

高田短期大学紀要

第 27 号

平成21年 3月

研究論文

- 行動科学の立場からみた読書離れの分析 中 野 美 雅 (1)
- 子どもの育ちと母親の育児姿勢 (2)
—子育て中の母親の意識調査から— 橋 本 景 子 (13)
- 影山日出彌の憲法理論の検討 (1)
—科学的憲法学の遺産とその課題— 武 川 眞 固 (23)
- 老いのよそおい Vol. 2 佐 藤 完 (37)
織田 紀代子
長岡 さとみ
- 地域福祉のサービスと評価 佐 藤 完 (43)
- 介護過程の教育方法
—モデルを活用した授業展開— 森 和 子 (49)
- 高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察 山 田 亮 一 (59)
- 学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究
—子どもと教師のカリキュラム協同構想の視点から— 内 藤 由佳子 (69)
- 保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方 (2)
—子どもの創造的な音楽活動を支える基礎技能習得をめざして— 福 西 朋 子 (83)
山 本 敦 子
三 宅 啓 子
- 授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察 平 田 祐 子 (97)
- チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果 鷺 尾 敦 (107)
- 幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察 池 村 進 (119)
- 食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究 (1)
—2歳児を中心に— 梶 美 保 (129)
豊 田 和 子
- 「社会体験学習・実習」の課題と展望
—体験型学習を中心とした「ビジネス実務学」の構築をめざして— 真 弓 徳 光 (143)
手 嶋 慎 介
- 女子短大生の食生活に関する研究 鷺 見 裕 子 (161)
- 実践報告**
教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア 畠 山 義 啓 (171)
- 資料・文献紹介**
三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書
—銅造阿弥陀如来坐像の鑄造に関するものを中心に— 采 翠 真 澄 (196)
-

行動科学の立場からみた読書離れの分析

Why Do People No Longer Read?

An In-Depth Look at this Phenomenon from Behavior-Analysis

中 野 美 雅

Yoshimasa Nakano

(要 約)

「読書離れ」で多くの教育者たちはそれを解決すべく、腐心しており、様々な方策を打ち出しているが、顕著な改善策になっていない。なぜそれらはあまり機能しないのか過去の文献を省みて、その原因分析を行った。その結果、読書行動の出現率を高める操作がなされていない事実を確認し、行動分析学の立場から、読書行動出現率を上昇させるための理論を紹介し、具体的な解決策を提言する。

(キーワード)

読書離れ・オペラント条件付け・行動分析

はじめに

「図書館離れ・読書離れ」が世間の話題になりだして既に久しく、図書館・教育に携わる多くの関係者が頭を痛めながらその改善に腐心している。研究論文も数多く発表されている。それらの多くは、現在の現象（図書館離れ・読書離れ）を分析し、嘆きながらも何とか有効な対策を模索している。しかしながら、「図書館離れ・読書離れ」の短い単語の中に、多くの内容が込められており、携わっている人々の立場によってそれぞれの考えで解釈し、その方策を考えている。図書館は、様々な問題も図書館法 http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/005.htm (2008年11月1日現在) や、大学設置基準に付随している図書館設置基準 <http://www.slis.keio.ac.jp/~ueda/univlibguide/univlibstandard1982.html> (図書館設置基準、2008年11月1日現在) に縛られているため解決もかなり難しい部分がある。

今回は、「読書離れ」に焦点を絞り、その実情と、今後どのように「読書離れ」を改善するか行動分析学の立場から考察する。

文献から見た「図書館離れ」の実態調査と、改善策

実態として

「読書離れ」とは、ここでは「過去に比べ、読書をする人口が減少している現象」と定義する。また何をもって「読書」と言うのであろうか。大辞林を引くと、「本を読むこと」と書かれている。「本」とは何であろうか？ 大辞林を引けば「書物、書籍」としてあり、「書物」を引けば、「本・書籍・図書」と記されている。「書籍」を引けば、「本・書物・図書」とある。「図書」を引けば「書籍・書物・本」とある。堂々巡りである。ここでは、「本」とは、「紙に綴じられている情報の蓄積されたもの」とひとまず定義する。従って、DVDやビデオはひとまず除外する。「読む」を大辞林で引けば、1.「書かれ

た文字を一字ずつ声に出して言う。」 2. 「文字・文章などの表す意味を理解する。」 3. 「図形・グラフや一見無意味な文字連続などの意味することを判断し、理解する。」 4. 「他人の将来のことを推測する。」 5. 「囲碁・将棋で先の手を考えたり、相手の手筋を察知したりする。」 6. 「講談や浪花節を演ずる。」 7. 「『訓む』とも書く) 漢字に訓をあてる」 8. 「数える。特に数を口で唱えながら数える。」の8項目が挙げられている。今回の「読む」はひとまず、1. 2. 3. を採択する。但し、1の「声に出して言う。」の部分は、それも含むが、必ずしも声を出さなくても良いこととする。

従って、「読書」とは、「紙に綴じられている情報を蓄積されたものの文字や図形によって表された意味を理解する。」とひとまず定義する。しかし、この定義と、多くの教育に携わる人々の考えている「読書」とは、若干の開きがあると考えられる。なぜならば、上記の「読書」の定義には、様々な機器のマニュアルや、使用説明書等も含まれる。これらも「読書」に含まれるであろうか？ この議論は、後にするとして、どのような人たちが、どのように「読書離れ」減少に対して危機感を持ち、どのようにそれらを改善していこうとしているか振り返ってみる必要が有ろう。その前に、「読書離れ」はいつ頃からの現象なのか振り返ってみる必要がある。白根恵子 (2003)¹ は「子どもの“読書離れ”の実態とその打開策としてのブックトーク」の中で、読書離れ状態が、最初に社会的な話題となったのは、昭和39年 (1964) としている。これは、全国学校図書館協議会が毎日新聞と協同で1954年から大体毎年行っている「学校読書調査」に基づいている。また、ELNET全国新聞・雑誌記事紙面データベースを検索すると、1980年代から「読書離れ」、「活字離れ」等の記事が散見できる。時代背景的には、高度経済成長期頃であり、様々な技術革新がなされ始めた頃と言えよう。しかしながら、赤木かん子 (1992)² は「“読書離れ”を考える」の中で、「文献を調べていたら、明治20何年かに書かれた教育書に『近頃の青少年は本を読まない』との記述がある。」としている。いずれにしても、「読書をしなくなった」現象は事実のようである。それらに対して、多くの人たちが、現象を捉えたり、分析したり、その方策を提言している。文献を調べてみると、大別して、調査・分析に主眼を置いている文献と、「読書をさせるには」と言った、方法論に主眼を置く文献とに2分されているようである。今回、引用・参考を使用した文献は、20本でそのうち12本は調査・分析であり、何らかの具体的改善策を述べているのは、8本であった。勿論、取り寄せた文献がすべてではなく、これらに関する文献は数多く存在するはずである。分析結果の特徴的な傾向としては、よく読書する者と、全く読書をしない者の二極化現象の存在を示している。増田近文 (1992)³ は「読む子と読まない子の両極端化」の中で、上記の学校読書調査の調査結果を踏まえ、読書する子とそうでない子の存在が顕著であるとしている。そして、読んでいない子の理由を問うた時、その理由として「読みたいが読めなかった」と、「読みたいと思わなかった」と答え、「読みたいが読めなかった」の理由として、「読みたい本が無かった」と「読みたいが時間が無かった」の二つに集約されたと述べている。「子どもにとって適書とは、そして、子どもの読みたい本とはどのようなものかを考えなければならない。」と問題を提起している。そして最後に、「読書離れと言っても、それはすべての子ども達を同一視できる問題ではなく、部分的な読書離れであり、読まない層は何処にあり、それをどう指導するかと言う細かな面から読書離れを考えるべきであろう。」と結んでいる。また、「一方、よく読んでいる層についても、別の点から問題がある。それは、『軽読書化』と呼ばれる読

行動分析の立場からみた読書離れの分析

書の仕方や質の問題がある。」と指摘し、更に「少数の熱心な教師を除いてどれだけ一般の教育現場で読書指導が行われているだろうか疑問である。『本など読んでいたのでは、、、』という風潮が教育現場にあり、読書指導の軽視・読書指導の不在が今尚見られるのではないか。」と述べて終了している。

二極分化の問題は、秋田喜代美・武藤隆（1992）⁴も「小・中学生に対する考え方、感情の発達の検討—読書量に影響を与える心理的要因—」の中でも指摘している。その中で、二極分化の原因に対し、「読書に対して、どんな感情を抱いているか、読書を自分にとってどんな意味を持つ行動として認識しているのかと言った読書行動を動機付ける心理的要因に違いがあるのではないか」という問題意識で分析している。そして、読書に対する「意義」に関して、主成分分析を用い、要因を1.「空想・知識」（思考活動に関する意義）、2.「気分転換」、3.「成績・賞賛」の三つに分類し調査を行い、結果として高学年になるにつれ、「3」が減少し、「1」、「2」が増大する結果を得た。これにより、「意義の認識が読書に対する感情を育て、更にそれが読書行動を促す意欲になっていくのである。」と結論付けている。このほかにも、池末孝郎（1992）⁵「意識は変化したが、絶望的ではない—情熱を持って読書の仲間を増やそう—」は、言語の乱れを読書不足としており、活字離れの問題を指摘している。そして、生活時間の中で、意識が変化し、他メディア（映像のテレビ、音声のラジオ）の発達により、読書時間の減少を述べており、読書指導の必要性を説いている。石子順（1992）⁶は「子どもの読書と映像文化（読書離れの背景を探る〈特集〉）」の中でマンガを本とみなすのか、またマンガにも通常のマンガと、学習マンガの存在を指摘している。そして、読み聞かせの重要性を指摘している。今村秀夫（1992）⁷は「子どもの生活時間と読書—『日本人の生活時間』（NHK調査による）」の中で、「読書生活は、人々の日常の全生活という分母の上にある分子であって、その分母の部分をほとんど無視して、その分子たる読書生活だけを問題にしても問題点や解決策は生まれてきにくい。」として、生活全体のありようを分析している。その結果、学業等に縛られ自由時間の減少を指摘している。そして「その自由時間の多くは、レジャー活動とマスメディア接触に費やされている。」と指摘している。活字文化への接触は、「高学年になるにつれ上昇している。」とし、「学業の軽減、重圧から子どもの解放こそが重要である。」としているが、読書に関しては、「二極分化と、本好きとは言えないが、かといって嫌いでもない。」と言う程度で言及をとどめている。1994年11月19日発行の日本教育新聞の記事として、文科省が「子どもを本に近づける10の提言」⁸を行っている。「読書を楽しむためには」として「1. 感動する本の用意、2. 読書の楽しさを紹介、3. 読書を楽しむ心に共感」そして、魅力的な図書館作りとして「5. 子どものオアシス、読書センターに、6. 学校の学習情報センターに、7. 地域に開こう、8. 構内の協力体制」そして、学校・家庭・地域の連携として、「9. 三者で基盤づくり、10. 読書する時間のゆとりを」と言った提言をしている。しかしながら、「感動する本の用意」、「読書の楽しさ」、「読書を楽しむ心に共感」と言った表現は、ある意味当たり前の事であり、また逆に何をもってして「感動」するのか、「楽しさ」とは、あるいは「心の共感」と言った、言葉の定義がなされず終了している。また、浜田重幸（2000）⁹は「データから見た日本人の読書離れ—100万人の調査から—」の中で調査報告に基づき、若者の活字離れ理由のアンケートとして、8つの選択肢を提示した。その回答結果として、「1位は『本よりテレビやビデオ、ゲームの方が楽しいから』80%、2位が『本よりマンガの方が楽しいから』51%、

3位が『受験勉強に忙しいから』30%、4位が『文字ばかりの本はうっとうしいから』27%、5位が『クラブ活動が忙しいから』14%、6位が『親が本を勧めないから』11%であり、意外にも『文字ばかりの本はうっとうしいから』が若者の読書離れの大きな理由の一つになっている。」と報告している。またその中で、幼児期の「読み聞かせ」の重要性を指摘している。森忠繁・千家令子・堂田いづみ(2006)¹⁰は、「学生の読書に関する調査―世論調査との比較―」の中で、大学図書館の利用が少ない点を指摘しているが、調査結果にとどまり、提言等はしていない。2007年4月20日発行の時事通信¹¹「読書離れが加速か」として、読書離れと、本購入費も減少していると指摘している。浅井昭治(2008)¹²は「子どもはどうやって本を読まなくなったのか」の中で、上記の学校読書調査を踏まえ、小学生と中・高校生の読書離れの要因を指摘し、分析をしているが、最後に「不読の問題も様々な角度から究明する必要を痛感する。」と言う課題提言で終了している。室謙二(2008)「インターネット時代の読書」として、「読書」と「テキスト(この場合、教科書の意ではなく『文字テキスト』の意味で用いている)」を読むことの相違を述べ、今後のインターネットでの「テキスト」に関しメディアとしてどのように進化していくかを述べているが、読書離れに関しては言及していない。一方、向井睦子(1991)¹³「読書離れの中学生に働きかける―大阪市立大淀中学校―」の中で、「読書能力を高めることは、どの教科・領域にとっても重要な課題である。」とし、「その中でも国語科での指導、図書館を通じての指導が中心となるだろう。」としている。そして、学生達に対して、1. 図書館活動として、図書館の充実、開館時間の工夫、貸し出し冊数の工夫、2. 学級文庫の充実、3. 国語科での週5時間の授業の1時間を読書指導と書道に充てる。4. 読書活動として、読書時間の確保(授業中に読書できる時間を確保する)、5. 読書コンクール(コンクールにて、個人賞上位3名、クラス上位2名を校長先生から表彰)6. 図書館ニュースにて情報提供および啓蒙する。と言った6項目を挙げ、働きかけをしている。若林千鶴(1992)¹⁴は「図書館と教科の連携であらゆる機会をとらえて指導」の中で、「子ども達は本が好き」と言う信条を前提として、図書館の雰囲気作りから始まり、広報活動と読書案内をビジュアル化し、国語科に関して教科指導と連携し、読書指導を行っている。そして、個人の読書記録を残し、読書の励みにしている。更に「あらゆる機会を捉えて意識的に読書の啓蒙を行っている。」としている。また、三富ゆりこ(1992)¹⁴は「読書時間を設けて読書の習慣化を図る」の中で、「時間を設定し、多様な読書を経験させることによって刺激を常に与え、読む楽しみを味わわせ、読書意欲を高めたいと実践してきた。全職員の協力の重要性を痛感する。」と報告している。作山静男(1988)¹⁵「子どもの読書離れを防ぐには―読書指導―」は、教え子が同職に就き、それに対するお祝いの手紙形式をとっており、イギリスの哲学者ホーソンの言葉を引用し、「読書は完全な人間を造り、談話は起点のきく人間を造り、書くことは正確な人間を造る。」とし、読書指導は色々な考えや説があるとしながら、「読書によって高度な理解力を習得すること、人間性の拡張、獲得した知識・技能・態度の活用等々ですが、最初から気張らずに、それこそ亀村五郎氏の言を借りれば(・・・子ども達の心を揺り動かし、自らの力を使って喜びを得たり、人間らしい生活をしていくための知識を得ることの手助けの一つ)」として、子どもを本好きにするために、感想文に関しては「いちいち書かせたら本離れしていきます。」と否定的でありながら、14項目を挙げている。それは、1. 読み聞かせをする。2. 語り聞かせをする。3. 読書の星取り表の活用。4. 読んだ本の

行動分析の立場からみた読書離れの分析

紹介し合い。5. テレビ・ラジオで放映（放送）された物語の本を勧める。6. 作者への手紙をきっかけとして、7. その子の読書能力に合った本を勧める。8. 学級文庫の充実。9. ブックトークによる指導。10. 朝の会の10分読書。11. 全校読書祭り。12. 「読書クイズ」「読書いろは」等の導入。13. 学級集団読書授業。14. 家庭の読書環境への働きかけ等などである。前述の、白根恵子（2003）¹⁵ は、同報告の中で、読書離れの打開策として、ブックトークを推奨しており、「学校読書調査結果は、テレビ・ビデオゲーム等の手軽な娯楽に加えて塾通い・お稽古事と数多くの阻害要因があっても、“子ども達は面白い本に出会えば読む”と言う事実を示している。逆に言えば、“読書離れ”現象は、多くの子ども達が“面白い本”に出会っていないということを示唆していることになる。」と結論づけ、「教師や父母、ボランティアに惜しめない援助を提供することが大切である。」としている。杉本幹夫（2004）¹⁶ 「青少年の読書離れを防ぐために、印刷業界が積極的にプレゼンを展開」新日本印刷株式会社会長であり、印刷業界からのスタンスで述べている。その中で「雑誌の発行点数は間違いなく減っている。しかし、喫驚の売れ行きを見せているのは、名作、名著の粗筋を紹介する本だ。」と報告している。これは、所謂「軽読書」と言われる本の一つであろう。そして、最後に教育の必要性を説いている。足立幸子（2008）¹⁷ 「読書の魅力を伝える技法ーリテラチャー・サークルー」は、本の魅力を伝える技法として、リテラチャー・サークルを提唱している。様々なバリエーションがあるようだが、手順としては、1. 教師が本を紹介し、2. 子ども達が読みたい本を読んで、グループを作る。3. 子ども達が読む範囲を決め、4. 子ども達が、グループの中での「役割」を決める。5. 子ども達はそれぞれ、自分の担当する「役割」で、決めた範囲を読む。6. 「役割」に基づいて、グループで話し合う。「役割」とは、フィクション系の本の場合として、「どのグループにも置きたい役割として、『コネクター（自分との繋がりを見つける）』、『クエスチョナー（疑問を見つける）』、『リテラリー・ルミナリー（優れた表現などに光を当てる）』、『イラストレーター（目に浮かんだ情景を絵にする）』といったもので、必要であれば加えたい役割として、『サマライザー（要約する）』、『リサーチャー（作者、テーマなどを研究する）』、『ワードウィザード（特別な語を取り上げる）』、『シーン・セッター（場面の特徴を捉える）』の8役割である。」としている。これ以外にも適宜必要とあれば増減する。そして、その後、フランクにディスカッションを行い、「評価は、教師の観察と、子どもの自己評価で行う。」としており、「それらは、1990年代の読書や心理学の理論に基づいている。」としている。効用としては、「自分の知識や見解を広げるための手法として意味があるはずである。」としている。

考察

概観として

大体、このような状況である。まとめると、ここ20年位前から、「図書館離れ・読書離れ」の現象が顕著になり、その打開策は無いかと多くの人々が苦慮している。現象の要因としては、小・中高校生等は、学習時間増加による自由時間の減少、そして、その自由時間でも、メディアの発達による、他の行動に時間を取られる（テレビを見たり、音楽を聴いたり）ことにより、読書に充てる時間の減少などがあげられている。また、顕著な現象として、読書の二極化が観察されている。多読する人々と、不読の

人々の両極化が進行している。また、不読の人々の中では、「読みたいが読めなかった」と「読みたいとは思わなかった。」とに分かれた。更に「読みたいが読めなかった」の回答者では更に、「読みたい本が無かった。」と「読む時間が無かった」とに分かれている。また、どのように「読書離れ」を是正し、「読書」行動を促すかについては、多くの人々は、「ブックトーク」・「読み聞かせ」を挙げている。それ以外にも様々な是正策を提案している。「リテラチャー・サークル」、教育指導（環境整備として図書館の充実、読書祭り、授業中の読書時間の設定、読書後の感想のディスカッション等）の充実、徹底等腐心している。

しかしながら、それぞれの研究者が、それぞれの思惑で試行錯誤をしているが、気になる点が存在する。まず、「読書」と言った時、何ををもってして、「読書」したかが、明確になっていない。今回、冒頭で、筆者は、「読書離れ」、「本」、「読書」の定義を行った。これは、議論する中で使用する用語の定義が相手と違っていた時、議論が成立しない状況や誤解を招く可能性があるため、用語の定義は必要であると考えからである。上記の文献の中でも、「本」に関して、マンガを「本」とみなすのか？の議論も存在している。本を読むことを「読書」としているが、読むものが本であれば、すべて読書になるかの議論は全くなされていない。つまり、「読書」に対応する本の定義が曖昧である。これでは、今後、議論を継続することは困難になろう。冒頭でも述べたように、「読書」に入るものは何かを明確にする必要がある。今回、「読書」に入るものとして、アンケートを行った。これは、「読書離れ・図書館離れ」の実態と、後述する行動統制のためのニーズ等を確認するための一環の一つとして行った。記述する内容は、「読書」と言えるものとして、マークをつけてもらう形式で行った。以下の15種類を設定し、複数回答可として実施した。1. 小説、2. 専門書、3. 研究論文、4. 絵本、5. マンガ、6. 学習マンガ、7. パンフレット、8. 一般教養書、9. プログラム、10. 新聞、11. マニュアル（仕様書）、12. 聖書、13. 経典、14. 雑誌、15. その他（ ）とした。方法は印刷したアンケート紙による回答、若しくは、インターネットのホームページにアクセスしてもらい入力してもらった。<http://ts.akira.ne.jp/lank/tanko.htm>（このアンケートは、現在も継続中で有り、修正その他適宜行っているため、内容が変更されている場合があります）。この集計時点では、回答者は48名で、年齢は、19歳～62歳までで、男子18名、女子30名であった。性・年齢分布等は省くとして、結果は図1のごとくとなった。この

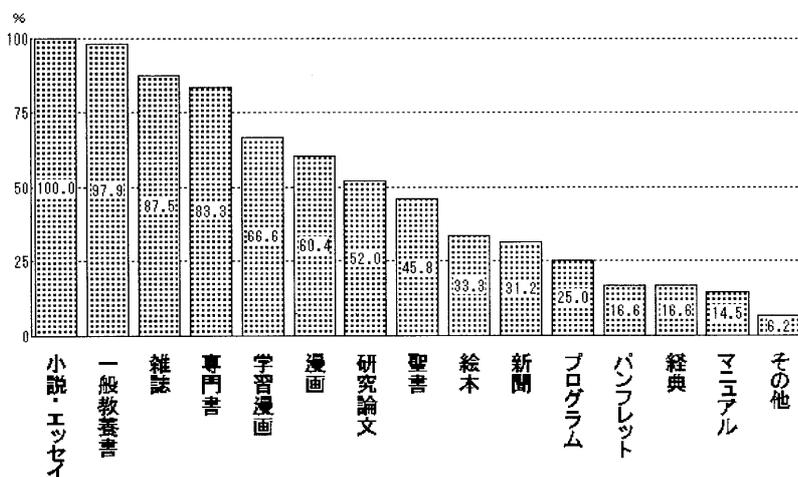


図1. 読書とみなす割合

行動分析の立場からみた読書離れの分析

表示は、各項目に対する回答数をアンケート回答者数で割った値に100を乗じた「%」で表示されており、割合の高い方から並べ替えたものである。その他は3件あり、「案内書、百科事典、白書」が記述されていた。今後の課題である。今回述べたい主旨は、順位とか、どの割合が高いとかの議論ではなく、これだけばらつきが有り、各人により、「読書」の概念が異なるということである。つまり、ある人は、「漫画は読書に入る」と考えており、またある人は「漫画は読書に入らない」と考えている事実が存在するということである。これらの人々が、「読書」の定義をせずに議論を始めたとしたら、議論そのものが噛み合わないであろう。従って、「読書」を議論するには、「読書とは何を意味するか」と言った定義を先に行う必要がある。しかし、文献では、定義が全くなされておらず、各々が恣意的に用語を使用している。

現象としては、様々な統計検証が発表されているため、客観的事実として捉えることができるが、それ以外の問題、つまり、「読書」とか、「読書の価値」など言う場合、厳密な定義が必要となる。それらを明確にして、次への議論が可能となるであろう。

解決の方法論として

現状の問題となっている、「読書離れ」を如何に取り戻すかの方法論的考察を行うわけであるが、「図書館離れ・読書離れ」はともに行動を述べている。

筆者は、短大図書館研究28号¹⁸に、行動分析の立場からそれらの行動を引き出すための提言を行った。「図書館離れ・読書離れ」とは、図書館に「行かない」。あるいは「行っていた行動がなくなった」現象であり、また、「読書離れ」とは、読書行動が「なされない」状況を表現している。短大図書館研究28号でも記したが、図書館に「行く」ようにする、あるいは、読書を「する」行動の出現率を高めることは、それ程難しくない。例えば、「この図書館の色々なところに、10万円の束があります。それを見つけた方は、お持ち帰りいただいて構いません。」と表示すれば、その図書館に「出かける」行動頻度が上昇することは誰でも認めるであろう。また、「読書する」と言う行動の頻度を上昇させるための条件としては、「ある本のどこかに、このフレーズが書かれています。見つけた人には、10万円贈呈します。」として、特定のフレーズを提示すれば、皆、本を読み、そのフレーズを探すであろう。ただ、その行動が促進され、図書館に人が押し寄せる結果になったとしても、あるいは、多くの人が、本を読み始め、「図書館離れ・読書離れ」の現象がそうでなくなったとしても、多くの人は「本来の目的と違う」と感じるであろう。ならば、「本来の目的」に合致した状況に、上記の条件をずらせばよいのである。また、上記の条件自体も、現実離れしているのは当然である。「例えば」として提示しているのである。しかし、この条件であれば、多くの人が図書館へ行き、本を読み、フレーズを探すであろうことは、多くの人は理解できるであろう。これらの条件を提示するのを「確立操作」と言うが、「お金が手に入る」ことは多くの人にとって、ポジティブなことであろう。お金でなくても、本を読んだ人にとってポジティブなものは別にもあるはずである。例えば、小学生などは、教師の賞賛でも良いし、本のプレゼントであっても良い。尊敬する教師の微笑みだけでも充分ポジティブなものになりうる（ただし、ポジティブな「度合」は違うため、それらの精査する必要はある）。図書館へ「行く」ように行動させられるも

のは、お金だけではない。例えば、「浜崎あゆみ」が書司としてある図書館で働くとしたら、多くの人がその図書館に出かけるであろう（浜崎あゆみが嫌いな人は行かないであろうが）。上記の手法は、行動分析学の理論に基づいているのである。

行動分析学の特徴としては、佐藤方哉（2001）¹⁹「ことばと行動」の中で簡潔に述べている。以下は、その引用である。

「行動分析学 (behavior analysis) は、アメリカの行動主義者 B.F.スキナー (B.F.Skinner, 1904-1990) の創始になるものであるが、現代における自然科学ないし実験科学的な心理学のなかにおいて、他とは著しく異なる特徴を持つ独自の体系である。・・・中略・・・行動分析学の特徴は、次の三点に要約することができる。

1. 研究の対象は行動それ自体である。行動を通して心ないし意識や認知あるいは脳の働きなどを研究するのではない。
2. 行動に関する全ての出来事を同一の理論的枠組みとできるだけ少ない共通の原理で分析する。
3. 行動の原理を、個体内部にではなく、個体を取りまく過去および現在の外的環境の中に求める。

注：上記の3点以外にも、行動分析学の方法論的特徴として、実験計画法に群間比較法 (group designs) でなく、単一被験体法 (single-subject designs) を用いること。」

としている。「注」でも述べているが、各個体が問題であり、「群」に注目はしない。これにより、個別指導が重要であると示唆している。行動分析学での「行動」の定義としては、

「行動分析学においては、行動を「個体の営みのうちで外的環境に働きかけあるいは相互干渉をもつすべての営み」と定義する (Skinner, 1938)。このように定義すると、外部から観察可能なものだけが行動ではなく、外部からは観察不可能な私的出来事である意識あるいは認知なども行動である。

行動分析学以外の心理学では、意識や認知は行動とはみなさず、意識や認知が行動の原因となると考える。そして、意識や認知は直接観察することは不可能なので、直接観察可能な行動を通して意識ないし認知と言った心の働きを研究しようというわけである。このような立場は、方法論的行動主義 (methodological behaviorism) とよばれる。方法論的というのは、心理学の対象は、本来、意識あるいは認知と言った心の仕組みと働きであるが、それらは他者が外部から観察することではないので、科学として客観的に研究するためには、外部から観察可能な行動を通して推論するという方法をとらざるをえないとする立場だからである。

行動分析学では、意識や認知をも行動とみなし、それらは行動の原因ではなく、観察可能な他の行動と同様の原理が働いていると考える。上述のように、方法論的行動主義にたつ心理学では、意識や認知は観察不可能であるため観察可能な行動を通して推論される。一方、行動分析学では意識や認知などの私的出来事も他の観察可能な行動と同様の原理にしたがっているため、それらを客観的に研究することができるとする。このような立場を、行動分析学の創始者スキナーは徹底行動主義 (radical behaviorism) と名付け、方法論的行動主義と対比している (Skinner, 1945, 1974)。徹底的と言うのは、心理学の対象は行動そのものであり、意識や認知と言われる私的な出来事も行動

行動分析の立場からみた読書離れの分析

であり、外部から観察可能な行動と同一の原理に従うとする徹底した立場だからである。」

そして、「行動分析学」とは、

「行動分析学とは、文字通り行動を分析する学問である。分析とは、出来事の生じる条件を明らかにすることである。出来事の生じる条件のことを、制御変数 (controlling variables) という。

したがって、行動分析学の目的は、個体の営みのうちで外的環境に働きかけあるいは相互干渉をもつ営みとしての行動の制御変数を、個体の内部ではなく外的環境に同定することにある。その哲学背景に徹底的行動主義がある。」

としている。そして、それらの中で使用される術語の説明として、

「オペラント行動 (operant behavior) とは、その行動の生じた直後の環境の変化 (刺激の出現もしくは消失) に応じて、その後その行動の生じる頻度が変化する行動である。オペラント行動には通常それを引き起こす (elicit) 生得的な刺激 (無条件誘発刺激) は存在しない。オペラント行動は、個体が自発する (emit) 行動である。

オペラント条件づけ (operant conditioning) とは、オペラント行動が、それが自発された直後の環境の変化に応じて、その後の自発頻度が変化することを言う。

行動随伴性 (behavioral contingency) とは、オペラント行動とそれが自発された直後の環境の変化を言う。

強化 (reinforcement) とは、直前のオペラント行動の自発頻度を高める環境の変化をいう。強化をもたらす環境の変化は、通常、個体の生存にとって望ましい出来事である。」と定義付けている。

そして、行動分析学の特徴として、

「行動分析学の特徴は、行動を行動随伴性の枠組みで分析することにある。物理的に同じ形態や特性を持った行動も、それを制御する行動随伴性が異なれば異なる行動である。例えば、同じ両手を擦り合わせるという行動も、水を流して手の汚れが取れる場合と、寒空で手が温まる場合とでは、行動随伴性が異なるので同じ行動ではなく、異なる行動である。」と述べている。

この枠組みで、「図書館離れ・読書離れ」を行動と捉え、読書行動を自発させるには、読書行動が自発された時、即座にその個体にとってポジティブなものを与えるのが最良の方法であり、その結果、行動の出現率が上昇するのである。多くの文献は、環境整備をすることに主眼をおいている。これらは、behavior-altering effect (行動増進効果) ではあるが、直接的な強化随伴性にはなっていない。従って、別の行動を強化する可能性もある。例えば、図書館の環境整備などは、その環境が良くなった事で、高校生のデートの場として使用されるかもしれない。「読み聞かせ」などは、「読み手」とのコミュニケーションを強化するかも知れない。

「読書」を強化したい場合、先に述べた、「読書」の定義が問題になるのである。本を読みさえするのがよければ、前述した操作で本を読むようになるであろう。「読書」の定義を明確にして、その行動、例えば、読書内容で感動したとした行動が出現した直後に、強化 (その個体にとってポジティブな何物かを即座に与える) すれば、その直前の行動の出現頻度は高くなるであろう。「即座」と言うのは、その行動が生じた正に「直後」である。「直後」に強化を行うのはかなり困難な場合もある。しかし

ながら、我々は言語を使用している。言語によって、遅延させることは、「報告言語行動（タクト）」として可能となり、時間を越えてオペラント行動を自発させることができるようになる。その行動を「ルール支配行動」と名付けている。そしてそのオペラント行動を強化すればよい。このことを佐藤方哉は「ことばと行動」の中で、下記のごとく述べている。

「報告言語行動（タクト）と言う言語行動により、時空を越えた環境における事物、出来事、状況などの記述が可能となる。報告言語行動（タクト）により行動随伴性を記述することもできる。行動随伴性を記述した公告言語行動（タクト）が弁別刺激として機能するとき、それをルール（rule）と言う。たとえば、ある人が「行動分析学がことばの問題をどのように扱っているかは、『ことばと行動』を読むと良く分かりますよ。」と報告言語行動（タクト）をしたとしよう。この報告言語行動（タクト）は、＜行動分析学における言語の取り扱いを知りたいければ、『ことばと行動』を読めば、それがよくわかる＞と言う行動随伴性を述べている。この報告言語行動（タクト）を聞いた、読んだりした人は、それが弁別刺激としてのルールとして機能することによって、『ことばと行動』を読むというオペラント行動を自発することができる。このようにルールを弁別刺激として自発するオペラント行動をルール支配行動（rule-governed behavior）という。ルール支配行動がなければ、すべてのオペラント行動は直接なんらかの行動随伴性に形成、維持されている。このような通常のオペラント行動を随伴性形成行動（contingency-shaped behavior）という。言語行動を身につけていないヒト以外の動物のオペラント行動は、すべて随伴性形成行動である。」

先に述べた、「この図書館の中に、、、」あるいは、「この本の中に、、、」と言うのはこれにあたる。

まず、「読書」とは何かを明確に定義し、その行動が自発されたら、それらの行動に対して、何らかの強化を与える必要があるのである。そのためにも、「読書」行動を明確に定義しなければならない。逆に言えば、明確に定義された行動に対して強化を行うことが、その行動の出現率を高める方法である。

二極分化現象に関して、多読をする者たちは、読書行動の直後に生得性強化子が存在すると考える。生得性強化子とは、生まれながらにしてその個体にとって「ポジティブ」なものである。のどが渇いたときの水、空腹時の食料などであるが、「好奇心・感動」などもそれに入る。一方、「お金」などは、習得性強化子であり、学習によって獲得された強化子である。「お金」は、それ自体はそれ程の強化力を持たないが、それが「生得性強化子と交換できるもの」として機能するため、非常に強い強化子となっている。また、巷では、ポイント制とか、マイレージ制を導入しているが、これもただ、ポイントが増えるだけでは強化子としての機能は持たない。あるポイントに達すれば、金銭や自分の欲しいものと交換できることによって、強化子となるのである。札束をいくら持っていたとしても、それが自分の欲しい物と交換できなければ、誰もお札を集めようとはしなくなる。話を戻し、二極分化の他読者達は、読書することにより、生得性強化子（感動・面白さ・様々な興味ある知識など）が行動内在的随伴性として機能するため、他者が強化を与えなくても、自ら強化を与えているため、その行動の持続が可能となっているのである。不読の者達も他者が強化手続きを行い、上記の状況まで導けば、その後は自らがその行動の維持をしていくようになる。これは読書中毒と言う範中に入るかも知れないが。

行動分析の立場からみた読書離れの分析

まとめ

「読書離れ」を改善するには、まず、事象の定義を明確にする必要がある。次いで、客観的事実を明確にしなければならない。環境整備も必要ではあるが、それは直接読書行動には繋がらないことを理解する必要がある。また、読書をするのは「個体」であるから、まず、個体に注目する必要がある。そして、その個体の読書行動のベースを確認して、読書行動の中で好ましい行動が生じた場合強化を与える。その後、その行動の出現率が上昇すれば、その強化が強化子として機能した事になる。その時、強化子の持つバリュー（価値・強さ）を検証しておく必要がある。それを繰り返していけば、生得性強化子が行動内在的随伴性として機能するようになり、自ら読書行動を持続していくのである。

文献の中に星取り競争やコンクールなどの記述があるが、これらは、その行動を促進する事になる可能性は高いが、星取り競争の場合は、達成欲求の強い者には良いかもしれないが、時として、嫌悪刺激になる可能性もある。コンクールなどは、上位何名かにしか強化が与えられない。これが続くと、上位に常に入っている者達は強化を受けてその行動は促進されるであろうが、そうでない者達には強化刺激とはならず、むしろ嫌悪刺激として機能する可能性もあるので気をつけなければならない。いずれにしても、行動理論に則った強化条件付けを行うことにより、かなりの改善が可能と考えられる。

引用文献

- 1 白根恵子「子どもの“読書離れ”の実態とその打開策としてのブックトーク」佐賀女子短期大学研究紀要 Vol.37,pp.19～23 2003.
- 2 赤木かん子「“読書離れ”を考える－児童文化の視点から（読書離れに打つ手はないか〈特集〉）－（子どもたちの読書離れを考える）」全国学校図書館協議会（通号499）pp.p 9～12 1992/05.
- 3 増田近文「読む子と読まない子の両極端化－読書調査の視点から（読書離れに打つ手はないか〈特集〉）－（子どもたちの読書離れを考える）」全国学校図書館協議会（通号499）pp.p20～24 1992/05.
- 4 秋田喜代美・武藤隆「小・中学生の読書に対する考え方－感情発達の検討－」全国学校図書館協議会（通号506）pp.p29～35 1992
- 5 池末孝郎「意識は変化したが生得的ではない－学校図書館の視点から（読書離れに打つ手はないか〈特集〉）－（子どもたちの読書離れを考える）」全国学校図書館協議会（通号499）pp.p13～19 1992/05
- 6 石子 順「子どもの読書と映像文化（読書離れの背景を探る〈特集〉）」全国学校図書館協議会（通号506）pp.p10～16 1992/12
- 7 今村秀夫「子どもの生活時間と読書－「日本人の生活時間」（NHK調査）による（読書離れの背景を探る〈特集〉）」全国学校図書館協議会（通号506）pp.p19～26 1992/12
- 8 日本教育新聞 文部科学書「読書離れ防止に10の提言」1994、11月19日発行、第4面
- 9 浜田重幸「文化データから見た日本人の読書離れ－100万人の調査から」日本製紙連合会 Vol.50, No.10（通号622）pp. 1～6 2000/10
- 10 森忠繁・千家令子・堂田いづみ「学生の読書に関する調査：一世論調査との比較」近畿福祉大学紀要 Vol. 7,

高田短期大学紀要第27号

No.2 pp.151-158 2006/12

- 11 時事通信 Jiji Top Confidential pp.15 2007/04/20
- 12 浅井昭治「子どもはどうやって本を読まなくなったのか(特集 読書離れにいどむ)」教育と医学慶應義塾大学出版会 Vol.56, No.1 (通号655) pp.20~26 2008/01
- 13 向井睦子「読書離れの中学生に働きかける—大阪市立大淀中学校」全国学校図書館協議会(通号494) pp.p63~65 1991/12
- 14 三富ゆりこ「読書時間を設けて読書の習慣化を図る(読書離れに打つ手はないか<特集>)-(読書離れ対策)」全国学校図書館協議会(通号499) pp.p32~34 1992/05
- 15 作山静男「子どもの読書離れを防ぐには—読書指導(新しく図書館係になったあなたに<特集>)」全国学校図書館協議会(通号450) pp.p47~49 1988/04
- 16 杉本幹夫「心の時代に向けて—これからの日本を考える(43) 青少年の読書離れを防ぐために、印刷業界が積極的にプレゼンを展開」産業新潮 Vol.53, No.5 (通号620) pp.36~39 2004/05
- 17 足立幸子「読書の魅力を伝える技法—リテラチャー・サークル(特集 読書離れにいどむ)」教育と医学 慶應義塾大学出版会 Vol.56, No.1 (通号655) pp.35~41 2008/01
- 18 中野美雅「行動科学の立場から見た図書館離れ・読書離れへの提言」短期大学図書研究 第28号 pp.47~54 2008
- 19 佐藤方哉「ことばと行動：第1章 言語への行動分析的アプローチ」pp.3~22 2004初版4刷

参考文献

- B. F. Skinner “Organism of Behavior,” Englewood Cliff. N. J. Prentice Hall Inc., P20, 1938
- 浅野俊夫・訳「オペラント心理学入門—行動分析への道—」サイエンス社、1978 原著：G. S. Reynolds
“A Primer of Operant Conditioning”, Glenview Il. Scott, Foresman And Company. 1975.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード・マロット・マリア・マロット「行動分析学入門」産業図書 2007.
03.28初版第13刷

子どもの育ちと母親の育児姿勢（2）

—子育て中の母親の意識調査から—

Development of Children and Childcare by Mothers (2)

— An Attitude Survey of Mothers Raising Children —

橋 本 景 子

Keiko Hashimoto

（ 要 約 ）

本調査では、子育て時の母親の意識を調査した。肉体的にも精神的にも重労働である子育て。虐待の加害者が実母に多いことも納得できる。多くの母親が子育てのために頑張っているが、可愛い子どもにも「イライラする、八つ当たりしたくなる、子どものために我慢ばかりしている」という気持ちを持つのはどの母親も同じである。そういう気持ちをもつことがいけないのではなくて、その気持ちを処理できないことが実は問題である。

（キーワード）

母親の意識、子育ての苦しさ、孤独

はじめに

現代は子育てに関する問題が山積している。前年度までは中学生とその母親を対象に親子関係を調査してきたが、その調査結果やカウンセリングの実践から、やはり問題の根源は幼少期の母子関係にあると思われた。子育てに関わる親や祖父母、保育士等、大人の心の安定が子どもの心の安定につながっていくが、中でも、子どもの育ちにおいては母親がどうあるかが重要なキーポイントとなっている。

そこで今回は保育園・幼稚園に通う乳幼児を持つ母親に焦点を当て、母親の育児姿勢とその抱える問題について検討するため、質問紙による調査研究を行った。

「母性愛神話」という言葉が生まれたように、「母性は女性なら誰もが持っているもの」と考えるのが母性社会の日本である。そこでは母性の良い面だけが強調され、世間一般ではまだまだその古い概念に縛られていることが多い。そしてその影で苦しむ母親たちがいるのも事実である。「男女共同参画」という言葉も生まれたように、男女の意識が変化してきたにも関わらず、子育てにおいては窮屈な思いをしている。そこで、現代の母親の本音を調査する必要があると考えた。

夫との関係も大切であるが、外から入ってくる情報量の多さ、あるいは間違った情報、祖父母と子どもとの関わり等、さまざまなものが母親の育児姿勢に影響を及ぼしている。そしてそれがまた子どもの育ちに影響を及ぼしていく。だからこそ母親の心の安定が一番重要である。

本来は「母と子の生活の実態」を知りたいところであるが、昨今ではプライバシーの問題からガードが硬く、幼稚園・保育園においても協力いただける所が少なくなっている。今回の調査に当たっても、調査内容を園長がチェックし断られた所も数件あった。そんなことも予測しながら調査項目を作成していった。

1. 調査について

(1) 目的

乳幼児を子育て中の母親の意識を調査し、若い母親の抱える問題を明らかにする。

(2) 調査対象と回収率

幼稚園または保育園児を持つ母親。

三重県538部配布で382部回収。回収率は71.00%

愛知県300部配布で94部回収。回収率は31.33%

全体で838部配布、476部回収で回収率は56.8%であった。

(3) 調査方法と実施時期

母親用の質問紙調査票を三重県内の3保育園と2幼稚園に、愛知県内の保育園・幼稚園に各1園ずつ配布、回収を行った。実施時期は2008年10月。

(4) 調査内容

未就学児を持つ母親の子育て時の意識調査。自由記述はあるものの基本は選択式。

(5) 作成時の留意点

①筆跡からも回答者を特定できないよう、4尺度の選択式にした。

②ネガティブな質問ばかりが続くと、警戒されたり自分の気持ちはそんなことはないや否定され書き直されたりすることがあると思われたので、項目の並びに配慮した。

③できるだけ差し障りのない答えやすいものを選んだ。

調査を行うにあたり以上のことに留意した。その理由は、小学校や中学校、その他母親に個人面談を行うと、調査の段階では出てこなかったことが語られる、ということを経験してきたからである。心の微妙な問題は慎重に行わないと本音が語られない。

2. 結果と考察

(1) 子どもに八つ当たりをしたくなること

半数を超え、60%近い人が「ある」と回答している。ただし、実際に八つ当たりするかどうかではなく、「したくなること」と尋ねているので、気持ちの問題である。

ここで一番問題となることは、八つ当たりをした方はそのことを忘れてしまうが、された方の子

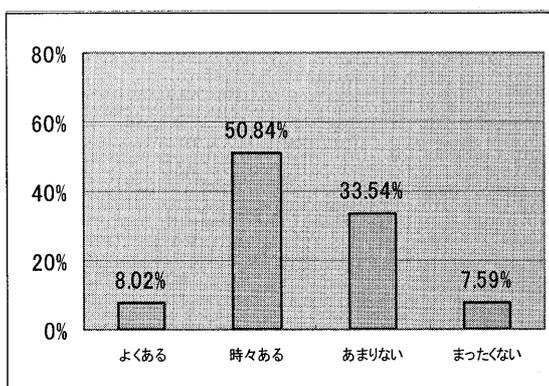


図1-1 八つ当たりをしたくなる

子どもの育ちと母親の育児姿勢（2）

どもの心の隅に、そのことが残ってしまうことである。それなのに大人がそのことに気づかないことが問題である。時には形を変えて心に残るので、大人から「そんなことはなかった」と否定されてしまう。

（2）子どもが煩わしくてイライラしてしまうこと

60%を超える人が「ある」と回答している。そして(1)(2)どちらの項目も「よくある」とした人は10%近くいる。

ここで、保育園児を持つ母親と幼稚園児を持つ母親との意識の違いを比べてみた。他の項目においてはほとんど同じ形を示す棒グラフだったが、この二つの項目に関してだけは違いが見られたからである。

下図1-2と1-3、2-2と2-3の円グラフは、(1)と(2)の質問に対する回答を、保育園児を持つ母親と幼稚園児を持つ母親とに分けて比較したものである。

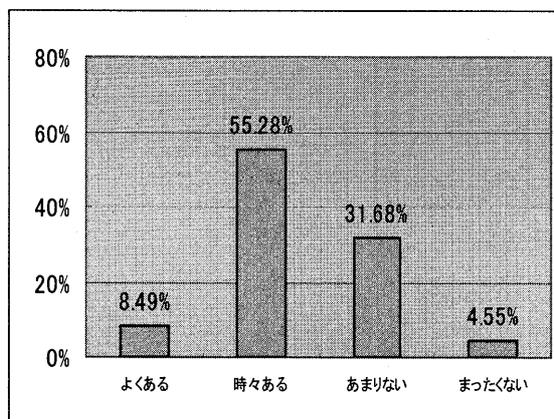


図2-1 煩わしくてイライラする

〈保育園児の母親〉

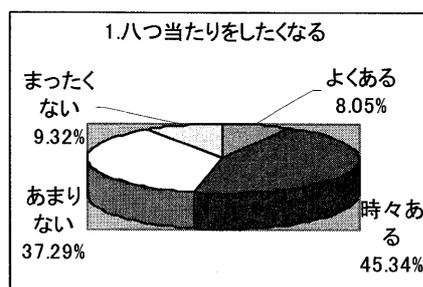


図1-2 保育園児の母親

〈幼稚園児の母親〉

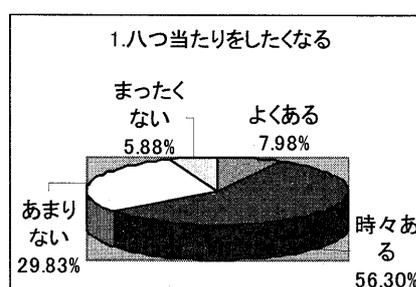


図1-3 幼稚園児の母親

2. 煩わしくてイライラする

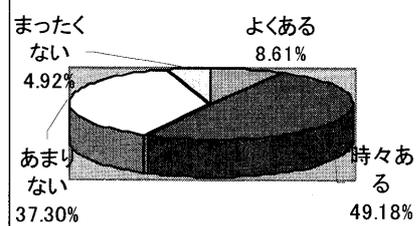


図2-2 保育園児の母親

2. 煩わしくてイライラする

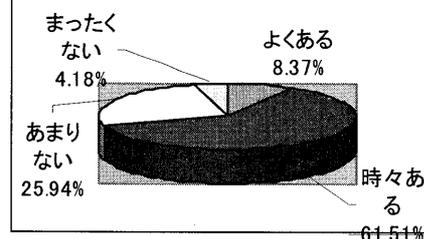


図2-3 幼稚園児の母親

いずれも幼稚園児の母親の方が「ある」という回答が圧倒的に多い。これは保育園児の母親の方が子どもと離れている時間が長いということと関係していると考えられる。つまり、子どもと離れている時間が長いほど、「自分」を取り戻せる、落ち着けるチャンスがあるということだろう。幼稚園児の母親

は専業主婦が多く、パートに出ている短時間である。子どもの降園時間も気になるし短時間ながら仕事に追われることが多い。決して仕事の子育てからの息抜きにはならず、実質上の「働く」「稼ぐ」ということが中心になる。

自由記述欄に「1時間でも2時間でも、子どもから離れられたらどんなに楽か・・・」ということが書かれていた。カウンセリングの中でも母親からよく聴かされる言葉である。しかし多くの母親が、それはできないし、してはいけないことだどこかで思っているようである。例えばわずかな時間、子どもと離れてのんびりしている時でも、子どものことが気になって自宅に電話をかけている姿を何度も目にしてきた。また、母親が友達とおしゃべりなどの息抜き中でも、子どもから電話が掛かってくるが多々あり、子どものことは常に母親の頭から切り離すことができない。

母親たちはこういった精神面の負担を特に夫に「わかってほしい」と思っている。何かを「してほしい」のではなく「わかってほしい」ということである。

(3) 腹が立って思わずカッとなり、子どもに手をあげたこと（手でも足でも）

半数を超える人が何らかの形で暴力（カッとなったものなので、ここでは一応“暴力”と捉えている）を子どもに振るっている。ここには臍として手をあげた、というのは含まれていないと思われる。

「まったくない」という人は1割強しかいない。「あまりない」というのは程度の差こそあれ、またその人が思っている「あまりない」であって、裏を返せば「あった」ということである。

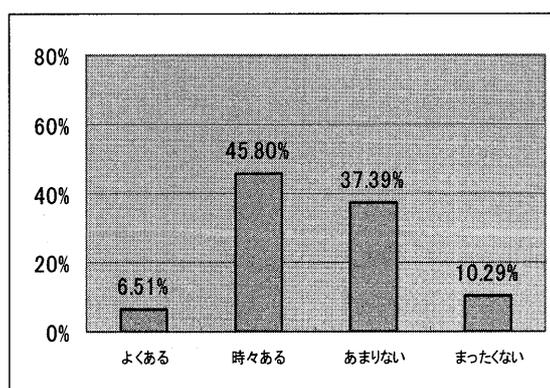


図3 子どもに手をあげたこと

大半の人がカッとなって**思わず**暴力を振るってし

まうことは、子育てが密室で行われていることを考えると当然の結果であろう。これだけ多くの子どもたちが実際に母親から何らかの形で暴力を振るわれている。しかし先にも述べたように、一瞬のことであり、カッとなって暴力を振るったことなど母親も覚えていたくはない。そこで母親の方はこのことを忘れようとする。しかし、子どもの方はそう簡単には忘れられない。

また、子どもへの暴力は夫や祖父母の知らないところで行われることが多い。（時として夫婦で子どもに暴力を振るうこともあるが、それはここで考えている暴力とは別問題である）ここに母子の密接な、そして複雑なつながりが生じていく要因があると筆者は考えている。子どもは、大きくなっても母親の反応に非常に敏感である。その時の恐さ、不安を、母親に対してどこかで持ち続けているのに、無理をして母親のご機嫌を取ったり、母親の意に沿うようにいい子でいようとしたり、母親に「見捨てられないように」頑張っている子どもたちをたくさん見てきた。なぜなら乳幼児期の子どもにとってのすべては、「親や家庭」だからである。まだ他の世界を知らないから、親は頼らざるを得ない存在なのである。

厚生労働省児童家庭局総務課資料によると、子どもへの主たる虐待者件数は実母がもっとも多く、2001年度は63.1%で、実父は22.6%という報告がある。また、実母による虐待件数が年々増加している。

子どもの育ちと母親の育児姿勢（2）

それに対して実父による件数は減少傾向にある。このことから如何に子育てが大変であるかということと、如何に母親の心が安定していることが重要であるかということが推察できる。

また、被虐待児の構成を見ると、これは3年間の資料を見てもほとんど変化していない。しかし未就学児で被虐待の比率が小さいのは、実際に「少ない」ということではなく、自分から訴えることもないし、周囲に気づかれることもあまりないからだと考えられる。私たち大人は、どうも大人の言うことを信じる傾向があるようだ。何度か大人に信じてもらえない経験をした子ども、大人に裏切られた経験のある子どもは、その後も硬く口を閉ざしていくようになる。ここにますます虐待が見えなくなっていく理由がある。

また、ここにあげている数値は一部のものであり、実際はもっと高い数値が示されるものであろう。「優しさ」という名を借りて、いつの頃からか知らず知らずのうちに子どもを母親の思い通りに操っていくのも第三者には見えにくい、当の子どもにとっては耐え難い虐待である。「やさしさ」という名を借りた虐待である。しかし子どもは、親とは家庭とはそんなものだと思って過ごしていつてしまう。

	虐待者		被虐待児童年齢別構成				
	実父	実母	0～3歳未満	3～学齢前児童	小学生	中学生	高校生・その他
2000年度	23.7%	61.6%	19.9%	29.0%	35.2%	11.0%	4.9%
2001年度	22.6%	63.1%	20.4%	29.4%	35.8%	10.4%	3.9%

表1（厚生労働省児童家庭局総務課資料2002年より）

なお、資料は3年分あったがここでは割愛した。

虐待には言葉の暴力、無視という暴力（子どもにとっては「見捨てられ不安」という形で長期にわたって影響を及ぼしていく）、ネグレクト・・・などさまざまなものがあるが、本調査でそこまで立ち入ると回答が閉ざされてしまうことが予測されたので、それは次回の面談調査を待つことにした。

（4）子育てを放棄したいと思うこと

「よくある・時々ある」の総数が「まったくない」を上回っている。正直に言えば、誰でもそう思う瞬間はあるだろう。だからといって実際に放棄するかどうかは別問題である。この項目に対して、「ある」と答えることで母親は自責の念に駆られる。母親に「そう思ったっていいのですよ」と受容すると大半の母親が涙ぐむ。実際「思う」ことがあるからである。こういう調査では、「そう思っている自分がいるとは思いたくない」という気持ちが働き、正確な回答が得られないことがあることも忘れてはならない。

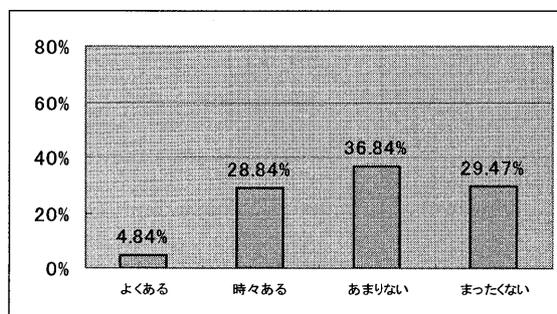


図4 子育てを放棄したい

(5) 子育てをしていて、ふと「淋しい」「孤独だ」と思うこと

グラフを見る限りは少ないように思われるが、実数では20%を超える100人ほどの人がそう感じている。子育てとは「孤独」なものであり、一人で闘っていると感じている母親もいる。子育て支援とはそういう人を支援する場ではないだろうか。しかしそう感じる母親ほど、子育て支援の場に「自分から出向いては行けない」ということを私たちは認識する必要がある。また、「一度は行って見たものの、元気なおかあさんたちに押されてうまく参加できない。」と言う人もいる。そういう人たちから目を離さないようにしたい。大人が大人と関わりを持っていないとき、何らかの形で非常に強い孤独感に襲われるものである。「仲間はずれ」「いじめ」の始まりと同じである。

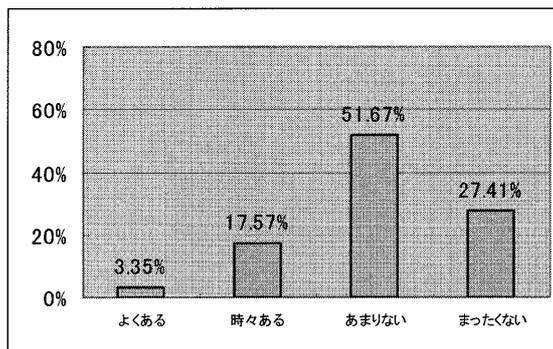


図5 「淋しい」「孤独だ」と思うこと

(6) 子育てによって自分も成長していると感じること

「子育て」はやはり「母親育て」でもある。母子相互作用という言葉があるように、母子ともに育っていくものである。出産や子育てを通じて「我慢」ということを学んだり、自分ひとりで勝手に社会の中で生きているのではないのだということを学んだりするチャンスでもある。90%近い母親が、「自分も成長している」と感じており、子育てから得るものがたくさんあることもわかっているのである。

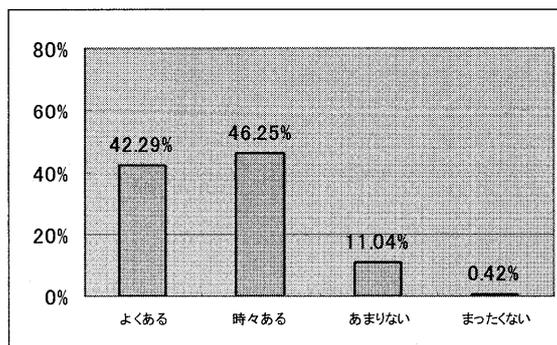


図6 自分も成長していると感じる

(7) 子どもと遊ぶのはとても楽しいと思うこと (8) 子どもを育てるのは楽しくて幸せだと思うこと

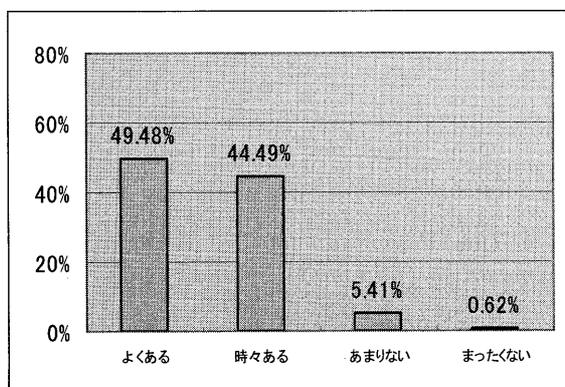


図7 子どもと遊ぶのは楽しい

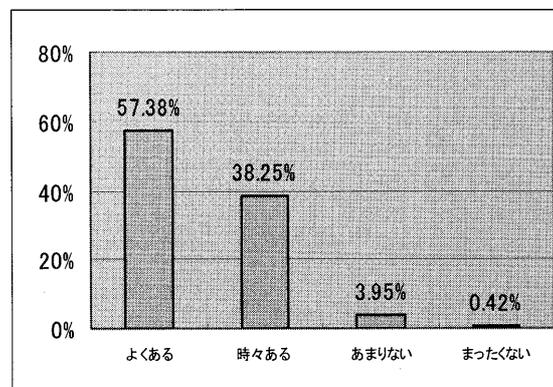


図8 子どもを育てるのは楽しくて幸せ

子どもの育ちと母親の育児姿勢（2）

どちらも約95%の人が「楽しい」と答えている。これも先の(6)に続いて肯定的な回答であった。母親はこうして子育てに楽しみを見つけながら、子育ての楽しさを味わいながら、日々成長していく。こういう気持ちをたくさんの母親が持っているのだからこそ、この気持ちを最大限に引き出していくことがポイントである。そのためにも母親のやっていること（子育て）を認め、ねぎらうことで改善されていく可能性は秘められている。

（9）子育て中にあなた自身が「遊びたい！」と思うこと

これは現代の母親の特徴的なものである。子どもをおいて自分が遊びに行きたくなったり、子どもをどこかに連れて行くときも、自分の行きたい所へ連れて行ったりする傾向がある。ここを理解せずに従来の母性意識にとらわれていると、小さな問題から「母親による子殺し」というような大きな問題に発展していく。「遊びたい」と言っている母親も、友達とランチをしたり、集まっておしゃべりをしたりすると元気になってまた子育てへと家に帰っていく。

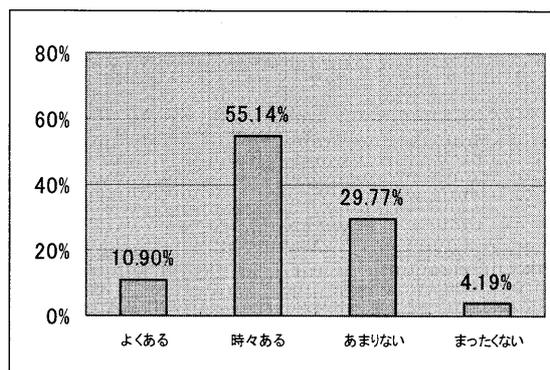


図9 「遊びたい」と思うこと

ちょっとした気分転換の場をもつことが子育てにおいて重要なことであると周囲が理解する必要がある。母親であっても遊びたい気持ちがあるのは当然のことである。

（10）夫が子育てにもう少し（あなたの考える範囲で）手を貸してくれれば、子育てはもっと今より楽しくなると思うこと

ここでの回答として、「夫に何かしてもらおう」というよりも「大変なことをわかってほしい、わかってもらっただけでいい」という回答（自由記述）が多かった。

以前の筆者の調査研究で「夫への愛着と子どもへの愛着とは関連性がある」ということが確認されている。そしてその夫や子どもへの愛着は母親の精神的ゆとりから生まれるものであり、そのゆとりには、夫との関係が大きく影響しており、母親の養育行動・態度に影響を及ぼすことが確認された。母子関係を考えるとき、夫を含めた視点で考えていかなければならない。

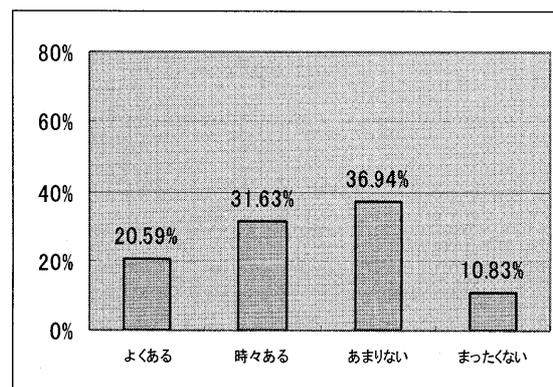


図10 夫の協力について

ここで「ない」が多いのは、自由記述の記載より推測されることとして、母親は、具体的な支え「手を貸す」ことよりも精神的な支えを夫に望んでいるからだと思われた。

(11) 子どもが可愛くてたまらないと思うこと

ここで「よくある」と答えた人は76.67%いた。そこでこの人たちについて、次の項目をピックアップしてみた（「時々ある」は含まない）。

(1)子どもに八つ当たりをしたくなる

(2)子どもが煩わしくていらいらする

(2)子どもを育てるために我慢ばかりしている（ここには記載がないが調査項目にはあり）

その結果を比較検討したものが次の図11-2～11-7の円グラフである。

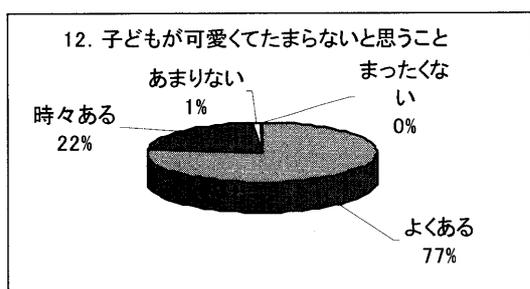


図11-① 子どもが可愛くてたまらない

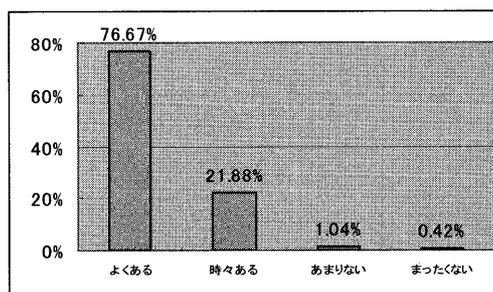


図11-1 子どもが可愛くてたまらない



「よくある」と答えた人の内訳

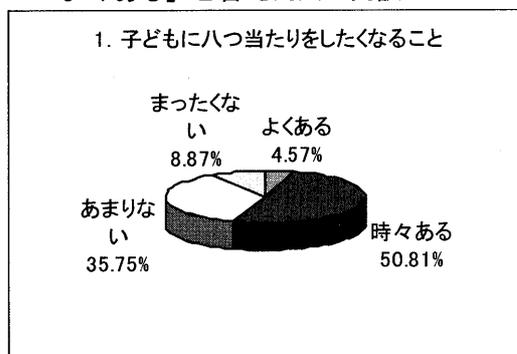


図11-2

回答者の内訳

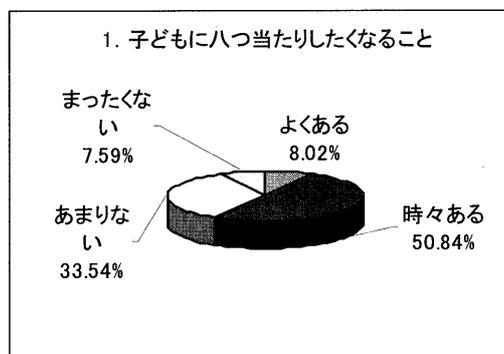


図11-3

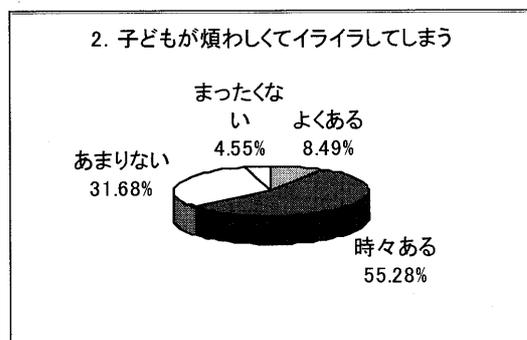


図11-4

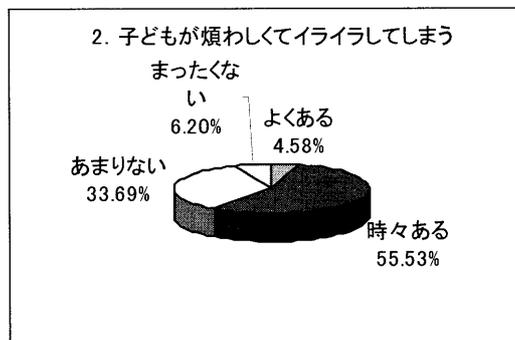


図11-5

子どもの育ちと母親の育児姿勢（2）

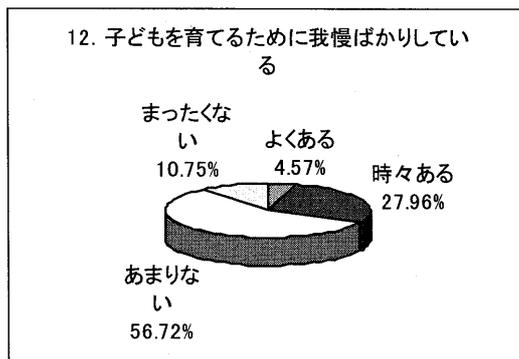


図11-6

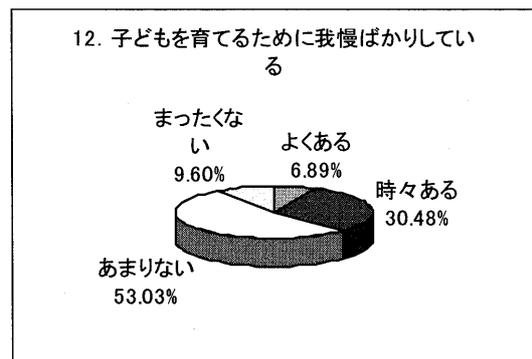


図11-7

以上のように非常に興味深い結果が出た。「子どもが可愛くてたまらない」と思うことが「よくある」と答えた人の中にも、やはり「子どもに八つ当たりをしたくなる」「子どもが煩わしくてイライラしてしまう」に「よくある」「時々ある」と答えた人は半数を超えていることがわかった。可愛いことと、その時の母親の感情とは別問題である。

つまり、「子どものことを可愛くてたまらない」と思うことがよくあろうとなかろうと、子どもに対して「八つ当たり」したり、「イライラ」したり、「我慢している」という意識はそんなこととは関係なくもつものだということである。

そういう感情を持つことはあり得ることだと母親がその感情を許容できれば、それだけでも母親の心は楽になるが、「そういう自分、そんなことを思う自分は駄目な人間だ」と自責の念に駆られてしまう。そのことで母親のストレスがうちにこもりためこむうちに、いつか子どもに対して暴力となって出てしまう。それで収まらなくなると、虐待へと発展していく。

3. 結 論

母親業は大変な仕事である。マイナスの感情をもってしまい、そんな自分を責めることもある。大切なことは、それをわかってくれる人、話を聴いてくれる人がいるか、その気持ちを受け止めてくれる人がいるかどうかである。

筆者は「子育てママのホッとひろば」^{註1}を年3回開催しているが、そこで母親たちは本音を話す。イライラや愚痴、本音を吐き出すことで今まで気づいていなかった諸々のことに気づき出す。例えば、「夫に文句ばかり言っているが感謝の気持ちは伝えたことがない」という気づきもそうである。そして「ひろば」からの帰宅後、「夫に『ありがとう』と言ったところ、夫の方からも『こちらこそいつもありがとう！』と言ってきて、ほのぼのとした気持ちになりました。」というメールが参加者から届いたことがある。このように、ちょっとした出来事が母親の養育態度に変化をもたらす。

また、働く母親と専業主婦との間にも子育てに関する意識の違いがあることもわかった。世間でいう「専業主婦は楽だ」というのがいかに間違っているかである。「常識」とは何なのか。「常識」と片付けず、子育てで悩み苦しんでいる人の声に耳を傾けていくことがいかに大切かということも今回の調査から改めて教えられた。

更に、数は少ないが今回の調査で少数の部類に属する母親のことも気がかりである。パーセンテージで見ると少数でも、数値からいけば決して少数ではない。中には十代で子どもを持った母親もいて、いろんな思いが交錯しているようである。そういう母親たちにも手を差し伸べ、支えていくことが今求められている。それには支える側が自分の中の「常識」とらわれることなく、視野を広く持つことである。いかに子育て中の母親をうまく支えるかは、支える側（支援者側）の問題でもある。

おわりに

調査にあたり、園長から「封筒がないと親は警戒して本音を書かない」と指摘された。そこで、調査用紙は封筒に入れて配布し、園には封をして提出するよう「アンケートへのお願い」にも明記した。しかし封をして提出した人はごく一部（ひと桁）であり、封筒から調査用紙がはみ出しているも大半が気にしていないようであった。また、調査内容に非常に敏感に反応する人もいたが、これもごく一部で、大半の人が大変協力的であった。「プライバシー問題」と言っている私たちの方が過敏になっているのかもしれないとも思った。

県内での調査の回収率が高かったのは、「高田短大からの調査」ということもあるが、もうひとつはやはり調査内容が母親の気を引くものでもあったのだと解釈している。なぜならば自由記述欄に今回の調査に対する励ましや好意的な言葉をいくつか書いて頂いたからである。連絡先としてメールアドレス、携帯電話番号、住所や自宅の電話番号を明記し、今後の協力の積極的な申し出も十数件に上った。こういう調査に対する母親の期待と関心が読み取れた。

これらの期待を無にしないためにも今後面接調査を行い、母親の育児姿勢を形成するその背景を浮き彫りにし、「特色G P」に採択されている本学の子育て支援活動の一環としてメンタルな面から役立てていきたい。

〈謝 辞〉この調査をおこなうにあたり、東京福祉大学非常勤講師で元幼稚園教諭・保育士経験のある加藤博子先生に、調査項目作成と愛知県内の調査にご協力いただいたことをここに感謝申し上げる。また、保育園・幼稚園の先生方、保護者の方々のご協力にも感謝申し上げるとともに、今後ご協力を申し出てくださった方々、励ましの言葉を添えてくださった方々もあり、多くの方々に大変お世話になったことを付記しておく。

註

- 1 「子育てママのホットひろば」高田短大で行っている特色G Pプログラムのひとつ

参考文献

- 橋本景子（1992）『養育行動・態度に関する父親と母親の認知的不協和とその影響』修士論文
橋本景子他（2005）『保育ソーシャルカウンセリング』建帛社
松村恵子（2005）『母性意識を考える』文芸社

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

－科学的憲法学の遺産とその課題－

An Investigation of the Constitutional Theory of Hideya Kageyama (1)
－Achievements of and Problems with Scientific Constitution Theory－

武 川 眞 固

Masataka Takekawa

（要約）

本稿では、日本の憲法学史上で特筆すべき科学的憲法学の成果を残した一憲法学徒、影山日出彌の憲法学の遺産について、検討するものである。同氏が、1960年から1976年までの17余年の期間に正面から科学的憲法学の方法論から現代国家論、主権論、民主主義論、人権論などの憲法学の諸問題に取り組んだ学風とその成果を再確認しつつ、現代的視点から継承すべき課題を提示するものである。

（キーワード）

1. 科学的憲法学、憲法学の方法論、憲法現象

問題の所在

現代の憲法動向は、危機的な問題をはらむ憲法現象、具体的には憲法改正などを中心とした動向や憲法規範を実現できない立憲主義型政治の危機をはらむ現状であり、今日、憲法現象を科学的に解明し、批判学としての科学的憲法学とその展望が提示されているのかは検証をまつしかない。

かつて日本の憲法学のなかで特に、精力的に日本の憲法現象を解明し、科学的な憲法学を確立したのは影山日出彌¹であった。

本稿では、同氏の憲法理論の遺産²について、現代的視点から歴史的に位置づけ、そこから何を学ぶのか、何を継承すべきなのか、以下研究ノートレベルで検討する。

影山日出彌が亡くなって2008年で33年目になり、同年4月で生誕75周年であった。

私自身が影山日出彌が活躍していた同時代に後輩として過ごし、いつも身近にいたものとして同氏から多くのことを学び、いろいろな教えを受けてきた。今日、いろいろな意味で33年過ぎても感傷的すぎるくらい時代性を感じている。今、生きていたら、日本の憲法学に何を提起していただろうと思うのは私だけでないだろう。

本研究ノートで、影山日出彌の憲法理論について検討する意義は次の点にある。

第一は、影山の時代は、戦後民主主義の危機が憲法レベルで進行した時期であり、そのなかで現代憲法の主要な問題について従来の社会科学としての憲法学の遺産について、批判的に摂取しつつ、独自の憲法学の課題について、特に、国家論、主権論、民主主義論、人権論、憲法史など史的唯物論＝マルクス主義的な方法論の視座からの問題提起を提示していたこと。

第二は、影山が試みた歴史的分析、現状分析、イデオロギー分析という視点での研究は、現実の憲法現象を通じた社会科学としての憲法学を解明という営為や政治学を含めた社会科学という視点からあら

ゆる分析方法（物質代謝論、サイバネテックス論、疎外論の分析道具）など酷使して怪物として深淵な国家論を分析したことである。

第三は、憲法学を通じた影山の学問的学風とその態度は、その時代の危機的な認識に立ちつつ、憲法学視点から、すなわちあらゆる有効な先進的理論を用いて、民主主義な日本社会論の確立と政府形態論などの現代的変革と歴史的展望の課題などを提示していたことである。

以下、影山の憲法学の主要な遺産を戦後の時代認識に留意しつつ、若干書きとどめて、その理論的分析・到達点とその継承性を明らかにする。

同氏が憲法学として検討した分野は、i 憲法学の方法論、ii 憲法学史・憲法史（日本憲法学説史・憲法史及び比較憲法史）、iii 国家論（社会的法治国家論から始まり国家論のイデオロギー性と現状分析、政府形態など民主主義的移行期の国家論など）、iv 社会主義論、人民民主主義論、v 憲法の基礎理論（主権論、民主主義論、平和論）、vi 人権論（環境保全と人権、財産権、教育基本権等）などの多義の分野にわたっていた。

その学風は、時代の危機認識を踏まえて、その危機に対応するための憲法学という分野からの理論的枠組みを提示し、そこからどのような問題解決があるのかという手法であり、時代を先取りした科学的な憲法学を構築することにあつたと思われる。本秀紀の言葉を借りれば『危機の時代』によみがえる国家分析と変革の憲法理論³と評することができよう。

なお、影山の学問的軌跡を時期区分すれば、①1960年～1967年までの前半の時代（『現代憲法学の理論』・『日本の憲法問題－平和憲法と憲法闘争－』・『憲法の基礎理論』などの刊行時期）と②1968年～1976年の後半の時代（『憲法の原理と国家の論理』・『国家イデオロギー論』などの刊行時期）というように前半で憲法学の方法論の確立といういわば影山の学風の基礎が形成される時代と後半は、同自身が全力投球をした現代日本社会の諸問題について、科学的憲法学の立場から精力的に理論と実践を統一しつつ、日本の行くべき展望とその方向性を提示していた時代、影山自身の独自憲法学が完結せずに終わった時代の17余年にわたる全時期が研究対象となる。

I. 影山日出彌の憲法学の方法論と課題

－戦後民主主義と1960年～1967年までの時代状況のもとで－

影山日出彌の詳しい経歴は省略し、この時期は、1957年愛知大学を卒業し、東京大学大学院博士課程単位取得後の愛知大学専任講師、助教授時代そして1967年4月名古屋大学助教授になり、憲法学の方法論を確立した時代であり、その時期を対象とする。

以下、影山が執筆活動し、実践的な分析を試みた前半の時期を中心にして、主要な研究について、検討することにする。

（I）社会的法治国家論と憲法学の出発点

さて、影山が研究者としてデビューしたのは、1961年に発表した「社会的法治国家論」の研究（「社会的法治国家論序説（一）（二）」以下 K-[1] と表示）⁴であった。この時期は、戦後民主主義の発展

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

期にあって、歴史的な民主主義の危機でもあった安保闘争の時期であり、影山自身は、当時の西ドイツの社会国家の現状、すなわち国家独占資本主義段階での憲法の現状分析を試み、同国の国家緊急事態立法の分析を通して、日本社会における憲法秩序の不安定さや憲法改正論議を認識した国家論の解明に注いでいた。影山は、『現代憲法学の理論』（以下K-[3]と表示）で「現代憲法学は、発達した資本主義型憲法を対象とする限り、そこに提示されているさまざまな現実的・理論的課題をはたすために、なによりも国家独占資本主義論を前提とし、ことにその国家理論を展開するとともに、それに対応する法的諸形態と法的諸関係を分析・総合することによって、憲法現象を解明しなければならないだろうし、それができるかどうか、日本における現在の社会科学としての憲法学の、ある意味では理論的認識の試金石となる」⁵ という歴史認識をもっていた。

同氏にとって、日本の安保闘争のなかでの日本の国家独占資本主義の段階での憲法秩序や治安立法などの現状分析のなかで当時の西ドイツの社会法治国家体制の分析の有効性をそこに見出していたのである。つまり、国家独占資本主義と憲法というシェーマは、国家独占資本主義の経済的力能の分析や上部構造として政治的特質の分析に求められることになる。

特に、大須賀との共著『日本の憲法問題－平和憲法と憲法闘争－』（以下K-[2]と表示）では日本国憲法の歴史的な位置づけとして、現代世界において、いかなる憲法類型になるのか。あるいは憲法群に属するのかそれはいかなる特質を有しているのか。同時にこれらの類型のなかで諸外国との比較を通して、憲法の歴史的な特質を明らかにしようとした点である。日本国憲法の世界史的な位置づけを通して、現代における憲法の発展を解明することにより、「現代の内容」を「帝国主義段階での矛盾の形態とその構造」⁶ を解明する。つまり、「段階規定」と「群規定」⁷ を適用する点に特色があった。

この「社会的法治国家」の歴史的な性格の分析がK-[2]で日本国憲法の歴史的な特質を分析する上で、国家独占資本主義段階での現段階を通して把握することの有効性を提示していたのではないかと。そして、具体的検証は、K-[3]のⅢ憲法現象と国家独占資本主義⁸への分析とつながったのではないかと思われる。

社会的法治国家の分析のなかで「現代独占資本主義段階にあるブルジョア国家の治安立法を問題」にすることによって、現代の治安立法の性格を表しており、当時の日本の現状分析にとって西ドイツの「国家における国家権力の政治的性格、憲法および階級の具体的様相など一国家の強制機構—警察・司法・軍隊等々の強化拡大と人権制限は、治安立法に内在している」⁹として、その具現化は日本の国家・憲法体制の分析にとって仮説的な方法として提示していたと考えられる。

（Ⅱ）憲法学の方法論の確立

A. 憲法学の方法論への現状と課題

最も影山がこれらの課題を追求したのは、現代憲法学の方法論と歴史的課題であった。そのテーマを追求したのは、K-[3]¹⁰であった。影山が自らの憲法学の方法論と課題を自覚していたのは、社会科学としての憲法学の現状分析から析出した結果、いくつかの欠陥があるとし、そこから方法と課題を具体化する。影山によれば、社会科学としての憲法学の課題は、4つの視点から提起されるとし、i 憲

法学が科学として出発するための方法論の確立（「原理論」）、ii 憲法現象など憲法意識や理論・学説・解釈などの「イデオロギー分析」の課題、iii 資本主義型憲法の現象の法則性を解明するための「歴史的な分析」の課題、iv 憲法学にとって最も重要な「現状分析」の課題などを提示¹¹していた。この課題の追求こそが国家独占主義段階の憲法現象を分析する有効な鍵を握っているとしていたのである。そして、同氏にとってこの時期にその課題を追求するための憲法学の方法論を詳細に検討したのである。

すでに日本の憲法学の方法論への自覚的摂取は、戦後の法社会学方法論争レベルで検討されたが、影山が検討する戦前からの鈴木安蔵や戦後の長谷川正安などの憲法学やその他の憲法学の方法論が十分検討されてこなかったという反省的な契機があり、影山自身、鈴木安蔵らの一定蓄積を踏まえて検討する。

影山が日本の憲法学の現状認識とそれに対する批判テーゼは、日本における憲法学の現状に示される。すなわち、憲法学の方法論についての検討する上でその現状を歴史的に認識することにあつた。

憲法学が対象とする憲法現象についての把握するための方法論は、先学の成果について全く不十分であるとか、問題があるとかという次元ではなく、より科学的観点からの問題整理をしつつ、検討している。そもそも「憲法現象に内在する諸矛盾の存在やその性格について把握すること」¹²の予備的な作業という位置づけが必要であるというところから出発している。

K-〔3〕のなかで、I 現代憲法学の課題と方法、II 憲法現象の構造という表題のもとで実に190頁あまりのスペースで検討しているようにマルクス主義的方法論の厳密さとその課題性¹³が如実に示されている。

影山にとって、既に述べた社会科学としての憲法学の4つの視点からの検討する上で、不可欠な作業がその仮説的な方法論の確立でもあつた。彼にとって、憲法学の課題を解明するためには、憲法学の対象規定及び方法をもつことが必要であるとし、それは、第1に、憲法現象は一定の社会的現象であり、その歴史的規定に制約されること。第2に、憲法現象は上部構造の現象であること。第3に、憲法現象は、4要素、すなわち、憲法規範、憲法制度、憲法意識＝イデオロギー、憲法関係などが弁証法的に結合して、全体が憲法現象を形成しているという点で、憲法現象の形成過程と憲法現象の実現過程をもち、上部構造として憲法現象には、その内に合法則性を貫く憲法現象であるという位置づけ¹⁴をしていたのである。この点は、鈴木や長谷川の到達点を批判的に摂取しているが、影山の独自の点は、憲法学の課題と方法を検討することによって、より科学的で有効な方法を提示することが必要であつた。

そのベースになったものは、①1950年代のソビエト・東ドイツで「国家と法」において、サイバネティクスが適用された理論的課題とその可能性を検討していたこと。すなわち、上部構造と下部構造との相対的把握と上部構造として憲法現象の把握の統一的な解明の一方法を自覚的に検討する試みを同時に解明していた（影山「サイバネティクスと法律学（一）（二・完）－東独における研究の現状と方向に基づいて－」¹⁵以下K-〔4〕と表示）。②は、法現象の端緒的範疇の検討として、ドイツのケリモフの理論から学んだことが推測される（影山「法の範疇的な構造－ケリモフの所説をめぐって－」¹⁶以下K-〔5〕と表示）。当時のソビエト及び東ドイツにおける国家と法の科学の領域で、サイバネティクスの適用可能性について、指摘し、影山は、当時の議論を紹介しながら、法におけるサイバネティクスの適用について、検討している。すなわち法における原理的な問題を解明する鍵を握るとし、社会諸現象のサイバ

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

ネックス分析の可能性を解明する。

K-④（二）によれば、同氏は、「社会諸現象のサイバネテックスによる認識で問題になるのは社会諸現象の質的内容、性格の問題であるとし、その諸現象の質的性格を分析し、質的規定、すなわち法則性を明らかにする」¹⁷ ことであるという。この点で重要な論点は、サイバネテックスと社会諸現象の階級性との関係についての問題を検討することであり、そこから社会諸現象の対象の構造と機能を問題とする。

影山は、つまり、憲法現象に当てはめれば、「憲法学が憲法現象における諸矛盾、その性格、それを貫く合法則性を明らかにする目的とすれば、憲法現象の『構造』の分析」が重要であり、「その複雑な構造をいかなる弁証法的に取り扱うかは、その場合それを規定する科学的カテゴリーがなければ、その分析はできない」¹⁸ のである。従って、「憲法現象の構造を規定する基本的な範疇は、一方で憲法現象の認識、したがって、認識された憲法現象の表現であり、他方では憲法現象を分析するための手段であって、この二つの側面を統一的に含むことがこれらの範疇が科学的な性格をもち、科学的に機能するための不可欠な条件である」¹⁹ とする。この法の範疇論のベースはケリモフのK-[5]の議論から引き出される。

このような対象によって規定される側面と対象とする側面とを同時に具備することは、憲法現象の構造を科学的に規定するのに欠くことができないとする。そして、影山は、憲法現象と社会構成体という側面において、サイバネテックスの適用から史的唯物論の視点として、憲法現象としての上部構造と下部構造の関係理論を引き出すのである。

同氏の問題意識には、憲法現象の階級的性格について、社会構成体から把握するのは、憲法現象がいかなる歴史的な性格とをもち、いかなる歴史的発展過程をたどり、いかにして歴史的に消滅する現象なのかと想定し、そこから憲法現象の階級性を把握することを目的としていたのである。

同氏は、憲法の階級性の把握について、次のようなメルクマールを提示していた。すなわち、「i 憲法現象の存在は、諸階級の存在・その矛盾・対立を前提にしていること。ii 階級社会の現象であること。iii 憲法現象は、人間の意識に所産であるから、社会的意識と社会的意思との担い手である諸階級の階級的意識と階級的意思との表現形態であること。iv 憲法現象のうちで、最とも中核的な地位を占める憲法という現象は、経済的土台において支配する階級が「階級対立の非和解性の産物」たる国家の意識的活動によって形成し、支配階級の意思を表現する特定のイデオロギー的形態であること。v 国家の階級性を、その機能過程で表現する一形態であること」²⁰ などを提示し、これらは社会構成体における発展という側面において、歴史的規定された全支配的イデオロギーとその形態のいかなる部分をも、憲法現象がどのように構成されるのかというファクターも重要となるという認識であった。

このことは、鈴木安蔵の著書『比較憲法史』²¹のなかでの「社会構成」という概念や古典書から引き出しつつも、憲法現象の階級的性格を把握する上で、「社会構成体」の概念を吟味しつつ、憲法類型を基準に問題にしようとした点は独自の発展の結果である。

B. 憲法学の具体的方法論の構造

1. 方法論への問題意識

影山は、憲法学の方法論で最も影響を受けたのは鈴木安蔵の憲法学の方法論²²であり、1950年代のソビエトの「国家と法」に関する法理論家からの法現象把握のための方法論である。

憲法学の方法論についての影山自身の問題意識は、憲法現象とはいかなる構造をもつのかという自問をした上で、憲法学への関心は、憲法現象の機能を規定するところに出発点にあり、その対象的構造を明らかにするため科学的に規定しなければならないとした。その「憲法現象の構造を科学的に認識するカテゴリ論」²³が必要であるという問題意識である。

影山は、このカテゴリ論を検討するにあたり、先学の鈴木憲法学に出てくる、「憲法イデオロギー」、「憲法規範」、「憲法制度」および「憲法的関係」等の諸範疇や長谷川の憲法現象分析（3要素）として「憲法イデオロギー」「憲法規範」「憲法制度」および「憲法関係」などの4つの要素についての検討は、立場はともかくとして、一般に憲法学の科学のカテゴリ論として検討されていないことの現状を批判し、これらの科学のカテゴリ論は憲法学批判として成立するとすれば、『経済学批判』（マルクス）として同様に同じ方法で適用されるのか疑問を提示している。

これらの問題の困難さを指摘して、それは、ひとつには憲法学の科学的なカテゴリ論が上部構造として憲法現象であり、『経済学批判』とは異なるという点で困難さがあること。もうひとつは資本主義的諸関係として憲法現象としての構造を解明するカテゴリ論なのかの困難さ²⁴があるということである。

この問題を保留した上で、憲法現象の論理的な構造を問題にする。すなわち、憲法現象を科学的に認識し、分析するカテゴリとして、i 憲法意識とその諸形態、ii 憲法規範—意思とその形態論、iii 憲法制度、iv 憲法関係を詳細に検討する。

この憲法現象の論理構造を科学的に把握するための具体的な事例、すなわち日本における憲法現象の現状分析として、サイバネテックスを援用のもとで「ブロック・スキーム」論すなわち、K-4²⁵で上部構造と下部構造との関係を、国家意思および国家意識あるいはその憲法の形成過程と憲法の実現過程を踏まえた立体的構造を仮説的に把握しようとした点にある。

この点は、例えば、K-2²⁶の第1章IV節で試みている。つまり当時の日本の憲法の特質を把握するために、憲法の歴史性、階級性について、解明する前提として現憲法の制定史を踏まえて、憲法の積極的側面と消極的側面を論理の組み立て用いて、現憲法の積極的側面、すなわち、主権、戦争放棄、軍備禁止、民主主義、民主的権利保障という側面から、日本のおかれている消極的側面としての国家制度の不徹底性（天皇制や国家機構及び民主的改革の不徹底性）を追求しつつ、憲法の特質を把握する試みはひとつの仮説的な提示であり、現実の憲法秩序を把握する上で、有効性をもつ方法であった。

このことは、影山のK-3²⁷によって、より具体的方法論が提示されている。つまり、日本の国家・憲法の現状について、ひとつは、「国家独占資本主義段階での諸形態と諸手段が顕著に展開されている国家すなわち、帝国主義段階としての国家独占資本主義段階の現状分析」（「段階規定」の適用）と、もうひとつは、「同時に特殊な対米関係にある国家であるという歴史認識から、日本における憲法現象の

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

特質」²⁷を解明（「従属＝対米従属」）しようとしていた点で、K-〔2〕より一歩進んだ現状分析をしている。

同氏にとって、憲法現象の構造における基本的な矛盾と対立の関係を、国家レベルや憲法レベルで把握することで、憲法現象について、4要素の有効な仮説的検証を試みようとした点に、その先駆性を読みとることができるのである。

例えば、現代日本の国家の把握について、同氏は「国家独占資本主義は、現代の資本主義の構造と特質とを最とも明確に表現し、現代の国家および法現象のよって立つ経済的土台を形成しているからである。すなわち資本主義的な社会構成体における、土台の・・形態の変化とその展開を考慮することなしに、現代の国家の形態変化、従って、国家機能の変化、法形態、法機能の変化、さらにイデオロギーと理論における変化の基本的性格は、認識されないだろう」²⁸と述べている。

ここに、影山の日本における憲法現象の構造を把握するためには、現代国家の発展段階とその特質の解明から、現代憲法学の課題を引き出そうとしていた点にみられる。

2. 憲法現象把握のための範疇論設定とその具体化

影山自身が最とも困難でかつ厳密なほどに憲法現象を認識論レベルで科学的方法論確立を提示し、学会に衝撃な問題を突きつけたのは、K-〔3〕の著書であった。

K-〔3〕の著書で示したのは、三つの理由があった。それは、①「そもそも、憲法学が科学である、と規定するためには、一定の対象とそれに肉迫する方法とが明らかにされ、そのことによって、限界があるにせよ、科学であることを論証することが必要である。私が、憲法学の方法論を本書のようなかたちで試みようとした第一の理由は、ほぼ、この点にあるとってよい。」②「第二の理由は、一現代の発達した資本主義国家における憲法現象には、資本の原畜段階や産業資本主義段階における憲法現象とはちがった、特有の発達した性格が顕著にみられる。－それでは、現代の資本主義憲法の諸現象は、何故そのような、共通の、普遍的なものをもつものであろうか。私の場合、この問題を考えていったあげくに到達したのは国家独占資本主義であった。しかし、これを憲法現象と関連させて、両者の密接不可分なつながりを分析するには、やはり、より厳密な一定の方法論が媒介されざるをえないことが痛感されたわけである。」③「方法論を扱った第三の理由は、現在の日本の憲法をめぐる状況ならびに憲法学の現状をかえりみた場合、この際、なによりも憲法学の方法論の展開が必要であるとの認識にたたざるをえない、というところにある。すなわち、日本の憲法学は、多少大げさにいえば、科学的方法論上、再編成されなければ、当面の現実的課題（それは運動論や展望をも含んだ複雑・困難な課題である。）にこたえることができない、ということである。この意味での方法論の検討は、例えば「社会科学としての憲法学の構想がすでに一提起されていたにもかかわらず、科学的方法論のレベルで十分にまとまった理論の展開が私の知る限り見あたらないというような状況を少しでも克服するためにも、必要な作業である。」²⁹ということを提示している。

影山は、憲法現象の論理的構造を把握するための4つの範疇なり、長谷川のいう3要素について、若干のコメントをしながら、影山独自の科学的な範疇＝カテゴリー論について検討している。

a. 憲法意識

影山は、長谷川の憲法意識論の基本的特徴点³⁰を紹介して、ひとつに憲法意識の「萌芽的なもの」と、二つ目に「最終的なもの」という踏述している点最初の点は、「憲法意識は、「憲法現象全体の成立を可能にするいわば本源的な現象である」という認識に立ちつつ、「憲法意識一般ではなく、国意意思まで組織された特定の憲法意識」であると位置づけた点に特色がある。二つ目については、「憲法意識が最終的なものであるとき、それは、国家の制憲活動を通して行われる、萌芽的属性として認識され本源的な憲法意識の客観化＝憲法という憲法意識の存在形態であり、これは、国家による実現（適用）過程で、とりわけ明確に現れるという」位置づけをしていた。三つめとして、憲法意識が「階級的な対立をそのまま取り組んでしまっている」³¹という点について、これは憲法現象の属性は、最も重要な属性であるとし、この憲法意識は、現実の階級の対立において、憲法意識だけでなく、憲法関係についてもみられるところであると述べている。つまり、憲法意識は、憲法についての意識・イデオロギーとして様々な形態で存在し、その担い手も様々である。その憲法意識は、社会的意識として把握しなければならないとする影山の立論は、移行期を含めて問題にする点で特色がある。

憲法意識は、次に憲法意識形態の検討にすすむ。長谷川の4つの基本的形態、すなわち、憲法感覚、憲法知識、憲法解釈、憲法学説＝憲法理論を紹介し、憲法意識は、憲法の主体的な認識要素をとしての意味をもっており、その諸形態は、憲法現象、特に憲法についての認識の諸段階の特徴を表現するとして、これらの諸形態は、－「イデオロギー現象」の構造的契機でもあるとし、それは「歴史的存在であり、つまるところ、階級性をもつ現象である」³²とする。

これらの諸形態は、個人レベル、組織レベル、国家レベルでそれぞれ諸形態として、4つの諸形態が現出する憲法意識であったり、他の意識やイデオロギー性をもって現出するとする。

それについて、次のようにまとめる。

- ①「憲法意識は、－憲法現象の形成過程という側面からみれば－社会の経済的土台の諸要素を最も直接的にとらえ、これを憲法への上昇させる媒介として、－直接的な出発点をなす現象であり、経済的土台が上部構造たる憲法現象に規定的作用を与える過程で常に存在しなければならない憲法現象である。」
 ②「憲法意識は、憲法の実現過程という側面からすれば、憲法およびその他の憲法現象が機能し、憲法がイデオロギー的・物質的社会的諸関係を規制する場合に、これらの諸関係を規制するための最も可動的で変化にとんだより主観的な要因となる。」
 ③「憲法意識が存在しなければその他のいかなる憲法現象も成立せず、憲法意識が存在しなければ憲法は実現されえない。」
 ④「憲法意識は、憲法現象内においてみる限り、憲法現象の変化を招来する直接の要因であり、社会における客観的变化を他の憲法現象へ伝達し、憲法を社会的諸関係に反作用させる主観的な伝達要素である。」
 ⑤「憲法意識は、あらゆる個人・集団・階級・国家機関等々による憲法実践、国家権力・支配者・被支配者・人民大衆間の憲法闘争における多数な行動に対する直接制御者である。」³³と述べる。

ここでは、憲法意識は多様な形態と内容および一定の性格と特質をもつものであり、これらがひとつの社会的な要因を握っていることを提示している。その意味で、憲法学における憲法解釈も、憲法意識・イデオロギーのひとつの存在形態であり、ひとつの認識作業としての実践的意味をもつのである。

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

b. 憲法規範

憲法意識が支配的憲法意識として国家意思・国家意識など普遍的な形態をとって現実には憲法規範を構成するのである。影山は、憲法規範は、なによりも憲法規範または憲法という特殊な法部門の形成過程の問題であるという視点から検討する。

同氏によれば、「憲法規範は、国家の活動を媒介することによって特定の憲法意識を対象化し客観化した上部構造の要素であるから、その形成過程は、まず社会の物質的・経済的土台によって制約され規定されるプロセス」³⁴ であるとし、「この過程は、土台の要求→利益の意識→憲法意識→憲法規範という、いわば憲法規範の形成過程の客観的側面」を現出するとする。しかし、その過程は「同時に憲法意識→国家の憲法制定活動→国家的意思→憲法規範という、いわば憲法の形成過程の主體的側面—主観的側面」を現出しており、この「両側面を統一的に含むプロセス」であり、「相互関係にある」³⁵ という。

これは、憲法学が論じる憲法の歴史や憲法史・比較憲法史を論じる点で有効な指摘である。また、憲法規範は、社会の階級の対立・矛盾のなかで常に支配的意思を貫徹するものが普遍的には憲法規範まで高められるという過程をもつものであり、この視点は、重要である。

次にその国家的意思の特質について、同氏は、次のように総括する。ひとつは、「それは一方では、支配階級にとってのみ現実的な内容を持ち、彼らの現実的な利害をあらわすが、他方ではその意思をおしつけられる側の階級にとっては非現実的な、幻想的な共同利害のあらわれであること。（「公共の福祉」）。ふたつめは「それは、国家的に組織された階級の意思を全体として現出するものであり、国家ないしその機関の名で公的に公布する。」三つめは、「それは、常に国家的に確定された一定の表現形態を必要とし、その貫徹が国家機関の強制権力によって保障されること」³⁶ であるとする。

つまり、国家的意思として普遍的な形態をもって現出する憲法規範は、現実には社会の諸関係を規定するその「経済的基礎」や「政治的基礎」を基盤として、現出するのであり、その階級性格は、国家という「公的機能」によって実現されるのである。それは同氏の言葉でいえば「憲法の普遍的妥当性—公的性格—をとおしてのみ実現される」³⁷ という内容であること。

c. 憲法制度

憲法制度については、鈴木の憲法学での成果や長谷川の憲法学の成果が意識的に検討されているが、ここでは長谷川における憲法制度について検討している。

長谷川が指摘した憲法制度は、「憲法によってつくられている施設を一憲法制度」として位置づけ、「法的に機能する国家の意思の通説である国家機関を、法制度と呼ぶ」といい、「憲法規範の命じるところにしたがって構成され機能する国家機関」³⁸ について検討する。

影山は、この憲法制度を検討する場合は、そもそも憲法上の「国家機関」「施設」であるということの規定する場合に二つの問題があるとする。それはひとつには、憲法制度が常に「機関」・「施設」なのか。ふたつ目に憲法制度は憲法上の国家の政治的機関、施設なのに、同時に法制度として現出するのかという問題があるとする。

この問題は、憲法部門からこの制度をどう認識するのかという問題である。つまり「一定の社会構成

体の基礎をなす社会的諸関係を対象とする憲部門は、多くの典型的な社会関係を規制する『憲法制度』から成り立つことになる。いいかえれば、憲法制度は、客観的な必要に応じて、一個の典型的な社会関係を全体的に規制する憲法規範の総体からなりたつのである。このように、「憲法制度は、それ自身完結した、一定の典型的な社会関係を規制する憲法規範のグループが存在とき、構成される。」³⁹する。

例えば、裁判制度も、国会も、内閣もそれぞれその組織やその諸規則も、憲法上の制度であって、それぞれの諸関係によって規定されている。その意味で、憲法現象を認識する場合の対象としてその社会諸関係と憲法という政治的、経済的かつ社会的基盤でなりたつ社会や国家に規定されて成り立っているものということができるであろう。

憲法制度も、国家や社会が変化し、憲法制度も変遷するという状況では憲法制度は「歴史的現象」でもあるわけであり、そこでいかなる性格と内容をもつのかはその国家や社会の在り方に規定されているといえよう。

d. 憲法関係

憲法現象のいなかで影山もいうように憲法関係は最も動的な現象であろう。なぜなら、憲法現象のなかに、憲法意識・憲法イデオロギー、憲法規範、憲法制度を包摂するものが憲法関係だからである。

このような構造と複雑さをもつ現象は、憲法現象だけである。同氏は「憲法は、現実に憲法関係として具体的に実現され、これを媒介にして、対象となる物質的諸関係とイデオロギー諸関係とに反作用を与える」⁴⁰とする。

このような構造と内容をもつ憲法関係について、具体的分析の一部を除けば、日本の憲法学で憲法関係について、厳密なカテゴリー論は、ほとんど展開されていないという反省的契機があった。

まず、憲法関係の性格について、次のように総括する。①「なによりも、憲法関係がいかなる社会関係であるかが明示されなければならない。この課題は、—一定の社会の経済的土台をなす物質的社会諸関係とどう異なり、いかに関連するのかを明らかにすることにある。」②「憲法関係が特殊な階級的的意思関係であることと、その構造的連関を分析することが必要である。ここに、憲法規範と憲法関係との相互関係の重要な側面が隠されている。」③「憲法関係が上部構造の構成的要素であることを論証することおよび憲法の土台への反作用の特質を示唆することであって、これは第一の問題と密接に関連している。」⁴¹

憲法が対象とする資本主義憲法では、この憲法を基礎とする成立している憲法関係は、常に資本主義的イデオロギー関係であり、国家独占資本主義段階であれば、国家独占資本主義の一定のイデオロギー関係を反映する。

同氏は、ひとつは、憲法関係と二つの基本的社会関係、ふたつめに憲法関係と意思関係、三つに上部構造現象としての憲法関係を詳細に検討し、特に憲法関係の基本性格や構成要素について論じる。

ここでは、憲法上の権利主体について、同氏は、憲法関係では、国家が一方の権利および義務の担い手であり、他方の権利主体である国民—市民は、基本的権利および義務の担い手として登場すると位置づける。

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

影山はいう、「国家は、法人格をもつが同時に国家権力の意思決定および執行過程における憲法関係の当事者であるから、他方の当事者と平等の地位にない。すなわち、当事者レベルでは、憲法関係は契約における平等な権利主体関係と異なり、つねに憲法関係を本質としている。一方、国民レベルでは、基本的権利の担い手として国家権力の干渉の限界を憲法によって確定している。」⁴²

これは、憲法関係が、つねに憲法現象としてあらわれてくる国民の権利義務関係を制御する役割を果たすのであり、憲法関係になかに国家としての意思を反映するしくみが憲法を通して発動されることを意味する。

影山は、この憲法関係の内容として基本権は、資本主義社会の諸矛盾の産物であり、同時に国家の側からの一定の矛盾を解決形態であるという。つまり、憲法上の基本権は、常に資本主義社会の構造を反映していると解く。同氏は、基本権の一定の構造を次のように提示する。

①「政治的諸関係に照応する基本権であって、例えば国家の管理への参加、選挙権、被選挙権等々）政策決定への参加、国家意思実現過程への参加と統制への参加などに関する権利からなる（政治的自由政治的権利）。②文化＝イデオロギー的諸関係に照応する基本権であって、教育権、学校制度、芸術の保護の諸権利、著作権等々に関する基本権である。③経済的、社会的諸関係に照応する基本権であって、資本主義的所有権を基礎にしてなりたっている」⁴³ ものがあるという。

この憲法関係は、国民の基本権の在り方を方向づける内容とその存在形態を示しているものであり、同氏がいう憲法闘争や憲法運動における基本権の実現の解決の道筋がこの憲法関係の分析のなかにあるという点で意義深いものがある。

（Ⅲ）小括

第1は、影山の憲法学への出発点は、現代の国家独占資本主義段階の現状分析、すなわち、1960年当時の安保闘争をめぐる現代日本社会の現状を見ると、避けて通ることができなかつた問題は、国家独占資本主義段階での西ドイツの社会的法治国家は原理的モデルとして、日本の現状分析する場合の重要な視点を提示していたのではないか。その点で、社会的法治国家と治安立法の現状分析は同氏の出発点の問題意識になったと思われる。国家独占資本主義段階の憲法現象を分析する有効な方法論が必要であつたのではないか。

特に現代日本社会が国家独占資本主義の段階であるだけでなく、経済過程への国家権力が積極的に介入する国家であると同時に、治安立法などを中心とした現代法として分析と国家体制の在り方について仮説的な分析を試みていたのであり、巨大な国家を分析する視座を提示していたのと思われる。

第2は、1960年代の日本の憲法学の現状認識について、問題整理した上で、その反省的な契機と先学の遺産を継承しながら、同氏の憲法学独自の方法論の検討について、厳密なカテゴリー、範疇論について論じ、科学的な方法論すなわち、マルクス主義的な方法論を詳細に検討したことである。

特に、影山は、憲法現象を対象とする憲法学の科学的方法論について、K-[3] に示した成果は、憲法現象の分析道具として4要素とその相互関係を解明した。

同氏にとって一番の問題は、憲法学の方法論の確立であり、そのことがいつも悩ませられた問題であ

るという認識があったのではないか。

同氏の問題意識には、資本主義の発展段階、特に国家独占資本主義段階での憲法現象把握とその歴史的発展史の展望を含めた憲法学からの理論的枠組みを憲法学の方法論と課題に求めたことである。

4要素の相互関係がどのように有効性があるのか自問しつつ、憲法現象の論理的構造を解明した。この憲法現象が、ふたつのプロセスに位置づけられることを確認した。ひとつは憲法の形成過程であり、もうひとつは憲法の実現過程にあること。

この憲法の形成過程は、国家の制憲創造かつ裁可過程として、経済的土台から上部構造への反映を有する過程であり、憲法の実現過程は、国家の憲法執行・適用過程であり、上部構造の独自性と下部構造への反作用の在り方を提示した点で、分析手法として有効性をもつといえよう。つまり、前者は、憲法の制定過程にあらわれる経済的土台と上部構造との関係で、土台からの反映と憲法現象の運動の過程で把握するものとして位置づけ、後者は、上部構造の憲法現象が土台に反作用を与えるという過程である。この点で、1960年当初展開したサイバネテックスの適用、すなわち「ブロック・スキーム」論を自覚的に適用することにより憲法現象の総体を把握するところみを仮説的に提示した。

同氏は、最後にこのような「憲法現象の運動の総過程が憲法学と対象をなすものであり、そこにおいて、憲法学の対象が成立し、この総過程を歴史的展開（憲法現象の変化と変化の諸過程）において把握するとき、歴史的科学の一部門としての憲法学が成立する」⁴⁴ とする。ただし、憲法現象を分析する「端緒」の存在については、保留したままで終わっている。

影山のこの時期の憲法学の方法論や社会的法治国家論の検討を通してみると、同氏が憲法学の基礎理論を提示し、憲法学解明の方法論が構築された時期であり、なによりも戦後の科学的憲法学の確立にあり、先学の遺産の検討を通して、同氏の憲法学の出発点とその理論的展望を示した時期でもあったといえるのではないか。

(未完)

註

- 1 影山日出彌の学風と人柄については、鈴木安蔵「影山日出彌君の憲法学回想」『憲法学断想』敬文堂 1978年刊 49頁以下。長谷川正安・藤田勇・針生誠吉「影山日出彌氏を悼む」『法律時報』第48巻11号 1976年10月刊 100頁以下。永井憲一「影山日出彌運営委員の急逝を悼む」『季刊 教育法』22号1976年12月刊。武川眞固「影山日出彌先生の思い出」早稲田大学学生憲法会議編『一国家・主権・人権—影山日出彌氏をめざしたもの』（第1集）1976年11月刊 17頁以下。なお、影山憲法学を検討したものとして、本秀紀「影山日出彌「憲法の原理と国家の論理」—『危機の時代』をよみがえる国家分析と変革の憲法理論』『憲法読本41』所収 平凡社 2001年刊 132～138頁がある。
- 2 金子勝「影山憲法理論の遺産—影山憲法理論研究のために—」『立正法学』第11巻1・2号 1978年3月刊 47～105頁参照。
- 3 本・註1「前掲書」132頁。
- 4 影山日出彌「社会的法治国家序説—（一）（二・完）」愛知大学『法経論集』第34号1961年5月刊 235～

影山日出彌の憲法理論の検討（1）

- 290頁。第35号 1961年8月刊。当時の西ドイツの社会法治国家の現状とその課題について検討したもので、一連の研究は、同「社会的法治国家の概念と法的性格—社会的概念的内容とその限界—」愛知大学十五周年記念論文集（法律編）『法経論集』第37/38合併号 1962年2月刊 179～223頁。同『『社会的法治国家』における『治安立法』の特質—（一）（二）（三）』『法経論集』第42号 1963年8月刊 95～169頁。同第43号1963年12月刊 105～177頁。同第44号 1964年3月刊 113～155頁。
- 5 影山日出彌『現代憲法学の理論』日本評論社 1967年11月刊 5頁。
同書について、森英樹は影山の4つの課題の中では、原理論と現状分析のみであり、歴史的分析、イデオロギー分析が語られていない。その限りで過渡的な産物であると評している（森英樹「書評 影山日出彌『現代憲法学の理論』』『法律時報』第40巻5号 1967年刊 113～115頁）。
- 6 影山・大須賀明『日本の憲法問題—平和憲法と憲法闘争—』労働経済社 1967年6月刊5頁以下。
- 7 影山「（現代法理論の展望）憲法」『法律時報』第37巻5号 日本評論社 1965年刊 67頁。
- 8 影山・註5「前掲書」191頁以下。
- 9 影山・註4「『社会的法治国家』における『治安立法』の特質（二）」『法経論集』第43号 106頁。同「西ドイツにおける法治国家—ビビモスの壊胎」鈴木安蔵編『現代福祉国家論批判』所収法律文化社 1967年刊 181頁。
- 10 影山・註5「前掲書」3頁以下。
影山の問題意識は、「・・・複雑な日本の資本主義と国家の現実、およびそれらの諸運動の発展を前にして、戦後の憲法学全体が、深刻な検討をよぎなくされ」「日本における民主主義運動とその理論を一定の限度で表現している民主主義法学の重要な部門である憲法学が、・・・それはたんに部分的な再検討ではなく・・・」
「その方法論をふくむほとんどすべての問題についての再検討であり、・・・そこではほからぬ理論の再構成が迫られているのである。」「・・・日本の憲法学にとって、すでに、その根本的再検討と理論の再構成を実現すべき条件がととのっている、というべきであろう」と言う点に提示されていた。
- 11 影山・註5「前掲書」19頁以下。
- 12 同「前掲書」41頁。
- 13 同「前掲書」3～188頁。
- 14 同「前掲書」190頁。
- 15 影山「サイバネテックスと法律学（一）（二・完）」『法経論集』第46号 1964年刊 97～138頁。第47号 1965年刊 111～169頁。
- 16 影山「法の範疇的な構造—ケリモフの所説をめぐって—」愛知大学『国際問題研究所紀要』第30号 1960年刊39～58頁。
- 17 影山・註14「前掲書」（二）123～124頁。
- 18 影山・註5「前掲書」42頁。
- 19 同「前掲書」42頁。
- 20 同「前掲書」51～52頁。
- 21 鈴木安蔵『比較憲法史』勁草書房 1951年刊。

- 22 鈴木安蔵『日本憲法学の生誕と発展』叢文社 1932年刊。
- 23 影山・註5「前掲書」56頁。
- 24 同「前掲書」57頁。
- 25 同・註15「前掲書」(二)48頁。
- 26 註6「前掲書」76頁。
- 27 註8「前掲書」184頁。
- 28 同「前掲書」191頁。
- 29 影山・註5「前掲書」1～3頁。
- 30 長谷川正安『憲法学の方法』合同出版社 1960年刊 47頁。
- 31 同「前掲書」47頁。
- 32 影山・註5「前掲書」71頁。
- 33 同「前掲書」72頁。
- 34 同「前掲書」83頁。
- 35 同「前掲書」83頁。
- 36 同「前掲書」87～88頁。
- 37 同「前掲書」59頁。
- 38 同「前掲書」131頁。
- 39 同「前掲書」138～139頁。
- 40 影山「前掲書」141頁。
- 41 同「前掲書」171頁。
- 42 同「前掲書」182頁。
- 43 同「前掲書」182頁。
例えば、資本主義憲法における基本権のあり方について、その全般的危機のひとつの法的表現であり、資本主義社会の基本的な諸矛盾の産物と同時に、国家側からの一定の解決形態としての形態であり、それが上部構造であるとして、把握するものとして、ザクセン人民表決・ワイマール憲法を位置づける。この点は、後に影山自身「ザクセンにおける人民表決－東独憲法成立史の一側面－」愛知大学国際問題研究所紀要 41号 1967年刊 56頁以下。同「ヴァイマール憲法における『社会権』」東京大学社会科学研究所編『基本的人権 II 歴史』東大出版会 1968年刊(185～221頁)の研究に結びつける。
- 44 同「前掲書」187頁。

老いのよそおい Vol. 2

The Preparations for Ageing Vol.2

佐藤 完
 Tamotsu Satou
 織田 紀代子
 Kiyoko Oda
 長岡 さとみ
 Satomi Nagaoka

(要 約)

人間は、必ず死を迎える生き物である。明解な事実であるが、老いを生きる高齢者にとっては避けたい事でもある。お釈迦さまが言われたように私たちは、死ぬ身を生きているのである。介護に係わる人材養成を行っている私たちは、人の生きた証としての終末期を次の世代に紡ぐ視座を模索している。社会福祉法人高田真善会・特別養護老人ホーム報徳園園長の千草は、「生まれた時にその人の死ぬ時は、約束されている」と語る。報徳園では、亡くなると本人の身近な人たちが集い、御院さんによる「枕経」が営まれる。遺族の都合に合わせ、利用者及び職員一同で「お別勤め」を行い、正面玄関より合掌・礼拝を受け見送られる。報徳園に暮らす一人ひとりにとって真に「終の棲家」となっている。一身田寺内町近隣地区における住民の生活に関する意識調査を通して老いのよそおいについて概観する。

はじめに

津市一身田には、真宗高田派本山が存在する。真宗高田派本山では、お七夜報恩講をはじめ多くの年中行事が行われている。高田派の教えでは、阿弥陀如来は、あらゆる者を浄土に救うという大きな誓いをたて、われら凡夫（ぼんぶ）にはこの誓いを信じ念仏を申すことが浄土に生まれる因（たね）になると勧めてくれるという。

宗教とは人に死や生の意味を考えさせることを役割としてきたのではないか。広井¹が「戦前の日本人ないし現在の50～60代以上の高齢者の方々の世代は、何と言っても伝統的な（例えば『死んだら土に還る』といった感覚を含めて）『仏教的』と行って大方差し支えないような、無意識のうちの暗黙の『死』についての了解があり、それが日本人に『共有』されたひとつの感覚にもなっていた。」と述べていることから伺える。一方、若い世代の人たちはどうであろう。日本人が無宗教であるといわれるようになったのは、戦後になってからである。特に高度経済成長期以降、戦前に対する反動ということもあり、死は片隅に追いやられ経済成長期においては、生の充実、物質的な富の拡大という事に価値観や発想が移り、それが一種の宗教のようなものとして機能したといわれている²。今回、真宗高田派本山のある一身田寺内町近隣地区の住民が本山とどのような関わりをもちながら生活してきたのか、また生活をしているのか、普段の生活の中で影響を受けていることがあるのか等の意識調査を通し、老いのよそおいについて概観したことを報告する。

1. 調査結果（調査方法は、質問紙によるアンケート調査を実施）

1) 属性（表 1・2、図 1）

対象者は男性56名、女性65名で、平均年齢は63.9歳であった。年齢区分は20歳代1名（0.8%）、30歳代4名（3.3%）、40歳代6名（5.0%）、50歳代14名（11.6%）、60歳代31名（25.6%）、70歳代42名（34.7%）、80歳代22名（18.2%）、90歳代1名（0.8%）であった。住んでいる地域は、イ. 住宅地が107名（88.4%）、ロ. 商業地7名（5.8%）、ハ. 農耕地4名（3.3%）であった。

表 1 性別

	度数	パーセント
女	65	53.7
男	56	46.3
合計	121	100.0

表 2 年代別

	度数	パーセント
20歳代（20-29歳）	1	.8
30歳代（30-39歳）	4	3.3
40歳代（40-49歳）	6	5.0
50歳代（50-59歳）	14	11.6
60歳代（60-69歳）	31	25.6
70歳代（70-79歳）	42	34.7
80歳代（80-89歳）	22	18.2
90歳代（90歳以上）	1	.8
合計	121	100.0

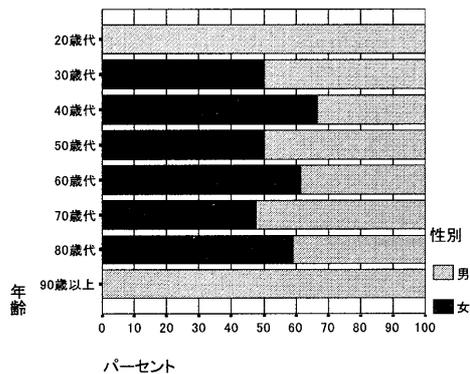


図 1 性別・年代別

2) アンケート結果

「一身田のお七夜を知っていますか」は20歳代の1名以外は全員が知っていると答えた（図2）。「お七夜は本山にお参りしますか」は91.7%がイ.（1回以上は参る）と答えている（図3）。「これからもお七夜にお参りしますか」では67.8%がイ.（行きたい）、23.1%がロ.（都合がつく限り行きたい）と答えた（図4）。「お七夜でお説教を聞いたことがありますか」では56.2%がイ.（ある）と答え、38.8%はロ.（ない）であった。30歳代はイ.25%、ロ.75%、40歳代はイ.33.3%、ロ.66.7%、50歳代はイ.35.7%、ロ.64.3%とお七夜で説教を聞いたことがない対象者の方が多かった。60歳代はイ.58.1%、ロ.41.9%、70歳代はイ.59.5%、ロ.33.3%、80歳代はイ.77.3%、ロ.18.2%、90歳代もイ.と聞いたことがある対象者の方が多かった（図5）。「お説教の内容は理解できますか」では、イ.（できる）37.2%、ロ.（少しわかる）26.4%が半数以上を占めていた（図6）。「お七夜のお説教をこれからも聞きに行きますか」では、イ.（体が自由なあいだは行きたい）37.2%、ロ.（人に誘われたら行く）15.7%、ハ.（家事都合により行けない）は9.9%、ニ.（知り合いに合えるから）0.8%、ホ.（聞きに行く気はない）13.2%、であった（図7）。

老いのよそおい Vol. 2

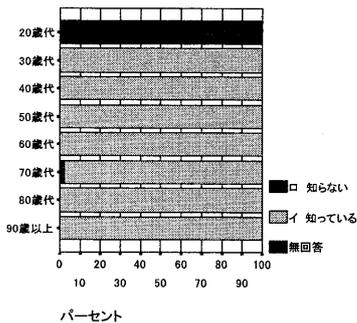


図 2 年齢別
「お七夜を知っているか」

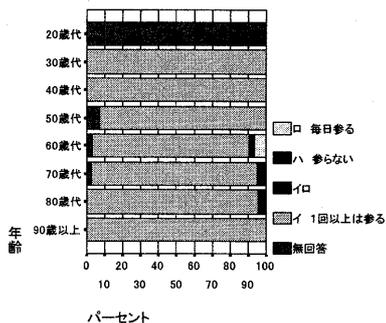


図 3 年齢別
「お七夜は本山にお参りするか」

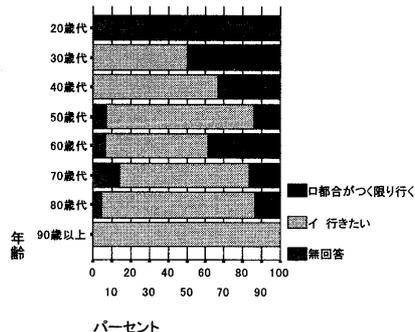


図 4 年齢別
「これからもお七夜にお参りするか」

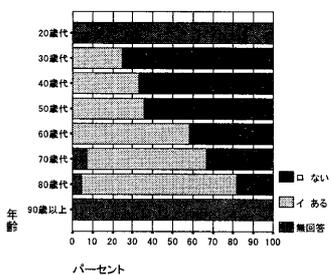


図 5 年齢別
「お七夜でお説教を聞いたことがあるか」

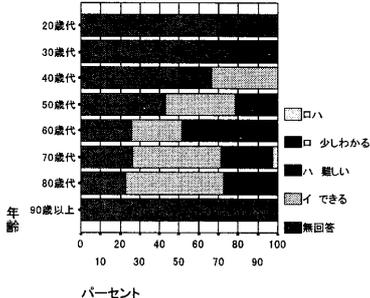


図 6 年齢別
「お説教の内容は理解できるか」

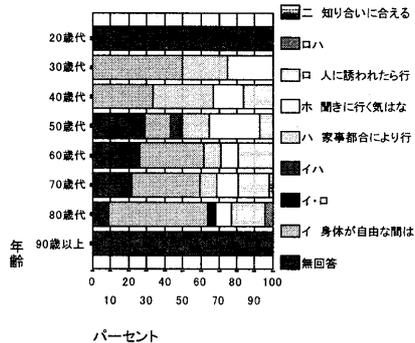


図 7 年齢別
「お七夜のお説教をこれからも聞きに行くか」

「自分の菩提寺にお参りに行きますか」では、73.6%がイ.(する)、14.9%がロ.(しない)と答えている。20歳代はロ、30歳代は、イ、ロ共に50.0%、40歳代はイ.66.7%、ロ.16.7%、50歳代は、イ.64.3%、ロ.28.6%、60歳代はイ.80.6%、ロ.12.9%、70歳代はイ.76.2%、ロ.7.1%、80歳代は、イ.72.7%、ロ.13.6%、90歳代の1名はイであった。30歳代から90歳代までどの年代も50%以上が行くと答えている(図8)。「菩提寺でお説教を聞いたことがありますか」では、54.5%がイ.(ある)、35.5%はロ.(ない)と答えている。20歳代はロ、30歳代はイ.25.0%、ロ.75.0%、40歳代、50歳代はイ、ロ共に50.0%、60歳代はイ.54.8%、ロ.35.5%、70歳代はイ.57.1%、ロ.26.2%、80歳代はイ.59.1%、ロ.31.8%、90歳代はイあるであった。20歳代、30歳代は聞いたことがないほうが多かった。40歳代、50歳代は同数であった。60歳代から90歳代では聞いたことがあるほうが多かった(図9)。「先祖の供養(墓参り)をしていますか」では95.0%がイ.(している)、ロ.(しない)2.5%、ハ.(お墓がない)0.8%と答えた(図10)。「家に仏壇がありますか」は、30歳代が25.0%、40歳代は33.3%、50歳代は92.9%、60歳代は71.0%、70歳代は78.6%、80歳代は86.4%がイ.(ある)であった(図11)。

「畑又は家庭菜園の仕事がありますか」は20歳代、30歳代はロ.(ない)、40歳代はイ.(ある)16.7%、ロ.83.3%、50歳代はイ.42.9%、ロ.57.1%、60歳代はイ.45.2%、ロ.51.6%、70歳代はイ.40.5%、ロ.52.4%、80歳代は、イ、ロ共に40.9%、90歳代はないであった(図12)。「新聞は読みますか」は88.4%がイ.(毎日読む)であった(図13)。「回覧板は見ますか」は91.7%がイ.(見る)であった(図14)。

「隣近所の付き合いはありますか」は、30歳代、40歳代は共にロ.(あえば挨拶をする)100%、50歳代は、イ.(つき合いはない)7.1%、ロ.7.1%、ハ.(お互いの家を行き来する)21.4%、60歳代は、イ.3.2%、

ロ.80.6%、ハ.16.1%、70歳代はイ.2.4%、ロ.64.3%、ハ.23.8%、80歳代は、イ.13.6%、ロ.68.2%、ハ.4.5%、90歳代はロであった(図15)。「困ったとき相談できる隣人がいますか」68.6%がイ.(いる)、25.6%がロ.(いない)と答えた。30歳代では25.0%がいる、75.0%がいないと答えている。40歳代では50.0%の同数であった。50歳代はイ.78.6%、ロ.21.4%、60歳代は、イ.61.3%、35.5%、70歳代は、イ.73.8%、ロ.19.0%、80歳代は、イ.77.3%、ロ.13.6%、90歳代はイであった。50歳代から90歳代ではいると答えた対象者の方が多かった(図16)。「いざというときに助け合ったりできる隣人がいますか」では30歳代では25.0%がいる、75.0%がいないと答えている。40歳代では50.0%の同数であった。50歳代はイ.85.7%、ロ.14.3%、60歳代はイ.61.3%、ロ.29.0%、70歳代はイ.78.6%、ロ.14.3%、80歳代は、イ.81.8%、ロ.13.6%、90歳代はイであった。50歳代から90歳代ではいると答えた対象者が多かった(図17)。

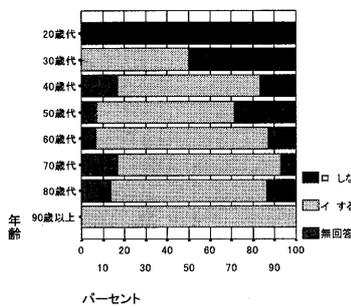


図 8 年代別
「自分の菩提寺にお参りに行くか」

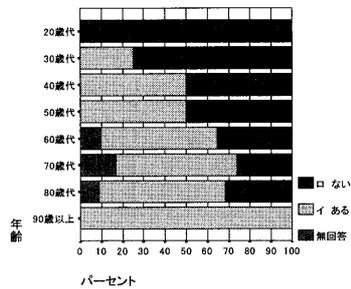


図 9 年代別
「菩提寺でお説教を聞いたことがあるか」

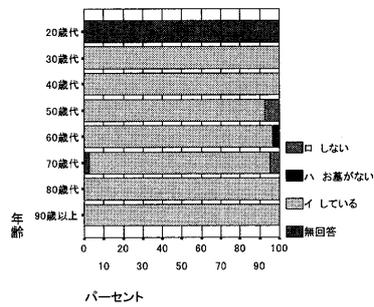


図 10 年代別
「先祖の供養(墓参り)をしているか」

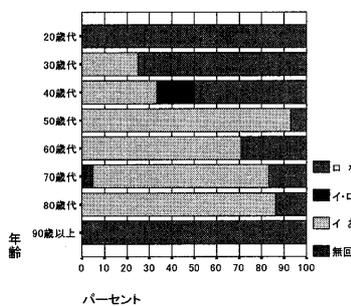


図 11 年代別
「家に仏壇があるか」

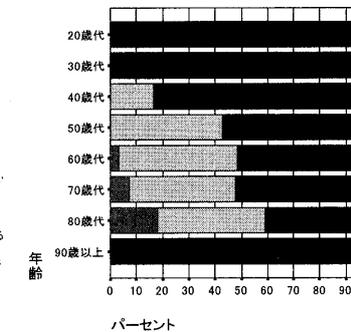


図 12 年代別
「畑又は家庭菜園の仕事があるか」

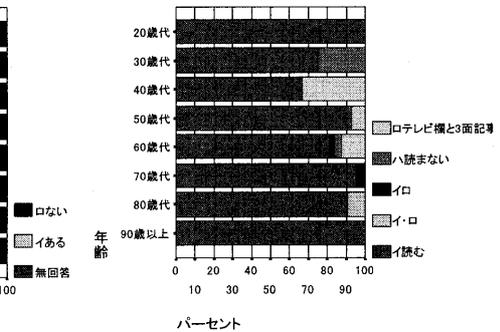


図 13 年代別
「新聞を読むか」

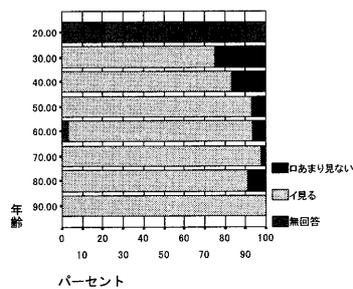


図 14 年代別「回覧板は見るか」

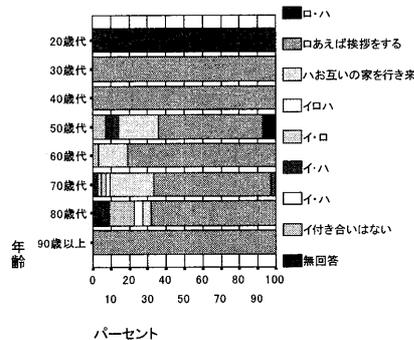


図 15 年代別「隣近所の付き合いはあるか」

老いのよそおい Vol. 2

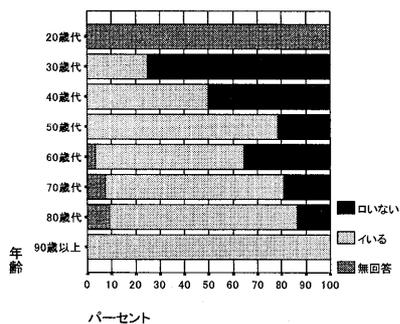


図 16 年代別

「困ったとき相談できる隣人がいるか」

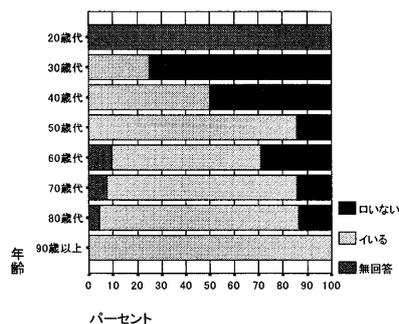


図 17 年代別

「いざというときに助け合ったりできる隣人がいるか」

まとめ

一身田に住んでいるということからも、ほぼ全員がお七夜を知っており、毎日ではなくても本山へお参りに行っていることがわかった。「これからもお七夜にお参りしますか」「お七夜のお説教をこれからも聞きに行きますか」は年代によってバラつきがみられ、今はお参りに行ったり、説教を聞いたりできていても、将来のことだけに先が読めないので確実に行くとは答えられない質問であったと考えられる。「お七夜でお説教を聞いたことがありますか」では30歳代から50歳代までは聞いたことがないと答えた対象者が多く、60歳代から80歳代は聞いたことがある対象者の方が多かった。「菩提寺でお説教を聞いたことがありますか」では20歳代、30歳代は聞いたことがないほうが多かった。40歳代、50歳代は同数であった。60歳代から90歳代では聞いたことがあるほうが多かった。この結果は、お七夜でお説教を聞いたことがある対象者が多い年代と重なる。60歳代は終戦の前後に生まれた世代であり、60歳以上の年代では、お七夜や菩提寺でお説教を聞くといった習慣があることがわかった。また40～50歳代の高度経済成長期に生まれた世代では、お七夜より、菩提寺でのお説教の方を聞く機会が多く、お七夜に行ってもお説教を聞くには至らない、菩提寺でならお説教を聞いている。20～30歳代では、どちらも聞いたことがないほうが多く、明らかに意識が変化してきている。

「自分の菩提寺にお参りに行きますか」は、40歳代から行くと回答した対象者の方が増える。「先祖の供養（墓参り）をしていますか」はどの年代層でも供養をしているが、供養とは関係なくとも菩提寺にお参りに行く機会が多くなるのは40歳代からである。「家に仏壇がありますか」は50歳代から増えることから、40～50歳代を境に上の年代では、親との同居世帯で先祖を供養している家族形態が多いと考えられる。家族形態は核家族化し、地域の伝統行事を継承していくことや家庭の中で老いを感じ取ることも疎遠になってきた年代であり、20～30歳代の対象者がお七夜でも菩提寺でもお説教を聞いたことがないことの多さにもつながると考えられる。お説教の内容は、少しわかるを含めると63.6%と半数以上の対象者が理解している。「お七夜のお説教をこれからも聞きに行きますか」では、人に誘われたら行くもあわせると52.9%となった。お説教を聞くことは、60歳以上の年代の対象者の生活には溶け込んでおり、人の死や生を考える機会になっていると考えられる。「隣近所の付き合いはありますか」では、どの年代も、あえば挨拶をするが最も多かったが、50歳代から80歳代の年代では、お互いの家を行き来する人も少数ながらいることがわかった。「困ったとき相談できる隣人がいるか」では、30歳代では、い

ないと答えた人が半数を越え、40歳代は同数、50歳代から上の年代では、いると答えた人が半数を越えた。「いざというときに助け合ったりできる隣人がいるか」でも「困ったとき相談できる隣人がいるか」と同じ結果であった。このことから助け合うことは、相談事も含めてのことと考えられていることが伺える。これは、長年の付き合いが地域の中での助け合いの心を育てたと考える。また「畑又は家庭菜園の仕事があるか」では、40歳代までは、ほとんどの人がないと答えているのに対し、50歳代から80歳代では、あるとないがほぼ同数であり、この結果も50歳代から上の年代は、地域の中に根を下ろした生活を送っていることが垣間見てとれる。ほぼどの年代においても新聞を読んだり、回覧板を見ているので社会や地域についての情報収集はできている。しかし、全体的には40歳代という高度経済成長期の終わりの頃に生まれた世代を境に、若い世代は地域との関係が薄くなっていることも伺える。一身田に住む住民にも戦前戦後の生まれによって、地域の伝統行事に対しての意識や、家族形態、地域との関係は変化しているといえる。ものがありふれた豊かな時代に育った若い世代では、家庭や社会の中での老人から子への伝統の引き継ぎ、命の引き継ぎは絶たれようとしているのではないだろうか。

介護福祉士養成施設である本学でも高齢者福祉施設は、「終の棲家」と教えている。しかしながら、多くの施設では、利用者が亡くなると終末期看取加算のもとでひっそりと霊安室に運ばれる。身近な人とともに霊安室の近くの出口より一部の職員に見送られるのである。共に生活をしてきた人々に別れの営みもなく、夜と霧との世界が何の疑いもなく行われている。高齢者の「老いのよそおい」のありようを改めて問いかける必要性を強く感じる。社会福祉法人高田真善会・特別養護老人ホーム報徳園園長の千草は、子という字は、「了（人の終わり）に一（はじめ）を書いて子になる」と語ってくれた。まさに人の終わりを次の世代を担う担い手にその人の存在を紡ぐ援助が求められる。

註

- 1 広井良典、「ケアを問い直す〈深層の時間〉と高齢化社会」、筑摩書房、p 56、1997年
- 2 広井良典、「ケア学 越境するケアへ」医学書院、pp134-181、2005年
- 3 中野正孝、「看護系統計調査入門」。真興交易㈱医書出版部、2006年
- 4 M・Eリッチモンド著 杉本一義訳、「人間の発見と形成」、人間福祉学研究会、1977年
- 5 ヴィクトール・E・フランクル著 池田香代子訳、「夜と霧と」、みすず書房、2002年
- 6 鷺田清一、「老いの空白」、㈱弘文堂、2007年
- 7 須原一秀、「自死という生き方」、㈱双葉社、2008年
- 8 薄井担子、「何がなぜ看護の情報なのか」、日本看護協会出版会、2003年
- 9 <http://www.senjuji.or.jp/> 真宗高田派本山 専修寺
- 10 <http://www1.mint.or.jp/~hosokawa/jinai/> 一身田寺内町

地域福祉のサービスと評価

Community-Based Welfare Services and Evaluation

佐 藤 完

Tamotsu Satou

(要 約)

地域福祉にかかわる評価には、福祉サービスを自ら評価する自己評価と公正・中立な外部の第三者に評価される第三者評価ある。各事業者が受審することにより、提供されるサービスの質が見直され、よりよいサービス提供をすることを意図して行われるものである。第三者評価を受審することを通して、各事業所が提供する福祉サービスについて職員がサービス利用者の視座に立って吟味し、問題点に気づき改善されサービスの向上が図られるものである。各事業者においては、「施設改善委員会」等を設けて、提供するサービスを継続的に見直す組織体系が構築される。このような一連の評価作業を恒常的に実施されることにより、サービス利用者や家族に安心・安全・安寧なサービスが享受できるとされている。あらためて福祉におけるサービスと評価等のあり方について考察した。

はじめに

2000年に社会福祉事業法から社会福祉法に移行した。社会福祉法に移行し社会福祉実践において「何が生まれ、何が失われたか」を概観したい。社会福祉法では「措置を有する者」という表現から「福祉サービスを必要とする者」へと表現が変わった。国民が社会福祉サービスを利用する権利主体であるという理念を含んでいると述べられている¹²³。10年を迎えようとする中で私たちは福祉サービスを利用する主体となっているのであろうか。社会福祉サービス概念におけるサービスを通して従来の商業経済におけるサービス概念からの質転換が求められている。サービス (service) とは、広辞苑第6版によれば、奉仕。「サービス精神」給仕。接待。「サービスのいい店」「サービス料」商売で値引きしたり、客の便宜を図ったりすること。「付属品をサービスする」「アフターサービス」物質的生産過程以外で機能する労働。用役。用務。「サービス産業」と記されている。従来は、サービスは商業的な用語として理解され使用されている。サービスを受給する側は、対象となる商品を如何に安く購入するか第一である。一方サービスを提供する側は、如何に商品を売り上げるかに大きな関心がある。商品の価値を媒介し、提供側と受給側の綱引きのなかでサービスという行為が生じる。一般にサービスは、形として目にみえるものではない無形財であり、サービス提供者とサービス利用者との間で生じ、同時に消費されるものであると言われている。

福祉サービスという用語が多用されるのは、1990年代の「措置」から「契約」へのパラダイムの転換と言われた時期である。契約するのは福祉サービスを必要とする利用者である。しかし、基礎構造改革の時勢の中で福祉サービスを必要とする人々が主体的に利用できたとはいえにくい。福祉サービスという手にとって実感できないものを利用する手掛かりや手立てを誰もが入手できたとはいえにくい。そこに

サービスを評価する手法が必要になった。障害者福祉、介護福祉、保育などのサービスについて、市場のメカニズムが供給体制に組み込まれ、福祉サービス利用者の保護と事業者間の公正な競争の条件整備のために、サービスの質を専門的・客観的に評価する仕組みが必要となった。⁴ 社会福祉分野の評価は、サービスの利用者に対する評価、専門職・従事者に対する評価、機関・施設（サービス事業者）に対する評価とプログラムを単位とする評価等々さまざまな評価がある。わが国は第二次世界大戦後アメリカから統計的品質管理技法を導入し、QCサークル活動を中心としたボトムアップの品質改善活動を展開した⁵。その結果、自動車製造業にみられるように世界でも極めて品質の高い製品を市場に送り出している。現在は、QCだけでなく、ISO（International Organization for Standardization：国際標準化機構）9000等を利用したトップダウンを主体とした品質管理運動によって品質を保持し、またこれを保証できる体制（品質保証システム）を整備することによって、さらに経営品質を向上させようという動きを活発化させている。ISOは、商品開発、製造分野、経営分野等々会社ぐるみの評価である。ISOは、品質を「本来備わっている特性の集まりが、要求事項を満たす程度」と定義している。製品であれば、顧客のニーズや要求を把握して設定する「企画品質」、企画された品質を設計図に反映させ規定する品質である「設計品質」、設計品質に基づいて製造された物の品質である「適合品質」、顧客が使用するときの品質である「使用品質」というように区別がある。サービスについては、明確な区別をして品質を評価してこなかった。またサービスの質の評価としては、伝統的な手法として、ドナベディアン（Donabedian）のモデルがあるが、その質の評価は、「構造（structure）」「経過（process）」「成果（outcome）」という3階層すべての評価によると示されている。ここで示されている構造（structure）の評価に用いるのが「設計品質」の考え方であり、過程（process）に用いるのが「適合品質」の考え方である。総合的な評価にあたる成果は、「使用品質」といえよう。最終的には、顧客が使用するときの品質である「使用品質」によって、顧客の満足度は左右されることになる。サービスの質の評価は、医療や看護、福祉においてもサービス概念は確立されているとは言い難い。それらのなかにあって機関・施設を対象とする福祉サービス第三者評価事業（第三者評価）がある。社会福祉施設においてもISOを取得し施設評価の位置づけを図ろうとする動きも見られるようである。先に述べたISOは、トップダウンでの評価手法であるが、取得する過程において諸般の問題点を改善し基準を満たし認証を受ける。ISO認証は、評価基準を満たした証であり、第三者評価は、評価行為により問題点に気付き改善する仕組みである。みえ第三者評価事業を概観しながら地域福祉のサービスと評価を概観する。⁶

1. 第三者評価事業の視点と方法

都道府県における第三者評価がある。第三者評価の受審は、事業者の任意であり受診する否かは、事業者が判断されるものである。各事業者が提供する福祉サービスの向上を図るために自らが行い改善しようとする意欲に基づき受審されるのである。しかし、事業者は、社会福祉法第78条において、提供する福祉サービスの質の向上を図るため、提供する「サービスの質の向上」を評価等を用いて行うことが求められている。また、評価機関による「評価結果」と事業者による「改善計画」は広く住民にホームページ等で公表される。

地域福祉のサービスと評価

福祉サービス第三者評価は、2001年5月「福祉サービスの第三者評価事業の実施要領について（指針）」、同年7月「2001年度版 障害者・児童福祉施設のサービス共通評価基準」、2004年4月「児童福祉施設における福祉サービスの第三者評価事業の実施要領について（指針）」、2003年5月「児童福祉施設における福祉サービスの第三者評価事業の実施要領について（指針）」を発出し、福祉サービス第三者評価基準等について示された。福祉サービス第三者評価事業の推進体制、福祉サービス第三者評価基準ガイドライン等について研究され福祉サービス第三者評価事業の推進体制等の指針が示された。

1. 福祉サービス第三者評価事業の目的等について

(1)経営者の責務及び福祉サービス第三者評価事業の位置づけ：社会福祉法第78条第1項では、社会福祉事業の経営者は、自らその提供するサービスの質の評価その他の措置を講ずることにより、利用者の立場に立って良質かつ適切な福祉サービスを提供するよう努めなければならないこととされており、社会福祉事業の経営者が福祉サービス第三者評価を受けることは、社会福祉事業の経営者が行う「福祉サービスの質の向上」のための措置の一環であること。したがって、福祉サービス第三者評価事業は、社会福祉事業の経営者が行う「福祉サービスの質の向上」のための措置を援助するための事業であること。

(2)福祉サービス第三者評価事業の目的：福祉サービス第三者評価事業は、個々の事業者が事業運営における問題点を把握し、サービスの質の向上に結びつけることを目的とするものであること。なお、福祉サービス第三者評価を受けた結果が公表されることにより、結果として利用者の適切なサービス選択に資するための情報となること。(3)国の責務：社会福祉法第78条第2項では、国は、社会福祉事業の経営者が行う「福祉サービスの質の向上」のための措置を援助するために、福祉サービスの質の公正かつ適切な評価の実施に資するための措置を講ずるよう努めなければならないこととされており、福祉サービス第三者評価事業の普及促進等は、国の責務であること。

2. 福祉サービス第三者評価事業の推進体制

(1)全国の推進組織

1. 業務：全社協は、福祉サービス第三者評価事業の推進及び都道府県における福祉サービス第三者評価事業の推進組織（以下「都道府県推進組織」という。）に対する支援を行う観点から、以下の業務を行うこと①道府県推進組織に関するガイドライン（別添1）の策定・更新に関すること ②福祉サービス第三者評価機関認証ガイドライン（別添2）の策定・更新に関すること ③福祉サービス第三者評価基準ガイドライン（別添3）の策定・更新に関すること ④福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン（別添4）の策定・更新に関すること ⑤評価調査者養成研修等モデルカリキュラム（別添5）の作成・更新その他評価調査者養成研修に関すること ⑥福祉サービス第三者評価事業の普及・啓発に関すること ⑦その他福祉サービス第三者評価事業の推進に関すること

2. 組織：アの業務を実施するに当たり、①福祉サービス第三者評価事業の公正・中立性及び専門性を確保する観点から、学識経験者等で構成される評価基準等委員会 ②福祉サービス第三者評価基準及び福祉サービス第三者評価機関認証要件等に関する情報交換その他福祉サービス第三者評価事業に関す

る普及・啓発のための協議を行うため、都道府県推進組織及び福祉サービス第三者評価機関を構成員とする評価事業普及協議が各々全社協に設置されること。

(2)都道府県の推進組織

都道府県は、都道府県の判断の下、「都道府県推進組織に関するガイドライン」を設ける。都道府県における福祉サービス第三者評価事業（第三者評価事業）、の推進組織（都道府県推進組織）は、各都道府県に一つに限り設置する。第三者評価事業は都道府県、都道府県社会福祉協議会、公益法人又は都道府県が適当と認める団体に設置するものとする。その後業務は、以下の7つの業務を行う。①第三者評価機関の認証に関すること②第三者評価基準及び第三者評価の手法に関すること③第三者評価結果の取り扱いに関すること④評価調査者養成研修及び評価調査者継続研修に関すること⑤第三者評価事業に関する情報公開及び普及・啓発に関すること⑥第三者評価事業に関する苦情等への対応に関すること⑦その他第三者評価事業の推進に関することを行うものである。

都道府県推進組織は、上記の業務を実施するに当たり、第三者評価事業の公正・中立性を確保する観点から業務に関する委員会を設置するものとする。①第三者評価機関認証委員会は、第三者評価委員会の認証、苦情等への対応、推進に関することを行う。②第三者評価基準等委員会は、第三者評価基準及び評価の手法、結果の取り扱い、③評価調査者養成研修及び評価調査者継続研修④情報公開及び普及・啓発に関する委員会を設置する。又、上記委員会以外に都道府県推進組織の判断の下に必要な委員会を設置することができる。

第三者評価機関の認証とは、都道府県推進組織が「福祉サービス第三者評価認証機関認証ガイドライン」に基づいて、第三者評価機関認証要件を策定する。都道府県の状況によっては、必要に応じて「福祉サービス第三者評価認証機関認証ガイドライン」を満たした上で所要の修正を行うことができる。都道府県推進組織は、第三者評価機関の申請を受け、都道府県推進組織が策定した第三者評価機関認証要件に基づき認証を行うことができる。

第三者評価基準及び第三者評価の手法は、都道府県推進組織が「福祉サービス第三者評価基準ガイドライン」に基づいて、第三者評価基準を策定する。都道府県の状況によっては、必要に応じて「福祉サービス第三者評価基準ガイドライン」を満たした上で所要の修正を行うことができる。第三者評価の手法は、書面審査及び訪問調査によって行われる。第三者評価を行う事業者は、みずからが関係する事業所の第三者評価を行うことはできない。第三者評価結果の取りまとめは、第三者評価の公正・中立性を確保する観点より、評価調査者の合議によって行われる。利用者の意向を把握することの重要性を鑑みて、第三者評価と併せて利用者調査を実施することが望ましいのである。

第三者評価機関は、事業所の同意を得て「福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン」に基づき、第三者評価結果を公表する。その際、「福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン」を満たした上であれば所要の修正を行うことができる。また、第三者評価機関は、都道府県推進組織に対して「福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン」に基づき、第三者評価結果を報告することにより、上記に掲げる公表に差し替えて差し支えない。都道府県推進組織は、第三者評価機関から第三者評価結果の報告を受け、「福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン」に基づき、当該第三者

地域福祉のサービスと評価

評価結果を公表する。ただし、「福祉サービス第三者評価結果の公表ガイドライン」を満たした上で所要の修正を行うこと差し替えて差し支えない。なお、公表することについて事業所の同意を得ていない第三者評価結果については、公表をしない。

都道府県推進組織は、第三者評価機関の評価調査者及び評価調査者候補を含み評価調査者養成研修及び評価調査者継続研修を行う。その講師は、全社協の実施する評価調査者指導研修を終了したものが行う。都道府県推進組織は、都道府県推進組織に関する事項及び認証した第三者評価機関に関する事項（名称、代表者、所在地、評価対象サービス及び評価料金等々）について情報公開をする。また、第三者評価に対して正しい理解及び受審の促進に向けた普及・啓発を行う。第三者評価事業に対する苦情処理について、適切に対応する。その他として認証した第三者評価機関との定期的な情報交換を行い、第三者評価事業の推進に関する業務を行う。さらに、毎年度終了後速やかに全国社会福祉協議会に対して、全国社会福祉協議会の定める様式等により、事業の実施状況を報告する。

評価手法及び評価基準に関することは、(1)評価手法（以下の①②を同時に実施する。①第三者評価：公正・中立な第三者機関が、専門的かつ客観的な立場から福祉サービスを評価する。②自己評価：第三者評価と同じ評価基準で（※）、受審者（施設）自ら提供している福祉サービスを評価する。

※保育所等のサービス内容評価基準は自己評価のみとする。

福祉第三者評価の手順表

	受審者	第三者評価機関
ステージ1 第三者評価・自己評価の説明	全職員への説明	第三者評価の説明 自己評価の説明
ステージ2 自己評価委員会の結成	自己評価委員会の結成	
ステージ3 自己評価の実施	自己評価の実施	
ステージ4 自己評価委員会により議論	自己評価委員会による議論	
ステージ5 訪問調査		訪問調査
ステージ6 訪問調査の結果分析		訪問調査の結果の検討
ステージ7 評価結果の作成及び報告書の作成		評価結果の作成と報告、評価結果の作成、施設への報告・承認
ステージ8 改善計画の作成	改善計画の作成（評価機関への報告）	
ステージ9 県への評価結果、改善計画の報告・公表		県への結果報告及び改善計画の報告
	県により公表	

「みえ福祉第三者評価」は9つのステージから構成されている。みえ独自の手法としては、「自己評価」重視の原則のもとに、①自己評価委員会の結成（ステージ2） ②自己評価の実施（ステージ3） ③自己評価委員会による議論（ステージ4）がある。(2)使用する評価項目：「A福祉第三者評価」における評価項目の構成は、①福祉サービス第三者評価基準は、国が定めた評価基準に準拠している。②福祉サービス第三者評価基準保育所版は、国が定めた評価基準に、「地域交流」に関する独自基準6項目を

加えている。③各評価基準は、第三者評価・自己評価共通とし、保育所（及び障害者児施設）の自己評価については、サービス内容評価基準をオプションで加えることができる。

【汎用版】	第三者評価・自己評価共通 福祉サービス第三者評価基準 55項目
【保育所版】	第三者評価・自己評価共通 福祉サービス第三者評価基準 55項目 三重県独自基準 +6項目 全 61項目

又は

	第三者評価・自己評価共通 自己評価 OP 福祉サービス第三者評価基準 55項目 サービス内容 三重県独自基準 +6項目 評価基準 34項目
--	--

むすび

人生の「生・病（障）・老・死」というライフステージを歩む人は、住み慣れた地域で安心・安全・安寧な生活を営みたいと誰も考える。福祉サービスを必要とする者も必要としない者も社会福祉サービスを利用する権利主体形成をどこで深めたらよいのであろうか。地域の生活者として近隣の住民と地域の福祉課題に係わる事を通して地域を住みやすく術を考える行為を通してサービスの創造やサービス利用主体である事を自覚的に行わなければならない。生活課題は多種多様であるが故に、様々な人の力が必要である。普通の生活の中には、家政・看護の力も必要であり時には日曜大工の力も必要である。生活に係わる仕事の延長線上に人生福祉への関心と言うステージがある^{7,8,9}。そこに関心を寄せる主体形成を通してよりよく地域での生活を営むのに必要なサービスの種類や提供先、質の評価を獲得できる力を得る事が出来るようになる。生活圏を共有する者が、地域の福祉課題への取り組みは、時としての確かな解決手段とはなり得ないこともある。地域に住む人々が安心・安全・安寧を願い身近な福祉課題に思いを寄せ集える場の創出しようとする営みを持ち合う事が地域福祉実践の始めの一歩でありより良いサービスを受給できる手立てを得ることに繋がる。その営みは、次の世代に地域の伝統や文化、地域の歴史を伝承することが重要な営みであるとする。

註

- 1 放送大学教材 地域福祉 大橋謙策 (財)放送大学教育振興会 2008年 P.22
- 2 放送大学教材 社会福祉入門 大橋謙策 (財)放送大学教育振興会 2008年
- 3 地域福祉の原理と方法 井村圭壮・豊田正利 編 (株)学文社 2008年
- 3 エンサイクロペディア社会福祉学 仲村優一・1 番ヶ瀬康子・右田紀久恵 中央法規出版 2007年 P.0820～
- 4 エンサイクロペディア社会福祉学 仲村優一・1 番ヶ瀬康子・右田紀久恵 中央法規出版 2007年 P.0827～
- 5 <http://www.pref.mie.jp/FUKUSHI/HP/hyoka/index.htm> みえ福祉第三者評価ホームページ
- 6 人生福祉学 杉本一義 (株)ぎょうせい 2001年
- 7 人間の発見と形成 M.E.リッチモンド著 杉本一義訳 (株)出版館ブック・クラブ 2007年
- 8 人間福祉学入門 岩崎貞徳・李木明德・中村和彦 編 北大路書房 2002年

介護過程の教育方法 －モデルを活用した授業展開－

Nursing Care Process Education Methods － Teaching Using Real Care Situations －

森 和 子
Kazuko Mori

(要 約)

カリキュラム改正では、介護過程の教育時間数が150時間に規定がされた。改正以前には、介護過程の教育時間数の規定はなく、30時間を当てて介護過程の展開方式を教授していた。そこで、増加変更される授業内容の展開に先がけ、現在行なっている介護過程の教育効果を、学生の介護過程展開力をもとに測定し評価した。結果、介護実習時の受け持ち対象をモデルとした授業演習は、対象のイメージが描きやすく、介護過程展開方法を習得するために効果的な教育媒体であった。また、介護過程展開記録の反復記載を行った学習方法は、学生のアセスメント能力の向上と介護過程の展開方式を身につけることができた。しかし、一部の学生に対しては、これらの教育方法の効果が少なかったため、今後の教授方法へ向けた課題を整理する。

(キーワード)

介護過程、アセスメント能力、モデル

はじめに

2009年度より介護福祉士の養成教育の課程（カリキュラム）が全面的に改正される。改正の主旨は、介護福祉士が介護サービスを利用する高齢者や障害のある人への生活支援に、新たな思想と価値観を持ってケアを行なうことを期待するものである。すなわち、人間の尊厳の保持と幸せの追求を行い、自立の価値観に基づく生活支援を視野にいれながら教育を行なっていく。教育内容は、「人間と社会」「介護」「こころとからだのしくみ」の3領域に大きく分別され、従来の必修科目名が削除された。また、教育内容ごとに、学校裁量で科目編成をおこなうことができるようになった。「介護」の領域において重要視されたものに、介護過程の展開能力の強化があり、現在の養成課程において規定されていなかった時間数指定が、150時間の演習時間として設定された。これは、介護福祉士の業務が、社会的な妥当性と科学的な論理性をもとにエビデンス（evidence：根拠）を明らかにする必要があることや、介護の必要度を判断（以降、アセスメントと呼ぶ）する能力と状況を加味し応用する能力を求めた結果である。

しかし、教授時間数の増加は学習内容が増えたことによるものであり、要点をしぼった教育が必要なことは以前と変わらない。そこで、現在行っている介護過程の30時間を振り返り、介護過程の習熟度を分析し、専門職業人として必要なアセスメント能力の強化を図るアプローチの効果を測定する。その結果をもとに、今後の介護過程の授業展開の指導方略を模索し、活用できるものと充実すべき学習内容を明らかにする。

1. 介護過程の展開システム

介護過程のシステムを図式化した（図1）。この図に示したように、介護過程は①情報収集、②アセスメント、③介護計画立案、④実施、⑤評価の五段階で表現されるが、介護福祉士が専門職としての質を向上させるためには、アセスメント能力が鍵となる。

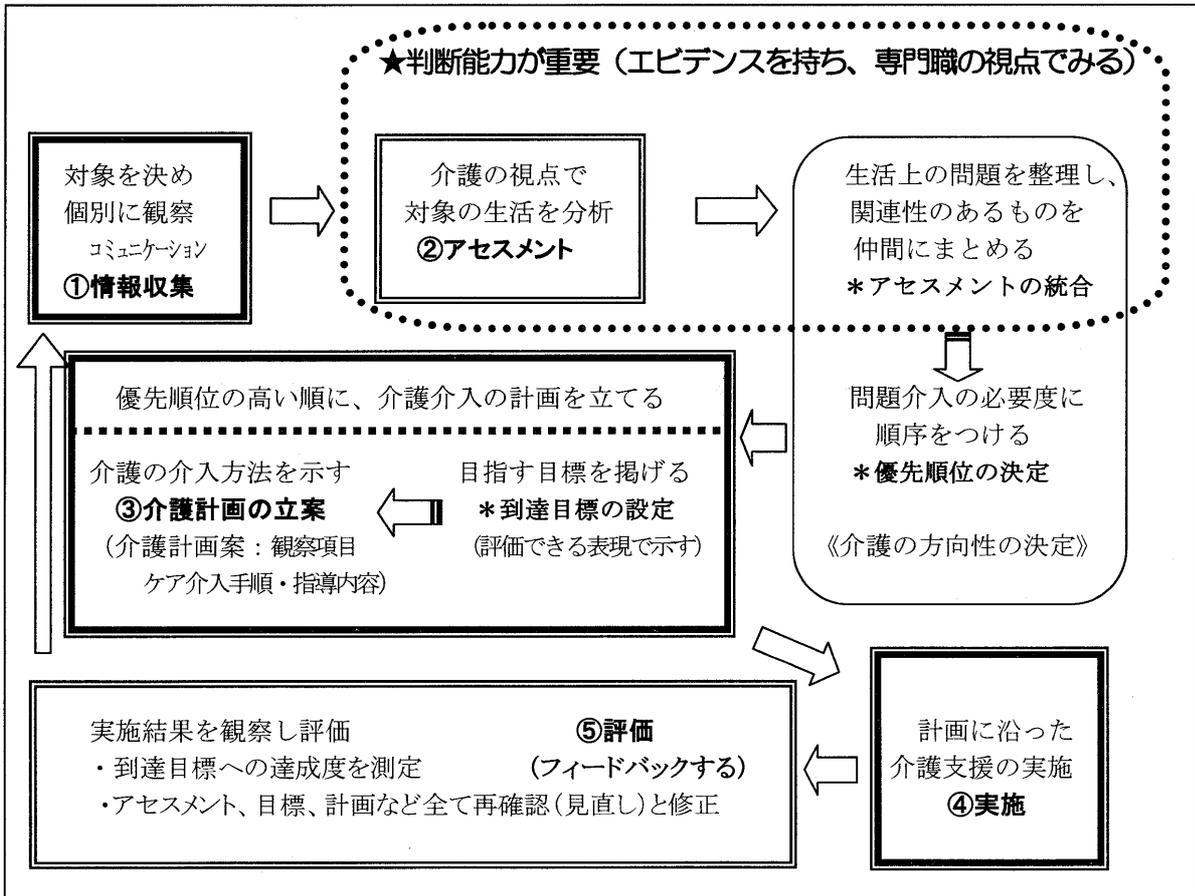


図1：介護過程の展開システム

アセスメントとは、知り得た情報を介護福祉士全員が共通理解できるツールを用いて、同様の視点で判断することも含まれ、エビデンスをもとに介護の方向性を決めるポイントとなる。アセスメントには、情報からの分析的判断だけでなく、分析したバラバラの視点を「ひとりの人間」に再合成させ、その人の状況（パーソナリティ、生活の場、生活歴、家族背景など）を加味し、最もその人に望ましい介入の方向性を導くまでの過程が含まれる。この時の方向性は、その人個人のニーズも重要になるが、客観視した中で、その人にとって何が好ましいことか、どんなリスクから回避すべきかなどの優先順位を考え介入計画に持っていく必要がある。また、その人の生活歴や楽しみをも考慮し、日々の様々な過ごし方の中に、その人らしさが維持でき同時に楽しみが持てるように思案し、ケア計画を立案する。

ケア計画の立案では目標を掲げるが、その人に期待する言動や回避したいリスクを意識した目標にする。目標は、短期目標と長期目標を設定し、短期目標は評価する月日を入れ期日を切って確認することや、明らかな評価基準を目標の中に定める。長期目標は、1ヵ月から1年程度の期間で目指す方向性のため、

介護過程の教育方法

多少抽象的な表現に傾く。計画は、ケア実施する上で、その人に合わせた支援の注意点や介入の技を示すことと、観察項目ではその人のケア介入以前の状況とケア後の状況を比較できる項目を羅列する。指導内容は、本人に理解してほしいケアの方向性とそのエビデンスなど、説明の統一に欠かせないものを記載する。

介護の実施は、計画の中にある手段手法を守り実践した行動と相手の反応を記載する。そして、評価設定日に個々の状況を到達目標と照らし合わせ評価し、今後の方向性を確認し計画修正をする。これらの一連の過程を、介護職員が共有化することで、介護の質の向上または保障をすることができる。

2. 介護過程の授業展開と実習の関係

介護過程の授業は、介護技術の授業時間の一単位として教育しているが、学習時期は介護実習Ⅱの終了した後2年目の前期に実施している。そして、介護過程の授業が終了したのち介護実習Ⅲを学習する。また、介護実習は段階的に実施内容を積み上げていくようになっている（表1）。

表1：各段階の実習目標

実習名	実 習 目 標
介護実習Ⅰ	介護実践の場である老人福祉施設実習を通して、実習施設の概要を理解し、利用者のニーズと生活環境を知り、介護者の役割を考えることができる。
介護実習Ⅱ	心身の障害に起因した生活上の支障を知り、習得した介護知識と技術を用いて安全安楽に配慮した介護ができる。関係職種との連携のあり方を学び、利用者の生活の質向上へ向けての工夫を知る。
介護実習Ⅲ	利用者の生活ニーズを理解し、介護を展開する能力を養うとともに、自己の介護観を深める。地域における施設の役割を知る。

介護実習Ⅱは、「心身の障害に起因した生活上の支障」を実践の場で確認し、アセスメントの視点を養うため、4週間の実習期間を設定している。実習施設は、「老人福祉施設」だけでなく「重症障害者・児の療養病院」「身体・知的障害者施設」に加え、介護の対象の幅を増やしている。この実習では、学生一人に承諾の得る介護の対象（介護施設では利用者と呼ぶ）を受け持ちとして決め、その人状況を気づきで表現しアセスメントを意識させる。その上の対象に合わせた介護を行う。同時に介護過程展開記録に対象の状況を書き、対象に必要な介護を考えるアセスメント能力のトレーニングの機会とする。

介護実習Ⅱの介護実習指導の授業において、介護過程展開記録（実習中は、受け持ち記録Ⅰ・Ⅱの名称で活用）の意義と記載方法を説明する。また、実習中は実習巡回指導の時間の「一人当たり30分程度で週に2回以上」という規定に沿って、現場指導と記録指導を個別に行う。

介護過程の授業は、介護実習Ⅱの終了後に計画している（表2）。授業構成で工夫した点は、授業の導入において対象を明確なイメージでとらえるため、実習時の受け持ち対象をモデルに用いて、数種類の情報収集様式（データベース形式）をモデルに当てはめ、アセスメントの視点を確認したことであ

る。この時、介護過程展開記録（受け持ち記録）を教育媒体として活用し、対象をよりイメージ化しやすいものにした。介護過程の全体の構成因子については、因子間の関係や表記方法の説明を行ったのち、練習問題を用いた学習を加えた。講義の後半には事例演習を取り入れ、紙面上で介護過程の展開を行なった。

介護実習Ⅲは、2学年の前期の終了後に4週間実習を実施する。最終段階の実習であり、「利用者の生活ニーズを理解し、介護を展開する能力を養う」ことを課題とし、介護過程のシステムを活用し介護の対象の課題を明らかにし、介護介入を計画的に行い実施・評価する。この段階では、介護実習現場の担当教員と学生指導者が介護過程展開記録を添削し、学生に個別指導を行い、介護実践に繋げている。

表2：介護過程の授業案

授業の到達目標	対象が持っている様々な生活上の課題を明確にし、その課題を解決するための展開する筋道を学ぶ。
授業の内容	
第1回	介護従事者と利用者の関係と介護従事者の使命、介護過程の活用方法
第2回	介護過程の活用の利点と構成要素
第3～5回	アセスメントツールを活用した情報収集～介護実習Ⅱ受け持ち記録（事例）を使用 * ICF・KOMIチャート・教科書（石野 著）
第6回	介護過程の構成要素（アセスメント、介護計画の目標設定と優先順位の決定方法）
第7回	介護過程の構成要素（介護計画立案の記載方法）
第8回	介護過程の構成要素（介護計画立案の記載、実施の記載方法①）
第9回	介護過程の構成要素（介護計画の実施の記載、実施後の評価の記載方法）
第10～14回	介護過程の展開演習
第15回	試験

3. 研究方法

1) 調査研究

期間：平成19年2月～平成20年10月

対象：人間介護福祉学科学生 学生 39名（有効数30名）

方法：(1)介護過程展開記録の内容精査

介護実習Ⅱで記載した介護過程展開記録（1回目）と、授業での事例演習で記載した介護過程展開記録（2回目）、介護実習Ⅲで記載した介護過程展開記録（3回目）をそれぞれ、独自で作成した介護過程プロセスの評価に基づいて実施する（表3）。評価は4段階で構成し、評価の視点は、介護過程の情報収集から立案した計画までを10項目で設定した。

2) 倫理的配慮：学生へ調査の主旨を口頭で説明し、記録の監査を行うことで個人的な不利益を避けるよう配慮する事を使え、同意を得た。

介護過程の教育方法

3) 結果

①介護過程展開記録の1回目評価の状況

介護過程記録の評価は、1回目の平均が1.76点であり、「カテゴリー別に情報収集が来ている」が2.23点と最高点であった。この評価点から介護過程の情報収集の方向性はなんとなく理解している状況であったことがわかった。「情報からアセスメントが来ているか」は1.54点と、情報収集した内容からのアセスメントの導き出しが出来ていなかった。特に、アセスメントの視点を記載する場所には、介護介入する内容やケア上の注意点を書くこともあり、本来記載してほしい生活上の障害やその人の持つ希望などを見つめているものは少なく、アセスメントの記載量も乏しかった。

表3：介護過程プロセスの評価

No.	評価項目	評価点	評価の基準
1	カテゴリー別に情報収集は来ているか		・情報収集は十分か ・対象に適した情報を収集しているか
2	情報からアセスメントが来ているか		・アセスメントを導く過程は根拠が明らかか
3	アセスメントを統合出来ているか		・アセスメントした内容を整理し、まとめているか
4	アセスメントの表現は対象に合っているか		・対象の生活状態を正しく表現しているか
5	期待される目標は到達可能なものか		・期待される結果は判断できる表現内容か
6	計画の優先順位は適当か		・ケア選択に対する根拠はあるか
7	観察計画は変化をフォロー出来るか		・観察計画は対象の変化をフォロー出来るか
8	ケア計画は具体的か		・ケアは総合的でお互いに矛盾はしないか
9	ケア計画は対象の状況に合致しているか		・ケアは個別的な工夫や配慮はされているか
10	計画はすぐに実行に移せるように立案されているか		・計画はそのまま実践に移せるようになっているか
評価基準	4: 出来ている 3: ほぼ出来ている 2: 方向性はなんとなく出来ている 1: 理解に乏しい	総評	

「アセスメントを統合出来ているか」は1.49点であり、アセスメントが出来ないことの影響から、アセスメントの統合に必要な内容の整理も対象の状況からの考慮も不足し、まとめ挙げた内容で進めることが困難であった。しかし、アセスメントを記載できた学生は、アセスメントの統合の意味を考え、方向性を示すことができていた。「アセスメントの表現は対象に合っているか」では1.77点であり、生活状況を具体的に示し対象の状況に合わせて整理することが必要であるが、アセスメントした内容を抽象化しており対象の状況が漠然とする傾向にあった。

「期待される目標は対象に合っているか」では1.74点であり、到達目標の表現方法が具体的で評価できる基準（具体的な数値の活用や対象かたの反応）を設定することが出来ずにいた。「計画の優先順位は適当か」では1.97点であり、対象の抱える生活上の問題の断面に気づくものの、全体像をとらえることが出来ず、実習中に助言を受け、その人の状況を理解している状況であった。

介護計画については、介入計画としての具体的ケアの手技や働きかけ方、注意事項を含めた観察点の記載を求めた。「観察計画は変化をフォロー出来るか」では、ケア前後の対象変化を確認するために必要な項目であり、この内容が欠けてしまうと介護介入が介護者の思い込み（主観）で評価をしてしまう傾向になる。また、「ケア計画は具体的か」、「ケア計画は対象の状況に合致しているか」、「計画がすぐ実行に移せるように立案されているか」は、対象への介護の方法の注意点や介助方法、そのタイミング（時間や回数）そして目標との方向性の確認をする。例えば、自立を促すアプローチを行うと目標に掲げても、全面的な介助計画や本人の状況を配慮していない計画を立案すると介護介入の効果は期待できないこととなる。これらの介護計画の内容評価は、観察の視点が不足し1.33点であったが、ケアの具体性や本人への配慮に関しての方向性は理解できた記載であった。

②介護過程展開記録の2回・3回目評価の状況～習熟度の評価

介護過程展開記録を時期（回数）ごとに評価し、10項目のそれぞれの平均値を割り出し確認した（図2）。授業を境に、アセスメント能力と目標設定の仕方・計画の優先順位・対象に合わせた計画の工夫に記載内容の向上と共に、相関関係が確認できた。

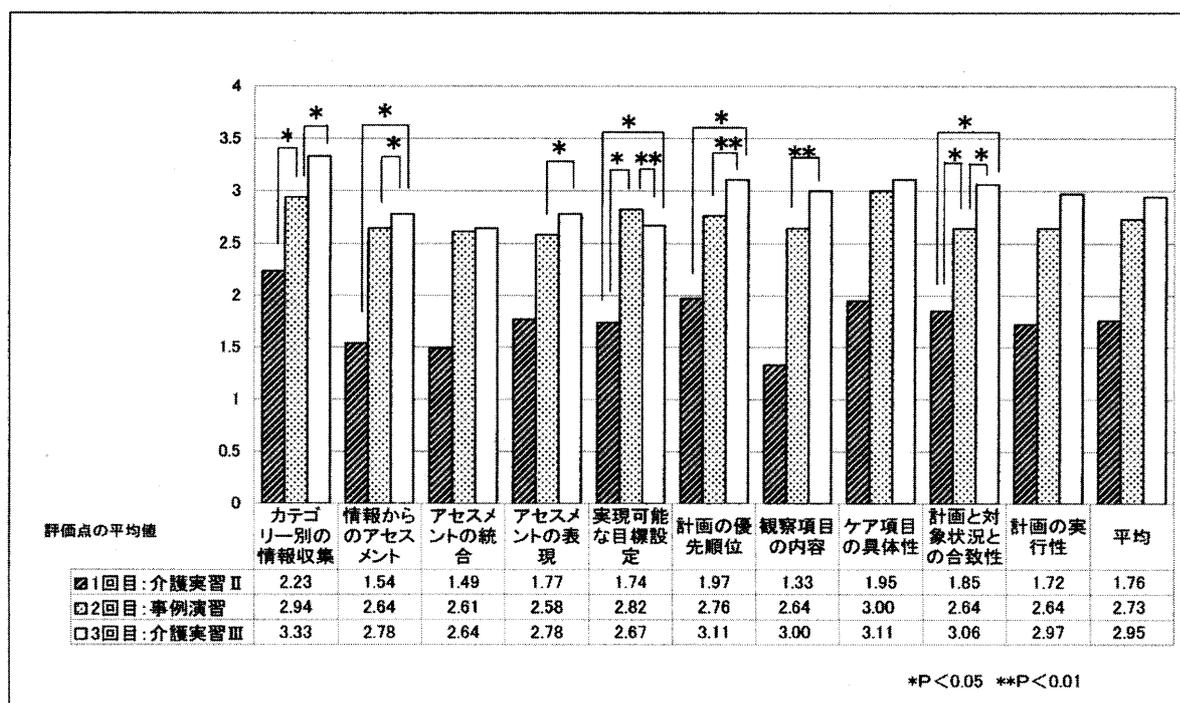


図2：介護過程展開の項目別評価

(n=39)

1回目の介護実習Ⅱの評価平均が1.76点であったのに対し、事例演習では評価平均が2.73点にまで上昇し、著しく伸びがあった。授業の効果は全般にみられたが、特に、評価が上昇したものに、「アセスメントを統合できているか」と「期待される目標は到達可能なものか」、「観察計画は変化をフォローできるか」、「ケア計画は具体的か」があげられる。

授業において介護過程のシステムの各項目の説明と、項目間の意味を意識づけすると共に、様々なアセスメントシートを紹介した。また、介護実習Ⅱの受け持ちをモデルとし、自分の知り得た情報を数種

介護過程の教育方法

のアセスメントシートに再分類し、アセスメントの視点を確認しつつ、アセスメント力のトレーニングを図った。そして最後に、紙面上の事例をもとに介護過程の展開演習を行い、記載した内容の確認と記述方法を個別指導した。この演習を取り入れた授業展開により、学生は介護過程の展開方式を身につけることができてきた。

介護過程の計画立案の記述に関しては、授業後「ほぼ出来ている」に到達し、介護実習Ⅲにおいて指導を受けながらも学生は「出来ている」のレベルまで上達した。計画の記載方法を理解したことにより、実際の実習場面において対象に合わせた介護計画の立案時に、具体的に実施可能なレベルでの計画記載の表現できた。

3回目の介護実習Ⅲでは評価平均が2.95点でありまた、2回目の授業後の介護実習Ⅲでの記録内容が伸びたものに「計画の優先順位は適当か」、「観察計画は変化をフォローできるか」、「ケア計画は対象の状況に合致しているか」、「計画はすぐに実行に移せるように立案されているか」がある。この結果は、介護実習の場で受け持ち対象の状況を教員と実習指導者が把握し、介護過程の展開記録の添削や指導を加え、立案した計画を確認しケア実践に臨んだことで、詳細な観察点やケア方法およびケア時の注意点を確認したことによる効果である。

③介護過程展開の個別評価の状況

介護過程の展開力を個別に評価すると図3のような状況である。全体的にみると展開記録の評価点が回数と共に上昇を示しているが、学生評価に変化のない群（A群）「伸びのなかった群」が存在した。

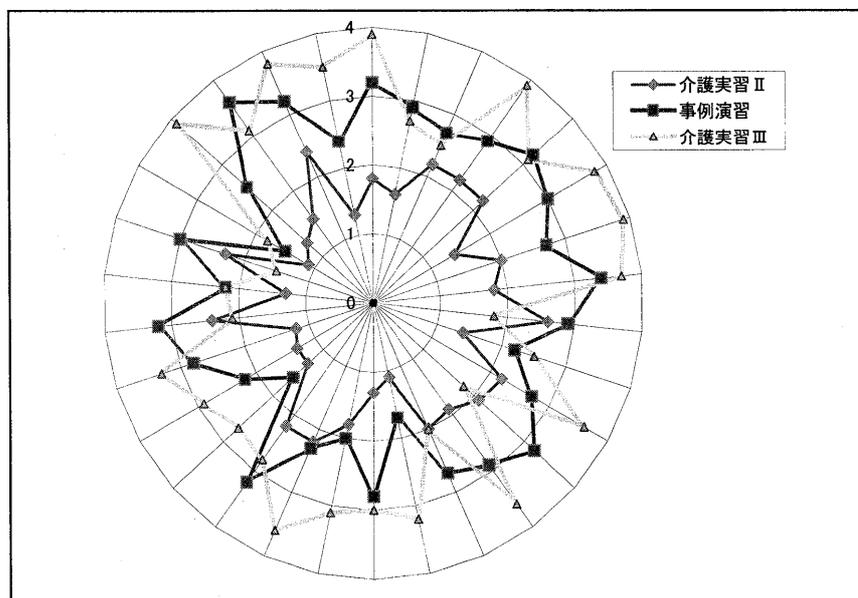


図3：介護過程展開の個別評価

(n=30)

この特徴的なA群の一部を図4に示した。A群は、3回の反復記載を行なっても、介護過程のプロセスが理解出来ないか、または、記載すべき内容が思い付かない状況であった。個別にヒントを示すことも行なったが考えがまとまらず、対象の状況説明を繰り返し誘導的に介護の方向性を言葉で伝え、記録する状況が続いた。

現場指導者からも記載内容の指導を受けるが、指導者から「どのようにして教えたら、解ってもらえるのだろうか。」という声もあった。これらの学生は、対象との接し方において、自ら声を掛けて行動したり、会話（言葉かけ）を続けられなかったり、指導者からの指示を受けてから行動するといった反応を示す傾向があった。

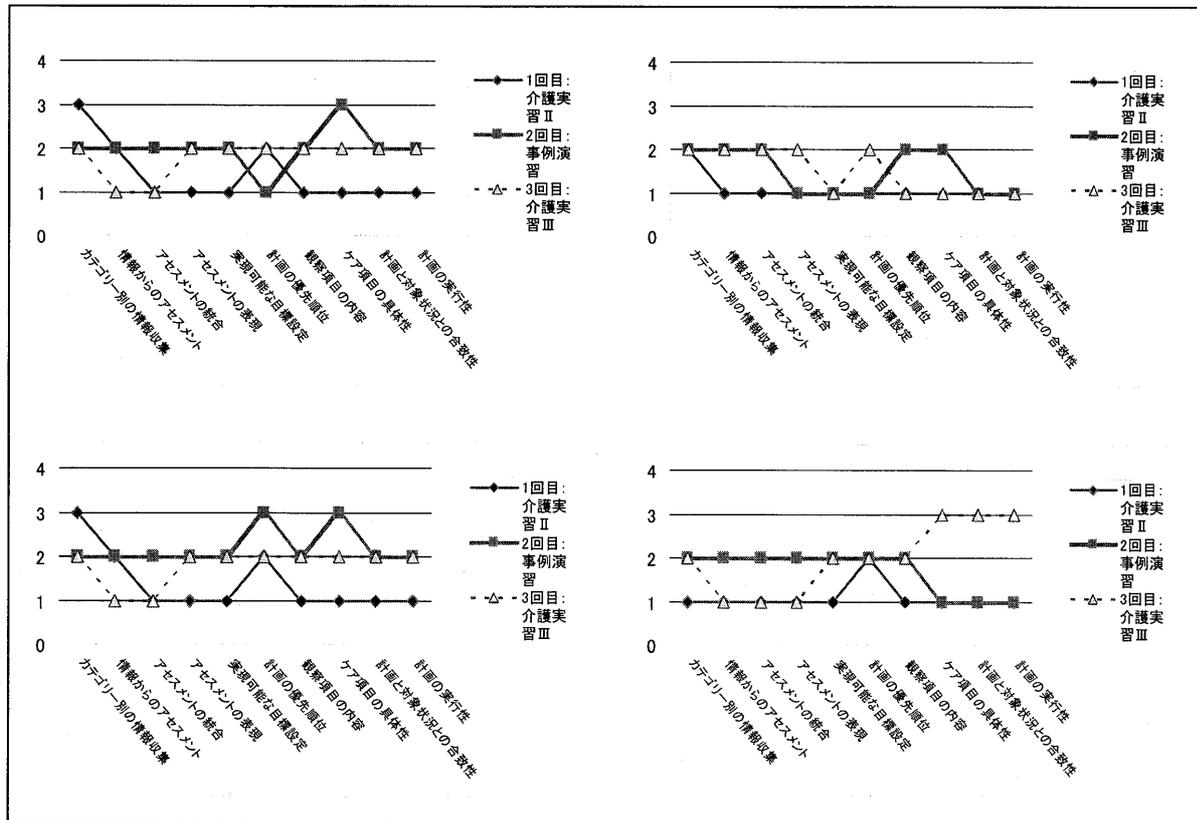


図4：A群～介護過程展開の反復学習による習熟が乏しかった学生

これらのことから、介護過程の展開能力を向上させるためには、介護過程のプロセスや記載方法の理解だけではなく、対象を理解しようとする姿勢やその人への関心を示すことで観察内容を増やすこと、および生活全般に関する気づきがあることなどが、重要であることが明らかになった。気づきがあれば、必然的に情報収集からアセスメントの視点が刺激され、実際のアセスメントを記述出来るようになり、介護の方向性を考えていく方向に学習が進む。今現在は、介護実習Ⅱの受持ち対象をモデルに活用し、イメージを掴み易くする方法を取り入れているが、学生が実習中にそのモデルに興味と関心を持てるような動機づけを行い、介護実習の中で対象の状況を把握するような支援も行なう必要があった。

図5のB群は、介護過程の展開演習を反復し行った結果、介護計画の立案および展開が行えた学生である。これらの学生は、最終段階である介護実習Ⅲにおいて自ら介護計画の立案を行い、その内容を添削指導と修正を加えることで、実施および介護展開の評価まで実践できた。B群の学生は、授業前の介護実習Ⅱの事前指導の記録の記載説明を受け、情報を必要記載箇所に記入することができ、授業時にはアセスメントシートの活用の仕方を理解し、アセスメントの視点を身につけていった。アセスメントの視点を理解したB群の学生は、その先の目標設定やケア計画の立案に至るまでのプロセスで戸惑うこと

介護過程の教育方法

なく、実践できた。

また、実習時の行動も自ら対象に声を掛け、ケア面では自分の立案した介護の支援を実施するために、指導者の協力を得て実践する姿があった。また、不明な点については、教員や指導者にアドバイスを求めるなどその場での対処を行う傾向があった。

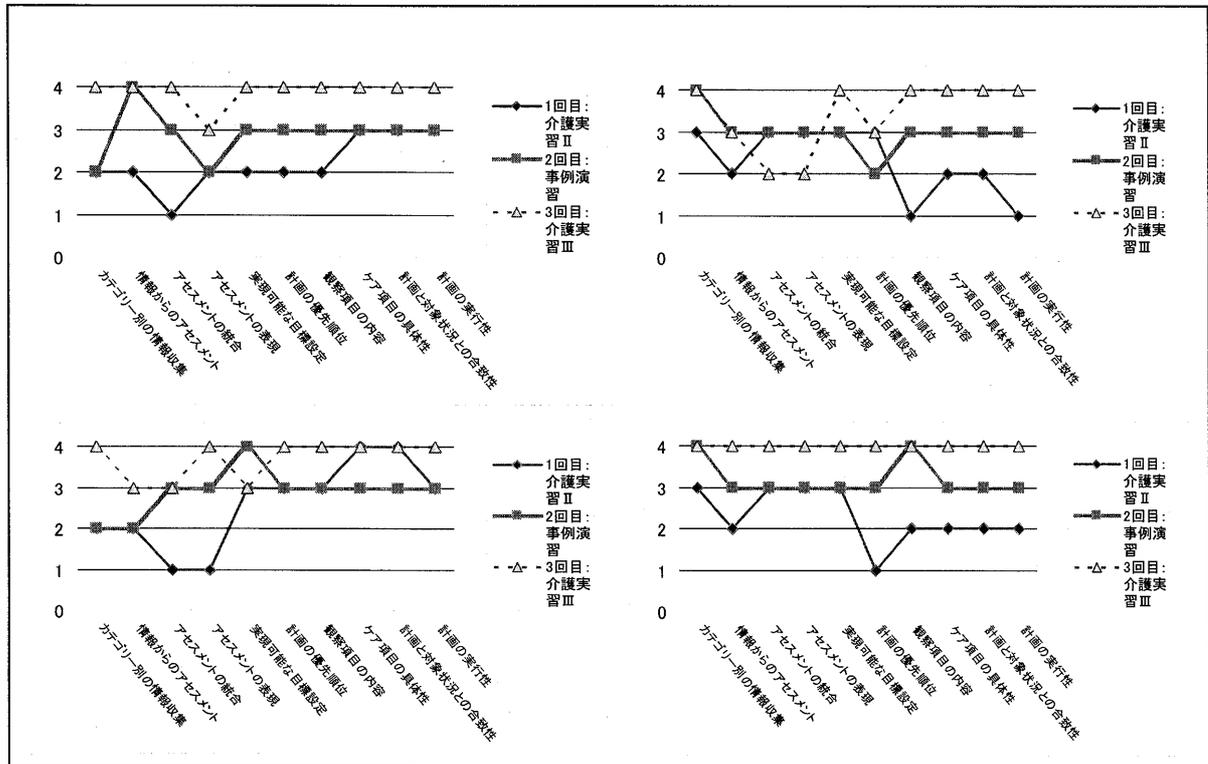


図5：B群～介護過程展開の反復学習による習熟があった学生

4. 今後の授業展開に向けての課題と指導の在り方

介護の学科目と介護実習との関係は、学内で学習した知識と技術を実践の場で活用するという形で連続するものである。また、介護実習は実際の介護場面で、自分の身に付けたものが役立つのかを検証する場であり、学習の成果を測定できる。特に、介護過程の授業と介護実習の内容は関連性が深く、対象の理解とその人に対するケアの方向性を見極め、実施するというプロセスの中に、介護の達成感や喜びを見いだす効果も期待させる。学生の介護に対する自信は、介護実習の成果次第で変化するものである。介護実習において、手ごたえを感じられ実習を終えた学生は、「介護が楽しい。介護福祉士として働いていけそう。」などの声があり、表情も行動も自信に満ちている。この自信の裏付けになるものが、介護過程の展開であり、対象の情報収集から始まり、その人にあった計画の立案と実施・評価までの過程を紙面で確認することで、確かな形ある介護になる。

このように綿密な関係のある介護過程と介護実習ではあるが、改正カリキュラムにおいては、下記のような点で、介護過程の授業展開に注意が必要となる。

1. 介護過程が独立した枠組みとなり、教授時間が増えた。

*介護過程の基盤になる介護の目的・対象・方法をしっかりと教授し、アセスメントツールを活用

し多種多様な状況や対象への介護介入ができる介護福祉士を養成する必要がある。特に、介護提供場面でエビデンスを持った行動が取れることやアセスメントできる能力の育成が重要な鍵となる。

2. 介護の場の設定が、明文化された。

*介護実習（Ⅰ）と介護実習（Ⅱ）の施設が明文化され、実習に地域（居宅）を含む広範囲な施設の設定を行い、介護の中に家政（家事）を統合し、介護支援として提供していく必要がある。すなわち、介護過程の展開が施設内だけでなく、様々な場所と条件下で立案し実施する能力の強化が必要になった。

この内容を教授するために介護過程の演習の授業においては、基本概念から多彩な場面と状況を設定した事例演習が必要とされる。また、授業の導入場面における学生への意識づけには、実際の人物の活用も考慮し考えていくべきであろう。その他に、前に述べたようにコミュニケーション能力や行動性の乏しい学生には、入学早期より人間関係能力の向上を図る支援を行い、実習に臨ませることが授業前に必要となる。

おわりに

介護過程は、介護を学問として高めていくための明文化の作業のひとつである。明文化した介護の展開は現象であり、多々の現象から抽象化した介護の基本概念が誕生するものとする。今回は、介護過程の授業展開に視点を当て、授業効果の評価を行ったが、介護の質を向上させ保障するために欠かせないものとして今後も学生に指導していく必要がある。

参考文献

- 石野 育子：介護過程、メヂカルフレンド社、2007.
- 金井 一薫：KOMI 記録システム～KOMI 理論で展開する記録様式、現代社、2005.
- 金井 一薫：教えて！KOMI 先生！—まんがで学ぶKOMI 理論とKOMI 記録システム—、現代社、2006.
- 黒澤 貞夫：編著：ICFをとり入れた介護過程の展開、建帛社、2008.
- 田島 桂子：看護教育評価の基礎と実際、医学書院、1992.
- 中木 高夫：POSをナースに、医学書院、1993.
- 藤岡 完治ほか：看護教育の方法、医学書院、2002.

高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察

An Analysing of Historical Progress, the Homes for the Aged and Social Welfare

山 田 亮 一
Ryoichi Yamada

(要 約)

日本の高齢者福祉施設は救貧的な政策からも抜け落ちる高齢者に対して同胞相憐の思想による相互・隣保扶助から生まれてきた。その事業者たちは使命（ミッション）のもと自発的、先駆的、開拓的な活動により、公益性を生み育ててきた。しかしながら、社会福祉事業史を辿ると社会事業法、さらには社会福祉事業法を契機として拡大発展してきたと言える。それは社会事業を通じて公民一体化や措置委託の歴史でもあった。戦後福祉ニーズの拡大多様化に対応して高齢者福祉施設も発展していくが、措置委託制度から介護保険制度へと大きく転換するなかで、福祉事業への参加を通じて、改めてその事業に参加した時の初心に戻ること、さらにその使命とも関連するが、公益性をいかに果たすかが、問われるようになってきた。

(キーワード)

公益性、社会福祉法人、措置制度

1. はじめに

日本の福祉施設の運営をおこなう社会福祉法人の明治から現在までの史的発展は公私一体化によって形成されてきたとも言える。すなわち、本来国家によってなされるべき社会福祉事業である公益性の実現が民間の福祉施設により擬似、代替、補完されてきた経過を辿ることができよう。社会福祉事業は社会福祉法によれば、「人格の尊厳に重大な関係を持つ事業」「公共性の特に高い事業」であり、公益性の高い事業と言える。また、日本の社会福祉事業における公益性の実現は公的部門に成り代り措置委託を受けてきたため、その制度に参入を認められた事業者は自ずと、公的部門の一つとして擬似化され、公益性が確保されるものと見做されてきた。しかし、社会福祉の成熟、福祉資源の多様化、「措置から契約」への制度転換により福祉事業において求められる公益性はどうなったのであろうか。介護保険制度の導入以後、福祉事業を提供する社会福祉法人が委託者から契約者へと転換するなかで、公益性を実現する事業者としての社会福祉法人においても、その意味が問われるようになってきた。

堤修三は公益性のある社会福祉事業に求められる要件として以下の3事例を示している。

「制度上応益的な利用者負担とされる事業において、事業者自らの費用負担で低所得者に無料・低額でサービスを利用されている事業」、「必要な費用を補填する制度はないが、社会福祉法において社会福祉事業とされている生計困難者を支援する事業」、「社会福祉基礎構造改革後も措置制度の対象として存続している事業」としている。(1)

公益性についてこのような方向を示すのも一つの方策と考えられるが、社会福祉法人の史的発展の経

過を辿りながら公益性をどのように捕らえ、実施主体としてその役割を果たしてきたのかを検証したい。まずは日本の社会福祉事業者の史的展開を踏まえながら考察する。

2. 高齢者福祉と福祉施設の史的展開

(1) 黎明期の福祉施設とその誕生

明治維新以降、欧米の列強国に隷属することのないように日本政府は強固で近代的な中央集権国家を建設するため、殖産興業や富国強兵等の政策を推進した。速やかに新しい国家建設には強制的原始蓄積や制度的な収奪に対する国家の関与が必要であった。その過程で必然的に発生する貧窮、罹災、戦傷者など多くの新たな社会問題が生まれた。さらに、明治維新以降、社会とそれを支える制度の転換により、家族や地域社会から漏出する社会的弱者（子ども、女性、障害者、高齢者等）への公的な救済はともなっていなかった。救済としては国民からの同胞相憫の思想や相互・隣保扶助に大きく依存するしかなかった。例外的な規定として、1874（明治7）年、太政官達により「恤救規則」が制定された。この恤救規則の前文において「済貧恤窮ハ人民相互ノ情誼ニ因テ」と規定しているように、これも貧窮者の救済は親族または隣保相扶を前提とするものであり、高齢者を扶養する義務は家族で扶養することが原則であり、さらに、血縁共同体や地縁共同体に義務が及ぶものであった。そして救済の対象は「無告ノ窮民」である寄る辺のない人々に寡少な給付を施すに過ぎなかった。その後、日清戦争や日露戦争を経過するに従い大量の傷痍軍人や戦死者、さらにその遺族への国家補償としてかかわっていくことになるが、窮民等の社会的弱者に対する国家による介入はなおざりにされ続けた。

国家による窮民救済の動きとしては、1890（明治23）年12月「窮民救助法案」が第1回議会において提出される。この法案は今までの救貧関連規則を統合収斂し、貧窮者が所在する市町村が当たることを定めたものであったが衆議院本会議において否決されている。

また、1912（明治45）年には立憲国民党の福本誠によって第28回議会に「養老法案」が提出される。ここにおいて同法案第1条で「年齢満70歳以上ニ達シ無資産・無収入ニシテ且保護者ナキ者ニハ一日ニ養老十銭ヲ給与ス」としている。同法案は9名の「養老法案に関する委員会」に付託されたものの、成立にいたらなかった。救済関連法案としては1899（明治32）年に成立した「行旅病人及行旅死亡人取扱法」「罹災救助基金法」であり、1900（明治33）年「感化法」に委ねられることとなった。このように、明治・大正期を通じて救貧救護の対策としては「恤救規則」に基づく対策の範疇において実施されるだけであった。

このような社会の惨状を嘆き、生活困窮者や社会的弱者を救済するために慈善事業や救済事業を実施したのは心有る民間の慈善家、篤志家、更には宗教者たちであった。彼らの多くは既成社会のあり方に疑問を抱くなかで、自らに使命（ミッション）を掲げ、自発的に、先駆的、開拓的な取り組みを実践した人々でもあった。その活動は公に利するものであり、「公益性」の実現につながるものであった。

明治初期の社会事業としては個人、寺社に頼った小規模の物のみで、官立公立のものはほとんどなかったが、「東京市養育院」（明治5年）、「大勸進養育院」（明治15年）、「富山慈濟院」（明治27年）、「聖ヒルダ養老院」（明治28年）、「小樽育成院」（明治31年）、「広濟寺」（明治32年）、「函館慈恵院」（明治33年）

高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察

が誕生している。当時の施設は高齢者専用施設として生まれたのではなく、他の生活困窮者を混合収容しており、高齢者を専用とする養老院の設立が始まるのは明治後期からであり、「聖ヒルダ養老院」をはじめ、「神戸養老院」（明治32年）、「名古屋養老院」（明治34年）、「大阪養老院」（明治35年）、「東京養老院」（明治36年）の設立を待たなければならない。日本の養老院事業が機能するようになるのは大正中期以降であった。

第一次世界大戦の後の世界的な不況、国内では社会改良を求める労働運動、農民運動が激しくなっていた。1918（大正7）年には米騒動が起こり、社会的な不安が増大する。このような社会情勢のなかで軍事援護対策を推進するために1917（大正6）年に「軍事救護法」が公布される。これを機に救護対策として地方局には「社会課」を、内務省には「社会局」を設立し、社会事業の援護体制が整備され、社会事業が生まれる素地を形成した。一方、1921（大正10）年には「中央慈善協会」は「中央社会事業協会」へと名称を変更し、社会事業と言う呼称も一般化する。このような状況の中で養老事業も全国各地に新たに創設されていった。養老院を運営する事業者たちにも新たな動きが生まれる。1925（大正14）年5月「第7回全国社会事業大会」の開催時に参加していた養老事業関係者14施設23名が同大会の3日目に芝増上寺に集まり、「第1回養老事業者懇談会」を開いた。この懇談会で「第1回養老事業大会」が大阪市において開催されることが決定し、「大阪養老院」岩田民次郎、「弘済会」上山善治が中心となり準備が進められることとなった。1925（大正14）年10月には「大阪養老院」で「第1回全国養老事業大会」が開催された。この大会が養老事業の全国的な組織化の基となった。しかし、大会事務局と連絡事務所を兼務していた「大阪養老院」が利用者の放火により全焼する事件がおこった。これを機に東京の「浴風会浴風園」が養老事業の全国組織化の準備を進めることとなった。この「浴風会」は内務省社会局の指導により設立が図られているため、官僚主導型で組織化が図られることとなった。(2)

1932（昭和7）年には「浴風会」において「全国養老事業協会」が発足した。しかし、このことは養老院事業の承認であり、養老院事業と国家の関係が形成されていく契機でもあった。

第一次世界大戦後の経済恐慌、更に関東大震災による国民生活基盤の崩壊により、国民自体の自助努力では解決できないほど国民生活が困窮した。政府は1929（昭和4）年3月に「救護法案」を作成し、第56回議会に提出し、同3月23日に「救護法」として成立させた。「救護法」には1930（昭和5）年から実施される付帯決議があったが、世界恐慌の影響を受け、その実施ができなかった。これに対し全国の方面委員会が中心となり「救護法」実施のための促進運動が展開された。そして「救護法実施期成同盟」が結成され大きな社会運動となった。この運動によって1931（昭和6）年6月に「救護法」の予算案が作成され、翌年1月1日より「救護法」が実施された。この「救護法」により「救護施設」として養老院も「認可」を受けることが可能となり、公費として「救護費」が支給された。公的な補助の開始によって養老院は急速に増設された。昭和4年には48施設しかなかったが、昭和7年には61施設、昭和13年には90施設へと増加していった。(3)

公的な認可施設となる養老院においては県や市などからの補助金が減少したり、地域からの寄付金が減少するなど、かえって経営が困難になる施設もあった。また「救護法」の新たな基準に従えば、施設入居者も厳選せざるを得ず、対象者によっては該当しない入居者も多く、対応に苦慮する事態もあった。

1937（昭和12）年には「社会事業法」が成立した。社会事業法は社会事業に関する初めての立法であり、養老院についても大きく関与することになる。養老院事業においても公的政策との一体化の下で推進されることとなった。同法第11条に「社会事業をするものに対し予算の範囲内において補助することを得」としており、補助金が交付された。社会事業法は助成よりも監督に置いた法であったといわれる。その一例として厚生省生活局保護課調においても、昭和11年度の「道府県」補助金として対象団体数3,718、金額776,682円であったが、昭和13年には対象団体数756、金額419,300円と減少している。わずかな助成で国家方針に従う優良な施設の育成を目指したものであった。(4)

その後、戦時体制が強化され、戦時厚生事業となるに伴い、民間社会事業は経営が困難になるだけでなく、養老院で生活している高齢者たちも戦争に協力しなければならず、養老院での生活も苦しいものであった。この時期は病弱者と死亡率が増加している。都市の養老院では空襲の中で消失するなど戦火による被害を大きく受けた。

養老院においても公共の事業に参入する事業者として認められ、補助金が交付されるようになったことは大きな進展であったが、養老院に求められたものは民間事業者の公益性としてのサービス提供よりも公的機関との公私一体化であり、協力関係の形成でしかなかった。

（２）措置制度と社会福祉法人

戦後日本の福祉改革はGHQ（連合国軍最高司令官総司令部）による「非軍事化」と「民主化」の下で推進された。基本原理として1946（昭和21）年に示されたSCAPIN（連合国最高司令官指令）775の三原則（国家責任・公私分離・無差別平等）に従うものであった。これは戦前の社会事業法に対するアンチテーゼでもあった。昭和21年「政府の施設社会事業団体に対する補助に関する件」により、民間社会事業への公的助成は一部の例外を除き原則的に禁止となった。これにより公立施設の補助が優先され、民間施設に支出されていた補助金が制限されることとなった。さらに、1947（昭和22）年に施行された日本国憲法第89条「公金その他の公の財産は、宗教上の組織若しくは団体の使用、便益若しくは維持のため、又は公の支配に属しない慈善、教育若しくは博愛の事業に対し、これを支出し、又はその利用に供してはならない」により、公に属さない民間社会福祉事業への公的助成が原則禁止された。また、同様な規定が地方財政法にも盛り込まれた。

GHQがここまで民間への補助を問題視するのは次の3点に集約される。

- ①本来公的な責任で実施すべき事業が民間の社会事業団体に依存し、一時金としての補助をすることによって正当化されていること。
- ②民間の社会事業団体は公的分野が果たすべきものと異なる分野でその役割を果たすべきであるという信念によるもの。
- ③公的資金が特定の団体や個人と結びつくと汚職や腐敗と結びつきやすいというアメリカ合衆国自体の反省にもとづくもの。

GHQが求めたことは社会事業においても民間に責任転嫁することなしに公的部門がその公的責任の確立をすることであり、民間事業者は公的責任に属さない事業(慈善事業)に活動を求めた。しかしなが

高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察

ら、民間事業者は公的な補助を失い、公的部門からの財政支出が制限されたため、民間施設は財政難に陥ってしまった。民間施設の救済として、共同募金による財政支援策が考案されることになった。

これに対して、日本の厚生省は従来のように民間事業者を活用して救済を行おうとしていた。GHQの提案に対する政府の整備案としては1950（昭和25）年「社会事業基本法案」において検討された。そのなかにおいて特別法人（社会事業法人）が構想された。そして国や地方公共団体が行う「社会福祉事業」と民間が行う「社会事業」を峻別し、民間であっても「特別法人」であれば「社会福祉事業」を行うことができるとした。さらに、特別法人以外の民間団体が経営できる事業とそうでない事業を区別するため「第一種社会福祉事業」と「第二種社会福祉事業」が盛り込まれることとなった。昭和26年には社会福祉事業法が公布された。同法では社会福祉法人という経営主体に関する規定とともに、それが行う事業についても規定するなど、民間事業者を二重に規定した。よって、公の責任に属する社会福祉事業において民間の社会福祉法人に委託する場合、その公的な責任をその費用の負担において、また、業務の運営において完全に果たすことが確保されるならば責任の転嫁ではないと理解されるようになった。

社会福祉法人の形成を促す外的要因として生活保護法の施設に代替するような社会資源を児童福祉及び身体障害者福祉部門では抱えていなかったため、公的な部門で不足する施設を民間事業者により充足する必要があった。ただ、一部の授産施設での不祥事や問題等が発覚するが、社会福祉法人の設置要件の厳格化とその監督が必要ともなってきた。

その後、日本の経済復興、資本主義経済の発展の中で発生する社会問題を緩和するため、公的な施設だけでなく、民間の施設でも等しく保障されることが必要となった。社会資源の多元化とその積極的な活用が求められた。そこにおいて、公的補助の有無にかかわらず民間施設に対して一般的監督を行うこととなった。民間施設からは監督を伴う以上、その監督の意図するところに従えるようにするために、公的補助をすべきであると変わってきた。(5)

社会福祉法人と認められた民間事業者に対し公的サービスの提供を委託し、そのサービス購入の対価を支払う制度として措置が活用された。措置とは憲法の公的支配に属する法人としての制約を免れて民間事業者へ公費を支出するための作り出された行政手法でもあった。窮状に至った民間社会福祉事業は「措置委託」による公的補助制度によって息を吹き返すことができた。

社会福祉事業法が制定された1951（昭和26）年では社会福祉施設の総数は7,000余りで保護施設としては、児童福祉施設が圧倒的に多く施設全体の85%（内6割は保育所）を占め、保護施設が13%、身体障害者厚生援護施設は1%でしかなかったが、その後、老人福祉施設が増大していく。その主要な社会資源としての特別養護老人ホームは1963（昭和38）年に制定された老人福祉法によって誕生することになる比較的新しい施設であった。生活保護法から引き継いだ「養老施設」（養護老人ホーム）は公立の施設が多かったのに対して、特別養護老人ホームは民間で社会福祉法人という形態を老人福祉法の施行と同時に開始した。不足する社会資源の整備することが責務であり、そのために公的助成が新設施設の整備に限って注入されたことで社会福祉法人という形態での参入する民間事業者が増加していった。(6)

社会福祉法人が公的部門の役割をスムーズに代替できるようになった理由を北場勉は「日本の民間社会事業者にとって戦前の委託事業と補助金制度は昭和初期に獲得していた既得権であり、政府にとって

も民間施設を活用していたし、『官民一体』に慣れてきた政府・民間施設ともその責任を分離する必要も感じていなかった。公私分離が欧米の趨勢であることを理解できても、それをその通りに実行することは無理だという判断に立っていた」と解説している。(7)

また、社会福祉事業法による「社会福祉法人」の創設は社会福祉事業を経営する団体の財政的基盤を強化し、さらに、その名称の保護、定款の必要事項の記載内容を示し、それによって社会福祉法人の理事、監事、評議員等における権限を強化補強することになり、社会福祉事業を行う団体への社会的信用度を高める働きをしたことも挙げられよう。

措置制度により国や地方公共団体の公的責任を代理することで社会福祉法人が公益性を兼備するようになった。制度の正当性を論拠することや不足する社会資源を充足することが論点となった。社会福祉サービス利用者にとって、そのサービスにかかる措置は公権力が一方的に利用するという意味で行政処分であるが、社会福祉サービスを受ける側の地位はサービスを権利として受けるのではなく、法が行政庁に一定の要件に該当した者に社会福祉サービスの提供を義務付けることによって生じる「反射的利益」とされた。このねじれた関係の結果、利用者にとってどのような場合に、どのような社会福祉サービスが受けられるかも不明であった。行政の裁量に委ねられたサービス提供は利用者の権利や選択権が極めて弱いものでしかなかった。

(3) 措置制度から契約制度へ

1960年代の高度経済成長期には好調な財政状況のなかで国・地方公共団体では社会福祉を拡充する施策が実施されてきたが、70年代にはオイルショックを経て、日本経済は低成長に転じたこともあり、財政改革だけでなく、新しい時代に対応した諸改革が実施されることとなった。社会福祉を取り巻く環境においても、急速に高齢化する社会への対応に留まらず、ノーマライゼーション理念の導入にみられるような新たな視点を導入した「福祉の見直し」が声高に叫ばれ、幾多の社会福祉改革が進行していった。また、援助の基本的な考え方も国から地方自治体に移り、地域福祉、在宅福祉へと移行するなど大きな変化を示した。「福祉の見直し」を審議するなかで、社会福祉サービス供給のための新たなシステムが模索されるようになった。

1985（昭和60）年社会保障制度審議会「老人福祉のあり方について（建議）」では非営利団体や会員制の相互扶助組織など民間団体の社会資源の開発について論議され、市場機構を通じた民間企業の創造性、効率性、安価なサービス提供に関心が移り、支障がない限り適正な管理の下、民間に委託、代替すべきであると提言した。また、多様なサービスについては民間の多様な有償サービスやボランティア活動の民間活力の積極的な活用が推進された。1994（平成6）年高齢社会福祉ビジョン懇談会「21世紀福祉ビジョン—少子高齢社会に向けて—」では措置制度から転換し、「介護保険制度」が提言されるようになった。「多様なサービス提供機関の健全な競争により、質の高いサービスが提供されるような新システム」が構想された。そして、1997（平成9）年には「措置から契約」へと制度的な転換を促す介護保険法が成立した。

措置制度から契約制度へと転換を促す要因としては次のような点が挙げられる。まず、高齢化の進展、

高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察

後期高齢者の増大と人口構造の変化である。また、核家族化、夫婦世帯や単独世帯の増加と家族の機能が低下したの事。社会福祉サービス需要が著しい増加した事。利用者のニーズが多様化などである。さらに、高齢者の社会福祉サービスの提供形態が施設から在宅のサービスへと大きく転換した事にもある。在宅サービスへの転換はこれまで同居の住人が担ってきた高齢者の介護や世話等の機能が家庭で対応できなくなり、家族介護機能を外部化する必要が生じた事による。

以上の要因の中でも最重要な課題は質のよい社会福祉サービスを大量に供給できるかである。日本の高齢化の特色は高齢化のスピードが速く、高齢者の質的また量的な増加が著しい事である。団塊の世代が年齢75歳以上の後期高齢者となる2025年頃には高齢化率も全人口の3割を超えてしまうものと予測され、超高齢社会の重圧も大きいものとなっていく。この超高齢化社会を支える社会福祉サービス供給システムと社会資源の開発が強く望まれた。政府の対策としては、1989（平成元）年には厚生省、大蔵省、自治省の三省合意による「高齢者保健福祉推進10カ年戦略」（ゴールドプラン）が策定される。ゴールドプランでは1999（平成11）年までの10年間に総事業6兆円に及ぶ巨額を投じ、国家戦略として政策目標を設定し、ホールヘルパー、ショートステイ、デイサービス等の在宅サービス、及び特別養護老人ホーム、老人保健施設、ケアハウスなどの施設サービス、地域での機能訓練や在宅介護支援センターなど設置等を進めるものであるが、さらに、シルバーサービス関連市場が拡大するだけでなく、福祉サービス分野における民間事業者やボランティア団体など多様な供給主体の参入と育成を一挙に推進することとなった。

1990（平成2）年には福祉関係8法の改正がすすめられた。1994（平成6）年にはゴールドプランの中間年ではあるが、ゴールドプランを大幅に上回る高齢者福祉サービスが必要とされるため、新ゴールドプランを策定し、1999年度までに9兆円を上回る事業費が投入されることとなる。このような大量のサービス供給体制の整備と大型化や多機能な社会福祉サービスを提供するには措置制度ではその運営は困難である。供給力の拡大のためには社会資源の開発、社会福祉サービスの多元化、さらに、新たに社会福祉サービス市場の整備が必要となる。

この間、社会福祉法人はサービス供給量の増加、サービスの多元化に留まらず、特別養護老人ホームの設置数は拡大の一途を辿ることになる。社会福祉法人は他の民間部門との新たな競合関係が生まれるものの、サービス供給量が絶対的に不足した状況であり、措置委託契約などもあり、独占的で安定した経営が成立した。

社会福祉法人の公益性が機能できていたかについては当時の福祉状況とも関係している。社会福祉サービスは利用者のニーズの多様化と高齢化の進展により、拡大と多様化がすすみ、福祉ニーズの普遍化・一般化が進んでいく。社会資源としての供給主体の多元化も進む。その事業者の中心的な役割を果たしてきた特別養護老人ホームは自発的、先駆的、開拓的な活動を通じて制度的には公益性を獲得していたのではなかろうかと思われる。しかしながら、措置から契約へと転換した介護保険制度に移行すると、社会福祉法人が仕うべき公益性の追求が、経営との視点の齟齬により乖離しているのが明らかなものとなってくる。

3. おわりに

2000（平成12）年介護保険制度が開始された。施設と利用者の関係は措置制度から契約制度へと大きくパラダイム転換し、利用者との契約によってサービスが提供される制度へと移行した。制度改革により生まれた福祉サービス市場（準市場）には社会福祉法人、社会福祉協議会や一部の民間事業者にとどまらず、新たに民間企業やNPO法人・ボランティアなどがサービス市場に参入し、活動ができるようになった。また、利用者側においても他の商品を購入するのと同様に契約者として自由な選択が可能になった。

介護保険制度は社会的弱者を行政が保護・救済するのではなく、社会全体を支える仕組みの下で利用者の主体的選択と自己決定によりサービスをうけることのできる利用者本位の制度となった。ここにおいて、福祉サービス提供者は利用者のニーズに応じ、質の高いサービス、利用者の満足度の高いサービスを、より効果的・効率的に提供することとなった。

2000（平成12）年に改定された「社会福祉法」において、社会福祉事業者は情報の提供（75条）、利用契約時の説明（76条）、契約時の書面交付（77条）、福祉サービスの質の向上のための措置（78条）、誇大広告の禁止（79条）、苦情解決（82条）に取り組むように定められている。さらに、業種に応じ、利用者本位、自立支援、個人の尊厳、地域権利擁護事業、リスクマネジメント、第三者事業評価などの新しい課題が課せられることになった。このことは、民間事業者のみならず社会福祉法人に対しても公益性の基準を明示したとも言える。また、社会福祉法人には、その存在自体からも公益性が常に求められている。このような現状の変化に対して社会福祉法人はいかに対応してきたのであろうか。これに対してはいくつかの課題が指摘されている。

介護サービス事業に参入する民間事業者において、社会福祉法人は「法人格」という公認の有利な条件下で他の民間事業者と競争関係にある。民間事業者からは社会福祉法人に対して競争条件を同じにすべきである（イコール・フィッティング）と言う要求がされている。確かに社会福祉法人は事業の安定性、健全性、継続性という社会福祉事業を継続する上で特殊な規制を受けるため、助成金や税制上の優遇を受けている。それはあくまで社会福祉の公益性と係わるものであるが、社会福祉法人がその成果を果たしているかと言えば必ずしもそうではない。例えば、福祉サービス市場（準市場）においては、その欠陥である情報の非対称が解決していない。そして、旧態依然とした措置制度の下で築かれてきた信頼性、公益性も保証されているという情報が蔓延するなかで、消費者主権の行使が不完全なものでしかなく、利用者自身が利用しようとするサービスを選択する時でも大きな障害となっている。

また、措置制度から介護保険制度へ転換する上で、社会福祉法人の最大の関心事は新たな契約制度で経営が成立するかと言うことであった。社会福祉関係者の中には介護報酬は北風だと経営を心配するものも現れてきた。だが、さして民間事業者とかかわらぬ経営手法によって、実際は措置費を超える潤沢さになっていた。財政的な内部留保のない社会福祉法人でも利益を獲得している。このような状況のなかで、社会福祉法人の運営が依然として変わらない事業所があり、「運営あって経営なし」との批判の声も上がっている。

社会福祉法人がその公益性を実現するためには、恩恵の大きかった措置制度から引きつがれてきた制

高齢者福祉施設と社会福祉の史的発展における一考察

度や従来からの経営風土を早く見直し、利用者主権にたった経営改革が求められているのである。そのためには各福祉法人の創設時の使命（ミッション）を確認し、自発的、先駆的、開拓的たる活動を実施することが期待されるのである。

註

- (1) 堤修三「社会福祉法人の現状とこれからの在り方」『社会福祉法人の在り方研究会報告書』社会福祉法人大阪府社会福祉協議会、平成19年3月
- (2) 井村圭壮「日本の養老院史」学文社、2005年
- (3) 井村圭壮「日本の養老院史」学文社、2005年
- (4) 熊沢由美「社会事業法の『死文化』をめぐって」現代社会文化研究第18号、新潟大学大学院、2000年
- (5) 井村圭壮 藤原正範、「日本社会福祉史」勁草書房、2007年
- (6) 小川政亮「社会福祉事業法制」ミネルヴァ書房、1989年
- (7) 北場勉「戦後『措置制度』の成立と変容」法律文化社、2005年

参考文献

- 岡村重夫「社会福祉原論」全国社会福祉協議会、昭和58年
- 右田紀久恵・古川孝順他「社会福祉の歴史・政策と運動の展開」、有斐閣、昭和52年
- 古川孝順「社会福祉の運営・組織と過程」有斐閣コンパクト、2001年
- 加藤良重「自治体福祉政策」公人の友社、2006年
- 吉田久一「新・日本社会事業の歴史」勁草書房、2004年
- 井村圭壮「日本の養老院史」学文社、2005年
- 北場勉「戦後『措置制度』の成立と変容」法律文化社、2005年
- 北場勉「戦後社会保障の形成」中央法規出版、2000年
- 小笠原祐次、他「これからの社会福祉・社会福祉施設」有斐閣、1999年
- 宇山勝儀編「社会福祉施設経営論」光生館、2005年
- 社会福祉法人大阪府社会福祉協議会「社会福祉法人の在り方研究会報告書」平成19年
- 福祉サービス提供主体経営改革に関する提言委員会「一明日の福祉サービスを担う提供主体のあり方ー福祉サービス提供主体経営改革に関する提言委員会最終提言」平成15年
- 熊沢由美「社会事業法の『死文化』をめぐって」現代社会文化研究第18号、新潟大学大学院、2000年
- 田尾雅夫「ボランティア組織の経営管理」有斐閣、1999年
- 田尾雅夫「ヒューマンサービスの組織」法律文化社、1995年
- P. F. ドラッカー「非営利組織の経営・原理と実践」ダイヤモンド社、1991年
- 宮沢賢治・川口清史「非営利・共同セクターの理論と現実・参加型社会システムを求めて」日本経済評論社、1997年
- 今村理一編「新しい時代の社会福祉サービス論」ミネルヴァ書房、2008年

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究 —子どもと教師のカリキュラム協同構想の視点から—

A Study in Forging a Dialogical Relationship between Children and Teachers through Learning Activities.
- From a Viewpoint of Designing a Curriculum through Collaboration between Children and Teachers -

内 藤 由 佳 子
Yukako Naito

(要 約)

本稿は、オットー学校の「子どもから」のカリキュラム開発を具体的な授業実践のレベルから明らかにする。オットー学校のカリキュラムデザインの特徴は、以下の3点である。①固定的、一方的な「型」としてのカリキュラムではなく、柔軟で協同的な「プラン」としてのカリキュラムが志向された。②学年区分や教科のスコープとシーケンスをより柔軟な幅をもって捉えることで、子どもの側からのカリキュラムが構想された。③授業実践では、子どもと教師の対話に基づいてボトムアップのカリキュラムデザインが具現化されていた。

(キーワード)

ドイツ新教育、カリキュラム、対話的關係

はじめに

本稿は、ドイツ新教育運動期において総合学習を学びの中心に位置付けたベルトルト・オットー学校 (Berthold-Otto-Schule, 以下、オットー学校) の「子どもから (vom Kinde aus)」のカリキュラム開発を具体的な授業実践のレベルから明らかにするものである。

学習指導要領に「総合的な学習の時間」が示されて以来、子どもの現実生活に即した多様な実践が開発され、試みられている。「総合的な学習の時間」をめぐる議論は、その意義や是非を問うだけではなく、各教科や領域の枠を超えた教科横断的な学習内容の設定、子どもの側からのカリキュラムデザインやそれに関わる教師の指導性など、学校での学び全体を包括する問題として広がりを見せている¹。こうした状況を踏まえると、「総合的な学習の時間」をそれ自体独立したものとしてとらえるのではなく、教科学習を含めた学校教育全体の中にいかに位置付け、その連続性を図るかということが重要な問題となる。

本稿が主要な対象とするオットー学校は、1906年、ベルリンにおいて独自の「総合学習 (Gesamtunterricht)」を組織し、その原理を中核においた授業実践を構想したドイツ改革教育学を代表する初等中等学校である²。学校創設者であるベルトルト・オットー (Berthold Otto, 1859-1933) は、教師による一方的な伝達-受容型授業が浸透していた旧来の学校を、「教え込み学校 (Beibringungsschule)」であると批判し、自らの学校を、個々の子どもを多面的に見取り、その状況把握に応じて学びを構想する「観察学校 (Beobachtungsschule)」であると位置づけた。オットーによれば、学校は子どもに一定の知識を押し付けるのではなく、教師の入念な観察を通じて、子どもが必要とする支援を見出すことであり、そうした支援は、子どもと教師の相互主体的な対話によって導かれるという³。オットー学校の総合学習は

そうした対話の促進を志向しており、「総合学習」は学校全体の学びの中心に位置づく原理としても機能していると言える。

ドイツにおけるオットーに関する研究は、その大部分がオットーの教育思想をドイツ改革教育学の視点から通史的に位置づけたものであり、オットー学校の授業実践を直接の対象とし、カリキュラム開発の視点からの研究はほとんどなされていない⁴。その理由として、これまでオットー学校は教育方法の面において批判が繰り返されてきたことが挙げられる。例えば、オットーの「総合学習」について、ノール(Nohl,H.1879-1960)は、授業実践に関しては、偶発的に生じる諸教科を寄せ集め、そこでは指導あるいは方法上の原理は廃棄されていること、また教材面に関しては、子どもの側に偏するあまり、伝達すべき文化財が軽視されていることを指摘する⁵。また、アルベルト(Albert.W.)は、自己活動の原理に基づく方法の自己放棄に根ざしていると批判する⁶。

我が国におけるオットーに関する研究は、オットーをいわゆる「合科教授」の創始者と位置づけているものの、具体的な授業内容については、「総合学習」の概説的な紹介にとどまり、十分な検討がなされているとは言いがたい。また、オットー学校の教育方法的側面に関しては、上述のドイツの先行研究を引用し、経験主義に傾倒した「偶然的学習」、「方法の放棄」であると見なされてきており、これまでプロトコル等の一次資料を用いた論証はなされていない⁷。

ドイツ、日本におけるこれまでの研究は、オットー学校で行われていた「全学年による総合学習」のみを対象としている。オットー学校では、全てを「総合学習」として組織していたわけではなく、教科の学習も平行して行われていた。にもかかわらず、カリキュラムの全体像を意識した授業実践レベルでの考察がなされていないため、こうした評価は一面的と言わざるを得ない。オットーが、「総合学習の要素は、カリキュラムに方向付けられ、既に獲得した教科の知識の基礎を発達させることができる⁸」と述べていたことから、カリキュラムの放棄ではなく、明確な意識が窺える。つまり、教師の頭の中に意識しているカリキュラムを実際の授業実践において、「子どもから」のカリキュラムとしてどうデザインしていくかということを問題にしていたのである。また、オットー学校の授業実践が、1920年代のドイツ公的実験学校設立のモデルとして採用されていた事実から鑑みても、オットー学校のカリキュラム構想を授業実践のレベルから再検討していく必要があると考える。

一方、こうした学びにおける総合・合科的な視点は、我が国においても、明治30年代には教科間の関連づけや統合といった先駆的な試みがなされていた⁹。その思想は、大正自由教育においても継承され、奈良女子高等師範附属小学校(以下、奈良女附小)の「合科学習」がその代表的な実践として挙げられる。奈良女附小の「合科学習」はこれまで、ダルトン・プランやプロジェクトメソッドの影響などが指摘されているが、奈良女高師校長の横山栄次は『学習研究』の中で、ドイツの「合科教授」の主張者としてオットーを挙げ、「其合科教授は我が合科学習と大体に於て其趣旨を同じうしてをる」、また「オットーの教材選択は教師からではなく、生徒から為される・・・我附属小学校においても児童をして教材を提出せしめることを主義としている」と述べ、両校の総合的実践が共通する特質を持っていることを示している¹⁰。

「総合学習」を歴史的に考察する際、奈良女附小、オットー学校の実践は、日本、ドイツを代表する

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究

実践として知られているが、これまで両校の実践を同じ組上に乗せた研究は行われていない。両校の意図する「総合」の意味を授業実践のレベルで実証的に明らかにすることは、オットー学校の「総合学習」に基づくカリキュラムデザインの有効性を論証すると同時に、現代のわが国の「総合的な学習の時間」を多角的に考察する上でも意義深いと考える。

そこで本稿では、上述の課題を明らかにするために、まず、オットーのカリキュラム論の特質を明らかにする。次にそれらがオットー学校において、どのようなカリキュラムとして構想され、具現化されていたのかについて、低学年「算術」の授業を例に検討する。それは、系統的、直線的に序列化されやすい教科である「算術」を対象とすることによって、子どもの側からのボトムアップのカリキュラム開発のあり方がより顕著に見出せると考えるからである。そして、最後にそれらの実践が、子どもを基軸としながらも、教科内容として子どもの学力を保証し得るものであったのか、奈良女附小の訓導清水甚吾の算術学習指導の評価基準に照らし合わせて考察したい。

なお、本稿では、オットーの著作に加えて、オットー学校が発行していた機関誌「家庭教師—子どもとの精神的交流のために—“Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern”」に掲載されていたプロトコルを主な分析素材として検討したい。

1. オットーのカリキュラム論

これまで、オットー学校では、カリキュラムも時間割もない「偶然的・機会的学習」が支配的であると捉えられてきた。しかし、授業実践のレベルにおいては、明確にカリキュラムの構想がなされていた。ここではオットーの「学習内容配列案」を手がかりとしてカリキュラム論の特質を明らかにしたい¹¹。

(1) 「型」としてのカリキュラムから「多様性」のカリキュラムへ

これまで指摘されてきたように、オットーはその著作において、「私たちは根本的にカリキュラムを持たない¹²」と主張しているが、オットーの論を詳細に読み解いていくと、それは、学習計画や指導の放棄を意味するものではないことが分かる。オットーによれば、ここで言うカリキュラムとは、従来の「教師が選定し、作り上げた型 (Schablonen)¹³」を意味し、このような固定的、一方的なカリキュラムの元では、「子どもはその型の中に日ごとに抑圧され、子ども固有の本性がどの方向に向かっているかについては、全く問題にされない¹⁴」として、一定の型の下に子どもを統一するカリキュラムを否定している。この点に関して、オットーは「私の学校で構想しているカリキュラムの放棄は、学習の秩序の崩壊を意味するのではなく、子どもの成長の歩みを教師が教えたい内容をイメージしながら、入念に学問的に観察し、子どもの学びの機会と支援に対する準備を意味している¹⁵」と述べる。つまり、固定的なカリキュラムの放棄は、より柔軟に子どもの学びを保障する(=指導する)ことが意図された結果であると言える。

先に述べた、「型」としてのカリキュラムに代わるものとして、オットーは、「学習内容配列の原則」を挙げている。それは、①子どもの興味から始めること、②対象との直接的なかわりから明確な概念把握へ導くこと、③授業は子どもとの対話によって柔軟に構成すること、の3点である¹⁶。つまり、学習は子どもの興味を出発点に、子どもが主体的に事柄や関係に関わる活動を通じて、対象に気づき、そ

の本質を理解するように導くことであり、さらに、そのような学びは固定的に捉えられるのではなく、子どもとの話し合いによって常に修正・変更可能なものでなければならない。

より具体的には、子どもの学びにおいて「始まりは読み書きではなく、教師や子ども同士の精神的な交流に基づく自由な活動が重視¹⁷⁾」され、子どもの興味に基づく体験から授業を組織することに重点が置かれた。その際、子どもの個々の興味や活動に依りながらも、それが他者とのかかわりの中で深められることが目指されている。これは、「教育というものは自分自身によって、そして最終的には成長という形でなされるのではなく、他者との精神的な交流に基づいて行われるものあり、子どもは他者と交流し、関わり合うことを通じて環境と世界に対する考え方を形成する。そして、それは対話における問いや答えにおいて促進され、言葉とともに認識の力は発達する¹⁸⁾」と考えられていることに依拠する。つまり、オットーは子どもが教材となる対象と直接的に対峙することによって、経験に基づいた子どもの気づきを生むこと、そして、そこに対話に基づいたさまざまな他者の視点や活動を重なり合わせることによって、対象の本質へと導くことを意図していたと言える。さらに、「教師は子どもの観察に基づいて、いつどのような支援が必要であるか、また最適な支援とはどのようなものか、など支援のあり方についての法則性を見出してゆく。こうして作り上げた指導計画は、子どもに対する「型」ではなく、教師にとっての補助的手段である。そして、子どもが他の活動や支援を要求する場合は、子どもは指導計画を改訂する権利を持つ¹⁹⁾」として、固定的なカリキュラムは放棄するが、子どもと教師の相互交渉の結果として多様な可能性を含み持ったカリキュラムの必要性が強調されている。この視点こそが、授業レベルからのカリキュラムデザインと言えるのではないだろうか。

このような子どもと教師によるカリキュラムの協同構想の視点は、オットー学校の時間割表の作成の際にも見出すことができる。オットー学校では、まず、時間割を作る際、子どもと教師の十分な話し合いから始められる。黒板には枠が書かれた白紙の時間割表 (Stundenplan) が貼られ、子どもは、その時間割の中でどのような内容を学びたいのか各自、用紙に記入し発表する。授業の総時間数のみがあらかじめ決定され、教室や教師の事情を考慮ながら話し合いが進められ、完全に子どもの希望を反映したものではないが、子どもと合意に基づいた時間割が出来上がる。しかも、この時間割は決して固定的なものではなく、オットー学校では「単に目安に過ぎない」とされる²⁰⁾。それは、子どもが興味を持ち、授業で行いたいと思っている事柄を前もって全て時間割に埋め込むことは不可能であり、時間割には、その時々子どもにとって必要な対象を重ね合わせる必要があるためであるという²¹⁾。

以上のように、オットーのカリキュラムは、固定的な型を廃すことによって、子どもの学びの道筋を柔軟に構成し、対話を通じて子どもとともに創り出していくものと捉えられる。そして、こうした思想が前提となつてはじめて、「子どもから」のカリキュラムデザインが実現できると構想されていたと言える。

(2) カリキュラムにおける「総合学習」の原理

では、このように構想されたカリキュラムの中で、「総合学習」の原理はどのように位置づけられていたのだろうか。

オットーは、総合学習を「それぞれの段階において非常に重要な役割を果たす中心的な授業である²²⁾」

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究

と述べ、総合学習が果す具体的な意義について、以下の3点を挙げている。

まず、第一に、子どもの本性の発達を支援することである。オットーは子どもを「豊かな認識欲求 (Erkenntnisdrang) を備えた存在」として捉え、この認識欲求は「問いへの欲求 (Fragebedürfnis)」と「伝えたい欲求 (Mitteilungsbedürfnis)」という2つの発達傾向を有しているという²³。したがって総合学習では、子どもの日常生活から生じる「問い」から教育内容を構成し、それに基づいて活動し、話し合ったことを他者に説明することが重視される。つまり、子どもの関心と結びついた教育内容は、自己の思考世界を拡充するだけでなく、対話的な環境で獲得した言語能力を通じて表現されるのである。

第二に、個々の教科や子どもの活動の組織的な関連づけを行うことである。総合学習のテーマは子どもの生き生きとした経験の全体から設定される。固定的な既成の教材が用いられるのではなく、教科外にある教材を解明・整理する段階において、必要な教科との関連付けが行われるよう工夫がなされている。これは、総合学習を通じて、教科の授業で分断されている知識領域を結びつけるだけでなく、子どもの内部の世界像を構築してゆくというオットーの認識論が反映された結果であるといえる。

最後に、新たな学校理論実現の可能性を追究することである。オットーは従来の一方的な知識伝達型授業を批判し、学校改革を実現しようとした。ここでは総合学習において、多様なテーマをめぐって、異なる意見を討論させることによって、子どもに熟考 (Reflexion) と寛容 (Toleranz) の態度を育成することが目指されていた²⁴。総合学習の中核に対話式構造 (die dialogische Struktur) を導入することによって、子どもと教師の関係性は止揚され、学校の協同体化が図られていたと言える。

以上挙げた3つの意義について、オットーは、総合学習においてだけではなく、どの学校のどの授業にも同じように援用することができるかと述べており、これらの実践の一般化の可能性を示唆している²⁵。このように総合学習の原理は、先に述べた「学習内容の配列案」と密接に関連し、教科内容として構想されていると同時に、オットー学校の全ての学びを貫く教育方法として位置づけられていることが分かる²⁶。

2. オットー学校低学年のカリキュラムと授業実践

上述のカリキュラム論に基づいて、オットー学校では実際にどのようなカリキュラムが構想され、授業として具現化したのであろうか。ここでは、ドイツ基礎学校3・4学年に相当する、低学年・下級コースを対象にその内実を明らかにしたい。

(1) 下級コースのカリキュラム

オットー学校の学年区分は単一年齢ごとの構成ではなく、I (上級コース)、II (中級コース)、III (下級コース)、IV (入門コース) に分類される²⁷。しかし、コースへの所属は厳密に区分されているわけではなく、隣接するコースは内容的にも重なり合う部分を多く持つため、同年齢の子どもでも異なったコースに所属するなど、その移行には柔軟な対応がなされている。

子どもの学習は、①全体の総合学習、②クラスの総合学習、③教科学習、④自治活動の4つから構成される²⁸。「総合学習」は、週に3回、全学年の子どもと教師によって行われるものと、各コースごとに行われるものの2種類がある。前者は週3回、授業終了後に行われ、後者は週2回程度行われる (表1

高田短期大学紀要第27号

参照)。1回の授業時間は35分程度が予定されているが、テーマの内容や子どもの興味の持続を考慮し、子どもの側からの要望があった場合には空間的、あるいは時間的な移動や延長が可能になるなど、柔軟性を帯びたものとなっている。「教科学習」の教科は、低学年・下級コースの場合、算術、国語、地理、理科、博物学、外国語、宗教に分類され、各教科はさらに内容ごといくつかのクラスに分類される。コースの選択は自由であり、子どもは毎時間、自分の希望するコースへ参加することができる。「自治活動」では、学校行事や学校内で起きた問題の討議など全学年による生徒組織としての活動が行われている。

表1 時間割 III (下級) コース: 8~9歳

	月	火	水	木	金	土
1 7:30-8:00						
2 8:25-9:00	自由な 空き時間	初歩の 仏語(IV)	自由な 空き時間	自由な 空き時間	初歩の 仏語(IV)	ラテン語 (II)
3 9:25-10:00	国語	博物学	地理	理科	算術 (II)	手工 or 庭仕事
4 10:25-11:00	算術 (II)	算術	算術	算術 (II)	自治活動	手工 or 庭仕事
5 11:25-12:00	コースの 総合学習	国語	国語 or 自由選択 テーマ	国語	国語	国語
6 12:25-13:00	地理	宗教	全体の 総合学習	コースの 総合学習	全体の 総合学習	全体の 総合学習

(“Der Hauslehrer wochenschrift für den geistigen Verker mit Kindern“ 9.November 1913. 13 Jahrgang No.45.S.525-528.より作成。)

* () 内のローマ数字は該当するコースとの協同学習を意味する。

週当たりの授業時間数を見てみると、公立学校の3学年、4学年に相当する下級コースは、国語、算術などの教科学習においても公立学校と同等の時間数を維持していることは、注目すべき点である。従来の研究では、日本においても、ドイツにおいてもこの点への着目がほとんどなされていないため、一面的な評価がなされていたのである。

このようなカリキュラムは、子どもにどのように受け止められていたのであろうか。オットー学校に転校してきて、半年間を過ごしたある子どもは、オットー学校での授業の様子を次のように書き記している。「・・・新しい学校(オットー学校-引用者)では、落第や成績表そして、参考書を見ずに解答する抜き打ち試験がなかった。心配や不安が消え去って、それは本当に喜びであった。そして、授業はとても面白いものだった。そこでは、子どもが先生に質問するのだ。何もかもまるで逆の世界だった!」²⁹⁾このことから、オットーの構想するカリキュラムは、子どもの側から見ても、「強制」や「罰」から解放され、主体的に学ぶことのできる環境を実現していたと言える。

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究

表2 ベルトルト・オットー学校の授業時間数

教科\コース (学年)	入門コース	下級コース
自由な空き時間	5	3
特別授業	3	—
基礎的学習	10	—
宗教	—	1
国語	—	6
フランス語	2	2
ラテン語	—	1
算術	—	5
理科	—	1
地理	—	1
博物学	—	1
手工・庭仕事	1	2
自治活動	1	1
コースの総合学習	—	2
全体の総合学習	3	3
合計時間数	25	29

表3 プロイセン公立基礎学校の授業時間数

教科\学年	1年	2年	3年	4年
宗教	—	—	2	2
郷土科・直観教授	—	5 (4)	5	5
国語	—	7 (6)	7(6)	7(6)
書き方	—	2	2	2
算術	—	4	4	5
描画	—	—	2(1)	2
唱歌	—	2	2	2
体操	—	3	3	3(2)
裁縫	—	(2)	(2)	(3)
合計時間数	18	23	27	28

()女子 (Die Oberschulbehörde Hamburg:
Die Grundschule Arbeitsplan. 1922.より作成)

(2) 算術の授業実践の検討

それでは、このように構想されたカリキュラムの中で、オットー学校の授業実践は具体的にどのような形ですめられていたのでしょうか。ここでは中級コースとの協同学習として組織されていた低学年「算術」の授業を対象として考察したい³⁰。

オットー学校の学年区分は、同一年齢による学年ではなく、2～3歳ごとのコース制をとっている。算術の授業は、このコース内の授業と2コースが協同で行う2種類の授業形態で組織され、算術を幅のある異年齢集団で学習するという特徴を持っている。

授業は、まず定規やコンパスを用いてさまざまな三角形を描くことから始まっている。

その際、「二等辺三角形」や「直角二等辺三角形」といった用語を用いずに、それぞれの図形がどのような特徴を持っているか、子ども自身に気付かせる工夫がなされている。下級児が気付かなかった特徴を上級児が指摘し、補助線を引き直角となる部分を示すなど、下級児に分かるように説明がなされている。そして、下級児から質問があった場合は、教師が答えるのではなく、上級児が答えるなど、ティーチングアシスタントとしての役割も果していた。また、図形の授業を進める中でも、数や計算を取り入れたり、机や椅子といった身の回りの物を用いて平面図形を立体的・空間的に理解させるなどの工夫が見られた。

下級コースのある子どもは、木の枝を使って正三角形を作ったために、精確な図形を描くことができなかった。その子どもは「なぜ精確に描かないといけないの？」そして、「どうして算術を勉強しないといけないの？」と教師に尋ねた。教師はすぐには答えず、上級児に意見を求めたが、誰も納得のいく答えを見出すことはできなかった。教師は一旦、この問題から離れ、さらに身の回りの図形を探そう促した。

身近な図形について話し合う中で、下級コースの一人の子どもが校庭に建つ六角形の東屋に興味を持つようになった。この子どもの発案で、東屋を実際に設計し、製作することが計画された。東屋を実際

に組み立てるためには、寸分の誤差も許されず、精確な下書きが要求されることに気付いた子どもは、六角形をどのように描くか相談し始めた。授業の始めに正三角形は3つの辺が全てが同じという特徴を持つことを話し合ったことから、六角形も6つの辺が全て同じとの予想を立てた。東屋の屋根は円に似ていることから、子どもは1つの円を描き、円を半分に折り、半円をさらに3等分するなど試行錯誤を繰り返していた。分度器を測っていた子どもが、円周は360度であることに気付き、それを60度ずつ6等分して、角を削り正六角形を描くことに成功した。

六角形の東屋を完成させた後で、教師は大工さんもこうやって算術の勉強をして東屋を立ててくれたんだねと語り、東屋の製作という協同作業の中で算術の知識や技術が、実際の生活にいかに関わり役立つかということを子どもに体験させていたと言える。

以上のオットー学校の「算術」の授業においてつぎのような「総合的視点」に基づいたカリキュラム構想の特徴を見出すことができる。

- ① 現在の我が国の小学校学習指導要領では、算数を「数と計算」、「量と測定」、「図形」、「数量関係」の4領域に区分しているが、オットー学校では、教科内においてもこうした領域の枠組みが取り払われ、学習内容を統合させる算数的活動が行われていたこと。
- ② 異年齢集団による協同的な学びを組織することで、算術のような系統的な学びが重視される教科においても、学びを固定的に捉えない総合的な算術が目指されていたこと。
- ③ 学習の契機において、教科の算術ではなく、生活の算術を志向することによって、身近な具体物や生活と結びついた算術の授業が構想されていたこと。

このように、オットー学校では、①「領域」、「課題」の総合、②他者との「思考」の総合、③生活と結びついた「認識」の総合を実現することによって、教科の授業においてあらかじめ定められた系統に追従するのではなく、プロジェクト的な展開が可能になったと言える。

表4 オットー学校「算術」の授業

	目標	教材	授業過程	学習内容(領域)
導入	図形の正確な描画 図形の特徴と 概念の理解	紙 定規 チョーク コンパス 木の枝 棒 ピラミッド	さまざまな形の三角形を描く (下級児) 多様な三角形の存在に気付く 棒や枝を使って三角形を組み立てる (上級児) 三角形の特徴を口頭で説明する	三角形 二等辺三角形 直角二等辺三角形 円 台形 相似 合同
展開	図形の知識・概念の 実践的活用	机 窓 椅子 分度器 画用紙 絵の具	身の回りの図形を探し、特徴を話し 合う 校庭の六角形の東屋に気付く 六角形を描こう 東屋の模型の製作作業	平面と立体 円周角 計算 描画
まとめ	算術の知識と生活 の関係への理解	東屋の模型	算術の知識を利用して大工さんが 東屋を立ててくれたことに気付く	

学びにおける子どもと教師の対話的關係の構築に関する研究

「なぜ算術を勉強しなければならないの」という下級コースの子どものつぶやきは、今日においても、実生活と乖離する教科が抱える本質的な問題である。オットーはこの問いに子ども自身が答えを見出せるよう、授業を構想していると言える。須田勝彦は、今日のわが国の数学カリキュラムについて、「全体としてどのような数学を教えたいのかという理念が存在せず、数学はこんなに楽しく、素晴らしいものであるという思想がカリキュラムの中にみえない」点に根本的な欠陥があると述べている³¹。こうした課題を克服するためにも、オットーの総合的な視点に基づいた、教科学習のカリキュラムが構想されるべきである。

3. 授業実践における教師の指導性

ここでは、先に検討したオットー学校の「算術」の授業実践が、子どもに寄り添いながらどのような指導性を有しているかについて、奈良女附小訓導の清水甚吾の「算術科学習指導」の観点を援用して、分析したい³²。

清水は、木下の学習法の主張を算術の授業に具現化し、子どもの環境を整理し、子ども自らが自発的に実験実測し、自発問題の構成と解決ができるようにしていく自発学習から子どもの自律的な学習を志向していた。そして、子どもの自発的な学びを尊重しながらも、間接的指導としての環境の整理を教師の重要な仕事と捉え、自律的学習の形成過程における教師の指導性を重視していた。清水もオットーと同じく、授業において子どもの自発性と教師の指導性をいかに統一して実現していくかという課題に取り組んでいたのである。

それでは、まず、清水が算術科の学習指導をどのように捉えていたのか、①目的、②方法、③教科書、④学級形態、⑤教師の役割、⑥評価の6点から明らかにした上で、オットーの実践がこれらの視点をどのように具現化していたかについて考察したい。

算術科の目的として、清水は授業が「算術のための算術」ではなく、「実際生活上価値のある問題」でなければならないとして、「生活表現としての算術」を重視している³³。そして、授業を展開する上で、算術の単元や領域に固執するのではなく、「算術幾何代数グラフの連絡適用に努め、これを一丸として数学全体の力を高めて行く、つまり融合主義の数学³⁴」としての力を子どもに身につけさせることを重視している。

こうした算術科の目的を達成するための方法として、清水は、「受動的練習的」な算術の授業を否定し、「児童の心理的要求に応じ、児童の経験生活に立脚し、漸次系統化されていく児童中心の算術学習」を提唱している。そのため、課題は子どもによって作問され、個別あるいは学級全体で解答に取り組む形式が取られている。そして、これらの活動を通して、子ども自身が活動の中で算術の「知識」や「技能」を必要とする場面が設定されている。

児童中心の算術をすすめる上で、教科書をどう取り扱うかという問題に関して、清水は、「参考位に考えたらよい」と述べ、全国共通の教科書を子どもの生活に即して「児童化」する必要があるという³⁵。つまり、教科書の児童化とは、あらかじめ与えられ、決められた系統を排して、子ども自身が生活に基づいた試行錯誤を通じて、系統を作り出すことを意味していると言える。

上述の算術科を展開するための学級形態について、清水は能力別編成学級を「真の共同学習」ができない形態として、否定する。「真の共同学習」遂行のためには、さまざまな興味、能力をもつ子どもが混在していることが必要であるとして、学級内の相互補助の重要性を主張する。

児童中心の算術において、教師の果すべき役割はどのようなものであるのだろうか。清水は、まず、「教師はどこまでも共学的態度」である必要があると述べる³⁶。そして、「教師だけが偉いものとし、児童を劣ったものとして教権を振り回す」のでは、学級の成長は望めないという³⁷。つまり、教師—教える人、子ども—学ぶ人という固定的な関係ではなく、指導に裏打ちされた柔軟で双方向的な関係が志向されていると言える。

授業の評価・点検について、清水は、指導計画と並んで「指導後の反省記入」を学習指導においてはこれが非常に大切であるとして重視している³⁸。清水によると、「指導後の反省をすることによって、進歩が図られ、次の指導計画が生まれる。そして、この記録が尊い研究となっていく」として、教師の授業記録からのカリキュラム開発の可能性が主張されている。

表5 奈良女附小とオットー学校の「算術科」学習指導の特徴

	奈良女附小の算術	オットー学校の算術
目的	生活表現としての算術 算術領域全体の力を高める融合の算術	生活の算術 領域の枠を超えた総合的な算術
方法	子どもの教材選定 児童作問 自発学習・共同・相互学習	子どもの身近な具体物を教材に選定 子ども同士の間いと説明 協同学習・協同作業
教科書	参考用程度	子どもの必要に応じて利用する
学級形態	優中劣児童の混合学級	異年齢児の混合学級
教師の役割	共学的態度	見取りに基づく協同探究者
評価	指導方針・学習過程の概要及び 指導との反省の記述	子どもによる「学習記録ノート」 教師による「授業記録ノート」

次に、オットーの「算術」の授業実践から浮かび上がる学習指導のあり方を清水の6つの観点から考察すると、まず、算術の目的として、算術の知識や技能の実生活への有用性を子どもに体験させる「生活の算術」が志向されていた。そして、学年や細分化された領域の枠組みを超え、子どもの生活を重視する総合的な算術が実践されていた。次に、学習指導の方法としては、概念や公式から始めるのではなく、身近な具体物を教材に、子ども自身の言葉で理解し説明することに重点が置かれている。学習はつねに活動を伴い、最終的には協同作業として、算術の知識、技能への理解へいたる工夫がなされていた。また、教科書の使用に関して、オットー学校では、授業において画一的な教科書がそのまま用いられることはなかった。ただし、子どもがある目的を遂行するために必要であると希望した場合には、ドリル的な計算練習に取り組む実践がみられた。こうした授業を実践する学級形態としては、幅広い年齢層で構成された異年齢集団が採用されていた。分数計算など、反復練習の必要な領域には比較的年齢幅の小さい学級編成がとられ、図形、幾何学など多様な発想や創造的活動が可能な領域には年齢幅の大きい学級編成がとられるなど、1つの教科においても、その領域や単元の性質に応じて、柔軟な学級編成がなされていたと言える。さらに、そこで果されるべき教師の役割としては、授業において一人ひとりの子

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究

どもの発言や活動を見取り、それらを全体の学びへと返してゆく姿勢があげられる。教師はあらかじめ定められた課題を与えるのではなく、見通しをもちながら眼前の子どもに即した授業をデザインしていく。これは子どもと教師のカリキュラムの協同構想へとつながる視点であると考えられる。最後に、こうした柔軟な授業において、子どもの学びを保障するものとして、子どもの「学校ノート (Schultagebuch)³⁹⁾」、教師の「日課ノート (Stundenbuch)⁴⁰⁾」の記録があげられる。これによって、日々の子どもの学びが点検、評価されると同時に、個に応じた今後の授業の構想がなされるのである。

以上、それぞれの項目における清水の学習指導の観点に基づいて、オットーの指導観をみてきた。このことからオットー学校における算術の具体的な指導のあり方を、目的、方法、教科書、学級形態、教師の役割、評価の面から明らかにすることができた。またそれと同時に、オットー学校では、指導や方法が放棄されていたのではなく、清水の示した6つの学習指導の視点を全て具体的に実現するに足る視点を持ち合わせていたことを裏付けることとなった。

おわりに

本稿では、これまで「偶然的・機会的学習」であると見なされてきたオットー学校の教育を、オットーカリキュラム論、実際のカリキュラム構想、具体的な授業実践の各レベルで考察することを通じて、オットー学校におけるカリキュラムデザインの特質を浮き彫りにした。さらに、そうしたカリキュラム構想に裏打ちされた授業実践が、教師の明確な指導性を伴っていることを論証するために、奈良女附小の清水の「学習指導」の観点と照らし合わせその指導のあり方を分析した。

その結果、オットー学校のカリキュラムデザインの特質として以下の3点をあげることができる。まず、第一に、オットー学校では、固定的、一方的な「型」としてのカリキュラムを否定し、それに代わるものとして、弾力的、協同的な多様性を帯びたカリキュラムが志向されていたこと。次に、オットー学校では、総合学習以外に教科の授業も平行して行われており、学年区分、教科のスコープとシーケンスをより柔軟な幅をもって捉えることで子どもの側からのカリキュラムが構想されていたこと。そして、授業時間数の面においても公立学校と同等の時間数を維持し、学力面への保障が図られていた。最後に、授業実践では、①対話、質問、説明を重視する異年齢集団による協同的な学び、②子どもにとって身近な事物を教材に用いること、③子どもの側からの発案に基づく活動による学びの構成が重視されていたこと、である。これによってボトムアップのカリキュラムデザインが具現化されており、こうした点からも、オットー学校の教育は、「方法の放棄」という従来の批判を乗り越えるものとして再評価することができる。

さらに、清水の「学習指導」の観点からの考察を通じて、オットー学校では、教科学習においても子どもの側からの授業・カリキュラム構想を可能とする教師の指導性が貫かれていたことが明らかになった。清水は「算術」の加減乗除法について、「教科書はあまりに段階的である… (中略) 全てを併進的に取り扱うことは複雑になってこまるであろうが、中心とするものを定め、他の算法も加味して学習させていくことが全体的学習となり、而かも児童の実生活と一致していくことになる⁴¹⁾」と述べ、生活に即した子どもの側からの系統化を主張している。ここで清水のいう「全体的学習」は横山も言及していた

ように、まさにオットーの目指した「Gesamtunterricht（総合学習）」と重なるものではないだろうか。

こうした視点は、今日の我が国においても、子どもの側からのカリキュラム構想が、「総合学習」を方法概念として捉え直すことによって、各教科においても実現可能であるという点で一定の示唆を与えると考えられる。最後に、従来のオットー学校の教育に対して、カリキュラムの放棄としての「偶然的学習」、「方法の放棄」という批判がなされるに至った原因のひとつに、どのレベルでカリキュラムを想定するのか、つまり、あらかじめ定めたカリキュラム以外にも授業実践の中でカリキュラムを構想することができるという視点が欠如していたことを指摘しておきたい。

なお、本稿ではオットー学校の上級コース、あるいは他教科における授業実践とそこでのカリキュラムデザインのあり方を明らかにするには至らなかった。今後の課題としたい。

註

- 1 安彦は「一つの教科の中にも種々の能力を目標とする授業が求められており、カリキュラムは、その目標の違いにより異なったものを用いなければならない」として、子どもの側からのきめ細かな、丁寧なカリキュラム作りを主張している。(梶田正巳編『授業の知—学校と大学の教育改革—』有斐閣、2004年、p.70.)
- 2 ベルトールド・オットー学校は1906年、ベルリン・リヒターフェルデに設立された私立学校である。創立翌年の1907年にはベルリン教育省の認可を得て、現在にまで及んでいる。開校当初の生徒数は、男女合わせて17名、翌年には30名、創立25周年目には73名となった。(Berthold=Otto=Schule: “Das 25. Jahr der Berthold-Otto-Schule” .S.1.)
- 3 P.Bauman: Berthold-Otto-der Mann, die Zeit, das Werk, das Vermächtnis.6 Bände.Band1 München 1958, S.19.
- 4 近年、以下の論考において、オットー学校の総合学習の意義が問い直されているが、カリキュラムとの関わりについては、ほとんど論じられていない。Benner, D./ Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. 2003.S.165-206.
- 5 Nohl,H: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.1935.S.105-110. (平野正久他訳『ドイツの新教育運動』明治図書、1987年、pp.180-185.)
- 6 Albert,W: Grundlegung des Gesamtunterrichts. Schulpraktische MeisterlehreII.Band.2Auf.1951.p.62.
- 7 このような評価は以下の文献による。山田栄『現代教育方法論』成美堂書店、1939年、梅根悟『梅根悟教育著作選集3カリキュラム改造』明治図書、1977年。
- 8 Otto,B.: Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17, S.175.
- 9 従来の画一的な注入教授の定型化に対して、子どもの学習を中心とする授業を構想したものに、樋口勘次郎の「統合主義」、棚橋源太郎の「実科教授論」、牧口常三郎の「郷土科教育」などがある。
- 10 槇山栄次「合科学習又は合科教授の趣旨及其実行の範囲」『学習研究』第36号、pp.61-69.
- 11 本稿では、オットーの用いる‘Lehrplan’がより授業と密接に関わり、「計画」、「実施」、「点検」、「評価」を

学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究

含み持ったものと捉え、‘カリキュラム’という訳語で統一する。

- 12 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.1912.6.15.1
- 13 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.1921.S5.
- 14 Otto,B. Der Lehrgang der Zukunftschule. Folmale Bildung ohne Fremdsprache. 1928.S.220.
- 15 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern 1921
- 16 Otto,B. : Beiträge zur Pädagogie des Unrerricht.S.262.
- 17 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913.3.23.13.Jg.No.12.
- 18 Otto,B : Schulreform.S.281ff.
- 19 Ebenda,S.5
- 20 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913.12.14. 13Jg.No.50
- 21 Ebenda.
- 22 Otto,B : Schulreform.S.177.
- 23 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17, S.173.
- 24 Ebenda.,S.175.
- 25 オットーの総合学習実践は、公立の国民学校、ドルフシューレにおいても実際にその理論が用いられ、実践が行われた経緯がある。
- 26 B.Otto : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.22, S.137.
- 27 年齢構成の目安としては、Ⅰ（上級コース）14歳以上、Ⅱ（中級コース）10～13歳、Ⅲ（下級コース）8～9歳、Ⅳ（入門コース）6～7歳となっている。
- 28 但し、入門コースにおいては、「クラスの総合学習」が「基礎的学習」として組織され、外国語と図工以外の教科はその中で総合的に学ばれている。
- 29 オットー学校創立10周年記念に際してHelene Freundbergという女兒がオットーに宛てた手紙である。
(Georg Kerner : 50 Jahre B.-Otto-Schule.In:Berthold-Otto-Kreis : Rundschreiben.1957.)
- 30 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.9.17.1916.16Jahrg. Nr.51.
- 31 須田勝彦「数学教育における基礎・基本」、日本教育方法学会編『教育方法29総合的学習と教科の基礎・基本』図書文化社、2000年、p.86.
- 32 分析資料として、奈良女附小の訓導らによって著された各教科の学習指導手引書を用いる。(清水甚吾、鶴居滋一他『学習指導各科批評真髓』東洋図書、1927年)
- 33 同上書、pp.111-112.
- 34 同上書、p.113.
- 35 清水甚吾「自発教育と学習材料の教材化」『学習研究』第8号、1929年、p.53.
- 36 清水甚吾『学習法実施と各学年学級経営』東洋図書、大正14年、p.74.
- 37 同上書、p.74.
- 38 清水甚吾、鶴居滋一他『学習指導各科批評真髓』東洋図書、1927年、p.154.
- 39 「学校ノート」とは、子どもが毎日の学びを内容と成果という形で記録するノートで、興味を持ったこと、

高田短期大学紀要第27号

分からなかったこと、達成できたことなど、その進捗状況を記録するものである。これは、固定的なカリキュラムを廃し、多様な選択の幅をもつオットー学校での学びを、子ども自身の中で系統立て、客観化する働きを持つ。(E.Reinpell : Arbeiten in Unterstufe. In : Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913, Nr.50.S.588.)

- 40 「日課ノート」とは、教師が毎日の授業で子どもが何を学び、どのような関心に基づいてどのような行動を取ったかなど、次の授業を進める上で必要な子どもに関する情報を書き留めておく記録を言う。一人ひとりの子どもの応じたカリキュラムをデザインしていくためには、入念で長期的な観察記録が不可欠となる。(Ebd.)

- 41 清水甚吾「自発教育と学習材料の教材化」『学習研究』第8号、1929年、p.54.

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）
—子どもの創造的な音楽活動を支える基礎技能習得をめざして—

The Quality of Musical Education and Teaching Methods for Kindergarteners
at a Training College Connected with Kindergartens and Day Nurseries (2)
- Aiming at the Acquirement of Basic Musical Skills and Ability
to Support Creative Musical Activities by Kindergarten Children -

福 西 朋 子
Tomoko Fukunishi
山 本 敦 子
Atsuko Yamamoto
三 宅 啓 子
Keiko Miyake

（ 要 約 ）

子どもの創造的な音楽活動を支えることのできる養成基礎技能を培う音楽教育内容と方法を探究した。今求められている「保育の質」のために保育者に求められる機能的要因としての専門的な基礎技能の習得をめざした音楽教育の一方策である。その研究手法は、音楽教育にとっての「創造力育成」を主眼にした考え方と教育実践の提示と検討・考察であった。結果、「創造力」を育む保育実践を可能にするためには、専門的基礎技能・技術と専門的理論が有機的に作用する子どもの音楽活動を支える基礎技能の習得と保育者自身の「創造性」が最も必要であることが解明できた。

（キーワード）

保育の質の向上、基礎技能習得、創造力の育成

はじめに

近年、保育者養成校における教育は、学生の資質の変化や社会から求められる保育者の役割の多様化で教育課程構造の大きな見直しが求められている。それは、18歳人口の急激な減少による諸問題によるものであり、今や全国的に大学・短期大学そのものの存在が問われる教育状況下となっている。そのため、筆者らは短期大学カリキュラムの音楽教育分野担当として、保育現場で問われている「保育の質」向上のために保育者に求められる機能的要因としての「専門的基礎技能・技術と理論が有機的に作用する保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方」について検討・考察し、音楽教育カリキュラム構築を目指している。

このような現況において、2008年3月に「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」が改定された。特に「保育所保育指針」はガイドラインとしての位置づけから告示化され、法的な拘束力をもつ基準、つまり最低基準としての性格をもつことになったのである。そして、筆者らが先行研究¹で問題提起し、保育者養成における音楽教育という視点から検討してきたこと²に関して、本改定³で図らずしも「保育の質」向上のための仕組みとして明確に挙げられたことは大きな特徴であった。その中でも、第1章

総則の「2 保育所の役割」の保育士の専門性については保育所保育指針の解説書に6点が示され、保育の内容を支えるために必要な専門的知識と技術が明示され、高い専門性が要求される保育者養成の課題が改めて検討されている。そのひとつの、養成教育は「専門職に就くための教育ではあっても決して完成されたものではなく、その準備のための教育である」とするものである、という点に注目したい。

本稿では、先行研究の前稿⁴に引き続き、保育者の音楽的専門力量を支える基礎技能習得のための内容・方法について検討・考察を行う。これは、保育現場においても専門性を高めるために日々学んでいける力としての「基礎技能習得」である、という考え方に沿う上述の「準備教育」とする認識のもと、保育者養成に求められる音楽的資質の根幹的要素となる『創造力の育成』をめざした「子どもの音楽的活動を支える基礎技能」についてである。研究方法としては、まず、子どもの音楽活動の望ましいあり方について「創造」というキーワードを基に考え、それを支える基礎技能についてその考え方を整理する。そして、本学基礎技能科目「器楽法」における授業実践からその習得方法・内容について考察し、課題検討を行う。さらに、養成校での準備教育の次の段階にある現任教育と保育者の音楽的資質と専門性の向上について、本学で実施した「保育セミナー」の取り組み状況の考察を交えて考えたい。

I 子どもの創造的な音楽活動と保育者の音楽基礎技能

音楽は乳幼児期の成長に不可欠な役割をする。そのため保育・教育においては子どもの発達や興味・関心に沿った音楽カリキュラムを構成し、様々な実践が行われている。しかし、その実践の多くは、子ども自身から発する表現を生みだしているのだろうか、音楽を創り出しているのだろうか、という議論は絶えない。そこで本章では、「創造」というキーワードを論の中心に据えて、子どもの創造的な音楽活動について、それを援助する保育者に求められるもの、音楽基礎技能について考える。

I-1. 子どもの創造的な音楽活動について

(1) 音楽教育と「創造」

「創造」という言葉の意味は、「初めてつくり出すこと」である。音楽というと、在る音楽を演奏すること、聴くことという考えが占めようであるが、音楽教育にとってはこの「創造」こそ必要であるとして、音楽教育家・研究者が現在に至るまでに新しい発想で音楽指導に取り組んできた経緯がある。その代表として、カナダの作曲家マリー・シェイファーやイギリスの作曲家・音楽教育家ジョン・ペインターが挙げられる。中でもジョン・ペインターは1960年頃から集中的に「創造的音楽学習」の指導を行い、1970年には『音楽の語るもの』という画期的な創造的音楽学習の著書を発表したことは広く知られている⁵。そして、世界でこの音楽教育の考えが支持され、国際的な音楽教育の思潮のひとつとなっている。日本において、この「創造」という言葉が音楽教育をつかさどる学習指導要領（試案）に表れたのは、戦後の1951（昭和26）年での「創造的表現」という学習領域においてである。随分、昔からの試みになるが、紆余曲折を経て2008年3月改定の指導要領では、「創造的音楽学習」の意を汲み取る内容を「音楽づくり」と表し、音楽科の内容「A表現」が「歌唱」「器楽」「音楽づくり」の三つにわけて示された。そして、「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」では、5領域の中の「表現」において「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

と、「創造」という言葉を含んで表わし、めざす内容としている。

（2）幼児教育・保育の実際と創造的音楽活動

では、幼児教育・保育での実際の音楽活動はどのようなのであろうか。筆者らがこの一連の研究を始めるにあたり実施した保育者へのアンケート結果からは、「保育現場では、恒常的・日常的に行われる音楽活動やあらかじめ設定された活動が多くを占める」⁶ということが明らかとなった。そして、このような活動から子どもは生活から得られた興味や経験を充分表現できるのか、行事のために音楽練習を行う活動も多いが保育者の一方向的な指導となっていないか、という問題提起をした。

また、音楽教育研究者の小林は次のように述べ、幼児音楽教育の問題点を示している。20年以上前に述べられたものであるが、未だ通じる内容であるので長くなるが次に抜粋する。

「本来音楽とは、そうゆう狭い芸能・芸術活動ではないはずである。特に幼児は、日常の生活、特にその大部分を占めるあそびの中で、声・ことば・音・動きを使い、即興的に活発に行動している。～（省略）～人間がその歴史の中で伝え育てて来た音楽は、全人類の貴重な遺産であり、それを伝えていくことは大切な使命である。と同時に、自分自身の手で、新しい音楽を創り出すことも、また重要な使命なのであり、それが今日のさまざまな音楽を生んだのである。幼児の場合も、無意識にこの二つを行っている。すなわち「模倣」と「創造」である。ここで重要なのは、幼児にとっての「模倣」は「創造」を生む土壌をつくるだけでなく、それ自体が大人と異なり、非常に創造的な活動であることだ。～（省略）～「創造」は個人的・個性的である点で、「自己表現」である。「表現」とは創造的でなければ価値がないだろう」⁷。

小林も述べているように、「模倣」により展開される活動はもちろん意義のあることであるが、子どもにかかわる保育者が、大人の価値基準にある芸術文化という音楽の一分野へ子どもを一方向的に導くということに偏ってはならない。例えば、保育の場においては歌唱活動が多くを占めているがこの活動も教材として楽曲を再現させるだけでは、子どもが歌から得られる情感、イメージをする力を育めないだろう。幼稚園教育要領や保育所保育指針の「表現」領域の内容に「③生活の中で様々な音、色、形、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ。」「④生活の中で様々な出来事に触れ、イメージを豊かにする。」とある。子どもは、生活の身近な出来事からの多くの発見や経験をイメージとして心の中に蓄積し、感性や表現力を培っていく。そしてこれらの土台があって「⑥感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。」ことができる。

それでは、この内容を受けた創造的な子どもの音楽活動にはどのようなものがあるのか、次に一例を挙げてみよう。

a. 生活の中の様々な音を探して、園内の音マップづくりをする。

一創造的な音楽活動はまず、子どもたち自身が身の回りの音に気づく、感じる（聴く）、探すことから始まる。このことから次は自分たちで音を創りたいという意欲が持てる。また、音に耳を澄ますことで感性が育つ。

b. 身の回りの音を絵や言葉（擬音語）にする。

一音を聴いて感じたイメージ、呼び起された感情や気分を線、図形、色などで表したり、言葉と

いう音で表したりする。

c. 音・音楽からイメージして身体で表現する。

一音楽に振りをつけるのではなく、音や音楽を聴いて感じたままを動きで表現する活動である。生活の中で得た経験を基に、音・音楽を聴き、見て、感じてイメージをふくらませ身体で表現をする。

今川は、乳児から幼児という時期は、人として表現する力の土台がつくられる時とし、この土台は、大人の芸術表現を「子ども向き」にして学ぶことで形成されるのではなく、大人の発想とは違う子どもの固有の世界での経験の蓄積を通して、たくさんの根っこが身体と心の土の中で縦横に絡み合いつながりあいながら厚く張りめぐらされて土台はできていく、と述べている⁸。

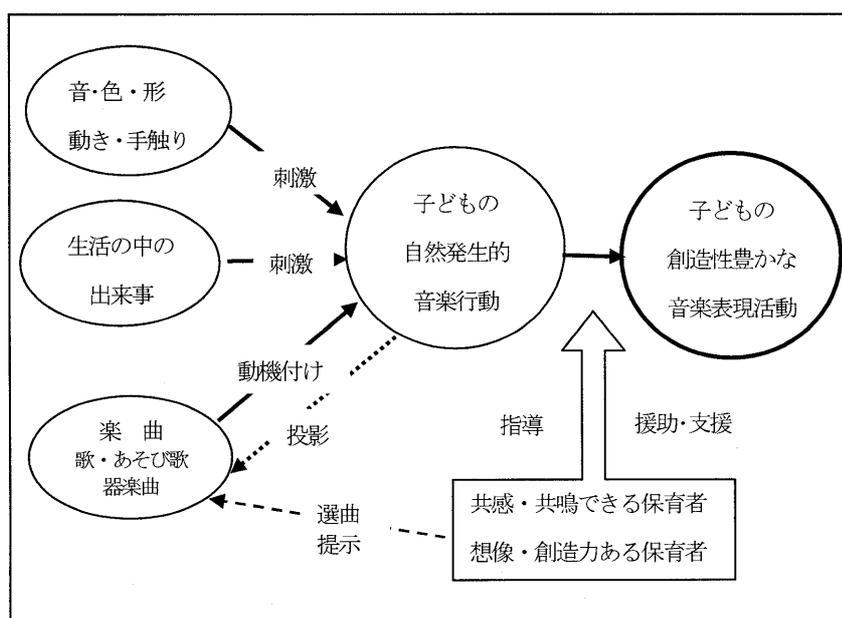
子どもに技能習得をさせ、立派に音楽を再現するという目標をもって取り組む活動は幼児教育の場でも多々行われている。目標を達成した時の満足感を得ることができ、音楽を演奏することで感性が高まったり表現力の習得ができたりするであろう。しかし、この活動を行うにあたっては、子どもたちに表現を行う土台があり、それぞれの個性によって音・音楽と「あそぶ」場の確保があってこそである。身の回りの経験や生活から子ども自身が感じたこと、イメージしたことを「表現したい」ときの手段が音楽、あるいは造形、身体、言葉なのである。その表現活動は上述のように、決して芸術表現に近づけるためではなく、子どもから生まれた個性的・個人的な創造性豊かな活動であるべきである。

I-2. 創造的な音楽活動を支える保育者のありかたと必要な基礎技能

(1) 創造的な音楽活動を支える保育者の力量

それでは、前項に述べた子どものこのような活動を支えるため保育者に求められることとはどのようなことなのか。このことは筆者らの拙稿で、1. 保育の場で行われている音楽活動の分析結果から検討する求められる音楽技能と音楽的専門力量、2. 保育学生の実習経験での学びから検討する子どもの音楽活動の指導援助力と音楽的専門力量、からある程度明らかにした⁹。その中で述べた「子どもから起

こった音楽行動に共感できる共鳴できる柔軟な感覚を持った『子どもの共鳴者』としての保育者像も子どもの活動に広がりをもたらす」や子どもの活動の指導援助力を支える保育者としての音楽的力量として「子どもの表現・表現の芽生えを敏感に感受して受け答えることのできる感性や能力を持っていること」ということは、特に「創造的な音楽活動」を支える保育者に必要



<図1> 音楽を創造する空間と表現活動の過程

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

なことといえる。そして、子ども自身の表現に気づき共感するためには、保育者自身がイメージーション豊かで創造性のあることがまず必要である。〈図1〉

（2）養成校の音楽教育と想像力・創造力

音楽教育では、「音楽にはまず技術がいる」という考えと「それより感動や体験が先である」という考えの対立点についてよく論じられてきた。これは先のジョン・ペインターが「ラモー主義」と「ルソー主義」と定義づけたが、今でも“技”か“こころ”かの議論は行われている。わが国の音楽教育の基本的な姿勢は技術主義の側にあるとされながらも、「創造的音楽学習」を受けて徐々に体験主義の側に変わりつつあるといわれている¹⁰。

それでは、養成校における音楽教育についてはどのように考えるべきだろうか。短い養成期間と限られたカリキュラム、保育学生の音楽的資質と現場に求められる人材養成を考えあわせた時、まず学生には音楽技能・技術習得と知識の理解を求めざるを得ないのが実情である。本学でも特に『ピアノ技能』習得が必要」という保育現場での実践的な対策のため、どうしても技能習得優先の授業内容に偏りがちである。しかしながら、筆者らは「感動や体験が先である」子どもの活動を理解し支えるための力量形成のため、楽譜再現のみに囚われることなく、豊かなイメージを描くこと、そしてそのイメージを音楽で表現すること、自分自身で音楽を創造すること、につながるよう音楽教育内容・方法を実践し、課題検討も行ってきている。たとえば、ピアノ技能課題においてもイメージを描いてピアノテクニックに取り組む課題や自身でイメージや情景などを描いてピアノ表現をする即興表現課題などである。しかし、ピアノ指導教員の期待した演習課題の習熟度は低い。その学生の取り組み状況をみると、楽譜を正確に再現することが第一義になって表現は二の次になっている。実際に音楽による自己表現となると、近年の学生の資質と限られた生活経験によるのか、イメージーションの乏しさと創造力の欠如も多々感じる。「はじめに」で先述したが、準備教育、土台をしっかり固めるための養成機関であるならば、即実践力となる技能技術習得も大切であるが、子どもの表現を受け止め、応対し、発展させることのできる想像・創造性を有していく保育者になるための土台づくりがまず必要ではないだろうか。

そこで、豊かな想像力と創造力を養いながら、技術習得をさせる内容と指導法はどのようであればよいのかについて、次章での基礎技能科目「器楽法」での実践を報告・考察し課題を検討したい。

II 基礎技能科目「器楽法」授業改善の取り組みと課題検討

II-1. 教科・基礎技能科目「器楽法」の位置づけと教育内容

保育者養成校における音楽科目は、幼稚園教諭2種免許と保育士資格取得に必要な「教科に関する専門科目」あるいは「基礎技能科目」の中に位置づけられ、他の教科と合わせて4単位の修得が定められている。本学における「教科・基礎技能」科目は平成20年度現在、3教科の必修科目と6教科の選択科目を設置し、基礎技能習得の充実を図っている。この中で音楽の必修科目は1年次開講の「幼児音楽」、選択科目は2年次開講の「器楽法」ほか3科目である。保育現場と連動した養成校の音楽教育の実践に向けて取り組んだ前稿（2007）の「幼児音楽」授業改善に続き、本稿ではその発展的科目である「器楽法」の授業改善について検討を行なう。

「器楽法」の授業内容は<表1>に示すとおりである。当科目は保育者としての器楽表現の方法を学び技能を習得することを目的に「幼児音楽」履修を終えた2年生を対象に開講し、毎年約9割の学生が選択受講している。ピアノレッスンについて、「幼児音楽」ではピアノ経験度別に初級から上級まで3コースを設けていたが、「器楽法」では重点的に学びたい分野として「基礎充実・保育実践・弾き歌い・ピアノ小品」の4コースを設けている。どのコースも保育の場に対応できるように子どもの歌の弾き歌いを始め、リズム曲、ピアノ小品、創作表現を必ず内容に含み、その課題曲数や指導方法において各コースの特色が表れるよう工夫をしている。課題内容のほとんどは「幼児音楽」からの継続であるが、リズム曲は「幼児音楽」のコードネーム課題をさらに発展させたものであり、「器楽法」独自の課題となる。今回の授業改善はこのリズム曲課題に対して行なった。

<表1> 「器楽法」授業内容

授業の到達目標	保育者としての器楽表現の方法を学び技能を修得する。	
授業の概要	保育者として、子どもの音楽活動をより豊かに導くため、必要な器楽による表現方法を学ぶ。リズム楽器の奏法や伴奏付け、楽曲編曲法の学習をする。また創造的で表現豊かなピアノ奏法の技能習得をめざす。	
	ピアノレッスン	一斉授業
	内容：ピアノ演奏の基本、弾き歌い、リズム曲、ピアノ小品、創作表現 体制：3人ずつのグループレッスン（1人15分） コース：重点的に学びたい分野4コースを設定（基礎充実・保育実践・弾き歌い・ピアノ小曲） 受講方法：「選曲のてびき」をもとに計画、実践	〈前期〉子どもと楽器 （楽器あそび・リズム楽器の奏法 保育と楽器・リズム楽器の記譜法等） 〈後期〉子どもの器楽合奏 （年齢別による器楽合奏と編曲 いろいろな楽器による合奏等）

II - 2. 授業改善の取り組み

(1) リズム曲導入の経緯

幼児期には動きと音楽を調和させる教育を行なうことが精神的、身体的発達において非常に大切である。その教育方法の一つに、子どもたちが音楽（ピアノ）を聴いて動く（反応する）活動が挙げられる。学生が保育の場でこのようなリズム活動を実践していけるように、本学では以前から「器楽法」ピアノレッスンにおいて既成のテキストを用いてリズム曲演奏に取り組ませてきた。このテキストでは著名なクラシック曲や民謡をピアノ曲に編曲したものを、「歩く」「走る」「スキップ」など子どもに身近な動き6種に分類してまとめている。これをもとにレッスンでは、それぞれの動きが活かされた演奏になるようにテンポ感やリズム感に留意して指導を行なっていたが、学生の取り組みにはピアノ小曲の演奏と同様に「楽譜の再現」として臨む場面が多々見られ、リズム活動の本来の主旨やねらいを実現する課題とはなっていない。筆者らがリズム活動で最も大切にしたいこと、それは「子どもの表現（動き）を受け止め、応じ、発展させていく」ことのできるような保育者の柔軟な演奏と実践の力量である。そのためには学生自ら「子どもの動きについて豊かな想像ができ

<図2> リズム曲編曲課題 譜例

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

ること」「動きに合ったリズムをピアノで生み出せること」「子どもの動きに合わせて弾くことができること」、そのような体験が必要と考えた。そこで上記のことを主眼に置き、平成16年度にリズム曲編曲の課題を導入することとした。

（2）授業改善ーリズム曲編曲と試験の実施ー

新しい課題では既成の楽譜は用いずに、編曲という作業を通して学生自らが子どもたちの動きに合ったリズム曲を生み出し、保育者としてどのように演奏すればよいかを学べるような教材を考案した。具体的には、基本曲（8～16小節ほどの短いメロディ）をもとに、子どもの動きに合うように伴奏を付けたりリズムを変化させたりして編曲し、実際に演奏も行なう。想定される子どもの動きは「歩く」「走る」「スキップ／ギャロップ」「とぶ（ジャンプ）」「転がる」「ゆれる」の6種類である。例えば「きらきら星」をこれらの動きに合わせて編曲すると＜図2＞のようになる。レッスンではこのような例題を参考に、①右手の旋律に合うコードを探す②動きに合うリズムで左手伴奏を付ける③イメージを膨らませて題名を考える④イメージや題名に合うようにテンポや音域を工夫する、という段階を示しながら、学生一人ひとりの技能や感性を生かした作品に仕上がるよう指導・助言を行なっている。編曲の過程で学生たちは、子どもの動きのみならず、自然や動物の動きなど様々な事象を思い描き、どのようにすれば想像しているような動きを音に表すことができるのか試行錯誤しながら取り組んでいる。

さらにレッスンでは、同じグループの学生を子ども役に見立てて彼らの動きに合わせて演奏する場も設けた。実際にそのような形で演奏させてみると、編曲したリズム曲が子どもにとって動きやすいものかどうか子ども役学生の反応を通して確認することができ、保育の場により効果的で実用的なリズム曲の編曲・演奏のあり方を学ぶ有意義な体験となることがわかった。しかしながらレッスン内での実践は動き方が制限されるなど物理上難しく、リズム活動本来の創造的で躍動感あふれる体験を得るまでには至らない。また編曲に表れる一人ひとりの創意・工夫は、同じグループの学生のみならず他の学生たちとも共有して学び合うべきものであろう。そこでそれを実現する場として、平成17年度に動きを伴ったリズム曲の公開試験を実施することとした。

（3）試験実施を経てー学生の振り返りー

試験内容は＜表2＞のとおりである。子ども役の学生が十分に動くことができるように普通教室よりもやや広めの教室を会場とし、動きの様子が演奏者の目に入るような位置にピアノを設置した。

＜表2＞ リズム曲試験概要

日程	前期：6月	後期：11月
課題	「歩く」「走る」「スキップ／ギャロップ」	「とぶ（ジャンプ）」「転がる」「ゆれる」
方法	受験者のピアノ演奏を聴きながら、子ども役（4～5名）がそのリズムに合った動きを表現する。	
評価	リズムが明確か/子どもが動けるテンポか/イメージが効果的に表現されているか/子ども役の動きを感じ取って演奏しているか等	

受験者はまず曲名を紹介してから演奏に臨む。子ども役はその曲名から動きを想像し、聴こえてくるリズムに合わせて動き始める。例えば「象さんのお散歩」をテーマにした作品において演奏者が2分音符のリズム、遅めのテンポでその様子を表現していたとする。子ども役は聴こえてくる2分音符のリズムに歩調を合わせてゆっくりと歩く。低音域の音を使って重々しく表現されていれば、さらに象のよう

に「のっし、のっし」と足を踏み鳴らして歩くこともできる。演奏中、余裕のある者は子ども役の方に目を配り、歩調に合うようにタイミングを図りながら演奏するが、余裕のない者は譜面と鍵盤に集中し、動きの様子を一度も見ることのないまま演奏を終えることになる。演奏者のこのような体験が今回の試験の意義として最も注目されるであろう。試験実施後に行なった学生の振り返りからは、学生たちが今回の試験を通して、演奏者・保育者という立場から多くのことを学んだことが窺える〈表3〉。

学生は自らの演奏を行なう際に心がけたこととして、「イメージを持って弾くこと」と「動き（子ども）と調和して弾くこと」の2つを挙げている。今回発表したのは作曲家の手による既成の曲ではなく、学生が創意と工夫を重ねて作り上げたオリジナルの作品である。編曲を行なう中で学生たちは自然や動物の動きなど様々な事象を思い描き、どのようにすれば音に表すことができるのか試行錯誤しながら取り組んでいた。その過程では自らの想像力の乏しさや表現の難しさに行き当たることもあったであろう。しかしながら編曲におけるこのような体験は学生の内に音楽とイメージの深い結びつきをもたらし、イメージ（情景）を描きながら弾くことがより豊かでより相手に伝わる演奏になることを実感させるものとなったと思われる。また実際に子ども役の学生の動きに合わせて演奏させることにより、音楽と動きがリズムという要素を介して強いつながりを持っていること、双方の快い調和を生み出すには動き手である子どもの様子や気持ちを思い図りながら演奏することが大切であると学んでいる。

音楽に合わせて実際に動く体験をしたことにより、音楽と動きの調和についての理解はいっそう強まっている。学生の振り返りからもわかるように、今回の演奏には動きやすいものと動きにくいものがあった。例えば一定のテンポで弾き続けてくれる、リズムがしっかりと刻まれている、動物などの特徴が見事に表現されているなどの演奏においては音楽と自分の動きが一つになり心身の快い調和をもたらしてくれる。しかしながらテンポが動きに合っていない、リズムが明確に伝わってこないなどの演奏においては自然な動きが生み出されず、リズム活動本来の楽しさを感じることができない。また、演奏者が演奏中に子ども役に対して見せる表情や姿勢も重要であろう。例えば開始時に「さん、はい」と声をかける。楽譜から目を離して子どもの方を見る。曲名に合った楽しそうな表情を見せる。演奏者（保育者）のこのような行為は、単に自身の演奏と子どもの動きを合わせるためのものだけでなく、演奏者自身も音楽を介して子どもたちとコミュニケーションを図り、ともに一体となる楽しさを味わいたいと思っていることの表れでもあり、その思いは子どもたちの取り組みにもすばらしい影響をもたらすであろう。

このように学生は、演奏と動きの体験を通してリズム活動の魅力や楽しさを感じ取り、保育実践に必要なリズム曲編曲と演奏のあり方を汲み取っている。さらに友達の演奏や動きの様子を客観的に見る機会を持ったことで編曲のアイデアや演奏上の工夫を互いに学び合うことができ、このリズム曲試験が学生にとって、今後の取り組みに向けて自身の課題を導き出す重要な学びの場となったことが窺える。

II-3.まとめ

以上2節にわたり、「器楽法」ピアノ実技の授業改善の取り組みについて述べてきた。今回取り上げたリズム曲編曲課題とその試験は、2年間という短い養成課程の間に保育者としての実践的な力量を身につけなければならない学生たちにとって非常に有意義な学びをもたらすものであり、今後も継続して

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

＜表3＞ 試験の振り返りと今後の課題

演奏の際に心がけたこと	<p>＜演奏について（イメージ）＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲名の情景を頭に描きながら弾いた。 ・最初テーマを「アリの行進」としていたが、もっとわかりやすくイメージしてもらえるよう「大きな荷物を持ったアリの行進」として見たら、私もイメージを持って弾きやすかった。 ・イメージを持って演奏はできたが動く側は意識できなかった。 ・イメージした曲をどのように弾けばいいのか難しく、またそれを楽譜にすることができなかった。 <p>＜子ども（動き）に対して（コミュニケーション）＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なるべく左手を強調して、リズムが伝わるように弾いた。自分も一緒に動いているような気持ちで演奏した。 ・スキップ曲のときに演奏と動きが少しずれていたため、動きのほうに合わせて弾くように心がけた。 ・最初は動きを見て弾こうと子ども役の方を見ていたが、一度間違えると余裕がなくなってしまい、それ以降見るのができなかった。 ・演奏後、息が切れていた子もいたのもう少しペースを落として弾いたらよかったのかなと思った。 ・曲が早く終わってしまったので、その場に合わせて様子を伺いながら弾くことが大切だと感じた。
動きの体験から学んだこと（動きやすい演奏について）	<p>＜編曲・演奏について＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テンポが一定。拍子の強弱が明確であること。リズムがはっきりしている曲。 ・間違えても右手の旋律だけでも弾き続けてくれる。 ・「歩く」では和音がしっかり聴こえてくると歩きやすい ・「スキップ」ではステップする足を強く踏むときに強く弾いてもらえるとうわかりやすい。 ・右手と左手が同じ音量だと、どちらに合わせて動いたらよいかわからなかったため、どちらかを強調してほしい。そうすると、リズムに合わせて確実に動くことができた。 ・アレンジしすぎてない曲。複雑でないほうが動きやすい。動きがイメージしやすい曲名のとき。 <p>＜子ども（動き）に対して＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・始める前に「さん、はいっ」と声かけしてくれると動きやすい。 ・弾いている人が笑いかけながら自信を持って弾いているとき。 ・元気よく弾いてもらったほうが動いている側も楽しくなってくるし、いいなと思った。 ・自分のペースで弾くのではなく、動き手のほうを見ながら弾くとテンポが互いに合うので動きやすい。
友達の演奏から学んだこと・今後の課題	<p>＜編曲・演奏について＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「走る」と「歩く」の違いがあまり感じられない演奏があり、テンポには十分気をつけたいと思った。 ・私は鍵盤を幅広く使わなかったため、すごく低い音や高い音を端から端まで使ってみようと思った。 ・自分では考えつかないような和音やリズムがあって驚いた。シャープやフラットを使ったメロディアレンジ。 ・同じ曲でも人によってイメージがまったく違い、いろいろな弾き方があるのだと感じた。 ・同じ曲の中に何パターンがアレンジを加えるときれいに聞こえた。 ・伴奏だけ変えるのではなく、メロディにも工夫を加えられるようにしたい。 ・曲が終わるにつれてゆっくり、小さく弾いていた人がいた。終わり方も工夫したい。 <p>＜子ども（動き）に対して＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・余裕を持ってまわりを見ながら弾いている人がいた。楽譜を見ないで弾けるようになりたい。 ・どんな動きをさせたいのか明確に伝えられるようにイメージを持って弾きたい。 ・子どもが動きやすく楽しいと思える演奏をしたい。 ・実際にこの演奏で動けるのか、ということをよく試してから子どもたちの前でやるべきだと思った。

実施していくべきであろう。音楽と動きの調和を図るこのようなリズム活動はまた、保育実践の一方法としてもたいへん意義深いものがあり、現場に出た際にもぜひ生かして欲しい。しかしながら、このような取り組みを現場での実践に生かすということは、実際にリズム活動を行なうことをのみ指すのではなく、日々の保育や子どもたちとの関わりの中で、この取り組みの根幹にある「子どもの表現を受け止め、応じ、発展させていく」という創造的な精神を生かしていくことでもあるだろう。「想像力・創造性を育む」という音楽科目の固有性を改めて認識し、その特性を生かした養成校授業のあり方について今後も検討を重ねていきたいと考える。

Ⅲ 保育者の実践的指導援助力形成と求められる養成校の音楽教育

Ⅲ－1. 保育者の実践的指導援助力

保育者の実践的指導援助力とは、保育現場で「求められる」「求めに対応できる」「役に立つ」保育者

の専門的・力量こそが保育の質を高め、保育の多様化に対応できるという視点に立って筆者らは考えている¹¹。この視点に立てば、当然、その専門的・力量の蓄積と保育経験の積み重ねが実践的指導援助力の形を培っていくと考えられる。保育者の実践的指導援助力としては、1) 子どもに対する指導・援助力と2) 子どもの生活を取り巻く環境と親支援(保護者)への二面がある。今、この両面が幼稚園教諭や保育士に求められ、必要とされている現実である。そういったことから、ここで、家庭や地域社会の教育力の低下や子どもを取り巻く環境の変化及び子どもの指導実践において、幼稚園教諭・保育士として子育て・保育・教育に関する取り組みの方向性と役割を確認しておきたい。

(1) 幼稚園教諭として

今後の幼児教育のあり方として、文部科学省中央教育審議会答申¹²において、今後の幼児教育の在り方は「家庭・地域社会・幼稚園等施設の三者による総合的な幼児教育の推進」「幼児の生活の連続性及び発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」という2つの方向性を示している。

ここでは、幼児教育はその人の生涯にわたる人間形成の基礎を育む役割があり、それは小学校就学前の幼児に対する家庭・地域社会・幼稚園等施設において行われる教育によってなされるといったことである。つまり、幼児教育は、幼稚園のみで完結でき得るものではなく、幼児を取り巻く環境(物的・人的)とともにあるという視点に立っている。

(2) 保育士として

幼稚園教育要領や保育所保育指針が2008(平成20)年3月に改定され、特に後者では、保育者の保育技術が明確化されたことは周知のことである。解説書において、保育士の仕事を①発達を援助する技術、②生活援助の知識・技術、③環境を構成していく技術、④遊びを豊かにしていくための知識・技術、⑤関係構築の知識、⑥保護者等への相談・助言に関する知識、に整理されている¹³。

ここでは、保育所が「児童福祉施設」であることを確認し、子どもの最善の利益や親と子の生活を守る重要な社会資源であることが確認されている。そして、保育所の役割として、これまでの「家庭養育の補完」との表現を改め「家庭との緊密な連携」のもとに行うことも明確にされていることも注目すべき事項である。さらに、「保護者に対する支援」をも保育士の大きな役割と位置づけている。つまり、子育ては、保育所と保護者との共同療育という視点に立っている。

(3) 幼稚園教諭・保育士の今日的課題¹⁴

保育者としての教育・保育の専門的指導力「倫理・知識・技術・判断」と整理されているが、このことが実際に保育現場で有効的に作用するためには、保育職にある者は、1) 家庭や地域社会の教育力の低下等の課題に対応できるだけの資質や専門的知識と技術を高める必要がある。一方で、2) 保育者自身の大人への成長過程においての多種多様な体験の乏しさから、子どもの生活や環境に即応した保育を構想し実践できる能力の不足がある。また、3) 家庭との緊密な関係や保護者に対する支援で、最も必要になる保護者との良好な関係作りとコミュニケーション能力の不足がある。

このような現況から、今後、子育て支援・親への助言・親として育っていく過程を支援できる保育者であるためには、教育・保育できる専門的学問に加えて、保育者自身の生活経験豊かで、親への共感的理解ができる資質が備わっていなければならない。豊かな人間性と思いやりがあり、コミュニケーション

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

ンがとれる全人的な人間に如何に近づけるか、このことが今日的課題のひとつである。

Ⅲ－２．保育者の音楽的資質・専門性の向上と求められる養成校の音楽教育

保育者の今日的課題において、改善・改革・向上しなければならない問題は山積しているが、ここでは、子どもの健やかな人間成長と楽しい音楽活動、感動体験を担える保育者や保育学生の音楽的資質や専門性について考えたい。

(1) 保育現場（保育者）が求める養成校における音楽教育と音楽基礎技能

この項では、本学主催による「2008子ども学科保育セミナー 現代ニーズに応える保育」の『音楽講座』テーマ：「子どもと楽しむ創造的な音楽あそび」¹⁵を本学リカレント教育の一環として実施した現任保育者参加者と本学学生手伝いの様子から検討する。

1) 内容概略<表4>

<表4> セミナー音楽講座内容概略

内 容 (85分・14:45～16:00)	受 講 者(55名)
♪ サークルゲーム (交流目的・自己紹介) ♪ 音を聞いて創造し表現しよう ① 説明 (講座内容と進行手順等) ② 器楽演奏 (Fl・Tb・Tp・Cl・Alt.Sax) 1回目：ワンフレーズごとに全楽器一通り演奏 2回目：担当グループを示した後、全フレーズ各楽器演奏 3回目：担当グループのそばで必要に応じて演奏 (個別リクエストに対応) ③ 絵にタイトルをつける ④ 絵のイメージを管楽器とともにリズム楽器と身体などで表現 ⑤ 各グループ発表 (発表後、グループ代表は発表についての感想を言う) ⑥ 講評	各グループで円になり活動 (模造紙とクレパスを配布) (参加者の興味・主体性・仲間意識) (参加者の様子・反応に配慮) * () 内は講師の配慮事項 ・全楽器の音色を聞く ・模造紙を囲み各々が音を描く ・絵にタイトルを書きボード等に貼る ・グループで相談し表現方法を考える (発表者の思いを受け止める) (共感・感想・保育活動の展開意見)

*リズム楽器を並べる際は、ネームプレートも置く (楽器名)。 *楽器演奏はセミナー手伝い学生担当

*閲覧用として演奏した楽器のCDと視聴用デッキを置いておく。 *ビデオ撮影を行う。(セミナー手伝い学生担当)

2) 本学保育セミナー参加者のアンケート結果 (意見) から

参加者は県内幼稚園教諭・保育士等、先生になって間もない先生から園長先生まで幅広い保育者であった。結果として、「地域への保育貢献」リカレント教育としては大好評だった。「良かった-71%」「まあ良かった-27%」を合わせて、98%であり、ほぼ100%の参加者が満足していた。

その意見のおよその概要を紹介すると、

- ①音楽的内容意見：「今まで経験したことの無い内容だったのでビックリしたが楽しかった。音楽を表現できたことはとても勉強になった、音楽を絵にすることは難しそうに感じたが自由な表現で描けて楽しかった、音楽講座は五感を使って表現することの楽しさを味わえた、音楽リズムの講座は心弾ませる体験ができた・明日からの実践に活かして行きたい、明日からの保育に取り入れられる内容だった」等、子どもと楽しむ創造的な遊びは、保育者自身も実際経験することで、「楽しかった」と表現する喜び (音楽で感じ取った心を何かの形に表す) を一様に挙げていた。そこには、「保育者が楽しいのだから、きっと子どもたちはどんなに楽しいだろうか」という思いが窺える。また、「五感を使って表現することは楽しい」ということから、音楽は器楽実技 (特に鍵盤楽器) を使わなければならないし音楽指導は出来ないと考える傾向が強いのか、何も準備せず、即表現する音楽遊び的なものへの五感の使い方が楽しかったのではないかと。つまり、多様な表現方法を勉強

した結果からの発言ともとれる意見である。そして、「音楽リズム講座は心弾ませる体験だった」という意見からは、音楽の持つ魅力と教育効果の可能性を再発見したのではないだろうか。

- ②保育者の資質的意見：「何事もチームワークだと思った。異年齢の方との触れ合いから勉強になった」等、「音楽」は音楽そのものの教育的効果だけではなく、「何事もチームワーク～」とう意見からは、音楽活動を仲間で体験することから学ぶ副次的教育効果（EX：協調性・協力心・協同性・社会性・達成感・一体感・連帯感等）を改めて実感したセミナーであったようである。また、「異年齢の方との触れ合い～」は、セミナー参加は自己が講演内容から学ぶ個別のことと、参加している仲間から学ぶ他者理解と自己比較から学ぶ自己変容への必要性を感じた経験だったようである。
- ③自己省察的意見：「とにかく楽しかった、来て良かった・時間がアツという間に過ぎた、楽しかった・今後活かして生きたい、楽しんで参加できた・こういった機会に参加できてよかった、体と楽器で表現することがこんなにも難しいとは思わなかった、楽しかったが子どもにとっては難しいかなと思った、保育士自身が楽しみ表現することがいかに出来るかということを改めて考えさせられた、雰囲気も良く楽しかった・また来たいと思った、学生の頃を思い出した・和気相合ととても楽しかった、子どもの表現をもっと引き出せる保育士になろうと感じた」等、この③の意見と意思が一番多いのは、やはり、保育者（教育者）であるが所以のアンケート結果だと感じた。つまり、音楽講座内容への共感的理解に止まらず、経験から得た思いへの自己分析なのである。「保育の質」を高める必要性と子どもの音楽的成長・人間的成長を支える保育者であるための今後の自己課題の発見と確認からの回答だったと判断できよう。一人の保育者としての意志表明とも受け取れる。
- ④今後のセミナーに望む意見：「楽しんでできるもの・今後の保育に使えるようなもの、実践に活かせるもの、身近なものを使ったリトミック、幼児向けリトミック、ピアノや歌い方の実技、音楽遊び、実践的な保育方法、現場で悩んだ時の対策、すぐ出来るような手遊び・歌・パネルシアター、絵本や手遊び」等、参加者の今後の学習意欲と学習課題を本保育セミナーに求めている意見だと受け止められる。その内容は、日々、保育内容研究に十分時間をかけられる状況ではないらしく、即保育現場で使える内容や方法を求めている意見が多かった。「実践に使えるもの」「今後の保育に使えるようなもの」等、しかし、そこにはかならず、「楽しんで活動できる内容」であることを挙げている。これは、子どもとともに喜びや楽しみを共有して、子どもの心に沿った保育を実践・展開していきたいという気持ちの表れである。また、保育者自身の保育技能（音楽基礎技能の音楽表現技術）を磨きたいという思いがある意見として、「幼児向けのリトミック」「ピアノ・歌の実技講習（レッスン）」などを挙げている保育者もいる。これは、子どもの表現活動を支えるためにはより高度な表現技術を持っていることへの必要性和習得したい意欲からの回答である。つまり、保育者の基礎技能の必要性を保育現場で実感している他ならぬ思いからである。更に、リカレント教育の一環として、保育者養成校が受け止めるべき課題として、「現場で悩んだ時の対策」を要望している参加者がいるという現実である。こういったことへの対応は保育現場に限らず、一般の職場でも往々にしてあることである。多くの場合、そういったことに対しては、職場の同僚や上司などへの相談で対処して苦難を乗り越えていくことが殆どであると、筆者らは理解していたが、保育者の中には、子ども達

保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）

の様子（発達・意欲）と園独自の保育過程の中で、保育実践をその場の状況を判断して構築し実践して行く力をも養成校に期待しているのであろうか、という思いも抱いた。今後益々そういった要望に応えられるリカレント教育ができる保育者養成も浮かびあがってきた。

3) 本学保育セミナーにおけるリカレント教育への学生参加意識から

学生の学びとしては、事前の打ち合わせやリハーサルは大変であったが、教員とともに保育活動を考える場となった。このことは、保育を目指す楽しみと保育の中身を考える講師（筆者ら）とコミュニケーションをとりながら、現場の先生と触れ合うことで授業では学べない貴重な体験となったようである。

(2) 養成校で学んでほしい音楽教育内容と保育実践の展開への期待

「保育の質」向上のために「保育の質を担う人材」を育てるための養成校の音楽教育について、前項の保育現場が求める養成校の音楽教育と音楽基礎技能、そして「本学子ども学科保育セミナー」の実践内容に対する保育者の意見から考察してきた。ここから浮かび挙がってきた内容と第Ⅱ章「基礎科目—器楽法授業の取り組みと課題検討結果から、保育者の音楽的資質と専門性を志向して、『子どもの育ちと保育者の音楽的援助の基本姿勢』という視点から次に整理した。

==保育者は「ちょうど良いときに、ちょうど良い方法で、ちょうど良いもの」を提供し、保育できなければならない。==そのためには¹⁶⁾、

- ①保育者は子どもの表現活動を援助するコーディネーターである。(表現の意味理解と創造的活動)
- ②保育者は子どもの表現活動の意味を捉える第一発見者である。(心の読み取りと動機付け)
- ③保育者は、子どもの活動状況や場面に応じて、子どものモデル・理解者である。(状況判断と模範者)
- ④保育者は、子どもの表現活動をいっしょに楽しむ共同作業仲間である。(感動の共有と協同の喜び)

保育学生には、保育者にとって生きている目の前の子どもが常に発見・興味・喜び・意欲・主体的活動ができるような援助と方向付けをすることが大切であること、そしてそこにはいつも子どもは勿論のこと、保育者もまた『創造力』が必要不可欠な要素となってくることをいつも意識をさせたい。そして、保育者として子どもの育つ方向付けのある実践的な音楽教育と保育実践の展開を構築し、実践していくことができる音楽基礎技能を常に磨いていける土台づくりのため養成教育内容の充実を常に図る必要があると考える。

おわりに

今必要とされている「保育の質」の向上のために直接的に影響及ぼす保育者の質の向上を志向して、本学学生が子どもの創造的な音楽活動を支えることができる養成基礎技能を培う音楽教育内容と方法をめざした一考察をおこなった。つまり、さまざまな経験を通して感じ（豊かな感性・共感と発想・想像）、必要な保育内容を考え構築できる力（思考力・判断力）、そして豊かな表現力（主体性・創造性と即応できる基本的な音楽基礎技能および思いやりのあるコミュニケーション）を通して、子どもの心・心情に沿った対応（子どもの表現を受け止め、応じ、発展させていく力）ができる効果的な音楽活動を展開できる音楽教育である。ここには、常に、子どもの「創造力」を育むことを可能にする保育実践では、保育者も当然のことながら、子どもの創造的な音楽活動を支えることが出来る基礎技能、とりわけ、

高田短期大学紀要第27号

『創造力の育成』が必要であり求められていると言える。この結果から、本研究では、現実の保育実践の機能的要因として、「専門的基礎技能・技術と専門的理論が有機的に作用する子どもの音楽活動を支える基礎技能習得の必要性と意味、そして音楽教育方法」の一方策を提示できた。このことを、今後の本学カリキュラム改善および音楽関係授業改善に還元したい。

註

- 1 福西 朋子・山本 敦子・三宅 啓子「保育学生の音楽教育と子どもの音楽活動の指導援助力」『高田短期大学紀要』第24号,2006,pp.73-92.
- 2 『保育する人の「私」が保育者の「質」を大きく作用する。保育学生として、この「自己」とどう向かい合い見つめなおしていくか』、そしてどのように保育者に近づいていくかという「音楽教育の視点」
- 3 平成18年『教育基本法』改正、平成19年『学校教育法』改正、それを受け平成20年3月『学校教育法施行規則』の文部科学省令をもって、幼稚園教育要領を全部改正する告示『新幼稚園教育要領』が公示された。また、『保育所保育指針』は今まで、保育を行うにあたってのガイドラインといった位置づけから、児童福祉施設最低基準第35条に基づく厚生労働大臣の告示として、平成20年3月『新保育所保育指針』として公示され、保育所保育の内容基準が明確化されたこと。
- 4 山本 敦子・福西 朋子・三宅 啓子「保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方(1)」『高田短期大学紀要』第25号,2007,pp.79-98.
- 5 John Paynter他 著 山本 文茂他 訳『音楽の語るもの』音楽之友社,1982.
- 6 三宅 啓子・福西 朋子・山本 敦子「保育者の音楽的専門力量と子どもの音楽活動」『高田短期大学紀要』第23号,2005,p151,11.11-12.
- 7 小林 美実著『保育の探求』フレーベル館,1981,pp.270-271.
- 8 今川 恭子・宇佐美 明子・志民 一成編著『子どもの表現を見る、育てる 音楽と造形の視点から』2005,p17.
- 9 前掲書1,6参照。
- 10 若尾 裕著『奏でることの力』春秋社,2000,pp.98-107.
- 11 前掲書1『高田短期大学紀要』第24号,2006,pp.73-74.
- 12 中央教育審議会「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」『今後の幼児教育のあり方』最終答申,2005.
- 13 柏女 霊峰「改定 保育所保育士指針からみえる保育士養成とは」『平成20年度全国保育士養成セミナー、全国保育士養成協議会第47回研究大会 実施要項』p29.
- 14 前掲書13（中央教育審議会最終答申）、新幼稚園教育要領（2008,3）、新保育所保育指針（2008,3）を参照。
- 15 平成20年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム事業（補助事業）「第5回高田短期大学保育セミナー」第1部：「今後の保育政策の動向と課題」、第2部：「子どもと楽しむ創造的な音楽遊び」2008（7/13）.
- 16 三宅 啓子「第2章 領域＜表現＞の目標・ねらいと内容」小林美実監修『表現－幼児音楽①②』保育出版社,2002,p.22,参照。

授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察

Raising Teachers' Japanese-speaking Ability to Encourage Students' Understanding in Class

平 田 祐 子
Yuko Hirata

(要約)

大学全入時代を迎えようとしている昨今、学生の学力や学習意欲の低下が問題になるなかで教育の標準化が必要となっている。そこで、中部地区の短期大学生と教員を対象にアンケート調査を実施して、「学生が求める理想の授業」と「教員が理想と考える授業」の差異を抽出した。到達点は学生の理解を深める教授法を完成させることであるが、第一段階として調査結果の中から「国語」に関する項目をもとに今後の授業における国語教育の在り方について考えていく。

(キーワード)

国語教育、Faculty Development、コミュニケーションスキル

はじめに

大学設置基準の改正により従来の研究機関としての大学から教育機関としての大学へと変貌しているなか、教育のQC (Quality Control) のための標準化が必要となってきた。 Semester制、シラバスの作成、学生による授業評価、単位制度の徹底、第三者評価の導入などが強いられるようになったが、第三者評価でも授業評価に関して授業内での学生の意欲を喚起する工夫や担当教員の授業改善への意欲や理解度レベルに対応した学習支援という教員の教育能力の開発が課題となっている。また、大学は大衆化され、18歳人口の減少による大学全入時代を目前に控えて、教育現場では様々な問題が生じている。受講者である学生は、社会動向の変化により興味や関心が多様化、学習意欲や理解度の低下、格差の拡大などにより、かつての大学生像から変容しており、単一的な授業展開では学生の満足を得ることが難しくなっている。

このような社会背景から、現状の学生に対応した教育をもたらすための教授方法の開発が緊要な課題と考えられる。学生と教員の意識調査から今後の国語教育の在り方を論ずる。また、本稿は「FD (Faculty Development) に関する研究」[平成18・19年度、日本ビジネス実務学会 (中部ブロック) 助成研究¹⁾]に関連したものであり、今回は国語能力に関する項目を分析していく。

1. 先行研究と本研究の目的

Faculty Development (以下、FDと略す) の概念は多義に亘るが、広義のFDは「究極的には学生の学習の質的改善を目的として企画された広範囲の活動をさす」、狭義のFDは「教授団メンバーが教師および学者として自己の能力の改善を支援することを目的とした試み」²⁾と定義されている。‘faculty’

の第一義は「能力・才能」であるが、1960年代後半からアメリカの大学でFD活動がはじまり、そのなかで‘faculty’は「専門職の同業者団体」³ という意味合いで用いられるようになった。FD活動を遡ると、1970年代のアメリカに辿りつく。当時の社会背景は第2次世界大戦後に拡大した高等教育が転変して学生数が減少して学生の質的低下や多様性、また、教員ポストの減少という大学を取り巻く社会環境の急速な変化がもたらしたものであった⁴。これは全入時代を迎えようとしている現在の日本の大学や学生の状況にも似ている。日本では、1990年以降、FD制度が導入されはじめ⁵、1998年の大学審議会答申⁶ から具体的な制度が確立したものと考えられる。大学審議会答申（1998.10.26）では、21世紀の日本の社会状況や高等教育における基本理念や大学の個性化を目指すための改革方策が示され、FD実施の義務化が提案されている。それ以降、現在では大学における教育の質向上のためのFD活動が実施されるようになったのである。

FDの種類に関しては大別すると、①教員開発（Faculty Development, FD）、②授業開発（Instructional Development, ID）、③カリキュラム開発（Curriculum Development, CD）、④組織開発（Organizational Development, OD）（以下、略字で記す）であるが、「4種のアプローチを含むプログラムを企画・実施することが教授・学習の改善の新しい方式」⁷ であり、現状では上記のものを少しずつ改善していくことが急務と考えられている。

本稿では、FD研究課題の中から中部ブロック助成研究（平成18・19年度継続）を受けて中部地区の学生・教員を対象に行なったアンケートの結果をもとに、IDについて詳述する。IDはFDと重複するところが多く、IDは教員の能力それ自体よりも指導的側面（学生の学習の促進、教材の準備など）に力点が置かれる⁸。IDに関する先行研究は、太田（2007）が授業評価後の数値をもとにCDやIDに触れ、特に「学生に人気の高い授業の分析」をビデオ撮影集録したものを参考に分析している⁹。藪下（2007）は、現代GP取得時のCDに関するカリキュラム紹介や授業の相互参観、VTRの撮影による授業参観、他学科の実習見学などをした後の具体的な授業内容改善について述べている¹⁰。本稿では、「現在の学生が望む授業と教員像の調査」「教員の教育に対する取り組みの実態と意識の調査」を行ない、その結果を受けて国語に関する項目を抽出する。学生と教員の意識の差異を検討しながら、今後の教育に反映させたい。

2. 本研究の方法

2. 1 学生および教員のアンケート調査と分析

授業では教員と学生との相互理解が必須である。しかしながら、教室という箱の中で行なわれるコミュニケーションの送り手である教員が理想とする授業、受け手であり受講者である学生が理想とする授業には差異が生じてくる。それは、学生と教員との年代の相違、両者が考えている内容の難易度の相違、受講者である学生達の学力差などである。教員自身の基本的な教授能力に言及される場合もあるが、この差異を認識することは教授法を考える上で重要なことであるため、本研究では、両者の一致点と相違点、改善できる点、改善しなければならない点などについて調査・分析する。その中でも、本稿では「国語に関する項目」を抽出して、両者の差異を改善していく方法を考える。

授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察

2. 2 調査概要

1) 目的

学生と教員の理想とする授業の相違点を抽出すること。

2) 対象者

・学生1,482名（学生の協力校は下記の12校）

（愛知県）愛知学泉短期大学・愛知江南短期大学・一宮女子短期大学・岡崎女子短期大学・
名古屋経営短期大学・名古屋経済大学短期大学部・名古屋女子大学短期大学部・
名古屋文化短期大学・名古屋短期大学

（岐阜県）中部学院大学短期大学部 （三重県）高田短期大学

（石川県）金城大学短期大学部

・教員24名（ビジネス実務学会中部ブロック会員に依頼）

3) 調査時期

学生アンケート依頼期間：研究メンバー担当校（平成18年7月初旬～夏休み前まで）

その他の依頼校（平成18年9月初旬～11月初旬）

学生アンケート依頼方法：研究メンバー担当校は最終授業終了後に説明して質問紙調査を無記名で実施した。その他の依頼校へはビジネス実務学会員に送付して授業終了後に説明して質問紙調査を無記名で実施した。

教員アンケート依頼期間：平成18年8月30日～平成18年10月下旬

教員アンケート依頼方法：ビジネス実務学会員に送付して依頼。質問紙調査を無記名で実施した。

4) 調査内容

①アンケート項目数：89項目。

②項目分別：項目決定については、事前に研究メンバーが、各担当の学生たちに自由記述アンケートをとり、すべての中から共通項目を選択した。

選択式（学生／教員とも）

- ・授業方法・工夫に関する項目（37）
- ・学生への対応に関する項目（13）
- ・教員の資質に関する項目（25）
- ・授業環境に関する項目（14）

記述式：・講義内容について（教科書・副教材・シラバスなど）

- ・授業実施について（ツールについて・スキルについて）
- ・授業を行う上での自己資質向上について
- ・その他

表1：学生用アンケート（選択式）（* 教員用も内容は同様で表現のみ変えている）

「★こんな先生のこんな授業を望んでいる★（こんな先生のこんな授業がいい!）アンケート」 無学年（男性・女性） 無年齢 第 1/3

このアンケートはビジネス実務科における教壇での研究の一環として、よりよい授業を構築することを目的に行います。無学年にて行われ、結果はそのままビジネス実務科で発表されます。あなたの希望と一致するものに○をお付け下さい。ご意見の欄より詳しくお話し申し上げます。不満足はご自身の先生にお尋ね下さい。

教員について（希望するものに○をつけて下さい）

1) 声の大きさ	2) 話すスピード	3) 声の高低	4) 声の強さ	5) ビジネスマナー	6) 授業内容の面白さ	7) 難しい言葉	8) わかりやすい言葉	9) 授業中の質問	10) 丁寧な言葉	11) 友達同士のような授業	12) 授業を盛り上げる工夫	13) 資料や教材の活用	14) 最新の資料の活用	15) 授業のスピード	16) ビジネス用語を扱う	17) ビジネス事例の活用
18) 質問を許して授業	19) 授業中に質問	20) 学生が授業のペースを多く	21) 学生が授業のペースを少なく	22) 授業のペースを多く作る	23) グループでの話し合いを促す	24) グループでの話し合いを促さない	25) 授業中の質問が多い	26) 授業中の質問が少ない	27) 授業中の質問が多い	28) 授業中の質問が少ない	29) 授業中の質問が多い	30) 授業中の質問が少ない	31) 授業中の質問が多い	32) 授業中の質問が少ない	33) 授業中の質問が多い	34) 授業中の質問が少ない

2/3

35) 出席率を重視する授業スタイル	36) 出席率を重視しない授業スタイル	37) 授業内容を重視する授業スタイル	38) 授業内容を重視しない授業スタイル	39) 授業時間をいっぱい使う授業スタイル	40) 授業時間をいっぱい使わない授業スタイル	41) 厳しく罰する	42) 厳しく罰しない	43) 厳格に罰する	44) 厳格に罰しない	45) 厳格に罰する	46) 厳格に罰しない	47) 厳格に罰する	48) 厳格に罰しない	49) 厳格に罰する	50) 厳格に罰しない	51) 厳格に罰する	52) 厳格に罰しない	53) 厳格に罰する	54) 厳格に罰しない
55) 厳格に罰する	56) 厳格に罰しない	57) 厳格に罰する	58) 厳格に罰しない	59) 厳格に罰する	60) 厳格に罰しない	61) 厳格に罰する	62) 厳格に罰しない	63) 厳格に罰する	64) 厳格に罰しない	65) 厳格に罰する	66) 厳格に罰しない	67) 厳格に罰する	68) 厳格に罰しない	69) 厳格に罰する	70) 厳格に罰しない	71) 厳格に罰する	72) 厳格に罰しない	73) 厳格に罰する	74) 厳格に罰しない

表2：教員用アンケート（記述式）

本調査は匿名化されたデータにて集計を行います。 (匿名化・集計済み)

1. 授業内容について（教員側・教員側・シラバスなど）

2. 授業実施について

3. 授業を行うまでの自己責任範囲について

4. その他

授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察

2. 3 調査結果

集計結果をもとに、学生と教員の理想とする教員像のアンケート結果の中から両者の相違点を見出すために差異抽出グラフを作成した。学生と教員の選択式質問内容は同一に設定しており、内容を大別すると次のようになる。「授業方法・工夫に関する項目（37項目）」「学生への対応に関する項目（13項目）」「教員の資質に関する項目（25項目）」「授業環境に関する項目（14項目）」である。その中の「授業方法・工夫に関する項目（37項目）」中の12項目が教員の国語能力に関する事項である。教員の話し方は問1～6で、「音声言語」に関しては問1～4で質問、「非言語表現」に関しては問5～6で質問した。言葉遣いに関する事項（言語表現）は問7～12で質問した。調査結果を下記の表に示す。

1. 声の大きさ
2. 話すスピード
3. 声の高さ
4. 声の調子
5. ジェスチャーを導入する
6. マイクを使う
7. 難しい言葉を使用する
8. わかりやすい言葉で話す
9. 熟語や専門用語を使う
10. 丁寧な言葉遣いをする
11. 友達同士のような言葉遣いをする
12. 説明を繰り返す度合い

表3：学生アンケート集計結果

学校名 総人数 明記してください						合計
	1	2	3	4	5	
1 声の大きさ	3	17	691	466	81	1258
2 話すスピード	1	170	957	114	16	1258
3 声の高さ	2	51	1067	124	9	1253
4 声の調子	1	10	676	471	94	1252
5 ジェスチャー	36	103	559	415	138	1251
6 マイクを使う	185	760	300	2	5	1252
7 難しいことば	228	398	498	121	13	1258
8 わかりやすい言葉	3	22	273	460	497	1255
9 熟語や専門用語	95	256	609	246	51	1257
10 丁寧な言葉	13	74	504	413	254	1258
11 友達同士のような言葉	131	235	500	284	106	1256
12 説明を繰り返す回数	75	864	287	23	7	1256

表4：教員アンケート集計結果

学校名 総人数 明記してください						合計
	1	2	3	4	5	
1 声の大きさ	12	15	11	7	10	55
2 話すスピード	12	9	11	5	10	47
3 声の高さ	9	9	9	4	6	0
4 声の調子	10	11	10	7	9	0
5 ジェスチャー	10	10	11	5	7	43
6 マイクを使う	6	4	8	3	6	27
7 難しいことば	5	9	11	4	5	70
8 わかりやすい言葉	12	13	13	10	14	62
9 熟語や専門用語	10	10	11	3	11	45
10 丁寧な言葉	11	12	13	6	9	107
11 友達同士のような言葉	8	4	8	3	9	32
12 説明を繰り返す回数	7	7	8	4	7	33

3. 調査結果の分析

教員に課せられた役目は種々存在するが、教員の国語能力に関する調査結果のなかで、「言語表現」に関する質問項目に学生と教員の意識の差異が見られた。言葉に関する質問は問7から問9である。問7の「教員が授業中に難しい言葉を使用しているか否か」という質問に関する教員の結果は「あまり使わない」に数値が偏っているが、学生は「少々使う」の数値が最も多い。問7に対比させた質問として、問8の「教員がわかりやすい言葉を使用しているか否か」についても教員は「よく使う」に数値が集中しており、わかりやすい言葉を使用するように意識しているようだが、学生は「少々使う」から「よく使う」へと数値の広がりが見られる。

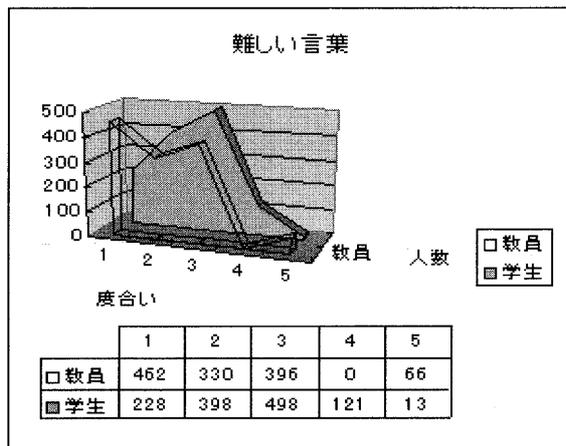


図1：難しい言葉の使用

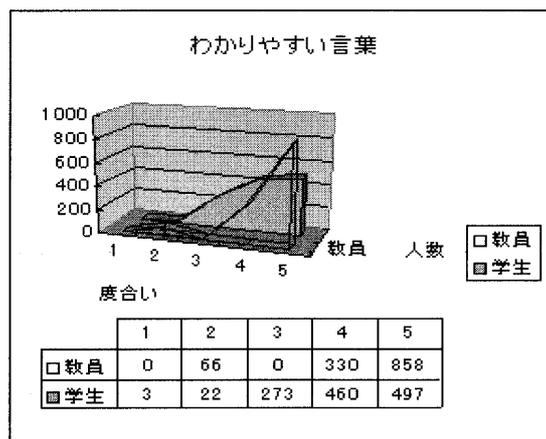


図2：わかりやすい言葉の使用

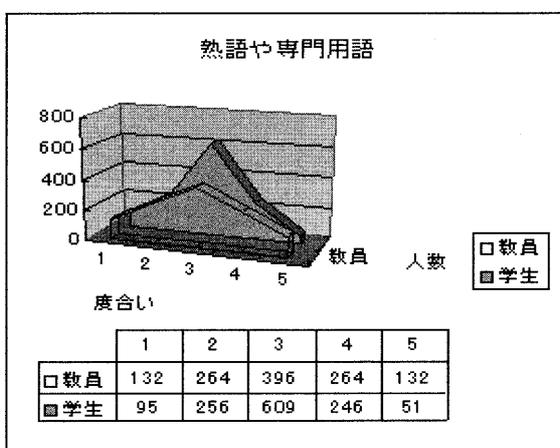


図3：熟語や専門用語の使用

また、問9の「教員が熟語や専門用語を使用しているか」に関しては、教員の専門性の問題があるためか「あまり使わない」から「よく使う」までの5つの選択項目へと数値の広がりが見られる。多数の「熟語や専門用語」「難しい言葉」の使用は、学生が教員は授業中に難しい言葉や熟語や専門用語を使用していると感じている。

問10と問11が言葉遣いに関する事項で、問10の「丁寧な言葉遣い」は学生も教員もほぼ同一の感覚で、学生は教員が丁寧な言葉遣いを「少々使う」

「やや使う」と思っており、教員も「やや使う」と答えている。「よく使う」と感じる数値もほぼ同じであった。問11の「教員が学生に友達同士のような言葉遣いをするか否か」に関する事項の数値差は大きく、図5のグラフからも差異が読み取れるが、教員は「あまり使わない」に数値が集中している。しかし、学生は「少々使う・やや使う」ほうが理想的だと感じており、教員に友達のような接し方を望んでいることが推定される。

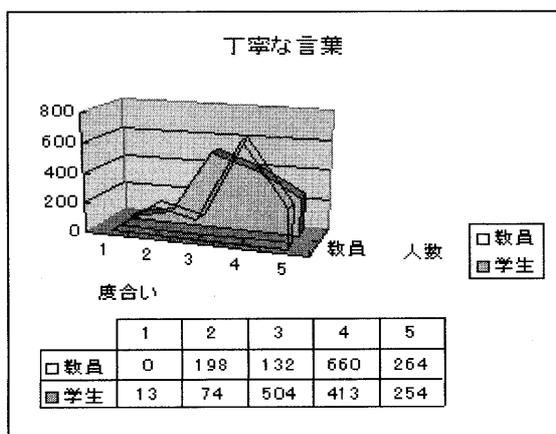


図4：丁寧な言葉の使用

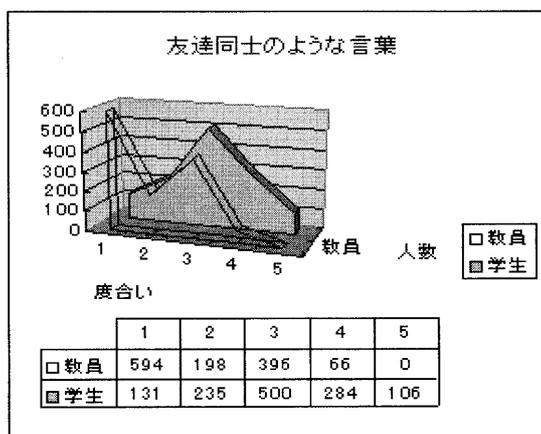


図5：友達同士のような言葉の使用

授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察

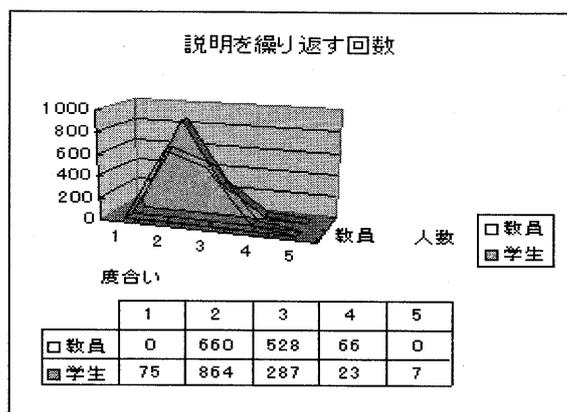


図6：説明を繰り返す回数

問12の「説明を繰り返す回数」は学生も教員も「2回繰り返す」の数値が最も高いが、教員は「3回繰り返す」の数値も高く、42%の教員は繰り返す回数が3回必要だと考えている。問5では「ジェスチャーを導入したほうがいいのか否か」という「非言語表現」に関する質問をした。両者の結果はグラフから読み取れるように、学生は山型を示しており教員はM字型を表している。学生はジェスチャーを「少々使う・やや使う」に数値が集中して「あまり使わない」ことは理想と考えていないようである。それに反して、教員は「よく使う」の数値も多いが、「あまり使わない」の数値も多い。問6の「マイク使用」に関しては、「学生数に対し適度な広さの教室に対して」という但し書きを付記した。選択番号1を「使わない」、2を「必要なときだけ使う」、3を「使う」と選択肢を3つにした。両者とも「必要なときだけ使う」ことが好ましいとしているが、次に高い数値は学生が「使う」、それに反して教員は「使わない」へと数値の偏りがある。これは、問1の「声の大きさ」にも関連するが、教員は「大きい声」が理想だと考えているが、学生は「普通の大きさ」を理想と考えていることとも共通点を見出すことができる。学生は、教員が必要なときだけマイクを使用して、大声を無理に出すよりも日常的で自然な話し方で授業を進めることを理想としていることが読み取れる。

「音声言語」に関しては両者の主観的なものにより数値が左右されるが、本調査においては教室環境が回答者の所属大学により異なるため、具体的な数値を示して質問するのではなく回答者が普段の授業で感じていることに対する質問をした。問1の「声の大きさ」は教員が「やや大きい・大きい」声を理想と考えているが、学生は「普通の大きさ」に数値が集中している。問2の「話すスピード」は学生が「普通の速さ」を理想としているが、教員は「やや速く」話している。問3の「声の高さ」に関しては両者とも「普通の高さ」を理想としている。問4の「声の調子」も教員は「普通の調子・やや明るい・明るい」ことを理想としているが、学生は「普通の調子」を理想としていて、普段と変わらない声の大きさ、速度、声の高さや調子で自然体の「音声言語」で教員が授業を進めることを望んでいることが確認できた。

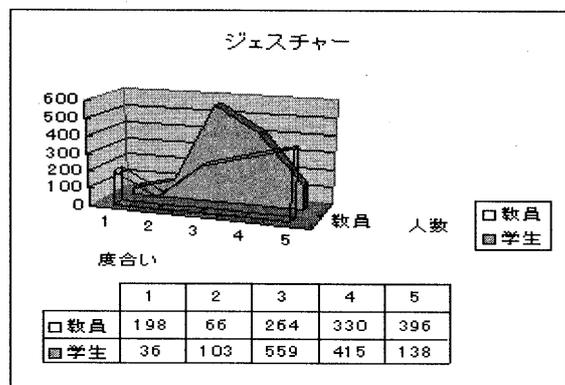


図7：ジェスチャー導入に関して

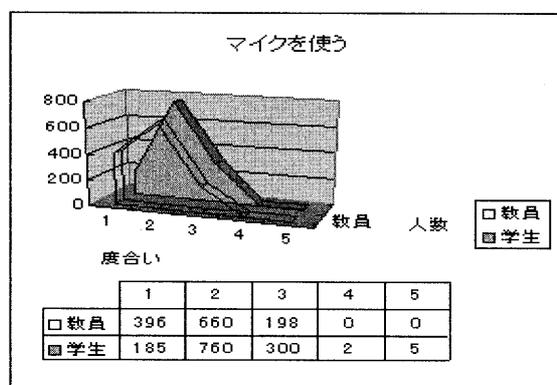


図8：マイク使用に関して

「音声言語」に関しては両者の主観的なものにより数値が左右されるが、本調査においては教室環境が回答者の所属大学により異なるため、具体的な数値を示して質問するのではなく回答者が普段の授業で感じていることに対する質問をした。問1の「声の大きさ」は教員が「やや大きい・大きい」声を理想と考えているが、学生は「普通の大きさ」に数値が集中している。問2の「話すスピード」は学生が「普通の速さ」を理想としているが、教員は「やや速く」話している。問3の「声の高さ」に関しては両者とも「普通の高さ」を理想としている。問4の「声の調子」も教員は「普通の調子・やや明るい・明るい」ことを理想としているが、学生は「普通の調子」を理想としていて、普段と変わらない声の大きさ、速度、声の高さや調子で自然体の「音声言語」で教員が授業を進めることを望んでいることが確認できた。

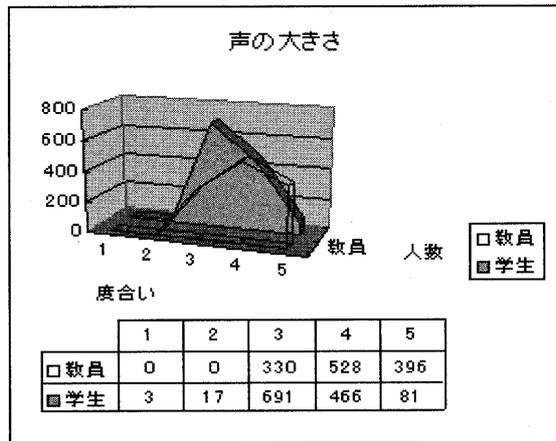
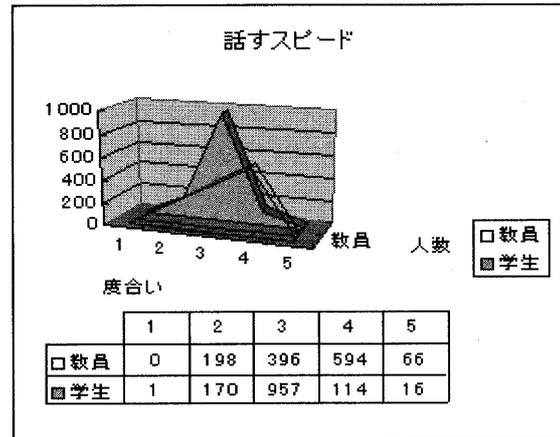
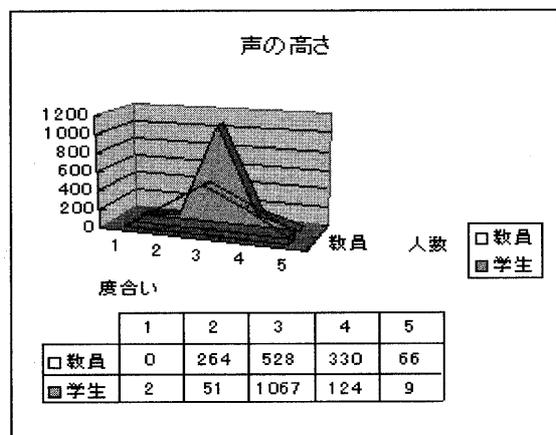


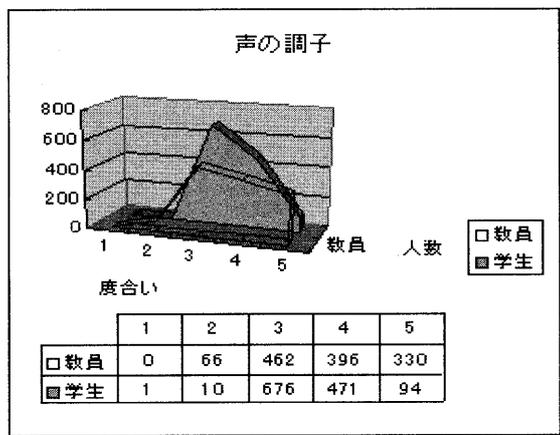
図9：教員の声の大きさ



10：教員の話すスピードに関して



11：声の高さに関して



12：声の調子に関して

おわりに

以上のように日本におけるFDの歴史の変遷や種類を確認した上で、①現在の学生が望む授業と教員像の調査②教員の教育に対する取り組みの実態と意識の調査を行ない、その結果を受けて、国語に関する項目を抽出して学生と教員の意識の差異を検討しながら教員の理想的な話し方や言葉遣いに関して鑑みた。言葉遣いに関しては、教員が授業中に難しい言葉を用い、熟語や専門用語を多く使用していると学生は感じている。また、教員が友達のような話し方で接することを理想だと考えている。「声の大きさ」にも関連するが、教員は「大きい声」が理想だと考えているが、学生は「普通の大きさ」が理想と考えている。学生は、教員が必要なときだけマイクを使用して、大声を無理に出すよりも日常的で自然な話し方を理想としていることが読み取れた。

今後も学生アンケートのデータおよび教員アンケートの参考資料を分析して検討しつつ学生の現況および社会のニーズに対応できる教員の資質・能力向上と授業方法を提供するための研究を続けていく。なお、本研究は、学生のアンケート回答（学生の望むもの）に迎合して、教員の考え方や教授方法を改善するものではなく、現状認識の上で両者の質的向上を目指すものであることを加筆しておく。今後の課題としては、従来の研究機関としての大学から教育機関としての大学へと変貌しているなかでの教育のQC確立に役立つ授業を反省的実践などの手法を用いて作り出し、更にIDからCDへと移行していく所存である。

授業内容を充実させるための国語能力に関する一考察

註

- 1 平成18・19年度に日本ビジネス実務学会（中部ブロック）の研究助成を受けて「FDに関する研究」をしている。研究会メンバーは、川口 直子（愛知学泉短期大学）・水口美知子（名古屋経済大学短期大学部）・河野篤（中部学院大学）・寺島 雅隆（名古屋文化短期大学）と筆者である。
- 2 関正夫「大学教育改革の方法に関する研究—Faculty Developmentの観点から—」広島大学教育研究センター 4—5（1989）
- 3 English-Japanese Dictionary For The General Reader（リーダーズ英和辞典）研究社（1984）には、第2義に「a《大学の》学部、学部の教授団〔構成員〕；《大学・高校の》教員、《時に》教職員《集合的》」となっている。
- 4 有本章「大学教授職とFD：アメリカと日本」東信堂 127—128（2005）
- 5 日本におけるFD活動は、慶應義塾大学SFCが1990年に開設したものが祖と考えられる。
- 6 大学審議会答申（1998.10.26）「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm 1—75
- 7 関正夫『日本の大学教育改革—歴史・現状・展望—』玉川大学出版部、最終章（1988）
- 8 前掲書：関正夫（1989）4—5
- 9 太田和敬「大学の授業改善に関する試論」人間科学研究29、文教大学人間科学紀要委員会 28—32（2007）
- 10 藪下武司、二神律子「Faculty Developmentによる授業改善の一例—現代GPのキャリア教育—」中部学院短期大学部研究紀要8 中部学院短期大学部 98—101（2007）

参考文献

- Dewey, J., 1933, *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, New York : D.C. Heath & Co.
- Shon, D.A., 1983, *Reflective practitioner : How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Shon, D.A., 1992, The theory of inquiry: Dewey's legacy to education, *Curriculum Inquiry*, 22, pp. 119—139
- Encyclopedia of Educational Research (5th ed.), Free Press, 1982
- Atlanta : Southern regional Education Board, 1976
- 有本章『大学教授職とFD：アメリカと日本』東信堂（2005）
- 太田和敬「大学の授業改善に関する試論」人間科学研究29 文教大学人間科学紀要委員会 25—33（2007）
- 海口浩芳「効果的な授業運営に求められる教育方法等の検討」
北陸学院短期大学紀要39 北陸学院短期大学 23—33（2007）
- 川嶋太津夫「大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化」『大学教育研究』KJHE 5号（1997）
- 川嶋太津夫「大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化（続）」『大学教育研究』KJHE 6号（1998）
- 木野茂『大学授業改善の手引き：双方向授業への誘い』ナカニシヤ出版（2005）
- 木原俊行「教師の反省的成長に関する研究の動向と課題—他者との「対話」システムに注目して」教育方法学研究21 107—113（1995）

高田短期大学紀要第27号

佐藤学『教育方法学』岩波書店（1996）

関正夫『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望－』玉川大学出版部（1988）

関正夫編「大学教育改革の方法に関する研究－Faculty Developmentの観点から－」広島大学大学教育研究センター（1989）

平田祐子「日本人のコミュニケーション能力向上についての一考察－日本人の特性を考慮したプレゼンテーション教育－」『同志社国文学』58 同志社国文学会 175－184（2003）

山口恒夫「『反省的实践家』の形成を目指す教師教育と教育哲学」教育哲学研究No.95 27－31（2007）

藪下武司、二神律子「Faculty Developmentによる授業改善の一例－現代GPのキャリア教育－」中部学院短期大学部研究紀要8 中部学院短期大学部 98－101（2007）

米谷淳「授業改善に関する実践的研究 5. 学生の授業評価とメディアの効果」『大学教育研究』KJHE 9号 41－58（2001）

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

Effects of a Learner-Participation-Type Class that Values Team Learning and Discussion

鷲 尾 敦

Atsushi Washio

(要約)

学習者の主体的な学びを支援する参加型授業を促進できる教員養成カリキュラム開発研究の一環として、教職科目「教育の方法と技術」の授業開発を行った。チームを意識した学習の場を設定すること、学習支援スキルを用いたグループ討議を重視することを設計ポイントにおき授業を進めた結果、受講生は意欲的で主体的な学習活動を展開した。また、学生アンケートでは発言が多いほど目標達成度などの自己評価ポイントが高く、チーム学習で発言することの重要性が示唆された。

(キーワード)

チーム学習、グループ討議、参加型授業

1. はじめに

経済協力開発機構 (OECD) の学習到達度調査 (PISA) において、日本の子どもたちの学力が落ちていくという結果が出ている。2000, 2003, 2006年に実施されたこの国際調査によれば、日本は、「読解リテラシー」が8位、14位、15位、「数学的リテラシー」が1位、6位、10位、「科学的リテラシー」が2位、2位、6位といずれも下がってきている¹⁾。この調査が求める学力は「PISA型学力」¹⁾ と呼ばれる。PISAの試験は、知識や技能を習得しそれを再生できるかを問う従来型試験と異なり、実生活の様々な場面で直面する課題の解決に、学習した内容を活用できるかを問う試験である。知識の習得だけでなく、探究的な能力が求められる。フィンランドは、このPISA調査では常にトップレベルにある。日本ではそれぞれの子どもの能力にあわせた習熟度別クラスに向かっているのに対して、佐伯²⁾ によれば、フィンランドは、習熟度別学級を廃止し異質な能力をもった生徒同士による「学び合い」を重視し、16歳までは他人と比較するような点数による成績評価は行わず、文章による自己評価を重視している。これは学習観の違いからきており、フィンランドの教育に影響を与えているのは社会構成主義的学習観であるという。学習者が学習環境や学習を援助するリソース、学習コミュニティや教師など学習者の周辺との相互作用によって学習者の知識が構成されていくという学習観である。日本の学習観との違いは、学習者が中心にあり学習コミュニティによる「学び合い」が重視される点にある。

さて、PISAの結果により「ゆとり教育」への批判が高まった。その批判の矛先は、負担の割に効果が見えにくい「総合的な学習の時間」へも向けられた。新学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考える

ことができるようにする。」¹²⁾ とある。従来の表現に「探究的な学習態度」や「協同的に取り組む態度」を加えて再構成されたのであるが、この目標はまさしくPISA型学力に呼応しているといえる。PISA調査の結果による批判は「ゆとり教育」へ向けられたとしても、「総合的な学習の時間」に向けられるものではない。学習効果がなかったと批判されるとすれば、その方法が批判されるべきである。

下村^{3,5)} は、産業社会での教育と情報社会での教育という枠組みでもって、教育スタイルのパラダイム変換を説明している(表1)。産業社会での教育は、学習者が産業社会で働くことができるように知識や技術を獲得させることが目的であった。そのため、知識、技術を持っている教師から持たない学習者へ知識を一方向的に伝えることが求められた。そのため教育内容は標準的・画一的であり、学習様式は受け身的でよかったのである。

表1 教育におけるパラダイム変換

	これまでの教育 (産業社会の教育)	これからの教育 (情報社会の教育)
教育目標	知識伝達、記憶	創造力、自己教育力
教育内容	標準的、画一的	多様な、個性的
学習様式	情報受信、受身的	情報発信、主体的
教材・教具	教科書、黒板、印刷物	インターネットを含む マルチメディア環境
評価	テスト、減点式	多面的で多様、加点式
教育の場	閉鎖的	開放的
教師の役割	一斉指導、 インストラクター	学習支援、 コーディネーター

教師の役割は、効率的に一斉指導を行い、インストラクター的で良い。それが、情報社会においては、多くの情報や知識は点在しており、一人の教師が多様な学習者集団にそれらの知識を伝えきことは到底不可能である。学習者が自ら知識や情報を獲得する、自ら学んでいくことができる、つまり自己教育力をつけることが教育の目標として求められる。そのため、学習様式は学習者主体であり、多様な学習者の存在によって教育内容も多様とならざるを得ない。このことから、教師の役割は学習を支援するコーディネーターとしての役割となる。教師には、「教える」から「学習を支援する」指導スタイルへの変革が求められているというのである。

以上から、学習者が主体的な学習を進めるために、学習者を中心におき、学習者の周辺全体、つまり学習環境や学習コミュニティ、学習ツールやリソースをどう配置しどのように関わらせるか、そして教師が学習の支援者としてどう働きかけるかが授業設計のポイントであると考えられる。今回、「チーム学習」の授業開発研究や筆者も関わった『『総合的な学習の時間』のコーディネーター養成講座』での知見を元に、主体的な学びを引き起こすような授業設計に取り組んだ。その授業設計のポイントと考えられる効果を説明し、教職科目で実践した成果と受講学生のアンケート結果から考察を加える。

2. 授業設計の方針

2.2 これまでの成果

(1) 学習支援スキルによるグループ討議を取り入れたグループワークの効用

「学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発」研究グループでは、総合的な学習の時間の背景にある教育観・学習観の変化に対応し、一人ひとりの児童生徒の学習を支援するスキルと、そういう形態の学習をコーディネートできる教員育成プログラムの開発研究を進めている。この実践検証として、文部科学省と三重県教育委員会が主催する平成19年、20年度の『『総合的な学習の時間』コーディネーター養成講座』における研修カリキュラムを開発し講座を開いた。ここでは、

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

ブレインストーミングやK J法などのグループワーク手法を実践できる能力を学習支援スキルとして位置づけ、これを体験し実践できる体験型研修を設計した。その体験のための討議テーマとして平成19年度は『総合的な学習の時間』のねらいに関わる7つの課題』をとりあげた。各グループでその課題解決に向けて、グループ討議を進める形態の講習を進めた。我々が担当した2回の講座の間に1か月の期間があり、その期間にはmoodleを使つてのグループ討議をする場を設定した。平成20年度は、討議テーマを「学校や学年全体の『総合的な学習の時間』の年間指導案づくり」という具体的なものとした。このように、学習支援スキルとしてのグループワーク手法をグループ討議に取り入れ、課題解決に向けたグループワークが進行するように授業設計をした。この研修講座では、2回ある講座の前後でアンケート調査をし、受講者が主体的に学び、学習目標についての理解度が深まったことを確認した^{3,4,13)}。

(2) チーム学習の効用

西之園、望月らは、佛教大学の教職科目「教育方法学」において、多人数講義科目におけるチーム学習と個人学習を統合した学習方法の開発を進めている。「生きる力」に象徴される新しい学力観に対応し学習者の多様性を認め、多人数であってもそれぞれの学習者が知識創造できる授業開発を目指している^{6,7,9,10)}。この研究では、全ての学習者がその能力に応じて積極的に学習に参加するためには、多様な評価方法と学習者の多様性を活かせる学習設定が必要であり、その手段としてチーム学習が有効であることを示した。西之園らが試みているチーム学習は、仲良しメンバーによるグループワークではなく、メンバーが互いに協力しながら積極的な学習活動を行い、ともに知識を創造していく協調学習である。

2. 2 授業設計のポイント

多様な学習者が、主体的な学習活動にとりくみ学習成果が得られる学習者参加型の授業となるよう、『総合的な学習の時間』コーディネーター養成講座』のグループワーク手法を活用し、チーム学習による協調学習が進むようデザインした。今回の授業開発における設計ポイントを表2にまとめる。

まず「チーム力」である。チームを意識させ、メンバーとともに課題解決を行うためには、チームの中で責任を持って取り組めることが必要であり、そのためにチームの形成過程が重要となる。単にグループに参加するのではなく、同じ目標を持ったチームの構成員としての自覚を持って課題に臨めるようチーム形成の方法を工夫する。次に「グループ討議力」であるが、課題解決のためのグループ討議を積極的に進めるために、ブレインストーミングやK J法のグループワーク手法を取り入れる。ブレインストーミングは、発言の質より量を求め発言の批判をしないというルールがあり発言を促す効果がある。K J法は、意見を整理したり、意見を活発化したり、あらたな展開へ議論を引っ張ったりする効果がある。チームという学習コミュニティの活動を活発化させるためには大いに議論が必要である。多様な考えを聴き、意見に触発され意見を出し、それがとんでもない発見や創造に結びつくことが期待できる。「学習環境力」は、学びに応じた学習環境を用意することである。それぞれの活動がしやすいよう、活動に応じた教室を用意したり、それぞれの学習活動を支援するツールとしてワークシートを開発したり、自己学習が進むよう、授業支援Webを用意し教材および参考リンク集等を掲載する。「課題力」は、その科目で学ばなければならない事項に関する適切な課題を設定することによって、科目のねらいと学生

の授業目標の達成を目指す。「相互評価力」は、チームの集合体がクラスという学習コミュニティであり、チーム同士が学習した成果を互いに公表し批評することで、学習コミュニティ全体が活性化することを期待している。チーム成果への評価がフィードバックされると同時に、他チームの成果がチーム活動だけでは気づかなかった知見を与えてくれる。

表2 学習者参加型授業の設計ポイント

①チーム力	<ul style="list-style-type: none"> ・チーム単位で解決すべき課題を与える。 ・チームのアイデンティティを確立させ、共通の目的をもった仲間として意識させる。 ・チーム内で、個々に役割を持たせ、責任感を持たせ、チームへの貢献を意識させる。
②グループ討議力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習支援スキルとしてのグループワーク手法を取り入れる。 (ブレインストーミング、KJ法、等)
③学習環境力	<ul style="list-style-type: none"> ・課題解決のための手段をグループ討議とし、グループワーク手法を積極的に活用する。 ・課題解決の場に応じた教室の用意(グループ討議、制作、ミニ講義、発表等) ・学習活動を進めるそれぞれの場面に応じた効果的なワークシートを開発、活用する。 ・授業支援 Web を用意し Web 教材、リンク集を整備する。
④課題力	<ul style="list-style-type: none"> ・授業のねらい・学習目標に応じた効果的な課題を設定する
⑤相互評価力	<ul style="list-style-type: none"> ・個人、チームの学習成果を学習者全体に公開し参考資料とする。 ・学習成果物を互いに評価し評価を作成者にフィードバックする。

3. 授業の詳細

3. 1 対象授業の概要

(1) 指導のねらいと学習目標

対象授業は、名古屋女子大学文学部児童教育学科幼児保育学専攻の教職科目「教育の方法と技術」である。教育職員免許法施行規則¹⁴⁾において「教育課程及び指導法に関する科目」として「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」を含めることが必要な事項として取り扱われている科目である。今回この授業を担当するにあたって考えた教育技術面でのねらいは、

①グループワークを通して、課題ベースの問題解決型演習やグループワークでの問題解決手法を体験し教育実践の場で活用できること

②課題を通して、インターネットの教育利用と問題点について理解を深め、また電子紙芝居教材の設計ができ授業で活用できること

③一連の活動を通して、コンピュータで多様なメディアを取り扱うことやプレゼン支援ソフトを活用でき、グループ発表、模擬授業、相互評価などの教育活動を支援でき、様々なワークシートを教育活動の場で実践できること

であり、学生には表3の内容を学習目標として示した。

情報活用面では、学生のスキルには大きなばらつきがあり、効果的な学習成果を上げるには一斉指導でなく、スキル差のある集団における「学び合い」による主体的な学習に期待がかかる。ポイントは課題力にある。「ネットワークと教育」という課題から、チーム課題を設定し、調べ、チームでまとめ、

表3 学生の学習目標

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・教育用ポータルサイトを知り、活用できる ・インターネットの教育利用の課題や注意すべき点を理解する ・ブレインストーミング、KJ法などの発想法、整理法を理解し実践できる ・グループワークによる制作や課題解決ができる ・チームの一員としての役割を理解し、実践できる ・幼児の教育に有用な電子紙芝居教材を設計できる ・電子紙芝居を使って授業をすることができる ・他の人の作品や発表について適切な評価ができる ・ワークシートの活用ができる |
|--|

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

クラスで発表し合う（学び合う）ことで「情報社会に参画する態度」を学ぶ。「電子紙芝居制作」課題によってプレゼン支援ソフトを活用した教材制作の方法やそれを使った授業の方法、教材設計の方法、画像や音声の扱い、スキャナ等情報機器の取り扱い、ネットワーク環境でのグループ作業やファイル管理方法などのスキルを実践的に学ぶ。チーム内でのコラボレーションであるため、直接体験するスキルは役割によって異なるが、他のメンバーと相談したり様子を見たりする中で、間接的にはどれも体験し、幅広く知識に触れることができる。また模擬授業により、さらなる発見をすることが期待される。

(2) 授業の流れ

この授業は、3日間15コマ連続の集中講義であり、2008年8月と9月にそれぞれ58名、49名のクラス編成で開講した。スケジュールを表4に示すとともに、授業の構造を、図1に示す（図は、教師の指導、個人活動、グループ討議、グループ活動、パソコンを活用する場面等に分けて図示してある）。3日間の授業のねらいやスケジュール、学習目標

などについて説明したのち、チーム作りを行い、その後リレーポスター、電子紙芝居の二つのグループ課題を設定し、最後は簡単なレポートとアンケートで授業を振り返る。メインの課題が二つあるが、いずれも、チームでのグループワークを主体とし、ミニ講義の後、グループ討議、グループ制作やグループ内の個人活動を経て発表、グループ間による相互評価を行う。チーム学習とクラス全体での学び合いを形成するようにしている。

表4 授業のスケジュール

	1日目	2日目	3日目
1	授業概要 チーム作り	統合発表準備 ポスタ発表	教材制作
2	チーム紹介 問題提起	ポスタ発表	教材制作
3	課題①説明 グループ討議手法説明 グループ討議	課題②説明 グループ企画討議	教材制作 模擬授業準備
4	討議・調査 ポスタ制作	制作方法説明 設計・シナリオ作成	模擬授業 評価
5	ポスタ制作	教材制作 経過発表	授業振り返り 作品等提出

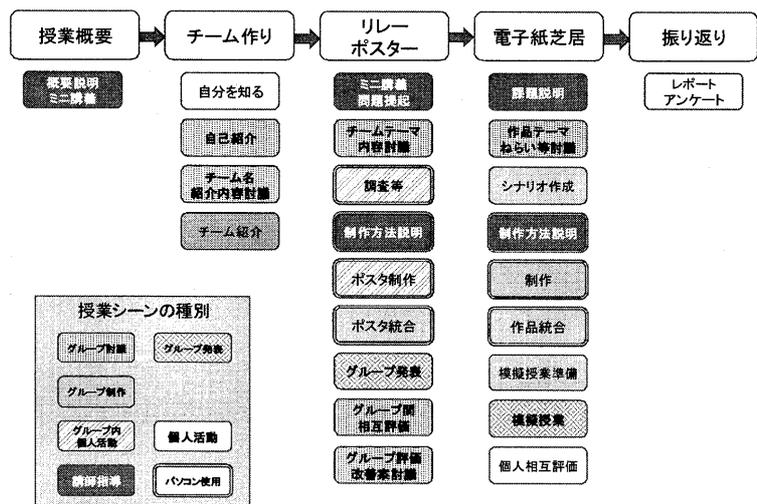


図1 授業の流れと構成

3. 2 チーム力をあげるためのチーム形成

(1) チーム作りの考え方

チームでの活動を主体としているため、チームの話し合いや活動で、友達同士が固まることによるバイアスがかかることのないようにすることを考えた。そのため、学籍番号順に一人ひとりチームを順に割り当て、学籍番号が周期的に離れた6名ないし5名のメンバーでチームを構成した。8月クラスは10チーム、9月クラスは9チーム編成となった。

(2) チーム参加のためのプロフィール

グループワークをする前に、学生自身で、自分がどういう特性を持ち、どのようにチームに貢献できるかを考えさせるため「プロフィールシート」を用意した。このシートは、この演習で必要となるスキ

ルやチーム内の役割に必要と思われる特性等を記述するようになっている。また、コーチングでも用いられているコミュニケーションタイプテスト⁷⁾ 実施し、自分のコミュニケーションタイプを記入させる。このテストは、授業そのもののアイスブレイキングとなり授業の雰囲気や和らげ、チームでの自己紹介の話題として活用できる。その後、チームに分かれ、このシートを用いた自己紹介からチーム学習がスタートする。

(3) チームにおける役割

チーム内での自己紹介の後、役割を決める。役割は、リーダー、司会、記録管理、学習報告、計画管理、作品管理とし全員が何かの担当となる。実際の活動場面では、この役割以外に、絵が上手、コンピュータが得意など、学生の特性にあわせてチーム活動の中で役割分担が行われていく。役割を配することで、チームへの参加意識、責任意識を持たせることができる。

(4) チームのアイデンティティの確立

さらに、チームを確立させるために、チーム紹介というチームでの最初の課題を与える。初めての者同士でも話し合いが進行できるよう、チーム名、チーム名の由来、チームの抱負と目標、メンバーの紹介を「チーム紹介シート」に書くという具体的な作業を与える。チーム紹介が完成してから、チームメンバー全員がクラスの前に出てチーム紹介をする。チームの一員としてクラスの前に出ること、他チームの紹介を見ることでチームのアイデンティティが確立される。3日間このメンバーで活動しなければならぬということを強く意識させるとともに、チームの結束が高まることを期待して設定したチーム最初の課題である。

3.3 グループワーク手法とグループ討議

図1に示すに二つの大きな課題は、いずれもチームで討議、制作、発表(模擬授業)する流れとしている。グループ討議が進むように、ブレインストーミングやKJ法などのグループワーク手法をミニ講義し、KJ法ができるようポストイットカードや台紙を準備する。また、グループ討議ができるスペースが必要で、講義室を別に用意する。テーマやチーム活動の方向を決める討議後は、各チームの判断で、必要な時に、個別活動からチーム活動へ移る。PC教室内で集まって打ち合わせたり、演習室や一般教室に移動して本格的な議論をしたり各チームが活動の場を工夫する。



写真1 グループワークの様子

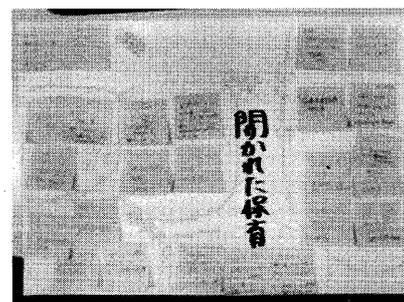


写真2 学生が作成したKJ法の例



図2 学生が作成したポスター作品の例

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

3. 4 グループ課題の設定

(1) 課題1「リレーポスター制作」作成と発表

一つ目の課題として今回は、「インターネットと教育」という大きなテーマを掲げた。ミニ講義後、各チームがブレインストーミングやKJ法を使ってグループ討議をし、チームテーマと各メンバーのサブテーマ、発表の流れを決める。次に、ネット等を活用して調査し、ポスターセッション用のポスターをパワーポイントで作成する。各メンバーのポスターを統合し、チームで一つのプレゼン資料(リレーポスター)とする。そして、自作部分を順に担当するチーム発表を行う。チーム単位で相互評価をし、他チームからの相互評価をもとに課題と改善案をチームで話し合い、チームとしての自己評価として課題と改善案を提出する。

(2) 課題2「幼児向け電子紙芝居教材」制作と模擬授業

二つ目の課題は、通常の紙芝居と同様、幼稚園教諭や保育士、あるいは保護者が、登場人物の声やナレーションを語りながら、子どもにお芝居のように語って聞かせることを前提とした電子紙芝居教材の制作である。効果音や動きがあり、マウス操作によってインタラクティブに動作するパソコンならではの電子紙芝居教材である。テーマや教材としてのねらいをグループ討議し、設計のための仕様を検討し、シナリオを作成していく。パワーポイントでの制作方法をミニ講義した後は分担して制作を進める。チームで作成した作品を教材として活用できるようにするために、チームで配役を分担し模擬授業を行う。単なる作品発表ではないので、導入部で園児と見立てた学生に向かって声掛けをしたり、手遊びをしたり、終わりにはみんなで歌を歌うなど、授業としての工夫をこらした模擬授業が展開された。本来は相互評価をして作品や模擬授業のあり方を改善する必要があるが、時間が足りず、個人で他チームの作品と模擬授業を評価するだけとした。

4. 結果

4. 1 学生の声

最後の時間に授業を振り返るために、授業目標の達成度などをアンケート調査した。①チーム学習について、②この授業で得たもの、③授業を振り返って、についての自由記述の回答から一部を抜粋して表5, 6, 7に示す。一日中苦手なコンピュータを使うことや、



写真3 制作の様子



写真4 制作の様子



写真5 ポスター発表の様子



写真6 模擬授業のせりふ練習風景

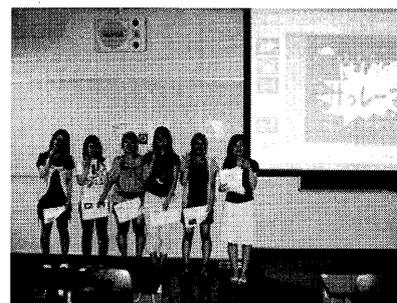


写真7 模擬授業が終わって

知らない学生の中でのグループワークをするということに関して、「当初は不安を感じていたが、3日間があつという間に終わり達成感を得た」という趣旨の感想が多数あった。チーム学習については、「思いもよらないアイデアが出てくる」「グループワーク手法が良い」などチーム学習を肯定的に評価し、KJ法やブレインストーミングの効果を理解した意見も多数あった。「役割を決めることがチーム力を高めること」「能力の違うメンバーが一つのことに取り組むこと」「決められたチームでも目標に向かって協力し、絆が深まること」など授業設計のポイントに触れる肯定的な意見が多くあった。また、「学んだことを保育の現場で活用したい」「保育教材の可能性が広がった」など意識の転換も見られた。「パワーポイントの知識」「プレゼンする方法」「表現手段」について学ぶことができたという意見もあった。また、「他学生の成果を見ることによる学習効果」に言及する意見もあった。集中講義という授業形態と4年生の夏休みという進路に関わる重要な時期に授業がある点以外は、肯定的な意見ばかりであり、内容からも主体的な学習が進み学生は多くのことを学び、達成感と充実感を得たことがわかる。



図3 電子紙芝居作品 (表紙)

表5 学生の声 (アンケートから抜粋) (1) チーム学習について

- ・ 役割を決めることでチーム運営がうまくいきやすいように感じた。
- ・ チームだからこそその達成感の大切さを改めて感じた。自分の役割を知り、チームを支えていくことの大切さを感じた
- ・ 一人では思いつかないようなアイデアをもっていて、チームの力のおもしろさやすばらしさを感じた。
- ・ 性格や個性が違うメンバーでもチーム学習においてみんなが協力すると素晴らしい成果が表れるものだとすることを改めて実感
- ・ あらかじめ決められていたチームだったとしても、お互いが楽しく取り組もうとする気持ち、自分ができることを一生懸命やろうとする姿勢がチームのきずなを深めていくのだと感じた
- ・ 意見をあわせることが難しい点があるが、今回のようにブレインストーミングやKJ法を使うことでより問題や課題に対し深くつっこめ、たくさんの意見をまとめやすかった。
- ・ チームで他の人の話を聞くことも大切だけど、自分の意見があるときは、皆に伝えることも大切だと思いました。
- ・ 発言を通して、コミュニケーションを図ることの大切さを実感

表6 学生の声 (アンケートから抜粋) (2) 学習で得たこと

- ・ いろんな班の発表を見て皆の発想のすごさを知った。割り振られた仲間の中でも、目を重ねるごとに団結力が強まり、ひとつのことに向けてがんばる素晴らしさ、今後社会に出ている人々と出会ってうまくいく大切なことを学ぶことができた
- ・ チームで協力する大切さ、個性を改めて感じることができた。それぞれ得意なことがあり、違う能力を持った人が集まって協力しあうことは本当に良いことだと思った。
- ・ やはり、一番はチーム内で協力すること。それに加えて、チーム内で把握するという。自分とは違った考え方の人がいても、それを否定しないで、受け入れる。それがチーム内での活動において重要であると感じたし、相手の考え方を尊重することができた。
- ・ 異なる意見をまとめることの楽しさを感じた。ひとりひとりが良いアイデアをもっているのだから、決めるのはむずかしいがKJ法を使うことで意欲が倍増した。今後ぜひ使いたい。
- ・ チームでの教材制作や発表は好きというわけではなかったけれど、今回はすごく楽しかった!!自分の得意な興味ある内容だったこともあるが、KJ法などを活用することで、とても意見を出しやすくなることを知ったためと思う。

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

- ・グループの思いを一つにして協力することでできないことはない！電子紙芝居を作って感動した。また自分でも作ってみたい
- ・保育士になったときも手書きもいいけど、パソコンを使って動きのあるものを子どもたちに見せていくのも面白いと感じた。
- ・ポスターの発表を聞いて、インターネットで気をつけなければいけないことを理解することができ、子供たちに伝えていく必要性を感じた
- ・パワーポイントを使って多彩な授業が展開できることを実践によって理解することができた。
- ・保育教材を作成する際の視野が広がった
- ・実用的なパソコンの機能を使えるようになるとともに、保育現場でどのように生かせるかということも学べた。これから役立てたい
- ・ポスター作りでは、伝えたいことが何なのかを明確にし、わかりやすく書くことの大切さを学ぶことができた。
- ・他のグループ作品を見ることで、自分たちの課題を見つれたり、これからの参考にもなってすごくよい経験になった
- ・チームで楽しく作品を作ることができた。他のチームの作品を見て様々な表現手法を知った

表7 学生の声（アンケートから抜粋）（3）授業を振り返って

- ・3日間で私たちは劇的に変化した。はじめはきつそうだとおもっていたが、そんなことはなかった。
- ・出来上がった作品を見た時の感動やこの授業をとおして力をあわせてがんばったチームみんなに感謝。この授業を受けてよかった。
- ・スケジュールを見て絶対無理と思ったけどみんなで協力集中して素敵な作品ができてとてもうれしい。他のグループの発表をみて参考になった。個性のおもしろさを改めて感じた。今までの授業で一番楽しかったです。
- ・手書きのあたたかさもあるけど、人を注目させる効果がパソコンにはあったと思います。使う時々にあわせて使い分けていきたい
- ・3日間つめこみの授業で、長いかなとおもっていたけどあつという間だった。グループ活動はみなで協力しなければいけないものばかりだったこともあり、徐々にチームのまとまりが強くなっていくのを感じられ中身の濃いものになった。
- ・今まで子どもには手作りがいいと得意深く考えることもなく思い込んでいたけど、内容によっては動画の方が伝えやすいこともあるし、現代を生きる子どもたちにパソコンにふれさせないようにすることがいいとは思えない。大人がインターネットやパソコンのことをよく理解し子どもが適切に使って学びや知識を深められるように援助したいと思いました。
- ・3日間とても楽しく授業を受けることができた。アニメーションの方法など、何も知らなかったので知れてよかった。また、こんなチーム学習がしたいと思った。この3日間で学んだことは必ず保育に活かそうと覆います。
- ・3日間、一日中パソコンに向かっているのは、本当に大変でしんどかったけど、終わってみるとすごくよく笑ったし考えたし、とてもいい経験になった。私はBクラスだから他のクラスのあまりしゃべったことのない子たちと同じグループで活動は不安でいやだった。でもやってみると受け入れてくれて、仲もふかまったし、相手のことをよく知れたのでよかった。いつも同じ子とばかりいるけど、交流のない子とかかわるのもすごく大切だとおもいました。
- ・最初は全く話したことがないメンバーだったので、なかなか発言ができなかった。徐々に話をすすめていくうちに、チームのカラーが出てきたように思う。機械にうとく、理解することに苦労した。メンバーの子がとても絵が上手だったり、機械の扱いに慣れていたので、尊敬した。私は普段BクラスだがAクラスの雰囲気味わうこともいい刺激になった。将来パソコンを使って楽しい映像で、教育に生かしていきたいと思った
- ・普段の授業と違って、パソコンと向かいあう時間が長かったので疲れましたが、とてもおもしろい授業でした。最後に他の人の作品も見られたので「こうしたら良かったのか」と思うところも多くて、いろいろなことを学べたと思う。
- ・最初は作業の進め方がわからずに戸惑うことが多かったけれど、徐々に自分のチーム内での役割や今自分にできることを考え実行することができるようになった。実際、保育士という仕事について使える知識も得られ、充実した
- ・テーマを1から考えるのはとても大変でした。でも、KJ法などを使うことで意見がまとまり、自分たちのテーマが決まったので、まとめることの大切さを学ぶことができた。

4. 2 授業目標の達成度

初回授業で学生に提示した目標の達成状況を4段階評価でたずねた（図4）。ほとんどの項目で90%以上が達成したと肯定的回答をしている。特に「そうである」が高い項目は、「チームの一員として役割を理解し実践できる」「グループワークによる制作・課題解決ができる」「インターネットの教育利用の課題や注意すべき点を理解している」であった。

4. 3 チームでの役割

チームにおける役割の違いによるチーム活動への参加度に差があるかを知るために、チームの中で担当となった役割を果たせたかどうかをたずね

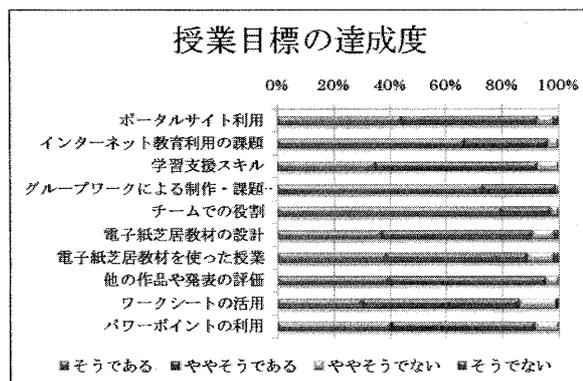


図4 授業目標の達成度

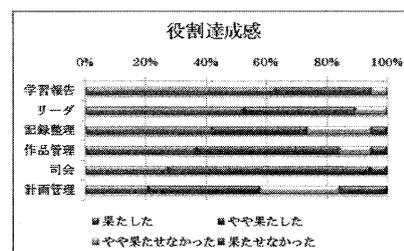


図5 役割別達成感

た。図5によると「学習報告」「リーダー」「記録整理」の順に役割の達成感が高い。「司会」は、「やや果たした」を含めた肯定的評価は高い。一方、「計画管理」の達成感は、比較的強く、4割以上が否定的評価であり、2割弱が「果たせなかった」と回答している。望月⁹⁾の実践でも「計画管理」が同様に低い結果が報告されている。他の役割と違い、活動内容がイメージしにくいのではないかと考える。

4. 4 発言量とチームへの参加度

グループ討議で発言をしたかについては、図6に示すように、「発言しなかった」のが0人で、「あまり発言しなかった」でも9人(8.4%)に過ぎず、多くの学生が積極的に話すことができた」と答えている。この発言量の自覚別に3つのグループに分けると、あまり発言していないと答えた学生の中には、チームへの貢献度が低い(図7)、チームでの役割を果たしていない(図8)と感じている学生が多い傾向がみられる。また、チームによる作品制作

や発表に責任をもって取り組んだかという問いに対して、全員が肯定的評価ではあったが、発言量が少ないと自覚しているグループほど「とりくんだ」が少なく、「ややとりくんだ」が多い傾向にあった(図9)。

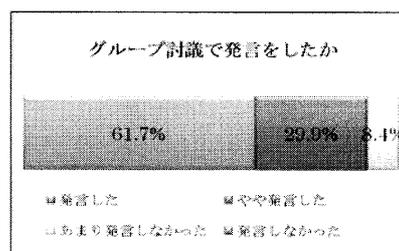


図6 発言度

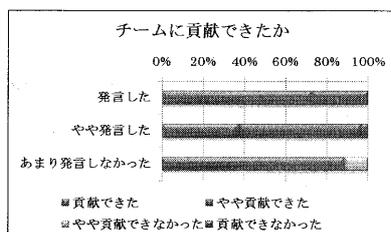


図7 発言別チーム貢献度

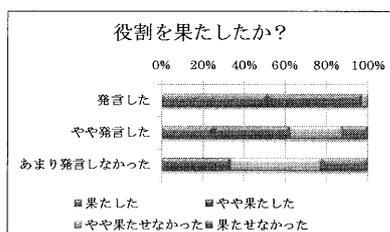


図8 発言別役割

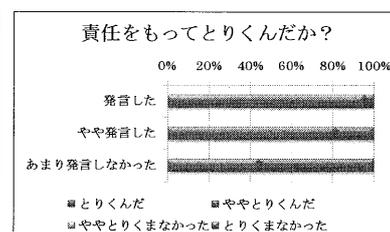


図9 発言別責任感

4. 5 発言量と授業目標の達成度

発言量のグループ別の授業目標の達成度について調べたのが図10～図14である。件数が少ないので統計的正確さは欠くが、この授業の状況を知ることができる。「チームの一員としての役割の理解」「ブレインストーミング、KJ法などのグループワーク手法の理解と実践」「幼児教育に有用な電子紙芝居の設計ができる」などは、グループ討議において発言をしたと答えたグループほど、

目標達成度が高くなっている。情報教育に関連するものについてみると、「幼児教育に有用な電子紙芝居の設計ができる」では大きな差があった。テーマ、教材としてのねらいや内容、シナリオ作りなどはチームでの討議で作られていく。その設計過程にどう参加したかによって設計体験度が異なってくる。そういう点で発言が少ないという自覚がある人は、教材設計力に関しても低い評価となるのではないかと考える。「パワーポイントを利用できる」は「あまり発言しなかった」グループでわずかであるが否

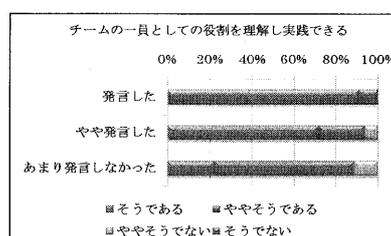


図10 授業目標の達成度(役割理解)

チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果

定した割合が高いが、教材設計ほどの発言量による差はない。「インターネットの教育利用の課題」にいたっては、ほとんど差がない。「インターネットと教育」というテーマでチームポスター制作課題をチームに与えたが、各自の調査活動と各チームの発表によって、議論に参加せずとも多くの知識得ることができたからではないかと考える。

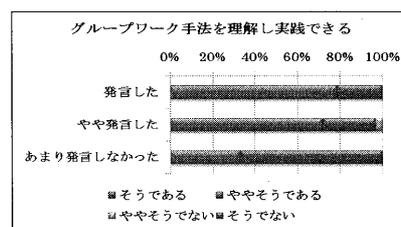


図11 授業目標の達成度(手法理解)

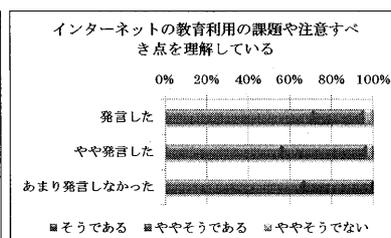
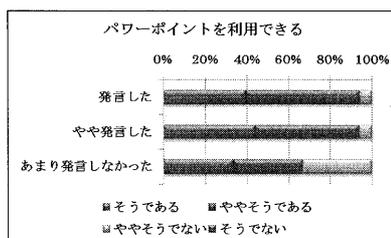
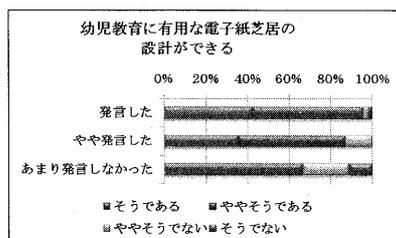


図12 授業目標の達成度(電子紙芝居設計) 図13 授業目標の達成度(パワーポイント) 図14 授業目標の達成度(インターネット)

5 考察

アンケート結果からグループ討議で積極的に発言する学生ほど自己評価ポイントが高く、授業目標の達成度やチームへの参加度などが高い傾向にあった。チームの課題解決に向け、積極的な発言が、チームメンバー間の学習や活動とつながり、学習コミュニティ、学習環境などの周辺との相互作用の中で、学習の理解と達成感を得たものとする。情報活用面で、個人の知識理解ですむものは発言量による差はないものの、「電子紙芝居の設計」のように情報を高度に活用していかなければならないものについては、チームでの主体的な学習参加が授業目標の達成度に少なからず影響を及ぼした。

学生の声によると、異質集団のチーム学習による「学び合い」によって学生の主体的な学びが引き出され、ブレインストーミングやKJ法を取り入れることで、積極的な発言が引き出され活動が進んだことがわかる。そしてグループワーク手法は、討議を支えるツールとして使えることが今回の授業においても確認することができた。

学生による授業評価は、「授業内容に興味関心が持てたか」「総合授業満足度」「まじめにとりくんだか」などすべての項目で100%肯定的評価であり、95%以上が4段階評価の良い評価である4をつけた。学生は、興味関心をもって意欲的に授業に参加し授業に対し満足感を得た。

以上をまとめると、今回の授業設計および実践では、チーム学習と討議を重視するグループワーク手法を取り入れ、学生の主体的な学習活動を引き出し、学生の目標達成感を高めることができた。そして、次の二点を確認することができた。

- ・グループ活動において「発言する」ことの重要性を確認できた
- ・チームを意識し、グループワーク手法によるグループ討議を活動の中心に据えたグループ活動を取り入れることで、学生の主体的でモチベーションの高い学習活動を進めることができる

なお、本研究は、平成19年度 科学研究費補助金(基盤研究(C))「学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発」(課題番号19530842)によっている。

参考文献

- 1 北尾倫彦、「PISA型学力を論考する」、図書文化社／標準学力調査
<http://www.toshobunka.co.jp/gakuryoku/pisaronkou.htm>、2008
- 2 佐伯胖、『学習・教育』観」、学びとコンピュータハンドブック（東京電機出版局）、pp.2-5、2008
- 3 白井靖敏、下村勉、鷺尾敦、「学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発」、平成19年度科学研究費補助金（基盤研(c)）中間報告、2008
- 4 白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、『『学習支援スキル』育成を目指した教員研修(1)～『総合的な学習の時間』コーディネーター養成講座を通して～』、日本教育工学会第24回全国大会講演論文集、pp.545-6、2008
- 5 下村勉「コーディネーターの役割」、三重県教育委員会平成19年度「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座資料、2007
- 6 西之園晴夫、「知識創造科目開発における教育技術の研究 方法 教員養成における問題解決能力を育成する授業開発の事例」、日本教育工学会論文誌、Vol.27、No 1、2003
- 7 西之園晴夫、宮田仁、望月紫帆、「学習ガイドブック 教育の技術と方法 チームによる問題解決のために」、ミネルヴァ書房、2007
- 8 西之園晴夫、宮寺晃夫、その他、「教育の技術と方法」、ミネルヴァ書房、2004
- 9 望月紫帆、西之園晴夫、宮田仁、「質的分析法によるチーム学習と個人学習を統合した学習の研究IV」、日本教育工学会第20回全国大会講演論文集、pp.1019-20、2004
- 10 望月紫帆、西之園晴夫、宮田仁、「多様な学生によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究II」、日本教育情報学会第21回年会、pp.200-1、2005
- 11 文部科学省、「OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2006年調査国際結果の要約」、2007
- 12 文部科学省、「新しい学習指導要領」、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm、2008
- 13 鷺尾敦、白井靖敏、下村勉、『『学習支援スキル』育成を目指した教員研修(2)～『総合的な学習の時間』コーディネーター養成講座におけるアンケート調査結果～』、日本教育工学会第24回全国大会講演論文集、pp.547-8、2008
- 14 教育職員免許法施行規則第6条

幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察

Producing Science Teaching Materials for Infants and Supporting Their Use

池 村 進

Susumu Ikemura

(要約)

これは世界的な傾向であるが、日本でも学生・生徒の理科離れの現象が進んでいる。従来から誇りとされている技術立国日本の根底を脅かす憂うべき状況になっているといわざるを得ない。生後間もない乳児は外界の刺激に対して本能的にかかわり、幼児となつてからは、何にでも興味をもつ好奇心の塊みみたいな存在なのである。この時期にこそ、自然の不思議さ・偉大さを五感で体験し、科学的な考え方の基礎を培うことが肝要であると考えられる。子どもたちが楽しんで遊べる「科学遊び」のあり方を保育を目指す学生と共に考えていく。

(キーワード)

素材の教材化、ペットボトル、科学の心

1. はじめに

小学校での理科離れ、そして大学での学生の理科系科目の敬遠など、自然科学の面白さ味わうことなく、社会生活に入る人たちが増えているという。これは幼児期に科学の面白さを十分に体験することによって、随分と変わってくるのではないかと思う。幼児期の科学的なものの考え方は、幼児の遊びや生活を通して自然に獲得されるべきものである。それには、幼児たちが興味や関心を示すような科学的な遊びが必要である。

ここでは、幼児のための科学的な遊びの開発とその支援の仕方、幼児の行動や心情の変化について研究していくことにする。身近な環境に幼児自らが関わり、発見を楽しんだり、考えたり、それらを生活に取り入れたりする心情や意欲、態度を、この研究を通じて育てていきたいと思っている。

2. 「科学遊び」の教材化

(1) 目的：保育を目指す学生たちに、科学遊びに対する認識を深め、興味と関心を持つことを願い、自ら素材を教材化する体験をする機会をつくった。素材にペットボトルを用いた筆者手製のおもちゃを学生たちに提示し、敢えて作り方を説明せずに、学生たちが持ち寄ったペットボトルで数種類の科学遊びに使えるおもちゃを作ってもらった。

(2) 方法：三重県内A短期大学子ども学科1年生144人の学生を対象として、2008年11月28日に教材の製作とそれを使った遊びを実行した。そのあと、製作と遊びについての学生の意識に関するアンケートを実施した。

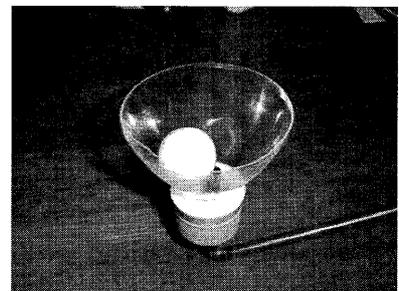


写真1 空中遊泳

(3) 提示したおもちゃ (次の三種類)

①「空中遊泳」ペットボトルのキャップに錐または電動ドリルで穴を開け、キャップのが付いている部分を7センチぐらい切り取る。折れ曲がるストローをキャップに開けた穴に通し、ストローの先に発泡スチロール製の球を置く。(写真1)ストローに息を吹き入れ、球を空中に浮いたまま留まるように、さらに息を吹き続けて遊ぶ。

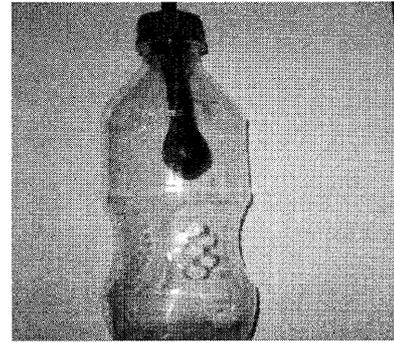


写真2 元気元気

②「元気元気」ペットボトルのキャップをはずし、キャップの中央に穴をあけ、ストローを差し込む。ストローの先端にゴム風船をビニールテープで固定し、ゴム風船がペットボトルの内部に入るようにキャップを閉める。ペットボトルの胴体を押さえたり離したりして、中のゴム風船を膨らませたり萎ませたりして遊ぶ。

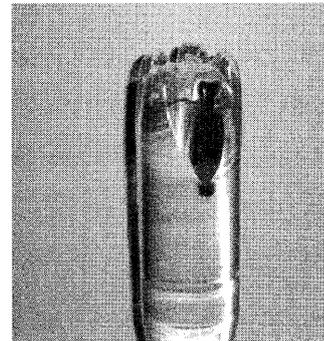


写真3 上がったり下がったり

③「上がったり下がったり」醤油またはソースのたれビンの蓋を取り外し、錘としてナットをたれビンの口のところにねじ込む。たれビンの中に適量の水を入れ、水を入れた紙コップに先端部分が少し出るくらいで浮くように、たれビンの中の水の量を調整する。ペットボトルにほとんど満タンに水を入れ、調整済みのたれビンの中に入れる。ペットボトルを押したり離したりすると、たれビンがペットボトルの水中で、上がったり下がったり (浮いたり沈んだり) するので、動かして遊ぶ。たれビンは2個や3個に増やしても遊べる。

(4) 動く原理と遊びの中に含まれる各種の定理

◆球が空中に浮かぶわけ

ストローから吹き上がる空気の力と、球の重さが釣りあって空中に留まる。(図-1) 球が右にそれたら中心部の空気の流れの方が外側より速いので、球の右側で大きい圧力、左側で(中心側に近い)小さい圧力となって右から左に向かって力が働く。その結果、右にそれた球は左に押し返され、中心部に戻ることになるのである。(図-2)

◆遊びの中に含まれる定理

ベルヌーイの定理・・・空気の流れが速いところほど圧力が小さい

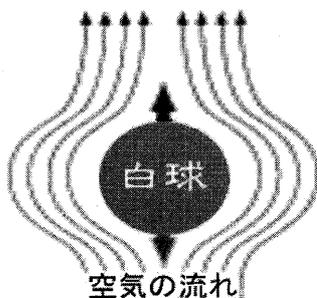


図-1 空中に留まる球

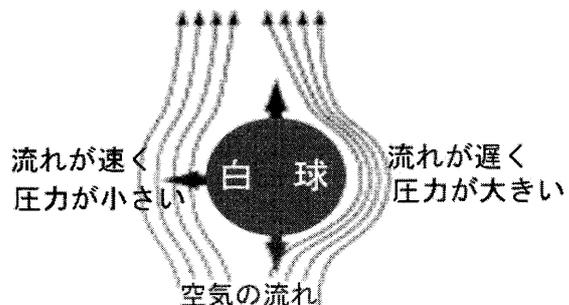


図-2 球が右にそれた場合

◆風船が膨らんだり萎んだりするわけ

ペットボトルを押すと、ボトル内部の空気が膨らんでいる風船を圧縮する。圧縮された風船内部の空

幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察

気は、ストローを通して外部に出ていく。したがって風船は萎む。次にペットボトルを押している手を離すと、外部から空気がストローを通して風船の中に入り風船は元通りに膨らむことになるのである。

◆たれビンが浮いたり沈んだりするわけ

水に沈めた物体は、押しのかけた水の重さと同じ大きさの浮力（物体を浮かそうとする力）を受ける。押しのかけた水の重さは物体の体積と同じ値になる。体積が大きな物体は大きな浮力を、体積が小さな物体は小さな浮力を受けることになる。浮力が物体の重さより大きいときは、その物体は浮く。何もしていない時、たれビンが浮いているのはこの状態である。

ペットボトルを押すと中の水に圧力が加わり、たれビンの中に入っている空気がほんの少しだけであるが、押し縮められる（体積が小さくなる）。体積が小さくなるということは浮力が小さくなってしまいうということであり、たれビンは沈み始める。そして手を放せばまた中の空気がふくらみ（体積が大きくなり）浮力が大きくなって浮いてくる。

◆遊びの中に含まれる定理

パスカルの定理・・・『密封した液体の一部に圧力を加えると、他の全ての箇所において同じ圧力が生じる』

アルキメデスの定理・・・『液体中の物体は、その物体が押しのかけた液体の重量に等しい浮力を受ける』

遊びでは、「浮力（浮く力）>重力（たれビンの重さ）」が崩れ、「浮力<重力」となって、たれビンが沈んでいくのである。

3. 学生による科学遊びの教材化

既述の三種類の教材を製作し、その教材で遊んだ学生たちに製作と遊びに対する意識調査を試みた。調査項目は次の通りである。

(1) 調査項目（記述）

- ①教材を作っていて、難しかったところ。
- ②教材を作っていて、工夫したところ。
- ③教材で遊んでいて、おもしろかったところ。
- ④教材で遊んでいて、難しかったり、工夫したりしたところ。
- ⑤教材「空中遊泳」が作動する仕組みを書いてください。



写真-4 三種類の教材を製作中



写真-5 電動ドリルで穴を開ける

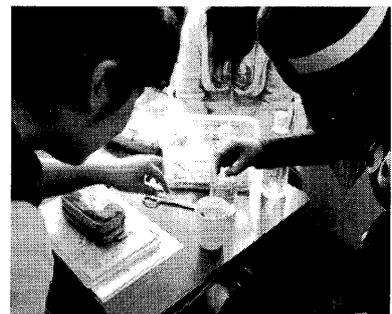


写真-6 たれビンの重さの調整中

⑥教材「元気元気」が作動する仕組みを書いてください。

⑦教材「上がったりがったり」が作動する仕組みを書いてください。

(2) 調査の結果

①製作に関すること

「空中遊泳」について [48人：材料の都合で一人一つの製作となった]

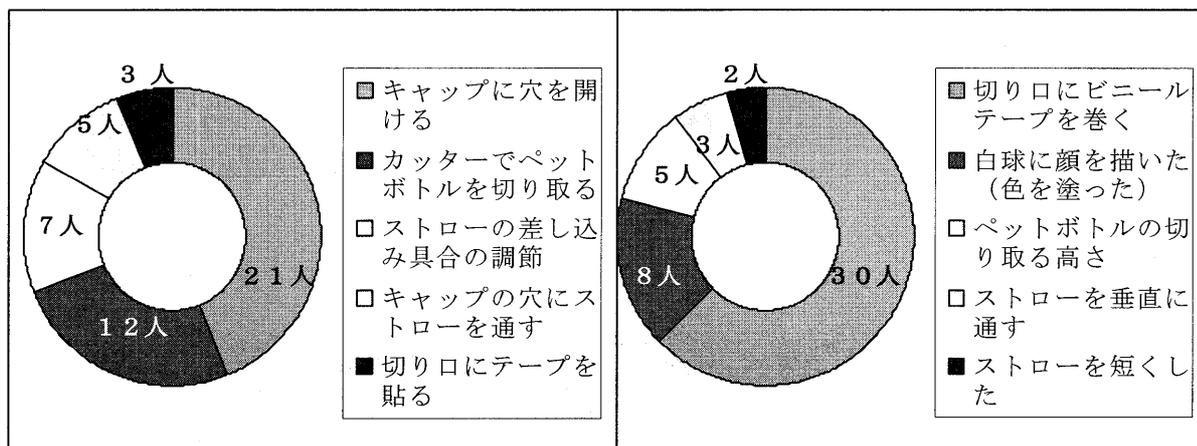


図-3 作っていて、難しかったところ

図-4 作っていて、工夫したところ

教材を作っていて難しかったところ(図3)は、半数近くが、ペットボトルのキャップにストローを通す部分に穴を開ける作業を挙げている。穴空けに、今回は錐ではなしに、電動ドリルを使用した。電動ドリルの使用は初めての学生も多く、特に、穴が貫通してドリルの先がペットボトルの内部に入り込む瞬間の衝撃が負担になっているそうである。それに、キャップの穴がなかなか開かないということも負担になっているらしい。ドリルの刃先の垂直の維持とドリル全体をキャップに垂直に強く押すことの難しさが原因の一つになっていると考えられる。

一方、作っていて工夫した点(図4)であるが、約半数以上の学生が、ボトルの切り口にビニールテープを巻いている。これで遊ぶ子どもたちの手を切らないようにとの配慮であろう。次に多かったのが白球に絵を描くことであった。やはり子どもたちが使って遊ぶのに楽しい雰囲気を考えての事であろう。

「元気元気」について

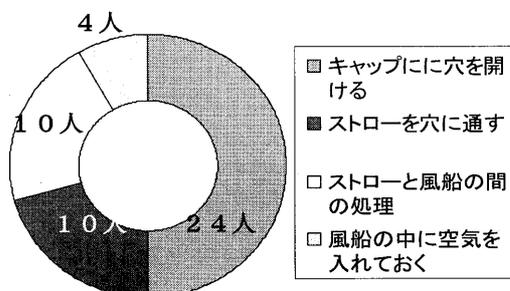


図-5 作っていて難しかったところ

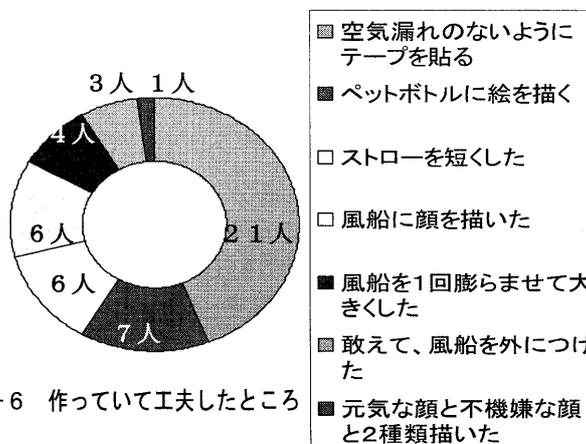


図-6 作っていて工夫したところ

ここでも、キャップに穴を開けるのに難儀をしているのが分かる。ペットボトル内の機密性を持たせるためにキャップの穴とストローの太さをほぼ同じ(ストローの方がやや小さい)にしたので、ストロー

幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察

を通すのが難しかった学生が多くいた。それと同数の学生が、ストローから空気が漏れないように風船とストローを接着するのに苦労している。

工夫の面でも、空気漏れのないように、風船とストローを接続している。作動する機能の最重要点である。続いて多かったのが、ペットボトルに絵を描いた学生である。次いで、今度は風船にも絵を描いた学生が多くいた。

「上がったたり下がったり」について

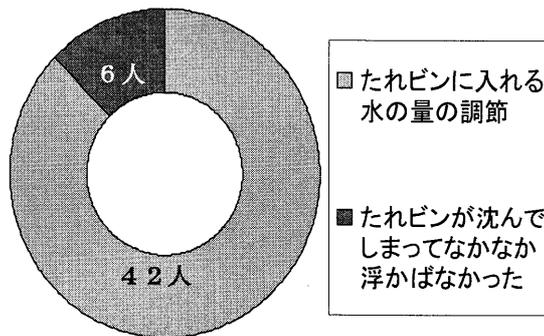


図-7 作っていて難しかったところ

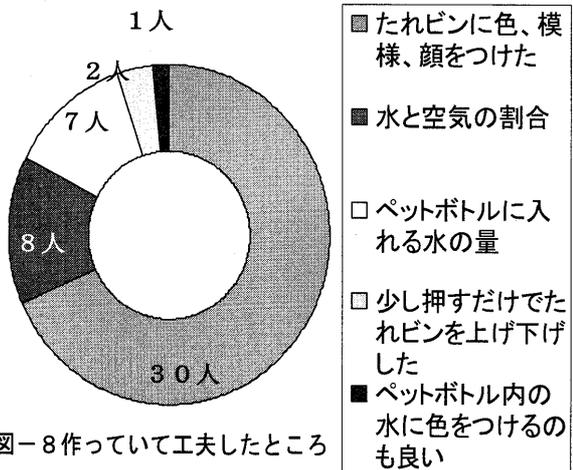


図-8 作っていて工夫したところ

ここでは、ほとんどの学生がたれビンに入れる水の量を調節して、水面すれすれにうまくようにするのに苦心している姿がうかがえる。また、工夫したところでは、たれビンに色をつけて楽しい雰囲気を醸しだしていた。たれビンがうまく浮いたり沈んだりするように水や空気の量の工夫も怠らなかつた。

②遊びに関すること（全員が遊んだので144人を対象）

「空中遊泳」について

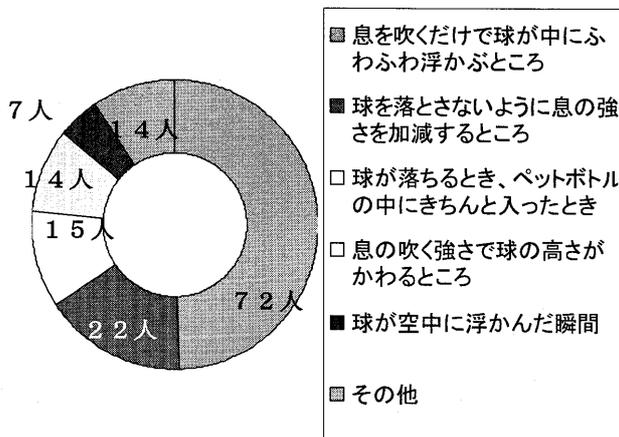


図-9 遊んでいて面白かったこと

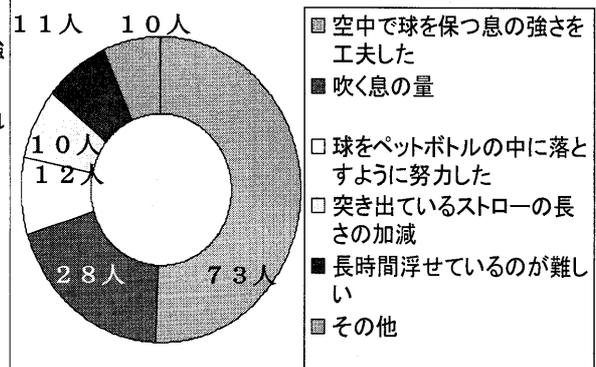


図-10 遊んでいて難しかったり工夫したこと

約半数の学生が、球が空中にふわふわ浮かぶ様子が楽しいと答えているが、球が浮かび続けるように息を加減する行為そのものが楽しいと答えた学生が次に多かった。浮かぶのに対して、落ちるとき、きちんとペットボトルの中に収まる瞬間を楽しむ学生もその次に多い。工夫した面では、球が空中で浮かび続けるよう工夫したのが、一番多かった。吹く息の量も息の強さの工夫と同様ことと考えられる。

ほとんどの学生が、風船の動きである、萎んだり立ち上がったたりするところに興味を示している。風船に顔を描くことを思いついた学生もおり、風船が萎んだり立ち上がったたりするにつれて風船に描いた

「元気元気」について

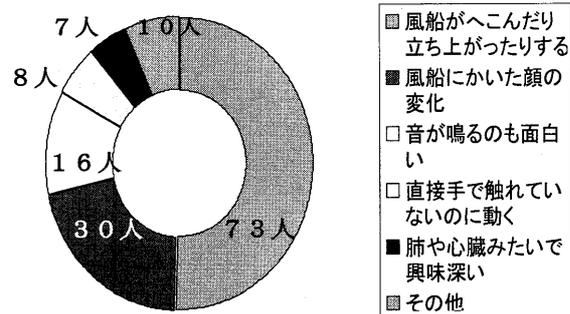


図-11 遊んでいて面白かったこと

7人

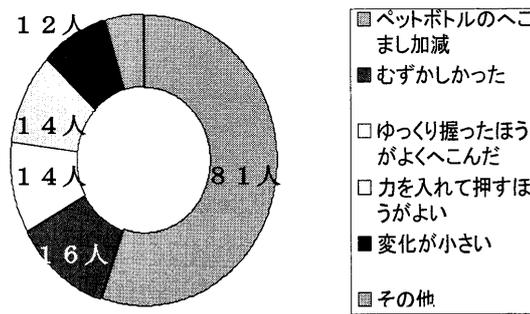


図-12 遊んでいて難しかったり工夫したこと

顔の変化を楽しんでいた。動きのメカニズムに関する感想もあり、風船がまるで生きているように思えた学生も何人かいた。その他に自分が作った楽しさがあると答えている学生もいた。

遊んでいたに苦心したところは、ペットボトルのへこまし方や握り方がほとんどであった。握る強さは、強く握ると弱く握るとの二つに分かれた。その他に、遊びすぎるとペットボトルがダメになるとか、柔らかいペットボトルを握ってしまったとか、材質に関することに考えが及んでいる感想もあった。

「上がったたり下がったり」について

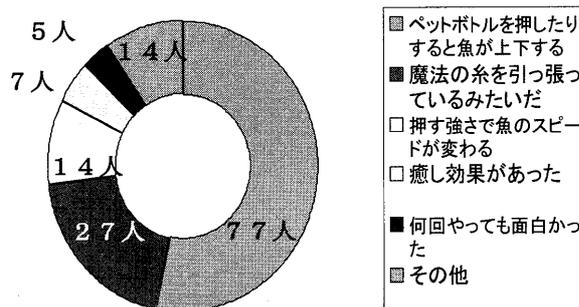


図-13 遊んでいて面白かったこと

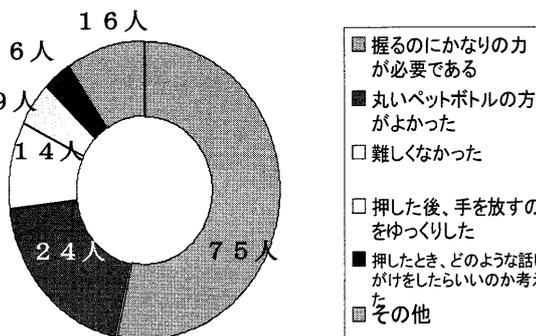


図-14 遊んでいて難しかったり工夫したこと

ペットボトルを押したり離したりすると、魚が上下するのが面白いと感じた学生が多かった。しかし、握るのにかなりの力がある学生が多い。ただ押したり離したりするだけでなく、魔法の糸を引っ張っているかのようにみせたり、色々と話しかけたりして、言葉掛けに工夫している学生が多い。強く押すと、魚は速く動く事を発見したり、ゆっくり上がって行くように手をゆっくり放したりして、ペットボトルの操作の工夫も見られた。初め、紙コップで魚を隠しておいて、魚が突然現れるようなシーンを考えた学生もいた。とりわけ、この遊びは、癒し効果があったとか、何回やっても面白いといった感想が目立った。

③動くメカニズムの理解に関すること

学生の記述の主なものを挙げる。

「空中遊泳」について

息でボールが上がる。空気の流れ。圧力が上方にのみかかっているため。

「元気元気」について

空気圧の変化。空気の入出入り。ペットボトル内の圧力が変わるため。

幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察

ストローの穴から空気が出ていくことにより風船は萎む。

「上がったたり下がったり」について

魚とペットボトル内の水のバランスの変化。魚の中に水が入って沈む。

ペットボトルの中の空気圧が手で押すことによって変わり、魚の中に水が入って重くなって沈む。

(3) コンピュータによる補助訓練

コンピュータにADコンバータを接続し、その先に気圧センサーとストローを繋いで自作のプログラムで吹く息の練習を試みた。

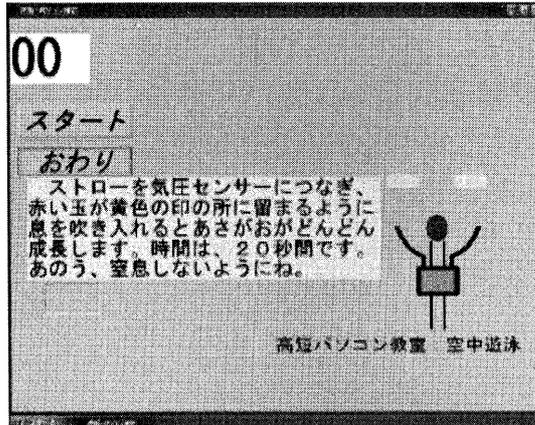


写真-7 PC・スタート画面

ディスプレイには、「上がったたり下がったり」と同じようなオブジェが提示され、ストローから吹く息の強さに比例して画面の球が上がったり下がったりする。

画面の球が画面の指定の位置（2本の黄色の線の間）に留まると、その時間に比例して点数が加算され、画面中央のアサガオの花が咲き始める。花を満開にするためには、同じ強さで息を吹き続ける必要がある。息の吹き具合が、花の開花に関連して吹く人の励みになっている。(1回20秒の設定)



写真-8 PC・途中の画面

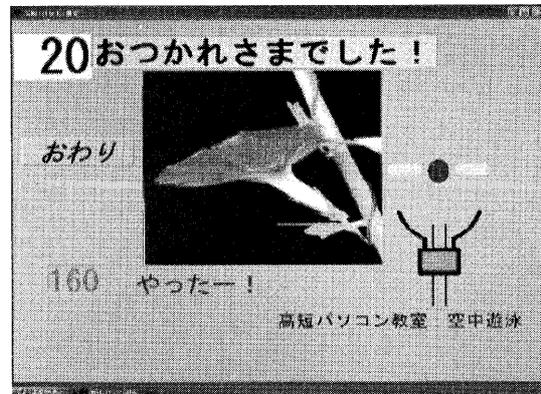


写真-9 PC・最終の画面 [成功例]

4. 製作した教材を使つての保育実践

(1) 幼稚園での実践

① 県内の公立幼稚園での実践

手作りの教材を使って、三重県内の幼稚園で保育実践を試みた。以下に08年11月14日、5歳児のクラスでの実践記録を示す。

実践 「ペットボトルを利用した科学遊び」 11月14日

A市立B幼稚園 2年保育5歳児27人

ねらい：息を吹き込む強さや長さタイミング等で、ボールが浮いたり浮かなかったりする。浮いたとしても、浮く高さの高低が見られたり、浮いている時間の長短もある。また、ボールがくるくると回

りながら浮いたりもする。これらのプロセスを通して、楽しみながら気づき、考え、学ぶ体験としたい。また、身近な素材でこのような遊びが出来る事に気づかせたい。またグループでこの活動に取り組む事により、グループのなかま意識も高めたい。

活動内容：先生に用意してもらったペットボトルを切り取った上部を、逆さまにして上向きにし、各々の幼児自身でふたの穴（5ミリ）へ曲がるストローを差し込みボール（直径2cm）を乗せ、色々試しながら、ボールの空中遊泳を楽しむ。

準備物：ストロー人数分 ペットボトルとボールはグループに1個ずつ。

実践報告：教師が「これで何が出来るかなー」とストローをふたに差し込みボールをストローの先端の上に置いて見せると、「知ってるよー」と4～5人の幼児が言ったので、少々驚いた。「おばあちゃんの家にあるよ」「僕も！でも形がひよこだけど・・・」「私もひよこの見たよ。ふーと吹くと、とぶんやろ？」の言葉に、周りの子どもたちも、「えっ？そうなん、したい、したい、やらせてー」と興味を持ってくれた。

グループを変えたばかりでもあり、グループの中で教えあったり、学びあう中でこの遊びを楽しませたいと、あえてグループに1組の材料（ストローだけは全員分）を用意したところ、4グループの子どもたちは、それぞれ「ジャンケンで順番を決めよに」「今日の当番さんからしよう」と考えを出し合っている。ストローを差し込み、ボールが浮くと「あっすごい、浮いた、浮いた、〇〇ちゃんすごいね」「次はぼくだよ」「もっと強くふいたら？」等と認め合ったり、教えあったりする姿が見られた。どのチームも盛り上がり、はじめ上手くできなかった子も何度も試すうちに浮かべる事ができると「やったー！」「よかったねー」と喜び合う姿が見られたので、そんな時を見計らって、「もう少ししたらチームの代表の人にみんなの前にでてもらって競争しようか」と提案すると、「いいねえ」「さんせーい」と子どもたち。

「〇〇ちゃん出てね」「私が出るわ」「ジャンケンで決めよう」等これもチームでの話し合いで決められていた。「〇〇ちゃん頑張れ」との応援合戦もすごく、代表になった人は真剣そのものだった。盛り上がったので7回戦行い、結局全員が代表になって楽しむ事ができた。私としても代表になりたくても言い出せない幼児もいると思われた事もあり7回戦実施したいと思っていた。

子どもたちの感想

- A・・・緊張したけど出来て良かったです。
- B・・・難しかったけど、面白かった。
- C・・・今日はみんながふーと吹くやつで遊べて良かった。
- D・・・難しかったけど、すごく楽しかった。良かった。
- E・・・難しかったけど、楽しかった。うちでもやってみたい。
- F・・・1回目は出来なかったのに、2回目、ふーと吹いて出来た時には嬉しかった。
- G・・・受けられた時はすごく嬉しかった。
- H・・・浮いた時すごく嬉しかった。

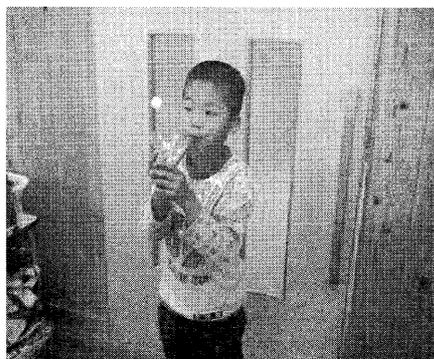


写真-10 ストローを吹く5歳児

幼児のための科学遊びの教材化とその支援に関する一考察

I・・・最初は浮かなかったけど、何回もやったら浮いたので浮いた時は嬉しかった。

J・・・浮いた時、こんな魔法で遊んだ事なかったけど、出来てよかった。

K・・・長くできて良かった。空中で長く浮いたよ。

L・・・浮けて良かった。

M・・・みんなが浮けてすごかった。

N・・・はじめてそのおもちゃ見たからすごいと思った。

O・・・面白かった。

P・・・長く浮けて良かった。

Q・・・ぷーっと吹いたら天井までいっていくと思った。

R・・・ペットボトルでおもちゃが作れるのがすごいと思う。

S・・・はじめ、チームではAちゃんとBちゃんしか出来なかったけど私も出来るようになって嬉しかった。

T・・・このおもちゃ楽しかった。先生作って来てくれてありがとう。また、したいです。

考察：一部の子どもたちが、この原理のおもちゃをすでに知っていた事もあるが、みんな興味を持った。やり始めると、思った以上に集中して取り組む姿が見られた。微妙な取り組みが結果に表れるので、真剣に取り組む姿が見られた。頑張れば結果が得られるので、時間の経過と共にますます熱気を感じる程に夢中になって遊ぶ姿が見られた。感想からもその熱気は感じてもらえると思う。発達にあった活動と言えるであろう。プロセスの中で、気付き、考え、学ぶ事が一人ひとりに多々あったようである。

感想にもあるように、身近な、しかも教師自ら作ったおもちゃということで、子どもたちは思った以上に嬉しかったようだ。既成品ではなく、子どもたち一人ひとりの顔を思い浮かべながら作成したこのようなおもちゃを与える事は、科学的な考え方の基礎を培うだけでなく、子どもたちにも自分で考えて取り組む大切さを体得させていくように思う。グループ間の意識も高める事ができた。

②アメリカノースカロライナ州立WB幼稚園での実践

アメリカの公立幼稚園でも実践を試みたが、日本の幼稚園と同じような結果が得られた。

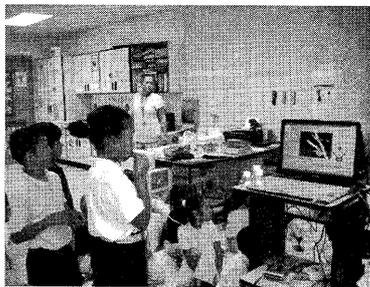


写真-12 米国の幼稚園実習 I

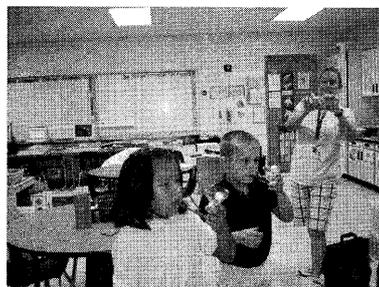


写真-13 米国の幼稚園実習 II



写真-14 米国の幼稚園実習 III

子どもたちの感想：Monica：It's very fantastic. Kelis：I want to my brother to try this at home. Anilu：I'm glad to success with the straw. Heidi：It's difficult but interesting. Maico：I'm happy the ball float in the air. Mackenzie：At the third time, It's my pleasant I could let the ball float in the air. (08年8月13日実施)

(2) 実践の結果とまとめ

どの子どもも興味と関心をもって集中して、ストロー遊びをしていた。ボールが容器からこぼれたら、自分で拾って容器に装備し、何回も繰り返して遊ぶ姿が見られた。そのうちに、子どもたちの方から遊びの工夫が見られた。容器から飛び出しているストローを引っ張ったり押し込んだりしてストローの長さを調整しているのである。子どもたちの遊びに対する工夫である。科学的な原理はよく分からなくても直感的にそうした方がうまく浮かぶと感じた結果である。また、ある子どもは息の吹き方を、今まで強く吹いていたのをもう少し弱く吹いてみた。そうすることでボールが安定して長い時間浮かぶと感じたのであろう。ボールがある一定の高さで数秒間、空中に留まったとき、周りの子どもたちから歓声が湧いたほどである。

すぐに成功の結果が出るのではなく、何回か繰り返し試行錯誤をしたり、工夫を重ねたりしていくうちに成功の結果がでる科学遊びは、この時期の子どもたちに有効にはたらいたいようである。

5. 考察

科学遊びに使う教材の製作には、ほとんどの学生が興味をもって携わっていた。今回は電動ドリルを使用した。ドリルを扱うことに苦心している。教材作りに対応するためには、ある程度の電動器具を使いこなせる技術も必要であろう。

製作中や操作の中での特色として、装置の動作には直接関係はないが、顔を描いたり子どもの興味を引くお話をしたりして演出を工夫している点である。このことは単刀直入に科学の原理を説明するよりは、楽しいイメージの世界に入って考えることも子どもにとっては効果的である。

また、特別な材料や高価なものを使うのではなく、子どもたちの身近に有る素材を使った装置なので、実際の科学遊びでは、子どもたちに親しみの感情をもたせることができたように思う。自分にも作れるという意欲をもたせることができたようである。

それは完成品ではなく、改良と工夫の余地を十分残してある装置であるので、何回も繰り返して遊べるものである。学生自身の感想にも「何回しても面白い」というのがあった。このことは根源的に大切なことを示唆している。まず、制作者自身が楽しんで遊ぶことが子どもの興味関心を誘うものだからである。今後も、科学の心を培う楽しい作品を、身近な素材を使って作り続けて、子どもたちの心の中に科学に対する興味関心を引き出し、論理的思考の芽生えを支援していきたい。

参考文献

『新子どもと環境』（小田豊監修 奥井知久・芦田宏編著 三晃書房 2008年）

『パソコン計測』（熊谷英樹 日刊工業新聞社 2002年）

『領域・環境』（武藤隆監修 福元真由美編者代表 萌文書林 2007年）

『センサ技術』（塩田泰仁 総合電子出版社 1991年）

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

－ 2歳児を中心に－

Research on Cooperation between Nursery Schools and Families Concerning Dietary Education (1)
- The Case of Two-Year-Old Children -

梶 美 保
Miho Kaji
豊 田 和 子
Kazuko Toyoda

（要約）

近年、生活スタイルや食文化の変化に伴って、乳幼児期からの健全な食生活の乱れが顕著になってきている。子どもが豊かな人間性を育み、健やかに育つためには健全な食生活を取り戻すことが重要である。そこで、本研究では、乳幼児期の食生活改善の具体的な課題を探求する目的で、保育園に通う2歳児と5歳児を抽出して、14園の保育士と園児の保護者を対象に食生活に関する実態調査を実施した。本稿では、保護者と保育士から回答を得た2歳児の調査結果にみられる両者の食育意識について分析し、食育改善のために園と家庭が連携を進める上での課題について考察した。

（キーワード）

食育 保育園と家庭との連携 2歳児

I. 問題意識

近年の生活スタイルの変化は、食領域にも大きな影響を及ぼしている。季節を問わず世界中の食べ物が手に入るようになり食は豊かになりつつある。また、調理器具の開発により料理も便利になった。そして何よりファストフードの開発やコンビニエンスストアの発展によりあらゆる食事が簡単に入手できるようになった。その反面、大きなマイナスの影響を及ぼしていることも事実である。

子どもたちは季節感のある食材を味わっているのでしょうか。伝統的な家庭料理の味を小さいときから十分に体験しているのでしょうか。食への感謝の気持ちを育んでいるのでしょうか。大人中心の生活スタイルによって、定まった食事の時間や家族そろって食べるという食の文化空間はどうなっているのだろうか、といったいろいろと疑問を抱かざるを得ない現状である。食事は生まれた時からの重要な原体験であり、食事時間の定着は子どもの健全な成長に欠かせない育児課題である。食領域・食文化の様々な面での崩壊が進んでいることに危惧の念を抱く。乳幼児期からの健全な食生活を取り戻すこと、この課題に子どもを育てている大人は敏感でなければならない。

筆者たちは、2006年度に乳幼児期の食生活改善の具体的な課題を探求する目的で、14保育園に通う2歳児と5歳児を抽出して、担当保育士と園児の保護者を対象に食生活に関する実態調査を実施した。その調査結果からは、多くの乳幼児が家族と一緒に食事を摂っていること、テレビを視聴しながらの摂食が多いこと、偏食や少食、野菜嫌いなどの実態が浮上した。調査研究の成果の一部は、すでに2007年5

月の日本保育学会第60回大会、同年9月の東海学校保健学会において報告し^{1,2}、乳幼児期からの食育の課題解決には、子どもが食事に集中できる雰囲気作りや食材への関心を深めることの必要性を指摘した。

したがって本稿ではそれらの継続研究として、特に2歳児を中心に取り上げて、保護者と担当保育士から得た調査回答の記述部分を中心に分析し、食育改善のために園と家庭が連携を構築していく上での課題について考察する（この部分は未発表の内容である）。

II. 食育政策の概要

1. 国の食育政策

国民の食生活の危機的な状況に危惧を抱いた国は2005年7月に「食育基本法」を施行した。その目的は、国民の生涯にわたって健全な心身を培い、豊かな人間性を育むことができるよう、食育を総合的かつ改革的に推進すること³である。そもそも食育とは何か。食育基本法によれば、①生きるうえでの基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきもの、②食に関する知識と、食を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てること、だと解説している⁴。つまり、食育は、生きる力の基礎と食に関する知識と実践力の総体を育成することなのである。続いて2006年3月に食育推進会議で決定された「食育推進基本計画」を見ると、特に子どもに関する部分では、保護者と教育関係者の役割を強調して、「子どもの保護者と教育・保育関係者の意識向上を図り、子どもが楽しく食を学ぶ取組が積極的に推進されるよう施策を講じる」ことを強調している⁵。そして第3の2で「学校、保育所等における食育の推進」の条項を挙げている。そこでは、「生活リズムの向上」や「指導体制の充実」などを具体的課題と示している。

この食育基本法や基本計画に先駆けて、保育所関係では、2004年3月に、発達過程に応じた食育のねらいや留意事項を整理した「保育所における食育に関する指針」を作成し、保育所における食育の一層の取組を推進してきた。保育所は乳幼児が一日の大半を過ごす場所であり、保育所における食事の意味は大きいことからである。この指針を通達した厚生労働省児童家庭局は「食事は（中略）、人間関係の信頼関係の基礎を作る営みでもあり、豊かな食体験を通じて、食を営む力の基礎を培う『食育』を実践していくことが重要である」⁶と述べ、〈楽しく食べる子どもに〉というタイトルをつけている。第1章総則の部分で、(1)食育の目標として、『保育所保育指針』の目標と関連して次の5点を掲げている。①お腹がすくリズムのもてる子ども、②食べたいもの、好きなものが増える子ども、③一緒に食べたい人がいる子ども、④食事作り、準備にかかわる子ども、⑤食べ物を話題にする子ども、である⁷。本稿でも、そういった目標を着眼点として調査研究を進めた。

2. 三重県における食育運動

三重県ではすでに2001年3月に健康づくり総合計画「ヘルシーピープルみえ」を策定し、その重点領域の一つとして「栄養・食生活」を設置しており、市民団体や市町と協働して普及啓発や食生活改善等を進めてきた。その一具体施策として、家庭における食育推進を掲げて家庭を食に対する関心を高め、健全な食習慣を確立するための場として位置づけ、子どもから高齢者までのすべての世代で実践できるように進めてきた。これを受けて特に学校や保育所等では、朝食の喫食を重視し、「三重すこやか食生

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

活指針」の啓発を行い家庭と施設との両方から、食生活改善を推し進めてきた。このような流れの中で、筆者たちが研究対象としているA市の14保育園でも乳幼児の食生活改善の運動を数年間実践的に推進しているのである。

その後、前述したように国の制定した「食育基本法」を受けて、2006年3月に当時の内閣総理大臣を会長とする食育推進会議は、2006年から2010年までの5年間をかけて国民運動として食育に取り組むための食育推進基本計画を発表した。この動向に沿って三重県も、2007年3月に「三重県食育推進計画」を策定した。三重県のめざす食育とは何か。「食べることの楽しさや喜びを知ることにより健全な精神を育むこと」⁸ だとうたい、その具体的施策の中に「保育所等での食育推進」が掲げられている。そのポイントは、「食事の取り方や食材との触れ合い」「保育所と家庭との連携・協力」であり、2004年に公表された先述の「保育所における食育に関する指針を参考に保育計画に食育を盛り込む」⁹ ことを強調している。

筆者たちが今回調査研究を実施した園でも、この路線に沿った形で保育園における食育を実践しており、その成果は調査結果にもある程度反映されていると推測できる。

以上が、国の食育政策と三重県の食育推進の動向である。

Ⅲ. 研究方法および結果

1. 研究方法

(1) 調査期間・調査対象

2006年10月10日～10月16日の期間に、A市私立14保育園で、2歳児の保護者228名と担当保育士55名、を対象に無記名質問紙法によるアンケート調査を実施した

(2) 調査内容・調査手順

保護者対象の調査内容は、家庭における食実態、食についての意識、食について気になること等、保育士対象の内容は、園における食状況と食援助の状況等とした（【資料1】参照）。調査実施に際して、全保育園に調査目的を説明し、保育士を通じて保護者への調査説明と同意確認を行い、質問紙の配布と回収を依頼した。

2. 調査結果

回収率は、保護者95%（217名）、担当保育士96%（53名）、であった。本稿では、保護者・保育士の自由記述部分に焦点を当てて分析する。回答はKJ法を用い、1人で複数の内容の項目を記述している場合は、別々に分けた上で、共通する内容ごとにいくつかのカテゴリに分類した。

(1) (1)保護者と保育士の属性および選択項目の調査結果の概要

1) 保護者の属性および選択項目（問1～14）の調査結果の概要（以下本文中の（ ）の数字は実数を表す）

子どもの年齢（月齢）は、調査時期が10月であったことから大半の子どもが2歳後半から3歳半の年齢であった（【図1】参照）。家族数は4人家族が最も多かった（【図2】参照）。

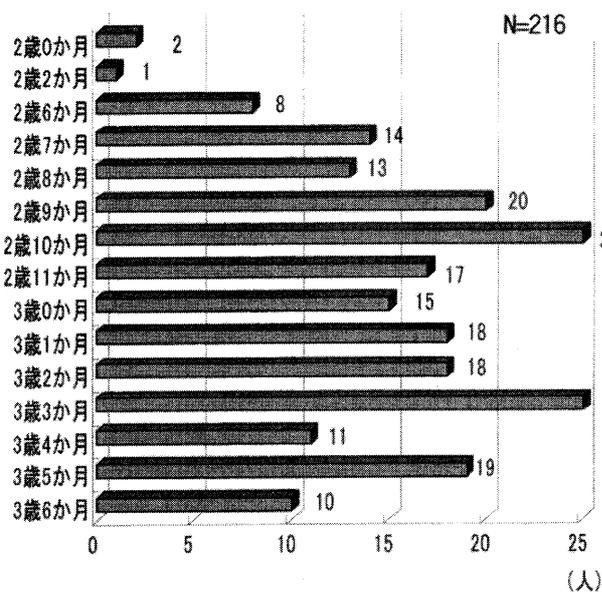
【資料1】 調査内容 下線部、自由記述の部分が本稿の分析項目である。

2歳児保護者対象の質問項目

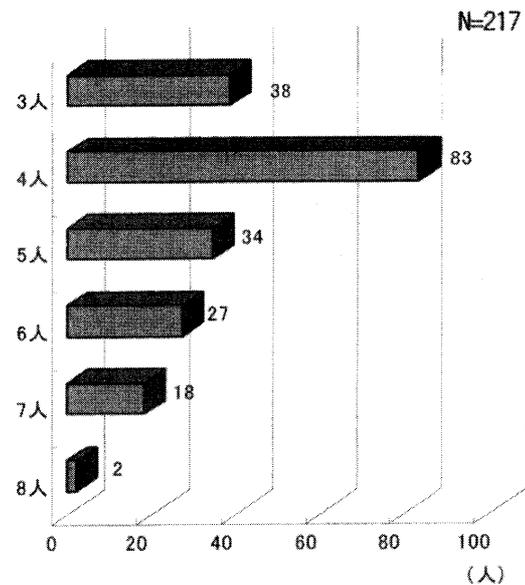
属性：子どもの年齢・家族数
問1. 食事の摂りかた
問2. 自分で食べていますか
問3. テレビを見ながら食事をしてますか
問4. 通常どのようにして食べていますか
問5. 「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶をしていますか
問6. 食具（スプーン、箸、茶碗等）の扱い方について
問7. 朝食は食べていますか
問8. 食事時間について
問9. お子さんの食についてどう思っていますか
問10. 調理方法について
問11. よく利用する加工食品を教えてください
問12. お子さんの好きなメニューと食材・苦手なメニューと食材3つずつ教えてください
問13. 間食について
問14. 外食の回数について
問15. お子さんの食事で気になることがあればお書き下さい
問16. その他、食について保育園へ要望などあればお書き下さい

2歳児保育士対象の質問項目

属性：経験年数および低年齢児の経験年数
問1. 食べ物の好き嫌いについて気になるところがありますか
問2. 自分で食べていますか
問3. 箸の使用について
問4. 食具（スプーン・箸・茶碗等）の扱い方の指導について
問5. 食事の時の挨拶のしかたについて
問6. 食援助をしていて気になることがありますか
問7. 子どもの好きなメニューと食材・苦手なメニューと食材を3つずつ教えてください
問8. 食事について保護者との連携で配慮していることを具体的に書いてください
問9. 食事について保護者との連携で困っていると感じていることを具体的に書いてください



【図1】 調査時の子どもの年齢



【図2】 家族数

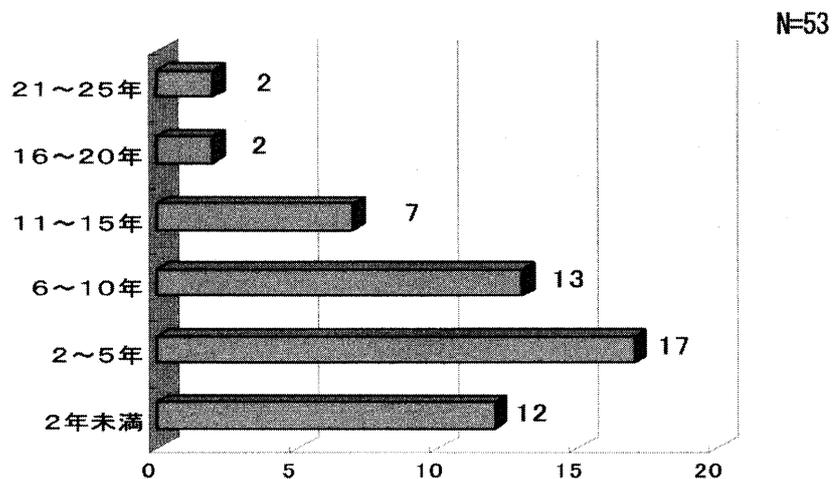
94%が「家族と一緒に」に食事を摂り（問1）、60.4%が「だいたい1人で」食べ（問2）、64.5%がテレビを「いつも見る」「見ていることが多い」（問3）、「スプーンやフォークを使用」と「箸を使用」それぞれ半々の回答であった（問4）。食事の挨拶は「している」が71.0%であり（問5）、87.5%が家庭で食具の扱い方を「教えている」「ときどき教えている」（問6）状況であり、朝食は、92.6%が「食べている」「だいたい食べている」であり（問7）、その時刻は「7：30～8：00」（61）、「8：00～8：30」（59）、「7：00～7：30」（51）の時間帯が多く、夕食は「19：00～19：30」（66）、「18：30～19：00」（53）の時間帯が多かった（問8）。子どもの食については、54.8%が「よく食べ」（問9）、調理方法は、「手作りが多い」が56.3%、「手作りと加工食品の組み合わせ」が41.8%であった（問10）。よ

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

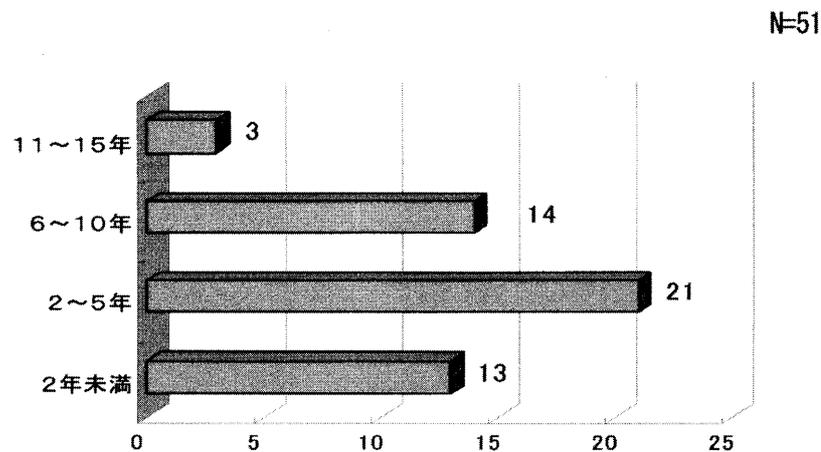
く利用する加工食品上位3つは「冷凍食品」「コロッケ」「ウインナー」であった（問11）子どもの好きなメニューと食材3つは、「カレーライス」「ハンバーグ」「カボチャの煮物」と「魚」「肉」「納豆」で、「苦手なメニューと食材3つ」では、「野菜炒め」「酢の物」「野菜サラダ」と「ピーマン」「トマト」「肉」であった（問12）。間食は、61.1%が「ほしい時に与え」ておりその49.3%が「スナック菓子」「ジュース」であった（問13）。外食の回数では、「月に2～3回」が40.8%と最も多かった（問14）。

2) 保育士の属性および選択項目（問1～7）の調査結果の概要

保育士としての経験年数は、「2～5年」が17（32.0%）と最も多く、次いで「6～10年」が13（24.5%）、2年未満が12（22.6%）となっている（【図3】参照）。平均経験年数は6.6年である。そのうち低年齢児保育（0・1・2歳児保育）の経験年数は、2～5年が21（41.2%）と最も多く、次いで「6～10年」が14（27.5%）、2年未満が13（25.5%）となっている（【図4】参照）。低年齢児保育の平均経験年数は4.5年であった。



【図3】 保育士としての経験年数



【図4】 低年齢児の経験年数

食べ物の好き嫌いについては、76.9%が「気になる」と回答し、「はい」と回答した内容は、「野菜が苦手」(16)、「食べず嫌い」(16)、「固いものが苦手」(6)等39名、47の記述があった(問1)。食事の自立度では、「だいたい一人で食べている」が64.1%で最も多く、次いで「場合によって食べさせている」が26.4%であった(問2)。箸の使用については、「箸とスプーン両方」が41.5%で最も多く、「大半が箸を使える」「箸を使える子は少ない」同数でそれぞれ26.4%(14)であった(問3)。「食具の扱い方」では、「特に問題はない」が52.8%、「問題であると感じている」が45.3%であった。問題と感じている内容として、「箸・スプーンの持ち方」(18)、「茶碗やお皿を持たない・左手を添えない」(7)、「遊び食べ」(5)等24名、31の記述があり、「スプーンを下から握るよう」「箸の持ち方が逆手にならないよう」「茶碗、お皿は左手を添えて持つよう」など具体的な記述がみられた(問4)。食事の時の挨拶は83.0%が「多くの子が気持ちよく挨拶をしている」であった(問5)。食援助をしていて気になることでは70.5%が「気になる」と回答している(問6)。好きなメニューと食材3つでは、「カレー」「うどん」「煮魚」と「魚」「肉」「うどん」であり、苦手なメニューと食材3つでは、「酢の物」「ゆで野菜」「筑前煮」と「ピーマン」「きのこ類」「肉」であった(問7)。

(2) 保護者と保育士の記述回答結果

<子どもの食についての意識>

1) 保護者：子どもの食事で気になること(問15)

子どもの食事で気になることでは、「偏食がある」(31)、「遊び食べ」(19)、「食べる量にムラがある」(18)等116名、142の記述があった。食事時間が不規則で落ち着いて食事時間をとれない等の親の側の事情である記述も3項目あった(【表1】参照)。約半数の保護者は食援助に戸惑いを感じ子どもの食事で苦慮している。「偏食がある」(31)の回答の内訳は、「野菜が嫌い・苦手」(12)との回答が最も多く、ついで「保育園では食べているが家では食べない」(4)等である。保護者は子どもの食について栄養バランスを優先的に考えているようである。2歳児はスプーンから箸へと食具の扱い方も上手になり、一人で食べようという気持ちが強くなってくる。ところが偏食や遊び食べ、食事にムラが出てくるなどの否定的な姿も見られる。そういう子どもの発達の姿に親はとまどっている。

2) 保育士：食べ物の好き嫌いで気になること(問1)

食べ物の好き嫌いで気になることでは、「はい」と回答した人39名47の記述の内訳は、大きく「偏食」(39)、「固いものが食べられない」(6)等であり、その「偏食」(39)は、「野菜が苦手」(16)、「食べず嫌い」(16)、「肉が苦手」(2)等であった。(【表2】参照)。食事の姿勢や食具の扱い方で問題と感じている内容として、「箸・スプーンの持ち方」(18)、「茶碗やお皿を持たない・左手を添えない」(7)、「遊び食べ」(5)等24名、31の記述があった。「スプーンを下から握るよう」「箸の持ち方が逆手にならないよう」「茶碗、お皿は左手を添えて持つよう」など具体的な記述がみられた(【表3】参照)。

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

【表1】子どもの食事で気になること（保護者）116名142の記述

カテゴリ	原文（一部）
偏食 (31)	<ul style="list-style-type: none"> ・家でほとんど野菜を食べない。父親も偏食が多く、嫌いな物は食べないで良いという感じなので子どもも口にする事がありません。 ・好き嫌が多い。嫌いなものには全く手をつけようとしない。 ・好きなメニューは自分で箸で上手に食べるが、嫌い（というより好きでないもの）は口に運ば ・肉、魚を嫌がる。（肉団子やハンバーグはOK） ・保育園では食べるが家では食べない事が多い。
遊び食べ (19)	<ul style="list-style-type: none"> ・食べたい分だけ食べると歩き回ってしまう。 ・落ち着いてご飯が食べられず、すぐうろうろする。 ・遊びながら食べる。食事に集中しない事が多い。
ムラがある (18)	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさん食べる時と全然食べてくれない時の差が激しいので心配。食べてくれないときは、お腹がすかないか心配になる。 ・同じメニューでも次の日には一口も食べてくれなかったりする。 ・いっぱい食べる時と食べない時の差があるのか気になります。
おかずばかり食べてご飯を食べない (10)	<ul style="list-style-type: none"> ・おかずを先に食べてしまってお飯が残り、食べてはくれるが遅くなる。 ・ご飯の食べる量がおかずと比べて少ない。 ・主食をあまり食べず、おかずばかり食べる。 ・ご飯を食べる前におかずでお腹が大きくなってしまい、なかなか食べてくれず、ご飯に味が付いているものはよく食べるのですが。
小食である (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・最近になって食欲が落ちている。 ・食べられる量が少ないのでやせている。
ご飯ばかり食べておかずを食べない (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・おかずよりご飯が好きで、ごはんばかり食べておかずをほとんど食べないことがある。 ・ご飯は大好きですがおかずをあまり食べません。（大人と同じおかずではだめなのかな！？）アトピーなので野菜など色々な栄養を少しでも多くとってもらいたいです。 ・好きな物があるとそればかり食べる事が多い。 ・副食を全く食べずにご飯だけを食べて続けることもある。
食具の使い方 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・お箸の使い方を教えると、できないと言って使わなくなります。 ・箸の使い方が悪い。教えようとするが本人が怒る。
食べるのが遅い (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・だらだら食べる事が多い。 ・ご飯を食べるのが遅いです。かなり時間がかかります。おやつは食べるのがすごく早いです。
1人で食べない (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は自分で食べるけど、だんだん食べさせてしまう。 ・自分で食べてくれない。
食べ過ぎ (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・よく食べ過ぎて、大人より食べることもあって、肥満にならないかと・・・。 ・作ったものはほとんどたべてくれることが多いので、気になることはほとんどありませんが、少々食べすぎではないかと心配になることはあります。
濃い味つけを好む (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・薄味だと食べません。 ・味付けを大人と子どもと分けていないので、おかずの汁、おかずをよく食べ、ご飯は少なめな
おやつをたべすぎ (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・食前におやつを食べると、あまりご飯を食べなくなるので気をつけていますが・・・。 ・帰宅後、お腹がすいているとぐずるのでおやつを与えるのですが、それでお腹がいっぱいになってしまい、夕飯をきちんと食べない。早い夕食だと家族そろわないので困りますし・・・。
甘い物を好む (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・甘いものが好き
固いものをいやがる (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・かたい物は途中であきらめる。 ・かみきれない物や口に残ってしまうものを、のみこまずに口の中に溜めてしまう。最後には出
食べない (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分からすすんで食事をしようとしなくて、いつもやかましく言って食べるようにしていま ・朝は着替えた後でも目が覚めないことで食べれない。ミルクだけ飲んでいる。
他 (20)	<ul style="list-style-type: none"> ・TVがもうクセになってしまっていて、なかなか消して食べる事ができない。 ・いつもお茶漬けをする。 ・手作りのものよりも加工食品を好む。 ・食事時間が遅い事。 ・生活時間が不規則なので、しっかりと落ち着いて食事時間とってやる事が少ないことで

【表2】食べ物の好き嫌いで気になるところ（保育士）39名47の記述

大カテゴリ	小カテゴリ	原文（一部）
偏食 (39)	野菜が苦手 (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・野菜など嫌いなものは絶対食べようとしないうちの子がいるので、栄養のバランスが気になる。 ・野菜が苦手な子が多い。食べず嫌いの子がいる。 ・全般的に野菜の食べず嫌いが多く、家で食べた事のない食材は、食べる前から嫌！嫌いという子が多い。 ・みどりの野菜を食べない。嫌いなものを口にすると、はきだしてしまう。 ・嫌いな物は口にいれてもどうしても呑み込まない。緑黄色野菜を嫌う子が多い。
	偏食(4)	<ul style="list-style-type: none"> ・偏食が多く食べられる食材が少ない。 ・好き嫌いができていて、嫌いなものが最後まで残っている。 ・多くの食材を嫌がる子がいる。
	肉が苦手(2)	<ul style="list-style-type: none"> ・肉の嫌いな子がいるが少しでも食べられるように言葉がけている。
固いものが苦手 (6)	食べず嫌い (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・見た目嫌だと思えば食べず、食べず嫌いがある。 ・一口も食べずに、見た目だけで「いらぬ」という事 ・苦手な物を全く食べようとしないうち。 ・食べたことのない物を一口でも食べてみようとするが、食わず嫌いになっていることがよくある。 ・食べたことのない物や、見た目だけで食べない子がいる。 ・嫌いなものには手をつけないで、食事のバランスなど偏りが気になる。 ・嫌いな物が少しでもスプーンや自分の好きな食べ物についていたら、絶対に口にしない。 ・家で食べたことがない物が多く、食べず嫌いをする子が多い。
	咀嚼力が弱い (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・咀嚼できなくていつまでも口の中にためている子が多いのが気になる。 ・そしゃく力が弱く、軟らかいものを好む
他(2)	固いものが苦手 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・やわらかい洋風料理は比較的好きだが、かたい物や野菜料理は好んで食べない。 ・歯応えのあるものを嫌う傾向がある。 ・固い食べ物が噛めない。 ・固い物が食べにくい子が多い。
	ムラ	<ul style="list-style-type: none"> ・日によって好き嫌いにムラがある。同じ食材でも調理の仕方により食べないことがある。

【表3】食具の扱い方で気になるところ（保育士）24名31の記述

カテゴリ	原文（一部）
箸スプーンの持ち方 (18)	<ul style="list-style-type: none"> ・箸の持ち方が握り箸になっていたり、逆手になっていたりする事があるので、その都度声かけをするが、持ち方がくせになっている子もいるのでどうすればうまく伝えられるかが難しい。 ・箸の持ち方の指導が不十分である。 ・スプーンや箸を上から握っている時があり、持ち方を伝えた時には正しい持ち方をするが、すぐにもどっている。
茶碗やお皿を持たない (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・茶碗を持たずに机に置いたまま、口を近づけたり、スプーンですくって食べようとする姿が見られる。 ・茶碗を持たずに机に置いたまま、口を近づけたり、スプーンですくって食べようとする姿が見られる。
遊ぶ (5)	<ul style="list-style-type: none"> ・食器で机をたたき、箸を両手で持って遊ぶ。 ・箸を振り回したり、茶碗を叩いたりなどする。
家庭との連携 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・園で正しい持ち方を一人ずつ指導し（わかりやすく）しているが、家庭でどのようにしているのかを連携できていけるといいのでは、と感じる。

(3) 保護者からの要望と保育士側からの保護者に対する連携について

1) 保護者：保育園への要望・意見（問16）

保育園への要望・意見では、「栄養・食材が豊富」(10)等肯定的な意見が18件、「食事のマナー、箸の使い方等教えてほしい」(9)、「米飯を多く・量を多くなどの食内容の改善を求めるもの」(8)、「野菜をもっと食べられるようにしてほしい・偏食を改善してほしい」(7)、「保育園での子どもの様子・家庭での状況を聞いてほしい」(6)等の要望が40件あった（【表4】【表5】参照）。

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

質問内容は、保護者からの食に関する保育園への要望を聞いたものであったにもかかわらず、およそ3分の1である18件が保育園の給食に対して肯定的評価と感謝を述べていた。中でも集団保育のメリットを認める「家では食べないものも園だと食べてくれる」の表現もみられる一方「家では園のようにメニューや食材豊富にできない」等、核家族化等により料理をする技術や調理のノウハウが身につけていない保護者の姿が推察される。保護者の要望および、保育士の保護者との連携で困っていることの記述内容から、保育園での食内容には満足し、偏食・食べ方など子どもの食事指導（しつけ）を園に委ねてくる保護者が多いことが明らかになった。

2) 保育士：食事について保護者との連携で配慮していること、困っていること（問8・9）

食事について保護者との連携で配慮していることでは、「子どもの偏食改善について」（28）、「食事内容の進め方」（15）、「アレルギー・除去食」（7）、「食具の進め方」（6）等51名、63の記述があった（【表6】参照）。食事について保護者との連携で困っていると感じていることでは、「親の意識が少ない・協力が得られない」（20）、「偏食の対策を保育園に依存してくる」（3）等27名の記述があった（【表7】参照）。保護者は保育園での食援助に満足しているが、保育士は子どもの食課題に関して保護者との連携の必要性をより強く感じている。

【表4】保育園への要望・意見（保護者） 肯定的な意見 18名の記述

カテゴリ	原文（一部）
栄養・食材が豊富 (10)	<ul style="list-style-type: none"> ・バランスの良い食事なので、満足しています。 ・いろんな食材を使って食事を作っていたので、これからも今までどおりできるだけ多くの食材を口にする機会を作っていたら・・・と思います。 ・家ではなかなかバラエティーにとんだ料理ができないので、毎日の給食を楽しくおいしく食べられるようお願いします。 ・栄養がたくさんとれているので、今のままこれからもお願いします。季節の食も取り入れているのでいいと思います。
現状満足 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園の給食は喜んでます。時々、今日何を食べたか教えてくれます。 ・赤、黄、緑のグループなど、自ら選べる子どもにご指導下さりありがとうございます。 ・給食はほとんど残さず食べていると聞きますので、そのおかげか今まで食べれなかった食材も食べれる様になった
しつけ（1）	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園に入ってから、いわなくても自分から「いただきます」を大きい声で言うようになりました。最近では、「セルビート？」「コロコメダ？」と三ついつてから食べています。
展示（1）	<ul style="list-style-type: none"> ・今日は何を食べたかわかるように展示してあるのはいいと思います。
偏食が改善した (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・給食はほとんど残さず食べていると聞きますので、そのおかげか今まで食べれなかった食材も食べれる様になりました。 ・お友達につられて食べているみたいなのでうれしい。園の方がバランスよく食べてくれているみたいなので助かります。特に要望はありません。

【表5】保育園への要望・意見（保護者）40名の記述

カテゴリ	原文（一部）
食内容の改善 (9)	・米飯をもっと増やしてほしい（3） ・量を多くしてほしい（3）。 ・食べさせてくれるお菓子でもできれば手づくりの物にしてほしい。簡単にサツマイモの天ぷらとかそういうものでよいのでは・・・と思う。 ・和食のおかずを多くしてほしい。
食事のしつけ (8)	・食事のマナー 保育園での食事の際、箸の使い方やヒジをつかない、口を閉じて噛むなど、気になる時は注意して欲しい。
偏食改善してほしい（7）	・野菜をもっと食べられるようにしてほしい。苦手なものを食べられるようにしてほしい
保育園の様子等教えて (5)	・魚は骨があるので、子どもは自分でとることができないので、どういう風に食べているのか気になる。 ・給食で食べられなかったもの、すごく喜んで食べたものを健康ノートで教えて欲しい。 ・きちんと食べているのか気になる。
保育園に依存 (3)	・家ではなかなかバラエティーにとんだ料理ができないので、毎日の給食を楽しくおいしく食べられるようお願いします。 ・家では嫌いな物は食べず、いつも残すことが多いので、給食でなるべく多くの食材を食べてもらいたい。
食の安全 (2)	・乳製品やマーガリン、ショートニング入りのお菓子等、今話題になっている体に悪い食材等はどうなんだろう・・・？と時々思います。 ・清潔、衛生面の管理。
食育推進 (2)	・お米ひとつぶでも大切に思う気持ちを育てていってほしい。 ・食育の大切さを保育園でも推進してほしい。
歯磨き（1）	・食後の歯磨きもしてほしい。
家の様子を聞いて 他（1）	・苦手な食べ物の家での工夫点など聞いてもらえるといいなと思います。 ・魚臭いのをどうにかしてほしい。洗濯しても服のにおいがとれない。
食動作の自立（1）	・自分で食べるよう保育園でも厳しく指導してほしい。

【表6】保護者との連携で配慮していること（保育士）51名63の記述（一部抜粋）

カテゴリ	原文（一部）
子どもの偏食改善 (28)	・連携子どもが苦手なものを食べられた時や、今までより少しでも良くなったところ等、細かい事にまで目を向け健康ノートに書いたりする。 ・毎日の給食の中で「このメニューは喜んで食べていた」など子どもが自発的に食べようとした事を伝える。 ・残さず食べられた時、苦手な物が少しでも食べられた時には保護者に伝え、一緒に喜び合うようにして ・今迄は口にする事ができなかった食べ物が食べられるようになった日には、その事を話し、家庭でもその食材を使ってもらうようにする。 ・好き嫌いをなくすように家庭でも細かくして混ぜたり、言葉掛けを通じて少しずつでも食べられるように話 ・嫌いな物でも少しずつ園で食べていることなど良い面を保護者に伝えるようにしている。 ・園では食べるが家では食べないものがある場合、「小さく切ったから食べました。」というように、どのようにすれば食べたのかを伝える。
食事内容の進め方 (15)	・入園時の調査での食べた事のない食品について定期的に尋ねていくようにしている。 ・家庭での食事の様子を聞いたり、園での食事の様子をつたえたりし、話し合いを大切にしている。 ・食べた事のない食材を事前に聞き、口にしたことのない食材は園でも除去してもらう。 ・健康ノートを通してお家での食事の様子を伝えてもらったり、園での様子を伝えています。 ・給食を食べる量が少なかった時は保護者の方に伝え、その日の園での様子を細かく伝える。 ・家庭での食事の様子を聞いたり、園での食事の様子をつたえたりし、話し合いを大切にしている。
アレルギー・除去食 (7)	・アレルギーについてきちんと聞いておく。 ・除去食の子については、除去した食材を知らせて確認してもらう。 ・アレルギーの子の食べてはいけない食材を確認し、園で食事の様子、家庭での様子を伝え合い、すすめていくようにしている。 ・アレルギーのある場合、その程度、家庭での対応の仕方、医師の診断等について一年を通じて変化のある無しを確認する。
食具の進め方 (6)	・一人ひとりの興味に合わせてスプーンや箸が正しく使えるように連携している。 ・箸の使用については、家庭での様子聞きながら進めている。 ・家庭との話し合いを大切にしている。（スプーン、フォークから箸への移行など） ・スプーン、フォーク、箸の使い方など、家庭での様子聞き、少しずつ知らせるようにしている。
体調に合った食事 (4)	・毎日の体調を確認し、調子がわるい時の家庭での食事内容や量を把握し、その日の園での食事内容を保護者の方でも話し確認しあう。 ・体調などの連絡を密にし、食のすすみ具合を報告し合ったり、体調に合わせて特別食にするなどの話し合いをしている。 ・下痢や体調不良などの時の食事を「園ではどうしたか？」を伝え、家庭での様子も聞いています。
信頼関係 (3)	・親の悩みをしっかりと聞いて、園での様子、具体的な介助等を話し、共感し、信頼関係を密にするよう心が ・食事の様子を職員同士で話し合い、気づいた事、状況など伝える様にし、又、保護者の方の話をよく聞く事を心がけている。

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

【表7】保護者との連携で困っていると感じていること（保育士）27名の記述

カテゴリ	原文（一部）
子どもの食に関して意識が少ない（14）	<ul style="list-style-type: none"> ・私（親）が嫌いだから食卓には出ない、という家や、食べてくれる方がいいからと好きな物だけを食卓に並べる家庭に、食育・食事のバランスの大切さどう伝えていけば、また、どうすれば自然に伝わるかが難しいと思う。 ・偏食について家でもと協力を求めるが、あまりやる気が感じられない。そのことについて特に困っている様子が見られない。 ・苦手な物は家庭では残しても何も言わない。 ・食事の好き嫌いが激しい児について、園での様子を伝えてもお家での様子やどのように食事を進めているかあまり返答がなかったり、それ事体に関心を持っていない様子で困ります。 ・子どもが好き嫌いがあっても、別にそのままでもいいと思っていること。親自身が嫌いな物は、食事にださないこと。 ・家庭では好きなものばかりを食べさせ、苦手な食材については食べさせてみようとする姿勢がみられない。 ・家庭では嫌いな物は食べさせていないことがうかがえる。
食実態がわからない（6）	<ul style="list-style-type: none"> ・朝食の大切さを知らせているが、食べてこない子もいる。
園まかせ（3）	<ul style="list-style-type: none"> ・食の大切さを保護者に知らせているが、保育園まかせになっている家庭もある。 ・園での食事の様子などを話し、関心を持ってもらえるようにしているつもりだが「園でいろいろものを食べさせてもらっているから・・・」と家庭での食事が片寄ったり、簡単なものになっているように思える。
家庭での状況がわからない（2）	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭での食事の状況がわからない。（朝食はどんなメニューを食べたか）
外国籍で難しい（2）	<ul style="list-style-type: none"> ・外国籍の保護者は言葉が通じないことが多く、食事に関しても伝えにくい。

IV. 調査結果から見えてきたこと

2歳児の保護者と担当保育士を対象に、この年齢の子どもたちの食生活で気になることや食援助に関する思いを中心に回答を得た。上述の結果から、この年齢の保育園児の食生活をめぐって保育園と家庭での実態に特徴的な事柄がいくつか見えてきた。それを以下にまとめてみる。

(1) 偏食・好き嫌いについて

保護者の回答からも保育士の回答からも、2歳児の食事で気になることの一つ多くが、「偏食」と「好き嫌い」という問題であった。野菜嫌いや固いものが嫌いという傾向が見られた。このために保護者も保育士も、子どもの食援助に苦勞をしている実態が明らかになった。

(2) 食具の扱い方について

保護者と保育士に対して同じ質問項目で尋ねていないので一概に比較はできないが、この点に関して保育士の側は非常に気にしている。一方、保護者の側からは、食具の扱い方に対する記述は少なかった。この点は、家庭と保育園での子どもの食事に関する意識の大きなズレがあるとみなしうる。

(3) 保育園への期待と依存について

子どもの食事や食援助に関して、保護者の側からは大きな期待感が寄せられていることが明らかになった。家庭ではできない食生活の豊かさや食援助を保育園では確かにやってもらっているという感謝と期待感である。このことに対して、保育士の側では、「園まかせになっている」というような依存傾向を危

惧している。

(4) 家庭と保育園との連携について

保育士の方では、保育全般に関して家庭との連携を進めるという課題意識を反映してか、当然ながら食育の分野に関しても連携の必要性を強く感じていることが調査結果にも表れた。具体的には、食事の姿をそのつど親に伝達したり、家庭での食事の様子を聞いたり、親の悩みを知ろうとしている。一方、保護者の側は、園の食事指導に満足している、助かっているというような反応である。このため、保育園と家庭との連携のあり方の意識のズレが見られると言える。

V. まとめにかえて

本稿では2歳児の食生活の実態を園と家庭の両面から分析した。この結果を踏まえて、乳児期後期の健全な食生活の構築の方向性と年齢にふさわしい食援助のあり方について次の4点を提案する。

(1) 2歳児の発達特徴を踏まえた食援助のあり方について

2歳児の発達特徴は、手指の機能の発達と仲間への関心、そして何よりも自我の芽生えである。したがって、集団生活をしている保育園では友だちと一緒に食べることが楽しくなり、苦手なものでも友だちが食べている姿を見て食べようとする行動が見られるようになる。本調査からも「保護者が保育園では食べるが家では食べない」との声が多かったことはこのことを裏付けている。また、保護者は、「好き嫌いがはっきりしている」「食べることにムラがある」などの回答のように、子どもの自我が芽生えてきたことによる様々な姿に戸惑っていることが明らかになった。そのため子どもの心の発達変化に精通している保育士には、食育に関しても家庭における親子の関わり方の変容のきっかけとなるような具体的な親支援の工夫が求められる。この年齢に特徴的な一見否定的と見える子どもたちの言動は自我の順調な育ちの姿だと理解して、その気持ちに寄り添いながらかかわっていく食援助方法を保育士が工夫し、その効果を保護者に発信していくことが大切であると思われる。

(2) 食事指導観のズレを縮めるための創意工夫について

また本調査では食具の正しい使い方など食事指導（しつけ）に対しての保護者と保育士の意識のズレが見られたことが注目される。この意識のズレはおそらく2歳児という時期が生活面での自立の技術的な面での完成期ということと考えた場合、保護者との食改善意識の「ズレ」を縮めていくことが大事になってくる。そのために可能な方法として保育園での日常的な子どもの食事の姿を具体的に保護者にわかってもらえるような創意工夫をしていくことが必要であろう。例えば、給食参観時に保育士の言葉掛けや子どもへの援助方法を保護者に間近なところでよく見てもらう機会を設けるとか、園便りなどの通信で子どもの変化の様子を具体的に伝達して自立のイメージをわかってもらえる工夫などが考えられよう。

(3) 乳幼児期から食事文化を育むということについて

2歳児にもなると食事に関して、食具の扱い方の課題だけではなく食事に集中して「食べること」を楽しむことの積み重ねが大事になってくる。本調査結果に見られたように64.5%の家庭が食事中にテレビを「いつも見る」「見ていることが多い」状況では、子どもはおのずと散漫になってしまい食事に集中できないし食材の味を噛みしめることや家族で食卓を囲む団欒の雰囲気や食卓を十分に楽しむことができない

食育に関して保育園と家庭との連携構築をめざす調査研究（1）

のではないかと危惧される。偏食や遊び食べ、ムラ食べなどの食についての悩みや食具について悩む前に、家庭での食生活に関して保護者は「乳幼児期の食体験」や「家庭における食事文化」はどうあるべきかについて、もっと敏感になってほしいものである。

（4）保育園と家庭と連携の方向性について

保育者の専門的力量について、上田によれば幼稚園・保育所の保育者が最も重視しているのは「保護者とも連携」であり難しい力量である¹⁰と述べ、子育てが「子ども理解」や「保護者理解」といった保育者の専門的力量の向上を助ける¹¹と指摘している。筆者達の調査では、保育士としての経験年数、低年齢児の経験年数ともに2～5年の人が多かった。いわゆる若年層と言われる保育士であるにもかかわらず、多くの保育士は子どもの食について大切にしたいこと、育てたい内容を明確に持ち、子どもの発達段階における食実態を把握して食援助にあたっていることがこの調査結果から読みとれる。これは、この14保育園の研修の成果であろうし、少なくともこの5年間は筆者達と食援助のあり方について実践研究を積み重ねてきた成果であろうと考える¹²。その反面、保育園が親支援を強化すればするほど、保護者が保育園に食課題について依存する傾向も否めない実態が生じ、それに対して保育園側としては苦慮している面もあり乳幼児の食を豊かにするための家庭との連携のあり方についてはさらに工夫していく必要がある。そのためには、一人ひとりの子どもの発達状態と家庭生活の実態を親に寄り添いながら把握してどのような家庭支援が必要なかを模索し、保育士も保護者も子どもの食育に関する成功事例からお互いが学びあえるような親密で協力的な関係づくりが大切であろう。

註

- 1 「乳児保育の質的向上をめざして（8）－2歳児の食援助の意識調査とビデオ省察－」「乳児保育の質的向上をめざして（9）－2歳児の食援助の実践改善－」佐治よし子、佐田恵子、松生泰子、恵村洋子、梶美保、豊田和子、日本保育学会第60回大会、2007年5月。
- 2 「幼児期からの健全な食生活推進に関する一考察 ～家庭と保育園へのアンケート調査より～」梶美保、豊田和子、東海学校保健学会、2007年9月。
- 3 内閣府、食育基本法、前文、2005年6月。
- 4 同上箇所。
- 5 食育推進会議、食育推進計画、第1の5、2006年3月。
- 6 厚生労働省児童家庭局、保育所における食育に関する指針、かがみ文、2004年3月。
- 7 厚生労働省児童家庭局、楽しく食べる子どもに、第1章総則、2004年3月。
- 8 三重県健康福祉部、三重県食育推進計画、第1、2006年3月。
- 9 同上、11ページ。
- 10 上田淑子「保育者の力量感の研究－幼稚園と保育所の保育者の比較検討から－」『保育学研究』第41巻第2号、pp.30-31、2003。

- 11 上田淑子、澤田忠幸、赤澤淳子「子育てをする保育者の仕事と家庭の関係ーとくに子育てが保育力量に及ぼす影響についてー」『乳幼児教育学研究』第16号、pp21-22、2007。
- 12 この5年間の保育学会での食育実践発表として、「乳児保育の質的向上をめざして（1）ー私たちの乳児保育への取り組みと課題ー」「同（2）ー乳児期の保育内容“食の援助について考えるー”2003。「同（3）ー食援助のプログラム開発ー」「同（4）ー食援助の実践改善ー”2004。「同（5）ー0歳児の食援助ー”2005。「同（6）ー1歳児の食援助の意識調査とビデオ省察ー」「同（7）ー1歳児の食援助の実践改善ー」「質の高い保育士の現任教育ー伊賀市社会事業協会の研修体制の変遷と課題ー”2006。「同（8）ー2歳児の食援助の意識調査とビデオ省察ー」「同（9）ー2歳児の食援助の実践改善ー」「保育園から発信する食育の取り組みー家庭と保育園のアンケート調査よりー”2007。いずれも梶美保、豊田和子と伊賀市社会事業協会管轄14保育園保育士との共同研究である。

参考文献

新村洋史 猪瀬里美『人間形成と食育 食教育』芽ばえ社、2002。

内閣府『平成18年度版 食育白書』

幼児食懇話会編『幼児食の基本』日本小児医事出版社、1998。

付記ーこの研究は平成18年度大同生命「地域保健福祉研究助成」を受けて実施した調査研究の一部であり、本稿は日本乳幼児教育学会第18回大会（2008年11月28日、大阪キリスト短期大学）で口頭発表した原稿に加筆修正したものである。なお執筆分担はⅠ、Ⅱ、Ⅴを豊田、Ⅲ、Ⅳが梶である。

（最後に、調査にご協力いただいた保育園、保護者の方々に深謝いたします。）

「社会体験学習・実習」の課題と展望
 —体験型学習を中心とした「ビジネス実務学」の構築をめざして—

Problems with and Prospects for the Student Work Experience Program

真 弓 徳 光

Tokukou Mayumi

手 嶋 慎 介

Shinsuke Tejima

(要 約)

本稿は「社会体験学習・実習」の課題と展望を示すことをとおし、ビジネスインターンシップをはじめとする体験型学習を中心とした「ビジネス実務学」の構築に向けた考察を行うものである。いかなる人材をいかにして育てるかという実務能力の育成という観点から「ビジネス実務学」の構築へアプローチする。構築の実現のためには、ビジネス実務教育を単なる「職業訓練」の一部にとらえることなく、体験型学習を充実させ、それを核とすべきとして論じた。

(キーワード)

ビジネスインターンシップ、体験型学習、ビジネス実務学

1. はじめに

今日、「社会体験」を目的とした授業科目は小学校・中学校・高等学校においても総合的な学習の時間を中心として広がり、定着した感がある。筆者らの担当科目である「社会体験学習・実習」も、本格的に開始して平成20年度で11年目を迎えることとなった。

本稿は「社会体験学習・実習」の課題と展望を示すことをとおし、体験型学習を中心とした「ビジネス実務学¹⁾」の構築に向けた考察を行うものである。「ビジネス実務学」の構築を実現するためには、ビジネス実務教育を単なる「職業訓練」の一部にとらえることなく、体験型学習を充実させ、それを核としなければならない。体験型学習を核とするに値するプログラムとすることが「ビジネス実務学」のカリキュラムにふさわしいとするのが本稿の主張点である。終身雇用・年功序列からスキル修得・自己研鑽志向へと向かう変化の激しい時代において、変化への適合性を高めておいたほうが安全であると考えるのが現代の潮流である。それに乗じて安易にスキル修得教育、例えば資格取得支援教育に傾斜するのではなく、あらためて学としてのビジネス実務を考えるべきことを、教育の現場からの実践的視点により論じたい。

2. 実務能力の育成

近年、企業が求める人材像や能力像についての調査研究が、実践的必要性から学問分野にとらわれず盛んに行われてきている。例えば厚生労働省では「YESプログラム」に関連して、また経済産業省では「社会人基礎力」に関連してなどである。遡れば、日経連が発表したエンプロイアビリティ、スキル

という点でKatz (1955) が示した「ヒューマンスキル」「コンセプチュアルスキル」「テクニカルスキル」という類型もある。コンピテンシー教育のためにキー・コンピテンシーを確定するさまざまな取り組みが行われ、知識基盤社会ともいわれる現代の論点となってくる。このような動向を背景に、学会においてもビジネス実務教育を通じた人材育成への機運の一層の高まりを感じる。例えば、日本ビジネス実務学会第28回全国大会の統一テーマ²は「ビジネス実務教育と人材育成—自立性を高めるための教育プログラムの開発—」である。以上は、ビジネス実務教育の目指すべき方向性を示しているという点で非常に有意義であり、活用していこうというのが本稿の視点である。

それでは、そもそも「実務」とは何か。広辞苑によれば「実際の事務。実地に扱う業務」とある。そして、ビジネス実務論の標準テキストのひとつと思われる森脇 (2000) によれば「営利・非営利事業におけるビジネス活動の目的を具現化する現場の活動であり、いわば変化の激しいビジネス環境から発生する諸課題に対して、日々対応している活動である。この活動は、現場のメンバーの相互作用で展開する課題明確化・課題達成・成果の総合評価、この一連のプロセスによる価値創造の活動である。またこの活動をささえているのが個々人の担う仕事である」とまとめられるのが「ビジネス実務」とされる。

実践的学問、すなわち「わかる」から「できる」への教育目標への転換ともいえるものが、中教審の報告資料³などから読み取れる。国をあげて「学士力」「社会人基礎力」などとして取り組まれる内容のキーワードからも実務能力の育成の重要性が注目されているといえる。これらは、企業が求める人材を養成することが大学・短大の使命であると強調されるような現在の潮流より以前から、ビジネス実務系の科目をカリキュラムに擁する学部・学科においては、その教育の中心的課題となっている。

例えば、全国大学実務教育協会⁴においては、厳しい環境のなかで激変する21世紀の社会において真に役立つ人材の育成のために目指している目標は「(1)わが国のビジネス社会の最前線ですぐに役立つ技能を身につけさせる。(2)いかなる変化にも対応できるような基礎的な教養を身につけさせる。(3)自分の仕事に対して、やる気と積極性をもつチャレンジ精神を身につけさせる。」とされている。明確に企業が求める人材養成を目標に掲げているわけである。この協会加盟の各大学の目標も、それぞれが特色をもたせているにしろ同様の方向性にあるものといえよう。そして、協会認定資格「ビジネス実務士」における「教育目標」は、「1. 現代社会におけるビジネスの基本を理解する。」「2. 確かな表現力を基本としたビジネス実務の基本技能を身につける。」「3. プレゼンテーション能力の基本を身につける。」「4. オフィスの組織や情報の流れを理解する。」とされている。

また、このような教育目標の実現をめざす科目ともいえる「ビジネス実務総論」「ビジネス実務演習」は資格取得の必修科目としてあげられているが、ビジネス実務総論は「組織システムの理解を通じて、実践的なビジネス実務能力が発揮できるような考え方や技術を学ぶ。」とされ、ビジネス実務演習は「ビジネス実務を実際に行なうために必要な知識・技術について学ぶ。」とされている。

実務能力の育成について、とくに大学・短大にとってみれば、どのようなカリキュラムを備えているか、そして実際にどのような教授法をもってカリキュラムを実現しているのかが最も肝要であろう。

以降では、「ビジネス実務士」資格取得のビジネス実務関連分野の一つとされる「インターンシップ」に焦点をおき、本学科におけるインターンシップ、体験型学習のひとつである「社会体験学習・実習」

「社会体験学習・実習」の課題と展望

の検証として行われてきた学生アンケート（平成17年度・18年度・19年度・20年度）の分析にもとづき考察を行う⁵。

3. 「社会体験学習・実習」の検証

まず「社会体験学習・実習」の取り組みについて簡単に述べたい。その導入は、1998（平成10）年、本学のオフィス情報学科の前進である教養学科において、「社会体験実習」の名称で単位化した正課科目としたところにある。「幅広い教養と専門的能力を醸成するとともに、そうした知識・能力を実社会においてより具体的に活かし、主体的、創造的に活躍する能力を身につける」ことを目的に、全学生が受講することになった。当初は一年次前期の事前学習と夏期休暇中の企業での実習で構成されていたが、2000（平成12）年3月、教養学科からオフィス情報学科への変更を期に、事前学習から事後学習までを「社会体験学習Ⅰ」「社会体験実習」「社会体験学習Ⅱ」として改められた。社会の各界で活躍する方々の講演などを新たに加え、通年授業として内容の見直しと充実をはかり、現在に至っている。

本学科での「社会体験学習・実習」の目的は、各大学で行われているインターンシップよりはむしろ、英国でのギャップイヤーに近いものである。このカリキュラムの特徴の一つは、開講時期と実習時期の設定にある。「社会体験学習Ⅰ」は事前研修にあたり一年次前期に開講される。「社会体験実習」は企業における実践的体験であり、一年次の夏期休暇中に行われる。一年次にこのカリキュラムが完了するということは、卒業後の就職準備のみならず、各学生の大学生活の意識付けも意図したものである。すなわち短期大学において、各自がその後の大学生活の方向付けを再認識し、自発的に有意義な学生生活を送ることを期待しているものである。さらに、社会はどのような人材を求めているかを「社会体験学習・実習」を通して知ることを期待するものである。

3. 1 アンケート調査

このような、本学科の「社会体験実習」の目的に合致させるために、実習指導を実習先に丸投げするだけのような安易な内容とはせず、実習先との事前の綿密な打ち合わせの上、主に学校側が目的にあったプログラムを作成し、プログラムに沿った実習指導を実施することにより大きな教育効果を目指してきた⁶。

これまでの調査における「社会体験実習」に関する学生の意見を聞くにつけ「社会体験学習・実習」への期待感・充実感があることは明確となっている。そして、開講時にはインターンシップとしては三重県内では先駆け的なものであったものの、現在では、非常に多くの大学でインターンシップが導入されている。文部科学省の平成19年4月調査⁷によれば、約66パーセントの大学でインターンシップが実施されており、増加傾向が続いている。このような背景からも、短大としての本学科の「社会体験学習・実習」はどうあるべきかを検討し続け、時代の変化に対応した修正を加えていくことは継続的かつ喫緊の課題といえよう。

特に学生数の減少など厳しい環境下にある本学科の現状を打破する意味でも、学生のニーズに対応することは非常に重要と考え、「社会体験実習」に関する「満足度」「学習効果」「各論編」の3分野に関

して2001（平成13）年から本年（平成20年）まで毎年、受講生を対象に「社会体験学習・実習に関するニーズ調査」として42項目のアンケート調査を実施してきた。2005（平成16）年にその内容を分析した結果が真弓・倉田・林（2004）である。

今回は2005（平成17）年から2008（平成20）年までの内容を分析し、より魅力的かつ効果的な成果を得るために検証をし、我々の考える「社会体験学習・実習」の今後の方向を考察する。実習の推移は表1、アンケート調査対象は表2のとおりであり、「満足度」「学習効果」「各論編」の各集計値については最後にあげた。以降では直近の2008（平成20）年調査を基本に考察を行いたい。

実施年度 項目	2005年 (平成17年)	2006年 (平成18年)	2007年 (平成19年)	2008年 (平成20年)
実習団体数	12	15	10	20
実習事業所数	16	19	16	23
受講学生数	47	48	45	38

表1. 実習の推移

項目	受講生	回答者数		
		満足度	学習効果	各論編
2005年調査	47	40	40	40
2006年調査	48	47	47	47
2007年調査	45	37	37	37
2008年調査	38	36	36	36

表2. アンケート調査対象

3. 2 アンケート調査の概要と分析

今回はその後から現在までの調査結果を分析し⁸、「開講の意義」「実習内容」「実習先」「実習時期」「カリキュラム」等についての今後の方向を考えた。

これまで学んできた科目の知識・技術を社会で生かし、ビジネス実務能力を醸成するためには、「実践の知」の創出が肝要であり、そのためには実際のビジネス現場でのビジネスワークを経験するという意味で「社会体験学習・実習」は重要な科目である。

(1) 概要

①授業評価は高い

授業評価としての満足度について2008年調査において、「実習をやって良かったと思いますか」の設問では、「大いに良かった」「良かった」と答えた学生は併せて94.5%、「自分の進路を考える上で参考になったか」は86.17%、「後輩のために社会体験実習は今後に行った方がよいと思うか」が97.3%と高

「社会体験学習・実習」の課題と展望

い評価がなされており、開講の意義については、ほとんどの受講生が理解しているといえる。

②本年度は、2／3の項目で高い評価

過去4年間の調査結果のなかで「満足度」の9項目中6項目で一番高い数値となっている。これは、複合的な施策の結果と思われるが、特に本年度は実習先決定過程で学生のニーズを例年以上に活かして実習先を決定した結果ではないかと思われる。詳細は後述する。

③各科目との連動は不十分

社会体験関連の科目は個々の科目だけで完結するものではなく、学科における他の科目との連動があって初めて学生のビジネス実務能力が醸成される。個々の内容について高い評価ながらも他の項目と比較すると「学内の事前学習（社会体験学習Ⅰ）は適切でしたか」86.2%と、2006（平成18）年の95.7%を下回る不十分な結果となっており、今後は各科目との連動がさらに必要となってくると考える。さらに項目別に具体的に見てみたい。

（2）項目別分析

①満足度

先述の通り「実習をやって良かったですか」が94.5%とほとんどの学生が満足していることは嬉しいことで、他の「実習先の雰囲気は良かったですか」100%、「実習先の個別指導は適切でしたか」94.4%等でもわかるとおり、自分が行きたいと思ったところで実習をやることができたことに加えて、実習受け入れ先の協力があってこのような結果になったと考えられる。今後も実習受け入れ先との密な連動が成功の鍵といえる。

②学習効果

「社会体験実習」を通して、社会が何を求めているかを理解し、今後の学生生活に役立てていくことが大切であるが、「現実社会の厳しさの理解（100%）」「責任感の向上（100%）」「自立心の向上（97.2%）」には役立ったようであり、いずれも100%近い回答がされている。

また、本学が力を入れている「ビジネスマナーの修得（97.2%）」や「人間関係の重要性（100%）」が理解できたとも回答されている。ただし、「早めに社会体験実習をすることで今後の学生生活の目標を見つけ、学習意欲の向上につなげたい」というもう一つの主旨については、「学ぶべき課題や方向性の発見（77.8%）」「短大で学んだ知識の確認（69.4%）」やその後の「短大での学習意欲に役立ったか（83.3%）」というように、2週間という短期間の中では難しい面もあり、まだまだ不十分であり、今後の課題といえる。

また、企業や仕事の内容については、事前学習でも時間をとって説明したこともあり、「現実社会の厳しさ理解に役立ったか」が100%と高い評価を得たのをはじめ、「ビジネスマインドの理解に役立ったか」が94.4%、「企業組織の理解に役立ったか」は86.1%、と以前と比較して向上した。

③各論編

全体として「実習は、自分の今後の進路を考える上で参考になりましたか」については86.1%、「後輩のために社会体験実習は今後も行った方がよいと思いますか」については97.3%を占めていることか

ら、学生の期待感を今後の改革につなげていきたい。

また、個々の項目である電話応対や挨拶などについては、ビジネスマナーにおいて学んだことが生きており、挨拶については、事前の研修が役立ち（94.4%）挨拶の大切さも理解できたようであるが、電話応対については、事前の研修は必要と理解しつつも（97.2%）も、現実にはなかなか十分にできなかったようで、さらなる訓練が必要と思われる。

3. 3 小括

アンケート調査からは、ほとんどの学生が「社会体験実習」をやった良かったと思っており、「後輩の学生にも是非この授業を受けるように」願っている。学生の個々の感想はそれぞれであるが、少なくとも「アルバイトと正社員との違い」「個人の責任は組織の責任」「マナー・接遇の大切さ」「自分探しのヒント」「お客様のありがとうの言葉のありがたさ」などいろいろな体験ができたようであり、実習開始時はネガティブな思いを持っている学生が多かったようだが、実習先の方の親切な受け入れもあり、終わる頃には体験したことの良さを実感したようであった。

ビジネス実務教育を推進する本学科としては、実践の知を創出するために「社会体験学習・実習」は有効と考え、キャリア教育推進のためにもビジネスマナーや履歴書の書き方などを加えて、学生が自分の考えを発表する力が弱いことを鑑み「社会体験実習」の結果報告にプレゼン資料の作成を義務づけるなどいくつかの試みをしてきた。

我々が意図している「学生の積極性を促し、社会において主体的、創造的に活躍する能力を身につける」「学生は自分が何を学び、何を習得していくか、社会はどのような人材を求めているかなどを知る」「社会体験以降の学生生活の方向付けを再認識する」「地域社会に対する理解を深めることができる」等の視点から見れば、概ね満足できるものの、いくつか改善すべき課題がある。今後は、実習そのものの内容についても実習先と十分協議しながら計画し、ビジネス実務能力を醸成していきたいと考える。以下では、項目別にアンケート結果から見た「社会体験学習・実習」の課題と展望をみていきたい。

4. 「体験型学習」とビジネス実務教育

4. 1 アンケート結果から見た「社会体験学習・実習」の課題と展望

(1) 開講の意義

個々の問題については、課題もあるが、アンケートにある「後輩のために社会体験実習は今後も行った方がよい」の声が圧倒的に多い（97.3%）ことから、開講の意義については、学生も認めていることは明らかである。課題は、この「社会体験学習・実習」で学んだことをどこまで日常生活の実践に具体的に実現できるか、そのために他の科目、とくに「ビジネス実務専門科目」と併せて取り組んでいくことが今後の課題といえる。

「社会体験学習・実習」の課題と展望

(2) 実習内容

近年、企業環境は厳しさを増しており、正社員数が減っていることなど、実習先の受け入れ体制が十分でないところも出てきた。学生の声からは、「単純作業が多く、アルバイトと変わらない」とか「暇な時に何をして良いかわからず、教えてもらえない」などの声もあった。本学として、再度実習中にどこまでの内容を学ぶ目標にするかその内容を再確認し、具体的に実習先と打ち合わせをし、改善していく必要がある。

(3) 実習先

これまでの「社会体験学習・実習」は、まず社会に出て必要な「マナー・接遇」の実践を通して、ビジネス社会の一端を知り、真の自分を見つめ直し、今後の学生生活の目標を考えることにつなげることを当面の目標としてきた。その結果、実習先については、教育研修システムを保有する企業を中心に開拓し、結果としてサービス業や流通業を中心とした接遇が実践できる実習先をお願いしてきた。その後、医療機関や官公庁などを実習先として開拓してきた。

しかし、近年の学生のアンケート調査の記述のなかに「自分の行きたい実習先がない」との内容が目立つようになってきた事から、平成20年度はさらに選択肢を増やす試みをした。

具体的には本学が先に加盟した三重県経営者協会⁹に登録されている法人及び学生が主体的に探してきた法人に対して、授業担当者がアルバイトとしての期待感ではなく、確実に研修をやって頂けるかを検証の上、可能であれば実習先として認めることとした。

その結果、従来は10程度の法人、15程度の事業所だったのが、受講数がこれまでよりも少ないにもかかわらず、20法人、23事業所と多くなった。事前準備は大変であったものの、今年は、アンケートのほとんどの項目で過去4年間のなかでも一番高い評価となっており、自分が経験したいという実習先に行くことが実習に前向きに取り組む重要なポイントであることが明らかとなった。

(4) 実習時期・期間

現在は8月17日から31日の2週間で行われている。また、かつては実習先の受け入れ可能人数によって9月2日から15日の2週間を二期目として行っていたこともある。実習先の都合にあわせ、もう少し柔軟にする必要もあるが、現在では夏季休暇中ならばある程度柔軟に変更をしている。

むしろ実習期間の長短が今後の課題になるが、このカリキュラムの目的や意義とも関係することであるため慎重に考える必要がある。

(5) 事前・事後学習の内容構成

昨今の厳しい環境をふまえ、学生は卒業後について今まで以上に意識している。しかし学習効果のアンケートからみるとビジネス社会そのものについてまでは理解できなく、今後「社会体験学習」あるいはその他の科目においてこの分野を充実していく必要がある。

また、「社会体験学習・実習」の目的は、前述の通りであるが、その課題はあまりにも大きすぎて、

この科目だけでは実現できないことを学生のアンケートからも痛切に感じる。大切な柱の一つである「マナー接遇」「自分探し」などでは目的を達成していると思われるが、それ以上のことについては、他の科目との関連を十分考え、相乗効果をねらうことで社会に通用する人材を育成する必要がある。

本学科のねらいとしては「オフィスワーカーとしての基本的な知識や技能を持ち、日々の業務を確実にこなす能力を高め、さらに円満な人格を持った、ビジネス社会で真に要求される人材の育成を目指す」こととしている。本学科がビジネス実務能力の醸成を目指し、学位を「ビジネス実務学」とすることを鑑みれば、実践の知の創出をはかることが重要であり、そのためには「社会体験学習・実習」の果たす役割は大きいといえる。

また、昨今、新卒学生の就職後の離職率が高まり、その原因の一つが求職者と求人とのミスマッチだとも言われている。このことが事実だとすれば新機軸の「社会体験実習」として、就職を強く意識したインターンシップ等についても検討する必要があるだろう。

また、ビジネス実務能力の中で重要なコミュニケーション能力や問題発見能力の醸成が必要とするならば、「社会体験実習」の上級科目を考える必要も出てきている。

以上のような課題を意識し取り組まれてきた科目として「ビジネス実務演習」や「プレゼンテーション」などがある。以下ではこれらを事例としながら大学・短大における「体験学習」のあり方を考察していきたい。

4. 2 ビジネス実務演習・プレゼンテーション教育

先に述べた全国大学実務教育協会「ビジネス実務士」について、「ビジネス実務」関連分野として「ビジネス実務を実際に行なうために必要な技能、技術を学ぶ。」具体的科目名として「表現技術、プレゼンテーション、ビジネスコミュニケーション、ビジネス外国語、統計実務、文書実務、プロジェクトワーク、簿記、貿易実務、ビジネス関連法規、インターンシップ等」とされている。すなわち、ここではインターンシップと同様な科目としてさまざまに並列して展開されているわけであり、他の科目を検討する余地があるといえよう。

そこで以下では、実践事例として、近年、著者が担当してきた『プレゼンテーション』¹⁰とプロジェクトワークを中心に構成してきた『ビジネス実務演習』¹¹の授業内容を中心に、ビジネス実務を実際に行うことを念頭においた体験型学習という観点から事例として紹介、検討したい。

シラバスとして『プレゼンテーション』では「授業の到達目標及びテーマ」を「相手に自分の持っている知識や考えをわかりやすく伝える能力（プレゼンテーション能力）」の修得をあげた。また『ビジネス実務演習』では「社会人基礎力」の修得をあげた。両科目とも「能力」の修得を明示した科目という点で共通する連続科目としてきたものである¹²。

『プレゼンテーション』では、個人別の演習からはじめ、ペア・グループでの演習を行っていくことを目標としており、ペア・グループでの演習を通じた体験型学習をめざしてきた。一例としてはラジオ番組の制作である。これは実際に学生・教職員が出演したFMラジオ番組の原稿をもとにして、グループにより進行役、学生役、教職員役などを配役・出演するという一連の流れをプレゼンテーションとし

「社会体験学習・実習」の課題と展望

で行ったものである。今後も、実在する番組をもとに仮想的に行うことは可能であるが、より現実的で臨場感ある体験を授業中に行うという点では、学校の広報活動に連動した演習を行うことを学校組織的に取り組んでいく体制作りも必要となろう。もちろん、そのような広報活動自体を有意義な体験として学生に機会提供することも同様に取り組まれるべきであろう。

そして、このような視点で実際の広報活動などをプロジェクト化していくことに取り組まれたのが『ビジネス実務演習』である。平成18年度まで、本科目は「ビジネス実務論などのビジネス科目で学んだ知識を活かし、具体的演習や調査研究によって実践的なビジネス実務能力を修得する」ことをテーマとしてきたが、平成18年度までの課題抽出と、平成19年度における試行を通して、シラバスの大幅な見直しを行った。到達目標としては「経済産業省が示す『社会人基礎力』の修得」と明確な設定をした¹³。本学科の1年次には厚生労働省の「YESプログラム」が目標として掲げられていることもあり、各省がそれぞれを調整して取り組まれていない現状において、この二つをひとつの教育課程に並立させるためには微細な調整の必要が予想されるが「ビジネス実務演習」というひとつの科目に組み込むことは可能であると考え、到達目標として設定したものである。

具体的には、ビジネス能力チェックリストの作成を通じ「社会人基礎力」の理解、問題解決／創造技法（発散技法と収束技法）などの習得からはじめ、最終的には「目標設定→計画→実施・コントロール→評価・終結」という「プロジェクトワーク」を体験型授業として行うわけであるが、時間的な制約、学生の自発性を引き出すことの限界など課題は少なくない。そこで、ビジネスにおけるプロジェクトを前提とするという点から、学生主体のプロジェクトとはいえ「教員－学生」を「上司－部下」の関係と同様にとらえ、目標設定時の企画立案活動には大幅に介入することとなる。この点は、より実際的なプロジェクト、例えば学校の広報活動をプロジェクト化しようとする際に整合性の取れるものとなる。具体的なプロジェクト企画として「キャリアデザイン・インタビュー」「サービス接遇ケース作成」「セールストークをつくる」「発表会の企画・実施」「地域商店街の調査」「社会体験実習先再訪問・調査」「社会体験学習授業の企画・実施」「ボランティアの企画・実施」「オフィス情報学科Web壁新聞の発行」などを例示し、プロジェクトリーダーおよびサブリーダーの選出から開始される。実際には3つのプロジェクトが立ち上がり、約20人の受講生がいずれかのプロジェクトのコアメンバーとして参加することを義務付けることとなった。この具体的な成果等の結果は今後の動向次第であり、別稿にゆずりたい。

現時点では、「ボランティアの企画・実施」、各種行事のビデオ撮影・制作を中心とした「短大広報」、
「オフィス情報学科Web壁新聞の発行」から発想された「Webページを中心とした就職支援コンテンツ制作」がプロジェクトとして開始されている¹⁴。

5. おわりに～ビジネス実務学の構築を目指して～

大学・短大は、それぞれ到達目標やねらいに多少の違いはあるにしても、企業の求める人材像に照らし合わせたうえで「どのような人材をどのように育てるか」という点は無視できない大きな課題である。同時に、企業も受け入れた人材をいかに戦力化していくのかという人材マネジメントの中核的な課題がある。このような課題に対応した学としてのビジネス実務学を目指すとき、そこでの教育内容は「実務」

という文字通り、実践的な務めに耐えうる人材の育成である。ビジネス実務学を冠する学科の目指すべき方向性とはそのような人材養成機関としての構築であろう。

ビジネスインターンシップにおいて「体験」としての側面を重視するならば、実際の実習期間のみではなく、事前事後の「体験」にも重きを置く必要があるだろう。特に短期大学の早期開始型に関しては、実際の就職活動との連動はなく、それ自体が完結した体験学習として構築しなければならない。すなわち、今後のキャリア教育・キャリアデザイン科目の重点策のひとつとして、プロジェクトベース教育としての構築があげられよう。体験型学習やインターンシップを通じて、実践の知を得ることに焦点をあわせることがその道筋のひとつである¹⁵。

表3にまとめられるBarr&Tagg(1995)の所論に基づいて考察すれば、まさに「教育パラダイム」から「学習パラダイム」への転換が「ビジネス実務学」構築の第一歩といえる。「社会体験学習・実習」の改善事例からも明らかなように、教員は講師としての学生との関わりよりもむしろ、主に学習環境と学習方法のデザイナーとしての役割を果たすことに重点を置かなければならない。知識は「塊」として教員によって配達されるのではない。知識は構築され、創造され、獲得されねばならない。そのためには体験型学習を中心としたカリキュラムの構築が必要であろうが、必ずしもビジネスインターンシップを中心とする必要性はない。学生が体験型学習を中心に、実践の知を獲得する体系としてビジネス実務学を構築するためには、教員がそれぞれの狭い専門分野に閉じこもることなく、新たな専門分野としてのビジネス実務学を通し、学習環境と学習方法のデザイナーとしての役割をチームとして果たすことが実現への第一歩であろう。

「社会体験学習・実習」の課題と展望

	教育パラダイム	学習パラダイム
大学の使命・目的 Mission and Purposes	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の提供 ・教育の質の改善 ・多様な学生のアクセスの実現 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の生産 ・学習の質の向上 ・多様な学生のサクセスの実現
成功の基準 Criteria for Success	<ul style="list-style-type: none"> ・インプット、資源 ・入学者の質 ・カリキュラム開発、充実 ・資源の量と質 ・入学者と収入と増加 ・教員と教育の質 	<ul style="list-style-type: none"> ・成果（学生の学習・成功） ・卒業生の質 ・学習技術の開発、充実 ・成果の量と質 ・学習総量の増加と効率性 ・学生と学習の質
教育と学習の特質 Teaching/Learning Structures	<ul style="list-style-type: none"> ・原子論的 ・教育時間は一定、学習は多様 ・90分の講義、2単位 ・固定された時間割 ・1人の教員、1つのクラス ・独立した分野（学科・学部） ・教材の消化が重要 ・期末評価（試験、レポート） ・教員によるクラス内での評価 ・学位＝累積単位数 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体論的 ・学習は一定、必要な時間は多様 ・学習環境 ・いつでも学習可能 ・様々な学習経験の総体 ・学際的（学科・学部間協同） ・特定の学習結果が重要 ・事前／事中／事後評価 ・外部者の事後評価 ・学位＝習得された知識とスキル
学習理論 Learning Theory	<ul style="list-style-type: none"> ・知識は個人に「外在」 ・知識は「塊」として教員によって配達される ・学習は累積的・線形的 ・知識の「倉庫」メタファー ・教員中心で、教員が学習を制御 ・教室と学習は競争的、個人主義的 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識は個人の精神の中に存在し、個人の経験を通じて形成される ・知識は構築され、創造され、獲得される ・学習は複雑な枠組の構成物 ・学習は「自転車の乗り方」メタファー ・学生中心で、学生が学習を制御 ・学習環境と学習は共同的、協働的、支援的
役割の性格 Nature of Roles	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は主に講師 ・教員と学生は独立に行動し、隔離されている ・教員は学生を分類し、選別する ・職員は教員とその教育活動を支援する ・専門家だけが教えることができる ・独立したアクター 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は主に学習環境と学習方法のデザイナー ・教員と学生は互いに、そして職員とチームで活動する ・教員は全ての学生の能力と才能を育成する ・全職員が教育者で、学生の学習と成功を生み出す ・チームワーク

表3 教育パラダイムと学習パラダイム Barr & Tagg (1995)、川嶋 (2008) より抜粋

1. 平成17～20年度社会体験学習・実習アンケート結果(満足度/H17-40名・H18-47名・H19-37名・H20-36名)

No	質問事項	年度	大いに良かった①		良かった②		①+② %	余り良くなかった		良くなかった		無回答	
			数	%	数	%		数	%	数	%	数	%
1	実習をやった良かったと思いますか	17	15	37.5	20	50	87.5	4	10	1	2.5	0	0
		18	20	42.6	24	51.1	93.7	3	6.4	0	0	0	0
		19	16	43.2	18	48.6	91.8	1	2.7	0	0	0	0
		20	19	52.8	15	41.7	94.5	2	5.6	0	0	0	0
2	実習先の雰囲気は良かったですか	17	22	55	16	40	95	2	5	0	0	0	0
		18	20	42.6	21	44.7	87.3	6	12.8	0	0	0	0
		19	14	37.8	21	56.8	94.6	2	5.4	0	0	0	0
		20	18	50	18	50	100	0	0	0	0	0	0
3	実習先の個別指導は適切でしたか	17	21	52.5	14	35	87.5	2	5	1	2.5	2	5
		18	17	36.2	24	51.1	87.3	6	12.8	0	0	0	0
		19	10	27	22	59.5	86.5	3	8.1	1	2.7	2	5.4
		20	16	44.4	18	50	94.4	2	5.6	0	0	0	0
4	実習先の集団指導は適切でしたか	17	15	37.5	16	40	77.5	1	2.5	1	2.5	7	17.5
		18	12	25.6	24	51.1	76.7	2	4.3	0	0	9	19.1
		19	11	29.7	19	51.3	81	1	2.7	0	2.5	6	16.2
		20	10	27.8	24	66.7	94.5	0	0	0	0	2	5.6
5	仕事量は適切でしたか	17	9	22.5	20	50	72.5	10	25	1	2.5	0	0
		18	7	14.9	27	57.4	72.3	12	25.5	1	2.1	0	0
		19	8	21.6	21	56.8	78.4	8	21.6	0	0	0	0
		20	12	33.3	22	61.1	94.4	3	8.3	0	0	0	0
6	仕事内容の程度は適切でしたか	17	15	37.5	19	47.5	85	5	12.5	1	2.5	0	0
		18	11	23.4	22	46.8	70.2	12	25.5	2	4.3	0	0
		19	3	8.1	31	83.8	91.9	3	8.1	0	0	0	0
		20	12	33.3	21	58.3	91.6	3	8.3	0	0	0	0
7	学内の事前学習(社会体験学習I)は適切でしたか	17	9	22.5	27	67.5	90	2	5	0	0	2	5
		18	8	17	37	78.7	95.7	1	2.1	0	0	1	2.1
		19	4	10.8	30	81.1	91.9	3	8.1	0	0	0	0
		20	11	30.6	20	55.6	86.2	4	11.1	0	0	0	0
9	実習の日数はマナーや仕事の仕方を学ぶのに適切でしたか		少なかつた①		ちょうど良かった②		①+②	多すぎた		無回答			
		17	5	12.5	24	60	72.5	11	27.5	0	0		
		18	3	6.4	34	72.3	78.7	10	21.3	0	0		
		19	2	5.4	22	36.7	42.1	12	32.4	1	2.7		
20	4	11.1	25	69.4	80.5	7	19.4	0	0				
10	実習中に困ったことは		あった		なかった			無回答					
		17	22	55	18	45		0	0				
		18	25	53.2	19	40.4		3	6.4				
		19	14	37.8	23	62.2		0	0				
20	13	36.1	23	63.9		0	0						
11	実習中嫌だったことは	17	24	60	16	40		0	0				
		18	22	46.8	25	53.2		0	0				
		19	22	59.5	15	40.5		0	0				
		20	13	36.1	22	61.1		0	0				
12	実習中に良かったことは	17	38	95	1	2.5		0	0				
		18	43	91.5	4	8.5		0	0				
		19	33	95	3	2.5		0	0				
		20	31	86.1	3	8.3		2	5.6				
13	実習中に嬉しかったことは	17	38	95	1	2.5		1	2.5				
		18	42	89.3	4	8.5		1	2.1				
		19	35	94.6	2	5.4		0	0				
		20	32	88.9	3	8.3		1	2.8				

「社会体験学習・実習」の課題と展望

2. 平成17～20年度社会体験学習・実習アンケート結果(学習効果／H17-40名・H18-47名・H19-37名・H20-36名)

No	質問事項	年度	大いに役立った①		役立った②		①+②	余り役立たなかった		役立たなかった		無回答	
			数	%	数	%		数	%	数	%	数	%
1	職業意識の向上に役立ちましたか	17	15	37.5	22	55	92.5	3	7.5	0	0	0	0
		18	16	34	28	59.6	93.6	1	2.1	0	0	2	4.3
		19	11	29.7	24	64.9	94.6	2	5.4	0	0	0	0
		20	14	38.9	19	52.8	91.7	2	5.6	1	2.8	0	0
2	就職活動に取り組むのに役立ったか	17	12	30	21	52.5	82.5	7	17.5	0	0	0	0
		18	9	19.1	33	70.2	89.3	4	8.5	0	0	1	2.1
		19	9	24.3	20	54.1	78.4	7	18.9	0	0	1	2.7
		20	8	22.2	23	63.9	86.1	5	13.9	0	0	0	0
3	短大での学習意欲に役立ったか	17	10	25	22	55	80	8	20	0	0	0	0
		18	6	12.8	27	57.4	70.2	12	25.5	2	4.3	0	0
		19	4	10.8	24	64.9	75.7	8	21.6	1	2.7	0	0
		20	7	19.4	23	63.9	83.3	6	16.6	0	0	0	0
4	学ぶべき課題や方向性の発見に役立ったか	17	8	20	24	60	80	7	17.5	1	2.5	0	0
		18	8	17	25	53.2	70.2	11	23.4	1	2.1	2	4.3
		19	6	16.2	24	64.9	81.1	7	18.9	0	0	0	0
		20	11	30.6	17	47.2	77.8	8	22.2	0	0	0	0
5	短大で得た知識の確認になったか	17	15	37.5	18	45	82.5	4	10	2	5	1	2.5
		18	14	29.8	25	53.2	83	7	14.9	1	2.1	0	0
		19	6	16.2	24	64.9	81.1	5	13.5	2	5.4	0	0
		20	7	19.4	18	50	69.4	10	27.8	0	0	0	0
6	ビジネス知識習得に役立ったか	17	14	35	20	50	85	6	15	0	0	0	0
		18	4	8.5	36	76.6	85.1	7	14.9	0	0	0	0
		19	11	29.7	23	62.2	91.9	2	5.4	1	2.7	0	0
		20	11	30.6	19	52.8	83.4	6	16.6	0	0	0	0
7	ビジネスマインドの理解に役立ったか	17	8	20	27	67.5	87.5	5	12.5	0	0	0	0
		18	3	6.4	33	70.2	76.6	7	14.9	0	0	4	8.5
		19	4	10.8	26	70.7	81.5	6	16.2	0	0	0	0
		20	9	25	25	69.4	94.4	2	5.6	0	0	0	0
8	企業における人間関係の理解に役立ったか	17	15	37.5	20	50	87.5	5	12.5	0	0	0	0
		18	14	29.8	29	61.7	91.5	4	8.5	0	0	0	0
		19	14	37.8	22	59.5	97.3	1	2.7	0	0	0	0
		20	20	55.6	16	44.4	100	0	0	0	0	0	0
9	企業組織の理解に役立ったか	17	9	22.5	22	55	77.5	7	17.5	2	5	0	0
		18	4	8.5	28	59.6	68.1	13	27.7	0	0	2	4.3
		19	7	18.9	24	64.9	83.8	4	10.8	2	5.4	0	0
		20	7	19.4	24	66.7	86.1	4	11.1	0	0	1	2.8
10	仕事(職務)の理解に役立ったか	17	11	27.5	23	57.5	85	5	12.5	0	0	1	2.5
		18	8	17	37	78.7	95.7	2	4.3	0	0	0	0
		19	10	27	22	59.5	86.5	5	13.5	0	0	0	0
		20	13	36.1	21	58.5	94.6	2	5.6	0	0	0	0
11	現実社会の厳しさの理解に役立ったか	17	17	42.5	18	45	87.5	3	7.5	1	2.5	1	2.5
		18	17	36.2	22	46.8	83	6	12.8	1	2.1	1	2.1
		19	15	40.5	16	43.2	83.7	5	13.5	1	2.7	0	0
		20	19	52.8	17	47.2	100	0	0	0	0	0	0
12	責任感の向上に役立ったか	17	18	45	18	45	90	4	10	0	0	0	0
		18	22	46.8	23	48.9	95.7	2	4.3	0	0	0	0
		19	15	40.5	19	51.4	91.9	3	8.1	0	0	0	0
		20	23	63.9	13	36.1	100	0	0	0	0	0	0
13	自立心の向上に役立ったか	17	12	30	20	50	80	8	20	0	0	0	0
		18	6	12.8	32	68.1	80.9	9	19.1	0	0	0	0
		19	9	24.3	25	67.4	91.7	3	8.1	0	0	0	0
		20	17	47.2	18	50	97.2	1	2.8	0	0	0	0
14	ビジネスマナーを身につけるのに役立ったか	17	17	42.5	21	52.5	95	2	5	0	0	0	0
		18	15	31.9	28	59.6	91.5	4	8.5	0	0	0	0
		19	19	51.4	17	45.9	97.3	0	0	1	2.7	0	0
		20	17	47.2	18	50	97.2	1	2.8	0	0	0	0

高田短期大学紀要第27号

3. 平成17～20年度社会体験学習・実習アンケート結果(各論編/H17名-40・H18-47名・H19-37名・H20-36名)

	質問事項	年度	大いに良かった①		良かった②		①+② %	余り良くなかった		良くなかった		無回答	
			数	%	数	%		数	%	数	%	数	%
1	実習は自分の今後の進路を考える上で参考になりましたか	17	17	42.5	18	45	87.5	4	10	1	2.5	0	0
		18	19	40.4	25	53.2	93.6	3	6.4	0	0	0	0
		19	10	27	19	51.4	78.4	8	21.6	0	0	0	0
		20	15	41.7	16	44.4	86.1	5	13.9	0	0	0	0
2	時間の観念が変わりましたか(時間が大切と言うこと)		大いに変わった①		変わった②		①+②	余り変わらない		変わらなかった			
		17	15	37.5	10	25		62.5	12	30	3	7.5	0
		18	10	21.3	22	46.8	68.1	14	29.8	1	2.1	0	0
		19	11	29.7	17	45.9	75.6	7	18.9	2	5.4	0	0
20	6	16.7	21	58.3	75	6	16.7	2	5.6	1	2.8		
3	事前訪問アポイントの電話は必要だと思いますか		大いに必要		ある程度必要		①+②	余り必要がない		全く必要がない		無回答	
		17	23	57.5	13	32.5		90	2	5	0	0	2
		18	23	48.9	21	44.7	93.6	3	6.4	0	0	0	0
		19	21	56.8	15	40.5	97.3	1	2.7	0	0	2	5.4
20	23	63.9	10	27.8	91.7	2	5.6	0	0	1	2.8		
4	アポイントの電話はうまくできましたか		うまくできた		ある程度できた		①+②	余りできなかった		全然できなかった		無回答	
		17	6	15	17	42.5		57.5	12	30	1	2.5	4
		18	5	10.6	21	44.7	55.3	14	29.8	4	8.5	3	6.4
		19	3	8.1	21	56.8	64.9	11	29.7	2	5.4	0	0
20	7	19.4	15	41.7	61.1	7	19.4	2	5.6	5	13.9		
5	電話対応の事前研修は役立ちましたか		大いに役立った		役立った		①+②	余り役立たなかった		役立たなかった		無回答	
		17	27	67.5	10	25		92.5	2	5	0	0	1
		18	17	36.2	22	46.9	83.1	4	8.5	2	4.3	2	4.3
		19	19	51.4	15	40.5	91.9	1	2.7	2	5.4	0	0
20	15	41.7	13	36.1	77.8	3	8.3	3	8.3	2	5.6		
6	挨拶の大切さは理解できましたか		大いにできた		ある程度できた		①+②	余りできなかった		全然できなかった		無回答	
		17	34	85.8	6	15		87.3	0	0	0	0	0
		18	39	83	7	14.9	97.9	0	0	0	0	1	2.1
		19	31	83.8	5	13.5	97.3	1	2.7	0	0	0	0
20	30	83.3	6	16.7	100	0	0	0	0	0	0		
7	挨拶などマナーの研修に役立ちましたか		大いに役立った		役立った		①+②	余り役立たなかった		全然役立たなかった		無回答	
		17	21	52.5	17	42.5		95	2	5	0	0	0
		18	19	40.4	23	48.9	89.3	2	4.3	0	0	3	6.4
		19	20	54.1	15	40.5	94.6	2	5.4	0	0	0	0
20	16	44.4	18	50	94.4	2	5.6	0	0	0	0		
8	後輩のために社会体験実習は今後も行った方がよいと思いますか		是非行った方がよい		どちらでも良い		①+②	余り必要ない		無回答			
		17	27	67.5	11	27.5		95	2	5	0	0	
		18	36	76.6	10	21.3	97.9	1	2.1	0	0		
		19	24	64.9	12	32.4	97.3	1	2.7	0	0		
20	29	80.6	6	16.7	97.3	1	2.8	0	0				
9	履歴書の指導は今後の就職活動などに役立つと思いますか		大いに役立つ		役立つ		①+②	余り役立たない		全然役立たない		無回答	
		17	34	85	6	15		100	0	0	0	0	0
		18	34	72.3	13	27.7	100	0	0	0	0	0	0
		19	27	73	9	24.3	97.3	1	2.7	0	0	0	0
20	18	50	18	50	100	0	0	0	0	0	0		
10	電話のかけ方の研修は今後の役に立つと思いますか	17	29	72.5	11	27.5	100	0	0	0	0	0	0
		18	29	61.7	16	34	95.7	1	2.1	0	0	1	2.1
		19	28	75.7	9	24.3	100	0	0	0	0	0	0
		20	17	47.2	18	50	97.2	1	2.8	0	0	0	0
11	通勤時間は適切でしたか		ちょうどよかった		よかったです		①+②	余りよくなかった		よくなかった			
		17	10	25	18	45		70	8	20	3	7.5	1
		18	14	29.8	21	44.7	74.5	9	19.1	2	4.3	1	2.1
		19	17	45.9	16	43.2	89.1	3	8.1	1	2.7	1	2.7
20	14	38.9	16	44.4	83.3	4	11.1	0	0	2	5.6		
13	通学の時の交通費と比較してどうでしたか		安かった		同じぐらい		①+②	高かった		無回答			
		17	15	37.5	11	27.5		65	11	27.5	3	7.5	
		18	28	59.6	8	17	76.6	8	17	3	6.4		
		19	24	64.9	5	13.5	78.4	2	5.4	6	16.2		
20	13	36.1	8	22.2	58.3	9	25	6	16.7				

「社会体験学習・実習」の課題と展望

註

- 1 「ビジネス実務学」の明確な定義があるわけではないが、本学科の短期大学士を「ビジネス実務学」としたところに、問題意識のひとつがある。
- 2 本テーマにより平成21年6月に開催が予定されている。
- 3 文部科学省（2008）『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm)
- 4 「全国大学実務教育協会ホームページ」<http://www.jaucb.gr.jp/index.html>
- 5 平成16年度までについては真弓・倉田・林（2004）を参照されたい。
- 6 現在では「教養科目」「ビジネス実務専門科目」「キャリア支援科目」として構成されるカリキュラムの「キャリア支援科目－ビジネスリテラシー」として「社会体験学習Ⅰ」「社会体験実習」「社会体験学習Ⅱ」が組み込まれ、改善を重ねながら現在まで継続されている。
- 7 「大学等における平成18年度インターンシップ実施状況調査について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07111902.htm)
- 8 以降の文中の数値は2008年のものである。
- 9 「三重県経営者協会ホームページ」<http://miekeikyo.jp/>
- 10 平成17年度から手嶋が担当。平成19年度から「プレゼンテーションⅠ（1年後期）」「プレゼンテーションⅡ（2年前期）」の後継科目として「キャリア支援科目」に再配置された。それ以前には「プレゼンテーションⅠ」のみを担当していたため、授業内容のレベル設定が課題となった。しかしながら、「人前で話すこと」への苦手意識を克服することからはじめ、卒業研究レポートなどの発表だけではなく、就職面接などにも必要である「相手に自分の持っている知識や考えをわかりやすく伝える能力（プレゼンテーション能力）」を修得することを到達目標に掲げる点では一貫した科目としてきた。
- 11 開講当初は真弓が担当、平成17年度から手嶋が担当。ただし、開講時の目的は秘書学等に関連する演習科目としてのものであった。
- 12 当然のことながら『プレゼンテーション』では、現代のビジネスプレゼンテーションの代名詞ともいえるパソコンアプリケーションであるMicrosoft PowerPointのスキル修得も同時並行して行われる科目であるが、それを主目的とした構成とはしなかった。しかしながら、プレゼンテーション作成検定（日本情報処理検定協会<http://www.goukaku.ne.jp/examples/pub/index.html>）が平成19年10月より新たに実施されているなどの動向もあり、広義のプレゼンテーション能力の養成を強化する必要があるものと思われる。この点について、従来「社会体験実習」の報告は、実習中のテキストへの記入などをもとにして、原稿用紙2枚程度にまとめ、それを代表者が口頭発表することにより体験を共有化することが行われてきたが、平成19年度よりプレゼンテーション作成を課し、新展開がはかられている。ほとんどの学生がこの作成を経験したことになり、2年次の授業時における作成スキルの説明が簡略化できるのではないかと考えている。
- 13 『社会人基礎力』とは「前に踏み出す力（アクション）」（主体性・働きかけ力・実行力）、「考え抜く力（シンキング）」（課題発見力・計画力・創造力）、「チームで働く力（チームワーク）」（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）とされるものであり、従来まで「情報収集力」「思考力」「コ

コミュニケーション力」「遂行力」などの修得を目指してきたという背景から考えても、到達目標としての設定は自然な流れであろう。

- 14 学生主体のプロジェクトということもあり、その活動・制作に際し、各分野に詳しい教職員の方々にお世話になることが少なくなかった。この場をお借りしてお礼申し上げます。
- 15 本稿脱稿後、手嶋が「インストラクター演習」の受講生がインストラクターを務める「コミュニティカレッジ オフィス情報学科公開講座 一步上いく「Word応用講座」－Wordを使って高度な文書を作ってみませんか?－」に急遽、アシスタントとして参加する機会を得た。教えることにより学びを深める好事例であるとの実感を得た。今後の展開が期待される。

引用・参考文献

- 上西充子編著 (2007)『大学のキャリア支援－実践事例と省察』経営書院。
- 梅澤正 (2007)『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社。
- 梅澤正 (2008)『職業とは何か』講談社。
- 川嶋太津夫 (2008)「高等教育のパラダイム転換 (シフト) 「学士課程教育の構築に向けて」の背景」『教育学術新聞』(平成20年5月28日 第2317号) アルカディア学報 (掲載コラム) No.325
- 経済産業省 (2007)『「社会人基礎力」育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～ (レファレンスブック)』(経済産業政策局報道発表資料 <http://www.meti.go.jp/press/20070517001/20070517001.html>)
- 経済産業省 (2008)『今日から始める 社会人基礎力の育成と評価 将来のニッポンを支える若者があふれ出す!』角川学芸出版。
- 高良和武監修・石田宏之・太田和男・古閑博美・田中宣秀編著 (2007)『インターンシップとキャリアー産学連携教育の実証的研究』学文社。
- 小杉礼子編著 (2007)『大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援』勁草書房。
- 佐藤博樹・堀有喜衣・堀田聡子 (2006)『人材育成としてのインターンシップ』労働新聞社。
- 全国大学実務教育協会編 (1999)『ビジネス実務総論 付加価値創造のための基礎実務論』紀伊國屋書店。
- 日本能率協会 (2008)『2008年度 (第30回) 当面する企業経営課題に関する調査結果』ニュースリリース (http://www.jma.or.jp/news/release_detail.html?id=29)
- 畠山義啓・手嶋慎介・真弓徳光・倉田充 (2008)「短期大学におけるキャリアガイダンスプログラムの構築」『高田短期大学紀要』第26号。
- 真弓徳光・倉田充・手嶋慎介 (2007)「短大におけるキャリア教育実践の課題と施策－地元密着型短大の特性を前提として－」『高田短期大学紀要』第25号。
- 真弓徳光 (1999)「社会体験学習導入経過と今後の展開」『高田短期大学紀要』第17号。
- 真弓徳光・倉田充・林真義 (2004)「「社会体験学習・実習」の検証:「社会体験実習」に関する実態調査と今後の課題」『高田短期大学紀要』第22号。
- 森脇道子編著 (2000)『ビジネス実務総論』実教出版。
- 文部科学省 (2008)『学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)』

「社会体験学習・実習」の課題と展望

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm

鷺尾敦・畠山義啓・手嶋慎介・真弓徳光編（2007）「キャリアアップグレード支援プログラムの開発－教養教育改革推進－」高田短期大学オフィス情報学科『平成17年度・平成18年度「私立大学教育研究高度化推進特別補助」による助成研究報告書』。

Barr R. B., & Tagg, J. (1995) "From Teaching to Learning A New Paradigm for Undergraduate Education", *Change*.

Katz, R. L. (1955) Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.

女子短大生の食生活に関する研究

Research on the Diets of Female College Students

鷺 見 裕 子

Hiroko Sumi

(要 約)

大学生が自立した食生活を営む力を培うための、食と生活の関連を意識づけた食教育のプログラム内容を検討する基礎資料として、大学生年代の食生活の実態を把握するための連続した1週間の「食事のとり方」と「食事内容」について調査を行った。結果として、休日は平日に比べ、欠食や孤食の割合が高く、食事内容においても劣っていた。主食・主菜・副菜の食事構成において、朝食は平日休日とも主食のみや主食と飲み物や菓子類などの食品という副食がない食事構成が多くみられた。また、牛乳・乳製品、果物の摂取が少ない現状があった。

(キーワード)

食事調査、一週間、食事構成

はじめに

近年の食生活に関しては、欠食習慣、特に朝食欠食者の増加や、食事時間の深夜化、孤食の常態化等の食事のとり方に関する問題^{1,2}、また家事労働の外部化や、外食産業の発展に伴う食の洋風化、簡便化、加工食品の利用や外食頻度の増加等による食事内容の問題、さらに、脂質の摂取過剰やカルシウム、鉄の摂取不足等の栄養素摂取上の問題^{3,4}が指摘されている。そして、このような乱れた食生活を続けることが生活習慣病の発症への重要な要因となりうることも懸念されている。特に、若者の食生活の乱れについては国民栄養調査などでも憂慮される結果が報告されている⁵。一方、この年代は生活様式や活動の多様化に伴い、食は保護者の管理から離れ、自己選択・自己決定しなければならない状況にある。しかし、前報⁶で報告したように食生活に問題意識を持ち、正しい知識や価値のもと自己管理できる学生が多くない現状がみられる。普段学生に接していても一般大学生に対する食教育として、食への興味関心を高める教育プログラムの必要性を痛感している。

食生活調査の先行研究には栄養摂取や食行動、食意識など多くの報告^{1,2,7-9}があるが、それらは調査がある1日や思い出し調査であるものが多い。そこで、本研究では、切り取った点ではなく連続した生活の中での女子短大生の食の実態を把握することを目的として、連続した1週間の食事調査を行った。

調査および分析方法

本学に在籍する女子学生に、入学当初の2006年4月の連続した1週間の食事調査を行った。授業時に調査用紙を配布し、当日の朝食より記入させ、1週間後の授業時に各自が振り返りをした記録用紙とともに回収した。記入漏れなどの欠損があるものを除いた106名分を分析対象とした。記入内容は7日間の朝食・昼食・夕食・間食それぞれの食事時間と食事場所・一緒に食べた人・食事内容(料理名および

食品名)であった。なお、調査を行った週の平日である月曜日から金曜日は全員が登校し、1限目から午後まで授業がある日であった。

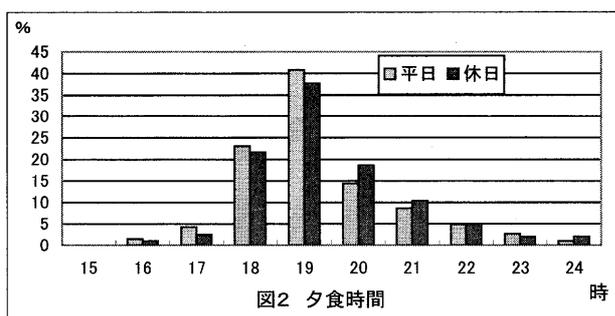
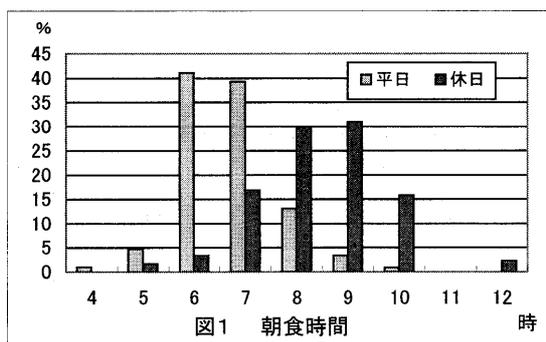
食事の時間や場所、一緒に食べた共食者についての食事環境や欠食状況については集計を行い、全体および朝食・昼食・夕食別と平日休日別の出現割合について分析した。また、食事内容については出現料理を食生活指針¹⁰においてバランスのよい食事の指標として利用されている 主食・主菜・副菜・汁物・その他に分類して、朝・昼・夕食別(以下、3食事別)と平日休日別に分析し、さらに主食・主菜・副菜の組み合わせについても分析した。なお、分析には統計ソフトSPSS11.5を用いた。

結果及び考察

1. 食事時間と食事場所、共食者について

食事時間は、全体の平均で朝食7時33分、昼食12時29分、夕食19時17分であった。平日休日や昼食、夕食では食事時間に差はなかった。しかし、図1に示した朝食では平日は登校日であるため80%が6時～7時台であり、休日は60%が8時～9時台であった。

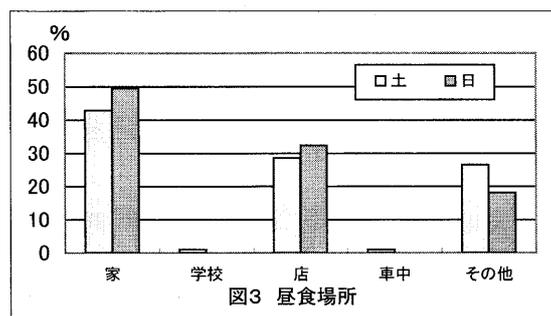
図2に示した夕食の食事時間は40%が19時台であったが、20%は平日休日ともに21時以降であり、23時以降に夕食を摂っている者もみられた。



食事をした場所は、朝食で89%、夕食で82%が家で摂っていた。

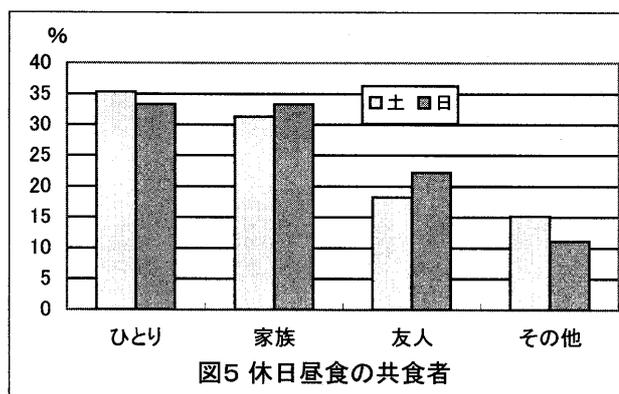
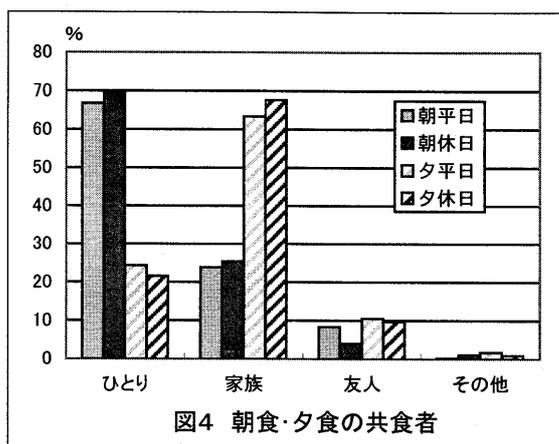
平日の昼食は登校日のため全員が学校内であった。図3に示した休日の昼食場所は家が45%、外食が30%程、その他が20%ほどであった。

なお、その他は注記述によるとほとんどがアルバイト先での食事としていた。



次に一緒に食事する共食者については、朝食は平日・休日とも70%近くがひとりで食べる孤食であった。図4に示した夕食では家族と食べる者が65%程ある一方で、20%は孤食であった。また、休日の昼食では図5に示したように孤食と家族との共食がともに1/3ほどあり、友人といっしょが20%ほどであった。その他としてはアルバイト先の同僚という注記述がみられました。

女子短大生の食生活に関する研究



以上より、時間や場所、共食者という食事環境については、生活スタイルや学外での活動の多様化により、個人によっても、暦によっても異なることがあきらかとなった。自分の生活活動の実態や問題点が認識できることが食生活を改善するには重要であるといえる。

2. 欠食について

図6は食事ごとの欠食率を示した。朝食の欠食率は平成17年度の国民健康栄養調査結果¹¹によると、15～19歳女子の朝食欠食率は10.4%であった。今回の調査では10.7%と同率であった。しかし、平日は4.9%で休日は16.5%と、平日に比べ休日の欠食率が有意に高かった ($P < 0.01$)。昼食についても同様に、休日6.6%が平日の0.8%より欠食率が高くなった ($P < 0.05$)。夕食は有意差はなかったが平日の欠食が高い傾向がみられた。

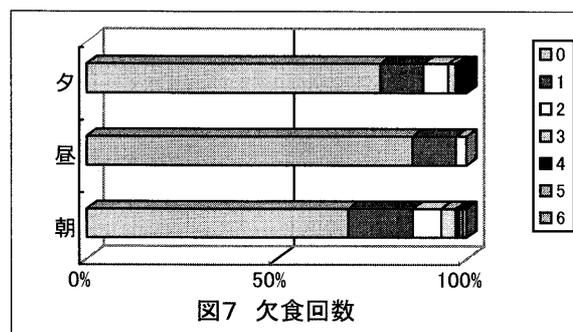
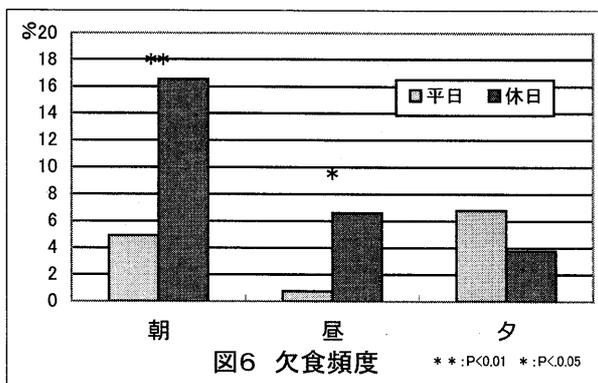


図7は各食事別の7回の欠食回数割合を示した。1回でも欠食した者は朝食で31.1%、昼食で14.1%、夕食で22.6%であった。また、トータル1週間21回の食事中に1食でも欠食のあった者は51.9%と半数にのぼった。

欠食のあった者の1週間の欠食回数をみると、朝食と夕食では2割の者が週に3回以上欠食をしていた。朝食では欠食が週に5・6回という常態化している者もあった。

欠食は栄養素摂取の低下¹²や身体及び精神的自覚症状の増加¹³が報告されており、食生活向上において重要な改善点である。学生の振り返り記録の欠食理由では、「食べたくない」とともに、「食事をする時間がない」と時間的な要因による欠食が多くみられた。例えば、平日の夕食では授業後も学外活

動であるアルバイトや自動車学校、ピアノレッスンなどで食事の時間が取れないというものがほとんどであった。

3. 食事内容について

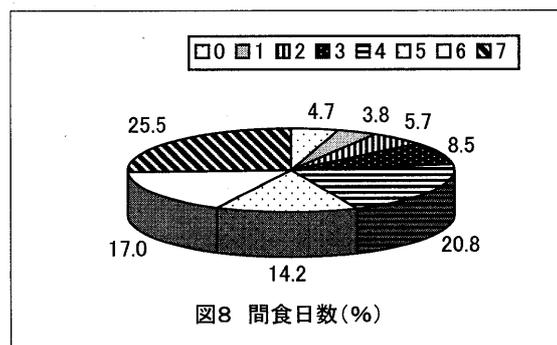
記入されたメニューを主食・主菜・副菜・汁物・その他食品に分け、欠食を除いた朝食（684食）、昼食（723食）、夕食（697食）および総食事（2104食）に対する出現数を集計し、出現率とともに表1に示した。総食事で見ると、主食は93.1%とほとんどの食事で摂っていた。しかし、主菜は53.5%と副菜45.2%と半数程度の食事でしか摂られていなかった。汁物は18%とさらに摂取頻度が低かった。また、「主食・主菜・副菜・汁物（以下、核料理）」以外の「その他」とした乳製品、嗜好飲料、果物、菓子などの単品食品が1/4の食事において摂られていた。

表1. 主食・主菜・副菜・汁物の出現数

食事数*1	朝食 684	昼食 723	夕食 697	総食事 2104
主食	626(91.5)	699(96.7)	633(90.8)	1958(93.1)
主菜	182(26.6)	507(70.1)	437(62.7)	1126(53.5)
副菜	98(14.3)	389(53.8)	465(66.7)	952(45.2)
汁物	141(20.6)	44(6.1)	206(29.6)	391(18.6)
その他	338(49.4)	105(14.5)	90(12.9)	533(25.3)

*1：全食事数(742)－欠食数 ()内は%

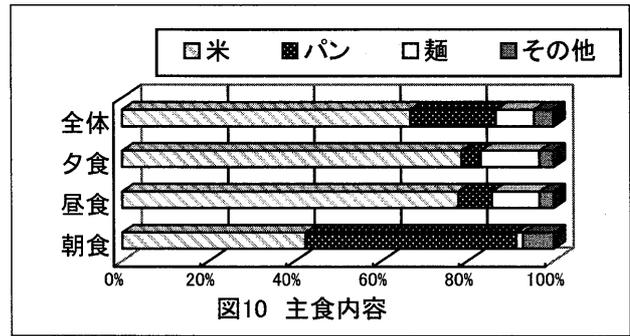
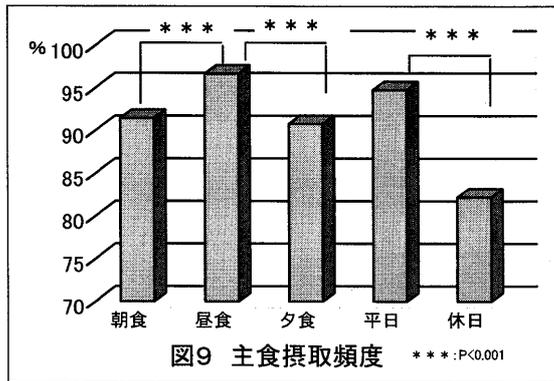
間食は図8に示したように、週に1度も摂らない者は4.7%で、ほとんどの者が摂っていた。週に4日以上の方が77.5%で、25.5%が毎日間食を摂っていた。時間で多いのが授業後や帰宅途中など夕食までのつなぎの時間であった。中にはのべつ幕無しに1日中飲食している者もみられた。内容はチョコレートやチップス類、あめ・キャンディーがベスト3で、市販品の菓子がよく食べられていた。



1) 主食について

主食の摂取を図9に示した。朝食91.5%、昼食96.7%、夕食90.8%と3食ともほとんどの者が摂っており、特に昼食では96.7%で摂取頻度が朝食、夕食より有意に高かった ($P < 0.001$)。平日休日の比較では、平日94.6%、休日89.9%で有意差が認められた ($P < 0.001$)。さらに平休日を3食事別にみると、朝食の摂取は平日94.8%、休日82.2%で平日が有意に高かった ($P < 0.001$)。昼食、夕食では有意差は認められなかった。

女子短大生の食生活に関する研究

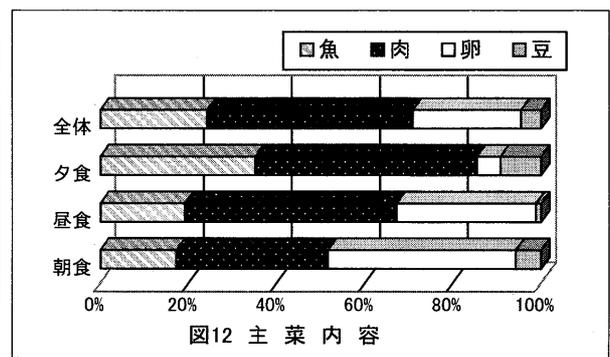
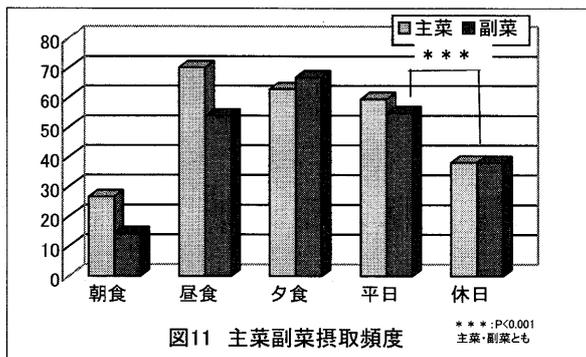


主食の内容を図10に示した。全体では最も多いのが米飯で全体の66.9%と2/3の食事で食べられており、パンの19.8%、麺類は8.8%と大きく引き離している。しかし、3食事別でみると朝食においてはパンが48.9%と米飯42.5%と同程度食べられていた。また、麺類は休日の昼食で30.2%、夕食で14.9%とどちらもパンより食べられていた。

1週間21回の食事の中で主食がある食事の平均回数は 18.5 ± 2.17 回であるが、個人別ではバラつきがあり、最も少ない者は12回、21回全ての食事で主食を摂っている者は18%であった。

2) 主菜について

1週間の半数の食事でしか食べられていないたんぱく質源である主菜については図11に示した。昼食が70.1%と一番高く、次いで夕食で、62.7%摂取されていた。ところが朝食では26.6%で他の2食に比し非常に低い摂取状況であった。また、平日は59.4%、休日38.1%であり有意差があった ($P < 0.001$)。平休日の3食事別でみると朝食、夕食では有意な差はなかった。昼食では平日85.1%、休日30.3%と平日での摂取が高く、有意差が認められた ($P < 0.001$)。



主菜の食材内容を図12に示した。全体では肉が46.8%で最も頻度の高い材料で、魚と卵は24%で、大豆製品の料理は4.5%しか食されていなかった。また、夕食では肉 (50.4%) と魚 (35.1%) を、昼食では肉 (48.0%) と卵 (31.6%) を、朝食では卵 (42.6%) と肉 (34.4%) が高頻度で食べられていた。

主菜のある食事回数は平均 10.1 ± 2.85 回で、70%の者が21回中主菜有の食事は7~12回。13回以上摂っている者は20%であった。

3) 副菜について

ビタミン、ミネラル源となる副菜も図11より、主菜同様半数程の食事で摂られていなかった。夕食の摂取は66.7%で、次いで昼食が53.8%であり、主菜と同様に朝食は14.3%と低い摂取状態であった。全

体では平日54.7%は休日38.0%より有意に高く、平休日の3食事別にみると主菜同様昼食における摂取が平日80.4%、休日34.3%と有意差があった ($P<0.001$)。

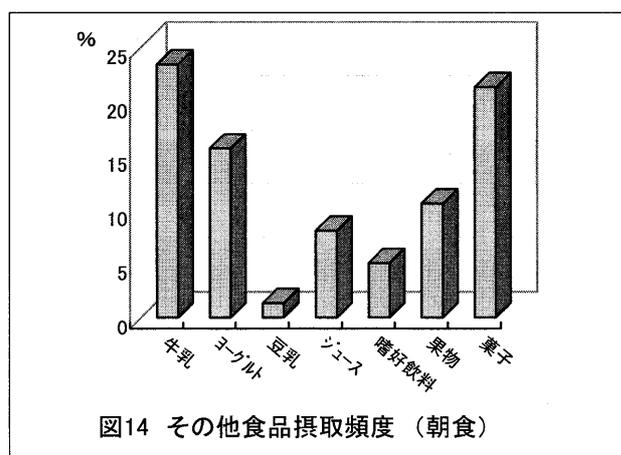
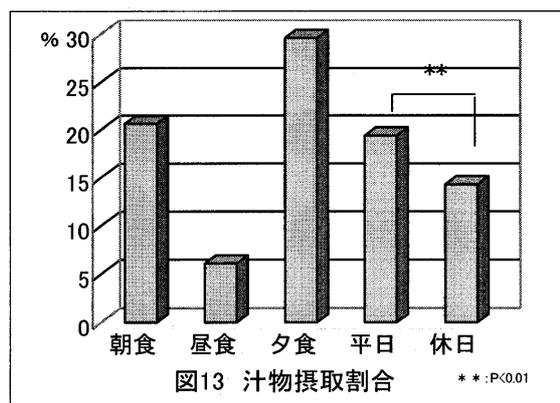
平均回数は 9.9 ± 3.42 回で主菜と変わらないが、野菜・芋を主材料にした副菜料理を食べる回数が週に4～7回の者が29.2%であった。

4) 汁物について

汁物は摂取が低く、夕食の29.6%が最も高く、次いで朝食の20.6%となっており、昼食では6.1%とわずかであった。昼食に関しては平日は学内でのお弁当などによる食事が多く、休日は一皿メニューや単品料理が多いためになくなっていると考えられる。図13より、平日は19.4%で休日14.3%より有意に頻度高く食されていた。 ($P<0.01$)。また、平休日3食事別にみると夕食において平日32.3%で休日16.7%より有意に高かった ($P<0.001$)。昼食は休日10.1%で平日4.6%より多かった ($P<0.01$)。

また、汁物の内容としては、みそ汁が80.6%と多く、スープ類が13.3%、すまし汁は4.3%しか摂られていなかった。

1週間に1度も汁物をとらないものが11%おり、半数の者は汁物をつけた食事を1週間に3回以下しか食していなかった。このような汁物の低い摂取状況では汁物の具材としての野菜やきのこ、海藻類の摂取を期待することができないといえる。



5) その他の食品の摂取

核料理以外の食品を「その他の食品」としてまとめたものを表1に示した。

全食事の1/4で核料理以外に、牛乳、ヨーグルト、豆乳、ジュース、コーヒーや紅茶などの嗜好飲料、果物、菓子類のような単品の食品が食べられていた。特に朝食では49.4%の食事で「その他の食品」が摂られていた。朝食での摂取内容を図14に示した。カルシウムやビタミンなどの重要な供給源である牛乳や乳製品、果物などは、昼食や夕食よりも朝食で食べられやすく、朝食での摂取が奨励されている食品ではあるが、結果は最も高い牛乳で23%しか摂られておらず、次いでドーナツ、ケーキ、ゼリーなどの菓子類が21.3%摂られており、ヨーグルトは15.6%、果物は10.5%の摂取状況であった。また、核料理がなく「その他の食品」のみの食事もみられた。

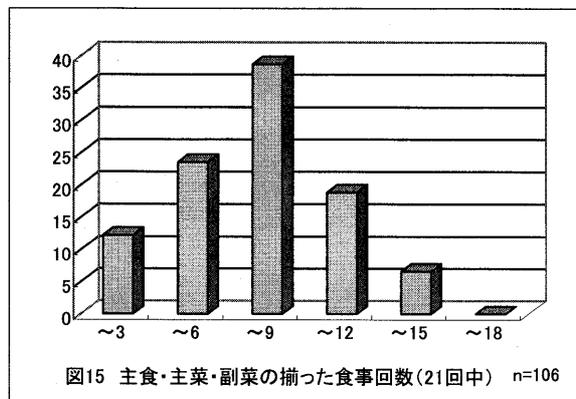
「その他の食品」で食事バランスガイド¹⁴の料理区分にも設定されている乳・乳製品と果物の摂取が少ないことが明らかになった。たとえば、間食も含めて1週間に1度もこれらを食していない者の割合

女子短大生の食生活に関する研究

は、牛乳で58.5%、ヨーグルト51.9%、果物57.5%という結果からも、これらの食品を半数のものが食していない摂取実態であった。

6) 料理構成

食事は料理の組み合わせを考慮していくことが大切であることから、核料理の構成別の食事についてみた。図15は食生活指針や食事バランスガイドなどで食事のバランスをとるために提唱されている「主食+主菜+副菜」の核料理が揃った食事回数の人数分布を示した。



週21回の平均は7.5回しかなく、75%の者が週に9回以下であった。これ以外の料理組み合わせでは、

「主食+主菜」が2.4回、「主食+副菜」が1.9回、「主食のみ」で副食のない食事は6.7回であった。核料理がなく、「その他の食品」だけの食事が1.1回であった。このことから食事内容のバランスには問題があると考えられる。

また、3食事別の特徴は、朝食では「主食のみ」が週7回のうち4回見られた。昼食は「主食+主菜+副菜」のそろった食事を4回以上で摂っているものが70%あった。一般的に3食の中では食事の形態が整っていると考えられる夕食でも、「主食+主菜+副菜」の平均回数は週3回であり、週4回以上そろった食事をしている者は20%しかいなかった。

以上より、学生の食事内容は、主食は比較的食べられているが、副食である主菜・副菜を摂取が少なく、汁物はあまり食卓にのぼらないといえる。料理構成も朝食は「主食のみ」の食事が主流であった。平日の昼食は「主食+主菜+副菜」の食事が多く、他よりバランスはとれているようであるが、お弁当や学生食堂の定食メニューが多いため、さらに踏み込み量的な問題を考慮しなければならない。また、休日の昼食ではカレーライス、丼物、麺類などの一皿メニューが多く見られた。副菜や汁物の具材である野菜やいも類、豆類の摂取量が少なくなるため、たんぱく質、ビタミン、ミネラル、食物繊維の摂取不足が懸念される。また、カルシウムの有益な供給源である牛乳・乳製品の摂取不足が大きな課題であることが明らかになった。

まとめ

連続した1週間の食事調査により、次のことが明らかとなった。

- ・一週間欠食のない者は朝食69%、昼食82%、夕食77%であった。また、週3回以上の欠食が朝食と夕食で欠食者の2割あった。また、朝食と昼食で平日に比し休日の欠食頻度が高くなった。
- ・朝食の平均時刻は平日6時台、休日8時台と差があったが、昼食・夕食は差がなかった。夕食を21時以降に摂る者が2割弱あった。食事場所は家が朝食9割、夕食8割であった。休日の昼食は家4割、外食3割、アルバイト先2割であった。共食者はひとりが朝食は7割近くあった。夕食は家族で食べる者が6~7割あるが、2割強はひとり食であった。休日の昼食はひとりと家族が3割、友人が2割

あった。

- ・間食は1度も摂らないが5%で、殆どの者が間食を摂っており、週4日以上が77%で、25%の者は毎日摂っていた。
- ・90%以上の食事が主食ありで、平休日間、昼食と朝・夕食間で差があった。内容では米が2/3と多く、パンが2割であり、パンは昼・夕食より朝食で多く、米は逆であった。麺は休日によく食べられていた。
- ・半数の食事で主菜、副菜がなく、特に朝食、休日の摂取率が低い。主菜材料では肉が最も高く、魚は夕食が、卵は朝・昼食が多かった。
- ・汁物のついた食事は2割と少ない。平日の夕食に多くみられ、平日の昼食は少ない。汁料理ではみそ汁が80%を占めていた。
- ・核料理以外の食品としては、乳製品やジュース、果物、菓子類が、特に朝食で摂られていた。
- ・主食、主菜、副菜のそろったバランスのとれた食事は少なく、主食のみなど副食のない食事が多くみられた。

授業の中で、学生は調査記録から振り返りを行っているが、その記述から欠食や孤食、食事内容の反省において時間的な要因が多くあげられていた。例えば、平日夕食の欠食、孤食の理由として、授業後、帰宅するまでに、アルバイトや自動車学校、ピアノレッスンなどで時間が取れないとするものが多くみられた。また、平日の昼食は学校の昼休みとして食事時間があることで、欠食が少ないことから、食事時間が確保できないことが、食事軽視につながっていることがうかがえた。また、今回の食事調査を行ったことで、自身の食生活への関心が増したり、問題があることに気づかされたという記述が多くみられた。

前報⁶で対象の食意識調査を行っているが、調理への興味・関心は高いが、生活の中で実践している者は少ない現状であった。また、これまでの家庭科などでの学習が実際の生活の中で生かされていないという結果を得た。ここからも栄養・食品・調理などを関連して学ぶことができ、さらに自分の生活実感として捉えさせることができる学習が必要であると思われる。今回の調査結果より、学生への食教育プログラムの検討ポイントとして①食と生活活動の関連に気づかせる。②主食・主菜・副菜の食構成を学習するなかで、特に、副菜や乳製品、果物の摂取の重要性を認識できる。③生活スタイルや食意識自体に個人差があるので、各自の現状に合わせて考えられる。の3点が挙げられる。これらのポイントを考慮して、まず自分の食事を記録することにより自分の食生活を見直し、食を意識するきっかけとする。さらに、食事内容と食事のとり方を関連付けて、自分の生活の中での食の位置づけをしっかりとち、改善策を考え、実践することができる具体的な学習の展開と教材を検討していきたい。

本研究の概要は、2007年11月17日の日本食生活学会第35回大会（秋田市カレッジプラザ）、および2008年11月22日の日本食生活学会第37回大会（相山女学園大学）において発表した。

女子短大生の食生活に関する研究

参考文献

- 1 染谷理絵他：女子短大生の食生活の実態、栄養学雑誌、47、251-258 (1989)
- 2 大河原悦子他：男女学生のライフスタイルと健康との関連、栄養学雑誌、52、173-189 (1994)
- 3 健康・栄養情報研究会編：国民栄養の現状 平成14年厚生労働省国民栄養調査結果、第一出版 (2004)
- 4 関千代子他：カルシウム及び鉄摂取と食生活状況に関する考察、栄養学雑誌、49、17-24 (1991)
- 5 厚生労働省健康局総務課生活習慣病対策室：平成13年国民栄養調査結果の抜粋、栄養学雑誌、61、55-62 (2003)
- 6 鷺見裕子：介護福祉士養成教育における調理実習の取り組み-基礎技術習得と食意識向上をめざして-、高田短期大学人間介護福祉学科年報2、32-37 (2007)
- 7 木村友子他：女子大学生とその母親の生活行動及び食生活状況の実態調査、栄養学雑誌、50、325-336 (1992)
- 8 渡辺雄二他：女子学生の食行動に及ぼす食意識の影響、日本食品科学工学誌、42、77-84 (1995)
- 9 青年男女の健康観と食生活に関する研究：大野佳美他、食生活学会誌、14、177-184 (2003)
- 10 農林水産省消費・安全局消費情報官：食育マニュアル-食と農への理解を深めるために-、食生活情報サービスセンター、12-31 (2005)
- 11 厚生労働省健康局総務課生活習慣病対策室：平成17年国民健康・栄養調査結果の概要、
- 12 白木まさ子他：大学生の食生活に及ぼす欠食の影響について、栄養学雑誌、44、257-265 (1986)
- 13 原田まつ子：栄養士課程の女子学生における食生活要因と自覚症状の関連について、栄養学雑誌、46、175-184 (1988)
- 14 厚生労働省・農林水産省：食事バランスガイド-フードガイド (仮称) 検討委員会報告-、第一出版、7 (2005)

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

Hardware and Software for Education

畠 山 義 啓

Yoshihiro Hatakeyama

(要 約)

教育、研究に活用できるハードウェア、ソフトウェアについての考察である。2008年における、動画編集、画像処理など高度な教材製作に適したPC（パーソナルコンピュータ）、Apple社のiPodの教室での活用、無償オフィスソフトウェアOpenOffice.org 3.0.0の可能性、教材製作ソフトCamtasia Studio 5Jで製作できる教材について検討した。

(キーワード)

教材製作、教育のためのハードウェア、教育のためのソフトウェア

はじめに

Wintelという言葉があるが、これは、WindowsのMicrosoftとCPUを生産しているIntelを合体させた造語である。PCを次から次に新しく買い換えさせる戦略を皮肉って作られた言葉である。使用の目的にもよるが、従来PCの耐用年数は5年ほどとされていたが、最近では3年ほどと思わざるを得ないほど、2005年から2008年にかけてPCの性能は大きく変化してきている。デジタルカメラの画総数が1000万を越えるのが当たり前となっている状況にあって、その処理を行うとなるとそれに見合った性能が求められるのが現実である。そこで、より高度な教育教材の提供・研究を行っていくうえでは、PCの性能を把握して、目的に応じたPCを使用することが効率的であると考えられる。ビデオ編集を行うのに処理能力の劣るPCを使用することは、特にファイル変換をする際に長い時間を使うことになり、場合によってはPCが何度も停止してしまう場合もある。そこで、まずPCのここ数年の推移と現在の状況がどのようなものであるのかをみていく。

また、PCと同様に教育・研究に使用することができるハードウェアの可能性も拡大している状況にある。ここでは、携帯音楽プレーヤーである、Apple社のiPodでPCのない環境でのプレゼンテーションソフトの利用、動画の提示を紹介する。なお、プレゼンテーションソフトPowerPointのスライドをすべて画像ファイルとし、正しい順序で表示させる方法についても扱っていく。

われわれ教員は、ソフトウェアに関して優遇されている。Microsoft社の基本ソフトウェアは、大学のSchool Agreementによる契約で提供されており、他社製品もアカデミック版の購入が可能である。もちろん、学生もアカデミック版を購入できるが、PowerPoint 2007単品でも12607円¹である。アカデミック価格が適用されないと、23256円である。Office Professional 2007は、アカデミックで28836円、通常版は54270円である。学生が自宅で課題に取り組む際、Office Personalが購入したPCにバンドル²されているケースは多いが、Office Personalには、プレゼンテーションソフトPowerPointが含まれていない。

そこで、OpenOffice.orgのバージョン3.0.0が2008年10月にリリースされたこともあり、OpenOffice.orgを使用するに当たっての基本について解説していく。

次に、Camtasia Studioというソフトウェアについて、その機能を解説する。わたくしは、インターネット英語、キャリアガイダンス、公開講座でPCを使用して授業を行っている。欠席者、あるいは理解が十分でない受講者に対して再度説明をしなければならない状況を幾度も経験してきた。15分で説明したことは、やはり再度説明するとしても10分以上の時間は必要である。そこで、PCのスクリーンを使って解説しながら進めている内容をビデオファイルで提供できないものか思案してきたが、まさにそのことが可能なソフトウェアを発見することができた。このソフトウェアの機能を使用すれば、オンデマンドの教材、遠隔講義の教材も製作することができる。

1. ハードウェア

1-1 PCの性能的变化と現況

ここでは、基本的にはIntel製のCPUとチップを取り上げることにする。理由は、現在までのところワールドスタンダードとなっているからである。ただし、スタンダードが意味するのは必ずしも製品の良し悪しで決まるものではないことは、古くはビデオデッキの規格、最近ではブルーレイディスクの規格を見ても明らかなことである。PCについて言えば、大半のパーツ、そしてソフトウェアは、Intel製品を基準に開発されてきた。それゆえ、Intel製品に対する互換製品を使用した場合、うまく動作しないということを過去に数多く経験してきた。³

CPUは現在、1つのCPUに2つのコアが埋め込まれている。このことについて、過去の事例に触れながらその進化について見ていく。

1997年頃に、CPUを2つ搭載（Dual processors）したPCを製作したことがある（図1参照）。CPUが2個というのは、マルチタスクをよりスムーズに行うためのものであるが、当時CPUを2個認識できるOSは、Windows NTしか存在しなかった。Windows95、98では認識させることができなかったのである。図1を見ても明らかなとおり、巨大なPentium2が2個取り付けられていたのである。

その後、ハイパースレッディング（Hyper-Threading）という技術が生まれた。これは、1つのCPUではあるが、OS上では、2つのCPUとして仮想的に認識させるものである。Pentium4には、2002年からこの技術が適用された。そして、2005年には実際に1つのCPUに2つのコアを搭載したPentium Dが登場した。しかし、発熱量が多く、CPUへ冷えた空気を取り入れるために「サーマル・アドバンテージ・シャーシ」（摂氏38度の空気を取り入れるという意図で38度シャーシとも呼ばれている）というPCケース（筐体）の中央にダクトが付けられた規格が作られた。そこで、コアの数は2個としながら供給電圧を抑えるなど発熱量を抑える技術が開発され2006年にCore 2 Duo（図2）、2007年にはコアを4個内蔵したCore 2 Quadが登場してきた。図3は、Core2 Duoの構造を簡単に示している。そして、2008年11月には、Core 2の後継コアとして、Core i7が出され、4コア8スレッド構造となっている。

Main boardに搭載されるIntelのチップセットICH9R、ICH10Rなどは、Intel Matrix Storageテクノロジーが適応され、Serial ATAのハードディスクのRAID 0、1、5、10を構築することが可能となっている。

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

このチップセットが搭載されていれば、ハードディスクを複数台用意することで、簡単にRAIDを構築でき、ハードディスクの転送速度の向上と信頼性を図ることができるということである。ここでは、PCで使用する可能性が高いレベル0, 1, 10について解説しておく。

RAID 0 : 複数台のハードディスクにデータを分散して読み書きし転送速度を向上されるものでストライピングとよばれている。最低2台のハードディスクが必要となる。

RAID 1 : 複数台のハードディスクに同時に同じデータをコピーし保存する信頼性を向上させるものでミラーリングとよばれている。最低2台のハードディスクが必要となる。

RAID10 : RAID 0のストライピングとRAID 1のミラーリングを組み合わせたものである。このことによって、高速化、大容量化とともに耐障害性の向上を図ることができる。最低4台のハードディスクが必要となる。

なお、ハードディスクの転送速度、容量とともに2008年から大きく変化してきている。ハードディスクの規格は、ATAからSerial ATAへ移行してきており、容量を表すTB (terabyte テラバイト) は、かつては数字の上でしかなかったものが、1TBのハードディスクが従来のハードディスクと変わらない価格で入手できるようになってきた。

それでは、以上説明してきたハードウェアの推移が実際数値的にどのようなものであるのか、ベンチテストソフトであるCPU-Z 1.49⁴、HD Tune 2.55⁵ を使用して検証したのが以下の図4、5、6に示すものである。

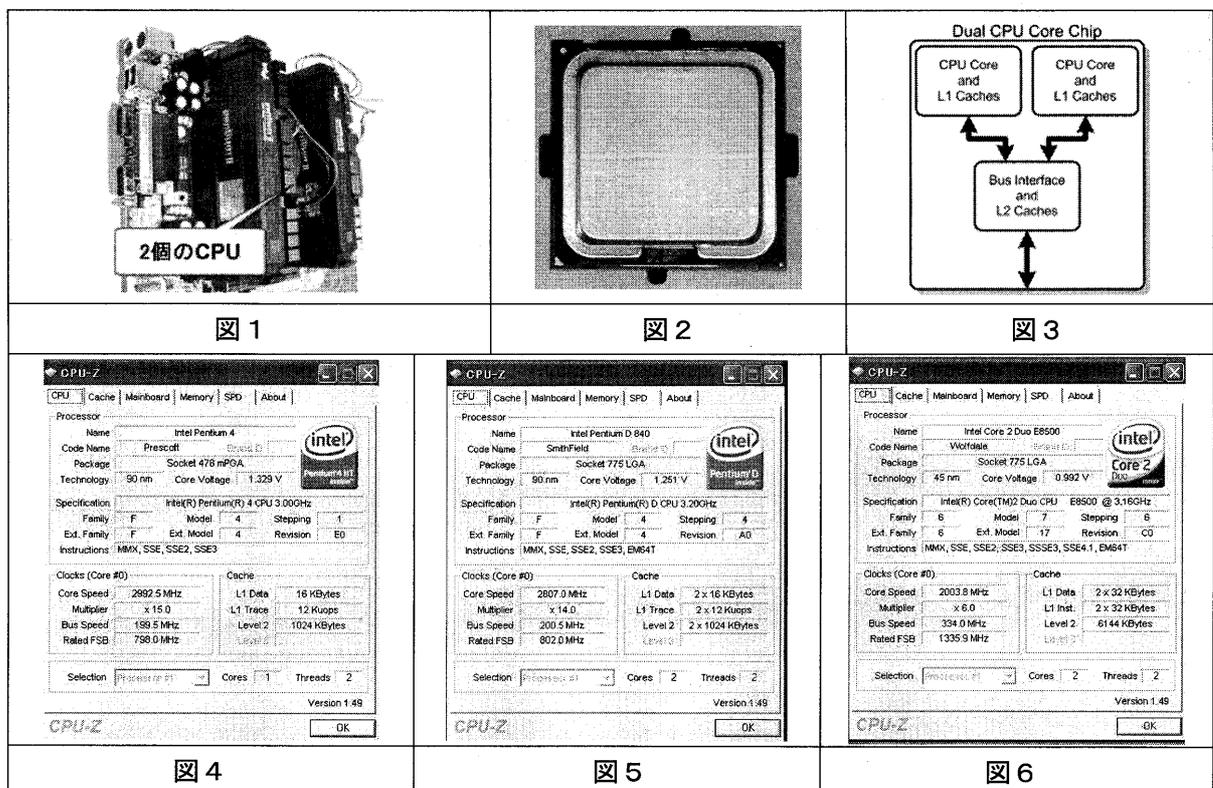


図4は、Pentium4でCoreは1個であるがハイパースレッドによってスレッドは2となっている。コア電圧は、1.329Vであることを示している。図5は、Pentium Dでコアは2個、2つのスレッド、コア電

圧は1.251Vである。図6は、Core2 Duoでコアが2個、スレッドが2つ、電圧が0.992Vである。このことによって、コアが実際に2個となり、低電圧化が図られていること、Technologyは数値が小さくなり、Instructionsは追加されるなど進化してきている様子がよくわかるのである。

また、次に示す表1は、ハードディスクの接続の種類によって、いかに転送速度が異なるかを実験した結果を示すものである。表中1は、2004年当時は一般的なハードディスクで容量は120GBでMain boardとの接続はATAである。2と3のハードディスクは、メーカーは異なるがほぼ性能的には同等のものである。どちらも2008年に発売されたものであるが、3は、1TBのハードディスクが2個RAID-0で使用されており、実質の容量は2TBとなる。この表で最も注目したいのが、「Transfer Rate Ave.」（平均転送速度）である。ハードディスクのスペック詳細は注のとおりであるが、回転数はいずれも7200回転であるのに対して、プラッタ（記録するための円盤）技術が向上し、1プラッタ容量が80GBから333-334GBへと飛躍的に大きくなっていること、接続がATAからSerial ATAになることによってデータの転送速度に大いに影響を与えていると考えられる。

ハードディスク型番	1. ST3120026A ⁶	2. ST31000333AS ⁷	3. HD103UJ ⁸
接続種別	ATA	S-ATA	S-ATA / RAID-0
Transfer Rate Min.	7.6 MB/sec	33.9 MB/sec	17.5 MB/sec
Transfer Rate Max.	55.9 MB/sec	118.4 MB/sec	123.1 MB/sec
Transfer Rate Ave.	44.2 MB/sec	85.1 MB/sec	109.8 MB/sec
Access Time	19.8 ms	16.9 ms	13.5 ms
Burst Rate ⁹	30.1 MB/sec	98.1 MB/sec	91.9 MB/sec
CPU Usage ¹⁰	1.9%	2.2%	3.1%
Main board	AX4SG-UN	P5Q	P5Q-E

表1

1-2 教材提示装置としてのiPOD

本来、Apple社のiPodは携帯音楽プレーヤーであるが、動画、画像を持ち運ぶことができるモデルが登場してから、簡便な教材提示装置として使用できるようになってきた。具体的な使い方は以下の通りである。

プレゼンテーションスライド提示

パワーポイントで作成したファイルを提示するには、MS Office Professionalもしくは、PowerPoint ViewerがインストールされたPC、プロジェクタ、スクリーンが必要になってくる。この環境が整っていない状況、あるいはプロジェクタを使用するほど大きくない教室で大型テレビがあるといった状況では、iPodを使用してプレゼンテーションを行うことができる。そのためには、PowerPointのスライドをすべてjpg.画像として保存しておく必要がある。スライドをjpg.画像ファイルとして保存するには以下の手順で行う。ツールバーの「ファイル」-「名前を付けて保存」-ファイルの種類をプルダウンメニューから「JPEGファイル交換形式」を選択することで、すべてのスライドを画像ファイルとして保存することができる。ただし、保存されたスライドのファイル名は「スライド1」「スライド2」といった名称

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

で保存されている。このままでは、iPodの場合、スライドの順序が正しく提示されない。おそらく日本語のファイル名を正しく認識できないものと考えられる。そこでiPodに取り込む前に、「01」「02」といったようにスライドのファイル名を数字のみで表示するようファイル名を手動で変更しておかなければならない。iPodへの画像の取り込みは、iTunesにiPodを接続した状態で、「写真の同期」にチェックを入れ、取り込むフォルダの指定をする必要がある。複数の項目にわたる画像をiPodに保存する場合は、PCの「マイドキュメント」に項目別のフォルダを作成し、その中に画像を保存しておかなければならない。そうすることで、iPodを使用して必要に応じた画像を正しい順序で提示することが可能になるのである。

iPodに画像を転送する要領は、iPodをPCに接続しiTunesのデバイスに表示されている○○のiPodの上でクリックすると（図7）、そのiPodの設定をすることができる。画像の転送を有効にするには、「写真」タグをクリック、「写真の同期元」にチェックを入れる。（図8）iTunesが画像を取り込む初期設定は、「マイドキュメント」の中にある「My Pictures」であるから、あらかじめiPodに転送したい画像はフォルダごとこの「My Pictures」に保存しておく必要がある。

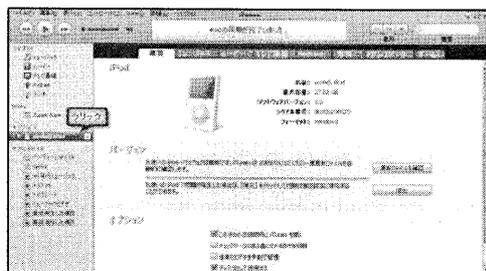


図 7

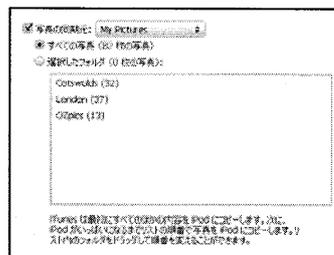


図 8

動画の保存とiPODへの転送

動画をiTunesに取り込むには、ファイル形式を理解しておかなければならない。iTunesの音楽ファイルはAACであり、動画ファイルはMpeg4である。そこで、Mpeg4にファイル変換する方法について見ていくが、これはあくまでもひとつの方法であり、同じ結果を得るには様々な方法があることも認識しておく必要がある。

携帯動画変換君 Version 0.34 (3GP Converter034)

このソフトウェアは、フリーソフトで、様々な携帯電話へ音楽、動画をファイル変換するものである。このソフトウェアのファイル変換種別に、「機種別設定：MP4ファイル、iPod向け設定」があり、これを選択すればiPodで再生可能なファイルを得ることができる。ただし、設定詳細に「第5世代iPodと呼ばれる、動画再生可能なiPodへ向けたMP4形式に変換します。変換完了後自動的にiTunesに登録を試みます。」とあり、このソフトウェアを用いてファイル変換する場合は、あらかじめiTunesのための動画の保存先をどこにしておくのかを決定し、「携帯動画変換君」の出力先ディレクトリを指定しておく必要がある。そうしなければiTunesに取り込まれた動画がPC上で分散されかねないのである。「携帯電話変換君」のダウンロードは、<http://mobilehackerz.jp/contents/3GPCConv>であるが、検索サイトでソフト名を入力すればこのサイトを見つけることが容易である。

ビデオ編集ソフトの利用

Corel VideoStudio12などを利用してMpeg4ファイルに変換することもできる。VideoStudio12に対象のビデオファイルを取り込み、必要であればキャプションを入れ編集することも可能である。保存する際に、様々なファイル形式の中から、iPod Mpeg-4 (680x480) を選択する。

「You Tube」からMpeg4形式で動画をダウンロード

「You Tube」の動画をダウンロードし保存するためのソフトである「Vdownloader」(<http://www.vdownloader.es/>) をインストールする。まず、VDownloaderを起動する。Vdownloaderの「OUTPUT FORMAT」をプルダウンメニューで「IPHONE-IPOD COMPATIBLE」を選択しておく。これによってダウンロードされたファイルがMpeg4に変換されることになる。次に、IEで「You Tube」で保存したい動画を再生する。その際に、IEのURLの上で右クリックし、「コピー」を選択すると、自動的にVdownloaderがファイルをダウンロードし、完了後ファイル変換をすることになる。「Status」が「Done」と表示されれば完了したことを表している。

iTunesへの取り込みとiPodへの同期

Mpeg4としてダウンロードされた、あるいはMpeg4に変換されたファイルは、iTunesのツールバー「ファイル」-「ファイルをライブラリに追加」をクリックし、その追加するファイルを指定することによりiTunesに取り込むことができる。このあと、iPodを接続して同期させればよいのである。

なお、iPodをテレビ、プロジェクタに接続するにはケーブルのピン先が「黄・白・赤」となっているRCAピンとなっているiPod専用ケーブルを用いる。このケーブルの企画は、iPodの



図9

世代によって異なるので注意が必要である。図9は、iPodをRCAケーブルでテレビに接続し動画を再生している様子を示している。画像ファイルも同様にテレビで提示することができる。この技術を応用すればプロジェクタを使用して大画面でも再生、提示することができるのである。

2. ソフトウェア

2-1 OpenOffice.org 3.0.0

OpenOffice.orgは、Sun Microsystemsが2000年にオフィスソフトのソースコードを一般に公開してから、世界中のボランティアが開発し各国語の製品として普及してきた無償のソフトウェアである。なお、Sun Microsystemsは、OpenOffice.orgをベースに商用ソフトとして「StarSuite スタースイート9」をSOURCENEXT社をとおして6980円で販売している。OpenOffice.orgバージョン 3.0.0は2008年10月にリリースされたもので、より一層Microsoft Office Professionalとの互換性を持っている。OpenOffice.orgのMS Office Professionalとの対応アプリケーションは、表2のとおりである。

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

機能	OpenOffice.org	MS Office Professional
ワードプロセッサ	Writer (ライター)	Word (ワード)
表計算	Calc (カルク)	Excel (エクセル)
プレゼンテーション	Impress (インプレス)	PowerPoint (パワーポイント)
データベース	Base (ベース)	Access (アクセス)
図形描画	Draw (ドロー)	Paint (ペイント)

表 2

このOpenOffice.orgの扱いについては、米国ではマサチューセッツ州などいくつかの州で公式なソフトウェアとして認められ、欧州はいうまでもなく、日本でも会津若松市、住友電工が導入している。以下は会津若松市の市政ガイド¹¹に掲載されているオープンオフィス導入に関する記事(抜粋)である。記事中ODFとあるのは、Open Document Format for Office Applicationsのことであり、Open Office.org用のファイルフォーマットのことである。

オープンオフィスとODF形式文書を導入しています

会津若松市では、全庁のパソコンに「OpenOffice.org (以下、オープンオフィス)」を導入し、ワープロ・表計算などの文書ファイルのデータ形式にODF形式(オープンドキュメントフォーマット形式)を採用しています。

ODF形式は、ISO(国際標準化機構)によって国際標準規格と認定された文書形式であり、様々な対応ソフトウェアで利用することが出来ます。

オープンオフィスとODF文書導入について

会津若松市では、パソコン導入時の費用削減と、パソコン文書の管理効率化を目的として、無償で利用できるオフィスソフト「オープンオフィス」を全庁的に導入しました。

導入の目的

費用削減効果

オフィスソフトが無償となることで、パソコンを購入する際の費用を継続的に削減することが出来ます。市役所内全てのパソコンにこのソフトを導入した場合、5年間で約1千5百万円の費用削減効果が見込むことが出来ます。

電子文書の保存・保管の適正化

これまでは、何年も前にパソコンで作成した文書を編集しようとしても、最新のオフィスソフトでは取り扱いが出来なくなってしまう、といったケースがありました。

パソコンで文書を作成する際の国際標準規格を採用することにより、こういった事態を避けることが出来るようになります。

また、特定のソフトウェアに制約されることが無いため、一度ODF形式で作成した文書は、対応する様々なソフトウェアで長期的に利用することが出来ます。

利用者の利便性が向上します

これまでは、市のホームページで配布している申請書類などの文書を、利用者が編集する際に、場合によっては有料のソフトウェアを購入していただく必要がありました。

今後は、無償で利用できる「オープンオフィス」を利用することで、利用者が有料のソフトウェアを購入しなくても、これらの文書を編集することが出来るようになります。同じく、市民が「オープンオフィス」で作成した文書を、市が受け取ることも可能となります。

地元企業の振興

今回導入する「オープンオフィス」に代表される、無償で利用できるオープンソースソフトウェアの活用を進めてまいります。またその導入にあたっては、地元企業への業務委託などにより、地元産業の振興を図ってまいります。

オープンオフィス導入に係る経費

オープンオフィスを導入するにあたって削減が期待される経費の算定根拠を掲載します。

コスト削減効果（試算）

パソコンのリース期間が概ね5年であるので、対象となる840台のパソコンを段階的に入れ替えた場合を想定して、累計1500万円程度の削減を見込んでいます。

具体的な算定

業務上、有償ソフトの使用が避けられない場合もあるため、15%程度の有償ソフトは併用すると想定した上で、約1500万円程度の削減と試算しています。

これは、庁内全てのパソコンが入れ替わる、約5年間を想定しており、運用期間が延びるに従い、効果の増大が期待できます。

以上の記事でOpen Office.org導入のメリットを具体的に把握することができる。では、Open Officeのダウンロード、インストールの実際について見ていくことにする。

入手方法とインストール

Open Office.org日本語プロジェクトのページにアクセスする。(http://ja.openoffice.org/)

トップページにある、「ダウンロード」(図10)をクリックする。ここで、様々なOSに対応したプログラムが用意されているが、同じOSでも「JRE付き」と「JREなし」の2種類がある。JREとは、Java Runtime Environmentのことであり、使用しているコンピュータにJavaがインストールされていれば、「JREなし」でよいということである。なお、インストールに関しては、Open Office.org互換性研究室for Open Office.org3.0のページに「インストールの手順」というタグがあり、Windows XP, Windows Vistaについて解説されている。(http://oooug.jp/compati/3.0/install+index.htm)



図10

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

OpenOffice.org拡張機能 (Extensions) のインストール

OpenOffice.orgに拡張機能をインストールすることで、より機能的に使用することが可能になる。拡張機能はExtensionsと呼ばれ、以下のページからダウンロードすることができる。http://extensions.services.openoffice.org/ ここでは、プレゼンテーションソフトであるImpressにテンプレートを追加する方法を解説しておく。

OpenOffice.orgをインストールしただけではImpressの場合、テンプレートが「戦略法の提案」「新商品の提案」の2つのみである。そこで、テンプレートを追加しておくことが望ましいのである。OpenOffice.org ExtensionsのトップページにあるBy ApplicationからImpressを選択する。(図11) そうすると、Impressに適用できる拡張機能の一覧が表示される。このページには、様々なImpress用の拡張機能があるが、

ここでは、「Modern Impress Templates」の追加を例にとってそのインストールの実際を見ていくことにする。「Modern Impress Templates」-「Get it!」をクリックする。(図12) IE (インターネットエクスプローラ) で、ファイルのダウンロードがブロックされた場合は、その表示されているところで「ファイルのダウンロード」をクリックする。保存を選び、保存先がデスクトップになっていることを確認する。(図13) 次にデスクトップにダウンロードされたアイコンをクリックすると「拡張機能マネージャー」が立ち上がる。(図14) インストールするには「OK」-拡張ソフトウェアライセンス条項「下へスクロール」-OKボタンをクリックして、拡張のライセンス条項に同意します。「OK」をクリックする。(図15) インストールが完了すると、「拡張機能マネージャー」に「Modern Impress Templates」がインストールされたことが表示される。(図16) OpenOffice.orgのプレゼンテーションソフト (Impress) を立ち上げると、プレゼンテーションウィザードが表示される。「テンプレートから」のラジオボタンをクリックすると「Modern Impress Templates」がインストールされたことによって、39種類のテンプレートが追加されているので、必要に応じて利用することができる。(図17)

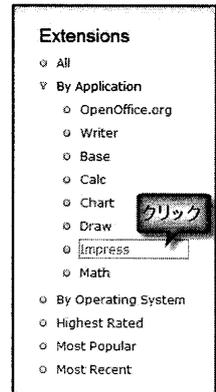
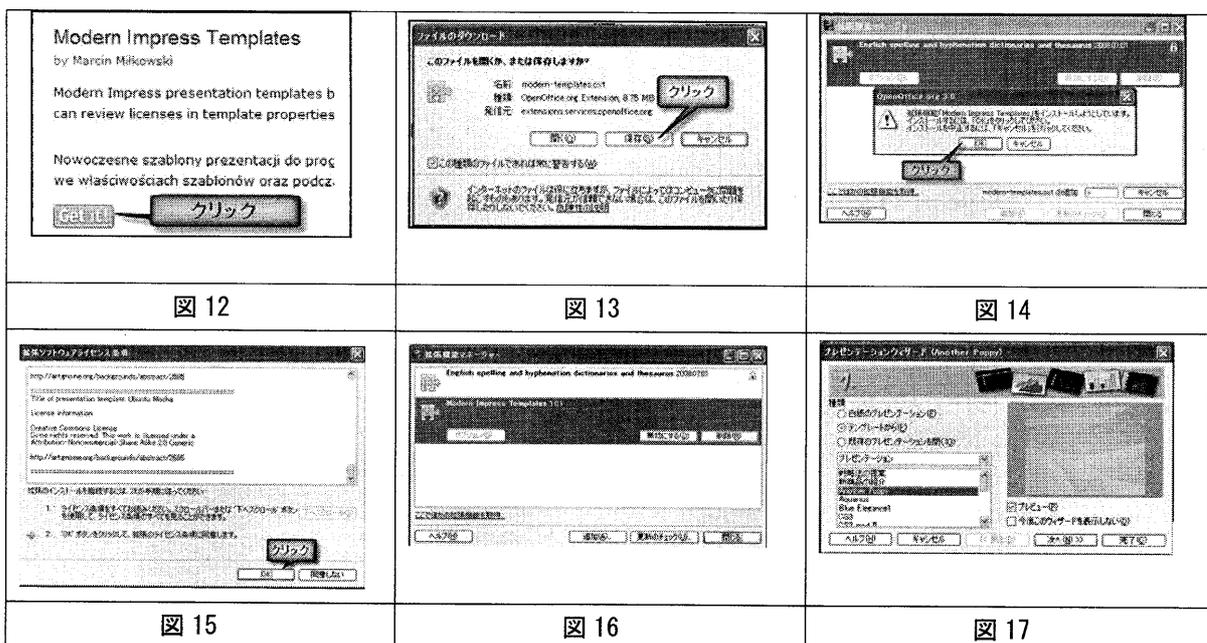


図11



MS Officeとの互換性を持たせる

OpenOffice.orgで作成したファイルにMS Officeとの互換性を持たせるには、保存する際にワードプロセッサは「Microsoft Word 97/2000/XP (doc)」、表計算は「Microsoft Excel 97/2000/XP (xls)」、プレゼンテーションは「Microsoft PowerPoint 97/2000/XP (ppt)」といったファイル形式を選択することで、MS Officeと互換性のあるファイルを作成することができる。(図18)

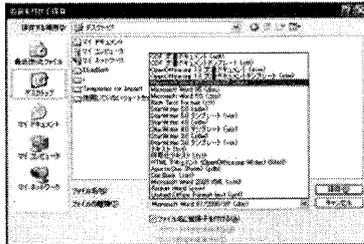


図18

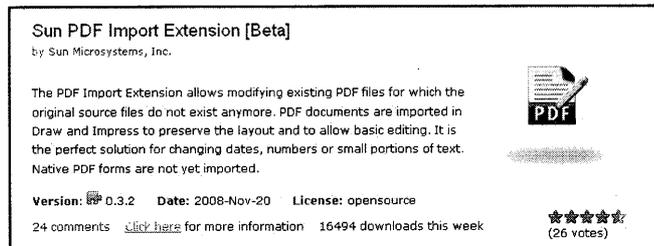


図19

PDFファイルの編集

拡張機能 (Extensions) に、Sun PDF Import Extension [Beta] (図19) がある。この機能をダウンロード、インストールすることにより、PDFファイルをOpenOffice.orgのDraw (図形描画ソフト) で開き、編集することができる。PDFファイルをDrawで編集した後、「ツールバー」-「ファイル」-「PDFとしてエクスポート」をクリックする。このとき「PDFのオプション」タグが立ち上がる。ここで、PDFファイルを生成するページ指定、画像の圧縮率、セキュリティとしてパスワードの設定などが可能である。この拡張機能は、Microsoft Officeにはない、斬新なものといえる。この機能を利用するためだけにでもOpenOffice.orgをインストールする価値はあると考えられる。

2-2 CAMTASIA STUDIO (カムタジア スタジオ)¹²

このソフトウェアは、自分が行うPC操作を音声とともに録画できるものである。また、その録画した内容を編集、あるいはタイトル、キャプション、吹き出し、他のビデオ、画像などを挿入でき、最終的に様々なファイル形式で保存できるものである。録画する際に、音声だけでなくUSB接続カメラを使って説明している人物の動きも同時に収録できる。では、実際にその機能について見ていくことにする。

Camtasiaでの録画

Camtasia Recorderでは、マイクとカメラを接続することができる。録画するモニターの範囲は、画面全体、アプリケーション全体、アプリケーションの一部といったように設定することができる。Smart Focusという機能を持っており、マウスの動きに従って操作している部分が自動的に拡大される。この機能は録画時に on/off を選択することが可能である。後ほど述べる、「吹き出し」のパスワードなどの保護を目的とした「ぼかし機能」を使用する場合は、このSmart Focusは on の状態だと、そのぼかしの部分がずれてしまうので注意が必要である。ウェブ上で配布することを想定すると、640 X 480 のサイズで録画することが望ましい。また、マウス、キーボードなどの操作は、閲覧者のことを考えゆっ

教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア

くりと行う必要がある。また、録画中のナレーションは、あらかじめシナリオを準備し発音練習を繰り返しておく必要もある。

Camtasiaでのビデオ編集

録画後のビデオの編集の操作方法は、基本的にWindowsムービーメーカー、Video Studioなどの動画編集ソフトと同様である。ただCamtasiaは教材製作に特化しているため、「吹き出し」を挿入する機能が特に優れている。インターネットの操作を説明するとき、IDやパスワードを入力する場面があるが、この「吹き出し」のなかに「ぼかし」という種類があり、ビデオ上で隠すことができる。ビデオ編集が完了すると、ファイル形式を選択する。その製作したビデオの共有方法によって、ファイルの種類を選択することが可能である。Webでの公開にはAdobe Flash (SWF)、CDでの配布はAVI、iPodはMpeg4がプリセットメニューとして用意されている。また、これ以外にWindows Media、Quick Time、Real Mediaのファイルを選択することも可能である。

おわりに

大学が全入の時代を迎えた今、中教審も「学士課程教育の構築に向けて」平成20年3月25日の中で、「我が国の学士の水準の維持・向上、そのための教育の中身の充実を図っていく必要がある」と謳っており、学生の学習成果の明確化を図ることの重要性を強調している。そのためには、学生により一層の理解を促す教育の提供、あるいは教育の多様性を検討していくことは重要なことである。今回、教育と研究のためのハードウェア・ソフトウェアというテーマでいくつかの検証と研究を行うとともに、それぞれの可能性を提示してきた。より多くの教職員の方が興味を持たれ、教育の充実と学生の学習支援といった面で協調していただけることを期待しています。

また、今回の研究を進める中で、より詳しい情報を求めると最終的にはすべて英文で書かれているということを改めて認識した。PCを組み立て始めたのは、1995年であるが、その当時Main boardを初めとする様々なパーツを購入すると、説明書はすべて英文であり、問題が発生して解決方法をインターネットで探すとやはり英文で指示されていた。そのとき英文を読むことができるアドバンテッジを痛感したものである。さて今回、実験用にPCを3台ほど製作したが、パーツの説明書はすべて日本語で書かれており時代は大きく変わったのかと思われた。しかし、CPUの構造を詳しく調べ、Intel社の説明文をたどっていくと最後はIntel社が提供する英文の資料に行き着くのである。OpenOffice.orgにあっては、ダウンロードまでは、日本語だが、必要な拡張機能を探し出し、その機能を理解するには英文を読む必要がある。教材製作のためのCamtasiaも、基本的な説明は日本語で用意されているが、より高度な使い方の説明は英語でなされているのである。このことから、PCのハードウェア、ソフトウェアを十分に理解し、より水準の高い利用を考えた場合、やはり英語がこの分野でもCommon Languageとして必要になってくることを改めて認識した。

註

- 1 一連の価格はあくまでも参考としてAmazon (<http://www.amazon.co.jp/>) での価格による
- 2 あらかじめPCにインストールされているあるいは付属している製品をさす
- 3 Intel以外のチップセットとして、S i S、V I A等、CPUはIntelの他にAMDがある
- 4 CPU-Z <http://www.cpuid.com/>
- 5 HD TUNE <http://www.hdtune.com/>
- 6 型番：ST3120026A 記録容量：120GB プラッタ容量：80GB ディスク回転数：7200rpm インターフェイス：Ultra ATA 100 バッファメモリ：8MB
- 7 型番：ST31000333AS 記録容量：1TB プラッタ容量：333GB ディスク回転数：7200rpm インターフェイス：Serial ATA バッファメモリ：32MB
- 8 型番：HD103UJ 記録容量：1TB プラッタ容量：334GB ディスク回転数：7200rpm インターフェイス：Serial ATA 3.0Gbps バッファメモリ：32MB
- 9 The burst rate is the highest speed (in megabytes per second) at which data can be transferred from the drive interface (IDE or SCSI for example) to the operating system. HDDインターフェースからOSまでの最大転送速度
- 10 CPU USAGE The CPU usage shows how much CPU time (in %) the system needs to read data from the hard disk
- 11 会津若松市 (<http://www.city.aizuwakamatsu.fukushima.jp/>) - 「市政ガイド」 - 「市の取り組み」 - 「オープンオフィスとODF形式文書を導入しています」 より抜粋
- 12 CAMTASIA STUDIOの日本での扱いは、株式会社アセンディア エー・エス・アイ カンパニーであり、機能の紹介および30日間の評価版を以下のサイトからダウンロードできる <http://asi-co.jp/products/cs/>



15 越後屋喜兵衛の見積書(4)



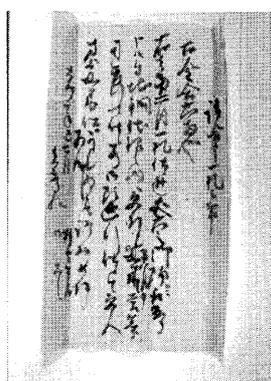
13 越後屋喜兵衛の見積書(2)



16 越後屋喜兵衛の見積書(5)



14 越後屋喜兵衛の見積書(3)



19 蜂屋平右衛門からの領収書



17 越後屋喜兵衛の見積書(6)



20 松坂中町佛師半右衛門の見積書



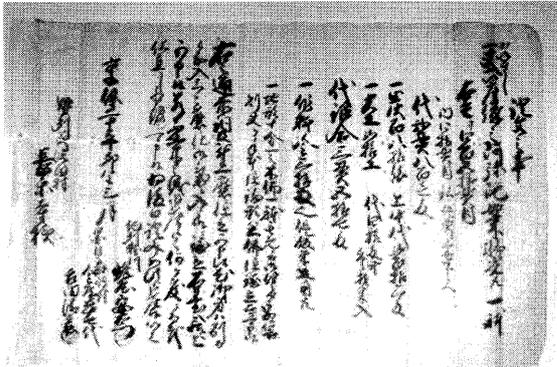
18 大仏頭部鑄造の見積書



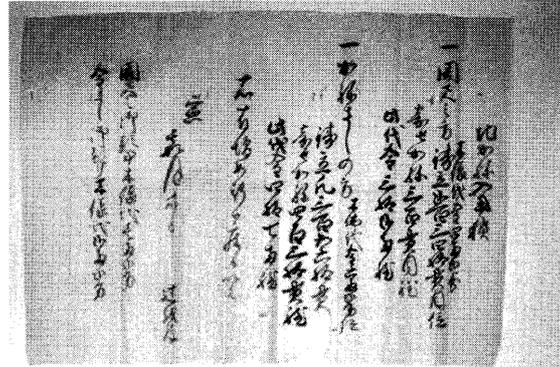
7 蜂屋安右衛門の請書



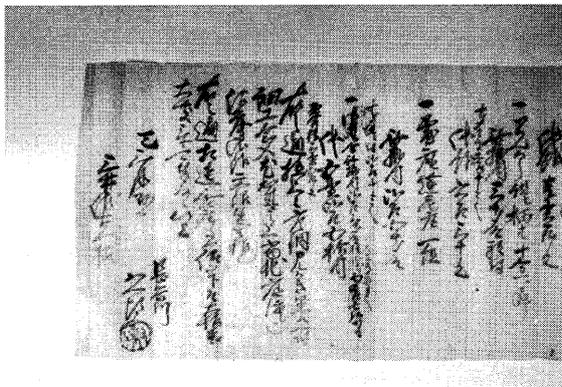
5 辻越後の見積書



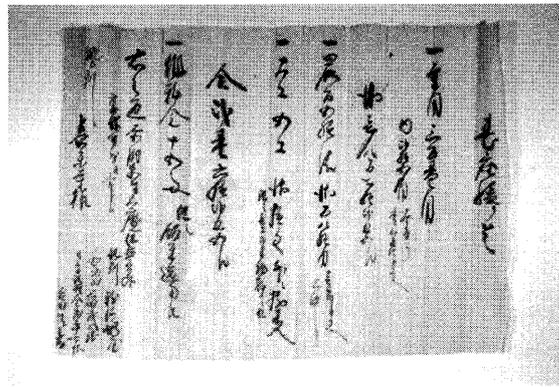
8 蜂屋安右衛門の見積書



6 辻越後の見積書(地金)



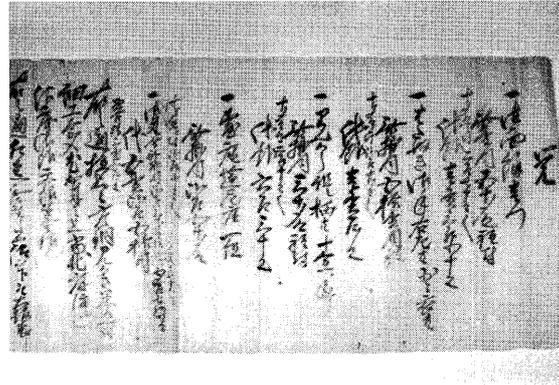
11 長谷川久左衛門の見積書(2)



9 蜂屋安右衛門の見積書(台座)



12 越後屋喜兵衛の見積書(1)



10 長谷川久左衛門の見積書(1)

「湯道」、湯道と本体を繋ぐ部分を「堰」という。

6 これまで現代鑄物では、銅：錫：亜鉛：鉛が八五対五対五対五程度の割合で配合されてきたが、最近では環境への影響から、鉛の混入しない無鉛青銅が使用され始めている。

7 浅井義玄氏のメモより。

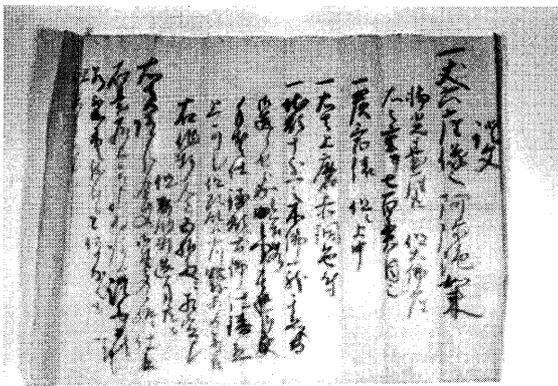
8 栃木県光明寺所蔵・銅造不動明王坐像等。

9 異なる金属を溶解して混ぜ合わせ、合金にすること。

10 『津市民文化第十一号』津市教育委員会 昭和五十九年三月三十日「の中で、和田勉氏が津の鑄物業と題して辻のことを紹介しているが、そこには種茂が元文元年（一七三六）に久居の幸町の鐘を鑄た際、亜鉛を○・五パーセント程混入したとの記述が見られる。

参考文献

- ・ 大西源一 鈴木敏夫 野田精一 森田利吉著『一志郡史』下巻 一志郡町村会 一九五五年三月
- ・ 『松阪市史 第六巻 史料篇 文化財』 松阪市史編さん委員会 一九七九年十二月
- ・ 『津市民文化 第十一号』津市教育委員会 一九八四年三月三十日



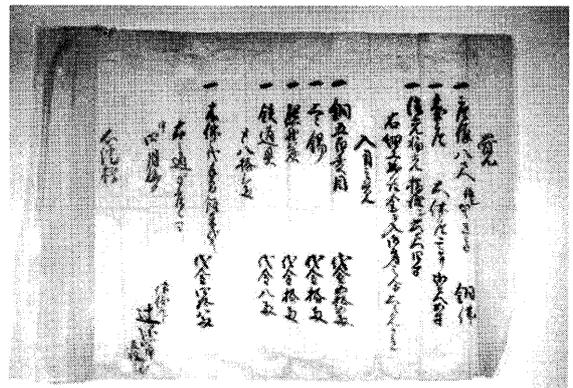
3 紀州日高郡島村金屋勘八の見積書



1 大仏建立願（木造から銅造への変更願い）



4 田中伊賀の見積書



2 辻弥四郎直種の見積書

仕候。

代金拾五両

外に

一拾匁 白こう水晶

松坂中町

佛師

半右衛門

四月十二日

真楽寺様

御役人衆中様

この文書は作成された日が四月十二日とあるだけで、その年号が限定できない。ただ、内容が丈六の木仏製作のものであると思われ、そこから考えると享保十二年(一七二七)の最初の大仏建立願いが出された前後か、遅くとも辻弥四郎直種の見積書が書かれた享保十三年(一七二八)までに作成されたものではないだろうか。

製作費用は拾五両で、金銅仏に比べると十分の一以下である。白毫に水晶を使用することも記されている。

この見積書は銅造阿弥陀如来坐像に関わるものではないが、比較検討のために掲載しておく。

おわりに

以上が真楽寺に伝わる、銅造阿弥陀如来坐像の鑄造に関する文書である。

三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書

この文書には、数々の鑄造専門用語が含まれており、正確に解説していくには、歴史・古文書の専門家と鑄造の専門家の協力体制が必要であると考えている。今回は文書それぞれについて簡単に記すにとどめたが、今後その体制を整え、重量や製作費用、地金などについて各文書の内容を比較検証し、像の鑄造が蜂屋に決定した理由や詳しい製作の流れ、当時の銅や錫、鉛の価値や市場、金銅仏の地金等について考察していきたい。また像本体も更に詳しく調査し、蜂屋の文書と照らし合わせ、鑄造技術と歴史の照合も行っていきたいと思う。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、文書を所有する真楽寺と、高田短期大学人間介護福祉学科教授・首藤善樹氏には、多大なご配慮、ご協力を賜った。記して深く感謝申し上げる。

註

- 1 浅井義玄氏は、文書以外にも銅造阿弥陀如来坐像に関する多くの資料と、それらに対してのメモ書きや考察をまとめたノートを残しておられる。
- 2 浅井義玄氏のメモより。
- 3 原型を鑄物砂で製作し、その周りに外型を分割して作成した後、一度それを外して中の原型を像の厚み分だけ削り取り、再び外型を戻して、その削った部分に溶解した金属を流し込む技術。東大寺の大仏が造像当初この技法で製作されている。
- 4 「大西源一 鈴木敏夫 野田精一 森田利吉 著『志郡史』下巻 一志郡町村会 一九五九年三月」中の五八八頁〜五八九頁にも紹介されている。
- 5 溶解した金属を湯と呼び、その流し込む注ぎ口を「湯口」、その流れる道

十二、大仏頭部鑄造の見積書〔図18〕

請合申一札之事

一丈六大佛御頭 壹躰

此地銅五拾貫目 但出来三拾四五貫程

上磨にして

代古銀九百五拾匁

右之通随分念之入、少も如在不仕鑄立、相渡し可申候。右銀高之内六百匁、御頭吹立之前に受取可申候。外に金三步は只今迄に受取申候。残る所は御頭出来次第に御渡し可被成候。為後日一札如此に御座候。以上

粉川御鑄もの師

蜂屋平右衛門(印)

同所請人

同 久兵衛(印)

元文式年巳六月七日

伊勢美濃田村

真楽寺

御納所様

大仏頭部の鑄造に關しての見積もりで、これを見ても分かるように、像の頭部に關しては、極めて念入りに製作するため、現地ではなく粉川のほうで鑄造したことが分かる。実際に像は頭部が別鑄して鑄絡げられている様子が見られ、また頭部とその他の部分の出来に技術的な差が見られる。

地金には銅五十貫目が使われたが、出来三十四五貫目とされているところを見ると、残りの十五貫目程は、湯口、湯道、堰などに使用された

ということであろう。

この文書では、初めて実際に像の銘文に刻まれている「蜂屋平右衛門」の名が登場する。

十三、蜂屋平右衛門からの領収書〔図19〕

請合申一札之事

古金合六両也。

右者当六月一札仕候通、丈六之御頭に取懸り申候付、地銅代銀之内へ受取申候。当八月中出来候節、算用差引可仕候。若御頭延引仕候は、受人方より出来仕相渡し可申候。為其証文如件。

元文二年巳七月

蜂屋平右衛門

同 久兵衛

真楽寺様

これもまた、蜂屋平右衛門からの書状である。

大仏頭部鑄造の見積書にある、地金の前払い分銀六百匁、金に換算して六両が納入され、頭部の鑄造に取り掛かるといふ記述が見られる。

十四、松坂中町佛師半右衛門の見積書〔図20〕

御注文

一大佛様座増丈六

ぬりは下地極堅地にて念入、并箔添おきにて、極上中焼箔不残惣金、御つむり黒うるみぬり、日けい朱ぬり、随分極堅く仕立

代銀四貫五百八拾目

右之通にて御座候。御覽被遊可被下候。佛至極上仕立に仕、台座へすへ相渡し可申候。

一 地金之儀右様之貫目積り、合様之紙迄其元様より御書付被下候へ共、御申越被下候通にて、鑄立申候ては過分にも入被遊候積りにて御座候故、地金殊外和に相成、鑄立申候てもわれ出候て大疵に成、繕申候ても見分不宜候。殊に大佛之儀に候へは、左様之儀に相成申候ては気毒奉存候。夫故此方地金合積直段付共掛御目申候。御覽之上いか様共被仰付可被下候。

地金合様覚

- 一 銅百貫目
- 一 錫拾貫目
- 一 鉛五貫目

右之通地金合鑄立申候へは、きずわれなど出申候儀無御座、至極上出来相成申候。能々御覽可被下候。

地金直段付

- 一 上銅百貫目に付
- 代七百四拾五匁位
- 一 上錫拾貫目に付
- 代百四拾目位
- 一 上鉛拾貫目に付
- 代三拾七匁位
- 一 極上土佐炭四百俵程
- 老俵に付式匁六七分位

代

右之通にて御座候。何れも直段儀はかし宛高下御座候、尤炭之儀は外炭遣候ては、殊外くす出申候。左様思召可被下候。以上

越後屋

喜兵衛

卯三月

本店佐右衛門様

この見積書には鑄造に関する条件や費用などについて、かなり詳しい内容が記されているが、中でも注目すべきは、はつきりと地金の配合比がわかる点である。唐金を使用せず、銅、錫、鉛の更合わせを、行い、独自の地金を作成しようとしている。その比率は、銅、錫、鉛が約八七対九対四。現代の青銅ではここに亜鉛が混入するが、ここではその分錫が多く入っている。¹⁰ 着色、湯流れ等々を考えると、非常にバランスのよい地金といえるであろう。

重量は、全体で「八百五拾貫目」とあるので、約三二八七キログラムとかなり重い。費用は、約二百五両である。

ただ、この見積書が作成されたのが「卯三月」、つまり元文二年（一七三七）であるとする、すでに蜂屋が製作に向けて動いていたであろう時期であり、この見積書がなぜ必要であったのかは、現段階では不明である。

一 御身ノ分、此掛目式百三十貫文程、此代五貫百七拾五匁

代五貫式百五十目

惣合拾三貫五百匁

右之通極上々唐銅、みかき黒色付、細工念入。尤出来之上当地庭渡し也。何も代銀ニメ限置正々銀也。

右之通相違無御座候間、仰被下候は、大坂表大慶忝可奉存候。以上

長谷川

巳三月晦日 久左衛門(印)

三井佐右衛門様

この文書の注目すべきところは、頭部、両腕、光背、台座、身体を別々に見積もっているところであろう。蜂屋や辻の見積もりでもそうであるが、台座や頭部など、分鑄するものは分けて見積もりを出すか、もしくは「輪光、台座共」などというように、別々に鑄造はするが値段は込みのものだという表記をしている。そう考えると、この別々に見積もったものは分けて鑄造し、後に何らかの方法で繋ぐつもりであったのではなからうか。実際江戸時代の丈六金銅仏にはパーツごとに鑄造して、それを銕のようなもので銕絡げて形成したのも見られる。

また、このパーツごとに十貫あたりの費用が記されているが、この値がそれぞれ違うことも非常に興味深い。高価なほうから順に、頭部、身体、両腕、光背・台座の順になっており、頭部は特に高い。これはパーツの重要度と、求められる技術の難易度に対応していると考えられる。

総合した重量は二二八七キログラム程で、費用は約二百二十五両。

十一、越後屋喜兵衛の見積書〔図12、17(後半省略)〕

(表紙外題)「阿弥陀如来積書」

覚

一丈六阿弥陀 座像一軀

但し

輪光・蓮台座共

惣掛め八百五拾貫目程付

右之通極上地金□□□□□□

みかき之儀は至極念入上仕立に仕、出来次第伊勢美乃田村迄相届け、台座えす相渡し申候。直段

掛め百貫目に付

代銀壹貫四百五拾目かへ

右之通にて御座候。御覽被遊御用被仰付可被下候。尤直段之儀は紀州表・京都にても御聞合被遊候は、品により高内にて五百目より七百目所は、下直にも付申候仕様も御座候へ共、左様に仕候ては佛殊外不出来に相成申候。手前鑄物師共了簡之儀は、永代御寺にすゑ置遊候大佛之儀に御座候故、鑄物師之名を残し置申儀に御座候故、左様之相籠成儀は得不仕候へ共、其儀御かまひ無御座候は、高内にて五百目より七百目之儀はいか様共可仕候。乍去外々え被仰付候共、此儀能々吟味上可被仰付候。手前へ御申付被遊被下候候へは、右直段之通にて至極と念入、佛上仕台座えす相渡し可申候。

伊勢にて鑄立申積り

一佛鑄立申候節は地金灰手伝迄、其元様より受取、飯米之儀は手前にて仕、其外造用之儀は其元様より被成候て手間賃計

九、蜂屋安右衛門の見積書（台座）〔図9〕

台座積り覚

一重目 三百貫目

内式拾五貫目 なまり

貫に三匁四分かへ

代壺貫八百七拾貳匁五分

一炭百五拾俵 代百八拾目 拾六匁貳分かへ 上中

一大工 五工 代拾匁 外二材木入

但シ壺工式匁作料二仕

合式貫六拾貳匁五分

一作料金十五兩 但シ飯料・造用共

右之通赤銅色付上磨仕立可申候。

享保廿卯閏三月日

紀州 粉川蜂屋

和歌山 上田武蔵

日高島村 金屋平七代

吉田清兵衛

勢州

長楽寺様

前述の見積りとあわせて計算すると、重量が七百五十貫目で約二八二二キログラム、費用は材料費が約八十五兩で作料が四十五兩となり、ほぼ享保十三年（一七二八）の見積りと数値が揃うことが分かる。

ただ、この銅造の台座であるが、現在の銅造阿弥陀如来坐像は、明治九年在銘の砂岩の台座上に安置されており、それ以前の記述にも銅造の

三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書

台座に据えられていたという記述は見られない。真楽寺には、途中銅の寄進ができなくなったため、小屋掛けによって資金繰りを行ったとの言い伝えがあるが、金銭的な問題を始めとする何らかの理由で、途中で断念した可能性も考えられる。⁷⁾

十、長谷川久左衛門の見積書〔図10、11〕

覚

一御面縁壺つ

此貫目五十貫文程付

十貫文に付二百七十匁也

代銀壺貫三百五十匁

一はたぬき御手右左共、少々衣共

此掛目五拾貫目程

十貫文に付二百廿匁也

代銀壺貫百匁

一りんかう、但柄共、十分一に通し

此掛目三拾貫文程

十貫文付二百十匁也

代銀六百三十匁

一台座・蓮花座一組

此掛目貳百五十貫文

十貫文に付二百十匁也

十貫文付二百廿五匁也

七、蜂屋安右衛門の請書〔図7〕

覚

一丈六鑄佛阿弥陀如来一躰

右別紙証文之通我々請取、来る八月鑄立上げ可申候。仍而為手付金金壹分、只今請取申所実正也。為念如此に御座候。以上

紀州粉川

蜂屋安右衛門(印)

享保廿年卯閏三月 同国日高郡島村

吉田清兵衛(印)

勢州美濃田村

長楽寺様

紀州粉川

蜂屋安右衛門(印)

蜂屋が最終的に落札したことがわかる文書である。手付金として金一分を支払ったようで、享保二十年(一七三五)となっているので、最初の見積りから七年が経過していることになる。「別紙証文」については次の通り。

八、蜂屋安右衛門の見積書〔図8〕

証文之事

かねさし

一丈六座像之阿弥陀如来 輪光共 一躰

右重サ四百五拾貫目

内四拾貫目 鉛 但シ貫に三匁四分かへ

代式貫八百壹匁

一炭百人拾俵 上中 代式百拾六匁

一大工 式拾工 代四拾匁計 外二材木入

代銀合三貫五拾七匁

一作料金三拾兩也 但シ飯料・造用共

一地形十分一之木佛一躰、其元にて御作らせ被成候筈。則夫を手本に仕、鑄形は土仏に仕、鑄立上げ可申候。

右之通赤銅色付上磨に仕立可申候。尤御身は別而念入上々磨に仕、御氣に入候様に鑄立、石台へ居へ上可申候。若不出来之儀御座候は、何ヶ度にて仕直し相渡し可申候。為後日証文如此に御座候。以上

紀州粉川

蜂屋安右衛門(印)

同国日高郡島村

金屋平七代

享保二十年卯閏三月

吉田清兵衛(印)

勢州美濃田村

長楽寺様

この見積書で注目すべきは鉛の記述であろう。光背と像本体の重量四百五拾貫目の内、四拾貫目が鉛としており、全体の約九分が鉛ということになる。鉛は含有率を上げれば溶湯の流れがよくなり、また地金が軟らかくなって、仕上げもしやすい。しかし、着色には、色付きが悪くなり望ましくない。この九分という含有率は、現代鑄物から考えると若干高い数値であり、蜂屋なりの工夫が見られる地金配合比とも考えられる。今後、像の蛍光X線による調査も考えており、照らし合わせてみたい。

右上唐金にて鑄立、上々磨、黒色付

代金百弍拾五兩 右に同断

右之通にて被仰付候は念之入鑄立、上々磨き手推能仕立指上ケ可申候。以上

享保十九寅霜月晦日

美濃田

長楽寺様

津

辻越後

津の鑄物師、辻越後家からの見積書である。辻但馬家とは親縁に当たる。辻越後もまた、真楽寺には別の縁があり、この文書が書かれた一年半ほど前に、前述の多宝塔の蓮華座を製作したようで、そこには「蓮華座二重 享保十七壬子年 六月上旬 勢州津大鑄師 辻越後藤原 種茂」と印刻されている。この種茂は辻越後家六代目にあたり、時期的に見てもこの見積書に関わっている可能性は高い。

この見積もりは二通りで出されている。ひとつが「周尺」、もうひとつが「かねさし」である。周尺は一尺十八センチから二十二センチほどで換算するが、この見積もりの中に周尺八尺を「かねさしにて六尺六寸程」としているの、一尺が二十五センチほどであろうか。

辻越後も、地金は唐金を使用している。黒色付というのは、硫化や酢酸による着色などが考えられるが、定かではない。

六、辻越後の見積書（地金）〔図6〕

地かね入用積

三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書

木像代金四両弍歩

一周尺之方 鑄立弍百三四拾貫目位

寄せかね三百貫目程

此代金三拾弍両程

木像代金六両弍分程

一かねさしの方

鑄立凡三百五六拾貫

寄せかね四百三拾貫程

此代金四拾七両程

右有増如斯御座候。以上

寅霜月卅日

辻越後

周尺之方御頭計木像代弍両弍分

金さし御頭計木像代弍両弍分

辻越後は製作費と地金を別々に見積書を作成したようである。

重量が、「鑄立」と「寄せかね」と二通り出ているが、察するに、前者は像そのものの重量で、後者はそれに湯口や湯道、堰、の分の重量が加わったものではないだろうか。そう考えると、像本体の重量は、周尺で約八百六十二キログラム、さしかねで約千三百五十五キログラムとなる。

代金であるが、前述の製作費と合わせて、周尺のほうが百十七両、かねさしの方が百七十二両である。同じ辻でも、前述の但馬と見積もり方や代金に大きく隔たりがあることが興味深い。

ここでも木像の見積もりが出てくるが、これもまた縮小版なのか、原型なのかは現段階では不明である。

像が現在真楽寺に伝わっている。また、「鑄形は土仏に仕」とあるが、像は実際に土型による削り中子方式の分割型で鑄造されており、この時点からその製作方針が変わらなかつたことがわかる。

四、田中伊賀の見積書〔図4〕

覚

極上唐金上磨

一阿弥陀如来

壹佛

但座像八尺

惣御長ケ九尺式寸余

工料 銀拾四貫七百六拾目

右之通地金唐金、黒色上々地金に合、惣躰恰合能、諸事御作法之通仕細工仕立、磨念入指上可申候。尤致様により今少下直に付申候品も御座候へ共、念入上之積り如斯に御座候。仕立上ヶ手前にて御渡し申上候。磨念入申上候。以上

仏具師

丑四月廿五日

田中伊賀(印)

石窓尊師様

京都の仏具師、田中伊賀の見積もりである。

この田中伊賀であるが、『京都市姓氏歴史人物大辞典』によると、1「田中伊賀掾 御室御所御用真言密教仏具師 仏具屋町五条上ル東側」2「田中伊賀 仏具師 西洞院卜新町ノ間五条下」とある。現在の「京都市下京区万寿寺通西洞院東入ル」、まさに西洞院と新町の間には、田中伊賀

仏具店という真言宗各本山御用達とする密教仏具専門店があり、同一と見て間違いないであろう。

地金唐金とあるが、現代鑄物では、江戸以前に作成された地金を唐金(からかね)と呼び、当時の精錬技術が未発達であるがゆえに混入する不純物が着色により影響をもたらすため大変重宝する。つまりこの唐金とは、一度製品になった合金ということであろう。

工料の「銀拾四貫七百六拾目」であるが、金にすると二百四十六両ほどになり、地金代込みの値段であつたとしても、辻但馬や金屋勘八の見積書に比べてかなり高額である。

この見積もりは享保十八年(一七三三)のものであるが、金屋勘八の見積もりから四年半が経過している。この間、真楽寺では、製作費の不足を補うため、市場庄村の参宮街道に小屋懸けし、大仏の絵像を掛けて資金集めをしたいとの申し出をしており、真楽寺にはその文書も残っている。

五、辻越後の見積書〔図5〕

注文

一座像頭頂迄周尺八尺 弥陀如来壹躰

但しかねさしにて六尺六寸程に成る

輪光・梵字鑄付 但し梵字三字か

右唐金にて鑄立、上々磨、黒して色付

代金八拾五両 但し木像代とも

一同かねさしにて八尺 弥陀如来壹躰

輪光・梵字鑄つけ

津の鋳物師、辻但馬家第三代直種からの見積書である。

座像八尺となっているが、丈六像は座ると半分の八尺となる。「かうきわ」というのは髪際（はつさい）までの高さということであろう。

銅五百貫目というの一八七五キログラム程であろうか。錫は重量が書かれていないが、他の見積書（後述する越後屋喜兵衛のもの）の錫の代金から換算すると四十貫目強、全体の一分弱といったところであるが、地金が溶けたときの流れや硬さを考えれば妥当な配分である。

炭は鋳型の焼成や地金の溶解に使うものと考えられる。鉄道具というのは、鋳型の補強に使う鉄心や銚のことであろうか。

木佛というのは、像の原型作成にあたって見本となる縮小版を作成しようとしたか、それとも木原型を考えていたか、二通り考えられるが、手間代を考えると前者の方が可能性は高いと思われる。

この見積書、実は前述の大仏建立願（木造から銅造への変更願）よりも四ヶ月前に出されている。おそらく、金銅仏建立の願いを出すに当たって、どの程度地金や代金がかかるかを調査したのであろう。この辻但馬家はこれ以前にも真楽寺に縁があり、現在も境内にある多宝塔の台座には、「享保三年戊戌猛秋 辻但馬大掾秀種」と第二代秀種の名が印刻されている。ゆえに、最初に辻但馬に見積もりを取った経緯も納得できる。

三、紀州日高郡島村金屋勘八の見積書〔図3〕

証文之事

一丈六座像之阿弥陀如来 一躰

輪光・台座共 但大佛座

三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書

右重サ七百貫目也

一炭三百俵 但上中

一上磨赤銅 色付

一地形十分一之木佛一躰、其元にて御造ら被成候筈。則夫を手本に仕、鋳形は土仏に仕、鋳立上げ可申候。但頭領は粉川蜂屋安右衛門参候。筈。

右作料金五拾兩に相定申候。

但飯料・造用共に

右之通随分念入御氣に入候様に鋳立、石台え居へ上可申候。若不出来之儀御座候は、何ヶ度にも仕直し相渡し可申候。為後日証文如此御座候。以上

享保十三申霜月廿二日

紀州日高郡島村金屋

勘八（印）

勢州美濃田村

長楽寺様

大仏建立願（木造から銅造への変更願）の四ヶ月後に出されたものである。実際に真楽寺の銅造阿弥陀如来坐像を鋳造した鋳物師、粉河蜂屋の名が頭領として出てくる。（但し、像に陽刻された銘には「蜂屋平右衛門正勝作」とあり、この文中には「蜂屋安右衛門」とされているので、同一人物ではない。）

重さ七百貫目は二六二五キログラム程と換算できる。辻但馬の見積もりに比べるとずいぶんと重い、辻但馬は光背・台座との関係が分からないため、単純比較はできない。

「地形十分一之木佛一躰」とあるが、この像と思しき十分の一縮尺の木

一、大仏建立願（木造から銅造への変更願）〔図一〕

（端裏書）

「松坂領美濃田村八幡宮本地佛銅佛に仕度との願書」

御断申上候御事

一美濃田村八幡宮本地佛丈六之阿弥陀如来彫刻致、古来之跡へ安置仕度段、去未之霜月奉願候処、御免被為成下難有奉存候。然所古金物等寄進可仕と申方々御座候に付、右之佛像丈六之銅佛に仕度奉存候。左候は、寺之勝手□□□候間、此段御免被為成被下候様に御断被仰上可被下候。以上

享保十三年申八月

松坂領

美濃田村

真楽寺

静室

同村肝煎

太郎右衛門

同断

市右衛門

中川平右衛門殿

この文書は、当時の美濃田村赤木山城主（庄屋）中川平右衛門²に向けて、真楽寺から出されたとされるものであるが、この一年前、享保十二年に出された最初の大仏建立願も真楽寺には残されている。そのときは、丈六の木造の阿弥陀如来を建立する予定であった。この文書にも「丈六

之阿弥陀如来彫刻致」と書かれている。ところがその後、銅の寄進者が現れたため、金銅仏に変更することとなったようである。当時銅は大変高価なものであっただけでなく、幕府が厳しく管理しており、自由に売買することはできなかったはずであるので、これは銅製品の寄進ということであろう。実際文書にも「古金物」と記述されている。

二、辻弥四郎直種の見積書〔図二〕

覚

一 座像 八尺 但シかうきわ迄 銅佛

一 台座 大佛座高サ式尺五寸

一 後光輪光 指渡シ六尺四寸

右細工成程金を入、御身之分上之みかき

入用之覚

一 銅五百貫目 代金五拾五両

一 上々錫 代金拾両

一 熊野炭 代金拾両

一 鉄道具 代金八両

ノ 八拾三両

一 木佛之代手間飯米代共に 代金四拾八両

右之通に御座候。以上

申四月晦日

津鑄師

辻弥四郎

直種（印）

心澄様

三重県松阪市・真楽寺に伝わる文書

— 銅造阿弥陀如来坐像の鑄造に関するものを中心に —

Old Documents Handed Down to Shingakuji Temple, Matsusaka City, Mie Prefecture
— Mainly Regarding the Bronze Statue of the Amitabha Buddha Sitting —

采 翠 真 澄

Masumi Wakebiki

(要旨)

三重県松阪市・真楽寺には、同寺に安置される銅造阿弥陀如来坐像の建立、及びその開眼供養に関する文書が伝わっている。その中には、像建立のための材料やその代金などを内容に含む鑄物師たちからの見積書や、実際に鑄造を請け負った鑄物師との細かなやり取りなど、興味深い内容のものが含まれている。これらは今後、当時の鑄造技術・歴史を考察する上で大変重要な資料である。

(キーワード) 真楽寺 鑄造 文書

はじめに

三重県松阪市美濃田町にある、真言宗御室派真楽寺に安置される丈六像、銅造阿弥陀如来坐像(松阪市指定文化財)については、『高田短期大学紀要第二三号』にて、その由来や鑄造技術に関しての考察を行ったが、そこでも一部触れたとおり、真楽寺には寺の縁起やこの像の建立及び開眼供養に関する文書が二十数点残されている。その内容は、当時の城主にむけて送られた大仏建立願や、様々な資金調達のための依頼書、大仏建立後に行われた開眼供養の際の出入帳等、江戸時代の丈六金銅仏建立についての様々な様子がうかがえる大変興味深い資料である。その中で

も筆者が特に注目したのは、真楽寺が像の製作を依頼する鑄物師を決定するに当たって、数名の鑄物師から見積書をとっており、そこには像の鑄造に必要な原材料や、その法量に応じた重量、燃料、そしてそれぞれの値段、技法などが記されているところである。このような鑄造に関する技術的な内容が含まれる文書は、全国的に見ても例の少ないものと思われる。今後、江戸時代の鑄造技術を考えていく上でも大きな意味を持つものと考えられる。

今回は、この真楽寺の文書の中から、特に銅造阿弥陀如来坐像の鑄造技術に関すると思われるものを選出し、書かれた年代の分かるものは時系列に沿って紹介するとともに、真楽寺の第十五代住職・浅井義玄氏が残された文書¹⁾なども参考にしながら、それぞれ鑄造技術を中心に気がついたことを簡単に記しておきたい。

重量は一貫二千匁二三・七五キログラム、貨幣の単位は金一両四分銀六十匁として計算していく。

尚、文書は高田短期大学人間介護福祉学科教授・首藤善樹氏に読み解いて頂いた。

執筆者紹介 (平成21年3月現在)

中野美雅 (オフィス情報学科准教授)
橋本景子 (子ども学科准教授)
武川眞固 (人間介護福祉学科教授)
佐藤 完 (人間介護福祉学科准教授)
織田紀代子 (人間介護福祉学科講師)
長岡さとみ (人間介護福祉学科助教)
森和子 (人間介護福祉学科講師)
山田亮一 (人間介護福祉学科講師)
内藤由佳子 (子ども学科講師)
福西朋子 (子ども学科准教授)
望木郁代 (子ども学科講師)
山本敦子 (子ども学科講師)
三宅啓子 (子ども学科教授)
平田祐子 (オフィス情報学科准教授)
鷺尾 敦 (オフィス情報学科教授)
池村 進 (子ども学科講師)
梶 美保 (子ども学科教授)
豊田和子 (桜花学園大学教授)
真弓徳光 (オフィス情報学科教授)
手嶋真澄 (オフィス情報学科講師)
鷺見裕子 (人間介護福祉学科准教授)
畠山義啓 (オフィス情報学科教授)
采 翠 真澄 (子ども学科准教授)

編 集 委 員

山崎 征子 中野 美雅 池村 進
織田紀代子 秋田 晶子

高田短期大学紀要 第27号

平成21年3月1日 発行

発行者 高田短期大学

三重県津市一身田豊野195

電話 (059) 232-2310

印刷所 米川印刷所

三重県津市幸町5番2号

電話 (059) 228-2685

BULLETIN OF TAKADA JUNIOR COLLEGE

VOL. 27

Research Papers

- Why Do People No Longer Read?
An In-Depth Look at this Phenomenon from Behavior- Analysis
..... Yoshimasa Nakano (1)
- Development of Children and Childcare by Mothers (2)
- An Attitude Survey of Mothers Raising Children -
..... Keiko Hashimoto (13)
- An Investigation of the Constitutional Theory of Hideya Kageyama(1)
- Achievements of and Problems with Scientific Constitution Theory -
..... Masataka Takekawa (23)
- The Preparations for Ageing Vol.2
..... Tamotsu Satou•Kiyoko Oda•Satomi Nagaoka (37)
- Community-Based Welfare Services and Evaluation
..... Tamotsu Satou (43)
- Nursing Care Process Education Methods
- Teaching Using Real Care Situations -
..... Kazuko Mori (49)
- An Analysing of Historical Progress,the Homes for the Aged and Social Welfare
..... Ryoichi Yamada (59)
- A Study in Forging a Dialogical Relationship between Children and Teachers through Learning Activities
- From a Viewpoint of Designing a Curriculum through Collaboration between Children and Teachers -
..... Yukako Naito (69)
- The Quality of Musical Education and Teaching Methods for Kindergarteners
at a Training College Connected with Kindergartens and Day Nurseries (2)
- Aiming at the Acquirement of Basic Musical Skills and Ability
to Support Creative Musical Activities by Kindergarten Children -
..... Tomoko Fukunishi•Atsuko Yamamoto•Keiko Miyake (83)
- Raising Teachers' Japanese-Speaking Ability to Encourage Students' Understanding in Class
..... Yuko Hirata (97)
- Effects of a Learner-Participation-Type Class that Values Team Learning and Discussion
..... Atsushi Washio (107)
- Producing Science Teaching Materials for Infants and Supporting Their Use
..... Susumu Ikemura (119)
- Research on Cooperation between Nursery Schools and Families Concerning Dietary Education (1)
- The Case of Two-Year-Old Children -
..... Miho Kaji•Kazuko Toyoda (129)
- Problems with and Prospects for the Student Work Experience Program
..... Tokukou Mayumi•Shinsuke Tejima (143)
- Research on the Diets of Female College Students
..... Hiroko Sumi (161)
- ## Reports
- Hardware and Software for Education
..... Yoshihiro Hatakeyama (171)
- ## Research Materials
- Old Documents Handed Down to Shingakuji Temple, Matsusaka City, Mie Prefecture
- Mainly Regarding the Bronze Statue of the Amitabha Buddha Sitting -
..... Masumi Wakebiki (196)
-