

高田短期大学紀要

第 30 号

平成24年 3月

研究論文

- 共感性・社会考慮が公共の場における迷惑認知に与える影響 …………… 小 池 はるか (1)
吉 田 俊 和
- 学生が「仏教福祉」「仏教保育」を学ぶ意義 …………… 千 草 篤 磨 (11)
金 信 昌 樹
- 障害のある人の権利保障と障害差別禁止法の枠組み …………… 武 川 眞 固 (25)
- 地域福祉と福祉教育 …………… 佐 藤 完 (37)
- 介護実習を実施することの意味
—KOMIチャートシステムを利用した実習振り返りを通して— …………… 長 岡 さとみ (45)
佐 藤 完
- グループ学習の効果をあげるためのグループ作り …………… 鷺 尾 敦 (55)
- 幼児期における望ましいパソコン環境についての一考察 …………… 池 村 進 (67)
- 幼児の道徳性を育む保育方法に関する一考察 …………… 北 川 剛 司 (77)
- 保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察 …………… 上 村 晶 (85)
- 保育学生の音楽表現技能と幼児の音楽活動の連動性
—保育実践力の向上を目指した音楽基礎技能『器楽法』授業実践から— …… 三 宅 啓 子 (95)
福 西 朋 子
- 保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察 (2)
—子ども発見ノートを中心に— …………… 山 崎 征 子 (107)
小 田 義 隆
上 村 晶
- 短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その3) …………… 杉 浦 礼 子 (117)
安 部 耕 作
高 木 直 人
- 保育所における保護者支援のあり方に関する一考察 …………… 宮 崎 つた子 (131)
梶 美 保
- 行事食に関する意識と実態 …………… 鷺 見 裕 子 (141)
- 英語学習におけるサクセスストーリーの作り方 …………… 畠 山 義 啓 (151)
- ## 実践報告
- 「走の運動遊び」における協同的な学びに関する実践的研究 …………… 柳 瀬 慶 子 (159)
- ## 資料・文献紹介
- メイヨーの生涯と業績 (その5)
—照明実験— …………… 高 木 直 人 (169)
- ## 付 録
- 研究活動一覧表 …………… (177)
-

共感性・社会考慮が公共の場における迷惑認知に与える影響

The Impact of Empathy and Social Consideration on Social Thoughtlessness in Public Places

小 池 は る か

Haruka Koike

吉 田 俊 和

Toshikazu Yoshida

(要 約)

目的は、共感性・社会考慮と公共の場における迷惑認知との関連を検討することである。その結果、社会考慮の高い者は、一部迷惑行為をより迷惑と認知していることが明らかになった。また、共感性の低い者は、行為を受けた場合には自己の視点から判断をするという結果が認められた。一方、共感性の高い者は自己の視点のみを取ることはしないものの、自分以外の被害者の視点を取得する場合と、行為者の視点を取得する場合があることが確認された。

(キーワード)

共感性・社会考慮・公共の場における迷惑行為

I 問題と目的

小池・吉田（2010）では、共感性・社会考慮と公共の場における迷惑行為（建物出入口前の階段に座る、駅前に違法駐輪をする等）の抑制との関連を検討し、部分的ではあるが、共感性・社会考慮が公共の場における迷惑行為を抑制することが示された。

本研究では迷惑認知に着目し、共感性・社会考慮と公共の場における迷惑認知との関連を検討する。また、状況要因として、迷惑行為が行われている場面の被害の顕現性（被害者となりうる人物が目の前に多く存在するかどうか）に注目し、公共の場における迷惑認知との関連を検討する。さらに、迷惑認知の評定をした理由について、あらかじめ用意しておいた理由の中から、近いもの1つを選択させ、共感性・社会考慮との関連を探索的に検討する。

仮説（1）：被害の顕現性が高い場面では、共感性の高い者は低い者に比べ被害者となりうる人物に共感し、迷惑と認知する。

仮説（2）：被害の顕現性が高い場面・被害の顕現性が低い場面いずれにおいても、社会考慮の高い者は低い者に比べ、迷惑と認知する。

II 方法

1. 調査対象者 東海地方の大学生及び短大生の243名（男性10名、女性233名）。調査時期は2006年7月であった。講義を受講する学生を対象に実施された。平均年齢は19.32歳であった。

2. 質問紙 (1) 質問紙A 提示場面の設定 吉田他（1999）で使用された行為を参考に、「建物出入

口前の階段に座る」(以下, ジベタリアン), 「駅前に違法駐輪をする」(以下, 違法駐輪), 「歩道を自転車で走る」(以下, 自転車走行), 「駅の改札口までの通路を走る」(以下, 通路走行) の4行為を扱うこととした。また各行為について, 被害者となりうる人物が多数存在する画像(以下, 顕現性高場面)と, 被害者となりうる人物が少数しか存在しない画像(以下, 顕現性低場面)を撮影し, 4行為×2場面=計8場面を作成した。調査対象者の負担を考え, 8場面中2場面をランダムに提示した。場面の提示には, 画像(Appendix1~4 参照)と画像を説明する文章(Table1 参照)を用いた。

(a) **迷惑認知に関する評定** 各場面において「この人物の行為を迷惑だと思うか」について回答を求めた。回答形式は, 「迷惑でない(1点)」~「迷惑だ(5点)」までの5件法。

(b) **迷惑認知の評定の根拠** (a)の評定をした理由について, あらかじめ用意しておいた理由の中から, 近いもの1つを選択させた。

(2) **質問紙B** (a) **社会考慮尺度** 吉田他(1999)を使用する。13項目(「社会の中で, 自分はどう行動すべきなのかを考えることがある」「自分の暮らす社会が将来どのように変わっていくのか気になる」など)。回答形式は「当てはまらない(1点)」~「当てはまる(5点)」までの5件法。

(b) **共感性尺度** 特性としての共感性を測定する尺度である。小池(2003)で再構成したものを使用した。この尺度は, 共感性の情動的側面を測定する情動的共感性因子と認知的側面を測定する認知的共感性因子の2因子で構成される。回答形式は(a)と同じとした。

3. **手続き** 目的の違う調査として, 二組の質問紙を配布する。目的の違う調査だと思い込ませることで, 共感性尺度・社会考慮尺度と迷惑認知の評定がお互いに与える影響を緩和させる狙いがある。

Table1 画像を説明する文章

行為	文章
ジベタリアン	あなたは建物に入ろうとしています。この建物の入り口前の階段に座っておしゃべりをしている2人の人物がいたとします。
違法駐輪	あなたはある駅の前を歩いています。ここは駐輪スペースではありませんが, 自転車が置かれています。
自転車走行	あなたは歩道を歩いています。この状況で, この歩道を自転車で走ってくる人がいたとします。
通路走行	あなたは駅改札までの通路を歩いています。この状況で, この通路を大きな荷物を持って 走っていく人がいたとします。

III 結果

1. **各尺度得点について** α 係数を算出したところ, 情動的共感性尺度は.76, 認知的共感性尺度は.73, 社会考慮尺度は.89であった。各尺度は十分な信頼性が確認されたとと言える。よって, 各尺度の項目を合計し, 各尺度得点とした。得点算出後, 各尺度得点の中央値によって, 高群と低群に二分した。

2. **共感性・社会考慮と社会的迷惑認知との関連** 共感性・社会考慮と迷惑認知との関連を検討するために, 情動的共感性(高群・低群)×被害の顕現性(高群・低群), 認知的共感性(高群・低群)×被害の顕現性(高群・低群), 社会考慮(高群・低群)×被害の顕現性(高群・低群)の2要因分散分析

を行った。その結果、違法駐輪・自転車走行・通路走行において被害の顕現性の主効果が有意であった（違法駐輪 $F(1,118)=9.27, p < .01$, 自転車走行 $F(1,117)=115.42, p < .001$, 通路走行 $F(1,117)=13.38, p < .01$ ）。いずれの行為でも、顕現性低場面よりも、顕現性高場面において行為をより迷惑と認知していることが明らかになった（違法駐輪 $M_s=4.25$ vs 3.71 , 自転車走行 $M_s=3.99$ vs 1.85 , 通路走行 $M_s=2.99$ vs 2.32 ）。また、違法駐輪において社会考慮の主効果が認められた（ $F(1,118)=8.04, p < .01$ ）。すなわち、社会考慮低群（ $M=3.73$ ）よりも、社会考慮高群（ $M=4.23$ ）の方が違法駐輪をより迷惑と認知していることが明らかになった。よって、この行為に関しては、仮説（2）が支持された。なお、情動的共感性と認知的共感性の主効果は認められなかった。さらに、ジベタリアンにおいて社会考慮×被害の顕現性の交互作用傾向がみられた（ $F(1,118)=3.88, p < .10$ ）。社会考慮高群の迷惑認知は顕現性によって左右されなかったが、社会考慮低群は被害の顕現性の低い場合、高い場合と比べて迷惑と認知しない傾向が示された（Figure1 参照）。

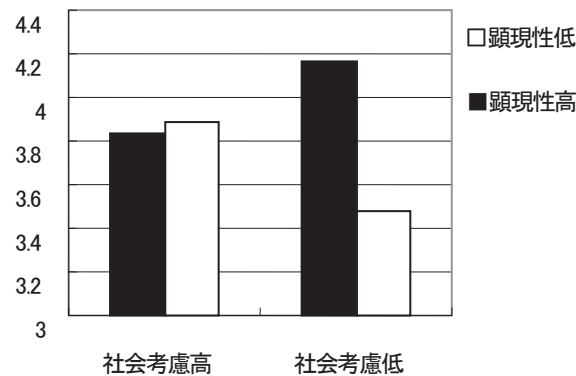


Figure1 社会考慮×顕現性の交互作用(ジベタリアン)

3. 迷惑認知判断の根拠について 社会考慮の高低で迷惑認知の評定の根拠に違いはなかったが、情動的共感性・認知的共感性の高低によって迷惑認知の評定の根拠に差が認められた。自転車走行・顕現性高場面と通路走行・顕現性高場面において、情動的共感性の低い者は「自分の通行の邪魔だから」「自分の通行の邪魔にさえならなければ別にいいから」という理由を多く選択することが明らかとなった（自転車走行・顕現性場面 $\chi^2(1)=5.21, p < .05$, 通路走行・顕現性高場面 $\chi^2(1)=6.90, p < .05$ ）。情また、情動的共感性の高い者は自転車走行・顕現性低場面において歩行者の視点に立っていると思われる理由を選択することが多く（ $\chi^2(1)=4.57, p < .05$ ）、認知的共感性の高い者は通路走行場面において「走っている人にも事情があるかもしれないから」という理由を多く選択した（顕現性高場面 $\chi^2(1)=4.21, p < .05$, 顕現性低場面 $\chi^2(1)=4.73, p < .05$ ）。

IV 考察

1. 被害の顕現性と公共の場における迷惑認知 公共の場における迷惑認知を検討した本研究では、4行為中3行為で、顕現性低場面よりも、顕現性高場面において行為をより迷惑と認知していることが明らか

かになった。以上のことから、被害の顕現性が迷惑認知を規定する強い要因であることがわかる。概観すると、共感性・社会考慮よりも上記のような状況要因が迷惑認知の規定因となっているようである。しかし、共感性・社会考慮が無関係というわけではない。この点については、次に述べることとする。

2. 共感性・社会考慮と公共の場における迷惑認知 社会考慮低群よりも、社会考慮高群の方が違法駐輪をより迷惑と認知していることが明らかになった。この結果は仮説を支持しているものの、これ以外の行為では仮説は支持されなかった。高群の中でも特に社会考慮の高い者の迷惑認知を検討することで、仮説を支持する結果がみられる可能性があり、これは今後の課題とする。また、社会考慮×被害の顕現性の交互作用傾向については、仮説を支持するものではないが、社会考慮の高い者が「自分の目の前で被害が出るかどうか」を迷惑認知の基準としない可能性が示唆される。

共感性に関して分散分析を行なったところ、主効果は認められなかった。しかし、評定の根拠について検討したところ、複数の行為・場面で興味深い結果が示された。共感性の低い者は、行為を受けた場合には自己の視点から判断をするという結果が認められた。一方、共感性の高い者は自己の視点のみを取ることはしないものの、自分以外の被害者の視点を取得する場合と、行為者の視点を取得する場合があることが確認された。これは分散分析において共感性の効果が見出されなかった理由である可能性が考えられる。すなわち、共感性の高い者は他者の視点をとっているものの、被害者の視点から迷惑と認知するケースと、行為者の都合を考慮して迷惑行為を許容するケースとが混在して、迷惑認知評定の数値がばらついたことが示唆される。公共の場における迷惑の影響を受ける者は不特定多数であるため、影響の範囲が広く、その中の誰に共感するかは不明確である。また、公共の場における迷惑は、目の前に被害者となりうる人物がいなくても、行為を実行すると迷惑と認知される場合が多い。共感性はあくまで目の前に存在する他者に対するものである（吉田他，1999）とされているため、公共の場における迷惑に関しては、共感性が良い影響を与えるとは限らない。

また、被害者が出る可能性の高い場面において、情動的共感性の高さは自分の都合のみからの判断をさせない効果があると考えられるような結果が示された。このことから、共感性と公共の場における迷惑認知との関連には、被害の顕現性が深く関わっていると思われる。このように、本研究の結果は迷惑認知には共感性以外の要因も関連しており、従来考えられているほど単純なものではなかったということになる。確かに状況要因は迷惑認知の強い規定因ではあるものの、共感性が無関係というわけではない。「特定の状況において共感性の高い者は迷惑認知をする」「状況要因の影響を受けて共感し迷惑認知をする」等、状況要因と迷惑認知との関連に、共感性が絡んでくるという結果が示されたということになる。

引用文献

小池はるか (2003). 共感性尺度の再構成—場面想定法に特化した共感性尺度の作成— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 50, 101-108.

小池はるか・吉田俊和 (2010). 共感性・社会考慮が公共の場における迷惑行為抑制に与える影響 高田短期大学紀要, 29, 1-6.

吉田俊和・安藤直樹・元吉忠寛・藤田達雄・廣岡秀一・斎藤和志・森久美子・石田康彦・北折充隆
(1999). 社会的迷惑に関する研究(1) 名古屋大学教育学部紀要(心理学), 46, 53-73.

<顕現性高場面>



<顕現性低場面>



Appendix1 提示画像(ジベタリアン)

< 顕現性高場面 >



< 顕現性低場面 >



Appendix2 提示画像(違法駐輪)

<顕現性高場面>



<顕現性低場面>



Appendix3 提示画像(自転車走行)

学生が「仏教福祉」「仏教保育」を学ぶ意義

The Importance of Having Students Learn about Buddhist Welfare and Buddhist Childcare

千 草 篤 磨

Atsumaro Chikusa

金 信 昌 樹

Masaki Kananobu

(要 約)

介護福祉士養成課程や保育士養成課程における本学独自の科目として、「仏教福祉」と「仏教保育」が設置されている。これらは、本学の建学の精神を専門分野に則して教授する重要な科目として位置づけられるものである。そこで、今後のカリキュラム改編等に臨み、仏教福祉や仏教保育を学ぶ意義を明確にしておく必要があると考える。本論では両科目の授業内容の検討を通して、仏教福祉、仏教保育の未来を展望したい。

(キーワード)

仏教福祉、仏教保育、現代社会と仏教

はじめに

現在、日本の社会福祉や社会保障は大きく変わろうとしている。明治時代の恩恵的な救貧法としての「恤救規則」から始まった日本の社会保障の歴史は、戦後の憲法で保障された権利としての社会保障に発展してきた。しかし、平成 18 年に小泉内閣によって出された「今後の社会保障の在り方について」で、社会保障の考え方が後退し、国民が築き上げてきた福祉社会が崩壊しつつある。それは、「自助」を基本として「共助」が補完し、それでも対応できない時に「公助」を位置付けるという基本的考え方を定めたものであった。そして、自己責任としての自立、自力が強調され、公的責任はどんどん後退していったのである。その結果として、勝ち組・負け組、ワーキングプア、ホームレスなどの格差社会が常態化し、さらに無縁社会という言葉まで生まれるに至った。

この流れはそれぞれの福祉分野において、具体的な姿が明らかになってきた。まず、高齢者分野で介護保険法が成立し、また改訂を重ねる中で、「共助」としての様々な問題を生み出している。すなわち、社会福祉がサービスとなり、利用者が一部負担金を出して「福祉を買う」という構図が出来上がってきた。そして、次に障害福祉分野では、多くの障害者の反対にもかかわらず障害者自立支援法が成立すると、介護保険と同様の問題が出てきたのである。障害者が利用料を払って作業所に仕事に行くということが現実となっている。最後に保育分野においては、「子ども・子育て新システム」が平成 25 年度から実施されようとしている。いよいよ保育の分野でも自助、共助が優先されるようになり、営利を目的とする企業が保育に参入できるようになるのである。そこでは、保育の質よりも効率が重視されることは明らかである。

本来の社会福祉は、人は皆平等で、人間らしく生きたい、成長したいという要求に基づいて生まれて

きたものである。その当たり前の要求を実現していくのが社会福祉実践である。福祉の本質は利潤や効率ではない。このような時代であるからこそ、改めて、福祉や保育の本来の意味について考える必要が生じている。時代とともに、政策とともに社会福祉の形が変わるのは否定できない。しかし、その本質は変わらないものとして絶えず確認していく必要がある。その変わらないものとして、仏教福祉、仏教保育を考えてみたい。仏教福祉や仏教保育の視点から本来の社会福祉を検討するとともに、今後の仏教福祉、仏教保育を展望したい。

1. 本学における「仏教福祉」の概要

2005年、人間介護福祉学科設置に当たり文部科学省に提出した「人間介護福祉学科設置の趣旨」において、「本学の建学の精神である仏教精神に基づき、仏教福祉の視点から人間の福祉を考えるということを一つのテーマとして掲げ、その他いのちや環境など幅広く人間福祉に関わるテーマについて、学生と教員とが共に学び合える」ことを、人間介護福祉学科の特色として述べている。その趣旨に基づき、教育課程編成の中に、福祉の本質・目的の理解に関する科目の一つとして「仏教福祉」を配置し、文部科学省から認可を受けた。その後、2年生配当の必修科目として、2007年度から開講されたものである。以下に、「仏教福祉」の授業概要を2011年度の「人間介護福祉学科シラバス」に沿って紹介する。

まず、授業の到達目標を、「本学の建学の精神である『仏教精神』を、社会福祉実践の中でどのように結びつけていくのかを、様々な理論や実践を通して考えること」と定めている。また、特定のテキストは使用せず、その都度資料を配付して授業を進める。第1講の「オリエンテーション」では、大まかな授業計画と上述の到達目標を述べ、概要を示す。その中で、次の点を強調する。すなわち、現代を生きる我々にとって、社会福祉と環境問題は避けて通れない大きな課題であること。そして、この両者を仏教の視点から概観すると共にカルト問題や、生と死の問題などを検討し、仏教福祉の目指すところが何なのかを学ぶということである。

第2講は「現代の自然破壊と環境倫理—スウェーデンの緑の福祉国家—」、第3講は「西洋の自然観と東洋の自然観—京都議定書と仏教福祉」がテーマである。現代社会は開発途上国を含め、世界各国で乱開発が進んで、自然環境破壊が急激に拡大されてきている。その結果、温暖化による降水量の異常や自然災害の発生頻度の上昇など、様々な問題が生じてきた。その問題解決には、西洋の人間中心のキリスト教的人権思想よりも東洋的、仏教的な思想が重要となる。大般涅槃経の「一切衆生悉有仏性」や、それを日本で発展させた「山川草木悉皆成仏」という思想は、人間も動物も草や木などの自然環境も皆悉く仏性を有しているとする考えである（岡田、2002）。この思想はこれからの世界を救う道であると考えられる。これはスウェーデンが目指す緑の福祉国家、すなわち、自然環境と人間の福祉を共に守り発展させようとする思想に重なるものである。ここに、仏教福祉の未来があると考えるのである。

第4講から第6講までは「仏教福祉の歴史」がテーマである。聖徳太子の十七条憲法が仏教思想に基づく平和憲法であることを確認し、四天王寺四箇院の役割を考え、当時の仏教が福祉に関わる姿を概観する。また、光明皇后の施薬院、悲田院と現代の医療施設や福祉施設とを関連させ、ここに福祉施設の源流があることを考える。また、行基の社会実践は、聖徳太子や光明皇后等の時の権力者ではない、市

井の僧侶としての実践である点が重要である。行基は権力側からの弾圧に耐え、困窮した農民のために開墾したり、橋を架けたりして、救済の道を進んだ。地域福祉の源流ともいえる実践である。後に、最澄は行基の実践を菩薩行と称えたのであった。また、鎌倉時代の親鸞聖人は、比叡山を下り、巷に入つて、貧窮した人々と共に歩み、どうすることもできない悩みや嘆きを聞き、そして念仏の道に救いを求めたのであった。現代のカウンセリングの源流でもある。

第7講は「新宗教による実践－天理教、大本教など－」がテーマである。新宗教が活躍を始めるのは近代に入ってからである。特に天理教は、明治初期には宗教として認められず苦汁をなめたが、漸く1908年に教派神道として政府から認められると、1910年には天理教養徳院という児童養護施設を設立した。以後、保育所や老人ホームなど天理教福祉施設を全国に展開するようになった。その原点となっているのは、「ひのきしん」といわれる天理教信仰に基づく助け合いの実践活動である（金子他、2004）。仏教の菩薩行と天理教の「ひのきしん」の違いについて考えてみる。

第8講は「カルト教団による反福祉活動－オウム真理教、エホバの証人、統一教会など－」、第9講は「マインドコントロールと霊感商法－人はなぜ騙されるのか－」がテーマである。オウム真理教に代表される現代のカルト教団は、福祉活動とは正反対の人格破壊活動を行っているといえる。すなわち、信者を不安に陥れて、マインドコントロールにより、教祖の奴隷としてしまうのである。エホバの証人による信者獲得のマインドコントロールの手法を見ると、霊感商法やオレオレ詐欺に共通するものが分かる（林、1997）。偽の宗教であるカルト教団から人々を救うのも仏教福祉の一つの役割である。

第10講は「欧米の生命倫理と生命の尊厳」、第11講は「脳死と臓器移植問題－生と死を考える－」がテーマである。臓器移植や脳死問題に関して、欧米の生命倫理は「生命の尊厳」から「生命の質」へと移行してきている。すなわち、「全ての人が等しい尊厳を有するわけではない」とする倫理である。そこでは、脳死状態の人間は正常な人の持つ尊厳はないとして、「モノ」として見做されることになる（エンゲルハート他、1988）。一方、仏教的生命倫理では、人間の尊厳に差が生じることはないのであり、脳死状態の人も認知症の人も寝たきりの人も同様に尊厳が存在するのであり、また、仏性が見出されるのである。臓器移植もこのような生命倫理に基づいて行われることが期待される。

第12講は「キリスト教のホスピスと仏教のビハーラ運動－現代仏教の福祉実践－」がテーマである。ホスピスはターミナルケアを行う施設であるが、源流は中世ヨーロッパの教会の活動として旅の巡礼者を宿泊させ、看病したことに遡る。現在の形態は20世紀に入ってから広がったものである。日本では、1970年代に大阪でホスピスが開設された。このキリスト教のホスピスに影響を受けて、仏教によるターミナルケアを目指して、1980年代にビハーラが提唱された。これはサンスクリット語の寺院を指す言葉であり、仏教を基盤としたホスピスである。1990年代に新潟でビハーラ病棟が開設された。ビハーラ活動を通して仏教と福祉、医療の連携が進められてきている（田代、1999）。

第13講は「仏教によるデス・カウンセリング－トランスパーソナルの視点－」がテーマである。カウンセリングは、悩みある人たちに生きる力を再生させる取り組みである。デス・カウンセリングは死を受容することによって、生きる力を再生させる取り組みである。個人の命は有限であり、何れ死が訪れる。この死を受け容れるためには、個人のレベルを超えた人類的、宇宙的視点が不可欠である。仏教

におけるトランスパーソナルの視点から死をとらえることにより、個人を超越した宇宙的未来展望が開けるのである（ウォルシュ他、1986）。

第14講は「介護対象者に仏性を見出すこと」がテーマである。仏教福祉による介護の視点は、対象となる高齢者や障害者の人たちの中に仏性を見出すことである。ただし、その人たちの中に仏性が存在するか、存在しないかということの問題にするのではない。どのような介護困難な人の中にも仏性はあるのである。その仏性を発見し、感じ取ろうとする実践が仏教福祉の本領である（吉田、2001）。人間の尊厳や人格の尊重という観点もここから導き出される（千草、2009）。

以上、人間介護福祉学科における「仏教福祉」の講義概要をまとめた。

2. 本学における「仏教保育」の概要

本学における「仏教保育」の授業は平成14年度のカリキュラム改編時に設置され、平成15年度後期から幼児教育学科（現・子ども学科）2年生配当の選択科目として始まった。ここでは、仏教保育の授業をどのように進めているか、その概要を記しておきたいと思う。

仏教保育の授業には、そのテキストとして上村映雄、榎本教真、安井昭雄編『子供の心を育てよう—入門仏教保育—』を用いていっている。このテキストは、前担当者であった栗原廣海学長が用いていたもので、筆者もその意図を継いで平成20年より用いているものである。この書は、仏教の理念に基づく保育の実践に応えるべく著されたもので、42の項目から構成され、仏教保育授業に用いるには要を得たテキストである。その項目を記すと、以下の如くである。これに際して授業で用いる内容とその次第順を「()」で記すことにする。

- | | |
|-------------------|-----------------------------|
| 1、仏教とは (5) | 2、おしゃかさまの教え 1 (5) |
| 3、おしゃかさまの教え 2 (5) | 4、おしゃかさまの教え 3 (5) |
| 5、仏教の流れ (6) | 6、日本の仏教の起こり (7) |
| 7、日本の仏教の展開 (8) | 8、現代日本の仏教 |
| 9、仏教と保育 (1) | 10、仏教と文化 |
| 11、保育者のあり方 (2) | 12、仏教保育のめざすもの (3) |
| 13、いのちをいかす保育 (4) | 14、保育の環境 (9) |
| 15、園をつなぐ組織 | 16、行事 (10) |
| 17、花まつり (10) | 18、成道会 (10) |
| 19、涅槃会 (10) | 20、お盆 (12) |
| 21、お彼岸 (12) | 22、日常の礼拝 (13) |
| 23、食事の作法 (13) | 24、宗派特有の行事 [宗祖降誕会、報恩講] (11) |
| 25、目標と計画 (14) | 26、年間計画の立て方 |
| 27、月、週の計画の立て方 | 28、学級づくり |
| 29、保育の内容 | 30、健康 |
| 31、人間関係 | 32、環境 (自然) |

- | | |
|-------------|-------------|
| 33、言葉 | 34、表現（絵画） |
| 35、表現（造形） | 36、表現（音楽） |
| 37、表現（リズム） | 38、評価 |
| 39、家庭とのつながり | 40、保護者会の在り方 |
| 41、統合保育 | 42、教材 |

第5講「おしゃかさまの教え」では第1の「仏教とは」、第2の「おしゃかさまの教え1」、第3の「おしゃかさまの教え2」、第4の「おしゃかさまの教え3」の4項目を、第13講では第22の「日常の礼拝」と第23「食事の作法」を夫々合わせて講じ、第10講「花まつり」では第16「行事」、第18「成道会」、第19「涅槃会」の3項目を加えて講じている。第11講「宗祖降誕会」は、第24「宗派特有の行事」に相当するものである。以上テキスト42項目の内22項目を授業で用いている。授業の概要は以下の通りである。

第1講「仏教と保育」では、奈良時代末期の女官和気広虫・出家法名法均が恵美押勝の戦乱の影響で発生した孤児を収容し養育した社会活動をもって「仏教保育の祖」として位置付けられるところを仏教における保育の始まりとして、以後仏教と保育との関係を現代にいたるまでを歴史的に概観する。そして、仏教が理想の人間像とする覚者・仏陀の在り方を、教育基本法第1条や保育所保育指針第1章総則に謳う「人格の完成」、「人間性を持った子供を育成する」といった人間形成に通じるものとして、仏教思想、理念に基づいて行う保育の意義が大きいことと仏教でいう人格と基本法に謳う人格との違い、問題点を挙げながら示す。

第2講「保育者の在り方」では、保育者の仏教的資質について論じる。仏教保育を実践するには、僧籍を有する者が従事することが相応しいといえようが、保育士全員が僧籍資格を取得することは難しいことである。僧籍資格を取得しないまでも仏教を信奉しその精神、理念を会得した者でなければならないとすると、教えや理念の自得には時間を要するものでこれもまた難しいことになる。では、どのような形が良いのかというと、その人の言動が仏教の精神に即し人のために行動をすることが仏教者として見做されるということである。それは、自己の言動、思考を単に顧み反省するというのではなく、仏教の教えに照らして自身の言動、考え方を顧みるということである。それはまた、向上心を持って次に臨むことが大切であることを教える。それは、仏教の特徴を示す真理の一つである「諸行無常」の教えから導き出される姿勢なのである。

第3講「仏教保育の目指すもの」では、昭和35年に制定された「仏教保育綱領」の中で集約されている仏教の基本的実践である「慈心不殺」、「仏道成就」、「正業精進」の3つを夫々《慈悲の心を育てる保育》、《智慧に目覚める保育》、《共に生きる心を育てる保育》として仏教保育の要領を示し論じる。仏教保育は、最も完成した人間らしい人間を育成することであるが、仏教とは覚りの教えと覚りに至る教えの意味がある。釈尊は、覚っただけではなく他人をも覚らせることに仏陀としてのはたらきを見た人である。つまり仏教の教えは、自利利他（自覚覚他）の教えで、自ら覚り他人をも覚りに導き覚らせるという大いなるはた

らき、目的がある。したがって、仏教保育とは保育者自身と子供たち双方の歩みにおいて成り立つとあってよいもので、授業ではこれについて論じる。

第4講「いのちをいかす保育」では、前項での「慈心不殺」について考察する。仏教では、在家信者の保つべき5つの戒（五戒）の第一に殺生戒（不殺生戒）を挙げる。殺生は、仏教徒が犯してはならないものである。しかし、人間が生きてゆくためには食べ物を摂らなければならない。食事は動植物の生き物の犠牲の上に成り立っているものである以上、殺生は避けられない。生き物を殺してはならぬとあって生き物の犠牲の上に生きていることの矛盾をどう考えるか。そして、慈心とは、単に生き物に対して語られる事柄なのかを考える。

第5講「おしゃかさまの教え」では、テキストの最初に挙げる「1 仏教とは」と「2 おしゃかさまの教え1」、「3 おしゃかさまの教え2」、「4 おしゃかさまの教え3」の4項目を合わせて講義を行う。「仏教」の意味を仏陀釈尊の誕生から出家、成道、教化伝道、入滅までの生涯の概略を述べ、次に仏教の中心思想である「縁起」とそこから導き出され仏教であることの特徴を示す4つの真理の内の第1「諸行無常」と第2の「諸法無我」、そして釈尊が最初の説法で説いたといわれる四聖諦・八正道の教えを示して、人間の苦悩や悩みを解決する覚りの境地に向かう方途とその精神を論じる。

第6講「仏教の流れ」では、釈尊在世中の国王の帰依、仏教保護から仏教がインド全域及び国外へ伝播する切っ掛けとなったインド統一王朝のアショカ王の功績、釈尊没後直後に始まった経典の編纂と仏教教団の分裂、そして中国への仏教の伝播というインド、中国圏での仏教の歴史の概略について論じる。特に、アショカ王の仏教帰依の理由と経典の編纂の目的に主眼を置く。

第7講「日本仏教の起こり」では、古代日本への仏教伝来から国家仏教としての奈良時代の仏教を経て、仏教が日本的展開を遂げる平安時代までの日本仏教の歴史を概観する。

第8講「日本仏教の展開」では、平安期に日本在来の宗教と融合し展開した仏教が一般民衆を対象として開かれ本来の仏教の在り方に戻り現代の仏教の基礎となった鎌倉時代、それがより信仰運動として民衆を動かした室町時代、そして徳川氏による天下統一後幕藩体制が確立して封建体制の中に組み込まれながらも民衆の生活や文化に影響を及ぼした江戸時代に至るまでの仏教の歴史を概観する。

第9講「保育の環境」では、保育現場の環境について論じる。仏教系保育園は、その園の宗教的基盤である寺院敷地内にある場合と離れた所にある場合の二つに大別されるが、園には必ずその宗旨の礼拝対象である本尊が安置されている。寺院境内内にある場合、寺院御堂には他の家屋、施設にはない落ち着いた雰囲気があり、本尊に向って合掌する際に心落ち着き、あるいはまた本尊は心落ち着かせるはたらきを持っているので、人の敬虔な感情を育むのには最適であることは言うまでもない。その様な環境にあったり、作ったりすることは保育者、子供、保護者にとって大切なことであることを示す。

第10講「花まつり」では仏教の基本の宗教行事について論じる。講義題目は「花まつり」

のみであるが、授業では第16「行事」、第18「成道会」、第19の「涅槃会」を合わせて講義を行って釈尊の誕生、覚り、入滅という釈尊の生涯の中での重要な出来事に対する顕彰行事の意味を明らかにする。

第11講は、「宗祖降誕会、報恩講」である。テキストでは「宗派特有の行事」の項目に相当するもので、浄土真宗の宗教行事を講ずる。宗祖降誕会は浄土真宗の開祖親鸞の誕生を祝う行事であり、報恩講は親鸞の入滅に対して生涯の事績とその遺徳を報じてその教えを顕彰する重要な行事である。本学もこの二つの宗教行事を執り行っており、行事への関わり方や在り方を通して行事開催の目的、意義を示す。

第12講は、「お盆」、「お彼岸」である。この二つの宗教行事は、宗派を超えて夫々の宗派の宗教行事として執り行っているが、浄土真宗におけるお盆とお彼岸の宗教的意味を理解してもらう。

第13講では「日常の礼拝」と「食事の作法」を論じる。宗教行為の基本は礼拝にあると言ってもよい。その礼拝がどのような意味を持つのかを論じる。そして、食事の作法については特に食前食後の言葉の意味について考える。食事を摂るということは、食欲を満たすという生き物の生命維持に欠かせない本能欲に支えられた生物活動である。食欲は、睡眠欲、性欲と共に人間の三大本能欲の一つである。洋の東西を問わず、食事の前、あるいは捕食の折には祈り等の行為が伴われ、また食事時の作法が決められてもいる。日本では食事の前後に必ずと言っていいほど手を合わせ、「いただきます」、「ご馳走さま」という言葉を発する。人間における食事行為は単に生命維持や味覚の追求という面にとらわれがちであるが、食前食後の言葉は、それぞれ食材に対するものと、食事が口元に届くまでのそれぞれに携った人達に対する言葉で、この言葉の持つ意味は深く重い。意味を掘り下げていかに仏教の中心思想である縁起の理に基づいた言葉で、仏教と深く関わっている言葉であるかを考察する。

第14講は、「目標と計画」と「まとめ」である。仏教の目標とするところ、仏教精神や基本思想と保育との関係など今までの講義の中で重要と考えるいくつかの点を復習する。

以上、子ども学科における「仏教保育」の講義の概要をまとめたのであるが、来年度平成24年度から文部科学省の保育制度の改革変更を受けて本学のこども学科のカリキュラムの見直しを行った結果、仏教保育の授業科目は閉講されることになった。

「仏教保育」授業の閉講は、仏教の思想、理念に基づく保育が不要という事ではなく、本学の仏教学の授業の充実に伴ったことと関連があつてなされた処置である。従来授業は、選択科目であったがために受講生の数が年度によって振幅がみられた。仏教保育の重要性が認識されながらも学生にはそれが認識できていないことが要因で、併せて選択科目での位置づけでは学生の受講学習意欲を上げることができない。そこで、従来半期だけの必修科目であった仏教学の授業をⅠ、Ⅱに分け、それぞれ前期、後期に開講して通年の授業として改正して仏教学の授業の充実を図ることになり平成23年度から実施している。それに伴つての閉講処置である。

従来の仏教学の授業は、仏教の開祖である仏陀釈尊の生涯とその教えと真宗の開祖親鸞の生涯とその教えを半期で教授していたのであるが、半期の授業では時間的余裕もなく十分な内容を伴ったものとは言いづらかった。そのことの反省から、仏教学Ⅰを仏陀釈尊の生涯とその教えに、Ⅱを親鸞の生涯とその教えに充てて仏教学授業の充実に努めることになったのである。仏教学Ⅰ、Ⅱの授業概要については、紙数の関係上割愛しなければならず、この点ご容赦いただきたい。

3. 仏教福祉、仏教保育を学ぶ意義

介護保険法、障害者自立支援法、子ども・子育て新システムと制度が変わり、社会福祉や保育の世界は本来の「福祉」や「保育」の理念・目的から徐々に外れてきているように考えられる。全ての人々が安心して生活を送ることができ、また個人の成長発達を保障していくのが社会福祉である。しかし、昨今の状況は、自助や共助が叫ばれ、福祉はお金を出して買う「サービス」となってきた。格差社会の中で生活に困窮する人々は自己負担金を出してサービスを買うことができないということになり、介護保険を使えなかったり、病院に受診できないケースが増加してきている。「保険あって介護なし」「保険あって医療なし」の状況である。そして、身体的、精神的健康が脅かされてきているのである。

格差社会が健康や命を損なうということは、以前からアメリカのイチロー・カワチ（2004）によって指摘されてきた。また、近年では多くの日本の研究者が格差社会と健康についての大規模な研究を実施してきている（近藤、2007、2010など）。そこでは、日本の格差社会が拡大される中で、いわゆる「負け組」だけではなく、「勝ち組」も不健康でストレスフルな状態になっていることが明らかにされた。そして、この状況を改善していくことが日本の未来にとって大変重要であると指摘している。

この状況を変えていくためには、表面的なビジネスとしての福祉、保育の考え方ではなく、その本質をとらえることが重要であると考えられる。しかし、現状の養成課程においてはその本質を実践と関連づけて学ぶ機会は少なくなってきた。また、福祉や保育の歴史を学んだり、理念を学ぶことはあったにしても、それを現実の福祉実践や保育実践と結びつけて考え、日本の未来を展望するということはできていない。そこが欠落すると、福祉実践や保育実践をしていても、結果として格差社会の拡大、国民の健康破壊を助長するという結果になってしまう可能性もある。また、既成の介護福祉士養成課程は、あくまで介護保険制度や障害者自立支援法のシステムや理念を前提としたものであり、保育士養成課程も今後出される子ども・子育て新システムに沿った「指針」に基づくものとなることは明らかである。

そこで、既成の養成課程にとらわれない、あるいは現在の制度政策にとらわれない福祉や保育の本質や理念を学ぶことが必要となってくる。本学における「仏教福祉」「仏教保育」は、そこに大きな役割があると考えられる。長谷川（2000）は、仏教福祉の意義と役割について以下の三点を指摘している。第一に、福祉理念の基礎づけとその深化発展に寄与しうること。第二に、実体概念としての社会福祉を価値の面から問い直すこと。第三に、実践主体の基本的スタンスの確立ということである。これは、仏教福祉の存在理由を明らかにすることを目的とした研究であるが、学生が仏教福祉、仏教保育を学ぶ意義にも共通するものと考えられる。

まず、福祉や保育の理念については、諸説を断片的に学ぶことでは深化発展することはないが、仏教という一貫した軸から考えることは、学生にとって習得しやすいものとなる。また、仏教と無関係の福祉施設や保育園で実践する場合でも、一つの理念を身につけていることで、ぶれない実践ができることになり、制度の変化に惑わされない力になるものと考えられる。

次に、実体概念として、また現実に具体的に動いている社会福祉や保育は、日常の当たり前のことのように感じてしまいがちである。そこでは経済的観点や社会からの評価が大きく影響することになる。そして外面的な福祉や保育の姿がクローズアップされることとなる。それに対して、格差社会を是正するためにも福祉や保育の価値をしっかりと把握しておくことが求められる。すなわち、経済的な観点だけでは深められない、本来の福祉や保育の本質を見直すことである。それには、近代的な比較的新しい社会福祉や保育を、伝統のある仏教と結びつけて考え直すことが有効である。何のための福祉か、誰のための保育かという視点である。

最後に、実践主体の基本的スタンスであるが、福祉も保育も単なる学問ではない。人間の尊厳や幸福を追求する実践である。知識や技術だけではなく、思想がなければ良い実践は行えない。仏教思想を深く学び、何のために福祉実践や保育実践をするのかという視点を持つことが期待される。勿論、本学の授業だけで身につくものではないが、一つの切っ掛けになるだけでも意義深いことであると考えられる。

4. 今後の仏教福祉、仏教保育の展望

2011年3月11日午後2時46分過ぎ東北から関東の東日本一帯に甚大な被害を引き起こす出来事が発生した。三陸沖を震源として発生した地震とそれによって引き起こされた大津波と副次的に生じた火災、そして東京電力福島第1原子力発電所の事故である。津波と火災によるその跡は、かつての原爆投下後の広島市、長崎市のような焼け野原の如く、テレビの映像を通してでも見るものをして啞然とさせた。被災地に立てばその思いはなお強いものであつただろう。また、放射能被害は目に見えないだけにその影響を受ける地域の不安は計り知れないものがある。震災は、乳児から老人まで多くの人の命を奪い、また職場や生活の場を奪った。被災者は避難生活を強いられ先行きの見えない不安な日々の生活を送らざるを得ないが、少しずつではあるが復興に向かっていているところである。

震災に対し、一般の人たちや芸能人、スポーツ選手たちが自分たちにできることとしてボランティア活動をしたり、必要物資を集めて自ら被災地に向かったりするなど国内外からの支援、援助活動が展開されているが、震災発生後2日程を過ぎて注意を惹いたのは、ある民放局の広報活動であつた。そこでは、芸能人やスポーツ選手たちが被災した人たちを励まそうと歌で、あるいは試合観戦で苦境を乗り越え生きる力にしてもらおうという趣旨を伝えていた。その中で二人の芸能人の行動が目を惹いた。その二人とは、片岡鶴太郎氏と石坂浩二氏である。片岡氏は、コメディアンであるが、画才があり繊細で大胆な絵を描かれる人である。石坂氏は二科展に連続入選を果たすなど、美術、音楽、料理等に造詣が深いことで知られている俳優である。二人は、共に仏陀釈尊の姿を描き、コメントを伝えたものであつた。その趣旨は、「(諸行無常の真理、縁起の教えを説く) 仏教を今こそ全国の人々に伝えなければならぬ。」というものであつた。片岡、石坂両氏の行動は思いもよらぬものであつたが、そのメッセージに

改めて考えさせられた。授業を通して学生に仏教や仏教思想を教え、又住職として門徒同行の人たちに仏教の教えや真宗の教えを通して生きることの意義を語りはしていたが、震災を機縁として仏教国である日本の国民に仏教の目的とするところ、意義を伝えなければならないという両氏の行動には強く心を打たれるものであった。

バブル経済崩壊後、社会や経済では合理化に加え経済性、効率性がより求められ、また米国の社会、経済の影響によって日本の社会制度、家族制度が変化しつつある方向に向かっている。家庭や人ひとりの在り方が構造的に変わるようであれば、家庭が社会の基礎になるだけに異質なものとなる可能性は避けられないであろう。日本人が積み上げてきた文化、伝統そして社会や本来持っている日本国民の良さが失われつつあるのは嘆かわしいことである。その様な中、震災後映像に映し出された被災者の物資を忍耐強く整然と待ち並ぶ姿やボランティアを始めとする復興復旧に携わる人たちの姿を目にして、日本古来の良き伝統や風習、文化がまだまだ人々の間にしっかりと根付いていることが分かり心安じたものである。日本の伝統、文化の基底には仏教思想が流れているが、現代社会に対して今回の震災を機に改めて仏教というものを認識させ伝えなければならないとした片岡、石坂両氏の志念に対して敬意を払いたいと思う。

仏教は、縁起の理を説く教えである。縁起とは精神も含め事物はそれ自体単独で存在するものではなく、相互に関係し合って存在しているものであり、存在の条件が加わるあるいは欠けることによって形が変わり、終には滅び消えてしまうという教えである。縁起はあらゆる事象、現象の存在性、関係性を指し示す言葉であって、相互に関係し合う面を強調して相互依存と理解すればそれは縁起の趣旨を誤ったものである。存在の条件が加わる、あるいは欠けることによって形態が変化し終には滅び消えてしまうという縁起の理によって導き出された4つの真理が諸行無常、諸法無我、涅槃寂静、一切皆苦の四法印である。その第一に挙げられるのが諸行無常である。諸行無常という言葉は、「人は何れ命終わる。だから人生は空しい。」という一種の諦め、空虚さ、虚無を示す言葉ではない。確かに、震災でかけがえのない人を失い、辛く悲しく苦しくて何かを行う気力もなく毎日を過ごさなければならない人も多い。時間が解決してくれることもある。しかし、命あるものは何れ命終わらなければならない。だが、そうであるからこそ諸行無常の理を心に留めれば、かけがえのない人の命の終わりを通して私自身かけがえのない命の存在であることに気付き、命がある間自身が何をなすべきかをよく考えれば、辛く苦しい中でも少しでも前に向かって進むことができるのである。かつて、20数年前に日本航空機が御巢鷹山に墜落した事故が発生した。その事故で娘を亡くしたある母親が「辛いからこそ前に向かって進むことができる」と語られていた。この言葉を要するのには長い年月を待たなければならなかったが、縁起の理が導いた言葉である。人は互いに支えられている存在であることに気付けば、自ずと感謝の念が湧き起り、支え合うことができるのである。それまで受けてきたものを他の人に伝えてゆくことが感謝の念を持った人としての務めである。そこにおいて今までの人生を意味あるものにしつつこれからの人生をより深みのある人生へと転換することができるのである。苦しく辛い時にこそ励まし合い助け合って僅かな歩みをもって前に向かって進むことができるのである。

縁起や諸行無常の教えは、その様な積極的意味をもった言葉なのである。片岡、石坂両氏が震災後、

テレビを通して国民に向けて発したメッセージは、単に辛く苦しい体験をした人たちに向けて発したのではなく、全国民に向けてこのことを伝えたかったのではないかと推察する。

縁起の理を説く仏教の基本精神は、慈悲の精神に貫かれている。慈しみ育んで楽を与え、憐れみ傷んで苦を抜くことである。釈尊が人々に仏の教えを説いたのはこの慈悲の精神であった。仏教保育が目指すものは、先述したように慈悲の心を育て、真実の在り方を得させる智慧に目覚めることであり、そしてそれは共に生きる心を育てるものであるということに尽きるものである。共に生きるということは、保育者、教師が子供たちに対して一方的な在り方で示すものではなく、共に歩むという姿勢が必要であろう。子供から学ぶべきことは多くある。それに気付くか否かである。これはまた、福祉においても同様である。経験を積んだ人たちの言葉は重いものである。仏教国ブータンの国王が福島県の小学校を訪問した時に小学生に語った龍の話は縁起の一面を語る話ではなかっただろうか。

世界宗教である仏教、キリスト教、イスラム教は人間の根本的本質的問題を扱う教えである。仏教は、自覚教であるが、自覚に基づく救済教である。これに対してキリスト教やイスラム教は一神教で、神の意志に従って神に召されて救われるという救済教である。仏教がキリスト教等の宗教と根本的に違うのは真理観で、キリスト教等は神のみが真理であり、これに対して仏教は縁起の理法によって成立している普遍的な事実（四法印）であるとして、人間は真理を覚った釈尊の教えに従えば誰でも真理を覚ることができるものである。そして、キリスト教等一神教の啓示宗教では啓示される真理は時代、社会など歴史社会の変化や知識などによってその理解の仕方が変化し異なってしまうために揺らぎが認められるのである。これに対して、仏教の真理は、事物の存在とそれによって立つ生存の在り方について言うのであるから、時代社会の変化による影響は全く受けることはない。時代社会の影響を受けて制度は変わらざるを得ないが、縁起の理を説き人間の根源的本質的問題を明らかにする仏教は何時の時代においても揺れることなく時代に応じていけるものである。

「方向性の喪失」ということが言われて久しいが、現代の混迷する社会の相を見てみると、自身が何処に立って、そして何処へ向かって進んでいるのか分からなくなっていると感じている人が殆どではないだろうか。それはまた、人間が何処へ向かって歩みを進めているのか分からなければならないことを示唆しているものである。混迷している社会であっても、時代の変化の影響を全く受けない仏教特に指方立相の浄土教の持つ意義は大きいと思考する。したがって、仏教を建学の精神とする宗門系大学、短大において、福祉や保育の理念を仏教に求めること（仏教の思想、精神を福祉や保育の理念の基礎に据えること）は極めて重要な意義があるものである。第2節で触れたように、「仏教保育」の授業が閉講されることになって仏教及び浄土教の視点に基づいた保育を伝えられないのは残念な気がするが、それに代わって仏教学の授業を通して仏教的精神の育成に努めて、本学出身の保育士が将来社会に貢献する子供たちに対して仏教の基本精神である慈しみの心を育めるように努めていきたいと思う。

5. おわりに

現在の介護福祉士養成課程では、教育内容として「人間の尊厳と自立」を30時間以上教授することが規定されている。また、保育所保育指針の「第一章総則」では、「保育所は、児童福祉法に基づき保

育に欠ける乳幼児を保育することを目的とする児童福祉施設である。したがって、保育所における保育は、ここに入所する乳幼児の最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最も相応しいものでなければならない」ことを規定している。すなわち、「人間の尊厳」や「乳幼児の最善の利益」について教授するのが介護や保育に関わる養成施設の役割なのである。そこでは尊厳とは何か、最善の利益とは何かを追求することが、介護福祉士養成教育や保育士養成教育の大きな目標となる。

先にも述べたように、福祉や保育は大きく変わってきており、また変わりつつある。近年の経済や効率のみを優先する風潮を乗り越え、本来の福祉や保育の意味や目的を把握して現場実践に取り組むことは容易なことではない。そこで、仏教福祉、仏教保育の理念を基盤として実践を行うことが一つの方法となるのではないだろうか。時代や制度政策に左右されない、ぶれない福祉、ぶれない保育を仏教思想に求めることができる。したがって、本学の仏教福祉や仏教保育の授業によって、「人間の尊厳」や「乳幼児の最善の利益」をしっかりと学び取ることができる。これは、養成カリキュラムにおける他の科目にも影響を与えることとなり、人間の尊厳や最善の利益というどの科目にも共通の目標を理解しやすくするものであると考える。

さて、本学ではカリキュラムの改編に伴い、子ども学科の「仏教保育」が来年度から廃止されることとなった。また、人間介護福祉学科の学科改編に伴い、「仏教福祉」が必修科目から選択科目に変更されることが予定されている。短期大学の存亡の危機の中、やむを得ないところではあるが、次期カリキュラム改編時には再検討を願うものである。

<付記>

本稿は人間介護福祉学科で「仏教福祉」を担当する千草と、子ども学科で「仏教保育」担当する金信の共同研究である。執筆に当たっては、「はじめに」及び「1」、「3」、「おわりに」を千草が、「2」及び「4」を金信が分担した。共同執筆ではあるが、文章化に当たっての責任は両名にある。

文 献

- ・千草篤磨 2009 仏教福祉の視点一何のために介護実践をするのかー 高田短期大学人間介護福祉学科年報 第4号 1-6
- ・エンゲルハート他 (加藤尚武、飯田亘之編) 1988 バイオエシックスの基礎 東海大学出版会
- ・長谷川匡俊 2000 仏教と福祉の結合から見えてくるもの 季刊仏教 No.51 82-88
- ・林利俊宏 1997 「エホバの証人」の悲劇 わらび書房
- ・イチロー・カワチ他 (西信雄他訳) 2004 不平等が健康を損なう 日本評論社
- ・金子明他 2004 天理教社会福祉の理論と展開 白馬社
- ・近藤克則 2007 検証「健康格差社会」 医学書院
- ・近藤克則 2010 「健康格差社会」を生き抜く 朝日新聞出版
- ・岡田真美子 2002 東アジア的環境思想としての悉有仏性論 木村清孝博士還暦記念論集東アジア仏教ーその成立と展開ー 春秋社

学生が「仏教福祉」「仏教保育」を学ぶ意義

- ・ 田代俊孝 1999 仏教とビハーラ運動 法蔵館
- ・ 上村映雄、榎本教真、安井昭雄編 1984 子供の心を育てようー入門仏教保育ー 鈴木出版
- ・ ウォルシュ他 (吉福伸逸訳) 1986 トランスパーソナル宣言 春秋社
- ・ 吉田久一他 2001 日本仏教福祉思想史 法蔵館

障害のある人の権利保障と障害差別禁止法の枠組み

Safeguarding the Rights of Persons with Disabilities and the Framework for a Law Prohibiting Discrimination on the Grounds of Disability

武 川 眞 固

Masataka Takekawa

(要 約)

本稿では、障害のある人の権利保障実現のための前提作業として、「障害」分類などの国際レベルの到達点をふまえつつ、憲法学レベルでの「障害」把握の位置づけ、あるいは障害のある人の権利保障とその体系化の問題を検討している。次に、憲法や障害者基本法および障害者権利条約における障害への差別禁止規定とその実効性を問うかたちで、差別禁止と「合理的配慮」の意義を検討し、最後に障害のある人の権利保障と差別禁止法等の憲法学的な課題を提示している。

(キーワード)

：権利保障 ：差別禁止法 ：合理的配慮

問題の所在

障害のある人の権利保障の到達点は、1980年代以降の国際的な障害者運動をふまえた障害者への差別禁止法や法制および障害のある人への政策の進展などに一定の成果¹をみることができる。その中での「障害」への見方（「障害者観」）も変化し、発展してきたが、現実の障害のある人への権利侵害や差別という実態は依然として解決されていない。かつて、国際的な障害のある人の権利と法制度の到達点でもあった「障害のあるアメリカ人の法律」、いわゆるADA²は、その先駆性をもち、他の諸国における障害者基本法への制定へのインパクトをもっていた。2000年代に入り、国連での「障害者権利条約」が署名³され、各国レベルで批准されている。同条約の批准国に対する国内レベルでの障害のある人々の権利保障や法整備が急がれるところであるが、日本においては、「障害者基本法」の実効性は不十分であり、地方自治体で、障害のある人の権利保障や差別を禁止する法の整備（条例）はまだ一部にとどまっているのが現状⁴である。

さて、本稿では、障害のある人の権利保障を実現する上で、障害のある人への権利侵害や差別の構造の把握とそれに対する障害への差別禁止法を制定すべき環境が今日的に急がれているなかで、その差別禁止法のあり方やその法理の定立が急務である。

第一は、障害のある人への権利保障と「障害」の概念についての憲法学レベルでの到達点とその反省的契機から引き出されるものは何かという点である。これは、日本における障害のある人の権利保障やその体系化の作業が遅れていること及び「障害」の概念への把握も不十分であった。その点を明らかにする。

第二は、障害のある人の権利侵害と裁判をめぐる問題をどう把握するかである。特に現行「障害者基

本法」や障害者関連法のもとでの法的な不備や政策上による権利侵害や障害のある人への差別・偏見といった社会的、歴史的な構造から起因している問題が提起されている点で、この論点について、憲法14条をはじめとする平等論と差別禁止から整理する必要がある。

第三は、「日本国憲法」や「障害者権利条約」の批准を受けて、障害のある人への差別・偏見を解消していく課題は何か。特に、アメリカにおけるADA（American with Disabilities Act of 1990）などの到達点を踏まえて国連で署名された同条約のもつ実効力性は、「障害」の差別禁止と「合理的配慮」の否定の問題⁵が提起されている。このような問題が日本における障害のある人の権利保障の実現にとつてどのような課題と方向性を提示しているのか憲法学レベルで検討してみたい。

I. 憲法学における障害のある人の権利保障の欠落と「障害」概念の構築

(1) 障害ある人の権利保障とその体系化への欠落と反省

従来から、憲法学レベルでは、憲法14条の観点から、平等原則と差別禁止の法理は、様々な裁判を通して検討されてきたが、障害のある人の権利保障についても、若干であるが、現実の実態と憲法とズレのなかで憲法25条の生存権条項をはじめ、憲法14条の法の下での平等条項を踏まえて、障害のある人々の権利の実現について、論及されてきた。しかし、そこで、「障害」という社会的諸関係に規定され、差別・偏見の実態に即した権利論について充分検討されてきたかは疑問が残るところである。

障害のある人の権利侵害への事例は、後に検討するように、現実の事実と法律論や憲法論として、その枠組みをどのように構成するのかという課題は、たとえば、憲法25条では、プログラム規定論を克服するところまでは到達していなかったし、また憲法14条を運用しても、憲法解釈レベルでも充分対応できない点でも、一定の限界もあったと思われる。その点で、障害のある人の権利保障とそのシステムを考える上では、「障害」の概念と「障害」のある人の権利主体を実現する体制を考えることが必要になる。なぜならば、「障害」の概念の国際的な到達点を踏まえた歴史的な性格づけを試みることが、どうしても必要であり、それは、「障害」への差別・偏見という構造とその本質を把握することが、社会的諸関係のなかで導出する上で重要である。障害のある人の権利保障とその体系化する上で、「障害」という本質は、重要なカギを握っているからである。

以上の問題意識を具体化するためには、障害のある人の権利保障の内容とその体系化について、検討しなければならない。

これまで、憲法学における障害のある人の権利保障については、私見では、障害のある人の権利の基礎として、拙稿「障害者の人権と憲法学」（1996年）で検討⁶したことがある。障害者の人権の基礎として、i「移動の権利」、ii「コミュニケーションの権利」、iii「補助器具要求権」、iv「介助（介護）要求権」v「自己決定権」などの5つを固有の権利を位置付けた上で、障害のある人への政策（障害者政策）レベルで「障害者基本権」を提唱していた。そこでは①「政治生活領域における権利」、②「市民生活領域における権利」、③「社会生活・経済生活における権利」、④「文化生活領域における権利」という4つの領域に分けて、障害のある人の生活に即した政策レベルで対応した基本権の内容を提示していた。但し、これらは、あくまでも既に述べた障害のある人の人権の基礎を前提に成り立つ基本権であ

ることを提示に過ぎない。上記論文では、その人権の基礎の部分の内容を検討したにとどまる。

さて、4つの領域における権利の内容は、いずれも障害のある人が自立して、社会的レベルで生活が保障される内容を具体化するための基本権（試案）である。この点で、近時、障害のある人の権利保障と法などについて、精力的に論文を発表し、その研究成果を公刊されている植木によれば、現実の障害のある人の権利侵害とそれに対する憲法学の不十分さについて検討を試みている。

植木は、障害のある人の権利侵害の様相を5つの領域に区分して論じているが、障害のある人の権利保障については、①生命・身体に関する権利と自由、②経済生活に関する権利・自由、③裁判を受ける権利・刑事手続き上の権利、④社会保障に関する権利、⑤政治参加の権利にそれぞれ区分して、障害のある人の権利侵害事例を通して、障害の問題や差別の問題を検討した上で憲法学が障害者問題を軽視してきたことを反省的に検討⁷している。しかし、これらの障害のある人の権利保障については、権利体系だけでなく、その権利の内容を吟味していくことが今後の課題であろう。

（2）憲法学における「障害」に対する認識不足と「障害者観」の後進性

憲法学における「障害」に関する裁判では、憲法25条における堀木訴訟などや憲法26条・14条における市立尼崎高校入学拒否訴訟などがあつたが、必ずしも「障害」の概念について、厳密に検討されておらず、専ら、憲法25条や憲法26条・同14条などの生存権や教育権・平等権の観点からの権利救済としての裁判であり、事実と憲法論、法律論との攻め際の議論を展開するにとどまったと思われる。

しかし、憲法学における「障害」の概念などを定立することがなぜ必要であるのかという共通する認識はなかったと思われる。今日的には法律学レベルでは、この点一定の到達点を整理して、法律論と事実論との関連性で考慮されてきたかは疑問である。憲法学における「障害」の概念がなぜ必要なのか。それは、障害のある人への差別が「障害」に対する見方・考え方への偏見が存在するからである。つまり、「障害」がなぜ発生し、なぜ「障害」のある人が生まれ、また生まれてきたのかという個人的な要因だけでなく、その存在が社会的・環境的な要因にあるという理由を見過すことができないからである。

ここで国際障害分類の発展史とその到達点を確認していくとすれば、1980年版「国際障害分類」⁸によって、整理されたものは、障害を社会生活機能の障害として把握する考え方であった。それは、通常健康状態から疾病から発生するものとして、①「機能障害」(impairments)、②「能力障害」(disabilities)、③「社会的不利」(handicaps)などで分類した点は、専ら障害について、身体レベル、個人レベル、そして社会レベルでの障害の生活機能を重視する考え方は、受動的、静態的レベルでの「障害」把握という限界を有していた。これについても社会保障論レベルでは意識されていたが、憲法学レベルではほとんど視野に入らないものであった。

そして、1997年版「国際障害分類」⁹（ICIDH）における定義は、従来の社会生活機能という従来の考え方から生活機能と障害および背景因子を取り入れることによって、障害について、3つのレベル、すなわち、「機能障害」(impairment)、「活動」(activity)および「参加」(participation)というWHOのモデル改訂を提示した点に特色がある。ここでの「障害」は、ICIDHを包括的に概念化したものである。しかし、この改訂は、2001年5月に新たな「障害」の概念を構築したのである。すなわ

ち、これまでの考え方に環境因子を加えたのが本改訂¹⁰である。

I.生活機能と障害、II.背景因子とに区分し、①構成要素として、前者は、心身構造・身体構造および活動・参加に分け、後者は、環境因子と個人因子に分ける。②領域では、前者は、身体機能・身体構造および生活・人生領域に、後者は、機能と障害への外的影響及び内的影響に分けて位置づけていた。③構成概念は、前者は、心身機能の変化および身体構造の変化および能力・環境課題の遂行、実行状況および環境課題の遂行にわけ、後者は社会的環境や態度による環境の特徴とその影響力および個人的な特徴の影響力などに分けて論じていた。④肯定的側面として、前者は、機能的・構造的・統合性と活動・参加を問題にし、後者は促進因子および非該当に分け、⑤否定的側面として、障害レベルでの機能障害および活動制限・参加制約を問題にし、後者は、阻害因子および非該当などに分けて論じていた¹⁰。

このような単に、生活機能や社会的な環境などの問題にしたのは、障害のある人の社会参加と平等という理念を発展的に整理しつつ、一定の到達点をめざしてきたからである。また、これはICF「国際生活機能分類」の構成要素間の相互作用を示している。

さて、このような社会生活と障害や背景因子で把握するようになった背景として、国家レベルや社会レベルで障害のある人の活動や参加という形態を積極的に遂行するという立場が不可欠であるという位置づけである。従って、法学や憲法学レベルでは、従来の障害の機能の重視した「医学モデル」では、障害のある人の社会や社会生活へのかかわりかたで権利を実現する方向性で限界があったと思われる。特に、障害が個人レベルに起因するだけではその現象の把握や解決することに問題があった。そこで、最近では、「障害」は単に、心身機能障害によって発生するものだけでなく、その機能障害を有しない市民の社会システムが前提とされ、そこに障壁（バリア）が存在しているので、それを克服していくことが課題だとされるような考え方になってきたことである（「社会モデル」）。この考え方は、いわゆるバリアフリー社会を構築化することが不可欠となる。より一層の前進は、障害のある人の権利保障がどのようなかたちで実現できるのかという課題に行き着くのである。もとより心身機能障害の有無にかかわらず、すべての障害のある人が等しく社会参加できる条件を確立することこそが、その権利保障が可能となる社会を想定している社会システムが重要になる。つまりこの「市民権モデル」¹¹は、すなわち、ここでは市民的な権利保障を意味しているが、障害のある人が実質的に社会的な参加ができることによって、様々な障害のある人への措置がなされるのであり、それは国家レベルで義務づけられるものだからである。この「市民権モデル」は、障害のある人への差別・偏見によって、現実に権利侵害されている状態を克服していくために、国家や社会での差別禁止法¹²が必要であり、その意味で、差別禁止の規定の実効的な強制担保となる救済システムが必要となる。

II. 障害のある人の権利保障と裁判をめぐる憲法学上の問題状況

(1) 政治生活領域における権利と裁判

ここでは、障害にある人の政治参加や権利をめぐる裁判では、i 在宅投票制度をめぐる裁判、ii 障害のある人の政治的参加と言論の自由などの裁判などを挙げることができる。i では、障害のある人、特に寝たきりの障害のある人が「障害」で動けないという理由で、政治的参加として選挙権（憲法15条）

が奪われた事例である。元々は、在宅投票制度は不正選挙の温床として公職選挙法が改正されたものであり、民法の法定被後見人（旧民法における禁治産者）として位置づけたところであるが、選挙に行けない人または、自筆署名できない人ということで公民としての選挙権が奪われたこと¹³であり、憲法的な価値を否定するものになっている。

「障害」という身体的状況への差別・偏見がその条件で制約するという論理は、本来的には憲法 13 条にいう個人の尊重という包括的な権利や憲法 14 条にいう社会的身分など政治的關係によって差別をしてはならないという点からも問題があった。選挙権を行使することを実現する上でも、憲法的価値は考慮されなければならない。従って、憲法と公民としての選挙権を制限する公職選挙法の規定は問題であり、憲法的な価値実現からして、同法の違憲性は追及されるべきである。

ii の政治的参加としての活動は、障害のある人も当然享受される正当な権利を有し、「障害」の程度によって、他者との「コミュニケーション」の手段として表現の自由を有する。それがひとつの手段として憲法上認められている表現の自由としての選挙権の配布は正当なものである。なぜ、公職選挙法による制限は、障害のある人が唯一の発言行使として「コミュニケーションとしての権利」は当然政治的な活動を保障する「政治的自由」を前提にしているものであり、この論点からの憲法 14 条にいう差別禁止規定からも制限されてはならない。

（2）市民生活領域における権利と裁判

この問題は近年、「ハンセン病国家賠償請求訴訟」¹⁴ では、90 数年あまり、旧「らい予防法」を経て「らい予防法」によって、戦後の「日本国憲法」制定後も、国家的隔離により長い間、不当に身体的な自由を制限されてきたのであり、予防法による中絶の強制、入所命令、規律違反者に対する制裁などにより実質的な行政による権限強化による生命および身体的自由が剥奪されてきた点に、予防法の違憲性がある。

これは、ハンセン病に対する長い歴史によって作られた差別・偏見という国家的な政策と社会的構造に起因し、それは隔離政策の正当性に付与されたものであった。ハンセン病という障害のある人々への差別と偏見を強固にしたのは、国家的な隔離を許容した支配的な構造にあったと思われる。元より、「日本国憲法」の制定により、憲法的価値を有した人権条項は、歴史的に有効な武器でもあったにもかかわらず、なぜ、ハンセン病の人々の人権は実現できなかったのだろうか。それは、歴史的に作りあげられたハンセン病に対する偏見やその人々へ差別は、「障害」という姿だけでなく、その病気の感染性や遺伝性というものから絶つというイデオロギーであり、それを支配する機構にあった。この点で、「ハンセン病国家賠償請求訴訟」の判決では、ハンセン病の人々は、国家的な隔離政策を追認していた「らい予防法」が憲法 13 条や憲法 25 条に違反するとし、国家賠償法 1 条の国の不法行為責任を容認したという点にその意義がある。憲法 14 条にいう差別禁止の実効性は有していたが、その救済措置が遅れたのは、立法の不作为による違憲状態を継続していたことで立法府の責任を問うことであった。その救済が遅れたことで重大な人権侵害を放置したことは、立法府ばかりか、司法府の責任が問われたのである。

(3) 社会的・経済的生活領域における権利と裁判

障害のある人の経済的な権利という点では、ひとつは、障害のある人の権利保障や社会参加を阻む壁として、いわゆる「欠格条項」の問題¹⁵があった。これは、「障害」をもつがゆえに、例えば憲法 22 条 1 項では、職業選択の自由が保障されているが、薬剤師は、「障害」の程度によっては、資格取得の要件に「欠格条項」があるがために、職業選択の自由が事実上、奪われているケースがあり、この問題は、立法上の制限として、その壁を高くしていた点が明確になり、一定の運動によって、法律改正で障害のある人の職業選択の自由が実現した事例がある。この点は、医師の資格要件でも、障害を有する場合の「欠格条項」は、2002 年の改正される以前では絶対的欠格者ではその要件に該当するという規定を置き、職業選択の自由を制限する規定を設けていた点も同様である。

(4) 文化的生活領域における権利と裁判

この問題は、障害のある児童・生徒が普通学級を選択することが制約されたことに対する訴訟として「市立尼崎高校普通学級入学拒否訴訟」¹⁶がある。この事例では、筋ジストロフィ症のある児童が高校入学試験に合格していたにもかかわらず、「障害」のある児童ということで、高校の施設整備などがなされていないという理由で入学を拒否したことが発端になった。

本件は、障害のある児童・生徒自身が憲法上で保障されている教育を受ける権利が享受されるのか否かという問題を含み、「障害」をもっているがゆえに、特殊学級へ強制的編入（「分離教育」）を強いられてきた事実は「障害」のある児童・生徒への差別・偏見を助長してきたものであり、その意味で、特定の「障害観」が形成されてきたと思われる。つまり、学校という狭い社会で、「障害」のある児童・生徒を分離して教育していくという点では、国際社会での「ノーマライゼーション」理念や教育の機会均等の理念の進展のなかで生かされてこなかったという歴史的事情が存在する。そこに「日本型」障害教育理念や政策の遂行という点で、「障害者」教育の独自性があったわけで、およそ憲法 26 条でいう教育の機会均等の原則や教育を受ける権利という積極的なスタンスが欠落していたところにその特徴がある。

Ⅲ. 「日本国憲法」及び「障害者権利条約」における平等論と差別禁止

(1) 日本国憲法における平等論・差別禁止とその法理

日本国憲法における差別禁止は、第 14 条によって「不合理な差別」であって、「合理的な区別」を容認しているが、あくまでも、列挙事由による差別を禁止しており、学説¹⁷も従来からこの見地に立脚して論じてきた。しかし、現代では、アメリカ合衆国の修正 14 条などにもとづく、「疑わしい分類」¹⁸などを背景として、憲法 14 条 1 項の後段列挙事由による異なる取り扱いは、原則として「不合理な差別」であるという見解が有力であって、緩やかな審査基準で合憲性を判断するという観点に立っている。

さて、日本国憲法における平等論は、すなわち憲法 14 条 1 項にいう法の下での平等はどのような意味をもっているのかは、既に歴史的にも、アメリカの独立宣言・諸洲憲法の成文憲法上で実現され、フランス革命を経た人権宣言や革命憲法によって近代民主主義国家の憲法の原理として確立されてきたので

ある。この平等思想は、絶対的な平等を意味し、それは人間の本性に基づく平等を想定し、人種・国籍・宗教などの信条や階級的な身分に基づく一切の差別を否定し、人格の主体であるかぎり、人間の無条件な平等を実現しようとしたのである。

この平等原則は、いわゆる自然法に基づく超実定法的なものであるから、一切の国家権力を拘束するものであり、いかなる事由による人間の差別を絶対的に禁止すると同時に、法の適用のみならず、法の定立そのもの、すなわち立法権も拘束するものであった。上記の平等思想は、封建社会の一切の身分的な拘束を否定して、絶対的君主制や特権階級の権力的な支配から人間を解放し、人間の生来もつ自由・平等を提唱したのである。そこで自由と平等とが人権思想のもとで両立していたのである。

人間は本性において、平等であるといわれているにも拘わらず、現実には各人の能力・財産その他社会的経済的な生活条件には多くの差異が認められるのであり、これらを見做してただ形式的に自由と平等とを要求したならば、その差は益々増大するばかりで、一般の人々が真の意味で自由や平等を享有することはできない。そこで、社会的経済的な不平等を是正し、すべての国民がその尊厳の価値を確保できるようになれば、場合によって各自の自由は制限しなくなるとなるだろう。だが、近代の平等思想は消極的な機能しか国家に付与せず、その限界性があったが、現代の平等思想は、現存する不平等の是正を求めるものであり、国民の福祉を増進させるために、そのため国家の積極的な政策の実施を義務づけている。現代の平等は、このような意味において、実質的な平等を要求しているのである。

このような観点から、障害のある人への「障害」を理由とした差別について、実態的な分析を検討する場合、従来の考え方、すなわち、「障害者観」が存在する。つまり、「障害のある人」をもつ家族や社会で共同生活する人々の間で、「障害」が先天的な要因であるにせよ、社会から隔離・排除することによる見えないところに迫りやる意識を形成し、それが特別な奇異な存在として、また人間の尊厳すら考えないという見方を堅持し、それへの偏見・差別意識を固定化してきたのである。つまり平等な存在であるにもかかわらず、不平等な劣位なところにあることが差別であることを意識化されず、専ら、「異なるところは、逆に平等でなくてもいい」というような潜在的意識を温存させてきたところにその歴史的な構造が存在していたと思われる。

日本国憲法の基本的なスタンスは、民主主義的で平等な人間像の定立を前提としている。従って、日本国憲法 14 条 1 項の平等思想は、国民の主権、人権、平和主義、権力分立の原則によって国家権力の抑制を図りつつ、政治のしくみを定め、その諸原則を実現するためのシステムを用意している。それゆえ、障害のある人の権利保障は自由や平等を実現する上での実質的な条件であり、「障害」を理由とした別異な取り扱いは、すなわちこの憲法 14 条 1 項後段の列举事由による不合理な取り扱いは、政治的、経済的、社会的諸関係において、差別してはならないと規定しているように、国家の実効性を担保としている点に意義がある。しかしながら、植木が解くように「障害」の憲法 14 条 1 項後段列举事由についての 4 つの理解¹⁹、すなわち、i 障害への生来的、不変的な特徴、ii 別異取り扱いによる自尊侵害的な特徴、iii 政治過程で多数派による保護が期待できない、政治的無力的な特徴、iv 歴史的に差別されてきたこと、差別の歴史性などの特徴へ理解があったとする見解¹⁹は正当性をもっている。このように平等への差別が「障害」への先天的な要因によって形成されてきたという歴史認識を有するものであり、

この視点からの憲法 14 条と差別禁止の課題が解明されなければならない。

(2) 「障害者権利条約」における差別禁止と「合理的配慮」の意味

「障害者権利条約」における平等論は、同条約の一般規定では、「すべての障害者によるすべての人権および基本的自由の完全かつ平等な享有」の促進・保護の確立と、「障害者の固有の尊厳に対する尊重」の促進を目的としている（第 1 条）。本条約の「障害者」の概念にはいわゆる「障害学」でいう障害の「社会モデル」が反映し、「障害者の定義」については、直接触れず、五つの定義、すなわち「コミュニケーション」・「言語」・「障害差別」・「合理的配慮」・「ユニバーサルデザイン」などを設けて、障害のある人々を長期・短期を含めて、位置²⁰づけている。

障害のある人への差別禁止について、本条約の概要は次の通りである。すなわち、第 2 条で「障害に基づく差別とは、障害に基づくあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のいかなる分野においても、他の者との平等を基礎としてすべての人権及び基本的自由を認識して、享有し又は行使することを害し又は無効にする目的又は効果を有するもの」でなく、さらにそれに加えて「障害に基づく差別には、合理的配慮（reasonable accommodation）を行なわないことを含むあらゆる形態の差別を含む」という規定も設けていた。

そして、差別の三つの類型²¹を規定している。つまり、差別禁止の法理を検討する場合に、本条でいう「障害に基づく区別、排除又は制限」などの「直接的差別」は当然であるが、それがいかなる場合をいうのか吟味されなければならない。もうひとつは、上記のような差別から障害という理由で不利益な取り扱いが生じた場合は、「間接的差別」も含まれるという点である。また、障害のある人の権利実現において、「合理的配慮」しなかったことが差別に該当するという点は、これまでの国際的な障害のある人々の運動やその成果の反映であると位置づけることが理解できるであろう。

さて、権利条約における障害のある人への差別は、その適用範囲が問題となる。それは、「障害」が形式的途上にある概念であり、「障害のある人には、長期の身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害のある人を含むとされ、機能障害のある人に限定されていない」とし、「あらゆる形態の差別」を含むという点では、障害の存否だけでなく、障害の種類や程度の違いに基づく差別も禁止されている。また、適用分野も、政治的、経済的、文化的または社会的に続いて、公的な生活の分野として、また私的な生活まで及ぶとしている点では民間まで及んでいることが考えることができる。

このような適用範囲と分野を踏まえて、本条約の締結国の義務を提示している。第 5 条では「法の下での平等と差別なく保護される権利を概観した上で、同条 2 項では「締結国は、障害に基づくあらゆる差別を禁止するものとし、また、障害のある人に対していかなる理由による差別に対しても平等のかつ効果的な保護を保障する」と規定し、締結国に対する義務を課している。これは国家の第一次的な義務として効力をもつものであり、総則として位置づけられている。

問題は、差別に対する平等や差別禁止のもつ意味は、障害のある人が近代立憲主義という観点から把握すれば、当然平等という権利主体の存在として位置づけられ、自由権レベルで歴史的の把握される性格をもつのである。ただし、国際人権規約としての市民的・政治的な権利という観点から、即時実施されるべきものである。そして、その差別の実効性を担保とするものは、差別撤廃措置の実施にある。

しかし、現実には、それを実施するための措置を保障するものは国家の政策にある。その政策を実現するためには、本条約を批准した国内法における差別禁止の救済措置やその手続き規定を用意しなければ実現されないことになる。

本条約は、その差別禁止および保護義務の実施方法について規定²²しているが、どのような手段によって、実施するかは明確でなく、その裁量についても文言も存在しない。例えば、現在の「障害者基本法」についても、障害のある人の権利の実現においても、その規定はきわめて抽象的で、その実効性も有していない。また、従来の「医学モデル」の範囲にあり、「障害」のある人、特に発達障害や難病を抱える人は対象外となっている点で問題が残るところである。

つまり、このような「障害」のある人を限定することも、国内法レベルの「障害基本法」で障害の種類や程度の違いで基づいた、差別禁止という法の保護を享有できる人とそうでない人との間に差別を生むことになる。その点で、本条約の趣旨を踏まえた差別禁止法を制定しない限り、実現は不十分に終わるのではないかと考えられる。差別撤廃措置を義務づけている規定（第4条・5条）は、「差別となる既存の法律、規則、慣習および慣行を修正し又は廃止するための適切な措置をとる」と規定し、「いかなる個人、団体又は民間企業による障害に基づく差別をも撤廃するためのすべての措置をとる」こと。また「平等を促進し及び差別を撤廃するために、合理的配慮が行なわれることを確保するためにすべての適切な措置をとる」などの規定を設けている。

この点、「社会モデル」²³からすると、この「合理的配慮」が必要とされたのは、一般社会がこのような障害のある人をそのシステムや発展過程において、組み入れをしてこなかったことがその要因として考えることができる。その意味で、国家が一般社会のシステムから排除されている障害のある人への差別状態を解消していく積極的な責任を負っているのである。当然国家はその差別を解消するための「合理的配慮」の提供について、責任が伴っているのである。この「合理的配慮」の定義（2条）をした上で、これは「特定の場合に必要とされる、障害のある人に対して他の者との平等を基礎としてすべての人権と基本的自由を享有し又は行使することを確保するために必要かつ適当な変更及び調整であって、不釣り合いな又は過度な負担を課さないもの」としている。

最後に非差別の権利として、障害のある人への差別は「合理的配慮」の否定であるとする。つまり、積極的な行為を行なわないことが差別とされ、相手方の作為の義務および障害のある人は作為を請求する権利を有するという点で、権利救済の枠組みを提示しているといわなければならない。本条約を批准した上での差別禁止法の枠組みは、憲法14条などを根拠としてその実効性の検証は可能であろう。

結びに代えて—障害のある人の権利保障と差別禁止の憲法学の課題

以上の検討をまとめると、それは①に、従来の「障害」への国際障害分類の展開や発展の歴史をみるにつけ、憲法学レベルでの位置づけが不十分であり、国際的な到達点を踏まえた「障害」分類や程度に基づく差別の論理を解明することができなかつたこと。この点は、「障害」の差別の実態的な分析や事実論と憲法論との関係性の分析の欠如があつたこと。②は、「障害」に関する医学モデルの限界性と「国際障害分類」の改訂などの前進などによる社会モデルでの検証と「障害」が積極的な位置づけとし

て、社会参加と平等という視点からの市民的な権利保障の実現を図るための社会システムの構築化という課題が不十分であったこと（いわゆる「市民権モデル」の検討）。③は日本国憲法第14条の平等・差別禁止からの法理および「障害者権利条約」における差別禁止の法理と「合理的配慮」の否定など意義とその検討から現代における差別禁止のあり方と「合理的配慮」の定義とその範囲が提示され、その考察が不十分であったことなどが反省と教訓である。

さて、障害のある人の権利保障と差別禁止の憲法学の課題として何が提起されているのか。

第1は、「障害」における憲法学レベルでの把握とその差別禁止のスタンスの問題が提起される。元より、障害のある人への権利侵害が、個別の法律や命令その他の法規により「障害」という理由で異なる取り扱いがされた場合は、憲法14条の趣旨からその別異取り扱いは、違憲や違反というかたちで、憲法論なり、法律論が展開されることにある。その意味で、どのような差別禁止のスタンスに立てばいいのかが課題となる。「障害者権利条約」で差別禁止の三つの類型、すなわち「直接差別」や「間接差別」での個別的な事例に当てはめて検討することが課題²⁴となる。

第2は、障害のある人への権利侵害と「合理的配慮」の否定の問題である。障害のある人への権利侵害が「障害」を理由として、不利益な取り扱いを受けた場合、その差別を生じさせた事自体、すなわち「障害者権利条約」でいう「合理的配慮」を否定したことが差別状態にしているとしていること。つまり、当然「差別」を解消すべき義務が政府や国家に対する責務として課されるのである。なぜ「合理的配慮」が要求されるのか。つまり、「障害」を理由とした差別を生じさせた不作為に対して、逆にそのような「差別」を存在せしめている行為が問題とされ、政府・国家が積極的に作為する措置を講じることが必要である。だから、そのような「差別」行為に対して、「合理的配慮」を行わないことが（「否定」）、「差別」となる。従って、「合理的配慮」の提供義務こそが、障害のある人の権利実現する積極的措置だと位置づけることが必要である。

第3は、憲法14条と「障害者基本法」等における差別禁止の法理についての検討である。憲法14条の差別禁止法の法理は、後段列举自由による不利益な取り扱いや別異取り扱いによる差別は容認しないという趣旨であり、当然「障害者権利条約」が規定する三つの差別類型は本条約の批准によって合憲性の判断の枠組みが適用されるであろう。しかしながら、「障害者基本法」3条3項では改正によって、差別禁止規定を導入したが、その表現が抽象的なものであるため、その実効性に乏しい。憲法14条や「障害者権利条約」における差別禁止としての機能を果たさせるためには、「障害差別禁止法」の制定²⁵が日本でも現実的な課題になっている。差別禁止法の課題は、i 障害差別禁止法の合憲性にかかわる「厳格な合理性基準」などのその法的な枠組みを精査する必要性があること。ii 差別行為と裁量論や違法性について、特に法律や法令でもって現実の障害を理由とした不利益な取り扱いや別異な取り扱いによる差別で行政処分や事実行為で争う事例では、裁量の統制などが問題になる可能性があり、この点からの課題がある。iii 「差別」を理由とした事例で私人間で争われる場合があり、この点で、憲法上では立法的な解決の方法の可能性はあるが、現実には私法的な秩序維持という観点から不法行為責任で追求する場合が多くある²⁶。このような課題が、障害のある人の権利保障を実質的なものにするための、憲法学レベルでの課題になるだろう。

註

- 1 1980年代の「国連 障害者10カ年」および障害者計画の推進の結果、障害者への差別禁止法がアメリカを初めとして、立法が制定され、わが国も1993年に「障害者基本法」が制定され、2005年にはようやく「障害者権利条約」が制定され、かなり障害のある人の権利保障と差別禁止の実態的についても前進してきた。
- 2 アメリカにおける「障害をもつアメリカ人の法律」(ADA)についての検討したものは、中野善達・藤田和弘・田島裕編「障害をもつアメリカ人に関する法律—翻訳・原文・資料」湘南出版社 1991年刊。最近のADAとその訴訟関係を分析したものとして植木淳「障害のある人の権利と法」日本評論社 2010年刊は有益である。ちなみに拙稿「アメリカ合衆国における障害者の権利と機会平等の一考察—障害者法制とその実態を通して—」1998年度～1999年度科学研究費補助金(「基盤研究(C)(2)」)研究報告書[課題番号10620026] 2000年3月刊等参照。
- 3 松井亮輔・川島聡編「概説 障害者権利条約」法律文化社 2010年刊 参照。
- 4 障害者条例については、千葉県や北海道その他で制定され、いわゆる「合理的配慮」を含めた障害のある人への差別禁止を設けている。千葉県障害者条例などプロジェクトチーム編「障害者条例を必要としているあなたへ」ぎょうせい 2009年刊 参照。
- 5 武川 注2「前掲書」3頁以下。
- 6 武川「障害者の人権と憲法学」高田短期大学紀要14号 1996年刊、31頁以下参照。
- 7 植木 注2「前掲書」156頁以下。
- 8 この間の「国際障害分類」の経緯については、WHOのホームページ <http://www.who.or.jp/> 参照。
- 9 同上 参照。
- 10 同上 参照。
- 11 植木 注2「前掲書」31頁。
- 12 日本における差別禁止法の制定の議論が提示されて数年経ている。この法案などについて検討したものとして「当事者がつくる障害者差別禁止法」現代書刊 2002年刊。日本弁護士連合会人権擁護委員会編「障害のある人の人権と差別禁止法」明石書店 2002年刊 参照。
- 13 井上英夫編「障害をもつ人々と参政権」法律文化社 1993年刊 25頁以下。なお、中津川の発声に障害のある人の訴訟については、川崎和代「障害者の参政権保障—発声障害をもつ議員の発言保障をめぐって—」法律時報78巻11号 2006年刊 参照。
- 14 小畑清剛「『一人前』でにない者の人権—日本国憲法とマイノリティの哲学」法律文化社 2010年刊。
- 15 臼井久子・瀬山紀子「障害者欠格条項の現状と課題」障害学研究4号参照。拙稿「障害をもつ人の人権・社会参加と「欠格条項」—憲法論的考察—」高田短期大学紀要22号 2004年刊 39頁以下。
- 16 浮田徹「障害児の教育を受ける権利と親の教育の自由—いわゆる特殊学級入級処分取消訴訟を素材として」六甲台論集46巻2号 参照。
- 17 法学協会「注釈日本国憲法(上巻)」有斐閣 1953年刊。
- 18 武川 注2「前掲書」8頁以下。
- 19 植木 注2「前掲書」169頁～170頁。

- 20 松井・川島 注3 14頁以下。
- 21 東俊裕「障害者権利条約における差別禁止と差別三類型」法律時報81巻4号15頁以下 参照。
- 22 同上 17頁。
- 23 社会モデルについては、杉野昭博「障害学—理論形成と射程」東大出版会 2007年刊 参照。
- 24 植木 注2「前掲書」170頁以下。
- 25 森戸英幸・水町勇一郎編著「差別禁止法の新展開—ダア—シティーの実現をめざして—」日本評論社 2008年刊。その他、長瀬修「障害者の権利条約と日本の障害差別禁止法制の課題」障害学研究4号 2008年刊 63頁以下等 参照。
- 26 植木 注2「前掲書」175頁～181頁。

地域福祉と福祉教育

Regional Welfare and Welfare Education

佐藤 完
Tamotsu Satou

(要約)

学校での学びは、教科目の学習が中心となっている一方で教科目外の学びは学校で行われる行事等々にみることが出来る。本来は、学校は地域の中にあるのであり、学校があって地域があるのではない。地域の中にある学校が地域の中で学びの場が存在する。そこに住まう子ども達は、大人の佇まいを通して地域の文化や芸能。技能が伝承され地域文化のありようを知り、地域の文化が次の世代に伝承される場が存在する。地域に住まう大人達とのかかわりの中で、学校という校地内で知り得る学びとは違った経験を通して大人になることの意味を内在化する場である。

(キーワード)

小地域福祉活動、福祉教育、共同体の学び

はじめに

平成20年よりかかわっている津市河芸町における地域福祉活動（サロン活動）を福祉教育の視点で考える。本実践の経過は、本紀要29号（平成23年3月発行）に記した。この地域でも近所付き合いや自治会活動に消極的な人の集まりの中で孤独死等々が生じている。本地域は、2ヶ所の新興住宅地、県営住宅からなる地域である。新興住宅地は、高齢化率で見ると36.7%（平成23年10月現在）と3.1%（平成23年10月現在）であり、15歳未満人口の割合は、11.0%、36.7%の2地域から構成されている。高齢化率3.1%、15歳未満人口の割合36.7%の地区では子育て支援が最大の課題で有り、高齢化率38.7%、15歳未満人口の割合は、11.0%の地域では、高齢者世帯でもあり独居高齢者等の福祉課題等がある。県営住宅も含め孤独死や認知症にともなう徘徊や老

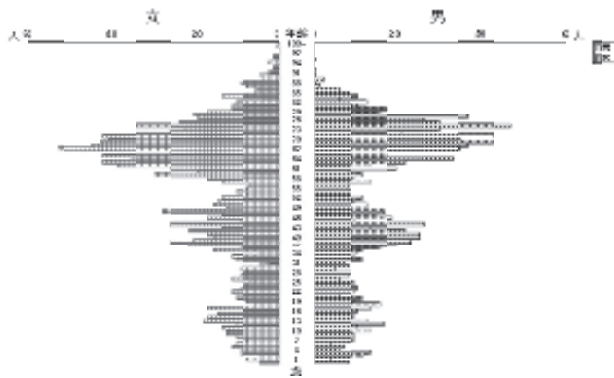


図-1 千里ヶ丘地区人口ピラミッド（平成23年10月31日）

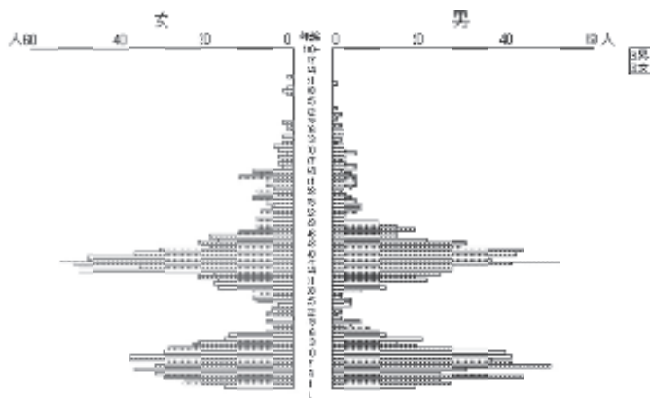


図-2 杜の街人口ピラミッド（平成23年10月31日）

後を憂い介護心中と思われる事案が生じている中で地域住民の手で生まれたサロン活動である。このままでは、安心・安全・安寧地域ではなくなる。個人の問題ではなく地域の問題としてサロン活動が生まれた。(本紀要 29 号を参照)

地域住民の大人の手で始められた活動を概観すると大人の佇まいを将来この地域に住まうであろう子ども達に紡がれる活動にする必要があった。当初は、小学校の父母に如何にかかわって頂くかを思考し同区内のある小学校とのかかわりを模索した。小学校の父母や教職員に本活動の趣旨を理解して頂く機会から始めた。同校において平成 22 年 2 月に同区青少年健全育成者会議「ちさトーク」が実施された時に、参加した父母より「うちの子は、“きっさ わらい”がある日は、自分で起きていそいそと身支度を調べて出かける。帰ってくると“きっさ わらい”であったことを一杯話してくれる。普段の学校がある日は、超さなければならないが“きっさ わらい”のある日は違う。」と話され“きっさ わらい”に何があるのか気になっていた。“きっさ わらい”の中で地域住民のネットワーク作り(地域の方々は、クモの巣作りと呼んでいる)とは違った、小学生における福祉教育の場となっていることを確信した。平成 22 年 8 月に校区内にある小学校教員おける夏期研修の際にかかわり“きっさ わらい”についての実践とそこに潜む意義について説明をした。

福祉教育は、小学校区に確かに存在する「学びの場」であり、そこで出会う人から生活習慣や地域の文化で伝承を通して郷土のある姿を学び取っている場である。高度成長期以後、祖父母と同居することが事が喪失し、住宅の耐震化に伴い紙で仕切られた間取りは限られ家族の気配を感じる事が少ない住宅と化した。“きっさ わらい”が行われた際に、県営住宅のある棟の方々が、自らの住む棟の周辺の環境整備を実施した。その後、歩道に面した処に水仙を植えた事を聞いた。学生と共に出向くと綺麗にされ水仙が植えてあった。本学科に声を掛け植えられた水仙の間にチューリップを植えることが提案され植えることにした。年末の“きっさ わらい”の後で学生と何時も“きっさ わらい”を手伝ってくれる小学生を巻き込んでチューリップの球根を植えた。小学生は、小学校という校地の中でチューリップや朝顔等々を植えて観察するであろうが、校地外には目を向けることはあるのだろうか。今“きっさ わらい”と言う場で小学生自身が自分の住む地域に目を向けている。この機会を通して福祉教育の視点で本実践を概観することとした。

“きっさ わらい”の場での福祉教育

本実践のキーワードは、攻守交代である。老いも若きももてなす側の人であり、もてなされる側の人でもある。“きっさ わらい”に来られる方が、三号店“キッサ つどい”ではもてなす側にまわって調理を担当しサロンを支えている。地域の学びは多様であるはずである。“きっさ わらい”の受け付けは、本学科の学生の役割であったが、短大生から小学生の役割に移っている。小学生が、配膳のウエイトレスを行っている。



図-3 “きっさ わらい”入り口のポスター

小学生が最初に配膳された時の反省会では、サロンに来られた方の注文に合わせて配膳をしてくれるのは良いが、食べ終わると直ぐにお膳を下げる。この場に来る方は食べるのが主ではなく人と人がお話しする機会が主であるので下げるのはボランティアスタッフに任された。それでも小学生は生き生きとしてウエイトレスやウエイターにかかわってくれる。

サロンの欠点である「来ない人をどうするか？」をある時にどうしたら良いかと問われ、来ないのであればこちらから出向こう。いわゆる「出前」の実践である。サロンが開催されている時に、短大生が作るリピーターを増やす意図で考案された次の月を意識した「手作りのお土産」を持参し。県営住宅に出向くことである。エゴマップ作成のために県営住宅を戸別訪問すると、玄関や敷居にお土産が飾られていた。子ども達が尋ねてくれるのは楽しみだと話されていた。子ども達も社協職員や短大生徒とともに出前に出向き玄関等々に飾られているお土産を見て喜びを感じているはずである。学校が得意とする学習に対する評価ではなく、小学生もかかわったお土産あることに生活技術的な評価を小学生自身が見いだすのであろう。

クラブ活動（特別活動）かかわり

平成23年度より、小学校と本学科わらいグループとのかかわりが始まった。“きっさ わらい”で渡すお土産作りに小学生と一緒に作る活動を開始した。“きっさ わらい”に参加する小学生のもう一つの取り組みである。

短大生が渡すお土産は、翌月の行事を意識したお土産を作成している。2月には、3月を意識しておひな様を作った。11月に実施されるお土産は、12月を意識し、ペットボトルに入れた“松ぼっくり（北アメリカ原産のテーダ松）”をクリスマスツリーに見立てた。これは大枠の構想を短大生が考えだし、小学校で子ども達にクリスマスツリーらしく飾り付けを共にする。以前は、短大生が作ったお土産を受け付けの小学生が来られた方に渡すのであるが、受け付けを済ませるとお土産を渡す。短大生は、翌月渡すお土産をインターネットや歳時記等々を紐解きお土産を構想するのである。その後プロトタイプを作って見せに来る。学生の想いを大切にすべくだめ出しをすることはない。若干の修正を提示するが決めるのは学生自身であるので修正案を踏まえたオリジナルを創り出してくれる。ただ、歳時記とお土産を結びつけることはなかなか難しい作業のようである。条件があるとすれば、昨年（前回）と同じモノは創らないことと渡す相手をよく考え安価なモノを創り出すことである。プロトタイプができ教員側の了解が得られれば材料を調達し、作成作業にあたる。時には、1年生や周りの学生も巻き込んだ作業となる時もある。3年目の本年は、先輩が創り出したモノとは違ったモノを創り出すべく工夫を重ねているが故にアイデアが浮かばず苦戦することも多々ある。次回に何を作り出すか学生なりの産みの苦しみを感じ、開催日に合わせるべく遅い時間まで根気よく時計とカレンダーを気にしながら作成に当たっている。

短大生は、創り出すプロセスを内在しているので来られた方に渡す渡し方に、自分達の想いを重ねて

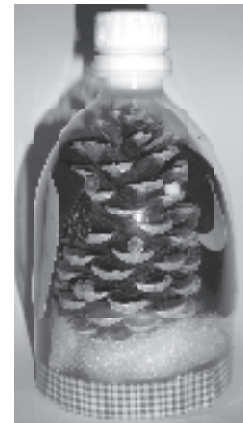


図-4 11月のお土産
松ぼっくりの
クリスマスツリー

渡している。一方、小学生は、一連の創作、作成にかかわっていないので、単にお土産を渡す行為だけのきわめて単調な行為のように見受けられた。受け付けで、来られた方にお土産を渡す場での佇まいが明らかに違っている。若干であるにせよ作成にかかわったモノが手渡せる喜びがあるのであろう。出前に行けば前回渡されたモノが玄関に飾ってあれば、自分達の想いが届いていることをしっかりと子ども達に内在しているはずである。当然そこから表出される行為は単なる一連の作業（ルーチング業務）とは違って来るのは当然で有り、その積み上げにも確かな学びが存在するはずである。子ども達からすれば、短大生は7～8年程の年齢差で有りお姉さん役を演じ次世代を担う担い手とのかかわりを双方向に感じ取るはずである。此処にも世代間の攻守交代があり、人と人のかかわりに双方向の関係性を短大生も小学生も内在されていくことに意味があるのである。

緘黙するAと卒業生とのかかわり

本学科を卒業して愛知県内の福祉大学に3年次編入した卒業生は、今でも都合がつけば“きっさ わらい”に顔を出す。顔を出すのは、一期生だけではなく四期生までの“きっさ わらい”にかかわった卒業生は顔を出してくれる。地域の方々にはおなじみ顔ぶれであり何時もと変わらない普段の“きっさ わらい”の対応である。

卒業生Aとのエピソード

昨年冬の頃だった。小学生達が“きっさ わらい”に参加し始め、とても、賑やかな雰囲気の中でとても、個性的な小学生に出会った。オモチャの手錠をかけられたのがとても印象に残っている。他の小学生たちが、様々なグループを作って、“きっさ わらい”に参加している中、Bは1人だった。自分から同じ小学生と関わらない。どちらかと言うと短大生とのかかわりが多かった。

3月3日に小学校で行われたがおクラブに参加したときも、1人でいたのがBだった。「えがおクラブ」では、地域の「じいちゃん」「ばあちゃん」に、マンツーマンで小学生がつく指導形態だったが、Bは1人だった。Bが1人だったので、一緒に各出し物（折り紙コーナーとか）を廻ったことがBとのかかわりの始めである。

4月24日に行われた“きっさ わらい”で、より一層かかわりが深くなった。Bが一人で、モーニングを食べている姿を見て、「ほっとけない精神」が私の中に働いた。その時にBに「“きっさ わらい”楽しい？」と聞いた。Bは「楽しいよ！」って言った。「なんで楽しいの？」って聞くとBは「あなたたちがいるからだよ!」と答えた。この一言に私は、Bに自分の役割を教えてもらった。“きっさ わらい”の反省会では、「その日にかかわった皆さんから感想を一言いうことが反省会の約束事である。」と言われるととても嫌そうな顔をするBだった。「絶対に言わなきゃダメなの?」「何を言えればいいかわかんない」とも焦っている様子であった。焦っている彼に対して私は、何も考えずに「Bちゃんの思ったことを、言えればいいんやよ～」って言った。「今日は、色々あったらろう?」Bのわらいでの半日を思い出してくれたらいいなと声をかけた。Bの番がくるまでBは、「どうしよ～!」と、何度も言っていた!本当に困っている事わかったから、なんとかしたいと私は思った。「Bちゃんなら、できる!」

と言ったように思う。Bの番が回ってきて緊張しているBの戸惑いが伝わってきた。そのときは、Bの学校生活のことなんて、知らなかったから、普通に緊張しているだけやと思った。でも、何か違うと感じたので横から「小学校名と自分の名前!」「今日、一番楽しかったこと!」って言ってしまった。自然と出た言葉だったように思う。そして、Bは「小学校から来た、Bだ」って言ってくれた。その一言の後ハイタッチした。スポーツをしている時にナイスプレーをしたときに仲間と喜ぶときに「ハイタッチ」する。あの時のハイタッチも、自然と手が出たのだが、「頑張ったじゃん!」「言えたじゃん!」って言う私の気持ちと「頑張ったよ!」「言えたよ!」っていうBとの双方向の気持ちが自然とハイタッチになったと思う。ハイタッチのあと、Bと話をしながら反省会を過ごしたけど、Bは、何かどことなく嬉しそうだった。反省会が終わってから小学生の女の子達にBと一緒に「あんたらうるさい」と本気で怒られた。

しかし、4年生の時に担任を勤めた先生は、彼の発言に驚いていた。今までどのように支援しても黙したままのBが、小学校の教室とは違った雰囲気の中で堂々と発言したことに驚いていた。

その時期に“きっさ わらい”で話題になっていたのが「小学生の男の子の役割は何なのか?」であった。何も思いつかなかったのだが、Bの家の近くに住んで居る「じっちゃん・ばっちゃんを、“きっさ わらい”に連れてきて」と話した。結果的には、1人ではまだ早かったようだ。しかし、豪雨の中行われた“きっさ わらい”では、雨でびしょびしょになりながらも、出前に参加するBの姿が見られた。Bが出前に参加してくれることによって出前の雰囲気が変わったことは紛れのない事実だ。今では、出前の際にKさんの家と一緒に邪魔もするようになったし、“きっさ わらい”の反省会でも、発言できるようになったそうだ。

わらいの活動を通して小学生同士のかかわりも増えてきたように感じる。学校では、緘黙するBが“きっさ わらい”で発言できたのには、“きっさ わらい”にかかわる大人達や学生の佇まいの中で「B、頑張れ!」と応援したからだと思う。“きっさ わらい”の場でもわかるように雰囲気作りが大切だと感じた。その後の“きっさ わらい”の反省会で堂々と発言する姿を同校の学年外の先生は、みてさらに驚いたようだ。

上記は卒業生A(大学生)と小学生Bのエピソードであるが、卒業生Aと小学生Bとの間で福祉教育の学びが可視化できるエピソードである。Aが、“きっさ わらい”に参加したBが気に入り、関心を持った。Bに自分の存在を明らかにされるのであった。社会福祉を改めて学学生が、福祉課題に対して「ほっとけない精神」を持ち出すのであるが、学生がBの有する「ほっとけない精神」に自分の存在を気付かされている。“きっさ わらい”があって地域があるのではなく地域があってそこに“きっさ わらい”ある。本実践の当初のかかわりは、サロン活動は手立てであって、サロンをすることが目的ではない。サロンを地域に創り出すのではなく、地域にサロンを創り出して安全・安心・安寧の地域を創設する事への手段であると話し続けてきた。サロンを支援する支部社協(伊藤淳・小川志朗)と短大の佐藤は、カーナビのCPUである。車を運転し安心・安全・安寧の街を創り出そうとする住民がドライバーである。本来は、直進すべきであってもドライバーが右折したければ右折させる。休憩を入れたい

ときは入れてもらう。あくまでもかかわる住民の発意を大切にされた実践と位置づけてきた。もてなす側ともてなされる側は常に攻守交代であり、双方向のかかわりであり、主体と従体の入れ替わりを可視化し、そこに存在する私と貴方の関係に意味がある関係性があることに気付くことが大事である。

Bは、反省会で「C小学校から来た、Bである」と話した事の持つ意味は大きな意味ある発言でありBに取ってはとても勇気を要した一言であったと推察する。学校の中では教員があれこれ支援しても教室や校地内という場の中では一言も発しなかった。Bが普段の生活の中では何ら接点のない大人達の中で話したことはとても意味深いことであろう。このことはBにとって学習能力を評価される場ではなく生活技術能力を自らが問う“きっさ わらい”の大きな意味を持つのである。ハイタッチは、双方方向の関係性の中で世代を超えて了解された瞬間（鯨岡俊のいう通底された関係）であろう。

又、“きっさ わらい”に来られる方はお客様ではない。大阪から転居して、一度大阪に戻るが再びこの地区に戻った方がいる。“きっさ わらい”では、招かれる側であるが、“キッサ つどい”の運営スタッフの一員である。大きな通りを渡るとき交通整理をボランティアでしてくださる。その方は、「戦争を体験した世代が少なくなっている」「学徒動員した人たちもいる」と話し始めた方との楽しい時間が始まった。その方は大阪に住んでいて、終戦までの1年1ヶ月は、石川県に集団疎開した。その方は、三川に疎開していた。「美川憲一の町、三川だよ、字は違うけどね。日本海まで10分くらいの所でいい処だよ。疎開するまで全く泳げなかったのに2日で泳げるようになった。今の子はスイミング教室にわざわざ通つとるけど、そんなことする必要はない」等と軽快に話しが弾んだ。

昭和19年に疎開し、20年に終戦、学校教育は6・3・3制になった。昭和21年に中学に入学、その方は中学一年生から野球のレギュラーとなり3年間センターを守っていたという。自分達が6・3・3制になった初年度であったため、3年間試合に出続けやりたい放題だったと、とても楽しそうに、懐かしそうに、そして誇らしげにお話してくださった。中学は野球部、高校は吹奏楽をやっていたといわれた。その方の口から次々と飛び出してくる思い出話に、思わず「多才ですね」と言わずにはいられなかった。私にとっては想像でしかないが終戦直後の時代に、野球を楽しみ、高校は吹奏楽を楽しんでみえたとは信じられない、その方は普通に話されていたが、この方はただ者ではないと感じた。そしてなおも軽快な口調で、「ジャズが好きで、大阪南のジャズ喫茶もよう通ったよ」と言う。そこでジャズという言葉に敏感に反応してしまった私が出た。「実は最近何気にもジャズを聴いています。ジャズ喫茶にも一度行ってみたいと思っているんです。」とジャズの話にくいついた。「へー何聴くの？モダン？スイング？」と尋ねられたがよくわからない。曲は聴いたら思い出すかもしれないと言うと即座に拍子を取りながら歌ってくれた。上手い！シンガーの名前も曲の名前もわからない私を前に次々と口ずさんでくれた。シンガーも曲名もみな横文字の世界のことだが戦前の生まれのこの男性はとても楽しそうに口ずさんでいた。こんなにたくさんの豊かな生活をされてきた方なのだと感激した。その方にお勧めのジャズの曲を教えていただいた。早速買い求めたいと思う。その方が大好きな曲を私も感じてみたいと思う。大阪では難波、心斎橋や南はその方が会社の休みによく通っていた場所だという。本当に楽しそうに話しをしてくれた。その方が暮らした大阪、辛かったことより楽しかったことが多かったのでしょうか。私も少しだけその方の生きてきた時代と一緒にいたかのような錯覚を受けるほどとても楽しい時間を過

ごすことができた。来られた方は、お客さんではなくそれぞれのライフステージをもたれたタレントである。その場の応答に人と人のかかわりが確かに存在する。

小学生が、出前に出かける時に誰が行くか話し合っていた。当初は、「ジャンケンで決めよう」と言っていたが、「私が残るから行って」と行きたくてたまらない子に譲った。次回は、行った子は「この前は私が行ったから、今度は誰か行って」と譲るであろう。小学生同士の視線で相互に委ねる事の意味を理解していくことになる。小学生は、視覚障害者の方をお迎えに行くガイドヘルプを行ってくれる。従来は短大生の役割であったが短大生も後ろから小学生をも見守ってのガイドヘルプである。その方との送迎の道中で交わされる言葉は、校地では得られない風景が描き出されている。“きっさ わらい”の反省会では、ガイドヘルプを通して感じ得た事を小学校生の言葉で一生懸命に発表する。ハンドマッサージを行っている短大生は、「あんたが来るのを待ってたのさ」とハンドマッサージを受けるべく来られた地域の方々は楽しみにしている。ハンドマッサージも近い将来には小学生の役割の一つになるかもしれない。

地域の中にある学校

子どもが大人になることは、学校という校地も必要であることは疑う余地はない。しかし、本実践に見られる地域の中に学校があることを意識した「学び」も考える必要性がある。佐藤学は「共同体の学び」を提唱し、全国の公立小中学校を巡回し指導に当たっている佐藤雅彰にいわせれば、福祉教育は第一の教育であり、第二が学校の教育であった。今は第一も第二も学校の役割と化し、校地内での「学び」に終始している。本地域での地域福祉活動は、校地外に存在する福祉教育を可視化し意識化しなければならない事を物語っている。佐藤雅彰は、「第一の「学び」が、高度成長以後に喪失又は脆弱化している。高度成長以前の学校に見られた風景には、第一の「学び」が土台にあって学校教育が積み重ねられ、第二の「学び」が成立していたはずであった。」と述べた。改めて福祉教育の場で学ぶ児童・生徒・学生に確かなキャリアデザインを自らが描き出して、学年が上がると共に学びの彩りを与へ豊かにしていくことが可能である。

“きっさ わらい”は、単なるサロンではなく、招く側、招かれる側、運営スタッフ間の中に安心・安全・安寧の地域を紡ぎ出そうとする人と人のかかわりが高齢者から幼子の間で作られ出されている。このかかわりが、安心・安全・安寧の町作りに大きな意味を持つのであろう。社協職員を含め本実践にかかわる側は、かかわる人たちの間で何が生まれ、何が失われているのかを冷静に見極める必要がある。地域に住まう方ができることをボランティア精神でかかわってくるタレントさん探しも必要であろう。本年11月末の“きっさ わらい”で焼き芋を計画した時、別の地区の方が朝から初殻を持参して作り方を伝授してくれた。何もかもを地域住民や地区社協が担うのではなく近隣の社会資源を有効に利用することも支援する側に求められる。

肝要なことは、人の佇まいを持って人と人がかかわることであり、ベクトルのような力と方向をもったかかわりではない。話される言葉が相手の心情に深く内在化すると同時に、話す私の中にも相手の存在が内在化されるかかわりを感じ得る自分の存在に気づくことも必要である。鯨岡俊は、子どもと大人

の「共に生きる」関係は、お互いに主体であるもの同士が相手を主体として受け止める関係であると述べている。これこそが地域福祉活動に潜む福祉教育のダイナミックな関係である。

参考文献

- (1) 地域福祉のこころ 阿部志朗 2004年6月刊 コイノニア社
- (2) 社会福祉の思想と実践 阿部志朗 2011年11月刊 中央法規出版
- (3) 人間の関係 五木寛之 2007年11月刊 (株)ポプラ社
- (4) 自己変容という物語 矢野智司 2009年5月刊 (株)金子書房
- (5) 原始的コミュニケーションの諸相 鯨岡俊 2001年3月刊 ミネルヴァ書房
- (6) ひとがひとをわかるということ 鯨岡俊 2010年6月刊 ミネルヴァ書房
- (7) エピソード記述入門 鯨岡俊 2010年3月刊 東京大学出版会
- (8) <ケアの人間学>入門 浜渦辰志二 2005年11月刊 知泉書館
- (9) 子どもの想像力と創造 ヴィゴツキー著 2005年3月刊 新読書社
- (10) タテ社会の力学 中根千枝 2001年11月刊 講談社現代新書
- (11) 街場の教育論 内田樹 2008年11月刊 (株)ミシマ社
- (12) おせっかい教育論 鷺田清一、釈徹宗、内田樹、平松邦夫 2010年11月刊 図書印刷
- (13) 探求 I 柄谷行人 2010年12月刊 (株)講談社学術文庫
- (14) 居場所の社会学 阿部真大 2011年10月刊 日本経済新聞社

介護実習を実施することの意味 — KOMI チャートシステムを利用した実習振り返りを通して —

The Importance of Practical Training in Nursing Care — Employing the KOMI Chart System to Reflect on Practical Training —

長 岡 さ と み
Satomi Nagaoka
佐 藤 完
Tamotsu Satou

(要約)

平成 19 年 12 月、社会福祉士及び介護福祉士法の一部改正がされ定義規定の見直しがされた。介護福祉士の行う「介護」を「入浴、排せつ、食事その他の介護」から「心身の状況に応じた介護」に改められた。心身の状況に応じた介護とは、ICF(国際生活機能分類)の思想や憲法 13 条の幸福追求権に基づく介護を求められていると考える。この介護を提供するには既存のアセスメント概念では難しいと判断した。そこで KOMI チャートシステムを通して介護福祉学を学ぶ学生に福祉サービスを利用する人たちに寄り添うことの意味を問うた。

(キーワード)

介護実習、KOMI チャートシステム (ケア・デザイナーⅡ Ver. 3.11)、自己覚知

はじめに

本学での介護実習において、介護実習Ⅰは1年次の8月に10日間、介護実習Ⅱ-1は1年次の12月、2月、3月で20日間、介護実習Ⅱ-2は2年次の9月に20日間実施している。介護実習Ⅱ-1・2では受け持ち利用者を決め、個別の介護を学ぶ。受け持ち利用者をもつ目的は、個別の介護を学ぶ以外に、一人の利用者とじっくり関わることで、学生が介護とは何かと考える機会となり自己の介護観を育む機会とすることである。介護観を育むためには、介護することの意味や本質を学生自身がわかると実感できる実習である必要がある。中村(2009)は、福祉専門職を目指す実習生においても「人が人を援助するという対人援助をその活動の基軸としている社会福祉においては、援助者はまず自分自身について、ありのままの自分自身の姿(心理・心のありよう、行動、価値観など)に気づくことが求められている」と、自己覚知の重要性を述べている。また阿部(2008)は、福祉の職場に所属していれば「なぜ自分がこの人にかかわらなければならないのか」「なぜケアをするのか」といった疑問を絶えず抱くのだといい、その疑問を問い続けていくことの重要性を述べている。このことから、学生が介護について深く考えていくことは大変意義があり重要なことと考える。

今回、KOMI理論に基づいたKOMIチャートシステムを使用し、学生の受け持ち利用者との関わりについて実習の振り返りを行った。KOMI理論は問題思考型、医学モデルで利用者を捉えることを止め、その人のもてる力に力を貸していこうという目標思考型のケア方針を考えられるのが特色の一つである。つまりマイナス面を見ながらも、プラス面を考慮するツールであり、そこには国際生活機能分類(ICF

International Classification of Functioning, Disability and Health) の思想に通じる考え方があることは金井 (2004) も述べていることである。KOMI チャートシステムは、利用者の ADL 上の出来ること・出来ないことにとどまったチェックシートではない。KOMI チャートシステムは、学生が一人の受け持ち利用者の身体面、生活面の情報を丁寧に振り返るプロセスのなかで、人と人が関わる意味を考えさせることができるツールであると考えている。KOMI チャートシステムを使いこなせることが主たる目的ではなく、学生が自分自身で介護とは何かを問うことが必要と考えて利用した。KOMI チャートシステムを使用した学生の実習の振り返りのプロセスについて学生の 2 事例を検討したのでここに報告する。

1. 方法

本研究の対象は、本学人間介護福祉学科・平成 21 年度生 2 名である。平成 22 年 10 月～平成 23 年 1 月までの期間、KOMI チャートシステムを用いて介護実習の振り返りをさせた (介護実習Ⅱ - 2 で一人の受け持ち利用者を決め、短大指定の用紙に沿って個別の情報収集、アセスメント、介護計画立案から実施、評価までを行っている)。KOMI チャートシステムの生活過程 15 項目については、長岡・佐藤で「観察できた事実」「生活に制限があること」「今もっている力」に分類した書式を用い詳細を記録させた。KOMI チャートシステムのグランドアセスメントについても、長岡・佐藤で「アセスメント」「ケア方針」のみの書式を用い記録をさせた。

KOMI チャートシステムにかかわる教育内容

- ・1 年生次「介護過程演習Ⅰ」「人間福祉Ⅰ・Ⅱ」、2 年生次前期「人間関係Ⅱ」の講義時に KOMI 理論、KOMI チャートシステムについてふれる。
- ・2 年生次後期「介護過程演習Ⅴ」「介護総合演習Ⅳ」の第 1 回目の講義で KOMI 理論、KOMI チャートシステムについて学習。

2. 結果

【学生 A】

1) 介護実習中と介護実習後での介護過程内容の変化

介護実習中の受け持ち利用者の介護過程記録に記載された情報のなかで、今の生活 (施設) の方が良いとは言っているが、「はやく施設から出たい」「人と関わるのが嫌」だという T さんの相反する思いを挙げている。アセスメント内容は、ほぼ情報をそのまま書いているが、実習ノートからは T さんが買い物や散歩、外でコーヒーを飲むことやおしゃれを楽しみたいという思いをもっている人だということを感じ取っている。そのことは、実習中にアセスメントした『人と関わるのが嫌い』『施設をでたい』と言っており、お部屋で過ごされることが多く、人との関わりが少ない「やりたいと思っていることがあるが実際にはできていないこともある」という事に意味づけを見出していたといえる。しかし学生は「T さんは統合失調症で気分が沈みがちなことがある」と受け持ち利用者の寂しそうな姿や、生気のない様子の背景に潜む利用者の思いを感じつつもアセスメントにつなげられなかった。

KOMI チャートシステムを使用し、更に生活過程 15 項目については「観察できた事実」「生活に制限があること」「今もっている力」に分け詳細を振り返らせたところ（図 1～6 参照）、振り返りでのアセスメントは、人との関わりが少ない T さん、やりたいと思っていることがあるが実際にはできていないこともある T さんだけではなく、内面では思いや感じていることがしっかりある T さん、やりたいことはたくさんあり、歩行器や電動カーがあれば移動・外出ができる T さん、声をかけると興味・関心があるものには関わり、日常生活に変化があることを楽しみにしている T さんでもあると学生の捉え方が変化した（表 1 参照）。

2) KOMI チャートシステムを使用した記録

図 1. 基本情報シート

図 2. 固有情報シート

図 3. 症状・病状シート

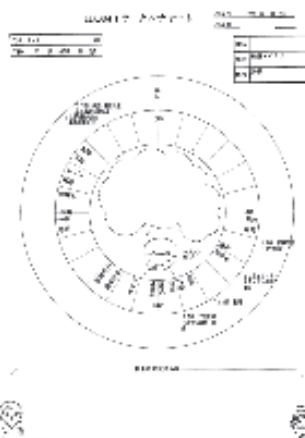


図 4. KOMI サークルチャート

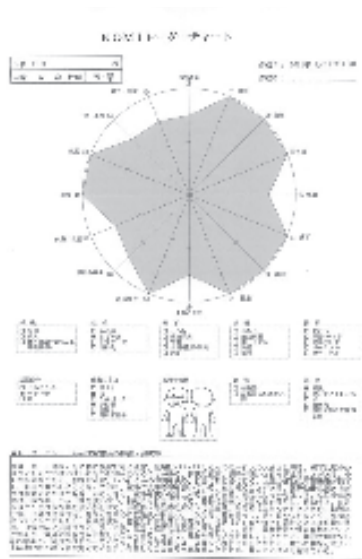


図5. KOMI レーダーチャート

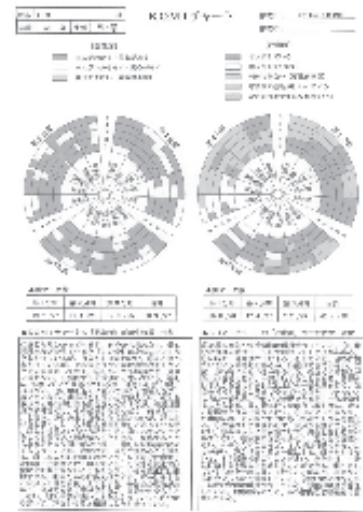


図6. KOMI チャート

表1. 介護実習中と介護実習後の振り返りでのアセスメント・ケア方針

アセスメント	ケア方針
<p>(介護実習中)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「人と関わることが嫌い」「施設をでたい」と言っており、お部屋で過ごされることが多く、人との関わりが少ない。 ・やりたいと思っていることがあるが実際にはできていないこともある。 	<p>(介護実習中)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まわりの人が知らない特技や趣味を生活の中で活かす。
<p>(介護実習後の振り返り)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の中で表情や感情の表出、発言が乏しく「人との関わりが苦手」と言っているが、声をかけてお話を始めるとたくさんお話をするなど、内面では思いや感じていることがしっかりある。 ・ふらつきがあり、転倒の恐れもあるのであまり動かないが「電動カーがあれば外出がしたい」「料理が作りたい」とやりたいことはたくさんあり、歩行器や電動カーがあれば移動・外出ができる。 ・生活に変化・刺激が少なく、Tさんの特技が発揮される場が少なく何事にも関心が低い、お誘いなどをして声をかけると興味・関心があるものには関わり、日常生活に変化があることを楽しみにしている。 	<p>(介護実習後の振り返り)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Tさんの思いや望みをくみ取れるよう個別で関わる時間を持つ。 ・散歩や外出などに出掛け、今の身体の機能を維持する。 ・移動時は、転倒防止のため見守りや声かけを行うことによって転倒への恐怖心を和らげる。 ・意欲・関心が高まるような声かけ、関わりを行う。人との交流が少ないため、職員さんから積極的にレクリエーションやお散歩、外出などへ積極的に誘いをすることで人と交流する機会が増え、レクリエーションでは、ビーズ手芸やフラワーアート、編み物など様々なことをやることでTさんの特技が表現・発揮できるような場となる。ここから生活の意欲が高まる。

【学生 B】

1) 介護実習中と介護実習後での介護過程内容の変化

介護実習中の受け持ち利用者の介護過程記録に記載された情報は、実習後の振り返りで KOMI レーダーチャートに示された生命力が小さくなった部分と概ね重なった項目を中心に書かれていた。その内容は出来ないこと、したいが出来ていないことをとりとめもなく書かれた情報が大半を占めていた。学生が見たまま聞いたままがそのまま情報となっていたため、アセスメントへの発展が困難となっていたことは学生 A と同じである。しかし学生の実習ノートには利用者と共に意味ある時間を過ごした経過が詳細に綴られていた。実習指導者からは「同じような事ばかり書くのではない」「日記帳のようだ」「虫眼鏡で見ないと読めない」などと揶揄された学生の実習ノートである。受け持ち利用者との関わりを日々実習ノートに残していくことで日中何もする事がなく一日中目をつぶってしまう S さん、障害のため服が汚れてしまい不快感が残る S さんから自分なりの楽しみを探し出している S さんということに気づけていた。しかしそこからアセスメントにつなげられなかった。

KOMI チャートシステムを使用(図 7～12 参照)し、更に生活過程 15 項目について整理してみると、受け持ち利用者の生活ぶりが生き生きと浮きだっけきそうな内容となった。KOMI チャートシステムを使用したアセスメントでは、もっといろいろな会話を楽しみたい S さんであり、施設での暮らしやすい方法を常に探して行動している S さん、今自分が出来る可能な身だしなみを整えることを本人は望んでいる S さんでもありと学生の受け持ち利用者の捉え方がプラスの方向へと変化した(表 2 参照)。

2) KOMI チャートシステムを使用した記録

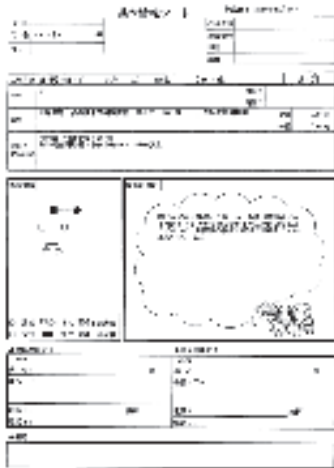


図 7. 基本情報シート



図 8. 固有情報シート



図9. 症状・病状シート

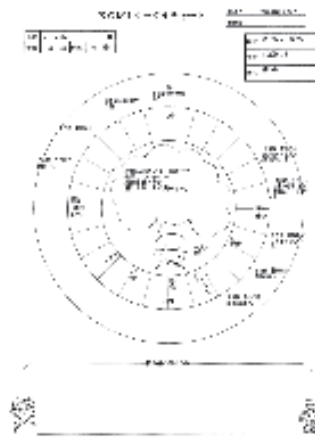


図10. KOMI サークルチャート

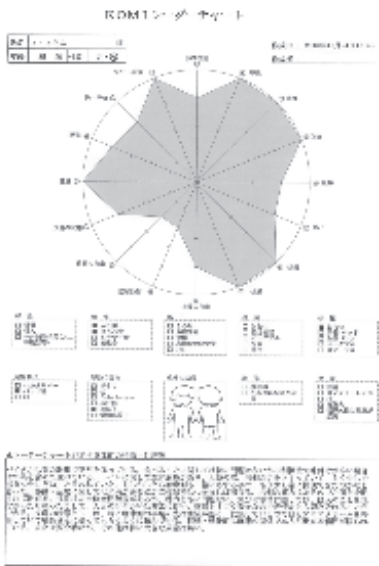


図11. KOMI レーダーチャート

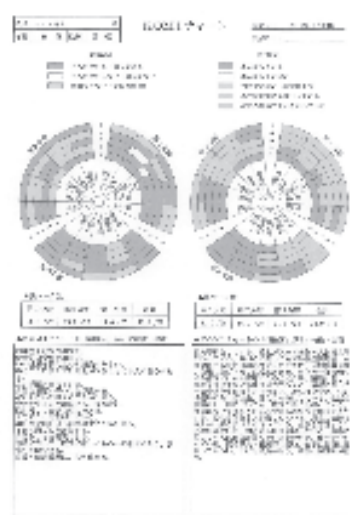


図12. KOMI チャート

表2. 介護実習中と介護実習後の振り返りでのアセスメント・ケア方針

アセスメント	ケア方針
<p>(介護実習中)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日中何もする事がなく、一日中目をつぶってしまい夜中に目が覚めてしまい眠れなくなってくる。 ・口元がゆるんでしまうのは障害のため仕方がないが、服が汚れてしまい不快感が残る。 	<p>(介護実習中)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日中は元気にSさんらしく過ごしてほしい。(Sさんらしさ＝明るい笑顔) ・どこも汚さずに上手く口元を使い清潔さを保つ。

<p>(介護実習後の振り返り)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・左片麻痺のため、ベッド以外では車椅子生活であり、施設入所前は旅行が好きで、よく遠出をしていたが現在は体力には自信があるが左片麻痺のため歩けないので外出（旅行という趣味）をすることに関して今の自分の状況を見て積極的ではなくなった。だが、施設での可能な運動は積極的である。性格の面でも車椅子を自操する際、甘えたいという気持ちが大きいのか自然な甘えの欲求があり「甘えたい」衝動がある。ただし本人が「これは、こういう風にすれば効率が良い」という様に施設での暮らしやすい方法を常に探して行動している。 ・旅行以外にも、趣味である庭いじり、お茶、刺繍、着物（和装）など多趣味なSさんだが、施設に入所してからは道具もなければ両手が使えず片手だけというデメリットがあるため、それに伴い趣味に対する意欲が普段の生活の中で薄れがちである。周りの環境からか話し好きのSさんが職員以外で元気な利用者と話をする程度で実習をしていた時に、私とたくさん話をしてくれた。普段のSさんの雰囲気からもっといろいろな会話を楽しみたいと思っている。 ・施設入所前は化粧も自分で行っていたが麻痺で片手しか使えなくなってしまい、現在は簡単な髪を整えるぐらいしか行っていない。本人が身だしなみを気にするのは、ごく自然なことだと言っていた。Sさんの今までの行動を読む限り、自然なことを自然でいたいということなのかなと思った。「自然」の意味は何もしないというのではなく適度に自分にあった感じが好きということではないかと思う。今、自分が出来る可能な身だしなみを整えることを本人は望んでいるのだと思う。 ・夫が面会に来る時にメロンパンや他に差し入れ（食べ物）などをたくさん持ってくる。Sさんは好き嫌いがあまりないので、出されたものはほとんど食べてしまう。実習中に夕食前であろうと夫が持ってきたメロンパンを一気に5つも食べた時があつて、職員も驚き、私自身も驚いた。食事では、体重の増加が気になり減塩を行っているが今の状況では、いくら施設の食事に気をつけても変わらない。 	<p>(介護実習後の振り返り)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎日趣味の時間を一緒に共有することで、自然と意欲が高まり人と関わる時間が増える。 ・支援を受けながら、自分が望む生活スタイルが広がる。
--	---

3.考察

KOMI チャートシステムを導入し介護実習の振り返りをさせていく過程において、私たちがいかに無意識に、かつ容易に問題点のみを中心に思考をしているかを改めて実感することとなった。そのことは学生が介護実習中の受け持ち利用者の介護過程記録に記載した情報、アセスメントシートをみると理解できる。情報収集用紙による生活上の出来ること出来ないことのチェックだけでは、受け持ち利用者の豊かな生活像は描き出されないのである。「あれも出来ない、これも出来ない」とチェックされる中からは、出来ないから出来るようにする支援が必要だという一方通行の介護支援の発想しか出てこないということである。しかしKOMI理論は問題点思考をしないというところに大きな意味があり、介護福祉を学ぶ学生が受け持ち利用者との関わりを通し学ぶ意義を考えるツールとして用いたのである。そして金井（2004）が述べているように、KOMIチャートシステムを用いて、出来ていること、やっていることに目を向けることはICFの思想に通じると考えている。

KOMI チャートシステムの生活過程 15 項目については、「観察できた事実」に基づき「生活に制限があること」「今もっている力」について詳細に振り返りをさせた。そのなかで学生は、観察したと思っていた事が老いや病や障害のため制限された事なのか、学生自身ができないと思いついていた事なのか、職員が日々の業務のなかでそうしていただけた事なのか等、わからなくなるという壁にぶつかり、今もっている力はもっとあったのではと考え始め、書けないと悩みこんでいた。そして学生は介護実習ノート（裏面に詳細に書かれた学生の視点によるエピソードも含め）をひっくり返しながらかえ抜いた末、実習中にはそこまで考えてもみなかったということに気づいていった。受け持ち利用者の生活の全てが 15 項目に記入しきれないわけではないが、利用者との関わりの場面のなかで、どの場面を書き出せばよいのかを悩み、個々の生活を映し出す場面を書くとなると、どれほど深く関わったかが大きく影響してくることに気づいていった。これらの気づきは、学生が介護実習Ⅱ - 2 報告集の考察で、「KOMI チャートに落とし込んでいると、こういうことができるんだ、この到達目標にしたけど、こちらのニーズではないのか」という気づきがたくさんあったように思う」「KOMI での記録をされていて情報収集できていなかった項目をみると、些細なことかも知れないけど、とても重要なことで見逃していることが多かった。『陽光が気持ちよく感じるか』など、自分のなかで、それが当たり前の生活だと思いついてしまっていると思う。でも、この私が当たり前と思いついていないことができない方もみえる。その方が陽光を気持ちよく感じるができていないのか、気づいていけるようになりたい」「今回、実習が終了してから改めて振り返ってみて、受け持ち利用者についてまだ私が知らない部分がたくさんあると感じ、入浴介助・移乗介助で関わることの出来ないことに気付いた」などと書いた内容からもうかがい知れる。

学生が受け持ち利用者との関わりについて実習ノートに書き出すと、実習指導者には日記帳のようだと揶揄された。学生が書き出した受け持ち利用者と学生相互の語りかけと応答の様子が詳細に綴られた内容がそこにはみられた。学生が得た受け持ち利用者の情報がいかに意味のある情報になるか否かは、いかに人間味のある語りかけと応答ができたか、またそのような場面をこぼすことなく書き留めることができたかが大きな鍵となっていた。

学生 A は、受け持ち利用者 T さんを「統合失調症で気分が沈みがちなことがある」と実習中の介護過程記録の情報欄に記載していたことから、T さんの沈みがちな様子がとても気になっていたと考えられる。T さんとのやりとりのなかで「テンションが高く、このような T さんを始めてみて知らない一面を知ることができた。また、普段 T さんから話しかけてくださることがあまりなかったが、この日は買い物での出来事を詳しく話をしてくださった。」と、実習ノートの中では T さんの言動に敏感に反応し、素直に喜びを感じている学生 A がいた。そして「少し照れながら笑ってくださった。こちらも笑顔になれた。」と書かれたなかには、T さんと学生 A との関係が、あなたであるがあなたではない、私であるが私ではない、あなたであり私である関係がその場に確かに成立していたと考えられる。T さんと学生 A のその時その場は T さんのその時その場でもあったといえるだろう。

学生 B は受け持ち利用者 S さんと趣味や旅行、新婚旅行、会社勤めをしていた頃の会話をしている、「利用者に友達と言ってもらえた事がとても嬉しかった。表情がとても穏やかで私もホっとした。」と実習ノートに記載している。S さんにとってもその場は趣味や旅行、新婚旅行、会社勤めをしていた頃を

懐かしく語れた場であり、かつ楽しく輝かしい経験を回想できた時間であったと考えられる。Sさんのその時その場も学生Bのその時その場でもあったといえるだろう。その時とその場は受け持ち利用者と学生にとって八木洋一（風跡 第35号）のケアの人称性の概念である、1人称態でも2人称態でも3人称態でもないケア、つまり0（非）人称態としてのケア（統合の働きとしての〈いのち〉の働きの〈場〉である）の場であったろうと考えられる。実習振り返りの考察で学生Bが「Sさんと関わりを深めたと思う」と書いた関わりとは、お互いに語りかけ応答し受容し合った時間と場所、つまりコミュニケーションのなかでお互いを高めあえた瞬間と考えられはしないだろうか。八木誠一（2004）は「そもそもわれわれ人間は、ただ生きて死ぬのではない。『関係として生きていることを理解しつつ生きている』」と述べている。まさしく人と人との関係性がその場にあり、その意味を問いかける事が重要なのである。

学生が介護実習中に受け持ち利用者との関わりについて語り、実習ノートに書き留めた言葉のなかから教員は感じ取り、更にその時の様子を逃さず深められるよう丁寧に導いていくことが介護実習指導ではとても重要となるのであろう。鷺田（2001）が「〈臨床〉とは、ある他者の前に身を置くことによって、そんなホスピタブルな関係のなかで自分自身もまた変えられるような経験の場面である」と述べている。また鯨岡（2010）は「『一個の主体である』という私の感覚は、自らの存在そのものに最初から内在して周囲の映し返しの影響があつてのもの、周囲の映し返しなしには成り立ち得ないものです」と述べており、私という主体は周囲の他者との関係のなかで立ち現れてくるものでもあるといえる。学生自身がどのような人間であるのかを利用者が教えてくれていることを自覚させなければならない。そのかけがえのない人との出会いこそが介護実習で出会った受け持ち利用者なのだというのである。

おわりに

学生は利用者に何かをしてあげたいという思いをもっている。時には何かをしなければ実習にならない、介護にならないと概念化され、介護技術をするということに先走る学生もいる。介護とはまずその人の傍に寄り添うことであろう。寄り添うとはその人の心に触れるということであろう。鯨岡（2001）は、このようなかかわりを「通底」と呼んでいる。

今回、介護実習の振り返りにおいてKOMIチャートシステムを使用し、介護するとはどのようなことなのかを自問自答し学生が自ら気づいていくという自己覚知される感覚を経験させることができた。学生にとって実習施設は、まさに人と人が触れ合う臨床の場であるはずである。自分という存在を他者が気づかせてくれる。自分が受け持つ利用者によって、個々の利用者の有する「佇まい」に寄り添い合うと同時に利用者と学生（学生と利用者）が通底し合う事により学生自身をも「己の存在」を知らしめてくれる。そのような場を有する介護現場で行われる実習のもつ意義は大きく他者とのかかわりを第一とする介護思想の場が確かにあると確信するものである。

参考文献

- 金井一薫：「KOMI 理論－看護とは何か、介護とは何か－」，現代社，2008.
- 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，2004.
- 金井一薫監修：「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，2008.
- 鷺田清一：『『聴く』ことの本質 臨床哲学試論』，TBS ブリタニカ，2001.
- 鷺田清一、内田樹、釈徹宗也「おせっかい教育論」，140B，2010.
- 鯨岡峻：「ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性」，ミネルヴァ書房，2010.
- 鯨岡峻：「原初的コミュニケーションの諸相」，ミネルヴァ書房，2001.
- 鯨岡峻：「エピソード記述入門 実践と質的研究のために」，ミネルヴァ書房，2010.
- 阿部志郎、河幹夫：「人と社会 福祉の心と哲学の丘」，中央法規，2008.
- 阿部志郎：「社会福祉の思想と実践」，中央法規，2010.
- 八木誠一、小栗榮子他：「介護の思想－なぜ人は介護するのか」，久美株式会社，2004.
- 四国学院大学八木研究室内，『風跡』第35号，2009.
- 中村剛：「福祉哲学の構想 福祉の思考空間を切り拓く」，株式会社みらい，2009.
- 上田敏：「ICFの理解と活用」，きょうされん，2006.
- 五木寛之：「人間の関係」，ポプラ社，2007.
- 建部久美子編：「臨床に必要な介護概論－介護概論」，弘文堂，2007.
- 三重県介護福祉士養成施設協議会編「三重県版 介護実習の手引き・介護実習ノート」，中央法規，2011.

グループ学習の効果をあげるためのグループ作り

A Group Formation Method for Increasing the Effectiveness of Group Learning

鷲 尾 敦

Atsushi Washio

(要約)

学習者が主体的な学びを実践する授業方法としてグループ学習に注目している。平成22年にグループ学習についての大学生調査をするとともに、グループ学習の効果的な運営を検討するための比較授業を行った。グループメンバーの決め方やグループ内の役割、グループ形成を意識したグループ活動を取り入れてグループ学習を進めた。そのような配慮をしていないグループ学習に比べ、学生の意識が向上し、学習のテーマを掘り下げた学習状況が見られた。

(キーワード)

グループ学習、グループ形成、役割分担

1. はじめに

学習者が主体的な学びを実践する授業は、知識が一方向的に伝えられる従来型の講義スタイルではなかなか難しく、意欲のある教員は授業に工夫を凝らし、学生の主体性を引き出そうと努力している。その方法の一つにグループ学習がある。グループ学習によって、学生同士の関わり合いの中から、学生の主体性や気づきが起こり、テーマへの興味が芽生え、活動への意欲の高まり、自ら学習を進める学習姿勢が生じる。その成果を他者や他のグループに発表したり、発表を聞いたりすることで学習を振り返り、テーマに関する知識を深めて、学習終了後の達成感とその分野への興味関心が高まり、次なる学習につながっていく。このような学習成果を得られる学生参加型の授業としてグループ学習が実践されている。

しかし、そのグループ学習も自律した学びにすぐつながるわけではない。筆者らが行ったグループ学習を中心とした「学習支援スキル」の育成を目指した教員研修では、学習者が主体的に関わり効果的に学習活動を行なうために、グループ活動をファシリテートしていくことの重要性を確認した^{1~5}。そのため研究チームでは、学生がグループ学習をファシリテートしながら個々の学生が主体的に学習を進め学習成果を高める教育プログラムの開発研究を進めている⁶。

今回の報告は、グループ学習の効果的な運営を検討するために平成22年度に行った比較授業実践の研究報告である。その授業の際、受講学生に対し大学でグループ学習をどのように受けてきたかを調査した^{7,8}。その調査からグループ学習について改めて明らかになったことがある。グループ学習で身に付いたと学生が感じるのは学習内容よりも学習技法であり、学ぶ内容を深めさせる工夫が必要であることである。また、次のような問題ケースがあることがわかった。一つは、学習者の活動内容や実践に対する教員の指導や評価がない、同じ教員の授業が別授業であっても同じように感じられる、教員の熱意が感じられないなど、教員の指導の在り方に課題があるケースがあった。二つ目は、調べ・まとめ・発

表という進め方がパターン化し主体性を引き出す授業という意味では形骸化しているような授業の進め方に問題のあるケースがあった。三つ目は、毎回グループ内の役割が同じであったり、特定のメンバーにグループ活動が引きずられたり、メンバー間に活動に対する温度差があったりするなど、グループの在り方についても課題があった。そして、四つ目は、グループ成果をひとくくりにして、グループ内での個々のメンバーの学習活動が評価されないという成績評価の在り方が指摘された。

以上から、主体的な学習活動に発展するためには、グループ学習を実施するだけではなく、グループ学習をいかにコーディネートするかが求められていると言える。私たちの研究グループでは、グループ学習でのファシリテーションの重要性に着目しており、それとも符合したと言える。

一方、西之園、望月らは、グループを一つの目標をもったチームとして、そのチームが一つの目標に向かって個々のメンバーが役割を持って学習を進めていくチーム学習の効果について検証している^{9, 10}。そして、「課題遂行型の学習では、グループ学習というよりもプロジェクト・チームという概念の方が協力体制を形成するのに有効である」という授業設計者の経験則の命題の評価をした。そこでの検討した内容が具体的な教材や授業として進められている^{11, 12}。

今回は、グループ学習をコーディネートする指針を得るため、グループメンバーの決め方やグループ内の役割、グループ形成を意識したグループ活動を取り入れてグループ学習を進め、そのような配慮をしていないグループ学習との比較調査をした。

2. グループ学習の実践授業

2.1 授業概要

研究対象の授業である「教育の方法と技術」は、教職科目の教育課程及び指導法に関する科目（情報機器及び教材の活用を含む）であり、22年の夏の集中講義として2クラスで実施した。2クラスともに3日間で、3日目は約20日後に実施した。従来型のグループ学習は初日の課題1として、今回試行するグループ学習は課題2として取り組ませた。両課題では、グループ編成を変えている。調査のため、授業開始時（事前調査）、課題1終了後、課題2終了後（授業終了時）にアンケートを実施した。授業スケジュールを表1に示す。

表1 授業スケジュール

	1日目	2日目	3日目
1	授業概要、グループ学習の意義、グループ学習の方法	<課題1> 課題説明、グループ学習の導入	グループ学習の導入、教材制作
2	<課題1> グループ討議、授業報告の準備	グループ制作、グループ制作の発表	教材制作・総括
3	グループ制作の発表、グループ制作の発表、授業報告の準備	電子授業資料制作、グループ制作の発表、作品制作・発表	授業成果評価
4	授業報告の準備	グループ制作の発表、教材制作	授業終了
5	授業報告の発表、授業報告の発表、アンケート	教材制作	作品公開に関するアンケート、アンケート

(1) 授業のねらい

授業のねらいは大きく三つある。一つは「二種類のグループ学習を体験し、グループ学習の在り方やグループ学習のための学習支援スキルを学び身につけること」、二つ目に「インターネットの活用、教材制作の方法、データの取り扱い方、プレゼン技法、評価方法などの実践的な教育方法を、課題を進めながら学ぶこと」、そして、三つ目に「グループ学習を通じて、レポート、グループワーク、発表、評

価、ワークシートなど様々な教育活動の場を体験しその方法を身につけること」がねらいである。

(2) 対象学生

対象学生は、4年制大学の児童教育学科幼保コース4年生で、平成22年夏休みの集中講義で実施した。各クラスの実施日、人数、グループ数は、次の通りである。

Aクラス	7/30,8/4,25	40名	8グループ
Bクラス	8/5,6,26	43名	8グループ

2.2 実践課題とグループ学習の条件

効果的なグループ学習を目指し、メンバー、役割、グループ形成を意識したグループ学習の効果について検証するために、それらを意識しない実践(課題1)と、意識した実践(課題2)を行った。実践者は同じであるが、実践内容、実践をする学習段階(時期)が異なっている。

大きな違いは、グループメンバーの選び方、グループ内役割を意識するかどうか、実質的なグループとして形成していくための活動を入れるかどうか、である。両者の実践の違いを表2に整理する。

(1) 課題1 一般的なグループ学習(メンバー、役割、グループ形成について意識のない実践)

集中講義の初日の課題1は、「幼児教育とメディア」という大きなテーマの下で、下位の詳細なグループテーマをグループ討議で検討し、話し合いに基づいて調査をし、プレゼン資料にまとめ、グループ発表をするものである。この実践では、通常とグループメンバーが異なるように出席順の剰余でグループ分けをした。役割については全く言及せず、またグループ作りにつながるアイスブレイクやその他パ

表2 実践の比較

	課題1	課題2
課題テーマ	幼児教育とメディア	電子紙芝居教材制作
内容	テーマについてグループで調査、意見交換をし資料にまとめ発表	幼稚園で活用できる電子紙芝居教材制作と模擬授業
グループ決め	出席順(剰余)指定 いつもと違うメンバー意識	役割希望、役割経験、コミュニケーションタイプ調査結果に基づき、それぞれがばらばらになるよう指定
役割決め	役割指定なし (言及せず、自然発生)	リーダー、ファシリテータ、記録、情報技術、学習報告、進捗管理
指導内容	ブレインストーミング、KJ法、パワーポイントによるプレゼン資料作り	制作の流れ、パワーポイントによる制作方法、素材作り(絵、音)、評価方法
学生のグループ活動	グループディスカッション(テーマ、進め方)、調査、資料作成、プレゼン発表	グループディスカッション(テーマ、構想、企画書)、キャラクタ設計、シナリオ作成、評価表作成、制作、模擬授業準備、相互評価
時間数	初日4コマ	2日目、3日目 9コマ
メンバー数	5人~6人(8グループ) ×2クラス	5人~6人(8グループ)×2 クラス

フォーマンスはせず、グループ分けをした後、すぐに課題に取り組ませた。調査する担当箇所や発表者などの役割は各グループの話し合いの中で作られていった。

(2) 課題2 試行したグループ学習(メンバー、役割、グループ形成について意識した実践)

2, 3日目を使った課題2のテーマは、保育の現場で教材として利用できる「電子紙芝居」教材の制作である。コミュニケーションタイプや過去経験した役割、担当したい役割などを、初日の最後にWebアンケート(googleドキュメントフォーム機能を利用)で取り出した。そのデータに基づいて多様なメンバー、つまり経験したことがある役割、担当したい役割、コミュニケーションタイプがばらばらとなるようにグループのメンバーを教員側で調整した。

このようなグループ分けをして、「グループのメンバーについて良く知り、互いの関係を深め信頼関係を築き、一人ひとりがグループの一員であることを自覚すること」、「グループの目標を明確にし、構成メンバー全員が目標を共有し、その目標に向けて自分の役割を認識すること」をねらいとしてグループを形成していくためのいくつかのパフォーマンスを行った。まずチーム内での自己紹介、次に二人ペアを組んで取材をしてからグループ内のメンバーにその人を紹介する他己紹介、さらにグループとしての結束と他グループとの競争意識を持つことをねらいとしてグループ紹介をさせた。グループ紹介の方法は自由であるが、紹介方法をグループで検討しやすいようにフォームを用意した。そこに、グループ名、グループ名の由来、グループの目標、一人ひとりの紹介、一人ひとりの役割などを記入させ、グループで3～5分程度のグループ紹介発表を行わせた。



図1 課題2におけるグループ紹介の様子

グループ内の役割については、役割の説明をしておきグループ紹介の検討時に、リーダー、司会、ファシリテーター、進捗管理、記録管理、学習報告、情報管理などの役割を決めさせた。

グループ活動は、電子紙芝居教材としてのテーマや構想を検討するため、ブレインストーミングやKJ法を使ってグループ討議し、さらに、企画書の作成、キャラクターの設計、シナリオ作り、作品や模擬授業の目標を設定するための評価表の作成、作品制作、模擬授業練習、模擬授業などである。制作のために、制作の流れ、制作方法、素材作り（音、画像）、評価方法について指導をした。なお、グループ討議のためのKJ法、ブレインストーミングについては、実践1の前に指導をしている。



図2 課題1, 2でのグループ討議の様子

2. 3 課題成果

(1) 課題1の成果

各グループでテーマを検討し、さらにグループで調べる内容の分担を決め、ネットでの調査やプレゼン資料作りを行い、一つの資料に統合した。表3のテーマでグループ発表を行った。

(2) 課題2の成果

グループでの役割に従って、グループ討議を進め、テーマや構想を検討し、企画書やキャラクター設計

などを行い、シナリオ作成を進めた。3日目の授業までの20日ほどの間に集まって制作や協議を進めたグループもあった。最終日は制作と模擬授業を行い、グループごとの相互評価を行った。評価項目はそのグループが設定したものである。模擬授業の様子は、学生の許可を得てYouTubeに掲載している。作品を表4に示す。



図3 課題2の電子紙芝居制作の様子



図4 課題2の模擬授業リハーサル

図5 課題2の電子紙芝居模擬授業の様子

表3 課題1の発表テーマと発表資料の一画面

<ul style="list-style-type: none"> ・アニメからどのようなものを学ぶか ・ぼくのいえにiPadがやってきた! ・メディアの影響とその予防 ・ゲームとうまくつきあう方法 ・テレビと子ども ・Wiiの新しい使い方 ・なぜ、NHKを子どもに見せるのか ・DS幼児の脳トレ ・★NHK教育テレビを子育てにどう使うか★ ・アニメの影響を受けたハッピーセット ・幼児が好む芸人のギャグの傾向 ・ポケモンから学ぶ命の大切さ・人間関係 ・現在のヒーローアニメ～保育現場に与える影響～ ・子ども向け番組～子どもタレントが、子どもに与える影響～ ・子ども向けゲーム機器の可能性～現代背景とその可能性を踏まえて～ ・日本のアニメと海外アニメ～子どもに及ぼす影響・配慮～
--

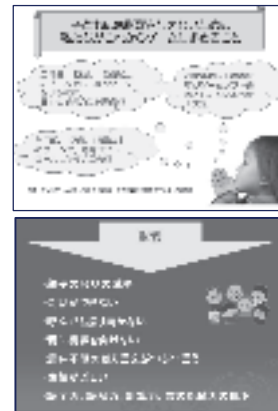


表4 電子紙芝居教材作品と作品の一場面

<ul style="list-style-type: none"> ・あの日の夕日～けんじの夏 ・おばあちゃん、だいすき ・ecoものを大切にしよう ・やあ!! ねねちゃん ・あいさつしようずかな ・うんち ・やかんくんの夏休み ・ぼくだって!! ・そうなんだ! ・どっちがいいかな? ・東レンジャー ・ちいさなちいさな ・むぎわらぼうしのおくりもの ・どうしていただきますっていうの? ・見つけよう新しい星～ボクは地球に行くって決めたぞ～ ・リサイクルってなあに?～おもいもしないほうほうで～
--



3. グループ学習の実践

3. 1 調査概要

授業開始時、事前アンケートとして大学におけるグループ学習の状況を調査した^{7,8}。ここでの調査と授業前後のグループ学習における役割像の変化を見るために、初日授業の終わり（課題1終了後）、授業後（課題2終了後）に受講学生にアンケート調査をした。最後の調査は、Webアンケート（googleドキュメントフォーム機能）で行い、授業時間で回答できない学生は、自宅等にて後日回答をした。

表5 アンケートの実施状況

事前アンケート	Aクラス(2010/07/30)	40名、	Bクラス(2010/08/04)	43名
課題1終了後アンケート	Aクラス(2010/07/30)	35名、	Bクラス(2010/08/04)	40名
課題2終了後アンケート	Aクラス(2010/08/25)	40名、	Bクラス(2010/08/26)	42名

3. 2 実践後の役割に対する意識

(1) リーダー・ファシリテーター像の変化

グループ学習が効果的に進むためにグループを引っ張っていくリーダー、グループ討議や活動を目的に向かってうまく進むように調整をするファシリテーターに着目している。グループ学習におけるリーダー像、ファシリテーター像について、事前アンケートと授業後アンケートで尋ねた。前後でリーダー像の内容については大きな変化はないが、

実習後はリーダー像を多くの言葉で表現できるようになっている。ファシリテーターについては、事前アンケートではほとんどの学生がコメントできておらず、イメージも理解もない状態であった。授業後は多くの言葉で表現でき、ファシリテーター像のイメージができていた。一般にファシリテーターの認知度が低い状況であるが、授業によって理解が大いに深まったと言える。

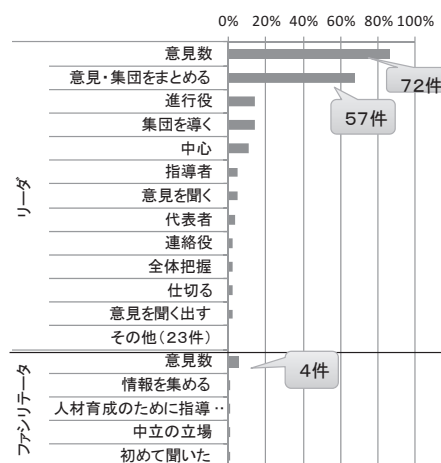


図6 授業前のリーダー、ファシリテーター像

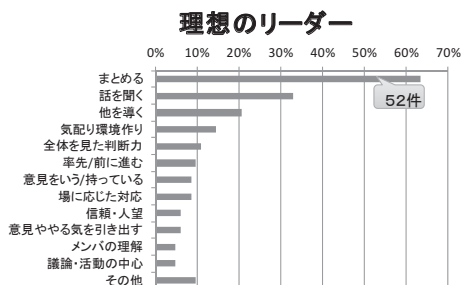


図7 授業後の理想のリーダー像

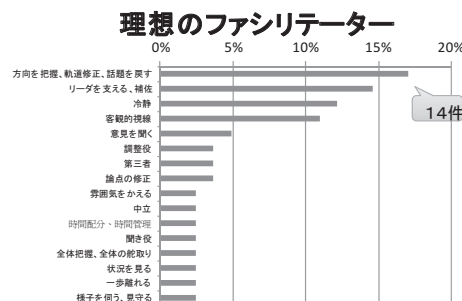


図8 授業後のファシリテーター像

(2) 必要と考える役割

授業終了後に、グループ活動が必要であったと考える役割は、リーダー、記録、ファシリテーターが特に多く6割を超えている。当初、ファシリテーターの理解がなかった学生達であるが、授業終了後は、

グループ学習の体験から必要であると理解したようである。自由意見では、ブレインストーミングがグループ討議で何かを作り出そうとしたときの発想を導く手法として多くの学生の共感を得ていることがわかる。ブレインストーミングでは、司会と記録が役割として必要となる。その司会の役割は、リーダーというよりもファシリテーターの役割であるが、ブレインストーミングを意識しその有効性を感じることによって、ファシリテーターの必要性を多くの学生が感じたのではないかと考える。

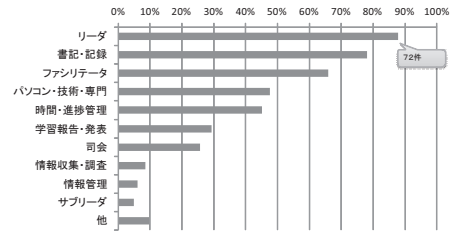


図9 授業後に必要と考える役割

(3) 役割の難しさ

多くの学生が、担当した役割を果たせたと回答している。その中で、リーダー、ファシリテーター、情報技術で役割を十分果たすことができなかったという回答があった。ファシリテーターの場合、その理由

表6 役割達成度の自己評価

役割	自己評価				総計
	はい	ややはい	ややいいえ	いいえ	
記録管理	11	5			16
情報技術	10	3	1	1	15
学習報告	8	4			12
リーダー・司会	7	6	3		16
ファシリテータ	5	7	2	1	15
進捗管理	2				2
その他 (シナリオ、色塗り、ナレータ等)	5	1			6
総計	48	26	6	2	82

ファシリテータ

- ・話がそれたときにもどせなかったから。
- ・特にファシリテータとして役割を果たせなかったので。
- ・自分がファシリテータという役割のことを理解しきれてなかった

リーダー

- ・あんまり、リーダーの仕事ってできてなかった気がする。
- ・みんなに押しもたせて動いていた感じがする。
- ・リーダーという仕事はなかなか普段やらないポジションなので、まとめ役とはどのように進めればいいのか試行錯誤の中で行っていました。

情報技術

- ・パワーポイント以外の使い方が全く分からなくてあまり役に立たなかった
- ・パソコンにあまり詳しくない

は「話を戻せなかった」「ファシリテーターの役割が理解できていない」であった。これはファシリテーターの役割について理解があるからこそその回答である。体験はおろかファシリテーターという言葉さえ知らなかった学生達に、グループ学習を効果的に進めるためのファシリテーターを実践させることは容易でないことが伺える。

3. 3 グループ学習の比較

(1) 主体的な活動状況

課題1の終了後と課題2の終了後に、それぞれの学習活動に対してどれだけ主体的に関われたかを尋ねた。「積極的に発言した」「責任をもって取り組んだ」「グループに貢献できた」という観点で、いずれも、課題1の活動に比べ課題2の活動の方が良い結果となっている。

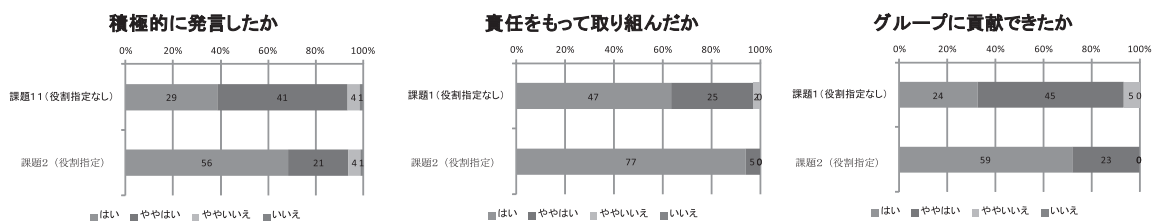


図10 主体的な活動状況

(2) 授業で得られたこと

各課題後のアンケートで、課題活動によって得られたことは何かを自由記述で尋ねた。キーワードを

拾ってグラフ化したのが図 11 である。どちらもグループ学習に関する記述が多く、グループワークにおけるコミュニケーションに関するもの、課題を進めていくための技法に関するものが多くあった。事前調査の大学で受けてきたグループ学習で得られたものについても同様の傾向であった^{7,8}。

課題のテーマや授業内容について深めたという回答は、課題 1 では、「子どもたちを取り巻くメディアへの関心」が 1 名のみで、課題 2 では、「子どもの視点に立った作品作り」が 12 名（グラフの枠内）であった。課題 2 の実践がグループ作りや役割設定などを意識したグループワークの取り組みであったためか、チームワークやグループ内での役割に関する記述が課題 2 の方に多くあった。若干ではあるが、課題 2 の方が、課題のテーマに興味関心を持ち学習が深められたと考えることができる。

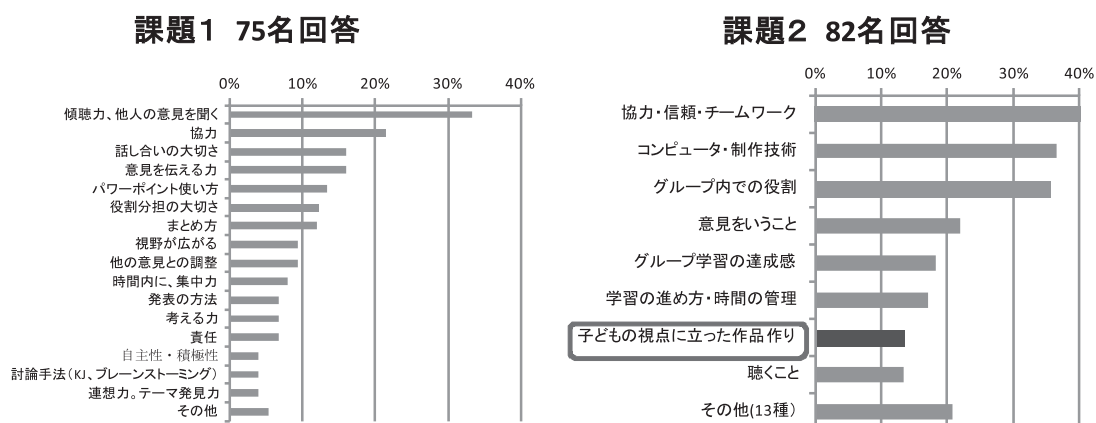


図 1 1 授業で得られたこと

(3) グループワークの違い

授業最後のアンケートで、課題 1、課題 2 のグループワークの違いを尋ねた。2 回目の方を良いという意見が多くあった。その理由は、図 12 の通りである。「2 回目の時間が長かった」「2 回目でグループワークに慣れた」という理由は否定できないが、「役割を指定した」「多様なメンバーが揃った」などの理由が多く挙がっている。役割指定やグループ分けの方法が良いと多くの学生が感じている。メンバーを多様化し役割を明確にしたことでグループ学習に良い影響をあげたことが示されたと考える。

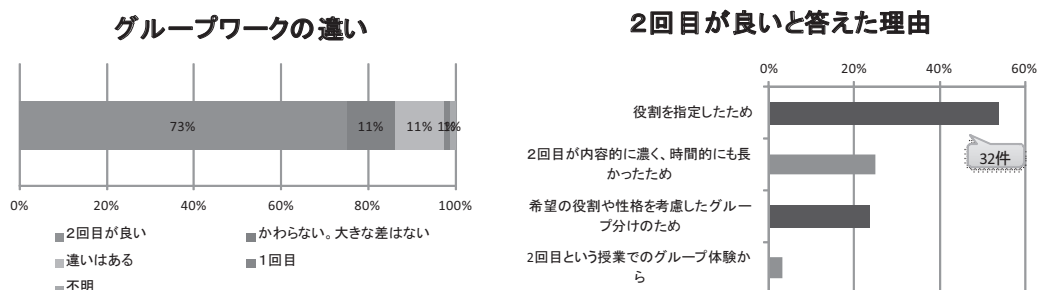


図 1 2 課題 1、課題 2 のグループワークの違い

課題1の「調査する課題」と課題2の「作品を創造する課題」では、課題が完成した時の達成感が違う点は確かにあるが、グループ形成に配慮したことは大きいと感じている。今回の課題2を進めるにあたって他己紹介やグループ紹介のパフォーマンスをなぜさせたか、グループ形成に配慮したことの意味に学生は気づいていないかもしれないがこの点も有効に働いたと感じている。図11の課題2で得られたもののトップがチームワークであった。グループ（仲間）や課題遂行に対する責任感が生まれ、目標を共有し、普段よりも自分を追い込んでいたのではないかと思う。それだけに完成し模擬授業をやり終えたときの達成感は大きなものがあったのではないかと思う。「今までのグループ学習で一番いい」という授業評価アンケートのコメントがそれを物語っている。

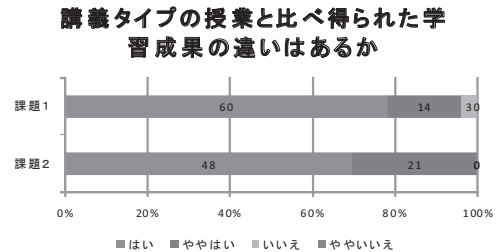


図13 成果の違いがあるか

(4) 従来型授業（講義タイプ）との成果の違い

課題1、課題2の終了後に、従来型授業（講義タイプ）との成果の違いを尋ねた。自由記述を読み取り、理由をいくつかに分類した。両課題ともに、従来型授業との成果に違いを感じている。課題1では、調査を手分けしていることから視野の広がりが高いために高い結果となった。学ぶ姿勢や意欲・態度、知識の深まり、考える力がついたなどの、グループワークを取り入れるねらいが高くなっていることも確認できた。課題2では、学びの姿勢や意欲・態度、考える力、知識の深まりは、課題1と比べてさらに高くなっている。

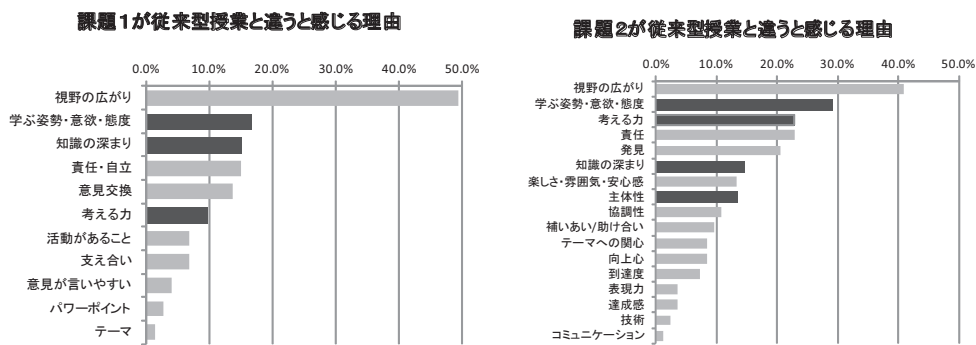


図14 従来型授業と違うと感じる理由

(5) 課題2を終えての意見

授業後アンケートで多くの意見や感想を学生から得ることができた。その中でグループ学習の進め方に関する意見の中から今回の実践の趣旨に関わるものの一部を表7に取り上げた。役割分担をしっかりとすることの重要性を理解し、一人ひとりが役割を認識することでグループ内での責任感を持っていること、そのためグループへの貢献度が高くなっていること、それができてグループ全員が参加できたという実感があったこと、そしてグループの結束状況が生まれていたことがわかる。そのために、役割分担、

グループメンバーの決め方の重要性に言及している。また、普段発言しない人も発言している状況があったことやそれを実現するツールとなったグループ討議におけるブレインストーミングの効用などにも触れていた。

表7 授業後の学生の意見・感想

<p>①役割分担の効果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーなどの役割分担がしっかりとしていたため、スムーズに進行することが出来たと思う。 ・個人個人が自分の役割をしっかりと認識したらより協力できる。 ・きちんと役割分担もされて、グループ全員が参加できていた ・きちんと役割分担をしていくと、普段あまり発言をしないような人も参加するようになるのかなと感じた。 <p>②グループ作りの効果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの特性があまり被らず、均等に集まったことで、うまくまとまり意見も全員述べる事が出来た。 ・自分は周りの対してどのように尽くしたいのか(どれくらいの貢献度を持って活動に臨んでいるのか)を考えることができた <p>③討論手法の効果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・KJ法・ブレインストーミングを初めて体験、意見を出しやすい
--

4. 考察

グループ学習が多くの授業で取り入れられており、グループによる成果発表があることで学生の達成感が高まる。しかしながら、授業の進め方、教員のあり方、個人評価、グループ作りには改善の余地がある。グループ学習で身についたと学生が考えるのは、グループコミュニケーションとグループ学習技法であり、学習を深める点という点で高くない。課題は、グループ学習をいかにコーディネートするかであり、学習手法ではなく学んでいる内容をいかに深めさせるかである。そのための授業の進め方・教員の指導のあり方に課題がある。その解決策として、グループ作りに今回は着目し、2つの種類のグループ学習を行い、学生のアンケートから次の示唆をえることができた。

(1) グループメンバーの構成方法

多様なメンバーが参加することで、グループ学習が活発化する。今回はコミュニケーションタイプ、過去の役割経験、やりたい役割を事前に聞き、それをもとにばらばらになるようにグループ分けをした。

(2) グループ形成

グループ内の信頼関係とグループの目標を一つに定めるために、互いを知る活動、自分が所属するグループでの一体感を高めグループとしての目標を明確にする活動を本来の課題をする前に行った。それは、他のグループと自分のグループを意識することで、仲間意識が生まれ、競争的な原理も働き、学習グループの一体感を高めることが、学習効果に良い影響を与えた。

(3) 役割について

具体的な役割を分担させ、グループ内での自分の果たすべき役割を明確にすることが、グループに対する参加意識と責任感を与え、結果としてグループへの貢献度が高まり、グループとしての学習成果が高まる、それが個人の学習成果につながる。

5. まとめ

多様なメンバーでグループを構成し、役割を意識させ、さらにグループ形成を大事にしてグループ作りを進めていくことが、グループ学習の活動を活発化させ、個々の学生の学習成果を向上させることが

示唆された。これを踏まえ、次は、ファシリテーターの働きに焦点を当てたいと考えている。主体的に学習を進めながら、授業テーマを深めていくために、グループ学習をファシリテートしていく役割が重要と考え、その役割を生かした学習プログラムの開発を目指す。今回の調査でもファシリテーターについては知らない学生が多くあった。初めて体験するファシリテーターという役割を実践しながらグループ全体の学習活動が深めさせるには、どうすれば良いか検討を進めたいと考えている。

今年度はファシリテーターを意識したグループ学習を授業で進めた。そして、ファシリテーターのあるなしによるグループ学習の成果の違いを検証するためデータを整理しているところである。

そして、今後は、①ファシリテーターが実質的に機能するための指導をどうしていくか、②今回の実践では確認できていない個々の学生への評価をどうしていくか、という2点の課題の検討を進めていきたいと考えている。

なお、本研究は、平成22-24年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「ファシリテーターの育成を通じた教育力向上プログラムの開発」（課題番号 22531035）による。

参考文献

- (1)白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、「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（基盤研究（C））報告、2009
- (2)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、論文集 pp.545-546、2008
- (3)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.547-548、2008
- (4)鷺尾敦、白井靖敏、下村勉、体験型教員研修における教員の意識変化「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から得たもの、日本教育工学会第25回全国大会講演論文集、pp.303-304、2009
- (5)白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、体験型教員研修における諸課題、日本教育工学会第25回全国大会講演論文集、pp.305-306、2009
- (6)白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、グループ学習の現状とファシリテーターの役割、名古屋女子大学紀要、2012
- (7)鷺尾敦、白井靖敏、下村勉、高等教育におけるグループ学習を深めるために（1）アンケート調査結果からの考察、日本教育工学会第27回全国大会講演論文集、pp. 541-542、2011
- (8)白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、高等教育におけるグループ学習を深めるために（2）リーダーとファシリテーターの役割、日本教育工学会第27回全国大会講演論文集、pp.275-276、2011
- (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.200-201、2005

(11)西之園晴夫、学習ガイドブック教育の技術と方法、ミネルヴァ書房、2007

(12)平田義隆、中等教育における強調自律学習による授業改善、Computer&Education Vol.25、pp.35-40、2008

幼児期における望ましいパソコン環境についての一考察

A Study on a Better Computer Environment for Early Childhood

池 村 進

Susumu Ikemura

(要約)

幼児期の自然体験や直接体験は如何に大切であるかは当然のことである。しかし、一方、時代の流れとともに、子どもたちを取り巻く環境には、様々なパソコンが日常的に入ってきているのも隠せない事実である。パソコンを幼児期に使うことの賛否を問う論議は別なフィールドにひとまず置いて、ここでは幼児期に子どもたちがパソコンを使うならば、どの様なパソコン教材をどの様に使うのが効果的であるのかを研究してみることにした。

(キーワード)

ストロー、集中力、パソコン遊び

1. はじめに

子どもたちは普段、普通に呼吸をしているわけであるが、意識的に息を吹いたり出したりさせようとすると、難しいものである。自分の息の状態(強弱・長短)を視覚や聴覚的に表すおもちゃ遊びで意識的に出来るようになる。発音指導のためには、息のコントロールが柔軟に出来る必要がある。ただ、吹ける、吸えるだけではなく、自由に息の調節が出来ることが大切である。そのために、パソコン画面でパソコンに接続したストローを使って、いろいろな息の出し方を使った遊びをしながら、息を出す経験をたくさんさせる、パソコンソフトの開発の目的が明確になるのである。

このような、幼児期に面白さを伴った遊びを十分に体験することによって、子どもたちの興味と関心が深まり活動の範囲が広がってくるのではないかと考える。パソコン画面で高得点を取ろうとして幼児自らが吹き方の工夫をすることは、教師が教え込むのではなく、幼児の遊びや生活を通して、自然と獲得されるものである。そのためにも、幼児たちが興味と関心を示すようなパソコン遊びを準備することが必要である。

ここでは、幼児のためのパソコン遊びのソフトの開発とその支援の仕方、遊びの際の幼児の行動や心情の変化について研究していくこととする。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、工夫したり、それらを生活に取り入れたりする意欲や態度も、この研究を通じて育てていきたいと考える。

2. ストローを吹くことの子どもたちへの効用

(1) 姿勢を正す: ストローを吹くためには、まず、姿勢を正さなくてはならない。正しい姿勢が、健康への第一歩につながるようになる。

(2) 心肺機能を高める：ストローは息を使って用いる。したがって、ストローを吹くことは、心肺機能を自然と高めることにつながる。

(3) 発音の効果：発声とは、肺から上がって来た呼気が声帯を振動させ、咽頭や口腔内を共鳴させて声が出るメカニズムである。発音するとき、唇がしっかり開いたり、閉じたりできることが大切である。ストローで息を吹くことで、口の周りの筋肉を鍛えることが出来る。

母音は唇と舌で口腔内の形を変えて作る。唇の開閉や舌がスムーズに動くことが言葉としてなめらかに話せることにつながる。舌が固いと発音も良くない。ストローを吹く活動のとき、パソコン画面を見ながら得点を上げるために、舌を前後に出したり、左右に動かしたりすることが、なめらかな言葉の発音に効果的である。

発音の不明瞭とは、子音が発音されないときが多い。ストローで吹く、息のコントロールをうまくすることで、正しく発音できる。正しく発音するとは、口や舌の形をスムーズに変えて息をタイミングよく出すことである。

3. 保育教材の開発言語

パソコン教材の作成に使用する開発言語は、各種あるが、誰もが一度は経験したことがある、BASICの流れをくむ Visual Basic(6) を利用することとする。次にその言語の概要を述べる。

Visual Basic は、マイクロソフト社の Quick-Basic を拡張したもので、Microsoft-Windows 用のアプリケーション開発や Web 用のアプリケーション開発、モバイル向けのアプリケーション開発などを行うことが出来るものである。Visual Basic を略して VB (ブイビー) と呼ぶことも多い。

パソコン画面のフィールド上に、あらかじめ用意された各種の GUI パーツ (コントロール) を配置して、それらのプロパティが変更されたり、マウスでクリックされたりするなどイベントが発生した場合の処置を記述していくことで、プログラムを作成していくスタイルが特徴である。グラフィックの描画など、GUI を実現するときに付随する定型的な画面管理はパーツの内部で行われるため、我々が直接記述する作業が大幅に低減され、記述が煩雑になりがちな GUI を利用したプログラムを簡単に作成することが出来るのである。以前の BASIC では、直接記述するプログラム部分が多かったのである。

言語仕様は、旧来の BASIC に比べ、構造化プログラミングの機能が加えられるなど大きく拡張されており、加えてオブジェクト指向に近い概念も取り入れられている。バージョン 6.0 以降の Visual Basic は (本研究で使用) 高度な機能を持っており、高度な機能を提供するソリューションの開発も出来る。

バージョン 5.0 よりも前のバージョンではインタプリタ動作のみであったこともあり、実行速度では C や C++ で記述したネイティブプログラムに比べ、10 倍から 20 倍遅いと言われていた (実際には処理内容に応じて速度比較の結果は異なる)。バージョン 5.0 と 6.0 では、WIN32 ネイティブコードへのコ

ンパイルがサポートされ速度面での大幅な改善が図られている。

DirectX に関しては Direct7 以降、Visual Basic 上からでも利用が可能となっている。Visual Basic6.0 では VB 用の COM タイプライブラリを使用することで DX7 や DX8 を、VB7.0 (.net 2002) 以降では DX9 を操作するための.NET マネージライブラリ (Managed DirectX) が提供されている。

「BASIC」の由来から、プログラミング初心者用と言われることが多く、(日本では高校の数学で学習した人も多いであろう。大学入試の際、数学の一部の代替え科目とされていたこともあった) また当初のバージョンでは機能も限定的だったが、バージョンを重ねるごとに拡張され、現在では様々なビジネスシーンで活用され、その簡易性・生産性から、ハイレベルのプログラマにも根強いファンは多い。(私もそうである)

(以上、ウィキペディア百科事典より要約修正引用)

4. 周辺機器

ストローをパソコンに接続するための周辺機器について次に述べる。

(1) センサー (気圧センサー) (写真 1)

ストローから吹き出される息の勢いから生じる圧力を気圧センサーで認識し、AD コンバーターに送るものである。

本実験では、スズキ教育ソフト社の気圧センサー APS-001 を使用した。ピエゾ抵抗効果を、利用した拡散型の半導体を使用しており、測定範囲は 750~1,100hPa である。

(2) AD コンバーター (写真 2)

アナログデジタル変換器ともいい、気圧センサーから受け取ったアナログデータを、パソコンが判別出来るデジタルデータに変換する装置である。

本実験では、スズキ教育ソフト社の AD-35 を使用した。電源入力は、直流 9~12V である。

これらの機器の組み合わせを (写真 3) に示す。



写真 1 気圧センサー



写真 2 ADコンバーター



写真 3 周辺機器の組み立て

ストローをパソコンに接続したときのデータの流れを、図 1 に示す。

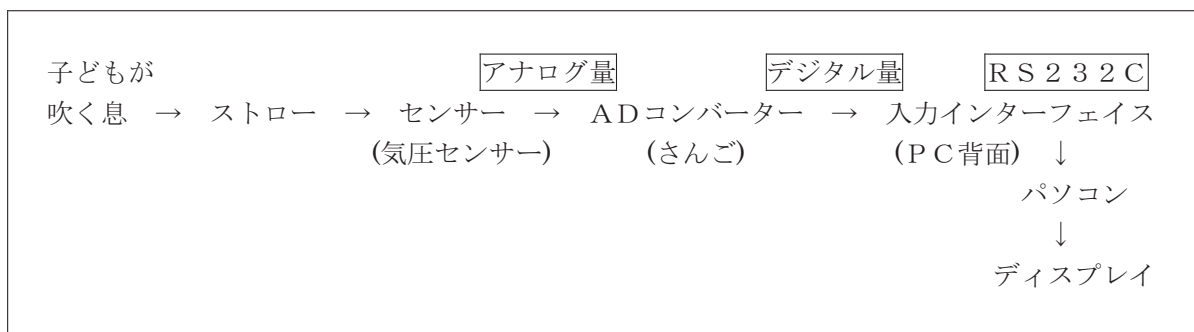


図1 ストローと各種機器との接続図

5. ソフトの開発

(1) ソフトの開発に際しての留意点

ソフトの開発にあたって次の点に留意した。

- ・パソコン入力にキーボードを一切使わず、主にストローから吹き入れる「息」を使った。
- ・子どもたちの発達段階を考え、4、5歳児を対象とした。
- ・子どもたちが「吹く」ことに興味を覚え、工夫して吹くことが出来るようにした。
- ・子どもたちの発達段階を考え、余り強く吹く必要が無く、また弱く吹くのでは合格できないように調整した。
- ・市販のソフトでは出来ない、子どもたちが通っている幼稚園（保育園）の写真をバックにゲームが展開するようにした。こうすることで、子どもたちがより興味と関心をもって、ゲームに参加出来るであろうと考える。

(2) 活動の展開

ディスプレイのアイコンをダブルクリックすると初期画面が提示され、「次へ」をクリックすると、「スタート」画面が現れる。（写真4）

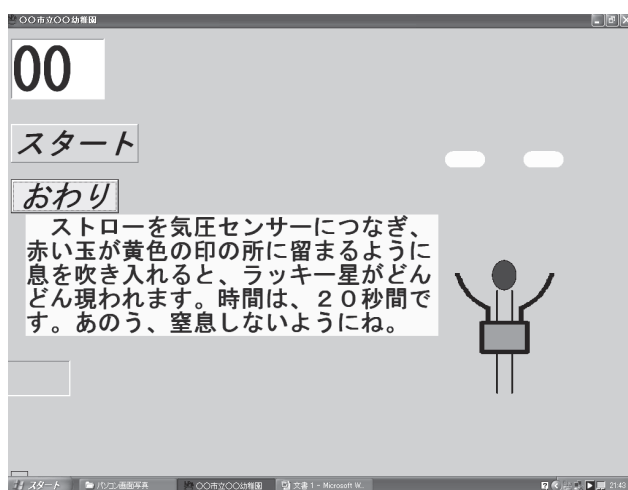


写真4 スタート画面

接続機器の確認と、ストローの使い方を促す画面である。保育者が口頭で説明してほしい。

最初、子どもたちはストローで強く息を吹き入れがちであるが、画面の黄色の線の真ん中に赤い球が留まる様に吹くことを要求される。

つまり、ある程度の強さの息を出来るだけ長く吹き続けることが必要である。この事は慣れてくると出来ることであるが、制限時間が20秒と限られているので、子どもたちは自分で工夫をしなければならないのである。



写真5 途中画面



写真6 合格画面

いつも見慣れている園庭に立つ樹木に、ストローの吹き加減によって、次々と星（ラッキー星）が現れるのに奮起して、子どもたちは、息を吹き続けるのである。決して強く吹くのが得点に結びつくのではなく、吹く息のコントロールが大切であることを子どもたちは、体験的に学ぶのである。

(写真5、写真6)

もちろん、20秒以内に全部（10点）出来なくても、一つでも星が出たことを誉めてあげたい。さらに、息を吹くことに夢中になるあまり体の具合が悪くならない様に、気を配ることも忘れないようにすることも大切である。

息を吹くパソコン遊び—その2

その2のアイコンをダブルクリックすると、初期画面の次に先程の画面とほとんど同じ「スタート」画面が現れる。周辺機器の接続の確認と、ストローの吹き方の確認をする。「その2」では、息の吹き方が「その1」と少し違うのである。「その1」では、同じ強さの息を長時間、続けて吹くのであったが、「その2」では、息を「その1」より少し強めに、吹いては休み、吹いては休みするのである。この時に横隔膜や腹筋を何回か使うことになるのであり、自然と腹式呼吸の練習をしているのである。

画面右の大きな赤い風船を吹く息で割ると園舎の屋根に星（ラッキー星）が降りてくるのである。これは、先ほどの「その1」の息の使い方が少し高度になるのであるが、慣れてくれば4歳児や5歳児にも可能である。このゲームでも、星が全部出てこなくても（10点満点）、一つでも星が降りてきたら、子どもの努力と工夫を誉めてやりたいものである。なお、000ようちえんは、実際はこの遊びをしている園児の通う幼稚園の実名が書かれているのである。（写真7、写真8）

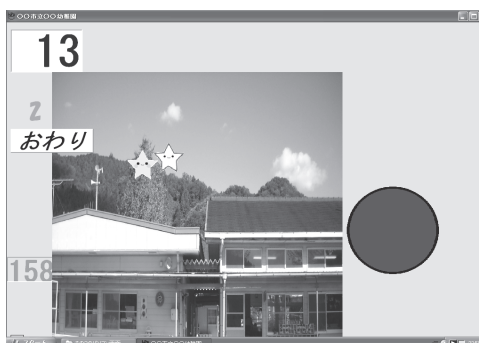


写真7 「その2」の途中画面



写真8 「その2」の合格画面

(3) ソフトの裏側

本ソフトウェアの製作には、VB 6を使用したが、この言語はたいへん分かりやすく、そのわりには、様々な機能があるので、子どもたちのための保育教材が短時間で出来るものである。

次にその「ソース」の一部を示す。

*初期画面で「次へ」をクリックしたときの次の画面の構成を指定している。

①Private Sub Form_Load()

```
Sango.Image12.Top = 5520
Sango.Start.Caption = "スタート"
Sango.Height = 11520: Sango.Width = 23200: Sango.Top = 0: Sango.Left = 0: re = 0
Module1.Main
End Sub
```

*途中で「終了」のボタンをクリックしたときの処置の確認のメッセージを出している。

②Private Sub Owari_Click()

```
Timer1.Enabled = False
Start.Visible = False
!% = MsgBox("      ね、ね、本当に終了しますか?", 4, "      ○○○幼稚園・空中遊泳  ")
If !% = 6 Then
    Call SangoOwari
```

Else

*20秒たったら、終了画面になる様になっている。また指定の強さの息が来たら1点増やしている。

③Private Sub Timer2_Timer()

```
sec = sec + 1
Label2.Caption = Str(sec)
If sec = 20 Then
    Label3.Visible = True: Timer2.Enabled = False: Beep: Command1.Visible = True: Command2.Visible =
    True End If
If SngData = 164 Or SngData = 165 Then
    z = z + 1: Beep: Beep: Beep
End If
```

*得点が10点になったら「おめでとうございます」の声を出すように命令している。

④ If z > 9 Then

```
z = 10
```

End If

```
If z = 10 Then
```

```
With MMControll
    .DeviceType = "Waveaudio"
.FileName = "C:\Documents and Settings\User\Desktop\息を吹き込めー〇〇〇幼稚園おめでとう.wav"
    .Command = "close"
    .Command = "open"
    .Command = "play"
    .Command = "prev"
End With
End If
End Sub
```

6. 製作したパソコンソフトを使っての保育実践

(1) 幼稚園でのパソコン遊びの実践

① 県内の公立幼稚園での実践

手作りのパソコンソフトを使って、三重県内のA幼稚園の4歳児18人のクラスで、2011年11月にストローを使ったパソコン遊びを実践していただいた。

以下にA幼稚園で実践していただいたB教諭の記録を示す。

実践「ストローをつないだパソコンで遊ぶ」

11月28日 A幼稚園 3年保育4歳児18人

ねらい：パソコンにつないだストローに息を吹き込み、その強さや長さ、タイミング等で、パソコン画面に星が次々に現れ、「満点に近づくと、星とともに「おめでとう」の音が聞こえ、満点になると「おめでとうございます」と讃えてくれる遊びである。

これらのパソコン遊び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、パソコンでこのような遊びが出来ることを子どもたちに気づかせ、科学的な考え方の基礎を培いたい。

また、幼児期は発音や言語の発達が顕著であり、発達途上にあるといえる。そしてこれらの発達には個人差が見られる。ストローに息を吹き込む活動は、発音の発達を促すと専門家から聞いたことがあったのでこの活動を実施したいと考えた。特別な訓練としてではなく、楽しみながら遊ぶ中で、発音の発達を促したいと考えた。

準備物：ストロー（人数分）・パソコン・ADコンバーター・気圧センサー

実践報告：食後の静かな遊びをする時間帯に実施した。教師がパソコンを用意していると、「パソコンや!」「先生、パソコン持ってたの?」「わたしの家にもあるよ」と興味深げに子どもたちは寄って

きた。「2つのゲームが出来るのよ」と言って、ストローとパソコンを使って、教師がまずゲームをして見せた。「すごい！」と拍手する子どもたち・・・「やらせてー」「おもしろそう」と、パソコンに興味を持った幼児たちである。

食事と歯磨きを済ませるとパソコンの前に座り、チャレンジする子どもたち。順番に並んで交替で、パソコンでのゲームを楽しむ姿が見られた。初めはうまく出来なかった幼児も友だちの息の入れ方を一心に見て「ハーハー、フーフーってすればいいんやなあ。やってみるわ。」と挑戦したり、「〇〇ちゃん頑張ってる。」「わあ、うまくいったね。」と励まし合ったり、喜び合ったりする姿が見られた。ストローに息を吹き込む長さや強さで微妙に変化する面白さを実感する幼児たちであった。特にMさんが10秒で満点を獲得した姿が刺激となり、遊びは大いに盛り上がった。「おもしろーい!」「またしたーい!」と子どもたちの声が何度も保育室に響く程であった。

また、パソコンの画面が見慣れた園の風景であったので「幼稚園や!」と喜ぶ姿も多く見られ、遊びの動機づけにもなった。



写真9 ストローを吹く



写真10 見守る子どもたち

子どもたちの感想

- A：ストローのをやって良かった。
- B：はじめはうまく出来なかったけど、何回もやってみたら出来て嬉しかった。
- C：ストローのをして、楽しかった。
- D：ストローのをして、星をいっぱい集めて楽しかった。
- E：ツーツーツー吹いて、星がいっぱい出てきた。楽しかった。
- F：ストローをする時に、パソコンに幼稚園や友だちが出てきて感動した。
- G：パソコンが、おめでとうを言ってくれて、嬉しかった。
- H：幼稚園の庭が写っていて良かった。
- I：今日パソコンやって良かった。
- J：10点満点とれて楽しかった。
- K：友だちがするのを見ていて、楽しかった。

L：今日、パソコンがおめでとうを言ってくれて嬉しかった。初めは難しかったけど。

M：パソコンの遊びして良かった。

N：Mくんを見ていて、自分もやってみたらできたの。

O：幼稚園にきて良かった。

P：今日、パソコン遊びが出来てとてもよかった。

Q：Mくんがすごいと思った。自分もMくんみたいにやってみたら、出来た！

R：星がたくさん出てきて、パソコンにおめでとうと言ってもらって楽しかった。



写真 11 思わず拍手がわきあがる



写真 12 ヤッター！

考 察

このパソコン遊びでは、子どもたちは、すればするほど興味を持ち、集中して取り組む姿が見られた。教え合ったり考え合ったりする姿が幾つか見られた。頑張れば結果が得られるので、時間の経過とともに、ますます、熱気を感じるほどに夢中になって取り組む姿が見られた。

この遊びは子どもたちの発達に合った活動であり、また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考えられる。

Mさんは、今までのいろいろな場面で、比較的消極的であった。この時も他の多くの子どもたちがした後で、ようやく、「してみたい。」と言って挑戦した。ゲームに入ると、Mさんは10秒で、10点満点を獲得し、まだ誰も聞いてもいなかった「おめでとうございます」のパソコンの声を他のみんなに聞かせることが出来たのである。みんなから拍手され、その後、周りの幼児たちがMさんの方法を真似て成功したことを話しているのを、Mさんはとても喜んで聞いていた。帰りの会では、初めて手を挙げて「パソコンの遊びして良かった」と発言した。

この日のことが余程、嬉しかったのか、Mさんは次の日には積極的に自分から話すようになった。Mさんらしさを輝かせるとても意義のある遊びにもなったのである。

7. 考 察

今回のパソコン遊びは、キーボードやマウスを使って入力をして遊ぶものと違い、ストローに息を吹

き込んで遊ぶものであったため、子どもたちの興味を惹き込んだみたいである。

ストローを使って息を吹き入れる活動自体が、発音の訓練、心肺機能の訓練にもなるので、有意義なソフトが出来上がったと考える。

また、パソコン遊びの中で、譲り合いや励まし合い、誉めたたえる拍手などがあり、子どもたちの人間関係の交流が幾つかの場面で見られたことは、効果があったと考えられる。

パソコンを使う使わないの問題ではなく、パソコン遊びを子どもたちと一しょにする保育者の姿勢が、子どもたちの活動を効果的にさせる原動力にもなることも分かってきた。

自作のパソコンソフトと言うと、少し考える保育者もいるかも知れないが、比較的簡単なプログラミング言語であるVBを使っての製作は一考の余地が十分にあるものである。

自分自身はこれからも子どもたちのために、また理解ある保育者のために有意義なしかも楽しいパソコンソフトの製作をし続けていく所存である。

パソコンと言うものだけにこだわるのではなく、要は、その内容が重要である。加えて子どもたちに、どの様に使わせるという事が、これから益々、大切になってくるであろう。パソコン遊びを特別なものとする事なく、縄跳び遊びや折り紙遊びと同じように遊びとして扱うことが大切であり、パソコン遊びからその他の遊びにつなげていくのも、保育者の保育技術である。

参考文献

- 『子どもの発音とことばのハンドブック』（山崎祥子 ジェンク堂書店 2011年）
- 『呼吸のしくみ』（北一郎 ナツメ社 2007年）
- 『センサー技術』（塩田泰仁 総合電子出版社 1991年）
- 『Visual Basic 逆引き大全』（池谷京子 秀和システム 2002年）

幼児の道徳性を育む保育方法に関する一考察

A Study on a Method of Early-Childhood Education that Cultivates a Sense of Morality in Infants

北 川 剛 司
Takeshi Kitagawa

(要 約)

本研究の目的は、幼児期の子どもに道徳性を育む保育（教育）方法について考察することである。本稿では、まず、幼児期の子どもに育てたい道徳性についての整理を行った。次に、道徳性を育てる方法について、授業論の指導原則を援用しつつ考察した。最後に保育における道徳指導の事例から、子どもに道徳性を育むにあたっての具体的な働きかけ（支援）について考察した。これらの考察をとおして、幼児の道徳性を育むには幼児の生活経験に寄り添った多面的な直接的でない指導が必要であるという示唆を得た。

(キーワード)

幼児の道徳性、保育方法、保育所保育指針

I. はじめに

本研究の目的は、幼児期の子どもに道徳性を育む保育（教育）方法について考察することである。幼児期に限定するのは、幼児期の子どもと児童期の子どもとは、道徳性を育むために必要な基礎的認知力や対人関係能力においてかなりの隔たりがあるからである。このことは幼児を対象とした幼稚園教育要領・保育所保育指針に示される目標や内容と学童を対象とした小学校学習指導要領に示される目標や内容との間にかなりの違いがあることからもある程度共通に認識されてきたことであるといえよう。よって、児童期の子どもと幼児期の子どもが異なることを前提として、幼児期の子どもを対象とした独自の議論が求められると考える。

道徳教育に関するわが国の先行研究については、日本道徳教育学会、日本道徳基礎教育学会、日本道徳性発達実践学会、および日本道徳教育方法学会などの関連研究機関における研究の蓄積をはじめとして、道徳の教授可能性と教授のあり方について考察を行った村井実の研究¹、道徳教育において何を扱うかという内容の問題およびそれをどのように扱うかという方法の問題について論じた喜岡淳治の研究²、道徳性の発達を認知構造の変化から説明したコールバーグ理論にもとづいて道徳教育の方法について考察した桜井育夫の研究³やJ.ライマーらの研究⁴、道徳性心理学研究での成果およびその成果を教育や発達目標を達成するためにいかに適用するかについて論じた日本道徳性心理学会の研究⁵、などがある。

しかしながら、これら道徳教育に関する先行研究は、学校教育段階における子どもを主な対象として学校教育における道徳教育のあり方について論じたものが多く、それらと比べると、幼児期を対象を限定して保育および幼児教育における道徳教育のあり方について検討したものは少ない⁶。保育および幼児教育における道徳教育のあり方について言及している先行研究であっても、学校教育における道徳教

育の理論が幼児期の子どもを対象とした場合にも転用可能であるという前提をとっているものもある。そうではなくて、本研究においては、保育・幼児教育研究においてこれまで蓄積されてきた教育理念および教育方法の特徴・独自性に着目し、それをふまえて幼児に道徳性を育む保育方法について考察したい。

Ⅱ. 幼児期における「道徳性」のとらえ方

1. 保育所における「幼児の道徳性」のとらえ方

2001年に行われた尾木まりらの調査研究⁷において、10月から11月にかけて行われた質問紙調査で、全国の保育所において「道徳性」をどのようにとらえているかに関する調査が行われた。質問紙調査の結果において、多かったとされる回答は、「善悪の区別がつく」という回答が最多で6割、次いで「社会性を身につける」、「生命を大切にする」、「他者を思いやる」が4割前後であった。

ただし、「社会性を身につける」や「生命を大切にする」や「他者を思いやる」は、つきつめれば善悪の区別（何はやってもよくて何はやったらだめか）が分かるということであるといったように、最多項目「善悪の区別がつく」に関しては、他の項目と比べてやや抽象的（包括的）な表現となっているため票が集中したのではないだろうか。この意味で、この調査をとおしてえられた、「善悪の区別がつく」という項目以外の上位3項目が、保育所の考える具体的な道徳性の実態をとらえていると考えられよう。

2. 幼稚園教育要領および保育所保育指針にみる道徳性

幼稚園教育要領においては、「道徳」という言葉は、「第2章 ねらい及び内容」の領域「人間関係」の「3 内容の取扱い」において唯一登場するのみである。「(4) 道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」⁸すなわち、道徳性の芽生えを培うために、①基本的な生活習慣を形成すること、②相手を尊重すること（信頼感や思いやりの気持ち）、③自然や身近な動植物に親しむ豊かな心情を育てることの三点が挙げられている。

一方、保育所保育指針においては、「道徳」という言葉は、「第1章 総則」の「3 保育の原理」の「(1) 保育の目標」において、「(ウ) 人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」⁹という記述と、「第2章 子どもの発達」の「1 乳幼児期の発達の特性」において「(3) 子どもは、大人との信頼関係を基にして、子ども同士の関係を持つようになる。この相互の関わりを通じて、身体的な発達及び知的な発達とともに、情緒的、社会的及び道徳的な発達が促される」¹⁰という記述があるのみである。

前者は幼稚園教育要領と同様に領域「人間関係」に関する保育の目標である。そこでは、道徳性の芽生えを培うために、①人に対する愛情と信頼感を育てること、②人権尊重の心を育てること、③自主、

自立及び協調の態度を育てることの三点が挙げられている。そして、後者においては、子どもの道徳的な発達にとって、大人との信頼関係、子ども同士の関係が重要であることが指摘されている。

道徳性の芽生えに関する幼稚園教育要領と保育所保育指針の記述を比較すると、人を尊重し人を愛し人を信頼し、相手に対する思いやりの気持ちをもつ心（人権尊重の心）を育てるという部分、および、自主、自立の態度（基本的な生活習慣を身につける）という部分が共通している。また、その他の部分として、自然や身近な動植物に親しむ心を育てること（幼稚園教育要領）、周りの人との協調性を育てること（保育所保育指針）がある。すなわち、幼稚園教育要領・保育所保育指針にみられる道徳性とは、①人を尊重する心、②自主、自立の態度、③自然や動植物に親しむ心、④協調性を挙げることができる。

これらを2001年の尾木らアンケート調査における上位項目と比較すると、「社会性を身につける」は④の協調性と、「生命を大切にする」は③の自然や動植物に親しむ心と、「他者を思いやる」は①人を尊重する心とそれぞれ対応しており、保育の目標のうえでも保育所の実際の意識のうえでも意識の高い項目であることが分かる。一方、自主、自立の態度は、道徳性の芽生えを培うものとして保育所保育指針および幼稚園教育要領に掲げられているにもかかわらず、実際の保育所における意識の上位項目にはなっていない。

Ⅲ. 道徳性を育てる方法

1. 「道徳」の教授可能性

これまで道徳教育をめぐるのは、それが「必要かどうか」「時間を特設すべきか」「いかにあるべきか」といった様々な議論が展開されてきたが、村井実はこれらの議論に先んじて「それ（道徳を教えること—引用者）が『可能かどうか』が謙虚に問われなければならない」¹¹と述べている。村井は、道徳を、知識（道）としての道徳と、品性（徳）としての道徳の二側面に整理したうえで、「知識の問題をぬきにして道徳の問題はあるわけではない」¹²として、道徳教育における知識としての道徳の側面を重視した。

村井は「私たちの道徳的行為のなかで知識の占める地位がいかに大きいかについて私たちの注意を喚起する。と同時に、その過程にはいくらかずつ性質の異なった知識が含まれ、それらが道徳的行為の発生についてそれぞれに特有な役割を果たしていることを明らかにしてくれるであろう。すなわち、行為の目標や原理を知るということ、および行為の条件と方法を知るということ、さらに自分の選ぶとするある行為が目標や原理の指示するところと一致する（あるいは一致しない）ということを知るということ、これらはすべて明らかに直接的に知識の問題である」¹³と述べている。すなわち、村井の言う知識としての道徳は、「物事の善悪」といった原理や目標といった狭い知識だけでなく、習得した道徳的な原理・目標を吟味したり、分析したりといった能力をも含んだ知識としてとらえることができる。

村井は知識としての道徳をこのように広く解釈し重視したが、それが、道徳のすべてではない。そうではなくて、村井にとっての知識としての道徳は、道徳教育の「第一歩」という位置づけであった。すなわち「行為の原則や原理を子どもに記憶させることは必要ではあるけれども決して十分ではない。私たちは子どもに対して、原則を適用するための条件に関する知識、あるいは原則を適用するために事実的な条件を分析する能力をあたえなければならない」¹⁴と述べられるように、実際に道徳的にふるまう

ことのできる「徳」もまた重視されていた。

だが、村井は「道徳は教えられるか」という問いを、「実際に道徳的にふるまえる子どもになるように教えられるか」とはとらえなかった。「予め『道』の教育という必要条件が整っていないけれど（ママ）ならないことは明らかである。しかも私たちは、道徳的意思の訓練については、未だにその確実な手続きを知っているわけではない¹⁵として、道徳的な実践性は本来非常に不確定であることを指摘したうえで、「道徳教育においては、いたずらにそれが十分であること（道徳的なふるまいができるよう保証すること—引用者）を求めるよりも先に、その必要な条件を充たす（道徳的な知識を身につける—引用者）ことを求めるべきであろう¹⁶と述べる。すなわち、「道徳を教える」という行為を、道徳的な実践性を保証するという不確定なものとは区別し、道徳的な知識の獲得をまずは優先すべきだと述べている。

2. 道徳性を育てる方法—授業論における指導原則「認識と練習の統一」に着目して—

子どもの立場から見て授業は「認識と練習の統一」的な過程であるといわれる¹⁷。これは、授業とは「認識（分かっている）こと」と「分かっていることが操作として実践できるように繰り返し努力すること」の統一の過程という意味である。例えば、底辺×高さ÷2で三角形の面積が求められるという認識を獲得するだけでなく、その操作（面積を求める計算）の手続きが自動化される必要がある。

同様のことが道徳においてもいえよう。すなわち、「相手の気持ちが分かる」や「善いことと悪いことが分かる」といった道徳的認識の獲得が、即、道徳的実践につながるわけではないので、授業をとおして、そういった正しい道徳の認識を身に付けつつ、さらに意識的に道徳的に正しくふるまえることを目指して練習をしつづけなければならないのである。

村井が指摘するように、道徳においては「できる（実践性）」ということの不確実性が前提にあるが、そうかといって道徳の指導においては、知識としての道徳（道徳的認識）のみを教えるということではない。道徳的な認識を得るという過程と同時に道徳的にふるまえるよう練習するという過程を道徳指導において統一することが必要なのである。「『練習』は『繰り返し』による『習熟』と定義される¹⁸とあるように、「練習」は道徳的なふるまい（実践）を保証することではないが、知識としての道徳（道徳的認識）が意識的に自動化するための練習が必要なのである。道徳指導においても「認識と練習の統一」が目指されなければならない。ここにおいて一つの道徳指導のあり方が提起されているといえよう。

IV. 保育における道徳性の育成—事例を手がかりとして—

1. 保育所保育指針に示される保育方法

幼児に対する保育方法については、保育所保育指針「第1章 総則」の「3 保育の原理」の「(2) 保育の方法」において6項目にわたる記述がなされている。それぞれの概要については次のとおりである¹⁹。①子どもの主体としての思いや願いを受け止める、②健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境、自己を十分に発揮できる環境を整える、③子ども一人一人の発達過程に応じる、④子ども相互の関係作りや互いに尊重する心を大切にす、⑤子どもが自発的、意欲的に関わられるような環境構成を基本として生活や遊びを組織する、⑥保護者の状況や意向を理解、受容し、親子関係や家庭生活を援助す

る。

2. 保育事例の検討

事例1：どういふときにやっいいいの？（4歳児 9月）²⁰

多くの幼児は、浮き輪をしたまま水に浮くことを楽しんでる。その中でM男は、浮き輪をはずして潜水する遊びを始めた。M男は「先生、見て」と叫びながら何度も潜っている。「わあ、もぐるようになったのね」と教師は感嘆の声を掛ける。

教師の言葉が引き金となり、他の幼児たちも浮き輪をはずして顔を水につけて見せてくれる。次々に教師に認めてもらう幼児たちの姿に刺激され、E夫も勇気を出して浮き輪をはずし、顔をつけるようになったことを教師に見せる。

すると今度は、M男は、周囲にいた幼児の顔を次々に押さえ付けて水に沈めようとした。プールサイドから見ていた教師が「Mちゃん危ない。やめなさい」と注意する。M男は一瞬やめる。しかし、再度友達の頭を押さえ付けようとする。担任が急いでM男に近づき、「友達の頭を押さえるのは危ないからやめよう」と体を押さえて抑止する。

しかし、げげんな顔をするM男。なぜいけないのか理解できない様子である。M男は「ぼく帰る」と、突然棒立ちになりうつむく。そこで教師は「Eちゃんの顔を見てごらん」と、無理やり沈められたE夫の表情を見させた。E夫は今にも泣きそうであった。

教師は、「無理やり沈めたら人は死ぬ場合もあるのよ」と真剣に叱った。M男は「分かった」と言うが、まだ納得いかない様子である。

降園時、教師は不満顔のM男の様子から、保護者から夏休み中の水遊びの情報を得ることにした。すると「夏休みに家族でじゃんけんで負けると頭を押さえて水に沈める遊びをした」と聞く。水に潜ることができるようになったばかりのM男は、その遊びが楽しかったらしい。教師は、M男にとって「楽しかったこと」を再現しただけであったことを初めて理解した。教師は、M男と再度向き合って、「お父さんとお母さんともぐりっこをしたんだってね」と声を掛ける。M男は「うん」とうれしそうにうなずく。

教師は「でもね、幼稚園ではやめてほしいの」と言うと、M男は「どういふときなら、やっいいいの？」と尋ねてくる。教師が「いいことに気が付いたね。もぐりっこは、やっいいい時と悪い時があるよね。Mちゃんは楽しいよね。Eちゃんはどうだったかしら」と、E夫の表情を思い出させるように話す。すると、M男は「泣きそうだった」と小さい声で答える。もぐるの大好きな友達を見つけて、友達にやっいいいって聞いて、いいよって言ったら大丈夫だと思うけど」と言う。M男は「分かった」と大ききうなずき、納得した表情になった。

M男は、翌日のプールでの水遊びでは、無理やり友達を沈めることはなかった。

事例1における保育者は、M男のとった非道徳的な行動に対して、最初、「危ないから」という理由

でやめるように指導する。しかし、M男がしばらくすると結局同じ行為を繰り返してしまうことから、危ないという理屈を指導するのみでは不十分であることが分かる。それを見て、保育者は次に、E夫の表情に着目させることで、E夫の気持ちをM男に理解させようとし、さらに、顔を水に沈めるという行為がどうしても危ないのかということの説明することで、「やめなさい」という保育者の指導の理由をM男にも分かるように伝えようとしている。しかしそれでもM男は納得いかない様子を見せている。そこで保育者がその次に講じたのは、M男の保護者からM男の生活経験を聞き出すことであった。それをとおして、M男がそもそもどうしても人の顔を水に沈めるという行為をとったのかを保育者は理解し、そうしたM男の生活経験やM男の気持ちに対して十分な理解を示したうえで指導を行うことで、最終的にM男に納得させたうえで、危険な遊びをやめさせることに成功した。

すなわち、幼児の道徳性を育むにあたっては、形式的ではなく具体的な理由づけを行う必要があるのはもちろんのこと、子どもの行為の背景を十分に考慮に入れて指導を行うことが求められる。幼児としては「危ないからやめる」という形式的な指導はあまり意味をなさない。どうしても危ないのかという指導の理由を分からせること、他人の気持ちに気付かせることといった多面的な指導と合わせて、子どもの背景にあることに寄り添うことが求められるのである。この事例の場合は、幼児の身の回りで起こっている生活経験と指導との関連付けを十分に行うことが必要であったのである。保育所保育指針に示される保育の方法に関連付けるならば、第一に示される「子どもの主体としての思いや願いを受け止める」ことに配慮した道徳性の育成ということができよう。

V. おわりに

本研究をとおして、幼児の道徳性を育む保育方法について、次のことが明らかとなった。第一に、道徳的認識と道徳的実践性を区別してとらえるべきこと。第二に、道徳的実践性の指導は困難だがその修得をあきらめ、道徳的認識のみを育てようとするのではなく、練習という過程を経ることで道徳的にふるまえることを目指して、認識と練習の統一を図らなければならないこと。そして、第三にその練習課程の具体的な方法は次のようになる。すなわち、直接的な指導（～しなさい）というよりも、多面的な直接的でない指導（どうしてもそのようにしなければならぬのかを自分で考えさせる、自分以外の他人の気持ちに気付かせる、等）が求められるということである。さらに、そうした間接的な指導を行う際にも、幼児の生活経験に寄り添い、その行為の背景を丁寧に読み解いていくことが同時に求められる。

註

- 1 村井実（1965）「道徳は教えられるか」慶應義塾大学編『哲学』第46集。
- 2 喜岡淳治（2009）『「道徳の時間」の内容と方法』柴田義松編『道徳の指導』学文社。
- 3 桜井育夫（1997）『道徳的判断をどう高めるか』北大路書房。
- 4 J.ライマー、D.P.パオリット、R.H.ハーシュ著、荒木紀幸監訳（2004）『ピアジェとコールバーグの到達点 道徳性を発達させる授業のコツ』北大路書房。
- 5 日本道徳性心理学研究会（1992）『道徳性心理学—道徳教育のための心理学—』

- 6 保育・幼児教育における道徳教育の先行研究としては、神長美津子編著（2004）『道徳性の芽生えの育成 心を育てる幼児教育』東洋館出版社、村田昇（1885）『道徳教育の研究（理論編）（幼児教育法）』三晃書房、リタ・デブリーズら著、橋本祐子ら訳（2002）『子どもたちとつくりだす道徳的なクラス—構成論による保育実践—』大学教育出版、などがある。
- 7 尾木まり、迫田圭子、朽尾勲、網野武博（2003）「保育所における道徳性の芽生えに関する調査研究Ⅰ」日本保育学会編『日本保育学会大会発表論文集』第56号、198頁。
- 8 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領〈平成20年告示〉』フレーベル館、8-9頁。
- 9 厚生労働省（2008）『保育所保育指針〈平成20年告示〉』フレーベル館、5頁。
- 10 同上書、8頁。
- 11 村井実（1965）前掲論文、456頁。
- 12 同上論文、458頁。
- 13 同上論文、459頁。
- 14 同上論文、461頁。
- 15 同上論文、469頁。
- 16 同上。
- 17 小野擴男（2011）「授業における教師の指導性について（Ⅳ）—「練習」過程としての授業—」岡山大学編『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第146号、60頁参照。
- 18 同上論文、63頁。
- 19 厚生労働省（2008）前掲書、5-6頁。
- 20 文部科学省（2001）『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』ひかりのくに、82-83頁。

保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察

A study of the Improvement of the Practical Ability of Early Childhood Care and Education in the Training Stage for Kindergarten and Nursery Teacher

上 村 晶
Aki Uemura

(要 約)

本研究は、保育者養成段階における保育実践力に着目し、視聴覚教材を活用しながら子どもの姿に即した遊びを考案する取組を通して、即応力向上に関する効果を検討することを目的とした。その結果、本取組は子どもの姿に立ち返り即応していく重要性の理解や仲間との協同的な学び合いによる発想力の拡がりの一助となることが見出され、保育者養成段階においては、子ども理解を出発点として保育実践を展開するという即応力の基礎となる思考プロセスを形成する重要性が示唆された。

(キーワード)

保育実践力、即応力、遊び

1. 問題と目的

近年、保育所保育指針及び幼稚園教育要領が改訂され、社会から求められる保育者の専門性の在り方が見直されつつある。また、保育士養成課程も改定されたことから、現代の保育者養成校は、様々な保育環境に対応できる保育実践力のある保育者を育成し輩出することを求められていると言える。

この保育実践力は様々な定義が存在するが、その根底になるのは文部科学省（1997）が教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において提示された「実践的指導力」という表現が基盤となっているという見解が見られる。その中で、腰山（2006）は、「資質と教育愛に裏付けられた、就学前幼児に対する保育所保育と幼稚園教育の双方に関連した知識と技能、ならびに保育者・教育者精神を統合した能力」を保育における実践的指導力として定義づけている¹⁾。そして、その能力を構成する要件として、①幼児の生活や遊びに関する観察力と分析力、②長期と短期の指導計画立案の知識と技能、③幼児の支援過程における適時の創意工夫、④幼児の育ちや実践を評価記録する知識技能の4点を挙げており、これらは保育者養成校在学時から入職後まで継続練磨されるべき資質能力であると提言している。また、木村・橋川（2008）は、保育者養成段階において乳幼児期の子どもたちに関わる保育者（幼稚園・保育所）として身につけておくべき力を「保育実践力」と命名し、「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」の4つの構成概念を見出している²⁾。さらに、松山（2008）は、子どもを観察し、関係を作る力を前提とした、①保育案の作成能力、②作成した保育案を実践する技術力、③保育を実践し、反省し、次の活動に生かす課題を見出す力の3点を、保育実践力として定義づけている³⁾。

以上の知見を総括すると、園生活における一人ひとりの子どもの生活や遊びの実態を観察・分析して

具体的かつ的確に捉えるという見とりの力と、その見とりに即して手立てを考案（立案）し、実践段階において子どもの様子に応じて創意工夫を凝らし臨機応変に対応する力、そして、実践後の子どもの姿を分析・考察し省察する力の3つが重要であると考え。そこで、本研究では、保育実践力の捉えとして、①見とり力、②即応力、③省察力の3点を、重要な力量の柱として定義づけた。

しかし、現在の保育者養成段階の学生に目を向けると、保育を実践する際に習得した保育技術を子どもの発達過程に関わらずそのまま適応しようとする姿や、立案通りに滞りなく進めることに終始してしまふ姿が見受けられる。無論、学内における学びの段階では、子どもの実態が目の前に存在しないため、子どもの姿に関する想像を膨らませたり、対象年齢に応じた遊びをデザインしたりすることの難しさが想定されるが、実際の実習場面においても、保育雑誌や授業で習得した遊びをそのまま実践することに固執したり、すぐに使える遊びや保育技術を求めたりする傾向が見られる。つまり、子どもと共に遊びを創造したり、子どもの姿に応じて試行錯誤や工夫をしたりするなどの発想の転換が難しく、子どもの実態に即して応答しながら遊びを作り上げたり展開したりしようとする意識の希薄化が窺われる。

同様に、若手保育者を対象とした小松・杉山・東・荒川（2009）の研究によると、手遊びや製作・ゲームなどの即現場で活用できるような実践的な技術・知識を求める傾向が強いという知見が見出されている⁴⁾。よって、若手保育者も様々な仕事を抱える中で、実際の保育にすぐに活かせるような新しい遊びを吸収することに意識が向いてしまい、自身の遊びの幅や保育の引き出しを拡げることを望んでいると推測される。すなわち、保育実践力の観点から考えると、保育学生も若手保育者も、子どもの実態に即して遊びを展開する即応力の欠如が推測される。

しかし、このような現状から危惧されるのは、「子ども不在の保育実践」へつながることであり、目の前の子どもの姿からかけ離れた遊びが実践されることや、習得した保育技術が実際の子どもたちの育ちに即さないことに気づかずただ展開される危険性も含んでいると推測される。習得した保育技術は、ただ単に実践していくことが重要なのではなく、実際の子どもの現場に即した「実践技術」として応用されることによって、初めて技術が保育実践の営みの中で生きてくると言えよう。そして、その保育技術を実践技術として転用する際の鍵を握るのは、いかに対象となる子どもたちの実態を見つめて把握しているかということ、すなわち、見とりの深さであると考えられる。

このことに関連して、保育所保育指針解説書（2008）の第1章総則では保育士の専門性が具体的に明記され、①発達援助の技術、②生活援助の知識・技術、③環境構成の技術、④遊びを展開する知識・技術、⑤関係構築の知識・技術、⑥相談助言の知識・技術の6点を挙げると同時に、状況に応じた判断力が求められると提言されている⁵⁾。なかでも、④遊びを展開する技術とは、「子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術」と明言されているが、これは、多種多様な遊びを幅広く知っていることや、数多くの遊びを子どもの前で実践・展開できることなどの狭義の知識・技術ではない。子どもたちの経験から生み出されたものや興味・関心の在りかを、的確に見つめ、分析し、その見とりに即して状況的判断を加えながら遊びを実践・展開していく知識・技術であると捉えることができる。遊びとは、子どもとの応答により再構築することができる可塑性に満ちたものであり、遊びを豊かに展開していくためには、子どもの実態や興味・関心の在りかを丁寧に見とり、その見

とりに応じて自らの引き出しの中にある遊びを新たに創造し即応させていくことが重要であろう。そして、保育者養成段階から、保育技術を単なる技術で留めるのではなく、子どもとの応答的な対話や営みの中で再構築していく実践技術として幅を拡げる重要性に気づく必要があると考える。

そこで、保育者養成段階の保育実践力の向上を目指す上で、本稿では特に即応力に着目した取組の実際と効果について考察する。具体的には、視聴覚教材として簡単な楽曲を活用しながら、実習場面で関わりを持った子どもの育ちや姿に基づいて学生が遊びを新たに創造する「遊び考案法」という取組を実施した。この方法は、短い楽曲を提示することで、楽曲から得られたイメージを拡げ、子どもの実態に即した遊びを作りだしたり創意工夫の幅を持たせたりすることを可能にするツールであると考え。また、既存の楽曲を活用した場合、その楽曲が既に持ち合わせているイメージが考案する際の発想や表現の幅を狭めてしまうことも想定されるため、本取組では筆者が現役保育者と共に考案したオリジナルの楽曲を活用する視聴覚教材として取り上げた。学内では「子ども」という具体的な対象が目の前に存在しない保育学生にとって、聴き馴染みやすくイメージを拡げやすい楽曲を手がかりとして用いることで、保育技術を現場に生きる実践技術に転用していく思考プロセスの獲得を可能にし、子どもの姿に即して自ら考え、試行錯誤をしたり創意工夫を凝らしたりするといった子どもの実態を中核に据えた考え方を身につけることにつながると考える。本研究では、これらの視聴覚教材を活用しながら子どもの育ちを出発点とした遊びを考案し、子ども理解を基盤とした即応力の向上に関する効果を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

- 1) 研究対象：A短期大学子ども学科2年生137名
- 2) 研究期間：2009年11～12月
- 3) 研究方法：前述の「遊び考案法」を3回に渡って実施した(表1)。活用教材の楽曲は、筆者オリジナルの遊び歌(6～8小節)を選定し、㊦手遊び、㊦ふれあい遊び、㊦運動遊びを考案する際の手がかりとして使用した。また、楽曲はキーボード演奏及びWAV化した音楽データとして学生に提示し、その後学生が協同考案をした(図1・2)。また、3回の考案法を実施後、2009年12月に無記名式質問紙調査を実施した。質問内容として、下記の3段階に関する20項目を提示し、大変そう思う・ややそう思う・ややそう思わない・全くそう思わないの4件法で回答を求めた。

A) 考案段階(8項目：①年齢や育ち、②興味関心、③願いねらい、④発想力、⑤創意工夫、⑥仲間との協同、⑦年齢の乖離、⑧作る難しさ)、

B) 発表段階(6項目：①他作のよさ改善点、②自作のよさや改善点、③他グループの仲間のアイデア、④自作遊びの実践意欲、⑤他作遊びの実践意欲、⑥教員作の遊びの実践意欲)

C) 総合段階(6項目：①子どもの姿に立ち返る、②想像力の豊かさ、③育ちに即した遊びの重要性、④興味関心に即した遊びの重要性、⑤子ども理解の保育実践の有効性、⑥就職後の実践への有効性)

さらに、本取組に関する自由記述を求めた。最終的な有効回答数は130であった(回収率94.9%)。

- 4) 倫理的配慮：質問紙調査の実施に当たって、本研究の趣旨について説明を行い、研究への協力について依頼をした。また、調査データに関しては統計的に処理をするため、個人が特定されないことがないこと、成績には一切関係しないことについて詳細に説明を加えた。
- 5) 分析方法：SPSS Ver.18.0 を活用し、基礎統計と重回帰分析を行った。また自由記述に関しては、記述内容を KJ 法で分類し、その概要を明らかにした。

表 1 遊び考案法

<p>i) 保育映像を視聴後、教育実習Ⅱ（2009年9月：3週間）で担当した学年ごとのグループを構成し、発達過程や遊びの様子、興味・関心などの具体的な子どもの実態について話し合い、共通認識を持つ。</p> <p>ii) 6～8小節のフレーズを聴き、対象の子どもたちに合った遊びのイメージを膨らませる。</p> <p>iii) 協議をしながら、子どもたちにふさわしい遊びを新たに考案する。</p> <p>iv) 実演発表しながら配慮点や動きのポイントなどの説明し、他グループと意見を交換する。</p> <p>v) 筆者考案の同じ楽曲を用いた遊びを実演し、ポイントを説明する。</p> <p>※3回の取組で考案した遊びは、冊子として取組終了後に学生に配布し、フィードバックをした。</p>
--

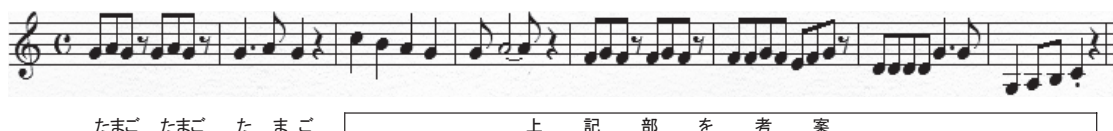


図 1 活用した教材 例) てあそび「た・ま・ご」(作詞・作曲：森川たつお&上村晶)

1. 創作手遊び：「ぐりとぐら」

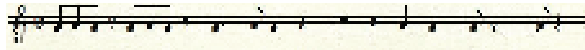
【子どもの実態】5歳児を担当した際に、クラスで絵本「ぐりとぐら」が大人気であり、ままごと遊びを楽しむ様子が見られた。お話の中に登場するようなカステラなどのおやつ作り方に更に興味を持てるようになってほしい、または、生活発表会の歌遊びにつなげていってほしいと願って考案した。

たまご たまご たまご こなをいれて

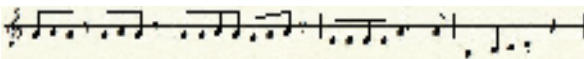
やいて やいて おさらのせて はつみつけて できあがり

2. 創作手遊び：「なんのたまご？」

【子どもの実態】4歳児クラスで「ウルトラマン」「おなら星人」が人気で、変身ごっこが盛り上がっていた。今の子どもの興味や関心を歌に取り入れ、たまごから子どもが好きなものやひとが生まれる様子を、身体表現を交えて楽しめるよう願って考案した。



たまご たまご たまご なんのたまご



- 1.びびび びびび びびびびびびび かわいいひよこがうまれたよ(びー)
- 2.シューッチ キック ビームで たおせ せかいのへいっわを まもるんだ(やー)
- 3.ぷぷぷ ぷぷぷ ぷぷぷぷぷぷぷ おならせいじん とうじょうだ(ぷー)



図2 学生が考案した遊び(例)

3. 研究結果

1) 質問紙調査結果から

表2 各項目の平均得点 (Range=1-4)

	①年齢や育ち	②興味関心	③願いや思い	④発想力	⑤創意工夫	⑥仲間と協同	⑦年齢の乖離	⑧作る難しさ
Ave(n=130)	3.27	3.15	3.08	3.24	3.54	2.69	2.38	2.79
SD	.666	.650	.697	.773	.611	.692	.717	.850

	⑨他作のよさ改善点	⑩自作のよさ改善点	⑩仲間のアイデア	⑫自作遊び実践意欲	⑬他作遊び実践意欲	⑭教員遊び実践意欲
Ave(n=130)	3.63	3.43	3.74	3.50	3.69	3.81
SD	.573	.632	.535	.637	.567	.498

	⑮子どもの姿に立ち返る	⑯想像力の豊かさ	⑰育ちに即した遊びの重要性	⑱興味関心に即した遊びの重要性	⑲子ども理解の保育実践の有効性	⑳就職後の実践への有効性
Ave(n=130)	3.65	3.65	3.47	3.57	3.65	3.73
SD	.567	.679	.612	.595	.581	.538

全20項目の得点は、Ave=3.43, SD=0.63 (Range:1-4)であった(表2)。±0.5SDの値に着目した結果(図3)、他グループのアイデアの参考(3.74)、教員作の遊びに対する実践意欲(3.81)の2項目が高い平均値を示していた。同様に、仲間との協同考案の良さ(2.69)、対象年齢から外れた遊び考案(2.38)、

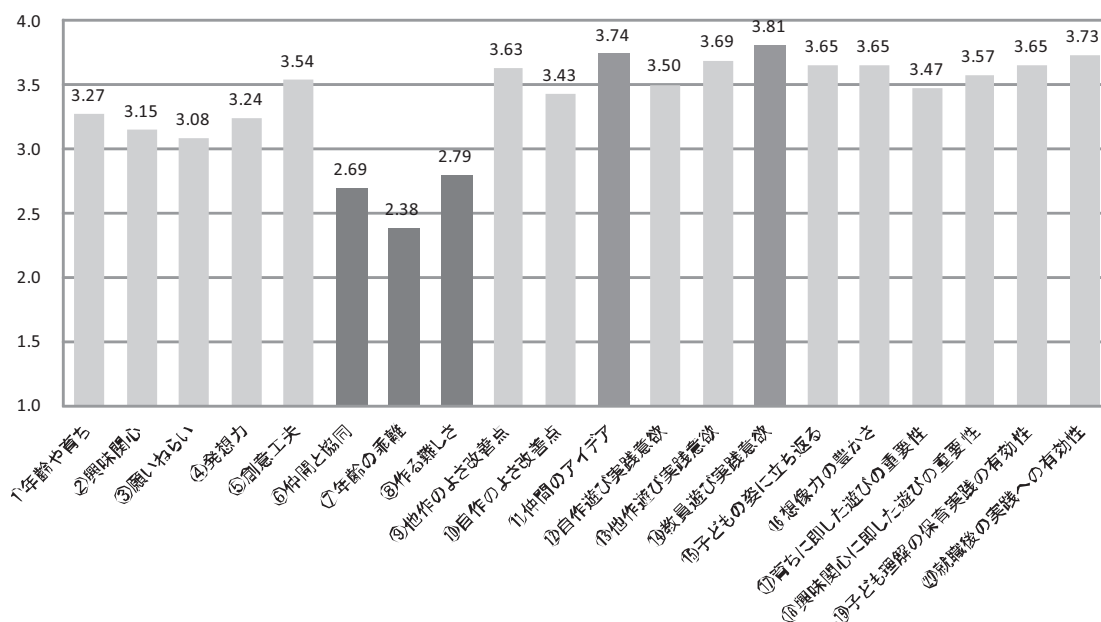


図3 遊び考案法の平均得点 (n=130)

曲のフレーズから遊びをイメージすることの難しさ (2.79) の3項目の平均値が低かった。よって、仲間が発表した遊びのアイデアや教員が創作した遊びに着目する傾向が強く、学生の意識としては様々な遊びのアイデアをより吸収したいと感じていると考えられる。特に教員の遊びに関しては、実際の保育現場の子どもの様子を含めた話を聴く中で、子どもの実態に即してねらいを持って実践できるという手応えを感じ、その手応えが実践意欲へとつながっていると考えられる。また、他グループのアイデアに関しては、同じ楽曲でも子どもの姿の変化に応じて遊びが変容することを認識するに至っていると推測される。さらに、対象年齢に即した遊びを考案できたと実感していたり、楽曲を手掛かりにして遊びを考案する良さを感じたりしていることが見出された。その反面、仲間と協同で考案する難しさも見られたことから、子どもの実態に関するグループ内の共通認識が難しかったと考えられる。

また、本取組における子ども理解を中心とした保育実践の重要性がどのような要因と関連があるかを検証するために、「子ども理解を中心とした保育実践の有効性」を目的変数とした重回帰分析を行った結果、右記の4項目に関して有意差が見出された(図4、 $R^2=.581$, $**p<.01$)。つまり、遊びを考える際に子どもの姿や興味・関心に立ち返ることができること、自作遊びの実践意欲の喚起、就職後の保育実践に有効である

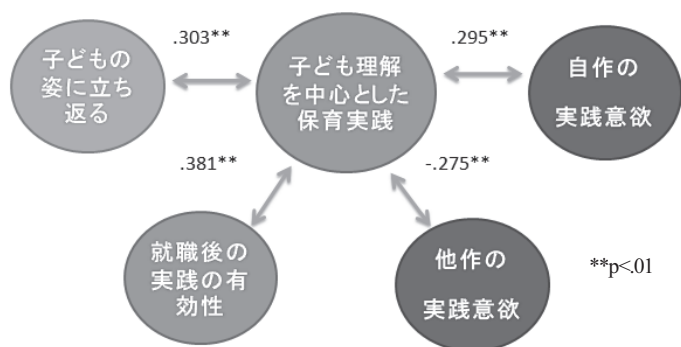


図4 子ども理解を中心とした保育実践との関連

こととの関連性が見出された。その反面、他グループの遊びの実践意欲に関しては、対象となる子どもの年齢などが異なることから、子ども理解を中心とした保育実践とは関連性が低いと考えられる。

2) 自由記述分析から

表 3 遊び考案法による自由記述より (一部抜粋)

遊びの意義	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びがなぜ必要なのかという部分がきちんと理解できた。 ・発達を理解している仲間と行うことで、発達を確認しながら行えて良かった。 ・実習はずっと5歳児担当だったので、4歳や3歳の担当もできれば、もっと子どもの姿に合わせるよう意識できたのではと思った。 ・遊び方のバリエーションを増やすことで、クラスや子どもに合ったものができる。
発想の転換	<ul style="list-style-type: none"> ・1つの遊びでも、少しの工夫でいくつもの遊びに変化することが分かった。 ・今まで知っているものしか実践しなかったが、自分で作っても楽しいことが分かった。 ・このような遊びを考える中で、人の意見を聞いて自分自身の考えの幅が広がった。 ・1つの歌が何通りにも広がるのがとても面白く、就職してからもやりたいと思った。 ・みんなで話し合っって創作することで、自分では考えつかなかったアイデアも出てきた。
遊びの幅の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・1曲でも沢山の遊びが作れ、バリエーションも増えて良かった。 ・他のグループの遊びからこんな風にも作っても良かったと学ぶことができて良かった。 ・他のグループを見ることで、自分には思いつかなかったことも知ることができた。 ・他のグループの遊びもいろいろなバリエーションがあって面白かった。 ・遊びを作り発表することで、保育者として使える遊びのレパートリーも増えた。それ以前に6人で1つの遊びを作り上げることの楽しさを感じることができた。 ・他のグループの遊びもとても参考になった。 ・1つの歌が何通りにも広がるのがとても面白く、就職してからもやりたいと思った。 ・1度に色々な遊びを知ることができて良かった。とても楽しく学ぶことができた。 ・グループで考えるとみんなの意見を出し合えるし、楽しく創作ができて大好きな授業でした。 ・実践できるようなものばかりだったので、使っていきたい。 ・この授業を受けてもっと多くの遊びを知りたいと思うようになった。
創作プロセスの楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで考えるとみんなの意見を出し合えるし、楽しく創作ができた。 ・グループで話し合っってまず私達が楽しみながら作れたので、子どもたちと一緒にやったらきっと楽しいものになるような気がした。 ・一人でも作ってみたいと思う。 ・自分達でフレーズや動きを考えるのが楽しかった。 ・色々な遊びをオリジナルで作っていくのが楽しかった。 ・今まで手遊びを作ることは他の授業でもあったが、ふれあい遊びや運動遊びを作るのは初めてだったので、この授業を通してグループの仲間と作るのが楽しいと思った。 ・遊びを考えることは難しく感じたが、グループで色々アイデアを出し合い、とても楽しく考えることができた。

全43記述を分類した結果(表3)、「遊びの幅の広がり」に関する内容が最も多く(S=17)、特に顕著だったのは、他のグループの遊びから自身が思い浮かばなかった発想や創意工夫の仕方に気づき、参考になったり吸収したりすることができたと感じていることが窺われる。保育学生はまだ子どもと関わる経験が少ないため、様々な子どもの姿に対する知識が乏しく、自身が見たり経験したりしていない子どもの実態を把握する難しさが想定される。その上で、他グループの遊びは、子どもたちの姿の具体的な姿に対する想像を膨らませたり、遊びから子どもたちがより興味や関心を抱く様子をイメージしたりすることが可能になると考えられる。

同様に、創作プロセスの楽しさ(S=11)に関する記述も多く見られた。つまり、考案することが一人では難しい場合も仲間と考え話し合ったりアイデアを出し合ったりすることで発想がより豊かになり、創作過程そのものを楽しむことができると考えられる。また、学生同士だけでなく子どもと一緒に作り

上げていくことに楽しさを見出すことができる記述も見受けられたことから、子どもと共に遊びを創造していくという思考の芽生えにもつながると考えられる。

また、遊びの意義 (S=6) や発想の転換 (S=9) の重要性に関する気づきが挙げられたことも興味深い。よって、遊びとは授業や保育に関する書籍から習得したものだけでなく、子どもの姿に応じて自由自在に転換できるという柔軟な考え方の体得を可能にすると考えられる。そして、子どもの姿を原点として創意工夫を凝らす楽しさに気づいたり、楽しみながら仲間と協同で考えたりすることで、遊びの幅が広がると実感しているのだろう。

4. 総合的考察と今後の課題

本取組において、保育実践力の即応力向上の効果を検討した結果、以下の3点が見出された。

1) 子どもの姿に立ち返ることの重要性の理解

楽曲を手掛かりとして遊びを創作することは、想像力を膨らませながら子どもの理解に基づいた子どもの姿や育ちに立ち返ることができ、子ども理解を中心とした保育実践を重視する思考プロセスの獲得に有意義であることが明らかになった。また、仲間との協同考案より個人で作りたいと捉える傾向が見られたことから、1つの遊びを考案する際に具体的な子どもの姿を共有する難しさが推測でき、創作プロセスの中で子どもの姿に立ち返ろうとする思考が働いていることが考えられる。子どもの姿に即して立案・教材研究をするという思考は、様々な授業や実習を通して学んでいる保育の基本的な考え方であるが、本取組はその考え方を遊びに関しても適応させ、子どもの実態に応じて柔軟に転換したり、子どもとの応答的なやりとりを通して新たに作り変えたりすることの重要性を体得する一助になると考える。実際、図2に示したような子どもの姿に即して考案した遊びは、絵本の読み聞かせやごっこ遊びなど園生活で見られた現実の子どもの姿に立ち返ったことが考案の際の出発点となっている。よって、楽曲は子どもの姿に立ち返るためのツールとして有効であり、そのツールを通して子どもの興味・関心に立ち返る思考プロセスを体得できるという点において、子どもの実態を出発点とした即応力という保育実践力の一側面を向上させる可能性が示唆されたと考えられる。

2) アイデアの吸収と発想力の広がり

学生間の話し合いや発表は、自身では思い浮かばなかった発想を他者から吸収できるという点で互恵的な学びが生みだされていると考えられる。また、作り手が変われば同じ楽曲で何通りもの遊びが生み出されることを再認識でき、発想を拓げていく一助になると考えられる。森川・上村(2010)の先行研究では、保育経験年数5年未満の若手保育者においても、仲間のアイデアが参考になり発想が柔軟になるという知見が見出されている。よって、現場の保育者においても他者の存在やアイデアは影響力があることを踏まえると、保育現場での実践知が少ない学生が話し合いや発表などの協同的な学び合いの中で互いに受ける刺激はさらに大きく、周囲のアイデアを自身の引き出しに取り入れながら柔軟に発想することの理解を深めていると考えられる。そして、仲間との協同的な学び合いによって、仲間と共に創り上げるプロセスに楽しさを実感でき、子どもの姿に即し

た遊びの創造の魅力に気づくことができると考える。今後は、考案の際の子どもの姿の共通理解を重視し、更に子どもの実態に即した遊びを考案する工夫が求められるだろう。

3) 遊び収集思考からの未脱却

本取組で考案した遊びは、「この遊びをあの子どもたちと楽しんでみたら、きっと喜ぶだろう」など、具体的に対象となる子どもの姿を想像しながらより現実的な遊びとして成立することが推測できる。しかし、自作遊びの実践意欲より他作遊びの実践意欲が高かったことや教員の遊びの実践意欲が高かったことを踏まえると、外部から遊びを収集したいという思考が学生の意識の中に根強く存在しており、子ども理解を中心とした保育実践の重要性の認識と相反するという見方もできるだろう。つまり、保育現場で実践されている遊びは、手応えがあり実際の活用度が高いと捉える傾向が強く、自身の遊びに関しては「実際には子どもにうまく即応しているだろうか」という戸惑いが生まれ、「上手くやりたい」「失敗したくない」という意識が働くことで完成された遊びを渴望する可能性が推測される。すなわち、子ども理解を中心とした保育実践の重要性を実感しているものの、実際にはどのように適応させてよいかという具体的な方法論が分からず、既存の遊びや完成された遊びを収集し実践したいという思考に至るのではないだろうか。これは、学生がまだ子どもの姿に対する知識が乏しいという現実が根底に存在していることによる「見とり力の欠如」が要因として考えられる。

保育者養成段階の学生にとって子どもの姿を知り得る機会は限られているため、考案の際でも子どもの姿の予想が困難な現実と直面することもあるだろう。しかし、子ども不在の一方通行の保育に傾倒せず、子どもが遊びという児童文化と出会う瞬間に何に喜びを感じるのかということに気づくことを保育者養成段階では重視すべきであると考え。つまり、子どもに関する知識が乏しいからこそ、目の前の子どもに立ち返り、子どもの傍らで内面を見つめながら「気づき」の芽生えを促したり、子どもに即応した保育実践を展開する意義を教授したりする必要があると考える。

以上の見解から、本取組は子どもの姿に立ち返り即応させる重要性を理解することや、仲間との互恵的かつ協同的な学び合いが発想力や遊びの幅を広げることが可能にする一助となることが示唆された。すなわち、保育者養成段階では即応力の基礎となる「子ども理解を出発点とした保育実践を展開するという思考プロセス」を形成することが重要であり、その上で、子どもの姿から気づきを得るという見とり力がさらに求められると考えられる。特に、保育者養成段階における学生は、「学ぶ立場」から「保育・教育をする立場」へ転換するための過渡期であることを踏まえ、子どもに触れ合う機会が乏しく子どもの姿を想像することが難しい時期であるからこそ、子どもを知る貴重な経験を通して更に子どもを見つめて気づき、その見とりに基づいて保育を展開する思考プロセスの基礎を培うことが重要であると考え。そして、この思考プロセスの形成が、その後の子ども理解を中心とした保育実践につながっていくと考えられる。

今後は、即応力だけでなく見とり力や省察力も含めた総合的な保育実践力の向上を図るための研究を重ねることで、2年間という短期大学生活の中で学生が培う保育実践力を明らかにしていきたい。同時に、2年間の縦断的研究を通して、保育実践力の諸側面の整合性について探究していく必要があると考

える。

引用文献

- (1) 腰山豊 (2006) 保育実践力を高める 短大授業の改善と実技・演習. 春風社. 213.
- (2) 木村直子・橋川喜美代 (2008) 「保育実践力」力度作成に関する研究 —保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手掛かりに一. 保育士養成研究, 第26号. 33-38.
- (3) 松山由美子 (2008) 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価. 四天王寺大学紀要, 第46号. 233-254.
- (4) 小松秀茂・杉山弘子・東義也・荒川由美子 (2009) 保育者が養成校に求めている学び —卒業後2年目の保育者への質問紙調査から—. 尚絅学院大学紀要, 第57号. 79-90.
- (5) 厚生労働省 (2008) 保育所保育指針解説書. フレーベル館. 19-20.
- (6) 森川竜男・上村晶 (2010) 若手保育者の創造力を引き出す —子どもを見つめた遊びの考案—. 日本保育学会第63回大会発表要旨集. 656.

追記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金による研究助成（平成21年度研究活動スタート支援）を受けて、実施したものである。

保育学生の音楽表現技能と幼児の音楽活動の連動性
— 保育実践力の向上を目指した音楽基礎技能『器楽法』授業実践から —
The Relationship between the Musical Expression Skills of Trainee Kindergarten and
Nursery School teachers and the Musical activities of Infants
— Experiences from Basic Music Skill Courses in Playing Instruments that Are aimed at
Improving Early-Childhood Education Skills —

三 宅 啓 子
Keiko Miyake
福 西 朋 子
Tomoko Fukunishi

(要 約)

保育学生の音楽表現技能について、保育士養成課程改正における「保育の表現技術」と基礎技能科目「器楽法」の取り組み実践から、子どもの表現活動を支える音楽技能・技術習得と幼児の表現活動の連動性について検討した。結果、従来の「発信型」保育方法に有効な技術に加えて、「子どもの表現」を広く捉えて対応できる「受信型」保育音楽技術が必要であることの方角性が明らかになった。また、その技術は学生自身の表現活動の双方向的な経験と学び合いから得られることも含めて、今後の音楽カリキュラム作成の示唆を得た。

(キーワード)

保育表現技術、幼児の音楽活動、授業

1. はじめに

幼児の表現は身体、造形、音楽、言葉など様々な表現媒体によって発達していく。その過程で、表出 - impress - の豊かさが生まれ、表現 - express - が生まれる。つまり、子どもの表出の豊かさは、子どもの育つ環境、生活、地域の人々との関わりの方角さに起因していると考えられる。しかし、これら子どもの育ちを支える基盤は少子化や女性の社会進出等で変化し揺らぎつづけており、子どもの心身の発達はとりもなおさず、「子どもの表現力」に影響している。それは、子どもの心の発達のバロメータは「表出や表現」であると考えているからである。筆者らがこのように考え、子どもの表現教育・保育に試行錯誤している現況下において、折しも厚生労働省により保育所が地域における保育の専門機関として社会的責任を果たすことを求め保育所保育指針が改定（H20.3）された。そして、それを受けて保育士養成課程の改正がなされ、各保育者養成校は改正基準に見合った独自のカリキュラムを平成 23 年度より実施している。また、同時期に「子ども・子育て新システム」の検討も進められ、すべての子どもへの良質な成育環境を保障し「社会全体で子ども・子育て支援」を掲げ、総合施設（仮称）創設を含めた幼保一体化等の具体案検討が続けられている。子どもの育つ環境や生活の保障が幼稚園や保育所等にさらに委ねられていくと言えそうである。

そこで、本稿ではこのような状況において、これから「子どもの表現」の活動に関わる保育者として

求められること、養成教育において「子どもの表現」を支える音楽技能や技術習得と幼児の表現活動の連動性についての再検討と考察を行いたい。具体的には、保育士養成カリキュラム改正による技能系科目の位置づけの意図から、また、今までの筆者らの研究成果から明らかにしてきた「保育者に求められる音楽的専門力量」とそれに伴う授業実践の学生の取組み状況から検討することにした。特に保育学生が「表現すること」に対する意識や姿に着目し、幼児の「表現力」育成を踏まえた学生自身の「表現力と技能習得」について考察するものである。そのことによって、保育・教育における子ども（乳幼児）の音楽活動と連動した音楽表現技術習得に向けたカリキュラムを展望する一助としたい。

I 養成教育と音楽教育のあり方

I-1. 保育士養成課程改正による技能系科目の位置づけ

保育所保育指針が平成20年3月に改定され、その見直しの背景を踏まえ、保育士養成や保育現場における諸問題に対応すべく各保育士養成課程の見直しを平成21年～22年にかけて行い、平成23年度入学生から適応することになった。その際、その内容は保育現場の実践や保育士の専門性を十分踏まえたものにするのがその基本的な考え方であった。中身はいくつかの改正があったが、教科目の配列は「教養科目」と「必修科目」が6つの系列から構成されることは変わることなく、系列の名称の見直しがあった。①「保育の本質・目的の理解に関する科目」が「保育の本質・目的に関する科目」になり、②「保育の内容・方法の理解に関する科目」が「保育の内容・方法に関する科目」となり、学びの観点が明確化された。③「保育の対象の理解に関する科目」は系列名称の変化はないが、教科目が大幅に見直され単位数も4単位増加された。そして、本章で検討する系列は④「基礎技能」が「保育の表現技術」と改正され、子どもの表現を広くとらえて、子どもの遊びや活動を促すための表現技術を養成することが求められたことである。その他、⑤「保育実習（実習）5単位」→「保育実習Ⅰ（実習）4単位」と「保育実習指導Ⅰ（演習）2単位」で計6単位に増加し、⑥「総合演習」における教科目が「保育実践演習」と改正されたことは周知のことである¹⁾。

I-2. 「保育表現技術」科目としての音楽教育

音楽は専門家を育てるための音楽教育ではなく、音楽そのものの喜びや楽しさ、癒し等、音楽の心を知るすべての人々のために存在し、人間的成長にとってなくてはならないものである。それが故、子どもの音楽教育は、情操の育成を通して人間形成に必要な「音楽活動や音楽教科」として位置づけられ、乳幼児期においてはその使命を、保育者（保育士・幼稚園教諭）が果たさなければならないのである。

そこで、子ども（幼児・乳幼児）の表現について「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」から教育・保育に求められているものを確認し整理しておく。つまりそこで子どもの表現の発達と人間成長の過程を、学生が認識しその活動を支えられる学生自身の「保育表現技術」の習得をするための養成教育の在り方を検討することの指針としたい。

（1）平成20年度改訂された「幼稚園教育要領」から

【領域：表現】では、「感じたこと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。」とされている。ねらい（1）～（3）は旧要領（平成10年度改

訂)と同じである。

(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。(2) 感じたことや考えたことなどを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

*傍線は筆者によるもの

注目すべき点は、「(2) 感じたことを自分なりに表現して楽しむ」である。これは、自分なりに表現するということから、表現や創造性が豊かになるということである。豊かな感性は、子どもの豊かな生活経験から多くの刺激や情報を得ることによって五感が感覚器官を通して高められその結果、イメージ(想像)が膨らみ、考えたこと・思ったことを様々な遊びの中で行動(表現)できるということにつながる。こういった一連の流れ(循環作用)が感性そのものであり、表れた行動(活動)が表現なのである。

また、その内容に示されている(1)～(8)²⁾において特筆されたことは、「(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」とされ、旧要領は「楽しんだりする。」にとどまっていたが、気づいたり、感じたりするためには、子ども自身の興味や関心がなければなり得ないことから感じるという言葉が付け加えられたと考えられる。また、イメージは考える・思うことにつながり、思考し行動できるようになる源である。またそのことを伝える行動、すなわちコミュニケーション力(言葉の発達)によって、さらにその後の知的発達や社会的発達につながるのである。つまり表現行為は心の表れで子どもの心身の発達を包括した活動なので、「感じて考えて行動する」というその過程を大切に、子ども自身が自己表現を楽しめるように工夫できることが保育者に求められているのである。

(2) 平成20年度改定された「保育所保育指針」から

今回の改定は、昭和40年に保育所保育のガイドランとして制定された「保育所保育指針」が平成2年、平成12年の改定を経て、平成20年に3度目の改定されたものである。この改定の大きな意味は、局長通知から厚生労働大臣による告示となり、保育所の役割と機能が広く社会的に需要かつその責任が大きくなったことを示すものであった。改定の要点は4つに整理できる³⁾。1) 保育所の役割の明確化 2) 保育内容の改善 3) 保護者支援 4) 保育の質を高める仕組みである。この保育指針の解説については、大場等の考え方『保育を創る8つのキーワード』によると、①保育所保育の基本原則としての「子どもの最善の利益」②保育所という環境の「生活の場」③保育の質の向上のための「創意工夫」④長期的な視野に立った保育からの「発達過程」⑤保育内容としての養護と教育の一体性 ⑥保護者・関係者との連携の必要性からの「協働」⑦保小連携の展開としての資料作成(子どもの育ちを支えるための資料)「保育所児童保育要録」⑧保育所保育の地域貢献としての「組織としての保育力」と解説している⁴⁾。特に、2)の保育内容の改善では、①発達過程の把握による子どもの理解・保育の実態や②養護と教育の一体的な実施ということから、就学前の子どもという立場からは当然のことながら文部科学省との共通的内容は多くみられる。したがって【教育—発達援助】という立場に基づいて、3歳以上の保育内容【領域】は共通(文部科学省と厚生労働省の共通の意識のすり合わせ)している内容が多い。このことは、保育指針の根拠法令、関係法令や幼稚園教育要領等の整合性がこれまで以上に図られていること

が大きな特徴である。したがって保育者に求められる資質としては、子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達援助力が求められているのである。新保育指針では、子どもの総合的な発達による「表現活動」は、旧保育指針にも増して、一人ひとりの子どもの個性や発達の連続性を常に見通した長期的視野を持った配慮・援助・指導が保育者に求められていると判断できよう。そのためには、保育者(養成校の学生)の表現技術の高さと深さが備わっていればいるほど、とりわけ幼児の音楽表現活動では発達の連続性を持った援助・指導が可能になり得るのである。

Ⅱ 音楽教育カリキュラムと授業実践

前章でも述べた通り、保育士養成課程の改正により教科目の名称変更がいくつか行われ、「基礎技能」も「保育の表現技術」と変更された。「子どもの表現を広く捉え、子ども自らの経験や周囲の環境との関わりを様々な表現活動や遊びを通して展開していくことが重要(以下省略)」とされ音楽表現、造形表現、身体表現、言語表現の表現技術を「保育との関連で習得できるようにすることが必要」と示された。平成23年度から実施され、その養成教育内容については現在、改善と工夫による授業実践がされている。

本章では、この名称変更が意とするこれからの保育者に求められる音楽の技能・技術(「保育表現技術」は保育士養成課程においてであるが、本章では幼稚園教諭を含む「保育者」としての技術として考えることとする)、保育学生の音楽技能習得過程の実際、そしてこれらを踏まえ音楽教育内容はどのようにあるべきかをT短大の音楽授業実践から一考する。

Ⅱ-1. 保育者に求められる音楽技能・技術

保育者に必要な音楽技能や専門的力量については、今までに筆者らの拙稿(2005, 2006)⁵にて論じてきたが、保育士養成課程改正(2010)における「保育表現技術」の名称変更を受けて、改めて今までの論考を振り返り、検討する。

(1) 「保育表現技術」の名称変更の意図から

まず、「保育表現技術」の名称変更の意図を分析することで、求められる技術について検討する。

—名称変更理由—

「a.子どもの表現を広く捉え、b.子ども自らの経験や周囲の環境との関わりを、c.様々な表現活動や遊びを通して展開していくことが重要であることを踏まえ、このようなa.子どもの表現に係る保育士の保育技術を習得する教科として『保育表現技術』に名称変更する。また、現行の『基礎技能』内容にある音楽、造形、体育を、音楽表現、造形表現、身体表現、言語表現とするが、これらに関するc.表現技術を保育との関連で修得できるようにすることが必要である。」⁶ *番号と下線は筆者。

① 「a.子どもの表現を広く捉え」から

旧「要領」「指針」(平成2年-1990)から登場した子どもの生活や遊びを通しての保育、環境を通しての保育の流れからの考え方である。それ以前は、「子どもたちに何をさせようか」と保育者が望ましいと考える活動を選択する「設定保育型」が主流であったが、旧「要領」「指針」から「子どもは何をするだろうか」と子どもの主体性を大切に、自由に活動を選択して行う「環境構成型」の保育となったのである。

「子どもは表現的存在」とも言われるように、子どもの生活や遊びにおける姿や活動すべてを表現と捉え、それらが自由で豊かにできる環境構成をし、そこでの表現を受容することが保育者に求められる、と言えよう。

②「b.子ども自らの経験や周囲の環境との関わりを。様々な表現活動や遊びを通して展開していくこと」から下線 b.は子どもの生活を基盤とした経験と捉えられるが、今、この子どもが育つ生活基盤が脆弱化してきている。今まで地域、家庭生活の中で自然に経験してきたこと、育ってきたこと(3つのサイト・汐見)を意識的に育てなければいけない時代といわれ、その役割が保育に期待されている。今まで、その生活経験を基盤に園で情操教育などを行ってきたが、今では園における生活経験による育ち (b.)、それを基盤に意識的に育てたい能力、たとえば表現技能を育てる(c.)ということが求められてきている。したがって、保育者は子どもの育ちに望ましい経験とそこから育てたい技能を引き出すという総合的な指導・援助が求められる。

③「d.子どもの表現に係る保育士の保育技術」から

下線 a.b.c からとこの下線 d.の「子どもの表現に係る」という文言から、保育者の保育技術とは子どもの音楽技術習得や芸術表現に近づけるためのものを求めているということが改めて明らかとなったと言えよう。

④「e.表現技術を保育との関連で修得できるようにすること」から

「保育との関連で」ということが広すぎて、どこに焦点を当てて考えれば良いのかということが、これからの音楽教育カリキュラム内容に大きく関わってくるのではないだろうか。下線 a.b.を考慮に入れ、また表現技術系科目との関連も視野に入れ、必要な技術習得を検討する必要があると言える。

(2) これまでの論考(筆者ら拙稿)から ～保育者に求められる音楽的専門力量～

今までに筆者らが論じてきた保育者に求められる音楽的専門力量を先述の「保育表現技術」修得に求められることを踏まえ改めて検討する。

1. 子どもの表現を支える音楽的環境を整え用意をし、その環境から芽生えた、r.音楽行動、活動に共感・共鳴できる。
2. 子どもの音楽活動を支える音楽技術技能と音楽活動をより豊かに導くための創造性と音楽性を有している。
3. 子どもの成長、表現の育ちを見通し、e.子どもの様々な音楽活動を展開できる指導・援助力がある。

子どもの音楽活動は保育者が選択した活動からではなく、子ども自身の経験や自由な行動からの活動からがより広がるという認識から上述が求められる力量としているところは、(1)と同じくするところがあると言える。「f.子どもの表現を広く捉え」と「r.音楽行動、活動に共感・共鳴できる」ための感性や能力が必要ということは確認できるが、ではどのように培えばよいのか(A)、「様々な表現活動や遊びを通して展開していくこと」「e.子どもの様々な音楽活動を展開できる」ために必要な技能・技術、すなわち、e.子どもの表現に係る保育技術(B)とは何なのか、ということを改めて検討課題として挙げる。

養成教育の段階でどのような技能習得方法が望ましいのか、筆者らが平成16年度からT短大の音楽科目「器楽法」で取り組んでいる授業課題と学生の課題習得状況から考えることとする

II-2. 養成教育における表現技術習得～音楽授業実践から～

T短大での基礎技能科目「器楽法」の演習内容「リズム曲アレンジとテスト(発表)」の取組みにつ

いては、前稿（2009）⁸で学生の想像的で創造的な技術習得に有効であることを明らかにした。本項では、学生の取組みを「学生の表現活動の場」としてとらえた場合に見えてくる学生の姿から、求められる表現技術習得について考える。

本取組みは、平成16年度から行っており今年度（H23）で7年目となる。リズム曲アレンジを各々のイメージや技能レベルに応じて行い、その公開テストにおいては子ども役（学生による動くグループ）を伴い実施している（表1）。

〈表1〉 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	

導入の経緯や課題内容については前稿⁹によるものとするが、今までの取組みから、学生が「自身がイメージを持って楽曲をアレンジし、演奏すること」「動き（子ども）と音楽（演奏）を調和すること」の技能習得の一環として大きな効果があったと認識している。しかしながら、学生がこれら技能を習得するうえでの土台（音楽の資質や経験）は、この取組み過程において年々弱いと感じざるを得ず、習得レベルをいかに向上させるのが課題である

学生のテスト後の振り返り記述（表2：2010・2011）からは、「自身がイメージすること・表現すること」「表現を伝えることと受け止めること」等についての学生の気づきが窺える。これらからは、「表現の難しさを知った」「自分の表現を人に伝えるのは難しい」「子どもたちにどう工夫して伝えるか、伝えることの難しさを知った」「自分のイメージと他人は違うのでどうしたらいいのか」と「難しさ」を感じるなかでも、「自分のピアノに他者が体を使ってのってくれてとても楽しかった」「子どもたちの様子を想像しながらアレンジを考えることが面白かった」「自分の思いを自由に表現するよい経験となった。自分なりにアレンジして演奏することが楽しかった」と表現することの「楽しさ」をも感じる経験となっている。いずれも、他者を意識すること、つまり他者に自身の表現をどのように伝えればよいのかを考えることからの気づきである。対教員とのレッスンやテストにおいては、評価を受ける者で行う者という関係であるので、どうしても学生は間違えず、正確に、が前提となってしまう、表現することがおざなりになっているが、この取組みでは、「強弱、テンポ、音の高さ、短調と長調など様々な工夫が必要」「イメージによって音の高さや速さを変える必要性もあり、もっと自分のイメージをふくらませ相手に伝わるように演奏したい」というように「アレンジをどのように行い自身のイメージが伝わるように演奏するか」を考えることの必要性が振り返りから多数読み取れる。さらには、「‘ゆれる’‘ころがる’という言葉一つで動物や人の動きだけでなく、食べ物やのりもの、カーテンなど思いつかなかったイメージがあり参考になった」という言葉からはイメージし表現する面白さを学生自身が感じたり、「1つの曲でもアレンジによっていろいろな曲に聞こえる。このような技術を身につけておくと、子どもたちの感性や表現力を引き出せるのではないかと子どもの表現活動の広がりを支えられる技能であることを実感したりしている。また、「考えていたイメージと実際の動きが違くと少し不安に思うが、

保育学生の音楽表現技能と幼児の音楽活動の連動性

〈表2〉 リズムテスト振り返り (2010-2011)

<p>1 ・ リ ズ ム テ ス ト の 経 験 か ら 得 ら れ た 学 び</p>	<p>他者を意識することから <表現することの楽しさ> ・自分のピアノに他者が体を使ってのって来てとても楽しかった。動きとピアノがうまく通じ合わないといけない。 ・人前で、感じたように動くのは恥ずかしいけれど、全身で表現することの意味や難しさ、楽しさを経験を通して学べた。 ・テンポや音の高さを感じながら動くことが楽しかった。 ・子どもたちとコミュニケーションをとって強く練習ができた。弾いて楽しかった。 <表現することの難しさ> ・音に合わせて動いてもらうのはとても難しい。 ・表現の難しさを知った。子どもは自由に表現すると思うが、保育者が固いと子どもも固くなると思うので気をつけたい。 ・子どもたちどう工夫して伝えるか、伝えることの難しさを知った。 ・自分の考えたリズムを相手に伝えるのが難しく、それ以上にピアノを使って伝えることの難しさを知った。 ・自分のイメージと他人は違うのでどうしたらいいのか演奏も動きも考えなくてはならない。 ・自分の表現を人に伝えるのは難しい。「こうしてくれるだろう」と思っているだけではいけない。 <その他> ・どのような動きをするのか想像はし、想像通りのところもあれば、「こういう動きもあるのか」とも気づいた。 ・音に合わせて動きを即興的に考えられた良い経験。 ・ピアノに合わせて動くのではなく、ピアノが動きに合わせてくれることが大切。 ・人を見てテンポを変えたりするという応用力を付ける必要がある。 自身の技能として <アレンジの楽しさ> ・子どもたちの様子を想像しながらアレンジを考えることが面白かった。 ・動きやすくなるように何回もアレンジすることで曲の理解やアレンジの楽しさを感じた。 ・自分の思いを自由に表現するよい経験となった。自分なりにアレンジして演奏することが楽しかった。 <技能習得の気づきと意欲> ・踊りの中でイメージするという事を1年生の時より柔軟に行え、その経験が今後に生きていくように感じた。 ・ピアノを強く側、実際に動いてみる側、また両方を全体的に見つめる側の保育者・子ども・親(または他の方)3つの視点でピアノを用いた教材を学ぶことができた。 ・動きとタイトルから動きを決めるのではなく、その音をよ聞いて音の高さやテンポから動きが決められると学んだ。 ・楽曲のアレンジは子どもの動きのためのアレンジをすることに意味があると思った。 ・子どもたちが思うように表現できるようなピアノを弾けるようになりたい。 ・自分のアレンジがどのようなイメージを持ってもらえるのか知ることができた。 ・発表に少し自信がもてた。経験を今後も積んでいきたい。 ・イメージによって音の高さや速さを変える必要性もあり、もっと自分のイメージをふくらませ相手に伝えるように演奏したい。 保育の場を意識して ・保育者の独奏では子どもは音楽活動を楽しめない。タイトルをつけ自らアレンジを加え、動きは子どもたちが作るという、共同作業で音楽活動をする大切さを学ぶ。 ・ピアノを強く側、実際に動いてみる側、また両方を全体的に見つめる側の保育者・子ども・親(または他の方)3つの視点でピアノを用いた教材を学ぶことができた。 ・子どもたちの中でリズムに合っている子、いない子がいた場合、どちらに合わせるか難しいことがわかった。 ・子どもは「○○のようにゆれてみようね」といってもなかなか表現できないのですが、そのものまねから遊びやゲームへとつなげていくと表現の仕方が広がるのかと思った。 ・1つの曲でもアレンジによっていろいろな曲に聞こえる。このような技術を身につけておくと、子どもたちの感性や表現力を引き出せるのではないかと考えた。 ・曲を完璧に弾くことも大切だが、一番は心から子どもたちが楽しめるように取り組みを工夫することも大切。</p>
<p>2 ・ リ ズ ム 曲 の ま た レ ン ダ シ ユ ス る 際 に 工 夫 を し た こ と</p>	<p>動きやすいリズムやテンポ ・身体で表現しやすいようなリズムや速さ ・自分の演奏をレコーダーにとって実際に自分でスキップしたり走ったり、動きやすいように工夫した。 ・ピアノが「苦手なので自分のレベルに合わせて簡単なアレンジにし、それを丁寧に弾くことを心がけた。 ・スキップのリズムが苦手なのでアレンジをするときに悩んだ。 ・動く人が動きやすいよう細かくリズムを変えるのではなくシンプルにした。 ・リズムの変化がわかるように速さやテンポに重点を置いた。 自分のイメージに合ったアレンジ ・自分のイメージとアレンジが合うように工夫した。 ・走る時のイメージが小動物が走るイメージだったので音を1オクターブ上げてみた。 ・強弱、テンポ、音の高さ、短調と長調など様々な工夫が必要。 ・前期はアレンジしてから題名を作ったが、今回は題名を作ってからアレンジすることができた。 イメージが伝わるような演奏の方法 ・弾く前、弾く途中、その後の余韻、のどのときも保育者はテーマに合った雰囲気(空気感)を作り出すことが大切。 ・どの曲も楽しそうで涙したものをテーマに選んだのではねとびるように指を動かし、表情も常に笑顔にしようとした。 ・題名を言わないで、子どもたちにどんな風景か、想像できる演奏、雰囲気を保育者が子どもたちに起こせることは大事。 ・考えていたイメージと実際の動きが違うと、少し不安に思うが、相手なりの表現であると考えられた。相手の表現を受け止めつつ、自分のイメージも伝えていけるような保育者になりたい。 ・曲を弾く前に言葉でイメージを伝えた。 ・演奏する時は表現してくれる人を見て、伝えたいことが伝わっているか確認しながら弾いた。 ・どのように動いてほしいのかイメージを描いて練習した。 様々なピアノ奏法や強弱、音高等を使つてのアレンジ、演奏 ・動きやすくなるためのリズムを考えた。音域を広く使い、強弱もつけることができた。 ・伴奏にアレンジを加えるのではなく、メロディーにも変化をつけることでより一層、雰囲気がだせるようになった。 ・細かい音符で曲を作り、転がっていけるようにグリッサンドしたり、3連符を使ったりした。 言葉からのイメージの広がり ・「ゆれる」「こころが」という言葉一つで動物や人の動きだけでなく、食べ物やのりもの、カーテンなど思いつかなかったイメージがあり参考になった。</p>
<p>3 ・ 他 の 学 生 の リ ズ ム テ ス ト の 様 子 か ら 、 学 び と つ た こ と</p>	<p>様々な表現、表現方法の認識 ・動く人のリズムが人により違っていたので、リズムの受け止め方の違いに気付いた。 ・同じ曲でも10人いれば10通りの曲に生まれ変わることができる。 ・例えば、同じワザでもそれぞれイメージが違う。リズムにその人のイメージが表れている。 ・他の人の動きを見て私だったら「こう動く」と思ったことがあった。表現の方法は人それぞれで、子どもだったら、もっと一人ひとりが違う動きをしようと思うので、どう動くのかイメージしておくことが大事。 他者の表現からの学びと気づき ・表現したいものが伝わってきたので自分の表現方法にも取り入れたい。 ・イメージを伝えることは難しい。しっかり自分がイメージすることが大事。 ・弾くことに集中しすぎないで全体の動きを見ながら弾くこと。それによる一体感、動物をモチーフにすることでわかりやすい。 ・ピアノを聞いて体でリズムをとり表現することは保育にとって大切。保育者がしっかりリズム正しく表現しなければ子どもは表現しにくくなる。 ・動きの表現がとても豊かだったので真似をし工夫しながら現場でやりたい。 ・自分の思っているように動いてほしいなら、みんなを見ながらその場でテンポを変えるなど対応していけるようにすべきだと学んだ。 ・自分の中だけの工夫でなく、何より子どもたちに伝えるように工夫を考える必要がある。</p>

相手なり (表現者のイメージによる) の表現であると捉えていた」「相手の表現を受け止めつつ、自分のイメージも伝えていきたい」「動く人のリズムが人により違っていたので、リズムの受け止め方の違いに気付いた」「同じ曲でも10人いれば10通りの曲に生まれ変わることができる」と多様な表現を認め受容することの経験をしていることもわかる。

以上、改めて考察してみると、学生の気づきや学びからのキーワードは、「イメージし表現する」「表

現を伝える」「多様な表現方法」「表現を受容する」ということになる。この授業実践から筆者らは、学生が求められる技能習得に向けて、必要な要素（子どもの音楽表活動を想定した学生の表現活動から見出した子どもの表現の心）を見出せたのではないかと考えている。では、これら学生の気づきは「子どもの表現に係る表現技術」習得にどのように繋がっていくのか、有効であるのか、次章で検討する。

Ⅲ 養成校の音楽教育を通して向上する学生の保育実践力と今後の課題

Ⅲ-1. 子どもの表現に係る保育者（保育士）の表現技術

無藤は、表現というのは考えとか感じたこと、何か内的なものを表すことであるが、その際には表現媒体がある。コミュニケーションとは、この媒体上の表現物が受け止められて、ある考えや感じを起すというモデルとなっているとし、この過程で保育内容の表現としての課題を①表したいことの基をしつかり育てていく、②表すというプロセス、表す活動を活発にする、③媒体上に表現するところを指導する、と論じている。また、表現を受け取る側からは、コミュニケーションとして受け止め、耳を傾け、育てるといふことと述べている。¹⁰

①のために保育者に求められること、それは、前章のAと関連する。「表したいことの基を育てる」の「基」とは、子ども自らの経験や周囲の環境からによるものであり、保育者としてはそれらが生まれる環境を用意することと、そこから生まれた子どもの姿、行動を表現の基として受け止め、耳を傾けることである。では、養成教育として保育学生に何を授けるか。子どもの何気ない姿、行動を意味あることとして捉えられること、そのためには、学生にとっても①の表したいことの基を育てることが必要と考える。表現媒体は多く知って（持って）はいるが、その基となるものという点で弱い。「器楽法」演習からの、イメージ（表したいこと）を持って表現するという点の「難しさ」と「楽しさ」を感じる点、他学生の表現を受け入れ認めることをまず学生自身が多く経験することが、子どもの表現を広く捉えること、共感、共鳴のできる力（A）につながっていくと考える。そして、もう一つ、少しでも多く生きた子どもに触れ、その行動から表したいことを読み取る経験も最適であろう。

では、②、そして③のためにはどうであろうか。これらは、前章のB「子どもの表現に係る保育技術」を検討することと関連する。子どもの表したいことをどのように表すように導くのか、音楽、造形、身体、言葉の媒体により表現するための環境や活動を用意し援助していくということである。では、そこに求められる技術とは、それぞれの媒体における技術、音楽であれば歌や楽器を通じた活動、身体表現をとまなう活動を援助するための技術である。この技術の一つに子どもの活動を支え、発展するためのリズム曲演奏と編曲の技術を挙げることができ、「器楽法」演習内容は習得の土台になると考える。

「子どもの表現に係る」技術、技能の習得のために、養成教育においてもそれらに対する考え方や方法について、さらに意識の変換が必要である。「楽譜」再現から始まる技術習得ではなく、学生の「表現」を通しての技術習得についての検討である。保育者が有すべき技術として、「受信型保育技術」と「発信型保育技術」があると考えられているが、子どもに意図的に働きかける「発信型」の方が子どもをそのまま受け止め、受け入れるための「受信型」技術よりも、保育技術としての認識が高く研修も多いようである。しかし、今まで論じてきたことはまさに、子どもの表現を広く捉えるための「受信型」

技術の必要性である。養成教育を省みても、やはり「発信型」技術習得の内容が大方であるということ
は否めない。「受信型」と「発信型」技術のそれぞれの習得が、今求められている。

Ⅲ－２．今後の音楽教育カリキュラム

「子どもの表現に係る」技術習得を音楽カリキュラムにおいてどのように位置づけ、授業工夫をして
いくのか。

まず、T短大の平成23年度入学生「保育の表現技術」の音楽関係の教科目を以下（表3）に示す。

〈表3〉 T短大授業内容

保育表現技術（音楽）	授業内容の概要
1年前期（演習・必修） 「幼児音楽Ⅰ」（2単位）	保育実践を支える音楽基礎技能習得を目標とする。授業では主に、保育者としての必要な音楽 技能（歌唱力・ピアノ演奏力）を身につけ、基本的な音楽知識（音楽理論など）を学ぶ。
1年後期（演習・選択） 「幼児音楽Ⅱ」（2単位）	「幼児音楽Ⅰ」で習得した音楽基礎技能に加えて、子どもと楽しく保育実践できる応用実践力 を習得する。授業で主に、保育現場で最も必要とされる子どもの歌（童謡・遊び歌）等の「弾 き歌い」「伴奏法」を修得する。
2年前期（演習・選択） 「子どもと音楽Ⅰ」（2単位）	子どもの音楽活動を支え展開できる音楽応用技術習得と表現技術を学ぶことを目的とする。授業では 主に、保育実践できる表現豊かな「ピアノ奏法」と保育における「リズム楽器の奏法」を学ぶ。
2年後期（演習・選択） 「子どもと音楽Ⅱ」（2単位）	「子どもと音楽Ⅰ」で習得した音楽応用技術・表現技術を基に、保育実践展開技術力を高める。 授業では、創造性豊かな「ピアノ奏法」と保育現場で実践できる「楽曲編曲法・作曲法」を学ぶ

※上記授業科目と主な授業内容は本学が Semester 制度導入のため、半期で「演習2単位」と認定
※平成23年度入学生より2年演習科目「器楽法」は「子どもと音楽」に科目変更

H23年度入学生からの適用であるため、今後さらに授業内容は検討を重ねていく必要がある。その検
討材料とは次である。

（1）学びのステップの明確化

今までのカリキュラムとの大きな変更点は Semester 制である。通年科目であった時にも半期ごとに
試験を実施し技能習得の確認をしていたが、Semester ごとにねらいと到達目標を掲げるために単位習
得に向けて学生の意識を高める工夫はしやすいのではないだろうか。表3でもわかるように4段階のス
テップを踏んでいくが、これらがより効果的に他の表現技術科目等とも関連した学びのステップとなる
よう機能させたい。

また、現在では大学入学前教育の必要性も高まっている。専門的学問に耐えうる基礎学習である。T
短大では「入学前課題」として、保育・教育の学びへの意識を高めることを主目的に課しているが、音
楽科目としても「子どものうたに親しむこと」「子どものうた弾き歌いの経験」「音楽基礎知識の確認」
のための課題提示をしている。スムーズに入学後の音楽技能習得ができることを目的としているが、保
育学生として「子どもの音楽」に触れること、そして「子どもと音楽と保育」の一端を少しでもイメー
ジしておくことも意図している。これらをステップのプレとして意識的に位置づけることも今後必要で
あろう。

（2）「受信型」技術の習得に向けて

① 学生同士の学びの場・音楽によるコミュニケーションの場

表現を伝える者と受け止める者、音楽で表現する楽しさを共に味わう仲間、として学び合える場づく
りが授業内容に求められる。「器楽法」取組み成果を活かした内容をはじめ、学生相互による取組み内

容について、どの時期に行えば確実にステップを踏めるのかという検討が必要である。

② 生きた子どもの表現活動からの学び

実習経験を有機的に学びにつなげ活かす、ということは言うまでもない。実習の事前事後と音楽授業もいかに有機的にしていくか。今までもさまざまな取組みを行ってきたが、実習時期が H22 年度から変わったということも受け、検討をしていく必要がある。実習で部分的に弾き歌いや歌あそびを実践してくる実習生も多々いるが、自身の技術「発信」に対する振り返りとともに、「発信」によって子どもたちはどのような姿を見せたのか、また、子どもの音楽活動の姿をどれだけ感じ受け止めることができたのかということ振り返り考えることが「受信型」技術につながり「子どもの表現に係る」技術習得にも非常に大切である。「実習後の振り返り」の実施は行っているが、その振り返りからの学びは各学生によるものとしている。いかに音楽授業での取組みにつなぐことができるのか可能性を探りたい。

以上、将来の保育者（保育士・幼稚園教諭）として備えておかなければならない保育表現技術「子どもの発達に即応できる表現者としての基盤となる技術」習得カリキュラムに必要なことについて明らかにしてきたが、養成段階においてどの程度までの表現技術を習得するのか、それは明確な基準を示し得るのか、ということも大きな課題として残る。それは、学びのステップの明確化にも関連するところであるが、習得技術・技能が実際の幼児の音楽活動に活かされ連動していくように、養成教員がもっと保育の場での幼児の表現する姿に触れ、様々な音楽活動の実際を知ることが必要である。その上で必要な技術・技能について、今までに固執することなく「子どもの表現に係る」「保育との関連」による方法を今後も探求していく、ということが求められる。「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」の報告 11 によると授業改善に対する意識をたずねた項目のうち「保育の現場感覚を導入した授業を行う」が最も高いという結果が出ているが、保育現場や地域との連携推進の内容についての項目のなかの「現場との共同研究」は下位の方であった。これらの結果を合わせて述べることは安易かもしれないが、これからのカリキュラム構築、授業内容改善は、養成校における一方向的な発信ではなく、保育の場のありようを受け止め、連携し共同の研究活動を充実することからでこそ、求められる保育者養成の姿があるのではないかと。

おわりに

平成 20 年に改訂された「幼稚園教育要領」や改定「保育所保育指針」のねらいや内容に示す幼児の表現は、「幼児一人ひとりが様々なことに触れ体験しながら、心を動かされた体験を次の活動につなげていく。その過程の遊びによって子どもたちの体験は相互に深まり表現活動を音楽・造形・言葉・身体等を駆使して表現活動を形作っていく。」と考える。筆者らはそのような子どもの姿を捉えて、学生たちが将来保育者として指導・援助でき得る人材となるための「保育表現技術」をめぐって、その連動性について検討してきた。それは、幼児の音楽活動を常に念頭に入れた学生の音楽表現技術の習得方法の一方策として「器楽法」の取り組み実践からの検討と今後のカリキュラム作成への展望であった。その研究手法としては、第 1 に保育士養成課程改正による技能科目の位置づけと学生教育の視点からであり、第 2 は筆者らの研究成果の省察からである。そして第 3 は学生自身の授業参加によるアンケート分析か

らであった。保育現場の音楽活動と保育者養成校の音楽教育の連動性は、保育指針の改定で求められている、子どもの生活の場（保育所）で育成される人間教育の土台づくりと音楽活動養成教育での連動性も確認できた。副次的研究成果としては、養成教育における技術・技能の習得に対する教員・学生共意識の転換が必要であるということが方向性として見えたことであった。これまでの「楽譜」再現からの子どもに働きかける「発信型」保育方法に有効な技術だけではなく、子どもの表現に即応でき、子どもの表現を広くとらえて対応できる「受信型」技術の習得が必要であるということである。そのためには、学生自身が「音楽・表現活動」を楽しみ豊かな人間に成長させる養成校の教育環境づくりと学生の主体的学習態度の育成が課題となった。今後の養成教育に生かしていきたい。

註

- 1 社団法人全国保育士養成協議会 現代保育所研究所 『保育士養成課程の改正を受けて』平成 22 年度現代保育研究所研修会資料, 2010.
- 2 新教育要領（平成 20）表現領域における〈ねらい〉に記載されている(1)～(8)のこと。
- 3 ミネルヴァ書房編集部編『保育所保育指針 幼稚園教育要領一解説とポイント』改定の要点 p.42 参照。
- 4 大場幸夫・網野武博・増田まゆみ 著『保育を創る 8 つのキーワード』フレーベル館, 2008, pp.13-17.
- 5 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」2005,「保育学生の音楽教育と子どもの音楽活動の指導援助力」2006.
- 6 社団法人全国保育士養成協議会 現代保育所研究所 『保育士養成課程の改正を受けて』平成 22 年度現代保育研究所研修会資料, 2010. p. 7.
- 7 人類はこれまで次の 3 つのサイトにより育ってきたとのことで、①地域での遊び＝放牧による育ち、②家の家事と仕事の手伝い、③家庭の団欒、のことをいう。(H23 年度現代保育研究所研修会「『保育表現技術』の教授法の基本と具体的展開」の汐見による講演から)
- 8 福西朋子・山本敦子・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 (2)」2009.
- 9 前掲書 8 を参照。
- 10 無藤隆 著『幼児教育の原則』ミネルヴァ書房, 2009, p.108.
- 11 社団法人全国保育士養成協議会保育士養成資料集第 54 号『「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告書 I』2011

参考文献

- 1 無藤 隆、柴田正行、秋田喜代美 編著『〈平成 20 年改訂〉幼稚園教育要領の基本と解説』フレーベル館, 2008.
- 2 財団法人ヤマハ音楽振興会音楽研究所 編『音楽は子どもに何をあたえるか』ヤマハ音楽振興会発行, 2002.
- 3 日本音楽教育学会創立 40 周年記念論文集 日本音楽教育学会 編『音楽教育学の未来』音楽の友社, 2009.
- 4 サティス N. コールマン 著 丸林 実千代 訳『子どもと音楽創造』開成出版. 2004.
- 5 網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰 著『これからの保育者にもとめられること』ひかりのくに, .

2006.

付記：この研究は平成 23 年 3 月に「全国大学音楽教育学会 中部地区学会」で口頭研究発表した原稿および資料を加筆修正したものである。

保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察（２） —子ども発見ノートを中心に—

A Study about the Practice to Promote the Understanding of Children by Students in Early Childhood Education Course. (2) — Focusing on the Notebook for Recording a Child —

山 崎 征 子
Seiko Yamazaki
小 田 義 隆
Yoshitaka Oda
上 村 晶
Aki Uemura

（ 要 約 ）

2009年度から「子ども理解」を深める姿勢を培う取り組みである「子ども発見ノート」の実践を開始して3年目をむかえた。本稿は、2009年度に入学した学生を対象とした継続的な「子ども発見ノート」の取り組みに関する分析の2年目にあたる。この取り組みを2年間継続したことの有効性を可視的に数値で表わすとともに、学生たちが継続して「子ども発見ノート」を記録し続けたことによって修得した学びの実態（「子ども理解」に関する成長）を考察したものである。

（キーワード）

子ども理解、子ども発見ノート、2年間の継続

1. 問題の所在

現代、少子化社会の進行にともない、子どもをめぐる環境が大きく変化している。それは、都市化などにより子どもの遊び場が変化し、屋外で遊ぶ習慣の減少等が考えられる。それらは、地域の教育力の低下につながり、子どもが自分の親以外と接する機会が減少していることを意味する。これらの現象を踏まえ保育者養成をめぐる状況に目を移すと、保育者を目指す学生は中学校・高等学校の職業体験での子どものふれあいが職業選択の動機となっており、それ以外の子どものふれあいは皆無に近く、子どもを理解するという思考をともなわずに入学しているのが現状である。現代の保育者養成には、保育者に求められる「子ども理解」力を身につけた保育者を養成するため、普段から学生が子どもたちと接する機会をもち、子どもを積極的に観察する姿勢を身につけさせることが求められているのである。

そこで、本学では2009年度入学の学生から、子ども理解を深める「子ども発見ノート」の取り組みを進めている。その1年目の成果は、「保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察—子ども発見ノートを中心に—」において公表した。本稿は、その後さらに1年間、取り組みを継続することによって学生に身についた学びの実態を明らかにすると共に、その有効性を明らかにする。そして、保育者養成による保育者の資質向上を目指し2年間継続的に実施したことから明らかになった今後の課題と

展望を提示していきたいと考える。

2. 「子ども発見ノート」の概要及び1年間実施の成果

2-1 「子ども発見ノート」の実践

「子ども発見ノート」の実践は、保育原理、教育原理、保育・教育実習の担当者の間での、本学の保育者養成が目指す保育者像を協議し、「子ども理解」を深めることが出来る保育者を養成しようという共通認識から出発したものである。その際、「子ども理解」を深める第一歩として、子どもを理解する姿勢作りの重要性を鑑み、その方法を模索した。その方法として、本学で過去に実践されていた「子ども発見ノート」を使った教育実践を復刻することとした。

「子ども発見ノート」の2年目の実践では、使用するノートの運用に若干の変更を加えた。これまでの、それぞれの学生が用意したノートでは、大きさがバラバラであり、回収した時に破れたり、ノートが小さすぎて補助的なシートが貼り付けられなかったりという弊害が発生したため、本学が一括で購入したB6版のノートを自分流にデコレーションして、愛着ある「子ども発見ノート」に仕上げていく方式に変更した。取り組みの趣旨は、2年間継続して日常生活において出会った子どもに目を向け、観察したことを、そこに記録することによって、子どもを理解する姿勢を育成する取り組みである。保育学生の視界に子どもが入ると自然に観察をするような保育者としての体作りを継続して実践した。

1年目の保育・教育実習の経験がない段階から始まった「子ども発見ノート」の取り組みでは、記述内容等もバラバラであったり箇条書きであったりしたが、1年間継続することによって、書く力が育った学生も増え、具体的な記述内容も①日時・発見の場所②子どもの年齢・性別・特徴③子どもの様子④感想・考察という構成に落ち着いてきている。発見ノートを記録することにより、自分自身の子どもの発見に対する成長を確認し、保育者としての成長を振り返ることができるようになってきている。

2-2 「子ども発見ノート」の運用に関する留意点

2009年度の実施時と同様に、「子ども発見ノート」を取り組むにあたり、計5週間の実習を終え保育者へのアスピレーションが高まる2年生の講義のはじめに改めて「子ども発見ノート」を課す意義を学生に理解させた。課題として「子ども発見ノート」に記録するのではなく、優れた保育者になるために「子ども発見ノート」に記録するということを徹底周知した。さらに、「子ども発見ノート」の提出に関しては、1ヶ月3～4つ記録することが望ましいと指導した。提出時期は、前年度を踏襲し、原則として授業者の授業時間に回収することになっているが、担当教員の研究室にて随時提出することも可能とした。

2-3 保育者としての子ども理解に関する3つのステージ

「子ども発見ノート」による「子ども理解」を深める実践は、1年目の取り組みと同様に保育者養成において保育者としての「子ども理解」に関する成長を、入学時から卒業までの期間を3つのステージに分けて設定している。すなわち、第1段階では、「子ども発見ノート」の取り組みを通して、子どもへの興味付けを、第2段階では子どもの内面への気づきを、第3段階では保育者としての視点で子どもを観察することを到達目標に設定している（図1参照）。

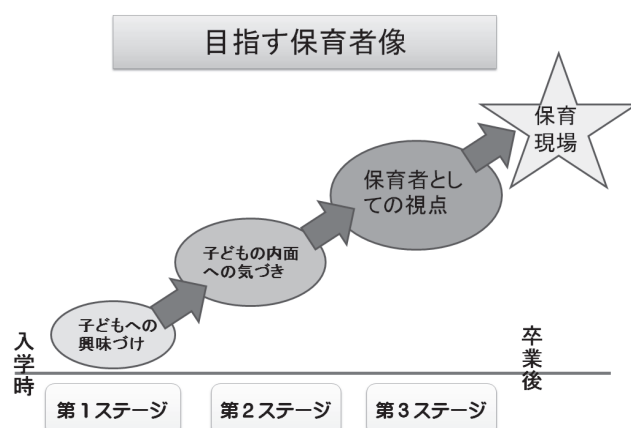


図1：子ども理解に関する3つのステージ

2-4 「子ども発見ノート」の取り組みを1年間継続し見出された知見

上記の3つのステージを設定し、1年間の継続的な取り組みで学生がどのステージまで到達することが出来るかを分析した結果、以下のような知見を得ることが出来た。

(1) 子どもを理解しようとする姿勢形成と保育者としての視点の萌芽

調査用紙の分析の結果、着目する場面としては①親子の関わりに関する場面、②学生自身と子どもとの関わり、③子ども1人との関わりの方に保育現場や街角における子どもを観察する力がついてきている。また、発見の内容に関しては、①子どもの行動、②子どもの表情、③子どもの心情の方に着目しており、時間がたつに従い、年齢発達、行動言語、心情に関する気づきが増えていく傾向にあった。以上の分析結果から「子ども発見ノート」を1年間継続することによって、子どもと接する機会の乏しかった学生が、図1における第2ステージまでは、ほぼ全員進むことが出来るようになるということが実証された。

(2) 観察したことを文字に起こすことの習慣づけ

保育学生の特徴として、入学選抜においてAO入試・推薦入試など、論述によらない選抜で入学してくる学生が多く含まれている。よって、書く力をトレーニングされていない状態で保育者を目指すという特徴が全国の保育者養成校でうかがえる。本取り組みでは、エピソード数の増加傾向から、その書く力に関する弊害を改善する一助となったと考えられるが、さらに、「子ども発見ノート」を書くために客観的に子どもたちを観察し、「書く過程で子どもの心情を考え読み取ろうとする」姿勢の構築が確認された。

3. 研究の目的と方法

3-1 研究の目的

本研究の目的は、以下の2点である。なお、本稿が取り扱う内容は2年間の短大生活における「子ど

も理解」の成長に関する縦断的研究の2年目の研究成果にあたる。

- (1)保育者の資質の基本である「子ども理解」を深める「子ども発見ノート」による実践の有効性を、可視的に数値で表すこと。
- (2)調査対象学生の「子ども発見ノート」(2年間)の具体的記述から子ども理解に関する事項を質的分析し2年間を通した学びの実態を明らかにすること。さらに、「子ども発見ノート」の取り組みの実施によって期待できる効果について考察すること。

本稿は、短大生が入学してから卒業するまで2年間継続し続けた「子ども発見ノート」の取り組みの総合的研究である。調査対象学生の学びの軌跡を2年間追跡し「子ども理解」に関する学びの実態を明らかにすることにより、これまでの「子ども理解」を深める取り組みに関する研究を、さらに実証的に明らかにする。また、前稿(山崎・小田・上村, 2011)で抽出した実習の「子ども理解」に関する園評価が向上した学生の2年目のエピソード記述に着目し、2年間にわたる具体的な質的分析を加える。

3-2 研究の方法

本研究の対象は、本学子ども学科2年生141名(男子3名・女子138名)であり、2010年4月から2011年3月までの間、教育課程論・幼児教育者論の授業における課題の一つとして「子ども発見ノート」の記録を課した。そして、2年間を1年生前期(A期)・1年生後期(B期)・2年生前期(C期)・2年生後期(D期)の4期に分け、各期終了時に子ども発見ノートに関する調査を実施した。

質問紙調査は、㊸子ども発見ノートチェックシートと、㊹子ども発見ノートに関する自己評価の2種類からなるものである。㊸のチェックシートでは、エピソード数・子ども発見場面・発見の内容の傾向を調査し、㊹の自己評価アンケートでは、①子どもへの興味づけ(4項目)、②子どもの内面への気づき(4項目)、③保育者としての視点(4項目)、④子ども発見ノートの効果(4項目)を、毎回調査した。また、2年生後期の最終段階では、⑤2年間継続しての総括(4項目)を追加し4件法で自己評価させ、分析した。また、自由記述欄を設け、2年間継続しての感想を自由に書かせた。それぞれの項目は以下の通りである。

- ①子どもへの興味づけ (Iの1.子どもへの意識 2.視野に入る 3.関わる意識 4.探求心)
- ②子どもの内面への気づき (Iの5.発達年齢 6.興味 7.行動による内面理解 8.表情による内面理解)
- ③保育者としての視点 (Iの9.共感 10.テーマ性 11.多角的視点 12.自己考察)
- ④子ども発見ノートの効果 (IIの1.書く力 2.出来事の整理 3.周囲への意識 4.周囲への注視 5.保育職への意識 6.継続性 7.有効性 8.活用性)
- ⑤2年間の継続的效果 (IIIの1.第1ステージ到達度 2.第2ステージ到達度 3.第3ステージ到達度 4.2年間継続による満足度：D期にのみ調査項目を加えた)

さらに、2009年度に実施した実習の「子ども理解に関する評価(園評価)」に関して成績の推移をA→A、C→A、C→Cの3群に分け、その中から学生を抽出し、その抽出学生の記述した2年間の「子ど

も発見ノート」を質的分析した。本稿は、紙幅の関係上、実習成績の変化が特徴的であった学生に限定して分析を進める。

4. 研究結果

4-1 2年間の取り組みの自己評価

4期に渡って質問紙調査の回答が得られた有効回答数119を抽出し（回収率84.4%）、1年前期終了後（A期）と2年後期終了後（D期）における各項目の平均点についてt検定で比較検討をした。その結果、発見ノートによる意識変容に関しては、子どもの内面への気づきや保育者としての視点に関する計8項目に関して1%水準で有意差が見られ、第2ステージ及び第3ステージにおいて平均値が高いことが見出された（表1・図2参照）。1年終了時には第2ステージ「子どもの内面への気づき」の向上が見られたという昨年度得られた知見を踏まえると、2年間を通して第3ステージ「保育者としての視点」の獲得に至るようになると考えられる。

同様に、子ども発見ノートの効果に関してA期とD期における平均値を比較したところ、1.書く力、3.周囲への意識、4.周囲への注視、5.保育職への意識、8.活用性の計5項目に関して、1%水準で有意差が見られた（表2・図3参照）。この結果から、本取り組みを2年間継続することによって、書く力が備わる、子どもがいる場面を意識したり注視したりすることができるという活用効果を認識していると推測できる。また、保育者への意識に関して有意性が見出されたことから、2年間継続することで発見した事象を保育者としての視点で考えられるようになることが示唆された。

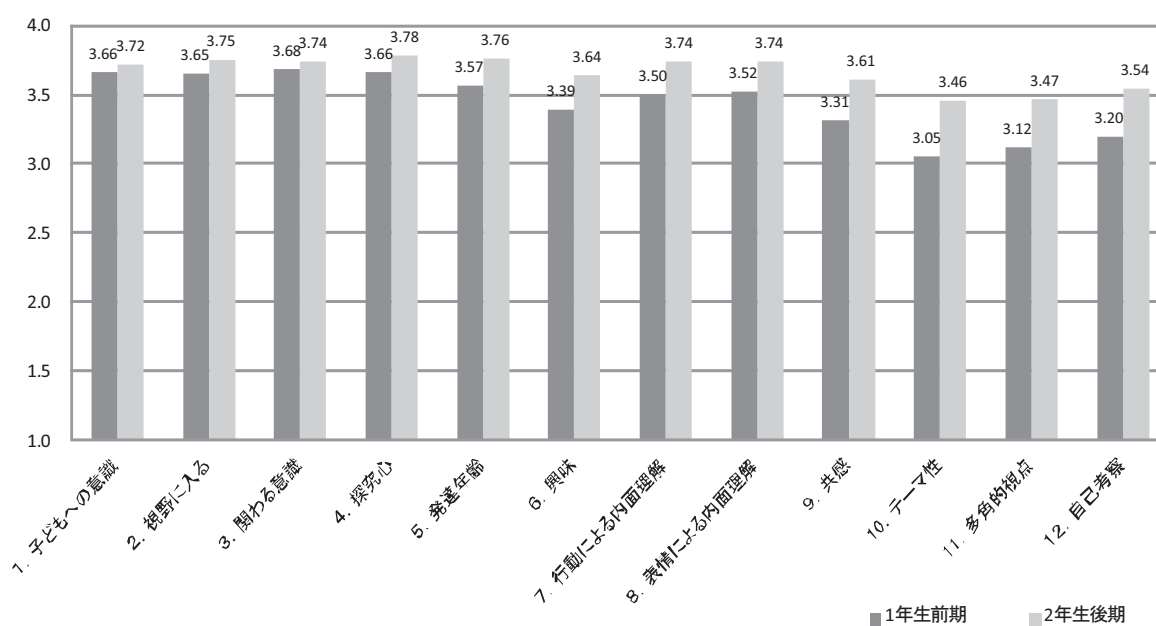


図2：A期・D期における自己評価得点の差異（発見ノートによる意識変容）

表1：A期・D期における自己評価得点の差異（発見ノートによる意識変容）

	1. 子どもへの意識	2. 視野に入る	3. 関わる意識	4. 探究心	5. 発達年齢	6. 興味	7. 行動による内面理解	8. 教育による内面理解	9. 共感	10. テーマ性	11. 多角的視点	12. 自己考察
T比	0.886	1.582	0.921	2.040	2.735	3.361	3.621	3.319	4.179	2.402	4.471	4.701
	n.s.	+	n.s.	*	**	**	**	**	**	**	**	**

表2：A期・D期における自己評価結果の差異（発見ノートの効果）

	1. 書く力	2. 出来事の整理	3. 周囲への意識	4. 周囲への注視	5. 保育職の意識	6. 継続性	7. 有効性	8. 活用性
T比	3.571	2.076	3.650	2.474	3.261	1.463	1.966	2.521
	**	*	**	**	**	+	*	**

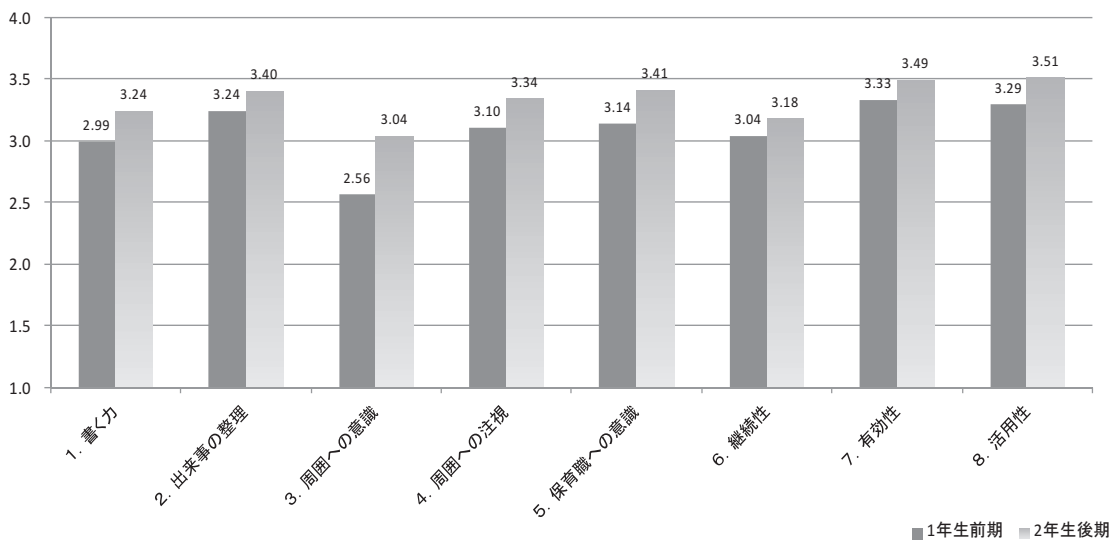


図3：A期・D期における自己評価得点の差異（発見ノートの効果）

4-3 2年間の継続効果について

2年間の継続的効果を明らかにするために、2年間の最終段階であるD期に各ステージの到達度と2年間継続による満足度について4件法で回答を求めると同時に、具体的内容について自由記述を求めた。各ステージ到達度に関しては平均値が全体的に高く、子ども発見ノートを2年間継続して取り組むことによって、子どもを見ようとしたり、内面を感じ取ったり、保育者の視点で子どもを捉えることが日頃から出来るようになったと学生が実感していることが推測できる（図4参照）。

また、2年間継続による満足度に関しては、継続して大変良かったと回答した学生が全体の53%、やや良かったと回答した学生が37%であり、全体の90%の学生が本取り組みを継続する良さを実感していると考えられる（図5参照）。具体的な自由記述に着目すると、良かった点としては、子どもの存在そのものや子どもの内面を感じ取ろうとすることの意識化や、書く力の向上や考え方の幅の拡がりなどに関する意識の向上について効果があると考えられる。その反面、エピソード数のノルマ化による負担感や発見した事象をその場ですぐに記録が書けず忘却してしまう等の課題が見出された（表3参照）。

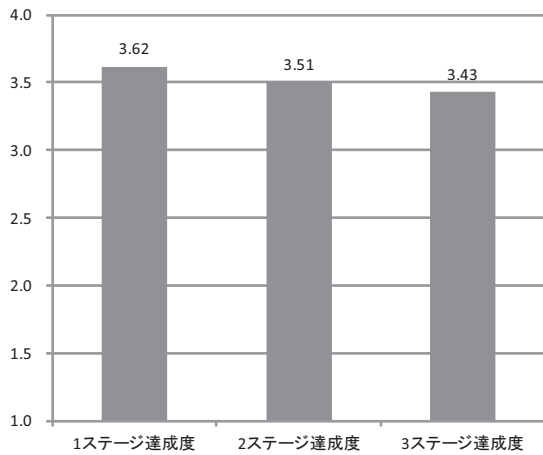


図4：各ステージにおける達成度

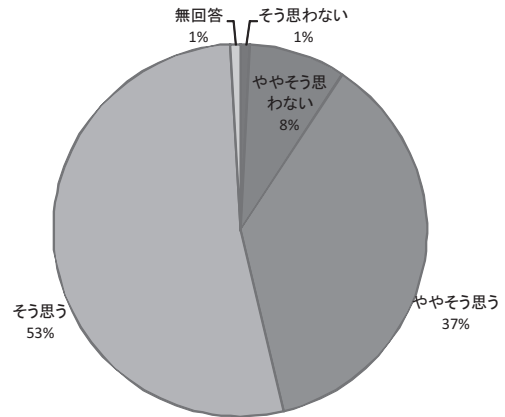


図5：子ども発見ノートの満足度

表3：自由記述から（一部抜粋）

良 か っ た 点	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもを意識して見るようになり、とても勉強になった。 ・日頃子どもを見かけると、意識して見るようになった。ただ、見るだけでなく子どもの内面の気持ちを読み取る力がついたと思う。 ・子どものことをじっくり見るようになったし、子どもに対して敏感に感じられるようになった。 ・大変だったけど、子どもを見てかわいいと前は思うだけだったけど、色々な事を思うようになった。文章を書く力も前に比べついたと思う。 ・普段からよく見るようになっていて、いつも感じたとき、後で書こう!!と思って忘れてしまって全然書けなかったのが残念。でも自分の中ではたくさんの考え方ができるようになったと思うし、子どもが今どんな気持ちでしているのか、考えるようになった。成長できたかなって思いました。 ・大変だったけど、子ども発見ノートがなかったら、普段からあまり子どもに目を向ける事が無かったと思う。 ・以前より子どもの内面的な気持ちをみる力がついたと思う。 ・書くことは大変だったけれど、子ども発見ノートをすることで文章力が少しは身に付いたと思うし、子どもを見る機会も増えたと思います。 ・子どもを観察しようとするくせがついた。子どもがどう思っているのかを理解しようとするようになった。もっと子どもが好きになった。
課 題 点	<ul style="list-style-type: none"> ・ノルマがあったので、自分のペースでさせて欲しかった。 ・買い物時など発見ノートに書けることを見つけても書くのを後回しにしてしまうことが少し多かった。 ・2年生になると課題（卒論等）があるから、子ども発見の課題を出されるときつかった。 ・正直、長期休みの時なんかは出掛けることも少なく、子どもと出会うことはあまりなかったもので、書くのにとっても苦労しました。実習の時くらいしか、まともなエピソードがなくて。あまりやっても内容が薄かったかなと思う。 ・「1ヶ月に3つ書くように」みたいなこと言われたのには納得いかなかったけど、自分なりにマイペースに子どもを見つめることができた。量よりも質が大事だと思った。このノートは子どもを見つめる時の方法（視点）を教えてくれた。 ・1ヶ月〇個以上というのがあってきつかった。でも、子ども発見ノートのおかげで子どもを詳しく見るようになった。 ・実際に見てから書くと、その場にノートがないから、書き忘れてしまうことも多かった。しかし、子どもに目を向けることが出来、考えることが出来ていい機会になった。 ・子ども発見ノートがあることで自分が子どもに注目することが多くなった。しかし、枚数や数決められていて、苦痛に感じた。バイトで忙しくて子どもを見る機会がなくても、枚数分書かなければならぬので大変であった。

4-4 質的分析より

学生のエピソードがどのように変容し、何を学びとっているかという具体的な記述の推移について質的分析を行った。本稿では、先行研究で抽出した学生の記述をその後1年間追跡調査し、詳細に読み取りを進めた（表4参照）

表4：実習における子ども理解評価が2年間で向上した学生のエピソードから

	発見ノートの記述	読み取れること
1年 4月	<p>【4月18日】 3歳くらいの男の子</p> <p>【様子】マクドナルドでハッピーセットの景品を持ってはしゃいでいる子がいて、お父さんがその子の手を拭いていた。</p> <p>【感想】すごく嬉しそうに景品を持って遊んでいて、㊦すごくかわかった。㊧お父さんが子どもの手を拭いているのを見て、私もそのようなことをしてもらっていたのかなあと思った。</p>	<p>㊦「かわかった」などの外面的な記述に留まっている。</p> <p>㊧親子関係に着目しながら、自分の幼少時代の親子関係を回顧している。</p>
1年 9月	<p>【9月18日】 2歳の男の子</p> <p>【様子】私が実習終了後に日誌を提出して挨拶をしに回っていて担当していたクラスにも行ったときに、男の子が「早く保育園の服に着替えて。」と私に言ってきました。</p> <p>【感想】私は、㊨実習中ジャージだったのでジャージにならないと遊んで貰えないとわかったのかなと思います。（スーツで行ったので）㊩その言葉を聞いてとっても嬉しかったです。</p>	<p>㊨「分かったのかなあ」など心情を類推している。</p> <p>㊩子どもが自分に親しみを持っていることを感じている。また、2歳児でも親しみの継続を確認し、喜びを表している。</p>
1年 3月	<p>【3月16日】 小二の男</p> <p>【様子】児童館実習で初めてであった小二の男の子。児童館に来館してきたので「おかえり」と挨拶すると「うるさい」と初めて会った私には心を開いてくれませんでした。私は仲良くなりたかったので、コミュニケーションを図ったのですが、なかなか受け入れてくれませんでした。しかし、外遊びの時にボールを持っていたA君に「一緒に遊ぼう」と言葉掛けすると「受け合えよう」と言ってくれました。その後A君から「遊ぼう」と言う言葉を聞くようになりました。</p> <p>【観察し発見したこと】最初は「〇〇先生は？」と好きな先生にしか心を開かないような言動が見られたため、実習中に仲良くなるのは難しいかもしれないと思っていた。しかし、その子の好きな遊びを通して心を開いてくれたので、㊪その子の得意なことを好きなことに入り込むことが、仲良くなる近道なのではと思った。</p> <p>【保育者としての気づき】私が仲良くなりたいという気持ちを持ち、㊫冷たい言葉を言われてもあきらめず関わろうとしたことで気持ちが伝わったのだろうと思う。「僕のことを見ていてくれる。」と感ずることができたのではないと思う。正面から向き合い気持ちをぶつけることの大切さを知った。また、その子の好きな遊びに楽しみながら取り組んだことでその子も㊬“この人と遊ぶと楽しい”と感じてくれたのだと思う。</p>	<p>㊦子どもを観察することによって、子どもの興味関心を理解することが、子どもとの関係作りにつながることに気付いている。</p> <p>㊧表面的な言葉の表現のみで判断せず、子どもを丸ごと理解しあきらめず子どもを受容する姿勢を継続することが、子どもの心を開くきっかけになることに気づいている。</p> <p>㊨遊びの楽しさを共有することで、子どもが（自分に）親近感を持つということに気づいている。</p>
2年 9月	<p>【9月19日】 5歳児女児、4歳児女児 祭りにて</p> <p>【様子】祭りを見に行くと踊っている子をたくさん見かけた。踊りながらこっちに気付き笑顔でこっちを見ながら踊ったりと、嬉しそうにしていた。踊り終えてからも、「見に来てくれたの?!」と笑顔で近寄り話しかけてくれた。</p> <p>【観察し発見したこと】この子たちは祭りで踊ることをとても楽しみにしていて、「この曲で踊る。」「こんな感じ」などと色々教えてくれていた。「先生来てね」と言われたときは行けるかわからなかったため、「行けそうだったら行くから頑張ってかわいく踊ってね。」などと話をしていた。本番の時に見に行くと「先生や!」ととても喜んでくれていた。</p>	<p>㊦子どもの心情を推察している。</p> <p>㊧大人の方は子どもには通用しない、それらを理解し保育者となったときの子どものコミュニケーションを想定し、保育者としての気づきとなっている。</p>

	<p>【保育者としての気づき】 ①私が「行けたら」と言ったため、来られないと思っていたのだろうと思う。②大人はよく曖昧な言葉を使うが、子どもたちはきっとはっきりとした言葉を求めていると思う。これからの現場では心掛けたい。</p>	
2年 12月	<p>【12月5日】 3歳の男児 スーパーにて 【様子】 車の形をしたカゴ入れに乗ってはしゃいでいた。 【観察し発見したこと】 お母さんはケータイをかけながら買い物をしていたが、子どもは楽しそうに「行け行けー！」と言いながら笑顔で乗っていた。男児は車に乗れたことを喜びに感じているようだった。 【保育者としての気づき】 ケータイをかけながら買い物をしている母が少し気になった。スーパーを回っていて、またその親子に会ったとき（10分後ぐらい）まだ電話していたので、①子どもとのコミュニケーションは図れているのかな？と疑問に思った。②その日はたまたまだったかもしれないが、このようなことがよくあるのなら少し気になる問題だと思う。（子どもの発見・言動を見逃す、子どもの気持ちを受容する機会を逃す等…）</p>	<p>③親子関係を観察し、親の子育てを推察している。保育者として子育て支援活動を想定しての観察を行っている。 ④保育者の親に対する指導に関する視点が表れている。子どもの発見・言動を見逃したり、子どもの気持ちを受容する機会をケータイが奪っていると感じている。</p>

本学生のエピソードを分析した結果、2年間の継続を通して、保育者としての観点へ移行している様相が見受けられる。すなわち、1年生の時は、入学当初や9月頃までのエピソードに関しては、「かわいかった」「嬉しかった」などの外見から抱く自己感情表記に留まっていた様子がうかがわれるが、1年後期を過ぎると、子ども発見を通して子どもの言動や特性への驚きを体験し、内面を見る基本や「子ども理解」の着眼点の基礎の獲得につながったと考えられる。また、2年生に入ると、観察し発見した内容が子どもの内面に着目するような記述が多くなっている。さらに、保育者として今後どうかわっていくかという観点の記述が現れ始めている。記述方式も2年次以降には、①日時、②様子、③観察して発見したこと、④保育者としての気づきとして定着してきており、学生自身が保育者の観点から考えようとする意識が窺われる。以上の経緯から、取り組み開始当初は子どもを発見した際の自身の感情表記が主たる記述であったが、2年間書き続けることを通して、内面を見る基本や「子ども理解」の着眼点の基礎を獲得し、その見とりを発展させながら保育者としての気づきの基礎の獲得に至ったと考えられる。

5. 総合的考察と今後の課題

日常生活において出会った子どもに目を向け、観察したことを記録するという方法で保育者としての体作りを目標に2年目も継続してきた。その結果、子ども発見ノートの実践においては、入学当初から卒業まで3ステージを設定したが、ほとんどの学生が、第1ステージの「子どもへの興味付け」はできたと考える。また、第2ステージの「子ども内面への気づき」は1年後期から2年生後期に渡り、個人差はあるものの到達する傾向が見受けられた。さらに、第3ステージの「保育者としての視点」獲得は、2年前期から就職後の保育者生活に至るまで時間を費やしながら到達していくと考えられる（図6参照）。

よって、2年間継続することによって、①子どもを見る姿勢は確実に獲得することができたこと、②内面を見ようとする姿勢もほぼ獲得できたことが実証され、2年間の取組を通して「観察者の視点」から「保育者の視点」へ移行しつつあると考えられる。すなわち、エピソードを書き留めることによって、子どもに関する気づきが喚起され、保育者としての意識が変容していくことが推測される。発見ノート

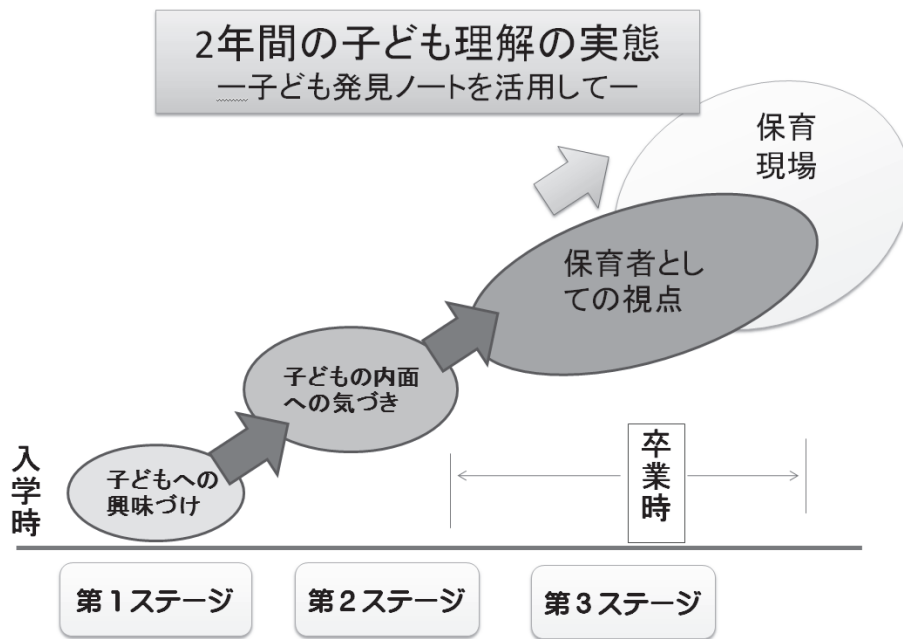


図6：子ども理解に関する3つのステージの実際について

を実施することにより、子どもへの興味・関心に意識を向けると同時に、実際の場面を書き留めることによって学生の省察を促し、保育者としての意識に推移していく効果があると考えられる。

今後の課題としては、文章表現力を含めた観察眼や保育者視点獲得への指導など、個別支援の必要性が挙げられる。「子ども理解」の深化を目指した個別支援を更に充実させるためには、教員間及び保育現場との連携等が求められるだろう。同様に、連携の際には「子ども理解」の概念の共通理解が重視されるため、保育分野における子ども理解研究の促進・発展が急務であると考えられる。

【参考文献】

豊田和子・三宅啓子（1998）「保育者養成校の教育内容・方法のあり方に関する研究 —その課題と授業方法改善の試み—」高田短期大学紀要，第16号，41-65.

山崎征子・小田義隆・上村晶（2011）「保育学生の子どもの理解を育む取り組みに関する一考察—子ども発見ノートを中心に—」高田短期大学紀要，第29号，81-90.

【追記】

本稿では、1～3.を小田が、4.を上村が、5.を山崎が分担執筆した。

短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その3)

The Need for Career Guidance in the Junior Colleges (Part 3)

杉 浦 礼 子

Reiko Sugiura

安 部 耕 作

Kousaku Abe

高 木 直 人

Naohito Takagi

(要約)

キャリア教育を導入している短期大学は増加してきている。しかも、短期大学におけるキャリア教育は各短期大学ともに導入間もなく、手探り状態で様子を見ながら進めている。本稿においては、短期大学が必要とするキャリア教育が何であるのかを考えた。特に、2年間の在学期間で、学生たちに、「学士力」「社会力」を学ばせながら、さらにキャリア教育を身につけさせなければならない現状から、短期大学に入学してくる学生にとって本当に必要なキャリア教育の本質を追求した。

(キーワード)

キャリア教育、学士力、社会力

I. はじめに (高木)

短期大学の在籍期間は基本的に2年間、大学の在籍期間は基本的に4年間である。卒業する時の年齢が、短期大学生の場合は20歳であり、大学生の場合は22歳である。短期大学を卒業し社会に出た2年後の姿と、大学を卒業して社会に出た姿とは、同年齢であっても、全く違った成長をしている。それは、社会での実務経験の2年が一つの理由である。短期大学を卒業して社会人となれば、当然であるが、交際範囲の年齢層が広くなり、それぞれの集団での人間形成は学生時代とは全く異なった環境から学ぶことになる。そのような環境で過ごした2年間が、同年齢でも全く違った成長をしてきているわけである。「社会力」という観点で考えた場合に、同じ年度に、短期大学を卒業した社会人と、大学を卒業した社会人を比較すれば、当然、大学を卒業して社会人になった方が高いと言えるであろう。ただ、短期大学を卒業した社会人と、大学を卒業した社会人との同年齢を比較した場合は、おそらく変わらないであろう。もしかすると、短期大学を卒業した社会人の方が「社会力」は高いかもしれない。「学士力」に関して考えた場合、短期大学を卒業した社会人と、大学を卒業した社会人とでは、当然「学士力」に違いがある。それは「学士力」が高いとか低いとかではない。学んだ期間による問題であると考えられる。すなわち、短期大学士と学士の違いは、短期大学で学んだ2年間と、大学で学んだ4年間の差から、「学士力」はどうしても違いが出る。社会に出た場合、「学士力」が高いとか低いとかは本当に問題となっているのか。なぜ、その点に疑問を感じているかということ、国としては、国民が生活するのに必要としている教育(学力)は、義務教育であるとしている。すなわち、小学校と中学校の9年間しっかり学べば

問題ない。ただ、「学士力」が低いよりは、高いほうが良いことは事実である。

しかし、キャリア教育については少し異なる。「社会力」「学士力」は、高等教育機関で基本的な認識として取り組まれているが、キャリア教育はそうではない。その根拠は、平成16年1月28日に公表された文部科学省のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書で、「キャリア」を「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」としてとらえ、すでに、高等教育機関に入学してくるまでの、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領において、キャリア教育に関連する主な目標・内容等が具体的に示され、それに沿った形で教育が行われている。特に、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力の育成は、高等教育機関に入学するまでに実施されているのである。その結果から、短期大学で行わなければならないキャリア教育は、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力をさらに深めたことを学び、社会に出ていくことになる。

すなわち、短期大学が行わなければならないキャリア教育の方向性は少し見えてきたように思われる。短期大学に入学してくる学生にとって本当に必要なキャリア教育は、Ⅲ節の「短期大学とキャリア教育」で述べることとする。

Ⅱ. 短期大学と専修学校（高木）

高等学校を卒業して進学する学校によって教育内容は違ってくる。しかし、高校学校を卒業して進学した学校で学ぶキャリア教育の内容には違いがあるのかについて少し考えたい。

短期大学と専修学校¹⁾は、在籍期間が基本的に2年間であることから、短期大学と専修学校では、同じような教育が行われているのか。そのような疑問を抱いている教育関係者は意外と多いかもしれない。本来なら、短期大学と専修学校が行っている教育は違って当たり前のはずである。しかし、その違いがどこにあるのかを明確に答えることができる教育関係者はどれくらい存在するのであろうか。現時点で、短期大学と専修学校の違いを明確にできる部分は、短期大学の卒業生には短期大学士の学位が授与され、専修学校の卒業生には専門士の称号が授与されることである。すなわち、短期大学では学位を、専修学校では称号を授与しているのである。短期大学は2年間という短期の修学期間において大学の修了者として必要な、総合教育科目（高等教育科目）・専門教育科目・外国語科目（各種の語学）・実技科目（実技知識）などの各部門を履修し、その他、各専攻に応じた分野を修め修了条件62単位以上（各機関によって異なる）を修得し、いち早く実社会に人材を輩出するという点において大いに存在意義があると考えられるが、社会一般では、そのように受け入れられていない。そのような流れの中から、短期大学の存在意義を新たに定義するためにも、短期大学の修了者に対し学士号に準ずる短期大学士という新たな学位の付与が始まったと考えられる。

こうした動きの背景には、職業教育を行う専修学校とは異なり、短期大学が教養教育と専門教育を包括した総合的な研究教育を行っているという点が影響していると考えられる。また日本の短期大学が米国のコミュニティ・カレッジに学校制度が類似している点が注目され、米国を中心とした諸外国の制度と同様に学位を与えるべきとする声が主流になり始めた事も影響し、短期大学修了者に対し国際社会、

特に米国で認知度のある学位を与えることで、特定の総合教養、専門能力及び一定の学修成果を修めた等、多様な実力を持った人材に活躍の機会を与えることにつながるという期待から短期大学士号の学位が設けられた。学士の学位が授与される課程としては、「大学」「短期大学若しくは高等専門学校を卒業した者又はこれに準ずる者で、大学における一定の単位の修得又はこれに相当するものとして文部科学大臣の定める学習を行い、大学を卒業した者と同等以上の学力を有すると認める者」「学校以外の教育施設で学校教育に類する教育を行うもののうち当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるものに置かれる課程で、大学に相当する教育を行うと認めるものを修了した者」とされている。専門士は、日本において、一定の要件を満たす専修学校の専門課程を修了した者に授与される称号のことである。

しかし、基本修業年限が2年間(またはそれ以上)という点では共通し、社会における処遇は短期大学卒業者が、専修学校卒業者とあまり変わらないのが現状であるが、教育課程の編成での考え方には相違点がある。短期大学の教育課程の編成方針では、「教育課程の編成に当たっては、短期大学は、学科に係る専門の学芸を教授し、職業又は實際生活に必要な能力を育成するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」ことを主な目的とし、短期大学の卒業者には短期大学士の学位が授与される。専修学校は、「職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的」としている。

教育課程の編成方針を比較検討すると、短期大学は大学の総合的な研究(総合教育科目、専門教育科目、外国語科目、実技科目)など、各部門に分かれ、その他、各専攻分野によって学修し、大学生としての総合的な教養や専門課程、それぞれの専攻を短期に研究し修了することが目的とされている。専修学校では、総合的な教養を研究することがなく、「専門課程を中心に学び、多少の教養を身につける」ことを目的としている。短期大学は、総合的な教養と専門を学び研究することに重点を置き、専修学校は、専門的な知識を学ぶ事に重点を置いている。

また、短期大学と専修学校の設置基準を比較すると、最低限必要とされる設備や教育環境においても違いがある。特に教員については、短期大学では、学長、教授、准教授、講師、助教、助手に分類され、それぞれに教員の資格が示されている。専修学校は、教員の資格のみが示されている。教員数も、専修学校で商業実務関係の学科を設置し80人の定員で募集する場合は、教員数は3名+ α であるが、短期大学で同じような学科で募集を行う場合は、教員数は7名+ α とされている。

しかし、高等学校までのように学習指導要領に沿った教育をしているのであれば、おそらく、高等学校で行われているキャリア教育はそれほど内容に大きな差はないが、短期大学と専修学校を比較した結果からも推測がつくように、これと決まった内容の教育をしているわけではない。短期大学も専修学校も、学習指導要領に準じるもので授業をしているわけではなく、教員にすべて教育が任されているのである。すなわち、短期大学が行っているキャリア教育は、それぞれの短期大学が独自に考えた内容を行っている状況である。

そのような状況を理解したうえで、短期大学に入学してくる学生にとって本当に必要なキャリア教育については、次節で考える。

Ⅲ. 短期大学とキャリア教育（安部）

短期大学に必要なキャリア教育を論じる前に、キャリア教育が提唱されてきた経緯について確認したい。キャリア教育という用語は、「接続答申」として知られる1999年の「初等中等教育と高等教育との接続の改善」についてはじめて文部科学省が使用している²。アメリカのマーランド連邦教育庁長官が1971年にキャリア教育を提唱してからアメリカに遅れること30年である。キャリア教育が各大学で提唱されるようになった契機は、1990年代からの不況やニートなど若者に関わる雇用が社会問題として大きくクローズアップされるようになったことであろう。日経連が「新時代の日本的経営」で正規雇用職員の厳選採用と人材活用の柔軟化・流動化を提唱し、安定した雇用が少なくなる一方で、進学率が50%を越えてユニバーサル化した大学・短期大学・専修学校からは大量の学生が輩出されている³。しかし、大学・短期大学の教育は、職業選択やキャリア設計を意図して行われるものではなく学問的知識を習得するために編成されている。学生は、就職活動の段階になって高等教育と雇用が接続していないことに気づき、約半数の学生が学卒無業者となっている⁴。就職内定率は大学経営にも関わる問題なので、各大学はどうしても就職支援的なキャリア教育に重点を置くことになる⁵。しかし、実際に企業が必要としている人材の資質はコミュニケーション能力等のいわゆる基礎的・汎用的能力である⁶。就職テクニックのみに走る視野狭窄的な学生ほど就職内定率が悪いと指摘する識者もいる⁷。さらには、キャリアに関する研究が多く分野でバラバラに展開されてきたこともキャリア教育が今ひとつ成果を出せない要因であろう。キャリア教育は教育学なのか、キャリア形成は発達心理学なのか、キャリア・デザインは経営学か社会学か、あるいはキャリアに関わる教育・研究は学際的な学問なのか。大学の学問が実社会と乖離した中で展開されてきたことも現代社会との齟齬を生み出している⁸。約言すれば、コミュニケーション能力や職業観などの人間形成、実社会、個別学問の統合がなされていないことが、キャリア教育に関する大きな課題の一つと言えるだろう。その結果、職業観やエンプロイアビリティを身に付けることなく大量に輩出される学生に対して、試行錯誤で行われる各大学のキャリア教育が十分に対応できていないという状況が生み出されていると思料される。

以上のような課題が見られるキャリア教育の定義について所見解を確認したい。中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(平成23年)において、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育」と定義している⁹。「接続答申」(平成11年)の定義では進路選択に重点が置かれていたことや、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」(平成16年)の定義では、職業観・勤労観の育成に焦点が絞られ社会的・職業的自立の視点が軽視されていたという課題を踏まえたものである。また、キャリア教育との混同も見られた職業教育を「一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」と定義し、職業教育はキャリア教育に含まれるとしつつキャリア教育と職業教育を明確に区別している。

田中はキャリア教育を「生涯にわたって働く能力やその能力を活用しながら築き上げる職業設計、職業計画を支援するあらゆる教育」とであると広義に定義している¹⁰。さらに、田中はキャリア教育を各種資格試験の準備などの就職支援活動を狭義のキャリア教育、インターンシップや労働の意義などを教え

るキャリア形成基本科目は広義のキャリア教育という2つの視点から考察することを主張している。田中は、昨今の若者の就職難を踏まえれば、1927年の文部省訓令の「個性に基づきその長所を進め、職業選択または上級学校の選択等への指導」、および学校教育法の「社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度および個性に応じて将来の進路を決定させる」という進路指導の理念を重視すべきと述べて、こうした理念を具体化するためのカリキュラムは全てキャリア教育であると言及している¹⁾。このような考え方に立ち、田中がキャリア教育を概念化したものが図1である。

キャリア教育に関するこのような認識に依拠しながら、次節以降において、学士力と社会力の視点から、専修学校と短期大学の相違および高等学校までのキャリア教育と大学・短期大学のキャリア教育の相違を念頭に置きながら短期大学のキャリア教育について考察する。

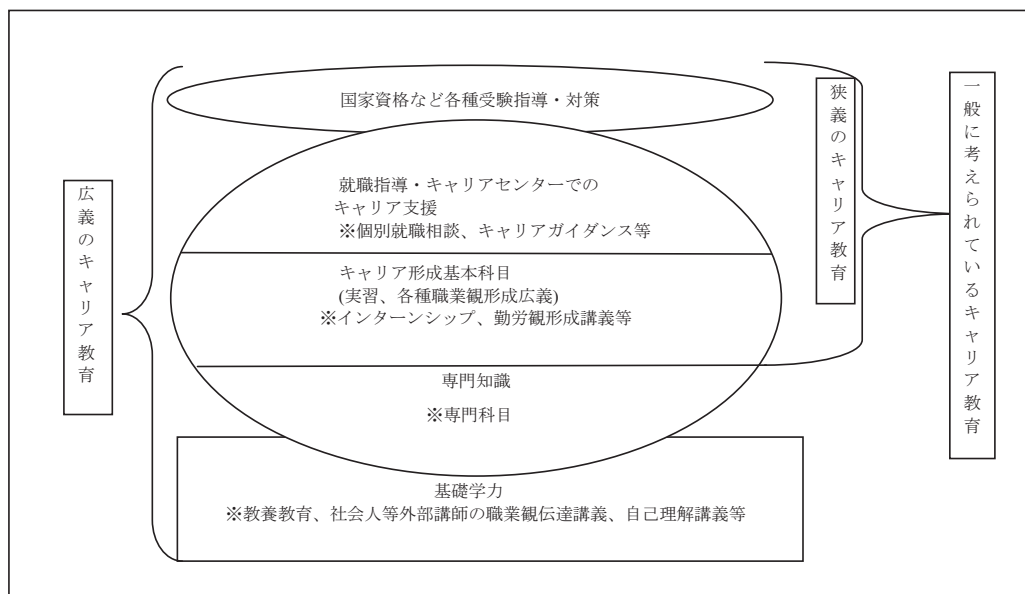


図1 キャリア教育の分類

出所) 田中宣秀「高等教育機関におけるキャリア教育の方向性について—カリキュラムの構築を念頭において」『生涯学習・キャリア教育研究第1号』P.23の図に筆者一部加筆

IV. 短期大学と「学士力」(安部)

図1の概念図をもとに専修学校と短期大学のキャリア教育の相違を指摘するとすれば、専修学校が専門課程を中心に学び、多少の教養を身につけることを目的として設立されていることから、ほぼ図1の狭義のキャリア教育に特化した教育が行われているということが言えるだろう。専修学校に入学する学生の目的は、調理師などの職業に関する資格や柔道整復士などの国家資格の取得のように明確であることが推測される。目的が資格や技術の取得と明確であるがゆえに、専修学校の学生は、哲学等の一般教養や勤労観養成の講義など望んではいないだろう。一方で、短期大学に進学する学生は、専修学校に進学する学生ほど目的が明確ではないことが推測される。それゆえに、図1でいう広義のキャリア教育の全ての科目の履修が必要となる。

中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」の中で、キャリア教育の基本的方向性として、幼児期から高等教育まで体系的にキャリア教育を進めることと、その中心として、基礎的・汎用的能力を確実に育成するとともに、社会・職業との関連を重視し、実践的・体験的な活動を充実することが述べている。基礎的・汎用的能力とは、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの能力から構成される¹³。図2はその概要を示したものである。

これらの基礎的・汎用的能力は、決して狭義のキャリア教育で身に付けられるものではない。広義のキャリア教育の中でようやく取得できる資質であろう。学生生活から職業生活への移行にあたって、もちろん専修学校での狭義のキャリア教育で、資格や職業的技術を習得することは一見内定への近道のように思えるかもしれない。調理師などの資格を専修学校で取得すれば、資格関連の就職先から内定は得やすいだろう。しかし、職場では技術的な仕事以外にも、人間関係の形成や様々な課題の克服、職業や将来設計など職業的・社会的に自立するための力が必要になる。狭義のキャリア教育を基本とする専修学校の課題とも言えるだろう。逆言すれば、4年制大学と専修学校の差別化を迫られている短期大学は職業教育だけでなく如何に2年間で基礎的・汎用的能力を学生に身に付けさせるかということが問われているともいえよう。

社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力の「基礎的・汎用的能力」
社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力として中教審が提言。 平成23年1月「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について(中教審答申)」
○人間関係形成・社会形成能力 ・他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成できる力。
○自己理解・自己管理能力 ・自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力。
○課題対応能力 ・仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力
○キャリアプランニング能力 ・働くことの意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を含めて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。

図2 基礎的・汎用的能力の概要

出所) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」PP. 25-27 から筆者作成

専修学校と短期大学の差別化を図るキーワードとしては、「学士力」もあげられよう。「学士力」とは文部科学省が定義した概念であり、学士課程において必要とされる学士力の参考指針となる4分野13項目の資質である¹³。図3は学士力の概要をまとめたものである。

曖昧な学士の資質を明確化し、その資質の修得を学士付与の要件とすることで大学教育の質の向と、企業に学士に対する信用を担保して大学生の学生生活から職業生活への移行を促すとともにユニバーサル化した大学教育全体のボトムアップを意図したものといえよう¹⁴。「学士力」についても専修学校には求められないものであり、短期大学が学生の学士力を育成できれば専修学校との差別化を図ることは可

能である。しかし、定員確保に苦慮する大学にとってどこまで実効性があるのか疑問視する声があるのも事実である¹⁵。課題となるのはわずか2年間で広範な広義のキャリア教育科目を履修しなければならないことである。短期大学では入学後9ヶ月しか就職指導の時間がないという調査結果もあり、就学期間の短さは早く社会生活へ移行できるメリットでもあるのだが、クリアしなければならない大きな課題である¹⁶。

学士力
「各専攻分野を通じて培う、学士課程共通の学習成果」として、中央教育審議会が提言。 平成20年12月「学士課程教育の構築に向けて(中教審答申)」
○知識・理解 ・他文化・異文化に関する知識の理解 ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
○汎用的技能 ・コミュニケーションスキル ・数量的スキル ・情報リテラシー ・論理的思考力 ・問題解決力
○態度・志向性 ・自己管理能力 ・チームワーク、リーダーシップ ・倫理観 ・市民としての社会的責任 ・生涯学習力
○統合的な学習経験と創造的思考力

図3 学士力の概要

V. 短期大学と「社会力」(安部)

前節で触れた社会・職業との関連を重視し、実践的・体験的な活動を充実することについて、「社会力」と絡めながら考察する。「社会力」とは、文字通り社会に関わる力のことであり、杉浦によれば、①積極性②協調性③責任感④自己信頼性⑤指導性⑥共感性⑦感情安定性⑧従順性⑨自主性の9つの視点に分類される。基礎的・汎用的能力の範疇に入る資質であり、感情安定性や従順性が含まれるあたりが短期大学生に求められる資質であるともいえるだろう¹⁷。企業が採用する学生に対して重視する資質がコミュニケーション能力などの基礎的・汎用的能力である以上、「社会力」の育成は重要な教育目標である。高田短期大学においては、社会体験実習が「社会力」の育成に直接関わる科目であり、社会力の向上に寄与していることが調査結果から確認されていることから、専修学校との差別化を図るためにもさらに中味を充実していくことが望まれる¹⁸。充実の方向性としては、「学士力」の他にも各界から基礎的・汎用的能力として提唱されている「生きる力」や「人間力」、「社会人基礎力」「就職基礎能力」「キャリア発達にかかわる諸能力(4領域8能力)」「キーコンピテンシー」「エンプロイアビリティ」「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」に掲げられている資質が一つでも多く修得できるようなカリキュラムへと改善していくことが考えられる¹⁹。

キャリア教育については、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において幼児期から高等教育まで各学校段階ごとの推進のポイントが示されている²⁰。このうち、幼児期、小学校、中学校、後期中等教育については、学習指導要領や学校教育法上の縛りがあり、大学に比べればカリキュラム上の自由度は少ない。一方で、高等教育については、キャリア形成の観点からも学生が多様化していることが中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」においても指摘されており、学習目的が見いだせず、将来設計が十分でないまま進学する学生が存在し、雇用情勢が厳しい現状や、大学・短期大学が職業生活へ移行する前の最終教育機関であることも鑑みれば、個々の大学・短期大学はそれぞれの学生の資質に応じた多様なキャリ

ア教育を展開する必要があるだろう。中教審は大学を①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門分野（芸術や体育等）の教育研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献（地域貢献・産学官連携等）の7つの機能別に分類することを提言している²¹。個々の大学・短期大学は、自校がどのカテゴリーに分類され、それぞれのカテゴリーの大学・短期大学においてどのような資質が求められているのかよく研究して、教育内容を編成していく必要があるだろう。

大学・短期大学に、それぞれの学校の特徴に応じたキャリア教育が求められる背景としてパイプライン・システムの機能不全を指摘しておきたい。パイプライン・システムとは戦後日本に普及した教育システムである。高校受験によって振り分けられた高校のランクによって、その後の進路が大体決まり、大学受験によって振り分けられた大学のランクによって、ランクに応じた就職先が決まる。受験を経て就職先に流されていく様子がパイプラインと名づけられたのである²²。ヨーロッパの複線型教育では、12歳前後で進学、就職コースと明確に区分されるが、パイプライン・システムにおいては、高校、大学受験を経てゆっくりと自分の希望と現実が調整され、自分の能力に見合った職業にパイプラインによって流し込まれる。受験によって振り分けられた学校のレベルによって、就くことが可能な職業が見通せるのがこのシステムの最大の利点であった。工業高校に行けば工場の社員、女子短大を卒業すれば一般職の銀行員、中堅大学の文系学部に行けば中堅企業のホワイトカラー、一流大学に行けば官僚も視野に入るといった形で将来の見通しが立ったのである。山田によれば、このパイプライン・システムが現在機能不全に陥っているという。工業高校を出ても工場の正社員になれない、女子短大を卒業しても派遣社員にしかねない、中堅大学の文系大学を卒業してもホワイトカラーになれないという具合にパイプラインから漏れていく人が多くなっているというのである。そのため、このランクの学校に行けば、この仕事に就けるという見通しが立たなくなっているというのである。就職問題は特に普通科高校が深刻であり、職業や将来の生活の見通しを持たず就職できないまま何となく大学・短期大学に進学する若者が増加し、学校生活から職業生活への移行という課題が最終教育機関である大学・短期大学に先送りされている。若者の就職難とパイプライン・システムの機能不全のしわ寄せが大学・短期大学に大きいのしかかっているのである。それゆえに、これまで中学から大学受験の過程でパイプラインによって振り分けられていた若者が、大学全入時代も相まって一気に大学・短期大学に流れ込み、就職の段階になって多くの若者がパイプから漏れているのである。中学校から大学までの約10年間のパイプラインが、大学・短期大学の2～4年間に圧縮されたといってもよいだろう。大学・短期大学がこうした課題を一手に引き受けてしまったのである。高校は就職が決まらなければとりあえず大学・短期大学に進学させればよい。しかし、大学の先には学校はないのである²³。就職内定率は学生募集すなわち大学経営にも直接関わってくる。今ほど、大学・短期大学に、個々の学校・学生に応じたキャリア教育が求められている時代はないと言ってよいであろう。

VI. キャリア教育としての社会体験実習の在り方（杉浦）

「積極的に進路選択をできない学生」「早期離職者」「フリーター」など、教育機関から実社会へスムー

ズに移行できない学生の増加が社会問題とされているが、これらの指摘はアメリカにおけるキャリア教育の必要性が叫ばれるきっかけとなった1970年代の進路教育運動がなされたときの社会問題と似ている。我が国においては、約40年の時が経過した今、改めてキャリア教育について議論されている現実がある。高等教育への進学が大衆化した結果、高等学校卒業までに自分自身のキャリアビジョンを描くことができなかった生徒、キャリアビジョンを実現できなかった生徒が、短期大学在学期間のモラトリアム²⁾を利用して自らのキャリアを形成することを目的に入学してくるケースは少なくはない。しかし、短期大学に進学し総合教育科目・専門教育科目・外国語科目・実技科目など各部門のカリキュラムを選択履修し学士力を高め、多様な価値観を有した人と関わり持つことなどで、自己理解を深めて先を見据えたキャリアビジョンを描き実現している学生も多い。第1節で高木が指摘しているように、短期大学を卒業し2年間社会人経験を積んだ者と、4年制大学を卒業し社会人となった者、これらを同年齢で比較した場合、2年間の社会人経験を積んだ短期大学卒業者の方が「社会力」が高い可能性が大きいとすると、地域に人材を輩出する人材育成拠点として短期大学の存在意義は大きいと考える。就業規則により定められている定年年齢だが、一般的に学士力に応じて定年年齢を前倒ししたり、引き延ばしたりするケースがない中で、就業先で必要となる学力さえ有していれば、4年制大学卒業者よりも若年のうちに社会に出て社会力を高めることができる短期大学卒業者は、高度スキルを有した状態で少なくとも2年は長く就業先に属して貢献する可能性を秘めた人材といえる。そのために、短期大学在学中に、広義のキャリア教育に含まれる基礎学力を確かなものとし、実社会にスムーズに移行することができる就業観・勤労観を形成するキャリア教育は必須である。

筆者らが「短期大学におけるキャリア教育の必要性(その2)」で紹介した社会体験学習は、平成10年より高田短期大学の正課科目として実施されている。この科目では、短期大学に入学した5カ月後の夏休み期間を利用して地元事業所で約10日間の実習を体験するものである。社会体験実習の目的は、「社会人としてのマナーを身につけ、そうした知識、能力を実社会で具体的に活かし、主体的、創造的に活躍する能力を身につける」ことである。また、実社会で働く体験から短期大学在学中に学ぶべき目標を明確にすること、「仕事を持ち働く」ために必要な就業観・勤労観を形成することを目的としているため、中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(平成23年)においてキャリア教育と明確に区別され表現されている職業教育に該当するものではない。よって、社会体験実習における教育効果を高めるために、社会体験実習の目的を学生だけでなく受け入れ側である事業所に十分に理解いただき、そのうえで目的を達成するための実習カリキュラムを策定し、実施していただく必要がある。さらに、社会体験実習の目標を達成するために関連する科目や強化資格と連鎖を生む仕掛けも重要となる。しかし、受け入れ側である事業所には、大変な労力を割き協力いただいている現実がある。その状況下で、今後も高い教育効果が期待できる事業所と協力関係を継続し、教育の質と効果をより高めるためには、高田短期大学、学生、事業所との間にWin-Winの関係を築く仕組みを導入することを検討する必要があるであろう。教育効果が高い人材育成プログラムを導入した事業所を表彰、認定することも、実現可能な具体的取り組みの一例である。教育効果が高い人材育成プログラムを考案し実施いただくことで高田短期大学および学生にメリットが生じることは言うまでもないが事業

所にとってもメリットはある。事業所にとって優秀な人材を確保することは、保有する経営資源の質を高めることであり、経営戦略にも大きく影響する。また、現代の若年者は就職先を選択する際の基準に、人材育成に力を入れている事業所か否かの視点が上位に位置し、人材育成プログラムの有無は人材を確保する戦略として重要なものとなっている。社会体験実習受け入れ先における教育効果を可視化し、その評価に基づいて表彰、認定制度などを設け授与することで、事業所イメージの向上に活かしていただけるのではないだろうか。さらに、従来の人材育成プログラムが現代の若年者には機能せず、現代の若年者に適合した人材育成プログラムを再構築する必要性を唱える事業所が増加している現実がある。就業前の学生を対象に人材育成プログラムを試行できることも、事業所が抱える人材育成の課題を解決に導く手段となりえるため、事業所にもたらすメリットの一つであるといえよう。

Ⅶ. 今後の短期大学教育の課題（杉浦）

短期大学の教育課程の編成方針に当たっては、「学科に係る専門の学芸を教授し、職業又は實際生活に必要な能力を育成するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」とされていることから、多くの短期大学で基礎学力、専門知識に加えて就職指導を中心としたキャリア教育を導入している。短期大学を経て専門学校や4年制大学、大学院に進学する一部の学生を除き、大半の学生にとって短期大学は、実社会にでる前の最終段階の教育をうける場である。この視点を強く意識してキャリア教育を展開している短期大学は未だに少ないと考える。実社会にでる前に、学生一人ひとりが生涯にわたり豊かなキャリアを構築しつづけることができるよう、長期的視野にたったキャリアビジョンを自律的に構築できる知識や判断力を培い、人間性を涵養するキャリア教育に取り組むべきである。文部科学省の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」で定義しているように、「キャリア」とは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」である。経済活動に関わることによって累積されたワーク・キャリアのみを指すのではなく、家事や育児や介護などを含む家庭生活、また地域活動など様々な環境下において生じる役割を担うことによって累積する個々人のキャリア、つまりライフ・キャリアを指すまでに拡大化されてきている。

全国の短期大学に共通する傾向に、女子学生比率が非常に高いことがある。この点を重視しキャリア教育のカリキュラムに反映することが今後の短期大学における課題であり、改善することで学習指導要領に沿ってキャリア教育が実施されている小学校から高等学校までの教育との差別化、短期大学独自のキャリア教育を実現することとなる。家事や育児や介護などの役割を担っている比率は男性よりも女性である家庭が圧倒的に高い現代において、この現実を予期するか否かで描くキャリアビジョンは異なってしまう。ナンシー・K・シュロスバーグは、キャリア・ディベロップメントは、転機の連続であると考え、転機のプロセスを理解して転機にうまく対処できるようになることの重要性を指摘している。また、シュロスバーグはその転機を、短期大学に進学するとか結婚するなど「予期したでき事が起こること（イベント）」、短期大学に進学できなかったとか結婚できなかった、就職できなかったなど「予期したでき事が起こらないこと（ノンイベント）」により、その結果としてライフに変化を及ぼすものであ

るとしている。多くの役割を担う可能性が高い女子学生が多い短期大学においては、イベントおよびオンラインイベントによるキャリアの変化を視野に入れたビジョンを描く教育を展開する必要性を筆者は強く感じている。

平成22年6月18日に閣議決定された「新成長戦略」に記されている具体的目標のなかで、2020年までに実現すべき成果目標に「25～44歳の女性の就業率を73%にする」と記されている（平成21年時点の就業率は66%）。現在、短期大学に在籍している学生はもちろん、今後、入学する学生は、数値目標の母数の一人となる。超高齢社会において生じる労働力不足を補う戦略として女性の就業率を向上させる社会的要請が高いなかで、結婚および出産を機に専業主婦となることを理想とする学生比率は高い（参照：図4）。さらに専業主婦志向が高いにも関わらず、共働き世帯の比率は年々上昇し、共働きしている世帯の方が多い現実もある。このような、理想と現実の乖離が一人ひとりのキャリア形成に大きな影響を及ぼすことから、生涯にわたる長期的視野に立ったキャリアを構築するキャリア教育が必要なのである。

上段：度数 下段：%		結婚と就業について				
		合計	結婚したら専業主婦になりたい	結婚しても正社員として共働きたい	結婚したらパートで働きたい	その他
入学年度	全体	163 100.0	31 19.0	60 36.8	64 39.3	8 4.9
	2008年度	40 100.0	7 17.5	16 40.0	17 42.5	- -
	2009年度	54 100.0	10 18.5	21 38.9	17 31.5	6 11.1
	2010年度	69 100.0	14 20.3	23 33.3	30 43.5	2 2.9

図4 結婚と就業に関する意識調査

（注）高田短期大学オフィス情報学科に在籍しており、「ビジネス実務論」を履修している2年生を対象に実施したアンケートからの抜粋である。

さらには、不本意な離職によりワーク・キャリアを中断することがないように、教育機関から職場にスムーズに移行するための職業教育を受けたり、働く人が学習するべき労働に関する法律などを学んだりすることも離職率の低下には有効であると考えられる。高田短期大学において取り組んでいる社会体験実習は広義のキャリア教育の一環であり職業教育ではないことは既に述べたが、離職率低下を目的とするならば、職業教育に重点を置いた新たな取り組みが必要であろう。就職先内定学生が内定先に就業前から職業体験実習に出向き、これを正課科目として単位認定することができれば、離職率を低下させる職業教育としての効果は大きいであろう。

今後の短期大学におけるキャリア教育が取り組むべき課題には、「社会的要請および理想」と「現実」の乖離を埋めることにある。そのために、常に学生に視線を向け、学生の置かれている環境や状況を把握しながら、長期的なキャリアビジョンを描くことができる知識と力をつけることができる短期大学独自のキャリア教育に取り組むことが大切であると考えられる。

註

- 1 ここでの専修学校は、学校教育法の第11章の専修学校に関する、第125条の専修学校の第3項で規定している、「専修学校の専門課程においては、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところによりこれに準ずる学力があると認められた者に対して、高等学校における教育の基礎の上に、前条の教育を行うものとする。」を対象としている。
- 2 中央教育審議会答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」平成7年。
- 3 日本経営者団体連盟『新時代の「日本的経営」－挑戦すべき方向とその具体例』平成7年。
- 4 安部耕作「転換期の日本的経営とキャリア形成」伊部泰弘・今光俊介編著『増補版現代社会と経営』ニシダ出版、平成23年、p.179
- 5 キャリア教育の現状については拙稿参照。安部耕作「キャリア・デザインに関する研究」『日本生涯教育学会論集32』日本生涯教育学会、平成23年。
- 6 安部耕作「変貌する日本的経営とキャリア・デザイン」伊部泰弘・今光俊介編著『現代社会と経営』ニシダ出版、平成23年、pp.171-175
- 7 筒井美紀「就職一辺倒の追い立て危うい」京都新聞、平成22年3月19日。
- 8 もちろん大学・短期大学は高等教育機関であり、「象牙の塔」が正しい姿なのかもしれない。しかし、高等教育がユニバーサル化した現代においては大きく見直しが迫られているといえよう。
- 9 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」平成23年1月31日、pp.17-19。
- 10 田中宣秀「高等教育機関におけるキャリア教育の方向性について－カリキュラムの構築を念頭において」『生涯学習・キャリア教育研究第1号』名古屋大学生涯学習・キャリア教育研究センター、2005年、p.24。
- 11 田中、同上書、pp.22-24。
- 12 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」平成23年1月31日、pp.25-27。
- 13 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」平成20年12月24日。
- 14 安部耕作「変貌する日本的経営とキャリア・デザイン」伊部泰弘・今光俊介編著『現代社会と経営』ニシダ出版、2011年、p.171。
- 15 斎藤剛史「これからの大学生には「学士力」が必要!？」『ベネッセ教育情報サイト・教育ニュース』平成19年11月5日 (<http://benesse.jp/blog/20071105/p2.html>)
- 16 田中宣秀「高等教育機関におけるキャリア教育の方向性について－カリキュラムの構築を念頭において」『生涯学習・キャリア教育研究第1号』名古屋大学生涯学習・キャリア教育研究センター、平成17年、p.21。
- 17 杉浦礼子・安部耕作・高木直人「短期大学におけるキャリア教育の必要性(その2)」『高田短期大学紀要第29号』高田短期大学、平成23年、p.132。
- 18 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア発達に関わる諸能力の育成に関する調査研究報告書』平成23年3月、pp.30-34。中央教育審議会総会(第67回)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(参考資料)資料3-3」平成20年12月24日、p.19。

- 19 高橋桂子・松井賢二「大学生のキャリア教育に対する企業からの評価」『新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要教育実践総合研究第5号』平成18年6月。
- 20 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」平成23年1月31日、pp.38-41
- 21 中央教育審議会答申大学分科会「我が国の高等教育の将来像」平成17年1月28日。
- 22 山田昌弘『希望格差社会』筑摩書房、平成16年、pp.88-90、pp.162-186。
- 23 短期大学には4年制大学への編入の道があり、大学からは大学院への進学もあるが、就職の先送りのために大学・大学院に進学しても年齢を重ねるだけでかえって不利になる一面もある。
- 24 心理学者エリック・H・エリクソンによって心理学に導入された「社会に出て一人前の人間となる事を猶予されている状態」を指す概念である。

<参考文献>

- 1 寺田盛紀「キャリア形成(学)研究の構築可能性に関する試論」『生涯学習・キャリア教育研究第1号』名古屋大学生涯学習・キャリア教育研究センター、平成17年。

保育所における保護者支援のあり方に関する一考察

A Study of the Modality of Support for Parents and Guardians at Nursery Schools

宮 崎 つた子

Tsutako Miyazaki

梶 美 保

Miho Kaji

(要 約)

保育所における保護者支援のあり方を検討するために、乳児クラスおよび幼児クラスの意識調査を実施した。乳児クラスは、年齢別や母親の就労形態等による属性で分析した結果、対象の背景で回答に差があった。幼児クラスでは、母親の就労形態を中心に、入園時期、園との関係、子育ての悩みの記載から分析を行った結果、属性によって認識が違ふことが示唆された。

(キーワード)

保育所 保護者支援 乳児/幼児クラス

はじめに

近年、子どもは家庭を基盤に地域で健やかに育つことが期待される反面、近年の少子化・核家族化等の進行により子育て困難な状況が蔓延化する傾向にある。地域社会でも、相互機能の低下などを背景に母親の子育て負担感が増大している。政府は社会全体で子育てを支援する「子育ての社会化¹⁾」の重要性を認識し、子育て支援の拡充に取り組んできた。しかしながら、期待されるほど成果が上がっていないのが現状である。この原因の一つとして、子育て世帯の負担感や支援ニーズの所在を的確に把握しきれていないことが考えられる。

このように、家庭の子育て力の低下が著しいことから、家庭や地域における子育て支援の在り方や支援力の低下が指摘され、保育所の子育て支援・保護者支援のニーズはますます高まっている。さらに、保育所における保護者支援の質の向上が求められるようになってきた。

これらの背景から、客観的な指標からは測定しづらい子育て負担感や現状を、子育て・保護者支援に関する課題について着目し、「保育所が何を行うか」という視点と「保護者が何を求めているか」という視点の双方向から検討すべきと考えた。

そこで、本研究では保育所における保護者支援の課題を探る目的で、保育所の乳児クラスおよび幼児クラス利用者を対象に保護者支援に関する意識調査を行い対象の属性で検討を行った。

研究方法

1. 対象と方法

調査対象はM県I市14保育園（私立園）の保護者1,381名。調査期間は2009年11月1日～11月8日。調査方法は乳児クラス（0～2歳児）保護者用と幼児クラス（3～5歳児）保護者用の2種類の無記

名質問紙調査を行った。

2. 調査内容および分析方法

乳児クラスの調査内容は、「対象の属性（子どもの順位、園の利用状況、家族形態、家族人数、父親・母親の年齢、母親の就労等）」、「Ⅰ.子どもへの発達支援」、「Ⅱ.保護者への育児力支援」、「Ⅲ.保育園と保護者の関係」、「Ⅳ. 保育園のメリット」、「Ⅴ. 保育園への期待」、「Ⅵ. 子育ての悩み」である。

幼児クラスについては、乳児クラスより入所していた長期間利用者の園評価の項目を追加した。2種類ともにⅠ～Ⅲは「5. 大きい/そう」から「1. 少ない/そうでない」の5段階の測定尺度評価で求めた。Ⅳ～Ⅵは自由記述とした。

データの集計と分析は、属性と子どもの年齢別、母親の就労形態による利用者の意識の内容を中心に行った。幼児クラスでは、母親の就労形態（フルタイム/パートタイム）を中心に、入園時期（乳児期/幼児期）、子育ての悩みの記載有無による比較も行った。

幼児クラスについては、乳児クラスより入所していた長期間利用者の項目についても分析を行った。

統計処理には統計ソフト SPSSver.19.0J.を使用し、基本統計、離散データは χ^2 検定を行い、有意差を認めた変数には残差分析を行った。連続データは、正規性と等分散性を確認し、t検定、Mann-Whitney検定を用い、属性の一部のデータに関しては分散分析と多重比較を行なった。有意水準は $p<.05$ とした。自由記載にはKJ法にてカテゴリー分類を行い、専門家の助言を得て整理した。

本稿では、母親の就労形態（フルタイム/パートタイム）を中心に、入園時期（乳児期/幼児期）、子育ての悩みの記載の有無を中心に報告する。

3. 倫理的配慮

倫理的配慮としてI市の私立園14園に本研究の趣旨の説明を行い、全体での承諾を得たうえで14園の園長経由で担当保育士から対象者に依頼を行った。対象者には、紙面と口頭にて説明を行い同意を得られた者のみを調査対象とした。調査結果の集計に関しては、個人や園が特定できないように個人情報保護法を遵守した。

結果および考察

1. 回収率

乳児クラスは457名に調査を依頼し、397名から回答が得られた。回収率は、乳児クラス86.9%であった（表1）。

表1 乳児クラスの人数および回収率

	0歳児	1歳児	2歳児	合計	回収率 (%)
配布数	64	167	226	457	
有効回収数	52	149	196	397	86.9

幼児クラスは924名に調査を依頼し、798名から回答が得られた。回収率は、86.4%であった（表2）。

表2 幼児クラスの人数および回収率

	3歳児	4歳児	5歳児	合計	回収率 (%)
配布数	307	315	302	924	86.4
有効回収数	263	265	270	798	

2. 対象の属性

(1) 乳児クラスの属性結果

乳児クラスの属性結果では、割合が高い順に「子どもの順位」は、2番目が41.1%(163)、1番目が40.6%(161)、「園の利用年数」は、1年目が52.6%(209)、2年目が33.2%(132)、家族形態は、核家族が75.1%(298)、「父親の年齢」「母親の年齢」は、共に30～34歳が多かった。母親の就労では、フルタイム42.6%(169)が多かった（表3）。

(2) 幼児クラスの属性結果

幼児クラスの属性結果では、割合が高い順に「子どもの順位」は、1番目が47.9%(382)、2番目が39.3%(314)、「園の利用年数」は、3年目が27.1%(216)、4年目が23.9%(191)、家族形態は、核家族が69.3%(553)、「父親の年齢」35～39歳、「母親の年齢」は、30～34歳が多かった。母親の就労では、パートタイム・アルバイト45.4%(362)、フルタイム28.4%(227)であった（表3）。

表3 対象の属性 乳児クラス n=397 , 幼児クラス n=798

項目	細項目	乳児クラス (%)		幼児クラス (%)	
		母親	父親	母親	父親
子どもの順位	1番目	161(40.6)		382(47.9)	
	2番目	163(41.1)		314(39.3)	
	3番目	63(15.9)		82(10.3)	
	4番目	6(1.5)		14(1.8)	
	その他	3(0.8)		3(0.4)	
	無効回答	1(0.3)		3(0.4)	
保育園の利用状況	1年目	209(52.6)		140(17.5)	
	2年目	132(33.2)		143(17.9)	
	3年目	39(9.8)		216(27.1)	
	4年目	9(2.3)		191(23.9)	
	5年目	1(0.3)		93(11.7)	
	6年目	2(0.5)		11(1.4)	
	無効回答	5(1.3)		4(0.5)	

家族形態	核家族	298 (75.1)		553 (69.3)	
	祖父母と同居	80 (20.2)		216 (27.1)	
	その他	14 (3.5)		18 (2.3)	
	無効回答	5 (1.3)		11 (1.4)	
親の年齢	20歳未満	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.3)	1 (0.1)
	20～24歳	19 (4.8)	30 (7.6)	6 (0.8)	8 (1.0)
	25～29歳	73 (18.4)	106 (26.7)	71 (8.9)	106 (13.3)
	30～34歳	150 (37.8)	147 (37.0)	255 (32.0)	322 (40.4)
	35～39歳	88 (22.2)	90 (22.7)	263 (33.0)	266 (33.3)
	40～歳以上	43 (10.8)	21 (5.3)	155 (19.4)	85 (10.7)
	無効回答	24 (6.0)	3 (0.8)	46 (5.8)	10 (1.3)
母親の就労形態	フルタイム	169 (42.6)		227 (28.4)	
	パートタイム	164 (41.3)		362 (45.4)	
	自営業	25 (6.3)		56 (7.0)	
	その他	37 (9.3)		135 (16.9)	
	無効回答	2 (0.5)		18 (2.3)	

3. 乳児クラスの結果

(1) 乳児クラスと母親の就労形態のクロス検定

子どものクラスと母親の就労形態（フルタイム/パートタイム）によって以下の回答内容に差がみられた。0歳児クラスでは、フルタイムの母親の「登園時刻(p<.05)」が早く、1歳児クラスではフルタイムの母親の「滞在期間・滞在時間群分け(p<.001)」が長く、「夕食時刻(p<.05)」が遅い結果であった。2歳児クラスでは差はみられなかった。これらは、雇用環境や子どもの年齢による発達段階の違いが大きいと考えられる。

(2) 子育てについての悩みの記入の有無とクロス検定

子育てについての悩みの記入の有無を見ると母親の就労形態（フルタイム/パートタイム）でフルタイムの母親の方が悩みの記入が多かった（表4）。他の属性では、子どもの順位で1番目の子どもが有意に悩みの記入が多かった（表5）。そのほかにも対象の属性で回答に差がみられ、対象の背景によって園の利用状況等や園に対する認識が大きく違う事が推察された。

さらに、母親の就労形態別に子育ての悩みに関する内容をカテゴリ分類すると、上位項目は、ほぼ同じであったが、子どもと過ごす時間的環境の違いが悩みの項目に現れていると思われる（表6）。

表4 母親の就労形態と子育てについての悩みの記入の有無 (総和の%)

母親の就労形態	悩みの記入無	悩みの記入有	p 値
フルタイム (n=169)	112(28.4)	57(14.4)	*
パートタイム (n=164)	122(30.9)	42(10.6)	
自営業 (n=25)	15(3.8)	10(2.5)	
その他 (n=37)	18(4.6)	19(4.8)	

Pearson の χ^2 検定: * $p < .05$

表5 子どもの順位と子育てについての悩みの記入の有無 (総和の%)

子どもの順位	悩みの記入無	悩みの記入有	p 値
1 番目 (n=161)	86(21.7)	75(18.9)	***
2 番目 (n=163)	122(30.8)	41(10.4)	
3 番目 (n=63)	53(13.4)	10(2.5)	
4 番目 (n=6)	5(1.3)	1(0.3)	
その他 (n=3)	1(0.3)	2(0.6)	

Pearson の χ^2 検定: *** $p < .001$

表6 母親の就労形態による悩みの上位内容

フルタイム (n=169)		パート・アルバイト (n=164)	
① 子どもの性格や行動	21.1%	① 子どもの性格や行動	28.6%
② 子どもの健康や発達	10.5%	② 親としての未熟さ	11.9%
② 育児と仕事の両立		③ 子どもの健康や発達	9.5%

(3) 園の影響に対する受け止め方

1) 子どもの発達支援に関する受け止め方と母親の就労形態との関係

母親の就労形態別にみると「離乳食を好んでよく食べる($p < .01$)」、「トイレトレーニングがすすむ($p < .001$)」、「手洗いなど清潔の習慣が身につく($p < .01$)」、「自分で服を着たり、靴を履こうとする($p < .001$)」、「言葉をだんだん覚え、話そうとする($p < .05$)」、「絵本が好きになる($p < .05$)」、「好きな歌があり、よく歌う($p < .001$)」の約半数の項目でパートタイムの母親の方が有意に高かった。

2) 子どもの発達支援に関する受け止め方と乳児クラスとの関係

子どもの発達支援に関する受け止め方を乳児クラス別に一元配置分散分析を行い、その後の多重比較を行った結果、「離乳食を好んでよく食べる」、「トイレトレーニングがすすむ」、「手洗いなど清潔の習慣が身につく」、「自分で服を着たり、靴を履こうとする」、「言葉をだんだん覚え、話そうとする」、「絵本が好きになる」、「好きな歌があり、よく歌う」の約半数の項目で乳児のクラス別に差がみられた。

3) 親の育児力支援に関する受け止め方

親の育児力支援に関する受け止め方は、「排泄のしつけ・方法($p < .001$)」、「手洗いなど清潔のしつけ・

方法(p<.01)」の2項目で有意に差があった。

これらの結果から、成長発達の著しい乳児クラスの子どもにおいては基本的生活習慣の項目が着目されていることが明らかになった。

4. 幼児クラスの結果

(1) 対象の属性との関係

母親の就労形態で人数の偏りの有意差があったのは、「家族形態(p<.05)」、「利用年数(p<.05)」、「滞在期間・滞在時間群分け(p<.001)」、「登園時刻(p<.001)」、「帰園時刻(p<.001)」、「夕食時刻(p<.001)」であった。園の利用状況では、フルタイムの人はパートタイムの人よりも乳児期から園を利用している人が有意に多く(図2)、就労のサポート環境が影響していると思われる結果であった。

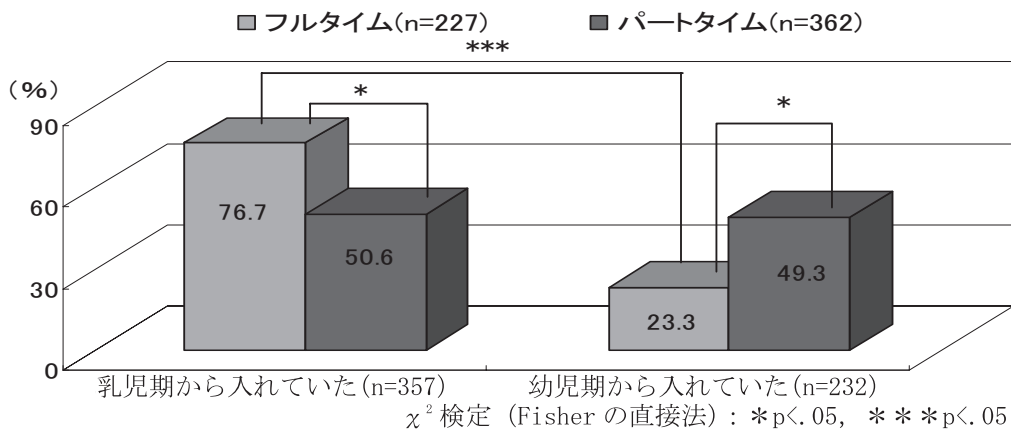


図1 母親の就労と園の利用開始時期との関係

(2) 幼児クラスの母親の就労と園の影響

1) 子どもの発達支援に関する受け止め方

子どもの発達支援に関する受け止め方では、母親の就労別に差はみられなかった。

2) 親の育児力支援に関する受け止め方

親の育児力支援に関する受け止め方では、「子どもの意欲や主体性を大事にしようとする」との項目で、パートタイムの母親の方が得点が高かった(p<.05)。

3) 園との関係に対する受け止め方

母親の就労形態別による園との関係に対する受け止め方は、母親の就労形態(フルタイム/パートタイム)で差がみられた。差があった項目は、「子育てに必要な情報を提供される(p<.05)」、「親同士が仲良くなれる雰囲気がある(p<.01)」、「地域の人達とかかわる機会がある(p<.01)」、「子どもの育ちを、園の職員と共有できる(p<.05)」、「悩みやイライラなどを園の職員に気軽に話せる(p<.001)」、「園の職員に助言を受けて安心したことがある(p<.001)」、「園の職員を信頼できる(p<.001)」。

01)、「園の存在は自分が親として成長するのに役立つ (p<.001)」の半数以上の項目に有意差がみられた (表 6)。

表 7 母親の就労形態別による園との関係に対する受け止め方 n=780

項 目	p 値
連絡ノート等によって、園の様子がわかる	n. s.
集団の中でわが子をみる視点が養われる	n. s.
よその子どもにも関心が向く	n. s.
子育てに必要な情報を提供される	*
園とかかわることで、育児に余裕や自信が持てる	n. s.
親同士が仲良くなれる雰囲気がある	**
地域の人達とかかわる機会がある	**
子どもの育ちを、園の職員と共有できる	*
悩みやイライラなどを園の職員に気軽に話せる	***
園の職員に助言を受けて安心したことがある	**
園の職員を信頼できる	**
園の存在は自分が親として成長するのに役立つ	***

Mann-Whitner の U 検定 *p<.05, * p<.01, ***p<.001 n. s. : not significant

(3) 子育ての悩みに関する内容

子育ての悩みについては、0～2 歳より入所群 (n=440) と 3 歳からの入所群 (n=358) の記述割合はほぼ同じで 4 割強であった。フルタイムとパートタイムだけを取りあげ就労別にみると、双方とも 0～2 歳児より入所群の方が記述の割合が高かった。記述内容は、フルタイムでは多い順に「仕事と育児」、「不安・心配」、「生活習慣」、パートタイムでは、「不安・心配」、「親として未熟」、「生活習慣」であった (図 2)。

これらの結果から、フルタイムで 0～2 歳児より入所群の職場環境条件の厳しさが推察される。

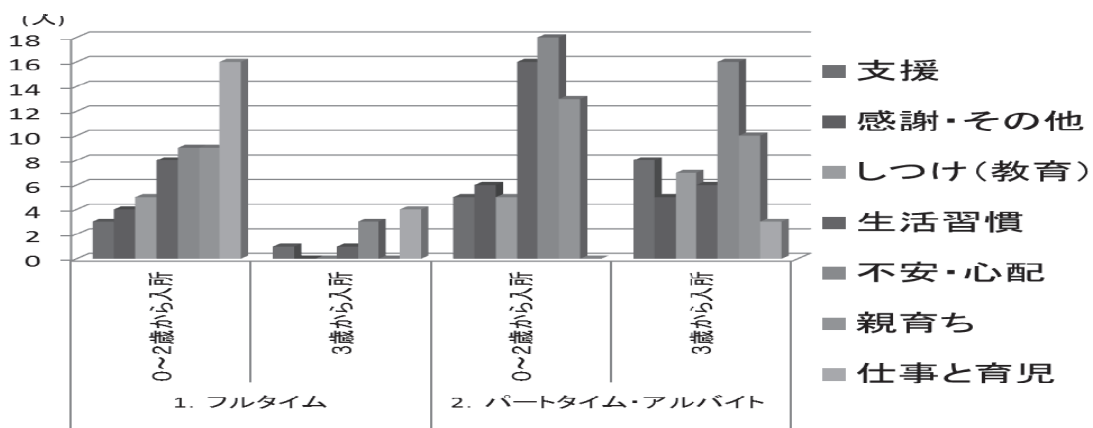


図 2 母親の就労状況別による悩みの内容

本研究の限界と課題

本研究は、一定地域の対象者に対する調査であり、地域性の影響が考えられる点では限界と課題がある。しかし、保護者支援のあり方に関する親の認識について全ての乳児・幼児クラス 1,381 名の子ども

の親からの知見を明らかに出来たことは有意義と考える。

まとめ

子育て支援の言葉が意味する領域は広く、目指すべき方向性についても多様な捉え方がある。現在、わが国の少子化対策は、「子育ての社会化」を進め社会全体で子育てを支援することが望ましいとする考え方が主流となっている²。

本研究では、保育所における保護者支援の課題を探る目的で、乳児クラスおよび幼児クラスの保護者の立場から園の「保護者支援」、「子育て支援」に対する評価を行った。対象の世帯特性に着目して「子どもの年齢」や「母親の就労形態」を中心に考察を行った。その結果、対象の背景で回答に差があることが明らかになり、園との関係等の認識が違うことが示唆された。

今後は、子育ての社会化の側面からみた現状を、保育、保育環境、労働、経済などの分野に分けて確認を行っていくことが必要である。保護者支援の質向上のために、保育所と保護者の双方向の視点から課題の内容を定性的に分析し、「母親の実際の子育て負担感」なども踏まえながら継続的な保護者支援に関する研究を行っていくことが重要である。

謝辞

本研究の対象者の皆様、また本調査の実施にあたりご協力・ご助言をいただきました私立保育園の皆様から感謝申し上げます。

註

- 1 「子育ての社会化」の必要性については、内閣府(2005)で述べられているほか、2007年6月に発表された「子どもと家族を応援する日本」重点戦略検討会議の中間報告「新しい少子化対策について」(2006年6月少子化社会対策決定)でも同様の趣旨の記述がある。
- 2 内閣府(2005)および産経新聞社(2006)にて「社会全体が子育てに責任を負うべきである」との考えが示されている。

文献

- 1 梶美保・恵村洋子・松生泰子・豊田和子：「質の高い子育て支援事業を目指して(2)低年齢児クラスの保育者の自己評価」、日本保育学会第55回大会発表論文集、278-279、(2002)。
- 2 増田まゆみ：「保育の質の評価」、保育学研究、46(2)、233-236。
- 3 高濱正文：「保育の質向上に関する研究(II)」、別府大学短期大学部紀要、27、37-49(2008)。
- 4 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(2)、30-31、(2003)。
- 5 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-とくに子育てが保育力に及ぼす影響について-」、乳幼児教育学研究、16、21-22、(2007)。

- 6 秋田喜代美：「保育の質の評価」、保育学研究、46(2)、224、(2008).
- 7 新谷百合子、松村美紀子：「親の変化とその規定因に関する一研究」、家庭教育研究所紀要、15、129-140、(1993).
- 8 UNICEF：The State of the World's Children、(2003).
- 9 相戸晴子：「子育て支援の動向と子どもと親の育ち合う仕組みづくりの一考察」、日本生活体験学習学会誌、第6号、89-95、(2006). 相戸晴子：「子育て支援の動向と子どもと親の育ち合う仕組みづくりの一考察」、日本生活体験学習学会誌、第6号、89-95、(2006).
- 10 福川須美：「子育て支援を考える」、生活協同組合研究、11、5-11、(2001)
- 11 みずほ総合研究所：「子育て負担感の所在を踏まえた子育て支援の望まれる姿」、みずほ政策インサイト、1、(2008).
- 12 財団法人 こども未来財団：「平成18年度 子育てに関する意識調査」、(2006).
- 13 山田美津子・川島貴美江：「静岡県における保育所の子育て支援に関する研究」静岡県立大学短期大学部、1-5、(2003).
- 14 阿部芳絵：「子ども支援学研究の視座」、学文社、4、(2010).

付記

本稿は日本保育学会 第64回大会(2011年5月21日～22日、玉川大学)で発表した内容を一部加筆修正したものである。

行事食に関する意識と実態

Consciousness and Actuality in Relation to Ceremonial Foods

鷲見裕子

Hiroko Sumi

(要約)

女子大生とその家族に正月の食生活を中心に行事食に関する意識と実態を質問紙調査した。結果は、学生が認知・経験し、行事食の喫食経験がある行事は限られていた。さらに行事や行事食の親から子への伝承されがたい傾向がみられた。正月の行事食では雑煮の喫食に世代間で差がみられた。おせち料理では学生の喫食率が卵巻き以外は低く、料理の縁起に対する理解も非常に低かった。しかし、おせち料理の必要性やハレの日のご馳走との認識はされていた。

(キーワード)

行事食、正月、調査

はじめに

高度経済成長時代からの急激な社会変化によって食生活も大きな影響を受けてきた。一般にいわれる食の外部化、多様化、簡便化、グルメ化、国際化というような大きな流れの中で、私たちは飽食の時代といわれた食生活を享受してきた。しかし、その豊かさの反面、日本の食生活は健康や栄養、食糧の輸入依存など多くの課題も抱えてしまっている。さらに食文化の面でも日本古来の行事食文化や地域の風土に根差した郷土食文化の衰退や、家庭における親から子への食文化の伝承も困難な現状が指摘されている。

我が国の食文化の形成、伝承の一翼を担ってきたのが年中行事と通過儀礼に代表されるハレの日の行事である。これらの行事は日常生活や人生の節目にそれぞれの意味から定められた特別の食べもの—行事食—が準備され、喫食されてきた。これらの行事に参加し、共食することにより血縁・地縁の絆を強め、共同体意識を高める役割も担ってきた^{1,2}。このように古来より変遷はしながらも受け継がれてきた行事・行事食が近年、家庭や地域から急速に失われる傾向にあることは憂慮すべきことである。

平成17年食育基本法の制定により、国民全体の取り組みとして多方面で食育活動が検討・実践されている。基本法では特に、子どもの健全な心身の育成のための「食」の重要性がうたわれており、平成21年施行の保育所保育指針³にも食育の推進が掲げられた。そして保育所における食育の目標が示されるとともに、保護者支援の役割も明記された。このような背景からも保育者には食に関する知識や技術、食育実践力が求められている。しかし、保育職をめざす学生の年代は生活経験が乏しく、自身の食生活管理もままならない現状がみられ、前報⁴⁻⁶において学生の食生活を食事構成や料理レベルで検討を行なった。食に対する基礎知識と技術を習得し、自らの食意識を向上させ、さらに食育実践へと結び付けられる具体的な食教育プログラムが必要と考えた。そこで、家族、地域、食文化へとつなぐことができ、保

育現場で取り組まれることの多い年中行事を視点とし、伝統的な食文化の伝承や技術の教育を取り入れた授業が有効と考えた。そのための基礎資料を得ることを目的に本学学生とその家庭に対して行事食調査および正月の食生活調査を実施した。本報では行事食の認知、摂食と正月料理に関する意識と実態について取り上げ、それらの現状について検討したので報告する。

方 法

年中行事と通過儀礼およびその行事食の認知・喫食状況についての調査（行事食調査）と正月食生活の実態と意識についての調査（正月調査）を行なった。

1. 行事食調査

平成 21・22 年度日本調理科学会特別研究「調理文化の地域性と調理科学—行事食・儀礼食—」の全国統一形式の質問紙を用いて、年中行事（16 行事）と通過儀礼（13 行事）および各行事における主な行事食の認知・喫食状況について調査した。本学子ども学科生（151 名）とその家族（主に母親）を対象とし、平成 22 年 5 月に自己記入留め置き法で実施した。対象者はすべて三重県在住の女性であった。年齢は、学生は 18～20 歳、家族は 30 代 10.4%、40 代 68.6%、50 代 16.2%、60 代以上は 4.8%であった。有効回答者は学生 118 名（78.1%）、家族 105 名（69.5%）であった。

2. 正月調査

正月の行事食である雑煮とおせち料理の摂食と嗜好、正月料理に関する意識と知識について調査した。本学子ども学科生に平成 22 年 1 月（148 名）および平成 23 年 1 月（98 名）の 2 カ年に自己記入留め置き法で行なった。各年のデータに有意差が認められなかったため、今回は 2 年分を合わせて分析データとした。また、平成 22 年に同時に行なった家庭での調理担当者（148 名、以下家族）への調査の結果からいくつかの項目について年代間の比較を行なった。学生は全員女性で、年齢は 18～20 歳が 97.5%で残りは 21～24 歳であった。家族構成は 60%が核家族であった。家族も全員女性で、30 代 1.7%、40 代 75.2%、50 代 19.7%、60 代以上 3.4%であった。有効回答者は学生 204 名（86.1%）、家族 117 名（79.1%）であった。

3. 統計処理

集計は項目ごとに行い、2 群間差は χ^2 検定を、順位カテゴリーは Wilcoxon の順位和検定を行なった。集計・分析には統計ソフト SPSS11.5J を用いた。

結果および考察

1. 行事食の現状

1) 年中行事

年中行事とは年々ある一定の時期がめぐってくると、決まって繰り返し行われる儀礼的なものをいい、その根底には信仰があり、娯楽をともなって発展した歴史的な意味を持つものといわれる。年中行事は食と関連するものが多く、それぞれの行事にそれぞれ決まった特別な食べものがある¹⁾。

年中行事の認知と経験を表 1 に示した。なお、本報と同一調査による全国の調査結果を淵上ら⁷⁾の報

告から参考に記した。調査した16行事の中で、90%以上の学生が認知していた年中行事は、正月、節分、上巳（雛祭り）、端午、七夕、土用の丑、月見、クリスマス、大晦日の9行事であり、人日（七草）と冬至も80%以上が認知していた。仏事に関連する春分の日、秋分の日、孟蘭盆会は60%台で、孟蘭盆会は45%と低くなった。40%以下の行事は、春祭り、秋祭り、重陽で、特に重陽の節句は90%の学生が知らなかった。重陽の節句は菊の節句とも呼ばれ、菊を不老不死に結びつけ、平安時代には貴族が菊見や菊酒を飲んでいた。本調査及び全国の結果をみても重陽は五節句の一つであるが他の節句に比し行事として認知されていなかった。一方、家族の年中行事の認知では、低いものより重陽14.3%、春祭り・秋祭り41%、孟蘭盆会64.8%で、それ以外の14行事は90%以上が認知していた。

認知の高い年中行事の中で行事を経験した割合が90%以上であった行事は正月、節分、クリスマス、大晦日の4行事で、それ以外の行事は低く、月見、人日では半数の者しか経験していないと答えた。

学生と家族を比較してみると、16すべての年中行事で学生より家族の方が認知・経験とも高い割合であった。認知・経験ともに両群間に有意な差がみられた行事は春分の日、秋分の日、冬至の3行事であった。また、人日、端午の節句、土用の丑、月見の4行事は経験の割合が両者間で有意差が認められた。本報の対象はすべて三重県居住者である。全国の結果と比べると、認知はすべての行事で学生、家族とも差は認められなかった。経験では学生は春分と秋分で有意な差がみられ、彼岸の行事の経験が少なかった。家族は孟蘭盆会と秋祭りの経験が全国より低くなった。

各年中行事の主な行事食の喫食経験について表2に示した。正月の雑煮は親子とも95%以上で喫食経験がある。一方、屠蘇の経験は学生11%、親47.6%と低く、両者間に有意差があった。

各年中行事の主な行事食の喫食経験について表2に示した。正月の雑煮は親子とも95%以上で喫食経験がある。一方、屠蘇の経験は学生11%、親47.6%と低く、両者間に有意差があった。

表1 年中行事の認知と経験の有無 (%)

行事名	認知		経験		認知		経験			
	学生	家族	(全国)		学生	家族	(全国)			
			検定	学生 一般			検定	学生 一般		
正月	100.0	100.0	ns	95.6	94.8	100.0	100.0	ns	94.4	92.9
人日	83.1	89.5	ns	84.1	84.6	43.2	66.7	***	53.7	71.3
節分	96.6	98.1	ns	94.5	91.3	95.8	95.2	ns	90.1	87.1
上巳	91.5	97.1	ns	89.7	89.8	85.6	89.5	ns	81.5	83.9
春分	68.6	95.2	***	79.5	89.0	28.8	70.5	***	48.6	77.0
端午	90.7	99.0	ns	84.5	89.2	61.0	87.6	***	62.2	78.9
孟蘭盆会	45.8	64.8	**	51.3	68.1	24.6	31.4	ns	29.6	53.3
七夕	97.5	99.0	ns	92.4	84.4	63.6	64.8	ns	63.7	58.3
土用の丑	93.2	99.0	ns	89.1	91.9	78.8	90.5	*	79.3	86.0
重陽	9.3	14.3	ns	16.3	23.3	1.7	1.9	ns	3.8	5.9
月見	97.5	100.0	ns	92.8	90.5	53.4	74.3	***	60.9	71.0
秋分	63.6	95.2	***	78.4	89.3	21.2	64.8	***	42.7	74.3
冬至	84.7	98.1	***	86.4	91.6	61.0	86.7	***	64.1	81.8
クリスマス	98.3	100.0	ns	96.2	93.5	98.3	99.0	ns	94.6	90.8
大晦日	97.5	100.0	ns	96.0	93.0	97.5	100.0	ns	94.1	90.8
春祭り	32.2	41.9	ns	25.9	35.2	14.4	19.0	ns	15.1	25.3
秋祭り	28.0	41.9	ns	22.8	41.1	10.2	16.2	ns	11.9	31.0

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 **P<0.01 *P<0.05 ns 有意差なし
 全国: 溯上らによる同調査の全国の結果より
 n: 学生204、家族117 (全国24,716 内学生53.9%)

表2 行事食の経験の有無と喫食 (%)

行事名	食物	経験 (%)		毎年喫食 (%)			
		学生	家族	学生	家族		
正月	屠蘇	11.0	47.6	***	5.1	19.0	**
	雑煮	95.8	98.1	ns	75.4	84.8	ns
人日	七草がゆ	40.7	61.9	**	16.9	28.6	ns
	いり豆	63.6	77.1	*	46.6	57.1	ns
節分	のり巻き	85.6	86.7	ns	60.2	60.0	ns
	雛餅菓子	70.3	81.0	ns	33.1	38.1	ns
上巳	白酒	16.1	39.0	***	1.7	3.8	ns
	雛すし	81.4	83.8	ns	48.3	51.4	ns
春分	蛤汁	40.7	70.5	***	15.3	25.7	ns
	彼岸餅・団子	24.6	64.8	***	8.5	23.8	**
端午	ちまき	51.7	78.1	***	14.4	30.5	**
	柏餅	44.9	75.2	***	13.6	27.6	*
七夕	七夕そうめん	24.6	24.8	ns	7.6	6.8	ns
	土用の丑	75.4	83.8	ns	43.2	55.1	**
月見	うなぎ	55.1	67.6	ns	7.6	11.0	ns
	月見団子	55.1	67.6	ns	7.6	11.0	ns
秋分	彼岸餅・団子	15.3	56.2	***	5.9	21.2	***
	南瓜煮物	57.6	85.7	***	39.8	59.3	***
クリスマス	鶏肉料理	76.3	81.0	ns	44.9	51.7	ns
	ケーキ	97.5	99.0	ns	84.7	72.0	ns
年越し	年越しそば	97.5	98.1	ns	76.3	78.8	ns

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 **P<0.01 *P<0.05 ns 有意差なし
 n: 学生204、家族117

他の行事食では、両者とも経験が高いのはクリスマスのケーキと大晦日のそばが90%以上、また、節分ののり巻き、上巳のすしが80%以上であった。喫食経験が低い行事食は七夕のそうめんが学生・家族ともに25%、上巳の白酒が学生16.1% 家族39%であった。学生・家族間で有意差があったものは人日の七草がゆ、節分のいり豆、上巳の白酒と蛤汁、春分・秋分の餅菓子、端午のちまきと柏餅、冬至のかぼちゃであった。また、毎年食べる行事食は、学生では80%以上はクリスマスケーキ、70%以上は雑煮と年越しそばだけであった。家族も80%以上は雑煮だけ、70%以上はクリスマスケーキ、年越しそばの3品であった。また、すべての行事食で学生・家族とも喫食経験はあるが、毎年食する割合は低く、家庭において食べたり食べなかったり、また食べられなくなった行事食が多く、年中行事が行なわれなくなったことを意味すると考えられる。

2) 通過儀礼

通過儀礼とはひとがこの世に生まれ
て死に至るまで、人の一生の成長衰退
過程の中で、必ず通過し、また通過さ
せられる諸儀礼をいい、年中行事同様、
儀礼には神人共食（直会）が行われた。
また、神の加護を受けるとともに、社
会的承認を願うために周囲の人たちを
招いての会食が必須条件であったこと
から感謝の意を込めて共食が行われた¹。

通過儀礼の認知と経験、儀礼食の結果を表3、4に示す。学生の通過儀礼

で認知の低いものは、お七夜33.9%、百日祝い28.0%であり、初誕生が65.3%、それ以外は75%以上が認知していた。経験は誕生日95.8%、七五三83.1%が高く、次いで葬儀65.3%、法事56.8%であった。一方、長寿14.4%、お七夜11.9%、百日祝い12.7%、結納5.1%が低かった。家族はほとんどの儀礼を知っており、お七夜61%、百日祝い65.7%、長寿59%は、6割前後が経験しており、他は80%以上が経験していた。全国との比較では、認知は学生、家族とも差はなかった。経験は学生のお七夜と成人式が全国より有意に低くなった。成人式は本報対象者が短大1年生のためといえる。また、学生、家族とも厄払いの経験が全国より高くなった。これは地域性とも考えられるが今後検討していきたい。

表3 通過儀礼の認知と経験の有無 (%)

行事名	認知(%)		経験(%)							
	(全国)		学生		家族		(全国)			
	学生	家族	検定	学生	家族	検定	学生	家族		
出産祝い	88.1	93.3	ns	84.4	91.0	22.0	86.7	***	25.4	79.1
お七夜	33.9	84.8	ns	39.0	78.8	11.9	61.0	***	39.0	53.0
百日祝い	28.0	88.6	ns	38.0	86.4	12.7	65.7	***	17.5	69.0
初誕生	65.3	96.2	ns	64.9	90.7	40.7	90.5	***	36.5	81.4
誕生日	96.6	96.2	ns	97.2	95.1	95.8	96.2	ns	95.7	92.2
七五三	95.8	97.1	ns	96.3	94.2	83.1	96.2	**	89.5	88.3
成人式	91.5	96.2	ns	94.2	94.5	11.9	89.5	***	44.1	84.5
結納	76.3	97.1	ns	83.6	93.9	5.1	82.9	***	10.4	79.3
婚礼	89.0	97.1	ns	89.3	94.2	22.9	90.5	***	34.6	87.4
厄払い	85.6	97.1	ns	73.8	83.8	40.7	73.3	***	19.5	53.9
長寿	74.6	96.2	ns	83.0	91.8	14.4	59.0	***	24.5	60.7
葬儀	96.6	97.1	ns	94.2	94.7	65.3	92.4	***	76.4	91.2
法事	88.1	94.3	ns	88.0	93.9	56.8	91.4	***	66.1	88.6

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 **P<0.01 ns 有意差なし
 全国: 測上らによる同調査の全国の結果より
 n: 学生204、家族117 (全国24,716 内学生53.9%)

表4 儀礼食の経験の有無 (%)

儀礼名	食物	経験(%)		
		学生	家族	検定
出産祝い	赤飯	15.3	76.2	***
お七夜	赤飯	6.8	52.4	***
	お頭付魚	2.5	33.3	***
百日祝い	赤飯	9.3	59.0	***
	お頭付魚	6.8	45.7	***
初誕生	赤飯	18.6	62.9	***
	餅	17.8	65.7	***
誕生日	赤飯	16.9	37.1	**
	ケーキ	87.3	90.5	ns
七五三	赤飯	43.2	79.0	***
	千歳あめ	75.4	83.8	ns
成人式	赤飯	5.9	51.4	***
	餅	2.5	32.4	***
結納	料理	3.4	73.3	***
婚礼	料理	21.2	82.9	***
厄払い	餅	13.6	34.3	***
	料理	1.7	0.0	***
長寿	赤飯	5.9	22.9	***
	餅	5.9	29.5	***
葬儀	精進料理	35.6	67.6	***
	すし	16.9	34.3	**
法事	料理	39.0	74.3	***
	精進料理	13.6	27.6	***

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 **P<0.01 ns 有意差なし
 n: 学生204、家族117

儀礼食では、学生は経験がないため、誕生ケーキ 87.3%と千歳あめ 75.4%の 2 品は喫食経験が高いが、その他の儀礼食は 20%以下と非常に少なかった。また、小豆の赤い色が邪気を払い、厄除けの力を持つと信じられて、慶事の行事では食されてきた赤飯⁸についても、家族は 50%以上の喫食経験であるが、学生は低かった。両者間には誕生ケーキと千歳あめ以外の儀礼食では学生が有意に低くなった。

以上より、学生は知ってはいるが、経験をする行事が限られていた。また、ほとんどの行事の認知、経験や行事食の喫食経験は家族世代より学生世代が低く食べなくなった行事食や幼少期には食べていたが現在では必ずしも毎年食す習慣がなくなった行事食もある。行事や行事食の家庭での伝承ができなくなりつつあると推察され、これは家族構成やライフスタイルの多様化や生活環境変化など様々な要因が考えられる。家庭での伝承が難しいのであれば、食育として幼稚園や保育園、学校でこれらを伝えていく必要性は高いといえる。多くの年中行事や通過儀礼が子育てや家族、地域とのつながりの中で体験するものであり、その意義を知り、体験する機会をもつことは保育者をめざす学生には重要と考える。

2. 正月の食生活

1) 外食回数

我が国の外食率は約 35%⁹とされて外食が日常のこととなっている。対象者の正月 3 日¹⁰の食事形態を知るために、外食した食事の回数を尋ねた。学生は 0 回が 30.7%、1 回 24.6%、2 回 19.6%、3 回 17.1%、4 回以上 8.5%であり、家族は 0 回 53.9%、1 回 19.7%、2 回 19.7%、3 回 3.4%、4 回以上 3.4%であった。学生では 7 割のものが外食をして、若い世代の方が家庭外で食事をする機会が増えており、家族だけでなく友人との外食が考えられる。正月に外食することでより一層雑煮、おせち料理のような行事食を食べる機会は減少してしまい、さらに正月を家族揃って家庭で祝うという風習は薄れていくと考えられる。

2) 雑煮

雑煮は年越しに神に供えた餅をとりおろして、大根や里芋、その他のものと混ぜて煮て食べる餅ナオリ（直会）に由来するとされている。筆者ら¹⁰は三重県内の 5 食文化圏において雑煮のもち形状と汁の特徴を報告しているが、行事食の中でも特に正月の雑煮は餅の形状、汁、調理法、具材など地域性がみられ、古来の食習慣を保ち、伝統が色濃く残っているといわれる³。

調査した正月の雑煮喫食状況を表 5 に示した。「雑煮を食べたか」という問いに対して、家族は 94.0%とほとんどが食べていたが、学生では 64.7%と有意に低く、1/3 の学生は雑煮を全く食さなかったという結果であった。3 日・朝昼夕食別での喫食率をみると元旦の朝食での喫食率が高く、3 日とも朝食での喫食が昼・夕食よりも高く、元旦から 2 日

表5 正月の雑煮喫食状況と共食、調理経験 (%)

	全体 (%)		喫食者 (%)		検定	
	学生 (n=204)	家族 (n=117)	学生 (n=132)	家族 (n=110)		
雑煮喫食者	64.7	94.0	—	—	***	
元旦	朝	39.2	82.9	60.6	88.2	***
	昼	17.2	14.5	26.5	15.5	*
	夕	8.8	11.1	13.6	11.9	ns
2日	朝	25.0	47.0	38.6	50.0	*
	昼	7.8	10.2	12.1	10.9	ns
	夕	3.9	3.4	6.1	3.6	ns
3日	朝	19.1	34.0	29.6	37.2	ns
	昼	3.9	9.4	6.1	10.0	ns
	夕	3.4	3.4	5.3	3.6	ns
家族共食	有	45.6	61.5	70.5	65.5	***
	無	54.4	38.5	29.5	34.5	
調理経験	有	23.2		24.4		ns
	無	76.8		75.6		

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 *P<0.05 ns 有意差なし

食事毎は喫食者での学生と家族間

共食は学生での全体と喫食者間

調理経験は喫食者での有無

目、3日目と減少していった。名倉ら¹¹⁾の報告でも雑煮は元旦によく食べられる料理であるとしている。喫食者が正月3が日に雑煮をたべた食事回数を図1に示した。学生、家族とも喫食者の9割が3回以下であった。学生は半数が1回しか食べていない。また、家族揃って雑煮を食した者(家族共食)は全体では45.6%、喫食者中でも70.0%と低い値となり、神との直会を由来とし、家族揃って祝して雑煮を食するという習慣は薄れているといえる。

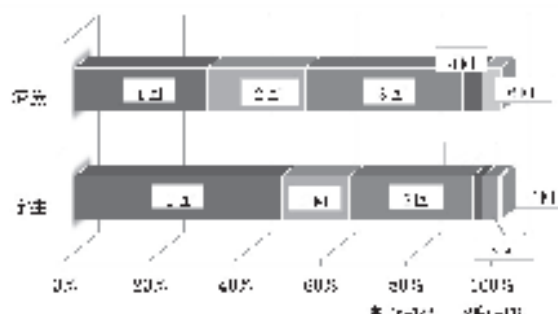


図1 正月の雑煮喫食回数

学生は半数が1回しか食べていない。また、家族揃って雑煮を食した者(家族共食)は全体では45.6%、喫食者中でも70.0%と低い値となり、神との直会を由来とし、家族揃って祝して雑煮を食するという習慣は薄れているといえる。

学生は食卓には雑煮が準備されても嫌いなので食べない状況も考えられる。嫌いな理由についての自由記述をみると、「餅自体が嫌い」「入っている野菜が嫌い」などの食材要因、「味が嫌い」「おいしくない」などの味覚要因、「汁に入った餅が嫌い」「べとべとする」などのテクスチャー要因とするものがみられた。

雑煮を調理したことがある学生は23.2%と3割にも満たない低い数値であった。調理の経験と雑煮の喫食の間には関連はみられなかった。

3) おせち料理

おせち料理には祝肴と保存食としての正月料理とに分けられる。祝肴は祝儀の意味を有する縁起に関わる黒豆、田作り、数の子の3品があげられる。祝肴以外のおせち料理は縁起もあるが、正月中の保存食の意味をもつ料理でもある。そのため、伝統的料理の昆布巻き、酢レンコン、なます、煮しめ、焼き魚、卵巻き、きんとんなど甘味、塩味、酸味の強い、味付けの濃い料理が多くみられる。

学生でおせち料理の調理経験の有るものは46.6%と半数しかないが、雑煮の調理経験よりは高い数値であった。家庭科の教科書^{12・14)}にも調理実習項目として取り上げられていることから、家庭だけでなく学校教育での体験もあると考えられる。

おせち料理(12品)の認知と喫食状況、縁起知識および家族の調査から家庭での準備率について表7に示した。「おせち料理を知っているか」との問いに対しては田作り(74.5%)、酢レ

表6 学生の雑煮嗜好と喫食・調理経験 (%)

	嗜好		喫食		調理経験		検定
	全体 (n=204)	有 (n=132)	無 (n=72)	有 (n=47)	無 (n=157)		
		64.7	35.3	23.2	76.8		
大好き	31.2	41.5	12.5	36.2	29.9		
好き	30.2	34.6	22.2	36.2	28.6		
嫌い	31.7	21.5	50.0	19.1	35.1	***	ns
大嫌い	6.9	2.4	15.3	8.5	6.5		

検定: Wilcoxonの順位和検定 ***P<0.001 ns 有意差なし

表7 学生のおせち料理の認知と喫食、知識 (%)

	認知		喫食		縁起理解		
	全体 (n=204)	検定	全体 (n=204)	認知者	全体 (n=204)	認知者	
田作り	74.5	***	38.2	51.3	70.4	5.8	11.3
数の子	99.0	ns	34.3	34.7	80.0	13.2	13.3
黒豆	99.5	ns	45.6	45.8	74.8	12.3	12.3
昆布巻き	97.6	ns	21.6	22.1	65.2	5.4	5.4
酢レンコン	63.7	ns	14.2	22.3	40.9	7.4	9.1
なます	61.3	***	14.7	24.0	60.9	2.9	5.3
煮しめ	83.3	*	20.6	24.7	71.3	—	—
筑前煮	91.2	ns	54.9	60.2	51.3	—	—
焼き魚	98.5	ns	56.9	57.7	44.3	—	—
卵巻き	99.0	ns	85.3	86.1	67.0	—	—
伊達巻	87.8	*	15.2	17.3	60.0	3.4	4.1
きんとん	90.7	**	38.7	42.7	60.9	5.4	5.9

検定: χ^2 検定 ***P<0.001 **P<0.01 *P<0.05 ns 有意差なし
おせち料理の認知と調理経験(有46.6%、無53.4%)の関連

ンコン（63.7%）、なます（61.3%）以外は80%以上と多くの学生が知っていた。認知と調理経験との関連では、田作りとなます、きんとん、煮しめ、伊達巻に有意な関連が認められた。

今年のおせち料理の喫食状況については学生全体でみると、卵巻きは85.3%と高い率で食されているが、それ以外の料理は50%以下であり、酢レンコン、なます、伊達巻では15%の者しか喫食していなかった。祝肴の3品でも田作り38.2%、数の子34.2%、黒豆45.6%と半数以下である。一方、家庭での準備状況は、祝肴では田作り70.4%、数の子80.0%、黒豆74.8%が整えられており、他の料理も60%前後の家庭で準備されているところから、学生は食卓に供されても食べなかったり、家庭で食事をする回数が少ないことによると想定できる。

また、おせち料理（8品）の縁起を知っている学生は非常に少なく、ほとんど理解されていなかった。家庭で手作りする割合の高い行事食は料理に対する理解程度も高いと報告¹⁵されていることから、行事食の意義を理解するためにも調理実践することが有効な手段といえる。

学生と家族のおせち料理の嗜好性を複数回答した結果を図2、3に示した。学生の好む料理は卵巻き、きんとん、かまぼこ、黒豆が30%以上で好まれていた。学生と家族間では卵巻き、きんとん、かまぼこは学生が有意に好み、田作り、煮しめは家族が有意に好んだ。好まない料理は数の子、昆布巻き、なます、酢れんこんが30%以上の学生に好まれなかった。家族との間では田作り、数の子、黒豆、昆布巻き、酢れんこん、なますが有意に好まなかった。

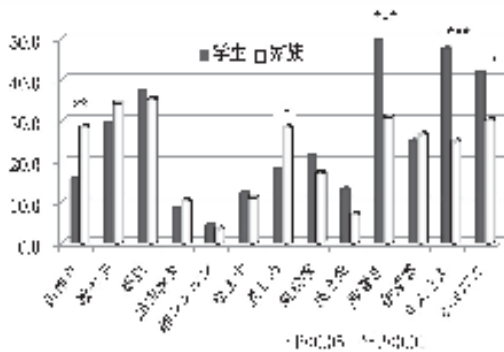


図2 おせちの嗜好 (好き)

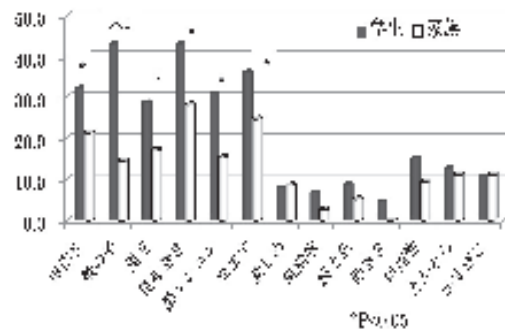


図3 おせちの嗜好 (嫌い)

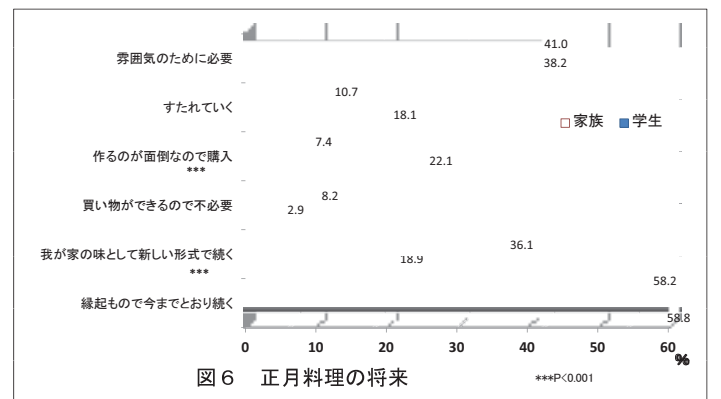
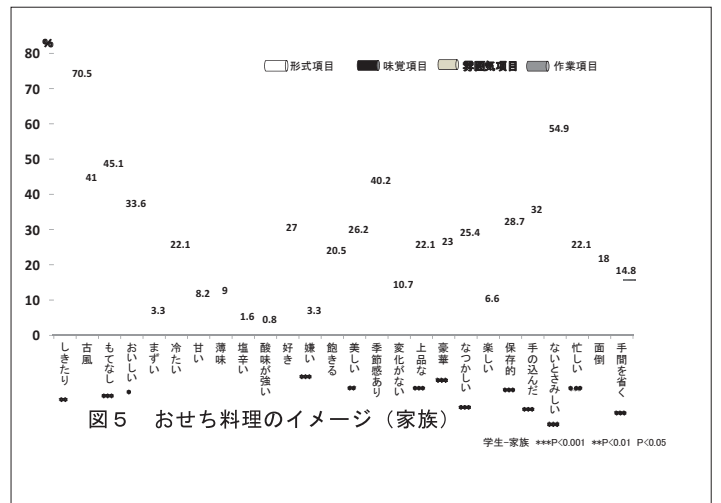
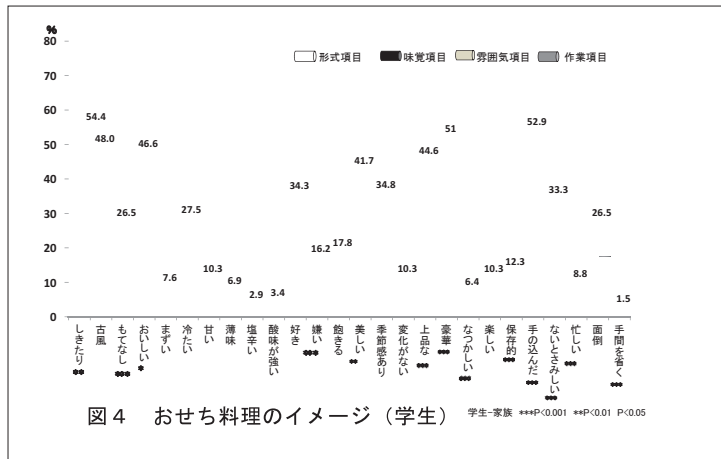
4) 正月料理の意識

正月料理に対する学生の意識について知るためにおせち料理についてそのイメージと将来を尋ねた。お節料理のイメージについて複数選択回答した結果を図4、5に示した。学生は「しきたり」54.4%、「豪華」51.0%、「手の込んだ」52.9%、「古風」48.0%、「おいしい」46.6%、「上品な」44.6%、「美しい」41.7%であった。「好き」、「季節感がある」、「ないとさみしい」の項目は約30%を示した。「塩辛い」、「甘い」、「酸味が強い」などの味付けや「なつかしい」、「手間を省く」、「保存的」、「忙しい」の項目は低い数値であった。おせち料理に対しては肯定的なイメージが高く、古来からの伝統食としてのイメージや否定的なイメージは少ないことが読み取れる。一方、家族は「しきたり」が70.5%、「古風」41.0%、「もてなし」45.1%と形式的な項目が高く、「ないとさみしい」54.9%、「季節感がある」40.2%、「おいし

い」「手の込んだ」が30%以上であった。学生と比較すると「もてなし」、「なつかしい」、「保存的」、「ないとさみしい」、「忙しい」、「手間を省く」や「しきたり」の項目において家族が有意に高い比率であった。学生の方が高率であったものは「おいしい」、「嫌い」、「美しい」、「上品な」、「豪華」、「手の込んだ」であった。従来からの作り置きしておく保存食というイメージは若い世代で減少していて、豪華で手の込んだ、美しい特別な料理というイメージが増加している。

正月料理の将来について今後どのようなになるか考えを尋ねた。結果は図6に示した。学生は「縁起もので今まで通り続く」58.8%、「雰囲気を楽しむために必要」38.2%と肯定的な意見が、「正月に買い物ができるので不必要」2.9%、「すたれていく」18.1%より高かった。家族は「雰囲気のため必要」「縁起物もので今まで通り続く」は学生と同程度であった。「作るのが面倒なので購入」は家族が有意に高くなった。昨今は家庭での正月料理の手作りは減少し、重詰めものや部分的に調理済みの購入が増加していることが報告¹⁶されている。また生川ら¹⁷の報告ではそれらを購入する者は形式を重んじる意識が高いとしている。学生は日常の調理実践も少なく、家庭での手作りや購入などおせち料理の準備自体に関わることが少ないため、おせち料理は固定的なものでアレンジの可能性など思いつかないとも考えられる。

これらから、若い世代も正月料理は正月という年中行事に必要なものであり、形式的な特別な料理であるとのイメージを持ち、ハレの御馳走として認識されていると考えられる。しかし、かつては正月の



主婦の食事作業軽減のために作り置きを可能としていた濃い味付けや保存食という伝統的なイメージは少なくなっている。形式は整える傾向は認められるが、伝統的行事食を踏襲していくという意識はないといえる。今後は食文化を継承していけるように、正月料理も現実のライフスタイルに即したメニューや味つけ、調理形態、調理工程など新しい形式を取り入れていく必要があると思われる。

まとめ

女子学生とその家族に行事食に関する意識と実態を調査した。

- ・年中行事では学生は春分、盂蘭盆会、重陽の節句、秋分、春祭り、秋祭りを除き80%以上認知していた。しかし、認知は高くとも、経験が乏しい行事は人日の節句、端午の節句、月見、冬至であった。一方、家族はすべての行事で認知・経験が学生より高く、両者間で、認知では春分、端午の節句、盂蘭盆会、秋分、冬至に、経験ではその5行事に七草、土用の丑を加えた7行事で有意差がみられた。
- ・年中行事の食では、学生の80%以上で雑煮、節分のり巻き、上巳のすし、クリスマスケーキ、年越しそばの喫食経験があった。家族との間で有意差があったのは、屠蘇、七草がゆ、節分豆、上巳の白酒と蛤汁、春・秋の彼岸餅、端午のちまきと柏餅、冬至の南瓜であった。
- ・毎年食している行事食では学生・家族とも雑煮、クリスマスケーキ、年越しそばの3品が70%以上であって、他の行事食はかつては喫食経験があっても現在は食べない傾向がみられた。
- ・通過儀礼は、学生の認知はお七夜(33.9%)、百日祝い(28.0%)が特に低かった。しかし、知っている通過儀礼でも経験のないものが多かった。一方、家族はほとんどの通過儀礼を認知していた。両者間で誕生日以外の通過儀礼の経験は有意な差が認められた
- ・学生は儀礼食では誕生日ケーキと千歳あめの喫食経験は75%以上であったが、その他の儀礼食の喫食経験は少なかった。また、祝いごとで食される赤飯についても、多くの通過儀礼で家族は50%以上の喫食経験があったが、学生は非常に低かった。両者間に誕生日ケーキと千歳あめ以外は有意差があった。
- ・正月の行事食では、雑煮は喫食しないものが40%、喫食回数も1回のみが多く、好まない者が40%と地域性の高い行事食である雑煮の衰退が危惧される結果であった。おせち料理でも認知はされているが、全体に喫食率は低く、嗜好優先となっていた。また、調理経験や料理の縁起を理解しているものも少なかった。
- ・おせち料理のイメージは「しきたり」や「古風」、「美しい」、「季節感あり」、「上品な」、「豪華」の項目が高く、形式的で特別な料理であるとのイメージを持っていることが伺える。また、「おいしい」、「好き」という項目も高く、味覚的に好ましいイメージであった。学生で正月料理を実際に調理する者は少なく、また、調理方法も知らない者が多いことが推察されるが、「手の込んだ」や「面倒」という項目が高くなっており、調理作業に関しては否定的なイメージがもたれていた。
- ・将来については「縁起物なので今まで通り続く」や「雰囲気を楽しむために必要」という料理に対して肯定的な意見が、「正月に買い物ができるので不必要」や「すたれていく」という否定的な意見より高くなった。正月料理は形式を整える特別な日の食事とするものの、お節料理に代表される従来の

意義である、作り置きや保存のための食としてはとらえていないようである。

以上より、保育士養成教育においては、行事食への理解を深め、実践する場を設けるなど、学生が保育者として次の世代へ食文化を伝承する担い手となるための食教育プログラムを検討し、実施することの必要性が示された。

本研究の一部は、全国保育士養成協議会第50回研究大会（富山県民会館）において発表した。

参考文献

- 1 江原絢子他：日本の食文化、アイ・ケイコーポレーション（2009）
- 2 岡田 哲：食の文化を知る事典、東京堂出版（1999）
- 3 厚生労働省：保育所保育指針解説書、フレーベル館（2008）
- 4 鷺見裕子：女子短大生の食生活に関する研究、高田短期大学紀要、27、161-169（2009）
- 5 鷺見裕子：女子学生の汁物調理に関する研究、高田短期大学紀要、28、113-122（2010）
- 6 鷺見裕子：女子学生の家庭料理に関する検討、高田短期大学紀要、29、153-163（2011）
- 7 淵上倫子他：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」－全国報告－ 行事食・儀礼食の認知・経験・喫食状況、日本調理科学会誌、44、436-443（2011）
- 8 松下幸子：祝いの食文化、東京美術（1991）
- 9 財団法人食の安全・安心財団：外食産業市場規模統計 <http://www.anan-zaidan.or.jp/index.html>
- 10 飯田津喜美他：三重県の家における正月の行事食、日本調理科学会平成23年度大会研究発表要旨集、62（2011）
- 11 名倉秀子他：正月の食生活の実態（第1報）、日本家政学会誌、47、49-58（1996）
- 12 中間美砂子他：新家庭総合、大修館（2010）
- 13 宮本みち子他：新家庭総合、実教出版（2010）
- 14 櫻井純子他：新家庭総合、教育図書（2010）
- 15 塩谷幸子：食文化の継承と世代間関係、日本家政学会誌、53、157-168（2002）
- 16 鷺見孝子：食文化伝承の現状、東海女子短期大学紀要、31、13-19（2005）
- 17 生川浩子他：正月の食生活 金城学院大学論集（家政編）、35、57-65（1995）

英語学習におけるサクセスストーリーの作り方

Creating Success Stories in Learning English

畠 山 義 啓

Yoshihiro Hatakeyama

(要 約)

英語学習におけるサクセスストーリー（成功体験）を積み重ねる手段として、ハンドライティング、カリグラフィ、発声法、聴く耳の養成、英文タイピングを導入することを検討した。こういった項目は、身体活動の一部であり、トレーニングさえすれば達成でき、英語学習におけるサクセスストーリーとなる。このことが英語を学習するモチベーションとなり、新たな英語学習への道を開くという提案である。

(キーワード)

英語学習のリセット、英語学習サクセスストーリー、身体活動としての英語学習

はじめに

国際化の名のもとに、英語科目は従来から大学、短大において必須科目として設置されてきた。また、大学設置基準の緩和、特色ある大学を目指す取り組み、大学評価に伴う学生授業評価導入などによって、より実用的な英語教育が進められてきた。実用的である、企業が求めているということで、英語科目が、TOEIC 受験対策講座となっている傾向も多く見受けられる。2011 年度より小学校へ外国語活動が必修の形で導入された一方、依然としてゆとり教育による英語力の低下といった問題があり、英語に関する全般的な学力低下と、学力格差が顕著になってきていると考えられる。そのような状況にあって、短期大学における英語教育がどうあるべきなのかについて、常に状況を把握しながらあるべき方向を模索していく必要がある。語学は継続が大切であることは言うまでもないが、低下と格差といった目の前の問題を抜きにして検討することはできない。そこで、考えられるのが、学生が中学、高等学校で受けてきた英語教育の流れをリセットしてみてもどうかということである。しかし、リセットのやり方に無理があると、学生たちは不安になり、ストレスを感じることもなりかねない。たとえば、今日からは英文は日本語に訳さないで解釈することにしましょうと指示を出したならば、多くの学生たちはとても困ってしまうというのが実情である。英会話クラスで、どんなに簡単な英語でも日本語に訳してから、その答えを日本語で考えてさらに英文を考えて発話している姿をよく目にすることがある。このことが示すように、リセットは学生たちが従来から慣れ親しんでいた英語理解の流れを否定してしまうことではないことがわかる。では、リセットはどうあるべきなのか。今回のわたくしの取り組みは、このリセットのあり方を検討していくものである。そして、このリセットの目指す方向は、学生の英語学習におけるサクセスストーリー（成功体験）を増やしていくことである。サクセスストーリーの積み重ねが、学習へのモチベーションを高め、卒業後の自立した学習へとつながると考えるからである。リセットを展開していくに当たり、「目指す方向の転換」「書くことの楽しさ」「音を出すことの楽しさ」「聴くことを鍛

える」「英文タイプへの挑戦」「話すためのトレーニング」という順序で検討していく。

1. 目指す方向の転換

1996年、高田短期大学に教養学科英米文化コースが設置されたのを機にコンピュータを使ったCALL (Computer Assisted Language Learning) を導入した。その時の目標は、TOEIC のスコアアップであった。ネイティブスピーカーを常勤で採用するとともに海外英語研修をスタートさせ、英語を集中して学習できる環境を用意した。学生入学時のTOEIC IP テストのスコアは、190-300 といったところだった。在学中に、TOEIC スコア 600 を獲得する学生も出てきた。しかし、学科の改変、入学生の変化、英語の基礎学力低下といった状況の中で、学生のTOEIC スコアは、200 以下が多くを占めるようになってきている。TOEIC は実用英語によるコミュニケーション力を問う試験である。スコア 200 以下の学生に、リスニング 100 問 60 分、読解 100 問 70 分の試験を受けさせること自体、苦痛の何物でもない。また、対策講座を開くとして、英語会話力、語彙力、リスニング力、速読力、読解力、文法力といった力を養成していかなければならない。さらに、モチベーションがないとすれば、それは教師も学生にとっても無意味なものになってしまうであろう。

英語が得意でない中学生に「どうして英語を勉強しなくてはならないの」と聞かれたらどのように答えるべきだろうか。同じ質問を短大生から受けたらどうだろう。中学生に対しては、「君の将来の進学のことを考えるとどうしても必要だ」という答えもあるだろう。では、短大生には「国際化の時代だから、どうしても必要なんだ」と答えることで、相手が納得し、学習意欲が上がるだろうか。モチベーションの向上には、サクセスストーリーが必要である。

2. 書くことの楽しさ

現在、中学校、高等学校では、英文の筆記体は教えていない。英語圏で育ったものが知っていて当然のことが、日本の学校教育における英語教育の中でいくつか欠落していることの一つと言える。この欠落ということに関して、平野敬一が Mother Goose について同様の指摘をしている。¹「イギリスの伝承童謡は、わが国では、なんとなく学習や研究の盲点になっているという状況なのだが、英語国民の意識形成や言語表現にこれほど大きな役割をはたしてきたものを、無視することはないように思える。」欠落を埋めるという意味で、改めて紙と鉛筆で alphabet を筆記体で書くことから始めることが必要であると考え。言語は人間が使用する道具であり、アナログ的なものである。人間同士のコミュニケーションの楽しさは、受験英語、TOEIC 対策英語の中には存在しない。ひととおり alphabet が書けるようになったならば、カードの練習をするとその楽しさが理解されるはずである。実際に、筆記体ワークブック²を使用して、ゼミナールの学生を対象に指導してみると、「以前から筆記体を書いてみたかった」、「筆記体を書けることがうれしい」という感想が多かった。以下の図は、筆記体ワークブックからの抜粋である。



図 1 筆記体ワークブックからの抜粋

さらに、筆記体の読み書きができるようになれば、calligraphy カリグラフィーに挑戦してみるとさらに学生の可能性は開けてくる。Apple 創業者である、Steve Jobs スティーヴ・ジョブズは、伝記のなかで calligraphy に関して以下のように述べている。

“The minute I dropped out I could stop taking the required classes that didn’t interest me, and begin dropping in on the ones that looked interesting,” he said. Among them was a calligraphy class that appealed to him after he saw posters on campus that were beautifully drawn. “I learned about serif and sans serif typefaces, about what makes great typography great. It was beautiful, historical, artistically subtle in a way that science can’t capture, and I found it fascinating.” ….

“If I had never dropped in on that single course in college, the Mac would have never had multiple typefaces or proportionally spaced fonts. And since Windows just copied the Mac, it’s likely that no personal computer would have them.”³

Reed College を半年ほどで中退したあと、Reed College で行われていた calligraphy の授業に潜り込んで受講していたのである。そして、calligraphy の美しさに魅せられ、Macintosh コンピュータを設計していく中で、calligraphy への造詣がコンピュータのフォントに影響することになったのである。周囲の人間がフォントを無視する状況の中で、Jobs が Reed College で得た calligraphy に関する興味と関心が Macintosh に美しいフォントを与えることになったのである。さらに、Macintosh コンピュータのフォント技術が DTP デスクトップパブリッシングを可能にしたのである。

Markkula and some others could never quite appreciate Jobs’s obsession with typography. “His knowledge of fonts was remarkable, and he kept insisting on having great ones,” Markkula recalled. “I kept saying, ‘Fonts?!? Don’t we have more important things to do?’” In fact the delightful assortment of Macintosh fonts, when combined with laser-writer printing and great graphics capabilities, would help launch the desktop publishing industry and be a boon for Apple’s bottom line.⁴

学生が、カリグラフィーの基礎を練習することで、文字の歴史の深さを理解するとともに、アルファベット文字への親しみ、書くことの楽しさがより養われ、さらにはコンピュータを使って、文書を作成する、カードを作成する際には文字を大切に扱うことができるようになる。さらに発展して、DTP への

興味を喚起することにもなると考えられる。専用の道具を揃えなければならないが、初歩の段階では、フェルトペンタイプの安価なカリグラフペンを使って基本を習得することで十分である。そして、Birthday card などの Greeting card を完成することができれば、達成感があり、ひとつのサクセスストーリーが出来上がるのである。以下に示す図は、小田原真喜子著カリグラフィーからのものである。⁵



図 2 カリグラフィーからの抜粋

3. 音を出すことの楽しさ

英語の発声は日本語のそれとは大いに異なるのである。英語の発音は、音の強弱でリズムが出来上がるのである。それに対して日本語は音の高低で発音されている。音の強弱を発生させるには、音の出し方を練習する必要がある。発声法も発音記号同様、中学・高等学校での英語教育の欠落した部分である。

まず、音の出し方の基本を練習するには、以下の手順で行う。(図3参照)

- ①足を肩幅に開き立つ
- ②腹筋の動きがわかるように、片手を軽く腹の上に置く
- ③息を吸い込み、腹に力を入れて音を出しながら発声する

この練習を行うときに、ローソクを口の前で持ち、発声するときはその炎の揺れ具合を見ると、腹から音が出ているかどうか確認できる。(図4参照)

音の出し方が理解できたならば、改めて alphabet のそれぞれの発音を練習していく。このとき同時にリズムの習得をねらいとして、歌を導入する。新たに Oxford Univ. Press より出版された幼児英語教育向けの教材“Everybody Up”⁶がこの目的に相当であると判断している。テキストの概要は、出版社のウェブページにあるオンラインカタログで確認することができる。⁷収録されている歌は従来の子供向けの物とは大いに異なり、年齢を問わず楽しみながら練習できるものとなっている。ここに収録されている ABC song を使いながら、一つ一つの alphabet の口の様子、音の出し方を教えていく。この歌は、現在 OUP ELT Global より YouTube にアップされているので、YouTube 検索窓に“oup the alphabet (Sing-along)”と入力することで、視聴できるようになっている。⁸



図 3 発声練習



図 4 発声練習

4. 聴くことを鍛える

学生たちから、「英語を話せるようになりたいのですが、どのようにすればよいですか」といった質問を受けることがある。会話というのは、言葉のキャッチボールに違いないが、ネイティブスピーカーと話すのがあまり得意ではない人が会話をするとなると、話すことと聞くことの比率はどうなるだろうか。話すことに慣れていない人は、聞くことが占める割合が高くなるのである。場合によっては、2:8か3:7ということも考えられる。ということは、会話といっても話すことより聞く比率がとて高いということである。この比率のことを考えると、英会話が得意になりたいならば、英語を聞くためのよい耳を養成する必要があるということである。

ここで、もう一つ確認しておくことがある。文章を理解するという行為は、頭脳を駆使して文字を解釈するのであるが、会話という行為は、聴覚、視覚をはじめとする人間の五感を駆使した身体活動であるということだ。身体活動であれば、そのためのトレーニングが必要になってくるということである。スポーツを例にとるとわかりやすい。特定のスポーツ、例えばテニスができるようになりたいとして、いくらそれに関する書籍を読んだとしても、ラケットでボールを打つことすらできない。実際にテニスコートに出て、ラケットを手に練習しなければテニスはできないのである。それと同様に会話という行為は、身体活動であって、テニスでいえば、ラケット、シューズ、ウェアを選び、体力をつけ、コートで練習しなければならない。聞くという行為は、大切なその一部分であると認識すればよい。聞くことのトレーニングとして、以下の要領で行うことが効果的であると考えている。

- ① 教材選び：CD付きの教材であること。難易度の目安として、1ページにわからない単語が5個未満を基準とする。興味のある内容を選ぶ。
- ② リスニング：テキストの長さによるが、2－3パラグラフ程度を文字を見ないで最低5回は聞く。
- ③ 文字による確認：文字を見ながら、音声と文字を確認しながら、3回程度聞く。
- ④ 音読：声を出して、3回以上音読する。
- ⑤ シャドーイング：CDによる音声を流しながら、1語程度遅らせて音読する。
- ⑥ リスニング：文字を見ないで、3回以上聞く。

以上のトレーニングは、前述の音を発生する訓練との併用であり、繰り返すことにより、今まで聞き取れなかった英語が自然と耳に入ってくるとともに、英語のリズムを体で覚えるようになるのである。

5. 英文タイプへの挑戦

学生たちは、日本語ワープロについては高校時代から取り組んでおり、タッチタイピングができる者も多くいる。しかし、ひとたび文字が日本語から英語になると戸惑ってしまうようである。まったくと言ってよいほど今まで英文を入力した経験が無いようである。すでにキーボードの配列は理解しているので、あとは練習すれば短時間のうちに英文を入力することができるようになる。このことは、学生が持っている技能を少しの努力で引き上げることになるので、もう一つのサクセスストーリーとなる。

また、学生たちは、英文タイプができるようになれば、自分たちが英語科目で使用しているテキスト文をワードに入力し、ワードの辞書機能を使いながら独自の学習ノートを作っていくことができる。そうすれば、相乗効果で英文を読む力を養成することができる。

英文タイプを練習するには、ウェブを活用することができる。Googleに「英文タイプ」と入力すれば、様々な学習サイトがあることがわかる。ここでは、そのひとつである、e-typingを紹介しておく。⁹このサイトは、オンラインで英文タイプの練習ができるようになっている。初歩の「指ならし練習」から「英文書き出し文練習」「来客の応対」「交渉でのやり取り」「電話のやりとり」「プレゼンテーションの決まり文句」「会議でのやりとり」「ライティングの基本文例」といった高度な英文まで網羅している。以下に示す図は、e-typingで使用されている表現と入力画面である。

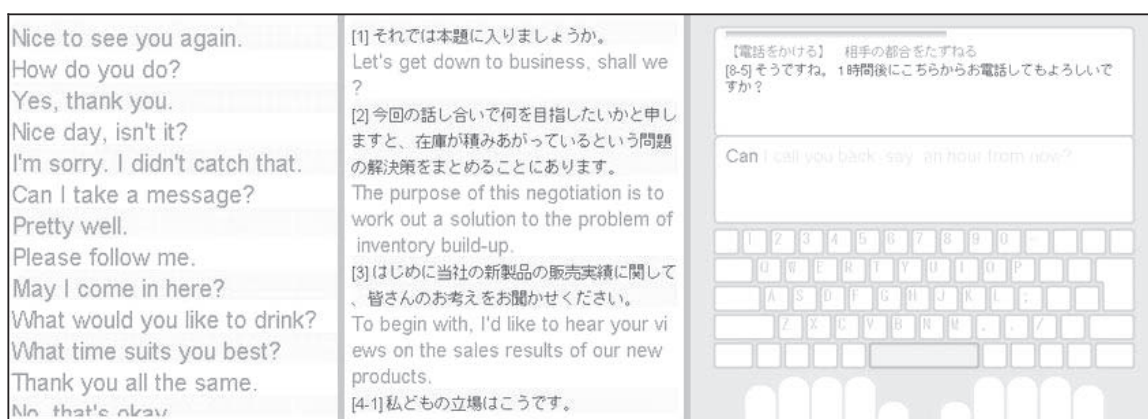


図 5 e-typing の実際

6. 話すためのトレーニング

日常会話は、中学英語で十分だという意見がある。また、日頃から英語で考える習慣をつけるようにという見解もある。どちらも正解であろう。しかし、こういった意見は、会話ができるようになった者が言っているに過ぎない。どのようにそこにたどり着いたかは、様々な方法が存在するのも事実である。すべての人間が同一の方法で英語が話せるようになるわけではない。望ましいのは、自分で悪戦苦闘しながら、自分に最適な学習方法を見出すことである。しかし、今回のわたくしの取り組みは、身体活動を通しての英語学習がテーマであるので、トレーニング方法という視点から検討していく。私自身、高校時代に、文法書の基本文型をほとんど丸暗記した。また、教壇に立つようになってからは、*Longman Dictionary of Contemporary English*¹⁰にある例文を活用して4年制大学で指導してきた。そういった経験が土台となって、様々な例文が自然と頭に浮かぶようになっている。この経験から、簡潔な例文を暗記することが、簡単な英語を使用して会話を行うこと、英語で考える習慣を身につけることに効果があると考えられる。その練習をするための様々な教材を検討してきたが、例文中の英単語が難解であったり、いきなりビジネスの現場を扱っていたりと、英会話身体活動のトレーニングに使用するには不向きなものが多かった。教材を模索するなかで森沢洋介「話すための瞬間英作文トレーニング」シリーズが適しているという結論にたどり着いた。その根拠として、中学生レベルの英単語と文法ですべての例

文が構成されている。初歩の段階では、中1レベルから基本的表現の練習で始まり、進捗度によりシリーズ¹¹が用意されている点である。左側ページに日本語があり、その英文を考え発話する。わからなければすぐに右ページの英文を見て練習する。CDを併用しながらそれを繰り返すのである。著者の言葉によれば、「簡単な英文を楽にたくさん作って英作文回路を作る」とのことである。図6は、スラスラ話すための瞬間英作文シャッフルトレーニングからの抜粋である。

● 雨が降って欲しくないな。	● I don't want it to rain.
● トムはよくここに来ますね。	● Tom often comes here, doesn't he?
● もっとゆっくり話してくださいませんか？	● Will you please speak more slowly?
● 僕はこの制服を着なければなりませんか？ —はい、そうです。	● Do I have to wear this uniform? —Yes, you do. / Must I wear this uniform? —Yes, you must.
● 私はもっと大きい家に住みたいの。	● I want to live in a bigger house.
● 君は金持ちと結婚したんじゃないんだよ。	● You didn't marry a rich man.
● 同じことがまた始まった。	● The same thing happened again.
● 彼が僕たちにした話はとても面白かった。	● The story (which / that) he told us was interesting.
● だれもその少年の言うことを信じなかった。	● Nobody believed what the boy said.
● 羊はみんな狼に食べられた。	● All the sheep were eaten by the wolf.

図6 瞬間英作文シャッフルトレーニングからの抜粋

おわりに

英語学習でのサクセスストーリーということをテーマに様々な手法を考察してきたが、それらの共通点は、現在の学校教育から欠落していること、身体を使った活動であることが挙げられる。英語を学び始めた時から興味が持てない、将来の目標はまだ定まっておらず英語を身につける必要があるかどうかわからないといったように英語学習へのモチベーションが低い場合、従来から見落とされていた分野に取り組むことで上昇スパイラルを形成することができる。

ただし、身体活動としての英語学習トレーニングを行う上で、注意しておかなければならないことがある。このことは、まさに体育系身体トレーニングと同じところがあるということだ。つまり、トレーニングをすれば向上するが、ひとたび休止したならば、驚くほどの勢いで、いままでトレーニングした成果が消えていってしまうということである。個人差はあるが、わたくしの場合、3週間英語を話さないと感覚が鈍ってくることを経験したことがある。せっかくトレーニングを行っても継続しなければ、どんどん衰えていくということを認識しておく必要がある。

そして、興味が出てきたならば、次のステップとして英語に関する資格取得を目標に設定することができる。サクセスストーリーを作り出すということと就職活動のことを考慮に入れると、日商ビジネス英語検定 3級が「就業前に身につけるべき英語によるビジネスコミュニケーションの基礎的な能力を有する」となっており、妥当であると判断している。そのテスト項目にある「英文レターライティング、海外取引」といった分野をどのような体制で教授していくかが検討課題ではある。今回、改めてタ

イブ教本を探している中で、オフィス人材育成学科の前身である教養科創設当時、英文タイプを担当していただいていた小川久夫先生の *For Exact Typing* というテキストを自分の研究室で再発見した。実によくできているテキストで、その当時から技能の高い人材の養成をしていたことを改めて痛感した。ビジネス英語検定受験を目標に入れるならば、英文タイプについて当時の教育体制の再現が望まれる。

註

- 1 平野敬一 マザー・グースの唄 イギリスの伝承童謡 中公公論新社、 1972 年、 p.7
- 2 国際語学社編集部 筆記体ワークブック 国際語学社、 2010 年
- 3 Walter Isaacson *STEVE JOBS* Simon & Schuster, 2011, p.41
- 4 Walter Isaacson *STEVE JOBS* Simon & Schuster, 2011, p.131
- 5 小田原真喜子 カリグラフィー 本格入門独習ブック 日本ヴォーグ社、 第 19 刷、 2009 年
- 6 Patrick Jackson, Susan Banman Sileci *Everybody Up* Oxford University Press, 2012
- 7 http://www.oupjapan.co.jp/index_en.html
- 8 <http://www.youtube.com/watch?v=6kGKYSi35zQ>
- 9 e-typing: <http://www.e-typing.ne.jp/index.asp?mode=eigo>
- 10 *Longman Dictionary of Contemporary English* 2nd ed. Longman Group UK Limited, 1989
最新版は 5th ed.
- 11 森沢洋介 *CD BOOK* どんどん話すための瞬間英作文トレーニング ベレ出版、2010 年
森沢洋介 *CD BOOK* スラスラ話すための瞬間英作文シャッフルトレーニング ベレ出版、2009 年
森沢洋介 *CD BOOK* おかわり！スラスラ話すための瞬間英作文シャッフルトレーニング ベレ出版 2010 年
- 12 小川久夫 *For Exact Typing Series 1* 中部日本教育文化会、 1991 年

「走の運動遊び」における協同的な学びに関する実践的研究

A Practical Study on Collaborative Learning of ‘Play with Running’

柳 瀬 慶 子

Keiko Yanase

(要 約)

本研究では、小学校の「走の運動（リレー）遊び」における協同的な学びの授業をデザインし、授業実践から子どもの「学び」のありようについて浮き彫りにすることを目的とした。

授業は、リレー遊びの「中心のおもしろさ（文化的な価値）」を核に、自己（身体）と他者（人）やモノ（場・ルールなど）とのかかわり合いをデザインした。「学び」のありようとして、他者との対話による運動世界の探究や、場・他者との対話による場や状況に合った子どもの「身体技法の形成」が見られた。

(キーワード)

「走の運動遊び」、協同的な学び、授業デザイン

1. はじめに

『走の運動遊び』は、楽しい18人・楽しくない3人。これは、ある小学校1年生21名を対象に実施した、今まで自分が経験した「走の運動遊び」（かけっこ・リレー遊び）についてのアンケート結果である¹⁾。「楽しい」の理由としては、「走ること自体が楽しい」「スピードは遅かったけど楽しい」「ダッシュができたのが楽しい」という走ることそのものが「楽しい」という子どもと、「順位がよかったから」「勝って褒められたから」という結果に着目して「楽しい」という子どもが見られた。また、「楽しくない」の理由としては、「走るのがしんどい」「足が痛くなる」「日差しがきつい」が挙げられ、「走の運動遊び」のおもしろさに触れられていないことが伺えた。

岡野（2011a）は、体育授業に見られる問題として、「獲得達成型」と「意欲喚起型」の学習があると述べている。「獲得達成型」とは、技術やルール、戦術などを子どもがどれだけ獲得したか、どこまで到達したかという結果主義の学習であり、授業の出口（技能・知識の量）を問題としている。「意欲喚起型」とは、どう子どもの意欲を喚起するかという学習であり、授業の入り口（意欲）を問題としている。これらの指導は、授業自体をブラックボックス化し、授業のプロセスを軽視することにつながるため、体育における「学び」から「質」と「意味」を奪うことにつながり、体育を学ぶ意味や目的を見えにくくしていると指摘している。1年生の「走の運動遊び」に関するアンケート結果からも、運動を行うことそのものにおもしろさを感じている子どもがいる一方、順位という結果や獲得順位に対する称賛に楽しさを感じている子どもがいる。また、「楽しくない」と回答した子どもは、学ぶことの意味を感じていないことが伺える。

本研究では、学習を「他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為」（岡野、2009）として捉え、自己・他者（仲間）・モノ（場・ルールなど）との関係を編み直すことに

よって、学ぶことの意味が生まれる協同的な学び（佐藤、1995）の考え方に立つことにする。佐藤によると、「学び」とは、対象世界（モノ）との対話（文化的実践）・自己との対話（自己内実践）・他者との対話（対人的実践）が三位一体となった活動（三位一体論）と定義している。この3つの「関係の編み直し」は、対象世界の意味を構成し、自己の輪郭を探索し形づくり、他者との関係を紡ぎ上げて、「意味の編み直し」を促すという。

そこで本研究では、小学校の「走の運動（リレー）遊び」における協同的な学びの授業をデザインし、授業実践から見えた子どものエピソードを記述して省察を加え、本授業デザインにおける子どもの「学び」のありようについて浮き彫りにすることを目的とする。

2. 授業デザイン

ここでは、小学校の「走の運動（リレー）遊び」における協同的な学びの授業をデザインする。授業デザインについて、「体育における学びのデザイン」（岡野、2011b）の考え方に基づいて構成する。

岡野(2011c)は、体育における「学び」の三位一体論として、対象世界との対話（文化的実践）は「運動世界への参加」であり、「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」を明らかにすることが重要であると述べている。自己との対話（自己内実践）は「身体技法の形成」であり、子どもが「客体としての身体（脱意志）」と「主体としての身体（意志）」の往還を感じて認識できることが重要であると述べている。他者との対話（対人的実践）は「仲間との課題の探究」であり、「【課題①】共有の学び（平等）」と「【課題②】ジャンプの学び（質）」の2つがあり、平等と質の同時追及が重要であると述べている。この体育における「学び」の三位一体論から、「体育における学びのデザイン」は、「学びの内容（何を学ぶのか）」「学びの展開（どのように学ぶのか）」の2つで構成されている。運動を、自己（身体）と他者（人）とモノ（場・ルールなど）とのかかわり合いの世界（松田、2001）と捉えて、「学びの内容」は、「運動の中心のおもしろさ（文化的な価値）」を明確に設定すること、「客体としての身体（脱意志）－主体としての身体（意志）」の観点から設定すること、子どもが何に働きかけられて動き出すのかという「対話の対象」を設定することが提示されている。「学びの展開」としては、「運動の中心のおもしろさ」と子どもの実態から授業の主題を導き出し、そこから「【課題①】共有の学び」と「【課題②】ジャンプの学び」を設定することが提示されている。

以上を踏まえながら、本研究の「走の運動（リレー）遊び」では次のように設定した。「運動の中心のおもしろさ」は「スピードをつなぐこと」とした。リレーの発祥は、古代ギリシャで祭礼的な儀式であるとされている（久保、1997）。たいまつを持って祭壇までいかに速く神聖な火を運べるかということが起こりであるとされている。現代では、スポーツとして位置づき、たいまつ代わりにバトンが使用されるようになったが、前走者の速さをつないで走るということ是不変であり、受け継がれて来ているリレーの文化的な価値であると考えられる。自己（身体技法）は、「走り出す（脱意志）－走る（意志）」身体とした。子どもが何に働きかけられて走り出すのかという「対話の対象」は、一緒に走っている仲間（同じペアやグループの仲間・競争相手としての仲間）、場、ルールと設定した。

「学びの展開」として、主題を「何点ゲットできるかな?!」と設定した。リレー遊びの「中心のお

むしろさ」は「スピードをつなぐこと」であるが、学習者が1年生という子どもの実態から、スピードをタイムで計り、スピードがつながったかどうかをタイムの伸びで理解することは難しいと考えられる。そこで、スピードを、制限時間内でどれくらいの距離を走れたかという距離に置き換えることとする。折り返し走で距離に応じた得点玉を用意し、獲得した玉の合計得点でスピードを振り返ることができるようにする。よって、次のように授業をデザインした。

【主 題】「何点ゲットできるかな?!」
 【課題①】「1人で何点ゲットできるかな?!」
 【課題②】「ペア・グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!」

3. 授業の概要と調査方法

- 3.1 調査期間 2010年10月19日(火)～11月9日(火)(全7時間)
- 3.2 調査場所 Y市立S小学校体育館(第1～5時・第7時)、同運動場(第6時)
- 3.3 調査対象者 Y市立S小学校1年2組21名(男子12名・女子9名)
- 3.4 授業者 1年2組担任(筆者)
- 3.5 授業内容

本授業は、「走の運動(リレー)遊び」を扱う。単元名は「ビューン!でゲット」である。ルールは、制限時間内²に自分の辿り着けそうな距離にある得点の玉を獲得して戻って来るといふ、折り返しリレーを行う。制限時間内なら、何度でも往復できることにする。遠くまで走ると得点の高い玉を獲得できるという設定にする(赤玉は1点・白玉は2点・黄玉は3点・ピンク玉は4点・オレンジ玉は5点)。制限時間内は音楽が流れており、音楽が止まると時間切れとなる。また、残り時間を知らせるために、スポーツタイマーを設置する。1点の玉までの距離は10mである。玉と玉の間隔は、1.5mである。この場の設定は、単元を通して変えないこととする。場の設定は、図1の通りである。

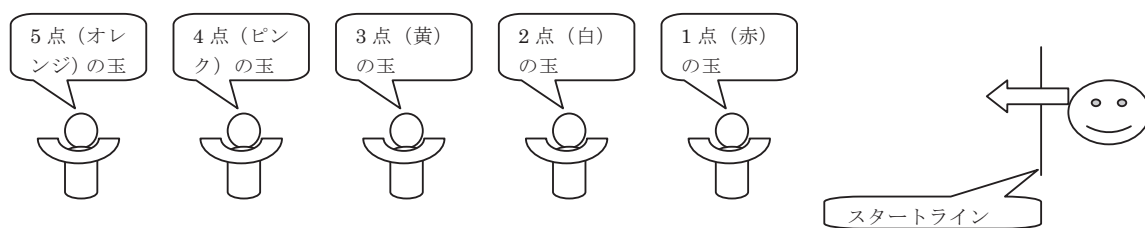


図1 場の設定

【課題①】「1人で何点ゲットできるかな?!」として、自己と場・ルールのかかわり合いで、制限時間内での1人折り返しリレー遊びを設定した。【課題②】は、「ペア・グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!」として、自己と仲間と場・ルールとのかかわり合いで、制限時間内での折り返しリレー遊びを設定した。

単元が進むに従って、スタートラインから1点玉までの間のコースを変化させた。第1・2時は走路に障害物がない「平らな道」コース、第3時は走路に障害物(段ボール2個)を置いて跳んでいく

「ぴよんぴよん道」コース、第4時は走路にコーンを置いて蛇行して走る「ジグザグ道」コース、第5時は走路にセーフティマットを置いてその上を走る「ふわふわ道」コース、第6時は階段を上り下りして階段上の玉を取りながら走る「階段道」コース、第7時は今まで子どもが経験したコースを組み合わせた「???道」コース（ぴよんぴよん道とジグザグ道とふわふわ道）である。単元は、表1の通りである。

表1. 「ビューン! でゲット」単元表

第1時 「平らな道」	第2時 「平らな道」	第3時 「ぴよんぴよん道」	第4時 「ジグザグ道」	第5時 「ふわふわ道」	第6時 「階段道」	第7時 「???道」
【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!	【課題①】 1人で何点ゲットできるかな?!
【課題②】 ペアで何点ゲットできるかな?!	【課題②】 ペア・グループ・学級全員で何点ゲットできるかな?!	【課題②】 ペア・グループ・学級全員で何点ゲットできるかな?!	【課題②】 グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!	【課題②】 グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!	【課題②】 グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!	【課題②】 グループ・2チーム・学級全員で何点ゲットできるかな?!

3.6 調査方法

まず、授業デザインをもとに授業実践を行い、デジタルビデオカメラ1台（SONY DCR-PC350NTS C）を使用して記録する。デジタルビデオカメラは、三脚を使用して定点カメラとし、子どものスタート地点や走るコース全体が広く撮影できるように設置する。次に、ビデオ記録から、子どもの具体的な活動や発話の状況をエピソードとして主観を入れずに事実のみを記述する。エピソードの抽出場面としては、子どもの「学び」が生起した場面を取り上げ、エピソードの文中に下線で示す。なお、エピソード記述の子どもの名前は、すべて仮名とし、カタカナで表記する。最後に、抽出したエピソードを、子どもの前後の状況や文脈を手掛かりとして三位一体論の視点から捉え、エピソードから意味を浮かび上がらせて行く。

4. 授業の実際

4.1 エピソード① スピードをつなぐための方法の共有

第2時「平らな道」の【課題②】ペアの活動が終わった後の話し合い場面と、グループと学級全員の活動場面である。

○ビデオ記録 32分22秒～33分55秒：話し合いの場面より

「カズコさんとヨシコさんが4点しかとれなくて悩んでいるからね、どうしたらもっと（得点が）とれるかみんな考えて。」という授業者の問いかけに、ショウが挙手して「あのさ、（2人で20秒だから）10秒と10秒の間にさ、一人10秒で行けたらいい。あれ（スポーツタイマー）見てさ。一人のところ（10秒）まで行ったらさ、教え合いっこしたらわかるで。」と言う。ヒサコが挙手をし、「あのさ、2番目に走る子が、こうやってさ、手を伸ばしたらいい。」と言って自分の片腕を伸ばす。授業者が、実際に腕を伸ばして見せながら、「こうやって伸ばしたらええの？」と尋ねると、ヒサコはうなずく。授業者が、「ああ、そう。伸ばしたら、少しでも（腕の長さ分）早くなるの。」「じゃあ、次もう一回やるけど、自分たちの

ペアで取り入れられそうなことってあったよね。順番どうするの？声かけてあげるって出たよ。手を伸ばすって出たよ。」

と子どもから出された意見を授業者が確かめる。

○ビデオ記録 39分43秒～40分10秒：1回目のグループ活動より

2回目のペアの活動を終えてグループの活動になり、ショウが、第1走者が戻って来るのを前傾姿勢で待っている第2走者のトミコの背中を、「行け！」と言いながら両手で押し出す。トミコは押された勢いそのまま、戻って来た第1走者とタッチをしてすれ違い、走り始める。第2走者が戻って来る前に授業者が「はい、(今走っているのが)2人目。」と声かけをする。その直後、ショウとその右隣のグループにいたヒサコが、同時に腕を伸ばして第2走者が戻って来るのを待つ。その後、2人は第3走者として競うようにスタートをして走る。2人とも5点玉を取ると、ヒサコがリードして戻って来る。ヒサコは隣のショウとの距離を測るように横を見る。「さあ、時計見て(友だちに残り時間を)言ってあげてね。」という授業者の言葉を聞き、ヒサコと同じグループのノリコが、同じグループのサトシの腕をとって伸ばす。その後、サトシはノリコに腕を支えられながら、走り終わったヒサコに背中を押されて、第5走者として勢いよくスタートする。その右隣のグループのタクマが、走る番になってもびよんびよん跳びはねて前を向いていない同じグループのヒロトの背中に手を当てて走るように促す。別のグループのトシオが手を伸ばして前走者が戻って来るのを待つ。

○ビデオ記録 45分53秒～46分13秒：2回目のグループ活動より

2回目のグループ活動では、第3走者である5グループ全員(カズコ・ハナ・ヒサコ・ショウ・ジロー)が腕を伸ばして、第2走者を待つ。第5走者のサトシは、前走者がスタートした時点から自分で腕を伸ばして待つ。

○ビデオ記録 53分10秒～53分21秒：学級全員の活動より

第4走者のサトシは、第3走者のハルコがスタートすると立ち上がって、腕を伸ばして待つ。ハルコが戻って来るとタッチをして勢いよくスタートする。

ヒサコが話し合いの活動で、腕を伸ばしてタッチすれば腕の長さ分だけ早くスタートが切れるという意見を言う。その後、1回目のグループの活動で授業者の競争を意識させる声かけを受けて、ヒサコは自ら実践する。ヒサコの隣グループで速さを競っていたショウも同じように腕を伸ばして前走者が戻って来るのを待つ。ヒサコと同じグループのノリコは、サトシの腕を支えながら伸ばすように促す。その後は、別グループのトシオや2回目のグループ活動の第3走者全員にも、この方法は広がって行くのである。また、1回目のグループ活動で、ショウが次走者のトミコの背中を押すという方法は、その後隣のグループのヒサコがサトシの背中を押したり、その隣のグループのタクマがヒロトの背中に手を当てたりする行為として広がって行く。リレー遊びの「中心のおもしろさ」に触れた子どもたちの「少しでも距離を稼ぎたい」という思いが、友だちの提案した方法を試しながら広がって行ったと考えられる。

サトシは、1回目のグループ活動では、ノリコに腕を支えられ、ヒサコに背中を押されてスタートする。しかし、2回目のグループ活動では、前走者がスタートした時から、自分で腕を伸ばしてタッチを待つ様子が見られる。学級全員の活動でも、同様に前走者のスタート時点から腕を伸ばし、タッチをすると勢いよくスタートする姿が見られる。サトシのこの変化は、ノリコやヒサコのかかわりから、腕を伸ばすことで少しでも早くスタートが切れるとサトシが感じたために、自分でも実践するようになったと考えられる。

4.2 エピソード② 「階段道」の上がりと下り

第6時「階段道」の【課題①】1人の活動場面である。

○ビデオ記録0分16秒～0分45秒：1人の活動より

友だちと一緒にトシオがスタートする。トシオは階段を上る前から友だちにリードされて最後になっている。階段を上り始めてからはさらにスピードが落ち、4段目の階段は歩幅が合わないようで、大股でタイミングを合わせるようにして5点の玉を目指して階段を上る。玉を取る時にもう一度歩幅のタイミングを合わせるように小刻みに足を踏み替える。玉を取ると、下りは、最初の2段は落ちないように慎重に足を踏み出す様子を見せるが、残りの3段は勢いに任せて階段を下って行く。2回目の上りは、左足を階段に乗せると大股で「よっこらしょ」と言う感じで上がり、下りは先程の慎重さはなく勢いに任せて下って行く。

コウジは、隣を走るフミヤと競うようにして階段に差し掛かる。コウジの少し前を走るフミヤを手で押しつけるようにして階段を上る。5点の玉を取ると、勢いよく階段を下る。階段を下る時、2段目までは慎重に足元を見て下る。その後は勢いに任せて下り、最後の階段で隣のフミヤを抜く。2回目の上りは少し疲れたようにどたどたと大股で階段を上る。スピードは1回目よりも落ちている。5点の玉を取ると、下りはジャンプするように勢いをつけて下る。しかし、足元はしっかりと見ている。

タクマは、3～4番手で階段に差し掛かる。階段の3段目になると腕を大きく振って足を前に出して駆け上がる。5点の玉を取って、下りは、階段の4段目までは太ももを高く上げて下を見ながら下るが、最後の1段は隣を見て順位を気にしながら勢いに任せて下る。2回目は、最初から腕を大きく振って体を引き上げるようにして上がる。最後の階段ではさらに腕を大きく振って上がり、5点玉を取る。下りは途中で1回跳ぶようにして勢いをつけて下る。少し足元を見ているものの、1回目よりは見ていない。

トシオもコウジも、階段の上がりでは、段差に歩幅を合わせるように大股で上がったたり足を踏み替えたりする様子が見られる。また、タクマは、腕を大きく振ることによって体を引き上げて足を前に出している。3人とも、スピードが落ちないように意識的に体を動かして階段を上って行く様子が見られる。一方、階段の下りは、1回目は最初の2、3段は足もとを見て転ばないように慎重に下る姿が見られるが、最後の階段では勢いに身を任せて下る様子が見られる。2回目になると、その様子は顕著に見られ、足元を見てはいるが、3人とも慎重さは少なくなり、勢いよくジャンプをするなどして下る姿が見られる。このような姿から、階段の上りは意識的になり、下りは意識的な部分と勢いに身を任せて無意識に下る部分とがあると考えられる。そして、2回目は1回目の経験が生きており、階段の下りでは、さらに勢いに身を任せるようになって来たと考えられる。

4.3 エピソード③ チーム全員で前走者を押す

第6時「階段道」の【課題②】2チーム対抗の活動場面である。白チームに着目した記述である。

○ビデオ記録20分55秒～21分19秒：2チーム対抗の活動のスタート場面より

「いいかい？じゃあ、行くよ。では、行きます。」と授業者が声をかける。白チームは1列になり、全員が前の人の背中に手を当てている。第1走者は前傾姿勢でかまえている。「おっ、いいな。いい姿勢。」と授業者が白チームに声をかける。

スタートの合図とともに、チーム全員で前の人を押し出すようにして、第1走者がスタートする。

○ビデオ記録 21分57秒～22分46秒：2チーム対抗の活動の場面より

白チームのジローが走って戻って来るのを、トミコが次走者であるアツシの背中に手を当てて待つ。ジローが近づいて来たところで、ジローとアツシがタッチをしてすれ違えるように狙って、勢いよくトミコがアツシを押す。アツシがスタートすると、続いてトミコは自分も腕を伸ばして、アツシが戻って来るのを待つ。その後ろのハツオが、トミコの背中を押そうと背中に手を当てて待つ。トミコがスタートすると、すぐにハツオの後ろにタクマが来てハツオの背中に手を当てて押す準備をする。そこにトシオも来てハツオの背中に手を当てて2人で押す。ハツオがスタートすると、次走者のトシオはクラウチングスタートの姿勢をとる。しかし、右手は地面につかずタッチができるように腕を伸ばしている。そのトシオの背中をタクマとその後ろにいたミュが背中を押そうと手を当てる。トシオがスタートすると、すぐにミュが手を伸ばしてタッチを待つ。

白チームは1列になって全員が前の友だちの背中を押すことで、第1走者のスタートを速くしようとしている。また、各前走者がスタートする時には、後ろの子どもが背中を押してスピードをつなぐという行為が、チーム全体で続いていく様子が見られる。さらに次走者の子どもは、腕をしっかりと伸ばしている。このような姿から、第2時に提案されたスピードをつなぐ方法が、一人ひとりの子どもの身体技法としてしっかりと定着し、チームが一丸となって「スピードをつなぐ」というリレー遊びの「中心のおもしろさ」に触れていると考えられる。

5. 授業の省察

3つのエピソードに見られる子どもの姿から、本授業デザインにおける子どもの「学び」のありようについての省察を行う。

5.1 他者との対話が新たな課題を生み運動世界へ誘う

エピソード①では、腕を伸ばしてタッチや後ろから押すという少しでも早くスタートできる方法を、たくさん子どもたちが取り入れていく様子が見られた。また、エピソード③では、白チームが全員でヒサコやショウの方法を実践している姿が見られた。

このことから、リレー遊びの「中心のおもしろさ」に触れた他者の実践を、多くの子どもたちがまねをしたり、その方法を試したりして、他者と対話をしながら、運動世界へ誘われて、「スピードをつなぐ」という「中心のおもしろさ」を探究していくことが考察された。さらに、エピソード③では、白チームの腕を伸ばしたり後ろから押したりする様子から、他者との対話において、「もっとスムーズにスピードをつなぐことはできないか」という新たな共有の課題が生まれ、チームが一丸となってリレー遊びの世界に浸って行く様子が見られた。その世界では、チーム内の他者は単なる協力者ではなく、リレー遊びの「中心のおもしろさ」を探究するために欠かすことのできない他者として位置づき、自己の身体と他者とのかかわりが融合して、運動世界への参加の仕方に変容が見られたり、子どもの夢中度の深まりが考察された。

5.2 場の働きかけによる「身体技法の形成」

エピソード②では、階段という場に働きかけられて、上がる時にはスピードが落ちないように意識的に身体を動かす「主体としての身体」になっていた。下る時には転ばないように勢いをコントロールする「主体としての身体」は見られるものの、勢いに任せる「客体としての身体」が主に見られた。2回目になると、経験もあってか、自然に勢いに体を任せることができおり「客体としての身体」として位置づいていた。

このことから、子どもは場との対話を行い、「どうしたらスピードを落とさずに走れるか」というリレー遊びの「中心のおもしろさ」について思考しつつ、場に合った走り方を徐々に形成して行ったと考えられる。場という環境が、子どもの「身体技法の形成」に有効であることが考察された。

5.3 他者との対話による「身体技法の形成」

エピソード①では、サトシがノリコに腕を支えられ、ヒサコに背中を押されてスタートする様子が見られた。この時のサトシの身体は、自分の意志はなく、「客体としての身体」として位置づいていた。しかし、その後、サトシは友だちの支援がなくても自分から腕を伸ばしてタッチし、勢いよくスタートを切る姿に変化している。この時のサトシの身体は「主体としての身体」として位置づいていた。

このことから、「スピードつなぐ」というリレー遊びの「中心のおもしろさ」を具体化する方法、つまり腕を伸ばしてタッチして勢いよくスタートするという「身体技法の形成」を他者との対話の中で進めて行ったことが考察された。

6. おわりに

本研究は、小学校の「走の運動（リレー）遊び」における協同的な学びの授業をデザインし、授業実践から子どもの「学び」のありようについて浮き彫りにすることを目的としてきた。

リレー遊びの「中心のおもしろさ」を核にしなが、自己（身体）と他者やモノ（場・ルールなど）のかかわり合いを工夫して、どう「学び」を生起させるかを大切に授業をデザインした。

本授業デザインにおける子どもの「学び」のありようとしては、他者との対話による運動世界における「中心のおもしろさ」の探究が見られた。また、場や他者との対話によって、場や状況に合った子どもの「身体技法の形成」が見られた。

本授業デザインは、すべての子どもに「学び」が生起しているとは言い難く、課題づくりなどについては今後の課題とする。

註

- 1 「走の運動遊び」（かけっこ・リレー遊び）についてのアンケートは、M県Y市立S小学校1年2組の子ども21名を対象に行った。アンケート内容は、「今までのかけっこやリレー遊びは楽しかったですか。理由も書きましょう。」である。
- 2 制限時間のルールは、1人で走る時は20秒以内（第2時までは10秒以内であったが子どもの実態と合わな

かったため 20 秒以内に変更した)、ペアの時は 35 秒以内、グループの時は 1 分以内、学級全体は 3 分 30 秒以内とした。

引用・参考文献

- 久保 健 (1997) 『教育技術 MOOK 小一～小六 走・跳・投の遊び 陸上運動の指導と学習カード』小学館 p.78
- 松田恵二・山本俊彦 (2001) 「『かかわり』を大切にしたい新しい体育授業」『「かかわり」を大切にしたい小学校体育の 365 日』教育出版 pp.2-31
- 岡野 昇 (2009) 「『かかわり』を基軸とした体育授業の研究動向」『三重大学教育学部紀要、自然・人文・社会・教育科学』三重大学教育学部 第 60 卷 pp.197-205
- 岡野 昇 (2011a) 「体育における『学び』の探求の移り変わり」『体育科教育』大修館書店 第 59 巻第 6 号 pp.14-17
- 岡野 昇 (2011b) 「体育科における協同的な学び」『学びの共同体研究会』第 3 回研究会講演資料 於熱海後楽園ホテル
- 岡野 昇 (2011c) 「体育における『学び』の三位一体」『体育科教育』大修館書店 第 59 巻第 6 号 pp.32-36
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』東京大学出版会 pp.49-91

メイヨーの生涯と業績（その5） — 照明実験 —

The Life and Work of Elton Mayo (Part V) — Illumination Experiments —

高 木 直 人
Naohito Takagi

（ 要 約 ）

メイヨーが実施した4つの臨床的研究については、日本でのメイヨー研究の先駆者である桜井教授の著書¹において紹介されている。また、ホーソン実験が初期人間関係論の生成発展についていかに重要な役割を果たしていたかについては、進藤教授の著書²において紹介されている。本稿においては、初期人間関係論を正しく理解するために、その源流とされているホーソン実験の生成の経緯を明らかにし、この産業調査から新しく発見された事実についてみる。

（キーワード）

人間観と社会観 人間問題 社会問題

I. 序

ホーソン実験のもっともすぐれた報告書は、レスリスパーガーとディクソンによって作成された *Management and the Worker* (1939)³と、ホワイトヘッドによって作成された *The Industrial Worker* (1938)⁴であろう。特に、*Management and the Worker* は、615 頁にもわたる膨大な量で作成された報告書である。おそらく、この報告書が、ホーソン実験を理解するためには必要不可欠なものであることには間違いない。また、*The Industrial Worker* は、「継電器組立作業実験」を対象として作成されており、この調査項目に関しては大変参考となるが、ホーソン実験全体についての報告書としては少し残念である。その後、ギレスピーによって作成された *Manufacturing knowledge* (1991)⁵ は、詳細な数値データおよび写真が掲載されておりさらに参考となる。

本稿においては、上述の3冊の著書を重点に置き、先駆者として研究をされた桜井教授と進藤教授の著書⁶と、2008年にホーソン実験の研究について新しくまとめられ出版されている大橋教授と竹林准教授の著書⁷を利用し、ホーソン実験について実際にどのようなことが行われてきたのかを再検証することとした。

II. ホーソン実験への参加

しかし、メイヨーがホーソン実験に参加することとなったのは、ホーソン実験が始まってからである。それは、ホーソン工場の副工場長のジョージ・ペンノックが、照明実験で何か奇妙なことが起こっていると気づき、マサチューセッツ工科大学 (MIT) の生物学と環境衛生のクレア・ターナー教授の参加を要請したときにメイヨーも招いている。ペンノックが、メイヨーに、この実験に参加を要請した理由は、

偶然の出会いからであった。1927年のある晩に、ニューヨーク市で、ペンノックとメイヨ－は、たまたま知り合ったそうである。メイヨ－は、全国産業調査会で話をするために、ニューヨーク市に来ていた。ペンノックはその時のメイヨ－の話を聞き、何かを悟ったようである。メイヨ－の話を聞いたのは丁度、ホ－ソン実験の結果が予想を反しどのようにすればいいのか悩んでいるときの事であった。⁸しかし、それが本当の理由であったのかは、はっきりしていない。偶然にメイヨ－に出会って話を聞いたとしても、フィラデルフィアの紡績工場での調査実績と、ハーバード大学を巻き込みたかったことが理由であったとしても、ホ－ソン実験にメイヨ－を招いたことは、ペンノックにとって大きな成果であったと考えるのが妥当であろう。

Ⅲ. ホ－ソン実験とは

ホ－ソン実験の全容としてわかりやすく説明されている著書は、大橋教授と竹林准教授の著書『ホ－ソン実験の研究』⁹がある。ホ－ソン実験は、「照明実験」「第1次継電器組立作業実験」「第2次継電器組立作業実験」「雲母剥ぎ作業実験」「バンク捲き線作業観察実験」の5種類の実験と、「従業員面接調査」の1調査が実施されている。その簡単な概要は、以下のような内容である。

①照明実験

この実験は、「照明」と「生産能率」との関係に関するもので、1924年11月から1927年4月にかけてその関係を解明することを目的に実施された。

②第1次継電器組立作業実験

この実験は、継電器組立作業における「疲労」と「能率」との関係を解明することを目的に、1927年4月から1933年2月にかけて実施された。

③第2次継電器組立作業実験

この実験は、第1次継電器組立作業実験の補足的実験として、「賃金が作業に及ぼす影響」を知るために1928年8月から1929年3月にかけて実施された。

④雲母剥ぎ作業実験

この実験は、第1次継電器組立作業実験の補足的実験として、「就業時間の違いが作業に及ぼす影響」を知るために1928年8月から1930年9月にかけて実施された。

⑤従業員面接調査

この調査は、継電器組立作業実験等での管理・監督の質の良さによって従業員のモラルに関係することから、管理・監督の改善など監督者訓練の基礎データを得ることを目的に従業員たちと面接し、従業員たちの考え方や意見を聞くことを目的に1928年9月から1930年末まで実施された。しかし、

大不況の為に、面接調査は1930年で一度打ち切っている。しかし、1931年にもいくつかの部門で特殊な面接調査は実施された。

⑥バンク捲き線作業観察実験

この実験は、バンク配線の選別と接続の作業を、配線工、ハンダづけ工、検査工のお互いに密接にかかわり合う3つのグループに分けて観察するという目的で1931年6月から1932年5月にかけて実施された。

次節は、「照明実験」について詳しくみてみることにする。ただし、「照明実験」は、ホーソン実験の一部のように誤解されているが、本当はホーソン実験以前のものである。後のホーソン実験を行うきっかけとなったことから、ホーソン実験の一部として扱われている。

また、筆者の調査不足と勉強不足が原因であるが、「照明実験」に関する公式的な報告書は、出版されていないようである。論文等では、無数の報告がなされている。筆者が現時点で参考としている著書は、あくまでも、Management and the Worker、The Industrial Worker、Manufacturing knowledgeと、櫻井教授、進藤教授、大橋教授と竹林准教授が出版されている著書である。

その限られた資料を基に、筆者がわかる範囲で「照明実験」についてみてみた。

IV. 照明実験

照明実験は3期に分けて実施され、その実験結果は予想と違い、照明と生産能率との間に特定の関係を実証することはできなかった。しかしこの実験は、第1次継電器組立作業実験を行うことの直接的要因になった。

それは、照明実験が、人間関係の分野におけるより一層の研究のための大きな刺激を提供するものであったからである。

では、照明実験の「第1期」「第2期」「第3期」は、どのような方法で実施され、どのような結果がでたのかをみてみる。

第1期

実施方法：「検査部門」「継電器組立部門」「コイル捲き部門」の3部門を対象に、照明を一定ごとに変化させ、その変化によって従業員の能率がどのように変化するかを実験した。具体的には、照明の光には、自然光と電燈を併用し、部門ごとに、Foot-candle を、第1回目では、「3、6、14、23」とし、第2回目では、「5、12、25、44」とし、第3回目では、「10、16、27、46」として実験を行っている。

実験結果：レスリスバーガーとディクソンが、Management and the Workerで報告しているように、生産能率は、「検査部門」では照明度と関係なしに乱高下していたようである。他の部門

である、「継電器組立部門」「コイル巻き部門」では上昇を続けていたと述べている。しかし、「継電器組立部門」「コイル巻き部門」においても、照明と生産能率の相関関係は認めることができなかつたとしている。(表1の結果を参考に)

第2期

実施方法：第1期では照明実験以外の諸要因に注意が払われていなかったことから、できる限り諸要因をコントロールすることを念頭において実験を実施した。ただし、実験の対象は「コイル巻き」の部門の従業員に限定する。また、ほぼ同じ経験年数の従業員を選び、同数の2グループで実験を行なった。1つのグループを「テストグループ」、もう一つのグループを「コントロールグループ」とし、建物を別々に競争心などが起こらない状況の下で実験を行っている。

具体的には、照明の光には、自然光と電燈を併用し、「コントロールグループ」では、Foot-candleを、16から28の一定基準の範囲で実験を行っている。「テストグループ」では、Foot-candleを、「24」「46」「70」の3種の照明度で実験を行っている。

実験結果：レスリスパーガーとディクソンが、Management and the Workerで報告しているように、生産能率は、「テストグループ」も「コントロールグループ」も、ともに生産が増大し、ほとんど差をみる事ができなかった。この実験でも、照明の明るさが、従業員の生産能率向上に関係しているかを明らかにすることができなかった。(表2と表3の結果を参考に)

第3期

実施方法：これまでの実験では、自然光と電燈を併用して実験が行なわれていたことによって、きつちりとした照明の明るさがコントロールされ実施されていなかった。この問題を解決して実施するために、第3期では、照明は電燈のみを利用して実験が行われた。

具体的には「コントロールグループ」では、Foot-candleを、「10」に一定させ、「テストグループ」では、Foot-candleを、「10」「9」「8」「7」「6」「5」「4」「3」と、段階的に電燈を暗くし、最終的に「3」までおとす実験を行っている。

実験結果：表4の結果からもわかるように、「テストグループ」も「コントロールグループ」もゆっくりと着実に増進したが、「テストグループ」の照明の明るさが、月明かり程度になったとき、よくみえないという抗議があつて生産も減少した。

表1 The First Illumination Experiments

順次	Foot-candle	検査部門	継電器組立部門	コイル巻き部門
		生産能率	生産能率	生産能率
1	3→6→14→23	乱高下	上昇	上昇
2	5→12→25→44	乱高下	上昇	上昇
3	10→18→27→46	乱高下	上昇	上昇

参考：1 Foot-candle（フートカンデラ） = 10.76 Lux

出所：この表は筆者が、*Management and the Worker* p.15 のデータをもとに作成

表2 The Second Illumination Experiments(test)

テストグループ		テストグループ		テストグループ	
Foot-candle	生産能率	Foot-candle	生産能率	Foot-candle	生産能率
24	上昇	46	上昇	70	上昇

参考：1 Foot-candle（フートカンデラ） = 10.76 Lux

出所：この表は筆者が、*Management and the Worker* p.16 のデータをもとに作成

表3 The Second Illumination Experiments(control)

コントロールグループ	
Foot-candle	生産能率
16 から 28 の範囲（一定水準）	上昇

参考：1 Foot-candle（フートカンデラ） = 10.76 Lux

出所：この表は筆者が、*Management and the Worker* p.16 のデータをもとに作成

表4 The Third Illumination Experiments

実験日	テストグループ		コントロールグループ	
	Foot-candle	生産速度	Foot-candle	生産速度
1926 9/13	11	111.8	11	106.8
1926 10/4	9	113.5	11	110.2
1926 10/25	7	112.7	11	107.6
1926 11/15	6	115.2	11	110.2
1926 12/6	5	115.2	11	111.0
1926 12/27	4	116.1	11	111.0
1927 1/17	2.7	118.6	11	111.9
1927 2/8	2.7	117.0	11	111.0
1927 2/28	1.4	113.5	11	109.3
1927 3/1	11	116.1	11	114.4
1927 3/21	11	119.5	11	115.2
1927 4/11	4	119.5	11	117.0

参考：1 Foot-candle（フートカンデラ） = 10.76 Lux

出所：この表は筆者が、*Manufacturing knowledge* p.45 のデータをもとに作成

ただし、このデータの数字は、レスリスパーガーとディクソンの、*Management and the Worker* での報告の数字とは若干であるがことになっている。

3期の実験に加えて若干の追加実験を実施しているが、結局のところ照明実験から、照明は従業員の生産能率に影響を及ぼす多数存在する要因の一つであり、それも生産能率を向上させる要因の中でもそれほど大きな意味を持たないとの結論を導いた。この照明実験では、一つの変数の影響を測定する実験としては失敗に終わっている。しかし、この実験の失敗こそが、「継電器組立作業実験」に活かされているのである。

V. 結び

そもそも照明実験は、生産性向上の規定要因を発見するために始まった実験であった。テイラーが提唱する「科学的管理法の生産性は物理的作業条件を刺激することで影響する」という仮説のもとに始まり、この実験は、照明と生産能率との関係をより証明するために実施されたはずである。それにもかかわらず、照明を明るくした場合は、従来よりも高い生産能率となったのは予想通りであったが、照明を暗くした場合でも、従来よりも生産能率が高くなることが計測された。すなわち、テイラーが提唱する「科学的管理法の生産性は物理的作業条件を刺激することで影響する」という仮説がまったく通用しなかったのである。照明実験の結果では、照明と生産能率との間に特定の関係を見出すことができない結果が導かれたのである。その実験の中に、生産能率を向上させる容認として考えることができる要因を発見するきっかけになったのが照明実験でもあった。そのことについては、日本でのメイヨー研究の先駆者である、櫻井教授も進藤教授もそれぞれの著書で論じられている。また、櫻井教授も進藤教授も著書の中で、「継電器組立作業実験」での実験方法と目的については、照明実験から得た反省を付け加えて実施されていると論じている。

照明実験によって、テイラーの科学的管理法に代わる新たな生産能率を向上させるための新たな実験が、ホーソン実験（照明実験以降）で本格的に実施されるのである。すなわち、テイラーが提唱していた科学的管理法（職場の生産環境を主体とした考え方）から、生産能率は職場で働く労働者の感情（職場の人間を主体とした考え方）などの影響で大きく変化することをさらに詳しく分析することを目的に実験が実施されたのである。

次号では、メイヨーが本格的に参加することとなった、「継電器組立作業実験」について詳しくみってみる。

註

- 1 桜井信行 『新版人間関係と経営者』 経林書房、1971年。
- 2 進藤勝美 『ホーソン・リサーチと人間関係論』 産業能率短期大学出版部、1978年。
- 3 F.J.Roethlisberger and William J.Dickson, Management and the Worker,1939.
- 4 T.N.Whitehead, The Industrial Worker,1938.
- 5 Richard Gillespie, Manufacturing knowledge - A history of the Hawthorne experiments, Cambridge University Press, 1991.

実際に利用している文献は、「First published 1991」ではなく、「First paperback edition 1993」である。

- 6 桜井信行 前掲書 『新版人間関係と経営者』
進藤勝美 前掲書 『ホーソン・リサーチと人間関係論』
- 7 大橋昭一・竹林浩志編著 『ホーソン実験の研究』 同文館出版、2008年。
- 8 “The Fruitful Errors of Elton Mayo,” Readings in Personnel Management from Fortune, ed. by W.M.Fox, New York, Henry Holt, 1957, p.1.
- 9 大橋昭一・竹林浩志編著 前掲書 『ホーソン実験の研究』, 3から7頁。

参考文献

- 1 フレデリック W.テイラー／上野陽一訳・編 『科学的管理法＜新版＞』 産業能率短期大学出版部、1969年。

研究活動の一覧表

1. 本一覧表は、本学が研究機関として教員の研究活動の成果を公にし、今後の研究の発展を期すとともに、教員各自の現時点の到達点を明らかにすることを目的としている。
2. 以下収録したものは、専任教員から提出および報告された資料に基づいて作成したものである。
3. なお、分類は学術研究者の専門部門の順序に従って、学科別に行った。
4. 記載の順序は、著者・論文・芸術活動（作品発表など）、学会・研究会（講演・口頭発表などを含む）の順で、それぞれ、著者名、論文名、発行所または発行機関（学会名、研究会名など）、発表時期を記載した。

5. なお、今回は、2007（平成19）年4月から2009（平成21）年3月までとした。

過去の研究活動については下記のとおり参照されたい。

1992（平成4）年4月から1995（平成7）年3月までは高田短期大学紀要第14号

1995（平成7）年4月から1997（平成9）年3月までは高田短期大学紀要第16号

1997（平成9）年4月から1999（平成11）年3月までは高田短期大学紀要第18号

1999（平成11）年4月から2001（平成13）年3月までは高田短期大学紀要第20号

2001（平成13）年4月から2003（平成15）年3月までは高田短期大学紀要第22号

2003（平成15）年4月から2005（平成17）年3月までは高田短期大学紀要第24号

2005（平成17）年4月から2007（平成19）年3月までは高田短期大学紀要第26号

子ども学科

〈心理学〉 小 池 はるか

著書・論文

「9 か月児の母親の精神的健康に影響を与える要因の検討」（共著）
『小児保健研究』 68 巻 2009(平成21)年7月

『社会的迷惑の心理学』（共著） ナカニシヤ出版 2009(平成21)年9月

「Mission in Sukesuku Cohort, Mie: Focusing on the Feasibility and Validity of Methods for Enrolling and Retaining Participants」（共著）
Journal of Epidemiology, 20. 2010(平成22)年2月

「Mission in Sukesuku Cohort, Mie: A Study Focusing on the Characteristics of Participants and the Mental Health of the Mothers」（共著）
Journal of Epidemiology, 20. 2010(平成22)年2月

「悪質性評価に影響する要因に関する研究 —内在化の進んだルールに対する悪質性評価—」(共著)	『高田短期大学紀要』第28号	2010(平成22)年3月
「養護・保育を学ぶ大学生版『ソーシャル・ライフ』の効果測定」(単著)	『高田短期大学育児文化研究』第5号	2010(平成22)年3月
『体験で学ぶ社会心理学』(共著)	ナカニシヤ出版	2010(平成22)年4月
『Next 教科書シリーズ 心理学』(共著)	弘文堂	2011(平成23)年3月
「共感性・社会考慮が公共の場における迷惑行為抑制に与える影響」(共著)	『高田短期大学紀要』第29号	2011(平成23)年3月
「子どもの生活リズムと心身の発達 —生活リズム向上実践前後の年齢別実態と効果—」(共著)	『高田短期大学育児文化研究』第6号	2011(平成23)年3月
学会・研究会		
「精神的余裕が迷惑行為抑制に及ぼす影響(1)」(研究発表)	日本心理学会第73回大会	2009(平成21)年8月
「大学生版『ソーシャル・ライフ』の効果測定(1) —講義前・講義後の共感性・社会考慮・クリティカルシンキング志向性得点比較— (研究発表)	日本教育心理学会第51回総会	2009(平成21)年9月
「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(3)」(研究発表・共同)	日本社会心理学会第50回大会・日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会合同大会	2009(平成21)年10月
「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(4)」(研究発表・共同)	日本社会心理学会第50回大会・日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会合同大会	2009(平成21)年10月
「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(5)」(研究発表・共同)	日本社会心理学会第50回大会・日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会合同大会	2009(平成21)年10月
「保育園児の生活習慣(1) —生活リズム向上実践前後の年齢別実態と効果—」(研究発表・共同)	第56回日本学校保健学会	2009(平成21)年11月
「保育園児の生活習慣(2) —子どもの生活習慣に関わる要因の検討—」(研究発表・共同)	第56回日本学校保健学会	2009(平成21)年11月
『パパの楽しい子育て応援プロジェクト事業』調査研究・講座実施報告書」(共著)	お産・子育て環境を考える会みえ	2010(平成22)年3月
『自己肯定アンケート』報告書」(共著)	子どもの権利フォーラム・マタニティフェスティバル実行委員会・自己肯定アンケート編集委員会	2010(平成22)年7月
「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(6)」(研究発表・共同)	日本心理学会第74回大会	2010(平成22)年9月

研究活動一覧表

- 「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(7)」(研究発表・共同)
日本心理学会第 74 回大会 2010(平成22)年 9 月
- 「ルール形成プロセスに関する縦断的研究(8)」(研究発表・共同)
日本心理学会第 74 回大会 2010(平成22)年 9 月
- 「精神的余裕が迷惑行為抑制に及ぼす影響(2)」(研究発表)
日本パーソナリティ心理学会第 19 回大会 2010(平成22)年10月

〈臨床心理学〉 橋 本 景 子

著書・論文

- 『シードブック 精神保健』(共著) 建帛社 2010(平成22)年 3 月
- 『保育者が学ぶ家族援助論』(共著) 建帛社 2010(平成22)年 3 月
- 『保育者が学ぶ家庭支援論』(共著; 上記の改訂版) 建帛社 2011(平成23)年 3 月
- 「小・中学生の事例から得た情報を活かし、学生を対象とする思春期想起調査を行い、保育士教育に役立てる(その1)」(共著)
『高田短期大学紀要』第 29 号 2011(平成23)年 3 月

〈教育方法学〉 北 川 剛 司

著書・論文

- 「教育評価における子どもの位置と役割に関する一考察」(単著)
中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第 55 巻 2010(平成22)年 3 月
- 「授業規律の指導に関する今日的争点と課題
—アメリカおよびドイツにおける動向を手がかりに—」(共著)
中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第 55 巻 2010(平成22)年 3 月
- 「授業規律を形成する授業づくり
—小学 4 年国語『ごんぎつね』の二つの授業の分析を通して—」(共著)
2007~2009 年度科学研究費補助金基盤研究(C) 報告書
研究代表者: 深澤広明(課題番号: 19530701) 2010(平成22)年 9 月
- 「形成的評価の位置と方法—総括的評価と形成的評価の差異に着目して—」(単著)
『高田短期大学紀要』第 29 巻 2011(平成23)年 3 月

学会・研究会

- 「自然主義的(naturalistic)アプローチにもとづくカリキュラム評価に関する研究
—教育評価における「間主観主義」に着目して—」(研究発表)
日本カリキュラム学会第 20 回大会 神田外語大学 2009(平成21)年 7 月
- 「間主観主義にたつ学習評価の方法—教師
- 子どもの参加型学習評価に着目して—」(研究発表)
日本教育方法学会第 45 回大会 香川大学 2009(平成21)年 9 月

- ” Establishing a New System of Training Teaching Assistants in Japan: An Attempt in Hiroshima University” (研究発表・共同)
International Society for the Scholarship of Teaching & Learning
(09 conference) Indiana University 2009(平成21)年10月
- 「教育評価における子どもの位置と役割」(研究発表)
中国四国教育学会第61回大会 島根大学 2009(平成21)年11月
- 「授業規律の指導に関する今日的争点と課題」(研究発表・共同)
中国四国教育学会第61回大会 島根大学 2009(平成21)年11月
- “Report of Teaching Practicum” (研究発表・共同)
広島大学教育学部教育学コース主催「Ed. Dプログラム」シンポジウム 2010(平成22)年1月
- 「価値判断 (Valuing) としての教育評価の位置と方法
—総括的評価と形成的評価の機能における差異に着目して—」(研究発表)
中国四国教育学会第61回大会 香川大学 2010(平成22)年11月
- 〈教科教育・体育〉 柳 瀬 慶 子**
著書・論文
- 「体育科『ザ・バトル!』—表現—」(単著) 小学館『小四教育技術』2010年1月号 2009(平成21)年12月
- 「子どもが動きのおもしろさを感じながら夢中を継続する授業の創造『大げさの3乗!』
—表現運動—」(単著) 『四日市市立笹川西小学校2009年度研究紀要』 2010(平成22)年3月
- 「イメージ探求としての表現学習に向けて
—表現『ザ・バトル!』の単元を通して—」(単著)
『四日市市立笹川西小学校2009年度研究紀要』 2010(平成22)年3月
- 「体育科『体で遊ぼう!』—多様な動きをつくる運動遊び—」(単著)
小学館『小二教育技術』2010年11・12月号 2010(平成22)年10月
- 学会・研究会**
- 「四日市市重点課題研究体育科実技研究会
『子どもが考えや動きを創り出しながら夢中を継続する体育授業の創造』」(講師・共同)
四日市市教育委員会 2009(平成21)年7月
- 「三重県伊賀市教育研究会体育実技講習会
『表現遊びから表現作品へ—即興表現を手掛かりとして—』」(講師) 伊賀市教育研究会 2009(平成21)年8月
- 「三泗教科別・専門別研究大会小学校体育科教育分科会
『仲間とかかわり合いながら表現する楽しさを味わえる授業づくり』」(講師・共同)
三泗教育研究運営委員会 2009(平成21)年8月
- 「三泗小学校体育科教育研究協議会『表現する楽しさに触れて踊ろう!』」(講師)
三泗小学校体育科教育研究協議会 2010(平成22)年5月

研究活動一覧表

「三泗教科別・専門別研究大会小学校体育科教育分科会
『表現する楽しさを大切にした授業デザイン』(講師) 三泗教育研究運営委員会 2010(平成22)年8月

『「他者関係」としての表現運動に関する研究」(研究発表) 日本体育学会第61回大会 2010(平成22)年9月

〈小児保健・健康教育〉 宮 崎 つた子

著書・論文

『子どもの保健 演習ガイド』(共著) 建帛社 2011(平成23)年3月

学会・研究会

「ひとり ひとりがゆったりとすくすく育つために」(講演) 津市保育所職員研究会 2010(平成22)年6月

「高田短期大学保育セミナー『子どもの健康といのちの教育』(講師) 高田短期大学 2010(平成22)年7月

「しあわせパパ講座」(講演) 松阪市子育て支援センター 2010(平成22)年9月

「家庭教育支援コーディネーター養成講座(基礎コース)」(講師) あのつアカデミー 2010(平成22)年10月

「妊婦の冷え症の研究—妊娠前と妊娠後の比較—」(研究発表・共同) 日本母性衛生学会 2010(平成22)年11月

「妊婦の冷え症の研究—生活習慣や妊娠経過との関連—」(研究発表・共同)
日本看護科学学会 2010(平成22)年12月

「子育て支援者向け講座『子どもの発達とあそび』」(講演) 津市健康福祉部 2011(平成23)年3月

「妊婦の冷え症の研究—妊娠前の冷えと妊娠経過、分娩結果との関連—」(研究発表・共同)
日本助産学会 2011(平成23)年3月

〈保育内容・環境〉 池 村 進

著書・論文

「ノースカロライナ州立 Walter Bickett 幼稚園での教育実習」(単著)
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

「学生による科学遊びの教材化とその支援に関する一考察」(単著)
『高田短期大学育児文化研究』第5号 2010(平成22)年3月

「学生とともにつくるサツマイモ栽培について」(単著)
『高田短期大学育児文化研究』第6号 2011(平成23)年3月

「幼児の好奇心と探究心を刺激する科学遊びの実践」(単著)
『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

学会・研究会

「身近な素材を使った科学遊びとその実際」(講演)
あのつアカデミー家庭教育支援コーディネーター養成講座 2009(平成21)年11月

「青少年のための科学の祭典」(講演) 三重大学・日本科学技術振興財団 2009(平成21)年12月

「日本及び海外の保育事情」(模擬授業)	三重県立尾鷲高等学校	2009(平成21)年12月
「科学の心を芽生えさせる科学遊びの実践」(講演)	紀伊長島町ふらここ保育園	2010(平成22)年2月
「青少年のための科学の祭典・サイエンスショー」(講演)	三重大学・中部電力	2010(平成22)年11月
「保育者の役割と楽しみ」(模擬授業)	三重県立飯南高等学校	2010(平成22)年12月
「科学の心を育むわくわく科学あそび」(講演)	紀伊長島町ふらここ保育園	2011(平成23)年2月

〈保育学・幼児教育学〉 上 村 晶

著書・論文

「実習事前指導における模擬保育ビデオを活用したカンファレンスの実際と効果」(単著)	『高田短期大学紀要』第28号	2010(平成22)年3月
「子どもと共に育つ保育者を目指した取り組み —若手保育者が求める遊びの創作と実践を中心とした保育勉強会の実際—」(単著)	『高田短期大学育児文化研究』第5号	2010(平成22)年3月
「幼児の母親認知と他児に対する愛他的認知・愛他行動との関連性」(共著)	『信州大学教育学部研究論集』第3号	2010(平成22)年7月
『プロとしての保育者論』(共著)	保育出版社	2011(平成23)年2月
『子育て支援社会ネットワーク構築事業』実施報告書(共著)	みえ子育て支援研究会	2011(平成23)年3月
「子どもの育ちに基づいた保育計画・実践・省察プロセスに関する一考察 —保育記録の分析から—」(単著)	『高田短期大学紀要』第29号	2011(平成23)年3月
「保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察 —子ども発見ノートを中心に—」(共著)	『高田短期大学紀要』第29号	2011(平成23)年3月
「イギリスのチャイルドケアに見る保育観に関する一考察」(単著)	『高田短期大学育児文化研究』第6号	2011(平成23)年3月

学会・研究会

「幼稚園実習で求められる実践力を考える(3)」(研究発表)	日本保育学会第62回大会	2009(平成21)年5月
「パパと赤ちゃんのふれあい遊びとマッサージ体験」(講演)	津市次世代育成支援行動計画策定関連事業(津中央保健センター・芸濃保健センター)	2009(平成21)年11月
「妊娠期からの楽しいふれあい遊び『たまご』講座」(講演)	子どもの権利フォーラム マタニティフェスティバル(三重県総合文化センター)	2010(平成22)年2月
「幼稚園実習で求められる実践力を考える(4) —実習事前事後アンケートに見られる学びと課題—」(研究発表)	日本発達心理学会第21回大会	2010(平成22)年3月

研究活動一覧表

「学生の保育実践力向上を目指してー視聴覚教材を活用してー」(研究発表)	日本保育学会第 63 回大会	2010(平成22)年 5 月
「保育学生の子ども理解を育む取り組みー子ども発見ノートからー」(研究発表・共同)	日本保育学会第 63 回大会	2010(平成22)年 5 月
「若手保育者の創造力を引き出すー子どもを見つめた遊びの考案ー」(研究発表・共同)	日本保育学会第 63 回大会	2010(平成22)年 5 月
「妊娠期からの親子関係構築支援を目指してーマタニティフェスティバルを通してー」 (研究発表・共同)	中部教育学会第 59 回大会	2010(平成22)年 6 月
「保育サポーター対象 子育て・子育て支援実践スキル」(講演) みえ子育て支援研究会主催 子育て支援者研修基礎講座 (芸濃保健センター)		2010(平成22)年 9 月
「子育て支援者対象 子育て・子育て支援実践スキル」(講演) みえ子育て支援研究会主催 子育て支援者研修基礎講座 (芸濃保健センター)		2010(平成22)年10月
「生活リズムの大切さを伝える援助技術」(講演) みえ子育て支援研究会主催 子育て支援者研修応用講座 (三重県生涯学習センター)		2010(平成22)年12月
「子どもの遊びとその実践」(講演) 津市あかつアカデミー家庭教育支援コーディネーター養成講座 (津市高茶屋市民センター)		2010(平成22)年12月
「人形劇を通じた学生の育ちと地域貢献の可能性」(研究発表・共同) 高田短期大学育児文化研究センター 第 3 回定例研究会		2011(平成23)年 1 月
「学生の保育実践力と模擬保育の関連性」(研究発表)	日本発達心理学会第 22 回大会	2011(平成23)年 3 月
〈保育学・幼児教育学〉 山 崎 征 子		
学会・研究会		
「保育学生の子ども理解を育む取り組みー『子ども発見ノート』から」(研究発表)	日本保育学会	2010(平成22)年 5 月
〈教科教育・音楽〉 三 宅 啓 子		
著書・論文		
「子育て文化の変容で育った学生とめざす保育者について思うこと」(単著)	高田短期大学『子ども学科年報』第 4 号	2009(平成21)年10月
『幼児音楽テキスト』(共著)	高田短期大学音楽研究室	2010(平成22)年 3 月
「子育て環境と音楽表現ー表現を楽しむ音楽活動を通してー」(単著)	『高田短期大学育児文化研究』第 6 号	2010(平成22)年10月
『幼児音楽テキスト I・II』(共著)	高田短期大学音楽研究室	2011(平成23)年 3 月

芸術活動

- 『Luna Music Concert—親子で育む愛のしらべ—』～伝えたいこころのメッセージ～
 (企画・出演：ソプラノ) ルナ子育て音楽研究グループ (代表者)
 於：津リージョンプラザ お城ホール 2010(平成22)年10月

学会・研究会

- 「保育者に求められる音楽的専門力量形成について (V) —基礎技能—」(研究発表・共同)
 日本保育学会第 62 回大会『発表論文集 2009』 2009(平成21)年 5 月
- 「子育て支援の拠点としての機能を考える」(分科会助言者)
 三重県保育総合研修会 2009(平成21)年 5 月
- 「生きる力を育てる音楽表現あそび」(講演) あのとアカデミー家庭教育支援コーディネーター養成講座
 津市教育委員会・高田短期大学 (於：津市高茶屋市民センター) 2009(平成21)年12月
- 「保育者養成校における音楽教育と学生が求める音楽活動の実践力—保育実践力と保育者養成の視点から—」(研究発表・共同)
 全国大学音楽教育学会第 26 回大会 (名古屋大会) 2010(平成22)年 9 月
- 「養成教育の今日的課題 —幼・保から小学校まで見渡して—」
 (シンポジウム企画およびコメンテーター)
 全国大学音楽教育学会第 26 回大会 (名古屋大会) 2010(平成22)年 9 月
- 「子育て環境と音楽表現—表現を楽しむ音楽活動を通して—」(研究発表)
 高田短期大学育児文化研究センター第 28 回定例研究会 2010(平成22)年10月
- 「保育学生の音楽的表現技能を高める授業内容と教育方法—音楽基礎技能 『器楽法』の取組みから—」(研究発表・共同)
 全国大学音楽教育学会 (中部地区学会) 2011(平成23)年 3 月

〈教科教育・音楽〉 福 西 朋 子

著書・論文

- 『幼児音楽テキスト』(共著) 高田短期大学音楽研究室 2010(平成22)年 3 月

芸術活動

- 「子どもの権利フォーラム・マタニティフェスティバル
 『マタニティコンサート ～ちいさな音楽会～』
 子どもの権利フォーラム・マタニティフェスティバル実行委員会 2010(平成22)年 2 月

学会・研究会

- 「保育者に求められる音楽的専門力量形成について (V) —基礎技能—」(研究発表・共同)
 日本保育学会第 62 回大会 2009(平成21)年 5 月
- 「育児文化研究センター事業『親と子のための音楽あそびひろば』」(講演)
 高田短期大学育児文化研究センター 2009(平成21)年 8 月

研究活動一覧表

「平成 22 年度三重県保育総合研修会 『第 6 分科会 子育て・子育て支援のネットワークと保育所の役割』(助言者) 三重県社会福祉協議会・三重県保育協議会	2010(平成22)年 5 月
「育児講演会『親子で楽しむ音楽あそび』(講演) 曙保育園内子育て支援センターすくすくらんど	2010(平成22)年11月
「平成 22 年度保育技術研修会 『子どもと楽しむ音楽あそび—そうぞう(想像&創造)する音あそびとところをつなげる 歌あそび—』(講演) 亀山市教育研究室	2011(平成23)年 1 月
「子育て支援講座『親子で音楽をとおして楽しむふれあいあそび』(講演) メシュレいなベ北勢地区	2011(平成23)年 3 月
「保育学生の音楽的表現技能を高める授業内容と教育方法—音楽基礎技能『器楽法』の取 り組みから—」(研究発表・共同) 全国大学音楽教育学会中部地区学会	2011(平成23)年 3 月
〈教科教育・音楽〉 山 本 敦 子	
著書・論文	
『幼児音楽テキスト』(共著) 高田短期大学音楽研究室	2010(平成22)年 3 月
「おばあちゃんの音楽手帖(1)～青春の祈り～」(単著) 『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第 5 号	2010(平成22)年10月
「高齢者を対象とした音楽療法の実践に関する一考察 —プログラム例の分析を通して—」(単著) 『高田短期大学紀要』第 29 号	2011(平成23)年 3 月
学会・研究会	
「保育者に求められる音楽的専門力量形成について (V) —基礎技能—」(研究発表・共同) 日本保育学会第 62 回大会	2009(平成21)年 5 月
川越町立南部保育所保育参観講演会「親子で楽しむふれあいあそび」(講演) 川越町立南部保育所	2009(平成21)年11月
「プレママ・プレパパと赤ちゃんに贈る小さな音楽会」(講演) 子どもの権利フォーラム・マタニティフェスティバル実行委員会	2010(平成22)年 2 月
「松阪ブロック介護福祉(ホームヘルパー 2 級)科講習会 『音楽療法概論・音楽療法実習』(講演) J A 三重中央会	2010(平成22)年 7 月
「親子で楽しむふれあいあそび・うたあそび」(講演) 伊賀市ゆめが丘保育所地域子育て支援センターおひさま広場	2010(平成22)年11月
「伊賀ブロック介護福祉(ホームヘルパー 2 級)科講習会 『音楽療法概論・音楽療法実習』(講演) J A 三重中央会	2010(平成22)年12月

〈家政学〉 鷺見 裕子

著書・論文

「女子学生の汁物調理に関する研究」(単著) 『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

「日本調理科学会特別研究—行事食・儀礼食—調査報告」(共著)
日本調理科学会特別研究報告書 調理文化の地域性と調理科学—行事食・儀礼食— 2011(平成23)年2月

「女子学生の家庭料理に関する検討」(単著) 『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

学会・研究会

「食べる楽しさ、作る楽しさが育む食生活」(講演) 第6回高田短期大学保育セミナー 2009(平成21)年7月

「脳の老化防止のためのいきいき脳レシピ・クッキング」(講演)
平成21年度高田短期大学公開講座 2009(平成21)年7月

「女子学生の汁物摂取に関する検討」(研究発表・単独) 日本食生活学会第39回大会 2009(平成21)年11月

「大学生の料理に対する認知度と嗜好、意識」(研究発表・単独)
日本食生活学会第41回大会 2010(平成22)年11月

「子どもの栄養と食生活」(講演)
あのつアカデミー家庭教育支援コーディネーター養成講座(基礎コース) 2010(平成22)年11月

「脳を元気にする食生活」(講演) くわな市民大学「総合講座」 2010(平成22)年12月

「食育について—食べる楽しさ、作る楽しさが育む生活—」(講演)
津市子育て子育て支援システム地域運営協議会主催、ごはん名人養成講座 2011(平成23)年1月

〈クラフト・デザイン・美術教育・美術史〉 采 翠 真 澄

著書・論文

「江戸時代における丈六金銅仏の鑄造について
—三重県松阪市・真楽寺銅造阿弥陀如来坐像の調査より—」(単著)
アジア鑄造技術史学会論文集『FUSUS』2号 2010(平成22)年1月

『蟹満寺国宝銅造釈迦如来坐像保存修理工事報告書』(共著) 蟹満寺 2010(平成22)年6月

「保育現場での共同製作の活用について—S市幼稚園での研究保育より—」(単著)
高田短期大学『子ども学科年報』第5号 2010(平成22)年11月

『乳幼児の造形表現』(共著) 保育出版社 2011(平成23)年3月

芸術活動

新しい仲間展(共同) 銀座・煉瓦画廊 2009(平成21)年8月

花咲くクラフト展(共同) 東急渋谷本店7階催物場 2010(平成22)年3月

研究活動一覧表

第49回日本クラフト展（公募）	丸の内ビルディング 7F ホール	2010(平成22)年3月
ゆるやかでゆるぎないクラフト展（共同）	ノリタケの森ギャラリー	2010(平成22)年6月
采翠真澄小品展（単独）	三重画廊	2010(平成22)年7月
日本クラフト展 in kanazawa（公募）	金沢しいのき迎賓館ギャラリー	2010(平成22)年10月
クラフト2010「かわいいものたち」展（共同）	国際デザインセンター・デザインギャラリー	2010(平成22)年12月
工芸都市高岡クラフトコンペティション（公募）	大和高岡店	2011(平成23)年1月
作家のひきだし展（共同）	高岡駅地下 geubungallery・金属工芸工房「かんか」	2011(平成23)年1月
第50回日本クラフト展（公募）	丸の内ビルディング 7F ホール	2011(平成23)年3月

学会・研究会

「人形劇を通じた学生の育ちと地域貢献の可能性」（研究発表・共同）	高田短期大学育児文化研究センター第29回定例研究会	2011(平成23)年1月
----------------------------------	---------------------------	---------------

人間介護福祉学科

〈心理学〉 千 草 篤 磨

著書・論文

「仏教福祉の視点―何のために介護実践をするのか―」（単著）	『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第4号	2009(平成21)年10月
-------------------------------	-----------------------	----------------

「ダウン症児の早期療育とその後の発達経過―廣瀬論文へのコメント―」（単著）	『高田短期大学育児文化研究』第5号	2010(平成22)年3月
---------------------------------------	-------------------	---------------

「仏教福祉と天理教社会福祉」	『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第5号	2010(平成22)年10月
----------------	-----------------------	----------------

シリーズ臨床発達心理学・理論と実践第5巻『思春期・成人期の社会適応』（共著）	ミネルヴァ書房	2011(平成23)年1月
--	---------	---------------

「高齢者の回想と未来展望」（単著）	『高田短期大学紀要』第29号	2011(平成23)年3月
-------------------	----------------	---------------

「新・保育士養成課程における『障害児保育』の諸問題」（単著）	『高田短期大学育児文化研究』第6号	2011(平成23)年3月
--------------------------------	-------------------	---------------

『介護福祉士資格取得のための離職者訓練制度及び介護雇用プログラムに関する調査報告書』（共著）	日本介護福祉士養成施設協会	2011(平成23)年3月
--	---------------	---------------

学会・研究会

「障害児保育の理念と動向」（研究発表）	高田短期大学育児文化研究センター定例研究会	2009(平成21)年10月
---------------------	-----------------------	----------------

「障害児の『からだづくり』」（共同研究者）	全国障害者問題研究会東海ブロック研究集会	2011(平成23)年2月
-----------------------	----------------------	---------------

〈仏教学〉 金 信 昌 樹

著書・論文

- 『唯信抄』の思想（単著） 『高田学報』第98輯（高田学会） 2010（平成22）年3月
- 「生死出づべき道—親鸞の求道—」（単著） 『仏教の生死観』（平樂寺書店） 2010（平成22）年9月

学会・研究会

- 「仏教童話を楽しむ—『火の家』—」（講演）
平成21年度高田短期大学仏教文化研究センター仏教入門講座（前期第2回） 2009（平成21）年5月
- 「生死出づべき道—親鸞の求道—」（研究発表） 第79回日本佛教学会学術大会 2009（平成21）年9月
- 「仏教童話を楽しむ—『泣いた男』—」（講演）
平成21年度高田短期大学仏教文化研究センター仏教入門講座（後期第2回） 2009（平成21）年11月
- 「仏教童話を楽しむ—『泣く鯉』—」（講演）
平成22年度高田短期大学仏教文化研究センター仏教入門講座（前期第2回） 2010（平成22）年5月
- 「真宗における中陰」（研究発表） 第15回真宗高田派教学院研究発表大会 2010（平成22）年10月
- 「仏教童話を楽しむ—『金色の光』—」（講演）
平成22年度高田短期大学仏教文化研究センター仏教入門講座（後期第2回） 2010（平成22）年11月

〈社会福祉・社会保障〉 山 田 亮 一

著書・論文

- 「ヨーロッパケアライセンスとソーシャルケア」 『高田短期大学紀要』第28号 2010（平成22）年3月
- 『介護保険とソーシャルワーク—自立を視点として—』 『高田短期大学紀要』第29号 2011（平成23）年3月

学会・研究会

- 「イギリスのソーシャルケア改革とその動向」 関西人間学会総会 2009（平成21）年12月

〈地域福祉・社会福祉概論〉 佐 藤 完

著書・論文

- 『福祉・教育を考える』共著 久美（株） 2010（平成22）年2月
- 「津市河芸町にかかわる千里ヶ丘『きっさ わらい』の実践」 『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第5号 2010（平成22）年10月
- 「河芸町千里ヶ丘における小地域福祉活動」 『高田短期大学紀要』第29号 2011（平成23）年3月
- 津市河芸町千里ヶ丘地区社会福祉協議会 『千里きっさ「わらい」報告集』（共著）
津市河芸町千里ヶ丘地区社協 2011（平成23）年3月
- 『三重県版介護実習の手引き・介護実習ノート』（共著） 三重県介護福祉士養成施設協議会 2011（平成23）年3月

研究活動一覧表

学会・研究会

- 「日本が失ったもの、中国に残してほしいもの」(講演)
日蒙老年文化学術交流会(中華人民共和国内モンゴル自治区・内蒙古医学院) 2009(平成21)年7月
- 第7回地域の知の拠点シンポジウム「河芸町地区住民による見守り体制への取り組み」
高田短期大学・津市社会福祉協議会 2009(平成21)年12月
- 「河芸町地区住民による見守り体制への取組」(研究発表)
「地域での暮らしを支える居住とケア研究会」(日本福祉大学名古屋キャンパス) 2010(平成22)年4月
- 「安寧な町づくり(河芸町の実践を通して)」(講演) 高田短期大学公開講座 2010(平成22)年7月
- 第16回「福祉教育を考える-ささやかな提言-」(研究発表) 京都府 福祉教育を考える会 2010(平成22)年7月
- 津市立千里小学校夏期校内研修会 「地域とともに」(講師)
津市立千里小学校(千里ヶ丘公民館) 2010(平成22)年8月

〈介護福祉〉 長岡 さとみ

著書・論文

- 「介護実習における介護学生と受け持ち高齢者との関わりを通しての学び」(単著)
『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第4号 2009(平成21)年10月
- 津市河芸町千里ヶ丘地区社会福祉協議会 『千里きっさ「わらい」報告集』(共著)
河芸町千里ヶ丘地区社協 2011(平成23)年3月

〈介護福祉〉 中川 千代

著書・論文

- 『福祉実践をサポートする介護概論』(共著) 保育出版社 2011(平成23)年3月
- 『三重県版介護実習の手引き・介護実習ノート』(共著) 三重県介護福祉士養成施設協議会 2011(平成23)年3月

学会・研究会

- 「福祉・介護サービスチャレンジ教室『やさしい家庭介護教室』」(講演)
高田短期大学人間介護福祉学科 2010(平成22)年9月
- 「日常生活支援員養成講習」(講師) 三重県母子寡婦福祉連合会 2011(平成23)年3月

〈看護学〉 中村 智子

著書・論文

- 「高齢者のケアマネジメント
-軽度認知症の高齢者が一人暮らしを続けるためのケアマネジメント-」(単著)
『高田短期大学人間介護福祉学科年報』第5号 2010(平成22)年10月

学会・研究会

- 「福祉・介護サービスチャレンジ教室『やさしい家庭介護教室』」(講演)
高田短期大学人間介護福祉学科 2010(平成22)年9月

オフィス人材育成学科

〈経営学〉 高 木 直 人

著書・論文

- 「ケース・メソッド教育（その2） ―講義科目の場合と演習科目の場合―」（単著）
『日本産業科学学会研究論叢』第15号 2010(平成22)年3月
- 「短期大学におけるキャリア教育の必要性（その1）」（共著）
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月
- 「メイヨールの生涯と業績（その3）」（単著）
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月
- 『大学生の基礎教養』 担当 第23章、第24章 一灯館 2010(平成22)年4月
- 『社会体験ワークブック』 担当 第VII章から第IX章 神戸商大サービス 2010(平成22)年4月
- 「短期大学におけるキャリア教育の必要性（その2）」（共著）
『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月
- 「メイヨールの生涯と業績（その4）」（単著）
『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

学会・研究会

- 『短期大学でのケース・メソッド教育の導入について』（研究発表）
日本産業科学学会 関西部会 2009(平成21)年6月
- 『短期大学の現状と課題』（研究発表・共同）
日本産業科学学会 中部部会 2009(平成21)年6月
- 『短期大学でのケース・メソッド教育の導入について』（研究発表）
日本産業科学学会 全国大会 2009(平成21)年8月
- 『エルトン・メイヨールの人となり』（研究発表）
日本商業学会 中部部会 2009(平成21)年11月
- 『講義科目と演習科目』（研究発表）
日本産業科学学会 関西部会 2009(平成21)年12月
- 『短期大学におけるキャリア教育の必要性』（研究発表・共同）
日本産業科学学会 中部・関西合同部会 2010(平成22)年3月
- 『素人にもできる防災対策 その1』（研究発表）
日本産業科学学会 関西部会 2010(平成22)年4月
- 『高田短期大学で実施している社会体験の意義』（研究発表・共同）
国際教育フォーラム全国大会 2010(平成22)年5月
- 『地域連携型キャリア開発の取り組み ―寺内町の事例から―』（研究発表・共同）
三重キャリア教育研究会 2010(平成22)年8月
- 『70歳雇用の実現に向けて』（研究発表）
日本産業科学学会 関西部会 2010(平成22)年12月

研究活動一覧表

『短期大学におけるキャリア教育の必要性 その2』 (研究発表・共同)
日本産業科学学会 中部・関西部会合同 2011(平成23)年3月

〈マーケティング・キャリア・ビジネス実務〉 杉 浦 礼 子
著書・論文

「平成21年度『就職先および学生の意識調査結果報告書』
～地域に必要とされる大学教育・学生支援を目指して～」
文部科学省 平成21年度「大学教育・学生支援推進事業」研究指定報告書 2010(平成22)年2月

「少子高齢社会における女性労働が与える地域経済への影響」
『高田短期大学オフィス情報学科年報』創刊号 2010(平成22)年3月

『「地域大学」を目指す短期大学のマーケティング
～短期大学におけるマーケティング導入に関する考察～』(単著)
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

「短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その1)」(共著)
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

『大学生の基礎教養』 担当 第16章 一灯館 2010(平成22)年4月

『社会体験ワークブック』 担当 第三章、第四章、第五章、第六章
神戸商大サービス 2010(平成22)年4月

「短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その2)」(共著)
『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

「キャリアカルテを用いた生涯就職支援システムの構築報告書」
文部科学省 平成21・22年度「大学教育・学生支援推進事業」研究指定報告書 2011(平成23)年3月

「レイコ先生の就活アドバイス」就職応援サイト(連載)NO.0～NO.10
四日市商工会議所ホームページ「三重就職NAV I」 2010(平成22)年11月～
2011(平成23)年3月

学会・研究会

「短期大学の現状と課題」(研究発表・共同)
日本産業科学学会 平成21年度第1回中部部会(滋賀大学 彦根キャンパス) 2009(平成21)年6月

「地域短期大学における人材育成の取り組み」(研究発表)
三重キャリア研究会 平成21年度第2回研究会(三重大学) 2010(平成22)年2月

「短期大学におけるキャリア教育の必要性」(研究発表・共同)
日本産業科学学会 平成21年度中部・関西合同部会
(名古屋学院大学サテライトキャンパス) 2010(平成22)年3月

「21世紀の人材育成『高田短期大学で実施している社会体験の意義』」(研究発表・共同)
世界新教育学会国際教育フォーラム 全国大会(三重大学) 2010(平成22)年5月

- 「地域連携型キャリア開発の取り組み ―寺内町の事例から―」(研究発表・共同)
三重キャリア研究会(高田短期大学) 2010(平成22)年8月
- 「地域活性化に産学ができること」(研究発表) 三重タウンフォーラム(三重大学) 2010(平成22)年8月
- 「中小企業における今後の人財戦略」(講演)
平成22年度共同求人研究会(四日市じばさん三重) 2010(平成22)年10月
- 『総合的な学習支援』キャリアカルテを用いた生涯就職支援システムの構築」(研究発表)
大学教育改革プログラム合同フォーラム(秋葉原コンベンションホール) 2011(平成23)年1月
- 「地域のために大学ができること」(研究発表)
大学教育改革フォーラム中部部会(名古屋大学) 2011(平成23)年3月

その他、コーディネータ、シンポジスト、講演など その他 31本

〈財務会計、租税法〉 田 中 薫

著書・論文

- 『貸借対照表の純資産の部の表示に関する会計基準』について」(単著)
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

- 「丹波康太郎『企業資本の研究―企業の投資決定論および資本金論の諸問題』における資本の範囲について」(単著) 『高田短期大学オフィス情報学科年報』創刊号 2010(平成22)年3月

学会・研究会

- 相続と贈与の仕組み(講演) みえアカデミックセミナー2010 2010(平成22)年7月

〈教育工学〉 鷲 尾 敦

著書・論文

- 『コンとビュータのICT活用入門』(共著) 学術図書出版 2009(平成21)年4月

- 「ソフトスキルを育成するプロジェクト学習―『インストラクタ演習』実践報告―」(共著)
『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

- 「体験型教員研修の成果と課題」(共著)
『名古屋女子大学紀要 家政・自然編 人文・社会編』第56号 2010(平成22)年3月

- 「Google Appsなどのクラウドを用いた授業支援
―『秘書情報演習』、公開講座等における事例―」(単著) 『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

- 「学生と情報ボランティアによるシニア・キッズパソコン教室の運営」(単著)
『オフィス情報学科年報』創刊号 2010(平成22)年3月

- 『学生主体の教育用ビジュアルコンテンツ制作とその活用』プロジェクト・概要
『オフィス情報学科年報』創刊号 2010(平成22)年3月

研究活動一覧表

『学生主体の教育用ビジュアルコンテンツ制作とその活用』プロジェクト・インストラクタ演習導入教材 『オフィス情報学科年報』創刊号 2010(平成22)年3月

学会・研究会

「体験型教育研修における諸課題」(研究発表・共著)
教育工学会第25回全国大会 講演論文集 2009(平成21)年9月

「体験型教員研修における意識変化～『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から得たもの～」(研究発表・共著)
教育工学会第25回全国大会 講演論文集 2009(平成21)年9月

「キャリアカルテシステムについて」(講演) 学内報告会 2010(平成22)年2月

「キャリアカルテシステムについて」(講演)
高田短期大学「キャリアカルテを用いた生涯就職支援システムの構築」中間報告会 2010(平成22)年3月

『「キャリアカルテを用いた生涯就職支援システムの構築」生涯キャリアカルテシステム』(ポスタ発表) 国際教育フォーラム全国大会 2010(平成22)年5月

「キャリアカルテを用いた生涯就職支援システムの構築」(講演・共同)(ポスタ)
22年度大学教育改革プログラム合同フォーラム 2011(平成23)年1月

「キャリアカルテを用いた学生支援」(講演) 高田短期大学FD 2011(平成23)年2月

〈日本語学・言語学〉 野呂 健一

著書・論文

「日本語の動詞反復表現—『VてもVても』『VにはV』を例として」(単著)
『日本認知言語学会論文集』9巻 2009(平成21)年5月

「現代日本語の反復構文—構文文法と類像性の観点から—」(博士論文)
名古屋大学大学院国際言語文化研究科 2010(平成22)年3月

「名詞反復表現『XXしている』の構文的意味」(単著) 『日本認知言語学会論文集』10巻 2010(平成22)年5月

「現代日本語の動詞連用形重複構文」(単著) 『日本語文法』10巻2号 2010(平成22)年9月

「現代日本語の名詞反復構文—構文文法と類像性の観点から—」(単著)
『認知言語学論考』No.9 2010(平成22)年12月

学会・研究会

「形容詞テ形に関わる構文ネットワーク」(研究発表) 日本語学会 2009(平成21)年5月

「名詞反復表現『XXしている』の構文的意味」(研究発表) 日本認知言語学会 2009(平成21)年9月

『「AとBは友達だ」の解釈について—対称性の観点から—」(研究発表) 日本認知言語学会 2010(平成22)年9月

『「～わ～わ」文の分析」(研究発表) 日本語文法学会 2010(平成22)年11月

〈英語教育〉 畠山義啓

著書・論文

「教育に活用できるハードウェア、ソフトウェア」 『高田短期大学紀要』第28号 2010(平成22)年3月

「ワイヤレスLANとiTouchの英語学習活用」 『高田短期大学紀要』第29号 2011(平成23)年3月

学会・研究会

ETJ English Language Teaching Expos (参加) 2009(平成21)年11月

ETJ English Language Teaching Expos (参加) 2010(平成22)年11月

執筆者紹介（平成24年3月現在）

小 池 はるか（子ども学科助教）
吉 田 俊 和（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）
千 草 篤 磨（人間介護福祉学科教授）
金 信 昌 樹（人間介護福祉学科特任教授）
武 川 眞 固（子ども学科非常勤講師）
佐 藤 完（人間介護福祉学科教授）
長 岡 さとみ（人間介護福祉学科准教授）
鷺 尾 敦（オフィス人材育成学科教授）
池 村 進（子ども学科講師）
北 川 剛 司（子ども学科助教）
上 村 晶（子ども学科助教）
三 宅 啓 子（子ども学科教授）
福 西 朋 子（子ども学科教授）
山 崎 征 子（子ども学科教授）
小 田 義 隆（近畿大学生物理工学部准教授）
杉 浦 礼 子（オフィス人材育成学科准教授）
安 部 耕 作（近江八幡市教育委員会教育振興課社会教育グループ）
高 木 直 人（オフィス人材育成学科教授）
宮 崎 つた子（子ども学科教授）
梶 美 保（中部大学現代教育学部幼児教育学科准教授）
鷺 見 裕 子（子ども学科准教授）
畠 山 義 啓（オフィス人材育成学科教授）
柳 瀬 慶 子（子ども学科助教）

編 集 委 員

畠山 義啓 柳瀬 慶子 佐藤 完
野呂 健一 岡 晃史

高田短期大学紀要 第30号

平成24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. 30

Research Papers

- The Impact of Empathy and Social Consideration on Social Thoughtlessness in Public Places
.....Haruka Koike, Toshikazu Yoshida (1)
- The Importance of Having Students Learn about Buddhist Welfare and Buddhist Childcare
.....Atsumaro Chikusa, Masaki Kananobu (11)
- Safeguarding the Rights of Persons with Disabilities and the Framework
for a Law Prohibiting Discrimination on the Grounds of Disability
.....Masataka Takekawa (25)
- Regional Welfare and Welfare Education
.....Tamotu Satou (37)
- The Importance of Practical Training in Nursing Care
-Employing the KOMI Chart System to Reflect on Practical Training -
.....Satomi Nagaoka, Tamotu Satou (45)
- A Group Formation Method for Increasing the Effectiveness of Group Learning
.....Atsushi Washio (55)
- A Study on a Better Computer Environment for Early Childhood
.....Susumu Ikemura (67)
- A Study on a Method of Early-Childhood Education that Cultivates
a Sense of Morality in Infants
.....Takeshi Kitagawa (77)
- A Study of the Improvement of the Practical Ability of Early Childhood
Care and Education in the Training Stage for Kindergarten and Nursery Teacher
.....Aki Uemura (85)
- The Relationship between the Musical Expression Skills of Trainee Kindergarten
and Nursery School teachers and the Musical activities of Infants
-Experiences from Basic Music Skill Courses in Playing Instruments
that Are aimed at Improving Early-Childhood Education Skills-
.....Keiko Miyake, Tomoko Fukunishi (95)
- A Study about the Practice to Promote the Understanding of Children by Students in Early
Childhood Education Course. (2)
-Focusing on the Notebook for Recording a Child-
.....Seiko Yamazaki, Yoshitaka Oda, Aki Uemura (107)
- The Need for Career Guidance in the Junior Colleges (Part 3)
.....Reiko Sugiura, Kousaku Abe, Naohito Takagi (117)
- A Study of the Modality of Support for Parents and Guardians at Nursery Schools
.....Tsutako Miyazaki, Miho Kaji (131)
- Consciousness and Actuality in Relation to Ceremonial Foods
.....Hiroko Sumi (141)
- Creating Success Stories in Learning English
.....Yoshihiro Hatakeyama (151)
- Reports**
- A Practical Study on Collaborative Learning of 'Play with Running'
.....Keiko Yanase (159)
- Research Materials**
- The Life and Work of Elton Mayo (Part V)
-Illumination Experiments -
.....Naohito Takagi (169)
- Supplement**
- A List of Academic Research Activities
..... (177)