

# 東京立正短期大学紀要

## 第 51 号

### 目 次

- バンクシーという名の社会現象（アイデンティティ編） 有 泉 正 二 （1）
- 保育者志望学生の学習動機と原因帰属 2  
—学習動機を自律性の観点からとらえる指標の検討—  
..... 澁 谷 美 枝 子 （32）
- 保育者の服への接触にみる子どもと保育者の関係の創造的可能性  
—伊藤の触覚論を手がかりに—..... 須 藤 麻 紀・平 野 麻 衣 子 （65）
- 保育現場における実習評価の方法に関する実態調査を通じた  
統一的実習評価票の検討  
—養成校と保育現場の協働による保育士養成を目指して—  
..... 前 嶋 元・村 山 久 美・倉 持 こ ころ・鈴 木 健 史 （80）
- 日本語教師研究をライフストーリー研究法で考察する意義  
—個人の声から日本語教育を取り巻く社会的文脈における課題を  
浮き上がらせるために—..... 松 本 明 香 （95）
- 新型コロナウイルス感染症対策の規制緩和によりマスクを外すことに  
不安を感じる学生への支援..... 横 尾 瑞 恵 （115）

2023

東京立正短期大学

# バンクシーという名の社会現象 (アイデンティティ編)

有 泉 正 二

## 0. はじめに

ウクライナの首都キーウから北西約50kmの町ボロディアンカで、ロシア軍の砲撃により破壊された建物の壁にステンシル画と思われる「逆立ちする女子体操選手」<sup>1)</sup>が出現した。ボロディアンカは、ウクライナに侵攻したロシア軍が一時占拠し、2022年の春に撤退した後多くの民間人の遺体が発見され虐殺の疑いが持たれたブチャに近い場所に位置し、ロシア軍の戦争犯罪を物語る象徴的な町の一つとされている。

2022年11月11日夜、バンクシーが自身のインスタグラムで、この女子体操選手ステンシル作品の写真画像3枚とともに「ボロディアンカ、ウクライナ」と投稿したことで、このステンシル画がバンクシー本人の作品であると同定され、翌11月12日、世界各国で「戦禍のウクライナにバンクシーが現れた」と報道された。現地ウクライナのテレビ放送でも「イギリスのストリートアーティスト、バンクシーが現れました」とニュースになっていた。

欧米あるいは日本国内の大手メディアや大衆紙は、ウクライナ支持、ロシア非難の立場からも、バンクシーによるステンシル画のロシア風刺的な内容だけでなく、グラフィティ行為そのものに対しても好意的であり、「戦争被害に遭った瓦礫の山にわざわざ落書きを描きに行った」などの批判は一切なかった。今回もまた、グラフィティは「新しい作品」として社会で認識され、バンクシーの行動は世界中から称賛されている。

これまで筆者が社会認識とイメージの観点から拙稿「バンクシーという名の社会現象」<sup>2)</sup>で指摘してきたことが、今回のウクライナ報道でも繰り返し出現

していた。それを改めて「バンクシー・スタイル」と名付けて整理し直して  
ることを本稿での一つ目の目的としたい。この目的は、バンクシーを通じてア  
イデンティティについて考察する視座を手に入れるためである。つまり、バン  
クシーが不法なグラフィティ行為を続けているにもかかわらず、バンクシーの  
存在証明は不問のまま、しかし私たちがステンシル画と SNS を通じてバンク  
シーの存在を（半ば勝手に、半ば意図的に誘導されてか）認識しイメージしな  
がら承認することによって、社会現象と呼びうるほどの話題性と出来事の広が  
りが生じている事態を、私たちの思考の結果として理解するためである。

たとえば私たちは、街角のグラフィティがバンクシーの本物か否かについて  
必要以上に興味を持つ。しかし、私たちに真贋を認定する手段はない。その認  
定方法は、バンクシー本人と思われる投稿主が、バンクシー本人のものともみら  
れている SNS のアカウントに、壁の様子を含めたステンシル画の画像や制作  
風景の動画を公開する行為を通じて、それを見聞きする私たちがバンクシーの  
存在をイメージして承認しているにすぎない。

さらに、バンクシー作品では繰り返し「盗む人」が現れ、非難あるいは拘束  
されるが、警察が描いた実行者の方を逮捕しようとせず、所有者のいない街角  
の不法な落書きを保護するという矛盾が、矛盾として認識されず容認される社  
会認識も発生する。これもまた、私たちがバンクシーの存在証明は不問のまま  
本人を追及することもせず、「バンクシーとは誰か？」という「正体不明」の  
肖像イメージに留まり続けながら、バンクシーの存在を承認していることに起  
因している。

そのため、仮にバンクシー本人が新作を通じて話題にならなくても、「バン  
クシー」という名は人々のイメージと認識の中で生起し続け、「正体不明」の  
アイデンティティが再生産されることになる。たとえば日本国内では、バンク  
シー作品とは模倣程度の類似性しかなくても、モノトーンのステンシル画が街  
角に出現しただけで、落書きによる被害報道にはせずに「バンクシーが来た？」  
という娯楽性の高いニュースにしている。また、子どもが新築の室内に大胆な  
落書きをした SNS の書き込みを、「未来のバンクシー」と表現して才能を評価  
する記事に仕立て上げている<sup>3)</sup>。そして、バンクシーを紹介する展覧会は大都

市圏だけでなく地方都市にも巡回しており、「地元バンクシー」というだけで展覧会が報道されることになる<sup>4)</sup>。

このように、私たちの多くがバンクシーに関心を示し賛辞を贈る一方で、2022年の春、「正体不明」にしているバンクシーのアイデンティティと大いに関係する事件がイギリスで起こっている。それは、「バンクシーと疑われた男」の実話であり、彼は疑われたがゆえに存在証明を求められたのだが、しかしそれは、バンクシーを巡る「理不尽な要求」を伴っていたがゆえに、彼はアイデンティティの危機に陥ったのである。そのため本稿では、私たちの「バンクシー・スタイル」を理解した上で、この事件に焦点を当てて問題の社会的特徴を探っていきたい。

## 1. ウクライナ報道に見る「バンクシー・スタイル」

バンクシーのニュースは、基本的にバンクシーによるステンシル画の「本物認定」で解禁となる。つまり、バンクシー本人と思われる投稿主が、バンクシー本人のものとみられている SNS のアカウントに、壁の様子を含めたステンシル作品の画像を投稿すると、それが引用されて報道されるのであるが、すでに私たちは、モノトーンを基調とするスプレー塗料のステンシル画をバンクシーと結びつけてイメージしているため、現地取材による憶測報道も「バンクシーの壁画」として違和感なく受容されていくことになる。

たとえばイギリスの BBC ニュースは、「戦禍のウクライナにバンクシーが現れた」と報じた11月12日のニュースの中で、バンクシーによる正式表明がないので本人によるものかどうか確証はないと断りをいれつつも、投稿があった「逆立ちする女子体操選手」以外の「柔道着を着た大男を床に投げ飛ばしている少年」のステンシル画もポロディアンカで見つかったと写真入りで記事にしている<sup>5)</sup>。

インディペンデント紙やガーディアン紙などイギリスの大手新聞社もまた、バンクシーがウクライナで活動をしているとの憶測が広がったのは「柔道着を着た大男を床に投げ飛ばしている少年」のステンシル画が見つかったからだ

して、「逆立ちする女子体操選手」よりもこの壁画を中心に報道している。そこでは、「ロシアのウラジーミル・プーチン大統領に似た男性が、少年との柔道の試合で、ひっくり返されている様子が描かれている」との解釈を伝えており、柔道家として知られ、侵略を受けて国際柔道連盟から全役職を解任されたプーチン大統領を風刺したバンクシー作品と見ていた<sup>6)</sup>。

さらにBBC ニュースの記事では、スプレー塗料を使ったステンシル技法がバンクシーに似ているという点から、キーウ近郊の町イルピンで見つかった「リボンを使って演技をする新体操選手」を三つ目のバンクシー作品として、そしてキーウ市内で見つかった鉄骨製のバリケードをシーソーに見立てた「子ども2人が遊ぶ姿」のステンシル画も、四つ目の作品として紹介している<sup>7)</sup>。

しかし繰り返しになるが、バンクシーのステンシル作品に関しては、社会認識としてバンクシー本人による本物認定が必要になってくるので、バンクシー本人からの投稿を待つべく、「戦禍のウクライナにバンクシーが現れた」ことに関する同様の話題が、少しずつ形を変えながらも数日間続くことになる。

バンクシーが報道を無視せず気を遣って認定してくれているのか、それとも自己利益のために小出しに認定して話題を集めようとしているのかを判定する材料はないが、今回はバンクシーの方が報道に追認するかたちで「バンクシー・スタイル」が続いた。アメリカのCNNは、11月15日に「ウクライナに新作壁画7点、バンクシーが確認」との見出しで、「バンクシーはアート・ニューズペーパーの取材に対し、このニュースを確認した」と報じている<sup>8)</sup>。そして11月17日、バンクシー本人と思われる投稿主が、バンクシー本人のものと思われるSNSのアカウントに、今回は壁の様子を含めたステンシル作品とウクライナでの制作風景の動画を公開したことで、ウクライナに出現した合計7つのステンシル壁画が、バンクシーの本物＝バンクシーの作品として「バンクシー本人から」認定されたかたちになった。

インスタグラムに投稿された約1分30秒の動画の中では、グレーのパーカーを着た人物が、ステンシルの型となる段ボールに切り込みを入れたり、壁にスプレー塗料を吹き付けたりして描く様子も映っている。顔が映っていないものの、顔が映っていないことを根拠にして、私たちはこの人物を自然にバンクシ

一だとイメージするとともに、彼が投稿主でありバンクシー本人であると認識する。さらに動画には、作品を眺めてコメントするウクライナの地元住民が映されている。子どもを連れた女性は、作品の場所が幼稚園であったこと、爆弾が落ちて多数の犠牲者が出たことを語った後、悲しむ子どもを抱き寄せて「私たちにはもう涙が残っていない」と撮影する人物に伝えた。そして「ほら、この男の人に写真を撮らせてあげて」と子どもに話しかけている。また、この動画の終盤では、「ウクライナの人々と連帯する」という投稿主＝バンクシー本人のメッセージが浮かび上がる。

この投稿された動画は、イメージと認識によって存在を承認する「バンクシー・スタイル」として象徴的な出来事を生み出している。一つには、「ウクライナの人々と連帯する」という動画終盤の言葉が、作品同定とともに投稿主＝バンクシー本人のメッセージとして認識されたことによって、戦時下のウクライナに行ってヴァンダールなグラフィティ行為を実践した事実が、「戦争被害に遭った瓦礫の山にわざわざ落書きを描きに行った」ではなく、「戦禍のウクライナを支援する狙いだった」という肯定的な認識になった点である。実際の報道でも、バンクシーの作品は「私たちが不屈であることを示す象徴となる」<sup>9)</sup>という住民の声や、「バンクシーや他の著名人がここに来て、ロシア軍が私たちにしたことを世界に示すということは、私たちの国にとって歴史的な瞬間」<sup>10)</sup>など、彼の行動を支持するインタビューが記事にされている。

また、投稿された動画によってウクライナに出現した合計7つのステンシル壁画がバンクシーの本物と分かるや否や、インターネット上では、「行動力がすごい」「作品に力強さを感じる」など称賛する声が広がり、ウクライナや支援国からバンクシーのSNSに対して感謝のコメントが多数寄せられたという。作品が本物と認識されることによって人物が好意的にイメージされ、彼の存在が承認され人々がその行為を称賛する。このような私たちの思考「バンクシー・スタイル」は、戦争当事者にすら現れている。ウクライナ内務省の顧問は、「ウクライナは今日、注目の的であり、抵抗と自由、真の芸術の中心となっています。バンクシーは、ボロディアンカ、イルピン、キーウなどウクライナ国内の7カ所で、壁画を制作したことを認めました」「これは、私たちにとって

非常に大きな意味があることです。とても感謝しています，Sir！」と投稿している<sup>11)</sup>。

そして二つ目の象徴的な出来事は、動画の中での「ほら、この男の人に写真を撮らせてあげて」という言葉から、撮影機材の媒介とインタビューされた人の存在を通じて「バンクシーの目撃者」がいることを想起させ、撮影者兼インタビューアーがバンクシー本人ではないかということがイメージされる点である。

ウクライナに出現した合計7つのステンシル壁画が、バンクシーの本物＝バンクシーの作品として認定される動画が公開された直後から、報道の中心はバンクシーの目撃証言に切り替わり、この話題が繰り返されることになった。地元住民の目撃証言によれば、「逆立ちする女子体操選手」を制作していたのは4～5人のグループで、全員作業服を着ており、大きなバンでやってきて、驚くほど速い動作で描いていったという。この中で「型紙を使ってスプレーで描いていた」という目撃証言が動画と合致しており、私たちはこのイメージから「バンクシーの目撃証言」として認識し、彼の存在を承認していることがわかる。

ただ、そのバンクシーが個人ではなくグループなのかという部分には、イメージの点から私たちに疑問が残る。そのためなのか、わざわざグループの中からただ一人バンクシー本人の存在をイメージさせるような別の目撃証言も出てきている。4～5人の中で30代と思われるグループのメンバーは、あくまでも手伝いをしていた者たちだとイメージされることで、グループの中で一番年長に見える、髭を生やした45歳から50歳ぐらいの男性がバンクシーその人だと認識されることになる<sup>12)</sup>。そして、このような目撃証言はバンクシーを特定しようとしているように見えるが、正体を暴こうとしているわけではないという点に、「バンクシー・スタイル」が見られる。

動画に出てきた別の作品「浴槽に入る老人男性」に関しても、「バンクシー・スタイル」に沿ったかたちの目撃証言が出ている。キーウ近郊の町ホレンカにある、ステンシル画が描かれたその建物に住む女性は、壁画を描いていた人物について「男性の2人組だった。普通の背の高さで、私たちと見分けがつかない

い白人だった」と証言した。壁に絵を描いていた2人の男性は、翌日に再び現れ、支援物資を届けてくれたという。だが、その女性は続けて「目の部分だけを出すガスマスクのようなものを着けた2人組」だったとも証言している。ここで私たちが驚くべきは、これらの証言が追究されることなく報道されている点である。

スプレー塗料を使って何かを描いている2人組の男性が、ガスマスク型フルフェイスゴーグルを身につけていたこと自体は、作業特性上、目撃した女性も違和感なく受け入れたのだと想定できる。しかし、翌日再び現れて支援物資を届けてくれたのが同一人物だという認識であるならば、フルフェイスゴーグルで顔を隠していたバンクシーの顔を、その女性は見たことになる。2日間ともフルフェイスゴーグルの姿だけを見ていたら、そして同一人物だという認識がないならば、「私たちと見分けがつかない白人だった」という証言は成立しない。「私たちと見分けがつかない白人だった」その男性たちは、動画に映る「顔の見えない」人物のヴィジュアル・イメージと相違ないものの、「男性はどんな人物だった？」という質問に対する「普通の人」という、欧州各国では多くの人に当てはまるありふれたアイデンティティの証言にすぎず、報道姿勢としては正体を問うていないに等しい。すなわち、「正体不明のグラフィティ・アーティスト」というバンクシーのイメージを想起させる「バンクシー・スタイル」の助けによって、存在証明は不問のままバンクシーの存在を承認しながら記事を成立させているのである<sup>13)</sup>。

また、これに関連させれば、先の動画でバンクシーと思しき人物に撮影とインタビューをされた人も、バンクシーと思しき人物から支援物資を届けられた人も、目の前にいる相手がバンクシー本人であることに気づかなかったことを想起させる。バンクシーが正体不明のグラフィティ・アーティストとして実際の存在を知られていない以上、本物のバンクシーに出会ったとしても、誰もバンクシー本人だとわからないことを意味するが、しかし、この自明の事実には、私たちにとって言語化しておくべき重要な要素が含まれている。先の日撃証言でガスマスク型フルフェイスゴーグルを身につけていたと思われるバンクシーは、正体を隠すためにフルフェイスゴーグルつけていたとは考えにくい。もし



そうであるならば、翌日もフルフェイスゴーグルを身につけなければならず、しかしそのような方法で「正体不明」を日常世界であからさまに実践したら、彼は「不審者」として自身の存在証明をしたことになってしまう。

見方を変えれば、私たちが「正体不明」のバンクシーの顔を知らない以上、本人と出会ったときには、バンクシーから「私はバンクシーだ」と言ってもらうしかない。仮にバンクシーが彼女たちに名乗っていたら、証言の中に必ずその事実が出てくるはずだと考えれば、バンクシーは「私はバンクシーだ」と言わなかったことが推測されうる。そしてこの推測は、ことのほか重要である。すなわち、彼はバンクシーであることを隠していたわけではないが、「私はバンクシーではありません」と嘘をついていたわけでもなく、別の人物を名乗っているわけでもない。正体を誰にも知られていないので、誰かに「私はバンクシーではありません」と言う必要もない。ただ、彼は「私はバンクシーだ」と言わなかっただけで「正体不明」になれるし、私たちからは、本人が自己紹介しなかったからこそ、その人はバンクシーだったに違いないと、出会った後でその存在を承認されていくのだ。

この「バンクシー・スタイル」の事例は、私たちの誰にでも当てはまりそうで、しかし当てはまらない。お互い見知らぬ人として出会っているとき、知り合う必要がなければ、私たちは名乗らない。しかし、私たちはお互いに「正体不明」として認識し合うことはない。そして、名乗らないことで存在を承認されることはないのである。

「バンクシー・スタイル」として最後にもう一つ、今回のウクライナでも起こった象徴的な出来事がある。バンクシーの行動が人々から支援だと認識され、「正体不明」のバンクシーが自ら名乗り出てこないならば、作品はバンクシーのものではなく「誰のものでもない」が、主にバンクシーが支援の対象としている「誰のものでもある」という認識が生じて、映画『バンクシーを盗んだ男』（2018）のように、壁の剥ぎ取りが「事件」となっている点である。

壁から剥ぎ取られ持ち去られようとしていた作品は、キーウ近郊の町ホメストリに描かれていた「ガスマスクを装着し、消火器を手にしたガウン姿の女性」であった。報道の情報源は、主に警察当局と地元住民への取材に基づいて

いるが、今回の一件は刑事事件として捜査されている。地元警察によれば、バンクシーがインスタグラムに動画を公開して2週間近くが過ぎた12月2日の午前、27歳から60歳の男女8人が犯行に及んだという。周辺住民が見ている前で白昼堂々行われていたとみられ、剥ぎ取りを見ていた住民の通報で駆けつけた警察官が8人の身柄を拘束した。作品は警察が保管していて損傷がないという。犯行に及んだ人物は、「何をしているんだ」という地元住民の問いかけや事情聴取した警察官に対して、「建物が倒壊する前に切り取って保存しなかった」「建物が取り壊され作品がなくなってしまうと思った」などと説明していた<sup>14)</sup>。また、現地のウクライナ・ブラウダ紙によれば、容疑者は「壁画を売却して利益をウクライナ軍に寄付したかった」と話しているという<sup>15)</sup>。そして朝日新聞の記事は、さらに情景が浮かぶ内容になっている<sup>16)</sup>。

……朝日新聞記者が現地時間2日午後4時ごろに現場を訪れると、はぎ取られた壁画が、梱包（こんぼう）された状態で近くの地面に置かれていた。その後、警察官らが現場を調べ、壁画を車にのせて運んでいった。ウクライナメディアの報道や、地元自治体の広報担当者のオレクサンドラ・コンドラチュクさんが朝日新聞の取材に語った内容を総合すると、容疑者はウクライナ人の男女複数人。壁画をはぎ取っていたところを近隣住民に通報され、駆けつけた当局者らにその場で取り押さえられたという。容疑者らは犯行の動機について、「壁画は誰のものでもないと思った。オークションにかけて、売り上げをウクライナ軍に寄付するつもりだった」と話したという。事件を目撃したというセルヒー・ジユクさん（35）は取材に「私はバンクシーのファンなので、大変嘆かわしい。居合わせた住民もみな怒っていた」と述べた。（『朝日新聞』（東京）2022年12月3日夕刊・第8面）

容疑者とされている人物の「誰のものでもない」というバンクシー作品に対する認識と、「売り上げを寄付する」という動機は、パレスチナで起こった『バンクシーを盗んだ男』と全く同じである<sup>17)</sup>。「バンクシー・スタイル」で思考している私たちは、もはや朝日新聞のこの記事を何の違和感もなく読めてしまう。しかし、男女8名の容疑者たちは、一体どんな罪を疑われることになるのか。ロシア軍の砲撃によってすでに崩壊しているアパートの壁を剥ぎ取った器物損壊の罪だろうか。あるいはアパートの所有者の壁＝バンクシー作品の所有

者という認定によって剥ぎ取りが窃盗の罪になるのか。それともバンクシーが所有者だという認定によって、本人の許可無く盗もうとしたということなのだろうか<sup>18)</sup>。

だが、社会的な認識の範囲で想定されるこれらの容疑は、本物のバンクシー本人自身の存在証明がなければ成立しない。そして、もしバンクシーの存在が証明され正体が明らかになれば、彼のヴァンダルの行為は、器物損壊の罪として問われなければならない。無論私たちは、彼の罪を不問にする意図でバンクシーの存在証明を不問にしているわけではないが、この「バンクシー・スタイル」で認識していることによって、もしバンクシー作品でなければ称賛される可能性がある彼ら8人の動機を<sup>19)</sup>、「バンクシーのファン」として非難できたりするようになるのだ。また、警察がその場で取り押さえたのに拘束理由が報道されなかったり、押収する根拠が不明のまま警察だけが作品を持ち去って保管できたりする事実が、当たり前のこととして肯定的に受容されることになる。言い換えれば、バンクシーの存在を認識する私たちの思考において生じている矛盾を、私たちは矛盾として認識することがないのである。

行政の長であるキーウ州のオレクシー・クレバ知事もまた、同じ「バンクシー・スタイル」の中で思考している。知事はメッセージアプリのテレグラムに、作品が剥ぎ取られた後の壁の写真を投稿して、実行犯の拘束と作品の無事を行政の成果のように発表している。知事はバンクシーの作品について、ロシア軍との戦いのシンボルであり、文明社会全体からウクライナへの支援と連帯を示していると主張するとともに、「将来の勝利の象徴として、保護に全力を尽くそう」と訴えたという。このニュースによれば、キーウ州やウクライナ文化情報政策省の当局者らが、まるで自分たちが所有者であるかのように、そして8人の逮捕と引き換えに著作権が発生する可能性があるバンクシーの許可を求めることなく、壁画の保存や将来の扱いを協議している<sup>20)</sup>。彼らもまた、バンクシーの存在証明は不問のまま、バンクシーの存在を承認して、「バンクシー・スタイル」の矛盾を認識してはいない。ちなみに、本件での警察当局、地元住民、知事などの発言を読んだ限りでは、容疑者集団とされている8人組の男女は、本物のバンクシー本人だとは誰からも認識されていない。しかし、もし容

疑者集団の中にバンクシー本人がいた場合、8人組の男女は容疑者のままなのだろうか。仮定に基づくこの推測は、バンクシーという名の社会現象を考察する上で必要な視点を生じさせる。バンクシーである / バンクシーでないという認識と存在証明とはどのような関係にあるのだろうか。

## 2. バンクシーと疑われた男

今回のウクライナ報道だけ見ても、新聞各紙・報道各局はいまだに、バンクシーを名指しするときには「正体不明」を表す形容詞を付けている<sup>21)</sup>。そしてウクライナでも、バンクシーは「私がバンクシーだ」とは名乗らなかったことなど誰も気に留めておらず、どこも報道していない。しかし、バンクシーを「正体不明」とするこのような社会認識が、事件を引き起こすことになる。

2022年5月末、BBC ニュースをはじめとするイギリスの大手メディアが、ウェールズの南西部にあるペンブローク・ドックの町議会議員ウィリアム・ベリー・ガノン氏の辞職を報じた。ガノン氏によれば、5月20日に提出した辞表自体は本人の判断であったものの、議員の継続を困難とさせるような噂を流され、それによって町議会の評判が落ちることを危惧しての決断であったという (Gannon 2022: 50)。彼に降りかかったその疑惑とは、ガノン氏の正体がバンクシー本人だというものである。

BBCニュースは記事で、議員はバンクシーに人違いされた (mistaken identity) ことで辞任したと報じている<sup>22)</sup>。この表現から、ガノン氏自身が「私がバンクシーだ」と名乗ったわけではなく、また、彼は自分がバンクシーであるという虚偽のアイデンティティで、何か不正を働いたわけでないこともわかる。そして、ガノン氏自身が今回の事件を記録した著書の冒頭で、本物のバンクシー本人はこの件に無関係であることを述べている。ただし、本物のバンクシー本人から、「あいつはバンクシーではない」といった人違いを指摘するコメントは出されていない。言い換えれば、人違いされた本物の本人からの「アイデンティティの否定」もない。

ガノン氏によれば、この疑惑が選挙の対立候補者によって広められ激化した

のは当選後の2022年5月からであるが、同年1月頃からネガティブ・キャンペーンが突如始まり、ストーカー行為に恐怖を感じていたという。たとえば、ジャーナリストとしか名乗らない人物が、作業場として借りている彼の地下室に勝手に侵入し、彼の「活動」の証拠を集めたと電話をかけてきている。また、ガノン氏とは相反する思想を持つ人々が、ガノン氏の妻の略歴を勝手に引用して、「この人は誰なのか？」と悪意のある投稿をしたりしている。

しかし、人々がこのバンクシー本人疑惑を真実だと受け止めた理由を、ガノン氏の見た目から推測するのは難しい。1997年から2008年までの11年間、バンクシー本人と一緒に行動していたスティーブ・ラザリデスが2019年から2020年にかけて発売した『BANKSY CAPTURED』という2巻の写真集も流通している今日、顔は隠されていても髪型、輪郭、体型等々、写真で見ることができるバンクシーと、58歳でスキンヘッドのガノン氏の見た目は全くと言ってよい程似ていない<sup>23)</sup>。ガノン氏も著書の冒頭で、バンクシー本人だと指摘されたこの疑惑が自身に起こったことは「とても奇妙だ」(Gannon 2022: 10) と言い、鏡越しにデジタルカメラで撮影した上半身姿の挿絵を挿入して、顔認識によるアイデンティティの問題ならば自分は該当しないことを示している。

一方、ガノン氏はストリート・アーティストとしてバンクシーと同時代に、ブリストルやロンドンなどバンクシーと同じような場所で、同じようにスプレー塗料を使い、タグやスローアップ、そしてステンシルで公共空間にアートを描いていたことは認めており<sup>24)</sup>、ガノン氏のウェブサイトでもステンシルを使っている「1980年代の写真」が公開されている<sup>25)</sup>。しかし、本人も「それが私をバンクシーにするわけではない」と述べているように<sup>26)</sup>、現在の私たちからすれば「バンクシー風」と見てしまいそうな彼のステンシル・アートも、決してバンクシーを模倣したものではない。しかも、その当時彼はバンクシーのように人々から「正体不明の覆面アーティスト」として認識されておらず、評価も称賛もされていなかった。

だから、私たちには次のような理解が必要となる。BBC ニュースの認識とは異なり、ガノン氏はバンクシーと人違いされたわけではない。問題は、人違いではなく、バンクシー本人だと「疑われた」という点にある。つまり、人々

の思い違いを解消するためにガノン氏のアイデンティティを開示すれば済むことでもなければ、バンクシーの正体を明らかにすればよいということでもないのである。

その疑われ方は、「名前の疑惑」として現れる<sup>27)</sup>。対立候補の支持者たちが3月頃からフェイスブックで、彼をビリー・ガノンではなく「バンクシー・ガノン」と名指し始めた。そして5月16日、対立候補自身が「ケビン・ホルト」という偽名を使ってガノン氏に対する名前の疑惑、つまりビリー・ガノンは偽名であるということをフェイスブックに投稿した。「ソック [パペット] アカウント」と呼ばれる、自分のアイデンティティを隠して他人に損害を与えたり偽りのクレームを入れたりするこの「自作自演」を、ガノン氏は靴下で作られたパペット人形が話をする吹き出し形式で開示している (Gannon 2022 : 42-47)。投稿によれば、ケビン・ホルトはバンクシーと同じプリストル出身で、ガノン氏のことは何でも知っていると主張する。そしていきなり、「ガノンこそ、みんながバンクシーと呼ぶ人物その人だ」と指摘する。そこでは、ガノン氏が本物のバンクシー本人であることの存在証明は不問のまま、「私は彼が『バンクシー』その人であると知っている」と言うだけで、何の根拠も示されず、ただガノン氏が今の偽名を「ビル・ガノン」にするまでの経緯が示されることになる。「バンクシー」であるその人は、かつて「ロビン・ガニンフォード」と呼ばれ、自称「ロビン・バンクス」と名乗り始めた。その後、「ビル・ポスターズ」と名乗り、名をガニンと短くして自らを「ビル・ガニン」とした。そして今の偽名である「ガノン」に変えたのは、警察の訴追を逃れるべく、しかも「ガニン (Gunnin) からガノン (Gannon)」へとバスのパスカードを簡単に偽造できるからだだったと述べている。また、ケビンからは、名前の疑惑とともにガノン氏の年齢詐称が指摘されている。「1963年生まれというが、1973年が正しい。10年と10日を加えると本当の生年月日になる」と書かれているが、その「本当のところ」は、「バンクシー」という名前に合わせて作られていく。

しかしここで、名前の疑惑であるときに次の問いが立ち上がる。世界中で称賛されているバンクシー本人だと疑われたときに、なぜ議員を辞めねばならないほどの悪評が立つことになるのかということだ。その理由はこのケビン・ホ

ルトという人物が、5月に町議会、議長、オンブズマン宛に送った電子メールに示されている。ガノン氏が本当の名前と生年月日を詐称していると申し立てるとき、「悪名高い、ヴァンダルな人物」というアイデンティティを強調している。公表している年齢より10歳若く1973年生まれの彼の本名は「ロビン・ガニングム」だとして、今度は過去にバンクシー本人だと名指しされた人物の名前を挙げている<sup>28)</sup>。そして、今ではガノンと名乗るその彼は、1980年から落書きで建物や列車に損害を与えており、ブリストルやロンドンの街で繰り返された数々の器物損壊の罪を隠し、警察に捕まるたびに名前を変えているというのだ。イギリス運輸警察やロンドン警視庁は、彼に対する未解決の令状をいくつも持っているというデマまで流している。

前節で確認した通り、私たちが「バンクシー・スタイル」で思考するときには、バンクシーのステンシルを汚くて、ヴァンダルな落書きとしてイメージしてはいない。バンクシーという名前は犯罪者をイメージさせるものではなく、ヴァンダルな壁の落書きに関する社会の認識を体現していない。だが、「バンクシーと疑われた男」は、その都度名前を変えて「正体不明」にしながら不法行為をした「暗い過去」を持つ男として非難を受けている。バンクシーの名前であるにもかかわらず、名前に疑惑がかけられ、しかもアイデンティティとして悪人にされているという点で、私たちの「バンクシー・スタイル」の思考から逸脱していく。

ケビン・ホルトによるフェイスブックへの投稿では、追い打ちをかけるように、「壁にヴァンダルな行為をしている彼の写真がある」として、ガノン氏が本名で作成しているウェブサイトを参照するよう指示している。過去にヴァンダルな行為をしているのは、この人物なのだ。そして、地元の人々に対して、「あなたたちが用心しなければ、彼はペンブローク・ドックを走り回り、再び全てに落書きするであろう」と、悪事に対する注意喚起を行っている。このように、選挙区内の地元住民たちは、別名「バンクシー」という名前のガノン氏の「後ろ暗い過去」を明らかにするために、議会に申し立てるよう要求されているのである。

いまやガノン氏は、「正体不明」と形容されることがない、名前が「バンク

シー」というだけの人になってしまっている。そして、「バンクシー」という名前が汚名となってしまっているため、ガノン氏は反証を強いられることになる。このときガノン氏は、「私はビリー・ガノンだ」ではなく、「私はバンクシーではありません」と否定形のアイデンティティを主張せざるを得ない状況に陥ってしまうことになる。

この状況を説明する同様の事件が、2日後の5月18日にも起こっている。ケビン・ホルトによりヴァンダルなグラフィティ・アーティストとして流されたこの噂を、また別の誰かが正体を隠した匿名で「自作自演」をし、ガノン氏の自宅近くの公園にスプレー塗料で大量のタグ（ライターのサインを示すグラフィティ）を出現させている。タグは「GBT.I?」と書かれており、ガノン氏のイニシャルが含まれているが、自分が書いたものではないとガノン氏本人は主張している。ガノン氏は、「ガノン・ビリーのタグ」あるいは「ガニン・バンクシーのタグ」を表した嫌がらせ行為だと推測しているが（Gannon 2022: 50-51）、注目すべきは、ここでもまたガノン氏は、「これは私のタグではありません」と否定形のアイデンティティを示さなければならなくなっているという点である。「バンクシーと疑われた男」の存在証明は、この「否定形のアイデンティティ」にある。

### 3. 否定形のアイデンティティ

バンクシー本人だと疑われた人物は、ガノン氏が初めてではない。今回の事件を報じるガーディアン紙の記事には、ロバート・デル・ナジャ（3D）、ニール・ブキャナン、ジェイミー・ヒューレット、ティエリー・グエッタ、そしてロビン・ガニンガムなどの名前が挙げられている<sup>29)</sup>。しかし、過去にバンクシー本人だと名指しされた人々とガノン氏を同列に並べて論じるべきではない。というのも、過去に名指しされた人々は、美術・イラスト・音楽などの分野で知られた存在であり、アーティストとして確立されたアイデンティティからバンクシー本人だと類推された人が多い。そのため、業界関係者や本物のバンクシー本人を知る「バンクシーのスポークスマン」など、疑惑をかけられた本人



以外の他者が、バンクシー本人説を否定することになる。言い換えれば、疑われた人物が「私はバンクシーではありません」と言うまでもなく、その人自身のアイデンティティが開示されるだけで他人の承認が得られ、バンクシー騒動は沈静化する。

他方で、バンクシー作品の出現場所と当該人物の出没場所の一致から、本人疑惑が浮上することがある。今回ガノン氏の本名だと指摘されたロビン・ガニンガム本人は、この理由に該当する<sup>30)</sup>。しかし、やはりこの場合でも、ガノン氏を同列に論じることはできない。そのことは、今回のガノン氏の疑惑を報道したBBC ニュースの記事が証明してくれている<sup>31)</sup>。この記事は、ガノン氏の一件を報じているにもかかわらず、最初にバンクシー作品の写真を掲載している。その作品は、2018年12月に出現した「廃棄物を燃やした灰を雪と勘違いし舌を出して喜ぶ少年」のステンシル画である。これは、私たちが「バンクシー・スタイル」によって本人による本物だと認識している（バンクシー本人のものと思われる SNS のアカウントに作品の画像が公開された）作品であるが、BBC ニュースの記事の中で示されているのは、ウェールズ南部の工業団地ポート・タルボットにあるガレージの壁に描かれたこの作品と、ペンブローク・ドックは約70マイル（112km）離れているということだけである。言い換えれば、ペンブローク・ドックに一番近いバンクシー作品がこの2018年12月の作品だと記事では言いたいのだ。しかし、この作品とガノン氏の一件に関連性はなく、写真は記事の挿絵として一見奇妙なものに映る。記事でこのことを主張する理由は、「ロビン・ガニンガム」説の出現場所＝出没場所＝本人だとするアイデンティティの証明でしかない。つまり、この思考の仕方でガノン氏がバンクシー本人ではないと主張するならば、その理由はペンブローク・ドックにバンクシー作品の本物はないからだ、となる。しかし、ペンブローク・ドックにバンクシー作品が描かれていないという理由で、ガノン氏の「私はバンクシーではありません」が承認されることはない。

存在証明を左右する「他人による承認」問題は、チャールズ・テイラーが「承認をめぐる政治」という表現で示したように、他者が注目し要求してくるアイデンティティによって私の存在が歪められ、尊厳を失ったときに困難が生

じる<sup>32)</sup>。今回ガノン氏の「名前の疑惑」によって他者が注目し要求しているのは、ガノン氏本人のアイデンティティの証明ではない。「バンクシーと疑われた男」であるガノン氏が「名前の疑惑」で求められている反証は、ガノン氏本人が否定形のアイデンティティ「私はバンクシーではありません」というかたちで、自身の存在証明をすることにある。そのため、ガノン氏のバンクシー疑惑を先に名指しされた人々と同列に論じられない理由が、アーティストとしての彼の実績や知名度の低さの問題でもなければ、バンクシー作品の出現場所と彼自身の行動範囲によって疑惑が解消されないというだけの問題でもないことがわかる。

ガノン氏が直面した困難を、ガーディアン紙は「実存的危機 (an existential crisis)」という見出しで報じた。ガノン氏の「実存的危機」は、バンクシーによって投げ込まれたわけではないため、「他人による承認」は本物のバンクシー本人に求めるものではない。言い換えれば、ガノン氏が「私はバンクシーではありません」と否定形のアイデンティティで証明する必要がない人物は、本物のバンクシー本人だけであり、存在証明をしなければならない相手は、「バンクシー・スタイル」の中で思考している人々すべてに対してである。そしてその人々は、ガノン氏に「私が誰でないのか (who I am not)」を証明するように要求してくる。しかも、その誰か=本物のバンクシー本人が存在しているか否かもガノン氏は知らない。にもかかわらず、その人=本物のバンクシー本人でない「私」がどうやって、自分がその人でないし、その人が存在していないかもしれないということを証明すればよいのか。これが、バンクシーという「名前の疑惑」によってガノン氏が被った困難であり、本物のバンクシー本人でないならば(本物のバンクシー本人ではないからこそ)、彼自身が証明すべきとして負わされた不条理だと言える。

さらに、ガノン氏の「私はバンクシーではありません」という主張は受け入れられていない。なぜ人々は、ガノン氏がバンクシー本人だというアイデンティティの方を承認し続けたのだろうか。承認すべき立場にいる他者たちは、「バンクシー・スタイル」で思考しているため、バンクシーの存在証明を不問にして「正体不明」をアイデンティティだと認識しているので、ガノン氏の言

う「私はバンクシーではありません」を容易に承認することはない。なぜなら、誰かにその正体を暴かれそうになったら、バンクシーならば「私はバンクシーではありません」と言うに決まっているというイメージでバンクシーを認識しているからである。「バンクシー・スタイル」で思考している私たちは、「私はバンクシーではありません」と一番言いそうな人物こそ、バンクシー本人であるとイメージしている。そのため、「私はバンクシーではありません」というガノン氏の否定行為が、バンクシー本人であることの存在証明になってしまっていることになる。ガノン氏本人が「私はバンクシーではありません」と否定すればするほど、人々の認識の中でバンクシー本人であることの可能性を高め、信じる人が増えていくことになるのである<sup>33)</sup>。

#### 4. バッジの可能性

バンクシー本人疑惑を払拭するためにガノン氏がとった方法は、「私はバンクシーではありません」バッジの製造だった。しかし、否定形のアイデンティティを強調する「私はバンクシーではありません」キャンペーンを実施するのに、なぜ缶バッジだったのだろうか。缶バッジは、その表面に表示されている画像や文字が、本人のメッセージを示す指標として機能することがイメージされている。歴史的には候補者支持や反戦の主張として、2020年代の日本では情熱を注いで応援する人物を指す「推し」の表明として使われているが、いずれもバッジが本人のアイデンティティを証明する働きをしている。

「私はバンクシーではありません」バッジが指標として有効なのは、たとえば見た目がバンクシーそっくりで中身が別人のときである。バンクシーの見た目が不明な今回の場合、ただバッジを付けるだけでは、ガノン氏自身の「私はバンクシーではありません」を特定させるものにはならない。名前の疑惑を払拭するだけのメッセージとしてバッジが十分に働くものにならない理由は、口頭で主張するのと同じく、「私はバンクシーではありません」バッジを付ける否定行為がバンクシー本人を示す指標と見なされ、逆のメッセージとして信じ込まれてしまう可能性もあるからだ。

そしてもちろん、バッジを付けているのはガノン氏であるが、バッジはガノン氏自身の存在を証明するものではない。ガノン氏本人のアイデンティティを指標するという点でもバッジは不十分である。そもそもバンクシーは「正体不明」なので、ガノン氏が見た目と本来のアイデンティティの違いを示すためでもなく、中身がバンクシーでなくガノンだということを示すためにバッジを付けているわけでもないとする、缶バッジは存在証明としてどのような工夫になるのかを考えなければならない。ガノン氏は、ウェールズ南部の都市スウォンジーにあるボルケイノ劇場で、アート展示会場にこの缶バッジの山を置いた。そして、バッジ一つ一つに添付した照合カードには、次のような説明が書かれている。

もしあなたがバンクシー本人でないならば、「私はバンクシーではありません」バッジを取り、そしてどこへ行くにもこのバッジを付けてください。もしあなたがバンクシーであるならば、そのときは「私はバンクシーではありません」バッジを取らずに、どこへ行くにもこのバッジを付けないでください。

私たちがバンクシーを見つける手助けをしてください。

「私はバンクシーではありません」バッジナンバー xxx (Gannon 2022 : 82)

このように書かれているが、ガノン氏にとって缶バッジは、本物のバンクシー本人を見つける目的のためにだけあるのではない。アートネットの取材に対して答えているように、バッジを身に付けていない、つまり「私はバンクシーではありません」と否定形の存在証明をしていないことが正体を示す証拠となり、誰もが「バンクシーがバンクシーだ」と分かる必要があると考えている<sup>34)</sup>。このことから、ガノン氏が自分同様に他人にも手助けしてほしいことは、彼らにもバッジを身に付けて「私はバンクシーではありません」と名乗ってもらい、バンクシー本人でないアイデンティティを付加してもらうことである。そうしてもらうことで、この「バンクシーでない人たち」の存在の有徴化を通じて、バッジを身に付けていない無徴の人が「名乗らないアイデンティティの人」となり、本物のバンクシー本人として特定できると考えているのである。

ここで、ウクライナでも（どこでも）バンクシーが「私はバンクシーだ」と

言わなかったという事実が思い出される。アイデンティティは他人の承認によって成立するが、疑惑を持たれているガノン氏の場合は、本物のバンクシー本人に自己呈示してもらわないと、ガノン氏自身の主張が他人から承認されない状態になってしまっている。つまり、ガノン氏がバンクシー本人ではないというアイデンティティを示すためには、本物のバンクシー本人に「私がバンクシーだ」と言わせることが必要になってくる。だが、「正体不明」のバンクシーに名乗らせる方法として、本人の口から直接とはいかない。そこでガノン氏が採った方法は、バンクシー以外の人の存在証明に「私はバンクシーではありません」を追加することで、無言のまま本物のバンクシー本人に言わせる、つまり、結果的に社会認識上言ったことにさせる方法であった。そのための工夫として、大量のバッジ製造があるということだ<sup>35)</sup>。

そして、一人でも多くの人がバッジを付けて「バンクシーを見つける手助けをしてください」という彼の依頼は、ガノン氏自身の存在を証明する手助けにもなっている。ここで、バッジには二通りの方法が採用されていることに気がされる。一方では、手助けをする他人を増やしていく消去法によって本物のバンクシー本人に名乗らせる方向に向かいつつ、他方でガノン氏も、バッジを付けている他人と同様に、本物のバンクシー本人以外の「そうでない人々」の中に埋没していくことができるようになる。それは、バンクシーという他人の存在に拘束された存在証明からの解放であり、自らの存在証明の確保でもある。

彼は、雑誌デイズドのインタビューで、「私はバンクシーではありません」バッジは、「リアル・バンクシー」のアイデンティティが浮かび上がるという予想から考案したと述べているが<sup>36)</sup>、バンクシー本人だと疑われたガノン氏が、「リアル」という表現を付けてバンクシーを形容したことに意味がある。名前の疑惑によって否定形のアイデンティティを示すバッジを製造したガノン氏は、リアル＝本物のバンクシー本人がもし実在するならば、そのときは「偽物」ということになりかねない。しかしバッジを付けていることで、彼は、事実と合っているか間違っているか (True is NOT false/False is NOT true) という意味での「偽のバンクシー」ということにはならず、人々の社会認識とイメージが生み出した「想像上のバンクシー」 (Real is NOT imaginary/Imaginary

is NOT real) だったということを呈示していることになるのである。

## 5. バンクシーの見た目

ガノン氏によれば、「私はバンクシーではありません」バッジによるキャンペーンは、バンクシーという名の架空の人物を見つけさせようとする社会の不条理を描き出す目的もあったという<sup>36)</sup>。だが、名前の疑惑でその不条理に見舞われたはずのガノン氏が、バッジとは別にバンクシーの見た目を描き出す動画を公開している。

これまでガノン氏のバンクシー本人疑惑を考察してきた私たちには、ガノン氏によるこの行動は謎だ。というのも、バンクシーという名前の疑惑に対してバッジで応答したガノン氏は、自分が「偽のバンクシー」ではなく、人々の社会認識とイメージが生み出した「想像上のバンクシー」だという自己呈示ができていた。辞任にまで追い込まれた名前の疑惑では、「私はバンクシーではありません」という否定形のアイデンティティが要求されたすべてであって、バンクシーがどのような見た目であるのかなど関係がなかったからだ。

しかし、例の名乗らない自称ジャーナリストが、今度は二人組で辞職後のガノン氏に再接近している。ジャーナリストでありながら、彼らの行為は取材とは言えず、名前の疑惑をかけられた事件の真相を無視してガノン氏に対する誹謗中傷を繰り返した。このとき彼らは、名前の疑惑から一転して、ガノン氏をバンクシーと人違いされた人物に仕立て上げ、疑惑を「見た目問題」に回収しようとしたのである。

ガノン氏の著書に再録されたジャーナリストたちの言葉は、実に侮辱的だ (Gannon 2022 : 60)。女性ジャーナリストは、ガノン氏に対して「ビリー、いい加減にしろ！」という言葉投げつけている。それはまるで、ガノン氏がバンクシーに人違いされたことを鼻にかけ、バンクシー気取りでいるかのようにあり、「見た目が似ていないぞ」と罵った後、ガノン氏の容姿 (スキンヘッド) を嘲笑している。男性ジャーナリストもまた、ガノン氏の辞職を同僚たちが望んでいたとして、その理由を、百万長者バンクシーに人違いされて一人勝手に

妄想して、ハリウッドのスター気取りだったからだと侮辱してきている。このジャーナリストたちがガノン氏に対して言い放った、「[[イギリス] 国内で有名なアーティストに間違われて得意になったか」という質問が象徴しているように、彼らは、ガノン氏が本物のバンクシー本人に人違いされたことを人々にイメージさせるために、彼を小さな町の自惚れた敗者として描き、馬鹿にしてあげ笑ったのである (Gannon 2022 : 68)。言い換えれば、ガノン氏は、似ていない見た目から「偽のバンクシー」とされて、娯楽性の高い滑稽な笑話にされてしまったのである。

この状況を、ガノン氏はフランツ・カフカの有名な小説『変身』になぞらえている。ここでそのあらすじを振り返るまでもなく本稿の考察に引きつけて述べれば、ガノン氏は、ジャーナリストたちがガノン氏の見た目を侮辱して暗示してきた「偽のバンクシー」(小説では毒虫に該当)を、自分の欠点のように信じ込ませられたことによって、家族から毒虫扱いを受けることで次第に毒虫になっていったグレゴール・ザムザのごとく、実際のアイデンティティから疎外され、自分自身が何者であるか認識できなくなったという。グレゴールが、見た目は毒虫だが中身はグレゴールとして他人から承認されなかったように、ガノン氏のアイデンティティも、見た目と中身で区別されることがなく、自惚れた「偽のバンクシー」でしかなくなってしまったからだ。

そして、バンクシー本人でないにもかかわらず見た目を侮辱されるこの不条理に、「私はバンクシーではありません」は通用しない。「偽のバンクシー」である以上、見た目と違う中身のアイデンティティを示す「私」という人称は利用できなくなる。この場合、本来のガノン氏のアイデンティティは不問とされ、存在証明は不要とされているからだ。

ガノン氏は、カフカの『変身』になぞらえて解説している著書のページで、毒虫らしき謎のお面を被った人物の挿絵を載せている (Gannon 2022 : 68-69)。おそらくガノン氏と思われるその人物は、毒虫の見た目に嫌悪する人々に対して理由を求めるように「何だ?」と発している。そして次のページに毒虫のお面だけを載せて、「これはバンクシーではありません」[傍点引用者]と解説している。

そうであるならば、どれが（誰がではなく）本物のバンクシー本人の見た目であるのかと、ガノン氏が誰かから問われているような書き方である。そしてここで、私たちの謎が明かされる。見た目で「偽のバンクシー」のような扱いを受けたガノン氏だからこそ、解説しながら自らが描くやり方で、「バンクシーの見た目はどのようなようであるか」という動画を作成したのである<sup>37)</sup>。2022年5月30日にアップロードされた動画に付けられたコメントを見ると、バンクシーのアイデンティティを示す入手可能な手がかりをすべて集めて「驚くべきモンタージュ写真 (identikit picture)」を構成したと書かれているが、真面目に解説するガノン氏の姿とは裏腹に、とても個人的で、文字通り唯一無二の「本物のバンクシー本人」が描き出されていくことになる。

動画では、まず、野球帽をかぶりマスクを着けて「正体不明」にしている「ほとんど見えない顔」を描いた後、本物のバンクシー本人はシャツやネクタイを着用せず、Tシャツと風変わりなだぶだぶのバギートラックパンツを履いているとして、その見た目を限定している。そして、身に付けている衣服や所持品を、グラフィティ・ライターのステレオタイプに当てはまる見た目にして、その解説ではヴァンダルのイメージを追加している。たとえば、「ズボンの片側には、ステンシルで使用する紙のロールを突き刺す大きなポケットが付いている」、「警察から逃れるためにトレーニングシューズ（スニーカー）を履いている」などのほか、ストリート・カルチャーの代名詞とも言える「スケートボードでの移動」や「大きなリュックサックに詰め込まれたスプレー缶」を描いている。

さらにガノン氏は、このようにステレオタイプのイメージから見た目で「ヴァンダルのグラフィティ行為をしている人物」と想像させる本物のバンクシー本人は、自らのアイデンティティをアピールするために、身につける帽子・Tシャツ・リュックサック・スケートボードのすべてに、イニシャルを表す「B」の文字を付けてバンクシーの名を示している可能性があると言うのだ。

しかも、本物のバンクシー本人だけが持っている決定的な特徴として、「ロンドンとブリストルのように、遠く離れた場所で同時に絵を描く非常に長い腕を持っている」と主張し、動画では、曲がりくねった「非常に、非常に、非常



に、非常に、非常に長い腕」を描いている。

しかし、なぜガノン氏は、現実にはありえない身体的特徴を、あえて本物のバンクシー本人だけに見られる決定的な特徴として示したのだろうか。その理由を、本物のバンクシー本人が複数の人物からなるグループであることを示すためだとは考えにくい。問題としているのは「バンクシーとは誰か」ではなく、あくまでも「これがバンクシーだ」という見た目だからだ<sup>38)</sup>。

ここで彼が、バンクシーの見た目を「モンタージュ写真」と言った言葉が鍵となる。モンタージュ写真とは、身体の様々な特徴を合成して本人を暴き出すことであるが、ガノン氏はこの見た目で、本物のバンクシー本人は「特徴の合成」、つまり私たちのイメージと認識の組み合わせで構成された存在にすぎないと主張しているのだと受け取れる。ガノン氏がこのような「ありえない」見た目の動画を公開した理由は、本物のバンクシー本人もまた、私たちの「バンクシー・スタイル」の中にしか存在していないということを示唆している。

動画の最後で、ガノン氏は「このような見た目で、彼が『私はバンクシーではありません』バッジを付けていないならば、おそらくあなたはバンクシーを見つけ出したことになる！」と訴えているが、それにしても、グラフィティ・ライター特有のステレオタイプな格好とイニシャルによる自己呈示、そしてありえない身体的特徴という見た目は、あまりに「偽のバンクシー」すぎる。しかし、見た目で「偽のバンクシー」とされたガノン氏だからこそ、本物のバンクシー本人の見た目を想像上の姿に変換して、「これがバンクシーだ」と応戦することができたのである。

そしてこの見た目が、本物のバンクシー本人のものとして他人による承認を得られないのであれば、「正体不明」の本物のバンクシー本人が「私がバンクシーだ」と名乗り出ない限り、およそリアルなバンクシーはすべて「偽のバンクシー」だという可能性も示唆されているのである。それは言い換えれば、私たちの「バンクシー・スタイル」による思考が障壁となって、バンクシーという架空の人物名を隠れ蓑にして「正体不明」のアイデンティティを維持する、本物のバンクシー本人には辿り着けないということを私たちに再認識させてくれている。

## 6. おわりに

私たちは SNS やニュース報道を媒介として、バンクシーという名の人物が存在することをイメージして承認している。その承認は、SNS に公開された壁の様子を含めたステンシル作品の画像や制作風景の動画を通じてである。言い換えれば、バンクシーは決して、「私がバンクシー本人だから」この作品は本物だとは言っていない。音声も顔出しもせず正体を不明にしていることで、グラフィティ行為がアイデンティティとなり、本物かつ本人の認証になっている。

ガノン氏が存在証明をしなければならぬ相手である私たちは、このような「バンクシー・スタイル」で思考することによって、行為と正体不明からバンクシー本人を同定しているにもかかわらず、ガノン氏に対しては、名前と見た目によるアイデンティティの疑惑をかけている。あるいはこのように言い換えた方が現実起こった事実在即している。私たちが行為と正体不明によって本物のバンクシー本人を同定しているからこそ、名前と見た目がアイデンティティの疑惑になる。

名前の疑惑から始まった今回の事件でガノン氏は、私たちから「私はバンクシーではありません」という否定形のアイデンティティしか主張できない状況に追い込まれたものの、まさにその否定形が逆にバンクシー本人説を強調させることになり、私たちから本物のバンクシー本人と認識され疑われ続けて、別人＝本物のガノン氏本人として承認されることがなかった。

そして私たちは、ガノン氏に対してバンクシー本人疑惑をかけた上で、「正体不明」で本当の名前も見た目も分からない「バンクシーという名の」当該人物について、自分は本人でもなく偽物でもないと言存在証明をするようガノン氏に要求していたのだ。さらに私たちは、私たちのイメージと認識だけを根拠に、名前と見た目がバンクシーでないというだけで、彼を侮辱し、非難していたのである。ガノン氏にとってみれば、この事件による一連の出来事は、まさしく社会からの理不尽極まりない仕打ちであり、社会認識が生み出したアイデンテ

イティの不条理と言うほかない。

このように、バンクシーという名のアイデンティティで理不尽な扱いを受けたガノン氏であるが、本物のバンクシー本人に対しては好意的な発言をしている。アートの市場的価値を否定して作品を「皆のものだ」と主張したバンクシーを評価し、バンクシーのグラフィティ行為と作品の意義は、各人がストリートという公共空間で自己主張してよいという点にあると解釈している。

ガノン氏はイギリスの一般紙テレグラフのインタビューで、「もし私がバンクシーならば、みんなもバンクシーだ」と述べたと伝えられているが<sup>39)</sup>、著書では反対の表現で「私はバンクシーではありません。あなた方もおそらくバンクシーではありません」と言っている。一見矛盾した主張のように見えるが、続く言葉を読めば、これは矛盾でないことがわかる。

私はバンクシーではありません。あなた方もおそらくバンクシーではありません。だから私たちは、バンクシーからすべてを学ぶことができる。世界をよりよく変えるためになすべきことができるのだ (Gannon 2022 : 80)。

私たちは皆、本物のバンクシー本人ではないから、バンクシーになることができる。それはまさしく、実存のアイデンティティに固執せず、バンクシーと同じく支配的な価値基準に依存しない精神で、バンクシーのように自らの道義心や正義感に基づいて行動を起し「バンクシーになる」ことが、自分自身の存在証明につながるということだ (Gannon 2022 : 78)。これは、バンクシーという名の架空の人物にならなくても、正体不明にしなくても、グラフィティ行為でなくともできることであり、世界中の人々がバンクシーになれば、世界は良い方向に変わるということである。このように、アイデンティティが現実の存在に制限されず、変化を受容した特定の状態を指すとき、バンクシーを巡る存在証明は、「私は私だ」ではなく「これが私だ」になる。つまり、「私はバンクシーだ」でも「私がバンクシーだ」でもなく、「バンクシーが私だ」と発展していく。

とはいえ、これは本稿の考察からすれば「残された問い」、つまり「バンクシーという名の社会現象」としてまだ現実には出現していないアイデンティテ

イの認識問題である。そしてこの他にも、本稿の考察から「バンクシー・スタイル」による社会認識の問題として想定されうるアイデンティティ問題も残されている。最後にその三つを列挙しておくことにする。

- 「バンクシー・スタイル」の思考によって、私たちには、本物の本人ならば正体を否定するという思い込みが生じているが、本物のバンクシー本人が名前の疑惑をかけられ、自ら正体を明らかにして弁明したいときには、(ガノン氏の制作意図とは異なるものの)「私はバンクシーではありません」バッジが別の効力を発揮するのだろうか。
- 人々の認識が「バンクシー・スタイル」に従っていると知る本物のバンクシー本人ならば、むしろ「本物のバンクシー本人は名乗らない」という思考を逆手にとって、人々に「偽のバンクシー」だと思われ相手にされないよう、「私がバンクシーだ」と言って正体不明のままできようとするのであろうか。
- もし、本物のバンクシー本人が「私がバンクシーだ」と自己紹介したら、私たちはバンクシー本人だと気づき認めるのであろうか<sup>40)</sup>。

いずれも本物のバンクシー本人によらなければ検証できない問いである。もし本物のバンクシー本人が実在するのであれば、実践して事実を提供してもらいたい。

#### 〈註〉

- 1) ハフポストなど一部報道ではステンシル画を「バレエダンサー」だと解釈していた。  
[https://www.huffingtonpost.jp/entry/story\\_jp\\_636ee3cfe4b0d82d23a783d0](https://www.huffingtonpost.jp/entry/story_jp_636ee3cfe4b0d82d23a783d0) (最終アクセス日: 2022年12月8日)
- 2) 有泉 (2017) (2018) (2019) では、バンクシー本人や作品に対して私たちが持つイメージと社会認識を視点にして、バンクシーの語られ方をはじめ、プリストル、ニューヨークなど出現場所ごとの扱われ方、現地調査に基づくグラフィティの地域的特徴、バンクシー作品の所有や真贋問題などを扱ってきた。
- 3) 琉球新報はわざわざバンクシーの公式サイトに作品の真贋を問い合わせている。  
<https://ryukyushimpo.jp/news/entry-1525785.html> (最終アクセス日: 2022年10月18日)。「未来のバンクシー」については以下を参照。[https://news.tv-asahi.co.jp/news\\_society/articles/000264600.html](https://news.tv-asahi.co.jp/news_society/articles/000264600.html) (最終アクセス日: 2022年10月18日)。また、2023年2月にも2歳児による新築住宅への落書きが「バンクシー？」として話題に

なっている。<https://withnews.jp/article/f0230214000qq0000000000000000W02q10201qq000025512A>（最終アクセス日：2023年2月16日）。

- 4) 新型コロナウイルス感染症の蔓延（緊急事態宣言発令）により、2020年5月末に延期されて開催となった『バンクシー展 天才か反逆者か』は、横浜展から始まり、大阪、名古屋、福岡、広島、そして2021年12月から2022年3月まで東京（原宿）で開催され、最後は札幌に巡回して2022年7月に日本国内での展覧会は終了した。一方、『WHO IS BANKSY? バンクシーって誰?展』は、2021年8月東京・天王洲の寺田倉庫 GIビルを皮切りに、名古屋、大阪、福島、富山（高岡）、そして2022年12月現在は福岡に巡回中である。公式ツイッターによれば、福島までで42万人が来場し、高岡市美術館だけでも10月28日に来場者3万人の記念式典が行われている。しかも富山県と高岡市は、教育委員会がヴァンダルのグラフィティ・アートの展覧会を後援している。その他にも、2022年にはバンクシーを扱った展覧会や催事が、沖縄・池袋・滋賀（草津）・新潟などで開催されている。沖縄県浦添市美術館で開催された『バンクシー&ストリートアーティスト展』では来場者が1万人を突破してテレビニュースとなり、滋賀県の『バンクシーの版画展』では、びわ湖放送が作品を紹介する番組を放送している。
- 5) <https://www.bbc.com/news/world-europe-63606658>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 6) <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/news/banksy-new-artwork-ukraine-war-b2223678.html>（最終アクセス日：2022年12月8日）、<https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/nov/12/banksy-artwork-appears-on-damaged-building-in-ukraine>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 7) <https://www.bbc.com/news/world-europe-63606658>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 8) <https://www.cnn.co.jp/style/arts/35196063.html>（最終アクセス日：2022年12月8日）、<https://www.theartnewspaper.com/2022/11/14/banksy-in-ukraine-seven-new-works-appear-in-war-torn-sites>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 9) [https://www.afpbb.com/articles/-/3433525?cx\\_part=search](https://www.afpbb.com/articles/-/3433525?cx_part=search)（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 10) <https://jp.reuters.com/video/watch/-id754589161>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 11) <https://www.elle.com/jp/culture/music-art-book/a41972962/banksy-artwork-ukraine-221116-hns/>（最終アクセス日：2022年12月8日）
- 12) <https://news.yahoo.co.jp/articles/63f6d78f93cfad0d9f0ccc87829d110e12bf9026>（最終アクセス日：2022年11月17日）、<https://friday.kodansha.co.jp/article/276291>（最終

アクセス日：2022年11月28日)

- 13) <https://nordot.app/969503942849331200> (最終アクセス日：2022年12月8日)
- 14) <https://newsdig.tbs.co.jp/articles/-/220674?display=1> (最終アクセス日：2022年12月8日), <https://nordot.app/971730116000661504> (最終アクセス日：2022年12月8日)
- 15) <https://www.yomiuri.co.jp/world/20221203-OYT1T50147/> (最終アクセス日：2022年12月8日)
- 16) <https://www.asahi.com/articles/ASQD31269QD2UHBI049.html> (最終アクセス日：2022年12月8日)
- 17) 映画『バンクシーを盗んだ男』の分析については有泉(2019)を参照。またここでは、「バンクシー作品(Banksy-ed)は誰のものか」という考察を通じて、街角のヴァンダリックなグラフィティの所有権や真贋問題についても言及している。
- 18) 2023年1月3日、容疑者たちに対して最長12年の禁固刑というニュースが流れたが、CNN ニュースでもその罪名については報道されていない。<https://news.yahoo.co.jp/articles/72b7f417e74d35c3d491e88c0771bdbfe007c815> (最終アクセス日2023年1月8日)
- 19) 2022年4月、埼玉県行田市の障害者就労移行支援施設でウクライナ支援のために折り鶴を制作していることが報じられると、インターネット上で「迷惑で無駄な行為」「狂気」などとの批判が相次いだ。このとき、一様に金銭での支援が自明の答えとされていた。
- 20) <https://www.cnn.co.jp/world/35196914.html> (最終アクセス日：2022年12月8日)。後日談として、ロシアの侵攻から1年が経過した2023年2月24日、ウクライナで「柔道着を着た大男を床に投げ飛ばしている少年」のステンシル画が記念切手として発売された。切手を買った女性はインタビューに対して「この切手は勝利の象徴です」とコメントしている。ちなみにこの切手には、著作権を示す「©Banksy」の表記があり、セットの台紙には、壁画には記されていない「バンクシーのタグ」が追加されているが、バンクシー本人に許可を得て作成したものかは報道されていない。<https://news.ntv.co.jp/category/international/2bfd4dea79d14980a4be459e4f0400b1> (最終アクセス日：2023年2月28日)
- 21) 表現は微妙に異なるが、日本語(訳)での報道を見た限り、形容詞はどれも「正体不明」を意味している。「正体不明の芸術家、バンクシー」「謎の芸術家、バンクシー」「イギリスを拠点に活動する覆面アーティスト、バンクシー」「素性不明の路上芸術家、バンクシー」「謎の路上芸術家として知られるバンクシー」「神出鬼没の覆面アーティスト、バンクシー」「イギリスの覆面ストリート・アーティスト、バンクシー」「匿名ストリートアーティスト、バンクシー」「正体不明のストリートア

- テストとして知られるバンクシー」「英国出身とされ、正体不明のまま世界で活躍する路上芸術家バンクシー」「神出鬼没で謎のアーティスト、バンクシー」「イギリスを拠点に活動する正体不明の芸術家・バンクシー」など。
- 22) <https://www.bbc.com/news/uk-wales-61552865> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 23) この写真集から観察されるバンクシーの肖像イメージについては、有泉 (2021) で詳細に論じている。
  - 24) <https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/56322/1/the-welsh-councillor-banksy-clear-own-name-william-gannon> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 25) <https://www.williamgannonart.com/home> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 26) <https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/may/27/banksy-rumours-wales-councillor-billy-gannon-quit> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 27) 記事のタイトルで「町議会議員は彼自身の名前の疑惑を晴らすためにバンクシーを探し回っている」と指摘する点で、雑誌デイズドの認識は正しい。<https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/56322/1/the-welsh-councillor-banksy-clear-own-name-william-gannon> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 28) ロビン・ガニングムの顔はインターネットを介して人々に知れ渡っているが、ガノン氏とは全く似ていない。
  - 29) <https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/may/27/banksy-rumours-wales-councillor-billy-gannon-quit> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 30) ロビン・ガニングムは、ロンドン大学クイーン・メアリー校の研究者たちが、バンクシーだと認定した人物である。警察の捜査などで使われるジオグラフィック・プロファイリングと呼ばれる手法を用いて、バンクシーによるものと思われる140作品のロケーションと世間の情報をリンクさせて「ホットスポット」を特定し、割り出された自宅・公園・パブなどに頻繁に訪れる人物をバンクシーだとした。
  - 31) <https://www.bbc.com/news/uk-wales-61552865> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 32) テイラー (1996) p.39。
  - 33) <https://news.artnet.com/art-world/uk-politician-who-is-not-banksy-resigned-2121830> (最終アクセス日:2023年2月10日), <https://www.theguardian.com/artanddesign/2022/may/27/banksy-rumours-wales-councillor-billy-gannon-quit> (最終アクセス日:2023年2月10日)。
  - 34) <https://news.artnet.com/art-world/uk-politician-who-is-not-banksy-resigned-2121830> (最終アクセス日:2023年2月10日)
  - 35) ガノン氏は著書の中で、このバッジについて記述するページにだけ「十分に製造できていない」というタイトルを付けている (Gannon 2022: 82)。バンクシー本人ではない世界中のすべての人にバッジを身に付けるよう働きかけるなら、999個のバ

ッジ製造では足りず、70億をいう人口を視野に入れる必要が出てくるため、このプロジェクトは長期化が予想される。

- 36) <https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/56322/1/the-welsh-councillor-banksy-clear-own-name-william-gannon>（最終アクセス日：2023年2月10日）
- 37) <https://www.youtube.com/watch?v=f-QehN04WcE&list=WL&index=21>（2023年2月8日現在、再生視聴回数340回）
- 38) ガノン氏は、動画のタイトルを「バンクシーとは誰か（Who is Banksy ?）」としているが、終始動画で示されているのは「見た目」だけである。強いて言えば、「私はバンクシーではありません」バッジを身に付けていない人物としてのみ、この「誰であるか」という問いに答えたかたちになっている。
- 39) <https://news.artnet.com/art-world/uk-politician-who-is-not-banksy-resigned-2121830>（最終アクセス日：2023年2月10日）
- 40) 映画『バンクシー・ダズ・ニューヨーク』（2016）では、セントラルパークの入口でバンクシー作品が60ドルで売られていたときに、その低価格から人々は勝手に偽物だと認識していた。バンクシーのニューヨークでの活動については、有泉（2018）で現地調査を踏まえた考察も行っている。

#### 〈参考文献〉

- 有泉正二「バンクシーという名の社会現象（前編）」『東京立正短期大学紀要』第45号，2017年。
- 有泉正二「バンクシーという名の社会現象（後編）」『東京立正短期大学紀要』第46号，2018年。
- 有泉正二「バンクシーという名の社会現象（続編）」『東京立正短期大学紀要』第47号，2019年。
- 有泉正二「肖像イメージとしてのバンクシーを観察する」『東京立正短期大学紀要』第49号，2021年。
- チャールズ・テイラー『マルチカルチュラリズム』岩波書店，1996年。
- Gannon, William Billy, *I Am NOT Banksy*, WilliamGannonArt.Com, 2022.
- 片山善博「アイデンティティと承認をめぐる一考察」『一橋論叢』第125巻第2号，2001年。



# 保育者志望学生の学習動機と原因帰属 2

## —学習動機を自律性の観点からとらえる指標の検討—

澁谷 美枝子

### [はじめに]

2020年度に始まった“コロナ禍”は大学の授業形態にも大きな影響を及ぼし、2022年後期になり、ようやく通常の方法に近い形での授業が可能になった。2022年前期までは、対面授業は行っても、学生同士が声を出して向き合って話すことは控え、演習の授業では、Webで提出されたレポートの中から主な考えを授業担当者が取り上げてコメントし、個々の学生がさらに考えてみるという形式で授業を行っていた。2年半を経てグループワークが可能になり、学生同士で直接話してお互いの考えを聞きあって考えを深めることができるようになってきている。しかし、まだ完全にコロナ前と同じではない。マスクをしたままでは表情が読み取りにくいし、大きな声や抑揚をこめた話し方は控えている。

この経験から、その時その場で双方向にコミュニケーションすることの重要性、学生の心情や興味関心に与える影響の大きさに改めて気づかされた。本稿は、学生の個人的特性（学習動機と原因帰属）をとらえることを目的としているが、授業方法についても「学生が授業に期待するもの」を調査した2020年度の報告を振り返って考えてみることにした。

本稿では、学生の原因帰属や動機づけを「教育」との関連で考えていくことを目指している。「エピソードに学ぶ教育心理学」（中谷ら、2022）という本に出会い、個々の学生の学習動機を捉えることから始め、学習動機を高める要因や方策、教師・仲間からの働きかけを要因として考えるという方向性を見出した。他者（仲間や教師）からの働きかけという要因は、コロナ禍を経て気づいたこととも繋がっている。

本稿は、昨年度の報告に、2つの新しい指標の調査（自律性の観点からとらえた学習動機・自己肯定感）を加えたものである。また、短期大学・専門学校とも調査対象学生の数が少ないことから、昨年度と今年度の結果を比較し、昨年度の結果が安定的な傾向と言えるのかどうか検討した。

## [問 題]

### 1. 昨年度の報告について

昨年は、「授業の特性によって学生の動機づけが異なる」ことへの気づきから始まった。実習・実技科目に熱心に取り組む学生は多いが、講義科目は受け身的に参加する学生が多い。筆者の担当する講義や演習において学習動機を高め、積極的に参加する学生を増やしたい、そのためには、学生の達成動機や動機づけ・動機づけに関連する要因を捉え、個々の学生の動機づけの特徴を知ること、授業への学習意欲の向上につなげようと考えた。

学生の個人的特性をとらえるという観点からは、幼少期の遊び経験を質問紙調査によって捉えることを試みた。幼児期に「遊びこんだ経験」は重要で、子どもたちが遊びを発展させられるよう援助することが保育者の大切な役割である。保育者養成課程に向けた書籍（藤崎・羽野・渋谷・網谷 2019）では、各章を通して「遊びと生活を通した保育の重要性」を共通のテーマとし、「遊びに向かう力」として社会情動的スキルに注目し、その中でも「目標を達成する力」と関連が深いものとして「やる気」に焦点をあて、第13章では「動機づけと子どもの遊び」をとりあげている。

動機づけとは「行動を始発させ方向づけ持続的に推進する過程または機能」（東ら、1978）であり、行動を引き起こすだけでなく、目標を達成するまで維持しコントロールしていくプロセス全体を指す。自己決定理論は、学ぶことや働くことなどの活動において、自己決定すること（自律的であること）が高いパフォーマンスや精神的健康をもたらすとしている。

保育の質を子どもの安心感や居場所という安心度と、活動への集中や没頭という夢中度の観点から探る指標にも言及している。藤田ら（2007）の言う夢中

度は、子どもが遊びに夢中になって取り組み、自分で工夫しながら発展させていくことを指すと思われる。

このことから、学生の動機づけを考えるうえで、幼少期の遊び経験について知ることに意味があると考え、予備的な調査を行った。どのような学生の学習意欲が高いのか、学生の個人的な特性を考えていくなかで、学生が自分の幼少期にどのような遊びを経験してきたのかを尋ね、学習意欲との関連を検討することを目指したものである。

学生自身が幼少期にどのような遊び体験をしたのか、どのようなことに夢中になったのか、また、保護者や周りの人がどのように関わってくれたのか、自分のやりたいことを認められたのか、サポートしてくれたのか、振り返ってもらった。

今回も昨年と同じ調査を行った。今後、2回の調査を合わせて分析し、その結果をもとに調査方法を選択肢式にするなど簡便化し、調査対象を保育者志望学生以外にも広げていくことを目指している。

## 2. 学習動機

昨年度の報告では、学習動機として「学習内容の重要性」と「学習内容の功利性」の2要因による学習動機をとりあげた。これは、市川（2004）に基づくもので、図1および表0に内容を示す。本稿では、この学習動機を「内容価値学習動機」と記載する。

本年度は、「学習の自主性の高さ」という観点から、「なぜ学習するのか」という学習行動の理由をとりあげる。いわゆる内発的動機づけ・外発的動機づけとよばれる動機づけを「学習の自律性」の高さによって1次元に並べ、「自分が学習する理由として、どのくらい内発的な動機づけの傾向があるか」を指標とする。これは、杉本・西本・布施（2019）および中谷・中山・町（2022）に基づくものである（図2参照）。本稿では、この学習動機を「内的外的学習動機」と記載する。

### （1）学習動機をめぐって

私は、短期大学では幼児教育専攻（保育士資格・幼稚園教諭免許）、専門学

校では保育士学科（保育士資格、一部の学生は合わせて通信課程で幼稚園教諭免許）の取得を目指す学生の講義・演習科目を担当している。

学生たちは、ピアノや制作活動・実習指導などで多くの時間をかけて積極的に取り組む一方、理論や概念を学ぶ基礎科目においては常に熱心に取り組む学生はそれほど多くはない。

もちろん個人差はあるが、試験やレポートと関連する場合や実習等で接した子どもと関連づける課題には積極的に取り組む。このような経験から、「よい評価」に関係しているかどうか、実習や就職後に「役に立つ」「専門職として重要なこと」かが、学習動機の高さに影響していると感じてきた。これらのことから昨年度は、「功利性」「内容の重要性」の2要因から考えられた「動機づけの6分類モデル」の学習動機（図1，表0-1）について調査を実施した。

## （2）短期大学と専門学校

短期大学と専門学校は、在学中に学ぶ目的が多少異なる。専門学校は“実学を学んで即戦力を育成する”場として入学し、卒業まで保育士資格取得・就職を目指す。これに対し、短期大学では保育者を目指して入学するものの資格取得せず保育者から進路変更して卒業する学生もいる。現場で役立つことを知りたいという「功利性」の要因は短期大学と専門学校で異なることが予想される。

## 3. 学習動機をとらえる指標

黒田は、「学習意欲の源」について、「勉強することが『自分にとって大切で意味のあることだ』と思っていなければ、学習意欲は生まれない。つまり、『学習活動に対してなんらかの価値づけをしているかどうか』が、学習意欲に影響する」としている（櫻井・黒田，2012）。

一般的には、知的好奇心や向上心に動機づけられた内発的動機づけが望ましいと考えられてきた。しかし、学習においては、「課題をやっているうちにわかることが増えて楽しくなった」のように外発的動機で始めたことが内発的に動機づけられていく「機能的自律性」という現象も多い。また、資格取得・就職後に必要な知識技能を習得するためという動機は、完全に内発的な動機づけとは言えないが、自分で決めた目標（資格取得、保育者としての就職）のため

に学習するという点では内発的動機づけに近いといえる。自律性（自己決定性）を考慮して外発的動機づけを詳細に捉える自己決定理論では、最も内発的動機づけに近い「統合的調整」にあたり、自分にとって価値あるものととらえられた動機づけといえる（中谷・中山・町，2022）。このことから、本年度は自律性の観点から学習動機をとらえることを試みた。

本稿では、2種類の学習動機づけとして「内容価値動機づけ」「内的外的動機づけ」をとりあげ、保育者を目指す学生の動機づけの傾向を検討する。

### （1）内容価値動機づけ

「学習内容の重要性」の重要性、「学習の功利性」が直接的か間接的かについて、各々3段階に分け、2要因×3の6種類の学習動機を設定した（杉本・西本・布施，2019）。昨年度の報告では学習動機の2要因モデルに基づく6種類の学習動機（6つの学習動機）と記したものである。モデルを図1に、6つの学習動機の説明を表0-1に示す。本年度も昨年度と同じ項目で調査を実施した。

6種類の学習動機項目について、「どのくらい感じることもあるか」尋ねたが、回答に際しては原因帰属および動機づけについての基本的知識が必要であり、授業の中で原因帰属・動機づけの説明した後調査を実施した。今後、調査対象を保育者志望者以外に広げる際には、この点が課題となる。

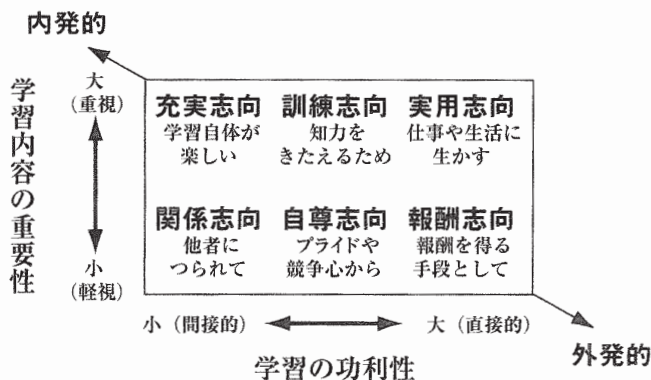


図1 学習動機の2要因モデル

表0-1 内容価値動機づけ 6種類の学習動機

	項目の説明内容
充実志向	「学習が楽しいから」といった知的的好奇心や理解欲求に基づく内発的な動機
訓練志向	学習を通して間接的に知的能力を伸ばすという動機。「学習の仕方を学ぶため」などの動機
実用志向	「将来の仕事に役立つから」などのように、学習を目的達成の手段として考えているが、学んだ知識や技能自体の有効性を信じているという動機
関係志向	「友達みんなが勉強しているから」というように、集団への帰属欲求や親和動機に基づく動機
自尊志向	「友達に負けたくない」や「友達より良い成績を取りたい」というように、競争心や自尊心に関する動機
報酬志向	いわゆる外発的動機づけに当たり、「勉強を頑張ったらお母さんに褒められるから」など、報酬と罰によって学習に向かう外発的な動機

## (2) 内的・外的動機づけ

「学習の自律性の高さ」に、最も内発的な動機づけから外発的な動機づけの間の4段階の要因をとりあげ、「学ぶ動機づけ」としてあてはまるかどうか尋ねた。

中谷・中山・町(2022)によれば、従来、二項対立的な関係であると考えられてきた内発的動機づけと外発的動機づけは、現実にはどちらにも分けられない動機づけが多く存在する。ライアンとデシは、自己決定の連続体として動機づけ過程をとらえ自己決定理論を提唱し、動機づけとは自律性(自分で考え、決定する程度)によって5つの調整段階があるとし、Ryan&Deci,2002より作成した「自己決定の連続体としての動機づけ段階」を記している。最も自己決定的な(内発的動機づけ)から順に、「内的調整」「統合的調整」「同一化的調整」「取り入的調整」「外的調整」の5つである。これを図2に示す。

動機づけのタイプ	非動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
調整段階	非調整	外的調整 [領域 D]	取り入的調整 [領域 C]	同一化的調整 [領域 B]	統合的調整	内的調整 [領域 A]
行動の質	非自己決定的					自己決定的

中谷・中山・町(2022)より作成

図2 自己決定の連続体としての動機づけ段階

たとえば、義務感（やらなければならないから）と目的志向（将来の職業や資格取得のため）はどちらも外発的動機づけである。しかし、この2つは、どの程度自分で考え決定したかという「自律性」の程度が異なっている。この考え方は、短大・専門学校学生の学習動機の分析に適していると考え、本年度の調査でとりあげることにした。5段階の学習動機の内容を表0-2に示す。

表0-2 5つの動機づけの調整段階

5つの段階	動機づけの説明
「内的調整」	「おもしろい」「やるのが好き」など、いわゆる内発的動機づけ
「統合的調整」	「やるのが自分の価値に合っているから」
「同一化的調整」	「将来のため」など重要性を認識した手段的な動機づけ
「取り入的調整」	「不安だから」など否定的感情や自尊心に基づく段階
「外的調整」	「やるように言われるから」「叱られるから」など、行動が完全に環境や他者によって決められる段階

中谷ら（2022）は、5段階のうち「統合的調整」を除く4段階各3項目の大学生を対象にした調査を作成した。この調査項目は、「将来のため」「不安だから」といった誰にとっても身近で経験のあるもので、動機づけという概念についての基本的知識がなくても理解しやすいものである。本稿では、「あなたの学ぶ動機づけ」調査として、A内的調整、B同一化的調整、C取り入的調整、D外的調整の4領域12項目を調査3として実施した。調査用紙（専門学校で実施）を資料2に、調査項目は表3・表5に示す。

#### 4. 自己肯定感との関連

自己肯定感の高さは、原因帰属や学習動機と関連すると思われるため、「現在の自分に満足しているか」「自分の将来に期待が持てるか」という自己肯定感（現在・将来）について調査した。この質問内容は、NHKのアンケート調査内容を使用した。

NHKは2022年に「君の声を聴きたい」プロジェクトを通して、若者の自己肯定感について10歳から25歳の若者1万人に行ったアンケート結果を公表した。その中で、日本の子どもは自己肯定感が低いことに触れ、ユニセフの子どもの

精神的幸福度調査（2020年）において調査対象38か国中日本が37位であったことを伝えていた（ニュースウォッチ9：2022.5.6）。

2022年10月23日（NHKニュースおはよう日本）には、“ほめ育”の取り組みとして、お互いの良さをみつけて褒めあう「キラキラタイム」（都内の谷里保育園）を紹介した（NHK WEB特集一覧，2022）。チャンスを逃さず褒めること、結果だけでなく過程を具体的にほめることが、頑張れば絶対にできるんだとコツコツ努力することにつながり、その結果、“ほめ育”をすることで自尊心が高くなっているとの保護者の認識が示された。“ほめ育”は400余りの保育園や企業で実践されており、子どもか大人かに関わらず、具体的場面が意識できるような手の届く範囲の期待を伝えることが成長につながる（一般財団法人ほめ育財団の代表理事原邦雄談）と報じられた。若者（20歳前後）をほめるポイントとしては、「1対1の状況でほめる」「客観的なフィードバックに徹する」（金沢大学教授金間大介談）が挙げられた。

従来、日本の子どもは自己肯定感が低いと言われている。また、近年は若者の自己肯定感の低さが報じられている。本稿の調査対象者である「保育者志望学生」は、正規採用がほぼ確実な分野である保育職を目指している。彼らも一般的な若者と比べて自己肯定感が低いのかを確認した。また、その結果を踏まえ、次年度以降、個人的特性の分析を通して、自己肯定感が原因帰属・学習動機とどのように関連しているのか検討したい。

## 5. 学習意欲と授業方法

教育は「教え」「育む」、学ぶ側が「育つ」ことを促すことであり、効果的な学習指導を行うためには、学ぶ側（学生）の個性を知ることが必要である。

どのような考え方をする学生の学習意欲が高いのかについて、以前から気になっていた。そこで、原因帰属という観点から、学習者である学生の特性を理解することを目的とした研究が昨年度の報告である。さらに、同じ学生でも、「科目によって、授業中の学習活動の種類によって、学習意欲に濃淡がある」原因も知りたかった。実習・実技には熱心で、没頭して創意工夫する姿を目にするが、講義や基礎的な知識を学ぶ“座学”には受け身的な学生が多い。私の



担当する科目は、保育に関する基礎的知識を習得するための講義・演習である。常に熱心に聞く学生は少数に限られ、多くの学生は、「ここは重要」と言われたときに線を引いたりメモを取ったりする。レポート課題（特に字数指定なしの授業後課題等）への取り組み方は個人差が大きい。テキスト・資料以外に参考資料に当たることは極めて少なく、図書館を利用するのは実習や実技のための資料や絵本・紙芝居を借りにいくときがほとんどである。

「Aさんは学ぶ意欲がある」などと、ある個人の学習意欲（学習動機）をひとつの指標でとらえられることは難しく、学習活動の種類によって学習意欲（取り組みの様子）が異なるのはなぜなのだろうか。動機づけの特徴によるのか、興味関心が高い分野かどうかなのか、など、学習行動に関連する要因を調べてみたいと思った。それを知るにより、最終的には、学生の講義・演習授業での学習活動への意欲（動機づけ）を高めることにつなげていくことを、最終的な目標としている。

短大の授業改善を目指し、一昨年は授業方法「保育者に必要な知識や技術を学ぶ」方法について、どのような授業が有効だと学生が認識しているか、テキスト・事例・映像の3種類の方法について調査した（澁谷・倉持，2021）。全体では、知識の習得には、映像による方法が、事例・テキストより有効と考えられていた。学校間には傾向に差がみられ、短大では映像・事例・テキストの順に高かった。専門学校ではテキスト・事例・映像の順に高く、映像については授業者が解説する場合に、より有効とされた。テキストによる学習は、さらに「テキストに沿った説明を聞き、線を引く」「テキストを読み、適当な語句をレジメに書き込む」「テキストを読み理解したことをレポートに書く」に分けて尋ねたが、知識の習得についての有効性はほぼ同じと考えられていた。

学習動機・原因帰属についての個人的特性によって、有効と考える学習方法が異なるのかどうかについて、次年度以降の分析で検討していきたい。

## [目 的]

保育者を目指す学生に学習動機および原因帰属（4領域における達成の原因帰属）についての質問紙調査、自己肯定感の5段階評定（現在および将来）を求め、次の3点について検討する。

1. 2種類の学習動機および原因帰属について、全体的な傾向、短期大学生と専門学校生の差異を検討する。
2. 典型的な原因帰属傾向を示す学生について、学習動機の傾向を分析する。
3. 自己肯定感の全体的な傾向、短期大学生と専門学校生の差異について報告する。

なお、昨年度と同一内容の調査については、結果を比較検討する。

## [調査内容および調査の実施]

### 1. 調査内容（調査1は昨年度の調査2、調査2は昨年度の調査3と同じ内容）

#### （1）4領域における達成の原因帰属（調査1）

『「うまくいく」理由・「うまくいかない」理由』というタイトルで、4領域（試験や課題・実技や実習・人間関係・スポーツ）の内容について、原因帰属を尋ねた。各領域に4つの選択肢を示した。ワイナーが「統制の位置」と「安定性」の2次元で分類した4要因（能力・努力・課題の難易度・運）に該当する選択肢を作成し、「あなたは、次の4つの要因のうち、どの要因に帰属することが多いですか。」と回答を求めた。資料1に調査用紙を示す。

#### （2）内容価値学習動機（調査2）

「学習動機の2要因モデル」に示された6つの学習動機（図1、表0）について、どのくらい感じることもあるか尋ねた。4（感じる人が多い）、3（感じることもある）、2（あまり感じることはない）、1（ほとんど感じない）の4段階評定で尋ねた。また、どのようなことをするとき感じますか（思い浮かばない場合は、書かなくてよい）と、自由記述を求めた。昨年度の報告では、

6種類の学習動機（6つの学習動機）と記している。資料1に調査用紙を示す。なお、調査2は調査1と一緒に調査した。

### （3）内的外的学習動機（調査3）

中谷素之・中山留美子・町岳（2022）の大学生を対象とした「自律的動機づけ」を測定する調査の項目を用いた。自己決定理論に基づく内発的動機づけから外発的動機づけの間の5つの調整段階（杉本明子・西本絹子・布施絹代、2019）から4つの調整段階をとりあげ、各々3項目について5（とてもあてはまる）、4（すこしあてはまる）、3（どちらともいえない）、2（あまりあてはまらない）、1（まったくあてはまらない）の5段階評定で尋ねた。項目は、同じ領域の質問3問が続かないように提示した。資料2に調査用紙を示す。

### （4）自己肯定感（調査4）

現在と将来についての自己肯定感について、5段階評定を求めるもので、NHK（日本放送協会）の「君の声が聴きたい」プロジェクトのアンケート調査項目を用いた。「あなたは今の自分に満足していますか」について（5：とても満足、4：まあ満足、3：どちらでもない、2：少し不満、1：とても不満）、「あなたは、自分の将来に期待を持てると思えますか」について（5：とても思う、4：まあそう思う、3：どちらでもない、2：あまり思わない、1：まったく思わない）の5段階評定を求めた。

## 2. 調査の実施

調査時期：短期大学－2022年12月、専門学校－2022年12月および2023年1月

調査方法：短期大学はマイクロソフトOffice365のFormsソフトを使用してWeb調査、専門学校は質問紙により調査を行った。

調査1については、原因帰属、調査2については「学習動機の2要因モデル」に基づく6種類の学習動機についての基本的な知識が必要である。短期大学では、「教育心理学I」の授業時間にテキストおよび資料を使って、専門学校では「子どもの理解と援助」の授業時間に資料を配布して説明した。

調査4は、短期大学・専門学校とも、授業で映像（NHK WEB特集一覧、2022）を視聴する前に質問を口頭および板書で伝え、短期大学はForms入力、

専門学校は授業後レポートに記載する方法で、5段階評定を求めた。

## 調査対象者

- 調査1・2 短期大学「教育心理学Ⅰ」受講者（2年生30名）  
 専門学校「子どもの理解と援助」受講者（2年生18名）
- 調査3 短期大学「子どもの理解と援助」受講者（2年生35名）  
 専門学校「子ども家庭支援の心理学」受講者（1年生14名）  
 「子どもの理解と援助」受講者（2年生18名）
- 調査4 短期大学「子どもの理解と援助」受講者（2年生35名）  
 専門学校「子ども家庭支援の心理学」受講者（1年生14名）  
 「子どもの理解と援助」受講者（2年生18名）

## 【結果と考察】

### 1. 4領域における達成の原因帰属

4領域（試験や課題、実習や実技、人間関係、スポーツや趣味）における達成についての原因帰属を選択肢で尋ねた。結果を表1に示す。表中の数字は人数、（ ）内に百分率を示す。上段は短大（2022は30名、2021は34名）、下段は専門（2022は18名、2021は17名）の結果。

表1 4領域における達成の原因帰属

	能力		努力		課題		運	
	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021
	試験や課題	7 (23.3) 5 (27.8)	13 (38.2) 5 (29.4)	12 (40.0) 8 (44.4)	6 (17.6) 8 (47.1)	8 (26.7) 3 (16.7)	8 (23.5) 2 (11.8)	3 (10.0) 2 (11.1)
実技や実習	16 (53.3) 11 (61.1)	16 (47.1) 10 (58.9)	11 (36.7) 4 (22.2)	13 (23.9) 6 (35.3)	1 (3.3) 0 (0.0)	2 (5.9) 1 (5.8)	2 (6.7) 3 (16.7)	3 (8.8) 0 (0.0)
人間関係	19 (63.3) 10 (55.6)	19 (55.9) 11 (64.7)	4 (13.3) 1 (5.6)	2 (5.9) 2 (11.8)	3 (10.0) 3 (16.7)	3 (8.8) 2 (11.8)	4 (13.3) 4 (22.2)	10 (29.4) 2 (11.8)
スポーツや趣味	12 (40.0) 7 (38.9)	10 (29.4) 7 (41.2)	12 (40.0) 9 (50.0)	23 (67.6) 10 (58.8)	5 (16.7) 2 (11.1)	1 (2.9) 0 (0.0)	1 (3.3) 1 (5.6)	0 (0.0) 0 (0.0)

上段：短大 下段：専門

## (1) 調査結果と考察

全体でみると、4領域とも、内的な要因（能力、努力）への帰属が65%以上と多かった。短大・専門に共通した傾向は、実技や実習では「能力」「努力」の順に、スポーツや趣味では努力帰属が最も高く、努力と能力を合わせて8割を超えていた。

実技や実習では、時間をかけて取り組んだ努力の結果「能力を獲得しているから」、スポーツや趣味では「練習など努力して達成するから」ととらえられた結果と思われる。

以下、領域ごとに結果をみていく。

### ①試験や課題

短大と専門で異なった傾向がみられた。この点は昨年と同じである。

短大では努力（40%）課題（26.7%）能力（23.3%）の順に多く、昨年と比較すると能力帰属が約15%減り、努力帰属が約22%増えた。外的要因の中では課題への帰属が増え、運が減っていた。このことは調査対象者の個人的特性の影響によるものと思われ、今後、さらに調査対象を増やし、検討したい。

専門では、努力（44.4%）が最も多く、次に能力（27.8%）が多く、外的要因は少なかった。この傾向は昨年と同じである。

短大では、課題の難易度に合わせて努力することが重要であり、能力だけではよい評価は得られないと考えられているのだろう。一方、専門では日常的にレポートや課題が多く課され、単位取得の際の評価においても（科目担当の裁量によるが）、日常点として「学習に取り組む姿勢」が組み入れられている。そのようなことから、時間をかけて課題に取り組めば評価されると考えられており、運や課題の難易度という外的要因への帰属が低かったと考えられる。

### ②実技や実習

短大、専門とも能力（短大53.3%、専門61.1%）、努力（短大36.7%、専門22.2%）の順に帰属が高かった。また、外的要因への帰属は少なく、昨年と同じ傾向だった。昨年と比べると、能力帰属はほぼ同じ割合だが、努力帰属は15%程度の変動があった（短大は増加、専門は減少）。今後の個人的特徴の分析で検討したい。

短大より専門で能力帰属が高い点は昨年と同じである。

短大・専門ともに「試験や課題」では（短大23.3%，専門27.8%）だった能力帰属が、「実技や実習」では（短大47.1%，専門61.1%）と高くなっており、実技や実習の達成には、ある程度の「能力」があることが必要と考えられているようである。

### ③人間関係

短大・専門ともに、能力帰属が高く（短大63.3%，専門55.6%）、他の3要因は少なかった。他の3要因の比率はやや異なるものの、この傾向は昨年と同じだった。

昨年と比べると、短大は能力帰属・努力帰属が増加し運帰属が減少、専門は能力帰属・努力帰属が減少し運帰属が増加している。この領域は、特に個人的特性による影響が大きいと考えられ、今後の分析で検討していきたい。

### ④スポーツや趣味

短大・専門ともに努力（短大40.0%，専門50.0%）、能力（短大40.0%，専門38.9%）への帰属が多く、外的要因へ帰属は少なかった。

昨年と異なったのは、短大では能力帰属が増え努力帰属が減って、ほぼ同じ割合になったことである。また、短大・専門とも課題帰属が増えた。今後個人的特性と絡めて分析したい。

## （2）「能力」帰属という認識の意味づけ

谷口・廣瀬ら（2017）は、ワイナーの課題達成場面における原因帰属についてまとめ、その中で能力は「安定的」な内的要因とされている。

今回の調査結果から4つの領域についての帰属を見ると、「能力」帰属が「努力の結果」と認識されていることがうかがわれる。これまで「努力して、良い結果が得られた」という達成感を得た経験、「努力してきた自信」が「能力」であり、「持って生まれた才能や頭の良さ」というニュアンスよりも「これまで努力して達成したこと」という「努力の成果」という意味でとらえられているのではないか。そのように考えると、「能力」とは、自らの統制があればこそ高い能力水準を保てる、継続した努力を必要とする、「変更可能な不安定なもの」として考えることもできるのではないだろうか。

藤田（2007）も能力要因の安定性について、「原因帰属理論の問題点の一つは、能力は固定したものであると一律に概念化している点である。能力が変化可能なものであるという考え方は、学習へのやる気を出させる上で、非常に重要である。」としている。小学5年生対象の算数の問題を解かせて成績がよかったことをほめた実験について、「ほめ方が能力に関する考え方を变化させた。「とても賢いのね」と能力をほめられた子どもは、成績は努力ではなくもともと備わった能力で決まるので代えることができないという能力の実態感を強めた。「よくがんばったのね」と努力をほめられた子どもは、成績は努力すればよくなるという考えを強め、能力は自分の力で伸ばし、帰ることができるという能力の増進感を強めた。」と説明している。

今回の調査で使用した帰属要因の選択肢の内容（資料2）を見直し、能力に帰属させることの意味について検討可能な内容になるよう検討していきたい。今後、幼少期からの「ほめ方」をとらえる調査を加え、「能力帰属」の意味づけを考察し、自己肯定感（調査4）と関連させて個人的特性を分析していきたい。

## 2. 学習に関する達成動機（内容価値学習動機）

「6種類の学習動機」をそれぞれどのくらい感じるかがあるか（4段階評定）、どのようなことをするときに感じるか（自由記述）を求めた。本稿では評定について報告する。

市川（2004）は学習動機を分類する要因として、「学習の功利性」「学習内容の受容性」を挙げた。「学習の功利性」とは学習による直接的な報酬をどの程度期待しているか、「学習内容の重要性」とは学習内容そのものを重視しているかどうかだとしている。この2要因をもとに6つの学習動機を「学習動機の2要因モデル」と位置付けた（図1）。

### （1）調査結果と考察

6項目についての4段階評定（1：ほとんど感じない～4：感じることが多い）の平均値を表2に示す（回答数は短大34、専門17）。「学習の功利性」について「間接的」と「直接的」の間に位置する2要因は「中程度」と記載した。

表2 内容価値学習動機を感じる程度

学習動機の2要因		学習動機の6項目	全体 48人		短大 30人		専門 18人	
学習内容の重要性	学習の功利性		2022	2021	2022	2021	2022	2021
重視	間接的	充実志向「学習自体が楽しい」	2.54	2.78	2.60	2.94	2.44	3.06
	中程度	訓練志向「知力をきたえるため」	2.31	2.57	2.20	2.35	2.50	3.00
	直接的	実用志向「仕事や生活に生かす」	3.15	3.16	3.10	3.09	3.22	3.24
軽視	間接的	関係志向「他者につられて」	2.19	2.73	2.30	2.81	2.00	2.59
	中程度	自尊志向「プライドや競争心から」	2.27	2.57	2.37	2.65	2.11	2.41
	直接的	報酬志向「報酬を得る手段として」	2.25	2.51	2.40	2.53	2.47	2.47

全体の結果は昨年と同様の傾向がみられた。最も高かったのは「実用志向」（短大3.10, 専門3.22), 次いで「充実志向」（短大2.60, 専門2.44)であり, 「内容の重要性」要因を重視した3つの動機で平均点が高いことがわかった。2つめの要因の「学習の功利性」については学習意欲との明確な関連はみられなかった。

「学習の功利性」については, 短大と専門で異なった傾向がみられた。専門では, 上の3項目(市川によれば「この内容だからこそ学ぶ気になる」という内容関与的動機)が下の3項目より高く, 内容の重要性が学習意欲への影響が大きいことがわかった。

「訓練志向」でも, 短大と専門で異なった傾向がみられた。短大では「訓練志向」の平均が6項目中最も低かったが, 専門では平均値が2.50と2番目に高かった。専門学校のある学生の中には, 入学前にあまり勉強をしたことがなく, 1年前期には勉強の仕方がわからないことで試験やレポートに苦労する学生が一定の割合でみられる。そのため, 今「勉強の仕方を学んでいる」という意識が強く「訓練志向」が高得点だったと思われる。

## (2) 「学習の功利性」に教師の与える影響

三宮(2018)は, 認知心理学の立場から効果的学習法を考え, 「この学習は自分に役立つ」ととらえることが意欲を高めるとした。教える側は「その知識がどのような状況で必要になるのか, どう役に立つのか」をなるべく内容と併せて教えるよう心がけ, 学習者側も積極的に「この知識は何に使えるか, どう



役立つ得るか」を考える習慣をつけることが重要とし、「学習の功利性」を意欲の要因の1つとした。そして、「学習の功利性」を高めるには、教師が意識して働きかけることの重要性を述べている。また、「この学習は頭を鍛えるのに役立つ」などととらえれば、当該の学習に有用性を見出し、意欲の向上につながる」という。このことは、「訓練志向」にあたる学習動機にあたる内容と言えよう。

教師の「動機づけの志向性」が学習者に与える影響について、中谷（中谷・中山・町，2022）はワイルドラ（Wild & Enzle,2002）の研究を紹介している。それによると、教師が「課題内容への期待」「関与・指導への期待」という「動機づけの志向性」を持っていると、教師自身の行動のみでなく、それが子どもに伝わることで、子どもの学習や成果に影響する。教師自身が「この授業の内容は自分で学んでいておもしろい」「教えることは楽しい」ならば、自然に子どもの動機づけにも良い影響が伝わるのと考えられる。

短大・専門学校の場合、教師は自分の専門領域の科目の授業を担当するので、教師自身は授業内容の重要性を認識し、興味・関心を持っている。専門領域の知識・技術について、常に「学んでいて面白い」「面白さを授業で伝えたい」と意識しつつ授業に臨むことで、その「熱意」が学生に伝わり、学習意欲を高めることが期待できそうである。

### （3）学ぶことの4つの価値

「授業で学ぶことが、本当に将来役に立つのか」という問いには、学ぶことの価値は4つあるとする「課題価値」という考え方が答えの1つとなるという（中谷・中山・町，2022）。価値期待（それ自体が面白い）、有用性価値（生活に役立つ、将来のためになる）、獲得価値（アイデンティティを達成）、コスト（負担感、手間がかかる）の4つの価値である。これらの価値を、今回調査「内容価値動機づけ」の2要因「学習内容の重要性」「学習の功利性」と考え合わせることで、日常生活のなかの学習動機を捉えることができるのではないだろうか。

表3 内的外的学習動機を感じる程度

領域別の数値は3項目の合計の平均値

4種類の学習動機（3項目）		短大		専門2年		専門1年	
A 内的調整	1 好奇心が満たされるから		3.86		3.47		3.93
	2 内容を理解できるようになるのがうれしいから	10.4	3.71	9.47	3.35	11.57	4.21
	3 教材や本などが面白いから		2.83		2.65		3.43
B 同一化的調整	1 いろいろなことに役立つから		4.09		3.88		4.71
	2 試験や職業にとって必要だから	12.71	4.63	11.41	4.18	13.93	4.79
	3 将来の成功に結びつくから		4.00		3.35		4.43
C 取り入れ的調整	1 しておかないと不安だから		3.50		2.82		4.36
	2 よい成績や評価を得たいから	9.69	3.30	8.65	3.00	10.71	2.86
	3 まわりの人についていけなくなるのが嫌だから		3.00		2.82		3.50
D 外的調整	1 まわりからやれと言われるから		2.90		3.11		2.14
	2 しないともわりの人が文句を言うから	6.46	1.90	7.94	2.41	5.50	1.86
	3 親がうるさいから		1.70		2.41		1.50

### 3. 学習に関する達成動機（内的外的学習動機）

表3に調査3の結果を示す。この調査は「あなたの学ぶ動機づけ」調査として、今回新たに行ったものである。中谷ら（2022）による『大学生を対象にし、「自律的動機づけ」を測定する調査』の項目を使用した（資料2参照）。自律性の程度によって、すなわち動機づけの内容が内発的なものから外発的なものへ4つの「調整段階」を設定し各3項目から構成されている。本稿では、以下「調整段階」を「領域」、領域の名称を略して「自律性」の高い順にABCDとする（4領域の動機づけの内容は表0-2参照）。各項目の数値は1から5の5段階評定の平均値、各領域の数値は3項目の合計の平均値である。この調査は、短大（2年生）・専門学校2年生・専門学校1年生の3群に実施した。

#### （1）調査結果と考察

領域別にみると、B（同一化的調整）、A（内的調整）、C（取り入れ的調整）、D（外的調整）の順に評定高かった。この傾向は、短大・専門2年・専門1年の3つの群全てに共通していた。内的動機づけ（A、B）が外的動機づけ（C、D）より高く、最も高かったB領域は最も低かったD領域の約2倍の数値であり、動機づけの程度の差は大きかった。

項目別にみても、B領域の3項目「B2：試験や職業にとって必要」「B1：いろいろなことに役立つ」「B3：将来の成功に結びつく」の評定はいずれも高く、中でもB2とB1は3群全てで高い順に1位・2位だった。専門2年で

は、これに加えて「A1：好奇心が満たされる」「A2：内容を理解できるようになるのがうれしい」が、専門1年では「C1：しておかないと不安」「A2：内容を理解できるようになるのがうれしい」が高得点だった。

B領域（同一化的調整）は、職業や将来の成功に結びつくという内容であり、保育者の資格取得を目指している学生たちの動機づけが高かったことは納得できる。その中でも「B2：試験や職業にとって必要」は3群とも極めて高く評価されていた。「B1：いろいろなことに役立つ」は、保育の現場（実習）で実際に役に立つ、言い換えれば学んでおかないと困るという意味で高く動機づけられているとも推測できる。

専門学校2年では「B3：将来の成功に結びつく」はやや低い評定で、「A1：好奇心が満たされる」より低く、学ぶことは「成功につながる」という期待よりも、学んだことによって「理解できて嬉しい」という経験や実感が動機づけにつながっているようである。このことは、調査2で専門学校2年が「訓練志向」（学習を通して知的能力を伸ばす、学習の仕方を学ぶ）を高く評定していたことと一致する傾向である。

一方、評定が低かったD領域は自分以外の人からの働きかけによる動機づけであり、中でも「D3：親がうるさい」「D2：しないとまわりの人が文句をいう」は3群とも低い評定だった。この結果は、他の項目と比べて相対的に動機づけの要因と意識されていないのか、実際に働きかけがないのかはわからないが、高校卒業後という年齢を考えると当然と思われる。

調査3は、動機づけなどの概念について事前の説明を必要としないので、専門学校1年にも施行できた。施行時間も短いため、調査対象者への負担も軽く、今後、保育者志望学生以外の対象へも調査を施行することが可能と思われる。

## （2）結果期待・効力期待と回避志向

学習行動を動機づけ維持するためには、「うまくいきそうだ」という結果期待、すなわち「このように行動すれば、うまくいくだろう」という期待が必要である。結果期待に伴う結果が得られれば、行動と結果に随伴性を感じることができる。

効力期待とは「望ましい結果をもたらすための行動をすることができる」と

いう期待であり、「自己効力感」とも呼ばれ、「やればできる」という期待である。自己効力感とは「自分ではできる」という有能感（コンピテンス）を高める働きを持つ（杉本・西本・布施，2019）。

自己効力感を高めるためには、「うまくいった」という過去の成功経験が役に立ち（三宮，2018），共感的フィードバックによって有能感は高まる（新井，1997）。授業や日常的な教育的関わりを通して，成功経験に導くこと，共感的にフィードバックすることにより，「結果期待」「効力期待」が高まり，そのことが学習動機を高めることにつながると言えよう。

今回の調査では，「動機づけの高さ」をとらえる指標を検討している。しかし，日常的な現実の場面では，「失敗したくないから，やる気になれない」という負の動機づけも多く存在する。結果期待のように学習成果を成し遂げるといふ接近志向に対し，失敗を避けたいという回避志向を考慮した「接近－回避次元」を考慮することが必要である。中谷・中山・町（2022）は，熟達目標（「もっとわかるようになりたい」など課題自体の習得や挑戦を志向）・遂行目標（「いい点を取りたい」「頭がいいと思われたい」など成績や評価を重視した志向）と接近－回避の次元により，4タイプの分類を紹介している。

自律的な学習意欲を持続するためには，結果がうまくいったときだけでなく，達成できなかったときにも「やればできる」と考え続けることが必要であり，今後，回避次元を考慮して「学習意欲」をとらえる指標を考えていきたい。

#### 4. 典型的な原因帰属傾向を持つ学生の達成動機

##### （1）典型的な帰属傾向を持つ学生の抽出

4領域に共通した典型的な帰属傾向をもつ学生を抽出するため，能力・努力・課題の難易度・運のいずれかの要因に偏った選択をした学生の有無を分析した。4領域とも同じ要因を選択したのは，能力で8.3%（短大2人，専門2人），努力で2%（専門1人）みられた。3領域で同じ要因を選択したのは，能力で18.8%（短大8人，専門1人），努力で12.5%（短大5人，専門1人）だった。

4領域で3領域以上に一貫して「能力」「努力」という自分の内的要因に帰

属させている学生は、短大・専門でほぼ同じ比率で見られ、能力（33％）が努力（10～17％）より多かった。一貫して外的要因へ帰属する傾向を示す学生は、運（短大1人、専門1人）、課題（短大1人）と少なかった。これらの傾向は、昨年とほぼ同じである。

典型的な原因帰属傾向を持つ学生（以下、典型帰属者）についての分析は、「能力」（短大10人、専門3人）と「努力」（短大5人、専門2人）について行う。ただし、努力帰属の1名（専門）は調査3実施日に欠席したため、内的外的動機（調査3）の分析では努力帰属者（専門）は1名の結果である。

## （2）典型帰属者の内容価値学習動機

典型帰属者の内容価値学習動機（平均値）を表4に示す（上段：短大、下段：専門）。

表4 典型的な原因帰属傾向を持つ学生の内容価値学習動機

上段：短大 下段：専門

学習動機の要因		学習動機の6項目	全体		能力帰属者		努力帰属者	
学習内容の重要性	学習の功利性		2022	2021	2022	2021	2022	2021
重視	間接的	充実志向「学習自体が楽しい」	2.60	2.94	2.40	3.40	2.80	2.80
			2.44	3.06	2.67	3.80	3.00	2.50
	中程度	訓練志向「知力をきたえるため」	2.20	2.35	2.30	2.40	2.60	2.40
			2.50	3.00	2.33	3.60	2.00	2.00
	直接的	実用志向「仕事や生活に生かす」	3.10	3.09	3.10	3.20	2.80	3.20
			3.22	3.24	3.33	3.80	3.00	2.50
軽視	間接的	関係志向「他者につられて」	2.30	2.81	1.90	3.00	2.30	2.40
			2.00	2.59	1.00	2.80	3.00	1.50
	中程度	自尊志向「プライドや競争心から」	2.37	2.65	2.30	2.80	2.40	2.80
			2.11	2.41	1.33	2.40	3.00	3.00
	直接的	報酬志向「報酬を得る手段として」	2.40	2.53	2320	2.60	3.20	2.60
			2.06	2.47	1.33	2.80	2.00	2.00

全体の結果では、「実用志向」「充実志向」が高く、これに「訓練志向」を加えた3項目、すなわち「学習内容の重要性」重視の項目が高い評定だったが、短大・専門で一致していた。ただし、「訓練志向」は短大と専門で傾向が異なり、短大では6項目中で最も低い評定、専門では2番目に高い評定だった。

能力帰属者についてみると、6項目を通じて短大・専門で共通した傾向で、「学習内容の重要性」重視の3項目が「実用」「充実」「訓練」の順に高く、「学

習内容の重要性」軽視で学習の功利性も間接的な「関係志向」が平均値2以下の最も低い評定だった。このことから、能力帰属者は、自分が「内容が重要」と考える内容の学習意欲が高く、「重要でなくしかも直接役に立たない」と内容には学習意欲が極めて低いと考えられる。

努力帰属者は、短大・専門で傾向が異なっており、特に「報酬志向」は短大では6項目中最も高い評定(3.20)、専門では最も低い評定(2.00)だった。短大は「学習の功利性」要因が直接的な2項目「報酬志向」「実用志向」が高いのと同時に功利性要因が間接的な「充実志向」の評定も高く、2つの要因に一貫した傾向はみられなかった。専門の努力帰属者にも2つの要因に一貫した傾向はみられていない。努力帰属者に一貫して傾向がみられなかったことから、学習内容が重要か(重要性)、学習内容が直接役に立つと考えるか(学習の功利性)の2つの要因は、個人によって判断が異なるため、6つの項目が学習動機に結びつくか否かも個人差が大きく、「努力帰属者」としてまとめて考えても一致した傾向がみられなかったのではないだろうか。

「自尊志向」の専門学校の結果は興味深いものだった。専門では努力帰属者の学習動機が最も高く(最高値3項目の1つ)、能力帰属者は2番目に低い評定だった。努力を達成の要因と考える学生は、他者に負けたくないという「プライドや競争心」の動機を感じて学習する傾向が強く、努力を達成の要因と考える学生は「プライドや競争心」を学習動機と考えていない。この傾向は昨年と一致していた。短大では、「自尊志向」「能力」「努力」という内的要因に帰属させる学生は、他者に負けたくないという「プライドや競争心」からの「自尊志向」学習動機が高かった。

能力帰属者と努力帰属者の評定を比べると、「実用志向」を除く6項目中5項目で努力帰属者が能力帰属者より評定の平均値が高かった。しかし、この傾向は昨年度と一貫した傾向ではなく、「実用志向」「充実志向」では全く逆の傾向を示していた。このことから、「能力・努力をどのようにとらえているのか」について、いくつかのパターンを想定し、個人的特性との関連を検討することが、今後の課題と言えよう。

### (3) 典型帰属者の内的外的学習動機

典型帰属者の内的外的学習動機（平均値）を表5に示す（上段：短大，下段：専門）。

表5 典型的な原因帰属傾向を持つ学生の内的外的学習動機

		領域別の数値は3項目の合計の平均値							
		能力				努力			
		短大		専門		短大		専門	
A 内的調整	1 好奇心が満たされるから		4.00		3.50		4.00		3.40
	2 内容を理解できるようにするのがうれしいから	9.90	3.40	9.50	4.00	10.00	3.60	10.50	3.50
	3 教材や本などが面白いから		2.80		2.00		2.60		3.50
B 同一化的調整	1 いろいろなことに役立つから		4.20		4.00		4.20		3.50
	2 試験や職業にとって必要だから	13.40	4.80	12.00	4.50	13.60	5.00	11.00	4.00
	3 将来の成功に結びつくから		4.00		3.50		4.00		3.50
C 取り入れ的調整	1 しておかないと不安だから		3.40		2.50		4.40		4.50
	2 よい成績や評価を得たいから	8.90	2.80	6.00	2.00	12.40	3.80	11.50	3.50
	3 まわりの人についていけなくなるのが嫌だから		2.70		1.50		4.20		3.50
D 外的調整	1 まわりからやれと言われるから		2.70		3.50		2.60		2.50
	2 しないとまわりの人が文句を言うから	5.50	1.50	5.50	1.00	5.80	2.00	6.00	1.50
	3 親がうるさいから		1.30		1.00		1.20		2.00

能力帰属者は、短大・専門ともに全体と同じ結果で、B（同一化的調整）、A（内的調整）、C（取り入れ的調整）、D（外的調整）の順に評定高かった。最も高かったのは「B2：試験や職業にとって必要」、次いで「B1：いろいろなことに役立つ」だった。短大と専門を比べると、B（同一化的調整）、C（取り入れ的調整）で短大の評定が1以上高かった。また、専門では、外的動機づけのC・DともにB領域の数値の半分であり、外的動機づけと内的動機づけの程度の差が大きかった。領域別に項目の一致度をみると、短大は最も評定の高いBでは3項目ともに高く、最も低いDでは3項目とも低かった。専門では、最も低い領域Dの中の「D3：まわりからやれと言われるから」の評定が高く（3.5）、項目の内容によって個人的特性の影響が大きいことが推測される。

努力帰属者は、B（同一化的調整）、C（取り入れ的調整）、A（内的調整）の3領域が10以上の高い評定、D（外的調整）のみ約6の低い評定だった。全体と比べて、Cの評定が高く、自律性の程度（図2参照）として（取り入れ的調整）までのBAC3領域が内的動機づけとして認識されていることが推測できる。C（取り入れ的調整）は、自分が「しておかないと不安」「よい成績や評価を得たい」「まわりの人についていけなくなると嫌」だからという内容で



あり、努力帰属者は「自分の達成を努力によると考えている」群であることから、納得のいく結果である。領域Dは3項目とも評定が低く、努力帰属者にとってD（外的調整）が他の3領域とは異なり、学習する動機として考えられていない内容であることがわかる。

言い換えれば、努力帰属者は、Dという最も自律性の低い（外発的動機づけに近い）動機づけが低く、自律性（内発的動機づけ）が高い傾向があった。

このことは、一般的に、結果が良い場合も悪い場合も「努力帰属が望ましい」と言われていることと一致している。

#### （4）再帰属訓練と増大的知能観

「やればできる」「成功を体験すれば意欲が高まる」が、いつも成功し続けることは難しい。そこで、失敗しても、努力帰属に帰属を変化させることにより、成績や意欲を高めるという「再帰属訓練」の実験がある。ドウエックは、難しい課題を与えてできなかったときに、「できなかったのは努力不足のためで、努力すればきっとできるようになる」と失敗の原因を努力要因に帰属させる訓練を行った結果、やさしい問題で常に成功経験をもたせた子どもたちよりも、成績が上昇して無力感も克服できたのである（梶田，1995）。

中谷・中山・町（2022）は、ドウエックらのプログラムも紹介している。ドウエックらは、神経科学に基づく脳の神経の可変性を教授し、「頭のよさ」に関する子どもたちの信念を変容させた。子どもたちは、「頭のよさは生まれつき」という固定的知能観から、「努力によって頭のよさは変えられる」という増大的知能観へと変容したという。

これらのことから、再帰属訓練により「努力すればできる」という努力要因への帰属を促し、「努力によって能力（知能）を高めていくことができる」という増大的知能観の考え方を形成するよう促すことは、学生の原因帰属を努力帰属に変容させることにつながると考えられる。学生の動機づけを高めることにつながられるような、授業場面での具体的な働きかけを考えていきたい。

## 5. 現在および将来における自己肯定感

表6に、現在および将来の自己肯定感（5段階評定）を選択した人数および



割合 (%) を示す。NHK 調査結果は公表された数値 (評定 5 および 4 の割合) のみ記載した。欠席者がいたため、回答人数は調査対象者数と異なる。

表 6 自己肯定感

	現 在					将 来				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
短大 (2 年) 31名	2 (6.5)	10 (3.2)	7 (22.6)	12 (38.7)	0 (0.0)	1 (3.2)	9 (29.0)	11 (35.5)	8 (25.8)	2 (6.5)
専門 (2 年) 17名	1 (5.9)	4 (23.5)	4 (23.5)	5 (29.4)	3 (17.6)	5 (29.4)	1 (5.9)	7 (41.1)	3 (17.6)	1 (5.9)
専門 (1 年) 14名	2 (14.3)	3 (21.4)	3 (21.4)	6 (42.9)	0 (0.0)	3 (21.4)	4 (28.6)	5 (35.7)	1 (7.1)	1 (7.1)
NHK 調査結果	(9.8)	(37.1)				(13.2)	(32.1)			

評定内容

現在の自分に満足しているか

5 : とても満足, 4 : まあ満足, 3 : どちらでもない, 2 : 少し不満, 1 : とても不満

将来の自分に期待が持てるか

5 : とてもそう思う, 4 : まあそう思う, 3 : どちらでもない,

2 : あまり思わない, 1 : 全く思わない

現在の自己肯定感についてみると、肯定的な評定 (5 あるいは 4) を選択した割合は、専門 1 年の評定 5 を除き、NHK 調査より少なかった。肯定的な評定 (評定 5 + 評定 4) は NHK 調査 (46.9%) と比べ、専門 2 年で約 15%、短大と専門 1 年では約 10% 低い結果だった。否定的な評価 (評定 2 あるいは 1) は、全体で 4 割を超えており (41.9%)、専門 2 年 (47.1%)、次いで専門 1 年 (42.9%)、短大 (38.7%) の順だった。結果として、保育者志望学生の現在の自己肯定感 は若者全体の NHK 調査よりも低い傾向がみられた。

将来の自分についての自己肯定感をみると、肯定的な評定 (評定 4・5) は、専門 1 年では 50% と高かったが、全体で 37.1% と NHK 調査 (45.3%) より少なかった。どちらでもない (評定 3) が自己肯定感 (現在) より約 15% 増えていたが、否定的評価は全体の 4 人に 1 人 (25.8%) みられ、短大 (32.3%)、専門 2 年 (23.5%)、専門 1 年 (14.2%) と 3 群に差がみられた。保育者志望の学生は、卒業後の将来において正規採用の就職が見込める社会状況だが、「将来の

自分に期待が持てる」のは4割を下回り、「どちらでもない」と約4割の学生が回答していた。実習を終え就職が現実のものとなっている2年生よりも、専門1年の方が「将来の自分に期待が持てる」と考えているという結果は意外だった。今回の調査は調査対象者数も少なく、対象者の個人的特性の影響も大きいことから、対象者を増やして今後検討していきたい。

自己肯定感がどのような要因と関連しているか、原因帰属、内容価値学習動機、内的外的学習動機との関連分析を試みたが、明確に関連している傾向はみられなかった。今後、それぞれの要因がどのように関連しているのか、個人的特性を考慮した分析をすすめて検討したい。

## [今後の課題と方向性]

これまで、短大・専門学校での授業を通して学生と関わり、授業方法や学生の学習動機づけについて考えてきた。ここで、今後の研究の方向性について考えてみたい。

### 1. 学生の自律性を高める学習指導

中谷は、中谷・中山・町(2022)の中で、自律的な動機づけにつながる大事な側面として、学習の方法や機会を適切に調整する「構造化」、教師が子どもに対する温かな関心を示し、学びや悩みを受容し支援する「関与」を挙げている。これらは、コンピテンス(有能でありたい)、関係性(重要な他者とのつながりを有していたい)という自己決定理論における基本的欲求を支えるものである。そして、次のように3つの基本的欲求「自律性」「コンピテンス」「関係性」を教師や学習環境が支援し促すことが、子どものエンゲージメントを高めることにつながるとしている。エンゲージメントとは「活動に専心し、没頭して取り組んでいる心理状態」のことで、動機づけ研究を中心に、教育心理学や学校心理学、発達心理学などで、子どもの成長やウェルビーイングを説明するための概念として、近年注目を集めているものであるという。エンゲージメントには複数の側面①行動的側面(課題への注意や努力など)②感情的側

面（興味や楽しさ）③認知的側面（理解への志向や態度，改革やモニタリングなど）があり，それらがあいまって課題達成やよりよい人格発達に結びつくという。

教育基本法にあるように，教育は「人格の完成」を目指している。授業を通して，課題が達成できるよう学習面で支援することを目標とするのではなく，学生の自律性を高めることを支援し，学生のエンゲージメントを多面的な側面から高めていくことを大切にしたい。

## 2. 教育実践から知ること

昨年および今年は，授業を中心とした日常生活の枠組みで学生の学習動機や原因帰属をとらえることを試み，とらえたことを学習動機づけを高めることにつなげ，授業方法の改善へとつなげることを目指してきた。

私が教育心理学を学び始めたころ，小学校へ調査を依頼に行った際，先生から「教育心理学不毛論」を聞いた。“学者は知りたいことを研究しているだけで，現場の役には立たない”というものである。その少し後，学者の集まりである教育心理学会で，学校に出向き教育実践をしながら，子どもの学習について研究をすすめる市川伸一氏のとりくみを知った。それは「学習を支える認知カウンセリング」（市川，1993）・「認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導」（市川，1998）という著書にまとめられている。

私自身は，大学在学中から小学生・中学生の補習塾で講師として，勉強が苦手な子どもと少人数あるいは個別に関わって算数・数学の学習指導をしていた。なぜこの問題が解けないのか，どうしたら解けるのか，日々子どもと一緒に考えるなかで，それぞれの子どもの学習していく道筋のようなものを理解することができた。「問題を解くために必要な知識」が何かはつまずきからわかることも多く，教育実践のなかで多くのことを子どもから教えられた。この経験は，学業不振についての一連の研究に生かされ，学力の高低によって学びたい領域が異なることがわかった（渋谷・三浦・中澤，1985）。また，中学入学後に数学の学習で最低限必要な四則演算計算スキルの補償教育プログラムを作成し実践する研究（渋谷・三浦，1995・1996）につながった。

昨年末、学生から「穴埋めプリントを作ってほしい」と授業方法の希望があった。穴埋めプリントとは、テキストの内容に沿って語句を書き込んでいく形式の自習課題である。昨年までは、Web授業で用いる機会もあったが、対面授業が再開されたことで自習課題を使っていなかったことに気づかされた。その学生は、学習意欲・授業内容への興味関心も高く、自習課題に取り組むことにより「できた」「理解している」という達成感・安心感をえたかったのだろう。その後、出席時数が足りないあるいは学習内容の達成が基準に達しなかった学生に、自習課題を補講課題として用いたところ、効果的に学習できた。コツコツ時間をかけてやれば必ずできるという、適度な難易度の課題は努力志向を促すことにつながるということに改めて気づかされた。

今後も、教育実践から学ぶということを大切に、教師という教育実践者からできる研究をすすめていきたい。

## [おわりに]

昨年度の報告および本稿を経て、今後の研究の方向性について「教育心理学」の原点に立ち戻って考えてみたい。

2020年度は、授業内容の改善につなげる目的で、「学生が授業に期待するもの」を調べた。「基礎的知識」を理解・習得するのに有効な学習方法を尋ね、映像による学習、事例による学習、テキストによる学習の順に有効とされた(澁谷・倉持 2021)。

しかし、改めて講義という授業の中での学習方法について考えてみると、講義はいわゆる“座学”であり一方的に情報を伝える形になりがちである。大学入学以前の学校教育においても対話や参加型の体験学習が重視されてきており、自分でタブレットを操作しながら、あるいは先生と対話しながらの授業も多くなり、講義形式の言わば受け身の学習を経験することは少なくなっている。講義形式の授業に不慣れな学生にとって、「講義」が意欲を高めるのに適した学習方法とは考えにくい。講義形式の授業で学生の動機づけを高めるには、双方向的、参加できる場を作るなど、学習方法を工夫する必要があると考えられ

る。

2021年度は、原因帰属と学習動機について調べた。4つの領域（試験や課題、実習や実技、人間関係、スポーツや趣味）について4要因（能力、努力、課題の難易度、運）への帰属傾向を尋ね、3領域以上で同一要因に帰属する学生の傾向を分析した。また、近年、幼児教育・保育で重視されている「幼少期の遊び」体験についても尋ねた。調査結果をもとに指標化し、現在の学習意欲や原因帰属との関連を検討する予定である。

これまでは、全体の傾向、個々の指標のタイプ別の分析をしてきたが、今後は、学生の個人的特性に目を向け、どのような特性をもつ学生が、どのような学習に高い動機づけを持つのかを知ることを目指している。そして、そのことを授業の改善につなげ、「学生が興味を持つ授業（講義）」の方法を考えていきたいと考えている。

本年度始めの授業で、2020年からコロナ禍の2年間を過ごし、3年目（専攻科）に進んだ学生たちが、「対面授業が本当に楽しい。みんなと会えるのが嬉しい」と話していた。その時、コロナ以前は当たり前だった「対面授業」の可能性を考えさせられた。教室という「場」は、他者と協働する学習が可能であり、動機づけを高め、自律的・自発的な学びを促し、学習意欲を高めることができる。そして、教師自身が学習内容の重要性や楽しさを感じて授業に取りくむことで、「動機づけの社会的伝達」という役割を担っていること、その責任とやりがいを改めて感じることができた。

教育心理学は、「教育過程に関する心理的な事実や法則を究明し、教育の合理化・効率化に寄与し得る心理学的な方策や技術を開発する」ことを課題とし、心理学的な研究によって「教育の効果を高めるのに役立つような心理的知見と心理的技術とを提供」しようとする学問（依田、1988）である。

原因帰属・学習動機について調査・分析によって捉えた事実を、授業という教育実践の場において、教育の効果を高める方策へとつなげていきたい。

## [文献]

- 新井邦二郎編著 1997 図でわかる発達心理学 福村出版
- 東洋・大山正・託摩武俊・藤永保 編集代表 1978 心理用語の基礎知識 有斐閣
- 藤崎亜由子・羽野ゆつ子・渋谷郁子・網谷綾香 2019 あなたと生きる発達心理学 子ども  
の世界を発見する保育のおもしろさを求めて ナカニシヤ出版
- 藤田哲也 2007 絶対役立つ教育心理学—実践の理論, 理論を实践— ミネルヴァ書房
- 市川伸一 1993 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プ  
レーン出版
- 市川伸一 1998 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版
- 市川伸一 2004 学ぶ意欲とスキルを育てる いま求められる学力向上策 小学館
- 鹿毛正治・那須正裕 1997 学ぶこと・教えること—学校教育の心理学 金子書房
- 梶田淑一 1995 教育心理学への招待 ミネルヴァ書房
- 中谷素之・中山留美子・町岳 2022 エピソードに学ぶ教育心理学 有斐閣
- NHK NEWS WEB特集一覧 2022 最近ほめられていない取材班がほめる大切さを  
取材してみた | NHK | News Up | 教育
- 櫻井茂男・黒田祐二 2012 実践につながる教育心理学 北樹出版
- 三宮真智子 2018 メタ認知で<学ぶ力>を高める 認知心理学が解き明かす効果的  
学習法 北大路書房
- 渋谷美枝子・三浦香苗・中澤潤 1985 学業不振児に関する教育心理学的研究Ⅱ—国語・  
算数の学習内容領域別好き嫌いについて— 千葉大学教育学部研究紀要第34巻1部  
p.29-38
- 渋谷美枝子・三浦香苗 1995 基礎的計算能力と文章題の解答傾向—小学生向け数量学  
力診断テスト改訂版の分析— 千葉大学教育実践研究第2号
- 渋谷美枝子・三浦香苗 1996 基礎的計算能力と文章題の解答傾向—小学生向け数量学  
力診断テスト再改訂版の分析— 千葉大学教育実践研究第3号
- 渋谷美枝子・三浦香苗 1998 算数の基礎的計算力補償教育の試み 千葉大学教育学部  
研究紀要第46巻Ⅰ：教科教育編
- 渋谷美枝子 2022 保育者志望学生の学習動機と原因帰属—発達の視点を考慮して授業  
改善を考える予備的調査報告— 東京立正短期大学研究紀要 第50号
- 渋谷美枝子・倉持こころ 2021 「学生が授業に期待するもの」に基づく授業改善—「保  
育相談支援」授業の調査結果から考える保育者養成— 東京立正短期大学紀要第49  
号
- 杉本明子・西本絹子・布施絹代編 2019 理論と実践をつなぐ教育心理学 みらい
- 谷口明子・廣瀬英子 2017 育ちを支える教育心理学 学文社
- 依田新 1988 新・教育心理学事典 金子書房

資料 1

「うまくいく」理由・「うまくいかない」理由

学籍番号

1. あなたは、次の4つの要因のうち、どの要因に帰属することが多いですか。

①試験や課題

- ( ) これまでの知識や学力
- ( ) 十分学習したなどの努力
- ( ) 問題の内容や課題の難易度
- ( ) たまたま評価がもらえた・学習した部分が試験に出たなど(運)

②実技や実習

- ( ) 自分の知識・技術や適性
- ( ) 時間をかけて取り組めたかなどの努力
- ( ) 課題の難易度
- ( ) 状況や運

③友人関係など人間関係がうまくいくかどうか

- ( ) 自分の性格的特性やソーシャルスキル
- ( ) 自分の努力
- ( ) けんかやすれ違いなど、起こった出来事の性質
- ( ) 運や出会い

④スポーツや趣味の活動

- ( ) 技術や適性
- ( ) 練習や時間をかけた活動ができたかなど
- ( ) とりくんだ活動の難易度
- ( ) 運や偶然

2. 授業資料「学習動機の2要因モデル」に示された要因について

(1) 充実志向「学習自体が楽しい」について

- ①4段階で評定(1~4)すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- 4(感じるが多い)
  - 3(感じるがある)
  - 2(あまり感じることはない)
  - 1(ほとんど感じない)
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)

(2) 訓練志向「知力をきたえるため」について

- ①4段階で評定すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)

(3) 実用志向「仕事や生活に生かす」について

- ①4段階で評定すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)

(4) 関係志向「他者につられて」について

- ①4段階で評定すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)

(5) 自尊志向「プライドや競争心から」について

- ①4段階で評定すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)

(6) 報酬志向「報酬を得る手段として」について

- ①4段階で評定すると、どのくらい感じるがありますか? ( )
- ②どのようなことをするとき感じますか。(思い浮かばない場合は、書かなくてよい)



## 資料2

### 「あなたの動機づけ」 アンケート

専門学校生を対象に「自律的動機づけ」を測定する調査です。

あなたがさまざまなことを学んだり、勉強したりする理由、動機づけは何でしょうか？

自分のやる気を振り返ってみましょう。

1. 好奇心が満たされるから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

2. いろいろなことに役立つから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

3. しておかないと不安だから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

4. まわりからやれと言われるから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

5. しないとまわりの人が文句を言うから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

6. よい成績や評価を得たいから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

7. 試験や職業にとって必要だから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

8. 内容を理解できるようになるのがうれしいから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

9. 教材や本などが面白いから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

10. 将来の成功に結びつくから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

11. まわりの人についていけなくなるのが嫌だから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

12. 親がうるさいから

とてもあてはまる すこしあてはまる どちらともいえない あまりあてはまらない まったくあてはまらない

# 保育者の服への接触にみる子どもと保育者の 関係の創造的可能性

—伊藤の触覚論を手がかりに—

須藤麻紀・平野麻衣子

## 1 保育者の服装への着目

保育者の服装に関する先行研究は非常に少ない。保育労働者の仕事着について社会科学的に論考したもの（三塚，1984）、エプロン選択における保育者の色彩感覚を調査したもの（松延ら，2015）、保育者養成校学生への質問紙調査により子ども及び保育者の服装と保育実践の展開との関連性を考察したもの（大村，2015）、化粧や服装を日常的な相貌操作とするもの（木戸ら，2012）であり、どれも部分的な検討にとどまっている。筆者ら（2022）は、保育者のくらしと同時に子どもたちのくらしにも密接なつながりをもつ保育者の服装に着目し、保育者の被服行動から就業実態を検討してきた。そこでは、子どもの生活を優先する服装の備えや保育の職務がくらしと密接に関わることを明らかにした。

## 2 服にふれるというコミュニケーション

一般的に服装や身体の装飾は、文化的媒体の一つであり、装いが社会的なコミュニケーションの手段として機能することが明らかになっている（Turner, 1980）。つまり、衣服は、人と人との間にあり、人は衣服を介して情報を伝達したり、コミュニケーションをとったりしている。その場合、主な伝達手段は、視覚情報の授受となる。

それでは、子どもと保育者の間にある保育者の服にはどのようなコミュニケ

ーションが生まれているのだろうか。本稿の対象にはしていないが、保育者インタビューから、子どもと保育者の服をめぐる様々な会話が生まれていることがわかった。例えば、それは同じ色やデザインである、興味を抱く絵やイラストがある、変化への気づき等を契機にした会話であり、視覚を介したやりとりといえる。一方、保育者の服の特徴として、子どもが保育者の服にふれるというコミュニケーションがあることを発見した。通常、他者に服にさわられることは滅多にない。よって、本稿では、服にふれるというコミュニケーションに着目する。

### 3 伊藤の触覚論

伊藤（2020）は、目ではなく、手を介した人間同士の関係の創造的可能性について論じている。伊藤が依拠しているのは、ドイツの哲学者ヘルダーによる『彫塑論』から導き出した触覚論と、ヘルダーを読み込んだ哲学者の坂部恵の論である。ヘルダーは、外側からしかアプローチできないとされてきた触覚論を「対象の内部にはいりこむ」ものとして捉える感覚であるとした。視覚は表面にしか止まることができないのに対し、触覚はさらにその奥に行くことができるという特徴を挙げ、このベクトルは、「ふれる」という触覚のあり方が、「他の対象との区別や比較」ではなく、「その一つの対象への没入」に向かうものであることを示した。伊藤は、このことについて、「私たちは、人の体にふれるとき、確かにその内部にあるものを、その奥にあって動いている流れを感じ取っています」と解説する。

また、ヘルダーの内部への感覚に目をつけ、それをさらに主客の一体化と相互性へと広げて考察したのが坂部であったという。坂部（1983）は、触覚以外の五感に対しては、一般に対象をあらわす助詞として「を」を用いるが、「ふれる」に関してだけ、「額にふれる」など、「に」が使われるという独特の言葉づかいを取り上げ、「ふれる」が、その他の感覚とは違って、主体と客体を明確に分離せず、内部に入っていく感覚だからだ、とした。この坂部の触覚論を、伊藤は「ふれる」は人間的なかわり、「さわる」は物的なかわり、と説明

する。そこにいのちをいつくしむような人間的なかわりがある場合には、それは「ふれる」であり、自ずと「ふれ合い」に通じていく。逆に物としての特徴や性質を確認したり、味わったりするときには、そこには相互性は生まれず、ただの「さわる」とどまるという。そこではさわるものとさわられるものとの区別がはっきりする。当然ながら「さわる」と「ふれる」の両方が使える場合もあり、明確には区分できない。けれども、そこに私たちは微妙な意味の違いを感じとっているのではないかと問いかけている。

さらに、伊藤は、「ふれる－ふれられる」その瞬間には、不確実な要素があるとし、相手への信頼がないと接触は成立しないと論を進める。山岸（1999）を引きながら、信頼は、社会的不確実性のあるときに生まれ、それにもかかわらず、相手の人間性のゆえに、相手が自分に対してひどいことをとらないだろうと考えることとする。これを受け、接触の場面での「ふれられる」とは、単に相手の手が近づいてくることを待つことではなく、信頼をもとに接触のデザインに関して、主導権を相手に渡すこととしている。反対に、社会的不確実性がゼロの状況を前提とする安心にもふれ、安心とは確実にコントロールできているということを意味し、相手の行動が予測可能のものになり、こちらからするとリスクがないとする。しかし、それは制御し、支配する関係となる危うさがあることを指摘する。その上で、ケアの場では信頼のもとに「ふれる－ふれられる」ことが重要であり、ケアの場で多く用いられる接触には時間をかけた生成的コミュニケーションが豊かであることを論じている。

#### 4 研究の目的

本研究では、保育者の服に子どもが接触する事例を分析し、接触の意味やその諸相を明らかにすることを目的とする。保育者の服への接触にみる子どもと保育者の関係を伊藤の触覚論を手がかりに考察する。

## 5 研究の方法

### (1) 対象者と調査方法

関東にある幼保連携型認定こども園3園の保育教諭30名を対象とした。保育者の服装にほとんどルールがなく、保育者個人にその選択が委ねられている3園を選定した。半構造化面接法によるインタビュー調査及び実地調査を行った。インタビュー調査は、web会議ツール（zoom）を使用し、事前に保育時の服装を撮影してもらい、それを基に保育をする服装を選択する基準や理由について聞き取りを行った。実地調査では、園環境を把握し、保育時の自然な保育者の様子を観察し記録した。調査期間は2021年7月～12月である。

### (2) 調査内容

基本属性（年齢、保育歴、園での役割、家族構成）、保育時の服装選択の理由や重視点、普段の服装との違い、保育の服の購買基準や購買行動、服にまつわる子どもとのエピソード等を中心に聞き取りを行った。

### (3) 分析対象と分析方法

インタビュー項目「服にまつわる子どもとのエピソード」に対して、得られた29名の保育者の回答から、子どもが保育者の服に接触する事例が含まれる語り（全10事例）を抽出し、分析対象とした。分析は、子どもがどのように保育者の服に接触しているのか、接触の意味は何かという視点で行い、伊藤の触覚論を一部援用した。似たような事例を集めて事例群（(1)から(4)）とし、本稿では、各事例群の代表的な事例を取り上げる（表1）。その後、子どもの接触行為を成立させている保育者のかかわりについて考察した。

### (4) 倫理的配慮

対象者に、研究の主旨、計画、個人情報保護に関する事項、侵襲および安全管理に関する事項、インフォームド・コンセントについて研究説明書を用いて

口頭で説明した。zoomの録音及びICレコーダーによる音声録音を含めて同意・協力が得られた場合のみ、同意書への署名、連絡先の記入をしてもらった。

表1 分析対象事例一覧

事例群	事例タイトル	年齢	掲載事例
(1)服の表面をさわる	モコモコ靴下を繰り返しさわる	0歳児・1歳児	事例1
	ロゴをつまむ	0歳児	事例2
	パンダの顔を一生懸命さわる	0歳児	
(2)開口部を操作する	ひたすら開け閉め	2歳児	事例3
	ボタンをつけ外し	1・2歳児	
(3)服を遊ぶ	色鬼もできるじゃん	幼児	事例4
	ポケットでいないいないばあ	乳児/幼児	事例5
(4)保育者にふれる	丈が長い服の中に入る	2歳児	事例6
	エプロンや服の中に隠れてくる	幼児	
	抱きつき匂いを嗅ぐ	3・4歳児	事例7

## 6 事例の分析・考察

### (1) 服の表面を「さわる」

この事例群では、物的なかかわりとしての「さわる」事例が確認できた。子どもは、服の表面にあるテクスチャー（質感）や素材感を楽しんだり、絵や柄という部分的な要素に反応したりしている。この事例群における接触の意味は、接触する対象の表面にとどまり、自らの手を用いてさわりながら、そのものもつ様々な性質を引き出していると考えられた。

#### 事例1 モコモコ靴下を繰り返しさわる（0歳児・1歳児）

子どもたちと関わる時、子どもが膝にきたときに、洋服をこうやってスリスリスリっとなさわってみたり、あとは、冬の季節にモコモコした靴下なんかを履いているときに、ここを一生懸命子どもがさわっていて、何度も何度も繰り返しさわりにくるというような経験をしているので、いろんな素材を子どもに紹介するっていう意味で衣服にいろんな素材を使うっていうのは大切な

ことなのだなっていう実感があります。(中略) 外遊びから戻ってきて、部屋の中で着替えて、子どもたちがこう裸足になって遊んでいて、部屋に入る前に足湯をしてあたたまって、部屋に入ったのですが、その時に着替えながらふと私の靴下に目がいて、それを黙って、そこしか見えてないという様子で靴下にふれて、スリスリスリって。なんかその時は、少し15秒くらいさわっていて、「あー気になったのだな」って思っ。その後、本人も自分で着替えた後に、またさわりにきて、で、寝る前もさわりにきてというエピソードだったので、「こういう風にいろんな素材にふれられる環境をその時もっとちゃんと作ろう」って思っ。その洋服から室内の環境を見直すっていう経験につながりました。(0・1歳児担当、保育歴12年)

この事例からは、保育者の服や靴下を繰り返しさわる子どもの姿が読み取れる。「スリスリスリ」という言葉から、服の素材と手の間に生まれる感触を楽しんでいる様子がわかる。また、一度だけではなく、繰り返し様子からは、さわり方を変化させることによって、そのものがもつ様々な性質をとらえようとしていると考えられる。

## 事例2 ログをつまむ(0歳児)

0歳児だとなんかあったかな。最近の話でいうと、袖にワンポイントのロゴがある服を着ていたのですが、それ以外は無地で袖だけにあるものを着ていて、私は別に何も考えずに着ていたのですが、けっこうそこに注目する子が多くて、なんか大人はあんまり気にしないようなところなのですが、小さい子が全部無地なのでそこにポイントがあるということがけっこう気になってそれをつまんでみたりとか、これなんかついてるよみたいな感じで取ろうとしたりとか、なんか子どもは大人と違う視点を持っているのだなとあらためて思ったり。チャンピオンのロゴなのですが。つまんだりするのです。なんだろう、これはみたいな。なんか動物でもないし、目かなみたいな、どう見えているのだろう。(0・1歳児担当、保育歴6年)

大人が服のワンポイントとして認識するにすぎない袖のロゴ（刺繍）まで、子どもにとっては興味の対象となることが確認できる事例である。保育者が推察するように、服の他の面は無地であるからこそ、他とは異なるロゴの部分が目についたのかもしれない。「取れるかな」との思いからか、つまんだり、取ろうとしたりして「さわる」探索行動が確認できる。

## （２）開口部を操作する

この事例群からは、保育者の服の開口部であるボタンやファスナーなどの開閉行為を操作として楽しむ様子が確認できた。生活に必要な習慣として行うのではなく、必要の如何にかかわらず開けたり閉めたりを繰り返していることから、動きそのものの面白さを感じていると考えられる。さらに、自らの行為によって服の形状が変化することに気づいている可能性もある。子ども自身の生活習慣への関心と重なり合うことで、保育者の身体や服を自らの身体の延長と捉え、一体化させている可能性もあるのではないだろうか。

### 事例３ ひたすら開け閉め（２歳児）

ボタンとか、チャックとかがしたい子が多いと、ボタンを見つけて「一緒だね」って言ってくれたり、なんか、ひたすら私のボタンを頑張って開けようとしてくれたり、閉めたり、普通に、おもちゃだけじゃなくても、そういうところにも、子どもにとっての興味ってあるんだなって、印象に残ってます。あ、２歳です。（中略）普通に着替えをする時とかに、私の前の膝とかに座ってて、見つけて、ボタン一緒だねみたいな。なんか、その近い距離で、見つけてもらって、会話が始まるみたいな感じです。（２歳児担当、保育歴２年）

ボタンやチャックの開け閉め行為の面白さを感じている事例である。子ども自身の生活習慣において、ボタンなど自分でできる喜びを感じる時期とちょうど重なっている。自分のものもできるようになると、先生のものもやってあげたいという思いからか、あるいは、膝の上という保育者の服とも近い距離にい



る中で、たまたまボタンが目に入り思わずやりたくなつたからか、理由は様々に考えられる。いずれにしても、保育者の身体や服は子どもの身体の延長として捉えられ、子どもと一体化している様子も見てとれる。

### (3) 服を遊ぶ

この事例群では、本来の服の機能や用い方とは異なる用い方を発見してかわることを「遊ぶ」かかわりとして示した。服を遊びの目的に合わせて用いる様子があると共に、それらの遊びを通して、その服を着ている保育者に親しみを感じ、その人らしさを捉え、より理解しようとする様子も確認できた。

#### 事例4 色鬼もできるじゃん（幼児）

子どもと色鬼をしていた時に、みんなが服を目指してきた。いろんな色があるのであった、あった、みたいな、ここにこうみんなが連なってくるみたいなのがありました。

「あの先生のところ行けばいろんな色あるよ」「もうあったよ」みたいな感じ。だから「絶対に捕まらない」というのはありました。（中略）色がいっぱいあると、遊びとかでもなんかきっかけができたりして。（乳児担当、保育歴14年）

色鬼という遊びの枠組みにおいて、保育者の服の表面にある色を抽出し、目的的にさわり、用いる様子が表れた事例である。色鬼本来の楽しさは、いろいろな場所にある色を探すことにある。従って、一人の保育者の服によって探す手間が省けてしまい、「絶対に捕まらない」というこの事例のような遊び方は、楽しさが半減するように思える。しかし、子どもたちは、服にも色を見つけ出すことの面白さや一人の服に色が揃っている面白さを味わいつつ、この保育者を服装の面からも理解しようとしているのではないかと考えられる。

#### 事例5 ポケットでいないいないばあ（乳児／幼児）

たまたまエプロンのポケットのところにネコがいる、それが顔だけ出ている、

体がポケットの中に入っているのですよね。ネコちゃんの。それを着ている時に意外と気に入ってくれている子どもが多くて。それを遊び、いないいないばあみたいにして。私も子どもにやったりもするのですが。乳児さんだと。幼児さんだとそういうので遊んだり。結構、子どもも私はこのエプロンだよねというのを覚えていたりというのがあるのかな。(主任、保育歴32年)

ネコの顔は見えており、ネコの体はポケット（隠れる場所）にあるという服のデザインをきっかけにいないいないばあの遊びが展開している事例である。いないいないばあとは、見える（現在）と見えない（不在）の行ったり来たりを楽しむ遊びであり、視覚を用いつつもネコの体を出したりしまったり、あるいは、手で隠したり見せたりと、ふれながら楽しんでいる様子がある。そういうかかわりを含めて「この先生はこのエプロンだよね」という一人の保育者理解につなげている様子も推測できる。

#### （4）保育者にふれる

この事例群では、人間的なかかわりとしての「ふれる」かかわりが確認できた。それらは、保育者に親しみを感じ、もっと近づきたいという思いから生まれ、子どもなりの親密さを深めるコミュニケーションであることがわかった。身体の上に纏う服にふれることを通して、子どもは、他の保育者との区別や比較ではなく、その一人の保育者の内部へと入り込み、その内部にある、奥にあって動いている流れを感じとり、理解しようとしているのではないかと考えられた。

#### 事例6 丈が長い服の中に入る（2歳児）

去年はこの園で2歳児クラス担任だったので、ちょっとこう丈が長い上を着ていて。いつも。だから子どもが私の服をめくって中に入ったり。中をめくっていくのがいつも慣れ親しんでいる子どもとかはするのですが、園に来たばかりの子どもとか、それをきっかけに私の中に入って来たり。なんかふれ合うきっかけになっていたり。その丈の長さが。(年長担任、保

保育者の身体と服との間の空間に入り込む事例である。物理的に入り込むことは、同時に、保育者にふれ、心理的にもその内部へと入り込む意味があると捉えられる。「ふれ合うきっかけになっていた」という保育者の語りから、保育者への親しみやより近づきたい思い、親密さを求めるという子どもの感情から生まれるコミュニケーションであると考えられた。また、服が生み出す空間を発見し、その間に自らの身体をおいて遊ぶことで、服の構造や特徴を感じとっている可能性もある。

事例7 抱きつき匂いを嗅ぐ(3・4歳児)

私に抱きついてくる男の子がいて、その子が必ず私の服の匂いを嗅ぐのです。柔軟剤変えた時とかも、「あれ、なんでいつもと匂いが違うの」っていわれます。「あー〇〇(先生)の匂いだー(中略)あー〇〇の匂いがするー」って言ってくれて。というのも、たまにあったかな。最近、来ないですけど。恥ずかしいんだか。(年少・年中担任、保育歴13年)

保育者の身体に抱きつき、身体間の接触に加えて、服の匂いという嗅覚を介したかわりである。匂いからその人の存在を確認し安心している様子、匂いの変化に気づく様子から、他の保育者との比較ではなく、一人の保育者への没入に向かうものであると読み取れる。

## 7 保育者の身体化された専門知と存在

子どもが保育者の服に接触する事例全体を通して、「さわる」や「ふれる」にかかわらず、保育者は子どもの接触行為を受け止め、時間や自身の身体の動きを止めて許容していた。一般的に、他者が自分の服を突然つまんだり、服の中に入ってきたりする行為を受けると、驚いたり、拒否したり、不快な気持ちを抱いたりすることもあるだろう。しかしながら、保育者は、子どものそのよ

うな接触行為に驚くことも拒否することもなく、受容するとともに、むしろ喜びさえ感じている様子があった。

それは一体、なぜなのだろうか。その理由について、保育者の身体化された専門知とその存在という観点から考察すると、下記の3点に要約できる。

### (1) 信頼をもとに子どもに主導権を渡す

伊藤は、「ふれられる」とは、相手への信頼をもとに接触のデザインに関して、主導権を相手に渡すことであると述べていた。このように考えると、保育者は、どのようにふれるのか、何をするか、不確実性に満ちた子どもの存在を信頼し、子どもに自らの服にふれる主導権を渡していたといえる。その背景には、子どもを主体として尊重する保育の原理がある。その原理に基づき、保育者は、自分や自分の服に何事かが起こることをリスクとするのではなく、むしろ、子どもが何にも興味を示さないことや自らかかわろうとしないことをリスクと考えていたのではないだろうか。なぜなら、保育の営みは、子ども自ら環境に主体的に関わりながら、充実感や満足感を味わう体験を重ねていく中で、子どもの可能性を引き出すことであるからである。従って、保育者は自らの身体や服をも子どもにとって興味の対象となる可能性に開かれたものとして提供しているのではないかと考える。そうした構えを繰り返していく中では、事例3の（保育者が自らの服にあるボタンを）「見つけてもらって」という語りが示すように、自らの身体や服は、保育者個人の所有物としての輪郭がぼやけており、子どもと一体・共有するものとしての意味合いが強くなっている。保育者と子どもの服を介した接触面に坂部の指摘する主客の入れ替えや相互性が窺える。

### (2) 自分とその子どもとの親密さのバロメーターとする

事例6で保育者の服の中に入ってくる子どもと「ふれ合うきっかけ」となるという語りがあのように、ふれることは相互にふれ合うことへつながり、その接触面でのやりとりが保育者にとっても、自分とその子どもとの親密さを確認したり、さらに進めたりするものとなっていた。保育行為では、子どもの身体

行為の中に意味を読み取り、保育者もまた身体を通して応答し、会話し、関係を紡いでいくという身体を通した両者のかかわりが重要とされている（津守、1997）。また、保育の日常場面では、身体接触やスキンシップが多く行われ、保育者と子ども、子ども同士の関係をつなぐ重要な機能を果たすことが指摘されている（塚崎ら、2004）。日本の保育において、子どもとの間に生まれる情動的なやりとりや接面での心の交流は重要な基本理念であり、積極的に支持される。従って、保育者の服に接触する子どもの姿も、その接面において互いの情動を交流させる契機として捉えられるとともに、信頼関係を深めることにつながることから、保育者にとって嬉しいという感情を引き起こし、嬉しいものとして受け入れられていたと考えられる。

### （3）遊びの生成を歓迎しともに楽しむ

事例群（3）からは、服を本来の用途以外の用い方で遊ぶことが示されたが、保育者自身がそれを意図して着用している場合もあれば、子どもから思いがけず遊びが発見されることもあった。いずれにしても、保育者は、想定外の反応や新たなかかわり方の出現を肯定的に受け止め、喜び、面白がるとともに、遊びを共有していた。その背景には、子どもの遊びを大事な学びの機会と捉え、価値をおく保育の基礎概念がある。遊びとは、社会的不確実性に溢れており、遊びに貫かれる想定外をともに楽しむ姿勢は、相手をコントロールし、支配するという安心関係の真逆を意味する。接触による非対称性も想定されるケアの場では、このような不確実な状況を楽しみながら、双方向的に相手と意味を生成していく遊びに両者の関係を左右する重要な意義があると考えられた。

## 8 総合考察

本研究では、保育者の服に子どもが接触する事例を分析し、接触の意味やその諸相を明らかにすることを目的とし、保育者の服への接触にみる子どもと保育者の関係を伊藤の触覚論を手がかりに考察してきた。その結果、明らかにできたことは次の3点である。

### (1) 「さわる・ふれる」接触事例のバリエーションの提示

事例を分析することで、伊藤のいう物的なかかわりとしての「さわる」接触もあれば、人間的な「ふれる」接触もあること、さらには、その間に位置づくような接触もあることが明らかになった。保育者の服への接触には、さまざまなバリエーションが存在し、その諸相の一端を示すことができたと考える。

子どもにとって、保育者の服への接触も含めた全ての行為が遊びであり、全てが興味を抱く可能性のある環境といえる。服に手を用いてかかわり、動かす中で、服そのものがもつ性質を引き出したり、操作する喜びを得たり、服の構造（部分／面／空間）に気づいたりしているという接触の意味やバリエーションを提示することができた。

### (2) 接触面での一体的な情動の交流

接触が他でもないその対象への没入や内部へと入り込むものとしての感覚であるという触覚論を援用することにより、子どもが服の表面にとどまらず、その服を着ている保育者への親しみを感じ、その人ならではの特徴を見出そうとしたり、保育者の奥にあって動いている流れを感じとり理解しようとしたりする意味について抽出することができた。

そのような接触面での心理的やりとりは、保育者にとっても、自分とその子どもとの親密さを確認し、互いの情動を交流させる契機として肯定的に捉えられていた。要するに、保育者の服を介した接触面には、子どもと保育者間の信頼に基づく「ふれる－ふれられる」が起きていることが明らかになった。それに加えて、保育者の服は子どもと一体・共有するものとしての意味合いが強く、どちらがふれる側か判然としない主客の入れ替えや自他の境界の溶解が起きているのではないかと考察された。

### (3) 身体の上に纏う服の特徴

保育者の服に接触することの意味が多様に示されたことにより、服は物的環境であると同時に、人的環境でもあることが示された。服を物として捉えて理解することとその服を着る人への理解が同時に進むこと、その両者が併存す

ることは、子どもにとって興味深い対象となり、身体の上に纏う服がもつ特徴なのではないかと考えられた。

また、保育者の服の中に子どもが入るといふかかわり（事例6）は、保育者の身体と服との間に物理的空間があることにより生まれた接触であり、このように遊びが生まれる余白があることも服のもつ特徴ではないだろうか。子どもと保育者の身体接触との違いもここにあるといえる。つまり、通常の用途に限定されない余白があるからこそ、想定外の反応や新たなかかわり方が引き出され、互いに喜び、面白がりながら、遊びをともにすることができる。このような不確実な状況を楽しみながら相手と意味を生成していく遊びは、ポジティブな感情と双方向的な関係を生み出す。従って、保育者の服を介した接触には、保育者と子どもの関係を創造的に豊かなものとしていく可能性があるのではないかと考えられた。

## 9 今後の課題

本研究では、服を介した接触面における保育者と子どもの一体化や自他の境界の溶解の可能性について示すことができたが、津守（1997）が示すように、互いの存在様式を尊重し、子どもであっても容易に手をふれることが許されないという尊厳の問題や距離が近すぎることの危険性も検討しなければならない。また、伊藤も指摘しているが、他者への接触をリスクとするコロナ禍、そしてウィズコロナ時代における服を介した接触の意味も考え続けなければならない。さらに、本稿で分析の対象としたのは、保育者の語る子どもの服への接触事例であり、保育者の印象や記憶に頼るものとなっている。従って、今後は、子どもの年齢も考慮しつつ観察等を通して、子ども側からの接触の意味を検証していきたい。

## 10 引用文献

ヘルダー、登張正実訳（1975）彫塑．世界の名著続7．中央公論社

- 伊藤亜紗 (2020) 手の倫理. 講談社
- 木戸彩恵・戸田有一・小川晶・小川房子・奈良修三・諏訪きぬ (2012) 見え方の操作と保育—表情・感情・化粧をどう考えるのか—. 大阪教育大学幼児教育学教室エデュケア33. 1-6
- 松延毅・姉帯彩香・林将平・香曾我部琢 (2015) 保育者は自らの服装の色彩をどのように決定しているのか. 宮城教育大学情報処理センター研究紀要22. 3-13
- 三塚タケオ (1984) 服装の社会科学 (一) 保育労働者の仕事着. 評論・社会科学. 同志社大学人文学会24. 51-72
- 大村壮 (2015) 幼稚園教諭の保育実践に影響を与える要因の検討: 保育者と子どもの服装に着目して. 常葉大学短期大学部紀要46. 147-160
- 坂部恵 (1983) 「ふれる」ことの哲学—人称世界とその根底. 岩波書店
- 須藤麻紀・平野麻衣子 (2022) 保育者の被服行動からみる就業実態. 東京立正短期大学紀要50. 102-117
- Tuner, T.S. (1980). The Social Skin. *Journal of Ethnographic Theory*. vol.2. no.2. 486-504.
- 塚崎京子・無藤隆 (2004) 保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連—3歳児クラスの観察から. 保育学研究42-1. 42-50
- 津守真 (1997) 保育者の地平. ミネルヴァ書房. 96
- 山岸俊男 (1999) 安心社会から信頼社会へ. 中公新書



# 保育現場における実習評価の方法に関する 実態調査を通じた統一の実習評価票の検討

—養成校と保育現場の協働による保育士養成を目指して—

前 嶋 元・村 山 久 美  
倉 持 ころこ・鈴木 健 史

## I. 問題の所在と目的

一般社団法人保育士養成協議会は2018年7月「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2『協働』する保育士養成（以下、MS）」を刊行した。MSにおいて、「協働」する保育士養成の実現に向けて、①養成校内での教員間の「協働」、②養成校間での協働、③養成校と保育現場の協働、をあげている。

①養成校内での教員間の「協働」および②養成校間での協働については、実態調査、事例報告等（全国保育士養成協議会専門員会、2014）において、養成校における教育の充実に関する研究を軸に進められてきている。一方、③養成校と保育現場の協働についても研究がなされている。

山田ら（2016）によると、協働が主流ではない要因として「①保育現場が養成校にとって実習園であり就職先であること、②保育者養成系高等教育機関は非常に多くの保育現場と実習で関わることからすべての実習園と等しく協働体制を構築し細やかに連携しあえる場を設けることは難しいこと、③地理的な問題と授業との兼ね合いのなかで特に遠方の実習園との協働が難しいこと」があげられている。小嶋ら（2019）研究では、保育者養成系高等教育機関において、学生が現職の保育者から「保育職の魅力」の伝達を受けたり、学生と保育者との交流を行ったりする機会をつくっていること、学生への事後アンケート調査結果からどの学年においても保育職の魅力が伝わったことを報告している。松村ら（2020）の研究では、保育者養成系高等教育機関と保育現場の協働として

は、実習に関してより進めたいという意見があるものの、保育現場は、保育者養成系高等教育機関との現場研修に関するつながりが少なく、保育者の質向上に関して保育者養成系高等教育機関と協働することが想定されていない可能性が示唆されている。

このように「MSで示されている「③養成校と保育現場の協働」については、養成校独自で研究を進めることが難しさに加え、実習先として依頼している立場であること等要因は様々ではあると思われるが、研究の蓄積はまだ少ないといえるだろう。

しかし実習は、「習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養い、保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的」としており、「子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うために求められる保育士としての専門性の基盤となるもの」である。そのために、実習の目的と学生の課題を養成校と保育現場間が共有し、学生にとって意義ある実習となることを目指さなければならない。特に実習評価票の評価項目や基準は、実習における学生の学習目標を明確に示しているものであり、保育実習のねらいや内容についての共通理解を図るものとなる。また、学生が自身の現状把握と、次の課題を考え改善していく素材となる。しかし、実習先の評価は養成校の教員が感じている以上に学生は一喜一憂し、その後の進路へも影響を与える。保育の現場・職業の魅力向上検討会（2020）の報告書では、卒業して一般職に就いた学生の約4割は、その理由として「保育所における実習で保育をすることに自信を持てなかったから」と回答している。これまで養成校ごとのスクールスタンダードの実習評価票では、統一的な実習評価の基準が作りづらく、保育現場間の指導と評価のばらつきがみられた。保育現場は、実習の目的と学生の課題が明確になっていない場合、何をどう指導すればよいかかわらず、保育現場ごと、保育者ごとの方法で指導していることが実態であることも報告されている。そういった現状と課題を踏まえ、学生の課題を学生自身、教員、保育現場実習担当者等で共有し、共に学びを深めていくための統一的実習評価票作りが大切であるとの指摘もされている。山田ら（2016）は、学びを数値化するのではなく、実習における「学びの履歴」として可視化する

ことを重要視しており、学生、教員、保育現場との協働による人材育成をねらいとした実習評価票を提案している。また、尾崎（2021）は、これまでの研究と実践を踏まえて令和2年度関東ブロックセミナー講演において、学びの可視化をねらいとした「実習評価ループリック」について報告している。ループリックにより詳細な評価基準を設ければ、評価者によって評価が異なることなく、概ね一定の判断ができることが期待できる。本研究では、保育現場における保育実習における実習評価に焦点化し、統一的评价票が取り入れられていない地域を対象に、学生の実習評価の具体的方法と課題、MSで提示されている統一的评价票および実習評価票「学びの履歴」（山田ら、2016）、「実習評価ループリック」（尾崎、2021）の有効性と課題について、保育現場の実習担当者へのインタビュー調査を通して明らかにし、養成校と保育現場との協働による保育士養成をするための統一の実習評価票試案を作成することを目的とする。

## Ⅱ. 研究の方法

### 1. 調査概要

#### （1）対象

都市と地方の実態の共通点と相違点を把握することでより汎用性のある統一的评价票づくりの示唆を得られると考え、東京都、茨城県、千葉県、埼玉県において、現在、統一的评价票を活用していない地域の保育所、幼保連携型認定こども園の実習担当者を対象としている。地域のバランスを考慮し、東京都（6園）、茨城県（3園）、千葉県（5園）、埼玉県（1園）においてインタビュー調査を実施した。

#### （2）時期

2021年10月～12月

#### （3）調査方法と調査項目

実習担当者を対象に、半構造化インタビュー調査を行った。インタビューガイドをもとにしながらも、あらかじめ用意した質問以外の話題も歓迎し、気楽

に話をしてもらええる雰囲気大切に実施した。インタビュー項目は、①プロフィール（年代／性別／保育者歴／現職場歴／実習担当者歴／実習担当者をするにあたり参加した研修／実習等における養成校との連携状況等）②実習評価における現状と課題（評価で大切にしていること／実習評価票最終的な評価の決定プロセス／実習評価で課題／統一的評価票の必要性）③既存の統一の実習評価票の捉え方（MS／実習評価票「学びの履歴」／「実習評価ループリック」）であった。なお、インタビュー内容は園長および実習担当者の同意を得て録音した。インタビュー時間は1園あたり平均60分程度であった。

#### （４）倫理的配慮

本研究の研究内容については、東京立正短期大学研究倫理委員会の承認を得ている（2021年7月6日）。調査の実施にあたり、調査対象園、調査対象者それぞれに、書面および口頭で研究内容を説明し、承認を得た。

## 2. 分析の方法

本研究は保育現場にてインタビュー調査を行うことにより、「現象の起きている現場で採取し『社会・文化的文脈 (sociocultural context)』を重視して分析を行う（大谷，2008）」質的研究とする。ただし、佐藤（2015）が「質的データについては、分析方法が標準化ないし規格化されているとは言い難い面」があり、「調査者個人の直感や感性に委ねられ、単なる思い込みにすぎないものや主観的な印象の解釈も少なくない」と述べている。また、波平（2019）は、「質的研究はその評価においてさまざまな問題を抱えつつも、質的研究の重要性は高まりこそ減じることはない」と述べている。そこで本研究では、質的研究の問題を回避し、保育現場で使われている「現場の言葉」から実習評価の言葉である「理論の言葉」の示唆を得るために、また、さまざまな質的データ分析の方法論の枠組みをサポートできる質的データ分析 QDA (Qualitative Data Analysis) ソフトウェア（以下「QDAソフト」）VERBI Software社の MAXQDA Analytics Pro（2022ver）を用いた。MAXQDA は、インタビューデータから概念を生成し、バリュエーションを抽出する作業を支援するソフトウェアであ

る。加えて、分析ワークシートの要件である4つの情報（概念名、概念の定義、バリエーション、理論的メモ）を記録・管理・検索することが可能であり、概念抽出やカテゴリー化など探索的な分析を容易に行うことができる（吉永、2007）ものである。逐語録化したもののテキストの分析は佐藤（2008）による質的データ分析法を参考に次の分析手順を採用した。

- （1）インタビュー・データをすべて逐語録にし、内容を読み込む。
- （2）意味が損なわれない程度に記述を区切って抜き出す（セグメント化）。
- （3）抜き出したものにそれぞれ内容を説明したコードをつける（オープン・コーディング化）。
- （4）それらと比較検討しながら、いくつかのコードを言い表す抽象度の高いカテゴリーを生成する（焦点化コーディング）。
- （5）文章の文脈に立ち返りながら生成されたコードやカテゴリーを比較検討することで、繰り返し見直す（継続的比較法）。このことにより、解釈の可能性を広げるとともに厳密性と妥当性の担保に努めた。

### Ⅲ. 研究の結果

#### 1. プロフィール

対象者のプロフィールは図表1の通りである。年代は「20代1名／30代1名／40代9名／50代4名／60代以上0名」であり40代が最も多かった。

実習担当者をするにあたり参加した実習指導と関連する研修は「あり7〔外部6内部1〕／なし7」であり、徐々ではあるが行われ始めているが地域差があることが推測された。

実習等における養成校との連携状況は「あり14〔懇談会等4／電話6／巡回時7／個人的つながり3＊複数回答あり〕／なし8」であり、懇談会等が行われつつあるもののまだ少ない状況が伺えた。

表1 プロフィール

経営母体	施設種別	年代	性別	保育士歴	現職場歴	実習担当歴	実習指導と関連する研修参加経験	実習等における養成校との連携	地域	
A	公立	保育所	40代	女	29年	2年	2年	あり(外部)	あり(電話/巡回時)	a
B	公立	保育所	40代	女	25年	2年	2年	あり(外部)	あり(電話, 巡回時)	a
C	私立	保育所	50代	女	33年	33年	20年	なし	あり(電話, 巡回時)	a
D	私立	保育所	40代	男	20年	20年	5.6年	なし	あり(懇談会等)	b
E	私立	保育所	40代	女	18年	3年	18年	なし	あり(巡回時)	b
F	私立	保育所	60代	男	20-30年	10年以上	3年	なし	あり(電話, 巡回時)	a
G	私立	幼保連携型こども園	40代	女	20年	20年	10年	あり(外部)	あり(電話, 巡回時)	a
H	私立	幼保連携型こども園	50代	女	32年	32年	10年	あり(外部)	あり(巡回時)	b
I	私立	保育所	40代	女	23年	約20年	6-7年	なし	あり(電話, 来園)	c
J	私立	保育所	50代	女	23年	17年	7.8年	あり(外部)	あり(懇談会等)	b
K	私立	保育所	30代	男	17年	7年	7年	あり(外部)	あり(個人的つながり)	b
L	私立	保育所	40代	女	17年	3年	7年	なし	あり(巡回時)	d
M	私立	保育所	40代	女	17年	7年	不明	なし	あり(懇談会等)	d
N	私立	保育所	40代	女	22年	約10年	2年	なし	あり(個人的つながり)	b
O	私立	保育所	20代	女	6年	6年	3年	あり(内部)	あり(個人的つながり)	d

## 2. 実習評価における現状と課題

表2は質的データ分析を行った結果の概要を表にまとめたものである。

- (1) 評価で大切にしていることでは、【ルール・マナー】【姿勢】【意欲】という目で見えてわかる部分を大切にしていた。
- (2) 最終的な評価決定プロセスにおいては、園によって差はあるものの、【実習担当個人中心】につけている様子が伺えた。
- (3) 実習の評価での課題は、【学校による違い】【評価基準】が課題として挙げられていた。統一的な基準は必要であるが、柔軟に評価していくために【コメントの必要性】を指摘する意見もあった。
- (4) 統一的評価票の必要性においては、《統一されるとつけやすい》という

表2 実習評価における現状と課題

項目	【カテゴリー】	《コード》 ※( )内はセグメント数	
(1)評価で大切にしていること	【ルール・マナー】	《服装・身だしなみ》(3)	《子どもとの接し方》(1)
		《挨拶》(2)	《大人との接し方》(2)
	【姿勢】	《学ぶ姿勢》(1)	《話す姿勢》(1)
		《聞く姿勢》(1)	
	【意欲】	《職員が求めている積極性》(1)	《やってみようと思う気持ち》(2)
		《子どもと関わるのが楽しい》(2)	《学ぶ意欲》(4)
(2)実習評価票の最終的な評価の決定プロセス	【実習担当個人中心】	《園長と相談する》(3)	《園長へ確認し、決済をもらう》(4)
	【実習担当中心としたグループ】	《評価グループメンバーに相談・確認する》(3)	《評価グループで話し合いをする》(3)
	【園全体チーム】	《園全体の反省会で検討する》(1)	《評価票を園の職員一人一人がつけて検討する》(1)
(3)実習評価で課題	【コメントの必要性】	《数字だけでないコメントは必要》(2)	
	【学校による違い】	《実習期間の違い》(1)	《チェックのしやすい学校もある》(1)
		《統一された指標がない》(4)	
	【評価基準】	《評価基準がないことへの困惑》(3)	《園による評価の違いの心配》(2)
《実習生への園の配慮》(3)			
(4)統一的評価票の必要性	【主観的視点】	《統一されていないことへの評価の迷い》(2)	《違いは学校ごとの特色》(1)
	【客観的視点】	《養成される保育士のレベルの統一》(2)	《統一されるとつけやすい》(5)
	【評価項目】	《項目を説明する文章があるとよい》(3)	

理由から評価票を統一することで可能な【客観的視点】を求める声が多い傾向が伺えた。

### 3. 保育現場における統一的実習評価票の捉え方

表3は質的データ分析を行った結果の概要を表にまとめたものである。

- (1) MS 実習評価票の評価項目は現場の職員でも難しい【保育士基準】で作成されているので、園の配慮を含む園ごとの指標である【実習生基準】で評価をしているが、《評価の基準が難しい》ことが伺えた。
- (2) 学びの履歴は【学びの連続性】を軸に、現場がわかる【現場の言葉】で書かれているので、実習生との【評価の共有】のしやすさがあり《指導の

表3 保育現場における統一の実習評価票の捉え方

項目	【カテゴリー】	《コード》 ※ ( )内はセグメント数	
(1)MS 実習評価票	【実習生基準】	《園ごとの指標で評価をしている》(4)	《現場で評価可能な項目》(1)
		《MSは初見》(1)	
	【保育士基準】	《子育て支援の評価は難しい》(1)	《専門職としての保育士の評価は難しい》(4)
		《地域社会・関係機関との連携の評価は難しい》(2)	《全体的な計画・指導計画の評価は難しい》(3)
	【評価の段階】	《評価の基準が難しい》(1)	《4段階がよい》(1)
		《5段階がよい》(3)	《3段階がよい》(1)
(2)実習評価票「学びの履歴」	【評価の共有】	《実習生への先入観をもつ》(3)	《実習生との共有の難しさ》(1)
		《評価の基準の共有の難しさ》(1)	《実習生との共有のしやすさ》(5)
	【現場の言葉】	《現場に入ってから役立つ自己評価1》	《現場がわかる現場の言葉》(2)
		《園ごとに違いがあるので難しい》(1)	
	【学びの連続性】	《学生の成長の手がかりとなる》(4)	《学生の指導の手がかりとなる》(2)
		《実習への意欲の良い影響》(1)	《実習への意欲の悪い影響》(1)
(3)実習評価ルーブリック	【可視化】	《可視化による自己課題への気づき》(2)	《可視化による園との共有》(2)
	【中間評価】	《次につながる評価となる》(5)	《保育士自身の振り返りとなる》(1)
		《中間評価の負担がある》(1)	
	【評価の項目・段階】	《評価がしやすい》(5)	《評価の多様性が必要である》(2)
		《評価の負担感がある》(3)	《評価項目と評価の言葉の問題がある》(7)

手がかり》《学生の成長の手がかりとなる》ようであった。一方で、現場の言葉は園ごとに異なること、《実習生への先入観をもつ》、評価が《実習の意欲への悪い影響》など《実習生との共有の難しさ》も指摘された。

(3) 実習評価ルーブリックは《可視化による実習生の自己課題への気づき》、《可視化による園との共有》もしやすいため、《次につながる評価となる》。一方で、《中間評価の負担感がある》、《評価項目と評価の言葉の問題がある》など現場の実態に合わせた評価票の工夫も必要であることが示唆された。



#### Ⅳ. 考察と今後の課題

データ分析の結果、統一の実習評価票試案作成に向けて保育現場と次の点を共有した上で、現場の思いを言語化していくことの必要性が示唆された。

- ①評価票の作成に保育現場を巻き込むこと（養成校を中心に作成した統一的评价票は広く知られていない。現場の言葉をいわゆる理論の言葉（評価票）で言語化していくことで理解が深まる。）
- ②書類上のやりとりでは限界があること（書面の言葉だけでは細かな部分の解釈の違いが生まれる）
- ③保育実習の意義を共有すること（例：未来の保育士を育てていること／実習は保育士としてのキャリアのスタートの時期であること／即戦力となる保育士基準の評価ではなく、即戦力となる保育士を育てていくために学び始めたばかりの実習生としての評価基準が求められることなど）
- ④養成校側は文章による具体的な評価基準（ルーブリック）の明示と評価基準の説明の機会の設定が求められること
- ⑤実習プロセスを知れる「学びの履歴」と実習評価基準が明確化されている「ルーブリック」の2つの要素をとり入れること（実習生の実習プロセスと実習課題が見える化され、保育現場も指導しやすい）
- ⑥何より実習生の成長につながる評価票であるか定期的な点検が必要であること（養成校および保育現場の願いと実習生の思いは必ずしも一致しない）

これらの点を踏まえた上で、MSで提示されている統一的评价票および実習評価票「学びの履歴」（山田ら、2016）、「実習評価ルーブリック」（尾崎、2019b；尾崎、2021）の内容を参考に、表4-1および表4-2の「統一の実習評価票試案」を作成した。この試案はMSの評価（ABC）と「学びの履歴」の前の実習の履歴がわかる工夫の要素を取り入れて、ルーブリックのパフォーマンス評価基準を一部変更し援用したものとなっている（記入例として表5-1および表5-2参照）。









本研究の目的は、「養成校と保育現場との協働による保育士養成をするための統一の実習評価票試案を作成する」ことであった。今後は、養成校と保育現場との対話の場と教員と学生との対話の場を設け、保育現場と学生の意見を取り入れながら検討を重ねていくことが求められる。これらの作業を重ねることが、より学生にとって意義ある実習となる実習評価票の評価項目や基準としていくこととなり、実習中の中間評価や実習事前事後の指導と一体的に行うことを可能にし、学生一人ひとりがステップアップできる実習指導につながるものと思われる。

**付記：**本研究は令和3年度一般社団法人全国保育士養成協議会ブロック研究助成を受け行った「統一の実習評価票作成のための保育現場における実習評価の方法に関する実態調査—保育現場の声を生かした養成校と保育現場の協働による実習評価を目指して—」（研究代表：前嶋元）の成果をもとに、まとめたものです。

**謝辞：**今回、調査にご協力いただきました保育所および幼保連携型認定こども園の先生方に感謝申し上げます。また、共同研究者である成田国際福祉専門学校の友永粧子先生、須藤真紀美先生、茨城女子短期大学の富田浩子先生、佐藤隆先生、橋本祥子先生には研究全般にわたり多大なるお力添えをいただきましたことに感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 1) 一般社団法人保育士養成協議会 (2018) 『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2』, 中央法規.
- 2) 大谷尚 (2008) 「質的研究とは何か——教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」. 『教育システム情報学会誌』 25 (3), 340-354. 教育システム情報学会.
- 3) 尾崎司・中村教子 (2017) 「現場連携による実習評価ループリックの開発 (I) ～保育所実習のループリック作成に関する予備的考察～」. 『東京家政大学紀要』, 57 (1), pp31-41.
- 4) 尾崎司 (2019a) 「現場連携による実習評価ループリックの開発 (II) ～ループリッ

- クを活用した事後学習の授業研究～}. 『東京家政大学紀要』, 59 (1), pp13-21.
- 5) 尾崎司 (2019b) 『教育・保育実習のデザイン 実感を伴う実習の学び 第2版』 萌文書林.
  - 6) 尾崎司 (2020) 「現場連携による実習評価ルーブリックの開発 (Ⅲ) ～実習のためのアセスメント・システムの構築に向けて～}. 『東京家政大学研究紀要』, 60 (1), pp.105-112.
  - 7) 尾崎司 (2021) 「実習用ルーブリックの開発と活用～ ICT 化による実習生ケアと学習支援～}. 『令和2年度関東ブロックセミナー報告書』, (一社) 全国保育士養成協議会関東ブロック協議会, pp.5-63.
  - 8) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法：原理・方法・実践』, 新曜社.
  - 9) 全国保育士養成協議会専門員会 (2014) 「保育者の専門性についての調査―養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み (第2報) 一」.
  - 10) 波平恵美子 (2019) 『質的研究 Step by Step 第2版：すぐれた論文作成をめざして 第2版』. 医学書院.
  - 11) 保育の現場・職業の魅力向上検討会 (2020) 『保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書』.
  - 12) 松村智史・長島万里子 (2020) 「保育者養成系高等教育機関に期待される養成及び現職教育への関わり方に関する考察：保育現場へのインタビュー調査の分析から」. 『大学経営政策研究』, (11), 87-100 (東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース).
  - 13) 山田朋子・森美保子 (2016) 「保育の質向上に繋がる養成校と保育者との協働の在り方―実習評価票『学びの履歴』を手掛かりに―」. 『中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要』, 48, pp.73-82.
  - 14) 吉永崇史 (2007) 「組織的知識創造プロセスの解明のための質的研究手法」. 『横幹連合コンファレンス予稿集』, 51, 横断型基幹科学技術研究団体連合.

# 日本語教師研究をライフストーリー研究法で 考察する意義

— 個人の声から日本語教育を取り巻く社会的文脈における  
課題を浮き上がらせるために —

松 本 明 香

## 1. はじめに

筆者は現在、日本語教師として教育実践に携わると同時に、日本語教育の研究者として、他の日本語教師や日本語教育以外の専門分野を持ちながら大学で留学生にかかわる教員のライフストーリー（以下、「LS」）を通して、その語りから浮かび上がる日本語教育を取り巻く社会における課題に着目している。用いる研究手法は質的研究法の一つであるLS研究法である。三代（2015）は、日本語教育研究領域でこの研究手法を用いた研究は2000年代以降活発になってきたと述べる。そこでの研究対象は、現在のところ日本語学習者、日本語教師のライフ（人生／生活／命）が多い。本稿では特に、調査協力者である語り手も、調査者であるインタビュアーも日本語教師となる場合の対話的インタビューから生まれるLSを取り上げる。このような場で紡がれた日本語教師のLSを研究するとは、どのような意義を持つか。そしてそれは、日本語教育にどのような貢献をするのか。本稿ではこのような問いに迫りたい。

以下では、2章で依然として社会的認知が十分にあるとは言い難い日本語教師という職業について見解を示し、3章で社会学におけるLS研究、そして日本語教育学でLS研究が取り組まれるようになった背景に触れた後、4章で、日本語教師研究をLS法で考察する際に重要となる三つの視点を挙げる。そして5章で改めて、日本語教師研究をLS研究法で行う意義、そしてこの研究法が日本語教育にいかに関与するかを検討する。最後に6章でまとめを行い、今



後の多文化共生社会において必要になる日本語教師のLSについて考えを述べる。

## 2. 「日本語教師」とは何か

日本語学習者にとって、教師、特に日本語教師の存在が大きいことは言うまでもない。現在大学に在籍する留学生の多くがいずれかの環境で日本語教育を受けており<sup>1)</sup>、そこには当然日本語教師がかかわる。留学生教育に深く関わる日本語教師は、日本語学習者である留学生の言語習得のみならず、人格形成、アイデンティティ形成に関わり、またキャリア形成をも支援する（寅丸他2018）人間であるため、日々の相互行為の中で彼／彼女らに大きな影響を与える重要な他者であることは間違いない。

自明のことだが、日本語教師の役割とは、学習者に日本語を教えることである。「日本語教師」ということばをインターネットで検索すると、「日本語を母語としない人々に対して日本語を教える教師」と表示される。しかし、これまでの日本語教育研究において、日本語教師の役割について「学習を管理する」、「自律的な学習者を支援する」、「相互学習の場を設計する」、「学習環境・システムを整備する」といった言説が登場し、日本語教師が働きかける対象は日本語学習者に限らず、その学習者の学習環境、教室環境、そして社会環境にまで広がっていく方向と考えるようになってきている（古賀他2021）。

実際に筆者も現在は大学教員として、留学生が履修する日本語の授業を担当している。教育活動においては、留学生が日本語母語話者である日本人学生や日本人の教員と相互行為を展開させながら目標を達成させる学習デザインを設計する、留学生の自宅での日本語学習方法、日本語母語話者との関係性や日本における生活などについての相談にのる、アドバイスをするなどもしている。その一方で、日本語母語話者である他分野の教員と留学生対応に関して連携を図る、全学生向けの授業の中で外国人向けの〈やさしい日本語〉（庵2016など）の解説をするなども行なっている。学外の職務としては、公の日本語の試験作成、新人日本語教師のキャリアパスの支援の活動などにも関わった経験を

もつ。そうした職業としての日本語教育とは別に、過去には日本語教育の知見を用いて外国人市民の日本語学習や、年少者の日本語を用いた夏休みの宿題の支援のボランティアを行ったこともある。

以上のように考えると、筆者自身が日本語教師であることを意識して関係している活動は、教室、あるいは教育組織に留まることなくその外の社会へのアクセスを図ること、そして学習者というカテゴリーに留まることなく日本語を使って生活している人（母語話者、非母語話者いずれも）に向けて行っていることがわかり、古賀他（2021）の示す日本語教師の役割と重なる部分が大いことがわかる。

しかしここで問題としたいのは、先述した筆者が挙げた活動は、「日本語教師であることを意識している活動」である。「日本語教師」であることを意識はしているが、必ずしも報酬が伴う活動ばかりではなく、また就労時間内に行なうことばかりではない。このように「日本語教師」は職業という枠の中のみにあるとは言い難いのではないか。「日本語教師」とは何なのだろうか。先述のように筆者の日本語教師であることを意識している活動は、古賀他（2021）が整理している、これまで日本語教育研究者たちの論考に現れてきた日本語教師の役割と重なることを考えると、この問いを抱くのは筆者に限ったものではないだろう。このようなことから、日本語教師の役割意識は過去から現在までのその人の経験を踏まえた上で、「これらの経験をしてきた私にとって「日本語教師」とは何であるか」という問いから考えていく必要がある。

### 3. ライフストーリー研究法

2で示した問いは、過去から現在までの長い期間において、そうした経験をしてきた主体のアイデンティティにかかわることとして捉える必要があるだろう。そしてその問いを考え続けるためには、LS研究法が活用できる。

LS研究法とは、桜井厚がこの方法論の第一人者として展開させてきた質的研究法の一つである。「社会科学が「生きられた現実」から乖離してしまった反省から、主体の経験の主観的な意味やアイデンティティなどを重視する」

(桜井2002：14) という特徴を持ち、「個人がこれまで歩んできた人生全体ないしはその一部に焦点をあわせて全体的に、その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解こうとする」(桜井2002：同) とする研究手法である。

また、日本語教育研究の中で、LS研究法は多く手掛けられるようになったのは先述した通りであるが、三代(2015)は、2000年代に日本語教育でLS研究法に関心が集まってきた背景について、以下の2点から捉えている。一つは学術的背景に潜むもので、質的研究の興隆を挙げる。三代は人文科学全般において質的研究が見直されたことを指摘し、近代主義からポスト近代主義へのパラダイム・シフトというストーリーと、日本語教育学が学問としての自立をめざすというストーリーが絡まり合いながら質的研究法が議論されたと述べる。三代は続けてもう一つの社会的背景として、グローバル化が本格化し、日本語学習者や日本語学習の意味が多様化したことを挙げる。そしてこうした多様化した学びを、社会的文脈の中で捉え、社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考える視座が生まれたと述べている。三代の論考を元に、日本語教育研究の一角を担う日本語教師研究がLS研究法で取り組まれるようになった背景を考えてみると、日本語学習者の社会的な営みとして捉える日本語学習を日本語教師がどのように捉えるか、また、それを捉えることで日本語教師自身はどのようにアイデンティティを容れさせるのかを検討する必要が認識されてきたと考えられる。そして、この手法を使うことで日本語教育実践の現場への還元をめざした有意義な論考が生まれることが期待できる。

以下では、日本語教師研究をLS研究法で考察する有意性を述べるのに関連してくると思われる下の三点について論じる。

- (1) LS研究法の特長
- (2) 日本語教師という職業の特長
- (3) 日本語教師を取り巻く環境の特長

そして最後に上記の特長を関わせつつ、LS研究で示される日本語教師研究の課題と可能性を考えてみたい。

## 4. 日本語教師研究をLS法で考察する三つの視点

### 4-1 LS研究の特性

現在、多くの日本語教育学において採用されているLS研究法の最大の特徴は、対話的構築主義という立場からのアプローチという点であろう。これは、インタビューの語り手が「何を語ったか」といった内容に加え、「いかに語ったか」という語りの形式に着目したものである。このアプローチでは、インタビューによる語りを、調査協力者の過去の経験である〈あのとき-あそこ〉の物語が、調査者（聞き手）と調査協力者（語り手）の相互行為によって〈いま-ここ〉で構築されるストーリーと考える。つまり、石川（2012）が桜井（2002）の引用を用いつつ述べる、「調査者のみならず調査協力者をも『調査の重要な対象であると位置づけているところ』（桜井2002：9）に特徴が」（p.2）あるのである。これまでの研究では黒子的に、あるいは無色透明な存在と捉えられてきた調査者の当事者性や主体性がLS研究法では重視されてくる。それは、インタビューに臨む調査者の「構え（志向性）」（桜井2002：164）をもって確認でき、その調査者とその調査対象者が対話という相互行為を営んで共同制作されるライフストーリーを捉える研究手法である。

「構え」について、三代（2015）は「調査者がフィールドや調査協力者に対して持つ態度」と説明する。日本語教師が調査者となってインタビューに臨む時、その者の「構え」は「日常の実践に埋め込まれた教育観や学習者観に深く結びつい」（佐藤2015：221）ているのであって、そうした調査者の教育観・学習者観が、調査協力者から引き出される語りに大きく反映されるといいだろう。極端に述べれば、そこで描かれるストーリーは、調査協力者の語りでありながら、調査者の問題意識こそが色濃く現れていると言えるのではないだろうか。松本（2022）では、短期大学の日本語教員である調査者（松本自身）が、同僚であり日本語教育以外の専門分野を持つ調査協力者の林先生にインタビューする中に、林先生は留学生と接する中で留学生に関する問題を自覚し、また留学生の異文化性に触れることで新たな気づきを得る、そしてそれまでの

価値観や教育実践に変容を起こすだろうという「構え」を持ち込んでいたことを述べている。そしてそうした「構え」は調査者である松本の日本語教育経験に基づくものであり、それをそのまま林先生に向けるのは日本語教員ゆえの傲慢さがあると指摘する。このように、日本語教師が調査者として行うインタビューには、日本語教師の価値観・教育観が非常に強く結びつくことは意識しておかなければならない。松本（2022）では、林先生のLSは林先生と調査者である松本が相互行為の中で創り出し、そこには松本の経験についての「自己言及的記述」（石川2012：2）がなされているとも言える。この点から、このインタビューの場は、「調査者－調査協力者の双方が主体」（桜井・西倉2017：68）となっていると言えるだろう。

また、LS研究法を用いるからこそ迫るべき、「新しい社会問題」への課題がある。桜井・西倉（2017）はその対談の中で、量的調査では掬えなかったり無視されたりしてきた「新しい社会問題」が焦点化される質的研究が盛んになっていることがあるとしている。桜井・西倉は、その「新しい社会問題」として環境問題、ジェンダー、フェミニズム、ドメスティック・バイオレンス、ひきこもり、セクシャル・マイノリティといった問題を挙げているが、日本語が文化資本となっている社会において、日本語非語話者が関係する問題もここで扱われるべきである。日本語教師であり日本語教育研究者でもある佐藤（2015）は、自身がLS研究に取り組むようになったのを、日本語学校から大学進学が叶わずに、ビザの都合上帰国せざるを得なかった元留学生の「もう少し日本にいたかったな」という小さな「声」を聞いた経験からであることを綴っている。佐藤はその「声」を聞いたことを契機として、自身がいかに学生の「声」に耳を傾けてこなかったか、そして学生たちは自分の「声」が聴かれる場を持つことができなかったことを意識するようになったとしている。続けて佐藤は、「日本語学校の教育とは何か、どのような教育を実践していくべきなのか」（p.224）を考えるようになっていったと記す。元留学生の小さい「声」がきっかけとなって、佐藤ならではの日本語学校における社会問題を意識する視点が生まれたのだろう。佐藤に印象を与えた元留学生の「声」のように、日本語学校に通い、日本の「有名な」大学に進学するというモデル・ストーリーからも

逸脱したという語りが、他者に耳を傾けられることは少ない。日本社会の中でマイノリティでありながらも大学に進学した留学生のモデル・ストーリーにも回収されない、かき消されそうな小さな「声」にこそその「声」を取り巻くコミュニティの問題が反映され、われわれ日本語教師であり調査者でもある者はそれらを直視しなければならない。

このように、今まで取り上げられることのなかった小さな個性にこそ寄り添いながら調査していく方法であるのがLS研究法である。そのミクロな声からマクロな社会状況を議論できる可能性をもつLS研究法であるからこそ、小さな「声」を耳にする機会の多い日本語教師の語りを取り扱うのに親和性があると考えられる。

#### 4-2 日本語教師という職業の特性

本節ではまず日本語教師という存在について述べ、次にその勤務体系という局面における特性について述べる。

日本語教師とは、飯野（2017）が指摘するように、多くの場合、複数の教育機関を移動したり、一定期間ごとに職場を変えたりする存在であることが特徴的である。飯野は続けて、物理的な教育機関間の移動に伴って日本語教育機関内での役割の変化が起き、また、移動によって異なる教育実践の立場にも接し、自身の教育実践の立場を意識化することが起きると説明する。そしてその意識化は教育実践の背後にある学習観、教育実践の目的や参加者の関係性について他者と相互作用・対話することにつながるとし、教育実践のアイデンティティを交渉することとなると説明する。そして飯野は、「教師の教育実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティ交渉過程」を日本語教師の「成長」と捉え、それは教師の移動とともに捉えていかなければならないとしている。

これまで、日本語教師とは絶えず学び続け、成長する存在と捉える研究がなされてきた。岡崎・岡崎（1997）の「自己内研修型教師」の必要性の主張に始まり、上述の飯野でも移動に伴う「教師の教育実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティ交渉過程」に「成長」が見られると

いう論考などがある。これは1980年代以降の日本語教育の急速な多様化を契機として、岡崎・岡崎が述べるように、複雑かつ多様な現場の諸問題に対して各人なりの言語教育観をもって自らの教育を学習者との関わりの中で見直していくとする作業が必要となっていったことを背景とする (p.15)。また、義永 (2020) が指摘するように、2018年に文化審議会国語分科会が発表した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」に書かれる日本語教育人材である日本語教師に求められる資質・能力でも、「単に知識があるだけではなく、何らかの目標志向的な行動ができることや、ある行動に向かおうとする姿勢を重視していること」(義永2020:24) がうかがえる。

学び続け、成長する存在として捉えられるのは日本語教師に限らず教師を職業とする者の特性と思われるが、特に日本語教師は言語をもって「自己相対化」し、自身の教育実践や教育観、教育のフィールドを省察することが日常にあると言える。中川 (2022) はこの「自己相対化」について、「日本語学習者との日々のやり取りを通じて、普段使いの日本語を客観視したり、ステレオタイプ的思考をエポケーしたりすることが身体化されている、多くの日本語教師に備わっているスキル」(p.168) と記している。中川はこうした「自己相対化」がLS研究の調査者の資質・能力と親和性をもつと、日本語教師が調査者となった場合の調査者側の「自己相対化」の有意性を述べるが、筆者はLSを通して可視化される41で述べた「新しい社会問題」とそれを語る自己相対化された日本語教師との関係性も、LS研究で考察する意義のあるものと考えている。

以上、言語をもって自身の教育実践を語り、そこに学び続け、成長し続ける姿が現れる日本語教師の特性を捉えた。この学び続け、成長を続ける中でのアイデンティティの変化という主観的なものを捉えるのに、LS研究法が用いられるのである。

一方で、国内で日本語教育に携わる日本語教師は、移動する学習者に向き合うことが役割としてある。移動する学習者それぞれの来日の目的には、留学、就労、家族と暮らす、あるいは国から逃れるといったことがあるかもしれない。どのような目的であれ、彼／彼女らは異文化を持った人々であり、張 (2017)



が述べるように、日本社会の中でマイノリティとして社会の周辺に位置づけられることが多い (p.119)。日本社会において、なかなか声をあげることができずにいるマイノリティとなる学習者に向き合う時、日本語教師はその学習者についてやその学習者が関わっていく日本の文化や社会について考え、そうした学習者に関わる自らの存在や関係性を問い直し、問い続けるのではないだろうか。木村・小畑 (2021) は、「日本語教師は常に日本の社会や政策・施策の変化やそれに伴う制度化によって、どこで、どのような外国人に、どのような日本語教育を行うかを第三者によって規定されている」(p.32)、「このような環境においては、日本語教師としての自分に何が求められているのか、自分は日本語教師として何をすべきなのかということに意識が集中してしまう」(同) ことを問題視し、「日本語教師が日々の教育実践の営みを通し、「私は日本語教師として何をすべきか、どうあるべきか」(同) を、そして「日本語教師が日本語教師としてのアイデンティティを主体的・自律的に構成すること」(p.33) を重要視している。このことは、マイノリティと向き合う日本語教師としてのアイデンティティを問い直すことにもつながるだろう。私たちはマイノリティに位置づけられている日本語学習者に向き合う日本語教師としての自分を問い続けなければならないのではないか。日本社会において、就労者や生活者、年少者については日本語教育の不十分さ、地域コミュニティにおける周縁化についてはこれまでも指摘されてきたが、寅丸他 (2022) や松本 (2022) が論じる高等教育機関のコミュニティにおける留学生の周縁化についても改めて問われていかなければならない。日本語教師とは、それぞれのコミュニティで、またそこでの施策が行われる中で、マイノリティとなっている日本語学習者を前にして、何をすべきか、どうあるべきかを考える存在であると言える。

次に、日本語教師という職業の勤務体系の特徴について述べた上で、日本語教師の働き方をLSを通して検討する意義を考えたい。

「日本語教育参考データ」(文化庁：2022) では、日本語教師の働き方として、ボランティア、非常勤、常勤による日本語教師といった形態が見られる。また、国内の日本語教育機関としては大学等、日本語学校と言われる法務省告示校、法務省告示校以外で日本語教育を実施している専修学校・各種学校、地



方公共団体などが実施している地域日本語教室などと、非常に多彩な教育現場があることがわかる。こうした教育機関を複数で掛け持ちして所属している日本語教師も少なくないだろう。このように、同じ「日本語教師」という職業名がついていながらも、働き方も教育現場も様々であり、全く同じ形態で教育実践に臨んでいる者は一人としていない。義永他(2019)では、海外(中国、韓国、台湾、東南アジア等10地域)、国内の日本語教育現場を取り上げ、国内については日本語学校、大学、政府系機関といった教育機関で働く日本語教師、またフリーランスという立場で複数の企業や団体と契約を交わして日本語教育を行っている日本語教師の働く姿を紹介している。そこにはその人独自の経験が語られるLSがあり、また現在のそれぞれのワークスタイルが描かれている。このように、同じ日本語教師といってもその働き方は多彩で、それが認められている職種と言えるのではない。

また、先述の文化庁のデータによると、日本語教師の状況としてボランティアによる者の割合は48%、非常勤による者は36%と正規ではない働き方の割合が高いのが特徴的である。このことは、確かに立場の不安定さ、収入の不安定さあるいは無報酬であることは推察される。またそれは若い世代の日本語教育離れ(有田2019:23)を引き起こす要因の一つとされ、議論しなければならない点である。しかし一方で、拘束される時間について自身で調整ができるとも考えられ、それぞれの日本語教師が自身のライフ(生活)と主体的に向き合いながら働く道筋を立てられる立場にあるとも考えられる。筆者が現在は大学勤務の日本語教師であるL先生にインタビューを行い、そこで語られたLSから、L先生がライフイベントごとに主体的に日本語教育に取り組む姿が見えてきた。例えば、L先生は当初関西の高校で英語の教師をしていたが、産休中に夫の転勤で首都圏に移り住むことになり、高校教師は辞めざるを得なくなった。転居後は専業主婦でいたが、「他にすることあるでしょう」という思いと教師を辞めたことをもったいなかったと思う気持ちになり、関心のあった日本語教育の勉強を始めることにした。その時は子どもも小さかったこともあり通信講座で勉強したが、日本語教育能力検定試験に合格した時子どもは2歳になっていたこともあり、「パートみたいにならないうちにちょっと勉強始めてあの教えてみようかなと

思」い、「日本語学校渋谷と新宿両方とも通えるなと思った、両方とも出してみたんですね。で両方ごうか、合格って採用って連絡いただいたんで、それで日本語教え始め」たということである。人生の転機となる高校教師からの離職、転勤、育児の中で日本語教育に出会い、子どもの成長に合わせてまずは非常勤で日本語教育の仕事をしている。もちろん常勤で採用されるのが難しい業界ではある。しかしL先生の働き方は自身の生活の条件の中で調整しつつ、非常勤という中で最適な選択を探す姿とも考えられる。次節でも述べるように時代にもよるが、このように、日本語教師とは、その働き方の形態から自身で主体的に働く道筋を立てられる面をもつとも考えられる。

以上の働き方に関する二点からは、日本語教師のライフとは多様性、そしてそれぞれ個別性があり、それは比較的主体的に自身の生活を見つめ、働き方を調整しながら形成していくという実態が見えてきた。そしてそのようなキャリア形成と、先述した移動をする中で、学び続け、成長し続ける日本語教師のアイデンティティの変化は関わり合っており、こうした日本語教師としての特性はLS研究法で考察する意義を持つものと考えられる。

#### 4-3 日本語教師を取り巻く環境の特性

有田（2016）は、日本語教育の活動がそのときどきの国際政治や経済状況、観光業、サブ・カルチャー、自然災害などといった社会動向に翻弄されることを指摘している。戦前の植民地化政策の一環としての日本語教育は言うまでもないが、1972年の日中国交正常化や1979年、1980年のインドシナ難民の人々の定住促進センターの設立といった日本と他国との国際関係、1983年施行の「留学生10万人計画」や2008年施行の「留学生30万人計画」といった国策としての留学生の受け入れ、1990年、2018年の「改正」入国管理法、そして2019年6月に公布・施行された「日本語教育推進に関する法律」などは、日本語教育のあり方を大きく左右してきた。そしてこうした社会動向は日本語教師の意識にも影響を及ぼしていて、筆者がインタビューしたI先生の語りにもそれが現れていた。

現在大学で留学生に日本語を教えているI先生はLS・インタビューの中で、

日本語教師はいいイメージを持たれていない職業であることを、日本語教師を志していた頃から意識していたと語った。日本語教育について学び始めた大学院時代の心境について、「卒業して、どこか派遣先、交流基金とかそういうようなところからスタートしたいなというような希望があったけど、やっぱり冬の時代だからなかなか難しく」と、目指していた日本語教育業界を「冬の時代」と言い表した。この「冬の時代」とは丸山（2015）も用いている表現である。丸山（2015）によると、1983年の「留学生10万人計画」以降日本語学校が雨後の筍の如く急増し、誇大広告や詐欺まがいの行い、偽造された証明書の発行、正規の時間数の授業を行わないなど悪質な経営をする日本語学校が現れた。マスメディアがそうした日本語学校の実態を強調する見出しで報じたために、社会における日本語学校のイメージは悪化した。その余波は1990年代も残存し、1993年頃の新聞記事の見出しには日本語学校の窮状を顕にする生徒数の減少、経営不振、廃校、教職員解雇という文言が用いられたという。また90年代半ばには大震災・サリン事件・円高などの影響を受け、来日する外国人の減少、そして日本語学校氷河期、その待遇の悪さが語られるようになった。I先生の語りは、そういった「冬の時代」に日本社会では日本語教育や留学生はいいイメージを持たれていなかった余波、そして日本語学校氷河期の実態を意識していることを意味する。「留学生10万人計画」に始まり、その後のバブル景気、円高により就労目的で来日する外国人の増加、そうした動きを悪用するブローカーたちの存在といった社会動向がI先生の日本語教師としてのキャリア形成意識にも影響を及ぼしていることがわかる。

また、2020年に始まったコロナ禍も日本語教師の教育観に大きな影響を及ぼした。これについてはS先生に行なったインタビューから事例を見たい。S先生にはこの年の3月までの某国での赴任期間を終えた約半年後にインタビューを行った。S先生はこの国の大学で日本語教育を行っていて、任務を終え帰国後もいずれかの教育機関で日本語教育に携わる意志を持っていたが、帰国した時すでにコロナ禍が始まっていた。S先生は私立大学と民間の日本語学校で非常勤講師として職を得たが、大学からは留学生が来日しないことから、教員は待機するようにと言われていた。日本語学校は7月から対面授業が再開するこ

ととなったが、それまでS先生が経験してきた教育活動とはかけ離れ、コロナによって今までのスタイルの授業ができなくなったことで動揺している心情が語られた。以下では、そのS先生のことばを捉える。ここでは「\*」で示す調査者である聞き手の発話がS先生の心情に共感を寄せており、そのことがS先生の語りが活発になるのを促していると思われるため、その状況がわかるように対話形式で示す。また、下線部はS先生の言語教育観が揺さぶられていると思われる箇所である。

S：とんでもないですね。こんなに状況が変わることって、私も長く生きてて初めてって感じですね。

\*：ってか、自分の生きている間に、そんな感染症でここまでパニックが起きるとは思わなかった。

S：ねー。

\*：この現代に？

S：うん、ほんとほんと。すごい、すごいことになってるなーって。なんか、なんだろう、稀有な経験ができてるっていうか、ねー。ありがたくないですけど。なんか私は、そう日本語の先生になってから、そう、どういうやり取りをしてどういうふうにすればあのーうまくクラスが回るとかような経験知とか経験則を、このコロナによって全て打ち砕かれたって感じで、だから机間巡視とかにしたって、だから教室の中に入ってって、まあ学生と出来るだけ物理的な距離を縮めて、でま、肩でも叩きながら、あの普段のおしゃべりとかしつつ、人間関係を作って、それがクラスが回るようになったら今度はあの学生同士が仲良くなるような取り組みとかっていうのを一生懸命回してて、でようやくそういうことに意味があるんだなってここで思ってきたのに、このコロナによってそれが全てできなくなったっていうんで。え、じゃどうしたらいいのって本当にこないだ授業をしてから、全然前と違ってわからない、どうしたらいいかわからないって思うんですね。

\*：ね、だってこれまで一生懸命アクティブラーニングとか人と関わる他者と

関わる学習とかって。

S：そうそうそうそう。だから学生同士で話しさせてもいけないかーと思ったり、私になるべく近づいて話しても良くないか、と思ったり、大きい声も出さないほうがいいよねーとか、なんかそういう、今まで自分が身につけてきたものは、全て、使えないっていう状況？それでしばらく考えて、やっぱこういう状況だと作文が一番いいと思いますって、日本語学校の教務とかにも言ったり、担任の先生とかにも言ったりしたんですけど、え、作文書いてるだけだったら自分のうちでもできるのかなーとか思ったり、で私、うちの学校はもう対面が始まっているので、

\*：はい。

S：学校に来て、それでやることって何？って、本当にね、そこから立ち戻って悩んでいますね。

S先生は本来他者とコミュニケーションをとることで人間関係を築くところから始める言語教育に価値をおいていたと思われる。しかし、学生同士、あるいは学生と教師との物理的な距離を縮めることもままならない感染症を前に、どのように授業運営をしているのかわからなくなり、それまでの「経験値というか経験則を、このコロナによって全て打ち碎かれた」と表現している。それまでの自身の長い日本語教育経験で培った価値観を、コロナ禍によって変えさせられたのである。しかしこの時、S先生はコロナ禍によって変えることを余儀なくされた価値観だけに目を向けたのではない。コロナ禍以前の経験まで振り返り、自身にもともとあった教育観・価値観をも見つめ直していたのである。また、学校という場の価値についても考えている。作文を書かせるだけなら自宅でも、つまり学校に来させなくてもできる。それならば学校に来させること、来させて行う教育とは何かということまで、「立ち戻って悩んで」いる。＜いま－ここ＞の視点で過去の日本語教育経験を捉え直し、そしてその過去の経験も現在行なっている教育実践も見据えた上で教師の役割を再考しようとする調査協力者の姿が見えてくる。このように、語り手個人のアイデンティティとそれに影響を及ぼす社会的変動の関係性を見るのに、LS研究法は有効である

ことが示される。

## 5. 日本語教師研究をライフストーリー研究法で考察する意義、そして日本語教育への貢献

以上、日本語教師研究をLS研究法で考察する有意性を述べるのに関連してくると思われる、LS研究の特性、日本語教師という職業の特性、日本語教師を取り巻く環境の特性の三点を挙げた。これらを見渡すと、日本語教師という職業は社会の変動に翻弄されつつも、その中で言語をもって自身が捉えた社会における問題を絡めながら独自のLSを主体的に創り出す傾向があること、マイノリティに向き合う職業だからこそモデル・ストーリーに回収されないほど小さな「声」も聞き取れる立場であること、そうした「声」を耳にする経験から、取り組むべき「新しい社会問題」を社会的文脈から見定めることができ、またそれが求められる立場にあることがわかる。そしてこれらの語りは、LSの対話的構築主義の視点から、調査者であるインタビュアー、調査協力者である語り手の双方が、当事者性を持って言及できる可能性があることを示唆した。以上のことはこの先、さらに多文化化が進む社会において、日本語教師が課題として考え続けなければならないと思われる。特にLS研究法に求められているのは、これまで取り上げられてこなかった「新しい社会問題」が「いかに語られたか」を通して、その問題性を言語化できるようにすることだろう。社会的にその存在や生き様が等閑視されがちなマイノリティである言語学習者たちに接し、こうした言語学習者に関わる社会変動に共に巻き込まれる日本語教師の語りを捉えることで、その先にあるマイノリティを取り巻く社会や制度の矛盾や課題を可視化できる可能性が高い。そしてこれらの課題に対応するべく道標となるのが、主体の主観が重視されるLS研究法である。この研究法を通して日本語教師は、今ある自分とここにある「新しい社会問題」に主体性をもって向き合うことができる。

また、この「今ある自分とここにある「新しい社会問題」」は、必ずしも「職業」としての日本語教師の立場から捉えるばかりではない。それ以外の活

動の中でも捉えられるものでもある。

高井（2022）は、国内での地域日本語教室でのボランティア経験や海外での日本語教育経験がありながら、日本語教師をやめ、公務員となったOさんのLSを分析している。Oさんは、「日本語教育をずっとしたい」から公務員を選び、制度から漏れてしまう人のための日本語教育の基盤を整えること、保健所や福祉関係の仕事、人材育成や研修、教育委員会、大学教員、NPO・大学・企業をつなぐ仕事や日本語教師の待遇改善や活躍推進の仕事と多岐にわたった仕事をしている。Oさんはそういった「日本語教育をするための土台を作る」のも日本語教育だと言った（p.68）。本稿4-2でも述べたように、日本語教師としての働き方は多様性があると言える。そしておそらくOさんは地域日本語教育の中で、社会の制度から溢れてしまう人、本当の意味で支援をしなければならない人に出会ったのだろう。そういったマイノリティに位置づけられた人たちのために、自身で何ができるかを問うたと想像できる。「新しい社会問題」と言えるまで明確化されてはいないが、そこには行政の支援から溢れてしまう人の存在があり、それに対する経験則をもとに考えるOさんの姿が高井のLS研究の中に現れている。そして高井は、こうしたOさんのライフについて、「[「職業」としての日本語教師を辞めて違う職業に就いても、「生き方」としての日本語教師を続けることはできるのであり、Oさんは今、職業としては公務員として働いているが日本語教師として生きているのである」（p.69）と述べている。2章で筆者は「日本語教師とは何か」という問いを立てたが、高井を参照すれば、Oさんのように日本語教師を辞めた後も日本語学習環境のために尽力する姿から、それは「職業」であり、「生き方」であるということに気付かされる。「日本語教師」を「職業」というワーク・キャリアとして捉えるより、それも含む「生き方」というライフ・キャリアの視点で見直すことで、その人の活動や経験の奥行きや幅の広さの実態を把握できる。そこで揺れ動くアイデンティティの変化を、LS研究法で迫る日本語教師研究は捉えていくのである。

日本社会、日本の教育機関で多文化共生社会実現が求められるのは言うまでもないが、日本語教師とは多文化共生社会実現をめざす最前線にいる立場とい



っていいだろう。そうした人材の資質とは、本稿で見てきた、マイノリティのかき消されそうな「声」に耳を傾ける姿勢であったり、自身のキャリアを主体的に展開させる力であったり、パンデミックの世にあって人と物理的に距離を保たざるを得ない学習者を前にそこでの学びの意味を熟考する姿勢であったりすることと言える。そうした日本語教師の教育経験の省察を引き出すのが対話的に展開するLS・インタビューであり、調査者と調査協力者が当事者性をもってその個人の声を交錯させる相互行為を通して、その日本語教師が生きる社会的文脈で起きる問題を浮き上がらせることこそが、日本語教師研究をLS研究法で考察する意義と言えるのではないだろうか。

最後に日本語教師研究をLS研究法で行うことが、いかに日本語教育研究に貢献するかを考えてみたい。三代（2015）は、日本語教育学としてのLS研究の展望として以下の4点から考察している。(1) 日本語教育実践との関係、(2) リソースという知のあり方、(3) 知の共有としてのアーカイブとデータベース、(4) 批判的共有としてのメタ研究である（p.14）。いずれも日本語教師研究にも該当するが、特に（1）は本研究に大きな示唆を与えるものである。（1）について、三代は日本語教育の実践研究は実践者自身が行う研究が多いとした上で、佐藤（2015）で述べられている学習者に対して行うLS研究には「応答責任」が伴うという論稿を引用している。「佐藤にとっての「応答責任」とは、学習者のLSを研究者＝実践者として聞き、自らの実践にLSから得た知見を反映させていくこと」（三代2015：14）というのがそれである。本稿で論じたような日本語教師のLS研究について言えば、日本語教師養成や現職日本語教師のキャリア形成支援の場において、そして現職教師が教育環境の見直し、改善、整備を手掛ける場において、LS研究で得た知見を活かしていけるのではないか。特に後者の教育環境については、日本語学習者が非母語話者であるためにその社会やコミュニティの周縁的な位置に置かれ、そこにある問題が看過されるような構造の場となっていないかを、日本語教師の教育実践の経験が語られるLSを深く読み込むことによって明らかにすることができる。これは日本語教師によって語られたLSだからこそ問題に対して主体的に向き合うことができ、可視化することができるのである。そしてここで明らかにされたこ



とが教育活動に反映され、「応答責任」を果たすのではないだろうか。

## 6. おわりに

以上、本稿では、日本語教師研究としてLS法で日本語教師のLSを考察する意義を論じた。日々日本語教育実践に従事する日本語教師の語りという個人の声から、教育実践やその現場を取り巻く社会的文脈にある矛盾や問題といった取り組むべき課題を浮き上がらせるために、日本語教師のLSは積極的に解釈され、批判的思考を向けられるべきだろう。特に、グローバル社会が標榜される現代社会で、多くの人が国を往来し、日本社会にも異文化を背景にした人たちが参加することで問題の発生が予見される中では、日本語教師が長い教育経験や異文化接触経験を語るの中からこうした問題の解決策が見出されることも少なくないのではないかと。

川上（2015）は、「生身の人間の証言や語りを聞くことにより、「史料」や「事物」から見えにくかった「社会的現実」を再構成する方法として「聞き書き」やライフストーリー・インタビューが生まれてきた」（p.24）、そして、ライフストーリーは「『社会的現実』を『史料』や『事物』からだけではなく、人間の語りの視点から再構成するのが目的となる」（同）と述べている。生身の人間であり、そして日本語学習者の姿や、日本語教育を取り巻く日本社会や制度に向き合い、そこで社会的現実を再構成しうる者である日本語教師の語りは、今後の多文化共生社会実現のためには貴重なデータとなり、これらの分析・考察は一層必要性が増すと思われる。

## 謝辞

本稿に掲載されたLSデータに出てくるL先生、I先生、S先生には、快く調査に応じていただきました。厚く感謝いたします。

## 引用文献

有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」 構造的拘束性と主体的調整のありよう』コ

ココ出版

- 飯野令子 (2017) 『日本語教師の成長 ライフストーリーからみる教育実践の立場の変  
化』ココ出版
- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語—多文化共生社会へ』岩波書店
- 庵功雄 (2019) 「学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育とくやさ  
しい日本語」＞ 牲川波都季編著 『日本語教育はどこへ向かうのか 移民時代の政策を  
動かすために』くろしお出版, pp.57-78
- 石川良子 (2012) 「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意  
義—インタビューの対話性に着目して—」『年報社会学論集25号』 pp.1-12
- 岡崎敏雄・岡崎暉 (1997) 『日本語教育の実習—理念と実践』アルク
- 川上郁雄 (2015) 「あなたはライフストーリーで何を語るのか—日本語教育におけるラ  
イフストーリー研究の意味」三代純平編著 『日本語教育学としてのライフストー  
リー— 語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp.24-49
- 木村かおり・小畑美奈恵 (2021) 「教師の専門性に関する議論」館岡洋子編 『日本語教  
育の専門性を考える』ココ出版, pp.21-35
- 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈「日本語教師の  
役割をめぐる言説の変遷」(2021) 館岡洋子編 『日本語教育の専門性を考える』コ  
コ出版, pp.41-54
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井厚・西倉実季 (2017) 「対話的構築主義との対話 ライフストーリー研究の展望」  
『現代思想』3月号, 青土社, pp.60-84
- 佐藤正則 (2015) 「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の  
実践者がライフストーリーを研究することの意味—」三代純平編著 『日本語教育学  
としてのライフストーリー— 語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp.220-  
245
- 高井かおり (2022) 「日本語教師を経験した日本語教育者の語り キャリア形成の視点  
から」『語りの地平 ライフストーリー研究』vol.7, 日本ライフストーリー研究会,  
pp.52-74
- 張嵐 (2017) 「ライフストーリーにおける異文化と異言語」桜井厚・石川良子 (編)「ラ  
イフストーリー研究に何ができるか」新曜社, pp.117-141
- 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子 (2018) 「留学生  
のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える」『言語文化教育研究』第16巻,  
pp.240-248
- 寅丸真澄・佐藤正則・松本明香・家根橋伸子・中本寧 (2022) 「多様な留学生の包摂的  
キャリア支援を考える—周縁化とインターセクショナルリティの観点から—」『言語

文化教育研究学会第8回年次大会予稿集』 pp.97-102

中川康弘 (2022) 「個人の語りに見る日本語教育の社会的文脈 寄り添いと自己相対化の先にあるもの」『語りの地平』 vol.7, 日本ライフストーリー研究会, pp.163-170

文化庁国語課 (2022) 「日本語教育関係 参考データ集」

文化庁国語課審議委員会 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」

松本明香 (2022) 「日本語教員の役割としての「再包摂」再考 他分野教員の「抵抗の語り」を受けて」『語りの地平 ライフストーリー研究』 vol.7, 日本ライフストーリー研究会, pp.29-51

丸山敬介 (2015) 「「日本語教師は食べていけない」言説—その起こりと定着」『同志社大学大学院文学研究科紀要』 16, pp.1-38

三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平編日本語教育学としてのライフストーリー 語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp.1-22

義永美央子・嶋津百代・櫻井千穂 (2019) 『ことばで社会をつなぐ仕事 日本語教育者のキャリア・ガイド』くろしお出版

義永美央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』 第23巻第1号, pp.21-36

#### 【注】

- 1) 無論, 庵 (2019) が説明しているように, 留学生獲得戦略として, 留学生のために英語で授業を行うという流れの大学も増えている。

# 新型コロナウイルス感染症対策の規制緩和により マスクを外すことに不安を感じる学生への支援

横 尾 瑞 恵

## 1. 問 題

2019年12月に中国河北省武漢市で発生した新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）は、急速に全世界へと流行した。日本でも2020年1月に感染者が報告されて以降感染拡大が続き、厚生労働省の報告によれば、2023年1月末において、感染者数は32,532,905名（うち、空港・海港検疫事例23,592名）、死亡者は68,091名が確認されている。COVID-19の感染拡大を受け、日本政府は2020年2月に小学校以上の教育機関に一斉休校を要請し、その要請に従い3月初頭より順次全国の学校で臨時休校となった。続いて4月7日～5月25日の間は、東京都をはじめとする大都市に第一回緊急事態宣言が発令され、不要不急の外出自粛・イベントの開催中止・飲食店の時短営業・酒類の提供自粛などが要請された。

また、厚生労働省はCOVID-19の基本的な感染対策として、「三密（密閉空間（換気の悪い密閉空間である）・密集場所（多くの人が密集している）・密接場面（互いに手を伸ばしたら手が届く距離での会話や発声が行われる）という3つの条件）の回避」、「ソーシャルディスタンス（人と人との距離）の確保」、「マスクの着用」、「手洗い等の手指衛生」、「換気」などを挙げ、国民に協力を要請した。こうして、国民の行動様式は大きく変容せざるを得ない事態となった。

東京立正短期大学（以下、本学）でも2020年3月の卒業式は縮小して開催され、飲食を伴う謝恩会は中止となった。さらに4月の入学式は中止となり、しばらくは休校措置が取られたものの、4月下旬よりオンライン授業が、6月からは専攻ごとに隔週で登校する分散登校が導入され、徐々に教育活動が再開さ

れた。登校再開にあたり、校内各所に消毒液の設置・座席間の距離の確保・アクリル板の設置・黙食の呼びかけ等を実施した。マスクの着用については来校時には必ずマスクを着用するよう協力を呼びかけ、忘れた者にはマスクを販売する体制を整えた。その後もCOVID-19の感染状況の変化に応じて学校の体制も適宜見直され、2021年度には人数制限を設けた上での校外学習（アクティブラーニング）の再開、2022年度には学内限定の文化祭の開催などを経て、現在に至っている。

2023年2月、政府は同年5月8日にCOVID-19の感染症法上の分類を季節性インフルエンザなどと同じ「5類」に移行する方針を固め、マスク着用については3月13日よりマスクの着用が効果的である場面以外は、屋内・屋外を問わず個人の判断に委ねることを決定した。しかしながら、その後行われた世論調査では、「あなた自身は、マスクを着けることが減ると思うか。減らないと思うか」という質問に対し、「減る」と答えた人は49%、「減らない」と答えた人は49%で、ちょうど半分ずつに分かれる結果となった（朝日新聞、2023）。この結果は他の同様の調査においても似たような結果となっており（毎日新聞、2023）、世論が大きく分かれていることが伺われる。また、マスクを着用するかしないかの判断において、周りの目や雰囲気を重視する人も一定数おり（中日新聞、2023）、そのような人にとってマスクを外す者と外さない者がほぼ同数となる場面では、対応に困ってしまうことが予想される。特にニッセイ基礎研究所の調査（2023）によると、小中学生の子どもは彼らの親世代の大人より、周囲の目を気にしてマスクを着用し続けようとする割合が有意に高かった。詳細な結果としては、マスクをしたい理由として「感染予防」と答えた者は大人44.1%／子ども31.3%であるのに対し、「周囲の目」と答えた者は大人30.8%／子ども36.3%となり、大人と子どもの割合が逆転していることが確認された。このことから、子どもは大人より周囲の目を気にしており、マスクを外すことに抵抗感を感じやすい傾向があると言える。したがって、マスクを外してよいという時期になると、子どもたちは困惑したり不安を感じたりする可能性がある」と推察される。

さらに、マスクを外すことの抵抗感として、マスクをしている方が「落ち着

くから」、マスクを外すのが「恥ずかしいから」と答えた者が大人14.6%／子ども14.7%の割合で確認された（ニッセイ基礎研究所，2023）。このように、自分の顔を見られることを恐れてマスクを外すことに不安を感じる心理状態は「マスク依存」と呼ばれ、COVID-19の感染拡大に伴い社会問題としてよく取り上げられるようになってきている。

しかしながら、日本社会ではCOVID-19感染拡大以前より、マスク本来の用途である風邪やインフルエンザなどの感染予防や花粉症対策ではない目的でマスクを着用している者が確認されていた（渡辺，2018）。このマスク依存により着用するマスクのことは「だてマスク」と呼ばれる（菊本，2011）。彼らは自分の身体的・精神的コンプレックスを隠すため、話しかけられないようにするため、表情を隠すため、気持ちが落ち着くから（田原，2015）などの理由でだてマスクを着け、そうすることにより対人場面における不安を軽減しようとしていると考えられる。なお、マスク依存は社交不安症（吉永・清水，2016）や身体醜形懸念（南雲ら，2018）との関連が指摘されている。

ここまで、COVID-19の感染拡大以前および以降におけるマスク着用に関する人々の意識について、特にマスク依存に焦点をあてて概観してきた。マスク着用の規制が緩和される3月13日以降、子どもや若者は学校においてマスクを着用するか外すかという選択を迫られ、不安にさらされる者が増えることが予想される。厚生労働省はマスク着用の判断を「個人の判断に委ねる」としているため、マスク依存の者がマスクを着け続けたとしても他者から非難されることはないだろう。しかしながら先行研究において、マスクは対人コミュニケーションや対人不安に対し様々な影響を及ぼすことが示唆されている。対人コミュニケーションへの影響としては、マスクの着用が笑顔や魅力の知覚に影響を及ぼすことが明らかにされている（尾川，2021；河原ら，2020）。また、マスクを介して発話されることで声が劣化することも指摘されている（Atcherson, Finley, McDowell, & Watson, 2020; Goldin, Weinstein, & Shiman, 2020）。したがって、マスクの着用はコミュニケーションの言語・非言語両面に悪影響を及ぼすと考えられる。こうして円滑なコミュニケーションが阻害されることは、当人の対人関係を疎遠にさせ、後悔や孤立感を高め、罪悪感や空虚感を抱かせ

ることになりかねない。これらの点から、渡辺（2018）はマスク依存を「悪い依存」としている。また、だてマスクが対人不安に与える影響については、「人と話さずに済むからマスクを着ける」という動機でマスクを着用する者は社交不安傾向が高く、マスクを着用することで身体に生じる不安症状を隠そうとし、よりマスクを着用することに固執するようになることが示唆されている。そのため、マスクを着ける頻度を減らす介入の重要性が指摘されている（志村・田中，2017）。

こうしたマスク依存による影響をふまえると、規制緩和により多くの者がマスクを外すようになる社会において、マスク依存の者に対し適切にケアを行い、マスクを外して生活ができるように促していくことは本人の精神的健康において重要であると考えられる。

本学でも2023年度を迎えるにあたり、マスクの着用に関する呼びかけが変わっていくことが予想される。そしてその際に、マスク依存の心理状態によって葛藤を抱える学生が出てくることも十分考えられる。そこで本研究では、マスク依存によりマスクを外すことに抵抗を感じる学生に対し、どのような支援が考えられるのかを検討する。なお、本研究では臨床場面ではなく、本学における対応に焦点を当てる。すなわち、通常の学生生活における学生指導・学生支援の中で活用可能な対応を考えたい。その際、社交不安症のメカニズムをCOVID-19におけるマスク依存に当てはめて考え、治療効果のエビデンスが示されている認知行動療法のアプローチ（大野，2010；内山・坂野，2008）を参考にしながら支援方法を検討することとする。

なお、本来だてマスクをする動機としては、対人不安によるものと、ただ化粧をしていないすっぴんの顔を隠すために着用するといった対人不安と関係のないものがある。本研究では、対人不安によってマスクを外すことに抵抗を感じる学生の支援を考えるため、だてマスクの着用動機が対人不安であるマスク依存に焦点を絞って論じることとする。また、対人不安によるものの中でも、会話を交わすことへの不安から人に話しかけられないように着用するものと、マスクを外した顔を初めて見られた時に魅力が下がったと思われることを恐れて着用するものの二つがある。COVID-19によって問題視されるようになった

マスク依存では、特に後者の不安を訴える者が多い。したがって本研究では、対人不安の中でもマスクを外すことにより自分の魅力が下がったと評価されることを恐れてマスクを外したくないと思うマスク依存について論じることとする。さらに実際の教育現場では、対人不安と闘いながら頑張っている学生からマスクを外したいのに外せない学生まで、適応の程度も様々であることが想定される。学生支援は困難さを抱える学生全員が対象となるため、本研究ではマスクを外したくても外せない学生はもちろんのこと、たとえばマスクを外せていても不安を抱え苦痛を感じながら過ごしている者に対しても、彼らの不安感を和らげることにつながる支援を考えたい。したがって本研究では、実際にマスクを外しているか外せていないかに関わらず、マスクを外すことで自分の魅力が下がったと思われるのではないかと不安を抱き、マスクを外す行為に抵抗を感じている者のことを「マスク依存者」と称し論じることとする。

## 2. COVID-19によるマスク依存の心理的メカニズム

### (1) マスク着用による魅力の変化

そもそも、COVID-19によりマスクを日常的に着けるようになった者がマスクを外そうとする時に、マスクをしていた時と印象が変わったと思われることを恐れ、周囲の目を気にし、恥ずかしさや落ち着かなさを覚える現象は特異なことなのであろうか。実際、若者の中には、「かわいい」と思っていた友達がマスクを外した時、自分もつい「それほどでもないなあ」と思ってしまった。(中略)「私も、周りからそんな風に言われていたらどうしよう」。信頼する友達や家族の前以外では、「仮面」を外せなくなった。」(沖縄タイムス、2023) という者もいる。

Miyazaki & Kawahara (2016) は、マスク着用の有無と魅力の感じ方に関連があることを示した。彼らはももとの顔の魅力が異なる画像を複数枚用意し、魅力の評定実験により、それらを高群・中群・低群の3群に分類した。さらに、それらの顔写真からマスクを着用した合成写真を作成した。そして、マスクを着用した写真と素顔の写真を被験者に提示し、見た目の魅力を評定させた。実



験の結果、もともとの魅力が高い顔ほど素颜よりマスクを着用した方が魅力が下がった。一方、もともとの魅力の低い顔ではマスクをしてもしなくても魅力の変化は確認されなかった。また、これらの顔写真について健康度を評定させたところ、もともとの魅力の高低に関わらず、素颜よりマスクをしている方が健康的でない印象を受けるといった結果となった。

彼らはこれらの結果を二つの要因によって説明した。一つ目の要因は、遮断による平均化だ。顔の魅力は肌の質・色、左右対称性などの要因で決定されると言われている (Fink, Grammer, & Thornhill, 2001; Jaeger, Wagemans, Evans, & van Beest, 2018; Rhodes et al., 2003)。したがって、魅力の高い顔はマスクをするとそれらのよい特徴が遮蔽され失われるため、魅力が低減してしまう。それに対し、魅力の低い顔は欠点が隠される。そのため、魅力の違いを生む特徴が減り、結果としてどのような顔であっても魅力は全体的に平均に近づくと考えられる。二つ目の要因は、不健康さのプライミング効果だ。本来、マスクを着用するのは風邪や花粉症など疾病と関連した状況に置かれた時であるため、マスクは不健康状態であることを示す情報となる。したがって、顔の魅力の高低に関わらず、素颜よりマスク着用時の顔の方が見た目の魅力が低減すると考えられる。

さらに彼らは、実験の事前調査において44%の実験協力者が、素颜よりマスクを着用している時の方が魅力が上がるというように、実際の結果とは逆の予想をしていたことを指摘し、多くの日本人がマスクの着用と魅力の関連について間違った認識を抱いていることを示した。そして、この誤解が利用可能性ヒューリスティック（真偽を検証することなく、目につく頻度が高く、入手しやすい情報に基づいて物事を判断する傾向）によって生じていると説明した。つまり、現在日本ではマスク美人という言葉に代表されるように、マスクをしている方が美しいとされる情報が、マスメディアやインターネットによって大量に流されている。その結果、人々はマスクをしていない顔はしている顔より美しくないという信念を強めていると考えられる。

これらの先行研究 (Miyazaki & Kawahara, 2016; 河原ら, 2020) に基づけば、感染対策の規制が緩和されマスクを外した際に、マスク着用時と異なる印象を

受ける可能性があることは珍しいことではないと言える。しかしながらその違いは、もともとの顔の魅力の高い者がマスクを外すとより魅力的に感じられるという変化であり、もともとの顔の魅力の低い者はマスクを着用してもしていても変わらないという点は強調すべきことだろう。

では、前述の沖縄タイムス（2023）の事例のように、マスクを着用していた時より外した時の方が魅力的が下がったという現象はどのように説明できるだろうか。Miyazaki & Kawahara（2016）が仮説として提唱した遮断による平均化に着目すれば、もともとの顔の魅力の低い者に限り、マスク着用時より外した時の方が魅力が下がる事の説明はできるかもしれない。しかしながら、現実場面ではマスクを外すことによる健康度の上昇というポジティブな変化と相殺されるため、マスクを外した時の方が魅力的でなくなるという現象の説明には不十分である。さらに前述の事例であれば、もともと「かわいい」と思っていた友達、すなわちもともとの魅力が高群に属している人物に起こった事態であり、先行研究（Miyazaki & Kawahara, 2016）に基づけば、魅力が上がるはずであるにもかかわらず、逆に下がってしまったのである。

次に可能性として考えられるのは、「マスク美人」という情報によるプライミング効果もしくは予言の自己成就である。「マスクをしている方が美人に見える」という情報を先行刺激として予め何度も目にしていると、無意識にその信念が強まり、実際にマスクをしている時の方が美しく見えてしまうかもしれない。人によっては、マスクをしている時には魅力的な部分を探し、マスクを外した時には魅力的でない部分にばかり意識を向けることで、よりその信念が強まり、そのようにしか見えないと感じる現象が起きる可能性も否めない。

では、そうした信念を抱いている者に対し、どのようなアプローチができるだろうか。心理的ストレス理論では、外部からの刺激や要因をストレッサー、それによって引き起こされる生体機能の変化をストレス反応と呼ぶ。Lazarus & Folkman（1984）は、ストレッサーとストレス反応を媒介するものとして、認知的評価とコーピングの働きを指摘した。なお、認知的評価には一次評価と二次評価がある。一次評価とは、ストレッサーにさらされた時それがどのくらい自分にとって害をもたらす脅威となるかの評価である。この時、抑うつ、不

安、怒り、イライラなどネガティブな感情が喚起される。二次評価は、そのストレッサーに対しストレスを軽減する方向でコントロールできるか否かの対処可能性の評価だ。

この理論を、前述の沖縄タイムス（2023）の事例に当てはめて考える。まず、ストレッサーは「かわいいと思っていた友達のマスクを外した顔を初めて見た」である。そこで、「思っていたほどかわいくなかった」という事態が起きた。その時、認知的評価の一次評価として「私も、周りからそんな風に言われていたらどうしよう」と脅威を感じ、不安に襲われる。二次評価では、顔の外見的魅力は自分ではコントロール不可能なことなので、より脅威は増すであろう。この時、ストレッサーやストレス反応を低減するために行う意図的な行動であるコーピングとして、「信頼する友達や家族の前以外では、マスクを外せない」という行動に至ると考えられる。それに対し、もし同様のストレッサーがあっても、認知的評価として「マスクを外した方が魅力が下がるという科学的根拠はないので、私が今回そう思ったのは思い込みなのかもしれない」「一人の相手に対して魅力が下がったと感じる経験をしたからといって他の人にもそう感じるとは限らないし、自分がそう思われるとも限らない」などと思えば、脅威は下がり、マスクを顔で隠すという行為にも固執しなくなるだろう。

また、大人より子どもの方がマスクを外すことに抵抗を覚える現象に関しては、発達段階に着目して考えることとする。すなわち、思春期・青年期は自己の受容や確立が不十分で、自己像が不安定な時期である。その中で、現実自己と理想自己とが不一致な状態であるほど容姿への否定的評価が高くなることが示されている（横打，2014）。つまり、思春期・青年期の若者は自己評価と容姿の評価が大人と比較して密接に関連しているため、自己の容姿の評価に敏感になってしまうと言えよう。したがって、マスクを外すことに対して、若者は大人以上に強い抵抗感や不安感を抱いてしまうものと考えられる。

以上をふまえると、COVID-19の規制緩和によりマスクを外した際、人によってはマスク着用時に思い描いていた印象と違うと感じる経験をするのは特異なことではないと考えられる。ただしそれは、科学的検証ではマスクを外した方がいい印象になるという変化だ。しかしながら、もし思っていたより魅

力的でなかったと感じる経験をした場合、特に若者はそれを自己評価と直接結びつけて自信を喪失してしまうことも、発達過程の中で起こり得ると理解しておく必要がある。そのためそうした若者に対し、彼らの不安や苦痛を和らげる適切な支援を準備しておくことは重要であると考えられる。

## (2) 対人不安とマスク依存との関連

### ① フォーミュレーション

認知行動療法の基本モデルに、パデスキー＝ムーニー・モデルがある (Padesky & Mooney, 1990)。これはうつ病や社交不安症といった心理的問題を抱えるクライアントの状態を把握するケースフォーミュレーションのためのモデルであり、人間の4機能の相互関係を中心として構成されている。つまり、クライアントの訴える問題を認知・情動・行動・生理という4つの機能に整理して理解するものである (図1)。

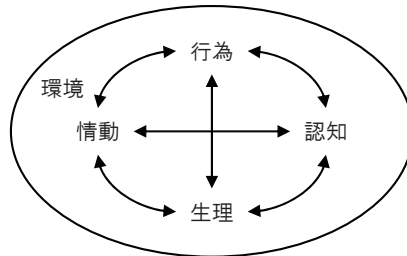


図1 フォーミュレーションの基本モデル

それでは、感染対策の規制が緩和され、マスクの着用が個人の判断に委ねられるようになった社会を想定して、マスク依存をこのモデルに当てはめて考えることとする。

まず、環境としては3年間ほど外出時には常にマスクを着用し、他者に素顔を見せることがほぼなかった状態から、マスクを外すかどうかの判断を自分で決定しなければならない環境に変化する。その際、周囲の多くの人たちは自分以外の人の行動に合わせて判断する可能性が高い。マスク依存者も同様に、周りのマスク着用者の割合に影響を受けるであろう。彼らがつらくなるのは、自

身がマスクを外す必要性を強く感じるようになってきているにもかかわらず不安を外せないという状況であるため、これ以降は社会の中で比較的マスクを外す人が多くなってきた状況を仮定して考えることとする。その環境において、マスク依存者の認知としては「他の人が外しているのに自分だけが着けていたら浮いてしまう」「マスクを外すと自分の顔の欠点が周りの人にばれてしまう」「他の人が自分の顔を見たら、思っていたより美しくないと思うかもしれない」といった思考が考えられる。こうした認知に影響され、情動面としては「(自分も早く外さなければならないという) 焦り」「恥ずかしい」「落ち着かない」「不安」といった感情を抱くことが考えられる。そしてこうした焦りや不安から、生理面では動悸・赤面・冷や汗に代表される様々な不安症状が生じるであろう。こうした生理面の反応を隠すためにも、行動面として「マスクを着用することに固執する」に至る。そして、マスクに固執すればするほどマスクを外すことへの抵抗感や不安感を募らせていき、さらにマスクが手放せなくなるという悪循環に陥ると考えられる。

## ② 認知の歪み

認知行動療法で用いられるEllis (1977) の論理情動療法の基本的な考え方として、ABC理論がある (図2)。

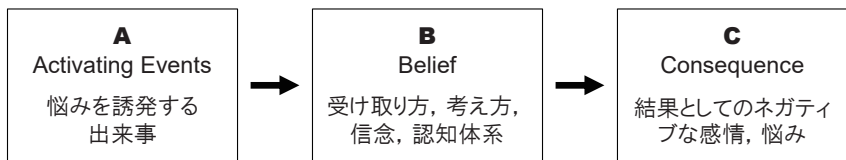


図2 ABC理論

A (Activating Events) とは悩みを誘発するストレスフルな出来事である。B (Belief) はその出来事の受け取り方のことであり、考え方や信念などの認知体系である。つまり、図1の基本モデルにおける認知に相当する。C (Consequence) はその結果としてのネガティブな感情や悩みである。人はAがストレスフルなもので、その結果Cにおいて問題が生じた際、AそのものがCを引き起こし

ていると考えがちである。しかしながら、人はそれぞれ A が同じであっても C の表れ方が異なる。これを ABC 理論では、A と C の間にその人特有の B があり、B が C をもたらすからだと考える。そこで B を見直し変えることができれば、C も解決できるとして治療を進める。この悩みやネガティブな感情 (C) を引き起こす思考や認知 (B) のことを、「不合理な信念」や「認知の歪み」と呼ぶ。

認知の歪みはいくつかのタイプに分類される。その一部を取り上げる。一つ目は「恣意的推論」である。これは、証拠が少ないにもかかわらず思いつきを信じ込む状態を指す。マスク依存の心理に当てはめると、実際にそのような体験をしたことがないのに、マスクを外したら自分の顔が醜いと相手に思われるに違いないと思込んでしまうといった思考が考えられる。次は「二分思考」だ。物事が曖昧な状態に耐えられず、いつも白黒つけていないとられない状態のことで、「白黒思考」とも呼ばれる。マスクを外した時の周りの反応を捉える際に、「魅力的」⇔「魅力的でない」の二つしか考えられず、もし相手に「魅力的」と思われなかったら、それは全て「魅力的でない」になると認識するといったものが当てはまる。三つ目は「選択的抽出」である。これは、自分が関心のある事柄にばかり目を向けて抽象的に結論づける状態のことだ。例えば、人の魅力の評価は顔だけでなされるものではなく、顔以外の容姿、性格、態度、社会的立場など、様々な要因が関係している。しかしながら、マスクで隠れた部位の印象のみに着目しマスクを外すことで魅力が下がることを極端に恐れる。このような例は選択的抽出である。最後は「拡大視」「縮小視」だ。これは、自分の関心のある事は大きく捉え、反対に自分の考えや予測に合わない部分はことさらに小さく見る傾向のことだ。例えば、実際にマスクを外した人を見た時に思っていたより魅力的でないと感じた経験があるために、自分も同じように思われることを恐れ、マスクを手放せなくなった者がいるでしょう。ところが話を詳しく聞いてみると、魅力が低減した経験は1回もしくはわずかに過ぎず、それ以外の大多数の人に対しては魅力が低減しなかったとする。この場合、魅力が低減した経験を拡大視し、低減しなかった体験を縮小視して不安を募らせていると考えられる。

### ③ 安全行動

社交不安症の認知行動モデルでは、不安を維持させる要因として安全行動という概念が提唱されている（Clark & Wells, 1995; Rapee & Heimberg, 1997）。安全行動とは、不安を感じていることが他の人に気づかれないように症状を隠す、または恥をかいたり恥ずかしい思いをすることを避けるために用いられる行動のことである。しかしながら安全行動を続けていると、反証の機会、すなわち安全行動をしなくても恥をかいたりはしないということを体験する機会を失ってしまうため、かえって不安は持続する。また安全行動を行うことで、他者から不安症状に気づかれやすくなるため、不安症状がさらに生じやすくなるという悪循環に陥る。

これをマスク依存にあてはめると、安全行動は対人不安からマスクを着用する行為となる。すなわち、だてマスクを着用することで、素顔を見られて相手からの評価が下がる危険を回避し、一時的な安心感を得ていると言える。しかしながら、だてマスクを着用し続けると、逆にマスクを外しても他者は自分の魅力をネガティブに評価したりはしないということを体験する機会が奪われるため、不安を抱き続けることになる。また、COVID-19の感染対策の規制緩和により多くの人がマスクを外し始める中でマスクを着け続けていると、かえって周囲の注目を浴びることになるため、自身の顔や不安症状に対してより選択的に意識が集中し、逆に不安を強めてしまう。その結果、対人場面での不安はますます増大していき、マスクがなければ対人場面に臨めないという本人の思考を強め、マスクをするという安全行動にさらに依存してしまうと考えられる。

## 3. COVID-19の規制緩和におけるマスク依存者への支援

以上をふまえ、COVID-19の規制緩和に伴いマスクを着用しない者が増えてきた際に、どのような支援がマスク依存の学生に有用であるかを検討したい。

社交不安症の認知行動療法では、治療の初期段階で心理教育を行うのが一般的である（内山・坂野，2008）。心理教育では、社交不安症の症状、症状の形成・維持メカニズム、治療法の選択肢、認知行動療法について説明する。そし

てそれらの知識をもとに、認知的アプローチとして不安を誘発させる認知を見直し、現実に対応した適応的な考え方を身につけられるよう介入する。行動的アプローチでは、代表的なものにエクスポージャーがある。エクスポージャーとは曝露療法とも呼ばれ、クライアントが不安を感じる場面に直面させる技法である。不安場面に繰り返し曝露し、社会的場面において自分が恐れていることは起きないことと、不安は自然に弱まることを経験してもらう。これがうまくいくと、安全行動もやめることができるようになる。

こうした認知行動療法のアプローチを参考にして、本学のマスク依存者に対する支援方法を検討する。心理教育では、本稿「2. COVID-19によるマスク依存の心理的メカニズム」をふまえ、特にマスク依存の心理や不安が続いてしまうメカニズムを説明する。次に認知的アプローチとして、マスクを外すことが不安になってしまうような認知や思考を見直し、先行研究に基づき適切な認知の選択肢を示す。さらに行動的アプローチとしては、安全行動をやめることの重要性を強調し、そのための方法を提案したい。

### (1) 認知的アプローチ

まずは学生たちに、マスクを外すと印象が変わること、マスクを着用した時より魅力が下がるのではないかと恐れや不安を抱くことについて、その現象自体はおかしいことではないと伝え、ノーマライゼーションにより不安感を下げる。ノーマライゼーションとは、体験（症状）の特殊性や強烈さに圧倒され、絶望感や孤立感が強くなりがちなクライアントに対して、体験の普遍性を強調することで苦痛を減弱する目的で行われる心理教育的アプローチである（石垣, 2013）。

そこで学生への提示例①のように、マスクで隠されている部分は人間の平均的な顔の情報で補完されるので、実際にマスクをとった姿を見た時にそれまでとは印象が違うように感じる現象はよくあることだと伝える。したがって、あなただけに起こっていることではなく、他の多くの人たちにも起こることだと伝えるとよいだろう。



### 学生への提示例①

こんな心配していませんか？

- ・マスクを外して思っていた顔と違うと思われたらどうしよう。

分かっていること

- ・マスクで隠されている部分の情報は、人々の平均的な顔で補完される。
- ・マスクを着けた時と外した時で印象は違って当たり前。

こう考えよう

- ・マスクを外した時に、印象が違うと思われるのはみんな同じ。自分だけではない！

そしてその印象の違いについては、提示例②のようにマスクを外した方が美しくない・魅力的でないなど、ネガティブに変化することはほぼなく、科学的検証では魅力が上がるか変化がないかのどちらかであることを強調することが重要だ。さらに、マスク美人などのメディア情報の根拠の薄さを指摘することも、学生の不安を下げることにつながる。したがって、マスクで魅力が上がる訳ではなく、むしろ健康度の評定の上昇をふまえるといい影響の方があると伝えるとよいだろう。そうすることで、マスクに依存する気持ちも低減していくと考えられる。

### 学生への提示例②

こんな心配していませんか？

- ・マスクを外した時、そんなに魅力的じゃないと思われてしまったらどうしよう。

分かっていること

- ・マスクを外すと、魅力は上がるか変化がないかのどちらか。
- ・「マスクをした方が美人」の科学的根拠は疑わしい。メディアの情報を安易に信じてはならない。

こう考えよう

- ・マスクで魅力度が上がっている訳ではない。
- ・マスクを外した方がいい影響がある可能性の方が高い！

さらに提示例③のように、たとえマスクを外しても魅力は下がらないという研究結果が示されていたとしても、自分自身が実際にマスクを外した人を見た時に魅力が下がったと感じたのだから、やはり「マスク美人」を信じようとする人がいたとする。もしくは、自分自身の顔について素颜よりマスクをしている顔の方が魅力的に感じられるために、マスクを外したくないと考える人がいたとする。彼らに対しては、彼らの体験が思い込みにすぎない可能性を示唆しておくことがよいかかもしれない。例えば、マスクをした方が美しくなれるという情報ばかりに接していることでプライミング効果や予言の自己成就が生じ、実際にマスクを外した方が美しいと思ってしまうことがあり得る。その場合、マスクを外した時に顔の欠点ばかりに注意を向けていないか尋ね、マスクを外した時にも顔の魅力的な部分を探すよう促すとよいだろう。また、マスク美人の思い込みを有していると、マスクを外した時に感じる「違和感」を「魅力の低下の知覚」と誤解し、信じ込んでしまう可能性もある。「違和感」はあくまでも印象の変化であり、それは魅力の評定と同義ではないことを伝えることも有効かもしれない。さらに別のアプローチとしては、認知の歪みに着目し、マスクを外した方が魅力が下がったと感じた経験を「拡大視」し、逆にそう思わなかった体験を「縮小視」している可能性も指摘するべきだろう。その場合、ABC理論に基づいて認知（解釈）を変えていく認知再構成法を参考にして、新たな合理的な考え方を導けるよう関わるのが望ましい。

### 学生への提示例③

こんな心配していませんか？

- ・実際に、マスクをしている時よりマスクを外した時の方が、魅力的でないと感じた経験がある。

分かっていること

- ・「マスクをした方が美人」という情報をたくさん目にしていると、科学

的根拠はないのに、本当にそう思えてくる。

#### こう考えよう

- ・マスクを外した時に顔の欠点ばかりに目を向けているため、マスク美人という考えを信じ込みやすくなっているのかもしれない。
- ・マスクを外した顔の「違和感」を「魅力の低下」と混同していないか？違和感を感じたとしても、それは魅力的でないという意味ではない！
- ・一人に対して魅力的でないと思ったからと言って、自分もそうなると思えるのは非論理的。むしろ多くの場合は魅力が上がる可能性が高い。

その他、学生の訴えによっては、認知の歪みのパターンを提示例④のように示すことも考えられる。

#### **学生への提示例④**

##### こんな風に悩んでいませんか？

- ・実際に経験したこともないのに、マスク美人という話を信じて、マスクを外したら美しくないかと相手に思われてしまうのではないかと予想して心配になる。  
⇒根拠の薄い情報をもとに予想しているにすぎない。
- ・「魅力的」か「魅力的でない」かの二つでしか考えておらず、「魅力的な顔」でなかった場合は全て「魅力的でない顔」になると考える。  
⇒魅力の判断は「全く魅力的でない」～「完全に魅力的である」の間でグラデーションのようにになっている。誰もが魅力的な部分と魅力的でない部分のどちらも持っていて、それぞれの魅力の程度は何段階にも分かれている。
- ・マスクに隠れた顔の部分だけに着目して、その印象が変わることで魅力が低下することを恐れる。  
⇒人の魅力は、顔以外にも身体全体の容姿・性格・態度など様々な要素で決まる。

## (2) 行動的アプローチ

社交不安症の認知行動療法では、①内的な情報へ注意がシフトすること、②内的な情報に基づいて、自分が他者にどう映っているかを推測すること、③安全行動を続けること、の三点が社交不安を維持させる要因だと考えられており、これらに対する行動的アプローチが用意されている。

そこで、この三つの要因をマスク依存にあてはめ、支援方法について検討する。まず提示例⑤のように、自分で自分の顔を魅力的でないと思っているから、相手もそう思っているに違いないという考えにとらわれると、そうでない現実には気づきにくくなる。さらに、相手に魅力的でないと思われるたらどうしようという不安を抱き、今自分がどんな顔になっているかを気にし始めると、自分の気持ちや顔などの内的情報ばかりに意識がいつまでもいってしまうため、相手を見る余裕がなくなる。もしマスクを外した時、外的情報である相手の表情や言動に注意を向けられていたら、相手が自分の顔を見ても特にネガティブな反応をしていないことを確認できるため、マスクを外しても大丈夫だと安心感を得られるはずだ。ところが、内的情報に注意が向き他者の反応に気づけないでいると、いつまでも経ってもマスクを外した自分は魅力的でないと思われるかもしれない／思われるに違いないという思考から抜け出せず、不安と闘い続けることになってしまう。したがって、マスクを外して不安な時ほど、相手をよく観察し、相手が特に自分の顔を魅力的でないと認識している訳ではないという態度を示していることを確認する大切さを伝えるとよいだろう。さらに、悩みを相談できる仲のよい友人がいれば、その人に自分の素顔の印象を直接尋ねることも、自分の思い込みから抜け出すための手がかりになると考えられる。

### 学生への提示例⑤

#### 不安を強める考え方

- ・自分で自分の顔を魅力的でないと思っているから、相手もそう思っているに違いない。
- ・不安で自分の顔を気にし始めると、自分の心と身体に意識が集中し、相手を見る余裕がなくなる。

### 実際に起きていること

- ・実際は、相手はあなたのマスクを外した顔を見ても、魅力的でなくなったとは思っていないかもしれない。
- ・相手があなたの顔を見ても特にネガティブな反応をしている訳ではなかったとしても、あなたが相手を見ていないので、それに気づけない。

### こう行動しよう

- ・マスクを外した時、相手を見て、相手の反応を観察する。それで相手が自分の顔を「魅力的でない」と思っていそうな態度でなかったら、大丈夫だと自信を持つ。
- ・仲のいい友人に、マスクを外した自分の顔の印象を尋ねてみる。

最後に、安全行動としてのマスクの着用に対するアプローチを考える。提示例⑥にあるように、マスク依存者は一時的にでも安心感を得るためにマスクを着用しようとする。しかしながら、マスクを着けていることで、逆にマスクを外しても大丈夫だということを知る機会を持てなくなり、逆効果になっていることを教えることは重要だ。さらには、多くの人がマスクを外すようになった中で自分だけがマスクを着け続けていれば、当然周りからの注目が集まり、不安に思っていることにも気づかれてしまう。そうなる、ますます不安が高まり、さらにマスクが手放せなくなるという悪循環に陥るメカニズムを説明する。そこで、不安の少ない場所から少しずつマスクを外していくというエクスポージャーを提案することが、支援として考えられる。どこが不安の少ない場所かは人により個人差があるので一概には言えないが、知人のいない不特定多数の場や少数の仲が良い友達の前などが不安が少ない場所として挙げられることが多い。なお、全く不安を感じない場所でいくら曝露をしても効果は出にくいいため、認知行動療法では不安の強度が中程度の場所からはじめるのが一般的とされている。また、不安は時間経過とともに自然に低下していくというメカニズムがあるため、マスクを外した直後は強い不安が喚起されたとしても、途中でマスクを着けたり、その場から立ち去ったりせず、不安が下がるまでやり続けることが重要だ。こうしてマスクを着けなくても大丈夫だ、ということを経験

的に学んでもらうのである。そして、当該の場面で感じる不安が弱まったら、次に不安の強い場所でマスクを外してみるということを繰り返す。そうすることで、次第にマスクを外していけるようになると考えられる。

なお、この提示例⑥で留意すべきことは、本来エクスポージャーは認知行動療法のセッション内でカウンセラーとクライアントと一緒に体験し、その成功体験をもってクライアントが自ら実践するという方法をとる。なぜなら、不安への曝露はクライアントにとって比較的強いストレスを感じさせる治療法であるため、慎重に進めていく必要があるからだ。したがって、学生支援という枠組みの中で、個別対応ではなく大勢の学生一同に伝える場合は、決して無理はせず、不安の少ない場所から少しずつやっていくことを強調するよう気をつける必要があるだろう。

### 学生への提示例⑥

#### 不安を強める考え方

- ・マスクを着けることで、不安をやわらげることができる。

#### 実際に起きていること

- ・マスクを着けていることで、逆にマスクを外しても周りから魅力的でないという評価を受ける訳ではないことを知る機会を持ってなくなっている。
- ・多くの人がマスクを外すようになった中でマスクを着け続けていると、周りの人は逆にあなたに注目し、あなたが不安に思っていることに気づいてしまう。
- ・周りから注目が集まれば、もっと不安になってしまう。

#### こう行動しよう

- ・マスクを外すと少し不安を感じるくらいの場所から、マスクを外してみる。例えば、知らない人とすれ違う登下校の道、10～20名程度のあまり交流のない学生が休憩をしている学生ホール、仲のいい友達が1名～数名いる場所などから始めるとやりやすい。
- ・マスクを外す時は最低15分以上は外し続ける。外した当初は不安を感じるが、しばらくすると不安は下がっていく。不安が下がることを実感で

きるまで続ける。

- ・不安が下がることを確認できたら、もう少し強い不安を感じる場所で同じようにチャレンジしてみる。
- ・無理は禁物だが、少し勇気をもって、不安の少ない場所から少しずつ不安の強い場所へとチャレンジを繰り返す。

このように、行動的アプローチでは実際にマスクを外してみても、不安に思っていた事態は起きないことを体験することで、不安の克服を目指す援助が考えられる。臨床場面ではなく、教育現場における介入であることを考えると、慎重さを持ちながらも、学生たちの健康度の高さも考慮し、学生の様子を見ながらアプローチしていくとよいだろう。

#### 4. まとめ

本研究では、COVID-19の感染拡大により誰もがマスクを着けることが当たり前になった世の中から、規制緩和が始まりマスクを外せるようになる社会へと変化する時期において、マスクを外すことに抵抗感を感じる人の心理的メカニズムを考察した。さらに、本学でマスクを外す際に学生たちの不安が少しでも軽くなるよう、どのような支援が有効かを検討した。

マスクを着用している時と外している時で、印象が変わるのは、先行研究において示されているため、「違和感」を感じるのは当然と言える。しかしながら、マスクを外すと魅力が下がるということは科学的に証明されていない。したがって、「違和感」と「魅力の評定」を分けて考えさせ、認知を再検討させることで、現実に即した適応的な思考を導けるよう働きかけることが重要だろう。行動面では、少し不安を感じていても実際にマスクを外し、その上で魅力が落ちたと思われていないことを実感できる体験をさせることが、何より不安の解消となる。それを学生に無理を強いる形ではなく、学生本人が前向きに取り組めるように支援することが求められる。

具体的には「学生への提示例」として6パターンを考えた。この6パターン

の利用方法としては、比較的長い時間が与えられている講義の場であれば、6パターンを順を追って解説していくことができるだろう。また、対象の学生が少人数であれば、それぞれの学生の意見を聞きながら、それに応じた提示例を選択して示す方法も考えられる。その際、教員の見守りの下で学生同士の意見を交換させることができれば、学生の思考の幅が広がり、認知を再検討させる際に役立つかもしれない。もし学生相談という形で一人の学生を相手にする場合は、本研究で示した提示例をその学生に合わせてアレンジし、学生の困り感に寄り添いながら支援するとよいだろう。

なお、マスクの着用の判断を尋ねたアンケート（朝日新聞、2023; 毎日新聞、2023）で、外す者と着け続ける者が半分ずつに割れたことを考えると、実際の生活ではまだしばらくの間はマスクを着けている者の方が多く、周りの大多数がマスクを外すようになるのはもう少し先になると予想される。同調という心理的メカニズムを考慮すると、集団の多くがマスクを外していなければ外そうとという気持ちは起こりにくいであろうし、周りの大多数が外すようになれば自分も外した方がいいのかもしれないという気持ちになっていくと考えられる。したがって、特に行動的アプローチは学内の大多数が外すようになり、その中で外せていない学生が困り感を感じたタイミングで実践するとよいであろう。あくまで、本人の困り感に合わせることを忘れてはならない。

また、本研究では魅力の低下を恐れるマスク依存の学生を対象として、学内で取り組める支援を検討した。しかしながら、マスクを外すことに抵抗を感じる理由は、それ以外にも考えられる。まずは、いまだCOVID-19の流行は続いている。その感染を恐れてマスクを外したくないと考える学生もいるだろう。また、マスクをしているとメイクをしないでいいので楽だという理由でマスクを着ける学生もいる。さらに、対人不安によりマスクをしている者の中には、コミュニケーションに自信がなく話しかけられたくないからという動機でマスクをしている者もいる。こうした理由に対しては、マスクをすることを認める関わりが適切な場合もあれば、本人の困り感次第でまた別のアプローチを用意することが必要な場合もある。マスクをしている学生はすべて魅力の低下を恐れているという見方をすると、そのステレオタイプが集団内に定着し、偏見を



生む可能性も考えられるため、注意が必要だろう。

今後の課題としては、本研究はあくまで先行研究をふまえて支援方法を検討した段階に留まる。今後は、本研究で考えた支援を社会情勢に合わせながら実践し、効果検証を行うことが求められる。

## 引用文献

- 朝日新聞DIGITAL (2023). 「マスク着用, 「減る」49%, 「減らない」も49% 朝日世論調査」<https://www.asahi.com/articles/ASR2M7VDNR2MUZPS004.html> (2023年3月1日閲覧)
- Atcherson, S. R., Finley, E. T., McDowell, B. R., & Watson, C. (2020). More speech degradations and considerations in the search for transparent face coverings during the COVID-19 pandemic. *American Academy of Audiology*. <https://www.audiology.org/news-and-publications/audiology-today/articles/more-speech-degradations-and-considerations-in-the-search-for-transparent-face-coverings-during-the-covid-19-pandemic/> (2023年3月1日閲覧)
- 中日新聞WEB (2023). 「マスク外したいけど…気になる人の目や感染の心配 「個人の判断」街の声は」<https://www.chunichi.co.jp/article/634652> (2023年3月1日閲覧)
- Clark, D. M. & Wells, A (1995). A cognitive model of social phobia. *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment.*, New York: Guilford Press, 69-93.
- Ellis, A (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy, *Handbook of Rational-Emotive Therapy*, New York: Springer.
- Fink, B., Grammer, K., & Thornhill, R. (2001). Human (*Homo sapiens*) facial attractiveness in relation to skin texture and color. *Journal of Comparative Psychology*, 115, 92-99.
- Goldin, A., Weinstein, B., & Shiman, N. (2020). How do medical masks degrade speech perception? *The Hearing Review*, <https://hearingreview.com/hearing-loss/health-wellness/how-do-medical-masks-degrade-speech-reception#comments> (2023年3月1日閲覧)
- 石垣琢磨 (2013). 統合失調症の認知行動療法 (CBTp) —CBTpの概略と欧米における現状— 日本精神神経学会, 114 (4), 372-378.
- Jaeger, B., Wagemans, F. M. A., Evans, A., & van Beest, I. (2018). Effects of Facial Skin Smoothness and Blemishes on Trait Impressions. *Perception*, 47 (6), 608-625.
- 河原純一郎・宮崎由樹・伊藤資浩・鎌谷美希 (2020). 衛生マスクが顔の印象に及ぼす効果とCOVID-19の流行 日本色彩学会誌, 44 (6), 262-264.
- 菊本裕三 (2011). 「だてマスク」依存症—無縁社会の入り口に立つ人々— 扶桑社

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.  
(ラザルス, R. S.・フォルクマン, S. 本明寛・春木豊・織田正美(監)(1991). ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— 実務教育出版)
- 毎日新聞 (2023). 「「マスク外す場面増やしたい」49%「着用継続」上回る 世論調査」  
<https://mainichi.jp/articles/20230219/k00/00m/010/137000c> (2023年3月1日閲覧)
- Miyazaki, Yuki; Kawahara, Jun-ichiro (2016). The sanitary-mask effect on perceived facial attractiveness. *Japanese Psychological Research*, 58 (3), 261-272.
- 南雲香織・岩崎眞和・五十嵐透子 (2018). 青年期の第二分離個体化と身体醜形懸念および大学適応感の関連 上越教育大学研究紀要, 37 (2), 433-440
- ニッセイ基礎研究所 (2023). 「マスク着用において、子どもは大人よりも周囲に合わせる傾向」<https://www.nli-research.co.jp/report/detail/id=73967?pno=1&site=nli> (2023年3月1日閲覧)
- 尾川佳子 (2021). マスク着用が笑顔の印象評価に及ぼす影響—大学生を対象として— 桜美林大学研究紀要社会科学研究, 2, 331-338.
- 沖縄タイムス (2023). 「「マスクは体の一部」「顔をさらすのは…」コロナ禍を生きる子どもたちの葛藤【素顔の不安(上)】」<https://www.okinawatimes.co.jp/articles/-/1092649> (2023年3月1日閲覧)
- 大野裕 (2010). 「認知療法・認知行動療法 治療者用マニュアルガイド」 星和書店
- Padesky, C.A. & Mooney, K.A. (1990). Presenting the cognitive model to clients. *International Cognitive Therapy Newsletter*, 6, 13-14.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Rhodes, G., Chan, J., Zebrowitz, L. A., & Simmons, L. W. (2003). Does sexual dimorphism in human faces signal health? *Proceedings of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 270, S93-S95.
- 志村圭祐・田中速 (2017). マスク着用行動の類型化に関する予備的研究～社交不安への対処に関する行動・安全確保行動～ 東京成徳大学臨床心理学研究, 17, 27-34.
- 田原俊司 (2015). 「子ども健康相談室 だてマスクをする子どもの心理と指導法」 心とからだの健康12月号, 健学社, 28-30.
- 内山喜久雄・坂野雄二 (2008). 認知行動療法の技法と臨床 日本評論社
- 横打泰子 (2014). 高校生における身体醜形懸念と自己不一致, 完全主義認知, 自尊感情の関連 日本心理学会大会発表論文集, 第78回, 395.
- 吉永尚紀・清水栄司 (2016). 社交不安障害(社交不安症)の認知行動療法マニュアル 不安症研究, 7, 42-93.
- 渡辺登 (2018). マスク依存 ストレス科学研究, 33, 15-20.

## 東京立正短期大学紀要編集委員会規程

### (設置)

第1条 東京立正短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

### (目的)

第2条 紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

### (任務)

第3条 紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

- (1) 研究紀要誌「東京立正短期大学紀要」の編集，刊行，配布
- (2) 編集方針の決定と編集内容の選定
- (3) 寄稿者の選定と依頼
- (4) 原稿の整理，保管
- (5) 合評会等の開催
- (6) その他必要な事項

### (組織)

第4条 紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

2. 委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
3. 委員は専任教員より選任，委嘱する。
4. 委員の任期は1年とする。但し，再任を妨げない。

### (寄稿細目)

第5条 紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

### (事務処理)

第6条 紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管，配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則 この規程は、平成13年4月1日より施行する。

この規程は、平成17年4月1日より一部訂正施行する。

## 「東京立正短期大学紀要」寄稿細目

1. 寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。
2. 未発表の論文、研究ノート、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。
3. 枚数は論文の場合、図版・図表等も含めて20,000字以内（和文）または10,000語以内（英文）とする。その他は和文12,000字以内、英文6,000語以内とする。枚数がこれらの上限を超すと予想される場合には、あらかじめ紀要編集委員会に相談するものとする。原稿はワープロを使用し、縦書き・横書きいずれも可とする。
4. 原稿は返却する。寄稿の際、印字した原稿を一部添付し、データファイルも併せて提出する。また、原稿には英文の表題ならびに氏名を付すものとする。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、「紀要」5部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 本文の一部や図表、画像等を他の著作物・ホームページから転載、またはオリジナルを掲載する場合、著作権・肖像権等に関わる手続きは、寄稿者があらかじめ処理するものとする。
9. 本紀要に掲載された著作物の著作権は寄稿者にあるが、寄稿者は本学に対し、掲載論文を電子化し、一般に公開すること（複製ならびに公衆送信）を許諾するものとする。

付則 この細目は、平成17年4月1日より施行する。

この細目は、平成19年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成29年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成30年4月1日より一部訂正施行する。

## 編 集 後 記

▶この度、「東京立正短期大学紀要」第51号を無事に発行することができました。本号には6編の論文が掲載されています。お忙しい中、ご執筆いただきました先生方には心よりお礼を申し上げます。また、タイトなスケジュールの中、臨機応変にご対応いただいた三協社出版の高橋社長にも深く感謝申し上げます。

▶COVID-19の流行は今もお続けている一方で、社会全体では「Withコロナ」の意識が定着し、人々のCOVID-19への恐怖感は低下しつつあるように感じます。2023年5月には感染症法の分類として季節性インフルエンザと同等の5類に引き下げられる予定であり、今後ますますその風潮は強まっていくことでしょう。

本学でもそうした社会変化に伴い、コロナ前の生活に戻っていくことが予想されます。しかしながら、その際にはただ元の生活に戻すのではなく、コロナ禍で飛躍的に発達したオンライン技術を活かしていくことが期待されます。コロナ禍において導入されたオンデマンド型授業・ハイブリッド型授業・リアルタイム配信型授業を、今後も対面型授業に加えて展開させていくことで、より効果的な教育が実現できると考えます。また、WEB上の共有ワークスペースにおける資料配布・課題提出、アプリを使ったテストの実施などは教員の負担を大きく軽減させるとともに、紙資源の節約にもつながります。SDGsに取り組むことが求められる社会において、こうした工夫は意義のあることと言えるでしょう。今まさにアナログとデジタルが共存する新たな教育体制を構築する局面に立っているのかもしれない。

▶4年間学長として本学を支えて下さった北川前肇先生が本年度をもってご退任されます。研究者であり宗教者でもある先生は、常に慈悲の心で学生はもちろんのこと我々教職員に対しても温かなまなざしでご指導くださいました。来年度からは法人本部の常務理事として引き続き本学に関わってくださいます。これまでの先生のご尽力に、心より深く感謝を申し上げます。

▶最後になりますが、本学紀要は研究分野を限定せず、先生方のご専門に応じた多様な論文を掲載しております。今後も皆様からの積極的なご投稿をお待ちいたしております。

(『紀要』編集委員会)

### 執筆者紹介

有 泉 正 二 …… 本 学 教 授  
澁 谷 美 枝 子 …… 本 学 教 授  
前 嶋 元 …… 本 学 教 授  
松 本 明 香 …… 本 学 教 授  
鈴 木 健 史 …… 本 学 准 教 授  
横 尾 瑞 恵 …… 本 学 准 教 授  
須 藤 麻 紀 …… 本 学 講 師  
倉 持 こ ころ …… 本 学 助 教  
村 山 久 美 …… 本 学 非 常 勤 講 師  
平 野 麻 衣 子 …… 本 学 共 同 研 究 者

### 第51号 紀要編集委員

横 尾 瑞 恵 ・ 福 田 篤 子

---

### 東京立正短期大学紀要 第51号

令和5年3月20日 印刷

令和5年3月25日 発行

編 集 東京立正短期大学紀要編集委員会  
発 行 所 東京立正短期大学

〒166-0013 東京都杉並区堀ノ内2-41-15

TEL 03 (3313) 5101 (代)

印刷所 株式会社 三 協 社

〒164-0011 東京都中野区中央4-8-9

TEL 03 (3383) 7281 (代)

---

# THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

---

**No.51**

**March 2023**

---

## CONTENTS

- Banksy as a Social Phenomenon 4 .....ARIIZUMI, Shoji 1
- Motivation and Attributional Reasoning of College Student who want to be Early  
Childhood Care and Education Teacher 2  
-Study of Motivation from the point of view of Seli-determination theory-  
.....SHIBUYA, Mieko 32
- Creative Possibilities of Relationships between Children and Childcare teacher Seen in  
Contact with Teacher's Clothing  
-Using ITO's Tactile Theory as a Clue-.....SUDO, Maki, HIRANO, Maiko 65
- Examination of a Unified Practice Evaluation Form through a Fact-finding Survey  
on the Method of Practice Evaluation in Childcare Facilities:Aiming to Train  
Nursery Teachers through Cooperation between Training Schools and Childcare  
Facilities .....MAEJIMA, Gen, MURAYAMA, Kumi,  
KURAMOCHI, Cocoro, SUZUKI, Kenji 80
- The Significance of Considering Japanese Language Teacher Research Using the  
Lifestory Research Method  
-To Highlight Issues in the Social Context Surrounding Japanese Language  
Education from Individual Narratives- .....MATSUMOTO, Haruka 95
- How to Support Students Who Feel Anxious about Taking Off Masks due to the  
Relaxation of COVID-19 Regulations. ....YOKOO, Mizue 115

---

**Published by**

**Tokyo Risho Junior College**

---

**TOKYO JAPAN**

**ISSN 1881-9400**