

高田短期大学紀要

第 31 号

平成25年 3月

研究論文

迷惑行為抑制に関する研究

ー心理的余裕・共感性が及ぼす影響についてー…………… 小 池 はるか (1)

短期大学におけるカウンセリングについての一考察…………… 橋 本 景 子 (7)

障害のある人の発言保障と参政権保障の課題

ー「中津川代読拒否訴訟」を通してー…………… 武 川 眞 固 (17)

メイヨーの生涯と業績 (その6)

ー継電器組立作業実験室ー…………… 高 木 直 人 (29)

少子高齢人口減少社会と介護保険…………… 山 田 亮 一 (37)

特別養護老人ホームにおける「看取り介護」の現状と課題…………… 福 徳 田 洋 貴 篤 子 (49)

山 草 英 磨

親子を対象とした食育支援活動における保育学生の意識と
学びに関する研究……………

柳 鷺 瀬 見 慶 裕 子 (61)

「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性

ーバーク (Kay Burke) の考察をとおしてー…………… 北 川 剛 司 (73)

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 (2) …… 上 村 晶 (79)

大学による地域の保育者再就職支援

ー先行研究レビューを通してー…………… 北 川 剛 司 (89)

三 宅 啓 子

大学による地域の保育者再就職支援の調査研究 (1) …… 宮 崎 つ た 子 (97)

小 池 は り か 子
山 崎 征 子

短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その4) …… 杉 浦 礼 子 (107)

安 部 耕 作

グループ学習におけるファシリテーター役配置の効果…………… 鷺 尾 敦 (119)

白 井 靖 敏 勉
下 村

正月の食生活の研究

ー正月料理の変化を通してー…………… 鷺 見 裕 子 (131)

日本語リテラシー教育と日本語学との関わり

ー日本語学的知識は日本語表現能力向上に寄与するかー…………… 野 呂 健 一 (141)

英語学習におけるサクセスストーリーの作り方 (2)

ー身体活動としての英語学習ー…………… 畠 山 義 啓 (151)

実践報告

車椅子に座る工夫

ー車椅子から滑り落ちていく方への安定した座り方ー…………… 高 山 文 博 (159)

表計算科目の教授法について

ーやる気と自信を導く「講師力」ー…………… 川 喜 田 多 佳 子 (165)

迷惑行為抑制に関する研究

—心理的余裕・共感性が及ぼす影響について—

The Role of Mental Leeway and Empathy in Reducing Thoughtless Behaviors

小 池 はるか
Haruka Koike

(要約)

本研究では、迷惑行為の抑制要因として心理的余裕・共感性を取り上げた。質問紙調査を行なった結果、研究1では、遊楽性・計画性に基づく心理的余裕高群は低群に比べ、時間的環境的余裕低群は高群に比べ、友人に対して迷惑行為を実行することが示された。場面想定法を用いて検討した研究2では、心理的余裕の効果はみられず、友人に対する電話場面のみで、場面における認知的共感性及び情動的共感性が迷惑行為抑制と関連していた。

(キーワード)

心理的余裕、共感性、迷惑行為

I 問題と目的

社会的迷惑行為とは、「行為者が自己の欲求充足を第一に考えることによって、結果として他者に不快な感情を生起させること、またはその行為」と定義されている(吉田・安藤・元吉・藤田・廣岡・斎藤・森・石田・北折, 1999)。その中でも、今後も続いていく可能性のある人間関係の中での迷惑行為の実行は、行為者と被行為者間の関係悪化・崩壊につながりうる。相手と良好な関係を続けていくためには、受け手に迷惑と認知されうる行為を慎む必要がある。

本研究ではこのような迷惑行為の抑制要因として心理的余裕を取り上げることとする。坂上(2003)は、心理的余裕がないと自己の視点に焦点化した対応をしてしまうことを報告している。迷惑行為実行に関しても同様の現象がみられると推測できる。すなわち、心理的に余裕がない場合には、目の前の相手に配慮できず、結果として不適切な行動(迷惑行為)を実行してしまうという流れを予測する。

II 研究1

1. 方法

調査対象者 短期大学生 162名(男性6名, 女性156名)。平均年齢は, 19.84歳。

質問紙 (1)心理的余裕尺度 古川・山下・八木(1993)のゆとり感尺度を学生向けに改変した高島・五十嵐・平尾・清水・中村(2004)を使用する。計50項目。回答形式は、「全くちがう」～「全くそうだ」の7件法。

(2)対人的迷惑行為尺度 小池・吉田(2005)を使用する。「同性の親しい友人に対して行為をするか」及び「同性の顔見知りに対して行為をするか」について、回答を求めた。計48項目。回答形式は、「全くしない」～「しょっちゅうする」の5件法。

手続き 順序効果を考慮し、友人に対する対人的迷惑行為項目を先に答える質問紙、顔見知りに対する

対人的迷惑行為項目を先に答える質問紙、心理的余裕尺度を先に答える質問紙を作成した。これらの質問紙はランダムに配布された。

2. 結果

尺度構成 心理的余裕尺度について、因子分析（主因子解、Promax 回転）を行なった。その結果、固有値の減衰状況と解釈可能性から3因子であると判断した（Table1）。第1因子は、「何事も楽しんでやっている」「周囲にとらわれることなく自由に生きている」といったような生活全般を楽しく過ごそうという姿勢に加え、「メリハリがある」「人生設計はしっかり立てている」といったような計画的に物事を進めていこうとする姿勢に高い負荷量が付与されていることから、「遊樂性・計画性に基づく心理的余裕」と名づけた。第2因子は、「休暇は十分にある」「自分の自由になる時間がある」といったような時間的余裕と、「学校の施設・設備は充実している」「学校のスペースはゆったりとしている」といったような環境的余裕を反映していることから、「時間的・環境的余裕」と名づけた。第3因子は「責任が重くていやになる」「常に勉強に追い立てられている」といったようなことを能力の高さによって回避し作り出される余裕の程度を示していると思われることから、「有能性に基づく心理的余裕」と名づけた。複数因子に対して負荷の高い項目を削除した上で、各因子に対して.40以上の因子負荷量をもつ項目を各下位尺度項目として採用した。因子ごとに項目の得点を合計して、下位尺度得点とした。

対人的迷惑行為尺度は、小池・吉田（2005）に従い、項目の得点を合計して尺度得点とした（Table2）。**心理的余裕が迷惑行為抑制に与える影響について** 各心理的余裕得点の平均値によって高群・低群に分類し、高群・低群で顔見知りに対する迷惑行為実行得点、友人に対する迷惑行為実行得点に相違がみられるか検討した。

その結果、遊樂性・計画性に基づく心理的余裕得点高群は、低群に比べ友人に対して迷惑行為を実行することが明らかになった($F(1,161)=4.55, p<.05$; Figure1)。また、時間的・環境的余裕得点低群は、高群に比べ友人に対して迷惑行為を実行することが示された($F(1,161)=5.09, p<.05$; Table2)。顔見知りに対する迷惑行為に関しては、心理的余裕の高低で差がみられなかった。

3. 考察

遊樂性・計画性に基づく心理的余裕に関しては、高群の方が迷惑行為を実行するという予測とは異なる結果が示された。友人に対する迷惑行為は「迷惑」と受け取られない場合が多いことが先行研究で示されている（e.g., 小池・吉田, 2007）。遊樂性・計画性に基づく心理的余裕得点高群は、項目にあるように「先の見通しはだいたいつく」一方、「周囲にとらわれることなく自由に生きている」面もあり、迷惑と受け取られないと見越した上で迷惑行為を実行している可能性が考えられる。

一方、時間的・環境的余裕に関しては逆の結果が示されており、これは余裕のなさにより迷惑行為を実行せざるを得ないという事情が考えられる。

なお、顔見知りに対しては心理的余裕の影響がみられなかったが、それほど信頼関係ができていない顔見知りに対しては、迷惑行為を実行すると簡単に関係が悪化・崩壊する可能性が高く、余裕がなかったとしても迷惑行為を実行しないよう気遣っていると考えられる。

Table1 心理的余裕尺度の因子分析

	平均値	1	2	3
32 私の生活は充実している	4.56	0.748	0.059	0.112
39 何事も楽しんでやっている	4.74	0.735	-0.077	0.146
45 メリハリがある	3.89	0.729	-0.102	-0.084
31 周囲にとらわれることなく自由に生きている	3.92	0.686	-0.079	0.121
29 人生設計はしっかり立てている	3.60	0.660	-0.106	-0.130
41 先の見通しはだいたいつく	3.57	0.641	-0.054	-0.202
46 たいてい自分のペースで事を運んでいる	4.54	0.588	0.090	-0.055
44 私の生活は安定している	4.33	0.583	0.164	0.185
40 私は自分に自信がある	3.21	0.552	0.108	0.055
42 私は今の生活に満足している	4.16	0.549	0.255	0.095
33 私には大きな目標がある	4.65	0.508	0.050	-0.080
27 感情を素直に表すことができる	4.39	0.507	0.184	-0.127
15 交友関係は豊かだ	4.85	0.490	0.033	0.141
48 課題をうまくやり遂げてから次の課題をする	4.39	0.488	-0.049	-0.198
14 勉強抜きでよく遊ぶ	5.39	0.434	-0.051	0.073
16 人生について考える余裕がない(逆転項目)	3.13	0.428	-0.187	0.143
47 感謝したくなることが多い	5.28	0.426	-0.009	-0.160
7 休暇は十分にある	3.75	-0.155	0.714	0.027
26 学校の施設・設備は充実している	4.06	-0.093	0.664	-0.144
23 学校のスペースはゆったりとしている	3.68	-0.074	0.645	0.016
22 精神的な余裕がある	3.56	0.041	0.614	0.116
3 自分の自由になる時間がある	5.05	-0.149	0.560	0.098
18 休暇が好きなきに取れる	3.34	0.173	0.468	-0.041
25 美しい環境に恵まれている	4.50	0.196	0.466	0.006
6 勉強は極めてうまくいっている	3.36	0.160	0.456	-0.193
36 責任が重くていやになる(逆転項目)	4.38	-0.033	-0.064	0.748
37 常に勉強に追い立てられている(逆転項目)	4.09	-0.221	0.112	0.732
43 何かと気に入らないことが多い(逆転項目)	4.31	0.098	-0.074	0.640
	因子間相関	1	2	3
	1	1.00	0.59	0.24
	2	0.59	1.00	0.29
	3	0.24	0.29	1.00

Table2 対人的迷惑行為尺度の関係性別平均値

	顔見知り		友人
相手に自分の価値観を押しつけてしまう	1.90	<	2.62
メールの返事を出さない	2.32	<	2.58
相手の持ち物を粗末に扱う	1.53	<	1.68
自分の不始末を相手のせいにしてしまう	1.78	=	1.87
無理にお酒をすすめる	1.41	<	1.73
自慢話ととられるような話をする	1.92	<	2.74
催促されるまで借りた物を返さない	1.52	<	1.97
相手の都合を聞かないまま長電話をする	1.37	<	1.82
あらかじめしていた約束を直前にキャンセルする	1.80	<	2.03
思い通りの答えが返ってこない時、機嫌が悪い態度を見せる	1.89	<	2.27
相手の意見を否定する	1.92	<	2.30
相手のプライバシーに踏み込んでしまう	1.64	<	2.42
相手の意見に反論するが、自分の意見を言わない	1.98	=	1.91
時間を気にせず携帯にメールを入れる	1.99	<	2.78
相手も忙しいが自分にも急用がある状況で、頼みごとをする	1.81	<	2.21
時間を気にせず電話をする	1.42	<	2.11
自分の気分がのらない時には、話をまじめに聞かない	2.07	<	2.37
「お金を貸して」と頼む	1.25	<	1.78
機嫌が悪い時、相手にやつ当たりをしてしまう	1.81	<	2.45
気分がのらない時には、相手の電話をとらない	2.06	=	2.04
愚痴をこぼす	1.96	<	3.63
酒を飲んで相手にからむ	1.40	<	2.13
本人がいないところで、相手の悪口を言う	2.14	=	2.27
つい余計なことを言って、相手を傷つけてしまう	2.20	<	2.76

III 研究2

1. 方法

調査対象者 短期大学生 130 名（男性 2 名，女性 128 名）平均年齢は，18.78 歳。

質問紙 (1) **心理的余裕尺度** 高島・五十嵐・平尾・清水・中村（2004）の尺度のうち，研究 1 における因子分析において抽出された「遊楽性・計画性に基づく心理的余裕」因子，「時間的・環境的余裕」因子を使用した。計 25 項目。回答形式は，研究 1 と同じとした。

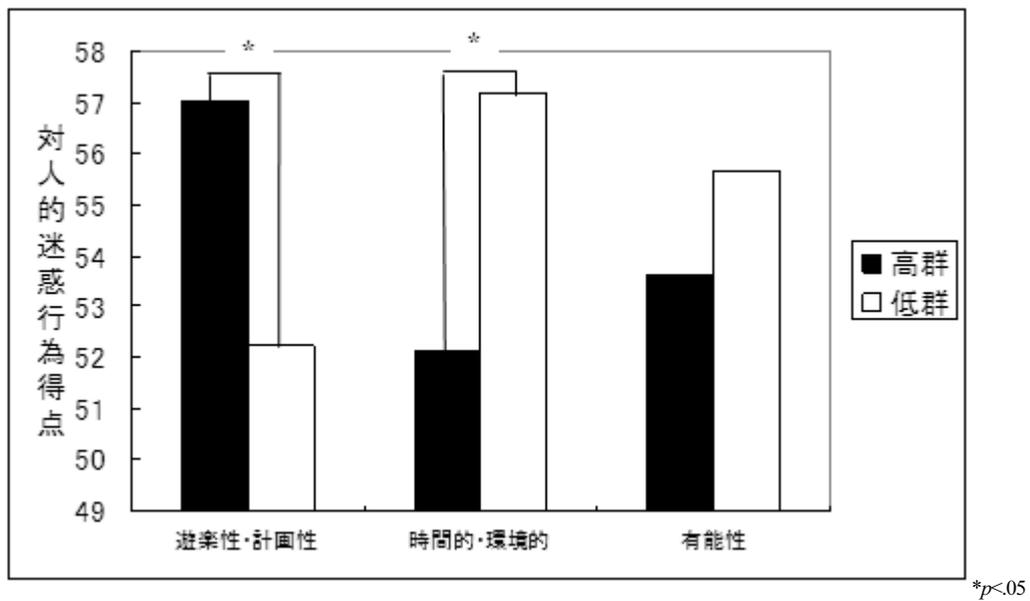


Figure1 心理的余裕下位尺度の群別の対人的迷惑行為得点 (友人)

(2) 迷惑行為実行・抑制の評定 小池・吉田 (2005) で用いた場面を一部改変したものを使用した。設定した行為は「何時だろうが気にせず電話をする」、「愚痴をこぼす」の2つであった。さらに各場面について、登場人物である行為者が同じ学年の顔見知りであるものと仲の良い友人であるものを設定し、「迷惑行為をするか」について回答を求めた。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。

(3) 共感性項目 各場面において「相手 (顔見知りもしくは仲の良い友人) の立場に立ったか」(以下、場面における認知的共感性)と「配慮の気持ちを持ったか」(以下、場面における情動的共感性)を尋ね、それを共感性とした。回答形式は(2)と同じとした。

手続き 提示順の影響をなくすため、質問紙によって提示順を変え、カウンターバランスを行なった。

2. 結果と考察

迷惑行為抑制に影響を与える要因の検討 迷惑行為抑制に影響を与える要因を検討するため、2(遊楽性・計画性：高・低)×2(時間的・環境的余裕：高・低)×2(行為：愚痴・電話)×2(関係性：顔見知り・友人)の分散分析を行なった。その結果、行為×関係性の交互作用($F(1,126)=35.38, p<.001$)が見出された。電話場面では相手の関係性に関わらず迷惑行為を抑制するが、愚痴場面では顔見知りよりも友人に対して行っていた。

共感性に影響を与える要因の検討 共感性項目に影響を与える要因を検討するため、上記と同様の4要因の分散分析を行なった。その結果、場面における認知的共感性及び情動的共感性において、行為の主効果(認知的共感性 $F(1,126)=88.46, p<.001$; 情動的共感性 $F(1,126)=95.48, p<.001$)が見出された。愚痴場面よりも電話場面において、相手の立場に立ち、配慮しようしていることが明らかとなった。また、認知的共感性において、関係性の主効果($F(1,126)=4.08, p<.05$)がみられた。顔見知りに対してよりも、友人に対しての方が、相手の立場に立って考えていることが示された。

以上の結果から、量的データに関する分析では、心理的余裕が与える影響を示すことができなかった。

今後は、量的データだけでなく質的データを分析に加えることによって、心理的余裕の影響を詳細に検討する予定である。

共感性と迷惑行為抑制との関連 共感性と迷惑行為抑制との相関係数を算出したところ、友人に対する電話場面のみで、場面における認知的共感性及び情動的共感性が迷惑行為抑制と関連していた（認知的共感性 $r=-.22$ ；情動的共感性 $r=-.25$ ）。一般的にあまり許容されにくい行為であることに加え、今後も関係が続く相手であり、配慮の必要性が認知されたためと思われる。

IV 今後の展開

本研究では、心理的余裕・共感性が迷惑行為抑制に与える影響について検討したが、その効果は部分的なものであった。

測定方法別に検討すると、心理尺度では心理的余裕の関連がみられたが、場面想定法においては関連がみられなかった。また、関係性別に検討すると、顔見知りに対しては関連がみられなかったものの、友人においては部分的な関連がみられていた。以上のことから、心理的余裕と迷惑行為抑制との関連には、相手との関係性や状況要因が深く関連していることが示唆される。

本稿では示していないが、研究2では、迷惑行為実行・抑制評定の理由、及び共感性項目評定の理由について、自由記述方式で回答を求めている。それらと心理的余裕との関連を詳細に検討することによって、心理的余裕と迷惑行為抑制の間を媒介・調整する要因を探り、これらの関連をより丁寧にみていく必要があるだろう。

引用文献

- ・古川秀夫・山下京・八木隆一郎(1993)． ゆとりの構造 社会心理学研究, 9, 171-180.
- ・小池はるか・吉田俊和(2005)． 対人的迷惑行為実行頻度と共感性との関連—受け手との関係性についての検討— 東海心理学研究, 1, 3-12.
- ・小池はるか・吉田俊和(2007)． 共感性と対人的迷惑認知, 迷惑認知の根拠との関連—行為者との関係性による違いの検討— パーソナリティ研究, 15, 266-275.
- ・坂上裕子(2003)． 歩行開始期における母子の共発達：子どもの反抗・自己主張への母親の適応過程の検討 発達心理学研究, 14, 257-271.
- ・高島直子・五十嵐靖博・平尾元尚・清水京子・中村延江(2004)． 美容専門学校生の学校適応感・ゆとり感と心身の健康度 山野研究紀要, 12, 33-42.
- ・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・石田靖彦・北折充隆(1999)． 社会的迷惑に関する研究(1) 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), 46, 53-73.

短期大学におけるカウンセリングについての一考察

A Discussion on Counseling at Junior College

橋 本 景 子

Keiko Hashimoto

(要 約)

短期大学においては修業年限の短さから学生に関われる期間も自ずと短くなっていく。そこで行われるカウンセリングは、より短期間でそれなりの成果を出すことが望まれ、そのためには効果的な教育的支援の方法を工夫し、カウンセラー自身が日々研鑽を惜しまないことである。カウンセラーの成長なくしてはクライアントの成長もない。「校内に理解者がいる」という安心感は、青年期特有の悩みや実習等で揺らぐ学生の心を支えていく。

(キーワード)

期限付きカウンセリング、保護者カウンセリング、効果的な教育的支援

1. はじめに

日本に学生相談の理念が入ったのは1951年のことである。当時は「学生を支え、育てることが教育機関の使命である」とされ、教職員がその任務を担っていた。現在、学生相談は高等教育機関に於いて拡充されつつある。世の中が平和になると共に、極端に言うところのサバイバルの世の中では起こり得なかったことが起こるようになってきた。平和な時代だからこそ人々は心を病むのであり、それを「今の若者は弱い」という言葉で決して片付けられるものではないし、批判できるものでもない。

学生相談のもっとも大きな特徴は、「期限付きカウンセリング」だということである。筆者もそのカウンセリングにあたる一人でありカウンセリング歴は約25年になるが、2年間という期限付きでのカウンセリングは、短大に勤務して初めての経験であった。入り口と出口しかない2年制の短期大学においては「時間が足りない」というのが現状である。

日本学生相談学会の「2009年度学生相談機関に関する調査」の回収率で大学が58.7%、高等専門学校が77.8%に対し、短期大学では32.9%という回収率の低さも短期大学でのカウンセリングがいかに定着していないかの指標ともなる。

開室日数においても大学4.2日、高等学校3.3日、短期大学2.7日とやはり短期大学が短く、創設年数も2011年の時点で大学が約18年、高等専門学校が約16年となっているのに対して短期大学は約11年となっている。なお、規模の大きい大学ほど創設年数も開室日数も開室時間数も大きくなっている。

そこで本稿では、二年間で終結に至る、いや至らねばならないカウンセリングの在り方について考察する。ただし、ここで「短期大学」としたのは「2年制」を指し、更に専門的な学問の中に「実習」を含んでいる「短期大学」と限定している。要するに「時間に追われている」という特徴を持つものである。

なお、ここまででも「カウンセリング」と「学生相談」という言葉が混同されて使われているように

思われるかもしれないが、学生相談とは、鶴田が定義しているように「大学生に対する心理的相談活動の総称」であり、その中のひとつとして筆者はやはり「カウンセリング」にこだわりたい。簡潔に述べると、「相談」という言葉には「アドバイス」的な意味が含まれているが「カウンセリング」はあくまでもクライアント本人に「考えさせる」という意味合いが強い、と考えるからである。2年間という期限付の短大、そしてこの年齢においては「学生相談」を行った方が確かにふさわしい場合もある。しかし、その方法の違いから、やはりカウンセリングをベースにした上での「短大におけるカウンセリングのあり方」を考察していきたい。

2. カウンセリング（心理面接）

(1) カウンセリングとは

日本カウンセリング学会の定義では「カウンセリングとは、カウンセリング心理学等の科学に基づき、クライアント（来談者）が尊重され、意志と感情が自由で豊かに交流する人間関係を基礎として、クライアントが人間的に成長し、自律した人間として充実した社会生活を営むのを援助するとともに、生涯において遭遇する心理的、発達の、健康的、職業的、対人的、対社会問題の予防または解決を援助することである」としている。また、松原によると「カウンセリングとは、人間の心理をよく理解し、心の悩みをもっている人に対して適切な行動、変容を促し、心理的に援助をし、健康で幸せにする学問です。カウンセリングは、心理学を基礎として、科学的・学術的に研究した理論をもとにして、人間を幸せにする実践学です」とある。

いずれにしろカウンセリングとは言葉を媒介にして行うものであり、医師のように診断名を下したり投薬したりするものではない。ではなぜ「言葉」だけでクライアント自身が成長していけるのであろうかということ考えたとき、「援助」つまり「支え」というものがいかに私たち人間に大きな力を与えているかということを経験者ならば実感しているはずである。

人間関係の中で起こった様々な出来事は親や教員など、身近な人には話しにくい。なぜなら身近にいる人はこれからも一緒に生きていく人であり、様々な場面でお世話にもなる人である。そういう人に話してしまうと人間関係がこじれたときにその話題を持ち出されたりするのではないかなど、不安がつきまといかねない。また簡単に誰にでも話すことのできる人ならば、カウンセリングの対象とはならないであろう。話せないから辛いのである。しかし、身近な人に話せない人が大きな問題を抱えた人かというところではない。すべてのことを親など身近な人に話せるわけではないからである。またそういった経験も子どもの心理的成長にとっては必要なことである。友達になれば話せるということもあるが、これは年齢が近いから単に同調しやすく、中には友達に同情して「一緒に飛び降りた」などという例もある。これでは、相手がいくら「わかってくれた」とは言っても正しい解決にはならない。そんなときにカウンセリングというものはその人の話に傾聴し、その人自身が考える手助けをしてくれる。決して答えを出してくれるわけではないが、じっくり考えることに付き合ってくれるのがカウンセラーというものである。そうすることでクライアントは「自分で解決すること・その方法」を学び、自分で問題解決する力を身につけていく。

(2) カウンセリングに対する誤解

カウンセリングは「甘やかし」だという誤解がある。なぜなら、相手の話を批判せず、じっくりと耳を傾けてクライアントの話を聴くからである。話を聴くことと甘やかしとはまったく別物であるが、共感することをそう誤解されるのである。犯罪者の心に共感したからといって犯罪を許容したことにはならないが、一般的にはそこがなかなか理解されないようである。これには日本の文化も影響しているであろうと筆者は考えている。寺子屋教育に見られるように、人の教えをそのまま覚えることを日本人は得意とするが、それに対して批判的意見を持つようには教育されていない。「長幼の序」などもそうである。「長幼の序」と自分の考えを述べることはこれもまったく別物であるが、やはり「逆らっている」「素直でない」という表現をされることがある。従って「意見を述べる」「意見を戦わせる」ということを非常に苦手とする国民性がある。そのため、自分でも自分の本音がわからず、カウンセリングにおいても自分の心の声に素直に耳を傾けられないクライアントが多くいる。

またカウンセリングの講義を行うと、カウンセリングですべてが改善されると思われがちであるが、それもまたカウンセリングに対する誤解である。何でもそうであるが、カウンセリングも決して万能ではない。自分から「今の状況をなんとかしたい」「自分が変わりたい・自分を変えたい」と思ったときには大変有効であるが、本人の意識が低ければこちらがいくら頑張ってもクライアントを変えられるものではない。だからこそクライアントに変化が起きた時、カウンセリングが劇的にその人を変えたと誤解されることもある。しかしそれは本当にその人自身が「変わりたい」と自分に真剣に向き合ったことで何かしらの変容を遂げていったもので、その手助けをするのがカウンセリングというものである。

長年カウンセリングを行っていると、本当に人は自己治癒力を持っており、そこに働きかければ人は自分の力で変わり出すものだということを実感させられる。そして、人に言われたからではなく自分から変わっていくことで、その人の内側から新たな力が湧いてきて、本人も気づかないうちに少しずつ確実な変化を遂げていくものである。そのことをカウンセリングの中で何度も確認し、意識化していくことでより確固たるものにしていくという作業を行っていく。

(3) カウンセリングの対象者

本校では対象者は在學生、保護者、教職員、卒業後二年以内の卒業生となっている。卒業後二年以内としたのは、まだ来談者数が少ないため卒業生も受け入れる余裕があることと、「二年間」と限定したのは、二年を超えると今度はそれぞれの家庭の悩みなど、むしろ本来のカウンセリングを必要とすることが起こり、それは学内において無料で行うことではないと考えるからである。

開室担当時間については、非常勤の場合は週3日、記録の時間を入れて1時間半ずつということになっているが、実質決められた時間枠の中で時間を工面して学生の相談状況に合わせてもらっている。また、兼任教員である筆者が行う場合は時間を問わず融通を利かせ、保護者の場合は18時からということもあれば、土日の出校日に卒業生や保護者に対してカウンセリングを行うこともある。

来室については、3月の新年度に向けてのオリエンテーション当日からカウンセリングルームを訪れた学生もいれば、高校のスクールカウンセラーにカウンセリングを受けていて、そのカウンセラーから

本校に筆者がいることを紹介されて来室する学生もいる。しかし、新年度当初から来室する学生は少ない。そのためカウンセリングの開始時期が遅れ、「二年間」よりも更に期間は短くなる。また、すでにクリニックでカウンセリングを経験したという学生もいる。いずれにしろ、カウンセリングというものが学生の間でも少しずつ広がってきていると感じられる昨今ではある。

次に、保護者へのカウンセリングの有無が問われることがある。その背景には「もう子どもじゃないのだから」という考えがあるようであるが、学生が様々な面で親の援助の下に暮らしているならば、保護者からの影響は計り知れないものがあり、学生が抱える問題は保護者の問題であることが多い。保護者にカウンセリングを行い、保護者自身が安定してくるとそれが子どもの心に良い影響を及ぼし、学生には直接何もしていないのに、親子関係の変化から学生にも変容が生じてくるということが起こり得る。

3. 短大の現状

(1) 短期大学の特徴

短期大学というものについて、窪内は「①大学生に比べて早く大人になる—モラトリアムなく社会へと出て行く②友だちグループが学生生活の止まり木—ひとりではいられない雰囲気③学生生活の重要な部分をしめるアルバイト—働くことに意欲的である」と述べ、また「授業終了後にはあつという間になくなる」とも述べているが、これは本校の学生も同じである。本校ではスクールバスにより通学している学生が多く、バスの時間に合わせて帰宅するとなると4駒目の講義が16時10分に終了するため、大半の学生がバスに合わせて帰宅してしまう。従って4駒終了後のカウンセリングは予約がほとんど入らないのが現状である。まして5駒目終了の17時50分となると誰もが帰りを急いでいく。設立から5年間のこれまでの歩みの中で、5駒終了後のクライアントがいなかったわけではないが非常に稀であり、そういう事例は重症であるが故に、帰ろうとしないというものであった。誰もいないと思っていた暗い廊下から突然現れ、驚かされるということも度々あった。

また窪内は、「女子大で、ひとは目立つし、大半の学生はグループ行動を取る。グループに入らない、あるいは入れない学生にとって昼休み時間が苦痛である」とも述べている。これも確かに本校でも学生からよく聞かされることで、おそらくそれは中・高の名残であろうと思われるが、この年齢では歳がひとつだけ上であっても「先輩」という見方をしてしまい（実際に中・高の先輩であったこともある）、志を持って入学したもののそのクラスの仲間に入れずに孤立した気分になってしまう、ということで来室する学生も年齢を問わず案外多くいる。特に短期大学の場合、学年意識よりもクラス意識が強く、講義形態も高校の続きのような感じで、「自分のやりたい勉強をする」という能動的な態度よりも、「みんなと一緒に勉強を教えて貰い、一緒に行動する」という受動的な態度が強く見られる。机も高校の時と同じもので、ロッカーも教室の近くにあり、なんら高校と変わらないと学生自身も言う。

更に窪内のY短期大学での学生相談の経験から、「①勉強するより、早く働きたい学生の存在（これは地方での特徴か東京ではあまりなかったことである）②一方で、教員は勉強に力を入れている③家族問題から心理的に不安定④友達作りができない」と述べているが、この点も地方の短期大学である本校の学生と①以外は一致する。殊に②に関しては、教員それぞれの専門分野が異なり、しかもそのどれも

が実習や就職、採用試験に重要というもので、学生は学ばなければならないことがたくさんある。

(2) カリキュラム面からの考察

大学での卒業の為に必修単位数は124単位で、短期大学では62単位となっていて、一見したところ大学のちょうど半分であり、納得のいく数字である。しかし、多くの大学が最初の2年間で教養科目の習得に充てているが、短期大学の場合は教養科目と並行して専門科目を受講することになる。更に1年目から実習にも出ることになるため、大変忙しい学生生活を送ることになる。実習期間は在籍2年間で概ね2ヶ月間で、実習があるということはその分講義を休みにしなければならず、それを補うのも大変な現状で、夏期休暇が年々減少してきているという実状がある。

また、中には100単位を修得する学生もいて、本校の場合2年間での平均修得単位数は2010年度の場合93.5単位（退学者は除く）となっている。最低の単位取得者でも短期大学の取得単位数を10単位上回る72単位を取得している。最高取得者の学生は103単位で、卒業生の約6%に当たる学生が100単位を超えている。

更に短期大学に於いては入学年度の次が卒業年度であり、ようやく慣れてきたかと思うと実習、そして翌年には実習に加えて就職活動がある。公務員試験も、3週間という真夏の暑い中での実習中の土日に実施され、学生にとっては本当に厳しい2年間となる。4年制大学の場合は精神的に苦しい時、講義を休んでカウンセリングを受けても毎回同じ科目を欠席するのでなければ出席不足に至ることは少ないが、短期大学の場合は実習だけではなくそのための事前訪問などにより欠課することも多くなるため、講義を休んでまでカウンセリングを受けるということは不可能に近いものがある。4年制大学では、入学期→中間期→卒業期と学生生活のサイクルが進んでいくが、この中間期の人間関係や学問を「深める」という時期が極端に短いのが短期大学の特徴である。

(3) カウンセリングの現状

本校におけるカウンセリングルームは2007年10月より新たに開設された。これ以前にも「相談室」としてその存在はあったようであるが、「カウンセリング」という枠組みの中で行われていたわけではないようである。随分以前に学外の研究会で、当時の本校相談室担当者から「専門外なのでカウンセリングを行う負担が大きい。どうすればよいのかわからない」と聞かされたことがある。

今回の設立当初、半期の延べ来談者数は59名。2008年度より非常勤のカウンセラーと専任教員兼務の筆者と二人で、「カウンセリングルーム」としての機能を持った相談室がスタートした。

◆各年度の来室延べ人数

	2007年（後期）	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年（11月末迄）
非常勤カウンセラー	—	79名	113名	166名	79名	67名
橋本	59名	79名	40名	86名	106名	143名
合計延べ人数	59名	158名	153名	252名	185名	210名（8ヶ月）

◆各年度の来室実人数

	2007年(後期)	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年(11月末迄)
非常勤カウンセラー	—	16名	15名	79名	40名	6名
橋本	24名	30名	21名	67名	66名	37名
合計実人数	24名	46名	36名	146名	106名	43名(8ヶ月)

◆各年度一人当たりの平均来室回数(小数二桁を四捨五入)

	2007年(後期)	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年(11月末迄)
非常勤カウンセラー	—	5回	7.5回	2.1回	2回	11.2回
橋本	2.5回	2.6回	1.9回	1.3回	1.6回	3.9回
合計平均来室数	2.5回	3.4回	4.3回	1.7回	1.7回	4.9回

二人体制でスタートした2008年度は延べ来談者数158名であったが、2009年度になると橋本の延べ人数が半分になっている。これは筆者の専任教員としての仕事に割かれる時間が増えたためである。しかし2010年度に一気に252名と増加した。この背景には筆者の担当科目が増え、学生数の多い学科の両学年の授業を1年当初から担当したことでカウンセリングルームの存在が学生に行き渡り、結果、カウンセリング希望者が増加したということである。カウンセリングというものがどういうものか、試しに来室する学生が増加し、そのため一人当たりの来室回数は減少している。

2011年度は非常勤カウンセラーの交代により、数字は急激に落ち込んでいるものの、2008年度のスタート当初と同数の延べ人数79名からスタートした。更に2012年度からは筆者が実質上学科から外れたことにより学科業務が授業担当のみになり、カウンセリング業務を中心に回せるようになったため、11月の時点で既にこれまでの延べ人数を上回っている。しかし1学年150名という人数を抱える学科での授業数が減少したことにより、カウンセリングの学生への浸透力は弱まったが、教員からの紹介が以前より増加した。これは同じ学科の教員仲間によるカウンセリングではなく、「橋本カウンセラー」としての意識が高まったことによるものと推察される。

それでも筆者が4年制の専門学校において専任教員とやはり兼務で、単独でカウンセリングを行っていたときの年間延べ人数600名には及びもしない。学生数はほぼ同じであるにも関わらずである。では、前任校に問題が多かったのかと言えばそういうことではない。単純に学生に「カウンセリングに充てる時間があつた」ということである。また、不登校になる前に授業を欠課してでもカウンセリングを優先するという雰囲気は学内にあり、カウンセリングというものを教職員が理解していたということが大きな要因でもある。その根拠は、今年度時間割の都合で学生に空き時間ができたところ来談者の増加に繋がったからである。更に筆者が学科教員から外れたことにより、中立の立場になったということも他の教職員に与える影響は大きいと思われる。

「カウンセリングに充てる時間がない」ということは、換言すれば「自分を振り返る時間がない」とも言え、やはり4年制大学と比較して、様々な面で「深める」時間が少なくなってしまうというのは否めない。

ではこういう現状の中、短期大学におけるカウンセリングはどうあるべきなのかを考えたとき、本来

のカウンセリングのように長期に渡ることは不可能に近いものがある。

そこで筆者がこれまで行ってきて効果的だったものが「保護者カウンセリング」である。先にも述べたように、保護者が変わってくれることで学生にも短期で大きな変化が期待できる。筆者は実際保護者カウンセリングを行った結果、学生の大きな変化をいくつか目の当たりにしてきている。

4. カウンセリングの流れ

ここで事例を取りあげるとよいが、本校の在籍数、カウンセリング歴等を考えるとプライバシーが守られにくいため事例の詳細は避け、カウンセリングの流れから、その変化していく一般的なプロセスを述べるに留めることとする。

(1) 主訴を持って来室→カウンセリング開始（「開かれた質問」を使い、ひたすら能動的に聴いていく）

主訴：①不登校 ②軽犯罪 ③淋しい ④母親のことが心配 ⑤友人関係がうまくいかない ⑥虚言
⑦親の浮気 ⑧別れた親のこと ⑨過食 ⑩うつ ⑪親の離婚 ⑫父親の家庭内暴力 ⑬進路に
自信がない ⑭やる気が出ない ⑮死にたい ⑯きょうだい障害者 ⑰親の借金 ⑱親が過干
渉・過保護 等々

ここに取りあげたものはこれまでの記録から拾ったもので、これがすべてではない。主訴の一部であるが、それでもいかに親が関わっているかが明確であろう。因みに、学生がこれらを目にしても、これらは来室した学生一人のものではなく、多くの学生に共通するものであるし、本校に限らずとも、筆者が若い学生を対象とするカウンセリングにおいて多く関わってきた主訴の例としてごく一般的なものとしてあげたものである。

(2) 誰の問題か、一緒に考えていく

決して、「それは誰の問題であろう」などと聞くわけではないが、一緒に考えることで「自分でどうにかできる問題なのか」「自分ではどうにもできない問題なのか」「ではどうすればよいのか」あるいは「ではどうするしかないのか」等に気づき出す。そして自分で気づくことで、その場に立ち止まっていたところから次のステップへと進むことができるようになる。行き着くところは問題の背景、その問題がなぜ生じているのか、というところに帰結する。そう考えていったとき、上記の主訴の背景には必ずと言っていいほど家族の問題が見えてくることが多い。そこで家族に焦点が当たったとき、保護者が来室されると問題がより浮き彫りになり、解決の方向へと導かれていく。

(3) 自分で対処法を考えるようになる

ではどうすれば良いのか。この答えは抱えている問題もその内容も違うので、学生によって様々であるが、どうすれば良いのかをカウンセラーと一緒に考える結果、「母親を呼んで欲しい」「母親にすべて話してよい」と言われることが経験上多くあった。筆者のこれまでの経験の中で、「このことだけは母親に話さないで欲しい」と言われたのはたった1事例だけである。他はすべて「話してよい」というよりもむしろ「話して欲しい」というものであった。ここからもいかに学生は親との本音の対話を望んでいるかが垣間見えてくる。ただ、第三者を介してでなければそのことを伝える勇気が無いのである。そして、母親の理解を得た上で父親へと繋がっていくこともあれば、母親だけで満足することも多く、む

しろその方が多い傾向がある。子どもにとって母親はキーポイントである。

(4) 新しい人生を歩み出す

小さなことであっても、当人にとっては「変化」であり、そこからまた新しい気持ちが生まれたり、新しい出来事へと繋がったりしていく。むしろ「大きな変化」は誰かに注意されて正されて、その時は一見変化を遂げたように見えるが、しばらくするとまた元に戻ってしまうことがある。力づくで押さえてもそれは本当の変化ではない。小さな積み重ねがその人を根本から本当に変えていくものである。それがどんな形に変わるのかも当人次第であるが、少なくとも今まで生きづらかったことが前向きに進めるようになれば、ここでのカウンセリングの役目は果たせたと考えてよいだろう。

5. 考察

学生相談の目的は、学生が充実した学生生活を送れるように支援するもので、そのためには「よろず相談室」的な役目も持っており、全人教育の一環を担うものでもある。そこが巷で行われているカウンセリングとは違うところである。ここまで述べてきたことを踏まえ、短期大学におけるカウンセリングでは次のような役目、役割があると考えられるのではないだろうか。

①学生の心をやわらげ、②どんな相談でも持ち込める雰囲気を作り、③学生と一緒に考えていくスタンスを持っていること。そのことによって、学生はカウンセラーをモデルとして自分で考える力を培っていくことができる。また、④必要に応じて保護者カウンセリングの実施、あるいは保護者と学生の架け橋となる。⑤同じように教員と学生の架け橋となることもある。⑥時にはお喋りの相手となることで、学生の心がスッキリして自分で前進を始め、友達を見つけていくきっかけとなることもある。そして、⑦秘密は厳守します、という安心感の元でどんなことでも話せる雰囲気作り。⑧必要に応じて学外の相談機関や病院へリファーする。

このように、ありとあらゆる方法で学生と向き合っていく。そのために大切なことは、カウンセラーが自分の力量を日々高めていく努力を怠らないことであると考えている。短期間だからこそ効果的な教育的支援の方法を考えねばならず、そのひとつとして「校内に理解者がいるという安心感」を持つことで揺らぐ学生の心を支えていく一助となるであろう。この時の「理解者」というのはゼミ担当とはまた違った理解者である。①～⑧はゼミ担当にもできそうであるが、心に主体を置いた時、その意味合いは異なってくる。どちらも大切な存在で、うまく教員と連携していくことも今後の課題である。学内のカウンセリングでは、時には黒子として、時にはゼミ担とは違った形での指導的役割も必要で、ケースバイケースで学生に合わせ、その学生の支えとなっていくことが求められている。

普通は、母親との関わりを通して関係性の基盤が育っていくのであるが、それができていないときには第三者が介入することによって、母親との関係を修復する必要もある。しかし、学生や保護者が個々に変容していくのではなく、相互関係の中で変容していくものであるので、保護者と学生の関係調整・仲介役、時には教員との関係調整・仲介役となることも必要であり、そのためにもカウンセラーは学科の教員でないことが望ましい。

また、妄想や幻覚や幻聴があり、一見統合失調症のように見えても実は統合失調症ではなく、カウ

セラリングで治っていく人もいることを考えた時、すぐに精神科に送るのではなくクライアントの話にしっかり耳を傾けて、これまでのエピソードを聴いていくことが大切である。河合も「精神病の症状があったらすぐに『これは統合失調症』と考えるのではなく、『この人に、私の力で役に立とう』と考えていく」と述べている。しかし、一度は必ず精神科医に診ていただく。これもまた大切なことである。

そのためにも私達カウンセリングを行う者は、日々研鑽を怠らず、日々新しくなるカウンセリングの技法に振り回されることもなく、確かな目を養っていかなくてはならない。私達が育つことでクライアントも育ち、クライアントが育つことでまた私達も成長していくのである。

6. おわりに

帰する所は学生を如何に強くし、自分の足で歩いていけるひとりの人間に育てるか、ということではないだろうか。筆者がカウンセリングの勉強を始めた頃の印象的な言葉に「〇年かかって不登校になったら治すまでに〇年かかると思ってください」というのがあった。私には、カウンセラーになってもそんなことは言えない、と想っていたが時代と共に今はそういう言葉は聞かれなくなり、短期療法や時間制限カウンセリングなど、とにかくクライアントにとって少しでも良い方法が試行錯誤されるようになってきた。そういう意味では良い時代を迎えたと思っている。

また、これを書く前年度に初めて学生相談学会に参加し、途中までできていた原稿が書けなくなってしまった。しかしそれは「学生相談」を考え直す良いきっかけとなった。今後も本校のスタッフや、同じ仕事をする仲間との情報交換も、時にはスーパービジョン的な役割を果たすことになるので大切にしていきたい。

引用・参考文献

- 伊東留美（2004）：短期大学における学生相談のあり方についての一考察 南山短期大学紀要, 32, 257-268.
- 伊東留美（2012）：短期大学における学生相談室の展開についての一考察 ——短期大学の風土に合う学生相談のために 南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編, 4, 51-64.
- 小野朋子、黒木豊城、安田誠人、橋本景子（2000）：専門学校におけるカウンセリングの考察
(1)カウンセリングルームの役割 (2)リエゾン機能を活かした事例 第49回東海心理学会発表論文集 46-47.
- 河合隼雄、山中康裕、田嶋誠一、氏原寛、大塚義孝（2007）：心理臨床の奥行き 新曜社 pp14 -15.
- 窪内節子（2011）：学生相談を語る ——相談実践と組織作りの往復から 第49回学生相談研修会小講義より
- 高城絵里子（2005）：短期大学における学生相談活動の現状と課題 一宮女子短期大学紀要, 44, 79-89.
- 鶴田和美、桐山雅子、吉田昇代、若山隆、杉村和美、加藤容子（2010）：事例から学ぶ学生相談 pp2-7.
- 鶴田和美、吉良安之、齋藤憲司、高石恭子、日本学生相談学会 50周年記念誌編集委員会編（2010）：学生相談ハンドブック 学苑社 p279.

鶴田和美、下山晴彦（編）（1998）：教育心理学Ⅱ 発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会 pp237-257.

橋本景子（2007）：親子関係の不協和とその影響 ——子どもと親の意識調査から 高田短期大学育児文化研究, 2, 19-31.

長谷川博一（2010）：殺人者はいかに誕生したか 新潮社

松原達哉 編集代表・日本カウンセリング学会 編集協力（2011）：カウンセリング実践ハンドブック 丸善株式会社 pp2-10. p158.

吉武清實、大島啓利、池田忠義、高野明、山中淑江、杉江征、岩田淳子、福盛英明、岡昌之（2010）：2009年度学生相談機関に関する調査報告 日本学生相談学会 1-20.

障害のある人の発言保障と参政権保障の課題

－「中津川代読拒否訴訟」を通して－

Problems of Guaranteeing the Right of Speaking and the Political Rights for Persons with Disabilities

－ The Nakatsugawa Lawsuit against Rejecting Reading by Proxy －

武 川 眞 固

Masataka Takekawa

(要約)

本稿では、障害のある人の発言保障と参政権保障をめぐる裁判になった「中津川代読拒否訴訟」を素材にして、まず、障害のある人の参政権保障の意義を明らかにしている。次に、地方議会の議員は、発声障害をもつゆえに代読拒否された経緯とその判決の検討を通して、発言保障と自己決定権（障害補助手段選択の自由）のあり方を解明し、最後に「障害のある人の権利条約」を踏まえた参政権保障の課題について、明らかにしている。

(キーワード)

発言保障 障害補助手段選択の自由 参政権保障

問題の所在

本稿で検討する裁判事例は、障害のある市会議員が、発声に障害をもっていたために、政治活動としての議会での発言方法が決められ、本人が代読で行使しようとしたが、議会側に拒否された。そのため、事実上、議員として政治活動としての議会での発言ができなくなったことで、市および議会の議員を相手に、損害賠償を請求したことに端を発した裁判¹である。

さて、この裁判を通して、問題とする論点は、第一は、障害のある人の政治活動として参政権保障の意義²はどこにあるのかという点である。第二は、本件で問題とされた障害をもつゆえに、議会などで発声障害のある人への発言保障は、憲法上の権利である表現の自由やいわゆる自己決定権をもつという点で発言方法を強制することは重大な権利侵害にあたらぬのかという点である。第三は、国連の「障害のある人の権利条約」³では、障害のある人への差別は、「合理的配慮」の否定としている点から、その発言方法レベルで代読拒否することは、障害のある人への重大な差別にあたらぬのかという点である。

I. 障害のある人の参政権保障の問題状況とその意義

1. 障害のある人の参政権保障をめぐる現状と問題点

今日まで、障害のある人の参政権保障をめぐる裁判では、A.「在宅投票制度廃止違憲訴訟」⁴とB.「玉野訴訟」⁵及びC.「ALS在宅投票裁判」⁶、D.「中津川代読拒否訴訟」などにみることができる。いずれも、障害のある人が社会参加として自己の政治的な意思表示としての権利、特に政治的権利として重要な参政権保障の実現を求めた裁判であった。

A. 「在宅投票制度廃止違憲訴訟」は、1950年に郵送による投票制度は、認められていた。同制度は、1948年の改正衆議院選挙法で郵送選挙が認められ、地方選挙レベルで、1950年の公職選挙法の、49条及び同施行令57条により、重度障害のある人は、親族による投票用紙の請求や自書できない者への代筆などを認めていた。しかし、1951年の統一選挙の際に、この「在宅投票制度」が悪用され、不正を生み出す温床を作ったのである。そのため、原告Sは、国を相手に、度重なる選挙で障害をもつゆえに、選挙権の行使ができず、事実上、その政治的な権利として選挙権が奪われてきたことで、在宅投票制度を廃止したことは、憲法違反だとして提訴した事例である。

この事件の地裁判決レベルでは、①一部の者について、投票の機会が奪われることになり、結果となる立法行為は、これをやむをえないとする合理的理由がない限り許されないこと。②改正公職選挙法は、在宅投票制度を「悪用」としたことについては、その理由は認められるが、民主制の根幹である選挙権の制約が許されるのは「同じ立法目的が達成できるより制限的でない他の選びうる手段が存在せず、もしくは利用できない場合に許される」こと。③原告のSのように身体に障害がある人の投票を不可能あるいは著しく困難にした国会の立法措置は、前期立法目的の達成手段としてその裁量の限度を超え、これをやむをえないとする合理的理由を欠く⁷としたことなどの判決の論理は原告側に立つものであった。控訴審判決では、憲法14条の原理から、原告の投票の機会を確保することは憲法上の立法義務を伴うものであり、それゆえ、障害のある人の投票ができる機会を設けない、国会の立法不作為は違憲であるとした点は、実質的な参政権保障への警鐘を示した点に意義⁸があった。この裁判は最高裁判決では、正面から国会の立法不作為への憲法判断を回避して、国会の不作為を正当化し、事実上、障害のある人の参政権保障を認めず、原告敗訴に終わる結果となった⁹が、後に公職選挙法の一部改正で郵便投票は復活しました。

B. 「玉野事件」は、国政の衆・参同時選挙の際、選挙後援会などの申し込み用紙と選挙配布ビラを配布したこと、すなわち用紙と法定外ビラを配布したことが公職選挙法違反として提訴された事件である。

特に言語障害のあるTさんが、障害をもつゆえに、社会参加の一形態として政治的活動としてビラ配布の行為が問題とされた。原告Tは「言語障害4級」と認定され、数年後には、腫瘍を除去する手術を受けたが、喉の痛みが消えず、壮絶な障害状態を有するなかでの選挙活動であったこと。このような背景があったが、Tの地裁判決は、文書規制について、公職選挙法は合憲であり、Tの文書配布の行為は公職選挙法違反であるという判決であったが、控訴審判決では、通常選挙制度における政治的参加として参政権のあり方が問題になっている現状からその問題点を鋭く指摘した¹⁰ことである。

つまり、自由な文書配布の規制をしている公職選挙法は、障害のある人にとって選挙運動の手段を事実上奪うものであり、Tのビラ配布の行為に対して公職選挙法を適用することは違憲であるとした点である。判決では、①「言語障害者が街頭における個々の面接と電話における投票依頼を単独で行なうことは不可能」であり「選挙運動に関して言語障害者と健常者との間に実質的不平等が存在することは認めない」と認めながら、「個々の面接の際、筆談によって投票することは可能で」あり、また電話での投票依頼は、「健常者とともにできるのである」から、「個々の面接や電話による選挙運動の自由が全く奪われていというわけではなく、言語障害者に公職選挙法による文書規制の規定を適用しても違憲とは

いえず、逆に言語障害のある人だけに自由な文書配布を認めることは、「健常者との権衡を失する。」と判断した¹¹のである。

C. 「ALS（筋萎縮性側索硬化症の障害のある人）在宅投票訴訟」は、原告 Y は、「四肢体幹機能障害」などにより「障害 1 級」の手帳を有して、投票における自書はできないが、パソコンや文字盤などを利用して自分の意思を表明することは可能であったが、その進行により人工呼吸器の呼吸管理が生命維持のために不可欠になったため、投票所に行くことは不可能になり、在宅投票以外に選挙権を行使する手段が存在しなかった。同地裁判決では、投票制度について、「投票のために生命を危険にさらさなければならない選挙人が存在する場合・・・その選挙人から身体的条件によって選挙権の行使の機会を奪うほかになく、そのような選挙人が選挙権の行使ができる投票制度をもうけるか否かは判断は、国会の裁量に負かされており、そのような選挙人が選挙権を設けなくても違憲の問題は生じないと解することはできない。」として国会の裁量権に一定の制約¹²を加えた。

障害のある人選挙人にとって選挙権の行使の機会を保障されるための制度が憲法上要請されるのであって、「身体的な条件によって選挙権の行使を奪うことがやむえないと判断されるような事情が存在しない場合は、公職選挙法に原告らの選挙権の行使できるような制度が設けられなかったことは、憲法に違反していたと」判断したのである。

この判決を受けて、2004 年に一部公職選挙法が改正され、身体障害者手帳を有する者の一部について、代筆可能や郵送投票を求めることが可能になった。

2. 障害のある人の参政権保障の現代的意義

以上のように障害のある人がこの間、幾つかの裁判を通して、参政権保障のための運動と裁判での判決でその成果を勝ち取ってきたが、依然として、根幹の部分での参政権保障を実質的に実現するところまでは至っていないという問題状況である。

ここでは、改めて障害のある人の参政権保障の歴史と問題状況について、論じことにする。

第一は、障害のある人の参政権保障の歴史は、1972 年「在宅投票制度廃止違憲訴訟」提起の段階では、障害のある人の権利に関する立法は、独自には、国際レベルでは、「障害者の権利に関する宣言」（1975 年）だけであり、国内レベルでは、1970 年の心身障害者対策基本法だけであり、基本的よりどころは日本国憲法や国際的人権条約のみであったという歴史的事情の後進性があったこと。

第二は、いわゆる 1982 年の「国連・障害者 10 ヶ年」計画における「完全参加と平等」という理念とその具体的計画の推進という課題である。その中での参政権保障の運動や具体的な課題¹³が提起されてきたこと。

第三は、上記の歴史的動向とその具体化として、国連レベルでの 2006 年「障害のある人の権利条約」の採択（2008 年発効）と各国での批准などによる国内法の法的整備と課題が提起され、本稿で検討する「中津川代読拒否訴訟」は、その過程で提起された障害のある人の参政権保障の課題を提示したことである。以上の三つの論点を意識しながら、その現代的意義はどこにあるのか、明らかにする。

それは、ひとつには、障害のある人の完全参加と平等という課題のもとでの社会参加の保障とその拡

大がどのように進展したかという点である。

参政権保障でいえば、1969年の「国際社会福祉会議」での「社会福祉と障害者の権利」の分科会での「障害者も、独自の要求について、一般市民と同様に政治の影響を及ぼす一切の権利の行使が必要である」ことを述べ、1975年の「障害者の権利宣言」で「障害者も他の市民と同様に市民権や政治的権利をする」と規定していた¹⁴。その意味で、障害のある人の政治的権利として参政権保障は確認されていたわけで、「在宅投票制度廃止違憲訴訟」や「玉野事件」は一定の意義をもっていた。そのなかで、社会参加の内実と国際レベルの「完全参加と平等」の内容を具体化する作業が課題であったこと。

井上英夫は①「完全参加」の意味および②「平等」の意味について吟味し、前者には、i あらゆるレベルでの参加、ii あらゆる活動領域レベルでの参加、iii あらゆる形態レベルでの参加について検討し、特に、1982年の「国連・障害者10ヵ年」計画から2006年「障害のある人の権利条約」への発展のなかで、参政権保障の拡大が進み、政治意思の決定への参加程度が、障害のある人の要求が、全国民の人権保障の試金石¹⁵になるとしている。

二つ目は、日本国憲法レベルでの参政権保障のなかで障害のある人の政治的権利や自由がどのように具体化されたかである。日本国憲法では、15条・14条で普通選挙と平等の原則を提示し、44条では、選挙の平等原則を提示し、47条で選挙に関して法律で定めることを明示している。障害のある人も、例えば16条の請願権の行使も差別的な取り扱いを禁止され、障害のある人も自らの独自の要求を政治への主体的な参加として参政権、間接的ではあるが認められているし、請願権も当然含んでいる。

Ⅱ. 障害のある人の発言保障の提起と参政権保障の課題

1. 発声障害のある議員の発言保障の提起—「中津川代読拒否訴訟」の検討—

〔1〕事実の概要と経過

本訴訟の概要¹⁶は、原告のKは、市議員であるが、2002年10月に、咽頭がんの治療の原因で声帯を切除したため、発声ができなくなった。翌年2003年に議会運営委員会で、口頭以外の方法で一般質問をした意思があることが報告されたが、同年2月28日同委員会で全国市議会議長会に照会したところ、口頭以外で発言した事例はないなどとする報告がなされた。

2003年の市議会選挙に立候補して、再選を果たした。同年5月26日にKの言い分について、第三者が発言するかたちで読み上げられ、本人の発言として認めるべき申入書が提出された。これに対する議会運営委員会は、5月から6月にかけて、代読あるいはホワイトボードを利用した発言に反対する意見が多数を占めた。2004年8月27日に障害のある議員に対する配慮を求める陳情書が議会に提出され、他県での代読が認められている事例も紹介された。これに対して、同委員会で、10月代読は認められなかった。それに代替するものとして、音声変換機能を備えたパソコンを利用して発言するように求めた。しかし、Kはパソコンが使えないとして、パソコン使用を拒否する意思をメモで伝えた。

Kは2005年3月の一般質問を行なうための発言通告書（第1回）を提出したが、議会運営委員長は口頭による発言は無理であるという判断で、同通告書を受理した。その後、代読を認めるように要望書も提出された。また岐阜県弁護士会が市議会に対して代読を認めるように勧告を行なった。

その後、Kが代読で一般質問を認めるように事務職員に要望したが、その方法も認められなかった。2006年11月29日に、Kを含む4名の議員が代読を認めるように決議案を議会に提出したが、同年12月1日の市議会本会議で、同決議案が否決された。

そのため、Kは中津川市および市議会議員を被告として、代読を拒否したことによる参政権を侵害したという理由で、国家賠償法1条（公務員による不法行為責任）および民法709条（不法行為責任）に基づく損害賠償請求の訴えを提起した。

本件における論点は、上記の事実の概要から提起されているように、Kに対する市議会や議員によって、同氏が主張する議会での一般質問などの代読を長期間認めてこなかったことに、その問題の本質があると考えられる。

第一審判決（岐阜地裁判決2010年9月22日）では、原告Kがいう「障害者ゆえに議会に参加する権利は害された」が、発言方法などで制限されることによっても、そのために障害をもつゆえに、議会に参加する権利を害する特段の事情のない限り、やむをえないもの」であり、議会側の対応はある時期以後は、議会に参加する権利を侵害したとはいえない¹⁷として、10万円の賠償請求を認めるに至った。

第二〔控訴〕審判決（名古屋高裁判決2012年5月11日）では発言方法は「議会の内部規律の問題」として位置づけ、本件の法的争訟の範囲は、「一般市民法秩序において保障される権利利益を侵害する場合であり、議員の発言は、議員にとって基本的・中核的権利として位置づけたこと。発言が継続してできなかった不作為についての事実認定を明確にした上で、代読の方法でもって、発言方法について認められなかったとしても、原告の自己決定権が侵害されたとはいえない。」¹⁸という立論であった。結果として、賠償請求について、300万円を認める一部原告勝訴判決であった。この訴訟は、国側は上告せず、終了した。

第一は、Kが障害のある議員というだけでなく、「障害」のある人への差別・偏見という構造があること。すなわち、一定の「障害者観」が存在していることである。

第二は、市議会がKが主張する代読を拒否して、発言の方法と発言権保障を認めず、その代替的な方法、つまり音声変換機能を備えたパソコンを利用して発言することを強要したことである。ここに自己決定権としての障害補助手段の選択の自由への侵害の存在があるということ。

第三は、障害のある人の権利侵害、すなわち、重大な権利侵害の根底には、「権利条約」も含めて「障害」への差別や権利侵害にとって、「合理的配慮」の否定があるということ。この「合理的配慮」の欠如が問題である。

〔2〕裁判から提起されている憲法上の論点

① Kに対する差別・偏見と「障害者観」—「障害」への把握と「市民権モデル」

既に、拙稿でも指摘したことであるが、法律学・憲法学レベルでの「障害」への理解についての反省的な課題について、検討してきたが、「障害」への国際障害分類における考え方は、1980年代の社会生活機能の考え方（「医学モデル」）から発展して、1997年の「国際障害分類」は生活機能と障害・背景因子を入れたという考え方に発展し、「障害」の三つのレベルでモデルの改訂を行い、2001年にはこれまでの考え方に環境因子を加えることで一定の到達点¹⁹をみることができた。

「障害」が個人や「医学モデル」のことで起因するという把握は、その身体的機能の予防やリハビリテーションなどの措置によって自立していくべきものであり、それが出来ない場合は、国における社会保障が必要であるという考え方に変わってきたのである（「社会保障モデル」）。

さて、最近では、「障害」は個人の「障害」、すなわち心身機能の障害によって発生するのではなく、上記のような心身に機能障害をもたない人を前提とする社会側の「障壁」のよって生じているものという考え方に発展してきたことである（「社会モデル」）。

より、「障壁」という壁を取り除く提起として、バリアフリー社会という目標が提示されたが、単に「障害」という状態を「障壁」から取り除くというだけでなく、「障壁」を創出させている社会の問題だと把握されてきたことである。従って、そのような「障壁」を取り除くためには、「障害」の有無にかかわらず、社会に等しく参加できる状態を作る必要があることが認識され、障害のある人が等しく権利の行使ができるような社会であり、その参加が実質的な保障となるためには、権利の保障が前提になるという考え方が提示されてきたのである²⁰（「市民権モデル」）。

本件の発声障害のある議員であるKは長い間、「障害」を理由とする差別をされてきたこと。すなわちそのことによって、憲法上の権利が侵害されてきた事実が存在し、度重なるKさんの発言の方法への配慮がなされなかったことに問題があるといわなければならない。

「障害」への差別について、憲法 14 条から論じるとすれば、同条は、基本的には「形式的平等」を保障するものであり、個人の状況の格差を是正する措置としての「実質的平等」を保障するものではないという学説が存在してきたが、最近では、その是正措置を社会保障などの「福祉」で是正するのではなく、障害のある人にとっての「障壁」を除去するための措置として、「平等」を実現するための権利保障が提起され、憲法 14 条からすれば、「障害」をもつゆえに不利益な差別な取り扱い方が、憲法上の重大な権利侵害であり、重大な差別に当たることを積極的に提示しているのである。

本件におけるKに対する憲法と権利侵害というテーマで論じるとすれば、前提として i 憲法 13 条違反として、「人格的利益」の侵害性、ii 憲法 15 条違反としての普通選挙を通して選出された議員は住民の民意の反映として、地方レベルであれば、住民の利益を実現するための活動をせねばならず、議員として発言の権利が奪われたことによる、民主制の実現の道が奪われたことになり、憲法 15 条にも抵触事柄であること。iii 同時に、議員の発言保障の機会が奪われたことは、議会制民主主義および地方自治の原理に抵触するものであるという指摘は妥当性²¹を有している。

さて、憲法 14 条と憲法上の権利侵害との関連で把握すれば、制度上、運用上や中立的な法律の規定が障害のある人への排除する場合は、社会的同じ位置にある「差別」である場合は、不合理な差別として位置づけることは可能であり、同時に、社会への当事者参加を排除することが「不合理な差別」となるのであり、障害のある人への「完全参加と平等」というテーマからいえば、そのような社会参加を排除することが問題で、「合理的配慮」しないことが、「不合理な差別」ということになる。

本件では、地裁判決では、原告の参政権侵害の有無について、「発言権について、議員運営委員会の申し合わせをしたとは認められず、原告が発声障害ゆえに、参政権侵害されたとはいえない。」としているのに対して、高裁判決は、この点、「合理的配慮」をしてこなかったことによる「発言権（参政権）

侵害あったこと認めたこと。両判決には、事実認定の評価の違いがあるが、高裁判決は、2006年国連での「障害者のある人の権利条約」や「障害者基本法」をかなり意識した判断だったといえよう。

② 発言方法と保障及び障害補助手段選択の自由

本件では、議会での議員の発言方法や発言保障について、全国の地方自治体で共通するルールを設けているわけではなく、専ら、議会における内部規律の問題として、どのように取り決めるかは、議会に委ねてきた。

さて、地裁判決も、高裁判決もこの論点については、議会の運営については、「議会の内部規律の問題」という認識で同じスタンスにあるが、地裁レベルでは、議会に参加する権利、いわゆる参政権侵害のみに、・・・裁判所の審査が及びとした」上で、「・・・議会で発言の方法などを制限されたとしても・・・議員の表現の自由や自己決定権が制限されても、・・・この発言の方法などの制限によって、その権利が特段の事情がない限り、やむをえないもの」²²であるとした。高裁判決では、この点は、通常の「市民法秩序」レベルで権利利益を侵害する場合に、法的争訟の範囲に属し、本件は「地方議会で議員が発言する自由が保障されていて、議会で議員が発言することは最も基本的・中核的な権利」²³であるとする。もとより議員が議会で発言することは、表現の自由及び参政権の一形態であるという位置を示している。

発言の方法について、Kの代読の拒否した事実は、明白であるが、これについての障害を理由とする差別であるという論理は判決では示されなかったが、その代読を拒否する市側の理由について明確に批判はされていなかった。前後に主張された理由は、i 代読者が過失によって誤読する可能性がある。ii 代読者が意図的に改変する可能性がある。iii 代読者の抑制や感情が混入する可能性がある。iv 代読者のパフォーマンスに利用される可能性がある、v 代読者の精神的負担を与えるなどと整理²⁴されている。しかし、Kの代読に対する弊害の理由について検討するがごとき、いずれも弊害およびその程度においても、代読の必要性からして、発言の方法について、Kの意思を汲み取るべきであり、その妥当性は相対的に高いものである。

その点で、発言の方法の機会の奪うことが、「障害を理由とした差別」として、憲法14条や障害者基本法3条1項違反として判断できなかつたのは問題を残した。

特に、Kに発言の方法に関連して、地裁判決では、障害のある原告に対して「表現の自由や自己決定権（障害補助手段選択の自由）を認め」その上で、議会における障害補助手段の使用を強制することは、議会への参加する権利（参政権）を害することを認めることが相当である。」²⁵とする。

しかし、この場合、議会での折衷案が提出した後は、さほど原告には負担とはならず、発言方法を強要したときは、違法となり、そうでないときは「配慮」をしなくても違法とはならないという評価を下した。

しかし、この点高裁判決では、「・・・自己決定権が憲法上保障されているとしても、・・・地方議会における発言方法それ自体は、基本的には議会の自主性、自律性に委ねられるべきもの、」「原告が発言に格別な支障がなくなっている以上、平成17年11月26日以降も、一審原告が主張する代読による

方法そのもので発言がみとめられなかったとしても、・・・障害者の自己決定権が侵害されたとして市議会および被控訴人らの対応は違法ではなかった。」²⁶という評価である。

高裁判決は、障害のある人の自己決定権としての障害補助手段選択の自由を認めず、議会における裁量権を認め、そこで決めた発言の方法について、代読が原告にとって利用しやすい方法であっても、そのことについて、検討する必要性はないとしたのである。

このことは、原告にとって、代読という方法、すなわち発言の方法や内容が表現の自由と一体化し、それが議会における議員活動の唯一の活動を保障する形態を選択できる方法であったならば、障害のない人の状態に接近できる可能性をもつとしたら、あるいは、最大限の原告の資質と能力を生かしきれる方法を保障することで、その問題は解決できたのではないだろうか。

③ 障害のある人の参政権と「合理的配慮」否定

本件の原告Kの議会における代読の方法、すなわち発言の方法・内容を含む参政権保障の一形態をもって、それが原告にとって、最良な方法であり、度重なる議会への代読の要求は、障害のある本人が選択できうる唯一の方法であったという事実をどのように司法レベルで受け止めたのか。

議会運営委員会での原告に対する「発言は口頭が原則」とか、「自分の声を取り戻してほしい」あるいは「治療に専念せよ」とかの言動があり、議会でのボードを使用することも認められなかった。地裁判決では、平成15年5月から11月までの間、同委員会の審議についてもそれを怠り、不作為があったにも関わらず、判断を避けてきた。また「発言方法について、原告の発言を認めないという議会運営委員会の態度についても、認めてこなかったという事実誤認もあった。これに対して高裁判決では、この委員会での審議は、発言方法について全く行なってこなかったという事実から、原告が継続的に発言する方法を認めず、その機会が奪われていたことを認定している点は評価できるであろう。

高裁は、折衷案である当選後、「原告が議会でおこなう一般質問はパソコンで、再質問は代読によるというルール」を決めた平成17年11月までの「合理的配慮」をしなかったことによる「発言権の侵害」があったことを認めたことである。

この「合理的配慮」の否定は、1990年「障害をもつアメリカ人の法律」(ADA)におけるモデルとして、i「障害」を理由とした不利益な取扱いは「差別」であること。(直接的差別の禁止)。ii障害のある個人を排除する傾向にある基準・運用方法で「差別」すること。(間接的差別の禁止) iii「不当の負担」をもたらすものでない限り、障害のある人が「完全参加と平等」を保障されるために「合理的配慮」を提供しないことは「差別」であるとみなされる(「合理的配慮」の否定)ことなどが提示され、アメリカにおいては判例理論²⁷を形成してきたのである。その後、国連での十分な討議の結果として2006年の「障害のある人の権利条約」が制定され、そのなかでも、第2条で「障害に基づく差別」の意味を定義し、その上で「障害に基づく差別」には「合理的配慮」を行なわないことを含むあらゆる形態の差別」をいう規定を設け、差別は、「合理的配慮」を否定していることを明確にしているのである。また日本における差別禁止規定の欠除は、2001年の社会権規約委員会の勧告²⁸で2004年障害者基本法改正で障害への差別禁止条項(2条)が設けられ、2011年の障害者基本法改正でも4条2項にこの規定が挿入さ

れた。

このように国連での権利条約の日本の署名はなされているが、現在のところ批准がなされていないという状況である。「権利条約」の趣旨に立てば、国家がこのような障害のある人への差別を除去するための努力、すなわち「合理的配慮」をしていくことこそが、差別状態を社会において解消していく責務が負わされていることを確認したわけである。

本件における市議会や同議員が障害のあるKに対して、発言方法やその内容を自分らが障害補助手段を選択する自由を有していることも、一方的な判断で認めず、消極的な対応で発言の方法を強制したことは、「差別」であって、「合理的配慮」を怠ったことが、重大な憲法上の権利侵害につながったものといえるのではないかと。

2. 障害のある人の参政権保障の課題

既に検討したように、障害者をめぐる参政権保障の現状は、幾つかの裁判や障害のある人々の参政権運動の成果にその到達点を見ることが出来る。

障害のある人の参政権保障の課題は、今日的な運動・裁判の成果という到達点とその展望をどのように切り拓いていくのか方向性を示している。

第一は、「在宅投票制度廃止違憲訴訟」から「中津川代読拒否訴訟」までの裁判の成果に学びつつ、その到達点を正しく評価する作業が必要であること。既にその作業が始まっている。

第二は、日本国憲法レベルでの選挙法制の欠陥を現実には、民意を反映しない制度や立法が存在しており、障害のない人の権利の状態も問題点が存在し、そこに障害のある人の参政権保障が二重の意味で置き去りにされているという現実があり、まさに障害のある人の参政権保障の実質的な実現が選挙法制度を変革していくことと連動しているという課題をもっていること。

第三は、これまでのわが国の障害のある人の権利は、1980年「国連・障害者10ヵ年」により「完全参加と平等」といふノーマルな社会に参加する権利（「市民権モデル」）の方向性がまだ確立されていないという課題性が残されていること。

第四は、諸外国における先進的な成果や経験に学び、日本における障害のある人の権利と法制度の整備の確立が必要であること。特に、「障害のある人の権利条約」の批准²⁹と「障害差別禁止法」の制定³⁰が遅れていること。障害のある人にとって、様々な「障壁」が立ちはだかる社会を変革していく課題、アブノーマルな社会からノーマルな社会（障害のある人が普通に参加できるやさしい社会）への発展の道筋を明らかにしていくことが、参政権保障を前提として政治的分野へ参加することによって、障害のある人の政策や障害のない人の政策も隔てることなく政治的意思決定に参加できる枠組みを形成する課題が提起されている。

結び

障害のある人の発言保障と参政権保障の現状と課題というテーマで検討してきたが、わが国において、障害のある人の参政権保障の「障壁」が「障害」をもつゆえにハードルが高い。また、障害のある人が

政治の場に参加することを想定していないという権利や法制度の不十分さはその民主主義の成熟度の在り方を基本的に問うという現状にある。

障害のない人にとっても、民意が正当に反映しない選挙制度や国民主権としての政治的参加を実質的内容を担保とする政治的活動の自由やその行使に制約が加えられている「公職選挙法」などの問題点は、いまだ先進国のなかで後進性を示している。選挙制度は民意を反映する国家の重要なシステムであり、このことの実質性は、その正当性の内実が保障されているかどうかで決定される。

特に、障害のある人が政治的分野に参加することが、ノーマルな状態で把握されていない今回の「中津川代読拒否訴訟」からもその異常さがみえてくる。「障害のある人の権利条約」の流れは、障害のある人の社会参加や自立を促し、障害への差別やその「障壁」を除去していくことが急務であり、障害のある人がハンディを負っていることに対して、社会がその状態をノーマルな状態にするということで、共生社会を構築していく課題が提起されていることがひとつの方向性でもある。

註

- 1 「中津川代読拒否訴訟」の概要と判決については、井上英夫・川崎和代・藤本文朗・山本 忠編著『障害をもつ人々の社会参加と参政権』法律文化社 2011 年刊 参照。川崎和代「発声障害をもつ議員の発言保障」法律時報 84 巻 11 号 2011 年 10 月刊 65 頁以下。同「障害をもつ人の参政権保障を求めて一」かもがわ出版 2006 年刊など参照。
- 2 井上英夫編著『障害をもつ人々と参政権』法律文化社 1993 年刊 井上他編 註 1 「前掲書」参照。
- 3 国連・「障害のある人の権利条約」については、長瀬修・東俊裕・川島聡編『障害者の権利条約と日本一概要と展望一』生活書院 2010 年刊 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。川島聡「障害者権利条約の概要」法律時報 81 巻 4 号 2009 年刊など参照
- 4 「在宅投票制度廃止違憲訴訟」判決については、札幌地裁小樽支部判決 昭 49・12・9 判例時報 762 号 8 頁 札幌高裁判決 昭 53・5・24 民集 31 巻 2 号 231 頁 最高裁判決 昭 60・11・21 民集 39 巻 7 号 1512 頁。
- 5 「玉野事件」については井上 註 2 「前掲書」参照。
- 6 「ALS 在宅投票裁判」については、川崎和代「裁判を通じた参政権保障の闘い」井上他編著 註 1 144 頁以下。
- 7 註 4 「判例時報」762 号 10 頁。
- 8 註 4 「民集」31 巻 2 号 235 頁。
- 9 註 4 「民集」39 巻 7 号 1514 頁。
- 10 坂本康文「障害をもつ人々と選挙活動の自由—玉野事件と公職選挙法」註 2 井上編著「前掲書」所収 221 頁。
- 11 川崎 註 6 「前掲書」144 頁。
- 12 同上 144 頁～145 頁。
- 13 井上他編著 註 1 「前掲書」3 頁以下参照。
- 14 小川政亮「障害者の権利保障の強化のために」小川政亮著作集 5 所収 大月書店 2007 年刊 87 頁。

- 15 井上他編著 註1「前掲書」120頁以下参照。
- 16 本事件の概要と経過については、Kのホームページ (<http://www.geocities.jp/chocoball1018/>) 参照。
及び「判例時報」2099号 日本評論社 81頁以下参照。
- 17 註16「前掲書」82頁以下。
- 18 名古屋高裁判決 「判例時報」2163号 日本評論社 10頁以下参照。
- 19 拙稿「障害のある人の権利保障と差別禁止法の枠組み」『高田短期大学紀要』第30号 2011年刊 26頁～28頁参照。
- 20 植木 淳「資料 発声障害のある議員のための発言保障—中津川代読拒否訴訟（名古屋高裁）意見書」北九
州大学 法政論集 第39巻1/2合併号 2011年刊 73頁。
- 21 植木 『障害のある人の権利と法』日本評論社 2010年刊 28頁以下参照。
- 22 註16 「前掲書」2099号 119頁。
- 23 註18 「前掲書」2163号 57頁。
- 24 植木 註20 「前掲書」73頁。
- 25 註16 「前掲書」2099号 85頁。
- 26 註18 「前掲書」2163号 56頁
- 27 註20 植木「前掲書」28頁以下。
- 28 註3 長瀬・東・川島編著「前掲書」60頁。
- 29 同上「前掲書」35頁以下参照。
- 30 わが国における障害のある人への差別禁止規定が形式には存在するが、実質的体系化した差別禁止法がいま
だ制定されていない。玉村氏は、「差別禁止法へのアプローチ、その制定の経過もそれぞれの国によって相
違があるが、しかし、障害者の人権保障の一環として障害に基づく差別を社会的に規制していく共通の方向
性が確認される。障害者権利条約の批准のみならず、それを支える「障害に基づく差別の禁止」を明示する
包括的な差別禁止法の実現が課題である」述べている点は正当な評価であろう（玉村公二彦「差別の禁止」
註3 松井・川島編著「前掲書」73頁）。

メイヨーの生涯と業績（その 6）

— 継電器組立作業実験室 —

The Life and Work of Elton Mayo (Part VI)

— Relay Assembly Test Room —

高 木 直 人

Naohito Takagi

（ 要 約 ）

テイラーの科学的管理法は、作業能率をあげることを重視するあまりに、人間の感情的側面を軽視していた。また、ホーソン実験の照明実験で、照明は従業員の作業能率にある程度の影響を与え、その影響は単なる要素の中の一つにすぎず、あまり重要な要素でないことが判明した。照明実験で、労働者の作業能率は、工場の設備や環境だけではない、人間の感情的側面が仕事の効率に何らかの影響を与えることを発見した。そこで本稿では、その人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係を追求し始めた、ホーソン実験における継電器組立作業実験室について考察した。

（キーワード）

作業環境、社会状況、人間状況

I. 序

ホーソン実験で行われた継電器組立作業実験は、人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係を解明するために、1927年4月から1933年2月まで行われた。

この実験で重要であることは、照明実験での失敗後に実験が実施されているということである。それは、照明実験の失敗から得た情報をもとに、メイヨーたちが新しい実験方法を少なからず導入していることである。

その一つに、メイヨーが疲労の問題を研究していく中で、産業における人間問題はそもそも、「疲労の生理学的研究の結果を産業に応用するというよりも、複雑な状況の中にあって作用しあっている多くの要素を考慮しながら研究してゆく生物学的研究方法そのものが、産業問題の研究にも必要であることを明瞭に意識するにいたった」¹という状況から実験を行っていることである。

おそらく、総合的観察の重要性を知っていたメイヨーは、「生活体は多くの要素の均衡から成っており、その一つの要素に変化が起これば、その組織に変化が及ぶようになっているものである。したがって、ある要素だけを変化させたり、他の要素の影響を抑えたりすることはできない。生物学的実験における科学的統制とは、抑えることではなく、測定することであるといわれている。生活体は一つの全体として諸変化に反応するものであるから、その反応の性質を知るためには、できるだけ多くの要素と変化を同時的に測定することが必要なのである」²と考えていたのである。そのような考えのもとに、継電器組立作業実験が行われた。

II. 継電器組立作業実験の概要

1. 継電器組立作業実験

この実験は、照明実験を行った後に実施している。すなわち、照明実験での失敗を反省し、この継電器組立作業実験を行っている。

継電器組立作業実験は、約5年間で23期にわたって実験が行われた。その全経過を総生産量と週労働時間で表したのが図1である。

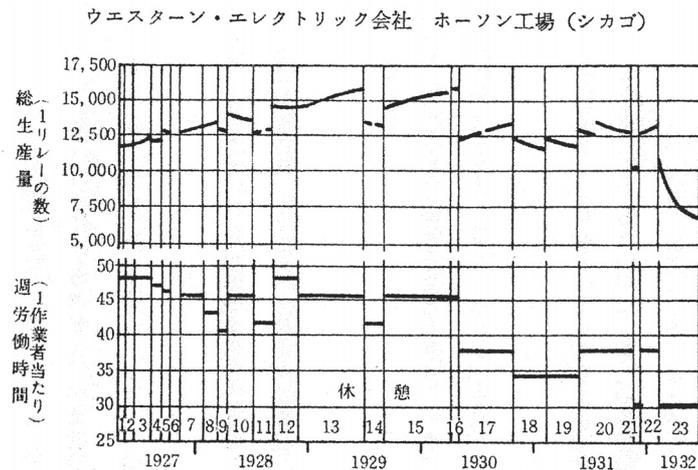


図1 第1期から23期の総生産量と週労働時間

出所：村本栄一訳 『新訳産業文明における人間問題 ホーソン実験とその展開』 日本能率協会、1967年、65頁。

実験には、6人の女工が選ばれている。5人の女工は、組立作業に従事している工員であり、もう1人の女工は、組立作業員に、部品を持ってきて配る仕事と一種の監督的な業務を行なう者であった。メイヨーは、この作業員は、経験をつんだ作業員であったが、6人の女工は、実験のために特別に選考したとは『Human Problems』³では述べていない。

なお、作業内容については、電話交換機用のリレーの組立であり、35の小さな部品を器具に取り付けて、4つの機械ねじで締める作業であった。女工が担当し、1日の生産高は、平均で約500個であった。その時の作業風景、製造機械と部品の写真が図2から図4である。



図2 作業風景

出所：Management and the Worker 資料より

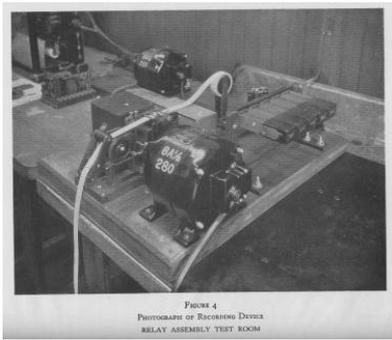


図3 製造機械

出所: *Management and the Worker* 資料より

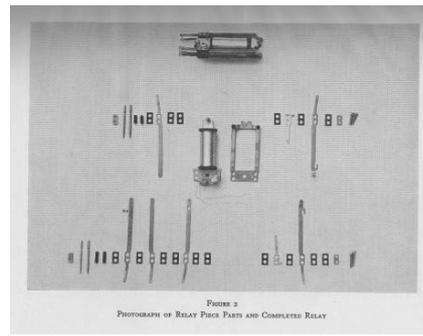


図4 部品

出所: *Management and the Worker* 資料より

本章においては、この実験の第1期から第13期について重要であると考えられる部分について考察する。第14期以降の実験が無駄であったわけではないが、レスリスバーガーらの報告書⁴によれば、その後の調査は特別な変化をみることがなかったようである。また、ホーソン実験に関して詳しく分析されていた、故櫻井教授⁵も故進藤教授⁶も、それぞれの著書において、第13期までの結果を重視して扱われている。

そのことを考えると、継電器組立作業実験に関しては、第13期までの結果を利用し分析することに問題はないと思われる。そのような理由から第13期までの実験結果について考察する。

また、継電器組立作業実験に関しての具体的に行われた実験内容は、故進藤教授が、レスリスバーガーとディクソンが作成した報告書『*Management and the Worker*』⁷をこと細かく分析し、『ホーソン・リサーチと人間関係論』⁸にまとめられているので、それを参照して欲しい。

さらに、第1期から第13期まで行われた実験を、表1を参考に、第1期から第3期を「実験の導入準備」、第4期から第7期を「休憩時間の導入」、第8期から第13期を「時間短縮の導入」に分類し考察する。なお、故進藤教授もレスリスバーガーとディクソンが作成した表1をもとに3期に分類している⁹。

では、「実験の導入準備」「休憩時間の導入」「時間短縮の導入」の3期について、どのような実験が行われたかの概要と、その結果からわかった事実を簡単にまとめ述べることにする。

表1 第1期から13期の実施内容

Period Number	Special Feature	Dates Included	Duration in Weeks	Times of Rest Pauses	
				A.M.	P.M.
I	In regular department	4-25-27 to 5-10-27	Approx. 2		None
II	Introduction to test room	5-10-27 to 6-11-27	5		None
III	Special group rate	6-13-27 to 8-6-27	8		None
IV	Two 5-min. rests	8-8-27 to 9-10-27	5	10:00	2:00
V	Two 10-min. rests	9-12-27 to 10-8-27	4	10:00	2:00
VI	Six 5-min. rests	10-10-27 to 11-5-27	4	8:45, 10:00, 11:20	2:00, 3:15, 4:30
VII	15-min. A.M. lunch and 10-min. P.M. rest	11-7-27 to 1-21-28	11	9:30	2:30
VIII	Same as VII but 4:30 stop	1-23-28 to 3-10-28	7	9:30	2:30
IX	Same as VII but 4:00 stop	3-12-28 to 4-7-28	4	9:30	2:30
X	Same as VII	4-9-28 to 6-30-28	12	9:30	2:30
XI	Same as VII but Sat. A.M. off	7-2-28 to 9-1-28	9	9:30	2:30
XII	Same as III (no lunch or rests)	9-3-28 to 11-24-28	12		None
XIII	Same as VII but operators furnish own lunch, company furnishes beverage	11-26-28 to 6-29-29	31	9:30	2:30

出所: *Management and the Worker* P.30 より

2. 実験の導入準備

第1期（1927年4月25日から1927年5月10日）は、5人の女工を実験室に移動するまでの2週間である。5人の女工に知られないうちに、各人の生産記録がとられていた。作業実験に本格的に入る前の各人の基礎生産高の測定が行われていたのである。

第2期（1927年5月10日から1927年6月11日）は、5人の女工たちを実験室に移動し、5週間にわたって作業条件などを変化させずに、生産高の記録がとられた。

第3期（1927年6月13日から1927年8月6日）は、賃金に関する実験的变化を8週間行った。具体的には、100人の集団出来高払いから、5人の集団出来高払いに変更した。

第1期から3期の実験結果より、ここでの実験は、第4期から本格的に行う実験のための準備実験を行ったと考えても問題ないと思われる。

この第1期から3期の実験結果について、レスリスバーガーとディクソンは、実験報告書の『*Management and the Worker*』でこの実験結果を13項目に要約している¹⁰。

筆者が特に重要であると考えたのは、13項目の中で、「②テスト・ルームの照明は良好であった」「③これまでの職場にない扇風機が備えつけられた」「④5人の女工に、世話役を一人おいた」「⑤各作業者の席に自働カッター装置が取り付けられた」「⑦5人の小集団作業には、集団出来高給制が導入された」「⑩5人の作業者は、出来高給を取り入れた小集団だけでなく、社会学的にも小集団であった」「⑪観察者が監督機能の重要部分を引き継いだ」「⑫5人の女工は、定期的な身体検査を受け、部長などのオフィスに呼ばれて話をし、職場では関心の的になった」「⑬5人の女工は、テスト・ルームの中では自由に話げできた」の9項目である。

照明実験の結果から、継電器組立作業実験では作業環境に関して注意を払っていたことは、①から⑨の項目で理解できる。しかし、それ以上に⑩から⑬の項目から、この継電器組立作業実験は社会的な側面を観察する準備が、「実験の導入時期」にできていたことが伺える。

すなわち、人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係を、継電器組立作業実験から少しでも解明するための準備を進めていたのである。

3. 休憩時間の導入

図5から伺うことができるが、この実験で昼食以外の休憩を導入したのは、第4期の実験からである。

第4期（1927年8月8日から1927年9月10日）は、午前10時に5分間の休憩と午後2時に5分間の休憩を導入し、実験期間を5週間行った。休憩の導入に関しては、作業員たちと相談して、5分の休憩時間を導入した。集団出来高払いであることから、10分や15分の休憩を入れることによって、生産に影響することを心配して5分の休憩を導入するのであった。

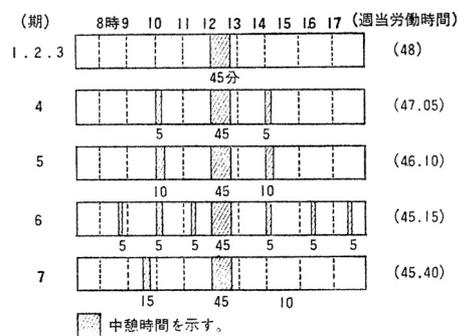


図5 休憩時間の導入計画

出所：進藤勝美 ホーソン・リサーチと人間関係論 23頁。

第5期（1927年9月12日から1927年10月8日）は、休憩時間を5分から10分に変更し、午前10時に10分間の休憩と午後2時に10分間を導入し、実験を4週間行った。

第6期（1927年10月10日から1927年11月5日）は、5分間の休憩を6回（午前中に3回と午後3回）とれる方法を4週間行った。

第7期（1927年11月7日から1928年1月21日）は、午前中の軽食つき15分間（午前9時30分）の休憩と午後10分間（午後2時30分）の休憩を導入し、実験は11週間行った。この期に導入した方法が、後の実験の標準とされている。なお、実験には軽食が工場から支給されていた。

図6から、週単位の時間当たり平均生産高は、第1期から3期の実験結果よりも、第4期から7期の実験結果の方が、上昇している。しかし、この結果から、休憩時間を取り入れたことによる生産高との関係よりも、テスト・ルームの5人の女工の人間関係によって生産高が変化したのではないのかということに注目されるようになった。

第4期から7期の実験によって、はっきりとわかってきたことは、休憩を含む一日の労働時間計画よりも、テスト・ルームでの人間関係がより生産高に影響しているのではないかということであった。

4. 時間短縮の導入

図7から伺うことができるが、労働時間の短縮実験を第8期から9期と第11期に導入し、第7期まで実験してきた結果を確認実験するために、第10期、第12期と第13期の2種類の実験内容に区分している。

第8期（1928年1月23日から1928年3月10日）は、第7期に導入した方法を変えずに、毎日の仕事の終了時間を午後5時で終わるところを午後4時30分として、30分早く仕事を終了させた。この実験は、7週間続いた。

第9期（1928年3月12日から1928年4月7

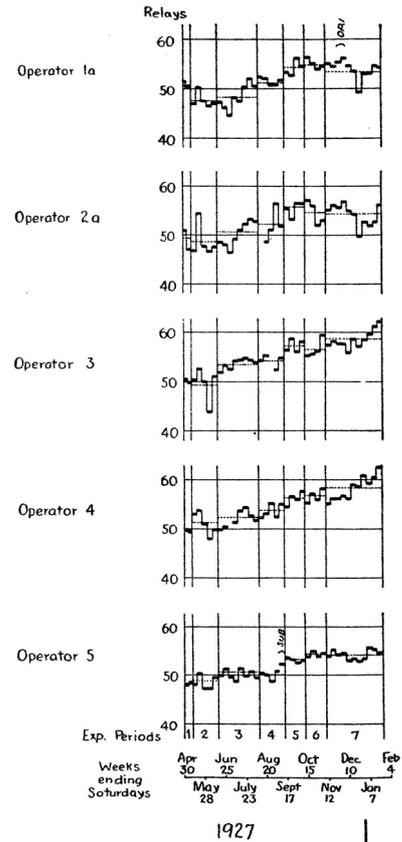


FIGURE 5
AVERAGE HOURLY OUTPUT PER WEEK, EXPERIMENTAL PERIODS I-VII
RELAY ASSEMBLY TEST ROOM

図6 5人の女工の生産高

出所: Management and the Worker P.56より

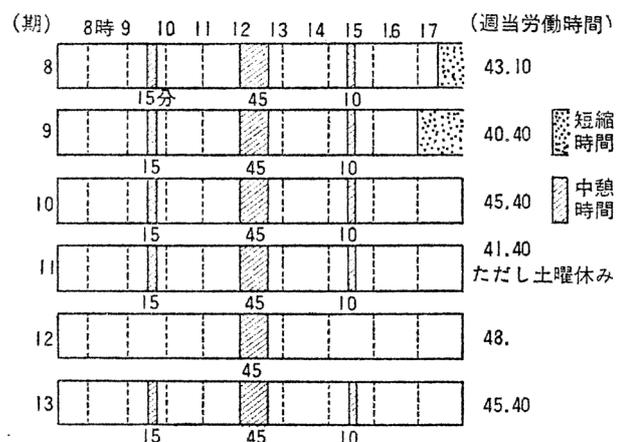


図7 休憩時間と時間短縮の導入計画

出所: 進藤勝美 ホーソン・リサーチと人間関係論 29頁。

日)は、第7期に導入した方法を変えずに、毎日の仕事の終了時間を午後5時で終わるところを午後4時として、60分早く仕事を終了させた。この実験は、4週間続いた。

第10期(1928年4月9日から1928年6月20日)は、第7期に導入した方法である、午前中の軽食つき15分間(午前9時30分)の休憩と午後の10分間(午後2時30分)の休憩を導入し、午後5時に仕事を終了させる実験は12週間行った。

第11期(1928年7月2日から1928年9月1日)は、第7期に導入した方法を変えずに、労働日数減少(土曜日を休日にする)を導入し、実験を12週間続けた。

第12期(1928年9月3日から1928年11月24日)は、休憩もなく軽食もなく一日の労働時間の短縮もない、さらには週労働数の短縮もないという方法で、実験を12週間行った。

第13期(1928年11月26日から1929年6月29日)は、第7期で導入した、午前中の軽食つき15分間(午前9時30分)の休憩と午後の10分間(午後2時30分)の休憩に戻し、実験を31週間続けた。しかし、休憩時間に工場から配られていた、軽食(サンドウィッチなど)は各自で持ってくることとなった。

図8の結果から伺えるが、第8期から13期の実験結果で第13期の生産高は高水準を保っている。第13期の実験期間は、どの期の実験よりも期間が長く6カ月続けられている。

すなわち、図8の結果からも予測ができるが、休憩時間の導入よりも、テスト・ルームの5人の女工の人間関係によって生産高に大きな変化を起こしたといっても過言ではない。

そこで、この継電器組立作業実験によって、職場の人間関係が生産高に何らかの影響を及ぼすことが事実の一つであることが判明した。

Ⅲ. 人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係

この継電器組立作業実験の結果に関しては、多数の研究者¹¹⁾によって、それぞれの考えが述べられている。そのことを理解したうえで、人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係について考えなければいけない。

最初に、基本的な考え方として、職場の作業環境が整備されている会社と整備されていない会社とでは、従業員の作業能率に大きな影響を与えることは事実である。職場の作業環境が整備されていない職場は、いくら職場の人間関係が良くても、従業員の作業能率はあまり期待

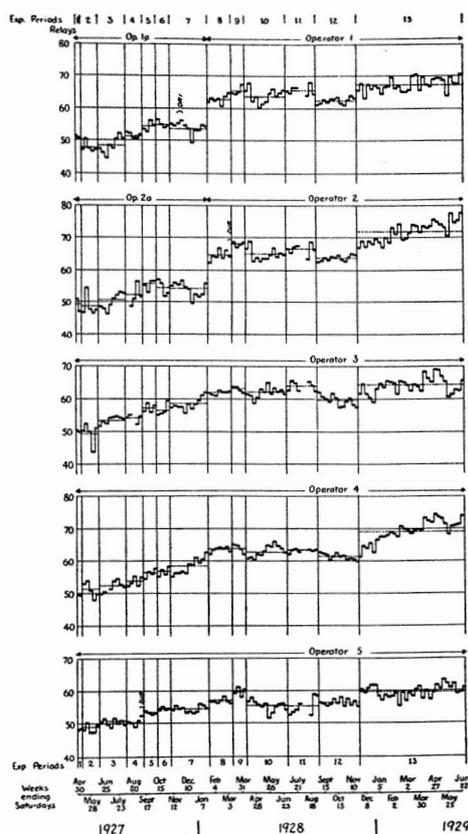


FIGURE 6
AVERAGE HOURLY OUTPUT PER WEEK, EXPERIMENTAL PERIODS I-XIII
RELAY ASSEMBLY TEST ROOM

図8 第1期から13期の週単位の生産高
出所: Management and the Worker P.76 より

できないことを認識しておくことが必要である。

さらに会社は、従業員に対して、適度な休憩時間の導入と従業員の職場環境を整備することは、それほど難しいことではないが、現実的にはそう簡単にはできない。なぜなら、会社は経済状況の影響によって理想とする作業環境を整備するために必要な経費をかけることができない状況があるからである。会社は、従業員の作業能率を向上させることが事実としてわかることは、積極的に作業環境の整備を行うものである。

今回の継電器組立作業実験の結果から、人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係が成り立つことを知ることができた。それは、会社にとって、職場の人間関係問題は解決できない問題ではないが、かといって簡単に解決できる問題でもない。職場の人間関係がいくら素晴らしい状況でも、作業能率が上がらないという意見は存在し、作業能率の向上には、職場の人間関係以外の要因が影響を与えていることも事実である。

しかし、作業環境の整備と職場の人間関係問題は、従業員に共通する部分がある。それは、問題の解決によって、従業員が職場で頑張ろうとする「動機づけ」がそこから生まれ、それが、従業員の「やる気」を引き出すきっかけになり、その従業員の「やる気」が生産能率を上げるのである。

メイヨーたちは、この継電器組立作業実験の過程で、女工に予想以上の「やる気」が生まれ、その「やる気」が生産高をあげた大きな原因の一つであることを確信した。すなわち、職場の人間関係問題が、女工に「やる気」を出させることもあり、女工の「やる気」を失せさせることもあることを確信したのであった。

すなわち、この継電器組立作業実験の結果から、人間の感情的側面と仕事の作業能率の関係は大変重要であるという結論を導き出している。

IV. 結び

継電器組立作業実験の結果において、人間の心理的側面と内面的側面の重要性が初めて指摘され、人間の心理的側面と内面的側面を重要視した新たな組織理論と管理論の必要性が高くなる。

すなわち、この実験で、人間の感情的側面と仕事の作業能率との間には、従業員の感情や意欲といった主観的な態度が大きく影響し、この主観的な態度は、自然的発生的に生じる非公式集団（非公式的な人間関係）の集団規模の影響を受け、集団規模が会社の組織目標をサポートするのであれば、生産高の向上につながり、非公式集団の人間関係の良し悪しは、管理者の管理行動の良し悪しに大いに依存しているという一つの考え方がだされたのである。

次号では、ホーソン実験で実施された「面接調査」について考察することとする。

註

- 1 桜井信行 『新版人間関係と経営者』 経林書房、1971年、59頁。
- 2 桜井信行 同上書、100頁。
- 3 Elton.Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York, The Macmillan & Co.1933;2nd Edition,

Boston, Harvard Business School, 1946.

村本栄一訳 『新訳産業文明における人間問題 ホーソン実験とその展開』 日本能率協会、1967年。

4 F.J.Roethlisberger and William J.Dickson, *Management and the Worker*, 1939.

5 桜井信行 前掲書 『新版人間関係と経営者』。

6 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。

故進藤教授は、同書において、第13期以降に実施された研究結果の扱いについては、レスリスバーガーの考え方（第13期までに重要な問題は出尽くしている）と、ブルムバーグの考え方（第13期までとその後では、実験への参加という点が大きく違う）という対照的な二つの見解について論じられている。

7 F.J.Roethlisberger and William J.Dickson, *op,cit*.

8 進藤勝美 前掲書 『ホーソン・リサーチと人間関係論』。

9 進藤勝美 前掲書 『ホーソン・リサーチと人間関係論』, 19から32頁。

10 F.J.Roethlisberger and William J.Dickson, *op,cit*, P39.

進藤勝美 前掲書 『ホーソン・リサーチと人間関係論』, 21から22頁。

なお、2冊を参考にして、筆者が少し表現を変えているが、基本的な解釈は同じである。

11 ホーソン実験に関する研究は、多数の研究者によって行なわれている。その中でも、特に詳しい資料は、『*Management and the Worker*』と『ホーソン・リサーチと人間関係論』である。それ以外では、次の著書が詳しく分析されているので参考にして欲しい。

筆者は、基本的に『*Human Problems*』『新訳産業文明における人間問題 ホーソン実験とその展開』『*Management and the Worker*』『新版人間関係と経営者』を使用している。資料としては古く感じられるところがあるが、ホーソン実験を研究する上で、大変重要な資料であることには間違いない。

近年の研究成果としては、大橋昭一・竹林浩志編著の『ホーソン実験の研究』が同文館出版より2008年に出版されている。この著書は、近年で一番よく分析されている。

少子高齢人口減少社会と介護保険

Declining Population in the Aging Society with the Dwindling Birthrate and Kaigo Hoken

山 田 亮 一

Ryoichi Yamada

(要 約)

日本では少子高齢化が進行し、さらに、人口減少が顕著になってきた。この少子高齢人口減少社会は私たちの日々の生活に影響を与えている。私たちの暮らしを支える社会福祉や社会保障制度においても、持続可能なシステムへの転換を進めている。高齢者介護においても、平成12年から始まった介護保険制度は2度の改定を経て、「地域包括ケアシステム」に編成されることになった。このシステムが目指すものは「公助」「共助」に基づく制度からの転換であり、地域を中心とする包括ケアシステムの構築である。しかしながら、この新システムは運用するにおいて何かしら危を感じざるを得ないものがある。

(キーワード)

少子高齢人口減少社会、地域包括ケアシステム、認知症

1. はじめに

日本では少子高齢社会に対応し、「家族による介護」から「社会による介護」への転化となる介護保険制度が創設された。その後2度の制度改正を通して「地域による介護」として生まれ変わろうとしている。平成23年に改正された介護保険法『介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律』は、できる限り住み慣れた地域で在宅を基本とした生活の継続を目指す地域包括ケアシステムの構築に取り組むことを目的としたものである。しかし、平成18年の介護保険法改定でも見られることであるが、「公助」の役割を削減し、「自助」「共助」にその役割を求める動きが強くなっており、その延長上にあるのは間違いない。「自助」を高齢者や家族介護者等に求めるには限界がある。また地域やボランティアに「共助」を求めるにはそれを受入れるシステムが不備なままである。さらに、地域包括ケアシステムを機能させるに行政や専門機関の取り組みが十分ではないとの指摘がある。

今後、ますます少子高齢人口減少社会へと歩みを進める日本。このような社会形態において、地域包括ケアシステムが「地域による介護」としてその機能しうるのか検討したい。

2. 日本の少子高齢人口減少社会の現状

(1) 少子高齢化と人口減少社会の到来

2011(平成23)年10月31日、国連(UN)は世界の人口が70億人を超えたと公表した。この日に生まれたすべての子どもに対して70億人目として認定されるとしたことの報道がマスコミをにぎわしたのも記憶に新しいものである。国連人口基金(UNFPA)によると、1804年には10億人でしかなかった世界人口は、1987年には50億人、1999年には60億人を超え、そして2011年には70億人超に到達した。さ

らに、今世紀末には100億人を突破するとも推計されている。人口爆発はスピードを落としているものの、世界の人口は増大基調にあることには変わらない。一方、日本についてみると 総務省が発表した平成22年に実施された国勢調査の確定値によると、国内に居住する日本人の人口は平成22年10月1日現在、1億2,535万1,294人であり、平成17年の国勢調査の日本人の人口に対して37万1,294人(0.3%)の減少となった。(外国人約164万人と国籍不詳の105万人を加えた総人口は1億2,805万7,352人であり、前回の国勢調査に比べ28万9,358人の増加を示すものの、増加率は0.2%にとどまっている。)

日本の将来推計人口においても平成18年12月国立社会保障・人口問題研究所が公表した「日本の将来推計人口」(出生中位・死亡中位推計結果による)によると、人口減少過程に入り、平成37年には人口が1億2,000万人を下回り、平成58年には9,938万人となり、平成67年には8,993万人なるとも推計されている。(平成24年1月に発表した「日本の将来推計人口」においても同様な傾向として推計されている。)

65歳以上の高齢者人口は1950(昭和25)年には総人口の5%に満たなかったものが、1970(昭和45)年には7%を超え「高齢化社会」に、1994(平成6)年には14%を上回り「高齢社会」へ、2012(平成24)年には高齢者人口は3,000万人を上回り、高齢化率も24.1%と「超高齢社会」へと突入している。この高齢化傾向は団塊の世代が75歳以上となる2025(平成37)年には3,500万人に達し、2042(平成54)年の3,863万人でピークを迎え、その後は減少に転じるとされる。

一方、出生率については低調であることに変わらない。平成2年に合計特殊出生率が1.57まで低下し、国民の関心を引いたが、その後も減少し、平成17年には1.26まで低下した。ここ数年では若干回復傾向がみられ、平成22年には出生率が1.39にまで回復しているが、今後とも急激なV字回復の見込みは少ないと予測している。

生産年齢人口(15~64歳)も減少傾向にある。平成7年調査では過去最高の8,726万人であったが、平成22年国勢調査では8,173万人へと減少した。今後の予測としては出生中位推計でも平成25年には8,000万人、平成39年には7,000万人を割り込むとされている。

老年従属人口指数(この指数は生産年齢人口100に対する老年人口の比でも表わされ、世代間扶養の割合ともいえる)についても、平成24年には高齢化率が24.1%であったから、約3人で1人の高齢者を扶養することとなる。出生中位推計に基づく老年従属人口指数によると平成22年には36.1(働き手2.8人で高齢者1人を扶養)から平成34年には50.2(同2人で1人を扶養)へ上昇し、平成72年には78.4(同1.3人で1人を扶養)となるものと推計している。しかも、この間65歳から74歳の前期高齢者よりも75歳以上の後期高齢者の増加が大きくなるとも推計されている。人類にとって戦争や災害等により幾度か人口減少という局面を経験したことはあるものの、日本が直面している社会とは人類の経験したことのない少子高齢人口減少社会だと言えよう。

(2) 家族形態の変化と扶養力の低下

国勢調査では家族を世帯という概念で把握しているが、国政調査の結果としては世帯数の増加と家族規模の縮小であり、家族形態における核家族世帯化、単身世帯の増加がその特徴といえる。昭和25年

までは平均5人強の世帯規模であったのが、昭和45年には3.41人に減少し、平成2年には3人を割り込み、平成17年の国勢調査では2.55人を示している。さらに家族形態を世帯別でみると、核家族世帯、その他の親族世帯、非家族世帯、単身世帯で区分するのであるが、昭和45年には一般世帯が3,000万世帯に達しているが、そのうち約1,720万世帯(57%)が核家族であった。昭和55年には核家族の総世帯に対する割合は60.3%をピークに徐々に減少傾向にある。核家族でも夫婦と子どもの世帯、片親と子ども世帯は昭和45年には46.9%から平成17年には38.3%に減少している。三世帯同居家族を含むその他の世帯も減少しており、昭和45年代の22.7%から平成17年には12.1%まで減少している。これに反して世帯の単身化、単独世帯は増加している。昭和45年には単身世帯は613万世帯(20.3%)から昭和60年には789万人(20.5%)と増加し、平成17年には世帯全体の3割を占めている。単身世帯の増加は20歳から30歳代の未婚化による増加と高齢期の単身者の増加がある。

65歳以上の高齢者のいる世帯についてみると昭和60年には940万世帯であり、全世帯数の24%であったものが、平成17年に1,853.4万世帯と増加し全世帯数の39.4%となった。平成21年には世帯数が2,013万世帯と全世帯数の41.9%であり、高齢者のいる世帯数は今後も増加していくことが予測される。また、高齢者のいる世帯の世帯構造別の構成割合でも、三世帯世帯の減少傾向、単独世帯、親と未婚の子のいる世帯は増加傾向にある。昭和55年では世帯構造の中で三世帯世帯の割合が一番多かったが、平成21年では夫婦のみの世帯が一番多く、3割程度を占めている。また、高齢者夫婦世帯と高齢者単独世帯を合わせると半数を超える状況である。

このように日本の高齢化の進行、高齢者のいる世帯数の増加は日本社会への大きな圧力となっている。

(3) 地域社会の相互互助力低下

日本では昭和30年代から40年代に高度経済成長によって、特に若年層の就労目的とした大都市への人口移動が誘発された。人口は三大都市圏へと集中し、その他の地域、特に都市圏から遠く離れた地域では人口流出が止まらず、それによって都市への人口集中と過密化、及び地方農村部における過疎化や高齢化などの現象が起こった。地方農村部では過疎化の深化によって一部の集落は崩壊又は解体されていった。

地域の相互支援活動は様々な地域集団によって営まれてきたが、地域からの青壮年層の流出によって共同活動の衰弱化してきた。青年団や婦人会の活動、消防団等結成すらも困難となり、地域での活動は低下している。さらに、地域に生活する担い手の高齢化は地域の行事(祭り)や相互支援活動をより困難なものとしている。独居高齢者の多い集落では地域社会での生活を持続することも困難になっている。このような集落は限界集落と言われるものである。大野晃によると限界集落とは「65歳以上人口が50%を超えており、集落機能が低下した」集落としている。平成22年総務省自治行政局過疎対策室の報告でも「過疎地域は人口では全国の9%を占めるに過ぎないが、全国市町村数1,725あるなかでその4割以上、面積では国土の半分強を占めている。市町村アンケートの回答として、全国過疎地域の6万4,954集落のうち今後10年以内に454集落(0.7%)が、また2,342集落(3.6%)がいずれ消滅の危機にある。」としている。これらの地域は人口減少が著しく、全国に先駆けた高齢社会であり、財政的にも脆弱な地域で

ある。

この様な地域でも従来なら、家族の支援サービスを受けられない場合は地域社会の相互関係から、または個人や団体からの支援・援助を受けて生活してきたものであるが、地域の互助力、助け合いも分断されているから、支援・援助は期待できない。しかし、このところ限界集落でなくても地域のセーフティネットワークからも疎遠になり、支援・援助が受けられない「買い物難民」「医療難民・介護難民」や「孤立死」「孤独死」等の問題が噴出してきた。

(4) 要介護(支援)認定者の増加

平成 21 年度の社会保障給付費についてみれば、総額 99 兆 8,507 億円で、前年と比べて 5 兆 7,659 億円増加しており、伸び率は 6.1%となっている。平成 22 年度は社会保障給付費の総額が 100 兆円を超えた。さらに、平成 37 年には 150 兆円に接近すると予測されている。平成 21 年部門別給付費では「年金」「医療」「福祉その他」の順で 51.8%、30.9%、17.3%となっている。そのなかでも「福祉その他」の対前年度伸び率は 15.8%となっている。また、介護対策費は介護保険制度を利用したサービス費用を集計したものであるが、平成 21 年には 7兆162 億円であり、対前年比では 6.7%の伸びとなっている。介護保険制度利用者についても、制度運用が始まった平成 12 年 4 月には 218 万人であったものが 9 年後の平成 21 年には 469 万人(2.15 倍)増加している。平成 23 年には 500 万人を上回り、さらに、平成 37 年には 700 万人に達すると推計される。介護保険財政でも平成 12 年では 3.6 兆円であったものが、平成 17 年には 6.4 兆円、平成 22 年には 7.9 兆円と増大し、平成 37 年には 19 兆円(現状維持ケース)とも予測されている。このような状況を回避するために、介護保険制度においても持続性が維持できるように、増大する介護対策費を抑制する方向に、また、効果的・効率的なものとなるように幾度か制度改定を行ってきた。

3. 地域包括ケアシステムと介護保険

(1) 平成 23 年改定介護保険について

介護保険法の 2 度目の改定が行われ、平成 23 年 6 月に「介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律」として成立した。

介護保険制度見直しの基本的考え方として次の 2 点が挙げられる。

- A, 日常生活圏において、医療、介護、予防、住まい、生活支援サービスが切れ目なく、有機的且つ一体的に提供される「地域包括ケアシステム」の実現に向けた取り組みを進めること
- B, 給付の効率化・重点化などを進め、給付と負担のバランスを図ることで将来にわたって安定した持続可能な介護保険制度を構築すること

また、介護保険の改正点としては次の 6 項目があげられる。

㉑ 医療と介護の連携の強化等

- ・医療、介護、予防、住まい、生活支援サービスが連携した継続的な地域包括ケアの推進
- ・日常生活圏ごとに地域ニーズや課題の把握を踏まえた介護保険事業計画の策定
- ・単身・重度の要介護者に対応できるよう、24 時間対応の定期巡回・随時対応型サービスや複合型サー

ビスの創設

- ・保険者の判断による予防給付と生活支援サービスの総合的な実施を可能とする
- ・介護療養病床の廃止期限の猶予
- ⑥ 介護人材の確保とサービスの質の向上
 - ・介護福祉士や一定の教育を受けた介護職員等によるたんの吸引等の実施
 - ・介護福祉士の資格取得方法の見直し
 - ・介護事業所における労働法規の遵守を徹底、事業所指定の欠格要件及び取消要件に労働基準法違反者を追加
 - ・公表前の調査実施の義務付け廃止など介護サービス情報公開制度の見直しを実施
- ⑦ 高齢者の住まいの整備や施設サービスの充実
 - ・有料老人ホーム等における前払い金の返還に関する利用者保護規定を追加
厚生労働省と国土交通省の連携によるサービス付き高齢者向け住宅供給を促進
- ⑧ 認知症対策の推進
 - ・市民後見人の育成及び活用など、市町村における高齢者の権利擁護を推進高齢者の権利擁護の推進
 - ・市町村における介護保険事業計画において地域の实情に応じた認知症支援対策を盛り込む
- ⑨ 保険者による主体的な取組の推進
 - ・介護保険事業計画と医療サービス、住まいに関する計画との調和を確保
 - ・地域密着型サービスについて、公募・選考による指定を可能とする
- ⑩ 介護保険料の上昇の緩和
 - ・都道府県の財政安定化基金を取り崩して保険料の軽減等に活用

(2) 地域包括ケアシステムに向けて

高齢化が進展し、認知症高齢者や一人暮らし高齢者が増加するなか、介護を必要とする高齢者ができる限り住み慣れた地域での生活を継続できるように、支援を充実することが必要となる。1人ひとりの高齢者のニーズに応じて、介護サービスだけでなく、予防サービス、医療サービス、見守り等の生活支援サービス、住まい、また、それを支えるボランティア等の資源を適切に組み合わせて、24時間・365日提供可能なサービスが中学校区を基本として、地域包括支援センターのマネジメントを介して提供される。

たとえば、独居の認知症高齢者であれば、認知症の原因疾患の特徴を理解した訪問看護の提供、デイサービスにおいて認知症対応の個別サービスの提供が望まれる。さらに、権利侵害からの保護や金銭・財産管理、服薬管理、食事摂取確認の訪問サービス等が状況に応じ24時間365日を通じて提供されることになる。地域包括ケアを実現するために、次の5つの視点での取組みが包括的、継続的に実施される。

- ① 医療との連携の強化
 - ・24時間対応の在宅医療、訪問看護やリハビリテーションの充実強化

⑥ 介護サービスの充実強化

- ・特別養護老人ホームなどの介護拠点の整備
- ・24時間対応の在宅サービスの強化

⑦ 予防の推進

- ・できる限り要介護状態とならないための予防の取組みや自立支援型の介護の推進

⑧ 見守り、配食、買い物など、多様な生活支援の確保や権利擁護など

- ・1人暮らし、高齢夫婦のみ世帯の増加、認知症の増加を踏まえ、様々な生活支援（見守り）配食などの生活支援や財産管理などの権利擁護サービスを推進

⑨ 高齢期になっても住み続けることのできるバリアフリーの高齢者住まいの整備

- ・サービス付き高齢者向け住宅と生活支援拠点の一体的整備
- ・持ち家のバリアフリー化

(3) 地域包括ケアシステムの課題

平成12年介護保険制度では「介護の社会化」を進めてきたが、改正介護保険法では地域包括ケアシステム「地域による介護」へと方向転換が図られた。これは慢性疾患を抱えた社会福祉システムを医療と福祉の連携により、安価で効率的なケアシステムとしての統合ケア(integrated care)へと転化したが、さらにそこから介護予防の公衆衛生的な予防活動に加えて、低所得者対策として住宅政策も統合の対象としてシステム化し、これらをその属する地域圏域を基盤とし、そこで展開しようとするのが地域包括ケアシステム(community-based integrated care)である。

地域には社会福祉サービス(公助)、介護保険サービス(共助)、医療保険サービス(共助)、住民主体のサービスやボランティア活動(互助)、セルフケアの取り組み(自助)等の多くの資源があるが、これら社会資源の多くは市区町村においても十分に整備されているわけではなく、断片化し、偏在していることが多い。今までは介護保険サービス・医療保険サービス・社会福祉サービス等の共助・公助のシステムに依存してきたのだが、社会資源の効率的運用ができず、財政赤字を経験してきている。制度として持続性を維持するためには各々の地域が持っている自助・互助・共助・公助の役割分担を踏まえながら、これらが有機的に連動して提供されるようなシステムを構築することが求められるようになった。

しかし、地域包括ケアシステムを整備するうえでも、自助・互助・共助・公助のうちいずれのケア提供主体がイニシアチブを取るかという論点が明確でない。今後、そのイニシアチブを地域に求めるのであろうが、地域にも自助や互助には自ずと限界があり、少子高齢化し、人口も減少しているような地域ではなおのこと困難である。新システムで前提となっている地域の規模であるが、これは身近な小学校区ではなく、中学校区としていることにもある。中学校区において、地域包括支援センターを中核として各種社会資源を活用し、地域包括支援としてマネジメントする仕組みを作り上げると提案しているが、地域包括支援センターが仕組みも未完であり、その機能を果たしていない中では地域包括ケアシステムの運用は困難とも言えよう。安易に地域福祉（コミュニティケア）に転嫁することは避けるべきであろう。

4. 地域包括ケアシステムと認知症

(1) 介護保険と認知症

高齢化の進行とともに要介護高齢者の増加は社会問題化する。日本では老人福祉と老人医療に分立して発展してきた。介護保険制度では高齢者介護の問題点を高齢者医療と高齢者医療を統合し、社会全体で支え合う社会保険方式（介護保険）へと転換したものとみえる。また、介護保険制度は「自立支援」「利用者本位」「社会保険方式」を基に制度設計されたもので、これにより「高齢者が心身の健康を維持しつつ、介護を要する状態となっても、尊厳と生きがいを持って人生を送れるような長寿社会の実現」に寄与することとなった。

介護保険認定者数も介護保険制度が始まった平成 12 年における要介護認定者数 256 万人から平成 22 年の要支援・要介護認定者は 506 万人と倍増している。介護保険給付関係においても、平成 22 年度介護保険給付累計総数は 1 億 1,789 万件、同費用額でも 7 兆 5,550 億円、利用者負担を除いた同給付費でも 6 兆 8,396 億円となっている。また、1 人当たりの介護保険給付額も 24 万 9,000 円となり、制度導入時の平成 12 年度と比べても 1.7 倍に増えてきた。

後期高齢者の増加に伴い認知症高齢者も増加傾向にある。日常生活の自立度が低下し、支援が必要な認知症高齢者(日常生活自立度Ⅱ以上の高齢者)として厚生労働省が発表した認知症高齢者数の推計によると、平成 22 年には 280 万人であった。ただし、この推計では要介護認定申請を行っていない認知症高齢者は含まれていない。平成 24 年には認知症高齢者は 305 万人へと増加し、平成 37 年には 470 万人へと増大すると推計されている。

表-1 「認知症高齢者の日常生活自立度」Ⅱ以上の高齢者数について

将来推計	平成 22 年 (2010)	平成 27 年 (2015)	平成 32 年 (2020)	平成 37 年 (2025)
日常生活自立度Ⅱ以上	280 万人	345 万人	410 万人	470 万人
	9.5%	10.2%	11.3%	12.8%

※日常生活自立度Ⅱとは、日常生活に支援を期するような症状・行動や意思疎通の困難さがあっても、だれかが注意すれば自立できる状態。

※下段は 65 歳以上人口に対する比率(%)

※ 厚生労働省資料(2012. 8. 24 発表)

認知症高齢者の生活の場としては居宅(自宅等)が最も多く、医療機関(精神病院を含む病院)への入院、さらには、介護保険制度を利用した介護老人福祉施設(特別養護老人ホーム)や介護老人保健施設等(介護老人保健施設等)等の施設入所が多い。認知症高齢者の暮らしを支えるサービスは医療・介護・地域との連携の下で行われている。市町村は必要な介護サービスを確保するとともに、それぞれの分野の活動支援や推進を図っている。

表-2 認知症高齢者の居場所別内訳(平成 22 年 9 月現在)

	居宅	特定施設	グループホーム	介護老人福祉施設	介護老人保健施設等	医療機関	合計
日常生活自立度Ⅱ以上	14 万人	10 万人	14 万人	41 万人	36 万人	38 万人	280 万人

※ 厚生労働省資料(2012. 8. 24 発表)

(2) 認知症とは

「認知症」とは正常であった脳の知的な働きが、後天的な病気（特に多いのが脳血管性認知症とアルツハイマー型認知症であり、その二つとその混合型を合わせると、認知症全体の8割から9割を占める。）によって引き起こされる脳の機能の持続的に低下した状態のことである。

認知症の症状としては知的能力の低下（健忘・見当識障害・思考障害・知的障害）、心の症状（夜間せん忘・不眠・厳格・妄想・抑うつ・弄便）、行動の障害（徘徊・不眠・暴力・異食）、日常生活能力の低下（食事、排泄、入浴、着替えなどの日々の基本的動作ができない）、身体の障害（歩行障害・嚥下障害・膀胱直腸障害）がある。これらの症状は現在の生活環境、過去の生活歴や性格等によって1人ひとり個人差があり、認知症の症状のレベルによっても違いがある。

認知症の初期には症状が目立たないこともあり、いつもの様子と違う時には病院で受診をするなど、早期発見、早期受診、そして早期対応することが、高齢者の状態の安定と家族の介護等の負担軽減につながる。長寿化、高齢化の進行とともに認知症を発症する人が増える。認知症の人をどう支援するかは個人や家族だけの問題でなく、どのように支援していくのかが社会全体の課題となってきた。

(3) 認知症高齢者への支援対策

平成12年からは急増する高齢者のニーズに応えるため介護保険制度が開始された。

「認知症の人がいつでも、どこでもその人らしく」を目指して、1人ひとりの個別の心身と生活上の障害を総合的にとらえ、本人の有する力や意向や希望に沿った支援を自宅でも、グループホームや施設でも、継続的に行うことができる「認知症の人のためのケアマネジメントセンター方式」によるケアマネジメントが保障されるようになった。この方式では現場の介護士・看護師や医師等の多職種連携により、本人を中心としたチームでの支援が行われるようになってきた。

平成18年の介護保険の改正では介護が必要な状態にならないように、予防を重視する予防重視システムへと転換するものであった。地域で生活する要支援・要介護状態になる恐れのある人に対し地域支援事業を創設し、介護予防事業、包括的支援事業、総合相談事業を推進する地域包括支援センターの下でケアマネジメントをおこなうようになった。この改定では地域密着型サービスとしてグループホームや小規模多機能居宅介護が創設された。本人が住み見慣れた場や地域で暮らし続けるために、暮らしの流れや求めに応じた個別支援を地域の多様な人々とともに目指すことになった。平成23年の改正では認知症に関する調査研究の推進規定が設けられた。また市町村介護保険事業計画では、認知症である被保険者の地域における自立した日常生活の支援に関する事項を定めるようになった。

今後目指すべき基本目標－「ケアの流れ」を変える－の実現のため以下の7つの視点に立って、施策を進めていく。

㉑ 標準的な認知症ケアパスの作成・普及

- ・認知症の状況に応じた適切なサービスの提供

㉒ 早期発見・早期対応

- ・かかりつけ医の認知症対応力の向上

- ・「認知症初期集中支援チーム」の設置
- ・アセスメントのための簡単なツールの検討・普及
- ・「身近型認知症疾患医療センターの」の整備
- ・認知症の人の適切なケアプラン作成のための体制の整備
- ㉔ 地域での生活を支える医療サービスの構築
 - ・「認知症の薬物治療に関するガイドライン」の策定
 - ・一般病院での認知症の人の手術や処置の実施の確保と対応力の向上
 - ・精神科病院の入院が必要な状態の明確化と円滑な退院・在宅復帰の支援
- ㉕ 地域での生活を支える介護サービスの構築
 - ・医療・介護サービスの円滑な連携と認知症施策の推進
 - ・認知症にふさわしい介護サービスの整備
 - ・地域の認知症ケアの拠点としての「グループホーム」の活用の推進
 - ・在宅生活が困難になった場合の介護保険施設等での対応と施設での認知症対応力向上
- ㉖ 地域での日常生活・家族の支援の強化
- ㉗ 若年性認知症施策の強化
- ㉘ 医療・介護サービスを担う人材の育成

(4) 認知症対策 ―「ケアの流れ」を変える― の課題について

介護保険制度に基づく認知症対策は本格的な運用が始まっていないため、十分な検証とはなっていないが、ここでの認知症対策とは医療・福祉・保健サービスを包括した統合ケアを前提として運用されるものであり、より効率的なヘルスケアとして運用されるものである。よって、今まで老人福祉施設等で生活していた利用者が施設等から早期帰宅が促がされたり、社会資源供給サイドの制約から認知症の利用が制約されないかということが課題となろう。さらに 地域では地域包括ケアシステムによって万全な態勢としているが介護保険サービス(共助)、医療保険サービス(共助)、ボランティア活動(互助)、セルフケア(自助)、社会福祉サービス(公助)の役割分担が地域によって異なるため、必要とするサービスが各地域で提供されることは限らない。たとえば、認知症利用者が必要とする 24 時間のヘルプサービスを例にとっても、十分に提供できる状況にないことは明らかなことである。地域で不足するサービスの開発、各種社会資源との連携を推進し、地域で提供できる地域包括ケアシステムの一層の充実を図ることが必要となっている。

5. おわりに

私たちの暮らしを守るセーフティネットの一つとして創設された介護保険制度は介護サービスに限定したサービス提供の制度として創設された。しかしながら、私たちが生活を営む上では介護サービスだけでなく、日常生活圏において、医療、介護、予防、住まい、生活支援サービスが切れ目なく、有機的且つ一体的に提供される「地域包括ケアシステム」(community-based integrated care)の実現に向けた取

り組みが望まれている。平成23年に改訂された介護保険法「介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律」ではこの「地域包括ケアシステム」を謳っている。

高齢化が進展し、認知症高齢者や一人暮らし高齢者が増加するなか、介護を必要とする高齢者ができる限り住み慣れた地域での生活を継続できるように、支援を充実することが必要である。1人ひとりの高齢者のニーズに応じて、介護サービスだけでなく、予防サービス、医療サービス、見守り等の生活支援サービス、住まい、また、それを支えるボランティア等の資源を適切に組み合わせて、24時間・365日提供可能なサービスが中学校区を基本に、地域包括支援センターのマネジメントを介して提供されることになる。

しかし、少子高齢人口減少社会が進行する日本において地域にそのイニシアチブを委ねる「地域包括ケアシステム」が本格稼働するようになればいくつかの課題が発生することが予測される。たとえば、今まで老人福祉施設等で生活していた利用者が施設等から早期帰宅が促がされたり、社会資源供給サイドの制約から認知症の利用が制約されないかということである。コミュニティケアの多くの実践例からでも言えることであるが、コミュニティケアの運営は一様ではなく、運営が困難なケースが多い。責任が国から地方に移行すると財政的、政策的な手立てを十分に持ちえない市町村では地域包括ケアシステムの運営が今までよりも増して困難となることにもなる。特に限界集落のような地域においては尚更のことである。地域包括支援ケアシステムを運用するにあたり私たちはその動向にしっかりと注目していく必要がある。

参考資料

- ・国立社会保障・人口問題研究所 「日本の将来推計人口」 平成18年12月
- ・国立社会保障・人口問題研究所 「日本の将来推計人口」 平成24年1月
- ・国立社会保障・人口問題研究所 「平成21年度社会保障費用統計」 平成23年11月
- ・総務省自治行政局過疎対策室 「平成22年度版・『過疎対策の現状』 平成23年10月
- ・玉里恵美子 「集落限界化を超えて」 ふくろう出版 2009年11月
- ・社会保障審議会介護保健部会 「介護保険制度の見直しに関する意見」 厚生労働省資料 平成22年11月30日
- ・厚生労働省老健局 「介護保険制度改正の概要及び地域包括ケアの理念」 厚生労働省資料 平成24年10月3日
- ・厚生労働省 「介護サービス基盤強化のための介護保険法等の一部を改正するための法律」 厚生労働省資料、平成23年9月27日
- ・ND ソフトウェア株式会社 「平成24年4月介護保険制度改正概要」 平成23年9月1日
- ・一般財団法人 長寿社会開発センター 「地域包括支援センター運営マニュアル2012」 平成24年3月
- ・厚生労働省認知症施策検討プロジェクトチーム 「今後の認知症の方向性について」 平成24年6月18日
- ・社保審介護給付費分科会資料 「認知症への対応について」 平成23年6月16日
- ・社会保障審議会介護保険部会 「介護保険制度の見直しに関する意見」 平成22年11月30日
- ・社保審一介護給付費分科会資料2 「認知症への対応について」 平成23年6月16日
- ・厚生労働省認知症施策検討プロジェクトチーム 「今後の認知症施策の方向性について」 平成24年6月18日

少子高齢人口減少社会と介護保険

- ・厚生労働省老健局 「介護保険制度改正の概要及び地域包括ケアの理念」 平成 24 年 10 月 3 日
- ・NHK 出版 『認知症の人の生活支援』 「NHK テキスト社会福祉セミナー 2011 年 4 月－7 月」 平成 23 年 4 月

特別養護老人ホームにおける「看取り介護」の現状と課題

The Present Situation and Problems with Terminal Care in Special Nursing Homes

福 田 洋 子

Yoko Fukuda

徳 山 貴 英

Takahide Tokuyama

千 草 篤 磨

Atsumaro Chikusa

(要 約)

この世に生を受けた者は、必ず死が訪れる。人生の最期を老人ホーム等の施設で迎える高齢者は年々増加してきている。特別養護老人ホームにおいては、平成18年度から介護保険に看取り介護加算が創設され、老人ホームでの看取り介護が広く行われるようになってきた。そこで、介護実践の現場における看取り介護の現状を調べるため、質問紙調査および事例研究を行った。そこから介護福祉士養成施設の教育内容や介護現場での研修の在り方について、今後検討していく材料を得た。

(キーワード)

看取り介護、ターミナルケア、死生観

はじめに

厚生労働省が発表した「平成23年人口動態調査」(2012)における「死亡の場所別にみた年次別死亡数」の結果によれば、平成23年中に老人ホームで死亡した人の数は49,991人、介護老人保健施設で死亡した人の数は18,393人であった。これを年間死亡総数1,253,066人に対する割合にすると、老人ホームが約4.0%、介護老人保健施設が約1.5%であった。また、老人ホームでの死亡統計をとり始めた平成7年から現在までの16年間の年次推移を見ると、以下ようになる。

まず、「自宅」での死亡は18.3%から年々減少し、平成23年には12.5%になった。「病院」での死亡は74.1%から平成17年には79.8%にまで増加したが、その後徐々に減少し、平成23年には76.2%となった。「診療所」での死亡は3.0%であったが、年々減少し、平成23年には2.3%となった。一方、「老人ホーム」での死亡は1.5%から4.0%に、「介護老人保健施設」での死亡は0.2%から1.5%にそれぞれ年々増加してきている。

このような特別養護老人ホームを中心とする「老人ホーム」で最期を迎える高齢者が増加する傾向は、今後益々強くなるものと考えられる。さて、特別養護老人ホームは医師や看護師が中心となる医療機関とは違い、介護実践を通じた生活の場である。そこで中心的に活動するのは、介護福祉士などの介護職員である。介護職員は入所者の終末期を、医療とは別に生活介護の側面から関わることになる。そこでは、従来からの医療的ターミナルケアとは異なる、終末期介護や看取り介護といった死と向き合う専門的介護が求められる。しかし、短期大学等の介護福祉士養成施設においては、看取りや死に関する教育

は甚だ不十分なままである。また、特別養護老人ホーム等の介護現場における職員研修においても同様であると考えられる。そこで、特別養護老人ホームにおける看取り介護の実際を調査検討し、今後の介護福祉実践や介護福祉教育の一助としたい。

1. 看取り介護についての諸問題

看取り介護について述べるにあたり、類似する用語の整理をする必要がある。以下に、看取り介護、ターミナルケア、緩和ケア、デスエデュケーション、死生観などについて概観したい。

(1) 看取り介護、ターミナルケア、緩和ケア、エンドオブライフ・ケア

「看取り介護」という言葉は、平成18年度の介護保険改正法の中で「看取り介護加算」が創設されたことで、福祉関係者の間でよく使われるようになったものである。看取り介護加算は介護保険において次のように定められている。すなわち、「医師が一般に認められた医学的知見に基づき、回復のみこみがないと診断した入所者について、随時本人または家族に十分に説明し合意を得て、医師・看護師・介護職員等が共同し、本人および家族を含めてその人らしさを尊重した看取りができるよう、支援することを主眼に設けられた。施設基準としては、常勤の看護師1名以上の配置、病院・診療所、訪問看護ステーションなどの看護職員との連携により24時間の連絡体制の確保、看取りに関する指針作成、入所時の本人・家族への説明・同意ができていないことが条件となる」(小櫃他、2012)と、事務的な手順や条件が定められている。

これはあくまでも介護保険上の事務手続き的定義であるが、介護報酬の加算の有無にかかわらず、広く終末期における高齢者介護実践を看取り介護とみなし、医療上の看護ではなく、生活を支える介護上の実践としてとらえることが重要であると考えられる。

次に、終末期のケアに関する様々な用語について整理しておきたい。志真(2010)によれば、まず第1に「ターミナルケア」という言葉は、「1950年代からアメリカやイギリスで提唱された考え方で、人が死に向かってゆく過程を理解して、医療のみでなく人間的な対応をすることを主張した」ものである。

第2に「ホスピスケア」とは、「1960年代からイギリスで始まったホスピスでの実践を踏まえて提唱された考え方で、死に行く人への全人的アプローチの必要性を主張した」ものである。

第3に「緩和ケア」とは、「1970年代からカナダで提唱された考え方で、ホスピスケアの考え方を受け継ぎ、国や社会の違いを超えて人の死に向かう過程に焦点をあて、積極的なケアを提供することを主張し、WHOがその概念を定式化した」ものである。

第4に「エンドオブライフ・ケア(end of life care)」とは、「1990年代からアメリカやカナダで高齢者医療と緩和ケアを統合する考え方として提唱されている。北米では緩和ケアは癌やエイズを対象としたものという理解があり、癌のみならず、認知症や脳血管障害など広く高齢者の疾患を対象としたケアを指している」ものである。柏木(2007)も近年の国際学会において、「terminal care」という言葉が姿を消し、代わって“end of life care”という言葉が使われるようになってきたことを指摘している。本論のテーマにおいて、「看取り介護」の英語表記を“end of life care”とした所以である。

(2) デスエデュケーションと死生観

ターミナルケアの実践が始まった頃に、世界的に大きな影響を及ぼした著書として、アメリカで1969年に出版された精神科医のエリザベス・キューブラ・ロスによる「死ぬ瞬間—死にゆく人々との対話—」を挙げるができる。当初、ロスは多くの同僚医師の反対を押し切って死にゆく患者とのインタビューを始めるのであったが、スタッフの消極的な態度とは対照的に、死にゆく患者はインタビューを積極的に歓迎してくれたのであった。結果として、そこから死と死にゆくことについての考えを深めていくことになった。そして、医学生への教育として、死にゆく患者とのインタビューを通したセミナーを行っていったのである。ロス(1971)は「患者にとっては、死そのものは問題ではなく、死にゆくことが、それに伴う絶望感と無援感と隔離感のゆえに恐ろしいものであることを学んだ」と述べている。また、インタビューに参加した医学生や若い医師たちは「より不安なく彼らの患者に接することができるだけでなく、彼ら自身の死についてもより安らかに感じるができることであろう」と、その教育の成果を示している。

また、哲学者のアルフォンス・デーケン死の準備教育を提唱し、医学教育、看護教育などの中での死や悲嘆についての教育の重要性を指摘している。デーケン(1984)は、「死の意味を考えることは取りも直さず人生の意味を問うことである」と、死から生を考えることが教育の目標であることを述べている。

この、死から生を考えるということは「死生学」の領域である。平山(1991)は、英語の thanatology の訳を「死学」ではなく、「死生学」とすべきであることを主張し、「有限な時間を見すえたくて充実した生を送るためにはどうすればよいかということを考えることがサナトロジーの目的である」と述べている。その上で、死生学の研究対象は「死(death)」および「死にゆく過程(dying)」の両面であるとしている。

上述した死生観に関する経緯は、特に突然訪れる癌患者の死を対象とした医療的、看護的関わりの中から研究されてきた成果である。しかし、自然と訪れる高齢者の死を対象とした介護現場での関わりを通して死生観を育てていく中で、新たな死にゆくプロセスや死の準備教育、死生学などが追求されなければならない。以下の、意識調査や事例研究においてこの点を検討したい。

2. 看取り介護に関する介護職員の意識調査

特別養護老人ホームH園及びK園の介護職員に対して、平成24年9月に行ったアンケート調査の結果について以下に述べる。

(1) 調査内容について

調査は2施設の職員90名に質問紙を配布し、分析は質問紙の各設問において欠損値のない回答を有効とし、実施した。質問紙は、各部署の主任を通して配布され、回答後封筒に入れ、同主任によって回収された。調査内容は、①性別、②年齢、③介護職経験年数、④所有している資格、⑤身内の死別体験の有無、⑥施設でのターミナルケアに関しての関心度、⑦ターミナルケアへの関わり経験の有無、⑧ター

ミナル期及び死亡後のカンファレンスへの参加の有無、⑨ターミナル期のケアについて本人及び家族との対話の有無、⑩本人や家族との対話の内容がケアに反映できたかどうか、⑪死亡後の意向についての本人への聴取の有無及びその対応、⑫死後のケア（エンジェルケア）の経験の有無とその内容、⑬他職種との連携や今後の対策について、⑭ターミナルケアに関しての考えや希望、⑮ターミナル期の関わりによる介護実践への影響などを自由記述とした。

（2）結果について

介護職員は50歳代女性が最も多く、次に30歳代、40歳代、20歳代の女性となり、60歳代は男性の方が多かった。また経験年数は、短期から長期にわたっていることが明らかになった。表1が示すように、身内の死の体験の有無についても「有」の数値は年齢が高い人が多いが、職員のほとんどの人が体験している。

施設におけるターミナルケアへの関心は、死の体験やターミナルケアへの関わりを経験の有無に関わらず57名の人は関心が高いと答え、どちらともいえないと答えた人は30名であった。ターミナル期のカンファレンスへの参加の「無」は36名、つまり半数の人がカンファレンスには参加していないと答えている。施設でのカンファレンスは開かれているが、参加職員は、役職が介護支援専門員や介護主任、看護師など限られた職員であり、その他の介護職員はカンファレンスに参加せずケアを行っていることになる。また死後のカンファレンスの参加は、9名が「有」と回答している。カンファレンスは生前の方が開かれやすく、参加しやすいのか、死後のカンファレンスの参加者数が極端に低くなっている。

本人とターミナル期のケアについての話をしたことの有無については、8名が「有」と答え、そのうちの4名がそのようにケアが「できた」と答えている。家族とターミナル期のケアについての話は、23名が「有」と答え、そのうちの13名がそのようにケアが「できた」と答えている。表3、表4に示すように、本人及び家族とターミナル期のケアについての話をしたことが「有」と答えた人は少数であるが、若い職員から年齢の高い職員まで幅広く認められた。

本人の死亡後の意向について聞いたことが有るかについては、7名が「有」と答えているだけで、ほとんどの人が本人の意向を知らないままケアにあたっていることになる。このことから、多くの職員は、本人や家族に話を聞くことも少なく、死後は本人よりも家族の意向に沿って終末を迎え、葬儀が行われることになる。

死後のケア（エンジェルケア）の経験は54名の人が「有」と答え、回数は1～3回が最も多いが、中には、何回も経験していると回答している人もいる。しかしケアの実際は、「看護師が指示し、介護職員は補助的な立場で死後のケア（処置）を行っている。」と自由記述で答えている。内容は、全身清拭、衣類交換、おむつ交換、死化粧、整髪など納棺儀式の一般的なことを行う。

ターミナルケアにおいて他職種との連携は「図れている」か否かの問いには、49名は連携が「図れている」と答え、「ケースによって違う」と答えた人が21名である。「図れていない」は2名、空白は18名で、その理由は、「ターミナルケアへの関わりがないので答えられない」と記載されている。つまり「70%強」は連携が「図れている」と答えている。このことは、他のケア場面においても連携が図りや

特別養護老人ホームにおける「看取り介護」の現状と課題

表1 身内の死別体験の有無と年齢、性別、経験年数との関係

	年 齢	20歳代		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代		無回答		合計		計																		
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女																			
介護経験年数	死別体験	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無																	
	5年未満	2	—	5	—	1	1	6	—	2	—	2	2	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—	—	7	1	16	2	26				
	5～10年	3	2	4	—	5	—	3	—	2	—	4	—	1	—	6	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	12	2	17	—	31	
	10～15年	—	—	—	—	3	—	3	1	—	—	2	—	—	—	5	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4	—	10	3	17	
	15～20年	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	6	
	20年以上	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	1	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	7	1	9
	無回答	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
計	5	2	9	0	9	1	12	1	4	0	13	3	2	0	20	2	4	0	1	0	0	0	0	0	1	1	24	3	56	7	90			

表2 年齢と資格

	年 齢	20歳代		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代		無回答		合計		計		
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女			
資格	無資格	1	2	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	6
	ヘルパー	—	1	—	5	—	1	1	2	2	—	—	—	1	—	—	—	13
	ヘルパー・介護福祉士	1	—	7	2	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	13
	介護福祉士	5	6	—	6	3	6	—	10	2	1	—	—	—	—	—	—	39
	介護福祉士・介護支援専門員	—	—	1	—	1	3	—	4	—	1	—	—	—	—	—	—	10
	介護福祉士・社会福祉主事	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
	看護師	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2
	ヘルパー・介護福祉士・介護支援専門員・社会福祉士	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	介福・介護支援専門員・社会福祉士	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	無回答	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
計	7	9	10	13	4	16	2	21	4	3	0	1	0	0	0	0	90	

表3 ターミナル期のケアについて本人と話をしたことの有無

	年 齢	20歳代		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代		無回答		合計		計																
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女																	
介護経験年数	本人との会話	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無															
	5年未満	—	2	—	5	—	2	—	4	1	1	—	4	—	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—	1	7	—	16	24		
	5～10年	—	5	1	3	—	4	—	3	—	2	—	4	—	1	—	6	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	13	2	16	31	
	10～15年	—	—	—	—	—	3	1	3	—	—	—	2	—	—	—	6	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	4	1	12	17
	15～20年	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5	
	20年以上	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	—	1	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	6	9
	無回答	—	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	3	5
計	0	7	1	8	0	10	1	12	1	3	0	16	0	2	3	19	0	4	1	1	0	0	1	0	1	0	1	26	8	56	90	

表4 ターミナル期のケアについて家族と話をしたことの有無

	年 齢	20歳代		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代		無回答		合計		計																	
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女																		
介護経験年数	家族との会話	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無																
	5年未満	—	2	—	5	—	2	1	5	—	2	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	1	17	26		
	5～10年	—	5	—	4	—	5	2	1	2	—	1	3	—	1	2	4	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	12	5	12	31	
	10～15年	—	—	—	—	2	1	—	4	—	—	1	1	—	—	1	5	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	3	10	17
	15～20年	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	5	
	20年以上	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8	
	無回答	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	3
計	0	7	0	9	2	8	3	10	2	2	5	11	1	1	8	14	0	4	1	1	0	0	1	0	5	22	18	45	90				

すくなり、他職種理解につながるのではないかと考えられる。

(3) まとめ

今回、施設でのターミナルケアについての調査結果により次のことが明らかになった。ターミナルケアについては、経験年数に関わらず、関心度は高いといえる。一方、経験年数の浅い職員は、施設でターミナルケアへの関わりがないために、何がターミナルケアなのか、どうすることがターミナルケアとなるのか戸惑いも多いようである。施設においては、介護保険での看取り介護加算におけるケアマニュアルもあり、看取り介護計画の始まりにより、介護職員はターミナル期であると自覚するようである。ターミナル期に入るとケアプランに沿ってケアが行われ、本当にこれで良いのか、本人にとって最善なこととは何か、介護職員にできることは何なのかと常に考えるようになったと報告されている。

しかし一方では、本人や家族とターミナルケアについての話をほとんどの人が話せていないし聞いていないと答えている中で、少数ではあるが年齢や性別、介護の経験年数などに関わらず、本人や家族と積極的に関わり、その時の思いや意向を聞き、意向に沿うことができたと答えている職員もいる。これは単なる日常の介護経験だけでは得られるものではない、人生経験の中で培われたその人なりの死生観が影響していると考えられる。死は避けられないものとして、恐怖感情を持たず、人生の一部としてとらえているのではないかと考える。しかし、多くの介護職員は、ターミナル期に入り人生の最後を苦痛なく、安心して少しでも穏やかな日々を送ってほしいと願いながらも、本人の死後には、本人の思いや意向を聞けず本当にこれで良かったのかと後悔している。

波平(2004)は、日本の「死の文化」の儀礼的行為からの誤解は、「死をタブー視する」とか「死を忌避する」など死にかかわるものを穢れているとみなして、日常生活から排除することが一般の人々の間にあり、このような誤解が人々の生活の内容や死の状況に影響を与えていると述べている。このように、介護現場においても、死に対する恐怖心や不安、またはタブー視や忌避からなのか、死に向かっていく人の気持ちや意向を、今一步踏み込んで聞き取ることができないのではないかと考える。それは今回の調査の自由記述にもあるように、「ターミナルケアと言ってもケアできたのか、後悔した。不安だった。あれもこれもできなかつたように思えた。何か悲しかったです。でも身体はまだ温かったので少し怖かったです。緊張感と責任感をすごく感じた。いつも介護をしてきた利用者がターミナルに入り死期が近いと感じていてもいざ亡くなるとショックだった」と記載されていることから推察される。そしてこれらの思いは、看取り介護時の先輩職員の行動や導きで心の平安を取り戻し介護職員としての心構えやあり方を考え、身につけていくようになるのではないかと考える。施設での看取り介護が重要となっている昨今、利用者の死後に悔いのないケアを提供するためにも、介護職員は、死の話題を利用者や家族と共に語り合えるようになることが大切である。

表5 アンケートの自由記述の抜粋

<p>①初めてターミナルケアを経験した時に感じたこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ターミナル期にはすでに本人の意思表示ができない状態でそれ以前と状態としてはあまり変わっていないのにターミナルとなった日よりその人に対してケアの量が倍増し、果たしてこれがターミナルケアなのかと思った。 ・何か悲しかったです。でも体はまだ温かかったので少し怖かったです。 ・細かな記録の大変さ、毎日の全身清拭による利用者への負担、利用者が望んでいるのはこれで良いのか。家族が面会に見えた時、どのように言葉がけを行えばよいのか、さまざまな場面でこれで良いのかと思った。 ・何か言いたそうな顔を毎日毎日見ていると本当にターミナルの対応で良いのか、その方に不安を感じた。 ・思った以上の状態の変化の早さについていけず、後手、後手の対応になり十分な対応ができなかった。 <p>②ターミナルケアに対して現在感じていること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・死は誰にでも訪れますが、どのような思いがあるのか、入所時に本人の口から聞くことも必要ではないかと思う。またその施設でできること、施設ではこのように行っていると本人に説明することも大切ではないか。 ・年々症例にあたって施設(特養)での取り組みが進んできている。ターミナルケアのマニュアルもできており、それなりではあるがケアができている。 ・正直いって、どのようにターミナルケアをしたらいいのかわかりません。 ・本人の苦痛や恐怖を取り除いてあげること。本人らしい最後を迎えてもらいたいが、本当にそれでよいのか、認知症の利用者に対しどうすればよいのかと思うこともある。 ・家族の気持ちは伝わるが本人の意思意向が伝えられない状態が多いので、本当はどうしてほしかったのだろうという疑問がある。 <p>③ターミナルケアにおいて利用者、家族と関わって感じたことについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家族の方の1日でも長く生きてほしいという思いと利用者の苦しそうにしている姿を見て、やりきれない気持ちがありました。 ・本人も家族も不安と死への受け入れができていない場合があると思った。 ・利用者と家族にターミナルケアの希望を聞いておいた方がよい。利用者と家族のニーズが違ったりする。 ・利用者は認知症であり、余命について話し合うこともままならない状態なので、家族と関わり話し合い、プランに沿ってケアする感じになる。家族によっても色々である。家族の思いを感じ対話することで心を慰め好みの曲をかけたり、好きなものを口にしてもらったりその利用者の色々なエピソードを聞き、その人をより深く知る。 ・本人の意向などがわからなければ、こちらの思うケアしかできない。そうなると結局は自分たちの自己満足にしかなくなる。本人の元気なうちに、きちんと好きなことやされたら嫌なことを具体的に聞き取り、家族の意向も聞き、言葉が話せる間に一つでも多くのことを聞けたらよかったのにと後悔する。 <p>④ターミナルケアに関わったことが日常の介護実践に影響を及ぼしたことについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・状態を見て、こうなっていくのでは、という予想ができるようになってきている。 ・死に向かって生活することの大変さ(本人・家族にとって)を知った。 ・この利用者さんにも、いずれこの時期がやってくるんだなあ、その時が来ることを誰もが分かっているので、最後の時にさしかかっている時に「いい人生だった」「幸せだった」と思ってもらえる援助や介護がしたいと思った。 ・利用者の衣服のみだれや整容面を気をつけて、家族が不快な思いをしないようにしている。 ・不安と後悔がある。医療的な不安は看護師にアドバイスを受ける。後悔の気持ちは職員間で共感し合い、今後も普段からその方の一日一日、一瞬一瞬の関わりを大切にしていきたいと今まで以上に思っている。

3. 看取り介護に関する事例

特別養護老人ホーム K 園での介護職チームによるターミナルケア実践を以下に報告する。

(1) 終末期のケアについて本人の意向が確認できていない事例 (事例 1)

A さんは 92 歳の女性で脳血管性認知症、顔面有棘細胞癌の現病がある。入所 2 年が経過した 20XX 年 5 月、左額部のゆう贅から出血を認め、6 月上旬に総合病院皮膚科を受診する。結果は顔面有棘細胞癌との診断であり、6 月中旬に手術を実施し施設へ戻る。

20XX+1 年 1 月より左耳横に腫瘤を認め、病院を受診する。医師より「診断結果は癌であり肺への転移の可能性も考えられ、手術は困難である」との説明を受ける。認知症のため指示が入らず同じ姿勢を保つことが困難との判断から放射線治療は行えず、患部への薬の塗布にて対応していくこととなる。

徐々に拡大していく腫瘤に対して定期的な受診を行うことで医師と連携し、20XX+1 年 6 月に再度、家族・医師・施設の看護師同席のもと、今後の治療についてカンファレンスを行う。医師からは「腫瘤の切除に対しては身体的な負担を考えるとリスクが高く、放射線治療については全身を動かさず安静にしていなければならないため不可能であろう」と説明があり、前回同様の見解であった。また、余命についても 3~4 ヶ月と宣告される。認知症により本人の意向確認は出来ない状態であったため、家族と今後の対応について協議する。家族は施設での看取りを希望し、入所施設にてターミナルケアを実施することとなる。

看取り介護計画を作成し、多職種協働のもとターミナルケアを行う。医療職はペインコントロールを行い本人の状態を観察し、状態に応じて内服等施設で行える範囲内での対応を行う。また、拡大が予想される腫瘤の処置についても毎日行い、定期的な病院受診を行うことで医師との連携を維持する。介護職は生活環境の整備を行い、身体的な介護や精神面への援助を行う。

ターミナルケア開始より 2 カ月後、経口摂取不可能となり点滴を開始する。その 20 日後、看護師より「血圧が触診でしか計れない」との報告があり、家族へ連絡する。その日の午後、手足の末梢よりチアノーゼが出現し、家族の付き添いのもと静かに息を引き取る。

拡大する腫瘤への医療処置の必要性が増大する中、介護職チームの役割は多岐にわたった。身体介護や精神面への援助、家族への援助や生活環境の整備を行った。本人の意思確認が困難の中、「少しでも楽に安らかに生を全うしてほしい」とチーム全体が共通した意識のもと援助を行った。今回のケースでターミナルケアについて本人意向が確認できておらず、「本当にこのケアでよいのか、本人が望むケアであるのか」と悩んだことをケアに携わった介護職員の一人は述懐している。この問題は認知症の高齢者が増加する現状において、本人の意思表示の確認が出来ていないがために苦悩する現場職員の声を表しており、同じような体験はターミナルケアを実践する高齢者施設でも多いと考えられる。

(2) 終末期のケアについて本人が意思表示している事例 (事例 2)

B さんは 91 歳の女性で、アルツハイマー型認知症を患っている。子共はおらず、独居にて生活して

いたがアルツハイマー型認知症を発症し、在宅生活を送ることが困難となり、養護老人ホームに入所する。数年経過し徘徊等の周辺症状が増し、転倒が頻回となり養護老人ホームでの対応が困難となったため20YY年特別養護老人ホームへ入所となる。

20YY+2年4月より嚥下機能が低下し、食事が徐々に減少する。Bさんの姪とカンファレンスを行い、今後の予測や対応について協議する。そこで医師から老衰の説明や経口摂取が不可能となった場合の対応について経管栄養等の説明があった。その際姪より、延命処置に対して本人の意向が記された文書が紹介された。その文書は20YY-9年に記されており、認知症を発症する前に書かれたものであった。文面は「回復の見込みがない状態や意識不明になった場合、一切の延命処置を希望しない」との内容であった。姪も親族と話し合った結果、Bさんの意向を尊重したいとのことで経管栄養等は選択せず、嚥下機能を確認しながら経口摂取を進めていくことでケアの方向性が決定された。状態観察を行いながら経口摂取を行っていたが、さらに嚥下機能が低下し、20YY年5月にターミナルケア開始となった。

看取り介護計画を多職種共同にて作成し、嚥下可能時は高カロリー飲料と点滴でのケアを続けたところ、徐々に状態が安定し嚥下機能も回復する。発語もみられ状態が安定したため、6月より食事以外でも離床を開始し、ミキサー食での食事を提供する。嚥下も良好であり、スプーンですくう自力動作もみられた。また、排泄の希望もみられトイレでの排泄も確認する。看取り介護計画を全職種が理解し実行した結果、劇的な回復がみられたため、医師の判断にて看取り介護は中止し、介護支援専門員による新たな介護計画の作成に至る。

ところが、数カ月が経過し状態が変化する。20YY+3年1月より食事量の低下を認め嚥下困難となり、家族同意のもと医師よりターミナルケア再開の指示が出る。ケアカンファレンス後に看取り介護計画を作成し実施し、その4カ月後、施設職員に見守られながら静かに息を引き取る。

事例2については、Bさんのケアに携わった介護職チームは総勢6名で構成されていた。中堅職員2名が主任等の役職についており、3年未満が2名、10年以上が2名となっている。Bさんの担当介護職員は介護職経験年数10年以上の50歳代女性で、ターミナルケアの経験を有していた。

事例1とは異なり、今回の事例は本人の意向が書面ではあるが確認できており、介護職チームもBさんの意向を尊重する介護実践が可能となった。介護職チームの一人は、「ターミナルケア期間が開始より約1年と長く、その間には回復した時期もあり、老衰による高齢者のターミナル期間は身体的変化の予測が困難であった」と述べている。また、ターミナルケア実践について3年未満の介護職2名は今回のケースが初めてであり、3年未満の介護職は「当初は高齢者の死に直面し、死について恐怖感を抱いた」と感想を述べているが、ターミナルケア終了時には「1年間のターミナルケアを通じて死を肯定できるようになった」と述べている。この介護職員は、人は生まれ必ず死ぬということをあらためて認識し、このような意識の変化については、介護職チーム内で死生観についての議論がなされた結果、共通とはいかないものの死への理解、すなわち死を当たり前のことと自覚し、あるがままに生きることへの理解と寄り添うことの重要性を理解することができたと述べている。

(3) 事例のまとめ

二つの事例を通して共通する点は、介護職チームの死生観について、チーム内で教育が行われた点である。二つの事例についてはターミナルケアの実践経験がある主任2名、ターミナルケアの実践経験があり介護職経験年数が10年以上の介護職員が2名、3年未満の新任職員が2名と同じような構成であった。死を身近に肯定的に捉えた経験年数の長い職員2名が中心となり、新任職員に「死について」の思いや考え方を指導した。「死について」考えたことのない新任職員は、高齢者の死を体験し何を得たのか。それは現在の生をよりよく生きることを実感し、死を受け入れ、尊厳を再度考える契機につながったのである。このように、ターミナルケアを行う施設は人の尊厳や死生観を学ぶ絶好の場とも言える。

また、これらのターミナルケア実施後、以下の課題が提起された。一つ目は、死生観教育についてである。経験のある職員から経験の浅い職員への教育は主に介護業務を通じての指導が中心であったため、施設の研修体系に外部研修も含めたターミナルケア研修を組み入れる必要があることが指摘された。二つ目は、終末期のケアに対する本人の意向についてである。延命処置等、医療的な処置をどこまで望むのか、どのように最期を迎えたいのか等、確認できていないケースが多い。もちろん現在の特別養護老人ホームの入所者は重度化しており、入所時に認知症等で本人の意思確認ができない場合も多い。このことは医療が進歩している昨今、真剣に考え取り組まなければならない課題である。三つ目は、特別養護老人ホームでの医療についてである。事例1で痛みが憎悪した場合、最後まで生活の場である特別養護老人ホームにてターミナルケアが行えたのかなど問題提起された。最後に、死亡後の評価である。現在様々な施設において、亡くなった後のカンファレンスを行っている施設が増えている。これはカンファレンスを行うことで適切な援助であったのかを多角的に考え、本人や家族の思いに添えたかどうかを振り返るためである。この振り返りにより次へのターミナルケア実践へとつなげ、ターミナルケアにとらわれず、通常の介護実践にも生かされるのである。

なお、この2つの事例は特別養護老人ホームK園の施設長の承諾を得て報告したものである。

4. まとめと今後の研究課題

(1) 教育現場における介護学生の死生観の育成

人間は生きている限り死は避けられないものとして認識している。しかし長寿国になった日本では、普段の生活の中で死を意識して考えることは少ないのではないかと。今回調査対象とした高齢者介護の現場においては、常に死と向かい合っている生活が営まれている。にもかかわらず、自由記述からは、死に対して何か特別なことのようにとらえているものが伝わってきた。介護職員の死の受容については様々であるが、人間の生活を支える介護の仕事においては避けて通れないものである。生きてきたように死んでいくといわれる人の死と正面から向き合い、その人の人生観や価値観をも受容できるよう、介護に携わる者の、死の教育の重要性が今回の調査で分かった。

さらに、家族を含めた終末期ケアの在り方も介護教育には重要であることを認識した。将来は看取りケアに携わっていく介護学生への終末期ケア教育は、利用者や家族と死の話題を語り合え、悔いのないケアができるように学生時代に自らの「死生観」を育てていく必要があるだろう。さらにそのことが、人間

としての成長にもつながるのではないかと考えられる。今後の課題は、終末期介護教育の中に認知症の利用者のターミナルケアをどのように取り入れていくかの検討が必要である。

（２）介護現場における介護職員の死生観の育成

本研究のアンケート結果にも示されているように、介護職員は現場経験のみで就労している職員やヘルパー２級取得者、介護福祉士取得者等、様々な過程を経て介護を実践している。介護福祉士においても、介護福祉士養成施設等を卒業し介護福祉士を取得した者や、実務経験３年以上を有して国家試験に合格し、介護福祉士を取得した者もいる。したがって、介護職員全体をみれば質の差があるといえる。

また、核家族化に代表される社会構造の変化により、若い世代の職員が「死」にふれる体験が減っている。施設においては看取り介護の方針を決め、看取り指針を明確化して、職員の共通理解をもとにターミナルケアは実践されるが、ここで重要な点は「いかに各個人差・世代の差を意識し、共通理解を図れるか」ということである。

これらを踏まえると、施設でターミナルケアを実践するにあたっては、教育の重要性が問われてくる。特別養護老人ホームにおいては、看取り介護加算の算定要件の中に研修の実施が条件の一つとなっているが、算定するだけでなく研修を通じ実践に応じた質の向上が求められる。例えば「死生観」については職員それぞれに育った文化や価値観、経験等に応じて培われたものであり多様であるが、施設の中で相互理解は必要であり、その場が研修であってもよい。個別性を理解し、ターミナルケアや尊厳の理解を深めるには職員教育・育成が重要であり、また目的のある研修計画の作成と実施が重要であるといえる。

（３）今後の研究に向けての検討

看取り介護は特に新しい介護の分野ではない。介護保険制度以前の措置の時代から行われてきたものである。特に、仏教福祉やキリスト教福祉の実践を行っている老人ホームでは古くから取り組まれている。ただし、そこに看取りの理念や死生観といったものが明確になった上で実践されていたかという点、残念ながらあいまいなまま、日常の介護業務の延長として行われてきたものである。

今回の意識調査および事例研究によって、以前よりも意識的に取り組まれてきていることが明らかになったが、一方課題もいくつか示された。例えば、意識調査の中で、ターミナルケアについて本人や家族と話をしている介護職員が少ないことが明らかになった。また、年齢や介護経験の年数に関わらず、少数ではあるがターミナルケアについて本人や家族と話ができていたという結果も示された。すなわち、長い介護経験があっても、年齢が高くても死に関する話ができない職員が多いが、一方で介護経験が短くても、年齢が若くても死に関する話ができるという職員もいる。これらのことは、死や看取りに関する教育や研修が系統的に行われていないことの現れでもある。

今後この結果をさらに検討して、介護福祉教育のカリキュラムや介護職員研修のプログラムの中に、看取り介護の在り方を具体的にどのように入れていくかを研究していきたい。

<付 記>

本論文作成に当たり、特別養護老人ホームH園およびK園の施設長並びに職員の方々には、業務多忙にも関わらず調査に協力いただきましたことを心から感謝申し上げます。

なお、本論文は共同執筆であるが、「はじめに」と「1」を千草が、「2」を福田が、「3」を徳山が主に分担した上で、「4」を含めて全体を3人で検討し、最終的に文章化したものである。

引用文献

- ・デーケン 松本たま（訳） 1984 第三の人生－あなたも老人になる－ 南窓社
- ・平山正実 1991 死生学とはなにか 日本評論社
- ・柏木哲夫 2007 終末期医療をめぐる様々な言葉 総合臨床 56 2744-2748
- ・小櫃芳江、鈴木知佐子 2012 介護福祉士－介護編－ ミネルヴァ書房
- ・厚生労働省 2012 平成23年人口動態調査 厚生労働省ホームページ
- ・キューブラ・ロス 川口正吉（訳） 1971 死ぬ瞬間－死にゆく人々との対話 読売新聞社
- ・波平恵美子 2004 日本人の死のかたち－伝統儀礼から靖国まで－ 朝日新聞社
- ・志真泰夫 2010 緩和ケアをめぐる言葉 日本ホスピス緩和ケア協会ホームページ

親子を対象とした食育支援活動における保育学生の意識と学びに関する研究

A Study on Early Childcare Students' Consciousness and Learning in Dietary Education Support Activities for Parents and Children

柳 瀬 慶 子

Keiko Yanase

鷲 見 裕 子

Hiroko Sumi

(要 約)

本研究は、保育学生の地域食育支援活動に関する意識・実態を把握し、親子対象の食育支援活動における保育学生の気づきから、保育学生の食育支援力を育むための視座を得ることを目的とした。

意識・実態調査から、地域食育支援活動の重要性や実施現状の周知、実践による食育支援力の養成が必要であることが明らかとなった。食育支援力養成の視座としては、親子が夢中になる内容設定、保育学生が活動内容の楽しさに浸る必要性、関係づくりのためのグループ形態の工夫という3点が明らかとなった。

(キーワード)

食育、親子支援、保育学生

1. はじめに

平成21年度施行の「保育所保育指針」では、保育所の役割が明記され、入所する子どもの保護者及び地域の子育て家庭に対する「子育て支援」が位置づけられた¹。また、平成21年度施行の「幼稚園教育要領」でも、新たに「子育ての支援」が示された²。保育者が保護者の気持ちに寄り添い家庭との連携を密にしながら、より積極的に乳幼児期の子どもの育ちを支え、保護者の養育力の向上につながる支援を行うことが必要とされている。さらに、地域の様々な人や機関などと連携を図って、地域の子育て力の向上に貢献していくことが必要とされている。この改訂により、子どもの虐待など、子どもや保護者を取り巻く様々な課題の解決を図るねらいがある。

一方、平成17年に制定された食育基本法では食育の総合的かつ計画的な推進が求められ、その目的である健全な心身の育成のためには子どもの「食」の重要性がうたわれた。これを受け、平成21年度施行の「保育所保育指針」では保育内容の改善として「健康及び安全」の中で食育の推進を掲げ³、同じく平成21年度施行の「幼稚園教育要領」では「健康」領域の中で食育が明示された⁴。このような推進施策により保育現場のみならず行政、地域において、また諸機関が連携して多彩な食育活動に取り組むことにより、子どもに対する食育は家庭に対する食育へと波及効果をもたらすことが期待できると考えられている。

保育士養成校においても子育て支援や食育実践活動が多く取り組まれている。子育て支援としては学内などでひろばを実施し、その活動に参加した学生の学びについての報告がされているが、参加学生の保育展開力の学びについて検討されているものが多い^{5・6・7・8}。本学も平成22年より地域貢献として裁

培活動を中心とした食育の取り組みを行ってきた。平成 22・23 年は、参加学生の子どもに向けた保育展開力の育成における学びが中心であり、一定の教育効果が得られた^{9・10}。筆者らは、保育学生が親子対象の食育実践活動への関心と参加意欲を高めること、さらに食育実践活動を通して、親子を対象とした食育支援力を育むことが重要であると考えた。

そこで本研究は、本学学生の地域への食育支援に対する認知や活動への参加意思、知識・スキルなどの調査により保育学生の食育支援活動に関する意識・実態を把握する。さらに、本学で今年度実施した親子を対象とした食育支援活動に関わった学生の気づきの分析を通して、保育学生の食育支援力を育むための視座を得ることを目的とする。

2. 地域食育活動への保育学生の意識についての調査

2-1. 方法

本学子ども学科 1 年生 152 名を対象に 2012 年 7 月に質問紙調査を行った。調査は授業時間内に配布し、調査主旨を説明後、記入させて即時回収で行った。調査内容は、地域食育活動についての意識 3 項目（認知と重要性、参加意思）、食育意識 2 項目（認知と関心度）、食育支援のための態度 4 項目、知識・スキル 6 項目について 2～5 の選択肢から回答させた。調査項目ごとに度数を求め、地域食育活動への参加意思（以下、食育参加意思）への回答より、「大いに思う群（以下、積極群） $n=34$ 」、「少し思う群（以下、普通群） $n=77$ 」、「どちらともいえない又は思わない群（以下、消極群） $n=41$ 」の 3 群別に各変数とクロス集計を行った。群間差の検定は Kruskal-Wallis 検定を用いた。

2-2. 結果および考察

対象は年齢 18.54 歳、男性は 11 名（7.2%）、女性は 141 名（92.8%）であった。結果を表 1 に示した。

保育学生の食育への関心は高いが、地域で行われている食育活動を認知している者は 20%弱と低く、活動は周知されていなかった。その中でも食育参加意思により有意差があり、積極群は食育への関心も高く、地域での食育活動の周知、重要性を認識していた。

また、食育支援のための態度として、「親子に食への関心を高めてもらいたいか」についてそう思うものは積極群から 76.5%、50.6%、29.3%の順であり、有意な群間差が認められた ($p<0.001$)。他の項目においても同様に有意な差が認められ、食育参加意思の積極群は、他の群に比べ、食育支援に対して肯定的な態度をもつものが多いことが明らかになった。また、知識とスキルにおいては、栄養の概要についての知識とスキルが「充分ある」、「まあまあある」と回答した者を合わせると積極群から順に 44.1%、15.6%、12.2%であり、有意な群間差が認められた ($p<0.001$)。食文化についての知識とスキルがある、栄養バランスのよい食事についての知識とスキルがある、についても積極群があると思うものが多く、有意な群間差 ($p=0.021$ 、 $p=0.044$) がみられた。また、食物栽培についての知識とスキルがある、については群間に有意差はなかったものの差がある傾向がみられた ($p=0.069$)。

以上より、保育学生は幼稚園や保育園などの保育の現場以外の機関（地域）で行われている食育支援活動が認知されていないことが明らかになった。そのため、そのような活動の重要性と実施現状などを伝えていく必要があると考えられる。また、地域の食育支援活動への積極的な参加を促すには、食育

表 1 地域の食育活動参加への参加意思と意識・態度などの関連

項 目			全体 n=152	地域の食育活動参加への参加意思			
				積極群 n=34	普通群 n=77	消極群 n=41	P 値
食育意識	食育の認知	言葉も意味も知っている	32(21.2)	12(35.3)	15(19.7)	5(12.2)	0.101
		言葉は知っているが意味は知らない	112(74.2)	22(64.7)	57(75.0)	33(80.5)	
		言葉も意味も知らない	7(4.6)	0(0.0)	4(5.3)	3(7.3)	
	食育の関心度	関心がある	55(36.2)	25(73.5)	26(33.8)	4(9.8)	<0.001
		どちらかといえば関心がある どちらかといえば関心がない 関心がない わからない	87(57.2) 7(4.6) 1(0.7) 2(1.3)	8(23.5) 0(0.0) 0(0.0) 1(3.0)	47(61.0) 3(3.9) 1(1.3) 0(0.0)	32(78.0) 4(9.8) 0(0.0) 1(2.4)	
地域の食育活動	食育活動の認知	知っている 知らない	29(19.1) 123(80.9)	13(38.2) 21(61.8)	14(18.2) 63(81.8)	2(4.9) 39(95.1)	0.001
	食育活動の重要性の認知	重要だと思う どちらともいえない 重要だと思わない	131(86.2) 20(13.2) 1(0.6)	33(97.1) 1(2.9) 0(0.0)	72(93.5) 5(6.5) 0(0.0)	26(63.4) 14(34.1) 1(2.5)	<0.001
食育支援のための態度	信頼される保育者になりたい	強くそう思う	134(88.2)	31(91.2)	74(96.1)	29(70.7)	0.001
		少しそう思う	16(10.5)	3(8.8)	3(3.9)	10(24.4)	
		どちらともいえない	2(1.3)	0(0.0)	0(0.0)	2(4.9)	
		あまりそう思わない	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
		全くそう思わない	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	
	親子に食への関心を高めてもらいたい	強くそう思う	77(50.7)	26(76.5)	39(50.6)	12(29.3)	<0.001
		少しそう思う	70(46.1)	8(23.5)	37(48.1)	25(61.0)	
		どちらともいえない	5(3.3)	0(0.0)	1(1.3)	4(9.8)	
		あまりそう思わない 全くそう思わない	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	
	親子と一緒に食生活の問題を考えたい	強くそう思う	58(38.4)	23(67.6)	27(35.1)	8(20.0)	<0.001
		少しそう思う	82(54.3)	11(32.4)	48(62.3)	23(57.5)	
		どちらともいえない	11(7.3)	0(0.0)	2(2.6)	9(22.5)	
あまりそう思わない 全くそう思わない		0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)		
親子の食生活改善への助言をしたい	強くそう思う	77(50.6)	25(73.5)	38(49.4)	14(34.1)	0.024	
	少しそう思う	58(38.2)	6(17.6)	32(41.6)	20(48.8)		
	どちらともいえない	16(10.5)	3(8.8)	7(9.1)	6(14.6)		
	あまりそう思わない 全くそう思わない	1(0.7) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	0(0.0) 0(0.0)	1(2.4) 0(0.0)		
食育支援のための知識・スキル	栄養素の概要についての知識とスキル	充分ある	3(2.0)	1(2.9)	1(1.3)	1(2.4)	0.001
		まあまあある	29(19.1)	14(41.2)	11(14.3)	4(9.8)	
		あまりない	110(72.4)	18(52.9)	61(79.2)	31(75.6)	
		全くない	10(6.5)	1(2.9)	4(5.2)	5(12.2)	
	食品の安全・安心についての知識とスキル	充分ある	1(0.7)	1(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0.407
		まあまあある	51(33.6)	14(41.2)	23(29.9)	14(34.1)	
		あまりない 全くない	96(63.2) 4(2.6)	19(55.9) 0(0.0)	51(66.2) 3(3.9)	26(63.4) 1(2.4)	
	食文化についての知識とスキル	充分ある	1(0.7)	1(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0.021
		まあまあある	33(21.7)	13(38.2)	14(18.2)	6(14.6)	
		あまりない 全くない	107(70.4) 11(7.2)	18(52.9) 2(5.9)	58(75.3) 5(6.5)	31(75.6) 4(9.8)	
	食物栽培についての知識とスキル	充分ある	1(0.7)	1(0.7)	0(0.0)	0(0.0)	0.069
		まあまあある	32(21.1)	10(29.4)	17(22.1)	5(12.2)	
		あまりない 全くない	108(71.1) 11(7.2)	21(61.8) 2(5.9)	56(72.7) 4(5.2)	31(75.6) 5(12.2)	
栄養バランスのよい食事についての知識とスキル	充分ある	2(1.3)	2(5.9)	0(0.0)	0(0.0)	0.044	
	まあまあある	45(29.6)	13(38.2)	23(29.9)	9(22.0)		
	あまりない 全くない	97(63.8) 8(5.3)	19(55.9) 0(0.0)	49(63.6) 5(6.5)	29(70.7) 3(7.3)		
食育教材・資料を作成する知識とスキル	充分ある	1(0.7)	1(0.7)	0(0.0)	0(0.0)	0.843	
	まあまあある	15(9.9)	7(20.6)	6(7.8)	2(4.9)		
	あまりない 全くない	117(77.0) 19(12.5)	21(61.8) 5(14.7)	61(79.2) 10(13.0)	35(85.4) 4(9.8)		

に対する関心を高め、栄養や食、食育に関する知識やスキルをつけること、さらに支援のための視点として子どもだけでなく、親や親子、それぞれとの関わりが複合的にもてることが必要といえる。前報¹¹において、保育学生に食の知識や食意識向上のための教育プログラムには周辺分野と関連させ、社会環

境を捉え、実践的な取り組みを必要と報告したが、それに加え親子との関係構築力やコミュニケーション力などの育成も重要な課題と考えられる。

3. 食育親子活動の概要

保育学生の親子を対象とした食育支援力を育む活動として、本学では子ども学科主催の地域貢献プロジェクトである「親子でやさい天国」*を、地域の親子 24 組を対象として企画した。本学敷地内にある畑で、「夏野菜・サツマイモの栽培活動」や、自然を活かした「あそびひろば」を行った。子どもの参加対象年齢は 4 歳児から小学 2 年生までとした。保育学生は 24 名（1 年生 12 名・2 年生 12 名）が参加し、地域の農業指導員 2 名と、本学教員 8 名と共に、企画運営を行った。実施詳細は次の通りである。

3-1. 第 1 回企画「夏野菜とサツマイモの苗植え&あそびひろば」

平成 24 年 5 月 20 日（日）午前 10～12 時に実施した。参加親子数は 21 組、参加保育学生数は 18 名であった。活動のねらいは、夏野菜とサツマイモの栽培を通して、親子が意欲をもって食に関わる経験をして植物の生長や食への期待を高めるように、保育学生が支援できることである。活動内容は、各親子専用プランター 2 個に土を入れ、トマト・ピーマン・キュウリ・ナスの苗を 1 本ずつ植え、支柱を立てた。親が、サツマイモを植える共有畑の畝作りを行っている間に、子どもと保育学生がプランターに立てる名札を作成し、その後「あそびひろば」として保育学生が作成した学内マップをもとに学内散策を行った。最後に、親子と保育学生で、共同畑にサツマイモの苗を植えた。

3-2. 第 2 回企画「My かかしを作ろう」

平成 24 年 7 月 8 日（日）午前 10～12 時に実施した。参加親子数は 15 組、参加保育学生数は 21 名であった。活動のねらいは、植物が育つ過程でかかしの果たす役割を親子に伝えて一緒に制作する楽しさを味わえるように、保育学生が支援できることである。活動内容は、食と文化の関連から、かかし作りを行った。まず子どもにかかしとは何か、どんな役割を果たしているのかを知らせるために、保育学生が人形劇「1 本足のかかし」を上演し、子どもたちと一緒にかかしの歌を歌った。次に、参加親子は 6 つのグループに分かれて、親子で「My かかし作り」を行った。保育学生も 2 人組になり各グループに入り、かかしの役割を考慮した制作支援などを行いながら親子と関わって制作を行った。その後、完成したかかしを展示し、かかしコンテストを実施した。お気に入りのかかしに親子が投票をし、その結果発表を行った。最後に夏野菜を収穫して、親子に参加賞（My かかしと親子の記念写真）を贈った。

3-3. 第 3 回企画「おいもパーティー&あそびひろば」

平成 24 年 11 月 25 日（日）午前 10～12 時に実施した。参加親子数は 19 組、参加保育学生数は 20 名であった。活動のねらいは、親子が自分たちで育てたサツマイモと一緒に食べて楽しむことや、サツマイモのツルを用いてリースを制作する楽しさを味わえるように、保育学生が支援できることである。活動内容は、5 月に植えたサツマイモを収穫し、焼イモにして食した。「あそびひろば」では、引いたサツマイモのツルを使用して、リースを親子で作った。

4. 食育支援活動に関わる保育学生の学びに関する調査方法

4-1. 活動振り返りアンケート調査

毎回、活動後に活動全体および子どもへの関わり、親への関わり、親子への活動支援についての自己評価を4選択肢により回答させた。また、具体的な活動を自由に記述させた。参加人数、回収率は4-2.と同じである。

4-2. KJ法分析

第1～3回の「親子でやさしい天国」の活動後に、保育学生に対して質問紙を配布し、自由記述後、質問紙を回収した。回答をKJ法分析¹³⁾を用いて、保育学生の学びを浮き彫りにした。回収率は次の通りである。第1回参加保育学生数18人、回収質問紙16枚、回収率88%。第2回参加保育学生数21人、回収質問紙21枚、回収率100%。第3回参加保育学生数20人、回収質問紙20枚、回収率100%。調査内容は、学年・性別を調査し、第1～3回までの各活動について、それぞれ以下の3つの質問項目の回答を求めた。

- ①「栽培・制作活動（苗植え・収穫・かかし作り・リース作り）で印象に残ったことを書きましょう」
- ②「子どもとの関わりで印象に残ったことを書きましょう」
- ③「親との関わりで印象に残ったことを書きましょう」である。

5. 食育支援活動に関わる保育学生の学びに関する調査結果

5-1. アンケート結果

結果は表2に示した。全体の活動の評価は「よかった（大変よかったとよかったの計）」が第1回87.5%、第2回90.4%、第3回は100%と回を追うごとに高くなり、よい評価をしていた。子ども、親への関わりでは「関わられた」とするものが第1回37.5%、25.0%より第2回57.1%、47.6%の方が高い値になった。しかし、第3回は「関わられた」とする保育学生が28.6%、23.8%と低くなった。親子への活動支援については差が見受けられなかった。これは第1回と第2回では主体の活動が栽培と造形と異なったことが一因と考えられる。また、第2回は自由記述にも具体的な支援活動の記載がみられ、グループでの活動分担が明白になり、保育学生自身が活動しやすかったことなども要因と考えられる。第3回は保育学生の直接的な関わりがなくても、活動内容すべてが親子だけで活動できるものであった。活動内容や展開、環境設定などにより可能となったと思われる。

表2 食育支援活動後の振り返りアンケート (%)

	子関わり			親関わり			親子支援		
	1回	2回	3回	1回	2回	3回	1回	2回	3回
未記入	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8	9.5
関わられた	37.5	57.1	28.6	25.0	47.6	23.8	37.5	28.6	19.0
まあ関わられた	50.0	28.6	23.8	62.5	28.6	23.8	43.8	42.9	42.9
あまり関われなかった	12.5	14.3	42.9	12.5	23.8	42.9	12.5	19.0	19.0
関われなかった	0.0	0.0	4.8	0.0	0.0	9.5	6.3	4.8	9.5

5-2. KJ法分析結果

KJ法分析では、各企画・質問別に回答を分析した。1つの質問に対して、2つ以上の項目内容が含まれている場合は、項目を分けて分析を行った。

①「栽培・制作活動で印象に残ったこと」のKJ法より

第1回目の活動では、KJ法より、16回答16項目が抽出され、7カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「親子で栽培活動」(3項目)として、「親子で協力」「親子共に有意義な時間」「親子の絆」が挙げられた。それに反して、第2に「親だけで栽培活動」(3項目)があり、「親が一生懸命」「子どもが栽培活動に不参加」が挙げられた。「子どもの様子」(3項目)として、「楽しむ」「新鮮な気持ち」「土や虫に触れる喜び」が挙げられた。「保育学生の知識不足」(3項目)として、「栽培の仕方がわからない」「逆に親子に教えてもらった」「もっと勉強したい」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「子どもや農業指導員との交流」(2項目)として、「野菜当てゲームをした」「心が通じ合う」が挙げられた。また、「支援の仕方」(1項目)として、「親子で活動できるようなつなぎ役をしたい」が挙げられた。「農業指導員との連携」(1項目)としては、「打ち合わせ準備不足」が挙げられた。

第2回目の活動では、KJ法より、21回答24項目が抽出され、11カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、「親だけでかかし作り」(7項目)として、「親の方が熱心」「共同作業がみられない」「子どもは興味をもっていなかった」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「かかしの表現」(2項目)として、「自分なりの表現が表出」「多様なデザインがある」が挙げられた。「保育学生と子どもとの関わり」(2項目)として、「子どもと一緒に制作した」「褒めて喜んでいた」が挙げられた。「支援の仕方」(2項目)として、「子どもに興味をもたせる環境作りが必要」「子どもの自由な発想を支援する」が挙げられた。「親子同士の関わり」(2項目)として、「家族同士の触れ合いが見られた」「親同士の触れ合いの広げ方を考えたい」が挙げられた。「事前準備(かかしの骨組み作り)」(2項目)として、「子どもの作り易さを考えた」「危険性をなくす」が挙げられた。「子どもと野菜収穫」(2項目)として、「野菜の成長に驚く子どもの姿」「大きくなった野菜を子どもと一緒に収穫する楽しさ」が挙げられた。「保育学生と野菜収穫」(2項目)として、「野菜の成長に感動」が挙げられた。上位カテゴリーの「親だけでかかし作り」とは逆に、「親子で制作」(1項目)として、「一緒に楽しそうにかかし作り」が挙げられた。「コンテスト」(1項目)として、「順位がついて泣く子ども」が挙げられた。「保育学生の知識不足」(1項目)として、「親に教えられるようになりたい」が挙げられた。

第3回目の活動では、KJ法より、20回答29項目が抽出され、11カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「収穫・焼イモを食べる親子の姿」(6項目)として、「最後まで夢中でイモを収穫する子ども」「大きなイモを収穫できて嬉しそうな子ども」「おいしいといって食べる親子の姿が嬉しかった」が挙げられた。第2に「焼イモの味」(4項目)として、「電子レンジの調理とは違うおいしさがある」「見た目から違う」「焼きムラや焦げは本物の証」が挙げられた。また、「自分たちで育てた達成感」(4項目)として、「収穫できたことに感動」「格別のおいしさがある」「よい経験になった」が挙げられた。第3に「サツマイモの大きさ」(3項目)として、「予想以上に大きいイモが収穫できた」が挙げられた。また、「焼き方」(3項目)として、「火の通りにばらつきが出た」「火力の調整が難しかった」「もう少し炭で焼いた後に落ち葉を入れるべきだった」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「サツマイモ収穫からリース作り」(3項目)として、「サツマイモのツルでリースを作れることを知った」「今後活かしたい」が挙げられた。「イモ掘りで幼虫見つけ」(2項目)として、「幼虫など様々

な発見があった」が挙げられた。「協力」(1項目)として、「みんなで協力したのでおいしく感じた」が挙げられた。「親子の共同作業」(1項目)として、「親子の共同作業の姿をみて温かい気持ちになった」が挙げられた。「イモ掘りの親の取り組み」(1項目)として、「家庭によって親が一生懸命イモを掘る家もあれば子どもに任せて見守る家もあることに気づいた」が挙げられた。「イモ掘りの支援」(1項目)として、「農業指導員の方が土を掘って子どもにイモを手渡す場面があったが子どもたちで掘れる支援が必要」が挙げられた。

②「子どもとの関わりで印象に残ったこと」のKJ法より

第1回目の活動では、KJ法より、16回答18項目が抽出され、5カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「子どもの自然への興味関心」(9項目)として、「子どもの探究心・好奇心に触れた」「子どもの意欲が高い」「土や虫に触れて楽しむ姿」が挙げられた。第2に「保育学生と子どもとの関わり」(3項目)として、「子どもと距離があった」「信頼を得る」が挙げられた。「子どもと野菜栽培」(3項目)として、「五感を駆使して楽しむ子ども」「苗についての質問をする」「幼稚園での栽培経験を話す」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「言葉表現」(2項目)として、「葉っぱの擬態語遊び」「自然遊びから言葉習得へ」が挙げられた。また、「子どもと親との関わり」(1項目)として、「子どもは親の姿をよくみている」が挙げられた。

第2回目の活動では、KJ法より、21回答25項目が抽出され、7カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「保育学生と子どもとの関わり」(7項目)として、「保育学生のまねをする」「材料の選別」「擬態語を使って一緒に遊ぶ」「片付けまで一緒にする」「子どもとの会話」が挙げられた。第2に「自然や材料への子どもの興味関心」(6項目)として、「子どもの好奇心に触れた」「材料に対する興味からかかし作り参加へ」「材料を使ったモノ遊びへの広がり」が挙げられた。第3に「支援の仕方」(5項目)として、「抱っここの仕方を知りたい」「子どもの興味を引く方法を知りたい」「子どもの目線に立つ」「活動を推進する方法を知りたい」「人見知りの子どもの言葉で表現しない子どもとの関わり方を知りたい」が挙げられた。第4に「子どもがかかし作りに不参加」(3項目)として、「親と一緒にできずに退屈」「興味なし」「材料に興味を示す」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「コンテスト」(2項目)として、「賞にもれて悔しそうな子どもの姿」「賞の必要性の検討」が挙げられた。「安全面の配慮」(1項目)として、「常に目を配る」が挙げられた。また、「野菜の収穫」(1項目)として、「野菜がたくさん収穫できて嬉しそうだった」が挙げられた。

第3回目の活動では、KJ法より、20回答24項目が抽出され、7カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「子どもの自然への興味関心」(9項目)として、「ドングリ拾いに夢中」「幼虫みつけに夢中」「焼イモの煙を嬉しそうにみる」「竹の棒でチャンバラ」が挙げられた。第2に「保育学生と子どもとの関わり」(6項目)として、「子どもから積極的に声をかけてくる」「落ち葉拾いの手伝いをしてくれる」「手をつなぐ」「一緒にドングリ拾い」「教育実習を経て子どもと関われるようになった」が挙げられた。第3に「イモ掘りに夢中」(3項目)として、「サツマイモを興味津々で掘る」が挙げられた。また、「リース作りを工夫」(3項目)として、「自分の力で飾り付けをする」「子どもの発想の豊かさを感じた」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「子どもの自然への興味関心」と

関わって、「幼虫の提示の仕方」(1項目)として、「虫が苦手な子どもへの提示の仕方を考える」が挙げられた。「活動への誘いかけ」(1項目)として、「リース作りに誘う声かけの必要性」が挙げられた。「子どもに合った活動の提案」(1項目)として、「運動遊びなどの活動設定の必要性」が挙げられた。

③「親との関わりで印象に残ったこと」のKJ法より

第1回目の活動では、KJ法より、16回答17項目が抽出され、7カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「親子で栽培活動」(4項目)として、「親の思いと親子の絆を感じた」「子どもと栽培の楽しみを共感する親の姿」「子どもの声をよく聴く親」「子どもと同じ目線に立つ親」が挙げられた。「親子の関係」(4項目)として、「子どもの姿を絶えず意識する親」「子どもへの声かけ」「子どもを甘やかさない親」が挙げられた。第2に「保育学生と親との関わり」(3項目)として、「子どもを通じた会話」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「保育学生と親との関わり不足」(2項目)として、「積極的に関わりたい」「関わり方がわからない」が挙げられた。「親の栽培活動の取り組み」(2項目)として、「子どものために畝作り」「みているだけの親」が挙げられた。「家族同士の関わり」(1項目)として、「夫婦で参加の家族は交流が少ない」が挙げられた。「説明の仕方」(1項目)として、「分かりやすい説明の仕方を工夫したい」が挙げられた。

第2回目の活動では、KJ法より、21回答24項目が抽出され、8カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「活動を通じた子どもの話」(7項目)として、「子どもと関わるきっかけを作ってくれた」「子どもの好みについて話をした」「嫌いな野菜を克服した子どもの話を聞いた」「元気がなかった子どもが今日は元気であるという話を聞いた」「子どもについての親の悩みを話してくれた」が挙げられた。第2に「保育学生と親が協力して制作」(6項目)として、「親と共に考えた」「アイデアを聞いてくれた」「アイデアを出し合った」「子どもの自由な発想を活かすために材料と一緒に加工した」が挙げられた。第3に「親との関わり方」(4項目)として、「わからない」「どう参加していいのか迷った」「会話ができなかった」が挙げられた。第4に、「親だけでかかし作り」(3項目)として、「親が一生懸命」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「アイデアに感心」(1項目)として、「親の個性的なアイデアに感心した」が挙げられた。「感謝」(1項目)として、「子どもとの関わりを感謝された」が挙げられた。「子どもと野菜収穫」(1項目)として、「子どもと一緒に協力して野菜収穫をした」が挙げられた。「家庭教育」(1項目)として、「命の大切さについて教える親がいた」が挙げられた。

第3回目の活動では、KJ法より、20回答21項目が抽出され、9カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「子どもの支援をする親」(6項目)として、「掘るイモを子どものために残す親」「子どもがリース作りを楽しめるように家で材料準備」「リース作りの提案はするが活動は子どもにさせる」「リースの形だけを作って子どもが飾りつけ」が挙げられた。第2には、第1とは逆に、「親だけが活動」(4項目)として、「子どもよりイモ堀りに夢中」「子どもよりリース作りに真剣」が挙げられた。第3に「保育学生が野菜や虫について親に教わる」(3項目)として、「野菜のことを教えてもらった」「幼虫の名前を教えてもらった」が挙げられた。下位のカテゴリーでは、「リース作りのアドバイスをする」(2項目)として、「ツルの巻き方を伝えた」「飾りのつけ方を伝えた」が挙げられた。「父親が力作業に積極的」(2項目)として、「プランターの片付けを手伝ってくれて助かった」が挙げら

れた。「親子の関わりをつくる」(1項目)として、「質問されたことについては教えて親子でできることは見守った」が挙げられた。「1回目からの関わりの変容」(1項目)として、「保護者と気軽に声をかけ合うことができるようになった」が挙げられた。「つながりの大切さ」(1項目)として、「実習園での親子がいて声をかけてくれた」が挙げられた。「関わりが少ない」(1項目)として、「進行に一生懸命であり関われなかった」が挙げられた。

6. 考察

6-1. 親子が夢中になる内容設定の必要性

～アンケート結果及びKJ法「栽培・制作活動で印象に残ったこと」より～

第1回の上位のCATEGORYに、「親子で栽培活動」が挙げられている。これから育てる野菜に収穫の期待を込めて、親子が一緒に取り組んだことが伺える。しかし反対に、第1・2回の上位のCATEGORYに、「親だけで栽培活動」「親だけでかかし作り」が挙げられている。第1回では、「子どもの様子」の中に、栽培活動よりも、土や虫との触れ合いを楽しむ子どもの姿がみられ、第2回では、「支援の仕方」の中に、子どもの興味関心に合わせた環境づくりの必要性が示唆されている。特に第2回では、子どものかかし作りに取り組む姿はあまりみられず、綿・紐などを触って材料に興味関心を示した。子どもにとって、かかしという存在は身近ではなく、かかしの働きについても理解が難しかったのではないと思われる。そのため、かかし完成を目指して課題として取り組む親とは異なり、子どもはかかし完成を目指すことには楽しさを感じておらず、その過程で触れ合う自然物や材料などのモノに興味関心をもっていたことがわかる。第2回のアンケート結果からは、「子どもへの関わり」「親への関わり」が共に高い数値を示しているが、保育学生は、材料に興味関心を示す子どもに関わる一方、かかし完成を目指す親の活動に援助を行うなどの関わりをもったことがわかる。しかし、かかし作りを通して、子どもと親をつなぐための「親子支援」を行うまでには至らなかったことが伺える。第3回では、上位のCATEGORYに「収穫・焼イモを食べる親子の姿」が挙がり、親子どもが共に収穫・試食を楽しんだことが伺える。アンケート結果からは、第3回は、子どもや親に「関わられた」という保育学生が少なく、「関われなかった」とする保育学生が増えている。これは、イモを収穫し、それを食すという活動内容が子どもにとっても親にとっても魅力的であったと思われる。そうした活動内容の魅力が、保育学生が直接関わってつながなくても、親子を自然につないだと考えられる。また、第3回で行ったリース作りは、かかし作りとは違い、掘ったイモのツルを使用していることと、昨今リースは家庭でもよく飾られており子どももよく知っていたことから、親子での制作を可能にしたと考えられる。このように、親にも子どもにも、魅力的な活動内容を設定することができれば、保育学生が第2回活動のように直接的に関わることも少なくても、親子が自然とつながっていくことができると考えられる。

以上のことより、親と子どもをつなぐために、親子が共に興味関心をもって取り組める活動内容を設定する必要があると考えられる。興味関心もてる内容とは、親にも子どもにも内容が身近なものであり、内容の意味が理解できることが大切である。さらに、何かを完成させる・作り上げるといった目指すべき方向がはっきりしている内容ではなく、活動過程で、子どもが様々な感じ方を広げたり味わった

りすることができる多様性や自由性のある内容が望ましい。大人の思考としては、完成というゴールが明確な活動は、やるべき課題がはっきりして取り組み易さがあると思われる。しかし、完成という全員が同じゴールを目指す内容では、その過程で子どもの多様な表現が現れにくく、子どもの夢中が継続しにくいと考えられる。よって、活動内容設定には、活動過程を大切にするゴールフリーの視点が必要であると考えられる。第1回の上位のcategorieに「保育学生の知識不足」が挙げられているが、設定する活動内容に関する保育学生の知識理解は、大変重要であり、欠かすことのできないものであると考えられる。

6-2. 保育学生が活動内容の楽しさに一緒に浸る

～アンケート結果及びKJ法「子どもとの関わりで印象に残ったこと」より～

第1回の上位のcategorieに、土や虫に対する「子どもの自然への興味関心」が挙がり、保育学生は子どもの感性の豊かさを客観的に捉えている。しかし、「保育学生と子どもとの関わり」からわかるように、自然への興味関心を示す子どもを客観的にみているだけで、なかなか子どもと関わりがもてない保育学生の姿もみられた。第2回では、上位のcategorieで「保育学生の子どもの関わり」が挙がり、かかし作りに興味関心を示さない子どもが、材料の感触などには興味関心があることを保育学生が捉え、材料を提示して一緒に遊ぶことから、何とか活動に子どもを参加させようとする保育学生の関わりがみられた。これは、アンケート結果からの「子どもへの関わり」でも、2回目は「関わられた」の数値が高くなっている。第3回では、上位のcategorieに、ドングリ拾いや幼虫みつけなど、イモ掘りだけではなく、広く自然に関心を示す「子どもの自然への興味関心」が挙げられた。また、「保育学生と子どもとの関わり」も上位のcategorieに挙がり、イモ掘りやリース作りの時は親子での活動が多く、なかなか関われなかった保育学生も、子どもと一緒にドングリ拾いや落ち葉集めなどの活動を行うことで関わりをもてたことが伺える。

以上のことより、活動内容の楽しさに、保育学生と一緒に浸り、一緒に遊ぶことによって、子どもと保育学生がつながれたことがわかる。つまり、活動内容の魅力を中心として、保育学生と子ども、もしくは保育学生と親がつながることが可能であり、そのためには保育学生が、まずは自らが夢中になって取り組み、体験を通して活動内容の魅力や楽しさに触れることが大切であると考えられる。

6-3. 関係づくりのためのグループ形態を工夫する

～アンケート結果及びKJ法「親との関わりで印象に残ったこと」より～

第1回の上位のcategorieで、子どもを通して会話ができた「保育学生と親との関わり」3項目が挙げられている。第2回では、活動を通して子どもの話で親と言葉を交わすことができたという「活動を通じた子どもの話」7項目や「保育学生と親が協力して制作」6項目が上位のcategorieに挙がっており、保育学生と親との関わりは明らかに第2回の方が多くなっている。これはアンケート結果にも表れており、「親への関わり」で「関わられた」が、第1回は25.0%であったのに対し、第2回は47.6%に上昇している。第1回と第2回の違いとして、第2回では、親子を6つのグループに分け、そこに保育学生も一緒に入って制作するというグループ形態の工夫を行った。グループに分けて、関係を限定することによって、保育学生・親・子どもの関係がとり易くなることと、親子同士の関係が生まれることをねらっ

た。結果、親子同士の関係づくりや保育学生・親・子どもの三者の関係づくりまでは難しかったが、活動内容を介した保育学生と親、もしくは保育学生と子どものつながりは生まれたと思われる。保育学生が親・子どもそれぞれと関わりをもつことは、親子の関わりをつくるための大切な前段階であり、そこから親子をつなげる支援へと移行していくことも可能であると考えられる。グループ分けで、関係を限定して向き合わざるを得ない状況をつくることによって、第2回の上位のカテゴリーにも表れているように、逆に「親との関わり方がわからない」という保育学生も出てきた。これは、アンケート結果の「親への関わり」で「あまり関われなかった」の数値が、第1回よりも多くなっていることでも示されている。保育学生にとって、親と関わりをもつことで初めて自分自身の課題に気付けたのではないかと考えられる。

以上のことより、グループ形態の工夫を行うことは、誰と関わるのかという対象が明確化し、活動内容を介した関係づくりが行い易くなると考えられる。その中で、まずは保育学生が親、子どもそれぞれとの関わりをつくることによって、間接的に親子の関係づくりへとつなげることができ、支援に関する自分自身の課題にも気付くことができると考えられる。

7. おわりに

本研究は、本学学生の地域への食育支援に対する認知や活動への参加意思、知識・スキルなどの調査により保育学生の食育支援活動に関する意識・実態を把握すると共に、本学実施の親子を対象とした食育支援活動に関わった学生の気づきの分析を通して、保育学生の食育支援力を育むための視座を得ることを目的としてきた。

地域への食育支援活動に対する参加意思の調査結果としては、地域親子食育活動の重要性と実施現状を周知させることが大切であり、活動への積極的参加には食の知識や食育意識向上だけでなく、実践的な取り組みや親子との関係構築力やコミュニケーション力などの養成教育支援が必要であることが明らかになった。

そうした保育学生の食育支援活動に対する意識が確立していない現状下で、親子を対象とした食育支援活動を企画し、参加した保育学生の気づきから、次の視座を得た。まず、活動内容は、親子をつなぐために親と子どもの両方が夢中になることができ、多様性や自由性のあるものが望ましく、内容設定にはゴールフリーの視点が必要であることが明らかになった。次に、保育学生と子ども、もしくは保育学生と親がつながるために、保育学生自らが夢中になって取り組み、活動内容の魅力や楽しさに触れることが大切であることが明らかになった。最後に、活動内容を介した保育学生・親・子どもの関係づくりを行い易くするために、活動のグループ形態を工夫する必要があることが明らかになった。

今後の課題としては、本研究で得た視座をもとに、保育者養成校として親子支援の場を設定し、保育学生の継続的な参加を促す中で、保育学生が保育者として必要な親子支援の視点に気付くことができるような教育支援を行っていくことである。

註・参考文献

1. 厚生労働省 (2008) 「序章」『保育所保育指針解説書』フレーベル館 pp.8-13
2. 文部科学省 (2008) 「序章」『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 pp.2-19
3. 厚生労働省 (2008) 「序章」『保育所保育指針解説書』フレーベル館 pp.11-12
4. 文部科学省 (2008) 「序章」『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.4
5. 布施仁・佐野豊 (2012) 「『食育』に関する実践授業報告～野菜作りの必要性～」『全国保育士養成協議会第 51 回研究大会研究発表論文集』全国保育士養成協議会 pp.392-393
6. 川瀬弘樹・大澤愛・森下幾子・吉岡眞知子 (2012) 「子育て支援活動における食の関心を高める試み」『全国保育士養成協議会第 51 回研究大会研究発表論文集』全国保育士養成協議会 pp.158-159
7. 吉川寿美・佐々木美智子・森田真紀子 (2012) 「学生の保護者支援力向上のための授業実践について」『全国保育士養成協議会第 51 回研究大会研究発表論文集』全国保育士養成協議会 pp.486-487
8. 萩尾ミドリ・池田可奈子・椎山克己 (2011) 「保育者養成校における子育て支援活動の実際と学生への教育的効果」『久留米信愛女学院短期大学研究紀要第 34 号』久留米信愛女学院短期大学 pp.117-124
9. 池村進 (2011) 「学生とともにつくるサツマイモ栽培について－高田短期大学内の栽培園を活用して－」『高田短期大学育児文化研究第 6 号』高田短期大学育児文化研究センター pp.29-38
10. 池村進 (2012) 「地域の親子と楽しむ野菜栽培・食育活動－『親子でやさい天国』の活動を通して－」『高田短期大学育児文化研究第 7 号』高田短期大学育児文化研究センター pp.67-77
11. 鷺見裕子 (2012) 「保育者養成短大生の食育実践力育成のための基礎的検討－入学時の食育に関する意識と食生活実態の関連－」『高田短期大学育児文化研究第 7 号』高田短期大学育児文化研究センター pp.29-38
12. 川喜田二郎 (1967) 『発想法』中公新書

*本研究において対象となった食育親子活動は、高田短期大学子ども学科主催の地域貢献プロジェクトとして、著者と6名の学科教員（山崎征子、三宅啓子、福西朋子、山本敦子、小菅千恵子、寶來敬章）の企画・運営・保育学生指導のもとに実施した。また、「子どもゆめ基金」（独立行政法人国立青少年教育振興機構）より、一部補助金を受けて運営を行った。

「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性 —バーク (Kay Burke) の考察をとおして—

A Potential of a Post-Positivist Approach to Authentic Assessment —A Discussion of Kay Burke—

北 川 剛 司
Takeshi Kitagawa

(要 約)

本研究では、真正の学習の評価方法について提言するバークの著書を中心に、「真正の評価」の方法を明らかにする。それを通して、「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性を検討する。

バークが紹介する「真正の評価」の方法では、チェックリストやルーブリックの使用も示唆されているが、すべての方法を通してそれらを用いるわけではないことが考察をとおして明らかとなった。

(キーワード)

真正の評価、実証主義、ポスト実証主義的アプローチ

I. はじめに

現在、教育評価の方法をめぐる議論においては、従来のペーパーテストによる方法から、知識の応用等を含めたもっと広い意味での学力をパフォーマンスによってとらえる方法（パフォーマンス評価）へとその中心が移ってきた。パフォーマンス評価の議論の深まりとともに、ポートフォリオ評価や「真正の評価」などが提言されている。本研究ではこの「真正の評価」に焦点をあてる。

学習と評価の文脈で「真正の (authentic)」という言葉は初めて公式に用いたのはアーチボルドとニューマン (Archbald & Newmann, 1988) であり、「真正の評価」なる言葉を使い始めたのはウィギンズ (Wiggins, 1989) とされる (Cf., Cumming & Maxwell, 1999; 遠藤 2003)。

「真正の評価」論は、1980年代後半以降の米国において、従来の「標準テスト (standardized tests)」に依存する体制を批判する中で模索されたもの (遠藤 2003, p.34) であり、それは「大人が現実世界で直面するような課題に取り組みさせる中で評価することを志向するアプローチ」(同上) である。すなわち、真正の評価論は、①評価の形式に論点があるのではなく評価が行われる文脈について論じたものであること、②評価をテストという現実と切り離された特別な文脈で実施するのではなく、現実に近い文脈において実施することに主眼をおくものであるといえる。

「真正の評価」の方法について言えば、わが国では目標準拠評価の文脈で紹介されることが多い。『真正の評価』論は、『目標に準拠した評価』をパワーアップするために、提起されたものです (田中 耕治 2010, p.23) などとされる。つまり、わが国において、「真正の評価」は実証主義的アプローチ¹と結び付けられる形で理解されてきた。

本研究では、真正の学習の評価方法について提言するバークの著書『How to Assess Authentic Learning (5th Edition)』を中心に、「真正の評価」の方法について考察する。それを通して、「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性を検討する。

Ⅱ. 「真正の評価」の方法

(1) バークについて

バークは、ジョージア州立大学で Ph.D. を取得しており、経営者や教師たちを動機づけるための実践的ワークショップを提案する国際的なコンサルタントをしている。バークは次の学会に所属している。Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)、National Staff Development Council (NSDC)、the National Association of School Principals (NAESP)、the National Association of Secondary School Principals (NASSP)、the National Middle School Association (NMSA)、the International Reading Association (IRA)、International Conference in Australia and Canada

(2) ポートフォリオの活用

バークによると、ポートフォリオとは「生徒の取り組み (work) を収集したもので、生徒が知ったことや考えたり感じたりしたものを展示するものである」(Burke2009, p.40) とされる。注目すべきは、ポートフォリオには作品を収集するだけでなく、考えたり感じたりしたことまでを含めて、様々な「取り組み」を収集するものとして定義されていることである。すなわち、ポートフォリオは単なる作品集ではなく、学びの過程をさまざまな形で保存し、振り返りや反省などの形成的な用途に役立てるものとされている。

このように定義されるポートフォリオの内容として示されているのは、次のようなものである (Ibid.)。

1. 主題を的確に描くための創造性に富んだ表紙 (creative cover)
2. ポートフォリオの閲覧者 (reader) に向けて、表紙を説明したり歓迎の言葉を述べたりするための手紙
3. ポートフォリオの構成を示す内容 (contents) の表
4. 教師や生徒によってセレクトされた取り組みを展示するための 6～7つの生徒の製作物 (student artifact)
5. 生徒の洞察について明らかにするための考察事項 (reflections)
6. 長所と短所を分析するための自己評価 (self-evaluation)
7. 短期目標および長期目標を設定するための目標設定のためのページ
8. 重要な質問をもった観衆に向けた協議会の中での質問事項 (conference questions)

さらに、これらに加えて、製作物についての仲間 (peers) からのコメント、両親やその他の重要な人たちからのコメント、学習された主要な概念に関する説明、使用されたソースの参考文献一覧がポートフォリオに含まれるという (Cf., Ibid.)。

ここに示されることを通して分かるのは、ポートフォリオは、学習の過程において生み出された様々なものを単に保存・蓄積するための容器ではないということである。ポートフォリオの作成は閲覧者を意識して行われ、ポートフォリオには閲覧者に向けた説明や内容表などが中に盛り込まれたり、作成者の考察や自己評価などが盛り込まれる。すなわち、ポートフォリオづくりにおいては、作品の収集とそれらの振り返りというアセスメント過程と自らの学びを表現するというプレゼンテーション型の学習過程が同時に含まれているのである。「ポートフォリオは教室の学習環境が、指導と評価の継ぎ目のない

網 (web) となることを促進するように働きかける」(Ibid., p.42) とあるように、ポートフォリオ評価法の特徴は、それが単なる学習の実態把握の方法に限らないことである。評価と指導と学習を一体とする契機としてポートフォリオ評価法は構想されている。

(3) パフォーマンス・タスクの活用

パフォーマンス・タスクとは、「問題解決や独創的な作品の制作やある特定の技能の証明を行うために、生徒の知識や技能を適応しながら取り組むことを要求する」(Ibid., p.58) 課題のことである。パフォーマンス・タスクを用いた評価は、そのタスク自体の主観性 (subjectivity) や創造性 (creativity) に着目して構想される。ゆえに、パフォーマンス・タスクを用いた評価は、「客観形式のテストというよりクワイテリア準拠のアセスメントを必要とする」(Ibid.) とされている。

パフォーマンス・タスク自体は、実に様々なタイプや形式をとりうる。「制限されたパフォーマンス (restricted performance)」と呼ばれるパフォーマンス・タスクは、パフォーマンスによって狭い範囲の技能を扱うもので、通常、一つか二つのスタンダードに焦点を当てるものである。これは、シングル・フォーカスのパフォーマンス・タスクとも呼ばれる。一方、「拡大されたパフォーマンス (extended performance)」と呼ばれるパフォーマンス・タスクは、パフォーマンスによって広い範囲の技能を扱うもので、包括的に広い範囲のスタンダードにわたって焦点を当てるものである。これは、マルチ・フォーカスのパフォーマンス・タスクとも呼ばれ、あまり構造化されておらず、範囲が広く、より多くの時間を消費しがちなタスクのことを指す。

(4) チェックリストとルーブリック

チェックリストは「学級の個々の生徒あるいは生徒全員の特定の技能、行動、性質を見るために効果的な形成的アセスメントのストラテジー」(Ibid., p.79) である。チェックリストのそれぞれの項目は、評価を行うための観点となっており、それらはすなわち評価規準 (クワイテリア) である。チェックリストを使用することで、手早く簡単に観察したり記録したりすることが可能となることが利点である。チェックリストの使用法はリストの項目ごとに使用者が「はい (Yes)」または「いいえ (No)」をつけていく。

ルーブリックはチェックリストの観点毎に点数尺度 (rating scale) を設定したものである。点数尺度は「1 (スタンダード以下)」「2 (スタンダードに近い)」「3 (スタンダードに適合している)」「4 (スタンダードを超えている)」などで表わされる。

(5) メタ認知的ストラテジー

メタ認知的ストラテジーとは、反省することであり、いわば自己評価のことである。「考えることを学ぶことは自分たちがどのように考えているのかを認識することから始まる」(Ibid., p108)。ゆえに、教師の主たる指導・支援は、生徒に自己の学習のプランや方策を認識させ言語化させるように促すことである。この過程の中で、教師は、積極的に生徒の進歩を監督したり、学習の結果を価値判断したり、彼らの思考プロセスを改善するのに役立つ建設的なフィードバックを提供したりする。

メタ認知的ストラテジーの具体的方法には、学習記録 (learning logs) と呼ばれるものと、学習ジャーナル (learning journals) と呼ばれるものがある (Cf., ibid., p.112)。前者は、手短で客観的な導入 (entries)

によって構成されている。一方、後者は、たいていナラティブな形式で書かれており、感情や意見や個人的経験も扱うことから前者より主観的なものである。ジャーナルでは、たいていが学習記録よりも長い描写が含まれ、よりオープンエンドでより自由な形式であることが多い。学習記録とジャーナルの共通点とそれぞれの性格については、次のように整理される (Ibid., p.113)。すなわち、学習記録の性格は「簡潔な、客観的な、事実の、非個人的な」と表現され、ジャーナルの性格は「自由な記述、主観的な、個人的意見の、個人的な」と表現される。また、両者の共通する性格は「過程における学習を支援すること」である。

(6) イメージの図式

イメージの図式 (graphic organizers) とは、頭の中の図式 (mental maps) のことである。頭の中の図式とは、「関連付けたり、比較対象したり、分類したりといった重要な技能を示すことをとおして、生徒を能動的な思考に組み入れる」(Ibid., p.129) ものである。すなわち、頭の中の図式は、「物事の複雑な関係性を描き出し、授業内容のより鮮明な理解を促す」(Ibid.) ものである。

ウェブ図法やベン図法や概念地図法やその他多くの図法といった、イメージの図式は生徒の考えを可視化する。すなわち、生徒の内容に関する理解習得や内容同士の関連付けに関する状況が、このイメージの図式によってとらえられる。このイメージの図式の例は以下のとおりである (Ibid., p.136)。

EXAMPLES

GRAPHIC ORGANIZERS

PRIMARY

VENN DIAGRAM

Tyrannosaurus Rex

- Extinct species
- Scales
- Awake all year
- Lived in temperate regions

Polar Bear

- Surviving species
- Fur
- Sleeps through winter
- Lives in the Arctic

Different: Claws, Teeth, Tails, Eat meat

MIDDLE SCHOOL

MIND MAP

5th CENTURY B.C. GREECE

- political
- military
- mythology
- gods and goddesses
- Religion
- Parthenon
- Architecture
- temples
- Leaders
- rocky
- Geography
- peninsula
- Government
- men only
- democracy
- Olympics
- Literature
- drama
- poetry
- Sports

HIGH SCHOOL

AGREE/DISAGREE CHART

SUBJECT: Health/Physical Education
TOPIC: Alcohol/Drug Unit

STATEMENT	BEFORE		AFTER	
	Agree	Disagree	Agree	Disagree
1. Marijuana is a safe drug.	KB	BR MC		KR BR MC
2. Alcoholism is a disease.	MC	BR KB	MC	BR KB
3. Steroids are legal.	KB BR MC			KB BR MC
4. Crack is not as lethal as cocaine.	KB	BR MC		KB BR MC
5. Alcoholism runs in families.		KB BR MC	KB BR MC	
6. Men can drink more than women.	KB MC	BR	KB BR MC	

COLLEGE

THINKING AT RIGHT ANGLES

SUBJECT: United States History
DIRECTIONS: Complete the thinking at right angles graphic organizer by listing the facts about the topic in section A and your feelings or associations about the topic in section B.

Topic: The Assassination of President John F. Kennedy

Section A (FACTS)

1. November 22, 1963
2. Dallas, Texas
3. Texas governor also shot
4. Kennedy died at Parkland Hospital
5. Johnson sworn in as president
6. Oswald arrested
7. Ruby killed Oswald
8. Funeral in Washington, D.C.
9. Riderless horse
10. Salute by JFK, Jr.

Section B (FEELINGS OR ASSOCIATIONS)

1. Betrayal: Who can we trust?
2. Loss of innocence: Nation experienced tragedy
3. Glued to TV for days: Nation was paralyzed
4. End of Camelot: Death of King Arthur
5. Sadness: Fear of a conspiracy
6. Just the beginning in a series of national tragedies

図1：イメージの図式の例 (Z字の順に、ベン図、概念地図、同意／異議チャート、正しい見方で考える)

(7) 教師作成のテスト

教師作成のテストとは、「紙に書かれたアセスメント及び口頭で行うアセスメントのことである。それは、商業的に作られたものや標準化されたものではない。言いかえるなら、それは教師が生徒のために特別に設計したテストである」(Ibid., p.140) とある。その形式は様々で、「教師作成のテストは、線で結ぶもの、空欄を埋めるもの、短く答えるもの、○×回答形式のもの、エッセイ形式のものなど、様々な形式からなる」(Ibid.)。

教師作成のテストは、しばしば不適切に誤って使用されてきたため、それよりも便利であるという理由からしばしば出版された既成のテストが教師たちによって使用されたこともある。だが、それら既成のテストは、それに準拠したテキストやワークブックなどの目標や内容を測定するのであって、年末度に行われる州の標準テストで扱われる州のスタンダードを必ずしも測定するものではなかった。ここにおいて、州のスタンダードに即したテストの開発が求められた。

「標準テストや大規模で行われるテストは注目を集めやすいが、生徒の学習にとって実はもっとも大きな影響を持つのが日常的に行われる学級でのテストなのである」(Ibid., p.141) とされるように、教師作成のテストは公の注目度こそ低い、それこそが日常的な教育実践の点検活動を保障するという意味で重要な役割を担っている。

(8) インタビューとカンファレンス

インタビューとカンファレンスの違いは次のように整理できる。インタビューにおいては教師がインタビューに先んじて質問を用意する。それに対して、カンファレンスにおいては、先んじて質問項目が用意されているわけではなく、カンファレンスの場における口頭でのやりとりを記録していく。

インタビューとは「一つの相互作用 (interaction) のことであり、そのなかで教師は生徒に用意しておいた一連の質問をしたり、生徒の応答を聞いたり、追加の質問をしたり、データの記録をおこなったりする」(Ibid., p.157) ものとして定義される。インタビューをとおして、重要概念についての生徒の理解や達成の水準を決定することができる。すなわち、インタビューとは生徒の学習の到達を目に見える形で表すための相互作用のことを指す。

インタビューやカンファレンスは、しばしばあまりに主観的なものであると考えられがちであるが、インタビューやカンファレンスは、生徒との調和 (rapport) を発展させるよい機会である。インタビューやカンファレンスにおいて、生徒の考えに対して、どうやって (how) および、どうして (why) ということを尋ねる中で、生徒の思考が非常によく分かることが実感できるという。また、インタビューやカンファレンスにおいては、生徒の思考をより深く理解するための追加の質問をすることも可能である。例えば、インタビュー／カンファレンスの情報収集力は、2分間のインタビューでの会話のやりとりで40項目の客観テストに答えるよりも多くの生徒の理解に関する情報を引き出すことができるほどであるとされる (Cf., Ibid., p.158)。このように、インタビューやカンファレンスをとおして得られる情報は、一方向的なテストや問答法による評価で得られる情報よりも、実に豊かなものである。また、インタビューやカンファレンスが必ずしも「インフォーマル」で主観的なものということではない。

Ⅲ. おわりに

「真正の評価」に関する方法について論じているバークの著書をもとにして、その考察を行った結果、次のことが明らかとなった。第一に、「真正の評価」の方法においては、必ずしもチェックリストやルーブリックを用いられるわけではないということである。すなわち、バークの著書においては、チェックリストやルーブリックを使用する方法以外にも、イメージの図式によって生徒の理解をとらえようとしたり、インタビュー／カンファレンスや教師作成のテストなどの多様な方法を用いて生徒の理解をとらえようとしていた。

第二に、「真正の評価」におけるパフォーマンス評価は、テストという時間と場面の限られた特別な文脈において観察可能な短期的なパフォーマンスの評価のみでなく、ポートフォリオ等を活用して、中・長期的なパフォーマンスにも焦点が当てられていた。

第三に、「真正の評価」を行うのは教師だけに限らないということである。従来の評価においては、教師から生徒に向けた一方向的な評価が一般的であった。だが、バークの述べる「真正の評価」の方法においては、生徒自身による自己評価をはじめ、インタビュー／カンファレンスにおける教師と生徒、および、生徒同士による相互作用的なやりとりが「真正の評価」の方法において提示されている。このように、評価の主体が教師だけでなく、積極的に生徒や彼／彼女の仲間 (peers) にひらかれているという特徴を持つ。

以上のことから、「真正の評価」の方法は必ずしも予め設定した評価基準表を用いて行う実証主義的なアプローチだけでなく、そうしたアプローチ以外にも多様な評価方法が想定されており、それらを組み合わせて評価する必要があることが考察された。

【註】

- 1 実証主義とは、理論や仮説や命題を経験的事実によって検証しようとする立場である。実証主義においては、超越的なものの存在（経験的事実によって根拠づけられないもの）は認められない。すなわち、実証主義的評価とは、仮説としての評価規準(基準)を用いて到達度を検証していくという評価の方法一般のことをいう。

【引用文献】

- ・遠藤貴広 (2003) 「G.ウィギンズの教育評価論における『真正性』の概念—『真正の評価』論に対する批判を踏まえて—」教育目標・評価学会編『教育目標・評価学会紀要』第13号。
- ・田中耕治 (2010) 『新しい評価のあり方を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから—』日本標準。
- ・Burke, Kay (2009) *How to Assess Authentic Learning Fifth Edition*. Corwin a SAGE company.
- ・Cumming, J. J. & Maxwell, G. S. (1999) “Contextualising Authentic Assessment”, In *Assessment in Education*, 6(2). pp.177-194.

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 (2)

A Study on the Improvement of the Practical Ability of Early Childhood Care and Education in the Training Stage for Kindergarten and Nursery Teachers (2)

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の即応力に着目し、模擬保育の効果を検証することを目的とした。その結果、①模擬保育後には活動を見つめ直す省察力が向上したこと、②実習場面において、子どもの心情理解に関する見とり力や、計画立案・柔軟な対応・実践などの即応力が向上したことが見出され、即応力以外にも見とり力・省察力の向上に効果があること見出された。また、保育者役の実践経験の効果は見られなかったことから、実践者の視点から考察する観察学習効果によって即応力が向上する可能性が示唆された。

(キーワード)

保育実践力、即応力、模擬保育

1. 課題の所在と本研究の目的

平成 23 年度から保育士養成課程が改訂され、保育者養成校は現代の多様な保育事情を踏まえた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が求められるようになりつつある。この保育実践力は、「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（腰山，2006）¹」、「乳幼児に関わる保育者として身につけておくべき力（木村・橋川，2008）²」など、保育者養成段階から備えるべき力量として捉えられている。また、保育実践力の構成要因として、「幼児の生活や遊びに関する観察力と分析力」「長期と短期の指導計画立案の知識と技能」「幼児の支援過程における適時の創意工夫」「幼児の育ちや実践を評価記録する知識技能」（腰山，2006）³や、「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」（木村・橋川，2008）⁴、また「保育案の作成能力」「作成した保育案を実践する技術力」「保育を実践し、反省し、次の活動に生かす課題を見出す力」（松山，2008）⁵などの見解が示されている。以上の知見を総括し、本研究では、見とり力（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見とりの力）と、即応力（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）、省察力（実践後の子どもの姿を分析・考察し省察する力）を、保育実践力を支える重要な力量の柱として定義づけた（上村，2012）⁶。

この中の即応力に着目すると、①見とりに即して手立てを考案する援助考案力・立案力、②子どもの様子に応じて創意工夫を凝らして臨機応変に対応・実践する技術力の2つの力量が相応すると考えられ、保育者養成段階でこの力量を高めるためには、保育・教育実習の実習経験だけに依存せず、更なる総合的な保育実践技術の向上を目的とした取組が不可欠であろう。その中でも、多くの保育者養成教育で導

入されている模擬保育及びマイクロティーチングの手法は、実践力育成の効果的な教育方法の一つとして捉えられ、その効果は様々な先行研究によって立証されている。

保育者養成教育における模擬保育及びマイクロティーチングに関する研究を概観すると、単に指導技術を向上させるだけでなく学習状態の認知や学習意欲の向上にも有益であること（金子・鈴木・三浦，1995）⁷や、マイクロティーチングにおける事前指導より実践後のフィードバックを重視することで、幼児教育における本質的な認識が高まり自己変容を促すこと（金子・三浦，1999）⁸などが見出されている。また、模擬保育の導入時期としては、実習前の模擬保育経験は、仲間や現場の保育者の助言を受けながら自らの保育への考え方を見直すことができること（松山，2010）⁹、仲間の保育や立案を共有したり意見を交換したりして学生自身が保育を見つめ省察することが実習に有効であること（上村・布谷，2009）¹⁰などの知見が得られている。一方、実習後の模擬保育経験は、子ども理解の深まり・保育者としての態度・臨機応変な対応に対する気づきや自覚を喚起し、保育そのものの理解を深めた上での実践力向上につながる模擬保育となりうること（石井・原口，2000）¹¹も示唆されている。さらに、模擬保育によって明確な保育者イメージを持ち実践を通して自信を獲得するなど、保育者アイデンティティ確立に効果があること（田爪・小泉，2006）¹²も明らかにされている。

このように、保育者養成教育における模擬保育の導入は、実習における責任実習や保育現場就職後の日々の保育実践を想定した場合、子どもの見とりに即して立案することや子どもの姿に応じて臨機応変に対応することの重要性を「知識」として理解するだけに留まらず「実体験」を伴った理解をもたらす可能性があり、即応力向上の効果があると考えられる。また、多くの実習事前指導は、実習目的や園の概要の理解、実習日誌の書き方や実習生の心構えなどに留まる傾向があり、実際の保育実践を想定した取組は少ないため、実習事前指導において模擬保育を経験することで、実習場面における雰囲気を含むだけでなく、保育方法の実践技術の獲得にもつながることが考えられる。

しかし、一概に模擬保育を経験するとしても、学生全員が実践者役を経験できないため、それぞれの立場により力量形成が異なるのではないだろうか。つまり、どの立場から模擬保育に取り組んだかにより得られる学びの構造が異なることが推測されるため、実践者として保育を進める場合、参加者として子どもになりきって参加する場合、観察者として客観的な視点から保育を観察・分析する場合においてどのような学びを得るのか、また、模擬保育における保育者役の実践経験は実際の実習現場における即応力に効果があるのかについて検討する必要があるだろう。さらに、模擬保育の取組が実際の実習場面における即応力のどのような側面に効果があるのかについて解明されていないため、実習場面における自己評価・他者評価の観点から、模擬保育実施前後の即応力の変化を明らかにする必要もあるだろう。

そこで、本研究では、保育実践力の即応力向上を目指した模擬保育の取組を通して、模擬保育経験の立場による学生の学びを明らかにすると同時に、模擬保育における実践経験の有無にも着目しながら、実習場面における自己評価・他者評価の2つの観点から模擬保育の効果を検証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1年生151名

2) 調査実施期間：平成 21 年 10 月～平成 22 年 3 月

3) 模擬保育の取組：「教育保育実習研究」という実習事前事後指導の授業内において、5～6 人で 1 グループのメンバーを構成し、全 8 グループが 20 分程度の模擬保育の活動を立案した。立案に際しては、9 月に経験した 2 週間の保育実習 I（保育所）の子どもの姿を想起し、子どもの姿に即して保育者としての学生の意図や願いを交えながら立案をするよう助言した。その後、保育者役として CT (chief teacher) 1 人・ST (sub teacher) 1 人・子ども役として抽出児（具体的に予想される子ども）3～4 人を決めて具体的な活動の流れを立案し、教員による下書き指導案の添削後、指導案の清書を作成して活動準備をした。

実際の模擬保育は、1 クラス（約 40 名）において計 8 回の模擬保育を実施した（合計 32 回：表 1 参照）。実施に際して、実践者役・幼児役・観察者役に分かれてグループごとに実践・参加・観察し、各学生は計 8 回の模擬保育の中で、実践が 1 回・参加が 3 回・観察が 4 回を等しく経験できるよう配慮した。また、模擬保育終了直後に 10 分程度の時間を設け、活動を実践・参加・観察して気づいたことを A5 用紙のワークシートに自由に記述して学びの明確化を図ると同時に、授業の最後には実習担当教員が活動の総評を行い、活動展開や子どもの姿に応じた保育者の援助の在り方について助言を与え、即時フィードバックをした。なお、全 8 回の模擬保育実施後、学びを自由記述したワークシートは各グループで閲覧し、自らの班の改善点をグループで話し合っって明確にした上で、改善指導案を作成した。

表 1 模擬保育における活動内容

	Aクラス	Bクラス	Cクラス	Dクラス
活動 1	【4 歳：集団遊び】オオカミ鬼ごっこを楽しもう	【3 歳：運動遊び】アンパンマン体操を踊ろう	【3 歳：集団遊び】フルーツバスケットを楽しもう	【4 歳：表現遊び】大きな栗の木の下でを歌って踊ろう
活動 2	【5 歳：集団遊び】まねっこの当てゲーム	【5 歳：集団遊び】アンパンマンバスケットを楽しもう	【4 歳：集団遊び】バスごっこで友達と触れ合おう	【5 歳：製作遊び】Xmas ツリーに飾る願い事を書こう
活動 3	【4 歳：製作遊び】マラカスを作って鳴らそう	【4 歳：製作遊び】新聞紙でみのむしを作ろう	【4 歳：製作遊び】折り紙でサンタクロースを作ろう	【5 歳：製作遊び】サンタさんにメッセージを書こう
活動 4	【5 歳：集団遊び】かるたで遊ぼう	【4 歳：言葉遊び】しりとりに遊ぼう	【5 歳：言葉遊び】かるたで遊ぼう	【5 歳：集団遊び】バナナ氷鬼を楽しもう
活動 5	【4 歳：楽器遊び】ペットボトルでマラカスを作ろう	【4・5 歳：楽器遊び】楽器で Xmas ソングを鳴らそう	【5 歳：製作遊び】どんぐりゴマを作って遊ぼう	【4 歳：言葉遊び】大型絵本の読み聞かせ
活動 6	【4 歳：製作遊び】新聞紙でサンマイモを作ろう	【5 歳：造形遊び】サンタさんへ願い事を書いて飾ろう	【5 歳：製作遊び】毛糸と画用紙で雪だるまを作ろう	【4 歳：造形遊び】落ち葉を使って版画遊びを楽しもう
活動 7	【4 歳：集団遊び】じゃんけん列車を楽しもう	【4 歳：新聞紙遊び】豆まきを楽しもう	【4 歳：集団遊び】じゃんけん列車を楽しもう	【3 歳：集団遊び】フルーツバスケットを楽しもう
活動 8	【5 歳：製作遊び】まつぼっくりで Xmas ツリーを作ろう	【3 歳：製作遊び】ひな人形を作ろう	【3 歳：製作遊び】サンタさんにメッセージを描こう	【4 歳：製作遊び】折り紙でサンタさんを作ろう

4) 調査方法：模擬保育の学びの内容を明らかにするために、模擬保育直後に学びを自由記述したワークシートを分析対象とした。また、模擬保育による即応力の効果を検討するため、全 8 回の模擬保育実施後に自己評価観点として 2 種類の質問紙調査（模擬保育後調査・実習自己評価調査）を実施すると同時に、他者評価観点として実習評価票の評価項目を分析対象とした。模擬保育後調査は、上村・布谷 (2009) ¹³ の調査項目に加筆し、全ての模擬保育実施後に「立案」「保育実践」「保育参加」「総合的評価」の全 23 項目に関して 4 件法で回答を得た。また、実習自己評価調査（上村・布谷, 2009) ¹⁴ は、9 月保

育実習Ⅰ終了後と2月保育実習Ⅱ終了後に実施し、「子ども理解」「指導計画と立案」「指導・実践の実際」「指導計画及び実践の評価」の全26項目について5件法で回答を得た。他者評価の観点としての保育実習Ⅰ・保育実習Ⅱの実習評価票は、「指導の計画」「指導の実践」の2項目に関する評価を抽出した。

5) 分析方法：模擬保育実施直後に記入したワークシート記述は、実践群・参加群・観察群の3群に分け、記述内容をKJ法によって分類して記述カテゴリーを抽出し、学びの内容に応じて記述数を χ^2 検定によって明らかにした。また、模擬保育後調査は、基礎統計・実践経験の有無を独立変数とした一要因分散分析を行った。さらに、実習自己評価調査は、基礎統計・模擬保育実施前後の差異に着目したt検定・実践経験の有無を独立変数とした一要因分散分析を行った。なお、実習評価の4段階はA～Dを4～1に数値化し、実践経験の有無と実習種別(保育実習Ⅰ・Ⅱ)を独立変数とした二要因分散分析を行った。全ての統計学的分析は、SPSS Ver.18.0jを活用して実施した。

6) 倫理的配慮：本研究の趣旨を学生に説明し、研究への協力について依頼すると同時に、質問紙調査の実施に際しては、調査データは統計的に処理するため個人が特定されないことがないこと、授業成績には一切関係しないことについて詳細に説明した。

3. 研究結果

1) 模擬保育実施後における実践者・参加者・観察者の学びの内容

模擬保育直後のワークシート記述の内容を分析した結果、7種類の記述カテゴリーが抽出され(表2参照)、実践群・参加群・観察群×記述カテゴリーを χ^2 検定で分析した結果、有意差($\chi^2(12)=246.36$ ** $p<.01$)が見出された(表3参照)。

表2 模擬保育後の自由記述から抽出されたカテゴリー

抽出カテゴリー	記述内容(例)
子どもの行動・表情・言動	・予想以上に、子どもが保育者に話しかけていた。 ・実際に実習で見た4歳児のように、一緒のグループの子が教え合ったりしていた。
子どもの内面推測	・友達と協力しながらカルタの文字を探して楽しかった。 ・集中してできた製作活動だったが、おそらく集中できない子もいると思う。
活動展開	・手本を示して分かりやすく説明したことで、その後の活動がスムーズに運んでいた。 ・完成するのがバラバラなので、どのタイミングで終わったら良いかが難しそうだった。
保育者の声かけ	・緊張して焦っているようで、言葉掛けが分かりづらかった。 ・少しでもできると「やったね」と保育者が声をかけている点良かった。
保育者の援助	・早く製作が終わった子に対して、どのように援助するかを考えておけばよかった。 ・リボンがつかない子に先生がさりげなくつけるなど、配慮が行き届いていた。
環境	・製作活動の事前準備や、予備を用意しておく必要性が分かった。 ・ポンドの使い方を気をつけている配慮が、とても大切だと思った。
活動全般の良さ・改善点	・保育者が、一部の子どもしか見ていなかったような気がする。 ・ゲームの説明が難しかったので、最初に説明をきちんとする大切さが分かった。

残差分析の結果、実践群は、「子どもの行動・表情・言動」「保育者の援助」「活動自体の良さや課題」に関する気づきが多い反面、「保育者の声かけ」の記述が少ない傾向が見られた。また、参加群は、「子どもの内面推測」に関する記述が有意に多い反面、「子どもの行動・表情・言動」「保育者の声かけ」「保育者の援助」が有意に少なかった。同様に、観察群は、他群と比べて「子どもの行動・表情・言動」「保育者の声かけ」の記述が有意に多く「子どもの内面推測」に関する記述が少なかった。

したがって、実践群は、活動を振り返る中で、子ども役の様子や保育者役としての自分自身の援助の在り方を模索したり、新たな課題を発見したりすることが多かった反面、実践者としての自身の声かけに関しては他群に比べてあまり目を向けないことが見出された。また、参加群は、実際に子ども役として参加することで、他児の様子や保育者の声かけ・援助などよりも、自身が子ども役になりきった際の活動の楽しさや分かりやすさ・保育者役とのやりとりを通じた心情など、実体験に基づいて感じた子どもとしての学びが大きかったと窺われる。さらに、観察群は、客観的視点から保育を観察する際に、子ども役の行動や表情や保育者の声かけの丁寧さ・分かりやすさなどに着目して学びを得る傾向が明らかになった。

表3 カテゴリー別の記述数及び記述出現率と各セルの調整された残差

記述数 (記述出現率)	実践群	参加群	観察群
子どもの行動・表情・言動	31 (7.60) 2.195 *	48 (2.43) -8.076 **	128 (8.38) 6.900 **
子どもの内面推測	103 (23.25) -1.597	734 (37.18) 11.955 **	282 (18.47) -11.250 **
活動展開	47 (11.52) 0.755	196 (9.93) -1.050	165 (10.81) 0.602
保育者の声かけ	48 (11.76) -4.751 **	357 (18.09) -4.221 **	408 (26.72) 7.303 **
保育者の援助	104 (25.49) 3.386 **	339 (17.17) -3.307 **	309 (20.24) 1.268
環境	21 (5.15) -1.557	143 (7.24) 0.580	110 (7.20) 0.380
活動全般の良さ・改善点	54 (13.24) 3.533 **	157 (7.95) -1.447	125 (8.19) -0.731
合計	408 (100.00)	1974 (100.00)	1527 (100.00)

** $p < .01$, * $p < .05$

2) 模擬保育後調査結果から

全模擬保育後に質問紙調査を実施し、欠損値を除去した141名(回収率93.38%)のデータを有効回答数とした。そして、全23項目の平均と標準偏差(Ave=3.37, SD=0.592)から、 $\pm 0.5SD$ の値に着目して分析を進めた(表4・図1参照)。その結果、保育実践の「実践を通じた課題発見(3.88)」「準備・環境構成の重要性の認識(3.85)」、保育参加の「子ども目線の難しさ(3.67)」、総合的評価の「他の学生指導案からの学び(3.85)」「保育活動を見つめ考察しようとする意識(3.75)」「保育実践力向上の価値(3.75)」などの得点が高かった。その反面、立案の「指導案の書き方の理解(2.96)」「活動展開に配慮した立案作成(3.04)」、保育実践の「予想外の対応(2.64)」「抽出児の捉え(2.81)」、保育参加の「実際の子どもの乖離(3.05)」などの得点が低かった。

同様に、CT・STとして保育者役を経験した学生を「実践経験あり群(n=54)」、一度も経験をしなかった学生を「実践経験なし群(n=87)」として群別し、一要因分散分析を行った。その結果、「保育者志望意欲の向上」のみ有意傾向が見られ($F(1,139)=3.29$, $tp < .10$)、経験あり群の方が経験なし群より保育者志望意欲の向上が高かったが、他の項目においては有意な差は見出されなかった。よって、模擬保育において保育者役を経験した学生は保育者への志望意欲が高まる傾向が見出されたが、ほとんどの項目において保育者役経験の有無は関連性がないことが示された。

表4 模擬保育後調査の平均値と標準偏差

	①指導案の書き方	②予想に基づいた立案	③活動展開に配慮した立案	④ねらい内容との関連性	⑤発達過程を踏まえた立案	⑥進める楽しさ	⑦予想外の対応	⑧抽出児の捉え
Ave	2.96	3.30	3.04	3.10	3.18	3.13	2.64	2.81
SD	.614	.572	.591	.603	.615	.793	.811	.709
	⑨抽出児になりきる	⑩抽出児の心情理解	⑪抽出児への援助考案	⑫実践を通じた課題発見	⑬準備・環境構成の重要性	⑭子どもの心情理解	⑮子ども目線の難しさ	⑯実際の子どもの乖離
Ave	3.30	3.43	3.51	3.88	3.85	3.60	3.67	3.05
SD	.819	.657	.625	.331	.356	.547	.530	.787
	⑰活動の長短所	⑱客観的考察	⑲他学生指導案からの学び	⑳考察する意識	㉑保育者志望意欲の向上	㉒実習場面の想起	㉓実践力向上の有効性	全項目平均
Ave	3.42	3.28	3.85	3.75	3.35	3.63	3.75	3.37
SD	.599	.622	.357	.434	.688	.527	.434	.592

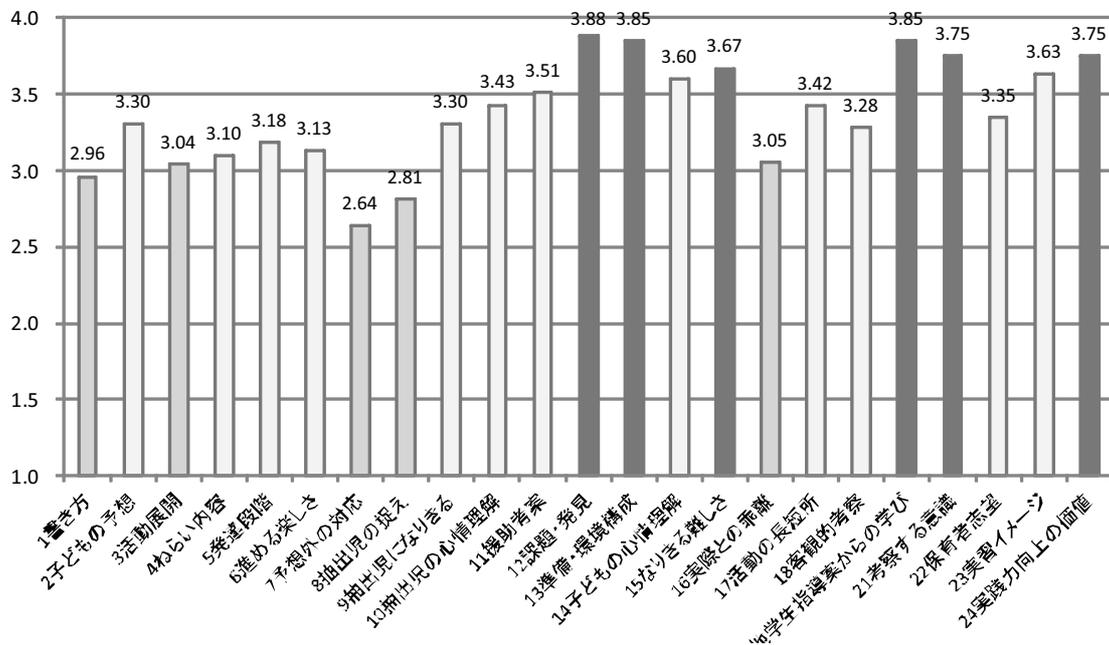


図1 模擬保育後調査の平均値 (n=141)

3) 実習自己評価結果から

模擬保育経験前後の保育実習Ⅰ（平成21年10月）と保育実習Ⅱ・Ⅲ（平成22年3月）に実習自己評価調査を実施し、即応力に関して比較検討した。なお、保育実習Ⅲ（施設）選択学生は、保育実践とは質が異なる生活支援を基盤とした実習を経験したことから調査対象より除外した。残りの学生の中から2回の調査を通じて回答が得られた学生のデータを抽出し、最終的な有効回答数は136（回収率：90.1%）であった。2回の調査における平均値をt検定で分析した結果、右記の15項目に有意差が見出された（表5・図2参照）。

表5 実習自己評価結果の平均値と標準偏差及びT比

		①顔と名前の把握	②子どもの特徴把握	③保育者・子どもの動きの把握	④場面による子どもの心情理解	⑤遊びや生活の連続・変化の気づき	⑥教材準備	⑦子どもの実態の記録化	⑧応答的環境構成
模擬保育実施前	Ave	3.06	2.99	2.96	3.02	2.84	2.26	2.80	1.66
	SD	.641	.608	.873	.683	.702	1.300	.718	1.365
模擬保育実施後	Ave	3.43	3.15	3.35	3.23	3.15	2.99	3.10	2.85
	SD	.553	.607	.601	.570	.639	.830	.687	.978
T比		4.983 **	2.213 **	4.195 **	2.692 **	3.723 **	5.396 **	3.442 **	8.092 **

		⑨立案及び活動の実践	⑩見通しを持った保育展開	⑪個と全体の把握	⑫柔軟的対応	⑬子どもとの関わりの自己課題	⑭予想と実際のずれ	⑮実践における課題点	全項目平均
模擬保育実施前	Ave	1.96	2.38	2.99	2.65	3.11	3.09	2.98	2.77
	SD	1.600	1.115	0.725	0.754	0.924	1.050	1.256	.914
模擬保育実施後	Ave	3.12	2.81	3.19	2.99	3.40	3.51	3.42	3.20
	SD	1.155	1.022	.725	.683	.637	.852	.785	.795
T比		6.702 **	3.241 **	2.224 *	3.810 **	2.946 **	3.541 **	3.387 **	—

** $p < .01$, * $p < .05$

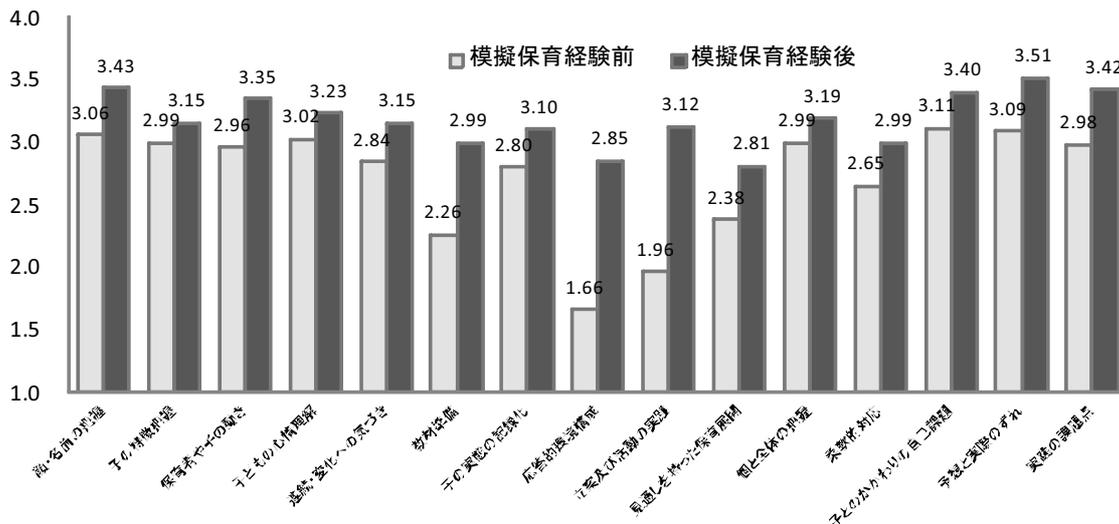


図2 実習自己評価結果の平均値の推移 (n=136)

この結果から、模擬保育実施後の実習では、子どもの特徴の把握や保育者・子どもの動きの把握だけでなく、子どもの心情や遊びや生活における変化に目を向けたり、個と集団をそれぞれ把握したりしながら、子どもの実態を記録に書き留める力が身に付いたと考えられる。また、教材準備や応答的な環境を構成したり、簡単な立案や活動を最後まで実践したりと、見通しを持って保育を展開する力や状況に応じて柔軟な対応をする力が向上したと同時に、立案上予想した子どもの姿と実際の姿にずれを感じ、子どもとの関わりや実践における課題点を見出すことができたと考えられる。すなわち、子ども理解・指導計画や実践・省察に関する項目において、模擬保育実施後の得点が向上したことが見出された。

同様に、模擬保育において保育者役としての「実践経験あり群 (n=54)」と「実践経験なし群 (n=82)」の2群と実習における実習自己評価項目との関連性を分析した結果、①自己課題の明確化 ($F(1,123)=4.$

48, $*p<.05$)、②子どもの心情理解 ($F(1,123)=3.82, +p<.10$) に有意差及び有意傾向が見出された。よって、模擬保育で保育者役を経験した学生は、実習後には自己課題が明確になり、場面に応じた子どもの心情を理解することができるようになったと認識していることが明らかになった。

4) 実習現場における実習評価から

保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱにおける「指導の計画」「指導の実践」の2つの実習評価を、即応力に関する他者評価として抽出し、模擬保育前後の推移を比較検討した。保育実習Ⅲ履修者や欠損値（立案・実践が未経験で評価不能であった学生）を除去した結果、最終有効データ数は133（実践経験あり群 $n=51$ 、実践経験なし群 $n=84$ ）であった。

二要因分散分析の結果、実習種別の効果が見られ（指導の計画： $F(1,133)=47.09, **p<.01$ 、指導の実践： $F(1,133)=8.34, **p<.01$ ）、2評価とも模擬保育後の保育実習Ⅱの方が高得点であった。しかし、実践経験の有無による有意差は見られず（指導の計画： $F(1,133)=1.60, n.s.$ 、指導の実践： $F(1,133)=0.67, n.s.$ ）、実習現場における即応力の評価は、模擬保育における実践経験と関連性がないことが明らかになった（表6・図3参照）。

		指導の計画		指導の実践	
		保実Ⅰ	保実Ⅱ	保実Ⅰ	保実Ⅱ
実践経験あり群	Ave	2.12	3.04	2.49	2.78
	SD	1.334	.513	1.141	.549
実践経験なし群	Ave	1.94	2.84	2.38	2.71
	SD	1.302	1.012	1.040	.704

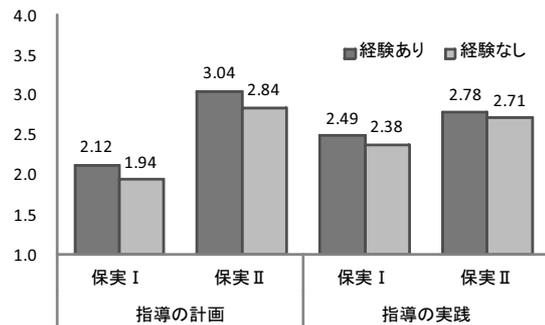


図3 実習評価の平均値の推移 (n=133)

4. 総合的考察と今後の課題

まず、模擬保育における学生の学びとしては、①実践経験者は、活動全般の良さ・改善点や自分自身の援助の在り方、子どもの様子に着目した学びを得ること、②子ども役経験者は、模擬保育への参加を通して子どもの内面推測に関する学びが多かったこと、③観察経験者は、子どもの様子や保育者の声かけなど、保育活動の表面的側面に関する学びを得ていたことが見出され、模擬保育経験の立場によって得られる学びの質が異なっていたことが示唆された。

また、模擬保育の効果を検証した結果、模擬保育後調査からは、①保育実践における課題点の明確化、②保育を見つめて考察する意識の向上、③他学生指導案からの多様な学びの吸収、④事前準備や環境構成の重要性の意識化などが見出され、活動を振り返り考察したり課題点を見出したりするなどの省察力の向上が示唆された。しかし、模擬保育前後に実施した実習自己調査結果から、子どもや保育者の客観的把握だけでなく、①場面による子どもの心情理解、②応答的環境構成、③立案・活動の実践、④見通しを持った保育展開、⑤柔軟的対応などの即応力の向上が見出されたこと、他者評価観点としての実習

評価において、①指導の計画、②指導の実践が模擬保育後に向上していたことから、実際の実習現場においては、子どもの心情理解等の見とり力や、環境構成・活動の立案や実践などの即応力の効果が得られたと考えられる。よって、模擬保育は即応力だけでなく、見とり力・省察力を含めた総合的な保育実践力の向上に寄与する取組であると考えられる。

最後に、模擬保育において保育者役を経験した学生は、①保育者志望意欲、②自己課題の明確化、③子どもの心情理解について、保育者役を経験がない学生より向上したという結果が得られた。しかし、自己評価におけるその他の項目や他者評価としての実習評価については、実践経験の有無による効果が見出されなかった。よって、模擬保育における保育者役の実践経験が実習現場における即応力に効果的であるのではなく、むしろ観察・参加のみの経験でも即応力が向上すると推測される。

以上の結果を総括すると、模擬保育の実施は、実習現場における即応力向上に関してはある一定の有効性が見られた。また、省察力・見とり力向上の効果があること、保育者役としての実践経験は即応力との明確な関連性がないことが見出されたと言えよう。これらの結果は、どのような要因によって導き出されたのだろうか。

まず、模擬保育における実践回数の少なさが考えられる。保育者役として実践を経験した者は54名と全体の39.7%であると同時に、これらの学生も1回のみの実践経験である。すなわち、実践経験あり群は1回の模擬保育実践よりも、他の7回の保育参加・観察において得た学びが多かったことが推測される。また、残りの87名の学生は全8回において参加者・観察者としてのみ本取組に関与したことを踏まえると、「子ども役として保育に参加することで子どもの立場から活動を感じ取り、子どもの心情を察する力」や「保育活動を観察する中で客観的事実を的確に捉える力」の方が向上したことが予測できる。

これらの現状から、模擬保育における観察学習の効果が高かったことが推察される。金子(2007)¹⁵によると、模擬保育における実践経験がない学生は、保育者役学生に自我関与して自分の体験として保育実践を観察することが観察学習効果を高めること、また観察効果を高めるためには、自分の保育実践方法との違いを実感し、自分なりの実践技術を体得できるようにする必要性を示唆している。すなわち、参加者・観察者として模擬保育を経験した学生が、目の前で繰り広げられる保育を自分の実践に置き換えて、自分であればどのように立案・実践するか、この場面には自分はどうに対応するかなどを考えながら取り組んだ結果、保育者役の実践経験がなくても即応力を体得していったのではないかと推測される。

したがって、学生が模擬保育を体験することは、実習場面における柔軟な対応・見通しを立てた保育を実践・展開をするなどの即応力を向上させる上で有効であると同時に、実際の子どもの立場に立って活動に参加することで子どもの心情理解を可能にする効果や、保育を客観的に省察する効果があると考えられる。また、保育者役の実践経験に関わらず、実践者の視点から考察する観察学習効果によって、立案や実践などの即応力が向上する可能性が示唆されたと言えよう。今後は、継続して実践回数を積み重ねる中で、学生がどのように自身の実践を重ねて考察しているのかという省察プロセスについて探究する必要があると考えられる。

【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，pp.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 ー保育士・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ー，保育士養成研究，第26号，pp.33-38.
- 3 前掲1，pp.213.
- 4 前掲2，pp.33-38.
- 5 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，pp.233-254.
- 6 上村晶（2012） 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，高田短期大学紀要，第30号，pp.85-94.
- 7 金子智栄子・鈴木朱美・三浦香苗（1995） 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅰ ー学生が認識したマイクロティーチングの有効性についてー，日本教科教育学会誌，第18号（2）， pp.19-24.
- 8 金子智栄子・三浦香苗（1999） マイクロティーチングにおける事前指導強化とフィードバック強化型の学生指導方法についての比較 ー幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅲー，日本教科教育学会誌，第22号（1），pp.11-17.
- 9 松山由美子（2010） 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場 ー模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察ー，四天王寺大学紀要，第49号，pp.197-212.
- 10 上村晶・布谷光俊（2009） 実践力の向上を目指した教育実習事前指導の在り方についての実証的研究，中部大学現代教育学研究紀要，第2号，pp.53-64.
- 11 石井叔子・原口純子（2000） 保育者を育てるⅧ ー模擬保育の試みー，洗足論叢，第29号，pp.95-105.
- 12 田爪宏二・小泉裕子（2006） 保育者志望学生の「保育アイデンティティ」確立に関する検討 ー模擬保育の実践を通してー，鎌倉女子大学紀要，第13号，pp.27-38.
- 13 前掲10，pp.53-64.
- 14 前掲10，pp.53-64.
- 15 金子智栄子（2007） マイクロティーチングに関する我が国の研究動向についてー保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題ー，文京学院大学人間学部研究紀要，第9号（1），pp.131-150.

【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。

大学による地域の保育者再就職支援 —先行研究レビューを通して—

A Study on Support by Colleges for Local Childcare Providers to Return to Work
—A Review of the Previous Research—

北 川 剛 司
Takeshi Kitagawa
三 宅 啓 子
Keiko Miyake

(要 約)

本研究の主目的は、三重県内の現役保育者および潜在保育者に対する質問紙調査の実施と関連して、関連する先行研究・調査の取り組みについてレビューすることである。

関連研究のレビュー調査の結果、大学（保育者養成校）による地域一般の潜在保育者の再就職支援を扱った先行研究は存在しなかった。コミュニティ・スクールの動向をふまえると、地域に対する学校の役割が大きくなっている。地域における大学には、地域の人々を対象とした教育および就業支援において果たす役割が大きくなる。

(キーワード)

潜在保育者、再就職支援、コミュニティ・カレッジ

I. 研究の目的・対象・方法

近年、全国的に保育者不足が問題となっている（全国保育士養成協議会，2009；2010）。三重県も同傾向にある。本学子ども学科では研究事業を立ち上げてこれに対処する一方策を講じることにした。

本研究の主目的は、この事業において三重県内の現役保育者および潜在保育者に対する質問紙調査を実施するにあたって、関連する先行研究・調査の取り組みについてレビューすることで、事業の質問紙調査に向けた指針を得ることである。

本研究においては、潜在保育者の実態について明らかにしようとしたものに対象を限定せず、現役保育者および保育資格保有者を対象とした再教育・再就職に関わる研究・調査を広くレビューした。

本研究の方法としては、国内における研究機関および組織の先行研究・調査を可能な限り収集し、それらの実施主体、調査対象に着目しつつ分析を行った。

II. 先行研究・調査の分類枠組み

先行研究・調査の収集を終えた段階で、先行研究・調査の分類枠組みを作成した。まず、先行研究・調査の実施主体を、大学（養成校）と協議会等の組織に大別し、分類軸とした。次に、先行研究・調査の対象を、保育者予備群、現役保育者、潜在保育者に大別し、さらに大学（養成校）を実施主体とするものについては自校卒業生か否かも区別した。（表1）

表 1 : 先行研究・調査の分類枠組み

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
実施主体	大学 (養成校)	大学 (養成校)	大学 (養成校)	大学 (養成校)	大学 (養成校)	協議会等の 組織	協議会等の 組織	協議会等の 組織
研究・調査 対象	保育者予備群 (在学生)	現役保育者 (自校卒業生)	現役保育者 (地域一般)	潜在保育者 (自校卒業生)	潜在保育者 (地域一般)	保育者予備群 (養成校在学生)	現役保育者 (地域一般)	潜在保育者 (地域一般)

Ⅲ. 先行研究・調査の分類

今回、先行研究として検討したのは以下の文献である。

表 2 : 先行研究リスト

分類	先行研究
①	短期大学基準協会 (2008) 「短大生調査 (JCSS) 高田短期大学 集計データ」
②	大村壮 (2010) 「保育者の職場変更に関する研究—就労動機・職場満足との関連」『常葉学園大学紀要』第 41 号、113-120 頁
②	加藤佐知子 (2010) 「保育学科卒業生の卒業後の動向について—全国保育士養成協議会の調査研究データから」『研究紀要』第 40 巻
②	近藤 鉄浩; 矢持 九州王; 白石 正子 (2005) 「保育者養成における課題について—宇部短期大学保育学科卒業生に対する評価をもとに」『人間生活科学研究』第 41 巻
②	星永・広沢洋子・角藤智津子ほか (2004) 「埼玉県における保育士養成に関する研究 (2) 埼玉県における卒後教育の実例」『幼少児健康教育研究』第 12 巻 1 号
②	全国保育士養成協議会 (2011) 「指定保育士養成施設卒業生の動向および業務の実態に関する調査—調査結果からの展開 (報告書Ⅱ)」『保育士養成資料集』第 52 号
②	全国保育士養成協議会 (2009) 「指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査 (報告書Ⅰ)」『保育士養成資料集』第 50 号
②	全国保育士養成協議会 (2009) 「指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査 (別冊集計資料編)」『保育士養成資料集』第 50 号
③	三羽佐和子 (2008) 「保育を語る会から見た新規採用者の課題—就職 1 年以内で辞めなくなる保育者の気持ち」『東海女子大学短期大学紀要』第 34 号、49-58 頁
③	高島正人・中田周作・池田隆英 (2007) 「保育者養成に対する社会的要請の調査研究」『中国学園紀要』第 6 号、149-160 頁
④	原田康子 (1995) 「保育者養成短期大学における卒業生の就職動向と退職の要因 2 : 保育職を離職した者の退職理由と結婚退職の慣例の有無」『日本保育学会研究論文集』第 48 号、412-413 頁
④	原田康子・高瀬智津子 (1994) 「保育者養成短期大学における卒業生の就職動向と退職の要因 1—過去 10 年間における保育職の勤務継続状況」『日本保育学会研究論文集』第 47 号、632-633 頁
⑧	滋賀県保育協議会 (2009) 「質問紙調査と報告書」

表 2 の分類①に該当する先行研究としては、短期大学基準協会 (2008) が挙げられる。これは、協会調査研究委員会からの質問調査に協力し回答した短期大学全体結果の報告書である。調査手法は、山田をリーダーとする「大学生調査研究プログラム」(JCIRP) の研究開発に協力した短期大学基準協会「短期大学学生版」である。この調査が作成された経緯は、JCIRP (Japanese Cooperative Institutional Research Program) の開発してきた学生調査で、新入生を対象とした JFS と高学年を対象とした JCSS があるが、これらとともに、カルフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所 (HERI) で研究開発されたものを基に、日本版として独自の項目を加えて開発されたものである。この調査からは、短大入学前、在学中、将来についての状況や意識をすることができ、短期大学にどのようなニーズが存在するのかを示してい

る。報告書において森は、このニーズの読み取り方によって学生募集の重点の置き方を決定できるし、分野別の学習時間からは学生指導の重点を検討できる等、様々な解釈ができると分析している¹。

②に該当する先行研究としては、全国保育士養成協議会（2008）の報告書Ⅰおよび別冊資料集、全国保育士養成協議会（2011）の報告書Ⅱである。これらの研究—「報告書Ⅰ」では、本協議会に所属している大学・短期大学等に「卒業生調査」として、会員校の卒業生を対象にして質問紙を送付し得た回答の結果をまとめたものである。それは、平成5年度に実施した「卒業生調査」とまったく同じ動機で平成20年(2008)度実施されたものである。動機とは、保育士養成に携わる教職員が自ら養成した学生がその後、どのような仕事に携わり、どのように育っているか、その現実を知ることによって今後の養成教育にどのように生かすか、ということである。しかし、平成5年時の調査結果と平成20年度の結果で大きく変容したこととして、「卒業生全体」としての調査（回答者の属性と卒業の動向／現在、保育・福祉施設関係の職場で働いている人の動向及び実態／保育・福祉関係で働いていない卒業生の実態）から、わかったことは、資格を有しても、一様に保育士として就職したわけではなく、進学している人もいたり、保育士以外の職に就いたりしている人もいる。また、保育士として就職して現在も続けて働いている人や辞めている人もいる。つまり資格を有していても、卒業後は一様でない実態について記載されている。そして、資格を有していながら保育・福祉関係で働いていない人のことを【潜在的な保育者】と呼び、そういう人たちの復職の希望やその際の条件も明らかにされた。「報告書Ⅱ」では、卒業後の実態として、A. 就職している人の業務の実態（勤務年数や現況の課題と職業意識）やB. 離職した人への離職理由を卒後年数に応じて（やりがい—継続と離職）調査し、その結果から保育の仕事の継続と離職に作用している影響（理由）等について考察されている。結婚や出産などの個人的な理由もあるが、卒業直後の離職率が高いことも報告されている。これは、職業の厳しさと難しさや大変さを感じて辞職する人が多いこととして報告されている。その他、大村（2010）の研究では、保育者の労働状況は大きく変化してきていることを指摘している。そのことを如実に表していることとして、ほとんどの保育者が離職を考えたことがある状況であるということ。その理由として、仕事量の多さと職場内の人間関係が挙げられている。また、「働きがい」を感じている保育者ほど、仕事を嫌いになる傾向は低いという結果も報告されている。また、文部科学省が平成19年(2007)度実施した「教員移動調査」で幼稚園教諭の離職状況は、定年以外の理由による離職者が多いことも紹介されている。その理由は大村の研究以前には明らかにされていないので、職場変更の経験の有無に影響を与える要因や職場変更が保育者自身にどのような効果をもたらすのかについての基礎的データが提供されている。加藤（2010）の研究では、「指定保育士養成施設卒業生の卒後動向及び業務の実態に関する調査」を実施している。調査に際しては、自校だけではなく、全国の養成施設にも調査している。調査結果は、全国データと自校卒業生データとの比較という形で行われている。近藤ら（2005）の研究では、保育者養成校として質の高い幼稚園教諭・保育士を送り出す使命を全うするために、卒業生が勤務する職場で「保育者として受けている評価」を調査し、その結果からア、当該養成校の養成上の課題を導きだし、イ、現場に送り出す養成校の着目ポイントについて整理したものである。そして、星永ら（2004）の埼玉県における卒後教育の実例などが挙げられる。

③に該当する先行研究としては、三羽（2008）の研究では、新卒者が早期退職の現状の原因と理由を調査形式ではなく、「保育を語る会」を立ち上げ、保育者の気持を列記し、カテゴリー化した項目に整理した。結果、見えてきたこととして参加者の悩みを聞きながら支える場所の必要性があるということであった。また、その理由も事例を挙げていくつかにまとめて報告している。また、高島正人ら（2007）は、幼稚園・保育園の園長を対象に実施した保育者養成校への期待に対する質問調査報告である。分析結果として、ア、保育者の力量の基礎として、子どもや保育者の理解と保育者という職務への理解を養成し、研修制度を利用した両面で身につけること。イ、保育施設としての保育者の力量向上に努めることと他機関と連携し保護者への相談・援助が一層必要である。ウ、養成段階において、環境・人権・健康・食事・発達障害などに対する教育が一層充実することが挙げられている。このことから、保育者養成校への期待・要望・批判等から辞職する保育士の姿が浮かび上がってきている。こうした研究結果が挙げられている。

④に該当する先行研究としては、原田ら（1994）がある。1992 から過去 10 年間に遡って保育職の勤務継続状況を明らかにすることを目的とした研究である。卒業生対象に質問紙調査の結果、私立保育所勤務継続者は6年以上が80%おり、幼稚園勤務者の2倍という数値であった。しかし、7年目以上になると30%に激減する。これに対して、公立保育者勤務継続者は多くが8年目に入っていることが明になっていた。継続研究として 原田（1995）では、1992年から過去10年間遡って保育職の勤務継続意識と保育職を退職したものの退職理由・結婚退職の慣例の有無について明らかにすることを目的とした研究である。同じく卒業生対象質問紙調査結果では、勤務継続意識は「結婚するまで」が最も多く（43%）「出産まで」の11%を合わせて54%となり、生涯の仕事としてずっと続けたいと考えて（19%）に仕事より結婚を重視する傾向が明らかにされていた。また、保育職を退職した経験のある人の退職理由の分析結果は、保育所勤務経験者は、「管理者または先輩との関係悪化」がその他に次いで多く、全体の19%であった。次いで、結婚（14%）・出産子育て（14%）・情熱が持てなくなった（14%）であった。また、結婚退職の慣例については、他職種に変わった（44%）よりは少なかったが、全体の33%が結婚退職の慣例があり、結婚と同時に仕事を断念せざるを得ない状況が想定されるという報告がある。

⑤に該当する先行研究、つまり、大学が実施主体となり研究及び調査を地域の保育者や潜在保育者にまで広げている研究報告は見当たらなかった。実際、大学（養成校）は自校の卒後の動向については今後の養成教育に生かす目的で調査することはあるが、地域の潜在保育者への研究調査の報告に関しては、国立国会図書館蔵文献・大学紀要および発行資料・学会発表研究資料には見当たらなかった。しかし、多くの大学は地域の有資格者に対するリカレント教育として、自校の公開講座や子育て支援者研修会、また現任保育者対象のキャリアアップ講座等を実施していることは報告されている。

⑥に該当する調査研究は存在しなかった。協議会等が直接、養成校在生対象に対して実施した「在学生対象調査アンケート実施」は難しいと推測される。したがって研究報告のデータはなかった。ただ、①の研究のように大学が属している協議会からの調査においては、大学がその趣旨を理解して在学生対象にアンケート実施は行った経緯はある。

⑦に該当する先行研究としては、前掲資料に挙げた②の保育者養成協議会の2009年報告書Ⅰ、と2011

年報告書Ⅱがある。

⑧に該当する先行研究としては、滋賀県保育協議会（2009）の調査が挙げられる。これは、保育士が恒常的に不足している現状において、滋賀県・大津市・滋賀県保育協会が平成21年（2009）度から新たに潜在保育者を対象に、就業支援の一環として、対象者の意識や実情を把握して今後の支援施策を考える基礎資料として調査した結果報告である。1. アンケート概要 <調査対象>：県内認可保育園251園の退職保育士または知人の保育士、<調査方法>：各園に保育協議会より一律に5部配布し、園より退職保育士・知人保育士に郵送し、郵送回収。<配布・回収状況>：実配布件数（1257部）<有効回答数>：319部（25.4%）<実施期間>：2009.（6月～7月）2. アンケート集計結果の主な項目 <回答者生別>：女性（96.9%）男性（3.1%）<回答者年齢>：20～69歳<離職理由>：妊娠・出産（16.5%）<保育士経験年数>：5年未満（23.4%）5年以上10年未満（28.8%）<就業状況 N=320>：就業していない（68.4%）就業している（保育士以外）（17.5%）就業している（保育士）（14.1%）<保育士以外で就業している理由 N=104>：就業時間が自分の時間に合う（28.8%）<他業種を経験したい>：（15.4%）その他（15.4%）<労働条件・環境がいい>：（13.5%）<給与がいい>：<保育士職に就業するまでのつなぎ>（3.8%）<保育士職に就業したくない>（2.9%）<就業希望>：保育士として仕事を続ける予定（15.0%）今後保育士として仕事をしたい（45.6%）保育士以外の仕事をしたい（16.9%）仕事をしない（16.9%）<希望雇用形態>：非常勤・臨時・パート（82.0%）正規職員（12.4%）、これらから読み取れることは、「時間・仕事内容および給与が納得できたら再就職したい」と考えている人が多い。そのような状況から推察できることは、正規としてフルに働くことは多くの潜在者は望んでいない。「時間のある時」等、生活サイクルの中で工夫できる時間帯を使って臨時で働きたいという「潜在保育者就業意識」を読み取ることができる。

したがって、ここまで調査の分類枠組み①～⑧の先行研究を見てくると、⑤と⑥が全く見当たらなかった。このことから、特に⑤の不在に関して、今後大学（養成校）としては、今までのように、卒業生のみを対象として、保育職の就業実態を調査し、リカレント教育のニーズ調査やリカレント教育を実施するにとどまらず、加えて、継続的に「地域の潜在保育士実態調査」を行い、養成校が就業支援対策を講じることは、地域の保育事情と卒業生およびその他、地域一般の人々の希望を直接把握し、きめ細かい就業支援も含めた地域連携型の教育対策を講じられることから、大学が今後「果たすべき役割」と捉えることは大変意味あることだと考える。それは、地域一般の潜在保育者が現在の教育状況の変化を知り、就職先の情報も得ることで自己の生活と両立を考える機会となり得るからである。そして、潜在期間の保育実践力不足への不安も抱いていることから、大学はその実践力向上（スキルアップ）のためのリカレント教育体制も即対応できる。したがって、地域機関が「潜在保育者の就業支援」調査及び支援対策を実施している実態も見受けられるが、大学（養成校）が今までの「地域学習支援」という地域貢献にとどまらず、「地域の就業支援」に直結するような支援体制として【保育士人材バンク】のような支援体制を構築して「潜在保育者の就業支援」を推進していくことは、地域貢献を担う大学として意味ある存在として価値が益々高く評価されることにつながるのではないだろうか。その必要性が先行研究を通して明らかになった。

IV. 地域の保育者再就職支援における大学の役割—

生涯学習時代において、教育機関が就業・教育の面で担う役割が増している。小・中・高等学校は「コミュニティ・スクール」として地域との連携を目指し、一体となって子どもを育てる試みを行っている（朝日 2011 等）。今や日本の各地域に存在する大学は、在学生のみではなく、地域住民をも対象としたリカレント教育という形で人々の生涯学習の一役を担っている。今後は、地域における就業支援という形での役割も重要課題である。

1. 地域における学校の役割—わが国のコミュニティ・スクールの取り組みを手掛かりに—

学校の役割は主に子どもを教育することである。この教育という学校の役割について、近年、新たな動向が登場している。それは、教育改革国民議会によって 2000 年に提案された。教育改革国民議会は 2000 年 9 月に発表した中間報告「教育を変える 17 の提案」において、「新しいタイプの学校（「コミュニティ・スクール」等）の設置を促進する」²を提言した。ここにおいて、地域における学校の新たな役割としてのコミュニティ・スクールが提言された。

金子らは、「意欲のある人が参入してくることで教育界が活性化すること、および、「上下関係ではない管理・責任体制をつくる」ことをコミュニティ・スクールのねらいとして挙げている（金子 2000, 175 頁参照）。こうしたねらいにもとづいて行われる取り組みのなかで、多様な特徴ある教育が生まれるというのである。すなわち、コミュニティ・スクールのねらいは、地域に応じた特徴ある学校を生みだし、特徴ある教育を生み出すことにあるといえる。

このように、地域における学校には、その主たる役割である教育において、地域のニーズをふまえることが求められるようになった。地域のニーズに沿った特徴ある教育を生み出し実践することが地域における学校の新たな役割とされるようになった。

2. 地域における大学の役割

大学は学生に教育を提供する機関であると同時に、就業までの期間の最終段階として就業に向けた支援を行う機関である。よって、大学には主に教育と就業支援という役割がある。そうした役割の対象として想定されるのは、まずは自校の学生である。これについて異論はないと考える。だが、自校の学生以外にも、大学の果たす教育や就業支援の役割の対象となるもの、あるいは、対象とすべきものはあるのだろうか。

短期大学の存在意義について考察した百瀬ユカリと小堀哲郎によると、「地域社会の文化教養水準および職業スキルの向上に資する場として、短期大学の存在意義が見出されている」（百瀬ら 2007, 91 頁）と述べられている。このように、短期大学の主な役割の一つである「教育」の対象は今や自校の学生だけでなく地域の住民にまで広がっており、そうすることで短期大学は自らの存在意義の一部を確立しているとされている。すなわち、地域の短期大学や大学の教育の対象はもはや自校の生徒のみに限定されず、地域住民にも積極的に開かれなければならないといえる。

大学の主な役割のもう一つは「就業支援」である。大学が自校の学生を対象として就業支援を行うのはいままでもないが、その他の対象についても就業支援面での役割はあるのだろうか。

本研究における文献レビューの結果として、大学（保育者養成校）が地域一般の潜在保育者に対して、

調査や就業支援を行ったという先行研究や実践報告は存在しなかった。おそらくではあるが、保育者以外の職種についても大学が地域一般の労働力の発掘を行うという取り組みは現在のところそれほど一般的ではないと考える。だが、就業支援における産学官の連携の一環として、厚生労働省・経済産業省の連携事業「ジョブカフェ」など、大学側には自校の学生のみならず、地域一般の潜在的な労働者にまで対象を広げて就業支援を行うことを求める動向（ジョブカフェ・サポートセンター 2006, 1-12 頁参照）がすでに一部においてみられることから、地域の就業支援における大学の役割が今後ますます大きく位置づけられていくと推察される。

地域との連携の下、大学が地域の労働力の掘り起こしにも積極的に関与する取り組みは、今回検討した先行研究や事例を参照する限り、未だ整備が不十分のようである。

今後の課題としては、大学が新たにそのような役割を担うといった場合における人的・物的コストの問題が未解決であるという点が挙げられる。このような役割を大学が継続的に担っていくためには、国や地域からの補助金を確保して、人材バンク専任のスタッフの補充が欠かせないだろう。また、大学が人材バンクとしての機能を担うに当たって、すでに存在している地域の就業支援機関との連携の在り方や相互の役割の位置づけについても問い直しが求められるだろう。

V. 考察

本研究において先行研究レビューを行った結果、次のことが明らかとなった。第一に、大学（養成校）は、自校の在学生・卒業生を対象とした調査および再教育・再就職支援を行っているが、その取り組みの対象が自校関係者以外の地域の保育者および潜在保育者にまでは広がりにくいこと。第二に、協議会など大学以外の地域の組織が潜在保育者の再就職支援を独自に行っている実態があること。しかし、大学と地域の連携の重要性が叫ばれる現況においては、大学（養成校）が地域一般の現役保育者および潜在保育者の教育・再就職において果たす役割は必要且つ大きいと考える。すなわち、表1の類型⑤における先行研究調査の蓄積および実践が今後求められるだろう。

※付記—この研究は高田短期大学教育研究補助事業「潜在保育者の実態に関する調査研究プロジェクト」の一部である。

【註】

1. 財団法人 短期大学基準協会「短期大学学生に関する調査研究—2008年 JJCSS 調査全体結果報告」
2. 提言の中では「地域独自のニーズに基づき、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校（「コミュニティ・スクール」）を市町村が設置することの可能性を検討する。これは、市町村が校長を募集するとともに、有志による提案を市町村が審査して学校を設置するものである。校長はマネジメント・チームを任命し、教員採用権を持って学校経営を行う。学校経営とその成果のチェックは市町村が学校ごとに設置する地域学校協議会が定期的に行う」と述べられている。

（引用箇所 URL <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>）

【引用文献（表2に挙げた先行研究リストにあるものは除く）】

- ・朝日素明（2011）「学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から教育の場の新たな方向を学ぼう（2）－交野市地域創造塾・交野市生涯学習大学『摂南大学交野セミナー』講演－」摂南大学編『摂南大学教育学研究』第7巻、47-60頁。
- ・金子郁容、鈴木寛、渋谷恭子（2000）『コミュニティ・スクール構想－学校を変革するために－』岩波書店。
- ・ジョブカフェ・サポートセンター（2006）厚生労働省・経済産業省連携事業『NEWS RELEASE』1-12頁。
- ・百瀬ユカリ、小堀哲郎（2007）「リカレント教育としての保育者研修」秋草学園短期大学編『秋草学園短期大学紀要』24号、89-99頁。
- ・文部科学省ホームページ「コミュニティ・スクールについて」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/index.htm）

大学による地域の保育者再就職支援の調査研究（1）

A Study on Support by Colleges for Local Childcare Providers to Return to Work

宮 崎 つた子

Tsutako Miyazaki

小 池 はるか

Haruka Koike

山 崎 征子

Seiko Yamazaki

（ 要 約 ）

近年、全国的に保育園では保育士の確保が難しい状況が続いている。この傾向は、A県内でも同様である。そこで、保育者再就職の実態を探るため、B短期大学（保育者養成校）の卒業生に対して、保育職の現状及び離職理由、復職条件等についての質問紙調査を実施した。調査の結果、回答者980名中、485名が潜在保育者とみなされ、その中で、今後、再就職を希望している者が約半数の235名（48.5%）であった。保育職の離職理由・現在再就職できない理由が、解決の可能性がある場合は保育職再就業希望の割合が概ね高く、先の見通しがつきにくい場合は、保育職再就業希望の割合が概ね低いことが示唆された。

（キーワード）

保育者再就職・離職理由・キャリア成熟

I 問題と目的

厚生労働省(2012a)の平成24年の保育所関連状況取りまとめ（平成24年4月1日時点）によると、保育所入所待機児童数は24,825人で2年連続して減少した。保育所施設数は、前年より326か所(1.4%)増加、定員も35,785人増加している。しかし、待機児童数は24,825人と多く、特に年齢区分別では、低年齢児（0～2歳児）が全体の81.4%を占めており、特に1・2歳児にいたっては、17,037人（68.6%）となっている。

平成23年度、ポピンズ(2011)が厚生労働省委託事業として自治体向けに調査した結果によると、保育士不足の状況については、「不足」と述べる自治体の75.8%が「長期的な課題」だと述べ、「非常に不足している」と回答したのは10.8%、「不足している」26.2%、「やや不足している」39.2%で慢性的な問題であることが明らかになった。認可外施設を含む全国の公私立保育園への調査でも、保育士の採用に「困難を感じる」と回答したのは74.5%であった。また、上記「不足している状態にある」とした76.2%の自治体の4分の3以上（75.8%）が、保育士が不足している状況は、長期的な課題で、保育士不足の状況は慢性的な課題ととらえられている。

わが国では毎年のように多くの学生が幼稚園教諭免許または保育士資格を持って保育者養成校を卒業しているにもかかわらず、近年は全国的に保育者不足の問題が顕在化(全国保育士養成協議会, 2009;2010; 2011)している。

このように、保育園に預けたい親が増える一方で、保育園では保育士の確保が難しい状況がある。A 県では、平成 24 年 4 月 1 日現在、待機児童数は 41 名と少ないが、保育士不足は全国同様に深刻な課題である（三重県健康福祉部こども局・三重県保育協議会、2010）。

そこで、保育者再就職の実態を探るため、B 短期大学（保育者養成校）の卒業生に対して、保育職の現状及び離職理由、復職条件等についての質問紙調査を実施した。本研究は、潜在保育者の実態に関する横断的調査研究であり、今回はデモグラフィック要因と環境要因、今後の再就職希望の結果と保育職再就業希望に影響する要因の検討を行った。保育職再就業希望に影響する要因については、基礎属性と保育職再就業希望の関連、離職理由と保育職再就業希望との関連、再就職できない理由と今後の就業に対する意向との関連について報告する。

II 方法

1. 調査対象：A 県内 B 短期大学の保育者養成に関わる学科の卒業生 4,626 人。
2. 方法：調査票を自宅に郵送。自宅にて回答後、郵送にて回収。
3. 調査期間：平成 23 年 5 月～7 月。
4. 調査内容：①デモグラフィック要因（性別、年齢、居住地域等）
②職歴関連要因（保育所就業経験、就職年月、雇用形態、離職理由等）
③環境要因（再就職できない理由、配偶者の有無、子どもの有無、子どもの人数、子どもの年齢、親との同居等）
④今後の保育職への就業に対する意向の有無
⑤成人キャリア成熟尺度（坂柳，1999）。下位尺度は、人生キャリア関心性尺度、人生キャリア自律性尺度、人生キャリア計画性尺度各 9 項目。
⑥自尊感情尺度（山本・松井・山成，1982）。
5. 倫理的配慮：分析の際、プライバシーに配慮すること、調査への協力は本人の自由意志であることを協力依頼文の文面で説明した。
6. 用語の定義と整理：「潜在保育士」とは、厚生労働省(2011)が委託事業として自治体向けに調査に使用した「保育士資格を持ちながらも就業していない人。なお、保育士としての勤務経験がある人、ない人どちらも該当」とする。

III 結果および考察

有効回答は 980 人（21.2%）であった。

1. デモグラフィック要因と環境要因、今後の再就職希望

(1) 基礎属性

基礎属性の結果は以下に示した通りであった（表 1）。有効回答の対象者において、回収率は高くないが、約 1,000 人近い回答者の年齢では、20 歳～60 歳まで約 10 歳間隔の回答者は 25%前後であった。こ

のことからも回答結果は年齢層や経験による違いは人口統計学的には影響がないと考えられる。また、現在の就業状態では、「保育職に就職している者」と「保育職以外の就業者・無職の者」の回答者が約半数に分かれており、現在の就業状態に偏った回答にならないと思われる。

表1 対象の属性

		度数	(%)
性別 (n=978)	男性	14	1.4
	女性	964	98.6
年齢 (n=979)	20～29歳	251	25.6
	30～39歳	233	23.8
	40～49歳	252	25.7
	50～60歳	243	24.8
配偶者の有無 (n=977)	配偶者有り	724	74.1
	配偶者無し	253	25.9
子どもの有無 (n=974)	子ども有り	685	70.3
	子ども無し	289	29.7
現在の就業状態 (n=670)	保育職に就職	437	45.1
	保育職以外に就職	290	29.9
	就業していない	243	25.1
保育所への就業歴 (n=537)	就業していた	390	72.6
	就業していない	147	27.4

一部のみ記載

(2) 保育職を離職した理由

保育職を離職した理由の上位3項目は、「結婚」、「妊娠・出産」、「子育て・家事」の順であった。上位項目は個人・家庭の理由であるが、約半数の項目では、「労働時間の長さ」、「残業量の多さ」、「職場の人間関係」などの職場環境であった(表2)。潜在保育士の復職支援には、個々の家庭での役割調整だけでなく、保育士の人材不足から考えられる厳しい労働条件等の悪循環を解決する社会的な支援が必要と思われる。

表2 保育職を離職した理由 (複数回答) n = 388～391

理由	上位順位	度数	(%)
結婚	①	126	32.4
妊娠・出産	②	102	26.3
子育て・家事	③	75	19.3
健康上の理由		50	12.9
家族の事情(介護等)		46	11.8
配偶者の転勤		15	3.8
仕事の適正に対する不安		26	6.7
他職種への興味・転職		54	13.8
仕事への興味の消失		18	4.6
労働時間の長さ		42	10.8
保育方針への不安		17	4.4
残業量の多さ		46	11.8
職場の人間関係		44	11.3

「その他」は省略

(3) 保育職以外に就業した理由

保育士職以外に就業した理由の上位3項目は、「就業時間が自分の条件に合う」、「他職種を経験したい」、「労働条件／環境がいい」の順であった(表3)。

表3 保育職以外に就業した理由 (複数回答) n=244~246

理由	上位順位	度数	(%)
就業時間が自分の条件に合う	①	106	43.3
給与がいい		47	19.2
通勤時間が短い		45	18.4
労働条件／環境がいい	③	68	27.8
他職種を経験したい	②	69	28.0
保育士職に就業するまでのつなぎ		7	2.9
保育士職に就業したくない		14	5.7

「その他」は省略

(4) 今後の再就職希望と就職できない理由

今後、保育士として再就職したいと思っている者は約5割であった(表4)。また、再就職の希望はあるが、できない理由上位3項目は、「育児」、「就職に対する様々な不安」、「求人情報が入手できない」など、あらゆる支援の必要性が明確になる回答結果であった(表5)。

表4 今後の就職希望 n=485

	度数	(%)
今後、保育士として就業したい	235	48.5
保育士として就業しない	164	33.8
仕事をする予定はない	86	17.7

表5 再就職の希望はあるが、できない理由 (複数回答) n=238~241

理由	上位順位	度数	(%)
育児	①	99	41.4
介護		20	8.4
家庭の問題		25	10.5
健康上の理由		30	12.5
就職に対する様々な不安	②	50	20.8
不景気の影響		6	2.5
自分に合った仕事が見つからない		25	10.4
求人情報が入手できない	③	32	13.3
手続きの方法がわからない		13	5.4
特になし		25	10.4

「その他」は省略

以上のデモグラフィック要因と環境要因、今後の再就職希望結果からは、次のようにまとめられる。
①回答者中、約半数が潜在保育士とみなされた。②潜在保育士の中で、今後、再就職を希望している者が約半数であった。③再就職の希望はあるが、できない理由は、「育児」、「就職に対する様々な不安」、「求人情報が入手できない」など、あらゆる支援の必要性が明確になる回答結果であった。これらは、

平成 23 年度厚生労働省(2011)が委託事業(自治体向けに調査)結果でも、潜在保育士が保育園で就労していない理由は、「求人しているが条件に合う求人がない」(29.6%)、「就職する必要性を感じない」(24.5%)、「就職に不安がある」(26.4%)、条件を整えれば就労できる層が 3 割、不安要素を取り除けば就労できる層が 3 割という結果であった。今回の結果からも保育士として就業したいと考えている対象者は潜在保育士の約半数という結果から、今後も潜在保育士の再就職に対する多方面からの支援が必要と言える。

さらに、多方面の保育士支援を考えると、今回の結果を踏まえて再就職支援策「就業意向のある層の、就業の促進」、「就業意向がない層の、就業意欲の促進」と更なる保育士の潜在化を防ぐための施策「現職者の離職防止」も同時に取り組む必要性があり、養成校と社会・地域との連携による支援が重要である。

2. 保育職再就業希望に影響する要因の検討

(1) 基礎属性と保育職再就業希望との χ 二乗検定

基礎属性と保育職再就業希望との χ 二乗検定を行った。その結果、40・50 代に比べ、20・30 代の方が今後保育者として就業したいと回答する割合が高いことが示された(表 6)。

表 6 年齢と今後の就業に対する意向

	今後、保育士として就業したい	保育士として就業はしない/ 仕事をする予定はない	p 値
20~39 歳	148	72	***
40~59 歳	87	171	

*** $p < .001$

(2) 離職理由と保育職再就業希望との χ 二乗検定 (表 7)

保育職の離職理由と保育職再就業希望との χ 二乗検定を行った。その結果、20・30 代においては、離職理由が「妊娠・出産」「子育て・家事」の場合、保育職再就業希望の割合が高い一方、離職理由が「仕事への興味の消失」の場合、保育職再就業希望の割合が低かった。40・50 代に関しては、離職理由が「家族の事情(介護等)」「仕事への興味の消失」「他業種への興味・転職」の場合、保育士職再就業希望の割合が低かった。

(3) 再就職できない理由と今後の就業に対する意向との χ 二乗検定 (表 8)

現在再就職できない理由と今後の就業に対する意向との χ 二乗検定を行った。20・30 代では、再就職できない理由が「育児」「就職に対する様々な不安」「求人の情報が入手できない」の場合、保育職再就業希望と回答する割合が高かった。また、20・30 代については、再就職できない理由が「特になし」の場合、保育職再就業希望の割合が低かった。40・50 代の回答を見てみると、再就職できない理由が「育児」「就職に対する様々な不安」「求人の情報が入手できない」「手続きの方法がわからない」の場合、保育職再就業希望の割合が高かった。また、40・50 代に関しては、再就職できない理由が「介護」「健康上の理由」「特になし」の場合、保育職再就業希望の割合が低かった。

以上の結果は、次のようにまとめられる。①保育職再就職希望に関しては、年代差がある。②保育職の離職理由・現在再就職できない理由が、時間が経てば解決するもしくは解決可能性がある場合、保育職再就業希望の割合が概ね高い。③保育職の離職理由・現在再就職できない理由が、先の見通しがつきにくいもしくは明確でない場合、保育職再就業希望の割合が概ね低い。

IV 今後の展開

本稿では、対象の基礎属性の要因を明らかにし、潜在保育士 485 名の回答について、さらに詳細な分析を行った。

平成 23 年社会福祉施設等調査（厚生労働省，2012b）によると、平成 23 年 10 月 1 日現在の全国の社会福祉施設常勤従事者数は 77 万人弱，うち保育所常勤従事者は 45 万人弱である。

表 7 保育士職を離職した理由と今後の就業に対する意向

		20～39 歳			40～59 歳		
		意向あり	意向なし	p 値	意向あり	意向なし	p 値
1. 結婚	○なし	78	23	n. s.	44	84	n. s.
	○あり	38	20		21	31	
2. 妊娠・出産	○なし	69	34	*	47	91	n. s.
	○あり	46	9		18	24	
3. 子育て・家事	○なし	93	42	*	44	90	n. s.
	○あり	22	2		21	25	
4. 健康上の理由	○なし	102	36	n. s.	57	96	n. s.
	○あり	14	7		8	19	
5. 家族の事情（介護等）	○なし	109	40	n. s.	61	91	**
	○あり	6	4		4	24	
6. 配偶者の転勤	○なし	112	43	n. s.	62	108	n. s.
	○あり	4	1		3	7	
7. 仕事の適正に対する不安	○なし	108	37	n. s.	64	106	n. s.
	○あり	7	7		1	9	
8. 仕事への興味の消失	○なし	112	39	*	65	108	*
	○あり	3	5		0	7	
9. 他業種への興味・転職	○なし	96	34	n. s.	63	99	*
	○あり	19	10		2	16	
10. 労働時間の長さ	○なし	100	39	n. s.	59	108	n. s.
	○あり	16	5		6	7	
11. 保育方針への不満	○なし	111	41	n. s.	62	109	n. s.
	○あり	4	3		3	6	
12. 残業量の多さ	○なし	96	37	n. s.	58	107	n. s.
	○あり	19	7		7	8	
13. 職場の人間関係	○なし	100	35	n. s.	61	103	n. s.
	○あり	15	9		4	12	
14. その他	○なし	102	39	n. s.	53	102	n. s.
	○あり	14	5		12	14	

* $p < .05$ ** $p < .01$

表8 再就職できない理由と今後の就業に対する意向

		20～39 歳			40～59 歳		
		意向あり	意向なし	p 値	意向あり	意向なし	p 値
1. 育児	○なし	28	20	**	30	50	*
	○あり	65	16		10	4	
2. 介護	○なし	91	36	n. s.	37	41	*
	○あり	2	0		3	13	
3. 家庭の問題	○なし	88	34	n. s.	35	43	n. s.
	○あり	5	2		5	11	
4. 健康上の理由	○なし	91	33	n. s.	36	38	*
	○あり	3	4		4	16	
5. 就職に対する様々な不安	○なし	69	33	*	27	49	**
	○あり	25	4		13	5	
6. 不景気の影響	○なし	92	37	n. s.	40	52	n. s.
	○あり	2	0		1	2	
7. 自分に合った仕事が見つからない	○なし	83	34	n. s.	33	50	n. s.
	○あり	11	3		7	4	
8. 求人の情報が入手できない	○なし	78	36	*	27	54	***
	○あり	16	1		13	0	
9. 手続きの方法がわからない	○なし	88	36	n. s.	35	54	*
	○あり	6	1		5	0	
10. 特になし	○なし	90	31	*	39	41	*
	○あり	4	6		2	13	
11. その他	○なし	74	26	n. s.	31	43	n. s.
	○あり	19	10		10	11	

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

毎年多くの保育士資格取得者を輩出している現状を考えると、現職従事者の数は少なく、前述のように膨大な数の潜在保育士が存在する。保育士資格取得者の多くが女性であり、人生の一時期を子育てに専心することを望む者も少なくない（内閣府男女共同参画局女性の再チャレンジ支援策検討会議，2006）。独身女性に対する調査において、「いったん退職し、子育て後に再就職する人生」が理想と答えた者が39.2%と最も多いといった結果（内閣府，2006）に示されるように、子育て後の再就職を希望する者も多い。希望と同様、現状においても、我が国の女性の就業率は、出産を機に退職後に子育てが一段落してから再就職するという、いわゆるM字型曲線を描く。また、坂本（2009）によると、専門・技術・教職経験のある女性は再就職しやすいという結果が示されている。つまり、保育職は、資格を必要とし需要も高い職種であること、女性が多い職場であることから、本来は女性にとって他業種よりも再就職しやすいと推測される。

本調査の対象者の中で潜在保育士と位置づけられる者のうち、今後、再就職を希望している者は約半数の235名（48.5%）であった。このことに対し、保育者養成校（大学）、幼稚園・保育所、行政が連携しながら再就職支援を行っていくことが重要である。また、回答者の多くは現在もA県在住であり、A県在住の卒業生の保育職への考え方や復職意識を明らかにしておくことは、再就職支援を進めていく上で大きな手がかりを得ることができ、地域貢献という観点からも意義深い。

本稿では報告していないが、本研究では、成人キャリア成熟（キャリア発達課題へ取り組もうとする個人の態度的・認知的レディネス；Super, 1994）と自尊感情についても測定している。職業観は、青

年期の初職の選択後も引き続き発達するとされており (Super, 1994 ; Super & Sverko, 1995), その成熟度が再就職希望と関連すると予測される。また, 看護職の離職願望を検討した古屋・谷 (2008) では, 自尊感情の低下が複数のプロセスを経て離職願望につながることを示唆している。保育職でも同様のプロセスで離職につながり, また自尊感情の低下が同業種への再就職をも妨げることも否定できない。今後, 成人キャリア成熟・自尊感情がキャリア選択にどう影響していくのか, 詳しく検討していく予定である。

最後に, 本稿は, 1時点でのデータに基づく結果である。先行するキャリアに関わる要因は後続するキャリアに関わる要因に影響を与え, 長期的にみて大きな違いになることが多い (下村, 2009)。そのため, 再就職に関わる研究は, 1回の調査のみで結論を出すのではなく, 継続的に調査を実施する必要がある。現在第2回調査を終えたところであり, その結果も含めて縦断的に因果関係を検討する必要がある。

【引用・参考文献】

- ・ 古屋肇子・谷冬彦 (2008) . 看護師のバーンアウト生起から離職願望に至るプロセスモデルの検討 日本看護科学会誌, 28, 55-61.
- ・ 厚生労働省 (2012a). 保育所関連状況とりまとめ (平成 24 年 4 月 1 日) 厚生労働省 2012年 9 月 28 日
 <<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002khid-att/2r9852000002khju.pdf>>
- ・ 厚生労働省 (2012b). 平成 23 年社会福祉施設等調査の概況 厚生労働省 2012 年 10 月 31 日
 <<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/11/dl/gaikyo.pdf>>
- ・ 三重県健康福祉部子ども局・三重県保育協議会(2010). 保育サービス及び子育て支援等に関する実態調査分析結果報告書
- ・ 内閣府 (2006). 第 2 章女性のライフサイクルと就業 平成 18 年版国民生活白書 2010 年 12 月 9 日
 <http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h18/10_pdf/03_youshi/pdf/06ksha-yo02.pdf>
- ・ 内閣府男女共同参画局女性の再チャレンジ支援策検討会議 (2006). 女性の再チャレンジ支援プラン 内閣府男女共同参画局 <<http://www.gender.go.jp/saisien/siryo/p-2.pdf>>
- ・ ポピンズ (2011). 平成 23 年度保育士の再就職支援に関する報告書 厚生労働省 2011 年 12 月 <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/h120423_s1.pdf>
- ・ 坂本有芳 (2009) . 人的資本の蓄積と第一子出産後の再就職過程 国立女性教育会館研究ジャーナル, 13, 59-71.
- ・ 下村英雄 (2009). 成人キャリア発達とキャリアガイダンス—ライフライン法の予備的分析を中心とした検討 労働政策研究・研修機構ディスカッションペーパー, 09-04.
- ・ Super, D. E. (1994). A life span, life space prespective on convergence. In Savickas, M.L., Lent, R. W. (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, pp.63-74.
- ・ Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ・ 全国保育士養成協議会 (2009). 指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する報告書 I —

調査結果の概要― 保育士養成資料集, 50.

- ・全国保育士養成協議会（2010）. 指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する報告書Ⅱ―調査結果からの展開― 保育士養成資料集, 52.
- ・全国保育士養成協議会（2011）. 指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告書Ⅰ―調査結果の概要― 保育士養成資料集, 54.

謝辞

本研究は、高田短期大学教育研究補助事業「潜在保育者の実態に関する調査研究プロジェクト」の研究の一部です。研究協力者の皆様をはじめ、本研究にご助力いただいた方々に対して深く御礼申し上げます。

潜在保育者の実態に関する調査研究プロジェクトグループ

研究参加者：上村晶，北川剛司，小池はるか，橋本景子，三宅啓子，宮崎つた子，山崎征子（高田短期大学），
わけびき真澄（中部大学現代教育学部）

短期大学におけるキャリア教育の必要性 (その4)

The Need for Career Guidance in the Junior Colleges (Part 4)

杉 浦 礼 子

Reiko Sugiura

安 部 耕 作

Kosaku Abe

(要約)

日本の大学・短期大学では、「キャリアデザイン」を科目開講する動きがある。一部の大学・短期大学では、必修科目として既に取り入れているところもある。そのような動きの中、高田短期大学では、平成25年度より新学科キャリア育成学科で「キャリアデザイン」を必修科目に位置付け開講する。

本稿では、女子学生比率が高い短期大学において、学生の生涯にわたるキャリアデザインをサポートする科目としての授業「キャリアデザイン」をどのような科目として開講することが望ましいのか、キャリア教育の概念および見解を整理したうえで検討した。

(キーワード)

キャリア教育、キャリアデザイン、キャリアガイダンス

I. はじめに (杉浦)

高田短期大学は、平成13年4月からオフィス情報学科¹で「キャリアガイダンス」を正規科目として導入している。平成23年4月からは、科目名を「キャリアガイダンス」から「キャリアデザイン」に変更し開講してきた。平成25年度開設予定の新学科キャリア育成学科²からは、「キャリアデザインⅠ」「キャリアデザインⅡ」「キャリアガイダンス」の3科目をキャリア育成関連科目の正規科目とし、そのうち、「キャリアデザインⅠ」「キャリアデザインⅡ」は、卒業必修科目と位置付けて開講する予定である。

短期大学においては就職活動が入学初年度である一年生の後期から始まるため、就職活動を主眼に置いた授業を行う科目として「キャリアガイダンス」は開講する。他の大学・短期大学では、「就職講座」という科目名で開講しているところも少なくないが、本学における「キャリアガイダンス」は、就職活動の心構えや進め方、ノウハウなどを指導する機会として行われている就職講座や職業指導に代表される一般的な内容にとどまらず、自己分析や企業分析を通して「分析する力」、情報やコミュニケーションを操ることができる「リテラシー能力」を培い、生涯にわたる「キャリアデザイン力」の向上に繋げることができるなど、様々な力をつけることができる授業を目指している。

その他、本学においてキャリアデザインに関係が深い科目に、「社会体験学習」および「社会体験実習」がある。これらは、学生が実社会に出て事業所活動に参画する一連の活動のことであり、学生がいわば身体全体で実社会に働きかけ、関わりを深める活動でもある。この「社会体験学習」および「社会体験実習」において重視されなければならないことは、学生自身が実社会に出て、かかわり合い、学内では

経験できないことを経験するということである。ちなみに、この科目は、正規科目として開講しており単位取得が可能である。

「社会体験学習」および「社会体験実習」は一年生前期の入学後間もなく開講しているが、その開講時期が持つ意味は、そこで経験したことが、後の1年半という限られた学生生活に生かすことができることにある。「社会体験学習」および「社会体験実習」の科目を通して、学生自身に何が欠けているかを知る機会を与え、また、これから何を学び、何を修得すべきかを学生自身が考える時間を提供する場となっているのと同時に、今、実社会がどのような人材を求めているかを肌で感じる場ともなっている。社会体験実習に参加するまでに学生自身が考えていた実社会が求める人材像や能力と、実習に参加して自らの体験を通して知り得た実社会が求める人材像や能力との違いについての気付きは、後の学生生活の方向付けを再認識することで修正し、有意義な学生生活を送るきっかけにもなっている。

このように、「社会体験学習」および「社会体験実習」は、本学に入学した学生にとって、本当に社会が必要としている常識・教養・知識を、実社会での経験によって身につけることができ、加えて、今、学生に必要とされている能力である、「課題発見能力」「問題解決能力」「学びの意欲の促進」「幅広い年齢層との多様な交流（コミュニケーション）」などを学ぶ機会の場合として開講している科目でもある。最後に、履修学生は本学の学生である誇りを持って、実習に参加し、実社会の実情について積極的且つ食欲に学び、今後の学生生活に役立てている。

それでは、次章以降で、推進されてきたキャリア教育を見つめなおし、現在展開されている発達段階におけるキャリア教育についての見解を整理したうえで、短期大学において卒業必修科目として開講する科目「キャリアデザイン」は、どのような授業内容とすることがふさわしいのかを考えることとする。

II. キャリア教育を見つめ直す（安部）

バブル経済崩壊を経て長期経済低迷以後、学校生活から職業生活への移行が困難な時代となっており、初等・中等・高等教育の各教育段階においてキャリア教育が推進されている。特に高等教育機関である大学・短期大学への進学率は50%を超えており、多くの若者にとって職業生活へ移行する前の最終的な教育機関は大学・短期大学となっている³。大学・短期大学におけるキャリア教育の重要性はさらに増していくことは間違いないが、大学・短期大学におけるキャリア教育は各大学によってまちまちである。大学・短期大学のキャリア教育に対する定義や目標、趣旨、教育内容は大学によって様々であり、大学内においても必ずしも共通理解を得られていない。そこであらためて、各大学・短期大学がキャリア教育に力点を置き始めた背景や中教審等の国の見解を踏まえた上で、各大学・短期大学が行っているキャリア教育について検証してみたい。

そもそもキャリア教育が提唱されたのはアメリカである。1971年、全米中等学校長会年次大会において米連邦教育局長官マーランドが述べた「すべての教育はキャリア教育である」という有名な言葉からアメリカのキャリア教育が始まっている⁴。日本よりも一足先に高等教育の大衆化を迎え、1960年代の急激な社会構造の変化により学校生活から職業生活への移行についての課題に突き当たり、アメリカでは今の日本と同じように職業教育や進路指導の充実が急務となっていた。そこでアメリカはキャリア教

育という教育理念を打ち出し、1971年に、教育局長官マーランドが知的教科と職業的教科の乖離を問題視しキャリア教育の必要性を訴えた。「今日から職業教育を Vocational Education ではなく、Career Education と呼ぼう。すべての教育はキャリア教育であるべき」と提案したのである。当時の担当課長ホイトは「キャリアとは生涯を通じて行う仕事の全体」 “Career is the totality of work one does in his or her lifetime” (1975年)と定義した。「仕事には職業・職歴ばかりでなくボランティア、社会的な活動歴も含む」と明記し、これは連邦教育局の公式見解とされている。この定義が日本の文部省「進路指導の手引き」に導入されたのである⁵。

次に、日本で文部科学省がはじめてキャリア教育という言葉を使ったのは1999年であり、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(平成11年12月)」(「接続答申」と言われる)で使用された。同答申は学校種間の接続の改善、学校教育と職業生活との接続を基本テーマとし、キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があると提言している⁶。フリーターや無業者の増加、就職後の早期離職等「学校から職業への移行」についての課題が深刻化していたため、学校教育における継続の改善を図るためには、卒業後の生活を視野に入れた接続全体の改善を検討する必要があったのである。キャリア教育は、「①学校教育と職業生活との接続」の改善＝「学校から職業への移行」にかかる課題を克服するという視点から要請されたのである。「接続答申」ではキャリア教育について、「接続」、「移行」にかかる課題と子どもの変容を前に、教育は何ができるのか、何をなさねばならないのか、という教育のあり方についての包括的な提言としてその推進が求められたのである⁷。その後、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会が出した「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)がより具体的にキャリア教育推進の方策について踏み込んで提言している。

次にキャリア教育の定義について確認したい。

接続答申では、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義している⁸。これを受けて、「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」は、キャリアやキャリア教育を次のように捉えている。キャリアは、生活や人生の中で、どのように「働くこと」を意味づけていくかという、人それぞれの生き方や価値観、勤労観、職業観などと深く結びつきながら、具体的な職業や職場などの選択・決定やその課程での諸経験を通して、個々人が時間をかけて徐々に積み上げ、創造していくものである。キャリアの形成にとって重要なのは、個々人が自分なりの確固とした勤労観、職業観を持ち、自らの責任で「キャリア」を選択・決定していくことができるよう必要な能力・態度を身に付けることである。とりわけ、初等中等教育段階では、キャリアが子どもたちの発達段階やその発達段階の達成と深くかかわりながら段階を追って発達していくこと、つまり「キャリア発達」を支援することが重要である。そのため、「キャリア教育」を「キャリア概念」に基づいて、「児童生徒一人ひとりのキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえている⁹。さらに、上述の中教審答申(平成23年1月31日)はキャリア教育と職業教育を並列で提示し、キャリア教育について、「一人ひとりの社会的・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」として、「一定又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」である職業教育と区分して定義している。

こうした理念をもとに推進されているキャリア教育だが、課題はないのだろうか。宮崎冴子は、キャリア教育を行うための課題として、次のことをあげている¹⁰。①キャリア教育の概念に関する学内の共通理解が必要であること。②キャリア教育の教育的意義をしっかりとすること。③カリキュラムの中での位置づけを明確にすること。④キャリア支援センター等との連携を行うこと。⑤キャリア教育のアセスメントを行うこと。⑥学生自身のニーズに合うキャリア形成・能力開発等について組織的・全学的な取り組みと社会的な基盤整備を行うこと。

森山廣美は次のことを課題にあげている¹¹。①学生のキャリア教育に対するイメージ力が低いこと。②学生にとって目標を持って具体的行動に移すことは困難であること。③小・中・高・大のキャリア教育の接続の視点が必要であること。

寺田盛紀は、現在の文部科学省の行うキャリア教育について次のように批判的に述べている¹²。①文部科学省のいうキャリア教育は、これまでの進路指導・職業指導に「望ましい職業観・勤労観」を付加したものとなっているにすぎない。②啓発的経験が勤労観・職業観育成に最も効果的と思われ、インターンシップこそがキャリア教育との誤解を生んでいる。また、職業指導ではなく生き方の指導ということが強調されている。③職業観・勤労観の中身や、両者の異同が十分検討されていない。職業観は「抽象的な職業・労働に対する考え方・意識」であり、個人の価値意識に基づく。この価値意識の形成に「望ましい」という条件が付され、その前提になる動機づけや職業イメージの形成が霞んでしまっている。若者の就職難の中、職業ではなく生き方全体の問題としてキャリア教育の職業性を薄めたり、職業観・勤労観にのみ焦点化するのには現実的ではない。④感覚と価値観形成の間に位置する職業への準備・移行過程における実像を膨らませることが重要であり、キャリア・職業の世界の認識、キャリアモデルとの出会いが必要。そのためインターンシップは不可欠だが、体験第一の短期の職場体験では仕事の世界の認識やキャリアモデルの出会いにはならない。

筒井美紀は現実的な側面から現在大学が行うキャリア教育を次のように批判している¹³。①就職して日本経済を支える社会の戦力になるべきという価値観に収斂しすぎている。②就職の役に立たない講義を真剣に聞かないといった視野狭窄的學生が増えている。しかもそのような學生の方が就職活動の結果が好ましくない。③内定切り等に対して労働法や労使関係についての知識を教えていない。

接続答申等が述べるキャリア教育の理想と識者が指摘する課題との間に見られるギャップを埋めていくことが今後のキャリア教育を推進するための方向性であるといえるだろう。

II-I. 中学校でのキャリア教育の現状（安部）

文部科学省は中学校におけるキャリア発達段階を現実的探索と暫定的選択の時期とし、課題として①肯定的自己理解と自己有用感の獲得、②興味・関心等に基づく勤労観、職業観の形成、③進路計画の立案と暫定的選択、④生き方や進路に関する現実的探索と定めている¹⁴。中教審答申（平成23年1月31

日)は、中学校段階のキャリア教育推進のポイントとして、中学校では、社会における自らの役割や将来の生き方・働き方等について考えさせるとともに、目標を立てて計画的に取り組む態度の育成等について、体験を感じて理解を深めさせ、進路の選択・決定へ導くことが重要である。このため、各教科・活動を体系的に位置付け、能力・態度を効果的に育成することが必要であり、その中で、職場体験活動の効果をより引き出すための指導の改善・充実や条件整備、進路指導の充実等が必要であると述べている。

このようなキャリア教育の理念が実際に中学校でどのように展開されたのか近江八幡市を事例に検証したい。近江八幡市は2004年から2006年度の3年間、文部科学省キャリア教育推進事業として地域指定を受けて、学校と家庭・産業界・関係行政機関が連携し、中学校では八幡中学校が実践協力校となり研究が推進された¹⁵。八幡中学校は、キャリア教育を「生徒一人ひとりが正しく理解し、将来にわたる夢や希望を持つとともに、そのために必要な学びを成長段階にあわせて身につける教育」と考え、次の4点を取組の視点として実践した。①学級指導の視点：幅広い他者との人間関係の構築～コミュニケーション能力の育成～、②道徳教育の視点：自己理解と自尊感情の育成～自己の適性や個性への気づき～、③進路指導の視点：進路計画と学びの意義～学ぶ意欲と態度を育てる～、④体験総合の視点：～地域での学びと参画能力～。この4つの視点に対応する4つの研究部会を立ち上げ、それぞれの部会がめざす生徒像や仮説、視点に基づく授業研究・実践を行った。例えば、①に対応する学級指導研究部会は、めざす生徒像を集団との関わりの中で、自分をのばしていける生徒等3点を掲げた。研究仮説は、メール等の普及により人間関係構築力が低下したことを鑑み、集団と自分の関わりに視点を当て、学級活動では自分を見つめ仲間との関わりを考える課題や教材を使い、集団の中での自己表現力や相手の思いを理解する力を高めること等とした。第3学年研究授業では、「ストレスについて考える」をテーマに自分のストレスに対して仲間のアドバイスを聞く学習をした。実践課題としては、生徒一人ひとりの発達段階は個別に異なっているため、それに応じた個別の支援方策が必要であること等があげられている。

八幡中学校の事例からは、キャリア教育の視点を学級活動や総合的学習、道徳等の授業の中に組み込んで実施されており、全学的な取組となっている点が大学との相違であろうか。それゆえに個別の支援方策が必要とされているのだろう。義務教育ゆえに一端実施すると決まれば、全学的に実施されるのも中学校の特徴といえる。

II-II. 高等学校でのキャリア教育の現状 (安部)

文部科学省は高等学校におけるキャリア発達段階を現実的探索・試行と社会的移行準備の時期とし、課題として①自己理解の深化と自己受容、②選択基準としての勤労観、職業観の確立、③将来設計の立案と社会的移行の準備、④進路の現実吟味と試行的参加と定めている。中教審答申(平成23年1月31日)は、高等学校段階のキャリア教育推進のポイントとして次のように述べている。①後期中等教育は、生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度の育成と、これらの育成を通じた勤労観・職業観等の価値観の形成・確立を目標として設定することが重要である。②学科や卒業後の進路を問わず、社会・職業の現実的理解を深めることや、自分が将来どのように社会に参画するかを考える教育活

動などに重点を置くことが必要である。③これを踏まえ社会における自らの役割や将来の生き方・働き方等について考えさせるとともに、目標を立てて計画的に取り組む態度の育成等について、体験を感じて理解を深めさせ、進路の選択・決定へ導くことが重要である。④このため、各教科・活動を体系的に位置付け、能力・態度を効果的に育成することが必要であり、その中で、職場体験活動の効果をより引き出すための指導の改善・充実や条件整備、進路指導の充実等が必要である。

高校での実践を近江八幡市の実践結果から検証したい。近江八幡市は、上述のように文部科学省キャリア教育推進事業として地域指定を受けて、高校では八幡工業高等学校が実践協力校となった¹⁶。重点課題は、社会の中で自立した人間形成を育てるための指導のあり方、である。目標は、「働く」ことへの関心・意欲を高め、生徒一人ひとりに応じた職業観・勤労観を育てる等4つである。目標に向けて、特別技能講習会、就業意識啓発セミナー、インターンシップ、小中学校との連携事業等が実践された。この実践により第2学年の7割が参加してインターンシップが定着し、体験企業に就職が決まる事例も出てくるといった成果が認められている。授業や学級活動にきめ細かくキャリア教育の視点を組み込んでいた八幡中学校と比べるとやや形式的な感が否めない。どちらかというとも大学のキャリア教育の実態に近い。IIで宮崎が述べた大学キャリア教育の課題の①、②、③、④、⑥が感じられ、キャリア教育に関して全学的理解が得られていないような印象を受けた。もちろんこれは筆者の印象に過ぎないが、同校の実践研究結果をまとめた研究報告書には課題が述べられておらず、今後実践研究結果を受けてキャリア教育をどう改善していくのかということが明確にされていない。高等教育の大衆化を受けて多くの高校生が大学・短期大学に進学していくことや就職状況があまりにも厳しすぎてキャリア教育で解決できるという見通しがもてないこと等から、キャリア教育の必要性を高校があまり実感できないことが背景にあるのかもしれない。

II-III. 短期大学で実施しているキャリア教育の現状（安部）

ここで、大学・短期大学で行われているキャリア教育の現状について確認したい。キャリア教育の現状整理に基づく類型化は、森山¹⁷や(社)国立大学協会教育学生委員会¹⁸等が行っている。それら識者の整理によれば、各大学・短期大学のキャリア教育の現状は、おおむね次の内容に大別されるといえよう。

①インターンシップ(コーオペ教育含む)。②大学生活の送り方・大学での学び方。③職業専門能力養成(パソコン、資格、就職試験対策、ビジネスマナー等)。④職業観の養成(外部講師によるオムニバス講義、キャリア教育独自の講義科目)。⑤キャリアデザイン(社会環境や自分の能力とも折り合いをつけて自分のやりたいことの見つけ方を学ぶ)。⑥一般教育や専門科目におけるキャリア志向学習(従来の科目にキャリア発達・キャリア形成の視点を付加)。⑦自発的学習活動・課外活動等への支援。⑧就職・進路・キャリア相談。各大学・短期大学は、これらのキャリア教育サービスを学生一人ひとりに対して個別支援する場合と、学生全体を対象として提供する場合の2つの方法で実施している。

短期大学と四年制大学のキャリア教育の内容に大きな相違はないと考えられるが、短期大学は修学期間が2年間と短いため、どうしても職業直結の③が中心となり、比較的時間を要する④、⑤、⑥は十分に時間を割くことができないためおざなりになるか、変容という教育効果を出すことが難しいといえる

だろう。

また、本稿その2でも述べたように、短期大学は教員、福祉等の人材養成を目的とした学科が多く教育・福祉・家政分野で学生数全体の54%を占めているため、それらの学科では資格取得のための実習がインターンシップを兼ねている側面もありインターンシップを実施しておらず、そのようなこともあり短期大学のインターンシップ実施率は四年制大学よりは低い¹⁹。それらの短期大学の職業養成系学科では、開講科目も資格取得に必要な科目が多いため全体的に職業教育的要素が強いといえる。したがって、短期大学においては、キャリア教育は資格に直結しない人文・社会科学といった教養系学科を中心に展開されており、4年間と比較的教學期間に余裕のある時間の中で全学的にキャリア教育を展開している傾向にある四年制大学とは、全学的展開という点で若干様相が異なるということもいえるだろう。インターンシップの実施期間も短期大学は、1週間以上2週間未満と1週間未満で約7割を占めており、比較的長期のプロジェクト型インターンシップなども見られる四年制大学とは異なり、どうしても職業体験の範疇にとどまってしまう。短期大学であるから当然のことではあるのだが、修学期間の短さは効果的なキャリア教育を行うには課題であり、短期大学は、今後短期間でも教育効果の高いキャリア教育を構築していく必要があるといえるだろう。

Ⅲ. キャリア教育とキャリアデザインの関係 (安部)

キャリア教育の中核となっているインターンシップは、(財)コンソーシアム京都の調査によればコミュニケーション能力の向上、「総合的研究報告書」によれば勤労観の養成等について成果があったと受入側も学生も感じている²⁰。今後は、さらに高度なコミュニケーション能力につながるインターンシッププログラムを開発し、それに通常の講義と組み合わせ、社会が求める人材育成へとつながる「キャリア教育」へと発展させ、社会がどのように変化しようとも自らのキャリアをデザインできる人材をどう育成するかということが課題となるだろう。

理想的なキャリア教育を推進する上で課題となるのは、大学経営である。田中は、大学は経営上就職支援機能が働かなくなると学生定員を確保できなくなるため、各大学は、就職相談、マナー、インターンシップ等働く意義を教える「キャリア形成基本科目」等による就職支援活動がキャリア教育の柱になっていると指摘している²¹。しかし、田中の調査によればキャリア教育に相応しいと考えられるカリキュラムは、一般教養科目や専門科目であり、大切なことは、小手先の就職技術ではなく基礎的な学力・専門性がキャリア教育の本質であって、労働のために必要な教育とはアカデミックなスキルが主になると分析している。田中は、キャリア教育の方向性は、キャリアセンター機能の充実による就職支援活動と、戦前からの職業指導を含めた広義のキャリア教育(キャリア形成基本科目、教養教育・専門教育)の2つがあり、まずは、理解が得られやすいキャリアセンター機能の充実について教職員の協力を得てキャリア形成支援から始め、同時にインターンシップ等職業観・勤労観を醸成する教育の拡大へとつなげていくべきと指摘している。

しかし、厳しい雇用状況において、いかなるキャリア教育を行えばよいのか。筆者は、社会情勢を的確に判断し希望する仕事と自己の能力や適性、価値観の間で現実的な選択をし、挫折した場合には修正

し、自らの希望や価値観とも照らしながら、社会の変化に対応して、必要な知識・技能を修得するという自らの人生をデザインし必要に応じて修正するキャリアデザイン能力を学生に身に付けさせることが不可欠であると考える。

企業は、一部のコア人材のみ長期ストック型雇用で正規採用し、それ以外の多数の個人に対しては、多様な職業意識や意欲と能力にあわせて有期契約の短期フロー型雇用へ移行している²²。このような雇用情勢においては、一律のキャリア教育では対応できない。個々の学生に応じたきめ細かいキャリア教育が必要となる。キャリアを自らデザインしていくためには、一部の大学のキャリア教育に見られる就職テクニックの付け焼き刃的講座だけでは不十分である。多くの企業調査によれば、企業が学生に求めている資質はコミュニケーション能力といった人間としての基礎的・汎用的資質である。そのことは本稿その2で述べた²³。もちろん企業が求めるがままの人材を養成するのが教育ではない。しかし、厳しい就職戦線を勝ち抜くために、コミュニケーション能力といった人間としての資質は避けて通ることができない。

自らがキャリアをデザインできるようなキャリア教育へと展開するためには、本稿その2で述べた御殿場高校や朝明高校のような高等学校のキャリア教育の先進事例に、アカデミズムを加味して大学・短期大学という高等教育機関にふさわしいキャリア教育へと応用することも一つの方策である²⁴。御殿場、朝明高等学校の先進事例は、地方立地・地域密着・小規模校の短期大学の方が取り入れやすいだろう。まず短期大学がそのような高等学校の先進事例を応用し、それを短期大学教育へと接続させるような取組を試行し、短期大学で成功すれば次に四年制大学へと展開していくという方向性が理想的である。

また、八幡中学校の事例に見られた全学的な取組は参考になる。めざす学生像を全学的に全教員が共有する。そのために必要な視点、仮説、組織を立ち上げ、カリキュラムや教材を作り、全学的に実施する。八幡中学校の場合は、学級指導の視点（幅広い他者との人間関係の構築ーコミュニケーション能力の育成）など4つの視点を掲げ、それぞれの視点に対応する研究部会を立ち上げて、各部会がめざす生徒像、仮説、視点に基づく授業研究・実践を積み重ねた。研究実践として行われたため、結果は八幡中学校だけでなく全学的に反映され、成果と課題は共有された。この八幡中学校の事例のように、短期大学が短期大学教育に必要とされる視点を掲げ、それに基づく部会を立ち上げた場合、短期大学は教員数が少ないので、全教員がいずれかの部会に所属することも可能ではないだろうか。そうすれば、少なくとも全教員がキャリア教育に関わることになり、めざす学生像を育てるためにどのような教育が必要であるかということ常意識できるのではないか。もちろん全教員が部会に入ったから、即座に全教員がキャリア教育に対して高い意識を持つことにはつながらないだろう。教員によって温度差は見られるだろうが、少なくとも大学が取り組むキャリア教育の意義や目的、内容を全教員が知ることはつながる。こうしたことは、ゼミナールでの学生指導に多少なりとも反映されないだろうか。

学校生活から職業生活への円滑に移行し、職業生活に移行した後も結婚、転職、リストラ、介護など多くのことが人の人生には起きる。そうした転機においても、適切に判断しキャリアを修正していかなければならない。そのようなキャリアデザイン力を学生に養成するために必要なことは、付け焼き刃の就職テクニックではなく、一般教養科目や専門科目にキャリア形成の視点を組み込み、学問を社会と関

連づけて具体的に学ぶことにより基礎的学力・専門性を高めることであろう。大学・短期大学としてのアカデミズムに立ち返り「すべての教育がキャリア教育」(1971年、マーランド米国連邦教育省長官)であるというキャリア教育の出発点に立つならば、学生が学ぶことの意味を仕事や生活を含むキャリアとの関連で見いだすことが必要であり、これを支援することが大学・短期大学に求められていると言える。今後は、キャリア教育が求められる歴史的背景を抑えた上で、大学・短期大学としてのキャリア教育の理念を具現化する方策や事例について分析し、変化の激しく不確定な社会において、自らキャリアデザインを行える人材を養成するキャリア教育へと展開していくことが必要である。

IV. 短期大学における「キャリアデザイン」のあり方(杉浦)

II-III.において、大学・短期大学で行われているキャリア教育の現状について、①インターンシップ、②大学生活の送り方・大学での学び方、③職業専門能力養成、④職業観の養成、⑤キャリアデザイン、⑥一般教育や専門科目におけるキャリア志向学習、⑦自発的学習活動・課外活動等への支援、⑧就職・進路・キャリア相談、であると整理したうえで、修学期間が2年である短期大学においては、職業専門能力養成が中心で職業観の養成、キャリアデザイン、一般教育や専門科目におけるキャリア志向学習が不十分であること、四年制大学に比べてインターンシップ実施率が低いことを指摘した。

しかしながら、本学においては従来からビジネス系の職業専門能力養成に力を入れているだけでなく、I.で紹介した実社会での実習となる「社会体験実習」を実施しているほか、職業観の育成を授業の狙いとした「社会体験学習」も正規科目として開講しており、四年制大学で行われているキャリア教育に匹敵するカリキュラム構成となっている。ただし、本学における社会体験実習はインターンシップとは目的が異なることから実習期間はのべ10日間に止まっており、安部が指摘する職業体験の範疇に止まっている。そこで、これを補うために平成25年度より学生から社会人へスムーズに移行すること、早期離職を防止することを目的とした授業「ビジネス実践」を新たに開講する。

短期大学における「キャリアデザイン」のあり方を考えるにあたっては、短期大学に在籍する学生の特徴である、女子学生比率が圧倒的に高いことを忘れてはならない。II.において、米連邦教育局課長ホイトにより示されたキャリアの定義、「キャリアとは生涯を通じて行う仕事の全体」“Career is the totality of work one does in his or her lifetime”を引用したが、女子学生比率が高い短期大学における授業「キャリアデザイン」では、「生涯を通じて」自らのキャリアをデザインする力を培うことを目指す必要がある。

日本における女性の年齢階級別労働力率をグラフ化した際に描かれるM字曲線²⁵の底が、30代となっていることから、女性特有のライフイベントの一つである出産・子育てにより職業人としてのキャリアを中断している女性が多い現実があることがわかる。また、少子高齢化が進む今日において、高齢者の介護を平日の日中に行っているのは、介護施設とする比率は高まりつつあるものの、依然として妻や息子の嫁、娘など女性が担っている比率が圧倒的に高い状況が続いている²⁶ことから、職業人としてのキャリアを十分に積んだ50代女性が、介護をきっかけに職業人としてのキャリアを中断する比率は今後も上昇すると思われる。

職業人、育児、介護など多くの役割を担っている女性の高学歴化、社会進出の増加に伴い、様々なライフイベントに柔軟に対応できる環境を早急に整備することが必要であることは言うまでもないが、一人ひとりのキャリアの接続をスムーズにするために、実社会に巣立つ前の学生に対して、卒業後、様々なライフイベントに直面した時でも、学生自身がデザインしたキャリアを継続させるために必要となる知識や、自らの意思で選択し切り開く力をつける授業として「キャリアデザイン」を開講することが必要であると考えます。

また、学生自らの過去を内省することに重きをおき、キャリアデザインの成果が発展のないものにならないよう配慮する一方、理想のみを追求したデザインとにならないよう配慮した授業を展開する必要があります。

例えば、短期大学には専業主婦を理想とし自らのキャリアをデザインする学生が相当割合で存在するが、図-1のグラフが示している通り、バブル経済の崩壊以降、家計賃金の減少や教育費の増加などを背景に、「雇用者の共働き世帯」が「男性雇用者と無業の妻からなる世帯」を大きく上回っている現状がある。この現状を学生に提示し、背景を分析させることにより、自らの意思でキャリアデザインを見つめなおし、必要に応じて修正する意識改革を喚起するまでのプロセスを取り入れるべきである。この一連の流れを循環させる授業内容とすることで、学生の将来に生きる「キャリアデザイン」を描くことができる科目になると考える。

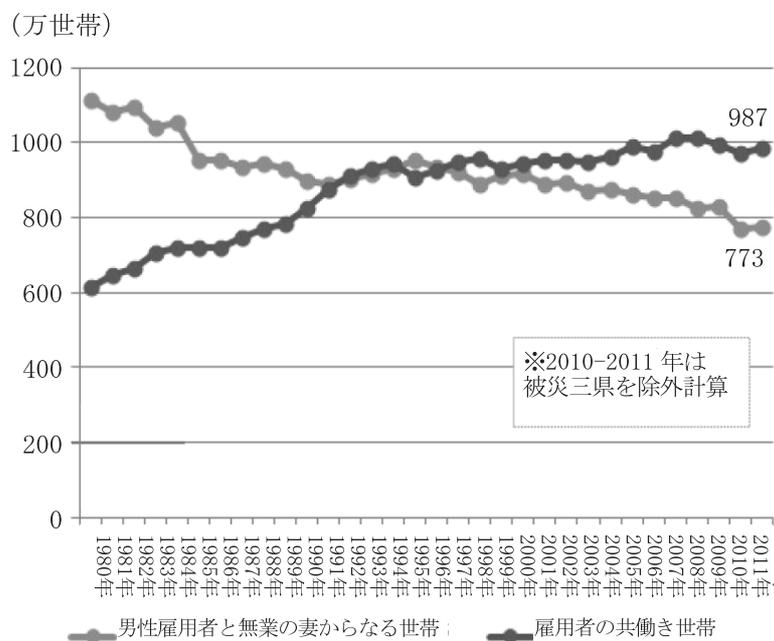


図-1 共働き世帯の推移 (全国)
(出所：内閣府「男女共同参画白書」より抜粋)

V. おわりに (杉浦)

本稿では、高田短期大学が新たに開設するキャリア育成学科における授業「キャリアデザイン」のあり方を検討するために、本学のキャリア育成関連科目および関連が深い科目について見つめおし、また、今まで推進されてきたキャリア教育の概念および発達段階におけるキャリア教育についての見解を整理したうえで、短期大学で開講する授業「キャリアデザイン」の到達目標、授業内容のあり方について考えた。

短期大学に在学する学生の多くを占める女性は、生涯において職業人、育児、介護など多くの役割を担うことが多く、将来をデザインしなおす意識が薄いまま職業人としてのキャリアを中断しているケースも少なくない。

また、安定した社会・経済状況への期待が薄い環境下では、外的要因を理由に解雇されるなど、自らの意志に反してキャリアデザインの実現を中断せざるを得ないケースに直面する学生も増えるであろう。

いかなる不測の事態においても、後悔の少ない道を選択し、豊かで満足度が高い将来を築き続けるためには、仕事と生活のバランスをマネジメントする力を修得させることや、社会に出る前にキャリアデザインは調整し修正し続けるべきものである意識を醸成させることは重要である。

修学期間が短い短期大学において、本稿で指摘してきた学生が修得すべき知識や力を育成するには、開設している他の科目間との関係性をより高いものにしていく必要があるであろう。地域連携やプロジェクト型のゼミナールの積極的導入を検討するなど、科目間の相乗効果を高めることで、修業期間の短さを補う必要があると考える。

註

- 1 25年度4月から開講予定の新学科である「キャリア育成学科オフィスワークコース」の前身となる学科である。
- 2 25年度4月から開講予定の新学科で、人間介護福祉学科とオフィス人材育成学科を統合した学科で、地域事業所に「あなたでなければ」と言われる人材育成を目指した学科である。
- 3 文部科学省「学校基本調査－平成24年度(速報)結果の概要－」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/08/attach/1324865.htm) 2012.10.27 アクセス
- 4 仙崎剛・池場望・宮崎冴子『21世紀のキャリア開発』文化書房博文社、2004年、P.17
- 5 宮崎冴子「大学生のキャリア教育」『生涯学習研究 e 事典』、日本生涯教育学会、2008年
- 6 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「キャリア教育体験活動事例集(第1分冊)」、P.3、2008年
- 7 「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」文部科学省、P.3、2004年
- 8 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、1999年
- 9 前掲書4)、P.8
- 10 宮崎冴子「大学生のキャリア教育」『生涯学習研究 e 事典』日本生涯教育学会、2008年
- 11 森山廣美「大学におけるキャリア教育の検証(序章)」『四天王寺国際仏教大学紀要第45号』、2008年
- 12 寺田盛紀「わが国におけるキャリア教育の課題」『日本労働研究雑誌 573号』、2008年

- 13 筒井美紀「就職一辺倒の追い立て危うい」京都新聞、2010年3月19日
- 14 文部科学省「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引」2006年
- 15 近江八幡市教育委員会『キャリア教育推進地域指定事業研究報告書』2006年、PP.51-86
- 16 同上書 15、PP.51-112
- 17 森山廣美「大学におけるキャリア教育の検証(序章)」『四天王寺国際仏教大学紀要第45号』2008年
- 18 (社)国立大学協会教育学生委員会「大学におけるキャリア教育の在り方」、2005年12月
- 19 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』、2011年、PP.128-130
- 20 財団法人大学コンソーシアム京都『2007年度インターンシッププログラム実施報告書』平成20年3月
- 21 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」『生涯学習・キャリア教育研究1号』平成17年3月
- 22 渡辺峻「現代の企業社会と経営学を学ぶ意義」『はじめて学ぶ人のための経営学』文眞堂、平成12年
- 23 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』、2011年、PP.130-131
- 24 同上論文、PP.130-131
- 25 横軸に年齢階級、縦軸に女性の労働力率を取り描いた折れ線グラフの形状が、30代を底とする「M」字の型を現わす曲線になることを指す
- 26 杉浦礼子「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年3月、PP.35-40

グループ学習におけるファシリテーター役配置の効果

The Effectiveness of Establishing the Role of Facilitator in Group Learning

鷲 尾 敦

Atsushi Washio

白 井 靖 敏

Yasutoshi Shirai

下 村 勉

Tsutomu Shimomura

(要 約)

考えや学びを深める学習には、学生の主体的な参加を促す授業づくりが必要で、グループ学習は有効な手段である。グループの成果物を求めるグループ学習において、ファシリテーターの配置でグループ学習が活性化することを検証するために、ファシリテーターを配置するクラスと配置しないクラスのグループ学習の状況を比較した。その結果、ファシリテーターを置きリーダーとの役割を明確にすることによりグループ討論が活性化し、学習の深まりや作品内容に討論の成果が認められた。

(キーワード)

グループ学習、ファシリテーター、学習成果

1. はじめに

1. 1 背景

初等中等教育に「総合的な学習の時間」が導入されて以来、各学校は、「自ら学び自ら考える力の育成」等「生きる力」を育成するために、学習内容やその進め方について試行錯誤を繰り返し、多くの成果や課題を残してきた¹⁻⁶。その活動は児童生徒の参加型の授業であり、グループ学習が大いに取り入れられている。「総合的な学習の時間」を効果的に進めていくためには、教師がグループ学習を理解し体験する必要があると考え、グループ学習を取り入れた教師教育プログラムの実践開発を行った⁷⁻¹¹。

教師の知識が一方的に流れていく講義は、教員が用意した知識を学生に効率的に転移することができる。しかし、受け取った知識が他の知識とつながり考えを深めていくには、受動的に知識を受け取るだけでは難しい。知識に対する学生の主体的な関わりがあってこそ、受け取った知識が他の知識と結びつき、考えを深め、創造に繋がっていくと考える。だからこそ、考えや学びを深める学習には、学生の主体的な参加を促す授業作りが必要である。「新たな学習観」という背景の下に、アクティブラーニングや協調学習などと様々な形態の学生参加型の授業が高等教育に取り入れられている。こうした学習の中でもグループ学習は、学生相互の学び合いが生じ、学びの深まりと広がりを起こすものとして有効である。しかし、単にグループを作るだけで効果が期待できるわけではない。平成 22 年度に実施した大学生への調査¹⁸では、学生が感じるグループ学習の成果は、学習の内容の深まりよりもコミュニケーション能力の向上や発表方法などグループ学習の進め方にあった。目標とする学習内容よりも学習する手段

の理解の方が深まったということである。また、グループ学習の進め方によっては、学生が授業に疑問を呈することもわかった。一つは、授業における教員の姿勢である。学生によるグループワークばかりで担当教員からの指導やグループ活動に対する教員の評価がなく、その教員でなくともよい授業であったり、グループ学習が教員の手間を省いているだけのように感じられたり、その結果教員の熱意が感じられない授業である。科目名が変わっても同じ教員であればグループテーマが似ており、授業が同じであると学生が感じてしまうケースもあった。二つ目には、授業の進め方やグループ学習を取り入れた授業コーディネートの方法である。反省会や振り返りの機会もなく、活動をするだけで内容が深められていない、限られた時間内での調査活動ではインターネットからの引用が多く根拠に乏しく、学習内容について疑問が残る。毎年似たテーマで同じ資料を使って他班との違いや広がりもなく、グループワークの意義が感じられないなどの学生の声があった。三つ目は、グループ作りである。役割がいつも同じになったり、自己主張の強いメンバーの方向へグループが流されたり、メンバー間に温度差があったり、意識の低い学生が参加しないなどの問題である。そして、四つ目に、成績評価の問題である。グループの成果物を成績評価の中心におく場合、グループメンバーが同一評価され頑張った学生が不満を持つことがある。グループ学習による良い面を引き出すには、このような課題を克服していく必要がある。

1. 2 目的

効果的なグループ学習を進めていくにはどうしたらいいのであろうか。グループ学習は多様なメンバーがいて、様々な意見や考え方を共有し合っこそ活性化する。その点について、望月らは「チーム学習」と称してメンバーの役割分担やグループ作りなどの重要性を指摘している¹²⁻¹⁵。グループの目標やグループメンバーのつながりを作ることと、グループ活動で必要となる機能をメンバーが分担することである。我々はグループ活動を促進する役割として、ファシリテーターに着目した。グループ学習における話し合いにおいて如何に討論を深く進めるかが重要で、討論を活発に進めることが学習の効果に影響する。そのグループ討論を深く進めるためにファシリテーションが重要ではないかと考えた。ファシリテーションがうまくいくことで、意識の低い、あるいはコミュニケーションが苦手なメンバーがいても討論に参加することができ、あるいは、どんどん勝手に話を進めていく者がいても、他の意見も引き出すなどによって、議論が促進され、学習内容の深まりや広がりにつながる。

グループ学習といっても、授業の内容や分野、授業のねらい、学生の状況によって様々なものがある。大山¹⁶らは、事前学習と事後の成果物によっていくつかの学習に分類している。我々は、従来の講義形式にグループ学習を取り入れた授業と、成果物を作りあげる演習的な形態の授業に対して、ファシリテーターによる討論支援の有効性について研究を進めた¹⁷⁻²¹。グループ学習のファシリテーション効果について実践を通して調べながら、ファシリテーターを置くグループ学習を取り入れた授業プログラムの開発を進めている。本研究は、そのうちグループによる成果物を求めるワークショップ的な授業形態でのグループ学習についての研究である。これまでにグループ作りを十分行ない、グループ内の役割を明確にすることでグループ討論が活性化することを示した^{17,18,20}。グループ作りの活動として、まず互いを知るための自己紹介や他己紹介などのメンバーを知る活動を行い、次にグループアイデンティティを確立するために、グループ目標やグループ名、その命名理由、メンバーなどについて他グループに紹介する活

動を進めた。この活動により、グループ学習の課題の一つであるグループ内でのメンバー間の学習に対する温度差などの課題を取り除くことができた。さらにファシリテーターなどの役割分担をすることで、グループ学習が活性化した。しかしながら、ファシリテーターを置くことが本当に有効なのかということに対しては、他の要因も考えられ、明快な回答にはなっていなかった。

そこで、今回はファシリテーターの部分にのみ違いをもたせた授業実践による比較調査研究を行った。グループの成果物を求めるワークショップ的な授業において効果的なグループ学習を進めるには、ファシリテーターを置くことが有効であるという命題を確かめるため、グループでの幼児向け電子紙芝居教材制作を課題とした授業でファシリテーターの有無によるグループ活動や学習成果への影響を調査した。

2. 調査方法

2.1 調査概要

平成23年8月にN女子大学文学部児童教育学科幼保コース4年生対象の集中講義「教育の方法と技術」において、ファシリテーターを置かないクラス（Aクラス47名）と置くクラス（Bクラス43名）でグループ制作の課題を課し、学習状況や学習成果について比較し、ファシリテーターの存在による影響を調べた。

表1 比較クラス

対象とするクラスは表1の通りである。各グループともに、教員側でメンバーを指定した。4年生であるため、多くのグループ学習を経験している ¹⁸ ことから、少しでも討論が友人同士の馴れ合い的な会話にならないよう、いつもとは違うメンバーとなることを意識したグループ分けをした。	クラス名	ファシリテーター	実施時期	クラス人数	グループ数（メンバー数）
	Aクラス	無	H23/8/3, 4, 5	47名	8グループ（5, 6名）
	Bクラス	有	H23/8/9, 10, 11	43名	8グループ（5, 6名）

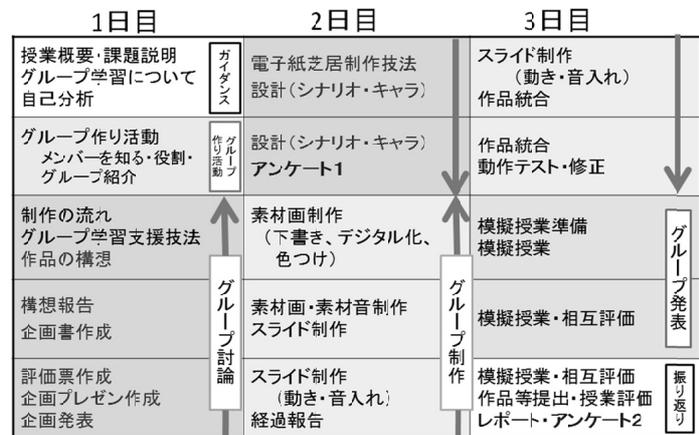
2.2 授業について

(1) 授業の特徴

グループでの作品制作と発表を中心とする成果物を求めるワークショップ型授業である。幼児教育、保育活動で活用できる電子紙芝居教材制作をグループで制作することを通して、教材の制作方法、保育や幼児教育での教材の在り方や活用方法について考えさせた。

(2) 授業の流れ

授業は、両クラスともに1日5限の3日間の集中講義である。授業の流れは図1の通りである。KJ法やブレインストーミングなどのグループ討論の手法や、教材制作の方法などについて



全体向けのミニ講義を適宜入れながら、グループ活動をメインに進めた。グループ活動の主な内容は表2の通りである。まずグループ作り活動を行い、次に、作品の構想、企画、設計を進めるためのグループ討論である。ここでは、企画書やシナリオを作成し、キャラクターの設計をさせた。さらに、制作の目標ともなる作品及び模擬授業の評価項目を考えさせ、グループごとに評価票を作成させた。その評価票は、他グループが自グループの作品や模擬授業を評価する際に用いる。グループ討論による設計段階の次は作品制作を行い、完成したグループから模擬授業の準備を進め、その後模擬授業と評価票による相互評価を行った。最後に作品の提出や授業評価、授業を振り返るアンケートを行った。

表2 グループ活動

1 グループ作り活動	
・ 自分を知る活動	自己分析
・ メンバーを知る活動	自己紹介、他己紹介
・ 役割	役割を決める
・ グループを一つにする活動	グループ紹介作成、方法、目標設定
2 グループ討論	
・ 作品構想、企画書作成、シナリオ・キャラクター設計、評価票の作成	
3 制作	
・ 素材制作、スライド制作、作品統合、動作確認	
4 模擬授業	
・ 準備、練習、模擬授業、相互評価	

(3) 役割

グループ作り活動の中で、決めさせた役割は表3の通りである。ファシリテーターの有る無しの観点での比較なので、Aクラス、Bクラスで配置した役割は異なっている。それぞれの役割については事前に説明を行なった。

表3 役割

・ グループ討論における役割	
【Aクラス】	リーダー、報告、司会、記録、資料整理
【Bクラス】	リーダー*、ファシリテーター*、記録、資料整理
	※リーダーは報告、ファシリテーターは司会も担当
・ 制作活動における役割	
	リーダー、進捗管理、情報技術、作品管理、作画技術

(4) ファシリテーターの指導

Aクラスにはファシリテーターを置かず、Bクラスではファシリテーターを置いた。リーダーがどのような役割かについては学生は理解があるが、ファシリテーターについては理解がない^{18, 21}。本来ファシリテーターがすべき仕事をリーダーのすべき役割と考えている可能性が高い。そのため、Bクラスでは、ファシリテーターの説明をするとともに、リーダーとの違いを明確にするために、次のような説明をした。

【リーダー】

- ・ 全体を統括する。
- ・ プロジェクトや会議結果に責任を持つ。
- ・ 討議した内容やプロジェクトの報告に責任を持つ

【ファシリテーター】

- ・ 討議において、発言を促したり、議論の方向を修正する。
- ・ 討議内容からは第三者的に参加し、グループが結果を出せるよう良い方向に導く

表4 リーダー&ファシリテーターの役割クイズ

次の役割はどっち、リーダー？ ファシリテーター？

1	グループ全体の活動に責任を持つ
2	会議の内容に責任を持つ
3	テーマの趣旨に沿って多様な意見を引き出し、話しやすい雰囲気を作る
4	グループを代表して発表、報告を行なう
5	課題の内容、作品の完成度について責任を持つ
6	討議の結果を実践することに責任を持つ
7	討議を結論に導くことに責任を持つ
8	時間内に議論を進める
9	討議の時、司会を行い討議がスムーズに進むようする
10	討議の時、多様な意見を引き出す工夫をする
11	討議が煮詰まってきて、最終の判断を下す
12	グループ活動全体をうまく進める
13	会議運営を円滑に進める
14	会議の内容には責任を持たず、進め方に責任を持つ

※リーダー (1, 2, 4, 5, 6, 11) ファシリテーター(3, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14)

どのような作品を制作するのかを検討するために、グループ討論ができる教室に移動した。討論を始

める前に、改めてリーダーとファシリテーターを前方黑板の前に集め、リーダーとファシリテーターの役割の理解について確認した。理解を促進するため、表4に示す14のクイズを出して、それぞれがリーダーの役割かファシリテーターの役割かをその場で答えさせ、両役割の理解を深めた。

3. 授業の様子

図2に示すような雰囲気、グループ討論を進めた。黑板には、リーダー、ファシリテーターの役割や、ブレインストーミングの進め方のルールを示している。授業後のアンケートから、KJ法や、特にブレインストーミングの「批判はしない」などのルールを体験すると、学生は思いのほか感動し、この進め方で両クラスともにグループ討論を活発に行っていた。また、図3に示すような状況で教材を制作し、両クラスともに素晴らしい作品(図5)ができあがった。模擬授業も各グループが工夫を凝らし、楽しい雰囲気の中で模擬授業が展開されていった(図4)。授業そのものは、両クラスともうまく進行し、学生たちの授業アンケートからも充実した時間を過ごしていたことがわかった。

一見、どちらも良い結果に終わっているようであるが、詳細を見ると違いがあった。グループ討論の終了時(2日目2限目終了時)と最後の振り返りの時(3日目5限目)にアンケート調査を行なった。その分析結果を以下に示す。



図2 グループ討論の様子



図3 制作の様子



図4 模擬授業の様子



図5 A, B 両クラスの電子紙芝居グループ作品
 作品掲載 URL : http://www.takada-jc.ac.jp/washio/kougi/2011/kyouiku_gijutu/work/work.html

4. アンケート結果と考察

4. 1 ファシリテーター、リーダー役のグループ討論への参加度

(1) グループ討論に参加(発言)できたか

「グループ討論に参加(発言)できたか」と尋ねたところ、討論への参加度は、両クラスとも高評価でクラス間の差はあまりない(図6)。ここには掲載していないが、討論の満足度でも同様であった。Bクラスのファシリテーター、リーダーの参加度が高く、特にファシリテーターは高い。同じリーダーであってもBクラスがAクラスより高い。また、司会と比べて圧倒的にBクラスのファシリテーターの参加度が高い。Bクラスでは、ファシリテーターとリーダーが役割を強く意識して参加していたと言える。ファシリテーターを置くことによってリーダーの参加度に変化があるところがポイントである。

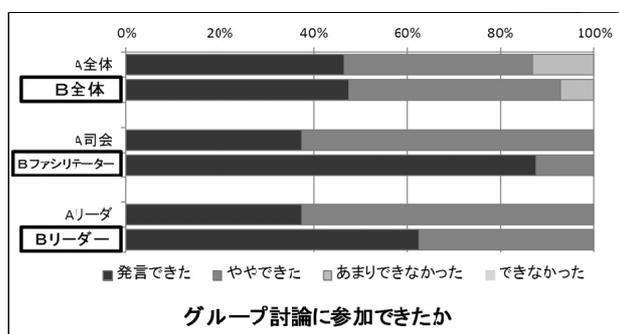


図6 グループ討論への参加度

(2) グループ討論に負担感があったか

グループ討論への負担感も、両クラス共に差がなく、20%弱と低かった。その中で、Bのファシリテーター、リーダー役の負担感是他に比べて高く、特にファシリテーターは高かった(図7)。意識して参加している分、負担感も増えると考え、ファシリテーター役を置くことにより、ファシリテーター、リーダー両役の学生が、役割を意識してグループ活動により積極的に参加していたと言える。

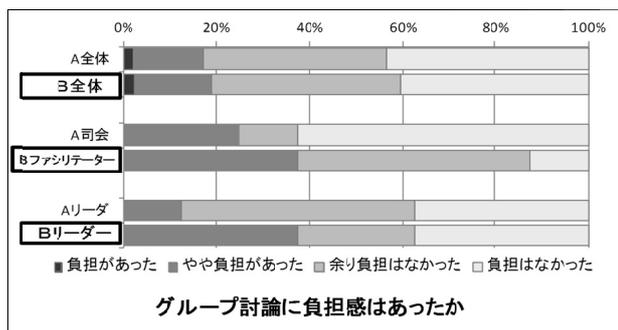


図7 グループ討論への負担感

4. 2 グループ内のファシリテーター評価

(1) 話しやすい雰囲気作りをしたのは誰か

話しやすい雰囲気作りは、ファシリテーションの要素の一つである。「グループの中で誰が話しやすい雰囲気作りをしていたか」を尋ねた結果を学生の役割で集計したのが図8である。Aクラスでは、「他のメンバー(司会、リーダー以外)」が多く、役割に関係なく誰かが話しやすい雰囲気作りをしていた。Bクラスでは、ファシリテーターがやや高く、ファシリテーター役が自分の役割を意識していたことがわかる。Aクラスの司会は進行役であるが、話しやすい雰囲気作りまでは意識していなかった。ファシリテーターの役割を示すことにより、ファシリテーションが意識してなされていたと言える。

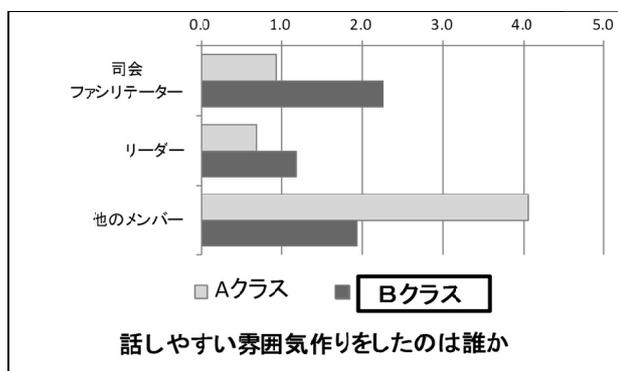


図8 ファシリテーター的であった人は誰か

(2) ファシリテーター(司会)役の評価

「グループ内で話し合いをスムーズに進行したのは誰か」「グループ内で話しやすい雰囲気を作ったのは誰か」の2つの質問で、Aクラスの司会役、Bクラスのファシリテーター役がグループ内で何人からその役をしている人として認識されていたかをカウントし平均をとった得点を表6の基準で記号に置き換えたのが表5の「司会・ファシリテーター役のファシリテーション評価」の欄である。

Aクラスでは、司会役8名のうち半分の4名の評価

表5 ファシリテーターとリーダーの状況

クラス	グループ	司会・ファシリテーター役の評価	リーダー役のリーダー評価	討論での発言度	電子紙芝居についてコメント字数	模擬授業についてコメント字数
A	1	×	◎	○	123	71
	2	△	×	△	○161	105
	3	×	×	◎	129	74
	4	○	×	×	△159	98
	5	△	◎	○	103	65
	6	×	◎	△	113	80
	7	×	×	◎	△144	117
	8		△	×	84	53
B	1	△	◎	○	○180	△130
	2	◎	◎	○	○190	114
	3	△	△		○195	○188
	4		◎	△	◎239	114
	5		○	△	○161	98
	6	◎	○		○182	○161
	7		△	◎	◎229	△151
	8	△	◎	○	◎226	△130
Aクラス平均					127	83
Bクラス平均					200	136

が「×」となった。Bクラスのファシリテーター役には「×」評価はなく、どのファシリテーターも悪くはないと言える。ファシリテーターの役割について学んだBクラスのファシリテーター役は、役割を意識しファシリテーションをしていた。一方、ファシリテーションについて特に説明はしていないAクラスでは、司会が進行役であるけれども、ファシリテーションまでは、特に意識していなかったと言える。

表6 表5に用いた評価基準

ランク	役割	発言度	コメント
◎	大変高い評価	>=4	=4 >=200
○	高い評価	>=3	>=3.8 >=160
△	やや高い評価	>=2	>=3.6 >=120
空白	標準	>=1.5	>=3.4 <120
×	低い評価	<1.5	<3.4

4. 3 グループ内のリーダー評価

(1) 決断をしていたのは誰か

「グループ内で決断をしていたのは誰か」を尋ねたところ、Aクラスではリーダーと答えた者が若干多い程度であるが、Bクラスではリーダーがずば抜けて多い。Bクラスでは、ファシリテーターの役割を明確にするにあたって、リーダーの役割についても改めて理解させた。これによって、リーダーとして「決断をする」という役割をより意識したのではないかと考える。

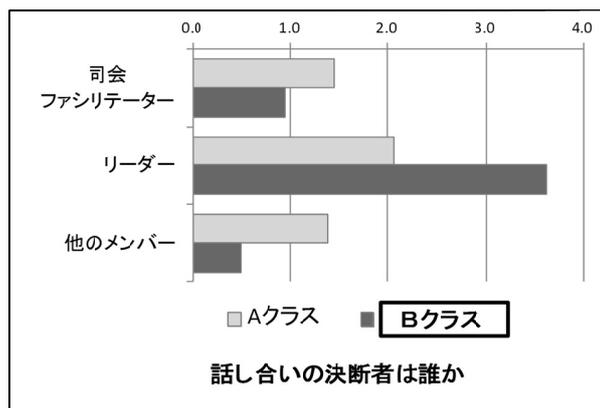


図9 リーダー的であった人は誰か

一方Aクラスにおいてもリーダーが若干多いのは、学生がファシリテーターに比べリーダーの役割について理解している^{18,21}ことから、Aクラスのリーダー役も決断者としてのリーダーを多少意識していたと考えられる。

(2) リーダー評価

前述の「グループでの話し合いの決断者は誰か」で、これをリーダー役の学生だと回答した数をカウントした。表6の基準で記号に置き換えたのが表5の「リーダー役のリーダー評価」欄である。Aクラスでは、リーダー役の半分が評価「×」となっている。一方Bクラスでは、全リーダー役の評価が高い。ファシリテーターを意識したグループ活動であったが、その役割を明確にするためリーダーの役割についてもより明確になったことがこのような結果を生んだのではないかと考える。

4. 4 ファシリテーターとリーダー役の働きと発言度

表5の「討論での発言度」欄は、「グループメンバーの発言が多かったか」の問いの4段階評価の回答をグループごとに集計したものである。回答は、多い：4点、やや多い：3点、やや少ない：2点、少ない：1点で、点数が高い方が発言度が高くなる。全体的にどちらのクラスも発言度は高いので、表6に示す値に評価基準を引き上げたところ、次のような結果が現れた。まず、Aクラスでは発言度の高いグループと低いグループが混在しているが、Bクラスでは「×」がつくグループはない。また、Aクラスでは、司会役のファシリテーター評価、リーダー役のリーダー評価が低くても発言度が高いグループが2グループある。ファシリテーションがなされなくとも、グループ討論が活発となった例である。一方Bクラスでは、ファシリテーター、リーダーが役割を果たしており、グループ討論での発言度が低いグループはない。ファシリテーターがいない従来のグループ討論では、討論がうまくいくグループとい

かないグループができてしまうが、ファシリテーターを置くとファシリテーションがなされ、「討論に参加できない」あるいは「参加しないメンバー」にも発言を促し、討論が進んでいくということが言える。

4. 5 ファシリテーターがいる場合のリーダー役意識

Bクラスのリーダー役、ファシリテーター役の学生の声（表7）を見ると、リーダー役の学生がファシリテーターの役割と自分の行うリーダーの役割について意識をしながら参加していたことがわかる。リーダーとファシリテーターの両役割を明確にすることがファシリテーションを機能させ、グループ学習を活性化させるポイントであろう。

表7 Bクラスのリーダー、ファシリテーター役の声

<p>【リーダー】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーを務めた。まとめることは苦手でしたが、ファシリテーターに助けをもらいながら、終えることができた。 ・ファシリテーター中心に話を進めていく中で、リーダーとして全体とどうかかわっていくか悩みながら討論をしていた。 ・ファシリテーターがいたので、グループのほとんどの人が意見を出すことができていた。 ・リーダーとして、みんなをまとめる役を買って出たが、本当に難しく、3日間とても悩んだ。討論は、ファシリテーターがみんなのバランスを取ってくれながら行えたと思う。 <p>【ファシリテーター】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私はファシリテーターを担当していたが、話をまわすこと、第三者的な立場から話し合いを見ること、楽しい雰囲気でもみんなが参加できるようにすることなど、思っていた以上に難しかった。 ・ファシリテーターという初めての役割を通して、全体を見ながら討論をしたり、第三者としての立場から意見を言ったりすることの重要性を感じた。
--

4. 6 学習成果への影響

(1) 授業後の振り返りのコメントから

授業の最後に、電子紙芝居作品と模擬授業について振り返りをさせた。電子紙芝居作品については、「みんなの作品、自分たちの作品についての感想」、模擬授業についても「みんなの模擬授業や自分たちの模擬授業についての感想」としてコメントを書かせた。

コメントの字数について表5の「電子紙芝居について コメント字数」「模擬授業について コメント字数」欄にグループごとの平均字数をまとめた。コメント量のクラス平均は、電子紙芝居作品についてはA:128字/人、B:201字/人、模擬授業についてはA:83字/人、B:136字/人となり、Bクラスが大変多く、Aクラスでは、字数の少ないグループが多数あった。Bクラスでは、ファシリテーション効果により、どの学生もグループ討論に参加することができた。意見交換をするためには、発言をすると同時に周りの意見を積極的に聞く態度とそれについて考えていく態度がなければ発言を続けていくことができない。このように積極的に聞く、考える、話すことの積み重ねでグループ討論が進むとともに、一人ひとりの中に知識や考えの深まりが蓄積され、作品や模擬授業に対する多様な意見や考えを持つことができるようになったと考える。

(2) グループ成果物から

グループ学習の成果物として、各グループから企画書、シナリオ、作品が提出される。また、グループのパフォーマンスとして模擬授業がある。本稿では担当教員による成果物の評価結果を掲載していないが、企画書、シナリオ、作品のグループ提出物について点数化した。クラス平均をとったところ、A

クラスよりも B クラスの方が点数が高い結果となった。これは、グループ討論での成果が企画書やシナリオに直接反映するとともに、それによって方向付けがなされた作品にも討論の成果が反映されているということである。

一方、個々の作品を見ると、A クラスにおいて、リーダー、ファシリテーターがうまく機能していなかったと見られるグループでは、一人のアイデアでも作れるような、議論の結果が反映されていない作品があった。また、B クラスのリーダーやファシリテーターがうまく機能していたグループでは、ストーリーがしっかりし、展開にも議論の成果が十分にあったと思われるひねりが加えられた作品があった。意見を重ねた結果が、制作する作品のストーリー展開に十分に反映されたと言える。

5. まとめ

5. 1 結論

グループ成果物を求めるワークショップ型の授業において、ファシリテーターの有無によるグループ学習（制作）の状況や成果を比較した。その結果、ファシリテーターとリーダーの各役割を明確にすることによって、次の効果があることがわかった。

- (1) ファシリテーターとリーダー役になった者は、グループ討論への参加意識が高まる
- (2) ファシリテーション効果が表れグループ学習が活性化する。具体的には次の効果が得られる。
 - ①「議論を人任せにする」「話し合いが深まらず楽しくない」などグループ学習が成り立たず失敗に終わる状況を回避することができ、どのグループもグループ討論が活性化しグループ学習を進めていくことができる。
 - ②ファシリテーションによって多様な意見交換が促進され、グループ討論が活性化し、制作を進めていく過程において学習の深まりが得られる。
 - ③最終的な成果物であるグループ作品に、グループ討論での多様な意見交換の成果が反映される。

5. 2 今後の課題

今回、グループ学習にファシリテーター役を置き、ファシリテーター並びにリーダーの役割を明確にすることによって、ファシリテーターやリーダー役が他のメンバーと比べて討論への参加意識が高くなることを確認した。これは、全員がファシリテーターやリーダーの役を担う経験をするすることで、グループ討論を進める意識や能力を得て、グループ学習を効果的に進めることができるという可能性を示している。この知見をもとに、今後はファシリテーター役を経験する授業プログラムの開発を進めていきたいと考えている。

また、今回は、ファシリテーション効果によりグループ討論が活性化し、グループ目標である作品成果の向上や学習を通じた意見や考えの深まりなどに良い影響が見られた。しかし、作品は一人であっても良いものができることもある。グループであっても良い作品とはならないこともある。グループ学習の成果としての作品には、良い作品であっても一人でもできそうなものではグループ学習の意義がない。お互いの考えをぶつけあって、意見に意見を重ねて、目指す作品をより良いものに展開していく過程が重要であり、作品にその過程が見える指標で評価できることが望ましい。今回は、作品からグループ学

習の成果を認めたが、作品そのものから個々の学生の学習の深まりを評価することができていない。つまり作品などの成果物を使ってグループ全体のプロダクト評価はできても、グループ学習において培われた個々の学生の能力、例えばファシリテーション力やコミュニケーション力などの能力を評価できていない。また、それは評価の対象でもなかった。グループ学習における評価には、プロダクト評価だけでなく、学習の過程つまりプロセス評価の視点も必要なのではないかと考える。以上から、授業のテーマに関する知識や学習成果物だけではなく、グループ学習の過程で培われて評価すべき能力は何か、そしてその評価をどのように行うかなどを、我々の新たなテーマとして探究していきたいと考えている。

本研究は、平成 22 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) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他 19 名、「総合的な学習の時間」の成果と課題についての検証と分析、三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書、2004
- 2) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他 9 名、「総合的な学習の時間」の成果と課題についての実践的検証、三重大学創造開発研究センター研究報告第 12 号、pp.1-10、2004
- 3) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、他 17 名「総合的な学習の時間」の実践検証と充実・発展への提案、三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書、2005
- 4) 白井靖敏、濱口憲子、石谷幸久、下村勉、子どもの発達段階における「総合的な学習の時間」の学習形態や方法、日本教育工学会第 21 回全国大会論文集、pp.239-240、2005
- 5) 下村勉、小山史己、白井靖敏、鷺尾敦、須曾野仁志、落合英次、「総合的な学習の時間」の学習効果の分析、三重大学教育実践総合センター紀要 25、2005
- 6) 下村勉、白井靖敏、鷺尾敦、須曾野仁志他 9 名、「総合的な学習の時間」の実践検証と今後の展開、三重大学創造開発研究センター研究報告第 13 号、pp.5~12、2006
- 7) 白井靖敏、鷺尾敦、下村勉、「学習支援スキル」育成を目指した教員研修（1）～「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座を通して～、日本教育工学会第 24 回全国大会講演論文集、pp.545-546、2008
- 8) 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
- 9) 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
- 10) 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
- 11) 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

- 12) 望月紫帆、西之園晴夫、多様な能力の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、日本教育実践学会研究大会論文集 7、pp.135-136、2004
- 13) 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
- 14) 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.1019-1020、2004
- 15) 望月紫帆、西之園春夫、宮田仁、チーム学習での満足度と学習成果の 3 チーム間の比較研究、日本教育工学会第 21 回全国大会講演論文集、pp.405-406、2005
- 16) 大山牧子、田口真奈、アクティブラーニング形態の授業実践におけるグループ学習の特質、大学教育学会第 32 回大会要旨収録、pp.60-61、2010
- 17) 鷺尾敦、チーム学習とディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果、高田短期大学紀要第 27 号、pp.107-118、2009
- 18) 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
- 19) 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
- 20) 鷺尾 敦、グループ学習の効果をあげるためのグループ作り、高田短大紀要第 30 号、pp.55-66、2012
- 21) 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 58 号、pp.109-118、2012

正月の食生活の研究

－ 正月料理の変化を通して －

Research on Dietary Life in the New Year

－ Through the Change of Dishes for the New Year －

鷺 見 裕 子
Hiroko Sumi

(要 約)

家庭の調理担当者に正月の食生活実施状況や意識を質問紙調査した。結果は雑煮やおせち料理はかつてと変わらず準備され食卓に供されている。しかし、おせち料理の内容は準備されなくなった料理や手作りではなく購入する割合が高くなった料理が多く、重箱の使用率の減少などおせち料理はより簡略化の傾向にある。正月料理の意識は、特別な料理であり嗜好的にも好ましいイメージが増しており、形式は整える傾向は認められる。しかし、伝統的行事食を家庭で踏襲していくという意識は減少している。

(キーワード)

正月料理、経年変化、調査

はじめに

現代の日本の急激な社会状況の変化によって食生活にも大きな影響を与えており、その結果として健康問題、食糧問題など多くの課題が指摘されている。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が衰退し、家庭における食文化伝承が困難となっていることもその一つである。

行事食、特に正月料理についてはこれまでも多くの報告¹⁻¹⁰がなされている。また、平成 21、22 年度に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—」によって全国的に調査が行われ、全国および各地域の行事食の現状が報告¹¹⁻¹⁶されている。筆者も全国調査を始め、正月の食生活の実態と意識を把握し、伝承状況や食教育での視点で研究を行ってきた。これまで学生世代を対象として行事食の実態や知識、意識について世代間で考察した報告¹⁷や、三重県内の各文化圏における正月の行事食について報告¹⁸⁻¹⁹をした。

今回は家庭での食を担っている調理担当者（親世代）を対象として正月料理の実施状況や意識について調査した結果と 15 年から 30 年前に行われた同様の調査結果との比較を行い、家庭における正月の食生活の変化と今後の動向を検討した。

方 法

1. 調査対象と調査方法

調査対象は東海地区 A 大学と B 短期大学に在籍する学生の家庭の主たる調理担当者 300 名を対象に 2010 年 1 月に行なった。調査は、調査主旨の説明文を添付し、学生を通じて配布、回収する自己記入・留置き式で行った。

2. 調査内容および分析方法

調査項目は生川らの調査⁷⁻¹⁰を参考に、①正月の食生活の実態に関するものとして屠蘇、雑煮、おせち料理等の準備状況や内容、嗜好、さらに正月用食器の使用状況、②正月料理に対する意識についておせち料理のイメージや将来、調理・伝承への意識について調査した。

集計および分析は、調査項目ごとに単純集計並びにクロス集計にて解析を行い、項目によって生川らの1979年（30年前）、1988年（22年前）、1995年（15年前）にA大学で行った調査^{7・8・10}（過去調査）結果と比較した。2群間差は χ^2 検定を用いて、有意水準は5%未満とした。

結果および考察

1. 調査対象者について

回収された調査票の有効回答者は259名（有効回収率86.3%）であった。

対象者の年齢は20歳代9.1%、30歳代3.0%、40歳代57.8%、50歳代21.7%、60歳以上8.4%であった。家族構成は2世代62.5%、3世代以上33.2%、であった。地域は愛知県37.3%、岐阜2.3%、三重県60.5%であった。過去調査における対象者の年齢、家族構成の結果に大きな違いはなかった。今回は地域差のなかった項目を過去との比較対象とした。

2. 正月の食生活の実態

1) 屠蘇

屠蘇は一年間の邪気を払い長寿を願って正月に呑む薬酒である。家庭での準備状況を図1に示した。屠蘇を用意した家庭は31.5%と1/3にとどまり、15年前の25.9%と差はなかった。しかし、30年前の調査64.6%からは大きく減少（ $p < 0.001$ ）しており、前報¹⁷で屠蘇の経験が学生世代で11.0%、親世代も47.6%と低く、若い世代には屠蘇は伝承されず、今後、行事食から消えていくことが懸念される。

また、屠蘇以外で飲用している酒類は日本酒が43.7%、焼酎が25.9%、ビールが44.9%、ワイン14.8%と多種にわたって祝杯があげられていた。一方で、アルコールなしの家庭も29.8%あった。

2) 雑煮

雑煮は年越しに神に供えた餅をとりおろして、煮て食べる餅ナオライ（直会）に由来し、行事食の中でも特に古来の食習慣を保ち、餅の形状、汁、調理法、具材など地域性がみられ、伝統が色濃く残っているといわれる²⁰。結果は図1に示した。今回も94.2%とほとんどの家庭で食されている。しかし、その由来から家族揃って祝いするための食であるは

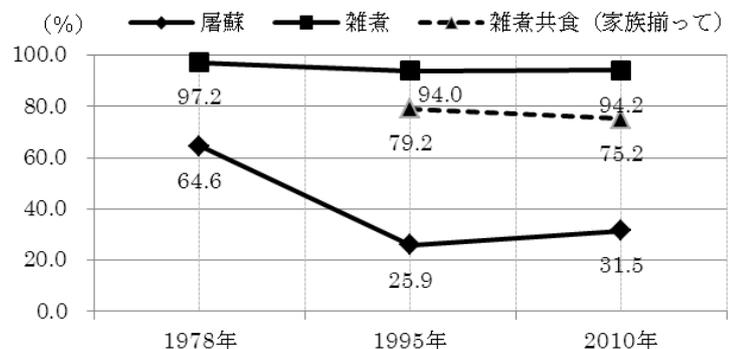


図1 屠蘇・雑煮の準備と雑煮共食の喫食

ずが、家族そろって雑煮を食した家庭は75.2%と低くなっており、正月も日常の食生活同様に共食の食卓が持たなくなっていることが伺える。

正月3が日の雑煮の喫食状況は、15年前と変化なく3が日とも朝食での喫食率が昼・夕食より高く、2日、3日と食べられる割合は減少していた。

雑煮の内容については、餅の形状は角餅80.1%が丸餅14.9%より多く、どちらの形状の餅も食するが5.0%

あった。餅の入手方法では自宅で搗く家庭は23.7%で、真空パックなど多くの種類が販売されている餅を購入する家庭も多く、餅つきの行事も家庭からは消えていくものと考えられる。汁は84.7%と多くがすまし汁仕立てであり、調理法は煮込むが57.5%、焼くが34.8%、ゆでるが7.7%であった。副材料はもち菜・小松菜が59.8%と多く、かまぼこ40.2%、鶏肉28.4%、その他に白菜、大根、人参、椎茸、里芋などが20%前後入っている。また、削りかつおが52.5%あり、すまし仕立て煮込み形式で角餅、もち菜、にかつお節をかける東海地方の基本形が主流であった。しかし、前報^{5,18}にもあるように、三重県においては地域により丸餅、味噌仕立ての雑煮がみられ、他県と異なっていた。

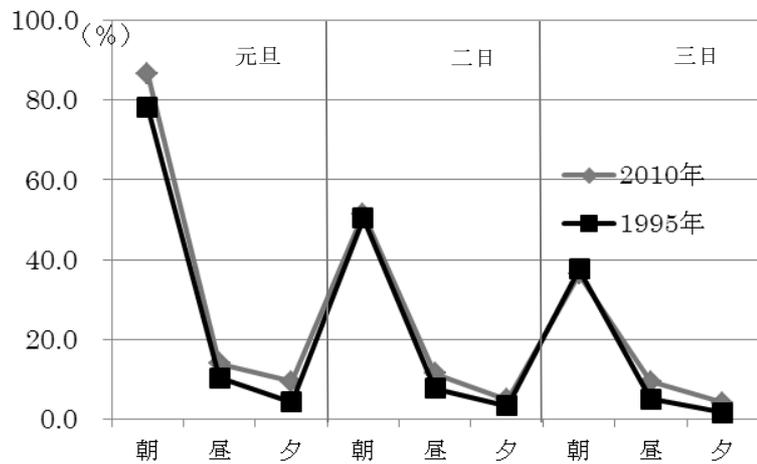


図2 正月3が日の雑煮喫食状況

3) おせち料理

(1)おせち料理の準備

おせち料理を準備した家庭は84.8%と多くの家庭で準備されていた。しかし、過去の結果より、徐々に減少しており、30年前(91.1%)に比べて、有意に少なくなっていた ($p < 0.05$)。おせちを準備しなかった家庭の理由としては31.7%が「外出する」であり、「面倒だから」が12.2%あった。

おせちを準備した家庭の半数にあたる54.7%が何らかの手作りをしており、一部購入するは49.8%と同程度あり、手作りと市販品を上手に組み合わせて整えている様子が伺えた。また、近年、デパート、スーパー、コンビニなどやインターネットでの予約販売で取り扱われている、重詰めされたおせちのセットを購入した家庭が22.5%あり、この数値は15年前と差はなかった。

購入者の理由は「欠かせない」30.0%、「例年通り」36.6%とセット購入が定着している家庭や「伝統だから」30.0%、「華やかさ」28.0%と形式を重んじる家庭で購入されていることが伺えた。一方、セット購入しない者に理由を尋ねたところ、「値段が高い」51.0%、「好みに合わない」44.1%、「手作りがいい」41.6%と堅実な理由があがった。また、購入者に商品の評価をきいたところ、64.5%が「おいしい」と高い評価をしており、「便利であるので(54.1%)」、「縁起物なので(57.4%)」、「おいしいので(64.5%)」という理由でまた来年も購入すると答えていた。

(2)おせち料理の内容

主なおせち料理の準備状況を図3に示した。黒豆、田作り、数の子の3品は祝い肴といわれ、祝儀の意味を有する縁起ものとして正月料理には欠かせないものといえる。黒豆は84.1%と多くの家庭で準備されていたが、30年前は97.4%とほとんどの家庭で準備されており、有意に減少していた ($p < 0.01$)。また、15年前(84.7%)とは準備率は変わらないが、手作りする家庭が67.0%から39.8%と60%減少し有意に低くなっており ($p < 0.001$)、購入する家庭が増加していた。田作りは準備する割合が30年前より有意に減少し ($p < 0.01$)、80%を切っていた。さらに手作りする家庭も60%代であったのが42.4%と半数を割り減少していた ($p < 0.001$)。数の子は15年前より準備する家庭が有意に減った ($p < 0.05$)。これは値段の高騰による経済的な要因も考えられる。

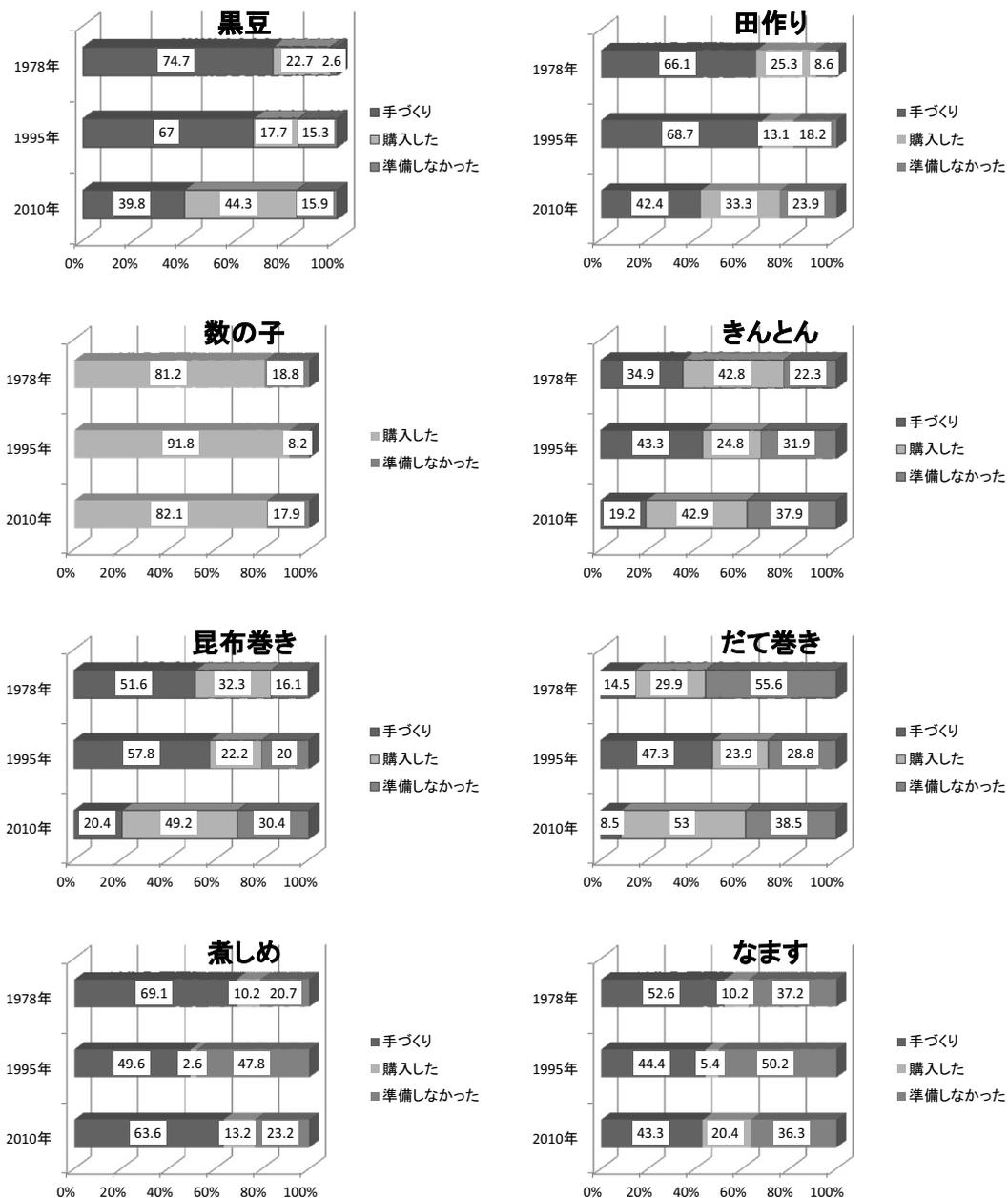


図3 おせち料理の準備状況

祝い肴以外のおせち料理では、きんとんの準備率は62.1%で30年前(77.7%)に比べると準備する家庭が有意に減少した($p < 0.05$)。さらに手作りする割合も減っていた($p < 0.001$)。昆布巻きもきんとん同様に、準備率が30年前より減少し($p < 0.05$)、手作りする家庭は半数以下になっていた($p < 0.001$)。伊達巻きは、30年前より準備する家庭が増えた料理で、これはかつて地域的にだし巻き卵が正月料理として多くあがり、伊達巻きは一般的でなかったためと推察される。しかし、今回は伊達巻きを手作りする家庭は少数となり、購入する家庭がほとんどであった($p < 0.001$)。なますと煮しめは30年前と準備率、手作り率とも有意な差がなく、なますは2/3の家庭で準備され、半数が手作りしていた。また、煮しめは8割の家庭で準備され、6割が手作りでした。この2品は他の料理と比べて手作りの割合が高い傾向にあった。

次に、おせち料理に加えられる嗜好品的な食材の準備状況について図4に示した。かまぼこの準備率は89.5%と高く、日常的な食品ではあるがおせち料理としても欠かせないものといえる。縁起物として用いられるえび以外にも、ハム、スモークモン、かに、いくらが15年前より準備率は増えており、特にハムとかには有意に高くなっていた($p < 0.01$)。料理する手間もかからず、豪華な雰囲気を添えることができるため、これらの食材は今後も使用が増えることが考えられる。

おせち料理を正月のいつまで食べたかを尋ねた結果を図5に示した。今回と15年前はおよそ80%の家庭で3日までに食べ終えていた。一方、30年前は4日・5日までに食べる家庭がより多くみられた。また、今回は15年前より2日までとする家庭が多くなり、おせち料理を食べ終える日が早まる傾向が見うけられた。これから家庭で準備されるおせち料理の量や種類が少なくなっていることが伺える。

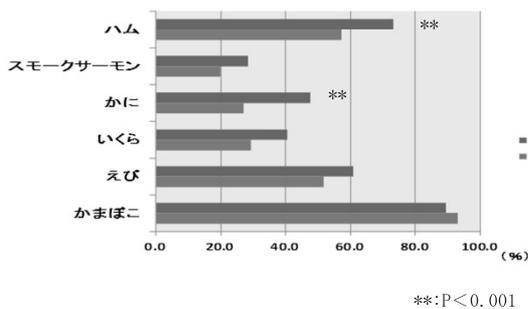


図4 嗜好品のおせち料理の準備状況

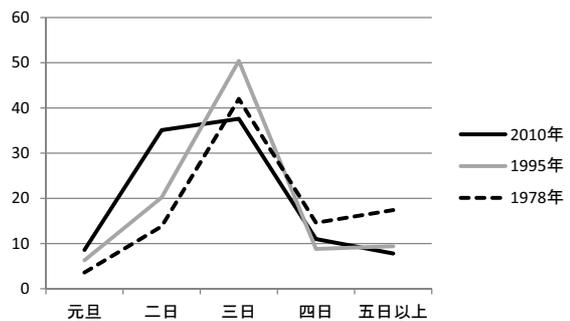


図5 おせち料理をいつまで食べたか

(3)おせち料理の嗜好

準備されたおせち料理の嗜好について、家族に好まれた料理と好まれなかった料理を5つ尋ねた。今回の結果を図6で、黒豆、カズノコ、田作り、だし巻きが好まれる割合が高かった。一方、好まれない料理の一番高率であったのは昆布巻きであり、好まれた割合との比較で有意な差($p < 0.001$)があった。

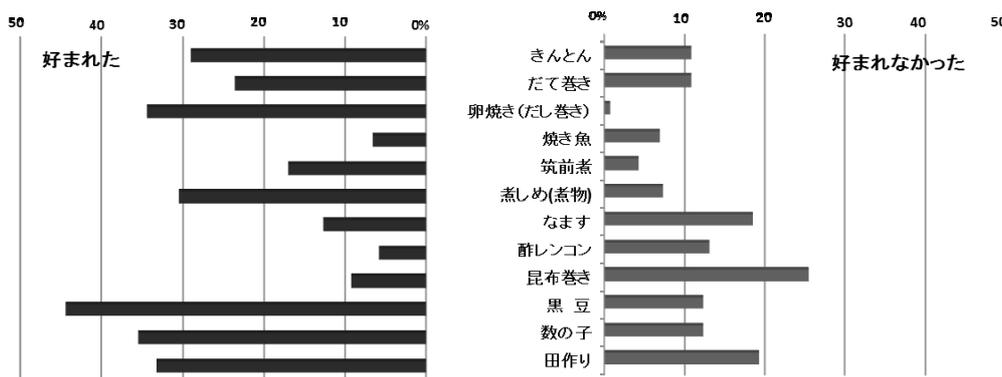


図6 おせち料理の嗜好（2010年）

また、おせち料理の嗜好の1～5位は表1・2のように変化していた。

好まれた料理では、過去に高位であった甘味の料理のきんとんが6位と下がり、今回、手作り率の高かった煮しめが5位に上がった。一方、好まれない料理では、昆布巻き、田作りが30年前から変わらず上位の料理となっていた。

表1 好まれたおせち

黒豆は、30年前は最も好まれなかったが、3位、5位と下がり、今回は好まれる料理では1位となっていた。

	1位	2位	3位	4位	5位
1978年	きんとん	卵焼き	黒豆	田作り	煮しめ
1995年	数の子	黒豆	きんとん	だて巻き	田作り
2010年	黒豆	数の子	卵焼き	田作り	煮しめ

この点については、調理法によって、硬く仕上げる皺豆と、柔らかくふっくら仕上げるブドウ豆があり、かつては家庭で手作りの皺豆

表2 好まれなかったおせち

	1位	2位	3位	4位	5位
1978年	黒豆	田作り	昆布巻き	きんとん	かまぼこ
1995年	昆布巻き	田作り	黒豆	なます	かまぼこ
2010年	昆布巻き	田作り	なます	数の子	黒豆

であったものが、ブドウ豆の市販品やレシピが全国的に普及し嗜好的に受け入れられたのではないかとされる。このような点以外にも、おせち料理の嗜好については生川ら⁷が考察しているように家庭において好まれる、好まれないは早く食べられてなくなった、食べられず残ってしまった料理という解釈もある。手作り品か購入品か、準備された量がどれほどか、準備されず食卓に上らない料理の増加、家族等おせち料理を食べる人数等様々な要素が各家庭により異なることを考慮する必要がある。今回、祝い肴の3品が好まれた、好まれないどちらのベスト5にも挙がっているのは、縁起物として食卓に上る割合が高いことが推察される。

(4)正月用の食器の使用

正月用の食器等の使用状況を図7に示した。屠蘇道具は喫食は以前より減少していたが、屠蘇道具の使用割合は20%前後と30年前と変化はなかった。日常的に使用するものではなく、扱いが難しい漆器であること、屠蘇を祝してもそれ以外の器で事足りるため以前から使用している家庭は使い続けている

といえる。今後は屠蘇の飲用が伝承されにくい現状では、家庭から道具が減少することはあっても増えることは考えにくく、正月のイメージ的な存在の道具としては残っていくものと考えられる。

次に、おせち料理を詰めるために、正月の食卓には欠かせないものであった重箱は、使われる家庭が6割

と減少し、30年前より有意に少なくなった ($p < 0.001$)。また、その素材については調査していないが、購入される重詰めおせちセットもプラスチックや紙製であることから使用されているものは伝統的な塗り物でなく、取り扱いの簡便なプラスチック製のものが多くなっていると推察される。

一方、重箱の減少とは逆に、大皿の使用が15年前より有意に増えた ($p < 0.001$)。重箱に詰めるほどの料理の種類や量が準備されないことや何度も食卓に上らないことなどが関係していると思われる。今後は重箱から大皿へと正月の食卓演出のスタイルの変化がさらに加速されると思われる。

祝箸の使用が15年前には有意に減少していたが、今回は増加していた。歳の瀬には割り箸式の祝い箸が大量に販売されているのを見受けるが、手軽な正月の食卓演出として使用されていると思われる。

3. 正月の食生活に対する意識

正月料理に対する意識を知るためにおせち料理のイメージを尋ね、結果は図8に示した。今回は「形式的」が69.5%と突出して高く、「古風」37.4%、「季節感がある」38.9%、「おいしい」33.6%の順であった。過去の調査と比べると、「形式的」($p < 0.01$)、「おいしい」($p < 0.05$)、「季節感」($p < 0.01$)、「なつかしい」($p < 0.01$)の項目において、今回が有意に高い比率となった。また、「上品な」、「豪華」が高い傾向 ($p < 0.1$) にあった。今回が有意に低くなった項目は「甘い」($p < 0.001$)、「嫌い」($p < 0.001$)、「飽きる」($p < 0.05$)、「美しい」($p < 0.05$)であり、「保存的」が低い傾向 ($p < 0.1$) であった。おせち料理が、正月の形式的な特別な料理であり、かつてのような作り置きしておく保存食的なイメージは減少しているが、購入品の利用が進んだこともあり、味覚的にも好ましいイメージをより多く持つようになったといえる。

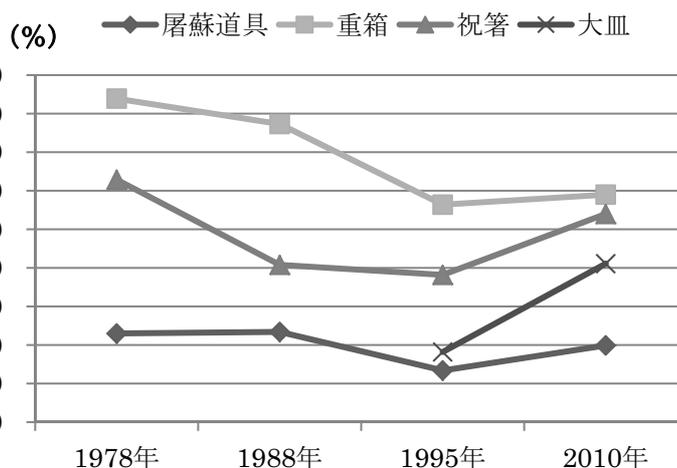


図7 正月用食器の使用

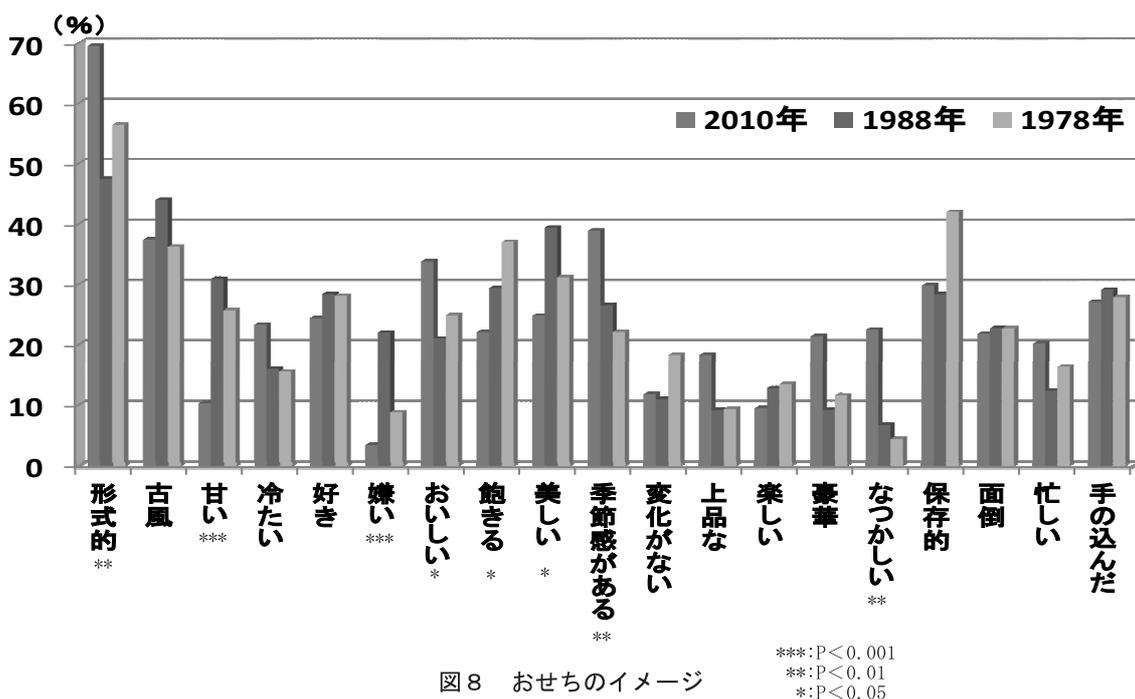


図8 おせちのイメージ

正月料理の将来について今後どのようなようになるか考えを尋ねた。結果を図9に示した。「縁起もので今まで通り続く」63.6%、「雰囲気を楽しむために必要」45.6%と肯定的な意見が、「正月に買い物ができるので不必要」7.7%、「すたれていく」8.8%より高かった。「作るのが面倒で購入する」、「買い物ができるので不必要」が15年前より有意に低い(p<0.001)結果であった。生川ら⁷の報告ではおせち料理を購入して整えるのは形式を重んじる意識が高いとしている。

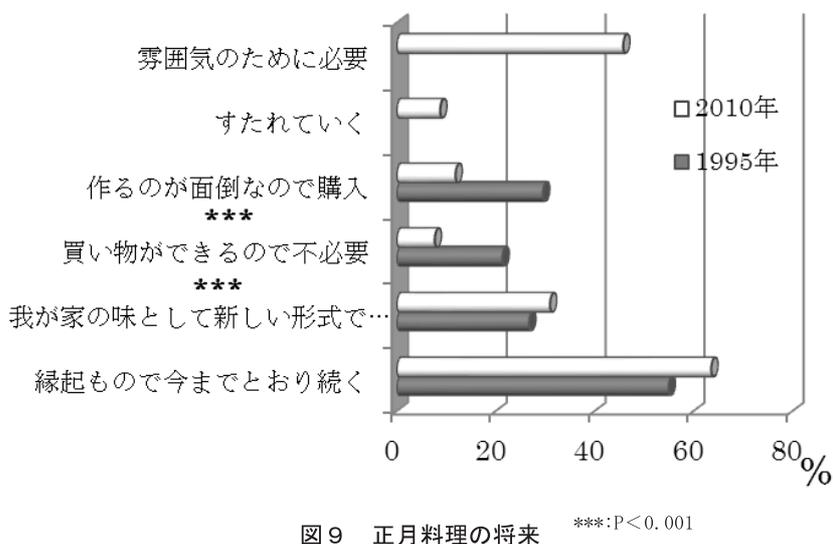


図9 正月料理の将来

一方、おせち料理を作ることが楽しいとする人は35.5%と1/3でしかなく、また、「わが家のおせち料理を伝えたいか」の問いには、「はい」は44.8%で、半数は「どちらでもないまたはいいえ」であった。おせち料理の伝承は手作り派のほうが購入する者より高いとの報告⁸もあり、今後、購入の増加傾向から家庭で正月料理を伝承していくことのむつかしさが読み取れる。

以上より、正月料理は雑煮やおせち料理は変わらず準備され、食卓にのぼっていた。しかし、おせち料理の内容は、準備しなくなった料理や手作りではなく購入する割合が高くなった料理が多くなった。

また、重箱の使用が減少しており、これらからおせち料理は簡略化していることがみてとれる。

一方、おせち料理のイメージは、伝統的行事食としての意識はより高くなっており、嗜好的にも好ましいイメージが増していた。しかし、今回みられた伝統的な意識は、元来の神様とともに新年を祝うための食であるということがきちんと理解されたものであるか疑問である。昨今、正月と同様に行われる割合の高い行事であるクリスマスや誕生日のようなイベント食という感覚に近いものとなっていると考えられる。

前報¹⁷⁾で学生に正月料理の縁起を尋ねた調査では、その縁起を知る者が非常に少ない結果であった。今後も、正月の行事食はなくなることはないものの、本来の意義は重視されず、形を変えて続いていくものと考えられる。また、正月の食文化が家庭でさらに伝承されにくくなっており、家庭に代わり正月料理を販売する売り手側の商業ベースやメディアによる情報が大きくその役割を担うようになってきている。その結果、正月の行事食も日常の食と同様に、形態、食材、調理法、味覚等で地域による特色が失われ画一化が進む方向が懸念される。

まとめ

日本人にとって大きな節目の行事である正月の家庭での食生活をその行事食の経年的な変化を通して検討した。

- ・屠蘇で祝う家庭は減少したが、雑煮はほとんどの家庭で準備されている。しかし、家族が揃って食卓につく機会は減少していた。
- ・おせち料理も食卓にのぼるが、料理によっては準備されなくなったものや市販品を購入する割合が高くなった。
- ・おせち料理の嗜好では、昆布巻きは長年、好まれない上位の料理であった。
- ・おせち料理に使用される器は従来の重箱詰めが減少し、大皿が増加している。
- ・おせち料理は形式的であり、季節的なもので、なつかしいというイメージが増え、伝統的行事食との認識は高くなっている。嗜好的にもマイナスのイメージは低くなり、好まれていた。

以上より、家庭において正月料理の伝統は受け継がれているが、日常食の現状と同じように正月料理の内容はさらに簡略化された傾向がみられた。また、伝統的な文化として、正月の行事食の意義を家庭で踏襲していくという意識は減少している。

本研究の一部は、日本食生活学会第44回大会（大妻女子大学）において発表した。

謝 辞

本研究を行うにあたりご助言いただきました金城学院大学生川浩子元教授、吉田静代元教授に感謝いたします。また、調査用紙作成にご協力いただきました影山みかさんに感謝いたします。

参考文献

- 1 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）
- 2 真部真理子他：正月料理の準備と喫食にみる伝統の継承と変化、日本調理科学会誌、32、120 - 127（1999）
- 3 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）
- 4 名倉秀子他：実態調査による雑煮の地域的な特徴、日本調理科学会誌、36、146-156（2003）
- 5 畑江敬子他：正月の雑煮の食べ方に関する実態調査、日本調理科学会誌、36、234-242（2003）
- 6 新澤祥恵他：正月の食生活におけるおせち料理の喫食状況の変化、日本調理科学会誌、34、89-98（1998）
- 7 生川浩子他：正月の食生活の研究、金城学院大学論集（家政編）、35、57-65（1995）
- 8 生川浩子他：正月料理の動向、金城学院大学論集（家政編）、28、1-13（1988）
- 9 生川浩子他：正月の食生活に関する二、三の考察、金城学院大学論集（家政編）、20、73-86（1980）
- 10 生川浩子他：正月の食生活、金城学院大学論集（家政編）、19、23-34（1979）
- 11 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）
- 12 武田珠美：江原絢子他：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」中国・四国支部、日本調理科学会誌、45、65-67（2012）
- 13 佐藤恵美子：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」－関東支部：新潟県の地域性と食材を中心に－、日本調理科学会誌、45、164-167（2012）
- 14 坂本裕子：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」近畿支部、日本調理科学会誌、45、231-234（2012）
- 15 沼田貴美子：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」九州支部、日本調理科学会誌、45、316-320（2012）
- 16 中澤弥子：特別研究「調理文化の地域性と調理科学：行事食と儀礼食」東海・北陸支部、日本調理科学会誌、45、381-385（2012）
- 17 鷺見裕子：行事食に関する意識と実態 高田短期大学紀要、30、141-150（2012）
- 18 飯田津喜美他：三重県の家庭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）
- 19 飯田津喜美他：三重県の家庭における年中行事 日本調理科学会平成24年度大会研究発表要旨集、（2012）
- 20 江原絢子他：日本の食文化、アイ・ケイコーポレーション（2009）

日本語リテラシー教育と日本語学との関わり

－ 日本語学的知識は日本語表現能力向上に寄与するか －

Japanese Literacy Education and Japanese Linguistics

－ The Relationship between Japanese Linguistic Knowledge and Japanese Expression Ability －

野 呂 健 一

Kenichi Noro

(要 約)

現在多くの大学で、日本語リテラシー教育、すなわち、大学での学びや日常生活で求められる日本語能力向上を目指す教育が行われている。日本語リテラシー教育を担当しているのは、日本語学や言語学の専門家であることが多いが、日本語を客観的研究対象とする日本語学の知見は、一般には外国人学習者を対象とする日本語教育に資するものと考えられることが多い。本稿では、日本語学の知識が日本語表現能力の向上にも寄与することを、日本語表現科目のテキストの例を挙げながら考察する。

(キーワード)

日本語リテラシー、日本語学、コミュニケーション

1 はじめに

日本人の大学生に対して、読む、書く、話す、などの基礎的スキルの向上を目指す教育（以下、「日本語リテラシー教育」と呼ぶ）を導入する大学が増加している。日本語リテラシー教育の実施状況を全国の国公立大学に調査した清水・秋山（2010）によると、回答のあった大学のうち半数以上の大学で何らかの日本語リテラシー教育を実施している。また、日本語リテラシー教育を担当しているのは、半数以上の大学で、「日本語学・言語学・日本語教育学」の専門家であるとのことである。

日本語学とは日本語を客観的に捉える学問であり、外国人学習者を主な対象とする日本語教育に資するものと考えられることが多い。しかし、日本語学や言語学の専門家が日本語リテラシー教育を担当する以上、それらの間に何らかの関わりが求められる。本稿では、日本語学・言語学の研究者であり、短期大学において日本語リテラシー教育を担当しているという立場から、日本語学や言語学における知見が、日本語リテラシー教育に対して、どのような点で貢献できるかを考えてみたい。

2 先行研究

日本語学と日本語リテラシー教育との関わりについて考察した研究は少なく、管見の限り、橋本（2009）のみである。橋本（2009）も、両者の具体的な関わりについて述べているわけではないが、日本語リテラシー教育において日本語学が貢献できる可能性について、2つの点を指摘している。1つは、言語事項についての基礎情報の浸透不足を補うという点である。これは、日本語リテラシー教育に携わる教員が多岐にわたっていることによるものである。例えば、表記や敬語等について内閣告示・訓令・審議会答申等の関連法規に記されていることについて、担当教員に浸透していない場合があるため、日

本語学からの情報提供が求められる。また、「話しことば」と「書きことば」の区別といった、ある程度実態として了解事項になっていることがらについても、研究を進め有益な情報として提供することが期待されるとしている。

橋本（2009）が指摘するもう一点は、「規範」「規範意識」の取り扱いに関するものである。従来の日本語学の研究対象の中心は、言語が実際にどのように使用されているかに関するものであり、それをどのように記述するかが日本語学の役割であると考えられることが多かった。そのため、「規範意識をはじめとする社会的存在としての言語意識を取り扱うことに、従来の日本語学は消極的であり、実際扱いにくい存在ではある」（同書:10）が、日本語学の社会への貢献を考えるのであれば、どこかで取り扱う必要が出てくると述べている。

橋本（2009）は主として、日本語リテラシー教育に携わる担当教員へのアプローチにおいて、日本語学からの貢献の可能性を示唆しているが、本稿は、日本語リテラシー教育を受ける学生に対して、日本語学的知識の向上と日本語表現能力との関わりを考察するものである。

3 求められる日本語表現能力

大学生・短大生に求められる日本語表現能力とは、どのようなものであろうか。筆者が授業で用いているテキスト（名古屋大学日本語表現研究会編 2008）の前書きに以下のように書かれている。

本書で言う日本語の能力とは、特に文学的あるいは芸術的才能を前提としたものではありません。授業のノートを取ったり、レポートをきちんと書いたり、メールを出したりといった、日常生活の中で誰もが必要とする能力を伸ばすことを目的としています。（同書：4）

また、三宅（2002：19-20）は全国の大学で行われている「日本語表現法」的科目の指導内容が、大学の勉強に必要な能力を育成する学問的指導か、社会行動に必要な能力を育成する社会生活的指導かによって分類できると指摘している。

こうしたことから、大学生・短大生に求められる日本語表現能力とは、ノートテイキングやレポート作成、ゼミ発表といった大学での学びに必要な日本語能力、及びメールや電話対応など社会生活を営むうえで求められる日本語能力であると言える。後者は、学生が就職活動をする際、エントリーシートや履歴書の作成、面接試験の応答などでも必要とされるものである。

大学での学びに必要な日本語能力にしる、社会生活で求められる日本語能力にしる、それらが発揮される具体的場面のほとんどは相手の存在を前提としたものである。メールや電話対応はもちろんのこと、レポート作成なども読み手を意識して書くことが求められるからである。したがって、言葉はコミュニケーションの手段であるという観点から、日本語表現能力を考える必要がある。美しく正しい日本語を書いたり話したりすることよりも、相手に自分の意図が誤解されずに伝わるような日本語を運用することが優先して考えられるべきである。

橋本他（2006：23）によると、コミュニケーションは、①参加者、②メッセージ、③記号化、④チャ

ンネル、⑤記号解読、⑥フィードバックの6つの要素から構成される。口頭によるコミュニケーションの場合、話し手が自分の考えを言葉（メッセージ）に記号化し、そのメッセージが経路（チャンネル）を通過して聞き手の元に達すると、聞き手がメッセージを解読し何らかの反応（フィードバック）を話し手に対して行うという流れである。

このようなコミュニケーションの流れの中で、話し手が言葉に託した意味と、聞き手が解読した意味とが異なる場合、誤解が生じることになる。コミュニケーションにおいて誤解が生じる要因としては様々なものが考えられるが、次章以降で2つのケースに焦点を当て、日本語学的知識を向上することによって、そのようなコミュニケーション上の誤解を生む危険性を軽減することができることを指摘する。

4 曖昧表現

前章で述べたコミュニケーション上の誤解を生む表現の一つに曖昧表現というものがある。例えば、次の(1)を見てみよう。この文の解釈として、彼が大会に選手として参加し、競技中に骨を折った、すなわち骨折したという場合と、彼が大会に役員か何かで携わり、その運営に尽力したという場合が考えられよう。後者の場合、「骨を折る」が慣用句として用いられている。後者の解釈を意図して発言された(1)を聞いた人が、前者のように解釈した場合、誤解が生じるのである。

(1) 彼は昨日の大会で骨を折ったらしいよ¹。

文の曖昧性をもたらす主な要因として、西山（2011）は、以下の5つを挙げている。以下で、dの「特殊な構文の曖昧性」を除く4つについて、日本語における例を挙げ、日本語リテラシー教育との関わりを見ていく。

- (2) a. 文を構成している構成要素の曖昧性
- b. 統語構造上の曖昧性
- c. 否定詞や数量詞の作用域の違い
- d. 特殊な構文の曖昧性
- e. 名詞句の意味機能上の曖昧性

aの「文を構成している構成要素の曖昧性」とは、語や句の曖昧性が文全体の曖昧性の原因となっている場合を指す。西山（2011）は、日本語の例をして(3)を挙げている。「つぶれる」には①〈倒壊する〉、②〈倒産する〉の意味があり曖昧であるため、それに応じて文全体も曖昧になっている。

(3) あの会社はつぶれた。(同書: 139)

前述した(1)は、慣用句の意味と文字通りの意味で曖昧になっており、「骨を折る」という句が持つ曖昧

昧性が文全体の曖昧性の原因となっている。

また、教科書を忘れた学生が教員に対して以下のような発言をした場合、学生は「(教科書を) 今日
は持って来なかった」という意図であったのに対し、教員は「(教科書を) まだ入手していない」と解
釈したため、コミュニケーションがうまくいかない可能性がある。

(4) (教科書を) 持っていません。

国語辞典における「持つ」の意味記述を確認すると以下のようになる²。すなわち、「持つ」という語
は複数の意味を有する多義語であると言え、学生が②の意味で発話したのに対し、教員は③の意味で解
釈したことになる。

(5) ①手にとる。手の中ににぎる。「重たい荷物を一・つ」「右手にペンを一・つ」

②身につける。たずさえる。携帯する。「財布を一・たないで出かける」「いつもハンカチを二
枚一・っている」

③所有している。また、自分のものにする。「別荘を一・つ」「栄養士の資格を一・つ」「所帯を一・
つ」

(以下省略)

このように構成要素の曖昧性が文全体の曖昧性を生むケースについて、名古屋大学日本語表現研究会
編(2008)では、以下のような例を曖昧にならないように書きなおす問題として挙げている。(6)は「手
術をしている」が「(医者として) 手術を行っている」と「(患者として) 手術を受けている」の間で曖
昧であり、(7)は「～られる」が可能と尊敬の2通りの解釈が考えられる³。

(6) 一郎は今手術をしている。

(7) あなたはその試験を受けられますか

多義性というのは日本語学・言語学において、現在も様々な研究が進められている分野である。一般
的に基本語であるほど、いくつもの意味を持つ多義語であることが多いが、多義であることが気づかれ
ていないものが多い。したがって、学生に対して、それぞれの語や句が多義である可能性を示唆し、気
づかせるような指導を行うことが必要であろう。

次にbの「統語構造上の曖昧性」とは、文の統語構造が文の意味の決定に寄与するケースを指す。西
山(2011)は、(8)の例を挙げて説明している。「自転車で」が「逃げた」を修飾するのか「追いかけた」
を修飾するのかによって異なる意味になるのであるが、それは、(8)が(9)aと(9)bという2通りの構造を
持つことによるものである。

- (8) 太郎は自転車で逃げた泥棒を追いかけた。(同書: 152)
- (9) a. 太郎は [自転車で逃げた泥棒を] 追いかけた。(同書: 152)
- b. 太郎は自転車で [逃げた泥棒を] 追いかけた。(同書: 152)

このような文の統語構造の違いが曖昧性を生むケースについて、名古屋大学日本語表現研究会編(2008)では、以下の例を挙げている。いずれの場合も、2通りの解釈が可能であり、授業では1通りの解釈しかできないようにするにはどうすればよいかを学生に考えさせている。学生に、このような曖昧性を理解させるには、修飾語が修飾する範囲の違い ((10)において「しっぽの長い」が修飾する範囲) や格助詞の意味の違い ((11)の「と」) などの統語論的知識の理解が必要となる。

- (10) しっぽの長い犬と猫がいる。
- (11) 私は伊藤さんと鈴木さんの家を訪ねた。
- (12) 先生と生徒三人が風邪で休んでいる。
- (13) 彼と同じくらいその人が好きです。
- (14) 次郎が好きな女の子があそこに立っている。
- (15) 高橋さんと田中さんの妹が大学時代に友達だった⁴。

続いて、cの「否定辞や数量詞の作用域の違い」について確認する。西山(2011)が挙げる(16)の例は、否定辞「ない」の力が及ぶ範囲の違いにより、(17)の2つの解釈が可能となる。

- (16) 太郎は三台の車にペンキを塗らなかった。(同書: 154)
- (17) a. 太郎がペンキを塗った車が三台に満たない。(同書: 154)
- b. 太郎がペンキを塗らなかった車は三台ある。(同書: 154)

次に以下の例を見てみよう。

- (18) 無いものは無い。
- (19) 無いことは無い。

(18)が曖昧文であることはよく知られているだろう。すなわち、何でも有るという意味と、無いことを強調する意味である。ここでの「無い」は物事存在を否定する形容詞である。すなわち、存在を表す「有る」を否定する言葉である。何でも有るという意味の場合、〈無いものが有る〉という事態全体を「無い」が否定するのに対し、無いことを強調する場合、2つ目の「無い」が否定するのは、〈無いものが有る〉全体ではなく、〈有る〉のみである。すなわち、「面白いものは面白い」「いいものはいい」などと同様にトートロジー的な解釈が行われる。

同様に(19)も曖昧文であると言える（(18)ほどは意識されにくい）。1つは、〈無いことが有る〉という事態全体を否定するものであり、「必ず有る」という意味になる。もう1つの意味を考えるうえに、以下の文が参考になる。

(20) 甘いものは好きなことは好きだが、毎日食べたいほどではない。

(21) 早起きしたことはしたんですが、準備に手間取って遅くなってしまった。

このような例について、筆者は野呂（2010）で、(22)のように形式と意味を記述している。つまり、(19)の2つ目の意味は、「無い」ということは確かであることを譲歩して認める表現である。

(22) 「(S は) P ことはP」(P は、名詞+だ、形容詞、動詞) :

< (S は) 周辺的な事例であるが、P であることは確かである >

このような(19)の2つの意味を例文に即して見てみよう。(23)は1つ目の意味であり、「金が無いこと」を否定する表現であるのに対し、(24)は2つ目の意味であり、「金が無いこと」を認める表現となる。

(23) あいつに金が無いことは無い。必ず持っているはずだ。

(24) 金が無いことは無いが何とかやっつけていける。

以下は、名古屋大学日本語表現研究会編（2008）に掲載されている例である。(25)は、「ない」が「敵である」だけを否定する場合、すなわち、「君だけが味方だ」という場合と、「ない」が「君だけが敵である」全体を否定する場合、すなわち、「君以外にも敵がいる」という場合の2通りの解釈ができる。(26)は、前述した統語構造上の曖昧性であるとも言えるが、「どんな」という数量詞（集合の全てを指す「全称数量詞」）が「男」までを含むか、「男の子」までを含むかによって異なる解釈となる。(27)は(25)と同様に、「ない」の作用域の違いが問題となり、「星野君のように」が否定される範囲に含まれるかどうかで解釈が異なる。

(25) 君だけが敵ではない。

(26) どんな男の子でもよい。

(27) 落合君は星野君のようにまわりの評価に左右されない人だ。

最後に、「名詞句の意味機能上の曖昧性」について確認する。以下は西山（2011）が挙げる例である。(28)は、花子の指導教授の容貌や性格が変わったという解釈と花子の指導教授がA先生からB先生に変わったという解釈が可能である。(29)は、太郎が犯人Aと面識があるという解釈のほか、誰が犯人であるかを知っているという解釈ができる。いずれもそのような複数の解釈を生むのは下線で示した名詞句

の意味機能の違いである⁵。

(28) 花子の指導教授が変わった。(同書: 172)

(29) 太郎は、犯人を知っている。(同書: 173)

野呂(2012)では、以下の例が2通りの解釈を生むことを指摘している。すなわち、佐藤君と鈴木君が互いに友人関係にあるという解釈と、2人がいずれも私の友達であるという解釈である。

(30) 佐藤君と鈴木君は友達だ。

野呂(2012)は(30)における曖昧性を、「友達」関係の対称性という観点から説明しており、同様に2通りの解釈を生む、以下の例を挙げている⁶。

(31) 前の職場にいた先輩と同僚が結婚することになったと聞いた。

(32) 「有権者の多くは格差と政治は無関係だと考えているのではないか」

名古屋大学日本語表現研究会編(2008)にも同様の例が挙げられている。一通りの解釈しか許さないようにするためには、「同じ部署の課長と係長が、それぞれ相手を見つけて結婚した」「同じ部署の課長と係長が社内結婚した」のように書く必要があるとしている。

(33) 同じ部署の課長と係長が結婚した。

本章では、西山(2011)を参考に、筆者のこれまでの研究からの紹介を交え、曖昧文が生じる要因ごとに取り上げてきた。このような曖昧文を用いることによって、コミュニケーション上の誤解が生じる場合、話し手(書き手)は、その表現が曖昧であることに気づいていないのである。日本語リテラシー教育において求められるのは、本章で挙げた曖昧性の要因となる様々な現象について学生に気づかせ理解させることであるが、それに加えて、自らの言語活動を客観的に捉える視点を身につけること、つまり、自分が発した文(書いた文)が自分の意図の通りに相手に伝わるかどうかを、他者の視点に立って振り返ることが求められる。

5 知識不足による誤解

ここでは、日本語に関する知識不足によって誤解が生じるケースについて述べる。次の(34)は、本来「遠慮したり気を使ったりする必要がない人」であることを述べる文であるが、最近では、本来の意味とは異なる意味で使う人が多い⁷。したがって、話し手と聞き手が異なる理解をしている場合、誤解を招くことになる。しかも、「気が置けない」の場合、本来の意味と誤った意味がほとんど正反対である

ため、誤解が深刻なものになる可能性がある。話し手が本来の意味で話題の人物のことを評したのに、聞き手が異なる解釈をしたため、話し手の意図とは反対の対応をしてしまうかもしれないということである。

(34) あの子は気が置けない人だ。

このように最近本来の意味とは異なる意味で使われることが多い言葉について、文化庁が「国語に関する世論調査」の中で調査を行っている⁸。これまでに本調査の中で報告された慣用句の中から、誤解が深刻なものになりやすいものをいくつか選び、高田短期大学の学生に対して意識調査を行った⁹。その結果を表1に示す。

「国語に関する世論調査」と同様の結果、すなわち、本来の意味とは異なる意味で使う人の方が多いという結果が出たものは、上に挙げた「気が置けない」のほか、「手をこまねく」「敷居が高い」「世間ずれ」「ぞっとしない」であった¹⁰。この中でも、(35)に挙げる「手をこまねく」は「何もせず傍観する」という本来の意味に対して、「準備をして待ち構える」という異なる意味が、ほとんど反対の関係になっており、誤解が生じた場合の影響が大きいであろう。それに対して、(36)に挙げる「敷居が高い」は、どちらの意味にしても話題の場所に行きにくいのであるため、誤解が生じたとしても大きな問題にならないではないかと思われる。

(35) 手をこまねいて待っていた。

(36) あそこは敷居が高い。

(37) 彼は世間ずれしているから、この仕事には合わないだろう。

(38) 今の映画は、余りぞっとしないものだった

本来の意味と異なる意味で用いられることによって誤解が生じるものについては、特に誤解による影響の大きいものを中心に本来の意味を指導する必要がある。その際、その語句だけを取り上げて正しい意味を指摘しても効果は薄いであろう。例えば(39)のように、実際に用いられる文脈の中で指摘し、誤解が生じることによってどのようなことが生じるのかを考えさせるべきである。

(39) A：○○学科の田中さんって知ってる？

B：知ってるよ。気が置けない人だよ。

A：へえ、そうなんだ。

表1 慣用句の意味に関する意識調査（文化庁「国語に関する世論調査」と高田短期大学学生との比較）

慣用句	(上段) 本来の意味 (下段) 誤った意味	国語に関する 世論調査	高田短期大学 学生
気が置けない	相手に気配りや遠慮をしなくてよい	42.4%	10.3%
	相手に気配りや遠慮をしなくてはならない	48.2%	51.3%
手をこまねく	何もせず傍観する	40.1%	10.3%
	準備をして待ち構える	45.6%	30.8%
役不足	本人の力量に対して役目が軽すぎる	40.3%	38.5%
	本人の力量に対して役目が重すぎる	50.3%	35.9%
御の字	大いにありがたい	38.5%	35.9%
	一応納得できる	51.4%	3.6%
敷居が高い	相手に不義理などをしてしまい、行きにくい	42.1%	5.1%
	高級すぎたり上品すぎたりして入りにくい	45.6%	71.8%
枯れ木も山のにぎわい	つまらないものでも無いよりはまし	35.5%	35.9%
	人が集まればにぎやかになる	38.6%	23.1%
世間ずれ	世間を渡ってきてずる賢くなっている	51.4%	2.6%
	世の中の考えから外れている	32.4%	43.6%
ぞっとしない	面白くない	31.3%	12.8%
	ぞっとしない	54.1%	35.9%

6 まとめ

本稿では、日本語リテラシー教育と日本語学との関わりについて、学生の日本語表現能力の向上という観点から考察を試みた。大学生・短期大学生に求められる日本語表現能力とは、文学的あるいは芸術的に優れた文章を書くことではなく、大学での学びや日常生活及び卒業後の社会人生活において、自分の意図を相手に誤解されることなく伝えることである。

コミュニケーションにおいて誤解が生じるケースについて、表現の曖昧性による誤解と知識不足による誤解の2つを取り上げ、日本語の例を挙げながら、日本語学的知識の向上によって、誤解の危険性を軽減できることを示した。

日本語学の様々な分野の中から、本稿では、語彙論、統語論及び意味論的知識の向上が日本語表現能力の向上に寄与することを示した。そのほか、口頭コミュニケーションにおいて自分の考えを誤解なく相手に伝えるには、音声学・音韻学の知識による貢献が大きいと思われる。今後、本稿で取り上げることができなかった分野との関わりについても考察が望まれる。

註

- 1 「ずいぶん」などの副詞を伴えば意味が限定される。
- 2 『デジタル大辞泉』小学館
- 3 「～られる」には受け身の用法もあるため、3通りの意味の間で曖昧になることもある。
- 4 この例は、「高橋さんと田中さんの妹」の部分の構造上の曖昧性のほか、後述する「AとBが友達だ」という構文における「友達」の解釈の曖昧があり、併せて4つの解釈が可能となる。

- 5 詳細は西山（2011）及び西山（2003）を参照されたい。
- 6 (31)は(33)と同様、両者が互いに結婚したという解釈と、両者がそれぞれ別の相手と結婚したという解釈がある。(32)は文脈から判断すると、「格差」と「政治」が互いに無関係という意味であるが、文脈の支えがなければ、「格差」と「政治」が自分（有権者）とは無関係であるという解釈も可能である。
- 7 表1で示すように、平成18年度「国語に関する世論調査」（文化庁発表）によると、「気が置けない」を本来の意味である「相手に気配りや遠慮をしなくてよいこと」で使う人が42.4%、間違った意味「相手に気配りや遠慮をしなくてはならないこと」で使う人が48.2%である。「気が置けない」に含まれる否定辞「ない」があることにより、句全体が否定のニュアンスを帯びるものとして認識されることが原因であると推察される。
- 8 国語施策の参考とするため、平成7年度から毎年実施しているが。
- 9 平成24年11月9日、高田短期大学オフィス人材育成学科「国語表現法」受講学生に対して無記名で実施。回答数39名。
- 10 「役不足」「御の字」「枯れ木も山のにぎわい」の3つについては、「国語に関する世論調査」と異なる結果が出ている。いずれも高田短期大学の学生の中では本来の意味で理解している学生の方が多いという結果であった。「役不足」については、「気が置けない」等と同様、本来の意味と間違っ用いられる意味が正反対であるため誤解による影響が大きい
 - ①彼には役不足の仕事だ。
 - ②70点取れば御の字だ。
 - ③何のお役にも立ちませんが、枯れ木も山のにぎわいでやってきました。

引用文献

- 清水史・秋山英治（2010）「高等教育における日本語リテラシー教育の現状と課題」、『愛媛大学法文学部論集人文学科編』28号，pp. 83-116.
- 名古屋大学日本語表現研究会編（2008）『書き込み式日本語表現ノート』，三弥井書店.
- 西山佑司（2003）『日本語名詞句の意味論と語用論—指示的名詞句と非指示的名詞句—』，ひつじ書房.
- 西山佑司（2011）「曖昧表現からことばの科学を垣間見る」，大津由紀雄編『ことばワークショップ—言語を再発見する—』開拓者，pp.135-180.
- 野呂健一（2010）『現代日本語の反復構文—構文文法と類像性の観点から—』，名古屋大学大学院国際言語文化研究科博士論文.
- 野呂健一（2012）「「AとBは友達だ」の解釈について—対称性の観点から—」，『日本認知言語学会論文集』11巻，pp.363-373.
- 橋本修（2009）「日本語学と日本語リテラシー教育」『日本語学』28巻2号，pp.4-12.
- 橋本満弘・畠山均・丸山真純（2006）『教養としてのコミュニケーション』，北樹出版.
- 文化庁「国語に関する世論調査」，http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/yoronchousa/index.html
- 三宅和子（2002）「「日本語表現能力を育てる」とは—大学生の日本語表現能力をめぐる問題と教育の方向性—」，『文学論叢』76号，東洋大学，pp. 18-32.

英語学習におけるサクセスストーリーの作り方 (2) －身体活動としての英語学習－

Creating Success Stories in Learning English (2) － Learning English through Physical Training －

畠 山 義 啓
Yoshihiro Hatakeyama

(要 約)

学生の学びへのモチベーションを向上させるために、いかに学ぶ集団を形成していくのかを検討した。また、英語学習の成功体験を増やすための手段として、身体活動の一部に位置づけ、英文タイプ、筆記体の導入、英文回路形成の試みといった教育活動の検証と今後の課題を明らかにした。さらに、コンピュータを活用した、身体活動としての英語学習導入の可能性について検討した。

(キーワード)

学ぶ集団の形成、身体活動としての英語学習、コンピュータ活用英語学習

はじめに

学生の様子を見聞きしていると、昼食を誰と一緒に食べるのか、どのグループに入ることができるのかということが日常生活の中で大きな問題であり、そういったことで失敗すると大学に出てくることができなくなり、場合によっては退学するケースもある。すべての学生がそうではないが、友人関係がとてもデリケートであるとともに人との付き合い方が得意ではない学生が増加していることは事実である。語学といった授業は、言うまでもなく教師一人が話すのではなく、いかに多くの学生が授業に参加し、話すことができるのかということが重要である。学生間に目に見えないバリアのようなものが存在する中で、ペアワーク、グループワークを行うことの難しさがある。活気あるクラスとしていく方法は多種存在するであろうが、今回、Sean Paydon 氏の Classroom Group Motivation の理論に基づいて実践していくことを検討した。

また、英語学習を身体活動の一部と位置づけ実践してきたこと、英文タイプの指導、中学・高校で扱われていない筆記体の導入、英文回路の形成法についての評価をしていく。さらに、英語の発声法とリスニング力を伸ばすことに活用できるソフトウェアとウェブサイトについて検討した。これらは、学習者が発声する音声を録音できる、そしてその録音された音声の評価されるシステムである。音声の評価されるには、音の出し方、リズム、抑揚といった身体を活用した行動が求められる。この行為もまた語学学習の身体活動としてとらえることができると考えている。

1. 学ぶ集団としての仲間意識を育成

現在の学生の傾向は、友達作りがあまり得意ではない。気のあった仲間とグループを作り、排他的な雰囲気を持つこともある。また、グループ内での些細なトラブルで学業を続けることができなくなるこ

ともある。あるいは、他からは孤立している場合もある。このような集団がひとつの教室で学ぶ場合、どのように進めていくべきなのであろうか。

この問題を解決する大きなヒントとなったのが、JALT¹ NAGOYA MEETING での Sean Paydon によるワークショップであった。そのワークショップの概要は以下のとおりである。

How to develop classroom group dynamics to remove barriers to interaction, enhance student motivation and increase learning gains. Group dynamics can facilitate motivation by developing interpersonal trust and intensifying student bonding.

教室における学生間の壁を取り除き、学生の授業への取り組みを促進し、学習結果を向上させる、グループとしての活動集団を形成する方法とはということである。学生間に信頼と絆を生み出すことで活動集団が形成され、そのことが学生のやる気を向上させることになる。その理論は以下の図1に示すとおりである。

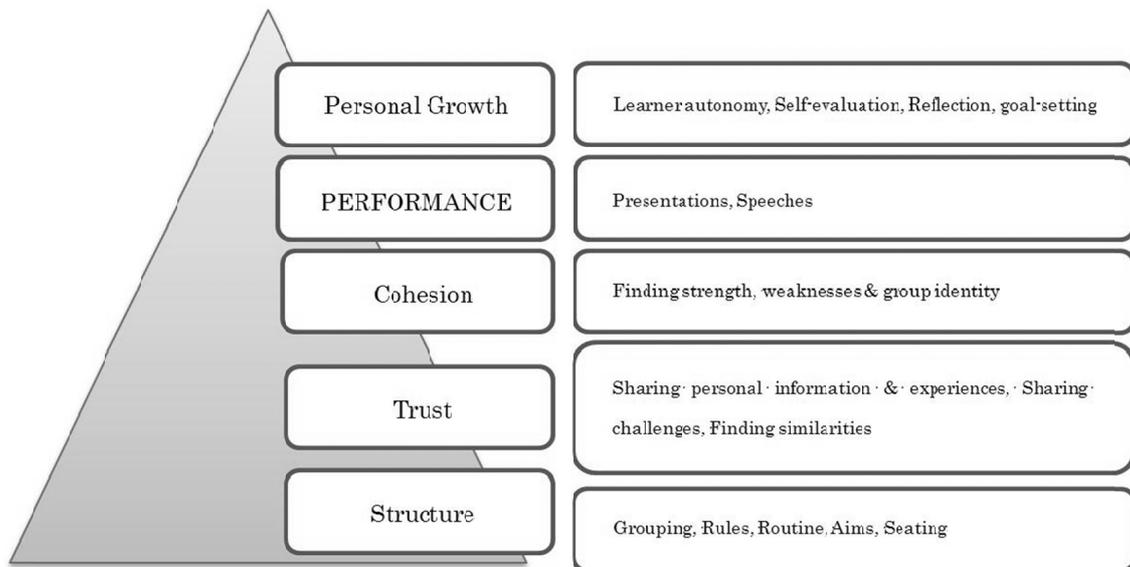


図1 Classroom Group Motivation

図1の左側の列にある、Personal Growth- Structure はワークショップにて Paydon が最初に提案したキーワードであり、右列はわれわれ参加者が発言し Paydon が書き留めたキーワードである。この理論とワークショップでの実践を踏まえて、具体的に教室での実践手順を整理した。

① Structure: 学生にこれから進めるグループづくりの基本的なルール、座席の配置方法を説明することである。 “Make a big circle and make pairs.” , “Make blood type groups.” , “Do janken and winners tell your name to your partner.” といったように教師が指示をする。

② Trust: 学生たちが互いの名前、共通の好きなこと、嫌いなこと、共通の経験を共有することで、信頼関係を築くことができるようにすることである。そのためには、ペア、グループを交換しながら進め教室全体の学生がお互いを知ることができるようにする。“Ask your partner’s name.”，“Find three same likenesses.”，“Find the same place where you have been to.”という指示をすることで徐々に学生たちの信頼が生まれてくるのである。

③ Cohesion: ペアを組ませて、自分の強みと弱みを相手に伝えさせる。相手のよいところを発見させる。ペアを何度も組み替え進めていく。ペアが変わるたびに名前の確認はさせる。クラス全体がお互いを把握できた時に、このクラスを1つのグループとした場合の特徴をまとめさせる。“Tell your strength to your partner.”，“Find your partner’s good point.”などの指示を与える。

④ Performance: Cohesion のところでまとめたグループの特徴を代表を決めて発表させる。この時の発表は、単語の羅列だけでもよしとする。

⑤ Personal Growth: 以上のことで仲間意識を持った学びの集団が形成され、このことが個人の自立、自己評価へと発展していくと考えられる。

そして、このグループ形成法を実際に活気のなかった英会話クラスで実践してみると、集団としての意識が芽生え、ペアワークでの会話練習もうまく機能するようになってきた。今後、この理論が通常の英語以外の授業にも応用できるのかどうかについても検証をしていきたいと考えている。なぜならば、集団意識が低下し学習意欲のない学生は英語クラスだけの問題ではないからである。

2. サクセスストーリーとして実践してきたことの検証

(1) 英文タイプ

英語学習をトレーニングとして実践していく典型的な手法と考えている。指に単語を覚えさせるのである。練習を繰り返すことで、基本的な単語であればその単語を見た瞬間に指が勝手に入力するまでになる。オフィス人材育成学科では、1年次にほとんどの学生が日本語ワープロはタッチタイピングができるようになっており、キーの配列は説明する必要がないこと、学生用のコンピュータが十分に用意されていることから、英文タイプの導入は環境が整っているといえる。英文タイプは、インターネット英語の時間に導入した。ほとんどの学生は、英文を入力したことがなく、最初は手間取っているが、少し

今回のタイピング結果	
あいにく本日は一日中外出しております I'm afraid he's left for the day.	スコア 256
彼が何時に戻られるかご存知ですか Do you know what time he'll be back?	レベル A+
お名前をもう一度教えていただけますか Could I have your name again?	入力時間 1分26秒39
ヤマダにおつなぎいたします I'll put you through to Mr.Yamada.	入力文字数 437
ご伝言を承りますが Could I take a message?	ミス入力文字数 24
	WPM 303
	正確率 94.5%
	苦手キー O E P B M

図2 e-typing スコア

慣れてくると入力スピードが上がり、間違いも少なくなってくる。入力に慣れるために使用したのは、ManyThings.orgにある Spelling & Typing Games である。実践的に使用したのは、e-typing 英語タイピングにある「スタディ」と「ビジネス」である。ここでは頻繁に出題される単語、英文をリストアップし参考資料として学生に配布しておいた。課題を与えてから1か月ほどで、全体的な入力レベルが飛躍的に上がり、図2に示すように高スコアを出す学生も出てきた。学生たちは、キーボードを入力することに慣れているので、このトレーニングは大きなストレスなく受け入れられた。今後は、さらに進めて英文ビジネス文書のルールである、Letter Form, Punctuation Style, Special Marks を指導し、学生が実際に自分で文書例を入力することで、英語のスキルだけでなくビジネススキルの向上も期待できる。また、TOEICの問題を文書例に使用することも有効な手段だと考えている。

(2) 筆記体の導入

短大に入学するまで、学生はほとんど筆記体の読み書きをしていない状況がある中で、基礎英語の時間に筆記体の練習を導入した。使用したテキストは、「筆記体ワークブック²⁾」である。学生たちは、大変熱心に練習に取り組み、受講者全員が筆記体の読み書きができるようになった。筆記体の練習に関する学生の意見は以下のとおりであった。

- ・筆記体を書けるようになったことが嬉しかった
- ・ブロック体と筆記体の形が全く違うので、面白いと思った
- ・きれいに書けるようになったので、メッセージカードに使っている
- ・書けるとカッコよくて友達からスゴイと言われた
- ・自分の名前が筆記体で書けるようになって嬉しかった
- ・英文を書くとき、つい筆記体で書いてしまうようになった
- ・筆記体の練習をもっとやりたい

以上の意見から筆記体を練習することに興味を持った学生が多いことがわかる。そこで、筆記体を習得したあとに、カリグラフィーの基本が習得できる内容を授業に取り入れていくことを検討していきたい。株式会社呉竹よりジグ カリグラフィーⅡ6色セットと「マーカーで書くカリグラフィー練習帳³⁾」が内容と価格の上で適当な教材であると判断している。

(3) 話すためのトレーニング 英文回路をつくる

「話すための瞬間英作文トレーニング⁴⁾」を用いて、日本語を見てすぐに英文を考える。答えを確認して音読し、暗記するというトレーニングを基礎英語の授業の中で実践してきた。最初にテキストのねらいと使い方を説明し、教室で発声させ、また英文を何度も書かせた。そして、次回にテストをすることを繰り返してきた。中1レベルからスタートしていることもあり、学生には大きなストレスにはなっておらず、テストの平均点も8割を超えていることから、卒業後の英語能力の基礎となることも期待で

きる結果である。今後、基礎英語の科目はカリキュラムから無くなるが、英会話、ビジネス英語の授業の中でも継続して使用していくことを検討している。

3. ウェブを活用したトレーニング

平成 25 年度より、人材育成学科オフィスコースの学生は、一人一台のノート型 PC を持つことが予定されている。平成 24 年度入学生にはインターネット英語という授業があり、どちらの学年の学生にもウェブを利用した英語学習の導入を検討していくことができる。そこで、発音・リズム、リスニングという項目で導入できるソフトウェア、ウェブを検討していくことにする。

発声法に関しては、本学紀要 30 号「英語学習におけるサクセスストーリーの作り方」で英語音声の発声法については述べたとおりであるが、発声法が理解できたあとは、個々の単語の発音と英文のリズム習得をいかに進めるかである。自分の発生した音声録音され、それが分析されるとともに評価されるというウェブを授業に取り入れていくことを検討した結果、以下のソフトウェア、ウェブを候補としている。

(1) MyET

株式会社アルクの「とことんスピーキング練習シリーズ」のためのソフトウェアである。MyET をインストールしてアカウント登録する必要がある。このアカウント登録により、自分の進捗状況が記録されていく。このソフトウェアの利点は以下のとおりであると分析した。なお、ここに挙げる項目は体験版でも同様に備えている機能である。図 3 は、MyET を起動し、発音練習をしているところを示している。

① Speech Analysis System (音声分析システム) を備えている こと。自分の発生した音声の波形と Tutor の波形を比較することができる。

② 自分の発生した音声録音され分析されること。レッスンの後で、自分の音声を聞くことができる。それと同時に、Tutor の音声はノーマルスピード、スロースピードの 2 段階で何度も聞くことができる。

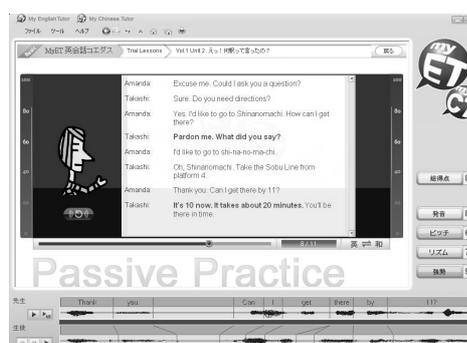


図 3 MyET

③ 受講したレッスン 結果の分析シートを印刷できること。受講したレッスンのスコアと発音、ピッチ、リズム、強勢、母音、子音の分析結果を印刷することができる。

④ 一定の水準をクリアすると達成証明書を受け取ることができること。レッスンを一定水準以上でクリアするとメールにて Certificate of Achievement が送られてくる。このことにより達成感を得ることができる。

(2) English Central

English Central は、MyET 同様、有料語学学習サイトであるが、無料で多くの機能を利用することができる。このサイトの特徴は以下のとおりである。

- ①ビデオに日英両言語のスク립トがついていること
- ②英語スク립トの単語をクリックすると、音声・定義・発音記号・発音記号の個々の音声を見聞きすることができること
- ③ビデオで使われた単語の練習問題があること
- ④センテンスごとに区切られたビデオ音声のあとに、自分の音声を録音し何度も比較することができること
- ⑤すべての学習記録が残ること

以上の特徴に加えて、English Central の最大のメリットは、学校、クラス単位でグループを設定し、それぞれのグループに対して、1 週間あるいは1 か月の範囲で、適したカリキュラムを組むことができる。また、教師は、それぞれのグループに所属している学生の達成度を図4が示すように、Report として確認することができる。この Report では、個々の学生の Watched Video, Learned Words, Speak Point, Spoken Video, Pronunciation, Course Completion, Lines Record, Number of Visits の項目を見ることができる。また、この Report はエクセルファイルで保存することが可能である。

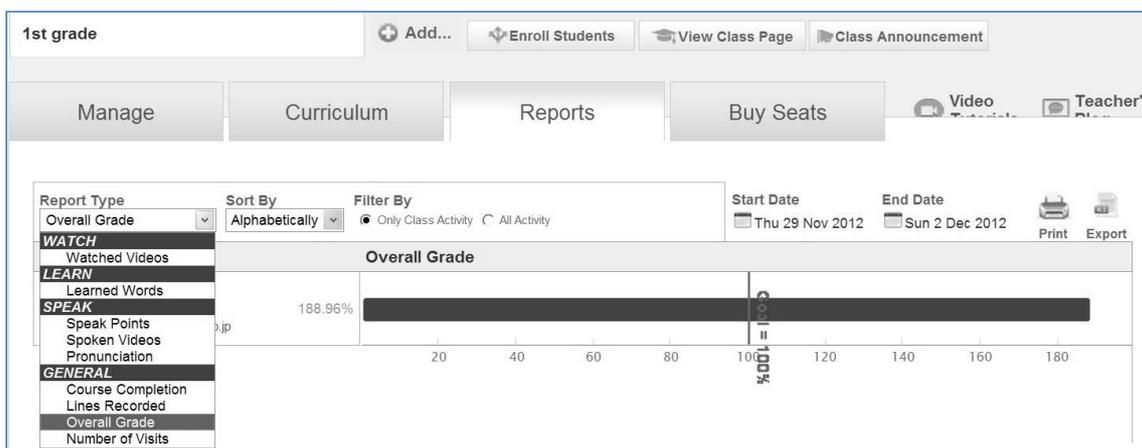


図4 EC Report <http://ja.englishcentral.com/teach#!/manage/index/>

教材の難易度が上がるにしたがって、聞く・話すという行為は集中力と音を出すパワーが求められる。そのことこそが、英語学習の身体活動トレーニングとなり、体で英語を習得することになるといえる。カリキュラムの組み方、学生への導入の仕方、Report の管理とアドバイスといったことを十分検討しなければならないが、学生が自分の PC を持っており、英語能力を高めたい場合には有効なウェブサイトであると考えられる。

おわりに

何をするにも、楽しくなければならぬ。そして、努力したことの積み重ねが蓄積されることがやりがいである。語学学習の怖さは、空白期間ができてしまうことである。しかし、継続は力なりという表現が当てはまるのも語学学習である。Sean Paydon 氏の Classroom Group Motivation の理論は、最初のステップでは、活気ある学ぶ集団の形成であるが、その到達点は、モチベーションある個々の養成である。この理論の実践によって、最終的にモチベーションを持った継続力のある学生を一人でも多く養成することができるならば、先ほどの語学学習の空白の問題は克服されることが考えられる。

また、語学学習を身体活動の一部ととらえることは、語学学習の空白期間によって忘れ去られることを最小限に食い止めることができる。さらに、得意な身体活動を繰り返すことで、英語が得意、不得意にかかわらず、それぞれの学生の成功体験となり、学習のやりがいになってくるのである。

発音とリスニングのトレーニングのためのソフトウェア・ウェブサイトについて検討したが、いずれも指導の中で、発音記号が音声とともに使用されている。実は、発音記号も筆記体とともに中学・高校の英語教育で教えられなくなったもののひとつである。卒業していく学生に対して、最終学校として、あらためて発音記号を教える必要があると痛感した。

MyEt, English Central といったコンピュータによる英語学習の延長として、TED のウェブサイトが挙げられる。英語学習のリスニング力をつけることはいうまでもないが、日本人の不得意とするプレゼンテーション力の養成、多くの斬新な考え方の提示による視野の養成として有効であると考えている。

註

- 1 JALT : The Japan Association for Language Teaching, 全国語学教育学会
- 2 国際語学者編集部 編著 「すらすら書ける筆記体ワークブック」 2010年 株式会社国際語学者発行 ただし、このテキストは後半の英文に何か所か文法的な誤りがあり、別のテキストを検討している
- 3 木作輝代 監修 「マーカーで書くカリグラフィー」 株式会社呉竹 発行
- 4 森沢洋介著 「話すための瞬間英作文トレーニング」 ベレ出版 2012年

車椅子に座る工夫

－ 車椅子から滑り落ちていく方への安定した座り方 －

Resources for Wheelchair Seating

－ Ideas for Stable and Balanced Wheelchair Sitting to Prevent Slipping －

高 山 文 博

Fumihiro Takayama

(要 約)

車いす利用者が、食事時などに安定して座ることができず、お尻が前方にずれ身体を反らしてしまう、ずっこけ座りとなることがある。安定した座位保持をおこなうにはどうしたら良いか検討した。このような利用者は、臥床時ベッド上で上向きに臥床している場合が多い。そこで車いす移乗前にベッド上で上向きから完全側臥位の姿勢を30分間、保持してもらった結果、利用者は車いすに移乗し安定した座位保持ができ食事が取れるようになった。

(キーワード)

介護、寝たきり、シーティング¹

1. はじめに

食事介助をおこなっていて、利用者が車いすから滑り落ちていき困ったことがないだろうか。健常な方の生活では、食事は食堂でイスに座り、家族と顔を合わせ、今日あった事を話したり、テレビを見たりする。しかし座位の安定しない車いすから滑り落ちていきそうな方は、多くの施設などではベッド上でギャジアップをおこない食事介助になってしまいがちである。

また排泄でも同様なことが言える。健常な方は、個室で便座に座り、音も聞かれず、匂いも気にせず落ち着いて用をたす。しかし座位の安定しない車いすから滑り落ちていきそうな方は、多くの施設などではおむつになってしまいがちである。

このような事から当施設では、少しでも座位が不安定で、車いすから滑り落ちていきそうな方に対して、少しでも座位保持の安定を図り、居室だけの生活ではなく、食堂やトイレなどに移動しておこなえるよう実践している。その前提として、車椅子に安定して座れる必要があり、今回当施設で実践している車椅子座位が安定できるよう工夫した事例を提案する。それは、ベッド上での臥床姿勢に着目し、完全側臥位で股関節90度、膝関節90度で30分保つということである。

2. 事例報告

Kさん、年齢：82歳、体重：42Kg 身長：165cm

障害高齢者の日常生活自立度（寝たきり度）：C2² 認知症高齢者の日常生活自立度：3a³

注：C2とは1日中ベッド上で過ごし、自力で寝返りもできず、排泄、食事、着替えにおいて介護を要することを表す表記である。

注：3aとは日常生活に支障を来すような症状・行動や意思疎通の困難さが見られ介護を必要とする。ことを表す表記法である。

入所時、座位も安定せずベッド上にて寝たきり状態であった。担当職員から「車椅子に移したら、お尻がずって落ちそうになるので困る。何とかしっかり座れるようにして欲しい。」と相談があった。まず状態観察をおこない、なぜ座ることができないのか？どこに問題があるのか？を分析しながら、関節の動きや筋力検査などをおこなった。結果、K利用者には身体を伸展させる筋の緊張が高く、また四肢・体幹に可動域制限があり、座位を安定さす阻害因子となっている事がわかった。そこで短期目標を車椅子座位の保持とリハビリテーションを開始した。リハビリテーションを実施していくうえで、車椅子座位の保持をおこなうための方法として、まずベッド上で側臥位にて座位姿勢を保持してはどうかと考えた。座位の姿勢とは、あごを引いて、体幹は垂直に保持、股関節・膝関節はほぼ90度位の状態である。しかし、このK利用者の場合、座位にすると身体を伸展させる筋の緊張が高く、また四肢・体幹に可動域制限があるため、座位では安定しない。そこで利用者自身に側臥位でこの姿勢を体感し、車椅子に移乗する前の30分間、完全側臥位をとるように指導した。結果、身体を反る要因であった筋緊張も軽減され、3カ月で車椅子に安定して座れるようになった。しかし、車椅子に移乗し座れるようになったが、今度は担当職員から「車椅子に移すとき防御反応が強く、怒ることもあるし、二人介助がいるので困る。」という相談であった。ではなぜ介護抵抗をされるのか、もう一度座位姿勢などを観察すると、座位姿勢がうまくできていないことがわかった。それは当初、座位の姿勢を取らず前に側臥位にて、あごは引いて、体幹は少し垂直に保持、股関節・膝関節はほぼ90度位の姿勢を30分ほどおこなうことで座位保持が可能となっていたが、体幹・両下肢の可動域制限のため、しっかりと側臥位がとれておらず、横向きが保つことができず、上向きに臥床していた。そこで、側臥位が取れないことに対して、上向きにて同様の姿勢（体幹は垂直に保持、股関節・膝関節はほぼ90度位の姿勢）を保つように検討した。方法としては腰部後面にクッションを当て、股関節・膝関節が屈曲90度になるようにクッションにて30分間保つようにした。ただし夜間は、好きな姿勢で安眠できるように配慮した。これにより利用者の不安感を取り除き、ベッドから車椅子の可能となり、移乗の時には必ず利用者に「今から食事しにいきましょう。起きて車椅子に移ります。」と毎回案内するようになった。やがて、車椅子（リクライニング式）から、椅子（リクライニング）で昼間過ごせるようになった。また食事も摂れるようになった。



写真1 K利用者完全側臥位



写真2 K利用者車イス姿勢

3. 考察

座位の定義⁴は、「臀部と下肢で支持面に接して体重を支える姿勢である。」しかし臀部と下肢で支持面に接して体重を支える姿勢が出来なければ、当然座位姿勢を崩し転倒してしまう。また無理な姿勢保持をおこなっているために、体幹に加重がかかり、背骨が曲がってしまうこともある。ほかにも椅子から落ちちゃって、骨折などの危険性もある。またK利用者のようにお尻や背中が痛くて精神的にもつらく、つらいのでやる気がおきず、座位になることへの介護抵抗に発展される場合もある。これらを改善するには、しっかりした座位姿勢（ずっこけ座りにならない）にしなければならない。

座位の安定の条件は以下の5つである。

- 1) 腰は座面に深く腰かける。
- 2) 股関節は90度近く屈曲位にする。
- 3) 膝関節を90度にする。

膝関節を伸ばしていると、体は後方に倒れてしまい支持できない。

- 4) 足底は、床面につける。
- 5) 肘関節は90度屈曲し、体から外に開く。

以上のことから、座位保持が安定しない姿勢として、「ずっこけ座り」のメカニズムを検討した。「ずっこけ座り」では背中が背もたれによりかかっているため、お尻には前にずれる力が働く。しばらくこの姿勢で座っていると座面とお尻にストレスがかかり痛くなる。通常健常な方は自分で姿勢を変えてお尻にかかるストレスを避け、痛みから逃れようとする。しかしK利用者のように、体を仰け反らそうとする方は、お尻の位置を自分で前にずらしても、後ろにはずらすことが難しく、お尻にかかるストレスを避けようと少しずつ前にずれて、車いすから落ちそうになる。このような「ずっこけ座り」の対策として、身体を伸展させる筋の緊張を抑制して、屈曲位に持つてくる必要はあるが、そのほか座面に滑り止めマットを利用したりする場合もある。しかしこの場合、無理に床面とお尻に無理なストレスがかかり、床ずれの原因となる場合もある。これらを予防する方法として、シーティングという手法がある。シーティングの定義⁵とは、「ヒトの座位姿勢と、それを重力空間上で保持するための車いすなどで構成される概念である。ヒトが車いすに座った状態を身体的・社会的に最適化することで、車いす使用者の生活の質を向上させることを目的に、医療や保健、福祉、工学など、さまざまな立場から提供される技術や活動の総体である。」である。



写真3 仰臥位



写真4 車いす姿勢

注：上向きに寝ている姿勢のまま、車椅子に移るとずっこけ座り



写真5 完全側臥位



写真6 車いす姿勢

注：完全側臥位の姿勢のまま、車椅子に移る姿勢

(上記写真1～6は、倫理的考慮として、K利用者及びA職員に本研究の趣旨を説明し、研究協力を依頼するとともに、写真掲載の同意を得たものである。)

4. 完全側臥位への工夫

完全側臥位とはベッド上で側臥位となり頸部は軽度屈曲、体幹は軽度屈曲、肩関節は軽度屈曲、肘関節は90度屈曲、股関節・膝関節は90度屈曲の肢位とした。

屈曲共同運動と伸展共同運動⁶

肩関節	屈曲	伸展
肘関節	屈曲	伸展
脊椎	屈曲	伸展
股関節	屈曲	伸展
膝関節	屈曲	伸展

座位姿勢を考えたときには、重力と時間を考える必要がある。

ベッド上では上向きで臥床していると重力は背中にかかる。同じ姿勢でいると背中に筋緊張が生まれ伸展共同運動が起こる。時には完全側臥位を取ると下体側に重力がかかる。座位をとる機会を提供することで、その姿勢を保とうと筋肉の使い方がかわり、筋肉の緊張状態が変化してくる。今回の利用者は、頸・肩・脊椎・股・膝関節ともに、神経症状は伸展パターンで「ずっこけ座り」になる。その為、座位の姿勢を保つために伸展パターンを抑制する必要から、脊椎・股・膝関節を少し屈曲位にすることで、伸展パターンからの抑制を図り座位の安定を図る必要がある。しかし座位保持が出来ないため、今回側臥位にて伸展パターンの抑制を図った。しかし開始当初完全に側臥位になることが出きず、体幹を回旋(ねじれ)させ、十分な座位の安定ができなかった。そこで体幹を回旋⁷(ねじれ)させず、真直ぐな側臥位をとるには、上になる上下肢に前方のブロックかクッションで保持するポジショニングにて改善を図り、改善がみられた。



図1 側臥位

ポジショニング⁸とは、「運動機能障害を有する方にクッションなどを活用して身体各部の相対な位置関係を設定し目的に適した姿勢（体位）を安全で快適に保持することをいう。」と日本褥瘡学会より定義されている。以前クッションは、軟らかい素材で膝関節が屈曲拘縮していたら、隙間を埋めたり保持したりした。今回、クッションなどを活用して側臥位が保てるようにポジショニングに取り組んだ。胸の前で上肢を組む、上の足を受ける硬いクッションを用意し、はじめは側臥位が5分しか保てなかったが、やがて20分間保持できるようになった。ただ単にクッションを置くのではなく、目的を持ってクッションが姿勢保持のために支持され、姿勢は24時間同姿勢ではないので、動きをクッションが助けるよう使いたいと考えた。当然側臥位で上側の上下肢は、重力がかかっていないので、水平には動きやすく、利用者本人が動けるようにクッションを使えたらと奮闘中である。

5. まとめ

普通の生活が一番である。この普通の生活とは、ベッドから離れ食事は食卓にて、仲間と語りながら、季節の食材を食べながら食卓を囲むことである。何気ないことでも、失われて初めて普通の生活が重要と感じるのではないだろうか。その第1段階として車椅子に移乗し安定した座位姿勢が必要となる。臥床時ベッド上で上向きに臥床している方は、うまく座れず「ずっこけ座り」になる者が多い。その改善方法のひとつとして、「ベッド上で完全側臥位を取ること」について考察した。ぜひ、利用者の笑顔がいつまでも続くようリハビリテーション技術を使っていきたいと考える。

註

1 ベンクト・エングストローム（2003）『エルゴノミック・シーティング』97頁を引用。

2 （2009）『認定調査員テキスト改訂版』155頁を引用。

判定の基準は、生活自立はJ、準寝たきりはA、寝たきりはBかCが設けられている。

3 （2009）『認定調査員テキスト改訂版』157頁を引用。

判定の基準は、1、2、3、4、5が設けられている。内容は、ほぼ自立から著しい精神症状や問題行動が見られる。

4 岩倉博光、田口順子（1991）『理学療法士のための運動療法』金原出版、46頁を引用。

5 光野有次（2007）『シーティング入門』中央法規、10頁を引用。

6 松澤正（2004）『理学療法評価学第2版』金原出版、183頁を参照・引用。

7 岩倉博光、田口順子（1991）『理学療法士のための運動療法』金原出版、148頁を参照。

8 伊藤亮子（2011）『ポジショニング実践コンパクトガイド』ケーブ社、3頁を引用。

謝辞

ご協力いただいた利用者さん、職員さんに感謝します。

また助言を頂いた理学療法士 南出光章さんに感謝します。

表計算科目の教授法について

－ やる気と自信を導く「講師力」 －

Teaching Methods for Spreadsheet Courses

－ Teaching Ability That Leads to Motivation and Confidence －

川喜田 多佳子
Takako Kawakita

(要約)

近年、SNSなどの様々なインターネットサービス、一般家庭へのコンピュータ、スマートフォンの普及、高等学校での情報リテラシーの実施により、学生の ICT スキルは向上している。

しかし表計算ソフト「Microsoft Excel」の利用については課程での習熟度にかかわらず、苦手意識を持っている学生が多い。筆者が特に重点をおいているのは Excel 経験がほとんどない、または高校時代理解できず不安をもって入学した学生に対し、やる気と自信を持たせるための「表計算」授業の展開である。

(キーワード)

新社会人の Office ソフトスキル 習熟度別クラス 講師力

1. はじめに

Microsoft Excel はさまざまな定量データを入力・集計する機能だけでなく、マクロや VBA を活用すれば簡易な情報システム構築もできる。この汎用性の高さにより初心者からエキスパートまで広くビジネスの様々なシーンで必要不可欠なソフトウェアとなっている。しかし、ウェブのポータルサイト内のお助けコミュニティーでは、「Excel が使えない」という悩みを持つ新入社員などの声が圧倒的に多い。その理由の一つにはその汎用性の高さから、業務上作成されたワークシートの資料は、作成者自身が変更、保守しやすい仕様になっていることが多いからである。特に Excel は Word 以上にファイル作成の自由度が高いため、様々な自己流スタイルのファイルが存在してしまう。

壁にぶつかった時には、ウェブのお助けコミュニティーに行けば解決法が投稿されている。しかしそこには同じ悩みに対し、複数のユーザーによってあの手この手の解決法が投稿されている。その取捨選択もユーザーレベルで異なってくるはずである。そこに落とし穴がある。作成したユーザーしかわからないワークシートに仕上がってしまい、特に業務になれていない新入社員にとって「Excel が使えない」ということになってしまうのである。

2. 学生が目指すスキルと企業が求めるスキル

(1) 学生が目指すユーザー像

入学当初の学生は、Excel が実務社会でどう活用されるのかということを知らない。Excel の利用用途は社会に出て初めて知る、というのが現実だろう。さらに学生の就業先によっては多種多様の活用方法となってくる。

Excel に対する学習には2つの段階があると筆者は考える。学校の授業として学習する段階と、実務社会に出てから学習する段階である。表計算の授業では、まず「やる気」を引き出し、「自主的に学び行動する」ことに重点をおかなければ、「Excel が使えない」というユーザーを生み出してしまふ。学生にはまず「授業」として学ぶ姿勢を固める。授業はシラバスを忠実にすることが重要である。学生は自身の目標と、学び得たことを確認することができる。さらに検定受験をすることにより、「合格」という明確なゴールに向け、授業へのモチベーションが高まり、検定以外の課題取り組みの能率もあがる。検定合格を勝ち取るためと、さらに発展した複雑な条件を処理できるようになるために、入学時からは考えられないような、複雑な入れ子構造の関数式も打ちこむことができるようになる。学生は卒業後の就業先で、「上級者扱いされたい」という願望を抱くようになり、さらに高度なスキルを身につけようという意識が高くなっていく。

(2) 企業が求めるユーザー像

パソコンソフトウェアメーカーのソースネクストが、2009年に新卒採用を行っている企業33社と大学4年生以上で就職が決まっている学生500名を対象に行った「新社会人のパソコンスキルに関する意識調査」¹⁾によると、企業で人並み以上を求められていると思っている学生の割合が半数以上を占めているのに対し、企業が新社会人に求める Excel のスキルは「人並み程度でよい」という解答が8割近くを占めており、意識に温度差があることがわかる。(図1,2参照)。人並み程度のスキルとは、「データ入力、四則演算、関数挿入、印刷、シートやファイル管理」という一連の基本業務だろう。意外に「自分は出来る」と思っている学生ほど基礎的な要素に心許ない様子が見られるので見逃さず指導する必要がある。

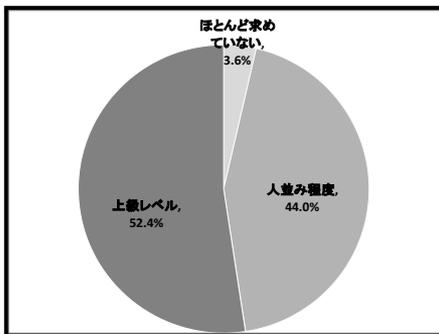


図1 企業が学生に求めていると思っているExcel スキル

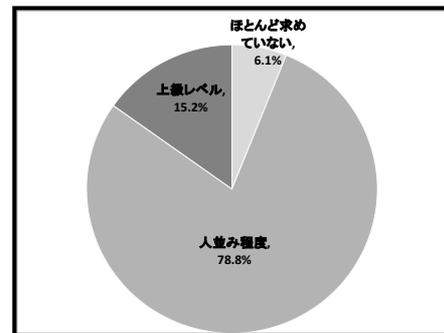


図2 企業が求める Excel スキル

3. 習熟度別クラス編成の必要性

入学時の学生は、高校での課程、経験などからパソコンスキルの差がある。「情報」授業の導入に加え、年々急進する技術の発達、授業の科目や授業展開も差がある。Excel に関しては経験者でも得手不得手があり、高校時代、理解出来ず苦い経験を持っている学生が多くみられる。商業高校出身で、ある程度のスキルを身につけている学生でさえ「自信がない」と言う学生も少なくない。授業アンケートには「Excel が全くわからない。自分にはできそうもないし、ついてけるのだろうか、という事が入学前

表計算科目の教授法について

の心配事であった」と記述する学生も多い。その不安を取り除くだけでも学生の習熟度は大きく変わる。出身課程でのスキル差もある。そこで表計算の初回授業ではレベルチェックテストを行い、習熟度別クラス編成を行っている。

レベルチェックの項目は、四則演算、売上構成比（絶対参照）の計算、関数（オートSUM、AVERAGE、MAX、MIN、IF、VLOOKUP、SUMIF、COUNTIF）、基本棒グラフ作成を組み入れた総合問題で行った。Excel基本部分の理解度と、経験者の習熟度をあぶり出すことを目的とした内容編成にした。

表計算の初回授業、レベルチェックを行った学生の総数は46名、高校課程の内訳は図3の通りである。レベルチェックの結果により経験者クラスと入門クラスに分けた。クラス別にみた学生の出身課程の内訳は表1の通りである。予想通り商業科と普通科できれいに分かれた。

経験者クラスに5名の普通科出身者がいるが、個別聞き取りをしたところ、①小中学生の頃にパソコン教室に通いマイクロソフトオフィススペシャリストを取得した者1名、②高校時代にワープロ検定1級もしくは2級、表計算3級を取得した者4名であった。

レベルチェックテスト結果を項目別で分析し、クラス別に作成した。すると、全くできていない、できている、の差が反転するほどの結果であった(図4,5)。もしも習熟度別クラス分けをしないで授業を行ってしまった場合、互いの学生が個々のレベルでストレスを感じてしまう。入門者の足並みをそろえるために経験者の学生は物足りなさを感じるであろうし、入門者の学生は出だしの遅れと感じ、焦ってしまう。特にExcelに関しては劣等感が大きくなる学生も多く見受けられる。

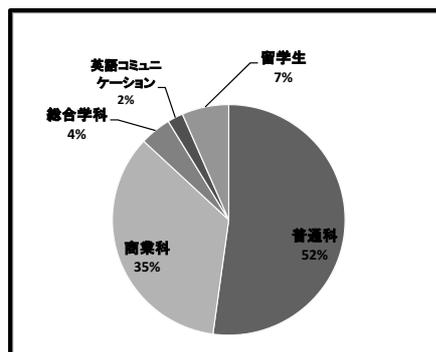


図3 24年度入学 学生の高校課程の内訳

表1 クラス別による高校の出身課程

課程	経験者クラス	入門者クラス	合計
普通科	5	19	24
商業科	16	0	16
総合学科	1	1	2
英語コミュニケーション	0	1	1
留学生	0	3	3

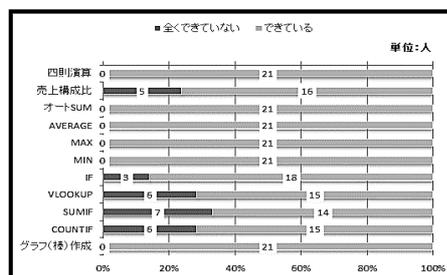


図4 経験者クラスの学生の結果

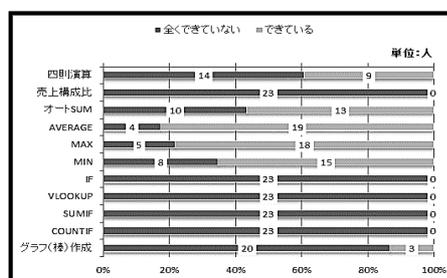


図5 入門者クラス学生の結果

4. 授業方法と展開

(1) 画面マーキングソフト「スクリーンペン」の活用

スクリーンペン²は講師用画面をキャプチャーし、画面上に自由にペン描画することのできるフリーソフトである。講師画面を使用し、プロジェクターやセンターモニターで説明する際には必須のアイテムである。操作も至ってシンプルで、起動を好みのファンクションキーに割り付けるだけで、マウスポインタをペンの形状に変更できる。ドラッグすれば、すべてのパソコン画面環境でマーキングが可能となる。ダブルクリックで大きな矢印描画され、



図6 スクリーンペンメニュー

指し示す箇所が明確になる。SHIFT クリックで画面拡大、SHIFT ドラッグで四角形の描画ができる。スクリーンペンを使えば操作に必要なボタンやオプションの選択を促す際、誰一人落ちこぼれることなく講義についてくる。IF 関数など応用関数の初学時には板書と併用すると理解度が断然上がる。インパクトある高いビジュアル効果により、頭に焼き付くと共に、自分の操作画面との整合性に安心し、次のステップに安心して進むことができる。



図7 画面キャプチャーの例

(2) インパクトのあるインストラクション

初学の段階では、専門用語や正式名称のみを多様して説明をすると、初めて聞く用語のインパクトの方が強くなり、学習能率が上がらない。今後、自主的に学習していくためには覚える必要はある。動作と専門用語を関連づけるため、インパクトのあるインストラクションを行っている。どれほど重要な説明をしても、冗長でメリハリのないインストラクションでは、単純な内容も難解な講義になり、眠りを誘うだけになる。特に上級関数の説明には独自のインストラクションテクニックを駆使している。具体的には、①関数の引数はリズムを取り、口調をスローダウンする。②話し方には抑揚を付け、重要な箇所はオーバーアクションで表現する。③2度以上同じ内容を繰り返す。④比喻法で構成内容をイメージさせる表現をする、の4つである。表2は擬態語説明の一例である。

表2 擬態語を入れた説明の例

操作	擬態語を入れた説明
ドラッグ	ズルズルッとドラッグする
オートフィル	元になる数式をパチパチッとダブルクリックしてオートフィルする
リボングループ内のダイアログボックスの表示など小さな箇所へのクリック	マウスポインタの先をしっかりと当ててピチッ、とクリック
マウスを使った移動	外枠にポインタをあてたら、コロコロと移動させる
入れ替えなどの反転作業	列と行をゴロンと入れ替える
グラフやオブジェクトの挿入	勝手にガンと挿入されてくるので移動する。
コピーや移動後の貼り付け	コピー(切り取り)後、セル回りがジリジリアニメーションしたら貼り付ける

授業評価アンケートの質問項目「関数の教授法はどうだったか」に対し、回答の多くが、「先生独特のリズムが頭にどンドン入ってきた」、「擬態語がセットされて理解度が倍増した」、「先生の言葉がわかりやすかった」、という3つの回答に集約されていた。

(3) リボンの徹底利用指導とショートカットキーの推奨の意義

コンポーネントベンダーである株式会社 GrapeCity が配信するメルマガ「PowerNews」で2005年から2年おきに行っている「現在、使用している Microsoft Excelのバージョンはどれですか？」³アンケート2011年結果を見ると、企業は最新である2010バージョンに移行しつつあるものの、2003バージョンを

使用している所が4割近い数字であった。現在本学ではリボンインターフェイスである Excel2007 バージョンで授業を行っているが、授業の導入部ではあえてリボンのみでの徹底使用をさせる。これは2003以前のユーザーに対してサポートできる人材を育成するためである。

日常業務では効率よく作業をすることが求められる。筆者は企業等で職員向けの Excel 講習講師を担当するが、質疑応答のほとんどが日常業務をより効率的に行うためのショートカットキーに集中する。PowerPoint を使ったプレゼンの前、スライドショーの実行コマンドをマウスで手探りする様子をスクリーンに映し出すことはプレゼンターとして避けたいところである。一日の業務の大半を占める Excel 作業の場合、多機能で細かな作業が求められる。そこで手探りのようなリボン操作をすることはかなりのロスタイムとなるので推奨できない。また学生もショートカットキーを使いこなせるようになったとき、一皮向けたユーザーの表情が変わっている。学生が受験した病院の入社試験内容が、Excel のショートカット操作であったことも最近報告されている。

(4) 集中力を磨くための「検定受験」

授業では文部科学省後援の日本情報処理検定協会主催（以下日検）、情報処理検定試験（表計算）受験対策を導入している。本学での指導レベルは3級から初段までである。日検の検定内容は、同じ項目を別なパターンで繰り返し学習するので学生は自分のペースで取り組むことができる。検定指導の導入意義は、モチベーションアップと集中力を磨くための「補助教材」的な位置づけであり、その結果が資格取得につながっていく、という流れである。モチベーションの高い初学者なら1年次に1級に合格できるので就活へのアピールにもなる。

5. 「講師力」の重要性

(1) 個別対応強化に向けた連携体勢

表計算ソフトの操作手順は、一つ一つのステップを確実に理解しないと次に進むことができない。ある程度のスキルを身につけるまでは一斉授業の中で学習をすすめるが、習熟度別に分けたクラスの中でも能力の差が生まれる。本学ではパソコンを利用する授業にはティーチングアシスタントがついているが、クラス内では講師、ティーチングアシスタントの間でズレのない指導を徹底している。

具体的な授業展開として、細かな单元ごとに練習課題をさせる時間をとる。そこでの第一の目的は学生と講師との信頼関係を築くことである。遅れ始めた学生への対応に目を向けがちになるが、出来ている学生への目配りにも気をつけなければならない。すべてのレベルの学生が一定に取り組める工夫が必要である。理解度が高い学生には臨機応変に発展させた指示を与えるが、ただダラダラさせるのではなく、ティーチングアシスタントと目配せしながら90分の授業内に一定の水準に到達するよう、綿密な組み立ての上、授業を行っている。

(1) トレーナー検定やユーザー検定でのスキルアップ

教育の現場で検定やその有用性について疑問を持つ声は多い。筆者とティーチングアシスタントは教授対策として Microsoft Office Specialist（以降 MOS）や日商 PC 検定などを定期的に受験し、トレーニングをしながら様々な角度で研究をしている。MOS は新バージョン試験を必ず受験している。企業向

け講習において、MOSのスキルはユーザーに対して有益な情報提供ができる。

得た技術を正しく、かつわかりやすく伝える事が出来ているかを客観的に評価されるトレーナー検定受験は、長所と短所を「見える化」することができる。主なトレーナー資格として1.Microsoft Certified Trainer(MCT)⁴、2.CompTIA CTT+⁵である。筆者は前者を2000年(旧資格名はMOT)から更新を続けている。資格の詳細は公式サイトに掲載されているので参照いただきたい。両資格共に知識試験と、指定された講義内容をDVDに納めたもので評価される。三重県教育委員会では平成15年～19年に実施した「英語教員集中研修」において、授業の共通基準設定と授業力向上を目的にCompTIA CTT+の内容を取り入れた導入事例⁶が報告されている。

6. 今後の課題

本学では、表計算授業後の発展授業として「表計算実務」という授業がある。機能学習を終え、事例から表設計を行うことを中心とした授業内容である。中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(2012)」⁷によると学士課程答申の中で「専門的分野で培う学士力」において、今重要なのは、「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」と表現している。Excel活用の最終到達点にあたるこの授業ではまさにその能力を磨く場であり、社会で学生が充実した社会生活を送るための、重要な位置づけである授業といっても過言ではない。しかし自ら考え、設計する作業はコンピュータスキルとは異なるため、カリキュラムの構成、教授法は非常に難しい。企業が求める業務内容と課題内容の同調、操作スキルの向上、学生の主体性を引き出せる授業展開、臨機応変に対応するための方法など「Excelが苦手」に逆戻りさせない授業展開を行うための課題は多い。

今後も社会で歓迎され、真に企業から求められる人材育成を第一に、学生ひとり一人の能力や個性を見極めつつ、スキルやモチベーション向上に重点をおいた授業構成を発展させていく必要がある。

註

- 1 SOURCENEXT 2010 新社会人パソコンスキルに関する意識調査
<http://sourcnext.co.jp/pr/sozai/2009021002.pdf>
- 2 スクリーンペン <http://park11.wakwak.com/~kassan/prog/win/wintop.html>
- 3 GrapeCity 2011 第6回 PowerNews アンケート結果
http://www.grapecity.com/tools/support/powernews/articles/questionnaire/excel_ver-part3.htm
- 4 マイクロソフト認定トレーナー (MCT/MCT-IW)公式サイト
<http://www.microsoft.com/ja-jp/learning/mcp/mct/default.aspx>
- 5 CompTIA (コンプティア) 公式サイト
<http://www.comptia.jp/index.html>
- 6 現場に聞く CompTIA CTT+の考え方で「授業力」の向上を狙う 三重県教育委員会
<http://www.comptia.jp/pdf/mie.pdf>

- 7 文部科学省 2012 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ 中央教育審議会答申

参考文献

- 1 寺澤俊哉 2011 『プロ研修講師の教える技術』 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 2 大西真純・川喜田多佳子 2008 『ワードプロセッサの教授法について』 高田短期大学紀要第26号
- 3 ポール・クロチーア 1997 『パソコン・インストラクター完全マニュアル』 海文堂

執筆者紹介（平成25年3月現在）

小池 はるか（子ども学科准教授）
橋本 景子（人間介護福祉学科准教授）
武川 眞固（子ども学科非常勤講師）
高木 直人（オフィス人材育成学科教授）
山田 亮一（人間介護福祉学科教授）
福田 洋子（人間介護福祉学科准教授）
徳山 貴英（人間介護福祉学科助教）
千草 篤磨（人間介護福祉学科教授）
柳瀬 慶子（子ども学科助教）
鷺見 裕子（子ども学科教授）
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）
宮崎 つた子（子ども学科教授）
山崎 征子（子ども学科教授）
杉浦 礼子（オフィス人材育成学科准教授）
安部 耕作（近江八幡市役所地域振興課）
鷺尾 敦（オフィス人材育成学科教授）
白井 靖敏（名古屋女子大学大学院生活学研究科教授）
下村 勉（三重大学教育学部附属教育実践総合センター教授）
野呂 健一（オフィス人材育成学科助教）
畠山 義啓（オフィス人材育成学科教授）
高山 文博（人間介護福祉学科非常勤講師）
川喜田 多佳子（オフィス人材育成学科講師）

編集委員

三宅 啓子 寶來 敬章 山田 亮一
田中 薫 西尾 綾

高田短期大学紀要 第31号

平成25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. 31

Research Papers

- The Role of Mental Leeway and Empathy in Reducing Thoughtless Behaviors
.....Haruka Koike (1)
- A Discussion on Counseling at Junior College
.....Keiko Hashimoto (7)
- Problems of Guaranteeing the Right of Speaking and the Political Rights for Persons with Disabilities
–The Nakatsugawa Lawsuit against Rejecting Reading by Proxy –
.....Masataka Takekawa (17)
- The Life and Work of Elton Mayo (Part VI)
– Relay Assembly Test Room –
.....Naohito Takagi (29)
- Declining Population in the Aging Society with the Dwindling Birthrate and Kaigo Hoken
.....Ryoichi Yamada (37)
- The Present Situation and Problems with Terminal Care in Special Nursing Homes
.....Yoko Fukuda, Takahide Tokuyama, Atsumaro Chikusa (49)
- A Study on Early Childcare Students’ Consciousness and Learning in Dietary Education Support Activities for Parents and Children
.....Keiko Yanase, Hiroko Sumi (61)
- A Potential of a Post-Positivistic Approach to Authentic Assessment
– A Discussion of Kay Burke –
.....Takeshi Kitagawa (73)
- A Study on the Improvement of the Practical Ability of Early Childhood Care and Education in the Training Stage for Kindergarten and Nursery Teachers (2)
.....Aki Uemura (79)
- A Study on Support by Colleges for Local Childcare Providers to Return to Work
– A Review of the Previous Research –
.....Takeshi Kitagawa, Keiko Miyake (89)
- A Study on Support by Colleges for Local Childcare Providers to Return to Work
.....Tsutako Miyazaki, Haruka Koike, Seiko Yamazaki (97)
- The Need for Career Guidance in the Junior Colleges (Part 4)
.....Reiko Sugiura, Kosaku Abe (107)
- The Effectiveness of Establishing the Role of Facilitator in Group Learning
.....Atsushi Washio, Yasutoshi Shirai, Tsutomu Shimomura (119)
- Research on Dietary Life in the New Year
– Through the Change of Dishes for the New Year –
.....Hiroko Sumi (131)
- Japanese Literacy Education and Japanese Linguistics
– The Relationship between Japanese Linguistic Knowledge and Japanese Expression Ability –
.....Kenichi Noro (141)
- Creating Success Stories in Learning English (2)
– Learning English through Physical Training –
.....Yoshihiro Hatakeyama (151)
- Reports**
- Resources for Wheelchair Seating
– Ideas for Stable and Balanced Wheelchair Sitting to Prevent Slipping –
.....Fumihiko Takayama (159)
- Teaching Methods for Spreadsheet Courses
– Teaching Ability That Leads to Motivation and Confidence –
.....Takako Kawakita (165)