

Print ISSN 1349-5909
Online ISSN 2435-4139

福島学院大学研究紀要

vol.58

SUMMARY
STUDY
REPORTS

2020A



福島学院大学

福祉学部・短期大学部

福島学院大学研究紀要

vol.58

SUMMARY
STUDY
REPORTS | 2020A

福島学院大学研究紀要 第 58 集 (2020A)

目 次

寄 稿

- 思春期・青年期に顕れる「自己感」について
 ー臨床の場における思春期・青年期のアイデンティティの問題ー 岸 良範 4

論 文

- 身体障害者の性生活支援における基礎的考察 齊藤隆之 20
- 児童虐待リスク要因の経済的側面に関する一考察
 ーマクロ計量モデル：尾崎（2019）と厚労省国民生活基礎調査の結果からの分析 八木孝憲 32
- 保育実習（保育所）・保育実習Ⅱにおける実習前後の学生の意識の変化について 2
 ～実習前後のアンケートの比較から～ 鈴木智子 42
- 絵本が育む「自己肯定感」に関する一考察
 ー子育て世代の母親から支持される絵本の存在をふまえてー 中野明子 60

報 告

- 教養教育科目におけるスマートデバイスを活用した情報リテラシー教育の実践
 ースマートフォンの活用を中心としてー 桑木通子 74

制 作

- 絵画制作・展覧会出展 古畑雅規 84

執筆者所属

- | | | |
|------|------------|-----|
| 岸 良範 | 福祉学部福祉心理学科 | 教授 |
| 古畑雅規 | 福祉学部こども学科 | 教授 |
| 齊藤貴之 | 福祉学部福祉心理学科 | 准教授 |
| 八木孝憲 | 福祉学部こども学科 | 講師 |
| 桑木道子 | 福祉学部福祉心理学科 | 講師 |
| 鈴木智子 | 短期大学部保育学科 | 准教授 |
| 中野明子 | 短期大学部保育学科 | 講師 |

寄稿

思春期・青年期に顕れる「自己感」について

—臨床の場における思春期・青年期のアイデンティティの問題—

岸 良範

要約：

アイデンティティという概念はその「確立・達成」という固定的なもの、いわば名詞としてとらえられ、「統合を目指した絶えざる動き」として、つまり動詞として捉える視点が失われているように思われる。さらに「拡散」「モラトリアム」という思春期・青年期の特徴をあらわす言葉に負の印象が与えられ、早く脱却しなければならないものと位置づけられてきている。

臨床の場で筆者が出合う思春期・青年期は、「混乱」「拡散」そして「迷う」「彷徨」の状態にあるのがごく当たり前であり、それはすぐに「改善」「統合」「確立」されたりするものではない。そしてこの「混乱」「拡散」の時期をいかに生き、他者との関係の中で自分自身の感覚、いわば「自己感」をいかに生み出して行くかがそのプロセスとなる。

その意味では、思春期・青年期の課題は「アイデンティティの確立・達成」という大きなストーリーではなく、「迷う」「彷徨」の中でいかに自分が自分であることの実感、小さなストーリーとしての「自己感」を持つことが出来るか、モラトリアムの時期にいかにかこの感覚につながっていくかが大切なことになる。そしてそれは「信頼され、信頼に根拠を与え、依存を満たすような誰か」、いわば重要な他者による「照らし返し」「鏡映」が必要であり、その中で自己感が支えられて行くということになる。

キーワード：

アイデンティティ、思春期・青年期、自己感

1. アイデンティティの「確立」また「達成」を固定概念として捉えることの問題

思春期・青年期における自分自身を振り返ると「アイデンティティの確立」という言葉が、呪いのように重くのしかかっていたことに気づく。

このアイデンティティという言葉は、「創始者」のエリクソン(1950)のアイデンティティの考えを基盤にしながらもそれぞれの学問の領

域において止揚され依然として様々な議論の対象となっている。そして時には本来の意味とは異なり、先述の「アイデンティティの確立」また「アイデンティティの達成」というように、何か「しなければならないもの」として教条的・規範的な言葉として思春期・青年期にあるものに対して、抑圧的なものとして使われることが多い。それは西平(1993)の言葉を借りれば、「既にできあがったレッテルのような言葉として上から押しつけられる」ような体験であり、筆者

の体験では「早く、何者かにならなければならない」「早く自分の進路をきめなければ、一生がダメになる」というように、既成社会の側から「暗々裏」に達成課題として私達の前に突きつけられていたように思う。

そこには「モラトリアム」であらわされるような「迷い」「彷徨」そして自身の「実存」をどのように考えていくかという、思春期・青年期から成人に至る動的プロセスが考慮されてはいない。そして「アイデンティティの確立」の対語として「アイデンティティの拡散」という概念が対置され、本来、エリクソンにおいては人の reality として描かれ、その同一性と混乱の間を行き交う動的な概念であったはずのものが、エリクソンの意図するものとは離れ、さらにその「拡散」「モラトリアム」という言葉に負の印象が与えられ、早く脱却しなければならないものと位置づけられてきた。そこでは「アイデンティティの確立・達成」というように何か固定的なものとしてとらえられていたように思われる。

西平は「専門家の分析概念」として使われる時には、「たとえば、心理学者の手にかかるとその達成感が数量化されて、実証的に検証可能な”青年の心理的特性”と固定される」としている。具体的には「アイデンティティ達成尺度」等の研究にその姿を見ることができよう。また、「教育的に転用されると、アイデンティティは規範性を帯びた目的概念」とされ、教育とはアイデンティティ形成の営みである、と規定されたりすることの問題を指摘している。そこでは、思春期・青年期というモラトリアムの時期の重要性が排除され「迷うこと、悩むこと」に負の印象があたえられ、早く目標を決めることが良い事としてを要求されることになる。

このようにアイデンティティ「確立」が強調され、固定した捉え方はエリクソンの理論の中に含まれる動的な側面を考慮してはいない。

2. アイデンティティを名詞としてではなく動詞として捉える視点

エリクソン (1950) は「自分とは何者か」といった問いは、青年期を生きる者であれば誰しもが抱く感覚であり、時には危機としてその人生に立ちふさがることあるとし、このような感覚を青年期の心理社会的危機として捉え、アイデンティティという概念を提唱した。つまり、エリクソン (1959) は、アイデンティティを「自分自身に対して持続的に同じであるという感覚と、他者とある種の本質的な特質を持続的に共有しているという感覚の両方を含んでいる」(鑑/2002) とし、アイデンティティとは、私自身が<わたし>であると証明することでもあり、他者という社会から<わたし>であることを承認されることも含める概念であると述べている。また、この概念は青年期に達成されることが望まれるとし、青年期の発達課題として設定されている。しかしその一方で、アイデンティティは一生涯を通して繰り返し問い直され修正されていくものであるとも述べている。西平はこのことを「不断の<運動>」として理解されるものであるとし、青年期では、特に重要となる問題として取り上げられている。つまり、そこでアイデンティティが達成されたからといって一生涯変わらずに固定されるわけではない。アイデンティティは、各発達段階や日々の生活の中において新たな価値観などに触れることにより、その都度揺れ動きを見せるものであって、変化を続けていくものとしている。

言い換えれば「アイデンティティを<統合を達成した状態>ではなく、統合を目指した絶えざる動きとして、いわば、名詞としてではなく動詞として、統合された<ものではなく統合してゆくこと>」、またアイデンティティとは、「アイデンティティの確立」というような葛藤の解決した平穏状態なのではなく、まして統合の終わった完成感という理解でもない。

筆者の視点から見れば、統合されていないものは統合されていないものとしてそれを受け入れ、統合してゆこうとする不断の「動き」として捉えることになる。それはその機会ごとに更新されていくものとして考えることができる。さらに言えば、アイデンティティの確立達成は、ひとつの目標ではあるが、「統合を目指した絶えざる動き」として、動詞としてとらえるならば、アイデンティティの概念は常に「拡散」「モラトリアム」性が含まれることになり、「統合」を求めて絶えずさまよい歩く側面があるということである。いわば、「拡散」「モラトリアム」の中で、人間がいかにか統合を目指すのかという視点を持つことが、大切なこととなってくる。

3. 大きなストーリーとしての「アイデンティティの確立」から小さなストーリーとしての「自己感」として捉える視点

臨床の場で筆者が出合う思春期・青年期は、「混乱」「拡散」そして「迷う」「彷徨」の状態にあるのがごく当たり前であり、それはすぐに「改善」「統合」「確立」されたりするものではない。そしてこの「混乱」「拡散」の時期をいかに生き、他者との関係の中で自分自身の感覚、いわば「自己感」というものを生み出して行くかがそのプロセスとなる事例が多い。モラトリアムの時期に如何にこの感覚につながっていくかが大切なこととなる。

この思春期・青年期におけるいわゆる「アイデンティティの確立・達成」は心理的水準から社会的水準まで多様な水準がある。この「社会的なものとのつながり」が、例えば非専門家、特に学校現場では「生涯の職業を今決めなければ残りの人生はない」等の言動につながり、思春期・青年期にある人を追い詰めてしまうこともある。つまり「アイデンティティの確立・達成」という固定化した見方の弊害がそこにはある。

上記のように「アイデンティティの確立」とい

う固定的で大きな概念・大きなストーリーとしてとらえてしまうと、思春期・青年期のモラトリアムの期間がどのような意味を持つかがとらえきれなくなる。そこで、ここでは“アイデンティティの確立”という大きな概念・大きなストーリーではなく、小さな概念・小さなストーリーとして、日常のささいな出来事の中にめばえる「自己感」という視点からこの問題をとらえることにする。そのことが、モラトリアムの中で日々変化・更新していく思春期・青年期の姿をとらえていくことを可能にすると思われる。

ここでは「アイデンティティ」の概念と「拡散」「モラトリアム」は常に表裏一体ということであり、その中で小さなストーリーとしての自己感をいかに体験するのが大きな意味を持つ。

この議論を進めるために、なぜ「自分とは何か」を基本とする「自己感」「アイデンティティ感」が問題となるのかについて、思春期・青年期がどのようなものであるのかについてその基盤となる諸理論を筆者自身の臨床体験に落とし込みながら検討、整理してみたい。

4. 思春期青年期と自己感

臨床場面における思春期から青年期にかけての事例の特徴をひとことでとらえてみると、自分とは何者かの探索、つまり、アイデンティティの探索、そして自己感をいかに感じられるか、であろう。ただしそれは上述の「アイデンティティの確立」では決してない。

自分とは何者かの探索の時期にあるということ、それは自分が何者であるのかという自己イメージがまだ決まらないということである。そのなかでの思春期・青年期は、さまざまな対象に同一化しつつ、時に大人たちが排除したくなるようなある対象への過剰な同一化を頻りに繰り返しながらも、自分のいわば存在証明を求めて様々な行動でひたすら探索する時期といえ

る。(岸/2010)

そしてこのような姿は、外見からみても、内面的なものを探ってみても、いずれにしる「拡散」であり「モラトリアム」の中にあり、「ゆらぎ」のなかにある時期といえよう。

なぜ、このように「ゆらぐ」のであろうか。人間は皮むけば、どのライフステージにある人でも実はゆらいでおり、成長とともにそのゆらぎに気づかないような防衛システムを作り、その結果それなりの自己イメージをもち、社会システムにかりそめの適応し、一見うまく安定した生活を送っていることになっている。このような姿は臨床場面においては、社会システムに「外的には適応」したとしても「内的な適応」は満たされず、自分の生き方に何気に不全感を持ち、自己感が持てないという成人期、中年期にあるクライアントの中にも観ることが出来る。

そして思春期・青年期は前述したように、このかりそめの適応の中での安定した自己イメージの形成をするほど器用ではない。つまり自我のコントロールがまだ不十分なのである。安定した自己イメージをもつためには、生理的・心理的・社会的な変化があまりにも大きすぎ、それをどのように自身の中に抱えていくのか、この変化という現実をどのように自分自身の身体に落とし込んでゆくのかの探索のなかにいる。

ここで強調されることは、上述したようにアイデンティティの確立というような大きな物語なのではなく、実感を伴う自己イメージ、つまり自己感をいかに体験していくのか、いかに「自分自身とは何か」を探索していくのかという個々人レベルの小さな物語であり、それがモラトリアムの時期とされる思春期・青年期の課題となる。

本論においてはその手始めとしてまず自己概念とその形成についての先行する理論について検討し、思春期・青年期が「混乱」になぜ陥るのかの理解の入り口とする。

1) 自己概念とその形成

自己概念とは自分は「こういう人間だ」という自分について抱いた考えである。「自分」のイメージができる過程の『自己』の感覚であるが、Pine (1993) は「個人の心理的体験には必要不可欠なものであるにもかかわらず、概念的には誰も明確に定義できておらず、非常にあいまいな術語」としているが、ここで自己感がどのようにして形成されているのかについて本論に関係するの基本的な考えに触れてみる。(ここまで自己概念、自己感、自己イメージ等のことばがつかわれてきているが、ここで少し整理しておきたい。本論においては自己感とは身体経験として実感の中に落とし込んだものであり、また自己概念とは自己感を意識化したものとして捉えたい)

まず James (1892/1993) は自己を“社会的自己”として述べているが、その社会的自己を「自分が知っている人が自分に対して抱いているイメージのこと」とし「他者が自分に対して抱いているイメージによって、自己概念を形成していると考えられる。」としている。すなわち、形成されてまもない自己概念は、他者から与えられたものであるともいえる。

つぎに J.Lacan の「鏡像段階」においての「私」の生成について検討してみるが、藤山 (2010) はそのことを簡潔にまとめている。それに倣いまとめれば、生後まもない赤ん坊は、脳などの神経系の発達が不十分で、母親と自分の区別も十分につかない。身体イメージもあいまいで、そもそも“自分”という意識すらない。生後6ヵ月から18ヵ月頃、子どもは鏡(あるいは比喩的には母親の眼のなか)に映った自分の姿に関心を持ち始める。そして鏡の像をみてそれが自分であることを認識し、身体的、ものの意味では獲得していない身体のみとまりや身体のコントロールの感覚を、鏡像のなかで先取的に獲得する。つまり、乳児は最初に“自分”を、鏡像のなか、虚のなか、ある種の疎外のなかに

発見する。そして、母親の保証によって鏡のイメージを自分のことだと信じ込み、そのイメージの力を借りて、子どもは自分のイメージを持つようになる、ということになる。

これを本論の目的に惹きつけて考えて見れば、我々は人生の早期において、自己を鏡像の中に疎外し、他者の目を通して自己の概念を形成している。それは、自分自身の実感とはズレが生じているものであり、自己概念はその早期においては、取り巻く世界から与えられたもの、他者から与えられたものであるといえる。

Erikson (1959/1973) は「わたしとは何者であるかをめぐるわたし自身の観念」である個人的同一性と、「わたしとは何者であるかと他者が考えているとわたしが想定するわたしについての観念」である社会的同一性が一致した状態をアイデンティティの安定した状態とした。そして、このあいだに不一致が起きるとアイデンティティの危機が起きると見なしたが、これは「アイデンティティ」というものが相互性の中にあり、固定的なものではないということを示すことになる。

2) 「人間という生き物である自身の身体」をどのように生きていくのか

—他者から与えられた自己概念と、与えられたことから生じる実感とのズレについて—

思春期・青年期にいたる児童期までは上述のように与えられた自己概念の中で、社会システムに一見うまく適応して安定した生活を送っているように見える。ところが、この思春期・青年期に入ると生理的・心理的・社会的な変化があまりにも大きすぎ、今までそれなりに安定していた自己イメージが混乱し断片化され、さりとて新たな自己イメージが未だ形成されない中間領域の中で、どのように自身の中でまとまりをつけたらよいかと彷徨い歩くことになる。そ

れは、其々が「人間という生き物である自身の身体」をどのように生きていくのかという新しい課題に向き合うということでもある。特に与えられたものと自身の実感レベルのものとの異同を調整しようとして、自己概念の再構成がその課題となる。

児童期までのわれわれは、自己イメージのなかに性衝動の存在を明確には位置づけてはいない。多少なりとも性的に進んでいる子どもに対しては、どこかからかいの対象（投影ではあるが）にしたりするのが常で、性衝動は自明的な価値の制限を受けているゆえに、自身の中からはなれたところに置こうとする。これは、他者から今までの自己概念を守るためであり、その離れたところで清く正しい自己イメージを作り上げようとする。しかし「青年期がはじまると、身体的な性器的成熟がおこることによって、それ以前に頼っていた不変性と連続性のすべてが再び問題となる」（エリクソン 1950）というように、今まで頼っていた自己イメージが使えなくなり、性衝動を含めた新たな自己イメージを作らなければならなくなる。そして「思春期男子」に限って言えば、突然に偶発的？に夢精、マスターベーションを経験することになる。そのことは児童期のレベルで形成してきた自己イメージの危機となる。つまり、「性衝動」が「悪」ならびに「必要悪」との雰囲気の中で自己イメージを形成したものにとっては、「善」の中での自己イメージが大きくゆらぐことになる。つまり「善」であった自分に性衝動という「悪」が入り込んでくる。この具体的体験はこれまでの自己イメージ、または、「人間はこうあるべき」という「教えこまれたあるべき姿」だけでは自分自身を支えられないことを漠然と気づかせることになる。つまり、与えられた自己概念と現実とのズレが顕れ、これまでの「清く正しい」自己概念は使えなくなる。そしていままでの自己概念とその不変性と連続性を失うことになる。そして新しく起こったことを取り込んだ自己概念も

未だ作れず、中間的な境界的な状態を彷徨うことになる。この中間的な境界的な状態を彷徨うことが思春期・青年期の自己概念の混乱であり所謂「アイデンティの拡散」といえるものである。そしてこの拡散の中で「ゆらぎ」のであり、新たに加わった「人間という生き物である自身の身体」を基盤とした自己イメージ、そしてその元となる「自己感」の模索が要求される。

思春期・青年期の発達課題においては、この不一致をなくそうとする試行（ゆらぎ）が通奏低音として行動の背景に存在し続け（岸 2010/2011）、その中での自己感の模索が大きな意味を持つ。

注) 自己感という言葉について：「自己感」についてのここでの定義は、意識だけではなく無意識の過程を含んだ、漠然としてはいるが、確かな自己の存在の実感。具体的に明快に言語化されることはないが、たとえば、ある状況の中に身を置く個人が、今の在り方に「これで良いのだ」という確かな「感じ」を持つことである。その自己感が意識化されたものを「自己イメージ」とする。

5. ゆらぎと自己感の探索

1) 与えられた自己概念からの離脱と不安

この「ゆらぎ」は、思春期から青年期にかけてこれまで同一化してきた両親のまなざしから離れ、時にはそれを捨て去るという苦痛な作業を要求する。（岸 /2010）

この両親と自身の間での間主観的に形成してきた枠組みを捨て去るということは、現実的には両親を代表とする「世の中」の価値のみならず、愛着を向けていた気持ちをも一時的に取り去ることになり、象徴的にはこれまでの自分自身の「喪失」であり「死」であり、また両親を「喪失すること」「殺す」ことに等しい。しかし現実的にはその「両親・世の中」に依存しなければ生きていけず、自ら否定したものに頼らざるを得ないという「依存」と「自立」の間の葛

藤に苛まれる。自らに端を発したにもかかわらず、この時期の彼らは、寂しく、不幸で孤立という寄る辺のない「うら淋しさ」（村上 2004）を感じるようになる。そしてこのような孤立感等と折り合いをつけるために、さまざまな特徴的な行動があらわれる。それは時に反抗的であり、攻撃的であり、「大人の世界」に戸惑いをもたらす。その行動傾向の背景にはおおくのものがあがるが、ここでは筆者が臨床の場に出会う事が多かった二つの面を取り出してみる。

2) 臨床の場からみた思春期・青年期の行動の背景

①分離不安—侵入不安コンプレックス

まず最初にあげられるのは「中間人」としての自己イメージの不確かさとそれに基づく「ゆらぎ」から来るものである。それは過渡期の不安を端的に表すものであり、社会的な場面、親子関係のレベルにおいて顕著に現れる。特徴的な対人関係パターンは「分離不安—侵入不安コンプレックス」という言葉で表すことができる。そこには、自己感が脆弱なために他者のかかわりに飲み込まれてしまう不安がある。かといって誰かとのかわりを持ちたい、孤立しはしたくないという気持ちもある。つまり自分の世界に侵入されるのも怖い、無視されるのも怖い。愛着と拒否のアンビバレントな状態にある。これは例えば親や担任が「昨日の試合どうだった？」と子どもに尋ねた時に、口元や顎に自意識を集め一見否定的に返してくる「べつに！」「普通！」というこの時期によくあるやりとりで顕れている。このやりとりの持つ意味を子どもからの拒否としてだけで捉えるとその意味が見えなくなる。下手に肯定的に返事をしてしまうと大人たちはそれに乗じて善意に満ちた指導やどうでも良い励ましや、なぐさめ、また時には「お説教」等でどんどん自分の内部に入り込んでくる。彼らにとってみれば謂わば侵入さるわけである。そのため一連の攻撃的雰囲気「拒

否的」行動は攻撃ではなく、侵入からの守りとしての意味を持つ。同時に大人の世界からすべて離れてしまい孤立するのも不安である。つまり分離不安であるが、そのために拒否的かつ攻撃的行動をとりながらも何気に大人の可視限界のぎりぎり内部に居続け、ときにはアテンションゲティング的行動をする。そのようなアンビバレントな状態を「分離不安—侵入不安」コンプレックスという言葉で表すことができる

②他者への攻撃と投影同一視

これまでの自己イメージでは自分を持ちこたえられなくなり、新しいイメージを作り出す過程で彼らはいちいち拒否的であったり攻撃的であったりする。その行為に大人側は「善意」「心配」からのかかわりでも「拒否と反抗」で返されるのでいささか面食らう。その一方的さには何か「濡れ衣を着せられた」感も大人側には起こる。このような背景にはやはり思春期・青年期の自己イメージの形成についての葛藤がある。

新しい自己イメージを漠然と思い浮かべるがそれは言語化出来る程明確ではなく、しかも脆弱なものであり、その脆弱なものに同一化しなければ一瞬にして今までの自己イメージに呑み込まれてしまう。そしてその今までの自己イメージも身体の変化の中ではリアリティを欠いている。この葛藤の中で自分の斉一性を保つためには、漠然として脆弱なものであるが新しい自己イメージを強引に作りださなければならない。その時に古い自己イメージを分離させ自分の外側に排出したところで、半ば無理矢理自己イメージを作ることになる。その時「外側」とは社会であり、大人であり、教員であり、より身近では家族・両親であり、また彼を取り巻く「友人達」である。彼らを受け皿として新しい自己イメージには有ってはならないものを、つまり自己の斉一性を邪魔する、謂わば「悪いもの」を投影するわけである。さらに自分が投影したものに過ぎないのに、それを他者の人格そのも

のと見なし、その虚像を自分の「敵」として戦いを挑んでしまうことになる。それは虚像との戦いであり「一人相撲」であり、前述した「濡れ衣感」はこのような中で大人側に起こってくる。

さらにこのような外側に「悪」を投影しているときには、かりそめの「万能感」という虚構の中での自己感が作られることになる。そしてこの万能感への固着、しがみつきが「思春期内閉」(山中 1982)をひきおこす。それは彼らが自分に対する過信を基にして、自己イメージを高く保とうとし、また高い自尊心は持とうとするのだが、その基盤は弱いためにふとしたことで学校や社会的な場面に適応することに失敗し、閉じこもってしまう。それは自身の「万能感」が傷つくことを恐れ、競争場面には出て行け(か)ず、現実場面から退却してしまう。現実場面に出て行かなければ幻想の中での万能感が傷つくことはない。そのために他人からみれば他愛のないことにエネルギーをもちいる他は何もしていないことが多い。この状態は所謂「ひきこもり」につながることである。

(なおこの二つの機制の基盤には「分裂(スプリッティング)」がある。)

3) 文学に見られるこの特徴的行動

— J.D サリンジャーの「キャッチャー・イン・ザ・ライ」から —

サリンジャーの「ライ麦でつかまえて(野崎訳)」「キャッチャー・イン・ザ・ライ(村上訳)」の主人公ホールデンの姿は、この思春期・青年期の特徴的行動をよくあらわしている。そこでは、上述したような思春期・青年期の特徴の「分離不安—侵入不安コンプレックス」、「他者への攻撃と投影同一視」に翻弄されながら街の中、人の中を、迷える気持のままに、かりそめの落ち着き処を求め思春期・青年期の姿がある。

①物語の概要

物語は語り手であり主人公のホールデン・コールフィールドがアメリカ西部の病院で療養中、前年のクリスマス直前のマンハッタンでの3日間の彷徨を語ることから始まる。その彷徨はかなりの危うさを伴うものであるが、自分自身の様々な姿に直面し、寄り添えず不安定な自己感の再構築のプロセスを絶妙に表すことになる。

主人公のホールデンはペンシー（プレップスクール）から成績不良で退学処分となる。さらに様々な出来事で気がめいたホールデンは学校を追い出される前に、自ら出て行くことを決心。しかし、クリスマス休暇の予定より早く帰ることで退学処分が両親に知られてしまうことを恐れ、ホテルで過ごすことにして自宅のあるN.Y. マンハッタンに向かう。途中の電車の中、マンハッタンのホテル等、会う人会う人たちの「俗物」性に嫌気が差し（それはすべて投影同一視で一人相撲なのであるが）、ますます気分が落ち込む。

翌朝、ホールデンはガールフレンドのサリーとデートの約束。道すがら小さな子供が「ライ麦畑で誰かが誰かを捕まえたら（If a body catch a body coming through the rye.）」という唄を歌うのを目にし、少し気分が晴れる。セントラルパークに向かった後、サリーとブロードウェイで観劇。が、役者や観客の「予定調和的世界」「欺瞞」に辟易。その思いをサリーにまき散らかす。ホールデンのいつもの「極端な言動や侮辱的な言葉」はサリーを怒らせ、サリーは去り、ますます気分は落ち込む。

密かに家に帰り妹のフィービーに会う。その中で「自分がなりたいのは、ライ麦畑で遊んでいる子供達が崖から落ちそうになった時に捕まえてあげる、ライ麦畑のキャッチャーのようなものだ」と語る。その後かつてのプレップスクール恩師アントリーニ先生を訪れる。アントリーニ先生はホールデンに熱心に助言を与える

が「ある行為」に驚いて家を飛び出す。先生の自分自身への行為は自分の誤解かもしれないと思い、またアントリーニ先生のこれまでの自分への誠実さを思い罪悪感を感じる。そして、ただひたすら歩きグランドセントラル駅で夜を明かす。翌朝、街を歩きながら、突然に欺瞞に満ちた世間から身を隠して暮らそうと考え、別れを告げるためにフィービーに会うが、フィービーとホールデンの思いが交錯し言い合いになる。しかし「何の混じりけもなく」ホールデンを「一途に心配」し、また自身の存在そのものを生きる妹フィービーの姿から自分自身が照らし返され、その内部からこみ上げる感情に気づく。そして今まで味わったことのない幸福感を感じ、その感じをしっかりと受けとめる中で、家という現実に戻ることを決心する。

これらの出来事を病院の中で語り終えようとする時、ホールデンは「悪態」をぶつけてきた連中がいま近くにいないことに「何となく物足りなく」（野崎訳）「懐かしく思い出される」（村上訳）ことを語り、話を終える。

②ホールデンの不安と彷徨

— 投影・排出したものの中を彷徨う —

この話の中でホールデンの行動はその多くが、「分離不安—侵入不安コンプレックス」「他者への攻撃と投影同一視」という概念で括られる。思春期・青年期の不安の中で自分の斉一性を保つためには漠然として脆弱なものであるが新しい自己イメージを強引に作りださなければならぬ。その時に古い自己イメージは邪魔になる。古い自己イメージを分離させ自分の外側に排出したところで半ば無理矢理自己イメージを作ることになる。

ホールデンはところかまわず悪態を吐き、周りに突っかかるのだが、それはかつて自分自身が与えられてきた「大人の文化」の決まりきった約束事の世界に入り、それにそまってしまうことへの不安からの防衛である。またその世界

にからめとられてしまうことへの不安、社会化されていくことの「うらさみしさ」であり、“先が見えた予定調和的世界”に飲み込まれてしまうことへの恐れであり、自分が捨て去らなければならないものへの攻撃である。また、嫌悪する世界にあらがうこともできず何気に組み込まれてしまう事への閉塞感である。そこにはまた古き自己イメージから離れようとするが、全てから見放されてしまうのも不安であるという心理も動く。

ホールデンの受け入れ難く、攻撃性を排出する対象は、物語に出てくるリング・バニークラブのピアニストである。その姿は「世間」がこうであって欲しいと期待しているものを演じ、すべてがshow化された予定調和的な感情を演出する嘘っぽさを持ち、出来上がったお約束のパターンを反復強迫的に繰り返し、お決まりの喝采を浴びるものである。ホールデンはその姿を「俗物」とみなし攻撃を向ける。また観劇の休憩のロビーでは、「会うやつ会うやつ、みんな気の利いたことを言うんだから……」「みんなでお茶のポットの中で泳ぎ、気の利いたことを言い合っ、チャーミングにちゃらちゃらとインチキづくしをやらかしているわけだ……」と予定調和的なお約束ごとの世界を一瞥する。

このように外の世界に攻撃性を向けるのは前述したように新しい自己イメージを作り上げようとして、自身の斉一性を保つためのことである。そして、不安が強ければ強い程、外側への攻撃的な行動として表れる。アッパーミドルの成功者の家庭に生まれ、子どもの頃から親のまなざしの中でその世界の行動パターンを十分に身につけているホールデンも、油断するとその様な場では、攻撃を向ける彼等と同じように振舞ってしまうわけである。拒否しながらも以前の自己イメージに固着してしまう自分に不全感を感じてしまい、その葛藤の中で自己感を失っている姿がそこにはある。

以上のことはホールデンは「分離不安－侵入

不安コンプレックス」、「他者への攻撃と投影同一視」の渦中にあることを示す。繰り返しになるが自己感を失っている姿がそこにはある。それゆえに何とかその自己感を自身の中に保持するための満ち足りることのない行動に駆り立てられるわけである。

③フィービーとの対峙とホールデンの自己感

ホールデンのマンハッタンでの3日間は、今の自分を意味のある存在であることを照らし返してくれるものを求めて、外見的にはマンハッタンの街の中を、そして内面的には人と人との間を彷徨い歩いたのである。それは同時に自分自身の中にある、断片化しそれぞれにつながらない様々な思いの間を彷徨う事でもある。その中で次第に自分が大切にしたいものが形を表してくる。

その中でふと回想するだが、ホールデンがこころ寄せるのは、リング・ラドナーの小説「優しい軍曹」、フィッツ・ジェラルドの小説「グレートギャツビー」、兄が子どもの頃始めて書いた小説「秘密の金魚」、トマス・ハーディーの小説「帰郷」、ラジオシティのオーケストラのティンパニー奏者等である。このティンパニー奏者はフィービーがぞっこんでもあるが、いずれも自分の役割を静かに果たし、その中で人の心の中に深い繋がりを残す人達である。そのような「本物のつながり」がその彷徨の中で確かなものとして心の中に残り始める。彷徨い歩くということは断片化しスプリットした自身の心の内をつなぐ試み、と考えることができよう。アントリーニ先生への罪悪感も一つの新しい繋がりとして考えられる。罪悪感を持つということは確かな他者とのかわりを表し、「妄想分裂態勢」から「抑うつ態勢」への移行と考えることが出来る。ただ、その様な兆しがありながらも、意識的には自分の居場所はどこにもないという絶望感もまだ残るわけである。多くの体験をしながらもそれをすぐには自身の中に統合できない

ことは、まさに思春期・青年期の特徴である。そのためホールデンはN.Yを離れる決心をし、フィービーに別れを告げるために再び合うのだが、フィービーとホールデンの思いが交錯し言い合いになる。しかし、その時、何の混じりけもなくホールデンを一途に心配し、また自身の存在そのものを生きる妹フィービーの姿を見るのである。それは、まさに自分自身が暗々裏のうちに求めていたものが照らし返され、自分自身が何を求めていたのかを身体的に体験した瞬間と捉えることが出来る。「身体的に体験した」としたのはそれはまだ具体的な言葉にはならないことであり、フィービーという他者との間で自分自身の内部からこみ上げる感情に気づいた瞬間である。

アイデンティティの定義の振り返ると、「持続的に同じであるという感覚」と「他者とある種の本質的な特質を持続的に共有しているという感覚」とあるが、フィービーとの体験は、いわば「他者との共有した感覚」である。ホールデンにしてみれば他者と否応なく深く繋がっている自分自身を見つけ、自身の中の何かがかたまり、今の状況に身をゆだねられ、言語化はされないが、今ここに確かにいる自分に触れた瞬間として捉えることが出来る。それは存在しているという実感であり、さらに今まで味わったことのない幸福感を実感する。それは本稿での小さなストーリーで捉えれば、自己感がホールデンの中に芽生えたとすることができよう。

このことは、他者からの情動調律の中で、身体的自己として中核的自己感を持つプロセス(D.N.Stern/1985)が思い起こされる。

このように見てくると「自己感」は関係の中で生ずるものであり、まさしくフィービーとホールデンの関係がそれを示す事になる。そしてこの関係がもたらすものは新たな外界への出立するときの「安全の基地」であり「移行対象」であると言うことが出来る。

6. 臨床素材(自験例)からのこの時期の検討

上述した物語の主人公は内的なものを外側に表しながら、多くの人を巻き込む劇的な自己感の探索であった。筆者がかかわった臨床の場での事例は、いつとき家庭内での激しさはあったものの顕れかたは他者をそれほど巻き込むこともなく静かな展開であった。しかし自己感の探索という意味では同じものであったように思う。

自験例を元にして上記の「特徴」を踏まえながら「自己感の探索のプロセス」について検討したい。

1) 「不登校」の中にある高1女子の場合

— 閉じこもる中で何をしているのか —

これは心理臨床の相談室に持ち込まれた「不登校」の高1女子Y子の事例である。そのかわりのプロセスにおいては思春期・青年期の課題を数多く顕してきていた。

「不登校」という外界への顕れの背後で息づいていたのは「自分とは何か」の問いであり、いかに「自分自身という存在の実感」、自己感を見いだせるかが主題となるものであった。

その事例において、クライアントはいくつかの「夢」を語ってくれたが、その「夢」の中で自身の心の中を彷徨しながら、様々な自分の在り方を「体験」し、「私はこれでいいんだ」という自分自身の今の在り方を、実感を込めてひきうける言葉にたどり着いた。その言葉は、「自己感」を表すものであり、その先に向けて歩みを進める基盤になっていったと思われる。

以下においてはその母親の面接経過について概略し、Y子の語った「夢」に焦点を絞り、筆者の受けとめたものに若干の解説を加えながら見ていきたい。

2) Y子の不登校の始まりとその経過

①**不本意な高校受験**：本人はかなり高いレベルの高校を志望していたが不本意ながら家族・学校の推す学校を受験し合格、通学するようになる。(志望校を断念した背景には家族の事情があったことがその後の母親面接で明らかになる。)

②**不登校の始まり**：5月の連休後、制服が似合わないといって登校しなくなる。その後、部屋のドアの内側にバリケードを築き、引きこもりの生活が始まる。

家族：父、公立の学校の教員で管理職。母、大学進学志望であったが、その気持を言い出せなくて断念した経験を持つ。弟、中学生

③**母親の話の概要と経過**：

初回から数回の面接においては、母親からはとても良い子であった Y 子が「制服が似合わない」という「わがまま」としか言いようのない理由で登校しなくなったことの驚きと戸惑いが語られた。そして Y 子の中に「何が起こったのか」の理解のできなさ、さらに室内にバリケードを作ったという Y 子の母親に対する強烈な「拒否」にであった混乱が、涙ながらに話された。それと同時に「思いやりのある良い子」であったことのエピソードが数多く語られた。特に幼稚園の頃のエピソードでは、母親がケーキを買ってきた際、Y 子に先に好きなケーキを選ばせようとしたが「わたしはみんなが選んだ後で良い」と述べ家族を優先させたこと、また見たい番組がありながらも TV チャンネルの選択権をいつも弟に与え、自分は部屋に戻り、静かに本を読んでいること等をあげ、「本当に思いやりのある良い子」であることが強調された。そして高校受験についても廻りの意見を良く聞き、それに素直にしたがったことが「聞き分けの良い子」の括りで話された。

このような話をしながら母親は次第に自分の原家族について問わず語りに話を始め、実父が

高圧的であったこと、「おんなに教育はいらない」とのことから大学への進学を強く拒否されたこと、さらに結婚についても夫の職業を蔑む言動と共に、「そんな奴と結婚してもろくな事にならない」との言葉を背にして家を出るといふ、はじめて親の意向とは別な行動をした事を思い起こした。後にはじめて「反抗した。」との言い方に変えた。ただそのことについては今でも実父に対する罪悪感があり、「ろくな事にならない」という言葉が恐怖心と共に心に残り、家庭の生活にトラブルが起こることをとても恐れてきた事が思い起こされた。その後数回の面接で、実父からの「ろくな事にならない」という言葉が、知らずのうちに後ろ指を指されないようにという行動規範になっていたことに思い及んだ。またその強い思いが子どもの行動、思いをも制限することになっていたことに思い及んだ。

④**Y 子と母親の関係の変化と Y 子の来談**

このような面接の経過の中で、次第に母親の自分への対応と行動の変化に気づき始めたのか、Y 子のバリケードは次第になくなり、登校はしないものの母親と Y 子が一緒にいることが多くなった。その経過の中で母親がカウンセリングに出掛けていることを知る。そしてある日「お母さんは毎週木曜日にどこに行ってるの？」の問いが発せられた。母親は正直に「最初は Y 子の不登校に戸惑い悩んだこと」、そして今は、自分のことのために相談室に通っていることを話した。さらに、話することが中心だが、うまく言葉説明できないときは、見た「夢」について話していることを伝えた。Y 子はその話に関心を示し、「わたしも意味のわかんない夢を見ることがある。私もそこに行ってみたい」ということで Y 子の来談が始まった。

⑤**母親との面接からの Y 子のアセスメント**

ここでここまでの経過の中でどのようにアセ

スメントしたかについて述べておく。

Y子はまさに思春期・青年期の課題の渦中にある。他人から与えられた自己イメージではすまない自分を感じている。「制服が似合わない」という言葉はその象徴的な言葉。他人にお仕着せられた服はもう脱ぎたい、つまり他人に与えられた生き方にたいする漠然とした不安。しかし新たな自己イメージは未だ出来ていないという中間人としての不安。その不安のためにおぼろげな自己イメージを守るための「分離不安—侵入不安コンプレックス」の中にいる。また、バリケードを作るなどの外界に対する拒否と攻撃に、自己イメージの斉一性を守るために今までの自己イメージを排出し、他者に投影し、それを攻撃するという投影同一視を見て取った。そのかわりとしては、新たな自己イメージ、自己感の形成がテーマとなると理解し、そのためには今のY子そのものを受けとめ、言語化されないその思いを照らし返していくかがなによりも重要と考えた（これは共同注視、情動調律、環境からの供給、鏡映等の理論につながりをもつものである）。

⑥ Y子の来談

以下においてはY子が語った「夢」に焦点を絞り、筆者の受けとめたものに若干の解説を加えながら見ていきたい。なお、面接は「お話ししたい夢を見たときに来るつもり」とのY子の気持ちを尊重し、「On Demand」で行うことにしたが、振り返ると大体2週間に1回の割合で来談していた。

【夢1】「金色の猫が突然に自分の部屋にいた」

Y子は自分の状況を詳しく説明することなく「こんな夢を見たんです」と言うなり、この「夢」を語った。この夢について筆者は「その猫ってどんな感じかなあ？」とあいまいに尋ねるとY子は「なんだかわからないが、すごく大切な感じ…うん、大切な感じ」と自分に言い聞かせる

ようにまた確認するように語った。筆者が「僕もそれはとても大切なのだと思う」と返すと、少し安心した表情を見せた。

この「夢」について筆者は「フルリーナと山の鳥」という絵本を思い出していた。そのはなしはフルリーナという少女が父親の山仕事についていった時に一羽の傷ついた山の鳥を見つけ、家で手当をすることになる。その甲斐があって山の鳥の傷は治るのだが、それはフルリーナと山の鳥の別れの時が来たことになる。父親に連れられて再び山にいきフルリーナは悲しい気持ちを持ちながら山の鳥を放すのだが、そのとき山際に光る石を見つけ、それを家に持ち帰るというものである。このはなしを青年期の課題である「喪失」と「獲得」としてY子の夢にの理解を助けるものとした。つまりY子は不登校によって今までの「よい子」のイメージを家庭でも学校でも失っている。しかし夢の中で金色の猫を自分の部屋の中に「獲得」した訳である。筆者はいままでの自己イメージを失いつつ、新たなイメージをつくりあげようとする一つの兆しと感じていた。

【夢2】「学校に行こうとすると、信号機の向こう側が“独裁の国”だった。何をするにも見られているよう、監視されているよう。」

Y子はこの夢を語るとすぐに「いま話しながら気づいたんだけど、なんだか窮屈で、私、何かに怯えていたのかな、」と語る。筆者はY子が自分の現状を夢を通して確認をしているように思えた。また周りの世界は怖い、いい子にしていないと自分がやられてしまうのではないかというY子の不安を連想。「窮屈だったのかなー」と返すとニヤニヤしながら「ふふっ」と声を漏らした。

【夢3】「地下室のようなところで学校の友達と遊んでいる。ふと周りを見回すと、もう一つド

アがあった。そのドアの向こうには階段があり、もう一つ下の部屋に行く道がある。この部屋で友達と遊んでいるのは楽しいけれど、私には何かしなければならぬことがあるような気がした。友達と別れて、その部屋に降りて行く。その場所は怖いけれども、でも魅力的な場所のような気がした」

Y子は「夢」の中で思ったことをまじえて語った。筆者は「何かが始まった」と感じ少し心配になり、「君の金色の猫はどこにいるの?」と思わず聴いた。するとY子は「(体の一部を指して)ここら辺りにいるような気がする…」とのべる。その返しに筆者は少し安心した。というのも何か新しいことをするとき、自分を支えるイメージがあることが何よりも大切と、筆者は考えていたからである。

【夢4】「いつもの花屋さんに行こうとする。坂道を降りていくと花さんのあった場所は池になっていた。すると池の中から火柱が3本猛烈な勢いで立ち昇っていた。とても力強かったが、とても恐かった。」

Y子はこの夢を自分がリアルに体験したようにその火柱のすさまじさと、それがとても怖かったことを語り、同時にその「エネルギーの強さに見惚れていたかもしれない」と話してきた。筆者は、「怖かったけど、見惚れてもいたんだね」と返し、さらに「頑張って見続けたんだね」と続けた。

筆者はこの夢を3の夢の延長ととらえた。穏やかで静かなよい子という与えられたペルソナを持ちながらも、地下室からさらに階段を降り、また坂道を降りていくイメージをY子自身の自己の内的な探索として捉え、その中でY子自身が心の奥底にわき出るようなエネルギーのある自分に触れたのかもしれないと連想した。同時に現実的な場面で何か新たなことが起こるのかもしれないという予感と多少の不安、同時にそのエネルギーを見続けたY子の強さも感じてい

た。そしてそれが自分自身の新たな姿の確認につながるように思えた。

この回から次回までの間が1ヶ月半あいた。その間母親の面接を2回行った。その中ではY子が突然に高校退学の決心をしたと母親に伝えてきたことが語られた。母親は不登校の始まりの時と同じぐらいに驚かされたが、「二人で話し合える関係になっていたのが何よりで」ということでじっくりと話し合えたと言った。その話し合いの中で親の意向とは別に「Y子が初めて自分で決めたこと」としてとらえ、不安ではあったがその決心に同意したことが語られた。Y子は高校はやめるが、勉強はしたいと述べ大学で文学を学びたいとの気持ちを同時に語り、そのためには高卒の資格を取ると決めそのための予備校に行くことを自ら決めた。そしてそのような家庭内の出来事の後、1か月半ぶりに「夢」を語りに来た。

【夢5】「学校へ行った。下校の時、突然に雨が降る。傘もないし、靴も新しいおろしたて。どうしたら良いのかわからない。しかし、ふと辺りを見回すと置き忘れていた傘があった。下駄箱の中には以前しまっておいた靴が埃をかぶっていたが、そのままの状態であり安心した。それと同時に空が晴れた。」「何も心配することはなかったんだ」

Y子は意識的には決断したのに「夢」のなかでは揺れ動いている自分に多少戸惑う様子を見せた。「学校に留まっていた方が良かったのかな」「新しい道に出発する自分が自信满满でもない、迷いもある」と語る。筆者は「古い靴は履かなかったんだよね」と返すと「空が晴れたしね」と夢を反芻し「何も心配することはなかったんですね」とさらに「夢」の中の言葉で話した。そして帰り際に突然「迷うことはないな」「私はこれでいいんだ」と確信を持ったように呟いたのが印象的であった。

【夢6】「(塾で)みんなあてられている。できないとひどく叱られている。怖い。ドキドキする。自分のところに順番が回ってきた。やはり、できなくて先生にしかられた。でもふと見ると(先生の)目がすごく優しくかった。怖いと思い込んでいた先生が実は怖くはなかった。自分の思い込みで現実とは違っていた。」

Y子は「夢」のなかであったが、あんなに怖かったのに顔を上げて相手の目を見た自分に驚いていることを話してきた。筆者が夢の中とはいえ「よく顔を上げたね」と返すと、「現実には無理ですよ、でもなんだか少しだけ人を視ることが多くなったような気がする。」とのべ「そんなにまわりの人を思い込みで視なくなったような気がする。」と続けた。さらに「どこかで気に入られなければと思っていたかもしれない」、「なんだかわからないけど、前の回の帰るときにふと私はこれでいいんだと思ったんです、、、。」と言い、筆者がうなずくと安心したように帰路についた。

その後「夢」のオーダーはなく、母親との面接は続いた。

Y子はその後検定試験に合格。一浪した後、希望の大学に合格。父母と時に衝突をしながらも学生生活を楽しんでいるとの母親からの報告があった。

⑦ Y子の自己感の表れと筆者のかかわりをめぐって

この事例は先述の劇的な街の中の彷徨とは異なり、「中間人」の過渡期として中心を持たずに断片化された自身の様々な心の内部を、そしてそれまでに意識化される事のなかった様々な気持ちに迷い、悩むことに直面した事例として考えることができる。

ホールデンと同様に青年期の特徴である分離不安—侵入不安コンプレックス、他者への攻撃

と投影性同一視を使いながらも、「夢」を語りながら、今まで思ってもみなかったこと、考えもしなかった領域に足を踏み入れ、アクティングアウト的な行動も自身の中に取にとり込み「私はこれでいいんだ」という自分を支える実感を持つに至ったと考えられる。つまり、この「中間人」としての自己イメージの不確かさと、自分が何者なのかという不安の中で、外界から閉じこもりながらイメージの中を彷徨い、外界に投影したものを引き戻しながら自分の中の力を確認しつつ、人が怖いという「思い込み」から抜け出し、自分が立つ位置から外界と接するという構えを作り出したといえるのではなからうか。

それは自身が投影した外界を見るのではなく、つまり思い込みで外界に接するのではなく、「夢」の中で顔を上げ、先生の目を見るというリアルな体験につながり、周りの見え方が変わってきたということであろう。

そのような中でY子は、それまで誰かに過剰適応し、「良い子」としてその場その場で他者からの期待に応え、良き反応を返す事に専念する生き方をしてきたのだが、今までの家族・学校との関係を見直し、迷い悩み、彷徨いながら、自分自身の「存在を生きる」ことの自信、つまり自己感をえたわけである。そして家族、筆者等のかかわりを通して、何かが少しずつ紐解かれ、私は大丈夫だという自信に変わっていったように思える。そして新たな自分に出会い、“自分”を実感し「自分はこれでいいのだ」という外界や自分自身に対する構えを実感するに至ったといえよう。

7. モラトリアムのなかでの自己感

思春期・青年期臨床を考える時、「アイデンティティの確立」ということはその目標にはならない。それは言い換えれば「アイデンティティ」を統合を達成した状態ではなく、つまり、

「確立、達成、統合」という固定した「名詞」ではなく、統合を目指した絶えざる動きとして、「動詞」としてとらえる必要がある。統合されていないものは統合されていないものとしてそれを受け入れ、統合してゆこうとする不断の「動き」として捉えることが必要である。

これまで示してきたように思春期・青年期は謂わば「拡散」の中にあり、「統合」に向けての「モラトリアム」の中にある。その時期は多くのことが「道半ば」である。一度決めたこともそれはまた意味のないものになり、一つの目標も新たな経験・学びの中でまた新しいものになる。それはその機会ごとに更新されていくものとして考えることができる。つまりさらなる「統合を目指した絶えざる動き」のなかにあり、かりそめの「統合」を求めて絶えずさまよい歩く側面があるということである。しかし、この統合に向けてということは何者かになるということではない。具体的にある職業を持つということでもない。ある生き方に、ある理想的な職業に同一化することではない。そこで必要なことは大きなストーリーとしての「アイデンティティの確立」に目を向けるのではなく、他者との関係の中でという小さなストーリーとしての自分自身の存在の感覚、いわば「自己感 (sense of self)」であろう。

上述した、文学作品の主人公と自験例の中のY子はいわゆる「アイデンティティの確立」をしたわけではない。何も決められない、何も決まっていないモラトリアムの中で、それぞれのやり方でこころの中を彷徨い、悩み、断片化した様々な思いをつなげようとしていた。その中で「今ここに確かにいる自分に触れた瞬間」であらわされる自分の存在の実感、「私はこれでいいんだ」という自分自身の「存在を生きる」ことへの自信、つまり「自己感」を得たわけである。それは自分が立つ位置から、今の時点での自分という存在を基点として、外界とかかわる

という「構え」を作り出したことを示す。それは自身が投影した外界を見るのではなく、つまり思い込みで外界に接するのではなく、確かな他者、確かな外界とかかわりを持つということになる。思春期・青年期は新たな経験・学びの場である。そして、その経験・学びの機会ごとに見えるものは更新されていく。その時に確かなものは、それは繰り返しになるが、自分が立つ位置から今の時点での自分という存在を基点として、外界とかかわるといふ「構え」であろう。その構えは「自己感」に基づくものである。

8. 思春期・青年期臨床への視点——「意味のある重要な他者」からの照らし返し

この「モラトリアムの中での自己感の体験」に心理臨床家はいかにかかわり、その「場」を用意することができるのであろうか？

思春期・青年期を第二の分離—個体化として見るならばそのプロセスにおいて、象徴的ではあるがそれ以前の生育関係が再現されることは従来述べられてきていることである。つまり、今までの自己イメージから離れ、新しい自己イメージを再構成する不安定で時に大きく退行する時期に、「環境からの供給」が必要なことは言うまでもない。

このような発達段階においては、臨床家の役割はクライアントの内的変容のストーリーを読むこと以上に、いかにクライアントの姿を照らし返すかということであろう。

思春期・青年期のへのかかわりは、ひとつの比喩であるが「乳幼児の求めるものを適切に読みとって、適切なきに与える母親の乳児に対する適応」、「母親または環境からの適切な供給」、つまり不安から生ずる曖昧なものではあるが、クライアントが何か作りだそうとする試みにたいし臨床家が丁寧に受け止め、照らし返していくかである。このような機能は「抱かえること」

という言葉であらわされる。それは上述のホールデンに対するフィービーの姿に見ることができる。そして「抱かえること」は思春期・青年期の彷徨の瞬間瞬間を追いかけ受け止めていくということになる。

ウィニコット(1971)は我々が重要な他者との関係の中で照らし返されること(鏡映されること)の中で自己感が生み出されるさまを、その著作の中でクライアントへの語りとして以下のように述べている。

「いろんなことが起こっては消えていきます。これはあなたが体験してきた無数の死です。でも、もし、誰かがその場にいるなら、起こったことを、あなたに返せる誰かがいるなら、こうやって対処されたものは、どれもあなたの部分になって、死ぬことがないのです。」とし、その解説として「自己感は無統合の状態を基礎として生じるが、その状態は定義上、本人には、観察も記憶もされないのであって、信頼され、信頼に根拠を与え、依存を満たすような誰かによって観察されて、鏡映されることがなければ失われていくのである。」としている。つまり、「信頼され、信頼に根拠を与え、依存を満たすような誰か」、いわば重要な他者による鏡映のなかで自己感が支えられて行くということである。

この思春期・青年期の自己感の体験には「重要な他者」から自身の体験の照らし返しが必要となる。

【文献】

西平 直(1993) エリクソンの人間学 東京大学出版会
 E.H.Erikson 1959 Identity and the Life Cycle, International Universities Press. Inc (西平直・中島由恵(訳), アイデンティティとライフサイクル, 誠信書房, 2011)
 鑑 幹八郎(2002). 「アイデンティティ」精神分析事典 小此木啓吾他 岩崎学術出版社

岸 良範(2010). 思春期の男の子の育ちの基本にあるもの—彷徨い歩くことの力. 児童心理, 64, 2, 金子書房
 Pine, F. (1990). Drive,ego,object and self : A Synthesis for Clinical Work. 川畑直人(監訳)(2003). 欲動, 自我, 対象, 自己—精神分析理論の臨床的総合. 創元社)
 F.PINE(1985)Developmental Theory and Clinical Process 齊藤久美子他(監訳) 臨床過程と発達 岩崎学術出版
 James, W. (1892). Psychology. Briefer course. 今田寛(訳)(1993). 心理学(上・下). 岩波文庫, pp.245-255
 藤山直樹(2010). 集中講義・精神分析<下>—フロイト以後— 岩崎学術出版社, pp.216-217.
 Erikson, E. H. (1959). Identity and the Life Cycle.. New York : International Universities Press. 小此木啓吾(訳)(1973). 自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房, p.111
 岸良範(2011). 思春期・青年期の特徴とそのかわりへの視点—断片化した「自己」をいかに抱えるか— 茨城大学心理臨床研究, 4.
 山中康裕(1978)「思春期内閉」思春期の精神病理と治療 岩崎学術出版社
 J.D.SALINGER (1951)) The Cater In the Rye 野崎孝訳(1964) 「ライ麦畑でつかまえて」白水社
 J.D.SALINGER (1951)) The Cater In the Rye 村上春樹訳(2003) 「キャッチャー・イン・ザ・ライ」白水社
 D.N.Stern(1985) The Interpersonal World of the infant (小此木啓吾他監訳) 乳児の対人世界理論編 岩崎学術出版社
 岸良範(1991) 思春期の心理学 ポプラ社
 クリーナ・ヘンツ(1992) フルリーナと山の鳥(大塚勇三訳) 岩波書店
 D.W.Winnicott (1971) Playing and Reality 橋本雅雄墓訳 「遊ぶことと現実」岩崎学術出版
 小此木啓吾 (1979)「モラトリアム人間の心理構造」中央公論社

論文

身体障害者の性生活支援における基礎的考察

齊藤隆之

要約：

本研究において筆者は身体障害者の生を支援する上で、性は欠かせないものであると考える。仮にそうであれば生活の一部である性生活には当然ニーズや支援課題が存在することとなり、それなくしては、身体障害者に対する全体的な支援ということが不可能となっていくこととなる。そこでニーズや支援課題の検討の第一段階として、性にかかわる問題をどのように捉え、支援課題として考えていくかを検討した。その結果、性に関する事柄をタブー視し、性的欲求を充足させないことは個人を形成する基盤が崩れると共に、生の基盤であるセクシュアリティを形成する要素を失うことで、生を充実させないことへと直結していくことが明らかとなった。要するに、性的欲求を充足させる性行為を行う場である性生活への支援は生につながる生活支援の一部と捉えることができ、それ故に性生活支援には通常の生活ニーズと同様に実態を踏まえたニーズや支援課題が存在することとなる。

キーワード：

身体障害者の性 性的欲求 性生活支援

Keywords：

Sex of the physically handicapped Sexual desire Supporting the sexual life

1 はじめに

旧優生保護法（1948年～1996年、現：母体保護法）下における障害者への強制不妊手術について各地で訴訟が提起されていることは各種の報道等から記憶に新しいものであろう。本件について仙台地方裁判所では、2019年5月28日に判決が下されている。そこでは、憲法第13条に規定されている幸福追求権を前提としたリプロダクティブ・ヘルス・ライツ（子どもを生み育てる権利）の尊重の視点から旧優生保護法の違憲性を指摘しつつも、手術を受けた当事者の救済にかかわる立法措置を国が取らなかったことについては、その責任を認めていない。

一方で、2019年4月には議員立法として「旧優生保護法に基づく優生手術等を受けた者に対する一時金の支給等に関する法律」が成立している。このように、障害者の性は長年に渡ってタブー視され抑圧下に置かれてきた。その影響は性生活そのものへ波及し、障害者の性生活は誰もが充実させられるものとはなっていない。しかし、前述の仙台地方裁判所の判決において、リプロダクティブ・ヘルス・ライツが基本的人権として認められたことからわかるように、性はコミュニケーション、出産のように人格や愛情表現、子孫の繁栄としての性という柱に代表される人間の営みの一つとして存在する。こ

の柱はいくつかの要素が集合して初めて成り立つ。ところが、障害者の性についていえば、未だその要素一つ一つに対して個別に見ていく段階でしかない。そこで本研究では、障害者の性生活支援の端緒とし、性を構成する要素のうち本能として理解されている「性的欲求」に焦点をあてる。性的欲求を満たす場が性生活である。本研究では、身体障害者の「生」を支援する上で「性」は欠かせないものであると考える。そうであるとすれば、生活の一部である性生活には当然ニーズや支援課題が存在することとなる。つまり、それなくして身体障害者に対する全体的な支援ということが不可能となる。これを踏まえ本研究では、ニーズや支援課題の検討の初期段階として、性にかかわる問題をどのように捉え、支援課題として考えていくのかについて検討を行う。

II 性の認識と身体障害者の性生活

1 一般的認識における性

1-1 性の種類とセクシュアリティ

「性」には生物学的・解剖学的性とジェンダーの大きく二つの概念がある。前者は日本語でいう性別や英語でいう「セックス」と称されるもので「オス・メス」という意味に当たるものである。一般的に知られている知識では、男性は精巣、女性は卵巣を中心として性機能や性器を持つということが挙げられるだろう。これだけであれば単純な概念であるが、実は生物学的・解剖学的性は染色体の性、遺伝子の性等のようにあらゆる段階における「セックス」が存在している。なぜこのようなことが起こるのか。

周知の通り、人間を構成するプログラムとなる染色体は46個23対あり、互いに対を成す常染色体22個と、性染色体2個で構成されることとなる。性染色体がXYなら男性、XXなら女性となると一般的には考えられている。しかしそれは多くの場合はそうであるという現実の一端でしかなく、実際はXOというXが一つし

かない性染色体を持つ女性（ターナー症候群）もいれば、XXYという性染色体を持つ男性（クラインフェルター症候群）もいる。これらの性染色体が性別を決定していると考えられていることが多いが、実際は性別を決定するのは遺伝子の役目である。性別を決定するSRY遺伝子があるかどうかで概ね決まる事となる。SRY遺伝子は平たくいえば精巣を決定する遺伝子であり、染色体で性別が決まるといわれるのはこのSRY遺伝子がY染色体に乗っているからである。そのため概ね染色体の性と一致することとなる。

胎児の性腺の型はこの遺伝子によって決定されるが、遺伝子にいくつかの型があるとなると当然性腺の型も影響を受けざるを得ない。精巣を持っている型、卵巣を持っている型、両方を持っている型などが出てくる。性腺が決定された後にはホルモン分泌が起こる。ホルモン分泌は内性器の形成に影響する。胎児には子宮等を作るミュラー管と前立腺等を作るウォルフ管というものがあるが、精巣を持つ者から分泌される男性ホルモン、テストステロンによってウォルフ管は発達分化し、前立腺などを作る。一方で、テストステロンの分泌が無い場合には、ウォルフ管の発達分化は起こらず、ミュラー管が発達し女性器化する。外性器もホルモンの影響によって作られる。男性ホルモンが分泌されなければ遺伝情報が変わることなく女性化した外性器を作ることとなるのである。このように「セックス」を決定する要素が各段階にあるため、あらゆる段階においてそれぞれ「セックス」が存在することとなる。

後者の概念「ジェンダー」とは社会的に作られた性であり、後天的に身につけていく性差の象徴である。ジェンダーには例えばジェンダーロールという性別に基づいて社会が期待する性役割がある。「男（女）だから～をする・男（女）らしさ」等という形で文化や社会のなかで男性か女性かに役割を分類し、そこへ見かけの性別

ごとに一致させていく考え方である。セックス(性別)とジェンダーの間には必然的關係が存在するというのが従来から見られる考え方であったが、前述のように「セックス」は各レベルで存在することから考えても、必然的關係などありえないと考えたほうが自然である。各レベルで「セックス」が違っていることがあればジェンダーの所属先を明確にすることなど不可能である。

ここまでの大きな2つの概念である。一方、生殖や快楽の性というのはここまで見てきた「セックス」やジェンダーのようにそれぞれ独立した概念とするものではない。第3の性の概念ともいべきセクシュアリティに包括されるものである。セクシュアリティとは「性的自己」や「性的存在」などと訳されているが、日本語に適切に訳すことが困難な概念である。また、単なる文化的概念や明確にどのようなものであるかということの確立がなされていないという曖昧な感もある。何人かの先達はその捉え方を残しているが、米国のL.カーケンダールによると「セックスは両肢の間にある生殖に関わる器官で、その器官による行動、行為(to do)の総称を意味するのに対し、セクシュアリティは両耳の間にある器官であり大脳に関わる性的存在としての人間の全生涯と全人格(to be)を包括する概念であり、そこには生殖を伴わない同性間の性、子どもの性、高齢者の性、マスターベーションなども含まれる。」(カーケンダール1972:123-137)と定義付けられる。これは性の現象全てを全体として表現した言葉である。そこには当然生殖の意味での「性」や快楽の「性」をも含む。つまりセクシュアリティは、その人らしく生きること(生)とセックスの両者から成る概念であり、セックスは生を築く基盤の1つであるといえる(石元ら1996:6)。他方、Trieschmann(1975:8-13)も「セクシュアリティはコミュニケーションや人間関係のパターンなどに関する人格のあらゆる側面を包含した

ものであり、したがってセクシュアリティは人間におけるコミュニケーションや人間関係という過程で生じるものであり、会話から性交に至るまで日常のあらゆる場面で起こりうる」と述べている。

ここまで見てきたように「性」とは多様な姿を見せるものであるが、それぞれが独立しているのではなく、複雑に絡み合っている。また、「セックス」やジェンダーに含まれない生殖や快楽の性までもが共に絡み合う。このように收拾がつかなくなってしまうような「性」をセクシュアリティが統括しているのである。本論を進めるに当たっては以上のことを前提としていく。尚、文中「セックス」、セックス、という表記をしているが、括弧付きの「セックス」は性別等の本章前半で述べた概念を指す。また、括弧なし表記の場合は行為(to do)を指すものとする。

1-2 性的欲求の捉え方とその役割

欲求について、心理学辞典を開いてみる。「食物や水は動物にとって必要なものであり、これが与えられない場合には、これを得るための行動を起こそうとする内的な緊張 tension または動因 drive あるいは推進力 urge が発生する。この現象を要求という。麻薬、タバコ、アルコール等への依存または嗜好の場合にも、後天的に獲得した習慣によって周期的に同様の緊張が生ずるが、この現象を want 欠乏といい、要求と欠乏を一括して欲求という。」(下中宏 1995:744)と記載されている。簡単にいえば「足りないものを手に入れようとする心の働き」である。欲求は生理的欲求と社会的欲求の2つに大きく分かれる。後者は名誉欲、物質欲などの所有欲求や親和欲求、所属欲求からなる。所有欲求は仮に充足されなくても直接その人間がどうにかなるようなものではない。一方、親和欲求と所属欲求は、充足されない場合その人間に多大な影響を与えるものである。親和欲求は人間が生まれた後最も早く出会う社会的欲求で、誰

かという関係を築きたいという欲求である。中でも母親に対する親和欲求が最も早く現れるといわれる。所属欲求はどこかの集団等に属したい、居場所が欲しいという欲求である。最も身近な集団は家族である。特に幼い頃に親和欲求や所属欲求が満たされないと、その後の心理的発達において悪影響を及ぼす。

生理的欲求とは、既知の通り生命維持や種の保存に直接的に係わる欲求であり、「ホメオスタシス」という体が持つ自動調節機能が行う。暑い時や運動した時に汗をかくというのはこのホメオスタシスにより行われる。生理的欲求には食欲（生命維持に危険となる飢えや渇き）や睡眠欲求、排泄欲求、体温調節などがあり、性的欲求もここに属する。但し後述するが、人間の場合性的欲求は社会的欲求に大きく影響される。

精神分析心理学者のフロイトは人間の行動を支配する非理性的本能的欲求の中、性衝動を最も本質的なものと位置づけこれをイド(id)またはエスと呼んだ。idと書くことから分かるように、この言葉はアイデンティティ(アイデンティティ)の元となっている。イドは快樂原則に従い、快樂を求め不快なものは避ける。中でもフロイトは、イドは無意識的心的過程であるとし、その原動力となる精神的エネルギーとして、リビドーという考えを活用している。リビドーは我々が生まれながらにして持つエネルギーであり、人間に生存意欲を起こさせる性衝動である。この元となるものに「意識、前意識、無意識」という理論がある。フロイトはこれを氷山にたとえて説明している。まず我々が目覚めている時の操作可能であり、自由に感じ取れる認識を「意識」という。これは氷山でいう海面表出部分で全体の7分の1に当たる。次に海面と海中の境目に当たる部分を「前意識」という。夢の記憶などであり、感じ取るために非常に努力を要する。ここから無意識を知る手がかりを得るのだが、仮に夢を思い出したとしてもそれは高度に暗号化、ないしは記号化されたも

のであり、あくまでも象徴化されたものである。ここまでの2つの意識は氷山の7分の1と境界線というほんの一角である、大部分を占めるのは無意識の部分である。ここには隠された願望や精神的ショックなどが含まれるのだが、全く触れることはできない。生きていくことに差支えが出るような過去の心的外傷を忘れるということ等が必要になるためである。ところでこの無意識とは一体何かというと、性的欲求を始めとする動物的な欲求であり、この性的欲求が発達段階の中で満たされるか満たされないかでその人間の人格、パーソナリティがほぼ決定付けられる。また、フロイトはこの性的欲求は感情発達のための原動力という考えも持っていた。つまり、性的欲求を人格形成において不可欠な基盤として考えていたといえる。

一方、行動主義心理学者であったA・マズローは人間の幸せや心地よく感じる体験「至高体験」に着目し、その考察を元に人間の自己実現など高次元な側面を中心とした積極的な心理学を目指した。その中でマズローは人間の動機、衝動、欲求自体は悪いものではなく、中性的もしくは積極的なものであり、それらの基本的諸欲求は並列的ではなく階層的に存在していると考えた(欲求のヒエラルキー)。最下層「生理的欲求」から始まりそれを満足させるとより高次の欲求へと上がる。我々人間はそれを日々昇降しながら異なるレベルへと進み、再び一番下へと戻ることを行っている間に延々と繰り返している。つまり最下層の生理的欲求が満たされないことには全ての欲求は現れることすらなく、最上階の自己実現を達成することはできない。要するに生理的欲求は、動機づけのもとに行動する動物である人間が人間らしく生きるための基盤である。当然、生理的欲求に分類される性的欲求は1人の人間を形成するための基盤であるといえる。このようにマズローとフロイトという2人の著名な心理学者がその寄り立つ主義の違いがありながらもそれぞれの理論の中で性的欲求

は個人を形成するための基盤であると位置づけている。

次に性的欲求の発達についてウィリー・パジーニの論を元に見ていきたい。性的欲求は人間の誕生と共に生まれる。これはマズローが生理的欲求を最下層に位置づけたことから推察される。母親に抱かれた新生児が母親の乳房を求めているとする。これは食欲に動機付けられた行動であると大半の人が考えるであろう。しかしもう1つの側面がこの行動には隠されている。乳房に触れることによる快感を得ることで抱く好奇心が引き起こしている性的な欲求行動である。それに対して母親は子どものこの行動を受け入れ、自分の胸に強く抱きしめる。結果、子どもの食欲が満たされると同時に、親和欲求も満たされることとなる。また、母親の愛情欲求も満たされることとなり、母親と子どもの欲求の調和が取れることによって、性的欲求が芽生えることとなる。母親との関係の中で育まれた子どもの性的欲求は徐々に精神性を備えていく。この段階でも欲求と好奇心とは依然として強く結ばれており、子どもが欲求を満たすためには常に両親が子どもの好奇心を喚起する必要がある。この時期に子どもを精神的に抑圧すると、自然な性的欲求は身につかない。前述した「性的欲求が人間の場合は社会的欲求に左右される」という理由の1つは、この性的欲求の芽生えの時期の母親と子どもの関係が、多くは親和欲求に起因するためである。

幼児期には性的欲求は性器いじりや身近な女性の胸を触るなど、悪戯ともとれるような行動で肉体的な表現を通して現れる。このような自分の肉体や他者への好奇心を通し、欲求が生み出されていく。

思春期に入ると男性ホルモンであるテストステロンが分泌される。このホルモンは男女共に思春期の性的な成長を促す役割を持つため、性的欲求の原動力と考えられる。その影響で男性は声が太くなりがっしりとした体つきとなり、

女性は体つきが丸みを帯び、月経が始まる。肉体的変化に呼応して精神面も変化し、性的欲求も強くなり自分の魅力で異性を引き付けるための行動が喚起される。

成人期は思春期とは違った形で異性に関心を抱き、欲求が具体化されて現れる。一方、それに起因する様々な問題が起こってくるため、性的欲求を統制管理し、喪失しないようにすることが求められる。

老年期の性的欲求は失われると考えられることが多いのだが、実際の性行為は別として想像力や過去の記憶から性的欲求を感じているという。女性の場合、例え閉経後であっても性的欲求に関連するホルモンは分泌され続ける。確かに老年期には肉体的衰えに呼応し、性的機能や性的能力は低下するが、性的欲求については多少の変化はあるものの、必ず失われるとはいえないのである。

各年齢期でありかたは違うものの、必ずどの年齢期にも性的欲求というものは存在する。特に新生児期から思春期、中でも幼児期における性的欲求の発達は思春期以降のセクシュアリティの成長に影響を与えるだけでなく、新たな欲求にも係わるため、人間らしさという面に大きな影響を及ぼすこととなる。このことから性的欲求はセクシュアリティの基盤、つまりは人格形成の基盤になると考えられる。

ここまでの中で、性的欲求が人間の基本的な欲求としてセクシュアリティを形作る重要な要素であり、人格を形成するために欠かせないもの。すなわち1人の人間として生きるためのベースであることが理解できた。それは性的欲求が我々にとって不可欠であることの証明でもある。ところが実際、性的欲求は様々な要因から抑圧され、消し去られていることが少なくない。例えばうつ病などの精神的抑圧は直接的欲求を阻害する。なぜなら徐々に無気力になることで、今まであった様々な欲求そのものが失われるからである。また、「失敗したらどうしよう。」

といった心理的不安や恐怖は、人間が元来持っている「うまくいかないものはやらない。」という自己防衛本能が働くことで、性的欲求を意識の上から消失させてしまう。本論で中心として取り上げる身体障害者はまさにこの抑圧の影響を受けているのである。

1-3 性生活の捉え方

1-2 冒頭で述べたように人間には様々な種類の欲求がある。その欲求を満たすための行為を行う場が生活である。性生活とは、性的欲求を満たすために必要な行為を行う場である。一般的に、性生活が重要なものであることは認識されている。しかし、性生活がなぜ重要であるかという理由は明確に回答できないというものが多い。簡潔に結論からいえば、性生活は性的欲求を満たし「生」を充実させるために必要なものである。1-1 で述べたように、セクシュアリティとは人間の全生涯と全人格を包括する概念であり、その概念の下ではセックスは人間らしく生きる「生」の基盤である。また、1-2 で述べたように性的欲求はセクシュアリティの基盤であり、性的欲求を満たすことは、つまりは「生」の基盤に繋がる。ここで重要なことは「性的欲求」とは「生」の基盤になる心理的なものということである。ではなぜ性的欲求という心理的なものを満たすために性生活が必要であるかという、多くの場合、心理的な何かを満たすためには満たされない心理を動機づけとした実際の行動が必要となるからである。そしてその行動の達成によって心理的にも満たされることとなる。性についても例外ではなく、性的欲求を動機付けとした性行為が必要となる。そして、性行為によって性の快楽やスキンシップを得、性的満足を得ることで性的欲求は満たされる。つまり、性行為を行う性生活が制限され、達成されなければ性的欲求は満たされず、自分らしく人間らしく生きる「生」を成すことは困難となる。

性生活についてももう少し詳しく触れておく。性生活とは、性的欲求を満たすために必要な行為を行う場であると前述したが、それは概ね性行為を行うことを指す。中でも性行為として行われていることの代表といえば、性交と自慰であろう。性交とは、性器と性器を交えることをいう。その目的は、ヴォルフオンズベルガーがノーマライゼーションの文脈で述べているよう、生殖、生殖の代償としての快楽、スキンシップの3つである。これをみると性交は異性間で行う生殖を伴うものという考え方ができる。ところが現代では若年層を中心に性交の目的から生殖という部分が薄れつつあることや、性的多様性の認知度の拡がりから、性交は異性間で行う性器の交わりという考えから離れた性交を行うことが増え、快楽やスキンシップが目的の中心となっている。しかし、性交の快楽と引き換えに罪悪感を伴うことは皆無といってよい。一方自慰は、その快楽と引き換えに大きな罪悪感を伴うものが多い。快楽という誘惑に負けていることに対して否定的な認識を持つに至ることが原因である。しかし実際は誘惑に負けて自慰を行うことは極自然なことである。にもかかわらず否定的感情に侵される理由は何かという、親が子どもの性的発達について理解しようとせず、過去に自分も通ってきた道であるにもかかわらず、自慰を否定することはあっても肯定しないことがあったり、性行為に生殖という目的を強調しようという風潮が中高年齢層を中心にしている現代社会にあたりして、生殖や出産に結びつかない行為は承認されないためである。性行為には薄れつつあるとはいえ生殖と快楽が表裏一体の関係にある。そして、快楽を得ることは性的欲求を満たし、「生」を成すため必要なものである。自慰は確かに生殖を伴わないが、快楽を得ることができる。ここでもう一度セックスを「生」の基盤の1つとするセクシュアリティの概念を振り返りたい。セクシュアリティの概念には生殖も伴わない性も含まれると

定義されていた。つまり自慰を否定することは、「生」を否定することに繋がりがかねないのである。そして、それなくしては性行為を行う性生活を充実させることはできず、「生」が満たされることはないのである。

2 身体障害者の性生活

2-1 障害者の性のこれまで

古事記・日本書紀を読んだことがあるだろうか。原始共産制から生まれた自然崇拜を元として書かれ、本来なら差別的記述など考えられないはずであるこれらの本に、障害者差別と取れる記述がある。詳しくは原文を参照してもらいたいが、概略を以下に記す。子孫を残すため悩んでいたイザナギとイザナミという2人の神がお互いの体の違いに気づく。そして、イザナギの陽なる部分（男性器）とイザナミの陰なる部分（女性器）を合わせる。その際、誤った方法をとった事により、生まれてきた子は頭と胴体だけの子（蛭子）であった。それを哀れに思った2人はその子を葦の船に乗せて川に流した。というものである。この手足のない子が障害者を意味しており、川に流したとは、つまり神である2人が禁忌となる殺人を、手を汚さずして完遂したといえる。直接的に結び付けるのは多少性急かも知れないが、ここには優生学的思想が含まれると考えても良い。

米本昌平らを参考に優生学の歴史を紐解いてみると、第1次世界大戦前までの優生学の中心は英国であった。「優生学」という言葉を最初に用いたのはフランシス・ゴールトンである。ゴールトンは著書「人間の能力とその発達の研究」で eugenics (優生学) という言葉を使った。ゴールトンは従兄弟にあたるチャールズ・ダーウィンの「種の起源」に触発され、人間の品種改良も可能であると考えようになり、ダーウィンの理論を、統計的手法を用いて人間に合わせるという方法で遺伝と進化の関係について研究を行っている。

ダーウィンは「種の起源」の著者として有名である。彼の進化に関する理論の中で多くの優生学者に影響を与えたのが自然淘汰である。自然淘汰は、変化は1つの世代から次の世代にかけて起こるといふ部分と、淘汰の意味として「利益となる変化は新しい個体に生きるためのより高い可能性を与える。逆に不利な遺伝的变化は生存の可能性を低める。」という2つの部分からなる。また、生物が生きるために環境に適合することを適者生存という。ゴールトンはこの適者生存と、自然淘汰という考え方を人間と社会の分析に取り入れた。この2人が優生学発祥のルーツとなったといっても過言ではない。一方で、政策として優生学を最初に実施し、断種を利用したのは米国である。人間の進化に関する研究をしたダベンポートは「劣等者」に対して子どもを産ませないということを主張する。この主張は英国にも波及し、「社会的劣等者である障害者」を断種するという暴挙に与する正当な論理として扱われ、障害者の断種の歴史を作っていく。)米国では1906年に優生委員会(14年に米国遺伝学会に名称変更)が設立され、この組織が米国で優生問題に最初に取り組んだ組織である。

米国では、1879年外科医J・オクスナーによる報告が最初の公式の断種手術といわれている。1902年インディアナ州少年院付の外科医H・シャープは国勢調査の数字から犯罪者、精神障害者が急増している事実を発見した。その解決法として断種の必要性を唱え、実際に42人に対して断種手術を行った。これが契機となり、1907年、インディアナ州で世界初の断種法が成立している。それに続くように各州で断種法が制定され、最終的には32州で成立する。断種が批判されるようになっていくのは公民権運動の始まる1960年代を待つこととなる。そして、米国と共に優生学を推し進めたのはドイツである。有名な、ナチスのユダヤ人や障害者・精神病者への強制不妊手術がその最たるものだ

が、その基礎を作ったのはアルフレート・プレッツは隣人愛に代表される相互扶助に支配された「社会」が闘争と淘汰によって特定のモノが生き延びる「種」の進化を遅らせているとし、「種」を中心とした社会へと再編する必要があるとして1905年に民族衛生学会を設立した。これがドイツの優生学を中心となるものである。そして1933年「遺伝性疾患子孫防止法」の名で断種法が作られた。これによりドイツでの優生手術が合法化され、1939年には安楽死へ至る。欧米諸国では戦後これらの優生政策をタブーとし、その規模は縮小された。

さて、視点を日本に戻す。日本の優生思想の始まりは古代に見られるが、江戸時代の墮胎・間引きの禁止に見られるように、一般的社会経済問題がそこには色濃く影響している。国内で最初に優生学について公の場で言われたのが1931（昭和6）年の日本医師会答申で、遺伝の濃厚な疾患について断種の法的規制を求めた。法案として国会へと提出されるのは1934年（昭和9）『民族優生法』である。しかし、これは国会を通過せず、1935年「民族優生保護法」案が提出される。この年から1938年まで毎年法案提出され、全て国会通過をすることはなかったが、議員や有識者間ではその必要性が論議される。1939年「人口問題研究所」が厚生省の附属機関として作られ、「民族優生保護」が検討される。その結果、1940年（昭和15）ドイツ断種法に倣った「国民優生法」が成立し、遺伝性精神病や強度の身体疾患がある人間に優生手術を合法化。出産制限は徹底的に取り締まれた。しかし、富国強兵策の下、事実上は避妊や中絶が不可能となったため、日本では諸外国とは異なり、第2次世界大戦前には不妊手術等がそれほど目立って行われることはなかった。日本では、戦後になって優生学が実際に政策化される。1948年（昭和23）国民優生法の廃止に伴い、より優生規定の色濃い「優生保護法」が成立。第1条「この法律は優生学上の見地か

ら不良な子孫の出生を防止すると共に、母体の生命健康保護することを目的とする」とされ「優生手術（いわゆる不妊手術）」と「人口妊娠中絶」の規定が記された。中絶するには優生保護委員会の決定が必要であり、指定医師の規定が設けられた。この法律は経済的理由の削除と胎児条項の加筆を中心として何度も改正が論議されている。この二点については最後まで論議が続いたまま法が修正されることはなく、その他の点の修正を重ね1996年（平成4）母体保護法へと改正された。1998年には国連人権規約委員会より、国に対し犠牲者への補償が勧告されている。

これが日本での優生保護法の流れであるが、優生保護法第4条（本人の同意を必要としない、審査を要件とする優生手術の申請）第12条（保護義務者の同意での精神病者等に対する優生手術）を適用し、1948年から1996年の約50年にわたって強制不妊手術をされた者は約16、500人に上るといわれる。中絶、任意（任意とされる）のものも含めると約845、000件に上るとされる。この任意とされる「本人、配偶者の同意に基づく」という条文に基づいて行われたといわれる中の多くは周囲の人間の説得や、半強制という形で手術が行われたという話も当事者から聞かれる。例えば、障害者施設で交際していると噂になったことで、職員から「腹部の手術」と偽って不妊手術をされることもあった。また、障害者施設の入所要件に不妊手術が含まれていたこともあるという。つまり、自己決定したと見せかけるような形で優生手術を受けさせられることが当たり前になっていたのである。それだけではなく、「生殖腺を除去することなく」と法に既定されていたにも関わらず、女性障害者の子宮摘出手術が「介護上の便利」を目的として行われていたのである。

簡単に優生学について見ただけでも優生思想の下、障害者の性への蹂躪がおよそ半世紀にわたり続けられていたことがわかる。この優生思

想は個々の心の内に根を張ることに成功している。そのため、例えば施設内での恋愛行動は問題行動とされ、入所者同士で妊娠などすれば、同じことが2度とないように不妊手術までが当然のようにされた。女性が子どもを産むのは自然なことであるにもかかわらず、障害者であるというだけで産むことは許されない、女性ということ捨てさせられる。そして「障害者」という無性の存在を作り上げたのである。こういった風潮が障害者の性のタブー視へと繋がったことは想像に難くない。古い言葉であるが「寝た子は起こすな」という通りのことが行われていたのである。一方で、障害者側は抑圧されることに苦しさを覚えることから、実現不可能な欲求を持って苦しむのであればいっそのことそのようなものは無いもの、または気づかないふりをすることになる。こうして障害者側、周囲の人間の両方の利害が無理矢理一致することにより、障害者の性は「触れてはいけない」とされていった。前述のように必要な欲求であるということを見捨てて障害者が性に目覚めることの問題性のみを取り上げていくという矛盾が罷り通ったのである。

障害者の性について日本で語られ始めたのは1970年代に入ってからである。心身障害者対策基本法（現：障害者基本法）、知的障害者の権利宣言、障害者の権利宣言等が相次いで採択され、障害者の権利にスポットが当てられるようになったことと、福祉拡充運動により、優生保護法は障害者差別を具現化しているものだという観点からの批判が相次いだ。しかし、1970年に心身障害者対策基本法が公布され、それを元に1972年に身体障害者福祉法が改正されたことを始めとする障害者対策の拡充は、社会保障コストの面から、障害児の発生は防ぐべきという声を高めた。つまり、福祉コストの削減が暗に優生保護法の存在を正当化し、障害者の性が解放されることはなかった。また、厚生省は遺伝性疾患を出現させないための結婚と出産

を学校や社会教育による指導で進める必要を唱えていた。1980年代になると、国際障害者年（1981年）、国際障害者年行動計画（1980年）による、ノーマライゼーションに対する関心と、当事者団体や支援者による運動の高まりにより、障害者の生活が捉え直される中で、障害者の性についても関心が高まった。しかし、あくまで一部有識者や関心ある者の間で高まっていった程度に過ぎず、広く社会に問題提起されたものとはいえない。性の問題が旭（1994：1-9）の述べるよう「生死に関わるものでも緊急性のあるものでもなく、また議論しにくい問題である」ことから、障害者福祉を考える際に生活とは別のものとして枠外に置かれてきたことが要因とも考えられる。その福祉の理論から外されている状況というのは今現在も同じである。1980年代に高まったとされる障害者の性に関する問題は、社会的に問題として提起されることはなく内輪での議論に留まっていたのである。

2-2 肢体不自由者の性生活の現状

前項で優生学を中心とした障害者の性について述べたが、それは身体障害者にも当然いえることである。本項では身体障害者、中でも肢体不自由者の性がどのように捉えられてきたのか、性生活の現状はどうなっているのかについて見ていく。

肢体不自由者の性は当然ながら、前項で述べた障害者の性と同様の捉えられ方をしている。なぜなら障害者は無性化され、「障害者」という一塊として認識されたからである。そのため肢体不自由者は遺伝性でない限り、障害の発生を論拠としてとしてその性が制限される理由は全くないにも関わらず、性的抑圧の対象とされた。繰り返すが、抑圧というのは直接欲求に作用する。なぜなら自分にとって不利益である可能性があるものや、周囲に認められないものは自己防衛本能によって消し去られるからであ

る。性的欲求も例外ではない。このような自己の精神的抑圧は肢体不自由者の性生活を妨げる要因の1つであり、タブー視の一端を担ってしまっているが、最も大きな要因は性的欲求を持つことの重要性を教えられない教育にある。「寝た子を起こさない」ためには性教育などをもってのほかであるから当然といえば当然の流れであるが、それがタブー視をより深める要因となっている。現状では、肢体不自由者の場合、情報を得る場所が限定されてくる。様々な電子媒体の普及等によって情報を得る手段はたしかに増えたが、それでも遊びや友達との会話等から自然な形で性に関する知識を得る機会は少ないといえる。まして、お互いに正しい知識を教えられていないとなれば、「少ない」ではなく皆無となる。実際25才位まで夢精や勃起という現象を知らなかった男性や、子どもがなぜできるのかということすら知らなかった人もいる。こういった中では肢体不自由者であっても性的欲求を持つことについて肢体不自由者、健常者（便宜上この言葉を使用する）のどちらにも知られることは無いのであるから、性生活を充実させるだけの環境が整わないことは明らかである。

このような現状が実際の性生活の場に直接影響を及ぼしていることは当然である。性行為についてだけ見ても、例えば「性的欲求の処理として何をしたいかわからない」「自慰やセックスをしようにもやり方がわからない」等挙げればキリが無い^(注1)

ヌードクウィスト・インゲルらスウェーデンリハビリテーション中央委員会で企画されたシンポジウムの報告書が、1973年に「からだの不自由な人の明るい性生活」として紹介された。そこには非常に丁寧に肢体不自由者の性的発達から性生活までが論じられている。それから約45年、半世紀近くが経つがスウェーデンではRFSU（スウェーデン性教育協会）を中心に対策が講じられている。それに対して日本では課題や対策に対して何らかのアクションが起こさ

れたであろうか。国内でも旭洋一郎を始めとして小論や文献が残されているが、どれほどの人間がそれを手に取り、真摯に考えたであろうか。日本の現状を見ると、その答えはいわずともわかるであろう。我々はもう一度肢体不自由者の性というものを生活の一部として当然認められるものとして捉え直していかなければならない。

III 結論

セクシュアリティはその人らしく生きることとセックスからなる概念であり、石本ら（1996：6）の言葉を借りれば「セックスは生を築く基盤の1つ」として、人間にとって欠かせないものである。性的欲求とは、性的欲求発現の様式であり、割り振られた性別や性的自我と共にセクシュアリティを形成する一部でもある。同時に性的欲求は1人の人間として生きるためのベースである。ところが、生において欠かせないものであるにも関わらず、身体障害者を始めとする障害者にとってはこれまでの性に関するものの扱いは決してよいとはいえない状況にあった。2-1で見たように、性のタブー視や抑圧、無性化は優生学を中心として人々の心中に根を張ることに成功している。特にそれに付随する性行為に関しては法として禁止すらされていた部分がある。しかしそれは、性的欲求を満たすことができないということであり、つまり個人を形成する基盤が崩れると共に、生の基盤であるセクシュアリティの原動力を失うことで、生を充実させないことへと直結していくこととなる。

さて、生の基盤である以上、性的欲求は通常の生活という中で何ら特別視することなく、ましてやタブー視や抑圧などなく満たされなければならないものと考えられる。性行為によって性の快楽やスキンシップを得て、性的満足を得ることで性的欲求は満たされる。つまり性行為を行う性生活が制限され、達成されなければ性的欲求は満たされず、人間らしく生き

る「生」を成すことは困難ということになる。繰り返しになるが、性行為を生活の中で行う場が性生活である。要するに、性生活支援は生活支援の一部と捉えることができ、それ故に性生活支援には通常的生活ニーズと同様に実態に踏まえたニーズや支援課題(注2)が存在することとなる。また、その際に忘れてはならないのは、身体障害者の性生活に関しても健常者がそうであるように数多の要素があり、その関係の影響をうけることである。さもないと、部分部分への対処療法的な対応ということになってしまい、根本の要因への支援へ目が行き届かないこととなる。再度繰り返すが、我々は性に関する問題は生活の一部であることを忘れることなく、それが身体障害者であっても何ら変わるものではないとの前提の中、その生活の一部であるという視点の中で生活支援の課題として考えていかねばならない。

注

- 1) 詳細は国際医療福祉大学紀要第 12 巻 1 号拙著参照
- 2) 同 1)

引用文献一覧

- 1) 旭洋一郎、1994、「障害の介助とセクシュアリティー—当事者論についての覚え書きの一事例として—」、『白山社会学研究』4号、1-9
- 2) 石元清英ら、1996、ジェンダーとセクシュアリティー - 性と生を考える、6、嵯峨野書院
- 3) L.カーケンダール、波多野義郎訳、1972「現代社会における性の役割」『現代性教育研究』第1号) 123-137
- 4) ヌードクウィスト・インゲル、1960、石坂直行訳、1974、からだの不自由な人の明るい性生活、167、鳩の森書房
- 5) 下中博、1995、心理学辞典、第 11 版、744、平凡社
- 6) Trieschmann, et al, 1975、Sexual dysfunction

associated with physical disabilities、Phys Med Rehabil、156、8-13

参考文献一覧

- 1) 旭洋一郎、1993、「障害者福祉とセクシュアリティ」、東洋大学児童相談室紀要『児童相談研究』12、13-31
- 2) 旭洋一郎、1996、「障害者のセクシュアリティと障害者福祉—人権としての『性』の実現とオランダ S A R のアプローチ」、『東洋大学児童相談研究』15号、109-125
- 3) A.H.Maslow、1954、Motivation and Personality、Harper and Row
- 4) A.H.Maslow、1962、Toward a Psychology of Being、Van Nostrand
- 5) Chiger、1981、Sexual right for physically disabled person、Human Sexuality and Rehabilitation、26-36
- 6) 福沢諭吉著、岩谷十郎 西川俊作編、2003、福沢諭吉著作集〈第 8 巻〉時事小言・通俗外交論、第一部 3、慶応義塾大学出版会
- 7) フランク・ゴープル、1978、マズローの心理学、産業能率短期大学出版部
- 8) 古川孝順ら、1995、社会福祉概論、87、有斐閣
- 9) SigmundFreud、1917、高橋義孝、下坂幸三訳、1977「精神分析入門」(VORLESUNGEN ZUR EINFUHRUNG IN DIE PSYCHOANALYS)、新潮社
- 10) Willy Pasini、川本英明訳、2002、ありすぎる性欲・なさすぎる性欲、草思社
- 11) Wolfonsberger Wolf、1981、The Principle of Normalization in Human Services、National Institute on Medical Retardation、学苑社
- 12) 米本昌平ら、2000、優生学と人間社会 - 生命科学の世紀はどこへ向かうのか - 、講談社

論文

児童虐待リスク要因の経済的側面に関する一考察

—マクロ計量モデル：尾崎 (2019) と厚労省国民生活基礎調査の結果からの分析—

八木孝憲

要約：

児童虐待発生リスク要因として、①保護者側のリスク要因②子ども側のリスク要因③養育環境のリスク要因の3つに大別される。それぞれのリスク要因においても、経済的側面や貧困問題に言及はしているものの、より詳細に分析した研究はほとんど見受けられない。そこで本研究では、児童虐待リスク要因における経済的環境に着目し、マクロ計量モデルと国民生活基礎調査データの結果を分析・検証し、虐待抑制にはどのような政策や支援が必要であるかを明らかにすることとした。

結果として、1) 低所得階級への直接給付は格差是正に効果がある、2) 女性の労働参画は雇用増加の反面賃金の低下を伴い格差解消には限定的である、3) 3歳児以下の児童を持つ母子世帯への産前産後の切れ目のない包括的支援、4) 養育費受給に関連した司法手続きにつながる法律相談支援、の4点が導き出された。

キーワード：

児童虐待、リスク要因、経済的側面、マクロ計量モデル

Keywords：

Child abuse, risk factors, economic aspects, macro weighing model

はじめに

平成の世がまもなく終わりを告げ、新たな時代の幕開けに多くの人々が期待と夢を膨らませるさなかで起こった児童虐待事件^(注1)に、誰もが悲しみに打ちひしがれ、時代が変わろうとも虐待の悲劇は我々のなすすべもなく繰り返されるのかと、暗澹たる気持ちに覆われた人も少なくないだろう。児童虐待件数は年々増加傾向にあり、とくにここ数年は前年対比1万件以上の増加が続いており、平成30年度は159,580件(速報値)で前年度比19.5%増、死亡は約52人、0歳～1歳が死亡の8割近くを占めている(厚労省HP1 2019)。児童虐待は、身体的、精神的、社会的、経済的等の要因が複雑に絡み

合って起こると考えられていて、虐待発生リスク要因はこれまでの調査研究から明らかにされてきており、危機状況の家族や育児困難を感じている親子を見極めるための目安としては重要である。けれども、リスク要因が明らかにされてきた一方で(森田 2019:1011-1019)、虐待件数の増加に歯止めがかかっていないのが現状である。

主な虐待発生の要因は、①保護者側のリスク要因②子ども側のリスク要因③養育環境のリスク要因に大別され、その背景には少子化や核家族化あるいは地域の紐帯の弱体化など、どのような家族にも起こりうるものとしてとらえていく必要があるだろう。これまで様々な研究の蓄

積があるにも関わらず、虐待件数の増加や死亡事例の多さに打開策を見出せていないのはなぜであろうか。家族社会学や臨床心理学、社会福祉学など複数の分野であらゆる観点から検証がなされてきてはいるものの、有効な予防策や知見はあまり見受けられない。家族社会学においては、{我々が家族に求めるものが心のつながりやケア、経済的な安心であるなら、家族に婚姻や血縁は必ずしも必要ではない、つまり「血縁を超える」「家族を超える」といった産みの親以外の人々が子どものケアを担う場合には、近代家族を前提とする制度や社会規範がさまざまな場面で壁として現れてくる} という議論もある(野辺ら 2016:17-35)。臨床心理学では、もちろん心理教育を通じた予防プログラムはあるものの、主として虐待を受けた子どもへの心理的ケア(内海 2019: 57 - 62)や加害者としての保護者への心理プログラムなど、どちらかといえば事後ケアに関する研究が比較的多くなっている。社会福祉学であれば、児童虐待予防に関する政策面や社会的養護全般に関する知見の蓄積が多く(片山 2018:53 - 66)(上鹿渡 2018:774

- 779)、また重点が置かれているように思われる。それぞれの研究分野において、虐待発生リスク要因として経済的な側面や貧困問題に言及はしているものの、より詳細に分析した研究はほとんど見受けられない。そのため虐待問題への経済的な要因を、丁寧かつ詳細に分析し検証することは、今後の政策的課題や児童虐待防止にとって意義あることと思われる。

1. 目的

本研究では、虐待発生の要因のなかでも特に養育環境のリスク及び養育環境と密接に結びつく経済的側面に着目し、所得格差を中心に各種経済政策等がどのような影響をもたらすのかを分析・検証する。加えて、児童虐待を抑制するためにはどのような政策や支援が必要であるかを提言したい。

2. 方法

家計の収入・支出構造を所得階級を通じて分

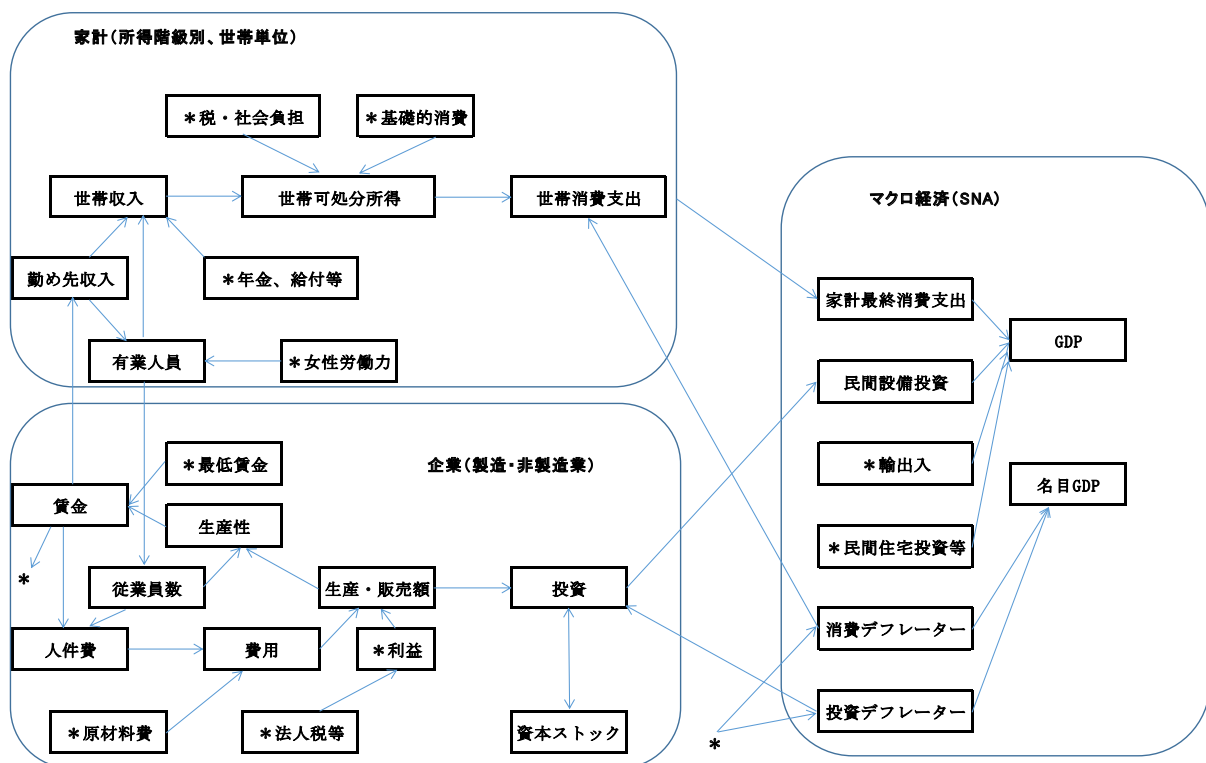


図.1 マクロ計量モデル図(尾崎, 2019をもとに筆者作成)

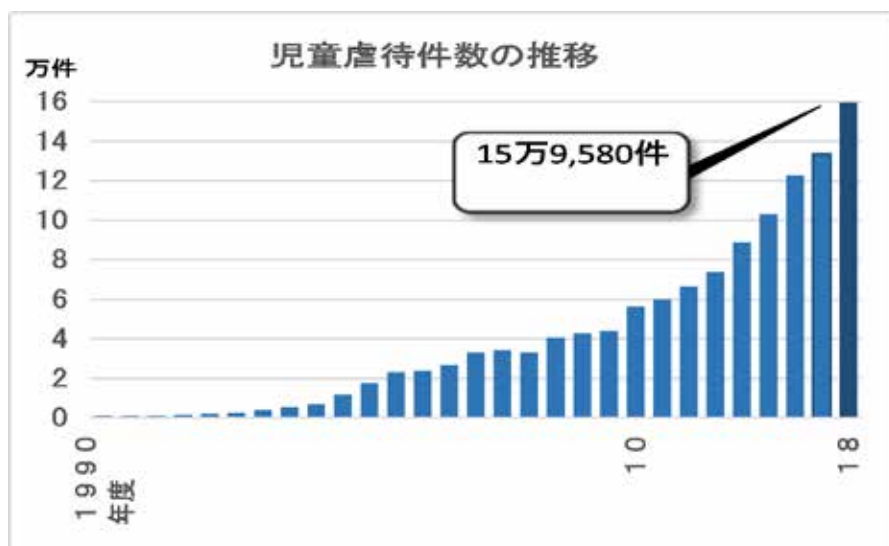
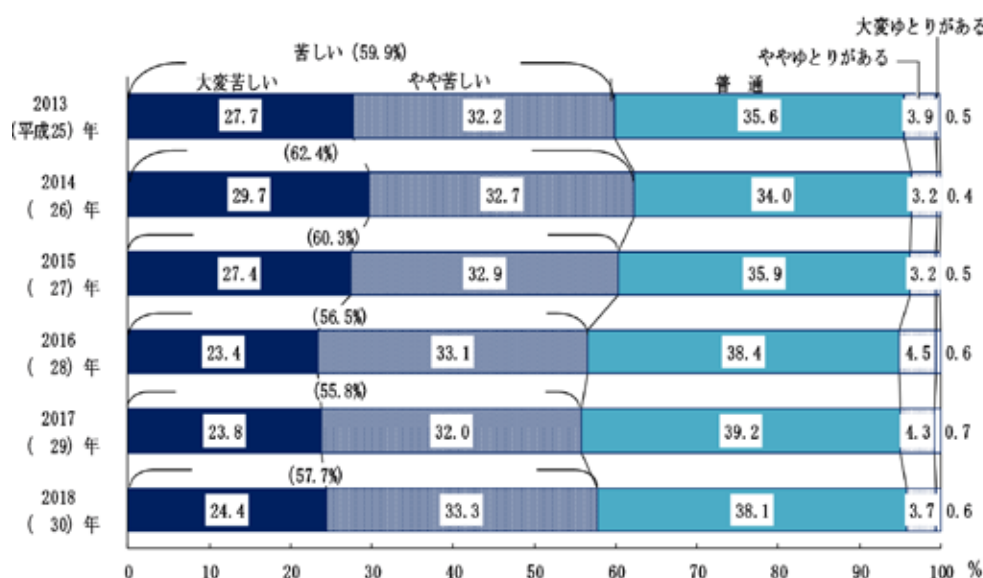


表.1 児童虐待件数の推移 (厚労省, 2019)



注: 2016 (平成28) 年の数値は、熊本県を除いたものである。

図.2 世帯の生活意識の年次推移 (厚労省, 2019)

析することは通常のマクロモデルでは例がないが、尾崎 (2019:27 - 53) は家計調査・法人企業統計調査に依拠し、従来のマクロ統計も援用しながらマクロ計量モデルを構築し^(図.1)、各種政策の特性を明らかにしている。このマクロ計量モデルの分析結果と厚労省の国民生活基礎調査データ等 (厚労省 HP2 2019) をそれぞれ分析し検証する。

3. 結果と考察

1) 児童虐待件数の推移

1990年の統計開始以来、年々増え続けているが、前の年度からおよそ2万6000件増加となった表.1)。虐待の種類としては、子どもの前で配偶者に暴力を振るう面前DVなどが含まれる心理的虐待は1万6000件ほど増えており、虐待の4種類 (身体的虐待、心理的虐待、性的虐待、ネグレクト) のなかで半数以上の55.2%を占めている。警察などからの通告が増えたことも増加の要因であり、児童虐待に対する意識の高まりや警察との連携の高まりとも考えられ

表.2-1 家計調査勤労者世帯平均年収（尾崎，2019）

	家計調査平均年収	国民生活基礎調査	世帯数
第1階級	332万円	～400万円	1770（万世帯）
第2階級	498	400～500	598
第3階級	632	550～700	445
第4階級	805	700～900	411
第5階級	1190	900～	582
無職世帯	—	—	1057

家計調査勤労者世帯平均年収(5分位、2010年度)と国民生活基礎調査の対応
国民生活基礎調査(所得区分23階級)の該当世帯に割り振った家計調
の世帯推計は得られないのでやや誤差を含む

表.2-2 各種世帯の1世帯当たり平均所得金額の年次推移（厚労省，2019）

世帯の種類 対前年増減率	2008 (平成20)年	2009 (21)年	2010 (22)年	2011 (23)年	2012 (24)年	2013 (25)年	2014 (26)年	2015 (27)年	2016 (28)年	2017 (29)年
全世帯 (万円)	547.5	549.6	538	548.2	537.2	528.9	541.9	545.4	560.2	551.6
対前年増減率	△1.6	0.4	△2.1	1.9	△2.0	△1.5	2.5	0.6	2.7	△1.5
高齢者世帯 (万円)	297	307.9	307.2	303.6	309.1	300.5	297.3	308.1	318.6	334.9
対前年増減率	△0.6	3.7	△0.2	△1.2	1.8	△2.8	△1.1	3.6	3.4	5.1
児童のいる世帯 (万円)	688.5	697.3	658.1	697	673.2	696.3	712.9	707.6	739.8	743.6
対前年増減率	△0.4	1.3	△5.6	5.9	△3.4	3.4	2.4	△0.7	4.6	0.5

注：1) 2010（平成22）年の数値は、岩手県、宮城県及び福島県を除いたものである。
2) 2011（平成23）年の数値は、福島県を除いたものである。
3) 2015（平成27）年の数値は、熊本県を除いたものである。

る。今後、児童虐待防止法及び児童福祉法の改正案が2020年4月施行を予定されており、ポイントとして親権者に対してしつけ名目で子どもへの体罰を禁止することが、児童虐待件数にどのような影響を及ぼすかに着目していく必要があるだろう。さらには、面前DV及び心理的虐待に関連して、配偶者暴力相談支援センターと児童相談所の協力促進が児童虐待の抑止力として機能することが望まれる。

2) 各種世帯の経済的側面

世帯構成の変化を見ると世帯年収400万円未満世帯が1770万世帯であり、2000年代に急増しており、その要因としては20年の長きにも及ぶデフレの影響であるとの議論もある（高嶋2019:1-103）。また、次いで高齢者世帯を中心とする非就業世帯も急増しており、この2階級で半数に迫る^{表.2-1}。他方で、児童のいる世帯においては、2015年度から2年連続で所得は増加しているものの^{表.2-2}、生活意識に関しては「大変苦しい」「やや苦しい」という回答が62%という結果となっていて^{図.2}、ここ6年間はほ

表.3 末子の年齢階層別にみた母の仕事の状況の年次推移 (厚労省, 2019) (単位: %)

	正規の職員・従業員			非正規の職員・従業員			仕事なし		
	2010年 (平成22年)	2014年 (平成26年)	2018年 (平成30年)	2010年 (平成22年)	2014年 (平成26年)	2018年 (平成30年)	2010年 (平成22年)	2014年 (平成26年)	2018年 (平成30年)
総数	16.9	20.9	26.3	31.2	34.9	36.9	39.8	34.3	27.8
0歳	16.8	23.1	27.4	6.4	10.3	10.9	70.5	60.3	54.9
1	15.9	22.6	31.5	13.3	17.4	19.3	63.1	52.0	41.1
2	16.6	21.9	29.2	18.3	22.0	27.0	55.0	45.0	37.4
3	15.0	18.0	26.7	22.6	30.8	29.5	52.6	43.3	36.0
4	16.1	19.5	26.1	27.3	32.3	37.2	44.8	37.8	27.7
5	15.5	21.6	26.8	31.6	33.9	35.8	40.8	35.5	27.0
6	15.9	17.2	23.4	30.6	35.7	42.5	40.8	37.8	25.9
7~8	15.6	20.1	24.1	38.0	40.8	43.1	34.5	29.3	22.8
9~11	16.6	18.9	23.0	40.2	43.6	44.9	29.4	26.8	21.8
12~14	17.5	21.1	26.4	41.7	43.8	45.1	26.2	24.1	19.1
15~17	20.3	22.7	26.9	41.0	43.7	44.1	23.6	22.0	19.4

注: 「末子の母のいない世帯」、母の「仕事の有無不詳」を含まない総数に対する割合である。

ば横ばいとなっている。

本年10月から実施予定である幼児教育の所得制限のある無償化については、仮に年収700万円まで(第1~3階級)の世帯が基礎教育費に支出する費用を全学給付する場合、この給付総額は約2.7兆円となる。この政策は低所得階級への直接給付であるため、低所得階級の世帯収入は大きく増える。他方で、格差是正に関しては2.82倍と大きな効果があり、このような低所得階級への直接給付は教育分野以外でも、子育て支援などのような名称や目的がいかなるものであれ同様の効果を持つものと考えられる(尾崎 2019:42 - 43)。つまり、所得階級に応じた傾斜配分のあり方と給付規模が格差是正には直接的で、しかも大きく影響する。虐待要因としての家庭の相対的貧困の観点からは、本政策は少なからず虐待抑制へと繋がる可能性はありと考えられる。

3) 女性の社会進出と就労

女性の職業生活における活躍の促進に関する法律(女性活躍推進法)が2015年に成立、翌年4月に施行され、それ以来女性の就業者数の前年比増加率はそれ以前よりも高い水準で伸びており、女性の職業生活における活躍において

は一定の効果が認められる(厚労省 HP3 2019)。なお、本法は2019年5月に法改正、同年6月に公布され、政府の女性就労問題に関する政策上の優先度の高さがうかがい知れ、その背景には少子高齢化による労働力不足の問題があるだろう。しかし、労働力を補完することや女性活躍において一定の効果が認められる一方で、女性の社会進出加速とともに晩婚化、出生率の低下が進んでいるのが現状である。

マクロ計量モデルのシミュレーションによれば(尾崎 2019: 44-45)、女性労働力率が毎年1%ポイント上乗せされるように改革が進んだ場合、約56万人の雇用増が見込まれる。他方で、世帯収入の変化について見ると、有業人員の増加を見込むことが出来る第1~3階級の低所得階級で0.5%前後の変化が見られるが、全体としては大きな変化ではない。女性労働の増加は主として商業、サービス産業のパート労働に吸収され、非製造業の雇用を大幅に増やすが、雇用増加の反面、賃金の低迷・低下を伴う。

これらの結果からみると、女性の労働参画が必ずしも好ましい労働環境の実現とは言えず、世帯収入のため低賃金労働を受容することを意味する可能性があることに留意すべきである。また、マクロ経済への影響や格差解消効果は非

常に限定的でもある。

2010年～2018年にかけて、0歳児をもつ母親の正規職員比率は約10%増加し、非正規に関して約6%増加、未就労については12%減少しており、1歳児に関してはそれ以上の増減が見られる^{表3)}。このようなことから、女性の就労状況が改善され社会進出が促進されてきているのと並行して、児童虐待件数が増加傾向にあることに着目するならば、そこには少なからず関連があると推測もされよう。しかしながら、やや古い研究で調査対象が一般家庭の母親ではあるが、就労している母親の方が専業主婦よりも子どもの行動に対して困惑したり否定的に捉える傾向が少ないこと、一方で、母子相互交渉において子どもの反抗的態度を、成長過程に必要な行動だと肯定的に捉える傾向も少なくないことも明らかにされているため(中谷ら2006:148-158)、女性の就労状況と児童虐待の

関連性に言及することには、よりいっそうの慎重さが求められることも確かである。

4) ひとり親家庭の状況

児童相談所に寄せられる児童虐待相談事案の約半数は、実母が主な虐待者であるとの事実がある。特にネグレクトについては、約8割のケースにおいて、実母が主な虐待者となっている。父親と比較して、母親による児童虐待が検挙事件まで発展したケースは比較的少ないものの、児童虐待相談件数においては母親のほうが多くなっている。これは、母親が子どもと接する時間が圧倒的に長く、子育てを一手に引き受けているケースが多いため、虐待者になる機会も父親より多いことが原因と考えられる。上記のことから、ひとり親家庭の状況においては、母子家庭を中心として検証していくこととする。

いったいどのような環境下であれば、母親が

表.4-1 母子世帯になった時の母の年齢階級別状況(厚労省, 2019)

	総数	20歳未満	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60歳以上	不詳	平均年齢
平成23年	(100.0)	(-)	(13.9)	(34.8)	(29.6)	(6.4)	(0.9)	(14.4)	38.5歳
平成28年									
総数	405 (100.0)	1 (0.2)	49 (12.1)	150 (37.0)	129 (31.9)	41 (10.1)	5 (1.2)	30 (7.4)	39.3歳
死別	77 (100.0)	-	3 (3.9)	21 (27.3)	36 (46.8)	15 (19.5)	1 (1.3)	1 (1.3)	43.4歳
生別	324 (100.0)	1 (0.3)	46 (14.2)	128 (39.5)	93 (28.7)	26 (8.0)	4 (1.2)	26 (8.0)	38.2歳
不詳	4 (100.0)	-	-	1 (25.0)	-	-	-	3 (75.0)	37.0歳

表.4-2 母子世帯になった時の末子の年齢階級別状況(厚労省, 2019)

	総数	0～2歳	3～5歳	6～8歳	9～11歳	12～14歳	15～17歳	18・19歳	不詳	平均年齢
平成23年	(100.0)	(34.2)	(20.4)	(11.8)	(9.6)	(5.2)	(2.5)	(-)	(16.3)	4.7歳
平成28年										
総数	2,060 (100.0)	792 (38.4)	401 (19.5)	259 (12.6)	157 (7.6)	112 (5.4)	51 (2.5)	6 (0.3)	282 (13.7)	4.4歳
死別	165 (100.0)	44 (26.7)	31 (18.8)	21 (12.7)	11 (6.7)	18 (10.9)	13 (7.9)	3 (1.8)	24 (14.5)	6.5歳
生別	1,877 (100.0)	743 (39.6)	369 (19.7)	238 (12.7)	145 (7.7)	92 (4.9)	37 (2.0)	3 (0.2)	250 (13.3)	4.3歳
不詳	18 (100.0)	5 (27.8)	1 (5.6)	-	1 (5.6)	2 (11.2)	1 (5.6)	-	8 (44.4)	5.5歳

表.5 児童のいる世帯と母子世帯及び父子世帯の比較 (厚労省, 2019)

	児童のいる世帯	母子世帯 (世帯の収入)	父子世帯 (世帯の収入)
平成22年	658.1万円	291万円	455万円
児童のいる世帯を100とした場合の平均収入		44.2	69.1
平成27年	707.8万円	348万円	573万円
児童のいる世帯を100とした場合の平均収入		49.2	81.0

子育てを諦める可能性が高まるのだろうか。児童虐待の実態調査が始まってすぐの1960年代から、児童虐待と親の病理的要因との関連性が指摘されてきており、虐待者にアルコールや薬物、性格の問題や人格障害、知的障害、精神障害などの問題が高い確率で認められ、親のメンタルヘルス問題と児童虐待の関連が報告されている(亀岡ら1993:151-163)。一方、Paxson and Waldfogel(2002:435-474)は、経済学の視点から子育て資源が乏しい環境において、児童虐待が発生しやすくなると指摘している。ここでの資源とは、所得等の経済的資源だけではなく、子育てに投じる時間的資源および育児時間の質という概念も含まれる。低所得のシングルマザーは、経済的資源と時間的資源の両方が乏しく、ただでさえ少ない育児時間を質の高いものにする程の体力と精神状態にないことが多

い。このため、児童虐待の発生確率が高くなるというのである。シングルマザー比率の高い州ほど、児童虐待の報告件数が多いという統計分析の結果が、その根拠とされている。

他方、日本においても藤田(2012:439-449)が東京都の児童相談所の複数年の児童虐待相談事例から、経済的困難、ひとり親世帯といった属性を持つ家庭が多いことから、貧困は児童虐待のリスク要因であることを確認した。母子世帯になった時の母の年齢をみると、総数として30～39歳が全体の37.0%を占めており、20歳未満や20歳～29歳の階級の約3倍となっている^{表.4-1}。児童虐待の発生要因において、10代の望まない妊娠や若年層の出産の増加が指摘されているが、年齢階級別状況を概観する限りそれらは当てはまらず、未婚の母の構成割合は平成23年が7.8%、平成28年で全体

表.6 母子世帯の母の養育費の受給状況 (厚労省, 2019)

	総数	現在も養育費を受けている	養育費を受けたことがある	養育費を受けたことがない
平成23年 (100)	(19.7)	(15.8)	(60.7)	(3.8)
平成28年 1,817 (100)	442 (24.3)	281 (15.5)	1,017 (56.0)	77 (4.2)

の8.7%であることから、昭和58年の調査開始時から数値としてはほぼ横ばいである。ここで注目すべきは、未婚の母や離別による母子家庭の母は、経済的な側面から稼ぎ手としての配偶者を求める傾向があり、新たな婚姻関係を結びいわゆるステップファミリーという形態に至るケースが少なくないことである。そこにおける継父と母親や子どもとの関係性に着目していくことは、児童虐待の抑制に関連して必要となってくると考えられる。

母子世帯になった時の末子の年齢に関しては、総数として0～2歳が全体の38.4%であり^{表4-2)}、児童虐待による死亡事例が3歳児以下の割合が77%であることから、3歳児以下の児童を持つ母子世帯への支援の重要性が再確認された。母子家庭であって、周囲からの育児支援を十分に得られない社会状態にいる母親ほど、児童虐待の発生確率が高まることはこれまで指摘されてきており、出産後だけではなく、産前産後の切れ目の無い個別的なニーズに沿った心理的・社会的・経済的な支援が求められる。

子育てをしながらフルタイムで就業することは困難であり、非正規雇用として就労する母親が多くなるため、収入が低く抑えられてしまっている^{表5)}。養育に手のかかる子供を抱えた母親の経済的環境は厳しく、ひとり親の相対的貧困率は約55%で、ひとり親の8割を占める母子家庭の貧困の原因は、その就労が不安定な非正規雇用にあると指摘されている(葛西2017)。

ここで重要となるのが、ひとり親家庭の養育費確保の問題であるが、実際は母子世帯の母の養育費の受給状況は24.3%となっており、約8割の母子世帯が養育費を受け取っていない^{表6)}。そもそも離婚時の養育費に関する取り決めにおいても、取り決めをしていない世帯が54.2%と半数以上を占めており、厚労省の施策としても、平成19年に養育費相談支援センターを設置し、養育費に係る各種手続きに関する分かりやすい情報の提供やパンフレット等の作成など、情報

提供を実施してきてはいるが効果はみられていない。取り決めをしていない理由の内訳としては、相手と関わりたくない(31.4%)、相手に支払う能力がないと思った(20.8%)、相手に支払う意思がないと思った(17.8%)となっており、より法的拘束力を持った司法手続きにつながる法律相談等の支援が必要であろう。

筆者の試算によれば、養育費を受け取っている母子世帯の1世帯平均受給額は43,707円であることから、年総額では524,484円となり、仮に受け取った場合は受け取らなかった場合と比較して、母子世帯年間収入を約15%増加させることができる。つまり、国や自治体からの経済的な支援を拡充しながらも、養育費確保に関連する支援をより強化していくこと、あるいは近年議論が活発化している共同親権についてメリットデメリット両面から検証し、母子世帯が経済的困窮状態からの脱却を図りうる取り組みが急がれるといえるだろう。

4. まとめ

結果と考察にて、児童虐待リスク要因の経済的側面について検証してきたが、ここではそれらを踏まえたうえで、児童虐待抑制にどのような政策や支援が求められているかをさらに明示していきたい。

まず第一に、幼児教育の無償化などの直接給付は格差是正に効果があるため、今後も類した政策を継続的に打ち出していくことが求められる。アベノミクスの一環として、女性の活躍に際しての女性就労推進に関しては、雇用増加はみられるもののその反面で賃金の低下をもたらしてしまう傾向がある。そのため、女性就労を推進することは結果的に家計を圧迫し、貧困をもたらす可能性が示された。つまり、女性就労の推進は、児童虐待発生リスクを高めることに繋がるのが危惧される。

第二に、3歳児以下の児童を持つ母子世帯へ

の、切れ目のない包括的支援が必要である。児童虐待のなかで、0～2歳児の死亡事例が多いことから、乳児期をはじめ産前産後の母親への個別的な支援が求められている。具体的には、保健師による個別訪問での産前産後教育や心理的サポート、ならびに育児の孤立化を防止する取り組みが有効であろう。母子世帯の母親は、何よりも自ら援助希求する体力や能力が欠如しがちであるため、アウトリーチによるきめ細やかな支援と正確なアセスメントが不可欠である。

最後に、母子世帯への経済的な支援であるが、行政による支援と並行して、法改正・法整備による養育費受給率の向上が挙げられる。わが国の養育費受給率の低さは顕著であり、母子世帯の家計・貧困に直接的な影響を及ぼしている^(注2)。今後は、近年議論が活発である共同親権との関連の検証も必要となってくると考えられる。

【注記】

- 1) 平成30年6月に目黒区で当時5歳の女兒が度重なる虐待により亡くなり、継父と実母が逮捕された。平成31年1月には、千葉県野田市で当時小学4年生女兒が亡くなり、実父と実母が逮捕された。
- 2) 令和元年12月23日に公表された改定標準算定表(令和元年版)で、養育費の目安が16年ぶりに改定され、税制の変化などを加味し、両親の年収によっては以前より月1万～2万円増額するケースもある。

【引用文献】

- 藤田英典、2012年「現代の貧困と子どもの発達・教育」
発達心理学研究 23(4)、439-449。
- 亀岡智美ほか、1993年「児童虐待に関する精神医学的考察(1)-精神化領域における疾病学的な理解と位置づけについて-」児童青年精神医学とその近接領域 Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 34(2)、151-163。
- 上鹿渡和宏、2018年「乳幼児の社会的養護の現状と課題：英国の家庭養育移行からの示唆(特集 子ども政策の総合化・包含化)」公衆衛生 82(10)、774-779。
- 片山寛信、2018年「近年の社会的養護政策の変遷と課題 ファミリーホームに関する研究の序説」北海道医療大学看護福祉学部紀要(25)、53-66。
- 葛西リサ、2017年「母子世帯の居住貧困」日本経済評論社
- 厚生労働省ホームページ1、2019年「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第15次報告)、平成30年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数及び「通告受理後48時間以内の安全確認ルール」の実施状況の緊急点検の結果」
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000190801_00001.html(最終閲覧2019.10.10)
- 厚生労働省ホームページ2、2019年「平成30年国民生活基礎調査の概況」
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa18/index.html>(最終閲覧2019.10.10)
- 厚生労働省ホームページ3、2019年「女性活躍推進法特集ページ」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000091025.html>(最終閲覧2019.8.21)
- 森田展彰、2018年「児童虐待加害者にどのように働きかけるか? : リスク要因の評価と援助関係の確立を中心に(特集 児童虐待)」臨床精神医学 47(9)、1011-1019。
- 中谷奈津子・中谷素之、2006年「母親の被害的認知が虐待的行為に及ぼす影響」発達心理学研究 17(2)、148-158。
- 野辺洋子・松木洋人・日比野由利・和泉広恵・土屋敦、2016年「<ハイブリッドな親子>の社会学-血縁・家族へのこだわりを解きほぐす-」青弓社
- 尾崎タイヨ、2019年「家計・企業・マクロ連携モデル-所得格差のシミュレーションモデル分析-」京都学園大学経済経営学部論集第8号、27-53。
- Paxson C and Waldfogel J、2002年「Work, Welfare and Child Maltreatment」Journal of Labor Economics.20(3)、435-474。
- 高嶋裕一、2019年「デフレ経済の解明-貨幣数量説批

判を手掛かりとして」 岩手県立大学総合政策学会 Working Papers Series (139)、1-103、
内海新祐、2019年「虐待を受けた子どもの心理的ケア：
児童養護施設での経験を中心に（特集虐待対応のこれから：早期発見と支援、回復に向けて）（虐待からの回復に向けて）」 発達 40（157）、57－62。

論文

保育実習（保育所）・保育実習Ⅱにおける実習前後の学生の意識 の変化について 2

～実習前後のアンケートの比較から～

鈴木智子

要約：

実習は実習先での事前オリエンテーションや養成校での事前、事後指導等、多くの時間をかけ様々な内容を学ぶことになる。倫理観に裏づけられた専門的知識、技術及び判断をもって、保育や保護者への支援にあたる業務であり中でも「倫理観に裏づけられた業務」そして「判断を求められる業務」の専門性は、じかに待ったなしに直面することが多く、それらを相応に積み重ねることによって得られるものである。社会人としてのマナーも含め、保育士として身に付けるべきマナー、身だしなみ。そして倫理観、職員との連携の力、組織としての保育力を身に付け実践を通して、より深く磨かれていく性質のものである。この研究は保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの開始前及び終了時に2回にわたり同一のアンケートにより学生の意識の変化を比較するものである。また「自己」の二面性に関する調査項目を盛り込み実習前後の変化を比較し見極め今後の実習指導に繋げるものである。

キーワード：

保育所実習、ストレス、自己課題、保育者養成、実習前後の意識

はじめに

保育は医療、看護、福祉、教育などと同様に、対人関係における適切な現実的対応が求められる専門的業務である。これらに従事する専門職者養成にあたって共通する課程として、座学と実学の往還を通して、その専門性を確実に習得するプロセスが必要不可欠である。つまり、座学を通して習得される知識や技術、技能に関する理論を、実学を通して実践的に照合し、応用と適用そして検証し、理論を確認・補強・補正し、時には修正する学びの過程である。それぞれの固有の専門性は、座学のみで習得は不可能であ

り、また実学のみでも不可能である。その往還性の原則が、実習の最も重要な理念として考慮されなければならない。

実学における実習体験、つまり、観る、聴く、話す、かかわる、応用・適用する、予測する、計画する、省察する、評価するなどの体験の積み重ねは、周到に計画され準備された実習の体系、つまり実習の事前指導、実習の諸段階、実習指導、事後指導なくして有効にその往還性の機能を発揮することは難しい。それが機能しているとき、座学のみでは得ることのできない実質的な子ども理解と支援、保護者理解と支援を

深める多様な機会を持つことができ、実習体験の積み重ねによって、保育や支援にあたっての個別的、総合的な予測、判断、決断と実行、責任の自覚、自己評価の意義を把握し、保育士としての成長を伴う経験を持つことができる。⁽¹⁾

また、国の保育実習実施基準（「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」（平成15年12月9日雇児発第1209001号）は、その第一で、保育実習の目的を以下のように定めている。

「保育実習はその習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて、保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする」⁽²⁾

保育実習を取り巻く環境は絶えず、大きく変化し続けている。近年の主要な法制度だけを取り上げても、子ども・子育て支援法の施行や児童福祉法の改正、保育所保育指針の改定が行われ、それらに対応するために保育実習実施基準も見直された。

保育実習は保育者養成校において資格取得において基幹となる科目である。このことは言うまでもなく例年本学でも保育実習担当教員により指導の検討を重ね指導内容の充実を図るなど、学生が有意義な実習を行うことができるよう見直しを図り取り組んでいる。つまり学生にとって保育実習は習得した知識、技能を総合的に実践する応用力を養う教科目と位置づけられているため、主要かつ基礎的な教科目を履修した後に設定することが想定されているためどの教科目より学生にとって有益であるべき教科目といえよう。そのために、私たち教員は実習指導を毎年見直し学生に有益になるよう努力していかなければならない。

1、研究の概要

実習は実習先に出向いて実践をすれば良いのではなく実習先を選び実習先での事前オリエンテーションや養成校での事前、事後指導な

ど、多くの時間をかけて様々な内容を学ぶことになる。保育者養成校において保育士資格を取得して卒業することが当たり前であるわけではない、実際に実習を目前にした学生の心理は計り知れないものがあると考えられる。社会人としてのマナーも含め、保育士として身に付けるべきマナー、身だしなみ、そして倫理観、職員との連携の力、組織としての保育力を身に付ける学びは実践を通して、より深く磨かれていく性質のものである。今回の研究においては、保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの開始前及び終了時に2回にわたり同一のアンケート（筆者作成）により学生の意識の変化を比較するものである。また、筆者作成のアンケートに梅宮・山本（1991）の「自己」の二面性に関する調査項目を加え質問事項（C-S尺度項目、全31項目）を盛り込み31項目の内容が実習前後でどのように変化しているかを比較した。また、加えて保育実習・（保育所）、保育実習Ⅱ終了直後グループワークの内容を授業時に自由記述コメントペーパーとして全員が提出し、実習終了後の個人の思いを読み解くことを実施した。今回のアンケート調査から実習前後の課題、不安や思いが実習後にどのような変化を及ぼすかを把握し見極めていくものである。

また、この研究の結果から学生が抱く不安や、思い、課題を考察し分析する。以上の内容および結果から保育実習指導、保育実習指導Ⅱに繋げ次年度の指導に生かしていくものである。

（1）研究目的

保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏づけされた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものであり、その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない⁽³⁾と明記されている。この規定は保育士が従事するいかなる施設の職責に

においても共通する重要な原則である。実習において、とりわけ「倫理観に裏づけられた専門的知識、技術及び判断をもって、保育や保護者への支援にあたる業務」中でも「倫理観に裏づけられた業務」そして「判断を求められる業務」の専門性は、じかに、待ったなしに直面することが多く、それらを相応に積み重ねることによって得られるものであり座学のみでは学び得られないものである。

実習を乗り越えようとスタートしても途中で挫折感を味わい課題を乗り越えられずに止む無く実習を中断してしまうケースも例年稀に見られる事例である。現在全国的に保育士不足が問題になっており、待機児童の問題においても合わせて影響力を及ぼしている。そこで、保育者養成校と保育現場の実習指導担当者間において学生の抱える不安や課題を共通理解し、それぞれの指導内容に生かしていくことが実習指導において重要課題であると考えます。

近年、子どもや子育てを取り巻く環境は著しく変化しており、少子化・核家族化の中で子育ては閉鎖的な状況にあり、社会のありようが子どもにまで影響しているのは確かである。人間関係が希薄な狭い生育環境条件が子どもの成長に影を落としており、幼児にとって精神的な安定の下で「人と繋がる発達」が著しく、ますます保育士の役割に期待される場所である。保育現場では長時間保育や預かり保育、0歳から6歳までの保育を連携し繋いでいくことが発達の連続性の保証に繋がる。また経済的格差が拡大する中で目の前の子どもたちに保証すべき保育のあり方も地域により違ってきており、保育の質を高めるための保育者の学びの姿勢も大きく影響力を及ぼすのである。つまり、養成校の段階でより良い保育の質を高めるための実習指導が保育現場の保育の質の向上に繋がると言っても過言ではない。このように学生を取り巻く環境も同様であり、身に付けるべき社会人としてのマナー等、学生の失われた育ちの機会を養

成校で改めて伝え、学び直しや確認の時間が必要であると感じる場面も近年の実習指導にみられる。

このように、学生は実習前の自分の姿をどのように捉え、また実習終了後における捉え方に変化はあるかどうか、あるとすれば、実習を通して何が成長し何を課題と気付いているのか保育実習前後のアンケートから実態を掴み読み解くことが今後の実習指導に繋げる最大の目的である。

2 調査内容

(1) 研究方法

本研究にかかる保育実習（保育所実数）、保育実習Ⅱに関するアンケート調査は、筆者の授業履修者である保育実習（保育所実習）、保育実習Ⅱ履修者に対して、実習前最終授業日に資料に示すアンケート用紙を配布し、回答後回収した。

①アンケート調査の日時

2 A：7月17日（水）3時限（実習前）

2 B：7月17日（水）4時限（実習前）

2 A：9月 4日（水）3時限（実習後）

2 B：9月 4日（水）4時限（実習後）

②調査対象者

「保育実習指導」「保育実習指導Ⅱ」

履修者…81名

保育学科2年生（Aクラス40名 Bクラス41名）

③回収率

対象者81名、回収率100%

④倫理的配慮

本研究にかかる保育実習（保育所）アンケート踏査は、福島学院大学規程「教職員アンケート調査実施の許可に関する規程」に則り、アンケート調査実施についての起案を実施し、承諾を得る。調査対象学生にはプライバシーの保護のため無記名にする。また、授業の充実および研究用資料とするもので、成績評価とは無関係であるこ

との説明を実施する。

⑤アンケート調査内容について

アンケート調査の内容については、文末参考のとおりである。TABLE 1 TABLE 2 については、山本（1989）、梅宮・山本（1881）の「自己」の二面性に関する調査項目を基にした質問項目（C-S 尺度項目。全 31 項目）によって構成されている。

3 調査結果

（1）実習への不安

非常に不安である 50 名（62%）、ある程度不安である 26 名（32%）。保育実習前に不安を抱えている学生は 94% である。

（2）実習への不安要素（図 1）

部分実習、全日実習への不安、46 名（57%）、指導案 33 名（41%）、日誌 27 名（33%）、ピアノ 10 名（12%）、その他少数意見等、図 1 に示す。

（3）手作り教材

81 名中作製数 1、23 名（28%）、作製数 2、23 名（28%）、作製数 3、19 名（23%）、未記入 6 名（7%）。

（4）指導計画案への理解

非常に理解できた 4 名（5%）、ある程度理解できた 70 名（86%）、あまり理解できない 4 名（5%）、理解できない 0 名（0%）、どちらと

も言えない 3 名（4%）。理解できたと感じている学生が全体の 91% である。

（5）日誌の記載方法

非常に理解できた 14 名（17%）、ある程度理解出来た 62 名（77%）、あまり理解できない 2 名（2%）、どちらともいえない 3 名（4%）。

（6）保育者志望（保育実習前後の比較）

幼稚園教諭（私立）：実習前 12 名（15%）実習後 7 名（8%）、幼稚園教諭（公立）：実習前 2 名（2%）実習後 2 名（2%）、保育所保育士（私立）実習前 17 名（21%）実習後 23 名（28%）、保育所保育士（公立）実習前 9 名（11%）実習後 15 名（19%）認定こども園保育教諭（私立）：実習前 5 名（6%）実習後 7 名（9%）、認定こども園保育教諭（公立）：実習前 2 名（2%）実習後 7 名（9%）、施設保育士：実習前 4 名（5%）実習後 8 名（10%）、幼稚園、保育所、認定こども園、施設以外で資格を生かす：実習前 7 名（9%）実習後 3 名（4%）、一般企業：実習前 4 名（5%）実習後 2 名（2%）、保育者以外の公務員（事務職等）：実習前 0 名実習後 0 名、大学への編入学：実習前 2 名（2%）実習後 2 名（2%）、わからない：実習前 14 人（17%）実習後 5 名（6%）

（7）保育者になるための必要内容

社会人としてのマナー常識：実習前 25 名

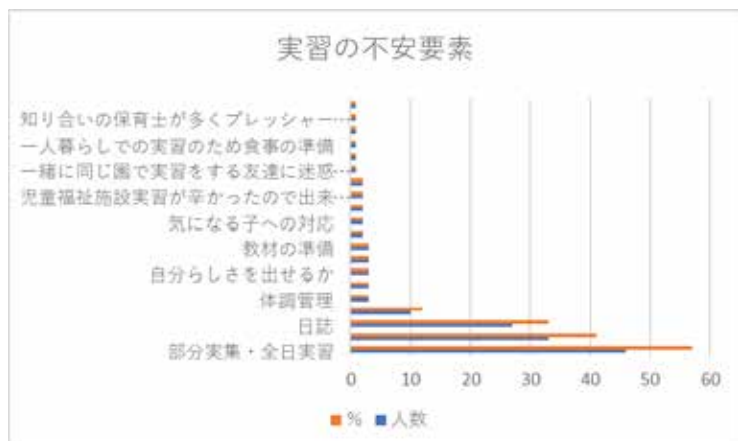


図 1. 実習への不安要素（3 つまで回答可）

項目	実習前 (人数)	%	実習後 (人数)	%
幼稚園教諭（私立）	12	15	7	8
幼稚園教諭（公立）	2	2	2	2
保育所保育士（私立）	17	21	23	28
保育所保育士（公立）	9	11	15	19
認定こども園保育教諭（私立）	5	6	7	9
認定こども園保育教諭（公立）	2	2	4	5
施設保育士	4	5	8	10
幼稚園、保育所、認定こども園、施設以外で資格を生かす	7	9	3	4
一般企業	4	5	2	2
保育者以外の公務員（事務職等）	0	0	0	0
大学への編入学	2	2	2	2
わからない	14	17	5	6
その他	3	4	3	4

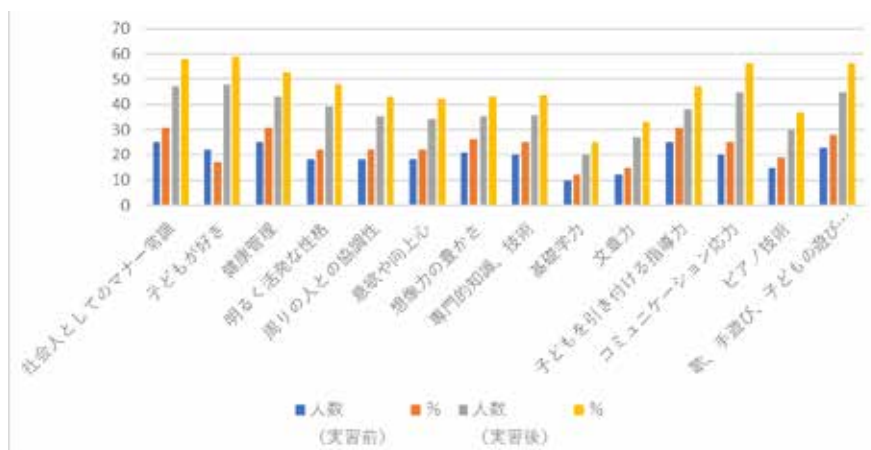


図2. 保育者になるための必要内容

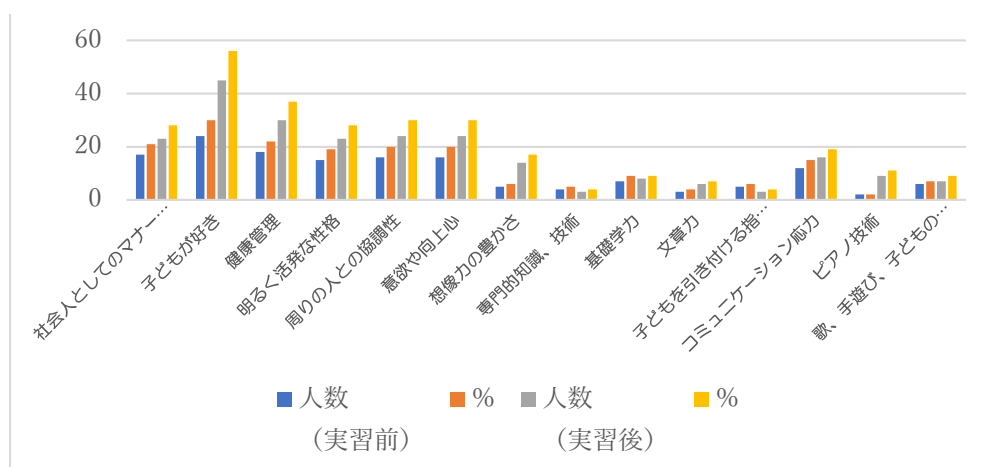


図3. 自分に備わっている内容

(31%) 実習後 47 名 (58%)、子どもが好き：実習前 22 名 (17%) 実習後 48 名 (59%)、健康管理：実習前 25 名 (31%) 実習後 43 名 (53%)、明るく活発な生活：実習前 18 名 (22%) 実習後 39 名 (48%)、周りの人との協調性：実習前 18 名 (22%)、実習後 35 名 (43%)、意欲や向上心：実数前 18 名 (22%) 実数後 34 名 (42%)、想像力の豊かさ：実習前 21 名 (26%)、実習後 35 名 (43%)、専門的知識、技術：実習前 20 名 (25%) 実習後 36 名 (44%) 基礎学力：実習前 10 名 (12%) 実習後 20 名 (25%)、文章力：実数前 12 名 (15%) 実習後 27 名 (33%)、子どもを引き付ける指導力：実習前 25 名 (32%)

実習後 38 名 (47%)、コミュニケーション能力：実習前 20 名 (25%) 実習後 45 名 (56%)、ピアノ技術：実習前 15 名 (19%) 実習後 30 名 (37%)、歌、手遊び、子どもの遊びのスキル：23 名 (28%) 実習後 45 名 (56%)

(8) 自分に備わっている内容

社会人としてのマナー常識：実習前 17 名 (21%) 実習後 23 名 (28%)、子どもが好き：実習前 24 名 (30%) 実習後 45 名 (56%)、健康管理：実習前 18 名 (22%) 実習後 30 名 (37%)、明るく活発な性格：実習前 15 名 (19%) 実習後 23 名 (28%)、周りの人との協調性：実習前 16 名 (20%) 実習後 24 名 (30%)、意欲や向

上心：実習前 16 名（20%）実習後 24 名（30%）、
想像力の豊かさ：実習前 5 名（6%）実習後 14
名（17%）、コミュニケーション能力：実習前
12 名（15%）実習後 16 名（19%）ピアノ技術：
実習前 2 名（2%）実習後 9 名（11%）。

(9) 保育者として身に付けたい事項

社会人としてのマナー常識：実習前 17 名
（21%）実習後 32 名（40%）、子どもが好き：
実習前 10 名（12%）実習後 18 名（22%）、健康
管理：実習前 15 名（19%）実習後 21 名（26%）、
明るく活発な性格：実習前 18 名（22%）実習
後 20 名（25%）、周りの人との協調性：実習前

TABLE 1	実習前		実習後	
	ネガティブ回答 実習前%	ポジティブ回答 実習前%	ネガティブ回答 実習後%	ポジティブ回答 実習後%
1 人の気持ちを察することは苦手だ。	12.8	87.2	17.5	82.5
2 苦勞している人を見ると同情せずにはいられない。	56.3	43.7	62.8	37.2
3 人の気持ちに敏感な方だ。	78.6	21.4	72.0	28.0
4 人に尽くすことに喜びを感じる。	75.8	24.2	72.8	27.2
5 周囲の人の期待にはなるべく応えようとしている。	70.0	30.0	72.9	27.1
6 他人の事でも見て見ぬふりをしておくことができない。	54.5	45.5	62.0	38.0
7 周囲の人々の幸せが私の幸せである。	58.7	41.3	56.2	43.8
8 自分が何かやろうとする前には必ず他の人の気持ちを考える。	60.3	39.7	60.5	39.5
9 他人の事には自分のことのように一生懸命になれない。	62.7	37.3	41.5	58.5
10 生きていくうえで目指す目標がある。	48.3	51.7	51.7	48.3
11 自分の個性や能力を生かそうと努めている。	54.6	45.4	54.3	45.7
12 自分の身边に閉じこもらず社会、世界という広い視野を持つようとしている。	42.0	58.0	48.4	38.4
13 自分の本当にやりたいことがよくわからない。	50.6	40.6	51.8	41.8
14 悲しんでいる人を見てもあまりピンとこないことがある。	26.3	73.7	17.3	73.0
15 人の思いやりに触れて感激してしまうことがよくある。	67.0	33.0	60.7	39.3
16 人が嬉しくて泣くのを見るとしらけた気分になる。	19.6	80.4	19.0	81.0
17 自分の周囲には、心を許し合える人がほとんどいない。	41.2	58.8	41.6	58.4
18 周りの人と協調していくことができる。	63.0	37.0	65.7	34.3
19 周囲の人の存在を邪魔だと感じることもある。	30.0	70.0	26.2	73.8

	ネガティブ回答 実習前%	ポジティブ回答 実習前%	ネガティブ回答 実習後%	ポジティブ回答 実習後%
1 正しいと思うことは人に構わず実行する。	27.3	72.7	45.3	54.7
2 自分の権利ははっきりと主張する。	38.3	61.7	38.3	61.7
3 納得できないことには、妥協しないほうだ。	31.0	69.0	27.9	72.1
4 自分のことでも人から「こうしなさい」と言われた方が楽だ。	74.1	25.9	56.3	43.7
5 一度決めた事でも人から何か言われるとすぐ気持ちが揺らいでしまう。	46.3	53.7	46.5	53.7
6 人から非難されると非常にこたえる。	79.1	20.9	75.1	24.9
7 人にどう思われるかということはあまり気にならない。	43.8	56.2	37.0	53.0
8 人を傷つけるようなことをしたのではないかと、ひどく気がとがめることがある。	56.1	43.9	52.9	47.1
9 日常の些細な出来事や人間関係にあまり心を煩わせることはない。	57.1	42.9	62.1	37.9
10 他人の気持ちには関心がない。	6.0	94.0	9.9	90.1
11 自分の意見をはっきり言うのにためらいを感じることもある。	67.3	32.7	68.0	32.0
12 その場の雰囲気や人の気持ちを考え、言いたいことを言わずに おくことがよくある。	81.0	19.0	75.6	24.4

表3.保育実習・保育実習Ⅱ終了後の学生の自由記述コメントペーパーから一部抜粋
グループワークの内容から
(課題を中心に)
・トイレトレーニングの援助が大変だった。
・先を見ての子どもへの声掛けが難しかった。
・保育中ピアノで歌が飛んでしまった時の対応。
・一人ひとりの子どもの発達段階の把握。
・安全面への配慮。
・正しい発音での話す、歌う等。
・指導計画案の作成の難しさ。指導計画案を事前に立てておくべきだった。
・手遊びをもっと学んでおけばよかった。(レパートリーを増やす)
・子どもへの伝達は言葉だけでなく絵カードの作成も必要である。
・さかなつりごっこで釣り竿がからまりまとめておけばよかった。
・子どもが自分でできることへ援助しすぎない。やりたい気持ちを尊重し最低限の援助。
・子どもや保育者の行動の意図、内面の部分を読み取ることの大切さ。
・発達生涯を持つ子どもへのかかわり。
・保育の中で歌う歌を覚えておく。
・様々な場面での臨機応変な対応。
・製作で個人差が生じた時の対応の仕方。
・保育中はわからない子ばかりでなく理解できる子にも目を向ける。
・子どもが吐いてしまったり体調不良時の対応。
・指導計画案作成で予想される子どもの姿でマイナス行動の部分の予測。
・他の保育者との連携。
・教材の準備を余裕を持って準備する。
・雨天時、晴天時の教材の準備。
・年齢に合わせた絵本の読み聞かせ。
・デイリープログラムの理解。
(その他の記載事項)
・子どもの命を預かるという責任を感じた。
・実習生なのかただの遊んでくれるお姉さんなのかメリハリが大切だ。
・大学の座学で学ぶこと以外で実習は自分自身の保育に対する考えがよりいっそう固まった。
・改めて保育の大変さを知った。
・自分にはしなくてはいけない課題が多くあると分かった、より保育者として学んでいきたい。
・保育中はわからない子ばかりでなく理解できる子にも目を向ける。
・笑顔の大切さが理解出来た。
・だめ、いけない等の否定的な言葉を使用しない。
・教育実習に向けたアドバイスもしていただいた。
・ギターを弾くことができた。子どもが音楽を楽しんだ。
・睡眠不足であった。
・肯定的な言葉かけを数多く学べた。

表4. 保育実習・保育実習Ⅱ終了後の学生の自由記述コメントペーパーから一部抜粋
(ポジティブ意見を中心に)
・担任の先生に子どもとのかかわりを褒められた。
・保育実習の反省を教育実習に生かしたい。
・保育士についての職業分析が出来た。
・保育実習では緊張してしまっていたが保育実習Ⅱではゆったりできた。
・20日間で課題が見つかり遣り甲斐を感じ保育は良いなと感じた。
・多くの失敗や反省点があり学びの多い実習であった。
・大変なことは一杯あったが乗り越え自信に繋がった。
・実習をとおして自分のコミュニケーション能力の高さに気付いた。
・実習最終日に子どもたちは泣いてくれ、保護者の方から声を掛けて頂いた。
・保育実習で子どもとかわり不安がなくなった。
・実習前より確実に成長できたと実感できた。
・保育実習を終えて保育者になりたいと感じた(実習先の先生のように)
・自己の課題(保育者との連携・保育の導入方法)を助言して頂いた。
・子どもの心に共感することの大切さを学んだ。
・日誌を書く事は大変であったが子どもが可愛く保育士になりたいと実感した。
・保育者の姿を身近で感じて保育者になりたいと強く感じた。
・実習前より自分に自信が持てるようになった。
・指導計画案では予想される子どもの姿の捉え方が甘かったので教育実習に生かす。
・子どもの内に秘めた本心を汲み取れる保育者になりたい。
・保育は保育者の連携でできていると感じた。みんなで保育をするのだと理解した。
・実習でも就職先でも先輩保育者の真似をしていきたい。
・挨拶を大変褒められ自信になった。これからも大切にしていきたい。

14名（17%）実習後28名（35%）、意欲や向上心：実習前16名（22%）実習後24名（30%）、想像力の豊かさ：実習前18名（22%）実習後34名（42%）、専門的知識、技術：実習前22名（27%）実習後36名（44%）、基礎学力：実習前14名（17%）実習後23名（28%）、文章力：実習前20名（25%）実習後29名（36%）、子どもを引き付ける指導力：実習前25名（31%）実習後38名（47%）、コミュニケーション能力：実習前22名（27%）実習後34名（42%）ピアノ技術：実習前22名（27%）実習後38名（47%）、歌、手遊び、子どもの遊びのスキル：実習前27名（33%）実習後40名（49%）

（10）現在の学修課題

保育実技（運動）：実習前22名（27%）実習後28名（35%）、レポート作成：実習前38名（47%）実習後43名（53%）、基本的な一般教養：実習前19名（23%）実習後36名（44%）。

（11）CS尺度項目質問紙内容

（12）保育実習・保育実習Ⅱ終了後の学生の自由記述コメントペーパーから一部抜粋内容

表. 3 保育実習・保育実習Ⅱ終了後の学生の自由記述コメントペーパーから一部抜粋内容

4 考察

（1）実習への不安及び不安項目

実習への不安を持つ学生が全体の98%であり、不安はない学生及びどちらでもない学生が共に1名ずつであった。

不安項目は内容を精査すると「心理的側面または人との関わり」「保育の知識・技術面」「基本的な生活習慣等」の3つに分類することができた。結果は表5のとおりである。

（2）表. 5 実習への不安及び不安項目

学生の不安要素は「心理的な側面及び人との関わり」「知識・技術面」「基本的な生活習慣」の3項目に大きく分類することができ逐語に関してはまとめて表示した。今回初めて見られた内容としては就職試験と保育実習の両立が実習への不安要素として現れている。つまり、保育実習における不安は実習だけに限られるのではなく、同時進行で行われる就職試験との両立も大きな学生の負担になっていることが明らかとなる。実際に特に市町村の保育士、幼稚園教諭の公務員試験の日程と本学の保育実習（保育所）の7月から8月に重複するケースがあり学生が不安を感じながら乗り越えていることがアンケートで把握できた。公務員を目指し入学してきてもこの時期が実習と就職試験のダブルで不安が重なり実習を乗り越える事への重圧がさらに深まると推測される。

（3）保育者志望について

実習前の調査結果において学生は保育者を志望しているケースが実習前58名（71%）であり実習後66名（81%）と数字を伸ばしていることが明らかな結果となって表れた。また、実習前に保育者志望についてわからないと回答した学生が14名（17%）であり実習後に5名（6%）と減少しており、学生は実習への不安は未知の世界に飛び込み個人の職業意識が明確化されていない現状であり、実習を乗り越えることで将来の自分の方向性を明確に決定するチャンスやきっかけとなっていることが理解される。このことにより学生は不安を抱えながらも、自己との葛藤によって実習を乗り越え達成感を感じながら将来への見通しが不確定であった学生が実

心理的側面または人とのかわり	積極的に実習ができるか、一緒に実習する友達に迷惑にならないか 一人でできるか、児童福祉施設実習が辛かったので出来るか、就職試験との両立 自分から質問できるか、自分らしさが出せるか、すべて不安、知り合いの保育士がいてプレッシャーになる、失敗しないか
保育の知識・技術面	部分実習、全日実習、指導案が書けるか、ピアノが弾けるか、気になる子への対応 手遊びや絵本、教材の準備
基本的な生活習慣等	一人暮らしのため食事の準備が心配、体調管理

際に保育の現場で保育者という職業のモデルである先輩保育士と関わり、また保育所の乳幼児と関わり自己の職業として選択出来る確かな遣り甲斐を感じていると読み取れる。つまり実習を実体験することで、さらに学生の職業意識が高まっていることが伺われる。

(4) 保育者になるための資質

① 必要な資質

図2から読み取れる内容としては各項目が保育実習前後でそれぞれ約2倍近くと倍増しており、学生は実習前の保育者として必要であると感じていた各項目を実習という実体験を通してさらに必要であると身を持って実感できたことになる。特に社会人としてのマナー常識においては実習前25名(31%)であった数字が実習後47名(58%)と29%増であり、20日間の実習を通して自分自身が社会人としてのマナーや常識が実体験を通して必要性を痛切に感じた表れであると考えられる。つまり、保育者として社会人としてのマナーや常識は保育現場で必要不可欠であったと感じる場面が大いにあったと理解できる。「子どもが好きである」の項目では実習前22名(17%)が実習後には48名(59%)と数字に表れており実際に実習で子どもと関わる中で保育者として必要な項目であると実感したに違いない。また実体験を通して子どもと関わり子どもが好きであることが保育者として必要であると実感できた様々な場面があったと推測される。

次いで、健康管理については実習前25名(31%)が実習後43名(53%)であり、本学の保育実習は夏の盛夏の時期であり、炎天下でのプール指導や夜遅くまでの実習日誌や指導計画案作成等において実習中に咽頭炎や夏風邪、胃腸炎等体調を崩し実習を休んでしまう学生が今年度保育実習(保育所)で9名、保育実習Ⅱで9名が欠席をしているのが現状である。実習を通して、保育士としての職業意識が高まり保育者としての責任感として評価される健康管理の

重要性に身を持って気付くことができたと思われる。

② 備わっている資質と身に付けたい資質の比較

学生は、実習前に自己を分析し自分に備わっていると思われる項目について冷静に自己を分析している。保育実習において最も必要であると思われる社会人としてのマナー常識においては実習前に17名(21%)のみが備わっていると回答しており、65名(80%)の学生は社会人としてのマナー常識について自己をマイナスの評価にしていることが読み取れた。実習後においては7%の数字の伸びが見られた。この項目においては実習後身に付けたい項目で実習前に14人(17%)が実習後に33名(40%)と増加しており実習を通して社会人としてのマナー常識が保育の現場で保育者として関わる上で必要であることを気付くチャンスとなったと伺われる。

また、子どもが好きの項目では保育者を目指す学生は大半が自己に備わっている項目として回答しているかと予測したが、実習前24名(30%)の学生のみであり保育者を目指す学生が実習前に自分自身は子どもが好きであると実感できているパーセントが非常に少ないことが捉えられた。

このことから必ずしも子どもが好きであり保育者を目指しているとは言い難い、また子どもが好きであるが自分自身がこれまで子どもと関わる場面が少なく実感として感じ取れない環境であったとも読み取れる。このことから保育実習前に比較的多くの子どもと関わるボランティア活動等を経験して子どもが好きであると感じる場面が数多く体験出来ていることで保育実習への不安の軽減に繋がるのではないかと推測される。実習後では45名(56%)の学生が備わっていると回答しており約2倍近く数字を伸ばしていることから、実習前は子どもが好きであると確信が持てなかった学生が、保育実習を通して毎日子どもたちと関わる中での実体験を通し

てほぼ半数は子どもが好きと実感できたことになる。つまり、実習において実際に子どもと関わることで学生の意識及び自己評価が大きく変化を見せていることが数字において表れた。このように、保育者としての資質においては実習前に自己評価した内容が実習後にほぼプラスの変化が見られることが読みとれる。保育者として身に付けたい項目においては2項目以外ほぼ全てにおいて数字が大きくプラスしていることから、実習体験を通し学生は保育者として、また人間として保育現場で様々な経験を通してまた壁にぶつかり葛藤しながら乗り越え成長していきたいと意欲的に感じていると数字から読み取れる。

このように、学生は実習において一個人の保育者としても大きく成長していきたいと感じたことが数字にプラスという形で表れたことになる。

(5) CS尺度項目から見る学生の意識の変化

CS尺度項目については表2に示す通り各質問内容に対して5、4、3、2、1の5段階での回答とし、5、4、3をポジティブ回答とし、2、1についてネガティブ回答として集計する。CS尺度31項目については、実習前後において大きな変化を示したものは2項目であった。

TABLE2の質問紙「正しいと思うことは人に構わず実行する」の項目は、実習前のネガティブ回答が27.3%に対して実習後45.3%の数字をプラスとして示している。つまり学生は実習を通して保育者として正しいと感じることを実行に移す意識が高まったことを示している。この質問内容の人に構わずの文言が気になるところであるが、保育者としての職業意識の中で正しいことを子どもたちに伝える場面は一日の生活の中で大いにあると推測される。「手洗いなどで水道に並び順番を守る生活の場面で順番を守れない子どもへの対応」「子ども自身が自分の我を通そうとして相手の思いを考えずに行動してしまった場面」等一日の生活において様々な場

面で正しいと思うことは人に構わず実行するが当てはまるであろう。子どもたちとの生活の中でこのように「今、伝える場面」がほとんどであると考えられる。

このことから、学生は実習を通して様々な保育の場面で子どもたちと関わりながら、保育者として正しいことを伝えていくことの必要性を学んだと考えられる。保育所保育指針の第1章総則の4では幼児教育を行う施設として共有すべき事項の(2)幼児期の終わりまで育ってほしい姿のエ「道徳性・規範意識の芽生え」では、友だちと様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友だちの気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。⁽³⁾と記されている。まさしくこの育ってほしい姿を保育の場面で子どもたちに伝えていく場合に当てはまる項目であり、実習を通して学生は正しいことを行動に移すことの必要性を学んだことであると思われる。次いでTABLE2の質問紙「自分のことでも人から「こうなさい」と言われたほうが楽だ」の項目では、実習前のポジティブ回答25.7%に対し実習後ポジティブ回答43.7%を示している。この結果からは実習後にポジティブ回答が増えるであろうと予想していた筆者の思いとは違った結果を表している。現在、保育の現場でよく言われるのが即戦力である。学生には実習の事前指導において自分から積極的に行動するように伝えている。一つを例にとってみると、例えば掃除の場面を例にとって指導する場合がある。初日に学生が掃除の仕方を指導された場合、二日目からは指示されなくても自分から積極的に動くことを指導している。しかし、この結果から見ると学生は自分から仕事を見つけて積極的に行動するよりも、指示されたことを行動に移すことが楽であると回

答している。つまり、保育現場で期待されている保育者像と現学生の思いに食い違いが生じたことになる。指示を待たずに自分から行動に移すことのできる学生も約半数の数字を示しているが、この項目は学生が実習に行って簡単に身に付くものではなく時間をかけて出来るようになる分野であると考えられる。始めて長期間の実習の中、様々な経験を重ねる中で、実習後にさらに指示された方が楽であると回答していることから、指示を待たずに様々な行動に移すことは実習中約半数の学生にとってはそう簡単に出来る事ではなかったと言える。この項目は今後学生が自分自身で気づき時間をかけて身に付ける内容になる。実習前の数字との差が開いていることから、学生は今まで経験のない場面におかれた場合、自分から環境の中に積極的に関わっていかうというより、指示されて動いた方が楽であったという結果である。しかし、実社会においてこのような考えや行動が期待されるわけではないことから新しい環境におかれた場面でも積極的に行動することが必要である場面を実習後の大学生活でも経験してほしいところである。次に「人に非難されると非常にこたえる」学生が実習前にネガティブ回答が58人(71%)に対し実習後67人(85%)と数字がプラスとなって表れている。このことから実習中にあらゆる機会に実習先の指導担当者よりご指導を頂く場面があると考えられるが実習前より敏感に受け止めている学生が約10%増えたことが想定される。指導頂いた内容を非難と受け止め回答しているとすれば数字がプラスになることも想定される。

また、「日常に些細な出来事や人間関係にあまり心を煩わせることはない」と回答している学生が実習前ポジティブ回答34人(42%)に対し、実習後に23人(28%)であった。以上の内容から実習においての人間関係の中で想定される保育士や他職種の方々、そして子どもたちや保護者の皆様方との関係性から人との関わり

における困難場面が幾度となく訪れた状況が伺われる内容である。しかし、そのような人との関わりを煩わせることなく乗り越えてきた人数が増えていることから、学生は人と関わりながら成長できたことが伺われる。しかし、様々な項目での数字の変化は、学生は保育実習を通して、初めて対面する人対人の関わりを通して困難さにぶつかり、相手の思いを推し量る力や、自己の心をコントロールする力を必要とした結果であると推測される。学生は保育実習を経験し人との関わりによって様々な心理状態を経験し、大きく成長し自分対相手の他者を意識して行動したり相手を思いやったりすることの多くを体験してきたことが今回のCS尺度質問紙から読みとれた。

(6) 実習終了後授業最終日の自由記述コメントペーパーから【グループワークの内容を含む】

コメントペーパー上で同じような内容であると判断された逐語においてはまとめて記載する。

実習終了後の自由記述においては、表4に記載のとおり保育実習(保育所)保育実習Ⅱ終了後3日目の授業時のコメントペーパーによると、担任保育士の実習生への評価(挨拶を褒められた、子どもへの関わりを認められた等)が学生にとっては実習への意欲に繋がっているのではないと思われる。保育実習前は不安を感じていた学生が79名(98%)であったが、自己の課題を乗り越え実習をやり遂げたことで自信につながり保育者としても、一人の人間としても成長できた様子が文面から読み取ることができる。「大変なことは一杯あったが乗り越え自信に繋がった」「保育実習で子どもと関わり不安がなくなった」「20日間で課題が見つかり遣り甲斐を感じ保育は良いなど感じた」「実習前より自分に自信が持てるようになった」「実習前より確実に成長できたと実感できた」等表4に内容を記載したが、学生のほぼ98%が不安でスタートした保育実習であったが、様々な課題を乗り越え、経験を重ねることで不安が着実に自信に

変化している状況が自由記述において確認できる。また、学生は自分が乗り越えてきた保育実習で自分自身を分析できている。自己には身につけていないだろうと思ったコミュニケーション能力に気付いたケースも記載されており、保育実習では自己の未知の能力に気付くケースもあることが今回のアンケートで伺われた。

保育実習は子どもや保護者および保育士等様々な人と関わりその中でも将来の自分の保育者像を保育所の保育士等に見いだしている姿がある。つまり、実習で出会う人々の影響力は実に大きいと言えるだろう。保育実習（保育所）10日間、保育実習Ⅱ10日間計20日間の実習で学生は人と関わり着実に成長していることが自由記述から読み取ることができる。保育実習は人との関わり無しでは成しえず、日々において乳幼児、保育士、保護者、職員等様々な人との関わりにおいて成り立っている。その中でも保育実習を担当して下さる保育士の方の影響力は多大である。実習生の保育実習内容は清掃に始まり、子どものたちとの生活そして遊び、給食や午睡の補助、環境整備や行事における準備等多岐に渡っており、目まぐるしい10日間の中であっという間に終了してしまうことが現実である。

今回の実習前後のアンケートで明らかになった現実を精査し次年度の事前指導に役立てていきたいと考える。

おわりに

本研究は学生の保育実習（保育所）保育実習Ⅱの実習事前事後アンケートまた保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ終了直後の授業でのグループワークによる実習の振り返りを授業終了後にコメントペーパーに記した内容から学生がストレスや不安を抱えて臨んだ保育実習が達成感や意欲、自分の課題を乗り越ええる力と変化していく様子が明らかに読み取ることができた。前

回の研究の課題であった実習前後での同アンケートの使用による学生の心理の変化を読み解くことについては今回達成することが出来、実習前と実習後の20日間保育の現場で子どもと関わり、保育士の指導を受けながら着実に保育者として一個人の人間として成長していることがデータの内容から読み解くことが出来た。保育実習（保育所）保育実習Ⅱ終了直後の授業では約10人が4グループに分かれたグループワークで実習の振り返りをする中で、学生が仲間と共に語り合い自分では気付くことが出来なかった反省点や実習での課題に気付き新たに自分自身を振り返ることができ良いきっかけとなった。

実習前はストレスを感じることは誰しもが当たり前であるが、学生は着実に乗り越える力を実習において周りに支えられながら備えてきている。それは実習で子どもとの関わりや指導担当者の温かい眼差し、自由記述に示された、笑顔や、子どもへの援助の仕方をその場で褒めて頂いたことがその後のやる気に繋がっている様子も読み取れた。このように、保育実習の様々な場面で学生は保育者や子どもたちとの暖かな関わりの中で着実に不安な心を解きほぐし前向きに実習に臨む意識を醸成させていくと読み取ることができた。アンケートの中の保育者志望においては、実習前よりも着実に実習後に保育者になりたいと思う数字が伸びており、学生は実習を通して自分の将来像をしっかりと見極めることが出来た。そして自分の保育者としてのモデル像に実習先の先輩保育士を照らし合わせていることも明確であった。このことから、保育実習前に保育者になるかどうか将来の方向性が明確にされていない学生が保育実習で出会った保育士を将来の自分に照らし合わせているのである。つまり、出会った保育士との関わりで自分の将来を決定していると言っても過言ではないだろう。保育者になることに悩みをもち続けていた学生も実習での実体験を通して保育者

になりたいと思える実習を経験することが出来
 保育者志望の人数も増加している結果として表
 れた。授業最終日のコメントペーパーはグルー
 プワークで実習後の課題も盛り込まれており、
 学生が実習終了直後に具体的にどのような場面
 や内容を課題としてとらえているのか詳細が明
 確になり、次年度の授業に役立てていきたい。
 例えば指導計画案においては予想される子ども
 の活動のマイナス場面の予測が足りなかったと
 の反省があった。また、天候に合わせた指導計
 画案の作成等すでに授業で経験したであろう内
 容が理解不十分のまま実習に出ている等指導計
 画案の立案上の具体的指導内容が明確になる。
 指導計画案の課題については授業でまさに習得
 している内容であるため指導計画案を課題とし
 て学生に課しているがあらゆる場面を想定して
 指導計画案の作成を保育実習Ⅱの授業内でさら
 に充実させることが必要であると判断する。

授業最終時のコメントペーパーでは学生が語
 りあうことで自分の課題を再認識できた。保育
 実習終了後3日目の保育実習指導Ⅱの最終日の
 授業での感想および、学生の実習後の達成感や
 困難に感じた場面等自由記述および設問形式で
 捉えたコメントペーパーの結果から学生の実習
 前後の意識の変化を読み解くことができた。ま
 た実習後に抱える学生の課題を把握することで
 次年度以降の指導方法に生かし、今後のより充
 実した実習指導内容の方向性を見極めていくも
 のである。

C S 尺度項目質問紙においては、学生の実習
 前後における心理の変化を具体的に把握する
 ことができた。

様々な項目での数字の変化は、学生は保育実
 習で、初めて対面する人対人の関わりを通して
 困難さにぶつかり、相手の思いを押し量る力や、
 自己の心をコントロールする力を必要とした
 結果であると推測される。人は人との関わりによ
 って大きく成長し自分対相手の他者を意識し
 て行動したり相手を思いやったりすることが今

回のC S 尺度質問紙から読みとれた。つまり学
 生は、実習を通して保育ばかりではなく人間関
 係構築力等人と関わることで自己の人間性も成
 長させていたのである。

学生は実習への不安も大きい実習での実体
 験から、様々な成功体験を生みだしそれが保育
 者としての自信と意欲に繋がっていると今回の
 アンケート及びコメントペーパーからも読みと
 ることが出来た。養成校での座学ばかりでは体
 験できない保育実習（保育所）・保育実習Ⅱにお
 いての実体験が学生の成長に繋がり、子どもや
 保育現場の保育士と関わりながら、自分が将来
 進もうとしている職業への意識を再確認する場
 面でもあった。

実習前後のアンケートおよびコメントペー
 パーにより学生が実習で達成感を味わった場面
 と実習終了後に課題として捉えた部分が明確と
 なり次年度の実習指導に生かしていきたい。実
 習事前指導においては、それぞれの課題項目は
 授業時に習得している内容であるがアンケート
 からさらに指導計画案の理解不足の場面等、課
 題として見えてきた各項目（表3）を次年度の
 指導に役立てていきたい。

今回のアンケートでは学生の実習前後に焦点
 を当てたことにより実習がもたらす学生の意識
 及び意識の変化を十分に把握できたといえよう。

また、最終授業時のアンケートから読み取れ
 ることとして、学生の殆どが今回の実習の課題
 を次の教育実習にいかしていきたいと記述して
 いることから課題をそのままにせず、乗り越え
 克服していこうとする意識が芽生えていると考
 えられる。

この貴重な実習において、学生が不安を抱え
 ながらも高い意識と意欲を持って実習がスター
 トできるよう授業のあり方を再構築し次年度の
 指導に繋げていくことが今回の最大の課題で
 ある。

課題とねらいの関係性を意識しながらより良
 い保育士の育成を目標に保育実習指導の充実を

図り学生が各自課題を乗り越えて行こうとする力を育み学生にとってより充実した実習であるよう、今後の保育実習指導、保育実習指導Ⅱの事前事後指導の在り方を引き続き検討し実践していきたい。

保育士は子どもの命を守り、人間形成の基礎を培う重要な役割を担っている。実習生はこうした保育の現場に身を置き、自らも参加するわけである。つまり学ぶ意欲と情熱が一層求められるのである。子どもの最善の利益を考慮するため、または保育現場での保育の質の向上のため保育士養成校側の学生の指導は年々重い課題であると言える。保育の仕事はいつの時代も道半ばの中にあって常に、考え悩み課題の解決に臨むことは大切であると考え。これで良いのか常に学生も実習を通して自己を振り返る習慣を持ちながら、保育を学ぶ学生自身がこれからの生き方、保育士のビジョンをじっくり考えることが実習の総括といえるのであろうと考える。次年度の保育実習も間もなく開始されるが、常に子どもの最善の利益の考慮を意識しながら、保育実習指導に当たっていきたいと考える。

「注記」

- (1) 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018、2 - 3
- (2) 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018、2 - 3

参考文献

梅宮新圃、教育実習がもたらすアイデンティティの変容にかんする考察—自己の二面性を手がかりにして、福島女子短期大学部研究紀要 第22集

- 栗原ひとみ、実習生の自己課題64集、新潟中央短期大学部幼児学科、2014
- 保育士養成等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成にむけて～、厚生労働省、第9回保育士養成課程等検討会、2017
- 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018
- 田中まさこ、幼稚園教諭・保育士養成課程、幼稚園・保育所実習ハンドブック、(株)みらい、2011
- 千葉弘明、保育所実習における実習生のストレス、千葉経済大学短期大学部研究紀要第6号、2010
- 坪井敏純、キャリア形成に及ぼす保育実習体験と就職支援の課題、鹿児島女子短期大学紀要第52号、2017
- 戸川 俊、保育者養成における実習指導についての一考察～実習受け入れ現場でのアンケート調査から～
- 中田範子、柳瀬博美、渡辺真理、共に育つ保育者養成の探求2、東京家政学院大学紀要第54号、2014
- 長谷部比呂美、保育実習に関する学生の意識について～実習不安を中心に～、淑徳短期大学研究紀要第46号、2017
- 林 富公子、初めての保育所実習におけるストレスの考察、園田学園女子大学論文集第46号、2012
- 久富陽子、幼稚園・保育所実習、指導計画の考え方・立て方、萌文書林、東京、2012
- 福山多江子、永井優実、保育者養成における実習の意義、～実習の振り返りから見る学生の成長（その1）東京成徳短期大学紀要第48号、2015
- 三澤 恵、保育者養成校の学生の实習における対人コミュニケーション不安の考察～乳幼児、保育者、保護者に対するコミュニケーション不安自由記述～、子ども未来学研究、2015
- 山本里香、「自己」の二面性に関する一研究、教育心理学研究、第37巻、第4号、1988
- 鈴木智子「保育実習（保育所実習）」「保育実習Ⅱ」の実習前後の学生の意識の変化について～今後の保育実習指導の在り方を考える～ 福島学院大学研究紀要第56集 2019

参考資料

アンケート調査の質問および解答用紙について

- このアンケートは、授業の充実と研究の目的で実施するものです。
- 回答の内容は成績評価とは一切関係がありませんので、忌憚なく回答ください。
- 自己の判断基準で、それぞれ該当する数字を○で囲んだり言葉で記述したりしてください。
- 質問文は同じパターンでありませので、最後までよく読んでから回答してください。

【保育実習（保育所）・保育実習Ⅱアンケート】

問1 回答者の性別

- 1. 男性 2. 女性

問2 保育所実習先の設置主体

- 1. 公立保育所または公立認定子ども園 2. 私立保育所または私立認定子ども園

問3 実習先は卒園先ですか

- 1. はい 2. いいえ

問4 保育実習（保育所）・保育実習Ⅱが間近になり不安はありますか。(1回目のみ)

- 1. 非常に不安である 2. ある程度不安である 3. あまり不安ではない
- 4. 不安はない 5. どちらともいえない

1. 2に回答された方は不安要因の3つまでを回答してください。

問5 保育所実習において準備した「手作りの教材」があれば記入してください。

(1回目のみ記入)

問6 保育実習指導「保育所」における指導計画案の立案方法は理解できましたか。

- 1. 非常に理解できた 2. ある程度理解できた 3. あまり理解できない
- 4. 理解できない 5. どちらともいえない

問7 保育実習指導「保育所」の日記の記載方法は理解できましたか。

- 1. 非常に理解できた 2. ある程度理解できた 3. あまり理解できない 4. 理解できない
- 5. どちらともいえない

問8 保育者志望について

保育者志望についてお聞かせください。

- 1. 絶対になりたい 2. できればならない 3. どちらともいえない 4. わからない

問9 卒業後の就職について

現時点で就きたい職業についてお聞かせください。「一つ選んでください」

- 1. 幼稚園教諭（公立） 2. 幼稚園教諭（私立） 3. 保育所保育士（公立）
- 4. 保育所保育士（私立） 5. 認定子ども園保育教諭（公立） 6. 認定子ども園保育教諭（私立）
- 7. 施設保育士 8. 幼稚園、保育所、認定子ども園、施設以外で資格を生かす【学童保育・企業内保育所等】
- 9. 一般企業 10. 保育者以外の公務員（事務職等）
- 11. 大学への編入学 12. わからない 13. その他

問10 保育者になるために必要であると思われる内容についてお答えください。あてはまる項目に○をつけてください。

「複数回答可」

- 1. 社会人としてのマナーや常識 2. 子どもが好き 3. 健康管理 4. 明るく活発な性格

5. 周りの人との協調性 6. 意欲や向上心 7. 想像力の豊かさ 8. 専門的知識、技術
9. 基礎学力 10. 文章力 11. 子どもを引き付ける指導力 12. コミュニケーション能力
13. ピアノの技術 14. 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問11 自分に備わっていると思われる内容についてお聞かせください。

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

1. 社会人としてのマナーや常識 2. 子どもが好き
3. 健康管理 4. 明るく活発な性格 5. 周りの人との協調性 6. 意欲や向上心 7. 想像力の豊かさ
8. 専門的知識、技術 9. 基礎学力 10. 文章力 11. 子どもを引き付ける指導力
12. コミュニケーション能力 13. ピアノの技術 14. 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問12 保育者になるにあたって身に付けたい事項についてお聞かせください。

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

1. 社会人としてのマナーや常識 2. 子どもが好き 3. 健康管理 4. 明るく活発な性格
5. 周りの人との協調性 6. 意欲や向上心 7. 想像力の豊かさ 8. 専門的知識、技術
9. 基礎学力 10. 文章力 11. 子どもを引き付ける指導力 12. コミュニケーション能力
13. ピアノの技術 14. 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問13 現在の保育学科における自分自身の学修課題について

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

1. 保育理論の理解 2. 子どもの発達の理解 3. 保育実技（ピアノ） 4. 保育実技（教材作成、造形）
5. 保育実技（運動） 6. レポート作成 7. 基本的な一般教養 8. その他
8. その他と回答された方は具体的内容を記載ください。

☛ ()

問14 保育実習指導（保育所）・保育実習指導Ⅱにおいて授業内容で実習前に役立つ内容であったと思われた項目について「複数回答可」

1. 実習日誌の記載方法 2. 指導計画案の立案方法 3. 保育実習の手引きを使用した教授内容
4. 模擬保育 5. 自己紹介教材作成 6. ゲストスピーカーによる講話
7. その他

7に回答された方は具体的な内容を下記に記載下さい。

☛ ()

問 1 5

該当する項目に○をつけてください					
■ 5 : はい ■ 4 : ややそうである ■ 3 : どちらとも言えない ■ 2 : ややちがう ■ 1 : いいえ					
TABLE 1	5	4	3	2	1
人の気持ちを察することは苦手だ。					
苦労している人を見ると同情せずにはいられない。					
人の気持ちに敏感な方だ。					
人に尽くすことに喜びを感じる。					
周囲の人の期待にはなるべく応えようとしている。					
他人の事でも見て見ぬふりをしておくことができない。					
周囲の人々の幸せが私の幸せである。					
自分が何かやろうとする前には必ず他の人の気持ちを考える。					
他人の事には自分のことのように一生懸命になれない。					
生きていくうえで目指す目標がある。					
自分の個性や能力を生かそうと努めている。					
自分の身辺に閉じこもらず社会、世界という広い視野を持つようとしている。					
自分の本当にやりたいことがよくわからない。					
悲しんでいる人をみてもあまりピンとこないことがある。					
人の思いやりに触れて感激してしまうことがよくある。					
人が嬉しくて泣くのを見るとしらけた気分になる。					
自分の周囲には、心を許し合える人がほとんどいない。					
周りの人と協調していくことができる。					
周囲の人の存在を邪魔だと感じることもある。					
TABLE 2	5	4	3	2	1
正しいと思うことは人に構わず実行する。					
自分の権利ははっきりと主張する。					
納得できないことには、妥協しないほうだ。					
自分のことでも人から「こうしなさい」と言われた方が楽だ。					
一度決めて事でも人から方が何か言われるとすぐ気持ちが揺らいでしまう。					
人から非難されると非常にこたえる。					
人にどう思われるかということあまり気にならない。					
人を傷つけるようなことをしたのではないかと、ひどく気がとがめることがある。					
日常の些細な出来事や人間関係にあまり心を煩わせることはない。					
他人の気持ちには関心がない。					
自分の意見をはっきり言うのにためらいを感じることもある。					
その場の雰囲気や人の気持ちを考え、言いたいことを言わずにおくことがよくある。					

以上でアンケートは終了です。ご協力ありがとうございました。

論文

絵本が育む「自己肯定感」に関する一考察

—子育て世代の母親から支持される絵本の存在をふまえて—

中野明子

要約：

子どもにとって生まれてきた世界が信頼できるものであり、自分は愛される価値がある存在であるという「自己肯定感」を育み、身近な人との間に愛着を形成することは、人格形成の核となる重要な要素である。絵本の読み聞かせを日常的に行うことで、子どもと保護者の愛情の絆をつなぎ、愛着を形成する一助となることについてはよく知られている。

これまで絵本については、「子どもの発達を促し情緒を育てる」といった子どもにとっての絵本の重要性が多くの文献、先行研究で示されてきた。本稿では読みきかせを行う立場の母親から支持される「絵本」を通して、現代の子育て世代の母親たちがおかれている状況と心情について多様な視点から捉えていく。

絵本は、子どもばかりでなく、不安な気持ちに陥りやすく自信を失いがちな子育て世代の母親を支える力があることに言及すると共に、「共感」や「思い」を共有できる絵本の存在が、母親自身の「自己肯定感」を育むことについての考察を試みた。

キーワード：

絵本 母親 子育て 自己肯定感 依存労働

はじめに

ここ数年、地域の保育士研修会等の際に研修に参加した保育士から、家庭の中で絵本の読みきかせを経験していない子どもが増えてきたことの話が頻繁に聞かれるようになった。

「以前は絵本の読みきかせを始めると、子どもたちは自然に集まり集中して楽しむ姿があたりまえに見られていた。今は絵本の読みきかせを始めても、絵本に関心を示さない子どもや、読み聞かせに参加しても集中して絵本の世界に入っていけない子どもが増えている」との報告を受けている。

そうした絵本に関心が希薄な子どもの家庭にみられる共通した状況として、ユーチューブやSNS等の動画サイトを繰り返して見せ、子どもが動画に熱中している間に家事をすませる、といった家庭の状況があげられる。こうした絵本をめぐる子どもの反応の変化に対しての危惧を、多くの保育者が抱えていることがわかった。

そのような愁訴を保育士研修会等で聞いた場合、あきらめずに絵本の読みきかせを毎日行い、保育者自身も楽しみながら実践を続けること、また母親自身が興味を持てるような絵本を選び、保護者会などの機会を捉えて、母親に向

けて読みきかせの実践を試みることを筆者は提案している。

こうした絵本を取り巻く状況をふまえ、筆者が講師を務める保育士研修会では、多くの母親から支持されている絵本の読みきかせを保育士に向けて実施している。

読みきかせを始めると、全員が集中し絵本の世界に入り込みひき込まれていることが伝わってくる。読み聞かせを終えると、何人もの保育士が涙を流し心を動かされたことを打ち明ける。その多くは自身が子育てに追われている母親であった。研修終了後には絵本を手にとって「この絵本のおかあさんは私です」と共感を寄せてくる姿を通して、保育士自身もひとりの母親として育児や子育てに葛藤しながら、日々我が子と懸命に向き合っていることを実感することができた。これらの絵本に涙する母親たちとの出会いをきっかけに、筆者が読み聞かせした絵本の存在を通して、子育て世代の母親に多くの感動や共感をもたらすのはなぜなのかについて検証していきたい。

絵本は子どもたちだけのものではない、親の世代、あらゆる世代の人間の心により添い、自分は自分であっていい、ここに居ていいのだといった、全存在を肯定する力を引き出す、優れた表現手段であり、子どもへの保育・教育のみならず、絵本は保護者の心にも届く、保護者支援の一助ともなることについての考察を深めていくことを本稿はめざしていく。

1. 子育て世代の母親を取り巻く環境と状況

「なんの地獄かと思った」この衝撃的な言葉は、NHKで放映された「ママたちが非常事態!？」番組ディレクター小林欧子がNHKエンタープライズ制作のDVDの解説資料の冒頭に「番組制作者からのメッセージ」と題し、取材で出会った母親の言葉を載せたものである。(小林2016)「取材で出会ったママが、私に漏らした言葉。それは、『母親になってからの日々は

どうだったか』という質問に対する答えでした。この言葉が、番組で、母親たちの共感を得た一言になりました。事前に行ったNHKネットクラブのアンケートでも、『一度でも子育てが楽しくない、ツライと思ったことがある』と答えた母親はなんと9割。『子どもをかわいと思えないことがある』という声も、850人あまりの回答数の中、200人近くにも及びました。『母親として自信が持てない』『自分の育児が合っているのか常に不安だ』アンケートにはニッポンのママたちがひた隠しにしている悲鳴があふれていました。子育てとは幸せなもの。一般的なイメージです。しかしそれと食い違うママたちの本音。『子育て=幸せ』という前提に、間違いがあるのでしょうか。幸せと思えないことがあるママたちに問題があるのでしょうか」と記している。さらに小林が自身の育児体験が企画の発端であると打ち明けた内容を、長くなるが紹介する。「(中略)ある日、泣きわめく我が子をあやしていた夜、ふと疑問が湧きあがりました。『なんで私の子育てって、こんなに大変なんだろう』この疑問には、産前、動物番組を制作していたことが関係しています。どんな動物を思い起こしても、夜泣きする赤ちゃんなんていません。泣いて天敵に見つかったら、一巻の終わりだからです。では、いま腕に抱く我が子はどうか。ただ横たわり泣きわめくだけ。もしこれが野生下だったら、あえて天敵に食ってくれと言わんばかりの暴挙です。人間の子どもが生き延びるためには、他の動物以上に、養育者、とりわけ母親に頼るしかないはずですが。それなのに、養育される気が全くないかのように、泣いたり反発したり、それは時に母親を責めているようで、私たちは一方的に身も心もすり減らしていきます。こんな状況で、なぜ人間の母親は子育てを続けるのでしょうか。産んだ責任があるから?子どもがかわいいから?『母親』だから?こうした疑問が発端となった『ママたちが非常事態!??』2本の番組制作を通し、い

ま私が思うことは『子育て＝幸せなもの』というイメージも、子育てがツライというママの本音も、間違いも問題もないということです。むしろ子育てが幸せなものだったからこそ、人間の母親は育児を続けて来られたのだと思っています。しかし、現代ニッポンの育児環境は、母親たちが幸せを感じにくいものになってしまっています。それは未だかつてない非常事態です」と述べ、最後に「ママたちへ、子育てがツライのは、決してあなたのせいではありません」と結んでいる。

このDVDは筆者の乳児保育授業の教材として学生も視聴しているが、出産や育児に伴う大変さがなぜ起きるのかについて、最新の科学で解明していくプロセス等、驚きをもって理解できる内容であり、最も印象に残る映像教材であると学生たちからの反響も大きい。

この番組のゲストである、京都大学大学院教育学研究科教授の明和政子も「今こそ、ヒトらしい子育ての再考を」のタイトルでDVD解説資料に次のメッセージを寄せている。(明和2016)「(中略)子育てに関する悩みや解決策を議論する番組は、これまでも数多く放映されてきました。しかし、こうした問題に最新科学の視点から本格的に切り込んだ番組は『NHKスペシャル ママたちが非常事態!?～最新科学で迫るニッポンの子育て』(2016年1月31日放送NHK総合)が初めてだったと思います。制作局科学・環境番組部のスタッフの皆さんが、人間科学を専門とする国内外のトップレベルの科学者らと1年以上の歳月をかけて議論を尽くし、難産の末に産み出されたすばらしい作品であったと思います。実際、放送後の反響も予想をはるかに超えるものでした。さまざまな疑問や意見、続編の希望が視聴者から多数寄せられ、初編放送後わずか1か月足らずで第二弾『ママたちが非常事態!?2～母と“イクメン”の最新科学』(2016年3月27日放送NHK総合)の制作、放送が決まったのです。こうした展開

はNHKスペシャル始まって以来のことでした。こうした経験を受け、私は日本の子育てがいかに危機的状況に陥っているかを再認識しました。また、子育てにまつわる深刻な社会問題[子どもに対する心身の虐待、育児放棄(ネグレクト)、養育者のうつ、過度のストレスなど]が悪化の一途をたどる現状にも、歪みの部分があつきり見てとれます。では、どうすればよいのか。まずは、こうした問題を引き起こしている理由を科学的に理解すること。真に妥当で効果的な解決策の議論はその上にしか成り立たないことを社会にしっかりと伝えなければならない。本番組は、こうした動機に支えられて制作されたのです」と述べている。

同番組のもう一人のゲスト麻布大学獣医学部教授の菊水健史は同資料に「心に眠る本当の育児の姿を覗いてみましょう」とのタイトルで次のメッセージを視聴者に向けて送っている。(菊水2016)「(中略)高度化された現代で本当に人間は人間らしく生きているのでしょうか。20万年にもおよぶ進化の過程で獲得してきた人間の生き方は、まだまだ心と体に深く刻まれています。この100年程度の近代化による生活の変化は、人間が培ってきた生き方までも蝕んでいるかのようです。その1つが育児といえるでしょう。人間らしい家庭とは、子育てとはどのようなものだったのでしょうか。人間の進化のプロセスを振り返ると、そこに見えてくるものは、共同養育というスタイルです。子供は皆で育てる。自分の子を気軽に誰にでも預けられるし、自分も預かる。そしてその中で男性と女性は上手に役割分担をしていました。さらに、最近の科学でそのような男女の役割分担に関わる脳の機能が明らかになってきました。このような人間が本来培ってきた育児と家庭のあり方を理解すると、現在の養育がある程度歪んだ環境下に置かれていることがわかります。母親、そして父親も、現代の新しい家族の形になじめないのかもしれない」と述べている。

これらのメッセージにある通り、現代日本の子育て世代の母親を取り巻く環境は「生きにくさ」を感じる状況と場面に満ちている。家事と育児と仕事との両立に疲れ、身近で支えてくれるはずの家族の協力が得られずに、一人で奮闘する母親。思い通りにならない子育てに対して自信を失い、苛立つ自分にさらに自己嫌悪に襲われるといった母親も少なくない。

同番組では、このような状況に母親が陥るのは、本来人間は数万年前から「共同養育」で育児を営んできたことに起因していると検証し、現代日本では数十年前から核家族化が急速に進んだ結果、子育て世代の母親を追い詰めていると説いている。また、出産後に脳内から活発に分泌される「オキシトシン」は愛情ホルモンとも呼ばれるが、攻撃性も増すホルモンでもあることを実験から明らかにし、育児の協力者であるはずの夫に攻撃を向けてしまうメカニズムについても科学の視点で解明している。また「ママ友」を求めて集まる現象は、本来の「共同養育」を行わせるように、脳内ホルモンが母親を不安にさせることから起きる現象で、日本特有のものであることも紹介されている。

こうした不安定な状況に陥った母親が「夜泣き」「人見知り」や「イヤイヤ期」に入った我が子との関わりに戸惑い「なんの地獄かと思った」と育児に自信を失い追い詰められる母親の心情も番組では紹介し、どのように我が子と関われば良いのかについて科学的な視点で検証している。

これらの番組のDVDを視聴した学生のレポートの多くに「出産後の不安やイライラを科学的に解明していたことに驚いた。乳幼児への虐待がなぜ起きてしまうのかといった問題ともつながると感じた」「将来結婚を考えた際に、夫となる男性と一緒にこのDVDを視聴し、出産後にこのような事態になった時にも母子を愛し支え続けることができるのか確認したうえで結婚し

たい。もっと多くの男性にも見てほしい」と記述されていた。

出産と育児に伴う日本の母親にかかる心身の負荷の大きさを学生自身も感じることができ、夫をはじめとする家族や周囲が母親を支えていくことの必要性について、「そうした子育て世代の母親を支える存在として、保育士や幼稚園教諭の役割があると思った」と述べていた学生Aもいた。

高校時代の同級生に、20歳で出産した友人がいるとレポートに記述した学生Bは「その友達のフェイスブックにはいつも幸せそうな家族の写真がアップされている。赤ちゃんを囲んで頬を寄せ合い、笑顔で幸せオーラ満載の写真に、子育てはハッピーでうらやましいと思っていた。SNSの世界では、我が子の成長に感動したエピソードや、テーマパークに行った時のインスタ映えする喜びの情報に溢れている。そうした写真を目にすると、自分はこんなに苦労して大変なのに、他の母親は幸せに子育てを楽しんでいるのだと思い込み、そのような子育て情報と比べてしまい、自信を失い落ち込んでいる母親もいるのではないかと感じた。フェイスブックに投稿している私の友人も、実は子育てのツラさを抱えているのではないかと思った。母親の本音を知ることができて本当に良かった」と述べていたことが印象に深い。ネット社会に生きる母親の心境を鋭く捉えた意見である。

現代日本の保育を取り巻く現状について、榊原は次のように報告している。(榊原 2019: 228)「子どもの数が減少する日本で、保育所は増えているのに、都市部だけでなく地方の町でも待機児童が発生している。この現象には、子育て家庭が孤立から抜け出そうと保育所に駆け込むという面があるのだと、取材から気づいた。『孤独な育児が苦しかった』と吐露する母親たちに何人も出会った。出産で疲弊した心身のまま一人きりの育児で疲れ切り、追いつめられた親たちは、わが子に愛情を注げなくなる袋小路に

入っていく。その葛藤を経験した人たちは、プロの支援者がいて、子育て仲間とも出会える保育所が『救い』になったと口をそろえた」と報告している。保育所保育を希望する母親たちの中には、人間本来の育児スタイルであった「共同養育」のような連帯感を、保育所に求める要素があるのではないかと筆者は考える。

2. 子育て世代の母親から支持される絵本

このような現代日本の子育て世代の母親たちに支持されている絵本がある。

前述した保育士研修会でも筆者が読み聞かせした絵本である。

みやにしたつや著「おかあさん だいすきだよ」の絵本には、背表紙に「作者から」と題して次のように記されている。(みやにし 2014 背表紙)

「子どもは、お母さんが大好きです。自分のお母さんがどんなに、おこりんぼうでも。お母さんは、子どもをおこります。時には感情的におこることもあります。勘違いでおこるときもあります。それでも、子どもはお母さんが大好きです。そして、お母さんにおこられ、泣きながら子どもは寝ます。その天使のような寝顔を見ながら、お母さんは、(あー、なんであんなひどいこと言ってしまったんだろう)と思います。

そんなお母さんを、子どもは許してくれるのです。そして、笑顔で『おかあさん だいすきだよ』って言うてくれるのです。どうぞこの本を読みながら、子どもを抱きしめ言うてあげてください。笑顔で『おかあさんも あなたがだいすきだよ』って。」

「おかあさん だいすきだよ」の絵本のストーリーは、みやにしが記した「作者から」のメッセージの内容の通りに展開していく。登場人物は、「ぼく」と「おかあさん」の二人。素朴な絵と共に「ぼく」と「おかあさん」の朝から夜までの日常生活でのやりとりが「ぼく」の視点で語られる。

それぞれの出来事の最後には「○○○っていつてくれたら ぼくね もっと おかあさんのこと だいすきだよ」と「ぼく」が独白する形で展開していく。そしてこの絵本の最後の場面は、泣きながら寝てしまった「ぼく」に添い寝した「おかあさん」が独白する。(みやにし 2014: 本文)「おかあさんもね あなたがだいすき。なのに…しかってばかりで ごめんね。(はやく! はやく! いいかげんにしなさい! しょうがないわね! いそいで! ぐずぐずしないで! ちゃんとしなさい! なにやってるの だめね! いつもそうなんだから! なんかいえばわかるの!) こんな おかあさんのこと だいすきって いつてくれて ありがとう。うまれてきてくれて ありがとう。おかあさんね あなたが ずっと ずっと ずーっと だいすきだよ」寝ている我が子を抱きしめ、母親がひとつぶの涙を流す絵で終わっている。

3. 絵本に寄せられた感想からの考察

「おかあさん だいすきだよ」を出版した金の星社に寄せられた「読者の声」(金の星社 HP2020) は64名と、他の絵本と比較しても群をぬいて多くの読者から感想が寄せられている。

現在子育て中の母親からが57名、これから母親になるための2名、保育者からが2名、子ども(8歳)からが1名、父親からが1名、子どもが成人した母親からが1名、以上が64名の内訳である。

子ども(8歳)からの感想は、「お母さんにほめてもらうととてもうれしくなるけど、大体いつも怒ってばかりで嫌になってしまうときもあるけどいつも家事をしてくれているお母さんに感謝しています。おかあさんだいすきだよの本の子どもとお母さんの気持ちが伝わってきます」と記されている。自分と母親の姿を重ねて、「ぼく」と「おかあさん」のどちらの心情にも共感していることが伝わってくる。

父親からの感想は、「妻が息子に対して大好き

なのに、怒ってしまう自分に嫌悪感を抱いていたので、その解消になればと思い購入致しました。私自身が読んでも胸がじんとなり温かい気持ちになり目頭が熱くなりました。息子がもう少し大きくなったら、一緒に読んでお母さんは君のことが世界で一番好きなんだよって言ってあげたいと思います」(会社員・39歳・男性)

妻と子を気づかい、寄り添おうとする父親の思いが伝わってくる。

保育施設に勤務する2名の保育者からの感想を紹介する。

「母の日を前に職場(幼稚園)で読んであげたい本を選んでいてこれを購入しました。お母さま達にも読み聞かせしたいと思う絵本でした。親子一緒に読み聞かせの機会を作りたいです」(幼稚園教諭・33歳)

「子育て支援の広場のお母さんと子どもたちに読んであげたところ、お母さんたちがとてもよこんで下さり、子どもへのことばかりを考えながら向き合っていたらいいなあという声が聞かれました」(保育士・66歳)

学生Aのレポート感想にもあった通り、「子育て世代の母親を支える存在」としての保育士や幼稚園教諭の役割があるが、このような絵本の読み聞かせの機会をつくり実践することの有効性と重要性を示唆する感想であると考えられる。

現在子育て中の母親57名から寄せられた感想の内容は「自分の姿と重ね共感した」が51名、「親子の愛情を実感」が6名であった。その中から「自分の姿と重ね共感した」内容の感想の一部を取り上げて紹介する。

「先生に読んでいただき感動しました。もう1度読みたいと思い購入。4月から入園のため自分でいんなことができるようにと強く言うこともあり…この本を読み涙がでました。本当に抱きしめたくなる本だと思います」(36歳)

「本のカバーについていた『作者から』というメッセージ それを読んでいるだけでも涙が出ました。絵本に出てくるおこりんぼうのおかあ

さんは、まさしく自分自身でした。ついおこりすぎた時この絵本を開こうと思います」(保育士・37歳)

「この本のお母さんが全く私だと思って涙が出ました。それと同時に世の中のお母さんがみんな私と同じなんだなあとも思いました。息子にもっと優しくしなきゃと思いました。私自身見つめなおすとっても良い本だと思いました」(主婦・41歳)

「書店で中身を見て思わず泣いてしまいました。まるで普段の自分そのままだったので。朝から娘にガミガミ言ってしまうセリフが絵本の中にあり、娘に対して申し訳ない気持ちになりました。娘に『いつも怒ってゴメンね』の気持ちで読んであげました。娘もこの本が大好きです」(主婦・46歳)

「まさに普段の自分の姿だと反省するとともに、それでもおかあさんのこと大好きだよとってくれる子供に感動しました。少し意識をかえるだけで自分も子供も幸せな気分になれる。心にゆとりを持ちたいと思います。長女は、怒るお母さんに大笑いします。私とそっくりなのではないでしょうか(笑)」(主婦・34歳)

「とても共感もてる内容で読んでいくうちに涙がでそうになりました。と同時にみんなこの家庭も同じなんだな…と ホットした気持ちにもなりました。世の中のがんばっているお母さんにおすすめの本です」(主婦・43歳・女性)

上記6名の子育て中の母親が記述した感想とほぼ同様の内容が51名の母親から寄せられている。感想の記述に共通する言葉は「このお母さんは私のような」「涙がでた」「どのお母さんも同じとわかり安心した」「子どもにもっとやさしくしたいと思えた」「叱られても大好きだよとってくれる子どもに感動」「子どもとの接し方への反省」があげられる。この絵本の登場人物である親子にみられる日常の場面と姿が、自分と我が子に重なることへの共感、母親がいつい我が子を叱責することに対して、叱責する言

葉も同じであることへの驚きと、それは自分だけではなかったという安堵感。子どもは叱責ばかりする母親のことも「だいすきだよ」と言い、許してくれることに対して、もっと優しく接してあげればよかったといった反省と共に、我が子への愛情を確認できたことへの喜びと感動が綴られている。

絵本の中の母親は、我が子に叱責を繰り返している。客観的にみて望ましくない母親の姿に、なぜこれほど多くの母親が心を動かされるのであろうか。稲垣 (2016: 152) は「今求められているのは『立派な見解』でも『正しい意見』でもない、ふつうの弱い人間同士が共感し励ましあえる場ではないか。はからずも私は、これほど情報があふれた時代にあってなお満たされぬ巨大な思いの渦を垣間見たのだ。人々の『わかり合いたい』という思い。その切実さは私たちが思う以上にずっと切迫しているのかもしれない」と述べている。稲垣は当時勤務していた朝日新聞社が記事捏造事件を起こした折に、朝日新聞のコラム連載を担当した経験を語っている。何を読者に伝えていけば良いのか言葉を失い、葛藤した末に自分のことを書く決意をした。「これまでエラそうに『正しい』記事を書いてきた私ではあるけれど、本当はどうしようもない現実をどうにかこうにかごまかしながら生きている一人の人間なのだ。今さら遅いかも知れないが、どうしてもそれだけは知ってほしい。するとコラムに寄せられた分厚い手紙にも、同じようにどうしようもない人生が綴られているのである。どうしていいかわからない。でも同じように悩んでいる人がいると知ってうれしかった。答えは見つからないがなんとかやっと思おう。誰も『正しい答え』など求めていなかった。ただ聞いてほしい、共感して欲しいという思いだけがパンパンにつまっていたのだ」(稲垣 2016: 151) と述べている。稲垣のコラムへの読者の反響と、「おかあさん だいすきだよ」絵本の読者の母親の反響は同質のものが

あると筆者は捉えている。子育ての大変さを共感してくれる存在を母親たちは求め、正しい答えではないその共感者を、絵本の中の母親の姿に見出したのではないだろうか。前述した「ママたちが非常事態!？」で母親たちの不安や苛立ちの原因は、本来の人間の子育てスタイルであった「共同養育」への欲求や、「オキシトシン」等脳内ホルモン分泌の変化であることを検証していたが、そうした科学的にみた心身の変化からくる要因以外にも、他者とつながりたい、共感してほしい、わかってもらいたい精神的葛藤と欲求が子育て世代の母親に強く生じるのはなぜなのか、次に別の視点から考えてみたい。

4. 子育てはなぜ「ツライ」のか

東畑は、フェミニズム哲学者エヴァ・フェダー・キティ^{注1)}が説いた「依存労働」^{注2)}について、次のように説明している。(東畑 2019: 103 - 104)「『依存労働』とは誰かにお世話してもらわないとうまく生きていけない人のケアをする仕事だ。『弱さ』を抱えた人の依存を引き受ける仕事と言ってもいい。(中略)それはまるで子どもを世話するお母さんの仕事だ。子どもは自分で自分のことができないから、母親にいろいろなことをしてもらわないといけな。おむつを替えてもらい、ごはんを食べさせてもらい、洗濯をしてもらう。母親は子どものさまざまなニーズを満たす。子どもの依存を引き受ける。(中略)キティは、そういう依存労働が専門家の仕事とはみなされにくいことを強調している」と述べている。育児を依存労働の一種と捉え解説している東畑の持論に筆者は強く惹かれた。少し長くなるが引用を続ける。(東畑 2019: 105、107)「依存労働とは、専門化しないままに残ったケアの仕事のことなのだ。だから、僕はそこにニーズがあれば、ありとあらゆることをやらなくてははいけなかった。この問題をさらに入り組んだものにしていくのが、そういう依存労働の社会的な評価の低さだ。(中

略) 自立を良しとする社会では、依存していることそのものが見えにくくなってしまふから、依存を満たす仕事の価値が低く見積もられてしまうのだ。(中略)まわりを見渡してみしてほしい。依存労働の社会的評価は確かに低い。小児科医の給与は高いけど、保育士の給与は低い。老後の資産運用をするファンドの給料は高いけど、介護の給料は低い」と東畑は論じている。

最近のニュースで、保育士不足の解消の一環として保育士の賃金を引き上げるため、国などが2016～17年度に支出した保育施設への交付金のうち、約7億円が使われていなかったとみられることが会計検査院の調査でわかったと、メディアを通して報道された。日本経済新聞(2019年12月21日)は次のように報道した。「問題となったのは、保育所や認定こども園、幼稚園に管理・運営費として毎年度交付される『施設型給付費』のうち、職員の勤務年数などに応じて増額される『処遇改善等加算』。子ども・子育て支援法に基づき、国が2分の1、残りを都道府県と市町村が負担する。この加算は施設側が職員の賃金引き上げに充てることになっており、当該年度で使い切れず残額が生じた場合、翌年度の職員の賃金に上乘せしなければならない。検査院は今回、16～17年度に施設型給付費を受給した全国の施設の中から6089施設を抽出し、同加算分が適切に使われていたかを調査した。その結果、当該年度で生じた残額の一部または全部を翌年度の賃金に上乘せしていなかったケースが約4億6800万円見つかった。施設側に理由を尋ねると『失念していた』との回答が目立った。このほか、残額を適切に処理したか確認できない事例も約2億5100万円あった。検査院は大半が賃金の上乗せに充てられなかったとみている。今回の指摘を受け、内閣府は『都道府県などに出している関係通知を見直し、こうした事例を防止・確認できる仕組みづくりを今後検討したい』としている」

この報道を通して、保育施設を運営する立場

の経営者たちが、保育士等の「依存労働」に携わる人たちの働きを、どのように評価しているかが懸念された。

「依存労働」を日常的に行っている母親たちの「子育て」を例にあげて、「依存労働」の本質を東畑は次のように解説している。(東畑2019: 114 - 115)

「人は本当に依存しているとき、自分が依存していることに気がつかない。僕らが幼かったころ、夕食が出てくることにいちいち感謝しなかったし、その裏にあるお母さんの苦労について思いを馳せることなんてしなかった。(中略)子どもがいちいち母親のしていることに感謝しているとするなら、それは何か悪いことが起こっている。依存がうまくいっていないということだ。依存労働は当たり前ものを、さも当たり前のように提供することで、自分が依存していることに気がつかせない。そう思うと、依存労働って、本当に損な仕事だ。すべてのお母さんたちは大変なのだ。仕事が成功しているときほど、誰からも感謝されないからだ。感謝されなければされないほど、その仕事はうまくなされている。依存労働の社会的評価が低いには、きっとそういう事情もあるのだろう。依存は気がつかれない。だけど、普通の一日、ありふれた日常、そして僕らのデイケアは、そうやって誰かが依存させてくれているお陰でなっている」と、自身が勤務する精神障害患者の居場所であるデイケアの「依存労働」の大変さの本質について語っている。これらの東畑が論じた内容から、育児や子育てに奮闘する母親たちの「ツラさ」には、その頑張りを誰からも評価してもらえない認めてもらえない「ツラさ」があり、そこから育児や子育てに対する自信が失われ、自身の存在意義に関わる事態に陥りやすい要因があるのではないかと考えた。

さらに(東畑2019: 117)「心のケアとは脆弱な人と一緒にいて、相手を傷つけないことだ、と僕は思う。少しずつそういうことはわかって

きた。だけど、それはたやすいことではない。そのときケアする人自身がじつは傷つきやすく、脆弱な状態に置かれるからだ。依存労働者は、依存されることに伴うさまざまな難しさを飲み込まないといけない。だから、キティは、依存労働者には『ドゥーリア』が必要だと述べている。出産し、赤ん坊を世話することになった母親のために、身の回りのことを手伝ってくれる人のことを『ドゥーラ』という。キティはそこから着想して、ケアする人をケアするもの、そのことを『ドゥーリア』と呼ぶ。それは『ドゥーラ』の複数形だ。ケアしつづけるために、ケアする人は多くのものに支えられることを必要とする」これらの東畑が解説した内容からも、育児や子育てに日々向き合い葛藤しながら懸命に子どもと一緒に「居る」母親を孤立させ追い詰めてはならないことがわかる。それは子どもの幸せに影響するからだ。母親が安定してそこに「居る」ことは、子どもも安心してそこに「居られる」ことにつながるといえよう。

5 子育て世代の母親と自己肯定感

我が子への愛情と子育ての辛さの混在の心情を表現している絵本に「あなたのことが だいすき」がある。柔らかいタッチの絵とともに、出産してから我が子の成長と共に変化する心情と状況の変化を、母親のつぶやきのような独白で展開される絵本の全文を紹介する。(えがしら 2018: 全頁)

「あなたが 生まれた日のこと いまでも
はっきり おぼえてる
緊張で からだに力が入りすぎてた 抱っこ
ちゃんと息をしているか なんども なんども
たしかめた夜
ぼんやりした あたまで おっぱいをあげながら
流したなみだ
なにもかもが はじめてで 『どうしよう!』

『たすけて!』だらけのまいにちで
『たいへんなのは いまだだよ』っていうけど
『いま』なんとかしてほしいの
かおにふれる ほそい かみ ほかほかの
やわらかいあたま しっとりとした ちいさなて
かわいいなあ かわいいねえ ぎゅーっ
『じぶんが!』『じぶんで!』『やだやだ!』
『えーん!』
『だめでしょ!』『なんどいったらわかるの!』
『いいかげんにして!』『もうしらないから!』
『ママ、ママ……だっこして』
やさしくしたいのに 笑顔で『いいよ』って
言いたいのに ぜんぜん できてない
わかってる この時間は きっと あっという
間なんだから
きづいてる ぜったい忘れないって 思ってた
記憶が 少しずつ 薄れていること
家なんて もっと汚くてもよかった
洗濯物も ためちゃえばよかった
家事なんて 全部あとまわしにしたらよかった
もったいないこと しちゃった
だって あんな時間は もう二度とない
気がつけば あなたは 新しい夢に夢中で
自分の足で どんどん 歩いていくんだらう
だから いま これだけは いっぱい いっぱい
伝えたい
だいすき」

育児、子育てという、大変重要であるが評価されにくい日常的な依存労働に挫けそうになりながらも、喜びも痛みも伴いながら子育てしてきた母親の気持ちを表現した絵本といえよう。

これらの絵本は一種の「ドゥーリア」として、母親の「存在レベルでの自己肯定感」を支える役割を果たすのではないかと筆者は捉えている。それは自己効力感のような「達成感を伴う自己肯定感」ではない。できてもできなくても関係ない。自分の弱さもなさけなさもすべて抱きしめて肯定する、自分はこの世界に居ていい

と肯定できる「存在レベルでの自己肯定感」を持つことは、子どもはもちろん母親にも、すべての人たちにとっても非常に大切なことといえるであろう。

「自己肯定感」とはどのような意味か、改めて問われると説明することが難しいと、保育を学ぶ学生たちも考え込む重要な学びのキーワードである。ここで「自己肯定感」について解説したい。

そもそも「自己肯定感」には決まった定義はない。保育、教育、療育等、様々な専門性や個人の解釈により「自己肯定感」の捉え方には違いがある。

幼児教育や学校教育においては、「できたことの達成感、成功体験が自信となり自己肯定感を育てていく」「小さなことでいい、できたできたの積み重ねが大切」といった意味合いで、「自己肯定感」を自己有効感、自己効力感のような達成感を伴うものとして捉えることが多い。

そうした、主に教育の現場等で捉えられ使われることの多い自己肯定感を、筆者は「達成感を伴う自己肯定感」と名づけている。

それに対して、不登校や鬱で苦しむ子どもたちや家族と向き合ってきた臨床心理士である高垣忠一郎は、無条件で愛されることで培われる自己肯定感を「存在レベルでの自己肯定感」と名づけ、その捉え方を次のように述べている。

『自分が自分であって大丈夫』という自己肯定感は『自分を愛する心』と同様の意味だ。それは自分という存在をかけえのない存在として、受け入れ、愛することだ。それは、ナルシスチックな『自己愛』のように、自分を美しいから、有能だからという理由で愛するのではない。

『自分を愛する心』は自分の全存在に向けられる」（高垣 2004：193）

高垣が論じている通り「できる、できない」にかかわらず、その子どものありのままの姿を受け入れ、無条件に存在そのものを認めて愛する「存在レベルでの自己肯定感」が子育ての根

幹となることは重要であり、「自分はこの世界に居ていいのだ」といった自身の存在そのものを肯定する力となる。

そうした「存在レベルでの自己肯定感」は、子育てを担う母親自身にも必要な感情であると筆者は考える。「助けて」「困った」「ツライ」が言える関係性、安心して弱音を吐くことができ、共感しあえる信頼関係が、「存在レベルでの自己肯定感」を育くむうえでの土台となる。

「存在レベルでの自己肯定感」が確かな土台となっはじめて「達成感を伴う自己肯定感」へと向かうことができる自己肯定感の構造が考えられるが、子育ては、「達成感を伴う自己肯定感」をめざさなくてよい領域ではないかと筆者は考える。

保育士と保護者、両者の立場の本音を多数掲載する保育雑誌「ちいさいなかま」に、読者である母親から寄せられた声が掲載されている。（ちいさいなかま 1月号 2020：25、26）

「時間に追われたり、自分があせっているとダメだなと思います。子どもは自分からあせったりしないので、あせっているときは自分があせらせているときです。そういうときは声が大きくなったり『早く早く』と言ってしまいうので、やっぱり時間と気持ちの余裕をいかに持つかが、楽しく過ごすカギだと思います。そのためは、『がんばらないこと』が一番な気がします。子どもがちいさいうちは『超低空飛行』でいいのだと、自分に言い聞かせています」この読者からの声に共感する、子育て世代の母親は多いのではないか。そしてこの声に対して、「超低空飛行で眺める景色は、子どもの姿と心がよくみえて、楽しみが見つかることが多いのでは」と言葉をかけたくなるのは、筆者だけではないと思う。繰り返すが、母親が安定してそこに「居る」ことが、子どもが安心してそこに「居られる」ことにつながるのだ。そして、「そんなに頑張らなくていいですよ」「子育てがツライのは、お母さん、決してあなたのせいではありません」

等、日本の子育て世代のすべての母親たちへのあたたかな眼差しと言葉かけ、そして助けとなる「ドゥーリア」の存在が母親の周囲が増えていけば、それが育児に自信を失い不安と苛立ちに陥りがちな母親自身の「存在レベルでの自己肯定感」を取り戻す一助となるであろうことを、これまでの論考から導き出すことができた。

まとめ

みやにしは、自分の子ども時代を思い出しながら、子どもが母親に対して独白する形で「おかあさん だいすきだよ」の絵本のストーリーを展開させた。

えがしらは、「あなたのことが だいすき」の絵本で母親自身が出産、子育てを体験した時代を回想する形でストーリーを展開している。これらの絵本は、多くの子育て世代の母親から支持され、反響があり読み継がれているのはなぜか、について、本稿では複数の視点で検証してきた。しかしながら、これらの「絵本」が全ての母親たちの救いになるとは限らないことを、最後に述べておきたい。

「おかあさん だいすきだよ」の読者から寄せられた感想の中で、「口コミで感動かイライラするかどっちかのコメントが多かったのが不安でしたが、とても楽しかったです。自分への戒め？に対してやさしくなれたらいいなと思い買いました。あたたかい気持ちになりました。(会社員・36歳)」と述べている母親がいる。この感想に「口コミで感動かイライラするかどっちかのコメントが多かった」と記されていることは見逃せない内容であり、読者である母親の中には、これらの絵本を読んで反発や反感を抱く場合があることを心に留めることもまた、重要なことと考える。

人は自分に似た存在に対して自分を重ね、「共感(エンパシー) empathy」を抱くこともあれば、「反発、嫌悪感」を抱くこともある。どちらの感

情を抱くかは、読者がおかれている状況や心情により変化する可能性が高いといえよう。しかしながら、どちらの感情にふれたにせよ、「心を動かされた」という事実は尊いのではないだろうか。そうした心の動きは、自分をみつめるきっかけとなりうる。そして、手にとりたくなった時が、その絵本と出会う最良の時期であり、誰からも強制されることなく絵本を楽しむ配慮は必要であることも忘れてはならない。

これらの絵本が子育てに悩み、自信を失いがちな多くの母親の支えとなりうること、「絵本」が「存在レベルでの自己肯定感」を取り戻すひとつの手立て、「ドゥーリア」となりうることを、母親自身が絵本との出会いを通して知ることの意義はあると筆者は考える。

保育教育施設等での「絵本の読み聞かせ」に、保護者である母親への読み聞かせの機会を設けることを今後も提唱し、絵本との出会いは有効な保護者支援となることをあらゆる機会に伝えていきたい。

そして、筆者はもう一つの大きな課題を見出すことができた。

「依存労働」の領域である「子育て」「保育」「介護」「社会的養護」等に従事する者たちの社会的評価をいかに引き上げていけるのかという課題である。生活を共にする「居る」ことに支えられ、人間は生きていくことができることを、社会全体で認識していくことは必要であり、重要な課題といえる。

東畑は「ケア」よりも「セラピー」の方に国の医療支援の予算がつくようになった現状について、「居る」ことの日常のケアよりも、治療や療法で病気や障害が治癒し、回復し社会復帰できる効率性の高いセラピーが主流になると、治療しても効果が得られない人たちはそこに居られなくなることを憂い、そうした効率性を優先する医療については次のように述べている。(東畑 2019: 337 - 338)

『「ただ、いる、だけ」。その価値を僕はうまく

説明することができない。(中略)僕はありふれた心理士で、『ただ、いる、だけ』を公共のために擁護する力がない。官僚に説明できる力がない。結局のところ、僕は無力な臨床家なのだ。だけど、僕はその価値を知っている。『ただ、いる、だけ』の価値とそれを支えるケアの価値を知っている。僕は実際にそこにいたからだ。その風景を目撃し、その風景をたしかに生きたからだ。(中略)そして、それは語られ続けるべきなのだ。ケアする人がケアすることを続けるために。ニヒリズムに抗して『ただ、いる、だけ』を守るために。それは語られ続けたいといけな。そうやって語られた言葉が、ケアを擁護する。それは彼らの居場所を支えるし、まわりまわって僕らの居場所を守る」

この、「ケア」と「セラピー」をめぐる東畑の見解は、「存在レベルでの自己肯定感」と「達成感を伴う自己肯定感」の捉え方にもつながる共通の要素があると筆者は考える。

「ケア」は「存在レベルでの自己肯定感」と同質であり、「セラピー」は「達成感を伴う自己肯定感」と同質の要素を持つといえるのではないか。

「唯一無二、あなたのかわり、世界中さがしたってどこにもいません」筆者に寄せられた友人からの賀状の文言であるが、こうした言葉や思いを伝えあうことの意義を改めて実感している。

自分はここに居ていい、この世界に居ていいのだと、子どもも母親も、年齢や性別、国籍や言葉そして文化の違いを問わず、一人一人心から実感できる「存在レベルでの自己肯定感」を育むことが、今後ますます求められる支援と考える。その一助として、このような「絵本」の存在をあらゆる立場の人たちと共有し活用していくことの有効性と重要性について、保護者支援の視点から今後も検証し、語り続けていきたい。

【注 記】

引用文献一覧

- 稲垣えみ子著 2016「アフロ記者が記者として書いてきたこと。退職したからこそ書けたこと」朝日新聞出版 151 - 152 頁
- えがしらみちこ著(文・絵)西原恵理子(原案)2018「あなたのことが だいすき」角川出版 全文
- 小林欧子、明和政子、菊水健史著 2016「NHK スペシャル ママたちが非常事態!?～最新科学で迫るニッポンの子育て(2016年1月31日放送NHK総合)・ママたちが非常事態!?2～母と“イクメン”の最新科学(2016年3月27日放送NHK総合)」DVD 解説資料 NHK エンタープライズ
- 榎原智子著 2019『『孤独な育児』のない社会へー未来を拓く保育』岩波新書 228 頁
- ちいさいなかま 1月号 2020「仕事と育児がんばれるときがんばれないとき」ちいさいなかま社 25 - 26 頁
- 高垣忠一朗 2004「生きることと自己肯定感」新日本出版社 193 頁
- 東畑開人著 2019「居るのはつらいよ」医学書院 103 - 105 頁、107 頁、114 - 115 頁、337 - 338 頁
- 読者の声 2020 金の星社「おかあさん だいすきだよ」HP より抜粋アクセス 2020年1月4日閲覧
- みやにしたつや著(作・絵)2014「おかあさん だいすきだよ」金の星社 背表紙、最終頁

参考文献一覧

- 秋田喜代美著 1988「子どもの発達と読書環境」国土社
- 上野千鶴子著 2011「ケアの社会学—当事者主義の福祉社会へ」太田出版
- 河合隼雄著 1977「昔話の深層」福音館書店
- キティ・E F 著、岡野八代・牟田和恵監訳 2010「愛の労働あるいは依存とケアの正義論」白溪社
- 千野帽子著 2017「人はなぜ物語を求めるのか」ちくまプリマー新書
- 中川李恵子 2018「本・子ども・絵本」文春文庫
- 浜島代志子 1984「絵本育児学のすすめ」偕成社
- 南谷佳世・他編集 2019「別冊太陽 宮西達也の世界」平凡社
- ヨシタケシンスケ 2017「ヨチヨチ父—とまどう日々」赤ちゃんとママ社

注 釈

- 1) エヴァ・フェダー・キティ：フェミニズム哲学者。
現在ニューヨーク州立大学ストーニー・ブルック校
哲学科教授。専門は西洋哲学、フェミニズム理論。
著書「愛の労働あるいは依存とケアの正義論」で広
く知られる。
- 2) 依存労働：エヴァ・フェダー・キティが名付けた。
「依存労働は、脆弱な状態にある他者を世話（ケア）
する仕事である。依存労働は、親密な者同士の絆を
維持し、あるいはそれ自体が親密さや信頼、すなわ
ちつながりをつくりだす」と定義している。（キティ
「愛の労働あるいは依存とケアの正義論」85 頁より）

報告

教養科目における

スマートデバイスを活用した情報リテラシー教育の実践

— スマートフォンの活用を中心として —

桑木道子

要約：

本研究は、大学初年次生を対象とした教養科目「スマートフォン活用法」についての授業設計および実践の報告である。スマートフォンおよびタブレット端末（併せて、スマートデバイスとよぶ）を実社会で活用することを見据えた課題解決型の授業設計をしその実践をした。本稿ではこの授業デザインについて詳説するとともに、履修学生が提出した授業成果物の一つであるふりかえりコメントをもとに、この授業において履修学生が習得できたスキルや態度の変化について考察した。

キーワード：

協調学習、情報リテラシー、授業設計、Web 利用、質的研究

はじめに

近年、我が国においては働き方改革に取り組む企業が増え、時間と場所を選ばず柔軟な働き方ができるテレワークが注目されている。テレワークの導入にあたり、電話以外にもメールやチャット、スケジュール管理などが時間や場所に制限されずに行うことができるスマートフォンやタブレットなどのモバイル端末を社員へ支給し始めている企業があることが報告されている（総務省 2017）

初等中等教育においては、「児童生徒 1 人 1 台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備し、公正に個別最適化された学びを全国の学校現場で持続的に実現させる」との GIGA スクール構想が公表された（文部科学省 2019）。2020 年度から実施の新しい学習指導

要領（文部科学省 2017、2018）および教育の情報化に関する手引き（文部科学省 2019）のもと、児童生徒が 1 人 1 台のパソコンやタブレットなどのインターネットに接続できる端末（以降スマートデバイス）を使い、デジタル教科書やデジタル資料を読んだり、子どもたち同士が教え合い学び合う協働的な学び（協働学習）に ICT を効果的に活用して議論したり意見統合したりといった学習が一層推進されることが期待される。

近い将来、高等教育はそのような 1 人 1 台端末環境で学んでくる子どもたちを受け入れることとなる。しかしながら、高等教育における情報リテラシー教育の現状は、パソコンの利活用に関するものが中心である。初等中等教育の学びをもとに一層高度な学びに接続されるはずの

高等教育において、初等中等教育での学びよりもグレードのダウンした環境および内容で学ぶことがあってはならない。そのため、1人1台環境で中等教育での学びを終えて大学に入学してくる学生を見据えて、高等教育にふさわしいスマートデバイスを活用した情報教育について授業計画及び実践をし、その授業効果の向上を目指す必要がある。

そこで、中等教育から実社会への橋渡し役を担う高等教育における、スマートデバイスを活用した情報リテラシー教育について、より高い授業効果を引き出すことを目的とした授業設計を行い実践した。

2 授業設計

2.1 授業設計のコンセプト

本稿は、福島学院大学および福島学院大学短期大学部における2019年度前期の教養科目「スマートフォン活用法」（選択科目、全8回、1単位もしくは0.5単位）の授業設計およびその実践の報告である。

この授業において、履修者の到達点を次のとおり設定した。

- ・ 場面に応じて、必要とするアプリを効率よく探し出し、使用目的にかなっているかを吟味して活用する
- ・ 他者と意見交換をすることにより、アプリ、プレゼンテーション、成果物などを比較する目を養い広い視野を持つ
- ・ 他者と協働することにより、よりよい成果物の作成を目指す
- ・ アプリの操作法を習得するだけでなく、アプリの良い点・悪い点（改善が必要と思われる点）を理解したうえで他者にアプリの活用法を提案できるようにする

本授業では、現社会において既にスマートデバイスが活用されていることを鑑み、学生が将来社会において使うことが予測される特定の業務に特化したアプリやビジネス用途で使われる

チャットアプリなど、実務において活用できるスマートデバイス用のアプリを、実社会において社会人が使用しているのと同様に学生に利活用させる授業デザインを目指した。

具体的には、大学初年次の学生を対象として、全8回の授業のすべてにおいてスマートデバイスを利用した課題解決型学習を1単位もしくは0.5単位の授業内に3回実施した。課題解決型学習において、履修者には各自が持参したスマートフォンやiPadといったスマートデバイスを使ってアプリを試用し、そのアプリの機能や良い点・改善が必要と思われる点を他者に伝えるためのプレゼンテーション資料の作成、グループでのプレゼンテーションと意見交換および他者にスマートデバイス向けのアプリを効果的に活用してもらうための提案書作成に取り組ませた。

2.2 本授業設計に関連する学習理論

(1) コルブの経験学習モデル

コルブの経験学習モデル (Kolb 1984) とは、学習を4つの段階からなる循環型のサイクルにしたもので、「学習者は具体的な経験をした後に振り返って知識化することで、後の経験へとつながっていく」とするものである (図1)。

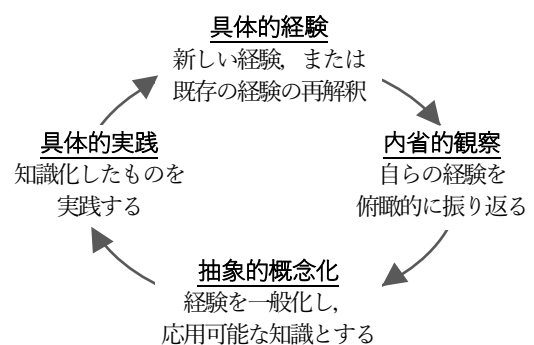


図1 コルブの経験学習モデル

(2) ふりかえり

ふりかえりは内省的観察であり、「内省」「省察」「リフレクション」などと呼ばれることもある。個人がいったん実践を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を、俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけることを指す。前述のコルブの経験学習と親和性が高く、キー・コンピテンシーなど汎用的スキルにおいてその重要性が唱えられていることから、近年高等教育のみならず初等中等教育においても取り入れられている。

2.3 醸成したいスキル

(1) 協調的問題解決 (Collaborative problem solving) スキル

協調的問題解決スキルは 21 世紀型スキルの中で注目されたスキルであり、問題解決や創造的実践、コミュニケーションなどのスキルを統合的に活用し、周囲にいる人と協力して問題を解決するスキルのことである (Griffin ら 2012: 翻訳 三宅ら 2014)。

(2) デジタルネットワークを使って学習するスキル

デジタルネットワークを使った学習は協調的問題解決同様に、21 世紀型スキルの中で注目された学習スキルである。その中に含まれる要素は、情報の消費者としての学習、情報の発信者としての学習、社会的な資本 (人間関係、社会関係等の構築) を開発する中での学習、知的な資本 (知識) を開発する中での学習の 4 つである (Griffin ら 2012: 翻訳 三宅ら 2014)

2.4 授業全体を通して使用したアプリ

(1) Gmail

Gmail は無料のメールサービスである。iPhone、Android、Windows、Mac などデバイスや OS (Operating System) の種類を問わず、インターネットに接続できる環境と Web ブラウザがあれば利用できる。また、専用のアプリ

をデバイスにインストールして利用することもできる。また、メールは基本的にクラウドに保存されるため、普段使っているデバイスと異なるデバイスから使用することも可能である。

(2) Evernote

Evernote は基本的にはメモを作成するツールであり、Gmail 同様にデバイスや OS の種類を問わず、インターネットに接続できる環境と Web ブラウザがあれば利用できる。作成したメモはクラウドに保存されるため、普段使いのデバイスと異なるデバイスからの使用も可能である。また、専用アプリをデバイスにインストールして利用することも可能である。作成したメモは、他者と共有することができる。

(3) Slack

Slack はビジネスチャットと呼ばれるアプリの一つで、文字でコミュニケーションを図ることのできるツールである。デバイスや OS の種類を問わず、インターネットに接続できる環境と Web ブラウザがあれば利用できる。また、専用アプリをデバイスにインストールして利用することも可能である。ほかのツールで作成したファイルを共有することもできる。

2.5 授業設計の詳細

コルブの経験学習モデルをもとに設計した授業科目「スマートフォン活用法」の授業の流れを図 2 に示し、(1) 以降で詳述する。毎回の授業終了時には、その日の授業内容について自分や他者がどのような言動をとったか、また自分はどのようなことを考えたのか、それは将来どのような場面で役に立つと思われるかなどのふりかえりを Slack に入力させた (図 3)。入力されたふりかえりは、授業で得た知識・技能、疑問点、意見、感想などを次の授業回の冒頭において教員と当該授業出席者との間で共有し、履修者にそれ以降の演習に反映させることを意識づけた。

(1) 授業 1 回目：オリエンテーション

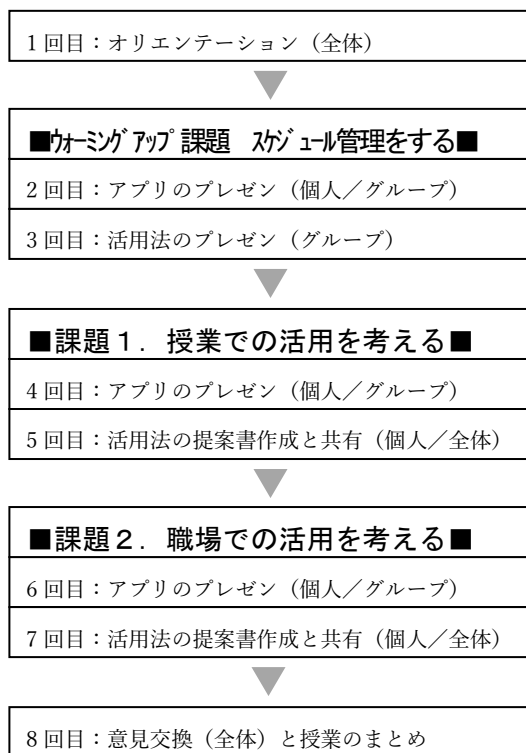


図2 授業の流れ



図3 Slack上でのふりかえり (iPadでのスクリーンショット)

1回目の授業では、授業概要の説明と授業を受けるにあたり必要な準備をした。準備として具体的には、キャンパス内に設置されているWi-Fi機器を経由しての無線LANへの接続ができていかどうかの確認、および授業全体を通して使用するアプリ（Gmail、Evernote、Slack）のインストールとGmailアカウントの作成を行った。

また、スマートフォンが現在の社会ではどのように使われているかを、総務省の「平成30年版情報通信白書（総務省2018）」をもとに説明した。

授業の終了時には、次回授業に向けて次の2つのウォーミングアップ課題を提示した。

[ウォーミングアップ課題]

①3回目の授業において、スケジュールを管理するアプリの活用法をグループ単位で紹介してもらう。その準備として、各個人がスケジュールを管理する無料アプリを1つ探して自分のデバイスにインストールし、最低で

も4日間使用する。そのアプリについてプレゼンテーション用のスライドをプレゼンテーションアプリで作成する。アプリの指定はしない。必須条件として、そのアプリの良い点だけではなく、使い勝手があまりよくないと感じる点や改善が必要と思える点も伝えるようにする。なお、スマートフォンのプレゼンテーションアプリを使ったプレゼンテーション資料作りにはまだ慣れていないと思われるので、パソコン版のPowerPointなどプレゼンテーションソフトを使って作成してもよいこととする。

②授業全体を通して使用するアプリとしてインストールしたメモアプリEvernoteの操作や活用法を自分なりに色々試してみる。

(2) 授業2、3回目：ウォーミングアップ課題 スケジュール管理

2回目と3回目の授業では、授業1回目に提示されていたウォーミングアップ課題であるスケジュールを管理するアプリについての調査結

果をもとに、グループ単位で情報の共有をし、活用の仕方を考えてプレゼンテーションを行った。ウォーミングアップ課題と称しているもののこの授業における教員側のねらいは、高校まで異なる環境で学んできた者が互いのプレゼンテーションを見ることによって自分のプレゼンテーションスキルの程度を認識し、自分に不足していると思う部分についてはスキルアップをしなければならないという意識を持たせることであった。各回授業の詳細は次のとおりである。

2回目の授業においては、1回目の授業終了時に提示されていたウォーミングアップ課題の①について、各個人が調査してきたスケジュールを管理するアプリについてのプレゼンテーションを、4～5人で一組のグループの中で実施した。グループを決める際は教員が履修者の前でグループ決めアプリを使ってグループ分けをした。個人のプレゼンテーション終了後には、各グループでスケジュールの管理をするアプリの活用法について話し合い、3回目の授業に向けてプレゼンテーション資料を、パソコンを使用して作成した。ここでパソコンを使用したのは、画面の小さなスマートフォンでは協働作業が捗らないと考えたためである。

3回目の授業においては、グループごとに、スケジュールを管理するアプリの活用の仕方についてのプレゼンテーションを履修者全員の前で実施した。また、授業の終了時には、次回授業に向けて、下記の課題を提示した。

[課題1]

授業におけるアプリの活用法を各自に提案してもらい、5回目の授業においてその提案書を共有・意見交換する。そのために、まずは各個人が授業で活用できると思われる無料アプリを1つ以上探してインストールし、最低でも4日間使用する。そのアプリについてプレゼンテーション用のスライドをプレゼンテーションアプリで作成する。必須条件として、そのアプリの良い点だけではなく、使い勝手があまりよくな

いと感じる点や改善が必要と思える点も伝えるようにする。

(3) 授業4、5回目：課題1 授業での活用

4回目と5回目の授業では、授業で活用できるアプリについての調査を個人で行い、グループ単位で情報の共有を対面で行い、活用の仕方を考えて個人単位で提案書をEvernoteで作成し、提案書の共有と意見交換をSlack上で行った。各回授業の詳細は次のとおりである。

4回目の授業においては、2回目の授業と同様に前回の授業終了時に提示されていた課題について、各個人が調査してきた授業で活用できると考えられるアプリについてのプレゼンテーションを4～5人で一組のグループの中で実施した。その後、各グループで授業でのスマートフォンアプリの活用法について意見交換をし、個人単位で授業での活用法を、Evernoteを使って作成した(図4)。

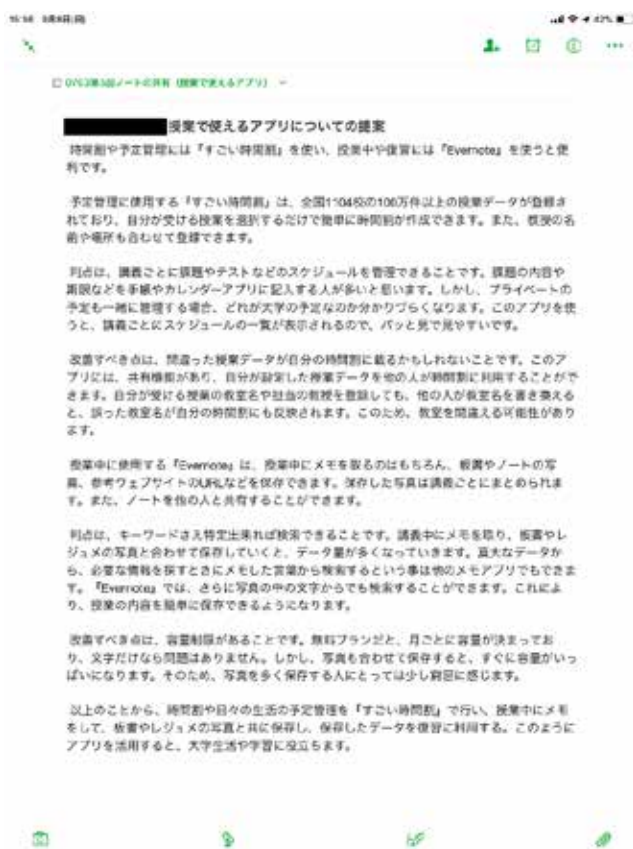


図4 Evernote で作成した授業での活用法についての提案書の例 (iPad でのスクリーンショット)

5 回目の授業においては、前回に続き提案書の作成を行い、Evernote で作成した提案書を Slack で共有し、お互いの提案書を読んだうえで意見交換を行った。また、授業の終了時には、次回授業に向けて、次の課題を提示した。この課題に関連して、保育学科には幼稚園教育要領解説（文部科学省 2017）の中での ICT の取り扱いについての説明を行った。

[課題 2]

各自の専門分野の職場（福祉心理学科においては福祉・心理の現場、保育学科においては保育の現場）におけるアプリの活用法を各自に Evernote を使って提案してもらい、7 回目の授業においてその提案書を Slack で共有・意見交換する。そのために、まずは各個人が授業で活用できると思われる無料アプリを 1 つ以上探してインストールし、最低でも 4 日間使用する。そのアプリについてプレゼンテーション用のスライドをプレゼンテーションアプリで作成する。必須条件として、そのアプリの良い点だけでなく、使い勝手があまりよくないと感じる点や改善が必要と思える点も伝えるようにする。

(4) 授業 6、7 回目：課題 2 職場での活用

6 回目と 7 回目の授業では、各自の専門分野の職場で活用できるアプリについての調査を個人で行い、グループ単位で情報の共有を対面で行い、活用の仕方を考えて個人単位で提案書を Evernote で作り、提案書の共有と意見交換を Slack 上で行った。各回授業の詳細は次のとおりである。

6 回目の授業においては、2 回目および 4 回目の授業と同様に前回の授業終了時に提示されていた課題について、各個人が調査してきた職場で活用できると考えられるアプリについてのプレゼンテーションを 3～4 人で一組のグループの中で実施した。その後、各グループで職場でのスマートフォンアプリの活用法について意見交換を対面で行い、個人単位で職場での活用法を、Evernote を使って作成した（図 5）。



図 5 Evernote で作成した職場での活用法についての提案書の例 (iPad でのスクリーンショット)

7 回目の授業においては、前回に続き提案書の作成を行い、Evernote で作成した提案書を Slack で共有した。

(5) 授業 8 回目

8 回目の授業においては、職場におけるスマートフォンの活用法について、個人が作成した提案書を Slack 上で読んだうえで、Slack 上で意見交換を行った。最後に授業についてのまとめをし、全 8 回の授業を終了した。

3 授業実践の結果と考察

本研究報告においては、毎回の授業終了時に学生から Slack のコメントとして提出されたふりかえりをもとに、本授業実践における学生の意識と態度の変容を考察した。履修登録者のうち、授業出席回数が所定の回数に満たないなどの理由で欠格となった者、および学術的な論文や研究報告等へ自分の学修成果物を利用するこ

とに対して同意を得られなかった者を除いた福祉心理学科12名、保育学科8名のふりかえりのテキストをもとに質的に分析した。以下では、学生からの代表的なふりかえりコメントとその考察の順に述べていく。

3.1 福祉心理学科のふりかえりより

(1) 1回目：オリエンテーション

- ・GmailやSlackのインストールが上手く出来なくて大変だった。

このふりかえりコメントのように、アプリのインストールに手間取ったという自分の行為についての感想がいくつか見られた。アプリのインストールに手間取った理由としては、学生のスマートフォンの操作が未熟だったことのほかに、複数名が同時にアプリのインストールをしようとしたためにインターネット回線に負荷がかかり実効速度が低下したためではないかと推測される。

- ・スマートフォンを有効活用できるよう励みたい。

初めての授業であったことから、これからスマートフォンを活用できるように学んでいきたいという授業に対する抱負が多く見られた。

(2) 2回目：スケジュール管理アプリのプレゼン(個人)

- ・プレゼンをする難しさや分かりやすく伝える方法を学ぶことができた。
- ・自分の改善点が見つかったし、他の人のプレゼンテーションを聞くことで参考になったことがあったので、それらを次回以降で実践していこうと思った。

他者のプレゼンを聞くことによりスライドなど発表資料の作り方や発表の仕方を学ぶことができたとの「他者からの学び」を得た様子が見えられた。

- ・便利な機能がたくさんあり、普段だけではなく授業やビジネスの場でも活用できそうだった。

スケジュール管理アプリの活用について意識

している様子が見えられた。

(3) 3回目：スケジュール管理アプリのプレゼン(グループ)

- ・他の班のプレゼンは資料の作り方だけでなく、調べ方や調べる観点も違っていて、とても勉強になった。

他グループのプレゼンから学ぶことが多く、比較することの大切さが学べた様子であった。

- ・限られた時間の中での資料作成というのはよい経験であった。
- ・メンバー間のコミュニケーション不足があった。

グループで協働するという事に不慣れだったようで、授業時間内での分業と統合が上手くできていないグループが多い様子が見えられた。

(4) 4回目：授業で使えるアプリのプレゼン(個人)

- ・前回までの学びを踏まえてグループでのコミュニケーションが上手く図れたし、前回よりも上手くプレゼン資料の作成と発表ができた。
- ・他者のプレゼンを聞きながら提案書のアイデアが浮かんできた。このアイデアをもとに、相手にわかりやすい提案書を作成したい。
- ・授業で使えるアプリをテーマとしたことにより、もっと大学でスマホを活用した授業が増えればよいと思った。

協働に徐々に慣れ、プレゼンテーションスキルが以前より向上したと感じたようであった。また、協働による効果で提案書のアイデアが浮かんできた様子や、自分で調べたことを活用する場面として授業での活用が効果的だと判断した様子が見えられた。創造力など考える力を発揮していることが見て取れた。

(5) 5回目：授業で使えるアプリの提案書共有

- ・提案書というものを初めて作成したが、どうしたら相手に伝わりやすいか、見やすいか、興味を持ってもらえるかなど、いろいろ考えながら作成した。

- ・Evernote で作成し Slack で共有した他者の提案書を見て、自分とは全く違う切り口での提案書に良い刺激を受けた。

試行錯誤しながら新しいものを生み出す力や、他者との比較の目が養われてきていることがうかがえた。

(6) 6回目：福祉・心理の現場で使えるアプリのプレゼン（個人）

- ・実際にそのアプリを見せて使い方を教えたりすることで、自分だけでなく他の人のためになることがわかった。
- ・プレゼンにみんなが慣れてきたのが分かる。プレゼン内容がとても分かりやすかった。

これまでの協働の積み重ねにより、プレゼンテーションスキルが自他ともにさらに向上したと実感している様子うかがえた。

(7) 7回目：福祉・心理の現場で使える提案書共有

- ・自分だけでなく、他人にも理解してもらえようように提案書を作成するのは大変だった。
- ・提案書にストーリーを加えるというのが難しく苦戦した。

提案書を読む人が理解しやすいようにと相手の立場になり提案する態度が以前より高まってきた様子うかがえた。

(8) 8回目：福祉・心理の現場で使える提案書についての意見交換

- ・他者の成果物について意見交換をするということはこれまであまりしたことがなかったためとても難しかった。自分の意見だけでなく他者の意見も聞くことが大事である、と強く感じた。
- ・他者の提案書を批評するのは難しかった。しかし、自分の提案書に対して意見をもらえるというのがこんなにもありがたいものだと思えた。

協働し意見交換をすることでよりよい成果物になることに気づいたことがうかがえる。

3.2 保育学科のふりかえりより

(1) 1回目：オリエンテーション

- ・仕事効率化のアプリを実際に活用している企業があると知り、自分の見識の狭さに気づいた。
- ・社内でも SNS を利用しているということに驚いた。
- ・スマホは携帯電話という形以外でも深く社会に浸透していることが分かった。
- ・スマートフォンは悪いイメージが強いが、活用するとよいこともあるとわかった。
- ・時と場合にあったアプリをその都度使い、効率よく生活できるようにしたい。

初回の授業内容を受けさまざまなことを感じ取っていたことがうかがえた。

(2) 2回目：スケジュール管理アプリのプレゼン（個人）

- ・アプリの良い点、改善点を改めて見つめることで使い方を見直すことができた。
- ・相手にわかりやすく伝える難しさと、伝わった時の達成感を味わうことができた。
- ・アイスブレイクも含めて、グループで活動することが大切なことだと思った。
- ・グループでプレゼンの資料を作るのは難しい。アプリの良い点だけではなく改善点を探すことが何につながるのかを体感し、プレゼンテーションやグループ活動に向かう態度にも影響があったことがうかがえた。

(3) 3回目：スケジュール管理アプリのプレゼン（グループ）

- ・同じアプリを使用したグループでも着眼点が違うことに気づいた。
- ・同じアプリを使っている他の人からしたら不便である点があると気づいた。
- ・自分たちが取り上げたアプリの良い点と悪い点を人にわかりやすく説明することの難しさを学んだ。
- ・子どもたちにわかりやすく説明することが保育者の役目だと思うので、この授業を通

して語彙力をはじめたくさんのかたを吸収し、2年後の社会人になった時に活かしていきたい。

プレゼンテーションはともすれば主観が入りがちであるということに気づき、プレゼンテーションを受ける側の立場で資料を作ったり話したりすることの重要さに気づき始めたようであった。

(4) 4回目：授業で使えるアプリのプレゼン（個人）

- ・授業中の活動に役立つようなアプリがあることを知れた。
- ・アプリを活用した授業が展開されるようになり、効率的な授業や学習ができるようになったらいいなと思った。
- ・自分も復習にアプリを活用し、効率的に学習していきたいと思った。

授業で使えるアプリの存在と実際に使用している学校の存在を知り、自分たちも授業で使いたいという意識を持ったようであった。

(5) 5回目：授業で使えるアプリの提案書共有

- ・他人のノート（提案書）をみて、なるほど！と思ったりするノートもあった。
- ・それぞれ活用の仕方は違うが、活用することにより生活の質が上がるとうわかった。
- ・Evernoteを積極的に使っていきたいと思った。

前回の授業で自分たちも授業で使いたいという意識を持って提案書の作成に臨んだことが影響したのか、具体的でわかりやすい提案書があったとのふりかえりが見られた。Evernoteを使って提案書を共有することにより、他者からの学びを得た様子であった。

また、授業中にはEvernoteの活用の仕方を教えあう姿もあり、それがEvernoteを積極的に使いたいという意識を持たせたものと推測される。

(6) 6回目：保育の現場で使えるアプリのプレゼン（個人）

- ・保護者とやりとりするアプリがあり、日誌

だけでなく、いつでも（インターネットを介して）繋がれるためにいつでも相談に乗ることができるのがいいと思った。

- ・保育現場で保護者とネットで連絡をしあったりして、保護者とのコミュニケーションが画面上で行われるのは納得がいかない気がする。もっと色々調べて現状をもっと知りたいと思った。
- ・保育現場で活用できるアプリがたくさんあり驚いたが、子どもに端末をあたえて使用させることは、よくない情報が入ってしまったり、依存したりなど発達に影響を与えかねないため、幼いうちは使用させたくないと思った。

保育現場で使えるアプリは保育者が使うものと園児も一緒に使えるものがあったとのことで、アプリを使用することの良い面がある反面、子どもには使わせないほうがよいという悪い面についても考えることができたとのことで、広い視野に立って物事を考えることができていた様子だった。

(7) 7回目：保育の現場で使える提案書共有

- ・保育の現場で使用できるアプリを利用することで仕事が効率化し、ゆとりを持ってより充実した保育ができると思った。

自分の将来を見通し、保育現場での活用を見据えたふりかえりが増えてきたことがうかがえた。

(8) 8回目：保育の現場で使える提案書についての意見交換

- ・自分の提案書にコメントしてもらうことで、自分では気づかなかったことや、思いつかなかったことに気づけた。提案書を作って終わりではなく、意見交換を行うことでさらにより提案書になっていくと思った。
- ・他者の提案書を読むことで様々なアプリの存在、活用法を知ることができ、現場に出てから使用していきたいと思った。

福祉心理学科同様に、協働し意見交換をする

ことの良さや必要性に気づいたことがうかがえた。

3.3 全体考察

本授業実践におけるふりかえりを分析した結果からは、単にスマートデバイスの特定のアプリの操作にとどまらず、自ら活用の仕方を創意工夫し、それを他者と共有し議論することにより、スマートフォンのよりよい活用法の会得のみならず、プレゼンテーション技法の会得へとつなげていった様子がうかがわれた。これは、学士力でいうところの「情報リテラシー」のほかにも、「コミュニケーション・スキル」、「論理的思考力」、「問題解決力」といった汎用的技能、および「自己管理能力」、「チームワーク」、「市民としての社会的責任」といった態度・志向性が醸成された可能性が高いとみてよいだろう。

4 おわりに

本授業実践において、高等教育におけるスマートデバイスを活用した情報リテラシー教育について、より高い授業効果を引き出すことを目的とした授業設計を行い実践した。履修者によるふりかえりを分析した結果、設計時の到達点に達したとみることができる。ただし、ふりかえりはあくまでも履修者の主観に過ぎないことから、今後は質問紙調査を行うなど量的な分析を行い、授業効果の測定と授業設計の改善が必要である。

本報告は、桑木ら（2019）をもとに加筆修正したものである。

参考文献

- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Springer.
- Kolb, D.A.(1984).Experiential learning: Experience as

- the source of learning and development. FT press.
- 桑木道子、酒井創、堀田龍也、& 和田裕一. (2019). 大学初年次におけるスマートデバイスを活用した情報リテラシー教育の試み. 情報処理学会研究報告コンピュータと教育 (CE)、2019(10)、1-8.
- 総務省. (2017) 平成 29 年版情報通信白書.
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/pdf/n4200000.pdf>(アクセス日 2020/01/13)
- 総務省. (2018) 平成 30 年版情報通信白書.
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/pdf/index.html>(アクセス日 2020/01/13)
- 三宅なほみ、益川弘如、& 望月俊男編. (2014). 21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち. 北大路書房.
- 文部科学省. (2017、2018). 平成 29・30 年改訂 学習指導要領、解説等. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm(アクセス日 2020/01/13)
- 文部科学省. (2017). 平成 29 年改訂 幼稚園教育要領.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf
- 文部科学省. (2019). 教育の情報化に関する手引き.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html(アクセス日 2020/01/13)
- 文部科学省. (2019) GIGA スクール構想の実現について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm (アクセス日 2020/01/13)

制 作

絵画制作・展覧会出展

古畑雅規



「空港萌え」 F30 (72cm×91cm)



「最後のBANSAN」 F6 (32cm×41cm)



「妖怪通り」 F4 (24cm×33cm)



「アニマル晩餐会 1」 15号 (42cm×80cm)



「冠ネコ」 F3 (27cm×22cm)



「フラワース」 F0 (18cm×14cm)



「revolution process」 F20 (60cm×72cm)



ペン立てオブジェ 樹脂粘土で制作したペン立て 高さ 12cm



オブジェ 9cm×9cmのタイルを土台にして樹脂粘土で制作

Box クレイアート

独自につくりあげた2.5Dの世界。

奥行き5センチほどの額縁を作り、その中に樹脂粘土で立体を制作し、アクリル絵具で彩色する。

乾燥後、アクリルラッカーや粘土用ニスを使い、より強固で光沢のある作品に仕上げる。

※樹脂粘土：非常にきめ細かく軽い純白の粘土で、3日間ほどの自然乾燥により硬質になる。

2019年 作品数

Box クレイアート 28点

オブジェ (小) 27点

油彩画 15点

作品総数 70点

2019年 三越、伊勢丹など個展回数5回

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (副学長、図書館情報センター館長、短大部教授)

委員 菅野英孝 (名誉理事長、名誉教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、福祉学部教授)

委員 伊藤俊彦 (福祉学部特任教授)

委員 渡辺博志 (福祉学部教授)

委員 杉山雅彦 (福祉学部教授)

事務担当 佐藤 幸 (図書館情報センター業務課長)

福島学院大学研究紀要

第58集

令和2年3月26日 発行

発行者 福島学院大学 研究紀要編集委員会
〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1
電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）
編集補助 佐藤 幸（図書館情報センター業務課長）
PDF 作製 図書館情報センター

