を具体的に次のように定めている（第11条）。

省の財政から一人当たり毎年10,000元を標準として公費教育経費を養成校に支出する。そのうち生活補助費の標準は4,000元で、養成校は一人当たり毎月（全10ヶ月、夏季冬季休暇は除く）400元を標準として公費師範生には支給する。経済発展水準と財政力に応じて、公費師範生の経費支出標準と生活補助標準を徐々に高める。

また、同じ山東省の《実施規則》の規定で注目されるのは、師範生公費教育を計画・実施する際の、手続きとそれに係る各機関の責任の所在を明確に示している点である。前者（手続き）については、「募集及び採用」（第2章、第5条）、各機関の責任の所在については「条件保障」（第4章、第26条）でそれぞれ次のように定めている。少々長くなるが、具体的かつ詳細に規定した《実施規則》は他に見当たらないため、引用する。

県級の教育行政機関は、機構編制や人力資源社会保障などの機関と共同で教師陣容の建設計画に基づいて、教師資源の需給や農村小中学校の教師編制等の状況を統一的に検討し公費師範生の供給計画及び教科の配置を定めて、県級政府の同意を経て市級の教育行政機関に報告し、毎年10月末までに、市教育行政機関と機構編制、人力資源社会保障機関が共同でチェックし取り纏め、市級政府の許可の後、省教育行政機関に報告する。省教育行政機関は、機構編制や人力資源社会保障機関と相談し同意を得て、養成大学を選定して、各市や専攻ごとの募集計画を統一的に配当して、募集養成数と教師職位数の需給の有効な接続を確保する。

省級の教育行政機関は、公費師範生の募集計画を制定し記録にとどめ上部機関に報告する（「備案」）こと、公費師範生が協議（《協議》）に沿った就業を履行するため各市及び養成校がしっかりと管理等実務を実施するよう監督指導することに責任を負う。各市、各機関、並びに養成校は、

師範生公費教育に係る工作において協調体制を強化するために健全な協同機制を建設しなければならない。(当該の市級の) 教育行政機関は、公費師範生の募集、養成、教員資格認定、就業指導、職位の確定、派遣に関する処理、《協議》履行に関する管理、《協議》違反金の管理などの関連する工作に責任を負う。機構編制機関は、公費師範卒業生が農村小中学校に就業する際の編制を具体的に実施する責任を負う。人力資源社会保障機関は、公費師範卒業生の人事に係る職務を担う。財政機関は、関連の経費保障を担う。各市及び県級政府は、公費師範卒業生が農村学校に赴任し教職活動を行うために必要な勤務及び生活条件及び宿舍を提供しなければならない。(下線、並びに( )内は引用者)

上記引用の前半部分(第5条)からは、地方政策が当該の地域の教師の需給関係を具体的に検討しながら公費師範生の数を決定しようとする手続きが理解できる。また後半部分(第26条)からは、公費師範生の募集から就業、さらに教職活動を行うまでの過程において、各機関がどのように責任を負うかを知ることができる。

各省市等の地方政策は、山東省の事例で示したような《実施規則》に基づいて毎年告知される募集要項や養成計画(「招生計画」、「培養計画」など)からも読み取ることができる。以下では湖南省の公費師範生の募集計画を見てみよう。

湖南省は、2006年全国に先駆けて地方政策(当初は、「農村小学教師定向培養專項計劃」と称していたが、のちに「農村教師定向培養專項計劃」と改称した)を実施している。湖南省の場合、募集計画は「初中起点」と「高中起点」に大別されており、他省と比較して一つの特徴となっている。詳細は後述するが、「初中起点」は文字通り初級中学卒業生を対象として教員志望者を募集し、まさにそれを起点として養成プログラムを進める方式であり、「高中起点」は高級中学(もしくは中等職業学校)卒業生を対象とする方式である。次に示すのは、《初級中学を起点とする農村教師公費指定養成計画学生募集工作を着実にを行うことに関する通知》(湖南省教育庁)の概要である<sup>24</sup>。この通知には、湖南省の師範生公費教育政策の具体的な内容として、養成校が募集する専攻(「招生專業」)、募集数、募集の種類、養成の方法、出願要件などが示されている。

2021年の湖南省の「初中起点」の募集養成計画を確認してみよう。募集養成計画には、①養成校が募集する専攻(「招生專業」)、②募集類型及び規模、③養成モデル(方法)、及び④出願要件などが含まれている。湖南省の場合、①は四つの専攻区分が示され、具体的には初級中学教師(本科)、小学教師(本科、専科など)、幼稚園教師(本科、専科)、特殊教育教師(本科)である。②では、募集の全体数8,628



名と、上記の四つの専攻区分ごとに、それぞれ1,001名、6,721名、874名、34名が示されている。また②では、四つの専攻区分のほかに、募集主体が省級か各市（州）級かの二つの区分、さらには普通募集計画（「普通招生計劃」）、郷鎮就業指定募集計画（「定向到郷鎮任教招生計劃」）、民族郷就業指定募集計画（「定向到民族郷招生計劃」）、及び小学教学点（Rural Teaching Point）就業指定募集計画（「定向到小学教学点招生計劃」）の四区分が設定され、それぞれの募集数が示されている。例えば、上記の小学教師（本科、専科など）6,721名のうち、省級の募集が3,720名、市（州）級の募集が3,001名というような区分である。

次に③の養成モデル（方法）である。湖南省では二・四分段養成モデル（「二・四分段式的培養模式」）が採用されている点が注目される。これは既述の「初中起点」政策で採用される方式を指しているが、蘇尚鋒らもこの方式を「分段式培養」の一例として紹介している<sup>25</sup>。このモデルは大要次のようなものである。すなわち、学生は入学後2年間中等職業教育段階（後期中等教育）の就学前教育専攻に学籍登録される。中等職業教育段階の修業期間が満了すると、成績合格者は養成校から中等職業教育レベルの就学前教育専攻修了の証書が発行され、高等教育段階へと向かう。このプロセスが、初級中学卒業から、後期中等教育を経由して高等教育に繋がるという意味で「初中起点」という言葉が理解できるだろう。そして次の段階である大学の入学試験（大学統一入試、いわゆる「高考」）に参加し、試験成績が省の定める合格ラインに達していれば、合格採用手続きを経て本科レベル（4年間）に進学することになる。本科修業期間が修了すれば、成績合格者は養成校により4年制本科修了証書が発行され、学士学位授与の条件に適合すれば、学士学位証書が付与される。この方式は、中等職業教育段階の「二」プラス高等教育段階の「四」であるから二・四分段養成モデルと呼ばれる。

そして④の出願要件である。初級中学起点の公費師範生教育の募集計画であるため、要件は以下のようにになっている。まず、年齢は18歳未満（2001年9月1日及び以後出生）と定めている。次に戸籍要件は、先の四区分に対応してそれぞれ示されている。四区分のうち普通計画と郷鎮赴任計画を志願する場合は、当該の県市区の戸籍を有し、かつ2019年に初級中学卒業の者。また民族郷計画を志願する場合は、当該の民族郷戸籍を有し、少数民族であり、当該民族郷の学校における9年間の義務教育段階の学籍を有するもので、かつ2019年に卒業する者。さらに教学点計画を志願する場合には、当該の郷鎮戸籍を有する者で、2018年8月31日以前に戸籍を取得し、かつ2019年度に初級中学を卒業する者。

出願要件はこのほかにも、高級中学入試（「中考」）に参加して一定の成績を収めること、身体健康であり身体検査に合格することなどが求められている。

以上、湖南省の「初中起点」政策の養成計画について述べてきたが、次に「高中起点」についても若干紹介しておこう<sup>26</sup>。

湖南省の場合、「高中起点」の養成計画は「初中起点」が初級中学以下の教師の養成であるのに対して、初級中学、高級中学、中等職業中学専攻課（「中職專業課」）の本科レベルの教師の養成を目的としている。両者には初級中学教師の養成が重なっているが、その具体的な違いは不明である。2021年の「高中起点」の養成計画数は6,068名である。

養成方法については、高級中学教師と初級中学教師の養成は、4年制本科による養成方法を採用している。一方、中等職業専攻課教師の養成は、4年制大学と高等職業大学と企業の連合で養成する方法を採用することとしている。原則、前半2学年は高等職業大学が養成を担当し、後半2学年を4年制大学が担当するとしている。

募集対象は、高級中学及び初級中学の教師の養成に出願する場合は、指定地の戸籍を有する者で22歳未満（1999年9月1日以降に生まれた者）、中等職業学校専攻課教師の養成に出願する場合は、年齢は22歳未満と同じだが、戸籍の制限は記載されていない。このほかには、大学入試における成績や身体検査合格などの要件が示されているが、詳細は割愛する。

湖南省の地方政策については以上であるが、2点ほど付け加えておきたい。一点目は、近年の募集計画数である。2020年度の同省における公費師範生総募集数は1.4万人と伝えられており、先に紹介した2021年度の総募集数は1.47万となっている。もう一つは、公費師範生を養成大学に入学させる際の合格ライン（「録取分数」）である。合格ラインについては、地方政策ごとに異なるが、指摘しておきたいのは湖南省のそれに関する次の報道である<sup>27</sup>。

省内の公費指定師範生合格者が募集定員に満たない場合は、適当に合格ラインを下げる事ができるが、それは下げ幅20点を超えないものとする。

また、海南省では、《募集計画》（2021）の合否決定の手続きに関する通知において次のように記載している<sup>28</sup>。

募集及び選抜の対象は、指定養成を行う当該市県の戸籍を有する者を主とするが、合格者が

募集定員に満たない場合には、指定養成を行う市県（区）の教育行政機関の同意を経て、本省（海南省）の指定養成に出願した他の市県合格者を調整して合格とすることができる。

上記の引用部分つまり、公費師範生の合格ラインは、定員充足との関係で操作可能であることが予め定められているということである。このこと自体は一般に可否判定において起こりうることであるし、取り立てて指摘することでもないかもしれないが、地方政策を実施する地区の中には、応募する教員志望の学生（公費師範生）が不足する場合もあり、そのため質の問題が浮上することも考えられるということを書いておきたい。

もう一つ河北省についても簡単に紹介しておこう。

河北省教育庁の《2020年省所管師範大学の小中学校教師の公費養成工作に関する通知》（2020）によれば、河北省は《師範生公費教育実施規則に関する通知》（河北省人民政府辦公室）に照らして、2020年も引き続き河北師範大学で小中学校教師の養成事業を展開する旨通知している<sup>29</sup>。養成計画には、中学教師総数200名、小学校全科教師200名の定員が示され、彼らを河北師範大学が募集・養成することとしている。募集プロセスは他地域と同様、全国統一大学入試の受験生の中から、既述の「早期」段階の採用を実行する。4年間の養成期間（そのうち1年は小中学校での実習）を経て卒業及び就業となる。就業に際しての手続きはすでに述べたとおりである。省教育庁が人社庁と合同で定めた特別招聘方案に沿って、河北師範大学が採用試験を実施すること、そして採用する地域の教育行政機関等関連部門及び人民政府が、実際の就業手続きを執り行い雇用契約を結ぶことが示されている。

これまで地方政策について、山東省、湖南省、並びに河北省の政策を見てきた。この他、例えば重慶市では大学と教師研修機関（「教師進修学院」）とがそれぞれ3年と1年という期間を分担して小学校全科教師を養成することを政策の主要課題としている。重慶市は広大な農村地区を抱える直轄市であり、農村小学校の教師資源が逼迫しているため、2013年から市所管の大学を中心に指定養成を展開している<sup>30</sup>。また海南省、新疆ウイグル自治区、広西チワン族自治区などでは省外の大学に養成を委託するなど多様なモデルが展開されている。これらの点についての詳細は、蘇鋒尚らの調査報告を参照されたい<sup>31</sup>。

さて、既述の地方政策における養成計画や募集要項などの資料からは、政策を実行する側や養成する側が期待する“学生像”を確認することができる。いっぽう、この政策に出願する学生はどのような社会経済的地位にあるのか、また学力的には

どのような位置にあるのだろうか。王智超らの調査によれば、地方公費師範生の約68%が農村出身者であり、約62%が家庭経済状況が中等及び中等レベルにかなり及ばないという結果であったこと、またそれらの公費師範生の3割が「家庭経済の負担軽減」を、同じく3割が「卒業後の就業保障」を出願理由として挙げていることが報告されている<sup>32</sup>。また、蔣蓉らの調査によれば、調査対象者の家庭所在地は郷鎮以下が約75%、父親の職業が農業である者が35%、出稼ぎ者（「在外打工」）が31%であること、家庭の月収が6,000元以下の者が約86%（湖南省の農村居民の一人当たり平均の可処分所得は、2017年の数値で12,936元といわれている）であること、公費師範生の性別比は女性が男性より遥かに高い（8：2）ことなどが報告されている<sup>33</sup>。公費師範生の男女比については、既述の《初級中学を起点とする農村教師公費指定養成計画学生募集工作を着実にを行うことに関する通知》（湖南省教育庁）の中で、《募集方法及び手順》及び《関連政策説明》を把握することが指示されているが、その中に募集の男女比率が均衡するようにすることや合格採用の比率も原則等しくなるようにし、少なくとも片方が40%より低くならないよう求めている<sup>34</sup>。

### （3）公費師範生の教員資格

中国における教員資格は、全国統一の《国家教員資格考試》（一般に「国考」と略称される。本稿においても以下そのように称する）によって教員資格証が授与されることになっている。

しかし、《教育系大学院生及び公費師範生に小中学校教員資格を無試験で認定する改革实施方案》（2020、以下《改革方案》と略称する）、続いて《2021年度生教育専攻大学院生及び公費師範生無試験認定中小学教員資格改革工作に関する通知》（2021、以下《改革工作通知》と略称する）が教育部（弁公庁）から発出され、公費師範生には国考とは異なる取り扱いが示された<sup>35,36</sup>。《改革工作通知》は《改革方案》を実施する大学の具体的手続き等について示されている。これらの改革によって、養成校が師範生の教職に対する適性や能力を審査して《師範生教師職業能力証書》（以下、《証書》と略称する）を交付するという方式を採用することとなったのである。方向性としては、日本の、いわゆる課程認定に近いものをイメージするとわかりやすいかもしれない。

さて、改革の目的等、主な内容を確認しよう。目的については、まず《改革方案》の冒頭部分で、師範生の就業を促進すること、教員養成（「師範教育」）の実際状況

に即して「国考」を一部もしくは全部免除して教員資格を認めることが示され、続いて「目的任務」において大要次のように述べている。

教育領域における「放管服<sup>37</sup>」改革を深化させること、教員養成の規範化を推進すること、教員志望学生の教育教授能力の審査制度を創設しかれらの教育教授能力水準の向上をはかること、さらに高水準の総合大学が教員養成に参加するよう働きかけること、教員養成のために財政投入を増やし資源を再編し教員の供給資源の質を高めること、同時に、教員資格制度を整備し、教員志望の学生の就業を促進し、教員資格無試験認定改革を推進すること、である。

無試験認定の対象については、入学前に養成学校及び教育行政機関との間で《師範生公費教育協議》を締結し、国家もしくは地方師範生公費教育政策の対象となった師範生、つまり公費師範生に限定して、以下のように述べている。

教育専攻の大学院生と公費師範生を募集する大学は2021年より、無試験認定改革に参加することができる。無試験認定改革を実施する大学は、大学院生と公費師範生に対して養成目標に基づいて教学能力を測定する審査を行い、審査に合格した2021年度生及びそれ以後の卒業生で能力が証明された者については、国家の小中学校教員資格試験（「国考」）の一部もしくは全部の科目を免除する。

《証書》が取得可能な教員資格は3種類ある。一つは幼稚園及び小学校教師、二つ目は初級中学（教科）、高級中学（教科）、中等職業学校文化科（教科）及び中等職業学校専攻科の各教師、そして三つ目は上記二つ目に記載した学校段階であるが教科や専攻が明確でない者に対する教員資格である。これらのうち、三つ目の教員資格については、「学科知識と教授能力」の筆記試験に別途（養成校実施、もしくは国考で）合格しなければならないことになっている。

この認定制度に参加する大学には次のようなことが求められている。

無試験認定改革を実施する大学は、師範系専攻の設置を充実し、同専攻学生の養成を教師教育課程標準に適合させ、国家の小中学校教員資格試験標準及び大綱で要求されている内容を、日常の教学や試験、並びに関連する実習等の教育活動に組み込まなければならない。

また、無試験認定改革を実施する大学には、師範生の教育能力を審査する制度を設けること、そしてその制度には養成プロセス（養成課程）における審査と職業能

力測定を含むことも求められている。《改革工作通知》には、これら審査制度、能力測定の方法のほか、《証書》を取得した師範生の情報等を教育行政機関に報告することが厳格に定められている。具体的に示せば以下の通りである。

無試験認定改革を実施する大学は、合理的に計画を立て、養成の過程における審査を基礎として、2021年度の教育専攻大学院生及び公費師範生が2021年の教員資格認定考査が始まる前に教育教学能力の審査を完成させなければならない。関係の諸大学は、適時師範生教育教学能力の審査規則を制定するとともに、当該大学の師範生の教師職業能力の測定試験を組織しなければならない。師範生の教師職業能力測定試験の筆記試験は、大学が統一問題を作成し実施しなければならない。また、面接試験は、教育実習における実践面を合わせて審査することも可である。

《証書》は上記の引用が示すように、無試験認定改革を実施する大学が、人材養成の質を保証して、教育教授能力の審査に合格した教育専攻の大学院生と公費師範生を対象に、学長が《師範生教師職業能力証書》に公印を捺印し発行する。《師範生教師職業能力証書》の有効期限は3年とし、思想品德及び教師として的人格と規範を有し、担当する学校段階及び教科、有効期間等を記載しており、教育部によって定められた統一様式になっている。

教育系大学院生及び公費師範生は、同一大学で、同一学歴レベルの学習期間においてただ一つの《証書》に限定して取得できる。《証書》はその有効期限内にただ一回だけ使用可能で、取得した《証書》が証明する学校段階（「学段」）や教科以外の教員資格の認定を申請する場合は、無試験認定とはならず、国考に参加しなければならない。

このように見てくると、《改革方案》に示されている無試験認定は、既述のように日本のいわゆる課程認定にあたるものと考えられる。しかし、《改革方案》には、日本において文科省と認定を受ける大学との間で行われる課程認定の手続き等については示されていない。また、公費師範生と、公費師範生以外の教員志望の大学院生及び学部生との違いが現時点では不明である。

#### 4. まとめに代えて - 地方政策の課題に関する若干の指摘

蘇尚鋒らは、地方政策の課題を三つ指摘している<sup>38</sup>。

一つ目は、各地の農村の実態及び教師資源の需要の在り様などによって生じる地

方政策の特色ゆえの問題であると言えよう。それは地方政策の公費師範生募集等に示されるように、多くの場合、募集範囲がかなり狭く応募する学生の質に影響するということである。二つ目は、公費師範生は卒業後に赴任し教職に従事するが、農村学校における授業実践を専ら職責として、農村地域の改造や農村文化振興には積極的ではないということである。そして三つ目は、公費師範生の出自が限定的であることから、つまり“来県去県”、あるいは“来郷去郷”という還流が繰り返されることにより、農村と都市の教育格差や、その背景にある社会経済的地位の格差を結局解決できず、むしろ格差を固定する可能性があるということである。

蘇尚鋒らの指摘について、もう少し深入りしてみよう。上記一つ目に関連する事項は、公費師範生の学力（資質）の問題である。公費師範生の募集と採用は、既述のように、全国統一大学入試のプログラムの中で早期（「提前」）に実施される。地方政策で言えば、当該の政府及び教育行政機関が養成校の教育力と調整を行い必要な教員養成数を計画し募集する。しかし、蘇尚鋒らによれば、養成校のレベル及び最低募集点数が高くないことが指摘されている。また、蘇らの調査対象となった学校長が「最も優秀な受験生は大学に進学するが、それは一流校（「考一本」）、あるいは重点校である。特に優秀でない、あるいは何とか優秀な方に入るといような受験生がこの指定養成を受験する」と述べたことが報告されている<sup>39</sup>。

地方政策がその機能をいっそう発揮するためには、上記の蘇らの指摘の他に検討しなければならない課題がある。それは農村教師がずっと抱え続けている経済的、社会的、職業的不合理を改革していくことである。地方政策の対象である公費師範生に限定した待遇改善だけでなく、現職の農村教師全体を含めて解決していかなければ、地方政策も成果を十分に収められないだろう。白亮の指摘を例示しよう<sup>40</sup>。白亮は、農村教師という職業の社会的経済的地位の保障や職位に対応した待遇等など職業的魅力が低迷しているとして、農村教師の報酬及び諸手当について次のように指摘している。

現在、農村教師の報酬等に関して各地で積極的に傾斜的待遇政策を行っているが、高地や寒冷地などの劣悪な環境の地域や辺境の貧困地域は、財政力も極めて低く、農村教師の諸手当の標準はその職に人々を引き付けるには足りず、補助標準自体が低すぎる。補償総額が過少であり、補償の分配方法も実際の赴任地の具体的状況（高地、寒冷地、辺境地域、貧困地区など）に十分に対応したものとはなっていない。

このような問題把握のもとに白亮は、財政を保障する主体を見直すことや、赴任地の実際の情況等を科学的に分析して、それに対応した待遇を保障するシステムの構築を提起している。財政を保障する主体の見直しとは、農村の手当等待遇に係る財政負担を中央政府、省、並びに県の三つのレベルの行政単位で適正な比率で分担することである。白亮のことはを借りるならば、中央財政が、省レベルの財政能力を踏まえ、“財政力の脆弱な省には補助をもって励まし、財政力豊富な省には奨励をもって補助する”（「窮省以補代奨、富省以奨代補」）という政策を採用するということである。また後者の、科学的に分析するとは、学校が所在する農村の自然環境、経済発展水準、交通の便、勤務条件、生活条件などを的確に評価し、それを踏まえた傾斜的配分を検討する必要があるということである。

各地方の公費師範生募集計画に示されている募集対象、募集要件、及び《協議》の内容については既述のように、多くの地方が募集計画において「下得去、留得住、教得好」を求め、かつ《協議》において一定期間（6年間）の就業を謳っている。このような要求の下で公費師範生を各地の需要に応じて配置しようとするれば、当該地域の地理的、経済的（財政的）、並びに文化的情況や特色を客観的・科学的に分析・評価し、それに基づいて報酬や手当などを保証することが必要となる。公費師範生が主体的・積極的に農村への就業を選択するためには、彼らに対してその保証（処遇）が明示されるとともに、その保証が着実に実現されることが求められている。

本稿では、師範生公費教育政策の理念と目標、具体的政策の中身、そしてこの政策に対応する受験生などについて述べてきた。国家政策、地方政策いずれにおいても、政府と教育行政機関及び養成大学が相互に連携し、農村地区を中心に優秀で意欲ある次世代の教師を養成するため、多様な施策を講じている。それは、各地の教師資源の質や配置等に係る問題への処方箋である。その処方箋を補強する役割を果たすように見える教員資格の無資格認定改革も行われようとしている。教員資格の無試験認定改革は、従来の「国考」との関係でどのように整合性を保つのか、あるいは「国考」に替わる制度として発展させるのか、いまのところ不明である。しかし、無試験認定改革を進めるには、養成校の教育の質向上や教員資格認定主体としての確かな自覚と保障体制の確立が今後求められる。

また、師範生公費教育政策は中国社会における教師及び教職の権威、いわゆる職業威信の現状を打破するという課題も抱えている。公費師範生の募集と養成に係る規定等に財政的措置や就業保障など“誘引力”が強調されていることはすでに述べた。とりわけ農村地区や辺境地区における教師資源の整備に対する理念と目標を明



確化すること、豊かな教職生活を現実に保障すること、そして将来的展望を明示すること、これらの課題に対して師範生公費教育政策が着実に応えることができるか。王佳寧の山東省における調査分析では、公費師範生の養成校合格倍率が高いこと、また教職への動機や就業意欲についても、多様性は認められるものの必ずしも低くないこと、など政策の成果は確認できる<sup>41</sup>。このことが広く他地域でも確認できるだろうか。

既述のように、地方政策を全国に先駆けて実施したのは湖南省と言われている。凡そ15年が経過した地方政策の成果に対する評価は分かれる。李静美は、2017年湖南省の農村小学校教師を対象として指定養成政策の実施状況を調査している<sup>42</sup>。李の報告では、公費師範生の赴任する“農村学校”は郷鎮学校が多くを占めること（約8割）を示しながらも、それは教師資源の需要と供給の関係の結果だとし、全体としては公費師範生の《協議》履行状況は良好であると、政策の成果を評価している。いっぽう、王佳寧は、既述のように、地方政策における公費師範生の採用・配置の制度設計及び運用に課題を抱え、本政策が当初の目的から離れ、教師資源の獲得競争を招き地域間あるいは学校間の格差をむしろ増大させる結果をもたらしていると批判的な評価を下している。師範生公費教育政策に対する李と王の評価の相違やこの政策の全体的評価については、他の地域の実施状況等を踏まえた上で検討しなければならないだろう。

また、湖南省の師範生公費教育政策は既述のように「初中起点」と称する養成政策を実施している。誤解を恐れずに言えば、この養成は後期中等段階（2年）の教員養成を速成的に実施することを通して高等教育段階の養成校へと繋ぐ方式である。この方式に関する十分なデータが入手できていない現状では、軽々に評価することは控えなければならないが、教員養成における学校接続（アーティキュレーション）の妥当性、いわば普通教育と職業教育との接続の在り方について検討が必要であろう。

#### 【註】

<sup>1</sup> 教育部所管の師範大学の一つである華中師範大学では、2017年度学生募集計画によると、全体の募集計画数4,500余名中、公費師範生募集は1,652名と報じられている。<https://kknews.cc/education/44g24eq.html> 公費による教員養成に関しては、拙著『中国の小学校教師』（長野県立大学、2021、pp.45-47ほか）において、李静美や江浄帆らの先行研究に依りながら言及しているが、本稿はそれを中心課題として新たな資料を踏まえた論考である。

<sup>2</sup> 梁結玲「公費師範生の公共性及其建構」（『教育理論与实践』2020 - 25期、p.34）

- <sup>3</sup> 蘇尚鋒らによれば、地方公費師範生政策が開始された時期について、「2006年より開始され今日まで継続されている地方公費師範生政策は、・・・農村教育の人材として還流（農村回帰）する重要な径となっている。」と述べられ、かなり早期に始まったとされる。因みに、このような政策が最も早期に試行されたのは、湖南省であるといわれる。（蘇尚鋒・黄玲芳「引導性回流：地方公費師範生政策演進的功能邏輯－基于30個省份地方公費師範生政策文本的分析」（『教育研究』2021 - 12, p.132）。尚、王佳寧が教育部の統計を根拠に報告しているところによれば、2018年時点で全国30程の省と自治区及び直轄市が地方公費師範生政策を導入しており、年間4万人余の公費師範生を送り出している。ただし、政策を実践する養成大学（機関）の全体数は現在不明。
- <sup>4</sup> 王佳寧「中国における無償師範生政策の実施状況とその限界－採用・配置のプロセスに着目して」（『中国研究月報』第75巻第7号、2021）、「中国の地方所管大学における公費師範生の勤務状況とその影響要因：山東省公費師範生への調査に基づいて」（『北海道大学大学院教育学研究紀要』第140号、2022）
- <sup>5</sup> 蘇尚鋒・黄玲芳、前掲論文。
- <sup>6</sup> 他に、李静美「農村公費定向師範生“下得去、留得住”的内在邏輯」（『中国教育学刊』2020 - 12）、支仕澤「OBE理念下初中起点公費師範生“人師”培養体系探究」（『当代教育論壇』2022 - 2）、同前「公費師範生“G-U-S-S-F”協同培養体系的構建－以教育扶貧視域下初中起点公費師範生為例」（『高教学刊』2022 - 8巻11期）、朱燕菲・王運来・呉東照「類型化視角下地方公費定向師範生農村任教意愿的多維分析与对策審視」（『大学教育科学』2022 - 1）など。
- <sup>7</sup> [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201808/t20180810\\_345023.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201808/t20180810_345023.html)
- <sup>8</sup> 《意見》の主要な内容については、拙著『中国の小学校教師』（前掲書、pp.3-5）にまとめているが、四つの主要な内容を示せば、①教師の思想的・政治的資質の向上、並びに道徳・品格の強化と定着、②教師教育の振興と専門的資質能力の向上、③教師の管理体制の改革と合理化、④教師の地位及び待遇の向上、である。
- <sup>9</sup> 小川佳万・小野寺香・石井佳奈子「中国の大学入試における募集人員の地域配分に関する省別比較」（『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部 第68号 2019）、黄慶「中国の大学における入学者の募集と選抜」（『早稲田大学大学院教育学研究紀要』別冊 21号 - 2、2014）、小川佳万「中国の大学入試－記述問題を中心に」（『大学入試のあり方に関する検討会議第10回資料』2020 - 6. 26、[https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt\\_daigakuc02-000008002\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_daigakuc02-000008002_5.pdf)）、このほか、中国N大学H教授への聞き取りなどによって整理した。
- <sup>10</sup> 小川佳万・小野寺香・石井佳奈子 前掲論文、pp.3-4を参照。
- <sup>11</sup> ここでは1期、2期などと邦訳したが、原語は「本科一批次」、「本科二批次」、「本科三批次」などという。この方式は、2019年以降、例えば「二批次」と「三批次」を併せるなど変化している。この1期の前に「提前」あるいは「零批次」すなわち早期（あるいは前倒し）で実施されるのが、本稿で言及している公費師範生の募集及び可否決定の日程である。
- <sup>12</sup> 2019年には、25の省（直轄市、自治区）が2期と3期を合併させ実施するようになった。また、2020年の段階で湖南省は3期を実施している。
- <sup>13</sup> 江西省教育厅「省属師範大学師範生公費教育實施辦法」<https://gaokao.eol.cn>
- <sup>14</sup> [https://hebei.eol.cn/hebjw/202009/t20200901\\_2006159.shtml](https://hebei.eol.cn/hebjw/202009/t20200901_2006159.shtml)
- <sup>15</sup> 王智超・楊穎秀「地方免費師範生：政策分析及現狀調查」（『教育研究』2018 - 5、pp.76-82）
- <sup>16</sup> 蘇尚鋒・黄玲芳、前掲論文、pp.131-141）

- <sup>17</sup> 同前論文、pp.132-133
- <sup>18</sup> この《行動計画》の抄訳は、前掲書『中国の小学校教師』pp.105-107を参照されたい。
- <sup>19</sup> 中国における中西部地区とは、中部地区と西部地区の総称で、具体的には山西省、安徽省、江西省、河南省、湖北省、湖南省、貴州省、雲南省、青海省、内蒙古自治区、広西壮族自治区などを指す。広義の場合は、吉林省、黒竜江省などの東北部を含む。
- <sup>20</sup> 王智超・楊穎秀、前掲論文。
- <sup>21</sup> 江西省教育庁<https://gaokao.eol.cn>など
- <sup>22</sup> 王佳寧、前掲論文。
- <sup>23</sup> [http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/11/7/art\\_11990\\_7809238.html](http://edu.shandong.gov.cn/art/2019/11/7/art_11990_7809238.html)
- <sup>24</sup> [http://jyt.hunan.gov.cn/sjyt/xxgk/tzgg/201906/t20190624\\_5365399.html](http://jyt.hunan.gov.cn/sjyt/xxgk/tzgg/201906/t20190624_5365399.html)
- <sup>25</sup> 蘇尚鋒・黄玲芳、前掲論文、p.135
- <sup>26</sup> <http://jyt.hunan.gov.cn/jyt/sjyt/xxgk/c100959/202107/19919775/files/2129cf60b7b041efb662ba5d5f1adcbc.pdf>
- <sup>27</sup> [http://www.yueyang.gov.cn/zwgk/21872/content\\_1708222.html](http://www.yueyang.gov.cn/zwgk/21872/content_1708222.html)
- <sup>28</sup> 海南省教育庁「2021年の農村教師指定公費師範生募集計画に関する通知」[http://ea.hainan.gov.cn/ywdt/ptgkyjszsb/202106/t20210615\\_2994285.html](http://ea.hainan.gov.cn/ywdt/ptgkyjszsb/202106/t20210615_2994285.html)
- <sup>29</sup> [https://hebei.eol.cn/hebwj/202009/t20200901\\_2006159.shtml](https://hebei.eol.cn/hebwj/202009/t20200901_2006159.shtml)
- <sup>30</sup> 袁丹・周昆・劉子龍「去留之間：農村小学全科教師離職傾向研究 - 以重慶市為例」（『中国教育学刊』2020 - 4、p.97）
- <sup>31</sup> 蘇尚鋒・黄玲芳、前掲論文、p.135
- <sup>32</sup> 王智超・楊穎秀、前掲論文、p.79。この調査は、安徽、河北、吉林、湖南及び海南省などの師範大学に在学中の公費師範生350名（回収数320、有効回答318）を対象とした質問紙調査である。
- <sup>33</sup> 蔣蓉・李新・黄月勝・石慧「地方師範院校公費師範生鄉村小学從教意願調查」（『教育研究与実験』2019 - 6、pp.30-31）この調査は、公費師範生1,600名（有効回答1,520）を対象としたものである。
- <sup>34</sup> [http://jyt.hunan.gov.cn/sjyt/xxgk/tzgg/201906/t20190624\\_5365399.html](http://jyt.hunan.gov.cn/sjyt/xxgk/tzgg/201906/t20190624_5365399.html)
- <sup>35</sup> <https://chaohu.zhaojiao.net/jiaoshi/show-6229.html>
- <sup>36</sup> <http://gx.kaoyan365.cn/dongtai/gxkyrd/5834.html>
- <sup>37</sup> 放管服とは、行政関与の簡略化、権限の移譲（「放」）の下での公正な監督管理の強化（「管」）、サービスの効率化・最適化（「服」）を意味する。
- <sup>38</sup> 蘇尚鋒・黄玲芳、前掲論文、p.139
- <sup>39</sup> 同前。
- <sup>40</sup> 白亮「鄉村教師激勵政策優化」（『教育研究』2021 - 12、pp.142-150）
- <sup>41</sup> 王佳寧（2022）前掲論文、pp.12-13
- <sup>42</sup> 李静美、前掲論文、pp.70-71



# 「こども学研究」論文投稿規約

長野県立大学 健康発達学部 こども学科

「こども学研究」編集委員会

2018年12月12日 制定

2021年2月17日 改正

2022年5月18日 改正

(目的)

第一条 本規約は、「こども学研究」（以下、「本紀要」という）への投稿に関する詳細を定める。

(内容)

第二条 本紀要は、こどもを対象とする研究の発展に資するこども学及びその周辺領域の研究を掲載する。

(発行)

第三条 本紀要は、当面毎年度に一号を刊行する。

(投稿資格)

第四条 本紀要への投稿資格を有する者は、次の各号に該当する者とする。

- (1) 本学の専任教員
  - (2) 本学の非常勤講師
  - (3) 本学の専任教員と共同で執筆する者
  - (4) 本学の名誉教授
  - (5) 本紀要編集委員会(以下、「編集委員会」という)が執筆を認めた者
2. 論文筆頭著者として投稿できるのは一号につき一編のみとする。

(人権及び倫理への配慮)

第五条 原稿は、「長野県立大学研究倫理規程」及び「リポジトリ運用規程」を遵守し、人権及び倫理に十分配慮しなければならない。

(原稿)

第六条 原稿は未発表のものに限る。

(原稿の種別)

第七条 原稿は下記の種別に分類することとする。

- (1) 原著論文：独創的な研究成果をまとめたもの

- (2) 研究ノート：①研究動向を展望したり、事実やデータを明示したりするなど、研究の発展のために基礎的整理をおこなったもの ②資料・史料的价值のあるものを整理、紹介したもの ③原著論文の萌芽的段階のもの
- (3) 芸術的創作及びこれに準ずるもの
- (4) 翻訳
- (5) その他編集委員会が認めたもの

(原稿の執筆及び提出)

第八条 原稿の執筆にあたっては、別に定める「執筆要領」に従う。

- 2. 原稿の締切日および発行日は、編集委員会が年度ごとに定める。
- 3. 提出する原稿は、完全原稿として、編集委員会が定めた日時までに2部(原本1部、コピー1部)を編集委員会に提出する。
- 4. 編集委員会において論文等の採択が決定した場合には、当該論文等の原稿の電子媒体を提出する。

(査読及び審査)

第九条 査読者は1論文ごとに2名を本学に所属する教員の中から編集委員会が選任し、委嘱する。ただし、本学に適任者がいない場合は、編集委員会が依頼する。

- 2. 掲載の採否及び論文等の種類の決定は、査読者の意見に基づき編集委員会においておこなう。

(校正)

第十条 執筆者校正は原則として2校までとする。

- 2. 校正は活字の誤植、誤字及び欠字の修正程度とし、原則として原文変更はできない。

(著作権)

第十一条 本紀要に掲載された論文、研究ノート、資料等(以下「著作物」という。)の著作権は執筆者に属するが、本紀要の電子化および公開を含む著作物の利用権は、本学に属する。

(規約の改廃)

第十二条 本規約の改廃は、本学こども学科の学科会議での決議によって行う。

附則

本規約は、2022年5月18日から施行する。

「こども学研究」編集委員会

委員長 前田 泰弘

委員 金山 美和子

委員 小笠原 明子

委員 白澤 舞

こども学研究 第5号

発行日 2023（令和5）年3月27日

編集 「こども学研究」編集委員会

発行 長野県立大学健康発達学部こども学科

〒380-8525 長野市三輪8丁目49-7

TEL：026-217-2240

印刷 カシヨ株式会社

〒381-0037 長野市西和田1丁目27-9

TEL：026-251-0510