

ISSN 2432-6240

2018年6月発行(年2回発行)

敬心・研究ジャーナル

Keishin Journal of Life and Health

第2巻 第1号

2018



人に、社会に、輝きを。

敬心学園

目 次

総 説

人間中心で考える「介護福祉」の課題と展望	川 廷 宗之	1
----------------------------	--------	---

原著論文

姿勢が発声時の呼吸補助活動に及ぼす影響	小田原 守・大塚 裕一・宮本 恵美・古閑 公治・久保 高明・船越 和美	15
---------------------------	-------------------------------------	----

原著論文

三浦哲郎『ユタとふしぎな仲間たち』論 — 近代作家と民話・伝承／もう一つの「座敷童子異聞」 —	原 善	21
--	-----	----

原著論文

新幼稚園教育要領・保育所保育指針等における「規範」 — 領域「人間関係」とのかかわりで —	安部高太朗・吉田 直哉・鈴木 康弘	33
--	-------------------	----

原著論文

保育学言説における〈保育—教育〉のコントラスト — 保育内容総論・保育課程論のテキスト分析から —	鈴木 康弘・吉田 直哉・安部高太朗	45
--	-------------------	----

実践報告

保育表現技術・音楽におけるチーム指導体制導入の試み ～ 厚生労働省「保育養成課程等検討会」の内容を踏まえて ～	木下 裕子	57
--	-------	----

原著論文

看護専門学校における社会人学生を含むグループと現役生のグループ学習の特徴（第一報）	小此木百合香	65
--	--------	----

原著論文

看護専門学校における社会人学生を含むグループと現役生のグループ学習の特徴（第二報）	小此木百合香	75
--	--------	----

原著論文

子ども向けコンサートの成立と発展 — イギリスにおける Sir Robert Mayer の音楽啓蒙的取り組みに着目して —	水引 貴子	81
---	-------	----

研究ノート

保育の質の探求②「もうひとつのおうち」 ～ 時間外保育の在り方 ～	今泉 良一	91
--	-------	----

敬心・研究プロジェクト成果報告

スポーツトレーナーによる実践的現場教育におけるその効果について — NITT 学生部の挑戦 —	西村 優一・大隅 祐輝・渡邊 靖弘	95
--	-------------------	----

研究ノート

即時効果を特色とした介護予防運動プログラムの有効性

— 肩編プログラム実施者の数値評価スケール (Numerical Rating Scale) に焦点をあてて — 包國 友幸 99

研究ノート

レジリエンスによる学習継続困難リスクを抱えた学生への支援..... 松永 繁 109

敬心・研究プロジェクト成果報告

介護福祉士養成校における外国人留学生の教育と支援..... 八子久美子・菊地 みほ 117

研究ノート

介護施設における本人のニーズを重視した個別支援 (ケア) を適切に行うための方法として

「介護過程」の実践に關しての考察

..... 吉田 志保・永嶋 昌樹・半田 仁・松本浩太郎・齊藤美由紀・川廷 宗之 121

研究ノート

友達との関係づくりをめぐる小学校第一学年の顕在的カリキュラムの検討

— 生活科教科書と道徳の読み物教材の比較から — 水引 貴子・歌川 光一・濱野 義貴 129

敬心・研究プロジェクト成果報告

高等教育における「低意欲学生」の傾向把握と改善案の検討

～学習意欲改善による休退学者減少を目指して～..... 町田 志樹・樋口 豊朗・佐々木伊万里 135

敬心・研究プロジェクト成果報告

学生主導による学習指導が学生に与える影響

— 学生同士で学び合う環境が及ぼす効果 — 三村 聡 139

敬心・研究プロジェクト成果報告

専門学校における中途退学者の減少に資する学校運営に向けた総合的研究

..... 安部高太郎・中西 和子・渡邊 眞理 143

『敬心・研究ジャーナル』執筆要領 151

『敬心・研究ジャーナル』投稿要領 153

『敬心・研究ジャーナル』投稿原稿チェックリスト (原稿添付用)..... 155

研究倫理専門委員会規程..... 156

職業教育研究開発センター研究倫理規程..... 158

研究計画等審査申請書 (人を対象とする研究) 159

研究に関する事前チェックシート..... 164

編集後記..... 165

執筆者連絡先一覧..... 166

人間中心で考える「介護福祉」の課題と展望

川 廷 宗 之

敬心学園職業教育研究開発センター・センター長
大妻女子大学・名誉教授

A Consideration of the Issues and Prospects of People-Centred “Activity Care Welfare”

Kawatei Motoyuki

Professor Emeritus, Otsuma Women's University

Director of Research, Development and Innovation Center for Vocational Education and Training

Abstract : I considered the relationship between the feeling of hopelessness in regard to the future of modern people, and activity care, and observed the importance of supporting activity care by restoring the future prospects of modern people. Comprehensive activity care is created by aiming to achieve activities utilizing ICF. I summarized the differences between activity care and nursing care goals, from the viewpoint of ICF. This activity care covers not only ADL but also IADL. Accordingly, I pointed out the importance of the activity care process and the activity care diagnosis.

Key Words : activity care, ICF, ADL, IADL, active aging, innovation in care process, activity care diagnosis

要旨：現代人の未来への失望感と介護の関係を考えた。現代日本における介護福祉支援の重要性を、現代人の未来展望の回復という観点から考察した。そのうえで、豊かな介護は、ICFによる活動を目指とすることで生まれる。また、ICFの観点から、看護と介護の目標の違いを整理した。この介護はADLだけではなくIADLも対象とする。その為に介護過程と介護診断の重要性を指摘した。

キーワード：活動目標への介護、ICF、ADL、IADL、活躍する高齢者、介護過程改革、介護診断

<はじめに>

介護の対象は言うまでもなく一人一人の人間である。生物としての「人」を介護するのではない（筈である）。とすれば、人間の介護という意味での介護を考えるには、新たな視点を含め総合的に考える必要がある。それゆえ、本稿では、人間中心の「介護福祉」の全体像について論じるため、かなり内容が多岐に渡っている。一方で紙面の都合もあるため、一一の細かい論証は割愛せざるを得なかった。また、今後の課題の部分は仮説のまま提示している。

それぞれの部分に関しては、今後別途、小論として報告していくが、本総説では、骨子のみにとどまる点をご了解いただきたい。

1. 何故、高齢者介護が重要なのか

(1) 様々な社会的不適応

2001年6月に起きた大阪教育大学附属小学校における無差別殺人事件などを皮切りに、日本では多くの無差別殺人事件が起きている。多くの場合、犯人は捕らえられるのを承知で事件を引き起こし、自

ら死刑を望み、処刑された人もいる。一方では1998年から日本における自殺者が急増し年間30,000人を超えた。2010年頃から減り始め、2016年には、1997年の水準に戻っている。

何故、こういうことが起きているのか、色々な分析があるが、基本は生きて行く希望や意思を喪失したということであろう。そうなる原因は多々考えられている。経済的に追い込まれてとか、人間関係が上手く行かないとか、色々ある。しかし、貧しいというだけなら、1940～1950年代は現代では考えられないくらい貧しい人々が沢山いた。では、人間関係が主な原因かとなるが、そうなのであろうか。1940～1950年代当時の方が人々の身分意識は遙かに強く、差別問題は日常的な課題だった。1940年代前半までは、最終的には兵隊として戦線で死ぬというのであるから、過酷な労働の強制などは当たり前だった。1950年代に入り新しい憲法のもとで人権が保障されたはずだったが、現実はそのように簡単には変わらない。相変わらず人身売買に近い現象すらあった¹⁾（「舵子事件」）。この当時も自殺者は少ないとは言えないが、それでも2万人前後であった²⁾。まして、無差別殺人などという事件は極めてまれだった。

（2）見えない人生の展望

では何が原因で、21世紀日本の社会ではこういう事件や自殺が多発するのであろうか。1940～1950年代と比較してみても考えられることはいくつかあるが、高齢者（介護）の問題に引き付けていえば、1940～1950年代の特徴としては、以下の点が指摘される。

- ①当時（1940～1950年代）の日本では、高齢者が極めて少数だった。1885年の日清戦争以後のほぼ10年おきでの度重なる戦争による戦死者も多く、健康保険制度などなかった医療システムや、医療技術も現代とは全く異なるため、乳幼児死亡率も高く、栄養もよくなく、過酷な肉体労働も多く、人々は現代に比べて一般に短命であった。当然、高齢者の自殺数は極めて少ない。
- ②それゆえ、少数の生き残った高齢者は、多くの場合、様々な状況を生き抜いていくだけの知恵と幸

運の持ち主であった。時代の変化がそれほど激しくはなかったので、高齢になるというのはそれだけで若い人が持っていない知恵を積み重ねるという事と同義であった。従って、周りからは尊敬され、大切にされている高齢者が多かった。

- ③いうまでもないが、その知恵の背景には、学歴等の背景もある。その学歴を支える経済力もあった。また、経済力は、病気になっても治療費を支払える経済力でもある。つまり、幸運にも生き残った高齢者は、ある程度の経済力を有する恵まれた階層の高齢者でもあった。
- ④当然ながら、この経済力は「家族」全体の力量にもつながっているのも、高齢になっても家族の中で孫の面倒を見たり、仕事（家業・家事）の指図をしたりという役割が存在していた。家事に関しても、当時は「おしゃもじ権³⁾」と言って支配権は高齢の女性にあった。つまり当時の高齢者は、一定の生きがい（役割）を持ち続けていたのである。
- ⑤高齢になっても、家族内等で役割があり、最後まで働き続けるので、要介護状態で長く生きるという事は極めて稀で、倒れるとすぐに亡くなるケースが多かった。従って、また、何らかの問題があっても介護する体制は、家族（人数が多い）内で比較的整っていたため、介護負担はあまり目立たなかった。認知症もあったはずであるが、周りがある人を知っているから、阿吽で済んでしまうことも多く、目立たなかった⁴⁾。
- ⑥一方で、定められた状況の中で生きるしか術のなかった、知恵もない金もない人は早く亡くなっていったので、高齢者を社会的に支援するシステムの必要性は薄かった。

つまり、当時の幸せそうに見える高齢者の大半は、若い人々にとって、「あんなりたい」と思う人生の成功モデルであった。また、頑張ればそうなれるかもしれないという教育（システム⁵⁾）もあった。言い換えれば、当時の物心ついてからの人々には、幸せな人生のモデルが見えていたと言えるのである。

いうまでもなく、21世紀の現代ではこうではない。21世紀初頭の高齢者の特徴としては、以下の点が指摘される。

- ①高齢者は人口対比で当時の5倍以上であり、極めて沢山いる。(若い人にとって当時はなかった年金制度の負担感も半端ではない。)
- ②当時と違って、みんなが生き残るので、かつてのような知恵のある高齢者ばかりではない。その知恵は重要な内容である場合も多いのだが、その知恵は現代社会では時代の流れとは合わない場合もあり、頑固にそれを通す高齢者は若い人にとってかえって邪魔であったりする。(認知症の方も多い。)
- ③栄養状態も医療も改善され、みんな高齢者になるのだから、貧しい教養レベルも低い(社会参加力も低い)高齢者も少なくない。しかし、それでも超高齢者(90歳以上⁶⁾)には豊かな階層の出身者が多い点には注目が必要である。
- ④大人数の家族に囲まれているのはまれだし、囲まれていてもそこに役割もなく、下手をすると精神的な居場所にもならない。(生きがいが持ちにくい)。
- ⑤定年等での役割喪失もあるし、阿吽が通じる家族や仲間も非常に限られているため、認知症などによる問題行動は顕在化しやすく、問題も起きやすい。心許せる家族や知人友人による介護体制もない。
- ⑥状況に流されるまましか生きられなかった⁷⁾ 高齢者も生き残るので、あまり考えることもなく、誰か(主に子ども)に頼りたい高齢者が多い。

21世紀初頭の現在、このような「人生の終末は、認知症になって要介護状態で施設に収容される」という、高齢者像ばかりがマスコミで流布されれば、若い人々にとってそれは「ああなりたい」と思える存在であろうか⁸⁾。必ずしも正確とは言えない、このような幸せには見えないという現実を見せつけられ、そこで描かれる高齢者像は、極めて消極的なイメージである。その結果、多くの人々は現在の平均寿命位⁹⁾まで生きれば十分で、それ以上に長生きしたいとは思えない人が多い。勿論、21世紀に生きる高齢者は、上記①～⑥のような人ばかりではない。80歳代になっても90歳代になっても元気で活躍している人も少なくない。しかし、マスコミ等での報道は、圧倒的に「高齢者は介護される人」という報

道であり、高齢者自身が生き生きと活躍する姿はほとんど報道されない。つまり若い人達はみんな、高齢者になると要介護になって大変なことになる、中には周りの人の迷惑をかけながら生きることになると考えがちである。

2. 介護福祉の目的、目標は何か

(1)「ああなりたい」という高齢者への支援

①「不幸せな高齢者像」は若い人に何を伝えるのか。

つまりは、余り幸せとは言えない高齢者像や、要介護状態になることは(社会から隔絶され)幸せとは言えなくなるということだというイメージが広がる限り、若い人にとって人生の展望は開けない。言い換えれば早く閉じたい人生にしかない。人生100歳時代と喧伝されているが、現実的にそれを考えているのは、経済的社会的に恵まれた階層の人々の話である。多くの場合、そういうことを考える余裕のない人が多い。特段の目標に向かって走っているわけではなく、何かを成し遂げようとかでもなく、義務として取り敢えず生きているという感覚の人も多い。ある意味で、現実の流れに任せるしかない人生しか構築できない多くの人からは、その現実とのやり取りの中で精神的に病む人が増える。そこまでいなくても、取り敢えず自分の世界に籠り、一人で楽しむだけの人生しか考えられない人も少なくない。

そんな状態では人生を豊かに楽しむこともできないので、結婚もしない。まして、前向きに頑張らないと裕福にはなれないし、子育ての経費負担には耐えられない¹⁰⁾。努力して頑張って結婚しても、幸せになれるかどうかわからない子どもを産むのは考え込んでしまうとなり、取り敢えず寂しいので、猫や犬を飼うとなる。敢えて類型化すれば、若い段階で無計画な出産をした場合は、虐待につながるケースも少なくない。

つまり、人生の最終段階が幸せではないというのであれば、何のために生きるのであろうか、という問いの答えを出せないのである。逆に言えば、幸せそうに生きている「人生のモデルとなりえる」高齢者が増えなければ、若い人の人生の目標が成立しにくいのである。そうなれば、人口は減少し、社会は衰退するしかない。

こういう中で、最初に述べた自殺者や無差別殺人などの事件が多発する。言い換えれば、「幸せではない高齢者像」は、若い人々が人生の展望を形成していくために、大きなマイナスになるという事である。とすれば、「介護」は「幸せな高齢者」を支援する仕事になる必要がある。それによって、「介護」は大きな社会的意味を持つことになる。

② 要介護でも、最後まで「人間として」生き続ける。

一方高齢者の身体的能力が衰えて介護が必要になるのは、21世紀初頭の現代社会では長命になれば必然的である。とすれば、高齢者は「介護をされていても幸せな高齢期の生活を創造（想像）できる」ことが必要であり、介護はそういう人を生み出すことに繋がらなければならない。

そのためには、生活の一部において介護が必要になっても「幸せに生きようとする高齢者の意識」も大切である。この意識が、人間を要介護状態になりにくくするし、いわゆる介護予防にもなる。そういう人生を生きようとする高齢者の幸せを支えることが「介護福祉」職の役割だという「介護」側の明確な目的意識も非常に重要である。残念ながら、世間に流布している「要介護」イメージも、「介護」イメージもそうなのはいいない。つまりは、「介護」がしっかりしないと、社会が成り立ちにくいまでに、「介護」は重要な仕事なのである。

....(事例1).....

私が、30年以上前（1980年代）に高齢者福祉について学び始めた頃、あるセミナーで見た当時のスウェーデンの福祉サービスのVTRが今でも強く印象に残っている。主人公は80歳くらいの全身に障害（麻痺）のある在宅で暮らす女性である。VTRの内容は、この女性の日々にどのような支援が入るのかを紹介したものであった。朝、まず介護職員が来て、ベッドから起きるところから着替え・整容・食事の介助・その女性の仕事をできる態勢に準備をする。それが終ると介護職員は帰ってしまいその女性一人になってしまう。そこで、その女性は、用意された棒を口にくわえて押し釦でダイヤルし電話をかける。この電話は、孤老の安否確認の電話であり、これがこの女性の仕事であり、当然、給料も出ているという説明があった。お昼になると、また介護職員がやってきて、仕事態勢を解き、食事の世話などをして、仕事態勢にして帰ってしまう。午後はまた電話をかける仕事。そ

して夕方になるとまた介護職員がやってきて仕事態勢を解き、食事やシャワーを世話し、着替えてベッドに寝かせるまでの世話をして帰る。この夕方のシーンで、家族らしき人が、介護職員が介護をしている側でテレビを見ているシーンがあった。当時の私は、よく解っていなかったのですが、何故家族は介護職員を手伝わないのか質問したところ、「家族に手伝わせると、家族に負担感が増えて、高齢者を大切にしくなくなる（何故、自分だけがそういう負担をしなければならないのかと、高齢者を邪魔者扱いしかねない）から、介護はすべて介護職員が行い、家族はその女性を愛する（長生きしてほしいと念じる）ことに専念してくればよい。」との答えだった。「高齢者にとって最も大切なのは、生きていて欲しいと家族などに思われていることを実感できることだ」とも解説された。

.....

この事例の女性は、幸せだなあと私は思った。つまり、口で棒を加えてダイヤルしたり、しゃべることしかできないのに、仕事をしていて（社会参加をして稼いで、そこにはそれなりの創造的行為もあり）、家族からも大切にされていた（同じ部屋で同じテレビを見ていれば、会話もあるであろう）からである。こういう「介護」をされている、全身がほとんど動かないのに幸せそうに生きる高齢者が、そこここにいるような状況であれば、若い人が「ああいう高齢者になるのなら、長生きしたい」と思うのではなかろうか。そして安心して人生を楽しみ、子育てを行うのではなかろうか。

③『介護』の目的と、社会的価値

つまり「介護」は、こういう社会に創造的な面も含めて参加する、仕事や家族内での会話などの「活動」を支えることが目的である。それが出来て初めて、「介護」の社会的「生産性」（社会貢献としての意義）が認められると言えるであろう。繰り返していえば、「介護」は最終的には要介護者が生きようとしている「人生」、行おうとしている様々な「活動」を支えることが目標である。

いささか短絡的な論理展開ではあるが、要介護状態になるということが、「早くお迎えに来て」状態を出現させるのだけであれば、それは投資効果のほとんどない社会的には「生産性が全く認められない」社会的消耗¹¹⁾にしかならないともいえる。社会全体

の仕組みから言えば、そういう後ろ向きな高齢者介護という膨大な社会的消耗を片方で行いながら、片方で経済成長を図るのは、ほとんど不可能に近い。

（２）幸せな高齢者になりたい…

①幸せな高齢者になりたいと意識する

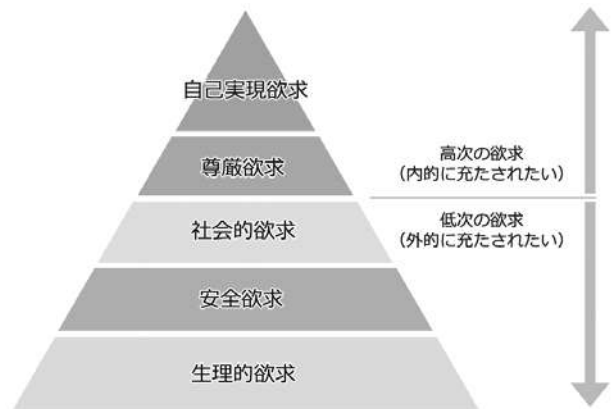
つまり、幸せな高齢者をたくさん生み出すということで、社会的な好循環を生み出すという「介護の生産性」をあげることは、要介護者にも社会的にも必須の課題である。そのためには当然、高齢者自身もまた、自分の幸せを意識的に追求し続ける意志をもって、介護を受けていかないと、そのせっかくの介護を消耗的な行為にさせてしまう点を自覚する必要がある。

この点において、現在までの主要介護者群が、それまでの人生の中で自分の人生を自分で決めてこなかった人々が多かったという点に着眼しておくことが必要であろう¹²⁾。この点は、認知症で判断力が衰えたとしても、基本的には変わらない。この受け身的な傾向は、1945～1946年以降の教育を受けた1930年代生まれの人々では徐々にではあるが減少してきて、団塊の世代と呼ばれる1947年生まれ（2017年で70歳）の段階でかなりはっきり変化してくる。その意味では、この世代の介護は、その目標をはっきり本人が望む活動の支援とし、その求めに応ずる役割が明確になってくる¹³⁾。

②「幸せ」をどう考えるかー介護との関係ー

では、幸せな高齢者とはどういう人であろうか。「幸せな高齢者」としての活動支援が介護の目標であるなら、そこでの「幸せ」の内容がどういう共通法則を持つのかは大きな課題である。

この点に関しては、色々な見解があり得るだろうが、此处では、図－１に見るように、A. マズローの欲求５段階説（ヒューマン・ニーズの構造）によることにする。何故ならば、５段階は（心理的）「欲求」であると同時に、それはすべて社会的なシステムと対応しているため、人間を特定の側面からだけでなく総合的に理解しようとする本稿の主旨に合う。また、多くの対人援助系の資料に紹介されていてわかりやすい。また、五段階の各段階の欲求は、すべてが欲求を満たす「活動」に繋がっており、従って「介護」ともリンクするからである。また、



図－１ 欲求五段階説

この図は米国の心理学者であったA. マズローの提唱によるもので、国際的な説明場面でもわかりやすいからである。

段階別に個別的に言えば、生理的欲求に伴う活動である摂食や排泄や就寝の支援はADL支援の根幹である。

安全欲求の基本は、住環境の整備であり、まさに介護の基本の一つである。衛生管理や、安全な環境整備としての清掃や入浴活動等も対応してくる。

社会的欲求を満たす活動となると、ADLの介護のレベルを超えて、I-ADLの介護レベルになり、対人関係を持つための行動やコミュニケーション活動の支援になる。

なお、これらの高次の段階の介護の場合も、ADLの介護がなくなるわけではない点に注目する必要がある。従って、より高次の活動欲求に対応する介護を行うために、基礎的ADLの介護をそれに合わせたやり方にしていく必要がある。たとえば、外出時の整容は自宅にいる場合とは異なる。

尊厳欲求の段階になると、精神的に満たされたいとなるので、最も基本的には他者からその存在を求められる（役割がある、役割行動を賞賛される）様になることであろう。この点での介護は、（事例１の、スウェーデンの事例で紹介したような）特定の仕事をしたり、趣味を生かした生産活動だったりする活動の支援としての介護などになるので、それぞれに分野での特徴的な介護になる。

自己実現欲求の段階になると、例えば芸術活動やスポーツ活動なども含まれてくる個性が強い活動の支援という介護になる。A. マズローは、のちに

更に上位の段階として、「自己超越欲求（真善美などの目的の達成だけを純粹に求める）段階を提唱している。これらのより上位の段階の活動欲求に対応する介護を行うためには、その個々人のニーズに合わせていける幅広い受容能力と、ある程度その内容を理解していないと介護できないので、より高度な介護能力を必要とする。

（３）人間としての「活動」とは

これらの欲求に対応する活動について、介護はそこまでするのかという考え方もあり得るだろう。そこで問われるのは、「人間とはどういう生物か」という問題である。ただ、ほとんど無目的に日々を生きていけば、それで人間として生きているということになるのかという問いでもある。本稿の冒頭の問いは、この部分にもかかわってくる。そして、言うまでもなく、それらの人間的活動（生活や人生そのもの）に関わらない「介護」はあり得ないし、まさに人生や生活に関わる「活動」の支援こそが、介護の独自の専門領域である。

①. 人間と動物はどう違うのか（問い）

では、人間の人生や生活とは何なのであろうか。単なる生物の生存とどこが違うのであろうか。これに関する問いは、かなりしばしば聞く。いわく、「『死にたい』『早くお迎えが来てほしい』人や、ほとんど意識がないと思われる人の、介護をする意味はあるのか」、「一生懸命介護をしてもほとんど反応が返ってこない人を介護する意味は」とか、中には、生後数か月の赤ちゃんを養育しながら「この子の面倒を見るのは、生物を育てているとしか思えないのだが、人間を育てるのと、生物を育てるのはどう違うのか」とか、である。

言うまでもなく、単なる生物としてではなく、介護は「人間」（の人生や生活）を介護する。病気やケガといった肉体上の問題を解決するという意味では、医療の対象は「生物」としての人体（生命）であるとも言える。この治療という発想が、（標準的な状態に戻すという形で）精神科医療に持ち込まれると、かつてのナチス・ドイツで起きたように、一定の枠に嵌らない（戻せない）人は、「人間」ではないということになり、異端の発想なども、全部病気扱いになってしまいかねない。これでは、自己実現欲

求に基づく活動に対応する介護にはつながらない。

つまり、どういう状態にあらうと、人間には意思（ヒューマン・ニーズの構造）があるというのが前提である。

では、人間にかかわる（介護を含む）ということはどういう事なのであろうか。

それは、かかわる相手が人間的に（ヒューマン・ニーズの構造をふまえた）変化していくことを、発見していくことなのであろう。赤ちゃんの日々の成長速度は速いので、その変化に気が付けば、これほど興味深い発見はない。高齢者は日々の変化の速さは赤ちゃんほどではないように見えるが、赤ちゃんと違って、それまでの人生の中で、大きな変化を蓄積してきている。要介護者として介護職員が会った時、既に一人一人が大きく異なっている。とすれば、高齢者は人生の先達であるので、後輩である介護者は、その違いから多くのことを発見し、学ぶことができる。

この発見の面白さが、人と関わる仕事をする面白さなのだが、しかし、この面白さを体験するためには、極めて注意深い観察を含むコミュニケーションが必要である。

②. 多様な人間存在 — 自分の持つ枠組みに相手をはめてしまわない—

しかし、このようなコミュニケーションを行うのは容易なことではない¹⁴⁾。筆者自身、その難しさを日々感じている。では、このようなコミュニケーションがなかなか行えないのはなぜなのであろうか。

教科書的用語でいえば『受容』が出来るかどうかである。現実的に言えば、相手があるがままに受け入れるという事である。ただ、これは、言葉でいうほど簡単ではない。

・・・(事例2)・・・

或る、脳性麻痺の障害者（女性）を育てたお母さんが、「食事だけはよく食べてくれた（反応があった）ので、そこから何かが変わってくれないかと、色々努力をしていた。その娘がある日突然、食事を食べさせても飲み込まないという行動にでた。命がけの反抗をする娘に対し、『彼女には彼女の意思があるのだ。』と、その時初めて気が付いて、気持ちが楽になりました。」という話を聞いたことがある。それまで、良かれと思って必死でやってきた（周りからも、よいお母さんだと思われよ

うと) 自分(母親)が、結局はいかに娘を自分が考えている枠にはめようとしてきたかに気が付いたという事である。障害のある娘さんは、枠にはめられるのは嫌だという表現を、食事を飲み込まないという彼女がなし得る唯一の表現手段で、「私は私である」という主張をしたのだ。それに気が付いたそのお母さんは、此処で初めて、脳性麻痺の障害を持っていてほぼ全部依存状態にある娘さんでも「娘は娘、私は私」だということ、娘を自分が考える枠にはめ込んではいけないのだということに気が付いて、解放された気持ちになったとの事であった。

この事例から読み取れることは、私たち(介護する側)がいかに、世話をする相手は自分と同様に考えていると思込みがちなのかということである。介護する側が、相手はお腹が空いているだろうなと思ったら、相手も同じことを思っているのだと、介護側が思込みがちであるという事である。また、その時介護する側は、決して自分が勝手にそうしたいと考えているとは思わず、相手のためにそうした方が良いのだと考えて、行動していることが多いということである。つまり、介護側が如何に一方的な思込みで、介護をしてしまう可能性が高いのかという事である。

この点、つまり相手は自分とは違うのだという事を、常に自覚していないと、相手の信号を読み取るのは、大変難しくなる。特に、相手に関して(情緒的な感情など)色々な思込みがあると、一層、相手との違いを正確に読み取りにくくなり、相手を自分の考える枠でとらえ、自分の考える枠で動かしてしまおうとする傾向が強くなる。事例2では、食べることを拒否するという、ある意味では命がけで自分の思いを伝えてきているのであった。しかし、専門職員であれば、こんなに極端な行動ではなくても、相手がどう望んでいるのかを察知する力量が求められる。

逆に言えば、対人援助の仕事では、この自分とは違う人が、どう変化(発展・成長)していくのかを察知し、ともに成長していけることが仕事としての魅力なのである。とすればいうまでもなく「介護」は、人間の人生を支えているのであり、動物的生命だけを支えているわけではない。

③. 人間としての「活動」とは何か

では、人間としての活動(人生や生活)とは、どのような内容を指すのであろうか。この参考となるのが、以下の表-1に示すように日本の国民生活白書(平成11年頃)で示されている、新国民生活指標の生活分析指標として占められている「八つの活動領域」である。

表-1 <新国民生活指標の8つの活動領域>

住む	…	住居、住環境、近隣社会の治安等の状況
費やす	…	収入、支出、資産、消費生活等の状況
働く	…	賃金、労働時間、就業機会、労働環境等の状況
育てる	…	(自分の子供のための) 育児・教育支出、教育施設、進学率等の状況
癒す	…	医療、保健、福祉サービス等の状況
遊ぶ	…	休暇、余暇施設、余暇支出等の状況
学ぶ	…	(成人のための) 大学、生涯学習施設、文化的施設、学習時間等の状況
交わる	…	婚姻、地域交流、社会的活動等の状況

※、新国民生活指標には、生活評価軸と言う指標もある。

この生活活動領域の中で、働く、学ぶ、といった側面は、日本の介護の中では、ほとんど考慮されない視点である。また、遊ぶ、交わる、などについても、あまり重視されない場合が少なくない。しかし、介護で一番課題となる、癒す、費やす、住む、といったいわばADL的な視点は、ある意味では、「人間としての」働く(社会貢献を含む)、学ぶ(何かをするには学ばないと始められないし、続けられない)、遊ぶ(何らかの創造的活動は人生の楽しみ)、交わる(人から大切にされる、人を大切にする)、などの活動を支える部分で、大きな有効性を持つ。従って、「癒す」「費やす」「住む」といったADL支援のみがその人の介護課題ではない。従って、IADL支援の前提となるこの、「働く」「学ぶ」「遊ぶ」「交わる」の4つのポイントを外した単なるADLの介護は、本人の「やる気」を引き出しにくいので、介護としての生産性も上がらない。また、要介護者の「育てる」生活に関してもI-ADLの介護と同様に考えておく必要があるだろう。

現代の社会は、生涯、周りの言う通り働き詰めに働いて短命で亡くなっていくという人は徐々に減っている。特に第4次産業革命が進みつつある日本等では、人々は、人生を自分の意思で楽しめる、いわ

ば、人間として生きることが出来るようになってきている。とすれば、「介護」もそれに対応した「介護」に変化していく必要もある。

（４）医療的対応の偏る介護の問題点

この様に考えるとき、日本の「介護」が医療的対応に偏る傾向があるのは、危惧せざるを得ない。もとより、介護は、主に身体的理由などで何らかの普通の人の同じように「できない」状態を補完していく役割を担う。従って、その補完を行えば良いのだが、その補完の技法は医療の中で開発された技法が多いことや、その補完の前提となる状態（病気や障害）の状態の変化も医療的に見る必要もあるので、医療との関係は重要である。

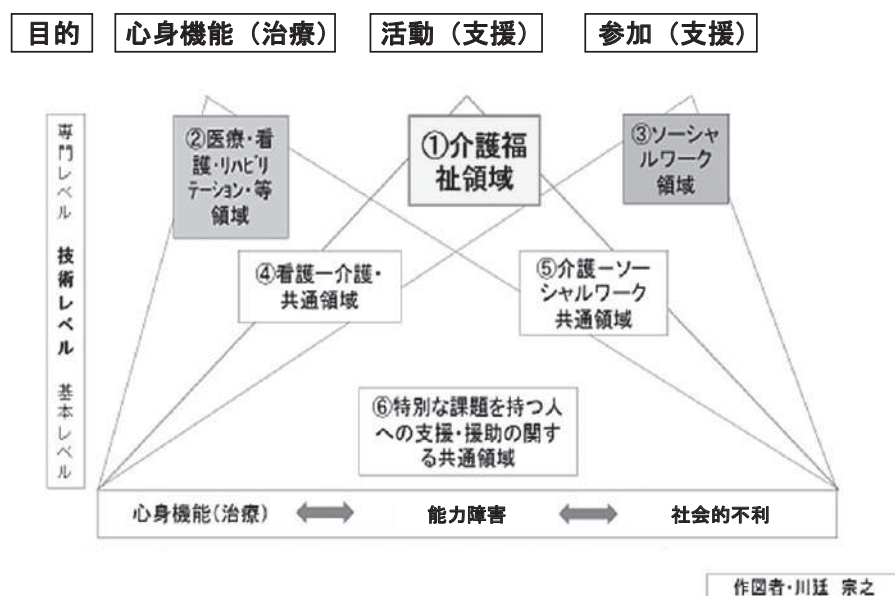
しかし、「介護」の目標は、「医療」の目標である病気やけがをする前の状態に戻すことを目的とする「治療」ではない。「介護」の目標は、その方の人生や生活を支えるために ADL や I-ADL にかかわる「活動の支援」を行う事である。もちろん、医療にも慢性病の治療など、一定状態を保つための治療もあり、その場合は特に、患者の生活の支援は意識される必要がある。が、それは、生物学的生命の維持を目的としている行為であり、多くの場合は、治療は身体内部への物理的・化学的侵襲を伴うため、介護とは異なる。

３．介護福祉の目標と、隣接領域の目標

（１）業務目標の整理（ニーズと目的）

以上述べてきたような役割分担を図解すると、次の図－２ WHO の国際生活機能分類（ICF¹⁵⁾）に基づく役割分担図のように描くことができる。この図に見るように、医療関連領域と、介護福祉領域と、ソーシャルワーク領域は、様々な生活機能の状態に対応して、その目標に沿って、それぞれの専門的治療や支援のシステムが存在する事が分かる。

なお、わかり易くするために、表下部では、ICIDH¹⁶⁾ で使われている解決すべき問題を示す、機能形態障害（impairment）、能力障害（disability）、社会的不利（handicap）としてあるが、ICF では、この部分は、表の今後の支援の目標を示す目標部分で示している、心身機能（impairment）、活動（activity）、参加（participation）となっている。この変化を整理してみると、ICIDH では「機能障害」となっていたものが「機能・形態障害」となり、能力障害（disability）となっていたものが活動（activity）となり、社会的不利（handicap）となっていたものが参加（participation）となるなど、問題点に着眼する視点から目的や目標に着眼する視点に変わっている。また、解決を要すべき課題という意味での問題点に関しても、それぞれ、機能構造障害、活動制限、参



図－２ WHO の生活機能分類に基づく役割分担図

加制約、と改められている。

つまり、「介護」の領域では、かつては「能力障害」の能力を補完するという消極的な活動から、「活動制限」という状態から抜け出し「活動」していくという目標に向かい活動として展開する業務に変化したという言い方もできる。

いずれにせよ、この表で整理するならば、「介護」の目的目標は、活動を行えるように支援することであり、これは、機能・形態障害を治療する医療系の目標とも、社会参加を目標とするソーシャルワークとも異なる。つまり、この3つの業務は、それぞれの目標において明確な違いを持ちつつ、密接な連携を必要とする業務であると言える。

(2) 他(多)職種連携の必要性と、業務内容の重なり

またこの表では、最上位の部分は、①介護福祉領域、②医療・看護・リハビリテーション等・領域、③ソーシャルワーク領域、となっているが、その下にそれぞれの専門に関してのレベルの低い部分での業務領域での重なりが示されている。この重なりは、どの領域がメインであるにせよ、色々な生活機能での課題を持つ総合的人間としての一人の利用者にかかわるのだから、他領域にかかわることもある程度は、理解している(専門用語を知っていて使える)必要がある。そうしないと、他職種連携がうまくいかない、という事である。

更に、④⑤の重なる部分は、それぞれの専門領域の専門職が業務として行えなければならない領域を指している。介護から見れば④は看護師でも対応できるし介護福祉士でも対応できる領域である、⑤は介護福祉士でも社会福祉士などのソーシャルワーカーでも対応できる領域である。(理論上も現実問題としても、看護師とソーシャルワーカーの共通領域も存在するのであるが、この図では表現されていない。) また⑥の領域はどの専門職であろうが業務として対応できなければならない領域を指している。しかし、それぞれの領域の初歩的な対応は普通の人でも行っている部分もあり、従って⑥の領域は一般の人が対応することもあり得ることを示している。

なお、介護福祉士制度発足当初は、この①と②の間に保助看法などによる縦の線を引いて、介護福祉

士の業務を制限しようという動きもあったが、家族や本人にも許される医行為もあるのだから、この図のように考える方が常識的であろう。

4. 介護支援活動の種類と段階 — 介護ニーズとの対応 —

(1) 介護福祉へのニーズと業務の種類

ここまで、介護が必要である理由・社会的意義、介護の目標である活動の支援に関連して活動の目標や内容、関連領域との役割分担に関して整理を試みた。とすれば、取り敢えず、ICFの枠組みにそって、どういうニーズがあるのか、「図-2 WHOの生活機能分類に基づく役割分担図」の①介護福祉領域、関連して④⑤⑥の領域に、どういう業務が発生しているのかを考えてみる必要がある。なお、ICFの分類では、「活動」と「参加」に関しては、共通の分類になっているため、このままの分類の内容では、「介護」領域とソーシャルワーク領域が重なっている。しかし、下記に見る様に、介護専門職としては③④⑤⑥を中心にしつつも、すべての領域に関わる支援専門職として考えられるべき¹⁷⁾であろう。但し、下記①②は教育領域における専門職、⑦⑧⑨についてはソーシャルワーク領域の専門職との密接な連携が必要な点も指摘しておく。

ICFの第1レベルまでの分類¹⁸⁾の中で、「活動と参加」領域の内容を紹介しておけば以下になる。(カッコ内は、第2レベルの分類項目。第2レベルの詳細分類は、省略。)

- ①学習と知識の応用 learning and applying knowledge
(目的をもった感覚的経験・基礎的学習・知識の応用)
- ②一般的な課題と要求 general tasks and demands
- ③コミュニケーション communication (コミュニケーションの理解・コミュニケーションの表出・会話並びにコミュニケーション用具および技法の利用)
- ④運動・移動 mobility (姿勢の変換と保持・物の運搬・移動・操作・歩行と移動・交通機関や手段を利用しての移動)
- ⑤セルフケア self-care ※。この部分が主に、ADLの介護部分に相当する。

- ⑥家庭生活 domestic life (必需品の入手・家事・家庭用品の管理および他者への援助)
- ⑦対人関係 interpersonal interactions and relationships (一般的な対人関係・特別な対人関係)
- ⑧主要な生活領域 major life areas(教育・仕事と雇用・経済生活)
- ⑨コミュニティライフ・社会生活・市民生活 community, social and civic life

この内容には、「表－1 新国民生活指標の8つの活動領域」の内容も全部含まれている。日本では、この内容に関し、それぞれ実際に行われている専門業務との関係で、この表の内容を補完しつつ¹⁹⁾ 業務内容を整理する試みはあまり行われていない²⁰⁾。が、今後、様々な介護ニーズを適確に分析し、適切な対応を効率的に行っていく、オーダーメイドの介護²¹⁾の必要が高まるであろう。また、「介護福祉」は国際的な概念規定や業務内容分析が必要になる可能性も高いので、その意味からも、細かい分析枠組みの整備と、それに対応する介護業務の整備が課題となる。

(2) ニーズのレベル…何が求められているのか…

前項の介護ニーズや介護業務の関する内容の種類も重要だが、その次の段階として必要なことはレベルの問題である。ICFのカテゴリーにはあるが触れられていない内容も色々あるので、このカテゴリーでよいかどうかは検討が必要であるとしても、現在の介護の種類としては、介護福祉士の養成課程で整理されている、居住環境の整備、身支度の介護、移動の介護、食事の介護、入浴清潔保持の介護、排泄の介護、家事の介護、睡眠の介護、等と考えるのが一般的理解である。

では、例えば「入浴清潔保持」に関しては、どのようなニーズがあるのでしょうか。それぞれに回数も問題だが、①部分的清拭をして欲しい。(髪だけ洗ってほしいとか。) ②全身の清拭をして欲しい。③シャワー浴でシャワーを浴びたい(洗いたい)。④特殊浴槽でよいから入浴したい。⑤普通浴槽で入浴したい。⑥自宅の使い慣れた浴槽で入浴したい。⑦温泉に行きたい。入りたい。等の様々な技術的難しさの段階がある。これに、入浴剤の選択、入浴温度の

選択、体を洗う順序や、身体の拭き方や、爪の切り方や、髪の毛の長さなどなどに関する習慣の尊重など、細かい要素が絡んでくる。また、個々人で身体的な特徴(障害の部位、火傷やけがの痕跡、等)も異なるし、羞恥心等への対応の仕方も人によって異なる。

入浴だけでも、これだけの内容があり、十把一絡げに一齐に「入浴」サービス、というのはまともな介護として通じるのかどうか、考えてみる必要があるだろう。また、シャワーでよいという人に入浴介護しても非効率である。

この様に、現在は、ほかの介護に関しても、あまり丁寧なニーズ分析をしておらず、介護側の都合に要介護者を合わせてしまう介護が行われる傾向があり、介護人材が乏しい中で、一部のニーズに対しては求められていないのに過剰な介護が行われているといった、膨大なミスマッチングが起きていると考えられる。従って、既に一部では開発が進みつつある、こういうニーズに関する枠組みの開発を早急に行い、一般化していく必要がある。

(3) 介護のレベル…どのレベルの介護ができるのか…

ニーズの内容とレベルが整理出来たら、それに対してどういう介護ができるかということが問題となる。介護福祉士の養成課程では、ニーズ分析(アセスメント)から教えることになっている。しかし、現実的介護場面をすべて介護福祉士が担当する訳ではない。また、介護福祉士の資格を持っていても、様々な力量差があり得る。とすればそれはどういう力量差なのであろうか。そして、その力量差はその職員の処遇²²⁾(給与など)にどう響いているのであろうか。ニーズの差があれば、ニーズの差とは違う意味で、対応も差があって当然であろう。

例えば、初歩的レベルから、技術レベルが高い段階まで、以下のように考えられる²³⁾。

- ①初歩的段階(家族やボランティア)(緊急対応)レベル…*衣服の脱着の補助ができる。*適切に搾ったタオルで清拭ができる。*清拭レベルでの衛生管理に配慮できる。*衣服をそれなりにたためる。分類できる。
- ②有給の業務として対応レベル…*①段階はできた

うえて、(以下、前段階はできた上で) * 介護施設における、特殊浴槽なども活用した入浴支援の分担業務には対応できる。* 移動の介助ができる。

③初任者研修修了レベル… * 入浴の可能性に関し、可能かどうかのアセスメントはできる。* 在宅における入浴介護ができる。(訪問介護・訪問入浴) * 総合的な安全性(設備、本人など)の確認ができる。

④介護福祉士資格取得レベル… * 利用者の状態・状況を判断して介助できる。(施設介護等での) 個浴の支援ができる。* 身体的問題点の発見ができる。* 本人の羞恥心等に配慮できる。* 入浴、衛生管理に関する介護過程を創り出せる。

⑤発展的段階1… * 詳細な言語によるアセスメントを行うことで、本人の希望に沿った入浴(場所、入浴方法、等)支援ができる。(介護過程の展開ができる。)

⑥発展的段階2… * 温泉へ行くなどのニーズに配慮した介護計画を創れる。* 本人への観察などで表現されないニーズを発見し、対応した介護過程を作成できる。* 他の介護者による介護状況をみて、改善点を具体的に指示する事ができる。

(4) 介護の種類とレベルを明確化する効果

前項のレベルも前々項の種類もまだ、様々な場面で共通の課題が形成される段階にはなっておらず、これらの整理が喫緊の課題となりつつある。

それは、いくつかの理由があるが、最も大きい問題は介護人材の逼迫である。介護人材が逼迫する理由は色々と上げられているが、その理由の一つは余り注目されていないが、介護業務の内容のあいまいさであろう。家事労働から発展している保育などと同様、その業務内容の専門化はあまり進んでいない。その結果、主観的な介護業務がまかり通ったり、主観がぶつかり合う結果、人間関係が悪くなったりしている。

その意味では、この様な種類とレベルを明確化することによって、業務内容を明確化し、対応職員とのマッチングを適切に行うことによって、業務の効率化を図ることができる。その効率化を介護職員の待遇の向上や、資質の向上につなげられれば、一層の成果を上げることができる。

特に、介護業務のレベルの整理は、従事する職員にとって成長目標の明確化にもなるし、また、スーパーヴィジョンも行いやすくなる。当然、業務実践の評価にもつながる。また、段階的な教育項目として整理されるので、外国人職員の養成等にも有益である。さらに注目すべきは、この様な項目化は、ロボットでも対応できる平易な介護部分と、人間でなければならぬ部分、更には介護福祉士資格など上位の資格を持っていないとできない部分が明らかになる事で、今後の ICT 機器の活用やロボットの開発といった面でも有効である。

5. 専門的介護とはどういう介護か

(1) 介護目標設定の重要性

この様に介護する側の供給するサービス内容が整理されたら、同時に考えなければならないのは、介護ニーズの内容である。この場合の「活動 activity」に関する介護ニーズは単に ADL の介護だけの問題ではない。『活動制限』を超える新たな活動を設定していく(人生を創っていくことにつながる)活動目標が、介護目標である。そして言うまでもなく、この介護目標に向けてそれに合うような、ADL の介護業務を考えなければならない。この部分の微妙な判断等を考えると、この介護目標に向けた介護過程を考えるのは、人間の専門的能力を持った介護福祉士である必要がある。今後は、この介護目標を決めたり、介護過程を考えるうえで、補助手段として AI のちからを借りることはできるが、自分の活動目標を設定するのは、人間である要介護者自身であり、その支援は一緒に様々な知恵を創造しうる人間としての介護職員である必要がある。

この介護支援の前提となる「介護目標」の設定は、従来から行われていないわけではないが、あまり丁寧に行われてきているとは言い難い。その理由の一つは、従来の介護理論では、個別の介護に関しての介護過程を考えるうえで、アセスメント(事前調査)⇒プランニング(計画)という流れで整理してきたため、介護目標の設定という部分が、アセスメントに含まれていたり、計画に含まれていたりして、はなはだ曖昧になっているという点があげられるであろう。また、この背景には、「介護」のとらえ方を、医療や看護と同じように問題点の解決と考えてしま

うところにある。医療や看護は問題点が解決すれば評価を行って終結する。しかし、介護は要介護状態の改善ということはあり得るが、一般的にはADLの介護がなくなるというとはない。つまり、要介護者は問題の状態を基本的に受容（この部分が看護と違う。看護は受容しないで直すことが目標となる。）し、その上で新たな活動を行っていく目標設定を前提として、介護を受ける。介護専門職は、その活動目標を前提として、介護過程を考えるという部分が、看護とは異なるのである。

（２）介護過程がなぜ実践されないのか。

介護過程が施設等の現場で介護職員によって実践されてないという話をよく聞く。ケアプランがあるからいらないのだという話もある。しかし、ケアプランは数か月単位でしか作られないのだから、そこに介護目標（要介護者の活動目標）がきちんと書かれていれば、それを月単位や、週単位、日単位での活動目標を整理しなおして、そこから出てくる介護目標をベースとして介護過程を考える必要はある。

こうならないのは、一つは、「介護」業務の内容に関して、取り敢えず「世話」をすればよいのだという誤解がある点と、ケアプランの中で要介護者の活動ニーズに基づく介護目標をきちんと設定していない（記入項目としてはあるので形式的になっている。）事が理由であろう。このような流れを変えるためにも、介護過程の定義の中で、「介護目標の設定」という項を独立させるとともに、以下のような展開図として考えるべきである。

近年、色々な業務で、PDCA を廻すということがよく言われる。そのために色々な計画を考え実施されている。しかし、適切な評価が行えないため、その努力が報いられていない例を多々見かける。こう

なってしまう原因は、PDCA を廻すということ自体が目的化してしまっていて、何を目標にしていたのかが、曖昧になってしまうからである。目標がはっきりしていれば、それが達成できたかどうか、評価は明確に出る。介護はある意味では人間が活動していく（人生を創っていく）ことを支える手段である。とすれば、どういう介護過程にするのかは、その活動目標に合わせて考えなければならない。

今までの要介護者は、そういう活動目標を持たない、もてない人が多かったため、介護そのものが目的化していたともいえる。それゆえ、それなりに活動する高齢者との接点も少なく、余り学びにも刺激にもならないので、介護があまり面白い業務にはならなかったのかもしれない。が、今後、要介護者の活動目標を前提とした介護目標の設定を行い、それに基づく介護過程を考えることで、その介護過程の評価も明確になり、業務としての面白さも増加するであろう。

6. 残された課題…介護過程における「介護診断」の重要性

介護目標は要介護者の活動目標でもある。その活動目標を介護目標として介護過程の展開に結び付けていくためには、どうすればよいのだろうか。ここで必要になるのが、その活動の展開に必要な介護内容を介護過程として整理するための情報である。まずは、活動目標は千差万別で色々であり得るので、その活動目標についてできるだけ具体的な内容を把握する必要がある。その上で、いうまでもなく、当該要介護者の状態の把握も必要である。そして、この要介護者の状態を、当該活動目標に合わせて行っていく介護の目標が介護目標である。

この活動目標と要介護者の状態から、介護目標を

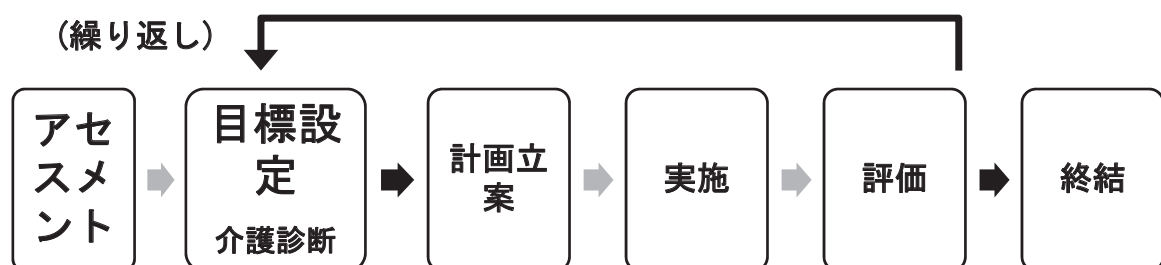


図-3 介護過程の展開図

設定し介護過程を創るという事を（本稿では）『介護診断』と呼ぶことにする。

とすれば、この『介護診断』を行うための情報収集や、判断基準を整理した「介護診断基準」の整理が急がれるであろう。まずは、どういう活動をどのレベルで望むのかが、基本情報となる。もう一つの基本情報は、要介護状態に関する情報である。これは従来からもあるのだが、より活動に即した内容として考え直さなければならない部分も多い。その上で、どういう介護過程を設定できるのか、二つの基本情報に対応して介護過程に展開し得る内容の候補を整理した基準表を作成する必要がある。

この介護目標の設定という考え方を今後の介護の基礎としていくという事と、そのために行う介護診断の基礎となる介護診断基準の開発が、今後の介護を考えるうえで、重要な課題となる。

< 註釈 >

- 1) 藤野 豊 著「戦後日本の人身売買」大月書店 2012年刊 等
- 2) 当時の人口は9,000万人前後であるので、出現率から言えば、21世紀初頭と比べ、単純に少ないとは言い難い。
- 3) 「主婦権」ともいう。家長権が強大であったこの時代に、家政管理を中心とする主婦の権限を指す言葉。地方によって色々な呼称があった。
- 4) 人生の大半をあまり変化のない同じ地域、同じ家族・仲間でも過ごしてきているため、お互いに「阿吽」で分かちあってしまうことが多く、認知症になっても目立たなかったと推定される。
- 5) 学費無償で学べる師範学校（小学校の教員養成校）などの制度があり、貧しいが学習で頑張れば進学できる道などが用意されていた。
- 6) 日本老年学会・日本老年医学会の定義。65～74歳を準高齢者、75歳～89歳を高齢者、90歳以上を超高齢者と定義するよう提唱している。
- 7) 近年の高齢者にとって平均余命の急激な延伸は当人の予想外で、高齢期をどう生きるか全く準備が出来ていない。その為、せっかく介護を、本人が自分の人生に有効に生かしていないという例は多い。
- 8) この傾向は、65才以上人口が急激に増え始め、15歳未満人口が急激に減り始める1980年代半ばからの現像であり、もはや常識になったのが21世紀初頭と解される。
- 9) 70代後半から80代まで

- 10) 少子化の最大の原因はこの点にあるのは、多数の文献で証明されている。
- 11) 非常にリアルに言ってしまうと、要介護者の人間存在に否定的な見方を醸成してしまう。こういう傾向の結果として、相模原障害者施設殺傷事件を上げることが出来る。
- 12) 2015年の時点で要介護率の高い80歳代以上の人は1935年以前の出生であり、この時代（戦前）の教育では、周りの言う通りにするのが当然という内容であった。特に女性にその傾向は強い。
- 13) デイサービスのプログラム内容などにも、麻雀など大人のゲームを取り入れるなど、その変化がはっきり見え始めてきている。
- 14) 2018年の現在、世界中のトップリーダー層を含めこのディス・コミュニケーション状態に気が付かない人が増えている。これらの言動は、世界の将来に大きな暗雲をもたらしていると言ってよいだろう。
- 15) 2001年にそれまでのICIDHの改訂版として、「機能障害・能力障害・社会的不利の国際分類」という名称で採択された。
- 16) 1980年のWHOによって、「機能障害・能力障害・社会的不利の国際分類」として刊行された資料。
- 17) 日本の介護福祉士に関する法令では、図－1の④の部分に関し、医療関係との連携が強調されている。
- 18) 厚生労働省ホームページの「国際生活機能分類 — 国際障害分類改訂版 —」（日本語版）から引用
- 19) 現実の生活行動には、整容やお化粧品、家屋内外の住環境の整備、など、どこに分類するのか分かりにくい内容もある。
- 20) 大川弥生著「『よくする介護』を実践するためのICFの理解と活用」中央法規 2009年や、丹羽国子・山田雅夏著「ICFに基づく介護概論」（有）アリスト 2003年刊や、石野郁子編著「介護過程」メヂカルフレンド社 2008年刊や、澤田信子他編「介護過程」ミネルヴァ書房 2009年刊や、介護福祉士養成講座演習委員会編「介護の基本Ⅰ」中央法規 2009年刊などなど、いくつかの文献で、ICFに触れた記述があるが、分類項目まできちんと触れているのは石野郁子編著のみである。
- 21) 現在の介護の多くは、既製品の介護であり、要介護者が介護サービスに合わせるような内容になっている。こういう介護サービスは要介護者にも介護職員にとっても非効率的な面も少なくなく、今後少なくともイージーオーダー位のレベルには進むであろう。
- 22) 介護技術の段階に応じて、給料が上がっていく企業系の施設もある。民間企業では技術や成果（顧客満足度などを含む）で、給与が査定されていくのは普通の事である。
- 23) これらの項目は、敬心学園職業教育研究開発センターの第1研究班（介護過程研究）のメンバーによる共同制作である。

受付日：2018年5月31日

姿勢が発声時の呼吸補助活動に及ぼす影響

小田原 守¹⁾ 大塚 裕一²⁾ 宮本 恵美²⁾
古閑 公治²⁾ 久保 高明²⁾ 船越 和美²⁾

¹⁾ 医療法人社団 鶴友会 鶴田病院

²⁾ 熊本保健科学大学

The effect of body position on accessory muscles of respiration activity at vocalization

Odahara Mamoru¹⁾ Otsuka Yuichi²⁾ Miyamoto Megumi²⁾
Koga Hiroharu²⁾ Kubo Takaaki²⁾ Funakoshi Kazumi²⁾

¹⁾ Tsuruta hospital

²⁾ KUMAMOTO Health Science University

Abstract : 【Introduction】 Changes in body position affect the accessory muscles of respiration that are active during vocalization. The purpose of this research is to understand the effects that changes in body position have on the muscular activity of accessory muscles of respiration during vocalization in healthy adults.

【Subjects】 The subjects were 7 healthy adult males with no medical history of respiratory, musculoskeletal, or vocal organ issues.

【Methods】 Measurements were taken in three positions: supine, seated, and standing. The length of the longest continuous vocalization, and the lengths and starting times of the muscular activity of the rectus abdominis and abdominal external oblique muscles during vocalization were measured.

【Results】 The longest continuous vocalization was significantly longer for the sitting and standing positions compared to the supine position ($p<0.01$). The rectus abdominis muscular activity was higher for standing compared to sitting ($p<0.05$) positions. In regard to muscle activity starting times for rectus abdominis and abdominal external oblique muscles, starting times were significantly earlier for the sitting and standing positions compared to the supine position ($p<0.05$) ($p<0.01$). 【Observations / Conclusion】 The muscle activity of the accessory muscles of respiration during vocalization differs depending on the body position. This is expected to be of use in deciding on body position when practicing vocalization.

Key Words : body position, vocalization, accessory muscles of respiration

要旨 : 【はじめに】 発声時に活動する呼吸補助筋は姿勢の変化と関連している。本研究の目的は、健常成人を対象に、姿勢の変化が発声時の呼吸補助筋の筋活動に及ぼす影響を明らかにすることとした。

【対象】 対象は呼吸器系や筋骨格系、発声器官に既往のない健常成人男性7名とした。【方法】 測定姿勢は背臥位、端座位、立位の3姿勢とした。測定項目は最長発声持続時間、発声時の腹直筋、外腹斜筋の筋活動、及び筋活動開始時間とした。【結果】 最長発声持続時間は背臥位に比べ端座位と立位で有意に長かった ($p<0.01$)。立位は端座位に比べ、腹直筋の筋活動が高かった ($p<0.05$)。発声時の腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間では、背臥位は立位、端座位に比べ、活動開始時間が有意に遅くなることが示された ($p<0.05$) ($p<0.01$)。【考察・結論】 姿勢の違いによって発声時の呼吸補助筋の筋活動には各々の特徴があることが示された。発声練習時の姿勢を検討する一助となることが期待される。

キーワード : 姿勢、発声、呼吸補助筋

1. 緒言

発声と呼吸は密接に関わっており、呼吸機能の変動により発声機能に変化することが知られている。脳卒中による発声機能の障害を有する一部の患者は、呼吸補助筋の機能が低下する場合がある。呼吸補助筋の中でも、努力性呼気時に呼気筋の補助的な役割として働く筋に腹直筋、外腹斜筋、内腹斜筋、腹横筋がある。これらの筋は発声などの努力性呼気を行うときに活動性が高くなるとされている¹⁾。脳卒中によって、これら腹直筋、外腹斜筋、内腹斜筋、腹横筋の機能が低下した患者では、声量低下を認めることがある。声量の低下はコミュニケーションの障害に繋がり、患者の Quality of life (以下、QOL) を容易に低下させてしまう可能性がある。そのため、有効的に声量低下を改善させることは、患者の QOL を早期に改善させるために重要である。そのような声量低下が認められた患者への訓練として、呼吸補助筋の機能低下を改善させる目的で発声訓練を実施することがある。発声訓練を用いる理由として、呼吸での訓練に比べ、強さや長さのフィードバックが行いやすく、発声の行為が呼吸に比べ具体的であるため、患者への訓練の導入が行いやすいことなどが挙げられる。発声訓練を行う時の姿勢は、発声機能を十分に発揮することを目的に背臥位やリクライニング座位、車椅子座位などの姿勢調整を行うことが薦められている²⁾。先行研究においても姿勢と肺活量などの呼吸機能、姿勢と発声機能などの関連が報告されている^{3), 4)}。また、姿勢の変化は呼吸補助筋の筋活動に影響を及ぼすことも報告されている⁵⁾。現在の発声訓練時の姿勢の設定は、十分な発声機能を発揮するための視点で行われることが多く、呼吸補助筋の筋活動の特徴が考慮されることはまだ少ない。姿勢の違いによる発声時の呼吸筋活動の特徴を比較した研究も殆ど見られていない。そこで本研究では健常成人男性を対象に、姿勢が発声時の呼吸筋活動に及ぼす影響を明らかにする事とした。本研究の臨床的意義として、姿勢が発声時の呼吸筋活動に与える影響を明らかにすることで、発声訓練時の姿勢を検討する一助となることが期待される。

2. 研究の方法

対象は呼吸器系や筋骨格系、発声器官に既往のない健常成人男性 7 名とした。平均年齢は 20.7 ± 1.2 歳、身長は 172 ± 5.3 cm、体重は 70.8 ± 12.9 Kg。実験を実施するにあたり、実験内容、実験データの取り扱いについて説明を行い、苦痛などを感じた際は、自己にて実験を中止出来ることを伝え、協力の同意と署名を得た。測定項目は最長発声持続時間 (Maximum Phonation Time, 以下 MPT)、腹直筋と外腹斜筋の筋活動開始時間、発声時の腹直筋と外腹斜筋の筋活動を測定した。測定姿勢は背臥位、端座位、立位の 3 姿勢とした。背臥位は下肢を肩幅に開き安楽な肢位とした。座位は端座位とし、股関節屈曲 90 度、膝関節屈曲 90 度とした。立位は直立位とし、下肢は肩幅に開き、上肢は体側に位置させ、安楽な肢位とした。MPT は KeyPENTAX 社製 VisPitch を使用し録音を行い、分析は同社製 CSL4500 を使用した。測定時は、鼻漏出を防ぐために被験者の鼻腔をノーズクリップで閉鎖した。マウスピースからマイクロフォンまでの距離は 20 cm とした。検者の合図で発声を開始し、音声は「あー」として、可能な限り長く声を出すように指示をした。測定は 3 回行い、最大値を測定値とした。筋活動の測定に関しては、使用機器は日本光電社製筋電図用アンプ AB-621G を用いた。電極はディスポーザブルゲル電極を使用し、電極の大きさは 1 cm × 1 cm とした。測定設置部位は腹直筋、外腹斜筋とした。腹直筋の電極位置は剣状突起の 2 横指下白線より 2 横指外側とし、外腹斜筋の電極位置は第 8 肋骨上とした^{6), 7)}。測定は皮膚表面処理後に実施した。筋活動の評価は徒手筋力検査測定姿勢での最大筋収縮を 5 秒間測定しそのうち安定した 1 秒間を積分し基準とした。各姿勢での測定時の最大筋収縮の前後 0.5 秒、計 1 秒間の積分値を基準値に対する百分率で評価した。MPT 測定時の腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間は、発声開始直後の安定した 1 秒間の平均振幅を基準値として、そこから 2 標準偏差を超える値を筋活動開始時間と定義した⁸⁾。統計解析方法は、各姿勢間の MPT、発声時の筋活動及び筋活動開始時間に 1 元配置分散分析反復測定法を用い、多重比較検定として Tukey 法を用いた。いずれも有意水準は 5 % 未満とした。統計処理ソフトは StatMate V5.01 を用いた。倫

理的配慮に関しては、本研究は熊本保健科学大学疫学・行動科学研究倫理審査（疫26-410）の承認を得て実施している。

3. 結果（表1，図1，表2）

MPT において、立位と端座位は背臥位に比べ有意に長い値を示した（表1）。MPT 時の腹直筋の筋活動は、端座位に比べ、立位で有意に高い値を示した。背臥位に関しては、有意差は見られなかったものの端座位より高い値を示していた。外腹斜筋に関しては、姿勢間で筋活動に有意差は見られなかったが、腹直筋同様に背臥位、立位で端座位より高い値を示した（図1）。MPT 時の腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間は、背臥位に比べ端座位、立位では活動開始時間が有意に早くなることが示された（表2）。

表1 各姿勢における最長発声持続時間

	背臥位	端座位	立位
時間（秒）	20.0±9.8	26.7±11.6	25.6±11.4

** p<0.01

4. 考察

姿勢がMPT に及ぼす影響について、端座位、立位は背臥位に比べ有意に長い値を示した。持続発声は、発声中に使用される呼気総量・肺活量と喉頭調整による呼気の音源変化の効率に依存し、肺活量は端座位、立位に比べ背臥位で有意に低下することが知られている。背臥位で肺活量が低下する要因としては、胸郭背側が圧迫されることで、胸郭の拡張性を抑制することや⁹⁾、腹腔内臓器による胸郭方向への偏移が横隔膜を圧迫し、吸気時の横隔膜機能を制限している¹⁰⁾ことが考えられる。姿勢は背臥位時に胸郭の拡張性と横隔膜機能を制限させ、肺活量の低下を引き起こし、MPT を変化させたと考える。

姿勢が発声時の呼吸補助筋の筋活動に及ぼす影響に関して、MPT では立位と端座位では大きな差は

表2 最長発声持続時における腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間

	左腹直筋(秒) Mean±SD	右腹直筋(秒) Mean±SD	左外腹斜筋(秒) Mean±SD	右外腹斜筋(秒) Mean±SD
背臥位	11.9±6.1	11.4±5.9	10.7±5.6	11.2±6.4
端座位	6.8±2.5	6.1±2.4	6.7±3.2	6.7±2.9
立位	6.4±2.2	5.9±2.0	6.0±3.2	5.7±3.9

* p<0.05 ** p<0.01

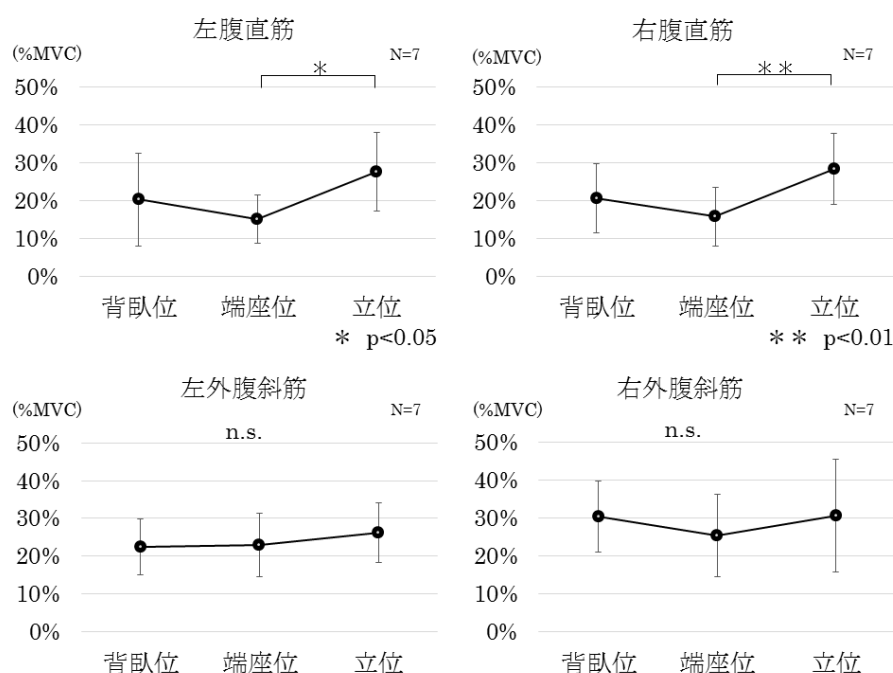


図1 最長発声持続時における腹直筋、外腹斜筋の筋活動

見られなかったが、筋活動では腹直筋に関して、立位は端座位に比べ有意に高い値を示した。その理由としては腹直筋の姿勢保持の役割が考えられる。Jeong¹¹⁾は、健常成人を対象に両足をつけた立位姿勢で、数種類の呼吸方法で20秒間の姿勢動揺における累積移動距離を測定しており、呼吸努力が増えると姿勢動揺が増加していくとしている。一過性の床面前後移動の外乱刺激による筋応答として、前方方向の姿勢動揺で前腹壁部の筋の活動が増大するとされている¹²⁾。立位は端座位に比べ支持基底が狭いため、姿勢の安定性は端座位より立位が低く、重心動揺の際にも姿勢を保持するために、立位は端座位より多くのエネルギーが必要となることが推測される。そのため、立位は端座位に比べ発声時の腹直筋の筋活動が高くなったのではないかと考える。また、背臥位は端座位と比べ、筋活動に有意差は見られなかったが、端座位より高い数値を示していた。背臥位は胸郭の拡張収縮運動の制限を受けていることが知られている。そのため腹直筋、外腹斜筋は胸郭の収縮運動の制限を代償しようとして、発声機能を維持するために高い筋活動を示したのではないかと考える。

姿勢がMPT時の腹直筋、外腹斜筋の筋活動開始時間に及ぼす影響について、最長発声持続時の腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間は、背臥位は端座位と立位に比べ活動開始時間が有意に遅いことが示された。安静時の呼吸は、肺と胸郭の弾性復元力、肋軟骨のよじれが戻ろうとするねじれの復元、挙上した肋骨を下げようとする重力の3つの力によって外部へ放出される¹³⁾。持続的な発声では、発声に必要な声門下圧である5 cmH₂O以上を保つために、一気に呼出するのではなく、吸気筋が弾性復元力に拮抗するブレーキの役目として働く。弾性復元力による声門下圧が5 cmH₂Oに接近すると、徐々に呼吸筋、呼吸補助筋が活動性を高め、肋骨の能動的な下制、腹部内臓を圧迫し、横隔膜を押し上げていくとされている。本研究の結果を上述の内容から説明すると、端座位と立位の弾性復元力による受動的な発声は約6秒で終わり、呼吸筋、呼吸補助筋を用いた能動的な発声に変わっていったことが推察される。背臥位での腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間は、発声開始から約11秒後であった。この理由としては、背臥位

姿勢によって、腹腔内臓器が胸郭方向へ偏移し横隔膜を圧迫したためだと思われる。そのため、背臥位では弾性復元力による受動的な呼吸に、腹腔内臓器の横隔膜圧迫による受動的な呼吸が加わり、腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間が遅くなったと考える。姿勢は最長発声持続時の腹直筋、外腹斜筋の活動開始時間を変化させることが示唆された。

以上のことから、立位での発声は背臥位に比べMPTが長く、端座位、背臥位に比べ筋活動が高く示された。発声時の腹直筋、外腹斜筋の筋活動開始時間は背臥位に比べ早くなること分かった。発声訓練では、立位姿勢は筋活動を重視し、高強度負荷の訓練を行うことで発声機能の改善を図ることが期待される。端座位での発声は、背臥位に比べ発声機能は高く示されるが、他の姿勢に比べ腹直筋、外腹斜筋の筋活動は低活性である。しかしながら、発声では比較的安定した姿勢で、立位に劣らない発声機能を発揮できることから、低負荷で長時間の訓練内容に適していると考えられる。背臥位に関しては、姿勢の特性から立位と端座位に比べ発声機能が低下するが、胸郭の収縮運動を代償するために、端座位での発声より筋活動が高くなることが示された。背臥位での発声訓練は、呼吸補助筋の筋活動に着目すると、端座位に比べ負荷量が高くなることが考えられる。発声努力を求める高負荷の訓練を行うのであれば、これまでの言語聴覚療法で用いられてきた訓練姿勢に加え、背臥位での発声訓練の有用性が期待される。

5. 結論

発声機能の低下はコミュニケーション手段を奪い、患者のQOLを容易に低下させてしまう可能性がある。そのような患者へ効率の良い呼吸機能訓練や発声訓練を提供することは、早期にQOLを改善させるために重要なことであると思われる。今回の結果より、臨床の現場で発声練習を行うときは、十分な呼吸機能発声と機能を発揮するための姿勢設定だけでなく、姿勢の違いによる呼吸補助筋の筋活動の特性も踏まえた訓練姿勢の設定も必要であると考えた。本研究の言語聴覚療法における臨床的意義として、姿勢が発声時の呼吸筋活動に与える影響を明らかにすることで、訓練時の姿勢を検討する一助

となることが考えられる。

6. 謝辞

本研究の遂行に際して、被験者として協力を頂きました、熊本保健科学大学の学生の皆様へ厚く御礼申し上げます。

文 献

- 1) Pettersen V. Muscular patterns and activation levels of auxiliary breathing muscles and thorax movement in classical singing. *Folia Phoniatr Logop.* 57: 255-277, 2005.
- 2) 西尾正輝。ディサースリアの基礎と臨床 第3巻 臨床実用編。pp3-7、インテルナ出版、東京、2006。
- 3) 神津玲。コメディカルのための呼吸理学療法最新マニュアル。中尾史、田野晶子、北村ひとみ 編集、pp17-18、メディカ出版、大阪、2005。
- 4) 平野実、大田黒延寿。体位ならびに頭位の音声におよぼす影響。耳鼻臨床。38: 445-450、1965。
- 5) Kera T, Maruyama H. The Effect of Posture on Respiratory activity of the Abdominal Muscles. *J Physiol Anthropol Appl Human Sci.* 24: 259-265, 2005.
- 6) Aldo O. Perott 著。筋電図のための解剖ガイド — 四肢・体幹 第3版。栢森良二 監訳、pp264-265、西村書店、新潟、1997。
- 7) Ng JK-F, Kippers V, Richardson CA. Muscle fibre orientation of abdominal muscles and suggested surface EMG electrode positions. *Electromyogr Clin Neurophysiol.* 38: 51-58, 1998.
- 8) 石田水里、対馬栄輝。反応時間測定における筋活動開始を判断する基準の比較。総合リハビリテーション。29(9): 843-849、2001。
- 9) Kaneko H, Horie J. Breathing movements of the chest and abdominal wall in healthy subjects. *Respir Care.* 57: 1442-1451, 2012.
- 10) Badr C, Elkins R M, Ellis R E. The effect of body position on maximal expiratory pressure and flow. *Australian Journal of Physiotherapy.* 48: 95-102, 2002.
- 11) Jeong BY. Respiration effect on standing balance. *Arch Phys med Rehabil.* 72: 642-645, 1991.
- 12) 奈良勲。標準理学療法学 専門分野 運動療法学総論 第3版。編集 吉尾雅春、pp85-87、医学書院、東京、2010。
- 13) Lawrence JR, Gloria JB, Katherine SH. *Speech Science Primer Physiology, Acoustics, and Perception of Speech FIFTH EDITION* 新ことばの科学入門第2版。廣瀬肇監訳、pp66-68、医学書院、東京、2008。

受付日：2017年7月28日

受理日：2018年4月27日

三浦哲郎『ユタとふしぎな仲間たち』論

— 近代作家と民話・伝承／もう一つの「座敷童子異聞」 —

原 善

日本児童教育専門学校

Miura Tetsuo's "Yuta to Fushigi na Nakamatachi:"

— Modern Authors, Folk Tales and Folklore / Another "Zashikiwarashi Ibun" —

Hara Zen

Japan Juvenile Education College

Abstract : Miura Tetsuo's "Yuta to Fushigi na Nakamatachi" is the author's only literary work for children. It seems to differ from the rest of his work genealogy but this work should be included, since some of his works for adults include contents with motifs of zashikiwarashi. Moreover, Miura's childhood and family line have cast a shadow on his works. His motivation originated from the continued interest in zashikiwarashi he had, which was deeply rooted in his life. "Yuta to Fushigi na Nakamatachi" leads to "Shinobugawa," "Byakuya o Tabisuru Hitobito," and so on, and it should be positioned in the mainstream of Miura literature. A typical phenomenon can be seen: when a modern writer adapts folk tales, the writer's own personal themes tend to enter the works. If one refers to the subsequent work "Zashikiwarashi Ibun," one can see that "Yuta to Fushigina Nakamatachi" stands out among the Zashikiwarashi genealogy. This fact obviously shows its originality as an "Ibun" (strange story).

Key Words : Miura Tetsuo, "Yuta to Fushigi na Nakamatachi", Zashikiwarashi wraith child, the genealogy of the work, folk tales and creation

抄録 : 三浦哲郎の『ユタとふしぎな仲間たち』は彼にとって唯一の児童を読者対象として描いた児童文学であり、一見彼の文学系譜の中からは浮いて見えてしまうが、彼には大人向けに書いた文学作品にも同じく座敷童子をモチーフにした作品がいくつかあり、紛れもなく彼の作品系譜に位置づくものである。それどころか、なぜ彼が座敷童子に関心を持ち続けたかと言えば、そこには彼の生い立ちや家族の血の歴史が大きく影を落としているのであり、『忍ぶ川』『白夜を旅する人々』などと繋がる、むしろ三浦文学の主流に位置づく作品なのである。そこに、近代作家が民話をアダプトしていく中で、伝統とは別に作家個人の独自の主題が入りこむ典型的な在りようを見ることができる。そして「座敷童子異聞」という後続の作品を参照すれば、むしろ『ユタとふしぎな仲間たち』は先に位置づけた座敷童子系譜の中からは浮き上がる、それこそ〈異聞〉としての独自性が見えてくるはずなのである。

キーワード : 三浦哲郎、『ユタとふしぎな仲間たち』、座敷童子、作品系譜、民話と創造

あらゆる文学・芸術が同時代あるいは先行する芸術からの影響を免れないことは、今更ロラン・バルトの言葉を引くまでもないことであるが、とりわけ意図的に民話・伝承に材を得て成ったものも、近現代の文学作品の中には数多く存在する。たとえば小泉八雲『怪談』のように再話的なものもあれば、森鷗外「山椒大夫」のように独自の近代作品にアダプトしているものもある。そしてその中では読者対象を大人に絞った太宰治『御伽草子』のような作品もある一方で、芥川龍之介「杜子春」・「蜘蛛の糸」や福永武彦「古事記物語」、阪田寛夫「桃次郎」のように子ども向けに書かれたものもある。そうした純度の高い名作の数々がある中で、ここでは子どもを対象にした作品として、〈私は、民話を読むと、いつもそこに自分の〈ふるさと〉を感じます。私たちがいつの時代でも民話に心を惹かれ、民話の世界に心の安らぎをおぼえるのは、そこに私たち人間の〈ふるさと〉があるからではないでしょうか。〉（「私の民話論〈座敷わらし〉のことなど」）¹⁾と述べる三浦哲郎の、『ユタとふしぎな仲間たち』（以下『ユタ』と略記）という作品を取り上げて、近現代作家が民話・伝承という伝統に棹さしながら、伝統とは別に作家個人の独自の主題を作品に盛りこむ典型的な在りようを考えてみたい。

I 代表作としての『ユタ』

正当な〈私小説〉の伝統を受け継ぎ日本現代文学に大きな輝きを放っていた三浦哲郎が亡くなってから既に7年が経ってしまい²⁾、その間に彼の文庫の刊行点数も減り続け、三浦文学が風化の一途を辿っているかのようで寂しい限りであるが、その中で依然刊行され続けている、その意味で間違いなく彼の代表作の一つと言えるのが『ユタ』である。本作は最初新潮社の〈新潮少年文庫2〉として昭和46年11月に刊行された後、10年後には版元を変えて刊行（毎日新聞社、昭56・8）され、その直後に文庫化（新潮文庫、昭59・9）され、さらに児童向けに青い鳥文庫の1冊として刊行（平18・12）されている。このように版を重ねていることが代表作としてロングセラーとなっている証しであるが、そのように版元を変えつつ刊行され続けているのも、本作の刊行後、時をおかず、NHKの「少年ドラマシリー

ズ」の一つとして昭和49年5月6日から8日の計3回に亘って放映された³⁾ことや、それに続く形で昭和52年4月に劇団四季でミュージカル化され⁴⁾、これもロングランとなっていることが影響しているはずである。ミュージカルにもなったことがそれを手伝って、今や三浦哲郎と言われた時に『忍ぶ川』（新潮社、昭36・3）よりも本作を思い浮かべる読者の方が多いくらいである。⁵⁾

しかしいかに本作がポピュラーだとはいえ、論の手続きとしては一応作品の梗概を辿っておく必要がある。

タイトルの中の〈ユタ〉とは主人公の小学校6年生水島勇太の綽名である。なぜそんな綽名がつけられたか⁶⁾と例えば父を海難事故で亡くし母の実家がある湯ノ花村⁷⁾に引越して来た勇太を、〈『東京のモヤシっ子』〉(P8)⁸⁾呼ばわりして誰も相手にしない村の子どもたちの、本名を呼ばないという形での差別からのものだった。母は親戚の温泉宿銀林荘⁹⁾の帳場で働いているが、友達ができないユタは、座敷童子の話聞かせてくれた宿の寅吉じいさんに言われたとおり満月の晩に離れの部屋に一人で泊ることで、ペドロという座敷童子と出会うことになる。ユタの勇気を認めて仲間として迎えてくれたペドロは、他の8人の仲間たちに紹介してくれる。タイトルの〈ふしぎな仲間たち〉というのはまさにこの9人の座敷童子のことである。以降春から秋までの間の数カ月の〈ユタ〉と〈ふしぎな仲間たち〉の交流が描かれ、その中でユタが〈『東京のモヤシっ子』〉から脱皮してたくましく育っていくさまが物語られるのが『ユタ』なのである。

II 童話としての『ユタ』

さて以上の物語内容を辿ってもわかることだが、この物語のNHKのドラマのシリーズ名が〈少年ドラマシリーズ〉であったことも含め、本作が先にも見たとおり〈新潮少年文庫〉として書かれたり、青い鳥文庫の一冊として出されたりしているように、本作はそもそも児童文学作品として発表されていた。三浦哲郎には中学校国語教科書教材として定番化している「盆土産」（「海」昭54・10、『冬の雁』文芸春秋、80・11）があったり、これも高校の教科書に教材化されて久しい「とんかつ」（『三浦哲郎自

選全集7』月報、新潮社、昭63・3。『みちづれ』新潮社、平3・2）があったりして、中等教育の教材に相応しい年齢の少年が主人公になった作品は決して少なくない。また、全12編全て子どもが主人公の作品だけを集めた『木馬の騎手』（新潮社、昭54・10）という短篇集もあれば、天正遣欧使節を扱った長篇の『少年讃歌』（文芸春秋、昭57・11）のような作品もあった。そもそも私小説家である三浦が自身の子どもの時代を回想していく作品は、例えば子供時代の盗癖のエピソードを語る「鼠小僧」（「群像」昭51・2。『拳銃と十五の短篇』講談社、昭51・9）を始め枚挙にいとまがないし、自身の過去でなく大人の作者が大人の目で周囲の子どもを眺めた作品も「わらべ唄」（「文芸展望」昭52・4。『おらんだ帽子』新潮社、昭52・10）等数多く、三浦哲郎と〈子ども〉というテーマは優に1本の論を成すはずであるが、はっきりと読者を児童に設定した〈児童文学〉という意味では、『ユタ』が唯一の作品なのである¹⁰⁾。

三浦は「青い鳥文庫版のためのあとがき」（平18・12）で次のように成立事情を明かしている。

この物語がひろく年少の読者の眼にふれるようになったのは、一九七一年の秋、新潮社から〈新潮少年文庫〉と名づけられたシリーズの一冊として出版されたからです。このシリーズの最大のねらいは、これまで児童文学以外の分野で仕事をしてきた、いわば大人の文学の作家たちに、とっておきの話を題材に、敢えて伸びゆく世代のために新鮮な夢あふれる競作をしてみようというもので、当時の第一線作家たちが多数、その問いかけに応じて執筆準備に入ったのでした。

ここでは読者対象が〈年少の読者〉であり〈伸びゆく世代〉と明確に限られ、まさしく〈児童文学〉として位置づけられているが、別の自作解説の中では次のように述べられていた。

長篇童話「ユタとふしぎな仲間たち」は、私が昭和四十六年に書いて彼ら（引用者注：座敷童子たち）に捧げた友情の書である。私にこの書を執筆する機会を与えてくれたのは新潮社だが、この出版社は以前から婦人雑誌と児童図書には手を出さないという方針を堅持していた。ところが、どういう風の吹き回しか、昭和

四十六年に、突如〈新潮少年文庫〉なる叢書を企画し、童話作家ではなしに私たち大人ものの作家が何人か起用されて、子供は勿論、大人でも読めるような長篇童話を書くことになった。私は、さっそく「ユタとふしぎな仲間たち」の執筆に取り掛かった。（「ユタとふしぎな仲間たち」「デーリー東北新聞」平1・10・15。『自作への旅』デーリー東北新聞社、平3・3。後『雪の音 雪の香り』新潮文庫、平6・8）

ここでは〈子供は勿論、大人でも読めるような〉という形で読者対象に幅が持たされており、いずれもはるか後年からの回想なので、どちらが執筆当初の想定読者対象年齢に近いのか判定し難いが、いずれにせよ〈童話〉〈長篇童話〉として規定できることには間違いはなく、紛れもない三浦唯一の児童文学作品なのである。

三浦哲郎作品には珍しいそのことが本作を三浦哲郎の代表作と言ってしまうことに躊躇いを持たせるのだが、作家における異色作がその作家にとっての代表作の一つにもなってしまうということは、その作家の幅の広さ・筆力の確かさを明かすものであろう、という意味で注目されるべきことかもしれない。しかし童話というジャンルとしては三浦文学の中で異色ではありつつも、やはり紛れもなく三浦文学の系譜の中にしっかりと位置づけられる作品であるということは後述するとおりなのであるが、まずは児童文学としての紛れのなさの方を確認しておこう。

Ⅲ 成長譚としての『ユタ』

『ユタ』が童話・児童文学であることは先に梗概を辿った段階でも確認できたはずだ。すなわちユタが〈『東京のモヤシっ子』〉からその名のとおりの勇気のある少年に成長していく過程を描いていることが、まさしく児童文学の典型なのであるが、もう少し中身に立ち入って辿ってみよう。

そもそもユタに座敷童子の話を紹介した寅吉じいさんは、〈離れにひとりで平気で泊まれるようになるころには、座敷わらしでなくとも、ちゃんとした人間の友だちがきつと出来とる。村の子どもらの目だって、それほどふし穴じゃないからのう〉（p84）とユタを論ずという、謂わば庇護者・援助者の役割

で少年ユタに寄り添っていたが、〈寅吉じいさんは、父親を亡くした一人っ子のひよわなぼくを、それとなく、物怖じしない逞しい子に鍛え直してやろうと思って、座敷わらしを餌に一計をめぐらしたのだ。〉(p84)とユタもやがてその寅吉じいさんの思惑に気づくことになる。その〈一計〉以上に、本当に大黒柱から座敷童子が出てきてしまった展開は、寅吉じいさんの側から言えば、瓢箪から駒、冗談から真実、の展開と言える。一方それは、先の作者の意図とは別に、読者目線で言っても、ペドロが「やっぱり、おれが思っていたとおりだ。おめえの心の底には、本物の勇気がある。それは、おめえのオドから受けた勇気だ。だけど、おめえはまだそれに気がついてねえ。おめえは自分で自分を意気地なしだと思っているし、人もおめえを、情けねえモヤシだと思っている。」(p46)と予め見抜き予告していたことが、〈ということは、これまで東京からきた異人種としてまったく無視されてきたぼくが、こんどの一件で、なにかふしぎな能力を持った人物として、無視できない存在になったということだろう。要するに、ぼくは村の仲間として、みんなに認められてきたわけである。〉(p138)という形で実現していく過程でもあった。このようにある種予定調和的でもある少年の成長が描かれる¹¹⁾のだが、こうした成長の結果、〈ぼくの少年としての変貌ぶりを、寛大な目で見守ってくれているのかもしれない。もしそうならば、ぼくはお母さんに感謝して、その期待にこたえられるようますます努力しなくてはいけない。〉(p177)と思うに至る(まるで父の代行を目指す)少年の決意は、先に名を挙げた「とんかつ」における、亡き父の後を継ぎ僧侶になって家と母を守ろうとする主人公の少年の成長を描くストーリーとも共通するものであり¹²⁾、宮部みゆき『ブレイブ・ストーリー』(角川書店、平15・3)などにも共通する少年の成長を柱にするファンタジー冒険小説の枠にも嵌まるものであって、『ユタ』はまさしく児童文学の典型であるのだが、そうした物語内容に加えて、もう一つ注目すべきことがある。

今の引用の中でも〈なにかふしぎな能力を持った人物〉という言葉があったが、少年ユタが〈東京では考えもしなかったなにかに目ざめつつあ〉(傍点原文)り、〈少年としての変貌〉(p177)を遂げてい

く成長は、しかし実は梅雨の入りと明けをペドロに教わったとおりに予言するというように〈ふしぎな仲間たち〉の力に頼る部分が大きかったのだ。そしてそれは、梅雨の時期だけでなく〈三本杉のまんなかの木〉(p144)への落雷まで予言するという、まさしく〈ふしぎな能力〉であったのだ。こうしたある意味で不合理な部分を含むのもまさしくファンタジーとしての児童文学そのものだとも言えるのだが、本作は、こうした不合理を読者に徐々に受け容れさせていく巧みな構造を持ってもいるのである。

既に座敷童子そのものが〈実際に存在すると思えば存在するし、存在しないと思えば存在しない、つまりその人の気持ちしだいで、存在したり、しなかったりするものだということであった。〉(p17)として語られるものであり、少年の〈つまりぼくは、お父さんのタンカー事故で、容易に信じられることよりも、むしろとても信じられないようなことをこそ、信じなければならないという気持ちになっていたのだ。〉(p19)という思いの中で呼び起こされるものであった。そしてペドロとの最初の出会ひも〈けれども、臉はとうとう閉じられてしまった。ぼくは、急に頭のうしろが重たくなり、その重たさに負けて、ぼくの体はゆっくりと宙返りをうち、そのまま頭を下に、さかさまになって、深い眠りの海に沈んでいった。／……ぼくは、どのくらい眠っていただろうか。〉(p41)という前章での眠りの後に続くものであって、彼との別れの後に〈ペドロの声はだんだん遠くなり、ぼくの目のなかで、天のすみれ色がよいよ深みを増してきた……。〉という形で前章が終わった後に「秘密とたわむれるぼく」という次章が〈だれかに呼ばれて、僕は眠りの海から浮かび上がった。／「ユタちゃん。ユタちゃんってば。もう七時ですよ。学校におくれますよ」〉(p76)という具合に目覚めで始まるという、謂わば眠りでサンドイッチされた幻想・異界の中での邂逅であるかに見える構造を作品は持っているのだ。そして最初のうちははっきりしていたそれが、徐々に薄れていき、眠りという境界が見えなくなっていくのだが、それは、ペドロたちのリアリティが当初はあった合理の足枷を外したのだと言えようし、それはまた、作品の展開にしたがって、読者のユタへの感情移入が完了したのだとも言える。いずれにせよそのこと

でペドロたちは自由に動き回ることができるようになり、まさしくファンタジーとしての童話が完成するのだ。こうして三浦としては例外的な異色作品ではあっても童話としては王道の作品ができあがったのだ¹³⁾。

IV 座敷童子譚としての『ユタ』

さて本作は以上に見たとおり主人公の少年ユタが成長を果たしていく物語だが、それを手助けし可能にするのが〈ふしぎな仲間たち〉座敷童子の存在であった。

そもそも座敷童子とは何かということについてはここで贅言を要しないであろうが、『ユタ』の中の〈寅吉じいさん〉の言葉を借りれば〈昔からのいい伝えのなかに出てくる男の子のことじゃよ。満月の晩にな、古い家の座敷の大黒柱のあたりから、ひょっこり出てきて、寝ている者をからかって遊ぶという子どものことじゃ〉(p15) というものである。三浦自身の言葉を引けば〈わらしというのは、東北で子供のことをそういうが、『座敷わらし』というのは岩手を中心に秋田や山形の一部にも伝えられている子供のなりをした家の精霊である。旧家の奥座敷に棲んでいて、これがいる限りその家は繁栄をつづけ、いなくなるとやがて没落するといわれている。いわば一種の神様だが、そこは子供のことから、時には寝ている客人の布団の上を転がしてみたり、枕返しをしたりの悪戯もする。〉(「座敷わらしの話」『毎日新聞』昭48・2・11、18。『笹舟日記』毎日新聞社、昭48・5) というものであった。

こうした座敷童子を三浦は初めての児童文学の中に取り入れたわけだが、その経緯は先の自解の続きに次のように書かれていた。

もちろん、私もそのひとりだったわけですが、あいにく私にはとっておきの素材などなかったものですから、あれこれと考えあぐねた末に、やはりあの仲間との交流を書くことにしようと決心しました。やはり、というのは、前々から、もし将来年少の読者のために物語を書く機会があったら、なんとか勇気を出してあの仲間たちのことを書きたいものだと思っていたからです。(「青い鳥文庫版のためのあとがき」)

ここでなぜ座敷童子なのか、そしてそれがなぜユタ以前に三浦自身にとって〈あの仲間たち〉と呼ばれるような親しい存在なのか、さらにはそれを語るのになぜ〈勇気〉がいるのか、という三浦自身にとっての必然性は後述するとして、座敷童子が取り入れられたことの意味をみてみたい。童話としては三浦文学の中で異色の位置に立った『ユタ』であったが、実は座敷童子を扱っている作品という意味では、三浦文学の中では決して珍しいものではなく、確かな系譜の中に位置づくのである。

三浦哲郎が『ユタ』以外にも作品の中に座敷童子を登場させていることは既に引いてきたようなエッセイをものしていることでも明かだが、代表作の一つである自伝的長篇『白夜を旅する人々』(新潮社、昭59・10)でも、主人公羊吉の次姉れんが、父の在所の村に湯治に行こうとする長兄の清吉に、〈「おらは、土産より座敷童子の方がいい。座敷童子に会ってきくんせ。」〉、〈「父さんから聞かなかった? ほら、古い家の大黒柱の蔭から、夜中にぴょんと出てくるっていう子供の話。」〉、〈「誘ってくんせ、一遍おら方(は)さも遊びにお出(い)あんせって。」〉という具合に頼んでいるように、一家の崩壊の危機の予感の中で、彼ら不幸な家族に幸せを齎してくれる可能性として座敷童子に期待が寄せられているのである。しかしこれは『ユタ』が昭和46年に発表されてから後の作品であり、三浦が本作によって座敷童子を作品化しえた成果の副産物であるようにも考えられるかもしれない。しかし、『ユタ』が書き下ろされる2年前に、三浦哲郎は既に座敷童子の登場する作品「くちべに童女」(「小説女性」昭44・1。『夜の絵』三笠書房、昭45・12)という短篇を発表している。そこでは座敷童子の伝説を鵜呑みにしたあげく若者姿の座敷童子と出会って化粧を覚え口紅をつけるようになっていた旅館の女中のモヨが、座敷童子のいる旧館が火事で燃える中に(座敷童子を助けようと)駆け入って気がふれてしまい、旅館を再訪した主人公を座敷童子と間違えてしまうということが描かれているが、恋をし気がふれるほどにその実在が信じられる座敷童子が登場していたのである。

さらには『ユタ』の2年後にも「座敷童子異聞」(「オール読物」昭48・9。単行本未収録)という作品で三浦は座敷童子を扱っていた。これは一見随筆

とも読み紛う、作者と思しき一人称の主人公が座敷童子のいるという岩手県の北部にある温泉宿を訪れ、そこで座敷童子の話聞き古文書の中にそれを確認しようとする話であり、等身大の主人公そのままに三浦の座敷童子関心の高さが読み取れるだけでなく、後述するように『ユタ』を考える際にも大変重要な位置を占める作品であることは、本稿の副題に掲げているとおりである

その他創作以外にも先にも引き、これから引くようにエッセイでの言及も多く、三浦が座敷童子への多大な関心を持っていたことが分かるし、そしてなぜ三浦がこうも座敷童子に拘るのかということも、こうしたエッセイのみならず作品の中で繰り返し説明されているのだが、実は三浦に限らず多くの作家たちによって座敷童子をモチーフにした作品が書かれ続けている。例えば、起源とも言える再話の柳田國男『遠野物語』（明43・6）や、古典的な宮沢賢治「ざしき童子のはなし」（大15・2）だけでなく、最近でも吉田知子「厨房」（『蒼穹と伽藍』角川書店、昭49・1）、小野不由美『くらのかみ』（講談社、平15・7）、よしもとばなな「ざしきわらし」（『朝日新聞』平18・1・1）、荻原浩『愛しの座敷わらし』（朝日新聞社、平20・4。朝日文庫、平23・5）など、枚挙にいとまがない。座敷童子はどのようにアダプトをしたくなるチャーミングな存在なのだと言えよう。そして『愛しの座敷わらし』が「HOME 愛しの座敷わらし」（東映、平24・4・28）として水谷豊主演で映画化されていたり、NHKの朝の連続テレビ小説で「どんど晴れ」（平19・4・2）が流れたり、と、興味深いことに座敷童子ネタは映像化が映えるらしく、『ユタ』が舞台化されたりミュージカル化されたりするのもむべなるかなと思わせるのである。

V 座敷童子＝間引き説としての『ユタ』

さてそのように座敷童子がアダプトされやすいのだとして、しかし作品の中に座敷童子を取り入れるにあたって三浦の場合にはその流れとはかなり違う理由があった。例えばよしもとばななの「ざしきわらし」が、〈家の雰囲気なんとなく栄えたような感じになって、商売も傾かな〉くなる存在で、ただスピリチュアルな幸福感を齎すものであったのに比べ

て、三浦の座敷童子は負のイメージを帯びているのである。

『ユタ』で言えば、座敷童子の一人ジンジョが読んでいた書物を拾い読んでの知識から、ユタは当初〈ペドロたち九人の座敷わらしは、かわいそうに生まれてまもなく飢え死にをした仲間なのだ、とぼくは思った。〉（p102）と想像していたのだったが、それにしては飢饉で死んだ者ならもっと沢山いるだろうと抱かれた不審がとけるように、作品の展開にしたがってペドロの口から徐々に、〈「いってみれば人間のなりそこないだからな。（…）」〉（p148）、〈「（…）おれたちには帰っていくところがねえからな。それに、迎えてくれるやつだっていやしねえ。おれたちには、お盆も正月もねえんだよ」〉（p168）と仄めかされてきて、〈「（…）おれたち九人は、結局ホトケ様にしてもらえなかったからさ」〉（p170）、〈「はっきりいえば、おれたち、殺されたからなんだ」〉（p170）と示されることになる死に方も、さらにそれが親の手によるものであったことが、〈「おれたちは、みんな間引きされた仲間たちよ」〉（p172）、〈「生まれたとたん、鼻や口に手で蓋をされたり、濡らした紙を貼られたりしてな（…）」〉（p172）と明らかにされるに至るのである。こうした座敷童子＝間引き説は、既に当初から寅吉じいさんによって座敷童子は〈「人間じゃない。人間のなりそこないみたいなもんじゃろうな」〉（p16）、〈「人間になりたくても、なれなかったやつらの怨霊じゃよ」〉（p16）と伏線的に予告されていたことであり、本作で座敷童子をそのように設定した理由こそが、そのまま三浦が座敷童子ものを書き続ける理由でもあったのだが、まずは三浦自身の言葉を引いてみよう。

この「座敷わらし」とは、いったい何者なのか。その正体はなにかということについては、さまざまな説があるようですが、そのさまざまな説のなかに、昔、飢饉の際などに不幸にも間引きをされた子供たちの亡霊ではないかという説があることを知って以来、私はにわかになにのちょっと憐れな妖怪たちに親近感を抱くようになったのでした。（『青い鳥文庫版のためのあとがき』）

ここに〈という説がある〉と書かれているとおり、この座敷童子＝間引き説は三浦の独創では決してな

い。その〈という説があることを知って以来〉とは、〈いまから二十数年前、私はある研究書のなかから実にユニークな見解を発見したのであるが、いまは不覚にもその書名も著者の名も失念している。〉（「ユタとふしぎな仲間たち」『自作への旅』）とも書かれているとおり、この時点（平成2年）から二十年以上遡る時点で出された（あるいは刊行されていた）説が誰によるものなのかを特定することもできるだろうが、今はそれを措いておこう¹⁴⁾。というのは、今や、三浦が座敷童子＝間引き説の起源扱いされるほどになっているからだ。川島秀一は「ザシキワラシの見えるとき」という文章の中で、次のように三浦の名前を出している。

三浦哲郎の『ユタとふしぎな仲間たち』は、氏の父親の実家と関係がある、金田一温泉の緑風荘のザシキワラシをモデルにした童話である。ここに登場するザシキワラシは、皆、飢饉のときに亡くなった子供という設定で、ザシキワラシの「間引き説」のイメージ作りをしている。¹⁵⁾

確かに『ユタ』の後の座敷童子を描いた話題作、荻原浩の『愛しの座敷わらし』も同じ設定（そして家族の再生を描いていく作品に三浦の『ユタ』からの影響を見ることは充分にできると思うが）で書いている¹⁶⁾ことを思えば、なるほど小説化というレベルでは大きな影響を持ったと言えなくもなさそうだが（そして先に引いたとおり三浦自身が先行する説の影響を述べている以上、三浦が嚆矢だとするのは明らかに誤りであるはずだが）、その説の当否は措くとして、川島は、実はこうした説の出所として三浦を挙げて、その責任を問う形で間引き説を次のように否定していたのだった。

千葉徳育・大津忠男共著の『間引きと水子』は、その間引きについての実証的な研究であるが、それによると、間引きとは特に飢饉の年に多かったわけではなく、また、東日本や東北に多いということでもないようである。つまり、東北地方を中心とするザシキワラシは、背景に東北の飢饉を想定させることで、イメージだけの「間引き説」を作り上げられたものと思われる。（川島秀一前掲文）

ここでは民俗学的な論議に立ち入る余裕も能力も

ないので、この川島説の当否も措いて、問題なのは、なぜ三浦がその説に飛びついたかの方である。なぜ三浦が〈親近感〉を持ったのか、なぜ自身の〈仲間たち〉と捉えたのか、の方こそ考えるべきだろう。

実は三浦がこうした説を取ったのは、〈私自身、この世に生まれ出るとき、あやうく座敷わらしたちとおなじ運命をたどられそうになったから〉（「青い鳥文庫版のためのあとがき」）であり、その〈おなじ運命〉とは、〈ほかでもない、私自身、かつて間引きと似たような方法であやうく闇に葬られかけた人間だからである。〉（「座敷わらしの話」）とあるように、〈間引きをされた“座敷わらし、とおなじように、私を闇に葬ろうとした〉（「青い鳥文庫版のためのあとがき」）母によって、間引かれようとしていたという過去があったからである。なぜ彼の母がそのような行為を目論んだのかと言えば、〈母には、貧困とは別に、どうしても私を産みたくない事情があった〉（同）からなのだ。その〈事情〉については、三浦文学に詳しい人には言うまでもないことだが、三浦にとっては姉になる二人の娘の先天性色素異常という病気が生まれてくる今度の子どもにも現れないかという危惧だったのだ。そして（この時点では母にはまだそこまで考え及ぶはずもないものの、まさしくその病気故に）二人の娘たちが自死を遂げ、さらには二人の息子が失踪していくということをも促すような宿痾であった。こうした三浦にとっては出世作の『忍ぶ川』の中でも触れられ、『白夜を旅する人々』の中で詳しく語られる、彼の文学の原点でもある〈私たちきょうだいを数珠つなぎにしている血そのものが、病んでいる〉（『忍ぶ川』）という〈病んだ血〉の思いが、座敷童子への共感となり自らの〈仲間たち〉と認識せしめたのであり、単に先行する伝統の後塵を拝するというのではなく、自らのオリジナルな思想をそこに託したものとしての（つまりは、再話のもとより、単にインスパイアされたというレベルをはるかに超えたところでの）独自の文学作品を成しえたのである。

VI 〈座敷童子異聞〉としての『ユタ』

さてそうした座敷童子＝間引き説に三浦が関心を寄せたなかで、実は創作作品の中では『ユタ』を除くとほとんど直接にはその説が影を落としていない

ことが興味深い。すなわち（三浦文学の中では児童文学として例外的でありながらも）座敷童子モチーフの系譜の中に位置づきつつ、しかしその作品群の中では特異な性格を持つということである。もちろん系譜の中では『白夜を旅する人たち』の場合は作柄からして当然のことながら背景には漂っているが、直接には座敷童子に思いを寄せる姉には作者と同じ思いがあるわけではないし、「くちべに童女」の場合も主人公の女中モヨは不幸な生い立ちではあるが、直接（たとえば福永武彦『忘却の河』（新潮社、昭39・5）の主人公藤代のように）自らが間引きされたかもしれない可能性を持っているわけでは決していない。そうした思いを直接に持って座敷童子と向き合おうとしている主人公は「座敷童子異聞」の〈私〉なのである。

「座敷童子異聞」には、その冒頭近くにはっきりと〈座敷童子の正体はいったい何か、この伝説のおこりは何か、ということについては、さまざまな説があって、私は、ある個人的な感慨から、昔、間引きをされて屋内に埋められた子供たちの霊ではないかという説に最も素直に首肯出来る（…）〉と書かれている。

「座敷童子異聞」では、座敷童子がいるという岩手県の北部にある温泉宿を訪れ、宿の主人から「おらは、亀千代じゃねえ。亀丸だえ。」と一と言だけ言い〈もじもじしながら消えていく〉一風変わった座敷童子の話を聞き、亀千代と亀丸の關係に興味を持った〈私〉が、宿の主人からいくつかの資料を借りて読み進めるといふ私小説的な額縁を持っている。そこで、亀千代とは九戸政実の子であること、そして亀丸とは〈秀吉の天下統一の最終戦〉である九戸合戦の際に亀千代の身代わりになって斬り殺された、八代目彦左衛門の子であることが分かるのだが、この額縁に囲まれた絵の部分である〈九戸合戦を引き起こした一代の叛逆児〉九戸政実の物語は、それだけでも描き方によっては『おろおろ草紙』などと同じような歴史小説になる充分に面白い題材である。そこに額縁をつけたことで全体を随筆のようにしてしまっている作り方が、なるほど随筆か小説か判別のにくい私小説作家の三浦哲郎らしいと言えそのとおりなのだが、そうした作り方も含めてなかなか興味深い作品であり、未刊行のままになってい

たのが惜しまれる作品である。〈私〉はその宿に泊り、亀丸に〈いちど会えたらと思〉うが、その夜亀丸が〈私〉の部屋に現れることはなかった、というところで作品は終わる。その亀丸なる座敷童子がなぜ〈一風変わっ〉ているのか、〈異聞〉であるとはどういうことかと言えば、

どんなところが変っているのかというと、この座敷童子は口を利くという。／普通、座敷童子は、奥座敷の方で可愛らしい囁^{くしゃみ}をしたり、襖の蔭で涙をすすったりすることはあるが、声はほとんど立てないことになっている。勿論、独り言を呟いたり、鼻唄をうたったりすることもない。ところが、この座敷童子は口を利くという。／ただし、口を利くといってもお喋りをするわけではない。ほんの一と言。ぼそりと呟くだけだが、それにしても口を利く座敷童子というのは珍しい。

というわけである。

なるほど一般の座敷童子に比べれば、〈口を利く〉ことは珍しいし、その言葉が名乗りだったわけだが、それを可能にする名前があることも珍しいと言えよう。だがしかし、そうであるならば、そこから照らし返す形で（「座敷童子異聞」の2年前に刊行されていた）『ユタ』を振り返れば、本作のペドロたちにもそうした名前がつけられていたし、彼らも〈口を利〉いていたのは見てきたとおりである。であるならば『ユタ』の方こそが〈座敷童子異聞〉と呼ぶにふさわしいということにならないだろうか。もちろん「座敷童子異聞」の亀丸が本名であったのに比べれば、〈「（…）おれたちには親がつけてくれた名前ってものがねえんだよ」〉（p68）というペドロたちの名前は綽名にすぎないと言えるが、〈「おらは、亀千代じゃねえ。亀丸だえ。」／座敷童子が話す言葉というのは、その一と言だけである。〉という亀丸に対して、ペドロたちは〈ほんの一と言。ぼそりと呟く〉どころではない饒舌ぶりを示していたのである。

もちろん『ユタ』と「座敷童子異聞」との間にはいくつかの違いがある。たとえば座敷童子＝間引き説に関心を寄せている〈私〉であったが、亀丸は9歳の少年であって間引きされた存在ではない。しかし〈亀丸は亀千代の身代りにされて、あわれ斬り殺されてしまったわけである。〉という亀丸の〈あわ

れ〉な死に方は間引かれた子どもに通じるものがあると言える。

とすると『ユタ』と「座敷童子異聞」との違いは、(亀丸が枕元に登場するのも実は自分を認知してくれる〈仲間たち〉がほしくてだとも言えるが、それも叶わず)不幸なまま出現を続ける亀丸に対して、ペドロたちは(既に彼ら同士が〈仲間たち〉であり、今また新しく)〈仲間〉を作るべくユタの前に顕現したのだとしたら、(それなりにユーモアを持ってはいるものの基本的には)読者を悲痛な思いにさせる「座敷童子異聞」にはない向日性を『ユタ』が持っている¹⁷⁾ところに明らかな両者の違いがあり、それはまさしく児童文学ならではのものであろう。その延長に、〈「(…) いってみれば人間のなりそこないだからな。だれか人間の役に立つことが嬉しいんだよ」〉(p148)と思うペドロたちは、ユタへの援助を惜しまないのだが、こうした(見た者・その家に住む者に幸福をもたらす)プラスの特性は、先にもみたよしもとばななの作品でも同じであり、〈この神の宿りたまふ家は富貴自在なりといふことなり。〉(柳田國男『遠野物語』「二三」)という、座敷童子の一般的な性格であって、これに亀丸が反していることも〈異聞〉としての異質性と言えよう。そしてそこには当てはまる『ユタ』であったが、一般の座敷童子たちが(先にIV章で引いた中にもあったように)〈これがある限りその家は繁栄をつづけ、いなくなるとやがて没落するといわれている〉(「座敷わらしの話」)のに対して、本作では〈「おめえには悪いが、おれたち、いくぜ」〉(P187)と告げるペドロに対し、〈「残念だけど、じゃ、さよならね」と、ぼくはいった。「ぼくのことは心配しないでくれよ。ぼくはもう、ひとりで大丈夫だから」〉(p188)という、まさしく成長譚の結末らしいやりとりの後に、9人の座敷童子が空を飛び去っていった、座敷童子が去った後も少年の成長は続いていくことを予想させて、ハッピーエンドを見せるのである。この〈いなくなるとやがて没落〉させることがないことこそが一般に流通する座敷童子たちとペドロたちが大きく異なるところであり¹⁸⁾、こうした異質性を持つことが『ユタ』をもう一つの〈座敷童子異聞〉だと言える所以なのである¹⁹⁾。そうした異質性が齎されたのも、(暗いままでもいい)民話を(明るい向日性を持った)童話に

スライドしていくための必然だった²⁰⁾のである。

ところで以上は座敷童子がいなくなっても成長するという、去られた側の少年ユタから見ての問題であり、去った座敷童子の側に目を転じれば、たとえば「くちべに童女」でもそうであったように火災で旅館もろともに焼失してしまうような消え方をさせることなく、ファンタジックな終わらせられ方がなされていることにも注目すべきだろう。

一人称で語られる小説にあつては、作者はそのユタの側に立っていると取りあえずは言えるが、それは描写においてであり、その心根においては、むしろ去っていく座敷童子の方こそ感情移入されていたと言える。豊嶋前掲論には〈嫌悪すべき存在ともなるはずの座敷わらし〉とあったが、そもそもそんなことがなかったことは、既に引いたように三浦が彼らに対して〈仲間〉としての意識を持っていたことからわかつた。作者三浦が、ペドロたち座敷童子の側に立っていたと言えるのは、〈私は、この物語を書いている間、妖怪たちの仲間になったつもりで、仕事部屋では洗いざらしの、つんつるてんの紺の着物で通した。〉(「座敷わらしの話」)と語られる執筆時の姿勢からも言えるはずである。

〈この間引きという嬰兒殺しもまた重要なテーマのひとつであった。〉²¹⁾という評があるが、本作で三浦はその問題を決して表立って追求したわけではない。また〈彼ら間引かれた者たちに、文学言語による新たな光を当て、その存在感を際立たせることができたのは、〈わらし〉たちと同じ出身の三浦哲郎だからこそ〉²²⁾であるのはそのとおりだが、問題はどのような〈新たな光〉が当てられたかである。

彼らが残酷な運命に遭いながらも、あるいはそうであるからこそ〈人の役に立ちたい〉と願う在り方は、病んだ〈血の問題〉に悩みつつも、〈いっその血を架空の試験管に採って研究し、理解することが自分自身の生きる道に繋がっている〉と認識し、〈本気で文学を志願〉(「著者年譜」『三浦哲郎自選全集第13巻』新潮社、昭63・9)した三浦自身の姿勢そのままであることを我々は確認しなければならない。座敷童子と三浦が重なるのは、その間引きの可能性というマイナスの運命だけでなく、それを転じて自己をそして他者をも救う、プラスの力に転じたところまでなのである。座敷童子が作者の位置に立つな

らば読者の位置に立つことになるはずのユタを成長させ、はっきりとしたメッセージを伝え、そして別の場所で生きて行くことを宣言するペドロたちの在りようは、人の役に立ってこの場での役割を一度は終えても、また次の場で同じように関わる人（読者）に幸せを齎そうとするものであり、この物語が終わっても、次なる場で別のユタ（読者）たちを励まし癒し勇気づけていくことになるだろう、作者の姿をそこに重ねることができるのだ。

こうして、具体的な作者三浦と重なるだけでなく《物語の作者》的な存在となった座敷童子を消滅させることなく永続化させた本作のラストは、（本作に限っても、読者の想像力がある限りは）物語ははてしなく続くという、メタ的な在り方を示している。その励ます存在としての永続性を作品に盛りこめたことが、まさしく本作を児童文学的に成功させた理由でもあるのだが、こうした座敷童子の造形に、伝統に作家個有の主題を盛りこむ近代作家の在りようをはっきりと見ることができるのである。

注

- 1) 『日本の民話5』（角川書店、昭48・7）所収。後「座敷わらしのことなど」（『残しておきたい日本のこころ』幻戯書房、平19・6）。
- 2) 三浦が亡くなったのは平成22年8月29日なので、本論が出る時は丸8年になろうとしている。
- 3) 早坂暁脚本で上映された本作は、昭和49年文化庁芸術祭テレビドラマ部門第29回芸術祭優秀賞を受賞している。
- 4) 初演は〈子どものためのミュージカル・プレイ〉として「ユタとふしぎな仲間たち」のタイトルで浅利慶太の演出で上演された。これが昭和59年に「YUTA」として本格的な大人向けミュージカルとしてリメイクされ、さらに平成2年に「ユタと不思議な仲間たち」と改題され、〈オリジナル・ミュージック第二弾〉として全国巡演されたものが、現在まで上演され続けている。
- 5) 実際に昨秋（平成29年10月1日、22日）行なった公開講座（埼玉県戸田市立図書館文学講座）でのアンケートでは、自身や子供が習ったという教科書教材以外で知っている作品名を挙げてもらったら『ユタ』の数が圧倒的に多く、ミュージカルを観たという人もかなりの数にのぼった。これも劇団四季の力かも知れない。
- 6) 作者の側で言えば、ユウタ（勇太）がユタになる中で消された〈勇〉を取り戻していく物語にする意図であり、三浦にはこうした寓意をこめたネーミングが多い。もちろんここには舞台のモデルの湯田温泉の〈湯田〉も隠されている。
- 7) 後に引用する川島秀一が紹介しているように三浦の父の在り所である金田一温泉の中に含まれる湯田温泉がモデルである。

- 8) 以下、『ユタ』からの引用の場合のみ、入手しやすいテキストである新潮文庫版の頁数を付すことにする。
- 9) これも同じく緑風荘という旅館がモデルとなっている。
- 10) 高校一年生の主人公の少女が、兄の出生の秘密を知ることによって一回り成長する姿を描いたジュニア小説『初めての愛』（主婦の友社、昭45・6）のような現在で言うところのYA本にあたるような青少年向けの中間小説の執筆はあるが、児童を読者対象とした、ここでの児童文学からは除外できよう。
- 11) 増満圭子「文学とメディア 三浦哲郎『ユタとふしぎな仲間たち』 — 劇団四季・ミュージカル化の試みとの関連から —」（『東洋学園大学紀要』第10号、平14・3）が既に正しく指摘しているとおり、ユタが村の子どもたちから疎外されるにはユタの側にも原因があったのであり、その意味では成長とは主人公の少年が都会から来たという傲慢さを脱却していく過程であったとも言える。
- 12) こうした少年の成長のモチーフが国語教材にも児童文学にも共通する点を考えれば、書き下ろし長篇童話として異色の作品ではあるものの、教材化されることの多い三浦文学としては全くの例外的ではないことが分かっていく。
- 13) こうしてできあがった作品が、他にも〈比喩表現の的確さ・巧みさは（…）少年の目線を意識に深くおいているがゆえ〉（深谷考「〈座敷わらし〉のこと」『三浦哲郎、内なる楕円』青弓社、平23・9）であり、〈童話を目指したもののだからこそ、いっそう作者の五感が全発動されている〉（同）といった、児童文学としての優れた表現の達成を示していることは既に指摘されているとおりである。
- 14) ここでは、民俗学の研究史の領域になる当該研究書の同定よりも、そうした研究書を渉猟するほどに三浦の座敷童子への関心が高かったということを確認の方が大事であろう。
- 15) 川島秀一「ザシキワラシの見えるとき」（『ザシキワラシの見えるとき — 東北の心霊と語り —』三弥井書店、平11・4）
- 16) さらに荻原浩は『ここにいるよ ざしきわらし』（朝日新聞出版、平24・3）という絵本の中でも〈むかしむかし ずいずい じだいに たべものがなくて おやに そだてて もらえなかった こどもの たましいが いえに すみついたんだよ〉という言葉をしるしている。
- 17) 豊嶋昌志「三浦哲郎文学における「座敷わらし」の意義について」（『地域文化研究』第4号、平7・6）も〈もともと三浦の素質は陽性〉であり〈全般に向日性が見て取れる〉として、〈作品の底に生の肯定への積極性〉を指摘している。さらにそれが〈出生の事情からすれば嫌悪すべき存在ともなるはずの座敷わらしが、逆転して親愛すべき存在となって〉いるとしているのがそのとおりだとしても、これは荻原などにも共通するので〈異聞〉としての異色性には当たらない。
- 18) 前掲増満論は、せっかく没落に関する部分に言及しながらも、『ユタ』の異色ぶりを『遠野物語』と比べての、男だけに座敷童子を限定しているところに見ようとするあまり、この異色性については見逃してしまっている。
- 19) そして、なぜ三浦が「座敷童子異聞」を未刊行のままに

封印してしまったのかという理由の考察とも絡まりながら、この二つの〈異聞〉の位置関係を測定することはなかなか興味深い。「座敷童子異聞」執筆時には『ユタ』をどう位置づけていたのか。「座敷童子異聞」発表後に『ユタ』の方こそが〈座敷童子異聞〉であるということに作者が気づいたが故にその齟齬をなくすために未刊行にしたのか。今となっては答えの出しようのない問題ではあるが興味は尽きない。

20) 小野不由美『くらのかみ』がホラー的な要素を持ちつつ

も、ジュナイブルとされるだけに、一人も死なないミステリーとして明るい終わり方をしていることなども参考になろう。

21) 安藤始「Ⅲ『ユタとふしぎな仲間たち』」（『三浦哲郎論－血脈の迷路』おうふう、平27・7）

22) 深谷考前掲論文

受付日：2018年3月14日

受理日：2018年5月7日

新幼稚園教育要領・保育所保育指針等における「規範」

— 領域「人間関係」とのかかわりで —

安部 高太郎¹⁾ 吉田 直哉²⁾ 鈴木 康弘³⁾

¹⁾ 日本児童教育専門学校

²⁾ 大阪府立大学

³⁾ 東京大学大学院

What does “Norms” Mean in the New Course of Study for Kindergartens and in the New Guideline for Nursery Schools?

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾ Suzuki Yasuhiro³⁾

¹⁾ Japan Juvenile Education College

²⁾ Osaka Prefecture University

³⁾ The Graduate School of Education, the University of Tokyo

Abstract : In this paper, we will focus on “norms” in the new Course of Study for Kindergartens (CSK) and in the new Guideline for Nursery Schools (GNS). Our purpose is to clarify the relationship between “norms” in the new CSK and GNS and human relations (a part of the scope of the general curriculum of early childhood education and care in Japan).

It appears from a KH Coder analysis that “norms” in the new CSK and GNS have something to do with “assertion (or to assert),” “compromise” and “the first sign (or to begin).” We can see that the first sign of being conscious of “norms” is regarded in the new CSK and GNS as compromising with others and having self-control.

The new CSK and GNS refer to “friends” as “opponents” who must be compromised with. In other words, the norms or moralities in the new CSK and GNS are seen as “self-repression.” There is a risk that this type of communication might lead children to misunderstand “norms” to mean “self-repression.”

Key Words : norm, human relations, the first sign of nolarity and being can scicos of norms

抄録 : 本稿の目的は、平成29年改訂（定）の新要領・指針等において「規範」がどう位置づけられているかを、特に領域「人間関係」とのかかわりに着目して明らかにするものである。

新要領・指針で「規範」と共起性が高い語には「主張」・「折り合い」・「芽生え」がある。領域「人間関係」における「規範」の用例からは、規範意識を芽生えさせることを、集団のなかで他者と関わり、そのなかで自己調整をする（折り合いを付ける）こととして観ていることがわかる。

新要領・指針で、「友達」はその用例からすると、折り合いを付けねばならない「対峙者」として捉えられる。新要領・指針の道徳性・規範として言われているのは、他者の要求に接したら自己の欲求を引っ込めること（自己抑制）である。領域「人間関係」とのかかわりで言えば、自己主張と自己抑制の均衡が自己抑制へと傾いたコミュニケーションの型が、「規範」として内面化がされる危険性を孕んでいる。

キーワード : 規範、人間関係、道徳性・規範意識の芽生え、幼稚園教育要領、保育所保育指針

1 はじめに

(1) 本稿の目的

本稿の目的は、平成29年度改訂（定）の幼稚園教育要領や保育所保育指針等（以下、「新要領・指針等」とする）のなかで、「規範」がどのようなものとして記述されているのかを計量テキスト分析（テキストマイニング）の手法を用いて、その特徴と形態を明らかにするものである。

新要領・指針等は、幼稚園・保育所・認定こども園に共通する幼児教育・保育のあり方や運営に関する事項について定めたものであるが、平成20年の前回の改訂（定）以降、官報告示も同時に行われるようになり、法的規範としての性格を持つものとなっている。平成18年の改正教育基本法の「幼児期の教育は、生涯にわたる人格の基礎を培う重要なものである」という文言を受け、学校教育法第23条の2では幼稚園における教育の目標の一つとして「集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと」が掲げられている。つまり、自立・自立心の涵養と、社会性（共同の精神）の獲得、および規範意識の芽生えは、ここにおいては切り離し得ない三位一体のものとして位置づけられている。このような認識を踏まえつつ、幼稚園・保育所・認定こども園という三つの幼児教育施設種別に共通する幼児教育の目標として、「道徳性・規範意識の芽生え」という要素が加えられた⁽¹⁾。

以上のような動向を踏まえ、本稿は、新要領・指針等において「道徳性・規範意識の芽生え」がどのように記述されているのか、さらに「規範」に関する記述が、領域「人間関係」とどのような関連性をもっているのかを明らかにする。

(2) 本稿の仮説：「人間関係」化された規範

本稿が分析対象とする新要領・指針は、保育者と園が、保育に関する全体の指導計画を作成する際の大変な指針となるものである。これらの要領と指針のなかで、「道徳性・規範意識の芽生え」や「規範」に関する記述が明示的になされているのは、主に領域「人間関係」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（通称「10の姿」）に関する箇所である。「規

範」が、領域「人間関係」と強い関連性を持たされているという点が、新要領・指針等における「規範」に対する見方の特徴である。平成10年および平成20年の幼稚園教育要領と保育所保育指針等の改訂（定）の際に、幼児教育・保育における「道徳性・規範意識の芽生え」などの観点が盛り込まれる際の受け皿となってきたのは、実質的に領域「人間関係」であった⁽²⁾。

領域「人間関係」は、平成元年の幼稚園教育要領とその翌年の保育所保育指針の改訂の際に、従来の6領域（健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作〔要領では造形〕）から5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）に変更された際に登場したもので、旧領域「社会」の解体にともなって再編されたものである。領域「人間関係」のねらいは、「他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う観点から示す」とされており、カリキュラム史研究者の水原克敏は、この領域「人間関係」の登場を、「前回の要領の領域「社会」に比して、自己を肯定し充実させ自立への基礎を培う性格の強いものとなった」と分析している（水原 2016：364）。つまり、「人間関係」の前提としての「自立（心）」の位置づけは、領域「人間関係」の導入当初から見られるものだった。さらに、義務教育段階における道徳教育の教科化を推進してきた押谷由夫（2006）は、平成10年度の幼稚園教育要領の領域「人間関係」には、小学校入学前の子どもが培うべき道徳性の基礎となるものが、「道徳性の芽生え」という言葉で示されていることを強調している。つまり、小学校以降において必要とされる道徳性の基礎を幼児期において形成することが領域「人間関係」に求められているわけであり、このことは、幼児期において形成される道徳性が、小学校以降も一貫して必要とされるという認識の存在が示唆されている。

一方、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、今次改訂（定）で最も注目を集めている箇所である。これは、平成22年の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」のなかで、その原型となるアイディアが見られる。最終的に、（1）健康な心と体、（2）自立心、（3）協同性、（4）道徳性・規範意識の芽生え、（5）社会生活との関わり、（6）思考力の芽生え、（7）自然と

の関わり・生命尊重、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9) 言葉による伝え合い、(10) 豊かな感性と表現、という10項目として取りまとめられることとなった。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目のうち、(3) 協同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(5) 社会生活との関わり、(6) 思考力の芽生え、(9) 言葉による伝え合い、という実に5項目が、領域「人間関係」で示された項目と重なり合う項目である(ただ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、領域「人間関係」と比較して、「規範」に関連する極めて類似した主題を取り上げ、同一テキストのなかに並存させているに過ぎず、各項目間の関連について十分明らかな形で提示しているわけではない。つまり、「10の姿」という方向目標の内実を明らかにするためには、領域における「ねらい」や「内容」と重ね合わせつつ解釈することが求められる)。

上述したように、「規範」と「人間関係」を密接に関連させつつ、小学校以降への接続との絡みで「規範」を重視するというのが新要領・指針等の特徴の一つと言える。本稿は、保育場面のなかにあるさまざまな「規範」が、領域「人間関係」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のなかで、他者との人間関係に焦点を当てた記述になっていることに着目する。というのも、他者との関係性、人間関係に関する目標は、道徳性・規範意識との関わりで提示されているのではないかと考えられるからだというのは既に指摘したとおりである。

新要領・指針等において、道徳性や規範意識が人間関係のなかでこそ必要だと想定されているのであれば、そこで重視される他者との関係性(保育においては、それは保育者と子どもとの関係性であり、子ども同士の関係性でもある)の構築をめぐる保育観は、道徳性・規範意識に対する認識のなかに明瞭に表現されているのではないと思われる。人間関係とは、道徳性や規範意識が現れる場であり、そこにおいて、人間関係が子どもにとっては規範や道徳を遵守することを強制されるように方向づけられることが求められているのではないかと。

(3) 分析の方法

以上のような問題意識を背景として、本稿は、新

要領・指針の本文を対象として、道徳性・規範意識の位置づけに現れる人間関係についての認識を明らかにしようとするものである。

分析手法として、KH コーダーを用いたテキストマイニングを実施し、抽出された定量的データを解釈する。なお、考察に際しては、それぞれの例文を提示しながら、文部科学省の中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会幼児教育部会の議事録等を適宜参照する。

2 テキストの分析結果

(1) 「規範」の用例とその性格

テキストを分析するに当たってまず着目するのは抽出語のうちの「規範」と「道徳」である。これらの言葉の用例を検討することで、新要領・指針の「規範」観を浮き彫りに出来ると考えられるからである。

新要領のなかで「規範」という言葉をキーワードにしてKH コーダーの関連語検索を行った。最も共起性が高い言葉は「主張」である(Jaccard 係数: 0.5⁽³⁾)。次いで「芽生え」(Jaccard 係数: 0.4)、「折り合い」(Jaccard 係数: 0.3333)、「道徳」(Jaccard 係数: 0.3333)、「意識」(Jaccard 係数: 0.2857)、といった言葉が続く。

次頁に示す図は、新要領における「規範」という言葉に対する共起ネットワーク図である。

二重の四角で囲われているのがキーワードの「規範」であり、これと共起性が深い言葉として「芽生え」と「意識」を媒介として多くの言葉とつながっていることがわかる。これら三つの言葉とつながっているのは「道徳」である。

「規範」の用例としては、第2章「ねらい及び内容」の領域「人間関係」において「集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」といったものがある。ここからは、規範意識を芽生えさせることを、集団のなかで他者と関わり、そのなかで自己調整をする(折り合いを付ける)こととして見ていることがわかる。

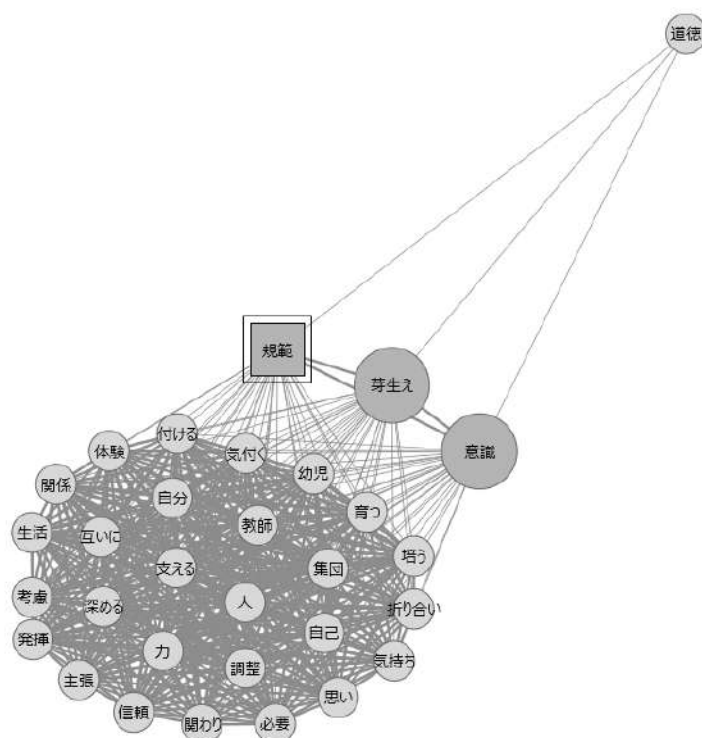


図 「規範」の共起ネットワーク

新指針に対して「規範」をキーワードとして抽出した。「規範」に対する「主張」の共起性が示された (Jaccard 係数: 0.5)。「規範」の用例としては、領域「人間関係」のなかの「ウ 内容の取扱い」で「⑤ 集団の生活を通して、子どもが人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、子どもが保育士等との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」と使われているものが挙げられる。

ここで示されているのは、相互的な自己発揮の結果として、「折り合いをつける体験」を経て、「きまり」の必要性が実感されるということである。つまり、「きまり」とは、「自分の気持ちを調整」して、他者との「折り合い」をつけることを促すものとして位置づけられている。実際、新要領・指針で「きまり」について関連語検索を行うと、新要領では「折り合い」・「守る」(Jaccard 係数: 0.6667) が、新指針では「守る」・「折り合い」(Jaccard 係数: 0.4) が最も共起性が高いことが示された。KWIC コードダンスによって抽出された文例として、新要領の領域「人間関係」の内容の取扱いにおいて、「(5)

集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」がある。すなわち、「きまり」は、それに接した結果、自己の感情を調整することが求められる所与のものであり、かつ不可変の「守る」べきものとされている。

これに対して、新要領・指針の解説において用いられている、「ルール」というのは可変的なものとして使われているように見える。例えば、新要領の領域「人間関係」の内容の「(11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気づき、守ろうとする」については、公式の解説において「単にきまりを守らせることだけでなく、必要性を理解した上で、守ろうとする気持ちをもたせることが大切」だとしたうえで、「特に遊びの中で、ルールを守ると友達との遊びが楽しくなるという実感をもてるようにすることが大切」と示している（文部科学省 2018：169）。ここでの「ルール」については、さらに次のように記されている。

他者と共に遊ぶということは、自他に共有された何らかのルールに従うということであり、ルールを守らない幼児がいると楽しい遊びにならず、その遊びも継続しない。友達と一緒に遊ぶ中で、楽しく遊ぶためには参加者がルールに従うことが必要であることや、より楽しくするために自分たちでルールをつくったり、つくり変えたりすることもできることが分かっていくことは、生活上のきまりを理解し、守ろうとする力の基盤になっていく。

(文部科学省 2018：169)

つまり、きまりを守ることの基盤になる経験として、遊びの中のルール（の遵守とそのタイムリーな作り替え）が念頭に置かれているわけである。ただ、注意したいのは、「ルール」は子どもたちによって作り変えられるが、「きまり」は子どもたちが作るものというより、既に厳然としてある所与であり、守るべきもの（可変性のないもの）として記述されていることである⁽⁴⁾。こうした「きまり」と「ルール」の使い分け、「生活」と「遊び」の峻別は、新指針でも同様であるように見える。例えば、新指針解説書の領域「人間関係」の内容の⑤に関する解説文は次のようなものである。

保育士等は、子どもが日々の生活や遊びの中で楽しさを感じ、保育所での生活に充実感を得られるようにすることが必要である。子どもは保育所での充実した生活を過ごす中で、戸外に出る時に靴を履くことやトイレの使い方等を繰り返し経験しながら、きまりがあることに気付くようになる。

また、子どもは楽しい遊びをする中で他者との間に生じる葛藤などの体験を通じて、きまりの大切さを子どもなりに感じる。例えば、遊具を使って十分に遊び、楽しかったという経験を積み重ねると、その遊具へのこだわりや愛情をもつようになり、他の子どももそれを使いたい時に、その遊具を巡っていざこざが起きることがある。こういった時、保育士等は直ちにきまりを伝えたり、守らせたりするのではなく、まずは子どもの思いを十分に受け止め、相手の思

いもあることに気付くようにする。このように、子どもが充実した生活や遊びの中で経験を積み重ねることで、自らきまりの大切さに気付くよう援助することが大切である。

(厚生労働省 2018：148, 強調は引用者)

「きまり」は(集団)生活のなかで見出されるものであり、守るべきものとして示されている、と言える。

さらに「道德」にしても「規範」にしても、それらは「芽生え」といった形で表現されていることには注目しておきたい。規範意識の「芽生え」とは、新要領・指針等に独特の語用であるが、芽生えとは何よりも、他者関係の中で生じる「気付き」のことである。まず、大宮勇雄が既に指摘していることであるが(大宮 2017)、規範とは、子どもが「気付く」ようなものであるということである。言い換えれば、既に存在している規範は、子どもが遵守せざるを得ないものとして、子どもに迫ってくるものとして捉えられている。子どもが、その規範の必要性について考える、規範をより自分たちの生活の実態に合わせて共同的に作り変えていこうとするような、規範の再構成、再編成の可能性は一切考慮されていない。規範は、すでに出来上がった不可変のものであり、子どもには突きつけられざるを得ないものとして位置づけられているのである。

さらに言えばここでいう規範に対する「気付き」とは、「意識」のことにほかならない。言い換えれば、「意識」化されないままに、ハビトゥス化、エートス化された習慣として内在化された身体技法は、それが社会の通念や良識に沿うものであったとしても、「規範」の範疇には入らないのである。規範意識の芽生えとは、自分の気持ちを調整する力の萌芽だとされているのだが、この調整は、きまりの必要性の意識化に引き続いて行われるようになるものと考えられている。子どもにとって容易に「意識化」できるような規範は、保育者にとっては容易に言語化できるような規範であろう。つまり、子どもが「意識化」した規範は、保育者が言語によって子どもに「再意識化」させることが可能な規範でもある。「意識化」可能なものをこそ規範とする考え方は、徳目主義に親和的な規範意識と言うことができよう。

（２）「道徳」の用例とその性格

続いて、新要領・指針における「道徳」について検討する。新要領において「道徳」に対する共起性が最も高い言葉は「他人」・「葛藤」（共に Jaccard 係数：0.5）である。次いで、「芽生え」（Jaccard 係数：0.4）、「芽生える」・「心情」・「思いやり」・「乗り越える」・「規範」（それぞれ Jaccard 係数：0.3333）の順で共起性が高い。同様に、新指針において「道徳」について調べると、共起性が最も高い言葉は「芽生え」（Jaccard 係数：0.375）であり、次いで「葛藤」・「他人」・「乗り越える」・「協調」（それぞれ Jaccard 係数：0.3333）と共起性が高い言葉が続いた。

新要領での「道徳」の用例としては、これも第 2 章「ねらい及び内容」の領域「人間関係」の「3 内容の取扱い」において、「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児との関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特

に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまづきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」と記されているものが挙げられる。「道徳性の芽生え」は、まず、「基本的な生活習慣の形成」と共に現れてくるとされている。「基本的な生活習慣」とは「道徳性」の萌芽なのである。新要領においては、「道徳性」は、人間関係の中に位置づけられていた。ということは、ここにおける「基本的な生活習慣」は、まず何より、他者に対して差し向けられたものとして位置づけられていることに注意しておかなければならない。「基本的な生活習慣」は、自律性の獲得やそれによる自己肯定感情の昂進に資するものとしてよりも、「他者に迷惑をかけない」ような消極的なものとして、人間関係の中において位置づけられているということを意味しているからである。

なお、道徳と規範の語用法上の違いについてであるが、新要領を例にしてみても、次の表の通りで大きな使い分けがなされているとまでは言えない。

「道徳」の使用例（3 例）	「規範」の使用例（2 例）
①前文： 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と <u>道徳心</u> を培うとともに、健やかな身体を養うこと。	
②「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」： (4) <u>道徳性</u> ・規範意識の芽生え 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。	①「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」： 4) <u>道徳性</u> ・ <u>規範意識</u> の芽生え 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。
③領域「人間関係」の内容の取扱い： (4) <u>道徳性の芽生え</u> を培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児との関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまづきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。	②領域「人間関係」の内容の取扱い： (5) 集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、 <u>規範意識</u> の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。

新要領解説には、「道徳性・規範意識の芽生えは、領域「人間関係」などで示されているように、幼稚園生活における他の幼児との関わりにおいて、自分の感情や意志を表現しながら、ときには自己主張のぶつかり合いによる葛藤などを通して互いに理解し合う体験を重ねる中で育まれていく」とある（文部科学省 2018：55）。ここにも明らかなように、道徳性・規範意識の芽生えに関しては、園での集団生活の中で、ぶつかり合いながら我慢するエトスを身に付けていくものとして描かれている。道徳性や規範意識とは、他者との対峙の中で自己抑制をもたすものとして位置づけられているのである。

（３）「他者」の用例とその性格

上述した通り、「道徳」・「規範」の用例を踏まえるならば、新要領・指針において、他者がどう捉えられるのかを見ることで、その含意がより鮮明になる。ただ、「他者」という言葉の用例はなく、「他人」といった言葉が該当するであろう。

新要領において「他人」に対する最も共起性が高い言葉は「葛藤」（Jaccard 係数：1.0）であった。同様に、新指針においても「他人」に対しては「葛藤」・「乗り越える」の共起性が高い結果であった（Jaccard 係数：1.0）。用例としては、先の道徳のものと同一である。ここから言えることとして、「他人」とは、何より自分に対してぶつかり、対峙するような存在として位置づけられていることが分かる。その「他人」との間に、予め、無意識のままに形成された相互主観性の場というものは一切想定されていない。

新要領における他者観、対人関係の認識は、「自己主張」の積極的な意味がおさえられていないということ（大宮 2017）、自己主張し合う中において、言葉を介した「話し合い」が重視されていないということ、という二つの問題を内包している。言葉で伝え合う前に、自己抑制をすることを求めてしまうのが新要領の規範に対する認識である。「大人しい子ども」「葛藤を起こさない子ども」というのが、新要領の求めるべき子ども観ということになるのだろうか。すると、そのことと、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10の姿のうち、思考力の芽生え、言葉による伝え合いの重視という二つの事と、

矛盾が生じてこないだろうか。というのも、これらの二つは、言葉による他者との対話の中でこそ培われるべきものだからである。

新要領・指針には、子どもたちが自己主張し合う中で、主張し合っているはお互いに何も自分がやりたいことができないので、少しずつ譲歩して主張を引っ込めあって、我慢して摩擦を引き起こさないようにし、とりあえず、大人にとって迷惑にならないような「おとなしい」状態を維持することを重視する価値観が伏在しているかのようである。そのように保育の場の秩序を捉えれば、自己主張し続ける子どもは、保育者から見てもほかの子どもから見ても「困った子ども」ということになり、その子どもを「規範意識がない子ども」「道徳性が低い子ども」としてラベリングする心性が保育者、ひいては子どもたちの間にも行き渡りかねない。

他者の中での摩擦係数が低い人間を作る、大人にとって都合のいいおとなしい子どもを作る、保育現場における摩擦やケンカ、葛藤を嫌い、忌避しようとする、という保育現場の文化（臼井 2001）と、他者と共に考え合う、他者と議論を積み重ねる中で、新しいコミュニティやエトスを創造する、というポスト近代的な能力が、新要領の中には混在していて、両者の間に矛盾が潜在している可能性が示唆される。

３ 考察

（１）「友達」の用例とその性格

新要領では、「友達」の用例として、「きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」というものが見られる。ここからは、「友達」が自分とは違う立場を持ち（折り合いを付けないといけない）、異質なものとして自分に迫ってくる「対峙者」として捉えられている。ここには自分の気持ちを我慢させ、調整させる契機として他者（友達）観が根底にあることが窺われる。他者としての子どもは、規範の象徴として位置づけられている。他者との葛藤に出くわしたとき、求められるのは「自己抑制」（大宮 2017）であり、この「自己抑制」こそが道徳性であり規範意識として位置づけられているのである。「葛藤」をネガティブに

捉える保育観がそこから浮かび上がる。大宮の言うような「自己主張」の軽視と同様に、他者の要求に接したら自己の欲求を引っ込めるというコミュニケーションの型が、「規範」として子どもたちに内面化するように要求していることも問題視されるべきであろう⁽⁵⁾。

実際に、新要領解説では「友達と様々な体験を重ねることを通して人間関係が深まる中で、きまりを守る必要性が分かり、友達と一緒に心地よく生活したり、より遊びを楽しんだりするために、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」と記されている（文部科学省 2018：55，厚生労働省 2018：81）。「自分の気持ち」は主張するよりも、最終的には「調整」していくことが求められているのである。

この点は、改訂前の幼稚園教育要領の解説で「幼児の自己発揮と自己抑制の調和のとれた発達」と表現されていたことと比して、今次改訂においては、自己発揮・自己抑制の両者のうち、かなり自己抑制を強調する性格が強められたと言えるのではないか⁽⁶⁾。自己発揮と自己抑制を、いわば車の両輪として相補的なものとして捉える発達観と、自己発揮を、自己抑制の必要性を感じるための契機として捉える発達観の間には隔たりがある。

「我慢すること」の獲得、というのは、まさしくジャクソンの指摘する「ヒドウンカリキュラム（隠されたカリキュラム）」のうちの「基礎学習」に当たる。ジャクソンによれば、規則、規制、慣例の三つこそが、生徒が学級と言う生活世界を生き抜くためのスリー・アールズであると述べている。子どもたちは、学級での生活を反復する中で、「群集の一人として落ち着いた学習態度をとるよう求められる」のである（安彦 1999：74）。その上に、受動的側面としての賞賛、能動的側面としての力（意思を通すこと）が応用学習として求められるというのがジャクソンのヒドウンカリキュラム論の骨子であった。ジャクソンにおける、「基礎学習」における「我慢」できるようになること、および「応用学習」における意思の主張ができるようになること、という二重構造は、新要領・指針が提示している規範に対する認識と酷似している。

（２）「保育者」の位置

「人間関係」のもう一つの側面である、子どもにとっての保育者の位置づけを検討しよう。

新指針の領域「人間関係」の内容の取扱いでは、「① 保育士等との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確認していくことが人と関わる基盤となることを考慮し、子どもが自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、子どもの行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」とある（厚生労働省 2017：16）。この点に関して新指針解説書では、「子どもは、自分を温かく受け入れてくれる保育士等との信頼関係に支えられて自分の居場所を確保し、安心感をもってやりたいことに取り組むようになる」と記されている（厚生労働省 2018：145）。

新要領においても、同様に、領域「人間関係」の内容の取扱いで「（１）教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確認していくことが人と関わる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」とある（文部科学省 2017：16-17）。この点について新要領解説では、「このような援助をするには、教師は幼児と向き合い、幼児が時間を掛けてゆっくりとその幼児なりの速さで心を解きほぐし、自分で自分を変えていく姿を温かく見守るというカウンセリングマインドをもった接し方が大切である。ここでいうカウンセリングマインドとは、カウンセリング活動そのものではない。カウンセリングの基本的な姿勢を教育の場に生かしていくことである」と記している（文部科学省 2018：172）。

これらの記述からは、保育者は子どもの対峙者ではなく、信頼関係の下で子どもを受け止め、受け容れる存在として規定されていることがわかる。友達に対しては自己抑制をして「折り合い」をつけることが重要であるが、子どもが自己主張する他者としては、主に保育者が想定されているということであ

ろうか。

もちろん、新要領・指針でも、子どもたち当事者同士での問題の解決や調整という側面は否定していないわけだが、自分の考えを相手が納得できるように伝える、といった形で自己主張をすること以上に、子ども同士はお互いを受けとめることが優先されている。この点からすれば、保育者は、子どもが衝動的に自己主張を直接ぶつけあわないような、緩衝材とも言うべき位置に置かれているように見える。

4 自立心を前提とした道德観・規範観

本稿冒頭で既に指摘したことだが、「道德性・規範意識の芽生え」の前提には、個々の子どもの自立心が必要だという道德観・規範観があることにも注意すべきであろう。例えば、新要領解説では、「いうまでもないが、基本的な生活習慣の形成において、自立心をはぐくみ、自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性を育てることは、道德性の芽生えを培うことと深くかかわることである」としている（文部科学省 2018：179, 強調は引用者）。つまり、個々が自立していることが「道德性・規範意識の芽生え」の前提となっているわけである。そのように考えるならば、自立というのが何より自己抑制という意味においての自律であり、その自立＝自律がうまく育っていないと「道德性の芽生え」を培う上でも問題があるということになる。逆に言えば、自立＝自律が確立していない子どもには、「道德性の芽生え」が見られないという子どもに対する見方を招来しかねない。

新要領・指針における規範に対する認識は、道德の発達研究の影響下で形成されたものである。発達心理学者の岩立京子は、平成20年の要領改訂のポイントとして、「幼児期の規範意識の芽生え」に関する理論的な前提を、道德の発達研究の成果から説明している（岩立2012）。なお、岩立は平成20年の幼稚園教育要領の改訂に際して、作成協力者として関わった人物でもある。

従来の道德の発達研究は、ピアジェやコールバーグにみられるような認知や言語に焦点を当てた研究が主流であったのに対し、近年の発達研究は、乳幼児の存在を、誕生直後から、人とのかかわりを通じて、規則や習慣に応答し、内面化するものと捉える

ようになった。つまり、乳幼児期の道德発達を、「自己と他者の欲求や意図をどう調整しながら社会化されていくか」というより広い枠組みから捉えることによって、認知を含めたより広い社会的・情動的な側面から道德の発達を捉えることが可能とされたのである。

規範意識をより明確に定義するならば、規範を守る行動を動機づけるものとしての意識であるという。そこには、意識的・無意識的な気づきの水準から、知識として理解している水準、行動として選択できる水準、さらには、自分の欲求を他者と調整できることの水準などのさまざまな位相が存在しているといえる。このような規範意識の構造とその発達を支える基盤をまとめたのが、以下の図（岩立作成）である。

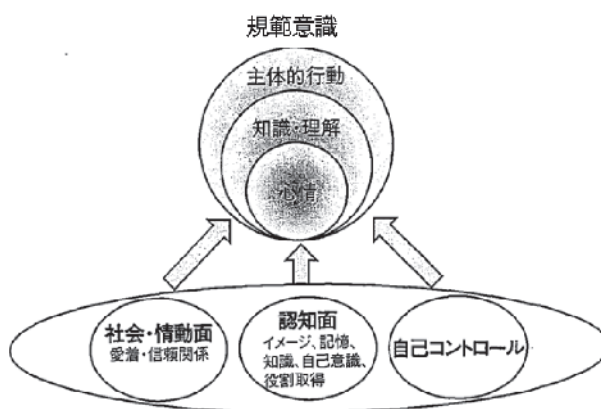


図 規範意識の芽生えの発達の基盤 岩立（2012）より

岩立は、乳幼児期の規範意識の芽生えを支えるものとして、「①信頼できる他者との愛着や信頼の関係性であり、②規範を理解したり、自分と規範とかかわる自分の理解、そして、他者の心を理解し、その立場に立って考える役割取得などの知的発達であり、③自分の欲求と他者の欲求や規範との対立からくる葛藤や失敗を乗り越え、調整したり、解決していく自己コントロールの発達」（岩立 2012：18）という三点に整理している。規範意識の芽生えのなかでも最も上位のものとして位置づけられる要素として、自己コントロールが位置づけられているのは、注目に値する。

岩立は、前回の幼稚園教育要領の改訂によって、幼稚園教育が、義務教育の基礎及びその後の基礎を培うものとして位置づけられていることを指摘して

いるが、この改訂にて追加された「幼児期の規範意識の芽生え」という文言は、まさに上述した道德の発達研究の成果を反映させたものと捉えることができる。

例えば、乳幼児期の道德発達の捉え方は、新指針にも共通して引き継がれているといえる。例えば、新指針解説書における領域「人間関係」の「(ウ)内容の取扱い」には、道德性の芽生えに関するものとして、次のような記述がある。

基本的な生活習慣の形成において、自立心を育み、自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性を育てることは、道德性の芽生えを培うことと深く関わることである。

(厚生労働省 2018: 233)

ここで述べられている自立心とは、自信を持って行動するための工夫や諦めない態度を支えるものであり、また、自律性とは、子どもが自らの生活に必要なことを自覚し、身につけていくことを意味している。つまり、自立心と自律性の獲得とは、先述の岩立作成の図が示した、規範意識を育む前提となる①社会・情動面、②認知面、③自己コントロールという3要素と矛盾するものではない。自立心と自律性の獲得を通じて、道德性の芽生えを育もうとする文言は、むしろ、岩立が紹介していたような、近年の道德の発達研究の知見の強い影響下のもとで記述されたものと考えられる。

一方で、岩立による道德性の発達論に照らし合わせると、新要領・指針への道德の発達研究の成果の導入の問題点は、以下のように捉えることができる。すなわち、第一に、岩立が「規範意識を育む前提」として挙げた①社会・情動面、②認知面、③自己コントロールのうち、②の認知的側面が捨象されたことである。第二に、①社会・情動面において、他者を、情動上の絆を形成する対象としてというよりも、お互いに葛藤を抱える対立・対峙の相手として位置づけている点である。第三に、③自己コントロールを、自己に対するメタ認知（いわば自分自身の内面に対する理解）の進展としてではなく、もっぱら他者との葛藤に際して、自己の心情・感情を抑制するという自己抑圧的なものとして位置づけた点

である。つまり、岩立における道德の発達の諸前提のうち、認知的側面が極度に軽視され、規範を介した他者関係の重要性が捨象され、心情・感情を自己抑圧することの重要性が強調されたことが、新要領・指針の規範観のゆがみの一要因となっていると言えるのではなかろうか。

5 おわりに

本稿では、新要領・指針等で「規範」がいかなるものとして示されているのか、KH コーダーを用いたテキストマイニングによって明らかにした。

分析結果の通り、「規範」は、第一義的には自己を調整し、従うべき規則として幼稚園や保育所での集団生活の中で具現化するものである。そのベースとなっているのは新要領解説においても示されている通り、遊びのなかでの「ルール」である。ただし、このルールについては作り変えることが可能だと捉えられているが、当の「きまり」そのものは遵守することが前提となっており、子どもたちが自ら「きまり」の意味を問い直したり、作り変えたりするという可能性、重要性は低く見積もられているように見える。

さらに、このような「きまり」と「ルール」の使い分けは、(集団)生活と遊びの分断を当然視する発想へとつながりかねない。つまり、「遊び」とは、子ども同士が自己発揮をしつつ、ルールをうまく作り変える可能性をもつ営みである一方で、「(集団)生活」とは、既に存在する「きまり」を子どもがきっちりとし、粛々と進めていくルーティンであるというように、両者を別々の営みとして捉える保育観が生じかねない。そうなってしまったとすれば、保育者から見ても、同時に子どもにとっても、「遊び」と「(集団)生活」の相互関連、あるいは同時進行的、並行的な発展の可能性と意義が見失われてしまうことになるだろう。

新要領・指針等で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」において、「道德性・規範意識の芽生え」が具体的な姿の一つとして独立して示されたことは、上記のような「きまり」と「ルール」の使い分けに端を発するような生活と遊びの分断につながりかねない。もちろん、新要領・指針解説においては「道德性・規範意識の芽生えは、領域「人間

関係」のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して育まれることに留意する必要がある」と記されている（文部科学省 2018：55, 厚生労働省 2018：81）。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を到達目標的に捉えてしまうことの危険性も同時にあることは忘れてはならない。保育現場においては、保育士・幼稚園教諭等がかかわる活動全体を通じて、その子の人間性の基盤が培われることを思い起こして、「道徳性・規範意識の芽生え」についても取り扱うことが重要であろう。

注

(1)：この中教審の幼児教育部会の議事録を見ると、第1回の議事録からは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関連して、委員から「幼児期にふさわしい育ってほしい姿という意味では、やはり善悪の判断といえますか、こういうことをしたらまずいということをしっかりと教育していただきたいなというところがある」といった発言があるなど、領域「人間関係」の内容として扱われるものに議論が割かれていた様子が窺われる。

さらに第5回の議事録には、小学校以降での「道徳」との関係について次のような発言がある。「今、現実に幼稚園教育要領の中でも、人間関係の中で友達のよさに気付くとか、いろいろそういうのがあって、今度、小学校の道徳の中では、自分の特徴に気付くとか、それから好き嫌いとらわれないで接するみたいな表現が出てくるので、幼児期の生活の姿と重なってくるんですね。今まで先生方がおっしゃっていたように、例えば寺岡委員がおっしゃったように、他教科とのつながり、教育の連続性みたいなものというのはすごく大事なことだと思うので、前倒しではなくて、小学校以降の教育の一つの連続性を考えた上で、接続とつながりというのをきちんと踏まえて見据えていくことというのは、すごく大事なんだろうなと思いました。」

(2)：辻谷（2016）は、幼児教育の場において保育者、幼児たちに共有された「決まりごとやルール・マナー・規則を包括的に捉える概念」として「規範」を位置づけ、それらの「規範」に対する見方を①保育という場の持つ規範、②保育者が働きかける規範、③幼児間で生じる規範という三側面から整理しているが、新要領・指針においては、このうち①保育という場の持つ規範、②保育者が働きかける規範を「規範」または「きまり」と呼び、③幼児間で生じる規範を「ルール」と呼んでいるということができる。そして、前者の「規範」「きまり」が子どもの園における生活の全面を覆う規則として重要視されているのに対し、後者の「ルール」は、子どもの遊び、活動の場のみ限定されて見られるものとして位置づけられている。

(3)：Jaccard 係数について、樋口耕一は「0.1 → 関連がある、0.2 → 強い関連がある、0.3 → とても強い関連がある」といったように捉えることができとしている

（http://koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs_khn/khcf.cgi?no=122&mode=allread [最終閲覧日：2018/02/03]）。

(4)：新指針解説書には、「なお、道徳性・規範意識の芽生えは、領域「人間関係」のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく保育活動全体を通して育まれることに留意する必要がある。」（82頁）とされている。ただ、指針の文面上、規範意識が領域の規定として明確化されているのは「人間関係」のみである。

(5)：「自己抑制」が求められるのは、保育者に対しても同様である。日本とアメリカの就学前教育の比較文化的な研究に取り組んだ唐澤真弓ら（唐澤・平林2013）は、日本の保育の特徴を、「ルールに基づく厳しい態度をとらない」、「保育者が強いリーダーシップをとらない」、「コントロールしないことを心がけている」ことの3点をあげ、厳格な態度の代わりに、保育者が、自らの気持ちを伝えたり、友だちの気持ちを代弁するといったような、子ども自身が自らの誤りに気づくような「察する」方略が用いられていることを指摘している。このことが、後述するような保育者の子どもに対する受容性として、新指針では位置づけられる。

(6)：なお、改訂前のものを踏まえた、領域「人間関係」の教科書のひとつでは、この自己発揮と自己抑制のバランスを取っていくためには、保育者の援助が重要である、と記している（無藤・古賀 編 2016：51）。

文 献

安彦忠彦（1999）『新版 カリキュラム入門』勁草書房。

岩立京子（2008）「幼児期の道徳性の芽生えを培うために：発達心理学と幼児教育の観点から」文部科学省子どもの徳育に関する懇談会発表資料。

岩立京子（2012）「幼児期の規範意識はどのように芽生えてくるか」『児童心理』第66巻1号。

白井博（2001）『アメリカの学校文化・日本の学校文化』金子書房。

大宮勇雄（2017）「改定指針・要領の何が「問題」か」『2017年版 保育白書』ひとなる書房。

押谷由夫（2006）「幼児期における道徳教育の基本的な考え方」小田豊・押谷由夫編『保育と道徳 道徳性の芽生えをいかにはぐくむか』保育出版社。

唐澤真弓・平林秀美（2013）「思いやりの文化的基盤：就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究」『東京女子大学比較文化研究所紀要』第74号。

厚生労働省（2017）『保育所保育指針』（平成29年3月31日告示）フレーベル館。

———（2018）『保育所保育指針解説書』（平成30年2月）
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kaisetu.pdf>（最終閲覧：2018/02/25）

辻谷真知子（2016）「保育場面における規範に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56号。

中教審 幼児教育部会（2017）「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」（平成28年8月26日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm（最終閲覧：2018/02/02）

濱名潔・保木井啓史・中坪史典（2016）「米国の研究者は日本の保育文化をどのように捉えているのか？：子どもの社会化に着目して」『幼年教育研究年報』第38巻。

水原克敏（2016）「1989年以降の幼稚園教育課程の基準とモデル・カリキュラム」『早稲田大学 教育・総合科学学術院 学術研究（人文科学・社会科学編）』第64号。

無藤隆・古賀松香 編（2016）『実践事例から学ぶ保育内容 社会的情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」：乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは』北大路書房。

文部科学省（2008）『幼稚園教育要領解説』（平成20年10月）フレーベル館。

—————（2017）『幼稚園教育要領』（平成29年3月31日告示）フレーベル館。

—————（2018）『幼稚園教育要領解説』（平成30年2月）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/___icsFiles/afldfile/2018/02/22/1401566_01_1.pdf（最終閲覧：2018/02/25）

受付日：2018年3月10日

受理日：2018年5月7日

保育学言説における〈保育—教育〉のコントラスト

— 保育内容総論・保育課程論のテキスト分析から —

鈴木 康 弘¹⁾ 吉 田 直 哉²⁾ 安 部 高太朗³⁾

¹⁾ 東京大学大学院

²⁾ 大阪府立大学

³⁾ 日本児童教育専門学校

An Analysis of “An Introduction to ECEC” Textbooks, Focusing on the Substantial Contrast between *Hoiku* (Early Child Care) and *Kyouiku* (Education)

Suzuki Yasuhiro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾ Abe Kotaro³⁾

¹⁾ The Graduate School of Education, the University of Tokyo

²⁾ Osaka Prefecture University

³⁾ Japan Juvenile Education College

Abstract : The purpose of this paper is to clarify the substantial contrast between *Hoiku* (Early Childhood Care) and *Kyouiku* (Education) in textbooks, based on a text-analysis of “An Introduction to ECEC (Early Childhood Education and Care)” using KH coder.

Both *Hoiku* and *Kyouiku* frequently appear in the textbooks of “An Introduction to ECEC.” We found that there is a co-occurrence relation between *Hoiku* and *Kyouiku*. In the textbooks, *Hoiku* is differentiated from *Kyouiku*, often by describing what it is not, for example, “*Hoiku* is not the *Kyouiku* after elementary school.”

However, there is also a connection between *Hoiku* and *Kyouiku*. In other words, the difference between *Hoiku* and *Kyouiku* has a double meaning. On the one hand, *Hoiku* is different from *Kyouiku* in regard to the method of learning (learning through play or study). This shows the *originality* or *singularity* of *Hoiku*. On the other hand, there is a *connection* between *Hoiku* and *Kyoiku* in regard to the curricula.

Key Words : Research on Early childhood Education and Care, An Introduction to ECEC, dialogue analysis, text mining

抄録 : 本稿の目的は、保育内容総論等のテキスト（教科書）を対象として、「保育」と「教育」に関する言説がどのような関係性の下に記述されているのかを、KH コーダーを用いたテキスト分析の手法を用いて明らかにすることである。

対象テキスト群のなかで、「教育」と「保育」は、は共に対象テキストにおける頻出語であり、両者には共起関係が認められる。対象テキスト群において「保育」に関する言説は、「教育的ではないもの」といったような「否定形」として構築されている。ただし、同時に「否定形」で語られる差異は、小学校への「接続」の中で解消されるべきものとして語られており、両義的な性格を有していることが明らかになった。特に、「領域」という概念は、〈対比〉と〈接続〉という二重の意味が付加されており、保育の〈独自性〉を示すと同時に、生活や体験、遊びを通じた小学校以上の教育との〈連続性〉を示すものとして語られている。

キーワード : 保育学、保育内容総論、言説分析、テキストマイニング

1. 目的と問題の所在

本稿の目的は、保育内容総論および保育課程論の保育者養成課程の市販テキスト（教科書）を対象として、「保育」と「教育」に関する言説が、どのような関係性の下に記述されているのかを明らかにすることである。保育は、養護と教育が一体化した営みであるということを、保育所保育指針が強調し続けてきたことは周知のとおりである。そこでは、保育が教育を包含していると捉えられてきた。いわば、保育が教育の上位概念であったわけである。保育指針のように、教育を保育の一部として、同質的かつ連続的なものとして位置づける認識がある一方、保育と教育を対立的な概念として位置づける認識も存在してきた。それは、教育に関する言説（「教育学」言説）の中においてよりも、保育に関する言説（「保育学」言説）の中において特徴的に見出される⁽¹⁾。本稿は、このような保育に関する言説の一つのヴァリエーションである保育者養成課程のテキストのうち、保育内容総論および保育課程論のテキストを取り上げ、そこにおいて保育と教育がどのような関係性を取り結ぶものとして語られているかに注目する。

まず、現状において、「保育」と「教育」の関係性がどのような議論の文脈で問われているのかを、①幼小連携、②子ども・子育て支援新制度、③学校化（Schoolification）という三つの問題系から整理することで、本稿の背景と問題の所在を明確にしてみたい。

一つ目の幼小連携または幼保小連携は、近年、保育・幼児教育の領域で、幼稚園・保育所・認定こども園から小学校教育への円滑な接続をめぐるテーマとして重要性が増しつつあることから、注目されるに至った問題系である。2008年の保育所保育指針・幼稚園教育要領・学習指導要領の改訂の際には、改めて保育者養成課程において学ぶべきテーマとして幼小連携が位置づけられるようになったのは、この問題系が重視されつつあることの証左であろう。例えば、無藤（2013）は、幼児教育における学びの芽生えである①遊び、②興味、③自己調整力、④気づき、⑤伝えあいの五点に、小学校との接続を可能にするものを見出し、幼小連携の必要性を論じると同時に、その実践に理論的基礎を与えている。

しかし、山口（2015）が指摘するように、幼保小連携に関わる現場の実態としては、教師・保護者た

ちにはさまざまな意識の違いがあり、「接続期カリキュラム」の認知度や、指導要録の参照への意識も低く、その周知が十分であるとは言えない。

また、小学校段階の側から、幼小連携という課題が取り上げられたのは、いわゆる「小1プロブレム」と呼ばれる小学校に入学した児童の不適応や学級崩壊などの問題への対処という側面を有していたことも重要である（酒井・横井 2011, 福元 2014）。というのも、「小1プロブレム」を問題視することから必要視される幼小連携とは、幼保を、最終的に小学校へと回収・収斂されていくものとして捉える見方を内在しており、幼保の小学校に対する独自性を軽視することに繋がりがかねないからである。そもそも、「保育」と「教育」という理念あるいは概念の間にあるギャップの存在は、既に指摘されてきたことである。例えば、教育社会学者の酒井朗は、小学校学習指導要領の記述を、幼稚園教育要領と保育所保育指針の記述と比較しながら、小学校教育には「環境を通して行う教育」という記述がなく、小学校教育の側に学習環境のデザインに関する議論が、構造的に欠けていることを明らかにしている（酒井 2014）。幼小連携の中には、このような「保育」と「教育」の間の相違と断絶は、「あってはならぬもの」として、小学校側の目線から解消を図ろうとするロジックが、忍び込まされているといえよう。

二つ目に取り上げる子ども・子育て支援新制度とは、2015年に導入された幼児教育・保育・子育て支援を含めた法令および諸制度の大幅な改正のことである。これは、幼稚園と保育所の機能を統合した幼保連携型の認定こども園を普及させるとともに、その量の拡充と質の向上を目指す試みであった。ここで注目すべきは、この新制度の導入に伴い次の図で示すように、新制度で重視される幼保連携型認定こども園では、これまで養護と教育が一体のものとされてきた「保育（養護及び教育）」とは別のものとして、「教育（学校教育）」が新たに導入されたということである。ただし、山内（2014）が論じているように、この新制度で導入された「教育（学校教育）」と、それとは異なる「保育（養護および教育）」とは、それぞれどのようなものなのか、その定義や両者の差異が明らかにされているとはいえない。新制度化においては、「教育」という概念が、幼・保・こ



図1 新「幼保連携型認定こども園」「保育所」における「教育」と「保育」 山内(2014)より

ども園の施設の種別を問わず導入されているのだが、この「教育」と、従前「保育」と言われてきた営みと、「保育」の定義であるところの「養護および教育の一体化」と言った時の「教育」(いわば「保育の中にある教育」)との関連性については、十分な吟味がなされていない。

しかし、制度の変化が先行する形で浮上してきた、このような「保育」と「教育」の関係性の問い直しの必要性は、幼児教育・保育を学校教育体系のなかに位置づける世界的な議論の中にも見出せるものである。教育を保育の一部としてではなく、保育を教育の一部として捉え直す動きは、幼児教育・保育の学校化(Schoolification)とも呼ばれ、英米のアングロサクソン諸国を中心に推進されている(Moss 2013)。これらの議論は、就学前教育が人的資本の形成に対して就学前教育が持つ効果を重視する立場のみならず、幼少期から「聞く」や「話す」、文字の読み書きに慣れ親しむことで、貧困の解決や教育格差の縮小を目指す立場からも評価・推進され

てきた。そのため、幼稚園・保育所段階での早期教育を主張する議論は、保育の質の保証を求める議論、幼児教育の無償化や義務教育化などのカリキュラムの前倒し論とも重なりながら、経済協力開発機構(OECD)の提言に組み込まれるなど、強い影響力を有している。ただし、これらの議論に対しても批判が寄せられており、ドイツや北欧諸国のソーシャルペダゴジー(Social Pedagogy)型⁽²⁾の教育福祉的な領域との対立関係をどう捉えるか、乳幼児期独自の生活や遊びをどう担保するかなどが問われていると言えよう。

これらの議論を踏まえれば、我が国における「小1プロブレム」や、それを機縁とした子ども・子育て支援新制度の導入などは、小学校教育の基礎・準備段階としての幼児教育・保育を改めて教育の一環として再定義しようとしている世界的な幼児教育改革の動向に掉さすものだということがわかる。

以上のように、三つの問題系として「保育」と「教育」の関係性の問い直しの動向を整理することが可能だとしても、山内(2014)も指摘するように、「保育」と「教育」に関する関係性には、すでに定まったフレームがあるというわけではない。とはいえ、学校教育という「狭義の教育」を全否定することは困難である以上、さらに、「保育」を経験する子どもたちが、やがては何らかの形で「狭義の教育」の中に巻き込まれていく可能性が極めて高い以上、さまざまなレトリックを駆使して、「保育」と「教育」を矛盾なく語る議論を組み立てざるをえないというのが、現在の「保育」と「教育」の関係性に関する言説の磁場なのである。

表 対象テキスト群における出現上位30語のリスト

順位	単語	出現数	順位	単語	出現数	順位	単語	出現数
1	保育	1260	11	発達	212	21	理解	105
2	子ども ⁽³⁾	844	12	遊び	211	22	考える	106
3	教育	392	13	課程	153	23	体験	104
4	生活	365	14	必要	149	24	言葉	104
5	計画	321	15	行う	140	25	要領	101
6	幼稚園	302	16	小学校	131	26	大切	102
7	環境	287	17	幼児	125	27	展開	92
8	内容	218	18	示す	123	28	指針	90
9	指導	218	19	自分	121	29	具体	86
10	活動	213	20	領域	109	30	経験	85

2. 分析の対象と方法

本稿では、保育の側からの教育についての語り方を見るために、保育士養成課程の必修科目「保育内容総論」と「保育課程論」を扱った市販テキスト（教科書）を対象とする。そして、そこにおける「保育」と「教育」の関係性に関する記述のパターンを、テキストマイニングソフト（KH コーダー）を用いた計量テキスト分析の手法を用いて明らかにすることを試みた。

今回取り上げた対象テキストは、程度の違いはあるものの、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「保育所保育指針解説書」などを引用・言及しながら執筆されている。それゆえ、法令や指針の解釈をめぐって、対象テキストの説明や記述には共通した部分があるものの、執筆者の問題関心や強調点によって、「教育」や「保育」という語を用いた記述や解釈に違いが生じている。

対象として選定したテキスト（教科書）は、以下の通りである。テキストの範囲は、「教育」と「保育」という語の概念や理念について記述している箇所を選定した。該当範囲をテキストデータ化し、前述のテキストマイニングソフトを用いて処理した

（なお、今回の分析にあたっては、コラムやワークシートの部分は除いている）。

- ① 柴崎正行・戸田雅美・増田まゆみ編『保育課程・教育課程総論（最新保育講座⑤）』ミネルヴァ書房、2010年⁽⁴⁾。（本文中では、以下、「柴崎テキスト」と呼ぶ）
- ② 大豆生田啓友編『保育内容総論（最新保育講座④）第2版』ミネルヴァ書房、2014年⁽⁵⁾。（本文中では、以下、「大豆生田テキスト」と呼ぶ）
- ③ 岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正『教育・保育課程論：書いて学べる指導計画』萌文書林、2015年⁽⁶⁾。（本文中では、以下、「岩崎テキスト」と呼ぶ）
- ④ 石川昭義・松川恵子編『保育内容総論（基本保育シリーズ⑮）』中央法規出版、2015年⁽⁷⁾。（本文中では、以下、「石川テキスト」と呼ぶ）
- ⑤ 新保育士養成講座編纂委員会編『保育内容総論（新保育士養成講座 第⑪巻）改訂1版』全国社会福祉協議会、2015年⁽⁸⁾。（本文中では、以下、「全社協テキスト」と呼ぶ）

上記テキスト群において、まず、「教育」や「保育」というキーワードが、どのような語彙やフレー

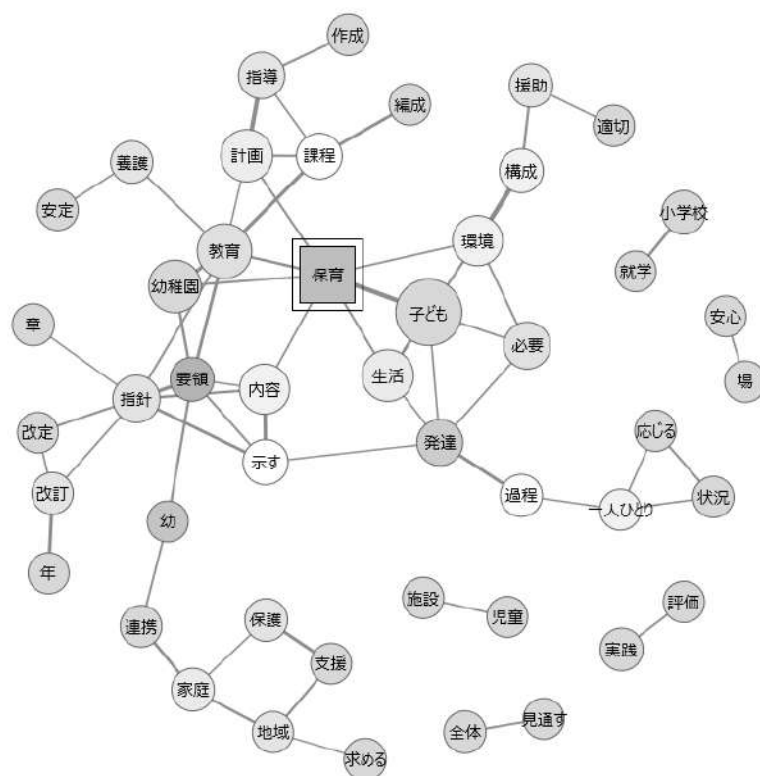


図2 対象テキスト群における「保育」という語に着目した共起ネットワーク図（集計単位：文）

ズと高い関連性・共起性を持って登場するのかをみる。次に、両者が共起するテキスト例を提示する。それらの文例に分析を加え、「教育」と「保育」に関する言説のパターンを抽出することを試みる。

3. 分析と考察

まず、「教育」や「保育」というキーワードが、どのような特定の語彙やフレーズと高い関連性・共起性を持って登場したのかを確認したい⁽⁹⁾。

前々頁の表は、テキスト分析の結果、頻出語の上位30語を示したものである。表が示しているように、対象テキスト群において、「保育」という言葉は、1,260回出現しており、「教育」という言葉は、三番目に多い392回出現していた。そのうち、「教育」と「保育」という言葉が共起して出現していたのは、163回 (Jaccard 係数: 0.1781) である⁽¹⁰⁾。これは、「保育」と「子ども」(287回、Jaccard 係数: 0.2621) という組み合わせに次いで、高い頻度で出現している⁽¹¹⁾。それゆえ、「保育」と「教育」という二語には、一定の共起関係を見いだせるといえよう。

上記の図2は、「保育」というキーワードが、対象テキスト群のなかで、どのような語と結びついて出現しているのかを視覚的なネットワークとして示したものである。この図から読み取ることができるのは、「保育」の出現度数が「教育」より大きく、かつ、「教育」は「保育」と共起していること、そして、「保育」は、「保育内容」「保育計画」「保育課程」などの連語として用いられるケースが多く、「教育」は、「幼稚園」、「計画」、「要領」、「養護」などと共起しているということである。さらに、保育学言説においては、「教育」という言葉が、狭義における小学校以上の「学校教育」だけでなく、「計画」を通じて取り組まれる行為であることや、「要領」や「指針」のなかで規定されている概念として用いられていることがわかる。

以上のように、「保育」と「教育」は、共に対象テキストにおける頻出語であり、かつ、両者は一定の共起関係にある。このことは、「保育」と「教育」という二概念が、対象テキストにおいて「コード code」として用いられていることを示唆するのではなかろうか。ここでコードというのは、二値論理を

出力する判断の基準である。ルーマン (2003) は、近代社会の機能システムは、自らのシステムの独自性について語るという自己言及性があることを指摘している。例えば、保育も近代社会の中で機能する一つのシステムなのだが、保育が自らの独自性 (近代社会の中での価値、存在意義) について言及するとき、自らの機能を把握するため、学問 (「保育学」) に依拠する。その学問は、それが支えるシステムを特徴づけるため、「二項コード」(A と非 A) を創出することによってシステムを、他のシステムから区別し、境界と機能を維持しようとする。磯部・山内 (2007) は、保育学のなかに、「二項コード」が存在していることを指摘し、そのコードが、複雑な保育現実をわかりやすくする機能を持つことを論じているが、保育言説における保育／教育も、二項対立のコードをなしていると考えられる。つまり、「保育」の意味を維持するために、「保育的でないもの」という対立項が立てられる。この「保育的でないもの」という保育の対立項として位置づけられてきたのが「(学校) 教育」ではないのか、というのが本稿における仮説である。

次節以下においては、今回の抽出語である「教育」と「保育」の KWIC コンコーダンスの出力を踏まえながら、KWIC コンコーダンスにおいて抽出された具体的な文例を、①教育と保育が対立性 (異質性) をもって語られているか、②教育と保育が連続性 (同質性) をもって語られているか、という二つのカテゴリーに分類し、それぞれの具体的な文例を挙げつつ、それぞれについての分析を加える。

3-1. 「保育」と「教育」の対立

3-1-1 対立①: 領域／教科、総合／分化のコントラスト

対象テキストのなかで、保育や教育を説明する際に用いられる方法として多く見られたのが、「領域」と「教科」という観点から説明する方法である。それは、「保育」や「領域」という曖昧なものを定義するとき、皆がイメージしやすい「教育」「学習」「授業」でないものとして、消極的に定義するという論法と捉えることもできる。

例えば、柴崎テキストにおいては、保育内容の枠組みとしての「領域」は、次のように説明される。

このように領域は、子どもたちの発達を見る側面ではあるのですが、たとえば、友達関係が広がると言葉が豊かになるというように、子どもたちの発達はいくつもの領域が相互に関連しあって総合的に成し遂げられていくものです。決して領域別に発達していくものではありません。そのために保育所や幼稚園では、小学校以上のような領域別の指導は行わないのです。

(柴崎ほか編 2010：11)

「領域」とは、保育内容のねらいや子どもの発達を捉えるための緩やかな枠組みであり、相互に重なり合う形で成り立つとされる。石川テキストが、「小学校以降の教育（授業）では、教師（教える者）が教材（教える媒介）を使って、子ども（教えられる者）に知識・技能等を伝えるという教授中心の教育方法がまだまだ多い」（石川ほか編 2015：105）と述べているように、「領域」を「教科」と対立させて定義している説明スタイルは、保育内容総論および保育課程論のテキストにみられる特徴の一つであろう。

このような保育・幼児教育に固有の考え方である「領域」をより具体的に説明する際には、「経験」や「総合的」、「相互連関的」というキーワードが用いられる。

このような「領域」が小学校以上の教科と異なる特徴として、「領域」別に活動や時間があるのではなく、子どもの主体的な遊び（活動）や生活を通して、総合的にあるいは相互連関的に経験させるところにあります。

(大豆生田編 2014：12)

ここでは、「領域」は、子どもの「総合的」かつ「相互連関的」な経験の捉え方であると同時に、保育者の側からの認識の枠組み（あるいは「窓」）とされている。大豆生田テキストにおいては、「領域」とは、小学校以上の教育方法を「一斉形態」とは違ったものとして、保育者が子どもの活動を捉えるための枠組みが記述されている。

領域を教科と対立させたうえで、教科を「独立」「特定」の活動とし、そうではないものとして領域を特徴づける論法は、全社協テキストにも見られる。

ただ、教科が活動なのであれば、領域も活動であるはずなのだが、領域は「子どもの育ちをとらえる視点」、すなわち保育者側の認識の枠組みとされている。認識の枠組みである「領域」が、「教科」という授業を中心とする教育方法と対置させられているのは、コントラストの軸に捻じれが生じていることを示している。

以上のような、「領域」を「教科ではないもの」として否定的に記述するロジックは、保育内容の法令上の規定に関する歴史的記述によっても強化されている。例えば、柴崎テキストのなかでは、歴史的な経緯は、次のように描かれている。

1947（昭和22）年、小・中学校において教育内容の基準として「学習指導要領」が示され、新しい学校教育に対応するカリキュラムを模索する動きが見られていました。小学校を中心としたカリキュラム運動の影響から、保育に携わる者たちの間でカリキュラム・ブームが起きました。そうした批判とカリキュラム・ブームの流れを受けた形で、1956年「幼稚園教育要領」が刊行されます。

(柴崎ほか編 2010：104)

つまり、戦後における幼児教育・保育の小学校的な「教科化」に向かうトレンドは、批判的な記述がなされることで、「領域」と「教科」の対比が強調されるようになっていのである。

そして、保育と教育の対立点は、生活体験における教育関係の差異としても語られる。例えば、全社協テキストにおいては、授業という教育形態は、保育にはふさわしくないものとして否定的に語られている。

一方、保育は、保護・養育・教育が一体となったことばでもあり、その実践においては、小学校教育のように教科別の学習や教師による授業の形態は適当ではないと考えられてきた。実際、保育所では子どもが生活や遊びをとおり多様な経験を積むことを大切にするとともに、保育士の養護的関わりと子どもの主体的な活動とのつながりや一体性を大切にしていると言えよう。

(新保育士養成講座編纂委員会編 2015：12)

保育所における「保育」が、「子どもが生活や遊びをとおり多様な経験」（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：12）をすることを重視している一方で、「教育」という語は、「保育」の特徴を際立たせるための対立項として言及される。そこでの「教育」とは、価値的に低い位置づけを与えているのである。

以上で確認してきたように、対象テキスト群での保育・幼児教育と小学校との連続性の言説を生み出しているのは、小学校段階との差異の認識の存在であると指摘することができる。

3-1-2：対立②：遊び・生活／学習（遊びでないもの）

幼保と小学校の差異を強調する際、用いられるコードに「遊び」がある。例えば、以下の柴崎テキストでは、「遊びを中心とした生活」を軸とする幼保と、「学習を中心とした生活」を軸とする小学校が対立的に提示されている。

子どもたちには、小学生になることへの喜びと期待があります。しかし、それまでの遊びを中心とした生活から学習を中心とした生活への移行は子どもによって段差が大きく、保育者や教師の期待とは裏腹に成長が停滞することも起こります。

（柴崎ほか編 2010：81）

そして、幼保と小の間にある生活パターンの差異は、「発達」の「質的变化の大きな節目」の差異と重なり合うものとされる。ここでは、「遊びを通して得た経験の積み重ね」を発達の要因とする保育と、「教授指導による活動をとおり学習」することを発達の要因とする教育が、対比的に提示されるのである。

子どもの生活は、当然のことながら乳児期から幼児期を経て学童期へと連続している。子どもにとって就学はたいへん大きな出来事であり、保育所とは異なる生活や学習に期待とともに不安を覚えることだろう。子どもの気持ちや発達過程をふまえて、保育所での生活のなかで培われてきたさまざまな力が小学校においても十分に発揮され、1人ひとりの子どもがいいきと学校生活をおくることができるよう保育所と小学校との連携・協

力が求められる。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：19）

「遊び」「経験」と「学習」「教授」という二項対立は、大豆生田テキストにも見出される。大豆生田テキストにおいては、小学校的な「勉強」的教育と幼児教育の対立が示される。そこでは小学校的な「勉強」「教える」という活動とは異質の、かつ小学校以降の活動の前提となる「基礎」として、「心や身体の成長」が位置づけられる。

一般的に教育的な側面と言うと、どうしても何かを教えるという意味合いが強く感じられるかもしれません。しかし、保育所保育指針や幼稚園教育要領で言う教育とは、小学校教育以降の学びの基礎となる心や身体の成長を指しているのです。したがって教育といっても決して小学校以上のような勉強的な内容を意味しているわけではないのです。具体的には、5領域の教育的側面として示されている各内容そのもののことであり、幅広い内容が含まれているとも言えます。

（大豆生田編 2014：78-79）

保育と教育を対比させる際、保育における「遊び」、教育における「学習」という二項対立は全社協テキストにおいても見られる。全社協テキストでは、遊びに対しては「発達援助」、学習に対しては「指導」の対比を、次のように論じている。

それに対して、保育は子どもの遊びを通して発達を実現していくものであり、そこに教育の要素が含まれる。したがって、保育における教育とは、学習指導ではなく、発達援助である。この部分の理解が不十分であると、保育所でも教育しないといけないということで、子どもに文字の読み書きなどを直接指導するような保育者が現れてくる。そうではなく、保育における教育は発達援助であるから、遊びをとおり総合的に保育することとして理解されなければならない。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：180-181）

以上のように、保育と教育の対立的側面は、領域

と教科の対立と、そこから帰結する「遊び」・「生活」と「授業」・「学習」の対立、それを実現するための働きかけとしての「指導」と「発達援助」の対立として示されているのである。

3-2 「保育」と「教育」の連続

3-2-1 連続①：幼保小接続、職員間・子ども間の交流、情報共有（システム上の連続）

前節では、「保育」と「教育」は、保育所と小学校という学校種の違いに依拠しながら、ある種の対比的・対立的な論じられ方がされていることを確認してきた。しかし、そのような違いや断絶ゆえ、小学校の連続性や同質性を追求する言説が産出されているのではないか。以下では、幼保小接続に関する記述から考察を加えてみたい。

幼保小の連続性が語られるのは、いわゆる「幼保小接続」が語られる文脈においてである。そこでは、小学校学習指導要領や幼稚園教育要領・保育所保育指針が引用されつつ、職員間および幼児と児童の交流の重要性が強調される。例えば、柴崎テキストにおいては、「子どもの発達や学びの連続性が保証されること」（柴崎ほか編 2010：88）とされている。同様のことは、石川テキストにおいては、次のように具体的な記述されている。

第1に、子どもの小学校へのスムーズな移行のためである。小学校の在校生との交流を通じて、入学後も継続するかかわりをつくるなど、幼児が小学校の生活を垣間見て、小学生になる自身を想像し、期待をもっとともに、児童も幼児に思いやりのところを寄せ、自身の成長に気づく。第2に、教員同士の情報交換（教育内容・子どもの様子）、合同での研修・研究などを通し、小学校との情報共有や相互理解を図るためである。

（石川ほか編 2015：145）

石川テキストに示されている幼保小の連携とは、就学前教育施設に通う子どもたちに、学校に通う生徒たちと直接交流をする機会を準備することである。そこでは、小学校を準拠集団とした予期的社会化という形で、小学校において要請される振る舞いの内面化を促すことが意図されているといえよう。

これらの対象テキスト群の引用が示しているように、幼保小の接続とは、「幼稚園から小学校への接続に段差があると、小学校に入ってから生活や学習に困難が生じる」（大豆生田編 2014：82）ことの無いよう、「スムーズ」な「連続性」が強調されている。言い換えれば、小学校への就学に付随する「段差」のイメージは忌避されており、就学に付随してきたある種の通過儀礼的意味合いは後景化されているといえよう。

また、幼保小の連携におけるもう一つの方策は、異なる学校種の教員同士のパートナーシップを制度的に構築するということであった。全社協テキストにおいては、幼保と小の職員が情報共有に取り組むなかで、両者の連続性を担保するうえで重要とされているのが、保育所児童保育要録の存在である。

「養護と教育」のねらいである子どもが身につけることが望まれる「心情・意欲・態度」は、小学校に受け渡す資料である保育所児童保育要録に示されている。保育所での子どもの育ちをそれ以降の生活や学びへとつなげていくものである。幼児期の保育（遊びを通した総合的な保育）と小学校の教育（教科を主体とした学び）のギャップの解消である。保育者と小学校教諭の発達や生活の連続性に対する共通理解に役立つ。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：54）

保育所児童保育要録とは、各々の子どもの保育所生活全体を通じた育ちや健康状態を記した個人情報に関する記録のことである⁽¹²⁾。ただし、具体的に小学校教員がどのような情報を求め、子どもの生育・発達歴、生活のどの部分に着目するのか、といった実践に関する記述は少ない。しかしながら、現状では、文章を媒体とした幼保と小の架橋が、要録に限られているため、要録の重要性が、対象テキスト群では強調されているのであろう。

ただし、全社協テキストの記述からは、「保育所での子どもの育ちをそれ以降の生活や学びへとつなげていく」必要性が論じられたうえで、「幼児期の保育（遊びを通した総合的な保育）と小学校の教育（教科を主体とした学び）のギャップ」の解消の必要性が指摘されている。このことは、「育ち」、すなわち発

達の連続性を前提としつつも、その「育ち」への働きかけの相違が「保育」と「教育」の相違とみなす認識の存在を暗示している。

3-2-2 連続②：小学校以降への学び、人格形成の基礎としての幼・保

上記のような、職員間の交流や情報共有と言ったようなシステム上の連続性の他には、「学び」の共通性、通底性を保育と教育の中に見出し、小学校以降の「学び」の基礎の形成を保育に求めるという論法も見られる。この場合の連続性は、小学校段階の教育への同質化を強調した記述となっている。

大豆生田テキストにおいては、「体験の積み上げ」という観点から、保育を、「乳幼児期からのさまざまな体験の意味が、その後の学びに大きな影響力をもってくる」（大豆生田編 2014：85）ものとして位置づけている。

また、柴崎テキストは、「幼児期に育った協同性は、小学校の学習の基盤となります」（柴崎ほか編 2010：78）として、小学校教育の基礎となるものを、「協同性」というタームを用いて説明している。「協同性」とは、友達と意見や考えを交わし合う「学び合い」に不可欠なものである。柴崎テキストにおいては、幼児教育・保育段階と小学校段階の学びの共通性は、集団生活を基盤としているという認識が示されているのである。

柴崎・大豆生田の両テキストにおいて用いられた「体験」や「協同性」のようなキーワードには、そこにおいて「学習」が生起する場という意味が付与されている。つまり、幼児教育・保育は、経験の中で学習という点においては、小学校段階の教育と同質のものとして位置づけられているのである。

岩崎テキストと石川テキストでは、保育の重要性は、小学校段階以上への学校教育への連続性という点だけではなく、生涯にわたる「人間形成」や「生きる力」の基礎を育てるという点に見出されている。

保育所では、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要な時期にある“現在”の子どもが、一個の主体として大事にされ、心地よさや安心感に包まれた中で幸せに、かつ主体的に楽しんで生活できること、また、子どもの望ましい“未来”を見据え

て、今後の生涯にわたる生きる力の基礎を培うことを目標として保育を行っていくことが重要です。

（岩崎ほか 2015：67）

保育士等は、保育所の生活を通して、（中略）子どもが生涯にわたる生きる力の基礎を培い、創造的な思考や主体的な生活態度の基礎を培っていることを認識することが必要である。

（石川ほか編 2015：33）

そして、石川テキストでは、乳幼児期の授乳やオムツ替えにも教育的な要素を見出している。一般的に養護的な関わりとして理解される授乳やオムツ替えという行為にも、身体的な成長を支える機能や言語によるコミュニケーションなどの教育的な関わりを見出すことにより、「教育は0歳児から行われている」（石川ほか編 2015：95）という論理が展開されるのである。

以上のような教育の論理を、乳幼児期の子どもの生活からも見出す議論の背景には、2006年の教育基本法の改正によって、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培う」という文言が明記されたことの影響が考えられる⁽¹³⁾。

その他、大豆生田テキストのなかで、幼児教育・保育と小学校段階をつなげるキーワードとなっているものが、「遊び」である。大豆生田テキストにおいては、「遊びのなかの学び」というフレーズによって、学びと遊びの同質性、同時性、複合性が論じられている。

子どもが遊びのなかで多くのことを学んでいくためには、遊びのなかで何が育っているのかを読み取れる保育者の存在が重要です。保育者のかかわり方によって、また環境の出し方によって、子どもの遊びが貧弱になったり、豊かになったりします。また個々のイメージや遊びの展開によっても、子どもの遊びや育ちは大きく異なってしまうからです。

（大豆生田編 2014：62）

大豆生田テキストのなかの「学び」と「遊び」と渾然一体であるとする議論の根拠として言及されているのは、「学び」と「勉強」の区別である。これ

は、認知科学の領域から教育や保育を研究している佐伯胖（2003,2004）による議論がもとになっている。佐伯によれば、「学び」とは、共同体の活動に参加することで、アイデンティティの確立に寄与することである。それは、他者や共同体とどのような関係を作るのかということに焦点が当たれている。その一方で、「学び」に対置される「勉強」とは、「正解にたどり着くこと」であるとされる。言い換えれば、教師から見たのぞましい知識や技能を習得すること、能力を身につけることである。

大豆生田テキストは、これらの区別に依拠しながら、「遊び」も「学び」も、子ども自らがかわるということでは共通しています」（大豆生田編 2014：62）と述べているように、「学び」と「遊び」の同質性を主張することで、「遊び」と「学び」を分化したものとする小学校以上の学習と、幼保段階の学びを区別するというロジックを提示しているのである。

同様の記述は、柴崎テキストや岩崎テキストのなかにもみられ、「遊び自体が幼児期特有の一つの学びの形態となっている」（柴崎ほか編 2015：39）や、「幼稚園は集団の教育力を生かす場」（岩崎ほか 2015：40）という遊びや集団の教育的意義を主張する記述などは、幼稚園・保育所・認定子ども園等を、「学校教育」とは異なる、広義の「教育」として位置づけ、「教育」という言葉の意味の外延を拡張させようとする試みと捉えることもできよう。これは、近年、保育を「人間形成」や「生きる力」の基礎を育むという形で、近年の乳幼児期の発達研究や非認知スキル研究などの成果を踏まえながら、教育の一つとして再定義しようとする潮流の中に位置するといえよう。

4. 総括

以上に見た分析の結果、「保育」に関する自己言及的な言説は、「教育的ではないもの」といったような「否定形」として構築されつつも、その「否定」は、小学校への「接続」の中で解消されるべきものとして語られてもいるという、両義的な性格を有していることが明らかになった。

例えば、「保育」の「領域」という概念には、「教育」の「教科」に対して、「対立」と「連続」という

二重の意味が付加されており、幼児期における教育目標や内容の独自性を示すと同時に、生活や体験、遊びを通じた小学校以上の教育との連続を示すものとして語られていることが明らかになった。そして、保育者と小学校教師の関係としては、要録の送付や意見交換、合同の研究の機会などを通じて、相互の立場の違いについて「理解」を得ることが求められる記述がなされている。

上記のように、保育／教育というコードが編成する言説の場においては、保育にとっての「教育」は、〈対立〉と〈連続〉、〈差異〉と〈同質〉という二つの両極的なニュアンスを帯びながら、主に保育の側からの参照項として引用されているのである。

なぜ、このように、保育を定義する際に「教育」という「保育ならざるもの」が措定されなければならないのか。それは、「保育」は「教育ではないもの」という、「否定形」としてしか定義しようのない「空虚」な記号（あるいは後述する「プラスチック・ワード」）であるからであろう。ただ、保育はその「空虚さ」を認めると自己否定に陥るため、教育の否定形として、かろうじて自分の定義と存在意義を守ろうとする。「教育ではないもの」として保育を語り、教育からの差異において保育を意味づけようと図るが、では保育は何なのだ、と問われても積極的（ポジティブ）には記述できないという弱みがある。否定文ではなく、肯定文では「保育」の特性・示差性を記述できないのである。肯定文において定義しようとしても、極めてあいまいな語彙を使用せざるを得ない。「保育」に関わる自己言及的な言説、すなわち、それは「保育とは何か」に関する定義に関する言説でもあるのだが、それは、教育との対立構図を前提にして提示されるというパターンが成立してしまっている。このような保育言説の磁場が成り立っているのは、「保育」を規定する語彙が十分に鍛え上げられていないという事情があろう。それは、言い換えれば「保育学」の未成熟と言う問題である。

以上で検討してきた「保育」や「教育」、あるいはその問題圏の中にある「遊び」、「学習」、「発達」、「生活」などの概念語はいずれも、ドイツの言語学者であるウヴェ・ペルクゼン（2007）のいう「プラスチック・ワード」に該当する。ペルクゼンによれば、プラスチック・ワードは、その語彙にある種の方向

性や規範性が埋め込まれているという意味で、強い命令性を持つという。言い換えれば、「保育」、「教育」、「遊び」、「学習」、「発達」、「生活」、いずれもそれらは本質的に「良い」と見なされており、その「本来性」からの逸脱を批判する際に、これらの語彙が引用される傾向がある。ただ、これらのプラスチック・ワードはいずれも、意味の方向が説明されているだけで、内容が説明されていない。言い換えれば、語義が極めて曖昧である。プラスチック・ワードは、その語義の曖昧さのゆえに、多様な意味を許容し、多くの論者に共有・使用されうる融通性（使い勝手の良さ）を獲得してしまう⁽¹⁴⁾。

このことは、その語彙の使用者や使用の文脈によって、そこに込められる意味がずれる可能性をはらんでいることを示しており、使用者が実際に論じたい内容と、相手が理解している内容との間に齟齬が生じる危険性があることを示している。つまり、プラスチック・ワードは、学問の成立のためには資するところが少ない。このようなプラスチック・ワードを多用せざるをえないところに、「保育学」の貧困を見出すことができるのではなかろうか。

註

- (1): 教育学における言説分析というアプローチは、1990年代の教育社会学を中心に広田（1996）や今津・榎田編（1997）、今津・榎田編（2010）などの成果としてまとめられている。
- (2): ソーシャル・ペダゴジー（social pedagogy）とは、幼児期を生涯学習の基盤として位置づけ、ケア・養育・教育を包括的に扱うドイツや北欧諸国で主流とされている幼児教育・保育のアプローチを示す。
- (3): 「子ども」は、「子供」（28回）と「こども」（1回）の用例と合わせて集計している。
- (4): 柴崎テキストの該当箇所は、次の通りとした。「はじめに「保育課程・教育課程総論」を学ぶ人のために」（i - ii 頁）、「第1章 保育の基本と計画」（5-22頁）、「第5章 小学校における計画との関係」（81-96頁）、「第6章 保育における計画の変遷」（97-112頁）。
- (5): 大豆生田テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1章 ワークで学ぶ 保育の第一歩」（15-54頁）、「第3章 遊びや生活を通して学ぶということ」（55-72頁）、「第4章 保育所保育指針と幼稚園教育要領における保育内容の捉え方」（73-90頁）、「第5章 事例で学ぶ「領域と保育内容」—子どもの育ちは総合的で創造的である」（92-129頁）。
- (6): 岩崎テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1章 保育の基本について」（7-16頁）、「第2章「教育課程」・「保育課程」と指導計画」（17-30頁）、「第3章 幼稚園の理解」（31-60頁）、「第4章 保育所の理解」（61-94頁）。
- (7): 石川テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1講 保育所保管指針に基づく保育の基本および保育内容の理解」（2-13頁）、「第2講 保育の全体構造と保育内容① 養護にかかわる内容」（14-25頁）、「第3講 保育の全体構造と保育内容② 教育にかかわる内容」（26-39頁）、「第4講 保育内容の歴史の変遷」（40-53頁）、「第12講 家庭、地域、小学校等と連携を踏まえた保育」（140-153頁）。
- (8): 全社協テキストの該当箇所は、次の通りとした。「序論 保育内容総論とは」（1-8頁）、「第1章 保育の基本と保育内容」（9-56頁）、「第4章 保育の基本をふまえた保育内容」（153-192頁）。
- (9): 共起とは、ある単語が出現している文や段落のなかに、別の異なる単語が出現していることを意味している。
- (10): Jaccard 係数の読み取り方について、樋口耕一は、「0.1 → 関連がある、0.2 → 強い関連がある、0.3 → とても強い関連がある」といったように捉えうると述べる（http://koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs_khn/khcf.cgi?no=122&mode=allread [最終閲覧日：2018/02/03]）。
- (11): その他、「保育」という言葉と共起していた主な言葉は、「生活」（共起の回数は、132回、Jaccard 係数は、0.1409）、「環境」（116回、0.1305）、「指導」（85回、0.0852）、「発達」（72回：0.082）、「援助」（43回、0.0541）、「保護」（36回、0.045）、「養護」（31回、0.0395）などがある。
- (12): 幼稚園では、それぞれ「幼稚園幼児指導要録」、認定こども園では、「認定こども園こども要録」が用いられている。
- (13): ただ、こういった議論における連続性は、小学校以降の学びにとって幼保はいかに有用か、という観点からの連続性である。言い換えれば、この意味での連続性は、幼保の保育目標を、小学校への順応へと回収していく文脈、幼保と小における目標の同質化を帰結しかねない。この傾向は、2017年の小学校学習指導要領改訂に伴う3法令の一斉改訂において、「三つの能力・資質」が幼保・こども園から小学校以降へと貫通的に一斉導入されたこともあり、加速していく可能性がある。ただし、そこにおいて重視されているペダゴジーは、保育において重視されてきたペダゴジー、すなわちアクティブラーニングであり、従前の能力主義的な立場からの幼児教育再編論といった文脈からは距離があることには注意しなければならない。
- (14): 同様の指摘として、保育学研究者の浜口順子（2008）は、保育の価値に関わる重要な事柄でありながら、なんとなく用いられてしまっている語として、「育ち」や「ありのまま」、「出会い」、「受容」などを挙げている。こういったあいまいな語彙（ジャーゴン）を用いるデメリットとして、意見の違いや雰囲気の変化を忌避し、情性的なかかわりを助長させる悪循環を生む危険性についても指摘している。

参考文献

- 磯部裕子・山内紀幸（2007）『ナラティブとしての保育学』萌文書林。
- 今津孝次郎・樋田大二郎編（1997）『教育言説をどう読むか：教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社。
- （2010）『続・教育言説をどう読むか：教育を語ることばから教育を問いなおす』新曜社。
- 佐伯胖（2003）『「学び」を問い続けて：授業改革の原点』小学館。
- （2004）『「わかり方」の探求』小学館
- 酒井朗・横井紘子（2011）『保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援』ミネルヴァ書房。
- 酒井朗（2014）『「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題—発達段階論の批判的検討に基づく考察」『教育学研究』第81巻4号。
- 浜口順子（2008）『「育ち」観からの保育者論』風間書房。
- 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- 広田照幸（1996）「教育言説研究の課題と方法：歴史的アプローチを通じて」『アカデミア 人文・社会科学編』第63号。
- 福元真由美（2014）「幼小接続カリキュラムの動向と課題：教育政策における2つのアプローチ」『教育学研究』第81巻4号。
- ベルクゼン、ウヴェ（2007）『プラスチック・ワード：歴史を喪失したことばの蔓延』糟谷啓介訳、藤原書店。
- 無藤隆（2013）「幼児教育から小学校教育への接続とは」『子ども学』第1号。
- 山内紀幸（2014）「「子ども・子育て支援新制度」がもたらす「保育」概念の瓦解」『教育学研究』第81巻4号。
- 山口美和（2015）「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」『長野県短期大学紀要』第70号。
- ルーマン、ニクラス（2003）『近代の観察』馬場康雄訳、法政大学出版局。
- Moss, Peter（2013）“The relationship between early childhood and compulsory education A properly political question”. Peter Moss (ed) *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. Routledge.

受付日：2018年3月10日

受理日：2018年5月7日

保育表現技術・音楽におけるチーム指導体制導入の試み

～ 厚生労働省「保育養成課程等検討会」の内容を踏まえて ～

木 下 裕 子

学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校

Introduction of a Team Guidance System in Music Lessons for Developing Expression Skills in Child-Care

Based on the results of a study by the Ministry of Health, Labour and Welfare on
the revision of nursery teacher training courses

Kinosita Hiroko

Japan Juvenile Education College

要旨：保育施設において育みたい資質・能力についての「ねらいと内容」は、幼稚園教育要領にも、厚労省保育所指針にも、等しく5つの領域、すなわち健康・人間関係・環境・言葉・表現として表されている。感じたことや考えたことを自分なりに表現できる想像力や表現力を、言語（歌詞）と楽しいリズム、美しいメロディーとで創り上げられた子どもの歌等を通して生活と遊びの中で共に育んでいくことが保育表現技術として求められる音楽の役割である。

厚労省が2017年12月まで9回にわたって保育士養成課程等の見直しについての検討会を行い発表した概要を踏まえて、特に個人レッスンで学生と1対1で関わるピアノの授業の在り方について従来の問題点とその改善結果を整理し、指導から支援へ、より学生と講師双方にとって望ましいチーム指導による授業運営の仕組みを検討していく。

キーワード：幼稚園教育要領、表現、保育士養成課程等の見直し、指導から支援へ、チーム指導

1、はじめに

2017年5月から12月に行われた厚労省による「保育士養成課程の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～」(第6回～第9回)の検討会を受けて、その検討結果が2019年度からの養成校での適用、また全国保育士試験については2020年から適用の予定と発表された¹⁾。

保育表現技術・音楽の担当講師として、本校の学生が、資格取得後、即戦力として不安なく保育現場で活躍できるよう、また子どもとの距離を最良のものと出来、子どもの心身を遊びの中で解放させ、よ

り良い方向へ環境と共に導いていくことができる音楽的基礎技能をしっかりと身に付けていく支援を、学生と講師との共同作業としての有機的な授業展開をもってさらに進めて行く必要性に迫られていることを痛感するものである。まさに新幼稚園指導要領・保育所保育指針に新たに盛り込まれた表現の項目の、内容の取扱いの(1)「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や保育士等(教師)と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。

その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」²⁾ は、音楽なかんずくわらべ歌・童謡唱歌・子どもの歌が、言葉とメロディーとリズムによって子どもたちの意識を自分を取り巻く環境へと開きゆく直截な働きかけとなる事を自覚させられる部分である。

十二平均律によって律される西洋音楽中心の童謡唱歌・子どもの歌では、情報伝達のための楽譜はメロディーはもとより、十二平均律を体現した鍵盤楽器、ピアノによる伴奏譜として作成されているものがほとんどであり、これらの曲を子どもと共に楽しむためのピアノによる最低限の基礎技能、基礎知識、伴奏技術はどうしても必要となる。また現場でも求められている技術である。^{3) 4)} 現場でピアノを用いるにしろ用いないにしろ、保育士の表現技術としてより遊びの中に楽しさをもたらす、明確なリズム感と音感を培うための訓練でもある。

日本児童教育専門学校では、2018年（平成30年度）の新入生は、幼保の資格取得が可能な3年制の総合子ども学科と、2年制の保育福祉科（昼夜3コース）の計7クラス240名中30代から50代の年齢層が全体のほぼ3割を占め、キャリアチェンジ、主婦、保育経験者等、様々な背景を持つ。10代・20代の学生も同じく、経てきた背景は様々であり、特にピアノ基礎技能の個人レッスンでの一律な技術のみの指導・対応は学生の興味と意欲を置き去りにしかねない。このため、後述する経緯を経て、項目3-7以降で述べる、各7~8名に細分化した2~3グループの学生の背景や問題について2~3名の複数の講師で情報や方向性を検討しつつ、交互に授業を行い、学生の学びの意欲に多角的な視点と視野で柔軟に対応するチーム指導体制の導入に至った。⁹⁾

2、問題と目的

現在、日本児童教育専門学校の保育表現技術・音楽担当講師は、ピアノの個人レッスン授業を担当する講師19名、声楽（全体授業）2名、楽典（全体座学）3名（以上専任・兼任含む）の体制であり、これらの授業で身につく基礎技能を保育内容演習・表現の授業に結び付け、現場でどのように展開するかをグループ発表等を通して演習していく。

本校が厚労省指定保育士養成施設校の認可を受ける「以前」と「以後」、音楽の指導内容は、以前と比べて即戦力となる人材の輩出を目指した授業となっているか、学生が楽しくかつ積極的に授業に向かっているか、不足している要因の検証、そして対策の立案実行が望まれた。また現在学生が授業に対して感じている問題点、講師の諸先生方が感じている学生の授業に対する取り組みにおける問題点を明らかにしつつ、この3年間で取り組んできた改善策の実行経過および結果を検証報告し、その上に立った新たな改善の方向性を確立していきたい。

特に個人レッスン形態の演習を行うピアノⅠ・ピアノⅡ等のピアノ授業を担当するすべての講師間で、学生の毎日の練習に基づく自発的な学びを促すための意識向上を推進する必要がある。

また、より実践力のある保育士の養成において、音楽の分野としては、なかんずく手遊び・リトミック・わらべうた・童謡唱歌をはじめとする子どものうた・楽器等を通して、幼保の現場で子どもの心身を育む音楽を自らも心から楽しく、自信をもって展開していける力ある人材として学生を送り出すことが第一義であり、2年間乃至3年間で具体的にどんな曲を演習していくのか、根柢にある、ねらいと内容及び到達目標をすべての担当講師間で共有する事が重要となる。

学生の立場からは、幼児という未分化かつ鋭敏な時期には音感教育は大きな効果を発揮するものであり、幼稚園教育要領・保育所保育指針に示されるように²⁾、「豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲及び創造性を豊かにする」というねらいを自覚してピアノと歌の弾き歌いをはじめとする日々の鍛錬に真摯に向かう姿勢を確立することが望まれる。指導担当者はその態勢づくりを支援し、日々の学生自身の練習と学びの中で生まれる問題点の自らの手による克服のための援助に徹することができれば、そこに理想的な授業が展開されると考えるものである。

冒頭でも触れたが、なぜピアノの基礎技能が幼保の現場で幼稚園教諭・保育士に求められているのかという点については、十二平均律で調律された半音の振動数が鍵盤によって国際基準で厳密に固定されており、和声（ハーモニー）を奏でることも出来、

歌唱や音感教育にふさわしい楽器であること、また管楽器のように演奏時に奏者の呼吸を必要としないため、指導者は弾きながら歌うことができ、同時に適宜に子どもへの言葉かけも有効に行える点が挙げられる。グランドピアノ、アップライトピアノの本来のアコースティックピアノは講堂のような広い空間でも、また電子ピアノであれば音量調節が自在にできるためコーナー的小空間でも適用できる。ギターやアコーディオン、またCDなどの音源も状況に応じて使用されているが、幼保の現場でのピアノの伴奏技術を求める声は依然として高い。^{3) 4)}

養成校指定以前の問題点としては、卒業と同時に資格が付与される現在とは異なり、音楽の演習授業は、保育士国家試験の受験を目指した内容とならざるを得ず、前述のねらいや内容、目的については「合格」という統一命題に基づいて、それぞれの指導者の良識と経験に委ねざるをえなかった事が挙げられる。ピアノ授業とそれ以外の音楽科目はもちろんのこと、音楽教科の講師全員が、幼稚園教育要領・保育所保育指針の基本方針の5つの領域²⁾である健康・人間関係・環境・言葉・表現の各分野の総合的な扱いという視野の上になって授業展開できたとは筆者自身の体験からみても考えにくい。すなわち、幼稚園教育要領・保育所保育指針等を根底に意識した、保育士としての全体像の中の音楽分野という位置づけの音楽科担当講師全員の認識共有はなされてはいなかったし、自身の問題意識も無かった。まさに各授業担当者の良識と経験から導かれた各コマの単体としての、音楽的技術向上を目指した授業成果であったことは否めないし、ピアノ、声楽、楽典（音楽理論）の進度や方向性の連携も取られてはいなかった。当時は国家試験各科目の合格という目前の課題に先ずは取り組まざるを得なかった。またそのような中でも現在多くの優秀な卒業生が保育現場で活躍しており、目的意識を強く持った本人の力量と努力はもとより、全教科の講師陣の指導力の高さは自明の理ではあった。

1998年、大阪芸術大学短期大学部通信教育部保育学科との併修提携による資格取得が可能になり、さらに2007年厚労省指定養成校になって以後の音楽教科における問題点は、即戦力の優秀な保育士の輩出、いかに子どもたちの生活と遊びを充実させるこ

とが出来るといふ時々のねらいと目的を自覚した授業展開が充分達成されているかどうかという点に尽きる。特に音楽的基礎技能としてのピアノの技術指導において、バイエルピアノ教本のテキストの1音も間違えない完璧な演奏を求めたり、暗譜が出来ないと先に進めなかったりと専門的な到達点を学生に求め、音楽を楽しむどころか学生にとって負担となり、音楽の学びがつまらないと思わせてしまう講師も見受けられたこと、多かれ少なかれピアノ技術の専門性を求めすぎてしまうこと等が問題として挙げられる。

2018年1月、今回発表された「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）」の検討会と同ワーキンググループの検討結果を受けての全国保育士養成協議会関東ブロック協議会セミナー報告会が持たれた。¹⁾

厚労省厚生局の検討会の設置目的に「子どもの家庭を取り巻く様々な環境の変化等に伴う子どもの育ちの課題や保護者支援の必要性など、保育所や保育士に求められる役割や機能が深化・拡大しており、保育の質を担う保育士の役割は重要となっている。」¹⁾とあるように、まさに幼保の現場で顕在化している発達障害、貧困、母子父子単身家庭、虐待等々に対して、ソーシャルワークの知識と応用力が保育士一人一人に求められる時代になってきているが、子どもの前に立った時、保育の表現技術として現場で求められる音楽の役割が、どこまでも総合的な子どもの生活と遊びの充実を目指したものであるという事を、兼任・専任講師全員が等しく認識し、それに基づいて、ピアノ及び弾き歌い（ピアノ）・リトミック・手遊び・童謡唱歌・子どものうた等の演習と指導法研究（声楽）、両者の基礎となる表現のための理論（楽典）の総合的な音楽基礎技能の習得の為のプロセスを充実させていきたい。このことを大前提として特に個人レッスン方式で学生一人一人と関わる、ピアノ授業の現況を再考し、担当する講師全員で、望ましい指導体制づくりを考え、推進実行している途上である。

3、方法と結果

1、専門分野別会議として音楽科担当講師全員と事務局担当者を交えての懇談会を年2回開催。：大阪芸術大学短期大学部通信教育部保育学科と総合子ども学科及び児童教育科（2018年現在は総合子ども学科に統一）との併修提携は、通常授業と併修授業の内容のすり合わせ、出欠や試験による単位認定の結果、再履修者の確認等、常に検討すべき事項が発生したため、他教科に先駆けて前後期授業開始前に会議が持たれてきた歴史がある。現在、昼夜4学科体制となり、担当時間が分散しているため、音楽科担当講師間の顔を合わせての連携や討議・問題解決には非常に重要な機会となっている。以下に述べる授業改善の方策も、この分野別会議において問題提議を受け、方途が提案・採択され、実行に移しているものである。

2、ピアノⅠ・Ⅱの初心者からの授業を全員が初年度の4月に一斉に受講出来るようにする。：

従来、講師の先生方のスケジュールの関係のみならず、個人レッスンの為の教室の確保と全教科の時間割の配当のため、幼保の現場でピアノの最低限の伴奏技術が求められているのにも関わらず、半年間ピアノに触らずに後期からのスタートになってしまう学科もあった。現場への意識の高い学生ほど、不安を抱えて初年度の前期を過ごさねばならないことがあった。

また、ピアノは毎日の地道な、かつ望ましい練習の積み上げによってのみスキルアップが可能となるものであり、全員が意欲に溢れる入学直後から、日々の学校生活の中に「ピアノに向かい、練習することを楽しむ」という習慣が組み込めるかどうかは、学内での2年3年のみならず、保育者として社会人になってからの保育技術向上の上でも重要なキーワードとなる。

事務局担当者の理解と授業編成作業の尽力に預かり、全コースの1年次前期にピアノⅠ、後期にピアノⅡの授業が組み込めることとなり、その結果、入学後に不安を訴える学生はなくなり、音楽体験を深める時間的な猶予が増した。

3、自分はなんのためにピアノの練習を求められているのか、の自覚を促す。：前後期とも、第1回目の授業は、各担当講師のレッスン室ではなく、講師学

生が全員集合の上、音楽が子どもの豊かな感性を育み、感じたことや考えたことを表現する意欲や想像力を養うものであるという観点を口頭で明らかにし、そのための音楽的基礎技能としてのピアノの個人レッスン授業に向かう姿勢、学生・社会人として担当講師と相対する姿勢、生活の中でピアノに向かう時間を作る姿勢の重要性を確認すべく、注意事項を作成配布して意識喚起を促すようにした⁷⁾。

この結果、8名ずつのグループに分かれてしまうと会うことのない担当講師全員との顔合わせにもなり、クラス全員が授業進行の全体像を認識する事で、共に学ぶ環境構築に役立った。半年後、9月の音楽科分野別会議において各講師から、授業1回目に行う全体会は、学生の授業に向かう姿勢の向上に役立ったとの報告が寄せられた。

4、自分はどんな方法で学びを深めていくか、方向性と進度、使用する教材と具体的な曲名を始めに明らかに示しておく。（セルフマネジメントの促し）：ピアノの基礎技能については、入学時には全く経験のない初心者が多く、経験者は全体の3割に満たない現状である（平成29年度夜間主1年生の自己申告によるデータでは24%であった）。経験者についても幼児～学童期の数年の経験が殆どであり、場合によっては逆に真摯な学びの足かせになってしまうこともある。初心者レベルの課題から自分のスキルの振り返りを行い、幼保の現場で必要な技術として有効なものに変換していくことはどれだけ力があっても必要なことである。

この点については学生が授業や毎日の練習に教材と共に常に携行して自己確認が行えるよう、厚口カラーA3用紙2つ折りで「ピアノ個人レッスン進度表」⁶⁾を作成し、15回の授業で取り上げる課題や選択できる課題等を明記した。この表を活用して、毎回の授業の当日の練習課題、担当講師のレッスンを受けた結果及び感想（振り返り）、次回の授業までの1週間に自己練習する課題等を毎回記入し、自分が今どんな進度なのか、また次週までにどうありたいか、どこを頑張るのか等のセルフマネジメントを促している。講師も毎回の授業終了時に各学生のレッスン進度表に認印をして努力を労うようにした。この表は問題を抱える学生の実習送り出し担当講師との連携や、近年増えつつある保証人（保護者）

面談にも目で見える資料として役立つこととなった。

5、初心者からの1年間で、年少・年中クラスの保育技術としてのピアノスキルの習得に到達できるにふさわしいシラバスの整備と教材の選定・作成。：幼保の現場で活用される生活の歌（朝のうた、おべんとう、おかえりのうた等）や、ちょうちょ、チューリップ、むすんでひらいて、とんぼのめがね、山の音楽家 etc. のような2～4歳児に向けた、自然や動物、身の回りの環境等への意識を養うための童謡唱歌・子どもの歌の弾き歌い指導が出来る力を1年次の前後期30回の授業で履修者全員が習得出来ることが、即戦力を目指す養成校の授業として望まれる⁴⁾。

前述の個人レッスン・テキスト進度表を作成するにあたって、まずピアノ教本の選定は大事な方策の一つであった。そのため2015年（平成27年度）の後期から、講師全員に聞き取りをさせていただき、本校の学生の実態とその到達目標にとって望ましい教科書及び弾き歌いの為の童謡曲集の候補をしぼり、最終アンケートを行った⁸⁾。これにより認識を共有し決定した教科書を採用し2016年（平成28年度）の準備に入ることとなった。選定の基準は、これも音楽科分野別会議において提議された意見を集約すると、①保育技術としてのピアノの基礎技術向上の為のねらいが曲ごとに明確であり、②音符の記載が初心者にも見やすい事、③出来るだけスムーズに両手での大譜表の弾き歌いに導入でき、④同時に、経験者でどんどん進んでいく学生にはリトミックソングやマーチ、子守歌などの現場で活用できる楽しい曲が盛り込まれている事、であった。

アンケートの結果選定したピアノ教本の練習番号と、従来使用してきた全訳バイエルピアノ教本の練習番号とをすり合わせ、レッスン・テキスト進度表に記載して授業で1年次の学生全員が取り組むべき曲を取捨選択して、それに沿ってねらいと目的を整備したシラバスと共に2016年3月の音楽科分野別会議において決定を見た。

「全員がよいドン！」という事に抵抗を感じる向きも無きにしも非ずであったことは否めないが、学生のより能動的、主体的な学びの為に、という目的が講師全員に共有され、力強い一致協力の授業運

営が行われたことは、感謝の念に堪えない。

現在、新教科書に基づくレッスン・テキスト進度表は、学生もかなり有機的に活用できており、学期末試験後に一旦回収したものを総見すると、感想・振り返りも概ね良く記入されている。また記入不足の学生には、必ず毎回記入することを常に講師が伝えている。15回の授業の軌跡が目で見える結果になって残る事も、学生のモチベーションの保持に効果を発揮している。学期末の授業アンケートでは、「私はこの授業のために必要な自己学習（予習・復習）を行った。」という項目において、講師によって一律ではないが、前期に授業が持たれていた2015年の1年次の平均値が4,088ポイントであったのに対し、2017年度前期では4,538ポイントと学習（練習）意欲の向上を見ることが出来た。

また子どもの歌の弾き歌いについては、コードネームによる簡易伴奏技術も盛り込んだテキストを作成し、市販の伴奏楽譜の、特に左手のへ音譜表に手古摺る学生のための生活の歌と、主要3和音のみで演奏可能なト長調、ニ長調、ヘ長調の代表曲もコードネームを加えて編集した。日本児童教育専門学校編「はじめての弾き歌い」⁵⁾として配布し、活用していくこととなった。

6、1コマ1人の講師につき8名の学生を配置するグループ編成。：従来の状況下では一人の講師が90分の1コマに10人～12人の学生を担当せざるを得ず、講師が十分な指導時間を学生1人にあてることが出来ないことが多かった。時間の制限から、講師の指導はどうしても一方通行になることがあり、学生側からは、自分の練習してきたすべてをじっくり聞いてもらうことが出来ない、反復練習の機会が持てない、質問できない、先生の言葉が一方的できつく感じる等の不満が挙げられていた。そのために授業を欠席し、ピアノに向かうことがなくなる学生も少なくなかった。

昨今、ピアノ実技演習の授業は大教室に1クラス全員がヘッドフォンをして1台ずつあてがわれる電子ピアノに座り、講師はこれもヘッドフォンを片手に学生を回る方式や、ML機材を充実させて講師はマスターピアノに座ったまま、各学生の手元の画面と対話、指導を行うなど、スリム化の名のもと、音の美しさや弾き歌いの楽しさ、それを参加者が共有

して子どもたちと楽しむように自分自身も共に楽しむといった人間（子どもたち）のための音楽の意義や役割という観点から見ると不足と言わざるを得ない授業形態をとる施設もある。本校の施設規模と4コースの時間的分散・多角進行による教室配当の状況から、幸いにして講師の必要人員数も抑えられつつ、従来の理想的な個人レッスンによる指導体制が取れることは、学生の音楽体験の充実が得られ、学生と講師が顔を合わせて対話し、一人一人の資質にあわせて音を楽しむという本来の音楽の演習に向かうことが出来る喜ばしいものである。この意義を重視し、2016年（平成28年度）より、1コマの学生数を8名までにし、学生一人当たりの持ち時間の充実を期した。

だが一方で、個人レッスンでは学生と講師の「相性」も、互いの力を引き出し合うアクティブな授業の充実には大きな要因となる。講師と学生は対等だが役割がそれぞれにあり、講師のねらいを学生が良く理解し課題に立ち向かうという安心を持つことが出来ない学生にとっては15回の我慢の時間となってしまうこともあるという問題は依然として存在していた。

7、以上の1～6の方法と、それによってもたらされた前述の改善を基に、2018年（平成30年度）は、冒頭の厚労省保育士養成課程の見直しについての発表を踏まえた新たなチーム指導体制の導入に着手することになった。

昼夜4コースの学生層は多様化しており、通信教育を含む高卒の18歳からキャリアチェンジを期す社会人、既婚者の学び直し等、年齢も学生個人を取り巻く状況も様々である。その背景の異なる一人一人に対して安心と納得の個人指導を行うには多角的な視点と視野、指導の柔軟性が求められる。一人の学生に複数の指導者が当たるという方法⁹⁾によりさらに授業内容の学生全員への徹底と充実を図って参りたい。

4、考察とまとめ

以上のような経緯により、2018年（平成30年度）より、一クラスを受け持つ複数の担当講師が、ab（クラスによってはabc）の2～3グループを交互に個人レッスンし、15回の学期内にすべての学生を指

導することとした⁹⁾。各学生の授業における問題点も担当講師間で改善策を合議検討しつつ、互いの指導を信頼して受け継ぐという授業方針の理解を兼任講師の先生方をお願いしている現況である。この点については2019年春の音楽科分野別会議において要望が多かったため、「レッスン進度共有カルテ」という表¹⁰⁾を作成し、各学生の指導上の留意点、それぞれの課題曲の、学生のレベルに応じた指導上の語り口等の申し送り事項を記入してチームを構成する講師同士が互いのレッスンを信頼してスチューデントファーストの意識に立ったレッスンをスムーズに引き継げるよう工夫することとなった。

「指導する」から、学生の学びを「支援する」という講師と学生双方の意識転換は今後の社会で即戦力となる有用な人材の輩出を目指すこれからの専門学校教育においての重要なポイントとなっている事は論を待たない。

シラバスの整備と最低限の範囲での課題曲の統一、それに基づいたレッスン・テキスト進捗表及び共有カルテの充実により、次のレッスンで別の講師の手に預けるための申し送りという問題も解決出来、厚労省の見直しの発表も踏まえて、機が熟したと考えている。また今後個別に起きるであろう問題点については、担当のチーム内はもちろんのこと、音楽教科全体としても、年2回の分野別会議と、朝9時から夜9時半までの担当時間の多角化をカバーするための電子メール媒体の活用で、速やかな改善の検討と連携を図っていくこととなる。音楽科全講師が互いに信頼し、問題点と導き出した改善策を共有・実践協力し、何よりも学生が安心して真剣に、かつ学ぶ楽しさを味わいながら授業に取り組める教育環境作りに、専任教員として心を尽くして取り組んで参りたい。

また音楽の声楽・楽典（理論）の授業についても、さらに学生にとって幼保の現場で生き生きと生活に活かされる音楽基礎技能が一人一人の底力として身につくよう、ピアノ授業の進捗を考慮した連携を常に図っていき、保育内容演習・表現の、現場を意識した統合的アクティブラーニング演習に有機的に繋がっていくこととなる。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）」（概要）2017年12月4日保育士養成課程等検討会：別添表1234
- 2) 文部科学省 幼稚園教育要領 及び厚生労働省 保育所保育指針（平成29年告示）第2章 表現 ねらい及び内容、内容の取扱い
- 3) 桜井知子・高田伸枝・洞庭容子・山口綾香：2018年 全国保育士養成協議会（岩手）発表「現場で求められるピアノ活動について」
- 4) 橋本淳一・福泉博子：2018年 全国保育士養成協議会（岩手）発表「ピアノのスキルは実習でどこまで求められているのか？」
- 5) 「はじめての弾き歌い」：別添資料5a・5b（全20ページ中の8ページを抜粋）
- 6) 「ピアノ個人レッスン進度表」：別添資料6
- 7) 「ピアノ授業の受講にあたっての注意事項」：別添資料7
- 8) 「平成29年度ピアノⅠ・ピアノⅡ使用教科書に関するアンケート」：別添資料8
- 9) 「平成30年度前期ピアノレッスンローテーション表」：別添資料9
- 10) 「レッスン進度共有カルテ」：別添資料10

受付日：2018年3月7日

受理日：2018年4月26日

看護専門学校における社会人学生を含むグループと 現役生のグループ学習の特徴（第一報）

小此木 百合香

元 目白大学 看護学部看護学科

Characteristics of Group Learning of a Group including Adult Students at a Nursing Vocational School and of a Current Student Group: First Report

Okonogi Yurika

ex-Department of Nursing, Faculty of Nursing, Mejiro University

Abstract : [Aim] This investigation will clarify the characteristics of group learning from statements made by a group that included adult students and a group of current students.

[Method] I carried out quantitative and descriptive analyses of statements that were made by the group that included adult students and the group of current students after their usual seminar on lifestyle support skills, which were based on the participation-through-observation method (non-participative type).

[Results] A characteristic of group learning is that the students discussed between themselves what they had picked up during the seminar and shared what they had learned. The students recalled their acquired knowledge, became aware of the skills in which they were inexperienced while practicing, and reviewed the learning methods and content that they had learned thus far. Because the adult students were aware of the difficulties involved in working and the importance of maintaining mental and physical health, in the group learning of the group that included adult students, advice was often given from personal experience.

[Conclusion] In order to make group learning more effective, it is necessary to encourage adult students, who come from diverse backgrounds, to share their experiences, in accordance with the content being learned.

Key Words : Adult students, Group learning

抄録 : [目的] 社会人学生を含むグループと現役生グループの発言内容からグループ学習の特徴を明らかにする。
[方法] 参加観察法（非参加型）による日常生活援助技術演習後の社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習中の発言内容を質的記述的に分析した。[結果] グループ学習の特徴として、学生は演習体験での気づきをメンバー間で語り合い、学びを共有していた。学生は既習の知識を想起し、実践しながら未熟な技術を実感し、これまでの学習方法・内容の見直しをしていた。社会人学生を含むグループのグループ学習では、就業することの厳しさや心身の健康維持の重要性を認識していたことから、社会人経験を活用した助言が行われていた。[結論] グループ学習の効果を高めるために学習内容に即した多様な背景を持つ社会人学生の経験を引き出すような関わりが必要である。

キーワード : 社会人学生、グループ学習

1. はじめに

現在の若者（15～39歳）は、長引く厳しい経済雇用情勢による影響で不本意な非正規雇用比率が増加する社会の中で生きているが、能力・個性の発揮を求めて長期雇用のもとでのキャリア形成を志向している（平成25年版厚生労働白書）。これらの社会背景を反映して、就職につながる資格取得や即戦力になる教育を求め、学歴・年齢・就業経験等が異なる社会人経験者が看護専門学校へ入学する例が増加している。看護師等学校入学状況（2016年度総務省統計局）によると、入学者に対する20歳以上の者の占める割合が全国平均で21.8%となり、現役生とは異なる背景を持つ学生が増加していると報告されている。

看護教育の内容と方法に関する検討会報告書（厚生労働省，2011）では、看護師教育の課題として、社会人学生が増加し、学習状況や生活体験など様々な面で学生間の差が広がっているため、個々の学生のレディネスに合わせた教育を行うことが難しくなっていることを挙げている。これらの背景をふまえ、多様化する入学生の学習者としての特徴（西谷，2003）（西田他，2003）や教授・学習方法を探求する研究（渡邊他，2014）が行われている。看護教員の社会人学生に対する認識は、資格取得への意識が高く、主体的な学習姿勢を持ち、社会性を発揮する行動を評価する反面、グループ活動で指導的な態度や批判的な態度をとることがあり、柔軟な学習態度の不足という課題が報告（渡邊他，2013）されている。しかし、社会人学生の学習活動に関する研究は少なく、学習活動の実態は明らかではない。

授業形態のひとつである演習には討議を取り入れた学習方法があり、グループ学習などが含まれる。学生はグループメンバー間の協力的な学習活動を通して、講義のみの授業展開のときには得られない重要な学びをすることができる（広瀬，2001）。先行研究では、看護系大学におけるPBLチュートリアル教育の学習成果を明らかにした研究やグループ学習の効果（松田他，2012）を明らかにした研究がみられる。しかし、最近の学生の傾向として、自己主張のできる学生の意見を聞いているという傾向になりやすく、討議が現象的に活発に進展しているようにみえても安心できない。意見を出す学生は決まって

しまい、他の学生は聞き役にまわり、それぞれの考えを発展させる機会を持たぬまま終わることも多い（杉森他，2014）。学生は自分の意見を言うことやメンバーと協調して進めるグループ学習に戸惑いや困難を感じているという報告（藤野，2005）もある。学生の多くは、異なる意見を交換することに苦手意識があり、できるだけ表面的には穏便な人間関係を構築しようとする傾向があるという報告（芳我他，2007）もあり、現役生とは異なる背景を持つ社会人学生が増加している看護専門学校でのグループ学習活動において、どのような変化が生じているのか、明らかにする必要がある。

2. 研究目的

グループ学習中の発言内容を分析し、社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習の特徴を明らかにする。

3. 用語の定義

(1) 現役生

高校卒業後、即入学した者。

(2) 社会人学生

高校あるいは短大・大学等を卒業後、なんらかの就業経験を持ち、入学した者。

4. 研究方法

(1) 研究デザイン

質的記述的研究

(2) 対象

看護専門学校（全日制3年課程）3校の1年生、社会人学生（3名）を含むグループと現役生グループ、各3グループ、計6グループとした。

(3) データ収集内容

- (a) グループ学習目標
- (b) 現役生および社会人学生数
- (c) 社会人学生の背景

性別・年齢、これまでの就学状況、就業経験、看護専門学校への入学動機

(4) データ収集方法

平成26年5月21日から7月23日の3校のグループ学習時間に参加観察法（非参加型）にてグループ学習での発言内容をICレコーダーに録音した。

（5）発言内容の分析方法

- （a）社会人学生を含むグループと現役生グループごとに IC レコーダーに録音された発言内容から逐語録を作成し、意味内容を損なわないように 1 記録単位とした。
- （b）逐語録を精読し、授業担当教員の設定したグループ学習の目標に沿った発言内容を抽出した。
- （c）抽出した発言内容は意味内容を損なわないようにコード化した。コードの意味内容の類似性に基づいて分類し、コードより抽象度が高くなるように命名し、サブカテゴリ化した。さらに、サブカテゴリの意味内容の類似性に基づいて分類し、カテゴリ化した。
- （d）データ分析過程において、看護教育実践者からスーパーバイズを受けた。

5. 倫理的配慮

本研究計画は獨協医科大学看護学研究倫理委員会の審査の承認（承認番号：看護25013）を得た。実施に当たっては研究協力校および研究協力者に口頭と文書で説明し、同意を得た。

6. 結果

（1）グループ学習目標（3校に共通）

- ①看護師・患者役体験を振り返り、気づいたことを述べる。
- ②意見交換をふまえ、自己の課題を明確にする。

（2）現役生および社会人学生数

現役生32名、社会人学生9名、合計41名。

（3）社会人学生の背景

3校に共通して介護経験のある社会人学生が含まれていた。

- （a）性別は女性7名、男性2名であった。年齢は24歳3名、26歳1名、27歳1名、30歳2名、32歳1名、37歳1名であった。
- （b）就学状況は、高卒5名、4年制大学卒3名、看護以外の専門学校卒1名であった。
- （c）就業状況は複数にわたり、事務（1年未満、3～5年未満）、営業（1～3年未満、3～5年未満）、接客・飲食物給仕従事（1年未満、1～3年未満、3～5年未満）、理・美容（1年未満）、

製造業（1年未満、5～10年未満）、販売店員（1年未満、1～3年未満、5～10年未満）、介護（1年未満、1～3年未満、10年以上）、生活相談員（1～3年未満）、看護助手（1年未満）であった。

（d）看護専門学校への入学動機（自由記載）

「介護の仕事をしているなかで、障害者の方と関わりが多く、ヘルパーの資格だけでは無力だなと感じ、ステップアップしたかった。」

「将来の暮らしに不安があったため。一人っ子なので親が老年になったとき、今の仕事では養えないと思ったから。」

「介護とは違った視点から、自分のできることの幅を広げたい。」

（3）グループ学習目標に沿った発言内容

グループ学習目標に沿った発言内容は275記録単位であった。これらの発言内容を意味内容を損なわないようにコード化し、分析を行った。その結果、社会人学生を含むグループは、125コード、34サブカテゴリ、11カテゴリ、現役生グループは、150コード、30サブカテゴリ、9カテゴリが抽出された。以下、コードを〔 〕、サブカテゴリを〈 〉、カテゴリを【 】で表す。

（4）社会人学生を含むグループと現役生グループに共通して抽出されたカテゴリ

社会人学生を含むグループと現役生グループに共通して抽出されたのは、【看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足】【看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚】【患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛】【患者役体験を通して気づいた看護師への思い】【看護師役・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有】【看護師役・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性】【体験学習における看護師役割・患者役割の見直し】【看護師役・患者役体験で統合された知識と技術】【学習課題の気づき】の9カテゴリであった。

①【看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足】

このカテゴリは、〈手技の難しさを実感〉〈手技への戸惑い〉〈一連の動作への戸惑い〉〈一連の動作の振り返りを通して技術の未熟さに気づく〉から抽出された。このうち、〈手技の難しさを実感〉は〔手技

のやりづらさ」[患者を動かすためには力を入れないといけない] から構成されていた。

②【看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚】

このカテゴリは、〈患者を具体的にイメージしたことでのケアへの不安〉〈患者の心情を考慮した援助の必要性〉〈患者の個人特性をふまえた援助を行う必要性〉〈コミュニケーションの重要性の再認識〉〈対象を尊重した援助の重要性〉から抽出された。このうち、〈患者を具体的にイメージしたことでのケアへの不安〉は「実際の患者ケアへの不安」から構成されていた。

③【患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛】

このカテゴリは、〈援助を受けなければならない患者の緊張感〉〈援助を受けなければならない患者の気兼ね〉〈援助を受けなければならない患者の我慢〉〈援助を受けなければならない患者が抱く不快感〉〈援助を受けなければならない患者が抱く不安〉〈援助を受けなければならない患者が抱く羞恥心〉〈援助を受けなければならない患者が抱くもどかしさ〉〈援助を受けなければならない患者が抱く嫌悪感〉〈援助を受けなければならない患者が抱く自尊感情の喪失〉から抽出された。このうち、〈援助を受けなければならない患者が抱く自尊感情の喪失〉は「あきらめ」[あきらめと失望] などから構成されていた。

④【患者役体験を通して気づいた看護師への思い】

このカテゴリは、〈援助を受けなければならない患者が抱く看護師への不要な心情〉〈援助を受けなければならない患者の心情を理解〉〈援助を受けなければならない患者の心情に対する変化〉〈看護師役に対する不信感〉〈看護師役に対する嫌悪感〉から抽出された。このうち、〈援助を受けなければならない患者の心情を理解〉は「患者の心情に寄り添う」[負い目をもつ患者の行動] などから構成されていた。

⑤【看護師役・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有】

このカテゴリは、〈他者とは異なる気づき〉〈果たせなかった患者役割〉〈体験で得られた情報の提供〉から抽出された。このうち、〈他者とは異なる気づき〉は「患者役体験での不安の否定」[自尊感情の低下を防ぐ必要性とのギャップ] から構成されていた。

また、〈体験で得られた情報の提供〉は「苦痛体験」[不安感の軽減につながる声かけ] などから構成されていた。

⑥【看護師役・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性】

このカテゴリは、〈遠慮や気兼ねを考慮した援助〉〈羞恥心の軽減〉〈不安の軽減〉〈負担の軽減〉〈家族を含めた援助方法の提案〉〈自尊感情を低下させない援助方法の提案〉〈援助を受けなければならない患者の心情を考慮した援助内容〉〈患者・看護師関係〉〈患者の立場に立った援助方法の提案〉から抽出された。このうち、〈患者・看護師関係〉は「信頼関係構築の重要性」[適切な技術があってこそその信頼関係]「患者・看護師双方の尊厳の維持」などから構成されていた。

⑦【体験学習における看護師役割・患者役割の見直し】

このカテゴリは、〈看護師役割の見直し〉〈患者役割の見直し〉から抽出された。このうち、〈看護師役割の見直し〉は「患者役体験を通して自己の看護師役振り返り」[有効な患者役割行動] などから構成されていた。また、〈患者役割の見直し〉は「患者役割の重要性」などから構成されていた。

⑧【看護師役・患者役体験で統合された知識と技術】

このカテゴリは、〈知識と技術の統合〉から抽出され、[既習の知識の想起] [既習の知識を活用し実践] から構成されていた。

⑨【学習課題の気づき】

このカテゴリは、〈学習態度の見直し〉〈学習方法の見直し〉〈学習内容の見直し〉から抽出された。このうち、〈学習内容の見直し〉は「学習目的の明確化」[前提を見直す] などから構成されていた。また、〈学習方法の見直し〉は「技術を身につけるために練習を積み重ねる」[練習を積み重ねるだけでなく振り返りの重要性] [練習効果を上げるために仲間を拡げる] [率直な意見提示の必要性] などから構成されていた。

(5) 社会人学生を含むグループのみに抽出されたカテゴリ

社会人学生を含むグループのみに抽出されたのは、【職業経験を活用した助言】【看護師になる自分の健康管理の必要性の認識】の2カテゴリであった。

①【職業経験を活用した助言】

このカテゴリは、〈介護経験をふまえた助言〉〈介護経験の振り返り〉から抽出された。〈介護経験をふまえた助言〉は、[実践で通用する技術を身につけるために行うべきことの助言] [練習方法を工夫する意義についての助言] [患者に合わせ基本技術を応用するために多くの患者役の協力が必要という助言] などから構成されていた。また、〈介護経験の振り返り〉は、[改めて看護の対象は人間である] [患者を尊重した援助を行うことを再認識] などから構成されていた。

②【看護師になる自分の健康管理の必要性の認識】

このカテゴリは、〈看護師になる自分をイメージした健康観〉から抽出され、[自身の健康維持を考慮した援助方法の必要性] [自身の健康維持と看護業務継続との関連] などから構成されていた。

7. 考察

(1) グループ学習の特徴

グループ学習目標に沿った発言内容を分析した結果、社会人学生を含むグループと現役生グループに共通して9カテゴリが抽出された。本研究は入学間もない1年次の学生を対象にデータ収集しており、体験学習を取り入れた教育の特徴から、【看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足】【看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚】が抽出されたと考えられる。さらに、学生は患者役割を通して、援助を受ける患者の気兼ねや苦痛を感じたことで、【患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛】が抽出されたと考えられる。学生は看護師役がスムーズにできるようにと不要な気遣いをしていたことに気づいたことで、患者役割の重要性を認識した。また、未熟な技術を提供する看護師役に対して、不信感を抱いたことから、【患者役体験を通して気づいた看護師への思い】が抽出されたと考えられる。学生はこれまでの看護師役・患者役体験での気づきをグループメンバー間で情報提供し合い、学びを共有したことにより、【看護師役・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有】が抽出されたと考えられる。また、患者役体験での気づきをふまえ、患者の心情を理解し、援助方法について考えたことで、【看護師役・患

者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性】が抽出されたと考えられる。学生は演習体験を通して、既習の知識を想起し、実践に活用できたことから、【看護師役・患者役体験で統合された知識と技術】が抽出されたと考えられる。さらに、学生は未熟な技術を実感し、今後の演習における取り組み姿勢や学習方法・内容を見直したことから、【体験学習における看護師役割・患者役割の見直し】【学習課題の気づき】が抽出されたと考えられる。学生にとって、学内実習は看護技術を学習する上では不可欠のものであり、中でも学生がお互いに患者役・看護師役となって行う学内実習は臨場感をもたらし、体験により発展的に学習が深められる機会となる（厚生労働省，2003）ことから、上記の発言内容は、体験学習によって語られた特徴と考えられる。

社会人学生を含むグループのみに抽出されたのは2カテゴリであった。学士号を持つ看護学生は大学で学んできたことよりも、介護に従事していた経験が看護を学ぶ上で影響する（奥，2013）。本研究における社会人学生の就業経験も介護を含む対人サービスに従事していた者が含まれていたため、これまでの【職業経験を活用した助言】が抽出されたと考えられる。大卒の社会人学生は同級生との人間関係に対する不安、収入の消失、家庭生活と学業との両立など、様々な阻害要因に対処しながら、看護専門学校への入学を決断している（西谷，2003）。また、大卒者に限らず、社会人学生は看護師になるという明確な目的意識を持って入学しており（武森他，2007）、安定性を求め、看護師になることへの思い、将来への希望を持ち学業継続への対処を行う（迫田他，2014）特徴がある。本研究における社会人学生も介護に従事していた経験から看護をめざしたことや将来の暮らしに対する不安から、安定性を求めている。社会人学生は、これまでの就業経験から正規・非正規雇用にかかわらず、社会人としての責任や自覚を持ち、様々な人々と関わり就業することの厳しさも実感してきたことから、心身の健康維持の重要性を認識しており、【看護師になる自分の健康管理の必要性の認識】が抽出されたと考えられる。

以上のことから、グループ学習を通して、学生は看護師役体験を振り返り、看護技術の不足に気づ

き、実際の患者へのケアを提供する責任を自覚した。さらに、患者役体験を通して、患者の気兼ねや苦痛に気づき、援助を受けなければならない患者の心情を理解し、看護師の課題に気づいた。その結果、これらの学びを共有し、患者心理をふまえた援助の必要性について考えていた。また、グループ学習を通して、既習の知識を想起し、実践したことで、知識と技術の統合を図り、今後の学習課題について、気づきを得ていたことが明らかになった。

7. 結論

社会人学生は現役生とともにグループ学習をするなかで、職業経験を活用した助言をし、看護師になる自分の健康管理の必要性を認識していたことが明らかになった。一方、学生は自分の体験を語りながら、他者の意見を取り入れ、他者の意見を迫体験しながら学んでいく（岩谷他，2005）。今回のグループ学習においても、役割体験を話し合い、体験での気づきを共有することにより、今後の学習課題が明らかになり、相互に共有し合うグループ学習の効果が示唆された。グループ学習の効果を高めるために学習内容に即した多様な背景を持つ社会人学生の経験を引き出すような関わりが必要である。

謝辞

本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝いたします。

本研究は、2014年度獨協医科大学大学院に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

なお、本研究は日本看護学教育学会第26回学術集会において発表した。

表1 社会人学生の背景

表2 社会人学生を含むグループの発言内容の特徴

表3 現役生グループの発言内容の特徴

表4 社会人学生を含むグループと現役生グループの発言内容の特徴（カテゴリ対比）

引用文献

- ・藤野ユリ子（2005）。看護学生がグループワークで感じる困難と満足との関係、日本看護学教育学会誌、15（1）、1-14。
- ・芳我ちより・舟島なをみ（2007）。学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明 ― 看護基礎教

育において展開される授業に焦点をあてて ―、看護教育学研究、16（1）、15-28。

- ・岩谷久美子・庄藤智恵美（2005）。グループ学習における学生の思考内容、日本看護学教育学会誌、15、84。
- ・厚生労働省（2013-9-10.）。平成25年版厚生労働白書 ― 若者の意識を探る ―。http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/13/.
- ・厚生労働省（2012-2-28.）。看護教育の内容と方法に関する検討会報告書。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001316y.html.
- ・厚生労働省（2003-3-17.）。看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書。http://www.mhlw.go.jp/shingi/2003/03/s0317-4.html.
- ・松田麗子・牧野典子（2012）。保健学科成人看護学実習のグループ活動における共同的な学びの効果、中部大学教育研究、12、99-104。
- ・村本淳子（2001）。全体解説、広瀬信子、わかる授業をつくる看護教育技法2 討議法を取り入れた学習法、17、医学書院、東京。
- ・村本淳子（2001）。グループ学習、高島尚美、わかる授業をつくる看護教育技法2 討議法を取り入れた学習法、166、医学書院、東京。
- ・西田絵美・勝真久美子・上平悦子（2003）。看護専門学校に入学した大学卒業者の特徴 ― 高校卒業者との比較を通して ―、日本看護学会（看護教育）、34、112-114。
- ・西谷千恵（2003）。大卒社会人経験者が看護専修学校入学に至る経緯、日本看護学会（看護教育）、34、109-111。
- ・奥裕美（2013）。学士号をもつ看護学生が看護教育機関を選択した要因、聖路加看護学会誌、16（3）、28-37。
- ・迫田智子・梅田尚子・清水るみ子（2014）。社会人経験のある看護学生の就学上の困難と学業継続への対処、日本看護学会（看護総合）、44、321-324。
- ・杉森みどり・舟島なをみ（2014）。看護教育学（第5版増補版）、216、医学書院、東京。
- ・総務省（2013-11-14.）。看護師等学校入学状況及び卒業生就業状況2013年度。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000000yy8n-att/2r9852000000yy8n.pdf.
- ・武井麻子（2002）。「グループ」という方法（第1版）、32、医学書院、東京。
- ・武森八智代・竹村多加・信里ユリエ・他3人（2007）。社会人経験を持つ学生の看護専門学校で学習することの意味、中国四国地区国立病院附属看護専門学校紀要、91-103。
- ・渡邊恵・鈴木玲子・常盤文枝（2014）。看護専門学校（3年課程）における社会人経験のある学生に対する教育方法の現状分析、日本看護学教育学会誌、25（1）、55-65。
- ・渡邊恵・鈴木玲子・常盤文枝（2013）。看護教員が認識する社会人経験のある学生の学習者としての特徴と教育の困難感、日本看護学会（看護教育）、43、106-109。

受付日：2018年3月10日

受理日：2018年4月27日

表 1 社会人学生の背景

	性別	年齢	最終学歴	就業経験	年数	看護専門学校への入学動機
社1	女性	30歳代	高校	事務	3～5年未満	社会経験や結婚、出産を経て、日常で病院と関わる中で、看護の重要性に気づいたことです。
				営業	3～5年未満	
				接客・飲食物	3～5年未満	
				理容・美容	1年未満	
社2	女性	20歳代	4年制大学	介護	1～3年未満	介護の仕事をしている中で、障害者の方との関わりが多く、ヘルパーの資格だけでは無力だなと感じ、ステップアップしたかったので看護の道に進みました。
社3	女性	20歳代	高校	接客・飲食物	3～5年未満	看護師になるため。
社4	女性	30歳代	4年制大学	製造業	5～10年未満	大学で心理学を学んできました。この学校はカウンセラーが常にいてくれたりと学生の心理面にとっても気を使っていると感じました。実際は…。
				販売店員	1～3年未満	
				営業	1～3年未満	
社5	女性	30歳代	高校	事務	1年未満	前職（介護）を辞めたかったので。
				営業	1～3年未満	
				販売店員	1～3年未満	
				接客・飲食物	1年未満	
				介護	1～3年未満	
社6	女性	20歳代	高校	事務	1年未満	将来の暮らしに不安があったため。一人っ子なので、親が老年になった時、今の仕事では養えないと思ったから。
				製造業	1年未満	
				販売店員	5～10年未満	
				接客・飲食物	1～3年未満	
社7	男性	20歳代	4年制大学	販売店員	1年未満	介護をしていく上で、看護の仕事に興味を持ち、自分も看護業務を行いたいと思った。また、介護の給料では将来に不安を持っていたため。
社8	男性	20歳代	高校	介護	1～3年未満	記入無。
				相談員	1～3年未満	
				看護補助	1～3年未満	
社9	女性	30歳代	看護以外の専門	介護	10年以上	介護とは違った視点から、また自分のできることの幅を広げたいから。

表2 社会人学生を含むグループの発言内容の特徴

カテゴリ	サブカテゴリ
看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足	手技の難しさを実感 手技への戸惑い
看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚	患者を具体的にイメージしたことでのケアへの不安 患者の心情を考慮した援助の必要性 患者の個人特性をふまえた援助を行う必要性
患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛	援助を受けなければならない患者の気兼ね 援助を受けなければならない患者の我慢 援助を受けなければならない患者が抱く不快感 援助を受けなければならない患者が抱く焦りと不安 援助を受けなければならない患者が抱く羞恥心 援助を受けなければならない患者が抱く嫌悪感 援助を受けなければならない患者の自尊感情の喪失
患者役体験を通して気づいた看護師への思い	援助を受けなければならない患者が抱く看護師への不要な心情 援助を受けなければならない患者の心情を理解 看護師役に対する不信感
看護師・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有	他者とは異なる気づき 果たせなかった患者役割 体験で得られた情報の提供
看護師・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性	遠慮や気兼ねを考慮した援助 羞恥心の軽減 不安の軽減 負担の軽減 家族を含めた援助方法の提案 自尊感情を低下させない援助方法の提案 患者の立場に立った援助方法の提案 患者・看護師関係
体験学習における看護師・患者役割の見直し	看護師役割の見直し 患者役割の見直し
看護師・患者役体験で統合された知識と技術	知識と技術の統合
学習課題の気づき	学習方法の見直し 学習内容と方法の見直し
職業経験を活用した助言	介護経験をふまえた助言 介護経験の振り返り
看護師になる自分の健康管理の必要性の認識	看護師になる自分をイメージした健康観

表3 現役生グループの発言内容の特徴

カテゴリ	サブカテゴリ
看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足	手技の難しさを実感 一連の動作への戸惑い 一連の動作の振り返りを通して技術の未熟さに気づく
看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚	患者をより具体的にイメージしたことでのケアへの不安 コミュニケーションの重要性の再認識 対象を尊重した援助の重要性
患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛	援助を受けなければならない患者の緊張感 援助を受けなければならない患者の気兼ね 援助を受けなければならない患者の我慢 援助を受けなければならない患者が抱く不快感 援助を受けなければならない患者が抱く不安 援助を受けなければならない患者が抱く羞恥心 援助を受けなければならない患者が抱くもどかしさ 援助を受けなければならない患者が抱く自尊感情の喪失
患者役体験を通して気づいた看護師への思い	援助を受けなければならない患者の心情を理解 援助を受けなければならない患者の心情に対する変化 看護師役に対する嫌悪感 看護師役体験を終えてから患者役体験での気づき
看護師・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有	他者とは異なる気づき 果たせなかった患者役割 体験で得られた情報の提供
看護師・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性	遠慮や気兼ねを考慮した援助 援助を受けなければならない患者の心情を考慮した援助内容 患者・看護師関係
体験学習における看護師・患者役割の見直し	看護師役割の見直し 患者役割の見直し
看護師・患者役体験で統合された知識と技術	知識と技術の統合
学習課題の気づき	学習態度の見直し 学習内容の見直し 学習方法の見直し

表4 社会人学生を含むグループと現役生グループの発言内容の特徴（カテゴリ対比）

現役生だけのグループにおけるカテゴリ	社会人学生グループにおけるカテゴリ
看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足	看護師役体験を通して気づいた看護技術の不足
看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚	看護師役体験を通して実際の患者へのケアを提供する責任の自覚
患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛	患者役体験を通して気づいた援助を受ける患者の気兼ねや苦痛
患者役体験を通して気づいた看護師への思い	患者役体験を通して気づいた看護師への思い
看護師・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有	看護師・患者役体験で気づいたケアに対する学びの共有
看護師・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性	看護師・患者役体験を通して気づいた患者心理をふまえた援助の必要性
体験学習における看護師・患者役割の見直し	体験学習における看護師・患者役割の見直し
看護師・患者役体験で統合された知識と技術	看護師・患者役体験で統合された知識と技術
学習課題の気づき	学習課題の気づき
	職業経験を活用した助言
	看護師になる自分の健康管理の必要性の認識

看護専門学校における社会人学生を含むグループと 現役生のグループ学習の特徴（第二報）

小此木 百合香

元 目白大学 看護学部看護学科

Characteristics of Group Learning of Group including Active Student at Nursing Vocational School and Active Student Group 2nd Report

Okonogi Yurika

ex-Department of Nursing, Faculty of Nursing, Mejiro University

Abstract : [Aim] This investigation will clarify the characteristics of group learning from the discussion processes of a group that included adult students and a group of current students.

[Method] I carried out quantitative and descriptive analyses on statements that were made by the group that included adult students and the group of current students after their usual seminar on lifestyle support skills which is based on the participation-through-observation method (non-participative type).

[Results] The group discussions shared a common process, beginning with “orientation,” followed by “an exchange of opinions regarding the theme,” “an adjustment of opinions,” “a resumption of discussion,” “a clarification and sharing of learning tasks,” and then, “the achievement of the group learning goals.” Although “deviation from the theme” occurred within both groups during the “exchange of opinions regarding the theme” process, “nomination” in the discussion process and “speaker bias” could be seen in the group that included adult students.

[Conclusion] Although “speaker bias” occurred among the adult students, “nomination” encouraged the current students to make statements to improve and counteract the bias. This suggests that there is a necessity to support current students when they are in groups that include adult students so that they are able to make proactive statements.

Key Words : Adult students, Group learning

抄録 : [目的] 社会人学生を含むグループと現役生グループの討議過程からグループ学習の特徴を明らかにする。
[方法] 参加観察法（非参加型）による日常生活援助技術演習後の社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習中の発言内容を質的記述的に分析した。[結果] 共通して「方向づけ」で始まり、「テーマに沿った意見交換」「意見の調整」「討議の再開」「学習課題の明確化・共有」「グループ学習の目標達成」のプロセスでグループ討議されていた。「テーマに沿った意見交換」の過程で「テーマからの逸脱」は共通していたが、社会人学生を含むグループでは「発言者の偏り」や討議過程での「指名」がみられた。[結論] 社会人学生に「発言者の偏り」が生じていたが、同時に偏りを改善するための現役生の発言を促す「指名」をし、調整をしていた。社会人学生を含む学生グループの中でも現役生が主体的に発言できるような支援の必要性が示唆された。

キーワード : 社会人学生、グループ学習

1. はじめに

看護師養成所における社会人経験者の受け入れ準備・支援のための指針によると、看護教員は現役生とは異なる背景を持つ社会人学生の長所を引き出し、短所を補うために、教育力・指導力を高めていくことが、今後ますます求められている（厚生労働省、2015）現状がある。

第一報では、看護専門学校における現役生とは異なる背景を持つ社会人学生を含むグループ学習の特徴を発言内容から明らかにした。その結果、社会人学生を含むグループと現役生グループに共通して演習体験での気づきやこれまでの学習方法・内容の見直しの必要性を共有していた。一方、社会人学生を含むグループの特徴は、社会人経験を活用した助言が行われていた。そこで今回は討議過程に着目し、どのような討議が行われ展開されているか、社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習の特徴を考察する。

2. 研究目的

グループ学習中の発言内容を分析し、社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習の特徴を討議過程に着目し、明らかにする。

3. 用語の定義

(1) 現役生

高校卒業後、即入学した者。

(2) 社会人学生

高校あるいは短大・大学等を卒業後、なんらかの就業経験を持ち、入学した者。

4. 研究方法

(1) 研究デザイン

質的記述的研究

(2) 対象

看護専門学校（全日制3年課程）3校の1年生、社会人学生（3名）を含むグループと現役生グループ各3グループ、計6グループ。現役生32名、社会人学生9名、合計41名。

(3) データ収集方法

平成26年5月21日から7月23日の3校のグルー

プ学習時間に参加観察法（非参加型）にてグループ学習での発言内容をICレコーダーに録音した。

(4) 発言内容の分析方法

- 社会人学生を含むグループと現役生グループごとにICレコーダーに録音された発言内容から発言表を作成した。
- グループごとの発言表を精読し、発言内容のまとまりを作り、意味内容を損なわないように、まとまりごとに命名した。
- グループ討議の変化が生じた発言内容を抽出し、グループメンバーの誰による発言なのか、確認した。
- データ分析過程において、看護教育実践者からスーパーバイズを受けた。

5. 倫理的配慮

本研究計画は獨協医科大学看護学研究倫理委員会の審査の承認（承認番号：看護25013）を得た。実施に当たっては研究協力校および研究協力者に口頭と文書で説明し、同意を得た。

6. 結果

社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習過程を図示化した。以下、グループ学習中の現役生の発言内容を「 」、社会人学生の発言内容を『 』で表した。

(a) 社会人学生を含むグループのグループ学習過程

社会人学生がリーダーになり、運営に関するテーマと方法を確認し、『順番じゃなくて、いいんですよ？』『じゃあ、書記さんがメンバーを書き終わったら始めようか。』『じゃあ3番、言います。』など、メンバーの合意を得ていた。『何、話すんだっけ？』『これでしょ。』『番号順で行く？』『じゃあ番号順に。』『1番さんからじゃない？』など、リーダーは、他の社会人学生から助けを得て、討議を開始していた。討議開始後、「うーん、体位変換ですよ。けっこう力を入れないと患者さんを動かすのに大変だと思っていました。」「看護師役やって、まあ、練習だから力、入れてくれてるから、実際の患者さんになると、絶対に重いなあ…みたいなのがあって、…後略…」などの発言があり、〈手技の難しさを実感〉し、患者をイメージしたことでケアへの漠然とした不安を抱

いた。社会人学生は、『女の人は髪の毛が長かったりとかするから、今日は患者役でも帽子かぶったままだったけど、…後略…』など、演習場面を想起して、『今日の感覚ではとにかく現場では絶対できないし、…後略…』など、職業経験を活用した助言をしていた。

リーダーが次のテーマを提示し、メンバーから、〈援助を受けなければならない患者の気兼ね〉〈援助を受けなければならない患者の我慢〉など、患者役体験で気づいた患者の気兼ねや苦痛について、発言が得られた。また、〈遠慮や気兼ねを考慮した援助〉〈自尊感情を低下させない援助方法の提案〉〈患者の立場に立った援助方法の提案〉など、患者心理をふまえた援助の必要性を述べていた。社会人学生に発言が偏り、『あと、何話し合ったらいいかなあ。現役の人の意見も聞きたいなあ。』『やっぱ一回、仕事してたメンツだとそういう感じになってくるけど、現役はどんな風に思ったのかな？』など、現役生の発言を促していた。意見交換が進むが、『…前略…出産経験しちゃうと恥ずかしさもなにもない。なんでもやれちゃうから。』を機に、テーマから逸脱がみられた。そのため、『今日のテーマとなくなってきちゃったけど、なんか。』『これまでの話を聞いて、自己の課題ってなんだろう？』など、リーダーに限らず、社会人学生が討議の修正をしていた。

また、『みなさん、言ってたのは患者のことを考えるようになったことです。これが大きいかなって思います。あとは自分の身体のことかな。看護師役から出たのは、おおまかに2つです。患者（役）をやってみてっていうのは、みんな自分、元気だから、自分から動いちゃって、気を遣っちゃうってことが多かったけども、あとは恥ずかしかったとか、患者も気を遣っているんだなってことですかね。このへんとかを中心にまとめたらいいいかなと思うんですけど、どうでしょう？』など、リーダーはこれまでの意見をまとめながら、今後の学習課題の明確化・共有に向け、メンバーに投げかけていた。

(b) 現役生グループのグループ学習過程

グループ学習開始まもなく、リーダーの「何番からにする？」「じゃんけんで負けた人からにする？」「挙手にする？」など、発表方法が定まらないことか

ら、リーダーが運営に関するテーマと方法の提示をするが、合意までに時間を要した討議の開始となった。

リーダーによる指名にて討議開始後、「その、車椅子と自分たちが立っている位置の距離感っていうのが、つかめなかった。」「沈めてさ、下に入れるって言ってもさ、そんなに沈まないじゃない。だから結構、ぐいってなるよね。」など、手技の難しさを実感し、一連の動作に戸惑い、技術の未熟さに気づいた。看護師役体験での気づきを共有し、「…前略…これが本当の患者だったら、すごい難しい…後略…」 「実際、本当の患者さんだったら、どうなっちゃうんだろうなって、怖い部分もあって。」「本物（の患者）だったらね、こんなぐりぐりなんかしたら絶対、言われるよね。」「…前略…今まで練習してきたように絶対できないと思うんだよね。」など、演習体験を振り返り、実際の患者を想定し、ケアへの不安を抱いた。

リーダーが次のテーマを提示し、「患者さんは自分が思ってるよりも、受身？で多分、消極的だと思うので、言いたいことも言いづらいんだなあと思いました。」「やっぱりさ、なんか患者さんがなかなか言えないでさ、なんかぎりぎりまで我慢しちゃう。」など、援助を受けなければならない患者が抱く気兼ねや我慢に気づいた。患者の心情を理解し、「私はなんかこの前の実習とかやってみて、わかってあげられる？なんか看護師になったら、トイレしたいんですって患者さんが、ちゃんと言い易いような看護師になれるようにこまめに声をかけて、トイレって頼んでももらえるようにしたいなって思いました。」など、患者心理をふまえた援助の必要性に気づいた。

看護師役・患者役体験での気づきから、「小っちゃいときって点滴、腕じゃとれないって、足の甲にさせてくれて先生に言われたの。したのにもれちゃって。…後略…」を機に、グループ学習のテーマから逸脱していった。その後、「意見、言える人、いますか？」と、リーダーによる討議の修正が図られた。

体験で得られた情報の共有をふまえ、「…前略…何回も何回もやって技術が身につくから、何回でも練習することは大切だなんて。」「…前略…練習の内容を振り返って、実際にこう直した方がいいよって

明確にすることに、意味があると思うので…後略…」など、演習取り組み姿勢の見直しがされていたが、時間不足も加わり、十分に意見のまとめがされていなかった。

7. 考察

社会人学生を含むグループと現役生グループに共通したのは、テーマから逸脱であった。テーマから逸脱した際、現役生グループは、リーダーが討議の修正を図り、リーダーシップを発揮していた。社会人学生を含むグループは、リーダーに限らず、社会人学生が討議の修正を図っており、これまでの社会経験を反映したリーダーシップが発揮（渡邊他，2013）されたと考えられる。また、グループ学習は、グループメンバーの対人関係が良好で発言することにより、不安が少なく、自由に発言できる雰囲気があることから、今回のグループ学習において、テーマから逸脱につながったのではないかと考えられる。グループ学習中、学生がどれほど熱心に討議を展開し、主体的学習を行っていても、その内容がグループ学習の目標から逸脱していたり、誤りが生じていた場合、それを修正することは教員の重要な役割である（芳我他，2007）ため、グループ学習におけるファシリテーター役割の重要性を確認した。これらのことから、グループ編成にかかわらず、グループ学習中、テーマから逸脱がみられることを予測し、効果的なグループ学習に転換できるよう、教員は教育方法を検討しておく必要性が示唆された。

教員はグループ学習過程において、能動的に関わることが難しい現状はあるが、リーダーが運営に関するテーマや方法をメンバーに提示し、方向付けがスムーズに進んでいるか、テーマに沿った意見交換がされているか、グループ間巡回を行い、短時間でもグループに留まり、グループ学習の進行状況を把握する必要がある。また、教員は、グループ学習終了後、グループ全体でどのようにコミュニケーションを図り、グループダイナミクスが働いたのか、グループにどのように働きかけたのか、教員を活用できたのかなど、グループメンバー間の自己評価・他者評価を継続的に行うことで、グループ学習過程をとらえる必要性が示唆された。

看護教員は、社会人学生に対する関わり方として、演習場面では、背景が異なる者を混合させて社会人学生が偏らないグループ編成にするなど、グループ活動を活性化する工夫をしている（渡邊他，2013）。また、授業や実習のグループメンバー編成に社会人学生を分散して配置する調整について、社会人学生の主体的な学習姿勢やコミュニケーションスキルをグループ学習のなかで発揮してもらえという（看護教員の）期待が考えられる（渡邊他，2014）。しかし、社会人学生は、年齢差や社会経験の違いはあっても、現役生と同じ基礎看護を学んでいる学生として指導してほしいと感じている（前田，2004）ことや社会経験があっても、看護の初学者であることは現役生と何ら変わりはない。今回、社会人学生を含むグループは社会人学生がリーダー役割を果たしていたが、社会人学生・現役生にかかわらず、メンバーは順にリーダーを担い、リーダー役割を果たしていくことが必要である。また、教員は、グループ学習における学習効果を高めるために、社会人学生の年齢・就業経験に固執することがないように注意し、学習内容に即した経験を引き出すような関わりが必要である。

以上のことから、これまでのメンバー編成の基本である小集団間同質・小集団内異質（村本，2001）に加え、グループ学習における多様な背景を持つ社会人学生の配置について、年齢・性別、これまでの社会経験、さらに個人特性を考慮し、グループ編成をする必要性が示唆された。

8. 研究の限界と今後の課題

今回協力を得られたのは3校であり、対象者は1年生のため、看護専門学校（全日制3年課程）における学生全てにあてはまることではない。しかし、グループ学習の経験が少ないと考えられる1年次、夏季休暇前に時期を限定し、データ収集をしたことで、社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習過程を把握することができた。協力を得た社会人学生の年齢は20～30歳代、就学状況も異なり、出産経験について発言していた学生もあり、社会人学生の規定を明確にし、さらに対象者を増やし、社会人学生が増加する看護専門学校におけるグループ学習支援について、探究していくことが今後

の課題である。

9. 結論

看護専門学校における社会人学生を含むグループと現役生グループのグループ学習中の発言内容を討議過程に着目し、分析した結果、以下のことが明らかになった。

- ①社会人学生を含むグループのグループ学習過程は、社会人学生がリーダーとなり、他の社会人学生の協力を得て、グループ学習の方向付けを行い、合意を得ていた。テーマに沿った意見交換では、看護師役体験での気づきから、実際の患者を想定したケアへの不安を抱いたメンバーに対して、社会人学生の介入があり、ケアへの不安は解決され、リーダーによる意見のまとめ、学習課題の明確化が図られていた。
- ②現役生グループのグループ学習過程は、リーダーがグループ学習の方向付けをするが、すぐに合意が得られなかった。テーマに沿った意見交換では、看護師役体験での気づきから、実際の患者を想定したケアへの不安を抱いたが、メンバーによる解決が十分にされず、意見のまとめに向かい、曖昧な学習課題が残っていた。
- ③グループ学習過程におけるテーマから逸脱は、社会人学生を含むグループと現役生グループに共通してみられた。
- ④討議の修正は、現役生グループはリーダーが行い、社会人学生を含むグループはリーダーに限らず、社会人学生が行い、社会人学生は現役生の発言を促していた。

謝辞

本研究にご協力いただきました皆様に深く感謝いたします。

本研究は、2014年度獨協医科大学大学院に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

なお、本研究は第36回日本看護科学学会学術集会において発表した。

図1 社会人学生を含むグループの学習過程

図2 現役生グループの学習過程

引用文献

- ・出口拓彦（2001）。グループ討議における相互作用とグループの構造・構成との関連－成員の対人関係に注目して－、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学、48、17-28。
- ・芳我ちより・舟島なをみ（2007）。学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明－看護基礎教育において展開される授業に焦点をあてて－、看護教育学研究、16（1）、15-28。
- ・厚生労働省（2015- 3-10.）。看護師養成所における社会人経験者の受け入れ準備・支援のための指針。http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/。
- ・厚生労働省（2013- 9-10.）。平成25年版厚生労働白書－若者の意識を探る－。http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/13/。
- ・厚生労働省（2012-2-28.）。看護教育の内容と方法に関する検討会報告書。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r985200001316y.html。
- ・厚生労働省（2003-3-17.）。看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書。http://www.mhlw.go.jp/shingi/2003/03/s0317-4.html。
- ・前田幹香（2004）。社会人経験を持つ看護学生の学校生活に関する認知の特性、神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究収録、29、123-129。
- ・村本淳子（2001）。グループ学習、高島尚美、わかる授業をつくる看護教育技法2 討議法を取り入れた学習法、166、医学書院、東京。
- ・中村和代・石井知子・牧香里（2005）。グループ編成がグループ学習の参加姿勢に及ぼす影響、看護教育、46（3）、232-235。
- ・西田絵美・勝眞久美子・上平悦子（2003）。看護専門学校に入学した大学卒業生の特徴－高校卒業生との比較を通して－、日本看護学会（看護教育）、34、112-114。
- ・西谷千恵（2003）。大卒社会人経験者が看護専修学校入学に至る経緯、日本看護学会（看護教育）、34、109-111。
- ・白井靖敏・鷲尾敦・下村勉（2013）。大学教育におけるグループ学習のファシリテーション効果、名古屋女子大学紀要、59、113-122。
- ・杉森みどり・舟島なをみ（2014）。看護教育学（第5版増補版）、216、医学書院、東京。
- ・総務省（2013-11-14.）。看護師等学校入学状況及び卒業生就業状況2013年度。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000000yy8n-att/2r9852000000yy8n.pdf。
- ・渡邊恵・鈴木玲子・常盤文枝（2014）。看護専門学校（3年課程）における社会人経験のある学生に対する教育方法の現状分析、日本看護学会教育学会誌、25（1）、55-65。
- ・渡邊恵・鈴木玲子・常盤文枝（2013）。看護教員が認識する社会人経験のある学生の学習者としての特徴と教育の困難感、日本看護学会（看護教育）、43、106-109。

受付日：2018年3月10日

受理日：2018年4月27日

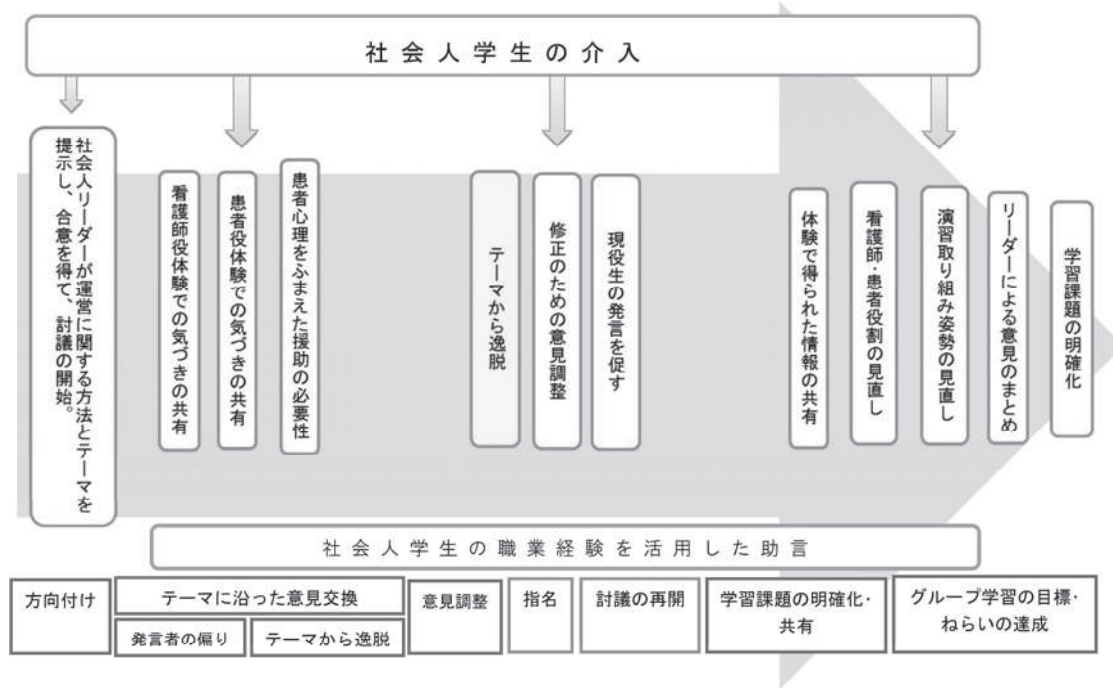


図1 社会人学生を含むグループの学習過程

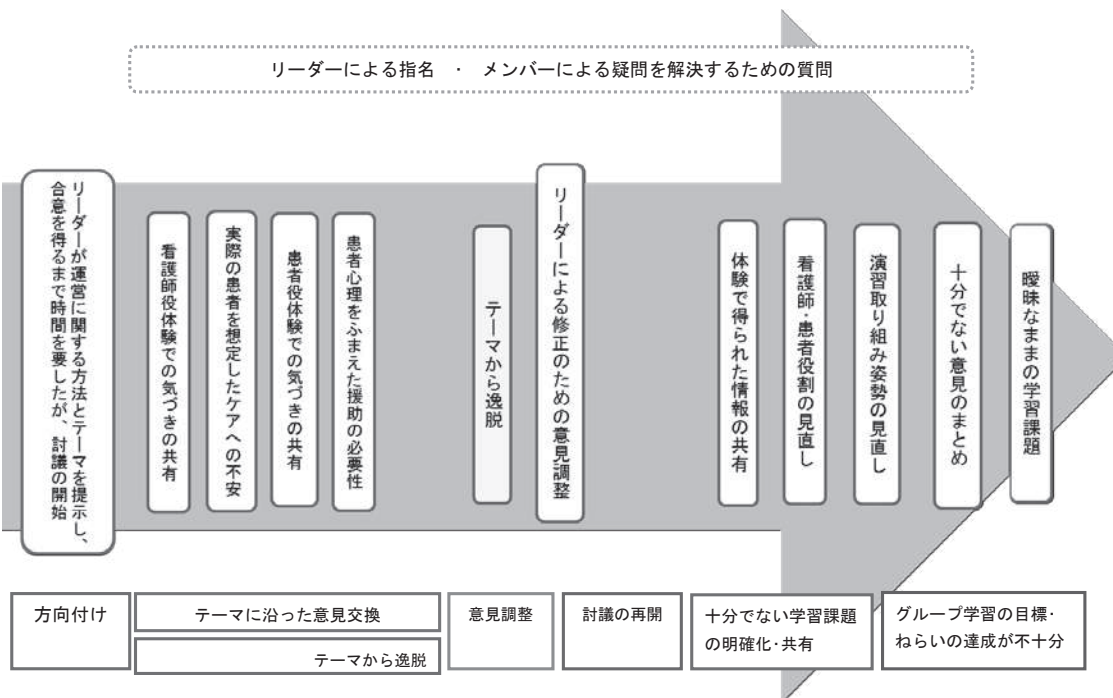


図2 現役生グループの学習過程

子ども向けコンサートの成立と発展

— イギリスにおける Sir Robert Mayer の音楽啓蒙的取り組みに着目して —

水 引 貴 子

日本児童教育専門学校

The Formation and Development of a Concert for Children:

Focusing on Sir Robert Mayer's Music Enlightenment Efforts in the England

Mizuhiki Takako

Japan Juvenile Education College

Abstract : The purpose of this study is to elucidate the music education initiative of Sir Robert Mayer, who held concerts for children in England from the end of the 19th century, on a long-term basis, and to clarify the historic relationship between children and classical music.

The characteristics of Sir Robert Mayer's concerts were as follows: ① He arranged for top-class performers and commentators even if the audience comprised children. ② Most of the performers were British, and British works were included in the program. ③ A small admission charge was collected from the children.

The purpose of these concerts was audience education. Further, Mayer hoped to improve the situation surrounding the British music (education) world, and also wanted to alter the view held by other countries of Britain as a country with underdeveloped music.

In addition, Mayer later established a support group for young musicians, "Youth & Music." Unlike the forced child prodigy training of the 19th century, he adopted a method to increase musicality while respecting the intentions of each young person.

Key Words : Children's concert, music education, England, Sir Robert Meyer, education to foster talent

要旨：本研究は、イギリスで19世紀末から子ども向けコンサートを永続的に開催してきたロバート・メイヤーの音楽啓蒙的取り組みに着目し、歴史的に子どもとクラシック音楽がどのようなかかわりをしてきたのか明らかにすることを試みた。

彼のコンサートの特徴は、①子ども相手であっても一流の出演者と解説者を用意したこと、②彼らの多くはイギリス人であり、プログラムにはイギリス人の作品が含まれていること、③わずかではあるが入場料を徴収することである。その目的は、イギリス音楽（教育）界を取り巻く状況の改善のためと、他の国からもたらされた音楽後進国というイメージを払しょくするための聴衆育成であった。

また、ロバートは後に若い音楽家の支援団体「Youth & Music」も立ち上げる。19世紀の強制的な神童養成とは異なり、本人の意思を尊重しながら音楽的才能を伸ばす方法を採用した。

キーワード：子ども向けコンサート、音楽教育、イギリス、ロバート・メイヤー、才能教育

1. はじめに

子どもは音楽とどのようにかわり、才能を開花してきたのだろうか。クラシック音楽において、ヨーロッパでまだ徒弟制が機能していた18世紀初頭頃までは、他の職業と同様であった。つまり、音楽家の家に生まれた者は幼少期から訓練を受けて、一人前になれば宮廷や町で演奏活動を行うのである。それが1750年頃から市民による音楽文化が花開き、演奏家が「子ども」であることに価値が見いだされるようになると、モーツァルトに代表されるような「神童」と呼ばれた子どもの演奏家が世の中で注目される。特に19世紀初頭は「神童ブーム」が訪れ、神業的なテクニックを駆使した子どもの演奏がもてはやされた¹⁾。しかし、実際には彼/彼女らは幼少期から虐待に近いような練習に明け暮れなければならない、厳しい練習や過酷な演奏旅行の果てに、大人になる前に亡くなるケースも多々あった。そのような事実も「天才の早世」として神話化されていた。

このような現象は、公教育が確立し児童労働が問題視されるような近代にまだ移行しきれていない曖昧な時期だからこそ、成立しうるのである。さらに、同時期にはルソーに代表されるような子どもと自然を結び付けた「子ども期の独自性」という、新しい子ども期に対する思想も広まり、大人にとって神童は「自分では実現しえない望みや夢、それを投影するための偶像」(ホフマン：2004：336)と捉えられていた。

このように、19世紀に「神童」と呼ばれた子どもたちのパフォーマンスは、音楽の才能の有無や本人の意思とは関係なく、精根が尽きるような訓練の賜物であった。

それから時代が下り19世紀末から20世紀初頭になると、ラジオや蓄音機の発明と普及も相まって子どもたち自身が聴衆となるコンサートが誕生し広がりを見せる。クラシック音楽と子どもたちの関わり方が変化していくのである。

本稿では、子ども向けコンサートをイギリス²⁾各地で永続的にを行い、子ども向けコンサートの存在を世に広めた草分け的存在の一人であるロバート・メイヤー(Robert Mayer)の取り組みおよび思想について、自著やコンサートプログラム、雑誌記事の分

析から明らかにしたい。それにより、神童とは異なる「音楽と子ども」との関係性、および音楽的な才能に対する社会的まなざしの歴史的な示唆が得られるだろう。

2. 先行研究

コンサートの歴史および鑑賞教育の先行研究は豊富にあるが、子ども向けコンサートやロバート・メイヤーに特化した研究は少ない。

例えば、子ども向けコンサートの歴史に触れた数少ない著書として、大友らのものがあげられる。本著では、毎年、東京交響楽団がサントリーホールで開催される「こども定期演奏会」の分析を中心に、「子どものためのコンサートの歴史と意義と未来を考えようとするもの」(大友：2015：5)である。

また、アメリカでの鑑賞教育を研究対象としている武内(2007、2008)は、鑑賞教育の一環としてコンサートの性格を持つウォルター・ダムロッシュ³⁾のラジオ放送番組「音楽鑑賞アワー」の分析を試みている。イギリスでの鑑賞教育の研究は小林(2011a、2011b)にみられ、教材および鑑賞教育を推進したスコールズの著書から、その特徴を捉えようとした。

イギリスの子ども向けコンサートの研究は竹山(2009、2010)のものがあり、19世紀末の音楽雑誌の記事等から、イギリスでの子どものコンサートの誕生とその背景を探った。

3. 世界の初期子ども向けコンサート

本稿で扱うコンサートとは、「事前に開催が告知され、チケット代を支払えばだれもが入場できる公開された演奏会」とする。もともとコンサートは大人の社交場として16世紀ごろに誕生し、発展してきたため、子どもは入場することができなかった。そのような状況で、唯一ホールに入れた子どもは、冒頭で述べたように、神童だけであった。しかし、19世紀半ばから20世紀初頭になると、多くの国々で、一般の子どもを聴衆の対象とした「子どもコンサート」が行われるようになる⁴⁾。

例えば、アメリカは世界的に見ても子ども向けコンサートの誕生と広まりが歴史的に早い。初期のものでは1858年にオハイオ州のシンシナティでの「青

少年コンサート」が行われている。1865年にはセオドア・トマスによってコンサート・シリーズ⁵⁾が行われ、1891年にはダムロッシュによる6回連続の「青少年コンサート」が開始する。これらのことから、子ども向けコンサートは19世紀末までに、ある程度の認知度を獲得していた。その後も継続的に子ども向けコンサートは行われ、1958年開始のバーンスタイン⁶⁾による「青少年コンサート」は有名である。

また、ドイツでは1898年にハンブルクの教員合唱連盟による小学生のためのコンサートが行われ、その後はハンブルク交響楽団による子どもたちのコンサート・シリーズへと引き継がれている。

日本においては、1916年2月10日から3月25日まで三越呉服店で開催された「児童用品展覧会」に関連して、期間中三回にわたってお伽会と家庭講演会とともに家庭音楽会が開かれたのが、子ども向けコンサートの先駆けといえるだろう。プログラムは手品などの他の演目と一緒に編成され、演奏は三越音楽隊によるものだった。また、1923年に日比谷公園での「平和記念大会」が開催されたときには、音楽堂で少年少女大会も開かれ、そこで「早大管弦楽部員の奏楽」が行われた。1927年からはラジオ番組「子供の時間」の中でオーケストラによる演奏が放送され、その収録演奏会には子どもたちが聴衆として参加していた。放送は1938年頃まで続いた⁷⁾。

そしてイギリスでは、1886年から1897年にドイツ人指揮者のジョージ・ヘンシェル⁸⁾による「青少年のコンサート・シリーズ」⁹⁾が行われている。演奏は成人向けのコンサートと同様に、プロのオーケストラを用意した。19世紀半ば以前に発行された音楽雑誌において、「子どものためのコンサート」という言葉は、亡くなった音楽家の妻と子どものために、音楽職人組合（音楽家ギルド）が開催する慈善コンサートの意味で使用されていた¹⁰⁾。したがって、この場合のコンサートは、聴衆の対象が子どもというわけではなかった。

19世紀末になると、ヘンセルの子ども向けコンサートが行われ、1894年にはアニー・ミュアヘッドによる5回のコンサート・シリーズがケンジントンやハムステッドで開催されるようになる。ミュアヘッドのコンサートは好評を博したため、翌年には2か所で4回ずつの公演を行った¹¹⁾。プログラムの

内容は、オーケストラではなく、三重奏や四重奏、ピアノとヴァイオリンの合奏などが中心である。本コンサートの目的は、「子どもたちに正しい聴き方を身に付けてもらうこと」であった。

また、1911年には女性奏者で構成されたオーケストラの指揮者であったグイン・キンプトンが、ロンドンのエオリアン・ホールでシリーズを開始した。同様のコンサートが1918年からウォルター・キャロル博士の下でマンチェスターにて、1923年にはリバプールでラスワースによるコンサートがあった。

そして、1923年には本稿で取り上げるロバート・メイヤーによる子どものためのコンサート・シリーズが始まる。それまでのコンサートの中ではもっとも永続的な子ども向けコンサートであり、その誕生と発展については後述する。ロバート・メイヤーが子ども向けコンサートの基盤を固めたことから、1944年のアーネスト・リードによる子どもコンサートをはじめ、今日までの様々な子ども向けコンサートに大きな影響を及ぼしている。

4. ロバート・メイヤーという人物

子ども向けコンサートを上演し、成功をおさめたロバート・メイヤーとはどのような人物なのだろうか。

ロバート・メイヤーは、1879年にドイツ、マンハイムの醸造業を営む家で生まれた。6歳でマンハイム音楽学校に入学するが、両親の教育方針により15歳で退学し、ビジネスの世界へ飛び込む。そして、父親が毎年アイルランドとイングランドを訪れるほど熱烈な親英家であったことから、1896年17歳の夏に家族でロンドンへ移住した。1902年23歳でイギリス国民に帰化する。

1919年40歳で、歌手のドロシー・モウルトン（Dorothy Moulton）との結婚を機にイギリスからアメリカへ移住し、実業家として金属業で成功をおさめた。事業と並行して、夫婦で子どもたちに対する慈善活動も行っていた。このアメリカ生活の期間にメイヤー夫妻がダムロッシュの子どもコンサートをニューヨークで聴いたことが、ロンドンでの子どものための演奏会開催のきっかけとなる。そして、ロバートは子どものコンサートの領域を広げることに専心するため、1929年50歳で金属業から退く。そして、長年にわたる子どもと音楽の架け橋となった功

績が称えられ、1939年にナイトの称号が贈られた。

また、第二次大戦下でアメリカとイギリスの子どもたちを支援するために基金を創設したり、戦時中の若者の非行化に関するレポート『困難にある若者たち』（1945）を内務省に提出、出版したりするなど、慈善活動にも力を入れていた。本著は、一時期ロンドン大学政治経済総合学部で教科書としても使用されていた。

第二次大戦後、1954年75歳のときには、若者の音楽活動を支援する団体「Youth and Music」を設立する。若い演奏家の育成にも力を入れることで、さらに活動を広げた。

一方プライベートでは、彼の自宅の客間に若手演奏家を招き、彼の伴奏するピアノを囲んで楽器や歌が演奏されていたという。ちなみに、ロバートは法学博士（リーズ大学）、科学博士（シティ大学ロンドン）の学位を取得している。

作家でエッセイストのジャンストラザー¹²⁾は、ロバートの功労をハーメルンの笛吹に喩え、「彼は町に閉じ込められている子どもの長蛇の列を、何もかもが興味深い新しい地へと誘い寄せている。」（Mayer, Bander : 1969）と表現した。

ロバートは1985年に105歳でその生涯を閉じた。

5. ロバート・メイヤー・コンサートの誕生

初回は1923年3月29日に、2700席あるロンドンのウェストミンスターセントラルホールで行われた。若い聴衆に親しまれるように、指揮者は新進気鋭の当時34歳であったエイドリアン・ボウルト¹³⁾が起用された。コンサート当日はロンドンの交通ストライキと重なったにもかかわらず、300名の子どもが出席した。同年2回目には1000名、3回目には1360名にものぼった。この活動がロンドン議会音楽顧問の目にとまり、学校との関係を築くことになる。

第2シリーズには8つのコンサートを企画し、初回は2000人超が集まった。指揮者はマルコム・サージェント¹⁴⁾へ引き継がれ、第二次世界大戦まで彼の指揮で上演された。1938年にはヨークシャーやニューカッスル、ダービーなど25の都市で65のコンサートを開催するまでに拡大する。その後、1970年代には英国放送協会のBBCに運営が引き継がれた。

このように、ロバートはイギリスの若者たちへ生

演奏の音楽を提供するために、金属業で獲得した多大な資産を費やしてコンサートを運営していた。彼が90歳を迎えるころには、ロンドンにおいてだけでも500ものコンサートが開かれ、延べ150万人の子どもたちが参加したことになる。地方での公演も数多く行われた。

6. ロバート・メイヤー・コンサートの特徴

ロバート・メイヤー・コンサートの特徴は、音楽雑誌 *Tempo*¹⁵⁾ の1955年7月号の紹介文に表れている。

「一つ目に、入場料が他の優れたコンサートに比べて低く設定されていることである。二つ目に、楽曲解説が著名な専門家によってなされている。これは聴いた作品について更に学びたいと、若者たちに思わせるためである。三つ目に、オーケストラだけでなく他の幅広い価値ある音楽をシリーズに含めたことである。シューベルトの三重奏変ロ長調も聴けるが、デニス・ブラウン吹奏楽アンサンブルによるモーツァルトの五重奏も、すべての音楽愛好家が確実に楽しめるだろう。四つ目に、各コンサート時間は1時間半を超えないようにしている。」（*Tempo*: 1955: 7）

一つ目の入場料について、一流の出演者のコンサートであっても、子どもたちが自分のお小遣いでチケットを手に入れられる値段として、4ペンスを入場料に設定している。1894年に始まったアニー・ミュアヘッドのコンサートの入場料は10シリングで、前者に比べると高額である。後者はハムステッドやケンジントンといった高級住宅街での開催であったことから、上流階級の子どもを対象としていたと考えられる。よって、ロバート・メイヤー・コンサートはミュアヘッドのそれよりも幅広い階層の子どもたちを聴衆の対象としていたと言えよう。

二つ目の楽曲解説に関して、例えば1925年から1936年公演はエドウィン・エヴァンスが行っている。彼はロンドン生まれの音楽評論家で、ロンドンの高級夕刊紙であるポール・モール・ガゼットや大衆紙のデイリー・メールといった新聞の記事を執筆している。1935年の公演プログラムに掲載されているイギリス人作曲家ディーリアスの「春初めての

カッコウを聴いて」の解説を以下に紹介する。

「数多くのノルウェー民謡の中でも、グリーグがピアノのために魅力的な小曲へと編曲した「オーラの谷で、オーラの湖で」というタイトルの作品があります。この非常に愉快的な民謡はディーリアスもまた魅了し、彼もスカンジナビア民謡に対して偉大なる愛情を持っています。しかし、彼はそれを「グリーグとは」異なるように扱います。彼はそれを春の片田舎の美しく小さな風景へと変えたのです。そして仕上げとしてカッコウのさえずりを加えました。その鳥は常に作曲家たちのお気に入りでした。もっとも有名な例は、ダカンのクラブサン（昔の時代のピアノ）の作品です。ディーリアスは、自然の様子からインスピレーションを受けているときは、いつも最高の作品を書いていました。彼はいくつかの小さな音詩または音の風景のようなものを書いていきます。彼のオペラ『村のロミオとジュリエット』の中の「楽園への道」のように、彼の主な目的が自然の美しい様子を描くことでないとしても、それに抗うことができないのです。」 [] は筆者の補足

このように短い文章ではあるが、グリーグという有名な作曲家の話からはじまり、カッコウをテーマにした他の名曲にも触れるなど、一つの作品から知識の広がりを持たせた解説を行っている。

次に三点目のプログラムについては、一回のコンサートで4曲から6曲程度が演奏され、それらは交響曲から1楽章だけの抜粋や、劇中歌などで構成される。例えば、1925年11月21日の公演では、『ロシーニのセビリアの理髪師』より「序曲」、ベートーヴェンの「七重奏」と『交響曲第3番』より第3楽章、デイヴィスの「オルガンと管弦楽のための前奏曲」、グリーグの「抒情小曲集より第4曲」が演奏された。また、ヘンデル、パーセル、ディーリアスなど、ほぼ毎回においてイギリス人作曲家の作品を取りあげている。ロバートは90歳を迎えてもなお、選曲は自身で行っていた。

出演者も、指揮者にはマルコム・サージェントやエイドリアン・ボウルトなどのイギリス人を登用し、演奏者はロンドンフィル、サミュエル・カッ

チャー・カルテットなど、イギリスのオーケストラを登用していた。

最後の公演時間については、土曜日公演は午前中11時から、平日公演は午後3時半からであり、子どもたちの集中力を考慮して長時間にならないようプログラムを組んでいた。1シリーズは10月中旬から始まり、7回から8回行う。

また、一つ目の入場料を安く設定したことと関連して、イングランドの各地で偏りなく公演を行っていることも特徴的である。先程も述べた通り、ミューアヘッドの公演は上流階級が住むハムステッドやケンジントンを中心としていた一方、ロバートは貧しいイーストエンド地区のピープルズパレスでも公演を行っている。それは、ロバートがイーストエンドを歩いていた時に、貧困、騒音、そして美とハーモニーの欠如に愕然とした経験によるものだった。素晴らしい音楽の世界がこの地域の子どもたちにこそ必要だ、という強い思いから、地元の教員を企画ミーティングに招き、コンサート開催に至った。その時のコンサートの様子が以下のように述べられている。

「動物園のようだった。1600名の子どもたちはわめいたり叫んだり、お菓子の紙をかさかさ鳴らしたり、リンゴをむしゃむしゃ食べたりしていた。そのとき、サミュエル・カッチャーがバッハのヴァイオリン・コンチェルトを演奏するために立ち上がった。最初の音が巨大な劇場に高く舞い上がったとき、子どもたちは一本のピンが落ちる音さえ聞こえるほど静まりかえった。最後には称賛の嵐が起きた。(略)」(Mayer, Bander : 1969 : 16)

貧困地区の子どもたちにも、ロバートの音楽は心に響いたのである。

以上、ロバート・メイヤー・コンサートの特徴をあげた。子どもに対する配慮が随所に感じられる公演内容である。次の節では、これらの特徴がどのような目的を達成しようとするなかで現れてきたのか、明らかにしたい。

7. ロバート・メイヤー・コンサートの目的

本コンサートの最も重要な目的は、子どもたちに

クラシック音楽への興味を抱かせ、音楽文化の発展と存続を意図した聴衆開発である。そのためには可能な限り多くの子どもたちが、生の音楽に親しむ必要があった。しかし、あえて入場料を無料にするのではなく、徴収している。このことについて、ロバートは以下のように述べている。

「私たちは、皆がコンサートに行くだけではなく、入場料を払う習慣を最初に身に付けてもらいたかった。それゆえ、4ペンスの入場料を課した。」(Mayer: 1979: 22)

「戦後、私たちは学校の校舎で――それはとても好都合であるが――コンサートを始めた。しかし、彼らは学校カリキュラムの一部として、必然的に料金を無料にしなければならない。危惧していることは、児童が学校を卒業すると、コンサートを無意識に次の二つのことと捉えてしまうことだ。すなわち、強制的なもの、何も得るものがないもの、である。」(Mayer: 1979: 71)

つまり、入場料を支払う習慣こそ、子どもたちが身に付けるべきだと考えていた。学校の音楽授業の一環では、プロの演奏が子どもたちに無料で提供される機会がある。しかし、これは強制的で、積極的に音楽を聴く姿勢が育たないとロバートは感じていた。それでは卒業してから入場料を支払うことに抵抗を感じてしまい、ホールに足が向かなくなってしまう。メイヤーはこの障壁を取り除きたかった。

そして、学校の音楽科のように聴取を強制するのではなく、以下のように、まずは音楽に親しむきっかけを与えたいとした。

「子どもたちに優れた文学作品を教えるように、優れた音楽作品を教えることは当然である。彼らはそれを理解しないかもしれないが、そのことは重要ではない。彼らは譜面が読めたとしても完全には理解しないだろう。主なねらいは、彼らに音楽の存在を気付かせることであり、彼ら自身に選択する機会を与えることである。」(Mayer: 1979: 87)

以上のような聴衆育成のねらいと関連して、イギリスが音楽の後進国であるというイメージを払拭することも大きな目的であった。この思念は、メイヤーが後に立ち上げる青少年の音楽活動支援機関「Youth & Music」の活動に色濃く表れている。

8. コンサート誕生の背景

メイヤー夫妻はなぜこのような目的のもとにコンサートを行ったのだろうか。それには当時のイギリスにおける音楽を取り巻く状況がある。

先程も述べたように、イギリスは音楽の後進国であるというイメージがつきまとっていた。以下のように、ロバートはイギリス人のクラシック音楽コンプレックスと、それを強く否定するような発言をしている。

「ドイツ人作家が、イギリスを「音楽のない国」として描写した。(略)しかし、エリザベス女王時代のマドリガル作者だけでなく、古今を通じて最も偉大な作曲家の一人であるヘンリー・パーセルをも輩出した人々が、どのようにして非音楽的に描かれることができようか。イギリスの隅々にまでわたる村の偉大なるゴシック建築の教会で、昔から人々は歌っていたのだ。ヨークシャーまたはロンドンよりも優れた合唱隊は世界にはない。しかし、室内楽とオーケストラ音楽の洗練された大陸の流行のせいで、これらの事実は正しい価値として評価されなかった。」(Mayer: 1979: 62)

「本当に最近まで、他の国々――主にドイツ圏――は、音楽領域を支配していた。我々は今になってはじめて、潜在的な指導者として出現するのだ。」(Mayer: 1979: 81)

加えて、20世紀初頭のオーケストラ奏者の待遇は悪く、代役を置いていた。当時の状況をメイヤーはこのように語っている。

「かつて、ロンドンには単独の常設オーケストラを所有していなかったことを思い出さねばならない。今日、我々は5つも有している！当時、それはその場限りの雇われ演奏者であった。(略)世紀

の変わり目あたりまで、オーケストラの仕事は大雑把で、ときには実にひどかった。(略) オーケストラ奏者は給料がとても安いので、しばしば朝のリハーサルに出て、もしその合間により儲けの多い仕事を受ければ、「夜の部」は休んで代理の演奏者を送る。(略) 当時の状況は、今日では考えられない。」(Mayer : 1979 : 64)

その当時、ロンドンに常駐のオーケストラがほとんど存在しなかったため、コンサートが催されるごとに演奏者を寄せ集めなければならなかったのである。

さらに、イギリスの音楽教育の事情も背景にあった。イギリスの学校教育における音楽科の導入は、1870年の公教育の始まりと同時になされた。1910年ごろには音楽鑑賞運動が活性化し、1924年には学校音楽放送が開始される。1927年にはそれまでの音楽科の科目名であった「唱歌 (singing)」が「音楽 (music)」へ変更された。つまり、1910年前後から20年代半ばにかけて、音楽教育とは歌唱だけではなく鑑賞や聴取にも教育が必要だという気運の高まりに伴い、ロバートのコンサートも注目されたと考えられる。

学校の音楽科で聴取教育にも取り組まれるようになったが、それは強制的なものとなり、子どもたちにとって音楽が退屈なものになってしまった。加えて、音楽科で使用する教材もまだまだ不十分であり、それも子どもを音楽から遠ざけてしまう一因となった。ロバートは学校教育について以下のように述べている。

「ある一定量の音楽が常に小学校の活動の一部になってきたことは真実である。しかし以前は、そのほとんどが讃美歌合唱か、学校で使用するために書かれた粗悪な音楽作品に限られていた。徐々に私たちと子どもたちに有益な領域があると実感させるような、ジョージ・ダイソン、アームストロング・ギブズなどによる作品へ置き換わっていった。(略) しかし、小学校はいまだに良い教師、適切なピアノとその他の必需品が奪われており、小学校を卒業した子どもたちが初見能力もないのは明らかだ。」(Mayer : 1979 : 87)

音楽後進国というイメージ、オーケストラ団員に対する不待遇、学校での音楽教育の欠陥、といった音楽界の悪状況に、ロバートは心を砕いていた。だからこそ、子どもたちに最高の教材を提供しようと、一流のプログラム、一流の演奏家、一流の解説を用意したのである。毎回のコンサートプログラムにはイギリス人作曲家の作品を組み込み、世界各国の演奏家がロンドンに足を運んでいたにもかかわらず、出演者をイギリス人で固めていたことから、イギリス人のクラシック音楽への劣等感を克服させようとしていたことが見受けられる。

また、このような様々な音楽啓蒙活動は、当然、学校外で行われていた。ロバートは学校での音楽教育に否定的な考えを持っていたが、彼の音楽活動は学校の教師側との対立を招いたのではなく、むしろ教師の熱心な活動に支えられていた。メイヤー夫妻は教師たちと幾度となく話し合いを重ね、音楽教育活動を教師とともに行っていた。以下、熱心な教師たちの協力もコンサート成功の要因であると語っている。

「振り返ると、この成功は主に3つの要因がある。素晴らしい音楽家と一流のプログラムに対して妥協しなかったこと、マルコム・サージェントを探り当てた幸運があったこと、数百数千の子どもたちをコンサートに連れて来てくれる教師の熱心な協力を喚起する力が我々にあったことである。」(Mayer : 1979 : 23)

「小学校教諭から高尚な監督官（際立った才能をもった3名、シリル・ウィン、ジェフリー・ショウ、バーナード・ショー）まで、教育者の熱心な支援があった。」(Mayer : 1979 : 86)

つまり、子どもたちの音楽に対する知的好奇心を刺激する活動は、学校の内外にかかわらず、教師と音楽事業者（演奏家）が積極的に関わりを持ち、互いに協力して為し得ることができるのである。メイヤー夫妻の活動は、その成功例の一つである。

そして、音楽家および演奏家の不安定な雇用への憂慮は、次世代を担う若手演奏者の育成活動を精力的に行う団体「Youth & Music」の立ち上げにつながるものであった。

9. 「Youth & Music」の創始

メイヤーは1954年75歳の時に「Youth & Music」を創設した。その目的は、音楽雑誌 Tempo1954年4月号に以下のようにある。

「一般の若者のあいだに音楽の趣味や音楽活動に対する知識、教養、関心の高まりを広げること、上演などに代表される「Youth & Music」の活動への積極的な参加を奨励すること、UK と他の国で有意義な情報を収集し、学び、循環させ、交換し、UK と「Youth & Music」の活動に関心のある他の国々において相互に訪問や交流を奨励して促進すること」(Tempo:1954: 6)

それまで主に初等教育段階の子どもたちを対象としていたコンサート活動を、25歳までの若者にも拡大して、定期的にオペラ、舞踊、コンサートへの参加を奨励し、未来の聴衆を形成することを設立の目的とした。例えば、若者でも手に入れられる価格でチケットを提供するために、まず「Youth & Music」がある公演チケットを一括予約して確保し、安価で若者へ販売する。これはロンドンの老舗劇場サドラズ・ウェルズでのオペラの特別講演も含まれていた。その公演の聴衆であった子どもたちの97%がオペラを初めて鑑賞したという。

そもそも、「Youth & Music」は「ジュネス・ミュージカル」(Jeunesses Musicals)を模範として創設された。ジュネス・ミュージカルは、1940年に、ベルギーで創設された国際的運動である。その後、運動が広がり、1945年には「ジュネス・ミュージカル国際連盟」(Jeunesses Musicals International: 以下 JMI)が創設され、青少年音楽に関する世界最大の NGO となった。現在も活動は継続しており、若者が音楽に関わる機会を提供するグローバル・ネットワークとなっている。加盟団体は40か国におよび、連携組織は15か国、活動する国は80か国以上にのぼる。日本でも2001年までは活動が行われていた。13歳から30歳までのプロと若手音楽家に質の高い音楽活動と機会を提供し、国際レベルで国境を越えた交流の機会を調整する。

音楽雑誌 Tempo によれば、「ジュネス・ミュージカル」は「Youth & Music」の創設時、フランスだけで

もすでに20万人規模の大きさを誇り、政府から助成金を獲得していた。JMI 発足当初は、メイヤーのコンサートと同様に、コンサートを通じて若い観客に「良い音楽」(クラシック音楽)を提供することに重点を置いていたが、徐々に若手音楽家、音楽キャンプ、音楽コンクール、青少年オーケストラなどにも活動範囲を拡大した。そして60年代後半には、現代のクラシック音楽、民族音楽、伝統音楽、ジャズ、ポップ・ロックなど、他のジャンルへも門戸を広げた。「Youth & Music」は創設後、まもなく JMI に加盟した。1969年の時点で、「Youth & Music」支部はすでにバース、ベルファスト、グラスゴー、キルフォード、ハーロー、マンチェスター、ニューキャッスル、レディングへと分岐している。

「Youth & Music」は、若手音楽家にふさわしいコンサート舞台でのデビューの場や、留学のチャンスを与えるために、メイヤー夫妻は「モウルトニー・メイヤー賞」を創設した。この恩恵を受けた者に、ニゲル・ケネディ¹⁶⁾ やリンダ・エスター・グレイ¹⁷⁾、イトキン・セオウ¹⁸⁾ も含まれている。メイヤーは、1970年のチャイコフスキー国際コンクールに同団体から18名が参加し、優勝者も出たこと、同じ年にあったコンクールで計16名が入賞、4名が優勝したと発言している(Mayer: 1979: 47)。今やイギリスのヨークシャテリア、ノースイースト、ノースウエスト、サウスウエストへと枝分かかれし、有能な若手演奏家を「Jeunesses Musicals World Orchestra 青少年国際オーケストラ」¹⁹⁾へ参加させるために送り続けている。

10. まとめと考察

以上、ロバート・メイヤーの人生とその音楽啓蒙活動を通して、子どもたちへ音楽経験が提供される過程を明らかにしてきた。まず、ロバートは聴衆の育成のために、子ども向けのコンサートを始めた。そこでは、階層に関係なくできるだけ多くの子どもたちに、本物の生の音楽に触れさせる意図があった。結果的に、これはプロの音楽家を生み出す素地を用意したことになった。そして、初期のコンサートを聴いていた世代が成人になると、愛好家として音楽界を支える構造が出来上がる。その時期を初回コンサートからほぼ30年と考えるならば、ロバート

が若者と音楽をつなぐ「Youth & Music」を立ち上げた時期と重なる。

また、組織の運営のために数々のスポンサーを獲得し、一流の音楽家との交渉を行い起用するなど、実業家として成功した経験が生かされている。貧困地区の子どもたちにも注目して他の地域と同様のコンサートを開催するに至ったことは、戦中期に慈善家として精力的に活動したことを鑑みれば当然のことであった。ロバートが幼少期に入学した音楽学校から退学せずに、そのままプロのピアニストになっていたのなら、ここまで大規模な活動は成しえなかっただろう。

メイヤー夫妻は、音楽の才能の発掘というよりは、まずどのような子どもでも音楽に触れられる機会を提供することが急務だと感じていた。本稿冒頭で触れた神童の育成と比較するならば、メイヤーは聴衆の育成という包摂を行い、その中から才能ある者が自然と現れるような仕組みを築いた。音楽家を志望する若者に演奏の場を提供する「Youth & Music」の支援は、本人の意思を尊重しているといえる。

最後に、本稿ではロバートの妻ドロシーについてはほとんど触れることができなかった。彼女も子どものためのコンサートの共同発案者である。彼女は歌手や伝記著者の顔も持っているうえに、音楽学の博士号も取得するほど有能である。そして、1950年前後からアイルランドで子ども向けコンサートを始め、アイルランドでの音楽教育活動も行っていた。彼女なしにはロバート・メイヤー・コンサートの成功はあり得なかった。よって、彼女の活動も詳細に追うことで、子どもと音楽の関係をより重層的に捉えることが可能となるだろう。

注

- 1) 神童現象については、ホフマンの研究(2004)ほか、竹山(2009)がある。
- 2) 本稿ではイングランドを指す。
- 3) Walter Damroch (1862-1950) ドイツ人音楽家の家系に生まれ、1871年に渡米した。父親はメトロポリタン劇場で指揮をし、ダムロッシュはその助手を務め、1890年からはニューヨーク交響楽団で指揮者となる。ダムロッシュ歌劇団を設立し、1925年からは成人向けラジオコンサートを始める。1928年から42年までは全米規模の学校放送に携わる。

- 4) 大友、津上、有田(2015)
- 5) 1873、1879、1883、1891
- 6) Leonard Bernstein (1918-1990) アメリカ人作曲家、指揮者、ピアニスト。
- 7) 大友、津上、有田(2015)
- 8) George Henschel (1850-1934) ドイツのプレスラウ生まれ。イギリスでのデビューは、1877年2月19日のポピュラーコンサートで、1884年からイギリスに定住する。
- 9) Rainbow (1989)
- 10) 詳細は村知ほか(2018)の第9章(水引著)を参照。
- 11) 竹山(2010)
- 12) Jan Struther (1901-53) 英国の作家。
- 13) Adrian Boult (1889-1983) イギリスの指揮者。
- 14) Harold Malcolm Watts Sargent (1895-1967) イギリスの指揮者。
- 15) 1939年に創刊し、現在に至る。年4回発行の季刊紙である。
- 16) Nigel Kennedy (1956-) イングランド生まれのヴァイオリン奏者。
- 17) Linda Esther Gray (1948-) スコットランド生まれのソプラノ歌手で指導者。
- 18) Yitkin Seow (1942-) シンガポール生まれのピアニスト。
- 19) 若手音楽家に最高レベルの音楽機会を提供し、世界平和と異文化理解のための大使として毎年2回ツアーを行っている。1949年にイゴール・マーケディッチによって発表され、1969年に青少年音楽オーケストラとしてジル・レフェブレによって制度化された。オーケストラはすぐに高い芸術的品質の評判を得て文化理解と国家間の平和協力の象徴となり、1996年には人道的なメッセージを受けて平和のためのユネスコ芸術家の称号を授与された。設立以来、45カ国から1万人以上のミュージシャンが集まり、世界中で演奏され、多くの青少年オーケストラの創設に影響を与えた。

参考文献

- 大友直人、津上智実、有田栄(2015)『わからない音楽なんてない!子どものためのコンサートを考える』アルテスパブリッシング
- 小林美貴子(2011a)「20世紀初期イギリスにおける音楽鑑賞教育に関する研究」『音楽教育史研究』13号 pp.15-26
- (2011b)「20世紀初期のイギリスにおける音楽教育課程に関する書に見られる特徴」『音楽学習研究』7号 pp.47-56
- 是澤優子(2008)「大正期における三越児童博覧会の展開」『東京家政大学博物館紀要』第13集 pp.39-46
- 村知稔三、佐藤哲也、鈴木明日見、伊藤敬佑編(2018)『子ども観のグローバル・ヒストリー』原書房
- 武内裕明(2007)「全米ラジオ音楽教育番組成立期の音楽鑑賞教育の特徴」『音楽文化教育学研究紀要』19巻 pp.83-94
- (2008)「全米学校放送開始期の音楽鑑賞番組「音楽鑑賞アワー」に関する研究:子どものためのコンサートからラジオ教育放送への移行期のプログラム構成に

着目して」『日本教科教育学会誌』31巻（3）pp.12-25
竹山貴子（2009）「＜小さな演奏家＞の受容形態に関する一
考察 — ホフマンの神童論に着目して —」『人間文化創
成科学論叢』第12巻 pp.249-256
———〔口頭発表〕（2009）「聴衆としての子ども — 子ど
も向け演奏会の成立と思想背景 —」『日本保育学会』第
62回大会、千葉大学
———〔ポスター発表〕（2010）「19世紀イギリスにおける
子ども向け演奏会の実態に関する一考察」『日本保育学
会』第63回大会、東雲女子大学・短期大学
フライア・ホフマン著、玉川裕子訳（2004）『楽器と身体
市民社会における女性の音楽活動』春秋社 ニューグ
ローブ世界音楽大事典
Bernarr Rainbow, Gordon Cox（1989）*Music in Educational
Thought and Practice*, THE BODYDELL PRESS
Freia Hoffmann（1984）Miniatur-Virtuosinnen, Amoretten und
Engel, in: NZ Jg. CXLV, H. 1, S. 11-15

Meirion Hughes, R.A.Stradling（2011）*The English Musical
Renaissance 1840-1940*, MANCHESTER
Robert Mayer, Peter Bander（1969）*ETERNAL YOUTH &
MUSIC*, COLIN SMYTHE
———（1979）*MY FIRST HUNDRED YEARS*, VAN
DUREN
ロバートメイヤーコンサートプログラム（1925、1933、
1934、1935、1936）
ロバートメイヤーコンサートリーフレット（1925、1926、
1927、1928、1930、1931、1933）
“Concerts, Commentaries & Children” *READER'S LETTERS*
“Youth and Music” *Tempo* 1954/ 4, 1955/7

受付日：2018年3月9日

受理日：2018年4月22日

保育の質の探求②「もうひとつのうちに」

～ 時間外保育の在り方 ～

今 泉 良 一

日本児童教育専門学校

The study of childcare quality ② 「another house」

～ ways to over time child care ～

Imaizumi Ryoichi

Japan Juvenile Education College

要旨：本稿の目的は、時間外保育における実践事例をもとに、保育者に求められる養護的配慮について考察し、「保育の質」について探求することである。『保育所保育指針』（2017）には、養護に関する基本的事項として「保育所における保育全体を通じて、養護に関するねらい及び内容を踏まえた保育が展開されなければならない」と明記されている。保護者の就労時間によっては、子どもの保育時間も長時間となり、より丁寧な養護的配慮が求められる。いわゆる時間外保育では、家庭的な環境の中、一人一人に目を向けていくことはもちろん、より親密な関係づくりや、日中以上に子どもの内なる声に耳を傾けることなどが求められるのではないだろうか。心の安定、満足が図られて、はじめて園生活を十分に楽しむことができるのではないかと考える。

キーワード：保育、時間外保育、保育の質、養護的配慮

1. はじめに

筆者は、保育の質の探求①として、2歳児の保育を通して考える保育の総合性について考察した。生活のあらゆる面に目を向けていくこと、そのようなところに「保育の総合性」に通ずるポイントが挙げられるとまとめた。

『保育所保育指針』（2017）には、養護に関する基本的事項として「保育所における保育全体を通じて、養護に関するねらい及び内容を踏まえた保育が展開されなければならない」とされ、情緒の安定のねらいの一つとして「一人一人の子どもがくつろいで共に過ごし、心身の疲れが癒されるようにする」と明記されている。保護者の就労時間によっては、子どもの保育時間も長時間となり、より丁寧な養護的配慮が求められる。

本稿では、筆者が保育士として勤務していた時の実践記録をもとに、時間外保育の在り方について考察し、保育の質の探求につなげていくことを目的とする。なお、勤務園の概要は、関東近郊の保育施設（0～5歳児・定員170名）で、実践記録は平成28年度の保育日誌によるものである。また、当時の記録に準じて、現在進行形の表現となっている。

2. 保育のはじまり

保育園の一日は長い。私の勤務する園では平日朝七時から夜七時半まで、土曜日も朝七時半から夜六時半まで時間外保育を行っている。家庭で生活している時間よりも園で生活している時間の方が長い子もいる。

早番出勤の日、玄関の鍵を開け、しーんと静まり

返った園内に入る。各保育室の窓を開け、換気を行う。— 保育がはじまる。

ブロックや積木を設定し、あそびを用意していると、一番目の子どもが登園してくる。A子は三歳。登園後は洗濯し終えた雑巾を各クラスに配ることを毎日の日課として楽しみにしている。このように早朝保育の受け入れをしていると、思い出すのは保育者一年目のことである。

3. Kくんとのできごと

私は保育士資格取得後、時間外保育担当保育士としてスタートした。はじめての保育現場に毎日無我夢中だったが、子どもたちとの生活は楽しくとても充実していた。

Kくんは年中児。保育園に入園する前は幼稚園に通園し、幼稚園退園後も週一回は以前の幼稚園のサッカー教室に通っていた。

四月、新入当初のKくんはおとなしく、いわゆる「おりこうさん」で、まったく手がかからなかった。五月の半ばを過ぎた頃になって、朝の登園を嫌がるようになり、早朝保育の受け入れ時には身勝手な行動や、乱暴な振る舞い、汚いことばが目立つようになってきた。ある日の延長保育の時間。お絵かきをして遊んでいる子にちょっかいを出したり、暴れまわったり、注意すると「うるせー、じじい」とことばを放った。「Kの話、聞くから」と、だれもいないテラスに腰掛けて、Kと一対一で話をした。最初は暴れていたのに、ぎゅっと抱きついてきて、離れない。「どうしたー??」と聞いても、「んーっ」と言いながら私の胸に顔をうずめるだけ。

— どのくらい時間が経っただろうか。Kくんが、ぼつりぼつりと自分のことを話しはじめた。その中で分かったことは、

「前の幼稚園は大嫌いだった」

「前の幼稚園は先生が怖かった。」

「サッカーもほんとはやめたい」

「今の保育園と、りょういちせんせいは好き」ということだった。保護者の方にも話をうかがうと、Kくんが通っていた幼稚園は、過密なカリキュラムで、そのスケジュールをこなすために（こなすためには、卒からはみ出す子を出さないように）、抑圧、禁

止の連続だったとのこと。教師にも余裕がなく、甘えたり、じっくり関わることができなかったのではないか、保育園では良一先生に素直に関われるみたいですね、と話して下さった。

四月は、口数も少なく、おとなしかったKくんが、少しずつ自分の気持ちを表現することができてきたのかなと思った。指示待ち、受け身姿勢だったKくん。「いやだ」と拒否することを我慢してきたKくん。でも少しずつ、自分の気持ちを保育者に伝えようとしてくれて嬉しく思った出来事であった。

年中担任の先生にも相談すると、「日中はそんな姿を見せたことが無い」と驚いていた。Kくんの行動が乱れるのは、決まって夜六時頃が多い。延長保育が始まる頃であった。Kくんが見せる二つの異なる姿。部屋で暴れたりした時、場所を他に移し変えて、一対一で話をすると、落ち着く。そんなことが何回か続いていた。

4. 十月のある日

十月、運動会も終わり子どもたちの姿も生き生きし、日の暮れるまで園庭でかけっこやリレー、遊戯を楽しんでいた。しかし、Kくんの表情はあまりよくなかった。お母さんの仕事が忙しくなって、ファミリーサポートセンターから代わりの人がお迎えに来る日が続いていた。Kくんの笑顔がどんどん少なくなり、いらいらすることが多くなった。保育者や友だちに当たることもしばしばあった。

ある日の夕方、ホールに移動する時になってもテラスをうろついて、暴れたり、泣いたりすることがあった。ホールには保護者が続々と迎えに来て、他の子どもたちは嬉しそうに帰っていく。その様子を見ていたくなかったのだろうか。

園には、Kくん一人になった。

Kくんと話をした。

Kくんをひざの上に乗せてテラスに座り、「昨日何のテレビ見た?」とか「Kくんは、食べ物では何が一番好き?」とか、当たり障りのない話をした。次第にKくんの表情が和らいできた。

「じゃあ、今日は特別! みんなに内緒の遊び、先生としよっかー?」と声を掛けると、Kくんは驚いたように「なにになに??」と、興味を示してきた。その日、みんなが帰った夜の園庭で二人で遊んだ。月

灯りとテラスの電灯と園庭前の街路灯のもと、誰もいない園庭で二人で追いかけてっこをしたり、「グリコ」で遊んだ。「もし園長先生にばれたら怒られちゃうかなー??」と二人で笑いながら。

「先生と、Kの二人だけの秘密!」と言うと、Kくんも「オレと、せんせいのひみつな!」と、「秘密の共有」を嬉しそうにしていた。

Kくんをひざに乗せてブランコに一緒に乗った。空を見ながら「ほし、でてないかなー?」「うちゅうまでとんでいきそうー」と、Kくんは嬉しそうにしていた。「もうほしぐみ(年中クラス)なのに、先生のひざに乗ってるの、恥ずかしいよー」とKくんが話すので、「いいんだよ?ほしぐみでもなんでも、抱っこしてほしい時はあるでしょ?だからいいんだよ?」と言うと、満面の笑みで安心していた様子だった。

その時、「K、遅くなってごめん!」とKくんのお母さんが迎えに訪れた。Kくんは、一目散にお母さんに駆け寄り、抱きついた。延長保育時間を大幅に過ぎた時間であったが、どんなに時間が遅くとも、お母さんのお迎えは嬉しいもの。私の心もホッとした。

今日も一番に登園したA子は、いつもと変わらず洗濯し終えた雑巾を各クラスに配りに行った。まだ誰も登園していない中、まるで自分の家のように。私は主任保育士として、主活動も担当するが、時間

外保育を担当する日は特に子どもの様子に目を向ける。時間外保育士だった当時を思い起こしながら、一人一人の子どもが生き生き生活しているか、不安定な子や日中と様子が違う子はいないか、子どものありのままの姿を受け止めながら、関わりを深めている。

5. まとめと今後の課題

私の保育の原点である時間外保育。

保育に求められる「養護的配慮」。これはすなわち保育園は「もうひとつのおうち」ということではないかと感じる。早朝保育や延長保育のようないわゆる時間外保育は、日中の一斉保育とは少し異なる要素を持っている。家庭的な環境の中、一人一人に目を向けていくことはもちろん、より親密な関係づくりや、日中以上に子どもの内なる声に耳を傾けることなどが求められるのではないだろうか。心の安定、満足が図られて、はじめて園生活を十分に楽しめるのではないかと考える。

現在は高校生になっているであろうKくん。元気に明るく生活しているだろうか。いつの日か、成長したKくんに再会できることを楽しみにしている。今後も時間外保育における養護的配慮に着目し、「もうひとつのおうち」としての保育園、保育者としての役割を考察していきたい。

受付日：2018年3月7日

スポーツトレーナーによる実践的現場教育における その効果について

— NITT 学生部の挑戦 —

西 村 優 一 大 隅 祐 輝 渡 邊 靖 弘

日本医学柔整鍼灸専門学校

The NITT Students' Department Initiative: Its Benefits for Practical Field Training by Sports Trainers

Nishimura Masakazu Osumi Yuuki Watanabe Yasuhiro

Nihon Igaku Juseishinkyu College

Abstract : 【Background】 In recent years, there has been an increase in the number of students who enter an institution wanting to become a sports trainer and with the aim of acquiring a qualification. However, many schools have not been able to provide education that can meet their needs. We established the Students' Department of the Nippon Medical Trainers' Team (NITT) , in an endeavor to implement the qualification acquisition and improvement in student motivation in regard to lessons that practical on-site education brings about.

【Purpose】 Improving student motivation through hands-on field education.

【Method】 We invited students who are interested in sports trainer activities and established the NITT Students' Department. We dispatched students to the sites of NITT-affiliated organization as interns. Also, we created and implemented a program by an external top trainer. Further, we conducted a questionnaire using the same five-step scale before and after the activity and compared them.

【Results】 Of the four items in the questionnaire, there was no change in the qualification acquisition. Evaluation of the other three items (classroom study, practical skill lessons, and learning time) all increased.

【Conclusion】 Practical on-site education improved the students' motivation in regard to ordinary lessons.

Key Words : Sports trainer, practical field training, motivation improvement, Nihon Isen Trainers Team (NITT)

要旨 : 【背景】 近年、スポーツトレーナー活動に憧れ、資格取得を目指し入学してくる学生が増加している。しかし、多くの学校でそのニーズに答えられる教育は提供できていない。今回、日本医専トレーナーズチーム(NITT) 学生部を立ち上げ、実践的現場教育がもたらす資格取得や授業に対するモチベーション向上のための取り組みを行った。

【目的】 実践的な現場教育による学生のモチベーション向上

【方法】 スポーツトレーナー活動に興味を持つ在校生を募集し NITT 学生部を立ち上げる。NITT 提携組織の現場に実習生として派遣。また、外部のトップトレーナーによるプログラムを作成し実施。活動前後で同様の5段階尺度を利用したアンケートを実施し、その比較を行う。

【結果】 アンケート4項目のうち、資格取得に対しては変化なし。その他3項目(座学・実技授業・学習時間)に関しては上昇した。

【結論】 実践的現場教育は、通常の授業に対するモチベーションを向上させた。

キーワード : スポーツトレーナー、実践的現場教育、モチベーション向上、日本医専トレーナーズチーム(NITT)

1. はじめに

近年、柔道整復師や鍼灸師がスポーツ現場で活動する機会が増加しており、またその活動に憧れ、資格取得を目指し入学してくる学生もまた増加している。しかし、実際の教育現場では、資格取得が教育の根幹であるため、多くの学校でそのニーズを満たすだけの教育体制を整えることはできておらず、資格取得対策のための講座が多く、臨床現場にそくした実践的な現場教育の機会が減少している。そのため、入学当初に持っているその職業に就くことへの意欲を低下させることに繋がっている。

当校では、2015年より教育機関としては全国でも非常に稀である「日本医専トレーナーズチーム(NITT)」(以下 NITT と略す) という卒業生を中心としたプロスポーツトレーナーの派遣組織を運営しており、高校・大学・社会人・独立リーグ・プロと計11組織と提携し、多くの現場でメディカルサポートを中心としたトレーナー活動を行っている。今回、スポーツトレーナー活動に興味を持つ在校生を募集し、NITT 学生部を立ち上げ、各契約チームと交渉し学生の受け入れを受託いただき、NITT メンバーと共に現場に派遣し入学後早期から実際の活動を体感させる。さらに、学生部専用の実習現場も確保し、主に高校2校の運動部に対し、NITT 専属講師のもと、トレーニングやコンディショニング等、実際の指導も合わせて経験させ、より実践的にスポーツトレーナー活動を体感させた。また、スポーツトレーナー分野で活躍するトッププロを招き、計6回の教育プログラムを共同で開発、現場教育だけでなく理論的学習も合わせて実施する。それにより、学生が将来スポーツ現場で活動するために必須となる医療国家資格取得に対する意欲を向上させ、結果的に学業全体の意欲も合わせて向上させる試みを実施した。ここに実践報告として報告する。

2. 方法

対象は、入部希望のあった当校柔道整復学科1.2年生14名。2017年6月にNITT 学生部を立ち上げ、同時に参加学生に対しアンケートを実施。内容は①資格取得に対する意気込みについて②普段の座学授業に対する意気込みについて③普段の実技授業に対する意気込みについて④普段の自宅学習時間につい

ての4項目を設問とし、5段階尺度(5:非常に強い4:強い3:普通2:あまり高くない1:高くない)を設定し記入させた。その後、2018年2月まで、トッププロ(NATA-ATC・フットケアトレーナー・NITT 代表者等)によるセミナーを計6回開催、実際のスポーツ現場(アメリカンフットボールXリーグ・同じくJPFFリーグ・バスケットボールBリーグ・大学キックボクシング部・高等学校ソフトテニス部等)への派遣同行を計10回、その他、学生の自主的な活動を計16回行い、スポーツ現場での活動を体感し、同時にセミナー等による理論的学習及び学生間でのアウトプットを行った。活動終了時点で再度同様のアンケートを実施しその結果を比較した。

3. 結果

14名(回収率100%)から回答を得た。

- ① 資格取得に対する意気込みについて、開始時点で5:非常に強いが11名(78.6%)、4:強いが3名(21.4%)の結果に対し、終了時点では、5:非常に強いが11名(78.6%)、4:強いが3名(21.4%)とまったく同じ結果となった。
- ② 座学授業に対する意気込みについて、開始時点で5:非常に強いが5名(35.7%) 4:強いが4名(28.6%) 3:普通が4名(28.6%) 2:あまり高くないが1(7.1%)の結果に対し、終了時点では、5:非常に強いが7名(50%、+14.3%) 4:強いが4名(28.6% 同数) 3:普通が3名(21.4%、-7.2%) 2:あまり高くないが0名(0%、-7.1%)以上の結果となった。
- ③ 実技授業に対する意気込みについて、開始時点で5:非常に高いが8名(57.1%) 4:高いが3名(21.4%) 3:普通が2名(14.3%)の結果に対し、終了時点では、5:10名(71.4%、+19.8%) 4:強いが4名(28.6%、+7.2%) 3:普通が0名(0%、-14.3%)以上の結果となった。
- ④ 普段の自宅学習時間については、開始時点で5:3時間以上は0名(0%) 4:2時間以上1名(7.1%) 3:1時間以上4名(28.6%) 2:30分以上が6名(64.3%) 1:まったくしていない1名(7.1%)の結果に対し、終了時点では、5:3時間以上0名(0%、±0%) 4:2時間以上1名(7.1%、±0%) 3:1時間以上6名(42.9%、+14.3%) 2:30分以上6名

資格取得に対する意気込み 図1

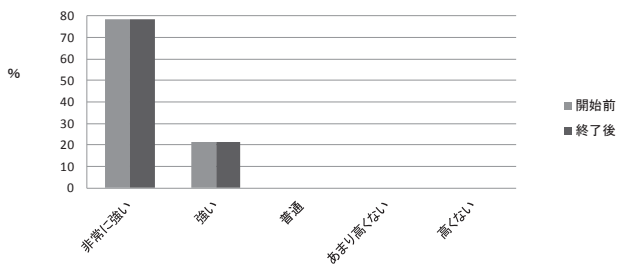


図1 あなたの資格取得に対する意気込み

座学授業に対する意気込み 図2

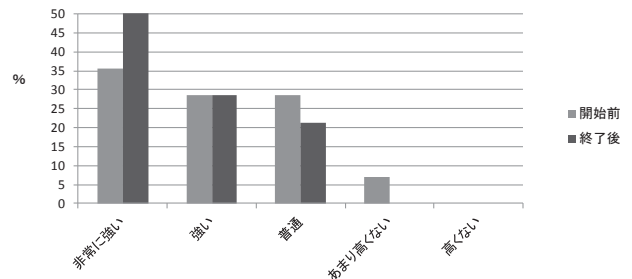


図2 座学授業に対する意気込み

実技授業に対する意気込み 図3

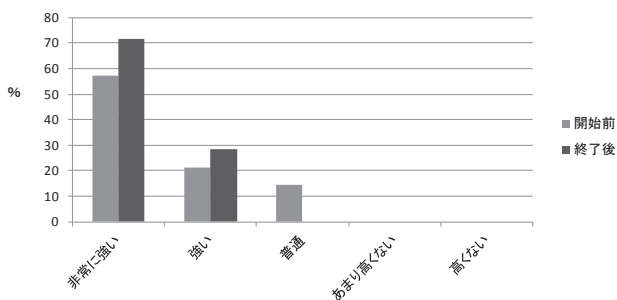


図3 実技授業に対する意気込み

自宅学習時間 図4

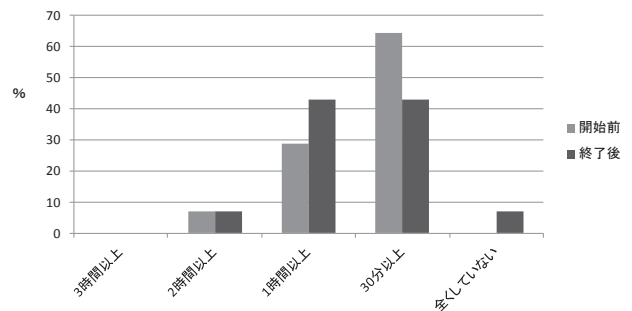


図4 自宅学習時間

(42.6%、-21.7%) 1：全くしていない1名：(7.1%、 $\pm 0\%$)以上の結果となった。

4. 考察

今回の試みの結果から、スポーツ現場でのトレーナー活動に興味を持つ学生に対し、早期から理論的学習を踏まえた実践的な現場教育を行うことにより、通常の座学授業や実技授業、自宅学習時間に対する意欲が向上することが示唆された。黒田ら(2015)は実践的な実習体験が学生の意識変化をもたらしその後の学習意欲に良い変化を与えたとしている。

医療系専門学校にとって、最も多くの時間は資格取得のためのカリキュラムの実施と試験対策の講座に使われる。それは資格を取得するために必然であると言える。しかし、現在多くの学校で資格取得のための学習重視による予備校化が進んでおり、学生たちが入学当初に持っているその職業に対する憧れからくる高い意欲に答えきれていないばかりか、逆に低下をさせているように感じる。鶴見ら(1993)は現場教育時間の減少は学生の意欲低下に影響するとしている。

今回のアンケート結果では、資格取得に対する意気込みについては、開始前と開始後で結果の変化が起こらなかった。これは、入学後いかに学生たちの意欲を向上させるかということよりも、学生たちにとって、最も意欲が高いのは入学時である場合が多く、いかに低下させないかが重要であると考えられる。

また、座学授業に対する意気込みに関しては、非常に強い、強いが14.6%上昇しており、実技授業に対する意気込みに至っては、非常に強い、強いが27%上昇している。自宅学習時間に関しても、1時間以下が21.7%減少し1時間以上が実質36%上昇している。

ただし、実技授業と比較し、座学授業への意気込み及び自宅学習時間に関しての変化は小さい。これは、資格取得はしたいがもともとあまり座学授業(理論的学習)に関心を持っておらず、実技授業(実践的学習)に対する意気込みが高い学生達が多く、実習をすることでよりやる気が増した結果とも考えられる。今後は、座学授業(理論的学習)への意欲をさらに高めるための取り組みを検討する必要がある。以上のことから、実践的な現場教育は、自身が

目指しているまたは憧れている職業の現場を実際に体感する事により、学ぶ意味や将来のイメージをより明確化し、それにより、通常の授業や学習時間に対する意欲の向上、特に実技授業に対して大きな影響と効果を示したと考えられる。

専門学校は職業教育訓練校として、当初のその職業に就くことに対する意欲を低下させないためにも、また更に高めるためにも、学生1人1人のニーズに答えられる実践的な現場教育とそこから理論的な学習意欲向上へと繋げる取り組みが不可欠であると考えている。

今回の試みは、対象人数も少なく、期間、調査方法等が不十分な部分も多いため、今後、調査の規模を拡大し、他の類似機関における調査と比較するなど更なる改善を行い継続的に実施していく必要があると考える。

5. 謝辞

今回の試みに際し、NITT 各提携組織、並びに三田竜治先生、米村仁洋先生・雨宮淳先生にご協力を

いただいた。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 黒田貴綱・笹田勝寛・河野英一：大学生の野外実習における環境意識の変化とその教育効果に関する研究。環境情報科学学術研究論文集29（2015）
- 2) 鶴見良久・高橋高治・水上昌文：学生の臨床実習に対する意識調査。埼玉理学療法1：61-65（1993）
- 3) 佐藤亮・南留美子・中野真実：臨床見学実習の新たな試み。第50回日本理学療法学会大会（東京）ポスター教育（卒前教育臨床実習5）
- 4) 佐藤亮・南留美子・神吉真実：当院における臨床評価実習の実践報告。第51回日本理学療法学会大会（札幌）ポスター教育 P05

受付日：2018年3月8日

即時効果を特色とした介護予防運動プログラムの有効性

— 肩編プログラム実施者の数値評価スケール (Numerical Rating Scale) に焦点をあてて —

包 國 友 幸

早稲田大学非常勤講師

Effectiveness of the care prevention exercise program focusing on the immediate effects

Tomoyuki Kanekuni

Waseda University Part-time Lecturer

要旨：促通コンセプトを応用した即座に効果を実感することができる運動プログラムは1997年に開発され大手スポーツクラブAをはじめ様々な組織で展開された。本研究の目的はその運動プログラムの効果を検証することであり、対象者は東京都シルバー人材センター B ブロック幹事主催の「肩こり・肩痛予防改善セミナー」に参加した57名（男性44名、女性13名）の高齢者（平均年齢 68.79 ± 9.83 歳）であった。質問紙による調査項目とその結果は次のようである。① NRS 調査では肩に対する主観的な感覚が運動後に有意に改善し ($p < 0.01$)、②状態不安調査では運動後の平均値が有意に低下した ($p < 0.01$)。③年齢区分では70歳代が約56%、④運動後の肩の感覚では「とてもすっきりした」が60%・「ややすっきりした」が40%、⑤セミナーの内容については「大変良い」が63%、⑥自由記述では肯定的内容がほとんどであった。

キーワード：促通、即時効果、集団運動プログラム、肩編プログラム、NRS

I. 緒言

筆者は、四半世紀以上に及ぶ高齢者・低体力者の運動指導現場に携わる中で、ある運動プログラムを実施する前よりも運動器の可動性や柔軟性の向上、運動の心理的效果による情緒の変化などにより運動実施後の方が、「より元気になる」「より楽になる」運動プログラムはできないものかと考えるに至った。そこで「筋力トレーニング」や筋の「ストレッチング」でもない運動、すなわち無意識レベルの動作においても協調性を持った働筋として機能するように動作の再学習を行い正しい動きを脳に入力する促通 (Dorothy E.Voss1997)¹⁾ という現象に焦点をあて、運動後に可動性や柔軟性の改善などの効果が

即座に実感できる運動プログラムを1997年に開発した。

II. 目的

本研究では、開発した運動プログラム（以降：上記運動プログラム）の効果を検証することを目的とした。

III. 研究方法

1. 運動プログラム

上記運動プログラムを1998年より展開し始め、2000年10月に民間大手スポーツクラブ（以下大手フィットネスクラブA）において全国展開したが、

現在（2017年12月）においても数店舗において実施継続されている。

この運動プログラムは「機能活性プログラム」と命名されシリーズ化されており、現在まで様々な機関や組織において実施展開され、その有効性の検証・報告（包國2010、2012、2013）²⁻⁴⁾を繰り返してきた。

運動プログラムの特徴として① proprioceptive neuromuscular facilitation(以下 PNF) のコンセプト・理論 (S.S.Adler1997)⁵⁾に基づいている、②一回の運動前・後で即座に動き易さ（可動性）や柔軟性などの改善効果が自覚できる、③集団運動プログラムである（施術形式ではない、指導者が参加者に触れない）、④自分で肩・腰・膝をコンディショニングするアクティブ・セラピー・エクササイズである、⑤運動器具などの道具を必要としない、などがあげられる。

2. PNF コンセプト

そのコンセプトの一つとして PNF パターンがあるが、特徴として「対角・螺旋の動きであること」「集団運動（マス・ムーブメント）パターンであること」などがあげられており、PNF パターン動作により集団としての筋が最も動員されるためにスポーツ動作（例えば野球の投げる・打つ動作）はこれに似通った動きになると説明している（包國 2010）⁶⁾。図1から図4までが PNF 肩甲骨パターンであり、図5から図12までが PNF 上肢パターンである。



図1. 肩甲骨の前方挙上



図2. 肩甲骨の後方下制



図3. 肩甲骨の後方挙上



図4. 肩甲骨の前方下制



図5. 上肢パターンⅠ①



図6. 上肢パターンⅠ②



図7. 上肢パターンⅠ③



図8. 上肢パターン④



図9. 上肢パターンⅡ①



図10. 上肢パターンⅡ②



図11. 上肢パターンⅡ③



図12. 上肢パターンⅡ④

図13に PNF 上肢パターンを示したが、上肢パターンⅠ（図5～図8）を行うと肩甲骨は図1⇔図2の動き（前方挙上⇔後方下制）となり、肩甲骨の動きと上肢の動きがリンクする集団運動パターンとなる。また上肢パターンⅡ（図9～12）を行うと肩甲骨は図3⇔図4の動きとなり、肩甲骨の動きと上肢の動きがリンクする集団運動パターンとなる（S. S. Adler 1997）⁵⁾。

次に集団によるセルフ運動指導において促通効果を的確に誘発するためには、PNF コンセプトの中の基本手順（Dorothy E.Voss1997）¹⁾が重要になる。①末端から刺激を与える（手指から手関節から肘から肩への動き）：ノーマル・タイミング、②その動作時に「1・2で手指を開いて→手首を曲げる（背屈）」やその逆の動作などの伸張反射を誘発させるための伸張刺激：ストレッチ・スティミュレーション、③同時に関節を引き伸ばす：トラクション、④

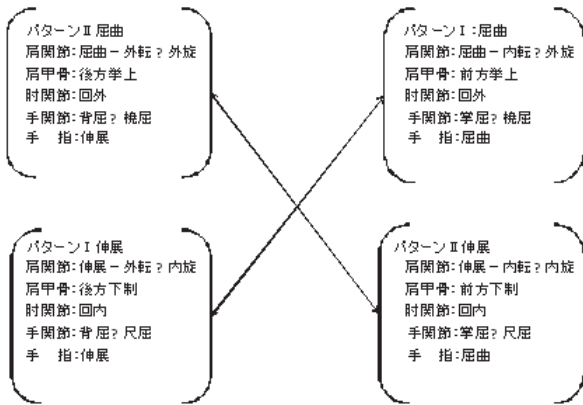


図13. PNF 上肢パターン I・II (包國 2010)⁶⁾

その一連の手の動きを目視させ視覚からの刺激を促す：ビジュアル・スティミュレーション、⑤動きを正確に誘導させる的確でわかりやすい言語指示「握って→返して(手関節)→おろして」：バーバル・コマンド、⑥参加者全員が疲れすぎず、刺激量が足りなさすぎずの促通させるための最適な動作回数(抵抗量)：オプティマル・レジスタンス、などに細心の注意を払い繊細に実行することを心掛けて指導した。

2. 東京都シルバー人材センター会員研修会

筆者は2017年2月に、シルバー人材センター東京都Bブロック幹事の依頼により「肩こり肩痛予防・改善セミナー(会員研修会)」を実施した。

最初に大まかに肩のしくみについて知ってもらうことを目的とした約50分間の講義を実施した。その内容は、①肩関節は5つの複合関節(図14)、②肩甲上腕リズム(図15)、③ゼロポジション(図16・図17)、などの「肩のしくみについて」「肩こり・肩痛(肩関節周囲炎)のメカニズムとその対処法について」や「二人一組施術を行うと即時効果が顕著に実感できるが、セルフ(自分自身)で実施できる上記運動プログラムは、効果の実感レベルが若干低下してしまう傾向があること」「上記運動プログラムを日常の生活の中で実施継続することによる効果」などについてであった。その方法として、できるだけわかりやすくするために、①配布資料(図18)、②肩甲上腕リズムなどのCG動画の視聴覚教材(図19)、③肩甲骨模型(図20)、などの教材を使用し、例えば筋力トレーニング(図21)・ストレッチング

(図22・図23・図24)・促通との違いについて体感してもらいなど、なるべく多くの実演と即時効果の体感を織り交ぜて参加者の興味・関心を刺激し、つまらなくなり眠くならないよう、より理解が深められるよう様々な工夫をして講義を行った。

講義後に約10分間の休憩をはさみ、上記運動プログラムの座位で実施できる肩編の実技を約40分間実施してもらい、最後に質疑応答及びアンケート調査記入、の構成で実施した。

運動プログラムの具体的な内容として、①運動前(運動前チェック)の肩の可動性・柔軟性の及び体幹の屈曲・伸展(図28)・側屈(図29)・回旋の可動性(図30)・柔軟性の確認、②座位にてのPNF肩甲骨パターンI(図1⇔図2：以下、動作を最適抵抗として十数回繰り返して実施)、PNF肩甲骨パターンII(図3⇔図4：)、③小胸筋のコンプレッションストレッチング、④鎖骨のひきはがし(リリース)、⑤肩甲胸郭関節のひきはがし(リリース)、⑥肘まる運動(図27)、⑦立位にての上肢パターンI(図5～図8：)の促通運動(図32～図34)、上肢パターンII(図9～図12：)の促通運動(図35)、⑧運動後チェック(運動前チェックと同様の肩・体幹の可動性・柔軟性の確認(図31)を実施した。

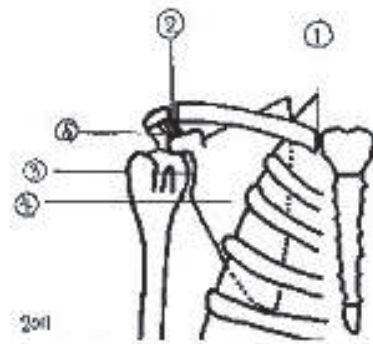


図14. 肩関節は5つの複合関節：①胸鎖関節、②肩鎖関節、③肩甲上腕関節、④肩甲胸郭関節、⑤肩峰下関節

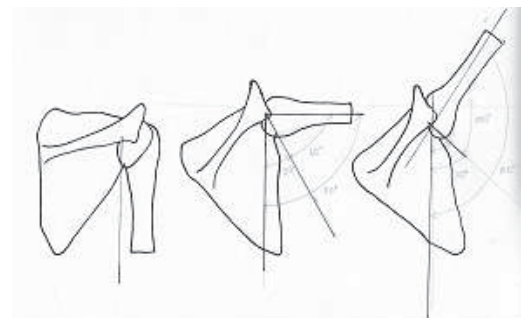


図15. 肩甲上腕リズム(肩甲上腕関節：肩甲胸郭関節=1:2)

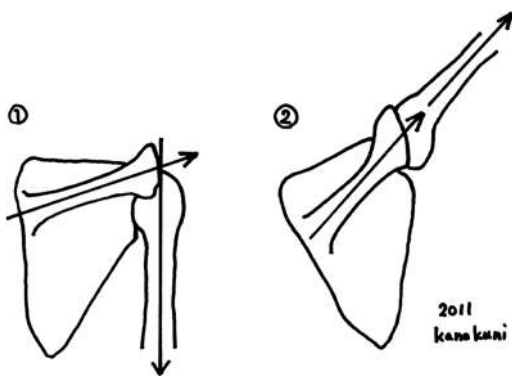


図16. ゼロポジション（肩甲骨と上腕骨とが一直線上に）

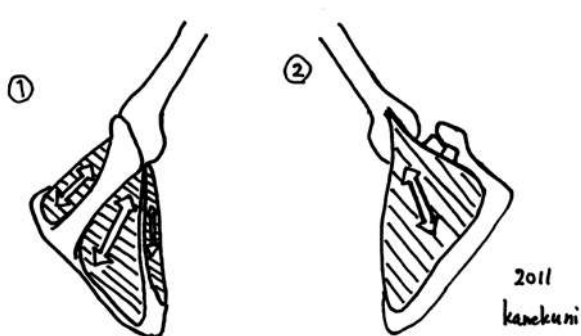


図17. ゼロポジション（インナーマッスルがニュートラル）



図20. 肩関節の模型を使用した講義



図21. 肩関節の水平屈曲と大胸筋の収縮



図18. 配布資料を使用した講義



図22. 肩関節の水平伸展と大胸筋のストレッチング



図19. 動画を使用した視聴覚講義



図23. 肩関節伸展と上腕二頭筋のストレッチング



図24. 上腕三頭筋のストレッチング



図28. 運動前チェック：体幹の伸展



図25. 肩関節ゼロポジション



図29. 運動前チェック：体幹の側屈



図26. 投球動作とゼロポジション



図30. 運動前チェック：体幹の回旋



図27. 肘まる運動



図31. 運動後チェック：体幹の伸展



図32. 上肢パートⅠパターン指導①



図33. 上肢パートⅠパターン指導②



図34. 上肢パートⅠパターン指導③



図35. 上肢パートⅡパターン指導

3. 調査対象

東京都シルバー人材センターBブロック所属の高齢者約70名に対して会員研修会を実施したが、本研究の調査対象者はこの講座に参加しアンケート調査用紙を提出したものであった。調査用紙を提出しなかったもの及び調査用紙に記入漏れや記入なしなどの不備のあったものを除外した57名分のデータを調査対象としたが、その内訳は男性44名、女性13名、平均年齢 68.79 ± 9.83 歳であった。

4. 調査日時

調査日時は、2017年2月14日（火）の14:00から16:00のセミナーであり天候は晴れであった。講義時間約50分間・運動時間約40分間、実施場所は西東京市「アスタ市民ホール」6階映像ホールであった。

5. 倫理的配慮

調査にあたっては対象者に研究目的と内容、プライバシー保護、自主的な運動実施の中止などについて十分に説明し同意を得たもののみに調査用紙を提出してもらった。

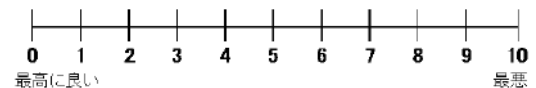
6. アンケート調査の項目

(1) 運動前調査

運動前調査として1)「数値評価スケール Numerical Rating Scale（以下 NRS）を実施した。

●運動前(A)と運動後(B)の肩の状態をおしえてください(数字に○)

運動前の肩の状態(A)



運動後の肩の状態(B)

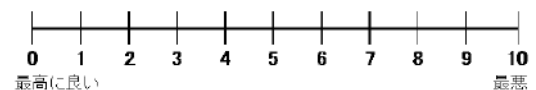


図36. NRS の質問紙

なお NRS は痛みや疲労などの自覚症状を他者と共有するための客観的な数値スケールであり（溝口 2011）⁷⁾、疼痛の評価以外に、めまいによるストレスの自覚強度の評価（五島 2010）⁸⁾ や咬合感覚の評価（成田 2008）⁹⁾ などに用いられている。本研究では、運動プログラムを実施した対象者の運動前と運動後の肩の主観的な感覚を、図36に示したNRSの質問紙により調査した。

二つ目の運動前調査として状態・特性不安検査 STAI（State-Trait Anxiety Inventory）の一つである 2）状態不安検査（State Anxiety Inventory）を実施した。

（2）運動後調査

運動後調査の項目は、運動前調査と比較検討するための 1）NRS 調査、2）状態不安調査、を実施した。また、追加の項目として、3）あなたの年齢（年齢区分）は、4）セミナーの内容について、5）運動後の肩の感覚について、6）自由記述（自由に記述してもらう欄を作成）を実施した。

IV. 結果

1）数値評価スケール（NRS）の変化

統計学的解析は、SPSS20.0 for Windows を使用した。数値評価スケール（NRS）の結果を図37に示したが運動前の平均値は 4.71 ± 2.36 、運動後の平均値は 2.95 ± 2.53 であり、Wilcoxon signed-rank test を行った結果、有意な差が認められた（ $p < 0.01$ ）。

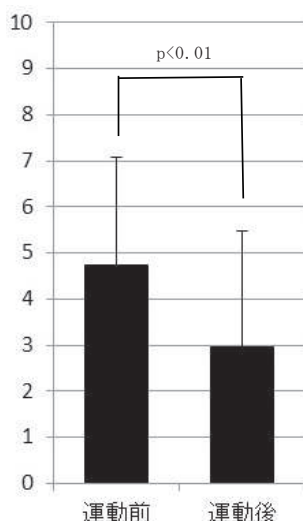


図37. 運動前・運動後の NRS の変化

2）状態不安の変化

状態不安調査の結果を図38に示したが、運動前の平均値は 35.39 ± 7.62 、運動後の平均値は 29.00 ± 6.60 であり t-test を行った結果、有意な差が認められた（ $p < 0.01$ ）。

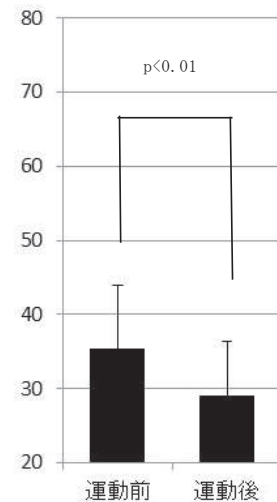


図38. 運動前・運動後の状態不安の変化

3）あなたの年齢（年齢区分）

対象者の年齢区分とその実数（割合）の調査結果を図39に示した。①60歳代が17名（30%）、②70歳代が32名（56%）、③80歳代が1名（2%）、④その他の年齢が7名（12%）、であった。

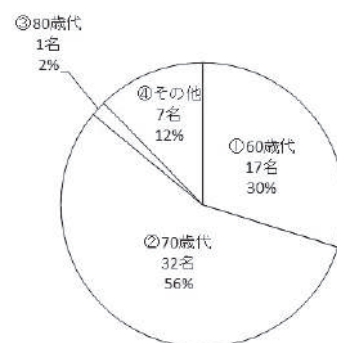


図39. 参加者の年齢区分

4）セミナーの内容について

「セミナーの内容」についての調査結果を図40に示した。その回答では、「①大変良い」が36名（63%）、「②良い」が20名（35%）、「③普通」が1名（2%）、「④あまり良くない」が0名（0%）、「⑤良くない」が0名（0%）、であった。

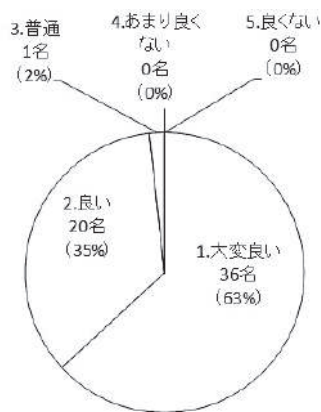


図40. セミナーの内容について

5) 運動後の肩の感覚

「運動後の肩の感覚」の項目についての結果を図41に示した。「①とてもすっきりした」が34名(60%)、「②ややすっきりした」が23名(40%)、「③どちらともいえない」が0名(0%)、「④やや不快感がある」が0名(0%)、「⑤強い不快感がある」が0名(0%)であった。

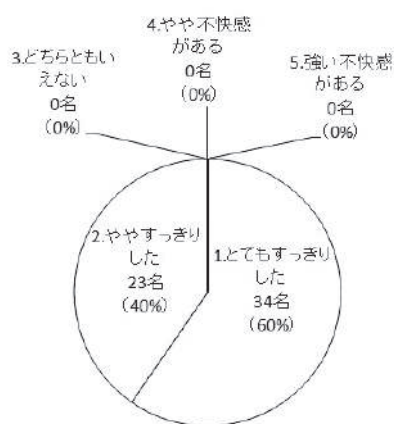


図41. 運動後の肩の感覚について

6) 自由記述

質問調査の最後の項目として「自由に感想をお書きください」と記した欄を作成し、感じたことを記述してもらった。

「・肩まわりのほぐしの方法を教えてくださいましたので日常生活で使用していきたい。(70代 男)」
 「・しくみが理解出来大変役に立ちそうで良かったです。五十肩との診断を40歳代と70歳代にうけました。70歳代の時は注射を30回も打ちどうだったのだろうと考えこんでいます。(70代 女)」

「・肩の痛みが少なくなっ

充分にあった。今後も続けていきたいと思う。(60代 男)」「・楽しく参加できました。いくつか覚えて日常おこなっていききたいと思います。(70代 男)」の記述があった。

「・知らない運動を教えていただき、これから続けていきたいと思いました。大変良い講習会でありがとうございました。(70代 女)」「・大変参考になりました。継続してやっていきたいです。(60代 男)」「・わかりやすいレクチャーでした。最初の専門的な肩部分の名称がやや判りづらく入りにくかったと思います。(60代 男)」「・肩のいろいろなしくみを知り、ありがとうございました。(70代 女)」「・とても楽になりました。素晴らしい講義も実演もとても良かったです。明日からすぐ役立てようと思います。ありがとうございました。(70代 女)」「・実際に身体を動かしながらの説明が非常に良かった。今回の運動は座っていてもできるので是非自分の身体のクセにしたいと思っています。ありがとうございました。(70代 男)」「・肩・腰の治療で(パドルテニス愛好者・整骨院がよい)の1年間、今日の講演の一部はもんでもらっているよう様です。教わったことを実施していきたいと思います。次回は腰編をお願いいたします。(70代 男)」「・今回肩痛の予防方法が理解出来ましたので実施していきたいと思います。(70代 男)」「・ストレッチの方法とても良かった。ストレッチの意味を少し理解できた。(70代 男)」「・疲労回復メニュー、非常に良い。次回腰痛に期待。(60代 男)」であった。

V. 考察

PNFの考え方では、強い筋群を収縮することにより弱い筋群へのインパルスの溢れ出しにより強化することを、発散(S. S. Adler 1997)⁵⁾(以下：イラディエーション)と表現している。PNFコンセプトの中の基本手順(Dorothy E. Voss 1997)¹⁾の①末端から刺激を与える(手指から手関節から肘から肩への動き)：ノーマル・タイミング、②その動作時に「1・2で手指を開いて→手首を曲げる(背屈)」やその逆の動作などの伸張反射を誘発させるための伸張刺激：ストレッチ・スティミュレーションをコンセプトに忠実にを行うことにより空間的促通(柳澤ら

2011)¹¹⁾がおこり、その操作を繰り返すことにより時間的促通(柳澤ら2011)¹¹⁾も誘発され、イラディエーションが体幹を通過し対側の下肢にまで到達することにより腕や肩の回り易さ(可動性の向上)だけでなく、最終チェックの体幹の回旋・側屈・伸展動作の柔軟性・可動性の改善を促したことが考えられる。

また「肩関節の評価と治療」の著書(千葉2015)¹⁰⁾において、上肢挙上に必要な仕事量を100とした場合、①肩甲上腕関節：40、②肩甲胸郭関節：20、③肩鎖関節：10、④胸鎖関節：10、⑤その他(体幹・胸郭、下肢など)：20、の肩関節複合体および体感・胸郭、下肢がそれぞれ分担し100の仕事量をこなすとしている。本研究の本プログラムでは、PNF肩甲骨パターンにより②肩甲胸郭関節の動きをつくり、鎖骨のひきはがしなどにより胸鎖関節や肩鎖関節のうごきをつくり、PNF上肢パターンにより①肩甲上腕関節や⑤その他(体幹・胸郭、下肢など)の動きをつくり、最終的にイラディエーションや空間的促通によりすべての動作をリンクさせることにより、明らかな実感としての気づきが誘発され、ほとんどの対象者の調査結果として顕著に表れたことが考えられる。

引用・参考文献

- 1) Dorothy E. Voss・Marjorie K. Inota・Beverly J Myers: 神経筋促通手技 パターンとテクニック改訂第3版、pp 4-5、協同医書出版社、1997。
- 2) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：高齢者・低体力者対象運動プログラム実施報告④～人工透析患者の日常生活動作(ADL)能力に焦点をあてて ウエルネス ジャーナル、6: 12-16、2010。
- 3) 包國友幸・中島宣行・宮田浩二：即時効果を特色として開発した運動プログラムの中長期的な適応の効果－低体力者を対象として－。ウエルネス ジャーナル、8:12-16、2012。
- 4) 包國友幸・中島宣行：即時効果を特色とした運動プログラムの適用が愁訴を持つ高齢者に及ぼす有効性について。ウエルネス ジャーナル、9:11-17、2013。
- 5) S. S. Adler D. Becker M. Buck: PNFハンドブック。pp1-42、クインテッセンス出版、1997。
- 6) 包國友幸：促通手技コンセプトの考察と可能性について～その⑨～。クリエイティブストレッチング13: 6-9、2010。
- 7) 溝口功一：隣に伝えたい新たな言葉と概念【NRS】。医療 Vol65。No5: 277、2011。

- 8) 五島史行・堤知子・新井基洋：長期にわたりめまいを訴える症例における他の身体的愁訴、心理状態について。日本耳鼻科学会会報113: 724-750。2010。
- 9) 成田紀之・船戸雅彦・神谷和伸：痛みと不安・抑うつ気分にもなう咬合感覚の変調。顎機能誌。15: 8-17, 2008。
- 10) 千葉慎一：肩関節の評価と治療。電子ジャーナル プロフェッショナルリハビリテーション第6号：運動と医学の出版社6：2-3,2015。
- 11) 柳澤健・乾公美：PNF マニュアル改訂代第3版。南江堂、2011

受付日：2018年1月7日

レジリエンスによる学習継続困難リスクを抱えた 学生への支援

松 永 繁

日本福祉教育専門学校

Support for students with risky Learning continued difficult by resilience

Matsunaga Shigeru

Japan Welfare Education College

Abstract : Since career education was proposed in Japan, career education for acquiring basic and general purpose abilities has been developed in elementary, secondary, and high school.

Some students who drop out of school are reported to have problems in school life due to developing non-cognitive skills. As a result, as support for the leaving school during a term, support for acquiring social manners etc is being carried out.

However, they tend to be support for graduation, and it is not support that looked after the graduation. In career education, support for development resilience, which is one of non-cognitive skills, is effective.

Key Words : Career development, Non cognitive skills, Resilience

抄録 : 日本において、キャリア教育が提唱されて以来、非認知能力といわれる基礎的・汎用的能力の獲得に向けたキャリア教育が初等、中等、高等学校において展開されている。

義務教育以降の高等学校の学生の中には、非認知能力が発展途上のために学校生活上での課題や、学習での学びも進まず中途退学に至ることがある。学校では、彼らに対して社会的マナー、ルールの理解や修得、人間関係に関するスキル獲得など学校生活を継続させ中途退学防止を目的としたキャリア教育が展開されている。

しかし、それらは出口のための支援になっている傾向が強く、卒後の未来を見通したキャリア教育の視点は少ない。非認知能力が発展途上により中途退学リスクが高い学生に対しては、非認知能力のひとつであるレジリエンス発達を目的としたキャリア教育が有効であると考ええる。

キーワード : キャリア教育、非認知能力、レジリエンス

(1) はじめに

平成11年12月の中央教育審議会答申でキャリア教育が提唱されてから約19年が経過した。この間、キャリア教育は試行錯誤されながらも学校教育を中心に展開されてきた。

本稿では中途退学リスクが高い学生のキャリア教育に焦点を当て、これらの学生へのキャリア教育の課題と教育のあり方について、非認知能力をキーワードに検討していく。

(2) 目的

高等教育における学習継続困難となる学生について、学習継続困難リスクを持つ学生に対する非認知能力の獲得、発達を目的としたキャリア教育の課題と教育のあり方について考察することを目的とする。

(3) 研究方法

非認知能力に関連したキャリア教育に関する和文献を国立情報学研究所のデータベース CINII を用い文献検索を行った。

(4) 倫理的配慮

本研究は、日本社会福祉学会研究倫理指針に基づいて実施した。

(5) キャリア教育導入の経緯と展開

初めてキャリア教育という用語が公式に提唱されたのは、平成11年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」¹⁾においてであった。キャリア教育提唱の背景として文部科学省は、学校から社会への移行をめぐる①社会環境の変化、②若者自身の資質等をめぐる問題、子どもたちの生活・意識の変容として、①子どもたちの成長・発達上の課題、②高学歴社会における進路の未決定傾向等の社会的背景を挙げている²⁾(図1参照)。また、キャリア教育が提唱された当時、ニートや引きこもりの若者の増加やいじめによる自殺など「生きる力」が育まれていない若者の増加が報告されるなど社会的課題として問題化していた³⁾。

これらの社会的課題は、受験のための学習や学力を重視した教育、つまり認知能力の獲得に傾斜してきた学校教育の弊害とも指摘された。そして、たとえ知識を多く獲得し、受験に成功し高学歴であっても、卒業後、職業生活、社会生活に上手く適応できない現状が広く認識されることになった。そこで、受験知、知識を獲得してよりよい学歴の獲得、就職という「成功する人生」を目標にした知識偏重型の学校教育が、若者の意欲低下、社会適応能力を低下させ、生きる力を阻害させるに至るため、認知能力だけではなく非認知能力の必要性が言われるようになったのである。

キャリア教育が必要となった背景と課題

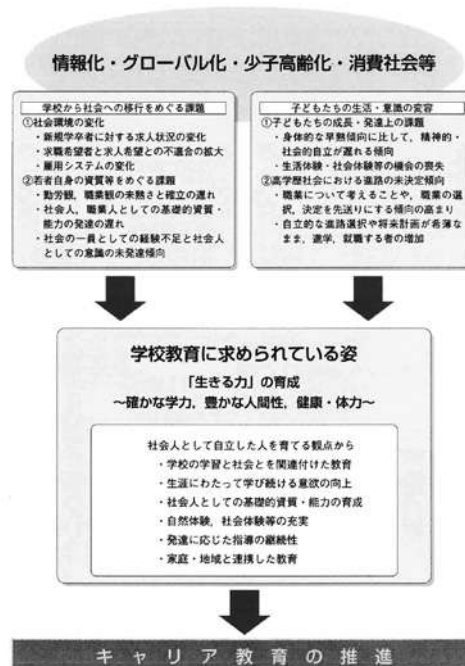


図1 キャリア教育提唱の背景

(出所：文部科学省『小学校キャリア教育の手引き(改訂版)』より転載)

(6) 非認知能力とキャリア教育

そもそも一般的に認知能力(cognitive skills)とは、学力やIQといった定量的で測定できるものを言い、コミュニケーション能力や自制心、問題解決能力などのような汎用的かつ文脈依存的な能力で定量的な数値化が難しいものを非認知能力(non cognitive skills)と呼んでいる⁴⁾。

若者の生きる力を獲得するという背景を通して提唱されたキャリア教育であったが、当初のキャリア教育は「職業観・勤労観」を育む就労のためのキャリア教育と理解され展開されていった。その後、教育現場での実践やキャリア教育に関する研究が進むにつれ、現在は以下のように整理されている。

キャリアの定義については、広義のキャリアと狭義のキャリアに分け整理され、狭義のキャリア教育は、ワークキャリアと位置づけ、職業、職務内容、経歴、職業上の地位・役割などの職業における自身の歩みとしている。

一方、広義のキャリアとは、ライフキャリアと位置づけ、個人の人生とその生き方をあらわしているとされ、自らの人生の創造する過程とも表現されることもある⁵⁾。

そして、現在のキャリア教育は人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力の「基礎的・汎用的能力」を育むことを目的とした教育が中心に据えられ展開されている。

この「基礎的・汎用的能力」とは、職業教育として獲得が求められるような専門的知識、技能などの認知能力と区別し、より汎用的かつ文脈的な非認知能力である⁶⁾。

将来、社会に出た際に職業生活、社会生活においてうまく適応できるようにするためには、認知能力だけではなく、非認知能力を獲得、高めていくことが大切であり、その基本的な非認知能力が「基礎的・汎用的能力」と捉えられている。しかし、基礎的・汎用的能力の定義は様々であり、また、他の表現でさまざまに説明がなされている⁷⁾。

(7) 非認知能力とは

OECD（経済協力開発機構）は、非認知能力を「社会情動的スキル（social and emotional skill）」と称して、「社会情動的スキルは一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義している⁸⁾。

また、近年、ジェームズ・ジョセフ・ヘックマン（James Joseph Heckman）らの教育経済学からの研究も注目されている。

ジェームズ・ジョセフ・ヘックマンの研究では、認知能力を伸ばすと確かに、認知能力は教育を受けていない者と比較すると高まるが、ある一定の年齢になると差が無くなるという研究結果が報告されている。

そのため教育経済学においては、認知能力を伸ばす教育に投資するよりも非認知能力を伸ばす教育に投資することで、貧困に陥るリスクを回避し、将来の社会保障費を削減できることが説明されている。これに関する研究結果は後述するペリー就学前調査でも報告されている⁹⁾。

また、塾への投資が必ずしも高学歴や収入に結びつかないことを指摘した研究もある¹⁰⁾。その他の研究では、認知能力を伸ばしても非認知能力は伸び

ず、そこには相関関係は見られないが、逆に非認知能力を伸ばすと認知能力も伸びるという研究結果が報告されている¹¹⁾。

非認知能力を伸ばす教育を行うことで将来の職業生活、社会生活、健康面に影響を与え貧困などのリスクを軽減できるとすることを報告した最も有名なものが「ペリー就学前調査」介入研究である。

この調査は1962～1967年にかけてアメリカミシガン州イプシランティにおいて58世帯の、3～4歳の就学前幼児で教育上リスクのある子どもと世帯を対象に実施された。この調査内容は、集団を実験群と統制群に分け、実験群の子どもたちには非認知能力を高めるための幼児教育プログラムが毎日実施された。その後、約40年に渡る追跡調査の結果、非認知能力を高めるための幼児教育プログラムを受けた者の方が、犯罪率が低く、年収は高く、持ち家の割合も高いという結果が報告された¹²⁾。

また、非認知能力の発達に関する研究では、幼児の非認知能力と家庭でのかかわりの関係¹³⁾や国立教育政策研究所の「非認知的（社会情緒的）能力の発達に関する研究報告」（2017）¹⁴⁾などがあり、幼少期の関わりが非認知能力を高めるといったことが報告されている。

(8) 非認知能力の分類

遠藤は非認知能力を表層、中層、深層の3層に分けて整理している¹⁵⁾。まず、表層とは社会的ルール・規範といった、自覚的意識に働きかける指導等によって相対的に短期間のうちに容易に修得が可能なものである。

次に中層とは、自尊心、自制心、自己効力感、メタ認知能力などの発達の時間軸の中で徐々に形成され、安定した形で連続するが、ライフイベントなどの経験や学習によって変容が可能なものである。最後の深層とは気質やパーソナリティなどの発達の早期段階その基盤が形成され、生涯全般を通して高い一貫性を有しているものである。この深層の部分は容易に変化することはないとされている。

では、この3層のうちどの非認知能力に働きかけることが最も効果的なのだろうか。遠藤に拠れば、中層に働きかけることが効果的であるとしたうえで、非認知能力は「能力」「スキル」よりも個々の特

性に応じながら、特定の環境と相互作用することができる態度とする「コンピテンス」と捉えることが適切ではないかと説明している。この背景には、特定の非認知能力、スキルを身につけたとしても、様々に置かれた状況の文脈によって使い分けが必要であり、また、その文脈によってはふさわしくないものと見なされることも考えられるためである。

(9) 学校教育におけるキャリア教育の課題

植上¹⁶⁾は、高校中途退学の若者、中途退学リスクがある学生の中には、ノンエリートと呼ばれる若者が存在すると説明している。ノンエリートとは、偏差値が低く、また、育ちの環境において社会的背景からの課題を抱えている者である。彼らの中には基礎的・汎用的能力といった非認知能力獲得のニーズも併せ持つ者が存在している。

では、なぜノンエリートの若者は非認知能力獲得のニーズも併せ持つのであろうか。

非認知能力とは「taught by somebody」（誰かに教わるもの）とも言われ、単にテキストを読んだり、覚えたりすれば獲得できるものではなく、他者との関わりの中で、さまざまな経験を通して学び（獲得）、発達させていくものである。

ノンエリートの若者は、家庭環境や育ちの環境に社会的課題を抱えている者が少なくない。保護者のアルコール依存、精神疾患、ネグレクトや暴力、社会的孤立などの経験が多大な影響を与えている¹⁷⁾。そのために、家庭等の育ちの環境、彼らを取り巻く環境が非認知能力の学び（獲得）、発達に影響を与え、発達途上にあると考えられるのである。

彼らは非認知能力が発展途上のまま学校生活を送ることになり、他者との人間関係における距離感の取り方や人との関わり方がわからない、社会的なルール、マナーの未修得による提出物、時間の遅刻などのトラブル、課題などが生じる¹⁸⁾。そして、これらの非認知能力が学習そのものにも影響を与え、授業の内容が理解できない等の学業不振に陥ると考えられる。

ノンエリート若者の中途退学の社会背景として、一人親のために経済的に困窮しているという家庭の貧困や不適切な養育による教育の機会の搾取や虐待

などが指摘されている。

このような貧困の再生産といった先行研究ではこのような理由から学習の機会が奪われ、学習習慣や方法が分からず、低学力であるがゆえに進学もままならず、社会の下層へと転落していくと指摘しているものもあり、学習の機会を確保することなどが提唱され¹⁹⁾、貧困家庭の子どもの学習ボランティア活動などの実践も見られる。

しかし、非認知能力に関する研究の知見から考察すると、目標を立てる、達成する、がまんする、他者と協力するなどの非認知能力が発展途上のために、認知能力に影響を与え学習が困難になってしまう他、学校生活でのトラブルが生じやすくなることが考えられる。そして、その背景には育ちの環境、周囲の環境が要因として影響を与えている。結果、学校生活における学習継続が困難となり中途退学を選択するというプロセスが考えられるのである。

(10) 学習継続への支援とキャリア教育

先行研究から非認知能力が学校生活を継続することに大きく影響を与えていることが示唆されている。では、学校教育における非認知能力を獲得、発達させるというキャリア教育の現状はどうであろうか。

児美川²⁰⁾は初等、中等、高等学校で展開されてきたキャリア教育について以下のように指摘する。キャリア教育では、「どのような仕事に就くのか」というワークキャリアが優先され、「仕事を含めてどのように生きていくのか」というライフキャリアの視点が弱く、現在のキャリア教育は「夢追い型」であるとし、未来を見据えたキャリア教育の視点が少

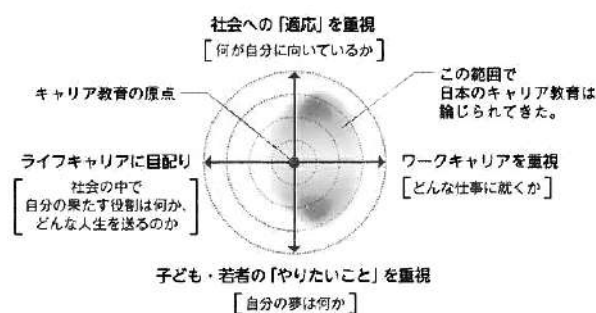


図2 キャリア教育の方向性

（出所：児美川孝一郎：『夢と現実の振り子』から一歩踏み出したキャリア教育を』Between 10-11月号、P12より転載）

ないことを指摘している。

非認知能力が発展途上のために学習継続困難リスクを抱えた学生を対象としたキャリア教育については、学校での課題を解決しながら「卒業」という出口への支援が行われ、やはり未来を見据えたキャリア教育の視点は乏しい。

そして、出口のためのキャリア教育としては以下のような方略が取られながら中途退学の防止が図られる^{21) 22) 23) 24)}。

まず、学ぶ意欲や学校生活が楽しいと思えるモチベーションづくりや自己効力感を高めることである。

次に、発展途上の非認知能力の獲得、形成に向けた支援である。ここでの支援は学校生活を送る上で必要となる非認知能力の獲得を目指した支援である。例えば、社会的なルールやマナーの教育、学生同士の人間関係調整や介入が主となる。

これら非認知能力獲得のためのキャリア教育は、教科の学習と併せて教育が展開されていくことになるが、時に学習継続のために必要となる非認知能力の獲得、発達に比重が置かれる場合もある。

高等学校を中心とした中途退学の研究では、中途退学者の多くが非正規雇用や職業選択の制限を経験している²⁵⁾。

また、中途退学者の多くが「学校を継続すればよかったと答え、将来的に再び学び直しをしたい」とも考えていることが報告されている²⁶⁾。

このように、中途退学に至った者は貧困や困難さ、生きづらさを抱えるリスクの存在が大きい。このことから、退学自体を防止することは重要であり、これら中途退学を防止し学習の継続を図るためには前述した支援は重要であることは言うまでもない。

では、卒業という出口への支援である場合に何が問題となるのだろうか。

非認知能力を遠藤が示した3層構造の枠組みで考えていくと、出口までのキャリア教育を通した学習継続の支援は、表層への支援である。この表層の非認知能力の獲得は確かに即効性があるとされるが、長期的にみると長続きはしない。また、自身の置かれた状況の文脈に沿った応用が難しいとも言われている。

そのために、学習継続困難のリスクを抱えた学生

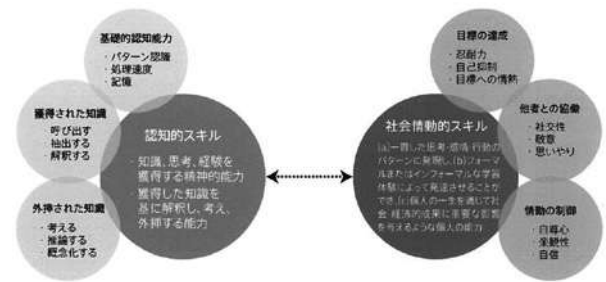


図3 認知的スキル、社会情動的スキルのフレームワーク
(出所：OECD 2015)

がたとえ卒業し、就職したとしても職場で様々な課題が生じ、その課題を解決することができず、職業生活を継続していくことが困難になることが考えられる。また、職業生活が困難になって退職した者は、職を転々としたり、非正規労働に従事したりと中途退学者と同様の経験をすることに繋がっていく。

また、非認知能力は一斉に学び獲得すると言う性質のものではない。また、良しとされる能力であっても文脈で評価は異なってくるのであるから「この能力を獲得することが良い」とは言えない。仮に必要とされる能力が明らかにされている場合、その能力すべてを獲得するなどということは不可能である²⁷⁾。

非認知能力は繰り返すように「他者との中で学ぶ」ものであり、時間軸の中で発達していくものである。学生は学校生活において他者の中で学びながら非認知能力を獲得できる可能性は大きいが、短期間でどれだけの非認知能力が獲得できるかは疑問である。

(11) 未来を見据えたキャリア教育

では、非認知能力が発展途上により学習継続困難リスクを抱えた学生に対して、どのように非認知能力を獲得、発達させるキャリア教育が求められるのだろうか。

非認知能力が発展途上で、学習継続困難リスクを抱える学生は社会的背景を伴った課題を抱えた者も少なくない。

また、非認知能力が発展途上である。そのため、現在だけではなく卒業後も様々な困難な状況に遭遇することが考えられる。彼らには、その困難な状況

を乗り越えることのできるちからが必要であり、それがレジリエンスである。

(12) レジリエンス

レジリエンス (resilience) とは元々、物理学の用語として「外力による歪みを跳ね返す力」等の意味で用いられていた。その後、様々な分野においてこのレジリエンスの概念が用いられることになる。

経済の分野では、2013年に開催された世界経済フォーラム (World Economic Forum)、通称、ダボス会議において「レジリエント・ダイナミズム (弾力性のある力強さ＝強靱な力)」をテーマに開催されレジリエンスの概念が注目された。そこでは、2008年のリーマン・ショックなどの国家経済が脅かされる状況に至ったとしても、変化に耐えて経済を回復させることができる、成長に変える国力としてレジリエンスが説明されている。

このレジリエンスを「逆境に遭遇しても立ち直る」というような特性としての概念を提唱したのは Rutter である²⁸⁾。

レジリエンスの定義は定まっていないものの先行研究から「人生における避けられない逆境に対処し、それを乗り越え、そこから学び、その逆境によって自らが変わる」²⁹⁾と定義できよう。

レジリエンスとは単にストレスへの対処ではないことに留意する必要がある。ストレスに直面した際に、自己の安定の為になされる対処方略がストレスコーピングであり、ストレス状況下において一時的には傷つきながらも立ち直っていく過程や結果を指すのがレジリエンスであり、両者は区別される³⁰⁾。また、レジリエンスの概念は逆境に遭遇し、そこからの立ち直りという経験から自己の成長の糧として受け入れる状態に導く特性として捉えられる。

つまりレジリエンスとは、ストレスや状況に対処する方法、スキルではなく非認知能力のひとつであり、特性として捉えることが適切とされている。

平野 (2010)³¹⁾ は、先行研究からレジリエンス要因を整理したうえで、このレジリエンスの要因について「資質的レジリエンス要因」と後天的に身につけていきやすい「獲得的レジリエンス要因」に分類している (図4)。

つまり、レジリエンスは周囲からの働きかけや適

切な支援によって誰もが学び (獲得)、時間軸で発達させることができるのである³²⁾。また、レジリエンスの発達にはライフイベントなどの経験や学習によって変容させていくこともできると言われている。

このように見ていくとレジリエンスとは、複雑な社会の中で生きていくために必要なものであり、キャリア教育が目指す「生きる力」と捉えることもできよう。キャリア教育では、社会生活・職業生活に必要とされる様々な非認知能力が挙げられるが、たとえば、社会生活・職業生活に必要とされる非認知能力を獲得したとしても、逆境に陥った際に逆境に耐え、乗り越えるというレジリエンスがなければ、社会生活・職業生活を送ることは困難になろう。

よって、非認知能力の中でもレジリエンスを発達させることが最も重要であると考えられるのである。

資質的レジリエンス要因	獲得的レジリエンス要因
楽観性	問題解決志向
統御性	自己理解
社交性	他者心理の理解
行動力	

図4 資質的、獲得的レジリエンス要因

(出所：平野真理：レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成—。パーソナリティ研究 (2010) を基に筆者が表を作成)

(13) 結語

非認知能力の発展途上が学校継続困難リスクを高め、中途退学に至ることがある。彼らの非認知能力を発達させるには学校生活という短期間の中で獲得することには限界があり、出口のためのキャリア支援では彼らが社会に出た際に社会生活・職業生活において困難な状況に遭遇する。

そのため、非認知能力の中でもレジリエンスが必要であり、レジリエンス発達を目的としたキャリア教育も学習継続困難リスクを抱えた学生には求められている。

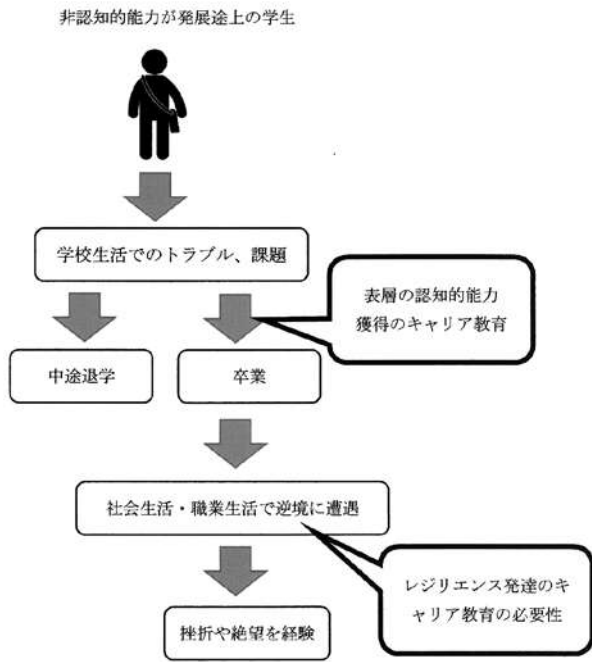


図5 非認知能力が発展途上の学生の現在の支援と今後のあり方
(出所：筆者作成)

文 献

- 1) 中央教育審議会答申：初等中等教育と高等教育との接続の改善について。(1999)
- 2) 文部科学省：小学校キャリア教育の手引き（改訂版）
- 3) 井戸和男：若者のキャリア教育の課題と対策についての一考察。聖泉論叢、17号（2009）
- 4) 中山芳一：キャリア教育における多元的自己評価試験－非認知能力を手がかりとして－。岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要、第1号、(2016)
- 5) 迫田裕子、大竹晋吾 他：教師のキャリア形成と意欲的な教師育成を目指す大学・大学院の取組みについて。福岡教育大学紀要、第60号、203-214、(2011)
- 6) 前掲4)
- 7) 遠藤利彦：非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書。国立教育政策研究所、(2017)
- 8) 池迫浩子 宮本晃司：家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成。ベネッセ教育総合研究所、(2015)
- 9) 前掲7)
- 10) 中室牧子：「学力」の経済学。ディスカヴァー・トゥエンティワン（2015）
- 11) 白井博「大学の試験成績に対する非認知的要因の影響－授業に対する積極的関与（エンゲージメント）と着席行動の影響－」2007札幌学院大学総合研究所紀要第4巻61-71）。
- 12) 前掲9)
- 13) 西坂小百合、岩立京子 他：幼児の非認知能力と認知能力、家庭でのかかわりの関係。共立女子大学家政学部紀要、第63号、(2017)
- 14) 前掲7)
- 15) 前掲7)
- 16) 植上一希：専門学校の教育とキャリア形成 進学・学び・卒業後。大月書店（2011）
- 17) 辻浩：現代教育福祉論。ミネルヴァ書房、P 4（2017）
- 18) 杉山雅宏：高等学校中途退学に関する文献研究－研究の動向と今後の課題－。東北薬科大学一般教育関係論集、24、1-36（2011）
- 19) 不登校・中途退学対策検討委員会報告書：(2016)
- 20) 児美川孝一郎：「夢と現実の振り子」から一歩踏み出したキャリア教育を。Between 10-11月号、10-13（2015）
- 21) 杉山雅宏：中途退学の原因」因子と「心理的支援 因子の因果関係に関する検討。人間文化研究所紀要 5、11-22、(2011)
- 22) 杉山雅宏：高等学校中途退学予防のための授業作りに関する一考察。人間文化研究所紀要、6、13-24、(2012)
- 23) 深谷佳子、丸山広人：教育困難校における卒業者と中途退学者の比較研究。茨城大学教育実践研究30、291-302（2011）
- 24) 竹綱誠一郎、鎌原雅彦ほか：高校生の学校適応に関する縦断的研究－重要な他者との関係と学校雰囲気の影響－。人文 8、111-118、(2009)
- 25) 前掲18)
- 26) 前掲18)
- 27) 前掲7)
- 28) 谷口清：看護師のメンタルヘルスとレジリエンス支援に関する介入研究。筑波大学博士学位論文、(2012)
- 29) 児玉真樹子：キャリアレジリエンスの構成概念の見当と測定尺度の開発。心理学研究、86、P150-159、(2015)
- 30) 前掲24)
- 31) 平野真理：レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み－二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成－。パーソナリティ研究、第19巻、第2号、P94-106、(2010)
- 32) Grothberg, E. H. (Ed) 2003 Resilience for today; Gaining strength from adversity Westport CT; Preager Publishers)

受付日：2018年3月27日

介護福祉士養成校における外国人留学生の教育と支援

八 子 久美子 菊 地 み ほ

日本福祉教育専門学校

Education and Support for international students in the care worker training school

Yako Kumiko Kikuchi Miho

Japan Welfare Education College

要旨：介護福祉士資格を取得すれば日本での在留資格を得られるようになり、全国の介護福祉士養成施設を目指す外国人留学生が急増している。日本福祉教育専門学校においても数年前から本格的に留学生の受け入れが始まったが、今後、留学生の支援や教育の体制を構築するにあたって、まず彼らの生活実態やニーズを把握し、現在介護現場でも問題となっている異文化間摩擦の問題についての意識を知るためにインタビュー調査を実施した。留学生の求める支援は大きくは経済的支援と専門用語などの日本語学習支援であった。また日本の文化や習慣に関心を持ち、馴染むことが出来るかどうか、養成校での学校生活の質にも関わっていることが明らかとなった。それらの結果も踏まえ、いま日本福祉教育専門学校で実践している留学生の生活支援策や異文化理解教育の一端について報告した。

キーワード：留学生支援、文化・習慣の差異、異文化理解教育

1. はじめに

介護福祉現場における人材不足の問題が叫ばれて久しいが、改正入管難民法の施行（平成29年9月）により在留資格「介護」が創設され、現在、介護福祉士養成校を卒業した外国人留学生に現場人材としての大きな期待がかけられている。また平成33年度までの特例措置もあり、介護福祉士養成機関への外国人留学生の入学が急増している¹⁾。このような流れの中で、日本福祉教育専門学校においても、インドネシア・タイ・フィリピン・ベトナム・ネパール・中国・韓国等、多様な国からの多くの学生が学んでおり、今後も留学生数は大幅に増加すると見込まれている。

数年前から本格的に外国人留学生を受け入れて来た日本福祉教育専門学校では、その教育実践の中

で、様々な経験を経てきた。留学生の存在は、共に学ぶ日本人学生にとって大きな刺激となり、教職員も含めた教育現場に、ダイバーシティ（多様性）への気づきをもたらすという良い作用がある一方で、学校生活や実習先でのトラブル等、様々な問題も噴出してきている。その問題の多くは、留学生のおかれている生活状況、および文化・習慣の差異からくる異文化間摩擦に起因したものであると考えられる。留学生が抱える生活問題と異文化間ギャップをインタビュー調査によって明らかにし、留学生への教育と支援について有効な実践方法を追究することが本研究の目的である。

そこでまず平成28年度に留学生の生活実態、日本の文化・習慣に対する意識という視点からのインタビュー調査を実施した（半構造化面接、介護福祉学

科留学生10名及び社会福祉学科留学生3名)。平成29年度には介護学科の新入留学生9名に対して、前年度の調査項目の上に、衛生観念に関する項目や日本の介護現場や教育現場で感じる異文化間ギャップの項目を付け加え、インタビュー調査を行った(倫理的配慮として、いずれの調査でも対象者に対し本研究の趣旨を十分に説明し、同意を得た上で実施した)。本調査は今後も継続し、平成30年度には介護福祉学科の30人程度の新入生にインタビュー調査を実施する予定となっている。これらの質的データの分析をふまえた上で、最終的には外国人留学生にとって真に有益な支援体制の構築と教育カリキュラムの開発を目指したい。

本稿では、これまでの調査で明らかになったこと、及び支援と教育方法の具体的実践例の一端について報告する。

2. インタビュー調査結果の概要

(1) 生活上の問題

ほぼ全ての外国人留学生が直面している生活課題として、経済的問題が浮き彫りとなった。週3回以上アルバイトをしなければ、生活費や学費が補えないと答えた学生も半数近くいた。深夜や長時間のアルバイトにより、睡眠時間や勉強の時間が十分に確保出来ず、その結果として学校生活においても遅刻や欠席が増え、健康状態も芳しくないものとなっていることが明らかとなった。またそのような留学生は「孤独感を感じる」「意欲が低下している」と話すなど、精神面で不調も見られることが分かった。

その他の生活上の問題としては、住民票取得や携帯電話契約等の各種手続き、住宅やアルバイトを探すことにも困難さを感じていることが明らかとなった。

(2) 学習上の問題

ほとんど全ての留学生が、「専門用語が難しい」「敬語が覚えられない」「漢字がなかなか習得出来ない」といった、日本語の学習に難しさを感じていることが分かった。特にタイやネパールなどの非漢字圏出身の留学生は、その傾向が一層強くなっている。これまでの多くの留学生に関する研究が明らかにしている通り²⁾、医学領域を含む介護分野の専門用語習得に苦手意識を持っていることが明らかと

なった。全ての留学生が、「学校に対して、日本語力向上のための支援を望む」と答えている。また、日本人学生と共にグループワークなどで一緒に学ぶことについては、「日本語を学べるので有意義」「日本の生活になじめるように感じる」「最初は留学生同士だけがいいと思ったが、日本人学生と一緒にないと学べない事が多い」という意見が多く聞かれた。

(3) 文化・習慣について

「日本文化は伝統があり好き」「生活習慣やマナーがきちんとしているところが素晴らしい」といった

日本文化や習慣に関心があり、親和性を感じる傾向にある留学生は、日本人学生と積極的に交流し、学業や実習にも意欲的であることが分かった。逆に「日本文化に特に関心はない」と答えた留学生は、友人が少なく授業や実習への意欲も高くない傾向にあった。異文化間ギャップを感じる点については、「日本人はスキンシップが少なく、寂しく感じる」「日本は時間についての感覚が厳しすぎる」「日本は集団主義だが、母国は個人主義である」等があげられた。「清潔感にギャップを感じる。日本人は過剰に感じるほどのきれい好きである」「日本のお風呂に関する習慣に戸惑う(自分の国では人前で裸になることも、他の人の裸を見たりすることもない)」といった、介護に関わる生活習慣の違いをあげる学生もみられた。

3. 生活及び教育支援の実践例

現在取り組んでいる留学生のための生活支援の例としては、奨学金に関する情報提供、留学生専用ガイドブックの作成、留学生だけのオリエンテーション実施、インバウンド・ジャパン(住宅相談支援)等の団体との連携があげられる。留学生の健康状態や学習状況に大きく影響する、経済的安定のための支援策として、今後は奨学金の保証や、良い労働環境のアルバイト紹介等を実施していくことが必要になると思われる。

学習支援については、日本語習得の支援が喫緊の課題であるということで、平成29年度より週3回、日本語教師による補講を実施している。介護職員初任者研修修了者で専門用語に詳しい日本語教師による、細やかな指導が行われている。また、留学生が入

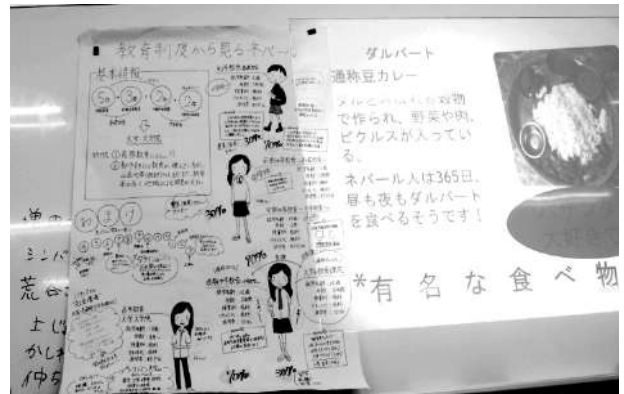
学前に学んでいた日本語学校との連携もすすめている。留学生の増加に伴い、さらなる日本語教師の増員や教材の工夫が求められるといえる。異文化理解を促進する学習支援については、次項で取り上げる。

4. 異文化理解教育の実践例

文化や習慣の差異による誤解や摩擦については、外国人介護福祉士が働く現場の事例研究などで明らかにされつつあるが³⁾、介護福祉士養成機関においても、重要な課題である。例えば「時間」に対する感覚の相違は、学校の通常授業においても、施設実習においても大きな問題となる。日本文化・習慣における感覚では「遅刻」と認定される時間超過が、他の文化圏では全く問題と見做されない、という事がしばしばある。エドワード・T・ホールが明らかにしたように⁴⁾、時間や空間の認識は文化によって大きく異なるので、どちらが正しくどちらが誤っているという尺度で考えられるものではない。しかし、日本社会の中にある教育機関や介護施設で学ぶ以上、留学生に“日本的な時間感覚”ともいえるものを理解していただく事は必要である。そのためには、お互いの感じ方をきちんと伝え合い、理解・尊重し合う学びの機会が重要となる。

日本福祉教育専門学校では、平成27年度より、異文化理解のためのワークショップ授業が実践されてきた。留学生と日本人学生の混合グループを作り、自分達で留学生の出身国と日本の文化や習慣について調べ、発表し教え合うという、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れたものである。食文化や教育制度という身近なものから、その文化でタブーとされていることや諺の紹介まで、学生が関心のあることを幅広く学ぶ機会となっている。授業の振り返りペーパーには「相手の国の歴史や文化について初めて知り、興味を持った」「もっとコミュニケーションをとっていろいろ教え合いたい」「お互いに相手の文化の価値観を理解し、尊重し合うべきだと強く感じた」といった感想が寄せられ、異文化理解の促進という面で一定程度の効果は上げていると思われる。

また、留学生と日本人学生との文化交流の場作りとして、料理サークルとのコラボレーションによる留学生の出身国及び日本の郷土料理を紹介するパーティや、民族衣装・歌の披露（於：学園祭、クリスマ



授業における異文化理解の取り組み



多様な国の料理紹介パーティ

スパーティ等）などの機会を積極的に設けている。

5. 今後の課題

留学生へのインタビュー調査の項目をさらに吟味し精緻化して、質的データの蓄積と新たな観点からの分析を進めていきたい。外国人留学生にとって真に必要な支援は何かを明らかにするためには、生活支援や学習支援の実践に関して、的確な効果測定を行うことも重要である。また異文化理解を促進するための教育について、さらなる文献研究や他機関での実践事例の研究を進め、授業カリキュラムの開発を進めていきたい。イスラム文化圏やヒンドゥー文化圏からの留学生が急増している今、これまで日本の公教育ではあまり扱われず馴染みがあるとは言えない宗教学や、信仰に基づく多様な価値観や死生観について、教員と学生が共に学びを深めていく必要がある。介護福祉士養成校における外国人留学生への教育が、日本社会の中での支配的な価値観やルールの一方向的な押し付けになることなく、多様性を認め合う豊かな相互理解と相互成長を進めていくため

の教育となるよう、その教育プログラムのあり方を真摯に探究していきたい。

引用文献

- 1) 日本介護福祉士養成校協会が平成29年度に行った全国の養成校に対する調査において、全入学者に占める外国人留学生の割合が8.8%となり、平成25年の0.2%から急増していることが明らかとなった。
- 2) 三上ゆみ、久保田トミ子、ファハルドニコル「介護福祉士養成校における外国人受け入れの現状と課題」『新見公立大学紀要』(2012) 第33巻 p.37-42
- 3) 塚田典子 (2010)『介護現場の外国人労働者——日本のケア現場はどう変わるのか』明石書店
- 4) エドワード・T・ホール、日高敏孝・佐藤信行訳 (1970)『かくれた次元』みすず書房

参考文献

- 1) 石井敏・久米昭元 (2005)『異文化コミュニケーション研究法』有斐閣ブックス
- 2) 久米昭元、長谷川典子 (2007)『ケースで学ぶ異文化コミュニケーション』有斐閣選書
- 3) 石川久美子 (2012)『多文化ソーシャルワークの理論と実践』明石書店
- 4) 原沢伊夫 (2013)『異文化理解入門』研究社
- 5) ジョセフ・ショールズ、鳥飼玖美子監訳 (2013)『深層文化－異文化理解の真の課題とは何か』大修館書店

受付日：2018年4月13日

介護施設における本人のニーズを重視した個別支援（ケア）を適切に行うための方法として「介護過程」の実践に関する考察

吉 田 志 保¹⁾ 永 嶋 昌 樹²⁾ 半 田 仁³⁾
松 本 浩太郎⁴⁾ 齊 藤 美由紀⁵⁾ 川 廷 宗 之⁶⁾

¹⁾ 佐野日本大学短期大学

²⁾ 日本社会事業大学

³⁾ 職業教育研究開発センター

⁴⁾ 大原簿記公務員医療福祉保育専門学校立川校

⁵⁾ 日本福祉教育専門学校

⁶⁾ 職業教育研究開発センター

A Study on the practice of Care process as a method to appropriately carry out individual support care that emphasizes the needs of the individual in care facilities

Yoshida Shiho¹⁾ Nagashima Masaki²⁾ Handa Hitoshi³⁾
Mathumoto Kotaro⁴⁾ Saitou Miyuki⁵⁾ Kawatei Motoyuki⁶⁾

¹⁾ Sano Japan University junior college

²⁾ Japan College of Social Work

³⁾ Vocational education center of research and development

⁴⁾ Ohara bookkeeping official servant medical welfare nurture college Tachikawa school

⁵⁾ Japan Welfare Education College

⁶⁾ Vocational education center of research and development

Abstract : In this research, we clarified the current conditions and issues in the care process by reviewing previous research on the care process and conducting a comparative study of the care process in the main texts, and also by considering the implementation of the care process at care facilities.

Our results found that, regarding the care process, in relation to the definitions, assessments, processes, evaluations, and relationships with care management, differences were found among the texts depending on which method was adopted, such as nursing process, social welfare aid technology, long-term care insurance system, or care management, and it was clear that consistency is lacking.

In the future, in order to implement the care process in care welfare facilities, it is a prerequisite to teach unified definitions and methods at care welfare education. Further-more, it is necessary to incorporate and learn care processes in vocational education at care facilities, and to implement these at care facilities.

Key Words : care process, care facilities, individual support (care), vocational education, new curriculum for certified care workers

要旨：本研究は、介護過程についての先行研究レビュー及び主要テキストにおける介護過程の比較検討を行う中で現状と課題を明らかにすると共に、介護施設での介護過程の実践を考察した。

結果として、介護過程については、テキストの中でも定義やアセスメント、プロセス、評価、ケアマネジメントとの関係において、看護過程や社会福祉援助技術、介護保険制度のケアマネジメントなど、どの手法を取り入れたかによって違いが見られ、未だ統一されていないことが明らかとなった。

今後、介護施設で介護過程を実践していくためには、介護福祉教育の中で統一された定義や、方法を教授していく事が前提となる。

その上で介護施設において、職業教育の中で介護過程を取り入れ、学習していくと共に、介護施設での実践を行う必要がある。

キーワード：介護過程、介護施設、個別支援（ケア）、職業教育、介護福祉士新カリキュラム

I. はじめに

2009（平成21）年から介護福祉士養成校での新カリキュラムに、「介護過程」が新設された。

また平成25年度から始まった介護職の基礎資格である介護職員初任者研修や、平成28年度（平成29年1月実施）から介護福祉士国家試験を受験するために、修了が義務付けられた介護福祉士実務者研修の中でも、「介護過程」は取り入れられ、介護の知識・技術を学ぶ上で、「介護過程」は重要視されている。

しかし市販のテキストを見ても、「介護過程」の定義に相違がみられ、いまだ統一されていない。

このことから、「介護過程」を教育している教員によっても、介護過程をどのようにとらえ教えるのかについて、違いが見られていると考える。

その結果、介護施設においても、「介護過程」について介護職員の認識が統一されず、混乱が見られている。

介護過程に関する先行研究については、その多くが介護過程をどのように教授し、理解させるのかという観点から教育方法を論じるものが多く、介護施設における「介護過程」の実践について論じたものはほとんどない現状が見られる。

そうした状況から、「介護過程」が介護施設で浸透せず、実践がなされていないのではないかと考えた。

「介護過程」を行う事は、利用者一人ひとりのニーズ（希望）を実現することや、利用者がより良く生きるために必要であり、「介護過程」を行う事が、介護職員にとっても専門性の向上や、仕事のやりがいにもつながると考える。

そのためにも、介護施設での「介護過程」の実践は重要であり、これを進めていくための課題や方法

を明らかにすることが必要であるとする。

II. 研究目的

本研究では、教育現場での「介護過程」についての歴史的背景を概観しながら、先行研究レビューをおこない、現状とその問題点の分析を通して課題点を明らかにすると共に、介護施設での「介護過程」についての実践を考察するものである。

III. 研究方法

1. 研究方法：「介護過程」に関する文献研究。

2. 研究対象：「CiNii Articles 国立情報学研究所

学術情報ナビゲータ」で「介護過程」を検索語として検索し、介護福祉士養成校で使用している主要テキストについての先行研究が確認できた文献を研究対象とした。

さらに、2009（平成21）年の新カリキュラムに準拠して発刊された主な「介護過程」のテキスト及び、介護職員向けのワークブック1冊、合計5冊も加えた。

IV. 介護福祉士養成における介護過程

1987（昭和62）年に「社会福祉士及び介護福祉士法」が制定され、介護福祉士が国家資格化され、翌年1988（昭和63）年より、介護福祉士養成教育が開始された。当初のカリキュラムは1,500時間であった。

その後、日本介護福祉士会が2007（平成19）年に出した、「介護福祉士教育のあり方に関する検討会報告書」¹⁾によると、「1999年（平成11）年、公的介護保険制度導入を目前にし、介護福祉士養成のカリキュラムの改定が行われ、平成12年度入学生から適用された。」この改正でカリキュラムは1,650時間と

なった。

その中で、嶋田²⁾によると「介護福祉士の資質を向上させ、専門性を高めるために生活上の課題を解決する介護過程の展開方法を介護概論等に取り入れることなど、事例研究等によって研究的姿勢を涵養する内容が取り入れられた。」

また、矢部³⁾によると、「介護過程の教育は介護概論の中で展開方法を議論し、介護技術で事例に対する介護過程の展開が行われるように厚生労働省の規定があり、形態別介護技術においてもそれぞれの障害について事例展開が求められている。」とのことであった。

以上のように、介護福祉士養成校のカリキュラム改正の中で、はじめは既存の科目の中に介護過程が取り入れられたという経緯がみられた。

その後、2009（平成21）年から介護福祉士養成課程において、新カリキュラムが導入された。

新カリキュラムは1,800時間であり、「人間と社会の領域」「介護の領域」「こころとからだのしくみの領域」という3つの領域に分けられた。

その中の「介護の領域に、「介護過程」という名称の科目が新設され、2年課程の養成期間に150時間の授業が取り入れられた。

その後、医療的ケアが平成27年度から導入され、介護福祉士養成の教育は、1850時間の課程となった。

V. 主要テキストにおける「介護過程」の先行レビュー

矢部⁴⁾によると、「1999年以降に出版された主な介護概論のテキストの中で、多くのテキストが、「介護過程」という表現を用いていたが、ほかに、「介護の過程」や「介護援助の過程」といった表現がとられている。「介護の過程」や「介護援助の過程」では日々の関わり方や援助過程など、介護原則・原理と重なり合う内容となりやすい。他方、「介護過程」は問題解決過程を中心とした、介護福祉の専門的な思考過程を含む表現である。」と述べられており、「介護過程」を、「援助過程」と「思考過程」に大きく2分類している。」

また、「介護過程」の構成要素について3つの流れがあり、「①看護過程から介護にスライドさせたもの②社会福祉援助技術における個別援助技術の構造

及び援助過程をもとに介護福祉に応用したもの③介護保険制度におけるケアマネジメントに介護福祉を組み入れたもの」の3つに分類しており、どの流れを汲むかによって、構成要素に違いがある。統一した見解が見られない原因として、介護福祉の専門性の不明瞭さにあることを指摘している。

加藤⁵⁾は、各養成校で使用されていると思われる5種類のテキストを比較検討し、介護過程の定義を「思考過程」に限定する考え方と、「介護を実践するための思考と実践のプロセス」という2つの定義があることを述べている。加藤は続けて、「全体についての定義と考え方を如何に統一するのか、その論理的な根拠に係わる問題である。」と述べ、「介護過程」の定義を統一していく事の必要性について述べている。また、「テキストによって、①「介護過程」を介護保険制度におけるケアマネジメントとほぼ同一視するもの。②「介護過程」を訪問介護事業所などの介護サービス提供事業者を主体とした援助実践をイメージして説明するもの。」があるとしている。

その上で、「介護過程の理論化にあたっては、ケアマネジメントやケースワークプロセスとの形式的同一性を確認しつつも、それらとの区別性に於いて、介護援助実践の独自性を明らかにすることが必要である。」と述べている。

また、加藤⁶⁾は、市販テキスト4社の「介護過程」科目のテキストを検討し、アセスメントにおける思考過程の諸問題の考察を行った。

その結果、「①情報収集について、その領域や項目、また収集の手段や留意点等は諸テキストにおいてかなり詳細に説明されてはいるが、それを援助者の思考活動の観点から明らかにしたものはほとんど

となく大きな課題である②情報の分析・解釈および課題の明確化について、当該部分について見出しはあるが具体的な論述が欠落していたり、如何に課題を明らかにするのかを論じる際に、すでに把握している結果から問題を解くような逆立ちした論述が見られる等、援助者の思考過程の解明としては不十分である」ことを述べている。

また柊崎⁷⁾は、「介護過程の教育で最も重要なのは、アセスメントである。」と述べ、一般的なアセスメント記録様式に対する教育上の課題を抽出するため、「介護過程」に関するテキスト4社を比較、検討

した。

その結果「3社のテキストは、「計画立案」「実施」「評価」の段階に大差はないが、「アセスメント」段階での考え方には差異がある。これを学生の立場から見れば、どのような視点・内容でアセスメントが教育されるかによって、その影響を受けるということである。」と述べた。

その上で、構成要素に含まれる「情報の統合」の概念を2つ示し、「全体像を把握することが大切であるが、①全体像を理解する②生活課題の抽出、課題の根拠と支援の方向性の検討を同時に行うには困難があるため、アセスメント様式の検討が課題となる」と論じている。

池田ら⁸⁾は、「介護過程」の構成要素及び、その要素の一つであるアセスメントの概念や構造について、主な「介護過程」の教科書4社も加えた文献研究を行った。

その中で「介護過程の構成要素は4要素から7要素まで多岐にわたり、新カリキュラム導入後は、構成要素は4要素型へと集約されている傾向が見られた。特徴的なこととして、アセスメントの捉え方が様々であり、論者の担当、資格分野によって考え方が異なり、また、どこまでをアセスメントと位置づけるのかも分かれていた。」

以上の先行研究から、「介護過程」の定義を、「援助過程」と「思考過程」に大きく2分類している事や、「介護過程」で重要なアセスメントについての捉え方に違いがあること、「介護過程」が「看護過程」、「社会福祉援助過程」、「介護保険のケアマネジメント」のどの流れを参照しているのかによって違いがあり、その流れを踏まえつつ、介護の独自性を明らかにする必要性について先行研究では示唆されていた。

VI. 主要テキスト及びワークブックにおける「介護過程」の比較検討

1. 介護過程の定義

先行研究を踏まえたうえで、本研究では、介護過程について記載されたテキスト及びワークブック5冊について比較検討を行った。

その内容については、表1に、「主要テキスト及びワークブックにおける「介護過程」についての比較」としてまとめた。

その結果、介護過程の定義を見比べてみると、筆者によって、介護過程の定義は、「客観的で科学的な思考過程」、「一連の思考と実践の過程」、「意図的に支援するための思考と実践の過程」とさまざまであり、大きく、「思考過程」か、「思考と実践の過程」に分けられる。

2. 展開のプロセス（構成要素）

次に、展開のプロセス（構成要素）については、中央法規⁹⁾の「アセスメント→計画の立案→実施→評価」の4つのプロセスから、

ソーシャルワーク援助過程や、介護保険制度のケアマネジメントの流れ（中央法規⁹⁾P103）を参考としたインテークやモニタリング、終結（終了）を含むものまで様々であった。

3. アセスメント

次に、アセスメントについては、情報を収集し、関連づけたり統合・分析し、生活課題（ニーズ）を明確にするというプロセスは一定の共通点が見られた。

しかしメジカルフレンド¹⁰⁾においては、「筆者が作成した共通するニーズの情報収集項目を用いて効率よく情報収集」することに特徴が見られ、「心理面・社会面について情報収集項目の量は少なくなる」との記述から、身体面を重視する反面、心理面・社会面を軽視している傾向がみられると考える。

4. 評価

次に、評価については、

短期目標について評価を行うことは共通であったが、長期目標については記載されていないテキストも見られた。

5. 介護過程とケアマネジメントの関係

介護過程とケアマネジメントとの関係では、大きく2つの傾向が見られた。

1つ目の内容として、介護過程を展開して立案する個別援助計画（介護計画）は、「ケアプランを受けて」「課題と目標は共有しているが異なった2種類の計画」、「ケアプランで計画されたサービスをどのように実施していくのか」というように、ケアプラ

ンと個別援助計画（介護計画）は関連があるものの同じではなく、違う計画であるというもの。

2 つ目として、2008年に発刊された建帛社¹³⁾ テキストでは、介護過程とケアマネジメントの区別について、「介護保険制度では、ケアマネジャーが作成するケアプランと、各サービス内容を請け負った事業者が作成するケアプランがある。施設では、これが通常重なっている。」(P98)」と述べられており、特に施設におけるケアプランと介護過程が同じであるとの認識であった。

そのため、テキストに載っているケアプランの事例も介護過程を展開した、いわゆる個別援助計画書については、介護保険適用外である、交通事故による脊椎損傷の 1 事例のみが、個別支援計画書を掲載

していた (P190, P191) がそれ以外の10事例については、施設サービス計画書、居宅サービス計画書のみであり、個別援助計画書については掲載されていない。

また、「評価」項目以外に、社会福祉援助技術の援助過程を参考とした、モニタリング、評価（終結）が採用されているテキストも見られ、テキストによって差異がみられた。

VII. 考察

「介護過程」におけるテキストを比較検討したことにより、現状と課題について明らかにした。

テキストによって、介護過程の定義に違いがみられ、未だ統一された定義となっていない。

(表 1) 主要テキスト及びワークブックにおける「介護過程」についての比較

	中央法規 ⁹⁾	メヂカルフレンド ¹⁰⁾	みらい ¹¹⁾	ミネルヴァ ¹²⁾	建帛社 ¹³⁾
介護過程の定義	介護上の課題を達成していく際の筋道（プロセス） 利用者が望む「よりよい生活」「よりよい人生」を実現するために、専門知識・技術を活用した客観的で科学的な <u>思考過程</u> によって進めていく。(P2)	介護を実践するための <u>思考と実践のプロセス</u> 。(P1) 利用者一人ひとりが望む生活を実現するために、多角的な情報収集を行い、生活上のニーズや解決すべき課題を明確にし、介護計画を立案、実施、評価する一連の <u>思考と実践の過程</u> 。(P18)	利用者が望む生活を実現するために、介護職がその専門的知識・技術ならびに固有の価値にもとづき、利用者と協働のもと、意図的に支援するための <u>思考と実践の過程</u> 。(P12)	介護を必要とする利用者のあらゆる生活上の課題を発見して、その解決にあたるために系統的で倫理的根拠を持った、課題解決のための <u>思考の過程</u> 。(P140)	専門的かつ科学的な方法によって介護上の問題あるいは課題を明確にし、解決あるいは支援するための方法を計画し、実施・評価するための一連の <u>思考過程</u> 。(P39)
展開のプロセス（構成要素）	「アセスメント→計画の立案→実施→評価」(P3) 4つのプロセスから構成。(P18)	「アセスメントの段階→介護計画立案の段階→実施の段階→評価の段階→（アセスメントに戻る。利用者との関係が続く限り循環する）→終了（利用者との関係がなくなったとき）」(P14)	「 <u>インテーク</u> →アセスメント→計画の立案→実施→ <u>モニタリング</u> →評価→（再アセスメント）→ <u>終結</u> 」が採用されている。(P12) (P66)	「情報収集→アセスメント→介護計画立案→実施→評価」の構成要素からなる。(P142)	「 <u>出会い</u> →相談・面接→アセスメント（事前評価）→生活課題（ニーズ）の設定→ケアプラン（案）作成→ケアカンファレンス→実施→ <u>モニタリング</u> →評価（事後評価）→ <u>終結</u> 」(P11) (P42)
アセスメント	情報収集・解釈・関連づけ・統合化・課題の明確化 (P20)	情報収集→ニーズの把握および課題の明確化情報収集において、「介護を必要としている人に <u>共通するニーズをとらえる 7 つの視点に基づいた情報収集項目</u> を用いて効率よく情報収集するための記録様式」(P85) を使用	①収集した利用者にかかわる情報を整理、②それぞれの情報を関連づけたり統合・分析 ③生活課題（ニーズ）を明確にすること (P12)	情報を整理し課題を明確にするため、課題の顕在化を図り、利用者と情報を共有し確認をする。(P148) 情報収集する目的は、介護を必要とする利用者の生活上の課題を発見し（分析）、その理由を明らかにして（解釈）、支援につなげるためである。(P154)	①情報収集②情報の分析と判断—ニーズの抽出—の 2 段階に分けて説明する。(P58)

	中央法規 ⁹⁾	メヂカルフレンド ¹⁰⁾	みらい ¹¹⁾	ミネルヴァ ¹²⁾	建帛社 ¹³⁾
評価	介護計画に位置づけられた目標達成の時期に、一つひとつの <u>短期目標に対して行いますが</u> 、評価の際には、 <u>長期目標を確認することも重要。</u> (P78,80)	介護計画を実施した後に評価 (evaluation エバリュエーション) を行います。評価は原則として介護計画を実施して、 <u>短期目標の期間の最終日と長期目標および全体的な援助の目標の最終日に行いますが</u> 、状況が変わったときは直ちに行います。(P180)	ソーシャルワーク援助過程を参考とした、 <u>モニタリング、評価、(終結)</u> が採用されている。ここでいうモニタリングは、中央法規の評価にあたり、評価は、事後評価の事を言う。	<u>短期目標の評価日にその達成状況を判断</u> し、その時点で生活課題が解決されれば、介護計画と介護実践は完結される。一方、まだ長期目標に向けての課題が残されている場合には、必要に応じて介護計画の微修正を行いつつ、 <u>長期目標達成に向けて継続</u> されることになる。(P178)	定期的に行う評価は、 <u>短期目標の達成を振り返る3か月後、さらにその3か月後が目安となるが</u> 、目標によっては期間が1か月、2週間など短いものもあり、それに応じた時期に評価が必要となる。」(P103) と記載。長期目標の評価については、触れられていない。
介護過程とケアマネジメントとの関係	介護職の場合は介護過程を展開することによって、介護計画(個別援助計画)を立案し、目標の達成に向けてより個別的な支援を実施します。個別援助計画ではケアプランを受けて、その目標を達成するために、より具体的・より専門的な計画を立案します。(P105)	介護支援専門員の立てる計画と、サービス提供事業者が立てる計画とは、課題と目標は共有していますが異なった2種類の計画になります。(P133)	ケアプランが、どのようなサービスを利用するのかというサービス利用に関する計画であるならば、ケアプランで計画されたサービスをどのように実施していくのかという、具体的なサービスの実施計画が介護計画になります。(P163)	介護過程とケアマネジメントについて明確な区別について書かれていない。一連の問題解決のための道筋のことを、「介護の過程」ともいう。(P92)	介護保険制度では、 <u>ケアマネジャーが作成するケアプランと、各サービス内容を請け負った事業者が作成するケアプランがある。施設では、これが通常重なっている。</u> (P98)

「介護過程の定義」の内容として、大きく分けて、「思考過程」か、「思考と実践の過程」に分けられる。

次に、「介護過程」のプロセスについては、中央法規⁹⁾の「アセスメント→計画の立案→実施→評価」の4つのプロセスから、社会福祉援助技術の援助過程や、介護保険制度のケアマネジメントの流れ(中央法規 P103)を参考としたインテークやモニタリング、終結(終了)を含むものまで様々であった。

また、評価については、短期目標について評価を行うことは共通であったが、長期目標については記載されていないテキストも見られた。

また、「評価」項目以外に、社会福祉援助技術の援助過程を参考とした、モニタリング、評価、(終結)が採用されているテキストも見られ、テキストによって差異がみられた。

前述したように、矢部⁴⁾が述べた、「介護過程」の流れとして、「①看護過程②社会福祉援助技術③介護保険制度におけるケアマネジメントの3つの流れ」があり、何を取り入れたかによって、プロセス(構成要素)に違いがみられていると考える。

例えば、介護過程ワークブック¹¹⁾では、社会福祉援助技術の援助過程の応用として、「インテーク→アセスメント→計画の立案→実施→モニタリング→評価→(再アセスメント)→終結」が採用されている。

次にアセスメントについては、「情報を収集し、関連づけたり、統合・分析し、生活課題(ニーズ)を明確にするというプロセスは一定の共通点が見られた。しかし、テキストによっては、「筆者が作成した共通するニーズの情報収集項目を用いて効率よく情報収集」することに重点がおかれ、独自の特徴が見られた。

介護過程とケアマネジメントとの関係では、大きく分けて2つの傾向がみられた。

1つ目は、「ケアプランと個別援助計画(介護計画)は関連があるものの同じではなく、違う計画である」というもの。

2つ目として、「介護保険制度では、ケアマネジャーが作成するケアプランと、各サービス内容を請け負った事業者が作成するケアプランがある。施設では、これが通常重なっている。」と述べられてお

り、特に施設におけるケアプランと介護過程が同じであるとするものであった。

以上をまとめると、介護過程については、テキストの中でも、定義やアセスメント、プロセス（構成要素）、評価、ケアマネジメントの展開において、看護過程や社会福祉援助技術、介護保険制度のケアマネジメントのどの手法を取り入れたかによって、違いが見られ、統一されていないことが明らかとなった。

VIII. 介護過程の実践

以上、介護福祉士養成校で使用されている、「介護過程」におけるテキストやワークブックを比較検討し、定義やプロセス、評価、ケアマネジメントとの関係について、考察してきた。

教育の現場で使用される、テキストやワークブックの内容が統一されておらず、どのテキストやワークブックを使用するのか、教授する教員によっても、「介護過程」についての理解や教える内容が違っている現状がみられている。

そのことが、受講生が混乱し、理解が困難になる原因ではないかと考える。

「介護過程とは」について、「生活を支援する」という、介護独自の視点を持ち、明確な定義や方法を統一し、教授していく事で、そういった混乱もなくなり、「介護過程」についての理解や実践が広がるのではないかと思う。

また、「介護過程」については、介護保険制度上、介護支援専門員が作成する介護計画書（居宅・施設）については義務付けがあるが、介護職員が作成する介護計画の作成については、訪問介護計画以外は義務付けがなされていない。

そのため、吉田らが行った「介護福祉施設における介護職員の介護過程展開についての予備的研究」¹⁴⁾では、介護福祉施設において介護過程を展開せず、個別の介護過程を展開していない施設が3/5施設（60%）という結果が見られた。

また介護過程を展開していない施設でも、ケアマネジャー（以下ケアマネ）が作成した施設サービス計画（案）を元にカンファレンスを行い、各専門職種が修正を加え、ケアマネが施設サービス計画としてまとめている事例が見られた。施設の中では、介護過程（介護計画）とケアマネジメント（ケアプラ

ン）が明確に区別されていない現状が見られた。3/5施設（60%）

介護施設では、介護職員の力量不足や人材不足による多忙さなどの理由から、介護職員による介護過程の展開があまり行われていない現状があると考えられる。

「介護過程」では、「看護過程」を基にして、定義や方法を考案した経緯があることについては、先に述べた。

「看護過程」では、看護教育の中で、「看護過程」が取り入れられ、看護の現場でも、実践が行われている。

看護の現場で「看護過程」が展開されている理由として、看護師にとっては、「看護過程」を展開することが基本であり、共通認識されていることが影響しているのではないかと考える。

それに対し現場で、働く介護職員については、無資格から初任者研修、実務者研修、そして介護福祉士養成校を卒業した者まで様々であり、「介護過程」について、まったく学んでいない職員も存在する。

そのため現状では、「介護過程」という言葉についてさえ、聞いたことがない介護職員も見られる。「介護過程」が「看護過程」のように、介護施設で実践されるためには、教育の中で、統一された定義や、方法を教授していく事が前提となると考える。

そのためには、介護の資格がなくても、介護の職場で働ける現状では、介護施設の中で、職業教育として、「介護過程」を教授し、実践につなげていく必要があるのではないかと考える。

また看護師養成については、各職場において、研修プログラムであるクリニカルラダーが設置されている。

クリニカルラダーとは、看護師として専門知識や技術を段階的に身につけるよう計画されたキャリア開発プログラムのことである。

看護師養成教育の中で取り組んできた看護過程は、職場に入職した後、クリニカルラダーの中で再度行われ、実践されていくシステムができている。

看護過程と介護過程は別のものであるが、介護職が介護福祉施設の中で、介護過程を実践する際に、参考になるのではないかと考える。

つまり、介護職員においても、それぞれの教育

(介護福祉士養成、実務者研修、初任者研修)の場において、介護過程を学ぶ事の他に、無資格などさまざまな背景をもった介護職員を想定して、介護施設などの職場において職業教育の中で、「介護過程」を取り入れ、学習していくことが必要あると考える。その上で、「介護過程」の定義や、展開のプロセス、アセスメント、評価、ケアマネジメントとの関係などを統一し、共通の見解を持つことで、介護過程を教える側のみならず、介護施設で働く介護職員にも「介護過程」に対する理解が進み、介護施設での実践につなげていく必要があると考える。

ix. 介護過程の今後と研究の限界

平成29年10月に社会保障審議会福祉部会福祉人材確保委員会から報告書「介護人材に求められる機能の明確化とキャリアパスの実現に向けて」(以下報告書)が出され、それを踏まえて、今後、求められる介護福祉士像に即した介護福祉士を養成する必要があることから、介護福祉士養成の教育内容の見直しが行われることとなった。

報告書では、「介護過程におけるアセスメント能力や実践力を向上させる」ことが記載され、2019(平成31)年度より、介護福祉士養成のカリキュラムが変更される予定となっている。

社会保障審議会福祉部会、福祉人材確保専門委員会が平成30年2月に出した、「介護福祉士養成課程における教育内容の見直し」検討のまとめによる、介護福祉士養成課程のカリキュラム(案)によると、介護過程については、介護実習の中で、「介護過程の実践的展開」を教育に含むべき事項に追加され、留意点として「介護過程の展開を通して対象者を理解し、本人主体の生活と自立を支援するための介護過程を実践的に学ぶ内容とする。」としている。

この事は、介護福祉士養成課程において、介護過程の展開の中で、実践力が重要視されていることを示している。

以上のように、介護のリーダーとしての役割を担う介護福祉士養成において「介護過程」における実践が重要視されている状況からも、本研究で取り上げた介護施設での「介護過程」の実践についての問題は非常に重要であり、さらに研究を進め、取り組むべき課題であると考え。

今回の研究では、テキストの比較検討という切り口からこの問題について考えてきたが、現場での「介護過程」を考える際に、実践という面で限界がある。

そのため今後は、介護施設での介護過程の実践について、現状を踏まえつつ、介護過程を実践していくための方法について、研究を行っていきたいと考える。

引用文献

- 1) 日本介護福祉士会(2007)「介護福祉士教育のあり方に関する検討会報告書」——養成カリキュラムに関する中間まとめ——
- 2) 嶋田直美(2016)「介護福祉士養成教育の中心問題」桃山学院大学社会学論集、p177-193。
- 3) 矢部弘子、小林明美、寺嶋洋恵(2005)「介護概論における介護過程の概念に関する諸説の検討」聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要3号、p35-47。
- 4) 前掲書3)
- 5) 加藤直英(2014)「「介護過程」の理論的枠組みに関する基礎的研究」目白大学短期大学部研究紀要、p44-54。
- 6) 加藤直英(2015)「「介護過程」の認識論的考察」目白大学短期大学部研究紀要、p31-41。
- 7) 終崎京子(2010)「介護過程のアセスメントシートの作成—アセスメント段階における理解を高めるための2つのアセスメントシート—」。共栄学園短期大学研究紀要、p1-27。
- 8) 池田明子、住野好久(2012)「介護過程における構成要素とアセスメントの位置づけに関する研究」新見公立大学紀要 第33巻、p109-113。
- 9) 介護福祉士養成講座編集委員会編(2015)「新・介護福祉士養成講座9 介護過程」第3版。中央法規出版。
- 10) 石野郁子編(2014)「最新介護福祉全書7 介護過程」第3版。株式会社メヂカルフレンド社。
- 11) 川廷宗之、永野淳子編(2016)「アクティブラーニングで学ぶ介護過程ワークブック」株式会社みらい。
- 12) 井上千津子、澤田信子、白澤政和、中間昭監修、澤田信子、石井享子、鈴木知佐子編(2009)「介護福祉士養成テキストブック8 介護過程」株式会社ミネルヴァ書房。
- 13) 黒澤貞夫、峯尾武己編(2008)「介護福祉士養成テキスト12 介護過程の展開 基礎的理解と実践演習」株式会社建帛社。
- 14) 吉田志保、松本浩太郎、永嶋昌樹、半田仁、樋口久美子、齊藤美由紀、川廷宗之(2017)「介護福祉施設における介護職員の介護過程展開についての予備的研究」日本介護福祉学会。

参考文献

- 1) 増原真砂子(2014)「特別養護老人ホームにおける介護過程の展開プロセスに関する研究——個別ケアの支援を中心に——」。国際医療福祉大学審査学位論文(博士)。

受付日：2018年4月16日

友達との関係づくりをめぐる小学校第一学年の顕在的 カリキュラムの検討

— 生活科教科書と道徳の読み物教材の比較から —

水 引 貴 子¹⁾ 歌 川 光 一²⁾ 濱 野 義 貴³⁾

¹⁾ 日本児童教育専門学校

²⁾ 昭和女子大学

³⁾ 明星大学通信制大学院教育学研究科博士前期課程

Examination of Formal Curriculum in First Grade of Elementary School in the Making Relationships with Friends

— Comparing the Textbooks of Life Environment Studies with Readings of Moral Education —

Mizuhiki Takako¹⁾ Utagawa Koichi²⁾ Hamano Yoshiki³⁾

¹⁾ Japan Juvenile Education College

²⁾ Showa Women's University

³⁾ A Graduate Student, Meisei University Distance Education Graduate Course

要旨：本稿は、生活科の単元「学校と生活」の前にその授業が展開されるスタートカリキュラム中の「友達」との関係づくりにおいて、「友達」の存在をどのように伝え、またその関係づくりをどのように指導しているのか、さらに、道徳の指導内容との異同はどこにあるのかを生活科教科書と道徳の読み物教材を用いて考察する。

キーワード：友達、生活科、スタートカリキュラム、道徳

1. 問題の所在

本稿は、近年の青少年にとって切実な問題となっている¹⁾「友達」との関係づくりの教育課程上のあり方について、小学校第一学年における生活科教科書と道徳読み物教材の比較から示唆を得ようとするものである。ここで小学校第一学年に着目するのは、児童にとって、幼稚園、保育所、こども園から小学校への進学が、校種の変化による人間関係の変化の体験という点で重要だと考えるためである。

小・中学校教育において「特別の教科 道徳」は、内容項目「友情、信頼」において直接的に友達関係を扱うが、小学校低学年において友達関係に深く関

わる教科として生活科²⁾がある。生活科では、「教育課程の中で関わりを持つ級友、中でも特に仲のよい友達、『地域の子供』として学校の教育課程外で関わる友達」³⁾といったように、多様な「友達」の存在を想定している。

本稿で着目したいのは、生活科の単元「学校と生活」（その中の最初の小単元は大抵の場合「がっこうたんけん」である）の前にその授業が展開されるスタートカリキュラム中の「友達」との関係づくりである。スタートカリキュラム自体が保幼小連携を目的としているため、その友達の扱いも小学校生活への適応が主となると予想されるが、「友達」の存在を

どのように伝え、またその関係づくりをどのように指導しているのだろうか。また、道徳の指導内容との異同はどこにあるのだろうか。

本稿では生活科教科書と道徳の読み物教材の内容の比較から、これらの課題に取り組むこととした⁴⁾。具体的には、2017年度時点で生活科の検定教科書と道徳の読み物教材の双方を発行している5社（東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版）の計10冊を対象とする⁵⁾。

2. 生活科教科書におけるスタートカリキュラムと「友達」

スタートカリキュラムとしての生活科において「友達」の意味や範囲は特に示されてはおらず、児童にとって「身近」な存在としての級友との関係づくりが重視される。

せ東書研究編では、国語で「挨拶、返事」を習得したのち、児童に「友達と遊びたい」という意識を持たせた上で、体育科、音楽科、算数科などとの合科的指導により、校庭遊び（遊具遊びや鬼ごっこ、仲間集め遊びなど）や室内遊び（手遊びや指遊び、仲間遊びなど）を行う（18頁）。その後、「友達の名前を知りたい」と動機づけた上で、国語や図工との合科的指導により「名刺交換遊び」を行う（自分の名前を鉛筆で書いたり、好きなものをクレヨンで描いたりして名刺をつくり、友達と自己紹介をし合う）（19頁）。

同書では、その他の教師の関わりとして、「教師も仲間に入って話をつなぎ、身近な友達と関わる機会を増やしていく」という休み時間の関わり、「友達といっしょに食べる楽しさを大切にしながら、給食を通して望ましい食習慣を身に付けられるように指導をする」という給食時の関わり、「整列したときの隣の児童、教室で席が隣の児童、グループでいっしょになる児童など、身近で関わりのある児童との関係づくり」という近くの友達との遊びへの配慮を挙げている（口絵4－5）。

せ学図では教科書に「ともだち いっぱい。」とタイトルづけ、「みんなは どんなおはなしを しているかな。」という問いかけを示している（10－11頁）。絵中の児童の会話には、「せんせいあのね…。」「おにいさんあのね…。」「おはよう。」「おはよう。」

「ありがとう。」とある。続く「いっしょに あそぼう。」（12－13頁）では、「みんなは なにを して あそんでいるのかな。」という問いかけがあり、絵中の児童の会話には「あっ…。だいじょうぶ。」「いっしょにあそぼう。」がある（12－13頁）。

せ学図研究編によれば、この小単元のねらいは「あいさつをしたり、自己紹介したりしながら、クラスのみんなと友だちになることができる」ことである（46頁）。「クラスの中には、どんな友だちがいるかな。どんな話をしているかな。」といった誘いから、「クラスのみんなと友だちになれるように、自己紹介をし合い、簡単なゲームをする。そして、感想を発表し合う。」（留意事項…自己紹介では、あいさつ、名前の紹介、出身幼稚園・保育園、好きな遊びなどを話すとともに、国語の時間にかいた「名刺カード」を活用する。名刺交換することにより、家に帰ってからも、家族に新しい友だちのことを伝えられるようにする。また、体全体を使った簡単なゲームを取り入れ、緊張をほぐし、なかよくなるためのきっかけ作りとする。活動後には、学校でも家でも感想を話す場を設定し、人とかかわることができた喜び・がんばりを味わわせる。）、「新しい友だちと校庭で楽しく遊ぶ。」（留意事項…みんなですると楽しい遊びを出し合い、安全に気を付けて、遊べるようにする。）といったような展開となる（同上）。集団遊びとしては、カード集めゲーム、自己紹介ゲーム、目かくしリレーなどが例示されている（49頁）。

せ教出では、「わくわくどきどきしょうがっこう」という単元名の下に、「みんながいればぜんぶがたのしい」とあり、「みんながいれば」（作詞・作曲／タケカワユキヒデ、伴奏編曲／武田国博）の歌唱に進む（2頁）⁶⁾。

せ教出の友達関係づくりに関わる小単元「ともだちいっぱいだいさくせん」のねらいは「友達と一緒に遊んだり、活動したりする楽しさを味わうとともに、仲よくするためのマナーやルールがあることに気付く」ことにある（せ教出研究編：54頁）。その学習活動としては、「自己紹介や握手をして、友達を増やす」「友達と一緒に仲よく遊ぶ。」「友達と一緒に歌ったり、絵を描いたりして、楽しむ。」が挙げられている（せ教出研究編：54頁）。

「仲よくするためのマナーやルール」としては、「おはよう。」や「おともだちに なってね。」といった「挨拶や、声かけを自分から積極的に行う。」（せ光村授業編：13頁）、「どうぞ。」「ありがとう。」「ごめんなさい。」「どう いたしまして。」といった「仲よくなるためには、大切な言葉があることに気付く」こと（同上：14頁）、「いっしょ にあそぼう。」「なかまに いれてください。」というように「独りにならないよう、互いに声をかけ合う」こと（せ光村授業編：15頁）。

せ光村の「きょうからいちねんせい」の単元のねらいは、「クラスの友達や教師と仲良く遊ぶ活動を通して、学校でかかわる人々のことが分かり、楽しく安心して学校生活を送ることができる。」（せ光村研究編：48頁）である。

せ光村4～7頁には、歌と遊びによる導入教材「きょうからいちねんせい」が位置づけられており、歌遊びをしながら、自分のことを紹介したり、友達のことを知ったりする活動が想定されている。ソングブック収録の「すきなものななに？」の歌に合わせて遊ぶこともできるが、この紙面は歌を使わなくても活用することができ、教科書の言葉「すきなものはなに」「すきなどうぶつはなに」のように、児童が答えやすい質問から入る方法も示されている（せ光村朱書編：2頁）。

せ光村6～7頁には、大勢の児童が楽しそうに遊んでいる姿が描かれており、クラスの友達や教師との遊び、交流を深めたところで、次の単元「なかよしいっぱいさいくせん」につなげることが企図されている（せ光村朱書編：4頁）。6～7頁に描かれている児童を、4～5頁にも登場させ、服装も同じしておくことで、探して楽しむ工夫が施されており、自分の世界をもち続けながらも、友達と交流する楽しさを味わせる意図がある（同上）。

具体的な学習活動としては、導入遊び（仲良しになれる遊び）として、「すきなものななに？」「つながったらつながった」「なかよしじゃんけん」「名刺交換」「フルーツバスケット／あおあらし」「椅子取りゲーム」「ドン・じゃんけん」「ハンカチ落とし」「手つなぎ鬼」「しっぽ取り」が挙げられている（せ光村朱書編：6～9頁）。

せ日文では、「あそんだことあるね。」「なかよくな

りたいね。」（6～7頁）という挿絵の台詞があり、このページのねらいは、「入学直後の不安な気持ちをやわらげ、安心して楽しい学校生活を送ることができるようにするために、幼稚園や保育所で経験したことのある遊びを取り入れ、新しい友だちと仲良く遊びながら人間関係をつくっていく」ことにある（せ日文朱書編：8頁）。「経験したことのある遊び」として、じゃんけん列車（留意事項…テンポのよい曲をかけてやるとよい。あくまでもBGM程度に考える。ジェンカのように、しっかり曲に合わせて行う必要はない。一つの大きな輪になるまでやると盛り上がる。）、「グーチョキパー」（留意事項…たいていどの幼稚園でも保育所でも経験しているので、喜んで活動するだろう。園によっていろいろな違いもあるだろうから、違いに気付かせるのも新たな発見があっても面白い。）、自己紹介（留意事項…画用紙を用意して、好きな絵を描かせるのも安心してできる活動である。描いた絵を見せ合ったり交換し合ったりして、自己紹介に発展させるとよい。）、ドッジボール（留意事項…校庭でのドッジボールは、子どもの状況を見て行いたい。学級の人数、学校の規模、校庭の広さを鑑みると、入学1週目では校庭での遊びは無理な場合もある。徐々に行動範囲を広げていきながら進めていくことが大切である。）が挙げられている（せ日文朱書編：9頁）。

このように、生活科のスタートカリキュラムとしての「友達」との関係づくりは、教科書中の遊びの様子からの気づきを話し合ったり、実際に馴染みのある遊びを実践した上で、名刺交換などの自己紹介や良好な関係を維持するための挨拶や言葉かけを学ぶという流れになっている。

3. 道徳の読み物教材における「友達」

続いて、2との比較のために、同発行者の道徳読み物教材における「友達」関連作品（表を参照のこと）を検討してみたい。

2015年一部改訂小学校学習指導要領道徳編の低学年の「友情、信頼」の内容は、「友達と仲よくし、助け合うこと。」である。

表：道徳の読み物教材の「友達」関連作品

発行者 (略称)	道徳読み物 教材タイトル	「友情、信頼」に関わる 読み物作品
東書	みんななかよく どうとく1	こころはっぱ 二わの ことり
学図	かがやけみらい どうとく1ねん	ますだくんの 1ねんせい日記 二わの ことり ともだちを たすけた ゾウたち (かがやきタイム) ともだちつくろう (かがやきタイム) ともだちふやそう
教出	しょうがくどうとく こころつないで1	いっしょにかえろう
光村	どうとく1ねん きみがいちばんひかる とき	しっばいしたって おちば あめふり
日文	新小学校どうとく いきるちから1	ぞうさんと おともだち ゆっきと やっち 二わの ことり

したがって、関連作品は、既に友達関係にある登場人物同士の中で主人公や準主人公が、自分や相手の自己中心性への反省や戸惑いを通じて友情のあり方を考える作品（「二わのことり」（3社）「ますだくんの1ねんせい日記」「いっしょにかえろう」「しっばいしたって」「あめふり」）や、友達同士で助け合う作品（「ともだちをたすけたゾウたち」「おちば」「ぞうさんとおともだち」「ゆっきとやっち」）が多くを占め、新たに友達をつくる場面があるのは「こころはっぱ」「いっしょにかえろう」の2作品である。双方とも一人ぼっちの登場人物に声をかけることで友達になっている。

道徳の読み物教材で「友達」との関係づくりを詳細に紹介しているのは、ど学図「ともだちつくろう」「ともだちふやそう」である。

前者は、「生活科や学級活動として活用すること」（ど学図指導書：98頁）、「交友関係を広めたい時期に、勇気を出して声をかけ合う体験をゲーム形式でさせてみる」ことを想定している。（同上：99頁）

 女兒「ともだちができないの。」
 プンブン「ともだちのつくりかた、知っているよ！」
 女兒「あっ、ブンブン、おしえて。」

（読者に向けて）

ブンブン「きみはちゃんといえているかな。」

ともだちの つくりかた
 ●あいさつが じょうずに できる こと
 1. おはよう。
 2. こんにちは。
 3. さようなら。
 4. ありがとう。
 5. ごめんなさい。……

男児「ぼくもともだちがまだできないんだ。」

ブンブン「それじゃ、みんなでともだちづくりのれんしゅうをしてみよう。」

ブンブンのあいさつゲーム — あいさつリレー

（中略 — 引用者）

ブンブンのあいさつゲーム — めいしこうかん

（中略 — 引用者）

ブンブン「ともだちづくりのだい いっぱいはあいさつだね！さあ、ゆうきをだして！」

男児・女児「ブンブン、ありがとう。やってみるね！」

 （ど学図：36－37頁）

また後者は、「交友関係を深めたい時期に、休み時間や放課後を想定してことばの練習をさせる」こと（ど学図指導書：188頁）、「相手を変えて、ゲーム形式でやること」「学級活動または学級での指導で行う」ことを想定している（同上：189頁）

 男児A「いっしょにあそぶともだちがいなくてつまらない。」

ブンブン「ともだちとのやくそくのしかたをしてるよ！」

男児A「あっ、ブンブン、どうするの。」

（ブンブンから読者に向けて）

あいさつの ときのように
ゆうきを だして
ともだちに こえを かけよう。
「あそぼう!」「いれて!」
「いっしょに あそぼう!」
「きょう、あそべる?」 など。

(欄外の注意事項)

★ともだちの かおを みる。

★きこえる こえで いう。

★えがおで いう。

男児 A「いっしょにあそぼう!」

男児 B「うん、いいよ。」

男児 A「きょう、あそべる?」

男児 B「だめだよ。」

男児 A「ことわられてかなしいよ。」

男児 B「どうしよう。」

ブンブン「じょうずな ことわりかたを しているよ。」

男児 B「ブンブン。どう するの。」

(ブンブンから読者に向けて)

きもちの よい ことわりかた
1. まず、あやまろう。
2. ことわる りゆう をいおう。
3. かわりの ことを いおう。
「ごめんね。きょうは、〇〇が あるから、あそべないんだ。あしたなら あそべるよ。」

(欄外の注意事項)

★ともだちの かおを みる。

★きこえる こえで いう。

★さいごまで いう。

男児 A「きょう、あそべる?」

男児 B「ごめんね。きょうはようじが あるから、あそべないんだ。あした あそぼうよ。」

男児 A「じゃあ、あしたあそぼうね。」

男児 B「うん、たのしみだね。」

(ど学図：92-93頁)

特に後者は、友達の誘いの「ことわりかた」について触れている点で、友達と「仲よくする」設定で貫かれている道徳の読み物教材としてはハウツーの要素が強いものとなっている。

4. まとめと今後の課題

本稿では、①生活科のスタートカリキュラムとしての「友達」との関係づくりは、教科書中の遊びの様子からの気づきを話し合ったり、実際に馴染みのある遊びを実践した上で、名刺交換などの自己紹介や良好な関係を維持するための挨拶や言葉がけを学ぶという流れになっている、②道徳の読み物教材では、「友情、信頼」に準拠した作品は、友情の深め方の考察が主であり、友達との日常的な関係づくりの要素は弱い、といった点を明らかにした。

生活科、道徳双方の教材に共通しているのは、なぜ「友達」が必要なのかという論点が不在であることや、誰かと親密な友達になることで自然と生じる排他性が反省事項としてのみ挙げられるといった点である。

ただし、道徳の読み物教材では「友情」を扱うため、登場する「友達」が学校内外双方であるのに対し、生活科では友達との関係づくりがスタートカリキュラムとして、なおかつ「がっこうたんけん」の前段階の単元として位置づいているため、「友達」の対象やその関係づくりの方法・手段はむしろ明確になっている。この、スタートカリキュラムが有している「学校における友達づくりの意義はまずは当人の学校生活を円滑にすることにある」という視点は、友達関係のグループ化によって「友達＝級友」という図式の固定化していく傾向にある小学校中学年以上⁷⁾の教育課程にとっては、示唆を与える可能性もあるだろう。

本稿では、生活科における「友達」関係づくりの中でも、スタートカリキュラムのみへの着目となったが、低学年全体を通した検討や道徳の読み物教材との比較については別稿に期すこととしたい。

〈注〉

1) 鈴木翔 (2015)「友だち — 「友だち地獄」が生まれたわけ —」本田由紀編著『現代社会論 — 社会学で探る私たちの生き方』有斐閣、pp.79-101、岡邑衛・歌川光一 (2018)

「高校生のコミュニケーション能力を育む学級集団に関する一考察 — 特別活動が目指す「望ましい集団活動」を視野に入れて —」『甲子園大学紀要』vol.45、pp.1-5.

2) 生活科は1989年3月15日に告示された小学校学習指導要領において、第一学年及び第二学年での理科と社会科に代わる新科目として新設された。1992年から全面实施されている。生活科の目標は、「具体的な活動や体験を通じて、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において、自立への基礎を養う」とある。

生活科成立の背景として、1987年12月の教育課程審議会「答申」の高橋による要約を紹介すると、以下のような（高橋一男（1990）「生活科の成立過程とその内容」『茨城大学教育学部教育研究所紀要』22号、p.1）

1. 低学年児童の活動と思考の未分化
2. 幼稚園及び保育所と小学校のスムーズな接続への期待
3. 児童の自然離れや生活習慣の不足
4. 理科や社会科での表面的な知識の伝達への危惧
5. 理科や社会科における指導の困難さ

この「答申」以前から、合科的指導の必要性は昭和50年代の答申にも盛り込まれており、1976年には研究開発学校が発足したことで、ここでの実証的な研究が生活科誕生に貢献している（小島文英（2002）「ミャンマーの児童中心主義と合科的指導の採択にまつわる課題 — 日本における社会科および生活科の成立過程との対比において」『国際基督教大学学報、I-A、教育研究』44号、pp.43-55）。

3) 水引貴子・歌川光一（2017）「「友達」をめぐる保育内容（人間関係）と生活科、道徳、特別活動のカリキュラムの接続とその課題 — 2017年改訂学習指導要領・幼稚園教育要領の検討を中心に —」『敬心・研究ジャーナル』1（2）、p.137.

4) スタートカリキュラムにおける友達との関係づくりは、「ともだち」と行うこととなる「がっこうたんけん」の円滑な導入のあり方にも関わる（櫻井恵子（2012）「アーティキュレーションの段差をなだらかにするスタートカリキュラム研究 — 生活科「学校探検」における、合科的な指導による円滑な接続を目的として —」『教材学研究』第23巻、pp.109-118）。

5) したがって、生活科教科書は2008年改訂学習指導要領に、道徳の読み物教材は2015年一部改訂学習指導要領に準拠している。以下、これらの教科書を引用する際は、「東書」「学図」「教出」「光村」「日文」とし、生活科については「せ東書」、道徳については「ど東書」のように略記する。さらに、その教師用指導書を参照する際には「せ東書

〇〇編」のように略記する。これらに対応する引用資料については本稿末尾を参照されたい。なお、生活科教科書と道徳の関連について扱った研究として、大橋保明（2011）「生活科教科書における道徳の内容項目に関する研究」『いわき明星大学大学院人文学研究科紀要』（9）、pp.49-57、生活科教科書や指導書における幼児教育について扱った研究として、福元真由美（2018）「生活科教科書の教師用指導書における幼児教育に関する記述の変遷：幼児教育と小学校教育の接続を図る観点に注目して」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』69（1）、pp.129-139、がある。

6) その歌詞の一番は以下である。

みんながいればごはんたべるのもたのしい
 となりのひととあいさつするのもたのしい
 はなのかおりやとりのさえずり
 ぜんぶがたのしい
 ちきゅうのうえにうまれたことがたのしい

（せ教出なかよしソング：4-7）

7) 歌川光一・岡邑衛（2017）「小中学校における「友達」をめぐる顕在的カリキュラムの検討：道徳の読み物教材に描かれる友情」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』（3）、pp.75-84

【引用・参考文献】

<生活科教科書関連>

『新編あたらしいせいかつ上教師用指導書』（指導編、研究編、資料編、活動事例編）、2015年

『みんなと学ぶ小学校生活上教師用指導書』（朱書編、研究編）学校図書、2015年

『せいかつ上みんななかよし教師用指導書』（授業編、研究編、地域事例編、なかよしソング）教育出版、2015年

『せいかつ上みんなだいすき学習指導書』（研究編、朱書編、せいかつソングブック）光村図書出版

『わたしとせいかつ上みんななかよし教師用指導書』（研究・資料編、朱書編、地域実践事例集）日本文教出版、2015年

<道徳の読み物教材関連>

「道徳」編集委員会編『道徳：小学校：教師用指導書1』東京書籍、2015年

松尾直博ほか著『かがやけみらい道徳1年教師用指導書』学校図書、2015年

光村図書出版株式会社著『どうとく1ねんきみがいちばんひかるとき：教師用指導書』光村図書出版、2013年

受付日：2018年4月16日

高等教育における「低意欲学生」の傾向把握と改善案の検討

～学習意欲改善による休退学者減少を目指して～

町 田 志 樹¹⁾ 樋 口 豊 朗²⁾ 佐々木 伊万里²⁾

¹⁾ 学校法人 敬心学園 臨床福祉専門学校 理学療法学科

²⁾ 学校法人 敬心学園 臨床福祉専門学校 事務局

要旨：本研究の目的は医療・福祉系養成校における低意欲学生の傾向を分析することである。対象は医療系学生404名・福祉系学生621名とし、平成29年の前期前半と後半、後期前半と後半にアンケート調査を実施した。項目は学校生活の充実度、目指す職種に対するギャップ、学習意欲、卒業後に専門職に就きたいか否かの4項目とした。学校生活の充実度については後期後半で医療系が22.4%、福祉系は31.1%であった。目指す職種に対するギャップは、ギャップ無しの回答が医療系では各期60%以上であるに対し、福祉系では34.6～46.5%であった。学習意欲については前期前半で医療系は21.1%、福祉系は16.2%がやや無い・非常に無いと回答していた。卒業後に専門職に就きたいか否かについては、前期前半で医療系は4.7%、福祉系では6.6%がまったく思わない・やや思わないと回答していた。以上の結果より、休退学者の減少の施策として学生の傾向を正確に把握し、早期から導入することが重要だと提案する。

キーワード：低意欲学生、休退学者、アンケート調査

はじめに

これまで高等教育領域では、教育施策を背景とした学生の学力の低下と2極差が大きな問題として取り上げられてきた。近年、その対応策として基礎学力向上を目的とした Remedial 教育が大学を中心に盛んに導入されるようになり¹⁻⁵⁾、当校でも積極的な導入を実施してきた。その結果、初学年の休退学者に変化はみられてはいるが、現状として学園が掲げる目標数には達していない。学園目標数に達していない原因を精査した結果、単に学生の学力低下のみではなく、学習意欲の低下が大きく関与していると推測する。特に近年では、学力以前に学習意欲が極めて低い学生（以下、低意欲学生）が増加傾向にあり、同群が早期退学に至っているケースが非常に多い印象を受ける。低意欲学生については理学療法士養成課程のみではなく、高等教育領域でも新しい問題点と着目されつつある。その対応についての研究も少しずつ行われ始めてはいるが、未だ具体的な対応法は報告されていない⁶⁻⁷⁾。

今回、本研究の予備研究として平成28年12月22日

に当校理学療法学科の昼間部（2・3年生、計123名）ならびに夜間部（3・4年生、計54名）に対して、学習意欲の推移についての5段階のリッカート尺度によるアンケート調査を実施した。入学時点ならびに現時点での学習意欲を5段階にて評価した結果、入学時の学習意欲が「非常に低い」「やや低い」と回答した学生が昼間部では13名（10.6%）で夜間部では7名（13.0%）、「どちらともいえない」と回答した学生が昼間部では38名（30.9%）で夜間部では8名（14.8%）みられた。また、入学後の学習意欲についても確認した結果、「非常に低い」「やや低い」と回答した学生が昼間部では30名（24.4%）で夜間部では10名（18.5%）、「どちらともいえない」と回答した学生が昼間部では44名（35.8%）で夜間部では12名（22.2%）であった。予備研究の結果より、入学時点であっても学習意欲が「やや高い」「非常に高い」に含まれない群が昼間部で51名（41.5%）、夜間部で15名（27.8%）と非常に多く、更に入学後に低下する傾向であることが分かった。

上記より、休退学者の減少を図るためには低意欲

学生の傾向を把握し、早急にその対応に取り組む必要があると考える。また、低意欲学生の存在は理学療法士養成校のみ課題ではなく、他の医療系・福祉系学科にも共通する問題だと推測する。以上より研究の目的は医療系・福祉系養成校の低意欲学生の傾向分析し、休退学者の減少の施策を検討することである。

対象と方法

対象は学校法人敬心学園の平成29年度入学者1,025名とした（通信教育対象者は除く）。今回、対象者を医療系学生404名（39.4%）、福祉系学生群621名（60.6%）の2群に区分し、以下のアンケート調査を実施した。

アンケートの期間は平成29年の前期の前半（4

月）と後半（7月）、後期の前半（9月）と後半（3月）の計4回実施をした。アンケート内容については「学校生活の充実度」、「目指す職種に対するギャップ」、「学習意欲」、「卒業後に専門職に就きたいか否か」の計4項目とした。各項目について4～5段階のリッカート尺度による調査を実施した。

結果

アンケート結果を表1～4に記す。「学校生活の充実度」については前期前半の時点で医療系は12.1%、福祉系では14.0%が「やや充実していない」ないし「非常に充実していない」と回答しており、医療系では後期後半に向けて緩徐に低下（後期後半で22.4%）しているのに対し、福祉系では前期後半で26.7%、後期前半では31.1%と大幅な低下傾向が

表1. 学校生活の充実度について

	非常に充実していない		やや充実していない		やや充実している		非常に充実している	
	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系
前期前半	3.5	1.0	10.5	11.1	55.0	59.9	31.0	28.0
前期後半	4.8	1.0	21.9	14.4	49.4	62.9	23.9	21.7
後期前半	10.3	3.2	20.8	15.8	47.9	60.5	21.0	20.5
後期後半	6.2	2.4	15.3	20.0	56.5	64.8	22.0	12.8

表2. 目指す職種に対するギャップについて

	非常にある（－）		ややある（－）		ない		ややある（＋）		非常にある（＋）	
	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系
前期後半	8.1	2.1	20.1	11.9	56.8	66.0	13.6	15.5	1.4	4.5
後期前半	8.0	3.2	25.8	13.7	34.6	64.7	23.1	17.9	8.5	0.5
後期後半	8.8	1.8	27.6	15.2	46.5	63.0	12.9	16.4	4.2	3.6

表3. 学習意欲について

	非常に低い		やや低い		やや高い		非常に高い	
	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系
前期前半	2.2	2.6	14.0	18.5	50.6	48.3	33.2	30.6
前期後半	8.1	4.6	27.1	28.4	48.5	52.6	16.3	14.4
後期前半	8.0	5.8	27.6	21.1	48.1	60.5	16.3	12.6
後期後半	9.7	4.2	28.5	21.2	47.1	60.7	14.7	13.9

表4. 卒業後に専門職に就きたいか否かについて

	まったく思わない		やや思わない		やや思う		非常に思う	
	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系	福祉系	医療系
前期前半	1.1	0.8	5.5	3.9	35.3	27.5	58.1	67.8
前期後半	8.3	0.6	28.9	11.3	47.4	43.3	15.4	44.8
後期前半	7.0	2.1	19.5	6.8	48.1	34.2	25.4	56.9
後期後半	6.2	1.2	10.6	5.5	38.2	33.9	45.0	59.4

みられた。

「目指す職種に対するギャップ」については、医療系では60%以上が各期において「ギャップなし」と回答していたのに対し、福祉系では「ギャップなし」の回答は後期前半では34.6%、後期後半では46.5%であった。また、福祉系は後期前半では34.6%がマイナス、31.6%がプラスの印象を受けており、後期後半では36.4%がマイナス、17.1%がプラスの印象だと回答していた。

「学習意欲」については、前期前半の時点で医療系では21.1%、福祉系では16.2%が「やや無い」「非常に無い」と回答していた。この設問については両群ともに前期後半では急激に「やや無い」「非常に無い」が増加する傾向がみられ、医療系が33.0%、福祉系では35.2%が同様の回答していた。

「卒業後に専門職に就きたいか否か」については、前期前半の時点で医療系は4.7%、福祉系では6.6%が「まったく思わない」「やや思わない」と回答していた。また、この設問についても前期後半で急激に「まったく思わない」「やや思わない」の回答が増加しており、医療系は11.9%、福祉系では27.2%が同様の回答をしていた。

考察

今回、休退学者の減少を目的として医療系・福祉系養成校の学生の傾向を調査した。その結果、当初の予想よりも前期前半の時点で両群とも、学習意欲や専門職を目指す意欲が低い学生が多いことが分かった。また、医療系・福祉系の両群を比較した結果、両群共通ならびに特有の傾向がみられた。

共通の傾向としては両者とも、前期の前半から後半にかけて学習意欲・専門職を目指す意欲等が低下する点である。特に学習意欲については急激な低下がみられているため、この時期のケアが学生の退学・休学率に寄与する可能性が高いと推測する。

また特有の傾向として、福祉系では後期前半に職業に対するギャップのばらつきが最も高くなることが分かった。またこの時期のばらつきはマイナスのみではなく、プラスに対する意識も高値になっていた。この結果より、同時期に職業理解を深める対応を実施することが、その後の推移に影響を及ぼす可能性が高いと考える。

以上の結果より休退学者の減少の施策として、常に変化する学生の傾向を正確に把握し、その上で初年次教育・リメディアル教育を早期から導入することが重要だと提案する。

付記

本研究は平成29年度敬心学園 敬心・研究プロジェクトの補助を受けて行われた。

引用文献

- 1) 南俊朗・他：学生の成長を助ける学習支援への模索 授業データ解析による支援方法発見の試み。九州情報大学研究論集。14：39-40。2012。
- 2) 佐々木英洋：大手前短期大学におけるリメディアル教育【数学・基礎】の報告(5)。大手前短期大学研究論集。31：15-26。2011。
- 3) 秋山なつ・他：作業療法教育と学生の職業興味における問題点 VIP 職業興味検査を用いて。作業療法教育研究。9：20-26。2009。
- 4) 足立さつき・他：学生の意識調査による国家試験対策プログラムの検討。リハビリテーション科学ジャーナル。3：51-58。2008。
- 5) 成島朋美・他：視覚障害学生のあはき国家試験ガイダンスの取り組み 低学年からの長期的な学習計画のために。筑波技術大学テクノレポート。22：7-11。2015。
- 6) 橋本勝：低意欲学生が振り向くアクティブラーニングを求めて(アクティブ・ラーニング)。現代の高等教育。582：26-30。2016-07。
- 7) 中西勝彦：京都産業大学 ファシリテーションを取り入れた支援型教育の可能性：「低意欲学生」を対象にしたカリキュラムデザイン。文部科学教育通信。318：24-26。2013。

受付日：2018年4月27日

学生主導による学習指導が学生に与える影響

— 学生同士で学び合う環境が及ぼす効果 —

三 村 聡

日本医学柔整鍼灸専門学校

Effects of teaching by students led give to students

— Effects on the environment of each other learn by other students —

Mimura Satoshi

Japan Judo Therapy, Acupuncture & Moxibustion Therapy College

要旨：本研究は主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点にたち、新しい時代に求められる資質・能力を育成する為に学習過程の質的改善が必要とされている昨今において、鍼灸専門学校の教員が直接学生指導するのではなく、学生が学生を指導した場合にどのような効果が得られ、指導方法の違いが学習意欲に与える影響を調査し、今後の学習支援方法や学生対応に寄与出来る方法を調査する事を目的とした。再試験該当科目が3科目以上の学生は2科目以内の学生より試験1週間前の学習時間が少ない傾向がみられ、学習時間が十分に確保出来ているか確認する必要性が示唆された。学生によるミニ講座が学生同士の学習に対する意識を高め、主体的・対話的で深い学びになったのかを検証する事が今後の課題となった。又、教壇に立った学生にどのような影響を与えたのか継続して調査を進める。

キーワード：アクティブ・ラーニング、学習時間、学習支援、ミニ講座

1. はじめに

中央教育審議会の審議¹⁾により学習指導要領改訂の方向性が示され、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善として、生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力を育成し、知識の量を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善が必要とされている。

鍼灸教育は一子相伝若しくは徒弟制度による技術の伝承が為されてきた。その後、明治維新を契機として西洋化の流れの中で制定され、昭和22年（1947年）に「あん摩、はり、きゅう、柔道整復等営業法」の制定により「営業鑑札」から「身分免許」に変わった事により、鍼灸師の養成を学校教育において行う

事となった。現在の養成施設での鍼灸教育は一斉授業が主体となり、鍼灸師として必要な知識・技術を効果的に伝承出来ているのか、アクティブ・ラーニングによる学習過程の質的改善がなされているのか疑問がある。

鍼灸専門学校の教育では、学生の背景や学力に応じた柔軟な対応の必要性が示唆されており²⁾、特に勤労学生の学習指導には、学習意欲が欠席回数を介して成績に影響している³⁾。学生の成績にはグループ学習が有用である⁴⁾との報告や、グループ学習にて学生満足度の高い学生は得点が上がる傾向⁵⁾があり、学生の自我状態を伸ばす教育が成績を向上させ、留年・退学を減らす事に寄与する可能性⁶⁾があるとの報告がある。一方では、勉強のスタートが遅

れた学生や勉強方法がわからずに目標達成が困難な学生に対し、教員が強制的に指導する事で、大幅な点数アップにつながる⁷⁾との報告もあり、学生同士で行うグループ学習と教員による学習支援それぞれに効果がみられる為、どのような違いがあるか不明である。又、教員が学生に指導する事が学生の成長を促すと考えられるが、教員が指導する事が最も効果的かつ効率的なのかを検証した文献は見受けられない。

そこで、学生の学習状況を調査した上で、教員が直接学生指導するのではなく、学生が学生を指導した場合にどのような効果が得られ、指導方法の違いが学習意欲に与える影響を調査し、今後の学習支援方法や学生対応に寄与出来る方法を調査する事を目的とした。

2. 方法

2017年度、日本医学柔整鍼灸専門学校 鍼灸学科

に入学した昼夜間部1年生113名を対象に、学習状況アンケートを実施した。又、授業外にて学習支援教室を開催し、そこでは教員が教えるのではなく、学生自身が教壇に立ち、ミニ講座を実施した。ミニ講座受講者の感想、学習支援教室参加回数、小テスト結果、期末試験結果を用い参加者の動向を分析した。

3. 結果

学生の学習状況アンケート結果による1週間の平均学習時間を表1に示す。普段の学習時間は1週間で5時間程度であり、期末試験前1週間になると25時間と約5倍の学習時間であった。

再試験と学習時間の関係を表2に示す。再試験の有無と普段の学習時間に有意な差はなかったが、再試験該当科目が3科目以上の学生は2科目以内の学生より試験1週間前の学習時間が少ない傾向がみられた。(図1)

表1 自主学習時間(1週間の平均値)

項目	普段の学習時間	試験前学習時間	普段と試験前の差
平均時間	5.1	24.8	19.7

表2 再試験と学習時間の関係

項目	普段の学習時間	試験前学習時間	普段と試験前の差
再試験なし	4.6	24.3	19.7
再試験1科目	6.4	26.3	19.9
再試験2科目以上	5.9	22.7	16.7
再試験3科目以上	4.5	15.8	11.3
再試験4科目以上	4.4	16.0	11.7
再試験5科目以上	3.8	14.0	10.3

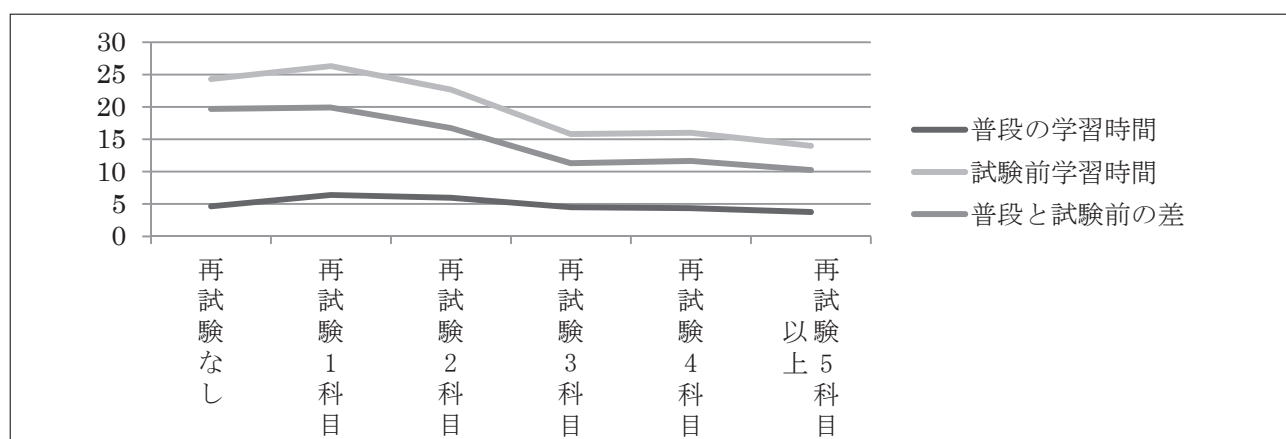


図1 再試験と学習時間の関係

表3 学習支援教室参加者と成績の関係

項 目	学習支援参加多数者	学習支援数回参加者	学習支援不参加者
期末試験	82.3	80.8	87.1
実力試験	60.3	61.4	65.0
小テスト	73.1	78.7	82.7

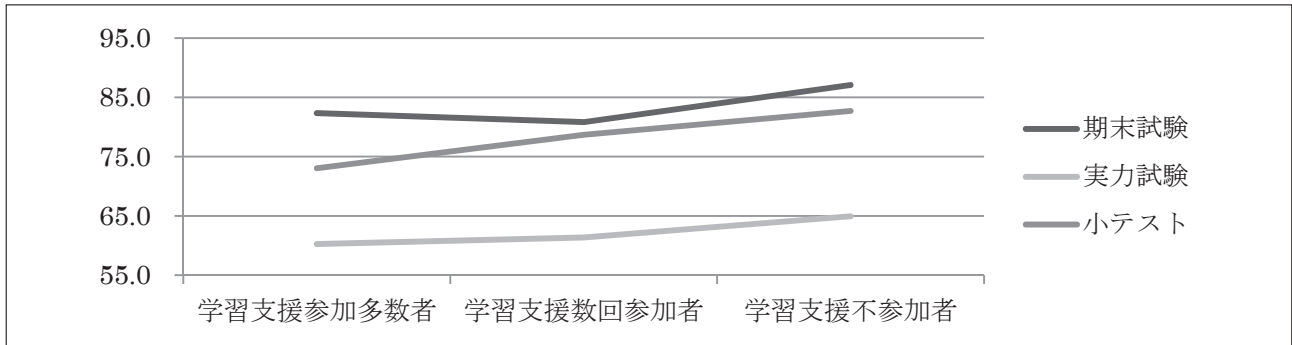


図2 学習支援教室参加と成績の関係

学生が教師となり実施したミニ講座に関するアンケートでは、参加した学生から肯定的な意見が多数で、否定的な意見は見受けられなかった。学習支援教室参加者と成績の関係について表3に示す。学習支援教室参加が多い学生群、数回のみ参加した学生群、全く参加しなかった学生群に分け、小テスト平均点、実力試験の点数、期末試験平均点を比較した。3群間に有意差は見られなかったが、学習支援参加多数者の成績が最も低く、全く参加しなかった群の成績が最も高かった。(図2)

4. 考察

再試験該当科目が3科目以上の学生は2科目以内の学生より試験1週間前の学習時間が少ない傾向がみられたことから、普段の学習習慣が無い上に試験前に詰め込む事すら出来ず、試験に対応出来ない事が考えられる。複数科目が再試験に該当した学生に対し、学習時間が十分に確保出来ているか確認する必要性が示唆された。

学習支援教室への参加は、学習に不安を持つ学生や学習面のサポートが必要と感じた学生に対し、教員が積極的に声掛けし参加を促していた。学習支援参加多数者の成績が最も低い理由として、自己学習に問題を抱える学生が学習支援教室に多数参加していた為だと考えられる。しかし、学習支援教室多数参加者群の期末試験の得点は数回参加者群よりも高

い点数だったことから、学習支援教室の参加により期末試験の対策が行えたと考えられる。また、学生がミニ講座を開く事により学生同士の学習に対する意識を高め、主体的・対話的で深い学びになったのかは更なる検証の必要性を感じた。教壇に立った学生にとって、今回の経験がどのような体験であり、クラスメイト同士で学び合える環境作りに良い影響を与えたのかどうかを今後も継続して調査が必要である。参加率の高い学生の中に成績の向上がみられない学生が存在した為、適材適所で教員による学習支援の必要性も考えられた。

引用文献

- 1) 新しい学習指導要領の考え方 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 2) 中村真通・他、鍼灸専門学校における学力別に見た授業集中に関する要因の検討、全日本鍼灸学会雑誌 2016年 66巻3号 p199-207
- 3) 戸村多郎・他、鍼灸専門学校における勤労学生の学習意欲に関連する要因の検討、全日本鍼灸学会雑誌 2009年 59巻4号 p395-405
- 4) 梅本佳納・他、講義とグループ学習との学習意欲・成績に及ぼす影響、全日本鍼灸学会雑誌 2008年 58巻3号 p446
- 5) 武政奈保子・他、協同学習を取り入れた看護師国家試験学習支援の可能性、帝京科学大学紀要 2016年 Vol.12 p83-90
- 6) 鈴木盛夫・他、エゴグラムによる鍼灸専門学校学生の成

績と自我状態の検討、心身健康科学 2008年 4巻1号
p37-46

- 7) 串崎正輝・他、学習意欲を如何に高め、国家試験に全員
合格させたか、大阪物療大学紀要 2014年 第2巻 p71-
74

受付日：2018年5月8日

専門学校における中途退学者の減少に資する 学校運営に向けた総合的研究

○安 部 高太朗 中 西 和 子 渡 邊 眞 理

日本児童教育専門学校

How Should We Manage our School?

Abe Kotaro Nakanishi Kazuko Watanabe Mari

Japan Juvenile Education College

1 はじめに

本報告は、平成29(2017)年度に学校法人敬心学園の敬心・研究プロジェクトに採択された、「専門学校における中途退学者の減少に資する学校運営に向けた総合的研究」の成果である。

本研究の目的は、タイトルの示す通りに、専門学校において中途退学者の減少に資する学校運営とはいかなるものなのか、を探ることにある。執筆者らが所属する日本児童教育専門学校（以下、特に断りがない限り「本校」は日本児童教育専門学校のことを指す）を一つの事例として、中途退学者減少に関して、学校運営上どのような工夫ができるのか、を論じる。

まず、第2章では、クラス担任制に焦点を当てながら、本校が中途退学者の減少という課題に対していかに取り組んできたのか、現状を整理する。

続く第3章では、ワークショップから見る学校像を探り、最後の第4章では、アンケートの結果に注目して中退に対する教職員の意識を明らかにする。

なお、各執筆分担に関しては、第2章の「クラス担任から見える学級運営：日本児童教育専門学校の場合」を中西が担当し、続く第3章の「ワークショップから見る理想の学校像」を渡邊が担当し、その他の箇所を安部が担当している。ただし、本報

告全体に関する責任は、研究代表者の安部が負っていることを明記しておく。

2 クラス担任制から見える学級運営：日本児童教育専門学校の場合

学級運営は、学生の学習環境を整え、学習活動を促進することを目標としてなされる。

その目標を達成できるように活動し、様々な学生の学校生活に対する満足度を高めることが、結果、中途退学者の減少に繋がることになると思われる。

平成28(2016)年12月21日に出された、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」を受け、平成29(2017)年3月に告示された学習指導要領に、小学校、中学校、高等学校を通じて、「学級経営の充実」が位置づけられ、学校教育の中で、学級の在り方が如何に重要であるかが認識されている。

本校においては、学校生活の基盤として、クラスが編成され、専任講師がクラス担任として、学級運営の任に当たっている。これまでは単数担任であったが、学科の改編、定員の増加により、多様な学生の集う学校となり、多角的に対応する必要が生じたため、2018年度より、複数担任制となる。

(1) クラス担任の役割の共有

クラス担任の役割は、職務規定に定められているが、役割に関しては、それ以上の資料は無かった。

2016年度の新任担任の一人が、自らの経験から、体系化した資料を作成した。

2017年度は、その資料を基に、新任の1年担任講師を中心とした打ち合わせが行われた。学校生活が順調にスタートできるように、入学当初のオリエンテーションで、何をどのように伝えたらよいか、話し合われた。そのことも、今年度の1年次4～6月の中途退学者減少（前年比5.7→2.3%）に効果があったと考えられる。

2018年度は、1年間の実践を踏まえて改訂を加えた資料を基に、1年担任講師の打ち合わせが計画されている。1年担任に限らず、全担任が資料を共有し、クラス担任の役割を検討することが期待される。

(2) 学生の情報共有

週1回の専任講師会議では、各担任より、学生の状況が報告され、必要な対応に関して話し合われる。

2016年度までは、全員が全クラスの報告を聞いていた。

2017年度は、会議の途中で、学科、昼夜間部別のグループになって、クラスの状況を報告し合ったり、テーマを設けて、話し合ったりする時間を設けた。グ

ループの話し合い後、再び全員で参集し、全体で共有する必要のあることを報告するようにした。

2018年度は、新1年生の担任が、入学前の学生情報から配慮すべき点を報告し、共有することを計画している。また、これまで中途退学に至った経緯、予兆について、各担任からの報告を基に、適切な対応を学び、現在問題を抱える学生の状況を知って、支援策を検討出来るようにしたい。よりよい対応を模索する体制が整えられるよう、現在、資料等の準備が進められている。改善した事例、成長の見られた学生報告なども、共有する必要がある。個々の担任の対応だけでなく、今後は、全教職員が行き届いた声掛けを行い、学生一人一人が、学校生活に満足が得られるように、情報共有の在り方を考えていきたい。（飯田満希子他は、職員が学生をサポートする仕組みの事例調査から、学生支援を目的とした教職協働型の学習アドバイザー制を提案している。「全学を挙げた学生支援に向けて―中途退学・留年問題への危機感を通して―」愛知医療学院短期大学紀要、第6号、平成27(2015)年）

(3) クラス担任としての動き

本校において、クラス担任が具体的にどのように働きかけているのか、以下の表に示すように三つのポイントがある。

○よりよい方向を目指す動き	
・人間関係を構築し、学習を支え合う人的環境を整える クラス内の人間関係は、個人を支えるプラスの影響を与えることが出来る。 （人間関係は、日々の授業等の経験の中で育まれるが、ここでは特に、この目的に特化したレクリエーション活動を取り上げる。） クラス毎のレクリエーション活動を通して、互いを知り、仲間としての意識を育てる。	
2017年までの状況	入学直後の休日に1年生を対象に、レクリエーション専門の外部講師により「野外レクリエーション」が行われる。担任は、集団の中での学生の姿を知り、外部講師からは、クラス運営に参考になるアドバイスを受ける。仕事や家庭との両立をさせている学生は参加できない場合もある。
2018年の計画	1年生を対象とした外部講師によるレクリエーションを、1年次の学生生活の節目になる時期（入学直後、ゴールデンウィーク明け、チャイルド祭直後）に、クラスルームの時間に行う。体育担当講師を中心とした内部講師により、全学年の学生を対象とした「集団遊び」を、年1回、クラスルームの時間に行う。全員の参加が保障される。
・協働性を育て、職業人としての資質を育成する 学校行事に向け、クラスでチームワークを行うことを通して、コミュニケーション力を高め、自主的に行動する経験を積む。トラブルに際しては、担任は、聞き役に徹し、学生同士で解決する過程に寄り添う。	
2016年までの状況	学校年間行事である子ども向けの「チャイルド祭」をクラスで企画運営する。時間割にクラスルームが確保されていないクラスによっては、一部の参加に留まる。
2017年の試み	準備時間の保障の一助になるよう、準備段階で、他授業との連携を試みる。
2018年の計画	教育的意義をより明確にし、時間割にクラスルームを確保して準備時間を保障し、学習活動として位置付ける。

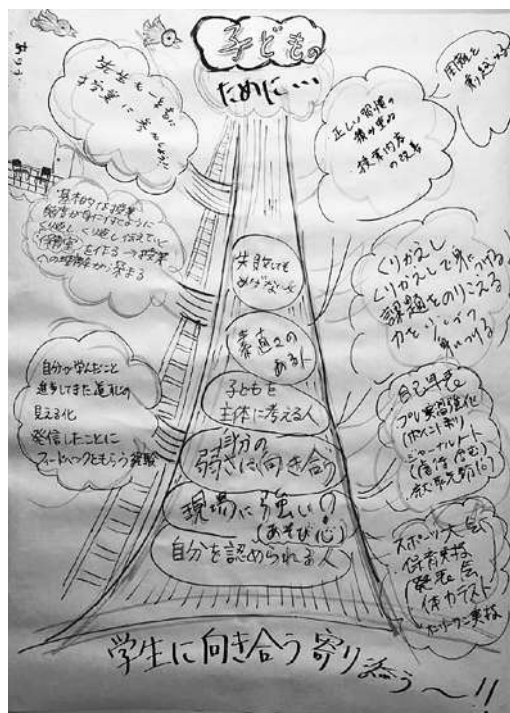
個人面談を通して、各自の目標を明確にし、担任の役割は学習支援者、相談相手であることを伝え、信頼関係を構築する	2016年までの状況 各担任講師が個別に面談の質問事項を考案し、実践する。 2017年の試み 新任担任により、質問事項の共有が図られる。 2018年の計画 学生生活の支援に繋げるために、必要な質問事項を検討、共有する。
○ボランティア活動、サークル活動への参加、保育関係のアルバイトを推奨し、学生生活の中で、様々な経験ができるように支援する。	
○順調な状態を維持するため、不調の予兆を見出す動き	
不調の予兆が表れやすい授業欠席状況を、授業担当講師の協力の下に把握し、個別に働き掛ける	2016年までの状況 非常勤講師を含む授業担当講師に対し、各クラスの担任に宛てて、学生の欠席等を「学生状況共有シート」に記載、提出の依頼をする。シートの記載は、任意である。記載内容によっては、講師と相談の機会をもつ。 2017年の試み クラス別出席簿を作成し、各授業担当講師に、欠席記録の依頼をする。担任は、常に、全授業の欠席状況を把握することができるようになる。欠席数に応じ、学生への連絡、面談、保護者への連絡等、行うことの取り決めをする。引き続き、「学生共有シート」でクラス、学生の様子を知る。 2018年の計画 これまで任意であった、「学生共有シート」に対する担任からの返信を、必須にし、双方向のコミュニケーションツールとしての位置付けを明確にする。
定期的な個人面談を行う 学生の状況を定期的に把握する。相談することなく、一人で問題を抱えている場合もある。例えば、経済的な問題であれば、事務局の学費、奨学金の担当者に話ができるようにする等、各専門に繋げる。	
相談しやすい関係を構築する 常に話しやすい関係であるように努める。授業内容、実習準備状況などの情報を得、励ましの言葉を掛ける。個人が興味、関心をもっていることに対し、興味をもって聞き、関わりをもつ。	
○不調に陥っている学生に対する動き	
- 登校が困難になっている学生に対しては、連絡を取り、個人面談を行う 現状を丁寧に聞き取り、共に、問題解決を図る。学校生活の中に問題があれば、必要な対応を取る。 - 学生の意思を尊重する 学生の意思を尊重し、学生にとっての最善の道を共に考える。 - 保護者との連携を検討する 保護者と連携する事が望ましい場合は、連絡を取り、現状を伝えたり、二者、三者面接を行ったりする。	

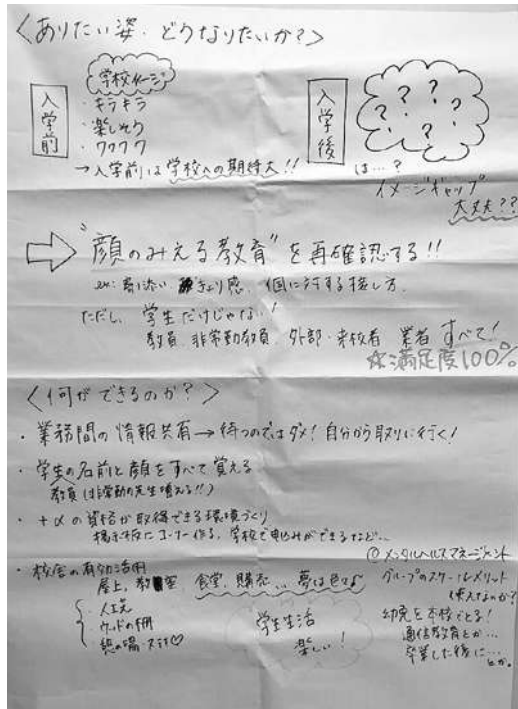
3 ワークショップから見る理想の学校像

前章においてはクラス担任制度に焦点を当てたが、本章では、教職員合同で行ったワークショップから教職員が理想の学校をどのように捉えているのか、を明らかにしたい。

(1) 第1回目(2016年度)のワークショップ

このワークショップは教員グループを2グループ、職員グループを2グループ作りそのグループで「より良い学校に向けて」というテーマでディスカッションし、その結果を模造紙1枚のポスターにして発表した。以下のポスターは、教員グループのものと職員グループのものの例である。



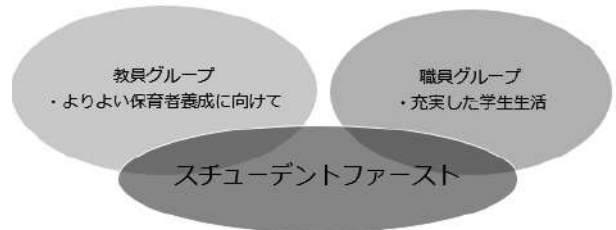


上記のようなポスターを見ていくと、教員グループは資格取得に向けての学びに向けての意見が多く見られた。例えば、「子どもを主体に考える人」であったり、「あそび心」であったりといった記述が散見される。2グループあった教員グループは共に木に見立て、目標に向けた資格取得及び、現場に立つ保育士へ向けた、学生への対応、関わりを考えていたことも特徴の一つだったように思われる。

一方、職員のグループは、学びを支える学校の環境や設備面についての意見が多く見られた。例えば、「学生の顔と名前をすべて覚える」、「食堂、購買」、「(併修なしで) 幼稚園免許を本校の単位を取得することで付与できるようにする」、などなどの意見が記されている。

一見すると学生への関わり、対応及び保育士資格取得に向けての学びなどソフト面と、学校の環境や設備面などのハード面と反対の意見とみることができる。しかしどちらの意見もスチューデントファースト、学生主体と考えている点においては共通している。視点は違うが、スチューデントファースト、学生主体へと同じ方向を向いていることが明確となった。

スチューデントファースト、学生主体は保育者養成校としての本校においては重要な視点であろう。教職員が同じ方向を向いていることは明確になった。



が、教員と職員別々のグループのディスカッションにおいては視点の違いも明らかとなった。

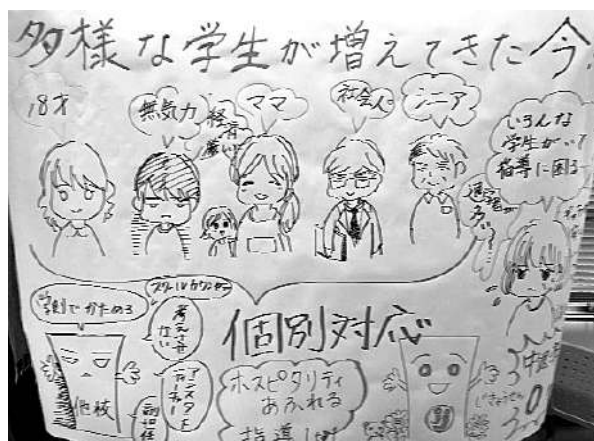
(2) 第2回目(2017年度)のワークショップ

第2回目のワークショップでは教職員混合のグループを4グループ作りそのグループで「望ましい保育者養成校の姿—これからの児教専を考える」のテーマでディスカッションし、その結果を模造紙1枚のポスターにして発表した。

教職員の混合グループのディスカッションでは、学生に寄り添う関り、学生を受け止める関りなど学生への直接的な関り、対応の意見や、個別対応、本校の精神、など内面にかかわるソフト面の意見が見られた。また、学食、トイレなどの設備や、学びが楽しくなるような学校の環境、設備などのハード面の意見も見られた。

教職員が混ざったグループを作ったことにより話し合いの中において混合した意見が多く見られた。





また、木に見立てたポスターを作成したグループは1グループであった。学生の成長、発達を目標とし関わるよりも、学生を受け止めて寄り添う対応などの意見の同じものをまとめるポスター作成となっていた。目標や到達点を目指すよりも様々な視点より関わることに重きを置いた結果だと思われる。

しかし、第2回目のディスカッションにおいてもスチューデントファースト、学生主体の対応、関わりにおいては教職員一同、同じ方向を向いていることが明確となった。

(3) 考察及び今後の課題

保育者養成校の本校においてはスチューデントファースト、学生主体の学びを教職員共に大事にしていることが明確になった。しかし、この思いが「中退率の削減に向て」どのような効果があるのか、今後検討すべき課題であろう。

しかし、普段の業務においてはなかなか教職員が学校について、学生について話し合う機会はほとんどない。教職員が話し合う機会はスチューデント

ファースト、学生主体の学びが大事なことや、そこに向かう思いを明確にし、意識する上ではディスカッションは重要だと思われる。なぜなら教職員が一丸になり同じ目的に向かうことは重要であるからである。このように話し合う機会を意識的に学校の業務と取り入れることは今後必要であると考えられる。

また、多くの意見を教職員が話し合うことで明確にすることも必要である。向かう方向は同じだが目標達成や、より良い方法などには多くの視点が必要である。職種や役割によって関わり方が違うが、多くの視点から同じ目標に向かうことがより良い学校に向けて、より良い保育者養成校に向けて行くには必要不可欠である。多くの視点からスチューデントファースト、学生主体の学びを考えると、より良い学生対応、より良い学校の環境が明確になり、具体的な方法を見つける一助になると考えられる。

さらに教職員がディスカッションをすることを通して、共通認識が明確になることで働きやすい職場環境になっていくことも考えられる。教職員によって

働きやすい職場を構築していく必要がある。働きやすい職場を構築する際に教職員のディスカッションは期待できると思われる。

教職員によるディスカッションは今後継続することにより、多くの成果が期待できると思われる。今後は継続し実施し、ディスカッションのテーマの検討などを積み重ねていく必要がある。

4 質問紙調査から見る、中途退学者の減少に向けた課題と展望

(1) 質問紙調査の目的・背景・調査項目

上記のグループでのポスター作成の前段階で行った、ディスカッションを通じて、教職員がさまざまな考えや意見を持っていることが浮かび上がってきた。質問紙調査については、教職員それぞれの意識や課題と感じているものがより具体的に調べる必要を感じたために行っている。個々の課題として感じていることが、実は、学校運営上の構造的な問題であるということもあるだろう。そのような個々の声を集約していくことが目的であった。

質問紙調査の項目については、以下の通り、全6問で、全て自由記述形式かつ無記名での回答とした。

- Q1. 普段、学生に接するうえで気を付けていること・心がけていることは何ですか？
- Q2. Q1答えたもののなかで一番大事だと思うことは何ですか？
- Q3. 学生対応上、困難さを感じた事例を挙げてください。どのような点で困難さを感じたのか、具体的に記してください。
- Q4. これまでのご自身の経験から、中退する学生の兆候にはどのようなものがありましたか？
- Q5. 中退の兆候を示した学生を見出した場合に、具体的にどう対応されていますか？
- Q6. 学生が意欲的・主体的に学ぶための学校づくりに必要だと思うことを記してください。

Q1～Q3は「学生に接するうえでの心構え・行動面について」、Q4・Q5は「中退率削減への意識・取り組みについて」、Q6は「その他」、と三つのパートに分けていた。

なお、回答数は24であるから、回収率は8割程度であった。

(2) 調査結果と考察

質問のパートごとに（明記はしていないので推測するしかないが）教員と職員とで回答に特徴が見られたものがある。それぞれのパートに即して結果をまとめておこう。

パート1では、「Q1. 普段、学生に接するうえで気を付けていること・心がけていることは何ですか？」に対して、「学生を目線で物事を捉える」であるとか、「笑顔で接する」・「挨拶をする」であるとか、教職員を問わず、共通して書かれていたものもある。他方で、「クラスルームでの面談」や「個人情報を含む、課題・提出物の管理」といった教員と思われる回答者に多く見られるものと、職員と思われる回答者に散見された「窓口での学生への平等な対応」などの回答があった。

「Q3. 学生対応上、困難さを感じた事例を挙げてください。どのような点で困難さを感じたのか、具体的に記してください。」について特徴的だったのは、おそらく職員と思われる回答のなかに、発達障害と考えられたり、持病を抱えていたりする学生の情報を事務職員が把握しきれていない場面で、持病が起こったり、対応しなければならない、といった事態が起こった時のことが記されているものが散見されたことである。学生の個人情報をどの程度まで共有していくか、という点での難しさがあることがわかった。さらに、教員ではない立場で学生に関わるうえで「指導」的な内容を行ってよいのかどうか悩ましい、といったものも見られ、職員のほうとしても気にはなっているのだが、どう学生に接していいのか苦慮している様子が浮かび上がってきた。さらに、職員間連携に関しても課題を挙げているものもあり、担当者不在のときに学生が折角来たのに対応できなかった、というものが多数書かれていた。この点に関して、マニュアル等を作成し、業務内容の属人性をなるべく低減させていくほうが望ましいのではないか、という意見が記されていたものもある。

他方で、教員のほうにも、自分よりも年齢が上の学生に対してどのように言葉をかけ、指導していくべきか、悩ましいといった声が多々見られた。多様

な学生が在籍している本校ならではの悩みなのかもしれないが、一口に「学生指導」とは括り切れない、個別対応しているクラス担任の学級運営上の難しさが浮き彫りになっているように思われる。

パート2では「中退率削減への意識・取り組みについて」である。中退の兆候としては教職員共に「授業への欠席・遅刻・早退」を挙げたものが最も多かった。そのうえで、クラスルームで声がけをすとか電話連絡をすとかといった対応が挙げられていたが、電話に出なかったり、連絡が途絶えたりする学生には手を焼いている様子もよくわかった。事務職員のほうでも、髪色が突然変わる、などの学生の変化を読み取り、担任に情報をつなぐようにしている方が多いことがよくわかった。教職員間の連携を高めようとしてきた、取り組みの成果の一端が、この質問紙調査の結果にも表れていると言えるのかもしれない。

パート3の「その他」でも多様な意見が記されていた。例えば、(クラスの友人等の)人間関係のトラブルに対しては担任が深くかかわりすぎず、かといって無関心になるでもなく、ゆるやかに見守ることで、事態を改善する方向へと働きかけることが重要というものや、中退率を下げるということの前に、入学段階での学習意欲や主体性・保育への情熱等をもとに選抜基準を高めていくことで、自ずとクラス内で不平不満を漏らす人が少なくなるのではないか、という意見もあった。さらに、(専門的なカウンセリングが必要等)現状のスタッフでは無理があることも窺われ、スクールカウンセラーや専門医の訪問、あるいは、学生に利害関係が発生していない第三者への相談などの手法で、学生との摩擦係数を下げていくことは考えられる、という意見も見られた。

(3) 課題と展望

上記の結果を踏まえると、クラス担任や事務職員の個々が思いの外、一人で特定の学生のことで頭を悩ませてしまっているのではないか、ということが課題として浮かび上がってくるように思う。「属人性」という言葉で表現された回答者もおられるが、担当が割り振られる分、自分自身で何とかしてはならない、という想いがより一層強くなっていることがその一因として考えられる。もう少し具体的

に言えば、個別では引きとり切れない重荷(教員には相談できない学生からの個別の相談など)を職員が抱えてしまったり、教員が関係性を構築するうえで苦慮する学生がいるなかでクラス担任として対応することの難しさがあつたりするわけである。

こうした課題に対しては、例えば、授業担当の学生について、今以上に、クラス担任とこまめに情報共有や相談をしていくことや、個別具体的で抱えきれない相談ごとを投げられたときに、教職員が一人で抱え込まないようにするための工夫ができてくると改善が見込めよう。対応に苦慮した場合に、誰にどう相談するか道筋が明らかになっていくことが求められていると考えられる。

5 おわりに

本校の一事例には過ぎないが、専門学校において中途退学者を減少していくための方途の一端は明らかになった。「学生を第一に考える」という点は、教職員共に、常に既に意識を持っており、かつ、実践がなされている段階と言ってよからう。多くの学生は保育に興味を持って入学しているはずではあるが、それでも実際のところは、不本意入学であったり、なんとなく入学してしまったりする学生がいることも疑い得ない。

ただし、おそらく問題の本質は、こうした学生をいかにつなぎとめるかという次元での話にはないだろう。むしろ、いかなる状況であれ、学生が保育者としての専門性を高める養成校をつくっていくことはそもそも可能なのか、という学校の在り方そのものに関わっているはずである。

もちろん、不本意入学したからといって保育に関心を持たないとは限らない。しかし、そうしたなんとなくいる学生に対して、「真面目な学生」は不満を持っていることも事実である。「クラスの中にああいう人がいるなんて信じられません」という訴えを執筆者自身が相談されたこともある。真面目に学びたい学生が割に合わないでは、中退率どころではあるまい(そういう学生に愛想をつかされているようでは募集もままなるまい)。この点では、質問紙調査に意見として出ていた、主体性・学習意欲の高い学生を入学させるような仕組みや制度が或る程度は必要なのかもしれない。

加えて、不本意入学の学生を留めさせるべきなのか、という中退することそのものへの意見も質問紙調査では挙げられていたことを想起しておきたい。つまり、「中退＝悪」ではなくて、その人にとって（残念ながら）不本意ならば、その人にとっての本意に適った進路や進学先へとつなぐのも学校としては重要なのではないか、という提起である。中退率を削減するのに資するのはどのようなことか、といった問題設定をしていた、執筆者らにとっては、こう

した提起は前提の甘さを認識させられるものでもあった。

中途退学者を減らすことは重要なことに違いないが、そもそもそのような学生が出るとはいかなることなのか、という点を今一度考え直す必要があるのかもしれない。

受付日：2018年5月25日

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』執筆要領

1. 原稿提出に際し

「投稿原稿チェックリスト」を併せて提出すること。
提出がない場合、受け付けないものとする。

2. 投稿原稿の分量

投稿原稿は、図表・注・引用文献を含めて20000字以内（英文原稿の場合10000Word 以内）とする。
図表は1点につき600字換算とし、図表込みで20000字以内を厳守すること。ただし、1ページ全体を使用する図表については、1600字換算とする。

3. 投稿原稿の言語

原稿は、原則として日本語、英語のいずれかで書かれたものに限る。ただし、他言語については協議の上、掲載を認めることがある。

4. 投稿原稿の様式

投稿する原稿の執筆にあたっては、

- (1)原則としてワープロまたはパソコンで作成し、縦置きA4判用紙に横書きで、1600字（20字×40字×2段）×12.5枚以内で印字した原稿を3部提出する。
- (2)投稿に際しては、印字した原稿に3枚の表紙をつけ、本文にはタイトル（英文タイトル併記）、所属、氏名、を記載すること。
- (3)表紙の1枚目には、①タイトル、②原稿の種類、③所属、氏名（連名の場合は全員、ローマ字併記）、④連絡先を記入する。なお、掲載時には読者からの問い合わせを可能にするために、原則として連絡先（住所または電子メールアドレス）を脚注に入れるが、希望しない場合はその旨を明記すること。
- (4)原稿の種類は、総説、原著論文、研究ノート、症例・事例研究、シンポジウム・学会研究会報告、評論、実践報告から選択する。
- (5)表紙の2枚目には、和文抄録（400字以内）とキーワード（5語以内）を記載する。
- (6)総説、原著論文の表紙の3枚目には、下記の英文概要を記載する。なお、その他についても、英文概要の掲載希望がある場合には、下記の英文概要

を別途添付すること。

①英文タイトル

②ローマ字氏名（例：Taro Yamada）

③英文概要（英語で200語前後。校閲は執筆者の責任で行うものとする。ただし、ネイティブ・チェックを受けることが強く推奨される）。

(7)掲載決定通知後の最終原稿は次のとおり作成する。

①本文・注・引用文献は、Word またはテキスト形式で保存した電子媒体、および縦置きA4判用紙に横書きで、1ページに20字×40字×2段で印字した原稿を3部提出する。

②図表は、本文とは別に1葉ごとにA4判にコピーして提出する。図表の挿入箇所は、本文に明記する。なお、特別の作図などが必要な場合には、自己負担を求めることがある。

5. 文章の形式

文章の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。注や引用の記述形式は、執筆者が準拠とした学会の執筆要領を明記すること。

参考) SIST02「科学技術情報流通技術基準 参照文献の書き方」

6. 倫理上の配慮について

投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文または注に明記すること。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

7. 著作権

原稿に、執筆者以外が著作権を保持する著作物の相当な部分（評価尺度全体など）の引用や翻訳が含まれる場合は、その著者および著作権者から許諾を得たことを示す書類（電子メールも可）のコピーを添えて投稿するものとする。

8. 査読を伴う投稿原稿の二重秘匿性

査読を伴う投稿論文の査読は、執筆者名等を匿名にて行うため、文献等の表記の際には、本人の著で

あっても「筆者」「拙著」等とせず、執筆者名による表記とする。また、査読に対する回答の必要がある場合は編集委員会あてにこれを行う。

9. 査読による修正の要請

査読による修正の要請については、論文の修正箇所を明示し、対応の概要について編集委員会あてに回答すること。

10. 原稿の書式

原稿の書式は、以下のとおりである。

- (1)注・引用文献等もすべて本文と同じ文字サイズ、同じ字詰めで印字する。なお、英数字は原則として半角とする。
- (2)原稿は、無記名で、「本文、注、引用文献、図表等」の順に記載する。
- (3)各頁の下中央部に、頁番号を印字する。
- (4)論文の構成
 - * 節 1・2・3…(数字の前後に「第」「節」は付さない)
 - * 小見出し (1)・(2)・(3) …
 - * 以下は、(a)・(b)・(c)…
 - * 本文中の箇条書きなどは、①・②・③…を用いる

また、見出し中の副題はコロン〔:〕でつなげる。

(5)年号は西暦表記を基本とする。和暦を併記する場合は、1987(昭和62)年とする。ただし、必要に応じて「昭和50年代」などの和暦表記を用いる。

(6)数の量などを表す数字の表記は、単位語(兆、億、万)を付ける。カンマは入れない。

例:12億8600万人、15兆300億円

幅のある数字を記す場合は、上位のケタの数を省略しない(ただし、年代はこの限りではない)。

例:130~150万(130~50万とはしない)、1970~80年

11. 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

附則

- 1 この要領は、2016年12月20日より施行する。
- 2 本要領第4の(4)にかかわらず、平成29年度に限り「臨床福祉ジャーナル」「研究紀要」「子ども学論集」の原稿種類についても投稿を認めるものとする。
- 3 2017年1月13日編集委員会にて改訂

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』投稿要領

1. 投稿者資格

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第4条に基づき、投稿者は、共同研究者を含め、投稿者資格を得ていなければならない。

2. 投稿原稿の条件

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第6条に示す欄のうち、総説以外については、原則として学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第3条による自由投稿とする。

3. 投稿原稿の規定

投稿する原稿は、未発表のものに限る。「二重投稿・多重投稿」は、認められない。万一発覚した場合は、別に定める規程によって、投稿停止期間を設ける。なお、同じデータ・事例・資料等に基づいて投稿者及びそのグループが執筆した別の論文・報告書等（共同執筆も含む）があれば、投稿時に添付すること。なお、添付する資料には、既発表論文・報告書等のみならず、現在査読中であるものも含む。

4. 投稿原稿の締切

投稿の締切は、毎年、6月末日発行の場合、3月10日（査読希望原稿）・4月15日（査読なし原稿）、12月末日発行の場合、9月10日（査読希望原稿）・10月15日（査読なし原稿）とする。査読の結果、再査読の場合は掲載が遅れることもあるため、査読希望原稿は締切日以前の投稿が望ましい。

5. 投稿の手続き

投稿の手続きは以下のとおりとする。

- 1) 執筆形式の確認：「執筆要領」に沿ったものであること
- 2) 投稿の方法：投稿は、メール添付、または、郵送により、それぞれ以下に示すものをまとめて提出すること。投稿の提出先は職業教育研究開発センター事務局とする。

* 共通：投稿原稿本体のPDF・Wordファイル。

* メール添付の場合：上記投稿原稿データ

ファイル、および、次項に示す「投稿原稿チェックリスト」のPDFファイル各1点をメールに添付して送信（1通のメールに、上掲2点を同時に添付するのが難しい場合は、複数のメールに分けて提出することでも可）。

* 郵送の場合（査読原稿）：上記投稿原稿データファイルを保存した電子媒体、プリントアウト5部（手書きの場合は、正本1部とコピー4部）、および、「投稿原稿チェックリスト」プリントアウト1部。封筒に『敬心・研究ジャーナル』への投稿であることが分かる添え書きをして、書留にて送付。

* 郵送の場合（査読なし原稿）：上記投稿原稿データファイルを保存した電子媒体、プリントアウト1部、および、「投稿原稿チェックリスト」プリントアウト1部。封筒に『敬心・研究ジャーナル』への投稿であることが分かる添え書きをして、書留にて送付。

6. 投稿原稿掲載の可否

投稿原稿掲載の可否は、「投稿受領から掲載までのフローチャート」に基づく審査により、学術研究誌編集委員会（以下「委員会」という）が決定する。

7. 投稿原稿の掲載日

投稿原稿がフローチャート上の査読過程で、当該号の掲載決定期日までに間に合わない場合は、次号への査読が継続しているものとみなす。

8. 倫理上の配慮について

投稿者は、著作権や研究対象者の人権尊重に努めること。また、論文に関連する企業や営利団体等との利益相反（COI）のあり／なしを明記する。倫理的事項に関する審議が必要な場合、学校法人敬心学園職業教育研究開発センター倫理委員会で協議する。

9. 抜き刷りについて

原稿が掲載された者が、抜き刷りを必要とする場合は、投稿時に申し出ること。なお費用は自己負担とする。

10. 投稿原稿の保存について

投稿された原稿および提出された電子媒体等は返却せず、2年間の保存のうえ、廃棄する。

11. 海外研究欄

海外研究欄は職業教育等、その研究の動向の紹介にあて、その依頼は委員会が行う。

12. 書評欄

書評欄は、国内外の職業教育研究に関する批評にあて、その依頼は委員会が行う。

13. 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園学術研究誌『敬

心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

14. 投稿原稿の電子配信および本誌の販売

投稿者は、学校法人敬心学園が契約する電子配信媒体への投稿原稿電子データ掲載および希望者への本誌販売を許諾したこととする。

附則

- 1 この要領は、2016年12月20日より施行する。
- 2 2017年2月17日改訂（4. 投稿原稿の締切）
- 3 2017年5月18日改訂（14. 投稿原稿の電子配信および本誌の販売）
- 4 2017年10月20日改訂（4. 投稿原稿の締切）

『敬心・研究ジャーナル』投稿原稿チェックリスト（原稿添付用）

氏名（ ）

年 月 日

原稿タイトル『 』

原稿の種類

（1．総説 2．原著論文 3．研究ノート 4．症例・事例研究 5．シンポジウム・学会
研究会報告 6．評論 7．実践報告） * 1つ選択して○印

* 投稿原稿が、以下の項目に合致している場合、□の中にレ印を入れ、該当する箇所には数字を入れて下さい。

☐ 縦置きA4判横書きで、1,600字（20字×40字×2段）×12.5枚以内であるか

本文 20字×40字×2段× 枚

図・表（1,600字相当） 枚

図・表（ 600字相当） 枚

☐ 和文・英文抄録の記載漏れはないか

☐ 図表・文献の記載漏れはないか

☐ 文献は本文中に著者名、発行西暦年を括弧表示しているか

☐ 文献の記載方法は投稿要領・執筆要領にそっているか

☐ 同じデータ等に基づいた別の論文がある場合、資料として添付しているか

（☐ 非該当）

☐ また類似のデータについての別の論文がある場合は、資料として添付し、その論文との関係性について本文で明記しているか

（☐ 非該当）

☐ 文献謝辞等を含めて投稿者を特定できるような記述をはずしているか、あるいは匿名としているか

☐ 倫理指針に反していないか

研究倫理専門委員会規程

（設置）

第1条 職業教育研究開発センター運営規定第7条に基づき、研究倫理専門委員会（以下「委員会」という。）の運営に関し必要な事項を定める。

（委員会の任務）

第2条 委員会は、別に定める「職業教育研究開発センター研究倫理規程」にもとづき、研究の実施計画等（以下「研究計画等」という。）の研究倫理に関する適否その他の事項について審査を行う。

（委員会の構成）

第3条 委員会は次の委員をもって構成する。

- (1) 本学園各校より各々1名
 - ・日本医学柔整鍼灸専門学校
 - ・日本福祉教育専門学校
 - ・日本リハビリテーション専門学校
 - ・臨床福祉専門学校
 - ・日本児童教育専門学校

(2) その他外部の有識者より若干名

2 委員の任期は原則2年とする。ただし、再任を妨げない。

（委員長および副委員長）

第4条 委員会に委員長および副委員長をおく。委員長は委員の互選とし、副委員長は前条の委員から委員長が指名する。

2 委員長は、委員会を招集し、その議長となるとともに委員会を統括する。

3 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に支障あるときは、その職務を代行する。

（委員会の成立および議決要件）

第5条 委員会は、委員の過半数が出席することをもって成立し、審査の判定は出席委員の3分の2以上の合意をもって決する。

2 委員は、自らが研究代表者、共同研究者及び研究協力者となる研究にかかる審査に加わるができない。

3 委員会は、必要に応じて、委員以外の者から審査のための意見等を聴取することができる。

（審査の手続き等）

第6条 研究計画等の審査を希望する研究者（以下「申請者」という。）は、所定の「研究倫理審査申請書」（様式1・2）等を事前に委員長に提出する。

2 委員会は、必要に応じて申請者に出席を求め、申請内容等の説明を聴取することができる。ただし、審査の議論に参加することはできない。

（審査の判定）

第7条 審査の判定は、次の各号のいずれかとする。

- (1) 承認
- (2) 条件付き承認
- (3) 保留（継続審査）
- (4) 不承認
- (5) 非該当

（審査手続きの省略）

第8条 委員長が次の各号のいずれかに該当すると認める場合は、迅速な審査を行うため審査手続きを簡略化することができる。

- (1) 申請中の研究計画等の軽微な変更に係わる審査
- (2) 委員会において承認済みの研究計画等に準じた研究計画等に係わる審査
- (3) 対象者に対する日常生活で被る身体的または心理的もしくは社会的危害の可能性の限度を超えない範囲の危険であって、社会的に供される種類の最小限の危険を含まない研究計画等に係わる審査

2 前項各号の審査は、委員長があらかじめ指名した委員2名が書面により行い、その判定は両名の合意により決する。

3 前項に規定する審査結果は、当該審査を行った委員を除くすべての委員に報告する。

4 本条第2項に規定する審査の結果が、前条第1号に規定する「承認」および「非該当」以外の場合、前項の報告を受けた委員は、委員長に対し、理由を付したうえで再審査を求めることができる。この場合において、委員長は速やかに委員会を開催し、当該事項について審査を行う。

(審査結果)

第9条 委員長は、審査結果を速やかに申請者に通知するとともに、職業教育研究開発センター運営委員会（以下「運営委員会」という）へ報告する。

- 2 委員長は、運営委員会の請求があった場合には倫理審査状況の報告を行わなければならない。
- 3 研究者および対象者等は、決定内容に疑義があるときは委員会に説明を求めることができる。

(再審査)

第10条 審査の判定に異議のある申請者は、異議の根拠となる資料を添えて、委員会に再審査の申請をすることができる。

(研究遂行中の審査)

第11条 委員会が第7条第1号または第2号の判定を行った研究計画等について、申請者が変更をしようとする場合は、その変更について委員会の承認を得なければならない。

- 2 研究開始時に審査を経ていない研究等について、研究遂行中に研究者が希望する場合は審査の申請を受け付ける。
- 3 第6条、第7条、第9条および前条の規定は、前2項の場合に準用する。

(実施状況の報告および実地調査)

第12条 委員会は、研究等について必要があると判断したときは、申請者に対し実施状況を報告させることができる。

- 2 委員会は、研究等が研究計画等に沿って適切に行われているか否かを随時実地調査することができる。

(研究等の変更または休止の勧告)

第13条 委員長は、研究遂行中に各委員が研究計画等の変更または休止の意見を述べた場合には、その意見をふまえて研究等の変更もしくは休止を勧告し、再調査することができる。

(議事要旨等の公開)

第14条 委員会における研究課題名、申請者、研究機関および審査の結果等の議事要旨、委員会の構成ならびに委員の氏名および所属等は、公開する。

- 2 前項にもかかわらず、対象者等の人権、研究の獨創性、知的財産権の保護、または競争上の地位保全に支障が生じる恐れのある部分は、委員会の決定により非公開とすることができる。

(記録の保管)

第15条 委員会の審査に関する記録の保存期間は、法令上別段の定めがある場合を除き5年間とする。

- 2 保存期間を経過した記録でさらに保存が必要と委員会が認める記録は、5年以内の範囲で保存期間を延長することができる。
- 3 保存期間の起算日は、研究の終了または中止の日の翌日からとする。
- 4 記録、保存又は廃棄の手続きは適正に処理する。

(守秘義務)

第16条 委員は、申請書類などに表れた対象者に関する情報や広義の知的財産となる可能性のある方法など、業務上知り得た秘密を在職中およびその職を退いた後のいずれにおいても他に漏らしてはならない。

(雑則)

第17条 この規程に定めるもののほか、この規程の実施に関して必要な事項は、委員長が別に定め、これを協議する。

(改廃)

第18条 この規程の改廃は、研究倫理専門委員会の議を経て、職業教育研究開発センター運営委員会で決定する。

付 則

この規程は、2017年9月1日から施行する。

職業教育研究開発センター研究倫理規程

（目的）

第1条 この規定は、職業教育研究開発センター（以下「センター」という。）において実施する人を対象とする研究を遂行する上で求められる研究者の行動および態度について、センター運営規定の第7条（専門委員会）の4に基づき、倫理的指針および研究計画の審査に関する事項を定めることを目的とする。

（定義）

第2条 この規定において、次の各号にかける用語の意義は、当該各号に定めるところによる。

- (1) この規定において「人を対象とする研究」とは、「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針（平成26年12月22日、文部科学省・厚生労働省告示第3号）」による、人または人由来試料を対象とし、併せて個人または集団を対象にその行動、心身もしくは環境等に関する情報およびデータ等（以下「個人の情報およびデータ等」という。）を収集または採取して行う研究をいう。
- (2) この規定において「研究者」とは、職業教育研究開発センター研究員のほか本学園の教職員、本学園で研究活動に従事する者等をいう。
- (3) この規定において「対象者」とは、人を対象とする研究のために、個人の情報およびデータ等を研究者に提供する者をいう。

（研究者の説明責任）

第3条 研究者は、対象者に対して研究目的および研究計画ならびに研究成果の発表方法等について、対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

- 2 研究者は、対象者が何らかの身体的もしくは精神的負担又は苦痛を伴うことが予見されるとき、その予見される状況を対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

（インフォームド・コンセント）

第4条 研究者は、予め対象者の同意を得ることを原則とする。

- 2 対象者の同意には、個人の情報およびデータ等の取扱いならびに発表の方法等にかかわる事項を含むものとする。

- 3 研究者は対象者に対し、研究実施期間中において対象者が不利益を受けることなく同意を撤回し、研究への協力を中止する権利および当該個人の情報またはデータ等の開示を求める権利を有することを周知しなければならない。

- 4 研究者は、対象者本人が同意する能力に欠けると判断される場合には、本人に代わる者から同意を得なければならない。

- 5 対象者が同意を撤回した場合は、研究者は、当該個人の情報またはデータ等を廃棄しなければならない。

（利益相反）

第5条 研究者は、利用者の人権に配慮し、利益相反に留意しなければならない。

（第三者への委託）

第6条 研究者は、第三者に委託して個人の情報またはデータ等を収集または採取する場合、この規定の趣旨に則った契約を交わさなければならない。

（授業等における収集および採取）

第7条 研究者は、授業、演習、実技、実験および実習等の教育実施の過程において、研究のために対象者から個人の情報およびデータ等を収集ならびに採取する場合、同意を得なければならない。

（改廃）

第8条 この規定の改廃は、研究倫理専門委員会の議を経て、職業教育研究開発センター運営委員会が決定する。

付 則

この規定は、2017年9月1日から施行する。

受付番号

研究計画等審査申請書 (人を対象とする研究)

____年 ____月 ____日提出

研究倫理審査特別委員会 委員長 殿

申請責任者 (注)申請者が学生の場合 は在籍年次まで記載	所属・役職名：
	氏名： 印
	連絡先： / ☎
指導教員 (注)申請者が学生の場合 記載	所属・職名：
	氏名： 印
	連絡先： / ☎

(注 1) 申請者は、校長および学科長を経由して提出してください。

下記の課題について、次の書類を添付し審査申請いたします。

☐	研究実施計画書	資料番号：
☐	対象者・施設等への研究協力依頼書	資料番号：
☐	質問紙等	資料番号：
☐	その他；	資料番号：

なお下記においては、該当する箇所についてのみ簡潔に記載し、該当しない箇所については記載しておりません。

記

1. 研究課題

* 該当の口欄に✓印

①課題名			
②研究期間	始期		終期
	年	月	日
	年	月	日
*申請の始期よりも承認日が後の場合は、研究の始期は承認日からになります。			
③研究費	☐	学内予算	予算名称；
	☐	外部資金	団体名、研究費名；
	☐	自費	
	☐	その他	

④審査事項	☐	新規	
	☐	再申請	委員会審査結果による再申請 受付番号；
	☐	継続	すでに承認されている研究計画の変更等 受付番号；

2. 研究の実施体制

①研究責任者（研究の実施に携わるとともに、当該研究に係る業務を統括する者）			
所属；		職名；	氏名；
②研究実施代表者、研究実施関係者 （研究機関以外において既存試料・情報提供のみを行う者及び委託を受けて研究に関する業務の一部に従事する者を除く）			
所属	職名*学生の場合在籍年次記載	氏名	役割*分担者や協力者の場合その旨記載
③共同研究機関（研究計画に基づき、当該研究により対象者から試料、情報を取得し、他の研究機関に提供を行う機関も含む） 責任者を置く場合はその氏名を下欄に記載			
機 関 名			責 任 者 名

3. 研究概要

①研究の目的、意義（研究の背景または問題提起、科学的合理性等の概要を簡潔に記載する）				
②対象者および選定方法（募集文案等がある場合は添付する）				
内 訳	☐	20 歳以上(名)	☐	16 歳以上 20 歳未満(名)
	☐	16 歳未満(名)	☐	社会的弱者、同意を与える能力を欠くと判断される人(名)
対象者の特性、 選定の基準				
選定・募集方法				

③研究計画（概要を簡潔に記載すること。「別紙参照」は不可） ①本申請が、ア）研究全体の審査申請 か、イ）分担部分のみの審査申請 かを明記する。 ②上記イ）分担部分のみの審査申請 の場合は、研究の全体計画および審査状況についても付記すること。 ③研究計画変更申請の場合は、変更箇所の下線を付すこと。
❖研究方法（データの収集分析方法等）
④実施場所（対象が特定できるよう施設名等を具体的に記載する）
⑤対象者に求める事項（被験者の実体験） 研究において、対象者がどのような手順で協力を依頼され、研究にどのような形で協力するのかを時系列で記載する。

4. 研究実施における倫理的配慮

①研究協力のインフォームド・コンセントの手続き（研究協力依頼・説明と同意の取得方法） （対象者または代諾者が、当該研究に関して、その目的及び意義ならびに方法、負担、予測される利益・不利益等について十分な説明を受け、それらを理解したうえで自由意思に基づいて研究者等に対し与える当該研究実施等に関する同意）	
依頼・説明対象	☐ 対象者個人(本人) ☐ 対象者の代諾者(保護者、後見人等) ☐ 対象者の所属団体(施設責任者、団体・組織の長等) ☐ その他
手段	☐ 口頭のみ ☐ 書面のみ ☐ 口頭と書面の両方 ☐ その他
方法（依頼書や同意書等の場合は添付）	（書類名）
該当のみ記載	代諾者がインフォームド・コンセントを行い本人からインフォームド・アセントを得る場合 （対象者が研究に対してその理解力に応じたわかりやすい言葉で説明を受け、当該研究を理解し賛意を表すること）
	手段および方法（書面等の場合は添付）
研究の途中で協力をやめる場合の具体的な意思確認の方法と不利益を受けないことを保証する方法	
対象者からの相談等を受ける際の窓口・方法およびその周知方法	
②対象者との関係、利益相反の状況	
対象者・対象団体等との間に適正な研究遂行に影響を及ぼしうる恐れのある関係の有無 ☐ なし ☐ あり⇒下欄にその関係と適正な研究遂行とみなされるためにとる措置を記載	
関係	
措置	

③対象者に生じる負担ならびに予測されるリスクおよび利益と当該負担およびリスク最小化の対策	
i) 負担、リスクの内容（身体的、精神的な負担・苦痛や社会的差別、財産的な不利益等）	
ii) 負担、リスクを無くすあるいは最小化するための対策	
iii) 負担、リスクが実際に生じた場合の対策 (実験中の事故の救急要請の段取り、健康被害に対する補償の有無とその内容、保険加入の有無など)	
iv) 対象者にもたらされることが期待される利益（謝礼を除く新たな知見等客観的に利益と判断されるもの）	
v) 報酬等の有無・内容 ☐ なし ☐ あり⇒報酬内容(金額、物品等名)と交通費等の実費以外に支払う場合(金額設定の根拠・妥当性)	
④個人情報等の取扱い	
i) 収集する個人情報の内容 ①当該情報に含まれる氏名、生年月日、音声、動画等で特定の個人を識別できるもの。 ②他の情報と照合することで特定の個人を識別できるもの。 ③個人識別符号が含まれるもの。 -1 ゲノムデータや生体認証データ等生体情報をデジタルデータに変換したもの。 -2 免許証番号や旅券番号等対象者ごとに異なるものとなるような役務の利用、商品の購入または書類に付される符号。	
ii) 試料・資料、情報(個人情報等含む)の保管・管理と廃棄	
保管方法	
管理保管責任者	
廃棄時期	
廃棄方法	
⑤第三者へのデータ収集や分析等の研究に関する業務委託	
☐ なし ☐ あり⇒下欄に当該業務内容と委託先および監督方法・内容を記載	
業務内容	
委託先	
委託先の監督方法 (個人情報の取扱い等に関する委託時の確認方法、業務終了後の取扱い等)	

5. 研究に関する情報公開および開示

①対象者等に対する情報開示の有無	
☐ 行わない ☐ 行う⇒下欄に情報開示の対象者及び情報開示の方法と内容を記載	
対象者	☐ 本人 ☐ 代諾者(保護者、後見人等) ☐ 対象者の所属団体(施設、団体の責任者等) ☐ その他
方法と内容	
②社会(学会、一般社会等)に対する情報公開の有無	
☐ 行わない ☐ 行う⇒下欄に方法・内容・および成果公表予定の学会名等を記載	
方法と内容 ①成果公表②説明責任の観点からの記載	
研究成果の公 (予定している学会、学術誌の名称、時期)	

6. 他の倫理委員会における審査状況

研究倫理審査専門委員会以外への審査申請の有無	
☐ していない ☐ している⇒下欄に当該審査状況を記載	
☐	審査中・審査予定
☐	審査済み⇒審査結果を記載するとともに当該結果の写しを添付する
申請先；	

7. その他

特記すべきことがあれば記入；

研究に関する事前チェックシート

このチェックシートは、「人を対象とする研究」を開始するにあたり、職業教育研究開発センター研究倫理規程に基づく『研究倫理審査専門委員会』による倫理審査への申請が必要となるか否かについて、研究の手順に沿って自己判断するものです。

以下の＜A＞および＜B＞の設問にお答えください。

＜A＞の基本事項に「はい」がある場合は、研究を実施すること自体ができませんので、基本事項が「いいえ」となる研究計画としたうえで、＜B＞を回答してください。＜B＞に一つでも「はい」があると、委員会審査の対象となります。

「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針(平成 26 年 12 月 22 日、文部科学省・厚生労働省告示第 3 号)」および「職業教育研究開発センター研究倫理規程」を熟読の上、審査を受けるかどうか検討してください。

なお、法令、諸官庁の告示、指針等により、所属機関倫理委員会の審査を受けることが定められている研究については、必ず倫理審査への申請を行わなければなりません。不明な点がありましたら、職業教育研究開発センター(070-5455-9092)までお問い合わせください。

☆全般的な留意事項

- (1) 研究者代表または学生を指導する教員は、上記指針および本チェックシートを参照の上、研究分担者や学生等に対し、適切な研究活動の遂行に努めるよう管理、指導又は助言を行ってください。
- (2) 学生が行う研究活動については、指導教員が責任をもって倫理審査への申請を行うか否かを判断してください。

＜A＞基本事項(下記の項目が「いいえ」となるように計画してください)

対象者は依頼に対する同意の後に、撤回や辞退することで不利益を生じるなど、自由に撤回や辞退することができないものですか。	☐ はい ☐ いいえ
---	---

＜B＞以下の項目において全て「いいえ」である場合は倫理審査の対象にはなりません。

① 対象者に対し、何らかの不快感や困惑、または精神的・心理的な負荷や危害を及ぼす可能性がありますか。	☐ はい ☐ いいえ
② 対象者に日常生活で起こりうる範囲を超える不快感または不便を強いる可能性がありますか。	☐ はい ☐ いいえ
③ 対象者との間に、例えば研究者が対象者の教師・同僚・雇用主、または親族等として、対象者との間に何らかの力関係や利害関係といった利益相反がありますか。	☐ はい ☐ いいえ
④ 研究対象となる個人や集団が差別を受けたり、その経済状況や雇用・職業上の関係、あるいは私的な関係に損害を与える恐れのある情報の収集など、対象者に潜在的に不利益となるようなものですか。	☐ はい ☐ いいえ
⑤ 個人にかかわる情報を収集するもので、その結果、個人が特定される可能性があるものですか。	☐ はい ☐ いいえ
⑥ 交通費や時間の合理的な費用弁償を除く謝金または他の金銭的誘因を対象者に支払うものですか。	☐ はい ☐ いいえ
⑦ 科学研究費等の公的研究費や民間団体ほかの研究資金提供先、発表予定の学術雑誌・ジャーナルなどの投稿規程などから、研究倫理審査委員会等の承認を受けることを要請されているものですか。	☐ はい ☐ いいえ
⑧ アンケート・インタビュー・観察等により研究に用いられる情報を収集するものですか。	☐ はい ☐ いいえ

* 倫理審査への申請を行う場合は、本チェックシートを申請書に添付願います。

編集後記

多くの皆様のご協力をいただき、敬心学園研究ジャーナル第2巻第1号をお届けすることが出来ました。雑誌は3号雑誌で終わりがちだという話もありますが、今回は敬心研究プロジェクト（助成研究）の報告を含めてですが、前号よりも多い18編が掲載されています。すでに次号（第2巻、第2号・通巻第4号）に関しても5本の投稿が来ておりますので、どうやら3号雑誌では終わらないようで、担当者としてはほっと一息です。

なお、査読の体制等も整ってまいりましたので、内容も少しずつ整理されてきており、投稿いただいた論文を、研究ノートとして査読無に変更をお願いしたものも出て参りました。しかし、研究発表は、その科学性を保つための形式の問題も大切ですが、オリジナリティ（特に着眼点）や当該テーマに関する発表に結び付けていく情熱（粘り）も大切です。その意味では、本誌はエッセイを含め多様な方法での投稿を認めていますので、皆さまの積極的な投稿発表を期待しております。

（編集長 川廷 宗之）

文部科学省委託研究事業での研究が嵩じたために、今号で編集事務局を引き継ぐことになりました。発刊から携わった『敬心・研究ジャーナル』は我が子のようなので残念ですが、今後の成長発展を期待しております。これまでお世話になりました、編集委員の先生方、査読委員の皆さま、投稿者の方々へ感謝申し上げます。

人が何かを追究する、それは“あなたをもっと知りたくて”の気持ちだと私は思います。学校の授業が嫌いで、論文を投稿するのが恥ずかしい自分を突き動かすのは、もっと深く知りたいというその一点に尽きます。それはそう、恋と同じだと思うのです。

敬心学園の一人でも多くの教職員の方が“知りたい”という思いから何かを追究、実践し、発表する場として『敬心・研究ジャーナル』がこれからも寄与できたら幸いです。

（事務局 杵渕 洋美）

— 「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会（2018. 4. 1 現在） —

委員長	川廷 宗之	（職業教育研究開発センター、大妻女子大学名誉教授）
委員	行成裕一郎、松永 繁	（日本福祉教育専門学校）
	黒木 光、阿部 英人	（日本リハビリテーション専門学校）
	町田 志樹、浜田 智哉	（臨床福祉専門学校）
	木下 美聡、天野 陽介	（日本医学柔整鍼灸専門学校）
	安部高太郎、水引 貴子	（日本児童教育専門学校）
事務局	杵渕 洋美	（職業教育研究開発センター）

〈執筆者連絡先一覧〉

- ・姿勢が発声時の呼吸補助活動に及ぼす影響
医療法人社団 鶴友会 鶴田病院 小田原 守
〒869-1106 熊本県熊本市東区保田窪本町10-112
E-mail: no22010818@gmail.com
- ・三浦哲郎『ユタとふしぎな仲間たち』論
— 近代作家と民話・伝承／もう一つの「座敷童子異聞」—
日本児童教育専門学校 原 善
〒165-0021 東京都中野区丸山1-26-7
E-mail: harazen@hotmail.co.jp
- ・新幼稚園教育要領・保育所保育指針等における「規範」
— 領域「人間関係」とのかかわりで—
- ・保育学言説における〈保育－教育〉のコントラスト
— 保育内容総論・保育課程論のテキスト分析から—
- ・専門学校における中途退学者の減少に資する学校運営に向けた総合的研究
学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 安部 高太朗
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-32-15
E-mail: kabe@jje.ac.jp
- ・保育表現技術・音楽におけるチーム指導体制導入の試み
～ 厚生労働省「保育養成課程等検討会」の内容を踏まえて～
学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 木下 裕子
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-32-15
E-mail: hkinoshita@jje.ac.jp
- ・看護専門学校における社会人学生を含むグループと現役生のグループ学習の特徴（第一報）（第二報）
小此木 百合香
E-mail: oko3051@gmail.com
- ・子ども向けコンサートの成立と発展
— イギリスにおける Sir Robert Mayer の音楽啓蒙的取り組みに着目して—
- ・友達との関係づくりをめぐる小学校第一年の顕在的カリキュラムの検討
— 生活科教科書と道徳の読み物教材の比較から—
学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 水引 貴子
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-32-15
E-mail: tmizuhiki@jje.ac.jp
- ・保育の質の探求②「もうひとつのおうち」
～時間外保育の在り方～
学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 今泉 良一
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-32-15
E-mail: rimaizumi@jje.ac.jp
- ・スポーツトレーナーによる実践的現場教育におけるその効果について
— NITT 学生部の挑戦—
学校法人敬心学園 日本医学柔整鍼灸専門学校 西村 優一
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-18-18
E-mail: nishimura@jusei-sinkyu.com
- ・即時効果を特色とした介護予防運動プログラムの有効性
— 肩編プログラム実施者の数値評価スケール（Numerical Rating Scale）に焦点をあてて—
早稲田大学非常勤講師 包國 友幸
E-mail: tmkanekuni@alpha.ocn.ne.jp
- ・レジリエンスによる学習継続困難リスクを抱えた学生への支援
学校法人敬心学園 日本福祉教育専門学校 ソーシャル・ケア学科 松永 繁
〒171-0033 東京都豊島区高田3-6-15
E-mail: matsunaga@nippku.ac.jp
- ・介護福祉士養成校における外国人留学生の教育と支援
学校法人敬心学園 日本福祉教育専門学校 菊地 みほ
〒171-0033 東京都豊島区高田3-6-15
E-mail: kikuchi@nippku.ac.jp
- ・介護施設における本人のニーズを重視した個別支援（ケア）を適切に行うための方法として「介護過程」の実践に關しての考察
学校法人佐野日本大学学園 佐野日本大学短期大学 総合キャリア教育学科 吉田 志保
〒327-0821 栃木県佐野市高萩町1297
E-mail: shiho.yoshida@sano-c.ac.jp
- ・高等教育における「低意欲学生」の傾向把握と改善案の検討
～学習意欲改善による休退学者減少を目指して～
学校法人敬心学園 臨床福祉専門学校 理学療法学科 町田 志樹
〒135-0043 東京都江東区塩浜2-22-10
E-mail: machida.rinshofukushi.pt@gmail.com
- ・学生主導による学習指導が学生に与える影響
— 学生同士で学び合う環境が及ぼす効果—
学校法人敬心学園 日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科 三村 聡
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場1-18-18
E-mail: mimura@jusei-sinkyu.com

敬心・研究ジャーナル 第2巻 第1号

2018年6月30日 発行

編集 川廷宗之

〒169-0075

東京都新宿区高田馬場2-16-6 宇田川ビル6階

学校法人敬心学園 職業教育研究開発センター

電話 03-3200-9074 FAX 03-3200-9088

印刷・製本 城島印刷株式会社

〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6

電話 092-531-7102 FAX 092-524-4411

<http://www.keishin-group.jp/>