

研究紀要

collection vol.49



- | | | |
|--|-------|-----|
| 1. 「教育の方法と技術」における Problem-based Learning の試み | 梅宮れいか | 1 |
| 2. “放射能問題”と保育者養成教育の課題
—学生の放射能不安内容の検討から— | 佐藤 理 | 7 |
| 3. 私の授業における「アクティブ・ラーニング」的試みと今後の課題 | 黒津 康司 | 13 |
| 4. 東日本大震災による避難高齢者の地域生活支援に関する研究
～福島県飯館村にみる高齢者の地域生活に焦点を当てて～ | 日下 輝美 | 29 |
| 5. 大学生における受講態度と知的成長感 | 小関 賢 | 39 |
| 6. 運動モルフォロジーにおける幼児の運動を対象とした分析方法の検討 | 島田 貴広 | 49 |
| 7. 演習科目におけるアクティブ・ラーニングの取り組み
～演習科目「保育相談支援」授業導入時にゲーム活動する試み～ | 今 清孝 | 57 |
| 8. 子どもの育ちにかかわる自己肯定感についての一考察 | 中野 明子 | 63 |
| 9. 学生の「歌唱」に対する意識や自己評価における一考察
～学生にふさわしい表現指導法を考える～ | 長久保和子 | 71 |
| 10. 介護職と看護職の協働を考える
～半構造化面接を通して～ | 芝田 郁子 | 85 |
| 11. 介護実習後における専攻科学生の介護福祉士像に関する一考察 | 島貫 圭介 | 97 |
| 12. 日中関係の将来の展望（4）
～APECでの首脳会談をめぐって～ | 呂 学如 | 105 |

SUMMARY STUDY REPORTS 2015

福島学院大学
大学院・福祉学部・短期大学部

筆 者 紹 介

梅	宮	れい	か	教	授
佐	藤	い	理	教	授
黒	津	康	司	准	教
日	下	輝	美	講	師
小	関	賢	賢	客	員
島	田	貴	広	講	師
今	野	清	孝	講	師
中	野	明	子	講	師
長	久	和	子	助	教
芝	保	郁	子	講	師
島	田	圭	介	助	手
呂	貫	学	如	准	教

「教育の方法と技術」における Problem-based Learning の試み

Trial of Problem-based Learning in *Method and Technique of Education*.

梅宮れいか
Reika Umenomiya

目次

はじめに

1. Problem-based Learning の定義

2. 授業の内容

3. 結果

4. 考察

おわりに

Summary :

短期大学幼稚園教諭養成課程において開講された「教育の方法と技術」における“情報機器の活用”の授業ユニット6コマにおいて、Problem-based Learning を実践し、その教育効果を検討した。結果、63.8%に中間プロダクトの独自アウトプットを認め、32.7%に授業目標である情報機器活用の統合性を認めた。また、情報機器を操作し教育資源を検索することのみで新たな知識の定着を示唆する結果も得た。「教育の方法と技術」における“情報機器の活用”は、コンピューター・リテラシーではない活用の仕方を学ばせなければならない。本文で試行した Problem-based Learning は、「教育の方法と技術」の授業方略として有効であると思われる。

Key words : 教育の方法と技術 PBL (Problem-based Learning) 課題解決学習

はじめに

「教育の方法と技術」は、教員養成課程で開講される教科目に、広範囲にまたがる授業科目である。その内容は、教授理論、教育課程、授業設計、教科教育方法、教育技術、教材研究、教育情報機器活用、学級経営、評価法など、教育方法論の集合体であると同時に、教育哲学や教師論にまで及ぶ。その網羅の仕方は、他の授業科目で詳細に講義されている項目を再度取り上げ、有機的な連続を紡ぎ出す役割を担っていると言い換えることも可能だ。多様な価値が交錯している今日において、より生産的に活動する個人を育成するため

に、“的確な技術で教育機会を提供し続ける教師像”を構築させる基礎要件となる教科目と考えてもよい。「教育の方法と技術」は、教育方法論、または教育工学的視点から専門的知識や方法論を再度取り上げつつ、それらの“使い方”を学ぶ授業の運営が求められる点において、教育活動のメタファーとしての位置づけが可能となる授業科目なのである。

一方、小学校以上の学校教育で大きな位置を占めている教室授業がほとんど無い幼稚園教育においては、「教育の方法と技術」の教授内容が不鮮明となることも否定できない。環境の調整だけで教育活動を進める

幼稚園教育（文部科学省、2013）は、教室における一斉授業の設計や運営、その発展的評価を行う対象が僅かである。加えて、知識量で測れるような学習到達目標が設定されていないため、教育評価は教師の観察に大きく依存し、道具的な選択性に乏しい。このように、幼稚園教諭の養成において「教育の方法と技術」は、授業法や授業に伴う手技的理論・内容・技術を取り上げることなく、幼児の発達を促す教育を運営する方略や理論を教授しなければならない。この点で、教授内容がより抽象度の高いものになるという宿命を帯びる。

加えて、「教育の方法と技術」には、括弧書きで“情報機器及び教材の活用を含む”と添え書きがある。この添え書きの示すところは、情報機器や教材の教育的活用のメソッドロジーについても教授内容に含むべきことと解釈できる。その場合の教育的活用は、対象を幼児、児童生徒とし、教師が教育的働きかけをする場合の道具的運用を示すわけだが、これには2つの形態が想定される。第一の形態は、教師が子どもとの直接的対応に用いる場合である。情報機器を授業の中で用いてながしかの理解を促す場合や、成果物作成の際の道具として活用する場合、理解を促進する図説などの教育用具などが考えられる。第二の形態は、教師が授業の準備や教育活動を行う上で、教育活動に貢献するながしかを確保するために用いられる場合である。教育行事の下調べに始まり、子どもへの教育的働きかけをより重厚にするための事前調査に活用することも含まれよう。教師を刺激し、教育的活動のヒントに一助する映画なども広義の教材に位置づけることが可能だ。ここにおいて、情報機器や教材は、教師の教育的活動に多種多様ななかかわりを持つもの、事象、資源、またはそれらを媒介するものに拡大される。同時に、情報機器や教材の活用は、狭義の教育活動を遙かに超える教師の体験的活動を支えるものの活用による範囲が拡大される。

しかし、「教育の方法と技術」の授業において、広義の教育活動にかかわる情報機器と教材の活用を取り上げられているシラバスは、調べ得る範囲において見つけることができなかった。情報機器リテラシーを教授するのではない、情報機器の活用の方略を体験的に教える授業内容が必要であると思われる。そこで本文では、第二の教育活動における情報機器の活用を体験的に教授する方略について、実際に授業を通して試行し、教育効果と思われる結果を認めることができたので報告する。

1. Problem-based Learning に関する定義と授業の目的

Wood, D. R. (1994) によるとProblem-based Learning は、提示された問題について、学生が自ら何を知る必要があるのかを見つけ出して学ぶ、問題状況を利用した学習活動と定義される。Project-based Learning との違いは、他者の存在を介しない点である（鈴木、2012）。両者は、学生の主体性や積極的姿勢を必須とするところ、目的性や目標設定の明確さと連続的な学習体系を構成する点において、同質的教育方略と言っても過言ではない。

本文においてはWood, D. R. (1994) の定義に従い、学生個人が課題に取り組む活動を通して学習を進めさせる。表層的な学習はワープロソフト Word の操作だが、幼稚園教諭が提供する教育環境を構成する要件について、積極的に教育資源を探る手技の修得を授業の目的としている。

2. 授業の内容

1) 基本情報

幼稚園教諭養成課程を有する短期大学部において開講された「教育の方法と技術」の授業において、情報機器の活用について取り上げる授業項目において実施した。シラバスには、情報機器を用いた授業コマとして5コマが設定されており、それを一続きとした時間として課題を解決することにより①情報機器の操作技術、②教育資源へのアクセス方法、③資料の要約や発展的活用法の修得を通して教育力の向上のために情報機器や教育資源の統合的活用方法や考え方を身につけることを期待するものである。本文では、この一続きの授業をユニットと呼ぶ。今回は5コマ、振り返りに1コマの計6コマで1ユニットとする。

授業で用いる教室は56人が一斉授業を受けることができる情報機器の演習室（写真1）である。もちいた情報機器は、NEC製のパーソナルコンピュータMATEである。OSはwindows7でMicrosoft社製のOffice2010がインストールされている。学内LANを経由してインターネットに接続され、ブラウジングが可能である。受講生は一人一台あてがわれたパソコンを使い課題の完成を求められる。課題は、Wordを使っての「小説」の創作である。基本フォーマットを指定した後、枚数の制限はなしに自由に創作させた。Wordの基本操作は、高校までに修得しているとし、授業の中では指導はしなかった。修得しているスキルの差から操作上

の躰きが起きた場合には個人対応を行う予定とした。Wordの高度な操作スキルの修得は、本授業の目的とするところではないからである。しかし、平易な文章の作成なので問題は起こらなかった。加えて、自由な雰囲気の中“おしゃべり”を推奨した。情報機器操作スキルの教え合いや、教育資源の所在の共有、課題解決の多様性への刺激を促進する情報交換を狙ったことである。受講生は4クラス計104人である。今回の授業ユニット以前にWordでの長文作成が未経験の学生は60人で全体の57.7%であった。



写真1 実施教室における授業風景

2) 課題の提示

授業ユニットの1コマ目は、これから行う作業の全体像を理解できるようなインストラクションを行った後、課題を提示した。課題はNHKが2002年（DVD発売は2003年）に放送したドキュメント「アジア古都物語」の「第5集 イスファハン 楽園を夢見る王都」（49分）によって行われた（写真2）。



写真2 ドキュメント「アジア古都物語 第5集 イスファハン 楽園を夢見る王都」
NHK 2002年制作（DVD 発売は2003年）



写真3 ゴルバーニ少年(左)とモサッテグザーデ氏(右)

このドキュメント中にはアフガニスタンからの難民2世のゴルバーニ少年（写真3、左）とイスファハンのタイル職人モサッテグザーデ氏（写真3、右）との交流が描かれている。あらすじは以下のようなものである。

アフガニスタン難民2世のゴルバーニ少年（10歳）は、家族とともに逃れてきたイランの古都イスファハンにすんでいる。彼はイマーム広場で靴磨きをして家計を支えていた。少年には夢があった。それはイマーム広場に隣接する世界遺産にも登録されたイマームモスクの屋根のタイルを葺けるようなタイル職人になることである。ゴルバーニ少年にこの夢のきっかけを与えたのが今まさにイマームモスクのタイルを葺き替えているタイル職人の親方モサッテグザーデ氏（77歳）であった。モサッテグザーデ氏は、「その気があるなら、神のご加護で、一人前のタイル職人にしてあげよう」とゴルバーニ少年に約束していたのである。しかし少年の両親は職についておらず、少年とその兄弟の稼ぎに頼る状態。少年がタイル職人の修行をすることは難しかった。しかし少年は、タイル職人への夢を抱きながら、靴磨きをしつつ、モサッテグザーデ氏の工房に仕事を習いに通い始めた。

ドキュメントは、その後の少年のことを語ることなく終わっている。ユニットでの課題は、このゴルバーニ少年のその後の人生を「小説」に書くことである。この課題は、適当に想像してハッピーエンドに終わらせることはさほど難しくはない。しかし、その作成過程において、①イスファハンの街の描写を入れること、②ストーリーに第三者を関係させること、③ゴルバーニ少年と両親の心の葛藤を描くこと、④イランという国とその周辺の今について調べ、物語に活用すること、の4点を条件としてつけ加えることにより、安易な想像とストーリー展開を防いだ。この条件を満たすため

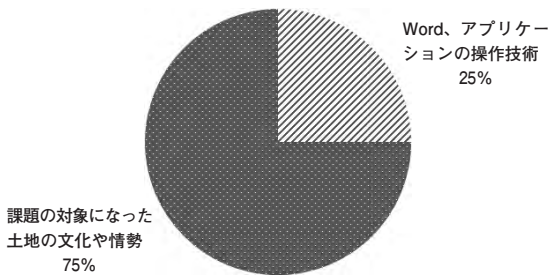


図1 対象の授業ユニットで学んだ知識技術(N=104)

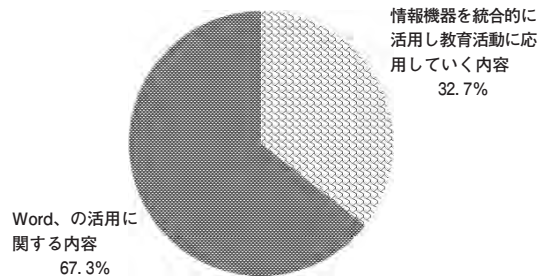


図2 情報機器の統合的活用の方向性(N=104)

に、学生はイマーム広場やイマームモスクとはどのようなところか、イスファハンとはどのような街なのか、イランやアフガニスタンとはどのような国でどのような情勢にあり、どのような人々が生活しているのかを調べる必要に迫られる。

3) “取材” ツールの提示

授業ユニットの2コマ目には、それらの調査を元に「小説」を構成する準備を誘導した。課題の提示で、「小説」を書くためには調査が必要と担当教員から告げられ、学生はインターネットの検索エンジンで物語の舞台であるイスファハンの解説や画像を検索するところから作業を開始していた。“取材”と称するこの作業は、物語を構成する上でのヒントや情景描写に発展する映像も入手する作業だと告げ検索だけで終わることがないように誘導した。“取材”を、現地に赴いて行うようなリアルな内容に仕立てるために、2コマ目ではGoogle EarthとYou Tubeの使用を提示した。Google Earthには、上空から見た衛星写真だけでなく、観光地や街角など、かなりの場所で360度が見回せる写真がポストされており、ディスプレイ上で、街を“見渡せる”。You Tubeは、動画投稿サイトであるが、旅行者などが投稿した動画の中には、今回課題になっているイスファハンで撮られたものもある。この二つのサイトは、情報資源の宝庫であることを告げ、課題に取り組む上での“取材”で積極的に活用できるよう、実際に検索をして見せながら作業を進めさせた。

4) 振り返りシート

課題が完成し提出された後、6コマ目に授業ユニット全体の振り返りを実施した。振り返りの作業は「振り返りシート」を用いて行った。これは、設定された

設問に回答する形式をなしており、学生は問題を解くようにして、自分自身が、授業ユニットを通してどのように課題に取り組んだかを振り返る。課題への取り組みがどのようになされたかを思い起こすだけではなく、課題を解くことによって身につけたものは何であったかを考えさせた。

さらに、「振り返りシート」は、シートに記述することで終了するのではなく、記述後、担当教員とともにもう一度、一斉に見直すことで、授業ユニットが目標とした到達点に近づけるよう設定した。授業ユニットが、「小説」を書くという作業だけではなく、当初設定した目標にどのように近づいていったかを担当教員の説明で確認させた。これらの流れの中で、学生は振り返りを二度行ったことになる。

3. 結 果

本文における試行は、「小説」を創作するという課題に対して、情報機器を活用した“取材”を行い、よりリアルなストーリーにするプロセスを通し、情報機器を活用して教育資源へのアクセスやその統合的活用の技術が身につくことを目標としている。授業は、今回の試みのポテンシャルを検討するため、初期における方向性を曖昧にして実施している。

本文では、教育効果を「振り返りシート」に記載された内容を分類することで把握した。結果の分類は、授業担当者や教育には全く関わりのない研究者（心理学）の2名で分類し、意見が分かれたサンプルについては、討議・調整の後分類を決定した。

効果を測定する指標として、「振り返りシート」に“今回学んだ知識、技術の項目”を設定した。結果、Wordの操作技術やインターネットでの検索技術を学んだと回答した学生は全体の25%で、75%の学生は、課

題で取り上げた土地の情勢や文化、歴史などを学んだと回答した(図1)。

さらに、今回の授業で学んだことを就職後の仕事にどのように活かしたいかを振り返らせたところ、Wordやインターネット、Google EarthやYou Tubeなどの多種の情報機器を統合的に活用し教育活動に応用してゆく内容や自己の教育力の向上をはかる価値的方向性が認められる内容を含む回答が、32.7%であった(図2)。

図2で示した統合的活用の方向性を作るのに機能したと思われるツールを自ら作っていた学生が68.3%いた。それは、プロット・ノートともいえるメモ書きで、“取材”を通して得た知識を書きとめ、そこから「小説」の材料を抽出するためのツールであった(写真4,5)。

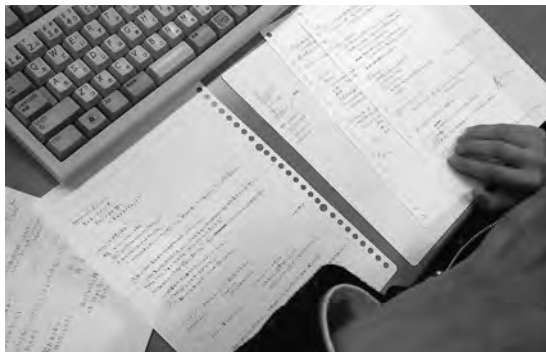


写真4 学生が作ったプロット・ノート A

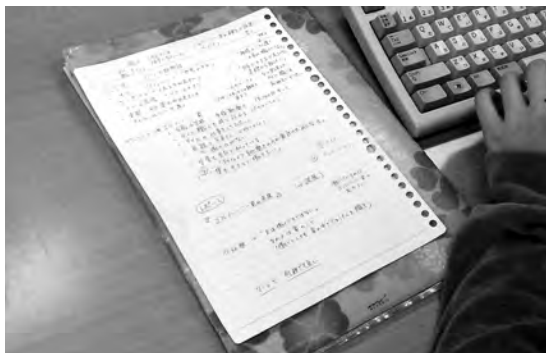


写真5 学生が作ったプロット・ノート B

4. 考 察

Ambrose, S. A, Bridges, M. W, Di Pietro, M, Lovett, M. C., Norman, M. K. (2010) は、学習は変化を導くプロセスで、プロダクトではないと述べる。すなわち、

プロダクトをアウトプットするために、何を経てきたかが学習の本質であると定義する。今回の授業で、課題として作り出された「小説」は、Ambrose, A. S. らが言うところのプロダクトであり、それをアウトプットする上でどのようなプロセスを通ったかを推測する指標と解釈できよう。ストーリーが緻密であればその分、中間のプロセスがより充実した内容であったことが推し量られ、それが個人の評価となる。本文では、個々の評価については検討の対象ではないが、都合のよい単純なハッピーエンドは皆無であった。安易に流れそうになる学生が全くいなかったわけではない。3コマ目からの執筆の時々において担当教員が介入し、ストーリーの充実に導いた。中間プロセス充実の一助となった要件の一つと考える。さらに「振り返りシート」による学んだ内容の確認において、情報機器の道具的使用方法を単純にトレーニングしたと回答するのではなく、課題の対象となった場所の文化や情勢が75%を占めたことは、中間プロセスの充実を示していると解せよう。学生にとって、今まで知ることがなかった分野の知識に触れたであろうことが推測され、教育的価値に富む刺激があったと思われる。ここで注目したいのが、学生が自ら作り出したプロット・ノートである。担当教員は、Web ページなどの資料のプリントアウトを許可していた。だが、自分のノートに必要と思われる情報を書き写し、プロット・ノートとしていた学生が68.3%いた。これは、中間プロダクトと解釈でき、それを自ら積極的に生産した点において、道具や技術、情報や発想を統合する初期的手続きを学んだと解釈することが可能である。インターネットという情報のメルティング・ポットから徐々に資源が精錬されてゆくプロセスをもって、自分は、課題を進めるに当たって何を知る必要があるのかを検討し、どのように組み立て行けば問題を解決できるかの作業手続きを発見したのではないだろうか。さらに Google Earth や You Tube といった複数のアプリケーションの同時並行的利用を通し、パソコンの複機能情報機器としての有用性、情報資源の多様性とその主体的活用の手法、複数の知識を統合する技術や感覚といった教育活動を支えるセンスをも修得するのに貢献したのではないだろうか。ツールとして繰り返し使うことで、“使いこなす”と表現される技術を身につけたことは言うまでも無い。

最後に、授業ユニットで学んだことを就職後にどのように生かしたいかを考えさせた振り返りで、情報機

器の統合的活用の方向性を探ってみた。振り返りシートを使った個人の振り返り（第1回目の振り返り）で67.3%がWordを使った業務や園便りの作成をあげていた。授業ユニットで経験した情報収集と統合のプロセスがどのような意味であったか、よく理解できない様子がうかがえる。これは、当初において教育ユニットの目的を不明瞭にして試行的に授業を行ったことも影響しているに違いない。課題をこなす段階では、望ましいプロセスがあったがその意味にまで止揚されていない。これらの学生は、担当教員のもと、全体で行った振り返り（第2回目の振り返り）で授業の目的や身につけてほしかった知識や考え方、技術的内容を提示され、意味づけが行われたと思われるが、今回は計測を行っていない。一方、32.7%は、インターネットやGoogle Earth、You Tubeを使った情報収集による教育活動の充実、子どもへの教材提示の内容充実、ストーリー構築のテクニックを子どものオペレッタに活用することなど、教育資源を自己の教育能力の向上への刺激となるよう多角的に収集して活用する方向性を獲得したと考えられる。この振り返り内容は、授業ユニットで設定した到達点である。授業ユニットで得た知識やセンスが教育活動に転移されるであろうことを予測させる。

おわりに

今回の試行においては、3割強の学生が課題をこなすだけで授業ユニットの到達点である情報機器の統合的活用方略の修得と教育力向上の芽生えにたどり着いた。全体での振り返りを経ることでその割合は増加するのは予想に容易い。より効果的な振り返りの項目や方略については、今後検討してゆく必要がある。また、課題を解決しているプロセス上の介入に関しても、その内容やタイミングに検討の必要を感じる。

梅宮（2001）は、授業において情報機器を専門用語理解の確認ツールとして使うことで学習効果の向上が期待できることを示唆した。さらに、専門用語の理解を媒介変数として理論性の醸成もはかれる可能性を報告している。このことは、本文で検討した「教育の方法と技術」の情報機器の統合的活用の考え方や技術の修得を目的にした、Problem-based Learningによる授業ユニットの教育効果を裏付ける考えともなる。情報機器は、操作して使うことそれ自体が知識の確保を促進し、結果として理論的な思考体系を芽生えさせる可能性を持つ。幼稚園教員養成課程における「教育の方

法の技術」における情報機器の活用とは、教員の教育力向上を目指したものであると理解した上で、Problem-based Learningを導入することは、利があると考ええる。

文 献

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K.: How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching. Jossey-Bass, NJ, 2010: 栗田佳代子(訳): 大学における「学びの場」づくり よりよいティーチングのための7つの原理. 玉川大学出版部, 東京, 2014.
- 北原幸子, 角尾和子, 荒木紫乃(編): 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術 実践力の向上をめざして. 1-11, 北大路書房, 京都, 2013.
- 文部科学省: 第1節 幼稚園教育の基本. 幼稚園教育要領解説, 23-48. フレーベル館, 東京, 2014.
- NHK エンタープライズ: NHK スペシャル アジア古都物語 第5集 イスファハン 楽園を夢見る王都. NHK, 2003.
- 鈴木敏恵: 課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法. 教育出版, 東京, 2012.
- 梅宮新偉: Pdx メールによる専門知識の学習促進について —専門用語の理解がもたらす理論性育成とネットワーク活用学習の可能性—. メディア教育開発センター研究報告: 21, 1-11, 2001.
- Wood, D. R.: Problem-based Learning: How to gain the most from PBL W L Griffen Printing, USA. 1994.: 新道 幸恵(訳): PBL (Problem-based Learning) 一判断能力を高める主体的学習, 医学書院, 東京, 2013.

“放射能問題”と保育者養成教育の課題 —学生の放射能不安内容の検討から—

The problems of radioactivity and the issues of the nursery teacher training education
The consideration of the radioactivity anxiety of the students

佐藤 理
Osamu Sato

目 次

はじめに

1. 研究方法
 2. 結果及び考察
- まとめ

はじめに

本研究は平成26年度前期講義「子どもの保健」の中で、支援活動で訪問した福島県内の保育所と幼稚園の様子を話したことに端を発する。2011年3月に起きた福島第一原子力発電所事故（以下「原発事故」と略記）以降、養育者と保育者の“放射能”^{注)}による健康影響への不安から外での活動がひかえられ、約3年半経過した今日、子どもたちの身体及び運動機能の発達の遅れを心配する声が多く聞かれたことを学生に伝えた。そして、福島県における保育・幼児教育を進める上では、“放射能問題”にどう向き合うかが必須の事項のひとつであると話した。

放射能問題を話すに際して専門的用語を使用せざるを得ないため、学生に用語の意味を知っているか否かを確認しながら進めたが、かなり多くの学生は知らない様子であった。

学生らは原発事故当時中学3年生で、ちょうど卒業式を迎えていたという。それから3年間の高校生活を経て2014年4月本学に入学してきた。講義を進めるうえであらためて、学生の放射能問題に関する認識の現状を捉える必要があると感じた。

また、平成25年度保育士試験「子どもの保健」の問題に、放射線被ばくに関する基本的な知識を問う問題

が出されていた（末尾の資料を参照）。本学に入学し保育士、幼稚園教諭を目指している学生の資格試験への対応上の必要性からということもさることながら、学生を放射能問題に向き合いながらの保育及び幼児教育を余儀なくされた福島県の保育現場に送り出すにあたって、放射能問題にもしっかりと向き合うことができ、子どもたちの健康な発育発達支援と養育者が抱える不安にも寄り添う事が出来る保育者養成の必要性を強く意識したことが研究の動機である。本研究の目的は、調査により学生の放射能に関する知識と不安意識の状況を捉え、福島における保育者養成教育の課題を明らかにすることである。

なお本調査の実施については、本学の所定の手続きにより実施許可を得た。

注) “放射能”は放射性物質が放射線を出して別の種類の原子になってしまう性質¹⁾のことであるが、本論文では社会で通常用いられる、放射線被ばくと放射性物質の性質を合わせた広義の用語として使用する。

1. 研究方法

(1) 予備調査

放射能問題に関し、放射能の基本的知識を含め、学

生の認識状況を知るために、「原発事故当時に抱いた疑問や知りたいと思ったこと」（「初期の疑問」とする）を複数記述させ、それに対して「現在の自分はどう答えるか」（「現在の答え」とする）を書かせた。実施日は2014年6月23日と25日で、前期講義の小テスト時間に行った。対象人数は欠席5名を除き127名であった。集計に際しては、無記入1名を除き126名（男子14名、女子112名）を対象とした。

「初期の疑問」として記述された内容を、表1に示した5つのカテゴリーに分類し整理した。「初期の疑問」に対応する「現在の答え」については、放射性物質による汚染、放射線被ばくとその影響に関する科学的知見をふまえて、「正」、「誤」に分類した。分類作業にあたっては他大学大学院生1名に協力してもらい、執筆者のみの主観判断とならないよう両者で確認し分類した。「分からない」は対象者が記述したとおりの分類とした。

(2)本調査

1) 質問紙の構成

①知識

平成25年度保育士試験「子どもの保健」の問題により（資料の問1を参照）、放射能に関する基本的知識をみた。

②不安の程度およびその内容

「現在」および「将来」における、内部・外部被ばくに対する不安の主観的程度を、「強い」から「弱い」までの5段階できいた。程度を「4」以上とした場合は、理由を記述させた。

2) 対象者

福島学院大学短期大学部保育科第1部に在籍し、「子どもの保健」を受講している学生120名（調査当日欠席

者を除く）が調査に協力した。回答に不備のあった2名を除き、118名（男子15名、女子103名）を分析対象とした。

3) 実施日

前期講義の最終回（2014年9月1日）の「前期まとめ」の時間に実施した。所要時間は20分程度であった。年齢は18歳から19歳、入学時点での居住地は福島県内が97名（82.2%）、県外が21名（17.8%）であった。

2. 結果及び考察

(1)予備調査

1) 初期の疑問

結果を表1に示す。記述総数は178件あり、一人当たり平均1.4件であった。「放射能は体にどのような害があるのかわからなかった」など「1.被ばくによる健康影響」に分類されるものが76件（43%）で、全件数の約4割を占めた。次いで、「放射能と放射線の違いが分からない」や「ベクレルやシーベルトとは何なのか」など、「2.放射線・放射性物質」に関するものが66件（37%）であった。「少しでも防ぐ方法が分かりませんでした」など「3.放射線防護に関するもの」が25件（14%）であった。以上の3つで全体の94%と、初期の疑問の大部分を占めていた。

2) 初期の疑問への現在の答え

初期の疑問で最も多い「1.被ばくによる健康影響」と2番目に多い「2.放射線・放射性物質」への現在の答えで、正しかったものの割合はそれぞれ22%と24%であった。

「1.被ばくによる健康影響」では誤りが37%と他項目に比べて多かった。福島県では原発事故以降今日まで、内部・外部被ばくについて測定が進められてきた。

表1 初期の“放射能”に関する疑問と現在の答え（ ）内は%

疑問内容分類	計	初期の疑問に対する現在の答え		
		正	誤	分からない
1. 被ばくによる健康影響	76(43)*	17(22)	28(37)	31(41)
2. 放射線・放射性物質	66(37)	16(24)	9(14)	41(62)
3. 放射線防護に関するもの	25(14)	8(32)	8(32)	9(36)
4. 原発事故に関するもの	9(5)	3(33)	0	6(67)
5. 風評に関するもの	2(1)	1(50)	0	1(50)

*総件数178に対する%

放射線量が高かった事故後4ヶ月間の福島県民（放射線業務従事者を除く）460,408人の外部被ばく線量は、1 mSv 以下が³66.3%、2 mSv 以下が³94.9%、3 mSv 以下が³99.3%であり、平均値は0.8mSv、最高値は25 mSvであった^{2),3)}。また内部被ばくについても、宮崎らは研究の中で原発事故以降の福島県内でのホールボディカウンター（WBC）による測定を概観し、低いレベルにおさまっていることを紹介している⁴⁾。学生の被ばくによる健康影響に対する答えの多くは、放射線被ばく線量の実測値を踏まえ、被ばく量の程度いかんにかかわらず健康影響があるという認識からの「答え」となっていた。

「現在の答え」は全体として「分からない」が多い。特に「2.放射線・放射性物質」に関する初期の疑問に関しては、約6割は「分からない」としていた。対象学生はいわゆる文系に属する。「放射能問題」は自然科学的知識をもとにした理解が求められる。結果は自然科学的リテラシーを高めていく必要性を示しているといえよう。

(2)本調査

(1)知識

結果を表2に示す。正解は「1. A B」である。選択肢のAは被ばくの形態には内部被ばくと外部被ばくがあること、Bは国際放射線防護委員会（ICRP）勧告による公衆の年間被ばく線量限度1ミリシーベルト（mSv）であることで、いずれも基本的な知識である。特にBは原発事故後の「現存被ばく状況」⁵⁾のもとで生活する福島県民にとって、追加被ばく線量を漸次年間1ミリシーベルト以下にしていくという目標としての値である。「余分な被ばくは最小限にとどめる」という被ばく管理の基本的考え方を踏まえたものである。ただ、これは被ばく管理上の値であって、この値を超える被ばくによって健康影響が出る出ないの閾値ではない。各人が追加被ばく線量を評価する際に“もの指し”のひ

表2 問1の正解者

回答選択肢	人数	割合(%)
1. A B (正解)	61	51
2. A C	42	36
3. B D	7	6
4. C E	3	3
5. D E	5	4
合計	118	100

とつとなる値である。

正答は51%と、誤答の割合49%を若干上回る程度であった。回答選択肢の1と2をあわせて103人（87%）であることから、放射線被ばくの形態、すなわち被ばくには外部被ばくと内部被ばくがあるという知識は持っていることがわかった。

しかし、誤答となる「2. AC」を選んだものが36%あった。「B」を選ぶべきところを「C」とした誤りである。Bは先に述べたICRPの勧告による一般公衆の年間被ばく限量年間1 mSv、自然放射線の年間被ばく線量世界平均が約2.4mSvであることと、いずれも放射線被ばくに関する基本的知識である。一般公衆の被ばく限度や自然放射線被ばく線量の世界平均や日本平均は、現存被ばく状況下にある学生にとって、各自の被ばく量がどの程度のものなのかを評価する際の指標となるものである。安斎は福島市内の保育園で職員と園児について積算線量計を用いて年間被ばく線量を測定し、その結果を示して説明する際に比較対象として世界および日本の自然放射線量を同じ図に示して説明している⁶⁾。

このようにこれらの知識は、原発事故以降の被ばく線量をどのように評価し受け止めて生活するかを考える際の“比較対照のもの指し”となるものである。学生の放射線被ばくに関する基本的知識の獲得が教育課題のひとつであることが捉えられた。

(2)不安とその程度

この設問では各自の不安の主観的程度をきいた。結果を表3に示す。不安が相対的に強い弱いかをみることにし、程度を4以上としたものを「不安強」、2以下のものを「不安弱」として結果を述べる。

①現在の内部被ばくに対する不安

「不安強」が13人（11.0%）、「不安弱」が46人（39.0%）であり、「不安弱」が「不安強」を大きく上回っている。

②現在の外部被ばくに対する不安

「不安強」が12人（10.1%）、「不安弱」が39人（33.1%）であり、内部被ばくに対する不安ほどでは無いが「不安弱」が「不安強」を上回っている。

③将来の内部被ばくに対する不安

「不安強」が42人（35.6%）、「不安弱」が15人（21.2%）であり、「不安強」が「不安弱」を上回っている。

表3 現在及び将来の内部・外部被ばく不安

N=118 ()内は%

時期・種類	程度	不安の程度				
		5 (強い)	4	3	2	1 (弱い)
現在	内部被ばく	3 (3)	10 (9)	59 (49)	31 (26)	15 (13)
	外部被ばく	1 (1)	11 (9)	67 (57)	23 (19)	16 (14)
将来	内部被ばく	8 (7)	34 (28)	51 (43)	16 (14)	9 (8)
	外部被ばく	4 (3)	25 (21)	58 (49)	21 (18)	10 (9)

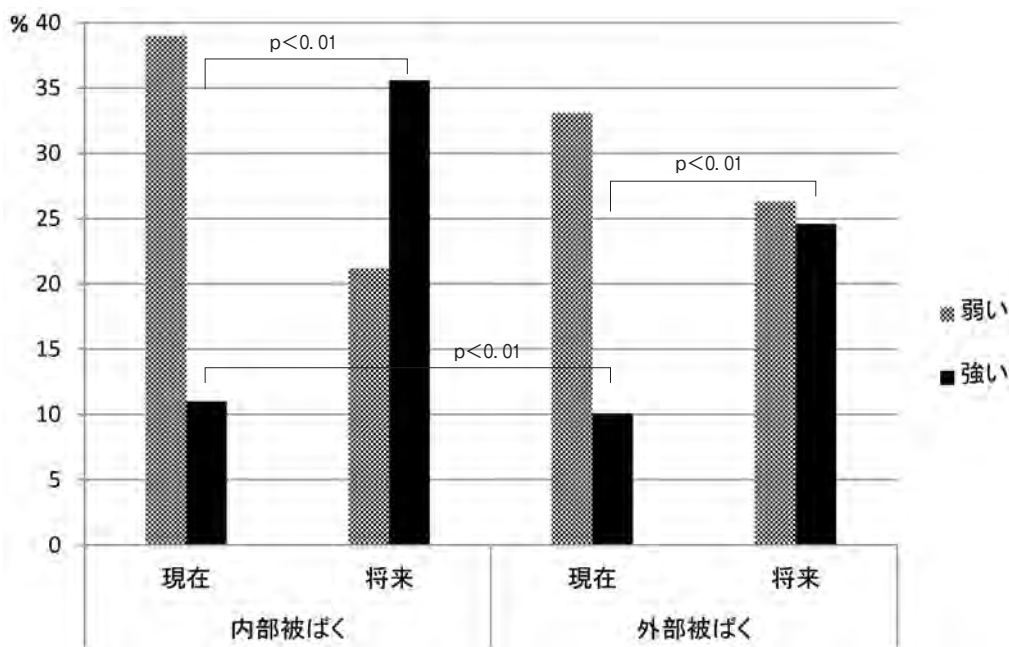


図 現在及び将来の被ばく不安

④将来の外部被ばくに対する不安

「不安強」が29人 (24.6%)、「不安弱」が31人 (26.3%)であり、現在の不安と同様に「不安弱」が「不安強」を上回っている。

図に示したとおり、内部被ばくに関しては、現在でも強く不安を感じているものの割合が外部被ばくよりも有意に高かった ($\chi^2=7.87$, $df=1$, $P<0.01$)。そして強い不安を抱えているものが「現在」の11.4%から「将来」の33.4%と大きく増える傾向が有意に認められた ($\chi^2=31.02$, $df=1$, $P<0.01$)。

外部被ばくについても、「現在」より「将来」の不安が高まる傾向が有意に認められた ($\chi^2=7.28$, $df=1$, $P<0.01$)。

被ばくに対する不安は、外部被ばくより内部被ばくへの不安が強く、将来に向けていっそう強まる傾向が顕著に認められた。

⑤将来の内部被ばく不安の内容

将来の内部被ばく不安の程度を4以上としたものにその理由を書いてもらった。2名を除く41名が理由を述べた。分類・整理した記述を表4に示す。

1番多くあげられた理由は「1. 子どもへの影響」で、21件であった。次いで「2. 健康への影響」が15件、「3. その他」が5件であった。

記述にみるとおり、半数以上を占めたのは「1. 子どもへの影響」に関するもので、「将来生まれてくる子どもに何らかの遺伝的影響がでるのではないか」という

内容であった。

まとめ

原発事故後学生が過ごしてきた3年間には、放射線被ばくに関する実態が調査され実測値が公表され、内部・外部被ばくともに低い線量に収まっていたことが明らかにされてきた。2011年7月には南相馬市でのホールボディカウンター検査結果が公表され、原発事故の深刻度（レベル7）から想定された被ばく量よりかなり少ない被ばく量に収まっていることが明らかになった⁸⁾。福島県内の学校の除染は2011年夏休み以降にはほぼ完了し、県全域の学校で屋外運動が可能になった。

“不幸中の幸い”であるが、内部・外部被ばくの測定と評価結果から、健康影響を心配しなくてもよいことが明らかになってきているのにもかかわらず、学生は現在から将来にわたる不安を抱えている。中でも将来の内部被ばく不安の記述内容の多くは、放射線被ばくによる遺伝的影響である。

遺伝的影響とは、親の被ばくが原因となり遺伝により受け継がれ、子孫に何らかの影響が生ずることをいい（獲得形質が遺伝）、確率的影響の一つである。ショウジョウバエやマウスによる動物実験では遺伝的影響が認められているが、人間については以下の通り放射

線被ばくによる遺伝的影響は認められていない。

①広島・長崎の原爆被爆者の子ども調査

原爆被爆者の次世代における奇形、性比、成長と発育、染色体異常、悪性腫瘍発症頻度、死亡率、遺伝子突然変異率等の遺伝学的指標についての調査では、遺伝的影響の有意な増加は認められていない⁷⁾。また次の調査でも遺伝的影響は認められていない。

②高自然放射線地域の子ども調査

③アメリカ・ドイツの放射線科医の子ども調査 UNSCEAR, 1994

さらに、2000年に開始され被爆二世健康影響調査科学・倫理合同委員会により2007年3月に公表された「被爆二世健康影響調査」では、成人期に発症する多因子疾患（高血圧、糖尿病、高コレステロール血症、心筋梗塞、狭心症、脳卒中）の有病率と親の放射線被ばくとの関連性の有無を調べ、「発症リスクの増加の証拠は見られない」と発表されている⁹⁾。

このように放射線被ばくの遺伝的影響について、広島・長崎被爆者および被爆二世の長年にわたる研究の蓄積があり、遺伝的影響は無いとの知見が得られている。被爆後、放射線被ばくによる影響の実態が科学的につかまれるまでのあいだ、被爆者は根拠無く遺伝的影響があるかのようにみられ、偏見と差別に苦しむこ

表4 将来の内部被ばく不安として記述された内容

1. 子どもへの遺伝的影響 (21件)	2. 放射線被ばくによる影響 (15件)
将来の子どもの影響ありそう 産まれてくる子どもに影響があるか不安 子どものことなど 被曝で子どもが産まれたときの不安 子どもを産むとなると心配 子どもを産むうえで心配 出産にかかわってくるのか不安だから 子どもに影響がでるから 子どもができたとき 子どもが生まれたときに障害のある子かもしれないから 子どもを産む時子どもへの影響 少し被曝した自分の子どもが正常かどうか 子どもに影響が出る 自分の子どもにどのような影響が出るか不安 産まれてくる子どもが心配 将来の子どもたちのため 子どもを持ったときに不安 子どもを産むときに影響しそうだから 自分の子どもに影響するかもしれない 出産する時、子どものへのえいきょうはあるのか 子どもの影響が心配	体にどんな害があるか不安 汚染物を食べてしまったら体内にたまるから 今までの影響しないか不安 少しでも汚染されたものを食べ続けたときに心配になる こうじょう線のがんなどの病気が不安 後から害が出るから 被曝しているかもしれないから 時間がたつとそれだけ放射能をあびることになるから 30年後とかに発症すると聞いたから 今から将来までかなりの量が蓄積されそうだから 将来的に被曝した影響が出るかもしれないから どんな影響が出てくるか分からないから 今までの線量が蓄積されているかもしれないから いつどんな影響がでるかわからないから 女性は体に影響が出るとマスコミ等と言われてるから
	3. その他 (5件)
	これからどうなるか分からない 将来除染の効果がでるのか どのようなことがおきるのか いつどのようになるか分からないから 何が起るか予測ができない為

となった。福島でも原発事故後から「福島の女性は子どもを産めない」など^(注)広島・長崎の被爆者に向けられたのと同じ事態が起きた。

学生たちも多感な高校生時期に、このような放射線被ばくに関する根も葉もない“デマ”にさらされて育ってきたと思われる。

本調査結果をふまえ、福島を担う子どもたちを育てる保育の専門家を教育するにふさわしい教育内容の構築が課題である。

注) 週刊フライデー (講談社) 2011年9月2日号の表紙に深層ルポとして「君たちは子どもを産まないほうがいい」「放射能の実験台だ」の見出しはひとつの典型である。

引用文献

- 1) 安齋育郎, 放射能そこが知りたい, かもがわ出版, 京都, 1988, p 2
- 2) 第4回福島県「県民健康管理調査」検討委員会資料
- 3) AKIRA SAKAI, FUKUSHIMA HEALTH MANAGEMENT DATA : EXTERNAL RADIA-TION DOSE ESTIMATES, Fukushima J. Med. Sci., Vol. 59, No. 2, 2013, p 110
- 4) MAKOTO MIYAZAKI, AKIRA OHTSURU and TETSUO ISHIKAWA, AN OVERVIEW OF INTERNAL DOSE ESTIMATION USING WHOLEBODY COUNTERS IN FUKUSHIMA PREFECTURE, Fukushima J. Med. Sci., Vol. 60, No. 1, 2014, p 99-100
- 5) ICRP, The 2007 Recommendations of the International Commission on Radiological Protection. ICRP Publication 103. Ann. ICRP 37 (2-4), 2007, p. 82
- 6) 安齋育郎, それでもさくらは咲く、かもがわ出版, 京都, 2014, p 156-157
- 7) 放射線医学総合研究所, 放射線の基礎知識と健康影響、環境省, 東京, 2014, p 89
- 8) 中山千尋, 佐藤理, 安村誠司, 健康情報としての「内部被ばく」に関する新聞報道の分析, 第43回福島県保健衛生学会抄録集, p 42
- 9) 被爆二世健康影響調査 科学・倫理合同委員会, 被爆二世健康影響調査報告, 2007, p 20

資料：アンケート

【説明】

下の問1は、平成25年度保育士試験「子どもの保健」に出題されたものです。後期の「子どもの健康的な発育発達支援」の中で、特筆すべき問題として「保育と放射能問題」について講義します。講義に向けての資料を集めるためのものです。テストではありませんので、ありのまま以下の間に答えて下さい。

問1 次の文は、放射線被曝に関する記述である。適切な記述の組み合わせを一つ選び、番号に○をつけなさい。

- A 被ばくには、外部被曝と汚染された飲食物などによる内部被曝がある。
 B 国際放射線防護委員会勧告による公衆の年間被曝線量限度は、1ミリシーベルトとされる。
 C 宇宙線などの自然放射線被曝の世界平均は、年間2ミリシーベルトを超えない。
 D 通常の胸部X線撮影による被曝は、10ミリシーベルトである。
 E 胃のX線による造影検査は、胸部X線撮影と同等の被曝量である。

(組み合わせ) どれか一つの番号に○をつける。

1. A B 2. A C 3. B D 4. C E 5. D E

問2 あなたの、現在と将来の「内部被曝」と「外部被曝」への不安の程度を「強い」から「弱い」までの5段階で、当てはまる番号に○をつけて下さい。程度4または5に○をつけた場合は理由も書いて下さい。

①現在の「内部被曝」への不安 5 4 3 2 1 「外部被曝」への不安 5 4 3 2 1
 理由 () 理由 ()

②将来の「内部被曝」への不安 5 4 3 2 1 「外部被曝」への不安 5 4 3 2 1
 理由 () 理由 ()

私の授業における 「アクティブ・ラーニング」的試みと今後の課題

"Active Learning" in my class

黒津 康司
KUROTSU Kouji

目 次

はじめに

- 1 アクティブ・ラーニングとは
 - 2 AL による授業方法と効果
 - 3 担当している授業科目と本論文の構成
 - (1) 授業科目
 - (2) 授業内容
 - (3) 本論文の構成
 - 4 私の授業における AL 的授業方法
 - (1) 課題研究
 - (2) 部外講師による特別授業
 - (3) 学外授業（施設見学）
 - (4) グループ・ワーク＝班別事例研究
 - (5) その他の AL 的授業方法
 - 5 私の授業における AL 的授業方法のまとめ
 - 6 結びに換えて～授業風景を顧みての今後の課題等
 - (1) AL 的授業方法の仮装的成功に対する反省
 - (2) AL による授業効果の再認識と授業方法の再構成
 - (3) 学生の知的素養に見合った AL 授業の推進と「体系的かつ普遍的な知識」の習得
 - (4) 選択科目をどう運営するか？～AL であるほど履修希望者は減少する!?
- 別記 アンケート調査結果（抜粋）

はじめに

近年、大学における教授法についても、「知識を使える人材の養成」¹という社会的要請にこたえるため、学生の学修効果をより高める観点から、教員による一方的な講義によるのではなく、学生との双方向のやりとりによって作り上げるアクティブ・ラーニング（Active Learning。以下適宜「AL」と称する。）の授業スタイル

が望ましいと提唱されている。

筆者は、これまでアクティブ・ラーニングを明確に意識しないまま、結果として若干の AL 的試みによる授業を実施してきたが、このレポートの狙いは、AL を明確に意識していなかった筆者の授業方法のどこが AL 的であり、何が不足しているかを分析・検証しながら、今後、さらなる AL の観点に立った授業方法の質の強化

を探ることにある。

これまでの授業を「AL的」と「的」をつけている理由は、後学的にALの概念を知った後で、筆者の授業方法はそのほとんどが一般的ALの範疇にとどまるものであり、多くの教員が実施している授業スタイルに過ぎないことを再認識したからである。もとより、筆者は教授法については専門外ではあるが、このレポートにおいては、筆者の授業風景をありのままに概観しつつ、そこで得られた授業方法の問題点等を整理するとともに、今後、よりALの観点に立った質の高い授業を実施しようとする場合、学生の知的素養等の問題と折り合いをつけることも課題になることから、その方法等についても併せて考察することとしたい。

1 アクティブ・ラーニングとは

“Active Learning”とは何であるか?ということについては、さまざまな見解が示されているが、文部科学省の「用語集」によれば、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とされる。つまり、アクティブ・ラーニングとは、学生の能動的な学習姿勢を形成する教授法であり、その教授法は教員と学生との相互作用、すなわち双方のさまざまなやりとりによってなされるべきであると主張しているように思える。

一方、

- 「アクティブ・ラーニング」とは「能動的な学習」のことで、授業者が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語である。²
- アクティブラーニング（能動的学習）とは、「Student Engagement」（学生の主体的、積極的な授業参加）を促す教育といえます。学生が自ら頭を使って考え、議論する。これによって、これからの社会に必要な力、例えば“自ら考え行動する力”などの育成が期待されます。³

○予測困難な時代にあって生涯学び続け、主体的に考える力を持った人材は、受動的な学修経験ではくむことはできない。教員と学生とが意思疎通を図りつつ、学生同士が切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長するためには、課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）といった学生の思考や表現を引き出し、その知性を鍛える双方向の講義、演習、実験、実習や実技等の授業を中心とした質の高い学士課程教育が求められている。⁴

等、研究者或いは大学等によってもさまざまな定義があるようであるが、共通しているのは、アクティブ・ラーニングを、

- 教員が一方的に知識を教える「講義型」ではなく、学生の能動的な学習を取り入れた双方向の授業
 - 授業方法としての概念
- と捉えていることである。

ALという言葉からすれば、本来は、学生が主体の言葉であったはずであるのに、教員が主体となる言葉に変わってきており、学生から見れば学習法、教員から見れば教授法であるが、教員に対して、学生の能動的な学習意欲を高めるために従来の“講義者”以上の役割が求められていること、すなわち、教員と学生の双方によって授業を作り上げることが期待されていることが特徴である。

2 ALによる授業方法と効果

ALによる授業方法としては、文部科学省からは「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」⁵が例示されているが、京都大学講上慎一准教授の説明する⁶

- 学生参加型授業
 - コメント・質問を書かせる／フィードバック、理解度を確認 クリッカー／レスポンス・アナライザー、授業最後／最初に小テスト／ミニレポートなど
- 各種の共同学習を取り入れた授業
 - 協調学習／協同学習
- 各種の学習形態を取り入れた授業
 - 課題解決学習／課題探求学習／問題解決学習／問題発見学習
- PBLを取り入れた授業
 - Problem-Based Learning／Project-Based Learn-

ing

等、ALを取り入れた授業方法はさまざまな種類に分類することができるようである。

そして、ALについては、「学生は『アクティブ』な状態に置かれたとき、学んだことが定着することから、例えば、『読む、聴く、見る』という『Passive Learning (受動的な学び)』に比べて、『話す、書く、行う』といった『アクティブラーニング』の記憶定着率は高い。アクティブラーニングは『よりよい学び』である」⁷として、知識の獲得とその定着化に効果があるとされている。

3 担当している授業科目と本論文の構成

(1)授業科目

筆者が現在担当している授業は、福祉学部福祉心理学科において、

- 「犯罪行動と心理」(1年、選択、半期科目)
 - 「犯罪行動と心理演習」(2年、選択、通年科目)
- 保育科第一部において、
- 「生活と安全」(1年、選択、半期科目)

であり、すべて選択科目である。

授業の形式は、演習も含めて、基本的にはすべて座学いわゆる講義系科目である。

(2)授業内容

ア 「犯罪行動と心理」

福祉心理学科の授業「犯罪行動と心理」においては、「福祉と犯罪」をコンセプトに、

- ・ 犯罪の概念
- ・ 犯罪者及び非行少年の処遇手続
- ・ 犯罪情勢
- ・ 子ども、女性、高齢者等いわゆる「社会的弱者」をめぐる犯罪

等、犯罪に関する基礎的な知識を習得することに主眼を置いており、福祉的なマターと警察等刑事機関等との関わりについても勉強することとしている。

イ 「犯罪行動と心理演習」

「犯罪行動と心理演習」においては、同じく「福祉と犯罪」をコンセプトに、1年の「犯罪行動と心理」で学んだ基礎的な知識をベースにして、実際の事件を取り上げながら、

- ・ 事件の原因、動機、背景等は何か
- ・ 事件を犯罪・非行理論に結びつけて説明することができるか

・ さまざまな事件や刑事的・福祉的な課題に警察等の刑事機関等がどうアプローチしているか等について考えさせるものであるが、学生による課題研究と発表を中心としている点が授業形態上の特徴である。

ウ 「生活と安全」

保育科の授業「生活と安全」においては、「園の内外における子どもたちの安全管理」をコンセプトに、園内事故や幼児被害に係る事件の実例をベースにしながら

- ・ 園の中に関しては、園内事故の防止と業務上過失犯の問題
 - ・ 園の外に関しては、子どもたちの性被害の防止や児童虐待への対応
- 等、実務に直結するテーマに絞って授業を進めているのが特徴である。

(3)本論文の構成

以上の授業内容を踏まえて、各授業におけるAL的要素である

- 学生による課題研究
- 部外講師による特別授業
- 学外授業(施設見学)
- グループ・ワークによる班別事例研究
- その他(DVDの活用、ミニテストの実施、小論文の提出等)

について説明しながら、筆者の授業方法の問題点と課題等について分析・検証することとする。

4 私の授業におけるAL的授業方法

(1)課題研究

「犯罪行動と心理演習」(2年)における授業では、実際の事件を取り上げながら、

- 課題(テーマ)の提示
- 学生による研究発表(プレゼンテーション)
- グループ・ディスカッション
- 筆者によるテーマの解説

という流れ=スタイルで授業を進めている。

ア 課題(テーマ)の提示

例えば、「高齢者をめぐる犯罪」の場合、1年時では「高齢者の犯罪被害」、特に「高齢者の振り込め詐欺被害の現状～なぜお年寄りはおレオレ詐欺の被害に遭うのか」をテーマに勉強したので、2年時では高齢者の

万引き問題を取り上げ、現状を簡単に説明した上で、「なぜ高齢者の万引きが増加しているのか」をテーマに研究させている。

*研究課題例その1～高齢者の犯罪～「近年、高齢者による万引が増え続けているのはなぜか？その理由を君の考えも交えて説明しなさい。」

イ 学生による研究発表（プレゼンテーション）

研究課題について、翌々週に2人を選んで発表させる。発表者は学生たちの自主希望によって決めるが、希望者がいない場合は指名する。しかし、全員が最低1回から2回は発表に当たることになっているので、授業当初から学生が自主的に手を挙げることが多い。発表（プレゼンテーション）は、全員に配布したりレポートを基に、PP（パワーポイント）を使用して行っている。

なお、発表しない学生にあっても、課題レポートは全員が提出することになっている。

①



学生によるプレゼンテーションの状況

②



ウ グループ・ディスカッション

発表が終わると、各班ごとに発表内容に対する話し合いが行われる。班員は席次の前後左右を選んでその都度編成するが、1班当たり2～3名と少ないので、班内における話し合いは極めて活発に行われている。各班ごとの話し合い終了後、班ごとに意見の表明や発表者に対する質疑等が行われる。本来は、他者の視点を聴くことによって多様な意見があることを理解させようとしているので、ここで発表者と各班員とのディベートまで想定しているのであるが、多くの場合、意見交換程度で終わってしまう。今後の授業における課題であると認識している。

なお、学生による討議に関しては、平成25年度は2人の学生を指名してのディスカッション方式を採用したが、討論者の意見がかみ合わず、議論も低レベルであり、フロアの学生からの意見もほとんど出ず盛り

上がりに欠けたことから、単年度で取りやめている。失敗の原因は、筆者の指導不足、討議へのサポート不足、ディスカッション方式に対する学生の理解不足、個人で意見を表明することに対する本学学生特有の羞恥心等にあったと分析したので、平成26年度はディスカッション方式を取りやめ、代表者2名による発表と各班での話し合いによる各班ごとの意見の表明、発表者に対する質疑等にスタイルを変えたという経緯にある。

③



④



グループ・ディスカッションの状況

エ 課題（テーマ）の解説

課題研究による授業の最後は、筆者によるテーマの解説である。

- 高齢者による犯罪の現状と特徴
- 高齢者による万引事犯増加の背景、原因
- 高齢累犯者等再犯防止対策
- 今後の課題～刑事政策における福祉的視点の導入等について説明する。

テーマの解説の中で関連して説明をするのは「犯罪機会論」についてである。犯罪機会論は、犯罪学において重要なセオリーであるので、高齢者万引を防止する対策の一例として「万引をしにくいフロアプラン」の構成について説明をしながら（例えば、警察機関等が店側にフロアプランを指導する際、ハードとソフトの観点から助言できること等）、犯罪機会論と実務との関連性についても理解させることとしている。

テーマの解説のもう一つの例を「貧困ビジネス問題」に即して説明する。

*研究課題例その2～貧困ビジネス問題～「近年、『貧困ビジネス』と呼ばれる事件の摘発が見られるが、事件実例について調べ、その手口等から事件の背景にどのような問題があるか分析し、説明しなさい。」

「貧困ビジネス」という言葉自体、一部のマスコミで使われている用語或いは社会的な用語として使われ

始めたばかりの言葉であり、オーソライズされたアカデミックな用語ではないので、授業で取り上げることにについては若干の躊躇もあったが、貧困問題を入口として暴力団の存在までを考えることに授業の狙いがあるので、研究課題として取り上げた。

学生には、貧困ビジネスの現状とその手口、貧困ビジネス事犯増加の背景、貧困ビジネスに見られる福祉的な政策課題等について研究させるが、筆者の解説においては、貧困までも食い物にする暴力団とはなんぞや？彼らの本質は何か？彼らはどういう活動をしているのか？なぜ彼らは貧困ビジネスにまで食い込んでくるのか？という風に説明を展開し、福祉の分野にさえも暴力団が潜り込んでくる危険性があることを理解させようとしている。また、関連して、そもそも彼らはどうして暴力団員になったのかという本質的な問題、すなわち非行理論の一部についても解説している。なぜなら、福祉の現場においては、暴力団員との接触も十分にあり得るからであり、一人の人間が暴力団員になるまでの形成過程を理解することによって、その背景に潜む福祉的な課題を再認識することができるからである。

オ 問題点等

- ①課題研究におけるプレゼンテーションは、授業終了時まで全員が行うことになっているので、授業後半になるほど自主的に挙手しなかった者が当たることになる。その結果、学生の中でも基礎能力の低い者や学修意欲の低い者等が発表者になるので、レポートのまとめかた等に関する指導や意欲の喚起等に多くの時間が費やされる。さらには、評価に当たっても、当該学生がレポートをまとめ、発表したことでやむを得ないと考えるようになり、筆者の自己満足の分だけ評価が甘くなるのを感じている。
- ②発表者のレポートは、全般に調査や分析が充実しており、「考察」も自ら考え、自らの言葉で表現するなどオリジナリティもあるが、発表者以外のレポートは、一部の者を除いてそのほとんどがコピー（Copy and Paste）したものであり、内容的にも考察が少なく、オリジナリティに欠けてくる。宿題消化という認識で授業に臨んでいると認められる。発表者である時とない時との学生の学習意欲格差をどう埋めるか？筆者の課題である。

(2)部外講師による特別授業

ア 福祉心理学科における特別授業

犯罪者等と直接現場で接触し、対応している部外講師による特別授業は、「福祉と犯罪」という授業のコンセプトをより具体的かつ現実的に理解してもらう上で欠かせないものと考えている。つまり、授業で学んだ知識が実務的にどのように整理され、使われているのかということを確認する手段ともなっている。このため、部外講師による特別授業に当たっては、単なる特別講義で終わらせぬよう、事前に学生に対して課題に基づく予習とレポートの提出を課し、講師に対する質問事項を提出させ、講話終了後の質疑応答、感想レポートの提出等 AL との関連性を十分に持たせて、特別授業の効果をより上げるようにしている。

AL 的観点からすれば、学生に書かせ（予習レポート、感想レポート）、話させる（質疑応答）ことによってアウトプット能力を高める効果を狙っている。

例えば、写真⑤は、保護観察官による特別授業の様子であるが、テーマは、「犯罪や非行を起こした者達をどう再生させるのか？」という内容であり、更生保護行政の現状を理解することができる。現場で生身の人間を扱っている人の話はリアリティも臨場感も違うので、学生たちの心を動かし、感動させ、考えさせるものがある。学生たちの目の輝きと表情の活力が違うように思われ、進路等も含めて学生たちの視野を広げる効果が大きい。講師もまた、学生からの質問の多さに驚き、QA 集を別冊にして配布するといった気の入れようである。

⑤



保護観察官による特別授業

福祉心理学科の授業（1年、2年）では、部外講師は、他に

- 少年警察補導員…現場における非行少年の実情と接触要領
- 検察官…刑事手続の実際と刑事政策、特に再犯防止対策

○家庭裁判所調査官…少年保護手続の実際と非行少年の特徴的傾向

○被害者支援センター支援員（犯罪被害者等）…犯罪被害者等の現状と心理的特性

等、犯罪者等を処遇する段階ごとに選定し、半期又は隔年ごとに特別授業を依頼している。

イ 保育科における特別授業

「生活と安全」の授業においては、「クライシス・マネジメント」の一環として、消防署員の指導を受けて、「異物除去法と救命措置」の実技講習を受講している。保育の現場においては、園児の誤飲事故が多く、また、さまざまな事故の場面において救命措置を施す可能性が多いと考えられることから、学生からの受講希望も多い。筆者は、アクティブ・ラーニングという言葉を明確に意識していなかったが、保育科の授業においては、知識を使える人材の育成という観点から、はじめから実務に直結する内容を意識した授業構成としていた。

⑥



部外講師による特別授業～消防署員による異物除去法と救命措置の実技講習

⑦



(3)学外授業（施設見学）

ア 学外授業（施設見学）の狙い

施設見学は、学生がもっとも期待し、喜び、興味を持つものであり、授業で学んだ抽象的な概念をビジュアルに、具体的に、実務的に理解する上で欠かせない重要なものである。学生は見学し、当該施設の職員から専門的な講話を受けることによって、“知識は使える”ということを実感する効果があるので、授業目的を達成する上でも大変重視している。福祉心理学科における筆者の授業（1年、2年）においては、警察制度、刑罰、少年審判、要保護少年の保護、犯罪理論等に関連する警察施設、刑事施設、少年鑑別所、児童相談所等の施設を見学している。

イ AL との関連性

○見学施設の業務内容と当面の課題等に関する事前調査（レポート提出）

○見学施設に対する質問事項の提出

○当該施設の職員による講話終了後の意見交換（質疑応答）

○見学感想レポートの提出

等

ウ 警察学校の見学

福祉の現場においては、福祉機関と警察とが協働して対応すべき事案も多く、福祉機関と警察とは本来密接に連携して事に当たることが期待されるが、福祉機関、警察の双方とも相互の役割や組織、活動内容等を十分に理解しているとは言えず、例えば、福祉機関の職員が警察業務と福祉業務との関わりをきちんと説明できることは稀である。そこで、学生が警察学校を見学することにより、警察官という行政官がどのような施設で、どのような研修・訓練を受けて形作られるのか、また、警察業務と福祉のmatterとがどのように結びついているのかということを理解するようになり、このことは、将来、多くの学生が福祉の現場に就職することが予想されることから、福祉機関と警察とが協働して現場対応する場合等に大きな意義を持つものと考えられる。平成26年度の警察学校見学の際には、警察学校の教官から、

- ・精神障害者の発見、通報等を受けた場合の警察の対応
- ・DV 事案、児童虐待事案に対する警察の対応
- ・非行少年、要保護少年を発見した場合の警察における措置要領
- ・超高齢社会における警察施策の概要

等について講話を受けることができ、福祉的事案と警察活動との結びつきについて理解することができた。

⑧



福島県警察学校の見学

エ 少年鑑別所と刑務所の見学

少年鑑別所を見学する目的は、勾留に代わる観護措置として少年の資質の鑑別を行う鑑別所がどういう施設であるかを実感させ、複雑で難解な少年審判の流れを具体的に理解させることにある。また、鑑別中の少年の日常生活の一端に直接触れ、所長等から特別講話を聴くことにより、近年における非行少年の特徴的傾向を理解することもできる。

刑務所を見学する目的は、刑罰における自由刑の実際を見学させることにより、例えば居室や作業等に関するイメージと事実との落差感を学生自身に実感させること等にあるが、概念としての「刑罰」が実務上はどうかを現実的に、具体的に理解できるようになる。

しかし、見学の目的はそれだけではなく、福祉の現場において遭遇する多くの前歴者や非行歴ある少年たちが過ごした人生の一端を理解させることにもある。福祉の道に進んだ学生は、彼らと否が応でも接触しなければならぬ場合があるが、その際、彼らが人生の一時期を過ごした鑑別所や刑務所を知っておくことは、彼らと接触し、相互理解を図る上で貴重な・意味のある知識であり、見学することによって彼らの人生の一端を理解することができるわけである。また、福祉を専攻する学生には、困っている人や支援が必要とされる人に寄り添い、犯罪者の更生のサポートや福祉の支援もしたいという、極めて純粋でヒューマニティ溢れる性格の学生が多いが、刑務所等を見学することにより、人生の発達期や社会的経験の中ですり込まれた彼らの心に潜む差別感や恐怖感を自覚することにもつながる。そこで改めて、疎外され、差別され、再犯性もある人たちに寄り添うとはどういうことなのか、支援するとはどういうことなのか、自分にはそれができるのかということを彼らなりに考えるきっかけにもなっているのではないかと考えている。

⑨



福島少年鑑別所の見学

⑩



福島刑務所の見学

オ 児童相談所の見学

児童相談所は、触法少年や虞犯少年を処遇し、また、虐待等を受けている要保護少年の保護にもあたるほか、各種相談の受理と支援、児童養護施設や自治体等の福祉機関との連絡調整に当たるなど、その役割が複雑多岐にわたるため、学生にはわかりにくい行政機関の一つである。しかし、見学することにより、非行少年や要保護少年の処遇手続において児童相談所が果たす役割を体験的に学べることができ、現代の家庭環境等におけるさまざまな問題を理解することができる。また、心理判定員や児童福祉司という専門職から、現場での取り扱い事例等を直接聴くことにより、児童福祉行政というものが我々の生活の身近にあるということを実感することができる。さらには、学生たちが将来の進路を選択する際の参考にもなると思われるので、見学先として極めて有意である。

⑪



福島中央児童相談所の見学

カ 科学捜査研究所の見学

科学捜査研究所では、科学捜査の現状について見聞を広めるとともに、心理職の専門研究員から

- ・プロファイリング
- ・ポリグラフ検査
- ・面接法

等についての特別講義を受ける。心理職を希望している者は、思いがけないところに進路選択があることを知るとともに、犯罪心理学が警察捜査の実務において具体的にどのように活用されているのかを理解することになる。福祉と心理を専攻する学生にとって、面接技法の習得は重要な課題であるが、面接技法の極致は警察における取調べにあると言っても過言ではない。罪を認めれば有罪となる（ケースによっては死刑判決も下される）被疑者を取調官がいかにして自供させるのか？面接法に関する多くのスキルのヒントを得ることになる。

⑫



福島県警察本部科学捜査研究所の見学

(4)グループ・ワーク＝班別事例研究

ア 班別事例研究の概要

保育科の授業「生活と安全」においては、「園の内外における子どもたちの安全管理」をコンセプトに、学生自身の危機管理能力を高めるべく、事件・事故実例をベースにしなが、実務に直結する内容の授業を行っているが、授業の一環として、「班別事例研究」という名前を付けて、ALにおけるいわゆるグループワーク：協同学習を行っている。

班別事例研究の進め方は、

- ①学生をチームに編成する
- ②保育の現場で出会う可能性のある現実の問題（課題）を提示する
- ③問題（課題）を分析・検討させる・未知の事柄を調べさせる・解決策を描かせる
- ④解決策と具体的な手法を発表させる
- ⑤発表内容について全員で討論する
- ⑥必要な解説を行う

というものであり、筆者としては、現時点における学生の研究レベルの高さから、「知識の定着と確認を目的とした一般的アクティブラーニングと知識の活用と問題の解決を目的とした高次のアクティブラーニング」⁸の中間くらいに位置するPBL的な授業方法であると考えている。

班別事例研究は、『「学士力」の『汎用的技能』における『問題解決力』、『態度・志向性』における『自己管理能力』、『チームワーク・リーダーシップ』、『社会人基礎力』における『チームで働く力』⁹等の修得に寄与するものと考えられる。

イ 班編制と課題附与

班別事例研究は、授業の後半に3回にわたり行いが、第1回目に学生たちを1班5～6名程度、1クラスで8班程度に編成する。各班にそれぞれ研究課題を与え、

役割分担と作業計画を立てさせ、素案を1週間程度で作成させる。

課題は学生の興味・関心を刺激するような極めて実務性の強い内容であり、その多くは、授業で学んだ知見を実務的に発展させた課題であるが、授業では直接的に取り上げなかった事例も課題として選んでいる。

これまでの課題例を抜粋すると、次のとおりである。

研究課題例①

園児の容態急変（喉詰まり）に対する対応

A 保育所さくら組において、おやつのカステラを食べていた園児（4歳男児）が突然目を白黒させ、苦しがり出した。状況から、喉にカステラが詰まったものと認められたので、M 保育士は直ちに大学時代に習った救命処置を施すこととした。

課題 1

カステラを吐き出させるための処置要領をまとめ、実演しなさい。（併せて乳児の場合の処置要領も）

課題 2

カステラを吐き出させることはできたが、間もなく園児は意識不明となり、呼吸をしているかどうか不明瞭であった。そこで、M 保育士は、他の保育士に大声で応援を求めるとともに、直ちに心肺蘇生法を実施することとした。心肺蘇生法と AED の実施要領をまとめ、実演しなさい。（併せて乳児の場合の実施要領も）

研究課題例②

不審者侵入の際の刺股の操作要領と対応要領

某月某日、丙幼稚園の無締りの門扉を開けて60代くらいの不審な男が侵入してくるや、意味不明の大声を出したり、応対しようとした女性職員の腕を払い、暴れる氣勢を示した。刺股を持って急いで駆け付けた J 先生他 2 人の先生が男と園舎との間に割って入り、男を園外に追い出そうと考えている。

課題 1

刺股の操作要領をまとめるとともに、使い方を実演しなさい。

課題 2

事例の場合その後の対応要領について説明しなさい。

研究課題例③ 園児への交通安全教育

最近、F 県内では、幼稚園児が帰宅後車にはねられる交通事故が相次いだ。そこで、K 先生は、園長から「子どもたちが交通事故に遭わないよう、5歳園児を対象

として、わかりやすく、覚えやすい交通安全教室を実施するとともに、保護者向けの交通事故防止便りも作成しなさい」と指示された。K先生の立場で、5歳園児を対象とした交通安全教室を実施するとともに、保護者向けの交通事故防止便り（園便り）を作成しなさい。

（園長の指示）

- 交通安全教室は30分以内の内容とすること
- 事故の実態を踏まえて、紙芝居、ロール・プレイング、説明等5歳園児にもわかりやすい方法をとること。
- 覚えやすい標語を入れること。
- 園便りは、事故の実例を踏まえた具体的な内容とすること。

研究課題例④ 総合防災訓練の実施

年間防災計画に基づき、L幼稚園では、来月3回目の防災訓練を実施することとなった。園長は、東日本大震災の記憶が風化しないよう、これまでのマンネリ的な訓練を改め、実戦的な総合防災訓練を実施することとした。そこで、園長はM先生に対して「万一の際に役立つよう、実戦的な総合防災訓練を企画しなさい。少なくとも、地震の発生に伴う一時避難、避難先での長時間預かり、保護者への引き渡しという内容を入れなさい」と指示した。指示を受けたM先生の立場で実戦的な総合防災訓練を企画しなさい。

研究課題例⑤

「子ども防犯テキスト」（警察庁作成）を使用しての防犯指導

W幼稚園では、「最近子どもに対する声かけ事犯が多発し、実際に園児が連れ去られそうになった」との緊急連絡を警察署から受けたので、園長はV先生に指示して、来週の朝会で園児に対する防犯指導を行うこととした。指示を受けたV先生の立場で、警察庁発行の「子ども防犯テキスト」を使って園児に対する防犯指導の内容をまとめるとともに、まとめた内容に基づいて園児に実演指導しなさい。

- 指導しようとする内容を園児たちへの配布資料としてまとめること。
- 指導資料に基づき、発表時間内で実演すること。
- 指導者、演技者、補助者等を適宜決め、途中で役割も交替しながら実演すること。
- ロール・プレイング、紙芝居等子どもたちが理

解しやすい方法を考え、適宜工夫して実施すること。

ウ 学生による研究と素案の作成

学生たちは、課題を検討し、不明の事項については専門書やネットで調べたり、付属幼稚園等を訪問して園長や担当者から指導を受ける等して素案をまとめる作業に入るが、そもそもこのようなグループワーク：協同学習をやってきた経験がなく、本格的なレポートを作成した経験もないため、素案を作成する段階での指導が一番困難を極める。そもそも「素案」という言葉も知らないため、「素案」とは何ぞや、素案をどのようにイメージさせるかということから指導は始まる。

素案の形が一応できあがると、フォントやデザイン等を考えさせて完成となるので、並行して、発表会用のパワーポイントも作成させる。完成までに、1週間から10日くらいかかり、この間、各班とも平均して4回前後筆者の研究室に通い、指導を受けることとなる。学生も大変であるが、指導する側の労力も多い。各班では、真剣に取り組む者、全く参加しない者等が出てきて、学生たちの人間性が如実に表れ、学生たちの人間関係にも変化が出てくる。

班別事例研究における流れは、設定された課題に対して、

- ・P=plan（役割分担と作業計画）
- ・D=do（課題の調査研究と素案の作成）
- ・C=check（筆者によるチェック＝評価と指導）
- ・A=action（素案の見直しと完成）

というPDCAサイクルの形を取っているので、学生たちは「能動的（主体的）に学ぶ」というALの意味を実験的に学修することとなる。

エ 発表と討議

発表会は、2回に分けて、4班ずつ、1班当たり10分前後の時間でパワーポイントを使用して行う。実技が課題となっている班にあっては、パワーポイントに替えて（パワーポイントも併用して）実技を披露することとなる。

プレゼンテーションは、「魅力的な価値の伝達」¹⁰という意味を学修する上で重要な場面であり、社会に通用する学生を育成する上でも重要であることから、「メラビアンの法則」（the rule of Mehrabian）を踏まえ、視覚（Visual）、聴覚（話し方）（Vocal）、言語表現（Verbal）の3要素をうまく絡ませて発表するよう指

導しているが、学生は、視覚に影響するビジュアルなパワーポイント作りはうまいものの、アナウンス術、的確な言語表現は相当に不得手であると感じている。

また、発表後、多様な意見があることを理解させようとして、各班同士による質疑討論を実施しているが、討論は全体として低調であり、単なる質疑応答に終わりやすい。極めてレベルの高い討論が行われるときもあるが、まれであり、福祉心理学科同様保育科の学生を指導する上でも課題であると認識している。



13 発表会の状況
～総合防災訓練の実実施計画



14 救命措置



15 刺股の使用法



16 発表を聴く学生たちと質疑応答

オ アンケートの実施～学生たちの意見・感想・気づき等

発表会終了後、学生に対してアンケートを実施している。アンケートの内容は、

- 1 今回の研究課題から何を学び、何を感じたか？
- 2 発表資料等をまとめるに当たり、君の貢献度は何％くらいで、具体的にどのような役割を果たしたか？
- 3 発表会の問題点、反省点、要望等
- 4 班活動上の問題点、反省点、要望等

というものであり、別記「アンケート調査結果（抜粋）」のとおり回答が寄せられている。

アンケートの内容を見ると、課題研究の目的である「子どもたちの安全をいかにして確保するか」という危機管理上の意識付けは、学生が自主的に研究し、ま

とめ、発表するという流れの中である程度達成できているものと考えている。発表会の席上においても、学生から、「保育の現場は常に危機管理の連続であることを認識した。今回の研究レポートは自分たちで考え、苦勞して作ったものなので、これは学生時代の宝物である。現場でも使えると思うので、すべて持っていきたい」等の声が寄せられており、班別事例研究は、指導上の労力は要するが効果のある授業方法でないかと評価をしている。

また、班別活動には、学生たちが社会に出たときの人間関係の現実を知るという効果もあるようである。前述したとおり、班別活動を通じて、同級生が極めて自己中心的で無責任であることを知ったり、逆に、今までは席が遠かったこと等もあり一言も喋ったことなかった同級生や目立たないと思っていた同級生が献身的に班のために努力する姿を見て、世の中には身勝手な人や自分を犠牲にしてまでも他のために尽くす人がいるということ等を理解するようである。

なお、筆者は、経験則として、研究内容のレベルの高さと班内における人間関係の良さとは概ね比例しているものと承知している。

(5)その他の AL 的授業方法

ア パワーポイント・DVD の活用

パワーポイントや DVD を使う授業方法については、その活用の是非に関する評価にかかわらず、ほとんどの教員が実施している。筆者が2年生の「犯罪行動と心理演習」の授業において、過去に1年間パワーポイントを使用せず、学生による発表・討論のほか、レジュメ（配布資料）と板書のみで授業を進めたところ、学生からはかなりの不評であった。不評の原因の多くは、筆者のテイチング・スキルの未熟性にあっただと思われるが、学生の話によれば、「レジュメ等を見ながら先生の解説を聴くだけでは、どこが重要であり、どのように整理してよいのか分からない」ということであり、やはりゼミの授業であってもビジュアルなものがあり、そこに要点等がまとめられている方がよいとのことであった。アメリカ国立訓練研究所（National Training Laboratories）の研究によって導き出された、学習定着率を表すいわゆる「ラーニング・ピラミッド（Learning Pyramid）」によれば、視聴覚（Audiovisual）の平均学習定着率は20％くらいであり、講義（Lecture）一辺倒の5％と比べて明らかに差があるようなので、現在は、学生の討議終了後テーマを解説するときに、パワーポ

イントを使って要点等を説明するほかDVDも適宜活用している。

イ ミニテスト、小論文の提出等

(ア)ミニテスト

ミニテストについては、福祉心理学科1年の授業「犯罪行動と心理」及び保育科1年の授業「生活と安全」において、ほとんど毎回実施している。問題は、

①当日の授業内容のうち重要な事項の復習

②次回の授業予定についての事前学習

等が中心であり、学生の自己学習を習慣化させることや重要事項の習得、学生の国語表現能力、答案作成能力の向上等を狙いとしている。一応その狙いは概ね達成されていると考えているが、一部の学生において、ミニテストの答案作成の際にも特徴的な傾向が見られる。それは、上記①のような問題の場合、授業内容に基づいて要点をまとめることができない学生が見られるということである。例えば、「虐待が児童に与える影響をまとめよ」という問題の場合、授業内容に基づいてまとめる能力に欠けることから、ウィキペディア、コトバンク等のまとめサイトの内容をそのままコピーしてくるという次第である。このようなコピー学生に限らず、本学の学生は、全般に要点をまとめるという知的作業が苦手であることを感じている。

(イ)小論文

小論文については、半期開講である「犯罪行動と心理」及び「生活と安全」であっても、必ず1回以上は行うこととしている。2年の通年科目「犯罪行動と心理演習」においては、科目の性格上小論文やレポートの提出は常態的であり、年度を通じて10回以上の提出を命じている。

小論文の課題は、授業内容に関連したテーマを選び、学生が自らの頭で考え、自らの言葉で表現したオリジナリティある内容のものを評価するように努めている。また、「犯罪行動と心理演習」を除いて、ワープロは不可とし、必ず自書（自筆）させているが、これは、文法の誤りや誤字・脱字・癖字等を指導する趣旨も含めて行っているからである。

小論文やレポートの提出は、学生が自分の頭で考え、自分の言葉で表現することを通じて、論理的な思考方法や独創性を身に付けることができるので、大学生としての本質的な勉強方法であると思って継続しているが、学生の側からすれば極めて苦手な勉強方法である

ので、強いストレスを感じているようである。また、ほとんどの科目から似たような宿題が課されているので、相当な負担になっているとの不満や愚痴を聞いている。一方、教員の側からすれば、授業の都度ミニテストやレポート等にコメントをつけて学生にフィードバックする作業を繰り返しているため、このAL的授業方法は、大きな教育効果はあるものの、学生、教員の双方が大きな労力を要していることは事実である。実際、筆者にあっても、時間的余裕がない場合等に、文法の誤りや誤字・脱字・癖字等のチェックだけで終わってしまい、内容そのものへのコメントを省略してしまっている場合があるので、大きな反省点であると考えている。

ちなみに、筆者の授業における平成26年度の小論文の課題例は次のとおりである。

○「犯罪行動と心理」～体感治安と指数治安に係る問題

体感治安に関する国民の評価は必ずしも一致していない。10年連続で犯罪が減少しているにもかかわらず、多くの人が『治安は悪くなっている』と考えており、一方において、『日本は安全・安心な国であり、治安は良くなっている』と考える人も増えている。君自身はどう考えるか。その理由を2つ以上述べ、さらに、今後日本の治安を回復する（国民の体感治安をさらに高める）上で重要と思われる施策を2項目以上述べなさい。

○「生活と安全」～授業内容の掘り下げに係る問題

これまでの授業内容（第2回から第12回まで）の中から、自分が関心を持ったテーマを1つ取り上げ、

- ・テーマについて思ったこと、考えたこと
- ・テーマについてさらに掘り下げたこと、研究したこと
- ・テーマについて今後の生活に活かしたいこと

等、自分の思うところや研究成果等を自由に述べなさい。

5 私の授業におけるAL的授業方法のまとめ

前記「2 ALによる授業方法と効果」で概観したとおり、既に全国の大学で実施されているアクティブ・ラーニングの授業方法や研究者の提案等からすれば、筆者が実施しているAL的授業方法は、その範囲が限定的で、多くの教員も実施している方法であり、特に進化している授業方法というわけではない。むしろ、ALというには質的にも貧弱で、技術的にも相当改善すべ

き点があると認められるが、これがALを明確に意識していなかった筆者のこれまでの授業の現状である。

ALという概念はさておき、一応、筆者なりに意識して行ってきたことは、授業という「知」の世界に学生を巻き込む試みとして

- 課題研究（研究、発表、討議等）
- 班別事例研究（グループワークによる研究、発表、討議等）

等を作り、授業内容に関係する行政機関等の現状と課題等を体験的に学ぶ試みとして

- 部外講師による特別授業（課題に基づく予習、質疑応答、感想レポートの提出等）
- 施設見学（当該施設に関する事前調査、質疑応答、感想レポートの提出等）

を実施し、授業内容についての理解度の確認と独創的な思考方法を身に付けさせるための試みとして

- ミニテストの実施
- レポート、小論文の提出等

を指示し、フィードバックしてきたところである。また、授業への関心を高め、わかりやすく、ビジュアルに理解させるための試みとしてパワーポイントやDVDを活用してきたが、これを、ALによる授業方法の幾つかの概念で整理すれば、

- 課題研究や班別事例研究は、課題解決学習、協同学習、PBL的手法を取り入れた授業

ということであり、

- ミニテストの実施やレポート、小論文の提出等は、学生参加型授業
- 部外講師による特別授業や施設見学は、体験学習、調査学習

というふうになんとか整理されるものと考えている。

6 結びに換えて～授業風景を顧みての今後の課題等

現時点における以上の授業風景を踏まえて、筆者の授業における問題点と今後の課題等を次のように整理している。

(1)AL的授業方法の仮装的成功に対する反省

本来、アクティブ・ラーニングというのであれば、学生の内的世界における思考姿勢こそが能動的になるべきであって、授業スタイルのAL的成功のみで学生の思考姿勢が能動的になったと評価することはできないはずである。むしろ講義による古典的授業方法であっても、教員の講義によって学生の頭の中が刺激を受け、脳が創造的に活性化したのであれば、それは間違いな

くALの授業なのである。いくら授業スタイルがAL的であっても学生自身の脳の働きがALになっていないのであれば、その授業は仮装的成功に過ぎず、教員の自己満足であり、失敗であると考えられる。或いは、ALの形式的な成功に教員自身がごまかされ、自己妥協しているとも言える。筆者自身、例えば課題研究や班別事例研究等において、学生が形ばかりのAL的姿勢を見せたことに満足し、レポートや討議等に内容がない場合であっても、妥協して評価基準を甘くしていたのを感じている。結果として、学生の発表レベルに合わせて、思考姿勢が能動的になっていなくてもレベルダウンさせて研究姿勢を評価していたのであり、無意識的に（或いは意識的に）本大学の実情に合わせて評価方法をカスタマイズしていたものと考えている。今後、いかにして学生の内的世界を活性化させ、自己思考させるか、その効果を筆者と学生自身が客観的かつ厳正に自己評価できるかが課題であると認識している。

(2)ALによる授業効果の再認識と授業方法の再構成

AL的授業方法については、「ただ座って先生の講義を聴いている時の脳の活動は、眠っている時と同じ」¹¹であり、「受動的に講義を聴いているだけの場合、人の脳はほとんど活動をしていない」¹²とされ、「学生は『アクティブ』な状態に置かれたときに学んだことが定着する」¹³のであるから、教員としても、ALによる授業方法を修得し、知識の定着化に意を用いざるを得ない。教員自身が教授法に無関心であってはならず、教員の思いつき程度の方法で授業を実施する時代ではないことを筆者としても再認識した。

これまでは、例えばアクティブ・ラーニングにおける相互評価の手法についても、課題研究や班別事例研究の発表・討論後に「発表内容は適切だったか」、「プレゼンテーションはよかったか」、「受け答えは的を射っていたか」などと学生に投げかけても、学生による「Peer Review（相互評価）」の効果はあまり出ていないと感じられたので、相互評価の手法が「よりよい学び」であるとの実感はあまり得られていなかったが、それは筆者自身の教授法に対する無関心と思ひ込みがあったことに加え、ALによる授業方法に対する理解不足があったためである。「知識を使える人材の養成」という社会的要請にこたえるためにも、今後、ALによる教授法を意識して学び、これまでの授業方法に検討を加え、授業内容とその方法を再構成したいと考えている。

なお、このことに関連して、教員に対する教授法の

指導を組織的に行うことが必要であると考えている。現在、多くの大学において、そのキャリアの有する専門的知識と技術を評価され、キャリア終了後或いはキャリアの途中において大学の教員に就任するという例は珍しくない。そのようなキャリア系教員の場合、教授法についてはそのほとんどが勉強していないことから、授業方法については、自分が体験した大学時代の教員のイメージに影響されていることが多い。せいぜい素人的発想に基づく工夫程度である。このため、現在の大学における授業運営上の問題点と課題等を理解させるためにも、採用時研修の一環として、ALによる授業方法の概念とそのノウハウ等を指導することが必要であると思われる。

(3) 学生の知的素養に見合った AL 授業の推進と「体系的かつ普遍的な知識」の習得

ALによる授業効果を再認識すればするほど、筆者は、ALによる授業方法と一部の学生の知的素養との折り合いをどうつけるか、すなわち、学力不足である一部の学生の学習意欲をどう高めるかという問題に直面する。学力不足であるからこそALによって授業に対する関心を高め、学生の能動的学習意欲を向上させるべきであるとの命題は確かに成立するが、課題研究、発表、討論、小論文の作成、授業テーマに関する多面的な解説の理解、得られた知識の再構築等となると、授業について来れない学生も多い。原因は学生の基礎知識の不足であり、知的好奇心、知識吸収欲の薄さにある。

例えば、ALによる授業の代表的方法であると言われるいわゆる「白熱教室」のような授業は、学生を議論に参加させながら、一つのテーマをさまざまな観点から分析・検討して立体的な知見の構築と総体的な理解を目指すものであるから、一定の基礎知識があり、事前学習等をきちんとこなしてきた者でなければその成果は疑わしい。つまり、「白熱教室」のような授業は、表面的には一種の「劇場型授業」のように見えるので、一定の基礎知識があり、知的好奇心の旺盛な者にとっては、知的に興奮させられ、頭脳が刺激された後の学習意欲も猛烈に高まると思われるが、素養のない者には、何かしらの興奮が過ぎ去った後に残るものは少なく、自分が何に酔いしれたのかさえ定かではなくなってくるからである。単なる「劇場型授業」を体験したということでは終わってしまうのではないかと危惧される。

このように、アクティブ・ラーニングの実施に当たっ

ては、その授業方法を実施する前提として、『考えられる、話せる、書ける、行える』という一定の知的素養が必要であり、本来、その知的素養を評価した上でクラス分けを行い、評価に応じたALによる授業方法をとることが必要である。

しかしながら、1個の授業の中でそのような分類を実施することは不可能であるので、当面は、本学全体として、学生の知的素養（学習能力）に見合う本学独自のALを組織的に推進し、学生全体の学習能力を向上させた後、段階的にさまざまな高次のALによる授業方法を取り入れていくべきではないかと考えている。

その実施の主体となるのは、当然のことながら教員であり、個々の教員が、学生の「体系的で普遍的な知識」¹⁴の習得にこだわった授業方法をとるべきであると考えている。筆者の場合、その授業方法は、ミニテスト、レポート・小論文の提出、実務上の専門家である部外講師の視点を取り入れた特別授業、授業内容と密接な関連を有する施設の見学と特別講話の受講、課題研究と発表、班別事例研究等のグループワークの実施等であったが、これらの授業方法については維持しつつ、自戒の意味を込めて、より「体系的で普遍的な知識」の習得にこだわった質の高い授業に努めなければならないと思っている。特に、授業の都度実施しているミニテストやレポート等にコメントをつけて学生にフィードバックする作業については、学生の基礎知識を向上させる最も有効な手段であると思われることから、より誠実で丁寧でありたいと考えている。

(4) 選択科目をどう運営するか? ~ALであるほど履修希望者は減少する!?

筆者の担当する授業のように授業の全てが選択科目であるということは、微妙かつ繊細にして現実的な問題である。必修科目にない自由性があるため、授業内容もその構成も教員の裁量範囲が大きいのが、一方において、裁量に基づきALによる授業を深化させればさせるほど、授業に臨む学生の負担は大きくなる。次回授業の事前学習、レポート課題の研究と提出、プレゼンテーションの準備等は、筆者の授業に限ったことではなく、多かれ少なかれほとんどの授業において行われていることから、勢い学生は少しでも楽に多くの単位^(註)が取れる授業を模索して、先輩、友人等からの情報を頼りに、自宅研修課題が少なく、授業そのものはビジュアルで楽しい授業を選択・指向する傾向にある。

必修科目の場合、授業が楽しかろうとなかろうと、

自宅研修が多かろうとなかろうと、必修であるが故に学生は対応せざるを得ないが、選択科目の場合、学生の選択がなければその授業は成立しないことから、科目を運営する経営者としての観点からは、できるだけ多くの学生に選択させ、かつ、ALによる授業方法によって最大の授業効果を上げ、しかも学生を満足させることが課題となる。筆者の反省として、できるだけ多くの学生の選択を得ようとして、学生にとって楽しい授業であるよう意を用いたことについてはそれなりの評価が得られるものと考えているが、学生をできるだけ授業に参加させようとする余り、課題レポート等を提出させる回数が多く、そのことが一部の学生のおざなり感につながり、全体としてやる気のある学生の不満感につながっていたのではないかと危惧しているところである。

選択させようとするのではなく、基本はやはり学生が進んで選択したいと思うような授業内容にすべきであり、学生が「体系的で普遍的な知識」を修得することができ、そのことによって学生としての深い満足感が得られるような授業にしなければならないと痛感している次第である。

(注) 筆者は、文科省における基準、考え方等はあるにせよ、講義科目と演習科目との取得単位に大きな格差のあることがALによる授業方法の推進を阻害する“本質的な”問題であると思っている。講義科目は、半期15回で2単位であるが、演習科目は、通年30回で2単位である。つまり、演習科目は、もっともAL的授業方法であるにもかかわらず、講義科目の半分の評価しか受けていないことになる。授業内容のレベルの高さと学生の授業への関わり度合い、研究に要する学生の労力の大きさ等からすればむしろ1.5倍以上の評価をすべきであり、演習科目は、通年30回で6単位にする価値があると考えている。少なくとも、講義科目と同等に通年30回で4単位としなければ、学生は演習科目を敬遠せざるを得ないであろう。

以上

注 記

- 1 溝上慎一、京都大学高等教育研究開発推進センター准教授、「アクティブラーニングとは」、教育改革ing、Kawaijuku Guideline、2010.11、p.44.2014.12.28閲覧。

- 2 溝上、ibid. p.44。
- 3 教育改善のための動画情報 What is Active Learning?、www.sgu.ac.jp>FDセンターホームページ、札幌学院大学、2014.12.28閲覧。
- 4 中央教育審議会大学分科会大学教育部会審議まとめ(平成23年3月26日)、2014.12.28閲覧。
- 5 文部科学省「用語集」p.37.2014.12.28閲覧。
- 6 溝上、ibid.p.44。
- 7 札幌学院大学、ibid。
- 8 「大学のアクティブラーニング調査」河合塾グループホームページwww.kawaijuku.jp 2014.12.28閲覧。
- 9 溝上、ibid. p.45。
- 10 江口康弘、「学生がやる気を出す授業」を考える、福島学院大学FD研修会配布資料、2012.9.24、p.5。
- 11 友野伸一郎、教育ジャーナリスト、深い学びにつながる「アクティブラーニング」とは、Career Guidance No45別冊付録、p.2.2014.12.28閲覧。
- 12 友野、ibid.p.2。
- 13 札幌学院大学、ibid。
- 14 溝上、ibid.p.45。

参考文献

- 能動的学修の教員研修リーダー講座テキスト、一般財団法人全国大学実務教育協会

別記

アンケート調査結果（抜粋）

1 今回研究課題に取り組み、研究結果から何を学び、何を感じたか？

- 遊具事故の研究をして、意外にも、遊具「周辺」で遊んでいる子どもの事故が多いことに気付き、目の配り方を周辺の子どもにまで広げなければならないことを知った。
- 鉄棒とジャングルジムに共通する事故は、「手できちんと握られなかった」「力尽きた」「自信過剰」などであり、好奇心で挑戦して事故が起きていることが分かったので、年齢に合った遊具を使用させることが大事であると思った。
- 付属幼稚園を訪問し、お泊り保育での事故防止についてさまざまな指導を受けたが、保護者への通知文の中にお泊り中の食事内容とその材料まで書いて食物アレルギー事故の防止を図っていることを知って驚いた。
- 防災訓練の在り方について研究し、日ごろの実践的な訓練と地域とのコミュニケーション（友好的関係）がとれていることが重要であると感じた。
- 防災訓練については、これまで“地震が発生したら外に逃げる訓練”という単純な発想しかできなかったのが、避難所での長時間保育等もっと実践的な訓練をしなければならないと強く感じた。
- 公園での水遊び中の事故防止について研究したが、実は、保育士としては、公園に歩いて行くまでの交通事故防止に相当気を使わなければならないことがわかった。
- 公園での水遊び中の事故防止について研究し、水遊び中の事故防止だけでなく、天候が急変した時の対応、熱中症になった時の応急処置法等いろいろな場面を想定して準備しなければならないことが分かった。
- 食物アレルギー事故の研究をして、アレルギーは幼児期に食べる物に多く、アレルギーを持つ幼児は増えてきているので、今後、対応できる教師を増やしていくことが課題であると思った。
- 散歩時における事故防止を研究して、「散歩」そのものの意義や重要性を考えることができ、たかが散歩ではないということが分かった。
- 不審者侵入の際の対応要領を研究して、“子どもに危険が迫ったら命を張ってでも子どもを守らなければならない場面がある”ことを知り、就職したら積極的に訓練に参加し、自分の命を落とさないようしっかりと対策を身に着けたいと思った。
- 不審者侵入の際の対応要領を研究して、警察官が来たから安心ではなく、警察官が犯人を確実に捕捉するまでは決して気を抜けないことが分かった。
- 心肺蘇生法は高校時代にも勉強していたが、今回研究課題に取り組み、ほとんど忘れていたことが分かった。また、乳児の場合独自の注意点もあるので、今後体得しておかなければならないと痛感した。
- 園内事故防止マニュアルの策定に取り組み、保育態様別に環境構成と保育者の配意点の二つの観点から事故防止マニュアルをまとめたが、この二つが重要であることを実感した。
- 園内事故防止マニュアルの策定を研究しながら、一方において、事故防止を優先するあまり子どもの遊び場や活動を狭めたり、消極的な保育にならないよう、子どもたちをよく観察することの重要性に改めて気付くことができた。
- 「ヒヤリハット報告書」の定着化方策について研究し、様々な理由から報告が定着していないことを知ったが、その重要性を考えると、もっと園全体で報告しやすい環境づくりをし、職員全員が共通認識を持つことが大事であると感じた。
- ヒヤリハットした事例について調べているうちに、食物アレルギー事故は、食事の準備や後片付け、小麦粘土で遊んでいる最中にも発生することがあることを知り、驚いた。
- 「子ども防犯テキスト」を使った防犯指導を研究し、大人が子どもたちを守ることはもちろん大切なこ

- とであるが、子ども自身が自分を守るよう、いろいろな方法で印象に残るように子どもに教えることも保育者の役目であると思った。子どもたちがいかにわかりやすく伝えることができるかが課題である。
- 児童虐待事案への対応要領について研究し、被害児童と接する際の基本的な心構えのほか、配意点（誘導的な質問は避ける、本当のことを言わないときでも問い詰めるようなことはしない、話せるようになるまで待つ 等）を整理することができ、とてもためになった。
 - 重傷事故発生に伴う保護者説明会の開催を研究して、保護者への通知文の書き方や次第等について学ぶことができたが、一番大事なことは、嘘をつかず、正直に誠実に対応することであり、そのことが結局はその後の園に対する信頼につながると思った。
 - バス利用による遠足での事故防止を研究しながら、今まで私たちが経験してきた遠足がケガもなく、楽しく過ごせた裏側には、先生方の実地踏査や実施計画の策定、携行品の準備、保護者へのお便り等さまざまな準備が用意周到になされていたことを知り、感謝の気持ちでいっぱいになった。
 - 園内事故防止チェックシートの作成を研究し、ともすればハード面の点検表のみを作成しがちであるが、ソフト面（保育者の行動・配慮等）のチェックも必要であることがわかり、オリジナルなチェックシートを作り上げることができた。

2 班活動上の問題点、反省点等

- 毎回全員集まって活動はしたが、人任せな雰囲気のため、結局班長が全部背負ってやっていた。
- 班活動に全く協力しない、集まりにも来ない人がいるので、グループ・ワークは本当に難しい。
- 今回の班活動は、いろいろな人がいることを知ることで、社会に出るうえでとてもいい体験となった。
- 班活動は、班員の予定や時間が合わなかったり、基本実習中の人や遠くから通学の者もいるので、別な方法を考えたほうがよいと思う。
- 授業で習っていないことを自分たちで調べてまとめたことは、すごく印象に残り、流れを覚えることができた。
- 全員が保育士の目線、園児の目線、保護者や地域の人の目線で考え、意見を出し合ったので、とても役に立つ研究となった。
- 今回、グループをつくり、みんなで協力しながら資料を集め、まとめて、発表するという作業がとても新鮮な感じがした。やはり、自分で調べて気付いたことや新しい発見は、保育者に必要な知識として記憶に残ると思う。
- 発表資料にしる、パワーポイントにしる、フォントの大きさやレイアウトの工夫、見やすさ等、他者を意識しながらわかりやすい資料を作ることが重要であるということを学んだ。
- 今回の班活動は、授業よりも詳しく内容を知ることができ、また、パワーポイントを工夫してわかりやすく作成したり、実技をやっている班もあり、とてもよかったので、もっと授業で取り上げてほしい。
- 5人という人数は、話し合いやすく、意見交換がしやすく、また、これまで話をする事のなかった人とも仲良くなることができたので、ちょうど良い人数である。
- 班研究は、授業で習ったことにプラスして自分たちで調べたものが加わることでより内容が濃くなり、すばらしい発表となった。
- 班活動では、些細なことが実はよい意見であったり、言葉にしないと何を考えているのかわからない、相手に伝わらないので、どんどん言い合うことが大切であると感じた。普段意見等をあまり言えない自分でも少人数なら言えるので、そこがグループ・ワークの良いところである。

東日本大震災による避難高齢者の地域生活支援に関する研究 ～福島県飯舘村にみる高齢者の地域生活に焦点を当てて～

A study on community life support of evacuation elderly by the Great East Japan Earthquake
～ Focuses on community life of the elderly that seen in Fukushima Prefecture IITATE Village ～

日下 輝美
Terumi Kusaka

目 次

1. 研究の背景と目的
2. 飯舘村の概要
3. 高齢福祉・介護保険事業の状況
4. 考 察
5. まとめ

1. 研究の背景と目的

1-1 研究の背景

東日本大震災（2011年3月11日）から四年目を迎える現在においても、福島県は、地震・津波に加えて福島第一原子力発電所の事故による放射能汚染の影響により、2015年11月13日現在の避難者数は、121,749人で、そのうち県内に75,679人が、民間賃貸住宅借上げによる応急仮設住宅（みなし仮設住宅）・公営住宅等に避難を余儀なくされている。しかも放射能などの影響により元の住居に戻れる見通しが未だ立っていない。

本稿筆者は、東日本大震災（以下、「震災」と略す）以降、震災による介護保険事業統計への影響に関する研究、避難生活者の見守り・訪問相談活動を行っている生活支援相談員の意識調査を行い、そこから得られた調査結果を基に、避難生活者の生活課題・問題点を明らかにするとともに、地域福祉における支援の方向性について提言を行ってきた。

1-2 目 的

本研究は、避難区域の指定を受けている市町村の中でも、全村民が避難生活を余儀なくされる、福島県飯舘村の高齢者福祉事業である介護保険制度に焦点を当

て、震災における介護保険事業の統計的把握と健康・地域福祉に関する先行調査・研究の整理および、要介護者の実態をヒヤリング調査から、被災地における高齢者に対する支援策とコミュニティの方向性について提言を行う。

1-3 研究方法

本研究の目的を達成するため、飯舘村 村長 菅野典雄氏から提供いただいた資料および、ヒヤリング調査を基に第3節 高齢福祉・介護保険事業の状況で下記事項を整理し、被災地における高齢者に対する支援策とコミュニティの方向性についての提言事柄を導く。

- (1)福島原発事故前と事故後の介護保険制度利用状況の整理
- (2)先行調査研究（2013）福島県立医科大学 放射線医学健康管理センター「飯舘村における震災前後の健康診断結果の変化に関する分析結果報告書」の整理
- (3)飯舘村社会福祉協議会（2014）「飯舘村社会福祉協議会事業内容アンケート調査」の整理
- (4)介護保険サービス利用者からヒヤリングで得られた情報をエコマップにより図式化—ヒヤリング調査によるエコマップによる分析—

2. 飯館村の概要

2-1 福島原発事故前の飯館村

飯館村は、阿武隈山系北部の高原に開けた自然豊かな山紫水明、風光明媚の美しい村である。村の農業の主要作物は、水稲・畜産・葉たばこで、複合経営の柱である畜産分野では「飯館牛」のブランド化を推進し、園芸分野では高冷地の条件を活かした、きゅうり、インゲン、トルコギキョウ、リンドウ等のブランド化を推進して来た。さらに、村の総合振興計画において、人と人が「お互いさま」の心を持って接しあう飯館流スローライフ「までいライフ」を推進し、昭和62年の自治大臣表彰を初めとして、平成3年国土庁長官表彰、平成9年農林水産大臣表彰、平成17年総務大臣賞、平成20年厚生労働大臣表彰、平成21年農林水産大臣賞など、村の活動を賞する全国表彰を受賞してきた歴史がある。

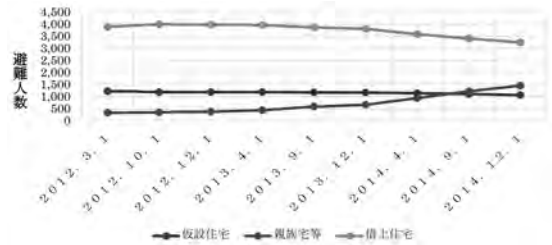
2011年3月1日現在の人口は、6,132人、世帯数は1,716世帯、家族平均人数は3.6人であった。飯館村の主な高齢福祉事業は、村が直営で行う地域包括支援センターと、社会福祉法人いいたて福祉会が運営する特別養護老人ホームいいたてホーム（居宅サービスも併せて実施）。社会福祉法人飯館村社会福祉協議会は民生委員・児童委員協議会の事務局、ボランティアなどのインフォーマルサービスを担っている。

2-2 福島原発事故後の飯館村

飯館村は、東京電力福島第一原子力発電所から北西約30~45kmの間に位置し、村の一部は30km圏内である。飯館村は行政区域の全域が計画的避難区域に指定された自治体であり、双葉郡の町村とは避難の経緯が異なる。また、避難にあたっては菅野典雄村長が、村から1時間圏内の場所への避難を基本方針としたことが県内、特に福島市に避難が集中した理由であると考えられる。

2014年12月1日現在の人口は、6,720人、世帯数は3,102世帯、家族の平均人数は2.2人。避難前の飯館村では、3世代または4世代同居は珍しくなかったが、原発事故後の避難で同じ世帯の中で若い世帯が、子どもの被ばくリスクなどを考えて、先に民間アパート（借上げ住宅）などを自力で探し避難したケースが多く、親世代は仮設住宅が完成してから移るといった世帯分離が起きたとされている。仮設住宅は夫婦2人または単身の高齢者が中心となっている。図表1でみると2013年12月以降「親族宅等」は、増加傾向にあり世帯構成

図表1 主な県内施設別避難者数



注：仮設住宅は県内9施設、親族宅等は県内親族宅・老人ホーム・病院等、借上住宅は県借上げ及び住宅特例住宅（いいたてホームと公営住宅を除く）
出所：飯館村公式HP—震災以降の飯館村を伝える情報サイト—より作成

図表2 県内施設別避難者数 (2014.12.1現在)

仮設住宅		施設名	
施設名	避難者数	避難者数	避難戸数
伊達東仮設住宅	145	公的宿舎	427
旧飯野小仮設住宅	67	借上住宅	3,241
旧明治小仮設住宅	50	いいたてホーム	45
国見・大木戸仮設住宅	17	合計	3,713
国見・上野台仮設住宅	42		1,683
松川仮設第一住宅	186		
松川仮設第二住宅	186		
旧松川小仮設住宅	60		
相馬市大野台第6仮設住宅	309		
仮設合計	1,062	施設合計	4,775
	567	未避難	2,250
		未避難	13
			9

出所：飯館村公式HP—震災以降の飯館村を伝える情報サイト—より引用

の変化に伴い、寒さが増す冬季を契機に高齢者層が、県内の親族宅や老人ホーム・病院等に移動したことが事由として挙げられる。

出張所を福島市飯野町に設置し、高齢者・介護保険事業は、健康福祉課と地域包括支援センター、社会福祉協議会は、生活支援相談員を配置し、避難生活者の見守り・訪問相談活動などを行っている。

いいたて福祉会は、利用者の生活環境の変化による健康状態の悪化を懸念・擁護するため、利用者全員が村内に残り介護保険サービスの提供を行っている。

3. 高齢福祉・介護保険事業の状況

先に研究方法で記述した事項により整理を行う。

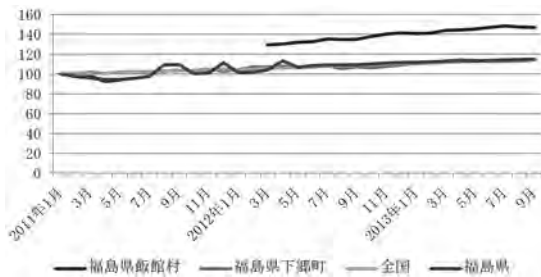
- (1)福島原発事故前と事故後の介護保険制度利用状況の整理

飯館村の介護保険制度の利用状況を把握するため厚生労働省統計局が公表している「介護保険事業状況報告月報」を基に、飯館村の要介護（要支援）者数や介護サービス利用者数の推移（図表3-12）を見ていく。村の比較対象として、全国、福島県のほか、福島県下郷町を選択した理由は、①同じ福島県内にある市町村であること、②原発および津波等による直接的な被害を受けていない自治体であること、③類似団体分類において同じⅡ-0に分類されていること、④人口規模が同程度であること（『平成22年国勢調査』より、飯館村6,209人、下郷町6,461人）である。

1. 要介護者数

図表3で福島県飯館村、福島県下郷村、全国、福島県の、2010年1月から2013年9月までの要介護認定者（2010年1月の要介護認定者数を100とした場合）の推移及び、図6で介護サービス受給者数を示す。「介護保険事業状況報告月報」には2011年6月から2012年2月までの期間（9か月間）のデータが欠落していることが分かる。

図表3 要介護認定者数の推移

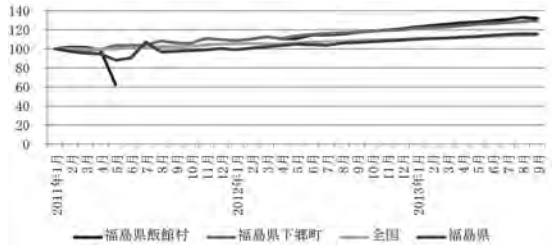


資料：「介護保険事業状況報告 月報」
<http://www.mhlw.go.jp/topics/0103/tp0329-1.html>

2. 介護サービス受給者数

図表4には福島県飯館村、福島県下郷村、全国の、2010年1月から2013年9月までの介護サービス受給者数（2010年1月の介護サービス受給者数を100とした場合）の推移を示す。図表3と同様「介護保険事業状況報告月報」2011年6月から2012年2月までの間、データが欠落している。

図表4 介護サービス受給者数の推移

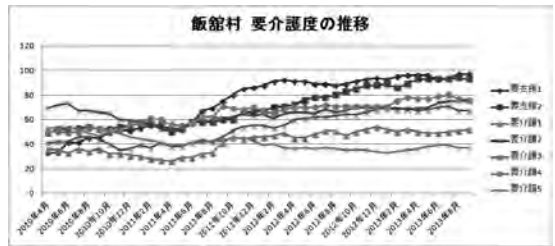


資料：「介護保険事業状況報告月報」
<http://www.mhlw.go.jp/topics/0103/tp0329-1.html>

3. 飯館村における2010年4月～2013年8月までの要介護（要支援）者数の推移

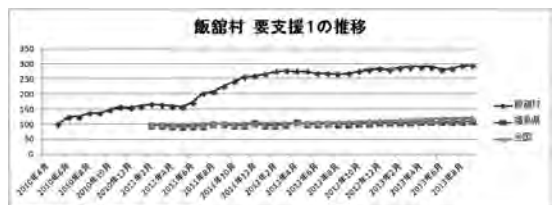
飯館村の要介護（要支援）者数の状況を把握するため、村健康福祉課より提供いただいた「要介護状態」に関する数値（2010年4月～2013年8月まで）を、図表5に「要介護度の推移状況」、図表6-12で要介護度（要支援）ごとの推移を示す。

図表5 飯館村介護保険事業 要介護度の推移状況



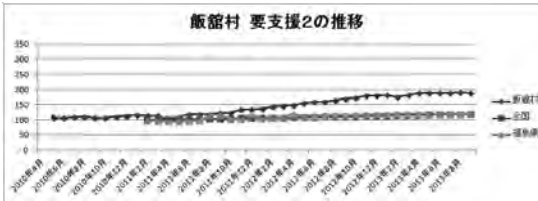
出所：飯館村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表6 飯館村介護保険事業 要支援1の推移状況



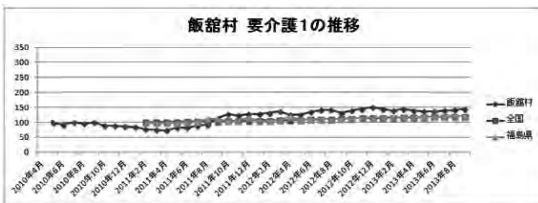
出所：飯館村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表7 飯舘村介護保険事業 要支援2の推移状況



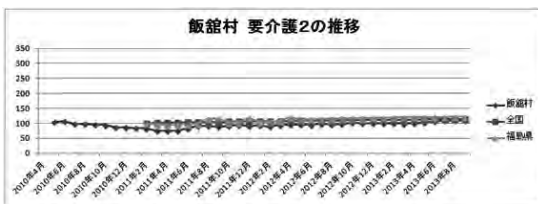
出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表8 飯舘村介護保険事業 要介護1の推移状況



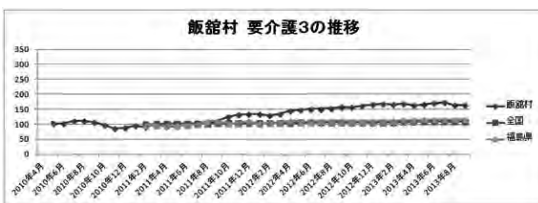
出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表9 飯舘村介護保険事業 要介護2の推移状況



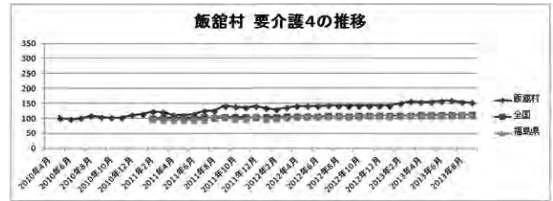
出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表10 飯舘村介護保険事業 要介護3の推移状況



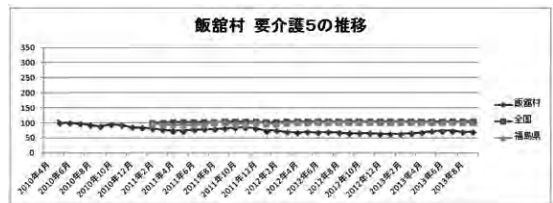
出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表11 飯舘村介護保険事業 要介護4の推移状況



出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

図表12 飯舘村介護保険事業 要介護5の推移状況



出所：飯舘村役場健康福祉課資料提供「要介護状態」により作成

震災以降、全国平均や県平均と比較しても、他の要介護度と比べて特に介護認定「要支援1」の上昇率が高く、次いで「要支援2」であった。それに反して「要介護5」が減少している。震災以降、「要支援1、2」認定者が増えた背景には、次の3つの要因が関連していると考えられる。第1に、身体的要因である。これは、高齢者が避難生活で体調を崩したり、仮設住宅生活で足腰が弱まったりしたことに起因するものである。第2に社会的要因としての、家族介護要因である。これまで働いていなかった人が働くようになったり、一緒に住んでいた家族が仮設住宅や借上住宅に分かれて入居したことによって家族内の介護サービスが減少し、介護保険サービスを利用することによって、家族内の介護サービスが減少し、介護保険サービスを利用するようになったことに起因するものである。第3に介護サービス価格要因である。2011年3月以降、介護サービス利用者は利用料の免除されているため、実質無料でサービスを受けることが可能となった。このような要因により要介護（要支援）の認定が促進されてきたことが推測される。

(2)先行調査研究(2013)福島県立医科大学 放射線医学健康管理センター「飯館村における震災前後の健康診断結果の変化に関する分析結果報告書」の整理
上記(1)で述べた介護保険認定者が増加している要因の一つに避難生活による健康問題を挙げたが先行研究として福島県立医科大学 放射線医学健康管理センターが行った調査報告書は次のとおりであった。

調査研究では、避難区域等を対象として平成23年度の健診データと平成20～22年の特定健診の結果を集団単位で比較した結果、肥満、糖代謝異常、脂質代謝異常、肝機能異常等の有所見率が増加している可能性が示された(「飯館村における震災前後の健康診査結果の変化に関する分析結果報告書」¹⁾)。住民の健康状態の推移を見ると、震災後は、肥満度(BMI)、拡張期血圧、LDL(悪玉)コレステロール値、 γ GT値等が優位に上昇し、HDL(善玉)コレステロール値が優位に低下している。図表13を見ると特に、避難生活による身体活動量の低下が指摘されている。

図表13 震災後における健診結果の推移

	震災前	震災後	p値**
人数	1,032		
年齢	64.6(10.0)	66.4(10.0)	<0.001
体重(kg)	58.2(10.3)	60.3(10.9)	<0.001
肥満度(kg/m ²)	23.9(3.2)	24.9(3.4)	<0.001
拡張期血圧(mmHg)	77(10)	30(10)	<0.001
LDLコレステロール値(mg/dl)	118(31)	125(33)	<0.001
γ GT値(IU/L)*	21(15-37)	25(16-46)	<0.001

表中の値は平均値(標準偏差)。

*正規分布でないため中央値(25%–75%タイル)を示す。

**対応のあるt検定もしくはWilcoxonの順位和検定を行っている。

出所：福島県立医科大学 放射線医学健康管理センター
— 結果報告書により作成

(3)飯館村社会福祉協議会(2014)「飯館村社会福祉協議会事業内容アンケート調査」整理

災害ボランティアセンターの立ち上げから、村民の見守り・訪問相談活動に取り組んでいる村社会福祉協議会が行ったアンケート調査(集計を筆者が担当)を整理する。

1. 飯館村社会福祉協議会事業内容アンケート調査の目的

環境の変化の中で、疲労・ストレスの蓄積により健康を害する住民が増加しつつあります。今後、長期に

わたる住民の避難生活を支えていくために、社会福祉協議会(生活支援相談員)としての支援、訪問のあり方、必要性を再確認するとともに、住民の気持ちに寄り添う支援活動に資することを目的とする。

2. 調査概要

- 1) 対象者：2014年2月20日現在、福島県内で飯館村社会福祉協議会の生活支援相談員が訪問している見守り世帯
- 2) 対象区域：福島県内の4市町…福島市、伊達市、南相馬市、川俣町
- 3) 調査時期：2014年1月24日～2014年2月24日
(32日間)
- 4) 実施主体：飯館村社会福祉協議会 生活支援相談員
- 5) 集計協力：福島学院大学 講師 日下輝美

3. 調査方法

○質問紙調査

①生活支援相談員が調査対象世帯を訪問し、調査票を配布。対象者が在宅の場合は、その場で聞き取り調査を行い回収。不在の場合は、調査票に各自記入後、仮設住宅の集会所等に調査票回収箱を設置し期日まで調査票を投函。

また、社会福祉協議会が主催するお茶飲みの会の際、調査票を配布し、その場で聞き取り調査を行った。

②調査票は2014年2月24日(月)を締切日とし、生活支援相談員が調査対象者および調査票回収箱から回収した。

4. 回収率

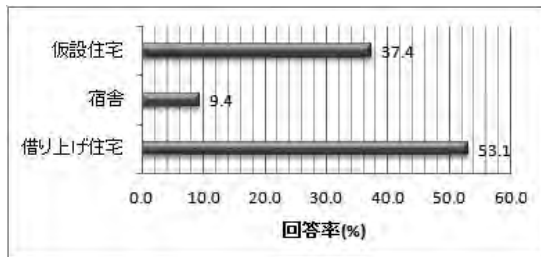
- 1) 配票数：1,669通
- 2) 回収数：924通(回収率：55.4%)

5. アンケート調査結果

(1) 回答者の基本属性

1) 住居形態 (図表14)

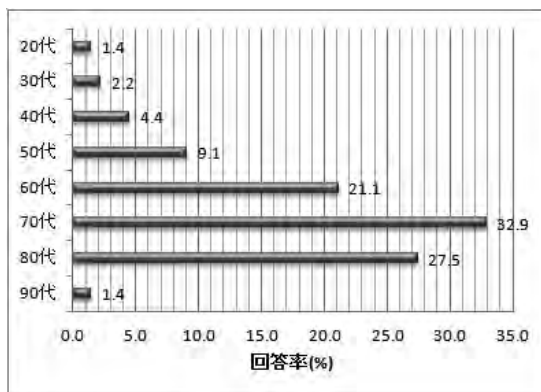
	度数	パーセント	累積パーセント
仮設住宅	346	37.4	37.4
宿舍	87	9.4	46.9
借り上げ住宅	491	53.1	100.0
合計	924	100.0	



回答者924人の住宅形態は、半数以上の方が「借り上げ住宅」(53.1%)次いで、「仮設住宅」(37.4%)であった。

2) 年齢 (図表15)

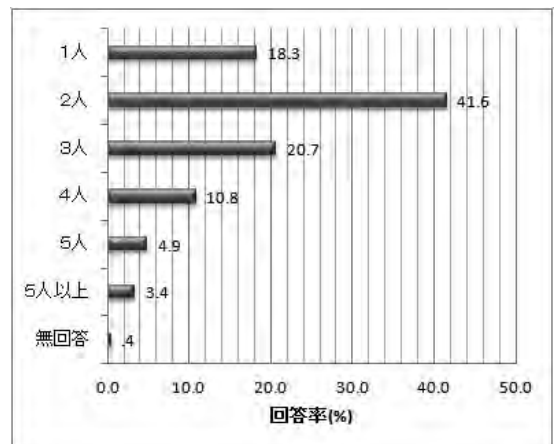
	度数	パーセント	累積パーセント
20代	13	1.4	1.4
30代	20	1.1	3.6
40代	41	4.4	8.0
50代	84	3.1	17.1
60代	195	21.1	38.2
70代	304	32.9	71.1
80代	254	27.5	38.6
90代	13	1.4	100.0
合計	924	100.0	



回答者の年齢で最も多かったのは「70代」で304人(32.9%),次に多かったのは「80代」で254人(27.5%),回答が少なかったのは「20代」と「90代」の方で、それぞれ13人(1.4%)でした。回答者の約8割の方が、60歳以上の方である。

3) 世帯人数 (図表16)

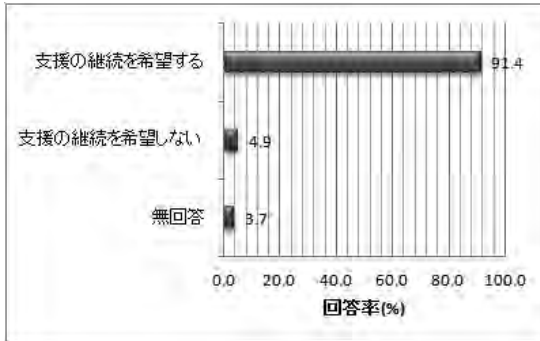
	度数	パーセント	累積パーセント
1人	169	18.3	18.3
2人	384	41.6	59.8
3人	191	20.7	80.5
4人	100	10.8	91.3
5人	45	4.9	96.2
5人以上	31	3.4	39.6
無回答	4	.4	100.0
合計	924	100.0	



最も多かったのは世帯人数が「2人」と回答された方で384人(41.6%),次に多かったのは「3人」で191人(20.7%),少なかったのは「5人」「5人以上」と回答された方で、それぞれ45人(4.9%),31人(3.4%)の順であった。

4) 生活支援相談員の支援継続への希望 (図表17)

	度数	パーセント	累積パーセント
支援の継続を希望する	841	91.4	91.4
支援の継続を希望しない	45	4.9	96.3
無回答	34	3.7	100.0
合計	920	100.0	



回答者の9割(841人、91.4%)の方が「支援の継続を希望する」との回答している。

7) 生活支援相談員の支援継続への希望 (複数回答)

回答者: 385人 (図表18)

①支援の継続を希望する人の理由

話し相手が欲しいから	110人
安否確認が必要だから	21人
イベントに参加したいから	21人
元気になる	14人
情報交換がしたいから	12人
あまり外出しないから	10人
寂しいから	6人
身体が不自由だから	4人

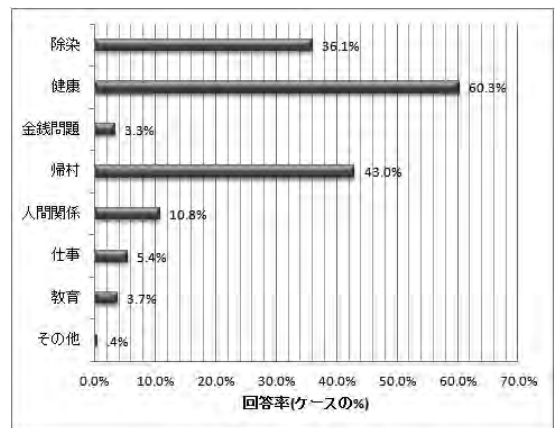
②支援の継続を希望しない人の理由

家にいないから	5人
その他	5人
元気だから	4人

「支援の継続を希望する」と回答した人の回答理由は、「話し相手が欲しいから」が110人と最も多く、次に「安否確認が必要だから」、「イベントに参加したいから」で21人となっている。一方、「支援の継続を希望しない」と回答した人は、その理由を「家にいないから」(5人)「元気だから」(4人)と回答している。また、「その他」(5人)では「生活にも慣れたのもういいのではないか」といった回答が見られた。

8) 現在の生活で困っていること (複数回答) 回答者: 721人 (図表19)

	応答数		ケースのパーセント
	度数	パーセント	
除染	260	22.1%	36.1%
健康	435	37.0%	60.3%
金銭問題	24	2.0%	3.3%
帰村	310	26.4%	43.0%
人間関係	78	6.6%	10.8%
仕事	39	3.3%	5.4%
教育	27	2.8%	3.7%
その他	3	.3%	.4%
合計	1,176	100.0%	163.1%

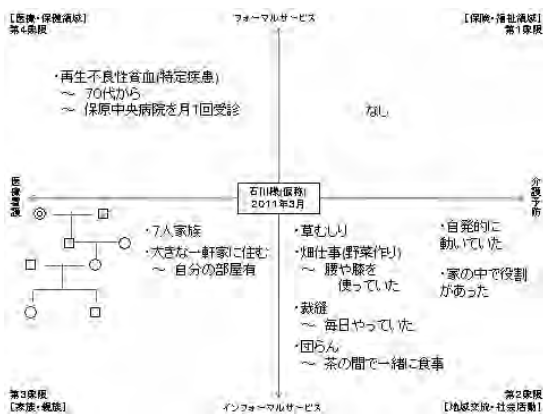


現在の生活で困っていることについて、721人から回答があった(無回答197人)。このうち、6割(435人)の方が「健康」と回答しており、次に多かったのは「帰村」で310人(43.0%)、「除染」が260人(36.1%)の順であった。回答理由を見ると、高齢者を中心に「健康なまま帰村できるかどうか心配」という旨の記述が多くみられ、帰村に向けた健康管理への関心の高さが伺える。

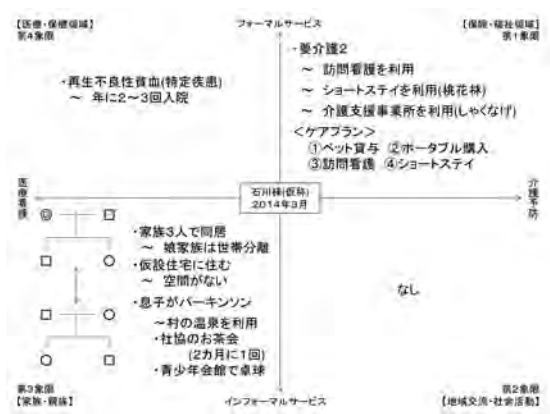
(4)介護保険サービス利用者からヒヤリングで得られた情報をエコマップ(生態地図)により図式化—ヒヤリング調査によるエコマップによる分析—
飯館村地域包括支援センター 保健師の協力を得て、予め訪問先である石川様(仮称)に訪問の承諾を得て同行訪問調査を行った。ヒヤリングで得られた情報からエコマップを用いて、震災前と震災後とを比較するために図式化する。このことにより、関係者や関係機関の支援を要する家族あるいは個人の関わりの変化を確認する。

利用者：石川様 92歳（女性）
 家族：震災前 息子夫婦、孫夫婦とひ孫（2人） 7人家族
 震災後 息子夫婦 3人家族
 既往歴：再生不良性貧血（特定疾患）
 日常面：震災前 電動スクーターを運転し、近隣の公民館や友人宅に訪問するなど活動的、自宅前の畑作業を日課とする。
 震災後 福島市内借上げアパート3階で生活。介護保険サービスを利用。ショートステイの日以外は、テレビを観て過ごす。
 介護保険：震災前 自立⇒震災後 要介護2

震災前の状況 図表20



震災後の状況 図表21



4-1 ヒヤリング先の基本情報

ヒヤリング先の基本情報は下記のとおりである。震災前と震災後のエコマップ（筆者が考案した4つの象限に分類）が、図表20、21、エコマップの整理を図表22にそれぞれ示す。

石川様（仮称）基本情報

*倫理的配慮の観点から利用者を特定されないよう一部を変更し記述いたします。

農作業をベースとした生活習慣の喪失、世帯分離、介護保険の利用などが発生しており、インフォーマルサービスの利用からフォーマルサービスへの利用へと重心が変化していることがわかる。石川様の健康状態は、生活の意欲、地域交流・社会活動の第3・4象限が低下している。

2001年にWHOが提唱した「国際生活機能分類 International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)」を参考に考えてみる。ICFの考える石川様の自立として、以下の3つが考えられる。①これまでの友人との「交流の場」づくり。②訪問型「心

のケア（傾聴）ボランティア」の活用。③移動サービス「病院への通院や買い物サービス」の充実が考えられる。

4. 考 察

震災を挟んで要介護認定者が増加しており、特に要支援者が増加している。第3節(1)の図表6-7に関して記述した介護保険認定者が増加しているもう一つの要因として、地域包括支援センターの存在が挙げられる。村役場職員や介護保険サービス担当職員は村民と震災前から築き上げられてきた信頼と繋がりが大きなキーワードであると考えている。この要因を裏付ける先行研究として、全国介護者支援協議会が行った、平成25年度セーフティネット支援対策等事業費補助金（社会福祉推進事業分）「福島県の避難者に対する効果的な福祉支援のあり方に関する調査研究事業報告書」（筆者が調査検討委員を務める）²⁾のなかで、全国市区町村地域福祉担当部署及び社会福祉協議会職員を対象にしたアンケート調査結果、被災3県の傾向（図表14）として震

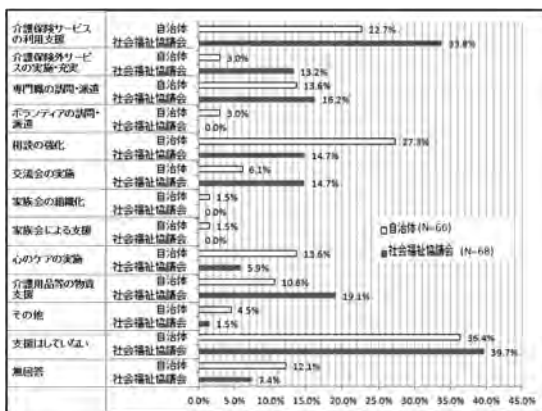
エコマップの整理 図表22

震災前《2011年3月》	震災後《2014年3月11日》
第1象限【医療・保健領域】	第1象限【医療・保健領域】
なし	①要介護2 ②訪問看護・ショートステイ（桃花林）・介護支援事業所（しゃくなげ）を利用 ③ケアプラン～ベット貸与、ポータブル購入、訪問看護・ショートステイ
第2象限【福祉領域】	第2象限【福祉領域】
①草むしり ②畑仕事（野菜作り）～腰や膝を日ごろから使用していた ③裁縫～毎日やっていた ④団らん～茶の間で家族と一緒に食事	なし
第3象限【家族・親族】	第3象限【家族・親族】
①家族7人で同居 ②大きな軒家に住む～自分の部屋有	①家族3人で同居 ②娘家族は世帯分離 ③仮設住宅に住む～狭く空間がない ④息子がパーキンソン～村の様々な福祉サービスを利用
第4象限【地域交流・社会活動】	第4象限【地域交流・社会活動】
①70代から再生不良性貧血（特定疾患）のため保原中央病院を受診（月1回）	①再生不良性貧血（特定疾患）のため、年に2～3回入院

災後は家族介護者に対する支援として介護保険サービスの利用を促進していたことが理解できる。

また、第3節(2)で記述した高齢者の健康状態の悪化と同時に、日常自立生活が困難になり孤立化・閉じこもりにつながる可能性もあることから、家族や第三者によるボランティア、生活支援相談員による見守り・訪問相談支援が引き続き求められていることが窺える。

図表14 被災後の家族介護者に対する支援の実態と課題



出所：被災後の家族介護者に対する支援の実態と課題「全国市区町村地域福祉担当部署及び社会福祉協議会向けアンケート調査」被災3県（岩手県、宮城県、福島県）を抽出し筆者が作成

5. まとめ

第3節(3)アンケート調査結果に記述したとおり、回答者の年齢階層で多かった70代～80代が「現在困っていること」として「健康」と、「帰村」を挙げている。避難前の生活習慣を回復していくことが不可欠であり、健康管理や社会参加を促進するためのサービスが必要であると考えられる。また、石川様の事例からも、震災以前は、高齢でありながらも家族のなかの役割、友人との交流、居場所、生きがいなど、当たり前の生活が、正に心身の健康に重要な生活であったのではないかと考えられることから、高齢者の健康維持と介護予防のためのカルテ化によるケアシステムの検討が望まれる。

また、帰村を希望する村民が多い一方で、「若い人が帰村しないと自分たちも帰村できない」といった回答が見られた。今後の村を支える問題意識を持った人づくりにつながる福祉教育など、次の世帯（若い方々）への郷土愛を因る推進が求められていることから、老若男女が交流できる機会・場づくりと公私協働の福祉コミュニティづくりが必要であると考えられる。

謝辞

調査研究にあたり研究の趣旨等にご理解をいただき公務が多忙の中、資料の提供並びに、ヒヤリング訪問調査の協力をいただいた、飯館村 村長 菅野典雄様をはじめ、健康福祉課 課長 藤井一彦様、係長 高

橋政彦様、松田久美子様、佐藤公子様、社会福祉法人飯館村社会福祉協議会 事務局長 高橋世津子様ほか職員の皆様には大変お世話になりました。

また、本稿の図表作成において、本大学非常勤講師 大澤理沙様、吉田渡様に協力をいただいた。末筆ながら、ここに記して感謝申し上げます。

<引用文献・資料>

- 1) 福島県立医科大学放射線医学県民健康管理センターが2013年4月に取りまとめたもので、東日本大震災以前に飯館村に住民登録があった者の内、平成20～22年において少なくとも1回以上特定健診（及び後期高齢者健診）を受診した40歳以上の男女1,503人（男性714人、女性784人、平均年齢65歳）を分析対象としたもの。この間、2回以上健診を受診した者については、最も震災に近い年度に受診した健診結果をベースラインとし、震災後に最初に受診した特定健診および医大で実施した健診との間で健診データを比較検討している。
- 2) 全国介護者支援協議会が2014年3月に取りまとめたもので、今回は「全国市区町村地域福祉担当部署及び社会福祉協議会向けアンケート調査結果」から被災3県（岩手県、宮城県、福島県）を抽出している。うち社会福祉協議会向け調査の有効回答は68票（岩手県：22票、宮城県：12票、福島県：34票）であった。調査時期は2014年1月14日～2月7日、P87図表引用。

<参考文献>

- 復興庁「震災による避難者の避難場所別人数調査」（平成26年11月13日調査時点）
 福島県ホームページ「福島県から県外への避難状況」（平成26年11月13日調査時点）
 飯館村 Web サイトより抜粋。平成22年国勢調査に基づき増減された現住人口
 日下輝美・大澤理沙、「東日本大震災による介護保険事業統計への影響 ～南三陸町ヒヤリング調査結果を基に～」 福島学院大学研究紀要第46集、9-18、2013
 福島県立医科大学放射線医学県民健康センター、「飯館村における震災前後の健康診査結果の変化に関する分析結果報告書」、2013
 日下輝美・吉田渡、「東日本大震災による被災者の生活支援・相談支援に関する研究～福島県生活支援相談

員の調査結果を基に～」、福島学院大学研究紀要第47集、7-17、2014

社会福祉法人福島県社会福祉協議会、「生活支援相談員活動から見る避難住民生活の現状調査報告書」、2012
 社会福祉法人福島県社会福祉協議会、「生活支援相談員活動から見る避難住民生活の現状調査（第二回）報告書」、2013

社会福祉法人福島県社会福祉協議会、「生活支援相談員活動から見る避難住民生活の現状調査（第三回）報告書」、2014

社会福祉法人福島県社会福祉協議会「市町村生活支援相談員活動事例集」、2012

全国介護者支援協議会、「大規模災害における被災地の効果的な福祉支援のあり方に関する調査・研究事業報告書」、2014

大学生における受講態度と知的成長感

Attitude of attending lectures and intellectual growth feelings of college students.

小関 賢
Ken Koseki

目 次

はじめに

1. 研究方法

2. 結果と考察

おわりに

はじめに

大学全入時代となり大学生の学習力および学習意欲が大きく低下し、大学の授業運営にさまざまな問題が生じている（清水, 1998；西森, 1999；溝上, 2004；加藤, 2004；出口, 2005；川西, 2006；疋田, 2013；小沢・滝沢, 2006；園田, 2014など）。また、受講者数が多い場合は教室後方に座る学生の逸脱行動などが指摘されている（加藤, 2004；國吉, 2004；下鶴・中野, 2008など）。瓜生（2013）は、学習意欲の乏しい学生を前にして授業を成立させるためには多大な労力を要するのが現実であり、教員は教育能力を身につける必要に迫られているが、現状はあまりにも厳しいと述べている。しかし一方で、葛城（2012）は、社会に出しても恥ずかしくない態度を学生に身につけさせるためには、徹底的に「しつけ」を行わなければならないが、その役割を担う重要な場のひとつとなるのが授業であると論じている。

学生のこうした問題から、各大学では学生による授業評価やFDなどをとおして授業改革が行われるようになってきている。しかし学生による授業評価の妥当性や信頼性の問題、さらには授業評価やFDが必ずしも授業の改善に結びついていないという指摘もある。田実ら（2010, 2011）によれば、北星学園大学ではこれまで

に実施してきた学生による授業評価の様式を廃止することになった。田実らは、授業改革に結びつく新たな授業評価を策定する際には、大学の授業を教員からだけの視点でなく、学生がどのように意識しているかをより正確に把握する必要があると述べている。本研究は、授業改善の資料を得るために実施したアンケートの中で、大学1年生と2年生間で有意差の生じた項目に絞って分析したものである。

1. 研究方法

①アンケート

2012年7月中旬、T大学1年生および2年生の図画工作の時間、受講していた学生を対象にしてアンケート調査を実施した。各学年は複数のクラス単位で授業を実施していたことから、アンケートの実施日や時間帯は異なっている。アンケートは大学の授業全般について、どのような気持ちで授業に臨んでいるか（受講意識）、どのような状態で授業を受けているか（受講態度）、授業は理解できているか（授業理解）、大学の授業を受けてみて自分が変わったと感じているか（自己変容）、大学の授業に満足しているか（充足感）など50項目であった。各質問について、もっとも当てはまる場合の「1」から、まったく当てはまらない場合の

「5」までの5段階で回答することを求めた。50の質問項目のうち半数の25は肯定的な表現の項目、残りは否定的な表現の項目（逆転項目）となっている。

②分析対象

記載不備を除外し2年生48名、1年生73名の計121名の回答を分析の対象とした。逆転項目も含めて各項目ごとに、大学の学習としてもっとも肯定的・積極的な反応を5点、次いでやや肯定的・積極的な反応を4点、どちらでもない反応を3点、やや否定的・消極的な反応を2点、もっとも否定的・消極的な反応を1点となるように配点した。たとえば質問31「授業では気が散ったり眠くなったりするときがある」で、「はい」の1を選択した場合は1点、「いいえ」の5を選択した場合は5点となる。これに対して質問32「授業内容はきちんとノートに取っている」で、「はい」の1と答えると5点、「いいえ」の1と答えると1点になる。未記入の場合や複数の数値を記入した場合は、その部分のみを集計の対象から除外した。

各学年についてそれぞれ項目ごとに平均を算出しt検定をおこなった。本研究ではこのうち有意差の生じた以下の14項目を分析対象としている（*は逆転項目）。なお混乱を防ぐために、本研究では分析対象となった14項目を並び替え、新たな番号につけ替えて整理してある。項目1（準備）「必要な教科書、資料、辞書などは必ず携帯して授業に臨んでいる」、*項目2（教科書）「授業に必要な教科書をもっていないことがある」、*項目3（飲み物）「授業中に飲むことがある」、*項目4（遅刻）「授業には遅刻したことがある」、*項目5（内職）「授業中、他の授業のレポートを書いたり、関係ない勉強をすることがある」、*項目6（資料）「授業で配布された資料を読まないこともある」、*項目7（試験）「試験のことが心配である」、項目8（深化）「大学の授業を受けて知識が深まった」、項目9（拡大）「大学の授業を受けて幅広い知識が得られた」、項目10（客観性）「大学の授業を受けて客観的にみる力がついた」、*項目11（視野）「大学の授業を受けても視野が広がったとは思えない」、*項目12（認識）「大学の授業を受けても、ものの見方が変化したとは思えない」、*項目13（成長）「大学の授業を受けても自分は成長していると感ぜられない」、項目14（友人）「大学では友人から知的刺激を受けている」。

2. 結果と考察

学年差の生じた14項目のうち1年生が高くなったのは、「準備」、「教科書」、「飲み物」、「遅刻」、「内職」、「資料」の6項目だった。こうした項目は授業に臨む姿勢や態度を示していたことから本研究では「受講態度」とする。反対に2年生が高くなったのは、「試験」、「深化」、「拡大」、「客観性」、「視野」、「認識」、「成長」、「友人」の8項目である。「試験」を除いた残りの7項目は、思考や認識についての自己評価であることから「試験および知的成長感」としておく。

各項目の平均と肯定率について、学生全体、1年生、2年生の順で示したのが図表1～図表4である。なお、図表1と図表3には学年間のt検定結果も示した。肯定率は5段階評価における平均値を百分比に換算した値で、平均値が5.0の場合は100%、3.0の場合は50%、1.0の場合は0%になるように設定してある（那須・滝口ら、2002；那須・柳沼ら、2002；森岡ら、2003；曾根ら、2003；茂木ら、2003；依田ら、2003）。

$$\text{肯定率} = 100 (\bar{X} - 1) / (C - 1)$$

C：評価段階数

\bar{X} ：平均

①受講態度

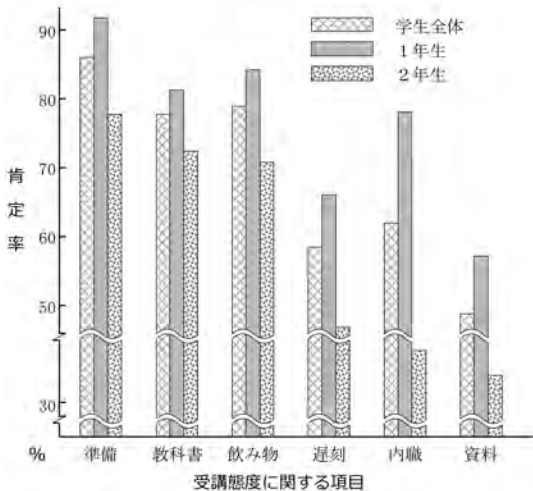
受講態度に関する肯定率は図表1と図表2である。項目1（準備）の肯定率は全体で86.0%、1年生が91.7%、2年生が77.6%となりいずれも他の項目に比べて高い値を示した。全体的には多くの学生（1年生に限るとほとんどの学生）が各授業で必要な教科書や資料、辞書などを揃えて授業に臨んでいるという認知をしていることになる。項目2（教科書）では、全体の肯定率が77.7%、1年生が81.2%、2年生が72.4%となった。項目1と項目2の内容を比較すると、前者には「教科書・資料・辞書の3点を必ず携帯する」という厳しい条件、後者には「教科書1点のみを携帯しないことがある」という緩やかな条件が付されている。文言だけに注目すると、項目1は条件が厳しいので選択しにくく肯定率は低く抑えられやすい。項目2の場合は条件が緩やかなので選択しやすくなることから、（逆転項目なので）肯定率は低下しやすくなる。したがって、どちらの肯定率も大差はないようにみえるが、全体と1年生については項目1のほうが項目2よりも有意に高くなった（全体：t=2.780, df=239, p<.01, 1年生：t=3.00, df=143, p<.01）。しかし2年生では

図表 1. 受講態度に関する項目の平均・肯定率と t 検定結果

群/項目	準備	教科書	飲み物	遅刻	内職	資料
全体 (N)	120	121	121	121	121	120
平均	4.44	4.11	4.16	3.34	3.48	2.93
肯定率	86.0	77.7	78.9	58.5	62.0	48.1
1年 (N)	72	73	73	73	73	72
平均	4.67	4.25	4.37	3.64	4.12	3.31
肯定率	91.7	81.2	84.2	66.1	78.1	57.6
2年 (N)	48	48	48	48	48	48
平均	4.10	3.90	3.83	2.88	2.50	2.35
肯定率	77.6	72.4	70.8	46.9	37.5	33.9
t 検定 (df)	118	119	119	119	119	118
t	3.304	2.123	2.928	4.155	6.028	4.751
	***	*	**	***	***	***

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

図表 2. 受講態度に関する肯定率



有意差は認められなかった ($t=1.04, df=94, p>.3$)。つまり、毎回の授業に必要な教科書・資料・辞書の3点を必ず携帯するようにしているが、教科書を携帯していないときに1年生は「稀にあった」、2年生は「ときどきあった」という認知をしていることになる。このことは授業回数を考慮に入れて解釈する必要がある。

4月から7月の調査時点までの間に実施された授業回数を12回～14回、一人あたりの受講科目数を10と想定すれば、一人の学生が受講する授業回数の総計は120～140回となる。少なくとも120回以上の授業で、教科書、資料、辞書など授業に必要なものを「例外なく」揃えて出席している「つもりである」という学生自身の強い意志が働いていたといえる。しかしながら1日

に2～3科目を受講する場合も少なからずあることから、120回の授業回数のうち、1年生の場合はたとえば1～2回、2年生の場合は数回程度教科書を忘れてしまった可能性もある。こう考えると、必要なもの(教科書、資料、辞書など)は常時携帯して授業に臨もうと心がけているしかつ実際にそのようにしているが、1年生は「稀に」、2年生は「ときどき」忘れるときもあったという認知がはたらいたと解釈できる。

両項目とも1年生よりも2年生の肯定率が低くなった(両者の差は項目1が4.1%、項目2が8.8%)。松島・尾崎(2009)によれば、学生183名(1年生59名、2年生70名、3年生54名)を対象として各学年における1年間の学習意欲の変化を調査したところ、「勉強以外の活動の忙しさ」と「何となくやる気がおこらない」などの理由から、1年生後期に学習意欲が低下したと捉えている学生がもっとも多かった。さらに1年生は授業内容の難しさ、2年生は自分の適応性の不明確さを学習意欲低下の理由としてあげる割合が高かったという。授業中における逸脱行為が1年生よりも2年生のほうが増加する傾向がみられること(後述)を勘案すると、1年生にあった授業に対する緊張感が2年生になると緩んでくるのかもしれない。

項目3(飲み物)の肯定率は全体で78.9%、1年生が84.2%、2年生が70.8%となり比較的高い値を維持していた。このことは(1年生でも2年生でも)多くの学生が授業中に「飲み物」を飲むことはないという認知をしているといえる。愛知県内の大学生639名のアンケート調査結果では、授業中に飲み物を飲んでよいと考えている学生は男子で43.6%、女子で53.2%であった(石垣, 2005)。歩きながら飲むことについては男子

で80.4%、女子で67.8%もあったことから、石垣は授業中に飲むことと歩行中に飲むことは同じ程度であろうという予想とは異なり、前者のほうが高くなかったと論じている。細川（2006）は、全国20大学の学生にアンケートを実施し2663名の回答を集計した結果、授業中に飲み物を飲むことについては学生の50.2%が「してはならない」、60.0%が「自分はしない」と答えていたと述べている。本研究で学年間の肯定率を比較してみると、1年生が2年生に比べて13.4%高くなっていた。細川の調査でも、授業中に飲み物を飲むことについて「する」と答えた学生は、1年生が32.2%、2年生が41.9%であったことから、1年生のほうが2年生よりも授業中の飲み物を抑制しているといえる。質問や集計方法が異なるので、得られた数値がそのまま学生の実態を表しているとはいえないが、授業中の飲み物については、本調査の結果は抑制効果が大きかったといえるかもしれない。

しかしながら授業を担当している教員の考え方も重要な要因になる。石垣（2006）が2大学の教員176名と4大学の学生660名のアンケート調査をまとめたところ、授業中に飲み物を飲むことについては、学生の約半数（47.7%）、教員の約1/4（23.7%）が許容している結果になった。しかも前半世代（30代～40代）の教員の35%は許容しているが、後半世代（50代～60代）の教員では16%しか許容しておらず、教員の世代間で意識の相違がみられたという。こうした結果を踏まえると授業中の飲み物については、大学全体で統一した見解をもつことが必要なのかもしれない。

項目4（遅刻）の肯定率は全体で58.5%、1年生が66.1%、2年生が46.9%となりいずれも高くはなかった。必要な教科書や資料などを準備して授業に臨んだり、授業中に飲み物を飲まないようにしようとする努力に比べて、遅刻をしないように努めることが弱かったといえる。1年生と2年生の学年差は19.2%にもなった。金子・小暮（2005）は、学生61名（主として2年生）を対象として授業に対する遅刻状況を調べた。本研究で金子・小暮の表を再集計したところ、遅刻を「よくする」、「ときどきする」、「あまりしない」と答えた学生は35名（57.38%）、「絶対しない」は26名（42.62%）となった。また、遅刻の理由としては、「寝坊」、「時間の逆算が甘い」、「必修の授業でない」などが多かった。杉村・伊谷（1994）は、保育専修学校を1992年に卒業した58名のうち、2年間の遅刻回数が0～2回の18名を遅刻少群、9～79回の17名を遅刻多群として、実習園

による教育実習の評価を分析したところ、普段遅刻をしない者は、研究心、事前の準備、実習ノートの記述、表現力、考察など多くの点で、遅刻をする者よりも優れていたことから遅刻をさせない指導が必要であると論じている。細川は「飲み物を飲む」、「立ち歩く」、「私語をする」、「居眠りをする」などの11項目について、学年ごとに授業中の逸脱行動をする比率を求めた。その結果、学年が上がるほど逸脱行動の出現率が增大するわけではないことを示し、入学間もない1年生は授業態度が良く、学年が進むにつれて乱れてくるわけではないと述べている。しかしながら細川の表ではすべての11項目で2年生の逸脱行動の比率は1年生よりも高くなっていた。また2年生と3年生を比較すると、「居眠りをする」（2年生が76.3%、3年生が76.6%）を除き残りの10項目で2年生が高くなっていた。同様に2年生と4年生を比較すると、「カンニングをする」（8.3%と10.4%）、「居眠りをする」（76.3%と76.8%）、「教員にたてつく」（10.0%と11.8%）の3項目以外の8項目については、2年生の逸脱行動の比率が高かった。視点を変えて細川の調査結果をまとめると、大学生の受講態度は1年生がもっともよく、2年生になるともっとも悪くなり、3年生や4年生になるとその中間に落ち着くといえる。いずれにしろ、2年生になると遅刻を含めて受講態度が1年生より悪くなる傾向があるといえよう。

筆者らは、授業の冒頭（約10分間）に特殊な小テストを実施することによって、遅刻者がほとんどいない状態を作り出すことができた（1年次必修科目の基礎演習Ⅰおよび基礎演習Ⅱの授業）。この小テストは、あらかじめ出しておいた課題（課題の内容は前週の授業の最後に配布）から問題を作成した。答案には100点満点で採点した点数、およびこれまでに得られた点数の合計点を表示して翌週学生に返却した。年度によって異なるが、小テストの合計点が一定の点数（たとえば800点とか1000点）未満の場合は不合格とした。また期末試験では小テストの合計点を、10点（もしくは15点）程度に換算して加算するようにしていた。なお、この科目は数名の教員によるチーム・ティーチングの授業である（小関ら、2000；那須ら、2000；安達ら、2000）。授業内容の打ち合わせにはかなりの時間を要したものの、マニュアル作成、課題作成、問題作成、採点などを分担したり交代したりしたので、担当教員の負担は多少軽減された。

項目5（内職）の肯定率は全体で62.0%、1年生が

78.1%、2年生が37.5%となった。1年生の肯定率が比較的高かったが2年生はかなり低くなった(差は40.6%)。細川の調査でも、授業中に関係ない勉強をすると答えた学生は1年生が60.0%であるのに対し、2年生は70.7%で約11%も高くなった。佐藤(2009)の調査によると、内職が多いのは少人数の授業と答えた学生が1%であるのに対し、多人数の授業と答えた学生は85%になっていた(両方と回答したのは14%)。吉村(2004)は、教室の後ろのほうの席では、着席せずに最後列の後の床に座ってレポートを作成してる学生もいたと報告している。こうした事態に対して加藤は、学生を自立した大人として扱おうとして、すべて学生個人の責任にして、内職や居眠りなどの学生の逸脱行為を注意しないで野放しにした結果、後方座席の無法地帯化となって現れたと述べている。内職は私語と異なり他者に迷惑をかけていないという意識があるので、後ろめたさが薄れているのかもしれない。また教室の大きさや受講人数、作業を伴っているかどうか、専門科目であるかどうかなども関係しているといえる。小さな教室で受講者数が少ない場合は、内職をする学生の割合は減少するものと思われる。

項目6(資料)の肯定率は全体で48.1%、1年生が57.6%、2年生が33.9%でいずれも低い値となった。資料を配付する主たる目的は、学生が資料を読むことによって授業内容を理解しやすくしたり、読み返すことによって知識の定着化を図ったり、授業内容をさらに深化させたり、関連知識を増やしたりするためである。資料の作成には相当の労力や時間がかかるので、教員にとっては大きな負担となる。それだけに授業担当者は、授業で配布した資料を学生に熟読して内容を理解してもらいたいという思いがある。しかしながら、授業担当者が苦勞して作成した資料は、必ずしも出席した学生に読んでもらえるわけではないことが示唆されている。授業用の資料について、早崎ら(1998)は配付するだけでは十分でないことを指摘している。那須ら(2000)は、以前授業で配付した資料に言及しながら授業を進めることによって、基礎演習の授業では受講生が配付資料を読む比率が高まることを示した(1998年度の肯定率が61.0%であったが、翌1999年度には75.9%までに高まった)。基礎演習の授業方式はチーム・ティーチングであったこと、また特定の授業に対するアンケートであることが本研究とは異なるが、授業方法の工夫により学生は配布された資料をある程度読むようになるといえる。

しかし小川ら(1999)は、授業で配布した資料に目を通したとしても、学生がその内容を十分に理解しているかどうかはわからないと述べている。つまり、学生が資料を整理することに安心してしまい、資料の内容の理解にいたらない場合があることを示唆した。小川らによれば、短大生は全体的に出席状況はよく、しかもノートはよく取っているものの、学生は出席すること自体が短大における学習であると考えられる傾向がある。大学・短大の単位制度は、教室における学習のほかに教室外の学習時間を加えることを前提として成り立つものであるが、学生にはこうした認識が薄いようであると述べている。吉村も学生は授業への出席はよいが予習・復習の時間が少ないことを示唆している。

以上をまとめると、大学2年生は1年生に比べて授業に必要なもの(教科書・資料・辞書)を必ず携帯したり、授業で配布された資料を読んだりして授業に臨もうとする学習意欲が減退すると同時に、授業中に飲み物を飲んだり内職をしたり、授業に遅れたりするような逸脱行動が増大して受講態度が低下する傾向にあるといえる。

②試験および知的成長感

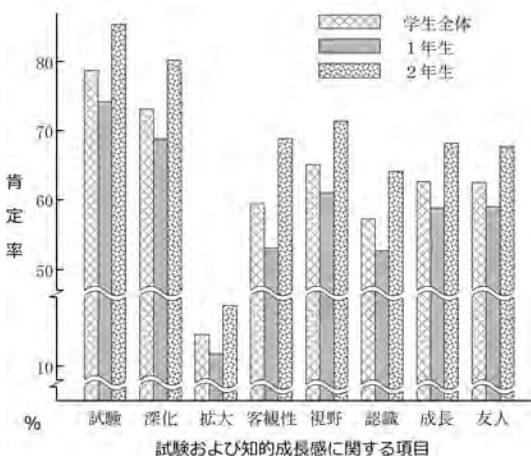
試験および知的成長感についての肯定率は図表3と図表4に示した。項目7(試験)は、逆転項目なので「はい」の方向で数字の小さいほうを選ぶと肯定率が低くなり、「いいえ」の方向で数字の大きいほうを選ぶと肯定率が高くなる。この結果、肯定率は全体で78.7%、1年生が74.3%、2年生が85.4%となり両学年ともに高い値を示した。1年生も2年生も基本的にはそれほど試験を心配していなかったことになる。2年生は1年次に(前期・後期の)2回の定期試験を経験していることから、多くの学生は自己の勉強の程度と試験の難易度とを推測し、試験には対応できると判断しているようである。これに対して1年生は、はじめての試験を控えているので(先輩や教員から試験について聞いていたとしても)若干の不安感が残り、2年生に比べて肯定率が低くなったと思われる。森岡らによると、短大の国文科、幼児教育科、人間福祉学科などの1年生275名を対象にして、試験や成績のことを心配しているかどうかについての肯定率を求めたところ、国文科が23.9%、幼児教育科が12.6%、人間福祉学科が9.6%、留学生別科が27.3%となり、すべての学科できわめて強い不安が示された。調査時点は5月の初旬～中旬なので短大生活にまだ慣れていないこと、連休中の課題

図表3. 試験および知的成長感に関する項目の平均・肯定率とt検定結果

群/項目	試験	深化	拡大	客観性	視野	認識	成長感	友人
全体 (N)	121	120	120	120	121	121	121	120
平均	4.15	3.93	1.58	3.38	3.60	3.29	3.50	3.50
肯定率	78.7	73.1	14.6	59.4	65.1	57.2	62.6	62.5
1年 (N)	73	72	72	72	73	73	73	72
平均	3.97	3.74	1.47	3.13	3.44	3.11	3.36	3.36
肯定率	74.3	68.9	11.8	53.1	61.0	52.7	58.9	59.0
2年 (N)	48	48	48	48	48	48	48	48
平均	4.42	4.21	1.75	3.75	3.85	3.56	3.73	3.71
肯定率	85.4	80.2	18.8	68.8	71.4	64.1	68.2	67.7
t検定 (df)	119	118	118	118	119	119	119	118
t	3.268	3.246	2.041	3.492	2.442	3.299	2.209	1.99
	***	**	*	***	*	***	*	*

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

図表4. 試験および知的成長感に関する肯定率



を十分に達成していないという認知が主たる原因であると思われる。なお、国文科の学生に比べて幼児教育科や人間福祉学科の学生の肯定率が低くなった。受講目的が明確な学科（幼児教育科や人間福祉学科）の場合、授業を十分理解できていないと感じると、試験や学業成績に敏感になると森岡らは述べている。

項目8（深化）と項目9（拡大）は、大学の授業を受けることによって、自分の知識が深まったり広がったりしたかどうかを問う質問であった。項目8と項目9の肯定率は、それぞれ全体で73.1%と14.6%、1年生が68.9%と11.8%、2年生が80.2%と18.8%で、前者が比較的高い値を示したのに対し後者はきわめて低い値となった。また、学年間で肯定率を比較すると、両項目とも1年生よりも2年生のほうが高くなった（肯定

率の差は前者が約11%で後者は7%）。

項目8の肯定率が比較的高くなったのは、大学における授業内容を学生が肯定的に捉えていると解釈できる。大谷（2013）は、高校までの記憶中心の勉強法にともなうかたちで勉強方法のマニュアル化が進んでいると述べ、大学生は与えられた課題を解くのは得意でも、解決方法の見つからない課題に挑戦するのは苦手であることを示唆している。しかしながら、大学における授業は高校までの授業とは異なり、結論にいたるまでの過程や背景などを含めて論理的に理解する授業が多くなること、また教科書だけではなくさまざまな資料や参考文献を読むことを前提とした授業であるという認識が学生に浸透した結果、大学の授業を受けることによって関連した知識を体系的に学ぶようになったので知識が深まったと認知するようになったと考えられる。したがって体系的に学ぶ授業をさらに1年間多く履修した2年生の肯定率が、1年生よりも高くなったといえる。しかしながら項目9の肯定率は1年生も2年生もともに極端に低くなっていた。つまり学生は大学の授業を受けることによって、「知識が深まった」が「幅広い知識」が得られたわけではないという認知をしていることになる。この理由は授業外学習に対する認識によるものと考えられる。つまり、学生は、授業を受けることによって体系的な知識を得て「知識が深まった」が、それ以外の学習を十分していないので「幅広い知識」は得られていないという認知である。すでに項目6（資料）で述べたが、学生は授業中に配布された資料をあまり読んでいない。那須ら（2000）によれば、短大の授業全般に関する質問で「授業に関する本（テキスト以外）はよく読んでいると思う」に

対する肯定率は、1997年度が33.9%、1998年度が44.0%、1999年度が36.0%でいずれも低い値になっていた。おそらくこのような学生の認知が「幅広い知識」を得られていないという自己評価につながっているものと思われる。大学生1037名（2006年）と1822名（2012年）を対象にした読書調査を分析して、平山（2013）は、1日の読書時間が10分から0分で多くの学生が不読状態になっていること、また本を読むときの主たる動機は娯楽や休養であると述べている。こうした点を考慮に入れると、大学生は知識を広めるための読書をあまりしていないといえよう。学生は授業に出席さえしていれば学習しているという認識をもっている（那須ら、2001）、学生が自ら配布された資料を読まざるをえないような工夫（那須ら、2000）をしたりして、「教室外の自習時間」を確保できるようにすることが重要な課題となる（小関・下村、2005）。

項目10（客観性）、項目11（視野）、項目12（認識）は学生の認識力に関する自己評価である（項目11と項目12は逆転項目）。肯定率は項目10で全体が59.4%、1年生が53.1%、2年生が68.8%、項目11で65.1%、61.0%、71.4%、項目12で57.2%、52.7%、64.1%となった。全体としての肯定率はあまり高いとはいえない。学年を比較すると、2年生のほうが1年生よりも10%~15%程度高くなっている。このことから大学の授業を受けることによって、学生は、客観的にみる力がつき、視野が広がり、ものの見方がよい方向に変化したという認知をするようになると同時に、授業を受ける期間が長いほどそうした認知が強まる傾向にあるといえる。吉原（2014）によると、地域社会の人と学生が共に議論し合うワークショップ（熟議）に参加した学生に自己評価を求めたところ、5段階評価でもっとも伸び率が高かったのは「思考力」であった。このことから吉原は、多様な人々と密度の高い議論をとおして対等にしかも臨機応変に対応することによって、考える力すなわち思考力がもっとも強く認識されたようであると述べている。

ところで藤本（2011）は大学1年生を対象にして（調査時点は1月）、知識や技能に関する自分の実力はどの程度であるかについて4段階の自己評価を求めた。その結果、不十分であるという認知（「やや不十分」+「不十分」に対する回答率＝藤本の表から本研究で計算）は、「ものごとを分析的・批判的に考える力」で56.4%、「幅広い知識、ものの見方」で、60.1%となった。藤本は専門分野の授業をほとんど受けていない1年生に

とって、専門分野にかかわる知識・技能の習得は難しいことから不十分であるという評価になったと述べている。藤本の結果を本研究で用いた肯定率に換算すると（四捨五入の関係から若干の誤差が生じるが）、「ものごとを分析的・批判的に考える力」は44.8%、「幅広い知識、ものの見方」は42.6%になる。吉原や藤本の結果を考慮に入れると、学生は大学で学ぶことによって認識力がついてきているものの、まだ不十分であるという認知をしているのかもしれない。

しかしながら、こうした結果は学生自身の主観的評価に基づいたものなので、客観的な認識力が高まっているかどうかは別問題である。道田（2000）によれば、多くの研究が1学期程度の授業の効果を見出すのに失敗しているのは、テストなどで批判的思考力の効果を測定するためには期間が短いからである。池田（2013）も、これまでの研究ではひとつの授業の前後での批判的思考力や態度の変化を捉えようとするものが多かったが、批判的思考力や態度というものが半年や1年程度で育成されるものであるとは考えにくいので、もっと長いスパンで捉える必要があると論じている。牧野（2010）は、大学生の論理的思考力を育てるためには、思考や評価の方法を開発するとともに、学習意欲を高める動機づけが重要であると述べている。とはいえ自己評価が高まることは、学ぶことへの自信や学習動機を高める効果があることを考慮する視点も必要である。森際ら（2012）は、苦手意識の学生をサポートするためには自己肯定感を育むことは非常に重要なことであると述べている。

項目13（成長）の肯定率は全体で62.6%、1年生が58.9%、2年生が68.2%、項目14（友人）は全体で62.5%、1年生が59.0%、2年生が67.7%となり、両項目ともほぼ同じような値を示した（項目13は逆転項目）。いずれも1年生よりも2年生の肯定率がそれぞれ9%前後（9.3%と8.7%）高くなった。このことは大学の授業を受けることによって、2年生のほうが1年生よりも自分は成長していると実感する傾向があること、さらに、友人から知的刺激をより多く受けていると認知する傾向もあることを示したものである。森岡らによれば、短期大学の4つの学科の学生を対象とした調査の結果、学生は授業に対して「将来の自分にとって重要である」、「自分にとって有益なものが多い」、「受けることによって自分が成長しているという実感がある」と認知をしていた。しかし学科間でこうした認知に差がみられたという。すべての項目に対してもっと

も高い肯定率を示したのが留学生別科の学生、反対にもっとも低くなったのは国文科の学生であった。この理由として、留学生別科の学生は日本語修得という明確な目的意識が強いこと、学習内容が明確で把握しやすいので充足感が得られていることをあげている。一方国文科の学生は他の学科に比べて学習内容を自己の将来に直接関連づけて考えることが弱く、何が将来の自分にとって有益なのかを具体的に把握しにくいので、授業を受けて学ぶことからくる成長感を十分に実感できないのではないかと述べている。

項目14の肯定率が1年生よりも2年生のほうが高くなった理由の一つとして、演習形式の授業（あるいは討論やグループワークを取り入れた授業）をあげることができる。多数の学生に大量の知識を効率的に伝えるには講義形式の授業が優れているが、学生一人ひとりが学んだ内容を確認したり、他者の考え方を把握して多方面から思考をはたらかせる学習には向いていない。こうした点で、学生同士が意見を出し合いながらさまざまな点から考えたり、共同作業をとおして課題解決を図る演習形式の授業は、うまく機能すれば仲間との知的な交流を推進することになる。大学や短期大学ではこうした演習形式の授業が多くなるので、必然的に学生同士が刺激し合うことも多くなってくる。松島・尾崎は、学習意欲が上昇した理由の一つに、「友だちからいい刺激をもらった」という回答があることを示した。森際らによると、最初は学生がコミュニケーションスキルの苦手意識が強かったが、演習形式の授業をとおして、最終的には自信を得ることができたと振り返るまでになったという。同様に大隅（1997）は、グループ演習に慣れない学生たちでも数回もすればグループのメンバーの名前や性格などがわかってくと、グループ活動はずっと円滑に展開するようになると述べている。こうした演習形式の授業が円滑に運営されることによって、学生は友人から知的刺激を受けているという認知をするようになるといえる。自身の成長感（項目13）と友人からの知的刺激（項目14）に関する肯定率は、それほど高いとはいえなかったが、大学生活を続けているうちに（1年生よりも2年生が）約10%弱肯定率が上昇したことは、大学の授業に対しては（受講態度は悪くなるものの）、学びの場として評価をしているといえるのかもしれない。

おわりに

大学1年生と2年生を対象として実施した大学の授業全般に関する質問50項目のうち、学年間で有意差の認められた14項目について肯定率（どの程度肯定的に受け止めているかの比率）を算出した。このうち1年生の肯定率が高かったものは、「準備」、「教科書」、「飲み物」、「遅刻」、「内職」、「資料」など受講態度に関する6項目であった。反対に、2年生の肯定率が高くなったものは、「試験」に関する項目と、「深化」、「拡大」、「客観性」、「視野」、「認識」、「成長」、「友人」など知的成長感に関する7項目となった。前者は溝上（2004）の「授業意欲」に相当する。溝上によれば「授業意欲」は入学期から1回生期、2回生5月以降と段階を踏んで低下する傾向がみられる。本研究でも受講態度の肯定率は、1年生よりも2年生のほうが有意に低くなり溝上と同様の傾向を示した。しかしながら2年生になると試験に対する不安が低減すると同時に、大学の授業を受けることによって、知識が深まったり広がったり、客観性が高まったり視野が広がったりして自分の認識力が高まっているという自己評価をする比率が高くなってきていることが示された。さらに友人とのかかわりから知的刺激を受けていると認識する比率も上昇する傾向があるといえる。こうしたことから、新入生教育の方法としてカリキュラムの中に討議やグループワークを取り入れた授業を適度に配置することが、大学生の学習意欲を高めることになるといえる。また、授業中の逸脱行為を抑制するためには、受講人数や教室の大きさなどと同時に、授業内容や授業方法の工夫をする必要があると思われる。

謝 辞

本研究の資料を提供していただいた東北文教大学人間科学部准教授河合規仁氏にお礼申し上げます。

参考文献

- 安達いさ子・滝口英夫・小関賢 2000 短大における学習の実質的側面の分析－基礎演習と短大全体の学習行動の比較－ 山形女子短期大学紀要, 32, 31－45.
- 出口拓彦 2005 私語に対する規範意識・集団規範の認知と頻度の関連－公的・私的の自意識および座席位置に着目して－ 藤女子大学紀要, 43, II, 13－18.
- 藤本佳奈 2011 大学生の知識・技能の習得における学習経験の影響 香川大学教育研究, 8, 79－88.
- 早崎則子・古瀬百合子・佐東治・小関賢 1998 実習

- の事前指導における観察・記録の練習について 山形女子短期大学紀要, 30, 77-100.
- 疋田瑞穂 2013 大学生の学習意欲 I - 県立広島大学生命環境学部の事例 - 生命環境学術誌, 5, 65-71.
- 平山祐一郎 2013 大学生の読書の量的分析-2006年調査と2012年調査の結果比較- 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 598.
- 細川和仁 2006 大学生にとっての授業・指導と学習支援 秋田大学教養基礎教育研究年報, 8, 1-9.
- 池田智子 2013 日本における批判的思考力を育成する心理学教育に関する実践的研究展望 安田女子大学紀要 41, 57-69.
- 石垣尚男 2005 大学生の日常生活行動に対する許容意識 愛知工業大学研究報告, 40, 243-248.
- 石垣尚男 2006 日常生活行動に対する大学教員と学生の許容意識-授業中の行動を中心として- 愛知工業大学研究報告, 41, 189-194.
- 金子智栄子・小暮由紀子 2005 女子大学生の遅刻に関する研究-遅刻者の状況と意識、並びに性格の特徴と学校適応感について- 文京学院大学研究紀要, 17, 1, 193-202.
- 加藤典子 2004 現代大学生の教室で座る位置 東京工芸大学工学部紀要, 27, 2, 90-99.
- 葛城浩一 2012 ボーダーフリー大学が直面する教育上の困難-授業中の逸脱行動に着目して- 香川大学教育研究, 9, 89-103.
- 川西千弘 2006 女子大生の座席選択行動と学習意欲・態度及びパーソナリティの関連性 京都光華女子大学研究紀要, 44, 211-232.
- 小関賢・木村圭子・福士貴子 2000 構造化学習における文章把握-基礎演習における授業改革の試み- 山形短期大学教育実践研究, 32, 1-14.
- 小関賢・下村一彦 2005 大学におけるGPA活用条件-GPAを有効にするために- 山形短期大学教育実践研究, 5, 47-68.
- 國吉和子 2004 大学生の座席行動と学習態度に関する研究 沖縄大学地域研究所年報, 18, 129-137.
- 牧野由香里 2010 意見カードで情報活用する言語活動-論理的思考力の基礎づくり- 情報コミュニケーション学会研究報告, 7, 7, 38-43.
- 松島るみ・尾崎仁美 2009 大学生における学習意欲の変化を規定する要因-横断的・縦断的方法による検討- 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 160.
- 道田泰司 2000 大学生は学生に批判的思考力を育成しているか?: 米国における研究の展望 琉球大学教育学部紀要 56, 369-378.
- 溝上慎一 2004 大学新入生の学業生活への参入過程-学業意欲と授業意欲- 京都大学高等教育研究, 10, 67-87.
- 森岡卓司・後藤典子・小関賢 2003 入学時における学生の学習意識-国文科と他学科の比較- 山形短期大学教育実践研究, 3, 19-34.
- 茂木高利・五十嵐祐子・小関賢 2003 介護実習に対する学生の学習意識-2年生と1年生の比較- 山形短期大学教育実践研究, 3, 47-61.
- 森際孝司・猪澤歩・高岡しの 2012 女子短期大学における心理学系科目導入に関する一考察-グループワーク授業を取り入れた新たな試み- 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 50, 1-9.
- 那須一彦・福士貴子・小関賢 2000 短大における学習の形式的側面の分析-基礎演習と短大全体の学習行動の比較- 山形女子短期大学紀要, 32, 15-29.
- 那須一彦・岩本圭子・山口宗兼・小関賢 2001 短大における学習意識の変化-授業改革の波及効果- 山形短期大学教育実践研究, 1, 33-41.
- 那須一彦・滝口英夫・奥山俊子・宮崎敦子・山口宗兼・岩本圭子・小関賢 2002 短大の授業に対する学習意識-幼児教育科と人間福祉学科の比較- 山形短期大学教育研究, 1, 23-35.
- 那須一彦・柳沼良太・奥山俊子・鈴木義昭・滝口英夫・小関賢 2002 基礎演習に対する学生の理解度-幼児教育科と人間福祉学科の比較- 山形短期大学教育実践研究, 2, 1-10.
- 西森敏之 1999 大学生の授業における態度と数学教師の対策-日本数学会のある調査より- 高等教育ジャーナル, 6, 1-31.
- 小川克博・佐東治・深瀬嘉子・小関賢 1999 実習の事前指導における授業改革の試み-観察・記録の練習を中心とした授業- 山形女子短期大学紀要, 31, 1-29.
- 大隅紀和 1997 第6章 学部学生の自学自習方式によるグループ演習の構成と展開-「教育実践基礎演習」の事例から- 大学の授業改善 III-調査研究と実践報告-, 放送教育開発研究センター研究報告, 103, 65-75.
- 大谷孝行 2013 論理的思考力の育成の観点に立った哲学の授業の実践 富山国際大学現代社会学部紀要, 5, 1-10.

- 小沢一仁・滝沢利直 2006 大学生の自己理解と社会認識の関係についての研究(3)－学生における「現代社会と人B」の教育効果と自己理解・社会認識との関係－ 東京工芸大学工学部紀要 人文・社会編, 29, 2, 46-60.
- 佐藤公代 2009 大学教育における教授・学習過程と学生の発達過程の関連(13)－まとめ－ 愛媛大学教育学部紀要, 56, 47-50.
- 清水康幸 1998 学生とともに創る大学授業－感想文との格闘を通じて－ 青山学院女子短期大学総合文化研究所年報, 6, 49-67.
- 下鶴幸宏・中野正博 2008 座席による学生の勉強意欲の違いの調査研究 バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌, 10, 2, 149-158.
- 曾根章友・片桐道子・小関賢 2003 実習に対する学生の学習意識－幼児教育科と人間福祉学科の比較－ 山形短期大学教育実践研究, 3, 35-46.
- 園田雪江 2014 保育学生の授業規範と保育観の関連性 教育心理学会第56回総会発表論文集, 820.
- 杉村健・伊谷実 1994 遅刻の研究2－保育学生の遅刻回数と教育実習評価との関係－ 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 472.
- 田実潔・鈴木剛・岩本一郎・古谷次郎・竹原卓真 2010 学生や教員、職員が望む大学授業に関する研究(I)－3者に対するアンケート調査から・総論編－ 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 48, 1, 15-22.
- 田実潔・鈴木剛・岩本一郎・古谷次郎・竹原卓真 2011 学生や教員、職員が望む大学授業に関する研究(II)－北星学園大学で学ぶ学生の傾向(性差・学年差・学科間差)－ 北星学園大学文学部北星論集, 48, 1, 15-22.
- 瓜生濃世 2013 学習者の関心を呼び起こす取り組み－「フランス文学概論」の場合－ 京都産業大学論集 人文科学系列, 46, 49-66.
- 依田平・眞壁豊・小関賢 2003 短大におけるコンピュータに対する学習意識とカリキュラムの有効性の検証 山形短期大学教育実践研究, 3, 63-72.
- 吉原恵子 2014 第6章 熟議に参加した学生と高校生～変化と成長～ 熟議プロジェクトチーム「熟議2013 in 兵庫大学」報告書 兵庫大学・兵庫大学短期大学部, 69-86.
- 吉村弓子 2004 大学生に習得してほしい学習態度・学習技能 豊橋技術科学大学人文科学系紀要, 26, 65-75.

運動モルフォロジーにおける幼児の運動を対象とした分析方法の検討

Eine Betrachtung über der Analysenmethode der Ausübung des Säuglings
in der Morphologie der Bewegung

島田 貴広
Takahiro Shimada

目次

はじめに

1. 生きた人間の運動分析とは
 2. 問題の所在
 3. 幼児の運動におけるモルフォロジー的考察
 4. 研究成果をどのように残すのか
 5. エピソード記述と考察の試み
 6. 結 論
- おわりに

はじめに

私たちがある運動を学ぼうとするときには、自分の運動経験を動員しながら、こんなふうに、こんな感じというイメージのようなものを描きながら動きを作り出している。この動きのイメージは視覚的なものだけでなく、力動性やリズム、腕や脚から身体の隅々までを動かす感覚など、時間的・空間的変化を含めたまとまりを示している。

この運動する人間の内面を含めたまとまりを運動ゲシュタルトあるいは運動形態（運動モルフォロジー）と呼び、その運動形態の構造や発生、さらには伝承等を研究対象とするのが発生運動学である。

私たちは運動の分析と言えば、高速度カメラで撮影されたVTRに映し出された人の動きを詳細に観察したり、スティックピクチャーで関節の角度やその変化を分析したり、色々なテクノロジーを利用することを思い浮かべてしまう。しかしながら、人間の動きを物体として緻密に解析されたデータというものが、自分の

身体と向き合いながら運動を学ぼうとする人や運動指導者にとってどれだけの有用性があるのか、なかなか言い表すことが難しい。

例えば、スキージャンプ競技のように、板をV字に広げる角度や前傾姿勢の状態が競技成績を左右することはよく知られている。しかし、その状態が良いか悪いかはVTRから判断できても、その姿勢を作り出すときにどのように、なぜそう動いたかは、選手に聞かなければ誰にもわからない。VTRを観察してわかるのは、良かったのか悪かったのかという結果のみである。踏み切りのタイミングのことで同じことが言える。こうした客観的分析というものは誰もが見てその意味がわかる代わりに、どのようにどんな感じで動いていたかという選手自身の動きの感覚はどこかに置き去りにされてしまいかねない。この瞬間はこんな感じになってしまったから、こうすればうまく行くかもしれないといった選手やコーチの観察と詳細な考察があって初めて、分析結果が実践で生きてくるもので

ある。

客観分析が科学的と言われ、数値や可視化されたグラフィックなデータが科学的エビデンスになるという認識が、いつの間にかすべての研究における常識としてとらえられてはいないだろうか。またその一方で、選手が動いた時の姿勢の感覚や、踏切の時の力の入れ方、タイミングなど、動く感覚に関する言表は非科学的で頼りにならない主観ということで、研究成果としては信頼されないものとなっではないだろうか。

しかしながら、自分の身体と向き合い、苦勞しながら運動を覚えていったり、それを指導したりする多くの人々にとって、この主観的事実ほど興味深く、得難いものはないだろう。また、実践に身を置く人ほど、精密に分析された客観データというものが人間の運動を理解する上で、ごく部分的な手がかりに過ぎないと気づくことができるのではないだろうか。

こうした運動実践者や指導者の営みを、人間の感覚を拠り所に求めた運動研究は比較的歴史が浅い。金子によれば、「人間学的運動学の一般理論 (1948)」の著者で、現象学的運動学を唱えたオランダのボイテンデイク、「ゲシュタルトクライス (1933)」の著者ヴァイツェッカーの発生論的運動学、「知覚の現象学 (1945)」の著者で知覚と身体の一元論を唱えたメルロ＝ポンティなどが、その後のスポーツ運動学研究に大きな影響を与えているという。その後、ドイツのマイネル (1898～1973) によって上梓された「運動学 (1960)」では、形態学的な色彩を強めた運動指導論が展開されることとなった。この著書は新たな運動学として、金子の翻訳により「スポーツ運動学 (1981)」としてわが国に紹介、出版されている。この著書は日本のスポーツ運動学の礎となり、今日の発生論的運動学発展への道標となっている。

1. 生きた人間の運動分析とは

物理的、物質的なものを対象とするのではなく、生きた人間の運動、ボイテンデイクの言葉を借りれば「自己運動」の分析には、対象者本人の観察、自己観察によるか、その分析対象の運動を理解している者による他者観察が必要となる。

自己観察という分析方法は運動実施者の言表や記述によって感覚的な意識内容を抽出することであるが、主としてインタビューによる言語報告や、調査書による叙述を用いることになる。その際には主観というものの曖昧さが付き纏うが、人間の意識内容は言語なく

図1. 高速度カメラの映像から得られた連続写真(上)と、スティックピクチャー(下)：バレーボールのスパイクジャンプ



(実験時のVTRから筆者が作成)

しては窺い知ることが不可能であるために、敢えてこの方法を用いなければならない。しかし、マイネルも指摘しているように、それらの発言と言うものは、自己観察が意識されて訓練され、また、主観による動機、たとえば、個人的な功名心や虚栄によってでっちあげられない限り、運動研究にとって大きな意味をもつのである。

この場合、被験者の言語や記述の能力も大きく影響されることも考えられるため、調査書においては自由記述だけでなく択一的記述を用いたり、インタビューにおいても回答が得られない場合は選択肢を提示するなど、それぞれの不完全さを極力補う必要が生じる。

一方、他者観察は視覚聴覚、時には触覚を通じて、他者の運動や自分の身体部分の運動を自分の向こう側に置かれた客観的対象として観察することを意味する。ここで注意しなければならないのは、人間の運動はコマ送りでもスローモーションでも静止画像からも、その感覚印象は全く得られないということである。例えば、図1に示した連続写真やスティックピクチャーは、ある瞬間を切り取って表現しているものであるが、跳躍時の躍動感やボールヒットの時の力強さ、トスとのタイミングをどのように合わせているかなど、肝心のプレイヤーの動く感じや、状況とのやりとりはほとんど伝わらないものである。したがって、人間の運動の他者観察においては、本人又はその運動に関わる経験知や身体知を持つ人による印象分析という方法が用いられることになる。

印象分析とは Eindrucksanalyse の訳語であり、他者観察の不可欠な前提となる分析法で、これによって運動現象の中に表れている諸徴表をとらえ、さらに精密な分析研究のための仮説を導き出す重要な手段である。マイネルは、印象分析の信頼性は多くの要因、すなわち運動観察や運動共感に習熟していることやそれらの経験、ならびに観察のスピードと多面性に左右されると述べている。

ところで、そのマイネル自身も述べているように、人間による観察には客観的、主観的不完全さが付きまとうものである。そこでもし、分析を不完全であるとするならば、映画分析や必要であれば、計測された数値のように客観的なものによって証明されればよい。しかし、たとえ客観的数値や連続写真のような資料が提示されたとしても、生命ある人間の行為を分析する目的はその意味や価値を見抜くことを無くして成し遂げられないことには注意しておかなければならない。

2. 問題の所在

ポルトマンも言うように人間は生理的早産であるから、ほかの動物が生まれながらに達成するような能力を、生後1年かけてようやく獲得する。呼吸や授乳、泣くといった生きるために必要な最低限の運動や、新生児反射、あるいは原始反射と呼ばれるような意図のない動きから始まり、直立歩行や腕と手の把握機能、言葉の習得、洞察のある行為といった、能力の発達が進む。また、自らの身体に気づくこと、いわゆるメルロ＝ポンティの言う身体性、あるいは身体図式の獲得もこの時期に際立ってくるものである。

その後、就学前の幼児期においては、それまでに獲得された歩行や把握といった能力を基礎に、走、跳、投、捕、ぶら下がる、よじ登る、転がるなど様々な多くの運動の基本形態を獲得してゆく。この頃の運動経験、運動記憶というものとは将来の運動学習を支えるものであり、子どもの運動世界を広げるという意味において重要な時期となる。それは強い運動衝動に支えられ、遊びを中心として、知的な発達や人格の形成と相互に作用しながら成長に大きな影響を与える時期でもある。

したがって、人としての子どもを客観的に観察するだけでは、その運動発達のありさまを把握することは困難であり、主体として全体的な運動発生の情態を把握することこそ意味がある。

本研究の分析対象はこの幼児である。前述したよう

に、運動の発生論的分析においては自己観察あるいは他者観察の手法が不可欠である。しかしながら、言葉が話せない乳児はもちろん、語彙が乏しく表現力が不足している幼児において、自己観察による言語報告や記述はほとんどの場合、不可能とってよい。

また、他者観察はその感覚印象を理解し得る者による印象分析によって示すことが可能となるが、我々研究者が幼児の頃の運動体験を記憶の中から引き出し、対象となる幼児の運動に共感し、その内面に至るまで理解することは簡単なことではない。

これはボラニーの言う暗黙知、すなわち自覚していない、言葉で言い表すことすらできない経験知や身体知で、意識しなくてもできるようになっているともいえる運動だからである。はいはいや立つこと、歩くことなど、乳児期の運動は当然のこと、幼児期における運動能力の獲得は暗黙知の次元において獲得されたものと考えられ、その頃の感覚印象は身体知として我々が意識的に取り出すことができないというよりは、意識されながら獲得された能力であるかどうかはわからないものである。

マイネルも金子も幼児の運動研究が「厄介」と言うのは、運動に取り組んでいるときの幼児の感覚や、それができるようになった時の研究者の過去の感覚印象も、どちらもモルフォロギー的に示すことが相当に困難だからである。

このことに向き合おうとする営みは、常に運動の実践の場で幼児たちと向き合う教師あるいはコーチなどによって行われてきている筈であるが、それが確かな研究成果として共有されることは少ない。それは、子ども達に対して、できない運動をできるようにしてしまう名人がいたとしても、彼らの経験の中から得た貴重な実践知が、主観的で非科学的なものとして扱われてきたからに他ならない。

しかしながら、ヴァイツゼッカーあるいはゲーテがもたらした、自然科学界における人間学への回帰現象は、人間の生きる世界に直接的に還元される研究成果は、人間を物質として扱う発想からは決して生まれ得ないという、彼らの深い考察の結果から生じた考え方である。このことは、運動研究の領域においても同様で、近年の自然科学が運動を教え伝える、学ぶという主観－主観図式を原理とする人間の行為の世界において、有用な知識を提供したとしても、直接的還元を成し得るものではないということである。

しかし、乳幼児期の運動形態について、モルフォロ

ギー的運動分析を試みることは、多くの困難があるが故にそれを検討すること必要となる。また、研究成果を蓄積することで、主観的事実に客観性を持たせることが可能となり、その後の幼児運動の研究において価値があるものと思われる。

3. 幼児の運動におけるモルフォロギー的考察法

では、モルフォロギー的運動観察において、何を拠り所として幼児たちの運動を観察、分析していけばよいのだろうか。

幼児に対する運動指導の実践現場において、最も興味深い事象は発育の過程のどの時期にどのような運動を習得できる可能性があるか、またそれがどのように獲得されたか。どの時期にどのような運動を習得することで、将来の運動生活にどういった影響を及ぼすかといった問題に関する内容である。

これまで幼児の運動に関する研究は、専ら生物学的な発育発達、心理、生理学などの分野を拠り所に大きく進歩してきているのは事実である。この時期には何%の乳児がひとり立ちできるとか、歩けるようになったという統計や、脳内のシナプスが乳児期に人生最大になっているとか、幼児の体力では持久性が落ちているなど、色々な研究成果が示されているけども、それはたくさんの結果の中からレディネスを明らかにしたり、一般的な運動の習得時期を統計的に示したりする作業であった。しかしながら、それらは動きの習得過程はもちろん、将来の運動学習への影響や、運動を習得できる可能性については全く問題としていない。すなわち、基礎研究としての自然科学の成果といえる一方で、実践の場への直接的還元を目指そうとする我々の研究領域とは全く違う立場と言えよう。

さて、自分の動く感じを話したり、書いたり、言葉で上手に表現できない幼児たちの内面を探るにはどのような方法をとるべきだろうか。

鯨岡は、乳児院において「子ども—養育者」関係の研究を行ったことを契機に、間主観的性の問題について論じるようになったという。子どもが何かを？もうとするときの、その志向性を養育者が感じ取れるかどうか、それが関わりのありようを決めていっているけども、そのことを客観主義の立場で捉えることができるだろうかという問題性に辿り着いたことがその背景にある。

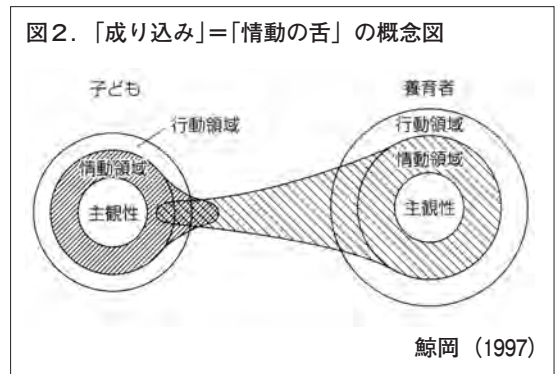
また、鯨岡の間主観性の概念を引用すると、これは5つの次元に沿って裁断できるという。(1)二者の身体

が意識することなく呼応し、そこに相互的、相補的な関係が成立するという間身体的な関係(メルロ=ポンティ)の次元、(2)相手の意図が分かる—こちらの意図が相手に通じるといふ相互意図性(トレヴァーセン)の次元、(3)相手の情態(嬉しい、悔しい、くたびれた等の広義の情動)が分かる—こちらの情態が相手に通じるといふ相互情動性(スターン)の次元、(4)相手の語ることが共感的に理解できる—こちらの話が相手に分かってもらえたと実感できるという相互理解の次元、そして最後に(5)我々に自らの主体性や主観性と捉えているものが、実際には最初から他者の主体性や主観性に媒介されているという、相互主観性の次元。これら5つの次元は互いに重なり合い、あるいは互いに他を規定しあっており、研究者の関心の焦点としてさしあたり区別することができるにすぎない。

ここで他者の主観性に関して何がしかのことが「わかる」というのは、当事主体にとっては意識的に分ろうとして分かるというより、むしろ相手の意図や情態が「おのずからわかる」とでもいうような、一種独特の感じとして得られるものである。これはフッサールが「対の現象」と呼び、メルロ=ポンティがフッサールを引いて「志向の越境(侵犯)」と呼んだ、他者理解に関する古来の問題性を孕んだ主題に他ならない。

すなわち、相手の主観的なものを、私が把握するという間主観性についての課題は、ある主観的事実を誰もが認めるような客観性を持たせた研究成果として示すことにある。

メルロ=ポンティの「志向の越境」は主体相互間の志向が呼応し合うような様子を表現したものであるが、鯨岡は一人の主体がもう一方の主体を把握する様子を「成り込み」と呼んでいる。



例えば、幼い我が子が、転んでしまったときに母親は思わず、「あ〜、痛い、痛い」とか、お菓子を夢中で食べている様子を見て「あ〜、美味しい、美味しい」と、本来なら子どもが発するべき言葉を自分のことのように口にする。こうした事実は、「ここ」にいる母親が「志向の越境」によって「そこ」にいる我が子に自分を重ね合わせた結果であり、間主観的に相手の内面を把握する一つの事実といえる。

このことは、嬉しそうとか、苛立っているとかいう相手の気分がありありと読みとれたり、運動においていえば、短距離走のスタート前の緊張感が自分のことのように感じられたり、重たいものを持ち上げる際の手が伝わってきたり、色々な現象において説明ができる。

ここにおいて、他者の行為に対する間主観的把握の方法を鯨岡は関与観察と呼んでいる。すなわち、観察対象に対して全く関わらない立場を取る客観的分析ではなく、被観察者と関わりながらその内面に迫り、人間の行為全体を見抜くことや、読み取ることを研究の目的とする方法的立場である。

この関与すると言う観察者の行為は能動的に被観察者の主観を推論することや解釈ではない。鯨岡はこのことを、「私」がいまここにおいて、「あなた」のことを「分かる」ということは、あなたの情動がこちらに伝わってきた、あるいはそれに「私」が浸されたというような様相であり、「分かる」というよりは、「感じられる」とか「伝わる」といった様相を間主観的把握としている。

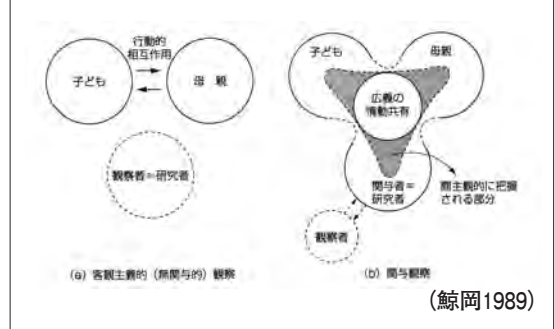
また、人が人を「分かる」ということを認める代わりに、対人関係の中には「分かりえない」ことがあるのを認めることも必要であるが、決して不可知論から議論を出発しては、間主観性の議論の展開は進まないと言われている。

マイネルや金子の言う「厄介」な研究対象とされている幼児の運動観察、分析については、鯨岡の関与観察の方法である間主観的把握、あるいは成り込みといったものが、一つの手がかりであるという仮説を立てたうえで、幼児運動の観察について事例を用いて試みることにする。

4. 研究成果をどのように残すのか

子どもの動きに直面したとき、ある動きが何を意味し、どのように身についてきたのかという内容をわかってもらうときには、養育者や保育者、あるいは教師

図3. 客観主義的観察と関与観察の構図



など、子どもの動きの獲得に関与している人と、被観察者である子どもとの関係性に関与してゆく方法が考えられる。また、もう一つは関与観察者自らが養育者であるか、運動指導者である場合といった二つの方法が考えられる。

何れにしても研究の確かな証拠として残すものは、観察者あるいは、保育者や養育者などの記述可能な被観察者の記述や、VTRによる記録などの方法がとられることになる。

観察内容をエピソード記述として残す際に鯨岡は、その記述の深さ（単に克明・詳細という意味ではなく、むしろ読み手の「暗黙の理論」を刺激するだけの衝動をもっているかどうか）が求められると述べている。

また、膨大な観察資料の中から他ならぬそのエピソードを取り上げる必然性が読み手を納得させるに足るかどうかが、そして、そのエピソード記述の背景となっている当該研究者の「暗黙の理論」の確かさと併せて、論文の優劣、当の研究者の力量を測る尺度になるのであればならぬと指摘している。

これを手がかりに、一つの事例を取り上げ、エピソードの記述と、考察を試みることにする。

5. 事例とそのエピソード

本件の事例として選んだ事例は、二人の幼児のはいはいの観察記録で、事例として用いた時期は参考までに記述しているが、はいはいという運動の発達過程における運動の形態について観察し、分析を行った上で両者の比較を行った。

また、この時得られた二人のはいはいの違いがその後の運動発達過程において、どのような影響をもたらしているか検討を試みることにした。

1) 観察対象

二人の「はいはい」が見られた時期は対象児 Y (女) が生後13ヶ月まで、対象児 A (男) はおおむね生後12ヶ月までで、二名ともつかまり立ち、伝い歩き、二足歩行の初期までは、はいはいでの移動は消失していない。

観察者は父親である T である。すなわち、研究者 (関与観察者) = 養育者という状況での観察である。運動の経過や二人のやり取りについては、すべて VTR で記録されているので、一部を画像に変換し、参考資料として掲載した。

二人の観察は当然のことながら姉である Y の成長記録から始まっているため、観察の視点は Y を基準として比較されることになる。

以後、観察時の状況について記述し、考察を行った。

2) エピソード：「はいはいがなんかおかしい…」

対象児：A 2012年4月14日 生後8カ月と21日

A は「つかまり立ち」ができるようになっていた。この日は姉の Y と私と三人で部屋で遊んでいた。Y がバレーボールを蹴って遊んでいるのを見て、A は転がるバレーボールをはいはいで追いかけている。「キャッ、キャッ」と声を上げながら、楽しげに笑う様子が見られた。Y がベビーベッドの上に行き「こっちだよ」と言うと、A も後を追って行き、つかまって立ち上がったが、上れないので諦めた様子。しばらく部屋の中をぐるぐる回りながら、転がっているものを手に取って口にしたりしている。やがて飽きたようで、隣の部屋へ「はいはい」して行ってしまった。

最初はあまり気にしていなかったが、このはいはい、何かおかしいぞと気づいてから、よく観察するようになった。何かの障碍でなければよいと思うようになった。

3) 考 察

考察 I：はいはいの運動経過

A のはいはいの運動経過を注意深く観察していると、左脚と、右脚の動きが全く違うことに気づく。前進の際に左膝は常に接地した状態で引きずりながら体を支えている。これに対し右脚は膝を着かず、膝をほとんど曲げない状態で横方向を通して前方へ引き出されている。どちらの脚も推進力にはなっているが、左脚は支えている軸となり、右脚で力強く蹴って進んでいる感じだった。

図4. Aのはいはいの連続写真



左後方から撮影

例えて言うなら、右脚だけが高這いで、左脚は普通のはいはいといった様相であったが、進むスピードはかなり速いと感じた。しかし、左膝は右脚の強い蹴りだしに引きずられ、軸と言うよりは滑って進む印象を受けた。

また、はいはいのかたちは急いでいる時、ゆったりとした気分の時など、その時の状況によって変化する可能性があるが、A の場合はどのような時にも変化がなかった。この VTR の撮影時は、「諦めて、隣のへやへ…」といった状況で、ゆっくりとした運動リズムであったが、ボールを必死に追いかけている時と、動きのかたちにはそれ程差はなかった。

一方、なぜこうした動きが身に付いたか、検討したが、保育所に通っていたわけでもなく、同じ月齢の子どもと接する機会が無かったため、誰かの影響を受けることも考えられない。

まずは、いわゆるはいはいの運動経過が、どのようなのか姉の Y の時と比較することとした。

姉 Y の VTR の撮影日は2009年7月13日生後9か月と27日である。観察のために撮影したものではないが、はいはいの運動経過を確認するには十分な VTR である。

発達の段階としては「伝い歩き」が可能な時期となっていた。A の観察時期と発達段階がほぼ一致しているものを比較対象として選定した。

また、その後の記録では9月9日 (生後11か月と23

図5. Yのはいはい

※はいはいの観察を意図していなかったため、VTRのアンクルが一定しておらず、連続写真の作成が困難だった。



日)には一人歩きが可能となっている。

図5にYのVTRから抽出した画像をいくつか示している。

Yのはいはいは、左右対称、膝を着いたかたちのもので、これは急いだ時もゆっくりのときも動きに違いはなく、一般的によく見られる運動経過である。

しかし、Yの場合には一人歩きが上手になる頃になると、「高這い」と呼ばれる動きがみられるようになり、やがてはいはいの時期は終わりを迎えている。

一方、Aの一人歩きの習得時期には、高這いは見られず、同じかたちでのはいはいから一人歩きに移行している。

一人歩きをした記録が残っているのは2012年7月1日(生後11か月と8日)のことであるので、Yとの発達の差はほとんどないと言ってよいだろう。

また、両者の歩行の運動経過に問題は見られなかったことから、Aの「おかしいはいはい」が、発達過程で何か悪影響をもたらしたとは考えにくい。考えられるのは、いわゆる軸脚と操作脚という、一側優位性の発現の問題ともいえるが、これについては詳細に検討の必要があるだろう。

6. 結 論

幼児の運動のモルフォロギー的な考察を行うに当たって、試論を通じて得られた事実を以下にまとめた。

- 1) 言語報告や記述ができない幼児でも、間主観的観察、関与観察によって、内なるものを含めた行為全体の観察は理論的には可能である。
- 2) 本研究においては、関与観察者＝養育者であっ

図6. Yの高這い(生後12カ月と9日)



たため、長期間にわたる観察データの蓄積が可能であった。しかしながら、研究者として乳幼児に関与してゆくのはかなりの協力と労力が必要となることが容易に想像できる。

- 3) 長期間に亘る運動経過の観察を行う場合は、情況証拠としてのVTRや写真の撮影が不可欠と考えられるが、その作成に当たっては、撮影する内容の十分な検討が必要と思われる。

おわりに

子どもの成長過程を見守る親にとって、あるいは保育者や教師にとって、目の前におかれた子どものふるまい一つ一つが成長に直面する喜びであり、心配の種でもある。

特に子どもが示す運動徴表は、その子どもと関わるすべて人の関心事でありながら、どのように獲得されてきたものなのか、この後どうやってゆくのかという素朴な疑問に応える研究成果はまだまだ少ないと言える。本研究が少しでも子どもの運動研究において貢献できることをお祈りして結びとしたい。



元気におかけっこをするY(6歳)とA(3歳)

参考引用文献

- E エリッヒ・バイヤー編・朝岡正雄監訳：「スポーツ科学辞典」, 1993.
- 上嶋菜摘, 島義弘：「母親の主観性を捉える試み ―共通のビデオクリップを使用した実験方法の妥当性―」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 Vol. 56, p. 39-p46, 2009.
- M. メルロ＝ポンティ・竹内芳郎, 小木貞孝訳：「知覚の現象学1」みすず書房, 1973
- M. メルロ＝ポンティ・竹内芳郎, 木田元, 宮本忠雄訳：「知覚の現象学2」みすず書房, 1974
- F.j.j. ボイテンダイク：Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, 1956, Springer Verlag
- 大崎正瑠：「暗黙知を理解する」, 東京経済大学 人文自然科学論集 Vol 127, p. 21-p. 39, 2007.
- 金子明友・朝岡正雄編著：「運動学講義」大修館書店 1990.
- 金子明友：「わざの伝承」明和出版, 2002.
- 金子明友：「スポーツ運動学」, 明和出版, 2009
- 金子明友：「身体知の形成（上）」, 明和出版, 2005
- 金子明友：「身体知の形成（下）」, 明和出版, 2005
- 木田元, 野家啓一, 村田純一, 鷺田清一編：「現象学事典」, 弘文堂, 1994.
- 鯨岡峻：「ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性」, ミネルヴァ書房, 2006.
- 鯨岡峻：「母子関係の間主観性の問題」, 心理学評論 Vol 29, p. 506-p. 529, 1986.
- K. マイネル・金子明友訳：「スポーツ運動学」大修館書店 1981.

演習科目におけるアクティブ・ラーニングの取り組み ～演習科目「保育相談支援」授業導入時にゲーム活動する試み～

Active Learning initiatives in exercises subject

～The experiment to some games in the time of classwork introduction for exercises “childcare consultation support”～

今 清孝

Kiyotaka Kon

目 次

はじめに

1. 研究の概要

2. 調査結果

3. 考 察

おわりに

はじめに

学生が相談援助を学ぶにあたり、学生一人一人の生活経験の量的質的豊かさが、学習目標の達成に影響する。例えば相談援助関係を相談者と相談員などの相談担当者間に築くためには、信頼関係（ラ・ポール）の樹立を欠くことはできない。この信頼関係は、個人の生活経験のなかで身に付けていることを前提に授業テキストは構成されているが、2013年の保育士養成協議会シンポジウムでも議論されたように、学生の生活経験が乏しく、特に人間関係をより良く構築するためにコミュニケーション能力などをよりよく使う経験をしてこなかった学生が多く存在していることは、授業理解に大きく影響している。こうした学生の生活経験不足を授業で補完し、理解を深めるために、演習科目が担う内容には多様性が求められてきた。つまり相談援助技術や理論を学ぶために、まずは使用される用語と学生個人の理解する単語とを、生活経験で得た感覚を用いて一致させ、授業を進めていくなど、生活経験の不足を補う工夫をしなければならぬ。本稿では演習科目「保育相談支援」の授業を行うにあたり、相談援助の要となる『信頼関係構築』に焦点を当て、学生の生活経験を補完するために、授業導入時に信頼関係

を築くゲームを実施し、学生の授業内容理解を進める取り組みについて考察する。

1. 研究の概要

1-1 研究背景：アクティブ・ラーニングと演習科目の課題

アクティブ・ラーニングとは、学生に気づきを与え、学生自らが課題を見つけ、教員も交えて解決策を探る学習方法であり、学修を受動的なものから能動的なものへと変え、学修の効率を上げることを目的とするものである。特に思考力や表現力、協働性の育成に効果的とされる。アクティブ・ラーニングには、PBL (Project-Based Learning)、PBL (Problem-Based Learning)、ブレインストーミング、アイス・ブレイキング、ワールドカフェ、事例研究、理解促進テスト、ピアインタビュー、振り返り、フィールドワーク、クリッカーなどのほかにもいくつもの手法があり、その手法の採用条件も異なる。こうした手法を用いた教育の効果が世界的に認められるに至り、文部科学省は平成26年度、未来型授業「課題解決型学習（アクティブラーニング、AL）」の指導法を研究・開発する「次世代型教育推進センター」を同省が所管する「教員研修センター」

表1 PAの活動分類

活動名	目的	具体的活動
アイス・ブレイキング (緊張をほぐす)	身体や気持ちをほぐしていくことを目的とした活動	ストレッチ、鬼ごっこ、 名前ゲームほか
ディインヒビタイザー (気持ちの上での抑制を緩める)	少し恥ずかしさを感じるような活動、リスクのある活動を行い、互いに笑い合うことによって、身体や気持ちをより深くほぐし、グループの中の安心感を育てていくことを目的とする	スピード・ラビット、サムライほか
トラスト (信頼構築)	アイス・ブレイキングやディインヒビタイザーの活動によって身体や気持ちもほぐれ、お互いの間に安心感が生まれてきた段階で、お互いの信頼感をより深めていくために行う活動	目を閉じて行う活動、トラスト・ フォール、柳に風、トラスト・ ウェーブ、トラスト・ダイブほか
イニシアティブ (課題解決)	信頼や安心感を土台とした上で、お互いが協力し合っ て課題を解決していくような活動を行う。トライ・アンド ・エラーを繰り返して、課題解決にみんなで取り組んで いく、その過程を大切にす	人間知恵の輪、スタンド・アップ、 オール・アボードほか

出典：「楽しみながら信頼関係を築くゲーム集」説明文から筆者作成

内に新設するという。このようにアクティブ・ラーニングは、発達途上の指導法ではあるが、我が国の教育機関における期待度はかなり大きいものである。

前述したアクティブ・ラーニングの手法の一つに、グループディスカッションやロールプレイがあるが、演習科目ではよく使われているもので、相談援助に関係する授業科目や、現任研修でも使われていることから、福祉現場、教育現場などの多くの人が経験しているものでもあろう。こうしたグループディスカッションやロールプレイの学習方法の認知が進んでいる状況からみても、既に演習科目はアクティブ・ラーニングを前提とした手法によって教育がなされているといえるであろう。つまり演習科目では、学生の能動的学修が実施しやすい環境にあるのである。ただし専門的技術修得を目的とした授業内容において能動的学修の実践は行われてはいるが、専門的技術修得の前提となる生活経験の不足を補完するために、当該授業時間内に実践した先行研究は稀である。この学生の生活経験不足を、演習科目における課題と捉え、本実践研究では、演習科目をよりアクティブ・ラーニング化させ、生活経験不足の補完をし、学習効果が上がることを目的としてゲーム活動を試行することとした。

1-2 研究目的：生活経験不足を補完するためのゲーム「プロジェクト・アドベンチャー」

「保育相談支援」には相談者と援助者の信頼関係の構築が何よりも重要であるが、「人を信じること」と「人から信じられること」の経験を実感したことな

い学生が増えているため、本研究では、「人を信じること」「人に信じられること」を体験できる機会を授業内容に設定し、問題解決には「信頼関係構築」が重要であるということの理解を深められるようにしなければならない。このため授業導入時に、信頼関係構築に効果があるとされるゲーム「プロジェクト・アドベンチャー」(以下PAと略す)を導入することとした。

PAについて、高久は以下のように説明しており¹⁾、筆者がPAを採用した理由となっている。PAは、体験学習サイクル(Experiential Learning Cycle)を基本とした学習で、体験を「振り返り」、「一般化」し、「実生活に活かし」ていく、という流れのもとにプログラムされている。お互いを尊重する約束(Full Value Contract)を、PAの活動を始める際に、参加者が「自分も含めた参加者全員を、尊重し大切にす」という約束を取り交わす。このお互いを尊重する約束とは、「今、ここにいる(Be Here)」、「安全に(Be safe)」、「正直に(Speak the Truth)」、「目標設定(Set Goals)」、「前向きに(Let go of negatives)」、「思いやり(Care for Self and Others)」という6つの約束であり、言い換えると「目標を決め、その達成のためにみんなで協力をする」「自分や他のメンバーを大切にす。心や体の安全に十分な配慮をし、そのためのルールに従う」「自分またはメンバーの誰かが大切にされていないと感じたときには、正直にそれを伝える。言われた人は、それを素直に受け入れる」、「人を大切にしないようなことがおきた時は、みんなでそれを変える努力をする。そのためには、対立をもおそれない」ことだと高久は

表2 「保育相談支援」シラバス（平成26年度）

回数	授業内容	授業方法・教材等	授業時間外の必要な学修
1	オリエンテーション プロジェクト・アドベンチャー	教科書・プリント・ゲーム	運動ができる服装で出席のこと
2	保育相談支援の意義	教科書・プリント・グループ討議	
3	保育相談支援の原則	教科書・プリント・グループ討議	
4	保育相談支援の進め方	教科書・プリント・グループ討議	
5	保育相談支援の技術（1）	教科書・プリント・グループ討議	
6	保育相談支援の技術（2）	教科書・プリント・模擬相談演習	1～6のまとめ
7	中間まとめ・小レポート作成	教科書・プリント	
8	保育相談支援の実際（1）	教科書・プリント・DVD教材アローウィン「保育相談支援」37分	
9	保育相談支援の実際（2）	教科書・プリント・模擬相談演習	
10	保育相談支援の実際（3）	教科書・プリント・ロールプレイ	
11	保育相談支援の記録（1）	教科書・プリント・模擬相談演習	
12	保育相談支援の記録（2）	教科書・プリント・グループ討議	
13	保育相談支援の評価（1）	教科書・プリント・模擬相談演習	
14	保育相談支援の評価（2）	教科書・プリント・グループ討議	8～14のまとめ
15	まとめ・小レポート作成	教科書・プリント	
16	期末試験		

出典：筆者作成

いている。これらの約束は、「保育相談支援」における人権尊重を重要視する考えや、保育現場が持つソーシャルワーク機能を活用するために必要な、自立のための資源利用という考え方に通じている。さらにPAの理論においては、その主たる目的の基本要素に、①信頼関係の確立、②ゴール設定、③チャレンジ/ストレス、④至高体験（Peak Experience）、⑤ユーモア/楽しさ（Fun）、⑥問題解決の6点を挙げており⁽²⁾、これは「保育相談支援」の問題解決過程に類似していることも採用理由の一つである。

PAの活動は①アイス・ブレイキング、②ディインヒビタイザー、③トラスト、④イニシアティブの4つに分類され、それぞれに活動の目的が定められている（表1）。またこの4つの活動を順に行うことで、至高体験を経験し、次の段階のPA活動へと移行し、また4つの活動を繰り返して至高体験を得ていくことで、効果をさらに上げていくことになる。そしてまたさらに4つの活動を繰り返し、至高体験を積み重ねていくものである⁽³⁾。こうしたPAの活動は、「保育相談支援」などのグループワークを授業内容に取り入れ、学習効果を上げる演習科目では取り入れやすいと考えられる。よっ

て授業のアクティブ・ラーニング化を図るにあたり、このPA活動を採用し、演習科目「保育相談支援」における重要課題である、信頼関係構築の重要性の理解に繋げることを目指すこととした。

1-3 研究方法

演習科目「保育相談支援」は半期科目（授業回数15回）であることから、PAを行う回数を1回に設定し、初回授業で行うこととした。またその効果を第7回授業終了後に自由筆記のレポートを提出させ（表2）、レポート文中に「信頼関係」或いは「ラ・ポール」と「ゲーム」或いは「PA」との関係についての記述の有無を調べ、信頼関係構築がPAの経験により印象付けられたかどうかを確認した。また調査対象者は、「保育相談支援」履修の本学保育科第一部学生113名（前期74名、後期39名）、第二部学生20名（後期20名）である。

授業内容は、初めにPAについての説明（15分）後、ゲームを実施した。採用した具体的ゲームは、①アイス・ブレイキングでは「インパルス」（6分）と「ミラー・ストレッチ」（6分）、②ディインヒビタイザーでは「進化論」（15分）、③トラストでは「トラスト・フォ

ール 2人組」(6分)と「トラスト・ウェーブ」(15分)、④イニシアティブでは「人間知恵の輪」(15分)の6つである(()は実施目途時間)(表3)。

2. 調査結果

2-1 回収率

(1)履修登録者数：前期	保育科第一部	74名
後期	保育科第一部	39名
	保育科第二部	20名
計		133名
(2)レポート提出数：		123名
(回収率92.5%)		

2-2 自由記述内容

(1)記述の多いキーワード

「信頼関係(ラ・ポール)」「受容」「事例検討」「ゲーム」「保護者支援」「DVD」「面接技術」「親育て」「グループディスカッション」「倫理」「価値観」「スーパービジョン」「家庭環境」「傾聴」(記述頻度の高い順)

(2)感想

「他の人と自分の考えの違いに気づいた」「自分の価値観を見つけ出す」「傾聴の重要性を知った」「演習で理解が深まった」「ゲームしたことで他者とのコミュニケーションを取るきっかけができた」「ゲームした後、グループ討議に入りやすかった」「ゲームを通してコミュニケーションを取る必要性を実感した」

(3)ゲームと「信頼関係構築」の関係

「ゲームすることで、信頼関係の重要性を意識した」などの記述は、レポート総数の内、4件に見られた。

3. 考察

本研究では「ゲーム」と「信頼関係構築」の関係性は確認出来なかったが、「ゲーム」を実施する効果は、コミュニケーションをとるきっかけ作りや、グループワークする際のコミュニケーションの重要性についての気づきに繋がっていることが確認できた。また相談援助にとって最も重要な「信頼関係」の構築についての記述が最も多くあったことから、授業評価については、満足できるものであったと考えられる。これは2回目以降の授業において、繰り返し「信頼関係」「ラ・ポール」などのキーワードを使った説明を行ったためであると考えられる。

この結果から、本稿においては、授業内で繰り返し使用するキーワードが学生の授業理解に影響することが推察できる。これが授業内容の理解に繋がったとすれば、1回目で行ったゲームと「信頼関係」との関連性を、繰り返し授業内での説明に組み入れることにより、ゲームで体験した信頼についての事柄、心理などを思い起こし、「信頼関係」の構築の際に障害となりうる、相談者の緊張や羞恥、スティグマなどの理解に繋がるのではないかと考える。よって、授業導入時に、当該授業の目標となる事柄に関するゲームを選択し実施した後、2回目以降の授業内でゲームでの体験と授業目標に関係したキーワードを関連付けた説明を繰り返し行うことで、学生の授業理解に大きく貢献する、という仮説が立てられる。

おわりに

本学における半期授業の演習科目「保育相談支援」について、学生の授業理解を深めるための取組として、演習科目をさらにアクティブ・ラーニング化させる目的で、ゲーム「プロジェクト・アドベンチャー」を取り入れた授業を試行した結果、筆者なりの仮説が導かれたことは、次年度の授業に新しい課題を見つけることとなった。この課題に次年度以降取り組み、さらに理解しやすい授業の展開に努めたい。

【注 記】

- (1)高久啓吾「楽しみながら信頼関係を築くゲーム集」, 2011, 学事出版, 8-15
- (2)Prouty, Dick and Schoel, Jim and Radcliffe Paul A Guide to Adventure Based Counseling, 1997, Project Adventure Japan, Japan. (=2005, 伊藤稔監訳『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』, みくに出版.)
- (3)高久啓吾「楽しみながら信頼関係を築くゲーム集」, 2011, 学事出版, 21-27

【参考文献】

みやぎアドベンチャープログラム研究会 「クラスの絆が深まる楽しい活動集」, 2012, 学事出版.

表3 ゲーム内容

分類	ゲーム名	内 容
アイス・ブレイキング	インパルス	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなで手をつなぎ、円になり、スタートの人を決める ・スタートの人が右隣の人の手を握り、握られた人はさらに右隣の人の右手を握る ・同様にしてスタートの人の左手が握られるまでの時間を図る
	ミラー・ストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> ・2人一組になり、一人が鏡役になる ・もう一人がゆっくりと動き、鏡役がその動きを真似る ・3分で役割を交代する
デイインヒビタイザー	進化論	<ul style="list-style-type: none"> ・全員が「ヒヨコ」になり、しゃがんで「ピヨピヨ」と鳴く ・「ヒヨコ」同士がじゃんけんをし、負けた「ヒヨコ」は別の「ヒヨコ」と勝つまでじゃんけんをする ・「ヒヨコ」同士のじゃんけんに勝った人は「カニ」になり、立って指ではさみを作り「カニカニ」と鳴く ・「カニ」同士でじゃんけんをし、負けた人は「ヒヨコ」に戻る ・じゃんけんで勝った「カニ」は「カモメ」になり、翼を羽ばたかせ、「カモメカモメ」と鳴き、別の「カモメ」とじゃんけんをする ・「カモメ」同士でじゃんけんをし、負けた人は「ヒヨコ」に戻る ・じゃんけんで勝った「カモメ」は「ゴリラ」になり、胸をたたきながら、「ウッホウッホ」と鳴く ・「ゴリラ」同士でじゃんけんをし、負けた人は「ひよこ」に戻る ・じゃんけんで勝った「ゴリラ」は「人間」になりゴール ・最後は「ヒヨコ」「カニ」「カモメ」「ゴリラ」が各1名となりゲーム終了
トラス	トラス・フォール 2人組	<ul style="list-style-type: none"> ・2人一組となり、倒れる人と支える人を決める ・倒れる人は直立し両手を胸の前で組み、少し両足を開き、目を閉じる ・支える人は両足を前後に開き、前足の膝を曲げ、両手は支える準備で構える ・倒れる人は「準備はいいですか」と支える人に声を掛ける ・支える人は「いいです」と答える ・倒れる人は「支えてください」と声を掛ける ・支える人は「ハイ」と答え、10cm離れたところで構える ・倒れる人は後ろ向きに、背や腰を曲げないように倒れる ・支える人はしっかりと支える ・3分で役割を交代する
	トラス・ウェーブ	<ul style="list-style-type: none"> ・2列に並び、互いに向かい合い、両腕をまっすぐ前に上げる ・向かい合う人の手首に自分の指先が当たるくらいの距離で、互いの手首を並べる ・互いの手の高さは、互いの間を通る人の目の高さに上げる ・間を通る人は「準備はいいですか」と声を掛ける ・並んだ人は「いいです」と答える ・間を通る人は「歩きます」と声を掛ける ・並んだ人は「どうぞ」と答える ・並んだ人は、通る人に手が当たらないように通過する間際に手を上げる ・通る人がすべてのアーチを通り過ぎたら、最後のアーチをつくる
イニシアティブ	人間知恵の輪	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなで円を作り、真ん中に集まり、右手同士で手をつなぐ ・次に別の人と左手同士をつなぐ ・これで「人間知恵の輪」が完成 ・絡まった知恵の輪を、手を離さないように解き、ひとつの円をつくる ・手は持ち直して、ケガをしないように注意する

出典：「楽しみながら信頼関係を築くゲーム集」説明文から筆者作成

子どもの育ちにかかわる自己肯定感についての一考察

One Consideration about Self-Esteem in Children Growth

中野 明子

Akiko Nakano

(福島学院大学短期大学部保育科)

目 次

1. はじめに
2. 教育の現場での「自己肯定感」の捉え方
3. 心理臨床の専門的立場からの「自己肯定感」の捉え方
4. 「いじめ」と「自己肯定感」の関係について
5. 乳幼児保育教育における「自己肯定感」の捉え方
6. 保育分野において自己肯定感をどのように意味づけるか
7. おわりに

【要 旨】

乳幼児期は「生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期」である。この生きる力を育むために、「自己肯定感」を育てていくことの重要性は、保育、教育、医療等のあらゆる専門の立場から論じられてきた。

しかしながら「自己肯定感」という言葉の概念は明確に規定されてはおらず、使う人の捉え方によって、その意味やニュアンスに違いがあるように見える。

最近ある「きょうだい児支援研修会」^(註)に参加し、そこで出会った療育の専門の立場から捉えた、自己肯定感の定義は筆者にとって新鮮であり、深く共感した。そこから現代の多くの子ども達、大人達が抱えている不安感情は、自己肯定感についての偏った捉え方に問題があるのではないかと自覚した。本稿では先行文献、論説を手掛かりに、保育分野において自己肯定感をどのように捉えるべきかについて考察した。保育原理をはじめとする保育教職専門科目における“自己肯定感”についての教授内容を深めることになるだろう。

【キーワード】 自己肯定感、不安感情、いじめ、存在レベルの自己肯定感

1. はじめに

平成26年11月に宮城県多賀城市で行われた「きょうだい児支援研修」において「障がい児の“きょうだい”の想いを聞いてください」というテーマで、講師の西村と共に筆者の教え子でもある本学保育科のR子が講演を行った。

この研修会のために西村(2014)^{註(1)}が作成した資料

「『きょうだい』の支援について考える」の中でいくつかの問題提起がなされている。そのひとつは、「きょうだい」が自分の意思や要求を抑え込んでまで大人の期待や要求に応えようとするのは、自己肯定感の育ちの弱さにあるからではないかという提起である。西村は自己肯定感を以下のように捉えている。「自己肯定感とは、自分のダメなところ、弱いところ、悪いところを

含めて、自分が存在していることは良いことなのだ、許されているのだ、と自分をまるごと肯定する感情」である。さらに自己肯定感は「日々の生活の中で、失敗ばかりしていても、だらしなくても、大切な人たち（親、保育者、教師たち）に丁寧を受け止められる中で育つ。つまり大人との共感関係の中で育つ感情である」

この捉え方は「できなかったことが、できるようになる喜び」が自己肯定感を育む一般的な定義と感じていた筆者にとって、新鮮であり深く共感するものであった。そこで、保育所保育指針及び幼稚園教育要領の原文の中で、自己肯定感がどのように定義されているのかを改めて確認すべく、それらを読み返したところ、自己肯定感という文言は表記されていなかった。しかし周知の通り保育の現場では自己肯定感という言葉が頻繁に使用され、重要な概念として位置づけられている。自己肯定感を背景とした「できる」ことの強調に以前から筆者は違和感を抱いており、この機会に保育分野のみならず、様々な専門分野において自己肯定感がどのように意味づけられているのかを調べ、それらを手掛かりとして、保育の分野において自己肯定感をどのように位置づけるべきかについて改めて考えてみたい。また、西村の自己肯定感の定義と出会い、今の子ども達ばかりでなく、大人も含めた学校や社会の中のいじめや不登校、鬱などが年々増えていく傾向がみられるのは、育児や保育教育の中での「できなかったことができるようになる喜びが生きる力を培い自己肯定感を育む」といった捉え方に偏っていることが、ひとつの要因ではないかという視点からも考察を試みた。

2. 教育の現場での「自己肯定感」の捉え方

幼児教育や学校教育においては、「できたことの達成感、成功体験が自己肯定感を育んでいく」、「小さなことでいい。できた、できたの積み重ねが大切」と論じられることが多い。ここでは、生活のなかでの成功体験の積み重ねによって得られる自信によって裏付けされる、自己を肯定する感情が自己肯定感として理解されているようである。

たとえば、橋本（2010）⁽²⁾は、自己肯定感を以下のよう

- ①自分をかけがえのない存在と思えることを含めた自分自身についての評価の感情
- ②他の人から認められたり、あるがままの自分を肯定的に思えることができたり、自分が大切な存在

であることに気付くことで高まっていくもの。

この自己肯定感を育てる取り組みについて、橋本は次のように述べている。「私は大きく二つアプローチがあると考え。一つは、自己肯定感について直接的に学ぶ取り組みである。例えば学習の中にソーシャルスキルなどを取り入れ、獲得したスキルを使う場面がある期間設定し取り組むことで、自己肯定感を身に付けていく取り組みである。あと一つは、直接自己肯定感にかかわる学習をするのではなく、いろんな人とかかわり合う活動を通して、その中で自分の成長を実感したり友達に認められる実感をしたりすることで、自己肯定感を育てていく取り組み」であり、さらに「自分が役に立てたこと、目標を達成できたことをお互いに認め合えるような授業や学校生活の中での取組の中で「わかった」「やってみよう」「できたよ」の過程を意識し、各学習のつながりを考え取り組むことで、目指す子どもの姿に近づくのではないかと考えた。」

橋本の問題意識は、学校生活の中で自己肯定感をどう育てるか、ということであり、自ら「自己効力感」「達成感」といった意味合いの濃い概念規定となっているように思われる。

東京都教職員研修センター（2011）⁽³⁾ 指導資料「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるためのQ&A」の章では『東京都では「自尊感情」と「自己肯定感」を次のように定義した』と記されている。

『「自尊感情」とは、自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での「自分」を他者とのかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在として捉える気持ち。「自己肯定感」とは、自分に対する評価を行う際に、自分の良さを肯定的に認める感情。』

教育の現場では、自己肯定感を、自己有効感、自己効力感として捉えることが多く、前述した西村の定義した自己肯定感とは「自尊感情」という言葉で表現し、認識されることが多いと考えた。

3. 心理臨床の専門的立場からの「自己肯定感」の捉え方

高垣（2009）⁽⁴⁾は心理臨床実践の中で、『自分が自分であって大丈夫』という感覚のことを『自己肯定感』と呼んできたのである。』と述べている。高垣は「自己肯定感を自分の『いいところ』を評価して自己を肯定するような意味で用いられることもあるし、筆者のように、存在レベルで自己を肯定する意味で用いている

場合もある。ここで指摘したいことはどれが正しい定義であるかということではない。この言葉にどのような意味を含ませることが、今日の子どもや若者の問題と深く切り結ぶうえで有効であるかという問題である。」と述べている。そして「『他人の役に立つ、まんざらでもない自分』の感覚。そういうニュアンスを含むものとして『自己肯定感』が語られる。教育の分野ではこういう語られ方は多いように思う。筆者はそれが間違っているとは思わない。今日の子どもの状況を見ると、そのような感覚を育てる教育実践は大事であると考え。ただし、今日の子どもや若者が陥っている苦境の本質をとらえようとするとき、『自己肯定感』がこういう語られ方をするだけでは不十分だと考える。そこに心理臨床の専門家と教育の専門家が向き合わなければならない問題のレベルの違いが反映されているように思う。心理臨床の専門家が向き合わなければならない相手が抱えている内面の問題はより深刻で、相手を援助するためにはそれだけ相手の内面に入り込まざるを得ない性質を持っている場合が多い。筆者が語りかけてきた『自分が自分であって大丈夫』という規定は、存在レベルの肯定である。機能レベルの肯定ではない。『できる』とか、有能だとか、役立つとか立たないとか、そういうレベルのものではない。むしろ、そういうレベルで評価されることなしには『存在』が許されないかのような状況への批判を込めた自己肯定感なのである。」と論じている。この高垣の言葉に、命と常に向き合ってきた臨床心理の専門家としての神髄をみた思いがする。さらに高垣⁵⁾は「筆者が問題にしたかったことは、自分が有能さを示したり誰かの役に立ったりしなければ自分の存在価値がないかのように思い込み、存在レベルでの自己否定にまで自分を追い込むような子どもや若者の内面のありようであり、そうした内面を構築している価値観や文化、またその背景にある社会構造である。」と述べ、存在レベルでの「自己肯定感」を育む関係として高垣⁶⁾は具体的な情景を示している。「赤ん坊が泣く。そのとき、わたしたちは『うるさいから黙れ!』とは言わない。その『泣き』が何を意味しているのかを理解しようとし、また理解して『そうか、よし、よし、おしめが濡れたのか、よし、よし、いまおしめをかえてやるからな』という風に向き合う。(中略) その『よし、よし』は『おまえはオシッコができる立派な子だ』という評価の『よし、よし』ではない。『おしめが濡れたのだね、わかった、わかった』の『よし、よし』だし、『かまわないよ、大丈夫だよ』

という『よしよし』だ。それは相手の訴えをしっかりと受けとめ、理解したという『よし、よし』だし、それでいいのだよという赦しの『よし、よし』であって評価の『よし』ではない。理解と赦しの『よし、よし』は存在そのものを肯定する。迷惑をかける存在だけど、存在していいのだよ。(中略) 教育や子育ては『よい子』でないと見捨てるぞという脅しのメッセージをバックに子どもや若者たちを駆りたてる様相を強くしている。訴えをしっかりと受けとめ理解し、『よし、よし』と赦す関係がどんどん失われていっている。」と存在レベルでの自己肯定感が重要であると述べている。また子どもが痛みや苦しみを訴えても、「痛みに対しても薬と医者まかせ、自ら痛みに寄り添い、痛みに自ら手を当ててやる関係が失なわれている。そのような関係のなかでは、痛みや苦しみは手っ取り早く取り去るべき『やっかいごと』のようにならなければならない。そういう扱いを受けるなかでは、痛みや苦しみを訴えることは相手に迷惑をかけることでしかない。だから、痛みや苦しみを訴えることに消極的になる」と高垣は指摘する。

五十嵐 (2015)⁷⁾ はクーンヨン1月号の中で、「東洋医学では『子どもは風邪をひくたびに成長する』と言われて、子どもの体はウイルス等の侵入を受け入れ、克服することで強くなり、外敵から身を守れるようになる。つまり、子どもは強くなるために風邪をひく。熱が出るのは、体がウイルスと闘っているため。解熱剤などでむやみに熱を下げると、かえって治りづらくなることもある」と体を温める食養生を奨励しているが、熱が出るとひたいに手を当てて熱を測り、汗がよく出るように温かい飲み物を飲ませ、腹痛であればお腹をやさしくなで続け、「大丈夫、大丈夫」等と言葉をかけながら、痛みや痛みや苦しみに寄り添う時間を体験することが、親子の間で非常に少なくなっているのではないだろうか。そうしたことも、子どもや若者が大きな困難にあった時、つらいとき、苦しいときに「助けて!」が言えない関係になってしまっている要因ではないかと、筆者も強く感じている。

高垣⁶⁾ (2009) は「痛みや苦しみを訴え、それを『お腹が痛いのか、よしよし』と受けとめ、手当してもらえる関係のなかで、子どもたちは、『自分が自分であって大丈夫』という安心感を得て、自分で自分に『よし、よし』ができる赦しと感情コントロールの力を獲得していくのである。」と述べている。しかしながら、今、存在レベルでの自分を肯定することのできない子どもや若者が増え、よい子でないと認めてもらえない不安

に常に支配されていることから、子どもを取り巻く問題が増え続けているのではないだろうか。

4. 「いじめ」と「自己肯定感」の関係について

「いじめ」という名詞は昔の日本語にはなかった。国語辞典で「いじめ」を引くと、「いじめること」とある。「いじめる」の意味は、「〔弱い立場にある者に〕わざと苦痛を与えて、快感を味わう。限度を超えてひどい扱いをする」と記されている。

「いじめ」は動詞「いじめる」を名詞化した言葉で、「いじめる」の語源は「いじる」「意地悪」あるいは「囲締（いじめ）」といった諸説があるが、「いじめ」の原義には集団による行為は含まれていない。特に集団による行為を示す言葉となり名詞化されたのは1980年代初頭から社会問題とされてきた陰湿な校内暴力が頻繁に報道されるようになってからであると言われている。「いじめ」という言葉の概念の変化からも、1980年代以降、様々な形でいじめ、暴力、不登校、鬱等の問題が増えていく傾向が深刻化したことが読み取れる。

2014年に発表された文部科学省の「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小・中・高における暴力行為の発生件数は59,345件であり、過去最高の件数となっている。小・中学校における、不登校児童生徒数は119,617人（前年度112,689人）であり、こちらも過去最高の件数である。小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は185,860件であり、高等学校通信制課程における認知件数を除くと185,767件（前年度198,109件）であった。

いじめの認知件数については、前年度よりも減少した印象を数値からは受けるが、神田（2014）⁸⁾は「いじめの認知件数は、県によって大きな差がある。（中略）これらの数字は、学校の把握した認知件数であり、教育委員会や学校がいじめの捉え方も必ずしも統一しているとは限らず、いじめの統一的な基準に基づいての実態の数字ではない」と論じている。神田（2014）⁹⁾は「いじめはしてはいけないといくら説教しても子どもの心に響いていかないことはいままでもない。共同の作業をとおして、共同の達成の喜びをとおして、共感と連帯の感情を育てていくことが、弱肉強食の競争社会のなかで、とりわけ重要である。」と述べている。

「いじめ」については3つの立場が考えられる。「いじめる人」「いじめられる人」「見ている人」であるが、筆者の授業の中で学生に“どの立場の人が一番心が傷

ついていると思うか”問うと、3つの立場全てに手が上がるが、傾向としては「いじめられる人」「見ている人」に手を上げる割合が多い。しかしなぜ「いじめ」が起きるかという視点にたてば、一番傷ついているのは実は「いじめる人」であり、それは傷ついていることが本人にもわからない、周囲の人もわからないところに危うさがあると考えることができる。目配せし集団を操ろうとする人は、自分の存在感に満足できないものがあり、人への信頼感が持てない。つまり存在レベルでの自己肯定感が低く深い意味での愛情が不足しているために弱者を攻撃するのではないかと筆者は考える。そしてこの3つの立場いずれにもなりうるのが人間である。

自分自身の存在に対する不安、できないと自分の存在を認めてもらえない、否定されるのではないかと、といった「見捨てられ感」に支配されることを怯え怖れて、その不安を軽減させようと、いじめが起り、不登校の件数が年々増え続けているのではないだろうか。

これらの子どもや若者を取り巻く状況を見すえ、その原点ともいえる乳幼児保育・教育について次に考察を試みたい。

5. 乳幼児保育教育における「自己肯定感」の捉え方

保育所保育指針の原文の中には「自己肯定感」の表記はなされていないが、第3章保育の内容の中の「情緒の安定」のねらいが自己肯定感と大きく関連していると考えられる。

- ①一人一人の子どもが、安心感を持って過ごせるようにする。
- ②一人一人の子どもが、自分の気持ちを安心して表すことができるようにする。
- ③一人一人の子どもが、周囲から主体として受け止められ、主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにする。
- ④一人一人の子どもの心身の疲れが癒されるようにする。

これらのねらいについて保育所保育指針解説書¹⁰⁾では「周囲の大人や子どもから、かけがえのない存在として受け止められ、認められ、自己を十分に発揮していくことは自分への自信につながります。保育士等が子どもを一個の主体として尊重し、主体として受け止め認めるという対応を通して、子どもは自己を肯定する心を育てていくのです。また、そのことにより保育士等や周囲の人への信頼感が育ち、一人一人かけがえ

のない存在であることを感じとっていきます。人との相互的な関わりにより育てられていくこうした自己肯定感を乳幼児期に育てることは、子どもの将来にわたる心の基盤を培うことでもあります。」と解説されている。これはアタッチメント（愛着関係）を形成する要素に繋がってくる内容であり、「存在レベル」の自己肯定感の定義とほぼ同じものである。

また、保育の実施上の配慮事項で「3歳以上児の保育に関わる配慮事項」の中では、「生活に必要な基本的な習慣や態度を身に付けることの大切さを理解し、適切な行動を選択できるよう配慮すること。」となっている。この項目について、解説書では「子どもの情緒が安定し、自己を十分に発揮して活動することを通して、やり遂げる喜びや自信を持つことができるように配慮すること」さらに「けんかなど葛藤を経験しながら次第に相手の気持ちを理解し、相互に必要な存在であることを実感できるよう配慮すること。」と述べられている。これらは保育現場で自己肯定感を育む取り組みとして読み取れる。これは前述した「機能レベル」での自己肯定感と重なる内容であると考えられる。

6. 保育分野において自己肯定感をどのように意味づけるか

自己肯定感という言葉は保育所保育指針の原文では使用されていないが、解説書の中では使用されている。その概念規定は、存在レベルでの自己肯定感を基盤としており、西村、高垣の概念規定とほぼ一致している。しかしながら学校教育現場のみならず、保育の現場でも「できる」体験が重視されている。それはまさに学校教育を対象とした橋本の論理であり、高垣の述べる機能レベルでの自己肯定感であろう。目に見える成果や「できたこと」を奨励するあまりに「知育教育」に走る親が増え、子どもたちの心の育ち、安心感、自分の存在に対する肯定感を蝕んできたと考える。「自己肯定感」を背景として「できる」体験の強調は、「できない」子どもだけでなく、「できる」子どもにも不安感情をひきおこす。「できなければどうしよう」と。その不安感情は保護者にも共有されることになる。また「できる」ことを過度に強調することにより、できなければ親に愛されないと子どもが誤解してしまい、それが自己肯定感の弱さ（自分に自信が持てない）をもたらすことはしばしば指摘されてきた通りである。幼児教育においては、子どもは本来「ゆっくり、時間をかけて、失敗しながら」学んでいくものである。その根底

には、安心して何度も失敗できること、できなくても、情けなくてもどのような自分でも愛され、赦され、受け入れられるという安心感がある。「存在レベルでの自己肯定感」がベースとして必要なものであり、生きるうえで非常に大切なものであることを、この研究を通して確信することができた。これらのことについて高垣（2008）⁽¹¹⁾ は不登校の保護者に向けて講演した内容を、語り口調の絵本にしている。

「わたしらはみんな生きています。いろんな『弱点』『ダメなところ』を背負って生きています。いうたら、いろんな『借金』背負って生きてるようなもんですわ。だからって『ダメ』なのではありません。『借金』背負いながら、一生懸命、がんばって生きてまんねん。『そういうあんたでエエねんで』というきもち。それが『自分が自分であって大丈夫』という自己肯定感なんですな。とりあえず。ところが、『借金』背負うような自分では「ダメ」なんや」という気持ちに押し潰されそうになりながら、生きてはる人たちもいてはります。とつても窮屈でしんどそう。そういう人たちが自分自身を救うお手伝いをさせてもらいたい。わたしは仕事柄そう思ってます。そういうわたしの仕事から生まれたんが『自分が自分であって大丈夫』の自己肯定感ですな。『借金』背負ってたらアカンのやろか？かまへんやないか。『借金』背負いながらも一生懸命に健気に生きてはる。その姿に共感しますなあ。『ようがんばって生きてはるなあ』と。その共感が自己肯定感を支えるのとちやいますか？なんの『借金』も背負わんと楽々と生きてはる人と、『借金』背負いながら逃げもせんと懸命に生きてはる人と、あんたはどちらがエライと思わはりますか？どちらががんばってはると思わはりますか？どちらに共感しはりますか？」さらに高垣⁽¹²⁾は「大阪のあるおっちゃんが、言うてくれはりました。高垣さんのいう自己肯定感はなあ、僕なりにいうと、『ダメなあんたでもエエねんで』ということや。これはなあ、文部科学省やそこらがいうてる『自己肯定感』と、ものすごいちがうねん。彼らのいう『自己肯定感』は自己肯定なんや。自己肯定できなあかんねん。これはしんどいねん。自己肯定するためには、肯定できるところをもたなアカンねん。でもな、この『自己肯定』に『感』のついた高垣さんの自己肯定感はふくらむねなあ。『感』でふくらむねん。180度ひっくりかえるねなあ。自己肯定できんでもエエねん。『ダメなところ』がいっぱいあってもエエねん。ダメなところがいっぱいあっても『エエ』という『感じ』がもてれば『エ

エ』ねん。ここがすごいところや。『ダメなところ』がいっぱいあってもエエという、それでニッチもサッチもいかんようになるかという、そうでないんやな、これが。そこでパッとひらけるねん。新しい自分がはじまるんやな……。ほんまにうれしいこと言うてくれました。わたし、涙でるほど感動しましてん。わたしの自己肯定感を、わたし以上にようわかってはるのとちがうかいなと思うくらい。自己肯定感を知識として知ってはる人は、ようけいてはります。でもほんまにわかってはるひと、どれくらいいてはりますんやるか？」

これらの言葉に、自己肯定感の本質と、生きることに對する思いが込められているように筆者は感じる。

7. おわりに

保育分野において「自己肯定感」については西村や高垣、保育所保育指針解説書の意味づけを重視すべきだと述べたが、家族に発達障害のある子どもを持つ筆者としては「自己肯定感」を是非そのように捉えたい。筆者の身近にいる数人の障害者のきょうだいは、成人した今も「自分に自信が持てない」、「親に愛されたい。いくら頑張ってもいつも寝たきりの重い障害がある妹にはかなわない」「幼い頃、親にしっかり向き合っただけじゃなかった。もう手遅れ、また「親を独り占めしたい」と秘めてきた本音を訴え、幼児期に親の愛情が感じられなかったという思いを語っている。冒頭に紹介した「きょうだい児支援研修会」でも、R子は自分の心情を以下のように述べた。「あなたなら大丈夫、何でもできる。と言われて育ったが、もっと甘えたい。私だってできないことはある。きょうだいと比べて何でもできるでしょう、と言うことはやめてほしかった。もっと抱きしめてほしかった」さらにR子は「大学1年生の時に大学を辞めると親に言って驚かせ、心配をかけたことがある。その時に父親が『R子は宝物だよ』と言ってくれたことが一番嬉しかった。大学を本当に辞めたかったわけではなく、親に愛されているか確かめたかったのだと思う」と話していた。R子は保育園の頃、障害のある兄の世話で忙しい母親と過ごす時間は短く寂しかったが、その寂しい思いにやさしく寄り添ってくれたのは、通園していた保育園の先生方だった。そうした子どもの心に寄り添える人になりたいという気持ちで本学保育科に進学したことを、R子は筆者に語ってくれた。親の愛情をどう伝えるか、これは障害児の「きょうだい」支援における重要な課題であるが、このよう

な特異な環境のもとに置かれていない子どもたちにとっても同様である。

筆者の担当する保育原理の授業の中で、自己肯定感をどのように捉えるか、愛着関係と深く関わる「存在レベルの自己肯定感」の重要性を講義した際に、あなたが捉えた自己肯定感とはどのようなことか、というテーマでレポートを課した。ある学生は「私の捉えた自己肯定感とは、今の自分と向き合ったとき、自分の良いところも悪いところも受け入れられることだと考える。しかし今の自分に自信がなく、このままでいいのだろうかという不安を抱いている。人から、そのままでもいい、というような言葉を言われると、自分という存在を認められたような感覚になり、安心する」と記述している。またある学生は「私にも、何をやっても上手くいかなくて、どうしてもよくなってしまいう時がある。そんなとき、何も言わず父親が缶コーヒーを持ってきてくれたり、友達がいつもに増して優しくしてくれたり、全てを知ったうえで友達がいつも通り接してくれたことで、人の温かさをたくさん感じるができる。私はここに居ていいんだ、これでいいんだ、と何度励ましてもらったかわからない。自己肯定感とは、自分をその社会の一員として肯定できる感覚のこと、そしてそれを支えているのは、自分を支えてくれる全ての他者だと思う」保育科1年生19歳が捉えた自己肯定感である。本質を捉えた鋭い感性が伝わってくる。

教育現場での自己肯定感の捉え方を一考する必要性と共に、保育は養護と教育が一体となって行なわれることが原則であり、親の役割の一端を担う保育者としての自己肯定感の捉え方について、「存在レベルの自己肯定感」をベースとして、子どもとかわるごとの重要性を認識していくことが、今後益々必要とされると考える。

「注 記」

障害のある子どもの兄弟姉妹を「きょうだい児」と称し、その支援について、家族、本人、支援者等が研修会などを通して、お互いの気持ち立場を理解し、きょうだい児支援の必要性和サポートのあり方を学び合う研修会。筆者が参加したのは「宮城東部地域自立支援協議会」主催の「きょうだい児支援プロジェクト・きょうだい児支援研修」である。ここ数年きょうだい児の心のケアの必要性が着目されるようになり、様々な地域での取り組みや活動が行われ始めた。

「引用文献 注記」

- (1)西村 學、「きょうだい児支援プロジェクト・きょうだい児支援研修」資料、2014
- (2)橋本慎也、「わかった」「やってみよう」「できたよ」自己肯定感を育てる指導過程と評価、熊本市教育センター 教育研究資料、研究論文、2010、P2
- (3)東京都教職員研修センター、子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】、2011、P6
- (4)高垣忠一郎、私の心理臨床実践と「自己肯定感」、立命館産業社会論集第45巻 第1号、2009、P6
- (5)前掲書、P7
- (6)前掲書、PP10～11
- (7)五十嵐廣子、クーヨン冬の風邪予防とホームケア、クレヨンハウス、2015、P14
- (8)神田嘉伸延、自立と共生の教育社会学（その8）：学校におけるいじめ問題を中心に、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要23、2014、P214
- (9)前掲書、P224
- (10)保育所保育指針解説書、厚生労働省、フレール館、2008、P10
- (11)高垣忠一郎、自己肯定感って、なんやろう？、かがわ出版、2008、PP4～5
- (12)前掲書、PP24～26

「参考文献」

- 井口 均、自己肯定感を育てる保育、長崎大学教育学部研究紀要 教育科学 vol. 62、2002
- 河合隼雄、大塚義孝、氏原 寛、一丸藤太郎、山中康裕、心理臨床の知恵、新曜社、2005
- 岸見一郎、アドラー心理学入門、KK ベストセラーズ、1999
- 国立国会図書館調査及び立法考査局文教科学技術課、学校におけるいじめ問題の最近の動向 調査と情報 Number802、国立国会図書館、2013
- 子ども白書2013、日本子どもを守る会、本の泉社、2013
- 櫻井よし子、大人たちの失敗、PHP 文庫、2002
- 正食協会、身近な食物による手当て法、正食出版、1983
- 佐藤貴史、小学校高学年における自尊感情を高めるための指導に関する研究、青森県総合学校教育センター研究紀要 E3-03、2012
- 高垣忠一郎、生きることと自己肯定感、新日本出版社、2004
- 田島賢待、奥住秀之、子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討：肢体

- 不自由児を対象とした予備的調査も含めて、東京学芸大学紀要総合教育科学系 64（2）、2013
- 保育所保育指針＜平成20年告示＞厚生労働省、フレール館、2008
- 広川律子、「オレは世界で二番目か?」、クリエイツかもがわ、2003
- 古都曜子、浜口由佳、保育者に必要な家庭科的視点、北海道文教大学論集第14号、2013
- 宮前 貢、教師に求められる「人間的指導力」と教員養成の課題、福島大学教育実践研究紀要第47号、2004
- 諸富祥彦、自分を好きになる子を育てる先生、図書文化、2000
- Unicef イノチェンティ研究所、先進国における子どもの幸せ 調査結果、2010
- 幼稚園教育要領＜平成20年告示＞文部科学省、フレール館、2008
- 幼稚園教育要領解説書、文部科学省、フレール館、2008

「参考ホームページ」

- 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について、文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2014年10月
- http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_ics_files/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf

学生の「歌唱」に対する意識や自己評価における一考察 ～学生にふさわしい表現指導法を考える～

A Study of awareness and selfassessment against the singing of student
I think the expression teaching methods appropriate to the student

長久保和子
Kazuko Nagakubo

目次

- はじめに
- 1 調査方法
- 2 調査結果と考察
- おわりに

はじめに

子どもたちは日々の生活の中で、絵を描きながら口ずさんだり、聞こえてくる音楽に合わせて即興で踊ったりと、歌や音楽を楽しみ、ごく自然な遊びとして自分なりに表現している。創造性豊かな表現遊びは心身の調和的発達を促進するものである。このような子どもたちの音楽表現に気付き、受け止め、共感できる感性が保育者には必要であると考え。そのためには、保育者を目指す学生についても、音楽や歌など表現について学び、子どもに対しての指導力を身につけることは必須の課題である。音楽に親しみ、歌う・聴く・表現するなどに対する楽しさや喜びを体験し、その体験に裏付けされた豊かな感性を持っていることが最重要である。実際、筆者が行う保育者の表現に関する授業の中で、履修者のほぼ全員が童謡「おうま」の歌を知らないという事態に遭遇し、学生の童謡に対する関心・興味の稀薄さや偏りを感じた。尾見敦子氏は「大人はコミュニケーションの大部分を言語表現にゆだねているために、歌うことは何か特別で、意識的な自己表現であるように感じる。しかし、子どもにとって歌うことは、話すこと、体を動かすことと密接に関わった、統合的な自己表現である」¹⁾と述べている。保育科の学生たちは今、夢を抱きながら大人の仲間とし

て大学生を送っている。音楽表現の楽しさや喜びを子どもたちに分かりやすく伝えるためにも、それついて学生自身が親しみながら体得し、充実した表現活動を得られるような音楽体験と環境が必要である。そのことを含め、筆者は日ごろから、保育者を目指す学生に対し、豊かな発想と手法の習得のための環境提示と表現力の向上を心がけ、指導に臨んでいる。

本稿では、音楽表現に関する「歌唱」に着目し、学生自身の歌唱に対する意識や自己評価についてアンケート調査を行い、音楽に対する学生の意識について検討した。またそこから見えてくる学生が持つ保育における音楽表現についての意識についても、考察・検討している。さらに、保育を専攻する学生の歌唱に関する自己評価を把握し、学習時の困難や躓きについても明らかにすることも目的としている。

調査内容については、宮下恭子氏の調査内容²⁾を参考とした。その結果を基に、現在行っている授業内容の再点検と、学生にふさわしい音楽表現の指導法についてを検討し、学生が保育者となった際に自信を持って保育に携われるような授業内容となるよう、また、保育者に必要な音楽表現に対する資質の向上に役立てたいと考えた。

1 調査方法

○期間：2014年12月24日（水）・25日（木）

○対象：本学保育科第一部2年生 104名（A：36名／
B：35名／C：33名）

○方法：歌唱に関するアンケート調査

○内容と回答方法：

●歌全般について（4件法と自由記述）

- 質問1 歌への興味の有無とその理由
 質問2 歌うことが上手いと思うかとその理由
 質問3 歌うことへの興味の有無とその理由
 質問4 授業以外で歌を習った経験の有無(2件法)
 種類と経験年数(自由記述)

●歌の表現法についての難易（4段階評定法）

- 質問5 歌詞の内容を相手に伝えること
 質問6 歌詞の内容をイメージすること
 質問7 テーマに沿って歌詞やリズムを伝えること
 質問8 グループで協力して活動すること

●歌や表現能力についての自己評価（5段階評定法）

- 質問9 リズミカルに乗って歌うこと
 質問10 歌詞を覚えること
 質問11 歌詞の内容を理解すること
 質問12 イメージしたことを歌詞で伝えること
 質問13 イメージやアイデアを持って歌うこと
 質問14 音程に合わせて歌うこと
 質問15 グループのリーダーになること

●質問16 歌うことと自分の感性との関係(4件法)

●保育者になった時の歌や表現領域との関わり

(質問17、18は4件法、質問19は3件法)

質問17 子どもに歌を伝える(教える)こと

質問18 子どもと一緒に歌を歌うこと

質問19 他の表現遊びとの比較

●質問20 自分にとっての音楽表現とは何か

(自由記述)

●質問21 保育者にとっての音楽表現とは何か

(自由記述)

●質問22 幼い頃、好きだった童謡について

(自由記述)

●質問23 子どもにとっての歌うことに対する重要性とその理由(5件法、自由記述)

2 調査結果と考察

●質問1 興味の有無とその理由

歌全般について興味が「とてもある・ある・あまりない・全くない」の4件法で尋ね、その理由(自由記

述)も含めての結果を、表1～表3、図1に表す。

表1 興味の有無について人数と割合

質問1	人数	割合
とてもある	25	24%
ある	70	67%
あまりない	7	7%
全くない	2	2%
計	104	100%

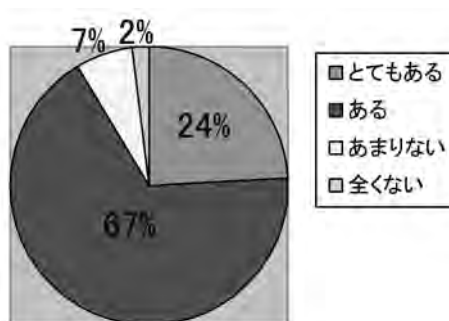


図1 興味の有無

表2 興味がある理由(複数回答可)と人数

理由	人数
歌う・聴くことが好き	51
楽しい	11
ストレス発散・心地良い(癒し)	9
好きなアーティストの影響(歌詞が好き)	6
心を豊かにする	2
身近にある、経験がある(合唱部所属)	2
無記入	23

表3 興味のない理由(複数回答可)と人数

理由	人数
好きではない	1
(歌うことが)上手くない	1
関わる機会が少ない	1

歌に対する興味の有無については、約9割の学生が「興味がある」方と答え、中でも約2割の学生が「とても興味がある」と答えた。理由としては、興味のある学生の半数が「歌うことも音楽を聴くことも好き」と答え、歌や音楽に対する興味・関心の高さがうかが

えた。他に興味のある理由としては「楽しさ、心地良さ、アーティストの影響、経験」などが挙げられた。約1割の学生が「興味がない」方を答え、理由としては「上手くない・機会がない」など、自信のなさが感じられた。学生にとって、音楽がいかに身近な存在かといった環境が影響されていることがうかがえる結果となった。

●質問2 歌うことについて

「上手い・上手い方だと思う・どちらかといえば上手くない・下手」の4件法で尋ね、その理由（自由記述）も含めての結果を表4～表6、図2に表す。

表4 歌うことの上手さ・下手さの人数と割合

質問2	人数	割合
上手い	1	1%
上手い方だと思う	17	16%
どちらかといえば上手くない	51	49%
下手	35	34%
計	104	100%

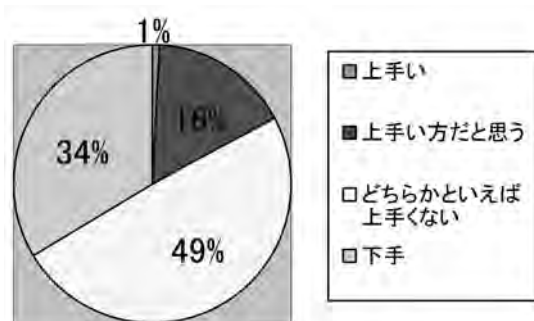


図2 歌うことへの上手さについて

表5 上手い（方）と思う理由（複数回答可）と人数

理由	人数
合唱部であった	4
音程がとれる	4
周りに（上手いと）言われる	2
カラオケの得点が高い	2
出身校が音楽に力を入れていた	1

表6 下手（な方）と思う理由（複数回答可）と人数

理由	人数
音程がとれない	31
声が出ない（声量がない）	9
自分でそう思う	7
周りに上手い人が多い	6
自分の声が嫌い	3
周りに言われる	2
自信がない	2
リズムがとれない	1

自分の歌声に対して、上手いと感じるかどうかについては、約8割の学生が「下手な方（上手くはない）」と感じているようである。学生の半数が「どちらかといえば上手くない」方に答えている。理由としては「音程がとれない」ことが多く「声が出ない・嫌い」や「自分でそう思う」「周りから言われる」「周りと比較すると」など、自分に対して満足していない自信のなさがうかがえた。「上手い」方だと感じている学生の理由としては「合唱部であった」や「周りに言われる」「音がとれる」などの経験から得たものが感じられた。

また、下手（どちらかといえば上手くない）と答えた86名に「上手くなりたいと思うか」について4件法で尋ねた結果を、表7、図3に表す。

表7 上手くなりたいと思うかについて

質問2	人数	割合
とても思う	52	61%
少し思う	27	32%
あまり思わない	3	3%
全く思わない	1	1%
無記入	3	3%
計	86	100%

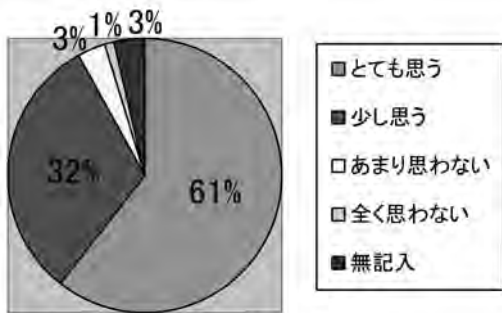


図3 上手になりたいと思うかについて

「上手になりたいか」については、8割の学生がなりたいと感じており、その中でも6割の学生が「とても上手になりたい」と感じている。

●質問3 歌うことへの興味

「とてもある・ある・あまりない・全くない」の4件法で尋ね、その理由（自由記述）も含めての結果を、表8～表10、図4に表す。

表8 歌うことへの興味の有無の人数と割合

質問3	人数	割合
とてもある	25	24%
ある	62	60%
あまりない	15	14%
全くない	2	2%
計	104	100%

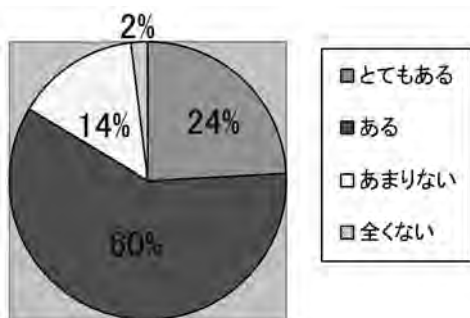


図4 歌うことへの興味

表9 興味がある理由（複数回答可）と人数

理由	人数
好き	29
楽しい	22
気持ちがすっきりする、元気になる	8
上手になりたいと常日頃から思っている	5
経験（ステージなど）	3
カラオケなどよく歌っている	2
保育に生かせる	1
何でも伝えられそう	1

表10 興味が（あまり）ない理由（複数回答可）と人数

理由	人数
人前が恥ずかしい	1
下手なため興味もない	1
関わるのが（今まで）なかった	1

歌うことに興味のある学生は約8割であり、歌うことに限定すると興味や関心が少し薄れる傾向があった。興味のある理由としては「好き」や「楽しい」などが多く「元気になる」や「経験」「上手になりたい」など、前向きな表現が多い。また、興味のない理由としては「恥ずかしさ」「下手」など、ここでも経験や環境が影響されていることが感じられた。

●質問4 経験の有無

授業以外で歌を習った経験が「ある・ない」の2件法で尋ね、その種類と経験年数について（自由記述）の結果を、表11、表12、図5で表す。

また、経験が役立っているかについても検討する。

表11 経験の有無について人数と割合

質問4	人数	割合
ある	28	27%
ない	76	73%
計	104	100%

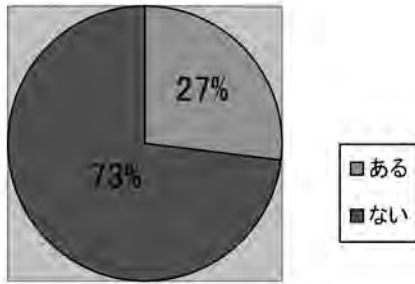


図5 経験の有無

表12 習った歌の種類と人数、経験年数

習った歌の種類	人数	経験年数
合唱	25	1～9年
Jポップ	1	1年
ミュージカル	1	5年
無記入	1	-

歌を習った経験については「ある」と答えた学生が27%であり、ほとんどが合唱の経験であった。経験年数は様々であるが、長い学生は9年であった。ほとんどの学生が10代（中・高等学校時）の頃で、1～2年が多かった。

また、習った経験のある28名に対し、経験が役にたっているかについて尋ねた結果を表13、と図6に表す。

表13 経験の有無について人数と割合

質問4	人数	割合
役立っている	19	67%
役立っていない	8	29%
無記入	1	4%
計	28	100%

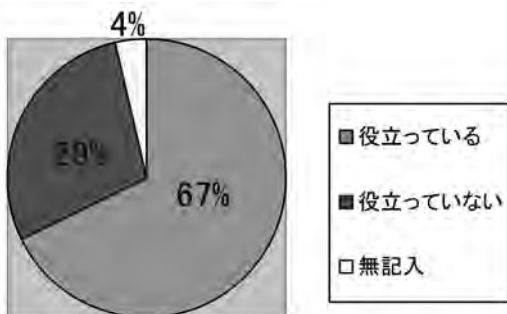


図6 経験が役立っているか

67%の学生が「役立っている」と答え、理由としては「発声」「実習で役立つ」「人前で歌う経験を持ち、度胸がついた」などが挙げられた。29%の学生が「役立っていない」と答え、その理由としては「思い出にはなっているが、役には立たない」と答えていた。

●質問5～8 歌の表現法についての難易

（4段階評定法）

次の観点について「とても難しい」から「簡単」までの4段階で評定することを尋ねた。その結果を表14、図7に表す。

質問5 歌詞の内容を相手に伝えること

質問6 歌詞の内容をイメージすること

質問7 テーマに沿って歌詞やリズムを伝えること

質問8 グループで協力して活動すること

歌の表現に対する学生の自己評価は「とても難しい」「やや難しい」と答える学生が多く、「歌詞の内容を相手に伝えること」に対しては97%あり、ほとんどの学生が難しい方に答えている。また「テーマに沿って歌詞やリズムを伝えること」に対しても89%と、ほぼ9割の学生が難しい方に答えている。「歌詞の内容をイメージすること」や「グループで協力して活動すること」に対しては、簡単な方に答える学生が比較的增加えた。ここから、「相手（対象となる人）に向けて伝える」ことに関して、難しいと感じる学生が多いことが分かった。表現して伝えることが難しく、また、グループで活動する方がやりやすいようであることがうかがえた。

●質問9～質問15 歌や表現能力についての自己評価

（5段階評定法）

次の観点について、1（高評価）から5（低評価）までの5段階で評定することを尋ねた。その結果を表15、図8に表す。

質問9 リズミカルに乗って歌うこと

質問10 歌詞を覚えること

質問11 歌詞の内容を理解すること

質問12 イメージしたことを歌詞で伝えること

質問13 イメージやアイデアを持って歌うこと

質問14 音程に合わせて歌うこと

質問15 グループのリーダーになること

歌うことに対する学生の自己評価について、注目すべきは「歌詞を覚えること」と「グループのリーダー

表14 歌の表現法における自己評価

	質問5		質問6		質問7		質問8	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
とても難しい	45	49%	15	14%	24	23%	22	21%
やや難しい	56	48%	67	63%	70	66%	55	53%
少し簡単	3	3%	20	21%	10	9%	25	24%
簡単	0	0	2	2%	0	2%	2	2%
計	104	100%	104	100%	104	100%	104	100%

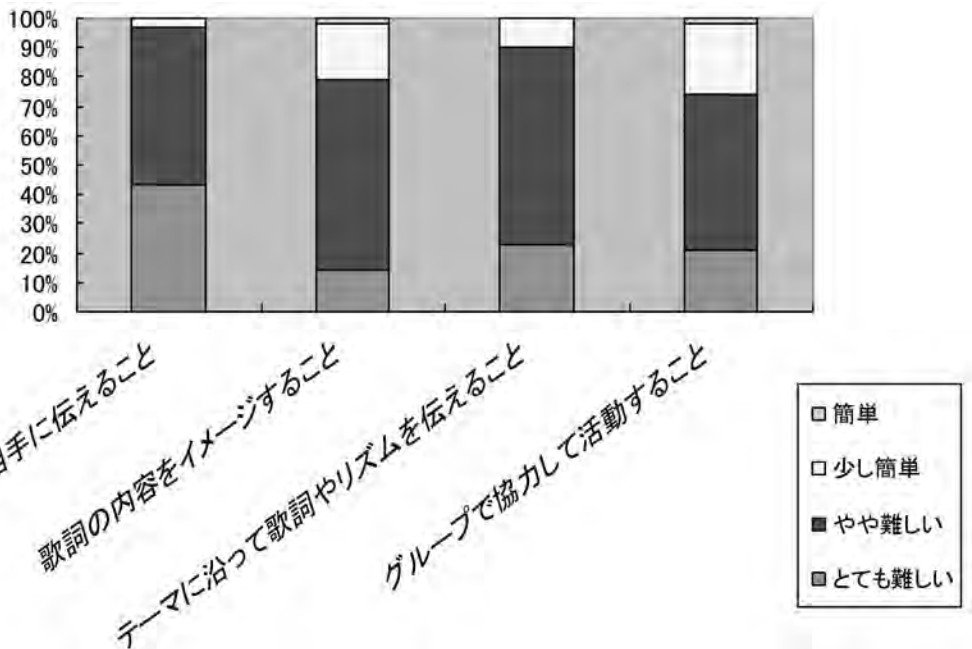


図7 歌の表現法における自己評価

になること」の項目である。「歌詞を覚えること」においては、学生の半数が高い評価（評価点1、2）をつけていた。「グループのリーダーになること」については、学生の約4割が低評価（評価点4、5）をつけていた。この2つ以外の項目は、学生の半数が「評価点3」とし、普通の評価としていた。ここから、歌詞を覚えるという一人でも行えることには高い評価を持ち、リーダーになるといったまとめ役に関しては苦手意識があるようである。表14、図7からも考察したように、グループで活動する方がやりやすい反面、リーダーになることに対しては消極的な態度がうかがえる。

●質問16 歌うことと自分の感性との関係

歌うことなど表現と自分の感性との関係について「全く関係ない」から「大いに関係ある」まで4件法から尋ねた。その結果を表16、図9に表す。

表16 歌の表現と自分の感性との関係

質問16	人数	割合
全く関係ない	0	0%
あまり関係ない	12	12%
やや関係ある	63	60%
大いに関係ある	29	28%
計	104	100%

表15 歌や表現能力における自己評価

評価	質問9		質問10		質問11		質問12		質問13		質問14		質問15	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1	7	7%	8	8%	6	6%	3	3%	2	2%	5	5%	11	11%
2	24	23%	41	39%	24	23%	19	18%	21	20%	29	28%	18	17%
3	51	49%	28	27%	49	47%	54	52%	55	53%	47	45%	33	32%
4	19	18%	20	19%	20	19%	20	19%	21	20%	18	17%	28	27%
5	3	3%	7	7%	5	5%	8	8%	5	5%	5	5%	14	13%
計	104	100%	104	100%	104	100%	104	100%	104	100%	104	100%	104	100%

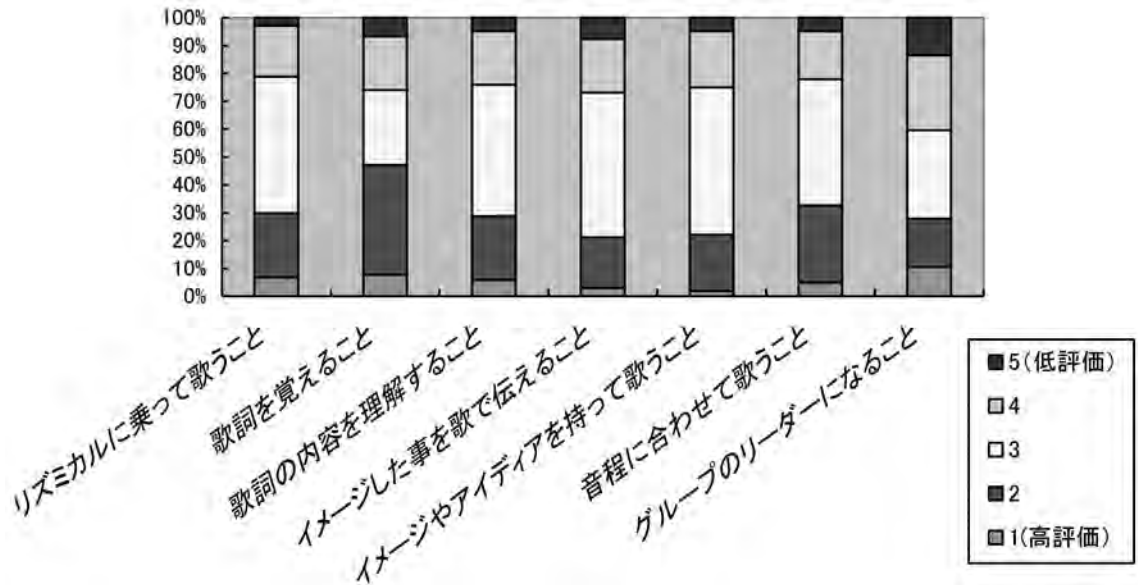


図8 歌や表現能力における自己評価

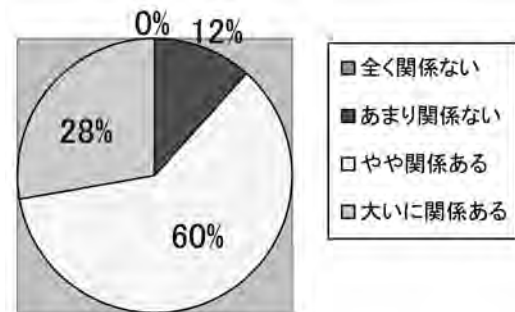


図9 歌の表現と自分の感性との関係

歌の表現と自分の感性については「関係ある」と考える学生が全体の約9割に達しており、表現すること

と自分の感性の関係に対する重要性を、学生は認識している。

●質問17 保育者になった時の歌や表現領域との関わり
次の観点について、4件法または3件法から尋ねた。
その結果を表17、表18、図10～図12に表す。

質問17 子どもに歌を伝える（教える）こと

（4；全くやりたくない 3；あまりやりたくない
2；少しやってみたい 1；積極的にやりたい）

質問18 子どもと一緒に歌を歌うこと

（4；全く自信がない 3；あまり自信がない
2；少し自信がある 1；とても自信がある）

表17 保育者になった時の歌や表現領域との関わり

	質問17			質問18	
	人数	割合		人数	割合
全くやりたくない	0	0%	全く自信がない	1	1%
あまりやりたくない	16	15%	あまり自信がない	42	40%
少しやってみたい	54	52%	少し自信がある	52	50%
積極的にやりたい	34	33%	とても自信がある	9	9%
計	104	100%	計	104	100%

質問19 他の表現遊びとの比較

(3：ダンスや運動遊びの方がやりやすい 2：どちらも同じ程度 1：歌遊びの方がやりやすい)

学生が保育者となった時、子どもに歌を伝えたり教えたりすることに対して、どのように感じているかを尋ねた結果、やってみたいと思う学生は「少しはやってみたい」も含め85%と多かった。しかし、子どもと一緒に歌を歌うことについては「少し自信がある」と答えた学生が50%と過半数であり「あまり自信がない」と答えた学生が40%であった。歌を伝えたり教えたりすることには積極的であるが、一緒に歌うことにはやや消極的な姿勢がうかがえた。歌うことに自信のない学生が多い(表4)こととの関係性が推測できる。

他の表現遊びと比べ、歌遊びへのやりやすさについて尋ねた結果、他の表現遊びの方がやりやすいと答えた学生も、どちらも同じ程度と答えた学生も、ほぼ4割であった。歌遊びの方がやりやすいと答えた学生は19%と少なかった。

表18 保育者になった時の歌や表現領域との関わり

	質問19	
	人数	割合
ダンスや運動遊びの方がやりやすい	39	38%
どちらも同じ程度	45	43%
歌遊びの方がやりやすい	19	18%
無記入	1	1%
計	104	100%

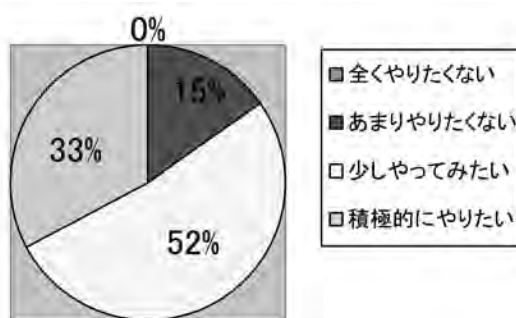


図10 子どもに歌を伝えること

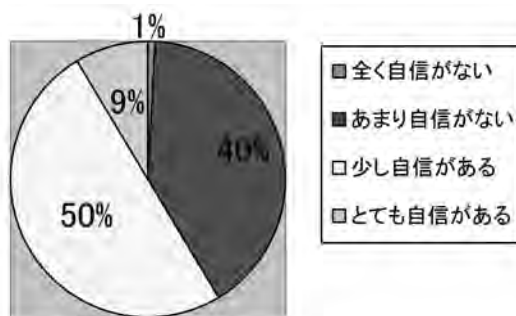


図11 子どもと一緒に歌うこと

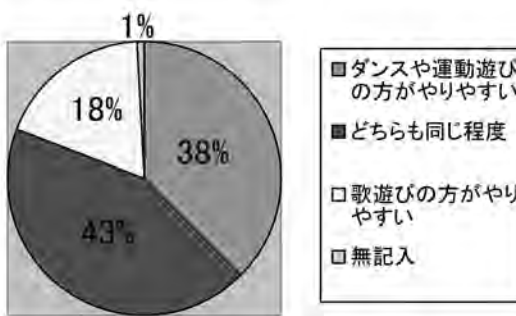


図12 他の表現遊びとの比較

●質問9～質問15までの自己評価の7項目（①リズムカルに乗って歌うこと、②歌詞を覚えること、③歌詞の内容を理解すること、④イメージしたことを歌詞で伝えること、⑤イメージやアイデアを持って歌うこと、⑥音程に合わせて歌うこと、⑦グループのリーダーになること）の自己評価点（1：高評価～5：低評価）を3つのグループに分け「保育者になった時の歌や表現領域との関わり」について、違いを検討した。その結果を表19～表22に表す。

表19 自己評価のグループ分け

グループ	評価点	人数
I（高評価）	～18	29
II（中評価）	19～23	50
III（低評価）	24～	25

（自己評価平均点21）

表20 I（高評価）グループ

	子どもに伝える	子どもと一緒に歌う	他の表現遊び
1	9	2	3
2	12	11	13
3	4	11	9
4	0	1	－
合計	25	25	25

表21 II（中評価）グループ

	子どもに伝える	子どもと一緒に歌う	他の表現遊び
1	12	2	7
2	29	25	20
3	9	22	23
4	0	0	－
無記入	0	0	1
合計	50	49	51

表22 III（低評価）グループ

	子どもに伝える	子どもと一緒に歌う	他の表現遊び
1	13	5	9
2	13	16	12
3	3	8	7
4	0	0	－
無記入	0	0	1
合計	29	29	29

- 1：積極的にやりたい／とても自信がある／歌遊びの方がやりやすい
 2：少しやってみたい／少し自信がある／どちらも同じ程度
 3：あまりやりたくない／あまり自信がない／ダンスや運動遊びの方がやりやすい
 4：全くやりたくない／全く自信がない／－

「子どもに伝える」ことに対しては、自己評価点数に関係なく、3グループともやってみたいと積極的に考える学生が多かった。「子どもと一緒に歌う」ことについては、II（中評価）、III（低評価）グループにおいて、自信があると答える学生が多かった。しかし、I（高評価）グループは、自信のある学生と自信のない学生が半数ずつであったことが明らかになった。他の表現遊びとの比較では、I（高評価）、III（低評価）グループは、どちらも同じ程度と答える学生が多く、II（中評価）グループのみが、ダンスや運動遊びの方がやりやすいと答えていた。

ここから、自己評価点数にかかわらず、学生は子どもに伝える（教える）ことについて意欲的に取り組む姿勢ではあるが、子どもと一緒に歌を歌うことに対しては、評価点数が高くなるにつれ、自信のなさが表れることが示唆された。それだけ歌うことに対し、学生は慎重になっているようである。学生の将来に向けた意欲的な姿勢を大事にし、歌うことに対する成功体験を学生が得られるような環境づくりが授業では必要となるであろう。

●質問20 自分にとっての音楽表現とは何か

自分にとって「音楽」「歌う」「表現する」とは、どのようなことかを自由記述で尋ねた。その結果を表23に表す。

表23 自分にとっての音楽表現（複数回答可）

音楽とは	人数	歌うとは	人数	表現するとは	人数
人に伝える手段 (表現方法)	37	感情の表現（自己表現）	25	相手に伝える	34
癒し・楽しみ・娯楽	37	ストレス発散	24	自分を出す	19
ストレス発散・気分転換	11	楽しむ・楽しさ・楽しみ	17	難しいこと	15
楽しむもの	10	元気さ・明るさ・前向きさ	6	思い・感性・感情	10
元気や感動を与えるもの	6	人と仲良くなり、 楽しく過ごす方法	5	体や声で表す	4
心のつながり みんなで楽しむ	6	好きなこと・生きがい	3	嬉しさ・楽しさ	3
感性を豊かにする	5	その他（難しいもの・音 を楽しむ・浄化・みんな で心をつなげる・気持ち のいいことなど）	各1	大切	2
笑顔にする	3			その他（自由・考えるこ と・浄化・すっきりする ・大変なことなど）	各1
大切	2				
大好きなもの	2				
その他（奏でること・文 化・個性・好きかどうか が大切など）	各1				
無記入	10	無記入	15	無記入	19

「音楽」については、人に伝える手段といった第3者が介入するような答えが多かったが、同数で、癒し・娯楽・ストレス発散といった自分のためと考える答えもあり、対極の回答が興味深かった。「音楽」「歌う」では、ストレス発散・感情表現の回答が多かった。「表現」では相手に伝える・自分を出すといった回答が目立ち、「音楽」で回答された内容に近いものが多かった。

ここから、学生は「音楽」「歌う」「表現する」ことに対して、関係性のある（類似した）ものをイメージしていることがうかがえた。

●質問21 保育者にとっての音楽表現とは何か

自分が思う“保育者にとっての「音楽」「歌う」「表現する」とは、どのようなことかを自由記述で尋ねた。その結果を表24に表す。

自分にとってを考えた表23の内容とは異なり、保育者の立場として考えた時、ここではまず「子どもにとって」を優先にして、学生はイメージしていることが示唆され、保育を専門として学ぶ学生の真摯な姿勢が感じられた。「音楽」については、遊び・かかわり・一緒に楽しむ・発達との関係といった答えが目立った。「表

現」においては、相手に伝える・自分を出すなど表23と同様であった。「歌う」では、一緒に楽しむといった答えが多かった。

ここから、保育者としての立場となった時「音楽」「歌う」「表現する」は、子どもに影響される重要なものとして意識していることが示唆された。

●質問22 幼い頃、好きだった童謡

幼い頃、好きだった童謡について自由記述で求めた。また、誰から教わったものかも尋ねた。その結果を表25に表す。

表24 保育者にとっての音楽表現（複数回答可）

音楽とは	人数	歌うとは	人数	表現するとは	人数
コミュニケーション かかわり合い	23	子どもと一緒に楽しむ	43	相手に思いを伝える	18
子どもにとっての遊びの 一つ（表現方法）	15	コミュニケーション・表 現すること	11	自分を出す	15
子どもと一緒に楽しむ	11	心を一つにする	4	表現方法の一つ	12
子どもに楽しさを伝える	8	子どもの感性が豊かになる	4	子どもの個性	8
子どもの感情を育てる	8	子どもにとって大事	3	楽しいこと	5
発達に必要なもの （なくてはならない）	7	言葉を学ぶ	3	体を動かすこと	5
子どもにとって大切	4	子どもの手本	2	大切	4
落ち着ける環境	3	自信がつく	2	子どもを知る	3
身近なもの	2	その他（純粋さ・協調性 ・共通理解・元気・リズ ムを鍛えるなど）	各1	感性を育てる	3
その他（センス・リズム を養う・活動を促す）	各1			子どもの成長に必要	2
				その他（難しい・ありの まま・素直・素晴らしい など）	各1
無記入	15	無記入	19	無記入	20

表25 幼い頃、好きだった童謡（複数回答可）

童謡	人数	人物（人数）
きらきら星	5	母（3）、学校の先生（2）
しゃぼん玉	5	家の人（4）、保育者（1）
森のくまさん	4	幼稚園の先生（4）
ふるさと	4	学校の先生（4）、祖母（1）
ぞうさん	4	母（2）、祖母（2）
花いちもんめ	4	保育者（4）
げんこつ山のためきさん	3	祖母（3）
ずいずいずっころばし	3	祖母（3）
どんぐりころころ	3	保育者（3）
チューリップ	2	母（1）、祖母（1）
かごめかごめ	2	幼稚園の先生（2）
大きな古時計	2	歌手（2）
セーラームーン	2	※テレビ（2）
人間っていいな	2	※テレビ（2）
だんご3兄弟	1	※テレビ（1）
無記入	16	—

（保育者…幼稚園教諭、保育士含む）

その他として、祖母から「まつぼっくり、さっちゃん、お寺のおしょうさん」、母から「桃太郎、もみじ、白い道、こいのぼり、未来へ（歌手）」を教わったという答えも挙げられた。母親や祖母から教わった歌が多く、歌手やテレビから覚えた歌もあった。曲数の少なさや無記入が16名いることなど、学生は幼児期において、童謡や歌に触れたり、慣れ親しんだ経験に乏しいことが推測された。

●質問23 子どもにとっての歌うことに対する重要性和その理由

子どもにとって「歌うこと」は重要であるかを「とても大事である」から「全く大事ではない」の5件法で尋ねた。またその理由についても自由記述で求めた。その結果を表26、表27に表す。

表26 子どもにとっての重要性

質問23	人数	割合
とても大事	61	59%
大事	40	38%
どちらともいえない	0	0%
大事ではない	0	0%
全く大事ではない	0	0%
無記入	3	3%
計	104	100%

表27 重要性に対しての理由(複数回答可)と人数

理由	人数
表現手段だから	25
感性を豊かにし、磨くことになるから	10
表現力(四季を感じる感性など)が身につくから	8
表現の大切さを学べるから	4
子どもと楽しむために必要なものだから	3
大人になって経験につながるから	3
情緒の安定のため	3
リズム感を鍛えるため	2
その他(協調性が養えるから・リズムや楽しさを知ることができるからなど)	各1
無記入	24

学生の大半が重要であると答え、中でも6割の学生が「とても重要である」とし、子どもにとって歌うことがいかに重要かということ認識していた。理由については、表現手段と考える学生が多く、子どもの感性や表現力に目を向けた内容が目立った。中には、協調性やリズムを鍛えるなど、具体的な意見もあった。その他として「自分が子どもの頃、歌うことで楽しく過ごせたから」といった内容も見られ、幼児期における家庭・教育などの環境が大いに影響されているようで興味深かった。

おわりに

アンケート調査の結果から、保育科学生の歌唱に対する意識と自己評価について、以下の事柄が分かった。

- 歌や歌うことに対する興味は高いが、音程がとれないことやリズムが取れない、声が出ない、自

分の声が好きになれないなど、歌うことに対して自信がない学生が多い。

- 歌うことに対して自信はあまりないが、上手になりたいという向上心を持っている。
- 歌全般に対する興味・関心・自信などは、経験や環境に関係していることが多い。
- テーマに沿って歌詞の内容やリズムを相手に伝えるなど、相手に対して自分を表現することに苦手意識がある。
- 歌詞を覚えることや歌詞の世界観をイメージすること、グループで協力して活動することには比較的とりかかりやすい。しかし、グループのリーダーになることには苦手意識がある。
- 学生は、歌うことと自分の感性の関連性を認識している。
- 将来、自分が保育者になった際、子どもたちへの歌の指導を積極的に行いたいという傾向がある。それに対して、子どもと一緒に歌うこと自体には自信がないと感じる傾向がある。よって、歌遊びより他の表現遊びを優先しやすい学生が多い。
- 自己評価が高くなるにつれ、歌うことに慎重になる学生も中にはいる。
- 「音楽」「歌う」「表現する」ことは関連性があると感じている学生が大半である。
- 学生が思う“保育者にとっての「音楽」「歌う」「表現する」こと”は、子ども主体で考えることであり、子どもの成長・発達・感性に大きく影響されることを認識している。
- 学生は、子どもにとって「歌うこと」についての重要性を認識している。

以上を踏まえて、学生が自信を持って子どもと一緒に歌い、積極的に音楽表現へ関わっていくためには、まず、歌うことへの親しみや楽しさが感じられるだけの環境提示と成功体験を十分に得ることが学生には必要であり、学生自身の評価を高めることが望まれる。今後も、学生の表現に関する詳しい意識調査を進め、学生が求める内容と合致した授業カリキュラムとなるよう検討していくことが、質の良い保育者を養成することにつながると考える。

[注 記]

- (1)尾見敦子 ことばと音楽－保育者養成のための音楽の授業づくりの視点から、川村学園女子大学研究紀

要第3巻第2号、1992、p115-133

- (2)宮下恭子 学生のダンスや身体表現についての意識
や自己評価に関する研究 東京成徳短期大学紀要第
44号、2011、p1-16

[参考文献]

- 井中あゆみ 保育表現技術としての「音楽表現」につ
いて一わらべうたによる合奏・合唱の実践を通して
一、豊橋創造大学短期大学部第29号、2012、p1-15
- 石井玲子 実践しながら学ぶ子どもの音楽表現、保育
出版社、2009
- 伊藤仁美 保育者に求められる音楽表現力の育成に関す
る一考察、こども教育宝仏大学紀要1、2010、p9-
15
- 小笠原大輔 「保育内容（表現）」における複合的教材
の試み—「造形表現」「音楽表現」「身体表現」を一
度に楽しむ—、文教学院大学人間学部研究紀要 Vol.13、
2012、p341-355
- 花原幹夫 保育内容表現、北大路書房、2005
- 黒柳徹子 窓きわのトットちゃん、講談社、1981
- 桜田素子 ワクワク音あそび・リズムあそび、黎明書
房、2003
- 佐藤 学、今井康雄 子どもたちの想像力を育むアー
ト教育の思想と実践、東京大学出版、2003
- 竹内寿美子 保育における表現の問題—「表現活動：
音楽」の実践を通して—、四天王寺国際仏教大学紀
要第44号、2007、p275-293
- 鶴巻保子 保育者養成のための音楽表現技術における
学生の学び、鹿児島純心女子短期大学研究紀要第42
号、2012、p57-69
- 仲野悦子 子どもにとっての表現を考える—音楽表現
を中心に—、2010、p43-45
- 浜口順子 編著代表 事例に学ぶ保育内容 領域 表
現 無藤隆 監修、萌文書林、2008
- 藤田美美子他 幼児の発達と表現—音楽表現、幼児の
生活と教育、岩波書店、1994、p157
- 松本晴子 「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」
にみる表現（音楽）の考察、宮城学院女子大学発達
科学研究、2010、p9-16
- 三井真紀 保育内容表現に関する考察—保育内容から
小学校教育へつなげるために—、VISIO No.38、2008、
p135-143
- 三森桂子・小嶋エマ [編著] 実践保育内容シリーズ
谷田貝公昭 [監修] 音楽表現、一藝社、2014

和田幸子 保育者養成校における演習「幼児音楽表現」
と学生の学習プロセス—ワークショップと『窓きわ
のトットちゃん』のレポートより— 生活科学研究
誌 Vol.6《人間福祉分野》、2007、p11-12

介護職と看護職の協働を考える ～半構造化面接を通して～

I regard the collaboration of the nursing job as a care job
Through the semistructured interview

芝田 郁子
Yuko Shibata

目次

1. はじめに
2. 研究の方法
3. 結果
4. 考察
5. おわりに

1. はじめに

日本では急速に少子高齢化が進み、政府の見通しでは、団塊の世代が後期高齢者となる2025年までに要介護状態の高齢者へのケアに対して、介護職を100万人、看護職を50万人増やす必要があると言われてしている。いわゆる2025年問題である。この2025年までの10年間で、要介護状態の高齢者が急増し、65歳以上の高齢者が3人に1人、75歳以上の高齢者は5人に1人となり、大介護時代を迎える。

高齢者介護を支える政策の要である介護保険は2012年の改正においては、高齢者が住み慣れた地域で自立した生活を営めるよう、医療、介護、予防、住まい、生活支援サービスが切れ目なく提供される「地域包括ケアシステム」の構築に向けた取組が謳われた。その中で1番にあげられたのが、医療と介護の連携の強化等であった。具体的にはサービス付き高齢者向け住宅等の新たな住まいの場を確保した上で、地域で24時間対応する「定期巡回・随時対応型訪問介護看護」や、通所、訪問、宿泊が組み合わされた小規模多機能型居宅介護に看護を連携させた「複合型サービス」を創設するというものであった。今回の2015年の介護保険改正においてはさらに「地域包括ケアシステム」の構築

に力が入られ、医療と介護の連携が推進・強化される。この前段階として昨年2014年6月に成立した、医療介護総合推進法は、持続可能な社会保障制度の確立を図るための改革の推進に関する法律に基づく措置として、効率的かつ質の高い医療提供体制と地域包括ケアシステムを構築することを通じ、地域における医療及び介護の総合的な確保を推進するという趣旨を掲げている。

このような背景の中で介護分野においては、介護職の人材確保及び看護職との連携が課題となってくる。そのため、介護職の定着を図るうえにおいて、介護職と看護職の関係性をも含む、職務満足度を考えることは重要である。同じ対人援助職である看護職の職務満足度調査は多く実施されており、中川（2004）は過去15年間の Stamps - 尾崎翻訳修正版を用いた研究の文献のレビューで330の文献を入手し検討している。しかし、介護職に関する職務満足度の研究は少ない。

筆者はこれまで看護職との協働に重要な視点である介護職の専門性に対する意識を看護職と対比しながら考え、また、介護職の満足度を、職務満足度尺度を用い明らかにしようとした。その結果、前者においては、介護職・看護職のお互いの専門性に対する認識の差は

表1 半構造化面接の質問（インタビューガイド）

今のお気持ちを自由にお話ください

1. 現在の仕事上の悩み・ストレスは何ですか。
2. 介護職の専門性についてはどう考えますか。
3. 介護職としてどんな役割を期待されていると思いますか。
4. 看護職の専門性についてはどのように考えますか。
5. あなたは看護職に何を期待していますか。
6. 介護職が「医療的ケア」を行うことをどう考えますか。
7. あなたの職場は協働ができていますか、協働には何が必要ですか。
8. 仕事をしていて、どんなときにやっていてよかったと感じますか。

少なく、両職種とも介護職の専門性は生活支援、看護職は健康管理と考え、自分の職種に対する専門性と相手の職種に対する専門性の評価は、両職種とも看護職が高いことがわかった⁽¹⁾。後者において、職務満足度を「給料」「職業的地位」「看護職と介護職間の関係」「介護管理」「専門職としての自律」「介護業務」「介護職間の相互の影響」の7つの要素を尺度得点で比べたが、50%以上の得点率を上げた4要素は「看護職と介護職の関係」、「介護職間の相互の影響」、「職業的地位」、「専門職としての自律」の順となり、「看護職と介護職の関係」が、一番満足度が高く、得点の割合としては64.2%であった⁽²⁾。

この結果から、両職種の専門性に対する認識は両職種とも看護職の専門性が高いと思っているため認識にずれがない。また、職務満足度を一番強く感じているのは「看護職と介護職の関係」であるため、両者の協働関係にすぐ問題が生じるわけではなく、バランスが保たれている。しかし、協働とは複数の主体が同じ目的のために目標を共有し、対等の立場で協力して働くことである。看護職の専門性が高いという評価が協働の定義の対等の立場を担保するものであろうか。「看護職と介護職の関係」は職務満足度が一番高いと言っても100%満足ではなく割合は64.2%である。さらには、介護職に「医療的ケア」(略痰吸引・経管栄養)が許され、業務わけも介護職は生活支援を行う福祉職、看護職は健康管理を行う医療職という視点に揺れも生じてきている。

今回の研究では、介護職と看護職の関係について考えるため、個に焦点を当て、介護職から専門性や役割に係る思い、ジレンマを聞き取り、よりよい協働の方策を考える一助とする。

2. 研究の方法

平成24年8月に、福島市及びその周辺(伊達市・桑折町)に介護施設を持っている7法人10事業所に対して質問紙調査を依頼し、賛同を得られた事業所の255名の介護職を対象とし、無記名・自己記載式の質問紙調査を行っていた。

この質問紙調査実施時に協力者を募った。同意を得られた被験者に後日、インタビューの協力を依頼した。個別に電話連絡を取り、改めてインタビューの趣旨を説明し、賛同が得られた6名に対してインタビューを実施した。インタビューの期間は平成24年10月25日～11月21日とし、対象者のプライバシーを保護するため個別面接に使用する個室で、表1のインタビューガイドの内容に沿って実施した。その際、対象者が捉えている現在の状況を自由に話してもらえるように語りを尊重しながら、半構造的に聞き取りを行った。十分に話せるように1時間程度の時間を想定していたが、1回の面接時間は75分～50分を要した。すべての対象者から許可が得られたため、ICレコーダーに録音してのインタビューを行った。そのインタビューデータを逐語データに起こした。その逐語データから①仕事の悩み・ストレス、②介護職の専門性、③介護職として期待される役割、④看護職の専門性、⑤看護職に期待すること、⑥介護食が「医療的ケア」を行うこと、⑦介護職と看護職の協働、⑧仕事のやりがいの8つに対して中心となる本人の語りを抽出し、それらに表題をつけた。対象者は表2の通りである。6名中女性は4名で、年齢は20代、30代、40代、50代に別れ、勤務形態も正規職員とパートとなっており、2名の男性は同じ30代で正規職員となっている。

表2 インタビュー対象者

対象者	性別	年齢	学歴	取得資格	取得方法	経 験 年 数	勤務形態	職 位
A	女性	29歳	短期大学保育科卒業後介護1年コース	介護福祉士	短期大学保育科卒業後専攻科(介護)修了にて取得	介護老人保健施設(1年6か月)→デイケア(1年6か月)→ケアハウス(2年10か月)→訪問介護事業者所(1年10か月)	正規職員 常勤	サービス 提供責任者
B	女性	39歳	高校(普通科)卒業	介護福祉士	実務経験で、国家試験を受験、資格取得	介護福祉士取得後、特別養護老人ホーム(4年)→訪問介護事業者(3年)→通所リハビリテーション(3年)	正規職員 常勤	デイケア 責任者
C	女性	47歳	高校卒業	介護福祉士	実務経験で、国家試験を受験、資格取得	介護職で4年6か月勤務、介護福祉士取得→ヘルパーステーション(8か月)→通所リハビリテーション(8か月)	パート 3日/週、 90時間/月	なし
D	女性	52歳	高校(商業科)卒業	訪問介護員2級	訪問介護員2級養成研修終了	特別養護老人ホーム(1年4か月)→介護老人保健施設(1年5か月)	パート 8時間/日	なし
E	男性	33歳	大学医療福祉学科(児童福祉専攻)卒業	介護福祉士 社会福祉士 介護福祉専門員	実務経験後、国家試験を受験、介護福祉士資格取得	重度知的障害者施設(臨時職員として1年)→特別養護老人ホーム(介護職1年9か月)→介護業務と相談業務を兼務(3年)、→ショートステイで相談員と介護支援専門員業務(2年)→介護老人保健施設(1年9か月)	正規職員 常勤	なし
F	男性	36歳	高校(電子科)卒業	訪問介護員2級	訪問介護員2級養成研修終了	7か月	正規職員 常勤	なし

3. 結 果

(1)仕事上の悩み・ストレス

Aは、在宅介護の面白みを感じながら、サービス担当責任者になり、管理業務についての悩みが大きくなり、相談できる上司がいない、時間に余裕がない、数字で結果を求められると話した。Bは介護の質を考えるに当たり、人手を確保し、教育のシステムについて悩んでいる。CやDはパート勤務であり疎外感を仕事の内容や連携で感じている。Eは職場を変え、介護について再度考えるという態度が見られ、Fは就職して日が浅いため、とにかく仕事を覚えなくてはという状況であった。以下語りの中心部を抽出し、表にした。

(表3-1:P88)

(2)介護職の専門性

介護職は個々の利用者の生活を支えるため、実際に自分の体を使い技術を提供するのであるが、その人らしさを重視した個別ケアができることを専門性と考えている。そのためには、情報収集・分析・ニーズ抽出・計画立案・実施・評価という一連の過程ができることが必要であり、特に情報収集し分析判断しニーズを抽出するアセスメント、利用者を理解することに専門性を感じていることがわかった。表3-2に中心となる語りを記述した。

(表3-2:P89)

(3)介護職に期待されていること

Aは一般論として介護職に期待される役割として話したが、他の者は、他職種、特に看護師との関係で話していた。共通しているのは利用者と接している時間が長いので、情報を多く持っているということである。その情報を活かしていくことを期待されていると考えている。しかし、知識とそれに伴う技術がないと情報の選択や判断ができず、記録としても残っていかないとEは指摘している。介護職自身が介護職のスキルの低さを嘆く語りもあった。(表3-3:P90)

(4)看護職の専門性

看護師の専門性については長々と語る者は少なく、医療処置と急変時の判断・対応であった。その他、Dは体調の管理を上げ、Bは働く場所による違いを指摘しながら、日常的な健康管理や病気が悪化しないための指導や管理を上げていた。(表3-4:P91)

(5)看護師に期待するもの

この項目に関しては、日頃の看護師に対する不満も聞くことができた。看護師は上目線で、利用者に関わらず、利用者の医療的な部分を説明してくれない側面があり、そこに不満を持ち、日ごろから利用者とは接し、利用者の具合が悪い時はよく見て、医療的なことは丁寧な説明やアドバイスが欲しいと期待している。Eは看護師への期待を話題にする前に介護職がスキルアップ

することが必要と話している。(表3-5:P91)

少なく、チームケアでの成長や達成感を味わっていないことがわかった。(表3-7:P93)

(6)「医療的ケア」について

AやBは医療に関するものは介護職の専門性ではないと述べている。また、C、D、F、は利用者の視点で考えると条件付きでやってもよいと考えている。Eは前提として介護職が行える医療的ケアの意味するものが何であるかをはっきりさせ、それに対する教育の必要性を語っていた。(表3-6:P92)

(8)やりがい

やりがいを感じる時は、利用者から感謝の言葉をかけてもらった時、他の職員から認められた時、利用者の変容を確認できた時であることがわかった。C、D、Fは利用者からの感謝や他の職員からの評価に対してやりがいを感じており、A、B、Eは働きかけによる利用者の変容という介護という仕事そのものにやりがいを感じていることがわかった。(表3-8:P94)

(7)介護職と看護職の協働

F以外は協働のイメージは持っているが、チームケアの成功事例を具体的に話したのがBのみであることから、具体事例で協働を語るができるほどの経験は

表3-1 悩み・ストレス

A	相談できる上司がいない、時間に余裕がない、数字で結果を求められる。
	直属の上司が、私が転勤後半年で辞め、正規職員は私一人になり、仕事のやり方がわからないままやっている。身近に上司がいないので相談もすぐできず、すぐには問題が解決しない。正規職員は一人なので、会議の量が多くて、公休も取れないし、休日に電話もある。自分のことで精一杯で、周りの職員へ心配りができず、利用者へも細やかな対応ができていないと感じる。また、件数など数字で結果を求められることもきつuitと感じる。
B	新人の獲得と定着に結びつく教育がうまくできていない。
	人間関係でのストレスはない。利用者のケアに対して人手を確保できず、笑顔でいられない。利用者に待ってもらい迷惑をかけていることにイライラしている。休憩時間をずらす、仕事内容を整理するなど業務改善しているが、人がいないと感じる。若い人も多く、一人前の仕事ができない。新人教育には時間かかるがすぐやめてしまう悪循環もあり、高齢者の状態が急変すれば、本当にフロアに職員が少なくなる。求人は出しているが集まらない。
C	パート勤務者の疎外感
	家族との関係から自らパートでの勤務を選んでいるが、疎外感を持つ。勤務年数が長くなり、利用者とも信頼関係ができてきているが、業務遂行型(業務をこなす)の働き方になっている。後から入ったパートの方が、勤務時間が長いとの理由でできる仕事が増えつつ多くなっている、この差に不満がある。能力的にできないのではなく、自分は夫の扶養内での決められた時間枠での勤務であるため、日々同じ仕事で、ミーティングや学習会にも出られない。自分で決めたことだから、割り切れればいいが、割り切れないでいる。
D	パート勤務者の疎外感
	職員同士の連携で悩み、ストレスになっている。皆考え方も違うし、私が良かれと思ってやったことに対して、注意を受け、落ち込むことがある。パートの立場で、50歳過ぎなので、注意をし若い人には生意気と見られがちかなと思う。パートで、ヘルパー2級で医療的知識もなく、レベルも違うので、社員と一緒に順番、早番もしているが、デスクワークはなく、ミーティングや会議には入れない。フルタイムのパートは一人なので現場では浮いていると感じている。
E	今は充電期間
	いろいろ経験してきたので、それを踏まえて、ちょっと見せてもらっている感じで、客観的に見ている。本当に施設には特徴があって、前の施設より、管理者や書類はしっかりしている。上に求めるのではなく、現場については、介護職自身がこう動かしていった方がいいのではと考えるので、ストレスはない。前の職場でだいぶ動いてきたので、今は休憩と捉えていて、蓄積に焦点を当てている。

F	仕事がスムーズにできない。
	入って日が浅く、周囲の人ほど仕事がスムーズにいかないで、悩んでいる。交代制が初めてで今までと違うと感じている。人間関係のストレスはない。怒られても、理不尽な内容ではないので当然と思うが、言葉はきついことはある。自分のミスで先輩が怒っているの、手間を取らせて悪いという方が大きい。

表3-2 介護職の専門性

F	その人に沿った介護
	ヘルパーの仕事を家政婦と思っている人が多い。掃除にしても掃除屋がするのとは違い、その人の掃除の仕方、イメージを大切に考え、掃除をすることだけを目的にするのではなく、その人の体調等の確認を含め支援をすることが専門性である。1週間のうち1時間だけの訪問だったとしても利用者が続けている在宅生活が途切れないようにすることが専門性だと考える。一人ひとりに向き合っているのでもその人の情報量も多く、好みもわかりその人に沿って介護を考えることができる。
B	潜在力を引き出す
	日常生活の中で当たり前に行っていることを当たり前に行えるように支援するところ。その人が生活していく上で必要な活動だったり、行動だったりを教えるところからはじめて、できたことの達成感を共有し、喜びとなったとき、その先にもっとやれると本人が思い、次にこんなことをやろうと会話ができ、最終的には笑顔が見られる。そういう生活を続けると「あなたがいるから行くよ」と名前を覚えてくれ、次に誰かの名前を覚えるというように変わっていく。ダメージを受けていた脳も復活するなどいろんな循環につながっていく、そういう支援するのが介護職だと思っている。
A	情報を収集してニーズに合わせたサービスを提供
	情報を集めてその人のニーズに合わせたサービスを多方面から提供することが専門性だと考える。何気ない会話からも何が必要な情報かを判断し、情報を提供し共有化することができるのが介護の専門性である。
E	利用者を一番知っている
	その人の体調の急変や転倒など事故に対する危険性とか、性格とか、何を必要としているのか、また、して欲しいことがわかること。目やにがついていたらおしほりで拭くとか、日常の目配り、気配りできること。一番、身のお世話をし、携わっているから利用者を一番知っているのは介護職だと思う。
C	ケアマネジャーのレベルで、利用者が楽しく生きることを支援する
	人員基準ギリギリで行っていると、(業務を)回せる人で、正確にできる人で、医療に関しての知識のある人が周りの人から頼られていくシステムになっている。ケアマネジャーのレベルまで介護職がやらなくてはいけない。医療系の人と話ができるように介護職はならなくてはいけない。その人が楽しく生きることを支援するのが介護職の専門性と考える。笑って死ぬというか、体調を考慮して余命を伸ばすよりも、余命は少し短くなるがその人にとって思い出というか、足跡がどれだけ作れるか、また、楽しかったと思ってもらえるケアができるのが介護職の専門性だと考える。
D	根拠を持って、利用者に触れて、食事・排泄・入浴を実際に行う
	介護は専門知識がないとできない。ホームヘルパー2級自体が簡単に取れるという謳い文句があって、ちょっと練習すればできると思ったが、実際やってみて全然違っていた。専門性が低いと思っていたが結構高い。その人の状態を分かっていないと介護ができない、とろみ食の必要性の根拠がわかっていないと、食事を普通に提供して誤嚥させてしまう。実際に利用者に触れて、食事、排泄、入浴の三大介護を実際に行うのが介護職だと思う。

表3-3 介護職に期待されていること

A	介護の質を上げること
	介護の質を上げるにはどういふことを考えていけばいいのか、現場の私たちが一番分かっているのだから、考えていかなければいけないと考える。身体だけでなく心も、利用者だけでなく、家族も含めて対応していくことを期待されている。
B	医療で対応しなければならないかの判断
	看護師は、医療で対応しなければならない具合の悪さなのかを判断して欲しいと思っているのではない。看護師をどの状態と呼ぶのかのラインが難しい。それくらいやってという程度、基準がわからない。姿勢や動作についてもある程度、試行錯誤して情報を提供し、知らないところを教えてくださいというようにすることが期待されていると思う。相手がその分野の専門職だからとすべて、最初から他職種に委ねないでやることも必要だと考える。
C	日々の観察からの情報提供
	日々の観察からの情報を提供する。
D	当たり前のことを当たり前に行うこと
	当たり前のことを当たり前に行うこと。看護師の当たり前のベースと介護職が思う当たり前のベースが違う。業務をこなすことで利用者の訴えに対応できる時間が増える現場では考えているが、介護の講習では一つひとつのことを丁寧に教えている。看護師の記録と介護職の記録には差がある。看護師は記録の視点が確立されている。振り返りに使える記録でない意味がない。介護職はケアマネジャーからケアプランの内容にそって書くようにいわれるとそれしか書かない、プラスアルファがないからカンファレンスで記録が生きてこないし、次につながらない。質の差を感じる。看護は介護に頼らない。
E	日常生活上の目配り、気配り
	日常生活上の目配り、気配り。目やにがついていれば拭く、ボタンが取れていれば付けるといった当たり前のこと。
F	利用者の生活の情報
	介護職は普段の生活の中の情報のやりとりを他職種から求められている。介護職のほうが利用者と接する時間が長いので、いいときはいい、悪いときは悪いで、その情報を求められている。

表3-4 看護職の専門性

A	医療処置ができること
	処置ができるかできないかが介護職との違い。在宅の場合は利用者も家族も看護師（訪問看護）がいると言うと安心する。また、介護老人保健施設においても、介護職は急変時の対応ができないから、胃ろう利用者に経口的に食べてもらうときなど看護師がいるから安心して踏み切れるということはある。
B	看護師でも働いている場所によって専門性が違う
	働いている場所で専門性が違う。病院の看護師と施設の看護師は専門性が別だと考える。訪問看護に行っている看護師もまた別である。看護師は病気を見る人ではあるのだけれど、病院では医師の指示で看護し、病気に立ち向かう。施設では生活のなかで健康の変化に気づき対応する。在宅の訪問看護師は同じ状態を起こさないよう予防の指導・管理を行う。
C	利用者の急変・特変時の対応
	急変・特変時には介護職がバイタルを測るとか、最低限のことをして、一応見てもらう。風呂場には必ず看護師にいてもらい、皮膚の状態など観察してもらう。
D	日常の体調確認と体調を崩した時の判断や対応
	バイタルの測定など体調の確認。体調を崩したときの判断や対応。

E	急変時の判断と医療処置、医療行為
	看護師は医師の指示で動くので、気づきが必要である。急変時の判断と医療処置、医療行為が看護師の専門性である。バイタル測定は介護職が行い、薬の管理、インフルエンザの予防接種とか大きなところが看護師の仕事である。
F	医療処置と急変時の対応
	あまり考えたことがないが、治療と言うか手当てに特化している。日常的には介護が手助けしていて、容態が悪化し、何か起こったときに看護師に対応してもらおう。

表3-5 看護師に期待するもの

A	医療的な対応を丁寧に説明して欲しい
	医師、看護師は上目線。相談しても情報量が少ないのかフィードバックしてくれない。介護職には伝わるのに医療従事者には伝わらないことがある。そんなことを言いたかったのではないと思うことがある。医療的な対応は、看護師はすぐわかると思うので丁寧に一から説明して欲しい。
B	利用者をよく見て、医療的な気づきをして欲しい
	利用者に関わる時間や回数が少ない。バイタルを測っても、記録をするだけで様子も聞かない。今日は、摘便何人という医療処置と、薬を準備するのが主な仕事になっている。もっと利用者をよく見て、医療的な気づきをして欲しい。
C	医療的な判断をしてくれる
	医療面でほぼ納得できる判断をしてくれるため、特にない。
D	医療的なことを教えて欲しい
	医療的なことは全然わからないので、教えてほしい。
E	まずは介護職が力をつける
	看護師がどうこうでなく、介護職が力をつけなくてはいけない。
F	判断に迷った時のアドバイス
	看護師に期待するという視点で考えたことがない。判断に迷ったときにアドバイスしてもらえるといる役に立つというありがたい。

表3-6 「医療的ケア」について

A	医療的ケアは介護職の専門性でない
	知って損はない。吸引は看護師を待たないで、利用者を楽しませてあげられる点はあるが、私たちの専門性はそれではないので、できることを増やすより、介護の質をあげたほうが良い。
B	医療的ケアをしなくても専門性は発揮できる
	医療的ケアができることは単純に発展だとは思えない。それでなくてもやることはいっぱいある。医療的ケアをしなくても専門性は発揮できる。看護の領域の中で介護職に委ねられるものを逆に整理してもらって委ねてもらったほうが良い。介護職としては負担であり、リスクを背負ってしまうことになるので、業務の線引きをはっきりして欲しい。訪問介護ステーションは線引きがはっきりしていて、ヘルパーが「医療的ケア」をするか否かの意思確認もあり、その点では一番守られている。
C	医療的ケアは条件付でやってよい
	看護師がいなくて、医師の指示があって、家族も納得しているのであればいい。家族が家庭でやっていることであれば行っているのではないか。しかし、点滴のような針を指す行為はできないと思う。
D	利用者のことを考えると介護職もできることはよい
	介護職がやることはいいと思う。家族ができることであれば介護職もしてもいいと思う。経験回数を増やせば不安もなくなるし、利用者のことを考えると介護職も身につけておいたほうが良い。

E	医療的ケアの中身をはっきりさせる
	「医療的ケア」についてははっきりしたほうがいい。特別養護老人ホームでありえる酸素・胃ろう・経管栄養・インシュリン注射の技術と介護保険上の16疾患の知識はもっているほうがいい。しかし、本来磨かなければならない技術は日常生活動作に関する生活支援技術である。たとえばおむつとは何なのか、その人におむつが必要なのかを判断し、はずす支援をすることなどである。また、高齢者の楽しみであるリクリエーションのスキルも大切である。生活支援技術やレクリエーションができなくて、医療のことをやると、看護師と対立してしまう。看護師とぶつかってはよいケアができない。医療行為に制限がなければ、看護師の勉強を介護職もやればよいと言うことになる。
F	利用者の生活のため吸引と経管栄養はしてもよい
	ある程度、医療行為はできたほうがいい。利用者のできないことを支えるにあたっては、看護師の指示があって、ある程度無理のない吸引や経管栄養ならしてもよいと考える。

表3-7 介護職と看護職との協働

A	介護と看護は視点が違うのでいろんな意見が出ていいケアができる
	協働には他職種との縦の協働もあれば、介護職同士の横の協働もある。介護と看護は持っている視点が違う。視点が違うからいろんな意見が出て、同じ方向にむかっていけばいいケアができる。
B	デイケアで利用者の食に関する連携はできてきているが看護職が入ってこない
	今までは理学療法士、作業療法士との関わり、看護師、医師との関わりだったが、そこに、管理栄養士、歯科衛生士も入ってきた。「食べられない」という訴えの利用者に問診し、歯科衛生士と相談、医師に口腔内視鏡で飲み込みを確認してもらい、管理栄養士に食事を工夫してもらい、姿勢・食事動作については理学療法士、作業療法士と考え、うまく連携できたということがある。デイケアは連携がよくできている。いろんな職種につなげるのは介護職で、この連携に看護職は入ってこない。看護師はインシュリンを打つなど医療行為の場面だけしか登場しない。その人を支援するために、この人をどうしていきたいかに目線を全部持って行って、専門性の職種から見たみんなの持ち寄りをまず提供して、実際にケアをして、気づきを共有して行けると利用者の生活は潤っていくと思う。
C	専門性を尊重しているので連携ができています
	お互いの専門性を尊重しているので連携はできている。例えば感染委員会も介護職と看護職がバランスよくメンバーに入っていて、決して、看護職主導ではない。
D	情報交換が充分でなく連携はできていない
	職員同士の連携はできていないと感じている。情報交換が充分なされていない。利用者の情報について聞くと、情報を見ているでしょうときつくと聞かれることもあって聞けない。パートはミーティング・会議に入れなため掴みにくい情報もある。
E	個が伸びてチームケアができるので介護職はレベルを上げる厳しさが必要
	上司が医療系で、報告を上げるところが医療系なので話を納得してもらうには医療的な知識も入れないと評価につながらない。介護職で力をつけた人が増え、その人たちが利用者の生活を考えて、こういうふうにしましょうとなれば動ける。経営者が介護職を信頼しないとできない。介護職が他職種と協働するには同職種である介護職が協働し、介護のレベルがあがらないとできないと考える。看護はこのようなケースにはこのように対応するということが確立している。介護は人によって差が出てしまう。いろんなものを求められる立場にあるので大変だが面白いと思う。チームは横だと思う。今のシステムはケアマネジャーに役職をつけて、トップダウンになっている。その中でどれだけ意見が言えるのか。チームで個の能力が伸びてこないと傷のなめあいのような状態になって、ミスを気にしないことになる。そうではなくて、考えないといけない。そのためには一人ひとりが勉強して、個が伸びてきてのチームだと思う。医療との連携といわれているが、介護のレベルをあげるのが先、もっと介護の人が叩かれていいと思う。厳しくていいと思う。介護福祉士という資格が一人歩きして、内容が伴っていないと思う。
F	業務をこなすことしか考えられない
	今は業務をこなすことだけでいっぱい、協働をどうしていくかということは思いつかない。

表3-8 やりがい

A	日常的な利用者さんとのやり取り
	日常なこと。「寒いところを来てくれてありがとう」「今日来ると思って待ってたよ」と言われたり、信頼関係が築けたと感じた後に、遠慮をしないで、「私こういうの、本当は好きなんだよね」と話してくれたとき。ショートステイで名前を覚えてくれたときも嬉しかった。
B	できた時の達成感を共有し、喜びになること
	できたことの達成感を共有し、喜びとなったとき、その先にもっとやれると本人が思い、次にこんなことをやろうと会話ができ、最終的には笑顔が見られると嬉しいと思う。自分が成長できることも嬉しい。生活の中で人間として心の交流ができて、一緒にいて和めるような空気感を作れるような人になりたいのでこの仕事は自分には合っている。
C	利用者からの感謝と介護の成果
	利用者に感謝されたとき、発音が不明瞭で、言葉が聞き取れなかった人とコミュニケーションが取れたとき、小さな積み重ねが成果になったときは嬉しい。
D	利用者や他の職種の仕事に対する評価
	「あんたは気が利くね」とか、体を心配して「心配してたよ」と言葉をかけられるとやりがいがあるし、一人でもわかってくれると思ったり、職員や利用者が仕事ぶりをみていてくれるとやりがいがあると思って救われる。
E	自分の関わりが利用者の変容につながる
	デイサービスに勤めていたとき同じ志の主任とレクリエーションの改善を行い、利用者の反応に変化があったとき、利用者が自分のことを覚えてくれていたときに感じた。また、同じ形で過ごしてもらい中でも新しいものを加えてうまくいくとか、喜んでもらったときに一番やりがいを感じる。
F	利用者からの感謝や励ましの言葉
	利用者の言葉が一番嬉しかった。「ありがとう」とか、新人ということを知っていて「あんた最近うまくなってきたね」という言葉。冗談を言って、「今日、調子いいね」などの会話をする、元気でいてほしいと思う。 介護の仕事は魅力がある。今までは製造業だったので、この仕事に憧れがあった。認知症にしても個人個人でレベルの差があって、机上で習って、利用者に触れてやっとわかる。

4. 考 察

介護現場では、地域包括ケアシステムという理念の下、医療と介護の連携が謳われている。介護保険上のシステムとしてサービス担当者会議などが実施され、協働が必要であり実際にできているとの認知が現場に存在している。しかし、個々の介護職の思いはどうか明らかなにしたいところである。一番身近な看護職との関係で介護職はどのような思いを持っているのか、専門性に焦点を当てながら、8項目で個人にインタビューを行った。

まず、悩み・ストレスについては、正規職員とパートの職員という立場の違いと介護職の経験年数の差で悩みやストレスの違いが表れることがわかった。パート職員であるCさんとDさんにおいては情報の提供不足により不満が生じやすく、また、排泄の介助、食事の介助というような機能別の介護を要求され、仕事をこなす感覚となることにも不満を抱いていた。そのことで、時には疎外感を持ち、受け持ちを持つなどの個

別ケアへの要望が強くなっていることがわかった。また、経験年数の差では、経験が浅いと自分の介護職としての知識や技術の未熟さについて悩んでおり、経験が長くなると役職もつき視野が広がり、個人のスキルの向上ではなく、介護全体あるいは職場全体の向上に対し悩んでいることがわかった。

次に介護職の専門性と介護職に期待されるものについては、介護職の専門性は生活支援であると考えている。介護職の専門性は利用者の個別性に合わせた生活支援ができることであり、日常生活動作などについて残存機能を判断し支援できることである。それにより、利用者の生活が豊かになることであると語っていた。そして、利用者が笑顔になる介護をしたいと言っている。しかし、勤務している介護施設によっては、上司から医療的な知識があり、判断ができる介護職が能力のある介護職と判断されるとの話が出ていた。そして、介護職が他の職種から期待されていることは、日常的な利用者の情報であり、異変に気づくことであると話

す人が多かった。

看護職に関しては、看護職の専門性と看護職に期待するものが一致していた。看護職の専門性は医療行為であり、医療処置を行うことと考えていた。介護職として看護職に対しては、利用者の介護を通して、病気や薬の説明をわかりやすくして欲しいという要望を持っていた。しかし、看護職が上目線で、介護職に指示をすることに対しての不満も出ていた。

「医療的ケア」については、関心があり、利用者の利益を考えると痰吸引や経管栄養の知識、技術はきちんと持ちたいが、積極的に医療行為をやりたいという意見ではなかった。このことは、医療行為は介護職の専門性ではなく看護師の仕事と考えているためと思われる。

協働については、看護職の働き方に対する不満を話す人がいたが、その中で、Eのみが介護職の専門性のレベルの低さを嘆いていた。Eは、介護職に対して、看護職と比べ、ポイントの定まらない記録の書き方をしていると言う。それは、看護職のように専門性が確立していないことを挙げ、専門的な教育が必要だと言っていた。すべての介護職が介護支援専門員のように利用者の介護計画が書けるようなレベルに上げなくては、協働はできないと言い切っていた。Eさんはどの内容についても介護職が力をつけないといけないと話していた。

デイケアで働いているBは多職種連携がうまくいくようになってきていると話していた。嚥下障害のため、経口では必要カロリーを摂取できなかった利用者が食べられるようになった事例について、満足気に話していた。しかし、その多職種連携には看護職が入っていない。看護職は急変時や事故時に対応を聞くだけの存在になっていると言う。これは、看護職の不足だけが理由ではなく、チームメンバーとして看護職がチーム員から求められていないからだとも言う。また、B以外からは具体事例が語られないのは、成果を評価できる協働のノウハウが現場の中で蓄積されてないからではないかと考える。

やりがいについては利用者の感謝や他者からの評価を挙げているのは経験年数が浅いものやパートの介護職で、自分の介護による利用者の変容を挙げるのは介護に関する教育歴や経験年数が長いものという傾向が見られた。介護は利用者との双方の関わりでお互いに変容するところが本質である。利用者の変容という介護の本質にやりがいを感じている介護職は内

発的動機付けによって仕事をしていると言える。こういう介護職は専門職としての意識が高く、仕事を継続していくと考えられる。

今回のインタビューでは専門職の協働ができていても関係性を個別にみると様々なジレンマがあった。それは職種の専門性に由来している。

石橋(2006)は対人援助職と言われる専門職について次のように述べている。「医療・保健・福祉などの領域では隣接した領域で様々な対人援助サービス職が専門化しようとしている。特にケアを特徴とする対人援助職、つまり人間への全体関与を特徴とする専門職は自らの専門性を明確に示すことができないというジレンマを生ずる」⁽³⁾。この自己の専門性を明確に示すことができないというジレンマは「人間への全体関与」を特徴とする専門職すべてに内在していると考えられる。しかし、協働するうえでは業務分担が必要と考える。介護職は背景が多様でスキルの個人差も大きく、専門性は看護職より低いという認識が定着している。また、インタビューのなかでは、「医療的なケアについて看護師の業務のと線引きの基準がわからない」、「看護師の役割は施設・事業所によって違う」という意見があった。したがって、よりよい介護職と看護職の協働のための役割分担は、看護職の専門性がより明確であり、認識に差がないので、両職種で、初めに看護職の仕事内容を定めることで業務の線引きができていくと考える。現実には重なり部分のある線引となるが、重なる業務についてはお互いに相手職種が行なうべきと決めてサービスの抜けが生じることがないようにする工夫が必要である。

つまり、基本的には介護職と看護職を別職種と考える。そして両職種が自分の専門性を磨き、両職種の話し合いで、看護職の業務内容を決めるということである。介護職は介護施設で働くことが前提の職種であるが、看護職は本来病院で働くことを前提とした職種であるため、介護施設での看護職の役割が何かを考えるとよりよい協働のためのキーワードになるのではないかと考える。

5. おわりに

介護保険では協働がシステム化されて、施設内で勤務する介護職は協働がイメージできるようになってきている。しかし、地域において「地域包括ケアシステム」が強化・推進されるといえるが、情報交換という意味での連携はできていても、チームとしてスキルが上がつ

ているという内容をデイケアの介護職からしか聞くことができなかつた。今回、半構造化したインタビュー(面接)の中で職種間にはやはり専門性に関する高低の評価やそれにまつわるジレンマがあることはわかつた。

今後協働をよりよいものにしていくにはチームとしての経験値を上げることが重要と思われる。チームでの経験が専門職としての責任を問われることになり、OJT(職場内研修)となる。そして個々のスキルのアップにつながると考える。また、経験の中では関係性のジレンマも解決していかなければ、目標が達成できない。その意味では一緒に個別具体的な事例に対して取り組み努力することでジレンマは解消すると考える。それを早めるためにはOFF-JT(職場外研修)においても多職種が同時に受けることも有効であると考ええる。

この成果は6名の半構造化されたインタビュー(面接)から分析したものであり、普遍化はできないが、協働を考える場合の1つの視点にできると考えている。

今回、多忙な勤務の中、インタビューにご協力いただいた介護施設の介護職の皆様に変更して御礼申し上げます。

引用文献

- (1) 芝田郁子 (2013) 「介護職の専門性について考える～看護職の専門性と対比しながら～」 福島学院大学紀要第46集
- (2) 芝田郁子 (2013) 「介護職の職務満足度」 福島学院大学紀要第47集
- (3) 石橋 潔 (2006) 「専門職化によって形成される専門領域と非専門領域—その理論的枠組み—」 久留米大学文学部紀要情報社会学科編第2号, pp35.

参考文献

- 内閣府 (2013) 『高齢者白書(平成25年度版)』
- 野中 猛 (2007) 『図解ケアチーム』 中央法規出版
- 菊池和則 (1999) 「多職種チームの3つのモデル—チーム研究のための基本的概念整理—」 社会福祉学 39 (2) pp273-290
- 松岡千代 (2000) 「ヘルスケア領域における専門職間連携—ソーシャルワークの視点からの理論的整理—」 社会福祉学 40 (2) pp17-38
- 松岡千代、石川久展 (2000) 「「チームワーク」認識に関する研究—自記式質問紙を用いた専門職間比較—」 香川県立医療短期大学紀要 第2巻 pp17-24
- 菊池和則 (2001) 「多職種チームの構造と機能—多職種

チームの研究の基本的枠組み—」 社会福祉学 41 (1) pp13-25

菊池和則 (2004) 「多職種チームのコンピテンシー—インディビジュアル・コンピテンシーとチーム・コンピテンシーに関する基本的概念整理—」 社会福祉学 44 (3) pp23-31

中川典子他 (2004) 日本における看護職者に関する職務満足度研究の成果と課題—過去15年間の Stamps—尾崎翻訳修正版を用いた研究の文献レビュー— 日本看護管理学会誌 Vol. 8, No1, P43~57

井上千津子 (2007) 「生活支援のための看護と介護の連携」 京都女子大学生活福祉学科紀要 第3号

菊池和則 (2009) 「協働・連携のためのスキルとしてのチームアプローチ」 ソーシャルワーク研究 Vol. 34 No. 4

松岡千代 (2009) 「多職種連携のスキルと専門職教育における課題」 ソーシャルワーク研究, Vol. 34 No. 4

吉岡みな子 (2010) 「介護職の「専門性」に対する認識と評価—介護老人保健施設の場合—」 生活社会学研究 第17号, pp71-83

吉岡みな子 (2011) 「療養病床における看護職と介護職の協働—当事者の認識と評価—」 PROCEEDINGS 16 公募研究成果論文集 pp53-62

介護実習後における専攻科学生の介護福祉士像に関する一考察

A Study of the care worker image of major scientific production in after care training

島貫 圭介
keisuke Shimanuki

目 次

- はじめに
- 1. 検討内容
- 2. グループワークで出た「理想の介護福祉士について」の分析
- 3. 考 察
- おわりに

はじめに

介護福祉士養成のカリキュラムは2009（平成21）年4月から新カリキュラムでの教育課程が適用された。介護実習については、領域（介護）において、介護保険制度施行などに伴い施設入所型のサービスから生活の場である地域でのサービス転換が求められ、新しいサービスが創設されたことを背景に個別ケアの実践が必要とされている。このことから、新カリキュラムにおける実習の「ねらい」として、次の2点が示された。

①様々な生活の場における個々の生活リズムや個性を理解した上で、個別ケアを理解し、利用者・家族とのコミュニケーションの実践、介護技術の確認、多職種協働や関係機関との連携を通じたチームの一員としての介護福祉士の役割について理解する学習とすること。

②利用者の課題を明確にするための利用者ごとの介護計画の作成、実施後の評価やこれを踏まえた計画の修正といった介護過程を展開し、他科目で学習した知識や技術を統合して、具体的な介護サービスの提供の基本となる実践力を習得する学習とすること。

実習区分が2段階で介護実習Ⅰ・介護実習Ⅱと示された。専攻科では、介護実習の科目について、シラバ

スで次のように示している。（表-1）

そこで、学生が実習終了後に理想とする介護福祉士についてどのようなイメージ（介護観）を抱いているのかという点に焦点をあて、平成24年度、25年度、26年度の介護実習ⅡB実習終了後に行う実習反省会時のグループワーク用シートに記載している内容から、シラバスに明記した達成課題「介護福祉士としての自覚と専門性を持ち、介護観の確立を目指す」という点を中心に検討・考察することにした。

1. 検討内容

介護実習ⅡB終了後に、介護総合演習の授業にてグループワーク形式で反省会時発表する内容を学生に検討させた。配布した用紙の内容は（表-2）の通りである。

表-1 専攻科 「介護実習」 シラバス

<p>授業概要</p> <p>(1)介護実習Ⅰでは、5日間(37.5時間)の実習を以下の居宅介護事業所において実施する。 訪問介護事業所、通所介護事業所、小規模多機能型居宅介護事業所、認知症対応型共同生活介護事業所</p> <p>(2)介護実習Ⅱでは、ⅡA10日間とⅡB15日間の実習(合計25日間・187.5時間)を以下の介護施設において実施する。 介護老人福祉施設、介護老人保健施設、救護施設、障害者支援施設 ※1日あたりの実習時間は最低7.5時間を実施する。</p>
<p>授業終了時達成課題(達成目標)</p> <p>様々な生活の場での個別ケアを理解し、利用者・家族とのコミュニケーションの実践、介護技術の確認、他職種協働や関係機関との連携を通じて、チームケアにおける介護福祉士の役割について理解する。 また、介護過程を展開することにより、他科目で学習した知識や技術を総合した実践力を習得する。</p>
<p>介護実習Ⅰ 5日間(37.5時間)</p> <p>地域社会で暮らす高齢者や障害者が、居宅介護事業所の利用に際してもその人らしさを維持しながら生活する状況を実際に体験し、利用者の理解を図る。また、在宅介護事業所の機能や生活支援技術を学ぶ。</p> <p>[達成課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・介護を要する利用者の日常生活や生活環境、疾病、障害を理解する。 ・利用者、家族と積極的にコミュニケーションを図ることができる。 ・基本的な生活支援技術を学び、身につける。 ・介護福祉士の基本的な業務の役割、介護の必要性や根拠について理解する。 ・基本的な記録が作成できる。(実習日誌) ・居宅介護事業所の役割を知り、家族や地域との関わりを理解する。 <p>介護実習Ⅱ(ⅡA10日間・ⅡB15日間 合計25日間・187.5時間)</p> <p>ⅡA10日間においては、施設における基本的な生活支援技術の習得及び「介護過程」(総論)(各論A)で学んだ介護過程(思考・介護プロセス)を実際の利用者を受け持ち、情報を収集してアセスメントまでを実施する。</p> <p>ⅡB15日間においては、ⅡAをふまえて介護過程(思考・介護プロセス)を実際の利用者を受け持ち、情報を収集、アセスメント、介護計画立案、計画実施、再評価を行うことにより介護過程の一連の流れを実施する。</p> <p>[達成課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・利用者個々の生活リズムや個性に応じた生活支援のあり方を理解する。 ・介護過程の展開を継続的に実践し、それを介護事例研究としてまとめる。 ・施設におけるチームケアと介護福祉士としての介護実践について理解する。 ・早番・遅番夜勤等の変則勤務を体験し、利用者の24時間の生活や介護業務を理解する。 ・介護福祉士としての自覚と専門性を持ち、介護観の確立を目指す。

(専攻科福祉専攻第一部シラバスを基に作成)

(表-2) グループワーク用シート

介護実習ⅡB 実習反省会 グループワーク用シート			
氏 名	実習先施設名	実習施設種別	司会・書記・発表者

1. 介護従事者の介護に対する姿勢（考え方・視点）から学んだこと
○良かった点

○悪かった点

2. 介護過程の展開を通して学んだこと（一連の過程を実施して）

3. 理想の介護福祉士について どのような介護福祉士になりたいか

4. 理想の介護施設について

5. 介護実習施設への要望（より効果的な介護実習を行うために）

(配布資料を基に作成)

グループ分けを行う際は、実習先が介護老人福祉施設（特別養護老人ホーム）、介護老人保健施設にて実習した学生同士が同じグループとなるよう教員がグループ分けを行った。グループの人数は1グループに4～5名とした。

各年度のグループごとに自由記述で記入した内容は以下のとおりである。

平成24年度

1. 介護従事者の介護に対する姿勢（考え方・視点）から学んだこと

○良かった点

- ・接遇がしっかりしていた
- ・言葉遣いが丁寧（やさしい）
- ・プライバシーの保護ができています
- ・ターミナルケア時の職員体制
- ・多職種連携し、共通理解がある
- ・利用者との関わり方（コミュニケーション）
- ・利用者を主体に個別ケア（自立支援）を実践している
- ・実習生への段階的指導
- ・環境（安全面・生活面）への配慮
- ・利用者の身体面だけでなく精神面への配慮
- ・利用者、介護者ともに負担のかからない介助の実践
- ・地域の方とも交流できる地域に根ざした施設を目標としている

○悪かった点

- ・言葉遣いが荒い
- ・ケアが適切でないことがあった
- ・危険性があることを軽視していた
- ・安全確認が不十分
- ・業務が忙しいため利用者対応がおろそかになる
- ・職員間での利用者対応に違うところがある
- ・利用者の思いを尊重しない
- ・福祉用具の取り扱い不十分
- ・介助する際の手技（排泄介助、食事介助時など）
- ・身体拘束していた
- ・利用者をあだ名で呼ぶ
- ・利用者の言葉に耳を貸さない
- ・利用者の尊厳を軽んじていた

2. 介護過程の展開を通して学んだこと（一連の過程を実施して）

- ・利用者を知ることでより良い介護につながる
- ・先入観をなくす
- ・真のニーズを見極める
- ・アセスメント、計画、実施、評価の繰り返しが大切
- ・マイナスの面ではなくプラスの面をみる
- ・計画を繰り返し実施することで課題が見えてくる
- ・アセスメントがすべてにつながる
- ・介護計画の大切さがわかった
- ・利用者のニーズを抽出する難しさ
- ・専門職（多職種）との情報交換
- ・多様な視点から利用者を見る大切さ
- ・ホープとニーズの違いが難しい
- ・結果を急がず、利用者の状況に合わせて行うことの大切さ

- ・アセスメントを（基本情報）をしっかりと把握する
- ・ケアプランの内容を多職種と共有し実施する重要性

3. 理想の介護福祉士について どのような介護福祉士になりたいか

- ・利用者を本位（優先）に
- ・一人ひとりに寄り添った介護ができる
- ・利用者の目線にたつ
- ・多職種と協力し信頼関係を築く
- ・利用者に顔を覚えてもらえる（信頼関係）
- ・利用者を尊重する
- ・利用者、職員ともに楽しく過ごせる
- ・自己の介護観を持ち他者に胸をはれる
- ・どんな利用者へも対応できる技術をもつ
- ・誇りが持てる
- ・自立心や残存機能を活用した技術ができる
- ・あいさつがしっかりできる
- ・コミュニケーションがとれる
- ・安全、安心への配慮ができる
- ・専門的な知識、技術を身につけて安心して生活が送れるよう支援できる

4. 理想の介護施設について

- ・自分が入りたいような施設
- ・家庭的な雰囲気がある
- ・新しい取り組みを行う施設
- ・身体拘束がない
- ・利用者のニーズに合わせている
- ・多職種連携が取れている
- ・明るい雰囲気ですんで安心して過ごせる
- ・自分の居場所となるところ
- ・利用者を第1に考えた生活を送れる
- ・利用者に寄り添い自分らしい生活
- ・全職員が同じ目標に向かい支援する
- ・職員間の声かけ、連携がある
- ・個々の触れ合い、個別ケアを重視する
- ・職員同士の人間関係
- ・バリアフリーが整っている

5. 介護実習施設への要望（より効果的な介護実習を行うために）

- ・職員間で指導内容を共通理解してほしい
- ・介護過程について相談したい
- ・助言をわかりやすくしてほしい
- ・コミュニケーションの時間を多く
- ・申し送り（報告・連絡・相談）をしっかりしてほしい
- ・改善点はその都度助言してほしい
- ・時間に余裕を持って指導してほしい
- ・カンファレンスの時間を設けてほしい

平成25年度

1. 介護従事者の介護に対する姿勢（考え方・視点）から学んだこと

○良かった点

- ・業務の合間に利用者に関わる
- ・利用者の気持ちを大事にしていた
- ・利用者へアンケートを取り、好きな食べ物を提供
- ・利用者本位で企画を行う（介護者の押し付けはない）
- ・利用者の立場になって改善点を模索する
- ・利用者の状態に合わせて支援
- ・利用者へ声掛けを行い尊重していた
- ・利用者が笑顔を見せていた
- ・一人ひとりの状況に合わせた介護
- ・多職種との連携
- ・スーパートランスなど負担を減らす介護を行っていた
- ・プライバシーの保護
- ・環境への配慮
- ・利用者へ寄り添う

○悪かった点

- ・対応する際、職員の都合を押し付けていた
- ・声掛けの言葉が荒い
- ・利用者負担のかかるケア
- ・利用者の意思を尊重しない
- ・忙しいあまり対応が雑になる
- ・衛生管理への意識が低い
- ・職員同士の連携がしっかりしていない
- ・医行為を行っていた
- ・職員の介護方法に統一感がない
- ・自立支援をしていない

2. 介護過程の展開を通して学んだこと（一連の過程を実施して）

- ・アセスメントを行った際見かけのニーズと真のニーズは違う
- ・真のニーズを明確にすることの大切さ
- ・利用者の残存機能を生かすため、環境や声掛けに工夫次第で意欲に変化
- ・本人の思いを抽出することが難しく、指導者から情報を得て計画を作成することが多かった
- ・日々の変化を見のがさず気づくことの大切さ
- ・利用者の思いを尊重し、自分の考えを押し付けない
- ・実際に計画を行うことから新しい気づきがある
- ・生活の中から楽しみを見つけた
- ・利用者の状態に合わせて行う
- ・信頼関係の築く大切さ
- ・状態を細かく知ることの大切さ
- ・利用者へ寄り添うことの大切さ
- ・認知症の方への声掛けはくり返し丁寧に行うことの大切さ
- ・自立度が高い方への介護過程の展開が難しかった

3. 理想の介護福祉士について どのような介護福祉士になりたいか

- ・個々に利用者把握し個別支援ができる

- ・利用者の変化に気づける
- ・利用者の主体性を尊重し、気持ちに寄り添った介護を行える
- ・利用者の幸せについて考えていける
- ・尊厳を守ることができる
- ・人と人のかかわりを大切にする
- ・利用者、家族から信頼される
- ・笑顔で、職員と接することができる
- ・利用者の目線にたてる
- ・利用者の言葉から裏に隠された思いをくみ取ることができる
- ・目標に沿って行動できる
- ・利用者のできること、できないことを見極められる
- ・マニュアルにとらわれない
- ・知識、技術の習得にたいし向上心をもつ
- ・利用者主体の介護を行える
- ・利用者の状況をよりよくしようとする
- ・自立を促せる
- ・ボディメカニクスを活用できる
- ・利用者へ元気を与えられる

4. 理想の介護施設について

- ・安全性のある環境
- ・多職種と連携し、専門性を尊重しあえる
- ・職員間の人間関係がよい
- ・各個人が知識、技術の向上を行いやすい環境
- ・設備等の環境が整っている
- ・職員への福利厚生が整っている
- ・利用者が自分の好きなことをいつでもできる
- ・様々な活動（レクリエーション等）を取り入れている
- ・マニュアルをベースに臨機応変な対応が行える
- ・食事に楽しみが持てる
- ・残業がなく、休日がしっかりとれる
- ・職員数が確保され、連携が取れている
- ・家族的な雰囲気がある
- ・清潔感がある
- ・利用者、家族が交流できるスペースを備えている
- ・利用者のニーズにこたえやすい

5. 介護実習施設への要望（より効果的な介護実習を行うために）

- ・わかりやすい言葉での助言
- ・職員間で実習生に対する指導内容の統一
- ・指導者だけでなく他の職員も実習生の状況を把握している
- ・当日、担当となる職員を明確にしてほしい
- ・介助方法を共有してほしい
- ・実習生を一人にしないでほしい
- ・実習生を気にかけてほしい
- ・利用者へのかかわりをやさしくしてほしい
- ・質問に対してアドバイスを返してほしい
- ・実習生用の部屋があるといい
- ・医行為をみせてほしい

平成26年度

1. 介護従事者の介護に対する姿勢（考え方・視点）から学んだこと

○良かった点

- ・在宅復帰を見据えた介護を行っていた
- ・多職種との連携
- ・利用者のできることをやりたいことを受けとめ、真剣に考える
- ・様々なレクリエーションを行い、他利用者との交流ができる配慮
- ・利用者一人ひとりの生活環境、生活リズムを理解していた
- ・利用者への関わりをやさしくしていた
- ・声かけが丁寧だった
- ・ボディメカニクスを活用していた
- ・細かいところまで気づきがあった
- ・利用者の自立支援を考えた支援
- ・家族へ日常の様子など情報を伝えていた
- ・ケアマネジャーが利用者の様子を毎日見に来ていた

○悪かった点

- ・職員が忙しそうにしていた
- ・威圧的に感じるがあった
- ・疑問に思ったことを話しかけづらかった
- ・言葉遣いが荒いがあった
- ・職員が疲労しきっているところ
- ・食事介助の際声かけが一方的だった
- ・利用者への関わり方に疑問が残った
- ・本人の気持ちを尊重しない
- ・利用者の状況を考えず職員側の都合で介助していた
- ・身体拘束があった
- ・利用者の尊厳の保持について

2. 介護過程の展開を通して学んだこと（一連の過程を実施して）

- ・アセスメントの重要性
- ・他者が見てもわかりやすい記載の仕方
- ・情報収集の際、多職種との連携の大切さ
- ・利用者の違う一面を見れた
- ・利用者の体調に合わせることの大切さ
- ・ケアプランの内容が難しく実践から問題点や本人の可能性を見つけられた
- ・生活歴を知ることで利用者理解が深まること
- ・短期間でのニーズ抽出は難しかった
- ・利用者の思いを具体化した計画、立案の難しさ
- ・計画を本人へ説明する際の難しさ
- ・立案した計画通りに行かない難しさ
- ・利用者の状況、状態により関わり方が難しかった
- ・関わる際の声かけの仕方が難しかった
- ・疑問を持って取り組むことで本人理解につながり、より良い支援、サービス提供ができることを学んだ

- ・計画、実施の際、期間に余裕が持てるとよかった
- ・信頼関係を築く際、コミュニケーション（言葉だけでなく）時の表情も重要だと感じた

3. 理想の介護福祉士について どのような介護福祉士になりたいか

- ・利用者の気持ちに寄り添った介護ができる
- ・笑顔にできる
- ・家族へのケアもできる
- ・ケアだけでなく利用者との関わりも大切にする
- ・本当の思いをくみ取ることができる
- ・職員間の連携がスムーズにとれる
- ・安心できる、頼むことができるとしてもらえそうな信頼関係を築ける
- ・知識、技術ともに優れて、丁寧に実施できる
- ・「慣れ」にとらわれず、敬う気持ちを常に持つ
- ・流れ作業にならない
- ・常に明るくいれる
- ・利用者の尊厳を守る

4. 理想の介護施設について

- ・利用者がゆったりと生きがいをもって過ごすことができる（安心できる）
- ・職員の目配りがしやすい環境
- ・安全に過ごすことができる
- ・職員間の連携がしっかりとしている
- ・理想と現実のギャップをうめる
- ・設備が整っている
- ・プライバシーの保護ができています
- ・職員一人ひとりの技術がしっかりとしている
- ・利用所が楽しそうにできる
- ・地域とのふれあいを大切にする
- ・清潔感があり、雰囲気がいい
- ・余暇時間に自分の好きなことができる
- ・利用者の家族も安心できる

5. 介護実習施設への要望（より効果的な介護実習を行うために）

- ・職員が遅刻をしない
- ・スケジュール変更等の連絡をしっかりと
- ・実習生に着く担当者を統一してほしい
- ・実習生用の部屋があるといい
- ・質問した内容に答えてほしい
- ・変則勤務をもっと体験したい
- ・実習生へのかかわりをやさしくしてほしい
- ・職員の対応がお手本であったほしい
- ・夜勤を体験する際、職員を増やしてほしい
- ・実習指導者から直接の指導もしてほしい
- ・実習日誌だけしか読まず、指導者の価値観を押し付けないでほしい
- ・利用者について情報は職員間で共通理解をしてほしい

(表-3) 求められる介護福祉士像

1. 尊厳を支えるケアの実践
2. 現場で必要とされる実践的能力
3. 自立支援を重視し、これからの介護ニーズ、政策にも対応できる
4. 施設・地域（在宅）を通じた汎用性ある能力
5. 心理的・社会的支援の重視
6. 予防からリハビリテーション、看取りまで、利用者の状態の変化に対応できる
7. 多職種協働によるチームケア
8. 一人でも基本的な対応ができる
9. 「個別ケア」の実践
10. 利用者・家族、チームに対するコミュニケーション能力や的確な記録・記述力
11. 関連領域の基本的な理解
12. 高い倫理性の保持

2. グループワークで出た「理想の介護福祉士について」の分析

今年度を含めた過去3年の最終実習である介護実習II B後において、学生は理想とする介護福祉士について、「利用者」、「知識・技術」、「信頼関係」、「多職種連携」という用語をキーワードとして、記載していることがうかがえる。

「利用者」という用語では、利用者に寄り添うや利用者の尊厳を保持できる、利用者と信頼関係が築けるなど、「利用者」を主体とし、支援していくことができる介護福祉士を理想としていることがうかがえる。また、「知識・技術」、「多職種連携」という用語をもちいては、支援していくために必要な知識・技術の習得や実践をとおして向上していこうとする意欲を持つ、多職種との連携ができるなど、自身のスキルを常に向上させていく介護福祉士を理想としていることも、学生が実習をとおして感じ取っているということがうかがえる。

「信頼関係」という用語では、利用者と介護者の関係にとどまらず、他職員との連携、家族への支援や情報の共有など他者との関係性を構築することも必要と感じていることから、利用者を主体として支援していく際には周りの協力も得ながら支援していくことも重要になると考えたことがうかがえる。また、キーワードとして何度も言葉は出てこないが、生活空間の安全性への配慮など環境面についても感心をもち、「気づける」ということに着目した意見もだされ、実習をとおし実際の介護場面に立ち会うことで、職員の働きぶりをみて感じたことが、学生たち自身が理想とする介護

福祉士のイメージをより具体的にもつことができた要因になっていることがうかがえる。

3. 考 察

今回、シートの内容に「理想とする介護福祉士について」という項目を使用したのが、「求められる介護福祉士像」というのを厚生労働省は示している。(表-3)

学生たちから出された理想とする介護福祉士は、表-3に示した内容に近い事柄が多く出されている。介護福祉士は専門的な知識、技術をもち、現場において実践することができる力が求められ、実習をとおして学生一人一人が自分なりの「介護福祉士」というイメージを持つことができていると考えられる。専攻科在学中の学びだけでなく、社会に出てからも常に学びを継続していき、向上心を持ち続けること、利用者を主体とし、自立支援を支えていくチームの一員であるということを確認していくことも、大切になってくると考えられる。4つキーワードとしてあがった以外の事柄もこの求められる介護福祉士像に関連していることが多く記載されており、各自が介護福祉士となるための介護観が確立されつつあるものと考えられる。

おわりに

今回は、実習後のグループワークにおいて理想とする介護福祉士についての項目を中心に考察を行ったが、シートを項目ごとに集約していく中で、学生たちは介護実習をとおして介護に対する考えが変わったように感じられた。自分たちより年配である高齢者と関わる

なかで、人として成長した印象を持った。実習生だからこそ、気づくこともあるということを示していると考ええる。介護福祉士養成施設と実習施設との連携の実状についても、学生は多種多様な要望を挙げていた。そこから、今後の介護実習の教育、実習指導者や実習施設との連携について調査し、「求められる介護福祉士像」に近づくことができる教育につなげていきたいと考える。

〈参考文献〉

- ・ 社団法人 日本介護福祉士養成施設協会
「日本介護福祉士養成施設協会 創立20周年記念論文集」2011年10月
- ・ 社団法人 日本介護福祉士養成施設協会
「介護福祉士養成新カリキュラム 教育方法の手引き」2008年3月
- ・ 福島学院大学短期大学部専攻科福祉専攻第一部
「授業計画 平成26年度」2014

日中関係の将来の展望（４） ～APECでの首脳会談をめぐって～

Future view of Japan–China relations (4)
Concerning the summit of both countries by–APEC–.

呂 学如
Xueru Lv

目 次

はじめに

1. APECでの首脳会談実現

- (1) 「会うことに意義がある」
- (2) 首脳会談実現までの道のり
- (3) 4項目の合意文書

2. 日中関係の今後

- (1) 首脳会談後の交流再開
- (2) 解決すべき課題

おわりに

はじめに

昨年暮れの12月14日、第47回衆議院議員総選挙が行われ、自民・公明両党は合わせて325議席を獲得し、定数の3分の2（317）を上回った圧勝で連立政権の地位を不動にした。

この選挙結果を受けて、衆参両院本会議で安倍晋三自民党総裁が第97代首相に選出され、24日夜、皇居での首相親任式と閣僚認証式を経て自民・公明両党連立による第3次安倍内閣は正式に発足した。

今回の衆院選は投票率（小選挙区）が戦後最低（52・66％）を記録した、と報じられている。低投票率となった理由は、解散の大義が理解されなかった、安倍首相の「不意撃ち」だ、と反発するも野党側が政権選択の対立軸を十分に示せなかった、「師走」という多忙な時期に大雪など悪天候の重なった地域はあった、などという要因が挙げられたが、投票率が低ければ低いほど政権与党に有利となる、との指摘もあった。

表 1. 第3次安倍内閣発足

90代	安倍晋三（第1次）	2006/09/26～2007/09/26
91代	福田康夫	2007/09/26～2008/09/24
92代	麻生太郎	2008/09/24～2009/09/16
93代	鳩山由紀夫	2009/09/16～2010/06/08
94代	菅 直人	2010/06/08～2011/09/02
95代	野田佳彦	2011/09/02～2012/12/26
96代	安倍晋三（第2次）	2012/12/26～2014/12/24
97代	安倍晋三（第3次）	2014/12/24～

※首相官邸ホームページによる

この指摘はそれなりの根拠があるだろうが、しかしそれだけの要素で選挙結果が決まったわけではないだろう。国民が連立政権に対し一定の評価を下した結果だと見るのが客観的ではないか。筆者はそう思う。

実は選挙の前に行われた様々な世論調査の結果にも、一部の分野において連立政権に対する比較的高い評価

表2. 新聞各紙の社説一覧

新聞社	見出し	論調
読売	対立から協調へ舵を切る時だ	首脳会談の実現は新たな協調関係を築く重要な好機だ。表情は硬かったが、今の機運を一過性にはなるまい。
朝日	問われるのはこれから	長く豊かな交流の歴史を培ってきた隣国、関係改善の意思を確認し合った意義は大きい。これから確かな信頼関係を築けるように。
毎日	合意を土台に前へ進め	一度の会談で全てが解決できるものではない。対話や協力を重ねて流れを軌道に乗せ加速させてもらいたい。国民感情の好転につながることを願う。
日経	仕切り直しの再出発だ	握手を交わし、戦略的互惠関係の実現で一致したことは前進だ。傷ついた関係を仕切り直し、再構築するきっかけにしたい。
産経	関係改善の一步にすぎぬ	「異なる見解」を有するなどの政治的妥協の上に実現した会談、有効な「戦略的互惠関係」の実現に努力を傾注してもらいたい。
東京	日中改善の歩み着実に	両国政府は「外交的成果」を誇るのではなく、真の関係改善に向けて、着実に歩みを進める転換点にすべきだ。

※新聞各社の紙面を参考に筆者作成

(2)首脳会談実現までの道のり

振り返れば、小泉純一郎首相の靖国参拝で悪化した日中関係を改善軌道に乗せたのは、第1次安倍内閣が発足して13日目の2006年10月8日の安倍首相電撃訪中だった。個人的思想信条を封印して最初の外遊先を中国に選んだ動きは、「氷を砕く旅」(破冰之旅)と呼ばれ、中国等諸外国はもとより、経済界など日本国内からも高く評価された。

しかし、2012年12月に第2次安倍内閣発足後、「侵略の定義」の発言や、中国包囲網とも見える「価値観外交」などという言動が中国を刺激し反発され、さらに2013年12月の靖国参拝により、日中両国関係が決定的に悪化し、「氷河期」のどん底に陥った。

それから約1年。紆余曲折はあったが、歩み寄りの機運が少しずつ高まり、ついに11月10日に両国首脳が握手を交わしテーブルについた。ここまで辿りついたのは、諦めずに対話を呼びかけつづけた安倍首相の粘り強さがあり、そして従来の態度を軟化させた習国家主席の決断があってこそその結果であることは言うまでもないが、この約1年の間に、歩み寄りの道のりはどんなものだったのだろうか。外交舞台の裏また表にどんな「ドラマ」があり、どのような交渉がなされたのだろうか。興味深く調べてみた。まずは調べた結果を時系列に並べてみる。

・2013年12月26日

第2次安倍内閣発足してちょうど1周年。「(総理大臣として)靖国参拝をしなかったのは痛恨の極みであ

る」と度々話した安倍首相は、この日、靖国神社を公式参拝した。すかさず中韓から批判の声が上がり、同盟国のアメリカも「失望」とのコメントを発表した。

・4月上旬

胡耀邦元総書記の長男・胡德平氏が訪日、安倍首相と会談。30数年前に撮影した、2人も一緒に写っている一枚の写真を安倍首相に手渡した。

・4月23日

アメリカのオバマ大統領が訪日、同盟国同士の親密さをアピールする一方、隣国との関係悪化をエスカレートしないよう、安倍首相に促したと報じられた。

・5月5日

超党派の日中友好議員連盟会長の高村正彦自民党副総裁が訪中、張徳江全人代委員長(国会議長に相当)と会談。安倍首相の意向として、11月北京で開くAPECで習近平国家主席との首脳会談を開くことが望ましいと伝えた。張氏との会談に先立ち、中国人民対外友好協会の李小林会長とも会談した。李氏は李先念元国家主席の娘で習氏の幼なじみとして知られる。

・6月下旬

大田昭宏国土交通大臣・公明党代表团が訪中、劉延東副総理・政治局委員と会談。

・7月下旬

福田康夫元首相・谷内正太郎国家安全保障局長が訪

中、習近平国家主席と極秘会談。

(政府高官を交えた水面下の接触が始まり、関係改善の機運が徐々に高まりを見せはじめた。)

・ 8月2日

ブラジル訪問中の安倍首相、「11月の APEC で日中首脳会談の実現を期待する」と表明。

・ 8月9日

ミャンマーで開かれた ASEAN 地域フォーラムで岸田文雄外相と王毅外相が会談。安倍第2次内閣発足後、両国の外相会談はこれが初めて。関係改善に向けた積極的なシグナルとして注目された。

・ 8月12日

産経新聞：「関係改善望むなら首脳会談を」との見出しで社説を掲げ、ミャンマーでの岸田・王日中両外相の会談は意義が大きいと評価した。

毎日新聞：「関係改善につなげたい」との見出しで社説を掲げ、約2年ぶりの日中外相会談を評価し、「地球儀外交を掲げながら、隣国との関係改善が進まないままでは説得力がない」と指摘した。

・ 9月3日

「抗日戦争勝利記念日」にあわせて行われた集会で、習近平国家主席は談話を発表し、「中日関係の発展に努力し、両国の長期的安定した友好関係を推し進めたい」と述べた。

・ 9月中旬

対中外交を担っている垂秀夫官房総務課長が9月中旬北京を極秘訪問した、と共同通信が報じた(10/15)。垂氏は、安倍首相の信任が厚い谷内正太郎国家安全保障局長に近く、11月の APEC での日中首脳会談の実現に向けて中国側と協議した模様だ。

・ 9月下旬

国連総会に出席するためアメリカの NY を訪問中の岸田文雄外相と王毅外相が会談

・ 9月22日

安倍首相は訪問先のアメリカ NY で、「APEC に参加する私にとって、中国は訪問50カ国目。ぜひ習国家主席と首脳会談を行いたい」と踏み込んだ発言をした。

・ 9月24日

日中両国政府防衛関係者が中国の青島で会談し、偶発的な軍事衝突を防ぐための「海上連絡メカニズム」の運用開始に向けて協議の再開に合意した。

・ 9月28日

日中有識者会議「東京・北京フォーラム」が東京で開かれ、福田康夫元首相が発言し、「外交には勝ち負けがあってはならない。双方が少しずつ譲り合うこと」と訴えた。

・ 9月29日

安倍首相は臨時国会での所信表明演説で「日本と中国は、切っても切れない関係であり、中国の平和的な発展は、わが国にとって大きなチャンスである。地域の平和と繁栄に大きな責任を持つ両国が、安定的な友好関係を築いていくために、首脳会談を早期に実現し、対話を通じて『戦略的互恵関係』を更に発展させていきたい」と表明した。

(キーワード：「安定的な友好関係」。国会演説で「友好」に触れたのは、初めて。背景に9月3日の習国家主席の「安定した友好関係を推し進めたい」との談話があるようだ。)

・ 10月3日

午前の衆院予算委員会で、第2次安倍政権で実現していない日中首脳会談に関して、「11月の北京での APEC で会談できればいい。両国が互いに静かに努力をすることが大切だろう」と重ねて意欲を示した。

・ 10月7日

李小林中国人民対外友好協会会長が訪日、日中友好をテーマにしたバレエ演劇を安倍首相と共に鑑賞、20分程度会談。(李氏との接触は、首脳会談実現に向けた環境整備の一環として日本側が求めた。李氏は故李先念元国家主席の娘で、習近平国家主席の幼なじみ。)

・ 10月8日

安倍首相は午前の参院予算委員会で、日中関係に關し「中国側も関係改善に以前より積極的になってきている」との認識を示し、11月に北京で開く APEC での首脳会談について「日中関係を改善したい」と改めて意欲を示した。

・10月15日

程永華駐日大使は、東京都内での講演で「日本の指導者が両国の安定した友好関係を引き続き促進したいと表明した。この前向きな態度に私たちは留意しており、その中に含まれる変化を感じ取っている。APECは重要なチャンスだ。双方は外交ルートを通じて接触を続けている」と述べ、会談に向け調整が始まっていることを明らかにした。

・10月16日

安倍首相は、訪問先のイタリアで中国の李克強首相と初めて挨拶を交わした。「にこやかに握手が出来た意味は大きい。首脳会談への弾みになる」、と首相周辺は喜んだ。

・10月22日

APEC 財務相会合に出席するため訪中した麻生太郎副総理・財務相は、同会合の開幕式で中国の張高麗副首相と短時間会談し、「日中関係の更なる改善のためには両国の首脳の会談開催は有意義だ」と呼びかけた。張氏が麻生氏に対応したところに、関係改善への中国側の真剣さがにじむ、と日経新聞が伝えた。

・10月29日

福田康夫元首相は北京の人民大会堂で習近平国家主席と再会した。7月下旬に北京で行った極秘会談以来だ。「再会でできて嬉しい。訪中を歓迎する。」習主席の歓迎挨拶に対し、福田元首相は「国際社会における中国の役割は大きい」と親しく言葉を交わした。

・11月3日

毎日新聞が社説を掲載、「会うのが互いの利益だ。APEC という国際舞台での日中首脳会談の機会を逃してはならない」と力説した。

・11月6日

谷内正太郎国家安全保障局長が訪中、中国の楊潔篋國務委員と協議。7日朝未明3時過ぎまで、約3年ぶり日中首脳会談実現のための土台となる「4項目の合意文書」のとりまとめに漕ぎ着けた。そして同日午後、両国政府がこの4項目の合意文書を同時に発表した。

●●●●●●●●●●●●●●●●

関係の改善、首脳会談の実現に向けていろいろなレベルで様々な努力がなされ、数々のエピソードがあった。外交舞台の表と裏に繰り広げられた「ドラマ」は、いずれ当事者たちが何らかの形で明らかにするだろう。時系列に並べた前掲の内容はほんの一部の「点と線」でしかないが、その点と線をつなげれば、約1年この間の流れが見えてくるのではないかと思う。

その流れの中に、大きな転機や転換点があったのだろうか、首脳会談実現までの道のりをもう少し整理してみる。

第2次安倍内閣が発足して1周年になる2013年12月26日の日に、安倍首相は念願の靖国神社公式参拝を履行した。中国政府は日本大使を呼んで抗議を申し入れるなど強く反発した。その上世界各国に駐在する中国大使に対し、歴史認識問題をめぐって日本批判キャンペーンを展開するよう指示した。その中で英国BBC放送の番組で日中両国の駐英大使が激論する場面も見られた。安倍首相はいろいろな国際会合での発言で中国批判を強め、習国家主席も負けずに、訪問先のドイツなどで日本の侵略戦争による被害について数字などを挙げて日本を非難した。

このように、2013年末から2014年の春が訪れるまでの3ヵ月間、両国の間に厳しい応酬が繰り返され、日中関係は厳冬期の如く、冷え込みの一途を辿った。

日中関係にとって最初の「転機」が訪れたのは桜が咲いた4月上旬だった。

4月8日夕方、中国の胡耀邦元総書記の息子・胡德平氏が首相官邸に菅官房長官を訪ねた。真の目的は安倍首相と会うことだったが、当時の日中関係等の事情で、首相が偶然に立ち会うという形で面会することとなった(デジタル朝日2014.11/14)。胡氏は、1980年代に訪中した安倍首相の父親、安倍晋太郎外相と秘書の晋三氏、胡耀邦総書記と德平氏の4人が納まった一枚の写真を安倍首相に手渡した。「中国と日本は切っても切れない関係だ」と安倍首相に訴えた胡氏、中曽根首相との信頼関係を築き、日本の青年3千人を中国に招くなど、青少年交流に熱心で親日家として知られる父の胡耀邦元総書記、「中日友好」に生きた父の遺志を受け継ぎ、両国関係の改善に一役を担いたい気持ちが胸中にあった。

安倍首相は「戦略的互恵関係の重要性は認識している」と胡氏に応じた。面会は約1時間に及び、胡氏は、

「今日の内容を本国に必ず伝える」と言い、首相官邸を後にした。

日中関係の蜜月時代と言われる中曽根康弘内閣時代、外務大臣を務めたのは安倍首相の父、安倍晋太郎氏だった。当時は外相秘書として訪中した安倍晋三首相、胡氏から手渡された写真を見て、30余年前の記憶を、少し思い出されただろうか。

胡氏の日本訪問は単なるプライベートな旅行ではないはずだ。習指導部の関与があったとも考えられる。だとすれば、それは安倍政権との対話を模索する方針に切り替えたとのメッセージだったかもしれない。

(胡氏のこの日の訪日、安倍首相との面談が、後に福田康夫元首相が極秘訪中して習国家主席と会談し、日中首脳会談の実現に向けた動きの「伏線」となった、とも言われている。)

2週間後の4月23日、アメリカのオバマ大統領が2泊3日の日程で日本を訪れた。日米同盟の親密さをアピールする一方、隣国との関係を改善するよう安倍首相に促したと報じられた。安倍首相は、同盟国の「忠告」には真摯に受け止めなくてはならなかった。

その後の安倍首相の言動は穏やかになり、表情も朗らかに見えた。安倍首相の胸中には、隣国との関係改善に何かしら考えはじめていたかもしれない。

そして次に大きな転機が訪れたのは7月の下旬だった。連立与党内にも、政権発足から2年経っても隣国との対話機会がないという異常な状態に懸念の声が上がっており、13億人を抱える世界第2の経済大国の広大な市場を求め、日本の経済界からも中国との関係改善を求める声が強まっていた。更に米国の圧力もあって、偶発的な衝突を避けるためにでも、安倍政権は対中外交への対応が迫られていた。

その中で、橋渡し役を買って出たのは福田康夫元首相だった。

日中国交正常化が実現されてから7年目の1978年10月に、日中平和友好条約が締結された。日本側の功労者は当時の福田赳夫首相、福田康夫元首相の父だった。福田康夫元首相自身も中国政府が支援する経済会議「ボアオ・アジアフォーラム」の理事長を務めており、中国が最も信頼する日本の政治家の一人である。

その福田元首相は安倍首相に対し、「戦略的互惠関係」とは安倍さんが最初に使った言葉だ。もっと前向きの

ことを考えないと、と進言した。(産経新聞 11/20)

そして7月末、安倍首相の親書を携え、福田元首相は北京を極秘訪問した。

北京の人民大会堂で習近平国家主席の出迎えを受けた福田元首相は首脳会談の重要性を率直に訴えた。

「世界第2、第3の経済大国があるこの地域が、世界の紛争地と言われているのは恥ずかしいこと。首脳同士が大局的判断をしなければならぬ」。

習主席は頷いた。(digital.asahi.com 2014, 11/14)。厳しい日中関係に対する「危機感」を習主席と共有した瞬間だった。その後というもの、両国の政治家や官僚たちが会合を重ね、歩み寄るための方法を模索しはじめた。

福田康夫元首相と習国家主席との極秘会談、厳冬期にある日中関係の雪解けが始まる2014年の夏だった。

もう一人記しておきたい人物がいる。安倍首相の「懐刀」と言われる谷内正太郎国家安全保障局長である。前述の福田元首相と習国家主席との極秘会談に、谷内氏は内閣特別顧問として同席していた。(菅官房長官は安倍首相の派遣だと認めていた。朝日新聞2014, 10/12)

谷内氏は中国との関係が深く、日中関係の節目で重要な役割を担った実績がある。外務次官だった2006年、第1次安倍政権発足を受け、冷え込んだ日中関係を打開するため、中国側と水面下で交渉、安倍首相の電撃訪中や「戦略的互惠関係」構築の合意に道を開いた立役者であった。翌年の2007年に、日中次官級対話で訪中し、当時浙江省党委員会書記の習近平氏と会談したことがあり、中国からも一日置いている人物である。

福田元首相と共に訪中し、習国家主席との会談に同席、関係改善・首脳会談の実現に向けて黒子の役目を果たした谷内氏。その努力が報われ、福田元首相と共に訪中してから3ヵ月後の11月10日に、日中首脳会談が行われた。

実は日中首脳会談の実現に向けて、首脳同士が会う前に合意文書をまとめることになり、日本側は谷内氏を中心になって合意案の作成に取りかかった。その合意案をめぐって中国側と折衝し、首脳会談実現の3日前までに何とか取りまとめに漕ぎつけ、両国が同時に発表することができた。合意文書発表後、首脳会談が開かれるまでの間にも中国側との折衝に苦労したいきさつがあるという谷内正太郎氏、安倍外交の立て直しに骨折してきた日本版「キッシンジャー」と呼ぶにふさわしい外交官である。

(3)4項目の合意文書

共同通信2014, 11/11の報道によると、11月7日午前1時半過ぎ、谷内正太郎国家安全保障局長と外務省の秋葉剛男国際法局長が中国の楊潔篪國務委員が待っている北京の釣魚台迎賓館を訪れ、用意した「日中合意案」を楊國務委員に示した。熟読した楊氏は、「分かった、是非発表したい」と応じた。時は7日午前3時を回ったところだった。事実上、日中首脳会談の実現が決まった瞬間でもあった。

この日の午後、日中両国はこの4項目合意文書を同時に発表した。前述の如く、約3年ぶりの日中首脳会談実現の土台となった「4項目の合意文書」のとりまとめに漕ぎ着けた立役者の一人として谷内氏はその名を日中関係史に残した。

表3. 4項目合意文書

【日中関係の改善に向け、これまで両国政府間で静かな話し合いを続けてきたが、今般、以下の諸点につき意見の一致をみた。】

1	双方は、日中間の四つの基本文書の諸原則と精神を遵守し、日中の戦略的互惠関係を引き続き発展させていくことを確認した。
2	双方は、歴史を直視し、未来に向かうという精神に従い、両国関係に影響する政治的困難を克服することで若干の認識の一致をみた。
3	双方は、尖閣諸島等東シナ海の海域において近年緊張状態が生じていることについて異なる見解を有していると認識し、対話と協議を通じて、情勢の悪化を防ぐとともに、危機管理メカニズムを構築し、不測の事態の発生を回避することで意見の一致をみた。
4	双方は、様々な多国間・二国間のチャンネルを活用して、政治・外交・安保対話を徐々に再開し、政治的相互信頼関係の構築に努めることにつき意見の一致をみた。

※外務省 HP より

日中協会の白西紳一郎理事長は、「4項目の合意はいまの日中関係の改善に役立ち、今後はこの合意文書の遵守が求められる」とコメントした。

そのほか、ロシアやインドネシア、シンガポール、タイ、インド、韓国などのメディアも論評を発表し、日中間の関係改善に向けた努力を評価した。(新華社通信2014, 11/8)

しかし、当の当事者両国は、並々ならぬ苦勞をしてせっかく合意に漕ぎ着けた4項目の合意文書の解釈をめぐって、発表後も調整はもつれ、首脳会談実現前日の9日夜になっても折衝が続いた。安倍首相と岸田外相が合意文書発表後にテレビ番組や記者会見で、靖国問題または領土問題が踏まれないとの見方を示唆したことに中国側が反発したためだ。

翌日の10日、約3年ぶりに日中首脳会談がようやく実現したが、会談の前夜にまで続けられたぎりぎりの

日中両国の関係改善に向けて話しあった結果、まとめられた合意文書を日中両国が同時に発表した。そして真っ先に反応したのはアメリカだった。

アメリカ政府報道官が7日の記者会見で、「関係改善に向けた4項目合意を歓迎する。当該地域のみならず、世界の平和と繁栄に影響を及ぼすからである」とのコメントを発表した。

APEC に出席するため北京訪問中のケリ國務長官も8日、「アメリカは、中国と日本の二国間関係の改善について達成した4項目の原則的な共通認識を歓迎し、双方が関係改善のために払った努力は建設的な意義を持っている」と述べ、「日中両国の関係改善は緊張している時局の緩和に役立っており、両国だけでなく、全体地域にもプラスになる」と高く評価した。

攻防はさすがに会談前の握手をかわす場面の雰囲気に影響したようだ。

この「4項目の合意文書」をめぐって日本国内にも、日本が譲歩した文書だ、日本が外交上損した、などという否定的な見解を示したコメントが見受けられた。

今回の首脳会談の実現、会談の前に発表した4項目の合意文書は、領土問題と靖国問題で両国の「痛み分け」となった妥協の産物ではなからうか。ネガティブな声はこの前提と背景に対する理解と覚悟が足りないことに起因すると思われる。

妥協は実利のためであり、実利とは「戦略的互惠関係」である。名分よりもそれぞれの国益を優先したはずである。

「曖昧な決着」、「玉虫色の合意文」などと表現されているが、双方の知恵を絞った「外交芸術」とも言え

よう。

合意文書の中の『異なる見解』・『政治的な困難』などという表現は、お互いに認めた。ゆえに同床異夢の解釈は避けられない。様々な解釈が可能な曖昧な合意だったからだ。

「あいまいさは外交の美学、外交言説は直説を警戒する。」
「日本の国家安全保障局の谷内正太郎局長と中国の外交担当の楊潔篪國務委員の作品だ。2人は両国の策士だ。」(中央日報2014, 11/13)

思わず福田康夫元首相の言葉を思い出す。

「外交には勝ち負けがあってはならない。双方が少しずつ譲り合うことだ。」

東京新聞の社説の言葉も思い浮かぶ。

「『外交的成果』を誇るのではなく、真の関係改善に向けて、着実に歩みを進める転換点にすべきだ。」

目先の損得勘定より、やっと実現した首脳会談の歴史的な意義や波及する経済効果などを堪能し、大局観的に日中関係を俯瞰し前進させるのが両国のためであり、国民の幸福につながる賢明な選択ではなかろうか。

2. 日中関係の今後

(1) 首脳会談後の交流再開

安倍首相と習国家主席の両首脳会談を受け、中断や停止していた日中間の各種対話・交流・イベントなどが相次いで再開し、関係改善の機運が強まっている。

○日中、政党間交流を本格再開 (日経 11/12)

中国の党幹部 (中央対外連絡部) が自民、公明両党との政党間交流のために11月16日~20日の日程で来日し、谷垣幹事長らと会談する。

9月の日本側幹部の訪中に続く中国側の来日、2009年から中断している3政党の幹部による「日中与党交流協議会」が本格再開する見通しとなった。

10日の安倍・習両首脳会談を受けて正式に決定した。

自民党は、幹事長の谷垣氏と総務会長の二階氏、二人とも中国に太いパイプのあるベテラン議員として自民党役員に就任・日中関係の改善に向けた働きかけに意欲を示した人事采配と言える。

○「新日中友好21世紀委員会」が再開 (12/3)

両国の有識者が日中関係のあり方を話し合う「新日中友好21世紀委員会」の第4回会合が12月3日から2

日間、北京で開かれた。2011年10月以来約3年ぶりの再開。日中首脳会談を受けて中国側は再開を応じた。

会合後の記者会見で中国側座長の唐家璇元外相は、「今回はかつてにも増して重要な意味をもつタイミングで開かれた。当面重要なのは、4つの合意文書を実行することだ」と述べた。

日本側座長の西室泰三日本郵政社長は、「政府間関係が困難に陥ったときこそ、委員会が積極的な役割を果たすべきだ」と述べ、「これから先の日中関係改善のために何をすべきかを議論していく点で双方が一致した」と締めくくった。

最後に李克強首相が姿を現し、両国の委員たちと約40分間面会、「中日関係は重要だ」と関係改善に意欲を示した。

○ジェットロ、中国成都に事務所開設 (11/28)

日本貿易振興機構 (ジェットロ) は11月28日、中国内陸部の主要都市である四川省成都に事務所を開設した。中国での拠点は香港を含めて8カ所目。内陸部への日本企業の進出を支援するためである。

○旧日本軍の遺棄化学兵器廃棄作業を再開 (12/1)

日中両政府は1日から、旧日本軍が最も数多くの遺棄化学兵器を残した吉林省で兵器の廃棄作業を始める。33万発の化学兵器が埋まる。2022年までに処理を終えることを目指す。

15省40カ所に200万トンの化学兵器が遺棄された。

○「日中メコン政策対話」再開 (12/3)

日中両外務省は2日、ミャンマーなどメコン川流域の国々を連携して支援するための「日中メコン政策対話」を北京で開いた。2011年9月以来3年ぶり。11月の日中首脳会談を受けて再開した。

○「日中省エネ・環境総合フォーラム」開催 (12/28)

「日中省エネルギー・環境総合フォーラム」が28日北京で開かれた。

環境分野などの技術協力について話し合う同フォーラム、2012年を最後に開いていなかったが、2年ぶりの再開で、約500人が参加し、エコカーの充電インフラの共同研究など41案件で協力を合意した。次回は来年日本で開催。

天野浩氏ノーベル物理学賞受賞者が講演、6つの分科会で大気汚染対策など話し合った。

表4. 国・地域別訪日客数 (2014年)

	国・地域	訪日客数	伸び率
1	台湾	282万9800	28.0%
2	韓国	275万5300	12.2%
3	中国	240万9200	83.3%
4	香港	92万5900	24.1%
5	米国	89万1600	11.6%
6	タイ	65万7600	45.0%
7	豪州	30万2700	23.8%
8	マレーシア	24万9500	41.3%
9	シンガポール	22万7900	20.4%
10	英国	22万0100	14.8%

※日本政府観光局の統計データより筆者作成

ている新聞記事から上述の事例が拾えた。

最後の「訪日客2015年は1,500万人超へ中国から急増」については、「再開」された事業ではないが、2014年4月以降、日中関係改善の機運が高まるにつれ、日本を見直し、日本文化を体験してみたいなど、変化の兆しが見られつつある事態も訪日観光客数を押し上げた要因の一つであると考えられる。2015年の1,500万人、そして2020年の2,000万人訪日観光客数の達成を目指す日本の観光立国政策、さらなる関係改善に向けて交流が深まりつつ、隣国の中国からの訪問客数とその達成目標に貢献する可能性は大きいと思われる。

(2)解決すべき課題

日本内閣府が昨年10月に行った調査では、中国に親近感を持たない人が8割を超えた。

数年前に中国の漁船が日本海上保安庁の船に衝突する映像や、中国国内での反日デモ、「毒餃子」事件などの食安全問題、PM2.5越境大気汚染問題、最近では中国漁船のサンゴ礁密漁問題など、マス・メディアの集中的な批判報道により、中国に憤りを感じた人はかなり増えたように感じる。

一方、戦争責任問題や靖国神社参拝問題等の歴史認識についての日本の一部の政治家の言動やマスコミの報道に対して怒りの拳を上げる中国人が多く、尖閣諸島（中国名「釣魚島」）の領土問題をめぐっては、中国領だと主張しつつ、かつて先人政治家たちが提案した「棚上げ」を日本政府に求めている。

小さい問題も大きい問題もいろいろとあるが、解決すべき大きな課題として歴史認識問題と領土所有権の問題にはほぼ集約できるのではないかと思う。

それについても今回の首脳会談前に両国政府が同時に発表した合意文書において、問題の所在と解決方法を見出しているように読み取れる。

- ①双方は、尖閣諸島等東シナ海の海域において近年緊張状態が生じていることについて異なる見解を有していると認識し、対話と協議を通じて、情勢の悪化を防ぐとともに、危機管理メカニズムを構築し、不測の事態の発生を回避することで意見の一致をみた。
- ②双方は、歴史を直視し、未来に向かうという精神に従い、両国関係に影響する政治的困難を克服することで若干の認識の一致をみた。

問題課題を抱えるということは珍しいことでも何でもない。ポイントはそれらの問題課題についてどう考えるかにある。お互いに相手を敵視し、または仮想敵にするのではなく、よき隣人同士として、解決しようと思えばできないことはないはずだ。世界では問題課題を抱えるいろいろな国々の経験がそれを示しており、今回の日中首脳会談前に発表した「4項目の合意文書」はもっともよい解答を出したと言える。

「双方は、日中間の四つの基本文書の諸原則と精神を遵守し、日中の戦略的互惠関係を引き続き発展させていくことを確認した。」

「双方は、様々な多国間・二国間のチャンネルを活用して、政治・外交・安保対話を徐々に再開し、政治的相互信頼関係の構築に努めることにつき意見の一致をみた。」

政府や専門家たちの折衝、交渉にまかせ、冷静にそれを見守る姿勢を両国の国民が求められるのではないだろうか。

おわりに

一衣帯水の隣国同士である日本と中国、彼方2000年前に交流往来の歴史が遡れる。共有する文化文明も多く、遣隋使、遣唐使、阿部仲麻呂、鑑真和上、孫文、魯迅、周恩来、…数多くの先人たちは命かけて苦勞をいわずに両国間を行き来し、日中間の「距離」を縮めた。

不幸なことに戦争時代もあった。加害者の国と言われる日本にも、被害を受けた中国にも戦争により幾千万の人々が倒れ、尊い命を落とした。

そして今から43年前の1972年に両国の先達政治家が、過去のことには区切りをつけ握手を交わし、国交正常化

を実現した。日中友好の「蜜月時代」もあった。70年代から80年代前半にわたって中国に親しみを感じる日本国民の数は78%、と内閣府が統計を発表したことを記憶している。しかしその後、両国関係は、「一進一退」・「一喜一憂」の繰り返し、時の政府、時の政治家等の言動により左右され、両国の関係を例える言葉として「近くて遠い国」の表現は消えないでいる。

去年は日中関係を改めて考えさせる年だった。

幸いなことに、多くの政治家や官僚、そしてあきらめずにこつこつ民間交流を続けてきた有志の方々や団体の努力が奏功し、冷え込んでいる両国関係がついに氷解の朗報が訪れ、雪解けを示す兆しを確かに感じとった。

首脳会談後、交流再開のニュースが相次いで多く報じられ幸先の良いスタートと言えよう。

これから先は、「冷静沈着」、「客観公正」のキーワードを肝に銘じてさらなる関係改善のために大局的に戦略的に協力しあって前進するのみであろう。

アジア唯一の工業先進国日本、勤勉な国民、優れた管理運営システム、世界中の人々を驚嘆させる高品質の技術と製品、漫画・アニメ、ファッション、和食文化、風光明媚の自然風情、…。どれもこれも日本の誇りであり、中国人を含む世界中の人々を魅了している。

一方の中国、悠久な歴史と文化を誇り、13億人を抱える多民族国家であり、様々な人と集団がいて変化もし続けている。かつての日本のように、経済成長を遂げ、国民が豊かになりつつあるが、公害問題等様々な深刻な問題が発生しているのも事実である。また日本との関係についていうと、前述のような国民感情もあるが、全ての人々が対外強硬、反日の固まり集団であるという作り上げられたイメージとはまた異なる。

日本の代表的な俳優高倉健さん死去の悲報が流れたとき、沸きあがった追悼の声は、日本人の感情と変わらなく、書店に並べてある村上春樹さんの小説などを見ると、日本の本屋さんに来ているような錯覚に陥るほどである。マンガ喫茶、和食ブームなど中国でも日本文化のファンが大勢おり、最近の中国人来日観光客の急増は、円安のせいだけではないはずである。変化の兆しにぜひ冷静に目を凝らしてご注目を願う。

民間交流の重要性はもとより、メディアの責任も重い。一面的な反中・嫌中論、あるいは反日カード、歴

史カードだけではナショナリズムを刺激し跳ね返ってくるだけである。お互いにとって利益にならないことは憤むべきではなかろうか。「和をすれば互いに利益になる、戦をすれば互いに傷つく」、歴史の明言を今一度「温故知新」されたいものである。

対立点を抱えつつも協調するのは世界の二国間外交では珍しいことではない。むしろ、その知恵を絞ることこそ、国家の力政治力が試される。

島の領有権をめぐる問題があっても、ほかの課題を通じて関係を築きなおす余地は大いにあるはずである。

たとえば、環境問題、大気汚染が深刻化している問題、食安全、高齢化対策など、日本がかつて経験し、または現に直面している問題など、共有できる課題は多々ある。

アジアを代表する二つの主要国、GDP 第2位と第3位が協働する意義は時とともに重みを増す。

「すべての紛争を平和的な手段で解決する」、「平等互恵」などという日中間に取り交わした条約の文言はいまなおかみしめる価値がある。

「エリゼ条約」～フランスとドイツ両国が調印したものである。この1月で締結50周年を迎える。両国の戦後和解の土台となったこの条約は、年2回の定期的な首脳会談、青少年の交流などが盛り込まれている。かつては数十年の間に3回も戦争を繰り返した「宿敵」の間柄だったが、互いに歩み寄り、EUの基礎を作り上げた。

独仏の和解のプロセス、東アジアにも適用できないか。憎悪を乗り越え、不信を受け止めつつ、どう和解し共生の道を探るか、多くのヒントが含まれているはずである。

JETRO（日本貿易振興機構）によると、中国に進出している日本の企業は23,094社、滞在している邦人は135,078人（外務省）、いまや日本にとって中国は最大の貿易相手国、中国にとっても日本は第2位の貿易相手である。経済交流、貿易振興は両国の距離感を一層近づけるだろうし、文化交流・人的往来は相互理解や信頼関係を促進し、人々の生活をもっと豊かにしてくれるものである。

政治制度的には、日本は自由民主主義国家であり、中国は党独裁の国である。中国も少しずつ民主化が進み、これからはもっと進化するだろう。

完璧なシステムはない。そのために互惠関係を構築し、相互補完を行う。賢明な国策であろう。お互いの利益が叶い、国の発展繁栄、国民の幸せにつながるからである。

日中両国首脳会談はようやく実現した。喜ばしいことである。しかし、すべての問題が一気に解消することはないだろう。よき隣国関係を築き上げるために引き続き努力する必要がある。両国関係のさらなる改善ができれば、国民感情も好転し、アジア並びに世界の平和、人類の進歩にも一層寄与することができると思えるものである。

参考文献

呂 学如 「日中関係の将来の展望（2）～安倍新首相の中国訪問をめぐって～」 福島学院大学研究紀要 第38集 2006年12月

外務省ホームページ

新聞各紙 読売新聞
朝日新聞
毎日新聞
日本経済新聞
産経新聞
東京新聞
福島民報
福島民友
通信社 共同通信
時事通信
新華社通信

インターネット

Yahoo. japan

福島学院大学 研究紀要

collection vol.49

平成27年2月26日 発行

編集・発行 福島学院大学
〒960-0181 福島市宮代乳尻池1-1
TEL 024-553-3221(代)

制作 株式会社山川印刷所
〒960-2153 福島市庄野字清水尻1-10
TEL 024-593-2221(代)

1. Trial of Problem-based Learning in Method and Technique of Education.
Reika Umenomiya 1
2. The problems of radioactivity and the issues of the nursery teacher training education
The consideration of the radioactivity anxiety of the students
Osamu Sato 7
3. "Active Learning" in my class
KUROTSU Kouji 13
4. A study on community life support of evacuation elderly by the Great East Japan Earthquake
~ Focuses on community life of the elderly that seen in Fukushima Prefecture IITATE Village ~
Terumi Kusaka 29
5. Attitude of attending lectures and intellectual growth feelings of college students.
Ken Koseki 39
6. Eine Betrachtung über der Analysenmethode der Ausübung des Säuglinges in der Morphologie der Bewegung
Takahiro Shimada 49
7. Active Learning initiatives in exercises subject
~The experiment to some games in the time of classwork introduction for exercises "childcare consultation support"~
Kiyotaka Kon 57
8. One Consideration about Self-Esteem in Children Growth
Akiko Nakano 63
9. A Study of awareness and selfassessment against the singing of student
I think the expression teaching methods appropriate to the student
Kazuko Nagakubo 71
10. I regard the collaboration of the nursing job as a care job Through the semistructured interview
Yuko Shibata 85
11. A Study of the care worker image of major scientific production in after care training
keisuke Shimanuki 97
12. Future view of Japan-China relations (4)
Concerning the summit of both countries by-APEC-.
Xueru Lv 105