

高田短期大学紀要

第 33 号

平成27年 3 月

研究論文

- 特別養護老人ホーム入所者の家族から見た「看取り介護」に対する意識…………… 福 田 洋 子 (1)
徳 山 貴 英
千 草 篤 麿
- ケース・メソッド教育とキャリア教育…………… 岡 田 一 範 (13)
高 木 直 人
池 田 聡
- Charter Management Organizationsが形成するネットワークの構造… 寶 來 敬 章 (23)
- 領域「表現」と保育者養成課程における音楽表現の指導・援助方法科目について… 福 西 朋 子 (33)
- 保育士養成課程の「子どもの食と栄養」による食育実践力育成の検討…………… 鷺 見 裕 子 (41)
- 保育者養成課程における学生の体育観構築に向けた基礎的研究
—体育（運動）に対する意識調査を通して—…………… 柳 瀬 慶 子 (49)
- 児童文化財を用いた先行研究に関する一考察…………… 藤 重 育 子 (59)
- 日本におけるキャリアデザインの変遷…………… 杉 浦 礼 子 (67)
安 部 耕 作
- 「流通革命」に関する考察（1）—佐藤肇の見解をめぐって—…………… 岡 田 一 範 (79)
- 現代日本語の依頼表現における許可求め型の広がり…………… 野 呂 健 一 (87)

実践報告

- アクティブ・ラーニングを取り入れた情報ボランティア育成講座の実践…………… 鷺 尾 敦 (97)

資料・文献紹介

- The Rule of 6: How to Teach With an iPad…………… 畠 山 義 啓 (105)

特別養護老人ホーム入所者の家族から見た「看取り介護」に対する意識

A Study on Attitudes to End-of-Life Care by Families of Nursing Home Residents

福田 洋子

Yoko Fukuda

徳山 貴英

Takahide Tokuyama

千草 篤磨

Atsumaro Chikusa

(要約)

特別養護老人ホーム入所者の家族に対して、看取り介護に関する意識調査を実施した。189名の家族を対象に郵送によるアンケート調査を実施し、117名から回答を得た。結果は、看取りへの関心が高い家族が60%以上あった。また、終末期の生活の場として現在の老人ホームを希望する家族が70%を越える一方、病院への転院を希望する家族は2%弱であった。老衰時の対応について本人から聞き取りをした家族は20%、死後の対応については聞き取りをした家族は28%であった。人生の終焉を本人の意向に沿うものにするための対策が重要となる。

(キーワード)

看取り介護、家族、特別養護老人ホーム

はじめに

「平成25年度人口動態調査」(厚生労働省、2014)における「死亡場所別にみた年次別死亡数」によれば、病院や診療所での死亡率が77.8%、特別養護老人ホームや老人保健施設での死亡率が7.2%、自宅が12.9%であった。10年前の平成15年の調査結果と比べると、病院や診療所が81.6%から3.8ポイント減少し、特別養護老人ホームや老人保健施設が2.5%から4.7ポイント増加している。すなわち、病院や診療所での死亡が年々減少する一方で、特別養護老人ホームや老人保健施設などの高齢者施設で死亡する割合がますます増加してきているのである。なお、自宅での死亡率については、1951年に統計をとり始めてから一貫して減少してきたが、2006年調査の12.2%を境に増加傾向になってきている。2013年調査は12.9%まで増加してきたが、この原因については、在宅福祉の充実の側面と、施設福祉の費用負担の増大の側面とが考えられ、慎重に検討する必要がある。

さて、特別養護老人ホームでは、終末期を施設で迎える入所者が増加するに伴い、看取り介護をどう進めるかが課題になってきている。介護保険制度の中で「看取り介護加算」が設定されているが、それは手続きのみであり、個々の対応は各施設に任されているのが現状である。百瀬(2011)や曾根ら(2011)は、老人ホームにおける看取り介護の内容について施設長や介護職員を対象に調査し、特に認知症高齢者の意思確認の方法の困難性について検討している。また、特別養護老人ホームで暮らす高齢者を対象とした終末期に関する研究としては、牛田ら(2005)や権平ら(2006)の死についての高齢者への意識調査がある。しかし、両研究とも「結果をどのように介護と結びつけていくかが課題である」

としており、今後の研究の発展が求められるところである。また、高齢者の家族を対象とした看取り介護に関する研究は、漸く緒についたところである。

そこで、本研究グループは平成24年度より2か所の特別養護老人ホームを対象に、介護職員、入所高齢者、高齢者の家族を対象に「看取り介護」についてアンケート調査や面接調査を行ってきた。施設内では職員、高齢者、家族が看取り介護や死について深く話し合う機会はほとんどなく、表面上のやり取りに終始している状況であるので、三者の意識を調査し、その結果を「より良い看取り介護として具現化していく研究」が望まれるところである。

平成24年度は、本学と協力関係にある2か所の特別養護老人ホームに依頼し、看取り介護に関する介護職員の意識調査を実施した。看取り介護については、経験年数に関わらず、介護職全般に関心度が高いことが明らかになった。しかし、経験年数の浅い介護職員は何が看取り介護なのかがよくわからないという者も多かった。また、介護職員が入所の高齢者や家族と「死」について話し合うことは少ないことも明らかになった（福田、徳山、千草、2013）。

平成25年度は、前年度の研究から、入所の高齢者へのインタビューを1か所の特別養護老人ホームにおいて実施した。14名の高齢者のインタビューを実施した。この中で看取り介護について家族と話し合った経験のある者は4名であった。また、死について考えたことがある者は10名であったが、11名が死への不安を感じていないという結果であった（徳山、福田、千草、2014）。

これらの結果を基に、特別養護老人ホーム入所者の家族に対して、看取り介護の意識調査を実施することとした。すなわち、一連の研究における従来の研究対象であった介護職員、高齢者に加え、新たに家族に対する意識調査を実施することで、従来の研究では「今後の課題」となっていた「実際に看取り介護の内容の充実・発展に寄与する」ことを目指すものである。

1. 家族に対する意識調査の動向

先行研究については、以下の二つについて紹介する。

平澤ら（2007）は、単科精神科病院の入院及び外来の中等度～高度の認知症患者の家族を対象に高度認知症の症例を提示し、終末期医療に関する意識調査を行った。その結果、人工栄養処置、積極的延命処置、終末期医療に関しての質問に対して、入院・外来とも家族の意識に差はなく、延命治療をせず、自然の経過で静かに見守る態勢を望んでいることが報告されている。また終末期医療について家族と話をしたことがあるかについては、約半数の家族が「ある」と答えていることから、認知症の初期時に終末期医療や延命治療についての本人の意向などを話し合っておくべき必要性が示唆されている。

ふくの若葉病院「終末期ケアプロジェクトチーム」（2010）は、終末期に関する意識調査を患者・家族に行った。その結果、終末期カンファレンスの重要性を再確認している。また、患者と家族に同じ質問を実施したところ、経管栄養や延命治療の医療処置に関して、患者と家族の思いの違いが確認されている。さらに人生の最後は、自宅で迎えたいか、病院で迎えたいかの質問に、患者と家族の回答の割合は同じであった事が報告されている。患者と家族は、病院で痛みや苦しみを出来るだけ取り除き、安らかな形で死を迎えたいと願っている方々が半数以上であるが、中には、平均寿命を超えていてもできる

限りの治療や延命処置を望む患者も少なくないことを確認し、今後の支援のあり方を示唆している。

先行研究に関しては、いずれも病院の患者家族を対象に行われており、医療関係機関での調査である。特別養護老人ホームなど施設入所者の家族への看取りに関する意識のアンケート調査はほとんど見られない。そこで、以下に我々が行った入所者家族に対する意識調査について述べる。

2. 特別養護老人ホーム入所者の家族から見た「看取り介護」に対する意識調査

(1) 調査内容について

調査は、2施設の入所者の家族189名を対象とし、2014年10月に実施した。調査対象者には質問紙を郵送し、対象者各自が記入・投函することで回収する郵送調査を実施した。回収された調査票の有効回答者は117名（有効回収率61.9%）であった。アンケート項目は図1のとおりである。

(2) 集計結果について

表1のとおり、回答者の性別は、女性が53.0%、男性が45.3%とほぼ同じ割合であった。

回答者の年齢については、60代が最も多く34.2%であり、次に50代が29.9%、70代が17.9%の割合であった。

介護経験の有無に関しては、回答者の75.2%が「有」と答え、介護をしていた期間に関しては、「介護経験有」と回答した88名のうち、最も多い割合が「3年以上6年未満」で35.6%、「1年以上3年未満」が32.2%、「6年以上」が26.4%という結果であった。

回答者から見た利用者との関係に関しては、「母親」が最も多く54.7%、次いで「その他」の29.9%となった。「その他」の内訳は義母が28.6%、夫が17.1%、妻が17.1%、姉が11.4%という結果であった。

利用者の性別に関しては81.2%が女性、17.1%が男性であり、年齢は80歳代が最も多く51.3%、次に90歳代が29.1%、70歳代が8.5%となった。

利用者の要介護度は要介護度5が53.8%、要介護度4が29.1%、要介護度3が13.7%であった。

入所年数は、6年以上が30.8%、1年以上3年未満が26.5%、1年未満が21.4%、3年以上6年未満が17.9%という結果であった。

入所者の会話の可否に関しては「会話ができる」が53.8%、「会話ができない」が45.3%であった。会話の頻度については「時々する」が29.9%、「ほとんどしない」が29.1%、「よくする」が23.1%、「あまりしない」が12.0%であった。

面会頻度に関しては、「月に4回」が29.1%で最も多く、次に「月に1回」が23.1%、「月に2回」が16.2%、「月に3回」が14.5%という結果であった。

看取りの関心については、「関心が高い」が61.5%、「どちらともいえない」が33.3%、「関心はない」が2.6%という結果であった。「死亡時の対応について説明を受けたいか」の質問については、「はい」が73.5%、「いいえ」が22.2%であった。ただ、「はい」と回答した中には、入所時に説明を受けたという回答も含まれている。

「医療行為の説明を受けたいか」の質問に関しては、「はい」が80.3%、「いいえ」が17.9%という結果であった。

質問事項の該当するものに○を付けてください

*ご回答者様にお聞き致します。

- 1 ご回答者様の性別 ① 男性 ② 女性
- 2 ご回答者様の年齢 ① 30代 ② 40代 ③ 50代 ④ 60代 ⑤ 70代 ⑥ 80代 ⑦ その他 ()
- 3 ご利用者様が施設に入られる前に利用者様の介護をしていましたか ① はい ② いいえ
- 4 質問3で(はい)と答えた方にお聞きします。どのぐらい介護をされてきましたか
① 1年未満 ② 1年以上3年未満 ③ 3年以上6年未満 ④ 6年以上

*施設で生活されているご利用者様についてお聞き致します。

- 5 ご自分と入所されている方とのご関係について(回答者から見て)
① 父親 ② 母親 ③ 祖父 ④ 祖母 ⑤ 叔父(伯父) ⑥ 叔母(伯母) ⑦ その他 ()
- 6 性別 ① 男性 ② 女性
- 7 年齢 ① 60歳代 ② 70歳代 ③ 80歳代 ④ 90歳代 ⑤ 100歳代 ⑥ その他 ()
- 8 ご利用者様の要介護度をお聞き致します
① 要介護1 ② 要介護2 ③ 要介護3 ④ 要介護4 ⑤ 要介護5
- 9 施設入所年数 ① 1年未満 ② 1年以上3年未満 ③ 3年以上6年未満 ④ 6年以上
- 10 ご本人様は会話ができますか ① できる ② できない
- 11 ご本人様とよく話をされますか ① 良くする ② 時々する ③ あまりしない ④ ほとんどしない
- 12 ご本人様への面会の頻度をお教えください
① 0回/月 ② 1回/月 ③ 2回/月 ④ 3回/月 ⑤ 4回以上/月 ⑥ その他 ()
- 13 入所施設で高齢の家族を看取る事に関して ① 関心が高い ② どちらともいえない ③ 関心はない
- 14 施設での死亡時の対応に関して説明を受けたいですか ① はい ② いいえ
- 15 施設に入所した時、終末期に施設で行える医療的行為に関して説明を受けたいですか ① はい ② いいえ
- 16 ご家族様の看取り場所について、入所している施設で看取るか病院で看取るか考えたことがありますか
① ある ② ない ③ わからない
- 17 回復が不可能となった場合、入所している施設で最期まで生活するか病院で医療的ケアを受けるかどちらかを考えていますか
① 施設で最後まで見てもらう ② 病院に転院する ③ わからない
- 18 もし、病院に転院することになった場合、どのような不安がありますか
- 19 ご本人と老衰時にどのように対応してほしいか(食事が食べられなくなった場合など)話をしたことがありますか
① ある ② ない
- 20 質問19で(ある)と答えた場合、どのような内容を指しましたか
- 21 質問19で(ある)と答えた場合どのような気持ちになりましたか(複数回答可)
① ゆううつであった ② 恐怖感があった ③ 怒りを感じた ④ 気が動転した
⑤ 心配になった ⑥ 悲しい気分になった ⑦ 聞いておいて良かった ⑧ 安心した
- 22 質問19で(ない)と答えた場合の理由は何でしょうか
- 23 ご本人に亡くなった後のこと(葬儀など)について意向を聞いたことがありますか ① ある ② ない
- 24 質問23で(ある)と答えた場合どのような気持ちになりましたか(複数回答可)
① ゆううつであった ② 恐怖感があった ③ 怒りを感じた ④ 気が動転した
⑤ 心配になった ⑥ 悲しい気分になった ⑦ 聞いておいて良かった ⑧ 安心した
- 25 質問23で(ない)と答えた場合の理由は何でしょうか
- 26 エンディングノートに今後のことを書きとめておいてほしいですか ① はい ② いいえ
*エンディングノートとは、人生の最終章を迎えるにあたり
ご自身の思いやご希望をご家族などに確実に伝えるためのノートです。
- 27 質問26で(はい)と答えた方にお聞きします。
エンディングノートがあれば、ご本人の希望通りに対応しますか ① はい ② いいえ
- 28 終末期の対応等ご本人の意向を書きとめておくことについて、どのように思われますか
① 賛成である ② 賛成しない ③ よく分からない ④ 本人が望めば良い ⑤ その他 ()
- 29 ご家族様の悩みなど、主に誰に相談しやすいですか(複数回答可)
① 施設長 ② 看護師 ③ 介護士 ④ ケアマネジャー ⑤ 生活相談員 ⑥ 医師 ⑦ その他 ()
- 30 ご本人が家で最期を迎えたいと言われた場合、そのように対応しますか ① はい ② いいえ
- 31 質問30で(いいえ)と答えた場合の理由は何でしょうか
- 32 終末期の介護において、職員と一緒に身体をさすったり拭いたりしたいですか
① したい ② したくない ③ どちらでもよい ④ わからない ⑥ その他 ()
- 33 終末期において、どのような介護を施設へ望みますか

図1 入所者家族へのアンケート

「看取りの場所を考えたことがあるか」の質問に関しては、「ある」が75.2%、「わからない」が13.7%、「ない」が9.4%であった。

「回復不可能時における生活の場所はどこを希望するか」の質問に関しては、「現在の施設」が74.4%、「わからない」が22.2%、「病院への転院」が1.7%であった。

「老衰時の対応について聞き取りをしたことがあるか」の質問に関しては、「ある」が20.5%、「ない」が78.6%であった。表1には記載していないが、「老衰時の対応について聞き取りをしたことがあるか」の質問に関しては、「ある」と回答した24名のなかで、「聞いておいてよかった」が18件、「心配になった」が7件、「安心した」が6件、「悲しい気分になった」が6件、「ゆううつであった」が3件、「恐怖感があった」が1件であった。

「死亡後の対応について聞き取りを行ったことがあるか」の質問に関しては、「ある」が28.2%、「ない」が70.9%であった。表1には記載していないが、「死亡後の対応について聞き取りをしたことがあるか」の質問に関しては、「ある」と回答した33名のなかで、「聞いておいてよかった」が29件、「安心した」が6件、「心配になった」が1件、「悲しい気分になった」が1件、「ゆううつであった」が1件、「気が動転した」が1件であった。

「エンディングノートへの書きとめを行ってほしいか」の質問に関しては、「はい」が34.2%、「いいえ」が56.4%であった。さらに、「はい」と回答した40名のなかで、エンディングノートに記載された内容について「希望通り行う」が85.0%、「行わない」が10.0%であった。

「終末期の意向の書きとめ」に関して、「本人が望めばよい」が41.0%、「賛成である」が23.1%、「よく分からない」が17.9%、「賛成しない」が1.7%であった。

表1には記載していないが、「施設職員のどの職種に相談をしやすいか」の質問に関して、回答数は「ケアマネジャー」が54件、介護職員が42件、看護師が25件、生活相談員が18件、施設長が14件、医師が10件という結果であった。

「家で最期を迎えることについて、本人が望めば希望通り行うか」の質問に関しては、「はい」が23.1%、「いいえ」が55.6%、無回答が21.4%であった。

「終末期の介護において、職員とともに身体の清拭等をしたいか」の質問に関しては、「わからない」が36.8%、「したい」が30.8%、「どちらでもよい」が19.7%、「したくない」が6.0%であった。

表 1 調査結果

1. 回答者の性別	男性	45.3	11. 会話の頻度	よくする	23.1
	女性	53.0		時々する	29.9
	N A	1.7		あまりしない	12.0
2. 回答者の年齢	30 代	1.7	12. 面会頻度	ほとんどしない	29.1
	40 代	6.8		N A	6.0
	50 代	29.9		0 回/月	5.1
	60 代	34.2		1 回/月	23.1
	70 代	17.9		2 回/月	16.2
	80 代	8.5		3 回/月	14.5
	N A	0.9		4 回/月	29.1
3. 介護経験の有無	介護経験あり	75.2	13. 看取りの関心	その他	12.0
	介護経験なし	24.8		関心が高い	61.5
4. 介護の期間	1 年未満	5.7	14. 死亡時の対応説明	どちらともいえない	33.3
	1 年以上 3 年未満	32.2		関心はない	2.6
	3 年以上 6 年未満	35.6		N A	2.6
	6 年以上	26.4		はい	73.5
5. 入所者との関係	父親	7.7	15. 医療行為の説明	いいえ	22.2
	母親	54.7		N A	4.3
	祖父	0.9		はい	80.3
	叔母	4.3		いいえ	17.9
	その他	29.9		N A	1.7
	N A	2.6		ある	75.2
5. 入所者との関係 (その他内訳)	義妹	2.9	16. 看取り場所の思案	ない	9.4
	義母	28.6		わからない	13.7
	義父	2.9		N A	1.7
	姉	11.4		施設で最期まで見てもらう	74.4
	妹	5.7	17. 回復不可能時における 生活の場所	病院に転院する	1.7
	夫	17.1		わからない	22.2
	妻	17.1		N A	1.7
	知人	2.9		ある	20.5
	夫の叔母	2.9	19. 老衰時の対応の聞き取り	ない	78.6
	なし	5.7		N A	0.9
	成年後見人	2.9		ある	28.2
6. 入所者の性別	男性	17.1	23. 亡くなった後の意向の 聞き取り	ない	70.9
	女性	81.2		N A	0.9
	N A	1.7		はい	34.2
				いいえ	56.4
7. 入所者の年齢	60 歳代	3.4	26. エンディングノートへの 書きとめ	N A	9.4
	70 歳代	8.5		はい	85.0
	80 歳代	51.3		いいえ	10.0
	90 歳代	29.1	27. エンディングノートに 対して希望通りにするか	N A	5.0
	100 歳代	2.6		賛成である	23.1
	その他	0.9		賛成しない	1.7
	N A	4.3		よく分からない	17.9
8. 入所者の要介護度	要介護度 1	0.0	28. 終末期の意向の書きとめ	本人が望めばよい	41.0
	要介護度 2	0.9		その他	3.4
	要介護度 3	13.7		N A	12.8
	要介護度 4	29.1		はい	23.1
	要介護度 5	53.8		いいえ	55.6
9. 施設入所年数	1 年未満	21.4	30. 家で最期を迎えること	N A	21.4
	1 年以上 3 年未満	26.5		したい	30.8
	3 年以上 6 年未満	17.9		したくない	6.0
	6 年以上	30.8		どちらでもよい	19.7
	N A	3.4		わからない	36.8
10. 会話の可否	会話ができる	53.8	32. 身体の清拭	その他	2.6
	できない	45.3		N A	4.3
	N A	0.9			

(3) 集計結果のまとめ

本調査より、次のことが明らかになった。特別養護老人ホームへの入所に至るまでに8割弱の家族が介護を経験しており、介護期間に関しては、8割弱の家族が1年以上の介護を行っていた。また、表2が示すように、入所者家族の看取り介護に関する関心は高く、終末期の意向を書きとめることについては「賛成である」、「本人が望めばよい」を合算すると6割強の割合となっている。

しかし、入所した今の段階において、入所者家族が老衰時の対応など医療的な処置等に関して本人の意向を確認している割合は2割程度であり、亡くなった後の対応など本人の意向を確認している割合は3割弱となっている（表3、表4）。

表2 看取りの関心の有無と年齢・性別・介護期間との関係

看取りの関心の有無		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代			70歳代		80歳代		NA	合計						計
		男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	NA	男性	女性	NA	
		○	×	○	×	○	×	○	×	△	○	×	○	×	△	○	×	△	○	×	△	
		○	×	○	×	○	×	○	×	△	○	×	○	×	△	○	×	△	○	×	△	
介護期間	1年未満	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	5
	1年以上3年未満	-	1	-	-	1	1	-	1	3	5	4	-	-	1	2	1	-	3	1	-	29
	3年以上6年未満	-	-	-	-	-	-	4	1	1	-	1	-	5	1	-	1	2	1	-	1	31
	6年以上	-	-	-	-	-	1	2	-	3	1	-	-	1	-	1	4	2	-	-	-	23
	なし	1	-	-	-	1	-	2	5	1	1	1	-	1	3	1	-	3	1	1	-	28
	NA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
計		1	1	-	-	2	2	4	11	5	11	8	1	1	10	4	1	2	14	7	1	117

注) ○-有り、×-無し、△-どちらともいえない、NA-無回答

表3 老衰時の対応についての聞き取り有無と年齢・性別・介護期間との関係

老衰時の対応		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代			70歳代		80歳代		NA	合計						計
		男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	NA	男性	女性	NA	
		有	無	有	無	有	無	有	無	NA	有	無	有	無	NA	有	無	NA	有	無	NA	
		有	無	有	無	有	無	有	無	NA	有	無	有	無	NA	有	無	NA	有	無	NA	
介護期間	1年未満	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	5
	1年以上3年未満	-	-	-	-	1	-	1	-	4	-	3	6	1	3	-	-	4	1	1	-	28
	3年以上6年未満	-	-	-	-	-	-	1	4	-	1	1	-	7	2	1	1	4	1	4	-	30
	6年以上	-	-	-	-	-	3	-	-	2	2	1	1	1	2	3	-	2	-	4	1	23
	なし	-	2	-	-	1	-	2	1	5	1	1	2	2	-	5	-	-	3	-	2	29
	NA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
計		0	2	0	0	0	2	0	6	2	14	1	8	11	4	13	1	4	17	2	7	117

注) ○-有り、×-無し、NA-無回答

表4 亡くなった後の対応についての聞き取りの有無と年齢・性別・介護期間との関係

無くなった後の意向		30歳代		40歳代		50歳代		60歳代			70歳代		80歳代		NA	合計						計
		男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	男性	女性	NA	男性	女性	NA	男性	女性	NA	
		有	無	有	無	有	無	有	無	NA	有	無	有	無	NA	有	無	NA	有	無	NA	
		有	無	有	無	有	無	有	無	NA	有	無	有	無	NA	有	無	NA	有	無	NA	
介護期間	1年未満	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	1年以上3年未満	-	-	-	-	1	-	1	3	1	8	1	3	1	3	-	-	1	1	-	-	28
	3年以上6年未満	-	-	-	-	-	-	3	2	1	1	1	6	2	1	-	1	4	2	3	-	31
	6年以上	-	-	-	-	-	3	-	-	1	3	2	-	3	3	-	-	1	1	1	3	23
	なし	-	2	-	-	1	-	2	1	5	-	3	2	2	-	5	-	-	-	1	2	29
	NA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
計		0	2	0	0	0	2	0	6	5	11	4	15	6	11	6	15	1	1	0	3	117

注) ○-有り、×-無し、NA-無回答

このような現状において、会話が可能な入所者が5割程度存在することから、入所者本人に対する終

末期の介護や死の問題についての聞き取りについては、施設が意識して取り組まなければならない。さらに、家族への「施設職員のどの職種に相談をしやすいか」の質問に関しては、ケアマネージャーの54件に次いで、介護職員が42件という回答結果であった。家族からの相談内容には入所者の生活・医療・福祉サービス等、多種多様である。その中で、家族が介護職員を相談窓口として多く選択していることが明らかになった。また、「終末期の介護において、職員とともに身体の清拭等をしたいか」の質問に関しては、「したい」、「どちらでもよい」を合算すると約半数の家族が入所者と関わりを持ちたいと考えていることが明らかになった。

（４）自由記述の結果について

「もし、病院に転院することになった場合、どのような不安がありますか」の回答を以下のように5つに分類することが出来た。

家族の抱える不安の最も多いものが「入院についての不安」（例えば「面会回数が増える、仕事をしているので両立できるか不安」「お金もたくさんかかるので不安」）その他、「苦痛に関する不安」（例えば「入院により、延命治療での苦痛を長引かせたくないといった不安」）、「状態が悪くなる不安」（例えば「環境の変化により混乱し、認知症が悪くなるのではないかと不安」「施設に戻れるかの不安」（例えば「施設と同じような介護が受けられるかの不安」）「病院への不信感」（例えば「暴れることで、縛られている姿を見ていて不信」「褥瘡が出来て通院したので、病院への不信感が強い」）などがあった。

「本人と老衰時にどのように対応してほしいか話した事があるか」の「ある」場合の回答を以下のように2つに分類することが出来た。

本人と話をしたことが「ある」場合、「延命治療は望まない」（例えば「自然に任せて延命治療等は行わない」「心臓マッサージまたは、人工呼吸器はしない」）、「延命治療をする」（「食事が摂れなくなった場合は、管を通して行、病院に入院させてほしい」）であった。

「本人と老衰時にどのように対応してほしいか話した事があるか」の「ない」場合の理由を以下のように6つに分類することが出来た。

本人と話をしたことが「ない」場合、「意思疎通が取れないため」（例えば「認知症がひどいので話が成り立たない」「本人が統合失調症であまりまともな会話が出来ない」）が最も多く、「本人が嫌がるため」（例えば「本人が嫌がるが多かったので」「義母に本人の老衰など死を想定した話を仮にしたなら『私が死ぬのを待つ

表 5 問 18 の自由記述結果の分類

分類		回答数
1	入院についての不安	12
2	苦痛に関する不安	5
3	状態が悪くなる不安	5
4	施設に戻れるかの不安	4
5	病院への不信感	4

表 6 問 20 の自由記述結果の分類

分類		回答数
1	延命治療は望まない	13
2	延命治療をする	4

表 7 問 22 の自由記述の分類

分類		回答数
1	意思疎通が取れないため	20
2	本人が嫌がるため	10
3	話し合う機会がなかったため	8
4	施設にまかせるため	5
5	今は考えていない	5
6	話しても納得しないため	2

てるの』等々母の気分を害し、怒りをかうことになるので」その他、「話し合う機会がなかったため」（例えば「話を切り出せないまま、今日まで来てしまった」）、「施設にまかせるため」（例えば「施設での親切なお世話にお任せしております」）、「今は考えていない」（例えば「その時にならないと分からない」「考えてない」）「話しても納得しない」（「食べられなくなること、に納得していない」）などであった。

「本人に亡くなった後のこと（葬儀など）について意向を聞いたこと」が「ない」と答えた場合の理由を以下のように4つに分類することが出来た。

亡くなった後のことについては、「積極的に話題にしなかったため」（例えば「元気な時の会話において話題に上がらなかった」）が最も多く、次に多いのが「積極的に話そうにも話せないため」（例えば「本人の認知症状が進行しており、具体的な会話が不可能であるため」）、その他、「本人に任されているため」（「全てを一任するという書類をもらっているので」）、「家族が決めているため」（「葬儀の場合は家族葬で行いたいと思っている、聞かなくても田舎の風習どおりしますので考えられません」）などであった。

「ご本人が家で最期を迎えたいといわれた場合」、「いいえ」と答えた理由を以下のように4つに分類することが出来た。

最も多いのが、「家族が面倒を見られないため」（例えば「遠方であり、面倒を見れる状態ではない」「私も老弱で支援2で居宅介護を受けていますので自分のことも出来ないから」）、その他、「本人は望んでいないため」（例えば「施設に入所する前はひとり暮らしだったので、家ではと考えていないと思います」「施設が家と思っている」）、「施設で見てもらいたいため」（例えば「施設で最後まで見てもらいたいから」）、「どうしていいか分からないため」（例えば「現在家族の中に病人を抱えているのでどうしてよいか分からない」）などであった。

「終末期において、どのような介護を施設へ望みますか」の回答を以下のように7つに分類することが出来た。

最も多いのが、「現在のままで、望みはない」（例えば「施設にお任せしておりますので安心しております」）であった。次に多いのが、「苦しみが無いようにしてほしい」（例えば「本人が苦しむことなく楽な死を望む」「本人は苦しみがなく、穏やかにかけつけた家族とともに家族の絆を最後に確認できるような時間が持てるような介護を望みます」）、「施設で最期まで見てほしい」（例えば「住み慣れた施設でスタッフ、家族に見守られて最期を

表 8 問 25 の自由記述の分類

分類		回答数
1	積極的に話題にしなかったため	21
2	積極的に話そうにも話せないため	10
3	家族が決めているため	6
4	本人にまかされているため	5

表 9 問 31 の自由記述の分類

分類		回答数
1	家族が面倒を見られないため	34
2	本人は望んでいないため	7
3	施設で見てもらいたいため	5
4	どうしていいか分からないため	3

表 10 問 33 の自由記述の分類

分類		回答数
1	現在のままで、望みはない	12
2	苦しみが無いようにしてほしい	9
3	施設で最後まで見てほしい	8
4	自然にまかす	4
5	本人の望むようにしてほしい	3
6	今はわからない	2
7	日常介護と看取りをさせてほしい	1

迎えられたら本人も幸せだと思います」)、「自然にまかす」「本人の望むようにしてほしい」(例えば「なるべく自然な状態で介護を希望します」「回復が不可能となった場合、本人が食べたい物や見たいもの、行きたい所など出来る限り本人の希望をかなえてほしいと思います(もちろん自分も手伝える事があればお手伝いします)」)である。その他、「今はわからない」「日常介護と看取りをさせてほしい」などであった。

(5) 自由記述の結果のまとめ

表5、表6より、認知症を抱える家族は、本人の意向がわからないため、出来るだけ苦痛なく、穏やかな死を迎えてもらいたいと希望し、出来たら住み慣れた施設で、自然になくなる事を望んでいることが今回の調査で確認できた。中には、延命治療で苦しませたくないが、病院に入院し、出来るだけ長生きしてほしいと望む家族もいる。しかし退院後は、在宅介護が難しい状況から、施設に戻れるかの不安があることも確認された。また病院に入院していた時の体験から、病院の治療において不信を持ってしまい、施設で穏やかに生活している本人をみて、死ぬまで施設でと希望する家族もいることが明らかになった。

表7より、入所者や家族は、入所前からの日常生活で死についての会話をする機会も少なく、家族は、本人が高齢になっても、延命治療のことや葬式についての話をすると怒り出したりすることから、会話を避けている状況が確認できた。特に、嫁・姑の介護関係は、聞くに聞けない嫁の心情が語られており、介護関係の難しさが明らかにされた。

表8より、家族が、その時になって本人の意向を聞こうにも、認知症であるために意思疎通が図れず、最終的には家族が意思決定をしている状況がある。しかし、本人が認知症でない場合は、延命治療は望まない、余計な事をするなど希望を聞き取っていることから、本人の意向を尊重するには、認知症になる前の対策を考えなければならないことも明らかにされた。

表10より、看取り介護への家族の望みは、現在のままで、望みはないとの回答が最も多かった。家族は、施設での生活になれ穏やかに過ごしている本人の姿から、施設と病院との違いを理解し、施設が本人の終の棲家となることに満足を感じていいることが明らかになった。今まで通り、普段通り介護されたら良いですと、平穏な死を望んでいる。さらに、自宅で一人では出来ないが、施設で一緒に日常の介護や看取りをさせてほしいと希望する家族もいることも明らかになった。

3. 考察

施設入所者の家族への調査結果から、本人と家族、および介護職員にとっての質の高い看取り介護が可能となる事を目指して、考察する。

(1) 介護職員の役割と期待

家族が介護職員を相談窓口として多く選択していることが明らかになった。このことは、介護職員を生活援助の専門職として認識しているためと考えられる。よって、介護職員自身も家族への関わりを意識し、入所者・家族に対する相談援助も含めて日々の介護実践に励む必要があると考える。

家族が本人に対し終末期の介護や死の問題を聞き取れていない現状を理解したうえで、施設が本人の終末期の介護や死の問題を聞き取っていくことと、入所者の尊厳が守られ、望む死に対して尊重し援助するためには、日常の介護からの聞き取りや意図的に計画された聞き取りが必要である。そして、本人・家族・専門職が協働し信頼関係を構築した上で、よりよい終末期のケアに取り組むことが必要であると考ええる。

（２）認知症になる前の対策（エンディングノートの活用）

認知症を抱える家族は、本人の意向が確認できないため、出来るだけ穏やかな生活と苦痛のない看取りを希望していることが多い。しかし、本人に認知症がない場合は、おおまかであっても、「延命治療は望まない」「余計な事をするな」等の本人の意向を聞き取っていることが明らかにされた。そして家族は、「本人からそのように聞いているから」と、安心して看取りに望んでいることが窺えた。

今回のアンケート調査での問 27 の結果で「エンディングノートに記載があれば本人の希望通りに対応しますか」は、「はい」が 85%であったことから、本人と家族が安心して看取りに臨むためにもエンディングノートの活用は重要であると考ええる。特に葬儀だけに特化したものではなく、覚書の日記のように記入してもらうノートとしてのエンディングノートの活用を認知症になる前に行うことは、延命治療をしたいのか、したくないか等家族の気持ちの揺らぎなどの心理的負担を軽減できるだけでなく、施設職員の看取りへの安心感に繋がると考える。さらにその事が、三者の看取りの満足感にも繋がると考える。ゆえに認知症になる前から、エンディングノートの活用を勧めていく対策が必要である。

（３）家族を交えた介護の重要性

高齢者は、介護が必要になった時でも、できれば自宅での生活を継続したいと望んでいるが、現実には難しいことが、今回の調査でも明らかになった（表 5）。しかし施設入所者の家族は、看取りへの関心が高かったことも明らかにされ（表 1）、自由記述では、「出来るだけ穏やかに過ごせるように」とか、「本人の望むように」など施設に任せている高齢者を気遣う言葉も聞かれた。そして少数ではあるが、日常の介護と看取り介護を一緒にできないかの記載もあった（表 6）。このことから、家族が望めばいつでも介護の一端が担えることが出来るように、施設での入所者の家族の介護への参加と協力を受け入れる体制づくりの必要性があるのではないかと考える。一家だんらんを施設で持てる環境作りと共に、家族が介護も自然にできる環境づくりの構築の重要性があると考ええる。このことが、本人と家族の看取りへの満足に繋がっていくのではないかと考える。今後は、職員が意図的に家族の介護協力への受け入れ態勢を整えていく必要があると考える。

（４）施設介護への期待と信頼

本調査において、介護度の高い高齢者を抱える家族の思いが明らかにされた。家族は、施設に任せてはいるが、何らかの心配を常に抱え生活している状況であり、施設からの様々な連絡に安心し、安堵する様子が自由記述で窺えた。また在宅の生活では、認知症のため意思疎通が取れなく、穏やかな生活で

なかった本人が、施設で穏やかに過ごしている姿から、「今のままで良い」、「良くしてもらっているので満足している」と感謝の言葉の記載もあることから、家族の施設への期待と信頼の高さが窺えた。本来は、家庭で介護したいが、老老介護で、自分の身体も不自由であったり、要介護者を抱えていたりで混乱している様子も窺え、介護を施設に任せることで、家族のストレスの軽減に繋がっているところがある。家族が安心して任せられる関係作りがなされている事が本調査で垣間見られた。

<付 記>

本論文作成にあたり、特別養護老人ホーム H 園及び K 園の施設長、職員、家族の方々には、研究の趣旨を理解いただき、調査にご協力いただきましたことを心から感謝致します。

<文 献>

- ・ 福田洋子、徳山貴英、千草篤麿 2013 特別養護老人ホームにおける「看取り介護」の現状と課題高田短期大学紀要 31 49-60
- ・ ふくの若葉病院（富山県南市）終末期ケアプロジェクトチーム 2011 患者さんご家族の心が癒やされる終末期ケアを目指して JMC74号
- ・ 権平幸恵、他 2006 90歳以上の超高齢期患者の終末期に対する意識 北海道勤労者医療協会看雑誌 32 81-86
- ・ 平松誠、他 2006 家族介護者の介護負担感と関連する因子の研究（第1報）－基本属性と介入因子の検討 厚生指標 53(11) 19-24
- ・ 平澤秀人、他 2007 認知症高齢者の終末期医療に関する家族の意識調査：入院・外来患者について 老年精神医学雑誌 Vol18 No 8 884-891
- ・ 厚生労働省 2014 平成25年人口動態調査 厚生労働省ホームページ
- ・ 百瀬由美子 2011 病院及び高齢者施設における終末期ケア 日本老年医学会誌 48 227-234
- ・ 曾根千賀子、他 2011 介護老人福祉施設での認知症高齢者の終末期における事前意思を支えるケア内容と方法 長野県看護大学紀要 13 39-50
- ・ 徳山貴英、福田洋子、千草篤麿 2014 特別養護老人ホーム入所者の「看取り介護」に対する意識 高田短期大学紀要 32 43-54
- ・ 牛田貴子、藤巻尚美、流石ゆり子 2005 指定介護老人福祉施設で暮らす後期高齢者にとって「お迎えを待つ」ということ 山梨県立大学看護学部紀要 9 1-12

ケース・メソッド教育とキャリア教育

Case Method Guidance and Career Guidance

岡 田 一 範
Kazunori Okada
高 木 直 人
Naohito Takagi
池 田 聡
Satoshi Ikeda

(要 約)

本稿においては、高田短期大学で実施しているケース・メソッド教育とキャリア教育の効果と必要性について、卒業生へのヒアリングを交えながら分析した。小学校から大学の長期に亘る学校教育の場でキャリア教育が導入されている。元々は経営学の領域で導入されたケース・メソッド教育が、医学、看護学、法学、教育学など幅広い領域で導入されている。社会が学生に求めるニーズが変化してきている昨今、大学や短期大学で縦に長く横に広い両教育を並行して実施することが、就職後の学生にどのような影響があるのかを検討した。

(キーワード)

ケース・メソッド教育、キャリア教育、考える力

I. はじめに

高田短期大学は地元からの入学生が100%に近く、卒業後の就職希望先は地元の企業で働く意思が高い。短期大学を卒業した学生の多くが地元の企業に就職することから、卒業生の企業での勤務状況が学校にも伝わりやすい。平成25年度もオフィス人材育成学科（現：キャリア育成学科 オフィスワークコース）では50名近い卒業生がそれぞれ三重県内の一般企業、病院、公務員等へ就職した。

そのような状況に置かれていることから、地元で活躍できるための教育機関として存在する意味がある。しかし、地元企業で働くために必要となる技術的な科目だけを充実させても、専門学校や商業高校、工業高校との差別化は難しい。

そのような理由から、短期大学でなければ学べない科目を開講する必要がある、その科目は社会人として歩み始めた時に効果が出始める必要があると考えた。

高田短期大学でキャリア教育の導入は早い段階で実施されていた。キャリア教育がまだ全国的に開講されていない状況では珍しい科目であったが、現在では、小学校から導入されているように、教育機関では開講されて当たり前の科目になっている。

従って教育機関として差別化を図るためにもキャリア教育に何か科目を加えることが必要となった。その新しい科目のヒントは、「メンタルヘルスマネジメント」や「健康経営」ということばにあった。これらのことばはどちらかというと、心理学や体育をイメージさせる。しかし、「メンタルヘルスマネジメント」には、企業や職場ということばがついてくる。すなわち、メンタルヘルスマネジメントは職

場で起こっている人間関係問題が少なからず関係し、この問題は経営者、労働者に分け隔てなく働く人にとっては誰にでも起こりうる。

そこで一つの案が浮上した。それは、職場の人間関係を中心に扱っている、ケース・メソッド教育の導入である。このケース・メソッド教育は、短期大学の開講科目としても決して間違った科目ではない。すでに、日本だけでなく世界的にもこの科目は認められている。

そのような理由から、高田短期大学では人生設計を考える「キャリア教育」、組織での体験を行うための「社会体験学習・実習」、職場での人間関係問題を管理者として考える「経営管理論」、職場で働いている人が直面している人間関係を考える「ケース・メソッド」をそれぞれ導入した。

キャリア教育とケース・メソッド教育の両教育を導入している短期大学は全国的にも数少ない。両教育を導入している大学は存在するかもしれないが、短期大学で導入している学校は高田短期大学だけかもしれない。

両教育を導入しているから素晴らしいわけではない。高田短期大学で両教育を導入した理由は学生たちが卒業して社会に出るための準備に必要であると考えたからである。

その経緯を踏まえて一つの仮説を立てる。キャリア教育とケース・メソッド教育の両方を学修し社会人として活躍している学生は自らのキャリアを描くこともでき、職場の人間関係にぶつかったときも自分なりの解決策を見出すことができるが、それらの教育を受けていない学生は社会人になり何らかの壁に当たったときに乗り越える力が欠如している。

この仮説の検証方法はキャリア教育とケース・メソッド教育の両方を学修した卒業生と、キャリア教育もしくはケース・メソッド教育の片方のみを学修した卒業生への聞き取り調査である。

以下で、その導入してきたキャリア教育とケース・メソッド教育について説明する。

Ⅱ. キャリア教育とは

キャリア教育とは職業教育に特化した教育ではなく、人がたどる行路やその足跡、経歴、遍歴なども含め、一人ひとり生き方を考えるための教育と捉えることができる。昔から使われていることとしてのキャリアとは、キャリアウーマンからも連想されるが、素晴らしい経歴を積んできた人だけに与えられる呼び方のように、特定の職業生活を中心として、狭い範囲や意味で使われることが多かった。しかし、最近はもっと幅広い意味で使われ、職業生活を中心としつつ家庭生活や、ボランティア、PTAといった社会生活を含めた生活全体のパターンや、自分が積み上げてきた生活のプロセスや実績のことを指すようになった。このキャリアを用いて、それぞれの生き方を考えるキャリア教育が学校教育を中心に実践されるようになってきている。

日本においてキャリア教育という文言が公的に登場したのは1999年の中央教育審議会答申（以下「接続答申」とする）「初等教育と高等教育との接続の改善について」においてである。答申によれば「キャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に対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）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¹⁾」と提言されている。キャリア教育は特定の職業に特化した教育とは明確に

異なる。単に出口指導の中での進路指導をすることにとどまらず、社会人としてどう生きるのか、家庭人としてどう生きるのか、人としてどう社会と関わっていくのかという、社会の中での役割を自ら考えさせることが重要である。なぜなら人は誕生してから生涯を終えるまで、それぞれが与えられた環境の中で生きていかなければならない。職業人となれば働き、税金を納めることで社会に貢献する。家庭を持てばその家庭を養う責任と役割がある。また学校へ通っている児童、生徒、学生は各学校で勉学に励み、これからの国を支えていく基本的な知識を学んでいる。これらの役割は時間的な流れの中で内容、必要とされることが変化していくが、それまでに学んできたことが積み重なり、つながっていかなければならない。

学校がキャリア教育を実施することで求められる教育効果とは全体を通しては「生きる力」の育成である。ただ、それぞれの発達段階に応じて必要な力は異なる。大学や短期大学のように、社会へ出る前段階としての教育機関において必要なことは、学生に勤労観・職業観を植え付け、社会人・職業人としての基礎的資質や、能力の発達を通じて学校から社会へと円滑に移行できるようにすることである。

接続答申によれば、キャリア教育とは「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²⁾」と定義されている。大学生や短期大学生にこの定義を当てはめて考えてみる。卒業後、男性も女性も基本的には就職する。女性も卒業と同時に結婚して家庭に入ることはほとんどないことから就職すると考える。従って中学卒業時や高校卒業時とは異なり、キャリアデザインの中でも就職が前提にあり、そのために必要な能力や態度の育成をするための教育的な働きかけをしていかなければならない。

そして、学生のキャリアにとって重要となるのが自らの力で就職先を選択できるようになることである。それは自らが目標とする企業を選択し、そこへ行くための道筋を考え、内定を勝ち取ってくるということである。そのために大学や短期大学においてはキャリアに関する科目を受講させるだけでなく、体験型の授業、ゼミナールなどを通じて様々な経験をさせなければならない。

大学や短期大学でもキャリア教育を強く推進、展開していかなければならない理由は2つ考えられる。1つ目は学校教育法第83条からである。「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。³⁾」大学の存在意義から考えて、キャリア教育とは本来、大学、短期大学において展開されなければならない教育であったのではないか。なぜなら、大学は幅広い一般教養と深い専門知識の教育を通して、学生の知的、道徳的、応用的能力を育成すべき必要がある。つまり、人間としての自立、家庭人や社会人としての責務・役割の遂行、職業人としての専門的準備などをめざし、幅広い人間形成を図ることを目的としている。学生が将来の社会生活や職業生活に向けて、大学の内外でキャリア発達を遂げていくことは、とくに「応用的能力」や社会人・職業人としての準備に関わるものである。

2つ目は社会が求めるニーズと学生の能力・資質をいかに適合させるかということである。企業経営がスリム化し、新卒者の採用に求める人材像が変化してきている。企業内で人材育成をして戦力にしていくというより、即戦力を求めるようになってきている。大卒者の専門的職業能力はいうまでもない。それに加え近年、社会の側から大卒者のコミュニケーション能力、問題解決能力、管理能力、社会的常

識、そして職業観に対して指摘されるようになってきている。

学校が実施している教育カリキュラムには、それぞれの学校が育てたい学生像があり、それが特色のある教育といえる。キャリア教育を実施している大学や短期大学は学生が自らの選択において決めた方向へ進み、厳しい社会へ出ていく力と、出た後も活躍してほしいという思いを持っている。ただ、753現象からも見える離職率（短期大学の場合は4とも言われている）の高さ、社会が学生へ求める力と、学生の現状に乖離があることも事実である。

今後、高田短期大学のキャリア教育をさらに発展させ、地域社会から求められる人材を育成するカリキュラムを実施していくためには座学の中で学ぶ受動的な授業と、学生が主体となり自ら考え行動し、働きかけられるような能動的な授業の両立が必要となってくるのではないか。その一つがケース・メソッド教育である。

Ⅲ. ケース・メソッド教育とは

1. 歴史

「ケース・メソッド」は職場における人間関係の問題などを解決する方法として1900年代の初期に、ハーバード大学のビジネス・スクールが中心となって開発された。その後、マサチューセッツ工科大学のポール・ピゴーズによって開発されたインシデント・プロセス・メソッド、さらにはアメリカの大学や大学院の経営学部で広く使用されているクリティカル・インシデント等がある⁴。このようにケースを分析する教育方法はケース・メソッド以外にも多数存在するが、本稿においてはハーバード大学が開発したケース・メソッドについて論じていく。ケース・メソッドは、ケースを使用して集団討議を行うことによって参加者自身に学修させる教育方法であるといえることができる。したがって、ケース・メソッドの特質は（1）ケースを使用すること、（2）集団討議を行うこと。以上の2点に集約される⁵。いずれの方法を用いる場合も重要視されることは、「ケースの分析にあたるものが自らの責任において意思決定を行うことにある⁶」。歴史の深いケース・メソッドは改良が加えられ実践的な経営教育の方法として、経営戦略、会計、マーケティングなどの幅広い分野で展開されている。最近は経営学の領域に留まらず医学や看護学の世界でも導入されている。

2. ケース・メソッド教育の必要性

竹内伸一は大学や短期大学の高等教育機関においてケース・メソッド教育が必要な理由を2点挙げている。1つ目は知識付与型の教育では身につかない能力が、社会の随所で必要とされていることである⁷。

竹内伸一は知識付与型の教育を否定しているわけではなく、重要性を主張し、その必要性は今後も色褪せることはないであろうとしている。ただ、知識付与型の教育だけでは今日の社会が求める人材を育成しきれていない⁸。それは、社会が学生に求めるニーズが変化してきていることから、従来の教育にプラスαの教育が必要になっている。その一つがケース・メソッド教育だと考えられる。

2つ目が少子化時代における大学の生き残りのために「就職に強い」大学を目指す必要性があることである⁹。大学全入時代を迎えた昨今においては、大学進学率は非常に高い。その一方で就職率は高い

とは言い難い¹⁰。

このような現状で学生や親が大学に期待する教育は「就職に強い」ものに向かっている。大学教育は研究と教育を両輪としているが、時代とともに変化する社会のニーズには応えなければならない。それが最近では就職の場面で「売れる学生」を育てることである。事実、入試偏差値によらず「就職に強い大学」が誕生し、社会に認知されている。また、こうした強みの確立を目指す大学がケース・メソッドに着目し、導入してきている¹¹。

3. ケース・メソッドの進め方

高田短期大学は開講しているケース・メソッドは個人研究、グループ・ディスカッション、クラス・ディスカッションの3段階で構成されている。個人研究として現実の企業経営の実態をもとにして作成された「ケース」を配布し講読させている。そのケースには「経営者、管理者が判断し決定する当面の問題」「関連する周囲の状況や意見」などが、記述されている。配布されたケースをもとに個人研究を家庭で行った学生は、次の3つの学修プロセスに主体的に「参加」する。

表1. ケース・メソッド教育の学修プロセス

個人研究
各自がケースの当事者である経営者・管理者の立場に立ってケースを分析・検討し、考えをまとめるプロセス。
↓
グループ・ディスカッション
数人ごとのグループで個人研究の成果を発表しあい、他の人の考え方も参考にして、自身の意思決定案を再検討するプロセス。
↓
クラス・ディスカッション
全員が集まったクラスにおいて、講師の指導でさらにディスカッションを重ね、多数の人々の意見を通して各自の判断を形成するプロセス。

これら3つのプロセスを通じて、参加者は、「(1) ケースにおいて意思決定を必要とする問題が何であるかを明らかにする。(2) その問題に関連する記述・資料を関係づけ、解釈する。(3) その問題を解決する具体的方策を考え、これを提案する。(4) その方策が当面する問題と周囲の関連状況に適合するものであるかどうかを比較・検討する。(5) 最終的判断(意思決定)を下す。」ことになる。

4. ケース・メソッド教育の学修成果

高田短期大学では「職場における人間関係問題を中心としたケース」を利用しながら、受講生と繰り返し討論や議論を重ねていく。ケース・メソッド教育では、一般的な知識や理論の一方的講義からは得られない、実践的な経営意思決定能力の養成を目的としている。すなわち、受講生がケースを読んで感

じることは、それぞれに違うはずである。受講生は、そこで感じたことを素直に発言し、そこに参加するものと、共通のケースについて話し合うことが大切である。前もって作られた答えが、ケースには存在しないので、それぞれの受講生が感じたことが答えになる。それぞれが感じたことを、意見として出し合うことにより、さらに、深い考え方が出来るようになる。

5. ケース・メソッドに参加するためには

ケース・メソッドの講義に参加するために以下のような注意を学生にしている。

ケースは必ず、講義の事前（1週間前）に配布される。事前学修として配布されたケースを受講生は事前に講読する。そして、事前に準備されている質問に、それぞれの考えをまとめたものを作成する。また、ケースを購読して特に自分が感じたことなどがあれば、すべて列挙し、メモとして残しておく。事前学修を十分にしてから、講義に参加させている。

Ⅳ. 両教育の利用

高田短期大学では、2010年度から2012年度の入学生は、1年生の前期にキャリア教育としてキャリアデザインを、2年生の後期にケース・メソッド教育を学んでいる。

キャリア教育では、短期大学で学ぶ意義を学び、学生自身が自分の将来を考える機会となっている。すなわち、入学時から将来の自分について考える時間を与えた。その結果として入学時に就職を含めて描いていた人生設計や考え方が少しずつ変化したり、入学時に人生設計が描けていなかった学生もおぼろげながら描けるようになる。

また、社会人として組織に所属して働く意味や、働くとはどのような意味があるのかなどの理由から、自由選択科目ではあるが、社会体験学習・実習への参加率が90%を超えていた。社会体験学習・実習は、他の大学でいうインターンシップである。しかし、高田短期大学でインターンシップと呼ばないことには理由が存在するが今回は省略する。

高田短期大学ではキャリア教育とケース・メソッド教育がどのように導入されているのかを旧モデルと新モデルで示す。

表2. 高田短期大学キャリア教育、ケース・メソッド教育授業カリキュラム旧モデル

高田短期大学 旧モデル (2012年入学生まで)	
1年生	
【前期】	
キャリアデザイン	
社会体験学習・実習	
2年生	
【前期】	【後期】
人間関係論	⇒ ケース・メソッド

表 3. 高田短期大学キャリア教育、ケース・メソッド教育授業カリキュラム新モデル

高田短期大学 新モデル (2013 年入学生から)		
1 年生		
【前期】		【後期】
キャリアデザインⅠ	⇒	キャリアデザインⅡ
社会体験学習・実習	⇒	キャリアガイダンス
2 年生		
【前期】		【後期】
経営管理論	⇒	ケース・メソッド

V. 両教育を学び活躍する卒業生¹²

両教育を学び卒業した学生数は、数百人になる。しかし、両教育を学んだ卒業生全員の卒業後の動向は把握できていない。ただし、数名の卒業生については、卒業後の動向が把握でき、定期的なヒアリングも実施できている。データ数としては不十分であるが、これらは実際に教育を受けたか否かが社会人としての「今」にどのような影響を与えているのかを知ることができる、生きた声としては貴重なデータである。今回はその中で、両教育を受けた、銀行勤務している A さんと運送会社勤務の B さん、キャリア教育は受けたがケース・メソッド教育を受けていない銀行勤務している C さんのケースを説明する。

ケース 1 両教育を受けて銀行勤務している A さん

勤務 3 年目になるが、仕事の内容はかなり大変なようである。しかし、キャリア教育で学んだ、自分なりに目標を設定し、その目標を達成するために努力をする考え方が役立っている。また、職場の人間関係問題として、上司、先輩、同僚との関係で苦戦する場合があるらしいが、過去にケース・メソッド教育で学んだケースを思い浮かべると想定内の人間関係問題であるらしい。しかし、人間関係問題で現在は今までに考えていないケースに出会い苦戦しているようであるが、自分なりにトラブルに対してどのように対応すればいいのかを考える習慣を身に付けていたことが役立っているようである。

ケース 2 両教育を受けて運送会社勤務の B さん

他大学を卒業して入社した同期は、1 年もたたないうちに会社を退職した。同僚は、その理由が、職場の組織の問題と人間関係の問題であったと述べているが、B さんはキャリア教育を受けていないのではないかと感じたようである。同僚と話をして、自分の将来設計の甘さや、仕事についての考え方が十分できていないと感じたようである。B さんも最初は職場の人間関係問題については悩んでいたが、過去に学習したケースを思い出すうちに、自分なりに職場の人間関係が理解でき乗り越えることができたようである。現在は、職場の組織の問題とパソコンの XP 問題に奮闘しているようであるが、仕事は楽しいようである。また、自分なりの人生設計はしっかりとできており、将来のためにも現在の仕事で学んだことや、仕事の関係で築き上げることができ始めた人間関係などを大切にしながら、自分の人生

を着実に歩み始めている。

ケース3 キャリア教育は受けたがケース・メソッド教育は受けていない銀行勤務のCさん

同じ職場に同期はいないが近い年齢の同僚はいる。ただ、年の離れた同僚から注意されるときに注意のされ方、いわゆる言葉の壁や、親まで年は離れていないがそれなりに年が離れている同僚への接し方などに悩んでいる。そのようなときは他の支店にいる同期や、同じ職場の年の近い同僚、短大時代の友人など、年の近い人に相談して解決策を探っているようだ。しかし、各々が忙しいこともあり他人に相談してばかりいられず、自ら解決策を考えてみるが、なかなかいい答えが見つからない。短大時代にケース・メソッド教育を受けた友人はいい答えをくれることが多い。そのようなときに自分もケース・メソッド教育を受けていればよかったと考えることもある。最近、短大時代の友人が在学中に使用したケース・メソッドの教材をもらい、自分で勉強もしているようである。

VI. 今後の課題

高田短期大学では、2013年度より、オフィス人材育成学科からキャリア育成学科オフィスワークコースに学科の名称変更が実施された。1年生ではキャリアデザインⅠと社会体験学習を前期に、社会体験実習を夏期休暇中に、キャリアデザインⅡとキャリアガイダンスを後期に学び、2年生では経営管理論（特に職場で働く労働者の問題を中心に）を前期に、ケース・メソッドを後期に学んでいる。

1年生ではキャリア教育を学び、自らの将来について考え、2年生で経営管理論やケース・メソッドを学ぶことで職場における人間関係の問題を解決する力だけでなく、招かなくする力や管理能力を身に付けることもできるようになると考える。

今回実施したヒアリング調査から、在学中に将来の生き方を考えられたことで、「現在の職場で働くことができている。」「就職してから職場の人間関係では多かれ少なかれ悩んだ経験が解決できた」などの意見を得ることができた。その多くが在学中に学んだケース・メソッド教育の重要性と生涯教育としてケース・メソッドを学び直したいと口にした。

卒業生同士で在学中のような討論の場を設けることができれば、違った角度から物事を考える力を養うことができより効果の高いケース・メソッド教育を実施することになるのではないか。そのためにも在学中からケース・メソッド教育に触れさせ考える力、意見を吸収する力などを養わせる必要性があると考えられる。

ヒアリングを実施したサンプル数の少なさから仮説を立証するには不十分であると批判を受けるかもしれない。しかし、先述したように在学中に進路や生き方を考える場が学校の授業カリキュラムとして存在していたことが役に立っていることや、社会人として活躍している卒業生の誰もが職場の人間関係では多かれ少なかれ悩んでいることは事実であり、その解決策を在学中に知っていたことで悩みを和らげることができている。

オフィス人材育成学科時よりもキャリア教育を充実させた科目を設置したキャリア育成学科オフィスワークコースは、本年度初めての卒業生を送り出す。彼女たちに関して継続的にヒアリングを実施し卒

業後何年目あたりで両教育の効果が出ているのかを測定していきたい。平成 25 年度からは「キャリアデザインⅠ・Ⅱ」が必修科目となった。従って、両教育を受けて卒業する学生、キャリア教育だけを受けて卒業する学生が出てくることになる。これらの学生が卒業後どのようなキャリアを歩んでいくのかを分析しない限り、その成果をみることはまだできない。

謝 辞

本論文の執筆にあたり、14 名の卒業生にヒアリング調査に協力いただいた。ヒアリング調査実施にあたり研究趣旨の説明し、快く引き受けてもらった。諸事情により、ヒアリング結果を全て記載することはできなかったが、貴重な意見、データとして使わせていただいた。改めてこの場を借りてお礼申し上げる。

註

- 1 文部科学省 HP (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/)
- 2 同上 HP
- 3 同上 HP
- 4 坂井正廣 編著 『人間・組織・管理 その理論とケース』、文眞堂、1992 年、12-13 頁。
- 5 同上書、12 頁。
- 6 同上書、13 頁。
- 7 高木晴夫監修 竹内伸一著 『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』慶応塾大学出版社、2010 年、15-17 頁
- 8 同上書、16-17 頁。
- 9 同上書、17-18 頁。
- 10 三重県労働局のデータによると平成 25 年度三重県にある大学の平均就職率は 93.4%であった。
- 11 竹内伸一、前掲書、17-18 頁。
- 12 平成 26 年 5 月～10 月にかけて高田短期大学の卒業生 14 名にヒアリング調査を実施した。

Charter Management Organizations が形成するネットワークの構造

Mechanism of the Charter Management Organizations Network

寶 來 敬 章

Takaaki Horai

(要 約)

本研究は Charter Management Organizations の特徴の一つである「ネットワーク」に着目して、その機能と課題を明らかにすることを主な目的としている。本研究の成果として、チャータースクール間のネットワークの肯定的な機能として相互扶助の関係性が見出せる。しかしながら、ネットワークが複雑化することが教育実践の効果的、効率的な実施の弊害となっていることや、その弊害がチャータースクールから見えない構造になっている可能性を指摘した。

(キーワード)

チャータースクール、Charter Management Organizations、ネットワーク

1. はじめに

本稿は、アメリカにおいてチャータースクールを設置・運営する Charter Management Organizations (CMO)の形成するネットワークがどのように形成され、機能しているのかを実証的に検討することを目的としている。チャータースクールとは、1991 年にミネソタ州で制度化され、2013 年現在では全米において 6,000 校が運営され、200 万人以上の児童生徒が通っている¹。チャータースクールは公費で設置・運営される公立学校でありながら、私立学校の特徴を持つ学校である。具体的には、非宗教系であり授業料を徴収せず、入学者選抜も行わないという公立学校としての特徴がある一方で、学校独自の教育目標を設定したり、自由な教育実践が可能であったりするなど、チャータースクールは一般的な公立学校と比べて自律性が高いことが大きな特徴として挙げられる。また、州や学区が認可すれば個人でもチャータースクールを設立できること、人事や財政的な面においてもチャータースクールに多くの権限が移譲されていることもチャータースクールが公立学校と私立学校の「混合 (hybrid)」と呼ばれる理由の一つである。

チャータースクールはこれまでの公的機関主導の非効率な公立学校運営に対する批判・反省から誕生した制度であり、現代アメリカの公教育において超党的な支持を得ながら拡大してきた。州によって多少の違いはあるものの、チャータースクールはこれまでの公立学校では困難であった効率性や独自性、革新性などを強調することで、既存の公立学校などを刺激し、選択の拡大、競争の活性化などを通して、公教育全体の質の向上を図るという特徴は共通している (Nathan 1996, Finn et. al 2000 など)。児童生徒及び保護者にとってチャータースクールは公立学校という枠組みの中で、州や学区などの運営する伝統的な公立学校とは異なる、「新たな選択肢」として存在している(Orfield ,2012)。

そして近年のチャータースクールを巡る大きな特徴の一つに、Charter Management Organizations(以

下、CMO と表記)の台頭がある(Ravitch, 2013, p.165)。CMO とはチャータースクールを設置・運営する非営利組織の総称であり拡大傾向にある。CMO はチャータースクールを運営する組織であり、意思決定機関として機能する。設置者であるため公的資金や援助は「州や学区-CMO-運営するチャータースクール」といったように配分される。特徴としては、1) 具体的なビジョンやミッションがあること、2) 管理者として運営するチャータースクールにサポートが継続できるためのホームオフィスがあること、3) ホームオフィスを中心にチャータースクール間のネットワークを形成していること、などが挙げられる(Farrell, Caitlin et. al. 2009)。そして、CMO は特に社会的・経済的に危機的な状況にある地域にチャータースクールを設置・運営することを大きな特徴としており、当該地域の教育の改善についても一定程度の貢献をしているものと考えられる。

CMO が設置・運営するチャータースクールは概ね成果を挙げていることが指摘されている(Lake et. al.,2010)。特に各州で実施されているような統一テストなどの成果をみると確かに成果を出していることはいえる。しかしながら、CMO そのものが比較的新しい実践であるということからも、CMO という組織の構造や運営するチャータースクールへの具体的な関わりという視点では検討されることが少ない。特に運営するチャータースクールへのサポートがどのようなものなのか、ネットワークの形成・維持がどのように実現しているのかという、いわば成果に至る経緯への着目が不十分だと考えられる。そこで本研究では、これまでのフィールドワークで収集したデータをもとに、CMO とチャータースクールのネットワークに着目した上で、その構造および機能について実証的に検討することを主な目的とする。

2. 調査概要と分析対象概要

2-1. 調査期間・調査対象

調査期間は2010年10月から12月の2ヶ月間、カリフォルニア州ロサンゼルスとサンフランシスコでフィールドワークを実施した。調査対象をカリフォルニア州と設定したのは、本州は1992年にチャータースクール法を制定し、チャータースクール実践については全米でも長い歴史を有していること、そしてその制度の中でもチャータースクールの設置・運営に対して比較的寛容な法律であることから、多様なチャータースクール実践の経験を積んでいると考えたからである。特にロサンゼルスはチャータースクールの数が多いこととサンフランシスコはCMOのホームオフィスがあることが調査対象・地域の設定理由である。以下の表1と表2は調査時点でのCMOとチャータースクールの概要である。また、それぞれの表中に本稿で検討するインタビュー対象者²についても表記しており、各プロフィールの内容は全て調査時点のものである。

表1ではCMOの概要を示している。項目「ミッション」にある通り、このCMOは質の良い教育サービスの提供を提供することや、基礎学力に加えてより高い学業達成をミッションとしている。これら二つのミッションはCMOが運営する全てにチャータースクールが共有するミッションであり、これらのミッションを考慮した上でそれぞれのチャータースクールがそれぞれの教育目標を設定する。また、表2のAPI(Academic Performance Index)の数値は、州内全ての公立学校には受験が義務付けられている統

一テストの結果である。200 点から 1000 点までの範囲で評価され、州では 800 点以上を達成するように各学校には通達しており、点数によって公的機関からの支援等の傾斜配分のための一つの基準となっている。そして、2 校とも社会・経済的困難にある地域で運営されている学校でありながら、州が設定する基準を満たしていることがわかる。

表 1 CMO プロフィール

CMO
設立年：1996 年 運営学校数：17 ミッション： ①全ての生徒に質のよい環境で質の良い教育サービスを提供すること ②教育的に不利な状況にあった子どもが、大学でも適応できるような知識、技術、個性、習慣を身につけることができるよう支援すること インタビュー対象者： ①学校運営課主任、女性（46） ②学校運営課職員、女性（35）

表 2 チャータースクールプロフィール

A チャータースクール（ロサンゼルス）	B チャータースクール(サンフランシスコ)
設立年：2005 年 学年：5-8 生徒数：174 人 公表されている成果（2012 年度時点）： API-839（834） 生徒の人種構成：約 7 割がヒスパニック、3 割が黒人。 地域の特徴：雇用状況が悪く、多くの労働者が日雇いなどといった非正規雇用であり、失業率も高い地域。 保護者の英語力が低く、家庭での教育に課題がある。 教育目標：より難易度の高い大学への進学 インタビュー対象者： ③校長、女性（52） ④第 7 学年社会科教員、女性（42）	設立年：2006 年 学年：K-12 生徒数：1057 人 公表されている成果（2012 年度時点）： API?889（908） 生徒の人種構成：5 割の生徒が黒人、4 割がヒスパニック。ほぼ全ての生徒が減額・無償ランチ対象者。 地域の特徴：経済的に厳しい家庭が多い地域であり、地域全体として高校ドロップアウトの割合が 3 割程度。 犯罪率も高いことで有名な地域。 教育目標：大学進学とキャリア教育の充実。 インタビュー対象者： ⑤校長、女性（56） ⑥第 5 学年理科教員、女性（37）

（調査時のインタビューより筆者作成）

2-2. 調査方法と倫理的配慮

調査方法は、全て事前連絡の際に質問項目を伝えた上で訪問・インタビュー実施の許可を得た対象者のみ実施し、インタビュー実施前に調査対象者から論文等での執筆について事前説明と承認を得た。インタビューは対象者それぞれ 30 分から 90 分程度であり、半構造化形式のインタビューである。記述に際しては、個人だけでなく、調査対象の CMO やチャータースクールが特定されないように実名を伏せて記述した。

3. CMO の役割と社会的位置づけ

CMO は直接的にチャータースクールを運営する組織であり、民間組織としての CMO と公立学校と

してのチャータースクールという、「公-私の連携（public-private partnership）」という図式になっている。「公-私の連携」自体は、決して新しい実践ではない。公立学校（または公的機関）が学校の必要とするサービスを購入したり、専門分化された業務の一部を専門的な組織に委託したりするなど、部分的には公立学校と民間である私的な組織との連携は多数存在した（Robertson L. Susan et.al. ,2012）。しかしながら、CMO とチャータースクールの関係性はそのような部分的な連携ではない。CMO がチャータースクールの教育実践の意思決定機関として機能することで、その役割はより明確化される。その役割を図示すると以下になる。

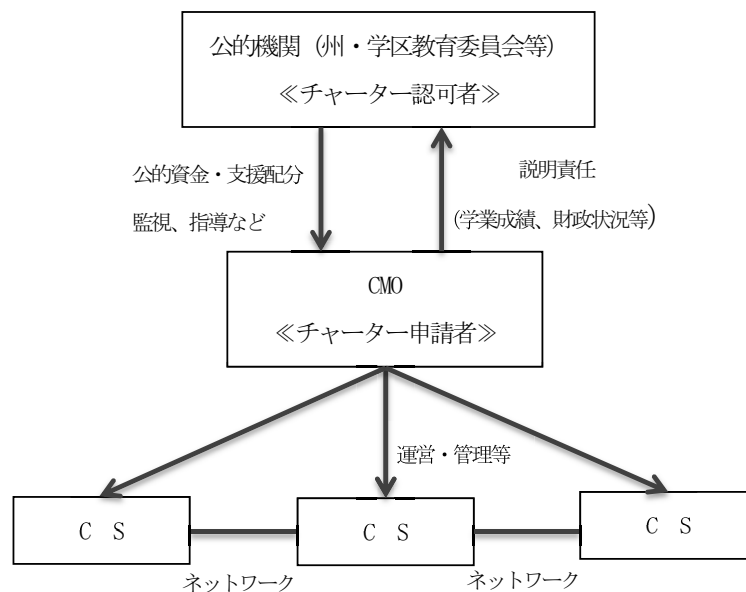


図1 公的機関、CMO、チャータースクールの構造

（竇来、2013、p. 59 を修正）

図1のようにCMOは基本的に公的機関から必要な資金や資源を獲得し、それらを運営するチャータースクールに配分しながら学校運営をするという構造になっている。また、申請者であるCMOは公立学校を運営しているがゆえに認可者である公的機関への説明責任を果たす義務を負っている。毎年の学業成績の成果や学校財政の状況等、チャータースクールがCMOへ報告し、CMOが公的機関へ報告するという流れになっている。

CMOはここ10年程度で大きく拡大してきており、CMOが運営するチャータースクールの成果は公的な評価になっている（Lake, et al.,2010 など）。チャータースクールは設置から運営まで多くの自律的な取り組みの実施が制度上保障され、それが期待されてもいる。しかしながら、望むような公立学校が近隣にない保護者などの団体が設置する場合や、自分の教育理念を実現しようと現役教師が設置する場合など、学校運営については経験が少ない団体や個人がチャータースクールを設立しようとする場合、多くの問題がある。チャータースクール設置・運営の申請のために、膨大な資料を読んだり申請にかかる書類の準備と作成、教育環境・教職員確保のための資金調達、児童生徒の募集活動などチャータース

クールが実際に開校し、児童生徒が通う前の段階で申請を諦める個人や団体がいるのも事実である。

もちろん、チャータースクールの設置・運営のために多くの非営利団体が情報提供したり、設立までに必要なサービスを公的機関が提供したりすることはある。しかしながら、不十分な支援であったり、無事にチャータースクールを開校することができたとしても、学校運営を維持していく中で財政的に困難となり閉校をしてしまうことも多い。実際にチャータースクールが閉校するケースで多いのは児童生徒の学業成績の不振や教育目標の未達成などではなく、財政的な危機や運営上の問題が主たる理由であることが多い。

このような状況に陥る危険性が高いチャータースクール運営を直接的に CMO が行うということには大きな意義がある。書類の作成や事務的な作業、公的機関への申請や交渉など、CMO が行うことでチャータースクールの教職員は日々の教育にこれまでよりも多くの時間を費やすことができる。各種手続きに関する経験が豊富なスタッフが教員を教育に集中させることができるということである。また、学校間のネットワークを強化することで、チャータースクールを孤立させない、または優れた実践をその場だけのものにしないという学校運営や教育実践の共有が目指されている。特に CMO が運営するチャータースクールは先述の通り社会経済的に厳しい地域で運営されることが多く、共有された経験が大きな意味を持つものと考えられる。

現在では CMO の数は、その定義により変動するものの、2009 年度でおよそ 40 程度になる³。その多くはカリフォルニア州、アリゾナ州、テキサス州などがあり、この 3 州で全米の CMO の多くを占めている。これらの州はチャータースクール導入に寛容な州であり、比較的チャータースクールの設置・運営がしやすい州としてみなされている。また、CMO の中には複数の州においてチャータースクール運営をしているケースもあり、それぞれの州法に則って設置・運営されている。

設置者・運営者としての CMO とチャータースクールの関係は新たな統治の形として特徴付けられ民間組織としての CMO が公立学校運営に携わるという点において教育の民営化に位置付く実践であると考えられる(Levin, 2001)。教育が民営化されることで、多様なニーズに対応するために、多様な教育サービスが創出され、そのサービスを消費者である児童生徒、保護者が選択するという側面が期待されている。CMO がチャータースクールを直接的に運営することで、地域のニーズの把握と対応、運営する学校の要望と対応など、学校運営の効率化が促進され、学校が提供する教育の質の向上を図っていると考えられる。

4. ネットワークの諸相

事後評価としての成績は良好であることは先述のとおりである。それでは CMO が形成するネットワークはどのような構造なのか、本節ではインタビューを参考にしながら検討する。CMO が主導してチャータースクール間のネットワークにはいかなるものがあるのか、CMO 職員とチャータースクール関係者は以下のように語っている。

「定期的に職員の交流があるように企画します。月に 1、2 回程度ですかね。実際にどこかの学校などに

集合したり、規模が大きい場合はコンベンションセンターなどを借りる場合もあります。…（中略）…運営するチャータースクールはどれも厳しい地域にある学校ばかりですので、生徒に必要な教育的指導、家庭への支援など共通した課題があると思います。そのような意見を聞いた上で、州や学区に申請する必要があるのかどうかなどの対応を CMO で議論します。」（インタビュー対象者①）

定期的にミーティングがあります。学生の状況を確認したり、特別な支援が必要な学生、保護者への対応に加えて、あると便利だと思う支援について協議します。他の学校の教員と会う機会があるのは教員からは評価が高いと思います。新しく入った教員の研修のような効果もあるのではないのでしょうか。…（中略）…支援について、この学校だけが必要性を主張してもなかなか実現しないような印象があります。」（インタビュー対象者③）

上述のように、CMO が主導して活用されるネットワークの一つとして「人事交流」がある。確かに学校の資源や経験を共有することで互いのチャータースクールが日々の教育を改善する契機となっていることが示唆される。加えて、新規の教員にとっては、「職員研修」のような意味も同時に含んでいる様子が伺える。職員研修についてはどのチャータースクールも行っていることであり、多様な研修プログラムが州や学区から提供されてもいる。その一環として教員の専門性を高めるような意味が、このネットワークには含まれている。

また、CMO がミッションの一つに設定している質の良い教育サービスの提供については、積極的に授業の公開を行っている。どのチャータースクールの教員も類似する教育環境にいる生徒と関わる中で、他校の教員の教育観や具体的な指導方法、学級運営に関わるものまで、幅広い知識や経験を共有することが質の良い教育サービスの提供につながると考えられている。

「どの教員も毎月 1 回は授業を見に行きます。また、自分自身の授業も同じような頻度で公開されています。州で決められた各学年の授業時間数を確保するのは厳しいのですけど。」（インタビュー対象者④）

「(授業の公開は) 大変勉強になります。回数を重ねればどのような先生かも理解できるようになり、視野が広がることはあると思いますし、違う学校の先生と人間関係を築ける機会はとても貴重だと思います。…（中略）…自分が見た授業の方法を試してみたり、自分の授業についての問題も指摘されたりしました。」（インタビュー対象者⑥）

上記のように、教員同士のネットワークの形成は日常的な授業実践や学級運営に大きく関わることであり、高い頻度での授業についての議論が活発に行われることは教員にとって大きなメリットとなる。CMO が良い実践を共有し、改善すべき点については教員間ネットワークを通して改善するという、いわば「良くも悪くもその場限りにしない」ということである。

しかしながら、チャータースクール間ネットワークが機能していても、チャータースクールが CMO

に学校運営や授業実践に関わる支援や資源の要請をした際に即座に対応できなければ、ネットワークの効果が低下してしまう。チャータースクールの設置者であり運営者である CMO が学校間ネットワークについて、どのような対応をしているかという点が結果としての教育の質の向上に資するはずである。

「確かに（チャータースクール間の）ネットワークは重要です。参考になることも多いです。でも私たちが希望するものが全て実現するわけではありません。予算の使途は基本的に CMO が決定するので申請から提供の可否までに時間がかかることもあります。教員としては早い対応を望むものもあるのですが難しいですね。」（インタビュー対象者⑤）

「基本的に学校運営に関わることは CMO が意思決定機関として機能します。…（中略）…実際に授業実践に関わることや学校運営に関わることで支援や資源が必要な際には CMO で協議します。それが即座に対応可能なものであればそのように対応しますが、そうではない場合、例えば少人数教育実施のための人件費やコンピュータなどの機器の購入などは、公的機関へ申請できるものなのか、または他の組織と交渉したほうがよいのかなど対応の仕方が変わります。」（インタビュー対象者②）

以上のような発言から、チャータースクールの要請がどのようなルートで実現するのかによって対応の方法や時間が左右されるということがわかる。チャータースクールが必要な支援が「どこから」来るのかが大きく影響を及ぼすということであり、CMO 自身がどのような「ネットワーク」を有しているのかが問題となっている。公的機関から公的資金や公的サービスを獲得できるのか、そのための条件とは何か、教育サービスを提供するような組織と連携する方がメリットになるのかなど、多くの条件や状況を勘案しながら CMO は決断しなければならない。チャータースクールの文脈から離れて学校外部の文脈において議論され、意思決定がなされる。

チャータースクール自身が運営を担う場合、自分たちで公的機関や外部の組織に交渉すればよいことではある。その際の手続きの作成などの煩雑な作業が増えることになることは確かであるが、自分たちの必要なものは自分たちでどうにかすることができるのがチャータースクールの自律性として特徴付けられていたはずである。CMO がそのような煩雑な作業を肩代わりすることで、チャータースクールの教員集団は、眼前の生徒により多くの時間を費やし、自らの専門性を高める機会をより多く得ることができている。

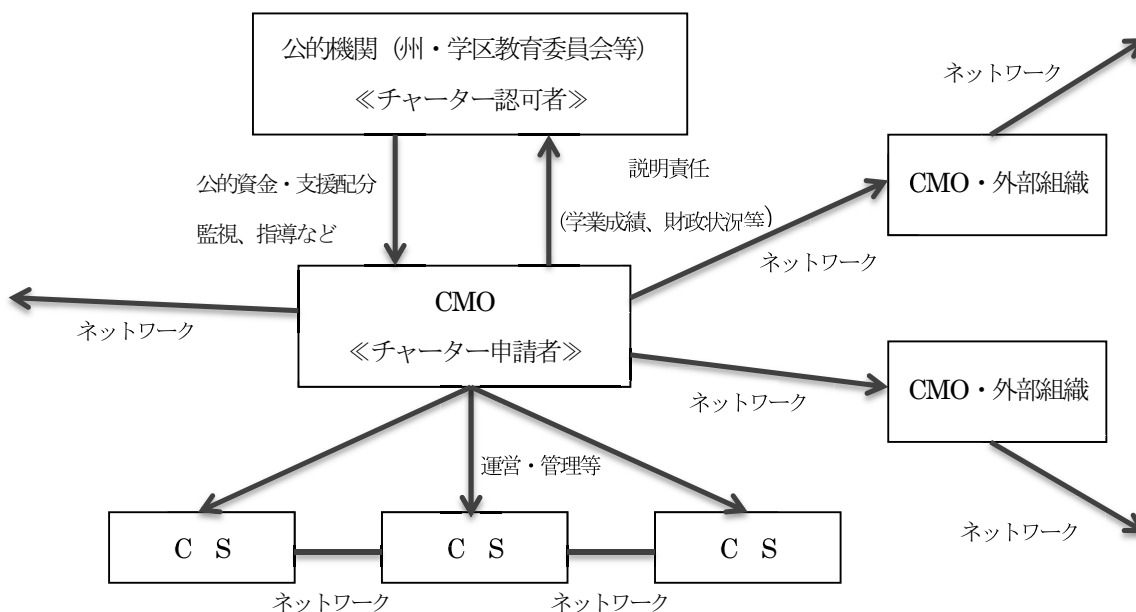


図2 CMOの支援獲得をめぐるネットワーク構造

CMO はすべての支援を提供することができるわけではない。また、公的機関がすべての支援を準備できるわけではない。つまり、上の図2のようにCMOは多様なネットワークを有していなければそもそも支援の提供が困難な状況にあるということである。そしてチャータースクールは自分たちの要求がどこへ行くのか曖昧なまま待つことを余儀なくされる。CMOが形成するネットワークは、自らが運営するチャータースクール同士のネットワーク形成・維持だけでなく、自分たちが有するネットワーク形成・維持も同時に要求され、これらの組織はミッション達成のための重要な組織になる。

5. おわりに

本稿では、CMO が形成するネットワークのその役割に焦点をあてて、学校間ネットワークやミッション達成のために CMO 自身がネットワークを形成する必要があることを検討した。CMO とチャータースクールが「縦の関係」と捉えることができるのであれば、CMO と外部組織とは「横の関係」となり、「縦の関係」を充実させるためには「横の関係」の充実を図る必要があり、場合によっては非効率的な学校運営や教育実践のきっかけとなりうる。そもそも「教育の民営化」は公的機関主導による公立学校運営の非効率性や硬直性の高さの反省から、その必要性は主張されてきた。学校運営や教育実践に関して専門的な技術・知識を有する組織が業務をこなすことによる質のよい教育サービスの提供や、地域社会のニーズ、地域住民の状況に合わせてサービスを創出することが大きな特徴である。事後評価などの数値化されたデータから評価する限り、CMO が運営するチャータースクールは確かに成果を挙げている。当該地域では突出した学校である。しかしながら、本稿が着目したネットワークは、必ずしもそのように機能しないような構造になっている。チャータースクールが必要な資源が多岐になればなるほど、CMO が必要とするネットワークも多種多様なものになり、ネットワークが複雑化すればするほど、効

率性や俊敏性が低下し、革新的な教育サービスを提供することの弊害ともなりえると考えられる。

【註】

- 1 The Center for Education Reform ホームページ(<https://www.edreform.com>)より。アクセス日：2014 年 10 月 12 日。
- 2 インタビュー対象者については通し番号で表記した。これは、本稿の中でインタビューデータを使用する場合は「インタビュー対象者②、インタビュー対象者⑦」といった記述をするためである。
- 3 CMO の数変動する要因として、運営するチャータースクールの数が挙げられる。40 という期間数は最低 4 校以上のチャータースクール運営が条件となった場合の数である。

【引用・参考文献】

- Farrell, Caitlin, Nayfack, Michelle, Smith, Joanna, Wohletetter, Priscilla, Wong, Annette, 2009, *Scaling Up Charter Management Organizations: Eight Key Lessons for Success*, National Resource Center on Charter School Finance & Governance.(URL: www.CharterResource.org)
- Finn, Chester, Bruno V. Manno and Gregg Vanourek, 2000, *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- 實來敬章、2013、「Charter Management Organizations(CMO)とチャータースクールの関係」『高田短期大学紀要』第 32 号、pp.55-64.
- Lake, Robin, Dusseault, Brianna, Melissa Bowen, Demeritt, Allison, Hill, Paul, 2010, *The National Study of Charter Management Organization (CMO) Effectiveness: Report on Interim Findings*, Mathematica Policy Research, Inc. and Center on Reinventing Public Education.
- Lake, Robin, Bowen, Melissa, Demeritt, Allison, McCullough, Moria, Haimson, Joshua, Gill, Brian, 2012, *Learning from Charter School Management Organizations: Strategies for Student Behavior and Teacher Coaching*, Mathematica Policy Research, Inc. and Center on Reinventing Public Education.
- Levin, Henry M. 2001, *Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity and Social Cohesion?* Boulder: CO, Westview Press.
- Nathan J. 1996, *Charter Schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: CA, Jossey-Bass
- Orfield, Gary, 2012, “Choice and Civil Right Forgetting History, Facing Consequences”, Orfield, Gary and Frankenberg, Erica, and Associate, *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. California: University of California Press. pp.3-36.
- Ravitch, Diane, 2013, *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Alfred A. Knopf.
- Robertson, L. Susan, Mundy Karen, Verger Antoni, Menasy Francine, 2012, *Public Private Partnership in Education -New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham: Glos, Edward Elgar.

- Weil, Danny, 2009, *Charter School Movement: History, Politics, policies, Economic, and Effectiveness*, Amenia: NY, Grey House Publishing.

領域「表現」と保育者養成課程における音楽表現の指導・援助方法科目について

Space Expression and Musical Expression in the Training Course for Nursery Teaching and Assistance Methods Courses

福 西 朋 子

Tomoko Fukunishi

(要 約)

保育者養成課程における「基礎技能（保育の表現技術）」と「保育の内容・方法、及び指導法」の音楽科目間の関係性について、養成課程の変遷や養成校の音楽科目配置の状況、領域「表現」を踏まえ検討した。そして、音楽の指導・援助方法科目のあり方について一考し、授業内容の課題を見出した。保育は「伝達」ではなく「関係」ととらえる考え方から、保育者と子どもとの「関係」からはじめる表現活動の方法とその指導・援助のあり方、習得すべき音楽の表現技術についての示唆を得た。

(キーワード)

保育者養成課程 音楽 表現

1. はじめに

保育者養成課程における音楽に関する科目は、領域「表現」の保育内容を行うための科目として、「保育者として必要な技能・技術」「保育活動を行うための指導・援助方法」の系列に配置される。この枠組みを基としながらも、各保育者養成校での音楽科目の位置づけや授業内容は様々である。音楽科目は、どの養成校でも基礎技能（保育の表現技術）科目において、ピアノをはじめとする音楽基礎技能習得に力が注がれている感があるが、その基礎技能でもってどのように子どもの表現活動を支えるかを学ぶ指導・援助方法の科目との関係性は、どのように考えるのか。筆者自身、この音楽表現の指導・援助科目を教授するにあたり、改めて、この関係性を踏まえた授業内容の構築が必要と捉えている。

本稿では、「保育活動を行うための指導・援助方法」の音楽科目について、現在の保育者養成課程構築までの変遷を辿ること、他の養成校の養成課程の編成や授業内容の概ねの傾向を捉えることから、改めて、養成課程における科目の位置づけと内容について考察する。その上で、T短大における「音楽表現指導法」の授業内容構築のための課題を見出し、検討する。

2. 保育者養成課程における音楽科目について

1) 保育者養成課程の変遷

保育者養成課程は、幼稚園教諭免許状と保育士資格（1999年までは保母資格）の同時取得を可能にすべく、昭和37年に保母養成課程を幼稚園教員養成課程との整合性を図るため、厚生省告示328号により改定、続いて昭和45年には幼稚園教員との同時養成を容易にするため総履修単位の削減を同省告示第352号により図り、現在に至っている。その間、幼稚園教育要領の改訂・施行（平成元年、平成11

年、平成 21 年)、保育所保育指針の改定・施行(平成 2 年、平成 12 年、平成 21 年)を受けて、それぞれ、保母養成課程(平成 3 年)、保育士養成課程(平成 13 年、平成 22 年)が改正された。

その養成課程は、幼稚園教諭免許状に必要な教職に関する科目と保育士資格に必要な科目とで構成されており非常に煩雑であることは言うまでもない。乳幼児の保育に従事する者は、総称して「保育者」とされ、幼保一体の検討も継続して検討されているが、行政官庁の歩み寄りは見られず、平成 27 年から本格実施される認定こども園に従事する「保育教諭」は、幼稚園教諭免許状と保育士資格を取得していることとされた。現代の保育現場に求められる「保育者」の専門性について引き続き論議することと、その養成課程の検討も合わせて必要であろう。

2) 領域「表現」と保育技術

保育者の専門性を問う視点の一つとして、「音楽」に係る内容・方法や技術習得に関することが挙げられる。このことについての論議は、平成元年の幼稚園教育要領改訂において、従来の 6 領域のなかの「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」となり 5 領域になったことを境に活発になったと考える。なお、平成 2 年の保育所保育指針改訂においても「表現」を位置づけて 5 領域としている。そして、自ずと養成校の養成課程においても「保育内容－表現」科目が設置されることとなる。これらのことから、保育の場、養成校ともに、改めて子どもの表現活動のこと、その表現活動を指導・援助する保育者の技能についての問いが始まることとなった。そして、当時から 25 年を経た現在でも、問われ続けているのではないだろうか。

この改訂に際して、大場は、著書『表現原論』で幼児期の表現の分野が小学校の教科と同じような柱で考えられていいのかということが問題であったと述べ、6 領域のなかでの表現的活動の内容が小学校の教科の音楽、図工のなかの構成要素とほぼ同じであること、その指導の状態が技能中心になっており、表現活動のプロセスよりも結果が大事にされてきたこと、また、表現活動の題材が行事や季節の流れというものを中心に設定され、それぞれの子どもの発達の視点でとらえていく視点がほとんどないこと、それから、保育者の養成において音楽、美術専攻の教員により技能中心、作品中心の内容と方法が展開され幼児期の表現に大切な総合性が欠けていることを挙げ、「表現」の新たな見直しを求めている。¹

平成 3 年(1991)の保母養成課程改正から 4 年後の平成 7 年(1995)には、全国保母養成協議会の専門委員会による「基礎技能・保育実習に関する研究」が報告された。この「基礎技能」の研究は、保育職に従事する養成校の卒業生の要望から端を発している。その要望とは、現場で活かせる実技や実践授業を増やすこと、つまり、即戦力としての量的要求である。しかし、「保育の技術は、本来、子どもを育て教育する保育実践の中で、保育の目的を達成するための保育内容を、具体的に子どもとの間で成立せしめるに有効な技術のはずである。」とし、養成校ではどのような保育技術の習得を目指すのか、という問いから検討課題が設定されている。保育所保育指針、保母養成のあり方から、この保育技術は、①子どもを受容し、情緒を安定させ、子どもの心とからだの状況を的確に把握する技術、②子ども、親などと関係を結び、また親子関係、子ども間関係を調整する技術、③子どもの生活環境を整え、遊びの世界を広げ、その成長発達を援助する技術、と考えられた。このことを踏まえ、養成課程において基礎技能と位置づけられている音楽・図画工作・体育への疑問が提示されている。それは、保育は「伝達」

ではなく「関係」ととらえる考え方の背景により、音・図・体は子どもに伝達する教材ではなく、子どもと保育、子ども同士の関係を結ぶための手段・方法としてあるのではないか、音・図・体の基礎技能が保育技術の中で、それ自体を目的とするのではなく表現など5領域の観点や生活を楽しむためであろう²、というものである。

これらは、現在でも問われ続けていることと考える。領域「表現」はじめ5領域での保育現場の取り組みはさまざまであるし、その現場と連動するように養成校におけるこの「表現」に係る科目、特に音楽科目についてもさまざまではないだろうか。

3) 保育者養成課程における「表現」に係る科目

表1は、保育者養成校から例として取り上げた8短期大学の養成課程³から、基礎技能と保育の内容・方法、及び指導法の表現に係る科目を挙げたものである。なお、これら8短期大学は、あくまで例として挙げたもので、養成校全体において量的な傾向を示すものではなく、各養成課程における差異を表すことを意図した。表2は、保育士（保育）養成課程の改定の際の「基礎技能」科目の変更内容の変遷をまとめたものである。

カリキュラム系列		●	短期大学（保育者養成校）							
幼稚園教諭二種免許	保育士資格		A	B	C	D	E	F	G	H
教科に関する科目	保育の表現技術	1	音楽（ピアノ）	音楽（ソルフェージュ・楽典・合唱）	音楽（楽典／ピアノ）	音楽（ソルフェ・楽典・子どもの歌／ピアノ）	音楽（ソルフェージュ・楽典・ピアノ）	音楽（声楽）	音楽（歌唱・楽典）	音楽（ピアノ）
		2	音楽（ピアノ）	音楽（ピアノ・楽器・アンサンブル）	音楽（声楽／ピアノ）	音楽（ソルフェ・楽典・子どもの歌／ピアノ）	音楽（歌・歌あそび・ピアノ）	音楽（歌あそび・楽器）	音楽（歌唱・コード）	音楽（ピアノ）
		3	音楽（動きとリズム）	音楽（ピアノ・キーボードハーモニー）	音楽（声楽・子どもの歌／ピアノ）	音楽（楽器／ピアノ）	音楽（楽器・歌・オペレッタ・ピアノ）	音楽（ピアノ）	音楽（連弾・合奏）	音楽（ピアノ）
		4	音楽（うたあそび）	音楽（子どもの歌等）	音楽（声楽・子どもの歌／ピアノ）	音楽（歌あそび・楽器／ピアノ）	音楽 卒業演奏会準備	音楽（ピアノ）	音楽（リトミック）	音楽（ピアノ）
		5						音楽（声楽）	音楽（ピアノ）	音楽（声楽）
		6								音楽（声楽・合唱）
		7								音楽（ピアノ：マーチ・子どものうた）
		8								音楽（ピアノ：マーチ・子どものうた）
			造形	造形	造形	造形	造形	造形	造形	造形
			造形	造形	体育	造形	造形	造形	造形	造形
			体育	体育		体育	造形	体育	体育	体育
			体育	体育		体育	造形	体育	体育	
							体育			
							体育			
教職課程及び指導法に関する科目	保育の内容・方法に関する科目		表現指導法		表現	表現		表現指導法	表現	
			音楽表現	音楽表現（指導法）	音楽表現	音楽表現（指導法）	音楽表現	音楽表現	音楽表現	身体表現
			造形表現	造形表現（指導法）	造形表現	身体表現（指導法）	音楽表現	造形表現	音楽表現	造形表現
					身体表現	造形表現（指導法）	造形表現		創作表現	
						言葉表現（指導法）	造形表現		身体表現	
									言語表現	

- ◇ ●欄は、音楽科目のうち、半期（15週）開講を1、通年（30週）は半期ごとに区切って2とし、量的に示した数
 ◇ 科目名は大学の特定を避けるため統一。（ ）は、HP掲載シラバスから内容を項目で挙げたもの。
 ◇ 基礎技能は音楽・造形・体育のみ。

表1 短期大学（保育者養成校）における基礎技能、表現に係る科目

表1からは、まず、「教科に関する科目」、「保育の表現技術」系列の科目として「音楽」が多く開講されていることがわかる。この系列は、幼稚園教諭免許に求められる「教科に関する科目」4単位、保育士資格の必修科目（告示別表表第1）に求められる「保育の表現技術」4単位と選択必修科目（告示別表第2）のうち、各指定保育士養成施設での設定科目15単位以上に含まれる「保育の表現技術」としての授業科目である。特にH短期大学は、8セメスター分の授業であり、造形、体育の授業数と比較するとさらに際立つ。他の短大も造形、体育よりも音楽は多い。その理由のひとつは、ピアノ技術習得のためであろうことが括弧内の授業内容から窺える。また、平成3年には「基礎技能」「基礎技能Ⅱ」が新設された（表2）が、当時、「基礎技能Ⅱ」の音楽関係科目の単位数が他の教科目よりも多く設定された。その際に開設された授業が現在に至っているともいえる。平成13年には、「基礎技能」科目に求められる単位数は減となったが、表1の8短期大学からは、その単位数を超えて、音楽、造形、体育の3科目を柱に授業科目を設定していることが窺える。

表1の下段は、幼稚園教諭免許のための「教職課程及び指導法に関する科目」、保育士資格のための「保育の内容・方法に関する科目」の系列に設定されている科目である。「保育の内容・方法に関する科目」には「保育内容」科目6単位が含ま

改定年	「基礎技能」に係る変更内容
平成3年	告示科目（必修科目）として「基礎技能」科目6単位、通知科目（選択科目）として「基礎技能Ⅱ」科目4単位を新設
平成13年	必修科目（告示別表第1）として「基礎技能」科目4単位、選択必修科目（告示別表第2）に「基礎技能」は含むが、その系列のみの単位数設定はなし。
平成22年	必修、選択必修とも「基礎技能」から「保育の表現技術」に名称変更。単位数の変更なし。

表2 保育士(保育母)養成課程における「基礎技能」科目の変遷

れ、領域「表現」に関する授業科目の配置が求められるが、表からは、その科目設定がさまざまであることがわかる。「表現」の授業科目と表現関連科目の音楽、造形という内容別の表現の授業科目、内容別の表現の授業科目は設定されているが「表現」の授業科目なし、とに8短大中では大別できる。また、内容別の表現授業が音楽と造形のみの場合も見受けられる。このことは、6領域の頃の「音楽リズム」「絵画製作」に対応した授業科目が引き継がれているとも考える。平成元年に領域「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」となったが、養成課程においては、内容別の表現の授業を設定し、それぞれの表現分野からのアプローチにより、領域「表現」の内容・方法を学生自身が、学びとる道筋であるといえる。

4)「基礎技能／保育の表現技術」科目と「表現」科目

表1から窺えたことを、次の2つの視点から考察する。

① 子どもとの「関係」を結ぶための基礎技能（保育の表現技術）

前項で引用した「保育は『伝達』ではなく『関係』」とらえる考え方の背景により、音・図・体は子どもに伝達する教材ではなく、子どもと保育者、子ども同士の関係を結ぶための手段・方法としてあるということであり、音・図・体の基礎技能が保育技術の中で、それ自体を目的とするのではないことを視点とした場合の基礎技能のとらえ方についてである。

あえて、「音楽・造形・体育は保育において伝達する教材である」とする。そうすると自ずと、例えば保育者（大人）がとらえる音楽の世界に、保育者（大人）がうたうこと、楽器演奏すること、音楽活動を主導することなどで子どもを誘いその世界に向かわせる、とも映ってくる。そして、この世界では、

子ども主体の表出、表現の姿が見えにくくなるようにも感じられてくる。保育者に必要な技術にピアノ演奏が挙げられて久しく、保育現場でもその技術は求められているが、弾けること、弾きこなすことが目的ではなく、その技術をいかに活かして、子どもと子ども、保育者と子どもとの「関係」による表現活動を援助していくか、ということを技術習得の目的に据えなければならない。

平成22年保育士養成課程改定の際には「基礎技能」から「保育の表現技術」に名称変更された（表2）。その意図として「子どもの表現を広く捉え、子ども自らの経験や周囲の環境との関わりを様々な表現活動や遊びを通して展開していくことが重要であることを踏まえ、このような子どもの表現に係る保育士の保育技術を習得する教科として『保育表現技術』に名称変更する。」と示され、この表現技術は「保育との関連で修得できるようにすること」が求められた。⁴ この変更以降、「保育の表現技術」をめぐる研究報告も様々に行われ、各養成校の授業内容検討に活かされている。表1のC短大の音楽授業シラバスからそのことが窺えるが、授業の目的として、①身近な自然環境やモノの音や音色、人の声や楽器等に親しむ経験による子どもの発達と表現に関する基礎的な知識と技術、②表現にかかわる教材等の活用による子どもの遊びを展開するための技術の習得、という内容が記されていた。子どもの身の回りの生活を環境とし、その環境にかかわることで生まれる子どもの表出、表現を認識し、そこにかかわるための技術も必要であることが学生に示されている。

また、ピアノ技術習得には大いに時間がかかる、近年の保育学生はピアノ初心者が多い、ということから、表1に表れた授業科目設定にならざるを得ないことは承知しているが、学生にとっては音楽の授業は技術習得のためのみでなく、自身を豊かにする音楽を通した経験である。楽譜を再現するための技術や知識に多くの時間を割いている現状がある。子どもの表現にかかわる保育者の役割に必要な技術習得であるのか、継続の検討課題といえる。

② 「基礎技能／保育の表現技術」科目と「表現」科目との関係性

子どもの表現活動を援助・指導するための内容・方法科目が表1下段であり、その援助・指導に求められる技術が基礎技能（保育の表現技術）科目と位置づけて表1を端的に眺めれば、内容別の表現活動に応じた各表現のための技術習得という科目配置にみえる。ここにも保育における「伝達」と「関係」が関わってくる。保育者の「伝達」から子どもの表現を育てようとするのか、それとも保育者と子どもとの「関係」から、子どものあらわし、表出や表現を保育者が認め、受容することから子どもの表現を豊かにしようとするのか。子どもの表現は音楽、造形という内容別にはっきりと表れないことは自明のことである。子どもの表現の受容からということは、保育者の子どもの表出・表現に対する理解、認識がまずもって必要ということである。その上で、表現を豊かにするための方法として音・音楽を介するのか、描く・創るという活動を介するのかなどを判断、教材等を選択していくということとなろう。小川は、保育における保育者の関わりについて「保育における『指導』とは、原則的に『援助』でなければならない。そしてここでの『援助』とは、幼児に対し、どうかかわることが可能なかを見極めた上で、子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもにかかわることである。～（中略）～保育者の幼児へのかかわりの原則としての『援助』は幼児の実態をみすえ、かかわりの可能性を見極めた上での『指導』ということになる。」と述べている。⁵ 「伝達」からはじまる表現活動に

においても、保育者の一方向のかかわりや指導ではなく、そこからいかに子ども主体の表現活動に展開していくのか、ということが求められるということである。

これらのことより、子どもの表出・表現について理解、認識し、受容するための知識・技術習得を含む基礎技能科目とそれらのことを活かし、どのような内容・方法で子どもの表現を豊かに育てようとするのかを学ぶ表現科目という関係性を意図した授業科目配置が望ましいと考える。

3. 音楽表現の指導・援助科目のあり方について

本項では、音楽表現の指導・援助科目のあり方について、子どもの表現活動事例の考察も踏まえ、一考する。

① 領域「表現」における音楽表現

領域「表現」のねらい 「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」

領域「表現」

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

1 ねらい

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

領域「表現」をはじめとする「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に示されたねらいや内容について、小川は、「到達水準」ではなく大人（保育者）の願いである、つまり、大人が子どもに対して「心情・意欲・態度」が育つことを願うことであるという。そしてこの大人の提起した願いをどう具体化していくかは、幼児側であり、幼児が環境とのかかわりの中で自らが選んだ活動を展開していくことで、自らの目標を達成していくのだと述べている。⁶

6領域での「音楽リズム」から「表現」となり、その「ねらい」に「音楽」という言葉は使われていない。つまり、感じたことや考えたことを自分なりに「音・音楽」で表現することを通して、豊かな感性や表現力を養い、創造性を豊かにする、ということで、「音・音楽」が「造形」であったり「身体」であったりするということである。「自分なりに」ということが上述の「幼児が環境とのかかわりの中で自ら選んだ」ということになる。そして、大人（保育者）の役割は、「音楽」の形式やルールに則り何か具体化するのではなく、子どもの経験の中からのたくさんの表現の芽ばえを発見し、その育ちを支えていくことである。⁷

② 子どもの表現と保育者のかかわりの事例から

次は、T短大「保育実習Ⅱ」（2年次／H26.11）において、筆者が私立保育園で観察した事例である。

この事例には、子どもから芽生えた表現により活動が豊かに展開するようす、そして、その活動にかかわる保育者（実習生）の援助・指導の方法によって子どもの活動が変化をしたようすがあらわれている。

そこで、これから、子どもの自分なりの表現活動における保育者の指導・援助について省察し、保育者に求められることについて、以下に下線を伴い挙げる。

事例：子どもの音楽表現と保育者の援助

2歳児クラス：午前の一斉活動（40分間程度）

実習生の計画は、動物のなりきり遊び（身体表現）を主活動、導入としては動物を題材とした手遊び、次いで、絵本の読み聞かせである。～絵本までの導入を終え、絵本に登場した動物について子どもたちに問いかける。「どんな動物さん出てきたかな？」口々に子どもたちが声を上げる。実習生としては、子どもたちと相談し、意見をまとめて一斉にその動物のなりきり遊びを行おうと言葉かけをしている。しかし、なかなかまとまらず保育者の前に座っていた2～3人の子どもたちの意見を受けて「じゃあ、うさぎさんになってみようか」。しかし、後ろに座っていたある子どもが、床にうつぶせになり、手足を伸ばし、くねくねと動き始めた。すると、その動きを周りの子どもたちが見て、どんどんまねをし始める。クラスの半分以上の子どもたちがくねくねしていると、またある子どもが違う動きを始める。するとその動きをまた周りの子どもたちがまねをする。このように子どもから表現が芽生え、子どもと子どものかかわりによって表現が広がっていく活動がしばらく続いた。子どもたちの表情は生き生きとし、笑顔も絶えず汗をかきながら動いている。また、どんどん独創的な動きも生まれていった。しばらく、その様子を笑顔で見守っていた実習生であったが、自身の計画に引き戻そうと言葉をかける。「じゃあ、今度は〇〇になろうか。〇〇はどのように動くの？」子どもたちはその言葉に反応して、動く。「じゃあ、次は〇〇になってみようか」と実習生。子どもたちは、その言葉に反応し動くものの前半に経験した表現活動のおもしろさほどではない様子だった。

まず、子どもの表現する姿を「見る力」を上げる。子どもたちは、実習生の意図とは異なる形で自分たちなりの表現の姿を見せた。さらに子ども同士かかわり、身体を介した表現でコミュニケーションすることで、活動は広がり、変化をしていった。この姿を「人間が表現する」ということからの認識と子どもの「発達の視点」から捉える目が求められる。そして、あらわれた表現の活動に保育者としてどのような「役割」でかかわるのが適しているのか、共鳴者なのかモデルなのか共同作業（活動）者なのか、というその場の「判断力」。それから、保育者の願い（指導計画）を子どもが具体化するための「援助の方法」としてどうするのか。

この「援助の方法」として、「音・音楽」という選択の場合、例えば、子どもの姿に合わせて、または子どもの様子を窺いながら、保育者が子どもに経験をしてほしい動きをピアノという楽器でもって、リズムや音の強弱、高低、テンポの変化をもたせながら奏でることが考えられる。この技術が「保育の音楽表現技術」といえる。また、この「援助の方法」の選択については、「身体」と「音楽」を介する表現についての理解、つまり、あらわれる表現の「総合性」の理解に基づくものである。

以上、子どもの表現を受容し、保育者と子どもとの「関係」からはじめる表現活動の方法、その活動にかかわるために求められる保育者の役割を果たすために習得すること、子どもの表現活動に応ずるための音楽の表現の方法を得ることと共にそれらの方法が造形、身体、言葉それぞれの表現方法と総合、連動した活動をイメージした活動計画を立案すること、と一つという限られた事例からの一考ではあるが、表現の指導・援助科目の授業内容として求めたいことが浮かび上がった。

4. まとめと今後の課題

領域「表現」に係る表現技術と音楽表現の指導・援助科目のあり方について、これまでの保育者養成

課程の変遷の過程で検討され教授されてきたことを改めて振り返ること、そして、現在の表現に係る科目の状況を概観し課題を見出すことで一考した。

保育者の技術＝ピアノ技術習得というイメージがいまだ根付いており、また、その習得にも時間がかかることから音楽科目内容の比重もそこにかかっている現状である。しかし、子どものあらわし、表出・表現の芽ばえをとらえ、その芽を育てるという道すじで考えることを保育者はじめ、保育学生、教授者が認識し、表現活動の援助・指導方法について子どもとかわり、子どもとの表現活動実践を通して深めることこそ必要であり、その深まりとともに必要な表現技術も自ずと整理され则认为る。

本稿では、音楽表現の指導・援助科目のあり方についての課題を見出すことに留まった。今後の課題は、その教授内容や方法について具体化することと、領域「表現」に係る他の表現科目と連携した教授内容、それから、実習での経験をいかに表現の指導・援助方法の学びにも連動していくのか、ということである。

【註】

- 1 大場牧夫 著『表現原論』萌文書林、1996 pp.142-151.
- 2 保母養成資料集第14号「基礎技能・保育実習に関する研究」、1995, pp.21 - 25.
- 3 この8短期大学は、音楽表現テキスト執筆教員所属の短期大学32校の養成課程とシラバスを平成26年9月～10月にインターネット上のホームページから検索、閲覧し、抽出した。大学名の特定を避けるため表1の記載方法に配慮した。
- 4 社団法人全国保育士養成協議会 現代保育所研究所 『保育士養成課程の改正を受けて』平成22年度現代保育研究所研修会資料、2010. p.7.
- 5 小川博久 著『保育援助論』萌文書林、2010. p.5.
- 6 前掲書 p.110.
- 7 今川恭子・宇佐美明子・志民一成 編著『子どもの表現を見る、育てる 音楽と造形の視点から』文化書房博文社、2005. 参照

保育士養成課程の「子どもの食と栄養」による食育実践力育成の検討

Study of Dietary Education Practical Skills Development through “ Food and Nutrition for children ” in the Nursery Teacher Training Course

鷲 見 裕 子
Hiroko Sumi

(要 約)

保育士養成課程の食について学習する「子どもの食と栄養」における実践的食学習による食育実践のための学習成果について質問紙調査を行った。その結果、保育者養成における食の実践的学習により、食育のための知識やスキルの習得、食育実践のための態度、食育意識、自身の食意識は向上した。しかし、日常の食態度の向上には至らなかった。また、学生自身の食生活改善意欲によりその成果、特に食育実践のための態度には差がみられた。

(キーワード)

食育実践力、保育者養成、授業

はじめに

我が国の食生活は社会環境の変化やライフスタイルの多様化に伴い著しく変化している。現在の食生活状況は食に関する情報が氾濫しており、消費や販売形態が多様化し、多種多様な食品・食材が出回り、豊かさを享受できている反面、偏食、欠食、不規則な食事、肥満、痩身、孤食等多くの課題があり、国民の心身の健康や成長に影響を及ぼしている。さらに、家族との共食、家庭内調理の減少等により家庭での食文化の伝承の喪失が懸念されている。そのような背景から平成 17 年制定された食育基本法により食育の総合的かつ計画的な推進が求められ、平成 18 年の第 1 次、平成 21 年には第 2 次食育推進基本計画で具体的な施策が示された。

特に、食育基本法では健全な心身の育成のために子どもの「食」の重要性が明示された。平成 16 年 3 月には基本法制定に先駆け「楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～」¹によって保育所での食育実践のための指針が明示された。さらに、食育基本法を受け、平成 21 年度施行の「保育所保育指針」²には、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、保育所における食育の目標と留意事項が示された。また、同年度施行の「幼稚園教育要領」³においても「健康」領域の中で食育が明示された。このような施策により、保育所、幼稚園で食育を積極的に推進していくことが示され、保育現場では多彩な食育活動が取り組まれている。保育者には食に関する知識や技術、食育実践力が求められおり、保育者養成においても養成課程卒業後、保育現場で食育を担うことができる実践力を育成する教育を構築する必要がある。

一方、保育者をめざす年代の若者は食生活の乱れが憂慮される結果が報告⁴されており、筆者はこれまで食に対する正しい知識や技術を身につけ、食生活に問題意識を持ち、食を自己管理できる学生が多

くない現状や教育内容の検討を報告⁵⁻⁷した。

前報⁸において保育者をめざす学生の入学時の食育意識や食生活実態の調査より、知識や技術の習得だけでなく、食意識を向上させ、食育実践へ結びつけられる能力育成が必要であり、そのための学習取り組みとして調理実践と食生活改善意欲の向上をあげた。本研究は、保育士養成課程の食学習科目「子どもの食と栄養」における調理実習等の実践的学習による学生の知識やスキルの習得、食育実践のための態度の育成と学生自身の食生活に対する意識や態度を把握するとともに、食生活改善行動との関連を検討することを目的として実施した。

方 法

1. 授業概要

授業の開講時期は「子どもの食と栄養Ⅰ」（必修科目、以下「実践学習前」）は1年生前期に、「子どもの食と栄養Ⅱ」（選択科目、以下「実践学習後」）は1年生後期に、各15回授業で開講している。表1に授業概要を示した。「実践学習前」は理論編で、まず、栄養・食品・調理の基本的な知識の学習とともに自身の食生活の振り返りを行い、その後、各成長期の食と栄養の特徴を学習する。また食育の基本とその内容について実践事例より学習する。一方、「実践学習後」は実践編として、「実践学習前」の学習内容を調理実習や食育の計画・実践のグループ演習などを行い、各成長期における子どもの適正な食事や対応への理解を深め、保育者としてできる食を通した子育て・子育て支援を学習する、という授業計画

表1 授業概要

	子どもの食と栄養「Ⅰ」	子どもの食と栄養「Ⅱ」
テーマ	子どもの食生活と栄養、食育について理論を学ぶ。	子どもの食と栄養、食育について実践から学ぶ。
到達目標	①子どもの健全な心身の発育と適正な食習慣づくりの重要性を理解する。 ②子どもを取り巻く食環境と食生活の課題を把握し、食育の必要性と保育の場でのあり方を理解する。	①子どもの栄養や食生活を理解したうえで、保育者としての食支援の役割や意義を知る。 ②子どもの望ましい食生活やその支援について保育の場で実践する力を高める。
授業内容	1. 健康と食生活の意義 2. 食生活の現状と課題 3. 食と栄養に関する基本的知識① 4. 食と栄養に関する基本的知識② 5. 食と栄養に関する基本的知識③ 6. 乳児期の食生活 7. 離乳期の食生活 8. 幼児期の食生活 9. 学童期の食生活 10. 生涯発達と食生活 11. 食育の基本と内容① 12. 食育の基本と内容② 13. 児童福祉施設における食事と栄養 14. 特別な配慮を要する子どもへの対応 15. まとめ	1. 食育活動演習①食に親しむ 2. 食育活動演習②食を伝える 3. 献立と調理の基本 4. 基礎調理実習① 5. 基礎調理実習② 6. 食育活動演習③食を味わう 7. 乳児期（調乳、食機能、ベビーフード） 8. 離乳期の食事（離乳食献立実習） 9. 幼児期の食事（幼児食献立実習） 10. 幼児期の間食（間食実習） 11. 食育教材の立案構成 12. 学童期の食事（学童期の給食献立） 13. 特別な配慮を要する子どもの食事 14. 食育教材の発表・展示 15. まとめ

で行った。先行研究^{8・10・11}に示されたように、理論編「実践学習前」においては講義のみでなく、自身の食生活の振り返りと現状を知る課題を導入し、まとめでのグループワークを取り入れた。また、「実践学習後」では各授業項目の調理実習のなかで、調理技術の習得、使用食材の基礎知識、調理操作の科学的根拠等の学習を組み入れた。さらに、実習内容から食育活動を想定した考察につなげる展開へと工夫した。

2. 質問紙調査

1) 対象者と調査方法

本学子ども学科の2012年度入学生の「実践学習前」（開講時期2012年4月～7月）と「実践学習後」（開講時期2012年10月～2013年2月）の受講生を対象とした。調査時期は「実践学習前」および「実践学習後」の授業最終日に同一内容の質問紙調査を行い、実践的学習の前後の学習内容理解、食育意識、食生活実態を検討した。調査は授業内で配布、調査趣旨と倫理的配慮を説明し、記入後回収した。

2) 調査内容および分析方法

調査内容は、食育意識2項目（関心と参画意識）、保育者としての食育支援のための態度4項目、食育実践のための知識・スキルの習得6項目、学生自身の食生活状況8項目（食態度、食意識、食改善行動）について、2～5件法で回答を求めた。集計は、対象者の属性は単純集計し、質問項目は順序尺度の回答肢について項目の望ましい回答から高得点を付し、得点化して項目得点とした。検定は χ^2 検定および対応のあるt検定を用いた。統計分析にはSPSSver21.0を使用し、有意水準は5.0%（両側検定）とした。

3) 倫理的配慮

調査目的および、データ整理のため学籍番号の記載は求めるが調査結果は統計処理を行い、個人を特定するものでないこと、回答内容は成績評価に関連せず、対象者が不利益になることはない等を調査紙面に明記し、さらに調査実施前に口頭にて説明を行い、同意の得られた対象者に対して実施した。なお、本研究は本学研究倫理委員会の承認を得ている。

結 果

1. 基本属性について

アンケート回答者は「実践学習前」155人、「実践学習後」105人であった。「実践学習前」、「実践学習後」とも受講し、回答を得た105人から、記載不備を除いた104人の回答を分析対象とした。

対象の属性は、男子5名（4.8%）、女子99名（95.2%）で、年齢は18.75歳（Ⅱ調査時）であった。高校の出身学科は普通科56名（53.8%）、商業科23名（22.1%）、総合学科9名（8.7%）、農業・家政学科5名（4.8%）、その他11名（19.3%）であった。居住形態は自宅生が97名（93.3%）、下宿生等が7名（6.7%）とほとんどが自宅通学生であった。居住形態の結果を反映し、日常の主な調理担当者の回答は、本人6名（5.8%）、母親82名（79.6%）、母以外の家族7名（6.8%）、その他8名（7.8%）であった。

表2 実践的学習前後の比較

		実践学習前		実践学習後		p 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
食態度・食意識	調理頻度*	1.54	0.861	1.46	0.764	0.301
	栄養バランスを考えた食事*	3.26	0.891	3.21	0.962	0.566
	主食主菜副菜の揃った食事をする*	2.61	0.886	2.59	0.899	0.828
	副菜を日に2回以上食べる*	2.60	0.819	2.59	0.888	0.916
	食を話題にすることが多い*	2.31	0.813	2.48	0.859	0.063
	食生活に満足している*	2.99	0.757	3.16	0.726	0.014
	楽しく食事をする*	3.51	0.776	3.61	0.582	0.167
知識・スキルの習得	栄養素の概要	2.13	0.496	2.33	0.645	0.004
	食品の安全・安心	2.33	0.548	2.52	0.591	0.002
	日本や地域の食文化	2.15	0.567	2.38	0.612	<0.001
	食物栽培	2.15	0.553	2.36	0.622	0.001
	バランスのとれた食事	2.25	0.587	2.44	0.620	0.002
	食育教材づくり	1.97	0.514	2.54	0.590	<0.001
	乳汁栄養	1.97	0.516	2.29	0.537	<0.001
	離乳食	2.13	0.558	2.47	0.574	<0.001
	幼児食	2.19	0.559	2.50	0.540	<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	4.89	0.339	4.93	0.252	0.250
	親子に食への関心を高めてもらいたい	4.48	0.574	4.63	0.541	0.020
	親子と一緒に食生活の問題を考えたい	4.35	0.606	4.48	0.608	0.085
	親子の食生活改善への助言をしたい	4.42	0.692	4.57	0.604	0.054
食育意識	食育への関心	4.27	0.779	4.49	0.574	0.004
	食育の認知	2.15	0.538	2.26	0.464	0.063
	食育活動への参画意識	3.94	0.786	4.28	0.689	<0.001
食生活改善行動	食生活で気をつけていることがあるか	2.33	0.806	2.59	0.796	0.036

項目得点は平均値と標準偏差、対応のある t 検定

調査項目の尺度の得点方法

- ・食態度3項目（*）：「ほぼ毎日」4点、「週に4～5日」3点、「週2～3日」2点、「ほとんどない」1点
- ・食意識4項目（#）：「かなりできる」5点、「少しできる」4点、「どちらでもない」3点、「あまりできない」2点、「全くできない」1点
- ・知識・スキルの習得：「充分ある」4点、「まあまあある」3点、「あまりない」2点、「全くない」1点
- ・食育支援のための態度：「強くそう思う」5点、「少しそう思う」4点、「どちらともいえない」3点、「あまりそう思わない」2点、「全くそう思わない」1点
- ・食育の関心：「関心がある」5点、「どちらかといえば関心がある」4点、「どちらかといえば関心がない」3点、「関心がない」1点、「わからない」0点
- ・食育の認知：「言葉も意味も知っていた」3点、「言葉は知っているが意味は知らない」2点、「言葉も意味も知らなかった」(1点)
- ・食育活動への参画意識：「重要だと思う」3点、「どちらともいえない」2点、「重要だと思わない」1点
- ・食生活改善意識：「気をつけていることがあり、ずっと継続している」4点、「時々気をつけることがあるが、今後それを継続するかはわからない」3点、「気をつけることはないが、今後何か気をつけようと思う」2点、「気をつけることはないが、今後も気をつけるつもりはない」1点

2. 実践的食学習前後の比較

実践的食学習をする前後を比較した結果を表2に示した。食育実践のための態度は、4項目とも平均得点が4点以上（5点満点）と実践学習前後とも高得点であり、「子どもや保護者に食への関心を高めてもらいたい」（ $p<0.05$ ）が「実践学習後」に有意に向上した。また「子どもや保護者に食生活の改善のための助言をしたい」、「子どもや保護者と一緒に食生活の問題を考えたい」では有意差はないが高まった傾向はあった（ $p<0.1$ ）。食育実践や乳幼児の食に関する知識・スキルの習得では9項目すべて「実践学習後」に有意に向上した。食育意識では「食育に関心ある」（ $p<0.01$ ）、「食育活動に参画する」（ $p<0.001$ ）が高くなった。また、学生自身の食生活状況は「現在の食生活に満足している」（ $p<0.05$ ）、「食生活で特に何か気をつけている」（ $p<0.05$ ）が有意に高くなった。しかし、「調理の頻度」や「主食・主菜・副菜の揃った食事の回数」、「副菜のとり方」など自身の食態度には向上はみられなかった。

3. 実践的食学習と食生活改善への行動との関連

食生活改善行動の設問「食生活で特に何か気をつけていることがあるか」の4段階の回答の「実践学習前」から「実践学習後」での変化から回答が向上した学生44名を向上群、そうでなかった学生60名を非向上群とした。

表3に食生活改善行動の変化を示し、

塗りつぶしが向上群にあたる。また、表4に実践学習前後の行動変容の結果を示した。

表3 実践学習前後の食生活改善行動変容 (人数)

		実践学習後				
		前熟考期	熟考・準備期	実行期	維持期	計
実践学習前	前熟考期	1	3	6	6	16
	熟考・準備期	1	19	21	3	44
	実行期	4	21	9	4	38
	維持期	0	2	3	1	6
	計	6	45	39	14	104

1) 向上・非向上群の特徴

性別、出身学科、調理担当者には差がなかったが、居住形態で差がみられ、食を自己管理する下宿生は向上群が多く、自宅生は非向上群が多かった。

実践的食学習前に向上・非向上群間で差がみられた項目は「食生活の満足度」（ $p<0.05$ ）で向上群が非向上群より低かった。また、「調理の頻度」（ $p<0.01$ ）、「食生活改善の助言がしたい」（ $p<0.05$ ）、「食育に関心ある」（ $p<0.001$ ）の3項目は向上群が高かった。それ以外の項目には差はみられなかった。実践的食学習後の結果からは「調理の頻度」（ $p<0.05$ ）、「食生活改善の助言がしたい」（ $p<0.05$ ）、「子どもや保護者と一緒に食生活の問題を考えたい」（ $p<0.01$ ）、「食育に関心ある」（ $p<0.05$ ）で向上群が有意に高かった。

食生活改善行動の要因には食学習による知識・スキルの習得よりも、調理実践経験や食育への関心の高さが大きいと考えられる。

2) 向上群と非向上群における実践的食学習の成果

向上・非向上群それぞれの実践的学習前後の比較結果より、食生活改善行動が向上した群は「食事の満足度」（ $p<0.01$ ）が高くなり、知識・スキルの習得では栄養素、食文化以外の項目は有意に向上した。食育実践のための態度項目の「子どもや保護者と一緒に食生活の問題を考えたい」が有意に高く（ $p<0.05$ ）、他の3項目も高い傾向（ $p<0.1$ ）にあり、「食育活動に参画する」（ $p<0.05$ ）意識も高まった。

一方、非向上群は知識・スキルの習得では食物栽培以外が向上し、「食育に関心ある」($p<0.001$)、「食育活動に参画する」($p<0.01$)も高かった。しかし、食育実践のための態度は4項目とも前後で差がなく向上していなかった。

表4 食生活改善への行動変容との関連

		向 上 群			非 向 上 群			群間差 p 値	
		実践学習前	実践学習後	前 後 差 p 値	実践学習前	実践学習後	前 後 差 p 値	実践学習前	実践学習後
食態度・ 食意識	調理頻度	1.79±1.0	1.63±0.95	0.255	1.37±0.69	1.33±0.57	0.749	0.020	0.047
	栄養バランスを考えた食事	3.33±0.90	3.36±0.93	0.864	3.20±0.89	3.10±0.98	0.427	0.407	0.193
	主食主菜副菜の揃った食事をとる	2.56±0.91	2.74±0.93	0.173	2.64±0.88	2.48±0.87	0.159	0.648	0.134
	副菜を日に2回以上食べる	2.65±0.90	2.72±0.93	0.628	2.56±0.76	2.49±0.85	0.583	0.568	0.196
	食を話題にすることが多い	2.37±0.76	2.56±0.83	0.103	2.26±0.85	2.43±0.88	0.235	0.501	0.443
	食生活に満足している	2.81±0.82	3.19±0.76	0.002	3.11±0.69	3.15±0.70	0.687	0.045	0.791
	楽しく食事をする	3.37±0.76	3.56±0.55	0.132	3.61±0.78	3.64±0.61	0.687	0.130	0.486
知識・スキルの 習得	栄養素の概要	2.16±0.48	2.30±0.64	0.183	2.10±0.51	2.34±0.66	0.010	0.517	0.746
	食品の安全・安心	2.37±0.54	2.56±0.63	0.073	2.30±0.56	2.49±0.57	0.009	0.483	0.575
	日本や地域の食文化	2.23±0.57	2.40±0.62	0.128	2.08±0.56	2.37±0.61	0.001	0.182	0.816
	食物栽培	2.12±0.45	2.42±0.63	<0.001	2.18±0.62	2.31±0.62	0.146	0.542	0.390
	バランスのとれた食事	2.23±0.61	2.51±0.67	0.009	2.26±0.58	2.39±0.59	0.088	0.801	0.341
	食育教材づくり	2.02±0.47	2.55±0.63	<0.001	1.93±0.54	2.54±0.57	<0.001	0.385	0.956
	乳汁栄養	2.00±0.54	2.33±0.61	0.007	1.95±0.50	2.27±0.48	<0.001	0.631	0.557
	離乳食	2.14±0.56	2.51±0.63	0.005	2.13±0.56	2.44±0.53	0.001	0.940	0.548
	幼児食	2.26±0.54	2.53±0.60	0.017	2.15±0.57	2.48±0.50	<0.001	0.333	0.582
食育支援の ための態度	信頼される保育者になりたい	4.91±0.37	4.95±0.21	0.323	4.89±0.32	4.92±0.28	0.484	0.749	0.482
	親子に食への関心を高めてもらいたい	4.58±0.55	4.74±0.49	0.090	4.41±0.59	4.56±0.56	0.107	0.134	0.076
	親子と一緒に食生活の問題を考えたい	4.43±0.63	4.67±0.48	0.017	4.30±0.59	4.34±0.66	0.635	0.274	0.007
	親子の食生活改善への助言をしたい	4.60±0.58	4.79±0.47	0.088	4.30±0.74	4.41±0.64	0.266	0.024	0.001
食育意識	食育への関心	4.56±0.59	4.65±0.53	0.377	4.07±0.83	4.38±0.58	0.004	0.001	0.016
	食育活動への参画意識	4.09±0.72	4.40±0.62	0.011	3.84±0.82	4.20±0.73	0.005	0.101	0.149

項目得点は平均値と標準偏差、対応のある t 検定

調査項目の尺度の得点方法

表2参照

考 察

保育士養成での食学習科目は、平成22年の保育所保育指針の改定を受け、それまでの「小児栄養」が「子どもの食と栄養」に科目名の名称変更がなされた。これについては「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」¹²により、「保育現場において、子ども一人ひとりの心身の状態や発達過程をふまえ、子どもの食にかかわる保育実践を行うことや、子ども集団の食事と栄養について理解することが重要であるため」と示された。さらに、「栄養に関する基本的理解に基づく子どもや家庭への栄養指導や食育の重要性を十分踏まえる」ことも記された。これを踏まえ、シラバス内容も改変され、学習内容がより保育実践に近いものが求められた。特に食育の内容が大きく加えられ、それに伴い、栽培活動や保育の場を想定した食育指導の展開を取り入れた食育実践力育成の授業報告^{13・14}がみられる。本報告で

は、「子どもの食と栄養」科目の中での学生の食育実践力育成を検討するため、科目における実践的学習と学生自身の食生活改善行動との関連を検討した。その結果、食学習において理論学習のみでなく、実践的な学習を加えることにより、食の知識やスキルの習得、食育実践のための態度の育成、食育に対する意識や食生活への満足度などの食意識は向上がみられた。しかし、調理の頻度や栄養バランスのとれた食事をとるなど、学生自身の食態度の向上はみられなかった。本田¹⁵は「小児栄養」の授業において自身の食生活に関わる内容が学習に含まれるが、その内容が自分自身の食生活につながるところまで意識が高まらなかったと同様の結果であった。学生の家庭における家事参加・調理機会の少なさ、また、家庭における調理機会そのものの減少傾向からも、学習した調理経験を家庭において反復することが難しいこともその一因と考える。

また、実践学習前後の食生活改善への行動変容が向上した学生（41.3%）と向上しなかった学生の関連をみると、知識・スキルの習得や食育意識には2群ともに成果がみられた。しかし、保育者としての食育実践のための態度の育成では食生活改善行動に向上していない学生のほうが低く育成されていなかった。食活動は食行動変容段階があがるほど関心領域や視野が広がる¹⁶とある。また、学生への調査^{*}報告^{*}では、学生は食に関する経験の不足とともに食育に対する自身の理解に自信がもてない状況がみられたとある。調理に関する知識や技能の習得不足や日常の調理機会の減少状況にある学生は食育指導のために、自らの食の状況を認識・改善するとともに食に関する能力を向上させる姿勢が求められる¹⁰といわれるように、養成段階の学生自身の食への関心を高め、調理を積極的に行うような取り組みが重要といえる。

なお、本研究の限界は①食という日常的な生活行為であるため、授業以外での日常生活での影響も考えられる。②保育者養成での科目には、「子どもの保健」「保育内容－健康」など「子どもの食と栄養」と関連がある科目もあり、他の科目の学習が食の学習内容を深めている可能性も避けられない。しかし、本研究により実践的食学習による学生の食育意識や食育実践態度への有用性は示されたと考える。

今後は、行動変容の段階別に分析を加え、食育実践力育成や食意識のみならず、自身の食状況が改善に向けられる食学習内容が必要と考える。そのためには、授業内での模擬食育活動、正課外活動での食育活動参画、他科目との連携等を視野に入れ、「子どもの食と栄養」一科目にとどまらず、養成課程全体での取り組みを検討していきたい。

まとめ

保育者養成課程の食学習科目「子どもの食と栄養」における実践的食学習による食育実践のための学習成果について調査をした。その結果、

- ①学生の知識やスキルの習得、食育実践のための態度の育成、食育に対する意識や満足度など食意識は向上した。
- ②調理頻度や栄養バランスのとれた食事など、学生自身の日常での食態度の向上には至らなかった。
- ③学習の前後で食生活改善への行動変容の向上した学生（42.3%）と向上しなかった学生では、知識・スキルの習得や食育意識にはそれぞれ成果がみられたが、保育者としての食育実践のための態度の育

成には差がみられた。

なお、本研究の一部は、全国保育士養成協議会第52回研究大会（高松）において発表した。

謝 辞

本研究を行うにあたり、調査にご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1 厚生労働省：「楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～」(2004)
- 2 厚生労働省：「保育所保育指針」(2008)
- 3 文部科学省：「幼稚園教育要領」(2008)
- 4 厚生労働省：平成23年国民健康・栄養調査結果の概要(2013)
- 5 鷺見裕子：女子学生の食生活の研究，高田短期大学紀要，27，161-169(2009)
- 6 鷺見裕子：女子学生の汁物調理に関する研究，高田短期大学紀要，28，113-122(2010)
- 7 鷺見裕子：女子学生家庭料理に関する検討，高田短期大学紀要，29，153-163(2011)
- 8 鷺見裕子：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，7，29-38(2012)
- 9 神山久美：家庭科における消費者教育の指導法に関する検討－「参加型」と「講義型」による授業実践の比較－，日本家庭科教育学会誌，51，302-309(2009)
- 10 村上陽子：教員養成課程の学生における食意識と食行動－食指導能力の育成を目指して－，静岡大教育学部附属教育実践総合センター紀要，22，33-51(2014)
- 11 柳瀬慶子，鷺見裕子：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，高田短期大学紀要，31，61-72(2012)
- 12 厚生労働省：保育士養成課程検討会「保育士養成課程等の改定について（中間まとめ）」(2010)
- 13 三浦さつき，島村知歩，古海忍，和田公子，新正敏子：栄養士・保育士養成課程の短期大学生による食育実践の検討，奈良佐保短期大学紀要，18，1-18(2010)
- 14 浅野美登里，坂本裕子，中島千恵，落合利佳：保育士・栄養士をめざす学生の食育実践力、連携力を培う試み，京都文化短期大学研究紀要，49，169-175(2010)
- 15 本田真美，高増雅子：保育士養成課程「小児栄養」の授業が食育へのセルフエフィカシー向上に与える影響，6，171-181(2013)
- 16 武藤志真子：食行動変容段階と食生活改善に関する消費者ニーズとの関連のWebアンケートによる検討，栄養学雑誌，61，31-37(2003)
- 17 山崎久子，木村壽子：「小児栄養」における食育－保育士養成課程「小児栄養」科目の変遷と教授内容についての一考察－，足利短期大学研究紀要，33，39-46(2012)

保育者養成課程における学生の体育観構築に向けた基礎的研究 —体育（運動）に対する意識調査を通して—

Fundamental Study on Forming the Viewpoint on Physical Education among Students of the Nursery Teacher Training Course —From the Results of an Attitudinal Survey of Physical Education(Sport)—

柳 瀬 慶 子
Keiko Yanase

（要約）

本研究は、保育者養成課程の学生に体育（運動）に対する意識調査を行い、「幼児体育」の授業を通して意識の変容を捉え、保育者としての体育観構築に向けた授業づくりの視座を得ることを目的とした。その結果、体育（運動）のおもしろさに触れて「共感志向による意味」を生起させることが大切であり、そこから自己への気づき等の学びが生まれ、「原則思考（超越思考）による意味」や「有用思考による意味」も生起してくること、そのためには学習内容の明確化が必要であることが明らかとなった。

（キーワード）

体育観、体育（運動）に対する意識、「共感志向による意味」

1. はじめに

1) 問題の所在と研究の目的

幼児期の子どもの体育をめぐるとして、社会環境や人々の生活様式の変化によって体を動かして遊ぶ機会が減少し、環境の変化が子どもの「多様な動きの獲得」や「体力・運動能力」に多大なる影響を与えている¹とされている。ここでの「体力・運動能力」とは、神経機能の発達が著しい幼児期の子どもが、周りの状況に合わせて「タイミングよく動いたり、力の加減をコントロールしたりする等の運動を調整する能力」を指している。単なる数値で測定可能な結果としての体力・運動能力だけではなく、他者（人・モノ等子どもを取り巻くあらゆる環境）の動きを受信し、それに伴った自己の動きを発信していく力のことである。「体力・運動能力」とは、他者とかかわりの中で発揮される力である。

このような「体力・運動能力」を幼児期に育むためには、保育者養成課程において、保育者として必要な体育観をどのように養成していけばよいのだろうか。本稿では「体育観」を、「保育者として子どもの体育において大切に考える考え方」と定義する。保育者養成課程に在籍する学生の「体育観」は、学生が保育者養成課程に入学するまでの被教育体験の中で、暗黙的に培われてきた体育（運動）に対する意識と密接な関連があると考えられる。つまり、学生自身と高等学校教育までの体育科学習や部活等を含む運動体験との関係性の蓄積が、体育（運動）に対する意識となって表れているのである。保育者になった時、保育者の体育（運動）に対する意識が子どもの体育に多大な影響を与えることともつながっていると思われる。

そこで本研究では、保育者養成課程の学生の体育（運動）に対する意識調査を行い、他者とかかわり

のある運動遊びを設定した「幼児体育Ⅰ」の授業を通して、学生の体育（運動）に対する意識の変容を捉え、保育者として必要な体育観構築に向けた授業づくりの視座を得ることを目的とする。

2) 保育者養成課程の学生と体育（運動）との関係性を読み解く視点

保育者養成課程に在籍する学生にとって、体育（運動）という学習は、学生自身の中でどのような意味を持ち、どのように位置づいているのであろうか。岡野²は、作田³の「自己が他者や外界との関係を結ぶ様式のタイプ」の考え方を援用しながら、「学習者による意味基準」の整理を行っている。「学習者による意味基準」とは、「学習者が学習行為において、どのような意味を感じ取り、どのような体験を中心として、他者（人・モノ・自然等）とどのようにかかわるか」という基準のことである。意味基準には次の3つがあるという。

一つ目は、「有用志向による意味」である。これは、「自分にとって役に立ったかどうかということに伴う意味」であり、「自分の持っている知識が有益であるかどうかという『有用体験』が中心」となり、「他者は『有用対象』」として位置づく。二つ目は、「原則志向（超越志向）による意味」である。これは、「前の自分より上達した、向上したということに伴う意味」であり、「前ある力から高まった力へと上昇する『拡大体験』が中心」となり、「他者は『挑戦対象』」として位置づく。三つ目は、「共感志向による意味」である。これは、「その場で他者と共感して夢中・没頭しているときの意味」であり、「自分と他者の『融合体験』が中心」となり、「他者は『融合対象』」として位置づく。

今後子どもの体育を担っていく保育者養成課程の学生にとって、体育学習や運動体験の結果、自分自身にとってそれが役立つものであったり、以前の自分自身よりも成長が見られたりすることが望ましい。そういった点では、「有用志向による意味」や「原則志向（超越志向）による意味」が立ち上がることが必要である。しかし、体育（運動）場面において、将来の健康のために行うという考え方や、自己や他者の記録と競い合って勝つことを目指すだけでは、他者との多様なかかわりを育みながら子どもの体育を行っていく保育者になるには、不十分であると考ええる。保育者を目指す学生として、自分自身が体育（運動）のおもしろさに触れ、他者と共に夢中になり、他者と一体となって体育（運動）のおもしろさを探究していく「共感志向による意味」が立ち上がることが必要である。そのような意味を感じることによって、他者（人）が単なる運動メンバーでなく、共に子どもの体育を探究していく仲間となり、保育者となった時の同僚性の発揮も期待ができる考える。そして、数値で測定可能な子どもの体力・運動能力だけを重視する保育を展開して、運動技能の習得という結果に子どもを追い込むのではなく、他者との豊かなかかわりの中で、子どもが運動遊びを行っている「今・ここ」を大切にしながら、生きる力としての「体力・運動能力」を育む保育者になっていくのではないかと考える。以上の理由から、この3つの「学習者による意味基準」を、「体育（運動）に対する意識調査」の分類の視点として用いることとする。

2. 研究の方法

「幼児体育Ⅰ」の授業では、他者と共に創造する運動遊びの世界を設定し、毎時の学習内容に沿った実技を行った。「体育（運動）に対する意識調査」については、以下の通り実施した。

調査対象：T 短期大学の平成 26 年度前期授業「幼児体育Ⅰ」1 年受講生 A クラス 50 名に質問紙を配布し、50 枚を回収した。回答率は 100%である。

調査方法・調査内容：「学生の体育（運動）に対する意識調査」を実施した。第 1 回調査内容は、「体育（運動）に対する意識 とても好き・どちらかというところ好き・どちらかというところ嫌い・嫌いの中で 1 つを選択しましょう。その理由も記述しましょう。」であった。第 2 回調査内容は、「現在の体育（運動）に対する意識 とても好き・どちらかというところ好き・どちらかというところ嫌い・嫌いの中で 1 つを選択しましょう。その理由も記述しましょう。」であった。

調査実施時期：計 2 回の調査を行った。第 1 回調査は、平成 26 年 4 月 8 日（火）3 限目第 1 回授業後に行った。第 2 回調査は、平成 26 年 7 月 1 日（火）3 限目第 12 回授業後に行った。

分析方法：第 1 回調査と第 2 回調査における回答理由を、それぞれ KJ 法⁴で分析した。カテゴリー間を、関連があるものは直線、反対の意味のものは双方向矢印、順序性が見られるものは一方向矢印でつないだ。

倫理的配慮：「体育（運動）に対する意識調査」を研究に活用することに関して、対象学生に許可（署名・捺印）を得た。調査を行う際には、調査内容が学習評価に反映しないことと、個人が特定されないように配慮することを説明した。

3. 「幼児体育Ⅰ」の授業概要

「幼児体育Ⅰ」の授業は、幼稚園教諭二種免許（選択科目）・保育士資格（必修科目）を取得するために位置づけられている科目である。本学では卒業必修科目となっており、1 年生前期に全員が受講している。授業テーマと授業概要、各回の学習内容は次の通りである。

授業テーマ：保育者としての体育観の構築

授業概要：子どもの体の現状や課題について把握し、保育者としてどのような子どもの体を育むことが必要か、実技を通して考察する。毎回の授業の振り返りとして、各自が「学びの履歴」を記述し、その記述を基に授業者が授業通信を発行し、他者の考えに触れて学び合う機会を設けている。

授業内容：

授業回	学習内容	授業回	学習内容
1	オリエンテーションー自分の体育観を振り返ろうー（講義）	9	受信・発信するからだ①ー運動遊びの成り立ちー（実技）
2	子どものからだをどう育むかー課題と今後の方向性ー（講義）	10	受信・発信するからだ②ー表現するということー（実技）
3	触れる・触れられるからだ①ー運動遊びの世界ー（実技）	11	受信・発信するからだ③ー表現するということー（実技）
4	触れる・触れられるからだ②ー運動遊びの世界ー（実技）	12	受信・発信するからだ④ー運動技能の立ち現われー（実技）
5	委ねる・委ねられるからだ①ー脱意志の遊びー（実技）	13	グループ実践提案③（実技）
6	委ねる・委ねられるからだ②ー脱意志の遊びー（実技）	14	グループ実践提案④（実技）
7	グループ実践提案①（実技）	15	学びの振り返り（講義）
8	グループ実践提案②（実技）		

4. 体育（運動）に対する意識調査

1) 第1回調査の結果

第1回調査では、体育（運動）が「とても好き」は20名、「どちらかという好き」は22名、「どちらかという嫌い」は8名、「嫌い」は0名となった。その理由を、KJ法で分析を行った。

KJ法により、50回答から115項目が抽出され、22カテゴリーに分けられた。

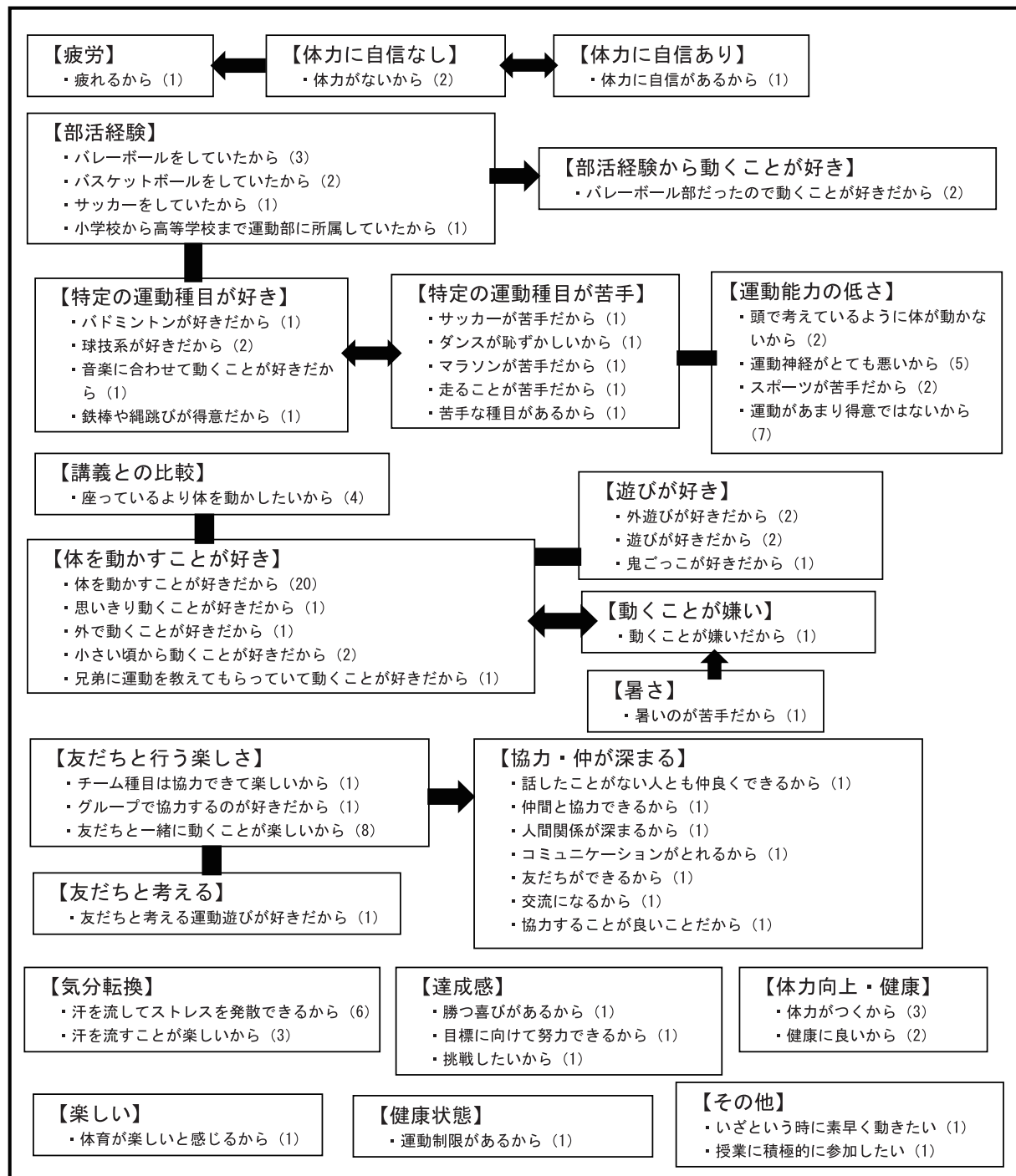


図1 第1回体育（運動）に対する意識調査

上位カテゴリーから見ると、第1に「体を動かすことが好き」(25項目)が挙げられた。思いきり動くことが好きや、小さい頃から動くことが好きだった等の記述が見られた。第2に、「運動能力の低さ」(16項目)が挙げられた。運動が得意ではないや、体がイメージ通り動かせない等の記述が見られた。第3に、「友だちと行う楽しさ」(10項目)が挙げられた。チーム種目は友だちと協力できるや、グループで協力することが好き等の記述が見られた。第4に、「気分転換」(9項目)が挙げられた。ストレス発散になる等の記述が見られた。第5に、「部活経験」(7項目)と「協力・仲が深まる」(7項目)が挙げられた。「部活経験」は、特定種目の部活動を行っていたや、小学校から運動部に入っていた等の記述が見られた。「協力・仲が深まる」は、運動をするとコミュニケーションがとれるや協力できる等の記述が見られた。第6に、「特定の運動種目が好き」(6項目)が挙げられた。バドミントンや球技系等が好きという記述が見られた。第7には、反対の「特定の運動種目が苦手」(5項目)や「遊びが好き」(5項目)、「体力向上・健康」(5項目)が挙げられた。「特定の運動種目が苦手」では、サッカーやダンスが苦手等の記述が見られた。「遊びが好き」では、外遊びや鬼ごっこが好き等の記述が見られた。「体力向上・健康」では、運動は体力がつくや健康に良いといった記述が見られた。

下位カテゴリーでは、「講義との比較」(4項目)、「達成感」(3項目)、「部活経験から動くことが好き」(2項目)、「体力に自信なし」(2項目)、反対の「体力に自信あり」(1項目)、「疲労」(1項目)、「暑さ」(1項目)、「楽しい」(1項目)、「動くことが嫌い」(1項目)、「友だちと考える」(1項目)、「健康状態」(1項目)、「その他」(2項目)が挙げられた。

2) 第1回調査結果の考察

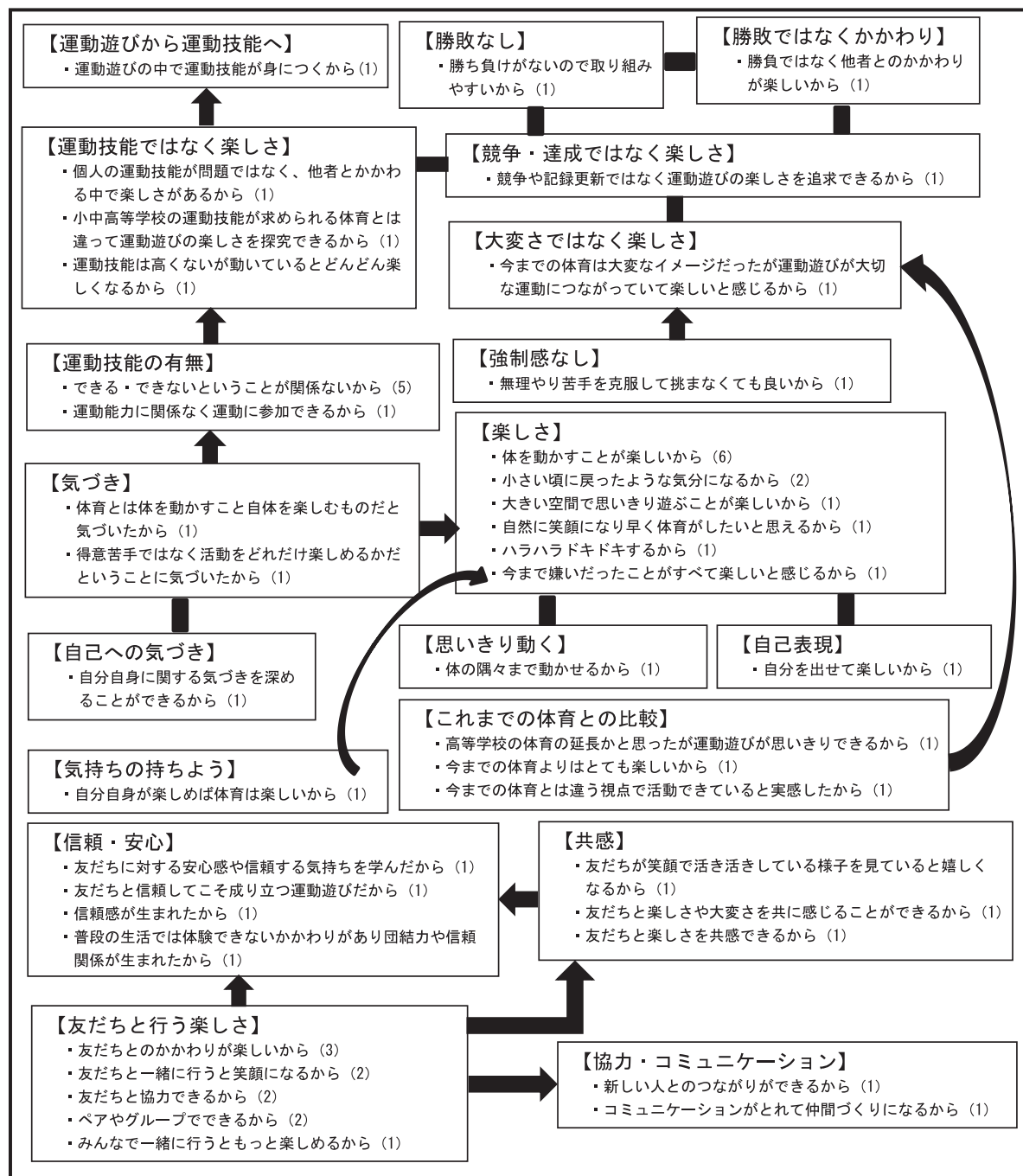
「部活経験」があつて「特定の運動種目が好き」つまり得意である、もしくは「運動能力の低さ」と関連して「特定の運動種目が苦手」つまり不得意であるといったカテゴリーには、計34項目がある。また、「体力に自信あり」、もしくは「体力に自信なし」といったカテゴリーには計3項目、勝つ喜びや挑戦意欲等「達成感」のカテゴリーには計3項目がある。これらのカテゴリー内項目を合計すると40項目となり、全体の約35%を占める。これらはすべて、運動ができる・できないといった基準で判断したり、学生にとって体育(運動)は克服・達成する対象であつたりすると考えられ、「原則志向(超越志向)による意味」がある。純粹に、体を動かすことが好きや友だちと運動する楽しさを感じている学生も多いが、「協力・仲が深まる」のカテゴリーでは、体育(運動)を通してコミュニケーションや人間関係を築くことができるといった、体育(運動)の手段化が見られ、「気分転換」「体力向上・健康」のカテゴリーと共に、「有用志向による意味」がある。「有用志向による意味」が見られる項目は、合計すると21項目にわたり、全体の約18%であつた。「体を動かすことが好き」や反対に「嫌い」、「遊びが好き」「動くことが嫌い」「暑さ」「友だちと行う楽しさ」「友だちと考える」「楽しい」というカテゴリーからは、「共感志向による意味」が見られ、合計48項目となり、全体の約42%であつた。

学生の第1回調査からは、被教育体験に基づいた体育(運動)に対する意識として、体育(運動)との関係を好ましいもの、もしくは好ましくないものと捉えているにしろ、学生にとって体育(運動)とは、運動そのものに夢中になったり夢中になれなかったり、一緒に運動を行っている友だちと運動のおもしろさを共有できるものとして位置づいたりする等、「共感志向による意味」から捉えている学生が

最も多く見られた。次に、体力や特定の運動種目に自信がある、もしくは自信がないと捉えている等、体育（運動）とは、目標の克服や記録の達成を行うものであったり、自己や他者の記録と競争するものとして位置づいたりする「原則志向（超越志向）による意味」で捉えている学生が多いことが明らかとなった。

3) 第2回調査の結果

第2回調査では、体育（運動）が「とても好き」は34名、「どちらかという好き」は16名、「どちらかという嫌い」は0名、「嫌い」は0名となった。その理由を、第1回調査と比較するために、KJ法で分析を行った。



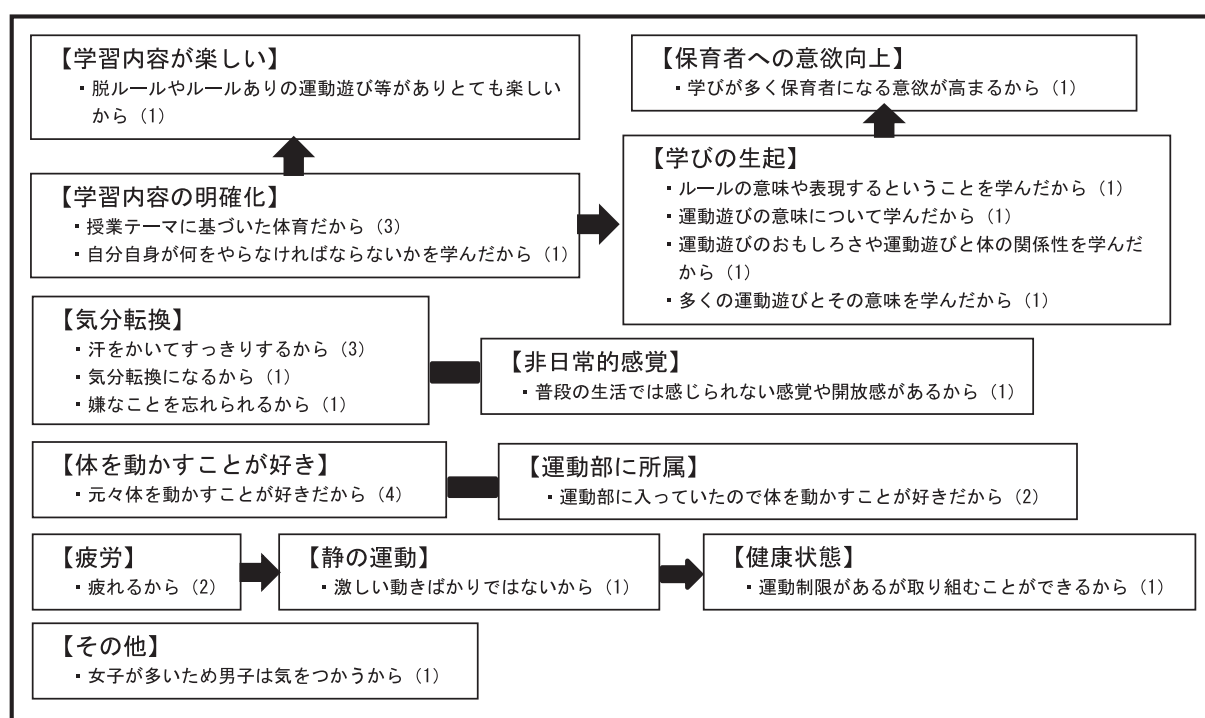


図 2 第 2 回体育（運動）に対する意識調査

KJ 法により、50 回答から 82 項目が抽出され、31 カテゴリーに分けられた。

上位カテゴリーから見ると、第 1 に、「楽しさ」（12 項目）が挙げられた。体を動かすことが楽しいや、小さい頃に帰ったような気分になる等の記述が見られた。第 2 に、「友だちと行う楽しさ」（10 項目）が挙げられた。友だちとのかかわりが楽しいや、ペアやグループで行うことが楽しい等の記述が見られた。第 3 に、「運動技能の有無」（6 項目）が挙げられた。運動能力やできる・できないに関係なく運動に参加できるという記述が見られた。第 4 に、「気分転換」（5 項目）が挙げられた。汗をかいてすっきりするや、嫌なことを忘れられる等の記述が見られた。

下位カテゴリーでは、「信頼・安心」（4 項目）、「学習内容の明確化」（4 項目）、「学びの生起」（4 項目）、「体を動かすことが好き」（4 項目）、「運動技能ではなく楽しさ」（3 項目）、「これまでの体育との比較」（3 項目）、「共感」（3 項目）、「気づき」（2 項目）、「協力・コミュニケーション」（2 項目）、「運動部に所属」（2 項目）、「疲労」（2 項目）、「運動遊びから運動技能へ」（1 項目）、「勝敗なし」（1 項目）、「勝負ではなくかかわり」（1 項目）、「競争・達成ではなく楽しさ」（1 項目）、「大変さではなく楽しさ」（1 項目）、「強制感なし」（1 項目）、「自己への気づき」（1 項目）、「思いきり動く」（1 項目）、「自己表現」（1 項目）、「気持ちの持ちよう」（1 項目）、「学習内容が楽しい」（1 項目）、「保育者への意欲向上」（1 項目）、「非日常的感觉」（1 項目）、「静の運動」（1 項目）、「健康状態」（1 項目）、「その他」（1 項目）が挙げられた。

4) 第 2 回調査結果の考察

できることだけに価値を置かない「運動技能の有無」「運動技能ではなく楽しさ」「気づき」のカテゴリーや、何かを克服・達成しなければならない「大変さではなく楽しさ」やそのための「強制感なし」

の 카테고리, 勝敗にこだわらない「勝敗なし」や「勝敗ではなくかわり」, 「勝敗ではなく楽しさ」が大切であるという 카테고리からも分かるように, 体育(運動)が学生にとって, 目標達成や勝敗という結果の重視, 運動技能の習得といった「原則志向(超越志向)による意味」を重視するのではなく, 「原則志向(超越志向)による意味」を重視する前にもっと大切にしたいことがあるということに気づいたという結果が伺える。「これまでの体育との比較」の 카테고리からも分かるように, 多数の学生の体育(運動)に対する意識を構成していた「原則志向(超越志向)による意味」から, まずは体育(運動)のおもしろさに触れることが大切であるという体育(運動)自体への「共感志向による意味」が浮かび上がった。それは, 項目として最も多い「楽しさ」の 카테고리からも伺える。関連する項目を合わせると, 合計 31 項目となり, 全体の約 38%であった。

体育(運動)のおもしろさに触れることから運動技能が結果として身につくといった「運動遊びから運動技能へ」の 카테고리や, 夢中になって活動する中で自己を出せるといった「自己表現」の 카테고리, または自分自身に気づけるといった「自己への気づき」の 카테고리も見られた。これらは, 学生が体育(運動)の中で「共感志向による意味」を感じ, その後新しい自分自身に出会うことができた等の「有用志向による意味」や, 今まで自分が身につけていた運動技能よりも高まった力を習得したという「原則志向(超越志向)による意味」が浮かび上がったということを示している。学生が「共感志向による意味」を感じることによって, 「有用志向による意味」や「原則志向(超越志向)による意味」も生み出すことが可能であることが示された。

「楽しさ」の カテゴリに続いて多かった「友だちと行う楽しさ」の カテゴリでは, 学生は友だちとペアやグループでかわりながら運動遊びを行うことによる楽しさを感じている。その楽しさが, 「共感」や「信頼・安心」の カテゴリからも分かるように, 他者(友だち)と一体になる感覚や楽しさの共有となり, 他者に対して信頼や安心といった感情を持つことが示された。その結果として, 「協力・コミュニケーション」の カテゴリからも分かるように, 体育(運動)とは, 他者とのつながりを築き, コミュニケーションが図れるものであるという「有用志向による意味」も浮かび上がった。

「学習内容の明確化」の カテゴリからは, 授業で授業担当者は何を学ばせるのか, 学生は何を学ぶのかを明確にすることにより, 学生の学びが大きくなることが示された。学習内容の明確化が「共感志向による意味」を生み出し, 学生に体育(運動)のおもしろさを味わうことにつながるものが「学習内容が楽しい」の カテゴリから分かった。さらに, 「学びの生起」「保育者への意欲向上」の カテゴリからは, 学習内容の明確化が学生の学びを生起させ, 保育者になる意欲を向上させることが示された。

5. おわりに

本研究は, 保育者養成課程の学生の体育(運動)に対する意識調査を行い, 他者とかわりのある運動遊びを設定した「幼児体育Ⅰ」の授業を通して, 学生の体育(運動)に対する意識の変容を捉え, 保育者として必要な体育観構築に向けた授業づくりの視座を得ることを目的としてきた。

その結果, 学生の既存の体育(運動)に対する意識は楽しさ等の「共感志向による意味」が多く, 次いで克服・達成や競争等の「原則志向(超越志向)による意味」が多かった。しかし, 授業が進むにつ

れて、「原則志向（超越志向）による意味」から「共感志向による意味」へのシフトが見られ、体育（運動）のおもしろさに触れることを重視する考えが生まれた。さらに、その結果として運動技能が身についたり、自己への気づきをもたらされたり、自己表現ができたり、他者とのつながりが生まれたりといった「有用志向による意味」や「原則（超越志向）による意味」が生まれてきた。また、その根幹を成すものとして、学習内容の明確化が挙げられた。学生と体育（運動）との関係性を考える中で、体育（運動）のおもしろさに触れさせ、他者と協同的に取り組んで、「共感志向による意味」を生起させる授業デザインの必要性が示された。

保育者養成課程に在籍する学生が、体育（運動）のおもしろさを実感し、他者と共にそのおもしろさを探究して学びを生み出すという体験は、学生が保育者となった時、子どもが運動技能を習得したり、数値で測定可能な結果としての体力・運動能力だけを重視したりして、子ども個人を変えようとする個体主義的な視点を持つのではなく、他者との関係の中で子どもが運動遊びのおもしろさを味わいながら、他者に対応していく「体力・運動能力」を育む関係主義的な体育での視点を持つことにつながると思われる。社会の中でこれから他者と共に生きていく子どもを育てる保育者にとって、その意義は大きい。

今後の課題としては、次の点が挙げられる。本研究は、調査対象者を1クラスのみとしたため、「幼児体育Ⅰ」の授業受講者の3分の1にとどまった。そのため、本研究の結果がどのクラスにも当てはまるのかという検討が必要である。また、体育（運動）に対する意識の変容を、「好き・どちらかという」と好き・どちらかという嫌い・嫌い」の4つの選択肢ごとに回答者の変容を追う等、別視点からも考察していく必要がある。さらに、本研究結果を踏まえて、授業を再デザインし、保育者に必要な体育観の構築に向けていくことが必要であると考えられる。

【註】

1. 文部科学省（2013）『幼児期運動指針ガイドブック』株式会社サンライフ企画
2. 岡野昇（2000）『共感志向による意味』を重視した学習の在り方『カリキュラム研究第9号』日本カリキュラム学会 pp. 121 - 133
3. 作田啓一（1993）『価値観と性格』『生成の社会学をめざして』有斐閣 pp. 123 - 178
4. 川喜田二郎（1967）『発想法』中公新書

付記

本研究は、平成26年9月19日に行われた第53回全国保育士養成協議会研究発表「保育者としての体育観を構築する『幼児体育』授業に関する研究」と同調査を用いており、研究発表を基に加筆・修正したものである。

児童文化財を用いた先行研究に関する一考察

Discussion on Previous Studies Using the Assets of Child Culture

藤 重 育 子

Ikuko Fujishige

(要 約)

児童文化財は長年保育の現場において数多く使用されている。そしてその種類と用途、表現方法に関しては、その時々で異なっている。今回は、具体的に取り上げられている児童文化財の動向を先行研究や文献などから読み解いた。また、保育内容領域「言葉」の面から見た児童文化財についてまとめた。その結果、近年は児童文化財について子どもの生活に密着したあらゆるものを指すという変化が見られるようになってきた。種類や数においても明らかに増加傾向にあるものの、保育者がそれらを熟知し媒体としての活用方法を獲得していることが前提となるため、これまで以上に力量が試されるであろう。

(キーワード)

児童文化財、保育内容領域「言葉」、先行研究

1. はじめに

児童文化財は、昔から現在の保育現場にいたるまで、教育的価値を見出され使用され続けている。そして、その種類と用途、表現方法に関しては、その時々で異なっている。しかしながら2014年11月現在において、「児童文化財」について国立情報学研究所の論文検索を行ったところ、論文・学会ポスターを併せてわずか44本であったことや、CiNii所蔵論文が7本、学会ポスター発表が11本と少数であったことなどから、歴史は古いものの、未だ研究途上であることがうかがえる。また、腰山(2005)の研究においても、現代の児童文化の実情をもっと詳しく掌握することや保育実践の中での児童文化のあり方について、さらに検討を進めていく必要性を課題としている。

そこで、本論文では、先行研究をはじめ過去の児童文化財に関連した文献について読み解くこと、また時代の変遷などから見られる保育内容領域「言葉」の面から見た児童文化財についてのまとめ、現在の課題点を挙げる。

2. 児童文化財とはなにか

(1) 過去に取り上げられている具体的な児童文化財より

表 1. 先行研究・文献などに見られる児童文化財の記載

書籍	発行年	著者	児童文化財の具体的種類	児童文化財の捉え方
『児童文化』	1970 年	中山茂	【技術としての児童文化】 口演童話、紙芝居、人形劇（指遣い人形劇やペープサートを含む）、児童劇、子どもの歌 【生産される児童文化】 玩具、児童図書、絵本と童画、児童漫画、映画と幻灯 【マスコミュニケーションと児童文化】 ラジオ、テレビ、児童雑誌、児童新聞	複雑である
『現代幼児教育シリーズ児童文化』	1980 年	骨川道夫 中川正文 編	玩具（遊具）、絵本、お話、ストーリーテリング、児童文学、マンガ、児童雑誌、児童新聞、ラジオとテレビ、紙芝居、人形劇、演劇、映画、音楽、遊戯	児童文化財と児童文化活動とが「児童文化」の概念を規定するとき、主要な内容をなすもの
『改訂 児童文化概論』	1986 年	原昌 編	図書、雑誌、新聞、映画、ラジオ、テレビ、漫画、児童劇、人形劇、影絵、紙芝居、お話（ストーリーテリング・口演童話）、玩具、遊具、音楽、舞踊、造形	「子どもにまつわる文化活動」の結果として生まれた「事物・事象」
『児童文化の研究』	1987 年	斉藤良輔 角屋和子 編	玩具、絵本、紙芝居、伝承遊び、テレビ（放送文化）、子どもの歌、遊び場、近所遊び	
『新保育と児童文化』	1995 年	森上史郎 編	玩具、遊具、絵本、幼年童話、マンガ、紙芝居、人形劇、影絵、ペープサート、テレビ、視聴覚教材	・子どもの遊びの実態そのものであり、遊び遊具すべてが考えられる ・遊びと深くかかわり、楽しみながら世界を豊かに広げる ・自ら学びゆく力を育てる
『児童文化』	1995 年	三上利秋 編	絵本、玩具、児童文学、紙芝居、スライド、OHP、人形劇、影絵（エプロンシアター・パネルシアターも含まれる）、あやとり、折り紙、手遊び、ファミコン、マルチメディア	現代の情報化社会を反映している
『現代の児童文化における J B B Y の意味と価値について』	2006 年	八幡真由美	児童文学、絵本、挿絵、漫画、子どもの歌、少女向け雑誌、ジュニア小説、童謡、わらべうた、映画、施設（ディズニーランドや遊園地、図書館、博物館、児童公園等）、遊具等の文化財、ボーイスカウト等の活動、行事	児童文化とは、子どもに関する文化の総称であり、子どもを中心に捉えた全ての活動である
『児童文化がひらく豊かな保育実践』	2009 年	中坪史典 編	絵本、紙芝居、童謡、人形劇、エプロンシアター、パネルシアター、ペープサート、手遊び、玩具、伝承遊び、わらべうた、折り紙、あやとり、ゲーム、コンピュータ、伝承文化や年中行事、児童文化施設	子どもの主体性を大切に「仲間」「時間」「空間」と子どもの生活リズムに合わせた「活動の間」が存在する場が豊かな物語＝文化を生み出す
『ことばと表現力を育む児童文化』	2013 年	川勝泰介 浅岡靖央 生駒幸子 編	わらべうた、あそびうた、ことばあそび、おはなし、絵本、童話、紙芝居、人形劇（パペット、マリオネット）、ペープサート、パネルシアター、エプロンシアター、おもちゃ	子どもの生活や遊びのイメージを膨らませるもの

児童文化（財）とは一般的に、子どものために作り出される文化（財）の総称を示し、児童文学や児童劇など種類は多岐にわたっている。いずれも正解や不正解ではなく、子どもの発達に関係するものや子どもの遊び・学びを発展させる上での媒体となるものは、全てそれに含まれる。まずは定義づけるため、児童文化財とは具体的に何を指し示すのかを過去の文献からまとめ、表1に示した。またそれらから見られる特徴を次に挙げる。

1点目は、マスメディアの存在である。特にテレビにおいては、時代の流れに変化を見ることがない。1970年代から常にマスコミュニケーションの一つとして取上げられており、2000年以降においてもコンピュータの表出が特徴として見られる。また、関連して、『児童文化』（三上,1995）では著者が指摘している通り、情報化社会の流れからスライドやOHP、ファミコンにいたるまで電子媒体も含めた文化財が具体例として挙げられている。それらに反して、1980年代に見られたラジオについては以降、示されていない。

2点目に、過去には子どもの歌と示されていたが、近年の児童文化としてわらべうたに変化していることが挙げられる。わらべうたについて中坪（2009）によると、子どもの遊びと結びついて歌われる遊戯性を持つこと、集団の年齢や性別、人数に適応してさまざまに変化すること、地域によってその旋律やリズム、歌詞などに違いがあり地域性が見られることの特徴を挙げており、集団性を高めたり、協調性を生み出したりして教育的効果が認められると示している。そのため、教育にも変化の起こった2000年以降、うた関連にも変化が見られたのではないだろうか。また同様に、その他の無形文化財が増加していることも特徴として挙げられる。

3点目は、これまで物が媒体となる文化財が中心であったが、2000年以降の児童文化財には、施設や行事自体など場所や空間を含めた形で挙げられていることが見て取れる。それらに関して、中坪（2009）はルールとマナーを体験的に学び、文化的生活と社会性の発達を支えていると指摘する。絶対的ではないが、さまざまな行事や体験を通して子どもの視野が広がる可能性の一つであると思われる。

（2）先行研究・文献より

児童文化財が子どもの好奇心や想像力を刺激し心の栄養となり、さまざまな発達を促すため、幼児期には欠かせない（八幡,2007）ことは明らかである。子どもたちを取り巻く社会環境や生活環境の中で、児童文化財はその心身の成長発達に大きな影響力を持っており（北村,2006）、腰山（2005）の主張するように、社会の進歩と時代の変化に対応して、児童文化も変貌し、児童の育成に有益となる文化の進展は歓迎されても良いと考えられている。次に先の研究・文献においてそれぞれ個々の児童文化財がどのように扱われているか見ることとする。

吉田ら（2007）によると、絵本・紙芝居は、日常の基本的な活動として定着していることと、子ども達を落ち着かせる場面で活用されることが多いことを説明している。よい絵本の条件を吉田（2005）は、絵と文章が調和していること、芸術性の高い絵と、美しくリズムカルな文章であること、内容は美しくためになるばかりでなく、残虐性・恐怖・不安・怒り・嫉妬なども描きつつ、それをプラスに転化する道筋を示すこと、などを挙げている。一見否定的と思われる表現については、林（2011）も以下のよう

に述べている。人は誰しも、日常的に自分の行く手を阻む「困難」や「力不足」「運命」「諦め」「弱気」といったものを持っていると考える。“鬼”の登場する話には、諦めずに努力し工夫すれば、それらに必ず打ち勝てるのだという励ましのメッセージが随所に込められている。そのメッセージは、子どもを楽しませながら、繰り返し日常的に伝えられてきた。子どもは“鬼”の話を聞きながら、日々自分の心に住むさまざまな“鬼”を主人公と共に退治するシミュレーションを繰り返しているとも言える。これらは、子どもにはもちろん、年代を問わず大人でも納得させられるものと感じる。現代では大人が子どもの育ちに対して願う内容の変化から、“鬼”の意味するもの、象徴するものも変化してきたといえる。以上のことから、数ページに示された世界の中で、人間形成や人間関係のあり方などを学習できるともいえるだろう。八幡（2007）によると、絵本はページをめくることによって自分が作品の世界の中に入っていく、つまり内に入る世界であり、一方の紙芝居は演技手により作家の世界が空間に出ていき広がっていく世界、外に出る世界であることを述べている。そして、紙芝居を保育者が演じることによって子どもたちは紙芝居の世界に浸り、登場人物に共感したり感動を得たり考えたりできることや、子ども自身が今まで体験したことのない事柄や現実の生活の中では体験できない事柄に触れることで不思議さを感じ、未知の世界への想像力を深めていくことを主張している。演者である保育者のみならず、媒体そのものにも条件が付くようである。中川（2010）は、脚本や画が必要以上に観客を巻き込もうとすると、演技手に高度な技術を要求するようになり、演技手が熟練していないと昔ばなしの世界が途切れる可能性が高くなると分析している。

熊田（2011）は人形劇について、幼児は人形を擬人化し、想像的同一化をして物語の世界に入り込むといった経験をしながら一種の生活体験もしており、総合的経験を積むことができると示している。そして一人でも演じることのできるパネルシアターやエプロンシアターは、手軽に演じることのできる人形劇の一つであると加えている。そのため、絵本や紙芝居には見られない立体的な表現技法を用いることができ、保育者・子どもの双方において表現の広がりが見られるだろう。パネルシアターについては吉田ら（2007）が、子どものみならず多くの人々の心を捉えているのは、パネルシアターの絵やその手法が、絵本などの静止画とテレビなどの動画との間にあり、その両方の良さ、面白さを兼ね備えているのではないかと指摘している。テレビに関しては、子ども達の遊ぶ様子を見るとテレビの登場人物がごっこ遊びに登場することがよくあり、これは絵本・紙芝居・パネルシアターを見た後にごっこ遊びや劇遊びに発展するのと同じ効果を持つと分析（吉田ら,2007）しているため、一概に否定できない部分がある。利用方法や設定時間によっては、効果的であるだろう。

わらべうたや伝承遊びなどに関して、腰山（2005）が、時代の進歩との兼ね合いで価値を再認識して、継承する努力を要することを述べている。そのためには、地域で語り継がれている独特のものや、全国で広がりを見せているが内容が少しずつ異なるものなど現存している数多くある遊びについて、全てを把握することは不可能であるが、保育者が知識として把握して語り継ぐことのできるリカレント教育などでの環境整備、実践内容をこれまで以上に養成教育で行う重要性を感じた。また、うた（手）あそびを学ぶ際に使用する市販の保育教材の問題点と学生の選択眼養成について、北村（2008）は童謡「どんぐりころころ」を素材にし、学生の音楽的能力（読譜力・歌唱力・創造力・記譜力・コミュニケーション

ン力)などの育成に効果が認められたことを発表した。うた(手)あそびは道具もいらず、その場で簡単に実践することが可能であり、その場を構成する子どもたちと先生との人間関係や信頼関係構築の入り口として機能しており、保育現場においても、たかがうた(手)あそびだからと軽視できない重要な位置を占めていることを示している。そして養成校の学生たちは、このような経験を積み重ねることによって、さまざまなうた(手)あそびの良否の選択眼が養われることを指摘している。養成校教員としては、それらの能力を持ち備えた上で、卒業後に子ども達を前に力を発揮してくれることを願っている。

八幡(2006)の報告からも分かるように、今やディズニーランドや遊園地も児童文化の一つとして考えられており、北村(2006)の言葉を引用すると、現代では子どもと関わりを持ち子どもの生活や心身の成長発達に益する文化を、広義の意味で児童文化と呼ぶ。また、若山ら(2008)は、大学・短大が「文化的な物を保有している施設」—図書館、児童館など—とは異なる、やわらかな／かたちなき文化財であることを示している。広大な敷地を持ち、建物や施設、さまざまな文献や資料、人的資源などの物理的な財を数多く所有していることから、物理的な財を地域に開かれたものにするだけでなく、こうした財を活用して地域におけるさまざまな営みを支え、人々のあいだの結びつきを促進する潤滑油としての役割を果たすことが必要とされている。

3. 保育内容領域「言葉」の変遷と児童文化財との関連

幼稚園教育要領改訂に伴って変化する保育内容領域「言葉」の中に見られる児童文化財のあり方について、表2に示した。保育現場において紙芝居が多用されているにも関わらず紙芝居に関する研究が未だに途上である(八幡,2007)ために、保育内容領域「言葉」では、現在でも「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう」と表記されており、物語という言葉は見られるものの具体的に絵本以外の児童文化財として記されていない。また学校教育法第23条においても「日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと」と表記されているが、紙芝居や他の文化財を示す名称は見つからなかった。このような点から、「児童文化財≒絵本」と考えられる所以であるかもしれない。しかしながら、領域名から焦点を当てると、「言語」では言葉自体を正しく使用することに捉われていたのに対し、「言葉」では、生活の言葉を育てることに重点を置いていることから、物語の情報源はどうであれ、さまざまなものに触れ、楽しさを味わう中で、言葉での表現が豊かになっていくものと考えられる。

表2. 保育内容領域「言葉」における児童文化財の変遷

改訂年	領域名	幼稚園教育要領 本文	具体物	児童文化財関連
昭和31年	言語	言葉の使い方を正しく導く	絵本、紙芝居	絵本を楽しむ
昭和39年	言語	言葉の正しい使い方を身につけるようにする	絵本、紙芝居	絵本に親しむ
平成元年	言葉	言葉に対する感覚を養う	絵本	楽しさを味わう
平成11年以降	言葉	言葉で表現する力を養う	絵本	楽しさを味わう

4. おわりに

表1でも見られたように、児童文化財が変化をとげているということは、中坪ら（2009）も注目しており、1960年代後半以降は子どもの生活に密着した文化、子ども主体の文化という考え方が主張されるようになったこと、そして現在は子ども自身がつくり出す文化と、子どもに与えられる文化の両方の意味で児童文化が扱われていることを述べている。工藤（2009）も、児童文化には子どもから子どもへ伝える文化と大人が子どもに伝えたり与えたりする文化とがあることを説明している。子どもの主張が受け入れられるようになり、より自由により幅広く、本来であれば多様な表現が見られるはずである。しかしながら、同時にそれを阻む解答のような文化財が増加している事実や、それに安心してしまふ面がある。それは、現代の保育者や親世代が自然を相手に遊べなくなっていること（中坪,2009）とも関係しており、遊びをあまり知らなかったり、遊びを広げられなかったりする状況が生じている。ともすれば、携帯電話やスマートフォンを用いた通信やゲームでの遊び方が巧みになり、それは、保育者のみにとどまらず、子どもにも大きな影響を与えている。また情報機器をより低年齢のうちから使いこなす、ものが溢れているこの時代に、実在する児童文化財に目を向けず、相手の姿が見えないものとのやり取りを楽しむということがもしもあるならば、皮肉な結果である。表1で示したように、一つひとつを見ると40年間でそう大きく変化したものは挙げられていない。そのため再度ものの善し悪しを見極める選択眼が必要となるだろう。種類や数においても明らかに増加傾向にあるものの、保育者がそれらを熟知し媒体としての活用方法を獲得していることが前提となるため、これまで以上に力量が試されることとなる。最後に、大日方ら（2014）は、保育者養成学生の創造することや発信力の欠如などを指摘しており、上記の問題は保育者のみに関わらず、保育者自身が創造性を持って主体的に活動できるよう、養成機関としての課題があるとも考えられた。

【引用文献】

- 原昌編（1986）『新訂 児童文化概論』建帛社
- 林鎮代（2011）「象徴としての“鬼”と“トッケビ”ー子どもに語る昔話からー」関西国際大学研究紀要第12巻 pp.25-35
- 今井田道子（2006）「今＜児童文化＞を考える2」横浜女子短期大学紀要第21巻 pp.101-124
- 川勝泰介・浅岡靖央・生駒幸子（2013）『ことばと表現力を育む児童文化』萌文書林
- 北村恵子（2006）「保育現場における児童文化財について そのⅠー音楽的環境作りの視点からの手あそび」上田女子短期大学児童文化研究所所報第28巻 pp.27-35
- 北村恵子（2008）「保育現場における児童文化財について そのⅡー市販教材に見られるうた(手)あそびの問題点と学生の選択眼ー」上田女子短期大学紀要第31巻 pp.123-135
- 腰山豊（2005）「短大保育科における実践的指導力の形成と授業改善（9）ー児童文化財と保育のかかわりー」聖園学園短期大学研究紀要第35巻 pp.1-10
- 工藤真由美（2009）「現代児童文化の一考察」四条畷学園短期大学紀要第42巻 pp.18-20
- 熊田武司（2011）「保育士のパネルシアターおよびエプロンシアターへの意識について」岐阜聖徳学園大学短期

- 大学部紀要第 43 巻 pp.117-129
- 三上利秋（1995）『児童文化』保育出版社
- 森上史朗編（1995）『新 保育と児童文化－保育文化を育む－』学術図書出版社
- 中川理恵子（2010）「昔ばなし紙芝居に関する一考察－『おだんごころころ』と『だんごとじぞう』の比較をと
おして－」埼玉学園大学紀要人間学部篇第 10 巻 pp.389-404
- 中坪史典編（2009）『児童文化がひらく豊かな保育実践』保育出版社
- 滑川道夫・中山正文（1980）『現代幼児教育シリーズ児童文化』東京書籍株式会社
- 中山茂（1970）『児童文化』朝倉書店
- 大日方重利・藤重育子（印刷中）「保育専攻学生の社会人基礎力と施設保育実習後の自己評価の関連」静岡産業
大学経営学部研究紀要第 20 巻第 1 号
- 齋木恭子（2004）「児童文化財を活用した保育実技の質的向上を考える」鳥取短期大学研究紀要第 50 記念号
pp.151-160
- 斉藤良輔・角尾和子（1987）『児童文化財の研究』川島書店
- 若山哲・山口美和（2008）「大学と地域ネットワークとの協働による子育て支援－児童文化財の新たな形として
の子育て広場のあり方を考える－」上田女子短期大学紀要第 31 巻 pp.69-80
- 八幡眞由美（2006）「現代の児童文化における JBBY の意味と価値について」高崎健康福祉大学紀要第 5 号
pp.123-138
- 八幡眞由美（2007）「児童文化財の保育における効用に関する一考察－領域言葉の側面から紙芝居を中心に－」
上田女子短期大学紀要第 30 巻 pp.39-47
- 吉田博子・藤田淑子（2007）「幼児教育における児童文化－実習保育所における児童文化の現状について－」淑
徳短期大学研究紀要第 46 巻 pp.131-143
- 吉田照子（2005）「物語絵本の心」福岡女子短大紀要第 65 巻 pp.17-32

日本におけるキャリアデザインの変遷

Changes in Career Design in Japan

杉 浦 礼 子

Reiko Sugiura

安 部 耕 作

Kosaku Abe

(要 約)

日本に先行して推進してきたアメリカにおけるキャリア教育の動向や、企業に自己のキャリアデザインを依存することを可能としてきた日本的経営の変化の動向を踏まえて、現在の日本の大学・短期大学におけるキャリアデザインの必要性和方向性について考察した。短期・長期で捉えるキャリア教育のバランスを慎重に図ること、教科や課外活動で自己のキャリアデザインを意識できる工夫を施すこと、きめ細かに支援することで踏み出す力を発揮させることが重要であることを提起した。

(キーワード)

アメリカのキャリア教育、日本的経営、キャリアデザイン

I. はじめに

バブル経済崩壊以降、学校生活から職業生活へ移行することが困難な時代が長く続いており、初等・中等教育でも高等教育においても、キャリア教育やキャリアデザインを推進する動きは今後も強まると考える。個人の自律的なキャリアデザインの重要性は高まっており、キャリアデザインに必要な資質を養成するキャリア教育の理念や意義は文部科学省や識者によって多く述べられている。キャリア教育の歴史的背景や、大学・短期大学がキャリア教育に力点を置き始めた背景、中央教育審議会等の国の見解を踏まえた上で、大学・短期大学が行っているキャリア教育を概観すると、大きく二つに大別される。

一つは、直接的な就職意識の涵養や就職テクニックなど、目前にある就職活動に向けて求められる知識・技能を得て内定を得るため、あるいはその他の大学や大学院進学など卒業後の進路を決めるための教育や進路選択支援活動である。こうした教育や就職進路選択支援活動においては、自己の職業適性や関心を理解した上で、目標とする進路や職業を定め、目標達成のためになすべきことや、自己に欠けていることや有利なこと、得られる所得や目標が達成できる可能性などを考えながら職業や進路を決めることになる。本学においては、社会体験学習や社会体験実習のほか、情報処理関連や簿記、秘書学などの職業能力養成・検定支援の科目による教育、就職講座やゼミナール教員およびキャリア支援センターを核とした職員による就職進学相談といったものがこれにあたるだろう。

もう一つは、長期的な視野で自己の人生をとらえ、生涯にわたるキャリアをどのように築いていけばよいのかということを考えるキャリアデザインである。近年、キャリアは、従来のように職業上の経歴だけでなく、職業を中心としつつも様々な地域生活・家族生活等をも含めた「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」

と定義されている¹。どのような生涯をおくりたいのか、結婚するのかしないのか、結婚するとしたらいつごろか、子どもはもつのか、都市の便利な環境で暮らすのか郊外で自然に囲まれた人生を望むのか、仕事中心の生活か仕事はほどほどに趣味や家族生活を楽しみたいのか、老後はどうするのか、といった長期的なキャリアを考えてみて、それはどのような職業や進路ならば可能なのか、といったことを仕事あるいは生き方を中心に据えて、各年代においてどのようにデザインするかを考えることになる。本学では、「キャリアデザインⅠ」の科目が該当する。

大学・短期大学においてキャリアデザインの重要性が高まっている背景は何か。社会情勢の変化としては、種々の労働規制が撤廃され多様な働き方が生まれてきた結果、大学・短期大学を卒業しても正規雇用労働者として企業に就職し、終身雇用を保障された生涯を全うすることが難しくなっていることがある。よって、自己の人生を会社や社会の仕組みに任せるのではなく、個人が生涯の早い段階で自己のキャリアを自律してデザインする必要性が、社会の変化に相まって高まったのである。現代社会においては、働き方を自由に個人が選択できる反面、キャリアを自律的に設計することが求められているといえよう。

本稿では、キャリアデザインは必要であるとの仮説の基に、日本より約40年早くキャリア教育を導入したアメリカの動向や日本的経営の変化を軸に、個人の価値観や生き方の多様化を視野に入れながら、仮説をより精緻なものとするため論考する。

Ⅱ. キャリアデザインの歴史と推進された背景

まずは、キャリア教育およびキャリアデザインの歴史について確認する²。

日本での社会的・職業的自立に関する教育は当初、職業指導という名称でアメリカから概念が導入されている。日本で最初に職業指導という用語が使用されたのは、大正4年に入澤宗寿が『現今の教育』で、アメリカの職業指導を紹介してからである。昭和24年には文部省が『職業指導の手引き』で、米国職業指導協会の定義を導入した。昭和24年に教育職員免許法が制定された際に、職業指導も教員免許科目となった。しかし、職業指導という用語が職業教育、就職斡旋、進学指導等との相違が曖昧になっていたことへの反省から、昭和33年に学習指導要領改訂の際に職業指導から進路指導へ名称が変更された。

日本では、昭和34年から平成15年までを「進路指導の時代」と呼ばれている。若者の学校生活から職業生活への移行という課題が顕在化してきたことを踏まえ、キャリア教育という用語が、中央教育審議会答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」(平成11年)ではじめて用いられた。平成16年に文部科学省が「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」で進路指導の中核としてキャリア教育の推進を提言し、この年を日本のキャリア教育元年と呼んでいる。日本における個人の社会的・職業的自立のための教育は、職業指導から進路指導、進路指導からキャリア教育へと段階的に移行したことが特徴である。平成22年2月には大学設置基準が改正され、平成23年度からすべての大学に職業意識を育む教育を行うことが義務づけられている。

キャリア教育が推進された背景は、経済の問題、学校教育の問題、若者の問題の三つに大別される。

まず、経済の問題は、経済の長期低迷による雇用環境の変化である。1990年代のバブル経済崩壊後の経済情勢の長期低迷や国際的な企業競争の激化により、企業は経営の中核を担うコア人材のみを終身雇用や年功序列で知られる日本的経営を適用する正規雇用労働者として厳選採用するようになった。コア人材以外は非正規雇用労働者に置き換える動きが広範に進んだ。このことは、即戦力を求める傾向を強め、同時に正規雇用労働者の求人数を減少させることとなった。日本的経営が維持されていた時期までは、企業は人間性や学歴で新規学卒者を採用し終身雇用を前提とする雇用環境の中でOJTを中心に職務に関する教育訓練を施してきたが、今やこの習慣も日本的経営の変化とともに、従業員への教育訓練費を削減し、一方で労働者に採用時および就職後も基礎的・汎用的資質と高い職業能力を求める傾向が強まっている。企業は正規雇用労働者を中心に職業訓練を施すため、一度非正規雇用労働者になると職業能力を向上する機会を十分に与えられないこともあることから、学生は卒業と同時に正規雇用労働者として採用されることが以前よりも重要である。

次に、学校教育の問題として高等教育のユニバーサル段階化がある。アメリカの社会学者マーチン・トロウは、高等教育機関への進学率が15%を超えると高等教育はエリート段階からマス段階へ移行し、進学率が50%を超えるとユニバーサル段階に移行すると述べている。また、ユニバーサル段階では、誰もが高等教育機関に進学できる機会が保障されている状態であるとされている。日本の高等教育機関への進学率は50%を超えていることから、すでにユニバーサル段階に移行しているため短期大学士や学士などの称号を得た多くの新規学卒者が輩出されている。一方、正規雇用労働者の求人数が減少していることが就職を困難なものとしているが、高等教育機関へ入学する時点で将来設計が不明確な学生比率は低くはないため、就職活動で求められる知識や内定を得るための指導など就職進路選択支援活動に力を入れることとなる。

最後に、若者の問題としては、職業観・勤労観の未成熟や、基礎的・汎用的能力の不足、早期離職傾向、精神的・社会的自立の遅れ、進路意識・目的意識の希薄さなど社会的・職業的自立に関わる課題が指摘されている。

これら経済の問題、学校教育の問題、若者の問題が複合的に絡み、若者の社会的・職業的自立育成の観点、ニートや無業者等の自己のキャリアを見通すことができない不安定雇用層が増えた社会問題を改善する観点などから、キャリア教育の推進が求められるようになった。このような背景でキャリア教育は推進されてきたため、大辞泉に記されているように、キャリアを「職業上・技能上の経歴」と仕事に限定したものとして捉えることが多かった。しかし、近年は個人の価値観の多様化に加えて、企業側も全ての雇用者に終身雇用や年功序列を提供できなくなってきたこともあり、画一的な生き方以外の選択肢も広がってきている。このような個人の意識や社会状況の変化の中で、重要視されるようになってきたのが、前述した短期的視野の就職進路選択支援活動ではなく、長期的視野で自己の人生をとらえ、生涯にわたるキャリアをどのように自律的に築いていけばよいのかということを考えるキャリアデザインである。キャリアデザインについては、様々な見解があるが、法政大学キャリアデザイン学部はキャリアデザインを次のように表現している³。

「英語の Career の意味（生涯、経歴、行路など）に即して、人が生涯にわたってたどる生の軌跡の

すべてが『キャリア』である。一人ひとりにとってかけがえのない人生＝キャリアを主体的に『デザイン』（設計・再設計）していくことが『キャリアデザイン』である。キャリアは、一度設計すればそれで終わりではない。現代の日本においては誰もが標準的なキャリアをたどるわけではなく、むしろ〈標準〉そのものが揺らいでいる。一度設計したキャリアが修正を迫られることもある。だからこそ自分で設計・再設計できる能力を身につける必要がある。現在の日本社会は大きな変化のなかにある。とりわけ、個人の人生に大きな影響を及ぼすのが、働き方の変化や生き方の多様化である。生涯同じ会社に勤め続ける、あるいは結婚して退職し専業主婦になるといった、少し前まで〈標準〉的であった生き方が、必ずしも誰もがたどる生き方ではなくなりつつある。終身雇用がくずれ、派遣社員・契約社員・パートタイム・アルバイトなど、雇用形態も多様化し、経済情勢の変動が直接個人の暮らしを脅かすことも少なくない。そうした、生き方・働き方をめぐる大きな変動の中で、キャリアに関わる多様な選択肢を前に個々人の判断が求められる場面が増えている。そのような時代だからこそ、一人ひとりが、暮らし方、学び方、働き方をめぐる社会のしくみや変化をしっかりと理解し、自立／自律的に自ら学び、考え、行動できる力—まさにキャリアデザインの力を身につけていくことが求められている。（一部要約）

本学においても、生涯を通じて自らのキャリアをデザインする意識と力を培うという長期的視野で学生に自律的にキャリアを設計する力を養成することを目的として、平成25年度から「キャリアデザインⅠ」「キャリアデザインⅡ」を開講している。「キャリアデザインⅠ」「キャリアデザインⅡ」の講義の成果は、「講義によってキャリアデザインの重要性を認識できた」という意識変化が生じた学生比率が90.1%であったことをはじめ、一定の成果は確認されている。しかし、意識の変化を行動に移していない学生比率は77.5%と高いことから、具体的行動に踏み出す力を養成することが課題であることも同時に明らかにしている⁴。

厚生労働省の調査によれば、平成23年3月新規学卒者の卒業後3年以内の離職率は、大学卒が32.5%、短大卒が41.2%である。厚生労働省は新規学卒者内定率と3年以内離職率の関連性も調査しており、大学卒業内定率が過去15年で最低の91.0%に落ち込んだ平成23年卒の3年以内離職率は32.4%と高めである。一方、内定率が過去15年間で最高の96.9%を記録した平成20年卒の離職率は30.0%である。これらの結果から、厚生労働省は、内定率が低い年に卒業した者の3年以内離職率は高くなる傾向があるとしている⁵。

このように、長期的で自律的なキャリアデザインの視点がないまま、短期的な就職進路選択支援活動のキャリア教育で内定して就職しても、早期に離職し、フリーターやニートになる学生が未だ多く存在する社会問題も大学・短期大学がキャリアデザインに力を入れるようになった背景にある。

Ⅲ. アメリカにおけるキャリア教育の動向と日本に与えた影響

キャリア教育の中でも就職進路選択支援活動的なキャリア教育よりも幅広い概念の長期的視野のキャリアデザイン教育が日本で重要視される理由は何なのだろうか。キャリアデザインの日本への導入を考察するにあたり、まずはキャリア教育の源流ともいえるアメリカのキャリア教育について整理する必要がある。日本で文部科学省関連の審議会等においてキャリア教育という文言が登場したのは、平成11

年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(接続答申)といわれるが、アメリカでは接続答申の約40年以上前の1960年代からキャリア教育の必要性が提唱され様々な実践がなされているからである。アメリカでは、日本よりも一足先に1960年以降大学進学率が上昇し、高等教育がユニバーサル段階に移行した結果、職業能力や職業観が十分でない若者が大量に社会に排出されることに端を発してキャリア教育が展開されるに至っている。日本の接続答申の学校教育から職業生活への移行支援が必要であるという問題認識にみるような課題がすでに1960年代にアメリカにあったといえる。これらを背景にキャリア教育奨励法が制定され、知的教科と職業的教科を統合して、高等学校卒業後に、進路選択と生涯にわたる生き方を身に付けるという、キャリアを職業だけでなく生涯にわたる生活全般を含むものとしてとらえた視点からのキャリアデザイン教育が展開されている。その後、学校生活から職業生活への移行を支援する必要性が指摘され試行錯誤して強化されつつも、それに関して顕在化した課題を解決するための政策が継続されている。アメリカは、キャリア教育の必要性が叫ばれた1970年代から就職進路選択支援活動としてのキャリア教育と長期的視野のキャリアデザイン教育の間を揺れ動き、キャリア教育は学力向上につながらないので基礎的学力向上につながる教科に力を入れるべきという世論の影響も受けながら、短期的に効果が見えやすい直接の就職につながる就職進路選択支援活動としてのキャリア教育に重点をシフトしながら政策を行っているといえる。

こうしたアメリカの歴史的側面を追ってみると、日本が現在抱える大学進学率の上昇や学校生活から職業生活へ円滑に移行できない数多くの若者が存在する問題を先取りする形でアメリカではキャリア教育が展開されていることがわかる。よって、アメリカのキャリア教育が当初めざしたもの、その歴史的背景、その後の政策の試行錯誤した経緯を考察することは、今後日本で長期的視野に立つキャリアデザイン教育を進めていくうえで多くの示唆に富んでいるといえる。そこで、キャリアデザインの源流ともいえるアメリカのキャリア教育の理念や理論、歴史的展開について整理したい。

(1) アメリカの「キャリア教育」の理念と歴史的展開

1) キャリア教育以前の職業教育

①職業指導(Vocational Guidance)

アメリカの職業教育の黎明は、1908年、パーソンズがボストンに職業局を設立したことに始まる。入澤宗寿が1915年にVocational Guidanceを『現今の教育』で職業指導と訳して日本に紹介している⁶。

(2)アメリカにおけるキャリア教育の発端とキャリア教育の意義

1) 国家防衛教育法⁷

同法は、1958年に立法化された。旧ソ連との軍事科学開発競争の激化が教育にも影響を与えた。科学技術を中心とした専門的知識と技能を備えた人材育成が急務となり、総合的学力向上と理工系エリートの育成に力が入れた。しかし、当時のアメリカにおいては、人種統合原則に基づく教育の在り方の模索が続けられており、教育水準の引き上げは、劣悪な教育環境に置かれることが多かった人を落ちこぼれにしていってしまうことにもなった。1960年代に入り、これらの矛盾を解消する方策として、職業教育に注目が集まった。職業教育を拡充して高校中退を防ぎ、工業化を支える労働者を求める社会的要請にも応

えようとした。しかし、教育内容の高水準化が進む中で中退率は改善しなかった。

2) 職業教育の転換⁸

1971 年、アメリカ連邦教育局が発表した教育改革の最重点施策は、職業教育を能力の低い者への教育という認識を改め、進学・就職者を含め全ての生徒が高校卒業時点までに望ましい職業観と応用力ある基礎的な職業技術を身に付ける教育を狙いとしている。

3) キャリア教育という用語の登場

アメリカでキャリア教育という用語が登場するのは、アメリカ連邦教育局マーランド長官がキャリア教育を全米中等学校長協会年次大会で提唱したことに端を発する。マーランドは、その中で「アメリカ教育の最も悲しむべき例は、知的教育と職業的教育の分離が課題である。職業教育を Vocational Education ではなく Carrer Education と呼ぶことを提案する。すべての教育はキャリア教育であるべきである。かつて青少年は周りの成人や父親の姿から職業観を学べたが、現在の社会では難しく教育の再検討が必要である。カリキュラムと生徒の欲求を融合させ、職業計画とキャリア計画の調和を実現しなければならない。(一部要約)」と提唱している⁹。

(3)アメリカにおけるキャリア教育の理念と展開

1) アメリカのキャリア教育の定義

当初マーランドが定義し、キャリア教育の広がりとともにキャリア教育の定義は公的なもので約 30 ある¹⁰。そのなかで、主な定義を確認したい。

①マーランド

マーランドは、キャリア教育を「初等・中等・高等・成人教育の初段階で、それぞれの発達段階に応じ、キャリアを選択し、その後の生活の中で進歩するように準備する組織的・総合的教育」と定義した¹¹。1960 年代の急激な社会構造の変化により、職業教育や進路指導の充実を急務としていたアメリカで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とキャリア教育の必要性を訴えて、「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。

②ホイト（連邦教育局キャリア教育担当次官補）

ホイトは、キャリアとは「ある人間が生涯を通じて従事する仕事の全体」“Career is the totality of work one does in his or her lifetime” (1975 年)、教育とは「ある人間が学習を通じてうる経験の全体」、キャリア教育とは「人間としての生き方の一部として仕事について学び、準備することによってえられる経験の全体。」(1973 年)であると定義した¹²。ホイトは、キャリアとは「生涯を通じて行う仕事の全体」と定義し、「仕事には職業・職歴だけ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¹³、この定義が日本においても文部省の「進路指導の手引き」に導入された。日本でキャリアを「職業上・技能上の経歴」といった従来の考え方から、文部科学省が「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」(平成 16 年)で「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と定義するなどキャリアを人の生き方全般ととらえる考え方を鮮明にしている背景には、このようなア

アメリカの動きもある。

③第1回全国キャリア教育協議会

昭和48年、第1回全国キャリア教育協議会は、キャリア教育を「①教師、両親、企業、産業、労働組合、政府等によって、キャリア発達を組織的に推進する。②知的、職業的、基礎技能の創造的・体験的学習によって、意思決定能力を伸長する。③カリキュラム、カウンセリング、地域社会活動を通じ、各人生段階で直面する進路発達課題を解決する。これらのための個人を中心とする発達の・意図的综合努力である」と定義している¹⁴。日本では、昭和34年から平成15年まで進路指導の時代と呼ばれ、平成16年に文部科学省が「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」で進路指導の中核としてキャリア教育推進を提言し、平成16年が日本のキャリア教育元年と呼ばれている状況と比べれば、約40年以上前から現在の日本が行っているキャリア教育をアメリカが行っていたことがわかる。

④キャリア教育奨励法

昭和52年制定のアメリカのキャリア教育奨励法は、キャリア教育を「個人が人間の生き方の一部として、職業や進路について学び、人生上の役割やその選択と職業的価値観とを関連づけることができるように計画された経験の全体である」と定義している¹⁵。日本では、はじめてキャリア教育という用語を打ち出した平成11年の中央教育審議会答申(接続答申)が、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。平成16年に、文部科学省関連の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」で、キャリア教育を「『キャリア概念』に基づき『児童生徒一人一人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、端的には『児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる』教育」としている。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の考えに基づく¹⁶。その後、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(平成23年)が、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している。このように日本のキャリア教育は、職業や進路を個人の生き方と関連づけて個人に主体的に自立して考える力をつけさせることを目的としており、「個人が人間の生き方の一部として、職業や進路について学び、人生上の役割やその選択と職業的価値観とを関連づけることができる」ようになることを目的とするアメリカのキャリア教育と似通ったものとなっており、日本より約40年以上前に現在の日本と同じようなキャリア教育に関する考え方を持っていたことがわかる。なお、平成23年の中央教育審議会答申は、キャリア教育とは別に、職業教育の定義として「一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、

能力や態度を育てる教育」として、職業教育の意義を再評価することの必要性も指摘している。

(4) キャリア教育の目標

アメリカ連邦教育局は、キャリア教育の目標を「幼稚園からとりあえず高校3年まで(地域によっては短大2年まで)のすべての児童・生徒に対し、知的教科と職業的教科を並行して指導し、ひとりひとりの青少年が高校卒業後、自分にとって最もふさわしい職業につき、有意義な職業生活のなかで、十分な自己実現ができるような教育を準備・提供する」としている。全生徒が小学校から高校卒業までに、応用力・転移力のある技術・技能を身につけ、小学校からの継続的・系統的・組織的進路指導の適切な活動により、全生徒の望ましいキャリア発達を促進する教育の総合的な実施がキャリア教育の目標である。職業につくための教育や進学・就職のための指導ではなく、人間性の開発や伸長に主眼を置いている¹⁷。

(5) キャリア教育の評価

このように、日本より約40年早く1970年代から展開されたアメリカのキャリア教育は、その後アメリカでどのように評価されたのだろうか。いくつかの調査結果や事実を確認したい。

1) キャリア教育全国調査¹⁸

アメリカ教育研究所が連邦教育局の依頼により1974年から1976年に行った「キャリア教育全国調査」によれば、キャリア教育の意義やねらい、必要性は認識されているが、キャリア教育推進上のシステム、プログラム、スタッフ、財源に課題が多いという結果になっている。今後の課題として①キャリア教育の評価、②地域との協力体制の確立、③連邦、州政府のリーダーシップの強化と資金供与の拡大などを連邦教育局に提言している。

2) キャリア教育奨励法(1979-1984までの時限立法)

キャリア教育奨励法は、1979年から1984年の5年間の時限立法として、キャリア教育を国民教育に不可欠として国庫助成を伴う教育重要法案として成立した。この法は、1983年時点で22州、1属領で実施され相応の成果をあげたとされている¹⁹。順調に提唱と展開をみたアメリカのキャリア教育も1970年代後半に転機を迎える。レーガン政権の「小さな政府」を目指した政策や基礎学力形成を求める世論動向、キャリア教育は学力向上に寄与しないという声により、キャリア教育奨励法は1982年、時限まで2年を残して廃止されたのである²⁰。

(6) 近年のアメリカのキャリア教育の動向

1) キャリア教育奨励法廃止後のキャリア開発支援の展開

キャリア教育奨励法廃止に伴い、アメリカのキャリア教育が一概に衰退したとは言えない。キャリア教育奨励法廃止後も学校教育から職業生活への移行支援施策は継続されている。キャリア教育奨励法廃止後も、キャリア教育の理念は「職業訓練パートナーシップ法」(1982年)、「全国キャリア開発指針」(1989年)、「全米キャリア教育指針」を含む「改正職業教育法」(1990年)、「学校から仕事への移行機会法」(1994年)などに継承され、学校教育段階から社会人・職業人への移行を中心課題とする施策が継続実施されている²¹。

2) 全米プログラム「ジョブ・コア」²²

アメリカでは、無業・失業状態にある若年層の増加が大きな社会問題になっている。特に課題となっているのが高校中退者である。若年無業者層に対する支援として連邦労働省が直轄するのが 1964 年創設の全米プログラム「ジョブ・コア」である。参加者に寄宿制の集団生活の義務付け、就労意欲、備え、知識、技能を身に付けさせるもので、寮費、食費、授業料等完全無償である。全米に 130 センターが運営され、すべて無償の高校教育講座が設置され参加者は同時履修する。創設以来約 200 万人に教育訓練を提供している。ニートや格差問題が拡大している日本においても対岸の問題ではない。

3) 職業教育法の改正²³

2006 年、職業教育法が改正され「職業教育(vocational education)」という用語が消失し、替わって「carrer and technical education」が用いられた。職業教育が非進学者向け教育として軽視されてきた批判を念頭に置いたもので「carrer and technical education」という用語が急速に普及している。ただし、アメリカでは Carrer という用語は多様であり、従来の職業教育や職業技能教育と、学校生活から職業生活への移行支援の際の双方において Carrer という用語が用いられているが、職業であったりキャリアであったりと意味は用法や文脈で異なることに留意を要する。

IV. 日本におけるキャリアデザインの必要性

(1) アメリカのキャリア教育が示唆するもの

日本におけるキャリアデザインの必要性を考察するにあたって、キャリア教育の源流ともいえるアメリカのキャリア教育について、アメリカのキャリア教育が当初めざした目標、その歴史的背景、その後の政策の試行錯誤した経緯を概観した。

まず、確認できたことは、日本に先行して大学進学率の上昇や社会情勢の変化により円滑に職業生活へ移行できない大量の若者が社会問題となり、日本より約 40 年早く 1960 年代からそれらの若者への教育的支援としてキャリア教育が展開されてきたことである。Vocational Guidance から、Carrer Guidance、Carrer Counseling、Carrer Development、Carrer Education と職業指導から進路指導、進路指導からキャリア教育へと用語は変遷しているが、若者への職業選択相談、援助活動が学校教育の場に移行し、School to Work という「学校から職業社会へ」の移行支援であるという点はキャリア教育に一貫しており、Vocation から Vocational Development へと中核となる概念が変化している²⁴。順調に推進されたアメリカのキャリア教育も 1970 年代後半に基礎学力を重視する世論動向などにより、やや後退するが、学校から職業社会への移行支援施策は継続されている。若者が周囲の大人や親から職業観を学べないという社会の変化により、1971 年にマーランドによって知的教育と職業的教育を結合して、自らがキャリアをデザインする力を身に付けさせるキャリア教育の必要性が提唱されるに至った社会情勢は現代の日本社会にも通じる。キャリア教育に力を入れると基礎学力が下がり、基礎学力に力を入れるとキャリア教育が後退するという指摘もされたが、日本におけるゆとり教育から学力重視へ転換された状況とも似ている。長期的視野のキャリア教育に偏ったキャリア教育となり内定率にマイナスの影響が出て、短期的な就職進路選択支援活動としてのキャリア教育への揺り戻しが生じることがないよう、日本においても、短期的視野と長期的視野のキャリア教育の統合をバランスよく図っていく必要がある。

アメリカにおいては、高等学校中退者を中心とする無業・失業状態にある若年層が増加して現代社会の大きな問題となっており若年無業者対策の諸施策が展開されているが、日本でも同様の社会問題は既に顕在化していることから、日本においてもそれを未然に防ぐキャリア教育が求められている。

(2) 日本的経営の変化とキャリアデザインの必要性²⁵

日本においてキャリアデザインを考えるにあたり、避けることができないことは日本的経営の変化である。日本的経営とは、終身雇用、年功序列、企業別組合のいわゆる3種の神器の他に、経営集団主義、私生活にまで及ぶ手厚い福利厚生などを内包する日本企業の伝統的な経営手法である。この日本的経営のもとでは、企業と従業員は運命共同体として把握される。従業員は丸抱え的に雇用され、必要な定型訓練を与えられ、各職場をローテーション人事で経験しながら、年齢とともに重用され、生涯にわたり家族もろとも企業の手厚い保護のもとにおかれる。そのため、従業員の忠誠心は厚く企業定着性と職場士気の向上に絶大な効果をもった。明治維新後の急激な産業近代化、第2次大戦後の経済復興、オイルショックの克服も日本的経営のメリットに負うところが大きい。

エズラ・ヴォーゲルは『ジャパン・アズ・ナンバーワン』（1979年）の中で、終身雇用、年功序列、新卒一括採用、協調性重視の人材育成、愛社精神・仲間意識を生み出すための人間関係構築のための行事、ジェネラリスト養成型の定期的な人事異動、家族手当や社員寮、保養所、退職祝いなどの手厚い福利厚生の提供等が、日本の従業員の強烈な会社忠誠心をもたらし、それが欧米の最新技術と結合することで質量ともに高水準の産業生産性へと結実していると述べている。そして、この強い集団への帰属意識と仕事への誇りを生み出す日本的経営をアメリカ人も学ぶべきと賞されるほど、日本的経営は世界から注目されてきた。

しかし、1980年代の高度経済成長の終焉や1990年代のバブル経済崩壊後あたりから、雇用の流動化が進展し、終身雇用で代表される長期雇用保証が大きく揺れ動き始めた。企業が福利厚生まで含めて労働者の生活を生涯にわたって保証し、労働者は企業に対し忠誠を尽くし、生涯にわたり一つの企業に勤め上げ、その会社人生の中で結婚し、子育てをし、マイホームを建築するという画一されたライフプランを皆が全うする人生モデルが一部のコア人材を除いて適用されなくなってきた。労働者も、企業に長期雇用保証される中で、キャリアを自律的に考えるというよりは、自らのキャリアデザインを企業任せにしてきたが、今や厳しい経済情勢の中で一転している。企業は個人に対して企業に頼らずキャリアは自分でデザインすることを求めるようになり、多くの個人は、企業の長期雇用保証の下での企業任せのキャリアデザインというセイフティネットから放り出されている。よって、エドガー・シャインが「自分は何が得意か、自分は何がしたいのか、何をしている自分に意味や価値を感じるのか」という自己イメージを明確に把握して、自己に適した仕事に就くことがより重要となっている。

これまで日本的経営の下で多くの人々が企業にキャリアデザインを依存してきた日本では、人々は自分でキャリアをデザインするということをしてこなかったため、ここにきてアメリカ以上に個人による自律的なキャリアデザインの必要性が高まっているのである。

V. おわりに

さて、アメリカにおけるキャリア教育の動向や日本の経営の変化を概観したが、それらの状況から、今、日本の大学・短期大学において、どのようなキャリアデザインが求められているといえるだろうか。

一つは、短期的視野の就職進路選択支援活動としてのキャリア教育と長期的視野のキャリアデザイン教育のバランスを慎重に図る必要があるということがいえる。日本の経営が変化しているとはいえ、新規学卒者一括採用を続ける企業は多い。日本で一度、非正規雇用者になると、正規雇用者として雇用される転職は、容易とはいえない。非正規雇用者となり十分な研修を受ける機会が正規雇用者に比べ相対的に少なくなったり、職業能力向上につながる仕事を与えなかったり、結果として職歴を積めないことで低いエンプロイアビリティのまま低い所得と不安定な身分が継続する傾向は否めない。完璧に自己に適した職業に就くことは難しいにしても、正規雇用者として内定を得ることは、長期的視野でのキャリアデザインの第一歩となる。そのためには、短期的な就職進路選択支援活動が必要となるといえる。しかし、本稿Ⅱで指摘したように正規雇用者としての内定獲得にこだわりすぎると、早期に離職する比率が高める傾向にあることから、短期的な就職進路選択支援活動としてのキャリア教育と長期的なキャリアデザイン教育をバランスよく提供していくことが大学・短期大学に求められているといえる。

次に、特に短期大学は2年間と修学期間が短いので効率的にキャリアデザインを学ぶ必要があることを指摘したい。アルバイトやインターンシップ以外に職業適性を実感できる機会も時間も多くはない。短い修学期間中に少しでも多くのことを吸収し、自律的にキャリアデザインを考える力、キャリアデザインの必要性を意識することを身に付けねばならない。マーランドが全ての教育をキャリア教育と呼ぼうと提唱したように、大学・短期大学の全科目や課外生活に、職業生活や社会生活、現代社会の動きを関連づけて、大学・短期大学のすべての活動が自己のキャリアデザインを意識できるものとしたい。

最後に、大学・短期大学のキャリアデザインにおいて必要になることは、教職員による個々の学生ごとのきめ細かい対応である。本稿Ⅱで述べたように、社会体験が未熟な学生は、キャリアデザインの必要性を意識できても、具体的な行動に移すまでには至っていない。具体的な行動を支援すべきは地域を含め教職員や身近な大人たちである。企業の規模や職種、企業がおかれている環境等によって、企業が学生に求める資質も異なる。それを見極め、個々の学生の適性をよく理解した上で、学生に適切に就職を促すことができるのは教職員である。教職員が個々の学生ごとにきめ細かくキャリアデザインを支援することは、地域の大学・短期大学の社会的必要性を高めていくことにもつながるだろう。

註

- 1) 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「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、平成16年
- 2) 安部耕作「キャリア教育研究の課題」『生涯学習研究 e 事典』日本生涯教育学会、平成23年
- 3) 法政大学キャリアデザイン学部「キャリアデザイン学部とは」
(<http://www.hosei.ac.jp/careerdesign/shokai/gakubu.html>) 平成26年11月13日アクセス
- 4) 杉浦礼子・岡田一範・安部耕作「短大生におけるキャリア教育の必要性(その5)」『高田短期大学紀要第32

号』高田短期大学、平成26年、PP.115-117

- 5) 「新卒大学生の“3人に1人”が3年以内に離職－厚労省」MSN ニュース
(<http://www.msn.com/ja-jp/news/opinion/%E6%96%B0%E5%8D%92%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E7%94%9F%E3%81%AE3%E4%BA%BA%E3%81%AB1%E4%BA%BA%E3%81%8C3%E5%B9%B4%E4%BB%A5%E5%86%85%E3%81%AB%E9%9B%A2%E8%81%B7-%E5%8E%9A%E5%8A%B4%E7%9C%81/ar-AA7v51Q>) 平成26年11月13日アクセス
- 6) 吉田辰雄『進路指導・キャリア教育の理論と実践』日本文化科学社、平成19年、はしがき
日本キャリア教育学会編『キャリア教育概説』東洋館出版社、平成20年、P.30
- 7) 前掲書6) 日本キャリア教育学会 P.190。 前掲書6) 吉田辰雄 PP.7-8
- 8) 仙崎武・池場望・宮崎冴子『新訂・21世紀のキャリア開発』文化書房博文社、平成17年、PP.15-16
- 9) 前掲書8) P.16-18
- 10) 前掲書8) P.19
- 11) 前掲書8) P.19
- 12) 前掲書8) PP.19-20
- 13) 宮崎冴子『キャリア形成・能力開発』文化書房博文社、平成20年、P.11
- 14) 前掲書8) P.20
- 15) 前掲書8) P.20
- 16) 前掲書1) P.8
- 17) 前掲書8) PP.20-21
- 18) 前掲書8) PP.33-34
- 19) 前掲書8) P.35
- 20) 前掲書6) 日本キャリア教育学会 PP.190-191
- 21) 前掲書8) P.35-38。前掲書6) 日本キャリア教育学会 P.191
- 22) 前掲書6) 日本キャリア教育学会 PP.192-193
- 23) 前掲書6) 日本キャリア教育学会 P.193
- 24) 前掲書6) 日本キャリア教育学会 P.12
- 25) 安部耕作「転換期の日本的経営とキャリア形成」伊部泰弘・今光俊介編『増補版 現代社会と経営』ニシダ出版、平成23年、PP.171-188

「流通革命」に関する考察（１）

— 佐藤肇の見解をめぐって —

A Study of “Distribution Revolution” (Part I)

— Over an Opinion of Mr. Hajime Satou —

岡 田 一 範

Kazunori Okada

（要 約）

本稿においては1960年代から起きた「流通革命」論を巡っての論争について考察した。代表的なものが1960年代では林周二の「流通革命」であり、1970年代では佐藤肇による「流通産業革命」である。これらの議論は流通機構再編方法が問題にされている。流通革命の中心点に中小小売商業の問題が挙げられるが、それを解決する一つに小売商業の産業化があり、小売商業が生産過程を保有する条件を示した。

（キーワード）

流通革命 流通産業革命 チェーン・ストア

1. はじめに

日本の小売商業は従来からパパママストアと呼ばれる従業員5名未満の小規模小売店が大多数を占めていた。1982年の商業統計以来、小売店舗数が減少する一方、小売販売面積が増加していることを鑑みると小規模小売店の比率が減少し、効率的な流通構造ができつつあるということもできるかもしれないが、そこまで結論つけることはまだできない。古くから多くの研究者が日本の商業の問題は中小小売商業にある^{1,2,3}と指摘してきたが、2012年に高嶋克義が出版した「現代商業学新版⁴」においても、同様の指摘がなされている。従って中小小売商業の問題は解決されておらず、現代においても重要な指摘である。

中小小売商業の問題が指摘された経緯を踏まえて、1960年代以降日本で「流通革命」や「流通近代化」が盛んに議論され、1970年代に入ると流通近代化や流通システムなどの名前が付いた著書や論文が多く出版された。

何年も前から指摘されてきた問題が、現代でも指摘されていることを踏まえると、現代の流通を理解、分析し理論を構築するとしても、過去の流通論や商業学、マーケティング論の定義や理論を基礎とする必要があるのではないか。実践的には変わってきた部分も多くあり、それらを分析して理論形成が可能なのであれば、過去の理論を再考する必要はないのかもしれない。

しかし全ての理論は古い理論を基礎として新しい理論が形成されている。従って、現代における理論を構築するためにも過去の理論体系において何が継承され、何が捨象されたのかを明確にする必要がある。

本稿においては流通の新しいパラダイムとして「流通産業革命⁵」を提唱した佐藤肇の所説を中心に流通革命を探り、「小売商業の産業化⁶」の意義を検討する。

2. 佐藤肇の業績

佐藤肇の経歴と業績を紹介する。大正9年神戸に生まれ東京で育った。1943年東京大学経済学部卒業後、同大学院へ進学。大学院修了後はNHK、NCR等で勤務後、西武百貨店へ入社。その後、西武百貨店および西友ストア取締役役に就任し、実業界の第一線で活躍した。同時に流通産業研究所所長、上智大学経済学部講師なども歴任され学問の世界で研究者としても活躍した。1975年55歳で逝去

佐藤肇の主な業績は以下のとおりである。

【著書】

『流通問題を考える―八百屋からデパートまで』(共著)	日本生産性本部	1966年
『流通問題入門』(編著)	有斐閣双書	1969年
『現代の百貨店』(共著)	日経文庫	1970年
『流通産業革命 近代商業百年に学ぶ』	有斐閣選書	1971年
『日本の流通機構』	有斐閣大学双書	1974年

上記の著書以外にも論文⁷も多数執筆している。本稿では『流通産業革命 近代商業百年に学ぶ』と『日本の流通機構』で展開された流通産業革命について考察する。

3. 佐藤肇の評価と批判

日本で「流通革命」をいち早く展開し問題にしたのは林周二⁸である。林周二が先鞭を付けた「流通革命」論に批判的考察を加えたのが佐藤肇の「流通産業革命」である。

佐藤肇は林周二の「流通革命」を以下のように理解、評価している。

「わが国において展開されたいわゆる〈流通革命論〉のものの考え方を、ごく大づかみに簡潔に整理すると、それはまず第一に、わが国小売商業の構造的特質は、零細な小売店舗が多数存在するところにある、スーパーの発展がおこなわれれば、小売店舗の大型化が推進され、零細な独立自営商の比重は急速に低下していくであろうという考えであった。第二に、わが国小売商業の構造的特質は、複雑な流通経路が長い迂路を形成しているところにある、一方で大量生産の進展、他方で流通経路の最末端の小売商業段階においてスーパーによる大量販売の進展がおこなわれれば、中間段階にある卸商・問屋の排除が推進され流通経路の短縮化がはかれるという考えであった。そして、なによりも、わが国の経済は、一方では技術の進歩と革新によって大量生産がおこなわれるようになり、他方では所得の上昇と平準化によって大衆による大量消費が実現されるにいたったので、この大量生産と大量消費をつなぐ大量流通＝大量販売が順調におこなわれるような、近代的で合理的なあたらしい生産＝流通のシステムが緊急に必要となってきたおり、その意味で、《流通革命》がおこなわれなければならないという問題を提起したのであった。⁹」

「流通革命」論は、わが国小売商業の零細小売店の膨大な数と流通経路の複雑性を問題としている。小売店舗大型化の推進と、中間卸売商の排除による太くて短い生産＝流通システムの構築が必要であり、それらが流通革命の中心でなければならない¹⁰のである。

佐藤肇は1960年代に登場した「流通革命」論を3点評価している。1点目は「小売商業の問題を、

「生産」と「流通」を媒介する《流通》という概念で把握¹¹していることである。２点目は「大量生産と大量消費をつなぐ大量流通＝大量販売の担い手としてスーパーの進展に着目¹²」していることである。３点目は「流通問題の中心に、小売商業の変化と革新の問題を据えた¹³」ことである。

上記のように評価をしているが、一方では「流通革命を誰がどのように推進するのかという主体と方法を明らかにすることを見落としてしまっている。¹⁴」と批判している。なぜなら寡占的製造企業が推進するマーケティング、それによって発生する流通系列化と、商業資本が推進する企業規模の大規模化、その結果として起こる中間商人の排除の２点は、双方ともが太くて短い流通構造を形成し、類似する点が見られるとしても主体という意味内容が異なる¹⁵。

主体を見落としたために、流通革命においても寡占的製造企業が主体となって推進する太く短い流通システムを肯定することになる。しかし、それは寡占的製造企業が問屋を排除して流通系列化による流通支配の強化を擁護することはあっても、流通革命とはならない¹⁶。

批判の要点を２つにまとめると、１点目は大規模小売業としてスーパーの登場に着目はしているが、資本主義経済のもとにおける近代小売商業の発展過程を貫く運動法則を事実即しつ正確に把握し、スーパーの登場の持つ意味を歴史的かつ理論的に明らかにしたものではなかった¹⁷。この件が引き金となり流通革命論の必要性という鋭い問題提起にもかかわらずスーパー賛美論や問屋無用論として誤解されてしまった^{18,19}ことである。

２点目はスーパーを中心とした小売店舗の大型化と中間卸売機構の排除を進め、流通経路の短縮化をはかることで、あたらしい太く短い生産＝流通システムの構築という単純な理解を広く行き渡らせてしまったこと^{20,21}である。

先述したがこれらの林周二への誤解は流通革命を推進する主体と方法の問題というきわめて重要なポイントを見落としている点に集約される²²。

４．佐藤肇の「流通産業革命」

上記のように「流通革命」論を評価し、正しく理解することを指摘しているが、批判もしている。「流通革命」を批判する意味で佐藤肇は「流通産業革命」を主張したのであるが、従来から指摘されてきた日本の中小小売商業問題を解決し、流通機構が近代化・合理化するためには「小売商業の産業化」が必要であり、それこそが流通革命の中心になるとしている²³。流通産業革命の特徴は以下の３点に集約される。

１点目は、流通革命の主体の明確化と、チェーン・ストア経営の推進である。流通革命における主体を「小売商業²⁴」であると明確に規定している。林周二がスーパーの発展による小売店舗の大型化の推進を評価したことに対して、佐藤肇は店舗の大型化を望ましい状態だとしながら、それ以上に重要なことは水平的統合が推し進められ店舗数が増加することでの絶対的企業規模が必要であるとしている。その中心になるのがチェーン・ストア経営組織による大規模小売企業の実現である^{25,26}。

しかし、なぜ佐藤肇がチェーン・ストア経営の重要性を主張したのであろうか。そこにはわが国が抱えていた小売商業における構造の問題解決方法がある。「小売商業は、本来、小規模で分散的であるこ

とを特質とし、事実、またその通りであった。この小売商業に固有の小規模分散性という特質を、チェーン・ストア経営組織を中心とする大規模小売企業は克服して、近代小売商業のなかに、産業資本と同じ資本の運動法則の貫徹する大規模な小売企業を築きあげるといふ経営的な基礎の成立を可能ならしめたのであった。²⁷⁾つまり、チェーン・ストア経営組織は「近代小売商業として資本の拡大の運動法則を体现し、それによって大規模な近代的小売産業としての成長の軌道に乗る。^{28,29)}

佐藤肇がチェーン・ストア経営の促進に強くこだわった理由はチェーン・ストア経営を実践することで小売商業が主導する生産=流通システムが創造されるからである^{30,31)}。

2 点目は大規模小売企業による生産段階への介入である。チェーン・ストアによる大規模小売企業の実現は、小売企業が大量販売力を保有することを意味する。推し進められた水平的統合により成長した大規模小売企業は生産者が所有するナショナル・ブランド商品（NB 商品）に対して、独自のプライベート・ブランド商品（PB 商品）の製品計画をたて、大量販売力に裏付けられた大量仕入力をバックに、中小メーカーに PB 商品の生産計画を与えることで、ひとつの生産=流通システムを築きあげ、まったく新しい商品調達（仕入）を実現する。

このように生産段階まで統合する生産=流通システムが出現すれば、単なる再販売購入という受動的な小売商業ではなく、生産に対して積極的・能動的な役割を果たす産業的な小売企業が出来上がる。

佐藤肇はこのチェーン・ストア経営組織と小売企業が主体の計画生産という、経営的で産業的な小売業のことを、小売商業とは区別して「近代小売産業」もしくは「流通産業」と呼んでいる³²⁾。

流通革命論においては問屋を排除して流通経路を短縮化することが流通機構の合理化であるとされたが、佐藤肇はそれ以上に大規模小売企業が水平的統合により絶対的企業規模を実現し、垂直的統合により生産段階へ介入することが流通構造の合理化であるとしている。問屋を排除することで流通コストが削減されるのは、大規模小売企業の実現され、仕入量が一定以上になった場合だけである。コストが下がるのは流通経路の短縮化によってではなく、企業規模の拡大による仕入の大量化・集中化・計画化の結果である。仕入の計画化の究極の到達点が、小売企業が生産過程を所有し、PB 商品を製造することである。この PB 商品こそが小売企業が消費者に提供する低価格商品であり、これこそが流通機構の近代化・合理化に最も重要な要素である。従って中間マージンの排除はあくまでも副産物でしかない³³⁾。

3 点目は製造企業と小売企業の関係である。佐藤肇は製造企業と小売企業の関係は対抗関係^{34,35)}で捉えられなければならないと展開している。小売企業の対抗力は寡占的製造企業の市場支配力に対してチェーン・ストア経営組織を武器に発揮される。

水平的統合が推し進められた大規模小売企業は生産段階へ介入する垂直的統合を進める。垂直的統合には小売企業が直接工場を所有して自ら PB 商品を生産する直接的な方法と、小売企業と生産者との間で提携や契約を結び、小売企業の作成する仕様書に基づいて PB 商品を生産させる間接的な方法の2つがある。直接的に参入する場合は市場が寡占的な状況にある場合が多く、間接的に参入する場合は市場が競争的な状況にある場合が多い。小売企業が PB 商品の生産へ介入することで、市場に激しい価格競争が発生する³⁶⁾。

大規模小売企業の対抗力は商品調達の場でも発揮される。従来のように NB 商品のみを扱う再販売購

入が主たる生業の小売商業が低価格販売と大量販売を実現するためには低マージン・高回転の徹底的な追及しかなかった。しかし、大規模小売企業が製造企業に生産コストを引き下げさせることで初めて高マージン・高回転での、低価格・大量販売が可能になる。従って近代小売産業に成長した小売企業は低コストの商品調達も可能になる³⁷。

このようにして寡占的製造企業の生産＝流通システムと同様の生産＝流通システムが対抗力としての小売企業側にもできあがる。

以上のようなチェーン・ストア経営組織、大規模小売企業の生産段階への介入、寡占的製造企業と大規模小売企業の対抗関係の３つが佐藤肇の主張する「小売商業の産業化³⁸」すなわち真の「流通産業革命」となるのである。

5. 考察

以上、「流通産業革命」について見てきたが、若干の批判と考察を加えていきたい。佐藤肇は小売商業の発達が典型的に展開されたと考えられる米国の「小売商業の産業化」の過程を歴史的に分析、把握した。米国と日本では市場構造増が異なる点には注意が必要である。米国にける小売企業のチェーン化は1859年に創業された食品チェーン・ストアであるA&P(Great Atlantic and Pacific Tea Company)に求められる。

すなわち小売企業が産業的成長を進めることにより寡占的製造企業が主導するマーケティングへの対抗力として、小売企業主導の流通機構ができあがる。「流通産業革命」においては、小売企業のチェーン化による絶対的企業規模を実現することを推進した。小売商業が産業化を進め、産業資本と同じ運動法則を実現するという事は、図1のように表すことができる。

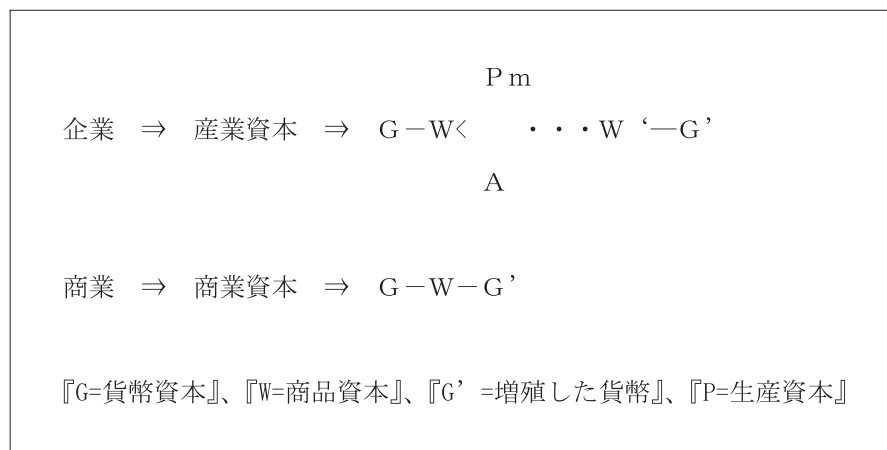


図1. 産業資本と商業資本の運動法則

商業の本来の役割はG—Wによる購買とW—Gによる販売の繰り返しであり、生産過程を所有していなかった。しかし小売商業がPB商品を生産するということは、商業であっても、産業資本と同じ運動を行うということであり、商業資本と産業資本の決定的な違いである製造過程を商業が所有するという

こととなる。

つまり小売企業がチェーン化により絶対的市場規模が確立されることで、製造側における寡占的製造企業による寡占状態と、その対抗力として流通企業側にも大規模小売企業による寡占状態が生まれることを意味するのではないか。消費者の側面から捉えると、寡占的製造企業のマーケティング活動が利益を収奪し、それと同じことが流通企業側にも発生し、利益を収奪されることになる。西武百貨店や西友ストアの取締役を務め、流通業の実務に長く携わってきた佐藤肇の経歴を考えると致し方のない主張であるのかもしれないが、その状態を推進しているところが佐藤肇の提唱する「流通産業革命」の問題点であると考ええる。

6. おわりに

佐藤肇は、1800年代から1970年代頃のアメ리카における小売業を中心に分析した。執筆当時と現代の時代背景や米国と日本の市場構造は当然異なる。しかし、佐藤肇が主張したチェーン・ストア経営や、小売企業が主導する生産=流通システムにより誕生したPB商品などは、現代の日本において随所に見ることができる。ただ、佐藤肇の主張についてはこれ以上の研究を進めることができなかった。従ってこのことに関しては、今後の研究課題としていく。

本稿においては佐藤肇が主張した「流通産業革命」についての整理はできたが、深い考察や林周二の「流通革命」や他の多くの研究者が同時期に執筆した近代流通化や流通システムと名前の付いた著書、論文については深い考察ができなかった。このことについて整理をしない限り、「流通革命」の意義や現代における評価を正当にすることは困難であると考ええる。

ただ、はじめにの部分で申し上げたように流通において過去の理論を整理することは、現代の流通を分析する上で非常に重要であるということは、今回示すことができたと考ええる。従って次号では林周二が主張した「流通革命」論について考察する。

註

- 1 上田作之助「日本の商業（2）－現状と課題－」森下二次也編著『商業概論』有斐閣双書、(1967) 231 頁
- 2 柏尾昌哉『商業学総論－消費者資格からの分析－』実教出版、(1975) 179 頁
- 3 岡田千尋『現代商業研究序説』ナカニシヤ出版、(1989) 126 頁
- 4 高嶋克義『現代商業学 新版』有斐閣アルマ、(2012)
- 5 佐藤肇『流通産業革命 近代商業百年に学ぶ』有斐閣選書、(1971)
- 6 同上書、253 頁
- 7 佐藤肇は北里宇一というペンネームで論文を執筆している。
- 8 東京大学名誉教授、明治学院大学教授、流通科学大学教授。
- 9 佐藤肇 前掲書、(1971) 8 頁
- 10 佐藤肇『日本の流通機構』有斐閣大学双書、(1974)、17 頁
- 11 佐藤肇 前掲書、(1971) 12 頁

- 12 同上書、(1971) 12 頁
- 13 同上書、(1971) 12 頁
- 14 佐藤肇 前掲書 (1974) 18 頁
- 15 同上書、(1974) 18 頁
- 16 同上書、(1974) 18-19 頁
- 17 同上書、(1974) 19 頁
- 18 同上書、(1974) 19 頁
- 19 佐藤肇 前掲書 (1971) 8-9 頁
- 20 同上書、(1971) 9 頁
- 21 佐藤肇 前掲書 (1974) 19 頁
- 22 同上書、(1974) 18 頁
- 23 佐藤肇 前掲書、(1971) 2 頁
- 24 同上書、(1971) 263 頁
- 25 同上書、(1971) 99 頁
- 26 同上書、(1971) 140 頁
- 27 同上書、(1971) 98-99 頁
- 28 同上書、(1971) 99 頁
- 29 資本拡大の運動法則は以下を参照、Karl Marx: *Das Kapital: Kritik der politischen Oekonomie*, (1867)
- 30 佐藤肇 前掲書、(1974) 100 頁
- 31 佐藤肇 前掲書、(1971) 34 頁
- 32 同上書、(1971) 100-104 頁
- 33 同上書、(1971) 260-261 頁
- 34 対抗力の概念は以下を参照、
J. K. Galbraith, *American Capitalism: The Concept of Countervailing Power*, Houghton Mifflin Company, (1952).
- 35 佐藤肇 前掲書、(1971) 164-165 頁
- 36 同上書、(1971) 138-146 頁
- 37 同上書、(1971) 165-167 頁
- 38 同上書、(1971) 263 頁

現代日本語の依頼表現における許可求め型の広がり

Increase in Asking for Permission in Japanese Request Expressions

野 呂 健 一

Kenichi Noro

(要 約)

日本語の依頼表現の使用についてアンケート調査を行ったところ、「～てもらっていいですか」という「許可を求め型依頼表現」が優勢であること、そのような「許可求め型依頼表現」を使用する際、相手に対する敬意の度合いがそれほど高くないと感じていることが分かった。また、「許可求め型依頼表現」は解釈が曖昧になる可能性があるため、それを避けるためには他の依頼表現を選択するように指導する必要があることを示した。

(キーワード)

依頼表現、許可求め型、敬意の度合い

1. はじめに

平成 19 年 2 月 2 日文化審議会答申「敬語の指針」の中で、「それ、取ってもらっていい（ですか）」「こちらの書類に書いていただいてもよろしいですか」のように、「許可を求める形」で依頼を行う表現について、近年よく耳にするようになったと指摘されている。「敬語の指針」では、「取ってください」のような相手に直接働き掛ける表現に対して、「取ってもらっていい（ですか）」という表現は、（自分が）取ってもらえるかどうかを尋ねる形にすることで、相手に対して押し付けるような印象をなくし、相手への配慮を表そうとするのではないかと考えられ、相手に許可を求める表現に変えることで、より丁寧な言い方にしようとしたのだと考えられると述べられている。

一方、インターネット上では、次のように、この表現に対して違和感を覚えるという意見が多くみられる。

気になる言葉「～てもらっていいですか？」

このごろ、よく耳にする言い回しに、「～してもらって（も）いいですか？」という表現があります。

先日、初めて都バスに乗る機会がありました。（中略）途中で車椅子の方が乗ってこられました。運転手さんが手際よく、優先座席を車椅子用に座席を直したのですが、その際に、「席、空けてもらっていいですか!?!」「そちらもどいてもらっていいですか!?!」と言いながら、作業をしていました。また「～してもらっていいですか？」…少々うんざりした気分になりました。

(<http://tabelog.com/rvwr/00039524/diarydtl/8658/>)

このように、相手への配慮を表し、より丁寧な言い方にしようとしたものであるとされる一方、聞き手からは、否定的に捉えられることが多いのである。

本稿では、「～てもらってもいいですか」という表現を対象とし、この表現の使用が、他の依頼表現と比較して、どの程度広がっているのか、また、この表現を使用する際に、どのような意識で用いているのかを短期大学生へのアンケート調査を基に考察するものである。また、日本語表現指導における、この表現使用の留意点について検討する。

2. 先行研究

2.1 依頼表現の分類

日本語の依頼表現にさまざまなバリエーションが存在することは、岡本（1988）、山田（2004）などの先行研究によって示されている。

岡本（1988）は、慣習的な形式を具えた定型的な依頼表現として以下のように様々な表現があるとしている¹。

- ① 窓開けて
- ② 窓開けてくれよ
- ③ 窓開けてくれる？
- ④ 窓開けてくれないかなあ？
- ⑤ 窓開けてもらえない？
- ⑥ 窓開けてほしいんだけど
- ⑦ 窓を開けてください
- ⑧ 窓を開けてくれませんか？
- ⑨ 窓を開けてもらえませんか？
- ⑩ 窓を開けてくださいますか？
- ⑪ 窓を開けていただけないでしょうか？
- ⑫ 窓を開けていただきたいんですが

岡本（1988）は、これらを大別し、狭義の敬語の不使用（①～⑥）または使用（⑦～⑫）という区分、命令形で表すか（①②⑦）、肯定疑問形（③⑧⑩）、否定疑問形（④⑤⑨⑪）、希望を叙述する形（⑥⑫）等間接的な形式を用いるかという区別ができるほか、補助動詞（くれる、もらう、くださる等）の形式を考慮することによってもバリエーションが多様になると述べている。

山田（2004）は、「くれる」「もらう」などの授受表現に由来する依頼表現を、以下のように分類している。

A類（命令形およびその変形）依頼表現

テクレル+命令：テクレ、テオクレ、テクダサイ、(テクダサイマセ)、オ～クダサイ

テチョウダイ、テ形、オ+命令形²

B類（テクレル系）依頼表現

テクレル+疑問：テクレル？、テクレマス？、テクダサル？、テクダサイマス？等

テクレル+否定+疑問：テクレナイ？、テクレマセン？、テクダサラナイ？等

テクレル＋否定＋推量＋疑問：テクレナイダロウカ、テクダサラナイデショウカ等

C類（テモラウ系）依頼表現

テモラウ＋可能＋疑問：テモラエル？、テモラエマス？、テイタダケル？、テイタダケマス？等

テモラウ＋可能＋否定＋疑問：テモラエナイ？、テモラエマセン？、テイタダケナイ？等

テモラウ＋可能＋否定＋推量＋疑問：テモラエナイダロウカ、テイタダケナイデショウカ等

D類（許可の問い掛け系）依頼表現

テモラウ＋可能＋テ（モ）＋評価＋疑問：テモラッテ（モ）イイデスカ、テイタダイテ（モ）ヨロシイデスカ等

テモラウ＋可能＋テ（モ）＋評価＋推量＋疑問：テモラッテ（モ）イイデショウカ、テイタダイテ（モ）ヨロシイデショウカ等

E類（条件＋評価系）依頼表現

テモラウ＋（可能）＋条件＋評価＋逆接言切り：テモラエルトアリガタイ（ンダ）ケド等

テクレル＋条件＋評価＋逆接言切り：テクレルトアリガタイ（ンダ）ケド等

F類（願望系）依頼表現

テモラウ＋願望（＋ノダ＋逆接言切り）：テモライタイ、テホシイ、テモライタンダケド等

G類（意志系）依頼表現

テモラウ＋意志＋疑問：テモラオウカ、テモライマショウカ、テイタダキマショウカ等

山田（2004）で取り上げられている依頼表現のうち、D類（許可の問い掛け系）、E類（条件＋評価系）、G類（意志系）の3類については、岡本（1988）では挙げられていない。この3類が、岡本（1988）で取り上げられていない理由については、二つの可能性が考えられる。

一つは、典型的に依頼を表す表現ではなく、依頼表現の中で周辺的な存在として見られている可能性である。山田（2004）は、E類の表現について、『『そのような状況になると後件のような感情を話者が抱く』ということ述べているだけである』（同書：253）としているほか、G類については、「話者の意志の表示を終助詞「か」を以て疑っているだけ」であり、「内容的には命令に近」と述べている（同書：253）。こうした記述から、これらの表現は、典型的な依頼表現でないと言える。

もう一つは、近年広く用いられるようになった可能性である。2007年2月文化審議会答申「敬語の指針」が、「依頼や指示を『許可を求める形』で行う表現は近年よく耳にするようになった」としており、岡本（1988）が調査を行った時代には、D類（許可の問い掛け系）はそれほど広まっていなかった可能性がある。

2.2 依頼表現の使用実態

金（2000）は、日本語母語話者が家族または家族以外に対して依頼をする際の、「～てくれる／くださる」と「～てもらう／いただく」の使用実態を明らかにするためにアンケートを行った。聞き手が家族の場合、及び、家族以外で目下か同等の場合、「くれる型」が最も多く使われているのに対し、聞き手が家族以外で目上の場合、「いただく型」が最も多く、次いで「もらう型」「くれる型」「くださる型」

の順であることを示した。

高村（2013）は、日本語の依頼における文末表現について、依頼者の性別と依頼内容の負担度の大小によってどのような相違点が見られるのか調査するためにアンケートを行。その結果、負担度が大きいほど、「もらう型」＞「くれる型」、「否定型」＞「肯定型」となり、より相手のことを考えた表現を使用していることを示した³。また、依頼内容の負担度に関わらず、男性が女性よりも「くれる型」＞「もらう型」、「否定型」＞「肯定型」を用いると述べている。

3. 依頼表現使用の実態調査

許可求め形式がどの程度使用されているのかについて、先行研究では明らかとされていないため、アンケート調査を行い考察を試みる。

3.1 調査方法

高田短期大学キャリア育成学科1年後期の必修科目「文書技法」受講学生に対して、依頼表現使用についてのアンケート調査を実施したところ、44名の回答があった。以下のように依頼相手と依頼内容を設定し、どのように依頼を表現するか、普段の会話をイメージして、自分が話す言葉のとおりを書くように求めた。

依頼相手：アルバイト先の店長

依頼内容：使用している機械の調子が悪くなったので、その機械に詳しい店長に点検を求める。

3.2 調査結果

学生が記述した回答について、補助動詞の使用及び文末形式に着目し、「点検してもらえますか」「見てもらえますか」のように動詞の違いは考慮せず、どちらも「～てもらえますか」に含め、回答数を集計した。表1では、授受補助動詞の有無及び種類によって「もらう型」「いただく型」「その他」の3つに分けるとともに、文末形式の種類によって、それぞれを「肯定疑問」「否定疑問」「許可求め」「希望叙述」などの項目に分類した。表2では、文末形式の種類の違いによる比較を試みた。

表 1 依頼表現使用実態の調査結果

表現		分類	回答数
もらう型	～てもらえますか	肯定疑問	9
	～てもらえませんか／～もらえないですか	否定疑問	8
	～てもらってもいいですか	許可求め	14
	～てもらいたいです／～てもらいたいのですが	希望叙述	2
	計		33
いただく型	～ていただけませんか／～ていただけないですか	否定疑問	2
	～ていただいてもよろしいですか	許可求め	2
	～ていただきたいのですが	希望叙述	1
	計		5
その他	～てほしいのですが	希望叙述	1
	お願いします	直接依頼	3
	どうしたらいいですか／どうすればいいですか	指示待ち	2
	計		6

表 2 依頼表現使用実態の調査結果（分類別）

分類	表現	回答数
許可求め	～てもらってもいいですか	14
許可求め	～ていただいてもよろしいですか	2
	計	16
否定疑問	～てもらえませんか／～もらえないですか	8
否定疑問	～ていただけませんか／～ていただけないですか	2
	計	10
肯定疑問	～てもらえますか	9
	計	9
希望叙述	～てもらいたいです／～てもらいたいのですが	2
希望叙述	～ていただきたいのですが	1
希望叙述	～てほしいのですが	1
	計	4
直接依頼	お願いします	3
指示待ち	どうしたらいいですか／どうすればいいですか	2

3.3 考察

金（2000）は、聞き手が目上の場合、「いただく型」「もらう型」「くれる型」「くださる型」の順であることを示しているが、表 1 の調査結果から、「もらう型」の優位性が示されることとなった。聞き手はアルバイト先の店長、すなわち目上の人物であるが、「いただく型」の回答数が合計 5 人であるのに対し、「もらう型」の回答数は 33 人と、6 倍以上の差が見られる。また、金（2000）においては、聞き手が目上の場合にも「くれる型」「くださる型」の回答が見られたが、本調査においては「くれる型」「くださる型」の回答はなかった。また、高村（2013）は、依頼内容の負担度が大きいほど、「くれる型」よりも「もらう型」が、「肯定型」よりも「否定型」が選択されることを示している。本調査においては、前述したように「くれる型」（「くださる型」を含む）の回答はなかった。また、表 2 の調査結果

のとおり、「肯定型」と「否定型」に差は見られなかった。

表2において際立っていたのは、「～てもらってもいいですか」「～ていただいてもよろしいですか」と、相手に許可を求める形式で依頼を表す表現である。特に、「～てもらってもいいですか」は、記述された表現の中で最も多く、44人中14名(32%)の学生が、ふだん用いる表現として選択している。

4. 許可求め形式の使用に関する意識調査

短期大学生を対象とした調査結果から、「許可求め型依頼表現」が広がりを見せていることが分かった。そこで、「許可求め型依頼表現」を使用する際に、他の「もらう型」依頼表現と相対的に、相手に対する敬意の度合いをどのように感じているのかに関して意識調査を行った。

4.1 調査方法

高田短期大学キャリア育成学科1年後期の必修科目「文書技法」受講学生に対して、3節の実態調査とは別に、36名の学生に対してアンケート調査を実施した。以下のような場面設定と会話例を提示し、下線部分に入る表現(すべて「もらう型」依頼表現)のうち、相手に対する敬意の度合いが最も高いものと最も低いものはどれだと感じるかを選択させた。

(アルバイト中に、使用している機械の調子が悪くなって困っていたところ、その機械に詳しい店長が来る。)

あなた：いま使っていたら、急におかしくなってしまったんです。

ちょっと点検して_____。

店 長：ああ、いいよ。

<選択肢>

- ① もらえますか
- ② もらえませんか
- ③ もらえないでしょうか
- ④ もらいたいのですが
- ⑤ もらってもいいですか

4.2 調査結果

5つの「もらう型」依頼表現のうち、敬意の度合いが最も高いと感じるもの、及び、敬意の度合いが最も低いと感じるもの、それぞれの回答者数を表3に示す。各依頼表現の右欄の数字がそれぞれを選択した回答者数であり、多いものから降順に並べてある。

表3 「もらう型」依頼表現における敬意の度合いの違い

敬意の度合いが最も高いと感じるもの		敬意の度合いが最も低いと感じるもの	
～てもらえないでしょうか	35	～てもらってもいいですか	18
～もらいたいのですが	1	～てもらえますか	15
		～もらいたいのですが	2
		～てもらえますか	1

4.3 考察

半数の学生が、許可求め型依頼表現を敬意の度合いが最も低い表現であると感じている一方で、敬意の度合いが最も高いと感じる学生は一人もいなかった。3節で行った調査では、許可求め型依頼表現を記述した学生が最も多かったのと対照的である。アルバイト先の店長という目上の人物に依頼する際に、それほど敬意が高くないと感じている表現を選択しているということである。

蒲谷（2007）は、許可求め型依頼表現について、曖昧で回りくどい表現だと言われるが、「丁寧さ」原理に即した表現だと述べている一方で、「許可求め型表現」を用いている個々の「表現主体」としては、何だか回りくどいけれども、何となく丁寧だ、という程度の意識で用いている（同書：43）こともあると述べている。

こうした指摘も合わせて考察してみると、依頼相手に対して高い敬意を感じているわけではないが、かなり回りくどい表現であるため相手に押し付けるような印象が少ないことが、許可求め型依頼表現を用いる理由であると考えられる。短期大学生にとって、アルバイト先の店長は目上の人物ではあるが、お客のような「外」の人物ではなく、「内」の人物であるため、それほど高い敬意の表現を用いていないが、押し付けるような言い方をして自分の印象を悪くしたくないという意識が働いているのかもしれない。

5. 許可求め型依頼表現使用の際の留意点

短期大学生への調査から、許可求め型依頼表現が広がりを見せていることが確認されたが、この表現を使用する際には留意すべき点がある。

山田（2004）は、以下の例のように動作主が三人称の場合、依頼ではなく許可を求める用法となると述べている。すなわち、許可を与えるのは聞き手であるが、「連れて行く」という行為を実際に遂行できる立場にあるのは、「あの人」だということである。

あの人に連れて行ってもらってもいいですか。（同書：251）

このため実際の使用場面においては、許可求め型依頼表現なのか単なる許可求めなのか、曖昧になることがある。

この機械、最近調子が悪いので、点検してもらっていいですか。

この場合、「点検する」という行為の動作主が明示されておらず、聞き手なのか第三者なのか曖昧である。聞き手が動作主であれば許可求め型依頼表現となり、第三者が動作主であれば通常の許可求め表

現である。

学習者に指導する場合には、曖昧になる可能性があることに気づかせることと、曖昧さをなくすために以下のような他の依頼表現の使用を検討させるとよいであろう。

この機械、最近調子が悪いので、点検して {もらえますか／もらえませんか}。

次の例のように、願望を表す表現による依頼表現の場合も、動作主が明示されない場合、第三者による行為を願望する表現である可能性が生まれ、二通りの解釈が生まれる。

この機械、最近調子が悪いので、点検してもらいたいのですが。

許可求め型依頼表現にしても、願望系依頼表現にしても、直接相手に働きかける表現でないことから、押し付けるような印象をなくして相手への配慮を表す婉曲表現として用いられている。しかし、直接相手に働きかけないという特徴が、動作主の曖昧さを生むことにつながるわけである。したがって、相手への配慮を優先するか、曖昧さの排除を優先するかが、どちらの種類の表現を選択するかの基準となると言えるであろう。

以下の例のように「もらう」を謙譲語「いただく」にした場合はどうであろうか。

この機械、最近調子が悪いので、点検していただいてもよろしいですか。

謙譲語は動作が及ぶ相手に対する敬意を表すのであり、上の例では、「点検する」という行為を行う第三者に敬意を表すというのが想定しにくいいため、依頼表現の解釈が優先するであろう。ただし、謙譲語「いただく」を用いた場合に曖昧文の可能性がなくなるわけではない。

(社長に) ご覧いただいてもよろしいでしょうか。

この場合、社長が聞き手であり動作主である場合と、社長が動作主で、社内の他の人物が聞き手である場合の両方の解釈が可能であろう。やはり、曖昧さをなくすためには、以下のような他の依頼表現の使用を検討する必要があるだろう。

この機械、最近調子が悪いので、点検していただけますか。

この機械、最近調子が悪いので、点検していただけないでしょうか。

6. まとめ

現代日本語には様々な依頼表現が存在し、依頼相手や依頼内容等によって使い分けをしている。今回、高田短期大学の学生に対して依頼表現の使用についてアンケート調査を行ったところ、先行研究で指摘される以上に、「～てもらう」を用いた表現への偏りが見られ、その中でも「～てもらってもいいですか」という「許可を求める形」での依頼表現が優勢であることが分かった。

また、そのような「許可求め型依頼表現」を使用する際、相手に対する敬意の度合いがそれほど高くない表現だと感じていることがアンケート調査の結果から分かった。

「許可求め型依頼表現」は形式上、相手に許可を求める表現と連続しているため、解釈が曖昧になることがある。解釈の曖昧さを避けるためには、他の依頼表現の使用を検討するように、日本語表現指導の場面においては指摘するべきであろう。

註

- 1 岡本（1988）は、定型的表現以外にも、依頼を含意する例として、以下のような表現を挙げている。
発生状況の言明：窓しまっているよ（窓を開けてもらう）
相手状況の問い：窓に手が届く？（窓を開けてもらう）
- 2 テ形、オ+命令形による依頼の例として、「暑いから窓を開けて」「窓をお開け」のような文が挙げられている（山田 2013: 231-233）。
- 3 高村（2013）においては尊敬語・謙譲語にするかどうかによる分類はせず、「くれる型」「くださる型」は「くれる型」、「もらう型」「いただく型」は「もらう型」にそれぞれ一本化されている。

引用文献

- 岡本真一郎（1988）「依頼表現の使い分けの規定因」『愛知学院大学文学部紀要』18号，pp.7-14.
- 蒲谷宏（2007）「「丁寧さ」の原理に基づく「許可求め型表現」に関する考察」『国語学研究と資料』30号，国語学研究と資料の会，pp.37-46.
- 金昌男（2000）「日本語母語話者における依頼表現の使用実態について―「～てくれる／くださる」「～てもらう／いただく」を中心に―」『千葉大学ユーラシア言語文化論集』3号，pp.33-43.
- 高村英里奈「依頼表現について一文末表現に焦点を当てて」『東京女子大学言語文化研究』22号，pp.39-51.
- 文化審議会（2007）「敬語の指針」http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/soukai/pdf/keigo_tousin.pdf
- 山田敏弘（2004）『日本語のベネファクティブ―「てやる」「てくれる」「てもらう」を中心に―』明治書院

アクティブ・ラーニングを取り入れた情報ボランティア育成講座の実践

Implementation of a Volunteer Training Course that Incorporates the Active Learning

鷲 尾 敦

Atsushi Washio

(要約)

平成 25 年、津市中央公民館の人づくり講座として、情報ボランティアの育成を目的とした講座「地域力創造セミナー☆パソコンの魅力を伝えよう」を開講した。所属する「情報ボランティアみえ」で講座の設計と運営を行い、グループ討議や講師実践などの受講者の能動的な学習参加を求めるアクティブ・ラーニングを取り入れた。修了生は地域の情報ボランティア活動に意欲的に参加し、講座運営スタッフも新たな活動を始めるなど講座の成果が見られた。

(キーワード)

情報ボランティア、アクティブ・ラーニング、グループワーク

1. はじめに

コンピュータやネットワークが日常的に活用される時代にあっても、若者に比べ高齢者は IT に関する知識を得たり、技術を体験したりする機会は少ない。IT 化が広がれば広がるほど世代間の差は広がる一方である。そのため、高齢者向けの ICT を活用する学習機会を提供する様々な場が必要と考え、地域の情報ボランティアと学生との協働で「シニアパソコン教室」を開いている。20 名、ないし 30 名の受講募集に倍以上の応募があり、もっと機会を増やして欲しい、連続講座として取り組んで欲しいという要望が絶えない。しかし、情報ボランティアとして参加されている方々は、それぞれが仕事を持つための活動のため、開催日を増やしたり、連続講座として内容を深めていくような要望には答えることができないでいる。この活動に参画できる情報ボランティア養成が課題となっている。

平成 25 年度、津市中央公民館の移転に伴い、公民館では新たな講座の検討が始まった。担当者から、情報関係の講座について検討してもらえないかとシニアパソコン教室の実績から「情報ボランティアみえ」に打診があった。それは、人づくりとまちづくりを目指した新たな講座で、移転先の PC や教室設備を利用することも要望にあった。「情報ボランティアみえ」の定例学習会において、講座のねらいや内容について検討を重ね、「地域力創造セミナー☆パソコンの魅力を伝えよう」という情報ボランティアの育成をねらいとした講座を提案した。平成 25 年 10 月から 5 回連続の新たな人づくり講座を始めた。

2. 情報ボランティア活動

平成 7 年から、当時の幼児教育学科情報教育コースの授業成果を地域に還元することを目的として、地域の幼稚園に学生たちが作成した電子紙芝居作品を持ち込んで、幼児のマルチメディア遊びを提供する実習を 4 年間続けた。学生による情報系の地域貢献の始まりであった。その後、平成 9 年から始まっ

た三重県生涯学習センターの地域情報リーダー育成事業に、平成10年度から教養学科のゼミ活動として参画した。公民館の情報発信支援活動を通して、将来の地域情報リーダー育成を目指した活動であり、振り返れば、これが情報ボランティアを育成する原点であった。そして、平成11年、公開講座「ホームページ作成入門」の受講者の「講座終了後も学び続けたい」という声を受け、短大生とコラボしての地域公民館のホームページ制作活動への参加を呼びかけた。これが、一般の方を巻き込んでのボランティア活動の始まりであった。短大生の活動は、2年という短い期間であり、活動の継承という点で困難があった。公民館のページを継続的に運営していくためには、核となる人材が必要であった。呼びかけに答えてくれた公開講座OBの皆さんは、その重要な役回りを担って学生とのコラボレーションによる公民館のホームページ制作を進めた。津市内の中央公民館、一身田公民館、白塚公民館、豊里公民館のホームページ制作活動を、市が統一してWeb発信をするようになる平成15年まで続けた。

その後、すばる児童館や中央公民館などと交流を進め、地域の子どもたちの土日の学習の場の提供を目的とした「子どもパソコン教室」を平成14年から中央公民館でスタートさせた。運営をスムーズに進めるために任意団体「情報ボランティアみえ」を結成した。その後9年ほど、ボランティアと学生たちの努力によって教室運営を続けることができた。平成21年に津市中央公民館から、情報弱者である高齢者の初心者対象の講座開講の依頼を受け、60歳以上対象の課題講座「シニアパソコン教室」の運営をすることとなった。その後、子どもの活動の場や情報教育の充実に伴い「子どもパソコン教室」はその役割を終了したが、シニア向け教室は今年度（平成26年度）で6年を迎え、ますます人気である。

「情報ボランティアみえ」の活動は、地域の情報発信力と情報教育力を高めるための支援をすることが目的で活動の中心であるが、短大生とのコラボレーションも重要な活動の柱であり、活動を通して学生を良き社会人として導いている。さらに生涯学習者として互いに研鑽を深めていくことも重要な柱であり、月一度の定例学習会を継続している。

表1 「情報ボランティアみえ」の活動理念

- ・地域情報発信支援活動を通じ、地域の将来を担う学生を情報リーダーとして健全育成する
- ・情報教育面で、子どもから高齢者までのあらゆる生涯学習者を支援する
- ・会員自らも生涯学習者として自己啓発につとめ、会員相互の学習を支えあう

3. ボランティア育成講座の設計

3. 1 講座の検討

平成25年2月の「情報ボランティアみえ」の学習会で新たな講座にチャレンジすることを決め、その後何回かの学習会で、講座の内容と実施方法について検討した。「講座の規模は、どれくらいか」「実現できる時間数はどれくらいか」「人づくり講座としての内容はどの様なものが適当か」「現在のメンバーで何が教えられるのか」「自分たちは、いったい何を伝えたいのか」「そもそもニーズはあるのか」など、まずは講座の方針やねらいについて意見交換をするところから始めた。

表2 講座の意見交換

- ・講座のボリューム 回数 時間数 期間
メンバーが負担できる時間
- ・ひとづくり・まちづくり講座としての内容
現在のシニアパソコン教室との関係
- ・メンバーで何が教えられるか
優れた技術はないが自分たちの手作りでいい
技術や知識がなくても共に学ぶ姿勢で学習支援が可能
- ・何を伝えたいか
初めて教えたときの感動を伝えたい
自分達の活動の輪を広げたい
情報ボランティアみえの活動への賛同者
教えることは学ぶこと
教える技術も伝える必要はないか
- ・ニーズはあるか

議論の末、「『学ぶ』から『教える』へ。自分で使うだけでなく、便利で楽しいパソコンの魅力を伝える人になりませんか。実際にパソコン講座で教える体験もします」をキャッチフレーズに、地域の人づくりに貢献でき、情報ボランティア活動に参画できる人材育成を目指すことに決め、その内容や方法についてさらに検討を進めた。

表3 講座の目標とキャッチフレーズ

- ・講座の目標
 - 人づくりに貢献でき、情報ボランティア活動に参画できる人材育成を目指す講座
- ・キャッチフレーズ
 - 「学ぶ」から「教える」へ。
 - 自分で使うだけでなく、便利で楽しいパソコンの魅力を伝える人になりませんか。
 - 実際にパソコン講座で教える体験もします。

3. 2 人づくり講座におけるアクティブ・ラーニング

この新しい講座は、「地域力創造セミナー☆パソコンの魅力を伝えよう」という名称とした。この講座は、従来の「シニアパソコン教室」のようなパソコンの知識や利用技術を教えて、知識技能を身につけてもらう講座とは、到達目標が異なる。目標が異なるからこそ、実施方法

表4 従来型講座との違い

比較項目	従来型のパソコン講座	今回のひとづくり講座
受講者に伝えること	・知識・技術	・知識技術の面白さ ・教えることの魅力
講座運営に必要な能力	・教える技術 ・内容についての知識	・思いを伝える能力 ・思いを伝えたい意欲 ・ファシリテーション力 ・活動経験
受講者の到達目標	・知的好奇心を満たす ・できるようになる ・学ぶきっかけ	・教えることの魅力を知る ・主体的に学ぶ姿勢 ・ボランティアへのきっかけ
受講者間の関わり	・特に必要はない	・ともに学ぶという姿勢

も異なる。その違いを表4に示す。受講者に伝えたいことは、「知識・技術」ではなく、「知識技術の面白さ」であり、「教えることの魅力」である。講座運営に必要な講師側の能力は、「教える技術」や「内容についての知識」はもちろんであるが、それよりも「思いを伝える能力」「思いを伝えたい意欲」であり、それを裏付ける「活動経験」である。そして、情報ボランティアという活動は協働で進めることから、目標に向けて、グループができる最高のパフォーマンスを引き出す「ファシリテーション能力」も必要と考える。また、受講者の到達目標は、従来のパソコン教室では、知的好奇心が満たされたり、パソコンが使えるようになったり、これから学ぶきっかけになったりすることであるのに対し、新講座では、「教えることの魅力を理解する」こと、「主体的に自らも学ぶ姿勢を身につける」こと、そして「情報ボランティア活動に参加するきっかけを得る」ことが目標となる。講座における受講者間の関わりは、従来講座では特に必要としないが、新しい講座では大いに関わって貰う必要がある。

このような違いを考えた時に、一方向に知識が伝達される従来型の講義形式の講座では、その実現は難しい。そこで能動的な学習参加を求めるアクティブ・ラーニングの手法を取り入れて、受講者が主体的に学習活動に関わる講座作りを検討した。今回用いたアクティブ・ラーニング手法は表5に示した通りである。

表5 アクティブ・ラーニング手法

- ・グループ討議
 - 記録、発表者（受講者）
 - ファシリテーター（スタッフ）
- ・グループウェアサービスの活用
 - サイボウズLiveの利用
 - 連絡・資料配布・質疑、グループ活動
- ・グループワーク
 - テキスト制作
 - リハーサル
- ・パソコン教室での講師・援助役の実践
 - 当日の講師・援助役の体験
 - 反省会（振り返り）討論

4. ボランティア育成講座の内容

4. 1 講座の内容と方法

この講座の全体の流れを表6に、各回の具体的内容を表7に示す。講座は、ミニ講義とグループ討議を交えた2時間講座を3回、実践の場として「パソコン教室」に運営スタッフとして参加し、反省討議も実施する1日講座を2回、計5回講座とした。1、2

回目は、ガイダンスとして、「教えることと学ぶこと」「ボランティア活動とは」「情報ボランティアみえの活動の歴史」などのミニ講義を行った。ミニ講義を受けてグループに分かれて討議をするが、「情報ボランティアみえ」のスタッフが進行役として各グループに入り、ファシリテーションを行って討議を進めた。各グループでは、受講者の中から記録と発表者を決め、討議後、全体会で各グループの発表者が発表をした。初回のグループ討議は、参加者のパソコン歴を話題にしながら受講者間の交流を目的とした。2回目のグループ討議は、「こういう教室があったらいいな」というテーマで、教室の企画、構想を話題に討議を進めた。他に、1,2,4回時には、「教えるこつ」をテーマとしたミニ講義をボランティアが行った。

表6 講座の概要

I	教えることとボランティア ミニ講義・グループ討議 10月12日(土) 10:00~12:00 (中央公民館) ⇩この間、サイボウズの登録 メッセージ交換
II	私が教える教室の構想 ミニ講義・グループ討議 11月30日(土) 10:00~12:00 (中央公民館) ⇩この間、サイボウズの利用練習 情報交換
III	シニアパソコン教室の援助者体験 グループ討議 12月15日(日) 9:30~16:00 (高田短期大学) ⇩この間、サイボウズで各グループ情報交換、意見交換
IV	講座の担当コーナーの検討・準備 グループワーク 2月15日(土) 10:00~12:00 (中央公民館) ⇩この間、サイボウズで各グループ情報交換、意見交換 テキスト作りやりハーサル実施 (高田短期大学)
V	シニアパソコン教室での援助者・講師体験 まとめ 3月2日(日) 9:30~16:00 (高田短期大学)

表7 各講座の内容

初回 教えることとボランティア 中央公民館 10月12日 10:00~12:00	2回目 私が教える教室の構想 中央公民館 11月30日 10:00~12:00	3回目 パソコン教室援助体験 高田短期大学 12月15日 9:30~16:00
・開会の挨拶 (公民館) ・講座の趣旨 (情報ボランティアみえ会長) ・ミニ講義「パソコンの魅力伝えること」 - 「情報ボランティアみえ」の活動を通して- (筆者) ・ミニ講義「ボランティア活動とは」 (高田短大ボランティア支援室 杉谷哲也先生) ・グループワーク (全体進行 スタッフ) 「PCとの関わり、受講の目的、お話を聞いて」 発表、記録 (受講者) ファシリテーター (スタッフ) ・グループワークの発表 (代表者) ・人に教えるコツ「印象、声の出し方等」 (スタッフ) ・グループウェア (サイボウズ LIVE) の利用と登録 (筆者) ・閉会の挨拶	・挨拶と今日の予定 (スタッフ) ・ミニ講義 (情報ボランティアみえ会長) 「子どもパソコン教室・シニアパソコン教室の紹介」 ・グループワーク (全体進行 スタッフ) 「こんなパソコン講座があったらいいなあ」 発表、記録 (受講者) ファシリテーター (スタッフ) ・グループワークの発表 (代表者) ・人に教えるコツ「学びあいの精神」 (スタッフ) ・サイボウズ LIVE の活用 (筆者) ・次回の講座 (シニアパソコン教室) について (筆者) ・閉会の挨拶	・挨拶・今日の体験について (会長) 援助者としての姿勢、日程 ・シニアパソコン教室 援助者体験 (10:00~14:30) パソコンの基本操作、文字入力、インターネット入門 年賀状作成、ネット利用事例、インターネット実践 ・シニアパソコン教室スタッフ反省会 (学生スタッフ含む) ・次回に向けたミーティング 次回に向けての準備について (会長) グループワーク (スタッフ ファシリテーター) 「担当する指導内容について」
4回目 担当部分の流れ検討 中央公民館 12月15日 10:00~12:00	5回目 パソコン教室講師体験 高田短期大学 3月2日 9:30~16:00	
・挨拶 (会長) ・各グループの準備状況報告 (代表者) ・3月2日の全体の流れ (スタッフ) ・グループワーク (全体進行 スタッフ) 「講座内容、当日の役割、準備の担当」 発表、記録 (受講者) ファシリテーター (スタッフ) ・各グループの状況報告 (代表者) ・人に教えるコツ「講師の準備」 (スタッフ) ・講座終了後の実践について (会長) ・次回について 集合場所、テキストの締め切り、リハーサル等	・教室実施打ち合わせ・準備 ・シニアパソコン教室 援助者及び講師 - パソコンの基本操作 (学生講師) - 思い出のカード作り (Aグループ講師) - インターネット入門 (学生講師) - ネットショッピング (Bグループ講師) - インターネット利用実践 ・シニアパソコン教室スタッフ反省会 (学生含む) ・修了式	

講座の期間が長く、講座と講座の間が開いていることから、グループウェアサービスを活用して、情報交換を進めることとした。そのツールとして無料で使える「サイボウズ Live」を採用した。運営側からの案内や資料の配布、グループでの意見交換に利用した。利用方法を初回講座で説明し、メールアドレスを頂いて受講者に招待メールを送り、講座2回目に接続環境や利用状況などの確認をした。

講座の3回目は、シニアパソコン教室での援助者体験である。可能な人はパソコン教室受講者の横に

についての援助者の体験、援助役が難しいという受講者は見学とした。その日の反省会後の「パソコンの魅力を伝えよう講座」のミーティングで、最終日の「シニアパソコン教室」で各グループが30分ほどの内容を担当する旨を説明した。そして、2つのグループに分け、次回講座までにサイボウズ Live を利用しながら各グループで担当する内容をまとめるよう指示をした。

講座の4回目は、最終日の担当内容について話し合い、準備を進めることであった。当然、時間内では完了せず、サイボウズ Live で情報交換しながら、グループごとに別途集まってテキスト制作やリハーサルを行った。

最終日、受講生は、シニアパソコン教室で援助役と担当する個所の講師役をグループで務めた。終了後反省会を持ち、講座受講者と「情報ボランティアみえ」のメンバーで意見交換を行い修了した。

			
初回 ミニ講義	初回 ミニ講義	グループ討議	代表者発表
			
教室での援助役体験	テキスト制作準備の様子	リハーサルの様子	講師体験
			
講師体験	講師体験	反省会	修了式

写真 1 講座の様子

4. 2 特徴的なアクティブ・ラーニングの取り組み

(1) グループ討議

ミニ講義後のグループ討議では、「情報ボランティアみえ」スタッフが各グループの進行役になった。グループワークマニュアル（表8）を用意し、グループワークの進め方やゴールの確認、ファシリテーターとしての役割の理解が進むよう準備をした。実際のファシリテーションは訓練や経験が必要でとても難しいので、まずはスタッフが受講者全員から意見を引き出すファシリテーションをすることの意義を理解し、意識して対応すればそれで良いと考えた。

表 8 グループワークマニュアル記載内容

- ・グループ討議の目的、ゴールの確認
- ・テーマ設定の検討
- ・グループ討議での各役割
- ・討論のルール
- ・ファシリテーターの役割
- ・ファシリテーションの方法

(2) グループウェアサービスの利用

サイボウズ Live は、当時 1 グループ 200 名（執筆時は 300 名）まで無料のグループウェアを提供するクラウドサービスである。今回の講座は、期間は長いが講座回数が限られた連続講座であり、講座と講座の間に補完する機能が必要であった。特に、今回はグループで達成しなければならない課題があり、グループ内の受講者間で情報交換や資料交換を主体的に効率よく進めていかなければならなかった。また、初めての講座運営であるため、スタッフからの連絡や情報提供、資料提供がいつ必要になるかわからなかった。いついかなる段階でも受講者に情報発信ができ質問対応できる機能が必要であった。さらには、ICT 技術を理解し使えることも情報ボランティア活動には必要であり、その実践の場としての意義もあった。

利用するサービスとして Facebook のグループ機能も考えられたが、初めて出会う受講者間で個人的な情報も交換される SNS の利用は抵抗がある受講者がいると考えられた。個人情報流れず、この目的のためだけに活用でき、かつ無料で実績のあるサイボウズ Live を採用した。

表 9 サイボウズ Live の活用目的

- ・講座の支援ツールとして交流・学習の推進
- ・主体的にネットを活用する能力の育成
 - 講座資料掲載（自ら獲得）
 - 情報交換・質疑応答（主体的に学ぶ態度）
- ・グループ活動の促進
 - グループごとの講座のコーナー企画の準備
- ・講座間の学習活動の補完

5. 講座の結果

5. 1 初回アンケートの結果（受講者像）

20 名募集で初日 17 名の出席であった。パソコン歴は、40 年という人もいたが、数年から 10 年程度の方が多く、年齢は、70 代 10 名、60 代 4 名、50 代 2 名、40 代 1 名である。指導経験は、「教室で指導」が 1 名、「個人的に人に教えたことがある」が 4 名であった。受講目的は、「能力アップとパソコンの魅力を伝えたい」「指導の仕方」「地域に貢献」など講座の趣旨にあう声が 6 件あったが、「自分のスキルアップのため」という声が 11 件と半数以上であった。パソコン技術を学べるいつもの公民館講座と同じような感覚での参加で講座提供側の思いと違う思いをもった受講者が多くあり、その後の講座の進行が心配された。検討の末、当初のねらい通りに講座を進めることにした。

表 10 受講者の基本情報

パソコン経験	人数	年代	男性	女性	合計	教えた経験	人数	講座のねらいと異なる回答
40 年	1	70 代	3	7	10	教室で教えている	1	・パソコンを教えていただけと思っていました
30 年	1	60 代	1	3	4	個人的に教えたことがある	4	・パソコンの基礎を学びたい
11 年～15 年	5	50 代		2	2	パソコンは得意だが経験はない	2	・パソコンの技術、仕組みが知りたい
10 年	3	40 代		1	1	なし、白紙	10	・パソコンの分からないところまで教えてほしい
3 年～6 年	4	合計	4	13	17			・パソコンのスキル向上など
不明	3							

5. 2 受講者の変化

表 11 に示すように、参加者は回を重ねるごとに少なくなり、グループ構成も最終的に 2 グループとなった。最終日に出席したのが 6 名、1 名は日程があわなかっただけで、最終の講座に向けたテキスト制作などを協力して進めており、実質的な修了者は 7

表 11 参加者の推移

・1 回目	17 名	4 グループ
・2 回目	13 名	3 グループ
・3 回目	10 名	2 グループ
(支援スタッフ参加 9 名)		見学 1 名
・4 回目	6 名	2 グループ
リハーサル	7 名	2 グループ
・5 回目	6 名	2 グループ
		(修了 7 名)

名であった。講座受講の目的があっていた人数に近い数に最終的には落ち着いたと言える。各組の講座の内容は、『思い出のカード作り』『ネットショッピング』であった。最終日の修了者のコメントを表 12 に示す。講座で学んだことに感謝と達成感を感じていることがわかる。講座終了後、修了生の 2 人が公民館で自らも学ぶために多くの人を集めて PC の自主学習講座の企画運営を始めた。修了生の 6 人が「情報ボランティアみえ」に参加し、定例の学習会に参加するとともに、地域のパソコンの自主学習グループの指導補助に加わったり、平成 26 年度シニアパソコン教室初回講座の一部を担当したり、活動を進めている。

表 12 講座終了後の受講者の声（アンケート）

- * この講座で学んだこと
 - ・人を教えるには、その何倍もの知識が必要であることを学びました。また、準備の大切さ、想像力を働かせていろいろ想定しておく大切さも学びました。
 - ・学生さんの講習が前回より素晴らしく上達していました。
 - ・人との和、教えることの難しさ。
 - ・一つのことをみんなで協力して、勉強できたことは、自分自身成長できました。
- * 講座終了後、学んだこと体験したことをどう生かしたいか
 - ・公民館自主講座の準備をすすめています。
- * 感想
 - ・講座に参加した時は、近所の人や友人に教えるコツを学びたいと思っていましたが、まさか講師体験までさせていただくことになるとは思ってもいませんでした。貴重な体験をさせて頂き感謝しています。ありがとうございました。
 - ・テキストを作る難しさがわかりました。教えることは難しかった。

5. 3 運営側 情報ボランティアみえスタッフの変化

「情報ボランティアみえ」のスタッフは、講座運営で積極的な対応をした。この講座を立ち上げ進めていくことは、「情報ボランティアみえ」にとって一つのプロジェクトであり、スタッフにとっては、その実践がアクティブ・ラーニングそのものであった。講座のコーディネート、講座の講師として前に立つこと、グループ討議でのファシリテーションやサイボウズでの積極的な発信（掲示板上のファシリテーション）、グループの指導案作りやテキスト制作における助言、反省会等での積極的な発言など、主体的な活動で満ち溢れていた。

講座終了後は、新たなメンバーの活動の場の提供も検討し、地域の二つのパソコンの自主学習グループの指導を担当するという新たな取り組みをはじめた。また、月に一度の学習会については、いろいろな職業、技術力、PC 活用経験など、それぞれ異なる多様なメンバーが如何にして学んでいくか、学習会をより意義のあるものにするにはどうすれば良いか、課題を明確にし学習会の改善を図っている。このように、ボランティアスタッフもこの講座運営を通して大きく成長をしていることがわかる。

5. 4 グループウェアサービスの利用について

具体的な指導内容の検討やテキスト制作を、各グループで進めなければならない時期から、サイボウズ Live は積極的に使われ始めた。また、グループのファシリテーターを担当するボランティアからも、積極的なアプローチがあった。具体的には、掲示板に 6 つのカテゴリーが立ち上がり、その中 34 件のトピック記事がアップされ、そのトピックに対して 91 のコメント（受講者からは 38 件）が掲載された。共有フォルダの利用は、40 件のアップロードがあった（受講者からは 12 件）。スタッフからの掲示板へのフォローが積極的であった。

5. 5 二つのアクティブ・ラーニング効果

今回の講座は、情報ボランティアを育成することを目的とした人づくり講座である。講座運営を担当

したスタッフも、運営を通じて一つ上の段階に駆け上がったように思う。それを示す概念図が図1である。一人で学習を進めていた人が、この講座の結果、新たに情報ボランティア活動を担うボランティアとして成長し活動が始まる。スタッフは、この講座の運営を通して、情報ボランティアから情報リーダー（ここでは、情報ボランティアをリードしていく人材と考える）として成長する。今回の講座は、そのような3つの歯車が噛み合った活動ではないかと思う。その活動の中で、それぞれの人が次の輪を動かす人材となって学習の輪を広げていると考えるのである。

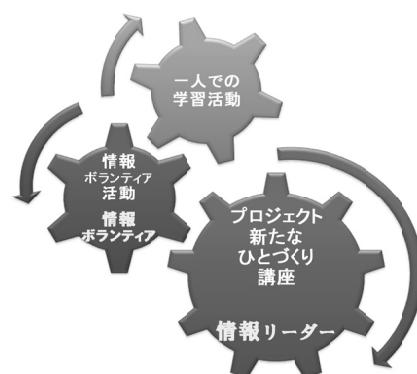


図1 二つのアクティブ・ラーニング効果

6. まとめ

今回は、アクティブ・ラーニングを取り入れた一般向けの講座を情報ボランティアの方々と企画し運営した。通常のパソコン教室とは異なり、主体的に学ぶ姿勢を持たなければ成り立たないグループ討議、グループウェアを利用したグループワーク、パソコン教室での援助役や講師役、指導内容を創造するための様々な活動など、主体的な実践を中心とした講座であった。

グループ討議に慣れていない一般市民の講座においてグループ討議を用いたが、グループ討議から始まるグループワークを通して、受講者はグループの目標に向かってともに協働する姿勢を身につけた。グループウェアサービスを用いることで少ない講座時間を補完できた上、受講生はICT利活用の実体験をすることができた。講師体験は、人に教えることの難しさ、学び創造することの楽しさを受講生に伝えた。

受講者の半数以上が、通常のパソコン講座と思い受講をしていたため、修了者は少なかった。しかし、最後の講師役を務めることができた受講者は、その後情報ボランティア活動に自ら参加をしたり、様々な人を巻き込んでの学習の場を構築したりしている。この講座は、情報ボランティアスタッフとして活動を始めるきっかけを与え、情報ボランティア活動に参画する意欲をもたせることができた。

一方、講座運営側の情報ボランティアもこの活動を通して大きく成長した。その理由は、講座のコーディネート、講座の講師役やグループ討議でのファシリテーションの実践、掲示板でのファシリテーションやパソコン教室での受講者の実践に向けての指導が、スタッフにとってのアクティブ・ラーニングであったことにある。

参考文献

- 1) 鷲尾 敦、地域の情報発信力と情報教育力を高める情報ボランティア活動—子どもパソコン教室の企画運営を通して、高田短期大学紀要 20 号、 pp.91-109、2003
- 2) 鷲尾 敦、下村 勉、地域の情報教育力を高めるためのボランティア活動、日本教育工学会第 18 回大会講演論文集、pp.241-242、2002

The Rule of 6: How to Teach With an iPad (翻訳)

Translation of “ The Rule of 6: How to Teach With an iPad”

畠 山 義 啓

Yoshihiro Hatakeyama

(要 約)

The Rule of 6: How to Teach With an iPad by Jim Norwood の重要な部分を抜粋して翻訳したものである。学生の学ぶ課程を “Gather” (収集)、“Organize” (整理)、“Transform” (処理)、“Format” (書式、形式、形態の適応)、“Transmit” (伝達)、“Collaborate” (協同作業) の6つのプロセスに分析し、そこに教師として iPad をいかに生かしていくのかを解説したものである。このプロセスの考え方は、学習過程と教師の関わりのあるべき姿を追求したものであり、たとえデジタルツールが無くとも通常の授業を行っていくうえで参考にすべきものである。

(キーワード)

The Rule of 6, iPad, iPad apps

1. はじめに

テクノロジーを教育にどのように生かしていくのかは、そう単純な話でないことは簡単に想像できる。テクノロジーの変遷そのものが予想もつかないところがある。JALTCALL2014¹ Plenary Address において Dr. Glenn Stockwell が、テクノロジーの予想が難しいことを以下のことを引き合いに出している。

(1) “In three to eight years, we will have a [system] with the general intelligence of an average human being.” (Marvin Minsky, 1970)²

(2) “YouTube will go nowhere.” (Steven Chen, 2005)³

また、テクノロジーを教育に活用していくための、要因として、以下の3つをあげている。

(1)Individual factors (個人) (2)Institutional factors (組織) (3) Societal factors (社会)

以上のことから、テクノロジーがどのように世の中で受け入れられていくのか予想できないだけでなく、たとえ広く普及したテクノロジーであっても、個人レベル、組織レベル、社会レベルで受け入れられていなければうまく機能しないことを述べている。

わたくしは英語を教える教師として、数年来 iPad を授業で活用している。全館 Wifi が整備された学内でその環境を最大限に生かす方法であると確信しているからである。重い CD プレーヤーの代わりに iPad mini と Bluetooth スピーカーを使用し、Apple TV を HDMI で接続し iPad から無線で動画再生している。ただ、学生が能動的に iPad、スマートフォンなどを学習に活用することが可能なのか従来から試行錯誤を繰り返しているところである。PC ベースで、TED, English central, www.ManyThings.org は、一部の授業あるいはゼミナールで活用しているが、まだまだ生かしきれていないのが実情である。

そのような折、*The Rule of 6 : How to teach with an iPad*⁴ を手にすることができた。米国での iPad

普及率、教育現場への導入率など日本の教育現場と異なる状況があるとはいえ、この書籍を紹介することで、今後 iPad、スマートフォンを教育のために導入していく手がかりになるのではと考え、The Rule of 6 の要点を抜粋して翻訳していく。

2. It's the Apps (iPad と apps の関係)

有能な教員を育成する道具とは、ハンマー、コンピュータ、iPad といったハードウェアではなく、無形の概念的なものである。ただし、iPad は apps によって、有形無形の体系的な恩恵をもたらすのである。そのような世界では、教育と apps を結合する道具が求められるのである。この二つを簡潔に覚えやすく統合する概念的なモデルが必要とされる。わたくしは、実際的で簡潔なモデルをここで提案していくつもりである。このモデルは、iPad が身近に存在しない時、使えない時であっても、iPad そのものは進め方のヒントになるのである。iPad は単にハードウェアであるが、そのコンセプトが人間の五感に深く影響すると考えられる。iPad と apps を使いこなすには、あまり説明の必要がない。しかし、自分たちが何をしようとしているのかという意識は持っていなければならない。つまり、思考上の地図が必要ということである。この The Rule of 6 は、そのような考えのもとに作られたものである。

3. The Rule of 6

よい授業とは、学生が情報、知識の“Gather”（収集）、“Organize”（整理）、“Transform”（処理）、“Format”（書式、形式、形態の対応）、“Transmit”（伝達）を順序だてて“Collaborate”（協同作業）しながら行っていくものである。教師は最大限の力で使用可能な道具を使いながらこれら 6 つの過程が実行されるよう、あるいは学生自身がこれらの過程を自分たちで進めることができるよう導いていかなければならない。

4. Concept

適切な角度から適切な光量のスポットライトを当てるならば、課題を明確に浮かび上がらせることができる。この手法でコンセプトについて説明していく。iPad を使って教えていく際に、授業の進行位置を明確にし、それぞれの状況でどのように iPad が活用できるのか、6 つのスポットライトを用いて説明していく。（図 1）

- (1) The “Gather” light（収集）：学生が情報、知識を収集する。それは、学生独自で行う場合、あるいは教師、他の学生の援助によってなされることもある。
- (2) The “Organize” light（整理）：意味を理解する、問題を解決する、理解を深めるために、学生が収集した情

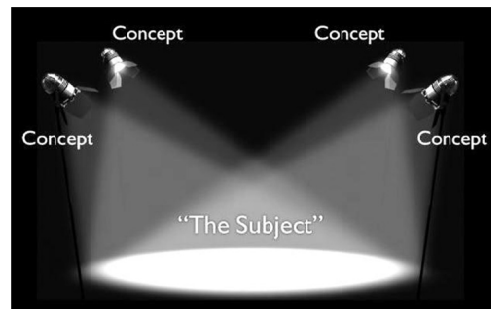


図 1 スポットライト

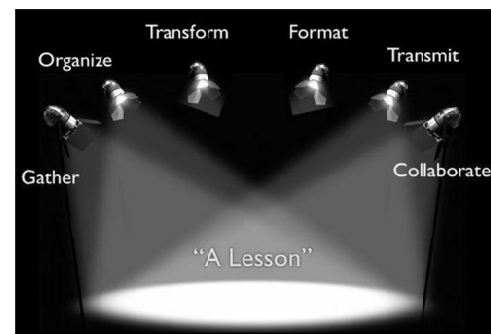


図 2 コンセプト

報、知識を整理すること。

- (3) The “Transform” light (処理)：学生が収集し整理した情報、知識を処理し結果を導き出す。
- (4) The “Format” light (書式、形式、形態の適応)：処理した情報を周りと共有するために相応しい形にする。
- (5) The “Transmit” light (伝達)：相応しい形に整えられた情報を発信する。
- (6) The “Collaborate” light (協同)：これら5つの過程は、協同という作業をとおして達成される。(図2)

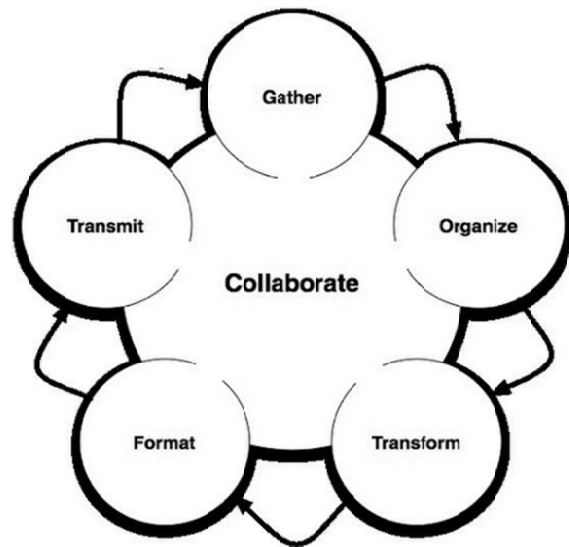


図3 コンセプトの流れ

授業の形としてわかりやすく図で示すとこのように表すことができる。(図3) ひとつの過程からもうひとつの過程への流れ、それぞれの過程が繰り返されていくことをわかりやすく示したものである。そして、どの過程においても協同作業が可能であり、一般的な順序から外れてある過程から別の過程に戻ることも可能であることを示している。

5. An Experiment (実例)

iPad を満載した FedEx のトラックが平均時速 50 マイルで走るならば、私たちの学校まで 6 時間かかる。もし、45 マイルで走るならば、私たちは商品を受け取るのにどれだけ多く待つことになるか？

(Step one: “Gather”) 学生は問題を読む、あるいは口頭で与えられる。教員にわかり易く説明を加えられる場合もある。

(Step two: “Organize”) 学生は与えられた数字の意味を考える必要がある。初期の段階では教員の助言を得て、慣れてくれば、過去に解いた問題に当てはめる、あるいは友達に聞く。(この段階ですでに協同作業が行われることもある) この問題の場合、教員は $rt=d$ (Rate x Time=Distance) であること、また、図を描くこと、表計算のセルに数字を埋めることで、学生が与えられた問題の解決方法を整理できることを指摘する。

(Step three: “Transform”) 学生がひらめく瞬間である。学生は 50 マイルで 6 時間走るということは、出発地点から学校までの距離が 300 マイルあることがわかる。このトラックが 300 マイルを 45 マイルで走るならば、

$$\text{Rate}(45\text{mph}) \times \text{Time}(\text{unknown}) = 300\text{miles}$$

$$\text{Time} = 300\text{miles} / 45\text{mph} = 6.66\text{hours}$$

which is $6 \frac{2}{3}$ hours (6 hours and 40 minutes)

これで、iPads を受け取るのに、6 時間 40 分かかるということがわかる。

(Step four: “Format”) どれだけ多く待たなくてはならないかという課題であったことを忘れてはならない。答えを伝達する前に、正しい形式に改めなければならない。そして、答えとして 40 分多く待たなくてはならないということになる。

(Step five: “Transmit”) この段階で学生は自分の答えを紙、音などで伝達することができる。

以上のステップに iPad の活用を考えると以下のようになる。

“Gathering” - 数学の教師は課題を .pdf / EPUB ファイルで配付し、学生はウェブ、メールから受け取り iPad で iBooks / GoodReader などの app で開くことができる。

“Organizing” - 学生は GoodReader など課題にマークをつけ整理する。あるいは、Numbers などの表計算 app を使用して解決策を考える。

“Transforming” - 学生は処理して得られた解答にマーカーを引く、Numbers に数値を記入する、内臓カメラで画像を撮影するといったように目に見える形で示す。

“Formatting” - pdf.での提出が課せられているならばその書式に応じてファイルを準備する。

“Transmitting” - 学生は、自分の解答をメール、印刷、プロジェクターでのプレゼンテーションで教師、他の学生に伝達する。

“Collaborating” - どの段階においても、学生は教師、他の学生にメール、FaceTime などのソーシャルメディアで協同作業をすることができる。

6. One more note about the Rule of 6

自分で行動できるという考え方が大切である。なぜならば、私たちが教室で使おうとしている最新のツールは、iPad を含め個人の能力を高める装置であるからだ。これらは、個々人が自分のために使うことを前提としている。そして、それらは実際のところ教室外で使われることが多い。それゆえ、使用者自身のモチベーションが上がることで得られるものが多いということである。

7. Thinking in Synonyms

The Rule of 6 のプロセスは、様々な別の言葉（類義語）で表すことができる。そのことによって、多様な科目、異なる年齢層、成熟度、使用可能なツールと資源が異なる様々な教育現場で容易に応用することができるからである。（図 4）

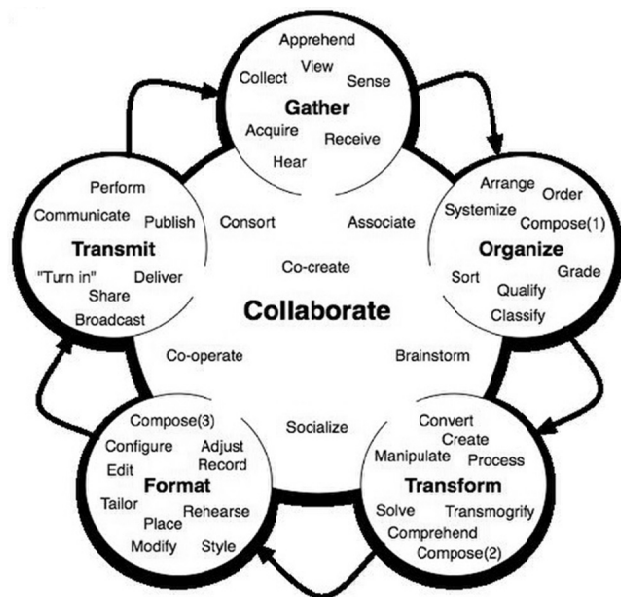


図 4 類義語

(1) The First Process: “Gather” (収集)

“Gathering”の段階では、得られた情報を自分の五感を使って脳に転送する方法を見出すことである。自分たちを取り巻く世界で自分たちが知りうることは、すべて自分たちの五感を通して得られるものである。この五感のなかでも視覚と聴覚が重要な位置を占める。そして、この2つの感覚は、あらゆる教室の現場で繰り返し使われるものである。文字、印刷、写真、動画、録音技術の発明は、歴史上重要であり、これらによって私たちは視覚と聴覚を通して人類の文化を保存し伝えることができたのである。視覚と聴覚は、言語を十分に伝達する手段である。

授業を6つのプロセスで考えるということは、iPad、コンピュータ、他のテクノロジーがどのプロセスを支援するうえで役に立つのかということ意識することである。“Gathering”というプロセスでiPadを使って授業を進めていくには、学生が読む、聞く、見る、収集することを可能にする apps を見つけ出すということである。“Gathering”の類義語は以下のとおりである。

Apprehend, View, Collect, Sense, Acquire, Receive, Hear

(2) The Second Process: “Organize” (整理)

学生が収集した情報を整理するプロセスである。教科、学生の成長度、経験値などによって、このプロセスでは素材の並べ替え、分類、分析といった技能も求められる。方策、規則が適用される必要もある。このプロセスで有効な iPad apps の一例は、Notes, iBooks (ハイライトの機能を使用して) である。

“Organize”の類義語は以下のとおりである。なお、ここでいう Compose とは、物事を適切な位置に配置するといった意味で使用している。

Arrange, Order, Systemize, Compose (1), Sort, Grade, Qualify, Classify

(3) The Third Process: “Transform” (処理)

学生が情報を収集、整理した後のプロセスは“Transform”であり、授業の中では最も重視されなければならない。学習者はあらゆる方法で得られた情報を処理するであろう。この過程は、ちょうどコンピュータが「入力」「処理」「出力」する処理のところにあたる。人間は、経験、知識、情報が詰め込まれたブラックボックスであり、このボックスの中で処理されるのである。このボックスから理解、改変、ひらめきが生まれるのである。それではこの過程で、教師はどのように学生を支援できるのだろうか。学生に何かを創造するよということとは、まさに処理することを言っているのである。たとえ数学の問題の答えを導き出すことでさえ、この処理を行っているのである。何かをうまく処理する唯一の方法は、それを理解することである。あるいは、処理の過程で理解するようになるのである。一度理解できたならば、そのレベルに応じて学んだことになるのだ。よく似た様々な状況で処理することができたならば、ある特定の知識は学生自身のものとなり、他の情報を処理する基礎として応用することが可能である。

この処理の過程で iPad を使って教える際に有効な支援は、創造性を持った apps を使用することである。そのことによって、物を創り出すこと、他の人と共有することができるのである。たとえばそれらは、Camera, iMovie, GarageBand, Pages, Numbers, etc. である。

学生たちのこの処理の過程を画像、ビデオ、音声で記録することは、最後にどのような過程を経て情

報が処理されたのかを確認する有効な手段である。

以下に示すのが、類義語であるが、ここでいう Compose は、create（創造する）という意味に近いものである。

Convert, Create, Manipulate, Process, Solve, Transmogrify, Comprehend, Compose(2)

(4) The Fourth Process: “Format”（書式、形式、形態の適応）

ここまでたどり着けば、学生が収集、整理、情報を処理したことになる。しかし、これで完結しているのではない。ここで、内なるものから外へと発信することを考えなければならない。授業によっては、単に紙に解答を書き、その上に署名し、教卓の提出箱に入ればよいかもしれない。しかし、授業の種類によっては、特定の聴衆に向けて形を整える必要がある。（音楽、芸術的な分野であれば）創造、リハーサル、録音、編集を必要とする過程である。

“Format”とは、特定の app もしくはプログラムに備えられているフォント、フォントサイズ、スタイル、色などの形式を整えることであることが多い。しかし、画像、ビデオ、音声を圧縮などといったデジタルメディアの設定をも含んでいるのである。

“Format”の類義語は、以下のとおりであるが、ここでの Compose は、花を生けるといったように芸術的に形を整えることをいう意味合いで使用している。

Compose (3), Configure, Adjust, Edit, Record, Tailor, Rehearse, Place, Modify, Style

(5) The Fifth Process: “Transmit”（伝達）

導き出された答え、視点、認識がどんなに良いものであっても、伝達する相手がいなければどうだろうか。学生が何らかのものを学び、それをある形式で整えたとしてどのように伝えるのか。単にレポートにまとめるということもある。しかし、より複雑な伝達方法、たとえばそれは公演、展示、放送であることも考えられる。“Transmit”という行為は、誰か他の人の“Gather”（収集）の対象となる情報を創造したことになるのである。そして、その行為は収集 - 整理 - 処理 - 書式変換 - 伝達という周期で繰り返されることになる。

“Transmit”の類義語は以下のとおりである。

Perform, Communicate, Publish, Turn in, Deliver, Share, Broadcast

(6) The Sixth Process: “Collaborate”（協同作業）

今まで述べてきた5つのプロセスは、授業の中では少なからず独立して行われる行為である。しかし、これらのプロセスの中に必ずもう1つのプロセスが潜んでいるのである。そのプロセスこそが、“Collaborating”（協同作業）である。

“Collaboration”は、様々な形をとり、単純にはわからない場合もある。Google で他の人がどのように述べ、どのようなことをしたのかを調べることは、“passive collaboration”（受動的な協同）といえる。自分の理解したことを他の人のものと照らし合わせ、質問、返答、説明を投稿することを通して“active

collaboration”へと変化していくことが多いのである。

“Collaborate”の類義語は以下のとおりである。

Consort, Associate, Co-create, Co-operate, Brainstorm, Socialize

Conclusion

The Rule of 6によって、教師は授業とは別々のプロセスの連続であると認識することができる。また、それぞれのプロセスにいかに関与するののかという視点から apps を評価することができるのである。教師として、学生に収集対象となる情報、知識をどの apps によってうまく伝達できるのか問うていかなければならない。さらに、学習者への動機づけをどのように行っていくのかもあわせて考える必要がある。

8. Appendix of Apps

ここに挙げるリストは、apps の代表的なものであり、それぞれのプロセスの様々な場面で有効であると考えられるものである。そして、apps を分類別に並べ、その特徴を見ることを目的としている。代表的な apps でどのようなことが可能であるのかが分かれば、新たな apps が見つければ、the Rule of 6 の枠組みに組み入れればよいのである。(図 5)

(1) Apps for “Gathering”

“Gathering”では、収集するのは学生であり、教師はあくまでも手助けするだけの立場であることを忘れてはならない。

Safari, Mail, iBooks, Kindle, Nook for iPad, Music, Videos, Photos, KeyNote, YouTube, TED, GoodReader, Newsstand, DropBox, FlipBoard, Zite, The Elements: A Visual Exploration

(2) Apps for “Organizing”

このプロセスでは、“Gathering”で得られた情報の意味を明確にしなければならない。それゆえ、ノートをとる、マーカーを引く、形式に当てはめることができる apps が求められる。

iBooks, Notes, Keynote, Pages, Numbers, Safari, Evernote, GoodReader

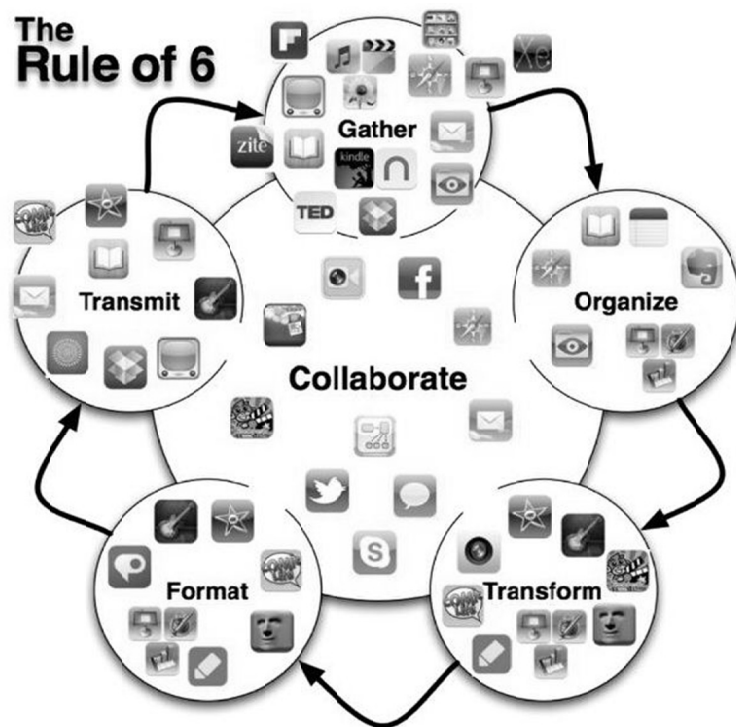


図 5 Appendix of Apps

(3) Apps for “Transforming”

“Transforming” は学習の中核をなすプロセスである。処理したこと、理解したことを示すことができる創造性のある apps が求められる。

Keynote, Pages, Numbers, iMovie, GarageBand, Camera, 123D Sculpt, Comic Life, Toontastic, Adobe Ideas

(4) Apps for “Formatting”

ここでは、学生の思いどおりに明確にまた美的に優れた方法で音声、映像、文字を必要に応じた形式で表現できる apps が求められる。

GarageBand, iMovie, 123D Sculpt, Photoshop Express, Comic Life, Keynote, Pages, Numbers, Adobe Ideas

(5) Apps for “Transmitting”

“Transmit” という行為は、他の人の情報収集の材料となる。

iBooks, iMovie, Keynote, Keynote Remote, Comic Life, DropBox, Mail, YouTube, Prezi Viewer, GarageBand

(6) Apps for “Collaborating”

“Collaboration” の機会はどのプロセスでも行われる。ソーシャルメディアを活用することは、学校の方針にもよるであろうが、collaboration 機能を持つ apps を無理に排除する必要はない。

Safari, Facebook, FaceTime, Skype, Mail, Whiteboard HD, GoDocs, Toontastic, Messages, Twitter

9. おわりに

The Rule of 6 は、iPad と apps を授業でいかに使っていくのかをねらいとしたものであるが、それ以上に、授業のあるべきプロセスと教師のかかわり方を分析した考え方であるととらえることができる。つまり、ツールはデジタルであるが、理論はアナログ的なものである。それゆえ、iPad をはじめとするデジタルツールを一切使わない授業においても、その進め方を整理するうえで、大変参考になる理論といえる。

註

- 1 Japan Association for Language Teaching Computer Assisted Language Learning
- 2 Marvin Minsky on the future of AI “in three to eight years we will have a machine with the general intelligence of an average human being. I mean a machine that will be able to read Shakespeare, grease a car, play office politics, tell a joke, and have a fight. At that point, the machine will start to educate itself with fantastic speed. In a few months it will be at genius level and a few months after that its powers will be incalculable.
- 3 “There’s just not that many videos I want to watch,” lamented Steve Chen, a co-founder of YouTube, in March 2005.

4 The Rule of 6: How to Teach With an iPad by Jim Norwood 2011 Zoomable Media Inc.

執筆者紹介（平成27年3月現在）

福田 洋子（キャリア育成学科介護福祉コース准教授）
徳山 貴英（キャリア育成学科介護福祉コース助教）
千草 篤磨（子ども学科教授）
岡田 一範（キャリア育成学科オフィスワークコース助教）
高木 直人（名古屋学院大学商学部准教授）
池田 聡（芦屋大学経営教育学部講師）
寶來 敬章（子ども学科助教）
福西 朋子（子ども学科教授）
鷺見 裕子（子ども学科教授）
柳瀬 慶子（子ども学科助教）
藤重 育子（子ども学科助教）
杉浦 礼子（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）
安部 耕作（近江八幡市役所地域振興課）
野呂 健一（キャリア育成学科オフィスワークコース助教）
鷺尾 敦（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）
畠山 義啓（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）

編集委員

鷺尾 敦 青木 信子 野呂 健一
福田 洋子 岡 晃史

高田短期大学紀要 第33号

平成27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. 33

Research Papers

A Study on Attitudes to End-of-Life Care by Families of Nursing Home Residents
Yoko Fukuda, Takahide Tokuyama, Atsumaro Chikusa (1)

Case Method Guidance and Career Guidance
Kazunori Okada, Naohito Takagi, Satoshi Ikeda (13)

Mechanism of the Charter Management Organizations Network.....Takaaki Horai (23)

Space Expression and Musical Expression in the Training Course
 for Nursery Teaching and Assistance Methods Courses.....Tomoko Fukunishi (33)

Study of Dietary Education Practical Skills Development through
 “Food and Nutrition for children” in the Nursery Teacher Training Course
Hiroko Sumi (41)

Fundamental Study on Forming the Viewpoint on Physical Education among Students
 of the Nursery Teacher Training Course (49)
 —From the Results of an Attitudinal Survey of Physical Education(Sport)—
Keiko Yanase

Discussion on Previous Studies Using the Assets of Child Culture.....Ikuko Fujishige (59)

Changes in Career Design in Japan.....Reiko Sugiura, Kousaku Abe (67)

A Study of “Distribution Revolution” (Part I) -Over an Opinion of Mr.Hajime Satou-
Kazunori Okada (79)

Increase in Asking for Permission in Japanese Request Expressions.....Kenichi Noro (87)

Reports

Implementation of a Volunteer Training Course that Incorporates the Active Learning
Atsushi Washio (97)

Research Materials

Translation of “The Rule of 6: How to Teach With an iPad”.....Yoshihiro Hatakeyama (105)