

保育学生は子どもの「表現」をどのように捉えるか

佐藤 晶子 松本 哲平

Exploratory Research on the Perception of College Students in Early Childhood Education for Children's Expressions

Shoko SATO, Teppei MATSUMOTO

論文要旨

保育・幼児教育における子どもの表現活動やその姿・実態に関しては、保育者や研究者の様々な視点から語られることが多い一方、保育者養成校等に在籍する学生が子どもの「表現」をどのように捉え、理解しているかを焦点とした研究蓄積は未だ多くない。本研究は、保育者養成段階の学生が子どもの「表現」をどのように捉えているのかを明らかにするための基礎研究として、「表現」という言葉から想起する子どもの姿、及び子どもの「表現」に対する保育者の援助について、学生の記述のカテゴリー生成及び分析を行った。分析の結果、カテゴリー間の有意差や傾向が明らかとなり、学生の学修意識や実態に関する継続的研究への示唆が得られた。

キーワード：領域「表現」、保育学生の認識、保育者の援助

1. 問題と目的

我が国の保育・幼児教育は、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「認定こども園教育・保育要領」に準拠しながら、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域からなる保育内容を柱に、保育現場が各々の特色を活かし日々保育を展開している。この「領域」という言葉が使用されるようになったのは、1956（昭和31）年の幼稚園教育要領の改訂からである。当時は「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域で、領域を小学校の教科のように考え、領域別の指導が行われる傾向があった。1964（昭和39）年の改訂でもこの6領域は引き継がれ、幼稚園終了までに幼児に指導することが「望ましいねらい」を、保育者が選択・配列した指導計画を作成・指導していた。そのため、表現に関わる活動でいえば、結果として

の作品の良し悪しにこだわるような傾向があった。これらの反省を踏まえ、1989（平成元）年の幼稚園教育要領の改訂では、子どもの発達に即した、小学校教育とは異なる幼稚園教育の独自性を明確にするための見直しが図られた。新しい5領域は幼児の発達を捉える視点であり、各領域の「ねらい」は幼稚園終了までに育つことが期待される「心情・意欲・態度」が重視され、各領域の内容は、領域ごとに特定の活動として取り出して行うのではなく、「環境を通しての教育」のもと、遊びを中心とする具体的な活動を通して総合的に指導されることが明記された¹⁾。

現行の幼稚園教育要領の領域「表現」では、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことが目標とされている。

砂上 (2019) は、1989 (平成元) 年の改訂時は、領域「表現」は、6領域時代の「絵画製作」と「音楽リズム」を合わせたものと捉えられがちであったことを指摘し、「絵画製作」と「音楽リズム」と関連を持ちながらも、そもそも何を子どもの「表現」として捉えるのか、という「表現観」が、6領域時代と現在の5領域では大きく異なると述べている²⁾。小学校の教科と違い、5領域は相互に関連しあい、総合的に指導されていくことが望ましいが、実際、保育者養成の課程においては、「身体表現」「造形表現」「音楽表現」といった専門別の教員が、保育学生に授業を展開しているといった現状が今もある。金澤 (2019) は、「表現というと、描画や造形・製作、歌やリズム、身体活動などを覆い浮かべるかもしれない。園生活で描いたり、つくったり、歌ったり、音楽やリズムによって体を動かしたり、何かになったつもりでストーリーを展開する劇的活動は、保育における表現の一部に過ぎない。乳児が身体的な快や不快を素朴に表すことも、うれしいことがあった子どもが小躍りする姿(「表出」と呼び、「表現」と分ける研究者もいる)も、ごっこ遊びも、戸外で花を摘んで砂で作ったケーキを飾ることも、表現である」と述べている³⁾。このように、領域「表現」を深めていく上で、発達をふまえた、子どもならではの表現を保育の視点で捉えていくことは、子どもの表現する力を伸ばしていくために、保育者に欠かせない重要な姿勢であろう。また、幼稚園教育要領の領域「表現」の「内容の取り扱い(2)」では「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので…(中略)…幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること」と書かれている。つまり、子どもの表現は特定の計画された保育活動の場面だけに見られるものではなく、生活の至る場面でも見られ、その表現の方法や様相は多岐に渡るものであることが窺える。

また、黒川 (1998) は、子どもの表現について、「表現は、自己の内面の世界を外の世界へ

置きかえることである。その始まりは、表現する人の心の動きであり、その人が感じたこと、思ったことである」とした⁴⁾。このように、「表現」は人間の内面から湧き上がるものであり、抽象的であるため、その定義や指導や援助の方法は、担当教員によって様々であることが推測される。他方、保育者養成段階の学生(以下、保育学生)は、現状のカリキュラムの中で、領域「表現」に対してどのような認識をもっているのだろうか。保育者養成課程における授業の充実を図るためには、保育学生の基本的な認識を明らかにした上で、授業内容を新たに構築し、担当教員間で連携していくことが望ましい。しかしながら、領域「表現」における保育学生の既存知識や、子どもの表現に対する保育学生の認識についての研究は未だ十分なされていないと言えない。そこで、子どもの多様な表現を柔軟に受け止めることができる保育者を養成するための第一段階として、本研究では、保育学生が子どもの「表現」をどのように捉えているのか、その認識を探ることを本論の目的とする。

II. 方法

1. 調査対象と調査時期

保育系のA短期大学20XX年度入学生(短期大学2年生)68名、20XX+2年度入学生(短期大学1年生)76名を調査対象とした。20XX年度入学生(以下、「2年生」)には、保育士資格及び幼稚園教諭免許の取得に必要な全ての実習を終えた後の2年次11月に実施した。20XX+2年度入学生(以下、「1年生」)は、最初の教育実習(幼稚園)1週間と保育実習(保育所)2週間を終えた1年次11月に実施した。

2. 調査内容

調査対象者には、インターネット・アンケートシステムを使用し、次の質問への回答を求めた。

- ①「表現」という言葉から、どのような子どもの姿を思い浮かべますか。実習での体験等を

踏まえて書いてください（5つ以内）。

②子どもの「表現」に対して、保育者としてどのような援助が大切だと思いますか（5つ以内）。

3. 手続き・倫理的配慮

調査は、調査対象者が履修する授業において実施した。回答前には、授業の成績とは無関係であること、個人名が公表されることはないこと、回答結果から個人情報特定されることはないこと、回答結果を研究で利用すること、また、それを拒否することができることを説明した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「表現」から想起された子どもの姿について（質問①）

アンケートの質問①について、学年を混みにして延べ452件の記述が得られた。まず、保育学生が捉えた子どもの表現が見られた「場面」、子どもの表現を心理学的に解釈した「発達の様相」、表現手段となる「表現方法」の3つの観点を設けた。それぞれの観点ごとに、記述を分類するために、著者らの合議のもとカテゴリーを生成した。なお、場面が不明なもの、記述された子どもの姿が、何を表現しているかが不明な記述については除外した。

(1) 保育学生が子どもの表現を捉えた「場面」

「場面」は、「自由遊び」、「保育活動」（保育計画のもと、集団で実施されている場合）、「場面一般」（生活全般で見られる場合）、「行事」、の4カテゴリーとなった。表1は、保育学生が捉えた子どもの表現を場面ごとに集計したものである。学年差をみたところ、1年生と2年生でカテゴリーの度数分布に有意な差はみとめられなかった（ $\chi^2=2.08, df=3, n.s.$ ）（図1）。

保育学生が見出した子どもの表現は、学年に限らず、「自由遊び」、「保育活動」、「場面一般」といった生活全般に万遍なく分布していた。「行

表1 「場面」カテゴリーの回答者分布

(N=419) (%)

自由遊び	保育活動	場面一般	行事
32.7	30.8	29.6	6.9

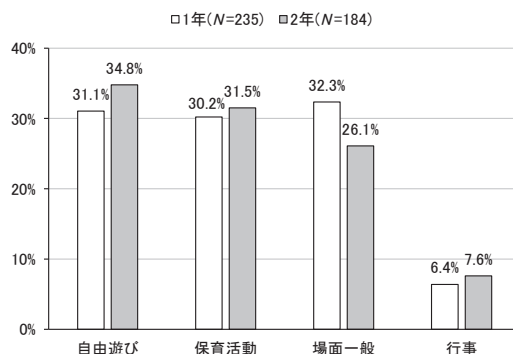


図1 「場面」カテゴリーの学年別回答者分布

事」が少なかった理由としては、実習中に観察する機会がなかった等、保育学生自身の経験の有無が背景にあることが考えられる。また「行事」に分類された記述の内容を見ると、行事の練習過程で見られた子どもの具体的なエピソードが書かれているもの（例：「お遊戯会で発表するダンスを、子どもたちがのびのびと大きく体で表現している」）もあれば、「運動会」といった行事の名称のみが書かれているものもあった。このことから、「行事」が生活の延長線上にあり、その過程で様々なありのままの表現が生まれるという認識の保育学生もいる一方で、「行事=表現」というように単純に捉えている保育学生も一定数いることが分かった。

(2) 保育学生が捉えた子どもの表現の「発達の様相」

保育学生の記述から、表現を通してその子どもが何をしているか（内面で起きていること）を心理学的に解釈し、「発達の様相」として分類した。その結果、「自己主張」、「象徴機能」、「情動表出」、「ごっこ遊び」、「感覚運動遊び」、の5カテゴリーとなった（表2）。

表2 「発達の様相」 カテゴリーの視点・記述例

カテゴリー	分類の視点・記述例
自己主張	自分の思いを他者に伝えるために表現されたもの 例：「自分の気持ちを楽しそうに保育者に伝える」
象徴機能	あるものや事柄を別のものに置き換えて表現する 例：「空に浮かぶ雲を見て、わたあめに見える！等と口々に答える子どもたちの姿」、「砂場でお山のような形を作り、ケーキに見立てる」
情動表出	子ども本人が意図的に表現しようとしたものではなく、意図をもたずに表出された感情 例：「笑う」、「泣く」
ごっこ遊び	ごっこ遊び全般で見られる表現。見立て遊びの一種でもあり、複数の表現が融合して見られる 例：「全身を使って、動物の真似をしていた」
感覚運動遊び	音や動き等の感覚受容を子どもが自発的に楽しむ。自然と、思わず動くなど、感覚的であり、明確な意図を持たずに表現されたもの 例：「音楽に合わせて体を動かす」、「擬音を楽しむ」

表3 「発達の様相」 カテゴリーの回答者分布 (N=294) (%)

自己主張	象徴機能	情動表出	ごっこ遊び	感覚運動遊び
28.9	27.6	18.4	13.3	11.9

学年差をみたところ、度数に有意な偏りが認められた ($\chi^2=17.54, df=4, p<.01$)。残差分析の結果、「象徴機能」では2年生の方が有意が多く、「ごっこ遊び」では1年生の方が有意が多かった(図2)。

「象徴機能」に関しては、さらに「見立て」「イメージ再生」「アナロジー」の3つに分類された。学年差について、 χ^2 検定の制約(期待度数5以下のセルが全セルの20%以上ある)から、フィッシャーの直接法による検定を行った。その結果、人数の偏りは有意であった(両側検定: $p=.02$)。図3の通り、1年生は、自分のイメージ(既知のもの等)を別のものを使って表現する「見立て」に着目しやすく、2年生は、「見立て」にも着目していたが、それ以上に、頭の中にイメージしたものを自分で生産(再生)する「イメージ再生」に着目していることが明らかとなった。また、「象徴機能」に分類された記述には、「好きな(ように)」や「自由に」といった単語が多く見られた。このことから、2年生は1年生に比べ、子どもが内面の世界でイメージしたものを、外の世界へ何らかの形で生

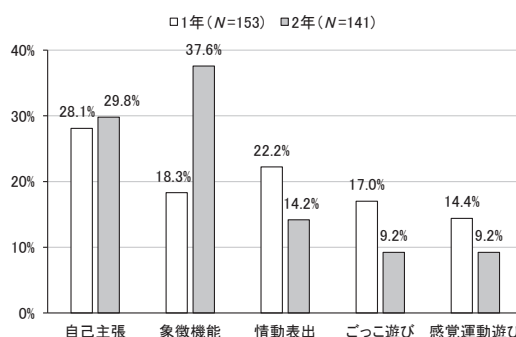


図2 「発達の様相」の学年別分布

産する姿により着目し、かつ、その子どもの表現は自由でポジティブなものであると捉えている可能性が示唆された。

なお、1年生が有意が多かった「ごっこ遊び」においても見立てが行われるが、ごっこ遊びの場合は、様々な発達の様相や表現方法が融合して見られるため、あえて別カテゴリーとした。1年生は自由遊びの中で自発的にみられる「ごっこ遊び」に比較的着目しやすく、それを子どもの表現と捉える傾向が強いことが分かった。

表4 「象徴機能」カテゴリーの視点・記述例

カテゴリー	分類の視点・記述例
見立て	自分のイメージ（既知のもの等）を別のものを使って表現する（A→A'） 例：「ブロックで電車を作る」
イメージ再生	頭の中にイメージしたものを自分で生産（再生）する 例：「お花の絵を描く」
アナロジー	未知のものを自分のイメージ（既知のもの等）に例える・類推（A→B） 例：「雲を見て“～みたい”と言う」

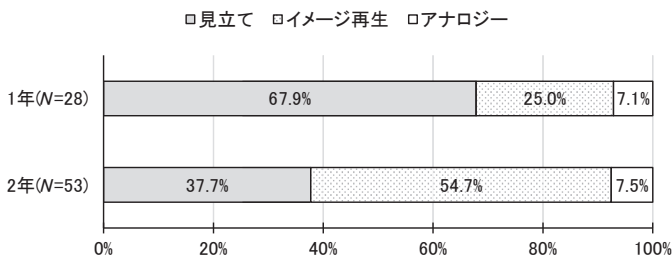


図3 「象徴機能」の学年別分布

(3) 保育学生が捉えた子どもの「表現方法」

「表現方法」は、「身体表現」、「造形表現」、「音楽表現」、「言語表現」、「融合」（複数の表現方法を同時使用）、の5カテゴリーとなった。なお、表現方法について分類した意図は、本来、これらは総合的に展開されることが望ましいことを踏まえた上で、特定の表現方法を強調するために分類したのではなく、あくまでも保育学生が着目しやすい表現方法について、傾向をみるために便宜上カテゴリー化した。分類の結果、「造形表現」が最も多かったが、融合も相当数みられた（表5）。学年差をみたところ、人数の偏りは有意ではなかったが、有意傾向ではあった（ $\chi^2 = 8.67, df = 4, .05 < p < .10$ ）。学年別の分布をみると（図4）、2年生は「造形表現」が最も多かった。これは、「造形表現」を介した「象徴機能」（発達の様相）に関連しているといえる。また、1年生は「融合」が最も多かった。「融合」に分類された記述の中に、劇やごっこ遊びが含まれるため、1年生が着目していた「ごっこ遊び」（発達の様相）と関連していることが窺えた。

また、学年に限らず、「言語表現」に着目し

表5 「表現方法」カテゴリーの回答者分布

(N=365) (%)

造形表現	融合	言語表現	身体表現	音楽表現
30.1	26.6	19.7	12.3	11.2

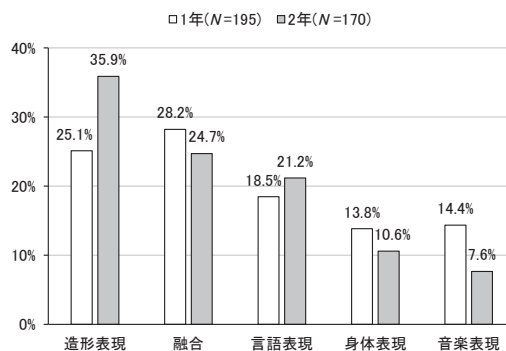


図4 「表現方法」カテゴリーの学年別回答者分布

た保育学生が20%前後いた。これは両学年とも「自己主張」（発達の様相）に多く着目しており、その表現方法のほとんどが「言語表現」であったことに関連しているといえる。保育学生は、計画された保育活動の表現だけではなく、

子どもが遊びや生活の中で、言葉で自己主張する姿も、子どもの表現の一つである、と捉えていることが明らかとなった。子どもの言語表現に関しては、言語発達の観点から、言葉にならない表現こそを見逃さない重要性も様々取り上げられているが、本研究の結果は、保育学生の認識の実態の一つとして着目すべき点であろう。

(4) 観点間の関連

3つの観点のうち、まず、「場面」と「表現方法」の関連をみるために、クロス集計を行った(図5)。各場面は、大きく、特定の1つの表現方法に集中するものと、多岐にわたるものに分かれた。前者として、「場面一般」では「言語表現」、「行事」では「融合」がそれぞれ70%以上を占めた。後者として、「自由遊び」では、「造形遊び」が50%近くを占め最も多く、次いで「融合」が30%強、「言語表現」が10%強であった。「保育活動」では、「造形表現」が30%を超え最も多く、次いで「音楽表現」が30%弱、「融合」と「身体表現」がそれぞれ20%弱であった。

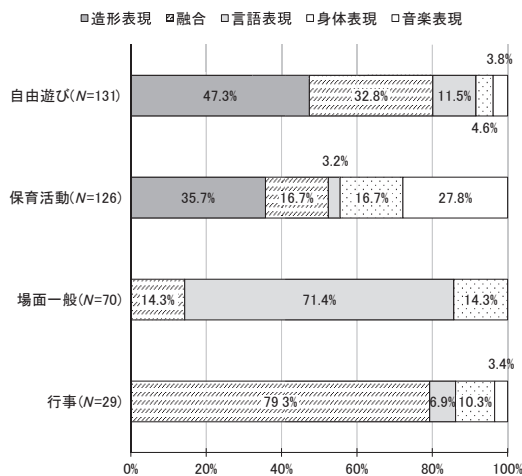


図5 「場面」カテゴリーごとの「表現方法」カテゴリーの回答者分布

次に、「表現方法」と「発達の様相」の関連をみると(図6)、上記と同様に、特定の1つの発達の様相に集中するものと、多岐にわたるものに分かれた。前者として、「造形表現」では「象徴機能」が90%以上、「言語表現」では「自己主張」、「音楽表現」では「運動感覚遊び」がそれぞれ80%以上を占めた。後者として、「融合」では、「ごっこ遊び」が50%以上を占め最も多く、次いで、「自己主張」、「感覚運動遊び」が15%前後、「象徴機能」が10%弱であった。「身体表現」では、「自己主張」と「感覚運動遊び」がそれぞれ40%強締め、「象徴機能」が10%強であった。

「場面」と「表現方法」の関連では、遊びや保育活動を除く生活における「場面一般」において、保育学生が捉えた子どもの表現の多くは「言語表現」であった。一方、本来様々な遊びや表現が展開されている「自由遊び」では、「造形表現」や「言語表現」に特に着目しやすい傾向がみられた。これらは、「表現方法」のカテゴリー分類でも割合が高かったことから、保育学生にとって目に見えやすく、子どもの表現として捉えやすいものの一つである可能性が考え

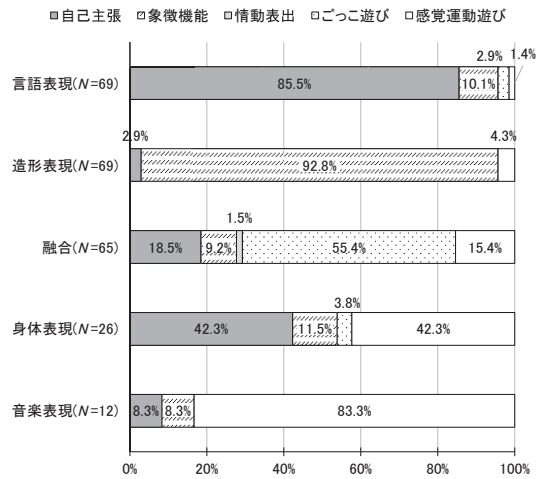


図6 「表現方法」カテゴリーごとの「発達の様相」カテゴリーの回答者分布

られる。

「表現方法」と「発達の様相」の関連については、「造形表現」では「象徴機能」、「音楽表現」では「運動感覚遊び」、「身体表現」では「自己主張」と「運動感覚遊び」というように、表現方法によって特定の発達の様相との強い結びつきがみられた。「身体表現」で「自己主張」の割合が高かったのは、自己主張する際の身振り手振り等の記述が多かったことも関係している。しかしながら、見立てを含む象徴機能等の子どもなりの思考を駆使した「造形表現」に比べ、「音楽表現」や「身体表現」は、子どもにとってより感覚的で自然発生的な表現であると保育学生が捉えている傾向が示唆されたことは興味深い結果である。

2. 保育学生が考える、子どもの表現に対する保育者の援助

アンケートの質問②については、学年を混みにして延 398 件の記述が得られ、著者らの合議のもとカテゴリーを生成した。その結果、「ありのまま受け止める」「安心できる雰囲気作り」「環境設定」「一緒に表現する」「自発性の促進」「指導法の工夫」「表現を発展させる提案」「褒める」「子ども理解」の9カテゴリーに分類された(表6)。

表7は、各カテゴリーの度数を集計したものである。学年差をみたところ、1年生と2年生でカテゴリーの度数分布に有意な差はみとめられなかった($\chi^2=11.83, df=8, n.s.$) (図7)。両学年共に最も多かったのは、「ありのまま受け止める」であった。その他、「子ども理解」は1年生の方が多く、「褒める」は2年生の方が多い傾向はあったが、全体的に学年差やカテゴリー間の差は、それほど見られなかった。

各カテゴリーの具体的な記述としては、「ありのまま受け止める」は、「一人ひとりの感性を受容する声掛けをする(2年生)」、「上手い下手で評価をしない(2年生)」、「どんな表現でも、子どもの素直で純粋な言動を広い心と広い視野をもって受け入れること(1年生)」等の記述があった。これと近い要素が含まれる「安心できる雰囲気作り」は、心理的な人的環境に関するものが分類され、「子どもが安心して自由に表現できるような言葉かけをする(2年生)」、「子どもの姿に対して言葉かけをして応答的に関わる」等であった。保育者の応答的な関わりは、愛着や信頼関係を築く役割も果たしており、子どもの安心感にも繋がる。保育学生は、子どもの自由な表現を促すためにこうした関わりが重要であると考えていることが示唆された。「環境設定」は、物的環境設定に関する

表6 「表現」における「保育者の援助」カテゴリーの視点

カテゴリー	分類の視点
ありのまま受け止める	子ども側から発されたものを受容する、否定しない、共感する、尊重する、等
安心できる雰囲気作り	心理的な人的環境、応答的関わり、等
環境設定	物的環境設定、安全配慮、等
一緒に表現する	保育者も子どもと一緒に表現する、一緒に楽しむ、恥ずかしがらない、等
自発性の促進	子ども自身が考えられるように関わる、制限しない、見守る、等
指導法の工夫	分かりやすく教える、お手本を見せる、等
表現を発展させる提案	表現の幅が広がるように提案する、等
褒める	子どもの表現を認める、評価する、等
子ども理解	子どもの内面を理解する、子ども側から直接的に発されていない思いを汲み取ろうとする、子どもの表現を見逃さない、等

表7 「表現」における「保育者の援助」カテゴリーの回答者分布
(N=398)

カテゴリー	%
ありのまま受け止める	24.4
環境設定	14.6
自発性の促進	13.6
安心できる雰囲気作り	13.1
一緒に表現する	8.5
子ども理解	8.5
表現を発展させる提案	6.3
褒める	6.0
指導法の工夫	5.0

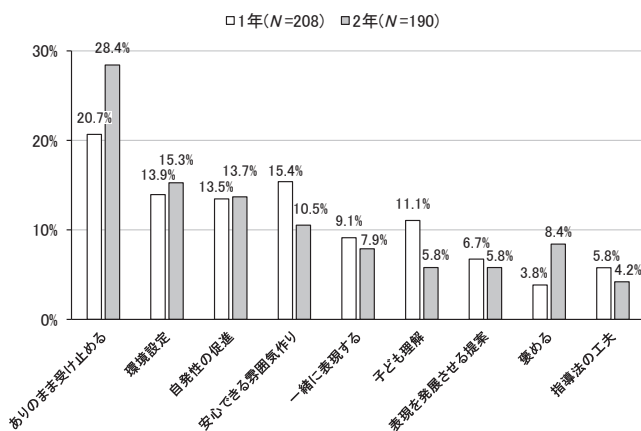


図7 「表現」における「保育者の援助」の学年別回答者分布

記述が分類された。例えば、「思う存分表現できるように、いろんな色を用意したり、広いスペースを確保したりなどの環境を整える（1年生）」、「子どもたちが自分からやってみたくと思う環境を用意し、自然なものなどを使って感触を楽しんだり、様々な動きを楽しむことができるような援助を行う（2年生）」、「音や色、自然などに触れて、イメージを膨らませる楽しさを伝える（2年生）」などの記述が見られた。保育者の直接的な関わりである「一緒に表現する」は、「子どもの世界と一緒に入り込む（2年生）」、「一緒に楽しみ、その楽しさを共有すること（1年生）」であり、一方で「自発性の促進」は、「一緒にやることもあると思うが、子どもによっては大人がその世界にいることで、自分なりの役が表現できなくなることもあるため、見守ることも大切（2年生）」「見本は見せない（2年生）」など、子ども自身が考えられるように関わる、あえて見守るといった保育者の間接的な関わりが記述が分類された。この「見本」について言及している記述は他にもあり、「指導法の工夫」では、「例を見せる（1年生）」、「保育者がモデルとなって、様々な表現を見せる。お手本になる（2年生）」があった。その他、「子どもが理解しやすいように楽

譜を作ったり、伴奏をゆっくりにする（1年生）」等も、同カテゴリーに分類された。「表現を発展させる提案」は、「子どものしたい表現に沿って提案をすること。例えば、ごっこ遊びだったらもっと大きくしてお遊戯会のようなことをするなど（1年生）」、「ダンスでは、基本と違うバージョンをみんなで考えてみよう」と提案する（2年生）」等であった。「褒める」は、「ただ褒めるだけではなく、どのようなところがどのように良かったのかなど、具体的に褒める（2年生）」、「自分が表現したことに自信が持てるように、すごいね、いいねと声をかける（2年生）」等、子どものモチベーションをあげるような関わりがあげられていた。「子ども理解」は、「子どもがのびのびと活動を行うことができるように、一人ひとりの子どもを普段からよく観察することが必要である（1年生）」、「興味・関心の幅を広げるために、その関心のあるものを保育者自身が知る（1年生）」、「挑戦する姿勢を見逃さない（2年生）」等、子どもの内面を汲み取ることが、子どもの表現を支える大切な援助の一つであると保育学生が捉えている様子が窺えた。

いずれのカテゴリーも、記述の質において学年差はそれほど見られなかった。しかしながら、

保育学生が見出した、子どもの表現を支える保育者の援助は、領域「表現」の「内容の取扱い」に書かれている、「受け止め」「温かく見守る」「受容的な関わり」「環境を整える」「達成感等を感じられるように」「感動を他の幼児や教師と共有」といった文言と重なるものも多く、1年生の段階から、保育者として望ましい関わりに対する気づきが芽生えていることが示唆された。

IV. まとめ

本研究では、保育学生が子どもの表現をどのように捉えているのかを明らかにするため、「表現」という言葉から想起する子どもの姿、及び子どもの表現に対する保育者の援助について、学生の記述からカテゴリー生成を試み、その傾向を探った。本研究の結果は、保育学生の認識の実態であり、子どもの多様な表現を柔軟に受け止める萌芽が見出された。保育者養成に携わる教員が考える子どもの表現と、本研究の結果を照らし合わせてみることも必要であろう。保育学生の気づきを肯定的に捉え、新しい視点を補っていくためには、授業担当教員間でこうした実態を共有し、指導にどう活かすかを模索することが重要である。

花原（2009）は子どもの表現について、「他者から見えない子ども自身の内面にある“感情”や“思考”などを、自分の意思をもって、なんらかの表現方法（媒介、手段）によって、他者に伝える行為であり、同時に、その行為を他者が受けとめ、応答したものに対して、再び他者に働きかけるという一連の双方向のプロセス」であると述べている⁵⁾。

つまり、子どもの表現は、伝えようとする発信側と、それを受容する側の双方向のやり取りがあって、より豊かになっていくものであり、こうした意思をもった表現の育ちには、本研究でもカテゴリーとして生成された「情動表出」や「感覚運動遊び」といった自然発生的な表現も、子どもの表現の一つとして丁寧に関わっていくことが重要であろう。本研究は、子どもの

表現について保育学生の記述からカテゴリー生成を試みた探索的な研究であり、今後は、同一対象者を縦断的に継続して調査していくことが課題である。

引用文献

- (1) 小林紀子・砂上史子・刑部育子 編(2019)『新しい保育講座 11 保育内容「表現」』ミネルヴァ書房 95-96
- (2) 同上
- (3) 岡健・金澤妙子 編(2019)『演習保育内容「表現」－基礎的事項の理解と指導法－』建帛社 10
- (4) 森上史朗 編(1998)『幼児教育への招待』ミネルヴァ書房 105
- (5) 花原幹夫 編(2009)『新 保育ライブラリ 保育の内容・方法を知る 保育内容 表現』北大路書房 4-5

謝辞

本研究の分析において、ご助言いただきました東北大学教授宮本友弘先生に、心より感謝申し上げます。