# 高田短期大学紀要

第 38 号
令和２年３月

研究論文

保育現場における段ボール素材を中心としたリサイクル素材の利用実態と課題について……長倉里加 （１）
青木信子
林　韓燮

子どもの手作り楽器活動における演奏体験を能動的に促すための試み(1)
－保育者養成課程学生による絵本を用いた取り組みより－……………………………山本敦子 （11）

介護実習ルーブリック評価結果を用いた学生の実習分析…………………………鷲尾　敦 （23）
福田洋子
野呂健一
賓來敬章

女子短大生の食事状況と変化…………………………………………………………鷲見裕子 （35）

世代間ギャップの理解と子育て支援に関する研究…………………………………榊原尉津子 （45）
杉山佳菜子
小川真由子

依頼を表す尊敬表現「お／ご～になってください」と「お／ご～ください」の違い…野呂健一 （53）

調査報告

卒業生の英語使用実態の提示は、学生の「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲を向上させるか……山下道世 （63）

韓国の「2019改正ヌリ課程」に関する研究………………………………………………林　韓燮 （69）

会社要覧を基にした、地域産業・企業の変化に係る研究の可能性について………中畑裕之 （77）

高田短期大学

# 保育現場における段ボール素材を中心としたリサイクル素材の利用実態と課題について

Actual Use and Issues of Recycled Materials Such as Cardboards in Nursery Schools

長　倉　里　加
Rika Nagakura
青　木　信　子
Nobuko Aoki
林　　　韓　燮
Hanseop Yim

（　要　約　）

本研究は、三重県内の全保育施設を対象に段ボール素材及びリサイクル素材に対する認識や利用実態をアンケート調査し、そこから明らかとなった実態について考察し、今後の保育者養成校としての取り組みや課題について報告した。

多くの保育施設において段ボール素材は利用されており、入手しやすく、加工や着色しやすい丈夫な素材であるという特質を活かしていることが明らかとなった。しかし子ども自身が製作活動として利用するよりも保育者が遊具や道具として活用していた。また「遊びの中で利用できる素材」であると考えられているが、実際には段ボール素材の利用方法は限られており、十分に活用しきれていない実態が明らかとなった。

（キーワード）

段ボール素材の活用，実態調査，保育現場

## １．はじめに

近年、自然災害や環境破壊が進み、中でも地球温暖化は森林の減少が原因の一つと言われている。しかし、木材は生活の中に根付いており、私たちは木材を有効に使用するとともに森林を守っていく必要がある。そんな中で注目されているのが段ボール素材である。段ボール素材は主に梱包用材として活用されてきたが、段ボール紙は古紙を利用して作られているだけではなく、使用後もリサイクル可能な優れたエコ材料として見直されてきている。

幼児期の遊びの視点から見てみると、中川（2018）[1]は「幼稚園や保育所、認定こども園における環境教育は、生活や遊びの中で自然に親しんだり、身近な環境に興味や関心をもちそれに働きかけたり、人やものとの関わりを深め、共に生活することを楽しんだりすることが基本であり、これらの経験は、直接的・具体的な体験を通して行なわれることが望ましい」と述べている。また、2017 年に改訂・改定された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の（10）「豊かな感性と表現」の内容に着目し、倉原（2018）[2]は「造形活動を行なう上で『様々な素材の特徴や表現の仕方に気付く』ことは大変重要であり、保育者自身が素材に対する知識を持つことは必要不可欠である」と述べている。

つまり、段ボール素材は子どもたちにとって、リサイクルという環境教育においても表現活動においても非常に有意義な素材であるということが推察される。一般的傾向として、既製の遊具をはじめ、避難用具など段ボールを利用した製品が多岐にわたり活用されている。また、DIY においてもキット製品などの段ボール素材の活用は広がっている。段ボール素材は活用範囲が広く、素材としての期待が高いことがわかる。一方で保育現場の視点で見てみると、段ボール素材は安価で手に入りやすく様々な大きさがあることや先に述べた環境教育の面から、手作りおもちゃ教材や遊び素材として活用されることも多いことが考えられる。そこで、今回、アンケート調査を通して、保育現場における段ボール素材の活用頻度や子どもたちにとっての有効性及び課題について検討する。さらに、段ボール素材以外のリサイクル素材が保育現場でどのように活用されているのかについても調査し、段ボール素材を含めたリサイクル資源の教育的効果も探ることとする。

## ２．研究方法

（１）研究目的：保育現場における段ボール素材を中心としたリサイクル素材の活用頻度や有効性および課題について検討する。

（２）調査期間：2018 年 2 月～2018 年 4 月

（３）調査対象：三重県内の公立・私立の幼稚園、保育園、認定こども園、幼保一体化園の 619 施設とした。対象の選定理由は 2 点ある。1 点目は、三重県内全ての保育施設を対象とすることで、三重県内の保育者の認識をまんべんなく把握することが出来る。2 点目は今後の保育者養成校としての教育内容に還元していくことができると考えたためである。筆者が所属している保育者養成校の学生は、ほとんどが三重県内の保育施設に就職する。そのため県内すべての保育施設を対象に調査をすることで、学生が保育現場に就職した時に活かすことができる知識や技術の実態を把握することが出来るためである。

（４）調査内容：属性、段ボール素材の利用状況、段ボール素材に対する認識、保育におけるリサイクル素材の利用状況等とした。

（５）調査方法：郵送にて自記式無記名式質問紙を配布し、郵送回収をした。

（６）分析方法：集計・分析は単純集計及び t 検定を行った。また、データの解析には「SPSS16.0 for windows」を使用した。

（７）倫理的配慮：書面にて研究の主旨を説明し、回答を郵送することで調査に同意したとすることを説明した。また調査結果は機械的に統計処理を行い、回答者が特定されないように実施した。なお本研究は高田短期大学倫理委員会の審査において承認を得ている。

## ３．調査結果

（１）回答者の基本属性

三重県内の保育園、幼稚園、認定子ども園等 619 施設にアンケート用紙を配布し、409 園から回答があり、回収率は 65.6%だった。有効回答数は 377 園で、60.9%であった。その内訳は表 1 に示すとおりとなった。

（２）段ボール素材について

１）段ボール素材の利用しやすさの認識

表１　対象の属性

| | 公立（施設） | 私立（施設） | 回答者の平均経験年数（年） |
|---|---|---|---|
| 幼稚園 | 92 | 27 | 23.3 |
| 保育園（所） | 131 | 104 | 25.3 |
| 認定こども園 | 5 | 7 | 26.9 |

図１に示すように「非常に利用しやすい」54.1%、「まあ利用しやすい」41.1%であり、保育施設の 95.2%が段ボール素材を子どもの遊びの中で利用しやすい素材であると認識していることが分かった。

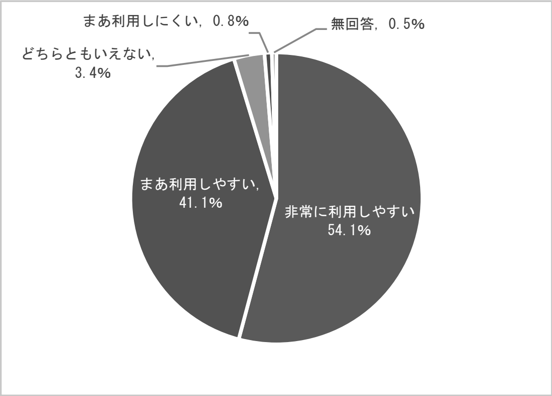


図１ 段ボール素材の利用しやすさの認識（n=377）

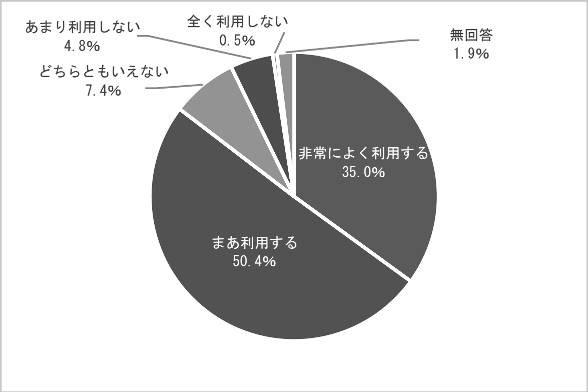


図２ 段ボール素材の利用実態(n=377)

２）段ボール素材の利用実態

図２に示すように「非常によく利用する」35.0%、「まあ利用する」50.4%であり、85.4%の保育施設で段ボールを積極的に活用していることが明らかとなった。

３）段ボール素材の利用しやすさについての認識と段ボール素材の利用実態の比較

図１、図２より 54.1%の保育者が段ボール素材を「非常に利用しやすい素材」であると認識しているが、「非常によく利用する」と回答したのは 35.0%であり、利用しやすさの認識と利用実態の間では約２0%の開きがあった。

４）段ボール素材の利用頻度の変化

段ボール素材の利用頻度について以前の利用頻度と現在の利用頻度を比較した結果、73.5%が以前の利用頻度と「変化がない」と答えていた。また「非常に増えた」「やや増えた」と答えた保育施設に対し、「非常に減った」「やや減った」と答えた保育施設も同数であり、全体の利用頻度の変化について以前の利用頻度と比べてほぼ変わっていないとの実態が明らかとなった。

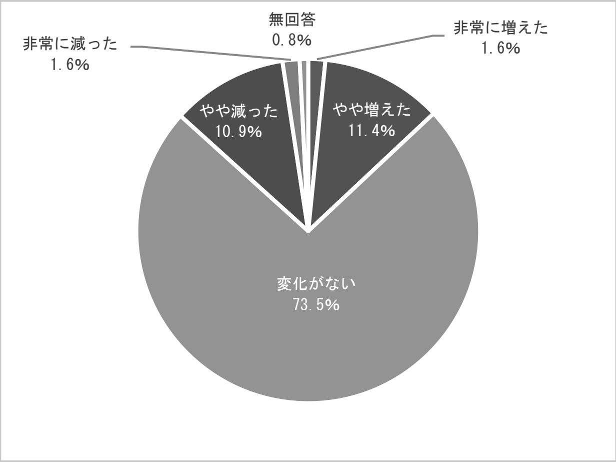


図３ 段ボール素材の利用頻度の変化(n=377)

５）段ボール素材の利用方法

「加工しやすい」や「着色しやすい」「丈夫である」等の特質を活かし、「発表会の大・小

道具」「家」「乗り物関連」など、大きな遊具として保育活動に利用していることが明らかとなった。全体的に大きな保育教材として利用されていることが多く、子どもが製作等に活用しているのではなく、保育者が中心となり製作し、遊具や用具として利用していることが明らかとなった。

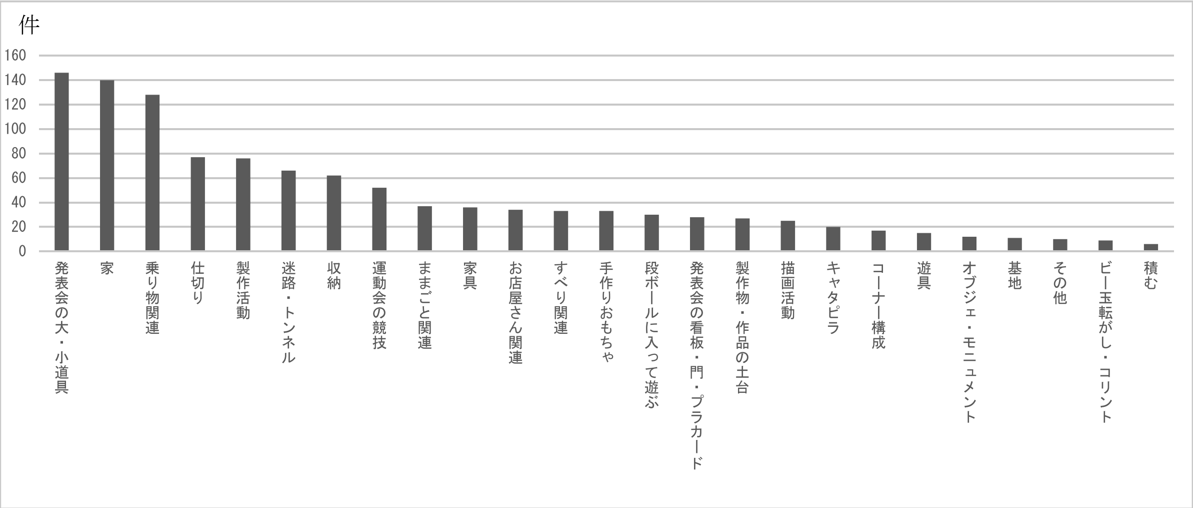


**図 4 段ボール素材の利用方法**

（3）段ボール素材の特性について

先行研究で挙げられた段ボール素材の長所 9 項目と短所 5 項目（表 2）を元に保育・幼児教育における段ボール素材の特性を検討した。また、「保育現場で子どもの遊びに利用する」という観点から、「比較的軽い素材である」「着色しやすい素材である」「汚れが付きやすい素材である」「水や湿気に弱い素材である」「活動が終わったら、処分・処理しやすい素材である」「比較的丈夫な素材である」「加工しやすい素材である」「手に入りやすい素材である」の 8 項目を質問として設定した。

回答選択肢は「全くそう思わない（1 点）」～「非常にそう思う（5 点）」の 5 件法とし、5 点満点で得点化した。段ボール素材の特性についてたずねた結果を図 5 に示す。「手に入りやすい素材である」について、「非常にそう思う」と「まあそう思う」を合わせると 87.0%の回答であり、この結果からほとんどの人が段ボール素材を身近な素材であると認識していることがわかる。また、段ボールの特性に対する肯定的な認識を明確にするために「非常にそう思う」と「まあそう思う」を合わせてみると、「加工しやすい素材である」が 79.6%、「比較的丈夫な素材である」が 91.2%、「着色しやすい素材である」が 63.9%、「軽い素材である」が 63.3%の回答であり、丈夫で使いやすい素材であると認識していることがわかった。一方で「段ボールは水や湿気に弱い素材である」は「非常にそう思う」と「まあそう思う」を合わせると 78.3%の回答であり、段ボール素材が丈夫であるという長所と、紙素材が水や湿気に弱いという短所の両方を認識していることがわかった。

なお、「汚れが付きやすい」については、「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」を合わせて 27.1%の回答であった。

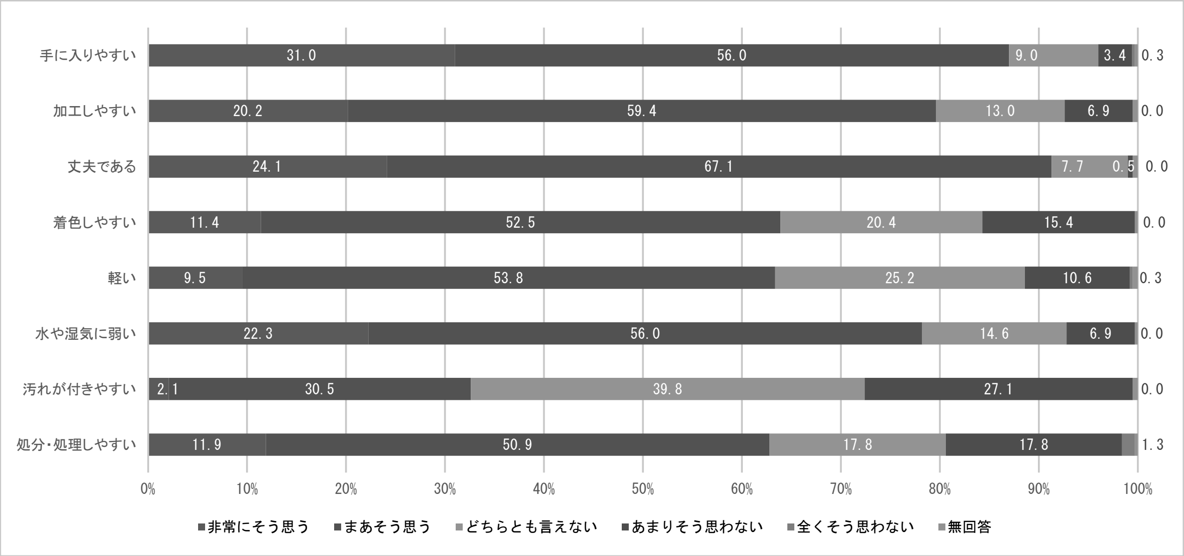


**図 5 段ボール素材の特性について**

（4）段ボール素材の特性と利用状況について

段ボール素材の特性と利用状況との関連を把握するため、「段ボール素材の特性」を独立変数とし、「遊びに段ボールを利用している」を従属変数とするｔ検定を行った。ｔ検定を行うため、「運営主体」については「公立」と「私立」の２グループとし、「段ボール素材の特性」については、「非常にそう思う」と「まあそう思う」を合わせて「思う」グループ、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を合わせて「思わない」グループの２グループとし、それぞれグループの「遊びに段ボールを利用している」の平均値の比較を行った。ｔ検定の結果を表２に示す。

ｔ検定の結果として、「汚れが付きやすい素材である」の平均値にｐ＜.05 水準の有意の差が、「比較的軽い素材である」「着色しやすい素材である」「比較的丈夫な素材である」の平均値にｐ＜.01 水準での有意な差が見られた。また、「活動が終わったら、処分・処理しやすい素材である」「加工しやすい素材である」の平均値のｐ＜.001 水準の有意の差が見られた。一方、「水や湿気に弱い素材である」「手に入りやすい素材である」については、「遊びに段ボールを利用している」との有意の差が見られなかった。「比較的軽い素材である」「着色しやすい素材である」「汚れが付きやすい素材である」「活動が終わったら、処分・処理しやすい素材である」「比較的丈夫な素材である」「加工しやすい素材である」という段ボールの特徴は「遊びに段ボールを利用する」に密接な関係性を持っていることがわかったが、「水や湿気に

**表 2 段ボール素材の利用の関連要因（t 検定）**

| | 項目 | 遊びに段ボールを利用している |
|---|---|---|
| 運営主体 | 公立・私立 | ＊＊＊ |
| 段ボールの特性 | 段ボールは手に入りやすい素材である | n. s. |
| | 段ボールは加工しやすい素材である | ＊＊＊ |
| | 活動が終わったら、処分・処理しやすい素材である | ＊＊＊ |
| | 段ボールは比較的丈夫な素材である | ＊＊ |
| | 段ボールは着色しやすい素材である | ＊＊ |
| | 段ボールは比較的軽い素材である | ＊＊ |
| | 段ボールは水や湿気に弱い素材である | n. s. |
| | 段ボールは汚れが付きやすい素材である | ＊ |

＊：ｐ＜.05、 ＊＊：ｐ＜.01、 ＊＊＊：ｐ＜.001

弱い素材である」「手に入りやすい素材である」は「段ボールを遊びに利用している」との関連が見られなかった。

（5）その他のリサイクル素材について

段ボール素材以外のリサイクル素材の利用についてたずねた結果を図6に示す。「非常に利用している」「まあ利用している」を合わせて83.8%を占めており、段ボール素材以外のリサイクル素材を利用している園が多くあることがわかる。

次に、どのようなリサイクル素材を利用しているかについては図7に示す。お菓子の箱、牛乳パック、ペットボトルの順で利用頻度が高いことが明らかになった。また、それ以降も手に入りやすく子どもが扱いやすい大きさで、持ち運びが容易である素材が多く見られた。

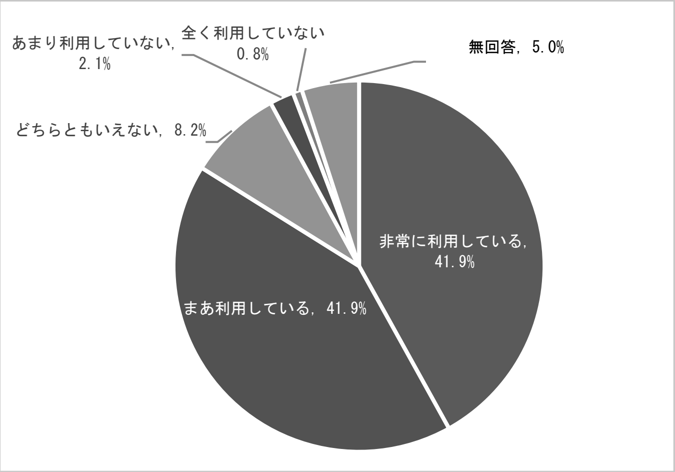


図6 段ボール素材以外のリサイクル素材の利用（n=377）

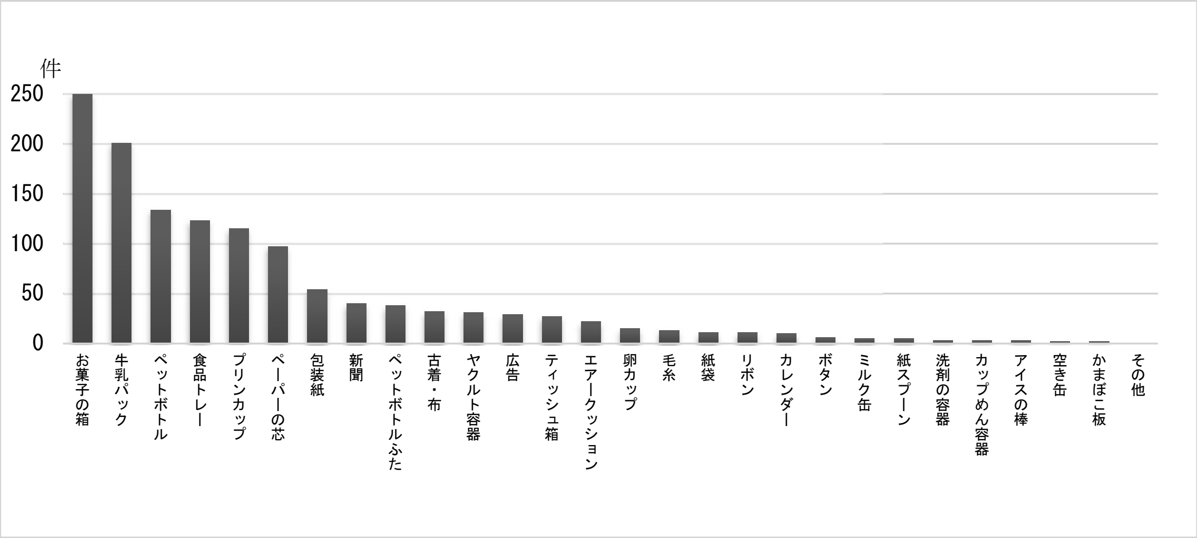


図7 リサイクル品の種類とその利用件数

## 4．考察

（1）段ボール素材について

今まで段ボール素材を中心としたリサイクル素材は多くの保育施設で活用されていたが、活用の実態を調査されたものはなかった。しかしながら今回の調査結果より、保育現場において段ボール素材は利用しやすい素材として認識され、多くの保育施設で様々な場面においてよく利用されているという実態が明らかとなった。段ボール素材は紙であり、軽く、扱いやすい。また身近に目にすることが出来、容

易に入手できる素材でもある。しかしながら水に弱い、破れやすいという弱点もある素材でもある。この利点と弱点をうまく活用すれば様々な活用が期待できる素材でもある。

保育施設においては限られたスペースと予算の中で様々な活動をしていかなければならない。その中で段ボール素材は安価で入手しやすく、扱いやすい素材であり、加工においても色々な工夫が出来、かつ利用後には再びリサイクル素材として処理できるとても活用しやすい素材であるといえる。それらの利点を活かし保育現場ではかなり活用されていることが明らかとなった。

保育を取り巻く環境は大きく変化し、保育教材としても様々な市販の教材が販売されている。また、お金を出せば加工や活用に便利な素材も多く出てきている。その中で段ボールの活用が以前と比べてほぼ変化がなかったのは、各保育施設で行われる行事や遊びなど、時代は変わっても毎年受け継がれたものがあり、段ボール活用についても、先輩保育者から新人保育者へと保育の方法や活用する素材などは引き継がれて行くこともそのひとつと考えられる。さらに公立と私立の保育施設における段ボール素材の利用実態について、有意に公立での利用頻度が高かったのは、公立の保育施設では保育者の転勤により、さまざまな利用方法が先輩保育者から新人保育者へと受け継がれていることが理由ではないかと考えられる。保育の現場において先輩保育者から新人保育者への保育技術、知恵の伝承は様々な点において行われていることが考えられる。

また段ボール素材の利用実態の結果より、段ボール素材を「あそびの中で利用できる素材である」と捉えているのは95.2%で、実際に遊びに段ボールを利用しているのは85.4%を占めており、ほとんどの保育施設で利用されていることが明らかとなった。しかしながら段ボール素材の利用しやすさの認識（図1）と、段ボール素材の利用実態（図2）を詳しく見てみると、半数以上の施設において段ボールを「非常に利用しやすい」素材として認識しているものの、「非常によく利用する」と回答した施設は35.0%だった。このことは段ボール素材を利用しやすい素材であるとは認識しているが、具体的な活用方法が分からず十分に活用しきれていないことが理由ではないかと思われる。そのことからも今後、さまざまな利用方法を保育者養成校で学ぶ機会があれば、保育現場においてもっと有効な活用が出来るのではないかと考える。

段ボール素材の利用方法全体を通して言えることは、子ども自身が製作活動で利用するよりも、保育者が遊具や道具として保育環境の中に取り入れていれる傾向があった。「段ボールが硬くて子どもだけでは切ることができない」「段ボールを切る道具を子どもに使わせるのは危険である」などの記述もあり、段ボール素材が丈夫であるという裏には子どもだけでは扱いにくいとの捉え方もあることがうかがえる。

（2）段ボール素材の特性と利用状況の関連について

アンケート調査の結果から、段ボール素材の特徴である「比較的軽い素材である」「着色しやすい素材である」「汚れが付きやすい素材である」「活動が終わったら、処分・処理しやすい素材である」「比較的丈夫な素材である」「加工しやすい素材である」と思う場合、子どもの遊びに段ボールを利用する傾向が見られた。また、「手に入りやすい素材である」について、87.0%が肯定的回答であり、ほとんどの保育施設は段ボール素材を身近な素材であると認識しているということがうかがえる。段ボール素

材で作られた製品や宅配便の普及など梱包材として広く使われることなど、一般家庭でも段ボール素材を扱う機会が急速に増えたことがその背景にあると考えられる。しかし、「手に入りやすい素材である」という特徴は「遊びに段ボールを利用している」との関連が見られなかったが、調査の結果に基づくと段ボール素材は子どもの遊びの表現材料として適切な特性があるため、保育現場に積極的に取り入れるべき素材であると考えられる。また、アンケート調査の記述では、段ボール素材の入手方法として「必要に応じて購入すること」や「地域の家電量販店や薬局などを通して段ボール素材を入手する」という回答も見られており、子どもの遊びに必要とする場合は保育現場から商業施設に求めることも多くあることが確認されている。段ボール素材の利用状況には「手に入りやすい素材である」の回答結果に左右されず、素材そのものが持つ特徴が子どもの遊びに欠かせない素材であると考えられる。

「加工しやすい素材である」は79.6%、「比較的丈夫な素材である」は91.2%、「着色しやすい素材である」は63.9%、「水や湿気に弱い素材である」は78.3%であり、段ボール素材は水や湿気には弱い性質であるため扱い方や使用場所に配慮が必要となってくる。一方で、「汚れが付きやすい」ことについては、「そう思わない」と回答した人は66.9%の結果であり、その理由として、「着色しやすい」と「汚れが付きやすい」が異なる特性であることを明確に示す結果であることがわかった。

以上、段ボール素材は着色や加工しやすいという利点があるため、子どもたちが考えたことを表現しやすい素材として保育現場での活用が多いと考えられた。また、堅牢性の高い素材であるため、発表会や運動会などの行事では大道具や入場門として利用している園が多いといえる。前述したように95.2%の回答者は段ボール素材を「遊びの中で利用できる素材である」と捉えており、85.4%が実際に「遊びに段ボールを利用している」と回答していることから、ほとんどの保育現場で利用されていることが明らかとなった。

（３）その他のリサイクル素材について

最初に述べたように、幼児期における環境教育は自然に興味・関心をもつことや身近な環境に自分からかかわり生活に取り入れることが望ましいと先行研究[1]でも言われている。つまり、幼児期からリサイクル素材に触れることは環境教育として意味があるといえる。また、リサイクル素材を保護者の協力を得て収集することで家庭との連携にもつながる。そして、身近な素材を使うことで、家庭でも同じような材料を使って製作活動を楽しむことができる。以上のようなことを考えた上で、保育現場ではリサイクル素材の利用を多く行なっているのではないだろうか。

次に、多く利用されるリサイクル素材の種類について考えたい。最も多かったお菓子の箱は、様々な大きさや形や硬さがあるため、子どもたちが作りたいものによって選択ができることが魅力的な素材だと思われる。次いで多かった牛乳パックは、子ども自身の製作でも使用できるが、ある程度硬さがあるため段ボール素材と同様に保育者が手作り遊具の材料としても利用できる。また、お菓子の箱も牛乳パックもそのままの形で利用したり解体して平面として利用したりなど幅広く活用できることも使いやすい理由であることがうかがえる。

以上のことから、リサイクル素材は子どもたちにとって有意義な遊びができる資源であり、保育者もその点を理解しながら子どもたちに提供しているということが示唆された。

## ５．まとめ

保育施設を対象にリサイクル素材の利用についてのアンケート調査を行ったところ、ほとんどの保育施設が段ボール素材を保育の中で利用していた。段ボール素材が入手しやすく、加工や着色がしやすい丈夫な素材であるという特質を活かしていることが明らかとなった。また、段ボール以外にも空き箱等のリサイクル素材を利用している園が多いことがわかった。

しかし、その一方で、段ボール素材の利用方法が限られていることや子ども中心というよりは保育者中心の活用傾向であることなども見えてきた。その理由として、段ボール素材の扱い方についての知識に偏りがあること、段ボール素材を扱う経験が少ないこと、子どもが扱うには難易度が高いとの意識があることなどが考えられる。

以上のことから、今後は段ボール素材の利用方法等の有効性を更に検討し、素材の扱い方や有効な活用方法等を保育現場に提案していきたいと考えている。

**【引用文献】**

1 中川香子（2018）「身近な環境における持続可能な社会のための環境教育：子どものリサイクル意識を育てるための試み」『聖和短期大学紀要』第 4 号 pp.39－46

2 倉原弘子（2018）「幼児の造形活動における素材について－段ボールを用いた制作を基に－」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』第 9 号 pp.95－99

3 林韓燮、蘇珍伊（2016）「段ボールを素材とした手作りおもちゃ教材の提案」『高田短期大学紀要』第 35 号 pp. 37-46

**【参考文献】**

越山才　阿部眞理（2008）「強化ダンボール紙における可変式子どもファニチャ」『日本デザイン学会』第 55 回研究発表大会

文部科学省（2018）「幼稚園教育要領」チャイルド本社

厚生労働省（2018）「保育所保育指針」チャイルド本社

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」チャイルド本社

# 子どもの手作り楽器活動における演奏体験を能動的に促すための試み（1）
## －保育者養成課程学生による絵本を用いた取り組みより－

## An Attempt to Encourage Children to Play Handmade Musical Instruments Actively (1) : Through the Introduction of Picture Books by the Students Majoring in Childcare

山　本　敦　子
Atsuko Yamamoto

（　要　約　）

子どもの手作り楽器活動における演奏体験を能動的に促すための試みとして、2017年に児童館で保育者養成課程学生による絵本を用いた実践を行った。方法として、活動の中心に絵本を据え、絵本の読み聞かせに合わせて子どもたちと学生が手作り楽器による音響を付けて発表を行う「視覚型」「参加型（協同創造型）」発表会を考案し実践した。実践後、学生同士の学び合いを促すために振り返りシートを学生自身に分析と考察をさせ、また、保護者へのアンケート調査も踏まえて本実践の意義と課題を検討した。結果、今回の方法は当初のねらいを部分的に実現しうるものであったが、発表会に向けて子どもの能動性や取り組みの質をさらに高めるためには、幼児から小学生までの「発達段階」に見合った方法やグループ編成、声や音の行き届く「環境」、身体表現のための「スペース」への配慮が必要であったことが明らかとなった。

(キーワード)

児童館、手作り楽器の演奏、絵本、保育者養成、参加型発表会

### １．課題の所在と本研究の目的

（１）課題の所在

筆者の担当する保育者養成課程学生対象のゼミナールの授業では、2016（平成28）年に県内の児童館において、幼児から小学生までの子どもと保護者を対象に、手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践に取り組んだ。そして、実践後に学生の学びや授業の成果を把握するための質問紙調査より結果分析を行い、保育者養成課程における本授業実践の意義と課題について考察を行った（山本2017、2018)。この実践での制作援助過程では、学生は子どもの心情や育ちを読み取り、知的・技能的側面に配慮しながら、共感的な態度で個に応じた援助が行えるように努めていた。このことは保育を実践する際に必要な行動的側面の力量としても相通ずる部分があり、本授業実践の意義の一つとして見通しを得ることができた。一方、課題として浮き彫りになったのは制作後の演奏体験の進め方である。演奏活動の場面では、「音遊び」と「子どもの歌に合わせた合奏」の一斉活動を行い、最後に子どもたちのそれぞれ好きな楽器で、歌に合わせて自由に演奏する活動を行った。この活動進行についての学生の事後評価は全体では肯定的評価11名（61%）否定的評価が7名（39%）であり、否定的評価の理由として、活動の楽しさを感じさせたり子どもたちの意欲を引き出したりするための演奏方法の伝達や発展方法の工夫が不足していたことが挙げられた。

（２）本研究の目的

直径20cmの円筒型スチール缶に風船を張って作る風船太鼓は、鼓面となる風船を叩いたりつまんだりして音を楽しむことができる。缶の中に米粒などを入れるとマラカスのような用途にもなる。そのとき行った風船太鼓による音遊びの実践では「たたく・つまむ・振る」などいろいろな奏法で音を鳴らし、実際に自分たちの作った楽器がそれぞれどのような音が出せるのかを聴いた。そして「大きな太鼓」の歌に合わせて「たたく・つまむ」奏法で音の強弱を表現し、「アイアイ」の歌に合わせて「振る」奏法で腕を上下左右に動かす動作も楽しむ合奏活動へと展開した。子どもたちは学生の指示や模範演奏に興味を示し、動作を真似ながら音を鳴らして楽しんでいる様子であったが、楽器としての限度もあり、音楽的な発展はそれ以上望めなかった。学生は事後の振り返りにおいて、活動を効果的に進行するための方法として「表情や態度」「演奏方法の伝達・発展」「演奏方法の選択・変更」「声量」「言葉がけ（話し方）」「曲の選択」を挙げ、子どもたちが「安心して活動に参加する」「合奏方法を理解する」「活動の楽しさを感じる」「一体感を共有する」ことができるような働きかけが必要であったことを述べている。

手作り楽器を用いた「音遊び」と「子どもの歌に合わせた合奏」は保育の場でもよく行われる活動であるが、現場では保育者と子どもとの安定した関係のもとで、材料収集から制作後の発展的活動まである程度の時間をかけて継続的に進めることができる。ところが児童館において、1回きりのイベントとして学生たちが初めて出会う子どもや親子を対象に一斉に推し進めていくとなると、子どもたちが「安心して活動に参加する」「合奏方法を理解する」「活動の楽しさを感じる」「一体感を共有する」ための時間や関係性、学生の音楽実践スキルにどうしても制約が生じてしまう。このような限られた条件のもとでも、子どもたちの「作ってみたい」「鳴らしてみたい」という興味や意欲を引き出し、その場にいる皆が一体感を共有できるような演奏体験を生み出すにはどのような方法が有効であろうか。そこで、新しい学年を迎えた2017（平成29）年度のゼミナールの授業ではこれらの課題解決に向けて検討を重ね、次章に示すような新たな方法で再び実践に臨むことにした。

## ２．新たな方法考案の糸口

新たな方法を模索する中で筆者が注目したのは、同じく限られた時間や関係性の条件下でも参加者の需要と満足度が比較的高い、子どもや親子向けのコンサートの実施方法である。子育て支援の普及や少子化に伴う教育サービスの対象年齢の低年齢化などを背景として、コンサートの聴取対象者が子どもや親子、乳児や妊娠中の母親にも広がり、その手法も従来のクラシック音楽に見られたような、演奏者から聴衆に一方向的に演奏を提供する「鑑賞型」コンサートから、演奏者の演奏や進行に聴衆が何らかの形で関わる「参加型」コンサートへと裾野を広げてきた。とくに近年は音楽アウトリーチ活動(1)の一環で、演奏の専門家が保育や教育の現場に赴いて音楽普及を目指した芸術活動を行う機会も増えたことにより、子どもや親子対象のコンサートを聴衆参加型で行うことの事例や意義も検証され（山内2016、長崎2016、荻原・木村2018など）、このような手法はより一層定着してきているようである。さらに、教育学部学生による小学校での参加型音楽コンサートの企画実践を試みた先行事例（管2008）では、演奏場面で子どもたちの身体表現や歌唱を取り入れることにより、演奏者と鑑賞者が境界を越えてともに音楽の協同創造の担い手となる「協同創造型」コンサートの可能性も新たに提案されている。

このようなコンサートにおいてもう一つ顕著であるのは、音楽を聴覚集中的に捉えるのではなく、多感覚的にとりわけ視覚媒体を利用して聴衆に音楽受容を促進する方法である。演奏中にスクリーンに映像を流したり、ダンサーによる舞踊を取り入れたりすることもその一例であるが、なかでも幼児対象のコンサートで多く見られるのは、絵本や紙芝居を用いてその内容に合うような音楽表現を生演奏で提供する方法である。筆者が過去に聴取したいくつかのコンサートにおいても、舞台上のスクリーンに映し出された絵本に合わせて朗読と演奏が行われ、イメージ豊かな展開に会場の子どもたちが一体となって楽しんでいる様子が見受けられた。また上演中に、子どもや保護者を舞台に上げて役の一部を担わせたり、客席から一斉に掛け声をかけさせたりするような方法も、子どもや親子が臨場感を持ってストーリーを味わい、共有するためにより良い効果を放っていた(2)。

保育者養成課程学生の音楽スキルは音楽専攻学生やプロの演奏家のようには高くはなく、完成された音楽パフォーマンスを安定的に提供することは難しいが、手作り楽器の魅力はその音の素朴さや自分で作った楽器への愛着感にある。その魅力こそを生かしうるような活動として、先の事例のように1冊の絵本を皆で共有し、絵本に手作り楽器で効果音を付ける取り組みを通して子どもたちの演奏体験を能動的に導くことはできないか。そしてその演奏体験を子どもたちによる「参加型」のコンサート、あるいは学生と子どもたちによる「協同創造型」のコンサートとして位置づけ、保護者の前で実演することで、限られた条件下でも一体感を伴った豊かな音楽イベントを実現できるのではないか。このような考えをもとにゼミナールの授業において、音にちなんだ絵本、効果音を付けられそうな絵本の選定を始めることにした。

## ３．絵本の選定

今回のイベントでは、前回制作した3種類の楽器のうち、奏法が簡単で音色も良く、一般家庭では材料収集の難しい風船太鼓1種類を取り扱うこととした。近年の絵本には、擬音語表現に注目したもの、楽器が登場するもの、唱え言葉や歌が歌われるもの、音楽会にちなんだストーリーなど音にまつわる様々な絵本があるが、風船太鼓の音や特色を活かせられる絵本として3冊の絵本が候補に挙がった（表1）。それぞれの絵本の活用の可能性を比較した結果、今回の実践では、幼児から小学校低学年までの対象年齢に合うことや、太鼓の種類が限定されていないこと、また、グループ活動および一斉活動としての発展性が最も見込まれる『ドオン！』の絵本をもとに、次章に示す内容と方法で風船太鼓制作と演奏の活動を学生と教員とで企画することとした。

## ４．活動内容と方法

表２に示すのが今回のイベントの企画内容である。活動の中心に絵本を据えるため、タイトルを「ドオン！風船太鼓を作ろう＆みんなでたたこう」と名付け、活動の流れを「導入」から「フィナーレ」まで筆者が段階的に設定した。学生たちには「導入」として「ミニシアター」を企画させた。前回のイベントでは、「楽器を見せる」「鳴らす」「材料を見せる」ことで子どもたちに導入を行い、ある程度の効果を得たが、今回は絵本をスクリーンに映し出し、本物の太鼓の音を聞かせながら絵本の読み聞かせを

**表１　候補に挙がった絵本の例**

| 題名・作者・出版社等 | 絵本のあらすじ | 風船太鼓の活用の可能性 |
|---|---|---|
| 『ドオン！』<br><br>山下洋輔文、長新太絵<br>福音館書店、1995 年 | こうちゃんとおにのこドンが太鼓のたたき合いをする。それぞれのお父さんやお母さん、動物たちにまで太鼓のたたき合いが広まる。皆が集まってたたき合っているうちにあるところで一斉に「ドオン！」と鳴り響く。皆で笑い合い、音を合わせることの面白さを皆で共有して物語は終わる。 | ・ストーリーと絵が分かりやすく、対象年齢にふさわしい。<br>・擬音語が豊富であり、様々な太鼓の音が楽しめる。<br>・登場人物が多く、グループに分けやすい。役になりきって楽器を鳴らすことができる。<br>・全員で音を合わせると効果的な場面がある。 |
| 『ふしぎなたいこ』<br><br>新田新一郎文、田島征三絵<br>フェリシモ、2008 年 | たたけば鼻がにょきにょき伸びる不思議な太鼓を天狗様からもらった源五郎どん。自分の鼻を伸ばしてはならないという天狗様との約束を破って太鼓をたたく。鼻はどんどん伸びていき、雲の上までたどり着く。雷さんが橋の欄干に鼻を結びつけてしまったことで物語は一転し、道徳的な結末へ向かう。日本民話。 | ・ストーリーと絵はわかりやすく、対象年齢にふさわしい。<br>・和太鼓が用いられている。音は鼻が伸びる音と縮む音の２種類が考えられる。<br>・太鼓を鳴らす役は一人であり、グループに分けにくい。<br>・全員で音を合わせると効果的な場面は見当たらない。 |
| 『ピカゴロウ』<br><br>ひろただいさく、ひろたみどり作<br>講談社、2016 年 | かみなりの子どもが雲の上から落ちてきて、ひなちゃんの部屋に転がり込む。ピカゴロウと名付けられたかみなりの子は、空に戻るために太鼓を鳴らし雲を呼ぶ。小さな雲しか呼べずに泣くピカゴロウをひなちゃんは励まし、一緒に大きな音を鳴らす。やがて大きな雲がやってきてピカゴロウは空に帰っていく。 | ・ストーリーと絵はわかりやすいが、4～5 歳までの幼児向き。5 歳からの子どもは少し物足りない。<br>・和太鼓が用いられている。決まったリズムで太鼓を鳴らす。場面ごとに強弱表現を工夫できる。<br>・少なくとも 2 グループに分けられ全員で合わせると効果的な場面がある。 |

行うことで、子どもたちにいろいろな太鼓の音に親しんでもらい、太鼓への興味を引き出すところから始めることにした。それにより、子どもたちの「作ってみたい」「鳴らしてみたい」という意欲を喚起し、楽器制作はもとより今回の活動の目標でもある「発表会参加への動機付け」につなげたいとの意図が筆者にあった。企画当初、学生たちは登場人物を演じながら同時に太鼓を鳴らすという劇形式での実演を考えていたが、シアター形式による絵本の読み聞かせに太鼓の音を効果音的に付けるほうが、絵本の絵も活かされ、かつ子どもにも伝わりやすいのではないかとの話し合いにより、計画修正を行った。

制作後は学生の進行による「音遊び」の時間を設け、グループで円になって一人ずつ音を聴いてみたり、歌に合わせて鳴らしたりする活動を学生たちに企画させた。そのような方法で子どもたちに太鼓の鳴らし方やリズムに少しずつ親しませてから、絵本の担当場面に合うリズムの「練習」へ進み、「発表」に向けて子どもたちの意欲を徐々に高めていくことを目標とした。

さらに、前回のイベントにおいて「曲に合わせて自由に音を鳴らす」「立って体を動かしながら演奏する」活動は子どもたちの心身を解放し、音を皆で鳴らすことの楽しさをより実感できるものとして効果的であったことから、今回の実践では、集中力の必要な発表会を終えた後に「フィナーレ」として、音楽に合わせて自由に音を鳴らしたり動いたりしながら子どもたちの気分を発散させられるような身体表現の機会も設けた。

以上のように子どもたちの体験内容を段階的に設定し、各段階のねらいを踏まえながら学生主導で実践に当たることとした。

**表２　「ドオン！風船太鼓を作ろう＆みんなでたたこう」の企画内容**

| 時間 | 段階・内容 | 実践者のねらい | 担当と留意事項 |
|---|---|---|---|
| 13：00<br>（10’） | 始めのあいさつ<br>活動の趣旨説明 | ①子どもに学生の顔を覚えてもらい、安心して活動に参加できるようにする。<br>②「太鼓」「手作り」に興味を持たせる。<br>③活動の趣旨を保護者にも理解を促す。 | 進行　1名 |
| 13：10<br>（15’） | 【導入】<br>学生によるミニシアター『ドオン！』 | ①いろいろな太鼓の音に親しませる。<br>②太鼓作りに興味・意欲を持たせる。 | 朗読　1名<br>登場人物 13名<br>音響＆PC　2名 |
| 13：25<br>（25’） | 【制作】 | ①材料と作り方を提示し、手順をつかませる。<br>②制作状況を見守り、子ども自ら制作できるように言葉がけや介入の仕方に留意する。<br>③子どもが周りの人との関わりを育めるように必要に応じて取り持つ。 | 装飾　2名<br>お米配布　1名<br>風船張り　3名<br>側面固定　2名<br>マレット　2名 |
| 13：55<br>（5’） | 休憩・片づけ | | グループ分けの環境設定を行う |
| 14：00<br>（15’） | 【音遊び】<br>・一人ずつ音を鳴らす<br>・音の回し合い<br>・早く鳴らす<br>・歌に合わせて鳴らす | ①自分や友達の音を感じ取れるようにする。<br>②遊びを通して楽器の鳴らし方に慣れさせる。<br>③リズムや拍子に合わせて鳴らす楽しさを味わわせる。 | 子どもを約12名ごとに分け、各グループに学生が付き、音遊びを進行する。 |
| 14：15<br>（20’） | 【練習】<br>・発表会の趣旨を説明し、グループごとに担当場面の役割を決める<br>・リズムを決めて鳴らす練習をする | ①発表に向けて、役割（出番）を持つことにより意欲を持たせる。<br>②子どもがリズムを自ら作って表現できるように働きかける。<br>③リズムをグループで共有し、一緒に鳴らせるように練習を促す。 | |
| 14：35<br>（15’） | 【発表】<br>子どもたちと学生によるミニシアター『ドオン！』 | ①発表の場を楽しみ、練習通りに鳴らせるように呼び掛ける。<br>②発表を通じて、皆で協力して仕上げることの楽しさを感じさせる。 | グループごとに座る<br>朗読　1名<br>音響＆PC　2名 |
| 14：50<br>（5’） | 【フィナーレ】<br>みんな踊ろう＆鳴らそう『さんぽ サンバVer.』 | ①全身を使って自由に鳴らすことにより気持ちを発散させる。 | 進行　3名 |
| 14：55<br>（5’） | 終わりのあいさつ | ①言葉がけを通して、楽しさや達成感を感じさせ、今後の興味や関心へと広げる。 | 進行　1名<br>アンケート回収　1名 |
| 15：00 | 片づけ | | |

## ５．実践後の学生の振り返り

児童館の協力のもと、2017年4月16日（日）にゼミナール2年生17名が図2のような会場で実践を行い、地元の子どもたち約60名とその保護者の参加があった。実践の模様をビデオで録画したものを実施後のゼミナールの授業において検証しながら、学生に実践の振り返りを行わせた。振り返りシートは表2に示す各段階とねらいに対して「とてもよくできた」～「全くできなかった」までの4件法で回答し、その理由を記述させる方式（匿名）を採った。前年度の実践では、振り返りシートの結果分析を筆者自らが行い、授業担当者として学生の学びや課題の傾向を把握するために活用した。その過程で確認されたのは、これらの調査結果の共有にこそ学生同士の学び合いを活発に促す可能性が含まれており、学生自身に同じ受講生たちの記述内容を分析、考察させることで各自の体験をチームとしての学び合いに昇華させる必要があるということであった。

そこで、今回の実践においては学生自らがKJ法により分析を行い、自分たちの学びや課題の傾向を把握し、皆で共有できるように「分析」「考察」「報告書作成」「発表」の時間を授業内に設けた。学生の分析と考察の結果は次のとおりである。調査実施と結果考察に際しては、関係者に研究の趣旨説明と協力依頼、個人情報保護の倫理的配慮を行った。なお、本稿では子どもの手作り楽器活動における演奏

体験を能動的に促すための取り組みに焦点を当てているため、制作活動等の分析考察結果については掲載しないこととする。

（1） 導入活動における学びと課題

導入活動である「学生によるミニシアター」への自己評価（図 1）は「できた」が最も多く、他の 2 件にそれぞれ 1 名ずつの評価が見られた。この分析考察を担当した学生は、各評価の理由内容を「子どもの様子」「親子の様子」「学生の実演」「改善点」の 4 つのカテゴリーに分け、その総括として「まとめ」を記した（表 3)。担当学生は、今回の導入活動の内容や方法は、子どもに「ストーリーへの興味」「太鼓や音への興味」をもたらし、親子でもそれらの「共有」や「コミュニケーション」を促す効果をもたらすものであったと捉えている。また、自分たちの実演に対しても「役割分担」「練習」「改善」に取り組んだことで成果が得られたことから、「PDCA サイクル」の重要性を述べている。その一方で、「子どもへの伝わりやすさ」を考えると「劇形式」で実演したほうが良かったのではないかという意見も一部あることに触れ、再実践の際の検討課題としたいとしてまとめている。

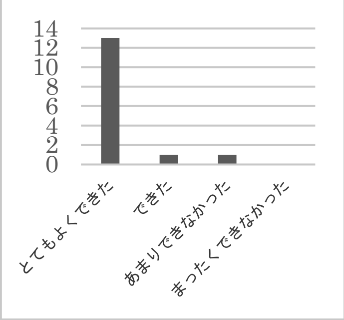


図 1 導入活動の自己評価

図 2 導入活動の実践の様子

図 3 使用した太鼓

**表 3 導入活動の自己評価の理由についての学生の分析と考察**（3）

| |
|---|
| 【子どもの様子】<br>・「ドオン」と音がそろったときに子どもたちが見入っているのを感じた。 ストーリーへの興味<br>・学生が鳴らす太鼓の音に反応して興味を持っている様子が見られた。 太鼓への興味<br>・私たちが各々違う太鼓を持って音を鳴らしたので、いろんな音を知り親しんでもらえたと思う。 音への興味 |
| 【親子の様子】<br>・私たちが太鼓を鳴らすと親子で「面白い音がするね」と会話するのが聞こえた。 音の共有<br>・親子でわくわくしている顔や「すごい」という顔、集中している様子が見られた。 ストーリーの共有 |
| 【学生の実演】<br>・役割分担しながら練習通りにできた。 役割分担 練習<br>・直前まで改善を重ねていたからうまくいった。 改善 |
| 【改善点】<br>・効果音を付けるだけにしたことにより、子どもはプロジェクターの画面に見入っていた。 シアター形式<br>・劇をした方が子どもにとっては伝わりやすかったのではないか。 劇形式 |
| 【まとめ】<br>・読み聞かせだけでなくシアターにすることで子どもの興味や親子間のコミュニケーションを促すことができた。<br>・実演に向けて事前の計画や打ち合わせを詳細に行うことで、一応の目的は達成できた。PDCA サイクルは大切。<br>・実演をさらにより良いものにするには、変更前の内容も再度参考にして検討を行う必要がある。 |

（2） 音遊びの活動における学びと課題

音遊びの活動に対する自己評価（図 4）は「とてもよくできた」から「あまりできなかった」まで評価が分散している。この分析考察を担当した学生は、各評価の理由内容を「良かった点」「反省点」の大きく 2 つのカテゴリーに分け、その総括として「まとめ」を記している（表 4)。担当学生は、今回の音遊びの内容や方法は、「なじみの歌」を用いることなどにより、子どもたちに「音への興味」を引き出し、「親・他の子ども・学生との関わり」をもたらす意図があったが、一方でこれらの活動を効果的に実践するには「発達段階」「スペース」「音響環境」への配慮が不足していたこと、そして、グループによってはこの活動を実践せずに発表会の練習から進めてしまったことへの反省から、子どもにとって「段階的な体験」の場がいかに大切であるかを改めて認識したことをまとめている。

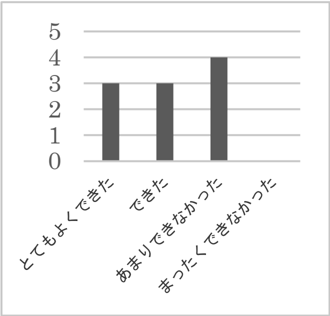


図 4 音遊びの活動への自己評価

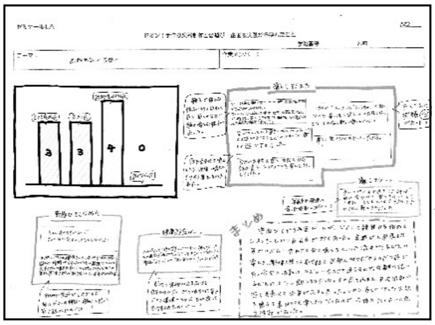

図 5 学生の分析と考察の例

図 6 発表活動の様子

**表 4 音遊びの活動への自己評価の理由についての学生の分析と考察**

| |
|---|
| 【良かった点】<br>・皆が知っている童謡から入ってリズム遊びをすることで活動に入りやすく楽しんでいたと思う。［なじみの歌］<br>・自分の太鼓と友達の太鼓の音が違うことに気付き面白がっていた。［音への興味］［他の子どもとの関わり］<br>・太鼓を鳴らせない子も歌を歌って楽しんでいた。［発達段階］［なじみの歌］<br>・小さい子どもも親御さんと一緒に太鼓を鳴らす姿が見られた。［発達段階］［親との関わり］<br>・歌に合わせて太鼓をたたくときに子どもたちが私たちの動作を真似て遊ぶ姿が見られた。［学生との関わり］ |
| 【反省点】<br>・歌に合わせて楽しそうにたたいていたが、しっかりリズムをたたくのは難しそうであった。［発達段階］<br>・人が混雑しており隣のグループとの距離が近くて音が混ざり、うまく進行できなかった。［スペース］［音響環境］<br>・活動の順番を間違えてしまい、初めに発表会の練習をしてしまった。のちに気付いて音遊びを試みたが興味を持って取り組んでくれる子どもがあまりいなかった。［段階的な体験］ |
| 【まとめ】<br>音遊びを行う予定だったが、発表会の練習から始めてしまったという反省が多く見られた。音遊びを発展させ、皆でリズムに合わせて音を鳴らすという流れが、子どもの楽しさ、興味を持って取り組む姿勢を作り出せるのだと感じた。今回の活動はリズムに合わせて鳴らすので、年齢の低い子どもには少し難しそうだった。その点を踏まえ再度、活動内容を考慮する必要がある。しかし、自分で作った太鼓を鳴らすことはとても楽しそうだったので次回に生かしたい。 |

（3）練習活動における学びと課題

練習活動に対する自己評価（図 7）は「できた」が最も多いが、他の 2 件にもそれぞれ 4 名ずつの評価が見られる。この分析考察を担当した学生は、各評価の理由内容を「良かった点」「反省点」の大きく 2 つのカテゴリーに分け、その総括として「まとめ」を記している（表 5)。担当学生は、今回の練習活動の方法について、子どもにリズムを覚えさせるために「モデルの提示」「絵本の提示」「動作の提示」

を行い、子どもの発達段階や状況に応じて「方法の変更」「個別の援助」をすることで効果を得られたとしながらも、グループによっては子どもの「発達段階」に応じた「リズムの難易度」を設定する必要や、声や音が行き届く「人数」「環境」への配慮を要するところもあったとして課題を提示した。

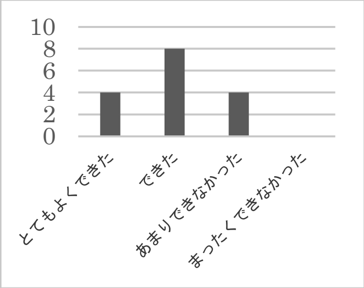


図7　練習活動への自己評価

図8　練習活動の様子

図9　練習活動の様子

表5　練習活動への自己評価についての学生の分析と考察

【良かった点】
- 最初に学生が見本を見せて、それを子どもたちに真似させて教えたら、本番でもうまくいった。 モデルの提示
- 絵本の場面を見せると、役割などが理解できたようだった。 絵本の提示
- 動物役のグループだったので、子どもたちは鳴き声をまねるのが楽しそうだった。 声による表現の楽しみ
- 動作を加えて読んでみると、子どもも打ち方が理解できたようだった。 動作の提示
- 初めは絵本のリズム通りに教えていたが難しそうだったので、好きなように鳴らすように伝えた。 方法の変更
- 練習時間の最後に「どこでリズムを鳴らすのか」をきちんと子どもたちに伝えるようにした。 タイミングの確認
- リーダーが中心になって進めてくれたので、自分は子どもたちのそばでフォローしたり、風船が破れてしまった子に対応したりすることができたので良かった。 個別の援助

【反省点】
- グループの子どもたち全員に呼び掛けて練習するという状況を作り出せなかった。 環境 人数 段階的な体験
- 年齢が小さな子ばかりで、音を合わせるということが難しかった。 発達段階
- 鳴らすリズムが難しくてなかなかうまく伝えられなかった。 リズムの難易度
- 練習に飽きてしまっている子どももいるようだった。 発達段階 モチベーション

【まとめ】
子どもたちの年齢がどれくらいかによって、各グループで取り組みにも違いが見られた。うまく進められたグループでは、「良かった点」に見られるような方法の工夫を行っていた。反省の多いグループでは方法以前に、活動自体が子どもの発達段階よりも難しいものであり、グループ活動を効果的に進めにくい環境であったこともわかった。「声が届く環境」「音の聞こえる環境」はこういう活動形態の場合はとても大事だと思った。

（4）発表活動における学びと課題

発表活動に対する自己評価（図10）は「できた」が最も多く、次いで「とてもよくできた」の評価であるが、否定評価も若干名見られる。この分析考察を担当した学生は、各評価の理由内容を「良かった点」「問題点」「改善点」「子どもの様子」の4つのカテゴリーに分け、その総括として「まとめ」を記している（表6）。担当学生は、発表活動の方法について、グループごとに順番を「待つ」「合わせる」という楽しみがあり、そのために「テンポ」「掛け声」「言葉がけ」に留意して効果を得られたグループもあったが、「タイミング」の提示方法や「練習時間」の確保、年齢に応じた「グループ編成」や音や声の行き届く「環境」については、音遊びや練習の活動とも連動し、改善の余地があることを示している。

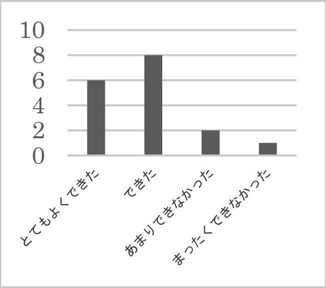


図 10 発表活動への自己評価

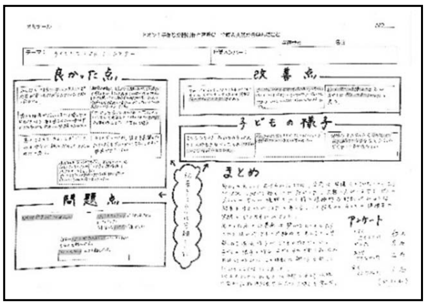


図 11 学生の分析と考察の例

図 12 発表活動の様子

表 6　発表活動への自己評価についての学生の分析と考察

| |
|---|
| 【良かった点】<br>・皆で一緒にゆっくり行うことで全員が楽しみながらできていたと思う。 テンポ<br>・皆で「せーのっ」と言って叩いたところは達成感を味わえたのではないか。 掛け声<br>・順番が回ってくるのをドキドキして待ち皆で鳴らせた喜びを共有して笑顔になれていた。 待つ　合わせる<br>・４つのグループがそれぞれ練習したたたき方でそろって発表ができていた。 練習成果<br>・スクリーンの方に興味を持っている子もいたが、「次だよ」と声をかけたら気持ちが向いてくれた。 言葉がけ |
| 【問題点】<br>・鳴らすタイミングが子どもたちに把握されていなかった。 タイミング<br>・練習よりテンポが速くなった。 テンポ<br>・最後の「ドオン」が小さかった。練習時間が足りなかった。 練習時間の不足 |
| 【改善点】<br>・鳴らすタイミングを絵を見て把握させるほうが子どもには覚えやすかったのではないか。 タイミングの提示<br>・一つの会場に 4 グループが練習していて騒がしかった。声が届く環境をもっと考えるべきだった。 聴く環境<br>・グループによって年齢がまちまちで、鳴らせるグループとそうでないグループの偏りがあったので振り分け方を工夫するべきだと思った。 グループ編成　発達段階 |
| 【子どもの様子】<br>・鳴き声を発する場面で役になりきっている姿が見られた。 演じる体験<br>・少し恥ずかしがりながら発表している子どももいた。 人に見られる体験 |
| 【まとめ】<br>・子どもたちはおよそ、この活動に興味を持って行おうとしていた。<br>・事前に計画していたことと状況が違ってきたときに私たちが臨機応変に対応する必要があるとわかった。<br>・問題点と改善点は関連があり、それらを改善すると、より子どもが楽しめる環境が作れるのではないか。 |

（５）フィナーレの活動における学びと課題

フィナーレの活動に対する自己評価（図 13）は「とてもよくできた」「できた」が最も多く、他の１件に１名の回答が見られる。この分析考察を担当した学生は、各評価の理由内容を「良かった点」「問題点」「改善点」の 3 つのカテゴリーに分け、その総括として「まとめ」を記している（表 7）。担当学生は、フィナーレの活動は「身体表現」「自由性」「音楽に合わせる楽しさ」などの点で「気分を発散させる」という当初のねらいを実現しうるものであったが、直径 20cm の円筒缶を持って歩きながら楽器を鳴らす動作が可能な「発達段階」や「楽器構造」であるかどうか、その

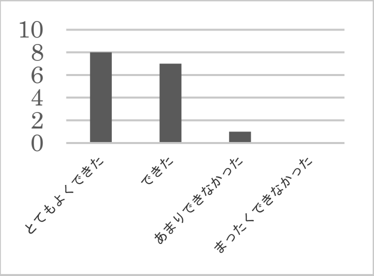


図 13 フィナーレへの自己評価

際の「スペース」「人数」に過不足はないかということへの配慮が足りなかったことも反省点として挙げている。ただし、物理的な制約に関しては担当学生が実践中に気付き、歩かずともその場で表現できる身体活動へと自ら計画を修正し、実行に移すことができており、それが各学生の自己評価にも反映されている。

**表７　フィナーレへの自己評価についての学生の分析と考察**

| |
|---|
| 【良かった点】<br>・計画通りに行かなかったが歩かずにできる活動へと臨機応変に対応したことで乗り切れた。[計画修正]<br>・様々な動きを取り入れることで体を動かせ、子どもたちも楽しそうだった。[身体表現] [自由性]<br>・音楽に合わせて皆で一緒に動くことで集団での活動を楽しく行えていた。[音楽に合わせる楽しさ] [集団活動] |
| 【問題点】<br>・子どもが動けずなかなか前に進むことができなかった。[スペース] [人数] [歩く速度の違い]<br>・歩きながら太鼓をたたくという動作が難しかったかもしれない。[発達段階] [楽器構造]<br>・マレットを持ちながら、風船太鼓を引っ張って音を鳴らすのが難しそうだった。[楽器構造] |
| 【改善点】<br>・年齢の大きい子と小さい子、歩きながら鳴らせる子とそうでない子に分けてすれば良い。[発達段階] |
| 【まとめ】<br>・スペースが狭かったことについては、当日予想以上の子どもが参加していたため混雑してしまった。輪を二つ作るなどのびのびと活動できる配慮が必要であった。<br>・歩きながら鳴らすことが難しい子どもについては、子どもの発達に合わせてグループ分けをするなど、全員が楽しめるようにしていくべきである。当日、実践中にそのことに気が付き、止まって音を鳴らすようにしたため、最後は全員で楽しむことができた。<br>・以上のことから私たちは実践を通して、異年齢での活動は子どもの発達を考慮して工夫しなければならないことがわかった。先を見据えて計画をする必要があることがわかった。 |

（６）保護者へのアンケート結果からの考察

イベント終了時に、今回のイベントに対する保護者対象のアンケート調査を実施した。調査依頼が行き届かず 14 件のみの回収となった。得られた回答結果は図 14〜16、表８・９のとおりである。活動内容と学生の進行や対応について４件法による評価とその理由について訊ねたところ、どちらも肯定的な評価を得られたが、「まあよかった」への評価理由には改善に向けての課題も一部示されている。例えば活動内容については、対象年齢に適した難易度であることや子どもの気持ちや興味に沿った体験であることが評価されているが、その一方で、絵本の選定や騒がしい環境における伝達方法が課題として挙げられている。また学生の進行や対応については、学生の表情や接し方が評価されている一方、騒がしい環境における伝達方法について留意する必要が述べられている。

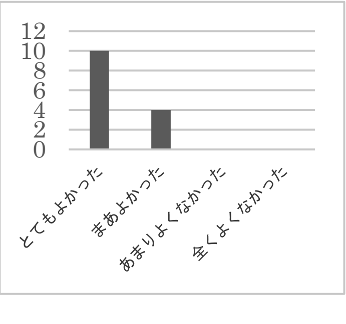


図 14　本日の活動内容

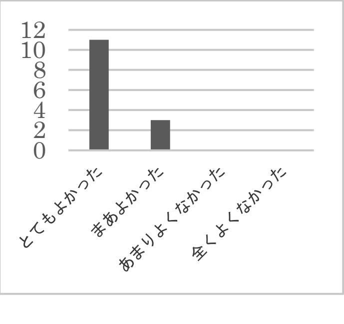


図 15　学生の進行や対応

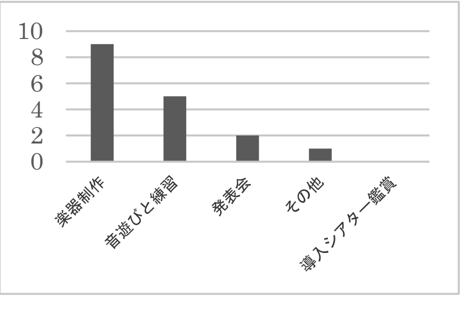


図 16　子どもが楽しんでいた活動

**表 8　本日の活動への回答理由**

| |
|---|
| 【本日の活動内容が「とてもよかった」理由】<br>・難易度がちょうどよい。<br>・最初怖がっていた子が楽しんでいた。<br>・オリジナルおもちゃが楽しく作れた。<br>・子どもが喜んでいた。最高でした。<br>【本日の活動内容が「まあよかった」理由】<br>・声が少し聞こえづらかった。<br>・音遊びをもってしてほしかった。<br>・ミニシアターの絵本をもう少し子どもが好きそうなものにしてほしかった。 |

**表 9　学生の進行や対応への回答理由**

| |
|---|
| 【学生の進行・対応が「とてもよかった」理由】<br>・皆の笑顔が良かったです。親切でした。<br>・子どもが安心する接し方だったので子どもが楽しめた。100 点以上だと思います。<br>・子どもの誕生日に楽しく過ごせました。<br>・一生懸命やっている所がとても良かった。<br>・子どもが大好きなことが伝わってきた。<br>【学生の進行・対応が「まあよかった」理由】<br>・少し騒がしかったので、もう少し仕切ってくれる人があるとよかった。 |

## ６．まとめと今後の課題

児童館における子どもの手作り楽器の制作と演奏活動の企画と実践について、今回の取り組みでは、1 日限りのイベントとして限られた条件のもとでも子どもたちの「作ってみたい」「鳴らしてみたい」という興味や意欲を引き出し、皆が一体感を共有できるような演奏体験を生み出せるようにすることを目標とした。そしてそのための方法として、活動の中心に絵本を据え、絵本の読み聞かせに合わせて子どもたちと学生が手作り楽器による音響を付けて発表を行う「視覚型」「参加型（協同創造型）」の発表会を考案し実践した。

これに対し、前章での学生の分析考察では、絵本の読み聞かせによる「導入」活動は子どもに「ストーリーへの興味」「太鼓や音への興味」をもたらすのに効果的であったが、それ以降の「音遊び」「練習」「発表」「フィナーレ」においては各活動のねらいを部分的に実現することができていたものの、幼児から小学生までの「発達段階」に見合った方法やグループ編成、声や音の行き届く「環境」、身体表現のための「スペース」などに課題が残ったことが示されていた。声や音の行き届く「環境」については、保護者へのアンケート調査の結果にも一部示されていたことから、グループ別での練習には適していない環境ではどのような練習方法や発表内容がふさわしいのかを考える必要があった。就学前施設で親子を対象に参加型コンサートを実施し、その効果や課題を検証した研究事例（山内 2016）では、「幼児にふさわしい環境面の構成の配慮」を行うことは「親子コンサートの質を高めるための重要な要素である」と述べている。事前の会場確認やスタッフとの連携により、「環境」を考慮した企画内容へと調整することが、今回の実践の場合、発表会に向けて子どもの能動性や取り組みの質をさらに高める上で必要であったといえよう。

なお、このイベントの 3 か月後、2017 年 7 月に筆者が講師を務める親子対象の講座「お父さんと一緒に作って遊ぼう〜風船太鼓〜」において、同じ『ドオン』の絵本を用いて手作り楽器の制作と音遊びの実践を行った。2〜3 歳の子どもとその父親 8 組を対象に、声や音が十分に行き届く環境のもと、2 度目の実践となる学生たちは非常に落ち着いて実演ができていた。「PDCA サイクル」を通して得られた実践の手立てに対する共通理解が、学生たちの働きにわずかなりとも効果を生んでいる様子であったことをここに付記しておく。

**註**

（1）林（2013）によると、音楽分野でのアウトリーチ（outreach）とは、「音楽家や音楽団体・機関が、普段音

楽に触れる機会の少ない人々に働きかけ、音楽を普及すること」であり、「音楽の提供者と享受者が対等な立場で一緒に楽しむ双方向的な活動がスタンスの特徴」とされる。このような活動が 1990 年代後半に日本で積極的に行われるようになった背景には、1998 年告示の学習指導要領において総合的な学習や中学校での和楽器の学習が導入され、外部の音楽家が授業に協力する機会が増えたこと、1980～90 年代に公立文化施設の急増に伴い音楽活性化事業の取り組みが活発になったこと、1998 年の NPO 法施行によりアウトリーチの供給側の幅が広がったこと、プロの演奏団体が存続をかけて聴衆開発に踏み出したこと等が挙げられる。

（２）1999～2015 年まで国内の様々な地域のホールで開催されてきた「月猫えほん音楽会」では、外国の絵本や日本の民話などの絵本をもとにプロの方々による朗読（能祖将夫)、ジャズピアノ（佐山雅弘)、パントマイムなど多感覚的なパフォーマンスが展開され、多くの親子を魅了してきた。筆者も 2013 年に滋賀県立芸術劇場びわ湖ホールで同音楽会を鑑賞し、「参加型」および「視覚型」コンサートの魅力を体感することができた。

（３）枠内のキーワードは学生の記述内容を筆者が補足、概念化したもの。表４～７も同様。

## 引用文献


・山本敦子（2017)「児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び（１）―学生の実践の振り返りをもとに―」『高田短期大学紀要第 35 号』：53-64

・山本敦子（2018)「児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び（２）―楽器の特徴や活動対象年齢の分析をもとに―」『高田短期大学紀要第 36 号』：45-56

・山本敦子（2018)「児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び（３）―保育実践及び子育て支援への展望―」『高田短期大学育児文化研究第 13 号』：37-48

・山内信子（2016)「就学前施設の音楽アウトリーチ活動における演奏者と聴衆の相関関係に関する一考察」『聖和短期大学紀要 1 号』：59-68

・長崎結美（2016)「乳幼児のためのコンサートによる音楽教育の可能性―保護者を対象としたアンケート調査結果から―」『帯広大谷大学地域連携推進センター紀要第 3 号』：5-13

・荻原恵里・木村文子（2018)「幼稚園における音楽アウトリーチの可能性」『幼年教育 WEB ジャーナル第 1 号』:2-12

・林睦（2013)「音楽教育におけるアウトリーチを考える」『音楽教育実践ジャーナル vol.10 no.2』：6-13

・管道子（2008)「身体表現を取り入れた参加型音楽コンサートの可能性―カノンの理解を目指した「追いかけっこしよう」の事例から―」『和歌山大学教育学部実践総合センター紀要 No.18』和歌山大学教育学部：121-129

# 介護実習ルーブリック評価結果を用いた学生の実習分析

## An Analysis of Students' Practice Based on the Results of the Rubric Evaluation of Care-work Practicum

鷲　尾　　　敦　　福　田　洋　子
Atsushi　Washio　　　Yoko Fukuda
野　呂　健　一　　寳　來　敬　章
Kenichi Noro　　　Takaaki Horai

（　要　約　）

介護実習における評価の改善を目指し、本学高等教育研究会で介護実習ルーブリックの開発を進めている。2018年度「介護実習Ⅲ」の評価に開発ルーブリックを用い評価の改善を進めるとともに、学生の強みや弱み自己評価の傾向等を見出した。2018年度末の「介護実習Ⅱ」においてはコメント欄を付けて改良したルーブリックを用いた。分析の結果、「実習態度」は高評価であるが、「積極性」「職員との意思疎通」が課題であり、加えて日本人学生は「施設理解」が、留学生は「振り返り」や評価力が低いことが課題であった。実習時期、評価対象者が違う前回調査と比べて同様の傾向が多くあり、ルーブリック評価結果は、実習や授業、実習指導などの改善に向けた課題を明らかにした。

(キーワード)

介護実習評価、ルーブリック、実習改善、施設指導者評価、留学生

## １．はじめに

本稿は、2018年度末に実施した「介護実習Ⅱ」において施設指導者及び学生が行ったルーブリック評価の分析（施設指導者と学生の評価の実態や傾向、比較検証など）を通して、ルーブリックを用いた実習評価の課題や介護教育への活用、可能性について検討することを目的としている。

2012年の文部科学省中央教育審議会答申以降、大学教育への質的転換が求められ、その潮流の中でルーブリックの必要性は主張されてきた。教育効果や成果の可視化を実現する学生のパフォーマンス評価の一つとしてルーブリックは開発、導入が進められてきた（Stevens, 他　訳書　2016、p.2)。ルーブリックを活用した評価を導入することで、学生は「何がどの程度求められているのか」ということが認識可能となり、同時に評価者は「何がどの程度できたのか」を客観的な指標を用いて評価、提示、指導可能となるところに大きな特徴がある（松下　2012)。ともすれば評価者の主観や曖昧な評価基準のままで、学生自身がどのように改善すればよいのか漠然としたまま評価されてきたことは大きな問題を含んでいるはずである。ルーブリックを用いることで、いわばブラックボックス化した評価の内実やプロセスが学生と評価者の双方が根拠も含めて共有できるというところに、教育の質的転換を実現できる可能性は大いに見出せる。

特に実習などのように、学外へ学生が出向き、学校や施設での経験や取り組みが評価されるような学習は学生が実習をする施設や学校での評価が重要となる。そのような場合、たとえ大学の授業担当者や学生がルーブリックを共有していても、実習先の指導者がルーブリックを共有できていなければ、評価

の根拠や単位認定等の基準が曖昧なままとなってしまう。しかしながら、実習でのルーブリック評価の導入を実証的に検討した研究は散見できる程度である（柊崎他 2018 など）。宮本他（2017）は介護実習の記録を対象としたルーブリック評価の活用について検討している。対象者が学習初期（1 年次）であり、学生と教員の評価の妥当性や一致率などの検討から新版の策定へ向けての課題を検討している。また、林・大内（2017）の研究では、従来の評価法による評価とルーブリック評価を行い、その結果を分析している。分析結果からルーブリック評価には一定の妥当性が見いだせることが主張されている。一方で、ルーブリック評価の方が高い目標となっている項目が散見できること、そして実習段階での教育的配慮の必要性や学生の意欲の低下や最終目標達成までの困難さなどが指摘されている。これらの研究では、具体的な記述に関するルーブリック評価の導入および検討や、従来の評価方法とルーブリック評価法の比較検討を通して、重要な知見を見出すことができる。それは、学習初期の学生が記録についてどのように「困り感」を抱いているのかという点やルーブリックの妥当性だけでなく学校と実習指導者の観点の類似している点や相違点などを統計的に分析している点である。

昨年度検討した高等教育研究会の研究（福田他,2019a）では「介護実習Ⅲ」における施設指導者の評価と学生の自己評価を分析の対象とした。そこからは、協調性や守秘義務、礼儀などの汎用力に強みが見られた一方で、コミュニケーションや報告、記録に弱みが見られた。施設指導者は、特に日本人学生の積極性や職員との意思疎通に、留学生は記録に課題があると感じていることが明らかになった。このように分析の結果学生の状況が数値として現れるが、本研究では、ルーブリック評価の検討や学生、実習指導者の評価コメントやインタビューデータを活用しながら、事後の指導や授業の改善を視野に入れて検討している。実習評価という点において分析対象者が少ない傾向にあるという制限はあるものの、数値化することが難しい実習でのパフォーマンスを分析の俎上に載せて、今後の介護実習や介護教育の在り方の可能性を探ることが本研究の大きな意義である。

## ２．開発ルーブリックの概要

厚生労働省の介護福祉士養成に関して「実習Ⅰ」「実習Ⅱ」が時間内容等について設定されているが、本学では、「実習Ⅱ」を「介護実習Ⅱ」「介護実習Ⅲ」という 2 つの実習科目に分けて実施している。その介護実習における評価の課題解決のための方法として本研究会はルーブリック評価に着目した。三重県の介護福祉施設と連携しながら、評価項目や基準、記述語について検討し、施設指導者等の意見も聞きながらルーブリックの試作を重ね開発を進めた。2016 年度に検討を始め、2017 年度に汎用力ルーブリックを試作、2018 年度には「介護実習Ⅲ」に利用するルーブリックを試作し、実際の実習に適用し（福田他，2019a,b)、結果について検証を進めている（鷲尾他，2019)。

試作ルーブリックの評価の観点は、5 領域 16 評価項目、評価着眼点 25 項目からなる従来の実習評価票の着眼点をベースに検討し、64 指標に細分化した。基準は、当初 5 段階で検討したが、多くの評価の観点を効率よく評価するために、3 段階に基準数を減らした。3 段階は、目標（ほぼ達成）5 点、中間（努力中）3 点、最低（まだまだできていない）1 点とした。2018 年度の「介護実習Ⅲ」では、従来の評価票に評価点を転記できるよう評価の着眼点ごとに平均した点数を表記する形式であったが、ルーブリッ

クをそのまま評価票として活用することにしたこともあり、評価着眼点ごとに学生や指導者がコメントを書けるように書式を変更した（図１）。

| 実習Ⅱ | 評価項目 | 評価着眼点 | 評価指標（目標） | 1点 | 3点 | 5点 | 評価点 | コメント欄 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 介護活動 | 受け持ち利用者理解 | 利用者の生活が理解できる | 受け持ち利用者の1日の生活を把握している | 受け持ち利用者の1日の生活を把握しておらず知ろうともしない | 受け持ち利用者の1日の生活を把握しようとしている | 受け持ち利用者の1日の生活を把握している | ＿＿点 | |
| | | 生活者として、身体的・精神的・社会的な側面から個別性が理解できる | 受け持ち利用者の人間関係を把握している | 受け持ち利用者の人間関係を把握しておらず知ろうともしない | 受け持ち利用者の人間関係を把握しようとしている | 受け持ち利用者の人間関係を把握している | ＿＿点 | |
| | | | 受け持ち利用者の状況を把握している | 受け持ち利用者の状況を把握しておらず知ろうともしない | 受け持ち利用者の状況を把握しようとしている | 受け持ち利用者の状況を把握している | ＿＿点 | |
| | | | 受け持ち利用者がどのような気持ちで生活しているか知った上で関わっている | 受け持ち利用者がどのような気持ちで生活しているか知らずに関わっている | 受け持ち利用者がどのような気持ちで生活しているか知った上で関わろうとしている | 受け持ち利用者がどのような気持ちで生活しているか知った上で関わっている | ＿＿点 | |
| | | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できる | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できる | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できない | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できるが不十分である | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できる | ＿＿点 | |
| | | | 個別性に応じた食事の介助を安全・安楽に行う | 個別性に応じた食事の介助を安全・安楽に行うこと | 個別性に応じた食事の介助を安全・安楽に行うこと | 個別性に応じた食事の介助を安全・安楽に行うこと | ＿＿点 | |

図１ 実習Ⅱで用いたルーブリックの構成

## ３．調査方法

厚生労働省の「実習Ⅱ」の指定施設である特別養護老人ホーム、老人保健施設、障害者施設において、本学介護福祉コース１年生対象の「介護実習Ⅱ」をベースとした調査を次のように進めた。

（１）「介護実習Ⅱ」の事前指導において、ルーブリックを提示し目標や評価について説明をした。

（２）「介護実習Ⅱ」を実施した。対象学生は、16 名(日本人学生 9 名、留学生 7 名)、期間は 2019 年 2 月 10 日～3 月 9 日で、実習先は、10 施設（特養７、老健 2、障害者支援１）である。

（３）実習後、実習先施設指導者によるルーブリック評価を実施し、学生成績に反映させた。

（４）実習後、学生に同じルーブリックで自己評価をさせた。

## ４．ルーブリック評価データの分析

### ４．１　学生自己評価の傾向

#### （１）日本人学生と留学生の傾向比較

学生による自己評価結果を日本人と留学生で比較すると、総平均が日本人 3.79、留学生 4.40 となり、留学生のほうが高く評価している(表１)。図 2 の評価の総平均の分布に示すように、高い評価をつける留学生が多く、日本人学生の 6 割は留学生に比べ低い評価となっている。評価領域別では、どの領域も大きな差があったが、特に「自己目標」で日本人 3.70、留学生 4.57 と 0.87、「施設理解」で日本人 3.53、

表１ 評価の総平均

| | 自己評価 | 施設評価 |
|---|---|---|
| 日本人 | 3.79 | 3.94 |
| 留学生 | 4.40 | 3.88 |

留学生4.39と0.86の開きがあった。評価着眼点別(図4)では、「コミュニケーション」の「職員との意思疎通が図れる」が日本人3.11、留学生4.43で、最も大きい差1.32であり、次いで、「自己目標」の「振り返り」が日本人3.56、留学生4.64で1.09、「施設理解」の「施設が地域で果たす役割や機能を理解している」が日本人3.00、留学生4.00で1.00の差であった。評価着眼点別では、日本人が高いものはなかったが、評価指標別（表2）では、「実習態度」の「遅刻や欠席をする場合は、実習先と学校に連絡する」（日本人5.00、留学生4.86)、「決められた時間に遅刻しないように余裕をもって行動する」（日本人4.78、留学生4.71)、「コミュニケーション」の「受け持ち利用者とのコミュニケーションは円滑である」（日本人4.22、留学生4.14）の3つで日本人のほうが高かった。

留学生の「コミュニケーション」についての自己評価を日本人と比較すると、日本人は「利用者との意思疎通が図れる」に比べ「職員との意思疎通が図れる」が大幅に低いが、留学生は「利用者との意思疎通が図れる」よりも「職員との意思疎通が図れる」を高く評価しており、対照的な結果となった。

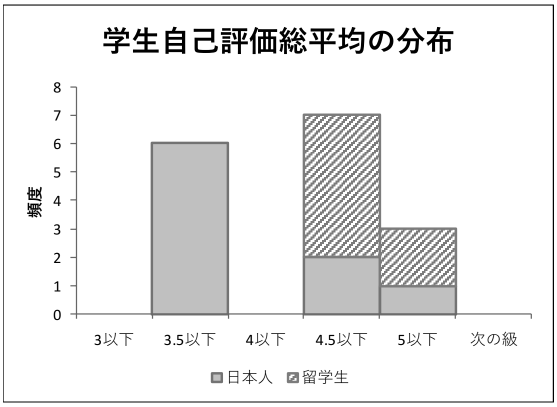


図2 学生自己評価の総平均の分布

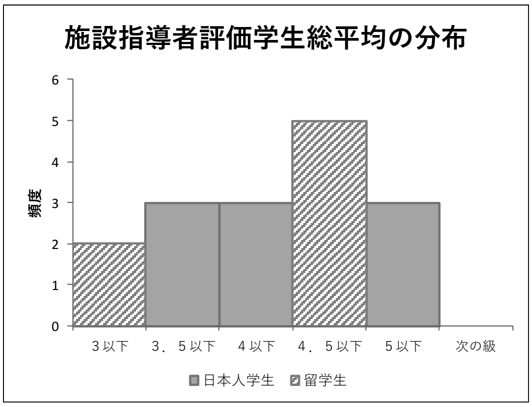


図3 施設指導者評価の総平均の分布

（２）日本人学生の特徴

日本人は留学生に比べ全般的に自己評価が低いが、その中にあって、比較的高い傾向にあったのは「実習態度」の「守秘義務」「礼儀」「健康管理」であった。中でも、「礼儀」の「遅刻や欠席をする場合は、実習先と学校に連絡する」、「健康管理」の「体調管理ができ、欠席や早退がない」の自己評価が高かった。一方、自己評価が低いのは、「施設の理解」及び「実習態度」の「積極性」であった。

（３）留学生の特徴

留学生で特に自己評価の高い傾向にあるのは「実習態度」、特に、「守秘義務」「礼儀」「健康管理」である。中でも、「守秘義務」の「利用者のプライバシー保護のため、実習記録やレポートの作成・管理を慎重に行う」、「礼儀」の「朝の挨拶、帰りの挨拶を行うなど、礼儀正しく行動する」「提出物の提出日時や提出場所を守る」、「健康管理」の「体調管理ができ、欠席や早退がない」「自己管理ができ、元気で実習に取り組める」の5つの評価指標については、全員が評価点5をつけている（表２)。一方、自己評価の低い傾向にあるのは「介護活動」の「受け持ち利用者の介護過程の展開」、特に「情報を分析し、介護ニーズや課題を明確にできる」「介護実践の評価ができる」「実施可能で具体的な介護計画が立案できる」である。そのほか、「コミュニケーション」も全般的に自己評価が低かった。

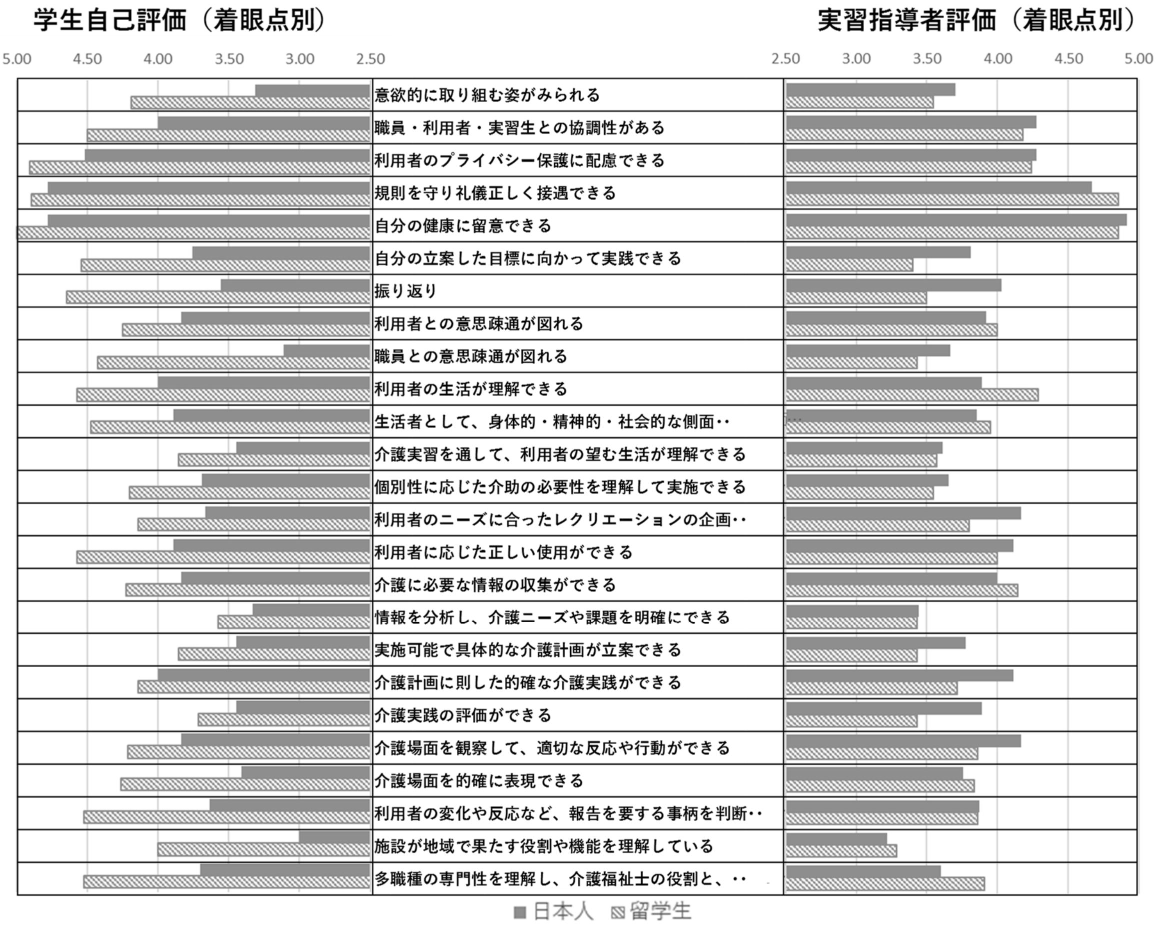


図 4 評価着眼点別の学生自己評価と施設指導者による評価

### ４．２　実習施設指導者による評価の傾向

#### （１）日本人学生と留学生の傾向比較

学生による自己評価では、日本人と留学生の間に差が見られたのに対し、実習施設指導者による評価は、日本人が若干高い程度で全体的にはほとんど差はなかった（表１）。個々の学生の総平均得点の分布は図 3 に示す通りである。留学生は低い学生と高い学生に二分される。日本人学生に特に高い学生がいることがわかる。評価領域別で見ると、「自己目標」で日本人のほうが高評価であった（日本人 3.87、留学生 3.43）のに対し、「施設理解」では留学生のほうが高かった（日本人 3.50、留学生 3.75）。「介護活動」について、全体では大きな違いはなかったが、評価項目別に見ると、「受け持ち利用者理解」で留学生の評価が高く、「受け持ち利用者の介護過程の展開」では日本人の評価が高かった。「実習態度」「コミュニケーション」では大きな差はなかった。評価着眼点別（図 4）で差が大きかったものを見ると、「自己目標」の「振り返り」（日本人 4.03、留学生 3.50）と「自分の立案した目標に向かって実践できる」（日本人 3.81、留学生 3.40）、「介護活動」の「介護実践の評価ができる」（日本人 3.89、留学生 3.43）で日本人の評価が高く、「介護活動」の「利用者の生活が理解できる」（日本人 3.89、留学生 4.29）、「施設理解」の「職種の理解」（日本人 3.60、留学生 3.90）で留学生の評価のほうが高かった。

表２　評価指標別のルーブリック評価得点一覧（実習施設指導者による評価と自己評価）

| 領域 | 項目 | 評価着眼点 | 評価指標（目標） | 実習施設指導者評価指標 | | | 学生自己評価評価指標 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 全体 | 日本人 | 留学生 | 全体 | 日本人 | 留学生 |
| 実習態度 | 積極性 | 意欲的に取り組む姿がみられる | 興味や関心をもって行動する | 3.53 | 3.50 | 3.57 | 3.38 | 3.00 | 3.86 |
| | | | わからないことを聞き、聞いた上で問題を解決し、行動に移す | 3.84 | 4.17 | 3.43 | 3.94 | 3.44 | 4.57 |
| | | | 実習中の学習課題に気づき、改善に努める | 3.56 | 3.78 | 3.29 | 3.69 | 3.44 | 4.00 |
| | | | 実習中間・最終のカンファレンスの際に積極的に発言する | 3.63 | 3.67 | 3.57 | 3.50 | 3.11 | 4.00 |
| | | | 利用者の話を聞き、必要な情報を得る | 3.88 | 3.67 | 4.14 | 4.13 | 3.67 | 4.71 |
| | | | 多職種から得た情報を活用できる | 3.38 | 3.44 | 3.29 | 3.53 | 3.22 | 4.00 |
| | 協調性 | 職員・利用者・実習生との協調性がある | 職員の助言・指導を受け入れる | 4.28 | 4.72 | 3.71 | 4.63 | 4.44 | 4.86 |
| | | | 丁寧な言葉づかいをする | 4.19 | 4.11 | 4.29 | 4.00 | 3.67 | 4.43 |
| | | | 周りの状況を考えて行動できる | 4.00 | 3.78 | 4.29 | 3.81 | 3.56 | 4.14 |
| | | | 相手が傷つかない関わりをする | 4.47 | 4.50 | 4.43 | 4.44 | 4.33 | 4.57 |
| | 守秘義務 | 利用者のプライバシー保護に配慮できる | 居室に入る時はノックをし、声かけをする | 3.94 | 3.89 | 4.00 | 4.38 | 4.00 | 4.86 |
| | | | 私物に触れるときは、利用者及び職員に了解を得る | 4.34 | 4.39 | 4.29 | 4.81 | 4.78 | 4.86 |
| | | | 利用者のプライバシー保護のため、実習記録やレポートの作成・管理を慎重に行う | 4.50 | 4.56 | 4.43 | 4.88 | 4.78 | 5.00 |
| | 礼儀 | 規則を守り礼儀正しく接遇できる | 朝の挨拶、帰りの挨拶を行うなど、礼儀正しく行動する | 4.63 | 4.44 | 4.86 | 4.69 | 4.44 | 5.00 |
| | | | 決められた時間に遅刻しないように余裕をもって行動する | 4.75 | 4.78 | 4.71 | 4.75 | 4.78 | 4.71 |
| | | | 遅刻や欠席をする場合は、実習先と学校に連絡する | 4.94 | 5.00 | 4.86 | 4.94 | 5.00 | 4.86 |
| | | | 提出物の提出日時や提出場所を守る | 4.69 | 4.44 | 5.00 | 4.94 | 4.89 | 5.00 |
| | 健康管理 | 自分の健康に留意できる | 体調管理ができ、欠席や早退がない | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |
| | | | 自己管理ができ、元気で実習に取り組める | 4.78 | 4.83 | 4.71 | 4.75 | 4.56 | 5.00 |
| 自己目標 | 目標設定・実践・振り返り | 自分の立案した目標に向かって実践できる | 毎日の目標を立案できる | 4.13 | 4.44 | 3.71 | 4.63 | 4.56 | 4.71 |
| | | | 目標に向かって実践している | 3.69 | 3.67 | 3.71 | 4.00 | 3.44 | 4.71 |
| | | | 指導されたことを実践に生かすことができる | 3.44 | 3.67 | 3.14 | 4.06 | 3.89 | 4.29 |
| | | | 指導されたことを次の課題として明確にし、目標設定に活かすことができる | 3.41 | 3.50 | 3.29 | 3.88 | 3.44 | 4.43 |
| | | | 実習自己目標が達成できた | 3.50 | 3.78 | 3.14 | 3.94 | 3.44 | 4.57 |
| | | 振り返り | 興味や関心を持ったことや自分の意見を職員に伝え、実習内容を振り返ることができる | 3.84 | 3.94 | 3.71 | 4.06 | 3.56 | 4.71 |
| | | | １日の実習を振り返り、次の実習のテーマや課題を見つけられる | 3.75 | 4.11 | 3.29 | 4.00 | 3.56 | 4.57 |
| コミュニケーション | 意思疎通を図る | 利用者との意思疎通が図れる | 利用者の話を傾聴できる | 4.47 | 4.50 | 4.43 | 4.38 | 4.22 | 4.57 |
| | | | いろいろな利用者と話す機会を自ら作ることができる | 3.88 | 3.67 | 4.14 | 4.00 | 3.67 | 4.43 |
| | | | 自分の考えを利用者に話している | 3.25 | 3.33 | 3.14 | 3.50 | 3.22 | 3.86 |
| | | | 受け持ち利用者とのコミュニケーションは円滑である | 4.22 | 4.17 | 4.29 | 4.19 | 4.22 | 4.14 |
| | | 職員との意思疎通が図れる | いろいろな職員と話す機会を自ら作ることができる | 3.56 | 3.67 | 3.43 | 3.69 | 3.11 | 4.43 |
| 介護活動 | 受け持ち利用者理解 | 利用者の生活が理解できる | 受け持ち利用者の１日の生活を把握している | 4.06 | 3.89 | 4.29 | 4.25 | 4.00 | 4.57 |
| | | 生活者として、身体的・精神的・社会的な側面から個別性が理解できる | 受け持ち利用者の人間関係を把握している | 4.00 | 3.89 | 4.14 | 4.06 | 3.78 | 4.43 |
| | | | 受け持ち利用者の状況を把握している | 4.00 | 3.89 | 4.14 | 4.25 | 4.11 | 4.43 |
| | | | 受け持ち利用者がどのような気持ちで生活しているか知った上で関わっている | 3.69 | 3.78 | 3.57 | 4.13 | 3.78 | 4.57 |
| | 生活支援技術 | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できる | 介護実習を通して、利用者の望む生活が理解できる | 3.59 | 3.61 | 3.57 | 3.63 | 3.44 | 3.86 |
| | | 個別性に応じた介助の必要性を理解して実施できる | 個別性に応じた食事の介助を安全・安楽に行うことができる | 3.91 | 4.06 | 3.71 | 4.06 | 3.89 | 4.29 |
| | | | 個別性に応じた移動・移乗の介助を安全・安楽に行うことができる | 3.50 | 3.56 | 3.43 | 4.00 | 3.78 | 4.29 |
| | | | 個別性に応じた排泄の介助を安全・安楽に行うことができる | 3.63 | 3.67 | 3.57 | 3.88 | 3.56 | 4.29 |
| | | | 個別性に応じた入浴の介助を安全・安楽に行うことができる | 3.50 | 3.44 | 3.57 | 3.69 | 3.67 | 3.71 |
| | | | 個別性に応じた着脱・整容の介助を安全・安楽に行うことができる | 3.50 | 3.56 | 3.43 | 3.94 | 3.56 | 4.43 |
| | | 利用者のニーズに合ったレクリエーションの企画と実施ができる | 利用者のニーズに合ったレクリエーションンの企画ができ、その通り実施ができる | 4.04 | 4.17 | 3.80 | 3.88 | 3.67 | 4.14 |
| | 福祉用具の適切な使用 | 利用者に応じた正しい使用ができる | 利用者に合った福祉用具の使用が正しくできる | 4.06 | 4.11 | 4.00 | 4.19 | 3.89 | 4.57 |
| | 受け持ち利用者の介護過程の展開 | 介護に必要な情報の収集ができる | 利用者と関わりを持つ中で必要な情報を得ている | 4.00 | 3.89 | 4.14 | 3.94 | 3.67 | 4.29 |
| | | | 職員から得た情報を活用できる | 4.13 | 4.11 | 4.14 | 4.07 | 4.00 | 4.17 |
| | | 情報を分析し、介護ニーズや課題を明確にできる | 情報を分析し、介護ニーズや課題を明確にできる | 3.44 | 3.44 | 3.43 | 3.44 | 3.33 | 3.57 |
| | | 実施可能で具体的な介護計画が立案できる | 情報をもとに個別に応じた介護計画の立案ができる | 3.63 | 3.78 | 3.43 | 3.63 | 3.44 | 3.86 |
| | | 介護計画に則した的確な介護実践ができる | 介護計画に則した的確な介護実践ができる | 3.94 | 4.11 | 3.71 | 4.06 | 4.00 | 4.14 |
| | | 介護実践の評価ができる | 個別に応じた介護計画の評価・修正ができる | 3.69 | 3.89 | 3.43 | 3.56 | 3.44 | 3.71 |
| | 観察 | 介護場面を観察して、適切な反応や行動ができる | 利用者の反応を待ってから適切な介護ができる | 4.22 | 4.17 | 4.29 | 4.00 | 3.78 | 4.29 |
| | | | 職員の介護場面を観察し、実践に移せる | 3.84 | 4.17 | 3.43 | 4.00 | 3.89 | 4.14 |
| | 記録 | 介護場面を的確に表現できる | 介護場面を的確に表現できる | 3.63 | 3.89 | 3.29 | 3.81 | 3.67 | 4.00 |
| | | | 目標に沿った記録ができる | 3.94 | 4.00 | 3.86 | 4.00 | 3.56 | 4.57 |
| | | | 受け持ち利用者の感情の変化を、的確に記録に表現できる | 3.53 | 3.72 | 3.29 | 3.69 | 3.22 | 4.29 |
| | | | 根拠に基づいた記録ができる | 3.78 | 3.50 | 4.14 | 3.75 | 3.33 | 4.29 |
| | | | 実習記録に自分の考えを適切に記録できる | 4.13 | 4.00 | 4.29 | 4.06 | 3.67 | 4.57 |
| | | | 誤字、脱字や訂正印が無く、丁寧に書かれている | 3.75 | 3.44 | 4.14 | 3.38 | 3.00 | 3.86 |
| | 報告 | 利用者の変化や反応など、報告を要する事柄を判断し、報告できる | 報告は適切な時間にメモを活用し、５Ｗ１Ｈ（いつ・どこで・誰が・何を・どのように）を明確にした内容である | 3.38 | 3.22 | 3.57 | 3.67 | 3.13 | 4.29 |
| | | | 実践した内容と結果は必ず職員に報告している | 4.06 | 3.89 | 4.29 | 4.25 | 3.89 | 4.71 |
| | | | 利用者の変化が見られたらすぐに職員に報告する | 4.16 | 4.50 | 3.71 | 4.19 | 3.89 | 4.57 |
| 施設理解 | 施設の理解 | 施設が地域で果たす役割や機能を理解している | 施設が地域で果たす役割や機能を理解している | 3.25 | 3.22 | 3.29 | 3.44 | 3.00 | 4.00 |
| | 職種の理解 | 多職種の専門性を理解し、介護福祉士の役割と、専門職としての連携と協働の意味がわかる | 多職種の役割分担やチームリーダーの役割を知っている | 3.88 | 3.67 | 4.14 | 4.06 | 3.56 | 4.71 |
| | | | 職種間がどのように情報共有し、連携・協働しているのかを知っている | 3.66 | 3.50 | 3.86 | 3.94 | 3.78 | 4.14 |
| | | | 職場のカンファレンスやケース会議などの必要性や方法について理解している | 3.67 | 3.63 | 3.71 | 4.19 | 3.78 | 4.71 |

（２）日本人学生の特徴

日本人学生で、施設からの評価が高かったのは「実習態度」、特に「健康管理」「礼儀」であった。中でも、「健康管理」の「体調管理ができ、欠席や早退がない」、「礼儀」の「遅刻や欠席をする場合は、実習先と学校に連絡する」は、全施設が評価点 5 をつけている。一方で実習態度の中で「積極性」が低い。その他、「礼儀」の「決められた時間に遅刻しないように余裕をもって行動する」、「健康管理」の「自己管理ができ、元気で実習に取り組める」も高評価であった。一方、「施設理解」の評価が、他に比べて著しく低い。特に「施設が地域で果たす役割や機能を理解している」が、全評価指標の中で最低評価であった。その他、「介護活動」の「報告は適切な時間にメモを活用し、5W1H（いつ・どこで・誰が・何を・どのように）を明確にした内容である」、「コミュニケーション」の「自分の考えを利用者に話している」も評価が低かった。

（３）留学生の特徴

留学生に対する施設からの評価も、日本人学生と同様、「実習態度」の「健康管理」「礼儀」が高かった。「健康管理」の「体調管理ができ、欠席や早退がない」、「礼儀」の「提出物の提出日時や提出場所を守る」に全施設が評価点 5 をつけているほか、「礼儀」の「朝の挨拶、帰りの挨拶を行うなど、礼儀正しく行動する」「遅刻や欠席をする場合は、実習先と学校に連絡する」の評価が高かった。しかし、「実習態度」の中では「積極性」が低い。特に自己評価は高いのであるが施設指導者による評価は低い。他に比べて著しく評価が低いのが「自己目標」である。評価指標別では、「自己目標」の「指導されたことを実践に生かすことができる」「実習自己目標が達成できた」、「コミュニケーション」の「自分の考えを利用者に話している」が、全評価指標の中で最低評価であった。

## ４．３　学生の自己評価と実習施設指導者による評価の比較

（１）日本人学生の特徴

ここでは、学生自己評価と実習施設指導者による評価にどのような違いがあるのかを検討する。日本人学生の場合は、「施設領域」以外の 4 領域で実習施設指導者による評価のほうが高いが、その差はいずれも 0.2 未満とわずかである。一方、留学生については、5 領域すべてにおいて、学生自己評価のほうが高く、その差がいずれも 0.4 以上と、日本人学生の場合と対照的であった(図 5)。

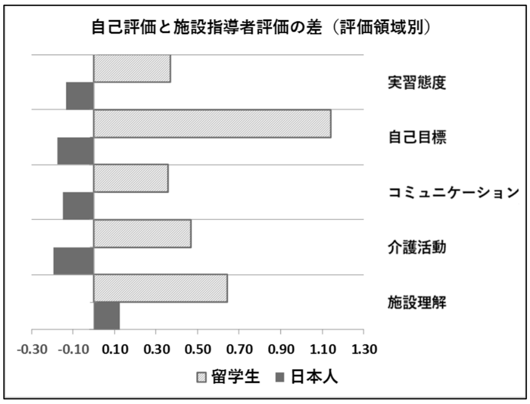


図 5 学生と指導者の評価の差（評価領域別）

日本人学生の場合、評価項目別（図 6）に見ても、ほとんどの項目で実習施設指導者による評価のほうが高く、また、評価に大きな開きはなかった。差が最も大きかった評価項目は、「積極性」（学生 3.31、施設 3.70）で、次いで、「記録」（学生 3.41、施設 3.76）、「観察」（学生 3.83、施設 4.17）であった。逆に、学生自己評価のほうが高かった項目は、「守秘義務」（学生 4.52、施設 4.28）など 4 項目のみであった。評価着眼点別に見ると、「自己目標」の中の、「自分の立案した目標に向かって実践できる」は大き

な差がなかった（学生 3.76、施設 3.81）が、「振り返り」は施設指導者評価が大幅に上回っている（学生 3.56、施設 4.03)。また、「コミュニケーション」の「利用者との意思疎通が図れる」は大きな差がない（学生 3.88、施設 3.92）が、「職員との意思疎通が図れる」は施設指導者評価が大幅に上回っている（学生 3.11、施設 3.67)。これは学生の自己評価が極端に低いためである。

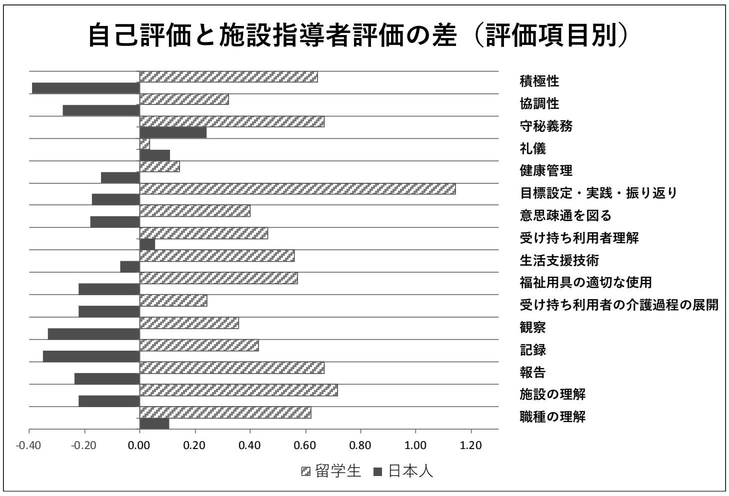


図 6 学生と指導者の評価の差（評価項目別）

（２）留学生の特徴

留学生の場合、すべての評価項目及び評価着眼点において、学生自己評価のほうが高かった。その中でも群を抜いて開きがあったのが「自己目標」であり、学生自己評価 4.57 に対して実習施設指導者による評価 3.43 と 1.43 の差があった。「自己目標」の評価着眼点「自分の立案した目標に向かって実践できる」「振り返り」とも、ほぼ同じ開きがあり、目標設定・実践・振り返りのどの段階においても、留学生の自己評価が、施設指導者評価を大きく上回っていることが分かる。そのほか、「施設理解」の「施設の理解」「職種の理解」、「実習態度」の「守秘義務」「積極性」、「介護活動」の「生活支援技術」「報告」「福祉用具の適切な使用」で、自己評価と施設実習者評価の差が 0.5 以上であった。また、「コミュニケーション」において、「利用者との意思疎通が図れる」（学生 4.25、施設 4.00）に比べ、「職員との意思疎通が図れる」が自己評価と施設指導者評価の差が大きかった（学生 4.43、施設 3.43)。

（３）日本人学生と留学生の評価傾向

学生の自己評価とその学生を指導した施設指導者の評価との相関係数の分布（(図 7）をみると日本人学生の評価の多くが指導者評価と相関がある。0.7 以上の強い相関がある学生が一人、相関があると認められる 0.4 以上 0.6 未満の学生が 5 人、0.3 という弱いが相関が認められる者が 3 人と全員がある程度の相関が認められた。一方で、留学生は、2 人が 0.4、一人が 0.3 の相関係数があったが、3 人は相関が認められなかった。学生の自己評価と実習施設指導者による評価の平均で相関係数を求めると、日本人学生は 0.63 で相関があるが、留学生は-0.21 で相関はなかった(表 2)。これらのことから、日本人学生は、評価の観点を理解し適切に評価していると言えるが、留学生は評価の観点の理解をしていないか、自己の現状を認識していない学生が多いと考えられる。

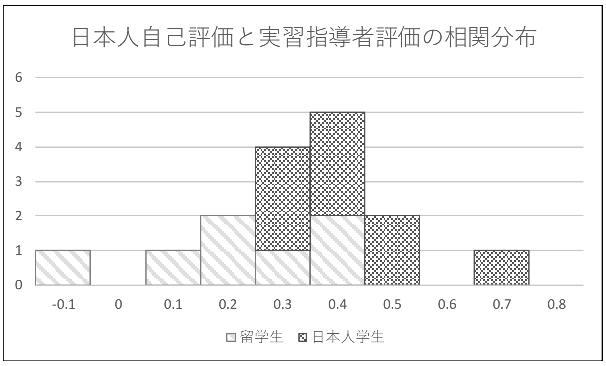


図 7 学生と指導者の評価の相関係数分布

表 3 自己評価、実習先評価、成績の相関況

| 日本人学生 | ＧＰＡ | 自己評価平均 | 実習先評価平均 |
|---|---|---|---|
| ＧＰＡ | 1 | | |
| 自己評価平均 | -0.13 | 1 | |
| 実習先評価平均 | 0.38 | 0.63 | 1 |

| 留学生 | ＧＰＡ | 自己評価平均 | 実習先評価平均 |
|---|---|---|---|
| ＧＰＡ | 1 | | |
| 自己評価平均 | 0.57 | 1 | |
| 実習先評価平均 | -0.84 | -0.21 | 1 |

また、成績と自己評価及び施設指導者による評価の相関を調べた（表 3)。日本人学生は、成績と自己評価に相関は見られず(-0.13)、施設指導者の評価と自己評価に相関があったことを考えると、今回の日本人学生は成績に関係なく評価力があったと考えることができる。実習先評価と日本人学生の成績は、0.38 と弱い相関を認めることができた。成績の良い日本人学生はやや実習成績も良い傾向にある。留学生は、成績と自己評価とでは、相関係数が 0.57 で成績が良い学生ほど自己評価が高くなる傾向が認められる。一方で、実習先評価と成績とは、相関が-0.84 と強い逆相関となった。成績が良いほど実習評価が低くなるという結果となった。留学生の学内成績への日本語力の影響は調査していないが、座学が多くあることを考えると日本語能力が成績に影響を及ぼすことが推測できる。日本語能力が低い留学生ほど実習に努力をしたとも考えられるし、日本語のハンディを考慮して指導者の評価が甘くなったという可能性も否定できない。いずれにしても、データが少ないため参考程度にしておく。

## ５　ルーブリックコメントから見える課題

### ５．１　学生コメント

#### （1）実習態度

職員にわからないことを質問する姿勢が見て取れる一方で、聞いたことを行動に移せなかったり、忘れて同じ過ちを繰り返してしまったりしたことに対し反省しているコメントが目立った。比較的評価の高い領域であるが、「積極性」については評価が低い。行動に移せないという学生コメントにも一歩前に出られない学生像が見えてくる。

#### （2）自己目標（目標設定・実践、振り返り）

毎日の目標設定が難しく、職員に協力していただいたとのコメントが複数あった。日々の授業の中で、どのようなことが目標になるのか具体的な事例を事前に示したり、目標の記述例を示したりするなど、今まで以上の工夫が必要と思われる。

振り返りについては、「指導者に自分の意見は伝えたが振り返れたかはわからない」など、目標に向かって実践した後意見は言えても、自分を成長させるための振り返りとなっているか判断できない様子が見受けられた。自分の成長度や課題が何であるか理解が不十分であると思われる。自分を成長させるための振り返り・省察の重要性を学生に伝え、様々な場面で振り返る機会を持たせる必要がある。

#### （3）コミュニケーション

コミュニケーションがよくとれる利用者とあまりとれない利用者がいることや、利用者の話を傾聴はできるが自分から話せないというコメントから学生の葛藤が見て取れる。ルーブリックの日本人学生自己評価結果からもそのことはうかがえ、コメントは学生の自信のなさを具体的に裏付けているといえる。職員とのコミュニケーションは評価得点が低いうえ、コメントからも自分から積極的に話しかけていな

い様子がうかがえる。職員が学生に話しかけてコミュニケーションがとりやすい状況を作ってもらっているようである。

**（4）介護活動**

受持ち利用者の理解が難しい、利用者の様子など観察したことを具体的に表現できないということを複数の学生がコメントしている。利用者の変化に気づいたときに報告を忘れたりうまく言えなかったというコメントもあった。事実や様子をいかに表現して口頭で伝えるか、介護の状況をいかに記録に残すかということについて、実習前に十分な指導をするとともに、指導方法の工夫もさらに必要と思われる。

## ５．２　評価者コメント

**（1）実習態度**

指導者評価の分析でも「積極性」に課題が見出されたが、指導者コメントからも「指示待ちになっている」「控えめだった」などのコメントが多数あり、「積極性」の課題が具体的に記述されていた。

**（2）自己目標（目標設定・実践、振り返り）**

自分の意見が言えないという指摘が多くあった。また目標について、指導者への発信がしっかりとできていないというケースが複数指摘された。留学生は、日本語能力の低さのためか、自分の意見を伝えることがほとんどなかったようであり、留学生の日本語能力向上が課題である。

**（3）コミュニケーション**

受持ち利用者とコミュニケーションをとろうとする姿勢は評価されているが、「コミュニケーションをとる相手が偏っている」「傾聴はできても自ら話しかけることができない」などが指摘されている。このことは学生のコメントにもあった。特に留学生は、「自ら話していくイメージが感じられなかった」「もう少し自分の考えを伝えても良かった」などと指導者からのコメントがあり、言葉のハンディによるコミュニケーション不足を指摘された。

**（4）介護活動**

個別性の理解という点で「満足のいく結果が得られていなかった」、努力は見られるがさらなる情報収集の努力を求めるコメントがあった。しかし、「終始真面目に取り組んでいた」というコメントや今後成長するためのアドバイスもあった。

留学生は、「同じことを何度言っても実践できない」「利用者の情報収集からのアセスメント、課題の明確化などの点で具体性に欠けていた」という指摘がある一方で、「職員が見落としているような情報も拾い上げていた」などと日本語能力のハンディを乗り越えた取り組み姿勢を褒めるコメントもあった。

## ６．考察

**（1）ルーブリック評価データ分析から**

学生及び実習施設指導者による評価のデータを分析した結果を表４にまとめた。日本人学生の自己評価は指導者による評価と概ね一致するのに対し、留学生は指導者による評価と大きな違いがあり、さらに、より高く自己評価をしている傾向があった。実習施設指導者による評価では、日本人と留学生の間

に大きな違いはないことから、実際以上に自分を高く評価している様子がわかる。また、実習施設指導者からの「振り返り」の評価が低いこともあわせると、留学生の自己評価能力にやや問題があると考えられる。実習を振り返り今後の改善につなげていく姿勢を留学生に如何に持たせるかが課題である。また、職員との意思疎通については、留学生の自己評価は高かったが、指導者の評価は低く差が大きくあった。指導者とのコミュニケーションの在り方も留学生の課題といえよう。

表４　評価データからの分析結果

| |
|---|
| ①全般的に日本人学生よりも留学生のほうが、自己評価が高い。 |
| ②評価が高い実習態度の中でも、「積極性」が実習指導者評価、自己評価ともに低い。日本人学生は実習指導者より自己評価が低いが、留学生は実習指導者より高く評価している。 |
| ③自己評価が他の領域に比べ低いのは、日本人は「施設理解」、留学生は「介護活動」「コミュニケーション」である。 |
| ④自己評価が他の評価項目より低いのは、日本人は「施設の理解」「積極性」「記録」であり、留学生は、「受持ち利用者の介護過程の展開」「施設の理解」である。 |
| ⑤実習施設指導者による評価は、全体的に見れば、日本人と留学生の間に大きな差はない。 |
| ⑥実習施設指導者による評価で低い評価は、日本人は「施設理解」、留学生は「自己目標」である。評価項目別では、日本人学生が低い評価項目は「施設の理解」「積極性」「職種の理解」、留学生は「施設の理解」「目標設定・実践・振り返り」「積極性」であり、「施設の理解」「積極性」が共通して低い。 |
| ⑦日本人学生は「積極性」「記録」「観察」において自己評価が指導者による評価よりかなり低い。 |
| ⑧学生の自己評価と同様、実習施設指導者による評価も、日本人、留学生とも「実習態度」が高い。<br>特に、両者ともに、「健康管理」「礼儀」が高く、「守秘義務」「協調性」と続く。 |
| ⑨留学生の自己評価は、すべての領域において実習施設指導者による評価を上回っており、特に「自己目標」において顕著である。 |
| ⑩施設職員とのコミュニケーションについては、日本人の自己評価は極端に低く実習指導者による評価よりも下回っている。一方、実習施設指導者が低く評価しているにも関わらず、留学生は自己評価が極端に高い。 |
| ⑪日本人学生は自己評価と施設指導者による評価に相関が見られるのに対し、留学生は相関がない。 |

### （２）前回調査「実習Ⅲ」との比較

留学生が高い評価をつける傾向にあること、実習施設指導者の評価と相関がない傾向にあることは、前回の実習Ⅲと同様の傾向である。また、日本人学生の評価がやや低めである点や多くの学生に施設指導者と相関が認められることも実習Ⅲの結果と同様である。留学生の評価力に課題がある。

日本人学生も留学生も「実習態度」の「健康管理」「礼儀」「守秘義務」「協調性」の自己評価並びに実習施設指導者の評価が高いが、同じ「実習態度」の「積極性」が両評価ともに低い傾向にあることも前回と同様である。また、「施設の理解」も両評価ともに低い傾向にあることは前回同様である。

また、日本人の「職員との意思疎通が図れる」が両評価ともに低くあった点は前回と同じ傾向にある。留学生は、「職員との意思疎通が図れる」の自己評価は低くはなかったが、指導者からの評価は低かった。本稿においては、学生へのアンケート調査結果は触れていないが、学生の声として、実習Ⅲに向けて自分がすべきこととして、職員への積極的な質問を課題に挙げていた。学生の積極性、実習における職員との意思疎通は大きな課題といえる。特に留学生については、意思疎通が図れていると思っているが指導者からはそう見えない点が課題である。

「目標設定・実践・振り返り」は、前回は、両評価ともに低くはなかったが、今回、日本人学生は自己評価が低く、留学生は実習施設指導者による評価が低い傾向であり、前回とは異なる結果となった。

### （３）今後

いくつかの点で、調査対象学生が異なり、実習種別が異なる介護実習におけるルーブリック評価の結

果で同じような傾向があった。少なくとも本学学生の実習でこの傾向があるということであり、弱みとなっている点を克服するために、授業改善や実習指導の在り方について検討を進めていきたいと考えている。学生のこのような強み弱みの傾向については、介護実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと成長していく過程でどのような変化があるか、どの時点で克服されるものかなどについて、引き続き調査を続ける。また、現在、ルーブリック評価表の改善を進めている途上にある。「介護福祉士としての目標レベルをさらに上の基準として示してはどうか」「介護実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと実習内容や求められることが異なる実習において、それぞれの段階でより適切に対応した指標を加えることはできないか」「評価指標や着眼点に重みをつけて総括得点をつけられるようにしてはどうか」などが課題となっている。学生の成長のための評価と総括評価に使えるルーブリックのさらなる改善とその活用について検討を進めていきたい。

なお、本研究は、ＪＳＰＳ科研費　課題番号　JP19K02261　の助成を受けたものである。

**引用・参考文献**


・柊崎 京子、松永 美輝恵、宮本 佳子、楠永 敏惠、吉賀 成子（2018）「介護実習の実習目標達成を支援するための取り組みと課題 : 「実習課題ルーブリック」の作成と活用結果から」『介護福祉学』25巻1号、 pp.1-10.

・福田洋子、野呂健一、實來敬章、鷲尾敦（2019a）「介護実習でのルーブリック評価の導入による効果と課題」『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第5号、pp.28-39.

・福田洋子、野呂健一、實來敬章、鷲尾敦（2019b）「介護実習におけるルーブリック評価の導入、大学教育学会第41回大会発表要旨録」.

・松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価 - 学習評価の構図の分析にもとづいて - 」『京都大学高等教育研究』18巻、pp.75-114.

・宮本佳子、楠永敏惠、吉賀成子、重松義成、柊崎京子（2017）「初学習段階における「介護実習記録」を課題とするルーブリック評価の施策と活用」『帝京科学大学紀要』Vol.13 pp.77-86.

・文部科学省（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて - 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（中央教育審議会答申）」.

・林和歌子、大内義広（2017）「ルーブリックを用いた介護実習評価法の開発」『城西国際大学紀要』第26巻、第3号、pp.37-50.

・鷲尾敦、福田洋子、野呂健一、實來敬章（2019）「介護実習のルーブリック評価データから見えてくるもの」、日本教育工学会第35回全国大会予稿集.

・Stevens, Dannelle, D., Levi, Antonia J.（2013）Introduction to Rubric: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning. Stylus Publishing (=佐藤浩章監訳、井上敏憲,保野秀典訳（2016）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部.

# 女子短大生の食事状況と変化

## A Research on the Diet of Female College Students and Its Change

鷲　見　裕　子
Hiroko　Sumi

（　要　約　）

保育者養成課程女子短大生を対象に1週間の食事調査と食物摂取頻度調査をもとにして栄養・食品摂取状況と喫食状況の調査を行った。結果は、栄養素摂取状況では多くの栄養素が食事摂取基準値を下回っていた。特に、ビタミン、ミネラル、食物繊維の摂取不足があり、エネルギー比率は脂肪に偏りがあった。食事のとり方では朝食での欠食、孤食の割合が高く、食事構成では主菜や副菜、主食・主菜・副菜の揃った食事は少なかった。3食では朝食が、平日より休日に喫食状況の課題が大きかった。2006年と2016年で変化があったのは、昼食と夕食の欠食と、朝食と夕食の食事構成が改善の傾向にあった。一方、昼食の孤食と食事構成は10年前より悪化していた。

（キーワード）

女子短大生、食生活、実態調査　経年変化

## はじめに

わが国では社会情勢の急速な変化と、家庭や生活の状況の変化の中で、食をめぐる社会環境も著しく変化してきた。そして、人々の食に対する意識や生活様式が多様化することで、健全な食生活を実践できにくい環境が増えてきた。そのような状況をうけて平成17年には「食育基本法」が制定され、同法に基づき国、行政や様々な関係機関・団体等により10年余り多様な食育が推進されてきた。その結果、国民の食育への認知や関心が増すなど一定の成果がみられ、特に次世代を担う子どもたちに向けては学校・保育所等での食育が着実に進展した[1]。

その一方で、若い世代の食生活については多くの課題が指摘されてきた。例えば、健全な食生活を心がけている人が少なく、食に関する知識がないとする人が多い。また、他の世代と比べて、朝食欠食の割合が高く、栄養バランスに配慮した食生活を送っていないなど、健康や栄養に関する実践状況に課題が見受けられる[2]。平成28年3月に作成された「第3次食育推進基本計画」[3]で取り組むべき重点課題の１つとして「若い世代を中心とした食育の推進」が掲げられた。ここでは若い世代を中心として、食に関する知識を深め、意識を高め、心身の健康を増進する健全な食生活を実践できるように食育を推進すべきとしている。さらに、食育を担う保育の専門家である保育者を目指す学生は、子どもたちや子育て家庭に対して食育に取り組む立場になるため、子どもの栄養や食に関する知識・技術を習得することだけではなく、学生自身が好ましい食習慣を身につけることができるような教育が必要といえる。

筆者は、保育者を目指す学生を対象として食生活実態把握と食生活への関心の動機づけを目的に、食事調査や食生活調査を継続実施してきた。その調査結果より栄養素摂取量をもとにした集団の栄養評価

や、食習慣と栄養・食事への関心との関連等を検討し、若い世代の食生活状況の把握と望ましい食生活を確立するための食教育内容について研究[4-8]を行ってきた。本報では、2016 年(以下、16 年)の食事状況について報告するとともに、10 年前の2006 年（以下、06 年）調査[4]との比較検討を行った。

## 研究方法

### 1．対象と方法

2016 年に A 短期大学保育者養成課程に在籍する 1 年生を対象として食生活調査を行い、男子を除いた女子学生を対象とした。

方法は、「子どもの食と栄養」の授業時に学生が自身の食生活を可視化するために記録した連続する 1 週間の朝食・昼食・夕食・間食の食事環境（時間・場所・共食者）と食事内容（料理名および食品名、概量）の食事調査票と、それを基にして回答した食物摂取頻度調査を回収し学生の喫食状況、栄養素摂取状況、食品摂取状況を分析した。

栄養・食品摂取状況として食物摂取頻度調査は解析ソフト「FFQgーエクセル栄養君　食物摂取頻度調査 Ver.7.0」（建帛社）を用いて栄養素摂取量、食品群別摂取量、食事バランスガイド SV（サービング）数を算出した。さらに栄養素摂取の評価のために、基準値として「日本人の食事摂取基準（2015 年版）」[9]の女子・年齢区分 18～29 歳の推奨量（RDA）、もしくは目安量（AI）、目標量（DG）を用いた充足率とともに、推定平均必要量（EAR）を下回った者の割合、目標量の範囲を超えた者の割合も算出した。

喫食状況は 1 週間食事調査票より食事環境や食事構成（主食・主菜・副菜・汁物・その他）の集計を行い、全体および朝・昼・夕食別（以下、3 食別）と平日・休日別（以下、平休日別）について分析した。また、今回調査と同様に 10 年前に実施した 06 年調査の結果と比較し変化をみた。なお、06 年調査の対象は調査時以前に食育基本法に基づく食育活動の体験がない世代である。

各項目の集計および分析には統計ソフト spss19.0 を用い、有意水準は 5%未満とした。

### 2．倫理的配慮

本研究は「子どもの食と栄養」の授業の一部として実施し、研究の主旨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用紙に明記し、さらに実施前および回収時に口頭にて説明し、同意の得られた者を分析対象とした。なお、本研究は本学倫理委員会の承認（高短研審第 18-1 号）を得て実施した。

## 結果

### 1．対象者について

回収した調査用紙より記入不備を除いた喫食状況は 144 人（有効回答率：97.3%）、栄養摂取状況 135 人（有効回答率：91.2%）を分析対象とした。

対象者の身体的特性を表1に示す。身長・体重は該当年齢区分の食事摂取基準参照値と同様の体格であった。BMI（body mass index：体格指数）は20.8±2.5で、体格区分割合では低体重（やせ）が17.0%、肥満6.0%であった。

表１　対象の身体的特性

(n=135)

| | 平均値 | 標準偏差 | 食事摂取基準参照体位* |
|---|---|---|---|
| 身長（cm） | 157.8 | 5.4 | 158.0 |
| 体重（Kg） | 51.7 | 7.2 | 50.0 |
| BMI（Kg/cm２） | 20.8 | 2.9 | |
| 身体活動レベル | 2.0 | 0.7 | |
| 体格（BMI）区分 | 人数 | % | |
| 18.5未満　（低体重・やせ） | 23 | 17.0 | |
| 18.5以上25.0未満（普通体重） | 104 | 77.0 | |
| 25.0以上（肥満） | 8 | 6.0 | |

*参照体位：「日本人の食事摂取基準2015年版」女・18～25歳

「平成28年国民健康・栄養調査（以下、国民調査）」[10]で「やせの者（BMI＜18.5 kg/m2）の割合は男性 4.4%、女性で 11.6%であり、この 10 年間でみると、女性では有意に増加している。なお、20歳代女性のやせの者の割合は 20.7%」とあり、若い女性のやせが課題とされて久しい。本調査の対象はこれよりは低い割合ではあるが、全体のBMIも標準体重算出基準である22を下回っており、改善に向けては要因となる食生活を検証することは重要といえる。

## ２．栄養・食品摂取状況

### １）エネルギー・栄養素摂取量

エネルギーおよび栄養素の摂取量の結果を表2に示した。課題としては過剰摂取となる栄養素もあるが、全体的に摂取不足である栄養素が多いことがわかった。

摂取エネルギー量は1471±332Kcalでエネルギー消費量を推定した推定エネルギー必要量（1950Kcal）の75.4%と下回っていた。また、食事摂取基準においてはエネルギー収支バランスを維持する指標としてBMIが採用され、目標とするBMIとして18.5～24.9が策定されている。前述表1に示したように対象の23.0%が範囲外であった。PFCエネルギー比をみると、たんぱく質比13、炭水化物比55と基準値の下限であり、脂質比32は上限を超えており脂質に片寄ったバランスとなっている。

ミネラルでは、銅が100.0%と基準を満たしていたが、他は基準を下回っており、特に鉄45.2%、マンガン47.0%、カルシウム46.2%、マグネシウム52.3%と摂取不足が顕著であった。また、カルシウム、マグネシウム、鉄では推定必要量（EAR）を90%以上の者が下回っていた。

ビタミンでは、ビタミンDとビタミンB6以外の多くのビタミンが不足していた。EAR以下の摂取者はビタミンA 76.3%、ビタミンB1 88.9%、ビタミンB2 85.9%、ビタミンB6 93.3%、葉酸80.0%、ビタミンC95.6%であった。

生活習慣病予防の観点から目標値（DG）が定められている食物繊維は充足率44.9%で、9割強の者がDGの1/2も摂れていなかった。一方、長年、過剰摂取が問題となり減塩が推奨されている食塩相当量は37.7%の者が基準値7.5ｇ以上の摂取であった。また、ｎ-3系多価不飽和脂肪酸はDG（1.8ｇ以上）に達しない者が66.0%、ｎ-6系多価不飽和脂肪酸のDG（10ｇ以下）を上回ったのが36.0%であった。

表２　エネルギー・栄養素摂取量およびPFC比率

(n=135)

| 調査項目 | 単位 | 平均値 | 標準偏差 | 最小値 | 最大値 | 基準値[1)] | 充足率 | EAR[2)] | EAR以下率 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| エネルギー | kcal | 1471 | 332 | 674 | 2601 | 1950 | 75.4 | | |
| たんぱく質 | g | 47.8 | 13.2 | 15.0 | 104.4 | 50 | 95.5 | 40 | 31.9 |
| 脂質 | g | 52.0 | 15.8 | 17.5 | 101.4 | － | － | | |
| 炭水化物 | g | 195.4 | 42.9 | 99.0 | 365.9 | － | － | | |
| カリウム | mg | 1323 | 439 | 275 | 2650 | 2000 | 66.1 | | |
| カルシウム | mg | 301 | 119 | 100 | 657 | 650 | 46.2 | 550 | 95.6 |
| マグネシウム | mg | 141 | 43 | 43 | 295 | 270 | 52.3 | 230 | 97.8 |
| リン | mg | 662 | 185 | 233 | 1233 | 900 | 73.5 | | |
| 鉄 | mg | 4.7 | 1.4 | 1.7 | 9.4 | 10.5 | 45.2 | 8.5 | 99.3 |
| 亜鉛 | mg | 5.9 | 1.6 | 2.1 | 11.6 | 9 | 65.6 | 6 | 52.6 |
| 銅 | mg | 0.70 | 0.18 | 0.29 | 1.28 | 0.7 | 100.0 | 0.6 | 32.6 |
| マンガン | mg | 1.64 | 0.40 | 0.79 | 3.18 | 3.5 | 47.0 | | |
| ビタミンＡ　レチノール当量 | μg | 338 | 142 | 68 | 721 | 650 | 52.1 | 450 | 76.3 |
| ビタミンＤ | μg | 3.3 | 1.9 | 0.7 | 14.3 | 5.5 | 59.5 | | |
| ビタミンＥ　トコフェロール当量 | mg | 5.6 | 1.8 | 1.4 | 12.0 | 6.5 | 85.4 | | |
| ビタミンＫ | μg | 114 | 53 | 20 | 308 | 60 | 189.9 | | |
| ビタミンＢ1 | mg | 0.65 | 0.20 | 0.12 | 1.28 | 1.1 | 59.4 | 0.9 | 88.9 |
| ビタミンＢ2 | mg | 0.75 | 0.23 | 0.29 | 1.48 | 1.2 | 62.1 | 1 | 85.9 |
| ナイアシン | mg | 9.8 | 3.7 | 0.9 | 27.6 | 11 | 88.9 | 9 | 45.2 |
| ビタミンＢ6 | mg | 0.65 | 0.22 | 0.12 | 1.44 | 1.1 | 58.7 | 1 | 93.3 |
| ビタミンＢ12 | μg | 3.5 | 2.0 | 0.5 | 15.1 | 2.4 | 145.9 | 2 | 16.3 |
| 葉酸 | μg | 153 | 56 | 35 | 355 | 240 | 63.7 | 200 | 80.0 |
| パントテン酸 | mg | 3.84 | 1.03 | 1.36 | 6.85 | 5 | 76.9 | | |
| ビタミンＣ | mg | 40 | 22 | 0 | 110 | 100 | 39.9 | 85 | 95.6 |
| コレステロール | mg | 274 | 111 | 77 | 682 | 600未満 | － | | |
| 食物繊維総量 | g | 8 | 2 | 2 | 18 | 17 | 44.9 | | |
| 食塩 | g | 6.8 | 2.8 | 2.7 | 19.9 | 7.5 | 90.9 | | |
| n-3系多価不飽和 | g | 1.51 | 0.55 | 0.44 | 3.37 | 1.8以上 | － | | |
| n-6系多価不飽和 | g | 8.22 | 2.66 | 2.28 | 16.33 | 10未満 | － | | |
| Ｐ：たんぱく質Ｅ比 | (%) | 12.96 | 1.85 | 8.26 | 17.23 | 13～20 | － | | |
| Ｆ：脂質Ｅ比 | (%) | 31.44 | 4.43 | 21.26 | 46.09 | 20～30 | － | | |
| Ｃ：炭水化物Ｅ比 | (%) | 55.61 | 5.32 | 37.47 | 66.58 | 50～70 | － | | |

1)基準値：推奨量、もしくは目安量、目標量[9)]
2)EAR：推定平均必要量[9)]

２）食品群別摂取量・食事バランスガイドSV数

６つの食品群別摂取量と食事バランスガイドSV数の結果を表３に示した。

食事バランスガイドの「主食、主菜、副菜、牛乳・乳製品、果物」のSV数では、目安（範囲のあるものは中間値）に対する充足率で、主菜は103.2%と満たしているが、他の４区分は主食52.0%、副菜30.7%、牛乳・乳製品35.3%、果物は11.7%ですべて不足しており、特に果物の摂取が極端に少なかった。これらより大変バランスの悪い食事状況であることが推察できる。

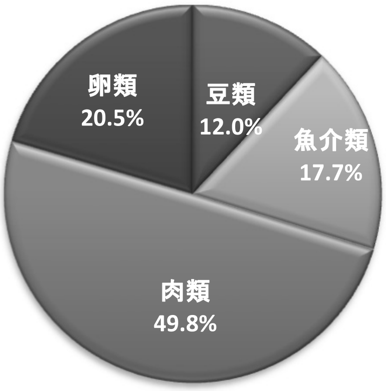


図１　１群食品別割合　(n=135)

食品群では６つの群すべてで充足せず、６群以外はほとんどの学生が目安量に達していなかった。１群の魚・肉・卵・豆・豆製品のタンパク質系食品の摂取は49.3%と目安量の半分の摂取であった。また、食品別の割合をみると図１に示したように、その49.8%と半分を占めた肉類に片寄っていた。一方、脂肪酸による健康上の理由から食べることが推奨されている魚介類は17.7%と肉類

の割合との差が大きい現状が伺えた。

カルシウムの給源である2群の牛乳・乳製品・海草・小魚類は33.9%と目安量の1/3と低く、さらに緑黄色野菜の3群は29.7%と淡色野菜・きのこ・果物の4群は17.9%で非常に低かった。2・3・4群では摂取量が0gの学生もおり、4群は目安量の1/2に達している者は6名しかいなかった。これは1）の栄養素摂取量で示されたビタミン、ミネラル不足に直結している。

5群の炭水化物系の穀類・芋類・砂糖も41.2%と1/2を切っており、エネルギーの摂取不足であることが理解できる。一方、脂質の主たる供給源である6群の油脂類は8割の充足であった。

**表３　　食事バランスガイドSV数と食品群別摂取量**

(n=135)

| 調査項目 | 単位 | 平均値 | 標準偏差 | 最小値 | 最大値 | 目安 | 充足率 | 目安以下 | 目安1/2以下 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 主食 | (つ) | 3.1 | 0.7 | 1.3 | 5.5 | 5〜7 | 52.0 | | |
| 副菜 | (つ) | 1.7 | 1.1 | 0.0 | 6.1 | 5〜6 | 30.7 | | |
| 主菜 | (つ) | 4.1 | 1.8 | 0.4 | 13.3 | 3〜5 | 103.2 | | |
| 牛乳・乳製品 | (つ) | 0.7 | 0.8 | 0.0 | 4.2 | 2 | 35.3 | | |
| 果物 | (つ) | 0.2 | 0.4 | 0.0 | 2.1 | 2 | 11.7 | | |
| 1群：魚・肉・卵・豆・豆製品 | (g) | 157.7 | 69.2 | 21.4 | 464.3 | 320 | 49.3 | 97.8 | 56.3 |
| 2群：牛乳・乳製品／海草・小魚類 | (g) | 74.6 | 67.5 | 0.0 | 331.8 | 220 | 33.9 | 95.6 | 78.5 |
| 3群：緑黄色野菜 | (g) | 41.6 | 30.9 | 0.0 | 139.3 | 140 | 29.7 | 100.0 | 78.5 |
| 4群：淡色野菜・きのこ・果物 | (g) | 82.3 | 65.4 | 0.0 | 358.6 | 460 | 17.9 | 100.0 | 95.6 |
| 5群：穀類・芋類・砂糖・菓子・嗜好飲料類 | (g) | 448.9 | 113.9 | 234.6 | 833.7 | 1090 | 41.2 | 100.0 | 85.9 |
| 6群：油脂類／脂肪の多い食品 | (g) | 11.9 | 6.2 | 0.0 | 32.7 | 15 | 79.6 | 68.1 | 20.7 |

### ３．喫食状況

3食別の食事の摂り方と食事構成についての結果を表4に示した。

１）食事の摂り方

欠食状況は、朝食では食事全体で9.2%が欠食であり、平休日別では平日5.6%に比べ休日は18.4%と有意に多くみられた。また、昼食欠食の割合は2.0%と少ないが、休日6.3%が平日0.3%で高く、有意な差があった。夕食は休平日で差がなかった。

孤食（一人で食べる）の割合は、朝食では60.3%を占めており、平休日では平日が65.1%、休日48.3%と有意差があった。昼食は逆に登校している平日6.9%に比し、休日は33.3%と孤食割合が有意に高くなった。夕食の孤食は平休日の差はないが、およそ1/4の食事が孤食であった。

２）食事構成

主食はおよそ9割の食事で摂られていた。平休日別では朝昼夕3食とも休日より平日が有意に高った。副食である主菜と副菜はどちらも全体でみると半数の食事でしか摂られず、特に朝食は主菜27.2%、副菜20.2%と少なかった。平休日別では、主菜は朝食と昼食で、副菜は昼食と夕食で平日より休日の方が有意に少なかった。

主食、主菜、副菜の揃った食事は朝食では14.9%と少なく、昼食53.7%と夕食55.8%で5割ほどであった。副菜と同様に昼食と夕食で平日より休日が有意に少なかった。

汁物のついた食事は全体で1/3ほどしかなく、3食別では夕食、朝食、昼食の順であった。平休日別での差はみられなかった。

表4　　2016 生喫食状況（平日・休日）

| | | 全体<br>食数 1) | % | 平日<br>食数 1) | % | 休日<br>食数 1) | % | 平・休日<br>検定 2) | 平・休日<br>(p 値) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 欠食割合 | 朝食 | 93 | 9.2 | 40 | 5.6 | 53 | 18.4 | *** | <0.001 |
| | 昼食 | 20 | 2.0 | 2 | 0.3 | 18 | 6.3 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 16 | 1.6 | 9 | 1.3 | 7 | 2.4 | | 0.175 |
| | 全食 | 129 | 4.3 | 51 | 2.4 | 78 | 9.0 | | |
| 孤食 | 朝食 | 608 | 60.3 | 469 | 65.1 | 139 | 48.3 | *** | <0.001 |
| | 昼食 | 146 | 14.5 | 50 | 6.9 | 96 | 33.3 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 257 | 25.5 | 192 | 26.7 | 65 | 22.6 | | 0.179 |
| | 全食 | 1011 | 33.4 | 711 | 32.9 | 300 | 34.7 | | |
| 主食 | 朝食 | 840 | 83.3 | 637 | 93.7 | 203 | 86.4 | *** | 0.001 |
| | 昼食 | 941 | 93.4 | 702 | 97.8 | 239 | 88.5 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 899 | 89.2 | 656 | 92.3 | 243 | 86.5 | ** | 0.007 |
| | 全食 | 2680 | 88.6 | 1995 | 94.6 | 685 | 87.2 | | |
| 主菜 | 朝食 | 274 | 27.2 | 222 | 32.6 | 52 | 22.1 | ** | 0.003 |
| | 昼食 | 645 | 64.0 | 535 | 74.5 | 110 | 40.7 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 675 | 67.0 | 492 | 69.2 | 183 | 65.1 | | 0.237 |
| | 全食 | 1594 | 52.7 | 1249 | 59.2 | 345 | 43.9 | | |
| 副菜 | 朝食 | 204 | 20.2 | 160 | 23.5 | 44 | 18.7 | | 0.146 |
| | 昼食 | 594 | 58.9 | 490 | 68.2 | 104 | 38.5 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 691 | 68.6 | 509 | 71.6 | 182 | 64.8 | * | 0.039 |
| | 全食 | 1489 | 49.2 | 1159 | 55.0 | 330 | 42.0 | | |
| 整った食事 | 朝食 | 150 | 14.9 | 116 | 17.1 | 34 | 14.5 | | 0.414 |
| (主食+主菜+副菜) | 昼食 | 541 | 53.7 | 473 | 65.9 | 68 | 25.2 | *** | <0.001 |
| | 夕食 | 562 | 55.8 | 421 | 59.2 | 141 | 50.2 | ** | 0.010 |
| | 全食 | 1253 | 41.4 | 1010 | 47.9 | 243 | 30.9 | | |
| 汁物 | 朝食 | 340 | 33.7 | 261 | 38.4 | 79 | 33.6 | | 0.210 |
| | 昼食 | 214 | 21.2 | 145 | 20.2 | 69 | 25.6 | | 0.070 |
| | 夕食 | 460 | 45.6 | 336 | 47.3 | 124 | 44.1 | | 0.397 |
| | 全食 | 1014 | 33.5 | 742 | 35.2 | 272 | 34.6 | | |

1)全食数（7日分）：朝昼夕 1008、総 3024　　平日（5日分）：朝昼夕 720、総 2160　　休日：朝昼夕 288、総 864
2) $\chi^2$ 検定　：　***　P<0.001　　**　P<0.01　　*　P<0.05

## ４．喫食状況　06 年と 16 年の経年比較

食事の摂り方と食事構成についての 06 年と 16 年の経年比較を表 5 に示した。

１）食事の摂り方

欠食については、2 調査とも朝食の欠食率が高く、朝食と昼食では休日が高いという傾向は同様であった。割合を比較すると朝食と昼食には変化はなかったが、夕食の平日は 6.8%が 1.3%と低くなったことで、全体の欠食率も 5.9%が 1.6%と改善されていた 。

孤食では、朝食で 6 割、夕食で 1/4 程度がひとりの食事であり、朝食では平日が、昼食では休日の孤食が高率となっていた。10 年間の孤食の比較では朝食の休日で 06 年 58.0%が 16 年 48.3%と少なかった。一方、昼食の平日は 0.4%が 6.9%と孤食が増えた。

２）食事構成

調査した 7 日間 3 食の全食事では、主食は 9 割で摂取されているが、10 年で比較すると 06 年 94.6%が 16 年 88.6%と有意に減少していた。副食である主菜と副菜は半数程度の食事でしか食されず、10 年間で変化はなかった。主食、主菜、副菜の整った食事は 4 割程度であるが、06 年 38.4%、16 年 41.4%で有意に増えていた。汁物については 06 年で 18.9%と摂取頻度が低かったが、16 年は 33.5%と少ない摂取ではあるが有意に増えていた。

3 食別および平休日別にみてみると、主食は 3 食とも減少しているが、昼食が 06 年 100%から 16 年 9

3.4%に有意に低くなっていた。これは休日が 95.5%から 88.5%と減少したことに起因していた。

主菜は昼食、夕食では 2/3 程度の食事で食べられているが、朝食では 3 割を切る摂取であった。経年では昼食が 06 年 70.8%から 16 年 58.9%と有意に少なくなっており、平日休日とも 10 年で 1 割減少していることが影響した。

副菜は主菜同様に昼食、夕食に比し朝食は 2 割程度と低かった。朝食は 06 年 14.4%が 16 年 20.2%と増加したが、逆に昼食は 06 年 70.8%から 16 年 58.9%と減少した。これは朝食、昼食ともに平日の変化によるものであった。夕食では有意な変化は見られなかった。

主食、主菜、副菜の整った食事は 4 割程度の出現であるが、朝食が特に低率であった。経年では、朝食は 06 年 8.1%から 16 年 14.9%、夕食は 45.6%から 55.8%と有意に増えていた。夕食は平日が、朝食は平休日ともに整った食事の摂取が有意に高く、改善されていた。一方、昼食は 60.8%が 53.7%と有意に減少し、平日の割合が低下していることが起因した。

汁物は朝食 06 年 20.8%から 16 年 33.7%、昼食は 06 年 6.4%から 16 年 21.2%、夕食 06 年 29.5%から 16 年 45.6%と 3 食とも有意に 15%程増加した。平休日別では 3 食ともどちらの日にも 16 年が高い摂取であった。

表 5　食事状況の経年比較（2006 年、2016 年）

| | | 朝食 | | | | | | 昼食 | | | | | | 夕食 | | | | | | 全食事 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 平日 | | 休日 | | 全体 | | 平日 | | 休日 | | 全体 | | 平日 | | 休日 | | 全体 | | 全食事 | |
| | | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 | % | 検定 |
| 欠食 | 2006年 | 5.3 | | 16.5 | | 8.5 | | 0.6 | | 6.6 | | 2.3 | | 6.8 | *** | 2.4 | | 5.9 | *** | 5.6 | |
| | 2016年 | 5.6 | | 18.4 | | 9.2 | | 0.3 | | 6.3 | | 2.0 | | 1.3 | | 3.8 | | 1.6 | | 4.3 | |
| 孤食 | 2006年 | 64.0 | | 58.0 | | 62.3 | | 0.4 | *** | 32.1 | | 9.4 | ** | 22.6 | | 20.8 | | 22.1 | | 31.3 | |
| | 2016年 | 65.1 | | 48.3 | | 60.3 | | 6.9 | | 33.3 | | 14.5 | | 26.7 | | 22.6 | | 25.5 | | 33.4 | |
| 主食 | 2006年 | 92.4 | | 91.5 | | 92.2 | | 96.8 | | 95.5 | ** | 100.0 | *** | 91.5 | | 88.7 | | 90.7 | | 94.6 | *** |
| | 2016年 | 93.7 | | 86.4 | | 83.3 | | 97.8 | | 88.5 | | 93.4 | | 92.3 | | 86.5 | | 89.2 | | 88.6 | |
| 主菜 | 2006年 | 28.5 | * | 22.0 | | 26.8 | | 84.8 | *** | 30.3 | *** | 73.3 | *** | 63.4 | * | 60.3 | | 62.5 | | 54.4 | |
| | 2016年 | 32.6 | | 22.1 | | 27.2 | | 74.5 | | 40.7 | | 64.0 | | 69.2 | | 65.1 | | 67.0 | | 52.7 | |
| 副菜 | 2006年 | 15.3 | *** | 11.9 | | 14.4 | *** | 80.1 | *** | 34.3 | | 70.8 | *** | 67.4 | | 64.7 | | 66.6 | | 50.9 | |
| | 2016年 | 23.5 | | 18.7 | | 20.2 | | 68.2 | | 38.5 | | 58.9 | | 71.6 | | 64.8 | | 68.6 | | 49.2 | |
| 整った食事 | 2006年 | 9.0 | *** | 5.7 | ** | 8.1 | *** | 72.9 | ** | 18.7 | | 60.8 | * | 48.6 | *** | 43.1 | | 45.6 | *** | 38.4 | ** |
| | 2016年 | 17.1 | | 14.5 | | 14.9 | | 65.9 | | 25.2 | | 53.7 | | 59.2 | | 50.2 | | 55.8 | | 41.4 | |
| 汁物 | 2006年 | 22.3 | *** | 16.4 | *** | 20.8 | *** | 4.6 | *** | 10.1 | *** | 6.4 | *** | 29.9 | *** | 28.4 | *** | 29.5 | *** | 18.9 | *** |
| | 2016年 | 38.4 | | 33.6 | | 33.7 | | 20.2 | | 25.6 | | 21.2 | | 47.3 | | 44.1 | | 45.6 | | 33.5 | |

※n：106 人（2006）144 人（2016）
※食事数(2006 年)：全食数(7 日分)：朝昼夕 742、総 2226　平日(5 日分)：朝昼夕 530、総 1590　休日：朝昼夕 212、総 636
※食事数(2016 年)：全食数(7 日分)：朝昼夕 1008、総 3024　平日(5 日分)：朝昼夕 720、総 2160　休日：朝昼夕 288、総 864
※整った食事：主食+主菜+副菜のある食事
※検定：*** P＜0.001　** P＜0.01　* P＜0.05

## 考　察

女子短大生の食事状況調査より、栄養素・食品摂取では、2 群の牛乳・乳製品、海藻、小魚や 3 群の緑黄色野菜、4 群の淡色野菜、果物、きのこ類の摂取量が少ないことに起因して、ビタミンでは D と B 6 以外が、ミネラルでは銅以外が基準を満たしていなかった。エネルギー摂取量も必要量を下回り、エネルギー比率では脂質の割合が増加していた。さらに、食物繊維は生活習慣病予防のために定められた目標量を大きく下回った。国民調査の結果と比較すると多くの栄養素が 7～8 割の摂取量であった。食塩に関しては国民調査の結果の 8.5g を下回り、目標量 7.5g 未満に収まっていた。

食事環境や食事内容の喫食状況では、主菜や副菜の食事構成の整っていない食事の低い頻度や欠食、

孤食がみられ、3食中では朝食が、週内では平日より休日で適切さに欠くなどの課題がみられた。このような結果はこれまでの継続調査からも、多少の増減幅はあるものの同様の傾向がみられた。10年前の06年との比較では、昼食と夕食の欠食率が減少し、朝食と夕食の主菜、副菜、整った食事の出現率が適正な値には届いていないが増加していた。一方、昼食では孤食率が増加し、主食、主菜、副菜など食事構成の減少がみられ、10年前に比べて喫食状況は後退していた。

今回の調査結果から、学生の食事状況の改善に向けての食教育内容の視点として、「主食・主菜・副菜を組みわせた食事」の理解と実践を考えたい。「健康日本21（第2次）」[11]や「第3次食育推進計画」[3]の目標に「主食・主菜・副菜を組みわせた食事を1日2回以上ほぼ毎日食べる者の割合を増やす」と挙げられている。食物・栄養素摂取の関連について黒谷ら[12]は主食・主菜・副菜を組みわせた食事をしている人は、エネルギー、たんぱく質、各種ビタミン・ミネラルの摂取量が多く、日本人の食事摂取基準に合致している者の割合が高いと系統的レビュー研究により導き出している。主食・主菜・副菜を組みわせた食事はこれまでに平成12年に策定され平成28年改定された多様な視点から望ましい食生活についてのメッセージとしての「食生活指針」[13]に取り上げられ、平成17年には「食生活指針」を具体的な行動に結び付けるツールとしての「食事バランスガイド」[14]の料理区分に用いられ、さらに平成26年日本人の長寿を支える「健康な食事」[15]の食事パターンとして周知、実践されてきた。しかし、主食・主菜・副菜を組みわせた食事を摂っている者の割合は減少傾向にあり、その傾向は若い世代で顕著であると報告[1]され、施策の成果がまだ表れていない面もある。若い世代が料理の組み合わせとして食事を考える力を育成するためには、まず多彩な食材と料理を知ること、そして実際に調理する取り組みが必要である。その際に調理経験の少ない若い世代にはツールとして料理レシピアプリ等の利用も有効と考える。

また、10年の経年変化の結果から平日の昼食の食事構成での適正率がより減少した。学生の食事記録内容を精査すると、学内で摂る昼食の形態には弁当持参、学食利用、学内売店や学外での中食購入がある。06年は家庭よりの弁当持参が多くみられるが、10年間でのコンビニ店舗展開の拡大やその利用増もあり、16年は弁当持参が減少し、学外のコンビニ等での購入持参が増えたことも一因と推察される。大学生が外食やコンビニ弁当を選ぶときに自分の好みの料理ばかりに偏る傾向は指摘[16]されており、コンビニなどでの購入に際して整った食事とするための選択する力をつける必要がある。また、梶原[17]は食の外部化と雇用、食形態と食意識の多様化に対応した若者独自の食教育の内容と方法が求められるとしている。今後は、本報の経年変化で明らかとなった昼食の食事構成や欠食、孤食の改善に向けて、学内で摂る食事の内容や環境とともに、生活スタイルや食に対する意識などを関連させた取り組みを構築して、若い世代に対する食教育を進めていきたい。

## まとめ

女子短大生を対象にした連続した1週間の食事記録より、食事の摂り方と食事構成について学生の日常の喫食実態を検討した。その結果は以下であった。

・栄養素摂取量は「日本人の食事摂取基準2015年版」の策定値を多くの栄養素が充足していなかった。

特に、ビタミン、ミネラル、食物繊維の摂取不足と、エネルギー摂取が低い傾向がみられた。また、脂質エネルギー比率は適正範囲を超過していた。

・食品群別摂取量は6つの食品群すべてで充足せず、特に緑黄色野菜や淡色野菜、果物、きのこの3・4群と牛乳・乳製品、海藻、小魚の2群の摂取が低かった。

・欠食率は朝食が昼・夕食より高く、朝・昼食では平日より休日の欠食が多かった。また、朝食の6割、夕食の2割は孤食であった。

・主食のある食事は8割以上あるが、副食の内容で主菜、副菜のある食事は各々5割、主食･主菜･副菜が揃った食事は4割であった。

・3食別では朝食が、平休日別では平日より休日に課題がみられた。

・2006年と2016年の経年変化では、昼食と夕食の欠食、朝食と夕食の食事内容は多少改善された傾向がみられた。一方、昼食における孤食や、主食、主菜、副菜など食事構成の内容が10年前に比べてより悪い状態に進んでいた。

10年前調査との比較より学生世代の食生活の若干の改善は見られたが、多くの課題は解消されていなかった。今後は3食中の昼食に着目し、その摂り方や食事内容をさらに精査し、若い世代に向けての食教育への活用につなげていきたい。

なお、本研究の一部は、第66回栄養改善学会学術総会において発表した。

**参考文献**

1　内閣府：食育に関する意識調査（平成28年3月）
http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/more/research/h28/pdf_index.html

2　内閣府：食育に関する意識調査　（平成27年3月）　http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/more/research/h27/pdf_index.html

3　内閣府：第3次食育推進基本計画（平成28年3月）
http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf

4　鷲見裕子：女子学生の食生活の研究，高田短期大学紀要，27，161-169，(2009)

5　鷲見裕子：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)

6　鷲見裕子：女子学生の食事状況と食意識，高田短期大学紀要，34，115-123，(2016)

7　鷲見裕子：保育者養成課程の女子学生の食生活の実態，高田短期大学紀要，35，85-95，(2017)

8　鷲見裕子：女子学生の乳製品と果物の摂取に関する検討，高田短期大学紀要，36，53-59，(2018)

9　佐々木敏：日本人の食事摂取基準<2015年版>，第一出版 (2014)

10　厚生労働省：平成28年国民健康・栄養調査（平成29年9月）
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177189.html

11　厚生労働省：健康日本21第2次（平成24年7月）https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_ir

you/kenkou/kenkounippon21.html
12　黒谷佳代他：主食・主菜・副菜を組み合わせた食事と健康・栄養状態ならびに食物・栄養素摂取状況との関連－国内文献データベースに基づくシステマティックレビュー－，栄養学雑誌，76，77-88（2018）
13　文部科学省，厚生労働省，農林水産省：食生活指針の解説要領（平成28年6月）
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000132167.pdf
14　厚生労働省，農林水産省：食事バランスガイド（平成17年6月）
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyou-syokuji.html
15　厚生労働省：日本人の長寿を支える「健康な食事」のあり方に関する検討会報告書（平成26年10月）　https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000059931.html
16　立松洋子：食生活改善のための調理実習献立の検討，別府大学短期大学部紀要，26，83-100（2007）
17　梶原公子：食の外部化における若者の生活スタイルと食意識に関する研究，日本食生活学会誌，17，59-67（2006）

# 世代間ギャップの理解と子育て支援に関する研究

## A Study on Understanding of the Generation Gap and Child-rearing Support

榊 原 尉 津 子　　杉 山 佳 菜 子
Itsuko Sakakibara　　Kanako Sugiyama
小 川 真 由 子
Mayuko Ogawa

（ 要 約 ）

研究１では、ＮＨＫ番組｢すくすく子育て｣から母親と祖父母との関係について探った。時代の変化とともに育児に対する考え方が変化し、母親、祖父母ともに世代間ギャップを感じていることがわかった。研究２では、母子健康手帳から世代間ギャップを探った。1960年代では結婚、妊娠、出産、家族計画ついて記されており世代間ギャップに繋がる内容がみられた。研究３では、母子保健推進員に調査を実施したことにより、孫育てや地域の子育て支援にも期待されていることがわかった。結果、祖父母は今の育児を理解すること、サポート役に徹すること。母親は祖父母や家族、子育て支援センターなど他者に頼ることで子育てしやすい環境に繋がると言える。

（キーワード）

世代間ギャップ、祖父母、母子健康手帳、母子保健推進員、子育て支援

### １．問題と目的

安倍内閣の経済財政運営と改革の基本方針によると、少子化対策、子ども・子育てについては、引き続き結婚支援を推進するとともに、社会全体で子育てを支えるため、通勤時間の短縮、テレワークの推進、地域や家庭における子育ての担い手の多様化などの取り組みによる総合的な子育て環境の整備を図り、少子化対策を強化することで「希望出産率1.8」の実現を目指す（内閣府、2019）としている。

2015年4月にスタートした子ども・子育て支援新制度では、働きながら子育てがしやすくなるよう2016年度には企業主導型保育事業や企業主導型ベビーシッター利用者支援事業を創設するなど、離職防止、就労の継続に繋げようとしており、就学前の子どもの教育・保育環境は益々大きく変化していると言える。また、子育て・教育事情の変化を追い続け執筆活動を行っている戸塚（2017）は、社会環境の変化とともに子育ても変化し、小児医学の進歩と赤ちゃん用品の革新により子育て環境はかつてないほど大きく様変わりしていると、昔と今の子育ての違いについて述べている。

そこで研究1では、この子育て環境の変化とともに子育てへの不安や疑問も変化しているのではないかと考え、視聴者の育児に関する疑問や悩みを取り上げるNHK番組「すくすく子育て」で扱う内容を整理し、2000年以降の子育ての常識の変化や子育て世代の関心事についてみることにした。その中でも本稿では、世代間ギャップをみるため子育ての担い手とも言える子育て世代の身近な存在である祖父母世代との関係について検討するため、番組が取り上げた質問内容をみていく。研究2では、世代間ギャップの研究を進めるきっかけとなった番組「すくすく子育て」でも話題になっていたが、妊娠した全ての母親が手にする母子健康手帳からも世代間ギャップをみていく。また1970年以降は、育児書に書かれ

ていた育児を目指し『知識で育児』の時代へと変化していったが、インターネットの普及によりわざわざ育児書を購入する必要もなくなり、簡単に国内の育児情報や海外の育児情報、赤ちゃんグッズを手に入れることができる時代へと変化していった。そこで育児書が出始める前に交付されていた1960年代の母子手帳と1990年代、2000年代と年代別に母子健康手帳に記載されていた内容を比較し、子育て世代と祖父母世代との育児に関する常識の変化をみていく。研究3では、乳幼児の子育てサポートに携わる母子保健推進員へのアンケート調査を実施し、子育て世代の悩みや祖父母との関係をみていくことで、母親の離職防止や就労の継続に繋がると考える祖父母世代による子育て支援の重要性を明らかにしていく。

## ２．研究１−子育て世代と祖父母世代との関係

(1) 方法

NHK番組学術利用トライアル（番組アーカイブス）を利用し、「すくすく子育て」15年間分（2003年4月11日～2018年9月22日、全677回）の放送を閲覧。その中の祖父母世代に関係する放送8回分（2006年8月19日～2017年4月29日）から、祖父母世代に対する質問や悩み、またその逆の立場からの質問や悩みをみることで子育て世代と祖父母世代との関係を検討することとした。

(2) 結果

番組「すくすく子育て」では、2006年8月19日に初めて祖父母との関係に関する内容が放送され、「どうつきあう？じぃじ　ばぁば世代　～子育て支援の新しい形～」というタイトルであった。このころの時代の変化としては、女性の社会進出が進み、男性の育児参加が話題になりはじめ、それに伴い仕事・育児・家事をこなさなければならない子育て世代にとっては祖父母の育児サポートが大きな支えとなっていた。しかし放送が2006年から2017年へと進むにつれ、育児に関する情報提供者であった祖父母からスマートフォンやパソコンといった情報機器の利用へと移り変わり、その豊富な知識・情報量が原因となって新たな悩みや不満に繋がっていることも各回の放送内容から明らかとなった。一番多く番組内で取り上げられた質問は、世代間ギャップに関する苦情や悩み、子育て世代と祖父母世代の上手な付き合い方についてなど解決法を求める内容であった。

放送回ごとに質問内容を拾うと、次に挙げる1）～4）のとおりである。

1）子育てサポートをしてもらっている人、頼りにしている人について

2006年8月19日放送された「子育てサポートをしてもらっている人は？」についてみると、図1のとおりであった。「妻の父・母（57%）」と頼みやすい母親の親族によるサポートが多いことがわかった。また、すくすく視聴者の母親に聞いた「子育てで一番頼りにしているのは？」についてみると図2のとおり「ママの父母（50%）」「ママの友人（13%）」であった。図1と図2からもわかるように夫や夫の両親に子育てサポートを求める母親は少ないことがわかった。これらの結果を踏まえ、番組出演者である保育学、発達心理学、看護学に関する専門家から祖父母に対して、育児は誰でも最初は素人であるため嫁に完璧な育児を求めないこと、夫とは育ってきた環境が違うためお互いに価値観の違いがあることは当然のこととして認め合うこと、母親へは世代間交流を一番の目的に地域社会へ参加し、開かれた子

育てをしたほうが良いといった祖父母との上手な付き合い方のアドバイスがあった。

2）祖父母世代の孫育てについて

2006 年 8 月 19 日の放送では「じぃじ　ばぁばに捧げる！すくすく孫育て」と題し、子育て世代と祖父母世代が一緒に孫育てができるよう、以下のとおり『すくすく孫育て　三か条』の紹介があった。

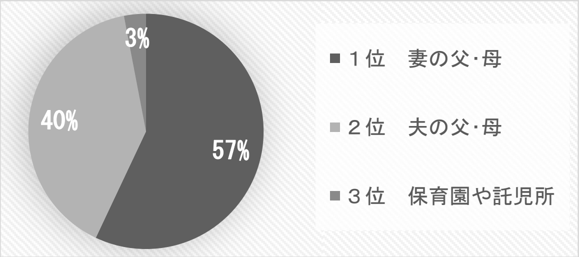


図 1. 子育てサポートをしてもらっている人は？
（NHK 放送文化研究所 2004 調査より）

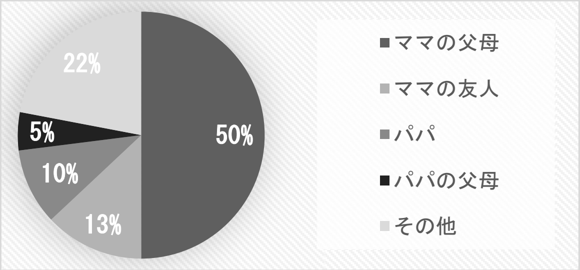


図 2. すくすく視聴者ママに聞いた子育てで一番頼りに しているのは？　　（すくすく.COM 調べ）

『すくすく孫育て　三か条』(原文引用)

一、口を出さずに　技を出す（育児の常識は時代とともにかわる。）

一、マニュアルより　話し合い（衝突する原因になる。子どもにとってどうしたいかを一緒に考える。）

一、ママは　ばぁばが頼り（ママの愚痴を聞くだけで、精神的な支えになって良い。）

番組内で紹介された三か条の説明からは、祖父母はでしゃばらず、側で見守ることで良好な関係が保たれるということ、育児経験がある祖母は子育てのプロであり心の支えになる大切な存在であることがわかり、悩み多い母親へのサポート役として祖父母世代も孫育てに参加することの重要性が明らかとなった。

3）世代間ギャップについて

2007 年 8 月 11 日、2011 年 1 月 8 日、2012 年 12 月 22 日、2017 年 4 月 29 日の 4 回の放送では、育児ギャップに関する質問内容が取り上げられていた。その中で、祖父母世代とのギャップを一番感じている内容を拾うと表 1 のとおりであった。

表 1 に挙げたように祖父母世代が常識として行ってきた子育てが、小児医学の進歩と赤ちゃん用品の革新により育児に対する考え方が変化してきたことがわかった。

**表 1.　育児ギャップ　―昔と今の考え方の違い―**

| 育児ギャップ | 今の考え方 |
|---|---|
| 断乳時期ギャップ | ・ミルク（母親とふれ合う）を与える行為は、子には精神的な支えとなっている。<br>同じくらいの子どもを見て、自分からやめるという気持ちが芽生えれば、自立が育くまれる。 |
| 抱き癖ギャップ | ・抱かれると子どもは安心し、精神的に良い。 |
| さ湯ギャップ | ・さ湯ではなく、栄養豊富な母乳やミルクで良い。 |
| ベビーパウダーギャップ | ・汗腺に詰まる。気管支に入るので気を付ける。 |
| その他 | ・歩行器（歩行の妨げになる）<br>・日光浴（紫外線による健康への悪影響）<br>・うつぶせ寝（乳幼児突然死症候群）、ドーナツ型枕（首に汗疹､寝返りしにくい） |

4）祖父母世代による子育て支援について

前述した 1）～3）では、祖父母世代との育児ギャップを中心に取り上げたが、2009 年 9 月 12 日、2012 年 12 月 22 日、2014 年 12 月 6 日、2015 年 11 月 14 日の 4 回の放送では、祖父母世代による「子育ての知恵」の紹介があった（表 2）。

**表 2. 祖父母世代が伝授する子育ての知恵**

| 質問内容 | 祖父母世代の知恵 |
|---|---|
| ・子どもはどうすれば走り回らなくなるか。 | ・店内では、入る前に約束させる。（できたら褒める）<br>・病院では、静かにお絵かきをさせる。（守れたら褒める）<br>・ある年齢を過ぎたら、けじめをつけさせる。<br>・本当の気持ちを探る。<br>・下の子が乳児の場合、上の子中心に接する。 |
| ・子どもは寂しいからおっぱいを欲しがるのか。 | ・「寂しい」と欲しいという気持ちは直結しない。温もりを感じたいため、安心できるものを持たせると良い。違うことに興味が移れば離れていく。 |
| ・母親が持つ育児不安や行き詰まりの対処法は？ | ・自分の時間をつくる。<br>・頑張りすぎない。<br>・孤立感が深まってくる時は、周りの協力を得る。 |

質問内容をみると、母親の誰もが経験している周囲の目が気になる場所（店内、病院など）での子どもの行動に関する悩みが挙げられ、番組内では子育ての先輩からの対処法に真剣に耳を傾ける新米の母親の姿がみられた。また、子どもとの関わりのなかで大切にしていることは、必ず親との約束を子どもができたり、守れたことに対して褒めるということを忘れてはいけないということであった。褒められると大人でも嬉しい気持ちになるが、子どもは褒めてもらおうと頑張ろうとする、その子どもの気持ちは子どもが何歳になっても大切にして欲しいといった声掛けのアドバイスであった。

（3）考察

子育て世代と祖父母世代との関係に関する放送内容を整理したことで、子育て中の母親の悩みや困りごとの多くはインターネットからの情報や育児書を学校の教科書のように信じ、その通りに子どもが育たないことへの苛立ち、時代とともに変化してきた育児に対して否定する祖父母世代との育児ギャップに関する質問が多いことがわかった。したがって、母親と父親との関係はそれぞれ育ってきた家庭環境が違うということ、祖父母は縁の下の力持ち的な役割でいること、時代が変化し小児医療や赤ちゃん関連グッズも母親の育児負担軽減のために進化してきているということをお互いに理解し合い、またその子どもにあった育児を両者で一緒に考え育ていくことがベストな関係であると言える。

## 3．研究 2−母子健康手帳からみる世代間ギャップ

（1）方法

母子健康手帳の歴史（横山、2012）をみると、1942 年に国による妊産婦手帳制度が発足し、1947 年には児童福祉法が施行されたため、1948 年には妊産婦手帳から母子手帳に切り替わったとされている。その後、1966 年には母子保健法が施行され 1967 年には母子手帳から図 3 のように母子健康手帳と明記された手帳に切り替わった。また 1981 年には母子保健法の改正に伴い母親が子どもの成長記録が書き込める方式へ変更となり、1991 年の母子保健法の改正により、都道府県交付から図 4 のように市町村名

(区名)が明記された手帳へと変更となった。このように時代や国の政策の変化にあわせて母子健康手帳も変化してきた。

そこで、研究２では母子健康手帳の内容を比較するため、県が交付し始めた1960年代の母子健康手帳、市・区が交付するようになった1990年代の母子健康手帳、2000年代では日本家族計画協会が厚生労働省の許可を得て発売した外国籍の母親に対応した図５のような６カ国語版母子健康手帳をみることで、世代間ギャップに繋がる内容を探ることにした。

図3.1960年代（三重県発行）

図4.1990年代（名古屋市発行）

図5. 2000年代（６ケ国語版）
（一般社団法人日本家族計画協会発行）

(2) 結果

母子健康手帳の主な内容は、妊娠中の経過、乳幼児期の健康診査の記録、予防接種の記録、乳幼児の身体発育曲線である。1960年にも乳児期の経過（保健指導の記事）として保健指導を受けた時期、栄養状態、精神状態、運動機能、発達状況についての記入するページはあるが、そのページには「育児の心得」が明記されており、世代間ギャップに繋がる内容（破線箇所）がみられた。以下にその内容を示す。

**「育児の心得」**より一部抜粋

- こどもが立派に育つためには、両親の愛情が一番です。
- 母乳は赤ちゃんのためにもっともすぐれた栄養です。できるだけ母乳で育てるようにしましょう。母乳の出がわるかったり不足のようなら、医師その他専門家に相談してください。いいかげんな人工栄養は失敗のもとです。
- 乳児にはふつうではわからない病気（たとえば代謝異常）があり、将来、精神や身体に障害をのこすことがありますので、医師に相談しましょう。
- 新鮮な空気と日光は赤ちゃんを丈夫に育てるために、栄養とともに大切な要素です。
- 赤ちゃんの順調なからだの発育は健康のしるしです。体重は生後3～4カ月で生まれたときのおよそ2倍になるのが普通です。
- 満１才頃には母乳はやめるようにしましょう。必要な栄養が十分とれるよう三度の食事に気をつけましょう。

このように祖父母世代である1960年代の乳児期の健康や栄養、子どもとの接し方に関する考え方が今の時代にあった考え方ではないことがわかる。また（石垣、1967）は、母子健康手帳の薬剤広告ページ（図6）に「親となることの重さ！！」として、この手帳を手にした保護者向けに子どもを産むことの責任と義務、理想の家族計画について述べているが、今の時代にそぐわない、世代間ギャップに繋がる内容の記述がみられた。例えば、出産に適した年齢は25～30才の間としている。二人目、三人目を産むには3年おきに出産するのが望ましい。35才以上の出産のリスクや父親が定年退職した時にまだ子どもが学業を終えていないと父親の重荷になるなど、今の時代からすると想像もつかない、現代ではハラスメントともとれる内容が母子健康手帳に記されていたのである。

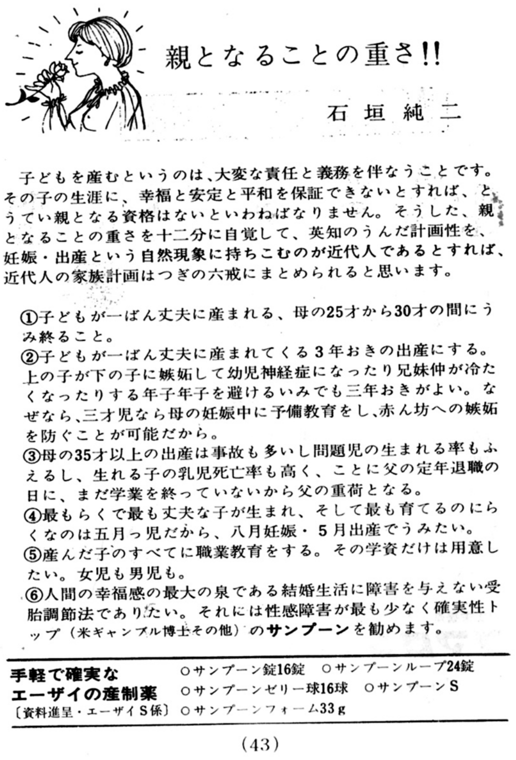


図6.1960年代の母子健康手帳広告ページ(三重県発行)

（3）考察

本稿では、世代間ギャップだけをみるため母子健康手帳に掲載されている項目とその内容だけを比較した。1990年代と2000年代の母子健康手帳にはみられなかった結婚、出産、育児に対する考え方が随分違うことがわかり、このことが世代間ギャップに繋がっていると考えられる。そのため、時代とともに変化する出産、育児については昔と今を比較して祖父母世代に伝えていく必要性を感じた。

## ４．研究3-祖父母世代の子育て支援

（1）方法

・調査協力者：津市母子保健推進員研修会に参加した35名（母子保健推進員：経験年数0～22年）。
　回答者34名（回収率97%）

・調査時期：2019年10月

・質問項目：「1.子育て中の母親と育児（世代間）ギャップを感じられたことはあるか」「2.子育て中の母親から祖父母との関係（困りごと）について相談をされたことはあるか」「3.祖父母は、子育て中の母親・父親に対してどのような立場でいることが理想だと思うか」「4.子育て中の母親・父親への子育てに関するアドバイス」「5.子育て支援に関して、祖父母世代（または高齢者）に期待すること」の質問に対して回答を求めた。

津市健康福祉部健康づくり課（2018）によると、母子保健推進員は定期的に研修を受け、乳幼児や希望する妊婦の家庭を訪問しながら母子保健制度の説明、心配ごと、育児相談にのっている。また子育て支援ひろばを開催するなどの支援活動を行っている。研修会参加者に母親の様子を尋ねると、育児に関

する質問や悩みは多く、父親や祖父母に関する悩みもあると言う。家庭を訪問すると 1 時間以上悩みを聞きくことがあると話していた。本稿では、研究テーマである質問項目「5.子育て支援に関して、祖父母世代（または高齢者）に期待すること」だけに絞り、母子保健推進員が期待する祖父母世代の子育て支援についてみていく。

**表 3. 子育て支援に関して、祖父母世代（または高齢者）に期待すること**

**（質問 5　回答者：23 名、回答率：68%）**

| 経験年数・人数 | 祖父母世代に期待すること |
|---|---|
| 22 年・1 人 | ・遠慮せず折々に関わる機会をつくりましょう。親と異なった意見があってもいいと思います。違った意見や考え方あることが多様な社会での活動が生きづらさを感じにくいかと思います。 |
| 10 年・2 人 | ・経験をもとに助言する。<br>・昔のよい経験も伝えてもらいつつ、今の子育ても理解し一緒に見守ってもらえたら…。 |
| 8 年・1 人 | ・地域の見守り役でいてくだされればありがたいです。 |
| 7 年・1 人 | ・見守る。助けを求められたら応じる。助けを求めにくいようなら声掛け。 |
| 6 年・2 人 | ・子育ての仕方は年代によって違うけれど大きな心で受け止めてあげて欲しいです。<br>・昔の伝承あそび、うたなど知らせる機会があれば…と思います。 |
| 5 年・3 人 | ・親の育児を否定しないこと、自分の子育てと違っても認め、自分の時代の子育てを押し付けないこと。<br>・子育て世代にもっと思いやりを！<br>・子どもの数が本当に少ない、子どもは未来の希望の子、地域で育てることが大切。 |
| 4 年・3 人 | ・サポートセンターのような託児。<br>・一人で悩まないで、手伝えることがあれば何でもしてあげるというメッセージを送る。<br>・保育園や子育て施設の建設に反対しないでください。 |
| 3 年・1 人 | ・あたたかく見守ってほしい。 |
| 1.5 年・1 人 | ・自分たちの孫でなく、よその子に関わったほうが良いのではないか。そういう場や役割があれば。 |
| 1 年・4 人 | ・「地域の子ども達は、みんなで育てよう」という気持ちでいろんな場所で繋がっていくといいと思います。<br>・子育てしにくい世の中と言われています、親世代のサポートしつつ、孫との関りを充分楽しんで欲しいです。<br>・祖父母世代の方も積極的な方がたくさん見えます。こういう方を大事に子育てに活かしていただきたいと思います。<br>・期待する。 |
| 0 年・3 人 | ・傾聴、思いやり<br>・小さい子とのふれあいを持つことで相互の楽しみに。<br>・昔の苦労を若い人たちに話す機会を作ってほしい。 |
| 経験年数不明・1 人 | ・わらべうたなど教えてほしい。 |
| 回答なし 12 人 | |

（2）結果

記述結果は表 3 のとおりである。「見守る(4 人)」という記述が多くみられたが、母子保健推進員の経験年数順にまとめると、経験豊富な推進員からは「祖父母の経験から子育て世代に関わってもらいたい。」「今の子育てを理解し、一緒に孫育てをしてもらいたい。」「助けを求められたら応じてあげてもらいたい。」といったサポート役として関わってもらいたいという記述があった。経験が浅い推進員からは、「親世代のサポートしつつ、孫との関りを充分楽しんで欲しい。」「小さい子とのふれあいを持つことで相互の楽しみに。」「昔の苦労を若い人たちに話す機会を作ってほしい。」と、孫だけに限らず地域の子育てにも参加してもらいたいという祖父母の活躍の場が広がるような記述がみられた。

（3）考察

母子保健推進員を対象に祖父母による子育て支援参加への期待についてだけみたが、人生の先輩である祖父母には孫育てだけでなく、地域の子どもへの支援も期待されていることがわかった。人生 100 年

時代と言われる現代においては、子育てサポートが祖父母世代の生きがいにも繋がるのではないか。また、子育て世代の親族に限らず、地域全体で協力して子育てをすることで、子育てしやすい、住みやすい家庭環境に繋なるということが調査をとおしてわかった。

## ５．まとめ

研究１では、子育て世代の悩みや祖父母世代との関係についてみたが、時代の変化とともに育児に対する考え方が変化してきたことで、お互いに世代間ギャップを感じていることがわかった。しかし、ギャップを感じる場面があったとしても母親が頼りにしているのは、子育て経験があり、相談しやすい祖父母であることがわかった。研究２では、母子健康手帳を年代別にみたことで、記載内容から家族計画・乳幼児の健康・栄養・子どもとの接し方の考え方の違いから、世代間ギャップが生まれた原因の一つであることがわかった。研究３では、母子保健推進員を対象に子育て世代と祖父母世代の関係に関する悩みや相談ごと、祖父母に期待することを調査したが、研究１と同じように母親たちは世代間ギャップを感じながらも、子育ての先輩である祖父母の協力を必要としていることがわかった。また祖父母世代と子育て経験や年齢が変わらない母子保健推進員からは、祖父母世代はその時代にあった育児を理解し、見守る立場であってほしいという意見が多いことがわかった。女性が子育てをしながら社会で活躍していくことは容易ではないが、我々のような子育て支援に携わる者が世代間ギャップを無くすために子育ての現状や母親の気持ちを代弁することと、祖父母世代に子育て支援を呼びかけることで、母親にとっては子育てしやすく、家族の協力により離職防止や就業継続に繋がるのではないかと考える。

### 付記

・研究１は、「NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル」の成果の一部である。

・研究３は、津市健康福祉部健康づくり課中央保健センター協力のもと、本研究の論文化と調査結果公開について書面にて対象者である「津市母子母子保健推進員継続研修会」参加者の同意を得ている。

### 参考文献

内閣府（2019）：安倍内閣の経済財政政策　https://www5.cao.go.jp/keizai1/abenomics/abenomics.html（2019.10.8）

戸塚芳子（2017）：パパ・ママ　じいじ・ばあばの子育てギャップ,扶桑社,3-4

内閣府（2019）：https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2019/zenbun/01pdf_index.html（2019.10.8）

横山徹爾（2012）：母子健康手帳の交付・活用の手引き,国立保健医療科学院,3-5

石垣純二（1966）：三重県母子健康手帳,43

津市健康福祉部健康づくり課（2018）：津市の健康づくりを支える　ヘルスボランティア　ささえ愛マップ,
津市健康福祉部健康づくり課,16

NHK 番組アーカイブス（2003.4.11～2018.9.22,全 677 回放送）：番組「すくすく子育て」

**原稿種別**：研究論文

# 依頼を表す尊敬表現「お／ご〜になってください」と「お／ご〜ください」の違い

# The Difference between the Two Polite Forms of Request ‘O/go - ninattekudasai’ and ‘O/go - kudasai’

野　呂　健　一
Kenichi　Noro

（　要　約　）

本研究は、尊敬語と依頼表現の組み合わせである２通りの表現を取り上げる。一つは「お読みになってください」「ご覧になってください」のように尊敬語「お読みになる」「ご覧になる」に依頼表現の「てください」をつけた表現であり、もう一つは「お読みください」「ご覧ください」のように「になって」を省略した表現である。後者の省略型のほうが若干敬意は落ちるもののほとんど違いはないとされていることが多いが、実例を観察するとどちらか一方しかなじまない場合が存在する。機能別に見ると、許可、誘いに比べ、指示、懇願は少ない。これは、「お／ごになってください」が直接恩恵を受ける場合よりも間接的に恩恵を受ける場合のほうが使いやすいことと関係していることが分かった。

(キーワード)

尊敬語、依頼表現、恩恵、「お／ご〜になる」、「〜てください」

## １．はじめに

敬意を払うべき相手に行為を依頼する場合、(1)のように「お／ご〜になってください」という言い方と、(2)のように「お／ご〜ください」という言い方の２通りの表現が存在する。

(1) a　こちらの新商品をぜひお試しになってください。
　　b　館内を自由にご覧になってください。
(2) a　こちらの新商品をぜひお試しください。
　　b　館内を自由にご覧ください。

(1)は「試す」「見る」の尊敬語「お試しになる」「ご覧になる」に依頼表現の「てください」をつけた表現であるに対し、(2)は「になって」を省略した表現であるとされている[1]。この両者の違いが単に省略の有無であれば、互いに言い換えが可能なはずであるが、言い換えると容認度が下がる場合もある。

本稿では、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」から抽出した実例をもとに、両者の違いを検討し、どのような場合にそれぞれの表現が好まれるのかを明らかにする。

## ２．先行研究

菊池（1997）は、「お／ご〜になってくださる」と「お／ご〜くださる」について、前者の方が敬度

は高いが、簡潔で敬度もさほど違わない後者のほうがよく使われると述べるとともに、場合によっては後者のほうが自然な場合があることを指摘している。また、直接恩恵を受ける場合は後者のほうが自然であり、前者は、直接恩恵を受ける場合よりも間接的に恩恵を受ける場合のほうが使いやすいとされている。さらに、恩恵の意をすでに失って定型化した命令表現のように使われる場合、後者のほうがなじむようだと述べ、以下のように例を挙げて説明している。

> たとえば「本規約に反した場合は反則金をお支払いいただきます／ください」などは、「お支払いになって……」とは言いにくい感がある。(同書: 211-212)

本稿の主張も、基本的には菊池（1997）に従うものであるが、実例を見ると「お／ご～になってください」のように用いられることも多い。また、「お／ご～になってください」の方がより自然に感じられる場合もある。「お／ご～になってください」の実例を中心に検討し、「お／ご～ください」との比較を行いながら、より自然な表現になるのはどのような場合であるかを考察する。

## ３．WEB 上での記述

野呂（2017）が指摘するように、Web サイト上には敬語の使い方に関する記述が多く見られる。多くの大学生が、就職活動に臨むにあたって、自分が適切に敬語を使えているか不安になり、こうした記述を参考にしていると思われる。「お／ご～になってください」と「お／ご～ください」の違いについても、以下のような記述が見られるが、問題のあるものもある。

A「ご覧ください」は「ご覧になってください」の「なって」が省略されたものです。 他にも「お飲みになってください→お飲みください」や「お触りになってください→お触りください」など「なって」が省略された言葉は多くあります。 本来、省略形は敬意が落ちるとされていますが、これらの「なって」を省略した言葉は慣習的に使われており省略されていない形との敬意の違いを意識して使っている人はほとんどいません。

(https://eigobu.jp/magazine/gorankudasai#heading-146935)

B「ご覧になってください」は「見る」の尊敬語である「ご覧になる」＋お願いする「ください」が合わさった言葉です。決して間違いではないので、使用しても問題ありません。
しかし同時に、「ご覧」＋「～になる」＋「ください」が合わさった二重敬語のような印象を与えてしまいがちということもいえます。また少しくどい印象になる言い回しでもあるので、よりスマートに表現するには「ご覧ください」として伝えるとよいでしょう。

(https://docoic.com/4045#i-2)

C「ご覧ください」と同じ意味を持つ「ご覧になってください」という言葉は二重敬語に該当されます。「見る」の尊敬語である「ご覧になる」に、命令や要求の補助動詞（尊敬語）である「ください」が重なっているため二重敬語となります。
二重敬語は基本的に敬語として間違いとされているのですが、「ご覧になってください」は習慣

的に使われる言葉であるため、敬語として使っても良いという意見もあります。使ってもいいのか不安な場合は「ご覧になってください」ではなく「ご覧ください」を使う方が無難でしょう。

(https://biz.trans-suite.jp/943)

Ａの前半は、菊池（1997）とほぼ同趣旨の記述であるが、後半では両者の違いはほとんど意識されないとされている。ＢとＣでは、「二重敬語」について触れられている。文化審議会（2007）によると、二重敬語とは、「一つの語について、同じ種類の敬語を二重に使ったもの」のことである。「お／ご〜になってください」の場合、それぞれ別の語を尊敬語にしたものをつなげた形であり、二重敬語には該当しない。したがって、Ｃの記述は明らかに誤りである。このような記述を見て「お／ご〜になってください」を二重敬語であるから誤りであると認識してしまった場合、「お／ご〜になってください」のほうが適切な場面でも、この表現を使うことに躊躇してしまう可能性がある。

## ４．「お／ご〜ください」「お／ご〜になってください」の使用数の比較

「お／ご〜ください」と「お／ご〜になってください」の使用状況について、Google 検索を利用して調査を行った。国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス（通常版）」において、「お／ご〜になってください」の用例が複数検索された 10 の動詞について、「お／ご〜ください」と「お／ご〜になってください」の両方の形を Google で検索し、検索数及び割合を求めた。

**表１　Google 検索による「お／ご〜ください」「お／ご〜になってください」の検索数**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ご覧ください | 425,000,000（91.7%） | ご覧になってください | 38,600,000（8.3%） |
| お読みください | 83,600,000（96.0%） | お読みになってください | 3,520,000（4.0%） |
| お考えください | 65,400,000（98.9%） | お考えになってください | 746,000（1.1%） |
| お待ちください | 39,500,000（94.1%） | お待ちになってください | 2,490,000（5.9%） |
| お使いください | 34,500,000（89.8%） | お使いになってください | 3,920,000（10.2%） |
| お持ちください | 14,000,000（83.9%） | お持ちになってください | 2,680,000（16.1%） |
| お休みください | 6,140,000（74.9%） | お休みになってください | 2,060,000（25.1%） |
| お上がりください | 1,840,000（99.7%） | お上がりになってください | 6,090（0.3%） |
| お座りください | 163,000（73.0%） | お座りになってください | 60,400（27.0%） |
| お忘れください | 103,000（100.0%） | お忘れになってください | 6（0.0%） |

表１から分かるように、全体的に見ると圧倒的に「お／ご〜ください」の方が多くなり、恩恵の意をすでに失って定型化した命令表現のように使われる場合、「お／ご〜ください」のほうがなじむようだという菊池（1997）の主張を裏付ける結果となった。

## ５．「お／ご〜ください」「お／ご〜になってください」の機能

「お／ご〜ください」のような表現について、菊池（1997）では、前述したとおり、恩恵の意をすでに失って定型化した命令表現とされている。一方、日本語記述文法研究会編（2009）では、許可、指示、懇願、誘いなどに用いられるが、依頼には用いにくいとされている[2]。

(3) ご自由にお取りください。（許可）

(4) こちらの欄にお名前をお書きください。（指示）

(5) どうか今後ともよろしくご指導ください。（懇願）

(6) お近くにお越しの折りは、是非、お立ち寄りください。（誘い）

(7) ?空いた時間に京都の町をご案内ください。（依頼）[3]（以上５例　同書: 245）

日本語記述文法研究会編（2009）では、許可、指示、懇願、誘い、依頼の区別については述べられていない。本稿では、国語辞典における意味記述を基に、それぞれの違いを検討する[4]。

まずは、国語辞典の意味記述を以下に挙げる。複数の項目がある場合は、該当する項目のみとする。

許可　願いを聞き届け、ある行為・行動を許すこと。（『デジタル大辞泉』）

　　　願い出に対して、それを認めること。（『明鏡国語辞典』）

指示　さしずすること。命令。（『デジタル大辞泉』）

　　　人に指図すること。また、その指図されたこと。（『明鏡国語辞典』）

懇願　ねんごろに願うこと。ひたすらお願いすること。（『デジタル大辞泉』）

　　　心をこめて丁重にお願いすること。（『明鏡国語辞典』）

勧誘　あることをするように勧めて誘うこと。（『デジタル大辞泉』）

　　　人に働きかけてある行動をするように誘い込むこと。（『明鏡国語辞典』）

依頼　人に用件を頼むこと。（『デジタル大辞泉』）

　　　あることをしてくれるように人に頼むこと。（『明鏡国語辞典』）

こうした記述を参考に許可、指示、懇願、勧誘、依頼の違いについて考える。「動作主の自発的意思」「話者の積極的関与」「事態実現への強制力」「事態実現に対する話者の熱意」という観点を設定すると、それぞれの有無について表２のように考えられる。また、「お／ご〜ください」と共起することが多いことが観察された「どうぞ」「どうか」「ぜひ」の３語について、結びつきやすい機能との関係を示している。

**表２　許可／指示／懇願／勧誘／依頼の違い**

| | 許可 | 指示 | 懇願 | 誘い | 依頼 |
|---|---|---|---|---|---|
| 動作主の自発的意志 | ○ | | | △ | |
| 話者の積極的関与 | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 事態実現への強制力 | | ○ | △ | | △ |
| 事態実現に対する話者の熱意 | | | ○ | △ | |
| 共起することが多い表現 | どうぞ | | どうか | ぜひ | |

前章では、「お／ご〜になってください」の実例が見られること、及び、その中には、「お／ご〜ください」に置き換えにくいものがあることを指摘した。次章では、「お／ご〜になってください」の実例を、「お／ご〜ください」が持つ許可、指示、懇願、誘い（勧誘）という４つの機能の点から考察する。

## ６．実例の検討

### ６．１　許可の例

動作主の願いを聞き入れて、それを認める許可の例を以下に挙げる。

(8) それからまた病院に戻りましたら、また御飯を食べなくなってしまった。
そこで、家へ帰した方がいいんじゃないかと思って、先生にご相談しましたら、
「じゃ、お帰しになってください。当面こちらの治療も終わりですから」
というわけで、在宅看護になったわけです。(遠藤周作『在宅ケアを考える』1994)

(9) わかりました。もっと聞きたいのですが、時間の関係で御配慮いただきたいということですので、どうぞお帰りになってください。(国会会議録、1984)

(8)の場合、「家へ帰した方がいいんじゃないか」という患者の家族の申し出を聞き入れている。(9)も、「時間の関係で御配慮いただきたい」という証人の願い出を認めている。これらの例で、「お／ご～なってください」を「お／ご～ください」に置き換えると、許可よりも指示として解釈されやすくなる。これは、菊池（1997）が指摘するように、「お／ご～なってください」は、直接恩恵を受ける場合よりも間接的に恩恵を受ける場合のほうが使いやすいことが関係する。(8)や(9)において、話者は動作主の申し出を聞き入れているのだが、直接恩恵を受けてはいない。「お／ご～ください」に置き換えると、動作主の自発的意志を叶えるというよりは、話者の積極的な関与が感じられる。

(10)雪のせいか、一階のダイヤモンドコーナーには、ひとりの客もいなかった。沙霧は店内を見まわしたあと、後ろに控えている白人に向かって目配せをしてみせた。　二人の様子を怪訝に思ったのか、店の奥にいたひと目で警備員とわかる男が二人に近づいた。客商売だけにきちんとスーツを着て顔には柔和な笑みを浮かべている。　「いらっしゃいませ。七階までございますので、どうぞごゆっくりとご覧になってください」
警備員が二人の前に立って言ったとき、白人の男がオーバーコートの前を開き、隠し持っていたショットガンを、警備員の鼻先に近づけた。　(門田泰明『黒豹キルガン』1997)

この場合は、「お／ご～になってください」の方がより敬意が高く感じられるが、「お／ご～ください」に置き換えても、意味の違いは感じられない。客が店内をゆっくりと見ることは、店側の恩恵につながるからであろう。

以上のことから、許可を表す場合、話者が直接恩恵を受けない文脈では、「お／ご～になってください」がふさわしく、「お／ご～ください」に置き換えると、許可よりも指示として解釈されやすくなる。一方、話者が直接恩恵を受けるような文脈では、どちらを用いても敬意の差以外には大きな違いはない。

### ６．２　指示の例

ここでは、話者がある行為を行うように一方的に伝える指示の例を挙げる。

(11)メール未着という可能性もありますし再送という形で再度同様の文面をお送りになってください。(Yahoo!知恵袋、2005)

(12)「とすると、具体的な証拠はないわけですな。」
チャールズ卿は残念そうだった。
「いいえ、ありますわ。みなさん、これをごらんになってください。」
ダマーズさんはしずかにいった。
（アントニイ・バークリー麻生九美訳『毒いりチョコレート事件』1986）

いずれにおいても、話者は、動作主がその行為を行うのを拒否することを想定していない。この場合、以下のように、「お／ご〜になってください」を「お／ご〜ください」に置き換えても違和感はない。むしろ、菊池（1997）が恩恵の意をすでに失って定型化した命令表現のように使われる場合「お／ご〜ください」のほうがなじむと指摘するように、動作主の意向を考慮しない文脈であれば、(11)’(12)’のほうがより自然だと感じられる。

(11)’　メール未着という可能性もありますし再送という形で再度同様の文面をお送りください。

(12)’「いいえ、ありますわ。みなさん、これをごらんください。」

指示の場合、話者が動作主の行為から直接恩恵を受けることが多いため、「お／ご〜になってください」よりも「お／ご〜ください」の方が広く使用されていることから、前者の実例は他の機能の実例に比べ少なかった。

### ６．３　懇願の例

話者が一方的に伝える指示に対し、事態実現への強制力が弱い懇願の例を以下に挙げる。

(13)「お武家様方、長兵衛に免じて、手をおひきになってくださいまし。お武家様方はわっちらが意地づくでやり合っている旗本奴の連中とはかかわりはなさそうだ。こいつらの勘ちがいです。お人ちがいをゆるしてやっておくんなさい」　（南原幹雄『寛永風雲録』1986）

(14)「もうたくさんですよ、どうか、おやめになってくださいまし。どうか、お願いいたします、お放しくださいまし。さあ、どうか、旦那さま……」などとゲラーシムは言いながら、注意してマカール・バズジェーエフの肘をつかんで戸口へおしもどそうとした。
（トルストイ／北垣信行訳『戦争と平和』2013）

(13)では「長兵衛に免じて」、(14)では「どうか」という共起語句によって、ひたすら相手にお願いしていることが分かる。菊池（1997）が、直接恩恵を受ける場合よりも間接的に恩恵を受ける場合のほうが使いやすいと述べているように、(13)では、後続の文脈から判断すると、お武家様方が手をひくことによって直接恩恵を受けるわけではないことから、「お／ご～になってください」がなじみやすいと言える。それに対して、(14)では、話者が直接恩恵を受けると考えられるため、(14)’のように言い換えても不自然ではない。後続部分では、「お放しくださいまし」と「になって」が省略された形が用いられている。

(14)’「もうたくさんですよ、どうか、おやめくださいまし。どうか、お願いいたします、お放しくださいまし。さあ、どうか、旦那さま‥‥‥」

次の例も、話者が直接恩恵を受けていると考えられるため、「お～ください」の方がなじみやすい。

(15)「大切な跡取りです、命にかえても大事に育てて、二度と危ない目には遭わせません。どうか栄太郎をお助けください」（山本一力『あかね空』2004）

懇願の場合も、話者が直接恩恵を受けない文脈では、「お／ご～になってください」の方が自然に感じられる。話者が直接恩恵を受ける文脈では、「お／ご～ください」に置き換えられるし、そちらの方がより自然に感じられることもある。ただし、他者に懇願する場合は、直接恩恵を受けることが普通であるため、「お／ご～になってください」が懇願を表す実例は比較的少ない。

### ６．４　勧誘の例

話者の動作主に対する積極的関与はあるが、事態実現への強制力は感じられない、勧誘の場合について検討する。

(16) 私が今、講演をさせていただくときには、まず泌尿器科の専門の先生方が前立腺がんの詳しいお話をされます。それから私が三波の人生の話や、私どもの三波を支えた経験のお話をして、「ＰＳＡ検査はとてもすぐれた検査なので、ぜひ毎年検査をお受けになってください」ということをお伝えしています。

（八島美夕紀・山中英壽・松本彰子『前立腺がんはPSA検査でわかる』2004）

(17) 本書を読まれたあと、個々のワクチンについて、さらにくわしく知りたいと思われた方は、木村教授の『予防接種の手帖』（近代出版）をぜひお読みになってください。

（堺春美『予防接種、安心して受けるために』1992）

この場合も、話者が間接的に恩恵を受ける場合は、「お／ご～になってください」の方がふさわしい。

(16)で、講演の聴衆がＰＳＡ検査を受けることは、話者の恩恵に直接つながるとは考えにくいため、「お／ご～になってください」が自然であり、むしろ、「お受けください」はなじみにくい。それは、間接的な恩恵が非常に希薄だからである。(17)でも、読者が「木村教授の『予防接種の手帖』」を読むことは、話者の恩恵に直接つながらないため「お／ご～になってください」が用いられているが、この場合は読者が知識を得ることは間接的には話者の恩恵につながるとも言えるため、「お読みください」としても不自然ではないであろう。

## ７．まとめ

「お／ご～になってください」と「お／ご～ください」という2通りの表現について、菊池（1997）が指摘するように、後者の方が圧倒的に使用されていることがGoogle検索の結果から分かった。その一方で、実例を検討すると、「お／ご～になってください」の方が自然である場合も少なからず見られた。

「お／ご～になってください」の実例を、許可、指示、懇願、勧誘という機能別に見ると、許可、誘いに比べ、指示、懇願は少ないことが分かった。これを、直接恩恵を受ける場合よりも間接的に恩恵を受ける場合のほうが使いやすいという菊池（1997）の指摘に照らし合わせて考えてみる。指示や懇願の場合は、話者が動作主の行為の恩恵を直接受けることが多いため、「お／ご～になってください」よりも「お／ご～ください」がなじみやすいと言える。一方で、表２に示したように、許可と勧誘に共通するのは、動作主の自発的意志である。当該行為を行うかどうかは動作主の意志に委ねられることが、話者が直接恩恵を受けないような事例を生むと言える。

Web上には、「お／ご～になってください」を二重敬語のため誤用であるとする、誤った記述もあるが、本稿が指摘するように「お／ご～になってください」の方が自然な場合もあることは、今後、学生や日本語学習者への指導に活かすことができると考えられる。

**【註】**

1 菊池（1997: 205）

2 「お／ご～ください」に比べ敬意の度合いが低い「～てください」については、許可、指示、懇願、誘い、依頼のいずれにも用いることできるが、あらたまり度の高い場面や高い敬意を示すべき相手には用いにくいとされている（日本語記述文法研究会編2009）。また、グループ・ジャマシイ（1998）も「～てください」について、依頼や指示、命令の表現とし、相手がそうするのが当然であるような状況でしか使われず、目下や同等の人に対して使う表現であるとしている。

3 例文の文頭に付記した?は、その表現が容認されにくいことを表す。

4 「誘い」については見出し語にないため、「勧誘」に置き換えて意味記述を検討することとする。以降は、「勧誘」と表記する。

## 引用

菊池康人（1997）『敬語』講談社学術文庫

グループ・ジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版

日本語記述文法研究会編（2009）『現代日本語文法 7　第 12 部談話　第 13 部待遇表現』くろしお出版

野呂健一（2017）「敬語に関する規範意識の問題点」『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』3 号，pp. 35-41

文化審議会（2007）「敬語の指針」
http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/soukai/pdf/keigo_tousin.pdf

## 用例出典

国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス（通常版）」オンライン版「中納言」
https://chunagon.ninjal.ac.jp/

# 卒業生の英語使用実態の提示は、<br>学生の「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲を向上させるか

## Does Showing How Much and in What Situations Graduates Use English at Work Help Increase the Motivation of Students Taking Office English?

山　下　道　世
Michiyo Yamashita

（　要　約　）
「オフィス英語Ⅰ・Ⅱ」の受講生の学習意欲を少しでも向上させたい。Dörnyei (2009)が提唱するL2動機づけ自己システム理論の中のIdeal L2 Self （L2理想自己）の概念によると、理想の自分が明確であれば、現状との差を埋めたいという願望から学習意欲が高まるといわれている。このことを踏まえ、この研究の目的は、卒業生の英語使用実態の提示は、学生の「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲を向上させるかを検証することである。卒業生の英語使用実態調査の結果を示す前後に、学習意欲の有無を問うアンケート調査を行った。その結果、およそ3割の学生が卒業生の職場における英語使用実態を聞いた後、学習意欲が向上したと回答し、一定の効果があったことが示された。

(キーワード)
動機づけ、L2理想自己、職場における英語使用

## １．はじめに

本学（高田短期大学）の2年生を対象とした科目である「オフィス英語Ⅰ・Ⅱ」の受講生の学習意欲が十分でないと感じているため、少しでも向上させたいと考えている。動機付けには様々な理論があるが、その中の1つとしてDörnyei (2009)は、L2 Motivational Self System（L2動機づけ自己システム）理論を提唱している。このシステムの構成要素は、Ideal L2 Self（L2理想自己）、Ought-to L2 Self（L2義務自己）、L2 Learning Experience（L2学習経験）の3つである。このうちのL2理想自己の概念では、理想の自己像が明確なほど、現実との差を埋めたいという願望から英語学習に対する意欲が高くなるとされている。また、動機づけを高めるための具体的な6つの方法の1つとして、L2理想自己の構築が挙げられている。その構築の基となるのは、親やピアグループの意見、またはロールモデルの影響であるとされている。ここでは、卒業生が在学生にとってのロールモデルになると考える。よって、この研究の目的は、卒業生の英語使用実態の提示は、学生の「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲を向上させるかを検証することである。

## ２．先行研究

### 2.1 卒業生の英語使用実態調査

卒業生を対象とした職場における英語使用実態調査は、様々な大学や短期大学で行われ、回答した就労者の4割から8割弱（の就労者）が英語を使用しているという結果が報告されている。立命館大学を

卒業後3年が経過した元経済学部生の調査（桐村・清水，2016）では、回答者120名のうち、45%にあたる54名が過去1年間に職場で少しでも英語を使用したと回答した。また、上智大学語学研究センター（2013）が、1992年から2011年に英語科・英文科・国際教養学部以外を卒業した学生を対象に行った調査では、回答者788名中、「毎日または、ほぼ毎日使う」と答えた卒業生の割合は、42.6%であり、少なからず英語を職場で使用していると回答した卒業生を含めると78.2%と8割近い人が英語を使用しているという結果であった。また、中国学園短期大学の英語系学科を1968年から1999年の間に卒業した学生を対象とした調査（垣見・橋内，2003）では、回答者293名のうち、38%が英語を使用する機会が、「ほとんど毎日ある」「よくある」「時々ある」のいずれかと答えた。これらの結果は、全国の就労人口の約2割が職場で英語を使用しているという調査結果（寺沢，2015）よりも非常に多い割合である。

英語の使用技能についてみると、4技能のうち「読む」が最も多く使われている。読む場面としては、「メールやビジネス文書の読み書き」（桐村・清水，2016）、「メールやファックス、社用の手紙を読む」「書類を読む」（上智大学語学研究センター，2013）、「書類などを読む」（垣見・橋内，2003）であった。例外として、「読む」と並んで多かった場面は、中国学園短期大学の「対面で話す」（垣見・橋内，2003）であった。

このように、大学や短期大学の卒業生の職場における英語使用実態調査はいくつか行われている。しかし、「オフィス英語Ⅰ」の受講生にとって、他大学の卒業生の英語使用実態を知るよりも、将来自分の就職先となる可能性の高い職場で働いている同じ短期大学の卒業生の現状を知る方が、理想の自己像をより描きやすいと考えられる。この点が本研究の１つ目の意義である。

### 2.2 L2理想自己

L2動機づけ自己システム理論を踏まえ、大学生の考える理想のL2自己像について調査した研究は行われている。例えば鈴木他（2011）は、質問紙調査を通して、大学2年生よりも1年生の方がL2理想自己像を描きにくく、英語学習に対する動機が低いことを明らかにした。また、原（2017）が短期大学の1年生と大学の1年生に対して行った質問紙調査では、学生の持つ理想の自己像が曖昧であるという結果になった。このように、将来自分が英語を使っている理想の姿を想像しづらい中、大学生に理想の自己像を提示することが必要だといえる。

Sampson (2012)は、Dörnyei (2009)の理想の自己像を明確にさせ、動機づけにつなげるための6つの具体案を授業で実践し、その第一段階として理想自己の構築を促す取り組みを行った。その取り組みでは、学生それぞれが持つ理想像についてお互いに話し合わせたり将来像の写真を分類させ、賛成・反対意見を書かせたりした。しかし、筆者が探した限り、L2理想自己の構築のために卒業生の職場における英語使用実態調査の結果を在学生に示し、英語の学習意欲に変化がみられるかを調査した研究を見つけることが出来なかった。立命館大学の卒業生の職場における英語使用実態調査を行った桐村他（2015）は結果の利用について唯一言及はしているものの、結果を現役大学生に還元していない。これが、この研究の2つ目の意義である。

## ３．方法

先述の目的を果たすために事前調査と本調査の2つを行った。まず、事前調査では、卒業生の職場における英語使用実態を調査した。対象は、高田短期大学オフィス情報学科、オフィス人材育成学科、キャリア育成学科オフィスワークコースのいずれかを2013年3月から2016年3月の間に卒業した、220名（うち9名は宛先違いで返送）であった。回答期間は、2018年8月中旬から2018年9月中旬までの約1か月間とした。アンケートはGoogle Formで作成し、QRコードを載せた文書を卒業生に郵送し、ウェブ上で無記名で回答してもらった。アンケートの内容は内藤他（2007）の調査票をもとに、客観面と主観面に分けて作成した。客観面では、実際の英語使用の程度、英語使用技能、英語使用場面について、また、主観面では英語の必要性、必要と感じる英語の技能、必要と感じる英語使用場面について尋ねた。アンケートの回答は選択式とした。

次に、本調査では、2019年前期開講の「オフィス英語Ⅰ」の初回授業において、2つの簡単なアンケート調査を行った。授業概要を説明した後、出席した学生11名に対して、この授業に対する学習意欲の有無をアンケート調査した。その後、パワーポイントスライドを用いて、卒業生の職場における英語使用実態調査結果について説明した。そして、出席者に対して学習意欲に変化があったかどうかとその理由について尋ねた。なお、この11名以外にも留学生が2名いたが、母国の公用語の1つが英語であるため、対象から除外した。

## ４．職場における英語使用と必要性（事前調査）の結果

卒業生211名中、30名がアンケートに回答し、回答率はおよそ14%であった。そのうち、仕事をしていると答えたのは29名であった。職場で英語を使用している卒業生は、29名中6名で、回答者の約21%であった。就労先の業種と職種は、製造業が3名（事務職2名、管理的職業1名）、金融・保険業（事務職）が2名、サービス業（サービス職）が1名であった。英語の使用頻度については、大半がかなり限定的であり、「年に数回使う」が4名、「月に数回使う」が1名、「毎日使う」が1名であった。

英語の使用技能については4技能のうち、「職場で英語を聞く」と「職場で英語を話す」がともに5名と最も多かった。「聞く」「話す」の技能の中で、使用場面（複数回答可）として最も多かったのは、「電話」と「顧客対応」で、それぞれ3名ずつであった。それ以外では、「会議」が1名であった。また、「聞く」技能に限定したものとして「通訳（英語→日本語）」が1名、また「話す」では「社内コミュニケーション」が1名であった。次に多かった使用技能は、「職場で英語を読む」で、4名であった。使用場面は、「翻訳（英文和訳）」と「企画・提案書」が1名ずつ、「その他」が2名であった。一番少なかった英語の使用技能は、「職場で英語を書く」で、3名であった。使用場面としては「翻訳（和文英訳）」が1名、「その他」が2名であった。

職場における英語の必要性については、就労中の29名のうち、1名が「必要」、10名が「どちらかというと必要」と回答した。これは、実際に使用している卒業生の割合のおよそ2倍にあたる38%であった。必要性を感じる場面として最も多く選ばれたのは、「職場で英語を聞く」「職場で英語を話す」「職

場で英語を読む」（各 10 名）であった。「聞く」「話す」における使用場面としては「電話」と「顧客対応」を選択した人がそれぞれ 6 名、7 名と最も多かった。それ以外では、「会議」で英語を聞いたり話したりする必要性を感じると答えた人が 2 名いた。また、聞く場面において、2 名が「通訳（英語→日本語)」と回答した。「読む」においては、「メール」が 5 名と最多で、「ホームページ閲覧・検索」「企画・提案書」「翻訳（英文和訳)」がそれぞれ 2 名であった。最後に、「職場で英語を書く」必要性を感じたのは 6 名であった。場面としては、「メール」が 3 名、「ホームページ作成」が 2 名であった。

## ５.「オフィス英語Ⅰ」初回授業出席学生に対するアンケート（本調査）の結果と考察

「オフィス英語Ⅰ」の初回授業において、卒業生の英語使用実態調査結果について説明する前に、出席していた 11 名の学生に対して、この授業に対する学習意欲の有無をアンケートで尋ねたところ、10 名が「ある」と回答し、1 名が「無い」と答えた。この結果は学習意欲に課題があると感じている筆者の認識とは大きく異なる結果であるが、それは意欲が動的な性質を持つことが 1 つの要因と考えられる (Dörnyei, 2001)。つまり、意欲の有無や程度は常に変化し得るものであるということである。

調査結果を説明した後、結果を聞く前と比べてこの授業に対する学習意欲に変化があったかをアンケートで尋ねた。具体的には、「やる気が増した」「変わらない」「やる気が低下した」の 3 つの選択肢から選んで回答してもらった。その結果、表 1.からも分かるように、11 名中 4 名（36%）が「やる気が増した」と回答した。この 4 名は全員が調査結果を聞く前から、「やる気がある」と答えた学生であった。「やる気が増した」理由を記述してもらったところ、「仕事をするうえで英語は必要だと思ったから。英語はできた方がいいと思ったから」、「これから就職してからも生かせるから」、「職場などで使うから」、「事務でも毎日使うことを知ったから」との回答があった。少数ではあるが、職場で英語を使っている先輩がいることを改めて知り、動機づけの 1 つ目の条件である、将来の自分を想像できたこと（Dörnyei, 2009）で、学習意欲に肯定的な影響をもたらしたことが分かる。

一方、学習意欲の程度が「変わらない」と答えた 7 名の理由は様々であった。まず、「もともと英語を身に付けたいから英語に対する意欲はある」という趣旨の回答をした学生が 2 名いた。既に意欲がある場合は、意欲にあまり影響を及ぼさない場合があることが分かる。反対に、「もともと英語は苦手なので職場で使うからと言ってやる気が増すことは考えられなかった」や「英語は難しいから。少しはしゃべれるようになれたらうれしい」という回答からは、苦手意識があるために、簡単に学習意欲が増すわけではないことが分かる。これは、Dörnyei (2009)が動機づけの条件の 2 つ目に挙げているように、実現可能性の低さを感じていることが妨げとなり、学習意欲が向上しなかった例と考えることができる。さらに、自己効力感の低さも関係していると考えられる。これは、自己効力感が高いほど L2 理想自己に肯定的な影響があることが明らかになっているからである（Ueki & Takeuchi, 2012)。

他には、「実際自分の職場で英語を使うかまだ分からないから」や「使わないけど、学習して損はないから。使わないけど、全く英語が使えない人にはなりたくない」というコメントもあった。このように回答した理由としては、金融・保険業（事務)、製造業（事務、管理)、サービス業（サービス）で働く卒業生が英語を使うと回答しており、その業種や職種で働くことを希望していない場合や、就きたい

業種や職種が定まっていない場合には、理想の自己像として実感しにくかったと考えられる。また、卒業生の回答者数が 30 名と少ないだけでなく、就労者 29 名中、約 2 割しか英語を使用しておらず、頻度も大半が少ないのであれば尚更であろう。他には「人がどうとかは関係ないから」と答えた学生もいた。このように、卒業生の職場における英語使用実態を聞いた後、およそ 3 割の学生が学習意欲が向上したと回答し、ある一定の効果が示されたが、それ以外の学生については、そう簡単に学習意欲が増すわけではないことが明らかになった。

**表 1.　職場における英語使用実態を聞く前後の　「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲**

<table>
<tr><th>聞く前</th><th>聞いた後</th><th>聞いた後の理由</th></tr>
<tr><td rowspan="2">ある<br>（10 名）</td><td>やる気が増した<br>（4 名）</td><td>仕事をするうえで英語は必要だと思ったから。<br>英語はできた方がいいと思ったから。<br>事務でも毎日使うことを知ったから。<br>これから就職してからも生かせるから。<br>職場などで使うから。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">変わらない<br>（7 名）</td><td>もともと英語を身に付けたいから英語に対する意欲はある。<br>もともと意欲があるから変わらない。<br>もともと英語は苦手なので職場で使うからと言ってやる気が<br>増すことは考えられなかった。<br>実際自分の職場で英語を使うかまだ分からないから。<br>使わないけど、学習して損はないから。<br>使わないけど、全く英語が使えない人にはなりたくない。<br>人がどうとかは関係ないから。</td></tr>
<tr><td>ない<br>（1 名）</td><td>英語は難しいから。少しはしゃべれるようになれたらうれしい。</td></tr>
</table>

## ６．結論と今後の課題

本研究では、卒業生の英語使用実態の提示は、学生の「オフィス英語Ⅰ」に対する学習意欲を向上させるかを検証した。学習意欲が向上したのは、初回授業出席者のおよそ 3 割であったが、ある一定の効果が示された。

この研究の限界として第一に挙げられるのは、卒業生の職場における英語使用実態調査の回答率が低いことである。回答に協力してくれた 14%の卒業生の英語使用実態が、対象とした卒業生全体の現状をどの程度正確に表しているのか不明である。もし回答率が高く、さらに卒業生の多くが職場で英語を使用していたならば、この授業の出席者に対する動機付けも違っていたかもしれない。次に、英語の使用技能と使用場面は特定されたものの、より詳細な使用状況が把握できていないことである。詳細が明らかになれば、学生がより具体的な自己像を描くうえで助けになると考えられる。

今後の課題としては、初回授業における学習意欲が授業を重ねる中でどのように変化していくのかを把握することである。また、それに関連して L2 動機づけ自己システムの 3 つ目にあたる L2 Learning Experience（L2 学習経験）の観点から意欲を向上させる方法についても調査が必要である。

## 引用文献

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In S. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.

Sampson, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16(3), 317-335.

Ueki, M. & Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context : The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology, 49*, 1-22.

垣見益子・橋内幸子(2003).「英語系学科卒業生のキャリア形成に関する研究（3）－卒業生の英語使用と英語教育への提言－」『中国学園紀要』第 2 巻, 9-18.

桐村亮・清水裕子(2016).「卒業 3 年後の経済学部生を対象とした質問紙調査の分析」『立命館経済学』第 64 巻 4 号, 433-445.

桐村亮・廣森友人・清水裕子(2015).「卒業 3 年後の自分－就職先での英語使用実態－」『JACET 全国大会要綱』第 54 号, 85.

鈴木渉・Adrian Leis・安藤明伸・板垣信哉（2011）.「大学生の英語学習に対する動機づけ調査－Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて－」『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』第 6 号, 34-43.

上智大学言語教育センター(2013).「卒業生を対象とした英語使用状況に関するアンケート」http://www.sophiakai.gr.jp/news/news/2013/doc/201310110202.pdf （閲覧日 2018 年 6 月 15 日）

寺沢拓敬 (2015).『「日本人と英語」の社会学－なぜ英語教育論は誤解だらけなのか－』東京：研究社.

内藤永・吉田翠・飯田深雪・三浦寛子・坂部俊之・柴田晶子・竹村雅史・山田恵(2007).『北海道の産業界における英語のニーズ（平成 17 年度－18 年度財団法人北海道開発協会助成研究)』大学英語教育学会 ESP 北海道.

原めぐみ (2017). 「短大・大学 1 年生の「英語を使用する理想自己（‘Ideal L2 self’）」についての調査」『関西外国語大学研究論集』第 105 号, 201-212.

# 韓国の「2019 改正ヌリ課程」に関する研究

## A Study on the“2019 Revised Nuri Curriculum”in Korea

林　　　韓　燮
Hanseop Yim

（　要　約　）

本研究では、韓国のヌリ課程の導入及び改正の背景を紹介し、「2019 改正ヌリ課程」の主な内容について検討することを目的とする。2012 年にスタートしたヌリ課程は、2019 年に幼児中心・遊び中心の教育課程へ大きく改正された。改正ヌリ課程の特徴は、幼児中心・遊び中心の教育課程、国家レベルの教育課程としての構成体系の確立、内容構成の簡略化を通した現場自律性の拡大、教師のヌリ課程の実行力の支援であり、これまで結果中心であった「学び」からプロセス中心の感覚的活動である「遊び」へと転換することが期待できる。制度を成功させるためには、教師の専門性の強化、保護者の遊びに対する認識の改善、室内外の遊び空間の整備などの支援策をどのように実行していくのかが今後の課題である。

(キーワード)

韓国の幼児教育・保育、2019 改正ヌリ課程、共通教育課程

### 1．はじめに

子育て世帯を応援し、社会保障を全世代型へ抜本的に変えるため、2019 年 10 月から幼児教育・保育の無償化が全面的に実施された。これは、生涯にわたる人格形成の基礎を培う幼児教育の重要性や、負担軽減を図る少子化対策の観点から取り組まれたものである（厚生労働省 2019）。一方、少子化が進んでいる韓国では、日本に先立ち 2012 年から無償保育政策が施行された。これは、親の子育て負担を軽減し、円滑な経済活動を支援することとともに、幼児教育・保育の質を高めることを目的とした政策であり、それに伴い、教育・保育課程の見直しが行われ、幼稚園とオリニジップ（日本の保育所に当たる保育施設）(1)の区別なく同じ教育を受けられるように、共通教育課程「ヌリ課程」が導入された。これら政策には、すべての子どもが夢と希望を持って成長できるように、国の責任のもとで公正な教育の機会を保障するねらいが含まれており、これは、日本の政策においても韓国の政策においても共通しているといえる。このヌリ課程は、国政課題である「幼児教育発展基本計画」において提示された「幼児中心・遊び中心の教育課程の革新」を実現するために大きく改正され、2019 年 7 月に「2019 改正ヌリ課程」が確定・発表された（教育部 2019b）。この新しいヌリ課程の内容について、日本ではまだ十分に紹介されていない。よって、最新の韓国の幼児教育・保育の動向や教育・保育課程について理解する機会を提供するため、「2019 改正ヌリ課程」に焦点を当てて検討することにした。そこで、本研究では、韓国のヌリ課程の導入及び改正の背景を紹介し、「2019 改正ヌリ課程」の主な内容について検討することを目的とする。

## ２．ヌリ課程の導入及び改正の背景

韓国では、1990 年代以降、ますます少子化が進み、2018 年の合計特殊出生率は、初めて 1.0 を割り込で 0.98（出生児数 326,800 人）に下がり、出生統計作成（1970 年）以来、最低値となった（統計庁 2019)。女性の経済活動が増えるとともに、共働き家庭が増加し、子育てと仕事の両立の負担から出産を諦める傾向が現れ、乳幼児の保育問題は、家庭の問題ではなく、国家責任で解決すべき問題として認識されるようになった。よって、政府は、乳幼児教育・保育政策に対する公共性を強化するため、無償化することとし、2012 年 3 月に二元体制であった幼稚園の「教育課程」とオリニジップの「標準保育課程」を統合し、共通教育課程であるヌリ課程を導入した。ヌリ課程の名称は、公募で決められ、「ヌリ」は、「世の中」を意味し、未来の人的資源への投資として教育・保育に対する支援を拡大し、養育負担の軽減、公正な機会の保障及び健康的な成長・発達の支援をねらいとしている。導入当時は 5 歳児を対象に実施していたが、2013 年 3 月から 3〜4 歳児まで拡大し、すべての 3〜5 歳児は、幼稚園とオリニジップの区別なく同じ教育課程による教育を受けることになった（保健福祉部)。また、親の所得水準に関係なく、すべての幼児に対して学費及び保育料を支援することで、子育て世帯の経済的負担を軽減させるというねらいも含まれている。ヌリ課程は、幼児の心身の健康と発達を助け、民主市民の基礎を形成することを目的とし、基本生活習慣、正しい人性の形成のための指導とともに、①身体運動・健康、②意思疎通、③社会関係、④芸術経験、⑤自然探求の 5 つの領域で構成されており、2015 年改正が行われ、1 日教育課程の運営時間が 3〜5 時間から 4〜5 時間へ変更された（教育部 2015)。

ヌリ課程を実施するためには、安定した財政確保が大きな課題であった。李明博政権（2008〜 2013 年）は、ヌリ課程の財源について、2012 年〜2014 年までは、国庫と地方教育財政の交付金で賄い、2015 年からは、全額地方教育財政で賄うことにした。しかしながら、2015 年から国庫予算を編成しないことに対し、政府と市道教育監（各市道の教育に関する事務の執行機関の最高責任者）が対立し、葛藤が始まった。市道教育監は、オリニジップは法律上教育機関ではないため、地方教育財政で予算を編成することができないという立場を表明し、ヌリ課程の予算編成をめぐる問題は 2017 年まで続いた。幸い、2017 年文在寅政権（2017 年〜現在）が発足したことで、ヌリ課程の財政安定化が図られることになった。文在寅政権は、少子化問題を克服するために、乳幼児の保育と教育政策を国家が責任を持って遂行することとし、オリニジップのヌリ課程の予算について、2018 年から全額国庫で支援する政策を立てた（ヨン・カン 2018)。

ヌリ課程の実施により、3〜5 歳の幼児教育・保育の質の向上や、親の負担の軽減等の実質的効果がみられたが、一方で教育課程としての構成体系の補完の必要性や過多な年齢別教育内容と現場適用の画一性等の問題が提起された（教育部 2019a)。文在寅政権は、国政運営 5 か年計画において、「教室革命を通した公教育の革新」を明示し、細部課題の一つとして生徒中心の教育課程の改編を提示した。教育部は、この国政課題を具現化するため、2017 年 12 月に幼児教育発展基本計画（2018〜2022 年）を発表し、幼児中心・遊び中心の教育課程の革新方案を出した（教育部 2018)。このような状況の中で、韓国育児政策研究所は、教育部から委託を受け、2018 年 6 月からヌリ課程改正政策研究を行った。また、全国討論会（3 回)、現場フォーラム（5 回)、現場教師懇談会（3 回)、専門家諮問会議（4 回）を通して教育

現場及び学系の意見がまとめられ、公聴会、教育部の幼稚園教育課程審議会、保健福祉部の中央保育政策委員会及び、行政予告を経て、2019 年 7 月 19 日に「2019 改正ヌリ課程」（以下、改正ヌリ課程とする）が確定・発表された。改正ヌリ課程は、2020 年 3 月から幼稚園・オリニジップに共通適用される。改正ヌリ課程の特徴は、幼児中心・遊び中心の教育課程、国家レベルの教育課程としての構成体系の確立、内容構成の簡略化を通した現場自律性の拡大、教師のヌリ課程の実行力の支援である（教育部 2019b）。また、幸せの主体である幼児が遊びながら成長し、学べるよう構成され、創意的な遊びを通して潜在力を養えることと、未来志向的教育課程として幼児教育の革新が期待できる。なお、国家レベルの共通教育課程が 3～5 歳のすべての幼児に適用されるため、幼稚園とオリニジップの格差解消効果も期待できるといえる。次の章では、改正ヌリ課程の内容について詳しく紹介する。

## ３．2019 改正ヌリ課程の内容について

改正ヌリ課程は、2019 年 7 月 24 日に韓国の幼児教育法第 13 条第 2 項に基づき、改正幼稚園教育課程が告知されており、2020 年 3 月 1 日より実施することになった（教育部 2019c）。改正ヌリ課程の新旧構成体系を表 1 に示す。また、改正ヌリ課程の主な内容について、『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』をもとに述べる。

表１　改正ヌリ課程の構成体系の比較

| 2015 ヌリ課程の構成体系 | 2019 改正ヌリ課程の構成体系 |
|---|---|
| 第１章　ヌリ課程の総論<br>Ⅰ構成方向<br>Ⅱ目的と目標<br>１．目的<br>２．目標<br>Ⅲ編成と運営<br>１．編成<br>２．運営<br>３．教授・学習方法<br>４．評価<br>ア．ヌリ課程運営の評価<br>イ．幼児評価<br>第２章　年齢別ヌリ課程<br>第１節　3-5 歳年齢別ヌリ課程の領域別目標<br>Ⅰ．身体運動・健康<br>Ⅱ．意思疎通<br>Ⅲ．社会関係<br>Ⅳ．芸術経験<br>Ⅴ．自然探究<br>第２節　3-5 歳年齢別ヌリ課程の領域別内容<br>Ⅰ．３歳ヌリ課程<br>ア．身体運動・健康<br>内容体系・細部内容（注 1)<br>イ．意思疎通<br>ウ．社会関係<br>エ．芸術経験<br>オ．自然探究<br>Ⅱ．４歳ヌリ課程（注 2)<br>Ⅲ．５歳ヌリ課程（注 3) | ヌリ課程の性格（新設）<br>第１章　総論<br>Ⅰヌリ課程の構成方向<br>１．追求する人間像（新設）<br>２．目的と目標<br>３．構成の重点<br>Ⅱヌリ課程の運営<br>１．編成・運営<br>２．教授・学習<br>３．評価<br>第２章　領域別目標及び内容<br>Ⅰ身体運動・健康<br>Ⅱ意思疎通<br>Ⅲ社会関係<br>Ⅳ芸術経験<br>Ⅴ自然探究<br><br>注 1．イ～オまでの内容は同じ<br>注 2．第２節のⅠと同じ<br>注 3．第２節のⅠと同じ |

出所：教育部ホームページ『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』から筆者作成

### （１）2019 改正ヌリ課程の特徴・詳細

#### ①性格について

2019 改正ヌリ課程には、「ヌリ課程の性格」という項目を新設した。その内容は、共通教育課程として地域、機関、個人の多様性を追求するものである。また、「幼児中心・遊び中心」の教育を通して幼児の健やかな発達と幸福、自律性と創意性を追求すると述べており、コミュニティを中心に豊かな人間性を養うことがその内容である。幼児教育の基本的な考えとして「遊び」を通して学びを支援する幼児

中心の「自由遊び」が重要であることが強調されており、幼児の遊び時間を十分に確保ことが何より大切であることが示されている。

**②目的と目標について**

改正ヌリ課程の目的は、幼児が遊びを通して体の健康とバランスの良い発達を促し、人間性の良い、人間基礎を形成することである。目的として掲げたことを実現するための目標については、「自分の大切さを知り、健康かつ安全な生活習慣を身につける」「自分のことを自ら解決する基礎能力を高める」「好奇心と探求心をもち、想像力と創意力を高める」「日常の中で美しさを感じ、豊かな感性を身につける」「人と自然を尊重・配慮し、対話しようとする姿勢を身につける」と明記されている。2015 ヌリ課程の内容から再構成はあるものの、大きく変更された部分は見られなかった。

**③構成の重点について**

改正ヌリ課程の構成の重点は、改正するに当たり、これまでのヌリ課程の構成方向を見直した項目である。その改正した構成方向の内容はすべての 3～5 歳の幼児に適用できること、知識・技能・態度・価値を反映して構成することで、追求する人間像を具現化することである。また、2015 ヌリ課程で幼児の年齢別に内容が構成されたことに対し、改正ヌリ課程には幼児教育・保育現場の状況や幼児の成長発達に合わせて柔軟な対応ができるよう幼児が経験すべき最小限の内容にするため、年齢別ヌリ課程の詳細項目（267）が削除され、省略化への検討が行われた。なお、乳幼児の保育課程と初等学校[(2)]の教育課程と連携することがその特徴として挙げられる。特に、2015 ヌリ課程では「3～5 歳児の発達特性を考慮して年齢別に構成する」から「3～5 歳児が経験すべき最小限の内容で構成する」への変更は、自律性と多様性を高めていくための試みであることが示されている（表 2）。

**表 2　構成の重点の新旧比較**

| 2015 ヌリ課程の「構成方向」 | 2019 改正ヌリ課程の「構成の重点」 |
|---|---|
| 1．構成方向<br>ヌリ課程の構成方向は次のとおりである。<br>1．秩序、配慮、協力などの基本生活習慣と正しい人性を養うことに重点を置いて構成する。<br>2．自律性と創意性を養うことに重点を置き、全人発達を築けるよう構成する。<br>3．人と自然を尊重し、我が文化を理解することに重点を置いて構成する。<br>~~4．3～5 歳児の発達特性を考慮して年齢別に構成する。~~<br>5．身体運動・健康、意思疎通、社会関係、芸術経験、自然探究の 5 領域を中心に構成する。<br>6．小等学校の教育課程と 0-2 歳の標準保育課程との連携性を考慮し、構成する。 | 2．構成の重点<br>ヌリ課程の構成の重点は次のとおりである。<br>ア．3～5 歳のすべての幼児に適用できるよう構成する。<br>イ．追求する人間像具現のための知識、技能、態度及び価値を反映して構成する。<br>ウ．身体運動・健康、意思疎通、社会関係、芸術経験、自然探究の 5 領域を中心に構成する。<br>エ．3-5 歳児が経験すべき最小限の内容で構成する。<br>オ．0-2 歳の保育課程と小等学校の教育課程と連携性できるよう構成する。 |

出所：教育部ホームページ『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』から筆者作成

**④編成・運営について**

改正ヌリ課程の編成・運営は、細かく指定・明記された内容から、運営する現場や幼児の実情に合わせて、柔軟に対応できるように見直された。その内容は、教育時間は 1 日 4～5 時間を基準に、ヌリ課程をもとに現場の状況や実情に合わせて適切な計画を立て運営することである。教育時間の中には外遊びを含めて幼児が十分な遊びができるよう心がけることが明記されている。幼児を差別することなく、成長発達に応じて対応することや家庭・地域社会との協力体制が求められている。なお、教師の研修を通してヌリ課程の編成・運営が改善できるよう持続的研修・研究活動が必要であることが強調されている。さらに、クラスという項目が削除されたこともあり、クラス単位での計画を重視することより幼児

主体で活動ができるよう計画及び実践が可能になる見込みである。これによって計画と運営は、各現場の状況に委ねる方向になった（表 3)。

**表 3　編成・運営の新旧比較**

| 2015 ヌリ課程の「編成と運営」 | 2019 改正ヌリ課程の「編成・運営」 |
| --- | --- |
| Ⅲ．編成と構成<br>1．編成<br>ア．１日 4〜5 時間を基準に編成する。<br>イ．~~5 領域の内容をバランスよく統合的に編成する。~~<br>ウ．幼児の発達特性及び経験を考慮し、遊びを中心に編成する。<br>エ．~~クラス（学級）の特性に合わせて柔軟に編成する。~~<br>オ．性別・宗教・身体的特徴・家族及び民族の背景などによる偏見が内容編成する。<br>カ．業務と運営時間によって深化拡張できるよう編成する。<br>2．運営<br>ア．~~年間、週間、１日計画により、運営する。~~<br>イ．室内・外の環境を多様な興味領域に構成する。<br>ウ．幼児の能力や障害の程度により、調整しながら運営する。<br>エ．~~保護者と各機関の実情に合わせて保護者教育を実施する。~~<br>オ．家庭や地域社会の協力と参与を元に、運営する。<br>カ．教師の再教育を通じてヌリ課程の活動が改善できるよう運営する。 | Ⅱ．ヌリ課程の運営<br>ア．編成・運営<br>次の事項に従い、ヌリ課程を編成・運営する。<br>イ．１日 4〜5 時間を基準に編成する。<br>ウ．業務と運営時間によって拡張して編成できる。<br>エ．<u>ヌリ課程を元に各機関の実情に合わせて適切な計画を立て運営する。</u><br>オ．<u>１日の中で、外遊びを含めて幼児の遊びが十分に行えるよう編成して運営する。</u><br>カ．性・身体的特徴・宗教・家族及び文化的背景などによる差別がないよう編成して運営する。<br>キ．幼児の能力や障害の程度により、調整しながら運営する。<br>ク．家庭や地域社会の協力と参与を元に、運営する。<br>ケ．教師の研修を通してヌリ課程が改善できるようにする。 |

出所：教育部ホームページ『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』から筆者作成

**⑤教授・学習について**

改正ヌリ課程の教授・学習について、幼児の自発的遊びである自由遊びが幼児には学びであるため、興味・関心によって楽しく遊びにかかわれるよう心がけることが大切であると明記されている。また、教師は、幼児の遊びを見守る中で幼児の遊びをどのように支援することができるかを工夫すべきでる点も示唆している。

**⑥評価について**

改正ヌリ課程の評価については、評価の目的が幼児の視点で行う必要があるため、文書中心の評価ではなく、現場の実践中心の評価が大切であるということが反映されている。そのため、各現場や幼児の実情に合わせられるよう評価項目の検討が行われ、変更・削除することになった。また、幼児中心・遊び中心が保障されることと現場での教育課程運営の自律権が保障できるよう評価の視点を見直した（表 4)。

（２）領域別の目標及び内容について

前述したように、改正ヌリ課程の年齢別の目標及び内容について、領域別の内容を簡略化したことが大きな変化である。2015 ヌリ課程の 5 領域の細部内容が広く、現場では幼児への支援が難しいという指摘もあった。このような様々な課題を解決すべく、身体運動・健康、意思疏通、社会関係、芸術経験、自然探究の 5 領域の内容範疇は三つに、内容は 10〜13 項目に整理したのである。これは 5 領域を中心とすることは維持しながらも、幼児が経験すべき最小限の内容として構成することになった。これにより、2015 ヌリ課程の 5 領域における 3〜5 歳の細部内容の 267 項目が削除されることになった（表 5、細部内容の 267 項目は省略)。5 領域の細部内容が削除されたことによって教師の自律性による柔軟な対応が可能になることや、現場の実情に合わせて実施することがそのねらいである。

**表４　評価の新旧比較**

| 2015 ヌリ課程の「評価」 | 2019 改正ヌリ課程の「評価」 |
|---|---|
| ア．ヌリ課程の運営評価<br>(1) ~~運営内容がヌリ課程の目標と内容に基づいて編成・運営されたか評価する。~~<br>(2) ~~運営内容及び活動が幼児の発達水準と興味・要求に適切であったかを評価する。~~<br>(3) ~~教授・学習方法が幼児の興味と活動の特性に適合するかを評価する。~~<br>(4) ~~運営環境に幼児の発達と活動の主題、内容及び効率性などを考慮して構成されているかを評価する。~~<br>(5) ~~計画案の分析、授業参観及びモニタリング、評価尺度など多様な方法を活用して評価する。~~<br>(6) ~~運営評価の結果を反映して運営計画を修正・補完する又は以降のヌリ課程編成・運営に活用する。~~<br>イ．幼児評価<br>(1) ~~ヌリ課程の目標と内容に基づき、~~幼児の特性と変化の程度を評価する。<br>(2) ~~幼児の知識、技能、態度を含めて評価する。~~<br>(3) 幼児の日常生活とヌリ課程の活動全般にわたって評価する。<br>(4) ~~観察、活動の結果物を分析、保護者面談など多様な方法を使って総合的に評価し、その結果を記録する。~~<br>(5) 幼児評価の結果は幼児に対する理解とヌリ課程の運営改善及び保護者面談の際に資料として活用することができる。 | ３．評価<br>評価は次の項目に重点をおき、実施する。<br>ア．　ヌリ課程の運営の質を診断して改善するための評価を計画して実施する。<br>イ．　幼児の特性及び変化の程度とヌリ課程の運営を評価する。<br>ウ．　評価の目的によって適切な方法を使って評価する。<br>エ．　評価の結果は幼児に対する理解とヌリ課程の運営改善のために資料として活用することができる。 |

出所：教育部ホームページ『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』から筆者作成

## ４．考察

2012 年にスタートしたヌリ課程は、施行８年を迎え、大きく改正された。本章では、改正ヌリ課程の主な内容について次のように三つの考察を加える。

一つ目は、幼児中心・遊び中心の教育課程、国家レベルの教育課程としての構成体系の確立が重要であり、そのためヌリ課程の性格及び人間像について明示することになった。この内容は幼児が好きなことをしながら、時間を過ごせるよう自由遊びの時間を十分に確保する「幼児中心・遊び中心」ということである。遊びは学びのきっかけをもたらす活動であり、遊びを通して豊かな経験・感性が養われると考えられる。また、自らやりたいことを遊びとして取り入れることや他者とかかわることを通して子どもの主体的学びへの期待感も高まると考えられる。しかし、幼児中心・遊び中心ついては、遊びの定義・範囲を明確に定めていないため、曖昧な意味として理解される可能性があるという指摘もある（教育部 2019a）。

二つ目は、内容構成の簡略化を通した現場自律性の拡大については、ヌリ課程の最小化と運営の自律性及び多様性の保障のために、「構成方向」「編成・運営」「教授・学習」の内容が改正された。内容における項目を細分化から統合・簡略化へと改正されており、現場の状況に合わせて柔軟な計画及び実践ができるよう検討された。また、「編成・運営」における「クラス（学級）」が削除されたことについては、幼児の活動の編成や運営についてクラスを意識せず、異年齢間の交流を活発に行うという意味としても理解することができる。領域別目標及び内容の年齢別ヌリ課程を削除することで、教師の能力や現場の実情に合うよう自律性を優先する方向へと転換するようにもうかがえる。教師の専門性や経験などが問われることへの不安という見方もあるが、現場の特色と教師の専門性や経験などを生かすことと学校教育の一環として行われてきた一斉教育が少しずつ自由遊びへと変わるという期待感が高いといえる。

三つ目は、教師のヌリ課程の実行力の支援においては、ヌリ課程評価の過度な細分化を簡略化することによって、教師は評価に対する負担を軽減できることから、幼児との時間を多く確保できることにつながり、幼児教育の質の向上にも貢献できると考えられる。しかし、幼児と教師が一緒に作り上げる幼児の自由遊びが中心となる評価への転換は必要不可欠であるが、評価記述については混乱を招く可能性

があると考えられ、評価については一定に基準を定める必要があると考えられる。

**表５　ヌリ課程の領域別の内容の新旧比較**

| 2015 年 ヌリ課程の領域別の内容 | | | 2019 年　改正ヌリ課程の領域別の内容 | |
|---|---|---|---|---|
| 領域 | 内容範疇 | 内容 | 内容範疇 | 内容 |
| 身体運動・健康 | 身体認識・理解 | 感覚能力を育ち、活用する<br>身体を認識し、動かす | 身体活動を楽しむ | 身体を認識して動かす<br>身体の動きを調整する<br>基礎的運動や道具を利用して運動する<br>室内外の身体活動に自発的に参加する |
| | 身体の動きと基本的運動 | 身体調節をする<br>基本運動をする | | |
| | 身体運動への参加 | 自発的に身体活動に参加する<br>屋外で身体活動をする<br>器具を利用して身体活動する | | |
| | 健康な生活 | 身体と周辺を清潔にする<br>正しい食生活をする<br>健康な日常生活をする<br>病気を予防する | 健康な生活 | 自身の身体と周辺を清潔にする<br>身体に良い食べ物に関心を持ち、正しい姿勢で楽しく食べる<br>１日中、適当な休憩をとる<br>病気・疾病を予防する方法を知り、実践する |
| | 安全な生活 | 安全に遊びをする<br>交通安全のルールを守る<br>非常時に適切に対処する | 安全な生活 | 日常の中で安全に遊び、生活する<br>TV・PC・スマートフォンを正しく使う<br>交通安全のルールを守る<br>安全事故、火災、災難、虐待、誘拐などへの対処方法を知り、行動する |
| 意思疎通（コミュニケーション） | 聞く | 単語と文章を聞いて理解する<br>話を聞いて理解する<br>童謡、童詩、童話を聞いて理解する<br>正しい態度で聞く | 聞くことと話すこと | 話や物語に関心を持って聞く<br>感じたこと、考えたこと、経験を話す<br>状況に合わせて適切な単語を使って話す<br>他人の話を聞いて関連して話す<br>正しい態度で聞いて話す<br>正しい言葉を使う |
| | 話す | 単語と文章で話す<br>感じたことや考えたこと、経験を話す<br>状況に合う正しい態度で話す | | |
| | 読む | 読みに興味を持つ<br>本を読むことに関心を持つ | 読むことと書くことに関心を持つ | 話と文字の関係に関心を持つ<br>周辺の象徴、言葉などの読むことに関心を持つ<br>自分の考えを文字と似た形や言葉で表現する |
| | 書く | 書くことに関心を持つ<br>書く道具を使用する | 本と物語を楽しむ | 本を読むことに関心を持ち、想像することを楽しむ<br>童話、童詩において話と言葉の楽しさを感じる<br>言葉遊びと物語を作ることを楽しむ |
| 社会関係 | 自分を知り、尊重する | 自分を知り、大切にする<br>自分のことは自分でする | 自分を知り、尊重する | 自分を知り、大切にする<br>自分の感情を知り、状況に合わせて表現する<br>自分でできることは自分でする |
| | 自分と他人の感情をを知り、調節する | 自身と他人の感情を知り、表現する<br>自分の感情を調節する | 共に生活する | 家族の意味を知り、仲睦まじく過ごす<br>友たちと助け合いながら仲良く過ごす<br>友たちとのトラブルを肯定的な方法で解決する<br>お互いの感情、考え、行動を尊重する<br>日常でマナーを守って行動する<br>約束と規則の必要性を知り、守る |
| | 家族を大切にする | 家族と仲睦まじく過ごす<br>家族と協力する | | |
| | 他人とともに生活する | 友たちと仲良くする<br>共同体で穏やかに過ごす<br>社会的価値を知り、守る | | |
| | 社会に関心を持つ | 地域の社会に関心を持ち、理解する<br>我が国に関心を持ち、理解する<br>世界諸文化に関心を持つ | 社会に関心を持つ | 住んでいる地域についてわかる<br>我が国に対して自負心を持つ<br>多様な文化に関心を持ち、文化の多様性を尊重する |
| 芸術経験 | 美しさを探す | 音楽的要素を探索する<br>動きとダンスの要素を探索する<br>美術的要素を探索する | 美しさを探す | 自然と生活で美しさを感じて楽しむ<br>多様な芸術的要素に関心を持ち、探す |
| | 芸術的表現をする | 音楽で表現する<br>動きとダンスで表現する<br>美術活動で表現する<br>劇遊びで表現する<br>統合的表現 | 創意的表現 | 多様な歌を楽しく歌う<br>身体、物事、楽器を用いて簡単な音とリズムを作ってみる<br>身体や道具を活用して動きやダンスで自由に表現する<br>多様な美術材料と道具で自分の考えや感じたことを表現する<br>劇遊びで経験した物語を表現する |
| | 芸術を鑑賞する | 多様な芸術を鑑賞する<br>伝統芸術を鑑賞する | 芸術を鑑賞する | 多様な芸術を鑑賞して想像することを楽しむ<br>お互いの芸術表現を尊重する<br>我が国の伝統芸術に関心を持ち、親しくする。 |
| 自然探究 | 探究する姿勢を身につける | 好奇心を維持し、広げる<br>探究過程を楽しむ<br>探究スキルを活用する | 探究過程を楽しむ | 周辺世界と自然について持続的に好奇心を持つ<br>気になることを探究する過程に積極的に参加する<br>探究過程においてお互いの考えに関心を持つ |
| | 数学的探究 | 数と演算の基礎概念を知る<br>空間と図形の基礎概念を知る<br>基礎的測定を知る<br>規則性を理解する<br>基礎的資料収集と結果を示す | 生活の中で探究する | 物体の特性と変化を様々な方法で探索する<br>ものを数えて数量を知る<br>ものの位置と方向、形を知り、区別する<br>日常で長さ、重さなどを比較する<br>周辺で繰り返しの規則を探す<br>日常で集めた資料を基準により分類する<br>道具と機械について関心を持つ |
| | 科学的探究 | 物体と物質を知る<br>生命体と自然環境を知る<br>自然現象を知る<br>簡単な道具と機械を活用する | 自然と共に生きる | 周辺の動植物に関心を持つ<br>生命と自然環境を大切にする<br>天気と季節の変化を生活と関連づける |

出所：教育部ホームページ『2019 改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』から筆者作成

## ５．おわりに

本研究では、韓国のヌリ課程について導入及び改正の背景、主な内容とその期待効果について検討を行い、考察を加えた。改正ヌリ課程は、2020 年３月から実施される予定であり、幼児の主体的活動を積

極的に取り入れるとする幼児中心・遊び中心への改正は、大きな教育改革ともいえる。これまでの教育課程では、結果中心である「学び」は求めやすかったことに対し、プロセス中心の感覚的活動である「遊び」は求めにくいか、求められなかったかもしれないのが現状であった。幼児は、遊びを通して大きな「学び」を得るに違いない。幼児における最大の「学び」は「遊び」であることを共感していく必要がある。また、領域の過密な年齢別内容が削除されたことで、教師が幼児の遊びを支援するに当たり、型にはめることなく、柔軟に対応する力が少しずつ高まると予測できる。なお、クラスの概念がなくなる現場が増え、年齢が異なる幼児間の交流活動が盛んになることが期待できる。

改正ヌリ課程を現場に成功的に定着させ、これらの効果を生み出すためには、ヌリ課程解説書及び現場支援資料を配布し、研修を実施して教師の専門性を強化する必要があり、保護者の遊びに対する認識を引き上げる必要がある。また、幼稚園とオリニジップの室内・外遊び空間を再構成し、幼児が遊び文化を主導する創意的な空間を整備できる方案も提示されなければならない（教育部 2019b）。これらの支援策を政府がどのように実行していくのかが今後の課題であると考えられる。

**【注】**

（1）韓国の保育施設には、幼稚園とオリニジップがある。幼稚園は、幼児教育のための学校（幼児教育法第2条第2号）であり、教育部（日本の文部科学省に当たる省庁）が管轄している。オリニジップは、「子どもの家」という意味であり、乳幼児を保育する機関（嬰幼児保育法第2条第3号）であり、保健福祉部（日本の厚生労働省に当たる省庁）が管轄している。

（2）初等学校は、日本の小学校に当たる教育機関である（初・中等教育法第2条第2号）。

**引用・参考文献**

厚生労働省（2019）「幼児教育・保育の無償化について」（https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_01659.html，閲覧日 2019年9月20日）

教育部（2015）「教育部告示第2015-61号 改正幼稚園教育課程」（http://www.moe.go.kr，閲覧日 2019年8月21日）

教育部（2018）「幼児教育発展基本計画」（http://www.moe.go.kr，閲覧日 2019年8月21日）

教育部（2019a）『2019改正ヌリ課程（案）公聴会資料集』（http://www.moe.go.kr，閲覧日 2019年8月21日）

教育部（2019b）「報道資料 2019改正ヌリ課程確定・発表」（http://www.moe.go.kr，閲覧日 2019年11月1日）

教育部（2019c）「教育部告示第2019-189号 改正幼稚園教育課程」（http://www.moe.go.kr，閲覧日 2019年8月21日）

国家法令情報センター「嬰幼児保育法」「幼児教育法」「初・中等教育法」（www.law.go.kr，閲覧日 2019年11月1日）

統計庁（2019）「人口動態件数及び動態率推移」（https://www. kostat.go.kr，閲覧日 2019年9月24日）

保健福祉部「保育政策―保育基盤（3～5歳年齢別ヌリ課程）―」（http://www.mohw.go.kr，閲覧日 2019年8月21日）

ヨンジヒョン・カンインソン（2018）「教育の公共性強化のためのヌリ課程の発展方向に関する研究―葛藤原因と発展方案を中心に―」『社会科学論叢』21（1），131-155

# 会社要覧を基にした、地域産業・企業の変化に係る研究の可能性について

# Possibility of Doing Research on Changes in Local Industries and Companies Based on Company Directories

中　畑　裕　之
Hiroyuki　Nakahata

（　要　約　）

地域産業の研究では、産業構造の分析と合わせてヒアリング調査やアンケート調査を行い、産業・企業の変化やその要因を調査したり今後の動きを測ることが多い。しかし、ヒアリング調査やアンケート調査には相当の時間と費用がかかる。このため、各地で発刊されている会社要覧の情報を利用できないかと考えた。

この研究では三重県の企業・団体を掲載した百五総合研究所の三重県会社要覧を研究対象として、産業構造分析への利用や、企業・産業がどのように変化したか、また、現状の把握が可能か検討を行った。

結果として掲載企業数が限られていることや業種に偏りがあることから産業構造の分析には適さないものの、限定的ではあるが、産業・企業の動向、変化を把握するうえで有効な資料となることが分かった。

（キーワード）

産業調査、地域産業、会社要覧

## １．はじめに（研究の目的と意義）

地域産業の調査・研究では、経済センサスや国勢調査、県民経済計算などの統計データを基に、業種別の事業所数や従業者数、付加価値生産額の増減等からその構造変化を見るとともに、企業や業界団体へのヒアリング調査やアンケート調査などを行い、変化の状況や要因、今後の動きを測ることが多く行われている。このような調査・研究を基に、国や県の計画や施策などが立案されている。

統計データからは経済活動や雇用に占める各業種の数や割合（産業構造）、また、それらの時系列的な変化などが把握できるが、電気機械器具製造業という業種は変わっていないが作っているものは大きく変化していたり、海外展開を進めているといった変化は統計データからは浮かび上がってきにくい。合わせてヒアリング調査やアンケート調査を行うことで、どのように変化してきたか、その要因、今後見込まれる変化（動向）を把握することで、正確な現状認識、そして適切な施策立案につながる。

しかし、ヒアリング調査やアンケート調査を行うには、相当の費用と時間が必要となる。昨年 11 月に三重県が「三重県産業振興ビジョン」を策定するにあたっては三重県内企業 4,000 社、県外企業 1,000 社を対象にアンケート調査を行っているが、このような調査は重要な計画立案に関わる場合以外では困難である。また、やや長期にわたる過去の事象については、社史や記録をたどってもらう必要が出てくるなど調査対象事業者の負担となることも調査実施に当たっては壁となる。

このため各地域で発刊されている会社要覧を地域産業の調査に利用できないかと考え、地域の企業・産業の変化を研究する有効な資料として耐えうるものか検討を行った。

なお、会社要覧を利用して産業や企業の変化やその要因を研究した先行研究は見つけることが出来なかった。

## ２．会社要覧について

会社要覧は企業の所在地、代表者、業種、主要製品・サービス、財務データなどを掲載した冊子（データ）であり、百五総合研究所の「三重県会社要覧」、静岡経済研究所の「静岡県会社要覧」、北陸経済研究所の「北陸三県会社要覧」、新潟経済社会リサーチセンターの「新潟県会社要覧」などがある。これらの発行所は地方の金融機関の関連会社や、金融機関が中心となって設立した団体である。

類似の冊子として地方の新聞社が発刊する、中部経済新聞社の「中部年鑑」、伊勢新聞社の「伊勢年鑑」などがある。

先に挙げた金融機関系の発行所が発行している会社要覧では掲載項目はほぼ同じで、次のような項目となっている。なお、いずれの機関もアンケート調査により掲載情報を収集しており、銀行のデータを利用したりヒアリングを行って作成しているものではない。

百五総合研究所「三重県会社要覧」の掲載項目[1]

企業・団体名

住所、電話番号、FAX 番号、ホームページアドレス

資本金、株式上場・非上場

本社・工場（一覧）

役員役職・氏名

県内事業所（県外本社企業の場合）

主要品目、仕入先、主要販売先

沿革・特色

取引銀行

売上・利益

貸借対照表

従業員（男女別人数・平均年齢、全体人数・平均年齢）

前年の採用実績（大卒・短大卒・高卒）

本年の採用予定（大卒・短大卒・高卒）

経営者趣味

筆者も数年間制作を担当していた百五総合研究所の「三重県会社要覧」について紹介すると、最初の発刊は 1987 年 1 月で掲載企業数は 901 社であった。1988 年版では掲載企業数 1,238 社、1989 年版では 1,503 社と順調に掲載企業数を伸ばし、近年は三重県内企業の掲載数 2 千社以上に加え、県外企業も掲載するようになっている。

当初の発刊の目的は、三重県会社要覧ホームページのまえがきでは「三重県内で事業を営んでおられる主要な企業をひろく一般にご紹介させていただくこと～（中略）～三重県下の企業の現況をお知りいただく資料として、また、取引先の開拓、業務提携、就職案内などに幅広くご利用いただければ幸甚に存じます」[2]としており、これは発刊当初から変わっていない。また、経営的な理由として百五経営情報クラブという有料の会員制度を同社が作ったことから、その会員サービスの柱とするためでもあった。

1980年代～90年代にはまだインターネットは普及しておらず、地域の中小企業にとって自社のPRを一般に行うことが難しい環境であったことから、地域中小企業の数少ない企業紹介の場となった。「大手メーカーから突然見積依頼の電話がかかってきてどうしてうちに電話されたのか聞いたら、三重県会社要覧を見て作れそうな会社があったからと言われた」という感謝の電話をいただいたこともあった。大学・短大・高専・高校やハローワークに三重県会社要覧は進呈され、そこで活用されるようになったことも企業が情報を掲載しようとするインセンティブになったと考えられる。新しい三重県会社要覧を進呈に伺うと、高校の就職担当の先生やハローワークの担当者から「初めて求人が出てきた企業についてはまず三重県会社要覧を見て掲載されていれば存在する会社、それなりの会社だろうということが判断できる、重宝させてもらっている」などの言葉を頂いた。

現在では地域中小企業でもホームページやブログ、Line、県や市町、商工会議所・商工会、産業支援機関などからの情報発信が行いやすくなっているが、地域で信頼を得ている発刊物として多くの企業、機関に今も利用されている。

〒514-8666　津市岩田２１番２７号　☎059-228-9105　FAX059-228-9380

**株式会社　百五総合研究所**（ヒャク ゴ ソウ ゴウ ケン キュウ ショ）

（資本金）30,000千円　（設立）昭和60年7月
（支店・工場等）
（役員）代表取締役社長　荒木康行、常務取締役　中尾浩一、取締役　谷口久幸、松井信幸、渡辺義彦、竹中章、監査役　田中秀人、後藤悦夫
（主要品目）調査・研究の受託　経営相談、経営コンサルティング　セミナー・講演会の開催　出版物の発行
（主要仕入先）
（主要販売先）会員企業　一般企業　三重県他地方公共団体
（沿革・特色）①昭和６０年三重県下初のシンクタンクとして百五銀行とそのグループ、三菱東京ＵＦＪ銀行、三菱総研等の出資により設立。
②「誰からも親しまれる、行動するシンクタンクとして地元企業の発展を支援し、地域に役立つ人を育てます」を基本姿勢に、地域に密着した調査・研究、情報提供、経営支援などを行っている。
③会員数は約３，２００社、毎年「三重県会社要覧」、「三重県経済のあらまし」、「賃金統計ガイド」、「ＨＲＩレポート」等を発行し、年２回「景況調査」を実施している。
（取引銀行）百五銀行本店

（売上・利益）（千円）

| 決算期 | 売上高 | 税引前利益 |
|---|---|---|
| 28.3 | 477,645 | 84,544 |
| 29.3 | 503,637 | 94,424 |
| 30.3 | 493,813 | 44,070 |

（貸借対照表）（平成30年3月現在）（千円）

| | | | |
|---|---|---|---|
| 流動資産 | 696,653 | 流動負債 | 31,914 |
| 固定資産 | 38,359 | 固定負債 | 18,696 |
| 繰延資産 | | 純資産 | 684,401 |
| 計 | 735,012 | 計 | 735,012 |

（従業員）（平成30年3月現在）

| | 男 | 女 | 計 |
|---|---|---|---|
| 人数(人) | 22 | 13 | 35 |
| 平均年齢(歳) | 47 | 39 | 43 |
| | 高卒 | 短大卒 | 大卒 |
| 平成30年 採用（人） | 0 | 0 | 0 |
| 平成31年 採用予定 | 未定 | 未定 | 未定 |

（経営者趣味）荒木康行　昭和32年生　ゴルフ

（ホームページ）http://www.hri105.co.jp/

**図１　三重県会社要覧掲載内容例**[3]

## ３．地域産業の調査・研究資料としての可能性について

地域産業の構造、また、その変化と要因を調査研究する資料として有効かどうかの検討を、三重県会社要覧の1989年版（平成元年）と2019年版（平成31年）を使用して行った。1987年が最初の発刊であるが初期の２回は掲載企業数がまだ少ないこと、また、平成の時代（1989年～2019年）という期間

の区切りを考えたためである。

主な調査対象業種は三重県会社要覧の業種区分で、製造業、中でも食料品製造業、電気機械器具製造業、輸送用機械器具製造業とした。本来であれば全業種についてみるべきであるが、三重県会社要覧については電子データの提供を行っておらず、冊子から必要な情報を拾い上げて行く作業になることもあり、今回の検討に必要と考えられる範囲に絞った。

この3業種を選んだのは、「三重の工業（平成29年工業統計調査結果報告書）（平成29年6月1日現在）」で見ると事業所数では食料品製造業が1位、従業者数、製造品出荷額では輸送用機械器具製造業が1位であり、電気機械器具製造業（電子部品・デバイス・電子回路製造業、電気機械器具製造業、情報通信機械器具製造業を合わせたもの。三重県会社要覧では細かな区分がされていないため）は事業所数で3位、従業者数で2位、製造品出荷額では2位と、この3業種は三重県製造業の主要業種であることからである。また、経済情勢に敏感な電気機械器具製造業、輸送用機械器具製造業と比較的安定しているとされる食料品製造業で違いが表れるかを見たいと考えたためでもある。

（1）産業構造分析の資料としての可能性について

総掲載数と産業別の企業数の割合を、平成26年経済センサス基礎調査の三重県分（以下経済センサス）と2019三重県会社要覧で比較を行ってみた。

平成26年経済センサスの公務を除く三重県の会社数は21,474に対し、2019三重県会社要覧の県内掲載企業数は2,065とその1割程度である。また、業種による割合を見ていくと経済センサスでは製造業の企業の割合は18.4%（3,945）であるが三重県会社要覧では33.9%（701）を占める。一方、卸売業・小売業は経済センサスでは26.1%（5,596）に対し三重県会社要覧では20.3%（419）となっている。このように経済センサスと比較してみると、三重県会社要覧は業種による偏りがあり、特に製造業に偏っていることが分かった（表1)。三重県会社要覧への掲載依頼（アンケート票）は百五銀行の取引先や百五経営情報クラブの会員に限らず対象となる企業に広く送られているが、取引などで日常つながりが深く、規模も比較的大きい製造業からの回答が多くなったものと考えられる。

産業構造を分析する際の資料としてみると、三重県会社要覧の掲載企業数では不十分であり、業種の偏りも大きいため、その目的に使用するには適さないと考えられる。

また、経済センサスの公務を除く会社数21,474のうち資本金1千万円未満の会社は12,278で57.2%を占めているが、三重県会社要覧では基本、資本金1千万円以上または従業員10人以上（当初は30人以上）の企業を掲載対象としているため、小規模な企業のデータが少なくなっている。

さらには、資本金という概念が当てはまらない医療法人や社会福祉法人などの団体は当初調査対象に入れていなかったことも、業種の偏りにつながっていると考えられる。

参考としていくつかの業種の掲載企業数の増減をみると、1989年版で46掲載があった繊維品製造業は2019年版では22とほぼ半分になっている。一方、金属製品製造業では33が79（139%増)、一般機械器具製造業では49が78（59.2%増）と大きく増加し、全体での掲載企業数の伸び率37.4%（1,503→2,065）を上回っている。なお、食料品製造業の増加率は32.2%(87→115)、輸送機械器具製造業27.3

**表１　平成26年経済センサスの業種別企業数と2019三重県会社要覧掲載企業業種別掲載数の比較**

| | 経済センサス | | 2019三重県会社要覧 | |
|---|---|---|---|---|
| | 企業数 | % | 掲載企業数 | % |
| 農業，林業 | 285 | 1.3 | 16 | 0.8 |
| 漁業 | 61 | 0.3 | | |
| 鉱業，採石業，砂利採取業 | 30 | 0.1 | 1 | 0.0 |
| 建設業 | 3,988 | 18.6 | 344 | 16.7 |
| 製造業 | 3,945 | 18.4 | 701 | 33.9 |
| 電気・ガス・熱供給・水道業 | 18 | 0.1 | 8 | 0.4 |
| 情報通信業 | 247 | 1.2 | 22 | 1.1 |
| 運輸業，郵便業 | 879 | 4.1 | 137 | 6.6 |
| 卸売業，小売業 | 5,596 | 26.1 | 419 | 20.3 |
| 金融業，保険業 | 321 | 1.5 | 7 | 0.3 |
| 不動産業，物品賃貸業 | 1,439 | 6.7 | 61 | 3.0 |
| 学術研究，専門・技術サービス業 | 716 | 3.3 | 0 | 0.0 |
| 宿泊業，飲食サービス業 | 1,208 | 5.6 | 54 | 2.6 |
| 医療，福祉 | 557 | 2.6 | 31 | 1.5 |
| 生活関連サービス業，娯楽業 | 747 | 3.5 | 264 | 12.8 |
| 教育，学習支援業 | 213 | 1.0 | | |
| 複合サービス事業 | 1 | 0.0 | | |
| サービス業（他に分類されないもの） | 1,223 | 5.7 | | |
| 計 | 21,474 | 100 | 2,065 | 100.0 |

註：平成26年経済センサス、2019年三重県会社要覧より筆者作成

％（44→56）、電気機械器具製造業18.8％（64→ 76）と、全体の増加率よりは低くなっている。

　業種ごとの掲載企業数の増減は必ずしも統計データで見た企業数、事業所数の増減と一致していないが、繊維品製造業のように大きく減少してきている場合は、三重県会社要覧の掲載企業数にも変化が現れていると見られる。

（２）企業・産業の変化とその要因の研究資料としての可能性について

①主要製品、事業の変化

　1989年版と2019年版の両方に掲載されている企業は、食料品製造業では81中35（43.2％）、電気機械器具製造業では64中17（26.6％）、輸送用機械器具製造業では44中13（29.5％）であった。

　1989年版に掲載されていて2019年版になくても継続している企業は少なくないが、食料品製造業に比べ電気機械器具製造業や輸送用機械器具製造業では変化が激しいことは推察できる。

　両版に掲載されている企業につき主要品目や沿革特色の欄の記載内容から作っている製品や業務内容、事業の内容が同じと考えられるものと、変わっていると考えられるものは、食料品製造業で同じが22、変わっているが13、電気機械器具製造業で同じが7、変わっているが10、輸送用機械器具製造業で同じが6、変わっているが7であった。食料品製造業では同じと考えられる企業が比較的多く、電気機械器具製造業や輸送用機械器具製造業では変わったと考えられる企業が多くなった。

主要品目や仕入先、主要販売先、沿革・特色を読み込んでいくと、その企業がたどった道がかなり見え、過去の企業の動き、変化については読み取ることができると考えられる。

変わったと判断した企業の事例を挙げると次のようなものがある。

**表2　三重県会社要覧の1989年版と2019年版の間に事業内容が変わったと考えられる企業例**

| 業種 | 企業名（掲載ページ） | 1989年版→2019年版の主要製品、事業 |
|---|---|---|
| 食料品製造業 | オカダコーポレーション（旧：岡田食品製造）<br>1989：p5<br>2019：p6 | 総菜、日配品の製造・卸→<br>＋飲食店5ブランド18店舗を運営、小売事業にも進出 |
| | 糀屋<br>1989：p9<br>2019：p12 | みそしょうゆ醸造、酒類卸、業務用食品卸→<br>＋つゆ・たれの製造、プリン・洋菓子の製造、甘酒製造、飲食店経営 |
| | 辻製油<br>1989：p15<br>2019：p22 | コーン油、脱脂コーン胚芽、ハイプロティン吸着飼料、きのこ増収改良剤→<br>＋菜種油、菜種粕、大豆レシチン、コーンセラミド、柚子香料。関連会社で農業（トマト栽培） |
| | ヤマダイ食品<br>1989：p28<br>2019：p37 | 煮豆、お惣菜を食品商社に販売→<br>＋冷凍調理総菜、販売先を旅館ホテル・航空会社（機内食）、スーパー・百貨店等に拡大。ロサンゼルス、パリ、バンコクに連絡所・事務所 |
| 輸送用機械器具製造業 | 伊藤製作所<br>1989：p157<br>2019：p193 | プレス部品製造、金型製造、漁業機械部品製造→<br>漁業機械部品製造撤退。フィリピン、インドネシアに工場 |
| | 光精工<br>1989：p166<br>2019：p204 | ユニバーサルジョイント、レース、バルブ・スプール、ギヤブッシュ→<br>＋エンジン部品。米国、中国、フィリピンに工場 |
| | 安永<br>1989：p170<br>2019：p208 | 自動車部品、工作機械、農業用機械部品、電気部品他→<br>エンジン部品、機械装置（工作機械、ワイヤソー、検査測定装置）。機械装置の割合が高まり、自動車向け以外の太陽電池や電子・半導体分野向けが増加 |
| 電気機械器具製造業 | 河村産業<br>1989：p135<br>2019：p170 | トランス・モーター絶縁加工、リード線ハーネス加工、電子機器組立、基盤切断加工→<br>電子材料・TAB/COF関連製品、電気絶縁材加工、エポキシ高速注型品 |
| | オークテック（旧：柏木電業）<br>1989：p135<br>2019：p168 | モーター、電子レンジ、トランス→<br>＋機械加工、電子レンジ撤退。主要取引先（大手電機メーカー）が大きく変化 |
| | 中部電子<br>1989：p142<br>2019：p182 | 超小型チューナー、ゲームウオッチ他→<br>オプトデバイス製品（フォトインタラプター、近接照度センサー、測距センサー、リモコン用センサーなど） |
| | 三重電子<br>1989：p153<br>2019：p189 | OA機器 、テレビゲーム→<br>ゲーム機器組立・基板実装、液晶モジュール設計・製造・卸売、メカトロニクスの設計・製造、航空関連事業 |

※　＋は1989年版の主要製品に加えての新たな業務

②産業・企業動向の把握（海外展開を事例に）

産業・企業動向の把握の可能性を測るための事例として、企業の国際展開を取り上げた。

三重県内本社企業で海外拠点（生産拠点などとなる子会社や合弁会社）の記載がある企業の数を1989年版と2019年版で比べてみた。1989年版では食料品製造業と輸送用機械器具製造業では1社もなく、電気機械器具製造業の中川電化産業のみが韓国、タイに拠点を持っているのみであった。

これが2019年版では、食料品製造業ではあづまフーズ（米国1990、カナダ2003、中国2005）、井村

屋グループ（米国、中国（時期不詳））、電気機械器具製造業では五十鈴電業（ベトナム 2013）、小橋電機（中国 1994）、志摩電子工業（マレーシア 2000）、中部電子（中国（時期不詳））、中川電化産業：中川電装（中川電化産業子会社）（韓国 1972、タイ 1988、中国 1993）、輸送用機械器具製造業では、伊藤製作所（フィリピン 1996、インドネシア 2013）、セキデン（中国 2004、タイ 2009）、トリックス（タイ 1997、インドネシア 2005、メキシコ 2013）、光精工（フィリピン 1997、中国 2002）、ベステックスキョーエイ（タイ 1997、インド 2006）、安永（インドネシア、韓国、タイ、メキシコ、アメリカ、中国（時期不詳））などとなっていた。

数としては多いと言えないが、1989 年版では 1 であった海外進出企業が 14（中川電化産業子会社の中川電装含む）に大きく増加しており、この間に海外展開が進んだと言っても間違いではないと考えられる。

この他にも製造業であれば導入機器（大型プレスやレーザー加工機、マシニングセンターなど）の変化、取引先の変化などについて読み込んでいくと傾向が見出せそうである。

## ４．まとめ

産業構造の分析については、三重県会社要覧の掲載企業数が 2,000 社強と実際の企業数に比べ限られていること、掲載業種に偏りがあることから、三重県会社要覧を基に分析をすることは適切ではないことが確かめられた。

産業・企業の動向分析については、主要製品の変化、事業内容の変化、海外展開の動向などに関しては動向や傾向が読み取れそうである。今回見た海外展開の時期、進出先国についてはデータの数としては少ないものの、明確に時期や国の傾向が現れており、施策検討等の使用に耐えるデータと考えられる。他地域の会社要覧のデータと比較したりすれば地域による違いが見えてくるなど、面白い研究も考えられる。

三重県会社要覧の掲載企業数で産業中分類レベル（食料品製造業や電気機械器具製造業など）の業種間の比較をするにあたっては、掲載企業数が確保できる業種に絞る必要がある。標準産業分類と分類が一致していなことも課題である。

以上のことから、限定的ではあるが、会社要覧は地域の企業・産業の動向、変化を把握する有効な資料となると考えられる。

### 註

１．百五総合研究所 HP　三重県会社要覧（https://www.hri105.co.jp/publishing/youran/new/index.html）2019 年 11 月 23 日アクセス

２．同上

３．同上

## 参考文献

百五総合研究所『2019 三重県会社要覧』

百五経済研究所（現百五総合研究所）『三重県会社要覧 1989』

三重県『みえ産業振興ビジョン』～既存価値を超え、 ＫＵＭＩＮＡＯＳＨＩの産業政策で若者が躍動する三重～平成 30 年 11 月

三重県『三重の工業』（平成 29 年工業統計調査結果報告書）（平成 29 年 6 月 1 日現在）

三重県『平成 26 年経済センサス - 基礎調査』（http://www.pref.mie.lg.jp/DATABOX/90306000001.htm）2019 年 11 月 27 日アクセス

# 研究活動の一覧表

１．研究活動一覧表は、本学教員の研究活動の成果を公にし、本学が研究機関として今後の研究の発展を期すことを目的としている。

２．以下収録したものは、専任教員の自主的な報告に基づき作成している。

３．掲載は活動の分類別とし、『研究業績』として「著書」「論文」「調査報告」「実践報告」「資料・文献紹介」「その他著作物」、「口頭発表・ポスター発表」、「学会活動」、『芸術活動』として「演奏活動」「制作活動」の項目を掲載している。

４．掲載の順序は、「著書」「論文」「調査報告」「実践報告」「資料・文献紹介」「その他著作物」、「口頭発表・ポスター発表」、「学会活動」、「演奏活動」「制作活動」の順で、それぞれ、著者名、論文名、発行所または発表雑誌、掲載頁、発表時期を記載した。

５．なお、今回は、2017（平成 29）年 4 月から 2019（平成 30）年 3 月までとした。
過去の研究活動については、『高田短期大学紀要』第 14 号から隔年で掲載しているので参照されたい。

**【著書】**

**《共著》**

| | | |
|---|---|---|
| 山口　昌澄　他 | 『コンパクト版　保育内容シリーズ「保育の心理学Ⅱ」』 | 一藝社<br>pp. 89-104　2018（平成 30）年 3 月 |
| 青木　信子、榊原　尉津子　他 | 『アイディア満載！教育・保育実習サポートレシピ』 | 福村出版<br>pp. 10-15, pp. 24-30, pp. 31-37, pp. 38-43<br>pp. 51-53, pp. 61-62, pp. 69-70, pp. 77-78,<br>pp. 81-85<br>2018（平成 30）年 6 月 |
| 長倉　里加　他 | 『保育を学ぶ人のための子どもの保健』 | 建帛社<br>pp. 93-95, pp. 98-100<br>2019（平成 31）年 2 月 |
| 寳來　敬章　他 | 『教育原理　新版』 | 一藝社<br>pp. 87-96　2019（平成 31）年 3 月 |
| 寳來　敬章　他 | 『Professional をめざす保育者論』 | 教育情報出版<br>pp. 117-121　2019（平成 31）年 1 月 |
| 寳來　敬章　他 | 『保育者論　新版』 | 一藝社<br>pp. 39-47　2018（平成 30）年 3 月 |
| 武藤　敦士　他 | 『新版　基礎から学ぶ社会保障』 | 自治体研究社<br>pp. 163-177　2019（平成 31）年 3 月 |
| 武藤　敦士　他 | 『児童家庭福祉』 | みらい<br>pp. 90-103　2017（平成 29）年 11 月 |
| 武藤　敦士　他 | 『社会的養護』 | みらい<br>pp. 80-83　2017（平成 29）年 11 月 |
| 岡田　一範　他 | 『経営学へのご招待』 | 株式会社五絃舎<br>pp. 99-109　2017（平成 29）年 9 月 |

**【論文】**

**《単著》**

| | | |
|---|---|---|
| 福西　朋子 | 「領域『表現』と保育者養成課程における表現授業に関する一考察-『音楽表現指導法』授業実践から-」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号<br>pp. 19-27　2018（平成 30）年 3 月 |
| 福西　朋子 | 「保育の場での子どもの表現の育ちをめぐる課題－保育者の『表現活動』に関する課題意識から－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 14 号<br>pp. 45-51　2019（平成 31）年 3 月 |

| | | |
|---|---|---|
| 山本　敦子 | 「児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び(2)－楽器の特徴や活動対象年齢の分析をもとに－」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号 pp. 29-40　2018（平成 30）年 3 月 |
| 山本　敦子 | 「児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び(3)－保育実践および子育て支援への展望－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 13 号 pp. 37-48　2018（平成 30）年 3 月 |
| 鷲見　裕子 | 「女子学生の乳製品と果物の摂取に関する検討」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号 pp. 53-59　2018（平成 30）年 3 月 |
| 長倉　里加 | 「保育学生のボランティア活動の学びと意義」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 14 号 pp. 39-44　2019（平成 31）年 3 月 |
| 賓來　敬章 | 「依存型チャータースクールと独立型チャータースクールの実践」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号 pp. 21-29　2019（平成 31）年 3 月 |
| 武藤　敦士 | 「母子生活支援施設入所世帯の所得変動に関する一考察－入所後 3 年間の所得に注目して－」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第 4 号 pp. 25-36　2018（平成 30）年 3 月 |
| 野呂　健一 | 「自動翻訳による日本語の誤翻訳-初級日本語教科書の例文を通じて-」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号 pp. 75-84　2018（平成 30）年 3 月 |
| 野呂　健一 | 「短期大学生による書き言葉の問題点」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 5 号 pp. 21-27　2019（平成 31）年 3 月 |
| 中畑　裕之 | 「産業転換時に生き残る中小製造業の経営判断研究Ⅰ」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号 pp. 1-7　2018（平成 30）年 3 月 |
| 中畑　裕之 | 「産業転換時に生き残る中小製造業の経営判断研究Ⅱ」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号 pp. 1-8　2019（平成 31）年 3 月 |
| 岡田　一範 | 「ビジネス教育における高大連携の意義」 | 『日本産業科学学会研究論叢』第 23 号 pp. 33-392018（平成 30）年 3 月 |
| 岡田　一範 | 「アクティブ･ラーニング型授業に関する一考察-ケース･メソッドのアンケート結果分析より-」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 4 号 pp. 19-26　2018（平成 30）年 3 月 |
| 岡田　一範 | 「小売業態研究の変化に関する一考察」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号 pp. 55-66　2019（平成 31）年 3 月 |

| | | |
|---|---|---|
| 岡田　一範 | 「職業選択における業界研究の重要性に関する一考察」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第５号<br>pp. 13-20　2019（平成 31）年３月 |

《共著》

| | | |
|---|---|---|
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の基本的生活習慣の獲得に関する研究」 | 『高田短期大学紀要』第 36 号<br>pp. 61-73　2018（平成 30）年３月 |
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の基本的生活習慣の獲得に関する研究２－保育者調査にみる食事と睡眠習慣の獲得と指導－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 13 号<br>pp. 9-17　2018（平成 30）年３月 |
| 鷲見　裕子　他 | 「保育学生が描く子どものイメージの変容」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 13 号<br>pp. 27-36　2018（平成 30）年３月 |
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の基本的生活習慣の獲得に関する研究３－保育者調査にみる排泄、清潔、着脱衣習慣の獲得と指導－」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号<br>pp. 43-53　2019（平成 31）年３月 |
| 鷲見　裕子　他 | 「保育体験から学生の得た子育て支援ひろばの役割」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 14 号<br>pp.. 13-23　2019（平成 31）年３月 |
| 鷲見　裕子、青木信子　他 | 「子育て支援の周辺－地域型保育事業、仕事・子育て両立支援事業、障害児通所支援事業など－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 14 号<br>pp.. 25-38　2019（平成 31）年３月 |
| 長倉　里加、青木　信子 | 「『津市の子育て支援センターのニーズと課題』－親の子育て支援センターへの認識と利用状況－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 13 号<br>pp. 19-26　2018（平成 30）年３月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習の振り返りと自己評価(1)－実習経験からみた『こどもの保健Ⅰ・Ⅱ』『こどもの保健演習』の授業内容と教授方法の検討－」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要　人文科学・社会科学編』第１号<br>pp. 159-170　2018（平成 30）年３月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習の振り返りと自己評価(2)－現場で求められる保育者の資質能力向上を考える－」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要　人文科学・社会科学編』第１号<br>pp. 171-183　2018（平成 30）年３月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習の振り返りと自己評価(3)－セルフ・ハンディキャッピングおよびレジリエンスからの検討－」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要　人文科学・社会科学編』第１号<br>pp. 185-196　2018（平成 30）年３月 |

| | | |
|---|---|---|
| 榊原　尉津子　他 | 「学生の考える保育実習の目標と達成度」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』第2号 pp. 271-283　2019（平成31）年3月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習で学ぶ子どもの生命の保持－実習中の体験内容・園児の体調不良・ヒヤリハットからの検討－」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』第2号 pp. 173-182　2019（平成31）年3月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習に臨む学生の態度－生活習慣とセルフ・ハンディキャッピングからの検討－」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』第2号 pp. 145-155　2019（平成31）年3月 |
| 金森　まさ子、鷲見　裕子　他 | 「子育てひろば利用者の子育ての悩みに関する研究」 | 『高田短期大学育児文化研究』第14号 pp. 1-11　2019（平成31）年3月 |
| 鷲尾　敦　他 | 「サービスラーニングでの利用を目指したルーブリック評価の実践と課題」 | 『高田短期大学紀要』第36号 pp. 41-52　2018（平成30）年3月 |
| 鷲尾　敦　他 | サービスラーニングにおける COMMON RUBRIC の有効性 | 『名古屋女子大学紀要』第64号 pp. 397-408　2018（平成30）年3月 |
| 鷲尾　敦　他 | 「短期大学図書館の授業支援と学習支援－東海・北陸地区私立短期大学図書館における支援状況－」 | 『短期大学図書館研究』第37号 pp. 91-99　2018（平成30）年3月 |
| 鷲尾　敦　他 | 「サービスラーニングにおけるジェネリックスキルズの評価」 | 『名古屋女子大学紀要』第65号 pp. 195-206　2019（平成31）年3月 |
| 岡田　一範、海住　信行　他 | 「『商業』の概念から考察する商業に関する教育の在り方」 | 『高田短期大学紀要』第37号 pp. 31-42　2019（平成31）年3月 |
| 福田　洋子、野呂　健一、賓來　敬章、鷲尾　敦 | 「介護実習におけるルーブリック評価導入に向けての課題－実習施設へのアンケート調査から－」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第4号 pp. 35-46　2018（平成30）年3月 |
| 福田　洋子、野呂　健一、賓來　敬章、鷲尾　敦 | 「介護実習でのルーブリック評価の導入による効果と課題」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第5号 pp. 29-40　2019（平成31）年3月 |
| 福田　洋子　他 | 「在宅での医療的ケアにおける看護職、介護職の連携・協働の現状と課題」 | 『高田短期大学紀要』第37号 pp. 9-11, pp. 14-19 2019（平成31）年3月 |

福田　洋子　中川　千代　他
「看取り介護の現状と課題に関する調査研究」　『介護福祉教育』第 22 巻第 1 号 (通巻第 42 号) pp. 70-78　2017（平成 29）年 8 月

【調査報告】

《単著》

| | | |
|---|---|---|
| 鷲見　裕子 | 「学生の調理基礎技術の習得について」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号　pp. 67-72　2019（平成 31）年 3 月 |
| 中畑　裕之 | 「中小食品関連事業者の海外展開における課題－シンガポールを事例に－」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 5 号　pp. 46-52　2019（平成 31）年 3 月 |
| 中畑　裕之 | 「『若手社員の採用・定着・育成のためのワークショップ』参加による学生への効果について」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 5 号　pp. 53-59　2019（平成 31）年 3 月 |

《共著》

| | | |
|---|---|---|
| 山口　昌澄　他 | 「現代青年の日常の活動に対する評価－研究委員会共同調査の結果に基づく検討－」 | 『青年心理学研究』30(1)　pp. 81-84　2018（平成 30）年 3 月 |
| 中畑　裕之　他 | 「女性アスリートのセカンドキャリア問題について」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 4 号　pp. 61-66　2018（平成 30）年 3 月 |
| 福田　洋子　他 | 「在宅での介護職による喀痰吸引､経管栄養等の医療的ケア実施における看護職、介護職の連携について―インタビュー調査から－」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第 5 号　pp. 13-23　2019（平成 31）年 3 月 |

【実践報告】

《単著》

| | | |
|---|---|---|
| 山本　敦子 | 「オルフ研究所における International Summer Course 2017 への参加から学んだこと－楽器作りの講座を中心に －」 | 『日本オルフ音楽教育研究会　音と動きの研究』第 45 号　pp. 42-47　2017（平成 29）年 12 月 |
| 山本　敦子 | 「オルフ研究所における International Summer Course 2017 への参加から学んだこと(2)－最終夜の発表会 Final Evening を中心に－」 | 『日本オルフ音楽教育研究会　音と動きの研究』第 46 号　pp. 62-67　2018（平成 30）年 12 月 |

| | | |
|---|---|---|
| 山本　敦子 | 「オルフ研究所における International Summer Course 2017 への参加から学んだこと(3)－オープニングと歌の講座を中心に－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 14 号 pp. 77-88 2019（平成 31）年 3 月 |
| 林　韓燮 | 「ICT を活用した教育実践－学習支援システム manaba course の活用を通して－」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号 pp. 73-80　2019（平成 31）年 3 月 |
| 金森　まさ子 | 「絵本を通した教育活動の取り組み」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 13 号 pp. 75-84　2018（平成 30）年 3 月 |
| 鷲尾　敦 | 「Wix サービスを用いた地域貢献授業の評価と課題」 | 『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 4 号 pp. 67-76　2018（平成 30）年 3 月 |
| 鷲尾　敦 | 「学習管理システム『manaba』の利用実践と学生の利用意識」 | 『高田短期大学紀要』第 37 号 pp. 81-88　2019（平成 31）年 3 月 |
| 長谷川　恭子 | 「非薬物療法としての認知症ケア－音楽療法実践報告－」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第 5 号 pp. 75-79　2019（平成 31）年 3 月 |
| 中川　千代 | 「民生委員・児童委員制度 100 年の歩みと新任民生委員の活動実践」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第 4 号 pp. 55-63　2018（平成 30）年 3 月 |
| 中川　千代 | 「地域高齢者と短期大学生の交流サロン運営に関する一考察」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第 5 号 pp. 67-74　2019（平成 31）年 3 月 |

《共著》

| | | |
|---|---|---|
| 榊原　尉津子　他 | 「学生と地域の WIN-WIN 関係をつくる『鈴鹿学 2017 』の取り組み」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』第 1 号 p. 319　2018（平成 30）年 3 月 |
| 榊原　尉津子　他 | 「鈴鹿市における産学官協同によるランニングバイク事業」 | 『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 健康科学編』第 1 号 pp. 62-65　2018（平成 30）年 3 月 |
| 林　韓燮、青木　信子、長倉　里加 | 「保護者が考える段ボール遊具の可能性について－保護者へのアンケートを元に－」 | 『高田短期大学育児文化研究』第 15 号 pp. 61-67　2019（平成 31）年 3 月 |

林　韓燮、青木　信子、長倉　里加
「段ボールを用いた創作遊具の可能性について－製作活動と実践活動を通して－」
『高田短期大学紀要』第 36 号
pp. 93-101　2018（平成 30）年 3 月

鷲尾　敦　他　「学生主体の運営による子どもプログラミング教室の実践」
『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 5 号
pp. 69-76　2019（平成 31）年 3 月

川喜田　多佳子　他
「スマホネイティブ世代に必要な PC 教育（その 2）」
『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 4 号
p. 5　2018（平成 30）年 3 月

川喜田　多佳子　他
「スマホネイティブ世代に必要な PC 教育（その 3）」
『高田短期大学キャリア研究センター紀要・年報』第 5 号
p. 5　2019（平成 31）年 3 月

川喜田　多佳子　他
「日本人学生と留学生の協働意識を高める授業の成果と課題 －情報基礎演習　介護福祉コース実践報告－」
『高田短期大学紀要』第 37 号
p. 7　2019（平成 31）年 3 月

**【資料・文献紹介】**

長谷川　恭子　他
「介護福祉士養成課程及び保育士養成課程における実習の規定について」
『高田短期大学介護・福祉研究』第 5 号
pp. 33-41　2019（平成 31）年 3 月

**【その他】**

**《単著》**

河﨑　道夫　「『子どもの遊び』研究の琴線とかこさとしさん」
『現代思想』8 月　臨時増刊号
pp. 152-154　2017（平成 29）年 8 月

河﨑　道夫　「大人を見る目、子どもを見る目」
『子どもの文化』7・8 号
pp. 14-21　2017（平成 29）年 8 月

河﨑　道夫　「おんもに出たいと泣いている」
『保育の研究』28 号
pp. 1-3　2018（平成 30）年 7 月

《共著》

服部　優子、福田　洋子、中川　千代、武藤　敦士、長谷川　恭子　他

| | | |
|---|---|---|
| | 「本学介護福祉士養成課程における実習指導の検討－本学保育士養成課程の実習指導と比較して－」 | 『高田短期大学介護・福祉研究』第5号<br>pp. 43-P55　2019（平成31）年3月 |

**【口頭発表・ポスター発表】**

《単独》

| | | |
|---|---|---|
| 鷲見　裕子 | 「食事記録調査からみる保育女子学生の食事摂取状況　－乳・乳製品と果物の摂取－」（ポスター発表） | 第64回日本栄養改善学会学術総会<br>アスティとくしま<br>2017（平成29）年9月<br>『第64回日本栄養改善学科学術総会講演要旨集』 |
| 鷲見　裕子 | 「幼児の食事に関する習慣の獲得－データでみる発達基準の歴史的変化－」<br>（口頭発表） | 第73回三重県小児保健学会<br>三重県総合文化センター<br>2017（平成29）年9月 |
| 鷲見　裕子 | 「学生の料理に対する認知と調理について」（ポスター発表） | 日本調理科学会平成29年度大会<br>武庫川女子大学<br>2017（平成29）年8月<br>『日本調理科学会平成30年度大会研究発表要旨集』 |
| 鷲見　裕子 | 「短大生の調理技術の習得状況について」<br>（ポスター発表） | 第65回日本栄養改善学会学術総会<br>新潟コンベンションセンター<br>2018（平成30）年9月<br>『第65回日本栄養改善学科学術総会講演要旨集』 |
| 山口　昌澄 | 「日常活動・生活時間への意味づけの“意味”（日本青年心理学会研究委員会企画シンポジウム『現代青年の日常の活動に対する評価-研究委員会共同調査の結果に基づく検討－』）」 | 日本青年心理学会第25回大会<br>岐阜聖徳学園大学<br>2017（平成29）年11月<br>話題提供：山口昌澄・五十嵐　敦、指定討論：峰尾菜生子・岡田　努 |

| | | |
|---|---|---|
| 賓來　敬章 | 「Developing Career Design in California Charter Schools」(口頭発表) | 15th Asian Academic Society for Vocational Education and Training International Conference<br>Putrajaya (Malaysia)<br>2019（平成 31）年 10 月 |
| 賓來　敬章 | 「Vocational and Career Education in Charter Schools」（口頭発表） | 14th Asian Academic Society for Vocational Education and Training International Conference<br>Yogyakarta(Indonesia)<br>2018（平成 30）年 9 月 |
| 賓來　敬章 | 「チャータースクール間のネットワーク構造」（口頭発表） | 日本比較教育学会第 53 回大会<br>東京大学<br>2017（平成 29）年 6 月 |
| 武藤　敦士 | 「母子生活支援施設入所世帯の所得の変化に関する研究」（口頭発表） | 日本社会福祉学会第 66 回秋季大会<br>金城学院大学<br>2018（平成 30）年 9 月 |
| 松山　智道 | 「三帖和讃」（口頭発表） | 三重県地域文化財総合活性化事業・美術工芸品保存修理活用事業講演会<br>高田派本山<br>2017（平成 29）年 10 月 |
| 松山　智道 | 「二河白道」（口頭発表） | 真宗教団連合三重中勢ブロック研修会<br>高田派本山<br>2018（平成 30）年 3 月 |
| 鷲尾　敦 | 「Wix サービスを用いた Web サイト構築課題による地域連携授業の実践と課題」（ポスター発表） | 教育システム情報学会・第 42 回全国大会<br>北九州国際会議場<br>2017（平成 29）年 8 月<br>第 42 回教育システム情報学会全国大会<br>pp. 107-108 |
| 川喜田　多佳子 | 「日本人学生と留学生の協働意識を高める授業の成果と課題 －情報基礎演習 介護福祉コース実践報告－」（口頭発表） | 中部キャリア研究会<br>高田短期大学<br>2018（平成 30）年 8 月 |
| 岡田　一範 | 「ビジネス教育における高大連携の意義」（口頭発表） | 日本産業科学学会中部部会<br>滋賀大学<br>2017（平成 29）年 6 月 |

| | | |
|---|---|---|
| 岡田　一範 | 「若者の車離れと広告宣伝の現状と課題」（口頭発表） | 日本広告学会中部部会<br>名古屋学院大学<br>2019（平成 31）年 2 月 |
| 山下　道世 | 「オフィスワークコース卒業生の就職先における英語使用状況に関する調査（研究計画）」（口頭発表） | 平成 30 年第 2 回　中部キャリア研究会<br>高田短期大学<br>2018（平成 30）年 5 月 |

《共同》

| | | |
|---|---|---|
| 鷲見　裕子　他 | 「三重県の家庭料理　おやつの特徴－材料・季節による分類－」（ポスター発表） | 日本調理科学会平成 29 年度大会<br>お茶の水女子大学<br>2017（平成 29）年 8 月<br>『日本調理科学会平成 29 年度大会研究発表要旨集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の食事習慣の獲得と指導－保育者への子どもの基本的生活習慣調査より－」（ポスター発表） | 第 64 回日本小児保健協会学術集会<br>大阪国際会議場<br>2017（平成 29）年 9 月<br>『第 64 回日本小児保健協会学術集会講演集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の食事に関する習慣の獲得」（口頭発表） | 日本食生活学会第 55 回大会<br>天使大学<br>2017（平成 29）年 10 月<br>『日本食生活学会第 55 回大会講演要旨集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「保育体験から学生の得た子育て支援ひろばの役割」（ポスター発表） | 日本保育者養成教育学会第 2 回研究大会<br>共立女子大<br>2018（平成 30）年 3 月<br>『日本保育者養成教育学会第 2 回研究大会抄録集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「保育学生が描く子どものイメージ(3)－2 年制課程での変容－」（ポスター発表） | 日本保育者養成教育学会第 2 回研究大会<br>共立女子大<br>2018（平成 30）年 3 月<br>『日本保育者養成教育学会第 2 回研究大会抄録集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「乳幼児の排泄、清潔、着脱衣習慣の獲得－保育者への子どもの基本的生活習慣調査より－」（ポスター発表） | 第 65 回日本小児保健協会学術集会<br>米子コンベンションセンター<br>2018（平成 30）年 6 月<br>『第 65 回日本小児保健協会学術集会講演集』 |

| | | |
|---|---|---|
| 鷲見　裕子　他 | 「三重県の家庭料理　主菜の特徴<br>－5 食文化圏および季節による分類－」<br>（ポスター発表） | 日本調理科学会平成 29 年度大会<br>武庫川女子大学<br>2018（平成 30）年 8 月<br>『日本調理科学会平成 30 年度大会研究発表要旨集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「学生の子育て支援ひろばの役割理解(1)<br>－保育ボランティア回数の経験による<br>学びの変化－」（ポスター発表） | 日本保育者養成教育学会第 3 回研究大会<br>東北福祉大<br>2019（平成 31）年 3 月<br>『日本保育者養成教育学会第 3 回研究大会抄録集』 |
| 鷲見　裕子　他 | 「学生の子育て支援ひろばの役割理解<br>(2)　－子育て支援力の捉え方について<br>の質的変化－」（ポスター発表） | 日本保育者養成教育学会第 3 回研究大会<br>東北福祉大<br>2019（平成 31）年 3 月<br>『日本保育者養成教育学会第 3 回研究大会抄録集』 |
| 青木　信子、林　韓燮、長倉　里加 | 「保育現場におけるリサイクル素材の利<br>用実態に関する研究－段ボール素材を<br>中心に－」 | 日本保育者養成教育学会<br>東北福祉大学<br>2019（平成 31）年 3 月<br>『日本保育者養成教育学会第 3 回研究大会抄録集』 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育現場の振り返りと自己評価－学生<br>の資質と保護者対応についての一考察－」<br>(ポスター発表) | 日本保育学会第 71 回大会<br>宮城学院女子大学<br>2018（平成 30）年 5 月<br>発表論文集：P-A-6-2 |
| 榊原　尉津子　他 | 「保育実習の振り返りと自己評価－実習<br>中の生活状況と実習評価との関連－」<br>(ポスター発表) | 日本保育学会第 71 回大会<br>宮城学院女子大学<br>2018（平成 30）年 5 月<br>発表論文集：P-A-6-3 |
| 林　韓燮　他 | 「創作絵本をデータ化したデジタル絵本<br>の実践および活用方法について」（ポス<br>ター発表） | 日本教材学会第 29 回研究発表大会<br>聖徳大学<br>2017（平成 29）年 10 月 |
| 鷲尾　敦　他 | 「サービスラーニングにおける『汎用力』<br>の評価結果の考察」（口頭発表） | 日本教育工学会・第 33 回全国大会<br>島根大学<br>2017（平成 29）年 9 月<br>『日本教育工学会第 33 回全国大会講演論<br>文集』pp. 971-972 |

| | | |
|---|---|---|
| 鷲尾　敦　他 | 「サービスラーニング を評価する『汎用力』を評価するコモンルーブリックの実践的考察」 | 日本教育工学会・第 33 回全国大会<br>島根大学<br>2017（平成 29）年 9 月<br>『日本教育工学会第 33 回全国大会講演論文集』pp. 973-974 |
| 鷲尾　敦　他 | 「自己評価と自己分析からみたサービスラーニングの成果」（口頭発表） | 日本教育工学会・第 34 回全国大会<br>東北大学<br>2018（平成 30）年 9 月<br>『日本教育工学会第 34 回全国大会講演論文集』pp. 749-750 |
| 福田　洋子、野呂　健一、賓來　敬章、鷲尾　敦 | 「介護実習評価ルーブリックの開発」（口頭発表） | 大学教育学会第 40 回大会<br>筑波大学<br>2018（平成 30）年 6 月<br>『大学教育学会第 40 回大会発表要旨録』pp. 212-213 |

**【学会活動（シンポジウム等での講演、パネリスト等）】**

| | | |
|---|---|---|
| 福田　洋子 | 「海外旅行ユニバーサルツーリズム～視覚障がい者とシニアを中心に～」（パネリスト） | みんなの広場 in 松阪 フォーラム 2019<br>松阪市カリヨンプラザ<br>2019（平成 31）年 3 月<br>パネリスト |

**【制作活動】**

| | | |
|---|---|---|
| 林　韓燮 | 『匙と箸 100 人展にて作品発表』 | 2017 箸フェスティバル特別展覧会<br>清州市(韓国)<br>2017（平成 29）年 11 月 |
| 林　韓燮 | 『日本クラフトデザイン展にて作品出品（入選)』 | 日本クラフトデザイン展<br>東京<br>2019（平成 31）年 1 月 |

**執筆者紹介**（５０音順）令和２年３月現在


青　木　信　子（子ども学科准教授）

林　　　韓　燮（子ども学科講師）

小　川　真由子（鈴鹿大学こども教育学部こども教育学科准教授）

榊　原　尉津子（子ども学科准教授）

杉　山　佳菜子（鈴鹿大学こども教育学部こども教育学科准教授）

鷲　見　裕　子（子ども学科教授）

長　倉　里　加（子ども学科准教授）

中　畑　裕　之（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）

野　呂　健　一（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）

福　田　洋　子（キャリア育成学科介護福祉コース准教授）

賓　來　敬　章（子ども学科講師）

山　下　道　世（キャリア育成学科オフィスワークコース助教）

山　本　敦　子（子ども学科教授）

鷲　尾　　　敦（キャリア育成学科オフィスワークコース教授）


---

## 編　集　委　員


鷲 尾　　敦　　武 藤 敦 士　　山 下 道 世

小 野 亜里紗


---


高 田 短 期 大 学 紀 要　第 38 号

令和２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　筒 井 印 刷 有 限 会 社

三重県津市栗真小川町720番地1

電 話 (059) 231-3300

ISSN 0914－3769

# BULLETIN
# OF
# TAKADA JUNIOR COLLEGE

VOL. 38

## Research Papers


Actual Use and Issues of Recycled Materials Such as Cardboards in Nursery Schools
……………………………………………………Rika Nagakura, Nobuko Aoki, Hanseop Yim (1)

An Attempt to Encourage Children to Play Handmade Musical Instruments Actively (1):
Through the Introduction of Picture Books by the Students Majoring in Childcare
……………………………………………………………………………Atsuko Yamamoto (11)

An Analysis of Students' Practice Based on the Results of the Rubric Evaluation of Care-work
Practicum……………………………Atsushi Wshio,Yoko Fukuda,Kenichi Noro,Takaaki Horaii (23)

A Research on the Diet of Female College Students and Its Change…………………Hiroko Sumi (35)

A Study on Understanding of the Generation Gap and Child-rearing Support
…………………………………………………Itsuko Sakakibara,Kanako Sugiyama,Mayuko Ogawa (45)

The Difference between the Two Polite Forms of Request 'O/go-ninattekudasai' and 'O/go-kudasai'
………………………………………………………………………………Kenichi Noro (53)


## Reports of Investigation


Does Showing How Much and in What Situations Graduates Use English at Work Help Increase
the Motivation of Students Taking Office English?
……………………………………………………………………………Michiyo Yamashita (63)

A Study on the "2019 Revised Nuri Curriculum" in Korea……………………………Hanseop Yim (69)

Possibility of Doing Research on Changes in Local Industries and Companies Based on
Company Directories……………………………………………………Hiroyuki Nakahata (77)


## Supplement


A List of Academic Research Activities
…………………………………………………………………………………………… (85)


TAKADA JUNIOR COLLEGE
March 2020