

福島学院大学研究紀要

vol.66

【学術論文】

- | | | |
|------------------------|----------------------|----|
| 幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わりの現状 | 鈴木久米男 | 4 |
| 社会参加が精神的健康や幸福に及ぼす影響 | 小野舟瑛
植田寛志
佐久間啓 | 16 |

【研究ノート】

- | | | |
|--|------|----|
| 児童生徒を対象とした単回型予防的心理教育プログラムの実践
ー自己肯定感を高めるための取り組みー | 佐藤則行 | 26 |
|--|------|----|

【実践報告】

- | | | |
|-------------------------------|-------|----|
| コミュニティ放送の現状と学生参加による認識及びスキルの変化 | 安田いつ美 | 38 |
|-------------------------------|-------|----|

SUMMARY
STUDY
REPORTS

2024B

福島学院大学

福祉学部・マネジメント学部
短期大学部

福島学院大学研究紀要

vol.66

福島学院大学

福祉学部・マネジメント学部
短期大学部

SUMMARY
STUDY
REPORTS

| 2024_B

目次

【学術論文】

幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わりの現状	鈴木久米男	4
社会参加が精神的健康や幸福に及ぼす影響	小野舟瑛 植田寛志 佐久間啓	16

【研究ノート】

児童生徒を対象とした単回型予防的心理教育プログラムの実践 ー自己肯定感を高めるための取り組みー	佐藤則行	26
--	------	----

【実践報告】

コミュニティ放送の現状と学生参加による認識及びスキルの変化	安田いつ美	38
-------------------------------	-------	----

執筆者所属

鈴木久米男	福祉学部こども学科 教授
小野舟瑛	短期大学部保育学科 講師
植田寛志	あさかストレスケアセンター 事業推進室
佐久間啓	社会医療法人あさかホスピタル 理事長・院長
佐藤則行	福祉学部福祉心理学科 講師
安田いつ美	短期大学部情報ビジネス学科 講師

【学術論文】

幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わりの現状

鈴木久米男*

要約：

本研究の目的は、幼稚園教諭等の資質能力の向上における育成指標の全国における策定状況や教育センター等での研修の実態を検討することである。具体的には、全国の都道府県や政令指定都市（以降都道府県等と記載）で策定されている育成指標の策定状況や設定されている資質能力及び教育センター等で行われている研修内容との関連づけについて検討する。本研究により、幼稚園教諭等用育成指標の策定状況及び研修と関わりを明らかにすることができた。その一方、残された課題も明らかになった。その一つが幼稚園等の設置主体による園外研修の実施状況の違いである。二つ目は幼稚園教諭用育成指標の周知の不十分さである。

キーワード：

幼稚園教諭育成指標 資質能力 育成指標策定の形式 教育センター等研修

英文キーワード：

Teachers training indices of kindergarten teacher, The attributes and abilities, Format of teachers training indices formulation, Training of educational center

1 はじめに

本研究の目的は、全国の幼稚園教諭等の資質能力の向上における育成指標（以降、幼稚園教諭等育成指標と表記）の策定状況や全国の教育センター等における研修の実態を検討することである。具体的には、全国の都道府県や政令指定都市（以降、都道府県等と表記）での育成指標の策定状況や設定されている資質能力及び教育センター等で行われている研修内容との関連づけの実態について検討する。

本研究の目的を設定した理由として、小学校や中学校、高等学校（以降 小・中・高校と表記）の教員等を対象

とした育成指標の策定や教育センター等の研修との関連づけの状況と比較して、幼稚園の教諭等を対象とした研修の不十分さが見られる点がある（教職員支援機構 2022）。

現時点において、小・中・高校等の校長や教員等が備えるべき資質能力として、キャリアステージや経験年数と対応させた育成指標が、各都道府県等で策定され、研修との関連づけがされている（鈴木・福島 2023）。このことと同様に、幼稚園や認定こども園の教諭及び保育教諭の資質能力の向上のためには、同様に育成指標の策定が求められることになる。しかし、調査によると幼稚園の園長や教諭等を対象とする育成指標の策定状況は、十分ではないといえる（教職員支援機構 2022）。

また、都道府県等教育センター等では、小・中・高校

* 福島学院大学福祉学部こども学科 教授

教諭等の育成指標と研修体系との関連づけが進められてきている（鈴木・福島 2023）。さらに都道府県教育センター等で実施されている幼稚園教諭等向けの研修内容の分析が進められてきている（深谷・小杉 2023）。しかし、幼稚園教諭等育成指標と研修体系との関連づけの実態は不明なままである。このことから、本研究の目的として、幼稚園教諭等育成指標の策定状況と研修体系の関係を分析することにより、幼稚園教諭の研修の現状を明らかにする。本研究の目的にせまるために、全国の都道府県等教育センター等の実践事例を調査対象として、育成指標と研修体系の関わりを分析する。

本研究の目的に関連している先行研究を、育成指標の策定の実態及び育成指標と研修の関わり、さらに幼稚園教諭に対する研修の実態の3つの視点から検討する。

一つ目は育成指標の策定状況に関する先行研究である。このことについて、鈴木・福島（2023）は、全国の都道府県等の校長及び教員の育成指標の策定状況及び内容の分析を行った。その中で、育成指標策定の実態とともに、教員等に求められる資質能力の策定内容として、おおまかには共通性がみられるものの課題解決の手立てや重点事項等に違いがみられることを明らかにした。さらに千葉ら（2022）は、幼稚園教諭の育成指標の策定状況及び内容の分析を行った結果を報告している。その中で、育成指標のライフステージやキャリアステージの段階として3から6段階が設定されていたことや、指標として設定されていた資質が4から32と多様であったとしている。これらの先行研究により都道府県等の育成指標の策定状況や内容が明らかにされてきた。しかし、幼稚園教諭等育成指標に関する分析は、各都道府県等育成指標の資質内容の提示が主であり、各項目に関する数量的な検討は不十分である。

二つ目として、育成指標と研修との関わりである。深谷・小杉（2022）は、全国の教育センター等が実施している幼稚園教諭等の研修内容を、受講対象者別に比較・検討した。報告の中で、都道府県等によっては教育センター等で実施される研修の受講対象者を限定している場合があり、受講者の希望との齟齬が存在していることを指摘している。さらに、小杉・深谷（2023）は、全国の教育センター等が実施している幼稚園教諭等を対象と

した研修の実施内容を検討している。報告として、都道府県等による国公立園と私立園の割合の違いから、研修内容の要素数の違いを検討している。報告の中で国公立園の割合が高い都道府県等の方が、研修の実施内容の要素数が若干多いとしている。これらの先行研究から、幼稚園教諭等を対象とした教育センター等の研修の概要は明らかにされてきた。しかし、これまで策定された育成指標と研修との関連づけが示されているとはいえない。

三つ目は、幼稚園教諭等の研修の実態である。安藤ら（2021）は、保育者の園外研修における学びについて報告している。その中で、ある研究会での保育実践の検討により、保育者の思考や子どもの思いの実現の在り方、記録等に変化がみられたとしている。さらに吉野・音山（2022）は遊びをとおした子どもの主体性を伸ばすための園内研修の実践を報告している。その中で、年長児の砂場遊びの指導に関する継続的な研修により子どもの主体性を育てることができた、としている。これらの先行研究により、保育者にとっての園内や園外での研修の役割が明らかにされてきた。しかし、保育者が身につけるべき資質能力と研修の役割の関連づけの実態把握は十分でないといえる。

以上のように、育成指標の策定の実態及び育成指標と研修の関わり、さらに幼稚園教諭に対する研修の実態に関する先行研究の成果を踏まえつつ、幼稚園教諭育成指標の策定状況や研修との関わりの実態把握の不十分さに基づいて、本研究の目的を設定した。

本研究の目的をせまるために、幼稚園教諭育成指標の策定状況や設定された資質能力の把握、及び育成指標と研修の関連、さらに保育者の研修の役割を検討する。

2 実態調査について

本研究の目的にせまるために、各都道府県等教育委員会が策定した育成指標に示された幼稚園教諭等育成指標の内容を検討する。このことを踏まえて都道府県等の教育センター研修等で行われている幼稚園教諭等を対象とした研修の実態を把握する。これらをとおして、幼稚園教諭等の育成指標と研修の役割を再検討する。

現時点において、各都道府県等における幼稚園教諭等を

対象とした育成指標の策定状況は十分ではない。さらに、都道府県等教育センター等において、育成指標と研修との関連づけが示されているのは、一部の都道府県等にとどまっている実態がある。このことを踏まえて、本研究では幼稚園教諭等を対象とした育成指標と研修が系統的に行われている都道府県等の事例を先進的な実践として、実践状況の把握を行うこととした。実態把握の際の視点として、育成指標に示された資質能力を把握するとともに、研修プログラムの関連性を検討する。さらに、研修体系の概要から幼稚園教諭等を対象とした研修の役割を確認する。

調査対象都道府県等として、全国からさまざまな事例を抽出して検討する。本研究の方法として、研究の目的を踏まえて、育成指標の策定状況や設定された内容の検討及びセンター等での研修との関連性を、全国の都道府県等の関係機関の HP から資料を収集して分析を行うこととした⁽¹⁾。

3 幼稚園教諭等育成指標の策定状況及び研修との関連

本章では、幼稚園教諭等育成指標の策定状況を、全国の都道府県及び政令指定都市を対象として調査し、さらに策定された育成指標の内容を検討する。

(1) 幼稚園教諭等育成指標の策定状況

幼稚園教諭等を対象とした育成指標の策定状況を検討する。表 1 は、調査実施年による幼稚園教諭等育成指標の策定状況である。表 1 に 2020、2022、2023 年度の策定状況を、これまでの報告及び本研究での調査結果を踏まえて示した（教職員支援機構 2022、千葉他

表 1 幼稚園教諭等の育成指標の策定状況

報告年度	2020	2022	2023
策定県等	26	28	38
未策定県等	40	38	28
引用元	職員支援機構 (2022) ※ 1	千葉他 (2022)	本報告 ※ 2

※ 1: 正式には、教職員支援機構次世代教育推進センターである。
 ※ 2: 千葉県と千葉市は共通指標なので、都道府県と政令指定都市の合計は 66 となる

2022)。2020 年度までに策定した都道府県等は 26 であったが、2 年後には 28 となった。さらに、2023 年度当初においては、策定した都道府県等が 38 と、激増している。このことの背景として、就学前教育の重要性が指摘されるとともに、各都道府県等での幼児教育センター等の設置が進められていることやこども家庭庁の創設等による機運の高まりによるものと考えられる。

次に、幼稚園教諭等育成指標の策定の形式について検討する。表 2 は、2023 年末までに策定された育成指標の形式による区分一覧表である。策定済みの 38 都道府県等において、小・中・高校教諭等用育成指標を踏まえたり、新たに様式を検討したりして作成されていた。策定された育成指標の形式の一つ目が「表外に注釈」を記載したものである。それらの 7 都道府県等は、これまで策定した教員用の育成指標の表外に注釈を記載してい

表 2 幼稚園教諭等の育成指標の策定形式*

区分	策定形式	様式	該当数
策定済	表外に注釈（児童生徒に幼児含む 等）		7
	本文中に表記（幼児、児童及び生徒 等）		6
	組み込み		3
未策定	別業	小中と同様	13
		別様式	9
未策定			28
合計			66

* 2023 年 7 月現在の策定状況 HP にて収集

た。具体例として鳥取県では、「必要に応じて「児童生徒」は「幼児児童生徒」と読み替える。」の注釈を付けることで幼稚園等の育成指標としており、図 1 が実際の記載内容である。

二つ目は、幼児等への対応を育成指標の「本文中に表記」している形式であり、6 都道府県等であった。具体的な形式として、育成指標の本文中で幼児や児童生徒を示す用語を「子ども」や「幼児児童生徒」等を用いることによって、幼稚園教諭等に対応している場合である。具体例は図 2 に示したように、和歌山県が策定した育成指標であり、幼児や児童生徒を示す用語として「子供」を用いている。さらに、学習指導においては、授業研究・授業改善の項目において、「日々の保育、授業実践を振

(2022) によって実施されている。鈴木・福島 (2023) の分析は小・中・高校教諭等を対象としていることや、千葉 他 (2022) が前節で検討した策定形式として、小・中・高校教諭等育成指標を踏まえた指標を分析対象に含めていた。このことを踏まえ、本節では新たに視点を設定して策定した9都道府県等の幼稚園教諭用育成指標を分析対象とした。

分析対象とした9都道府県等の幼稚園教諭用育成指標で示されている幼稚園教諭等の資質能力の視点の設定状況をまとめ、グラフに示したのが図5である。図5では、育成指標に設定されている視点の頻度を示すとともに、それらの視点を「保育者としての素養」や「教育・保育の実践力」「子ども理解・支援の実践力」「集団づくりの実践力」「家庭等との連携の実践力」「園の運営等の実践

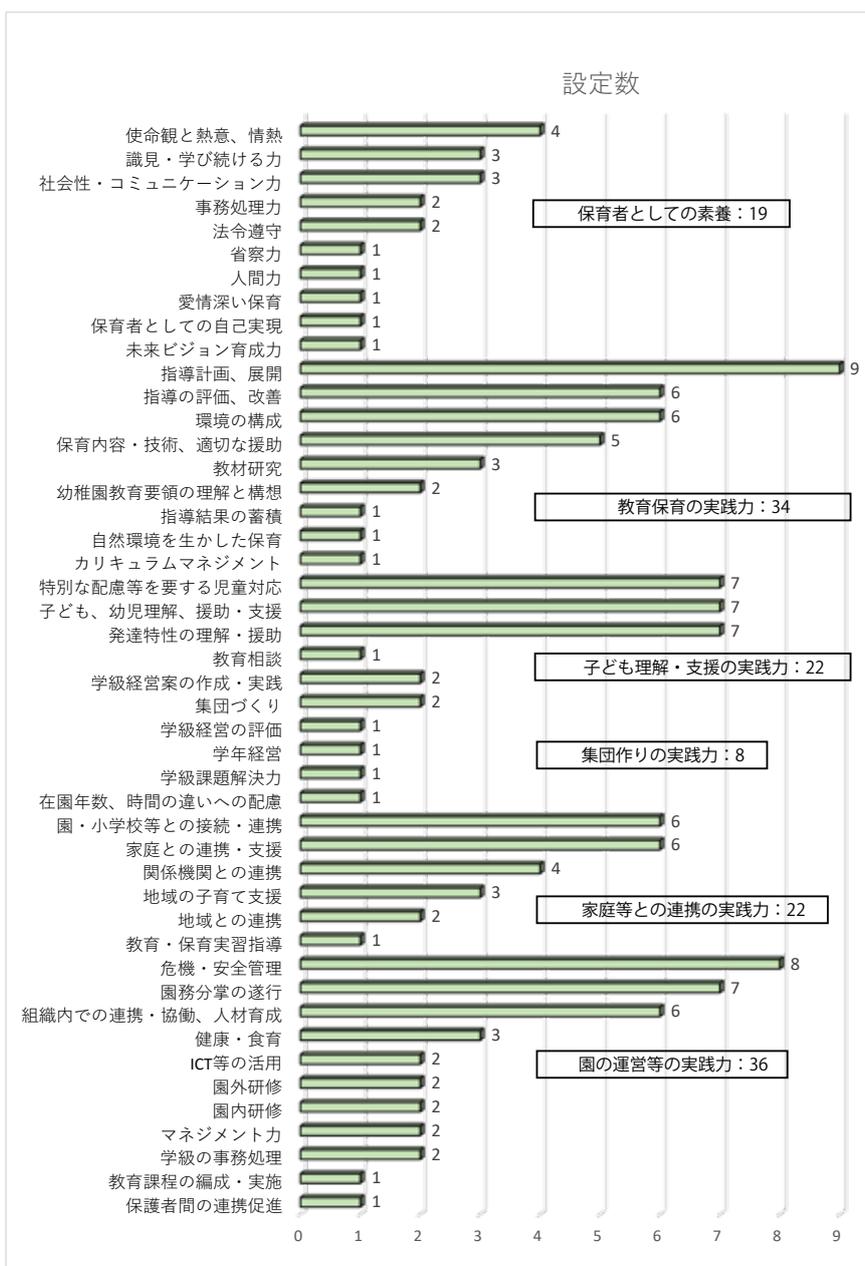


図5 幼稚園教諭等の育成指標で設定している視点

力」の6項目に分類し、各項目内で設定した都道府県等の多い視点順にグラフを配置した。これらの結果を踏まえた検討結果を以下に示す。

第一に、視点の設定状況の結果を検討する。全9都道府県等で設定されていた視点は「指導計画、展開」であった。次に「危機・安全管理」は8都道府県等であった。同様に「特別な配慮等を要する児童対応」や「子ども、幼児理解、援助・支援」「発達特性の理解・援助」「園務分掌の遂行」が7都道府県等で設定されていた。その一方、「省察力」や「指導結果の蓄積」「教育相談」等16の視点は、一つの都道府県等のみが設定していた。

以上のように「教育・保育の実践力」や「園の運営等の実践力」「子ども理解・支援の実践力」等に関する視点を、比較的多くの都道府県等が設定していることが分かった。

第二に、区分ごとの設定状況を検討する。幼稚園教諭等育成指標を別様式で策定していた9都道府県等が設定している視点を区分ごとに分類すると、図5の各項目の右側に示したように、36から8と頻度がかかなり異なっていた。視点の合計がもっとも多かったのは、区分「園の運営等の実践力」の36であった。この区分には、「危機・安全管理」や「園務分掌の遂行」「組織内での連携・協働、人材育成」等を多くの都道府県等が視点として設定していた。次に多かった視点の合計は、区分「教育・保育の実践力」の34であった。その中でも、視点「指導計画、展開」が9都道府県等すべてで設定されており、加えて「指導の評価、改善」や「環境の構成」及び「保育内容・技術、適切な援助」が比較的多かった。続いて視点の合計として、区分「子ども理解・支援の実践力」と「家庭等との連携の実践力」がともに22であった。区分「子ども理解・支援の実践力」については、視点「特別な配慮を要する児童対応」や「子ども、幼児理解、援助・支援」「発達特性の理解・援助」を設定している都道府県が比較的多かった。また、区分「家庭等との連携の実践力」については、視点「園・小学校等との接続・連携」や「家庭との連携・支援」が比較的多く設定されていた。区分「保育者としての素養」の各視点については、設定しているのは9都道府県等の半数以下となった。区分「集団づくりの実践力」についても同様で、区分内では設定数の多

い視点である「学級経営案の作成・実践」や「集団づくり」でさえ、2都道府県等にとどまっていた。

以上の結果から、幼稚園教諭等育成指標で設定されている視点や区分として、園の運営や教育・保育に係る視点が多く設定されているとともに、都道府県独自に設定している視点も多くみられた。

第三に、保育に特徴的な用語の使用状況の分析である。別様式で幼稚園教諭等育成指標を策定していた9都道府県を対象に、保育において特徴的な用語が策定した育成指標にどの程度記載されているのかを確認した。保育において特徴的な用語として、「幼児の発達の理解」や「幼稚園と小学校の連携」「環境構成」「保護者への子育て支援」「育てたい10の姿」「遊び」「教育・保育」の7つを設定した。このことを踏まえ、これらの用語が9都道府県で策定された育成指標での使用状況を示したのが図6である。「幼児の発達の理解」は8都道府県等で幼稚園教諭等育成指標で用いられていた。さらに「幼稚園と小学校の連携」や「環境構成」が7都道府県等で、「保護者への子育て支援」については6都道府県等で用いら

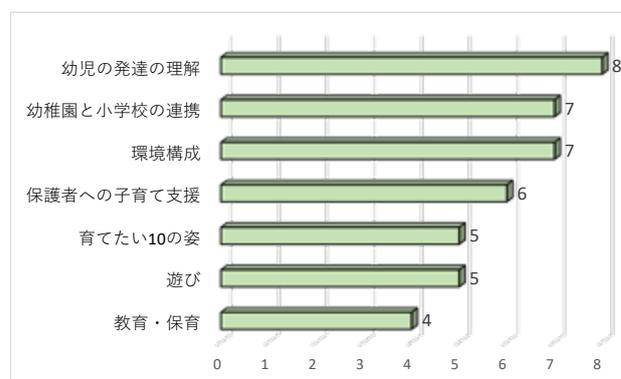


図6 保育において用いられる特徴的な用語の使用状況

れていた。その一方、保育においてすべての保育者が意識すべき「育てたい10の姿」については、5都道府県等にとどまっていた。「遊び」と「教育・保育」については、それぞれ5、4都道府県等となっており、意図的な使い分けが行われていることが考えられる。

以上のように、幼稚園教諭等育成指標を独自の様式で策定している9都道府県等においても、用いられている用語に違いがみられた。本来すべての保育者が意識すべき「育てたい10の姿」や「保護者への子育て支援」

が記載されていない都道府県等があり、今後の改定に向けて意識すべき事項であると考える。

本章では、幼稚園教諭等育成指標の策定状況を、全国の都道府県等を対象として調査し、さらに策定された育成指標の内容を検討した。

4 幼稚園教諭等育成指標と研修との関連

本章では、幼稚園等の研修について、育成指標の記載内容を踏まえて、都道府県等教育センター等で実施される研修や園内研修との関わりを検討する。幼稚園教諭等を対象とする教育センター等で実施される研修の実施状況は、都道府県等により異なる。ある都道府県等では、法定研修を中心に行っていたり、別の都道府県等ではライフ・キャリアステージを踏まえて実施していたり、さらに育成指標に示された視点を踏まえて実施されていたりしている。

(1) 法定研修を中心に教育センター等で実施される研修

新採用及び中堅の幼稚園教諭を対象に、福島県教育センターが実施している研修を一覧で示したのが表3である。これらの新採用及び中堅教諭等を対象とした研修は、教育公務員特例法で定められており、その規定を踏まえて実施される。新採用教員を対象とした研修としては、対象者が県教育センターに一堂に会して実施される「幼稚園等新規採用教員研修」がある。主な研修内容は、幼児教育の理念や乳幼児理解についてであり、2日に渡って実施される。さらに地区ごとに実施される地区別研修

表3 福島県で実施されている幼稚園教諭を対象とした研修⁽⁶⁾

	講座名	日数及び場所	主な内容
新採用教員	幼稚園等新規採用教員研修	2日 教育センター	幼児教育乳幼児理解に始まる保育等
	同 地区別研修①	1日 各地区	幼稚園教諭としての心構え 新規採用教員に期待すること等
	同 地区別研修②	1日 各地区	幼稚園教育要領の理解 等
	同 地区別研修③	1日 各地区	教育課程と指導計画 等
中堅教諭等	中堅教諭等資質向上 マネジメント 研修	2日 教育センター	幼児教育の現状と課題 等
	同 共通研修	1日 各地区	10年経験の教職員に望むこと 等
合計		8日	

が3日ある。中堅に該当する教諭に対しては、県教育センターにおいてマネジメント研修が2日間、さらに共通研修が地区ごとに1日実施される。新採用及び中堅教諭等を対象とした研修の合計は8日間となる。これらの研修は国が定めた法定研修を踏まえて実施されていた。

加えて福島県では、これらの研修以外に幼稚園等を設置している市町村ごとに研修会が実施されたり、幼教研（幼稚園教育研究会）等が主催して園外研修が実施されたりしている。

(2) 育成指標に示されたステージを踏まえて実施される研修

研修を実施する際に、育成指標に示されたライフ・キャリアステージを踏まえて、研修を実施している都道府県等がある。札幌市では表4に示したように、育成指標においてステージが3段階設定され、教職経験に応じたステージを踏まえて研修が実施されている。ステージ1は初任者を対象として、実践的指導力や教員としての使命感等について研修する。さらに、5年の経験を経た教員は、ステージ2において、教職経験者研究協議会Ⅰとして、教育指導上の課題について、他校種の教員とともに受講する。加えて保育に関する諸問題を検討するために、保育実践研修等が実施される。その後中堅教諭等資質向上研修や幼稚園教育ミドルリーダー研修、教職経験者研究協議会Ⅱ等が実施される。また、職能に応じた研修や専門研修等も設定されている。以上のようにキャリアステージを設定した上で、研修が実施されていた。

(3) 育成指標の視点を踏まえた研修の実施

幼稚園教諭等を対象に策定された育成指標を踏まえて、研修計画を作成している三重県の実践状況を示したのが表5である。研修計画として縦方向には育成指標で設定した視点が配置され、横方向には、視点を踏まえた研修講座の内容がライフステージごとに配置されている。三重県では総合教育センターとともに、幼児教育センターが研修の一部を担当している。第1ステージでは、幼稚園等新規採用教員研修において使命感や倫理観、事務処理能力については乳幼児教育研修講座で研修する等育成指標の視点と研修内容とが関連づけられており、第1ステージから第4ステージにおいて、すべての視点をまんべんなく受講できるように計画されている。

表4 札幌市で実践されている幼稚園教諭等を対象とした研修⁽⁷⁾

区分	段階	対象者	講座名	主なねらい、内容
教職経験に応じた研修	ステージ1	初心者	幼稚園初任段階における研修	実践的指導力、使命感 等
			認定こども園新規採用教員研修	実践的指導力、使命感 等
	ステージ2	5年	教職経験者研究協議会Ⅰ（5年）	教育指導上の課題の研修
		1～10	保育実践研修	保育に関する諸問題
	ステージ3	10年	中堅教諭等資質向上研修	中堅教諭としての資質能力
		10年以降	幼稚園教育ミドルリーダー研修	ミドルとしての自己啓発
		15年	教職経験者研究協議会Ⅱ（15年）	実践上の諸問題への対応

※これら以外に、幼稚園教諭を対象に、職能に応じた研修や専門研修等が設定されている。

表5 三重県で実施されている幼稚園教諭等を対象とした研修⁽⁸⁾

ライフステージ		第1ステージ	2	3	4	
資質能力にかかる		1～3年目 基礎形成期				
保育者に求められる素養	使命感と熱意	幼新採①				
	倫理観・法令遵守	幼新採①⑥				
	コミュニケーション力	幼新採①、幼セオ				
	事務処理能力	乳幼児教育研修講座				
保育・教育を担うに あたり必要とされる 専門性	保育実践力	子ども・発達理解	幼新採③④ 他			
		保育の計画と評価	幼新採⑤、幼セオ 他			
		保育内容の理解と実践	幼新採①② 他			
		特別な配慮を要する子どもの保育	幼新採③ 他			
	組織として園を 支えるマネ ジメント力	組織としての園の理解と園運営				
		チームワーク・人材育成	幼新採①			
		健康・安全と危機管理	幼新採①⑥			
		以下 略				

※記載例幼新採：幼稚園等新規採用教員研修、幼セオ：○県幼児教育センター研修等

以上のように、幼稚園教諭等用育成指標と研修との関連を検討してきた。都道府県等それぞれが、法定研修を中心に実施していたり、育成指標のライフステージを踏まえて研修講座が配置されていたり、さらに育成指標に示されている視点に基づいて研修内容が配置されていた

りとさまざまであった。最終的には、育成指標に示された視点及び具体的な実践力を身につけるために、教育センター等で行われる研修と、各幼稚園等で実施される園内研修とを組み合わせることが求められる。そのためにも、各都道府県等においては、幼稚園教諭等の育成指標

と研修内容について、幼稚園等の実態を踏まえた内容に再構成していく必要がある。

(4) 幼稚園等における園内・園外研修の位置づけ

幼稚園や認定こども園での園内研修の実施状況は、各園で異なるとともに、設置者が市町村か学校法人等かによっても異なる。また、幼稚園の場合、延長保育もあるが、全体としては保育時間が比較的短く、研修の時間等の確保も比較的容易である。しかし認定こども園では、子どもによって保育時間が異なり保育を担当する教員の入れ替えがあることから、教員が一同に会しての研修の実施は難しい。

本節では本章で分析対象としている9都道府県等で策定した幼稚園教諭用育成指標の中で、園内研修や園外研修を視点として設定している2都道府県等の指標から、具体的な内容を一覧表として示したのが表6である。表6の上段の茨城県はキャリア・ライフステージを4段階、下段の栃木県では3段階を設定している。園内研修については、両県とも初任者の段階では研修への積極的な参加や自己課題を意識することの必要性を示している。さらに、ステージⅢやⅣのベテランの段階では、研修体制の構築や質の高い集団形成としてのコーディネーターとしての資質能力が示されている。

園外研修については、初任の段階では、研修への参加や研修成果の実践及び園内での共有の必要性が示されている。ベテランの段階では、職員の園外研修の場の確保や研修成果の共有による園の課題解決に生かすことを求めている。

以上のように、幼稚園と認定こども園では研修の実施

状況が異なることや育成指標に示された園内・園外研修に対して求められる資質能力を検討し、ライフステージにより求められる内容が異なっていることを示した。

本章では、幼稚園等の研修について、育成指標の記載内容を踏まえて、都道府県等教育センター等で実施される研修や園内研修との関わりを検討し、実態を明らかにした。

5 研究のまとめ

本研究の目的は、幼稚園教諭等の資質能力の向上における育成指標の策定状況や教育センター等での研修の実態を検討することであった。そのために、全国の都道府県等での策定状況や育成指標に示されている資質能力と教育センター等で行われている研修内容との関連づけ等について検討してきた。

本研究により幼稚園教諭等用育成指標の策定状況や示されている内容及び研修との関わりを明らかにすることができた。本研究の成果の第一は、幼稚園教諭等用育成指標の策定状況を明らかにしたことである。2020年度には策定した都道府県等は26であったが、2年後には28となった。さらに、今年度当初については、策定した都道府県等が38と激増していた。このこと背景として、就学前教育の重要性が指摘されるとともに、各都道府県等での幼児教育センターの設置が進められていることやこども家庭庁の創設等による機運の高まりによるものと考えられる。

第二は、幼稚園教諭等用育成指標の策定形式を明らか

表6 幼稚園等の育成指標に示された園内、園外研修において求められる資質能力^{(9) (10)}

県	段階	園内研修	園外研修
茨城	I	研修に積極的に参加し、園や自分の課題解決に向けた取り組みを考えることができる。	研修の成果をたの教諭等と共有し、実践することができる。
	IV	研修体制を構築し、園全体で学び合う質の高い職員集団を作ることができる。	職員の課題やニーズに応じた研修に進んで参加できるよう、職員の自己研鑽の場を確保することができる。
栃木	I	研修に意欲的に参加し、テーマや課題に対する自分の考えを持っている。	研修に進んで参加し、幼児教育に関する知識等位を積極的に吸収するとともに、研修成果を管理職等に報告し、保育に活かしている。
	III	園の諸課題等の解決に向け、管理職等と調整しながら、中心となって、研修を企画・立案・実施する等、コーディネートしている。	研修に進んで参加し、幼児教育の諸課題に関する知識等を吸収するとともに、研修成果を同僚と共有し、園の課題解決等に活かしている。

にしたことである。幼稚園教諭等育成指標は、各都道府県等により策定の形式が異なっていた。全体的には、これまでの小・中・高校教諭等の育成指標を踏まえて策定されていた。その中で9都道府県等については、幼稚園教諭等用に新たに視点を設定して育成指標を策定していた。今後、各都道府県等に幼児教育センター等の設置が進むことにより、別業での幼稚園教諭等用育成指標の策定が促進されようとする。

第三は、幼稚園教諭等用育成指標の内容を検討したことである。幼稚園教諭等用育成指標で設定されている視点や区分として、園の運営や教育・保育に関係する視点が多く設定されているとともに、都道府県等が独自に設定している視点もあることが分かった。さらに、幼稚園教諭等用育成指標を独自の様式により策定している9都道府県等においても、用いられている用語に違いがみられた。本来すべての保育者が意識すべき「育てたい10の姿」や「保護者への子育て支援」が記載されていない都道府県等があり、今後の改定に向けて意識すべき事項であるとする。

第四は、幼稚園教諭等用育成指標と研修との関連を一部ではあるが、明らかにしたことである。ある都道府県等では法定研修を中心に実施していたり、また育成指標のライフステージを踏まえて研修講座が配置されていたり、さらに育成指標に示されている視点に基づいて研修内容が配置されていたりとさまざまであった。最終的には、育成指標で示された視点及び具体的な実践力を身につけるために、教育センター等で行われる園外研修と、各幼稚園等で実施される園内研修とを組み合わせることが求められる。そのためにも、各都道府県等において、幼稚園教諭等用育成指標及び研修内容を幼稚園等の実態を踏まえた内容にしていく必要がある。

第五は、幼稚園や認定こども園により研修の実施状況が異なることや育成指標に示された園内・園外研修に対して求められる資質能力を検討し、ライフステージにより求められる内容が異なっていることを示したことである。

本研究により、幼稚園教諭等用育成指標の策定状況及び研修との関わりを明らかにすることができた。その一方で残された課題も明らかになった。課題の一つが幼稚

園等の設置主体による園外研修の実施状況の違いである。今後、公立幼稚園等とともに、私立幼稚園等の研修の実態を明らかにする必要がある。二つ目は幼稚園教諭等用育成指標の保育現場における周知状況の把握である。ある幼稚園長への聞き取りによると市町村教育委員会主催での園長会等でも、育成指標の周知状況が十分ではないとの実態があるようである。このことを踏まえ、教育行政と幼稚園の研修との関係も明らかにしていく必要がある。

なお、本研究は、JSPS 科研費 JP21H00869 の補助を受けて実施した研究の成果をまとめたものである。

【註】

- (1) 全国の都道府県及び10の政令指定都市の教育委員会及び教育センター、さらに幼児教育センター等のHPから、教諭用の育成指標及び策定されている場合は幼稚園教諭（保育者）等用の育成指標をダウンロードして、分析用資料とした。主な閲覧年月は2023年7月である。
- (2) 鳥取県教育委員会「鳥取県公立学校の教員としての資質の向上に関する指標【教諭等】」、https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1257597/sihyou_kyouyu.pdf、2023年7月5日閲覧
- (3) 和歌山県教育委員会「教員としての資質の向上に関する指標（1～4段階）」、http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/kyouin-shihyou.pdf、2023年7月5日閲覧
- (4) 神戸市教育委員会「神戸市教員育成指標＜教諭等＞～学び続ける神戸の教職員～（R5.4改定）」、<https://www.kobe-c.ed.jp/kec/attach/get2/470/0>、2023年7月5日閲覧
- (5) 奈良県教育委員会「奈良県幼稚園教員等の資質向上に関する指標モデル」https://www.e-net.nara.jp/kenkyo/index.cfm/17,1229,c.html/1229/2023_model_kindergarten.pdf、2023年7月5日閲覧
- (6) 福島県教育センター「令和5年度研修講座案内」<https://center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/8/11041>、2023年7月5日閲覧

- (7) 札幌市教育委員会「令和5年度札幌市教員研修計画【教員編】」<https://www.city.sapporo.jp/kyoiku/kensyu/documents/keikaku-kyouinn.pdf>、2023年7月5日閲覧
- (8) 三重県幼児教育センター「令和5年度保育者(幼稚園教諭、保育士、保育教諭)としての資質の向上に関する指標モデルに基づいた講座一覧、<https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/001067797.pdf>、2023年7月5日閲覧
- (9) 茨城県教育委員会「茨城県公立小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標【幼稚園教諭等】令和5年2月」<https://www.center.ibk.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/3156>、2023年7月5日閲覧
- (10) 栃木県教育委員会「幼稚園教諭等の資質向上に関する指標(参考資料http://www.tochigi-edu.ed.jp/icnt/kenshu-c-r04/?action=common_download_main&upload_id=20559)、2023年7月5日 閲覧

修計画等による研修体系と育成指標との関連づけの実態. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 7, 65-80

千葉武夫・森俊之・西村重稀・碓氷ゆかり・清水益治(2022). 幼稚園教諭に関する教員育成指標の分析～保育所保育士の育成指標の構築を目指して～. 大学教育学部紀要, 4, 46-55

吉野裕介・音山若穂(2022). 継続的な遊びの展開に向けた園内研修の一取り組み—公立幼稚園における一事例の検討—. 群馬大学共同教育学部紀要人文・社会科学編, 71, 179-192

令和6年 1月 12日受付

令和6年 1月 20日受理

【参考文献】

- 安藤香・大宮摂子・川合真由美・佐藤朋絵・那須とよみ・羽根由美子(2021). 園外研修における保育者の学びに関する研究. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究, 36, 117-134
- 深谷和義・小杉裕子(2022). 全国教育センターが実施する幼稚園教諭等向け研修内容の受講対象別比較. 椛山女学園大学研究論集(社会科学篇), 53, 139-150
- 小杉裕子・深谷和義(2023). 全国教育センターが実施する幼稚園教諭等向け研修内容の都道府県別比較. 椛山女学園大学研究論集(社会科学篇), 54, 177-186
- 教職員支援機構(2022). 「令和3年度公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート調査」, 1-17
- 桜井直輝・阿内春生・佐久間邦友(2019)「教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究」. 国立教育政策研究所紀要, 148, 75-88
- 鈴木久米男・福島正行(2023). 都道府県等の教員研

【学術論文】

社会参加が精神的健康や幸福に及ぼす影響

小野舟瑛^{1,2)}
植田寛志³⁾
佐久間 啓⁴⁾

要約：

本研究は、ソーシャル・キャピタルの一側面である社会参加が精神的健康や幸福に及ぼす影響について検討した。あさかストレスケアセンターと従業員支援プログラムを契約する企業の従業員 514 名を分析の対象とした。調査はインターネットを介しておこなわれ、ソーシャル・キャピタル（社会参加含む）と精神的健康、幸福について回答を求めた。分析の結果、社会参加群（302 名）は対照群（212 名）よりも精神的健康が良好で幸福度が高いことが示された。また、社会参加と精神的健康・幸福と関連について検討した結果、社会参加と幸福に関連が認められ、社会参加することで幸福度が高まることが明らかになった。このことから、産業保健サービスにおいて、メンタルヘルスが不調なものへの支援や予防対策に加えて、従業員が社会参加しやすくなるような企業内の雰囲気や文化を作り上げることで、間接的に従業員の幸福につながる可能性が示された。

キーワード：

社会参加, ソーシャル・キャピタル, 精神的健康, 幸福, 幸せの 4 因子

英文キーワード：

social participation, social capital, mental health, well-being, five factors of subjective happiness

I 目的

1. ソーシャル・キャピタル (social capital)

ソーシャル・キャピタルは、古くは社会学や経済学、政治学といった領域で議論されてきた概念であり、近年では社会疫学で注目され研究が進められている。ソーシャル・キャピタルには複数の定義があり、信頼や規範といった社会集団が利用可能なリソース (resource) として捉える集団の特性としての定義や、ソーシャル・サポート等のように人々のソーシャル・ネットワークのなかに組み込まれているリソースとして捉える個人の特性

としての定義がある。そして、これらはどちらかによって定められるものではなく、両者がともに存在すると考えられている (Kawachi, Subramanian, & Kim, 2008; 藤沢・高尾・濱野, 2008)。集団の特性の (社会的凝集性に基づいた) 定義として、Putnam (1993; 河田, 2001) はソーシャル・キャピタルを「人々の協調的な行動を活発にすることによって社会の効率性を高めることのできる信頼、規範、ネットワークといった社会的組織の特徴」としている。

本邦でおこなわれた調査 (内閣府国民生活局, 2003) では、ソーシャル・キャピタルを「社会的信頼」「ネットワーク (つきあい・交流)」「社会参加 (互酬性の規範)」から測定し、ソーシャル・キャピタルと市民活動の関連について検討した。その結果、市民活動に参加している

1) 福島学院大学短期大学部保育学科 講師
2) あさかストレスケアセンター 研究員
3) あさかストレスケアセンター 事業推進室
4) 社会医療法人あさかホスピタル 理事長・院長

人は人を信頼できると思う人が相対的に多く、近隣や社会的な交流も活発な傾向にあることを明らかにした。また、ソーシャル・キャピタルは大都市部において相対的に低く、地方部が相対的に高いことや、ソーシャル・キャピタルが豊かな地域ほど失業率は低く、出生率が高いという関連が認められた。

また先行研究では、ソーシャル・キャピタルが精神的健康や健康関連行動と関連することが知られている (De Silva, McKenzie, Harpham et al., 2005; Mcpherson, Kerr, Morgan et al., 2013)。De Silva et al. (2005) はソーシャル・キャピタルと精神疾患について系統的レビューをおこない、認知的ソーシャル・キャピタルと児童期における精神疾患、ソーシャル・キャピタルと一般的な精神疾患に関連がみられることを明らかにした。また、Mcpherson et al. (2013) は若者の健康リスクに対する家族および地域のソーシャル・キャピタルの影響について系統的レビューをおこなった。その結果、若者の健康リスクを軽減するには肯定的な親子関係、親の監視、宗教性、学校の質が重要であることを指摘した。これらより、ソーシャル・キャピタルが心身の健康にも寄与すると考えられている。

2. 幸福 (well-being)

幸福に関する研究には、客観的幸福 (Objective well-being) から捉えるものと主観的幸福 (Subjective well-being) から捉えたものが存在する。客観的幸福の研究では収入や生活状況、健康状態といった客観的な指標との関連について検討されている (Kahneman, Krueger, Schkade et al. 2006; Role & Basolo, 1997)。Kahneman et al. (2006) は、家庭の年収が 200 万円未満から約 500 万円～899 万円までは年収が増えると伴に幸福度が増すが、500 万円～899 万円と 900 万円以上では差がみられないことを指摘している。また Role et al. (1997) は、低所得者が住宅購入の支援プログラムを利用して住宅を所有することで幸福度が高まったことを報告している。一方、主観的幸福の研究では幸福を幸福度や人生満足度から把握しようとしている。主観的幸福の指標の一つに、人生に対する満足度を尋ねる人生満足尺度 (Satisfaction with Life Scale: SWLS; Diener,

Emmons, Larse et al., 1985) があげられる。これまで、若者より高齢者の方が満足度が高いこと (Diener, 1984) や、性差がみられないことが明らかになっている (Diener & Lucas, 1999)。しかし、SWLS は対象者の国によって得点の分布が異なること、項目によって文化差があることが指摘されており (大石, 2009)、本邦での使用には留意を要する。本邦における主観的幸福の指標に「幸せの 4 因子 (前野, 2013)」があげられる。この尺度は、幸福に関連する心的特性について検討し、「やってみよう」「ありがとう」「なんとかなる」「あなたらしく」の 4 因子を見出した。そして、年齢とともに幸福度が増大することや女性の方がやや幸福な傾向があることが明らかになった (蓮沼, 2011)。

3. 本研究の目的

第 1・第 2 筆者は、従業員の健康保持・増進の取り組みを支える従業員支援プログラム (Employee Assistance Program: EAP) やメンタルヘルス不調の未然防止のためのストレスチェックを提供する機関に所属し、産業保健サービスに取り組んできた。そのなかで EAP サービスの効果 (遠藤・小野・植田他, 2023; 小野・植田・吾妻他, 2023) や職業性ストレスの経年変化 (遠藤・小野・植田他, 2022) について検討し、産業保健サービスの向上に努めてきた。また、第 3 筆者は精神科医の立場から産業保健に携わっており、日々の臨床のなかでスポーツなどの趣味やボランティアを通じて地域での活動に参加しているものほど精神的健康が良好で幸福度が高いという印象を受けていた。

この視座から、我々はソーシャル・キャピタルの一側面である社会参加が精神的健康や幸福に関連しているという仮説をたてた。この関連が見出されれば、産業保健サービスを通じて企業内に地域での活動に参加しやすい雰囲気や風習、文化を導入することによって従業員のメンタルヘルスの対策につながると推察される。本研究ではこの仮説について調査を実施し、検討をおこなった。

II 方法

1. 対象者

あさかストレスケアセンターにてストレスチェック

を実施している企業のうち、調査実施に同意が得られた10社の従業員を対象とした。調査に回答した608名のうち、回答に欠損のない514名(男性288名、女性226名、平均年齢=43.96歳、SD=12.16、有効回答率84.54%)を分析の対象とした。

2. 調査項目

(1) 個人属性

対象者の個人属性については、内閣府国民生活局(2003)の調査項目を参考に作成した。本調査では、対象者の年齢や性別、勤続年数、職業について回答を求めた。先行研究から居住地(内閣府国民生活局, 2003)や年収(Kahneman et al., 2006)がソーシャル・キャピタルや幸福感と関連することが指摘されているが、本研究ではこれらについて尋ねておらず、これらの影響を踏まえた分析はおこなわなかった。

(2) ソーシャル・キャピタル

ソーシャル・キャピタルの測定には、先行研究(内閣府国民生活局, 2003)において用いられた質問項目を使用した。この調査では、ソーシャル・キャピタルを「社会的信頼」「ネットワーク」「社会参加」から測定した。社会的信頼は、「一般的な人」「旅先・見知らぬ土地の人」の各項目における他者への信頼について「注意するに越したことはない(1)」から「ほとんどの人は信頼できる(9)」の9件法で回答を求めた。2項目を合計して社会的信頼の得点を算出した。ネットワークは「近隣との交流」「社会的な交流」に分けて測定した。近隣との交流は、日常的な近所の付き合いについて尋ねるもので、付き合いの程度(つきあいは全くしていない(1)~互いに相談したり日用品の貸し借りをするなど、生活面で協力し合っている人がいる(4))や付き合い合っている人数(隣の人がだれかも知らない(1)~近所のかかり多くの人と面識・交流がある(4))について4件法で回答を求め、2項目を合計して近隣との交流の得点を算出した。社会的交流は、友人・知人や親戚・親族、職場の同僚との付き合いについて「全くない(1)」から「日常的にある(5)」の5件法で回答を求め、3項目を合計して社会的交流の得点を算出した。また、社会参加は「地縁的な活動」「スポーツ・趣味・娯楽活動」「ボランティア・NPO・市民活動」

「その他」の地域活動に参加しているかを尋ねた。

(3) 精神的健康

精神的健康の評価にはProfile of Mood State 2nd Short-Form (Heuchert & McNair, 2015; 横山, 2015; 以下, POMS2)を用いた。POMS2は、気分の状態について「怒り-敵意(Anger-Hostility: A-H)」「混乱-当惑(Confusion-Bewilderment: C-B)」「抑うつ-落ち込み(Depression-Dejection: D-D)」「疲労-無気力(Fatigue-Inertia: F-I)」「緊張-不安(Tension-Anxiety: T-I)」「活気-活力(Vigor-Activity: V-A)」「友好(Friendliness: F)」の7つの下位尺度と、「V-A」「F」以外の5因子からネガティブな気分状態を総合的に評価する「Total Mood Disturbance (TMD: 総合的気分状態)」で構成されている。各項目について「まったくなかった(0)」から「非常に多くあった(4)」の5件法で回答を求めた。回答から下位尺度とTMDのT得点を算出した。

(4) 幸福

主観的な幸福度について、幸せの4因子(前野, 2013)を用いて測定した。この質問紙では、幸福度について「やってみよう」「ありがとう」「なんとかなる」「あなたらしく」の4因子に分かれており、各因子4項目合計16項目で構成される。各項目について「全くそう思わない(1)」から「とてもそう思う(7)」の7件法で回答を求めた。回答から因子ごとの因子得点と、全項目を合計した「Total Score (TS: 合計得点)」を算出した。

3. 手続き

調査実施に同意した10社の従業員に対し、2021年7月に調査の案内を配布し、同年9月末までに回答を求めた。対象企業の従業員は調査の案内用紙に記載されたQRコードから回答フォームに進み、インターネット上で調査に回答した。回答フォームは、初めに調査の説明をおこない、回答に同意したもののみ調査項目のページに進めるような形式であった。

4. 統計解析

全ての統計解析にはSPSS 28.0 (IBM社製)を使用し、統計的有意確率は5%とした。

(1) 社会参加の有無による比較

ソーシャル・キャピタルの社会参加において、地縁的活動やボランティア活動などいずれかの活動に参加している方を社会参加群（302名、男性199名、女性103名、平均年齢=43.03歳、SD=11.96）、活動に参加していないものを対照群（212名、男性89名、女性123名、平均年齢=45.30歳、SD=12.29）に分類した。POMS2のTMDと7つの下位尺度および幸せの4因子のTSと4つの因子、ソーシャル・キャピタルの社会的信頼と近隣との交流、社会的な交流の得点について t 検定を用いて2群間の差を比較した。また、それぞれの効果量 (d) を算出した。

(2) 社会参加が精神的健康と幸福に及ぼす影響

POMS2 TMD を従属変数、年齢と性別、幸せの4因子TS、社会参加を独立変数とするモデルと、幸せの4因子TSを従属変数、年齢と性別、POMS2 TMD、社会参加を独立変数とするモデルを用いて、強制投入法による重回帰分析をおこなった。

5. 倫理的配慮

本研究は、あさかストレスケアセンターの関連法人であるあさかホスピタルの倫理委員会に研究計画書を提出し、承認を得て実施した。また、本研究は個人情報の漏洩によって対象者に心理的・社会的不利益が生じないように配慮しておこなった。そして、対象者には調査の主旨説明に加え、調査協力を拒否できること、拒否したことによって対象者が不利益を被ることがないことを併せて説明した。

III 結果

表1に対象者の記述統計を示した。対象者の平均年齢は43.96歳であり、年代で見ると「40代(26.46%)」「50代(25.10%)」が多く、これらの年代が対象者の半数を占めていた。勤続年数は、「20年以上(32.30%)」「20年未満(23.15%)」が多く、勤続年数が10年以上の回答者が多い傾向がみられた。職業では、「事務的職業(33.07%)」「専門的・技術的職業(22.76%)」「管理的職業(19.84%)」が多い結果となった。また、社会参加では、「スポーツ・娯楽(49.61%)」が最も多く、さらに分析対象者の約6割が地域での何らかの活動に参加

していることが示された。

1. 社会参加の有無による比較

分析の結果を表2に示した。POMS2では「TMD ($p<0.01$)」と、下位尺度の「C-B」「D-D」「F-I」「T-A」「V-A」「F」で有意差が認められた ($p<0.05$)。幸せの4因子では「TS」と下位尺度の「やってみよう」「なんとかなる」「あなたらしく」で有意差が認められた ($p<0.01$)。ソーシャル・キャピタルでは「社会との交流」で有意差が認められた ($p<0.01$)。また、POMS2の「TMD」と下位尺度の「C-B」「D-D」「F-I」「V-A」「F」、幸せの4因子「TS」と下位尺度の「やってみよう」「なんとかなる」「あなたらしく」、ソーシャル・キャピタルでは「社会との交流」において小程度の効果量 (d) が認められた。一方で、POMS2の「A-H」「T-A」と幸せの4因子の「ありがとう」、ソーシャル・キャピタルの「社会的信頼」「近隣との交流」に効果量 (d) は認められなかった。

2. 社会参加が精神的健康と幸福に及ぼす影響

分析結果を表3に示した。POMS2 TMD および幸せの4因子TSを従属変数とするどちらのモデルにおいても説明力は有意であった ($p<0.01$)。POMS2 TMDを従属変数としたモデルでは、性別と幸せの4因子TSに有意な関連が認められた ($p<0.05$)。幸せの4因子TSの標準偏回帰係数 (β) が高い値を示していた。幸せの4因子TSを従属変数としたモデルでは、性別とTMD、社会参加に有意な関連が示された ($p<0.01$)。特にPOMS2 TMDの標準偏回帰係数 (β) が高い値を示していた。

IV 考察

本研究では、社会参加をする方が精神的健康や幸福度が良好であるという仮説について検討した。その結果、社会参加しているものはしていないものよりも精神的健康が良好で、幸福度が高く、社会との交流に積極的であることが明らかになった。また、社会参加をおこなうことが主観的幸福に対して影響しているが、精神的健康には影響していないことが示唆された。

社会参加と精神的健康について、本研究から社会参加をしているものの方が、全般的なネガティブな感情が少

表1 対象者 (n=514) の記述統計

1. 年齢 (M, SD)		43.96	12.15	
2. 年代 (n, %)	10代	1	0.19	
	20代	87	16.93	
	30代	103	20.04	
	40代	136	26.46	
	50代	129	25.10	
	60代以上	58	11.28	
3. 性別 (n, %)	男性	288	56.03	
	女性	226	43.97	
4. 勤続年数 (n, %)	1年未満	32	6.23	
	3年未満	47	9.14	
	5年未満	53	10.31	
	10年未満	94	18.29	
	20年未満	119	23.15	
	20年以上	166	32.30	
	無回答	3	0.58	
	5. 職業 (n, %)	管理的職業	102	19.84
専門的・技術的職業		117	22.76	
事務的職業		170	33.07	
販売の職業		39	7.59	
サービスの職業		48	9.34	
保安の職業		2	0.39	
生産工程の職業		17	3.31	
運搬・清掃・包装等の職業		2	0.39	
分類不能の職業		4	0.78	
無回答		13	2.53	
6. ソーシャル・キャピタル		社会的信頼 (M, SD)	8.27	4.00
		ネットワーク (M, SD)	近隣との交流	4.25
	社会的な交流		7.70	2.18
	社会参加 (n, %)	地縁的活動	84	16.31
		ボランティア	31	6.03
		スポーツ・娯楽	255	49.61
		その他	29	5.64
上記1つ以上	302	58.75		
7. POMS2 (M, SD)	TMD	52.53	10.75	
	A-H	50.14	9.70	
	C-B	52.44	10.48	
	D-D	53.69	10.38	
	F-I	51.23	10.82	
	T-A	52.17	10.39	
	V-A	48.02	8.97	
	F	49.94	8.18	
	8. 幸せの4因子 (M, SD)	TS	71.15	12.82
やってみよう		15.64	4.22	
ありがとう		22.46	4.08	
なんとかなる		15.35	4.25	
あなたらしく		17.70	3.78	

※TMD: Total Mood Disturbance (総合的気分状態), A-H: 怒り・敵意, C-B: 混乱・当惑, D-D: 抑うつ・落ち込み, F-I: 疲労・無気力, T-A: 緊張・不安, V-A: 活気・活力, F: 友好, TS: Total Score (合計得点)

なく、活発で対人関係に積極的であることが示唆された。先行研究では、抑うつ度が低い方ほど社会参加・社交を積極的におこなっていること(稲葉, 2011)や、世代内交流や世代間交流しているものの方が精神的な健康状態が良好であること(根本・倉岡・野中他, 2018)が指摘されており、本研究はこれらを支持する結果と言える。また、ソーシャル・キャピタルと精神的健康については、調査対象のソーシャル・キャピタルのタイプや調査対象

の地域特性によって影響が異なることが指摘されている(Kawachi et al., 2008)。ソーシャル・キャピタルには、組織の内部で自分と似た性質の人同士で生じる結合型ソーシャル・キャピタルと、異なる組織で異質の人たちとの間で生じる橋渡し型ソーシャル・キャピタルが存在する。先行研究では、貧困地域における結合型ソーシャル・キャピタルは精神的苦痛と関連し、橋渡し型ソーシャル・キャピタルをもつものは精神的苦痛の訴えが少ない

表2 社会参加群と対照群の比較

		社会参加群 (n=302)		対照群 (n=212)		p value	効果量 (d)
		M	SD	M	SD		
1. POMS2	TMD	51.27	10.71	54.32	10.58	<0.01 **	0.29
	A-H	49.58	9.61	50.94	9.80	0.12 n.s.	0.14
	C-B	51.55	10.49	53.71	10.36	0.02 *	0.21
	D-D	52.77	10.42	55.00	10.21	0.02 *	0.22
	F-I	50.18	10.79	52.74	10.69	0.01 **	0.24
	T-A	51.37	10.61	53.31	10.00	0.04 *	0.19
	V-A	49.72	9.39	45.60	7.72	<0.01 **	0.47
	F	51.10	8.43	48.28	7.53	<0.01 **	0.35
2. 幸せの4因子	TS	72.89	12.49	68.67	12.91	<0.01 **	0.33
	やってみよう	16.14	4.20	14.92	4.16	<0.01 **	0.29
	ありがとう	22.69	3.99	22.12	4.19	0.12 n.s.	0.14
	なんとかなる	15.90	4.18	14.58	4.24	<0.01 **	0.31
	あなたらしく	18.16	3.87	17.05	3.55	<0.01 **	0.30
3. ソーシャル・ キャピタル	社会的信頼	8.54	4.16	7.87	3.74	0.06 n.s.	0.17
	近隣との交流	4.32	1.18	4.15	1.18	0.10 n.s.	0.15
	社会との交流	8.02	2.36	7.23	1.78	<0.01 **	0.37

n.s. non significant, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

※TMD：Total Mood Disturbance（総合的気分状態）、A-H：怒り・敵意、C-B：混乱・当惑、D-D：抑うつ・落ち込み、F-I：疲労・無気力、T-A：緊張・不安、V-A：活気・活力、F：友好、TS：Total Score（合計得点）

表3 社会参加が精神的健康と幸福に及ぼす影響（重回帰分析）

	POMS2 TMD			幸せの4因子 TS			
	B	SE	β	B	SE	β	
年齢	1.31	0.86	0.06 n.s.	年齢	-0.68	1.01	-0.03 n.s.
性別 ¹⁾	0.08	0.03	0.09 *	性別 ¹⁾	0.19	0.04	0.18 **
幸せの4因子 TS	-0.40	0.03	-0.48 **	POMS2 TMD	-0.55	0.05	-0.46 **
社会参加 ²⁾	-0.83	0.88	-0.04 n.s.	社会参加 ²⁾	2.82	1.02	0.11 **
R^2_{adj}	0.27			0.24			
F	47.82 **			41.34 **			

n.s. non significant, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

1) 性別：男性=0, 女性=1

2) 社会参加：社会参加なし=0, 社会参加あり=1

※TMD：Total Mood Disturbance（総合的気分状態）、TS：Total Score（合計得点）

ことが明らかになっている（Mitchell & LaGory, 2002）。このことを踏まえると、本研究での社会参加にはスポーツや娯楽といった趣味を通じた活動に参加しているものが多いことから（49.61%）、異なる組織のものが共通の趣味嗜好を通じて活動する橋渡し型ソーシャル・キャピタルの影響が大きかったと推察される。

社会参加と主観的幸福について、社会参加しているものの方が主観的幸福が高いことが明らかになった。先行

研究でも、ボランティア活動と主観的幸福との間に関連があり、さらにボランティア活動を継続すると時間とともに主観的幸福が増進することが明らかになっている（Binder, & Freytag, 2013）。また、スポーツや文化的な活動への参加することによって人生満足度が高まること示唆されている（Brown, MacDonald, & Mitchell, 2015）。本研究結果もこれらの先行研究を支持する結果であった。Brown et al. (2015) は社会参加によって様々

な活動に取り組むなかで、所属意識や自尊感情が高まったことや達成感を得たことが主観的幸福に影響していると指摘した。本研究においてもこれと同様の影響が生じていたと考えられる。

社会参加しているものは、していないものよりも友人や知人との付き合い、親戚や職場の同僚との付き合いの頻度が多いことが示された。内閣府国民生活局(2003)がおこなった調査でも、ソーシャル・キャピタル内の「社会的信頼」「つきあい・交流」「社会参加」との間に相関が認められ、さらに市民活動に参加しているものは社会的な交流が盛んであることを指摘しており、本研究結果と一致している。

社会参加と幸福の間には有意な関連が認められ、地域での活動に参加することが主観的な幸福度を高めることが示された。これは先行研究(Binder et al., 2013; Brown et al., 2015)を支持する結果と言える。一方で、社会参加と精神的健康の間には関連が認められなかった。これは先行研究(稲葉, 2011; 根本他, 2018)と異なる結果となった。本研究では精神的健康としてPOSM2のTMDを用いた。TMDはPOSM2のV-AとFを除いた5因子からネガティブな感情を総合的に表した指標である。本研究の社会参加群と対照群の比較(表2)において、ネガティブな感情の5因子のうちA-HとT-Aの2つには効果量(d)が認められなかった。そのため、5つの因子からネガティブな感情を総合的に評価する際に、社会的参加の有無による差の少ない因子が含まれていたことで有意な関連が認められなかったと推察される。そのため、精神的健康を複数の側面を踏まえた総合的な評価ではなく、先行研究(稲葉, 2011)のように抑うつや不安といった特定の精神症状の評価に絞って関連を検討する必要がある。

本研究について、以下の限界点があげられる。1つ目は、本研究は特定の地域で実施した横断研究であり、調査対象者もあさかストレスケアセンターとEAP契約を結んでいる企業の従業員に限られており、その契約企業の産業分類に偏りが生じている(小野・植田・鶴他, 2023)。このことから、サンプリングバイアスによって母集団を十分に代表していない可能性が考えられる。2つ目は、本研究は新型コロナウイルス感染症の感染が拡

大している時期におこなわれた。調査対象地域は緊急事態宣言の対象地域には該当しないものの、まん延防止等重点措置の期間中であった。つまり、感染症対策によりこれまでと異なる生活様式で過ごしており、生活の変化による影響を受けていた可能性が考えられる。以上のことから、本研究結果を一般化するには注意を要する。このことを踏まえ、複数の地域を対象に縦断研究を実施することや、コロナ禍が終結した時期に再調査をおこない、検証することが今後の課題と言える。

V 結語

本研究で社会参加が精神的健康や幸福に及ぼす影響について検討した。その結果、社会参加をするものは精神的健康や幸福が良好であること、社会参加が従業員の主観的幸福と関連することが明らかになった。そのため、産業保健サービスにおいて、メンタルヘルスが不調なものへの支援や予防対策に加えて、従業員が社会参加しやすくなるような企業内の雰囲気や文化を作り上げることで、間接的に従業員の幸福につながると考えられる。

付記

本稿は、第117回日本精神神経学会学術集会(於国立京都国際会館)にて発表した「企業のメンタルヘルスにおけるポジティブ精神学の活用: リワーク, EAP, 社会参加の連携から(佐久間, 2021)」の内容に、加筆修正を施したものである。本研究において開示すべきCOI(利益相反)はない。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、ご助言をいただいたあさかホスピタルの渡邊忠義氏とあさかストレスケアセンターの天海久氏に深く感謝いたします。また、調査のデータ収集と研究の遂行を補助していただいたあさかストレスケアセンターの職員の皆様に感謝申し上げます。最後に、本研究の調査にご協力いただいた企業と従業員の皆様に厚く御礼申し上げます。

VI 引用文献

Binder, M., & Freytag, A. (2013). Volunteering,

- subjective well-being, and public policy. *Journal of Economic Psychology*, 34, 97-119.
- Brown, J. L., MacDonald, R., & Mitchell, R. (2015). Are people who participate in cultural activities more satisfied with life? *Social Indicators Research*, 122, 135-146.
- De Silva, M.J., McKenzie, K., Harpham, T., & Huttly, S.R. (2005). Social capital and mental illness: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(8), 619-627.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R.E. (1999). Personality and subjective well-being. (Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. Eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 213-229. NY: Russell Sage Foundation.
- 遠藤徳美・小野舟瑛・植田寛志・鶴恵・井上綾乃・新国寛之・佐藤奏恵・天海久・後藤あや (2022). 職業性ストレスにおける高ストレス者の特徴—高ストレス該当者は翌年も高ストレスに該当しやすいのか—。産業ストレス研究, 30 (1), 157.
- 遠藤徳美・小野舟瑛・植田寛志・鶴恵・井上綾乃・新国寛之・佐藤奏恵・天海久・後藤あや (2023). 企業のメンタルヘルスサービスの利用状況が翌年のストレスチェックの結果に及ぼす影響。日本産業衛生学雑誌, 65 (臨時創刊号), 342.
- 蓮沼理佳 (2011). 幸福・性格・欲求の調査アンケートに基づく幸福感の関係解析。2011年度慶応義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科修士論文, https://lab.sdm.keio.ac.jp/maenolab/RikaHasunuma_masterthesis.pdf (2023年12月22日確認)
- Heuchert, J.P. & McNair, D.M. (2015). POMS2 日本語マニュアル (横山和仁, 監訳). 東京: 金子書房.
- (Heuchert, J.P., & McNair, D.M. (2012). *The Profile of Mood States 2nd Edition (POMS 2)*. NY: Multi-Health Systems.)
- 稲葉陽二(2011). ソーシャル・キャピタル入門. 東京: 中公新書.
- Kahneman, D., Krueger, A.B., Schkade, D., Schwarz, N., & Stone, A.A. (2006). Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *science*, 312(5782), 1908-1910.
- Kawachi, I., Subramanian, S.V., & Kim, D. (2008). ソーシャル・キャピタルと健康 (藤沢由和・高尾聡司・濱野強, 監訳). 東京: 日本評論社. (Kawachi, I., Subramanian, S.V., & Kim, D. (2008). *Social Capital and Health*. NY: Springer.)
- 前野隆司 (2013). 幸せのメカニズム 実践・幸福学入門. 東京: 講談社現代新書.
- McPherson, K.E., Kerr, S., Morgan, A., McGee, E., Cheater, F.M., McLean, J., & Egan, J. (2013). The association between family and community social capital and health risk behaviours in young people: An integrative review. *BMC Public Health*, 13, 971.
- Mitchell, C.U., & LaGory, M. (2002). Social Capital and Mental Distress in an Impoverished Community. *City & Community*, 1(2), 199-222.
- 内閣府国民生活局 (2003). 平成14年度 ソーシャル・キャピタル: 豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて. <https://www.npo-homepage.go.jp/toukei/2009izen-chousa/2009izen-sonota/2002social-capital> (2023年12月21日確認)
- 根本裕太・倉岡正高・野中久美子・田中元基・村山幸子・松永博子・安永正史・小林江里香・村山洋史・渡辺修一郎・稲葉陽二・藤原佳典 (2018). 若年層と高年層における世代内/世代間交流と精神的健康状態との関連. *日本公衆衛生雑誌*, 65(12), 719-729.
- 小野舟瑛・植田寛志・鶴恵・井上綾乃・新国寛之・佐藤奏恵・天海久 (2023). ストレスチェックやEAPを契約する企業の傾向について. *日本心理学会第87回大会発表論文集*, 2B-090-PQ.
- 小野舟瑛・植田寛志・吾妻紗江・鶴恵・井上綾乃・新国寛之・佐藤奏恵・天海久・後藤あや (2023). 職

業性ストレスにおける健康リスクの経年変化に関する検討. 産業ストレス研究, 31(1), 131.

大石繁宏 (2009). 幸せを科学する:心理学から分かったこと. 東京:新潮社.

Putnam, R.D. (2001). 哲学する民主主義:伝統と改革の市民的構造 (河田潤一, 訳). 東京:NTT出版 (Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. NJ: Princeton University Press.)

Rohe, W.M., & Basolo, V. (1997). Long-term effects of homeownership on the self-perceptions and social interaction of low-income persons. *Environment and Behavior*, 29(6), 793-819.

令和6年 1月 11日受付 令和6年 2月 10日受理

【研究ノート】

児童生徒を対象とした単回型予防的心理教育プログラムの実践 ー自己肯定感を高めるための取り組みー

佐藤則行*

要約：

東日本大震災後に福島県の子ども支援として実施されてきた単回型予防的心理教育プログラム「こころの授業」の自己肯定感を高める効果について検討した。実施の結果、小学3年生から高校2年生までの全学年で、自己肯定感を高められることが確認された。福島県の児童生徒の自己肯定感は、進級につれて低下し、特に小学5年生で大きく下がるため、この時期のプログラム実施が効果的と考えられた。また、自己肯定感が低下している児童生徒に関しても自己肯定感が高まる効果が確認されたが、こころの授業の内容を継続することが必要と考えられた。授業の効果は中学1年生、高校1年生では授業実施から4週間経過時点で、小学5年生では17～18週間時点でも自己肯定感の得点は高い状態を維持していた。今後は、統制群を設けて他の要因の影響を確認すること、各学年で統一したフォローアップ期間を設定することなどが課題として考えられた。

キーワード：

小学校、中学校、高等学校、自己肯定感、心理教育

英文キーワード：

elementary school, junior high school, high school, self-esteem, psychoeducation

I はじめに

1 震災後の支援を契機として

福島県は2011年3月11日に起こった東日本大震災(以下、震災)とその後の原発事故によって、家族構成や居住地域の強制的な変化、その後起こった風評被害や健康への不安など、県全域で深刻な影響を受けた。福島県(2023)の公表によると2012年10月の時点で把握された震災で避難した18歳未満の子どもの数は県内13,998人、県外16,970人と甚大な数にのぼる。避難の影響について、三浦ら(2016)は仮設住宅で暮らす

中学生はイライラや抑うつ・不安感情の表出が大きいこと、身体症状を訴える生徒が多いことなどを指摘している。また松浦ら(2018)は2011年度に生まれた子どもを持つ沿岸部の保護者のメンタルヘルスを調査し、不安やうつ兆候について要支援や要治療の割合が高かったと報告している。震災以前から保護者のメンタルヘルス問題は児童虐待の要因の一つとなりうることなどは言及されており(松宮, 2008)、佐藤(2021)が福島県の虐待対応件数が震災前の2010年と比較すると全国よりも非常に高い割合で増加していると指摘しているように、子どもたちへの震災の影響は大きいと考えられる。

震災の直後から子どもたちのメンタルヘルスへの懸念が高かったことから、多くの子どもたちが受講できるように学校の中で行える支援プログラムが求められた。そこで福島県で実施されてきたのが予防的心理教育プログ

* 福島学院大学福祉学部福祉心理学科 講師

ラム「こころの授業」(以下、こころの授業)である。福島県義務教育課(2018)のホームページにはプログラム開発者である辻井のコメントが掲載されており、こころの授業に関して、緊急時の対応であるからこそ基本的なストレスマネジメント方法(自己肯定感を高める、気持ちの切り替え方)と、支援を求められるスキルを中心に構成したと述べられている。

震災当時の福島の状況の中では、子どもたちのレジリエンスを高めていくことが必要と考えられた。レジリエンスはMasten et al.(1990)が「困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する能力・過程・結果」と定義されている。構成する概念について、平野(2010)は資質的レジリエンス要因と獲得的レジリエンス要因の二次元で捉えており、小塩ら(2002)はレジリエンスは「新奇性追求」、「感情調整」、「肯定的な未来志向」の3要素で構成されており、自己肯定感はそのレジリエンスと支え合う関係であると述べている。宮崎(2016)はレジリエンスに関する論文を収集し、概念の分析を行った結果、概念を構成する属性として「良好な他者関係作り」、「前向きな未来志向」、「根気強さ」、「自己肯定」、「問題解決志向」、「ソーシャルサポート」の6つを特定している。これらのことから、自己肯定感を高めることはレジリエンスを高めるために有効であると考えられる。

しかし、Schmitt et al.(2005)によれば、日本人のself-esteemは諸外国と比較して低いことが指摘されている。また、内閣府(2018)の調査では、満13歳から29歳までの若者に自分自身に満足しているかを尋ねる質問において、日本は諸外国と比較して満足している(どちらかといえばそう思うを含む)と回答する割合が低い結果が示されている。自己肯定感は学年が進むにつれて低下していく傾向があること(東京都,2011)なども指摘されており、自己肯定感を高めることは子ども達にとって課題となっている。

2 日常の予防的心理教育プログラムとしての側面

震災後から継続されてきたこころの授業について、2021年度からはふくしま子どもの心のケアセンター(以下、センター)が実施しているが、震災から10年以上が経過しても学校現場からの実施希望は依然として高い

ままである。これは、こころの授業の内容が緊急支援的プログラムとしてのみ適用されるものではなく、現在の福島県の子どもたち、つまり震災の影響を受けている子どもたちと震災の影響が少ないであろう子どもたち(表面に見えないだけで内面には様々な影響を受けている可能性は推測される)の両者を含めて、どの子ども達にも役立つ日常の中での予防的心理教育プログラムとして学校現場からのニーズが大きいと考えられる。

また、単回型であることもこころの授業の特徴であり、プログラムを実施しやすくなっている。心理教育プログラムはこれまでも様々な実践が行われており、松井(2017)は自己肯定感に関する取り組みについて教育実践論文18件をまとめて分析しているが、その多くが4回(時間)以上の実践を必要としていると述べている。しかしながら、学校行事等で多くの実践回数を確保することは導入にあたって負担が大きくなるため、学校が継続的に実施するためには少ない回数でも効果が期待できるようなプログラムが必要と考えられる。

II 本研究の目的

1 目的

こころの授業が受講した小学生にどのように認識されているかについて、自己理解の促進やストレス対処行動の獲得、自分のいいところに目を向ける機会になっていると考えられることは以前に報告している(佐藤,2019)が、自己肯定感の高まりについては自由記述からの推測であり、単回型のプログラムにどの程度の効果があるのか、また、継続性があるのかという点については課題となっていた。

そこで本研究では、福島県の児童生徒の自己肯定感の推移について把握すると共に、こころの授業の実践において自己肯定感を高める効果やその継続性を明らかにすることを目的とする。

なお前項で説明したように、こころの授業はこれまでも福島県の子ども達への支援として実施されてきたものであるため、これまでの支援の枠組みを大切にしながらその効果検証を行う実践研究モデルとなる。

2 自己肯定感の定義について

本研究で扱う「自己肯定感」についてここで定義を明

確にしたい。田島ら(2013)によると、自尊感情、自己効力感など類似の言葉が多いこと、自己受容や自尊感情といった類似の概念との違いは明確でないとの報告がある。吉森(2015)も自己肯定感に関する各研究の定義をまとめ、「認める」や「肯定する」と言った点では共通しているが、研究者によって定義や下位概念に差異があることなどの問題点を指摘している。

Rosenberg(1965)のself-esteemについて、遠藤(1992)は2つの異なる内包的意味があるとし、自分を「とてもよい(very good)」(優越性、完全性の感情と関連し、他者との比較において自分が優れていると認知する)と考える場合と、「これでよい(good enough)」(平均的な人間であり、欠点に気づいているとしても、自分の設定した基準に照らして自分を受容し、好意を抱く。優越性や完全性は含まれない)と考える場合とを区別する必要があり、Rosenbergはgood enoughの考えを重視していると触れている。岩永ら(2007)はこうした内容的意味を重視して、「自尊感情」と訳されることの多いself-esteemについて「自己肯定意識」とすることが適訳であると述べている。

本研究で扱う自己肯定感、Rosenbergのself-esteemの概念を参考に「他者との比較だけでなく、自分の価値基準に基づいても、自分自身を肯定的に認識できる力」と定義する。

諸富(2011)は「浅い自己肯定感」(「自分のいいところ」に目を向ける)と「深い自己肯定感」(「自分のダメなところ」も「自分の個性、持ち味」という視点でとらえられる)という、深さの違いで構成概念を説明している。その点では、本研究の定義は自己の否定的な部分への認識は問わないため、自己肯定感の浅い部分(肯定的に評価するかどうかのみ)に注目したものと見えよう。しかしながら、単回で外部講師が行うプログラムにおいては、自己の否定的な部分を扱うことは侵襲性が高く、肯定的に自分を評価する点に目を向ける方が安全に実施できる(佐藤, 2019)ため、本研究では肯定的側面のみを注目のものとして定義している。

III ところの授業の構成

ところの授業の内容構成について詳細を示す。授業で

使用するワークシートは3枚あり、進行に沿って説明する。なお、小学校向けと中学校・高等学校向けのワークシートをそれぞれ作成しており、ワークシート①では進め方に違いがあるため詳細に述べ、ワークシート②以降はほぼ同様であるため、統一した説明とする。

<ワークシート①>

(1) 小学校向け

1枚目では自己肯定感を高めることを目的とした内容となっている。プログラムでは、児童に自分の「いいところ」に目を向けてもらうが、その際にいいところとは「今の生活の中でできていることや、したほうがいいことの中でできていること」であることを伝える。例えば、朝ごはんを食べる、宿題をやってくる、挨拶するなどである。このような行動はほとんどの児童が日常的に実施している行動であるが、そういう普段は当たり前と思っている行動が、自分が困らないための大切な行動であることを伝え、そういう行動を見つけて書き出すワークを行う。その際に「人と比べないと見つけやすい」というポイントを伝える。

記入後は、4名前後のグループになり記入内容を共有し、自分も該当するような行動があれば模倣して追記することで、いいところの数を増やし、いいところがたくさんあることを認識できるようにする。

(2) 中学校・高等学校向け

朝5時からお昼12時までの表の書いてあるプリントに、自分が起きてからお昼までの間にどんな行動を行っているかを細かく書き出す作業を行う。

記入が終わったら適応行動(問題が生じないために普段当たり前を取れている行動)について説明し、記入した中にそのような行動がどのくらいあるかを見つけ○をつける。これは4人程度のグループワークで行い、お互いの行動の中から適応行動を見つけていく。このような視点で行動を振り返ると、ほとんどが自分にとって必要な行動であることが確認できる。

最後に、自分は必要な行動が普段からできていることに目を向けること、他者と比べないと自分のできていることを認めやすくなることを伝える。

小学校向け、中学校・高等学校向け共に、自分のできている行動を書き出し、それをいいところと認識できる

ように働きかけるものである。この方法は使用される場面や対象は違うが、ペアレント・プログラムと類似したアプローチであり、行動に注目しながらできている面に目を向け、肯定的に捉えられるようになる（辻井, 2016）ための認知行動療法的な理論背景を持っている。
 <ワークシート②>

2枚目では、ストレスマネジメントの基本的なスキルの一つである充電・活性化型のコーピング（渡邊, 2018）として、気持ちを切り替えて元気を取り戻すための方法を学習する。

プログラム内では児童生徒が楽しめるように、思考抑制の逆説的実験（Wegner et al., 1987）を模倣したワークとして、アニメのキャラクターを例示し、それを考えないようにする実験を行う。それを通して、考えないようにするとかえって考えてしまうこと、気持ちを切り替えるためには楽しい、好きなどの気持ちを感じられる行動に目を向けることが有効であることを説明する。その後、個人ワークとしてプリントに行動を記入し、記入後は4名前後でグループになり最初のワークと同じ様に内容の共有と、模倣して行動を増やす作業を行う。

<ワークシート③>

3枚目では、コーピングスキルとして自分でできるリラクセス法の練習を行う。また、最後には、困った時に助けを求められるようになるために相談することの大切さに触れる。この際、具体的に相談しやすい人の顔を思い浮かべてもらい、浮かばなかった場合には、担任や養護教諭、別のクラスの担任、スクールカウンセラー、保護者など、身近な大人に相談してもいいこと、相談できることは大切な力であり、決して恥ずかしいことではないことを伝える。

IV 対象と方法

1 対象

対象は2021年度と2022年度にこころの授業を受講し、質問紙への同意を得られた小学校3年生から高校3年生とする。なお、こころの授業の実施に当たっては、福島県教育委員会の協力を得て県内全域の学校にこころの授業について周知を行い、実施希望の学校を募った。その中から研究に関する同意を得られた学校において質

問紙を実施している。

2 評価指標

自己肯定感を評価する尺度として久芳ら（2006）の作成した自己評価尺度を使用した。この尺度は8項目で構成され、自分に対してポジティブな評価をする傾向を測定するという点で、本研究の自己肯定感に適した内容と考えた。各項目に「とてもそう思う」（4点）、「そう思う」（3点）、「そう思わない」（2点）、「まったくそう思わない」（1点）の4件法で回答を求め得点化する。

この質問項目を事前（こころの授業の実施2週間前から当日までの間）、事後（こころの授業の終了直後）、フォローアップ（事後から1ヵ月以降）の3時点で実施する。

3 分析方法

分析にはSPSS Statics27を使用した。なお、福島県の子ども達の自己肯定感の推移及びこころの授業の効果と課題を明らかにするため、自己評価尺度について以下4点の分析を行った。

- ①こころの授業の事前・事後での自己評価尺度合計得点の比較
 - ②児童生徒の学年ごとの自己肯定感の推移の把握
 - ③事前で自己評価尺度合計得点が低かった児童生徒を抽出しての事前・事後比較
 - ④フォローアップと事前・事後との比較
- 4 こころの授業及び質問紙実施の流れ
 実施の流れについて Fig.1 にまとめた。

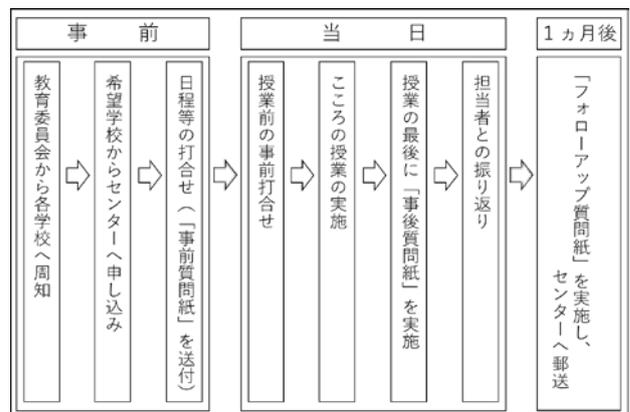


Fig.1 こころの授業及び質問紙実施の流れ

Table.1 対象者の詳細

学年	学校数	クラス数	回答者数	有効回答数	有効回答率
小3	12	19	435	342	79%
小4	15	19	361	301	83%
小5	18	30	662	568	86%
小6	16	21	331	291	88%
中1	22	46	1140	988	87%
中2	8	18	395	355	90%
中3	10	14	274	223	81%
高1	19	50	1396	1219	87%
高2	7	18	374	331	89%

(1) 事前

(a) 申し込み

実施に当たっては、福島県教育委員会の協力を得て県内全域の小学校にこころの授業について周知を行い、実施希望の学校からメールまたはFAXにて申し込みを募る。

(b) 事前打ち合わせ

申し込みを受けたのち、センターの担当スタッフから学校の担当者に連絡し、実施の日程調整や当日の準備物の確認など事前打合せを行う。この段階で研究に関する説明を行い、同意を得られた学校には、こころの授業の前に行う事前質問紙を送付し、実施前日の帰りの会や当日の朝に実施するように依頼を行う（事前の質問紙）。

(2) 当日

(a) 授業前の事前打ち合わせ

当日は、こころの授業開始よりも30分ほど早い時間に訪問し、担当者と事前打ち合わせを行う。こころの授業を実施するにあたって配慮の必要な児童生徒の情報を共有し、どの子も安心して参加できるようにするためである。

(b) こころの授業の実施

講師は筆者らが務めるが、担任等日常的に児童生徒に関わる立場の教員にも同席を求める。これにより、授業で扱った内容と同じメッセージを日常生活の中でも繰り返し伝えられるようにするためである。

(c) 事後の質問紙の実施

こころの授業の最後に、自己評価尺度、授業に関する

質問項目、感想の自由記述欄を設けた質問紙を実施する（事後の質問紙）。

(d) 担当者との振り返り

こころの授業終了後には、担当者と自由記述欄の確認や授業時の様子などを共有する時間を設定する。この振り返りが、気になる児童に関する支援方法の検討機会になることもある。

(3) 1ヵ月後

こころの授業の当日に、自己評価尺度の質問紙を学校の担当者に委ね、1ヵ月経過後に質問紙を実施した後、センターへと送付いただく（フォローアップの質問紙）。

V 倫理的配慮

本研究は福島学院大学大学院心理学研究科の倫理審査の承認を得て実施した。データの解析に当たっては個人情報に関する守秘義務を順守し匿名性の保持に配慮する。

VI 結果

こころの授業を受講し、事前・事後のアンケートに協力が得られ必要項目のいずれにも欠損がなかった小学3年生342名、小学4年生301名、小学5年生568名、小学6年生291名、中学1年生988名、中学2年生355名、中学3年生223名、高校1年生1219名、高校2年生331名の結果を分析の対象とした。なお、高校3年生は実施がなかった。詳細はTable.1に示す。

1 事前・事後での自己評価尺度合計得点の比較

各学年における事前・事後での合計得点の結果（対応のあるt検定）をTable.2に示す。

実施された全ての学年で事前と比較して事後の得点が有意に高くなったことが確認された ($p < .001$)。また、効果量に注目すると、全ての学年において効果量小 ($\geq .20$) となっており、どの学年においてもプログラムの効果が確認された。中でも、小学4年生と5年生では効果量中 ($\geq .50$)、小学6年生では効果量大 ($\geq .80$)、であり、特に効果が高い結果となった。

2 学年ごとの自己肯定感の推移について

各学年の事前・事後の得点推移をFig.2に、学年間での事前事後の得点比較結果（一元配置分散分析及び

Table.2 事前・事後の合計得点のt検定の結果

学年	有効 回答数	事前		事後		t値	d 値
		(M)	(SD)	(M)	(SD)		
小3	N=342	22.97	(4.96)	24.38	(5.18)	8.398 ***	.45
小4	N=301	22.70	(5.68)	24.24	(6.12)	9.964 ***	.57
小5	N=568	21.29	(5.29)	23.37	(5.33)	16.971 ***	.71
小6	N=291	20.62	(5.32)	23.05	(5.30)	14.089 ***	.88
中1	N=988	20.09	(5.08)	20.97	(5.39)	10.364 ***	.33
中2	N=355	19.78	(5.42)	20.78	(5.39)	8.168 ***	.43
中3	N=223	20.12	(4.32)	21.52	(4.37)	7.039 ***	.47
高1	N=1219	19.67	(4.70)	20.52	(5.00)	10.963 ***	.37
高2	N=331	20.05	(4.54)	20.94	(4.79)	6.599 ***	.47

***p<.001 (d値はCohenのdであり、d ≧ .50の場合は太字で表示)

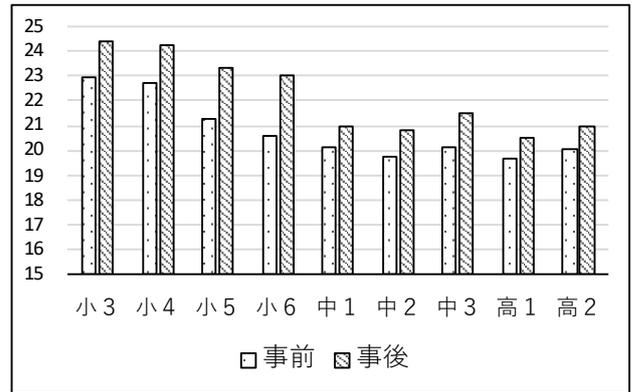


Fig.2 事前・事後での合計得点

Table.3 事前得点の学年間比較

	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2
小3	—	.276	1.685 ***	2.359 ***	2.885 ***	3.191 ***	2.857 ***	3.304 ***	2.922 ***
小4		—	1.409 **	2.083 ***	2.609 ***	2.915 ***	2.581 ***	3.028 ***	2.646 ***
小5			—	.674	1.200 ***	1.506 ***	1.172	1.619 ***	1.237 *
小6				—	.526	.832	.499	.946	.564
中1					—	.306	-.028	.420	.038
中2						—	-.333	.114	-.268
中3							—	.447	.065
高1								—	-.382
高2									—

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Table.4 事後得点の学年間比較

	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2
小3	—	.141	1.013	1.331	3.413 ***	3.603 ***	2.872 ***	3.866 ***	3.446 ***
小4		—	.873	1.191	3.273 ***	3.462 ***	2.731 ***	3.726 ***	3.306 ***
小5			—	.318	2.400 ***	2.589 ***	1.859 ***	2.853 ***	2.433 ***
小6				—	2.082 ***	2.271 ***	1.540 *	2.535 ***	2.115 ***
中1					—	.189	-.542	.453	.033
中2						—	-.731	.263	-.156
中3							—	.994	.575
高1								—	-.420
高2									—

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Bonferroni法による多重比較)をTable.3、Table.4に示す。Fig.2の事前得点の学年別推移に注目すると小学3年生が最も高く、そこから次第に得点が低下していき得点が低いままと維持する結果となった。Table.3の事前得点の比較結果からは、小学3年生と小学4年生、小学5年

生と小学6年生の間には有意差が見られないが、小学4年生と小学5年生の間には有意差が見られた(p<.001)。小学6年生以上での比較では有意差がなく、多少の増減はあっても低下した状態を維持している。

次にFig.2の事後得点に注目すると、全体的に得点が

Table.5 事前低得点者の事後得点比較

学年	有効 回答数	事前		事後		t値	d 値
		(M)	(SD)	(M)	(SD)		
小3	N=63	15.41	(2.67)	17.49	(4.72)	3.505 ***	.44
小4	N=57	13.75	(3.21)	15.21	(5.10)	3.257 **	.43
小5	N=95	12.76	(2.81)	15.96	(4.72)	7.971 ***	.82
小6	N=53	12.49	(2.45)	15.85	(4.77)	6.075 ***	.84
中1	N=170	12.18	(2.43)	13.81	(4.15)	5.531 ***	.42
中2	N=58	11.21	(2.09)	12.67	(3.42)	3.585 ***	.47
中3	N=27	12.93	(2.09)	15.78	(4.37)	3.183 **	.61
高1	N=198	12.42	(2.29)	14.11	(3.91)	7.029 ***	.50
高2	N=45	12.62	(2.32)	13.73	(3.49)	3.087 **	.46

***p<.001,**p<.01 (d値はCohenのdであり、d ≥ .50の場合は太字で表示)

増加しており、中学1年生以降の事後得点が小学6年生の事前得点を超えるか同程度まで増加する結果となった。Table.4の結果からは、小学3年生から6年生間での有意差が見られなくなった。代わりに、事前にはなかった小学6年生と中学1年生での有意差が見られるようになり (p<.001)、中学1年生以上での比較では有意差が見られなかった。

3 事前で自己評価尺度合計得点が低い児童生徒を抽出しての事前・事後比較

事前の合計得点が各学年の平均点よりも1SD低かった児童生徒のみを抽出して、対応のあるt検定にかけて比較を行った。結果をTable.5に示す。

結果、全ての学年で事後の得点が有意に高くなったことが確認された。また、効果量に注目すると、全ての学年において効果量小 (≥ .20) 以上の効果が認められ、中学3年生と高校1年生では効果量中 (≥ .50)、小学5年生と6年生は効果量大 (≥ .80) であり、特に効果が高い結果となった。

4 フォローアップと事前・事後との自己評価尺度合計得点の比較

こころの授業を実施した学校に、1ヵ月以上経過後に自己評価尺度の実施協力(フォローアップ)を求めた。その結果、小学5年生85名(事後から17~18週間後)、中学1年生233名(事後から4週間後)、高校1年生123名(事後から4週間後)の協力が得られた(いずれも事前・事後・フォローアップの3時点のアンケートに回答し欠損項目のなかった者の数)。

Table.6 小学5年生の3時点比較 (n=85)

	合計得点 (M)(SD)	事前	事後	フォロー
事前	18.75 (5.73)	—	-2.7 ***	-1.8 ***
事後	21.47 (5.57)		—	.91
フォロー	20.57 (5.75)			—

***p<.001

Table.7 中学1年生の3時点比較 (n=233)

	合計得点 (M)(SD)	事前	事後	フォロー
事前	19.43 (5.17)	—	.77 ***	.60 *
事後	20.20 (5.55)		—	.17
フォロー	20.03 (5.40)			—

***p<.001、*p<.05

Table.8 高校1年生の3時点比較 (n=123)

	合計得点 (M)(SD)	事前	事後	フォロー
事前	20.29 (4.30)	—	1.39 ***	1.76 ***
事後	21.68 (4.85)		—	.37
フォロー	22.05 (5.17)			—

***p<.001

小学校の期間が他と比べて長くなったのは、行事等とのタイミングを考慮し協力校で実施可能な日程の調整をしたためである。なお、フォローアップ得点が事後得点と比較して大きな減少(標準偏差を考慮し5点以上)が見られた児童生徒については学校担当者と共有するなど、教育相談に活用できるようにした。

事前、事後、フォローアップの3時点における合計得点について、反復測定による一元配置分散分析を行い、それぞれ3時点間で有意差が見られたため、多重比較(Bonferroni法)を行った。結果をTable.6、Table.7、Table.8に示す。

Table.6の小学5年生の結果は、事前と事後、事前とフォローアップの得点に有意差が見られ(p<.001)、事後とフォローアップの得点には有意差が見られなかった。

Table.7の中学1年生の結果は、事前と事後は0.1%水準で、事前とフォローアップは5%水準でそれぞれ有意差が見られ、事後とフォローアップの得点には有意差が見られなかった。

Table.8 の高校 1 年生の結果は、事前と事後、事前とフォローアップの得点に有意差が見られ (0.1% 水準)、事後とフォローアップの得点には有意差が見られなかった。

Ⅶ 考察

1 こころの授業実施による自己肯定感への効果について

こころの授業の事前・事後を比較した結果 (Table.2) から、小学 3 年生から高校 2 年生までの全ての学年において、単回型のプログラムによって自分を肯定的に評価する傾向が高まることが明らかとなった。

効果量に注目すると、小学 4 年生から 6 年生までの小学校高学年の年代で特に高い効果 (4・5 年生は効果量中、6 年生は効果量大) が確認された。小学 4 年生の 10 歳という年齢について渡辺 (2011) は、ギャング・グループからチャム・グループへの変化が始まり、友達の視点から自分がどのように映っているのか気になり、友達の好みに同調行動が多くなる反面、自分の主張も強くなるなどの変化から、友人関係の傷つきや葛藤体験、自己嫌悪などを経験し、自尊心が低下する年齢であると述べている。小学校の高学年で特に効果が高かったのは、そのような変化が始まってすぐの年齢であるからこそ、こころの授業の内容で取り上げる、比較することなく自分のできていることを認める大切さという点が他の年齢よりも受け止めやすく、自分を肯定的に評価できるようになるのではないかと考えられた。

また、本実践の効果を考えるにあたって先行研究での効果と比較したいが、松井 (2017) によれば、各研究の自己肯定感を測定する尺度に共通のものはなく、様々な自己肯定感尺度の指標が混在している状況である。本研究と同じ尺度を用いている研究は梅宮ら (2012) であり、そこでは小学校 4 年生を対象に社会的スキル尺度の得点の高低で、同質水準のペア、異質水準のペアにわけ、10 時間のペアワークの授業 (算数) を通して自己肯定感の変化を見た実践を行なっている。男子は同質ペアで 1.5 点の上昇、異質ペアで 1.57 点の上昇、女子では同質ペアで 0.88 点の低下、異質ペアで 4.07 点の上昇があり、全体の前後比較では 5% 水準で有意差が確認されている。他にも、別の尺度を用いた実践になるが、肯定的自己概念尺度を用いた嶋田 (2008) の実践では、

小学校 3 年生、5 年生を対象に 4 回の構成的グループエンカウンターを行い、3 点程度の得点上昇 (統制群との比較で 0.1% 水準で有意差あり) が確認されている。

先行研究は効果量に言及していないため効果の純粋な比較はできないが、本実践でも Table.2 に示した通り 2.42 点 (小学 6 年生) から 1.11 点 (高校 2 年生) の範囲で得点上昇 (0.1% 水準で有意差あり) が認められていることから、単回型プログラムでも複数回実践と同様に十分な効果が得られたと言えるだろう。

2 福島県の児童生徒の自己肯定感の推移について

Fig.2、Table.3 の結果から、プログラム等を実施していない状態の福島県の児童生徒は、小学 4 年生と小学 5 年生の間で大きく自己肯定感が下がることが分かった。そのまま小学校 6 年生まで低下を続けると、小学 6 年生の得点は中学生、高校生と比較しても有意差が見られない状態となった。これは久芳ら (2007) や東京都 (2011) の調査で見られた、学年が上がるに従って次第に得点が低下していき、中学生以降は多少の増減はあるものの得点が低いままを維持する結果とほとんど同様であり、改めて自己肯定感を高めるプログラムが重要であることが指摘できる結果となった。

先述した通り、小学 4 年生から 6 年生が最も効果の上がりやすい年代であるため、Table.4 の結果のようにこころの授業を実施することで小学 4 年生と小学 5・6 年生の間で有意差が見られなくなり、大きく自己肯定感が回復していることが分かった。

中学 1 年生以降の得点が低下した状態においても、事後得点は小学 6 年生の事前得点を超えるか同程度までは増加しているため、こころの授業を実施する意味は十分あると考えられるが、低下が始まる小学 5・6 年生の段階で実施し、自己肯定感を高めた上で中学生や高校生でも実施することが最も効果的と考えられる。

3 自己評価尺度合計得点が低かった児童生徒への効果について

教員が子どもたちの自己肯定感に問題意識を持っていることでこころの授業の申し込みにつながることを考えれば、教員の持つニーズとして、自己肯定感の低いと感じられる子どもたちの自己肯定感を高めたい、という点が挙げられよう。そこで、実施前の段階で自己肯定感が

低い児童生徒にも効果があるかを検討するため、事前得点が全体平均から1SD以上低かった児童生徒のみを抽出して変化を比較した (Table.5)。その結果、全ての学年で事後の得点が有意に高くなったことが確認され、こころの授業は自己肯定感が低くなっている状態の子どもにとっても効果があると考えられた。

特に、中学3年生と高校1年生は効果量中、小学5・6年生は効果量大となった。小学5・6年生で効果が大きいの対象全体と同様の傾向であるが、中学3年生や高校1年生では、同学年対象全体よりも得点が低い状態の生徒の方がより効果大きい結果となった。古賀 (2023) の調査によれば、10歳から15歳までの若者で自己肯定感が低得点のグループほど、物事がうまくいかず落ち込んだ経験があると回答する割合が高くなり、落ち込んだ状態から元に戻った経験があると回答する割合が低くなるのが分かっている。この点から推測すると、中学3年生や高校1年生で低得点の生徒は失敗経験に目が向いている状態にあるが、こころの授業のようなきっかけを得ることで「できているところ」に目が向けやすくなったり、気持ちの切り替え方を通して落ち込んだ状態から回復できるという見通しが持てるようになったりなどの変化が起きやすく、結果として自己肯定感の高まりに良い影響を与えている可能性があるのではないだろうか。

しかしながら、どの学年でも同学年全体の事前得点 (Table.2の事前) と低得点者の事後得点 (Table.5の事後) を比較すると、低得点者でも増加が見られるとは言え、得点差は依然として大きいままである。この点については、1回のこころの授業だけで自己肯定感の低下した状態が改善するわけではないというプログラムの限界であると考えられる。近藤 (2013) はこの点について自尊感情という言葉を用いて「自尊感情は社会的自尊感情と基本的自尊感情の2つに分けてとらえることができ、基本的自尊感情 (成功や優越とは無関係の感情であり、あるがままの自分自身を受け入れ、自分をかけがえのない存在として、丸ごとそのままに認める感情) が育まれるためには、時間のかかる地道な作業が必要である。」と述べている。用語や定義の違いはあるが、言及されている点は参考になるものであり、こころの授業は受講前よ

りも肯定的に評価できるようになる「きっかけの一つ」となるプログラムであるという限界点を担任等が理解し、継続して子どもたちが自分のいいところを見つけられるように支援し続けていくことが大切である。

4 効果の継続性について

こころの授業の直後に高まった自己肯定感は継続するかという点についても検討を行った。

4週間後時点の結果について、中学1年生がTable.7、高校1年生がTable.8である。どちらも事前と事後、事前とフォローアップで有意差が見られ、事後とフォローアップで有意差が見られなかったことから、4週間が経過しても効果が継続していることが確認できた。しかしながら中学1年生の事前と事後では差が2.71点であり0.1%水準だった結果が、事前とフォローアップでは差が1.81点で5%水準になっていることから、より長い時間経過では効果が弱まっていくことが想定される。一方で、高校1年生に関してはフォローアップ時点の方が、得点差が大きくなっている (1.39点から1.76点)。高校生の自己肯定感、進路成熟の程度や学校生活への適応感などが関係するという報告 (松井ら, 2002) もあり、こころの授業以外の要因が4週間の間に影響した可能性も考えられる。この点は、同じ学校でクラスによって実験群と統制群を設けるなど、今後の工夫が必要である。

小学5年生については、17～18週後でのフォローアップの実施協力を得ることができた。小学5年生については中学1年生、高校1年生よりも長い期間が経過しているため他の要因が排除できないが、本結果 (Table.6) から可能な限りの考察を行いたい。

小学5年生でも事前と事後 (2.71点差、 $p<.001$)、事前とフォローアップ (1.81点差、 $p<.001$) で有意差が見られ、事後とフォローアップで有意差が見られなかった。このことから17～18週間が経過しても高まった自己肯定感が高いままを維持していることが確認できた。これは、小学5年生は前後での効果量が高かったため、中学生や高校生より長時間が経過しても効果が継続しやすかったことや、自己肯定感が下がり始めの年齢であるためこころの授業のメッセージが印象に残りやすかったことなどの要因が推察される。

しかしながら、単回の授業がこれだけ効果を維持でき

る要因として最も大きいのは、日常的にこころの授業の内容と同様のメッセージを受けられる環境が作られるのではないかという点が挙げられる。こころの授業の実施の際には、担任にこころの授業の同席を求めており、ほとんどの学級で担任（時には養護教諭など児童について普段からかわりがある教員）が授業に見学・参加してもらう形をとっている。小学校では中学生や高校生よりも、担任と児童との関わる時間が長い。小学校においては教師との関係が児童の学級への適応感と正の関連を示す（江村ら、2012）ように、担任の影響が非常に大きい。外部講師がこころの授業を行う場合には、授業効果を継続するためにも、担任等の子どもを取り巻く大人（環境）への働きかけの視点を忘れてはならない。

Table.6 からは、小学5年生の結果が中学1年生と同様に、事後よりもフォローアップ時の得点が低下していることも認められるため、より効果を継続するためには、各学期に一度程度の間隔で、学級活動などの時間に振り返りを行うような取り組みが望ましいと考えられる。

VIII まとめと課題

本研究において、単回型の予防的心理教育プログラムによって小学3年生から高校2年生までの全ての学年で、自己肯定感を高められることが確認された。

福島県の児童生徒の自己肯定感は、小学校3年生から学年が進むにつれて低下していくが、特に小学5年生で大きく下がりやすいこと、この時期にこころの授業を実施できることが特に効果的であると考えられた。また、すでに自己肯定感が低下してしまっている児童生徒に対しても効果が認められた。

効果の継続性に関しては、中学1年生、高校1年生では4週間時点でも高まった自己肯定感が維持していること、小学5年生では17～18週間時点でも維持していることが確認された。

今後の課題として、効果の継続に日常生活の他の要因も影響している可能性があるため今後は統制群を設定することや、各学年で統一した期間でのフォローアップを行うことが挙げられる。また、学校からの実施ニーズの高さに対して実施できる人員が少ない状況にあり、こころの授業が福島県内で継続して行われていくための実施

者養成の取り組みも必要であると考えられる。

<付記>

本論文は東北精神保健福祉学会第13回大会、第14回大会で発表した内容を基に加筆修正を加えたものである。研究を進めるにあたり、プログラムの実施や運営にご協力いただいた渡邊広周先生、本田智春先生、川島慶子先生、佐藤佑貴先生、松本貴智先生、研究データ処理のご協力をいただいた平山真実先生、本田邦之先生、研究全体へのご助言をいただいた安部郁子先生、鈴木勝昭先生、矢部博興先生、星野仁彦先生、そしてプログラムの実施と質問紙への協力をいただいた全ての学校の先生方と児童生徒の皆様に感謝申し上げます。

IX 引用文献

- 江村早紀，大久保智生（2012）．小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討．発達心理学研究，23（3），241-251．
- 遠藤由美（1992）．自己認知と自己評価の関係—重みづけをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討—．教育心理学研究，40（2），157-163．
- 福島県義務教育課（2018）．“「心の教育プログラム」第1ユニットについて-本プログラムを実施するにあたり-(1)”．「心の教育プログラム」学習過程&ワークシート集．
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/img/kyouiku/attachment/902349.pdf>（参照 2024-1-7）
- 福島県子ども・青少年政策課（2023）．“令和5年4月1日現在”．東日本大震災に係る子どもの避難者数調べ．
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/514951.pdf>（参照 2024-1-7）
- 岩永定，柏木智子，藤岡恭子，芝山明義，橋本洋治（2007）．宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組みと課題—子どもの自己肯定意識の向上に着目して—．鳴門教育大学研究紀要，22，37-50．
- 古賀正義（2023）．自己肯定感スコアからみた子供・

- 若者の学校外社会生活の実態―「子供・若者総合調査」プリテストの分析から―. 中央大学文学部教育学論集 65, 1-23.
- 近藤卓 (2013). 子どもの自尊感情をどう育てるか ― そばセット (SOBA-SET) で自尊感情を測る. 東京: ほんの森出版.
- 久芳美恵子, 齊藤真沙美, 小林正幸 (2006). 小学生の自己肯定感と人とのかかわりとの関連について. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 41, 13-24.
- 久芳美恵子, 齊藤真沙美, 小林正幸 (2007). 小、中、高校生の自己肯定感に関する研究. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 42, 51-60.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- 松井香奈 (2017). 小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討-実践研究論文を手掛かりとして-. 武庫川女子大学大学院教育学研究論集. 第12号
- 松井賢二, 鈴木健二 (2002). 高校生の学校適応と進路(キャリア)成熟, 自己肯定感との関係. 新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター教育実践総合研究, 創刊号, 91-102.
- 松宮透高 (2008). 被虐待児童事例にみる親のメンタルヘルス問題とその支援課題―児童養護施設入所児童の調査を通して―. 川崎医療福祉学会誌, 18 (1), 97-108.
- 松浦直己 (編)・八木淳子・福地成・榎屋二郎 (著) (2018). 被災地の子どもたちのこころケア. 東京: 中央法規.
- 三浦正江・三浦文華・岡安孝弘 (2016). 福島原発事故後に仮設住宅で生活する中学生のメンタルヘルスに関する一考察. *ストレス科学研究*, 31, 49-54.
- 宮崎史子 (2016). “子どものレジリエンス”の概念分析. 武蔵野大学看護学研究所紀要, 10, 29-36.
- 諸富祥彦 (2011). ほんものの「自己肯定感」を育てる道徳授業小学校編. 東京: 明治図書出版.
- 内閣府 (2018). 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査
<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html> (参照 2024-1-7)
- 小塩真司・中谷素之・金子一史 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性―精神的回復力尺度の作成. *カウンセリング研究*, 35 (1), 57-65.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 佐藤則行 (2021). ペアレント・プログラムを通じた福島の家族支援. 生島浩 (編). 福島を起点とする地域心理臨床―システムズ・アプローチの展開―, シーズ出版, 36-47.
- 佐藤則行・高橋紀子・中村志寿佳 (2019). 小学生を対象とした「こころの授業」の実践と課題. 福島大学総合教育研究センター紀要, 27, 31-36.
- Schmitt, D.P. & Allik, J. (2005) Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 89 (4), 623-642.
- 嶋田進吾 (2008) 児童の自己肯定感を高める教育相談の在り方―構成的グループエンカウンターの実践を通して―. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 7, 75-78.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2013). 子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討―肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて―. 東京学芸大学紀要総合教育学系, 64(2), 19-30.
- 東京都教職員研修センター (2011). “I 子供の自尊感情や自己肯定感について Q & A”. 東京都教職員センター紀要第10号ほか.
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/>

- materials/h22_mat01a_01.pdf (参照 2024-1-7)
- 辻井正次 (2016). ペアレントプログラムの全国普及に向けて—プログラムの概要—. 児童青年精神医学とその近接領域, 57 (1), 78-82.
- 梅山ひさの・撫尾知信 (2012). 共同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果—協同学習におけるペアグループの構成に着目して—. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17 (1), 1-22.
- Wegner,D.M., Schneider,D.J., Carter3rd,S.R., & White,T.L.(1987). Paradoxical effects of thought suppression. Journal of personality and social psychology. Jul;53(1),5-13.
- 渡辺弥生(2011). 子どもの「10歳の壁」とは何か? ~乗り越えるための発達心理学~. 東京:光文社新書.
- 渡辺洋一郎 (2018). 実践! ストレスマネージメント. 東京:公益財団法人日本生産性本部労働情報センター.
- 吉森丹衣子 (2015). 大学生版自己肯定感尺度の作成—カウンセリングの立場を重視して—. 国際経営・文化研究, 19 (1), 105-115.

令和6年1月12日受付 令和6年2月10日受理

【実践報告】

コミュニティ放送の現状と学生参加による認識及びスキルの変化

安田いつ美*

要約：

本研究はコミュニティ放送に発信者として参加した学生の意識の変化を調査し、街の活性化、コミュニケーション能力の向上に影響を与えるかを検証した。参加番組は、筆者がパーソナリティをしているFMポコの夕方ワイド内のコーナーで、2023年4月から6月までの5回の放送に出演した10名の学生を対象とした。すべての学生が街の情報を知ることが出来たと答え、街への関心を持つことにつながった。日常生活では友達との距離をとり本音を語れずにいた学生が、放送中は気分よく話しをすることができた。不特定多数のリスナーと目の前の友達に同時に話しをするラジオ放送が、学生にとっては「ちょうどいい空間」となった。

キーワード：

コミュニティ放送、地域活性化、音声コンテンツ

英文キーワード：

community broadcasting, regional activation, audio content

I はじめに

1. FMポコとコミュニティ放送

FMポコは福島コミュニティ放送株式会社が運営するコミュニティ放送である。愛称のポコ(POCO)は、Pパセオ通り、O置賜町、Cコミュニティ、Oオンエアを意味している。福島市の中心市街地にスタジオを構え、地域の情報を中心に発信している。

FMポコに限らず、コミュニティ放送では番組を進行するパーソナリティは、プロの話し手だけでなく、地域住民や企業経営者、商店主などボランティアの話し手も担当する。自治体の情報、地域のイベントや地元商店の

情報、街の話題や雑談等をリスナーに届ける。地域の情報を伝えるマスメディアとしての機能が主要な役割であるが、話題が比較的狭い地域に限定される特性から広域放送とは異なった役割を担う。すなわちコミュニティ放送は地域の人々が集う拠点として機能する。広域放送とは異なり一方通行の情報発信ではなく、声を届け、声を受け取り、人が集う双方向の場を比較的容易に構築できることがコミュニティ放送の特徴である。

地域を論じる際の主要な課題の一つに地方の人口減少があげられる。地方と首都圏を比較したとき、地方では若者の人口流出が生じていることが従来指摘されている。総務省の住民基本台帳人口移動報告によると、2022年の都道府県別転入超過率は、東京都、神奈川県、

* 福島学院大学短期大学部情報ビジネス学科 講師

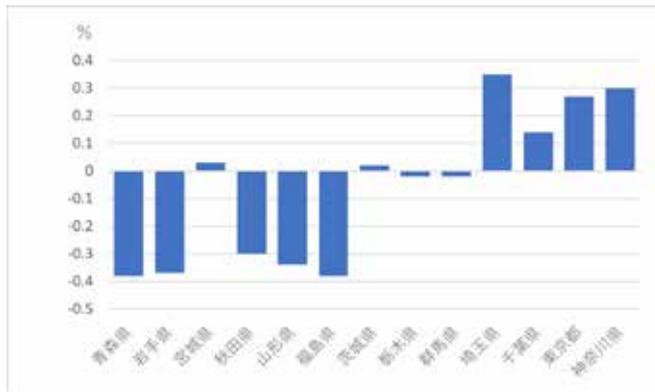


図1 都道府県別転入超過率
総務省住民基本台帳人口移動報告を基に作成

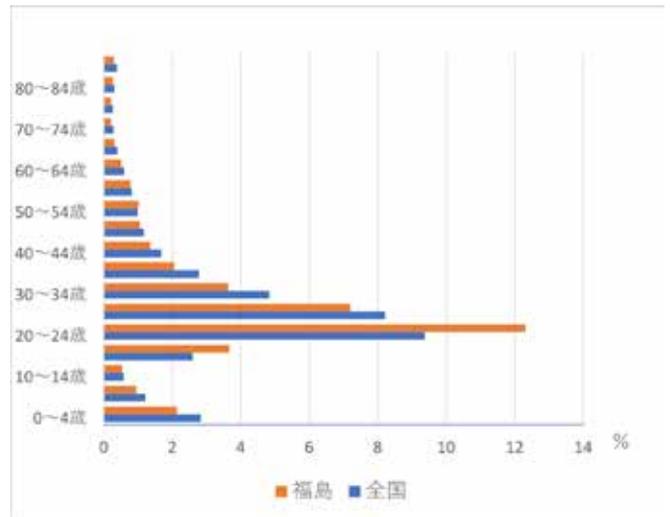


図2 年齢別都道府県間移動率
総務省住民基本台帳人口移動報告を基に作成

埼玉県などの首都圏に人口が集中し、宮城県では7年ぶりにわずかに転入超過に転じた⁽¹⁾ものの、多くの地方では人口が流出していることが分かる⁽²⁾(図1)。さらに年齢別に見てみると、全国、福島県ともに20歳から24歳の移動率が最も高く、次いで25歳から29歳と、20代の流出が目立つ⁽³⁾(図2)。

このように若者の流出が地方の課題になっている現状では、若者に地域定着を促すことが求められる。そのために具体的な方略を検討する必要がある。若者が地方に定着する要因として、伊豆田・西川・中川・阿部(2019)は、買い物や飲食可能な商業施設があること、日常生活に必要な専門店が豊富に存在することを条件にあげている⁽⁴⁾。そして、そのような商業施設が存在する場合には、その情報を若者に提供することが地域定着に有用な観点のひとつであると考えられる。

では、どのようにして若者は地域の情報を得ているのだろうか。筆者はラジオに注目した。ラジオは衰退していくメディア(小川,2009)⁽⁵⁾と捉えられがちであるが、実際にはコロナ禍の影響も相まって音声メディアへの関心が高まっている。PCやスマートフォンなどで番組を配信するradiko(ラジコ)はコロナ禍の影響もあり、月間のユーザー数は2020年4月の第1回目の緊急事態宣

言発令を機に150万人増加している⁽⁶⁾。

このように従来音声メディアの中心であったラジオに加えて、現在では多様な聴覚情報が提供されている。現在普及している音声コンテンツは、音楽配信サービス、ラジオ局などがインターネット上で提供する音声メディア、書籍を音声化して提供するオーディオブック、2021年に話題となったclubhouseをはじめとする音声配信があげられる。同じスマートフォンを使うコンテンツでも動画のように画面を見る必要のない音声コンテンツは、「ながら」作業や移動中にも利用することができることから近年利用者が増えている。20代から30代の男女の3人に一人が音声メディアを日常的に使用しているとの調査⁽⁷⁾や、いわゆるZ世代の7割以上が音声コンテンツをよく聴いているとの報告⁽⁸⁾もある。このようにラジオや音声コンテンツは若者にとって接する機会の多いメディアである。

筆者は2022年の4月より執筆時点の2023年9月まで週に一度、福島市にあるコミュニティ放送局、FMポコでパーソナリティとして夕方の2時間30分の生放送「みんなのラジオ」を継続して担当している。放送の内容は日々の天気や街なかの話題を伝え、毎回テーマを設けてリスナーからのメッセージを募集し紹介することが

中心であり、双方向性のコミュニケーションを重視している。後述するサイマル放送の普及もあり、メールでのメッセージは福島市内だけではなく、関東地方や遠くは四国、九州からも届く。その多くが以前福島市に住んでいた、実家が福島市にあるなど、地域に関わりのある人たちである。放送時にはガラス越しに人が集うこともあり、一方通行の情報伝達ではなく、人が交流するまさにコミュニティとしての機能を果たしている。

そこで筆者は、コミュニティ放送が地域の交流の場であることから、若者に放送への参加を促すことで、街に対する若者の意識を明らかにするとともに、若者の街に対する興味関心を高めることができなかと考えた。すなわちパーソナリティと教員という二重の役割を担う筆者の立場を活用し、リスナーより更に主体的に放送に関わる発信者としてラジオ参加の機会を作り出し、その意識の変化を検討した。

以下にコミュニティ放送の特性について地域活性化にどのように寄与しうるかを中心に概観し、その後、FMポコの現状について説明する。

2. コミュニティ放送の歴史と役割

(1) コミュニティ放送局とは

コミュニティ放送局は1992年1月に制度化された超短波放送局で、市町村内の一部の地域において地域に密着した情報を提供することを目的としている。空中線電力は20W以下で必要な放送エリアをカバーできる必要最小限のもので、総務大臣の許可を受けて運用される民間の放送局である。FM放送の周波数帯(VHF76.0～90.0MHz)を利用して放送を行うため、一般的なラジオで聴くことができる⁽⁹⁾。

放送エリアが地域(市町村)に限定されるため、県域放送^(註)に比べ地域の商業、行政情報や、独自の地元情報に特化することができ、地域活性化にも役立つ。さらに防災・災害放送では地域や自治体と緊密な連携をとり、きめ細かな情報提供により地域の安全安心にも貢献している⁽¹⁰⁾(一般社団法人日本コミュニティ放送協会 Japan Community Broadcasting Association、以下JCBA)。

コミュニティ放送について北郷(2023)は次のように述べている⁽¹¹⁾。

「コミュニティ放送は本来、地域づくりのツール、すなわち地域活性化及び地域内のコミュニケーション循環における有意性が基本である。市民参加型のメディアであり、信頼感を伴う出会いの可能性を持ち、その機会を拡大する機能を有している。(中略)コミュニティ放送の特性として、マスメディアが提供するものを再提供するのではなく、地域のメリットになる役割や機能を具体的に提示できてはじめて、その必要性を問うことが可能であり、地域(生活者)の支持や支援を得られることになる。」

このような認識はコミュニティ放送の特性についての共通認識であると思われる。つまりコミュニティ放送は地域密着型の放送形態であり、地域のメリットになる役割が期待されている。

(2) 現在の放送局数

総務省「コミュニティ放送の現状」によると、2022年現在、開局中の事業者数は300を超える⁽¹²⁾。1995年の阪神・淡路大震災で、被災地にきめ細かな情報提供をしたことでその役割が再認識され事業者数が急激に増加した。阪神・淡路大震災翌年から3年間で92局が開局した。その後も2004年の中越地震、2011年の東日本大震災と大規模な災害が起こるたびに役割が見直され増加を続けてきた(図3)。

都道府県別にみると、北海道が最も多く27局、次いで沖縄の19局である。福島県は7局開局している⁽¹³⁾(図4)。北海道は「コミュニティFM王国」(加藤、1998)と言われる⁽¹⁴⁾。その理由を小内(2003)は以下の3点にまとめている⁽¹⁵⁾。

第一に開局1号の「FMいるか」の存在がある。放送エリアの拡大とともに知名度が増し、各種メディアに取り上げられるようになると人々の関心と呼ぶことになった。お手本が身近に存在した意味は大きい。第二に面積の広さから県域FM放送を聴くことができないエリアが存在し、FM放送に対する潜在的な要求があり開局を後

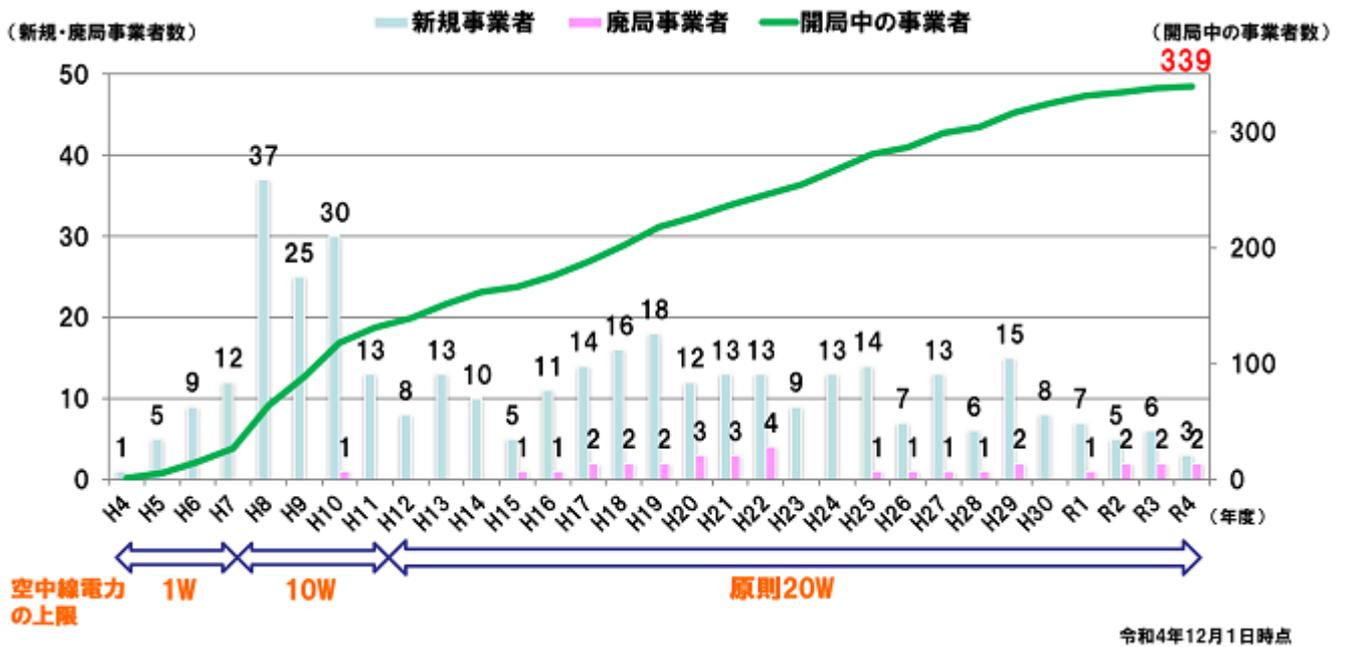


図3 コミュニティ放送事業者数の推移
出典：総務省コミュニティ放送の現状

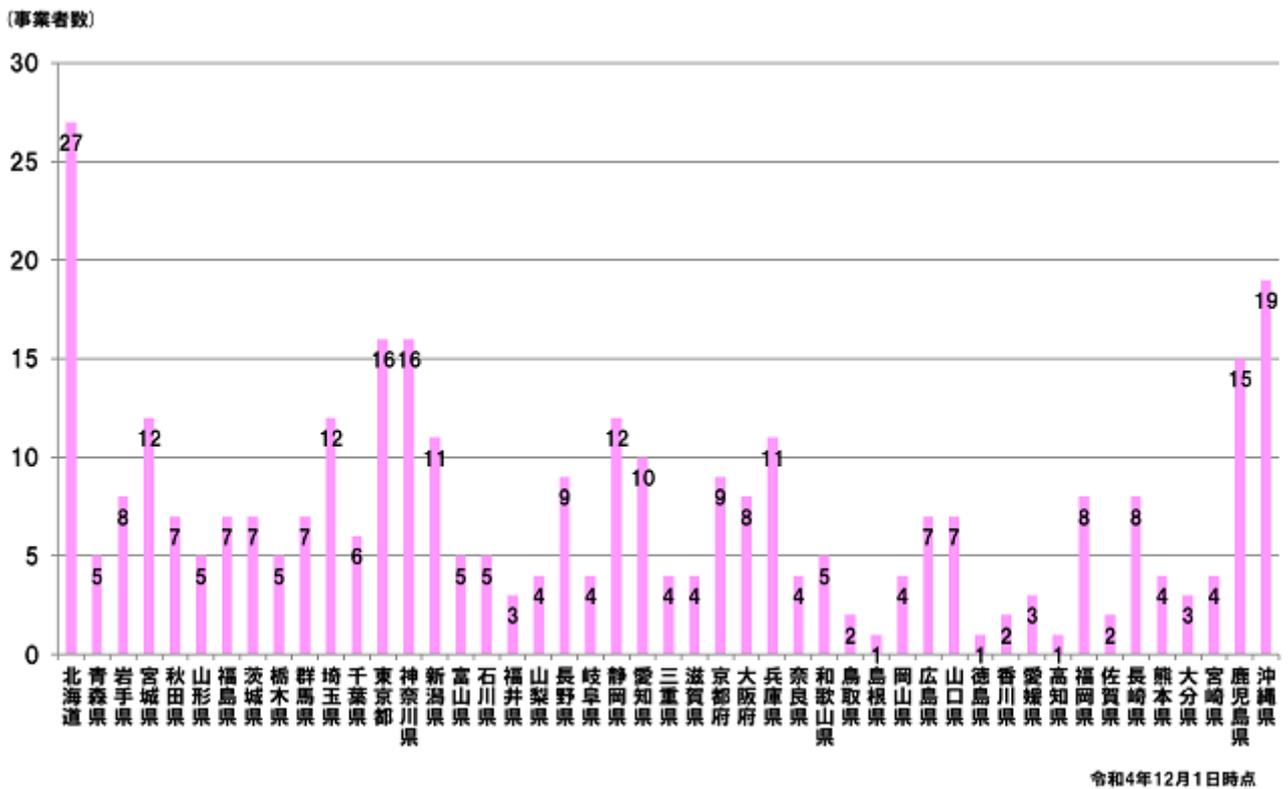


図4 都道府県別コミュニティ放送事業者数
出典：総務省コミュニティ放送の現状

放送に発信者として参加することで、彼らの意識にどのような変化があるかを明らかにすることである。特に街の活性化、コミュニケーション能力の向上にコミュニティ放送は寄与するかを検証する。

2. 学生参加番組の詳細

FM ポコの夕方の自社制作番組「みんなのラジオ」火曜日内に10分間のコーナーを設けた。タイトルは「#ココロツナグ福島学院大学通信」で、毎月第4週と第5週に放送している。

コミュニティ放送出演に関しては、1月に授業内で告知し希望者を募った。告知内容は、番組の企画、取材、出演すべてを学生のみで行うこと、毎月1回から2回の放送を1年間継続することである。情報ビジネス学科12名、福祉心理学科6名の応募があり3月に活動を始めた。

放送では、パーソナリティである筆者は介入せず、学生だけで10分間のトークを展開する。内容は学生視点で街を眺め気付いたことや、リスナーから依頼があった話題を取材し伝えるというものである。

第1回目の放送は4月18日に「#ココロツナグ福島学院大学通信」の宣伝と放送開始の告知を行った。2回目は4月25日で、大学生のお財布事情についてリサーチした。3回目は5月23日に、リスナーからメールで依頼があった福島市内で2023年4月から運行が開始された水素バスについて放送した。街頭インタビューを実施し、水素バスの認知度やイメージを調査した。運行しているJRバス東北に取材に行き、水素バスの仕組みや運行にあたっての課題を伝えた。5月30日の第4回目と6月27日の第5回目は、街なかで見つけた飲食店を紹介した。マイクを持って取材に行き、店主にインタビューするだけでなく、料理を食べて感想を伝える「食レポ」にも挑戦した。

3. 学生を対象にしたインタビューの実施

コミュニティ放送に参加した学生を対象にインタビュー調査を行った。インタビュー項目は、①参加動機

②放送後の感想③放送を踏まえ今後取り組みたいこと④福島市に対する意識の変化⑤街以外での意識の変化の5項目を中心に、コミュニティ放送に参加することで意識がどのように変わったか、放送を終えての感想を自由に語ってもらった。どのような意見も歓迎し誘導や価値づけはしないことを説明し自由な意見を求めた。インタビューは音声記録し、文字起こしをした。

なお本研究は、学内の「教職員アンケート調査実施の許可に関する規定」（平成22年1月1日制定）に則り行った。

調査対象者は、FM ポコの夕方ワイド番組「みんなのラジオ」火曜日内のコーナー「#ココロツナグ福島学院大学通信」（毎月第4、第5火曜日）に出演した福島学院大学情報ビジネス学科2年生10名である。4月に2回、5月に2回、6月に1回の放送を終え、出演や取材を担当した学生10名に回答してもらった。

III 結果

インタビュー調査の結果は事例コード・マトリックスを用いてまとめた（表1）。各質問項目に対する回答の中から重複する内容を削除し、文脈を調べ抜粋した。福島市に対する意識の変化を明確にするため、回答者の出身地や卒業後の居住希望地も併記した。

①参加動機として最も多かった回答は「メディアの仕事、ラジオに興味があった」が半数の5名、ラジオのリスナーである「不特定多数の人に話しをすることへの興味」が3名、「地域に関わりたい」が2名であった。事例10は地域に根差した大学に通う学生として、地域の魅力を発信するいい機会だと捉えていた。

②放送後の感想は「楽しかった」「達成感があった」「満足した」という好意的な意見が多くを占めた。彼らの語りから取材やインタビュー、スタジオでマイクを通して不特定多数の人に情報を伝える経験が達成感や満足感につながり、ラジオというメディアの特性である声だけで伝えることで、人前で話すことへの抵抗がなくなり、さらに話したいという意欲につながったことがわかった。特に事例6は、顔を見せずに話すことで「楽しい気持ち

表1 学生インタビュー調査結果

	参加回数	参加動機	放送後の感想	今後やりたいこと	街の印象の変化	意識の変化	出身地	卒業後の希望居住地
事例1	3回 4月告知 5月水素バス 6月飲食店	地域に関わりたい。福島市について知りたい。	福島のことを取材したり街頭インタビューして発信するのが楽しかった。 ラジオに出たことがコミュニケーションのツールのひとつになった。(話題にできる) 相手の話を最後まで聞いて確認してから自分が発言することが大事だと思った。	自分たちのことを知ってもらいたい。愛称で覚えてもらって、リスナーからコメントをもらいたい。	意外に美味しいお店があると知った。水素バスを取材して努力している企業があると気付いた。 地元って良いなと改めて思った。 今までは遊びに行くところしか見ていなかったが、今後は食や文化についても知りたい。	人前になるのは怖いイメージがあったけれど、発信した情報が人に届いた実感があって、もっと出たい、喋りたいと思った。	福島市	福島市 詳しく知ると暮らしやすい、不満もないと実感して、改めて住み続けたいと思った。
事例2	2回 4月告知 4月お財布	ラジオはよく聞いていたので興味があったから。	やる前からワクワク感があって、実際自分が喋っていると、素直に楽しかった。 原稿があると読んでしまうのでアドリブのほうが良い。 ラジオに出たことで話題が一つ増えた。 就活に使えと思った。		元々よく知らないし、知らない立場で話そうと思っているので変わらない。その方が気が楽だから。	特にない。どれだけ準備しても、そもそも上手くいかないものと思っているので何も変わらない。	須賀川市	福島市か郡山市 特別魅力は感じていないが、今福島市に住んでいて人間関係もできているから。
事例3	2回 5月飲食店 6月食レポ	芸能界、メディア関係に興味があったから。	台本通りで棒読みになってしまったが、YouTubeで確認したらちゃんとできていて満足。 一番満足いったところは自分の名前を言うところ。気分が良かった。	キャラ付けをして個性を出したい。 リスナーが笑えるようなコメディ系に挑戦したい。 ゲストを呼んで話を聞きたい。その人の個性が分かるような内容で。	大学近くのカフェなど紹介できそうな所をマークしている。 福島市といえば桃くらいいし知らなかったけれど、お店の情報を知れた。 駅前開発中で何も無いように見えるけれど、バセオ通りまで来ると意外とある。	人前になることも準備しておけば緊張しないで楽しくできる。 (ラジオに出ると)周りから、出てるよな、と良くない目で見られ追い込まれると思ったが楽しかった。	いわき市	福島市か仙台市 都会に憧れがある。東京はお金がかかるので福島市か仙台市。
事例4	2回 5月飲食店 6月食レポ	テレビが好きで、同じ情報を伝える意味でラジオにも興味があったから。	もっと周りと会話しながら放送したかったが、緊張と時間の制限があって思ったことを言えなかった。 いい情報を伝えられた達成感があった。 友達との思い出になった。	わいわい会話を弾ませたかった。 街の人にインタビューしてみたい。面白そうだから。	情報を伝えられたのはよかった。 街の見え方は変わらない。ネタも探して見てはいない。特に福島市の話題じゃなくてもいいと思う。 ただ福島市のニュースは関心を持つようになった。	お喋りは楽しいと改めて思った。	郡山市	郡山市か福島市 大学に通っていて知っているので福島市、または地元の郡山市。
事例5	1回 5月水素バス	大勢の人に対して喋ることに興味があった。人前で話す経験を積んで慣れたかった。	上手くできるか不安が大きく、楽しむ余裕はないと思っていたが、終わってみたら楽しかった。 調べたことをまとめて伝えられて、見てもらえたので達成感があった。	緊張していないつもりだったが、思ったより早口になっていたの、次はもっと感情込めて自然な感じにゆっくり話したい。 悔しい思いがあるから、また参加したい。	福島市への好感度はもともと完走しているので変わらないが、好きでも知らないことはあるので、知れるのは嬉しい。	人前で話すことに慣れてきたので、もっとうまくなるために参加したが、まだ1回なので上達は感じない。まだまだだと思ふ。ただ話をまとめるのはうまくなった気がする。	福島市	福島市 他は知らないけど住みやすいから。 趣味を通した人間関係もあり、愛着がある。

事例6	1回 6月飲食店	話すことが好きで、興味があつたから。	顔を見せない状態で話すのが楽しかった。不特定多数の人に聞いてもらい、自分の声が届いているのが楽しかった。高齢者が聞くものだと思っていたが、学生が参加することで自分も興味が出たし、友達も聞いてくれたので広まるといい。	もっとたくさんの人に聞いてもらって、YouTubeも見てもらいたい。	友達とカフェに行ったり、散歩して街を見るようになった。自分が知っていることは少ないので、インスタで人に聞いてみようと思った。	配信をしたことがあって向いていないと思っていたけれど、顔を見せないで喋っているとすごく楽しい、もっとできたらなと思った。自分けっこうできるんじゃない、と自信がついた。	郡山市	福島市が郡山市郡山の方が色々あると思っていたが、福島市にも結構お店などあることがわかった。
事例7	1回 4月お財布	中学生の頃からラジオを聴いていて、やってみたくて思っていたから。	時間管理が難しい。話すスピードやボリュームなど聴いている人の立場に立つことが大事。初めてにしては結構喋れた。アドリブも入れながら時間配分もできたので楽しかった。いつも聴いているラジオができたのは貴重な機会。	もっとアドリブを入れたい、話しをふったり、話題を持ち出したりしてみたい。慣れていない人のように、聞き手を意識しながらも自然に話せるようになりたい。	街に対する意識はあまり変わらない。ずっと住んでいるので当たり前になっている。話題になるものが普段見えていないこともあって少ないと思うので、探して伝えられるようにしたい。	話す時に起承転結とかまとめて話すことを意識するようになった。話すことに抵抗がなくなった。	福島市	福島市都会に行きたいが、お金の面や生活面を考えると難しい。
事例8	3回 4月告知 4月お財布 5月水素バス	メディアの仕事に興味があった。企画、制作、放送、までの過程を知りたかった。	企画の段階から話し合いを重ねるのが面白くて、向いていると思った。日程を組むのが難しい。そこが個人の課題。自分の声が不特定多数の人に聞かれているのがすごく楽しい。身内じゃなく他人に聞いてもらうのが楽しい。	もっと長く喋りたい。喋るのは好きだけど、咄嗟に言語化するのが得意ではないので、そこをもう少し頑張りたい。ガヤ(取り巻き)ではなく話しを回す方をやりたい。自由に話したい。一人でたくさん話したい。	細かいところまで見ているつもりだったけれど、実際は全然見ていないと気付いた。ラジオを通して知らなかったこと知れた。通学途中など注意深く周りをみようという心構えができた。外食しないから分からなかったが、グルメもあるんだなと思った。	自己肯定感が上がった。もともと高かったが、さらに上がった。街を歩いていても、自分ラジオやってるんだ、と、特別なことをしている感覚になる。	福島市	福島市自然が多くて気に入っている。将来的には横浜市が好きなので住んでみたい。
事例9	1回 6月飲食店	自信はないけど、小学生の頃から喋りがうまいと誉められることが多かったから。単純に楽しそうだったから。	多くの人に自分の声を届ける、自分の話しをできるのは憧れていた部分もあるので、楽しかったし気持ちよかった。誰か聴いているか分からないので言葉選びが大事。普段は友達にも気を遣って言葉の裏を読みながら話して疲れるが、ラジオではそれがなく、思っていることがポンポン言えた。ストレスがなかった。	気持ちよく話していても終わるとダメだったと感じるので、リベンジしたい。もっとできると思う。もっと出たい。生きていくだけでたまの鬱憤やイライラすること、理不尽な事など話して発散させたい。	見方はあまり変わらないけれど、発信する立場として、色々な情報を仕入れないといけないと思う。	以前から憧れていたが、喋る仕事に就いてみたいと改めて思った。喋るのがとにかく楽しかったので、喋ることを仕事にできたらいいなと思った。	二本松市	喋る仕事に憧れている。地域は問わない。
事例10	3回 5月水素バス 5月飲食店 6月食レポ	地域に根差した大学の学生として、地域の魅力を発信する機会だと思ったから。学生ならではの、今しかできないから。	インタビューでは今まで触れてこなかった世界の話を知ることができた。今まで聞きやすいと思っていた放送の声は、聞き手を意識して話しているからなんだと気づいた。メディアに出るのは限られた人だと思っていたが、学生として参加できて、コミュニティ放送は地域に根付いているんだと思った。	リアクションが薄かったので、声の強弱や抑揚、間の取り方に気を付けて話したい。	友達ではなく不特定多数の人に情報を伝えるので、知りたがっている人を代表して話しを聴きに行く気持ちになった。	ラジオはあまり聴いたことがなく、テレビも最近あまり見なくなったが、自分が発信したことで気にしてみるようになった。	喜多方市	地元に戻らないといけないけれど、住みやすいので福島市にも残りたい。会津も福島市も盆地で共通点があり落ち着く。

になり自信が持てた」と話していた。また注目すべき意見として、事例9は「日常の友人との会話は気を遣いながらで疲れるが、ラジオでは思ったことをストレートに口にすることが出来、ストレスなく話すことができた」との語りがあった。

③今後の取り組みたいことは「感情を込める」「自然に話す」「聞きとりやすい話し方をする」など「話し方のスキルを上げたい」という意見が目立った。さらに「個性を出したい」「多くのリスナーに自分自身を知ってもらいたい」「愛称で覚えてもらいたい」など、自己アピールの感情が芽生えた学生も多かった。

④街への興味、関心については、街全体をとらえた回答はなく個別の取材先に対するコメントが目立った。4月から福島市内で運行を開始した水素バスや、大学近くの飲食店を取り上げ紹介したことから「今まで知らなかったことを知ることができた」「思ったよりも飲食店が多い」などの回答が多数を占めた。「地元の良さを再認識した」という意見や「日常生活の中で、ラジオで話題にできそうな場所を探している」という回答もあった。事例1は「地域に関わりたい」という理由から参加したが、「今後は今まで触れてこなかった福島市の文化にも目を向けたい」と語った。一方で、福島市に対する意識は変わらないと答えた学生も5名いた。事例2は須賀川市出身で「福島市の知識は少ないので、街を知らない立場で話したい」、事例5は「元々福島市への好感度が高いので、今以上に変わらない」、事例7は「以前から住んでいるので当たり前になっている」と話していた。

⑤意識の変化では「話すことへの抵抗がなくなり、もっと話したいと思った」が最も多かった。人前で話すことに対する恐怖心や緊張感がラジオでは軽減され、発信した情報が受け手に届いた実感もあり「話すこと自体を楽しめた」という意見が目立った。事例8は「自己肯定感が上がり、ラジオ出演という特別なことをしている感覚になる」と話していた。事例9は「多くの人に自分の声を届けること、話しをすることに憧れていたもので、ラジオで実践したことで話すことを仕事にしたいと改めて感じた」と語り、卒業後の進路に対する考えにも影響を与

えたことが窺えた。

IV 考察

すべての参加者が放送で取り上げた飲食店や街の話題について「知れて（知ることが出来て）良かった」と答えている。街に関する知識を得たという点ではラジオ出演の効果があったといえるが、ラジオでなくても情報誌やSNSの口コミ、友人からも得ることができる。さらに街を歩くことで直接入手することもできる。学生にとっては身近な情報も興味が向かなければ気に留めることはなく、意外に住んでいる街の情報を知らないと考えられる。身近にあり誰でも知り得ると思える情報も、ラジオに参加しなければ知らないまま過ぎていたことになる。情報を伝える側が情報を得る結果になり、探究学習を実践したとも言えよう。

マスメディアは全国の人々の共通の関心事についての情報は伝えるが、放送範囲が広い分、街に根差した情報は多いとは言えない。個人が身近な話題を発信しているYouTubeやX(旧Twitter)も、発信者や情報量の多さから自分の街に関する話題を見つけることは難しい。その点コミュニティ放送は地域が限定されているので、ピンポイントの情報を得やすい。話し手側も地域に根差した情報を伝えなくてはならないため、より地域に詳しくなる。学生が街の話題を取材し伝えることで、街の身近な情報を知ることにつながる。前述した通り、若者が地方に定着する要因として、若者にとって必要な店舗の存在があげられる(伊豆田他、2019)。店舗の存在を知ったことで満足をした学生の感想は、この報告とも類似している。地域に定住するために店舗の情報を得ることは、効果的な手段として期待できる。

想定外だったことは、ラジオの放送を通すことにより人前で話すことへの抵抗がなくなり、積極的に表に出て人前で話したいと考える学生が多かったことである。不特定多数の人が聴いている公共放送は一見ハードルが高そうに感じる。しかし学生にとっては完全なプライベートではなく、マイクの向こうには聴衆がいる半オフィシャル、半プライベートな空間であり、友人と正面から

向き合うと言えない本音も言いやすい、むしろ半分ではあってもオフィシャルである以上、言わざるを得ない発言の場が設けられている状態と言える。コミュニティ放送というメディアは、友人との距離を保ちながら自分の思いを伝えることができ、さらに声が届いているという実感を得ることができる空間と言える。筆者は「ちょうどいい空間」と名付けた。さらにリスナーがどのように受け取るかを考え、分かりやすい言葉で伝える訓練にもなり、コミュニケーション能力を高めるために有効な手段として利用できると思う。

ラジオの放送に話し手として参加することで、街に対する興味や関心が高まることを期待していたが、学生にとっては単に話し手として伝えることで関心が高まるのではなく、コミュニティ放送に参加したことで、伝えるだけでなく情報を見聞きし「知ったこと」により関心が高まった。街への関心が高まることで、地域への定住の第一歩になると考える。さらにコミュニティ放送という「ちょうどいい空間」がリスナーとの交流だけでなく、学生が気分よく本音を語り、情報交換の場にもなることが分かった。

コミュニティ放送の役割は、地域における交流や情報共有の場としての存在意義に加えて、学生自身が知識を得る場、そして本音を語るができる場であることが確認できた。このことは、筆者は予想していなかったことであり従来指摘されることもなかったが、新たな視点として重要であろう。

V 今後の課題

今回の調査で参加した学生は、楽しい、憧れていた体験をできたなど好意的な意見が多数を占めた。さらにラジオ放送という限られた空間の中では、普段感じている人前に入る抵抗や人と話す苦手意識を感じることなく、自己表現をしたいと考えていることが分かった。これを楽しんで終わらずに、日常生活に生かし、自己表現力やコミュニケーション能力の向上につなげていきたい。今回は学生のみで調査を行ったが、地域への興味、自己表現力、コミュニケーション力の向上に有効であるなら、

参加する若者を増やすことも考えられる。さらに、北海道にコミュニティ放送が多い理由を考えると、面積が広い福島県にはもっとコミュニティ放送があっても良いのではないかと。人との距離を保ちながら本音を語ることもできる「ちょうどいい空間」を活用し、復興が進められている福島県浜通りなどの新しいコミュニティの形成に役立てる方策も検討したい。

前述した通り音声コンテンツの普及によりラジオからの情報も若者に届く機会は増えている。学生のラジオ参加により、地域のきめ細かい話題や店舗情報を若者の言葉で直接届けることで、情報を受け取った若者の街に対する関心も高まることを期待できる。さらに、参加をすることでラジオ自体に興味を持つことから、若者を放送に巻き込むことでラジオの聴取率アップにも役立つのではないかと。音声配信や、書籍を音声化したコンテンツ、オーディオブックも若者に浸透し、電子書籍を猛追している。画面を見続けなくても楽しむことができる音声コンテンツはスマートフォンとの相性がいい。このように音声コンテンツは急速に普及しており、地域の若者との交流や学生の教育において音声コンテンツの積極的な活用が有用であろう。

最後に本論文の限界点は以下の通りである。第一に学生が放送に携わる期間が3カ月であり、放送回数も5回と少ないこと、第二に参加学生が10名と調査対象が少ないことである。今後は対象を増やし、放送を通じた学生への影響を調査したい。さらには地域やコミュニティ放送の発展のため、学生が継続的にかかわれる仕組み作りにも取り組みたい。

謝辞

執筆にあたり、本学福祉学部福祉心理学科内山登紀夫教授には、研究の進め方や枠組みについて有益な助言をいただき深く感謝いたします。そして何よりインタビューに参加いただいた本学短期大学部情報ビジネス学科の10名の協力者に、心より感謝を申し上げます。

注

県域放送とは、都道府県の各区域における需要に応えるための放送を指す

放送対象地域による基幹放送の区分 . 総務省令放送法施行規則第 60 条に基づく別表第 5 号, 表第 8 項放送対象地域による基幹放送の区分 (3)

引用文献

- (1) 総務省統計局 (2022). 住民基本台帳人口移動報告, 結果の要約, <https://www.stat.go.jp/data/idou/2022np/jissu/youyaku/index.html> (2023 年 11 月 6 日確認)
- (2) 総務省統計局 (2022). 住民基本台帳人口移動報告 2022 年, 別表 2 「都道府県内移動率、都道府県間移動者の転入率、転出率及び転入超過率」, <https://www.stat.go.jp/data/idou/2022np/jissu/youyaku/index2.html> (2023 年 8 月 31 日確認)
- (3) 総務省統計局 (2022). 住民基本台帳人口移動報告 2022 年, 別表 1 「年齢 (各歳)、男女別市区町村間移動率、都道府県間及び都道府県内移動率」, <https://www.stat.go.jp/data/idou/2022np/jissu/youyaku/index2.html> (2023 年 8 月 31 日確認)
- (4) 伊豆田義人・西川友子・中川恵・阿部鈴香 (2018). 若者の地方定着に影響し得る要因の評価について. 山形県立米沢女子短期大学紀要, 第 54 号, 31
- (5) 小川博司 (2009). ラジオは衰退していくメディアなのかー複数のラジオ時代の「参加型コミュニケーション」をめぐって, マス・コミュニケーション研究, 74 巻, 31-44
- (6) デジタルタイムシフト (2021). 「コロナ禍でラジオが復権! ? 民放ラジオ業界 70 年の歴史を塗り替えた radiko (ラジコ) の「共存共栄型 DX」とは」, https://digital-shift.jp/dx_strategy/210708 (2023 年 9 月 11 日確認)
- (7) トレンダーズ (2021). 「音声メディアに関する利用実態調査」,

<https://www.trenders.co.jp/news/1945/> (2023 年 9 月 11 日確認)

- (8) 株式会社 D2C R | 音マーケティング (2022). 「音声コンテンツの影響力とは」, <https://note.com/d2cradmimi/n/n965d637655ec> (2023 年 9 月 11 日確認)
- (9) 総務省電波利用ホームページ . コミュニティ放送の特徴, <https://www.tele.soumu.go.jp/j/adm/system/bc/commu/index.htm> (2023 年 8 月 2 日確認)
- (10) JCBA (2023). コミュニティ放送とは, <https://www.jcba.jp/community.html> (2023 年 8 月 2 日確認)
- (11) 北郷裕美 (2023). コミュニティ放送の収益性ーラジオ媒体とインターネットの親和性からの一考察ー. 大正大学研究紀要, 108 号, 258.
- (12) (13) 総務省 (2022). コミュニティ放送の現状, 「コミュニティ放送事業者数の推移」, 「コミュニティ放送事業者数 (都道府県別)」, <https://www.tele.soumu.go.jp/j/adm/system/bc/now/index.htm> (2023 年 9 月 1 日確認)
- (14) 加藤知美 (1998). 「連載 地域で育むコミュニティ FM 放送局」, 月刊 NODE No.7, 53
- (15) 小内純子 (2003). コミュニティ FM 放送局の全国的展開と北海道の位置, 社会情報 = Social Information, 12 号, 10-12
- (16) JCBA (2021). インターネットサイマルラジオ配信について, <https://www.jcbasimul.com/about> (2023 年 8 月 2 日確認)
- (17) FMpoco OfficialSite. 「放送エリア」, <https://fm-poco.co.jp/o-a-area> (2023 年 9 月 1 日確認)

令和 6 年 1 月 15 日受付 令和 6 年 2 月 29 日受理

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (図書館情報センター館長、大学院心理学研究科教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、大学院心理学研究科教授)

委員 鈴木久米男 (福祉学部こども学科教授)

委員 佐藤昌彦 (短期大学部保育学科教授)

事務担当 善方和美 (図書館情報センター業務課 主事)

研究紀要編集及び発行に関する規程

(目的)

第1条 この規程は、業務組織規程第19条〔予算、管理、サービス、その他に関すること〕第27号に定める「研究紀要の編集、発行に関すること」に基づき、本大学「研究紀要」の編集及び発行について定める。

2 研究紀要の発行は、福島学院大学（短期大学部を含む）教職員の研究成果を社会に公表することを目的とする。

(掲載論文の種類)

第2条 本研究紀要には、次の種類の論文を掲載する。

- ①学術論文
- ②研究ノート
- ③短報
- ④制作報告
- ⑤編集委員会が依頼した研究論文

(投稿を受け付ける対象者)

第3条 本研究紀要に投稿できる者は次のとおりとする。

- ①本学教員（名誉教授を含む）
- ②本学職員
- ③本学客員・特任及び非常勤教員
- ④図書館情報センター館長（研究紀要編集委員長）が本学関係者で特に必要と認めた者
- ⑤地域社会で研究活動を行っている者で図書館情報センター館長が認めた者

(投稿の権利)

第4条 本規程第3条の者は以下の分野の投稿の権利を持つ。

1. 教員は、教員独自の研究テーマや、教員の担当授業、または将来的に担当する予定の授業科目にかかわる分野。
2. 職員（副手を含む）は、担当業務にかかわる分野。
- 2 本研究紀要へ投稿する学術論文、研究ノート、短報は未公表であるものに限る。なお、制作報告は、発表場所を明らかにすること。

(投稿者の責任)

第5条 本研究紀要への投稿者は次の責任を負う。

1. 投稿論文は、自ら執筆し、論文の内容について自ら責任を負う。
2. 投稿論文は、研究倫理を順守していること。
3. 投稿論文は、利益相反への適切な対応がなされていること。

(発行の回数・方法及び掲載の期限)

第6条 本研究紀要は、年度内2回発行を原則とする。

- 2 発行の方法は、本学のホームページへの掲載によって行う。
- 3 第2項に定めるホームページ上の掲載は5年とし、経過したものは削除する。
- 4 発行した研究紀要のPDFデータは永久保存版として、図書館情報センター宮代図書館が保管する。

(編集責任者及び事務担当)

第7条 本研究紀要の編集責任者は図書館情報センター館長（編集委員長）とし、業務は図書館情報センター業務課が担当する。

(投稿の申込)

第8条 投稿は、指定された期日（概ね1箇月前）までに、「投稿申込書」を図書館情報センター業務課窓口（宮代図書館）に提出すること。

(投稿者の原稿)

第9条 投稿にあたっては「投稿の手引き」を順守すること。

(論文原稿の提出)

第10条 投稿原稿は、締め切り期限までに図書館情報センター業務課（宮代図書館）へ提出すること。

2 原稿の提出は、USBメモリーやCD-R等の電子媒体とし、出力した紙媒体の原稿も添えること。

(採否の決定)

第11条 提出された原稿の研究紀要掲載の採否は、研究紀要編集委員会の審査（関連分野教員の査読を含む）により決定する。

- 2 査読者は、研究紀要編集委員会で最適な学内者を決定し、依頼する。
 1. 査読者は、自らが査読している内容について口外してはならない。
 2. 査読者は必要に応じて、執筆者と論文内容について、紀要編集委員会を介して応答を行う。
- 3 査読者の意見を踏まえ、紀要編集委員会で検討し、委員長（編集長）が掲載の可否を決定する。
- 4 審査時、掲載論文の種類に関しても決定する。
- 5 研究紀要編集委員会は必要に応じて原稿内容の修正を求める。

附則

1. この規程は令和3年1月1日から施行する。
2. この規程の所管は図書館情報センター業務課とする。
3. この規程の改廃は、図書館情報センター運営委員会の議を経て行う。

福島学院大学研究紀要

第66集

令和6年3月30日 発行

発行者 福島学院大学 研究紀要編集委員会

〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1

電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）

編集補助 善方和美（図書館情報センター主事）

PDF 作製 図書館情報センター

Summary Study Report

CONTENTS

■ Articles

The present condition of relation by training indices, such as a kindergarten teacher, and training	Kumeo SUZUKI	4
Effects of social participation on mental health and well-being.	Shuei ONO Hiroshi UETA Kei SAKUMA	16

■ Reserch notes

Practice of a Single-Session Preventive Psychological Education Program for Children and Students : Efforts to Increase Self-Esteem	Noriyuki SATO	26
---	---------------	----

■ Practical reports

The Current State of Community Broadcasting and Changes in Perceptions and Skills through Student Participation	Itsumi YASUDA	38
---	---------------	----

Regulations		51
-------------	--	----

Fukushima College Summary Study Report Editorial Committee
Chief Editor ; Reika UMEMIYA(Executive Director / Graduate School Professor)

1-1 Chigoike,Miyashiro,Fukushima City, Fukushima 9600181 Japan