神戸学院大学心理学研究

第 7 巻　第 1 号

Kobe Gakuin University Journal of Psychology

2024 年 12 月 発 行

神 戸 学 院 大 学 心 理 学 部

神戸学院大学心理学研究 第 7 巻 第 1 号　目次

原著論文

乳幼児の保護者における就学前教育へのイメージと期待
—モンテッソーリ教育に関する知識と経験の影響—
神戸学院大学心理学部　村井 佳比子 …… 1
神戸学院大学心理学部　道城 裕貴
神戸学院大学心理学部　清水 寛之

大学における地域子育て支援拠点事業の特色
—神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」のステークホルダーに対する面接調査より—
神戸学院大学心理学部　道城 裕貴 …… 13
神戸学院大学心理学部　清水 寛之
神戸学院大学心理学部　村井 佳比子
神戸学院大学心理学部　難波 愛
相愛大学人間発達学部　中村 敏

小学生の子どもを持つ保護者の発達障害に対する理解に関する研究
神戸学院大学大学院心理学研究科　岡本 光里 …… 27
神戸学院大学心理学部　村井 佳比子

学生ボランティアの援助成果に関する研究
神戸学院大学心理学研究科　横山 未来 …… 35
神戸学院大学心理学部　村井 佳比子
神戸学院大学心理学部　小久保 香江

大学が主催する地域子育て支援拠点の利用ニーズに関する研究
——神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」利用者への面接調査を手がかりに——
神戸学院大学心理学部　難波 愛 …… 47
聖泉大学人間学部　岡野 太郎
神戸学院大学心理学部　道城 裕貴
神戸学院大学心理学部　清水 寛之

2023 年度第 3 回心理学部学術講演会

「チーム学校」における養護教諭に期待される役割
神戸市立舞多聞小学校　西田 るみ …… 59

2024 年度第 1 回心理学部学術講演会
（2024 年度第 3 回日本認知心理学会神経心理学部会研究会）

神経心理学と認知心理学における記憶研究の今
慶應義塾大学医学部　江口 洋子…… 73
法政大学理工学部　山本 晃輔
大阪大学大学院連合小児発達学研究科　鈴木 麻希

神戸学院大学心理学研究 2024 年　第 7 巻 第 1 号　pp.1-12

原 著 論 文
Original Article
（査読あり）

乳幼児の保護者における就学前教育へのイメージと期待
―モンテッソーリ教育に関する知識と経験の影響―

村井 佳比子　神戸学院大学心理学部　**道城 裕貴**　神戸学院大学心理学部
清水 寛之　神戸学院大学心理学部

Images and expectations of preschool education in parents with infants: Focusing on the influence of knowledge and experiences of Montessori education

Keiko Murai (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Yuki Dojo (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Hiroyuki Shimizu (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

本研究は，モンテッソーリ教育を手がかりに，教育内容に関する知識や経験の違いによるモンテッソーリ教育へのイメージや期待の差を検討し（調査 1），さらに，モンテッソーリ教育に関するレクチャーの前後でイメージや期待にどのような変化があるかを調べることで（調査 2），乳幼児をもつ保護者に対して適切な情報提供のあり方を検討することを目的とした。調査 1 の結果，モンテッソーリ教育において，主体性を育み，創造性を伸ばすというイメージが定着しており，その効果としても実感されていることがわかった。その一方で，モンテッソーリ教育の効果を感じられないとの回答もあった。調査 2 の結果，レクチャーを受講することで，モンテッソーリ教育の「主体性･創造性」のイメージを促進するとともに，育児のなかですでに実行できていることに気づき，育児への義務感が低減する効果があることが示された。子育て関連の情報の一部は正確に伝わっておらず，時にはそれが適切な保育を阻害する可能性があるが，しかし，これをふまえて丁寧に情報伝達することで，役立つ支援につながることが示唆された。

Key words: parents of infants，preschool education，Montessori Education
キーワード：乳幼児の保護者，就学前教育，モンテッソーリ教育

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2024, Vol.7, No.1, pp.1-12

問　題

現代の日本社会では，都市化や核家族化，少子化等による家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されている（文部科学省，2016）。こうした課題に対応するために，すでに 2006 年の教育基本法改正では，第 11 条に「幼児期の教育は，生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と新たな条文が追加され（文部科学省，2006），これをふまえて 2008 年に幼稚園教育要領が改訂されて（文部科学省，2008），人間形成の基盤となる幼児教育の重要性や，家庭・地域とともに幼児教育を担うことの必要性が強調されていた。さらに 2017 年の幼稚園教育要領の改訂では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記され，その基盤として，（1）豊かな体験を通じて，感じたり，気付いたり，分かったり，できるようになったりする「知識及び技能の基礎」，（2）気付いたことや，できるようになったことなどを使い，

考えたり，試したり，工夫したり，表現したりする「思考力，判断力，表現力等の基礎」，(3) 心情，意欲，態度が育つ中で，よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力，人間性等」を育むことの必要性が示されている。

このような時代背景のなかで，改めて注目されるようになったのが代替教育（オルタナティブ教育：alternative education）である（蓑手，2022）。オルタナティブ教育の明確な定義はないが，文部科学省が管轄する正規の学校とは別の，独自の理念をもとにした教育全般を示しており，日本ではシュタイナー教育やモンテッソーリ教育がよく知られている（e.g. 田中，2021）。特にモンテッソーリ教育については，2023 年に史上初の 8 冠を達成した将棋棋士の藤井聡太氏がモンテッソーリ教育を受けていたということで注目を集めるようになった（e.g. 本間，2023）。

モンテッソーリ教育とは，イタリアの教育者であるマリア・モンテッソーリ（Maria Montessori，1870-1952）によって提唱された教育法で，子どもは自ら学び，成長しようとする力をもつているため，環境（物的環境・人的環境）を整えることが重要であるとしている（Montessori, 1967）。モンテッソーリ教育は，継続的に実施されている教育としては最も古く，世界で最も広く実施されているオルタナティブ教育であり，現在，米国だけでも 550 以上の公立学校と 3000 以上の私立学校で採用され（Randolph et al., 2023），日本において乳幼児を対象としてモンテッソーリ教育を実施している園は 180 以上あることが報告されている（日本モンテッソーリ教育総合研究所，2024）。

一方で，モンテッソーリ教育の効果については明確にはなっていない。モンテッソーリ教育は商標登録されていないため，その実施方法にかなりの幅があることが報告されており（Randolph et al., 2023），また，これまで実施された無作為化比較試験では，学業面・非学業面ともに，公的に定められた正規の教育よりも優れた効果があることが報告されているものの，サンプルサイズの小ささや対象の偏り等，研究の妥当性が問題となっている（Gentaz & Richard, 2022）。

少子化，高学歴化が進むなかで，乳幼児の早期教育への関心が高まっており，加熱しすぎる早期教育には弊害があることが指摘されている（清水・相良，2012）。たとえば，OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）が実施している生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment, PISA）の国際比較で常に上位を保持しているシンガポールでは，1965 年の建国当初から教育重視の政策が推進されており，当時は知育重視の詰め込み教育が行われていた。その後，競争の加熱や，教育の二極化等，知育重視教育の弊害が指摘されるようになり，1990 年後半から始まった教育改革で，子どもの知的好奇心を育む教育に変換が行われた（李，2021）。しかし，現在も就学前教育においては，複数の語学教育や，望ましい価値を子どもに「説教」する時間が設けられており，詰め込み教育の弊害が根強く残されているという（李，2021）。日本においてはこれまで，0 歳児教育の重要性を謳って 1969 年に設立された井深大氏の「幼児開発協会」（井深，1971），1960 年代に発表された石井勲氏の「石井式漢字教育」（石井，1997），1950 年代から開発が始まった七田眞氏の「七田式右脳教育法」（しちだ・教育研究所，2023）等，さまざまな教育理論・方法が発表され，早期教育が提唱されてきた。これらの早期教育そのものに弊害はなくとも，それを誤って理解し，我が子が思い通りの子どもになると期待することは，子どもの成長を阻害する可能性がある。

ウェブ上に公開されているモンテッソーリ教育の紹介記事の中には，「モンテッソーリ教育を受けた子どものその後がすごい！？」「モンテッソーリ教育で才能をぐんぐん伸ばす！」といった誇大広告のような扇動的なものがあり，モンテッソーリ教育を十分に理解することなく，子どもにモンテッソーリ教育を受けさせれば自動的に才能が開花するといった誤解や，受けさせなければならないといった焦燥感を生じさせる危険性が潜んでいると思われる。そこで本研究は，モンテッソーリ教育に関する知識や経験の違いによるモンテッソーリ教育へのイメージや期待の差を検討し（調査 1），さらに，モンテッソーリ教育に関するレクチャーの前後でモンテッソーリ教育へのイメージや期待にどのような変化があるかを調べることで（調査 2），乳幼児をもつ保護者に対して教育方法に関する情報提供を行うにあたり，どのような点が理解されやすく，その逆に誤解を生みやすいのかを見いだし，適切な情報提供のあり方を検討することを目的とする。

調査 1

調査 1 は，乳幼児をもつ一般の保護者を対象に，モンテッソーリ教育に関する知識や経験の違いがモンテッソーリ教育への期待やイメージにどのような影響を及ぼすのかを検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

民間の調査会社に登録しているパネラーのうち，調査に同意を得た就学前の乳幼児をもつ保護者 600 名（男性 300 名，女性 300 名，平均年齢 37.4 歳，*SD* = 8.46）を対象とした。

調査方法

Web による質問紙調査を, 2023 年 11 月に実施した。実施にあたっては，研究内容の説明と回答中止の自由，データの保管方法や利用についての説明画面を表示し，調査への協力に同意すると回答した者のみ回答ページに進めるように設定した。

調査内容

調査は，フェイスシート，モンテッソーリ教育に関する認知度，モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問，および，こども園等の就学前の子どもを対象とした施設に対する期待に関する質問で構成されていた。また，子どもがモンテッソーリ教育を取り入れた施設に通っている，あるいは，通った経験がある人に対しては，モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問への回答を求めた。

1. フェイスシート

調査対象者の性別，年齢，子どもの性別と年齢について回答を求めた。

2. モンテッソーリ教育に関する認知度

モンテッソーリ教育に対する認知度を調べるため，「『モンテッソーリ教育』を知っていますか？」と教示したうえで，5 つの選択肢「1. 知っている：お子さんが『モンテッソーリ教育』を取り入れたこども園等の施設に通っている / いた」「2. 知っている：お子さんは『モンテッソーリ教育』を取り入れたこども園等の施設には通っていない / いなかった」「3. 知っている：本や講演会，TV 等でどういうものかを知る機会があった」「4. 聞いたことがあるが，あまりよく知らない」「5. 全く知らない・初めて聞いた」から回答を 1 つ選択するよう求めた。

3. モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問

モンテッソーリ教育に対するイメージについて，三谷他（1974），および，福原（2021）によるモンテッソーリ教育に対する印象や期待に関する項目について類似した項目をまとめ，15 項目の尺度を作成した（表 1）。モンテッソーリ教育のイメージについて，それぞれの項目に対し，「1：まったくあてはまらない」から「5：非常にあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

4. 就学前の子どもを対象とした施設に対する期待に関する質問

こども園等の就学前の子どもを対象とした施設に対する期待について，「あなたはご自身の子どもを，保育園等の就学前の子どもを対象とした施設に預ける際に，施設に対し，どのようなかかわりを期待されますか？」と教示し，自由記述で回答を求めた。

5. モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問

子どもがモンテッソーリ教育を取り入れたこども園等の施設に通っている，あるいは，通っていた調査対象者に対して，「モンテッソーリ教育」を受けることによってお子さんにどのような変化があったと思いますか？」と質問し，自由記述による回答を求めた。

表 1
モンテッソーリ教育に対するイメージ尺度

1. 文字や数字への関心が高くなる
2. 好奇心が旺盛になる
3. 観察力が身につく
4. 自主性が育まれる
5. 自己主張ができるようになる
6. 明るく思いやりのある性格になる
7. 協調性が身につく
8. 活発になる
9. 手先が器用になる
10. 集中力が身につく
11. 礼儀正しくなる
12. 規則正しい生活習慣が身につく
13. わがままになる
14. 創造力が育まれる
15. 落ち着きがなくなる

倫理的配慮

調査対象者に対し，調査開始前の画面に調査の目的と内容を明記した説明文書，および，調査への協力は調査対象者の自由な意思で決められること，調査に同意をした後でも回答を送信するまでは同意の撤回・回答の中断ができること，調査に協力しなくても不利益を被ることは一切ないこと等の倫理的配慮についての文書を表示し，調査に同意する場合に同意欄にチェックをしたうえで回答するよう教示した。また，同意欄にチェックをした場合のみ，回答できるよう設定した。

結　果

モンテッソーリ教育に対するイメージ尺度の因子分析

モンテッソーリ教育に対するイメージについて，最尤法とプロマックス回転による因子分析を行い，固有値の減衰パターンと因子の解釈可能性を考慮して 3 因子を抽出した。回転後の最終的な因子パターンを表 2 に示す。第 1 因子は「自主性が育まれる」「創造力が育まれる」等，主体性と創造性に関する項目で構成されていることから，「主体性・創造性」と命名した。第 2 因子は「礼儀正しくなる」「規則正しい生活習慣が身につく」等，社会性に関する項目で構成されていることから，「社会性」と命名した。第 3 因子は「わがままになる」「落ち着きがなくなる」といった，非協調的な項目で構成されていることから，「非協調性」と命名した。Cronbach の α 係数は第 1 因子 .931，第 2 因子 .879，第 3 因子 .793 であり，十分な内的整合性を有していると判断した。なお，第 1 因子と第 2 因子の因子間相関がやや高めであるが（r =.76），モンテッソーリ教育は協調性が育ちにくく，

集団になじめなくなる可能性があるとする意見があることから（岩瀬，2022），本研究においては「主体性･創造性」と「社会性」という別の側面からモンテッソーリ教育のイメージをとらえることが重要であると考え，このイメージ尺度を 3 因子構造であるとし，分析を行うことにした。

モンテッソーリ教育の認知度によるイメージの差

モンテッソーリ教育の認知度についての 5 つの回答それぞれについて，1 を「経験群」，2 を「認知群」，3 を「知識群」，4 を「曖昧群」，5 を「未知群」として，群を独立変数としたイメージの各下位尺度の差をみるために，1 要因の分散分析を行った（表 3）。その結果，主体性・創造性と社会性において，主効果が有意であった（F (4, 595) = 9.11, p <.01, η^2 = .06；F (4, 595) = 4.56, p < .01, η^2 = .04）。多重比較（Holm 法）を行ったところ，主体性・創造性においては，未知群が他の 4 群に比べて有意に低く（ps = .00 〜 .24），社会性については，経験群が知識群，曖昧群，未知群より有意に高いことが示された（ps = .00 〜 .01）。非協調性については，群による差は認められなかった（F (4, 595) = 3.44, *n.s.*）。

表 2
モンテッソーリ教育に対するイメージ尺度の因子分析

質問項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	共通性
Ⅰ　主体性･創造性（α =.931）				
自主性が育まれる	**.94**	-.11	-.02	.74
好奇心が旺盛になる	**.81**	-.01	-.03	.65
自己主張ができるようになる	**.78**	.03	.05	.65
観察力が身につく	**.76**	.08	-.03	.68
創造力が育まれる	**.76**	.04	-.01	.62
集中力が身につく	**.72**	.08	-.04	.61
手先が器用になる	**.59**	.20	.04	.56
文字や数字への関心が高くなる	**.43**	.30	.01	.46
活発になる	**.40**	.40	.06	.57
Ⅱ　社会性（α =.879）				
礼儀正しくなる	-.08	**.88**	-.04	.66
規則正しい生活習慣が身につく	.08	**.77**	-.02	.69
協調性が身につく	.12	**.71**	.02	.66
明るく思いやりのある性格になる	.28	**.55**	.02	.62
Ⅲ　非協調性（α =.793）				
わがままになる	.02	-.03	**.87**	.76
落ち着きがなくなる	-.03	.01	**.75**	.57
因子間相関	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	
Ⅰ	－	.76	-.05	
Ⅱ		－	.08	
Ⅲ			－	

表 3
モンテッソーリ教育の認知度によるイメージの差

	経験群 n =52		認知群 n =91		知識群 n =67		曖昧群 n =163		未知群 n =227		F 値	多重比較
	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*		Holm 法
主体性･創造性	3.78	0.93	3.53	0.91	3.49	0.84	3.48	0.76	3.17	0.68	9.11**	経験群･認知群･知識群･曖昧群＞未知群
社会性	3.66	0.95	3.30	0.83	3.19	0.80	3.23	0.81	3.09	0.73	4.56**	経験群＞知識群･曖昧群･未知群
非協調性	2.76	1.10	2.42	0.94	2.74	0.87	2.46	0.87	2.69	0.79	3.44	

**p<.01

モンテッソーリ教育経験者と未経験者による就学前の子どもを対象とした施設に対する期待の差

子どもがモンテッソーリ教育を実施している就園前施設に通っている，あるいは，通っていたことがあると回答した 52 名（経験者）と，それ以外の 548 名（未経験者），それぞれについて，就学前の子どもを対象とした施設に対する期待を検討するため，自由記述による回答をテキスト型データ分析ソフト KH Coder 3.00 に読み込ませ，頻出語を確認したうえで，共起分析を行った。モンテッソーリ教育経験者の回答の総抽出語数は 138，未経験者の回答の総抽出語数は 1,761 であった。それぞれの頻出語を 10 位までまとめたものを表 4-5 に，また，共起分析の結果を図 1-2 に示す。共起ネットワーク図は，Jaccard 係数が 0.2 以上の共起関係のみ表示するように設定した。いずれも「子ども」を中心として，モンテッソーリ教育経験者は「教育」「期待」「成長」，モンテッソーリ教育未経験者は「楽しい」「尊重」「個性」といった語が，比較的結びつきが強いことが示された。

表 4
施設に対する期待についての自由記述における頻出語（モンテッソーリ教育経験者）

順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	子ども	10	6	期待	2
2	成長	3	7	教育	2
3	安全	2	8	考える	2
4	管理	2	9	自分	2
5	関わり	2	10	伸ばす	2

表 5
施設に対する期待についての自由記述における頻出語（モンテッソーリ教育未経験者）

順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	子ども	86	6	安全	22
2	生活	35	7	関わり	22
3	協調	29	8	期待	21
4	集団	27	9	自主	20
5	身につく	26	10	社会	18

図 1
共起分析（モンテッソーリ教育未経験者）

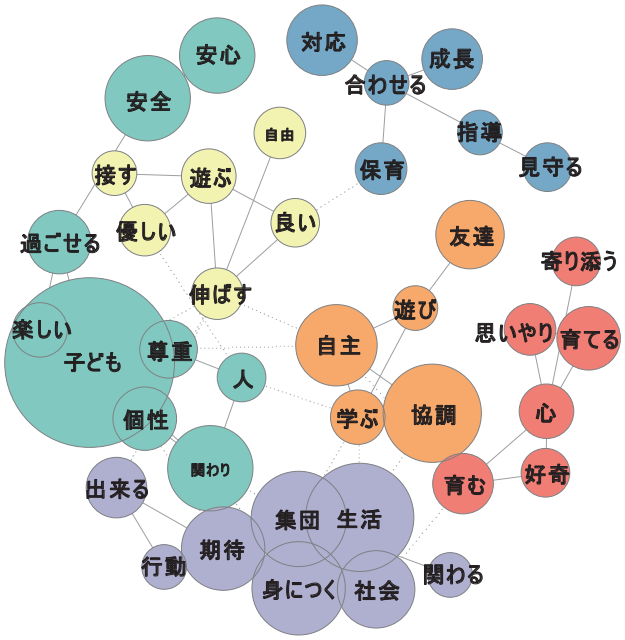
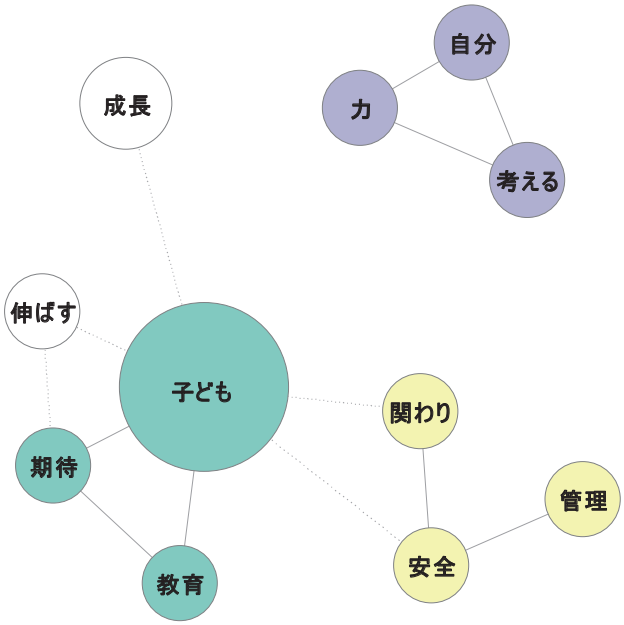


図 2
共起分析（モンテッソーリ教育経験者）



モンテッソーリ教育による子どもの変化

子どもがモンテッソーリ教育を実施している就学前施設に通っている，あるいは，通っていた調査対象者 52 名に対し，モンテッソーリ教育によって子どもにどのような変化があったかを自由記述で回答を求め，51 名から回答を得た（表 6）。最も多かったのは，「好奇心旺盛になった」「自分で好きなことを見つけて動くようになった」といった，主体的な活動に関する項目（16 名）で，次に多かったのは「集中力が身についた」といった，集中力に関する項目（8 名），続いて，「礼儀正しくなった」といった，社会性に関する項目（6 名），「頭がよくなった」といった，学習に関する項目（2 名）であった。その他としては，「自然のなかで遊べるようになった」「安心できる」といった回答があった。また，特に変化がなかったとする回答が 12 名，モンテッソーリ教育が子どもに「合わなかった」という回答が 1 名あった。

考　察

調査 1 の目的は，モンテッソーリ教育に関する知識や経験の違いによる，モンテッソーリ教育へのイメージや期待の差を検討することであった。調査の結果，モンテッソーリ教育において，主体性を育み，創造性を伸ばすというイメージが定着しており，自身の子どもがモンテッソーリ教育を実施している施設に通っていた，あるいは，通っている場合，その効果としても実感されていることがわかった。一方で，モンテッソーリ教育の効果を感じられない，あるいは，モンテッソーリ教育が子どもに合わなかったとの回答もあった。

モンテッソーリ教育の認知度によるイメージの差について，子どもがモンテッソーリ教育を取り入れた施設に通っている，もしくは，通ったことのある「経験群」，子どもは通ったことがないが，モンテッソーリ教育を知っている「認知群」，書籍等によって知識として知っている「知識群」，聞いたことがあるがあまりよく知らない「曖昧群」，全く知らない「未知群」の 5 つの群で比較した。その結果，「主体性・創造性」については，「未知群」よりも，それ以外の群の平均値が有意に高く，モンテッソーリ教育のイメージとして定着していることが示された。「社会性」については，「経験群」の平均値が「知識群」「曖昧群」「未知群」に比して有意に高く，一般的なイメージとしてはもたれていないことがわかった。一方，「わがままになる」「落ち着きがなくなる」といった「非協調性」については，いずれの群の平均値も 5 件法の 2.4 ～ 2.7（SD = 0.79 ～ 1.10）となっており，「どちらともいえない」という回答が多かったことが示されている。このことから，どちらかといえば，モンテッソーリ教育を含む教育そのものに対して「わがままになる」「落ち着きがなくなる」といったネガティブなイメージや不信感のようなものはさほど持たれていないといえる。モンテッソーリ教育では，子どもたちが大人から独立して自由に行動できる環境が整えられ，その結果，主体性・創造性が促進され，深い集中力を得るようになることが強調されている（Gentaz & Richard, 2022）。このような説明は日本のインターネット上にも数多くみられ（e.g.,LITALICO, 2022），モンテッソーリ教育に対するイメージ形成の一因になっていると思われる。モンテッソーリ教育では「社会性」についても，「優雅さと礼儀正しさ」を練習するとともに，クラスに年齢枠を設けず，年上の子どもは年下の子どもを助けることに大きな誇りを持ち，年下の子どもは年上の子どもから学ぶことに満足感を得ることを目指しており，「社会性」の学習も重要な課題となっている（Gentaz & Richard, 2022）。しかし，これについては「経験群」のみイメージが高く，一般的なイメージとなっていないことがわかった。モンテッソーリ教育を実施している施設や書籍において「社会性」の育成について説明されているものの，「主体性・創造性」に関するイメージのインパクトが強いため，浸透しにくくなっているのではないかと考えられる。つまり，モンテッソーリ教育に対するイメージは，「主体性・創造性」が一般的なイメージとして広がっており，実際に実施されているモンテッソーリ教育とはやや異なっている可能性があるということである。

就学前の子どもを対象とした施設に対する期待について，モンテッソーリ教育「経験群」とそれ以外

表 6
モンテッソーリ教育による子どもの変化

内　容	人数
主体的になった・好奇心が高まった	16
集中力が身についた	8
思いやり等の社会性が身についた	6
頭がよくなった	2
その他	6
変化なし	12
合わなかった	1

の群の頻出語による共起分析を比較したところ，いずれも「子ども」を中心として,「経験群」では「期待」「教育」「伸ばす」「成長」といった語に，それ以外の群では「個性」「尊重」「楽しい」「人」「関わり」といった語につながりが見られた。モンテッソーリ教育「経験群」は教育を重視し，施設に対して子どもの力を伸ばすことへの期待が中心となっていることに対し，それ以外の群では，自身の子どもの個性を尊重し，楽しく安心して過ごせる場の提供を期待していることがうかがえる。いずれも子どもの成長を大切に考え，安全な場所で過ごすことを期待している語のまとまりがあることは同じである。一方,「経験群」には「自分」「考える」「力」という自ら考える力に関する語のまとまりがあり，それ以外の群では,「友達」「協調」，あるいは,「集団」「生活」,「思いやり」「心」といった協調性や社会性に関する語のまとまりが見られた。総抽出語数が 138 語と 1,761 語で大きな差があり，一概には言えないものの，一般的には施設に対し，子どもが友達と一緒に楽しく安心して過ごせる場を期待しており，モンテッソーリ教育を経験した保護者は，これに加えて，子どもが自ら考え，成長できる場を期待し，施設を選択，あるいは，モンテッソーリ教育を経験したことで子どもが自ら考えることを重視するようになった可能性があるといえる。

モンテッソーリ教育「経験群」に対し，モンテッソーリ教育によって子どもにどのような変化があったかについて自由記述による回答を求めたところ，51 名中 16 名が「主体的になった」「好奇心が高まった」，8 名が「集中力が身についた」と回答しており，モンテッソーリ教育のねらいである，主体性・集中力に関する回答が半数を超え，期待通りであったことが推測された。一方で，12 名が「変化なし」，1 名が「合わなかった」と回答していた。その要因として考えられることは，①当初のイメージや期待が実際と異なっていた，あるいは，②モンテッソーリ教育の実施方法に施設による差があったという 2 点があげられる。イメージや期待については，モンテッソーリ教育の「主体性・創造性」を育むイメージが大きすぎ，これを支える環境や教師の役割について十分理解していない場合，施設に入れば，あるいは，教材を与えれば，主体性や創造性が身につくと勘違いしてしまう可能性がある。実際のモンテッソーリ教育の環境には厳密な秩序があり，教材は定められた一連のステップ以外の方法での使用は禁じられている（Randolph et al., 2023）。また，教師は子どもに何かを教えようとするのではなく，子どもを注意深く観察し，必要に応じて教材の使用方法を見せ，環境の秩序の維持につとめることが求められている（Montessori, 1967）。一般的な施設に対する期待，つまり，先生や友達と一緒に楽しく遊ぶといったイメージをもつていた場合，期待外れと感じられるかもしれない。もう一つの可能性として，モンテッソーリ教育の実施方法の施設による差があるが，これは冒頭でも述べたように，実施方法にかなりの幅があることが報告されており（Randolph et al., 2023），また，教育効果についても十分に検証されていないことがわかっている（Gentaz & Richard, 2022）。このような受ける側の認識と，提供する側の支援のズレが，モンテッソーリ教育の効果に対する「変化なし」「合わなかった」といった回答につながったと推測される。以上のことから，モンテッソーリ教育には，主体性を育み，創造性を伸ばすというイメージがあるものの，それが時として現状とのズレを生み，期待とは違った結果となる可能性があるといえる。

調査２

調査 2 では，モンテッソーリ教育に関する簡単な内容説明の前後で，当該教育方法へのイメージや期待，子育てに関するとらえ方・感じ方にどのような変化が生じるかを検討することを目的とした。

方　法

調査対象者

兵庫県の私立大学内にある地域子育て支援拠点でのプレイルーム開放（見守り保育）を利用している家族を対象に，チラシ配布やスタッフからの口頭による案内で，大学教員によるモンテッソーリ教育に関するレクチャー（無料）の実施を告知した。その結果、保護者 18 名が受講希望の意向を示した。そのうち当日参加し，かつ，調査に同意を得た 14 名（女性 14 名，平均年齢 33.7 歳，27 歳～ 43 歳，子どもの年齢 0 歳 7 か月～ 4 歳 5 か月）を対象とした。

調査方法

レクチャーの前後で質問紙による調査を実施した。レクチャーは，2024 年 1 月 10 日に実施された。受付時に，研究内容の説明が書かれた用紙を提示し，回答中止の自由，データの保管方法や利用について口頭で説明した上で，調査への協力に同意する場合に，同意欄にチェックを入れて回答するよう求めた。レクチャー終了時には，レクチャー開始時の質問紙と同じ番号の質問紙に回答するよう求めた。

レクチャーの内容

レクチャーのタイムテーブルを表 7 に示す。それぞれの内容は次の通りである。

1．動画視聴

映画「モンテッソーリ子どもの家」の紹介動画（4 分）を放映した（シネマトゥデイ, 2021）。「モンテッソーリ子どもの家」はドキュメンタリー映画であり，紹介動画では実際に「子どもの家」で子どもたちが

表 7
レクチャーのタイムテーブル

時間	内容
13:30〜	受付開始　研究協力依頼
14:00〜14:05	講師挨拶
14:05〜14:10	モンテッソーリ動画視聴
14:10〜14:25	レクチャー「モンテッソーリ教育って何だろう？」
14:25〜14:40	レクチャー「就学前教育について」

自由に探索している場面や，集中して自分の好きな作業に没頭している場面を紹介している。

2. 講義「モンテッソーリ教育と子育てサロンまなび−」

モンテッソーリ教育の歴史や基本的な考え方を紹介，子育て支援拠点での見守り保育との共通点について，異年齢で関わる機会があること，教育的に配慮された環境のなかで，子どもの興味関心によって自発的・主体的に行動できることについて解説した。

3. 講義「モンテッソーリ教育　就学前教育編」

就学前教育について，子どもには個性があり，それぞれに好きなものが違うこと，驚くような反応があっても，それが子どもの視点であり，忍耐強く受け止めて育てることの大切さや，子どもの目線に合わせて本やおもちゃを配置することについて，具体例や失敗談を交えて講義を行った。

調査内容

レクチャー開始前の質問紙は，フェイスシート，モンテッソーリ教育に関する認知度，モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問，および，子育てに対する感じ方に関する質問で構成されていた。また，子どもがモンテッソーリ教育を取り入れた施設に通っている，あるいは，通った経験がある人に対しては，モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問への回答を求めた。

レクチャー実施後の質問紙は，モンテッソーリ教育に対する認知度とイメージに関する質問，子育てに対する感じ方に関する質問，レクチャーの評価，受講の感想（自由記述）で構成されていた。

1. フェイスシート

調査対象者の性別，年齢，子どもの性別と年齢について回答を求めた。

2. モンテッソーリ教育に関する認知度

モンテッソーリ教育に対する認知度を調べるため，「『モンテッソーリ教育』を知っていますか？」と教示したうえで，5 つの選択肢「1. 知っている：お子さんが『モンテッソーリ教育』を取り入れたこども園等の施設に通っている / いた」「2. 知っている：お子さんは『モンテッソーリ教育』を取り入れたこども園等の施設には通っていない / いなかった」「3. 知っている：本や講演会，TV 等でどういうものかを知る機会があった」「4. 聞いたことがあるが，あまりよく知らない」「5. 全く知らない・初めて聞いた」から回答を 1 つ選択するよう求めた。

3. モンテッソーリ教育に対するイメージに関する質問

調査 1 で使用した，モンテッソーリ教育に対するイメージ尺度を用いた。3 つの下位尺度，「主体性・創造性」「社会性」「非協調性」，それぞれについて，「1：まったくあてはまらない」から「5：非常にあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

4. 子育てに対する感じ方に関する質問

子育てに対してどのように感じているかを調べるため，育児動機尺度（寺薗，2019）を一部改変して使用した。5 つの項目それぞれについて，「1：そう思わない」から「5：そう思う」の 5 件法で回答を求めた（表 8）。

5. モンテッソーリ教育による子どもの変化に関する質問

子どもがモンテッソーリ教育を取り入れたこども園等の施設に通っている，あるいは，通っていた調査対象者に対して，「モンテッソーリ教育」を受けることによってお子さんにどのような変化があったと思いますか？」と教示し，自由記述で回答を求めた。

表 8
子育てに対する感じ方に関する質問

子育ては大変だけど楽しいと思う
子どもを育てることで自分が成長すると思う
他の人よりも良い子育てをしたいと思う
子育てはしなければいけないものだと思う
子育てすることで時間を無駄にしていると思う

6. レクチャーの評価と受講の感想

レクチャーの評価について，「1:全くよくなかった」「2:よくなかった」「3:どちらでもない」「4:よかった」「5:大変よかった」の 5 件法で回答を求めるとともに，受講した感想について自由記述で回答を求めた。

倫理的配慮

レクチャー参加者に対し，調査の目的と内容を明記した説明書を提示，なんら不利益を被ることなくいつでも調査を辞退できること，個人情報は守られることを口頭と書面で説明し，同意欄にチェックを得てから，調査紙に回答を得た。なお，本研究は神戸学院大学心理学部人を対象とする社会学系学系研究等倫理審査委員会の審査を経て神戸学院大学長の承認を得ている（承認番号：SP23-10）。

結　果

モンテッソーリ教育の認知度

調査対象者 14 名に対し，モンテッソーリ教育の認知度についてたずねたところ，「知っている（子どもが通っている）」1 名，「知っている（通っていない）」1 名，「知っている（本や講演会等）」3 名，「聞いたことがある」9 名，「全く知らなかった」0 名で，最も多かったのは「聞いたことがある」人で，全体の約 60％であった。モンテッソーリ教育を何らかの形で知っている人は 5 名（約 35％），全く知らなかった人の参加はなかった。また，モンテッソーリ教育を取り入れた施設に子どもが通っていると回答した人 1 名に対し，子どもの変化をたずねたところ，「楽しそうにしている」「意欲的になった」との回答があった。

モンテッソーリ教育のイメージの変化

モンテッソーリ教育に対するイメージについて，レクチャー受講前と受講後の変化をみるために，解釈度それぞれについて対応のある *t* 検定を行った（表 9）。その結果，「主体性・創造性」の平均値が，レクチャー後に有意に高くなった（$t(13) = 4.49, p < .01, d = 1.03$）。一方，「社会性」「非協調性」には差は認められなかった（$t(13) = 0.79$, *n.s.*; $t(13) = 0.81$, *n.s.*）。

子育てに対する感じ方の変化

子育てに対する感じ方について，レクチャー受講前と受講後の変化をみるために，質問項目それぞれについて対応のある *t* 検定を行った（表 10）。その結果，質問項目「子育てはしなければいけないものだと思う」の平均値が，レクチャー後に有意に低くなった（$t(13) = 2.51, p < .05, d = 0.45$）。それ以外の項目については差は認められなかった。

レクチャーの評価および感想

調査対象者 14 名に対し，レクチャーへの評価を「大変よかった」から「全くよくなかった」の 5 段階で求めたところ，「大変よかった」8 名，「よかった」5 名，「どちらでもない」1 名であった。感想について，

表 9
レクチャー前後のモンテッソーリ教育のイメージの変化

	レクチャー前		レクチャー後		*t*値	有意差
	平均	*SD*	平均	*SD*		
主体性・創造性	4.12	0.47	4.56	0.38	4.49**	前＜後
社会性	3.45	0.56	3.59	0.72	0.79	*n.s.*
非協調性	2.11	0.79	1.96	0.80	0.81	*n.s.*

**$p < .01$

表 10
レクチャー前後の子育てに対する感じ方の変化

	レクチャー前		レクチャー後		*t*値	有意差
	平均	*SD*	平均	*SD*		
子育ては大変だけど楽しいと思う	4.57	0.51	4.64	0.50	1.00	*n.s.*
子どもを育てることで自分が成長すると思う	4.71	0.47	4.64	0.50	1.00	*n.s.*
他の人よりも良い子育てをしたいと思う	3.21	1.12	3.36	1.15	1.00	*n.s.*
子育てはしなければいけないものだと思う	2.86	1.23	2.29	1.33	2.51*	前＞後
子育てすることで時間を無駄にしていると思う	1.57	0.76	1.57	0.76	−	*n.s.*

*p<.05

表 11
受講の感想

内　容	人数
気づきがあった	4
育児に取り入れようと思った	3
わかりやすかった・よかった	3
その他	3

回答のあった 13 名の自由記述の内容をまとめたものを表 11 に示す。「難しく考えていたが，今，やっていることに結びつくことが分かった」「子育てに悩んでいたが，今日の話を聞いてすっきりした」といった，育児に対して気づきがあったという回答が 4 件，「紹介してもらった方法をやってみようと思った」「今日のお話を取り入れて，待てるように頑張ろうと思った」といった，育児に取り入れるという回答が 3 件で，いずれもレクチャーにヒントを得て，具体的な取り組みにつながるという回答内容であった。また，「よかった」「わかりやすかった」「もっと勉強したい」という回答が 3 件，その他，スタッフや施設への感謝について述べられている回答が 3 件であった。

考　察

調査 2 の目的は，モンテッソーリ教育に関するレクチャーの前後でモンテッソーリ教育へのイメージや期待，子育てに対する感じ方にどのような変化があるかを調べることであった。検討の結果，レクチャーを受講することで，モンテッソーリ教育の「主体性・創造性」のイメージを促進するとともに，実際の育児と照らし合わせて，すでに実行できていることや，工夫できる具体的な方法があることに気づき，育児への義務感が低減する効果があったと考えられる。

モンテッソーリ教育に対する認知度について，全く知らなかった人はなく，聞いたことがある人が半数以上を占めることが分かった。モンテッソーリ教育のイメージについては，レクチャー後には「主体性・創造性」の得点が有意に高くなることが示された。「主体性・創造性」の得点はレクチャー前から比較的高く，これは調査 1 で得られた結果，モンテッソーリ教育の一般的なイメージとして，「主体性・創造性」が定着していること，また，「主体性・創造性」のインパクトが強く，広がりやすのではないかという推測を支持するものであるといえる。一方，モンテッソーリ教育の「社会性」を育成する側面について，本研究で実施されたレクチャーでは動画やレクチャー「モンテッソーリ教育と子育てサロンまなび－」で取り上げていたが，さらに時間をかけて丁寧に説明する必要があることがわかった。

子育てに対する感じ方については，全体として「子育ては大変だけど楽しいと思う」「子どもを育てることで自分が成長すると思う」という，ポジティブな感情の得点が高くなっていた。モンテッソーリ教育に対する認知度も高いことから，レクチャー参加者自身に好奇心があり，子育てを前向きにとらえて楽しもうとする姿勢をもつと考えられる。レクチャー受講後の変化としては，「子育てはしなければいけないものだと思う」の平均値が，レクチャー後に有意に低くなった。レクチャーの評価と感想をみると，回答者 13 名中 12 名が「よかった」「大変よかった」と回答しており，レクチャーにヒントを得て，具体的な取り組みにつながったとする回答が多くみられた。レクチャーの内容として，モンテッソーリ教育の基本的な知識とともに，日常生活のなかで実践できる工夫や具体例があったことで，「それなら自分もできるかもしれない」という動機づけにつながり，子育てに対する義務感を，子育てに対する楽しみや意欲に変えられたのではないかと考えられる。

加熱しすぎる早期教育には弊害があり（清水・相良，2012），教育方法を道具として使用し，我が子を思い通りの子どもにしようとすると，子どもの成長を阻害する可能性がある。本研究で実施したレクチャーでは，モンテッソーリ教育の「社会性」についてのイメージを膨らませることはできていないが，「主体性・創造性」を育てることについて，子どもの予想外の行動を一旦受け止める忍耐力が必要であるということ，子どもの興味に合わせた環境を準備する必要があることを，育児の苦労に共感しながら解説しており，モンテッソーリ教育の本質である，子どもがもつ自ら成長・発達する力を観察し，「発見」することについて，具体的な行動に落とし込んで説明している。このような工夫によって，短時間のレクチャーであっても，不必要に教育熱や育児への義務感をあおることなく，子育て支援に寄与することができるといえる。

まとめ

インターネットが家庭にも普及し，多くの情報を手軽に手に入れることができるようになるとともに，情報過多による混乱が生じたり，誤った情報が広がってしまったりといったことが生じている。本研究では，子育て関連の情報の一部は正確に伝わっていな

いこと，時にはそれが現実と齟齬を生じさせ，適切な保育を阻害する可能性があること，しかし，これをふまえて丁寧に情報伝達することで，役立つ支援につながる可能性が示唆された。2023 年，止まらぬ少子化や深刻な児童虐待，増え続ける不登校等の子どもを取り巻く問題への対策として，こども基本法が施行され，子ども家庭庁が発足した。今後，より一層充実した支援の展開が期待されるが，その一翼を担うものとして，「地域子育て支援拠点事業」がある。これは地域で子育てを行う親子に対して，相互交流の場を提供することを目的として実施されているものであり，なかでも神戸市では大学を拠点とした子育て支援拠点づくりを推進している（道城他，2015）。大学で実施される子育て支援について，遊具やスタッフへの安心感の高さ，学生と触れ合う経験等，大学という場への信頼感があることが報告されており（村井他，2024），本研究で示されたような適切な情報発信も役割の一つであるといえる。子育て支援事業において大学は，信頼できる環境や情報を提供するという役割を率先して果たしていく必要がある。

付　記

本論文に関して，開示すべき利益相反関連事項はない。本研究は，2022 〜 2024 年度神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト助成，および神戸市地域子育て支援拠点助成金の助成を受けて実施された。

また，本研究の一部は，2024 年 9 月にアクトシティ浜松コングレスセンターで開催された日本教育心理学会第 66 回総会において発表された。

引用文献

岩瀬 裕紀 (2022). モンテッソーリ教育のいろは：後悔しないために知っておきたいメリット・デメリット and TOYBOX Retrieved October 13, 2024 from https://and-toybox.com/blog/about-montessouri/

道城 裕貴・清水 寛之・小石 寛文・前田 志壽代・山上 榮子 (2015). 神戸市「地域子育て支援拠点づくり」事業にもとづく神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の基盤整備．教育開発センタージャーナル，*6*，77–89.

福原 史子・蜂谷 里香・岡本 純子 (2021). コロナ禍のモンテッソーリ教育に関する研究：ポストコロナ時代へ活かす成果と課題．ノートルダム清心女子大学紀要，*45*（1），35–55．https://cir.nii.ac.jp/crid/1050570187274523136

Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children, 9*, 133. https://doi.org/10.3390/children9020133

本間 綾 (2023). 将棋・藤井聡太も受けていた：やりたいことを叶える「モンテッソーリ教育」FRaUedu Retrieved October 14, 2024 from https://gendai.media/articles/-/117635?imp=0

井深 大 (1999). 幼稚園では遅すぎる　サンマーク出版

石井 勲 (1997). 0 歳から始める脳内開発―石井式漢字教育　蔵書房

LITALICO (2022). モンテッソーリ教育とは？ Retrieved January 22, 2024 from https://wonder.litalico.jp/news/column2208-1/

蓑手 章吾 (2022). 公立小が 98% の日本で「オルタナティブスクール」が増える本当の価値:「モンテッソーリやシュタイナー」日本でも脚光　東洋経済 education × ICT 編集部 Retrieved October 13, 2024 from https://toyokeizai.net/articles/-/625760

三谷 嘉明・平井 久・春木 豊・伊藤 秀子・余語 正一郎 (1974). モンテッソーリ教育法に関する一考察（2）：教師および両親による園児の印象調査．日本教育心理学会第 16 回総会発表論文集，176–177．https://doi.org/10.20587/pamjaep.16.0_174

文部科学省 (2006). 教育基本法　Retrieved January 22, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm

文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領　Retrieved January 22, 2024 from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf

文部科学省 (2016). 時代の変化に伴う学校と地域の在り方について　Retrieved January 22, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365161.htm

文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領　Retrieved January 22, 2024 from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.

村井 佳比子・清水 寛之・道城 裕貴・難波 愛・岡野 太郎・中村 敏 (2024). 神戸学院大学「子育てサロン まなびー」の社会的・教育的意義に関する心理学的研究 . 2023 年度 神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト成果報告.

日本経済新聞 (2018). 1.57 ショック　Retrieved January 22, 2024 from https://www.nikkei.com/article/DGKKZO29090020W8A400C1TM1000/

日本モンテッソーリ教育協会 (2024). モンテッソーリ教育実施園リスト　Retrieved January 22, 2024 from https://sainou.or.jp/montessori/about-montessori/sitqf000000003rl-att/List_schools_20240112.pdf

Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., rosenstein, debra leigh walls, McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A.

S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 19*(3), e1330. https://doi.org/10.1002/CL2.1330

田中 怜 (2021).「オルタナティブ教育」とは？ みんなの教育技術　Retrieved October 13, 2024 from https://kyoiku.sho.jp/110000/

寺薗 さおり (2019). 子育て期の母親の育児行動に対する基本的心理欲求充足と動機づけとの関連. 小児保健研究, *78*, 33–40. https://www.jschild.med-all.net/Contents/private/cx3child/2019/007801/007/0033-0040.pdf

李 霞 (2021). シンガポール就学前教育改革の現状と課題についての考察 ――教育課程政策の理想と幼稚園でのカリキュラム編成の実際に注目して――. 滋賀短期大学研究紀要, *47*(2), 57–70. https://shigatan.repo.nii.ac.jp/records/156#

シネマトゥデイ (2021). 映画『モンテッソーリ　子どもの家』 Retrieved January 22, 2024 from https://www.youtube.com/watch?v=AdObkoyQGqM

清水 美恵・相良 順子 (2012). 子どもの早期教育と行動特徴. 国際幼児教育研究, *20*, 75–84. https://doi.org/10.34567/IAECE.20.0_75

しちだ・教育研究所 (2023). 七田式教育とは？ Retrieved January 22, 2024 from https://www.shichida.co.jp/about/makotoshichida/

―2024.7.16 受稿　2024.11.11 受理―

神戸学院大学心理学研究 2024 年　第 7 巻 第 1 号　pp.13-25

原 著 論 文
Original Article
（査読あり）

大学における地域子育て支援拠点事業の特色
―神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」のステークホルダーに対する面接調査より―

道城 裕貴　神戸学院大学心理学部　清水 寛之　神戸学院大学心理学部
村井 佳比子　神戸学院大学心理学部　難波　愛　神戸学院大学心理学部
中村　敏　相愛大学人間発達学部

The features of community-based child-rearing support centers managed by universities: Based on the interview survey of stakeholders in the child raising salon “Manabi” at Kobe Gakuin University

Yuki Dojo (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Hiroyuki Shimizu (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Keiko Murai (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Ai Namba (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Satoshi Nakamura (*Faculty of Human Development, Soai University*)

本研究は，大学が主催する地域子育て支援拠点事業の特色を明らかにするため，神戸学院大学心理学部が運営する子育てサロン「まなびー」に係るステークホルダーを対象に, 集団の面接調査を行った。本学の子育て支援担当者（事務職員），子育て支援の保育スタッフ，地域（神戸市西区）の子育て支援担当者，本学学生といった 4 つのステークホルダーを対象とし，2022 年 12 月～ 2023 年 8 月に，「大学」あるいは「心理学部」の社会的意義や役割についての聞き取り調査を行った。逐語録の共起分析の結果, 本学の子育て支援担当者では子育てサロン「まなびー」, 保育スタッフでは「お母さん」「話す」など，地域の子育て支援担当者では「大学生」「若い」など，本学学生では「子ども」「学生」「自分」などの語りが多く，語同士の関連も強いことが明らかとなった。対応分析においては，本学の子育て支援担当者，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者では，地域子育て支援拠点事業の全体を俯瞰した特徴語が類似していた一方で，学生の語りは自分自身に関するものが多いことが明らかになった。

Key words: community-based child-rearing support center, university, stakeholder, interview survey
キーワード：地域子育て支援拠点事業，大学，ステークホルダー，面接調査

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2024, Vol.7, No.1, pp.13-25

問題と目的

現在，全国で地域子育て支援拠点事業が拡大している。1990 年代から保育所が中核となって地域の子育て家庭を支援する保育所地域子育てモデル事業が始まり，地域の児童館が子育て支援に関する事業を展開するなど，さまざまな子育て支援事業が行われていた。それらの取り組みが 2007 年に一本化され，現在の「地域子育て支援拠点事業」となった（厚生労働省 , 2007; こども家庭庁 , 2007）。地域子育て支援拠点事業は，すべての子育て家庭を対象とし，親子が生活圏の地域コミュニティに参加していく過程を支える機能を備えながら発展してきた（橋本 , 2017）。地域子育て支援拠点事業は，「ひろば型」「センター型」「児童館型」に類型化され，運営主体に補助金が交付される仕組みとなっている。現在，「ひろ

ば型」と「センター型」は統合され「一般型」となり，「児童館型」は「連携型」に名称変更した（厚生労働省 , 2007; 子ども家庭庁 , 2007）。こうした中で，神戸市は 2007 年に「神戸市地域子育て支援拠点『ひろば型』補助金要綱」を定め（平成 19 年 4 月 1 日交付），「ひろば型」を実施する神戸市内の大学，短期大学，保育士養成校施設の指定を受けた専門学校に対し，予算の範囲内において補助金を交付する，つまりひろば型の拠点を大学に委託する方針を明確にした。2024 年現在，神戸市では 7 大学 1 短期大学が「ひろば型」として指定・補助金交付を受け，地域の子育て家庭の支援を行っている。神戸学院大学（以下，本学とする）の地域子育て支援拠点事業である子育てサロン「まなびー」は，神戸親和大学，神戸大学などと同様に，解放・常設型（ドロップイン・サービス）を展開している（道城他 , 2015; 道城他 , 2016）。

こうした大学等で行われる地域子育て支援拠点事業については，これまでにいくつかの重要な指摘がなされている。まず，地域子育て支援拠点事業における支援者とその専門性について検討した研究では，支援者は主に保育士が多いこと，さらに職員間連携や地域連携などを含めた通常業務を超えた幅広い業務内容が求められていることが指摘されている（尾島・松木 , 2021）。また，地域子育て支援拠点事業における支援のあり方について，事例検討の記録を KJ 法により分類，整理した研究では，社会資源の一つである子育て支援スタッフの役割として「関係づくり」「アセスメント」「支援」「支援計画」が挙げられたことなどが明らかにされている（周防他 , 2017）。

今井・伊藤（2017）は，神戸市内の 9 区において就学前の子どもの養育者 661 名に対して質問紙調査を実施した。調査は，地域子育て支援センターや大学の子育てひろばなどの利用状況，養育者のストレス・孤立・家計状況について回答を求めるものであった。結果として，神戸市 9 区の大学の子育てひろばの利用率は，地域子育て支援センターの利用率より低いことが明らかとなった。理由として，交通の便，立地の悪さや，広報・情報発信が挙げられていた。大学の子育て広場を知った情報源は「友人・知人」が最も高い割合（41.2%）で，「HP」は 7.3% と大学の広報・情報発信は低い割合であることを示した研究もある（津田他 , 2012）。利用の有無による分析においては，年齢，ストレス，孤立，経済状況について，明確な差があるとは言えないといった結果であった（今井・伊藤 , 2017）。

一方，難波他（2022）は，全国の地域子育て支援拠点事業の利用状況に関する全国 Web 調査を実施した結果，今井・伊藤（2017）と同様に大学施設の方が大学以外の施設と比べて利用率が低いことを報告したが，今井・伊藤（2017）と異なり利用者の傾向には差が見られ，大学利用群は大学以外利用群よりもストレスが低いが孤独は高いことを明らかにした。大学施設の利用者は少数ではあるが，子育てのなかで孤独を感じている親が利用する傾向にあること，地域とのつながりが高いことに満足感を得ていることが示唆された。このような結果を踏まえると，大学施設には大学施設ならではのニーズや利点があるが，利用率の低さが課題となっていることがわかる。したがって，利用率の増加を目指すためにも，大学ならではの地域子育て支援拠点事業の特色を探り，子育て家庭に効果的なプログラムを探ることが必要であると考えられる。

海外の取り組みとして，カナダのブリティッシュコロンビア州では，小学校内に子どもの学びを中心に据えた地域子育て支援を目的とした，無償のファミリードロップインセンターを設置している（松井 , 2019）。ファミリードロップインセンターは，幼児期の子どもに質の高い遊びの環境を提供すること，保護者に幼児期の子どもの主体的・自発的な遊びを促す効果的な方法を観察・実践する機会を提供することを目的とした，両親及び養育者が気軽に子どもを連れて利用することができる施設である。平日の 9 時から 16 時ごろまで開室しており，年齢別に分かれ，自由遊び，読み聞かせ，おやつ，歌，造形活動，身体活動などを中心に構成されている。

これらは本学の子育てサロンと類似点が多いが，ファミリードロップセンターが小学校内に設置されていることで就学準備や学校受容を目的としているのに対し，本学の子育てサロンは大学内に設置されているといった点に大きな違いがある。元々，ファミリードロップセンターは，大規模な調査研究によって浮き彫りとなった，子育て家庭の発達的課題の多さや移民などの多様性といったカナダの国情を受け，小学校単位で出生から発達を支えるという目的で設置されたものであった。日本では，前述のように，さまざまな地域子育て支援拠点事業があり，それぞれの特色を生かすことが求められている段階に入っていることから，本研究においては大学ならではの特色を探ることが課題となる。

ファミリードロップインセンターに関する研究では，子どもの遊びを中心としたプログラムに保護者の参加も促すことが，保護者だけを中心としたプログラムよりも，子どもの発達及び保護者の子育てに効果が高いことが指摘されている（Boyl & Willms, 2002; Shaw, 2014）。プログラムの詳細は，（a）集団活動があり，保護者と子どもが歌や手遊びを選択できるようにする，（b）保護者同士や教師との会話の時間があり，保護者が子育ての情報やアイデアの交換をして経験を共有できるようにする，（c）読み聞かせの時間に教師がモデルとなって親に見本を見せる，（d）家族に絵本を持ってきてもらい，家族同士で貸し借りできるようにする，（e）プログラムの目標に関連させてセンターだけでなく，家でもできる簡単

なゲームや活動を提示する，といった 5 つが具体的に挙げられている（松井 , 2019）。本学の地域子育て支援拠点事業に照らし合わせてみると，「がくせいとあそぼう」などの集団活動はあるため（a）と（c）などは達成できているように思われるが，（b）の利用者，ステークホルダー同士の関わりや，（d）と（e）の家庭や地域との連携などは実施できていない。

ベルギーのフランダース地域においても，ファミリードロップインセンターに類似した meeting place（集会所，交流場所の意 ; 以下，MP とする）を展開しており，子どもや親の障がい，貧困，外国籍，ひとり親であること，介護とのダブルケアなどの特性がある家庭だけでなく，すべての家庭が利用できるユニバーサル型のオープンハウスを設けている。MP を通じて，地域の人々や地域のサービスに接触する契機になることを目指した地域とのつながりを重視した取り組みであり，日本の地域子育て支援拠点事業とも類似点がある。MP 従事者へのインタビュー調査から，経済的，環境的理由などから利用しにくい家庭があること，MP の有用性の社会的認知度が低いことに加えて，運営への親を含む住民の参画，政策への提言が現状の課題として挙げられ，それらを打開し，多くの人々の利用を促す必要があることが示されている（橋本 , 2018）。前述のように，本学の地域子育て支援拠点事業においても，複数の家庭や，子育て支援の場をつないだり，さまざまなステークホルダーとの連携は十分に図られていなかったりするという同様の課題があることが指摘できる。

これらを踏まえ，本研究は，解放・常設型（ドロップイン・サービス）の地域子育て支援拠点事業を展開する大学の子育てサロンに係るステークホルダーに対して個別に面接調査を行い，大学ならではの特色を明らかにするとともに，本学の効果的なプログラムには何が必要かを見出すことを目的とした。

本研究の背景

表 1 は，神戸市における地域の子育て支援拠点を表している。4 つの主要なものとして，「地域子育て支援拠点事業」「大学・民間業者による子育て支援拠点」「地域の子育て広場」「親子の学び教室」があり，担当部局もそれぞれ異なる。本学では，心理学部が中心となり，神戸市の子育て支援拠点の大学・民間業者型に当たる「子育てサロンまなびー」を運営している。神戸市から補助金を受け，大学の施設において子育て親子への地域支援を実施している。子育て支援拠点の主な実施内容としては，（a）子育て親子の交流の場の提供と交流の促進，（b）子育て等に関する相談, 援助, （c）地域の子育て関連情報の提供，（d）子育て及び子育て支援に関する講習などである。本学では心理学部が開設される以前の 2011 年から，当時の人文学部人間心理学科発達心理学領域の実習科目と連携し，週 1 回の「子育てサロン」を実施していた。2014 年 10 月より，神戸市の子育て支援拠点に参画したことで，週 3 日に拡張し，保育スタッフ 2 名が常駐する見守り保育を行うようになった。その後，2018 年の心理学部開設に伴い，公認心理師を目指す 3 年次生の実習と連携して行うようになり，従来の週 1 回の企画は「がくせいとあそぼう」に名称を変更した。心理学部教員による保護者向けの「ペアレント・トレーニング（ペアトレ）」，モンテッソーリ教育の講義，外部講師によるリトミック，他学部とのコラボ企画など，さまざまな特別プログラムを実施している。

表 1
神戸市における地域の子育て支援拠点

支援事業名	内容	担当部局
地域子育て支援事業	育児相談メール・ぐんぐんのびのび（子育てのヒント）・子育て相談（保育所一覧）など	こども家庭局幼保振興課
大学･民間業者による子育て支援拠点	本学を含めた 7 大学 1 短期大学 3 つの民間業者	こども家庭局こども青少年課
地域の子育て広場	4 つのこべっこあそび広場（大型室内広場） キャナルタウンおやこ広場（療育を併設） 親子ふらっと広場（各区役所内に設置）	こども家庭局こども青少年課
親子の学び教室	各区で約 10 回シリーズの勉強会を実施	教育委員会事務局総務部総務課

方　法

調査協力者

調査協力者は，本学の子育て支援拠点事業に係る利用者以外のすべてのステークホルダーであった。表 2 にあるように，本学の子育て支援担当者（事務職員）3 名, 子育て支援の保育スタッフ 4 名, 地域（神戸市西区）の子育て支援担当者 2 名，前年度に特別プログラム「がくせいとあそぼう」を経験した本学学生 5 名であった。参加者の親子もステークホルダーではあるが，子育て支援拠点事業関連の共同研究の中で別に調査を行ったため，本研究では取り上げなかった。本学の子育て支援担当者は，神戸市との予算等のやりとりや利用者の管理運営などの事務的役割を担っていた。保育スタッフは週 3 日の見守り保育の担当であり，保育士の有資格者あるいは保育経験者であった。地域（神戸市西区）の子育て支援担当者は，地域の子育て相談，大学・民間業者型，地域の子育て広場，児童館などとの連携を担当していた。神戸市と連携する以前から，年に数回，本学への訪問や，区の連絡協議会に本学教員が参加するなどの交流があった。表 1 の担当部局のこども家庭局こども青少年課は事業全体の担当であり，実際の子育て親子の支援は区ごとの地域子育て支援の担当者が担っていた。学生 5 名は 3 年次に実習を経験しており，面接当時は 4 年次生であり，大学院の勉強会の際に調査の依頼を行った。また，調査の実施は，4 年次生であり，単位認定や成績評価等にはまったく関連がないことを伝えた。

研究実施日

本研究は，2022 年 12 月から 2023 年 8 月の間に実施した。

面接者

面接者は，心理学部の教員 4 名であった。3 年次生時の実習科目の担当者でもあり，子育てサロン「まなびー」の担当であった。

面接の手続き

面接用の部屋として，机と椅子が置かれた大学の一室を使用した。入室後，紙面にて研究内容と倫理的配慮，参加同意が得られた調査協力者に対して，集団での半構造化面接を開始した。半構造化面接は表 3 の質問項目に準じながら聞き取りを行った。各ステークホルダーに対して，約 40 分間にわたって半構造化面接を実施した。

録音機器

半構造化面接において，音声を録音するために，IC レコーダー（SONY/ ICD-PX470F B）を使用した。

半構造化面接における質問項目

半構造化面接において，大きく次の 2 つの質問を実施した（表 3 参照）。どちらの質問も，子育てサロン「まなびー」の活動の意義と現在の社会状況において期待される役割を尋ねる質問であるが，それぞれ，この子育て支援施設が大学という教育機関のなかに設置されている点を強調した質問と，発達心理学や臨床心理学などの教育と研究を担う学部によって運営されている点を強調した質問になっていた。

分析方法

本研究で得られたデータは，計量テキスト分析を実施した。計量テキスト分析はアンケート自由記述やインタビュー記録のようなテキスト型，文章型のデータを計量的に分析する方法で，内容分析の考え方に基づいている（樋口 , 2020）。最近では多くの応用研究において効果的に利用されていることから（樋口 , 2020），本研究で用いることとした。ただし，本研究の場合，調査協力者のカテゴリーごとの人数が少なく（2 ～ 5 名），各調査協力者の発話量もさほど多くないことからグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded theory approach: GTA）や SCAT（Steps

表 2
本研究の調査協力者

所属	人数	主な役割
本学の子育て支援担当者（事務職員）	3 名	神戸市との予算や書類等のやりとり，事務手続き 保育スタッフとのやりとり，備品等の管理
子育て支援の保育スタッフ	4 名	利用者（子育て親子）への見守り保育の実施，部屋の管理など
地域（神戸市西区）の子育て支援担当者	2 名	保健師との連携，地域の子育て親子の支援
本学心理学部に所属する 4 年次生（本学学生）	5 名	公認心理師の取得を目指す学生を対象とした実習を経験 実際に子育て親子への特別プログラム「がくせいとあそぼう」を 2 回（前期・後期）実施

注）()内は略称。

表 3
半構造化面接での質問項目

番号	質問項目	強調点
1	大学における子育てサロン「まなびー」の活動の意義と現在の社会状況において期待される役割	大学の施設のなかで子育てサロン「まなびー」が行われていることを中心に尋ねる
2	心理学部における子育てサロン「まなびー」の活動の意義と現在の社会状況において期待される役割	子育てサロン「まなびー」が心理学部によって運営展開され，心理学部の教員や学生が深く関わっていることを中心に尋ねる

for Coding and Theorization）などの手法は用いなかった。まず，調査協力者の半構造化面接の音声データを，テキストファイル上に逐語録として書き起こしを行った。その逐語録をテキスト型データ分析ソフト KH Coder 3.00 に読み込ませ，共起分析及び対応分析を行った。

倫理的配慮

半構造化面接を実施するにあたり，研究の趣旨や調査の内容，質問に対して拒否の自由があること，データの取り扱い，個人情報の保護などについて，事前に同意書を作成し，半構造化面接を実施する前に文面と口頭にて説明を行った。内容を踏まえて同意が得られれば，同意書にサインをしてもらう手続きを取った。また，本研究は，神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員会からの承認を得ている（承認番号：SP22-12）。

結　果

ステークホルダー別「大学」「心理学部」に期待される役割について

質問項目 1「大学における子育てサロン「まなびー」の活動の意義と現在の社会状況において期待される役割」及び質問項目 2「心理学部における子育てサロン「まなびー」の活動の意義と現在の社会状況において期待される役割」について，主な内容を表 4 と表 5 にまとめた。

まず，本学の子育て支援担当者は，直接利用者との関わりはないが，利用者のデータを管理する立場であることから，利用者データからの語りや学内での位置づけや周知，広報，他大学との比較などについての語りが特徴的であった。保育スタッフは，利用者，特にお母さんに対して何をしてあげられるかといったことが根底にある，学生や大学の専門性などについての語りが多いようであった。地域の子育て支援担当者は，地域の立場から学生や大学の魅力を語っており，地域子育て支援拠点事業の中での位置づけなどの語りが多いようであった。加えて，大学の入りにくさ，などについての語りも特徴的であった。本学学生は，質問項目であった「大学」「心理学部」についての言及は少なく，自分自身や自分自身と利用者との関わりについての語りが多いようであった。

ステークホルダー別「大学」「心理学部」に期待される役割についての共起分析

次に，どのような語りが共起しているかについて明らかにするために，共起分析を行った。質問項目 1（大学）及び 2（心理学部）については，続けて回答していたり，回答が似通っていたりすることから，1 つにまとめて分析した。総抽出語数に関しては，本学の子育て支援担当者は 2,954，保育スタッフは 1,457，地域の子育て支援担当者は 1,112，本学学生は 1,865 であった。それぞれの頻出語 10 位までまとめたものを表 6 に示す。表 6 から，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者においては，「お母さん」が上位に出てくるが，本学の子育て支援担当者，本学学生においてはまったく見られなかったことが明らかとなった。本学の子育て支援担当者では「大学」「子育てサロン」「心理学部」「先生」など本学関連の語，本学学生では「子ども」「自分」などの語が多く，子育てをしている保護者や運営している大学，地域などに係る語の表出はあまり見られなかった。

続けて，ステークホルダーごとの共起分析の結果を図 1 から図 4 に示す。いずれの図においても，語と語の関連性（共起性）の強さを表す指標である Jaccard 係数が高いほど，濃い線で示されている。まず，本学の子育て支援担当においては，「大学」「お母さん」「子育て」「相談」「支援」などが布置し，大学の心理学部における子育てサロン「まなびー」に関する語が万遍なく表出しているようであった（図 1 参照）。Jaccard 係数をみると，「大学」「お母さん」は .05，「子育てサロン」「相談」は .67，「子育てサロン」「お母さん」は .50，「心理学部」「学生」は .60 とすべて関連が強いことが分かった。

図 2 は，保育スタッフの結果を表している。保育スタッフは，「お母さん」と「話す」（Jaccard 係数 .50），「子育て」と「場所」（.67），「場所」と「気軽」（.50），などにつながりがあり，「友達」「盛り上がる」「楽しい」などがあるように，子育て中の親子の立場に立った語りが多いようであった。語数は少ないが，「先生にお繋ぎする」「●●先生が」といった心理学部に関

連した共通した語りもあり（表 5 参照），心理学部の特性を捉えようとしていたようであった。

地域の子育て支援担当者は,「大学生」「若い」「地域」「魅力」「遊ぶ」「楽しい」などが円になっているように（Jaccard 係数すべて 1.0), 子育てサロン「まなびー」の特性に関する表現が特徴的であった（図 3 参照）。また,「中」「行く」（.67),「初めて」「人」（.67）など, 外部の人が大学というところに入る「壁」のようなものに関する語りが多いようであった。

図 4 は本学学生の結果を表している。本学学生は,「子ども」「学生」「自分」「発達」「心理」「プログラム」「グループ」などは見られたが,「お母さん」「子育て」「地域」などの言葉は一つも見られなかった。Jaccard 係数は,「子ども」「学生」が .75,「学生」「自分」が .75,「場」と「聞く」が .75 と高かった。やはり，学生として参加した実習授業としての関わりであり，子育てサロンの位置づけについて，知識としてはよく理解していたとは思うが，地域子育て支援拠点事業の全体を俯瞰したり，心理専門職を目指す者としての視点に立つには至っていないことが見て取れた。

表 4
質問 1「大学における子育てサロン『まなびー』の活動意義など」に対するステークホルダー別回答

ステークホルダー	回　答
本学の子育て支援担当者（事務職員）	コロナ禍だからこそ多く周知して利用してもらえるような環境を整えることが必要になってくるんじゃないかなとは感じてました。
	資料を見ていく中で同じ名前の方がすごく多くて，事務的に作業しているだけでもリピーターの方がすごく多いのかなという風に見ています。‥略‥こういった広場があることで子育てに活かせているご家庭っていうのが結構いくつかあるんじゃないかなと思っています。
	‥お母さんたちの孤独な部分があるからそこを解消できるっていうのがこの子育てサロンマナビーの一番大きな役割なのかなという風に感じていました。なかなか小さいお子さんもいたら外に行く機会も難しくなってたりで，社会とのつながりというところも薄れてくるなかでこういう場があることで，同じ月齢のお子さんを持つお母さんとも話したりする，それだけで多分全然気持ちも違うんだろうなというのを見ていて感じていました。
保育スタッフ	学あそ*への参加をお誘いするときでも，学生さんが頑張っている姿をとか，お母さんたちに違いが判らないんですよ。みんな感じがいいから。ていう印象があります。
	みんな，先生方にも礼儀正しいし，私たちにも申し訳ないくらいきちんと挨拶してくださるし。‥略‥あの姿見て，お母さん達に来てあげてほしいなぁって思うんですよ。
	学生さんたち，お母さんとたくさん話しているなぁって。お母さんたちが話したい方がたくさんいらっしゃるので，‥略‥お母さんって子どもと二人の世界やから，だからそういう方は話したい。だから，そういうお母さんたちと学生さんがどの話してるんだろう？
地域（神戸市西区）の子育て支援担当者	大学のなんかこう，専門性っていうか，専門に特化した専門家がいるから，何かの時は教えてもらえるっていう，そこまでお母さんは分からないけどいろんな悩んだことがあったら色々聞いてみたいなーとか。小さいことでもなんかこう聞いたら教えてくれるかなー，答えてくれるかなーなんかそんなんはね，良さとしてあるのかなと思ったり。
	大学生！大学生の「学生とあそぼう」，は写真とか見せてもらったらなんか楽しそう！元気な子供とか，造形とかいろいろなことをやっていると思うんですけど‥学生さんがダイナミックなことをして遊んでくれるっていう魅力はちょっとあるのかなって。
	まず，やっぱり大学に入る，侵入するっていうのが‥略‥お母さんたちにとって大学に入るっていうのが本当に入っていいんですか？だから「いいのよ」って場所もお伝えして。‥ただそこに行くにも正直私も初めは合ってるんだろうか？って。本当に大学の中の一部門かもしれないけど，本当にいいのかな？って。
本学学生	保護者の方にも聞いてみようという形で後期の方はそこも考えながら，且つ聞きながらやってはみたんですけど，実際お母さん方も子供サロンっていうのが我々いる，いない関わらず，子どもとどう接していけばいいのか，実際子どもが今発達のどのステージに居るのかっていうのが気になってる方にとって，それこそ大学っていうのは専門的知識を持つ人がたくさんいる中で，子供を遊ばせながらその話も聞けるっていう風な立場をとっている場所っていうのは本当にありがたいなという風におっしゃっていたので，やっぱりその点でも我々がその場に一週間だけでも関わっていけるというのは，心理職を目指す側としては本当にこれからのビジョンが見えるきっかけになっていたと思います。

注）学あそ＝子育てサロンマナビーの特別プログラム「学生とあそぼう」の略称，学生が参加する実習授業。

表5
質問2「心理学部における子育てサロン『まなびー』の活動意義など」に対するステークホルダー別回答

ステークホルダー	回　答
本学の子育て支援担当者（事務職員）	子育てサロンマナビーというのを心理学部が実施していると理解している職員がいるだろうかと考えたときに，学内の周知で考えるとそんなに全体的にいきわたってないのかなっていう印象はありました。
	‥あと大学が，心理学部が子育てサロンマナビーをやっている，他の大学さんの実施状況を見てると心理学部がやってるところってすごい少ないんですね。
	他の大学でいくと心理学部でそういうことをされるということが珍しいということもあるので，心理学部ならではのものが私の時に何かできればよかったかなとお話聞きながら思ったりもしていました。発達領域のところでそこに特化したものでお母さんたちに何かお手伝いもできたのかなというところとか少し思ったりもしていて，当時結構発達に関するご相談もやっぱりいただいていたみたいなので，そういう風に思われてくる方もいらっしゃるのかなっていう風に感じました。
保育スタッフ	ケースは少なかったかもしれないんですが，昔はほら先生におつなぎすることはできますっていうことも，当時はご担当の先生に予約の電話番号を教えていただいたのでそちらをお伝えするとか
	（プログラムの）最後に，●●先生がお母さんたちに分かりやすく話してらっしゃったんですよね。あれ，すごいお母さんたちが良かったって。
	その時，先生ができることとできなかったことがあるじゃないですか。その時できなかった子が気にならないようにっていうフォローがあって。できなかった子（の保護者）が，ほっとして帰りはったんじゃないかなって。
地域（神戸市西区）の子育て支援担当者	私が所長をしていた時は，●●先生からちょっと相談があるって有料やけど相談にのってくれるところ（心理臨床カウンセリングセンター）がありますよってお聞きしてね。お母さんたちに深い相談ができるみたいですよーって。
本学学生	（心理学を活かせたかという話で）‥1歳でも，1歳前くらいの子がすごい足の力がしっかりしてて，他の年齢が上の子よりもすっごいしっかり走ってて，歩いててっていうのを見てこの子は足の発達が早い子なんだなと思いました。

表6
「大学及び心理学部における意義と期待される役割」における頻出語

順位	本学における子育て支援担当者（事務職員）	保育スタッフ	地域（神戸市西区）の子育て支援担当者	本学学生
1	思う	お母さん	入る	思う
2	大学	先生	お母さん	子ども
3	子育てサロン	来る	本当に	自分
4	見る	思う	解放	風
5	心理学部	話す	庭	後期
6	感じる	学生	行く	実際
7	職員	子育て	大学	前期
8	先生	遊ぶ	来る	聞く
9	マナビー	感じ	園	プログラム
10	結構	多い	玄関	学生

図 1
本学の子育て支援担当者（事務職員）における共起ネットワーク

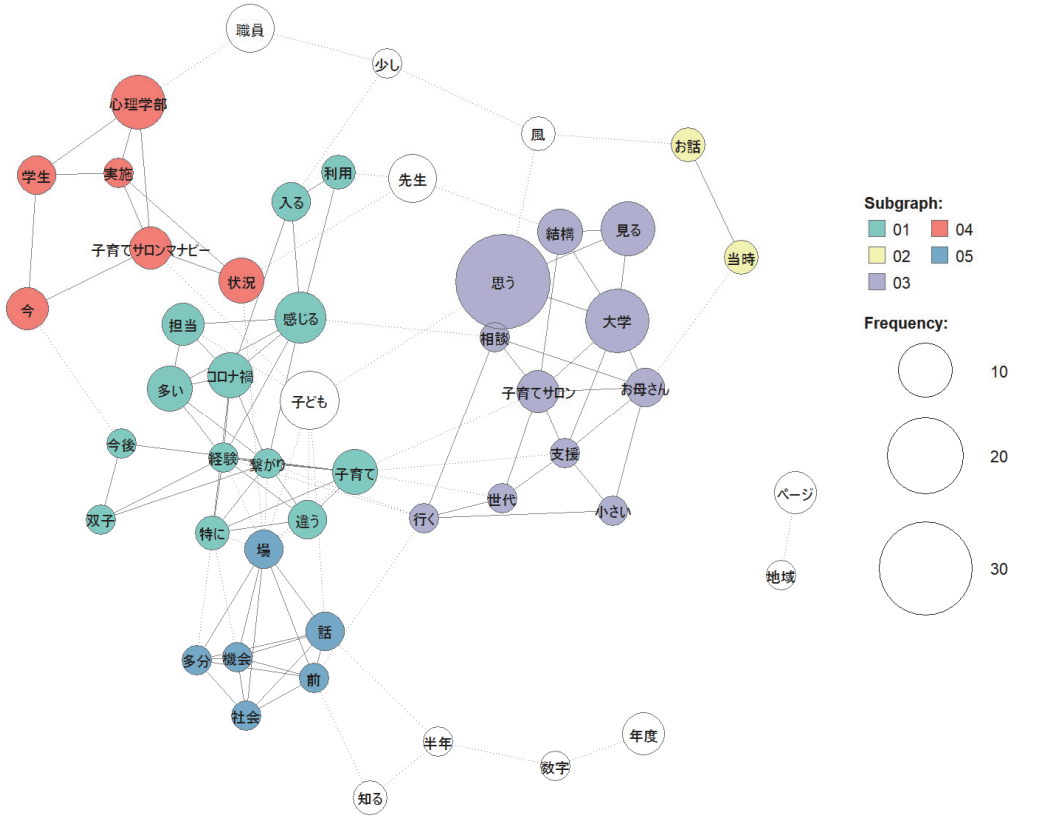


図 2
保育スタッフにおける共起ネットワーク

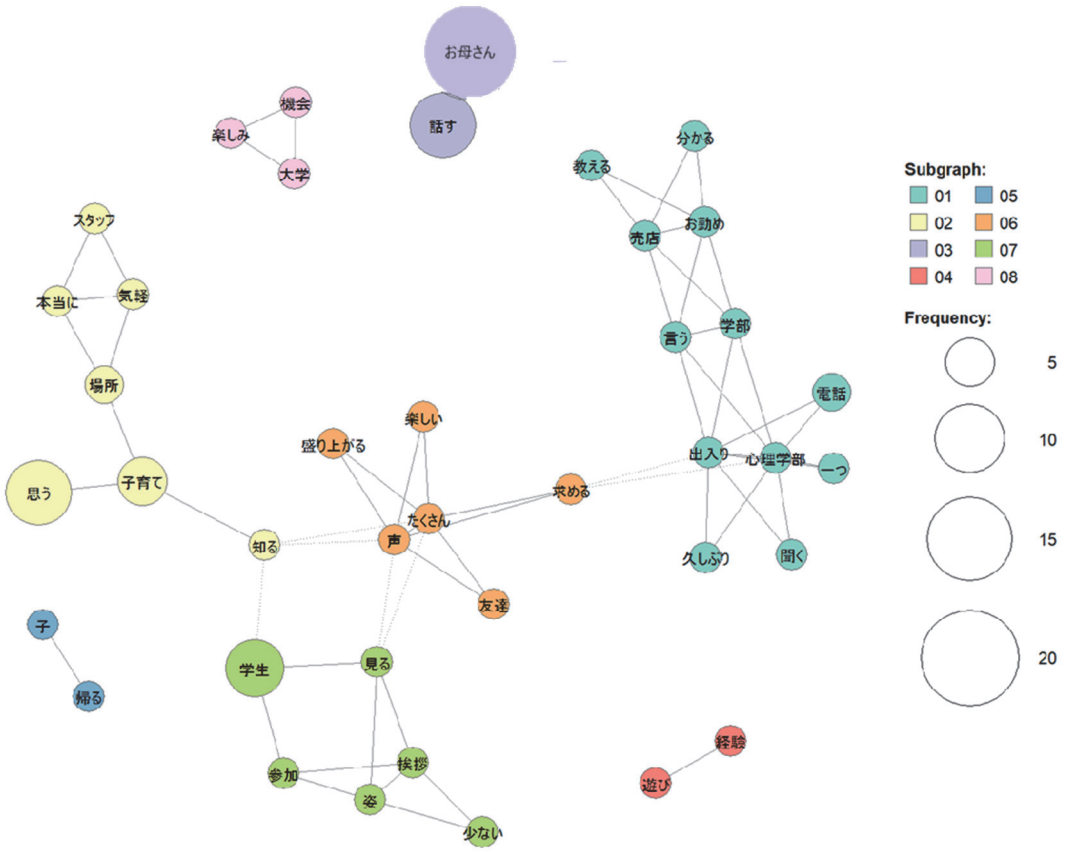


図３
地域（神戸市西区）の子育て支援担当者における共起ネットワーク

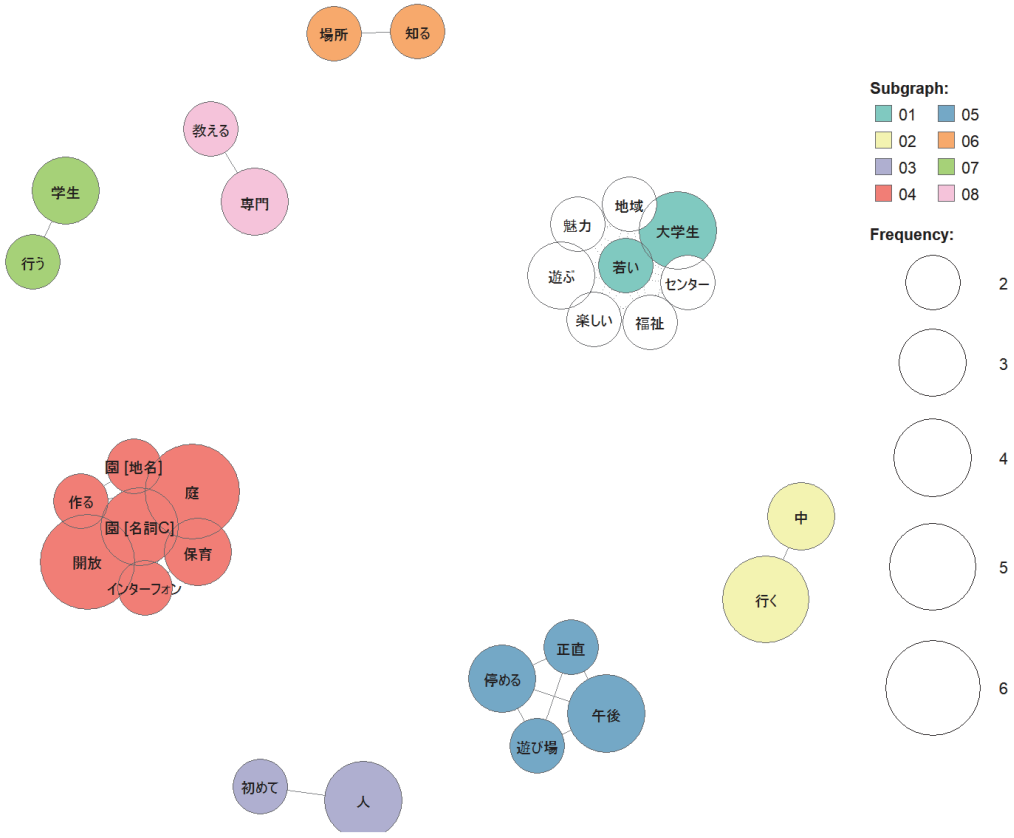
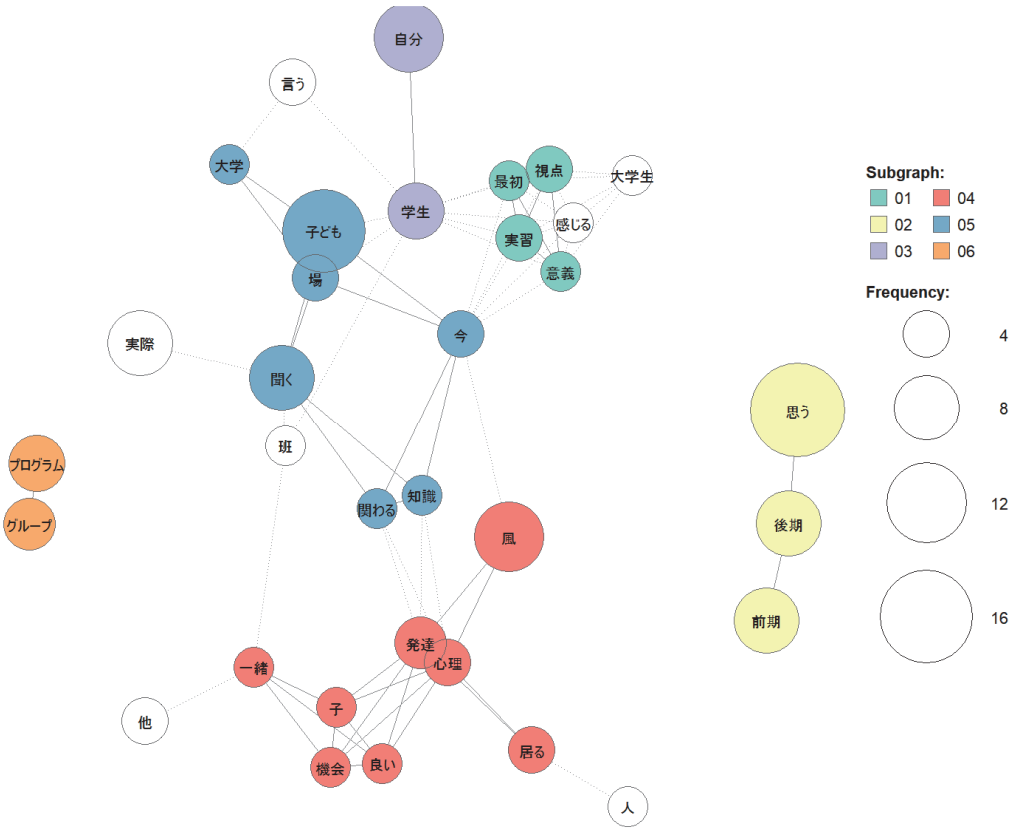


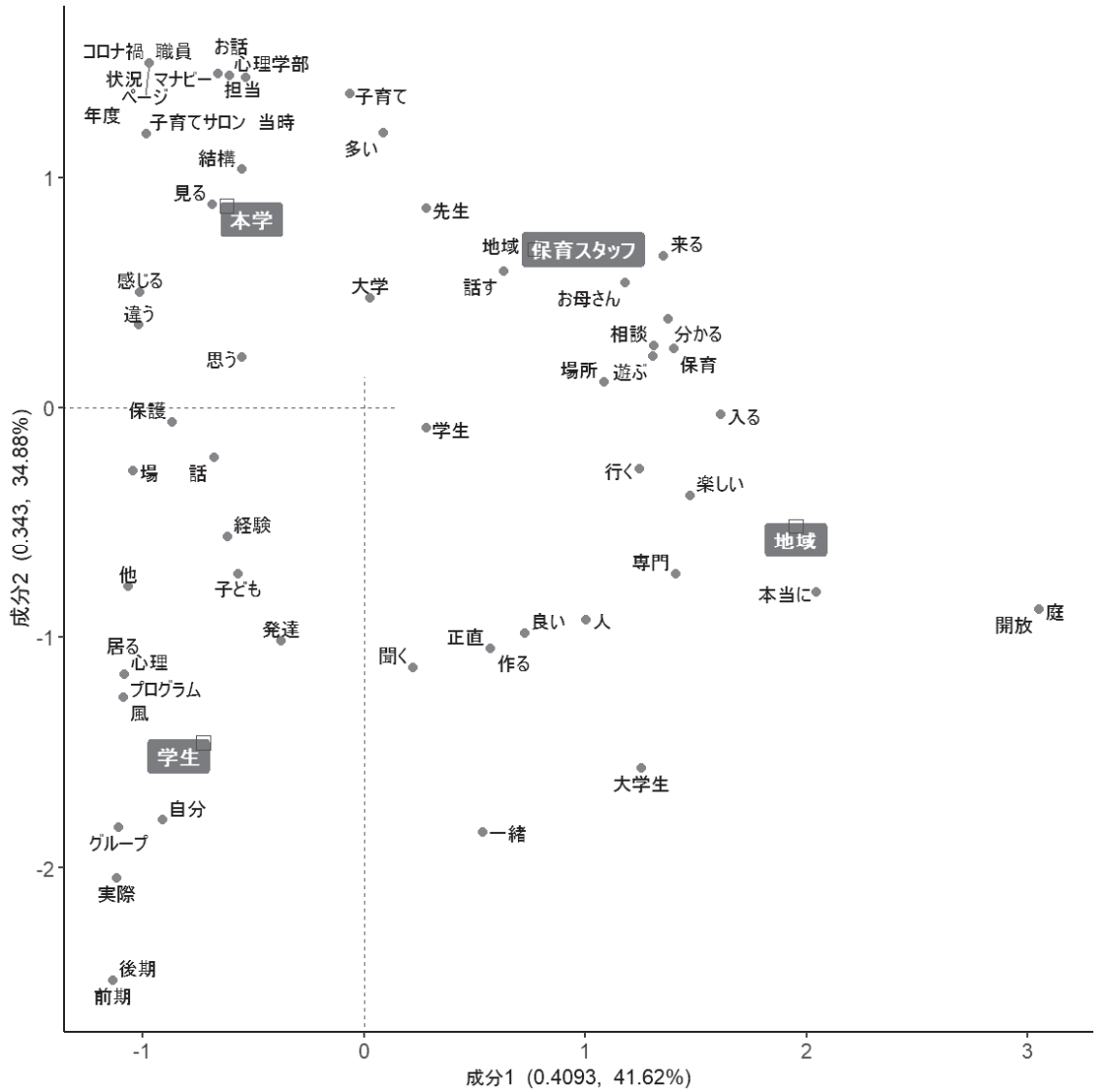
図４
本学学生における共起ネットワーク



ステークホルダー同士の関連について

続いて，対応分析を行った結果を図 5 に示す。外部変数はステークホルダーであり，ステークホルダーと逐語録との対応を示す。破線と破線が交わっている原点は特徴がない語が集まっており，外部変数に関係なく万遍なく出現している語を表す。つまり，「学生」「大学」などは，すべてのステークホルダーから表出があったことを示している。地域の子育て支援担当者に特徴的な語としては「解放」「庭」があり，保育所，児童館など，他の地域子育て支援拠点事業の園庭開放などとの比べての語りが特徴的であったことがわかる。保育スタッフにおいては「地域」「話す」「来る」「お母さん」「相談」などが特徴的な語りであり，来室する子育て親子についての語りが続いていた。本学の子育て支援担当者は，やはり運営側として「コロナ禍」「職員」「年度」などの語が多く，コロナ禍での運営利用者数や，大学内の職員への周知についての語りが特徴的であった。一方，本学学生においては，「前期」「後期」「プログラム」「グループ」などの語が多く，「がくせいとあそぼう」というプログラムをグループで実施することや後期に向けた変化など，学生ならではの語りが特徴的であった。また，ステークホルダーごとに見ていくと，近くに布置された変数値は特徴語が似ていたことを示すため，地域の子育て支援担当者，保育スタッフ，本学の子育て支援担当者の語りは類似点が多かったことを示すが，本学学生（学生）の語りはまったく異なるものであったことが明らかとなった。同じステークホルダーであっても，学生は自分自身の成長，キャリアに対する不安など，さまざまなものを抱えているため，運営側の視点にはなかなか立てないことが伺えた。

図 5
ステークホルダーを外部変数とした対応分析



考　察

本研究では，本学の子育て支援担当者，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者，本学学生といった4つのステークホルダーを対象に，面接調査を実施した。逐語録に対する共起分析の結果，本学の子育て支援担当者では子育てサロン「まなびー」，保育スタッフでは「お母さん」「話す」など，地域の子育て支援担当者では「大学生」「若い」など，本学学生では「子ども」「学生」「自分」などの語りが多く，関連も強いことが明らかとなった。続いての対応分析においては，本学の子育て支援担当者，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者は特徴語が類似していたことが明らかとなったが，本学学生の語りはまったく異なるものであったことが明らかとなった。結果として，本学の子育て支援担当者，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者では，子育てサロン「まなびー」を運営する側であり，地域子育て支援拠点事業の全体を俯瞰し，地域の子育て親子のサポートに関わる語りが多いようであった。また，利用者と直接関わる保育スタッフと本学学生には類似した語りが生じず，本学学生は自分自身のキャリアなどの語りが多く，子育て親子のサポートに関わる語りはほぼ見られなかった。

大学における解放・常設型（ドロップイン・サービス）の地域子育て支援拠点事業

まず，一つの事例からではあるが，大学における解放・常設型（ドロップイン・サービス）の地域子育て支援拠点事業の特色についてまとめる。大学ならではの特色を最もよく捉えていたのは，地域の子育て支援担当者の対応分析の結果であった。「大学生」「若い」「地域」「魅力」「遊ぶ」「楽しい」などが円になっており，すべてのJaccard係数も高かった。これらの結果は，地域の子育て支援を担う立場のステークホルダーが，いかに他の子育て支援拠点と「大学」を区別して捉えているかということを浮き彫りにした。神戸市では，すべての区において，毎年子育て支援拠点をリスト化し，それらをHP上などで公開している。その中には大学によるもの，児童館などの地域の子育て広場など，さまざまなものがある。その中でそれぞれの特色を明確にすることは地方自治体側にとっても重要であり，利用者にとってもニーズが高いことであるといえる。

一方，本学の子育て支援担当者，保育スタッフの共起分析の結果において，「大学」「お母さん」「子育て」「相談」「支援」などの関連が高いことが示された。地域の子育て支援担当者の語りにおいても，「専門に特化した専門家」という言葉があるように，大学が持つ専門性や地域を支える役割が反映された結果であった。文部科学省は，国が地方創生を掲げる以前から，地域と大学が連携する取り組みを推奨しており，例えば2013年度の「地（知）の拠点整備事業」から始まり，2020年度の「大学による地方創生人材教育プログラム構築事業」が実施されている（文部科学省, 2020）。こうした動きも踏まえると，これからは大学が地方の活性化及び地域の中核を担うよう推奨されており，地域社会からの期待は大きいと言える。カナダのブリティッシュコロンビア州のファミリードロップインセンターが小学校内に設置されている例からも，子どもの年齢が低い段階から子育て家庭をサポートすることは，地域と家庭とのつながりを長期的に維持させることにつながると指摘されている（松井, 2019）。日本では，大学の地域子育て支援拠点事業がその一助を担うことが期待されていると考えられる。

今井・伊藤（2017）は，他の子育て支援拠点と比較して，大学の子育て支援拠点の利用率の低さを指摘し，理由として，交通の便，立地の悪さ，広報・情報発信を挙げていた。これに関連して，本研究における地域の子育て支援担当者の語りのなかで，「まず，やっぱり大学に入る，侵入する」「お母さんたちにとって大学に入るっていうのが本当に入っていいんですか？って」「だから，いいのよって場所もお伝えして」などがあったように，物理的環境に加えて「大学」というものに心理的な壁があることが伺える結果となった。共起分析の結果でも，「中」「行く」，「初めて」「人」に関連が高いことが示され，外部の人にとって気軽に入りにくいこと，大学に対する心理的距離が感じられる結果であった。これらの結果を踏まえた大学施設を運営する上での今後の課題としては，物理的環境や情報発信の問題だけでなく，心理的な壁についても考慮する必要がある。難波他（2022）の研究において，大学施設の利用者は，子育てのなかで孤独を感じている親が多い傾向にあること，地域とのつながりが高いことに満足感を得ていることが示唆されているように，大学施設ならではのニーズがあったり恩恵を受けている者がいたりする。物理的に使いにくかったり心理的に入りにくかったりする環境では，大学施設の利用を潜在的に求めている地域の人々の需要を満たすことができているとは言い難い。前述のように大学が地域と家庭とのつながりを促進する役割を期待されていることからも，今後は，物理的だけでなく心理的にも地域に開けた大学，子育て支援拠点を展開することが重要となる。

ステークホルダー別の地域子育て支援拠点事業

本学における子育て支援担当者，保育スタッフ，地域の子育て支援担当者の語りには類似点があったが，本学学生のみ，異なる結果であった。地域の子育て支援担当者の語りのように，大学生には「若い」「魅力」「遊ぶ」「楽しい」などの特徴があり，親子にとっても地域にとっても大学生が参画する子育て支援の場に大きな魅力があることが示された結果となった

が，その一方で，大学生自身は自分たちの魅力や価値を十分に理解していない可能性があるということを指摘できる。

清水・道城（2020）は，子育てサロン「まなびー」の実習を行う学生を含む大学生を対象に，親性準備性尺度（佐々木 , 2007）とアイデンティティ尺度（下山 , 1992）を用い, 大学 1 － 4 年次の 4 年間を通じて，親性準備性やアイデンティティの確立がどのように進んでいくかを検討した。結果として，「アイデンティティの確立」「アイデンティティの基礎」でもわずかながら学年や学期の違いが見られたが，親性準備性の「乳幼児への好意感情」「育児への積極性」に関しては，学年や所属による違いがほとんど見られなかったことが明らかとなった。これらの結果から，大学生の時期においては親になることの準備よりも，自己のアイデンティティの確立を図ることが優先されているのかもしれないことが示唆された。本学では, 2018 年から心理学部が発足し, 子育てサロン「まなびー」の実習は公認心理師を目指す 3 年次生が履修する授業となった。3 年次生は親になることの準備という視点を持つことは年齢的にも難しく，また，心理専門職への道を進むことへの迷いや覚悟など，自分自身の課題で色々と揺れ動く時期でもあり，他のステークホルダーのように，子育て親子をサポートする視点には至っていないことが示唆された。一方で，公認心理師の法的義務には，多職種連携，地域連携，家族との連携等が含まれており，学部生の時から地域連携を意識することは重要であると考えられる。

対応分析の結果についてさらに考察すると（図 5 参照），横軸の成分 1 は，地域の子育て支援担当者が最も高く，本学学生及び本学の子育て支援担当者が 0 に近いことから，「専門性」の度合いを表していることが推察される。つまり，地域の子育て親子を専門的にサポートするプロフェッショナルか否かといった軸であると言える。地域の子育て支援担当者は日常的に地域のさまざまな事情を抱える親子をサポートする立場であるため，最も「専門性」が高く，次に保育スタッフ，続けて本学の子育て支援担当者及び本学学生という位置づけとなる。これはあくまで子育て親子をサポートすることにおいての専門性であり，心理学の専門性ではないといえるだろう。縦軸である成分 2 については，「運営・管理」の度合いを表していることが推察される。本学の子育て支援担当者が最も高いのは，子育てサロン「まなびー」を運営し，利用者とは接しないが裏から支える役割があったためと考えることができる。続いて，保育スタッフ, 地域の子育て支援担当者, 本学学生と，運営・管理への関与の度合いが低くなっていることが伺える。

地域子育て支援拠点事業における本学の特色

最後に，地域子育て支援拠点事業における本学ならではの特色を考えたい。本学においては，心理学部が地域子育て支援拠点事業を担当していたことが大きいことが挙げられる。神戸市内の 7 大学 1 短期大学のなかでも，心理学部が担当しているのは本学のみである。他大学は保育士養成課程等が主に担当しており，保育アドバイザーなどによるサービスを展開しているところが多い。本学部では，前述のように教員による保護者向けの「ペアトレ」，モンテッソーリ教育の講義などの特別プログラムを実施していることなどから，利用者，ステークホルダーにとっても「心理学部」の特色を理解する手がかりは多かったと考えることができる。実際，保育スタッフからも，心理学部の教員と気軽に話せること，さらに学内に心理臨床カウンセリングセンターがあり，子育てサロンの受付にパンフレットが置いてあることから，過去に数は少ないが，紹介することもあったことなどが語られており，運営側も心理学部に対する理解が高かったようであった。

これまでの研究において，社会資源の一つである子育て支援スタッフの役割として「関係づくり」「アセスメント」「支援」「支援計画」が挙げられており（周防他 , 2017），ファミリードロップインセンターに関する研究では，子どもの遊びを中心としたプログラムに保護者の参加も促すことが，保護者だけを中心としたプログラムよりも，子どもの発達及び保護者の子育てに効果が高いことが指摘されている（Boyl & Willms, 2002; Shaw, 2014）。本面接調査からも保育スタッフなどから，「お母さんって子どもと二人の世界やから，だからそういう方は話したい」などお母さん同士のつながりを重視する語りが見られた（表 4 参照）。実際，本学の子育てサロン「まなびー」においても 2024 年度からは，学生の力を活かして，保護者の参加を促すプログラムを開始しており，その効果を探索的に検討しようという試みがなされている。

一方で, 利用者, ステークホルダー同士の関わりや，家庭や地域との連携などは十分に実施できていない。今回の面接調査で，例えば本学の子育て支援担当者において「～心理学部が実施していると理解している職員がいるだろうかと考えたときに，学内の周知で考えるとそんなに全体的にいきわたってないのかなっていう印象はありました」という語りがあったように，ステークホルダー同士の関わりは少ないという印象があった。また，本学の心理学部での取り組みが日本の大学における子育て支援事業の全体的な特徴を代表しているわけでない。むしろ，このような取り組みは先進的で挑戦的で試験的な試みと言えるかもしれない。今後は，地域子育て支援拠点事業のそれぞれの特色をさらに明らかにすることなどが課題として挙げられる。

付　記

本論文に関して，開示すべき利益相反関連事項はない。本研究は，2022 〜 2024 年度神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト助成金，及び神戸市地域子育て支援拠点助成金の助成を受けて実施された。

引用文献

Boyle, M. H., & Willms, J. D. (2002). Impact evaluation of a national community-based program for at-risk children in Canada. *Canadian Public Policy, 28*, 461–481.

道城 裕貴・清水 寛之・小石 寛文・前田 志壽代・山上 榮子（2015）．神戸市「地域子育て支援拠点づくり」事業にもとづく神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の基盤整備　教育開発センタージャーナル，*6*，77–89.

道城 裕貴･清水 寛之･山上 榮子･前田 志壽代（2016）．神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の現状と課題　教育開発センタージャーナル，*7*，45–51.

橋本 真紀（2017）．全ての子育て家庭を対象としたソーシャルワーク――子育てに困り感を抱える親たちへの支援とソーシャルワーク――　ソーシャルワーク研究，*43*，24–33.

橋本 真紀（2018）．包括的な子育て支援体制における地域子育て支援拠点事業の可能性　社会保障研究，*3*，256–273.

樋口 耕一（2020）．社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して　第 2 版　ナカニシヤ出版

今井 昭仁・伊藤 篤（2017）．神戸市の大学等が運営する地域子育て支援拠点事業の利用状況と展望　神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，*10*，135–140.

厚生労働省（2007）．地域子育て支援拠点事業について　厚生労働省 Retrieved August 7. 2024, from https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/kosodate/index_00012.html

こども家庭庁（2007）．地域子育て支援拠点事業について　こども家庭庁　Retrieved August 7. 2024, from https://www.cfa.go.jp/policies/kosodateshien/shien-kyoten/

松井 剛太（2019）．カナダのブリティッシュコロンビア州における Strong Start BC について　香川大学教育実践総合研究，*39*，25–33.

文部科学省（2020）．地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）文部科学省　Retrieved August 7. 2024, from https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/

難波 愛・道城 裕貴・清水 寛之・村井 佳比子・岡野 太郎・中村 敏（2022）．地域子育て支援拠点事業の利用状況に関する全国 Web 調査報告――大学施設利用を中心に――　神戸学院大学心理学研究，*5*，53–61.

尾島 万里・松木 貴子（2021）．地域子育て支援拠点事業の支援者に関する研究動向と課題　佐久大学信州短期大学部紀要，*32*，9–14.

佐々木 綾子（2007）．親性準備性尺度の信頼性・妥当性の検討　福井大学医学部研究雑誌，*8*，41–50.

Shaw, D. S. (2014). Parenting programs and their impact on the social and emotional development of young children. In R. E. Tremblay, M, Boivin, & RDeV, Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Retrieved August 8, 2024, from https://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parenting-programs-and-their-impact-social-and-emotional

清水 寛之・道城裕貴（2020）．大学生における親性準備性とアイデンティティの発達的変化――学年内の推移と学年間の差異――　神戸学院大学心理学研究，*3*，1-11.

下山 晴彦（1992）．大学生のモラトリアムの下位分類の研究－アイデンティティの発達との関連で教育心理学研究，*40*，121–129.

周防 美智子・中 典子・田口 陽子・逢坂 麻由・近藤 真由美・延原 栄子・平尾 博美・山下 明美・伏見 美紀（2017）．地域子育て支援拠点事業における支援に関する研究　岡山県立大学保健福祉学部紀要，*24*，81–89.

津田 英二・伊藤 篤・寺村 ゆかの・井手 良徳（2012）．「子育て支援を契機とした共生のまちづくり」実践の意義と課題：「のびやかスペースあーち」利用実態調査単純集計からの考察　神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，*5*，173–185.

―2024.8.29 受稿　2024.11.13 受理―

神戸学院大学心理学研究 2024 年　第 7 巻 第 1 号　pp.27-33

原 著 論 文
Original Article
（査読あり）

小学生の子どもを持つ保護者の発達障害に対する理解に関する研究

岡本 光里　神戸学院大学大学院心理学研究科　村井 佳比子　神戸学院大学心理学部

A study on understanding of developmental disabilities among parents with elementary school children

Hikari Okamoto (*Graduate School of Psychology*, *Kobe Gakuin University*)
Keiko Murai (*Department of Psychology*, *Kobe Gakuin University*)

本研究は，小学生の子どもを持つ保護者が発達障害に対してどの程度正しい知識を有しているかを調べ，発達障害がある子どもによりよい支援を提供するための手がかりを得ることを目的とした。小学生の子どもを持つ保護者 200 名を対象に，発達障害の認知度，発達障害がある児童とのかかわりの有無，発達障害に関する基本的知識，発達障害に対する意識について質問紙調査を行った。その結果，保護者の発達障害に対する認知度は 95.5％となっており，発達障害に対する正答率も 90％を超える項目がある等，正しい理解が進んでいることが示された。発達障害がある児童とのかかわりの有無による差については，正答率に大きな差は見られず，かかわりの有無による発達障害の基本的な知識には差がないことが示された。一方，意識の「理解と交流への意欲」「社会の役割」については，かかわりがある群の方が高く，発達障害がある児童のよりよい支援環境を構築するには，保護者も含めた子ども同士の相互交流の機会や適切な情報提供の場を増やすことが必要であることが示唆された。

Key words: parents, elementary school children, developmental disorder
キーワード：保護者，小学生，発達障害

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2024, Vol.7, No.1, pp.27-33

問題と目的

発達障害の早期発見と支援を目的として 2005 年に発達障害者支援法が施行され，さらに 2016 年，発達障害者支援法が改正された。この改正によって，「その支援が切れ目なく行われ，個々の発達障害の特性に対する理解を深め，適切な雇用機会や教育上の配慮を促進する」ことが明文化された（文部科学省，2016）。現在では，特別支援学校や特別支援学級だけでなく，通常学級での支援など，さまざまな支援が提供されるようになってきている（岡本・村井，2024）。さらに近年，インクルーシブ教育システムの構築が推奨されており（文部科学省，2012），児童だけでなく教員も，障害の有無に関わらず共に学び合う環境の整備が求められている。一方，発達障害に関する認知度と理解度に関する全国調査（チャレンジド LIFE，2021）によると，認知度は高まりつつあるものの，当事者や家族の実感として十分に理解されているとはいえない状況であることが報告されている。

大学生を対象とした障害に関する意識調査では，知的障害理解を目的とした講義を受講した教員養成課程の学生は，受講していない学生より障害のある者と積極的にかかわろうとする意欲が高く，障害のある者の能力を高く評価していることが示されている（高橋他，2020）。一方，京極他（2020）による大学生・大学院生を対象とした発達障害に対する理解度の調査では，理解はしていても，それが具体的な援助行動と関連しないことを報告している。つまり，認知や理解はすすんでいても，具体的な援助行動に

は結びついておらず，当事者や家族が理解されていると感じるまでには至っていないということである。

岡本・村井（2024）による小学校に在籍する発達障害がある児童への支援に関する研究では，支援方法は多様化し，学校と専門機関，家庭との連携は広がってきているが，地域や発達障害がある児童以外の児童の保護者の理解や協力等についての研究はほとんど行われておらず，今後の課題であると指摘されている。どのような支援を実施するとしても，発達障害を含む多様性に対して理解のある環境であることが重要であり，特に子どもを取り巻く環境の中の最も身近な存在である保護者の理解や協力は欠かせない。そこで本研究は，小学生の子どもを持つ保護者の発達障害に対する認知度，知識，意識を調べ，現状を把握したうえで，発達障害がある子どもによりよい支援を提供するための手がかりを得ることを目的とする。

方　法

調査対象者

民間の調査会社に登録しているパネラーのうち，調査に同意を得た小学生の子どもを持つ保護者 200 名（男性 99 名，女性 101 名，平均年齢 40.5 歳，25 歳～ 59 歳）を対象とした。

調査方法

Web による質問紙調査を 2024 年 1 月に実施した。調査開始前に，調査への協力は調査対象者の自由な意思で決められること，調査に同意をした後でも回答を送信するまでは同意を撤回・回答の中断ができること，調査に協力しなくても不利益を被ることは一切ないこと等について文書で提示し，同意欄にチェックを得た場合に回答可能とした。なお，本研究は神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員会の審査を受け，神戸学院大学学長の承認を得て実施された（承認番号 SP23-17）。

調査内容

本調査の質問紙は，フェイスシート，発達障害の認知度，発達障害がある児童とのかかわりについての質問，発達障害に関する基本的知識（吉利・村上，2018），発達障害に対する意識（吉利・村上，2018）で構成されていた。

（1）フェイスシート

フェイスシートでは，調査対象者の性別，年齢について回答を求めた。

（2）発達障害の認知度

「発達障害」についての認知度を,「知っている」「言葉を聞いたことがある」「全く知らない」の 3 件法で回答を求めた。

（3）発達障害がある児童とのかかわりについての質問

発達障害がある児童とのかかわりについて,「身近に発達障害がある児童がいる等，これまで発達障害がある児童とかかわる経験がありましたか」と教示し,「ある」「ない」から選択を求めた。

（4）発達障害に関する基本的知識（吉利・村上，2018）

発達障害に関する基本的知識については，吉利・村上（2018）によって作成された，発達障害に関する知識を問う正誤方式の問題を使用した（Table 1）。この設問は発達障害に関する複数の啓発書で使用されている正誤方式の解説から作成されており，発達障害の知識として必要な項目が抽出されている。6 つの項目から構成されており，正誤の 2 択で回答を求めた。それぞれの項目の正答はすべて「誤」であり，結果は正答率で算出した。

（5）発達障害に対する意識（吉利・村上，2018）

この尺度は吉利・村上（2018）によって作成された，発達障害に対する意識を調べるための尺度である（Table 2）。「理解と交流への意欲」「能力に対する評価」「社会の役割」の 3 つの因子，各 5 項目の全 15 項目から構成されている。回答は,「そう思わない：1」から「そう思う：5」の 5 件法とした。点数が高いほど，発達障害に対して肯定的に評価していることを示す。

Table 1
発達障害に関する基本的知識（吉利・村上，2018）

1.	発達障害は子育て環境によって生じる
2.	発達障害のある人は犯罪を起こしやすい
3.	発達障害の治療はある程度大きくなってから開始する
4.	発達障害のある人はクラスにほとんどいない
5.	発達障害は治る
6.	発達障害のある人にはきびしく接するとよい

Table 2
発達障害に対する意識（吉利・村上，2018）

理解と交流への意欲(5項目)
1. 発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う
5. 発達障害のある人と接したいと思う
7. 発達障害のある人のためのボランティア活動に参加したいと思う
11. 発達障害のある子どもは，通常の学級へ行ったほうがその子のためにもよいと思う
12. 発達障害に関するテレビやラジオの放送を見たり聞いたりしたいと思う
能力に対する評価(5項目)
2. 発達障害のある人は，周りの人と仲良くする能力があると思う
4. 発達障害のある子どもは，ほかの子どもたちと一緒に通常の学級で勉強することができると思う
6. 通常の学級でも発達障害のある子どもを十分教育することができると思う
9. 発達障害のある子どもは，指導すれば成果が上がると思う
15. 発達障害のある子どもを，しっかりと教育すればかなりの成果が上がると思う
社会の役割(5項目)
3. 誰もが，発達障害のある人ともっと接触することが必要だと思う
8. 発達障害のある人が仕事に就けるように，国がもっと働きかけるべきだと思う
10. 発達障害のある人のことは，社会全体が責任をもつべきだと思う
13. 発達障害のある子どもは，ほかの子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う
14. 発達障害のある人に，働く場を提供することは大切だと思う

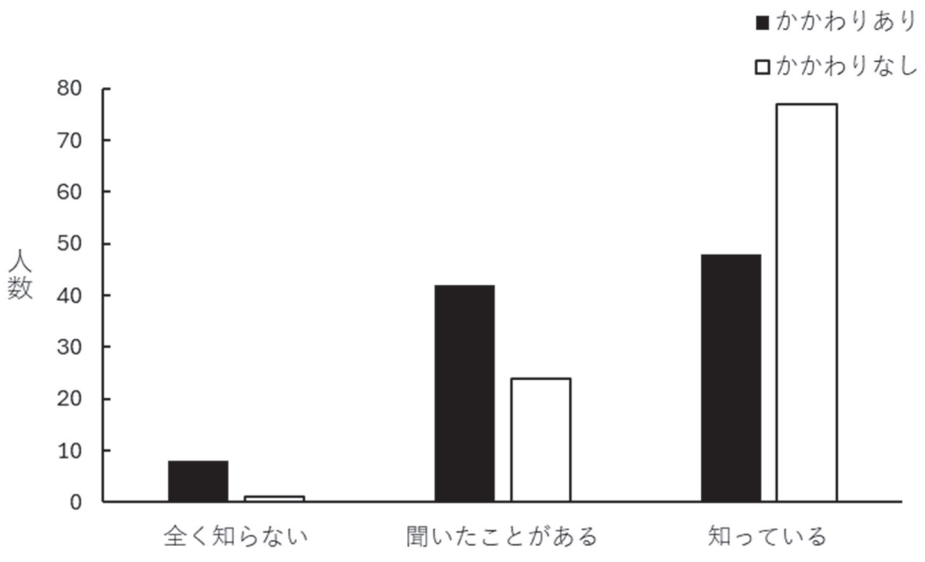
結　果

発達障害の認知度と発達障害がある児童とのかかわり

発達障害の認知度について，全く知らないと回答した人は 9 名（全体の 4.5％），言葉を聞いたことがあると回答した人は 66 名（全体の 33％），知っていると回答した人は 125 名（全体の 62.5％）であった。

発達障害がある児童とのかかわりについて，かかわる経験がないと回答した人が 102 名，かかわる経験があると回答した人が 98 名であった。また，発達障害がある児童とかかわる経験があると回答した人のうち，発達障害を全く知らないと回答した人は 9 名中 8 名（89％），聞いたことがあると回答した人は 66 名中 42 名（64％），知っていると回答した人は 125 名中 48 名（38％）であった（Figure 1）。

Figure 1
かかわりの有無と発達障害の認知度



項目ごとの正答率

発達障害に関する基本的知識について，項目ごとの正答率を Table 3 に示す。最も正答率が高かった項目は,「発達障害がある人にはきびしく接するとよい」で, 96.5％であった。最も正答率が低かった項目は「発達障害は治る」で，75.5％であった。

かかわりの有無による正答率と意識の差

発達障害がある児童とのかかわりの有無による正答率と，発達障害に対する意識の差を検討するため，対応のない *t* 検定を行った。結果を Table 4 に示す。発達障害に対する意識の下位尺度「理解と交流への意欲」「社会の役割」は有意差が見られ，かかわりなし群よりもかかわりあり群の方が平均が高いという結果が得られた（t (198) = 2.35，p = .02，d = 0.33；t (198) = 2.32，p =.02，d = 0.33）。正答率と発達障害に対する意識の下位尺度の「能力に対する評価」は，かかわりなし群とかかわりあり群に有意差は見られなかった（t (198) = 0.24，*n.s.*；t (198) = 1.53，*n.s.*）。

考　察

本研究の目的は，小学生の子どもを持つ保護者が発達障害に対してどの程度正しい知識を有しているかを調べ，現状を把握することであった。一般の保護者の発達障害に対する認知度は，知っていると回答した者が半数を超えており，また，発達障害の基本的知識の正答率も 90％を超える項目がある等，正しい理解が進んでいることが示された。一方,「犯罪を起こしやすい」「治る」といった項目については正答率がやや低く，誤解されやすい項目であることが分かった。発達障害がある児童とのかかわりの有無による差については，正答率に大きな差は見られず，かかわりの有無による発達障害の基本的な知識には差がないことが示された。一方，意識の「理解と交流への意欲」「社会の役割」については，かかわりがある群の方が高く，発達障害がある人と交流の機会を得ることで高まる可能性が示唆された。

小学生の子どもを持つ保護者の発達障害の認知度について,「発達障害」という言葉を聞いたことがある，もしくは，知っているという回答を合わせると，調査対象者の 95.5％が認知しているという結果となった。一般成人を対象とした調査を見ると，荒木田他（2019）では 91.5％, チャレンジド LIFE（2021）では 99.8％が「発達障害」という言葉を知っていると回答しており，本研究も同様の結果であったといえる。認知度の高さをもたらす要因については，2016 年の発達障害者支援法の改正により，就学前検診や就労支援等が充実してきたことなどがあげられるが（e.g. 子ども家庭庁，2019；政府広報オンライン，2024），マスコミで取り上げられるようになったことも 1 つの要因ではないかと考えられる。荒木田他（2019）による調査では，発達障害に関する情報源はテレビやラジオ番組が最も多く, 次いでインターネットであったと報告されている。2017 年には NHK が発達障害の理解を促進するための 1 年間の番組横断プロジェクトを立ち上げ，さまざまな番組内で発達障害を取り上げるとともに，他局でも報道される

Table 3
発達障害に関する基本的知識の項目ごとの正答率

項　目	正答率（％）
発達障害は子育て環境によって生じる	81.5
発達障害のある人は犯罪を起こしやすい	79.5
発達障害の治療はある程度大きくなってから開始する	87.0
発達障害のある人はクラスにほとんどいない	82.0
発達障害は治る	75.5
発達障害のある人にはきびしく接するとよい	96.5

Table 4
かかわりの有無による発達障害の基本的知識の正答率と意識の差

	かかわりなし群（*n*=102）		かかわりあり群（*n*=98）		*t* 値	有意差
	平均	*SD*	平均	*SD*		
正答率	83.33	19.90	84.01	20.99	0.24	*n.s.*
理解と交流への意欲	2.86	0.82	3.12	0.79	2.35*	なし群＜あり群
能力に対する評価	3.16	0.80	3.32	0.73	1.53	*n.s.*
社会の役割	3.30	0.82	3.56	0.76	2.32*	なし群＜あり群

*p<.05

など，大きな話題になった（産経新聞，2017）。また，文部科学省が 10 年ごとに実施している発達障害に関する調査において，2012 年の調査（文部科学省，2012）では，通常の学級に在籍する小中学生の 6.5% が，学習や行動に困難のある発達障害の可能性があることが報告されたが，その後の 2022 年の調査（文部科学省，2022）では，8.8% に増加していることが報告され，報道で大きく取り上げられた（e.g. 日本経済新聞，2022）。文部科学省（2022）は増加の要因について，保護者や教員の発達障害への理解が進み，対象者に気づきやすくなったと述べており，このような報道や広報活動によって，一般の保護者の認知度も高まったのではないかと思われる。

これに対して，発達障害に関する基本的知識の正答率が 70% 台の項目が 2 つあった。その 1 つである「発達障害がある人は犯罪を起こしやすい」については，犯罪事例において発達障害が指摘される事例が増加していることが報告されている（藤川，2013）。これは，発達障害があるから犯罪を起こすということではなく，発達障害の認知度が上がってきていることで，アセスメントの精度が上がり，発達障害に気づくようになったということである。藤川（2013）は，非行・犯罪の処遇において，発達障害などの生物学的要因を把握し，これを踏まえた関わりが有効であること，発達障害がある少年たちの更生の道筋は，障害のない少年たちよりも見えやすいことを報告している。このように，犯罪事例において発達障害を含む生物学的要因が重視されるようになり，発達障害が指摘される事例が増加したため，「発達障害がある人は犯罪を起こしやすい」という誤解を生むことになったと考えられる。

正答率が低いもう 1 つの項目は，「発達障害は治る」である。2016 年に改正された発達障害者支援法（文部科学省，2016）では，発達障害を「自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害，その他これに類する脳機能の障害」と定義している。これらの支援については，疾病のように元の良好な状態に戻す（「治す」）ことを目指すのではなく，その子どもが特性を生かしながら社会に適応して生活できるように，当該児童に対する療育や，家族等を含む環境への支援を行うことが重要であるとされている。支援が成功し，障害を気にすることなく生活できるようになった場合，これを「治った」と捉えることもできるかもしれないが，それは発達障害の特性を「治す」ということではなく，発達障害の特性を持ったまま社会環境に適応できるようになるということである。「発達障害は治る」という項目の正答率がやや低かったのは，調査対象者が「治る」と「適応」を混同している，あるいは，発達障害がある児童に対する具体的な支援内容の理解が進んでいないことが要因ではないかと考えられる。

発達障害がある人とのかかわりの有無による差については，意識の「理解と交流への意欲」「社会の役割」において，かかわりがある群の方が得点が高いという結果となった。「理解と交流への意欲」は，「発達障害がある人と接したいと思う」「発達障害がある人のためのボランティア活動に参加したいと思う」といった項目から構成されており，これが高いということは，発達障害を理解しようという積極的な態度や意識の高さを示している。また，「社会の役割」は，「発達障害がある人のことは，社会全体が責任を持つべきだと思う」「発達障害がある人に，働く場を提供することは大切だと思う」といった項目から構成されており，これが高いということは，発達障害がある人がその能力を生かし，生活するために，社会全体に責任があるという意識が高いことを示している。発達障害がある人とのかかわりがあると回答した調査対象者の中には，当事者や家族等も含まれている可能性がある。チャレンジド LIFE（2021）による当事者や家族に対するヒアリング調査では，「発達障害が理由で幼稚園の入園を拒否された」「書字障害のためタブレットの使用を希望したが，却下された」といった体験が報告されており，当事者や家族の実感として十分に理解されているとはいえない状況があるという。本調査の結果，特に「社会の役割」に生じたかかわりの有無による得点の差は，当事者や家族とかかわる経験がなければ理解することが難しい部分があることを示しているといえる。吉利・村上（2018）の高校生を対象とした発達障害に対するイメージ等に関する調査では，高校生が発達障害がある人との接触の機会が少なく，体験を伴う学習の機会がなければ，正しい理解に結びつかない可能性があることを指摘している。また，発達障害を理解していても，それが発達障害がある人への積極的なかかわりに結びつくわけではないことが報告されており（京極他，2020），知識と具体的な態度の間の溝を埋める必要があることが示唆されている。本研究において，発達障害に対する知識については発達障害がある人とのかかわりの有無による差はないが，理解や態度は発達障害がある人と接する経験によって変化することを示しており，発達障害がある人とのかかわりが，より正しい理解につながるのではないかと考えられる。

本研究の限界として，発達障害がある人との「かかわり」や発達障害の知識としての「知っている」程度が明確ではないという点があげられる。「かかわり」については，身内に発達障害がある児童がいるのか，子どもの学校にいるのか，自分自身が学校でかかわる経験をしたのか，詳細な情報を得ていないため，かかわりの深さが不明である。「知っている」については，発達障害がある児童とかかわりがある保護者の「聞いたことがある」と回答する人数と「知っている」と回答する人数がほぼ同数であるにもかか

わらず，発達障害がある児童とのかかわりがない保護者は「聞いたことがある」と回答する人数より「知っている」と回答する人数が多く，発達障害がある児童とかかわりがある保護者は，発達障害がある児童の特性の多様性や複雑さに気づき，自己評価が慎重になった可能性がある。この点を明確にし，さらに精査することが重要であると思われる。

まとめ

本研究を通して，小学生の子どもを持つ一般の保護者の発達障害への理解は進んでいること，発達障害がある児童との交流によってより正しい理解につながる可能性があることが示された。一柳（2020）は，小学校時代に発達障害がある人との良好な交流体験の多さが発達障害に対する肯定的な態度につながると報告しており，交流の機会が少なかったり，適切な情報や知識の提供がない場合には，逆に発達障害に対する誤解やネガティブな態度につながる危険があると述べている。発達障害がある児童のよりよい支援環境を構築するには，保護者も含めた子ども同士の相互交流の機会や適切な情報提供の場を増やすことが必要であるといえる。現代では，インクルーシブ教育が推進されており，子どものころから発達障害がある児童とも関わる機会が増えてきている。今後，どのような交流の機会がどのような効果をもたらすのかを詳細に検証し，よりよい支援環境の構築のために何が必要かを検討する必要がある。

利益相反

本論文に関して，開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

荒木田 美香子・藤田 千春・竹中 香名子 (2019). 発達障害に対する成人の認知および情報源に関する現状　日本公衆衛生誌 , *8*, 417-425. https://doi.org/10.11236/jph.66.8_417

チャレンジド LIFE (2021). 社会における発達障がいへの認知や理解に関する全国調査　Retrieved June 3, 2024 from https://www.challenged-life.com/2021/03/01/coming-soon/

藤川 洋子 (2013). 発達障害と司法　最新医学, *68*, 2252-2260. https://www.pieronline.jp/content/article/0370-8241/68091/2252

一柳 貴博 (2020). 発達障害児・者に対する態度と接触時期・頻度・内容との関連　障害理解研究 , *21*, 15-28. http://bfree.no.coocan.jp/jsrikai/NO_21-2.pdf

子ども家庭庁 (2019). 乳幼児健康診査における発達障害の早期発見・早期支援のための取組事例に関する調査研究報告書 Retrieved October 15, 2024 from https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/ff38becb-bbd1-41f3-a95e-3a22ddac09d8/7b294b6e/20230401_policies_boshihoken_121.pdf

京極 暁子・廣澤 愛子・大西 将史 (2020). 大学生の「発達障害についての理解度」と「発達障害学生に対する援助意識」との関連性　臨床心理学, *20*, 348-358.

文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について　Retrieved June 3, 2024 from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm

文部科学省 (2016). 発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について　Retrieved June 3, 2024 from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm

文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果 (令和 4 年）について　Retrieved June 3, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm

日本経済新聞 (2022). 小中学生の 8.8% に発達障害の可能性　日経新聞オンライン　Retrieved June 3, 2024 from https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE0891U0Y2A201C2000000/

岡本 光里・村井 佳比子 (2024). 小学校における発達障害児の支援に関する研究のレビュー――2006-2023―― 神戸学院大学心理学研究 , *6*, 69-76. https://www.psy.kobegakuin.ac.jp/~kgjpsy/6_2/01.html

産経新聞 (2017). NHK が「発達障害」について横断特集　産経新聞オンライン　Retrieved June 3, 2024 from https://www.sankei.com/article/20170926-N74LMNKSZZIAVLPQH3PEYEKKAQ/

政府広報オンライン (2024). 障害者雇用の支援メニュー　Retrieved October 15, 2024 from https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201409/2.html

髙橋 咲良・中野 裕美子・水内 豊和 (2020). 障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した大学生の知的障害者に対する意識変容　とやま発達福

祉学年報, *11*, 11-17.
https://doi.org/10.15099/00020473
吉利 宗久・村上 理絵 (2018). 高校生の発達障害に対するイメージ，知識及び意識の実態と傾向――「進学校」における質問紙調査を通して――LD 研究, *27*, 500-510.
https://doi.org/10.32198/jald.27.4_500

―2024.7.30 受稿　2024.11.13 受理―

神戸学院大学心理学研究 2024 年　第 7 巻 第 1 号　pp.35-45

原 著 論 文
Original Article
（査読あり）

学生ボランティアの援助成果に関する研究
――ボランティア活動経験の有無と活動の前後に着目して――

横山 未来　神戸学院大学心理学研究科　**村井 佳比子**　神戸学院大学
小久保 香江　神戸学院大学

The study on the helping effects of student volunteers

Miku Yokoyama (*The Graduate School of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Keiko Murai (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Kae Kokubo (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

本研究の目的は，学生がボランティア活動経験によって得られる「援助成果」について検討することであった。研究 1 では，学生 380 名を対象に，ボランティア活動経験の有無による援助成果に対する評価の差を検討した。援助成果に関する項目の因子分析では，「肯定的感情の経験」「自己成長」「向上心の芽生え」の 3 つの因子が抽出され，これらの 3 因子において，活動経験者の得点が有意に高く，援助成果を肯定的に評価していることが示された。研究 2 では，大学生 10 名を対象に，ボランティア活動前後の援助成果の変化と活動中の悩みを検討した。援助成果の認識は活動前から高く，最も高かったのは「自己成長」で，活動後の評価も高くなることがわかった。また，活動前の不安や「被支援者への対応の難しさ」の悩みに対しての心理的支援の必要性が示唆された。

Key words: helping effects, volunteer activities, student, psychological support
キーワード：援助成果，ボランティア活動，学生，心理的支援

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2024, Vol.7, No.1, pp.35-45

問　題

ボランティア元年と呼ばれた 1995 年に起こった阪神淡路大震災以降，ボランティアというものに大きな関心が集まり，認知が高まったといわれている（米澤，2010）。ボランティアとは，自分から進んで社会事業などに無償で参加する人のことである（広辞苑，2018）。1995 年のボランティア元年から約 20 数年が経過した今日，社会的変化に伴いボランティア活動も多様化している（東京都生活文化局，2022）。特に 2020 年に発生した新型コロナウイルス感染症によるパンデミック後，ボランティア活動が制限される一方で，インターネットを利用したボランティア活動が増加し，防災マップづくりや高齢者のスマホ講習会など，社会のニーズに応じて活動の内容が多様化したことが報告されている（e.g., 東京都生活文化局，2022）。また，東京都生活文化局（2022）が実施した調査によると，「直近 1 年間にボランティア活動に参加した」と回答した人の割合，「ボランティア活動に関心がある」と回答した人の割合は，共に学生が最も多かったという。このようにパンデミックを経てボランティア活動はさらに多様化し，学生を中心に広がってきているといえる。

ボランティア活動がもたらす影響については，援助を受ける者だけでなく援助者自身にも多様な影響を及ぼすことが示されている。たとえば妹尾・高木（2003）は，高齢ボランティアを対象とした調査で，日常的ボランティア活動において，援助者自身が満足感や喜びといったポジティブな成果（援助成果）を得ていることを明らかにしている。その後の研究

により，若者ボランティアにおいても同様の傾向が確認されており，たとえば福祉系専門学校生を対象とした調査では，ボランティア活動を通じて学生が幸福感や自信を得るといったような援助成果を得ていることが明らかになっている（妹尾, 2008）。また，伊藤（2006）は，子ども心理学科の大学生のうち 2 ～ 4 年生を対象に調査を実施し，ボランティア活動における対象者とのかかわりが，学生の自己成長に繋がることを報告している。同時にこの研究では，ボランティア活動の中で深く傷つく経験があったと回答する者がいることが報告されており，ボランティア活動への参加者に対するメンタルケアの必要性が示唆されている。つまり，ボランティア活動の経験は，年齢を問わず，ボランティア自身に様々な影響を及ぼすものであるといえる。

ボランティア活動を通して得られる援助成果については，年齢による質的差異があることが示されている。若者ボランティアは自分自身の成長に関する成果を得ており（妹尾，2008），高齢ボランティアは活動をきっかけとした人間関係の広がりに関する成果を得ているという（妹尾・高木，2003）。これらのことから，ボランティア活動の経験が今後の人生に与える影響は，若者のボランティアの方がより大きいことが推察される。特に学生は他の世代に比べ，ボランティア活動に対する関心が高く，パンデミックによって社会的に大きな変化が生じている現在，学生ボランティアを対象に援助成果に関する調査を実施することは有意義であると考えられる。

目　的

本研究の 1 つ目の目的は，援助成果に関する調査において，ボランティア経験の差の検討の必要性が指摘されていることや（妹尾・高木，2011），データの蓄積が不十分なことに加えより時系列的な分析が必要であること（妹尾・高木，2003），心理学専攻学生（伊藤，2006）や福祉系専門学校生（妹尾，2008）など調査対象者の所属に偏りがあることから，広範な専攻の学生を対象に調査を実施し，学生を対象にボランティア活動の経験の有無による援助成果に対する評価やイメージの違いについて検討することである（研究 1）。仮説は，「ボランティア活動経験がある人は，活動経験のない人に比べて，ボランティア活動の援助成果を肯定的に評価している」である。ボランティア活動の経験がある人はない人と比べて，肯定的経験をした回数や否定的経験を適応的に対処し乗り越えることでボランティア活動を継続できるように工夫した経験が多いことなどが想定され，経験の有無もボランティア活動に対する評価に影響する可能性が推察される。

2 つ目の目的は，ボランティア活動前後の援助成果への評価の変化を検討することである（研究 2）。仮説は，「ボランティア活動後に，自己成長に関連のある援助成果への評価が活動前よりも有意に高くなる」である。伊藤（2006）の，ボランティア活動での対象者との関わりを通じて自己成長につなげているという報告から，活動の前後で自己成長に関連した援助成果に変化がみられる可能性が考えられる。さらに 3 つ目の目的として，ボランティア活動中に悩んだり傷ついたりした経験があった大学生ボランティアが約 6 割いたという報告があることから（伊藤 , 2006），学生ボランティアへの心理的支援に役立てていくため，活動中の悩みの具体的な内容についても検討する。

研究 1

研究 1 は，学生を対象にボランティア活動の経験の有無による援助成果に対する評価やイメージの違いについて検討することを目的とした。仮説は，「ボランティア活動経験がある人は，活動経験のない人に比べて，ボランティア活動の援助成果を肯定的に評価している」であった。

方　法

調査対象者

九州，関西，関東地域の大学および専門学校の教員に対し web による無記名の質問紙調査への協力を求め，これに応じた大学生・大学院生・専門学校生 639 名のうち，重複回答や入力漏れ等の回答を省いた 380 名（男性 99 名，女性 275 名，回答しない 6 名，平均年齢 20.6 歳，標準偏差 1.98，有効回答率 59.5%）を調査対象者とした。調査対象者の専攻の内訳は，人文科学 55 名, 社会科学 98 名, 理学 12 名, 工学 56 名，農学 11 名，保健 89 名，家政 7 名，教育 19 名，芸術 14 名，その他 10 名，不明 9 名であった。

調査時期

2023 年 4 月に調査を実施した。

調査内容

本調査の質問紙は，フェイスシート，過去のボランティア経験，援助成果尺度で構成されていた。

フェイスシート

調査対象者の性別, 年齢, 学年, 所属（学部, 専攻等）について回答を求めた。

過去のボランティア経験

これまでにボランティア活動に応募，あるいは企画し，参加した経験があるかどうかを尋ねた。「経験あり」と回答した者にはさらに，差し障りのない範囲で経験した時期や経験した活動の内容を自由記述するよう求めた。

援助成果尺度

ボランティア活動への評価やイメージを把握するため，妹尾・高木（2003）が作成したボランティア活動の成果を把握するための「援助成果尺度」を使用した。この尺度は「愛他的精神の高揚」「人間関係の広がり」「人生への意欲喚起」の 3 因子を含む，17 項目から構成されている（表 1 参照）。17 項目のうち 6 項目「人に対して思いやることが意識づいた」「活動を通じて自分自身が成長できた」「活動を通じて喜びや感動を経験した」「必要とされていることが実感でき自信につながった」「対象者や他のボランティアなど人と活動を共にする喜びを感じた」「活動が生活の中で重要な部分となり，自分のものとなった」は，妹尾・高木（2003）の調査後の因子分析で除外されたが，調査対象者の違いやパンデミックなどの社会的な変化による影響を鑑み，本研究ではこの 6 項目を含めて調査を実施した。事前に実施した予備調査でわかりにくいと回答があった「安寧」は「平穏」に，また，「活動が生活の中で」の部分は「ボランティア活動が自分の生活の中で」に修正し，これに加えて，ボランティア活動に対してのイメージを問う調査のため，文末を現在形に改変し，「ボランティア活動を通じて得られると思うものについてお尋ねします。」という教示を行った。各項目に対し，「全く得られない：1」から「非常に得られる：5」までの 5 件法で回答を求めた。得点が高いほどボランティア活動でその成果を得られると考えていると判断する。

倫理的配慮

調査実施にあたっては，調査用 URL にアクセスすると，研究の目的と内容，不利益を被ることなくいつでも調査への協力を辞退できること，個人情報は守られることを明記した説明文書が提示され，同意欄にチェックを記した場合にのみ質問への回答に進むことができるようにした。

結　果

因子分析

援助成果尺度 17 項目について，最尤法，プロマックス回転で探索的因子分析を行った。固有値の減衰パターンと因子の解釈可能性を考慮して 3 因子とし，負荷量 .35 未満の 3 項目を除外した 14 項目について再度因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンを表 2 に示す。回転後の第 1 因子の固有値は 7.94，分散の説明率は 56.7％，第 2 因子の固有値は 0.57，分散の説明率は 4.1％，第 3 因子の固有値は 0.29，分散の説明率は 2.1％であった。

第 I 因子は，「対象者や他のボランティアなど人と活動を共にする喜びを感じる（.898）」，「気持ちの充足感が生まれる（.536）」，「活動を通じて喜びや感動を経験する（.394）」など，活動を通じた肯定的感

表 1
援助成果尺度（妹尾・高木，2003）

第1因子「愛他的精神の高揚」
・人や地域に貢献しようという気持ちが芽生えた。
・日常生活の中で人との対応が好ましい方向に変わった。
・自分にできることで社会と関わり，人の役に立つことができた。
・対象者の幸福・安寧のための新たな目標ができた。
第2因子「人間関係の広がり」
・活動そのものが楽しめた。
・仲の良い友達ができた。
・新しい出会いがあり，人間関係の輪が広がった。
・対象者や他のボランティアから様々なことを教えられ勉強になっている。
第3因子「人生への意欲喚起」
・「もっと～したい」など自分自身を高める目標が生まれた。
・気持ちの充足感が生まれた。
・やりがいが生まれた。
妹尾・高木（**2003**）で除外された項目
・人に対して思いやることが意識づいた。
・活動を通じて自分自身が成長できた。
・活動を通じて喜びや感動を経験した。
・必要とされていることが実感でき自信につながった。
・対象者や他のボランティアなど人と活動を共にする喜びを感じた。
・活動が生活の中で重要な部分となり，自分ものとなった。

情の経験を示す項目で負荷量が高く認められた。そのため，第 I 因子は「肯定的感情の経験」と命名した。第 II 因子は，「活動を通じて自分自身が成長できる（.917）」，「人に対して思いやることが意識づく（.819）」，「対象者や他のボランティアから様々なことを教えられ勉強になる（.562）」など，活動を通じた自分自身の成長を示す項目で負荷量が高く認められた。そのため，第 II 因子は「自己成長」と命名した。第 III 因子は，「対象者の幸福・平穏のための新たな目標ができる（.681）」，「『もっと～したい』など自分自身を高める目標が生まれる（.546）」，「人や地域に貢献しようという気持ちが芽生える（.393）」など，活動を通じて向上心が芽生えることが伺える項目で負荷量が高く認められた。そのため，第 III 因子は，「向上心の芽生え」と命名した。

Cronbach の α 係数は，第 I 因子が .872，第 II 因子が .897，第 III 因子が .856 であり，十分な内的整合性を有していると判断した。また，因子間相関は，第 I 因子と第 II 因子が .796，第 I 因子と第 III 因子が .766，第 II 因子と第 III 因子が .693 であった。

ボランティア活動経験の有無と援助成果

ボランティア活動経験の有無によって，ボランティア活動の援助成果に対する評価やイメージに差があるのかを検討するため，調査対象者 380 名をボランティア活動「経験あり群」138 名，「経験なし群」242 名に群分けし，対応のない *t* 検定を実施した（表 3）。

その結果，「肯定的感情の経験」，「自己成長」，「向上心の芽生え」のいずれの下位尺度についても，経験あり群が経験なし群に比べて得点が高く，援助成果を高く評価していることが示された（$t(378) = 2.26$，$p = .023$，$d = 0.24$；$t(378) = 3.09$，$p = .002$，$d = 0.33$；$t(378) = 1.49$，$p = .137$，$d = 0.16$）。

ボランティア活動の内容

ボランティア活動について「ボランティア活動経験があると回答した方にお尋ねします。いつ頃、どのような活動に何回参加されたか，差し障りのない範囲でお答え下さい。例 : 大学 1 年　子どもの学習支援　2 回」と教示し，自由記述で回答を求めたところ，のべ 295 件の回答が得られた。なお，活動内

表 2
援助成果の因子分析

質問項目	平均値 (*SD*)	第I因子	第II因子	第III因子	共通性
対象者や他のボランティアなど人と活動を共にする喜びを感じる	3.8 (0.98)	**.898**	-.113	.063	.739
気持ちの充足感が生まれる	3.8 (0.94)	**.536**	.198	.096	.609
必要とされていることが実感でき自信につながる	3.7 (0.95)	**.442**	.275	.092	.570
活動を通じて喜びや感動を経験する	3.8 (1.00)	**.394**	.359	.138	.680
活動を通じて自分自身が成長できる	4.0 (0.97)	-.123	**.917**	.029	.708
人に対して思いやることが意識づく	4.0 (0.90)	-.101	**.819**	.068	.620
対象者や他のボランティアから様々なことを教えられ勉強になる	3.8 (0.96)	.399	**.562**	-.176	.617
活動そのものを楽しめる	3.6 (0.94)	.212	**.470**	.053	.480
やりがいが生まれる	3.9 (0.95)	.404	**.428**	.031	.661
自分にできることで社会と関わり，人の役に立つことができる	3.9 (0.94)	.359	**.413**	.066	.613
活動が生活の中で重要な部分となり，自分のものとなる	3.5 (1.00)	-.048	-.042	**.866**	.642
対象者の幸福・平穏のための新たな目標ができる	3.6 (0.99)	.007	.148	**.681**	.635
「もっと～したい」など自分自身を高める目標が生まれる	3.5 (0.99)	.389	-.089	**.546**	.659
人や地域に貢献しようという気持ちが芽生える	3.8 (0.99)	.146	.285	**.393**	.566

表 3
ボランティア活動経験の有無による援助成果の差

	経験あり群 (n = 138)		経験なし群 (n = 242)		t 値	p 値	有意差
下位尺度	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
肯定的感情の経験	3.9	0.83	3.7	0.81	2.26*	.023	経験あり > 経験なし
自己成長	4.0	0.76	3.8	0.75	3.09**	.002	経験あり > 経験なし
向上心の芽生え	3.7	0.87	3.6	0.80	1.49*	.137	経験あり > 経験なし

**p <.01, *p <.05

容のみでの回答（例：海のゴミ拾い）は1回とし，回数ではなく期間として記載（例：大学1年）の回答は除外するなどして件数を算出した。これを活動内容別に検討したところ，「環境関連」「子ども関連」「医療関連」「災害関連」「福祉関連」「国際関連」「イベント運営関連」「その他」の8つに分類された（表4）。「環境関連」では，ゴミ拾いや清掃活動，農業支援などの活動が，「子ども関連」では，保育園，こども園，放課後ディサービス，子ども食堂等でのふれあいや学習支援などの活動が，また，「医療関連」では，献血，オリンピックやマラソンやラグビーでの救護，山岳医療支援などの活動が見受けられた。「災害関連」では，復興支援，「福祉関連」では，高齢者施設訪問や介護ケアなど，「国際関連」では，留学生サポートや外国人の日本文化体験，日本語授業などの活動が行われており，さらに，「イベント関連」では，地域の祭りやマラソン大会，オープンキャンパスなどのイベント運営などの活動があった。「その他」の活動としては，募金活動や地域活動があり，活動が多岐にわたっていることが示された。

表4
ボランティア活動の内容

分類	件数
環境関連	107
子ども関連	53
医療関連	14
災害関連	7
福祉関連	17
国際関連	11
イベント運営関連	66
その他	20

考　察

本調査で得られた援助成果に関する項目について因子分析を行ったところ，「肯定的感情の経験」「自己成長」「向上心の芽生え」の3つの因子が抽出された。抽出された3因子において，ボランティア活動経験の有無による平均値の差を検討したところ，全ての因子において経験がある者の得点が有意に高く，ボランティア活動の成果に対して肯定的なイメージを強く持っていることが示された。よって，仮説「ボランティア活動経験がある人は，活動経験のない人に比べて，ボランティア活動の援助成果を肯定的に評価している」は支持された。

このことは，若者ボランティアはボランティア活動の経験を通じて援助成果を得ているという，妹尾（2008）の調査結果と一致している。つまり，ボランティア活動の内容が多様化している現在においても，学生ボランティアは，ボランティア活動を経験することによって援助成果を得ることができているといえる。ただし，本研究で実施した因子分析により得られた援助成果の因子構造は，妹尾・高木（2003）のものと異なる結果となった。これは，本研究では予備調査でわかりにくいと回答があった質問項目の語句にやや修正を加え，ボランティア活動に対してのイメージを問う調査のため文末を現在形に改変し使用したなど，妹尾・高木（2003）の援助成果尺度と本研究で使用した尺度がやや異なっている部分があることが影響している可能性が考えられる。また，妹尾（2008）において，若者がボランティア活動を経験することで得ていた援助成果の特徴は，自分自身の成長に関する成果であることが明らかになっている。今回の調査で，3因子の中で経験の有無による有意差が最も大きかったのは「自己成長」であり，広範な学部・専攻の学生を対象とした今回の調査でもそれは同様であった。これらのことより，活動内容や所属（学部や専攻等）が多様になったとしても，学生ボランティアはボランティア活動に参加する前の期待以上に，実際に活動に参加することによって得られる成果，特に「自己成長」という成果が大きい可能性がある。

先行研究では，ボランティア活動の経験がある者のみを分析対象としたものが多かったが，本研究においてはボランティア活動経験のない者も対象とすることで，経験の有無による差を検討することができた。経験の有無による比較を行った研究として伊藤（2006）があるが，経験がある者の方が，ボランティアに対する関心度と参加意識が高いことが示されていた。今回の調査の結果では，ボランティア活動経験者の方が援助成果に対する評価やイメージも高いことが新たに明らかになった。しかし，ボランティア活動経験の有無によって援助成果に対する評価に差があることは示されたが，実際にボランティア活動に参加することで援助成果に変化があるかどうかの検討には至っていない。ボランティア活動経験者がもともと成果を高く評定している可能性もあり，活動を実際に経験することによって援助成果に変化が生まれるのかは明らかになっていない。そのため，実際のボランティア活動の前後で，援助成果に対する評価の変化をみる必要がある。

研究２

研究2は，ボランティア活動前後の援助成果への評価の変化を検討することを目的とした。仮説は，「ボランティア活動後に，自己成長に関連のある援助成果への評価が活動前よりも有意に高くなる」であった。加えて，ボランティア活動中の悩みなどより個別具体的な検討を行うことを目指す。

方　法

調査対象者

兵庫県の私立大学に在籍し，大学のボランティア活動支援室が募集するボランティアプログラムに参加した学生のうち，調査への協力に同意し回答を行った者を対象とした。ボランティア活動開始前は 32 名（男性 16 名，女性 15 名，回答しない 1 名，平均年齢 19.3 歳，標準偏差 0.78），ボランティア活動終了後も引き続き回答を得られたのは 17 名であった。活動前の回答と活動後の回答が ID による照合が可能であったのは，10 名（男性 3 名，女性 6 名，回答しない 1 名，平均年齢 19.1 歳，標準偏差 0.74）であったため，この 10 名を分析対象とした。調査対象者の専攻の内訳は，人文科学 3 名，社会科学 5 名，保健 2 名，であった。

調査時期

2023 年 2 月に調査を実施した。

調査方法および倫理的配慮

ボランティア活動開始前に実施される事前研修会と，活動終了後の事後研修会にて調査を実施した。調査に当たっては，調査内容の説明文と調査用ページにアクセスできる QR コードが印刷された資料を提示，調査内容の一部にボランティア活動に対する不安や悩みについてたずねる項目があること，調査への協力は調査対象者の自由な意志で決められること，調査に同意をした後でも同意の撤回・回答の中断ができること，調査に協力しなくても不利益を被ることは一切ないことを文書と口頭で説明した後，同意書にサインを得てから調査ページにアクセスし，活動前・活動後の調査結果を対応させるための任意の番号を記入した上で，質問への回答を求めた。一部活動の前後での変化を見る項目があるため，活動終了後の調査は活動開始前の調査に協力済みであることを原則とする旨も含め協力を求めた。ただし，調査協力の任意性に配慮するため，QR コードの配布は活動開始前の調査への回答の有無に関わらず全員に行った。所要時間は，活動開始前は約 10 分，活動終了後は約 15 分であった。なお，本研究は神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員会の審査を受け，神戸学院大学学長の承認を得ている（承認番号 HP22-16）。

調査内容

本調査の質問紙は，ボランティア活動開始前の事前研修会で配布したものとボランティア活動終了後の事後研修会で配布したものの 2 種類であった。ボランティア活動開始前の質問紙は，フェイスシート，過去のボランティア経験，今回参加するボランティアの内容，今回のボランティア活動への期待と不安の程度，援助成果尺度で構成されていた。ボランティア活動終了後の質問紙は，フェイスシート，今回のボランティア活動へ関わった期間，援助成果尺度，活動への満足度，ボランティア活動での悩み尺度，活動再参加意欲で構成されていた。

ボランティア活動開始前

1．フェイスシート

調査対象者の性別，年齢，学年，学部，過去のボランティア経験，今回参加するボランティアの内容について回答を求めた。また，ボランティア活動前後のデータを照合するため，任意の ID（アルファベットと数字を組み合わせた 7 桁の番号）の記載を求め，覚えておくように教示した。

2．今回のボランティア活動への期待と不安の程度

参加する活動が複数ある人には，そのうちで最も力を入れたいと思う活動を 1 つ選んでもらい回答することを求めた。選んだ活動について「どの程度期待していますか」「どの程度不安がありますか」とたずね，それぞれ「全く期待していない：1」もしくは「全く不安はない：1」から「非常に期待している：5」もしくは「非常に不安がある：5」の 5 件法で現在の気持ちを評定させた。得点が高いほど，それぞれ期待もしくは不安の程度が大きいと判断する。

3．援助成果尺度

妹尾・高木（2003）が作成した援助成果尺度をもとに，本研究 1 で作成した尺度を用いた。「肯定的感情の経験」4 項目，「自己成長」6 項目，「向上心の芽生え」4 項目の 3 つの下位尺度と因子分析で除外された 3 項目から構成されている。「全く得られない：1」から「非常に得られる：5」までの 5 件法で回答を求めた。得点が高いほど今回のボランティア活動でその援助成果を得られると期待していると判断する。

ボランティア活動終了後

1．フェイスシート

ボランティア活動開始前の質問紙に記載した ID を活動終了後の質問紙にも再度記載するよう求めた。

2．今回のボランティア活動へ関わった期間

ボランティア活動開始前の質問紙に記載した，最も力を入れたいと思う活動に関わった期間について，「1 日」「2 日」「3 日」「4 日以上」「活動日以前から」「その他」から選択するよう求めた。

3．援助成果尺度

ボランティア活動開始前と同様の援助成果尺度の文末を過去形に改変したものを用いて，自己のボランティア活動から成果がどの程度得られたと思うかを測定した。回答は，「全く得られなかった：1」から「非常に得られた：5」の 5 件法で求めた。得点が高いほど援助成果が得られたと自己評価していると判断する。

4．活動への満足度

今回の活動に対する満足度を，「全く満足できなかった：1」から「非常に満足できた：5」までの 5

件法で回答を求めた。

5．ボランティア活動での悩み尺度

伊藤（2006）の調査結果で得られた悩みの具体的内容をもとに作成した10項目からなる尺度である（表5参照）。その悩みに該当する程度を「全くあてはまらない：1」から「非常にあてはまる：5」までの5件法で評定を求めた。項目の抽出にあたっては，ボランティアの対象が限定されている項目を除外し，重複する項目を1つにまとめた。得点が高いほど，悩みを強く抱いていると判断する。また，悩みの内容について，差し障りのない範囲で具体的に記載するよう求めた。

6．活動再参加意欲

今回参加した活動と同じ活動に参加できる機会がある場合，再度参加したいかどうかを「全く参加したくない：1」から「ぜひ参加したい：5」の5件法で回答を求めた。

結　果

ボランティア活動経験の有無と援助成果尺度得点

ボランティア活動の経験と活動前後の援助成果の評定値を表6に示す。分析対象者10名のうち，8名が経験あり，2名が経験なしであった。この10名の活動前後の援助成果の変化の有無を検討するため，1名ずつ活動前と活動後のそれぞれで，本研究1で抽出された因子ごとの援助成果得点の平均値と標準偏差を算出した。その結果，活動の前後で援助成果に大きな変化が認められた者はいなかった。

表5
ボランティア活動での悩み

・対応が難しくて悩んだ
・活動に必要な知識がなく，積極的に関われなかった
・どう動いたら良いかわからなかった
・相手を傷つけてしまったのではないかという不安を感じた
・嫌な言葉に傷ついた
・ボランティア同士の協力ができなかった
・相談できる人がいなかった
・必要とされていると感じた
・忙しく，ボランティア活動への参加が制限された
・想像とのギャップがあった

表6
ボランティア活動経験の有無と活動前後の援助成果尺度の得点の変化

ID	ボランティア活動経験	肯定的感情の経験		自己成長		向上心の芽生え	
		活動前（*SD*）	活動後（*SD*）	活動前（*SD*）	活動後（*SD*）	活動前（*SD*）	活動後（*SD*）
1	あり	4.8 (0.50)	4.5 (0.58)	5.0 (0.00)	4.7 (0.49)	4.3 (0.50)	4.3 (0.50)
2	なし	4.0 (0.00)	4.8 (0.50)	4.2 (0.41)	5.0 (0.00)	3.8 (0.50)	4.3 (0.50)
3	あり	4.0 (0.00)	3.3 (0.50)	3.8 (0.41)	3.3 (0.49)	3.3 (0.50)	3.3 (0.50)
4	あり	4.8 (0.50)	4.8 (0.50)	4.8 (0.41)	4.8 (0.38)	3.8 (0.50)	3.8 (0.50)
5	あり	4.0 (0.00)	3.0 (0.00)	4.8 (0.41)	3.5 (0.53)	4.3 (0.50)	3.0 (0.00)
6	なし	5.0 (0.00)	5.0 (0.00)	4.8 (0.41)	5.0 (0.00)	4.3 (0.50)	3.5 (0.58)
7	あり	4.0 (0.00)	4.8 (0.50)	4.2 (0.41)	4.5 (0.53)	4.0 (0.00)	3.8 (0.50)
8	あり	3.3 (0.50)	3.3 (0.50)	3.3 (0.52)	3.2 (0.38)	2.3 (0.50)	3.3 (0.50)
9	あり	5.0 (0.00)	4.8 (0.50)	4.8 (0.41)	5.0 (0.00)	4.8 (0.50)	3.5 (1.29)
10	あり	4.5 (1.00)	4.8 (0.50)	5.0 (0.00)	5.0 (0.00)	4.8 (0.50)	5.0 (0.00)

ボランティア活動前後の援助成果

ボランティア活動を行う前に抱いている，ボランティア活動を通じて得られると期待している援助成果と，実際にボランティア活動を行った後に得られたと自己評価した援助成果との間に差があるのかを検討するため，対応のある *t* 検定を行った（表 7）。活動前後でのデータが照合可能であった 10 名のデータをもとに分析したところ，有意な差は認められなかった（$t(9) = 0.28$, *n.s.*；$t(9) = 0.46$, *n.s.*；$t(9) = 0.76$, *n.s.*）。

ボランティア活動の内容

過去のボランティア活動経験について「ボランティア活動の『経験あり』と回答した方にお尋ねします。いつ頃どのような活動に何回参加されたか，差し障りのない範囲でお答え下さい。例 : 大学 1 年 子どもの学習支援 2 回」と教示し，自由記述で回答を求めたところ，のべ 39 件の回答が得られた。なお，本研究 1 と同様に，活動内容のみでの回答は 1 回とし，回数ではなく期間として記載の回答は除外するなどして件数を算出した。これを活動内容別に検討したところ，「環境関連」「子ども関連」「医療関連」「災害関連」「福祉関連」「イベント運営関連」の 6 つに分類された。「環境関連」では，農業体験などの活動が，「子ども関連」では，地域の子どもたちとの工作などの活動が，また，「医療関連」では，AED 救命ボランティアなどの活動が見受けられた。「災害関連」では，被災地支援関係や防災教育，「福祉関連」では，介護体験や高齢者ふれあい体験などの活動が行われており，「イベント運営関連」では，マラソン大会のゼッケン渡しなどの活動があった。さらに，今回参加するボランティア活動の内容について「今回参加するボランティア活動をお書きください。複数参加される場合は，最も力を入れたいと思う活動を 1 つ選んでお書き下さい。」と教示し，自由記述で回答を求めたところ，10 件の回答が得られた。これを活動内容別に検討したところ，「環境関連」「子ども関連」「災害関連」「国際関連」の 4 つに分類された。「環境関連」では，大学のキャンパス周辺の清掃などの活動が，「子ども関連」では，地域の児童館での子どもたちとのふれあい活動などが見受けられた。「災害関連」では，防災訓練，「国際関連」では，定住外国人支援や留学生への食糧配布の手伝いと交流などの活動があった。

活動に対する期待と不安，満足度，再参加意欲

今回参加するボランティア活動に対して，「どの程度期待していますか」，「どの程度不安がありますか」という，活動前の期待度と不安度それぞれについて，平均値と標準偏差を算出した。その結果，いずれも 5 を最大値として，期待度の平均値は 4.5（標準偏差 0.71），不安度の平均値は 2.5（標準偏差 0.97）であった。活動後の満足度の平均値は 4.4（標準偏差 0.84）であった。

また，今回参加した活動と同じ活動に参加できる機会がある場合，再度参加したいとどの程度感じたのかを明らかにするため再参加意欲については，平均値 4.3（標準偏差 0.82）であった。

表 7
ボランティア活動前後の援助成果の差

	活動前		活動後		*t* 値	有意差
	平均	*SD*	平均	*SD*		
肯定的感情の経験	4.3	0.57	4.3	0.78	0.28	*n.s.*
自己成長	4.5	0.57	4.4	0.76	0.46	*n.s.*
向上心の芽生え	3.9	0.75	3.8	0.60	0.76	*n.s.*

表 8
ボランティア活動前の期待・不安と活動後の満足度・再参加意欲（個別）

ID	ボランティア活動経験	期待度	不安度	満足度	再参加意欲	悩みに関する自由記述
1	あり	5	2	5	3	自分の心を開けなかった。
2	なし	4	2	4	4	一人ひとりへの対応力
3	あり	4	3	3	3	世代に合わせた対応が難しかった
4	あり	5	1	5	5	未記入
5	あり	5	3	3	4	未記入
6	なし	4	1	5	5	未記入
7	あり	5	3	5	5	未記入
8	あり	3	3	4	4	未記入
9	あり	5	4	5	5	子どもに○○して遊びたいと言われ，また時間があったらやろうね，と言っていたのに時間が出来た時他の子に遊びに誘われて約束を破ってしまった。 本人は気にしていない様子だったが，帰るまで自分が気にしてしまった。
10	あり	5	3	5	5	悩みは感じられなかった

個別にみると，期待度・満足度・再参加意欲は5と評価が高く不安度は1というボランティア活動を肯定的に捉えている人（ID4）もいれば，期待度・満足度・再参加意欲は5と高いが不安度も4と高い肯定的感情と不安感の両方を抱いていた人（ID9）もおり，個人差があった（表8参照）。期待度・満足度・再参加意欲に対する回答は，すべて3～5であった一方で，不安度に対する回答は1～4となっており，他の3つの項目に比べると個人差がやや大きかった。

ボランティア活動中の悩み

ボランティア活動の悩みの内容を調べるため，10項目からなるボランティア活動中の悩み尺度について，各項目の平均値を算出した（最大値5）。その結果を，表9に示す。なお，「必要とされていると感じた」は，逆転項目であるため逆転処理した後のデータで平均値を算出した。「対応が難しくて悩んだ」（3.6）を除き，概ね1.0～2.0程度という結果であった。

また，悩みの内容をより具体的に理解するため，悩みに関する自由記述を確認したところ，「世代に合わせた対応が難しかった」，「一人ひとりへの対応力」，「子どもに○○して遊びたいと言われ，また時間があったらやろうね，と言っていたのに時間が出来た時他の子に遊びに誘われて約束を破ってしまった。本人は気にしていない様子だったが，帰るまで自分が気にしてしまった。」，「自分の心を開けなかった」という回答があった（表8参照）。

考　察

本研究の目的は，ボランティア活動の前後の援助成果の変化の有無やボランティア活動中の悩みなど，より個別具体的な検討を行うことであった。仮説は，「ボランティア活動後に，自己成長に関連のある援助成果への評価が活動前よりも有意に高くなる」であった。ボランティア活動に参加した学生のうち10名を対象に分析を実施したところ，ボランティア活動の前と後で援助成果に対する評価に有意な差は認められなかった。よって，仮説は支持されなかった。一方で，ボランティア活動実施時に感じた悩みでは，「被支援者への対応の難しさ」が挙げられていた。以下，それぞれについて考察する。

ボランティア活動前後の援助成果の変化について

ボランティア活動前後の援助成果の変化について分析を行ったところ，自己成長を含む全ての因子で，活動の前後で援助成果に有意な差は認められなかった。

ボランティア活動前の援助成果の評価値を見ると，「肯定的感情の経験」は平均得点4.3，「自己成長」は平均得点4.5，「向上心の芽生え」は平均得点3.9であり，いずれも高得点であることが示されている。また，今回の調査で分析対象とした10名中8名に，ボランティア活動の経験があった。このことから，研究1の調査結果で示された「ボランティア活動の経験者は，もともと援助成果に対する評価が高い」という可能性を裏付ける結果であると考えられる。高木･玉木（1996）においても，活動の前後でボランティア活動の有意義性認識が変わらない人が多く，特にその傾向は以前からボランティア団体に所属していた人々で顕著であったという結果が得られており，活動に参加する前から有していたボランティアの有意義性に対する高い認識を，参加することで確かなものにしたのではないかと述べている。今回の調査で明らかになったのは，活動の有意義性の認識ではなく援助成果の認識だが，今回の活動以前にボランティア活動の経験がある回答者が多く，活動の前からすでにボランティア活動で得られる援助成果を認識していた可能性が考えられる。また，荒井・野嶋（2017）は，自己成長は内発的な参加志向動機を高めることを示している。このことから，活動前から自己成長という援助成果を得られると考えていたため，内発的な動機づけが活動後まで保たれ，援助成果に大きな変化がなかった可能性がある。

表9
ボランティア活動での悩み

質問項目	平均値	*SD*
対応が難しくて悩んだ	3.6	1.08
必要とされていると感じた●	2.3	0.82
忙しく，ボランティア活動への参加が制限された	2.1	1.37
相手を傷つけてしまったのではないかという不安を感じた	2.0	1.05
活動に必要な知識がなく，積極的に関われなかった	1.9	0.99
想像とのギャップがあった	1.9	0.99
どう動いたら良いかわからなかった	1.8	1.32
相談できる人がいなかった	1.3	0.68
嫌な言葉に傷ついた	1.1	0.32
ボランティア同士の協力ができなかった	1.1	0.32

●平均値逆転処理済み

今回の調査において活動の前と後ともに回答があり分析対象にできた 10 名は，自身が活動前に抱いていた期待通りに援助成果を得ることができ今回の活動の経験を肯定的に捉えているため，活動後の調査協力に積極的であった可能性がある。反対に 10 名以外の人々は，活動前に抱いていた自身の期待通りの成果を得られなかったため，活動後にボランティア活動での成果を問う調査への協力に抵抗感があったのかもしれない。

ボランティア活動に対する期待と不安・満足度・再参加意欲，および，ボランティア活動中の悩みについて

本研究の調査対象者 10 名は，概ねボランティア活動への意欲が高く，参加前の不安度の得点が期待度の得点を上回る人はいなかった。また，参加後の満足度および再参加意欲の得点も 2.0 以下のネガティブな評価をした人はおらず，自ら積極的に学ぶ姿勢がうかがえた。ボランティア活動中に感じた悩みとしては，ボランティア活動での悩み尺度の「対応が難しくて悩んだ」以外項目の平均値が概ね 1.0 ～ 2.0 と悩みの程度が低かったのに対し，「対応が難しくて悩んだ」は 3.6 と，他の項目に比べ悩みの程度が高かった。悩みの具体的内容を尋ねた自由記述をみると，「一人ひとりへの対応力」，「世代に合わせた対応が難しかった」などの回答があり，被支援者とのかかわりに関する悩みがあることがうかがえた。自由記述の回答があった者をみると，ボランティア活動経験者 3 名，経験なし 1 名であった。たとえば，ボランティア活動経験があり，期待度・満足度・再参加意欲が高く，不安度も高い，肯定的感情と不安感の両方を抱いていた人（ID9）は，「子どもに○○して遊びたいと言われ，また時間があったらやろうね，と言っていたのに時間が出来た時他の子に遊びに誘われて約束を破ってしまった。本人は気にしていない様子だったが、帰るまで自分が気にしてしまった。」という，子どもとの関わりに意欲的に取り組む中での具体的な悩みを抱いていた。その他の人の「自分の心を開けなかった」，「一人ひとりへの対応力」，「世代に合わせた対応が難しかった」という回答からも被支援者へ積極的に関わろうとする中で悩んだことがうかがえた。学生はボランティア活動において積極的な関わりができるようになるほど自己成長が促されていくが，同時に経験の深まりにともない「抱え込み」による悩みが増大する傾向が確認されており（伊藤 , 2006），本研究においても同様の傾向が確認されたと考えられる。このような成長に伴う悩みに対しては，何らかの心理的なサポートが必要ではないかと思われる。

総合考察

本研究の結果，学生ボランティアはボランティア活動を経験することによって，援助成果を得ることができており，特にボランティア活動の経験者は，活動に参加する前から援助成果に対する認識が高い可能性が示された。援助成果の中でボランティア活動経験の有無と活動の前後いずれにおいても，最も高く評定されていたのは「自己成長」であった。このことは，自分自身の成長に関する成果を得ているという妹尾（2008）の若者ボランティアの特徴と一致していた。これらのことから，ボランティア活動が，社会に出ていく前に学生が自分自身の成長を実感できる機会のひとつとなり得る可能性が考えられた。

一方で，ボランティア活動前の不安や「被支援者への対応の難しさ」の悩みを抱いている学生ボランティアがいることも明らかになった。伊藤（2006）における，ボランティア活動で対象者との関わりを通じて，自分のあり方に悩み内省し，さらに自己成長にまでつなげている様子が伺えたという結果を支持するものであり，悩み考えることによって自己成長が促進される面もあると考えられる。このことから，不安を低減できるような支援やボランティア活動に参加した中で感じた対応の困難さを共有して考えることができる場を提供する支援などの必要性が考えられた。本研究によって得られた結果が，今後の学生ボランティアへの支援に活用され，ボランティア活動を通じた援助成果を学生ボランティアがより得られることが期待される。

最後に，本研究における発展可能性と課題について述べる。妹尾・高木（2003）で必要性が言及されていた時系列的分析を，本研究ではボランティア活動を行う前と行った後という形で実施した。ボランティア活動に実際に参加した者を対象としたデータが得られたことは，意義があるといえる。しかしながら，本研究で使用した援助成果尺度（妹尾・高木，2003）は妹尾（2008）などの若者ボランティアを対象とした後続研究でも用いられていることから本研究においても使用したが，妥当性の検討が十分ではなく，本研究 2 で得られたデータ数も少ないため，ボランティア活動の前後の変化によりせまるためには，今後，データを蓄積し妥当性を検証していく必要がある。加えて，ボランティア活動内容の回答方法についても，活動の種類や回数を選択式にするなどして除外する回答を減らす工夫をしていく必要性もあると考えている。また，自発的な活動参加に限らないような必修のボランティアプログラムなどにおいてもボランティア活動経験による援助成果がどの程度得られるのかについても検討の余地がある。

利益相反

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

謝　辞

研究 2 の調査実施にあたり，お力添えいただきました神戸学院大学ボランティア活動支援室の皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

荒井 俊行・野嶋 栄一郎 (2017). 大学生のボランティア活動への参加成果志向が参加志向動機・不参加志向動機に及ぼす影響　日本教育工学会論文誌，*41*，97-108. https://doi.org/10.15077/jjet.40102

伊藤 嘉奈子 (2006). 鎌倉女子大学における心理学専攻学生によるボランティア活動のもつ意味―実態と今後の支援について―　鎌倉女子大学紀要，*13*，15-26. https://doi.org/10.18990/00000052

新村 出 (編) (2018). 広辞苑　岩波書店

妹尾 香織・高木 修 (2003). 援助行動経験が援助者自身に与える効果：地域で活動するボランティアに見られる援助成果　社会心理学研究，*18*，106-118. https://doi.org/10.14966/jssp.KJ00003722530

妹尾 香織 (2008). 若者におけるボランティア活動とその経験効果　花園大学社会福祉学部研究紀要，*16*，35-42.

妹尾 香織・高木 修 (2011). 援助・被援助行動の好循環を規定する要因：援助成果志向性が果たす機能の検討　関西大学社会学部紀要，*42*，117-130.

高木 修・玉木 和歌子 (1996). 阪神・淡路大震災におけるボランティア――災害ボランティアの活動とその経験の影響――　関西大学社会学部紀要，*28*，1-62.

東京都生活文化局 (2022). 都民等のボランティア活動等に関する実態調査　東京都生活文化局　Retrieved September 5, 2022 from https://www.seikatubunka.metro.tokyo.lg.jp/chiiki_tabunka/chiiki_katsudo/kyoujo/files/0000000849/r03_volunteer_report.pdf

米澤 美保子 (2010). ボランティア活動の継続要因　関西福祉科学大学紀要，*14*，31-41.

―2024.8.29 受稿　2024.11.13 受理―

神戸学院大学心理学研究 2024 年　第 7 巻 第 1 号　pp.47-58

原 著 論 文
Original Article
（査読あり）

大学が主催する地域子育て支援拠点の利用ニーズに関する研究
――神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」利用者への面接調査を手がかりに――

難波　愛　神戸学院大学心理学部　岡野 太郎　聖泉大学人間学部
道城 裕貴　神戸学院大学心理学部　清水 寛之　神戸学院大学心理学部

The usage needs of community-based child-rearing support centers managed by universities: Based on the interview survey of users in the child-raising salon “Manabi” at Kobe Gakuin University

Ai Namba（*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*）
Taro Okano (*Faculty of Human Studies, Seisen University*)
Yuki Dojo (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Hiroyuki Shimizu (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

本研究は，大学が主催する地域子育て事業のありかたを考えるための一助として，神戸学院大学心理学部が運営する子育てサロン「まなびー」を利用している保護者を対象に，個別面接調査を行い，「まなびー」に対する支援ニーズや利用目的などについて探索的に検討した。保護者 9 名（全員女性，うち 1 名は 70 代の祖母，それ以外は 20 代と 30 代の母親，子どもはいずれも乳幼児）を対象に，2023 年 5 ～ 7 月に，「まなびー」を開催している同室内にて 1 人あたり 30 分程度の半構造化面接調査を実施した。調査の結果，利用ニーズとして子どもが遊べる場所の確保，同じ年代の子どもを持つ保護者との交流，大学が提供する特別プログラムの利用などが挙げられた。保護者と子どもにとって，「まなびー」の利用が生活の刺激となり気持がリフレッシュされることが示された。今後，大学がどのような形で地域での子育て支援に貢献できるのかについて考察した。

Key words: community-based child-rearing support centers, university, child-raising salon, usage needs, interview survey
キーワード：地域子育て支援拠点，大学，子育てサロン，利用ニーズ，面接調査

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2024, Vol.7, No.1, pp.47-58

問題と目的

厚生労働省（2023）の「令和 5 年（2023）人口動態統計月報年計（概数）」によると，2022 年の出生数は 770,747 人であり，1899 年の統計開始以来最少の人数である。国立社会保障･人口問題研究所（2024）の「日本の将来推計人口（令和 6 年推計）」でも，新型コロナウイルス感染拡大以前から見られた合計特殊出生率の低迷を反映し，将来の合計特殊出生率が低下することが指摘され，少子化の進行はこれまで以上に加速していると言える。

そのような現況の中，我が国においても 1994 年に文部省（現・文部科学省），厚生省（現・厚生労働省），労働省（現・厚生労働省），建設省（現・国土

交通省）の 4 省が連名で発表した「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（エンゼルプラン）を皮切りに，さまざまな取り組みが行われてきた。当初は厚生省（1993）の「厚生白書（平成 5 年版）」でも「保育者が地域住民に対して育児不安に関する相談・助言や地域の子育てサークルの育成支援を行う」と記載されているように，子育て支援を保育所等の施設が支えていくという流れのなか（日下・笠原，2015），待機児童問題や子ども虐待件数の増加等急変する現代社会の実情に対応することができないことが指摘されていた（柏女, 2020）。そこで，2012 年に子ども・子育て支援法の制定及び児童福祉法改正で，2015 年度より子ども・子育て支援制度が開始した。この制度は，（a）質の高い教育・保育の提供，（b）待機児童の解消，（c）地域での子育て支援の 3 つをポイントとし，地域と密着した子育て支援がよりいっそう充実することが期待されている（道城他，2015）。

地域と密着した子育て支援の一つとして，2007 年に地域子育て支援センター事業とつどいの広場事業を再編し創設された，地域子育て支援拠点事業が挙げられる。これは子育てをする保護者と子どもの交流などを促すことにより，子育ての不安感の緩和や子どもの健やかな育ちの促進を目的とする事業である。具体的には，保護者と子ども同士の交流の場の設置，子育て相談，地域の子育て情報の提供等を事業内容としている（中谷，2014）。

神戸学院大学心理学部が位置する神戸市西区は，神戸市のなかでも就学前の幼児が比較的多い地域である[1]。心理学部（2018 年 4 月に人文学部人間心理学科より改編）では，2011 年から発達心理学に関する学生の実習の場として子育て支援プログラムを開始した。これを拡大・発展させ，2014 年から神戸市と連携して地域子育て支援拠点神戸学院大学子育てサロン「まなびー」を開設している（道城他，2015）。子育てサロン「まなびー」は，原則火，水，木曜日の 3 日間，10 時―16 時の時間に開室している（ただし，大学行事等を除く）。開室期間は，年間で約 130 日間である。2023 年度における延べ利用者数は 261 組であった。

活動内容として，通常は心理学部棟 3 階にあるプレイルームを開放し，常駐の保育士 2 名が親子連れを見守る「見守り保育」を行っている。親子連れは来たい時に来室し，親子で玩具を用いて遊ぶなど自由に過ごして帰っていく（道城他, 2016）。その他に，学部学生による特別プログラム「がくせいとあそぼう」を月に 1 回水曜日の午後に実施している。これは，公認心理師養成の授業科目の一つに位置づけられている。学生は 4，5 人の班に分かれ，4 回の授業時間を使って子どもを対象としたプログラムを立案・準備・実施する。1 人の学生が子どもを前にプログラムを実施する機会は，前後期の授業内で各 1 回である。その他，授業期間外に，外部講師を招いて親子リトミック教室を開催したり簡単な調理実習を親子で行ったりする「特別プログラム」を年に数回実施している。いずれも通常プログラムに利用登録をしている親子が対象である（表 1）。

これまでの神戸学院大学心理学部における子育て支援事業の実施経験を踏まえて，難波他（2022）は日本全国の子育て支援拠点の利用状況に関する大規模な Web 調査を実施した。その結果，就学前の子どもをもつ親にとって子育て支援拠点は，子どもを遊ばせる場として活用されていること，他の親子との交流ができることが主な利用目的であった。利用にあたって，当該施設へのアクセスがしやすいことが求められていた。また，生活状況におけるストレスと孤独感，家計について「大学の子育て支援拠点利用群」と「大学以外の子育て支援拠点利用群」ならびに「子育て支援拠点の非利用群」の 3 群で比較したところ，「大学の子育て支援拠点利用群」は，「子育て支援拠点の非利用群」と比べてストレスは有意に低いが，孤独感は「子育て支援拠点の非利用群」よりも有意に高かった。しかしながら，大学施設のスタッフの関与や取り組みが大学以外の施設と質的に異なるものなのか，また，もし違いがあったとして，その点が利用者の孤独感の差異に繋がっているのかは明らかとなっていない。

こども家庭庁（2024a）の「令和 5 年度地域子育て支援拠点事業実施状況報告書」によると，全国の子育て支援拠点は 8,016 カ所にのぼるが，学校法人（大

表 1
神戸学院大学子育てサロン「まなびー」の枠組

開催日数	開催時間	子育て支援拠点の型	スタッフの人数	プログラム
毎週火曜・水曜・木曜の3日間 ただし，大学の休業期間は除く	午前10時～午後4時	見守り型 ＊親子で過ごしてもらう。子どもの預かり保育はしない。	保育士2人が常駐 ＊4人の交代制	・月1回：3年次学生主体のプログラム「がくせいとあそぼう」（授業として実施）＊[1] ・年に数回：外部講師による特別プログラム 例）リトミック，親子で料理，キッズヨガ等

＊1　公認心理師資格取得に必要な授業「心理演習Ⅰ・Ⅱ」を選択した学生が対象

学・短期大学かどうかは不明）が運営する子育て支援拠点は 320 カ所（4.0%）に過ぎない。神戸学院大学が運営する地域子育て支援拠点事業の利用ニーズを明らかにすることは，大学・短期大学がその特徴を生かして，よりいっそう有用な子育て支援を提供することにつながると考えられる。

そこで本研究では，神戸学院大学心理学部が運営する子育てサロン「まなびー」を利用している保護者を対象に，子育てサロン「まなびー」に対する支援ニーズや利用目的について探索的に検討するとともに，大学が主催する地域子育て支援拠点全般に対しても，その役割やニーズについて広く検討することを目的とする。

難波他（2022）の調査においては，大学施設の利用者は少数であるものの，子育ての中で孤独を感じている親が利用する傾向にあること，地域とのつながりが高いことに満足感を得ていることを報告している。また，丸谷（2016）は，子育ての仲間が，子どもの成長を競う競争相手という側面もあり，仲間の中にいながら，劣等感や孤独感を募らせる場合もあることを指摘している。したがって，子育てサロン「まなびー」利用者が，育児への否定的な感情や孤独感を抱いているのかについても併せて検討することによって，子育てサロン「まなびー」の現状を把握することができ，かつ，より良い支援を見出す一助となると考える。

方　法

調査対象者

神戸学院大学心理学部が運営する子育てサロン「まなびー」（以下，「まなびー」とする）を利用している保護者に対して，来室時に本研究への協力を呼びかけ，調査対象者とした。母親 8 名と祖母 1 名がインタビューに応じた。

調査対象者のプロフィールを表 2 に示す。

調査手続き

調査期間は，2023 年 5 月から 7 月であった。調査対象者に対して，本研究の趣旨や個人情報の取り扱い等について説明し，研究参加についての同意を文書で得た。

その後，1 人あたり 30 分程度の半構造化面接を「まなびー」を開催している同室内にて，保護者と子ども同席で実施した。面接は，研究者 1 人と調査対象者 1 組の個別調査であった。

「まなびー」を実施する部屋で調査を行った理由は，改めて別室に移動することによる子どもと保護者へのストレスと時間的ロスを軽減するためである。なお，この調査の期間中，同室内での混雑はほとんど認められず，他利用者との物理的距離は十分に取ることができた。なお，インタビューの発言内容は，IC レーダーに録音された。

利用機器

録音に用いた IC レコーダーは，SONY ステレオ IC レコーダー（ICD-PX470F）であった。

調査内容

調査内容は，(a)「まなびー」利用の動機（b)「まなびー」を利用して「良かった」と感じる点（c）利用前後における変化（保護者と子）（d)「まなびー」に希望する点の 4 つの質問項目であった。

分析方法

逐語録を作成した後，KJ 法（川喜多，1980）を用いて分析を行った。4 つの質問項目ごとに，調査対象者の回答を文意に則してセンテンスに区切った後，

表 2
調査対象者の属性

調査対象者	性別	年代	職業	利用回数（のべ）
A	女	30代	会社員（育休中）	～5回
B	女	20代	主婦	～20回
C	女	30代	音楽療法士	20回～
D	女	30代	教員（育休中）	～5回
E	女	40代	無職	20回～
F	女	30代	会社員	～5回
G	女	30代	会社員（育休中）	～5回
H	女	30代	パート（育休中）	20回～
I	女	70代（祖母）	無職	～20回

注）利用回数は，0～5回を「～5回」，6～10回を「～10回」，11～20回を「～20回」，それ以上を「20回～」と表記した。きょうだい児の利用がある場合は，きょうだい児の利用を含めたのべ回数とした。

質問項目内で類似するセンテンスを集めて小カテゴリーを作成した。なお，ある質問項目における調査対象者の回答が，他の質問項目の回答としてふさわしいと研究者が判断した場合には，その質問の回答に移動させた。また，複数の質問項目に当てはまると判断された場合には，両方の質問項目に記載した。これらの作業は本研究の研究者全員の協議に基づき行った。その結果，当初用意した 4 つの質問項目は，①「まなびー」利用およびプログラム選択のきっかけ，②「まなびー」を利用して「良かった」と感じる点，③「まなびー」利用者前後における養育者の変化，④「まなびー」利用前後における子どもの変化，⑤子育てに対する気持ちの変化，⑥「まなびー」への希望や要望の 6 つの大カテゴリーに分類された。それぞれのセンテンスがどの調査対象者の発言か分かるよう，文末に調査対象者を示すアルファベットを記した。

倫理的配慮

本研究は，「神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員会」の承認を得て実施した（承認番号：HP22-7）。また，調査実施にあたっては，調査への参加は自由意志であり参加を断っても何ら不利益がないこと，回答は匿名化され，プライバシーが保護されること，結果は本研究調査以外に使用されないことを説明文書・同意文書に明記した。

結　果

表 3 は，大カテゴリー①「まなびー」利用およびプログラム選択のきっかけをまとめたものである。小カテゴリーとして，「まなびー」利用のきっかけ，「まなびー」利用の具体的な理由，特別プログラム利用の理由，利用のメリット，利用前の印象が抽出された。

「まなびー」を認知したきっかけとして，「ママ友」からの口コミ，近所で知っていた，子育て支援の一覧をもらったことに加えて，大学施設での開催に興味を持ったという回答が挙げられた。「まなびー」利用の具体的な理由として，遊ぶ場所を求めて，刺激や楽しさを求めて，近い・気楽，駐車場があること，全天候型であることの 5 つの小カテゴリーが抽出された。「特別プログラム利用の理由」として，本学教員のプログラムであることや，学生がプログラムを実施していること，などの回答が認められた。利用のメリットとして，わざわざ来ている人が多いことによる安心感，いろいろな子どもがいるのを知るため，おもちゃの取り合いなどの社会経験を求めて，などの回答がみられた。一方，利用にあたって，大学施設へのハードルの高さや，参加することへの躊躇があるという回答があった。

表 4 は，大カテゴリー②「まなびー」を利用して「良かった」と感じる点についてまとめたものである。7 つの小カテゴリーが抽出され，7 つの小カテゴリーがさらに「子どもにとって」,「保護者にとって」,「『まなびー』の環境に対して」の 3 つの中カテゴリーにまとめられた。「子どもにとって」では，わが子が他の子どもと関われることが刺激になるとの回答や，そもそも他の子どもと関わる場がないため，他の子と関われることが「良かった」との回答があった。また，学生との関わりが子どもの楽しみになる，保護者ではない年の近い学生に遊んでもらうことがよい，との意見があった。「保護者にとって」では，他の保護者との関わりを持ち，お喋りをすることが息抜きになる，子育ての話をできて助かるなどの回答があった。「スタッフとの関わり」では，専門機関に相談するほどではないが，「あまり食べない」や「この月齢でこれ（発達段階）でいいのか」など，子育てをしていて気になることを気軽に聞くことができ，聞くと安心したりスッキリしたりする，との回答があった。「『まなびー』の環境に対して」では，「『まなびー』の環境の良さ」として，ぬくもりのある木製の玩具が多いこと，手に取りやすいように並べてあること，のびのびと遊ばせてもらえることなどが挙げられた。「雰囲気の良さ」として，「いいですよ」というおおらかな雰囲気や適当な規模であること，お友達が適度にいて，誰かと一緒にも遊べるし一人遊びもできる，という遊びやすさが「良さ」として挙げられていた。

表 5 は，大カテゴリー③「まなびー」利用前後における養育者の変化についてまとめたものである。中カテゴリーとして，「保護者同士のコミュニケーション」と「保護者の気持ちが前向きに変化」の 2 つのカテゴリーが抽出された。「保護者同士のコミュニケーション」では，同年代の保護者同士で話す機会があまりないので，良い機会となっていることや，「まなびー」で出会う保護者とはコミュニケーションが取りやすい，などの回答があった。「保護者の気持ちが前向きに変化」では，喋ってスッキリする，子どもと行くところがあることで心にゆとりができる，家よりも大らかな気持ちで子どもを見守ることができる，といった回答があった。

表 6 は，大カテゴリー④「まなびー」利用前後における子どもの変化についてまとめたものである。中カテゴリーとして「子どもの楽しそうな姿」と「子どもの生活リズムが整う」の 2 つが抽出された。「子どもの楽しそうな姿」では，「まなびー」では子どもがとても楽しそうに過ごしている姿が見られること，興味や好奇心を持って玩具と関わっていることが挙げられた。「子どもの生活リズムが整う」では，子どもだけで遊んでくれたり，大学の子育てサロンを利用した日は子どもが早く寝てくれたりすることが挙げられていた。

表3
「まなびー」利用のきっかけと理由，特別プログラムの選択理由，利用のメリット，および利用前の印象

「まなびー」利用のきっかけ

・ママ友から聞いて。(A,B)
・地域の子育て支援施設を利用した際に遊べる場所の一覧をもらったこと。(C)
・近所なので，以前から知っていた。よいという評判をきいて。(D)
・大学で（開催）というのに興味をもって。(A)
・孫を預かって遊ばせに来た。(I)

「まなびー」利用の具体的な理由

○遊ぶ場所を求めて
・家で遊んでいると退屈するから。(B)
・普段通っている施設以外に，もう1カ所欲しいと思って。(E)
・遊ぶ場所が欲しかった。(G)

○刺激・楽しさを求めて
・刺激を求めて。(D)
・家だとマンネリ化して飽きてしまったので。(F)
・同じところばっかりだったらつまらないから。(I)
・一度来たら楽しかった。(D)

○近い・気軽
・徒歩で行ける距離なので。(G)
・車で10分ぐらいで来られるので。(E)
・家から近い。(H)
・気軽に来られるのがよい。(A,G)

○駐車場があること
・予約なしで来られるから。(D)
・駐車場が無料だから。(F,H)

○全天候型であること
・寒い時とか雨の日とかに行けるところを探していたので。(H)

特別プログラム利用の理由

・お絵かきとか，絵具遊びがすごくよかった。家ではさせにくいので。(C)
・本学教員のプログラムに行ってみたかったので。(D)
・初めて行った時にすごかったから。(D)
・学生さんがいっぱいいて，素敵だなと思ったので。(D)
・実際にプログラムを実施してくれるのが（年齢の近い）お兄さんお姉さんで，子どもも嬉しいだろうなと思って。(D)

利用のメリット

・わざわざ来てる方が多く，意欲的，積極的な人が多いのでより安心に感じるので。(E)
・来られてる方の接し方とかが，参考になる方も多いので。(E)
・いろんな子がいることを知るのもいいなと思ったから。(I)
・おもちゃの取り合いとか（社会経験は），家だけだとできないから。(I)

利用前の印象

・大学ってちょっとハードルがあるかなと思っていた。(E)
・最初はちょっと躊躇してた。（公園）デビューのような。(G)

注）カッコ内の記号は調査対象者を示す。

表 4
「まなびー」を利用して「良かった」と感じる点

子どもにとって

〇他の子どもとの関わり
・よそのお子さんと触れ合う機会があまりないので，他の子と触れ合えるのが良い。(A)
・同じくらいの（年齢の）子がいて，声をかけてもらったこと。がっつりは遊ばないが，その場その場で遊べるところ。(H)
・他の子どもがいると，わが子の刺激になるところ。(F)
・一人で来ても，ここで同じくらいの（年齢の）子がいて声をかけてもらえるところ。(H)
・今，遊び場がなくなっている。昔は同じメンバーでずっと遊んでたけど，自分の時代（祖母）と違って，ずっと親がいるわけじゃないので。(I)
・他の子と関わる機会が少ない。子どもは人見知りもするし，他の友達と遊ぶ機会もないから，あんまり発育とかの面でも比べたりできない。なので，自分の子はどうなんだろうと（参考になる）。(F)

〇親から見た子どものポジティブな反応
・（学生との関わりが子どもの）刺激になっている。(B)
・いろいろ遊ぶものがあるから，楽しんでくれているかなと感じる。(B)
・（玩具に）子どもがぱっと食いつく。あまりにも片付けてあると，ちょっと戸惑うので。(E)

〇学生の関わり
・プログラムは初めてだったが，学生さんがいて，子どもも楽しめた。(A)
・普段は学生さんと触れ合うこともないので新鮮だった。(A)
・名前を呼んでもらったり，親ではないお兄さんお姉さんと会うのが良い。(I)
・プログラムは結構楽しんだ。子どもはちょっと怖がっていましたけど。学生さんがとても丁寧に遊んでくれた。最後に子どもを囲んでもらったのがありがたかった。(H)

保護者にとって

〇他の親との関わり
・子どもが遊べるのもいいけど，お母さんとおしゃべりできるのが一番息抜きになる。(C)
・他のママさんたちと話して，子育ての話とか聞けるところがいい。(A)
・他の親子の方も来られていて，規模的にちょうどいい。他の方と交流もできるのも良い。(E)
・昔はちょっと泣いてても自由だったけど，今は人に迷惑かける訳にもいかないので。昔はもうちょっと周りの子にも大らかだったが。(I)

〇スタッフとの関わり
・どこかに相談するほどじゃないけど，スタッフに気になることを聞けると，安心したりスッキリしたりする。(C)
・最近食べないんですけどとか，この月齢でこれっていいんですか，みたいなことを聞ける。(C)

「まなびー」の環境に対して

〇まなびーの環境の良さ
・玩具が多くて（遊び場が）広い。(E)
・夏は涼しい。(G)
・雨でも遊べるところがある。(H)
・きれい。(B)
・大きい遊び場だと，おもちゃの制限あったり，人数も多く雑然としているが，まなびーはいつでものびのびと遊ばせてもらえる。(H)
・玩具に木のぬくもりのあるものが多い。(D)
・玩具が種類が多く，いわゆる知育と呼ばれるものが多いのに魅力がある。(E)
・（他施設は）キャラクター玩具が多いが，ここはあまりないのがよい。(G)
・玩具が沢山あって，他施設と全然被ることがない。(G)
・玩具が分かりやすく並べてある。(E)

〇まなびーの雰囲気の良さ
・「いいですよ」という雰囲気で。お友達も誰かしらいる。すごい多いわけじゃないけど。(D)
・規模的にちょうどいい。(E)
・お友達がほどほどにいて，一緒に遊べる日もあり，一人でじっくりと遊べる日もある。(H)
・発達成長していけそうな感じがいいなと。(A)
・遊びやすいと感じたのが，続けている理由かな。(E)
・携帯（をきっかけにした被害）のこと等もあるので，広く浅く付き合いたい。（そうできる）ところが良い。(I)
・（他の人と）家も離れてるし，ここはここだけの時間なので気楽。(I)

注）カッコ内の記号は調査対象者を示す。

表5
「まなびー」利用前後における保護者の変化

保護者同士のコミュニケーション	・同年代の母親同士で話す機会があまりないので，話せるのが良い。もう少し話したい。(B) ・「まなびー」はその日だけのお付き合いだけど，以前の特別プログラムで知り合った人とは，たまに会ったりすると「わぁ～」と嬉しくなる。(C) ・ここで出会うお父さんお母さんたちは，とてもコミュニケーションが取りやすい。ここに出てこられる方は，そういう面を求めてるのかも。(D)
保護者の気持ちが前向きに変化	・自分が喋ってスッキリする。(C) ・もっといろんなとこに行こうかなと思うようになった。(D) ・いろんなところで出会う人たちと気軽に話したいと思うきっかけになった。(D) ・外でカフェしたりランチしたりして，リフレッシュする。気分転換になる。(F) ・行けるところがあるのは，心にゆとりができる。気持ち的にありがたい。(H) ・（子どもは）家では動き回っていますが，ここで楽しそうにしてくれているので（おおらかな目でみられる）。(A)
保護者の生活リズムが整う	・家よりも時間が過ぎるのが早い。家だとまだ1時間しか経っていないと思うけど，外だったら移動したり準備したりしているうちにいつの間にかお昼になっている。(F) ・晩御飯も用意しておこうとか，いろんなことをリズムよく生活できる。(C)

注）カッコ内の記号は調査対象者を示す。

表6
「まなびー」利用前後における子どもの変化

子どもの楽しそうな姿	・ここは子どもがすごい楽しそう。色んな遊具があるので，興味をもって，楽しんでいるところを見れるのがいい。(A) ・家は家で，動き回ったりしてるんですけど，ここで楽しそうにしてくれているので（おおらかな目でみられる？）。(A)
子どもの生活リズムが整う	・（子育て支援施設は）子どもだけで遊んでくれる（のがいい）。家では集中力がなく，レゴなども2，4分で飽きてしまう。(G) ・（子育て支援施設に行くと）寝るのが早くなる。(G)

注）カッコ内の記号は調査対象者を示す。

表7は，大カテゴリー⑤子育てに対する気持ちの変化についてまとめたものである。中カテゴリーとして「子どもを見る目の変化」と「保護者の気持ちの変化」が抽出された。「子どもを見る目の変化」では，同じ月齢や年齢の他の子どもを見ることで，わが子の成長発達が確認できたという回答や，他の子との比較の視点（言葉がでていない）や，他の保護者の子どもへの接し方に触れることができる，といった回答が得られた。「保護者の気持ちの変化」では，子どもの育ちはゆっくりでいいと思っているが，その気持ちが確認されたという回答や，同じくらいの月齢の子どもをもつ保護者と共通点を確認したり，月齢の大きい子どもを持つ保護者の話を聞いたりすることが子育ての参考になるといった声，さらには普段大人と会話する機会がないので，保育スタッフと会話をするだけでもリフレッシュするといった，やや切実な声もあった。

表8は，大カテゴリー⑥「まなびー」への希望や要望についてまとめたものである。中カテゴリーとして，「対子ども」，「対保護者」，「『まなびー』の環境に対して」の３つのカテゴリーが抽出された。「対子ども」では，「子ども向けプログラム」と「子どもの預かり」の小カテゴリーが抽出された。「子ども向けプログラム」では，リトミック（既存）や英会話，家では実施しにくい遊びなどの開催を望む声があった。「子どもの預かり」では，授乳中やきょうだいがいてトイレに他の子どもを連れていかなければならない場合に，子どもを見てもらいたいという，預かりの要望が挙がっていた。「保護者向けプログラム」では，保護者同士が繋がれるようなプログラムへの要望が，「『まなびー』の環境に対して」では，時間の延長（現状は午後４時まで）が挙げられていた。

表 7
子育てに対する気持ちの変化

子どもを見る目の変化
・同じくらいの年齢の子の成長がどんなものか分かる。(B) ・言葉がそんなに出ないんですとかを話せる。(B) ・いろいろ遊ぶものがあって，楽しんでくれているかなと思える。(B) ・保育園行ってる子に比べたら，言葉が全然少ないなと思う。(F) ・保育園の子は自分で自分のことできている。そういうのを見ていたら，うちの子は園に入ってちゃんとできるかなと（不安に）思う。(F) ・家だと遊びの幅が母のみになる。まなびーだと他の方々の声がけとか，玩具で（遊ぶ子どもに）そんな風に接するんだと。（子どもへの接し方の）広がりを感じた。(E)
保護者の気持ちの変化
・私はゆっくり育てばいいと思っているタイプですが，よりゆっくりでいいと思える。なるようになるさと。(D) ・同性で月齢が近いと，話をしていたら「似てますね」となる。逆に月齢が大きい人とは，この先こうなるのかと先輩の話を（聞ける。）個性がいろいろあると気づける。(D) ・他のお母さん達と喋ったりとかはしないタイプで，家でほとんど子どもとしか会話ができてない時がある。でも，職員の方と挨拶するだけでも，かなりリフレッシュする。(F)

注）カッコ内の記号は調査対象者を示す。

表 8
「まなびー」への希望や要望

対子ども
○子ども向けプログラム ・リトミック（既存プログラム）に申し込みたい。(F,I) ・創作系。(C) ・出店みたいなイベント感のあるもの。(C) ・森をみんなで歩く。(C) ・英会話。(F) ・家ではしにくい遊び。絵の具とか粘土とか。(F) ・夏場の水遊び。(H)
○子どもの預かり ・別の施設では，授乳中に子どもを見てくれるところもある。(H) ・トイレにも親が付き添う必要がある。(H) ・職員の人が多すぎて遊びにくい時も。(H) ・授乳中に遊んでもらえると助かる。(H)
対保護者
○親向けプログラム ・（親同士が繋がれるプログラムがあれば）参加しても良い。(B)
「まなびー」の環境に対して
○環境面 ・駐車場が近ければ。(C,E,H) ・夏場に日陰がもう少しあれば。(C) ・喫煙所の側と通るのがどうか。(H) ・ベッドとかも用意してくださってるし，小さい時から連れて来られる。(H)
○開室時間・午後5時くらいまで開けて欲しい。(B,H) ・週3日開いているのはありがたい。(E) ・予約なしなのがありがたい。(E) ・参加しにくいのは午後2時くらい。昼寝の時間なので。(G)

注）カッコ内の記号は，調査対象者を示す。

考　察

本研究は，神戸学院大学の地域子育て支援拠点事業である子育てサロン（以下,「大学の子育てサロン」と表記）「まなびー」に対する支援ニーズや利用目的について探索的に検討することを目的とし，その利用者 9 名を対象に半構造化面接による面接調査を実施した。「まなびー」利用のきっかけや利用前の印象，子育て支援拠点としての特長，子どもと保護者の変化，ならびに子育てに不安や孤独感を感じているかの，4 つの観点から考察する。加えて本研究結果を敷衍し，大学が主催する地域子育て支援拠点全般に対して，その役割やニーズについて考察する。

大学の地域子育て支援拠点の利用の目的と利用前の印象

「まなびー」を知るきっかけとして,「ママ友に聞いて」「よいという評判を聞いて」など，口コミの要素がみられた。これは，難波他（2022）の全国調査でみられた, 大学施設利用群の利用のきっかけが「友人・知人から」であったとする結果と一致する。利用前の印象として，ややハードルが高いことや躊躇があったとの回答もあった（表 3)。大学の地域子育て支援施設の印象が「ハードルが高い」とする結果は，難波他（2022）の全国調査でも示されている。大学の施設という，権威的で堅いという一般的なイメージに加えて，大学の子育て支援事業は行政等が主催する一般の事業所と比較して，認知度が低い傾向にある。保護者は，大学施設はなじみが薄くて近寄りがたい，というイメージを持っている可能性がある。また，実際に利用しようとした際にも，広い大学構内の中で子育てサロンの場所が分かりにくかったり，駐車場からの距離が遠かったり，あるいはトイレにオムツ替え台が設置されているか不明であるなど，乳幼児の親子連れにとって，気軽にアクセスできるとはいい難い面があることも，大学の子育てサロンのハードルを上げる一因と考えられる。神戸学院大学の子育てサロン「まなびー」では，構内の案内地図を大学の校門で配布したり,「まなびー」のある校舎内のトイレにオムツ交換台を設置したり，廊下の壁に子どもに親しみのあるキャラクターを装飾して楽しい雰囲気を醸し出すなど，できる限りの工夫を行っている。

本研究の結果で示されたように，ママ友からの紹介など，口コミで良いと分かることで心理的なハードルが下がり，大学の子育てサロンの利用に到ったことが推測される。今回の調査対象 9 名のうち 3 名は 20 回以上の頻回利用者であった。きょうだいでの利用も確認されており，やや高いハードルを乗り越えて利用に到った場合，大学の子育てサロンを気に入り，長期的かつ頻回の利用につながる可能性が示唆された。

大学の子育てサロン利用の具体的な理由として,「遊ぶ場を求めて」,「刺激・楽しさを求めて」,「近い・気軽」,「駐車場があること」,「全天候型であること」が示された（表 2)。未就園児を抱える保護者は，子どもが家のみでの生活では飽きてしまうため，自宅以外に近場で遊べる場所を求めていること，利用の際には無料の駐車場などのアクセスの良さや天候に左右されない施設であることなどが，利用の決め手になると考えられる。堀口（2011）は，都市化や地域ネットワークの弱体化，少子化などにより，母親がひとり孤立して子どもと一日中向き合わざるを得なくなっていると指摘する。こうした現代の子育て事情を踏まえると，大学の子育てサロンは，気軽に安心して子連れで出かけられる場としての役割を担っていると考えられる。

神戸学院大学の子育てサロン「まなびー」では，心理学部の学部 3 年次生による特別プログラムが提供されている。ここでは，演習授業の一貫として学生がオリジナルの子ども向けプログラムを考案し，利用者に提供している（道城他，2016)。本研究の結果からは，学生との触れあいがあることや，本学の教員によるプログラムなど，大学以外の施設では得られにくい体験を求めて利用していることがうかがえた。難波他（2022）でも，大学の子育て支援拠点の利用理由として，学生が関与するプログラムの提供を含めた，地域とのつながりが高いことが満足度に繋がっていることが示唆された。これらは，今回の研究結果と概ね一致する。

大学の地域子育て支援拠点としての特長

神戸学院大学の子育てサロン「まなびー」における，大学の子育て支援拠点としての特長を，子ども，保護者，環境の 3 つの視点から考察する。今回の調査では，子どもにとって良かったとする回答が最も多かった。特に「他の子どもとの関わり」に関する回答が多く，保護者にとって大学の子育てサロンを利用することのメリットの中で大きな部分を占めていることが示された（表 4)。現代の子育て環境の課題として「子どもの多様な大人・子どもとの関わりの減少（こども家庭庁，2024b)」が指摘されているが，大学の子育てサロンでは，同年代の子どもを連れた親子との自然な出会いのなかから他児との交流や遊びが展開され，子どもの成長発達のために有効な刺激が得られていると考えられる。

保護者にとって良かった点として,「他の親との関わり」,「スタッフとの関わり」が挙げられた（表 4)。「（他の）お母さんとお喋りできるのが一番息抜きになる」の回答に代表されるように，保育スタッフと子どもの成長発達について話すことにより，保護者自身が「安心したりスッキリしたりする」と考えられる。神戸学院大学の子育てサロン「まなびー」を

実施している神戸市西区は，子どもをもつ世帯が多い地域であり[1]，本事業を利用する保護者は，産休や育休中の親が一定の割合を占めている。『日本子ども資料年鑑 2023（愛育研究所，2023)』によると，子育て中に孤立や孤独を感じるときとしてもっとも高いのは「子どもと二人きりでいるとき（61.2%)」であるとする調査結果がある。乳幼児を抱える利用者にとって，日中に子どもと二人きりであったり，核家族で祖父母の援助を受けにくかったりする場合，大人と会話する時間が極端に少なくなる。こうした状況において孤独感を感じ，話せる大人を求めて大学の子育てサロンを訪れていると推察される。浅井（2019）によると，地域子育て支援拠点の利用者満足度の第一因子に,「利用しやすさ」が挙げられている。ここでいう「利用しやすさ」因子には,「挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる」,「子育ての悩みなど，気兼ねなく相談できる」,「子どもの個性や可能性が認められ，尊重されている」などの項目が含まれている。つまり,「利用しやすさ」は，施設の近さや駐車場の有無といった物理的な利用しやすさに加えて，より広い意味でソーシャルサポートや見守りの要素が含まれている。大学の子育てサロンの良さとして，ソーシャルサポートの側面を加味する必要がある。

大学の子育てサロンの良さとして，環境の良さと雰囲気の良さがあることが明らかになった（表 4)。プレイルームに用意された玩具への満足感は，玩具の量においても質においても肯定的な回答が多かった。「玩具が多く」て「きれい」なだけでなく,「分かりやすく並べてある」ことや,「玩具に木のぬくもりのあるものが多い」こと，さらに「知育と呼ばれるものが多いのが魅力」など，子育てサロンに用意された玩具が，子どもの成長発達を促進すると受け止められていることが示唆された。雰囲気の良さについては，保育スタッフが利用者を大らかに迎え，保護者が他の利用者と交流するのを適度な距離感で見守っていることが評価されていると考えられる。堀口（2011）は，親たちが「公園デビュー」に強い不安や緊張を抱いていることを取り上げ，親は孤独感から子育て仲間を求める一方で，その人間関係に強いストレスを感じていると指摘する。子育てサロン「まなびー」のスタッフによる見守りは，大学の子育てサロンをはじめて利用する保護者の緊張を和らげ，安心感のもとに保護者同士のゆるやかな人間関係の形成を促進していると考えられる。

大学の子育てサロン利用による子どもと保護者の変化

子育てサロン「まなびー」の利用によって，子どもも保護者も「生活リズムが整う」ことが示された（表 5，表 6)。子どもが大学の子育てサロンで好奇心を満たしつつ十分に満足して遊び，早く寝かせることができるならば，保護者の生活リズムも整い，心身の健康が増進されると考えられる。

保護者の気持ちの変化として,「保護者同士のコミュニケーション」が促進され「保護者の気持ちが前向きに変化」することや，同じくらいの月齢の子どもをもつ保護者と触れあうことで，わが子の発育の状況を客観的に捉えたり，他の親の子どもへの接し方を見て自身の子どもに対する対応の幅が広がったりすることが明らかとなった（表 7)。大学の子育てサロンへの参加は，大豆生田（2007）が示唆するように親子が安心して過ごせる遊び場であるだけではなく，同年齢の他の親子と触れあうことによる，親子の成長の機会でもあると言える。

子育てに不安や孤独感を感じているか

本研究において，直接的に孤独感に言及した回答はみられなかった。一方,「同年代の母親同士で話す機会があまり」ないと感じていたり，子育てサロンで他の保護者と会話することが「息抜き」になったり,「自分が喋ってスッキリする」といった回答がみられた（表 5)。こうした回答から，少なからず育児ストレスを抱える保護者にとって，大学の子育てサロンは,「リフレッシュできる」場所であったり,「心にゆとり」を取り戻せたりする場として機能していると考えられる。

一方，大学の子育てサロンは，やや「ハードルが高い」という印象を乗り越えて,「わざわざ来ている人が多い」という回答からは，生活に比較的ゆとりがあり，子育てに対して意識が高い保護者が参加していると推測される。実際，今回の調査対象者 9 名のうち 6 名は育休中を含めて就労している。若本（2016）は，子育て支援の利用動機は，子育てに関する不安からよりも，開かれた場での子育てや自分自身のリフレッシュを求めていると指摘している。実際，研究者らが保護者と面接調査した際に，保護者らは子育ての負担もストレスも感じているが，生活困窮や虐待への切迫感などはなく，普段の生活にプラスアルファとなる子育て支援の資源や，子どもにとっての良質な刺激，あるいはより質の高い子育て支援を求めていると感じられた。大学の子育てサロンが提供する教育的なプログラムも，子育てに関心の高い保護者のニーズに合致していると考えられる。表 8 に示された希望や要望は具体的で利用者に有用な要望が多い。大学の子育てサロンが今後地域の子育て支援資源として浸透するために，こうした保護者の声を真摯に受け止め，利用者のニーズに合ったものとなるよう工夫することが求められる。

本研究の限界と今後の課題

本調査の限界は，調査対象者の人数が 9 名とやや少なかったため,「まなびー」利用者の全体像を捉えているとは言い難いことが挙げられる。加えて，子育てサロンを開催している同室内で，子ども同席で

の調査であったことから，調査対象者が不安や孤独感などを抱えていたとしても，内心を吐露しにくかった可能性がある。面接調査の実施方法の改善を検討し，保護者にも子どもにもストレスなく語ってもらえる調査環境を整えることが望まれる。

今後，当該大学の子育てサロン利用者の全体的な傾向を把握する質問紙調査を実施することによって，定量的に利用者の実態やニーズを把握するとともに，大学における地域子育て支援拠点事業が提供する子育て支援のあり方のさらなる検討が求められる。

付　記

本論文に関して，開示すべき利益相反関連事項はない。本研究は，2022 〜 2024 年度神戸学院大学心理学部社会貢献・地域連携プロジェクト助成金，及び神戸市地域子育て支援拠点助成金の助成を受けて実施された。

引用文献

愛育研究所 (編) (2023). 日本子ども資料年鑑 2023 KTC 中央出版

浅井 拓久也 (2019). 地域子育て支援拠点の子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼす要因　秋草学園短期大学紀要（35），1-13.

道城 裕貴・清水 寛之・小石 寛文・前田 志壽代・山上 榮子 (2015). 神戸市「地域子育て支援拠点づくり」事業にもとづく神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の基盤整備 教育開発センタージャーナル，*6*，77–89.

道城 裕貴・清水 寛之・山上 榮子・前田 志壽代 (2016). 神戸学院大学「子育てサロン『まなびー』」の現状と課題 教育開発センタージャーナル，*7*，45–51.

堀口 美智子 (2017). 第 2 章子育てをめぐる問題　松本園子・永田 陽子・福川 須美・堀口 美智子（著）実践家庭支援論第 3 版（pp.25-49）　ななみ書房

柏女 霊峰 (2020). 地域子育て支援の過去・現在・未来 都市とガバナンス / 日本都市センター 編（34），62-70.

川喜田 二郎 (1980). 発想法――創造性開発のために―― 中央公論社

こども家庭庁 (2024a). 令和 5 年度地域子育て支援拠点事業実施状況
Retrieved August 16, 2024 from https://www.cfa.go.jp/policies/kosodateshien/shien-kyoten

こども家庭庁 (2024b). 地域子育て支援拠点事業とは（概要）Retrieved August 16, 2024 from https://www.cfa.go.jp/policies/kosodateshien/shien-kyoten

国立社会保障・人口問題研究所 (2024). 日本の社将来推計人口（令和 6 年推計）
Retrieved August 16, 2024 from https://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Popular/Popular2024.asp?chap=0

厚生・文部・労働・建設大臣合意 (1994). 今後の子育て支援のための施策の基本的方向について（エンゼルプラン）
Retrieved August 16, 2024 from https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/h10-kyoku/jidou/tp0120-6.html

厚生労働省 (2021). 令和 3 年版厚生労働白書――新型コロナウイルス感染症と社会保障――
Retrieved August 16, 2024 from https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/20/index.html

厚生労働省 (2023). 令和 5 年 (2023) 人口動態統計月報年計（概数）の概況 Retrieved August 16, 2024 from https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai23/index.html

厚生省 (1993). 令和 5 年版厚生労働白書――つながり・支え合いのある地域共生社会――
Retrieved August 16, 2024 from https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/22/index.html

神戸市 (2024). 神戸市人口統計
Retrieved October 29, 2024 from https://www.city.kobe.lg.jp/a47946/shise/toke/toukei/jinkou/index.html

日下 慈・クサカ チカ・笠原 正洋 (2016). 地域子育て支援施策の変遷――支援者の専門性を中心に――　中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, *48*，7-22.

丸谷 充子 (2016). 子育て支援者がとらえる親子の成長：――子ども広場の子育て支援者へのアンケート調査から――　浦和論叢，*54*，89-105.

中谷 奈津子 (2014). 地域子育て支援拠点事業利用による母親の変化　保育学研究，*52*（3），319-331.

難波 愛・道城 裕貴・清水 寛之・村井 佳比子・岡野 太郎・中村 敏 (2022). 地域子育て支援拠点事業の利用状況に関する全国 Web 調査報告――大学施設利用を中心に――　神戸学院大学心理学研究，*5*（1），53-61.

大豆生田 啓友 (2006). 支え合い , 育ち合いの子育て支援：――保育所・幼稚園・ひろば型支援施設における子育て支援実践論――　関東学院大学出版会

若本 純子 (2016). 誰がどのように子育て支援を利用してきたのか――わが国の子育て支援における課題――　佐賀大学教育学部研究論文集 / 佐賀大学

教育学部，*1*（1），1-9.

脚　注

1　2024 年 1 月現在の神戸市の人口は 1,498,133 人であり，そのうち 0 歳～ 6 歳の人口は 68,792 人である（神戸市，2024）。神戸学院大学が位置する神戸市西区には，神戸市内の 0 ～ 6 歳児の 14.2％（9,760 人）が居住し，市内 9 区のなかで当該人口の多さは第 3 位である。

―2024.8.30 受稿　2024.11.14 受理―

2023 年度第 3 回心理学部学術講演会
2024 年 2 月 21 日（水）15:30 － 17:00
神戸学院大学　有瀬キャンパス　14 号館　心理学大実験実習室 1

「チーム学校」における養護教諭に期待される役割

神戸市立舞多聞小学校　西田 るみ

はじめに

清水 寛之：それでは定刻になりましたので，2023 年度第 3 回目の「神戸学院大学心理学部学術講演会」を開きたいと思います。学術講演会担当の清水寛之でございます。どうぞよろしくお願いします。本日は多聞台小学校の，

道城 裕貴：今，舞多聞，

清水：今，舞多聞ですね，すみません。舞多聞小学校の西田るみ先生にお越しいただきました。間違えたのは理由がありまして，昨年まで多聞台小学校におられ，私ども大学院の実習先になっており，わが校の学生も大勢通わせていただき，ひとかたならぬお世話になった先生でございます。詳しいご紹介は，後ほど道城先生にお願いしますが，西田るみ先生は小学校の養護教諭の先生で，私自身，親しくしていただいています。

　このコロナの状況ですとか，あるいは昨今，保健室登校などと言われるものがあります。先生は公認心理師をお持ちですし，保健室のあり方と心理学の関わり合いは，非常に深い問題があると思っていますので，今日お話しいただけることを本当に心から喜んでいます。今日はお世話になった大学院生も来ているようですので，ぜひ西田先生のお話を，皆さまとともに勉強させていただいて，どうぞ学生の皆さまも積極的にご質問いただければと思います。それでは，この後は道城先生にお願いします。

道城：まず，西田るみ先生のご紹介をしたいと思います。西田るみ先生は，今，清水先生が紹介してくださいましたが，現在，舞多聞小学校の養護教諭をされています。舞多聞小学校は，神戸学院大学にとても近いです。

西田 るみ：近いです。

道城：実は保護者の方もいるかもしれないみたいなことをお話ししていました。その学校に着任される昨年度まで，そちらも近くですが，多聞台小学校という所があります。そこで大学院の M1，修士 1 年生が必ず受けなくてはいけない実習授業の一つ，「心理実践実習 A」という授業での実習指導者として 1 年間お世話になりました。もちろん公認心理師の先生が多いのですが，教育領域で公認心理師をお持ちで養護教諭の先生というのはきわめて希少です。4 名の大学院生の指導もそうですし，私もときどき巡回に行かせていただき，心理教育であるとかスクールカウンセラーの先生と協働されている姿を数多く見せていただきました。終わった後に，清水寛之先生と 3 人でお疲れさま会などをする過程で，今後もいろいろとお話をお聞きしたいと思いまして，今日の運びとなりました。

　先生のご経歴も少しご紹介しますと，神戸市看護大学をご卒業後，岡山大学で養護教諭の免許を取得されました。その後，現場に出られた後に武庫川女子大学大学院に進学され，修士号，学校心理士等を取得されました。養護教諭としても，約 20 年の経験がおありです。公認心理師の試験にも合格され，現在，公認心理師もお持ちだということになります。今も，舞多聞小学校で非常に奮闘されていることをお聞きしています。去年までの多聞台小学校の子とは違いまして，舞多聞小学校の子については最近過ぎますので，お話に出てこないかもしれませんが，現在までのご経験と，資格は同じだけれども立場が違うだけで，このようなことが異なるという点が面白いのではと思い，今日の話をお聞きしたいと思います。では，どうぞよろしくお願いします。

西田：お願いいたします。過分なご紹介をいただきまして，ありがとうございます。いくども紹介していただいた通り，今，舞多聞小学校で養護教諭をしております，西田と申します。今日は，「チーム学校における養護教諭に期待される役割」として，私が日頃，養護教諭として働いていく中での気付きなどをお話しできればと思います。心理のことは本当に専門外で，資格だけあるという感じですので，もし何か皆さまのヒントになるようなことがあれば，ありがたいです。

　今日の内容ですが，一つ目に私の仕事である「養護教諭」についてお話ししたあと，二つ目に「医

療的ケアを要する子どもへの支援について」ということで，今医療的ケアを要する子どもが，どのように学校生活を送っているのかという実態をお話しすることで，現在の学校現場の様子の一端をお伝えできればと思います。そして三つ目に，今日，心理学部の方に聞いていただけるということで，「小学校現場におけるスクールカウンセラーとの協働の実際」についてお話します。

養護教諭とは

はじめに，自己紹介も兼ねて養護教諭についてお話します。養護教諭とは「保健室の先生」のことを指しますが，子どもたちの健康管理などを仕事としています。小学校では，児童数が 851 人を超えますと，二人配置になります。また，中学校は生徒数が 801 人を超えると二人になるということで，ほとんどの学校は，養護教諭が一人のところばかりです。今，私が勤めている所は 1,600 人を超えていますので，二人で働いています。本当は 3 人ほしいなと思っていますが，今は複数で働いています。養護教諭として働くためには，免許状が必要で，資格を取るためには 2 パターンあります。教職課程で教育学をベースとして学んでいるものと，看護師や保健師など看護学をベースとしているものです。私は看護師になろうと思い看護大学に進学しましたので，後者のパターンです。小児看護実習で闘病中の子どもたちと出会ったことや，大学時代にキャンプリーダーとして「ぜんそくキャンプ」を企画したり，自然学校の手伝いをしたりする中で，持病を持ちながらも生き生きと学校生活を送る大勢の子どもたちに出会いました。そのようなことがきっかけになり，学校現場で子どもたちを支えていきたいと思うようになり，養護教諭の道に進もうと方向転換をしたタイプです。養護教諭は，幼稚園から大学までの保健室で勤めることができます。私自身は今までに幼稚園が一つ，小学校は 4 校での勤務経験があります。中高の勤務経験がありませんので，今日は小学校の話が中心になります。私自身は，医療と心理に関して他の同僚教師と比べると，若干詳しい，そのような立ち位置で働いています。

医療的ケアとは何か

次に，「医療的ケアを要する子どもへの支援について」ということですが，その前に「医療的ケア」とは何かということで，その話をしたいと思います。文部科学省では，いわゆる医療的ケアとは，「学校や自宅で日常的に行われている痰の吸引，経管栄養，気管切開部の衛生管理等の医行為を指す」と説明しています。この「医行為」ですが，医行為は医療関係の資格を持っていない人は行ってはいけないとされていました。それが平成 24 年度からは，認定された教職員が，一定の条件の中で研修を受けていれば，特定の医療的ケアに限り実施できることになりました。その特定の医療的ケアを，この「特定行為」のところになりますが，特別支援学校では，研修を受けている教職員は特定医行為ができるようになり，特定行為以外の場合は，看護師であればケアを実施することができます。看護師が行う医行為というのは，主治医からの指示書が一人ずつ出されていますので，それに基づいて行われているということになります。

この教職員が行うことのできる医療的ケアというのが，具体的にどのような内容かといいますと，例えばこの「痰の吸引」になります。自分で痰をペッと出せない子どもは，吸引器を使ってズルズルっと痰を吸引する必要が出てくるわけですが，これもこの咽頭の手前までですよとか，場所が細かく決まっています。この 3 番の「気管カニューレ内」というのは，気管に穴を開けてそこにカニューレという器具を入れて，そこから呼吸をしている子どもがいるのですが，そういった子どもはカニューレの中に吸引器を入れて，ズズズズっと痰を出します。それも吸っていいのはカニューレの中だけですなど，本当に細かく行ってよい範囲が決まっています。そして「経管栄養」ですね。経管栄養は，口から食事をとることができない場合に，胃や腸に穴を開けて，そこに直接栄養を入れる子どもや鼻から流動食で栄養剤などを注入している子どもになります。

この医療的ケアを要する子どもの増加や重症化に伴って保護者の方からの要望も多岐にわたるようになっていると聞いています。このように特別支援学校であれば，研修を受けた教職員，そして主治医の指示を受けた看護師による医ケアが行われています。通常学校では，教職員は医行為を行うことができませんので，実際に誰が行っているのかといいますと，ケアの実施者は本人または保護者になります。今まで関わった子どもの中には，時間になると保健室のトイレに入り，自分で「導尿」，管を入れておしっこを出す子どももいましたし，また 1 型糖尿病の子どもなどは，血糖値の測定やインスリンの自己注射などを自分でしています。子どもが自分でできる場合は，教師が正しくできているかを横で見守ります。例えば 1 型糖尿病の子どもでしたら，血糖値の値を見て，「なんぼやね，じゃあインスリンの量はこれで合っているね」という確認を一緒にしています。低学年ですとか，子どもが自分でケアできないとなってしまうと，保護者が来校してケアを実施することになります。導尿ですとか，インスリンなどは時間を決めて行うことができるケアですが，そうではないケアもあります。例えば吸引であるとか，人工呼吸器の管理となると，いつその必要性が生じるか分からないため，ご家族の方は常時学校に待機すると

いうことが求められます。

続きまして，「通常学級に在籍する医療的ケアを要する子どもへの支援の実態と課題」ということで，今，特別支援学校でもなく支援学級でもなく，通常学級に医療的ケアが必要な子どもの在籍が増えてきています。その子どもたちを学校はどう支えてきているのかということを，今日お話ししていけたらと思います。「当事者の語りから」とあるように，インタビューを行いまして，そこから見えてきたことについてまとめています。これは武庫川女子大学に在籍しているときに行ったインタビューですので，10年ぐらい前になりますが，どのような思いで子どもたちを支援してきているかという点では，今もさほど変わりはないと感じています。まずこのテーマの背景ですが，現在の学校はインクルーシブ教育の観点から，さまざまな持病や障害がある子どもたちが通常の学級に在籍するということが本当に増えてきています。インクルーシブ教育というのは，皆さまもご存じかと思いますが，障害の有無に関わらず，全ての子どもが共に学ぶ仕組みのことを指しています。多様な子どもたちが，地域の学校に通うということを保証しているわけです。2007年に，就学の手続きにおいて保護者の意見聴取が義務付けられました。そのことにより，保護者の意向によって在籍校を希望できるようになりました。それにより，通常校に通わせたいと言われれば，学校はその受け入れ態勢を整えるということが必要になってきます。障害の有無に関係なく全ての子どもが地域の学校で学習することができる体制と条件整備をしていくことが今求められています。しかし，学校に十分な人員が置かれて，予算が配当されるわけではありませんので，多くの場合は現場の教師の知恵と努力によって，体制を工夫して整えているというのが現状です。

医療的ケアを要する子どもへの支援（2つの事例を通して）

ここでは，AとBの母親，そしてその担任の計4名にインタビューを取っています。Aは気管切開をしているため，吸引の必要がある子どもです。Bはアナフィラキシーの既往があり，学校でエピペン（アナフィラキシー補助治療剤）を預かるように依頼された子どもです。聞き取りをした内容は，「どのような思いを持って子どもを支えてきましたか」，また「自分が子どもに対してどのような役割を果たしていましたか」，そして「養護教諭にどのような役割を期待していましたか」という3点です。

このAとBについてどんな子どもだったのか簡単に紹介をします。このAは，母親のお腹の中にいたときには異常を発見されていませんでした。生まれた直後に呼吸が安定しないということで，小児科のある総合病院に救急搬送をされました。そのときに，声帯にある反回神経という所が麻痺しているので，自発呼吸ができないことが分かった子どもです。体力がつくのを待って，生後1カ月のときに気管切開を行い，気管にこのカニューレ，柔らかい器具ですが，これを挿入しまして，写真のようにカニューレを首の後ろでひもでくくり，カニューレの部分を上からバンダナで覆うような感じでいつも生活をしていました。Aは4歳のときに神戸市の公立幼稚園に入園しています。その後，私が勤務する小学校に入学してきましたが，神戸市で幼稚園でもそうですし，小学校でも気管切開をしている子どもが通常の学校へ入学してくるというのは初めてのケースでした。私がAに初めて会ったのは，1年生の入学式の日でしたが，気管切開をしているために大きな声が出ません。しゃべる声がかすれていて弱々しく，「え，何て言っているの」と，聞き取るのが難しいような状態の子どもでした。一緒に階段を降りましたが，交互に足を出しながら降りることができなくて，一歩ずつ慎重に降りるような，本当におとなしい子どもでした。この子とは，私は1年生から3年生まで一緒に関わりましたが，1年生のときは登下校の付き添いを，親御さんにずっとお願いしていました。午前中は母親が学校に待機して，午後は祖母が学校に待機をしていました。このカニューレの所にボールが当たったり，人が当たったりして取れてしまうと命に関わるということを親御さんが心配されていましたので，休み時間に外で遊ぶときに，運動場での遊びの見守りも保護者にお願いしていました。この当時1,000人ぐらいいる学校で，運動場もさまざまな子どもが遊んでおり，衝突事故等も多くありましたので，そのようなお願いを親御さんにしていました。しかし，それでは親御さんの負担も非常に大きいので，何とかならないかなということを学校の方も考えまして，2年生になるころには，大学生のボランティアに来てもらいまして，休み時間の見守りをお願いするようになりました。また看護協会や，私の母校の大学に掛け合いまして，看護師のボランティアを探し，週1回ではありましたが，看護師ボランティアによる支援が開始されました。本人はそれまで全く自分でケアをできませんでしたし，習得するための訓練も始まっていませんでした。看護師が横につくことによって，自分でやってみようと思うようになりまして，2年生の1年間をかけて，ようやく自分でケアができるようになってきました。3年生のころには，校長が委員会に「何とかボランティアのお金を少し増やしてほしい」と掛け合いまして，看護師ボランティアを週に2回まで入れることが可能になりました。2年生のときに，自分でもケアができるようになってきていましたので，徐々に誰も待機しない時間，母親も祖母も看護師もいない時間を作るようになりました。したがって，吸引が必要になったら自分で保健室に行き，私たち見守りのもと，

ズルズルズルっと吸引して，また教室に戻るということを，スモールステップではありましたが，徐々にやっていた子どもです。

次に B の説明です。10 年前の話ですので，アレルギーの知識も今はかなり変化していると思いますが，この B は，両親ともにアレルギー体質だったということで，アレルギーを起こす心配のある子どもとして育てられていました。少し難しい言い方です。そのため母親は，生まれたときからアレルギー用のミルクを与えていました。そのように気を遣っていたこともありまして，大きなアレルギー反応を起こすことなく成長していましたが，小学校 1 年生の 4 月に家庭で出したおやつに，マカダミアンナッツが入っていて，それによってアナフィラキシーショックを起こしてしまいます。母親は，そのときにアナフィラキシーを起こしていると気付かずに，病院に連れていったところ，危うく命を落としかけていた状態だったということを知ることになります。それ以降，卵は加熱したもののみとして，エビやカニ，牛乳，ナッツ類などは除去食の対象となりました。ですので，給食にアレルゲンが含まれている場合は，おうちからお弁当を持ってくるという生活を送っていました。3 年生になったときに，両親から学校でエピペンを預かってほしいという依頼を受けました。今でこそエピペンというのは非常に認知度の高いものになっていますが，当時エピペンの預かりというのはまだ少なく，神戸市において 9 番目の事例の子どもということでした。当然，私たち教師も初めて関わる事例ということで，どのように預かっていこうかと非常に悩んだことを覚えています。

ご存じない方もいらっしゃると思うので，簡単にアナフィラキシーのことについて説明いたします。アレルゲンのあるものが体の中に入ると，アレルギー反応を起こしてしまうことがあります。蕁麻疹や腹痛，嘔吐など消化器症状が出たり，ぜいぜい，ひゅうひゅう，呼吸ができなくなったりといった呼吸器症状が一つではなく，複数が同時に，かつ急激に出てきた状態のことを言います。「アナフィラキシーショック」になりますと，血圧の低下や意識障害を起こしたりしますので，命に関わるような状態に発展することもあります。そのため，アナフィラキシーの既往がある子どもなどは，今はエピペンを処方されていることが多いと思います。このエピペン，見たことある方いらっしゃいます？　あまりメジャーではないでしょうか。教育学部の学生たちは，今どこの学校でもエピペンを扱っているので見たことあると思いますが，このエピペンというのはアナフィラキシーの症状が出たときに緩和するための，自分で打つ注射，自己注射薬になっています。この注射の中に，アドレナリンの薬液と注射の針が内蔵されています。

皆さまはご存じないかもしれませんが，東京都の調布市で，昔事故がありました。給食で食べてはいけないものを食べてしまった女の子が，エピペンを持ってはいたのですが，打つことなく最終的に亡くなってしまったという事故になります。その事故以来，エピペンが処方される数は，急激に増えている状態です。このエピペンの注射を打つことも，医行為に当たります。ただし，学校現場で児童がアナフィラキシーショックを起こして命が危険な状態である場合，救命の現場に居合わせた教員が，本人がエピペンを自分で打てないときに代わりに注射をすることは，医行為には当たりません，医師法違反にはなりませんということが決まっています。

基本，エピペンは自己注射ですから，本人がこのように太ももの所に，内側に当ててグッと押し込むと，太い針がパッと出てきて，アドレナリンが体内に吸収されるという形になります。太ももの内側には，大きな神経や血管が通っていますので，外側に当てて打ちます。打ったあとに，「1，2，3，4，5」と数えるようになっています。おそらく本人もアナフィラキシーをそれほど頻繁に起こすわけではありませんので，なかなか自分で打つことができる子ばかりではありません。自分で打てない，ちゅうちょしているときは，教職員が打つということになっています。そのときには，子どもの太ももの付け根と膝をしっかり押さえて固定して，グッと外側を押すということになっています。

もう 10 年ぐらい前になりますが，B のエピペン預かりの依頼を受けたときは，まだマニュアルもありませんでしたので，私たち教師は本当にどうすれば良いのか困ってしまったため，主治医に話を聞きに行き，エピペンの打ち方を教えてもらいました。そして，そのことを職員研修で皆に広め，どの教員でもエピペンを打てるようにということで，緊急時の体制作りを進めていきました。先ほども言いましたが，調布の事故があった後でもあり，まだエピペンを預かることは一般的ではありませんでしたので，非常に教師自身の不安や緊張が大きい事案になったことを覚えています。

この A と B の子どもに共通していることになりますが，一つ目には医療的ケアが必要な子どもということです。A は常時必要で，B は命に関わるときに必要ということで，頻度は異なりますが，二人ともケアが必要であることと，2 番目，支援級ではなく通常の学級に在籍していることが共通しています。大体 35 人から 40 人が 1 クラスにいますので，その中に，そのように配慮を非常に要する子どもが入っているということになります。三つ目は，学校において初めてのケースであり，マニュアルがないので教師たちがどのように対応すればよいのか分からず苦慮したということです。そして 4 番目，何かあれば命に関わるような事態に発展する恐れがあるという共通性を持っていました。この A と B のそれぞれ

母親と，受け持った担任2名の語りを見ていきますと，話している内容に共通性がありましたので，次に紹介していきたいと思います。

母親たちとの語りから

母親たちの語りにある共通性として，当初は子どもの状況に対応するのに精一杯であったということがありました。Aの母親は，先ほども言いましたが，生まれてくるまでは元気に生まれてくると思ったのに，生まれた後に気管切開をしなくては生きていけない状況だということを突きつけられることになります。気管切開の手術を受けて自宅に帰ってきますが，赤ちゃんですから，元気ですので自分でカニューレを取ってしまいます。「あ，こんなん嫌」と取ってしまうのですが，取ってしまうと自発呼吸ができなくなりますから，命に関わるということで，祖父母や父親，妹など，さまざまな人の助けを得て24時間つきっきりでAのことを見守っていたようです。夜も誰かしらが起きて，Aがきちんと寝ているかを確認していたと言っていました。また自分で抜いてしまうので，日中はAの手に重しをつけて，わざわざ動かしにくくさせていたそうです。ハイハイをしてしまうと，ここをぶつけてしまうかもしれないですし，ハイハイは，初めから上手にできません。転んでしまうこともありますので，ハイハイをさせないようにして，とにかくAの行動を制限することで子どもの命を守ろうとしていました。そのことを母親が振り返るときに目に涙を浮かべて，「Aの手の力が弱いのはそのせいです」と言っていました。仕方がないことだと思っていても，手足を自由に動かして生活できなかったことに，母親としての負い目やつらさを感じていることが伝わってきました。このエピソードを聞いたときに私も，入学当初，Aが階段を降りるときに，スッスッと降りることができなくて，一歩ずつ降りていった姿をパッと思い出しまして，母親は本当につらかっただろうなと，共感をしました。また，Aを連れて出歩くと，バンダナをしていますから，周りの皆に見られているような気がしてしまい，一緒に出かけることができなくて買い物にも連れて行かなかったと言っていました。Bの母親も一緒です。突然アナフィラキシーを起こしましたので，食中毒かと思い病院に連れていきましたら，「これはアナフィラキシーショックですよ，危うく命を落としかけていましたよ」ということを知ります。母親はそこからアレルギーの勉強を始めますが，食事を作って子どもに与えるのが怖くなってしまいました。小学校1年生にもなっていますが，「離乳食後期のレトルト食品を買ってきて食べさせていた」と言っていました。鍋などの調理器具も全て買い替えて，今日の食事も無事に済むかなということで，「緊張状態の生活が，1カ月以上続いた」と言っていました。

このように，当初は子どもの状況に対応するのに精一杯でしたが，次第に母親の気持ちに変化が生まれてきます。Aの母親は自分の身近な友だちが，「生まれてきて良かったね」と喜んでくれたり，「何であなたの子どもがこんなことになったんだ」と一緒に泣いてくれたりしたそうです。また友だち同士，自分の子とも一緒に遊ばせてくれたり，普通に接してくれたりということで，初めは周りの人に心を閉ざしていましたが，少しずつ気持ちが柔らかくなってきました。Bの母親は，主治医から「アナフィラキシーは誰でも起こり得ることなんだよ」と言われたことで，「仕方のないことだな」と思えるようになってきました。お菓子など，何でも成分表が裏に書いてあると思いますが，小学校1年生のBにその見方をしっかりと教え込みまして，自分で食べられるものかどうか判断できるようにしていっています。そのような変化があったあと，Aの母親は「もともと病気もあるから，心は強く持ってほしい」と言い，Bの母親は，「自分を大切にしてほしい。同じものを食べたいけど食べられない，仕方ないけれども，そういう自分を受け入れて生きていってほしい」と言っていました。二人の母親は，子どもたちが自分の特性を受け入れた上で，人生を生きていってほしいと願いながら支えていることが分かりました。

もう少しあります。「子どもが持つ特性について，周囲の人々に知ってもらいたい」ということを二人の母親，両方ともが言っていました。Aの母親は，「子どものことを聞かれるとうれしいです。遠慮なく聞いてください，この子のことを分かってもらいたいから」と言っていましたし，Bの母親は，「最近ですよね，アレルギー，アレルギーって言われ始めたのが。Bのことを知ってもらえたら，知識も持ってもらえて，そういうことなのだと分かってもらえるので，皆に知ってもらいたい」と言っていました。また，Aの母親は定期的に子どもを連れて病院に行くのですが，そのときに同じように気管切開をしている子どもの母親から，病院で声を掛けられます。「たくさん聞きたいことがあります，またメールしていいですか」と，その母親は泣きながらAの母親に言ってこられたようで，「大勢の人に，自分の子どもを知ってもらい，Aみたいな子どもがこういうふうに生きているのだということを知ってほしいです。そして，同じような子の役に立ちたい」と言っていました。Bの母親も，「同じように食物アレルギーがある子や，エピペンを処方されている子の役に立ってほしいから，Bのことを数多くの人に伝えてください」と私に言ってくれました。

母親との語りの中から，子どもの中にある共通の思いも見えてきましたので紹介します。一つ目は，子どもたちが自分の特性を理解して生活しているということです。Aは，4年生になったころに，来年

度，5 年生になると自然学校があるのですが，そのことを意識しはじめます。キャンプに行くのは非常に楽しみなのですが，所々，不安に思ったことを母親に聞いています。例えば，「髪の毛洗うときは誰が洗ってくれるんかな，みんなと一緒にお風呂入っていいんかな。みんなと一緒に寝ることはできるんかな」と，細かいことを一つ一つ確認しています。初めて家族と離れて宿泊するため，さまざまなことが不安だったと思うのですが，そのようなやりとりをしながら，心の準備を進めていました。B は，母親にこう言います。「みんなと給食，おんなじものを食べたい。でもみんなの前でなったらやだな」。なったらというのは，アレルギー反応です。「アレルギーが起きたらやだな。食べたいけどやっぱり体のことを考えてアレルギー出したくないし，仕方ないな」と，皆と同じように食べたい自分の気持ちを認めつつも，食べないという選択をしているのだということを母親に言うようになります。皆と同じようにありたいと子どもたちが願っているということが，エピソードで伝わってきました。A は気管切開をしているので呼吸がしっかり取り込めませんので，体育で走ったりしますと，他の子よりも息苦しくなります。ですので母親は，体育も大変だろうなと思っているのですが，本人がしんどいと言わないし，見せません。日頃は不自由なことを口に出さず，自分ができなかったら嫌と思っている，と母親は語っていました。それは「ドッジボールの内野をしたい」という A の言葉にも表れていると私は思っています。体育の時間にドッジボールをするのですが，カニューレにボールが当たって損傷してしまうと命に関わるのでと，ご家族や医師から聞いていますので，学校の教師としてはドッジボールをするなら外野をしてほしいと思っていますが，本人は内野をしたいと言うのです。担任の先生は，「どうしよう」と思いましたが，悩んで内野をさせたそうです。危なかったらすぐ止めようと思っていましたが，「周りの子たちが A に対して強いボールを当てないように気を配りながらするということが，自然と身に付いていたのに驚きました」と言っていました。これは，1 年生のときの子どもたちの話です。

もう 1 個ありまして，クラスでリレーをしようとなったときに，A が速く走れませんから，同じグループの子が負けたくないので，先生に「ハンディをつけたら駄目ですか」と言ってきたそうです。しかし A に対してハンディをつけると，あまりにもあからさまだな，そのようなことをされたら A もつらいだろうなと担任の先生は思い，でもチームとして勝ちたいと思う 1 年生の他の子の気持ちも分かるし，どうしようかなと悩んだときに，「グループで一人だけハンディのある子をつけてもいいよ」ということにしたそうです。ちょうどそのとき，足を痛めている子や，もともと走ることがあまり好きではない子がいたり，走ることに関して配慮をした方がよい子が何人かいたりしましたので，「グループの中で一人配慮する」ということで，なるべく皆と同じようにありたいと思う A の気持ちに配慮できました，そのようなことがありましたと担任の先生は教えてくれました。

B は，自分だけ違うものを食べることを気にしているわけです。給食のときにお弁当を持ってくることがありますので，担任の先生がクラスの子どもたちに説明はしているのですが，それでもなかなかそれが浸透しておらず，皆と同じものが B の所に配膳されてしまうことがあります。B は，これは自分が食べられないと分かっていますから，戻しに行くと，周りの子に「何で返すの」と聞かれるそうです。何回説明しても，毎回聞かれるので，その都度とてもつらい思いをしていましたと，インタビューのときに母親から聞きました。私はそれを聞くまで，そのような思いをしていることを知りませんでしたので，かわいそうなことをしてしまったなと思いました。除去食対応は，1 年生のときからしているわけで，何年もやっていても，皆と同じものを食べられない自分というのは非常に嫌ですし，そのような思いが変わることはないのだなということを，改めて気付かされました。教師は，子どもたちが内に抱えている葛藤や揺れなどを理解して，それぞれの成長，発達に合わせて支えていくことが求められるのだと感じたところです。

学級担任の語りから

次に，担任の先生の語りに移ります。先生方は，担任するということに不安と緊張を感じていました。A の担任は，入学するときに自分が受け持つと聞いて，「どうするの」と不安に思ったそうです。カニューレが外れたら命に関わると聞いたので，非常に驚きましたと。そして「1 年間，何事もありませんように」と祈りまして，携帯電話に，昔の携帯なので短縮ボタンがあるのですが，1 番が自宅，2 番が職場にして，3 番に A の母親の携帯番号を，4 番は A の祖母の携帯番号を登録しておいて，常にポケットに携帯を入れておき，緊急時にすぐに連絡が取れるようにしていたと言っていました。常時 A のそばに付いていられるわけではありませんので，「本当に受け持っている間は怖かった」と言っていました。

B の担任は，とにかく食物アレルギーの子どもですから，給食の後はきちんと様子を見ておかなくてはいけないと思っていたそうです。アナフィラキシーショックに関しては，非常に怖いし，時間を争うものだと。そしてエピペンを預かることは，当時は珍しいことでしたが，「責任が重いけれども，命に関わることなので仕方ないと感じていた」と言っていました。二人の担任は子どもの命を守るために，A と

Bの特性をクラスの子どもたちに説明をしています。自分たち担任が，常にそばに付いていられるわけでありませんので，そばにいないときに緊急時になった場合，周りの子どもたちに「異常を感じたら近くの先生を呼びに行きなさい，すぐに知らせなさい」ということを繰り返し指導していたそうです。そのように不安と緊張が高い状態で担任をされていたわけですが，次第に気持ちに変化が生まれてきます。Aの担任は，Aを受け持つ前は，「大事にしてあげないといけない子どもだ」と思っていたそうです。しかし，Aが自分から友だちに遊びに行こうと誘いに行く場面を目にしました。よく外で遊ぶ子でしたので，そのような一面も知って「活発な子どもなんだな，たくましい子だな」と印象が変わっていくようになります。また授業中に手も上げるのですが，指しても声がほとんど聞こえません。教室がシーンと静まり返って，Aの声を一生懸命聞こうとするのですが，聞こえません。そのようなときに，「もうちょっと，声出えへん？もうちょっと頑張って，おっきな声出してみ」という感じで声を掛け，担任はそのようなクラス経営をされていたのですが，積極的な面を大いに伸ばしてあげたいと思っていたようです。Aがやってみようと思ったことは，皆と同じようにできるだけやれるようにということで支えていました。先ほどのドッジボールや，リレーのハンディのエピソードがそれにあたるかと思います。

Bの担任の先生は，「医者に直接話を聞くことが大事です」と，かなり強い感じでおっしゃっていました。自分が非常に不安に思っていることや疑問を，直接主治医の先生に聞く場がありました。先ほど，主治医の先生に会いに行ったと言いましたが，担任も管理職も一緒に行きました。そのときに，その場で直接先生が，「これはどういうことですか」，「こういうときはどうしたら良いですか」と積極的に質問をされていたのですが，医師の話を聞くことで，それほど不安感がなくなったと語っていました。一つ一つ感じている疑問を解決していく過程を踏んで，Bの病態理解を深めることで，担任自身の不安も軽減され，より積極的にBの成長，発達を支えようと行動していくことにつながっていたと思います。具体的な支援を行動に移し始めることで，子どもを支える担任自身の気持ちにも変化が生まれていったように思います。

また二人とも，母親に対して心を非常に寄せていました。Aの担任は，母親が常に学校に待機していることを「大変すぎだわ」と言っていました。Aの母親は，Aの友だち関係が，自分がいることによって阻害されないようにと，黒子のように目立たないように，学校待機をされていました。そのようなことも含めて，母親への負担が大きいことを非常に心配されていました。Bの担任は，「アナフィラキシーの子どもが自分の子どもだったら心配して当たり前」と言い，「自分がそのような子どもの親だったら，学校に望みたいと思うことは，可能なかぎりしてあげたい」と言っていました。ですので，給食後の様子を気に掛けたり，遠足では，お弁当の時間にスッとそばに寄って見守ったりしていたそうです。調理実習のときは，事前に母親に「このようなものを使います」と確認を取って，母親と子どもが安心して調理実習に臨めるような対応をしています。また，毎年恒例の焼きそばパーティーをする際，通常使っているソースには，海鮮のエキスが入っており，エビとカニがダメなBはそのソースが使えないことが分かりました。そのため，学年全員が同じソースを使えるようにということで，その年はソースを変えたそうです。Bがなるべく皆と同じものを食べたいと思っていることに配慮した対応をされていたのだということ，これも後にインタビューを聞いて知りましたが，そのようなさまざまな配慮をされていました。

養護教諭に求める役割

最後に，養護教諭に求めていた役割を聞いています。Aの母親は，「仲介役」と言っていました。何か相談事がある場合，校長先生のところに行くのは最終で，まずは何でも保健の先生に相談しようと思っていたそうです。「担任の先生は忙しいですし，それほど接する機会はありません。保健室が仲介役というか中締めになっていて，私たちは聞きやすかったです」と言われていました。Aの担任の先生は，2年生からAの支援に看護師が加わっていますが，「母親とのつながりや，看護師との連絡などを，養護教諭がしてくれて助かりました」と言っていました。「担任は忙しく，看護師とゆっくり話す時間も取れません，母親と学校と看護師，この三つの調整をしてくれていました。子どもを支える人たちの思いを調整する役を，養護教諭に求めていました」とも言っていました。

Bの担任は，「養護教諭は，いてくれるだけで安心感があります」と言われていて，医師にさまざまな話を聞きに行っていますが，その連携の場面では，「養護教諭の先生がいなければ，私たち担任では話を進められない部分だった」と言われました。また，職員に研修の場を幾度か設けましたが，「職員への共通理解を図るために研修を行うなど，そのようなことも養護教諭の大きい役割だと思います」ということで，支援体制を作っていく中で，医師などの外部の職種と学校との橋渡し役を養護教諭に求められていたように思います。学校が，保護者や医療機関，多職種の人々と協働していけるように，養護教諭に対してコーディネートの役割を求めていることが分かりました。

これらのことから，教師に必要な支援者としての

あり方を，私なりに考えてみました。この斉藤淑子（さいとうよしこ）さんという方は，わが子を小児癌で亡くして，長年院内学級の先生として働いてきた方です。この方が本『病院で子どもが輝いた日』の中で，「わが子の闘病を支える経験から，母親という一つの顔だけで，他の顔など全く必要とされない病院の中で過ごすときに，家族を支えてくれていた人と，入院生活のことだけではなくて最近読んだ本や，新聞で話題になっていることなどを話したことが息抜きになりました」と。「この支えは，〇〇ちゃんの母親として闘病を支えるだけでなく，自分自身が教師としてやるべきこと，やりたいことがあったのだということを確認することとなり，アイデンティティーという言葉の重要性をこれほど感じたことはありませんでした」と書かれています。

学校待機をしている A の母親ですが，私もこの母親をしっかりと支えていかなければいけないと思っていましたので，週に 1 度はお話をしようと考え，そのような時間を作っていました。吸引器を保健室で預かっていましたので，朝や帰りに保健室に寄られますから，そのときに軽くお話をしたり，その時間が取れなかったりした週などは，学校が用意していた，待機しているお部屋まで行きおしゃべりを楽しむということをしていました。母親は，私と同年代ということもありまして，私自身が A の母親の立場だったら，自分の生活の大部分を子どもを支えるために使うことができるだろうかと思っていましたし，自己実現の方向性を変えて，学校で毎日待機をし，子どもを支えている母親に対して，尊敬の気持ちや共感する気持ちが自然と湧いてきました。A の母親は，子どもは A しかいませんが，「次の子どもも A のようになったら怖いので，もう望みません」と心の内を話してくれたことがありました。私は，そのような話を通して，この A 親子を支えていくことが，自分自身，養護教諭としてのやりがいを感じることでもあり，自己実現の形でもあると思うようになりました。このことからも，支援する人が，日頃から母親と対話を重ねることの重要性が分かると思います。話の内容というのは，「A がこんなこと頑張っていたよ」とか，「担任の先生がこんなこと褒めていたよ，最近よく頑張っているね」，といった A のことだけではなくて，何気ない日常の会話や，私たち自身の話に及ぶこともありました。そのような話を通して，その家庭が何を大切にして生きているのか，それを聞いた上で私たち教師はどのように支えていくべきなのか，そのようなことを見いだすためにも，対話は欠かせないと思っています。私自身，母親と対話を重ねていくうちに，支えるものと支えられるもの以外の関係性もまた生まれていたのではないかと思っています。このミルトン・メイヤロフ，これは看護学を学んでいる人は必ず勉強しなくてはならない書なのですが，メイヤロフが言う，「他の人々をケアすることを通して，その人は自身の真の意味を生きていることであり，ケアしかつケアされている」ことに通じるなと感じました。また，「一人の人格をケアするということは，その人の成長や自己実現を助けることでもある」，という考えと本当に通じているなとも感じました。子どもを支えていくときに，学校が保護者や他職種と協働していくために，養護教諭がコーディネーターの役を担いながら，母親や看護師，担任の先生と情報を共有し，その子どもが目指す姿を相互に語り合って対話を重ねていくことが，子どもを支えるものの共通理解を図っていく上でも必要なことだったと思っています。

また，「子どもが自立して生きていくために気を付けていたこと」ですが，最終的には子どもが自立して生きていくことを目標としているわけです。そのためには小学校における今，何をしたらいいのか，教師はどう支えていくべきなのか，そのような視点を持って関わり続けていくことが必要だと考えています。学齢期の子どもの支援というのは，母親，家族を支援することで，子どもへの支援とつながることが少なくありません。子どもを支える教師は，子どもだけではなくて母親，家族の思いなども理解しておかねばならないと思っています。その当時私たちは，A と B の小学校卒業までのそれぞれの目標を，このように考えていました。A の場合は「自分で医療的ケアを行えるようになる」ということです。全く吸引ができなかった子どもが，2 年生ごろから，おそるおそる自分でやるようになり，3 年生からはそばに看護師，母親がいなくても，段々と自信をつけて，自分でケアをできるようになっていました。それができれば，誰も待機せずに，一人で学校生活を送ることができますので，6 年生になり，卒業するまでには，母親や祖母，看護師の支えがなくても，自力でケアができるということを目標にしていました。B は，「エピペンの管理を自分でできるようになり」，とありますが，この当時，エピペンは 1 本しか処方されていませんでしたので，毎日持ち歩きが必要でした。学校にも習い事にも持っていかなくてはいけないということで，自分で持ち運びの管理をできるということが必要です。また成分表を見て，食べられるものをチェックできるようになっていましたが，自分の口に入るものをきちんと理解し，まず「アナフィラキシーを起こさないようにする」ということを目標にしていました。

神戸市の現在

このテーマの最後に，現在の神戸市における医ケアの子どもたちの現状をお伝えしておきます。10 年前にはなかった制度ですが，平成 28 年から通常の学校で，医ケアの必要がありながら自分でケアができない子どもで，保護者が学校にケアをしに来ている

場合，訪問看護ステーションから学校に看護師を派遣する支援事業が開始されました。初めは週 1 回，6 時間だけでしたが，今は週 10 時間まで制度が拡充しています。この支援事業の目的としては，一つ目には医療的ケアを要する子どもが安心して学校生活を送れるようにすること，二つ目はケアのために来校している保護者の負担を，一部ではありますが軽減するということ，三つ目，私はこれが一番大きいと思っていますが，家族以外の人のケアを受けることで，子どもの社会的自立の促進を図ることです。ケアを受けるためには，相互のコミュニケーションが必要ですし，家族以外のケアを受けることにより，その子どもの社会性もまた養われていきます。対象は，先ほどお伝えした通りで，保護者が毎日医療的ケアをしている子どもになります。ケアの内容は，吸引，経管栄養，導尿，この三つですが，その他という，実はこれがポイントでして，子どもが自分でケアを実施できるようになるためには，スモールステップが必要となってきます。徐々にケアを確立していくための段階で，今は看護師による見守りの支援が得られるようになっています。例えば 1 型糖尿病の子どもは，血糖値測定やインスリンの自己注射なども，初めから自分ではできません。今までは，自分でできるようになるまで保護者が毎日学校に付き添っていましたが，その部分を看護師が横で見守りながら，学校でしっかりケアができるようになっていくという支援にも，今は利用されています。

しかし派遣時間が最大，週 10 時間ですので，常時ケアが必要な子どもにとっては，到底賄うことはできません。10 年たった今でも，保護者の負担が大きいとことは変わらない現状があります。それでも，少しずつこの制度が広がっていることに，母親たちからは本当に感謝の声も聞かれています。未だ医ケアの子どもを取り巻く環境には，課題が数多く残っていることが伝わったかと思いますが，私が今まで関わった母親は，このようなことを一歩一歩進めることの重要性を非常に認識されていたように感じます。この支援がスタートした時点では，委員会がきちんとマニュアルを作成していました。このマニュアルを見て驚いたのですが，私たちがその当時から，一つずつ丁寧に作ってきたことが反映されていました。管理職の先生や担任，母親と話し合いをしながら，互いの立場や，できること，できないことを理解しながら作ってきた緊急時のフローチャート，看護師との連絡ノート，会議の議事録の内容など，雛形として提示されているものに，「これ，10 年前からやってきたことやな」というのが現れていました。当時の職員は，あのころの状況を「薄氷を踏むような思いだった」と言っていましたが，丁寧に作っていった過去の取り組みが，今につながっているのだと思っています。

B についても触れておきますと，現在，エピペンを持ってきている子どもの数は，本当に多くなっています。今の私の勤務校では，10 人弱の子が当たり前のようにエピペンを毎日ランドセルに入れて持ち運び，管理をしていて，マニュアルもしっかりしたものが作られています。このマニュアルも 10 年前にはありませんでした。各学校で持って来ていた方々が，学校の人と一緒に作ってきたものがベースとなり，今のマニュアルが作られています。ご家族の方の思いも理解しつつ，学校でできること，できないことも理解してもらいながら，一つずつ子どもを支えるために何ができるか，という視点で体制を作っていくことが大切だなと思いましたし，そのようなことの 1 個 1 個の積み上げが，今の制度に反映されているのであれば，本当にうれしく思います。今後も，初めて取り組まなければならないような事例も出てくると思いますが，一つの出会いにいかに多くのことを学び，それを次に出会った子どもにどう生かしていくかの繰り返しだなと心から感じています。互いの立場を理解し，寄り添い，対話をしながら丁寧に進めていく，そのようなことの大切さを子どもたちが教えてくれたのだと思っています。

小学校現場におけるスクールカウンセラーとの協働の実際

最後，この辺から少々スピードアップしますが，今日，心理学部の学生さんが聞いているということで，スクールカウンセラーとの協働の実際について，簡単ですがどのようことをしているのかを紹介したいと思います。教育現場に興味をお持ちの方もいると思いますが，今，学校にはスクールカウンセラーという形で心理職の方が来てくださっています。概ね週 1 回勤務で，学校側に窓口になる教員がいまして，面談の予約を受け付けています。面談は 1 回大体 50 分程度で，相談の対象者は，子ども，保護者，教師になりますが，今までの学校では，一番多いのは保護者です。その次に子ども，教師は数えるほどといった状況でした。

スクールカウンセラーと面談した保護者の声を，いくつかご紹介します。「寄り添って話を聞いてもらってよかった」，「自分の小学校時代にカウンセラーがいたらよかったのに」と言われる方や，子どものことで相談しに来ていますが，話をする中で，ご自分の子ども時代の様子や育ちの振り返りをされる方も多いそうです。ご夫婦で来られる方もいますが，ある父親は，自分は家族の恥だし責められると思っていたようで，「初めは来るのは嫌だったのですが，カウンセリングを受けてみたら，来てよかったです」と，言っていたそうです。また，夫婦の問題が子どもにも影響を与えていることに気付かれ，その後夫婦カウンセリングにつながったというケースもあります。この責められずに，寄り添って話を聞いても

らうという経験を，親もあまりしてきていないのだろうと思います。このような経験が，子育てやご自身との向き合い方にも影響を与え，さまざまな変化が生まれているように感じます。

今日は三つしか挙げておりませんが，養護教諭の研究会で，皆で話し合ってまとめた際に，スクールカウンセラーとの連携での課題は多数あがりました。カウンセリングの予約だけ入れて，スクールカウンセラーに事前情報を伝えておらず，なぜこの方が面談に来られたのか分からないままカウンセリングを始めてもらうことがあったり，カウンセリングをした後に，スクールカウンセラーは学校にフィードバックを行いますが，結局その後の状況が分からなかったりすることもあります。また，生徒指導面で気になる児童の情報は，職員間では共有していますが，その情報がスクールカウンセラーのところまでは伝わらないといった課題があり，実際には有効な面談につながっていないこともあります。それらを解決するために，学校では教頭や特別支援コーディネーター，養護教諭など，コーディネートをする職員を配置しています。教員も非常に忙しく，カウンセラーとゆっくり話をする時間が取れませんので，予定表や連絡票を作り，ときにはメモ書きでやり取りを進めながら，事前情報や，カウンセリングの後の状況など，スクールカウンセラーが知りたい情報を届ける工夫をしています。また週 1 回の勤務は，曜日が決まっていますので，その日に生徒指導の部会を当て込んだり，ケース会議を開こうと思ったりした場合は，「スクールカウンセラーの先生が来るから木曜日にしようか」という感じで，会議の日をずらしてスクールカウンセラーに参加してもらうような調整を行っています。

実践例：子ども理解のためのカンファレンス

今日は，二つほど実践例を紹介したいと思います。一つ目に，「子ども理解のためのカンファレンス」を実施したことがあります。これは学年ごとに，年度当初の 1 学期に 6 日間使って行うものになりますが，スクールカウンセラーに全クラスの授業巡回をしてもらいます。各クラスで座席表を用意して，そこに「立ち歩く」，「多動」，「おしゃべりが止まらない」など，気になる子どもの様子を担任の先生の言葉で簡単に書いてもらいます。スクールカウンセラーの先生は 9 時ごろに来校しますので，2 時間目から 6 時間目まで通して，大体 1 年生，6 クラスありましたら一コマに 2 クラス程度，授業を回ってもらいます。放課後には，その学年の教師や，生徒指導担当，養護教諭，スクールカウンセラーが会議室に集まり，子ども理解のためのカンファレンスというものを実施しており，授業巡回した中でのスクールカウンセラーの気付きを，皆で共有するという会になります。これを行って良かった点をスクールカウンセラーに聞きますと，一つ目に，全クラスの授業を見る機会ができたことは非常にありがたく，座席表が用意されているので，実態把握がしやすかったということです。先生方と子どもの困りごとを共有できた，先生のカウンセリングが良かったというのは，子どもも困っていますが，先生もどうしていいのか対応が分からなくて困っているケースも多いため，このカンファレンスの中で，先生方のカウンセリングにつなげることができたということです。ねぎらったり，励ましたりということもされていました。また，学年全員で話し合いますので，子どもの情報は数多く集まります。家庭のことや，仲良くしている友だちのこと，学力的なこと，多様な情報が提示されますので，多角的に子どもたちを見られますし，見落としを防ぐこともできます。この括弧で書かれているところ，私は「そうなんだなあ」と思いましたが，スクールカウンセラーの先生が，「自分たちだけだと心理の面ばかりに偏りがちになってしまうことがあるので，それを防ぐことができました」と言われていました。

教師の立場から良かった点は，「誰が何に困っているのか確認できた」。このようなこと教師は非常に苦手だなと私は思っているのですが，教師が困っていることと，子どもが困っていることを混同しがちです。立ち歩いている子がいて困っているのは先生であり，子どもは別に困っていませんが，「立ち歩いているんです，どうしたらいいでしょう」と。これは，先生が困っているのです。この子ども理解のカンファレンスを毎年行っていく中で，かなり先生方も理解が深まってきたように思いますが，そのような認識共有ができることも良い点です。また，方向性を皆で決められるということで，「この子は発達検査を受けた方がいいね，専門機関につなごうか」と，1 学期の 4 月の時点で，そのような必要性のある子どもの情報を学年で共有することができます。加えて，短期目標として，まずはこの子にはこのような目標設定をしてみよう，そのためにスモールステップ，こういうことを組んでいきましょうという対応を皆で決めることができました。そしてチームで関わっていこうという場になりますので，「担任の先生の役割はこうだけど，僕はこんなふうに関わるよ」など，それぞれの先生方が役割を変えて関わることの確認が取れました。例えば，合法的な離席で，「この子は，ちょっと職員室にお使いに行かせようか」，また担任以外の先生が授業支援に入るときに，「この子には，このような支援にあたってください」といった，子どもそれぞれの対応を共有することができました。最後になりますが，さまざまな経験年数の職員がいますので，「チームだよ」と確認できることが心強い点です。今まで「これでいいのかな，このやり方で合っているのかな」と不安に思っていたことも，「この子にはこういうふうに支援していこう」と皆で確認を

していますので，安心して自信を持って，子どもたちに関わることができたのではと思っています。

実践例：心理教育

それから，心理教育も行いました。学生の方々には，実習のときに見ていただきしましたが，「アンガーマネジメント」の授業も行います。これはチームティーチングになりますので，担任の先生とスクールカウンセラー，スクールカウンセラーと養護教諭など，さまざまな組み合わせで行っています。この「怒りのタイプ診断」は「12 の質問に答えて点数をつけよう」というもので，担任の先生も一緒に取り組みますが，大変盛り上がります。「熱血柴犬タイプ」や「白黒パンダ」など，点数によって「自分は何々タイプだ」ということで非常に盛り上がります。この解説をスクールカウンセラーにしてもらいますが，「自分はこのようなことで怒るけど，このことに関して怒らない人もいるのだ」とか，「このクラスの中にはさまざまなタイプの人がいるのだな」など，新鮮な驚きを感じているようでした。「皆違うんだよ，いろんな人がいるんだよ」ということを受け入れることにもつながったかと思います。この怒りのタイプを勉強した後に「怒りを感じたら，四つの箱に分けてみよう」という感じで，「絶対譲れない大切なこと」，「嫌だけどどうしようもないこと」，「まあ，いいかと思えるようなこと」，「そんなに深く考えなくてもいいこと」のどれに当たるのかをスクールカウンセラーが説明してくれます。怒りを整理した後に，「怒ってしまうときに，それをそのまま伝えてしまうと，自分が思っていた状況とは違うことが生まれてしまって，相手や自分をひどく傷つけてしまったりすることもあるよね」，「そうならないためにどんなことができるかな」，というような，アンガーマネジメントの話をするわけです。この一連の流れは 6 年生を対象に行いましたが，これをしますと少し子どもが変わります。例えば，怒りのタイプで，自分は「熱血柴犬」だったとします。対処方法が書いてありますから，このように対応すればよいのかと興味を示している子がいたり，授業を受ける前までは，自分が怒っているときは泣き叫んだり，暴れたりするのは当然だと思っていたけれども，それは良くないのだなと気付く子もいます。集団で教育を受けていますから，そうだったのかということを知り，自分の態度を振り返るようになったりもします。また，今までもクールダウンさせようと思い，「ちょっと隣の教室にケアに行こうか」と声を掛けても，かたくなに拒んでいた子が，クールダウンの必要性を理解できたためか，「ちょっと向こうの部屋行こか」と言ったら，速やかに別室に移動できるようになりました。怒りのスケールは，皆さまご存じだと思いますが，授業前から使っていた子どもも，活用が非常に円滑になりまして，子どもたちの中に変わりたい，成長したいという思いが現れて，それが態度にもよく出てくるようになったと思っています。

他にも，ドラえもん。これもとても楽しいもので，実習生の先生方に手伝ってもらいながら行いましたが，「ドラえもんの登場人物を通して」ということで，のび太の言い方や，しずかちゃんの言い方，ジャイアンの言い方でしたりとロールプレイでキャラクターになりきって行うものですが，本当に楽しいものです。どう感じたとか，皆さまご想像できると思いますが，そのようなことを 1 コマ目にしておきまして，次に「みかんていいな」というキーワードを使って，アサーションの言い方を学んでみようということもします。見たことや感じたことを提示して，「嫌って言われたらどうやって代わりの提案をする？」というような問いかけをしています。例えば，「お友だちに 1 週間本を貸していてね，なかなか返してくれないの。でもね，自分はね，もう一度読みたいと思っているから，あなたは早く返してほしいと思ってるんだけど，お友だちにどんな言葉を掛けたらいいかな」と投げかけます。グループで実際のセリフを話し合わせて，皆で発表すると「そんな言い方あるんか」という気付きもあり，大変盛り上がります。このような授業をしておくと，次から友だち同士のトラブルになったときに一呼吸置いて，言うセリフを考えたりするなど，そのようなこともできるようになっていると思います。

それから「10 秒呼吸法」，これも 6 年生の子たちと一緒にやりました。6 年生は「思春期セミナー」を受けるのですが，この「10 秒呼吸法」を実際にやってみようということもしています。このように，スクールカウンセラーの先生と一緒に勉強をして，先生を身近に感じながら知識を増やしたり，対処方法を友だちと一緒に楽しく学び合ったりといったことが，学校ではできると思っています。

最後です。これは，子どもたちがこのような授業を受けた後に作った川柳です。なかなかうまいことを書いているなと思いませんか。担任の先生も，このような「見事」など，子どもが喜ぶような感じで作ってくれています。子どもたちも学んだからといってそれをすぐに取得できるわけではありませんが，小学校の間はそのようなことを知識として知っておくだけでも，非常に良いのではと思っていますので，今後もスクールカウンセラーの先生と一緒に，授業の企画もしていきたいです。学生の皆さまも，授業をやりたいと思ったら，ぜひ私の勤務校に来てください。クラス数が多く，一人では回りきれませんので，ぜひ手伝ってほしいです。子どもたちも，とても喜ぶと思います。

以上になります。今日は本当にご清聴ありがとうございました。これで，終わりたいと思います。

道城：西田先生，ありがとうございました。医療ケ

アのところでは，私自身，子育て中なので，胸が痛くなるような話だなと思ってお聞きしました。スクールカウンセラーの後半の話では，先生はチーム作りが本当にお上手なのだなと感じました。養護教諭としてのスキルと，公認心理師としてのスキルはもちろんですが，誰でもできることではありません，おそらく雰囲気づくりが非常に上手なのではと思いながらお聞きしておりました。ありがとうございました。

では，質問のある方はお願いします。学生さんからぜひ，出していただけたらうれしいですが，もちろん，どなたでも構いません。

清水：清水寛之と申します。本当にどうもありがとうございました，楽しかったです。楽しいという表現が，良いのかどうか分かりませんが，勉強になりました。私は，アレルギーの問題というのは，ここに来ておられる方々も，それぞれお持ちだと思いますし，私自身もアトピーなど多くの症状があります。私の知っている小さな子どもは，小さいながらに親から成分表示を読むように言われていまして，何かといえばすぐ成分表示を見て，「これには蜂蜜が入ってないから，自分は大丈夫だ」というようなことを，常に言っており，これも教育なのだなと思いました。これは取るに足らないコメントですけれども。

今日のお話を聞いていて，やはり医療ケアの問題と，それからスクールカウンセラーに関する非常に実際的な問題，課題をご指摘いただいたと思いました。私からは別の機会でも先生とお話する機会がありますので，ぜひ，私がお願いしたいのは，これから心理専門職を目指している若い人たちに，先生から一言，お言葉をいただけたらと思いました。今，思いつくことで結構ですので，どうぞよろしくお願いします。

西田：学生さんが来られたときに少しお話したのですが，私も一人職種なので，同じ立場で語り合える人，全く同じような視点という方はいません。そのため，心理職種で学校に入られる方も，医療の方もそうなのかもしれませんが，専門職は一人体制のことも多く，そこで気持ちが非常につらくなることもあるかもしれませんが，視点が違うということの強み，皆と同じでなくて良いですよ，という話をさせてもらいました。学校の現場ということもありまして，「なぜ先生方の考えと違うのか」と思われるかもしれませんが，そのような相違を大切にして，「専門職種として思ったことを，私たち教師に伝えてください」とお願いしていました。皆と同じになる必要は全くなく，自分の感性や感覚，学んできた基礎を尊重して，その対象の人にとって必要なことをプロとして，ぜひ伝えていってほしいと思います。答えになっていますでしょうか，

清水：ありがとうございます。

西田：先生，すみません。

道城：どうぞ。

参加者：いろいろとお聞きしたいことはありますが，時間もありませんので少しだけ。私も昔スクールカウンセラーをしていたことがありまして，養護の先生には非常にお世話になりました。カウンセラーもおそらくそうだと思いますが，養護の先生のキャラクターや学校自体もそれぞれ異なっていて，それが一人職場ということからすると，どのように連携するかがお互いにポイントにはなってくると思います。そのような点でお聞きしたかったのが，今スクールカウンセラーも在籍するようになってきていますので，もし先生だったら，どのような人間に来てほしいか，というのが知りたいです。どのようなことでも，無理難題でもいいのですが，今後この中にも，スクールカウンセラーを目指す人もいるかもしれませんので，まずそこをお聞きしたいです。もう一つは，今日医療ケアのことを教えていただきましたが，おそらく一つ一つのことも今日のお話ぐらい丁寧にしていただかないと，なかなか聞いている方も分からないと思いました。今，さまざまな問題が学校にあると思いますので，最初の質問は，キャラクターといいますか，「このような人間であってほしい」に近いような質問なのですが，もう一点，スクールカウンセラーとして仕事をするのであれば，「こういうことは知っていてほしい」という，その辺りを少し教えていただければと思います。

西田：非常に難しい質問です。ありがとうございます。どのような人間に来てほしいかですか。私は今までスクールカウンセラーの先生に恵まれてきていますので，あまり困ったという思いはしていませんが，先ほど養護教諭で話し合ったと言ったときにも出ましたが，うまくいってない学校も中にはあるようです。チームとして一緒にできない方というのはやはり困ります。スクールカウンセラーは本当に専門職種で，学校の教員がついていけないことも数多くあると思います。「そうじゃないんだよな」と思われることもたくさんあると思いますが，チームとして一緒に進めてくださる方であれば，安心して相談もできますし，一緒に子どものことを支援していこうと思えます。そうではなく，ご自身の考えが正しいという，その思いが強いあまりに，私たちが追いつけない場合があります。そうなりますと，怖いですね。子どもたちや親御さんに対してどのような方向性で進めていかれるのかが，一緒に共有できていないと怖くなってしまいます。ひとたびもめますと親御さんも子どもを守るあまり，「学校は敵」となってしまいますので，それは 6 年間お預かりする中でも，その先を考えてもあまりいい結果を生みません。

とにかく「一緒に子どもを支えていこうね」という協力体制を崩したくないという思いが強いです。そこでスクールカウンセラーの方が先，先へと行かれてしてしまいますと，どうしても怖くなります。今までは，「学校の先生たち，何？，ちゃうねん」と思っても一緒に進めていただける，根気強く待ってくださる，そのような方々ばかりでした。「すみません」と思いながら，ご自身の思いとは多少違うやり方でも対応してくださる，そのような方は本当にありがたいなと思っています。

参加者：そうですね。

西田：教師も多少は心理学の勉強をしてはいますが，私は教師が担うべきことと心理職の方が担うべきことは住み分けをした方がいいと思っています。集団を見るものと個別に見るものと，やることが異なると思いますし，知っていてほしいといいますか，先生は，一人一人に細かく対応するということは，あまりできませんので。本当にそうですね，知っていてほしい。私自身，養護教諭として知っておいてほしいなと思うことは，教師は「指導をする」，それが仕事だと思っています。親御さんと面談をしても共感的に話を聞きますが，最終的にはやはり指導をします。言い方はどうであれ，学校の職員という立場で，「こんなふうに進めてみませんか」など，必ず先に進むような面談になります。そこら辺は違うのだなということを知っておいていただけるとありがたいです。

道城：立場で，

西田：はい，立場で，

道城：職種が，

西田：職種が違うので，関わりも変わってくるといいますか。すみません。

道城：ありがとうございます。では，時間となりましたのでここで学術講演会終わらせていただきます。西田先生，ありがとうございました。

西田：ありがとうございました。

2024 年度第 1 回心理学部学術講演会は，下記の通り日本認知心理学会神経心理学部会が主催する研究会の共催として実施しました。

2024 年度第 3 回日本認知心理学会神経心理学部会研究会

神経心理学と認知心理学における記憶研究の今

主催：日本認知心理学会神経心理学部会
共催：学術変革領域研究（A）「生涯学」
神戸学院大学心理学部学術講演会

日程：2024 年 8 月 24 日（土）14:00-17:50（受付開始 ; 13:30)

場所：神戸学院大学　神戸三宮サテライト

（〒 651-0096　神戸市中央区雲井通 7-1-1 ミント神戸 17F）

開会挨拶　部会長　松井 三枝 （金沢大学国際基幹教育院）　14:00

講演

1. 江口 洋子（慶應義塾大学医学部精神・神経科学教室）　14:10 − 15:00
「生活を支える記憶とウェルビーイングを保つための記憶」

2. 山本 晃輔（法政大学理工学部創生科学科）　15:10 − 16:00
「高齢者を対象とした嗅覚と自伝的記憶に関する認知心理学研究」

休憩　16:00 − 16:20

3. 鈴木 麻希（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）　16:20 − 17:10
「記憶障害へのアプローチ：症例と脳機能画像研究から」

4. 全体討論　17:10 − 17:40　清水 寛之 （神戸学院大学心理学部）
博野 信次 （神戸学院大学心理学部）

閉会挨拶　長谷川 千洋 （神戸学院大学心理学部）

江口 洋子（えぐち・ようこ）

慶應義塾大学医学部精神・神経科学教室　特任助教
公認心理師，上級専門心理士

「生活を支える記憶とウェルビーイングを保つための記憶」

臨床場面で記憶障害について精査するために，多くの標準化された検査が存在する。これらは，これまでの記憶研究の知見による記憶の分類に基づいて作成されており，概ね脳の部位と対応している。また別の切り口

としては，発症を契機としたエピソード記憶の健忘としての，前向性健忘と逆向性健忘がある。前向性は創意工夫により健忘の程度が客観化できる検査が開発されているが，逆向性健忘については，方法論的な難しさから多くは存在しない。我々は，逆向性健忘を社会的出来事記憶の低下について定量化する検査を以前に作成し，健忘患者やアルツハイマー型認知症の人における逆向性健忘の程度と内容について検討をしてきた。健忘患者は脳損傷部位に特徴的な健忘が生じるが，アルツハイマー型認知症は全年代の低下を示していた。いずれにしても，過去の記憶を思い出せないことは，本人の生活を支えてきた基盤を失うことでもあり，日常生活上深刻な問題を引き起こすと思われる。

発表者が実施している超高齢者を対象とした東京都荒川区コホート調査では Addenbrooke's Cognitive Examination（ACE）- III を実施し，正常加齢で記憶機能の低下が生じることを示唆する結果を得ている。記憶機能の低下が生じれば，前述のとおり生活に不便が生じたり，詐欺被害などの犯罪に巻き込まれたりして，本人の日常生活上に危険が生じる可能性が高まることが容易に想像できる。認知症高齢者であれば，さらに記憶機能だけでなく認知機能全般の機能低下が生じるため，地域では見守りが必須となるであろう。しかしながら，荒川区におけるエイジング・イン・プレイス（馴染みのある地域で高齢者が暮らしを継続すること）に関する質的調査からは，地域で暮らしを続けるために大変に思うことの語りには記憶能力の低下という要因は現れなかった。対して，暮らし続けるために助けになっていることとして，近所の人との交流，生きることへの肯定的な感情が要因として見出された。

発表では，このような健忘患者，認知症高齢者，超高齢者の記憶に関する研究を通じて，ライフステージごとに，生活を支える記憶とウェルビーイングを保つための記憶を区別して取り扱うことの意味について論じたいと考えている。

山本 晃輔（やまもと・こうすけ）

法政大学理工学部創生科学科　准教授
公認心理師，学校心理士，認定心理士

「高齢者を対象とした嗅覚と自伝的記憶に関する認知心理学研究」

日常的に，匂いとの遭遇をきっかけとして，過去の出来事が鮮明に思い出されることがある。このような現象は，プルースト現象と呼ばれ，主に自伝的記憶の観点から認知心理学的な研究が進められている。本講演では，嗅覚刺激によって想起される自伝的記憶に関する従来の研究について概説したのちに，高齢者を対象とした研究について主に 3 つの観点から紹介する。

第一に，嗅覚認知能力の加齢変化と記憶との関係として，いま嗅いだ匂いが何の匂いかわかる能力である嗅覚同定能力に注目し，この能力の個人差および加齢変化が想起される自伝的記憶特性に影響するかどうかを検討した。実験の結果，若年者では嗅覚同定能力が高い群では低い群よりも鮮明な自伝的記憶が想起されたが，高齢者ではそのような違いは確認されず，嗅覚同定能力と加齢により，想起される自伝的記憶に影響が生じる可能性が示唆された。

第二に，高齢者では若年者と比較してポジティブな内容の記憶が多く想起される現象である加齢性ポジティビティ効果に注目し，この現象が嗅覚刺激による想起事態でも確認されるかを検討した。研究の結果，嗅覚刺激によっても加齢性ポジティビティ効果が確認され，さらにはそれと主観的幸福感との関係性が示された。また，このようなポジティブな感情処理を含む嗅覚刺激による想起の機能を測定する新たな心理尺度が開発された。

第三に，嗅覚認知能力の低下を予防する方法として有用だと考えられている嗅覚刺激訓練法を取り上げ，この方法における自伝的記憶の役割を検討した実験を紹介する。高齢者を対象として，1 ヶ月間嗅覚刺激による想起経験を記録する日誌法を課す群と，日誌法を課さない統制群を設定し，その前後で両群の嗅覚同定能力を比較した結果，日誌群では統制群と比較して 1 ヶ月後の嗅覚同定能力が有意に上昇した。また，アートやゲームを用いた最新の嗅覚刺激訓練法についても取り上げ，当該研究領域の今後の応用展開について議論したい。

鈴木 麻希（すずき・まき）

大阪大学大学院連合小児発達学研究科行動神経学・神経精神医学　寄附講座　准教授
公認心理師，臨床神経心理士，上級専門心理士

「記憶障害へのアプローチ：症例と脳機能画像研究から」

記憶障害は，一般に日常の出来事の記憶であるエピソード記憶の障害を指す。エピソード記憶には，出来事の内容の情報だけではなく，時間や空間の情報に関する記憶が含まれる。エピソード記憶の選択的障害は健忘症候群とよばれ，内側側頭葉，間脳，前脳基底部など特定の脳領域の損傷により引き起こされるが，損傷部位により症状特徴が異なる。前脳基底部損傷による健忘では，出来事の時間順序の記憶障害が生じることが特徴の一つである。時間順序記憶に関わる神経基盤としては，前脳基底部（前頭葉眼窩面）の他に，外側前頭前野，海馬がよく知られるが，各脳領域の認知的役割は異なる可能性が指摘されている。

一方，脳の器質的損傷を伴わず，心的外傷的な出来事を契機として過去のエピソード記憶の障害が生じることがあり，解離性健忘（心因性健忘）とよばれる。典型的には発症前の出来事に関する記憶のみが失われる孤立性逆向性健忘がほとんどであるが，発症後の記憶も失われる場合（前向性健忘），前頭葉機能障害や意味記憶障害を伴う場合があり，症状特徴は多彩である。これまで解離性健忘を呈する患者の神経心理学的プロフィールや脳機能画像による検討から，その発現に関わる神経基盤についても議論が進んでいる。

この講演では，まず記憶障害に関連する基礎的知識に触れた上で，①前脳基底部 / 前頭葉眼窩面の損傷により時間順序記憶の障害を呈した例，②解離性健忘を呈した例，を詳しく紹介する。これら症例に対して，演者らがおこなった神経心理学的および脳機能画像的アプローチについて，各疾患の学術的背景を含めながら概説する予定である。特に神経心理学，認知神経科学，認知心理学の分野で研究をこころざす大学院生や若手研究者，また，いま臨床の現場で神経心理評価にたずさわっている公認心理師など医療従事者にとって，脳とこころの関係性を探るために必要な考え方や方法のヒントとなる情報を提供したい。

2024年度
第3回　日本認知心理学会神経心理学部会研究会

主催：日本認知心理学会神経心理学部会　　共催：学術変革領域研究（A）「生涯学」
神戸学院大学心理学部学術講演会

テーマ
「神経心理学と認知心理学における記憶研究の今」

開会挨拶　部会長　松井 三枝　金沢大学国際基幹教育院

江口 洋子　慶應義塾大学医学部精神・神経科学教室
「生活を支える記憶とウェルビーイングを保つための記憶」

山本 晃輔　法政大学理工学部創生科学科
「高齢者を対象とした嗅覚と自伝的記憶に関する
認知心理学研究」

鈴木 麻希　大阪大学大学院連合小児発達学研究科
「記憶障害へのアプローチ：症例と脳機能画像研究から」

全体討論
清水 寛之　神戸学院大学心理学部
博野 信次　神戸学院大学心理学部

閉会挨拶　長谷川 千洋　神戸学院大学心理学部

参加費無料
&
当日参加OK

8月24日（土）14:00〜17:50

神戸学院大学 神戸三宮サテライト
〒651-0096　神戸市中央区雲井通7-1-1　ミント神戸17F

日本認知心理学会神経心理学部会研究会事前登録フォーム
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdv_
e7BH7QzdV8VG0w-B3C5rlqXDz-nlwMl0LmmzTwFFZ-fUA/viewform?usp=sf_link

「神戸学院大学心理学研究」投稿規程

2018年4月1日
制定
改正　2018年12月5日
改正　2019年 6月5日
改正　2023年 9月6日
改正　2024年 3月6日

第1条（目的）
神戸学院大学心理学部における教育・研究成果の発表を目的として，「神戸学院大学心理学研究」（以下「心理学研究」という）を発行する。

第2条（編集等の機関・原稿の採択）
1. 心理学研究の企画，原稿の募集及び編集は，心理学研究編集委員会（以下「委員会」）が行い，掲載可否の権限および編集責任をもつ。
2. 委員会は，心理学部教授会の議を経て構成され，委員長は互選とする。

第3条（執筆者の資格）
1. 本誌に論文を投稿できる者は以下の通りとする。
   （1）心理学部専任教員
   （2）心理学部実習助手
   （3）心理臨床カウンセリングセンター職員（インテークワーカー・心理カウンセラー）
   （4）心理学研究科の学生
   （5）心理学部教授会の承認を得た者
2. 共著執筆論文の投稿については，筆頭執筆者が（1）～（5）のいずれかである場合に限る。（1）~（5）以外の者も，第2著者以下であれば，共著者となれる。（5）については，専任教員を共著者に含める。

第4条（原稿の要件）
心理学研究に執筆する原稿の要件は，次の各号のとおりとする。
（1）他誌に未掲載であり，かつ本誌以外に投稿をしていない論文であること。
（2）完成原稿であること。
（3）原稿の種類は次のいずれかに該当するものであること。
①原著論文：原則として，問題提起と実験，調査，事例などに基づく研究成果，理論的考察と明確な結論をそなえた研究。査読有。
②研究報告：すでに公刊された研究成果に対する追加，吟味，新事実の発見，興味ある観察，少数の事例についての研究報告，速報性を重視した研究報告，萌芽的発想に立つ報告。査読無。
③展望論文：心理学の最近の重要テーマについて，研究状況，主要成果，問題点等を解説し，研究の意義と今後の課題を論じる。査読有。
④海外研究・国内研究報告
⑤心理学研究科の修士・博士論文の要約
⑥心理学部優秀卒業論文
⑦教員の活動実績（研究実績，教育実績，社会貢献，競争的研究資金獲得実績，大学運営）
⑧今年の主な行事
⑨その他，紀要の編集上必要と認められるもので，心理学部教授会の承認を得たもの

第5条（審査）
原著論文は，専門家による3人（神戸学院大学心理学部専任教員より1人以上，学外より1人以上）のレフェリーを設け，その査読の結果をもとに，委員会において採否を決定する。

第6条（倫理的配慮）
論文の内容は，研究対象者や被験体の保護を含め，倫理的配慮が必要である。原稿は，神戸学院大学研究倫理綱領および公益社団法人日本心理学会倫理規程に則ること。

第7条（原稿の形式）
原稿は，別に定める「神戸学院大学心理学研究投稿細則」によるものとする。

第8条（発行）
「神戸学院大学心理学研究」は，年２回の発行とし，各年度の原稿募集・投稿期限・発行日は委員会が決定し，公表する。

第9条（校正）
校正は，2校までとする。その際，大幅な修正は原則として認めない。

第10条（公開方法）
「神戸学院大学心理学研究」の目次および掲載論文等は，原則として心理学部のホームページ及び神戸学院大学機関リポジトリで公開する。

第11条（著作権）
掲載された論文の著作権は神戸学院大学心理学部に帰属する。

第12条（改廃）
この規程は，心理学部教授会の議を経て改正することができる。

【附則】
本規程は2018年4月1日から施行する。

【附則】
本規程は 2018 年 12 月 5 日から施行する。
【附則】
本規程は 2019 年 6 月 5 日から施行する。
【附則】
本規程は 2023 年 9 月 6 日から施行する。
【附則】
本規程は 2024 年 3 月 6 日から施行する。

「神戸学院大学心理学研究」投稿細則

2018 年 4 月 1 日
制定
改正　2020 年 2 月 21 日
改正　2021 年 10 月 27 日
改正　2022 年 12 月 7 日
改正　2023 年 6 月 14 日
改正　2023 年 9 月 6 日
改正　2024 年 3 月 6 日

第 1 条

投稿を希望するものは以下の諸要項にそって，MS Word で作成した原稿を電子メールで「神戸学院大学心理学研究」編集委員会（以下，「委員会」という）に送付すること。

第 2 条　論文の種類と原稿枚数

1. 原著論文：原則として，問題提起と実験，調査，事例などに基づく研究成果，理論的考察と明確な結論をそなえた研究。査読有。掲載時，A4 ダブル・カラム約 20 ページ以内。
2. 研究報告：すでに公刊された研究成果に対する追加，吟味，新事実の発見，興味ある観察，少数の事例についての研究報告，速報性を重視した研究報告，萌芽的発想に立つ報告。査読無。掲載時，A4 ダブル・カラム約 20 ページ以内。
3. 展望論文：心理学の最近の重要テーマについて，研究状況，主要成果，問題点等を解説し，研究の意義と今後の課題を論じる。査読有。掲載時，A4 ダブル・カラム約 20 ページ以内。

原稿枚数は，表題，著者名，所属機関名，要約とキーワード，本文，引用文献，脚注，図表，付録などすべてを含め，論文種類ごとの規定ページ内におさめる必要がある。

第 3 条　論文の形式

1. 提出原稿は A4 用紙を縦に用い，各ページは，上下，左右に 3 cm 以上の余白を取り，40 文字×30 行（1200 字）とし，10.5 ポイント以上のサイズの文字を用いる。
2. 英文は，一般的フォントおよび 10.5 ポイント以上のサイズの文字を使用し，行間はダブルスペースとする。1 ページに入る行数はフォント，サイズにより異なるが，20 ～ 23 行を目安とする。
3. 原稿には通しページを付ける。
4. 要約は日本語，英語どちらでも構わない。和文は 400 字程度，英文は 100 ～ 200 語とする。
5. 原稿作成上の規定や表記法，文献の引用などについては，日本心理学会の「執筆・投稿の手びき（2022 年版）」を参照のこと。

第 4 条　提出様式

投稿にあたっては，以下のものを委員会に電子メールで送付する。以下の 1 から 6 については，「神戸学院大学心理学研究」ホームページにある原稿テンプレートに基づき作成することが望ましい。

1. 表紙（投稿区分，表題，著者名，連絡先，3 ないし 5 つのキーワード）
   和文原稿の場合は，論文題目の欧文訳と著者名のローマ字表記を併記すること。
2. 本文
3. 引用文献
4. 要約
5. 表・図
6. 図のキャプション
7. 倫理チェックリスト：「神戸学院大学心理学研究」ホームページよりダウンロードし，記入の上，提出すること。
8. 承諾書：教員が指導学生の卒業論文などのデータをもとに論文を作成し，その学生が共著者に含まれない場合は，学生からの承諾書を提出する。

第 5 条　査読の手続き

1. 査読者の選定
   委員会は査読者 3 名を選定する。
2. 査読者による査読
   受稿論文は査読者 3 名に，著者情報を伏せて依頼され，査読される。査読者名は著者には公表されない。
3. 査読者による判定
   査読者による評価に基づき，判定が行われる。

i）このままで掲載してよい
ii）掲載してよいが，意見を助言する
iii）意見に基づき訂正すれば，掲載する
iv）掲載しない

4. 論文の改稿
   受稿論文は，査読者のコメントを付けて，期限つきで改稿を求められる。
5. 改稿論文の確認
   著者によって修正・加筆され再提出された改稿論文は，委員会が確認する。論文によっては，再度査読され，修正が求められる場合もあり得る。
6. 掲載，不掲載の決定
   掲載，不掲載は，すべての査読者からの評価が得られた後，委員会が掲載，不掲載を判定する。

第 6 条

この投稿細則は，心理学部教授会の議を経て改正することができる。

附則
この投稿細則は，2018 年 4 月 1 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2020 年 2 月 21 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2021 年 10 月 27 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2022 年 12 月 7 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2023 年 6 月 14 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2023 年 9 月 6 日から施行する。
附則
この投稿細則は，2024 年 3 月 6 日から施行する。

神戸学院大学心理学研究　第 7 巻　第 1 号
Kobe Gakuin University Journal of Psychology,
Volume 7, Number 1

発　行　日　2024 年 12 月 24 日
編 集 委 員　竹田 剛　難波 愛
清水 寛之
査読協力者　土井 晶子　道城 裕貴
広沢 俊宗　河瀬 諭
小久保 香江　小山 正
道重 さおり　村井 佳比子
村田 佳代子　岡村 心平
定政 由里子　山本 恭子

学外査読協力者　福丸 由佳（白梅大学）
熊野 道子（放送大学）
森 章子
（神戸市教育委員会, 特別支援教育相談センター）
大谷 多加志（京都光華女子大学）
土屋 守克（日本医療科学大学）
矢野 キエ（大阪キリスト教短期大学）

編 集 事 務　心理学部長室・心理学部実習助手
発　行　者　神戸学院大学心理学部
所　在　地　〒 651-2180
神戸市西区伊川谷町有瀬 518
TEL：078-974-1551
URL：https://kobegakuin-psy.jp/
制　　作　交友印刷株式会社
〒 650-0047
神戸市中央区港島南町 5 丁目 4-5