紀 要

第33号

秋草学園短期大学 2016 年

紀 要

第 33 号

目 次

〔論文〕							
幼稚園教諭・保育士の成長過程に関する研究	幼児教育学科		大	熊	美佳	喜子	1
〔論文〕							
樹木から広がる幼児のかかわりの分析②							
- 対象を探るかかわりに焦点を当てて	幼児教育学科	•••••	北	澤	明	子	17
〔論文〕							
保育実習における巡回訪問指導に関する研究							
-保育所における巡回訪問指導のアンケートの全体像を通して	幼児教育学科	•••••	志濃	原	亜	美	41
			丸	橋	聡	美	
〔論文〕							
米国の公衆衛生政策にみる医療専門職の						_	
活用に関する一考察	幼児教育学科	•••••	須	釜	幸	男	51
[論文]							
保育者養成校における「地域子育て支援論」				_			
活動を通じた学生の気づきに関する考察	地域保育学科						69
(3/ 1/)			越	Ш	葉	子	
[論文]							
保育者養成課程における女子大生の	마나다 첫싹시		L=F-		W	→	01
栄養の知識と食事に関する研究	地域保育字科	•••••	惴	4	牛	十	81
[論文]							
調理技術の既習得度と調理実習での	(4)日		717	.1.	#	7	٥٢
学びに関する研究	初 兄教育子科	•••••	4	Щ	系	十	95
[論文] ま示は八掛な利用した地下様件紹振について(2)・							
表面波分散を利用した地下構造解析について(2): 地下構造と表面波分散との対応	州虚况 专学到		見	田玄		治	105
地 1時担こ女国奴刀臥こり刃心	地级休月子件		生	判		1 🗆	100

ィニヘ	-t)
=/==	\/
т пин	

旧制小樽市中学校における吉田惟孝校長の教育思想の影響(2)						
ー伊藤整による吉田惟孝校長評とドルトン・プラン批評を中心として―	幼児教育学科	•••• 松	木	久	子	123
〔論文〕						
ICFの活用に関する一考察:						
保幼小連携におけるインクルーシブ教育システム	幼児教育学科	····· <u>≡</u>	好		力	135
〔論文〕						
基礎学力と専門教育の学業成績との関連について						
- 介護福祉士養成教育について	幼児教育学科	····· <u>=</u>	好		力	155
〔研究ノート〕						
身体表現遊びの効果的な指導をさぐる						
- 言葉がけの分類に着目して	幼児教育学科	塩	崎	みづ	ほ	173
〔研究ノート〕						
早田文蔵の動的分類学説と華厳思想	幼児教育学科	中	村	陽	<u> </u>	183
〔調査報告〕						
学生による地域交流のためのイベント:						
新所沢団地自治会イベント参加報告	文化表現学科	中	西	希	和	189

THE BULLETIN OF AKIKUSA GAKUEN JUNIOR GOLLEGE NO.33 CONTENTS

A Study on the Process of Growth in Kindergarten and Nursery School Teachers		
Mikako Okuma		1
Young children's relationship with nature Meeting trees — Focusing kid's behavior searching trees nature —		
Akiko Kitazawa	•••••	17
Study on supervision for nursery school practical training — Analysis of the questionnaire survey —		
Ami Shinohara•Satomi Maruhashi	•••••	41
A Study of U.S Public Health Policy and Paramedics Yukio Sugama		
	•••••	51
The observation of students'notices through the activities of the local support programs at junior college designed to help both children and parents		
Yu Tsuchiya•Yoko Koshikawa	•••••	69
A study on nutritional knowledge and meal of college female students in nursery school.		
Yoko Hashimoto	•••••	81
A Study on the Cooking Skill Level and the Acquisition of Cooking Skill in Cooking Training		
Motoko Hirayama	•••••	95
Comments on Underground Structure Analysis with Surface Wave Dispersion: 2. Relationship between Underground Structure and Surface Wave Dispersion.		
Osamu Hoshino	•••••	105
The influence of Headmaster Tadataka Yoshida's educational thoughts at the Otaru Junior High School under the old system-part2 — On the focuses of opinions about Headmaster Tadataka Yoshida and the Dalton Plan written by Sei Ito—		
		123
A study on the use of ICF: an inclusive education system in the cooperation between preschools and elementary schools.		
Chikara Miyoshi		135
The relationship between with basic academic skills and professional education at care worker training courses		
Chikara Miyoshi		155

A study on the effective teaching methods for body expression play -focusing on classification of teacher's words-
Mizuho Shiozaki 17
Bunzo Hayata's principles of taxonomy, 'Dynamic System' and 'Kegon-Kyo'.
Yoichi Nakamura … 18
Events for community exchange by students. —Participation report of events hosted by resident's association in Shin-Tokorozawa.
Kiwa Nakanishi 18

幼稚園教諭・保育士の成長過程に関する研究

大 熊 美佳子

A Study on the Process of Growth in Kindergarten and Nursery School Teachers

Mikako Okuma

問題と目的

保育者として働き始めた新人保育者は、どのように成長していくのであろうか。各人がもつ理想の保育者像を目指して、あるいは、目標とする保育者に近づくべく、日々の経験を重ねているといえる。保育者になろうと決意し、実際に現場で働きながら、保育者としてのアイデンティティを形成していく過程について、足立・柴崎(2010)によれば、保育者アイデンティティを形成するためには、保育者自身のたゆまぬ努力はもちろん必要であるが、それを支えるための周囲の人的環境や、勤務システムなどの外的環境が大きく関与しているという。

一方、近年子どもを取り巻く社会環境の変化に伴い、保育者不足は切実な問題となっている。保育者不足の背景には、保育者の離職率の高さがあげられる。幼稚園、特に私立幼稚園において、教員の離職率は高く、特に早期離職の傾向が続いている。文部科学省平成25年度学校教員統計調査によると、小中高等学校の離職率が5%未満に対し、幼稚園は離職率が10%を超えており、離職者における30歳未満の若年層の割合は、小中高等学校で、15%以下であるのに対し、幼稚園では、60%を超えており、勤続年数の短さが際立っている。また、東京都保育士実態調査報告書(2014)によると、保育士登録者を対象とした調査において、保育士又は幼稚園教諭を経験した人の割合は8割で、多くの人が資格・免許を活用し保育に関わる仕事に携わったにもかかわらず、現在保育士として就業中なのは5割強であった。さらに、保育士の退職意向理由として、上位3位は「給料が安い」「仕事量が多い」「労働時間が長い」であり、主に勤務条件に関わる項目が高い割合を示している。続いて、「職場の人間関係」や「職業適性に対する不安」、「保護者対応等の心労」なども一定数挙げられており、職場環境や保育士として自信のなさなども要因として考えられるという。また、結婚や、妊娠・出産、育児を理由として保育士の仕事を辞めた人の割合も、常に上位になっている。こうしたさまざまな事情から、働く期間の平均は全職種では12年を超えているのに対し、保育士の場合は7.6年で、長く続けることが難しいのが現状だ。

先述の東京都の報告書によれば、現在保育士が、就業継続に当たり習得を希望する知識・技術として、「保育実技」、「特別な支援を必要とする子供への接し方」、「保護者との対応の仕方」の割合が高く、続いて「発達心理学」「救急救命」といった内容についても、40%以上の保育士が習得を希望している。保育の専門性を高める上で、経験による技術的な向上だけでなく、子どもの理解をより多面的に深めるための専門知識を継続的に積み上げていくことは欠かせないであろう。保育者の熟達化に関して、高濱(2001)は、経験年数が増すにつれ、さまざまな側面に変化がおき、熟達化のプロセスにおいては、知識量の増加とともに知識の構造化が重要であるとしている。つまり、単に長く経験を積めばよいということではなく、多くの関わりの中から、最も適切な対応を選び出す力を育てる多面的な視点をいかに身につけられるかということが重要なのであり、保育者が熟達するためには、保育者個人の成長だけでなく、保育者同士の育ち合いができるような、働き続けやすい職場環境の構築や、研修の充実などが必要となってくる。

Vander Ven (1988) の保育者の発達段階のモデルでは、具体的な経験年齢は記されていないが、

「段階 1:素人・新任の段階」「段階 2:初任の段階」「段階 3:洗練された段階」「段階 4:複雑な経験に対処できる段階」「段階 5:影響力のある段階」の5つの段階を経て、仕事の質や本人の認知は変化していく。特に新人から初任のころについて、段階 1 は、園のなかでまだ一人前として扱われておらず、場に参加することから学ぶ段階である。段階 2 は、保育者として周りからも認められ、理論や学んだことを保育に活かせるようになってきているが、一方で、他者の要求にしっかりと応えたいという思いから、自己犠牲をしてしまうという現象が生じることがある。こうして、経験を積み重ね、専門性を高めていきながら、より複雑な問題に対処できるように成長していくのである。不安を抱えつつも希望を持って働き始めたに新人保育者が、その専門性を高め、離職せずに、個々が保育者としての成長、発達を続けていくことは、保育の安定性と質を保障することになり、子ど

そこで、本研究では、新人の幼稚園教諭、保育士が経験を重ねることで、保育者として自身の変化をどのように認知しているか、保育者の成長にとってどのような要因が必要であると考えているかなど、保育者としての成長過程を自ら振り返り、その後の保育にどう活かしていくこができるかを保育者の語りから読み解くことを第一の目的とする(調査 I)。さらに、新人保育者と経験者の比較を通して、望ましい保育者像と保育者としての自己評価の違いをから、保育者として求めること、保育の専門性向上のための目標設定の方向性を明らかにし、保育者の成長過程を検討することを第二の目的とする(調査 II)。

調査I

1. 方法

調查対象者

埼玉県所沢市内私立幼稚園・保育所に勤務する幼稚園教諭・保育士

新人 13 名

(2008年度8名, 2009年度2名, 2010年度3名:四年生大学卒5名, 短期大学卒8名)

2年目保育者6名(2009年度6名:四年生大学卒1名,短期大学卒5名)

3年目保育者 2 名 (2010年度 2 名: 短期大学卒 2 名)

もたちの発達にとっても非常に重要な要因となるであろう。

調查時期

2008年6月~2011年2月

手続き

教諭・保育士に新人時から1年に1回,30分程度の個別面接を行う。面接者は心理学研究者2名で半構造化面接を行った。研究目的や概要,倫理的配慮を伝え,了解を得た後,個室で実施した。面接内容は調査対象者の了解を得てICレコーダーに録音した。

調杳内容

新人保育者への質問項目は、①いつ保育者になりたいと思ったか、②学校で学んだことがどの程

度役立っているか、③学生の頃に抱いていた保育者のイメージ、④どのような保育者になりたいか、 ⑤保育者のモデルはいるか、⑥そのモデルと自分との違いは何か、⑦自分の良いところ、自信を持っ ているところは何か、⑧良い部分を伸ばすにはどうすればよいか、⑨自分の足りないところ、自信 のないところは何か、⑩足りないところはどうしていきたいか、⑪現在の園の満足度、⑫同僚に対 する満足度、⑬先輩のすごいと思うところ、⑭現場で困ったときにどうするか、の14項目である。 2年目以降の保育者への質問項目は、①学校で学んだことがどの程度役立っているか、②前年と 比較して、自分自身が進歩したという実感はあるか、③前年と比べて進歩した原因は何か、④これ からどのような保育者になりたいか、⑤保育者のモデルはいるか、⑥そのモデルと自分との違いは 何か、⑦自分の良いところ、自信を持っているところは何か、⑧良い部分を伸ばすにはどうすれば よいか、⑨自分の足りないところ、自信のないところは何か、⑩足りないところはどうしていきた いか、⑪現在の園の満足度、⑫同僚に対する満足度、⑬先輩のすごいと思うところ、⑭一年間の成功・ 失敗について印象に残っていること、⑮一年間で、先輩に言われて印象に残っている言葉、⑯一年 間で、子どもとの出来事で印象に残っていること、⑪現場で困ったときにどうするか、の17項目

分析方法

回答データを、テキストに起こし、面接者を含む3名の心理学研究者により、回答内容をカテゴリーに分類し、テーマごとにラベルを付けた。調査対象者の一人ひとりの語りを大切にするために、カテゴリー化は最小限とし、経験年数ごとの特徴が損なわれないよう、質問項目から派生した部分にも注目し、保育者の面接時の心情を捉える分析となるよう配慮した。

である。一年前の質問と同じ項目については、前年の自身の回答を伝えてから、回答を求めた。

2. 結果と考察

1)新人保育者

対象者は13名で、全質問14項目のうち、新人保育者のみに質問した項目は、2項目である。1 つめの「保育者になりたいと思った時期」は、中学生・高校生の頃が9名と最も多く、ボランティアや職業体験の影響が強かった。幼稚園・保育所の頃から担任の先生に憧れていた(2名)と夢を持ち続けているものもいた。1名の対象者を除き、大学に入学する以前から保育者になることに迷いはなかった。また、早い段階で保育者を希望していたものは、母親や親族など身近に保育者がいて、その影響を受けていた。次に、「学生の頃に抱いていた保育者のイメージ」としては、12名が優しく笑顔を絶やさず楽しそうというイメージを抱いていた。1名は、幼稚園教諭は教育、保育士は遊びのイメージを抱いていた。

2年目、3年目も継続して同様の質問した項目は、12項目であり、新人時の結果は以下の通りである。「学校で学んだことがどの程度役に立っているか」については、表現・ピアノ・手遊びなどの実技が7名と最も多く、続いて、教育実習(3名)、余裕がないので授業が活かせているかどうかわからない(2名)、小児保健・障害児保育(各1名)となっている。また、教科書通りに行う

のは理想であるが、現場に出てからの方が大事だと思う(1名)という回答もあった。実技や実習など現場での動きに直結する内容は新人にとって安心材料となっていると言える。一方で、指導技術に関する内容について、保育現場に出て自身の技術不足を感じていたり、日々の対応に追われて学校で学んだことを活かせていないと感じているものもあり、講義の内容を忘れてしまったこともあるので、もっと基礎知識としてしっかり勉強しておけばよかったという反省もあった。「どんな保育者になりたいか」という質問に対して、全員が笑顔を絶やさず、優しさと厳しさをもって対応できるような保育者になりたいと回答した。その上で、具体的には、子どもの気持ちを理解するために、話をしっかり聞ける、子どもが安心できるような保育者、保護者から信頼されるようになる、一人ひとりを見ながらも全体を把握できるようになる、など、現在の自分に不足している部分、努力しようとしていることが見えてきた。「保育者のモデル」となっている人は、勤務している園や実習先での先輩保育者など、保育について専門的に学び始めてから出会った保育者をモデルとしてあげる人がほとんどで、いずれのモデルも経験3年以上の保育者であった。「モデルと自分との違い」については、自分は目の前のことでいっぱいになる、子どもの目線に立てない、技術力不足などを含め、保育者としての未熟さを感じており、保育の専門性だけでなく、事務処理など社会人としてのスキルの不足をあげるものもいた。

「自分の良いところ・自信を持っているところ」は、笑顔(5名)、親しみやすさ・優しさ(5名)など、温かく穏やかで明るいパーソナリティに言及するものがほとんどであった。「良い部分を伸ばすために」は、笑顔を絶やさず、挨拶・コミュニケーションを積極的にとることを心がけ、子どもと向き合いながら向上していくことを心がけていた。一方「自分の足りないところ・自信のないところ」としては、子どもへの声かけ、叱り方・喧嘩の仲裁の仕方、全体が見えない、など現場で実際に対処に困っているところ、力不足を感じている内容をそれぞれ回答していた。「足りないところはどうしていきたいか」という問に対しては、子どもにわかってもらえるようにしたい、子どもの様子をよく見る、などがあげられたが、具体的にどうしたらよいかわからないというものがほとんどであった。

次に、「園の満足度」は、仕事内容・人間関係など、不安を持ちつつも、少しずつ慣れてきたことで、全員が肯定的に捉えていた。同様に「同僚の満足度」は、同期とは全員が同様の悩みを抱えていることで励ましあいながら頑張っているということもあり、全員の満足度が高く、先輩とも良い関係が保たれている。その中で、「先輩保育者のすごいと思うところ」としては、早く的確な行動、保護者対応、クラスをまとめる、など全体が見えていることを全員が回答していた。日頃「困ったときにどうするか」という問いに対して、12名は、職場の先輩保育者に相談すると回答していた。一人で考えると回答したものは1名であった。

面接を通して、多くの対象者からは、園への適応の良さが伺えた。新人のため、全体を把握できていないということはあるが、不安や悩みを抱えながらも、日々の保育に一生懸命取り組んでいる姿が明らかになった。複数の質問から、回答として現れたキーワードとして、『一人ひとりの子どもをしっかりと見ながら、全体を把握する』ことの難しさが挙げられていて、先輩保育者との違い

としても、最も感じていたところであった。ピアノや手遊び、実技などと比較しても、経験なくしては身につかない最も難しい一面であり、子どもへの声かけ・子どもをまとめていく力と相まって、保育経験や研修などを通して、時間をかけて培われていくものであり、むしろ新人時にそうした重要性に気づくことが最も大切な要因と考えられる。その意味で、今回の調査対象者全員が、回答が出た質問は違っても、面接を通していずれかの場面で、こうした難しさに言及していたことは、新人保育者として大切な"気づき"経験を重ねている結果と言えるであろう。また、本調査の新人対象者13名のうち、6名は一人暮らしで、中には就職を期に一人暮らしを始めたものもいて、職場への適応も含めて、新しい生活環境への適応は、物理的・精神的に新人ならではの大きな課題となっていた。

なお、本調査対象者のうち、就職後1年となる年度末で退職したものが2名いた。いずれも離職後、別の園で保育者を継続したということだが、面接時に1名は、不安が強く、かなり緊張しており、笑顔もなく、園への適応の低さが若干感じられた。もう1名は、保育に対する取り組みは非常に真面目で、熱意を感じられる一方、笑顔が少く、保育者として働き始めてから、自分の保育についての信念や思い描いていた保育と園の方針のギャップに違和感を感じている様子が伺えた。

2)2年目保育者

対象者は6名で、2年目以降の新たな質問5項目についての結果は次のとおりである。「前年と 比較して,自分自身が進歩したという実感」として,新人時語りから抽出された保育における<技能・ 技術面><クラスの運営><保護者への対応><精神面>の4つの側面について、それぞれ回答を 求めた。<技能・技術面>については、ピアノの弾き歌い、コミュニケーションの取り方、積極的 な声かけ、オムツ換えが早くなった、子どもへの対応、子どもの動きの予測、など対象者がそれぞ れ違った回答をしていた。<クラスの運営>については、行事など園の動きが分かったことで、見 通しを持てるようになったこと、複数の子どもへ目が届くようになったなどが挙げられた。<保護 者への対応>は,全員が自身の進歩を実感しており,対応の仕方がわかるようになってきたと回答 していた。<精神面>では、全員が一年目よりもゆとりを感じており、余裕を持って保育・職場で の人間関係に当たれるようになってきたと回答した。「前年と比べて進歩した原因」としては、一 年間の経験を通して,子どもに対しても,職場でも自分らしさを出せるようになったことが大きい ようだ。「この一年間の成功・失敗」では、成功として、子どもとの関わりがスムーズにいったこと、 行事対応で先輩に褒められたことを上げるものが多く、失敗では、保育の準備不足、行事での配慮 不足、保護者対応での不手際などがあげられた。「先輩に言われて印象に残っている言葉」は、"責 任""失敗""仕事を覚える"などのキーワードが頻出し、仕事への責任感に言及するもの、成長を 期待した励ましの言葉があげられた。「子どもとの出来事で印象に残っていること |は、去年受け持っ た子どもが声をかけてくれたとき (3名)、子どもと楽しく遊んでとき (3名) であった。

新人時に引き続き質問した12項目の結果は以下のとおりである。「学校で学んだことがどの程度 役に立っているか」については、新人時同様、表現・ピアノ・手遊びなどの実技が最も多く、半数 があげていた。続いて子どもの病気やケガへの対応として、小児保健があげられた。

「どんな保育者になりたいか」では、新人時に全員が笑顔や優しさとしていたのに対して、2年目になると、全員が、子どもを成長させられる、子どもが楽しめる、子どもに力を与えられる、など、視点が子ども主体の関わり方に移っていることが非常に特徴的であった。1年間の経験を経て、保育者としての自覚が高まり、学生時代から抱いていた優しい保育者のイメージから、具体的になりたい保育者のイメージが見えてきているといえる。その上で、「保育者のモデル」は昨年と同じ先輩に加えて、新たに関わった先輩保育者をほぼ全員が上げていた。同じ人でも、新たな人でも、身近で一緒に仕事をしている先輩をモデルとしている。「モデルと自分との違い」については、モデルはメリハリがある、けじめがある、子どもに応じた対応ができる、などがあげられており、新人時には全体の様子が見られているという漠然とした表現だったが、先輩の保育の様子をより具体的に捉えられるようになってきたことが伺える。

「自分の良いところ・自信を持っているところ」は、新人時は、明るいパーソナリティに言及するものがほとんどであったが、2年目になると、笑顔や明るさに加えて、子どもがなついてくれる、子どもを楽しませたいと思う気持ちなど子どもとの関わり方に言及する回答がでてきた。さらに、笑顔が増えた、声が大きく通るようになったなど、半数は変化を感じていた。「良い部分を伸ばすために」は、人と関わり良いところを吸収する、新たな資格をとるなど、自分を成長させるための具体的な努力が挙げられた。一方「自分の足りないところ・自信のないところ」としては、新人時よりも回答がより具体的になり、子どもへの声かけでも、新人時は、どのように声をかけていいかわからない、という回答がほとんどだったが、2年目になると、声かけがいつも同じようになってしまう、など自分の保育を分析する力が向上している様子が伺える。「足りないところはどうしていきたいか」ということも、1年の経験を経て、普段から子ども一人ひとりをしっかり見る、問題はその都度解決する、しっかり考えて準備するなど、より具体的な対応策が見えてきているようだ。

「園の満足度」は、6人中5人は、満足していると回答。「同僚の満足度」は、4人は満足・楽になったと回答、2人は目上の人に対する接し方の困惑を感じていた。1年間経ち、職員一人ひとりとの個性や役割が見えるようになり、人間関係がより個別の問題になりつつあることが伺える。「先輩保育者のすごいと思うところ」も新人時とは違い、言葉かけ一つで子どもを注目させられる、行事に対する意気込み、保護者から信頼されているなど、表現もより細かくなり、先輩保育者の動きが、一つ一つ見えるようになってきたことで、学ぶべき点がより具体化してきているようだ。「困ったときにどうするか」という問いに対して、先輩に聞く(4名)、同期や保育者の友人(2名)、保育者ではない家族に相談(2名)であった。

2年目になり、職場での大きな変化の1つに、新人の後輩ができたということがある。そこで1年前の自分の姿を重ねて、自分自身の成長を感じることもあり、一方で、まだ自分は新人に教えられることはないと、成長の途上であることを意識する機会になっているようだ。面接を通して、いずれの質問に対しても、回答内容が、より具体的な行動レベルに及んでおり、1年の経験から、自分の保育を客観的に見るということが少しずつできるようになってきている様子が伺えた。

3) 3年目保育者

本調査では、3年間継続して2名の保育者の面接を実施することができた。そこで、2名の対象者の3年間の変化に着目して、分析した結果をまとめる。保育者 A・保育者 B 両名のプロフィール、主な回答は Table1 の通りである。

保育者 A·B ともに、3年目から幼稚園年中組の担任となり、一人でクラスを運営するようになったことで、責任感が増した一方で、自分らしい保育を自らの考えで展開できる自由度が増したことで、子どもとの関わり方に変化が出てきている。保育者 B では、気になる子への対応が、新人時と着眼点から変化したことを回答しており、そうした自分の視野の広がりは自信にもつながっている。

「子どもとの出来事」についても、2年目では、前年担任だった子どもに声をかけられて嬉しかったなど、保育者として認知されていること・好かれていることを上げていたのに対し、3年目には、両名とも、子どもの成長した姿を具体的な変化とともに回答している。「なりたい保育者像」の回答でも同様の変化が見られ、保育者の目指す姿が、新人時は、それまで自分がイメージしていた保育者像を意識していたが、次第にどのように子どもに関わるかということに関心が向き、3年目には、子どもの成長をいかに助け、支えるか、というように、意識の主体が子どもに移ってきていることが明らかである。

「保育者として自分に足りないところ・自信のないところ」では、保育者 A が 3 年目で、保育の 仕方で、ひとつのやり方しか思いつかず、型にはまっていると感じているが、日々のカリキュラム や保育をこなすことで精一杯だった 1、2 年目にはみられなかった点であり、より自分らしい保育 の工夫を求め、自分の新しい課題を見つけるという点で、経験による成長の証ともいえるだろう。

両名とも、2年目以降は、園の方針や1年間の行事の流れがわかってきたことで、仕事の見通しが立つようになったと同時に、それまでの、言われたことをやる、何でも質問するという立場から、自分なりの保育の考え方、理想が明確になってくることで、保育内容や人間関係における現場でのズレや不満を感じるようになってきている。 特に保育者 A は、2年目から先輩との関係で悩む部分があり、3年目には、一時、離職について真剣に悩んでいた。給与面、持ち帰りの仕事の多さ、といった待遇・処遇面だけでなく、自分で考えて進めていいと言われたにもかかわらず、結果的には自分の進め方は認められず、先輩のやり方になってしまった、細かいことで厳しく指導されることが多い、など保育の進め方の面でストレスを多く感じており、頼りにしている同僚や先輩が翌年度3月末で、退職や異動をすることを知り、就業継続が難しいと感じていたようだ。面談時(2月)も、まだ迷いが残っている状態であった。一方、保育者Bは、3年目になり、主任者向け研修に代理で出席したことが刺激になり、保育者としてステップアップして専門性を深めることに目が向き始めていた。「学校で学んだことがどの程度役に立っているか」に対する回答では、3年目になると専門知識や保育に関わる理論について、大学での授業の振り返りだけでなく、自ら参考文献を探すこともしており、同じものを読んでも、1年目と3年目では読み取り方が違うと回答しており、経験を積むことで、理解が深まることを実感していた。

Table 1 保育者 A・B の語り

		/L * * . \	/L * * P
		保育者A 短期大学卒	保育者B 短期大学卒
		型別人子至 一人暮らし	
担当	1年目	幼稚園年少組副担任	幼稚園年少組副担任
1= =	2年目	幼稚園年少組副担任	幼稚園年少組副担任
	3年目		
昨年と比べて進歩した		幼稚園年中組担任 実成	幼稚園年中組担任
<技能、技術面>		慣れてきて対応がわかるようになった	余裕が出てきた、声かけしながらピアノが弾けるようになっ
2002) 2011		544- 1 C 1747 B 1 1 1 1 5 5 7 1 5 5 7 1	t
ľ	3年目	声が大きくなって、堂々としてきた	一人担任になって、自分なりに考えて子どもと接するように
			なった
<クラスの運営>		時間の使い方に慣れてきた	遅れがちな子どもにも話しかけながら他の子と一緒に行ける
	3年目	毎日しっかり、子どもの様子がよく見える	なるべく一人ひとりと関われるように、自分も行事準備を楽
<保護者への対応>	9年日	伊端字にも受えてもじって 押むてきた	しみながらできるようになった
、床喪有 、 の 刈 心 /		保護者にも覚えてもらって、慣れてきた	電話で緊張せず、伝えたいことが伝えられる
	9十日	電話対応も苦手ではなくなってきた	ミスが続いて、反省している、自分に対して不信感をもたれ ていないかと不安もある
<精神的な面>	2年目	どの先生がどんな人かわかって楽になったが、その人にあわ	一人だけでなく、全体を見られうようになり余裕が出来た
	a fee ES	せた対応で悩むことも	
	3年目	やめようと思った、子どもにきつい言い方をしてしまうこと もあった、 園のやり方についていけないと思うことがあっ	気になった子への対応が、ただ一緒にいるだけ、からより適 切な対応を考えられるようになった、声の大きさも出て積極
		たが、もう少しがんばってみようかと思っている	的に園の活動に参加できるようになった
進歩した原因			
	2年目	去年は流れを掴むことに必死だったが、今は子どもを見られ	今は余裕が出てきて、自分を出せるようになった
		るようになって、自分の保育が少しずつできてきた	
ſ	3年目	一人担任になって,同期の支え,いい仲間に助けられている	一人担任で、責任をもつようになった、だんだん緊張がとけ
			て、楽しめるようになった
1年間の成功・失敗	- 4		I had to see the see the see that the see th
	2年目	成功:子どもがスムーズについてきてくれたとき,喜んでく れたとき	成功:誕生日会の手遊びを褒められた 失敗:作品展で展示の仕方が不適切だった
		失敗:時間配分の失敗	大阪、Frange RのUIが下過気だった
	3年目	成功:子どもが喜んでくれたとき	成功:お遊戯会の成功
		失敗:当日のカリキュラム変更でうまくできなかった	失敗:作品展の名前のつけ間違え
先輩に言われて印象に			
	2年目	初めての行事の係で、失敗を指摘された	作品展で失敗したが、頑張りを見ていてくれてやればできる
ŀ	3年日	- 子どもの前での活動を、「すごくよかった」と褒められたこ	と言われた 保護者対応をもっと大切に、悪い話ほど早く相談したほうが
	0 Г Н	E	良い、そうすればサポートできるからと言われた
子どもとの出来事で月			·
	2年目	去年の担任だった子に声をかけられたこと	そばにいたのに、子どもに怪我をさせてしまった
	3年目	子どもとの関わり、子どもの成長を実感したとき(鼓笛の練	子どもの成長(プールで顔が付けられた、嫌いな野菜が食べ
学校で学んで役立って	こいろっ	習)	られた)
FK (F/// (K =) (実技(ダンス,表現)	特に思いつかない
ľ		ピアノ,ダンス	小児保健(子どもの病気に意識が向き、教科書を見返すこと
			がある)
	3年目	実技(ダンス・表現)	わからないことは、学校の本より、本屋で購入(指導の本など)、本を読んでも一年目と読み取り方が違う
たりたい但本本			こう、 本を読んでも 平日と読み取り分が座り
なりたい保育者	1年日	厳しくも笑顔を絶やさない優しい先生	常に笑顔で、子どもの気持ちに添える先生
ľ		子どもが楽しんでくれる保育をする	子どもと一緒に楽しめる、子どもを成長させられる先生
		子どもが行きたくなるクラスを作りたい,お姉さん的な存在	子どもが楽しく生活して、たくさんのことを学んで欲しい、
m	V - Mr.	になる	子どもに好かれる先生
保育者のモデルと自分		子どもに対して遠慮があり深く入り込めない	モデルは、常に子どもの様子をみている
ŀ	2年目	モデルは、保育のけじめができている	モデルは、吊に士ともの様士をみている モデルはメリハリがある、自分の意見をしっかり持っている
ľ		モデルは余裕があるが、自分は自分のことでいっぱいで、な	言葉かけの細かく、褒める時も子どもの立場になっている
± 0 = ±		かなか近づけない	(自分はそこまでオーバーにできない)
自分の良いところ・自		っているところ 親しみやすいところ	笑顔を絶やさないところ
ŀ		祝 しみやす いところ ピアノ	実顔を細やさないところ 笑顔が増えた、声が大きく通るようになった
ŀ		親しみやすさ、ピアノも好き	保育に自分なりの工夫をした、意識しなくても、笑顔でいら
±0-0-1			れる
自分の足りないところ	1年日	のないところ 自分のいうことけ関いてもらうかい 東かけがらまくできた	子 どもの喧嘩の仲裁 声かけがうまくできかい
	1七日	自分のいうことは聞いてもらえない, 声かけがうまくできない	」ことで空間壁の世級、严かりかりまくできない
ľ	2年目	保護者対応	子どものちょっとした変化に気づけない (体調不良等)
	3年目	型にはまったやり方になりがち、真面目すぎる	保護者との関わり (個人面談になったので)
園・同僚の満足度		W) ,) (T W)	Time to be not be delicated by the or of the filter of the original of the ori
	1年目	楽しいが不安大(一人暮らしも始めたばかりなので疲労もある),同僚は満足	慣れるのに精一杯、この幼稚園はすごい、先輩は怖いこと も、同期は仲が良い
ŀ	2年目	る), 同僚は确定 良くもなく, 悪くもない, 同僚は良いが, 上の人には気を遣	毎日楽しいので満足,年齢の近い先輩には話しかけやすい
Į	·	5	が、上の先輩には身構えてしまう
ſ	3年目	待遇、仕事内容など不満が増えた、支えてくれている人が辞	80%くらい,カリキュラム的にもう少しゆったり保育した
diality - 1 - 2 - 2 - 2		めてしまうので心配	い、苦手な先輩もいるが、聞けば教えてもらえるので良い
先輩のすごいと思うと 		2年目の人でも,すべてのことが行動が早い	△ 仕 ボ ト ノ 目 き ブ い ズ
ŀ	2年日	2年目の人でも、すべてのことが行動が早い 行動の早さ、子どもの接し方	全体がよく見えている 一人担任はすごいと思う
ŀ		要領がいい,先のことまで考えている	代理で出た主任研修で、内容の深さを実感、掃除が徹底して
			いる

両名の3年間の語りから、特に2年目から3年目にかけて、保育の質、子どもの捉え方・関わり方、自分自身の目指す保育者像が、具体化してきているが、その際に、職場で支えてくれる、あるいは手本となる先輩保育者の存在は非常に大きく、厳しくも頼りになると感じるか、自分を受け入れてくれないと感じるかで、その後の成長には大きな差が生じることが示唆される。

調査Ⅱ

1. 方法

調査対象者

埼玉県所沢市内私立幼稚園,保育所に勤務する幼稚園教諭 19名,保育士 10名 (平均年齢 24.6歳.SD7.08)

調査時期

2008年6月

調査内容

「望ましい保育者像尺度」(相澤・喜多濃ら、2006)の72項目を用い、各項目について、「望ましい保育者像」として、「望ましい保育者にとってどの程度大事と思うか」について、「とても大事」から「全く大事でない」の5件法で、現在の「保育者としての自己評価」として、「今の自分は実際のどの程度出来ていると思うか」について、「かなりできている」から「全くできていない」の5件法でそれぞれ回答を求めた。

2. 結果と考察

1)望ましい保育者像

望ましい保育者にとって、本調査では、質問項目数に対する被験者数が少ないため、相澤ら(2006)の「望ましい保育者像尺度」で確認されている 6 因子構造をもとに(Table2)、因子毎の加算平均点を算出し、下位尺度得点($1\sim5$ 点)として分析を行った。

幼児教育・保育の経験による「望ましい保育者像」の違いを検討するために、新人(勤務1年目保育者)・経験1~2年・経験3年以上の3グループに分けて、「望ましい保育者像」を従属変数、「経験年数」を独立変数とした一要因の分散分析を行った。

その結果、「望ましい保育者像」については、経験による 3 グループ間に有意な差は認められなかった(Table3)。ただし、すべての因子において、経験 $1\sim 2$ 年のグループの平均点が高く、新人と 3 年以上の先輩の両方を間近で見ることで、その違いを実感し、望ましい保育者として求めるものが高められると推測される。

Table 2 望ましい保育者尺度

第 Ι 因子「個性の尊重」α=.97 穏やかである 子どもの自主性を尊重する 子どもの個性を理解する

広い視野で子どもの成長を見る 子どもの個性を尊重する

子どもの気持ちになり対応する 大人だけの視点で子どもを見ない

子どものことをよく観察して対応する

結果にこだわりすぎず、過程を大切にする 子どもの意見や言っていることを最後まで聞く

子どもの成長を見守る

子どもの立場で物事を考える

常に子どもの気持ちになって考える

子どもを理解し共感する

子どもたちに愛情を持って接する

親の相談を受け止める

子どもの性格に合わあせて対処する 親と連携し一緒に子どもの成長を見守る

子どもが楽しんだり頑張ったりできるような環境を作る

常に子どものことを気にかける

子どもに信頼される

親との信頼関係を築く

子どもに自分の意見を押し付けない

他の保育者仲間と連携をとって保育に臨む

すぐ手を貸すのではなく、見守ったり子どもに考えさせたりする 子どもの話をよく聞く

広い視野を持つ

子どもに質問をするなど子どもに考える力をつける

第Ⅱ因子「保育者としてのパーソナリティ」α=.92

感受性に富んでいる ユーモアがある 探究心がある

子どもの心を持っている

社交性がある

社会情勢に敏感である

理性があり, 思慮深い

自分の意見をしっかり持っている

気配りができる

保育にけじめをつける

がまん強い

第皿因子「あたたかさ」α=.93

優しい

子どもを好きである

楽しい

元気だる

明るい

温かい 笑顔を絶やさない

園に通うことが楽しいと思わせる

面倒見が良い

上手にほめる

子どもに好かれる

一人ひとりにきちんと声かけをする

子どもの名前を呼びかける

気持ちの良いあいさつをする

健康である

第IV因子「保育の知識・技術」 α = .85

保育の知識や技能が豊富である

クラス全体の様子を把握している 子どもの発達を考えた保育をする

表情が豊かである

日々努力し学び続ける

トラブルが起きた時など, 的確に対処する

第V因子「善悪の指導」α=.81

正しいことや間違っていることをきちんと教える

いけないことをした時にその理由を説明する

善悪の区別をしっかりつける

優しいだけではなく時には厳しく愛情を持って叱る

物事を理由や原因から説明する

友達の大切さを指導する

生活習慣を身につけさせる

第VI因子「常識ある社会性」α=.81

精神的に安定している

責任感がある 言葉使いが正しい

一般常識がある

* a は、相澤・喜多濃ら (2006) による

Table 3 経験年数による望ましい保育者像の平均値と分散分析結果

	新人	1~2年	3年以上	F値
	n=8	n=11	n=10	
I個性の尊重	4.78(0.20)	4.92(0.11)	4.74(0.32)	1.83
Ⅱパーソナリティ	4.34(0.33)	4.67(0.31)	4.36(0.46)	2.43
Ⅲあたたかさ	4.70(0.27)	4.89(0.13)	4.73(0.32)	1.73
Ⅳ保育の知識・技術	4.75(0.28)	4.92(0.09)	4.80(0.28)	1.53
V善悪の指導	4.71(0.37)	4.90(0.14)	4.67(0.28)	2.09
Ⅵ常識ある社会性	4.63(0.27)	4.91(0.17)	4.75(0.35)	2.62

平均 (SD)

2) 保育者としての自己評価

次に、現在の「保育者としての自己評価」について、幼児教育・保育の経験による違いを検討するために、「保育者としての自己評価」を従属変数、「経験年数」を独立変数とした一要因の分散分析を行った(Table4)。

その結果、第 I 因子「個性の尊重」(F (2,26) =5.76, p<.01)、第 II 因子「保育者としてのパーソナリティ」(F (2,26) =3.36, p<.05)、第 IV 因子「保育の知識・技術」(F (2,26) =6.55, p<.01)、第 V 因子「善悪の指導」(F (2,26) =7.91, p<.01) で経験園数による有意な差が見られたため、Tukey HSD 法による多重比較を行ったところ、いずれも、新人<3年以上と有意な差が見られたため、新人時と比較すると、経験3年以上を経過した保育者の自己評価は高くなっていた。第 II 因子「あたたかさ」(F (2,26) =2.87, p<.10),第 VI 因子「常識ある社会性」(F (2,26) =3.37, p<.10) では経験年数による違いは有意傾向が見られた。有意差が見られた因子は、望ましい保育者として必要な要因のなかでも、知識や技術などより専門経験による蓄積が必要な内容であり、調査 I の結果からもわかるように、新人の自己評価が低いのは当然の結果と言える。

Table 4 経験年数による保育者としての自己評価の平均値と分散分析結果

	新人	1~2年	3年以上	F値	多重比較(p<.05)
	n=8	n=11	n=10	, 16	2 === 12 (4 === 7
I個性の尊重	3.16(0.20)	3.55(0.62)	3.86(0.31)	5.76 **	新人<3年以上
Ι パーソナリティ	2.96(0.21)	3.30(0.66)	3.53(0.32)	3.36 *	新人<3年以上
Ⅲあたたかさ	3.68(0.27)	3.90(0.50)	4.16(0.42)	2.87 +	
Ⅳ保育の知識・技術	2.98(0.38)	3.29(0.71)	3.87(0.38)	6.55 **	新人<3年以上
Ⅴ善悪の指導	3.34(0.36)	3.87(0.53)	4.13(0.33)	7.91 **	新人<1~2年,新人<3年以上
VI常識ある社会性	3.34(0.33)	3.23(0.85)	3.90(0.49)	3.37 +	

平均 (*SD*)

+p<.10,*p<.05,**p<.01

3) 望ましい保育者像と保育者としての自己評価の関連

次に、「望ましい保育者像」として、望ましさの程度の評価の違いによる、「保育者としての自己評価」の違いを検討するために、「望ましい保育者像」の6因子の下位尺度得点の平均得点を望ましい保育者像得点とし、全被験者平均点よりも高い"高群"と低い"低群"の2つのグループに分けて、「保育者としての自己評価」を従属変数、「望ましい保育者像」を独立変数とした一要因の分散分析を行った(Table5)。

その結果、第 I 因子「個性の尊重」(F(1,27)=5.80,p<.01)で、望ましい保育者像の高群の方が、得点が有意に高かった。第 IV 因子「保育の知識・技術」(F(1,27)=3.87,p<.10)、第 V 因子「善悪の指導」(F(1,27)=3.18,p<.10)では、有意傾向が見られた。これらの 3 因子は、いずれも保育の指導力・技術の側面と言える。一方、有意な差が見られなかった 3 因子は、保育者自身のパーソナリティにより関わる要因であり、保育の技術的側面を下支えする部分として、本来保育者としての資質を形成するものと言える。こうしたパーソナリティの上に、保育の専門性を高めることで保育者自身も自己評価を高めていくことになるのであろう。

Table 5 望ましい保育者像の高低による自己評価の 平均値と分散分析結果

	低群 n=10	高群 n=19	F値
I個性の尊重	326(0.49)	3.70(0.45)	5.80 *
Ⅱ パーソナリティ	3.10(0.31)	3.39(0.56)	2.19
Ⅲあたたかさ	3.79(0.40)	4.00(0.47)	1.49
Ⅳ保育の知識・技術	3.10(0.64)	3.56(0.58)	3.87 +
Ⅴ善悪の指導	3.59(0.40)	3.93(0.54)	3.18 +
VI常識ある社会性	3.33(0.54)	3.58(0.73)	0.93

平均 (SD)

+p < .10, *p < .05, **p < .01

総合考察

本研究の目的は、保育者自らの振り返りから、保育者の成長に必要な要因を検討すること、さらに、望ましい保育者像と保育者としての自己評価の関連を、新人と経験者の比較から検討することで、保育の専門性を向上するための目標設定のあり方を探ることで、新人保育者の成長過程を検討することであった。2つの調査結果から示唆される知見を以下にまとめる。

本研究の調査対象者は、保育者を目指し、専門知識を学ぶにあたり、それまで自分が接してきた保育者の明るさや優しさに憧れ、自らのパーソナリティや子どもが好きであるという思いから、職業選択の方向性を決め、大学での学びを通して、子どもの発達や保育の技術の基礎を学び、実習を経て現場に出ていた。都筑・白井(2007)によれば、キャリア支援において、自らの過去や未来について思いをめぐらせ、理想や展望を抱く「時間的展望」は、未来志向性や適応性を高める効果があるという。その意味で、大学での学びや、実習での現場経験を通した自己の適性を見極め、将来展望を見つめる機会は、保育者養成の現場に求められる大きな役割といえる。その上で、学生時代の学びは実技や技術に直結するものが、現場に出てすぐに役に立つと感じられる一方で、子どもの発達・教育・保育の理論背景を学び、子どもに関わる様々な視点を広げておくことは、保育者としての経験を積んでから、その意味に改めて気づき、更に自ら学びを深めるきっかけになるなど、保育者の資質を高める上で、重要な役割を持つことが示唆された。

「保育者になる」ということは、いうまでもなく「保育者共同体」のメンバーになるということであり、「保育者」としてのアイデンティティを確立すること(佐伯、2000)であるので、特に新人保育者にとっては、共同体である職場環境の中から、自分のモデルや目標となる先輩を見つけて、保育技術や人間性も含めて自分の中に取り入れながら、自分らしさを構築することが、最初の1~2年の大きな課題といえる。

どの職業でも同じことがいえるが、新卒者は、社会人となって経験を重ねる過程で、技術や知識

を身につけることと合わせて、職業に必要な考え方や捉え方といった認知的側面と職場内外での人間関係について感じる感情的側面のバランスを取りながら成長をしていく。保育の現場では、幼稚園や保育所に勤務をはじめた日から、"先生"と呼ばれるが、新人保育者は自分の未熟さに不安を感じながらも、現場に出るとすぐに先生としての一定の役割を要求されることがほとんどである。子どもとの関わりだけでなく、日々の保育の準備や行事、クラス運営、事務処理も含め、その役割は多種にわたっており、その上、新たな人間関係の中で迷うことも多々ある。西坂(2014)によると、幼稚園教諭が離職を考えた理由について、最も多かった理由は「職場の人間関係」で、次いで「残業が多い」「給与面」となっていた。しかし、理由を年齢別に見ていくと、20~24歳の経験の浅い教諭は、「残業が多い」「保育の行き詰まり」「人間関係」の順であり、自分の保育を構築していくことの難しさが指摘されており、ある程度経験を積んだ教諭と抱える課題や悩みの違いが明らかになっている。自分の保育を構築するには、成功・失敗経験を通して身につけることは大事であるが、その都度、先輩からかけられる励ましや、叱責によって育てられる部分は大きいため、質問のしやすい職場の雰囲気、職員間の連携は欠かせない。新卒者の場合、人間関係も含めた社会人としての適応と同時に、保育の信念・イメージを現場にいかに適応させて行くかも、教諭・保育士の継続には重要な要因であると考えられる。

新人保育者とベテラン保育者では、保育の省察の対象が自己から子どもに焦点化されることが示されている(山川、2009)ように、本研究においても、新人保育者の語りの内容は、自分自身のパーソナリティや技術の向上に目が向いているが、2年目以降から次第に、語りの内容の主体が"子どもが""子どもの"と変化してきた。経験年数による望ましい保育者像に違いは見られなかったことと考え合わせると、保育に携わる者にとってある程度普遍の理想像があるといえるが、経験を重ねることで、保育の専門性を高めるという意味において、自分が保育技術を身につけるということから、子どもにとってどうすることが保育者にとって必要なのかということを常に考えるということに視点が変化していくことが伺えた。

幼稚園教諭・保育士の成長過程を考える上で、保育者が保育における成功経験、子どもとの体験の共有の喜びなどを通して、自分のやりがいや自身の成長を感じることで、自己効力感を高めることは大切であろう。そのためには、先輩や保護者からの評価、子どもの反応などから、少しずつでも保育者として成長していると実感できる仕組みを構築することは不可欠であり、職員間のコミュニケーション、自身の保育の省察を定期的に行うなど、組織的な取り組みが必要となる。また、新人が全体を見られないのは当然のことであるので、子どもを理解し、全体が見られるようになるために、ただ経験を積むだけでなく、どのように配慮すれば良いのか、子どものどういった様子に注意すれば良いのかなど、具体的に意識することが提示されれば、気づきのきっかけとなり、次のステップにつながるであろう。また、自分の進歩した点、足りない点を言語化することで、次に自分はどのように行動したらよいのかが見えてくる。レベルに応じた研修なども役に立つことは、多くの研究でも言及されている。

若手の保育者を育成して、継続して働ける環境を整えることは、保育の質の向上にとっても重要

である。子どもをよりよく理解するということは、保育者自身の成長が深く関わっている。今後は、保育者の成長過程を明らかにするために、保育者のやりがい、自己効力感をいかに高めるかという、保育者の認知的側面の発達に注目した、さらなる検討が必要であろう。

引用・参考文献

- 足立里美・柴崎正行. (2010). 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討 一担任保育者に焦点をあてて一. 保育学研究. 48(2). 213-224.
- 相澤輝美·喜多濃太香·石川理恵·岩木穣·繁多進·青柳肇. (2006). 望ましい保育者とは? ―保育士·教諭,保護者,保育系専攻学生の考えを中心に―. *第48回日本教育心理学会総会発表論文集* 秋田喜代美. (2000).保育者のライフステージと危機―ステージモデルから読み解く専門性―.発達83号.48-52.ミネルヴァ書房
- 喜多濃太香・大熊美佳子・青柳肇. (2009). 幼稚園教諭・保育士の成長過程に関する研究 その 2 幼稚園教諭と保育士の語りによる検討. 第20回発達心理学会総会発表論文集
- 厚生労働省. (2015). 第3回保育士等確保対策検討会 参考資料1 保育士等に関する関係資料 厚生労働省統計情報部. (2013). 平成25年社会福祉施設等調査
- 香曽我部琢. (2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス —展望の形成とその共有化 に着目して—. *保育学研究*, 51 (1). 117-130.
- 文部科学省. (2015). 平成 25 年度学校教員統計調查
- 西坂小百合. (2014). 幼稚園教諭の職業継続の意思と教職経験年数・職場環境の関係. 共立女子大学家政学部紀要, 60. 131-139
- 大熊美佳子・喜多濃太香・青柳肇. (2009). 幼稚園教諭・保育士の成長過程に関する研究 その1 望ましい保育者像尺度による新人と経験者の意識差の検討. 第20回発達心理学会総会発表論 文集
- 大熊美佳子・喜多濃太香・青柳肇. (2011). 幼稚園教諭・保育士の成長過程に関する研究. 第22 回発達心理学会総会発表論文集
- 佐伯胖. (2000). 学び合う保育者—ティーム保育における保育者の成長と学び. 発達83号. 41-47. ミネルヴァ書房
- 高濱裕子. (2001). 保育者としての成長プロセス―幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達. 風間書房
- 東京都福祉保健局. (2014). 東京都保育士実態調査報告書
- 都筑学・白井利明編. (2007). 時間的展望研究ガイドブック. ナカニシヤ出版
- 上山瑠津子・杉村眞一郎. (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63 (4). 401-411
- Vander Ven,K. (1988) .Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In

B.Spodek,O.Saracho,& D.Peters (Eds.) ,Professionalism and the early childhood practitioner (pp.137-160) .New York:Teachers College Press

山川ひとみ. (2009). 新人保育者の1年目から2年目への専門性向上の検討―幼稚園での半構造化面接から―. *保育学研究*, 47 (1). 31-41

樹木から広がる幼児のかかわりの分析② 一対象を探るかかわりに焦点を当てて一

北 澤 明 子

Young children's relationship with nature Meeting trees

— Focusing kid's behavior searching trees nature —

Akiko Kitazawa

1 はじめに

自然とのかかわりは、こどもにとって欠かすことのできないものとして捉えられてきた。なかでも「樹木」は保育の場でよく見られる自然の対象であるということが先行研究から明らかになっており、子どもにとって身近な自然の対象となっている^{1・2・3)}。しかし、樹木と子どもがどのように出会いかかわっていくのかということについては、「ままごと」「観察」のように大枠で捉えたもの⁴⁾ はあるが、具体的な事例からの検討がなされていない。

前稿ではこれらの課題から「自然とかかわるこどもを捉える視点―樹木から広がる幼児のかかわりの分析を通して①―」という題で、「樹木」と子どもがどのように出会い、かかわりを広げていくのかについて事例収集を行い、収集した760事例の分析からそのプロセスを明らかにした(図1)。本稿では、樹木とのかかわりのなかの「対象を探るかかわり」に焦点を当て、具体的にどのようなかかわりが見られたのかについて明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

本研究では、こどもが自由に自然の対象である「樹木」と出会い、かかわりを広げていくことのできる場として、1年を通して自然のなかでの活動を行っている Y 県 H 市にある「森のようちえん P」を対象施設に選定し、観察による事例収集を行った。「森のようちえん P」は一日のほとんどを野外で過ごすこと、与えすぎない保育、待つ保育を行うことを団体の理念としている認可外幼児教育施設である。

観察の期間は、H23年3月~H24年3月までの隔週、1日または2日間ずつとし、H23年度に対象施設に在籍していた全園児32名(年少児9名・年中児11名・年長児13名・その他2名)を対象に1年間で計33回の観察を行った。

データの収集については、こどもが自由に自然の対象と出会いかかわる姿に焦点を当て、保育の中で観察を行い、データの収集を行った。収集方法としては、フィールドノートを作り、自分の限で記録することを基本とするが、野外での活動であるため、デジタルカメラ・ビデオカメラでの撮影に加え、ICレコーダーで、補助的にこどもの声を拾うこととした。それらのデータから詳細な会話を起こし、フィールドノートに記録するとともに、それらの事例を760事例に分類し、分析を行った。

3 調査結果

1年間の観察により収集した「樹木」とかかわるこどもに関する 760 事例を対象に、「樹木」とこどもがどのように出会い、かかわっていくのかについて分析を行った。その結果、「樹木」とのかかわりのプロセスは図 1 (p 20) のようになった。具体的には、760 事例から見られた「樹木」

との出会いはすべて視覚的な出会いを果たしており、そこから図1のカテゴリー【1】~【5】のようなかかわりが広がっていく様子が見られた。

また、前稿にて報告したようにカテゴリー【1】で「樹木」を含む対象と視覚(嗅覚・触覚・嗅覚)的に出会い、様々な情報を一時的に取得したこどもたちは、対象の大きさや形・性質などにより、カテゴリー【2】の所有・収集の行為後、その対象と更にかかわる姿が総事例数の 84%である 652 事例観察されたため、カテゴリー【3】として分類をした。このかかわりを分類する際の枠組みを決めるにあたって「こどもの遊び」についての先行研究を検討したが、先行研究ではこどもの行為を既存の遊びの種類などで分類しており、本研究のこどもが「樹木」という対象と出会い、かかわるプロセスについて明らかにするために適切なものがなかった。そのため、既存の枠組みは使用せず、事例で見られたこどもの行為を「樹木」とどのようにかかわっているのかにより、以下表 1 のように、カテゴリー【3 -①】~【3 -⑤】の五つに分類をした。本稿では、652 事例のうち 209 事例(全体の約 30%)見られたカテゴリー【3 -①】の「対象を探るかかわり」について具体的に報告をする。

表1【3】事例数

行為カテゴリー	事例数
【3-①】対象を探るかかわり	209
【3-②】対象を利用した身体行為	101
【3-③】イメージや造形活動を伴う対象へのかかわり	198
【3-④】目的達成のための道具としての対象の使用	127
【3-⑤】場(空間)としての対象の利用	17
출 	652

図1 「樹木」との出会いからかかわりまでのプロセス 対象との出会い :空間の探索や目的的な移動により、「樹木」を含む対象と出会う 樹木との視覚 他の対象との視覚 (嗅覚・触覚・聴覚)的な出会い (嗅覚・触覚・聴覚)的な出会い 【1】対象の知覚⇒対象の一次的な情報の取得 ①対象の種類(樹種・部位) ②対象の持つ特徴(特性) ·対象の形 対象の大きさ(長さ・高さ・太さ) 対象の色 ・対象の感触 ③対象の変化 ※知覚とは 対象の性質の変化 生活体が(感覚)受容 対象の四季の変化 器を通して、外界の事 ・自然現象による対象の変化 象や事物および自己 ・生きものなどの生きる場としての対象の変化 の状態を直接的・直感 的に捉える働き、およ びその過程をさす。 報告·共有 発見(気付き)を他者へ報告・共有する 発生したイメージを他者への報告・共有する かかわりのイメージの発生 【2】所有・収集のための行為 ①知覚した情報からイメージの発生 ②持っている対象へのイメージの発生 対象を持つ・集めるなど自らの側に ひきよせ共にあるための行為 ③先にあったイメージの適用 【3】視覚(嗅覚・触覚・聴覚)から得た情報に誘発された対象とのかかわり 【3一①】対象を探るかかわり ・対象の感触・匂い・味・構造・種類・性質・形・大きさ(長さ・太さ・高さ)・音などを探るかかわり 【3一②】対象を利用した身体行為 ・対象から誘発される身体行為を楽しむ ・対象に働きかけを使って自らの身体行為や対象の動きを楽しむ遊び ・対象を使った課題をを伴う身体行為への挑戦 [5] 【3-3】イメージや造形活動を伴う対象へのかかわり 危険を伴う経 ・対象にイメージを付与してふりの行為をする(一人で⇒複数でのごっこ遊び) 験・危険につい ・イメージの具現化のための素材・材料として対象を使う:様々なモノを組み合わせてイメージしたモノを作 ての共有 る・飾る ⇒作ったモノで遊ぶ(一人で⇒複数で) 【3-④】目的達成のための道具としての対象の使用 ・対象の持つ特性利用し対象を使うことで目的の行為を行いやすくする、可能にするための道具として使用 する 【3-⑤】場(空間)としての対象の利用 ごっこや表現のための場 対象を置く場 対象の収集のための場 【4】対象への価値 づけ 対象の二次的な情報を取得⇒対象への認識の深まり・樹木という概念の形成 対象への特別な価 対象とかかわることにより、対象の二次的な情報を取得する 値を付与 (対象の種類・感触・匂い・味・構造・形・大きさ・色・動き・変化・音・ 自然事象や他の生きもの・自然物との関係・空間と対象 ⇒自分のモノという気 の関係など) 持ち(所有・特別) ·他者へのプレゼント 取得した情報を他者へ報告・共有する

— 20 **—**

3-1 カテゴリー【3-①】についての分類

対象の一次的な情報から誘発されたかかわりの一つめとして 209 事例が観察されたカテゴリー【3 -①】「対象を探るかかわり」の事例をその行為ごとに読み解き、分類・整理した。その結果が表2となり、これらの事例について、具体的なかかわりや、対象とかかわる際にどのような点に注目し情報を取得しているのかという観点から分類したものが表3となる。また、この「対象を探るかかわり」は、図2のように年少・年中・年長とどの学年でも見られた。

表2 【3-①】対象を探るかかわり-209事例

行為	部位	事例	事例数
・対象 (実) の色・大きさ・形・変化などの観察・他の生き物との関係についての語り	実	[4 - 76] [6 - 46] [6 - 54] [6 - 84] [6 - 85] [7 - 1] [7 - 2] [10 - 75] [10 - 76] [10 - 77] [10 - 80] [11 - 49] [12 - 18] [1 - 35]	14
・対象(木の棒)の色・長さ・形・状態などの観察	木の枝(落)	[5 - 37] [6 - 13] [6 - 15] [6 - 52] [7 - 28] [7 - 29] [10 - 18] [11 - 70] [1 - 19] [1 - 35] [2 - 6] [2 - 39] [2 - 43] [3 - 35]	14
・対象 (葉) の色・形・大きさなどの観察	葉	[6-115][3-2]	2
・根の観察	根	[7-7]	1
・種の観察	種	[11 - 61]	1
・木の棒の長さを利用したマジック・クイズをする	木の枝 (落)	[6 - 77] [6 - 124]	2
・木の棒を並べて長さを比べる	木の枝 (落)	[7 - 14] [10 - 58] [10 - 82] [12 - 3]	4
・ウメの木に登る他児の身体行為の観察	木全体	[4-3] [6-27] [9-1]	3
・木の虚や穴に生き物がいるかを観察する	幹	[4-62] [5-27]	2
・木の虚にたまった雨水の観察をする	幹	[5 - 52]	1
・木々の揺れを観察し揺れている	木全体	[4-78]	1
・対象(ウメの花)の匂いをかぐ	花	[4-13] [4-39] [4-56] [4-85]	4
・対象(アブラチャンの実)の匂いをかぐ	実	[6 - 91] [6 - 95] [6 - 129] [6 - 130] [9 - 13] [9 - 14] [9 - 15]	7
・対象(コナラの実)の匂いをかぐ	実	[9-31]	1
・対象(葉)の匂いをかぐ	葉	[6 - 116]	1
・対象(木の棒)を触わり感触を確かめる	木の枝 (落)	[4-5] [5-10] [6-6] [6-21]	4
・対象(実)を触り感触を確かめる	実	[4 - 50] [6 - 2] [9 - 34] [10 - 16] [10 - 87]	5

幹・樹皮	[6-29] [9-2]	2
葉	[2-46] [3-4]	2
葉	[10 - 89] [10 - 90]	2
実	[6 - 68]	1
の枝 (落)	[6 - 98]	1
・葉・木	[4 71]	1
7枝(落)	[4 - 71]	1
の枝 (落)	[4 - 18] [11 - 63]	2
葉	[6 - 96] [11 - 46]	2
実	[6 - 92]	1
実	[6-33] [7-3] [7-11] [7-13]	4
木の枝 (蒸)・華	[10 - 3] [11 - 67] [1 - 48]	3
葉	[6 - 100] [11 - 12]	2
:の枝 (落)	[10 - 10]	1
実	[6-1]	1
の枝 (落)	[5-8] [6-102] [7-31] [10-17]	
の樹皮	[10 - 26]	5
≟・まきの	[5 - 12] [10 - 55] [11 - 8] [11 - 24]	8
樹皮	[11 - 76] [1 - 39] [3 - 18] [3 - 33]	
実		6
の枝 (落)		7
幹	[6 - 112]	1
葉		4
の枝 (落)	[6 - 57] [6 - 119] [12 - 53] [1 - 14]	6
根	[3 - 16] [6 - 116]	2
実	[6 - 22] [9 - 33]	2
葉	[11 - 21]	1
根	[11 - 32]	1
:の枝 (落)	[4 - 51] [4 - 53] [4 - 67] [5 - 20] [9 - 43] [1 - 11] [2 - 36]	7
	葉葉葉 (x) (x)<	葉 【2-46】【3-4】 葉 【10-89】【10-90】 実 【6-68】 の枝(落)【6-98】 :・葉・木 (4-71】 の枝(落)【4-71】 の枝(落)【4-18】【11-63】 葉 【6-96】【11-46】 実 【6-92】 実 【6-92】 実 【6-33】【7-3】【7-11】【7-13】 木の枝 落)・葉 【10-3】【11-67】【1-48】 葉 【6-100】【11-12】 の枝(落)【10-10】 実 【6-1】 の枝(落)【5-8】【6-102】【7-31】【10-17】 の樹皮【10-26】 :・まきの【5-12】【10-55】【11-8】【11-24】 樹皮【11-76】【1-39】【3-18】【3-33】 【6-94】【9-18】【9-19】【9-30】 【10-27】【1-37】 の枝(落)【5-16】【9-8】【10-4】【12-15】 【1-2】【1-2】【1-20】【1-22】 幹 【6-112】 葉 【5-25】【12-52】【1-13】【1-41】 【1-15】【1-16】 根 【3-16】【6-116】 実 【6-22】【9-33】 葉 【11-21】 根 【11-32】

・葉をこする・他のものにこすりつける	葉	[6-97] [6-103] [6-127] [9-54]	4
・樹皮に他のものをこすりつける	樹皮	[9 - 56] [10 - 1] [10 - 92]	3
・木の枝(落)を丸める・折り曲げる	木の枝 (落)	[6 - 101] [6 - 128] [9 - 12]	3
・つるを伸ばす・縮める・形をかえる・ 丸める	つる	[6-71] [9-5] [3-3]	3
・葉を丸める	葉	[12 - 17]	1
・木の棒で他の自然物 (石・木の幹・地 面など) をたたき音や動きを探索する	木の枝 (落)	[4-8] [4-24] [5-13] [5-19] [6-118] [9-11] [9-59] [11-19] [1-10] [1-44] [1-51]	11
・木の枝(生)を揺らしてみる	木の枝 (生)	[5 - 28]	1
・木の枝(生)を揺らし花や雨のしずく を下に落とそうとする	木の枝 (生)	[4-36] [6-76] [2-4] [3-34]	4
・木の幹を揺らしてみる	幹	[4 - 20]	1
・葉を散らす・投げる	葉	[4-27] [3-6] [3-22]	3
・木の棒をまわす・引っ張る・しならせる・ リズミカルに動かす	木の枝 (落)	[9 - 10] [10 - 88] [2 - 26] [2 - 51]	4
・つるを引っ張る・しならせる	つる	[9-16] [3-1]	2
・種を落としてみる	種	[11 - 62]	1
・切り株を何人かで運ぶ	切り株	[5 - 54]	1
・雨に濡れた落ち葉をスコップで運ぶ	葉	[9-44]	1
・重い木の棒を抱えて運ぶ	木の枝 (落)	[1 - 23]	1
・倒木を何人かで運ぶ	幹	[3-5]	1
・アブラチャンの実を鼻の穴に入れてみる	実	[6 - 90] [6 - 106] [6 - 108] [9 - 20]	4
・木の棒を他のものに入れる(穴・たらい)	木の枝 (落)	[4 - 22] [4 - 23] [12 - 33]	3
・つるを地面の穴に入れる	つる	[12 - 32]	1
・木の棒に葉をさす	木の枝 (落)・葉	[6 - 99] [9 - 55] [10 - 12] [10 - 41] [11 - 3]	5
・木の枝と幹の間に木の棒を置き固定し ようとする	木の枝 (生・ 落)・幹	[1 - 29] [1 - 32]	2
・木の棒のまわりに落ち葉をくっつけようとする	木の枝 (落)・葉	[10 - 37] [2 - 55]	2
・木の棒で葉を揺らす・さすひっかけようとする	木の枝 (落)・葉	[11 - 18] [2 - 48] [2 - 50] [2 - 56]	4
・クヌギの実を並べ数を数える	実	[10 - 86]	1
計			

表3 【3一①】かかわりの分類

表3 【3一①】かかわりの分類					
番号	かかわりの分類	具体的かかわり	獲得した情報・対象への注目点	事例数	
		・実、木の棒、葉、根、種を観察する	対象の形・色・大きさ(長さ・		
1	対象自体を観察する	・観察後その性質を利用しマジックをする	高さ・太さ・大きさ)・変化・	38	
	・木の棒を並べ観察し長さを比べる	他の生き物との関係			
0	対象とかかわる他児を	上) の上 12 型 7 地 旧 の 点 4 气 为 の 知 <i>房</i>	が免しのようより十	0	
2	観察する	・ウメの木に登る他児の身体行為の観察	対象とのかかわり方 	3	
	対象と他の生き物・自	・木の虚や穴にいる生き物の観察	41.44). 114 O.11. 2 14m). O. 2. 2. 3.		
3 然の事象との関係を観察する		・木の虚にたまった雨水の観察	対象と他の生き物とのかかわ	4	
		・木々の揺れを観察	り方を探る 		
4	対象の匂いをかぐ	・花・実・葉の匂いをかぐ	対象の匂い	13	
_	対象を触る・いじる・・木の棒、実・幹・樹皮葉などを触る・		I I da . D. G. I Minat met a a .		
5			対象の感触・構造・形など	18	
6	対象を踏む	・実・葉・根を踏む	対象の感触・強度・構造など	4	
	対象をくわえる・口に	・木の棒や実をくわえる			
7		・葉を口に当てる・口にはさむ	対象の味や感触	9	
	る・飲む	・実を食べる・加工して飲む			
		・木の棒から葉をとる・葉を破る・木片			
8	対象を分解する	をけずる・実を割る・むく・樹皮をむ	 対象の性質や構造	26	
,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	く・はがす				
9 対象を折る・抜く・ぶ つける・力比べをする	・木の棒・木片をぶつける・折る				
	・木の根を抜こうとする・抜く	 対象の強度	20		
	・葉や木の棒での力比べをする				
		・木の棒を丸める・折り曲げる			
10	対象の形を変える	・つるを伸ばす・縮める・丸める	 対象の形の変化・動き・性質	7	
	7.13(77) € 2.76 €	・葉を丸める	7.73. 7.70 7.50 13.70 13.70		
11	対象で他のものをたたく	・木の棒で石・木の幹・地面などをたたく	対象の出す音や動き	11	
	対象をこする・他のも	・木の棒・葉・樹皮をこする・他のもの			
12	のにこすりつける	にこすりつける	の対象との関係	14	
	17(12) / 1/10	・木の枝 (生)・幹・葉・木の棒・つる・	3743KC 37KW		
13	対象に動きをくわえ	種などを揺らす・散らす・投げる・ま	対象の動き・恋化	16	
10	る・付加をかける	わす・引っ張る・落とす	対象の動き 支巾	10	
		・切り株・倒木・雨に濡れた落ち葉など			
14	対象を運ぼうとする	を運ぼうとする	対象の重さ・変化	4	
		・木の棒や実・つるを地面や鼻の穴・たらいなどに入れてみる			
対色な他のすのと知る	・木の棒を葉にさす・葉にさそうと試み				
15	対象を他のものと組み		対象と他の対象との関係	21	
	合わせる	る・落ち葉をまわりにくっつけようとする			
		, -			
1.0	分布の粉えが	・木の幹と枝の間に木の棒を置いてみる	対色の粉	1	
16	対象の数を数える	・集めた実の数を数える	対象の数	209	
計					

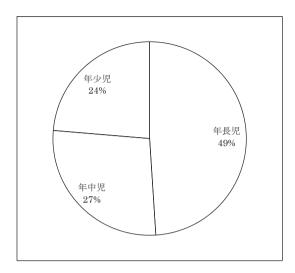


図2【3一①】学年別

3-2 各行為についての説明と事例紹介

次に、カテゴリー【3-①】として分類された「樹木」とのかかわりについて、具体的な事例をあげ説明をする。各事例からは、全身の感覚器官を使い、対象との様々なかかわり方をしながら、こどもたちが「樹木」という対象の形・大きさ・色・性質・味・感触・構造・強度・音・重さ・他の生き物や対象、自然の事象との関係などについて探り、対象への理解を深めていく様子が観察された。以下に表3で整理した16の分類ごとにそのかかわりについて説明をする。

3-2-1 対象自体の観察-38事例

「対象を探るかかわり」において、16 に分類されたこどもの樹木へのかかわりの一つめとして、「対象を観察する」という行為があげられる。この「観察する」という行為は、【3 - ①】のかかわりの中で38 事例と最も多く、対象との視覚的な出会いから対象の一次的な情報を取得した後、その対象への興味・関心から、更に対象に近づき、手にとるなどしてじっくりと観察をする中で、対象の二次的な情報を取得していく姿として観察されている。取得された情報としては、対象の色・対象の変化・対象の大きさ・対象の形・対象の種類・対象と他の生き物との関係などがあげられる。

事例6-85 『ウメの実の大きさ』

日付け: H 23年6月22日

時間:登園後

子ども:年中男児T・KH・年長女児AS・年少女児H

場所:園舎前 天気:晴れ

自然物:ウメの実

かかわり:【3-①】加工した対象との視覚的な出会い \to ① 対象を探るかかわり(対象を観察) \to 対象の大きさの変化 に気づく \to 他児と大きさの変化と今後の見通しについて話 す

≪エピソード≫

前日に雨が降ったことにより、ウメの実がウメの木の下にたくさん落ちている。年中男児Tは、登園後、ウメの木の下に行き、①地面に落ちているウメの実②を拾う③。Tはそのウメの実を持って保育者Mのところに行き、「梅!」と言いながら見せる。④

Tの持っているウメの実を見て保育者Mも「梅!」と言う。 T、持っているウメの実を見て「梅でっかい!」と言う。 T「Mちゃん(保育者)がくれた。梅すごい大きかった」⑤ 保育者M「ほんと。梅なんかすごい大きくなったね」

AS「だって6月くらいからなってるからさ」

保育者M「まだいっぱいなってるね」

KH「うん。6月くらいなったらおいしくなるよ」

保育者M「じゃあまだだったかな?」

KH「うん。そうだよ。」

H「もっともっとこんなに大きくなるよ」

保育者M「えー。こんなに!」

KH「7月になったらこんなにこんなに大きくなるんだよ」⑥

写真1



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を拾う
- ④ 発見の共有
- ⑤ 対象を観察し、対象の大きさ の変化に気づく
- ⑥ 他児と大きさの変化と今後の 見通しについて話合う

3-2-2 対象とかかわる他児の観察-3事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの二つめとして、対象自体の観察ではなく、「対象とかかわる他児の観察により、対象とのかかわり方を探る」という姿が観察された。具体的な事例としては、以下の事例【4-3】に代表されるように、シンボルツリーの「ウメの木に登る他児の姿を観察する」という様子が見られている。この他児の姿の観察

により、対象とのかかわり方を探る場合には、事例【4-3】のように、他児が対象とかかわる様 子を見て、そのかかわり方に興味や関心を寄せ観察をしているという様子が事例からうかがえる。

事例4-3 『木登りの観察』

日付: H 23年4月12日

時間:登園後

子ども:年少男児D

場所:園舎前

天気:晴れ

自然物:ウメの木(シンボルツリー)

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒他児の身体

行為の観察⇒ (憧れへ)

≪エピソード≫

登園し荷物を置くと①、ウメの木に登っている年長児A | ① 園舎前を移動 Sに気付き、ウメの木の下へ移動する年少男児D。②下か らウメの木を見上げる。③ASが登っている様子を見て「す ごい登るの上手だね」 ④と言う。

- ② ウメの木に登っている他児を知覚
- ③ ウメの木とかかわる他児の観察
- ④ 登るという行為への憧れ

3-2-3 対象と他の生き物・自然の事象との関係を観察-4事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの三つめとして、 「他の生き物や自然の事象について観察をすることにより対象との関係を探る」というかかわりが 見られた。具体的には、以下事例【4-62】のように「他の生き物の住処のとして対象を観察する」 かかわりや「雨や風などの自然の事象と樹木の関係を観察により探る」というかかわりが見られた。

事例 4 - 62 『キッツキの穴の発見』

日付け: H23年4月13日

時間:活動中

子ども:年長男児K、年中男児T

場所:森(入り口)

天気:晴れ

自然物:樹木全体、樹木の節、地面から生えている枝

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探

るかかわり (対象を観察)



≪エピソード≫

森へ入りすぐの場所で、保育者がきつつきの穴を発見し 「あーきつつきの穴あった!!」と言う。①

他の保育者も「あー!!きつつき?」と興味を示す。

保育者の声に子どもたちも「え~」と反応する。

K「見たい!!」と反応し、みんながバラ科(樹種不明)の木の周りを取り囲む。まず、年長男児Kが、木のすぐ横に生えている枝に登り、木の真ん中あたりにある穴をのぞきこむ。②

保育者Mは、後ろから「卵あるー?」と聞く。

<u>K「あった!」と言う。</u>③「おお~」と驚いた声を出す子がいる。Tが「みたーい」と言うと「みたーい」「みたーい」とこどもたちが言いながら、木のまわりを囲んで、Kの様子を見る。

保育者「みたいね」こどもたち「みたいみたい」と言いながら、 Kの後ろに何となく並び順番に穴を見ていく。

- ① 木の幹に住む動物の住か(き つつきの穴)との視覚的な出 会い
- ② 対象を探るかかわり (観察する)
- ③ 卵の発見、木の幹と他の動物 の関係の認識の深まり

3-2-4 対象の匂いをかぐ-13事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの四つめとして、カテゴリー【1】で取得した情報をもとに「対象の匂いをかぐ」という嗅覚を使うかかわりが観察された。具体的には、以下の事例【4-13】に代表されるようなウメの花・アブラチャンの実などの匂いが強い対象とのかかわりにおいて、この行為が観察された。

事例 4-13 『ウメの花の匂い』

日付け: H 23 年 4 月 12 日

時間:朝の会

子ども:朝の会への参加者

場所:ビニールハウス

天気:晴れ

自然物:ウメの花

かかわり:【3 -①】対象との視覚的な出会い⇒①対象の匂

いを探る⇒匂いを共有



≪エピソード≫

各自登園後、ウメの花が咲いていることを発見する。①

②ウメの花の匂いに気づき匂いをかぐ③

- ビニールハウスでの朝の会にて-

保育者「今日は梅の花が・・」

子どもたち「咲いてるー」「咲いたー」

保育者「咲きました~!」

こどもたち「いい匂い」④と言う。

- ① 園庭を移動
- ② ウメの花との視覚的な出会い
- ③ 対象の匂いを探るかかわり
- ④ 知覚した情報(ウメの匂い)を共有

3-2-5 対象を触る・いじる・かき混ぜる-18事例

「対象を探るかかわり」において、16 に分類されたこどもの樹木へのかかわりの五つめとして、「対象を触る・いじる・かき混ぜる」など「手」を使い対象を探るかかわりが 18 事例見られた。それらのかかわりから取得する二次的な情報としては、事例【3-4】のように、対象を触ることにより取得された「つるつる」「ちくちく」「くすぐったい」「痛い」などの感触や対象をいじることにより取得された対象の構造や形などの情報があげられる。

事例3-4 『チクチクの葉』

日付け: H24年3月8日

時間:活動中

子ども:年長女児AY・K・MI

場所:川

天気:晴れ

自然物:カヤの葉

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探るかかわり(カヤの葉を触ってみる)⇒感触の共有(痛くない)

≪エピソード≫

川の入り口のところに育っていないため $50 \sim 60$ cmの高さのカヤの木がある。カヤの葉はこどもたちの腰より低く触れる位置である。①②

年長女児AYはその葉を触りながら、観察者とKに「これできる?ぎゅって。」それを握ることができるか聞く。③ 観察者「どうかな。」というとAYが手にカヤの葉をのせる。
④ 観察者「おー!ちくちく」



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を探るかかわり (カヤの葉を触る)
- ④ 感触の共有
- ⑤ 感触についての語り

AY「AYは全然大丈夫。Mちゃん、ねーやってごらん」 と保育者MSの手をつかみ葉の方に持っていく。

保育者MS「いたっっ」④

AY「全然。やってみて」

K「ほんとだ全然痛くない」

保育者MS「えー痛いよ~」

AY [いたくない] K [いたくない]

観察者「ちくちくするよ~」

3-2-6 対象を踏む-4事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの六つめとして、「対象を踏む」という「足」を使い対象を探るかかわりが観察された。この「踏む」というかかわりから、以下事例【6-22】に代表されるように、対象の感触や強度、踏んで対象を割ることによる対象の構造などの二次的な情報を取得している様子が見られた。

事例6-22 『ウメを踏む感触』

日付け: H23年6月9日

時間: 昼食後

子ども:年少男児T

場所:園庭

天気:晴れ

自然物:ウメの実

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探

るかかわり (ウメの実を踏み割る)

≪エピソード≫

年少男児T、パン焼きの活動中、火当番が火をつけている間に、園舎の方に歩いていく。①園舎の手前の梅の木の下に行き、立ち止まる。地面にウメの実が落ちていることに気づき、②長靴で踏んでみる。③一度そっと踏み、だんだん足を高くあげて、強く梅を踏みつける。④何度も踏むとだんだん割れてくる。その様子を見て、再び踏む。



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 足で対象を探るかかわり
- ④ 探り方の変化

3-3-7 対象をくわえる・口に当てる・はさむ・食べる・飲む-9事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの七つめとして、「□」を使い対象を探るというかかわりが観察された。以下事例【11 - 46】に代表されるように、「□にくわえる・当てる・はさむ」などのかかわりから、感触を探るかかわりと実際に対象を「食べる・なめる」などのかかわりにより、味を確かめるというかかわりに分けられる。樹木の対象には食べることのできる対象とできない対象があり、森には毒性のものもあるため、対象施設では森での約束の一つとして「おいしそうなものがあっても勝手に食べない」ということを共有している。しかし、事例【7 - 11】のように、保育者と一緒に食べることのできる実を採り「食べる・加工する」などの経験を積むなかで、食べることのできる対象について見分けることができるようになる様子が見られた。また、経験の少ない年少児では、ふと目に入った対象を「□に入れてみる」というかかわりも見られた。

事例 11 - 46 『葉を口にはさむ』

日付け: H 23年11月30日

時間:朝の会

子ども: 年中女児A

場所:園庭奥木枠

天気:晴れ

自然物:葉(ミズナラ)

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探

るかかわり(葉をくるくる丸め口にはさむ)

《エピソード》

年中女児Aは、朝の会の間座っていたところの近くに落ちていたミズナラの葉などの落ち葉を拾う。①1枚拾い、帽子の間にはさむ。もう1枚反対側にはさむ。目の前に重なるようになる。もう1枚拾い耳のところにもはさむ。しばらく葉をつけたまま朝の会に参加していたが、目のところの葉っぱをとり、くるくると丸める。その後、葉っぱを口にはさむ。②口からだし、地面にその1枚は捨てる。

写真6



対象との視覚的な出会い 対象を探るかかわり (葉を丸め、口にはさむ)

事例7-11 『木イチゴ狩り』

日付け: H 23年7月7日

時間:昼食後

子ども:年長男児Y・年長女児M・A・年中男児T・Z・A・

年少男児Y

場所:園舎裏

天気:雨

自然物:木イチゴ

かかわり:【3 -①】対象との視覚的な出会い⇒対象を採る ⇒①対象を探るかかわり(採った実を食べてみる)

≪エピソード≫

保育者Nとこどもたちは、ブルーベリー畑にいっていたが、戻ってくると「今度は木苺見に行こっか」と園舎の裏に行く。①先に年中男児T、Z、年長男児Y、年長女児Mが保育者Nについていき、後ろから年中男児A、年少男児Y、年長女児M・Aが観察者と一緒に行く。

T「(木苺が)あったぁ」② 保育者N「あった?」

M「みんなこっちにもあるよ。」

T「ここしゃがむんだよ」といいながらみんなで奥のほう にいく。

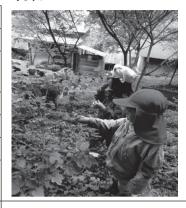
Z (こんでいるので反対側に来て)「こっちで食べよう」

AS「いいとこあったよこっちおいで」

Z「これはあまい、こっちすっぱい」

実をとって食べるこどもたち。③④

写真7



- ① 保育者から対象を採りにいく という提案
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を採る
- ④ 対象を探るかかわり(採った実を食べてみる)

3-2-8 対象の分解-25事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの八つめとして、「対象を分解する」というかかわりが見られた。具体的には、以下事例【10-3】に代表されるように「対象をとる・破る・削る・むく・はがす」などの行為から対象の「性質」や「構造」などを探っている。

事例 10 - 3 『朝の会の自然物①』

日付け: H 23年10月11日

時間:朝の会

子ども:年長女児AS

場所:園庭奥の木枠

天気:晴れ

自然物:葉付きの栗の木の枝

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探るかかわり(対象の分解:木の枝から葉をはずし地面におとしていく)

≪エピソード≫

朝の会の前に、荷物置き場付近で遊ぶ年長女児AS。栗の葉付きの枝が落ちているのを見つけ拾う。①

その葉っぱを持ち、園庭奥の木枠まで行く。③

朝の会に参加する。朝の会の間、栗の葉を枝から採って下 (地面) におとしていくAS。④ほとんどおとし、葉が何枚 かになったところで枝も地面に捨てる。

写真8



- ① 対象との視覚的な出会い
- ② 対象を拾う
- ③ 対象を持ち、朝の会へ参加
- ④ 対象を探るかかわり(対象の分解:木の枝から葉をおとしていく)

3-2-9 対象を折る・抜く・ぶつける・力比べをする-21事例

「対象を探るかかわり」において、16 に分類されたこどもの樹木へのかかわりの九つめとして、「対象を折る・抜く・ぶつける・力比べをする」などの行為から対象の「強度」を探るかかわりが観察された。このかかわりは特に、年長男児Kの年間を通した継続的な興味として観察されており、代表的な事例として石などに木片をぶつけ粉々にする」という行為が観察されている。また、この強度を探るかかわりが発展し以下の事例【12 - 52】のように「葉や木の棒で他児と力比べをする」というかかわりも見られた。

事例 12 - 52 『松の葉の力比べ』

日付け: H 23年12月14日

時間:活動中

子ども:年中女児M・年中男児HK・年少女児K

場所:森 天気:晴れ

自然物:松の葉・木の棒

かかわり:【3-2】対象との視覚的な出会い \Rightarrow ①ルールの

ある対象を探るかかわり



≪エピソード≫

年中女児M、森の斜面で松の葉①を拾い②「明子さんこれやろう」と松の葉での力比べをやろうと言う③。

M「負けないぞ~」観察者も松の葉を拾い勝負をする。

観察者負ける。観察者「もう一回お願いします」

M「いいよ」何度も何度もやる。段々と何本も重ねたり、 太い草で勝負したりする。④

年中男児HK、年少女児Kも松の葉で力比べをする。

- ① 対象との視覚的な出会い
- ② 対象を拾う
- ③ 他者と対象を探るかかわりの イメージが湧く
- ④ ルールのある対象を探るかか わり

3-2-10 対象の形を変える-7事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの10個めとして、「対象の形を変化させる」という姿が観察された。具体的には、【6-71】に代表されるように、「対象を丸める・折り曲げる・伸ばす・縮める」などの行為から対象の「形の変化」や「性質」を探るかかわりが観察された。

事例6-71 『木のつる』

日付け: H23年6月21日

時間: 昼食後

子ども:年中男児A・年中男児HO

場所:園舎前

天気:曇り

自然物:木のつる

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探

るかかわり(つるを両手で持ち形を変えて遊ぶ)

《エピソード》

ウメの木の下にいた年中男児A、地面に<u>まがった形のつ</u> るのようなものを見つけ、①拾う。②

園庭の方から歩いてきたHOは、ウメの木の下で細長い木の棒を拾い、Aのつるを見る。Aがそのつるを両手で持って形を変えてみる。③それをじっと隣で見るHO。HOが見ているのに気付き、AはHOに「ぐにゃぐにゃになるんだよ」とつるを両手で動かしてみせる。③



- ① 対象との視覚的な出会い
- ② 対象を拾う
- ③ 対象を探るかかわり (形を変えてみる)

3-2-11 対象で他のものをたたく-11事例

カテゴリー【3-①】として分類した「対象を探るかかわり」の 11 個めとして、「対象で他のものをたたく」という姿が観察された。具体的には、以下の事例【4-8】に代表されるように「木の棒で石や木の幹・地面をたたき、音や対象の動きを探る」という様子が観察されている。

事例4-8 『音の探索』

日付け: H 23年4月12日

時間:登園後すぐ

子ども:年中男児KH

場所:園庭

天気:晴れ

自然物:木の棒(60 c m前後で、40 センチくらいのところで、3つに枝分かれをしている木の棒。枝の太さは、直径5センチほど)・地面に埋まっている大きな石(写真参照)

かかわり:【3 -①】対象(木の棒)との出会い⇒他の対象 (石)との出会い⇒①木の棒で石をたたき音を探索

《エピソード》

年中男児KHは、発見した「つるつるの棒」の感触を他 児やスタッフと共有し、競争の目印として使用したあと、 つるつるの棒を他児に貸すという行為を何度か繰り返す。 その後「つるつるの棒」を持ちながら、①園庭をそのまま 少しぶらぶらする。①そしてウメの木の前の地面に埋まっ ている少し大きめの石を発見する②

その石のそばに行く。③木の棒の枝分かれしている枝の部分を持ち、③木の棒の先を石に打ち付けてみる。④

3回ほど、打ち付けて「何かいい音がしますね」と独り言のようにつぶやく。更にコンコンコンと打ち付けて耳を石に近づけながら音を聞く。⑤

そして、歩いてその少し先にある、他の石のところに行く。 ⑧その石にも同じように、木を打ち付ける。

また歩き、みんなの近く(門のそば)で「どんな音かな~」 と少し大きな声で、言いながら門の近くの石(焚き火スペース)に棒を打ち付ける。⑥



- ① 対象 (木の棒) を持ち、園庭 を探索する
- ② 他の対象(石)との視覚的な出会い
- ③ 持っている木の棒で石をたた くイメージの発生
- ④ 持っている木の棒に地面に埋まっている石に打ち付けてみる
- ⑤ 石にぶつけて対象同士をぶつ けて出る音を探索する
- ⑥ 打ちつける対象をかえ、音の 比較をする

3-2-12 対象をこする・他のものにこすりつける-14事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの12個めとして、「対象をこする・他のものにこすりつける」という姿が観察された。具体的には、以下の事例【9 - 54】のように「対象自体をこする」行為や「他の自然物を対象にこすりつける」行為、「対象を他のものにこすりつける」行為などにより、「対象の変化」や「他の対象との関係」を探るかかわりが見られた。

事例 9 - 54 『朝の会の自然物①』

日付け: H23年9月22日

時間:朝の会

子ども:年長女児AS

場所:園庭奥木枠

天気:晴れ

自然物:三椏の葉

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒①対象を探

るかかわり (葉をこする)

《エピソード》

年長女児AS、朝の会の前に園庭奥の三椏から葉っぱを 10枚以上ぶちぶちと採り、①朝の会に参加する。②朝の会 に参加しながら、その葉っぱをこする。③

写真 12



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を探るかかわり (葉をこする)

3-2-13 対象に動きや付加をくわえる-16事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの13個めとして、「対象に動きや付加をくわえる」という姿が16事例観察された。具体的には、以下の事例【5-28】に代表されるように、「対象を揺らす・投げる・まわす・引っ張る・動かす・落とす」などの行為から「対象の動きや変化」を探っている。

事例5-28 『枝を揺さぶる』

日付: H 23年5月17日

時間:活動中

子ども:年中女児A

場所:森のひろば

天気: 晴れ

自然物:細木の枝

かかわり:【3 -①】対象との出会い⇒①対象を探るかかわり(枝をゆさゆさ揺らす)

《エピソード》

年少女児K・年中女児Aは森の斜面を登り、広場に到着すると広場の大きな岩によりかかり、しばらく他児が遊ぶ様子を眺めている。年中女児Aは、ふと思いついたように、岩の斜面を登りはじめる。Aが登ったのを見て、KもAの後ろから登る。①A「こんな高いとこまで来た」とKに言い、近くにある木の枝②をつかみ、ゆさゆさと揺らす。木の枝が折れて「あっ折れた!」と言う。③

- ① 岩に登ることによる視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を探るかかわり(見る・何かいるかもしれないと考える)

3-2-14 対象を運ぶ・運ぼうとする-4事例

「対象を探るかかわり」において、16 に分類されたこどもの樹木へのかかわりの14 個めとして、「対象を運ぶ・運ぼうとする」という行為が観察された。対象としては以下事例【5 - 54】のように、一人では持つ・運ぶことできない大きな対象を運ぶ姿や、雨に濡れ重くなった葉などを運ぼうとすることにより、「対象の重さや変化」に気づく姿が観察された。

事例 5 - 54 『切り株運び』

日付け: H 23年5月18日

時間:昼食後

子ども:年長男児K

場所:奥山 天気:晴れ

自然物:きりかぶ (樹種不明)

かかわり: 【3-①】

対象との視覚的な出会い⇒①対象を転がし上まで運ぶ

≪エピソード≫

奥山での昼食を食べ終わった年長男児Kは、昼食を片づけ遊びはじめる。急な坂になっている下の方へ行った K。①下の方で見つけたきりかぶ(切ったものの根っこが腐って根っこごことれたようだ)を見つける。② きりかぶを「は~!!」と言い、力を入れながら、両手で押し、転がしてみんなが昼食を食べている上まで運んでくる。③最後の坂から上にあげるには力がいる。



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を転がし上まで運ぶ

近くで見ていた年長女児Mも手伝い、Kが下から押し、Mが上からひっぱり、上にあげる(かなり力がいる)。保育者の保育者N・保育者M、その様子を見て「えー!」と驚く。保育者M「見てKくんすごいよあれ!!」保育者N「いつこんな力が出てきたんだろ」保育者M「ほんとだ~」

3-2-15 対象を他のものと組み合わせる-21事例

「対象を探るかかわり」において、16に分類されたこどもの樹木へのかかわりの15個めとして、「対象を他のものと組み合わせる」という姿が観察された。具体的には、「対象を穴に入れてみる」という探索行為や以下の事例【10 - 12】のように「木の棒に葉をさす・枝に木の棒を固定しようとする」などの行為が見られた。また、対象とのかかわりが少ない年少児では、木の棒のまわりに落ち葉をくっつけようと試みるなどの対象の性質とは合致しないかかわり方から、対象同士がくっつかないという性質に気づくという姿も見られた。

事例 10 - 12 『木の棒に葉をさす』

日付け: H 23年10月11日

時間:活動中~帰りの会後

子ども:年中女児A

場所:森の斜面

天気:晴れ

自然物:木の棒・ホオノキの落ち葉(枯葉)

かかわり:【3 - ①】対象との視覚的な出会い⇒他の対象と の視覚的な出会い⇒①対象を探るかかわり(対象を組み合 わせる:木の棒にホオノキの葉をさす)

《エピソード》

年中女児A、朝の会後、木の棒を1本持ち森の斜面を進む。①歩きながら、同じような長さの木の棒を更に2本拾う。 ②③3本の木を持ち斜面を登る。

A、まっすぐの道ではなく右のほうにそれ、少し険しい道 を選んで上に進む。森の斜面でホオノキの葉(落ち葉で枯 れているもの)を見つけて拾う。④

拾った葉っぱを手に持っていた木の棒にさす。もう1枚拾 う。それを繰り返し5~6枚の葉を木の棒にさす。⑤



- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象を収集
- ④ 他の対象との出会い(ホオノ キの葉)
- ⑤ 対象を探るかかわり (対象の組み合わせ:木の棒に ホオノキの葉をさしてみる)

その棒を持って歩く。その木の棒は園舎まで持ち帰り、自 分のバックのところにさしておく。帰りの会後にその棒を リュックのところに取りに行き、再び持って遊ぶ。

3-2-16 対象の数を数える-1事例

「対象を探るかかわり」において、16 に分類されたこどもの樹木へのかかわりの 16 個めとして、事例【10 - 86】のように、「拾った対象の数を数える」という行為が観察された。このような対象とのかかわりから「数の概念の獲得」につながっていくということが考えられる。

事例 10 - 86 『どんぐり数え』

日付け: H 23年10月21日

時間:活動中

子ども: 年長女児M I

場所:〇センター

天気:晴れ

自然物: くぬぎの実・葉(樹木ではなく地面に生えている葉)

かかわり:【3-①】対象との視覚的な出会い⇒対象の収集 ⇒①対象を探るかかわり(くぬぎの実を並べて、個数を数 える)

≪エピソード≫

朝の会後、Oセンターを歩き、①くぬぎの実を見つけ拾う。 ②③ポケットに入れたり、手に持って歩く。昼食時、地面 に生えている葉を摘み、その上にどんぐりを並べるMI。 観察者に「いっぱい拾ったんだよ。何個かな」と言いなが ら個数を数える。④

- ① 空間の移動による視界の変化
- ② 対象との視覚的な出会い
- ③ 対象の収集
- ④ 対象を探るかかわり(対象を並べて個数を数える)

4 考察

以上のように、カテゴリー【3-①】として分類された209事例を、その「かかわり方」により更に分け、具体的なこどもの姿について事例から説明をしてきた。その結果、収集されたでは、これまで見てきたような16のかかわり方により、こどもが「樹木」という対象の「形や大きさ・色・味・感触・構造・強度・音・重さ・他の生き物や対象、自然の事象との関係」などについて探り、「樹木」という対象について理解を深めているということが明らかになった。

こどもの「物」へのかかわりについては、探索行動・探索活動として誕生直後から開始され、こ

どもの「対物行動」として、先行研究でも詳細にわたり研究されてきている。しかし、そのほとんどが「玩具」や生活のなかで使用する「物」とのかかわりのため、多くの研究において、物の特性に合致する扱いが2歳前後にはできるようになり、そこから物への探索的行動が減少していくという結果になっている^{5・6・7・8)}。しかし、本研究で対象としている「樹木」は、これらの先行研究で扱われているような身近にある「物」や「玩具」とは異なり、樹木自体の姿が多様であり、あらかじめ用途が決められているわけではない。そのため先行研究において、本来物への適切な扱いを身に付け、探索的行動が減少していく年齢とされる3歳以上の幼児においても、本研究で収集された「樹木」とのかかわりにおいては、対象を探るという探索的行動が非常に多く観察されたという結果となった。この結果から、自然物の多様性が引き出す多様ななかかわり方の1つとして、「対象を探る」というかかわりが考えられるということ、またこの「対象を探るかかわり」を積み重ねることによって、自然物や自然の対象についての理解を深まり、自然界全体の仕組みに興味を持つなど、環境教育や科学的な態度や思考の芽生えにつながっていくのではないかと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 小谷幸司・美濃本梨恵子・柳井重人・丸田頼一(2000) 幼稚園の園庭における園児の自然との ふれあいに関する研究 環境情報科学 29(2),66-74
- 2) 石坂孝喜 (1991) 保育環境としての動植物飼育栽培状況について 東京都下三多摩地区保育園のアンケート調査より 日本保育学会大会研究論文集 (44) 676 677
- 3) 井上美智子・無藤隆(2006) 幼稚園・保育所の園庭の自然環境の実態 乳幼児教育学研究(15), 1-11
- 4) 大澤力 (1998) 「環境教育」の視点からみた幼稚園園庭樹木の現状と活用の課題 環境教育 (8) 2,55-63
- 5) 高橋たまき・平出彦仁・前典子・小原三枝子・横山浩司他(1972) 遊びの発達心理学に関する 基礎的研究 日本女子大学児童研究所紀要(1), 25 - 42
- 6) 高橋たまき・杉本真理子・戸田須恵子・伊藤英夫・川田智子 (1979) 物に対するかかわりを中心として 集団遊び場面における幼児の行動分析 (11) 日本心理学第43回大会発表論文集, 462
- 7) 高橋たまき・小山高正・田中みどり他(1983) 遊びにおける対人行動と対物行動の発達 その 1-目的と方法」日本心理学会第47回大会発表論文集,535
- 8) 田中みどり・高橋たまき・小山高正他 (1983) 遊びにおける対人行動と対物行動の発達 その 3-行動の持続性の分析」日本心理学会第47回大会発表論文集,537
- ・井上美智子 (2000) 日本の公的な保育史における「自然とのかかわり」のとらえ方につい 環境教育の視点から 環境教育 VOL. 9 (2), 9-10
- ・井上美智子・無藤隆・神田浩行(2010) むすんでみよう 子どもと自然 保育現場での環境教育実践ガイド 北大路書房

保育実習における巡回訪問指導に関する研究 一保育所における巡回訪問指導のアンケートの全体像を通して一

志濃原 亜 美丸 橋 聡 美

Study on supervision for nursery school practical training

— Analysis of the questionnaire survey —

Ami Shinohara Satomi Maruhashi

1. はじめに

保育実習は、保育士養成校の学生が教科目で学んだ学問的知識と実習という実践の場での学びを融合させ、保育士としての専門性や能力を養う機会である。保育士養成における実習とは、学生が机上で学んだ理論をもとに観察し、体験的に学び、指導を受けることによって実践力を高め、保育士という専門職の理解と自覚を深めていく機能がある。そのようないわば養成の中核をなす保育実習について、様々な研究がなされてきた。保育実習の先行研究の代表的なものとしては、全国保育士養成協議会(2002)¹⁾(2004)²⁾(2005)³⁾による一連の研究「効果的な保育実習のあり方に関する研究」やその集大成である『保育実習指導のミニマムスタンダード』がある。最近の保育実習に関する論文では、保育実習に関する学生の意識を調査した研究(土谷;2007、長谷部;2007)や実習の事後指導を対象とした研究(山田ら;2011)、保育実習の評価に関する研究(佐野;2008)、保育実習指導の内容に関する研究(朝木ら;2014、吉島ら;2014)などがある。実習に関する研究は「独立した対象領域として概念と固有の専門文化を形成しており、保育実習指導の科学化と理論化を志向する」⁴⁾立場で方法論等が展開されている。

保育実習指導には、間接的には実習担当教員による実習指導計画作成、直接的には、事前指導、 巡回指導(訪問指導ともいうが、本稿では巡回訪問指導で統一する)、事後指導、評価面談で構成 されている。保育実習指導は、基本的には学内で行われるが、唯一実習先で行われる指導に巡回訪 問指導がある。

保育士養成校の学生のほとんどが、子どもが好きで保育士を目指し、養成校等で学びを深めるが、実際の保育の現場での実習は、思い描いていた保育士の仕事とのギャップがあるという者や自己の力量不足に悩む者もおり、実習中に戸惑ったり、悩んだりする。実習中の巡回訪問指導は、「実習しているその場で具体的に実習生が抱えている課題を確認し、課題の達成に困難を感じている場合にはその困難さを克服するための力が発揮できるように具体的または直接的に実習生を支える機会」50であり、その内容からスーパービジョンの役割を果たしているといえよう。

スーパービジョンとは、対人援助職に就く者が「価値観・知識・技術を継続して学び、元からそなわっている資質をさらに発展させていくための機会」⁶⁾として重要なものであり、ソーシャルワーク・スーパービジョンとして、全米ソーシャルワーカー協会(NASW)は次のように定義している。ワーカーが「実践における責任主体として、技術・知識・態度・倫理的基準の発展を促進していくことを目的とするところのスーパーバイジーとスーパーバイザーの関係性である」。

保育実習におけるスーパービジョンに関する先行研究は、大塚ら (2012) 7 (2014) 8 の研究がある。大塚らは、保育実習 (施設実習) におけるスーパービジョン体制についての課題を明示し、提言を行っている。その中で大塚らは、保育実習 (施設) に焦点をあてたことについて、施設実習の学生への負担が大きい実習であること、ソーシャルワーカーの機能を持つことになった保育士について今後、社会福祉士と同様の実習体制が求められるのではないかという 2 点を挙げている。

では、スーパービジョンという考えは、どのようにして生まれたのだろうか。アメリカにおいて

ソーシャルワークスーパービジョンが組織的なプロセスとして定義されたのは、1874年に第1回 慈善矯正会議(National Conference of Charities and Correction)で取り上げられたことによる 9 といわれている。アメリカでは、教育分野においても教師の不適格性を証明するための調査と訪問 という名目ではあったが、スーパービジョンが初の試みとして行われ、その後公的に 1654年、公教育の代表者によるスーパービジョン局が公認された 10 、など教育分野でのスーパービジョンの歴史のほうが古いとされている。また、精神分析の領域では、スーパービジョンは、フロイトによって 1902年に正式に開始された 11)。

ソーシャルワークに限らず、対人援助の領域においては、対象となる利用者が一人ひとり違いその援助に答えがない。そのことは、保育所実習であっても施設実習であっても同様であるだろう。また、保育士資格は、保育所の他、多くの児童福祉施設で必置の資格である。保育士の専門性を高めるためには、保育所でも施設でも通用する力量(コンピテンシー)が必要となる。大塚らが指摘するように、施設実習は学生にとっても未知の部分が多く、迷いや不安も大きいのは、事実である。しかし、スーパービジョンの機能を考えれば、保育所であっても福祉施設の実習であっても同様の対応が求められるのではないだろうか。福山(2007)は、「スーパービジョンとは、専門職の業務全般の遂行をバックアップするための職場の確認作業である」¹²⁾としている。これを実習生に当てはめると「実習生の実習全般の課題を確認し、よりよい実習を行うことができるようフォローアップする作業」ということになるだろう。

本研究では、実習中の唯一の指導の場である巡回指導に焦点をあて、学生にとっての巡回指導の意義をスーパービジョンの視点から明らかにしてくことが目的であり、本稿では、保育士養成校の学生に行ったアンケート結果を分析して、保育士養成校での巡回訪問指導の役割と意義を明確にするとともに学生にとって有効な学びの場となる巡回訪問指導の在り方について検討する第一段階である。今回は特に、保育所での実習に焦点を絞って巡回訪問指導の全体像を分析する。

2. 方法

対象:保育士養成校A短期大学の保育所実習 II 終了者 253 名中、回答者 235 名 (回収率 92.9%) アンケート実施時期: 2014 年 7 月 10 日、9 月 24 日

倫理的配慮:対象学生に対し、①データは本研究以外に使用しないこと②得られたデータについて は個人情報の厳重な管理と適切な処理を行うことなどについて、書面と口頭で説明し、 協力を求めた。

3. 結果

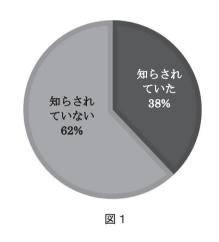
A短期大学では、近隣の実習先では訪問による巡回指導、地方などの郷里での実習は電話巡回指導を行っている。本調査回収時は、13名が郷里での実習、222名が訪問での巡回指導を受けた。巡

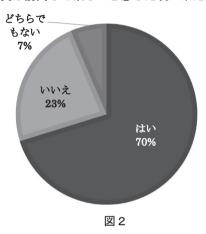
回教員数は、当該学生の担当学科 16 名であり、それぞれが、平均 14 ~ 16 箇所の巡回訪問指導を行った。巡回訪問指導の日程はそれぞれの教員が事前に園に電話にて問い合わせ決めている。

〈訪問時期〉指導教員の訪問について「事前に知らされていた」37.4%、「知らされていない」61.2% であった(図 1)。巡回訪問時期については、訪問してほしいと感じたころに来たに対し「はい」70.2%、「いいえ」23.4% であった(図 2)。また、巡回訪問してほしい時期は、7日目という回答が最も多く、次いで 5日目、8日目であった(図 3)。責任実習の前に訪問したかについては、「はい」64.7%、「いいえ」29.8% であった(図 4)。

指導教員の訪問を巡回日前に知らされていたか

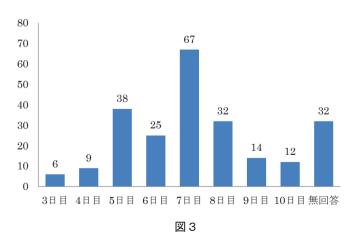
指導教員は訪問して欲しいと感じた頃に来たか

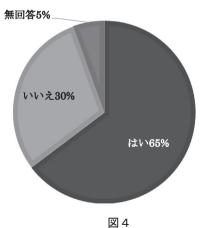




指導教員にいつ頃訪問して欲しいか

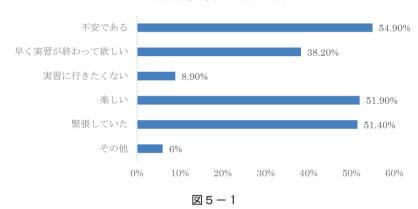
指導教員は責任実習前に訪問しましたか





《巡回指導前の気持ちと巡回指導後の気持ちの変化》 巡回指導前の気持ちとして、「実習が早く終わって欲しい」38.2%、「実習に行きたくない」8.9%、「楽しい」51.9%、「緊張していた」51.4%、「不安である」54.9%(複数回答)であり (図 5 - 1)、巡回指導後は、「何も変わらない」13.2%、「もう一度来てほしい」12.8%、「先生に会えてうれしかった」42.6%、「悩みが減った」16.6%、「意欲がわいた」24.7%、「実習に対しての迷いが減った」13.6%、「安心感を得ることができた」51.1%、「不安が減少した」38.3%(複数回答)であった(図 5 - 2)。話をすることで気持ちが楽になったかについて「はい」77.4%、「いいえ」8.9% という結果もでている(図 6)。さらに悩みが解決できたについて「はい」58.7%、「いいえ」20.9% であった(図 7)。

巡回指導を受ける前の気持ち



巡回指導を受けた後の気持ち

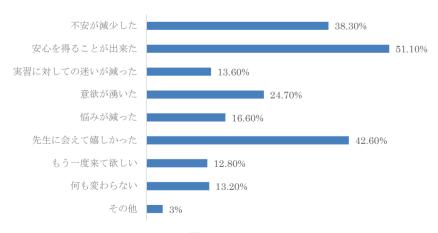
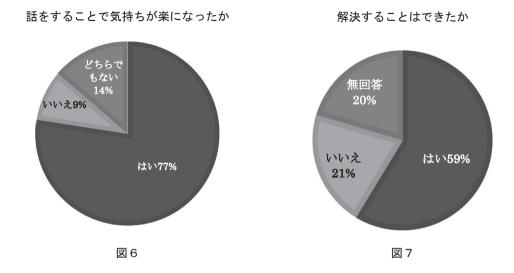
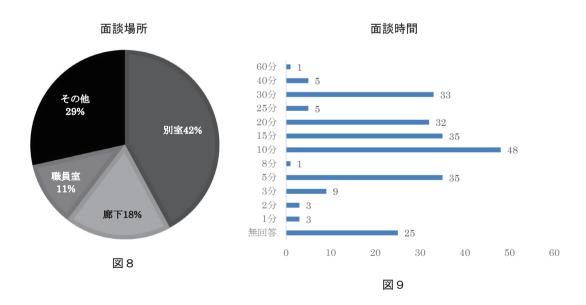


図5-2

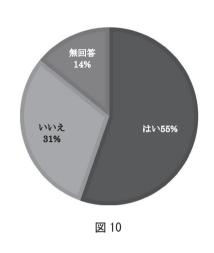


(面談形態) 面談場所については、別室が最も多く 42.1%、次いで廊下 18.3%、職員室等 11.1% であった(図 8)。面談時の形態は、二者面談 72.8%、三者面談 14% であった。面談時間は、10 分が最も多く 20.4% であり、次いで 5 分 14.9%、15 分 14.9%、20 分 13.6% であり、短いもので 1 分、長いもので 60 分であった(図 9)。

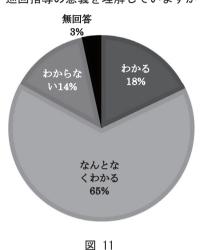


〈巡回訪問の意義の理解〉実習生の困っていることについて、代弁や伝える方法を教えてくれたかについて「はい」55.3%、「いいえ」30.6%であった(図 10)。巡回訪問の意義を理解しているかについては、「わかる」17.9%、「なんとなくわかる」65.1%、「わからない」13.6%であった(図 11)。

実習生の代弁や伝える方法を教えてくれたか



巡回指導の意義を理解していますか



4. 考察と課題

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(以下、局長通知)には、「実習指導者は、実習期間中に少なくとも1回以上実習施設を訪問して学生指導をすること」と明記されている。2010(平成22)年に改正される前の局長通知では、「教科目の教授内容」の保育実習の保育実習指導の「内容」において「実習中に巡回指導を行い、実習施設の実習指導担当者との連携のもとに、実習生へのスーパービジョンを行う」と明記されていた。このことは、実習巡回時に実習教育スーパービジョンの形式での指導が保育実習の内容の一部となっていると理解できる。しかし、2010(平成22年)の改正を機に数科目の教科目の変更とともに保育実習は、それ以前の保育実習指導と保育実習を合わせて5単位から保育実習指導1単位、保育実習4単位となり、保育実習指導の内容からも巡回指導についての項目自体がなくなった。局長通知においては、実習中の巡回指導は義務付けているものの保育実習指導の内容とはしていないといえる。多くの研究や実践から明らかなように事前指導で確認したとしても実習中に学生は理論と実践の狭間で多くの不安やジレンマを体験する。その不安やジレンマを緩和し、より学びの深い実習にするためにはスーパービジョンという方法は適切であるといえるだろう。

今回のアンケートの結果から、巡回訪問指導によって、実習生はそれ以前に感じていた不安や迷いが減ったり、安心感を得て、意欲的になったりする姿が浮き彫りとなった。また、気持ちが楽になったり、問題が解決したなど実習生の力を引き出す効果もあることが明らかになった。アンケート結果からも明らかなように、巡回訪問指導の時期や方法、面談場所、時間は、様々であり、十分に実習生のニーズを満たしていないこともある。また、実習生自身が巡回訪問の意義を十分に理解していない可能性も示唆された。実習生を支え、実習生の抱えている問題や課題を確認して解決の援助をし、さらなる学習効果を高めるためには、具体的にどのような巡回訪問指導が望ましいのか、実習前後の気持ちの変化に特に着目してさらに分析していくことが今後の課題である。

本論文は、保育士養成協議会第54回研究大会の「保育所実習における巡回訪問指導の研究1」 の発表に加筆したものである。

*本研究は平成27年度秋草学園短期大学奨励研究の一環である

参考文献

- 長谷部比呂美 (2007) 「保育実習に関する学生の意識について-実習不安を中心として―」 『淑徳短期大学紀要 46』
- 佐野美奈(2008)「保育実習(保育実習 I) における実習評価に関する一考察―現場評価と自己評価の比較分析を通して|『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要7』
- 吉島紀江、川北典子 (2014)「保育実習指導における教授内容の検討:学生の自己評価により」『保育研究42』
- 朝木徹、大谷朝、井邑智哉 (2014) 『精華女子短期大学紀要 40』 保育者養成校における保育実習指導内容の検討(3)学生自己評価と実習園評価の比較に基づく段階的自己評価指数(試案)の提言」山田朋子・那須信樹・森田真紀子(2011)「保育士の 質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導 | 『中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第43号』

脚注

- 1) 全国保育士養成協議会編 (2002) 「効果的な保育実習のあり方に関する研究 I 保育実習の実 態調査から一」『保育士養成資料集第 36 号』
- 2) 全国保育士養成協議会編(2004)「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ-保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて―」『保育士養成資料集第40号』
- 3) 全国保育士養成協議会編 (2005) 「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ 保育実習のミニマムスタンダード― | 『保育士養成資料集第42号』

- 4) 全国保育士養成協議会編(2007)『保育実習指導のミニマムスタンダード』北大路書房、p 2
- 5) 全国保育士養成協議会編(2007)『保育実習指導のミニマムスタンダード』北大路書房、p 131
- 6) 一般社団法人 日本社会福祉教育学校連盟監修 (2015)『ソーシャルワーク・スーパービジョン論』中央法規、p 3
- 7) 大塚良一、田中浩二、寺田清美他 (2012)「保育実習 (施設実習) に関するスーパービジョン 体制の課題と提言:保育を学ぶ学生の児童福祉施設に対する意識調査結果から」『東京成徳短期大学紀要 45』
- 8) 大塚良一、田中浩二、福山多江子、田中利明 (2014)「保育実習 (施設実習) に関するスーパー ビジョン体制の課題と提言:保育を学ぶ学生の児童福祉施設に対する意識調査を基に」『東京 成徳短期大学紀要 47』
- 9) 前掲6、p 209
- 10) 前掲6、p 214
- 11) メアリー・ゲイル・フロイリー=オーディジョアン・E・サーナット著 最上多美子・亀島信 也監訳 (2010) 『新しいスーパービジョン関係』 福村出版 (原著 2001)
- 12) 福山和女(2005)『ソーシャルワークのスーパービジョン』ミネルヴァ書房、p 198

米国の公衆衛生政策にみる医療専門職の活用に関する一考察

須 釜 幸 男

A Study of U.S Public Health Policy and Paramedics

Yukio Sugama

はじめに

日本で「医療崩壊」が叫ばれるようになって久しい。少子高齢化と共に、雇用不安が尾を引き、 国民の視線は医療費高騰や国民負担へと注がれる。そうした世論の影で、尊い人命のために心身を 疲弊させ、燃え尽きてしまう医療従事者を気遣う声は小さい。 国民は医療の置かれた現実を直視し、 普く公正な医療アクセス(equity)を最優先しつつ、効率性(efficiency)や収益性(profitability) を再検討する時期に来ていると思われる。

その第一歩として、2010年に厚生労働省から『チーム医療の推進に関する検討会報告書』が発表された。当報告書の「基本的な考え方」から、特徴的な部分を以下に抜粋したい。

医療に従事する多種多様な医療スタッフが、各々の高い専門性を前提に、目的と情報を共有し、業務を分担しつつも互いに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供・・・質が高く、安心・安全な医療を求める患者・家族の声が高まる一方で、医療の高度化・複雑化に伴う業務の増大により医療現場の疲弊が指摘されるなど、医療の在り方が根本的に問われる今日、「チーム医療」は、我が国の医療の在り方を変え得るキーワード・・・患者・家族とともにより質の高い医療を実現するためには、1人1人の医療スタッフの専門性を高め、その専門性に委ねつつも、これをチーム医療を通して再統合していく、といった発想の転換が必要・・・チーム医療がもたらす具体的な効果としては、①疾病の早期発見・回復促進・重症化予防など医療・生活の質の向上、②医療の効率性の向上による医療従事者の負担の軽減、③医療の標準化・組織化を通じた医療安全の向上、等が期待される・・・チーム医療を進めた結果、一部の医療スタッフに負担が集中したり、安全性が損なわれたりすることのないよう注意が必要・・・1)

昨今の医療事情が「医療崩壊」の一語に括られてしまう傾向にあるが、報告書はその意味が深く 広いことを気付かせる。例えば、医療経済や医療社会資本、臨床スキル、患者・家族のニーズの変 化・変容などが挙げられるが、筆者は何よりもヒューマンリソースの問題、即ち医療従事者を取 り巻く環境の変化を訴えたい。社会的な歪みが傷病や慢性疾患を誘発し、医療現場において表面 へと現れてくるからだ。こうした「医療崩壊」に対して、埼玉県済生会栗橋病院の本田宏医師は、 医療供給体制の機能分化、チーム医療の推進、コメディカル(医師以外の医療従事者 Co-medical, Paramedical)資源の確保・活用、女性医療者の登用と定着²⁾ などを指摘する。こうした議論で念 頭に置くべきは、何よりも患者本人の自己決定権(Self-determination)と生活の質(QOL: Quality of Life)である。また患者と同等に、医療従事者にとっても医療人たる尊厳が、良質な医療提供の 前提として必須である。ところが、少子高齢化時代の医療改革議論において、患者と医療人が不在 のまま、医療の高度化や効率性ばかりが先行してしまっているという懸念がある。

本論では個人の選択と責任を尊重する米国社会を例に、先ずは国民の公正な医療アクセスを希求する政治過程とロビー活動(医療保険政策 Health Insurance Policy)を、次に1970年代以降、

顕著になってきた米国内でのコメディカルの人材活用と処置拡大(医学研究振興政策 Biomedical Research Policy) について、日本国内の近年の動向を踏まえて若干の考察を行なうこととしたい。

1. 米国の医療制度改革の変遷

1-1 制度創設期と米国医師会

アメリカ合衆国は連邦制を布き、50州が各々で大きな権限を持っている。建国以来、米国には 個人の選択と責任を尊重するという国民性や風土、慣習が、制度的にも伝統的にも根付いている。 こうした背景から、米国は国を挙げた医療制度の確立という点では他の先進国に後れを取り、大 きな紆余曲折を経てきた。とりわけ、ビスマルク(Otto von Bismarck)時代のプロイセンは、世 界初の社会保険方式によって、疾病保険法(Health Insurance Bill, 1883 年)、災害保険(Accident Insurance Bill, 1884年)、養老疾病保険 (Old Age and Disability Insurance Bill, 1889年) を矢継 ぎ早に導入し、先進諸国において社会保障制度確立の先駆けとなった。また、第二次世界大戦期(1942) 年)の英国では、「ベヴァリッジ報告書(Beveridge Report)」が発表され、アトリー(Clement R. Attlee) 労働党政権の誕生(1945年)をもって、英国は福祉国家の道を歩み出した。その一例に は政権公約の「揺り籠から墓場まで(From the Cradle to the Grave)」が挙げられ、国民保健サー ビス(NHS: National Health Service)や基幹産業の国有化を成し遂げた。英国の場合は医療供給 体制に対して、ビスマルク方式と異なり、保険料の拠出方式を採用していなかった。英国は税財源 による一定額の医療給付制度を設けることで、無保険のリスクを最小限にさせようと考えたのであ る。疾病の発生は先天的要因が無関係ではなく、後天的環境や偶発的事象が交絡要因になることか ら、国民の間で、普遍的で公平な医療制度を構築するための合意形成は至難である。医療政策はこ うした不確実な個人的領域に、連邦政府が介入することを意味する。これには、国民の税負担に対 する費用対効果 (cost-effectiveness) と説明責任 (accountability) が要求されるため、医療制度改 革は行政の長にあっては、米国に限らず、頭を抱えてきたテーマの一つである。³¹

米国の場合は20世紀初め、国家規模での導入は時期尚早という雰囲気が漂っていた。その緒として、労働者向けの強制医療保険を州単位から成立させようとする機運が高まり、1910年代に米国労働立法協会(AALL: Association of American Labor Legislation)が運動を起こした。しかし、その動きはビスマルク型の社会保険方式を範とした上に、第一次世界大戦の勃発と時期が重なったことが不運であった。つまり、対独戦による反独感情が米国内に強く吹き荒れるなか、たとえ「国民の利益」という大義名分があるにせよ、敵国の政治制度を真似するような行為は感情的に憚られたからである。その結果、AALLによる運動も次第に、下火になっていった。4)

ところが 1929 年に世界恐慌が発生したことで、事態は一変する。都市の至る所に失業者や貧困者が溢れ返り、連邦政府は治安維持や政権安定といった理由から、このまま静観している余裕がなくなった。そこで、ローズヴェルト(Franklin D. Roosevelt)民主党政権がニューディール政策(New Deal Policy)を通じて、福祉国家化の必要性を訴えたことで、医療制度改革が再び争点とし

て浮上することになった。彼はこの時、ケインズ流の修正資本主義を採用し、大規模な金融緩和と財政出動を相次いで打ち上げ、有効需要の拡大を図った。しかし成果が数字として表れやすい公共投資の増加とは違って、社会保障の拡大は容易には捗らなかった。それは、強制医療保険の導入を推進するローズヴェルトに対して、米国医師会(AMA: American Medical Association)が待ったを掛けたからである。この国内有数の利益集団が掲げた旗幟は、新たな医療制度の構築にとって大きな障壁となった。しかしローズヴェルトは粘り強く、社会保障法(Social Security Act, 1935 年)の成立に漕ぎ着けた。結果、当法は包括的な社会保障という構想からは大幅な後退を強いられ、所得保障が中心となってしまう。ただし彼は、公的医療保障制度の導入を実現できなかったものの、「社会保障」を冠した法を世界に先駆け、世に産出したという功績は決して少なくない。5)

1-2 制度拡充期と労働組合

次代大統領トルーマン(Harry S. Truman)の民主党政権も、公的な医療保険制度の確立に注力した。その証に、彼は史上初、医療問題に特化した特別教書を議会に送ったほどの熱の入れようである。大統領と前後して、議会側からも「ワグナー・ミュレイ・ディンゲル法案(Wagner-Murray-Dingell Bill)」が提出されていた(1943 年)。当法案は先の社会保障法に、新たに三つの規定を設けた上で、単一の制度体系としての包括的導入を目的とするものであった。具体的には、全国民を対象とした「医療保険」と、保険料拠出と公費(国庫)負担による「連邦基金」、失業者に対する「補足給付」であった。ただし、その試みも実現には至らなかった。やはり米国医師会にとって、当法案は依然として、医師の裁量権と患者の医師選択権にとって足枷となり得るという懸念を拭えなかった。特に、一般医(GP: General Physician)としての「契約」や「登録」という表現が最も彼らの神経を刺激し、連邦政府から報酬や労務などを管理されるという本心から、強硬に抵抗したのである。米国医師会は国民への医療提供に対し、自由意志(voluntarism)と民間事業(private enterprise)、個人責任(individual responsibility)の尊重を強く訴えた。6)

ところが米国医師会の胸中に反して、実はこの時に新たな波――民間医療保険――が押し寄せ、抗えないうねりになってきた。これまでの医療システム改革が頓挫した背景には、米国医師会の抵抗が小さくなかったが、それ以上に戦時中に民間医療保険が米国社会に浸透してきていたのである。これが、トルーマンの政策決定に影響を及ぼすことになる。そこに至る経緯として、戦時下の民間企業には、賃上げ規制が連邦政府によって統制されていた。確かに、この方策は戦時インフレの抑制に寄与することから、マクロ的には財政上有意義であった。しかし同時に、有能な若年労働者が困窮に耐え切れず、戦闘地や軍需産業に流出してしまうという杞憂は常に、払拭できなかった。その防止策として連邦政府が打ち出したのが、民間企業に対し、従業員への給与外手当て「付加給付(fringe benefit)」の一環として「雇用主提供型医療保険(Employer-sponsored Health Insurance)」を提供した場合、その経費は税控除の対象と認めるという決定であった。この保険の加入者は当初、僅か60万人(1945年)に過ぎなかったが、10年間で3,800万人(1954年)にまで急激に増加した。7

ここで筆者が注目したいのは、この民間医療保険の普及が米国の医療政策に対し、風穴を開けた という点である。それまで米国医師会によるロビー活動は有力で、彼らは強硬に公的医療保険に難 色を示してきた。ここに来て、国民皆保険(Universal health coverage)を実現させようとする戦 後の風向きが彼らに、代替案なき反対の連呼だけでは、今後は患者(顧客)からの支持を繋ぎ止め られないことになると悟らせたわけである。つまり、医師会はこれまで民間医療保険に対しても同 様に、反対の姿勢ばかりを貫き、医療への介入に公私の別はないという主張を展開してきた。それが、 ここに至って公的医療保険の代替案として、民間保険の拡大を積極的に支持する方向へと大転換を した。他方、労働組合の方でもそれまで、より安全性や公平性の高さという点で、公的皆保険の導 入を訴えてきたが、中間選挙(1946年)での民主党大敗によって、医療制度改革が前進する気配 が遠退くと、掌を返して民間保険を積極的に導入する側にと転じた。労組の目的は何と言っても組 合員の獲得であり、民間医療保険はフリンジ・ベネフィットとして、労働者を大きく魅了する看板 になり得たからである。実は、既存勢力の米国労働総同盟(AFL: American Federation of Labor) に対し、全国労働関係法(National Labor Relations Act: 通称ワグナー法)を背景に、新たに産業 別組織会議 (CIO: Congress of Industrial Organizations) が1938年に発足し、民主党大敗時に、 組織労働者の数を400万人から1,800万人にまで拡大させていた。AFLは熟練工の職能別組合であっ たことから、非熟練労働者や単純労働者の受け皿となったのが、このCIOという新興勢力であっ た。こうして米国医師会と労働組合が民間医療保険の導入に舵を切ったことが、その後の米国の医 療政策を方向付ける契機となった。実際に、アイゼンハワー (Dwight D. Eisenhower) 共和党政 権(1952-60年)の下でも、皆保険実現への舵取りは難航したことから、米国医師会や労働組合の 支持を背景に、米国中で民間医療保険導入が相次いだ。ところが皮肉にも、公的保険の代用として 民間医療保険を拡充し、国民皆保険を実現するという方法は、1960年代を迎えてから綻びを呈す ることになる。⁸⁾

2. 米国の医療崩壊と医療専門職の活用

2-1 公的保険と新たな問題

1961年に成立したケネディ(John F. Kennedy)民主党政権が心血を注いだのは、「超大国」の名に恥じぬよう、米国からの「貧困の撲滅(War on Poverty)」である。その動きはケネディ暗殺(63年)後、ジョンソン(Lyndon B. Johnson)民主党政権にも引き継がれた。そこで、公民権確立と貧困撲滅の「偉大な社会(Great Society)」構想を具現化させるために、メディケイド(Medicaid)とメディケア(Medicare)が 1965年に誕生した。⁹⁾

前者のメディケイドは日本の公的扶助と同様に、ミーンズテスト(資力調査)の通過を条件に支給され、連邦政府の保健福祉省(米国公衆衛生局 PHS: Public Health Service)と州政府が相互に医療供給を保障する医療扶助制度である。供給主体が州政府になることから、その調査や扶助の方法・内容には各州の個性が現れる。後者のメディケアは高齢者(65 才以上)と一定の障害者向け

の制度で、連邦政府管掌の医療保険事業である。この制度は対象者が単に全額給付扱いになるわけではなく、資力に応じた少額の自己負担が発生する。当時、高齢者の実に3割が貧困という事態が深刻視され、高齢者の医療アクセスが滞っているという背景があった。しかしながら連邦政府が国民皆保険の成立を模索するも、なおも未だ米国医師会(AMA)からの抵抗が根強く、その現実味を見出せずにいた。そこで着地点として、皆保険の一斉導入が困難であるならば、先ずは対象者を限定することで、民間保険の保険料拠出が難しい貧困層向けの公的医療保険を拡大させようとしたのである。その結果、貧困層と高齢者、障害者といった福祉対象者には公的医療給付が用意され、その該当者以外の国民は民間保険に加入するという米国型特有のパラレルな医療保障制度が産声を上げた。10)

これでようやく、無保険者の解消と相成る算段であった。皮肉にも、この方法をもってしても、 心配の種は尽きなかった。つまり、今度はメディケイドの適用対象者には該当せずに、僅かばかり の資産や所得が期待される準貧困層(Missing class)に起因した問題である。この層には「ワーキ ングプア (Working poor)」と呼ばれる、民間保険に加入困難な国民 (無保険者 Uninsured) が数 多く存在した。仮に加入が叶ったとしても、準貧困層の経済力では保険会社が用意する保険品目の うち、エントリークラスの契約が限界である。そうなると、実際には医療サービスが制限される上 に、免責額も割高になってしまう場合が多く、準貧困層にとって果たして意味ある「保険」になり 得るのかは疑問であった。したがって、彼らは保険料負担が困難でハイリスクな無保険に陥るか、 社会的セーフティネットとしての意味に値しない「医療保険」にしか加入できないケースが多い(低 保険者 Underinsured)。つまり、彼らは高額な自由診療(Sticker price)を強いられ、医療費負担 に伴う自殺者や自己破産者も少なかった。それと同時に、彼らは社会経済的に慢性疾患や腰痛、膝 痛、神経痛といった健康リスクを抱えている可能性が高いことから、本来は最も医療保険を渇望す るセグメントでもある。この問題はこれまで、非正規雇用労働者や個人事業主に特有の問題として 属性上、ロビー活動が劣勢で声が届き難い過小評価されてきたが、これはやがて米国全体 の問題へと拡大していった。その背景には、1980年代の米国経済があった。当時はレーガノミク ス(Reaganomics)路線に則り、連邦政府が減税と財政支出削減、規制撤廃を推進していた。これ を受け、国内企業の多数が経営コストの見直しを図ることになり、その候補に挙がったのが福利厚 生部門である。とりわけ、従業員向け事業の一環として提供されていた雇用主提供型医療保険が標 的であった。当保険は手厚いサービスを取り揃えていたために、企業収益にじわじわと響いてきた。 しかし、従業員の帰属意識や労働生産性を斟酌すれば、これを一気に廃止するといった荒業も容易 ではなく、経営側は窮余の策として低額な保険に切り替え、経営危機を克服しようとした。このよ うにして、無保険や低保険の問題がまたしても、米国社会全体の問題として広く浮上してきたので ある。¹¹⁾

2-2 医療過疎と医療費削減

米国では連邦政府による公正な医療アクセスへの試みが、逡巡なく続けられた。その長い道のり

を阻む、様々なロビー活動も障壁として立ちはだかった。その着地点として、民間医療保険と公的福祉を共存させ、普く国民皆保険を実現させたのが、米国型医療の特徴である。ところが実際には、こうした医療保険政策(Health Insurance Policy)の影で、新たな問題が生まれつつあった。

- ① 無・低保険者の問題:非正規層から大企業就労者にも拡大
- ② 医療過疎:僻地・地方部を中心にプライマリケア医が流失
- ③ 医療費増加:メディケア・メディケイドを中心に需要増加

①については既出の通り、経営側の雇用主提供型医療保険から低廉な保険への切り替えは当初、中小企業のブルーカラー向けに導入された。ところが、このアイディアには経費削減に繋がると視た大企業も食指を動かし、結果としてホワイトカラーの間にも浸透していった。当時の米国企業は、ドル高と高金利の回避に躍起になっていた。そのカンフル剤の一つになればと、各企業は工場の海外移転を選択したが、副作用として国内産業の空洞化を招き、米国は輸入依存体質に陥ってしまった。特に、代名詞の半導体製造や自動車産業という裾野の広い基幹分野で痛手を負った皺寄せが、労働者側の雇用環境や福利厚生に波及した。80年代、米国はまたしても、セーフティネットとしての医療保険の意味を再考させられることになった。12)

②と③の問題については、財界による福利厚生の見直し以外に、連邦政府による医学研究振興政 策(Biomedical Research Policy)も関係していた。米国は第二次世界大戦後、国民の医療環境を 整備するために、患者アクセスの公正化と医学スキルの高度化を提供するという政策を推進した。 そこで連邦政府は巨額の研究費を投入し、医学研究の充実化と専門化を図った。この医学研究振興 政策には医療の専門化と分業化を果たし、効率的かつ合理的な医療の提供と医療費の圧縮に寄与す るという目的があった。マサチューセッツ工科大学副学長バネバー・ブッシュ(Vannevar Bush) は大統領宛ての「科学 その終わりなきフロンティア(Science; the Endless Frontier)」で、国家の 経済的繁栄や安全保障のためには科学研究こそが最も本質的な役割を果たすことを説いた。特に「疾 病に対する戦争(War against Disease)」を重点項目として掲げ、医療技術の急進や伝染病発生率 の急減は、基礎研究の長年にわたる蓄積の上に初めて成立し得ることを指摘し、連邦政府による医 療分野への研究支援が米国民の健康水準の向上に大きく貢献するものと訴えた。確かに、医学研究 振興政策が奏功したことで、医療での専門的研究が進展、医師の専門化が進んでいった。医師自身 も専門的な臨床に情熱を注ぎ、自己研鑽(スキルアップ)のためにも、その実践の場を欲した。そ の結果、医師が大挙して都市部の大規模病院へと転出してしまうという事例が相次いだ。これによっ て、従来から看過できなかった僻地・郊外でのプライマリケア医(GP: General Physician 総合医 療医、かかりつけ医)や家庭医(FP: Family Practitioner)が不足してしまうという現象が起きた のである。連邦政府が国民皆保険を実現しようという狙いは、国民の公正な医療アクセスであった。 それが、過去の紛糾のような医師の裁量権堅持や医療経済的事情などではなく、医師自体の不足、 しかもそのスキルアップ政策で困難に陥るとは何とも皮肉であった。プライマリケアが身近に存在 するか否は、その地域の貧困層や準貧困層が抱える健康不安に深く関わってくる。その先には、医療過疎地における疾患の重症化や慢性化に繋がり、医療費高騰の危険性が憂慮された。¹³⁾

こうしたプライマリケア問題を補う現実的方策として、新たな医療専門職の養成がこの当時、声 高になってきた。その声を受け、誕生したのが医師助手(PA: Physicians Assistant)と診療看護 師 (NP: Nurse Practitioner) である (1965年)。前者 PA の場合はデューク大学で、ベトナム戦 争の帰還衛生兵「メディック (Medic)」4名の訓練から開始された。後者 NP の場合は、コロラ ド大学に NP 講座が小児医療保健部門に初めて開設された。このプライマリケア医不足と医師の 地域偏在という課題は、1968年のヘルス・マンパワー法(Health Manpower Bill)が制定される 際にも確認された。これが、医師助手や診療看護師の育成と拡大を後押しすることになった。同 じ年の1965年に、初の公的医療保険のメディケアとメディケイドが創設され、医療アクセスの 改善は進んでいだ。ところが今度は医療需要の拡大が裏目に出て、国民医療費が嵩む一方であっ た。そこで1971年には医療費抑制に、1976年には医師養成の拡大路線の見直しに、と方向転換 が図られた。この間にも、医師助手と診療看護師は着実な創成期を歩んでいる。医師助手は1973 年、第1回試験が実施され、1974年には職能団体 American Academy of Physician Assistants (AAPA) が創設された。もう一方の診療看護師は少々早い 1971 年に、American Academy of Nurse Practitioner (AANP) が結成された。医学研究振興政策の下、米国では医療技術が高度化 すると、医師助手や診療看護師は医師の右腕や代役として、そして誇り高い役割をより期待される ようになった。その背中を押したのが、養成期間の短さという彼らの強みで、政府からの教育助成 金も医師より少なくて済んだ。つまり、彼らの育成や実務は、連邦政府の国民医療費の抑制という 時代的要請に適うものであった。例えば、多くの州で医師助手や診療看護師の医療行為が保険償還 の対象になり、医師よりも経費が少額(医師の診療報酬に対し85%程度)に収まった点も、彼ら が歓迎される要因の一つであった。1980年、医師卒業後教育に関する国家諮問委員会(Graduate Medical Education National Advisory Committee: GMENAC) は遂に、医師が過剰状態にあると する報告書を連邦政府に提出した。その内容は、医学部定員の削減や外国医師の流入制限、そして 医師助手や診療看護師の独立性(autonomy)と活用であった。¹⁴⁾

3. 米国の医療者養成と医療環境の変化

3-1 米国の医師と医療専門職(Non-Physician Clinician)の養成

医療費亢進の矢面に立たされた医師であるが、その養成には莫大な時間と費用が掛かることも確かである。ここではコスト面ばかりが強調される反面、米国社会が医師に対し、卒後スキルアップを期待する制度設計になっていることから、国民医療の質向上にとっては効果が大きい面を認識する必要がある。医師志望者は一般的には大学を卒業(学士号取得)し、加えてメディカルスクール(専門職大学院博士課程)で4年間の就学後に、医師試験(USMLE: United States Medical Licensing Examination)が控えている。ここでは基礎医学試験と臨床医学試験(知識と技能の二つ)、総合

試験の3段階に分けられ、段階別のテーマが以下のように設定される。

〔Step1〕基礎医学試験

:解剖学、生理学、生化学、薬理学、病理学、微生物学など

[Step2] 臨床医学試験

: 内科学、外科学、小児科学、産婦人科学、公衆衛生学、精神医学など

- · Step2 CK: Clinical Knowledge (臨床知識)
- · Step2 CS: Clinical Skills(臨床技能)

12 種類の基本症例に対し、模擬患者役に問診、診察、診断等を施す形式

〔Step3〕総合試験

:総合的な医療知識と実践に関する試験

日本の場合は、医師国家試験の合格によって医師免許を申請・登録し、取得後の研鑽は本人の自覚に期待する仕組みになっている。一方の米国といえば、医師は常に生涯教育と共に成長していき、そのためのレールも体系的に敷かれている点が大きな違いである。したがって臨床研修も3段階に分かれ、先ずインターンシップ(Internship)としての1年間は、主要診療科を経験する。次にレジデンシー(Residency)として3年間から6年間、特定診療科を経験し、認定試験(Board Certification Examination)を通過後に「一般医」や「総合医」のような称号(Board)が付与され、医師としての自立が可能になる。最後のフェローシップ(Fellowship)の段階では専門医研修に入り、3年から10年の期間修了後、専門科認定試験(Subspeciality Board Certification Examination)に合格すると、称号「専門医」の取得をもって高度な専門医療行為が可能になる。また、各科専門医学会にも加入する資格を獲得し、より高次のステップアップが期待される。日本でも同様の研修が多く用意されてはいるが、医師としての統一的な制度は整っておらず、様々な専門医学会の管理と維持に任されている。¹⁵⁾

次に、医師助手(PA)であるが、その主たる業務は綴り通り、医師の助手として、医師固有の絶対的医行為以外ならば、患者の診察や処置、治療といった従事が可能である。よって患者の病態を診察して、処方箋の発行(処方権)も通常業務の範疇に入る。ただし、PA はあくまで呼称の「助手」としての位置付けに止まり、単独での開業は許可されていない。その一つの根拠として、PA は米国医師会(AMA)主導で発足したという背景がある。よって、総合病院の各病床や救急診療部(ER: Emergency room)、専門・総合集中治療部(ICU: Intensive Care Unit)、診療所(Physicians office)、産科・助産施設(ObGyn)、高齢者施設(Nursing home)などに就業し、専門領域や地域を問わず、彼らが活躍する舞台は多い。特に PA の強みといえば、僻地医療(Remote area medical)である。医師がスキルアップを追求し、また診療報酬体系を踏まえ、都市部の大規模病院での就業を希望することから、地方部では医師の流出が深刻な事態になっている。こうした医師の地域偏在に対して、PA には自ずと期待が寄せられる。その養成は大学院の修士課程(2 年制)

で、医学生向けメディカルスクール(4年制)の圧縮版の教育が施される。PA は医師の片腕となり、医師に代わる存在としてジェネラリスト的な能力・資質が要求されることから、NP のような専門特化型の養成体系は志向せず、医師助手に相応しい一般医療をオールラウンドに学生は履修する。課程後半の段階に進むと、卒後の進路を踏まえ、専門分野の選択が許される。科目は外科や心臓外科から小児科、精神科、皮膚科、外傷、救急医療まで多岐に用意される。NP と異なり、卒後教育も用意され、1年間の研修(レジデンシー)で専門性を磨くことが可能である。しかし、ここにも米国の気質や国民性が現れており、医師同様に生涯教育を受講するか否かの決断は本人の意思が尊重される。寧ろ、受講することなく臨床現場で直接、実務経験を重ねていく OJT 型の PA も多く存在する。¹⁶⁾

最後に診療看護師(NP)であるが、その業務は職能団体 AANP によると「プライマリケアや専門医療を病院や診療所、高齢者施設で供給・・・有資格者で独立した医療提供者である。NP は高度な教育と診断能力を体得した看護師で、健康促進と医療を大勢の人に供給」とある。即ち、NP は PA と同じく、診療や診断、処方、紹介が可能である。その養成は大学院の修士課程(2 年制と3 年制がある)で施され、一般医療型教育システムの PA とは違い、専門特化型のカリキュラムが設定される。NP は医師から独立した患者への接遇が尊重されるが、それが教育内容に反映されている。したがって、NP の場合は開業も可能(開業権)であり、医師とは協力・独立関係を維持しながら、総合医療(家族 NP:全体の 60%)や専門医療(特に成人 NP:全体の 20%)の提供者たる自覚と研鑽が期待される。NP の主な守備範囲は以下の通りである。¹⁷⁾

Family NP:総合医療

· Pediatrics NP: 入院・外来の小児科

・Adult NP:入院・外来の成人科

· Women's Health NP: 産婦人科 (分娩時以外)

· Neonatal NP:新生児 ICU

・Acute Care NP: 急性期病床、一般病床など

・Geriatric NP: 老人科 (主に高齢者施設)

· Oncology NP: 癌治療

・Psychiatric / Mental NP: 入院・外来の精神科

・Emergency NP:ER(病院や診療所、簡易医療施設など)

·School NP:教育施設内の医務室

端的に言えば、PA(医療助手)は医師同様の医学的・科学的バックグラウンドを網羅的に共有し、文字通りに医師の助手として機能し、初めから生命科学(Human Biology)系の学士課程に所属する新卒学生が、或いは既卒の社会人経験者が医療業界に転身する場合などに志望する傾向にある。それに対して NP(診療看護師)は、正看護師(RN: Registered Nurse)が医療現場で抱いた

問題意識からスキルアップの必要性を感じ、より責任ある職務を目指すという経歴を歩むことが多い。当然ながら、このキャリア形成は一例であり、様々な動機や経路が彼らの数だけ存在する。両者には創設時期や業務内容は似通っていても、一つの医療専門職として統廃合されることなく、また双方共に社会的に存在する意義は大きい。したがって、その養成方法には特徴の開きがあって当然であり、有用である。¹⁸⁾

3-2 医療環境の変化と対応

医療過疎は単に、収益低迷で地方から老舗百貨店が撤退するのとは事情が異なる。米国医療の要 諦は、国民が各自のプライマリケア医(かかりつけ医)を選定する点にあり、日本のように最初か ら専門医に受診可能(Free access)な医療・保険システムを採用してはいないからだ。したがって、 その存在と質は地域の健康状態に深く相関することから、医師の地域偏在は日本で認識されている 以上に見過ごせない。主治医(Attending Physician)はクリニックで継続的に患者に対し、診療 から健康管理までを担い、診療科の垣根なく携わっている。小児科と内科が主要診療科目だが、時 に産婦人科までも診る場合もある。その診察結果に基づき、専門性の高い病態や基本的治療では難 治な事案は、専門医に引き継ぐことになる(医療保険規約で「紹介」経路外を制約される場合が多 い)。受け入れ側の高次病院は米国特有のオープンシステム(Open system)であることから、か かりつけ医が入院特権の契約を締結している病院に、患者を紹介する(患者本人の選択権が優先)。 また紹介先病院での外来(Outpatient)・入院(Inpatient)カルテは、主治医に経過報告書として 送付される(救急事案も同様)。時間外診療(After hours visit)に関しては、重篤な場合は救急車 で ER に搬送か、軽症な様子ならば、受診待ちの時間は覚悟の上で、予約不要の簡易診療施設「コ ンビニ診療所」(Walk-in-Clinic, Convenient Care Clinics ショッピングモール等に併設のリテール・ インストアクリニック)を選択する。医療費支払については、患者が契約している医療保険を利用し、 個人負担額は契約内容によって多様である。利用者は概ね、かかりつけ医での受診(Hospitalization) 時に定額自己負担(Co-pay)や自己負担割合(Co-insurance)を会計窓口で支払うが、保険会社が「規 約外」と判断した部分の診察料は後日、患者本人がクリニックから請求されることになる。オバマ ケア (The Patient Protection and Affordable Care Act) で表面化した、正当な検査や治療 (Medical Necessary) の保険対象扱いとならない「ドーナツの穴(Doughnut Hole)」が、ここでも存在する。 各医療保険は顧客に対し、割安に利用可能な診療所や病院、医師を指定している。その一方で、推 奨リスト外の施設や医師を受診した場合には当然、個人負担額に跳ね返ってくる。無制約に近い贅 沢な保険プラン(「プラチナ」は医療費の 90% をカバー、「ゴールド」は同 80%、「シルバー」は同 70%、「ブロンズ」は同60%)も用意されてはいるが、その分は毎年の掛け金が上昇することになる。 そして、どの保険プランも一定限度の免責額(Deductible 平均額 5,000 ドル)が約款に盛り込まれ ている場合が多い。処方箋(Prescription)においても医療保険を使用する場合、薬局(Pharmacy, Dispensary) で Co-pay を支払う (負担額は薬価、先発・後発薬、有名・無名商標等によって異な る)。全国展開のドラッグストア(Drug store)では低額の市販薬も流通していることから、効果・

効能と副作用を薬剤師と相談した上で、受療者は Co-pay を利用せずに、全額負担(Sticker price)という選択肢も有効である。¹⁹⁾

しかし、この米国医療の要諦が足元で揺らぎつつある。頼みの網の医療保険は免責額の高さがネックとなり、現実には利用を躊躇い、診療所に足を向けられない米国民(特にワーキングプア)が目立つ。また、処方薬の自己負担額が割高な点も看過できない。家計に優しいOTC 医薬品を取り揃えるドラッグストアが盛況なのも、その証左である。医療過疎に加え、こうした医療事情に鑑みれば、PA(医師助手)とNP(診療看護師)のような医療専門職が本領発揮となるのは明らかである。したがってコメディカルの活用は、二つの点で有用である。つまり「医師不足の解消」と「医療負担の軽減」である。前者については、医療専門職がかかりつけ医の代役を果たすことで、医師は専門性の高い病態への専念が可能になる。特に、専門医は地域を越えて、国民共有の医療財産である。一般的な病態と重篤な事案の振り分けは医療システムの根幹をなし、かかりつけ医や医療専門職は不可欠な存在である。後者については、医療経済的観点からも医療専門職の活用は魅力的で、人件費や診療報酬の削減は国民の医療負担軽減に貢献する。また身近な所に割安・気軽な医療アクセス環境が整っていることで、心身の異変に直ぐ対処でき、慢性化や重篤化の防止に効果的である。PAやNPが国民に寄り添い、健康づくりを促進させることで、医療費問題以外にも社会経済的な損失を軽減し、ひいては国力の増強にも繋がってくる。20)

こうした動向を医療専門職の立場から追ってみると、注視されるべき点は裁量権(職能と権限)の拡大、それに伴う法的責任である。これらの前提として、彼らにも医師に近い医療の提供者として、次の三大スキルが不可欠である。

- ① 医学的知識の向上
- ② 継続的評価
- ③ 全体的・包括的アセスメント

要素①は医療専門職が人体の構造と機能を深く知ることで、医師並みの身体所見(Physical examination)や処置、接遇が可能になることが期待される。要素②は交代勤務サイクルに組み込まれた看護師と異なり、一人ひとりの患者を長く担当することで、経過観察を通して、微かな病変も見過ごさずに済むであろう。要素③は本来業務の「療養上の世話」で培ってきた経験から、専門志向の医師とは異なる看護哲学に資するホリスティック(holistic)な判断や治療を提案することに寄与する。²¹⁾

こうした医療専門職の必須技能を高めることで、彼らは職能を拡大させてきた。しかし、それ以上に職能に相応しい権限が付帯してこそ、裁量が発揮されるというものだ。米国は50の州ごとに独自の法規が整備され、医療も州の施策で提供される。例えば、NP(診療看護師)は全米で16万人が活躍しているが、診断・治療や処方箋の取り扱い方針も州によって多様である。前者については、首都を含めた51州のうち、23州で医師の介入が不必要である。4州では医師の監督・協力が

必要とされるものの、両者の関係が実際に書面に記載される必要はない。残り 24 州の場合は、これを書面に残す必要がある。後者については、51 州のうち 15 州が医師の介入がなくても、処方箋を発行することが可能である(全て 2010 年時点)。²²⁾

こうした職能と権限の関係において不均衡が調整・解消されないことで、PAもNPもインシデント回避に意識が向かうあまり、業務が萎縮してしまう点こそが憂慮される。その結果、有能なコメディカルが積極的姿勢で業務に臨めず、その職能を発揮し難くなるという可能性がある。例えば、NPの就業形態は以下の三つである。

- ① 医師から独立しての単独業務
- ② 医師と予め締結した CPA (Collaborative Practice Agreement) に従った業務
- ③ CPA に則りつつ、同時に医師の監督を受けての業務

こうした業務上、医療事故(Medical error)が発生すると、医療過誤(Medical malpractice)訴訟ではコメディカルによる過失(Medical negligence)の有無が判断されることになる。この時の基準は SOC (Standard of Care) に照らし合わせて、その処置が妥当であったか否かが判断される。医師の監督下にない場合の単独業務では当然ながら、コメディカルに法的責任が及ぶ。その場合の SOC については医師レベルの質を要求されることから、医療専門職に期待されるスキルと、それに伴うストレスは極めて高いものとなる。日々の業務においてはやはり、医師と医療専門職(Mid level provider)の密接なコミュニケーションが必須であろう。最も問題なのは、CPA に医師とのコンサルテーション(対診)項目を設けた場合の医療過誤である。コメディカル側が医師に対し、対診手続きを踏まなかった時は当然、コメディカル単独の過失となり、その医師は責任を負う必要はない。反対に項目通り、対診をコメディカル側が医師に求めた上で与えた患者の損害に対しては、医師が責任を追及されることになる。²³⁾

日本では「団塊の世代」が75歳以上に達する2025年が、目前に控えている。厚生労働省によると、今後の医療——在宅医療——を推進するためには、高度な医療行為を提供する医師の数自体が少なく、また個別に熟練した看護師に依存するのみでは不十分で、医師・歯科医師の判断を待たずに、「手順書」に従って一定の診療の補助が可能な看護師を養成し、確保していく必要があるとしている。これを受け、保健師助産師看護師法の一部改正によって、「手順書」により判断・特定行為を行なう看護師に対し、「特定行為研修(特定行為に係る看護師の研修制度)」の受講が義務付けられた(平成27年10月1日施行)。当研修をもって、急性期医療から在宅医療等を支える看護師10万人を、計画的に養成する予定になっている。ただし、ここには経過措置として現行の業務との関連性も示され、医師・歯科医師の指示の下で、「手順書」によらない看護師の特定行為への制限は生じないとされる。つまり、研修導入後においても、患者の病態や看護師の能力を勘案し、医師・歯科医師自身による直接対応なのか、或いは医師の指示下で看護師による診療の補助としての実施なのかという判断については、医師・歯科医師に任されていることに、今でも変わりはない(保健師助産師

看護師法 附則第29条)。この特定行為は本来、厚生労働省によると「診療の補助であり、看護師が手順書により行う場合には、実践的な理解力、思考力及び判断力並びに高度かつ専門的な知識及び技能が特に必要」とされる38行為を指し、21区分に整理され、その区分ごとに「特定行為研修」を看護師は受けることになる。しかし、この附則によると、研修を受けていないとされる看護師でも、「手順書」によることなく、従来通りの「指示下に」診療の補助(特定行為)も可能になってしまう。したがって、この意味においては、医療専門職たる真の「自立」とは程遠い。実際、この制度改革では国が一定の能力を担保する「資格」付与の議論が立ち消え、最終的には医師による包括的指示下での特定38行為に収まってしまったのである。²⁴⁾

結びにかえて

PAとNPといった医療専門職の活用は何よりも、彼らの職業人としての自己研鑽に寄与し、医師も専門医療に特化することで、結果的には医療の沈下や悪循環を断ち切り、全体の医療の質を底上げすると期待されるのが、本論の帰着点である。ただし、米国での半世紀の制度運用を振り返れば、彼らの職能は診療報酬削減に格好の材料とされ、民間保険主導の医療システム下で、コストカットに体よく利用されてきたと言えなくもない。しかもこれは、医療専門職の自立性(autonomy)が明確に保障されている米国での話である。²⁵⁾

日本でも近年、診療報酬制度のマイナス改定 (DPC: 診療群分類包括評価制度) が盛んになるなか、医療人員の削減に焦点が当てられ、高収益を上げる急性期 (一般) 病棟「7 対 1」の看護配置要件が厳格化された。経営陣は収益確保のために、病棟の集中と選択を図り、重症患者が急性期病棟から急かされるように追い出される形となった。その点数誘導の煽りを受けたのが「10 対 1」配置の慢性期 (療養) 病棟や「13 対 1」の地域包括ケア病棟であり、養老病棟や老健施設、精神科病棟と同様に、「下り」転送患者が溢れている。特に、手薄な医療人員が常態化した慢性期病棟に関しては本来、根気強く臨床に当たることで回復し得る過程でもあることから、医療の質と効果を実感する局面である。当直医師と僅かなコメディカルだけの少人員が配置される夜勤帯ともなれば、インシデントと背中合わせの臨床場面が目に見えている。保健師助産師看護師法の運用だけで膨大な日常業務をカバーするとなると、労働負荷からインシデントが減らない上に、医療過誤における法的責任の所在が曖昧になってしまう。改めて、特定看護師 (仮称)を配置する意義・意味が問われるであろう。²⁶⁾

厚生労働省の「特定行為に関する看護師の研修制度」に関する医療関係者対象の告知資料によると、新制度下でも米国同様、特定看護師の職能ばかりが前面に押し出されている。

① 「見える」

医師・歯科医師があらかじめ作成した「手順書」に基づいて看護師が行える「特定行為(診療の補助)」が明確になりました。

② 「身につく」

特定行為研修により、今後の医療を支える高度かつ専門的な知識と技能を身につけた看護 師が育成されます。

③ 「見極める」

特定行為研修を修了した看護師が患者さんの状態を見極めることで、タイムリーな対応が可能になります。²⁷⁾

しかし権限が小さく曖昧なままに彼らが重宝に利用されても、医療現場でのスキルミクス(Skill Mix)は上手く機能し得ない。医師の業務がコスト削減面から医療専門職(コメディカル、パラメディック)に移譲されるだけではなく、彼らの裁量権拡大を進めることが急務である。

2009年に「チーム医療の推進に関する検討会」が発足して以来、特定看護師(仮称)の構想は 短期間に、資格化と新職種の創生から、医師の包括的指示下での特定行為という従前通りの業務方 式とその高度化へと方向性を替えた。これまでの日本式医療の三大長所である国民皆保険と良質・ 割安な医療提供、フリーアクセスを維持・発展するために、この制度改革には医療者の誇りと自己 研鑽、QOLの向上を踏まえた議論が強く望まれる。

註

- 1) 厚生労働省『チーム医療の推進に関する検討会 報告書』厚生労働省、2010年、2頁。
- 2) 本田宏『本当の医療崩壊はこれからやってくる!』洋泉社、2015年、5頁。
- 3) ノーマン・ダニエルズほか『健康格差と正義――公衆衛生に挑むロールズ哲学』勁草書房、2008 年、48-50 頁。
- 4) 加藤健「アメリカ社会保障制度の成立を支えた思想の展開——E.E. ウィッテとウィスコンシン理念」(『同志社アメリカ研究』 第49号、2013年所収)25-26頁。
- 5) 山岸敬和「アメリカ医療制度改革をめぐる争い――議論の対立軸は何か――」(『社会保障旬報』 第 2497 号、2012 年所収) 12-13 頁。
- 6) 安部雅仁「カイザー・パーマネンテのマネジドケア (2) ——第2次大戦期から終戦直後まで の歴史過程——」(『北星論集』第51巻、第1号、2011年所収)42頁。
- 7) 朱賢「アメリカ医療保険制度の展開過程 (1950-1991) ——1949 年国民皆保険運動挫折後にお ける医療保険制度の発展と動揺——」(『社会システム研究』第 20 号、2010 年所収) 145 頁。
- 8) 高橋善隆「歴史的制度論とアメリカの社会政策——経路依存と累積的変化を中心に——」(『跡 見学園女子大学文学部紀要』第49号、2014年所収)73頁。
- 9) 二村宮國「二つのアメリカ――再燃した貧困問題――」(『帝京国際文化』第 18 号、2005 年所収) 171 頁。
- 10) 上野まな美「米国の公的医療保険、メディケイド」(『大和総研 米国経済』2015年2月号所収)

2頁。

- 11) 長谷川千春「ゆらぐアメリカ医療保障制度 オバマ政権の医療保険改革を巡って」(『立教アメリカン・スタディーズ』第34号、2012年所収)12頁。
- 12) 渡瀬義男「総論 米国 80 年代以降の諸改革」(『レファレンス』第635 号、2003 年所収)3頁。
- 13) 広井良典「アメリカの医療政策と医学研究振興政策——日本は何を学びうるか——」(『海外社会保障情報』第108号、1994年所収)52頁。
- 14) 早川佐知子「アメリカの病院における医療専門職種の役割分担に関する組織的要因――医師・ 看護師·Non-Physician Clinician を中心に――」(『海外社会保障研究』 第 174 号、2011 年所収) 6-7 頁。
- 15)「アメリカの専門医制度」(『週刊医学界新聞』2003年1月6日所収)7頁。
- 16) 緒方さやか「チーム医療維新――米国におけるナースプラクティショナー (NP) の役割と日本への提言」(『日本医療マネジメント学会雑誌』第10巻、第1号、2009年所収) 104頁。
- 17) 緒方さやか「米国の医療システムにおけるナースプラクティショナー (NP) の役割及び日本 での導入にあたっての考察 | (『日本外科学会誌』 第109 巻、第5号、2008 年所収) 291-298 頁。
- 18) 津田武「アメリカ医療 NOW (9) 医療現場で活躍する NP、PA」(『ドラッグマガジン』2010 年 12 月号所収) 38-41 頁。
- 19) 加藤貴子「アメリカにおけるコンビニエント・ケア・クリニックの動向」(『治療』 第5巻、第5号、2009 年所収) 1598-1602 頁。
- 20) 草間朋子「『多職種連携』と『業務分担』で医療のあり方を見直す」(『月刊保険診療』第64巻、第7号、2009年所収)33-34頁。
- 21) 森一直ほか「米国ナースプラクティショナーによる講義や演習からの学び」(『エマージャンシー・ケア』第 28 巻、第 10 号、2015 年所収) 99-100 頁。
- 22) 中島緑「米国ナースプラクティショナーの教育と活躍」(『日本看護医療学会雑誌』 第12巻、 第2号、2010年所収) 68-69頁。
- 23) 河原敦ほか「米国の CDTM における訴訟リスク――ナースプラクティショナーの事例を踏まえて――」(『医療薬学』 第46巻、第6号、2015年所収)435-441頁。
- 24) 原田俊一ほか「脳神経外科チーム医療における NP の意義」(『Neurosurgical Emergency』 第 20 巻、第 1 号、2015 年所収) 87-94 頁。
- 25) 永池京子「看護師不足と外国人看護師の雇用背景」(『看護』第58巻、第12号、2006年所収)86頁。
- 26) 児玉龍彦「医療崩壊をもたらす "経済的作為——アメリカ金融危機の逆システム学" (『医学のあゆみ』第 227 巻、第 6 号、2008 年所収) 471-473 頁。
- 27) 厚生労働省『特定行為に関する看護師の研修制度が始まります (医療関係者の皆さまへ)』厚 生労働省、2015 年、1 頁。

参考資料

特定行為 21 区分と 38 特定行為 (右肩に通し番号を付した)

【①呼吸器(気道確保に係るもの)関連】経口用気管チューブ又は経鼻用気管チューブの位置の調整1。 【②呼吸器(人工呼吸療法に係るもの)関連】侵襲的陽圧換気の設定の変更2、非侵襲的陽圧換気の 設定の変更3、人工呼吸管理がなされている者に対する鎮静薬の投与量の調整4、人工呼吸器から の離脱5。【③呼吸器(長期呼吸療法に係るもの)関連】気管カニューレの交換6。【④循環器関連】 一時的ペースメーカの操作及び管理⁷、一時的ペースメーカリードの抜去⁸、経皮的心肺補助装置 の操作及び管理 9 、大動脈内バルーンパンピングからの離脱を行うときの補助の頻度の調整 10 。【⑤ 心嚢ドレーン管理関連】心嚢ドレーンの抜去11。【⑥胸腔ドレーン管理関連】低圧胸腔内持続吸引 器の吸引圧の設定及びその変更 12、胸腔ドレーンの抜去 13。【⑦腹腔ドレーン管理関連】腹腔ドレー ンの抜去(腹腔内に留置された 穿刺針の抜針を含む) 14。【⑧ろう孔管理関連】胃ろうカテーテル 若しくは腸ろうカテーテル又は胃ろうボタンの交換 ¹⁵、膀胱ろうカテーテルの交換 ¹⁶。【⑨栄養に 係るカテーテル管理(中心静脈カテーテル管理)関連】中心静脈カテーテルの抜去 ¹⁷。【⑩栄養に 係るカテーテル管理(末梢留置型中心静脈注射用カテーテル管理)関連】末梢留置型中心静脈注射 用カテーテルの挿入18。【印創傷管理関連】褥瘡又は慢性創傷の治療における血流のない壊死組織 の除去 19、創傷に対する陰圧閉鎖療法 20。【⑫創部ドレーン管理関連】創部ドレーンの抜去 21。【⑬ 動脈血液ガス分析関連】直接動脈穿刺法による採血22、橈骨動脈ラインの確保23。【49透析管理関連】 急性血液浄化療法における血液透析器又は血液透析濾過器の操作及び管理²⁴。【⑮栄養及び水分管 理に係る薬剤投与関連】持続点滴中の高カロリー輸液の投与量の調整⁵⁵、脱水症状に対する輸液に よる補正 26。【⑯感染に係る薬剤投与関連】感染徴候がある者に対する薬剤の臨時の投与 27。【⑰血 糖コントロールに係る薬剤投与関連】インスリンの投与量の調整28。【⑱術後疼痛管理関連】硬膜 外カテーテルによる鎮痛剤の投与及び投与量の調整²⁹。【¹⁹循環動態に係る薬剤投与関連】持続点 適中のカテコラミンの投与量の調整³⁰、持続点滴中のナトリウム、カリウム又はクロールの投与量 の調整 3、持続点滴中の降圧剤の投与量の調整 32、持続点滴中の糖質輸液又は電解質輸液の投与量 の調整 33、持続点滴中の利尿剤の投与量の調整 34。【20精神及び神経症状に係る薬剤投与関連】抗 けいれん剤の臨時の投与³⁵、抗精神病薬の臨時の投与³⁶、抗不安薬の臨時の投与³⁷。【②皮膚損傷に 係る薬剤投与関連】抗癌剤その他の薬剤が血管外に漏出したときのステロイド薬の局所注射及び投 与量の調整38。

保育者養成校における「地域子育て支援論」活動を通じた 学生の気づきに関する考察

土 屋 由 越 川 葉 子

The observation of students' notices through the activities of the local support programs at junior college designed to help both children and parents

Yu Tsuchiya Yoko Koshikawa

1. はじめに

平成27年4月に「子ども・子育で支援新制度」(内閣府子ども・子育で本部 2016)が本格施行され、地域の実情に応じた子育で支援の充実として、市町村の判断で実施できる13の子育で事業が法定化された。なかでも子育で中の親子の孤立を防ぎ、子育での不安や負担を緩和するため、親子の交流の場の提供や相談・援助、講習会等の実施を主な目的として、地域子育で支援拠点の設置が推進されている(厚生労働省雇用均等・児童家庭局 2014)。こうした行政の動向に対して、大学においても地域子育で支援の拠点としてNPO法人との連携や市から委託を受けた子育で支援活動が行なわれるようになり、さまざまな子育で支援活動の実践が報告されている。

現在、大学のあり方として地域への貢献や地域に開かれた大学を目指すことが求められ、保育者養成校においては、保育者としての専門性を高め、実践力を養う教育のあり方が検討されている。そうしたなか、大学での子育で支援活動の取り組みが進み、吉見(2011)による大学を拠点とした子育で支援活動の実践的教育の試み、川俣ら(2016)による地域子育で支援活動における学生のリフレクションの検討など、その具体的な実践内容や学生への教育的な効果についての研究が報告されている。

そもそも子育て支援といっても、どういう立場でどういう対象に働きかけるのかによって、やり方や求められる配慮が違う。大豆生田(2014)は、保育園や幼稚園といった保育の場で行われる子育て支援について、保護者にとって便利なサービスや非日常的な機能というよりも、保育の日常を通して行われるパートナーシップにその重要な質的な機能があると指摘する。一方、支援センターのスタッフとして直接在宅の親に関わる立場の保育者については、主に親の力・地域の力を育むことが要求されると福井(2003)は述べる。「地域子育て支援」とは、親が地域の中で子育てしやすいように支援することであり、親自身が育児力をつけるように支えることと述べる泉(2003)、親たちを「支援対象」にとどめず、「安心して子育てを営む権利主体」として捉えることを提案する丹羽(2000)も、在宅の親の力・地域の力を育む流れにあるものとして捉えられる。

このように、保育の場、子育で支援センターといった場において子育で支援の取り組みが進められる状況において、保育者養成校である大学や短大での子育で支援活動の役割とはどのように位置づけられるのであろうか。保育者養成校では、学生は幼稚園や保育所での実習を経験する。しかしながら、それらの実習では保護者とかかわる機会といっても、実習園での保育者の保護者対応を観察するところに留まる。学生も保護者への対応を、保育者として身に付けていく必要のある資質であることを理解しており、ただし保育現場に実際に出て身に付けていくしかないものと捉えている。従って、保育者養成校での子育で支援活動に取り組む学生は、保育現場に出る前に、保護者とのかかわりを実際に体験してみたいとの動機をもつ。よって保育者養成校での保護者支援とは、学生にとって、保護者とどういったやりとりをすればいいのだろうかといったはじめての経験に対する戸惑いや不安を抱えたなかで保護者と向き合うところからはじまる。保育者の立場として、保護者の子どもとのやりとりを中心においた形での保護者とのかかわりをはじめて行う場といえる。

そのような保育者養成校での子育て支援活動において、学生はその支援の対象である保護者をどのように捉え、理解していくのであろうか。また、保護者の主体性の保障と活用といった点について学生はどのような「気づき」を得ていくのだろうか。本研究では、子育て支援活動の振り返りレポート及び全活動を終えての振り返りの場での学生のコメントといった記録を分析し、学生が保護者の活動へのかかわり方をどのように認識しているのかについて考察する。そして、本活動における学生の保護者に対する認識を考察することで、保育者養成校での子育て支援活動が、保護者にとってどのような支援の場であり得るのかを明らかにしたい。

2. 研究の方法

本研究で取り上げる学生の記録は、質的データ分析法に基づき、学生の記録を定性的コーディングによって同じようなテーマを見つけ出し、分類した。

分析の対象としたのは、「地域子育で支援論」受講生の子育で支援活動の各回の振り返りレポート(全5回分)と全活動を終えての振り返りの場での学生コメントをメモしたものである。各回の振り返りレポートは、A4用紙1枚に、「①子どもとのやりとり」、「②保護者とのやりとり」、「③活動を通してかんがえたこと」を記入するものである。

3. 「地域子育て支援論」の概要

次に本学で開講されている「地域子育て支援論」の概要を説明する。「地域子育て支援論」は、本学地域保育学科で開講されている。地域保育学科は3年制の保育者養成課程を特徴とする学科である。「地域」という名称を学科名に掲げているように、地域に密着した子育て支援の担い手となる保育者養成を目指している。そのなかで「地域子育て支援論」は3年次の選択科目(通年)であり、受講生は最大で20名までと制限を設けている。学生は前期から企画を練り、後期に開催される全5回の2・3歳児とその保護者を対象とする親子活動の運営を行う。実際の活動の運営や活動内容に関する話し合いの主体は学生であり、教員はあくまでサポート役となる。受講生は、保育者の専門性という点では不十分ではあるが、保育者として社会に出ることを見据えた学生という立場を自覚しつつ、親子活動を主体的に立案・計画・実施する。

平成27年度は18名の学生が履修し、「ようこそ!あそびの森 秋草へ〜親子で新たな発見をしませんか〜」という活動名のもと22組の親子が参加し、弟妹も合わせて子どもは26名であった。活動に参加する親子の募集は、所沢市内の児童館及び幼稚園に活動への参加を呼びかけるチラシを置かせてもらい、往復はがきで申し込む形となっている。18名の学生が、3・4人ずつに分かれて5回の活動を担当者となり、指導案の立案や必要な準備を考える役割を担う。活動の実施日は、学生全員がかかわって活動を進める。

活動実施日は、8:50より準備とミーティング、10:00~11:30が親子との活動時間となる。10:00

からその日に計画された内容を行い、11:00 頃から子どもたちはお茶と簡単なお菓子を食べ、学生による手遊び・パネルシアターや大型絵本の読み聞かせ、次回のお知らせといった流れで進む。その後親子を見送り、片づけを行い、11:50 より 30 分程度だが振り返りとしてのミーティングを行う。学生は各回終了後に振り返りレポートを作成し、次週までに教員に提出する。

【H27 年度「ようこそ!あそびの森 秋草へ~親子で新たな発見をしませんか~」 実施日及び活動内容】

	実施日	活動内容
第1回	11月6日(金)	おててで作ろう色の世界 (絵具遊び)
第2回	11月13日(金)	新聞紙の大変身 (新聞紙プール遊び)
第3回	11月20日(金)	乗り物ワールドに行こう (段ボール乗り物製作)
第4回	11月27日(金)	何があるかな?ドキドキアドベンチャー (体育館での運動遊び)
第5回	12月 4日(金)	小麦粉ねんどで作って遊ぼう

4. 子育て支援活動での学生の記録の分析

学生の記録を分析した結果、【保護者と共にいる際の子どもの姿を捉える】・【保護者とのやりとりから子どもが見える】・【保護者と子どものコミュニケーションに目を向ける】・【保護者の子育て状況に目を向ける】(41. 学生の気づきにみる本活動の特徴)、【保護者が媒介となって子どもとの遊びが始まる】・【保護者の発想力をみる】・【保護者との対話から、必要な動き・援助の方向を考える】・【保護者の遊び込む姿を目にする】(4-2. 保護者の主体的な参加を捉える視点)といったカテゴリーが得られた。以下、カテゴリーごとに学生の記述と分析を示す。

4-1. 学生の気づきにみる本活動の特徴

本節では、本活動に参加した親子との関わりから、学生が保護者や子どもにどのような認識をもつにいたったのかについて、本活動の特徴を踏まえながら考察する。

(a) 【保護者と共にいる際の子どもの姿を捉える】

①子どもたちは、楽しそうにやっている大人や笑っている大人の近くに行っている事に気がつきました(ドキドキアドベンチャー)。

本活動の特徴は、学生中心となって企画を立ち上げることに加えて、活動当日は、学生も親子とともに活動に参加する点にある。したがって、各活動の主担当以外の学生は、活動全体を見渡しながら、活動の一参加者としてその場に参与することになる。こうした活動への参与の仕方は、学生に実習生とは異なる視点から、子どもの様子を把握することを可能にしていると考えられる。また、

一人の子どもに対して様々な学生が関わることで、子どもにとっては保護者以外の大人との交流が生まれる場ともなる。特に「ドキドキアドベンチャー」(体育館での運動遊び)のような広い空間を利用した活動においては、「親子」という枠組みは実際の活動の場面では緩やかなものとなる。学生は、大人と子どもが関わる様子を観察することで、「親子」という枠組みにとらわれることなく、「楽しそうにやっている大人」や「笑っている大人」のもとに子どもが集まるという気づきを得ていると考えられる。

②子どもたちは、普通にお話すると理解をして、遊んでくれる事を学びました。あまり、子ども扱いする必要はないのかな?と思いました。

①の記述からもわかるように、学生は、「親子」という枠組みにとらわれずに、子どもの姿を把握している様子がうかがえる。さらに、本活動の対象年齢は2・3歳児であるため、子どもによっては集団的な活動への参加に不慣れな場合もある。また、保護者にとっては本活動で初めて出会う親子と活動をともにすることになるため、活動当初は緊張されている様子が見受けられ、学生は、こうした保護者の様子に配慮しながら子どもと接していくことになる。本活動は、保護者にとっても子どもにとっても不慣れな環境の中で行なわれるため、子どもがどこまで保護者から離れて活動に参加するかを学生があらかじめ予測することは難しい。そのような状況の中で、学生は子どもが自分の言葉を理解して活動に参加する姿を観察することで、学生自身が活動前に想定していた子ども観に疑問を抱くようになる。「2・3歳児」や「保護者と一緒にいる子ども」に対する従来の捉え方を見直し、子どもを「子ども扱いする」ことの必要性に疑問を抱くようになるのである。

(b) 【保護者とのやりとりから子どもが見える】

学生の気づきは、観察によるものだけではない。保護者との何気ない会話の中から子どもの普段の様子を聞き、そのことで目の前の子どもの様子が見えてくるようになるとの気づきが得られるのも本活動の重要な特徴といえる。

③保護者の方が人見知りで固くなっちゃうんですとか、子どもについて教えてくれた。

④子どもの様子を見つつ、その子どもが普段どんな遊びをしているのか会話をし、そのことから今、何を作っているかが見えてきた。やりとりの中で見えてくることも多かった(小麦粉ねんど)

③では、子どもの活動へ参加する姿や興味・関心を把握しようとする際に、学生が観察して把握するだけではなく、保護者に子どものことを教えてもらってその子どものことを把握している。また、④からは目の前で子どもが作っているものを理解しようとする際に、保護者から家での遊びの様子を聞いたことが有効であったことがわかる。

(c) 【保護者と子どものコミュニケーションに目を向ける】

本活動は、親子での活動を通して、保護者が子どもの新たな面を発見することもねらいの一つとしている。そのため、学生は活動を計画する際に、保護者も子どもと一緒に活動に参加し、楽しんでもらえる内容になることを意識している。

⑤宝探しでは、子どもや保護者ともコミュニケーションが取れる場面が多かったのではないか。

⑥保護者にとっても、子どもと作ったもので一緒に遊ぶことは良かったと考えた。(段ボール)

宝探しは、体育館において幼児用巧技台を用いたサーキット遊びの後に、幼児用巧技台に隠した折り紙の製作物を宝として親子で探し、台紙に貼っていくというものである。保護者が台紙を持って、子どもが宝を探すのにつきあう姿が見られた。また、段ボールでの乗り物製作では、保護者は色画用紙を貼ったり装飾を作ったりと子どものイメージを聞きながら、子どもが作りたいものを実現できるようにかかわっていた。保護者の子どもの探す・作りたいものを作れるように手伝うといった、子どもと保護者との時間を保障できたことの意義、また活動内容が保護者と子どものコミュニケーションを豊かにするものであるかといった視点を持ち得ている。

(d) 【保護者の子育て状況に目を向ける】

各施設での実習を終えた学生であっても、親子が関わり合う場面に参与する経験はそれほど多くはないと思われる。特に乳児の兄弟がいる中で保護者が直面している子育て状況を垣間みることは、学生にとって保護者と子どもの一対一の関係性から保護者と複数の子どもという関係性にまで視野をひろげていくことにつながる。

⑥この活動の中だけでも、上の子と1対1で向き合う時間が取り入れられれば良いなと思った。

⑦保護者は3歳のお姉さんは人見知りで活動の輪に入れようとかかわって、下の子もママの近くにいたいや空腹なのか泣いてしまって・・・。2人の欲求に応えたいが、体は一つしかないためになかなか落ち着けなさそうな様子だった。

兄弟で活動に参加している保護者とのかかわりにおいて、上の子どもと保護者が一緒に活動して、 学生が下の子どもを預かることが多い。保護者も下の子どもの世話に追われて、十分に上の子ども の相手をしてあげられないとの思いをもっており、ここでの活動中は上の子どもの相手をしてあげ られてうれしいと語る保護者もいる。兄弟がいるときに、保護者が子どもそれぞれに対してどのよ うな思いを抱いているのかなど、保護者の子育て中の思いに触れる機会があることがわかる。また、 姉妹や兄弟といった複数の子どもへのかかわりを同時に行わなければならない保護者の子育て状況 に目を向ける機会となっている。

以上のように、学生の流動的な動きを可能にする各回の活動内容は、学生と参加者との関わりを

柔軟に形成し、多様な観点からの気づきを促していくものと考えられる。さらに、保護者の活動への参加は、学生の参加と共に本活動の両輪の一つをなしており、学生が従来の子ども観や保護者観を捉え直していくためには必要不可欠であると思われる。次節では、学生が保護者のどのような点に着目しているのかについて考察する。

4-2. 保護者の主体的な参加を捉える視点

本節では、本活動に参加した親子と活動を進めるなかで、学生は保護者が担っている役割についてどのような気づきを得ているかを考察する。

(a) 【保護者が媒介となって学生と子どもとの遊びが始まる】

活動において子どもの遊びが始まり広がっていく過程には、学生の働きかけを子どもにつなぐ、 保護者が媒介となっている様子が見られる。

①新聞紙でマントや剣を作って子どもに渡すと、その子どもの保護者が下の子どもに作っていた。(新聞紙)

②小麦粉ねんどに色をつける際、子どもに「何色になるかな?」と保護者が一緒に問いかけてくれた。(小麦粉ねんど)

新聞紙遊びでは、学生が子どもの遊びが広がるようにと新聞紙でマントや剣を作り子どもに渡すと、保護者が学生の作ったものからアイディアを得て、下の子どもに作ってあげていた。子どもの遊びが始まるきっかけや遊びが広がる過程には、学生のみのかかわりではなく、学生と保護者の相互作用があって、子どもの遊びのきっかけが生じる・広がるといった姿が見られた。また、学生が子どもの持つ小麦粉ねんどに色をつけようとする働きかけに対して、保護者が「何色になるかな」と子どもとの間に入って声をかけていた。保護者が、学生の働きかけに対して子どもの興味・関心が向くように間に入っている。遊びの主体は子どもであるが、学生の提示する遊びを保護者が媒介して、子どもの遊びが始まる・広がることがわかった。

(b) 【保護者の発想力をみる】

実際に保護者が子どもと一緒に製作に取り組む姿をそばで見るなかで、保護者の個性や発想力への学生の気づきが見られた。

③段ボールで車を作る活動だったが、お母さんの発想力が大切になっていく活動だった。画用紙の貼り方や工作の進め方など子どもに指導するだけではなく、保護者の方にも教える場面があるということを学んだ。(段ボール)

④こうしなければならないというのがあまり決まっていない製作物だったので、保護者の「こうしたい」が強くでていた。(段ボール)。

⑤乗り物で遊ぶ際には、保護者の方も一緒に楽しんでほしかった。交代して乗り物を動かすようにしました (段ボール)。

段ボールでの乗り物製作では、子どもの年齢による技術面の力量から、保護者が子どものイメージを聞き出しながら、保護者が中心に製作活動を進めることとなった。保護者は上手に子どもができそうなところを見つけて子どもに任せ、必要なところは手伝っていた。保護者と子どもの製作活動を進める過程では、例えば保護者の描いた絵が上手い、色画用紙で切り貼りしたものが素敵であるなど、保護者の発想力やセンスが発揮されていた。保護者と共に活動を進めるなかで、学生が保護者の発想力やセンスをみる場面となっている。また、出来上がった乗り物で遊ぶ際にも、保護者が子どもを乗せて遊ぶが、遊ぶ際に保護者がどのような言葉をかけて子どもがより楽しめるようにしているのかなど、保護者の工夫についても気づきを得る場面となっていた。

(c) 【保護者との対話から、必要な動き・援助の方向を考える】

本活動は、子どもと保護者が一緒に取り組む活動であるため、子どもへの援助を考える際も、保護者との対話が重要である。学生は子どもへの援助ということについても、保護者との対話から子どもを理解するヒントを得て、必要な動きを模索している。

⑥主体となって作るのは保護者なので、子どもだけでなく、保護者にもどんな乗り物にしようとしているのかなどを聞いて、子どもの様子を話した。(段ボール)

⑧ハンコをする時に野菜が上手くスタンプできない、など活動の中で指摘されることがあったが、それがきっかけとなり、「このようなやり方もありますよ」とやりとりできることがあった。それと同時に、保護者も活動に対して意欲的に取り組んで下さっているのがよく分かった。(おてで作ろう 色の世界)

⑨保護者の方から支援室に立てかけてあった玩具が「危ないかもしれないよ」とご指摘を受けたので、謝りお礼を言いました。(おててで作ろう 色の世界)

子どもの活動への取り組みに対し、学生は何か援助を行おうとするとき、子どもの様子から判断して援助を行っていくだけではなく、保護者との対話からどのような援助が必要なのかを考える姿が見られた。例えば、足りない材料を持っていく、やり方を伝える、環境を修正するなど、保護者とのやりとりの中で学生が必要な援助を模索していく様子がわかる。また、保護者が活動において、材料が足りないなど物的なきっかけが学生と保護者とのやりとりの機会を生じさせていることがわ

かる。

(d) 【保護者の遊び込む姿を目にする】

活動において、学生は保護者の様々な表情を目にし、子どもだけではなく、保護者が活動において楽しいと感じることの重要さに気づく。

⑩保護者も心から楽しみ、真剣にやっていた。出来上がった段ボールの車で汗をかきながら全力で走っていて、保護者も童心に返れたかなと思った。(段ボール)

⑪子どもよりもお母さんが楽しんでいて作っていたのですごいよかった。すごい楽しいと言ってくれてよかった。(段ボール)

⑫お母さんたちが本格的でスカートや髪飾りを作っていたり、(剣などを作って)子どもと本気で戦っているお母さんもいました。そんな姿を見てなんだか嬉しくなりました。(新聞紙)

保護者の子どもと遊ぶときの表情を目にし、学生は子どもが遊ぶことをイメージして活動を考えてきたが、子どもが遊ぶ場面において保護者もまた遊ぶ・活動を楽しむ姿をみて、子どもだけではなく保護者が楽しむことの重要さに気づく。子どもだけではなく、共に活動に取り組む保護者が楽しさを感じることの重要さに気づいている。

以上のように、学生は保護者との相互作用によって子どもの遊びが始まる・広がるきっかけが作られていくこと、保護者の発想力や工夫に触れる機会であること、保護者との対話から必要な動きや援助を考えていくこと、保護者自身が活動を楽しむことの重要さといった気づきを得ていたことがわかった。

5. 考察

5-1. 活動を楽しむ保護者像

段ボールを車体に見立てて、車体に色紙やシールを貼付けたり、絵を書いてもらう活動では、親子単位での製作に、学生がサポート役として関わっている。段ボールを用いた製作はダイナミックであるため、保護者が製作の中心的な担い手となる。

そこにおいて学生は、保護者の発想が製作に活かせるよう、必要な材料を探したり、工作の仕方を助言するなどしながら、保護者と何気ない会話の中で学生が必要な援助を模索していく様子がわかる。

保護者が製作に没頭する姿は学生にとっては予想外であった。しかし、その予想外の保護者の姿を目にして、保護者自身が何よりも製作活動を楽しんでいることを実感する。共に活動に取り組む保護者を、子どもを仲立ちとして楽しさを共有することのできる存在として捉えることは保育者の

基本姿勢として重要である。

5-2. 共に活動をつくる保護者像

保護者から学生に投げかけられる疑問や指摘は、保護者自身が活動に主体的に参加していることの現れと捉えることができる。また、保護者からの疑問や指摘をきっかけにして、学生との対話が生まれていることがわかる。そうした保護者からの問いかけを、学生は活動への批判として捉えるのではなく、学生と共に活動を進めていこうとする保護者からの働きかけと捉えている。さらに、保護者との会話から、目の前の子どもの言動をいかに解釈するかを保護者と共同で探っている。保護者がそこに一緒にいることで成り立つ活動や子ども理解があることに学生は気がついていくのである。

本学の親子活動は全5回の活動であることから、子育て広場を年間に渡り学内に設置し、支援スタッフを常時、配置している子育て支援活動と比べ、長期的な継続性を前提とした子どもや保護者の姿を理解することは難しい。また、学生のなかには子どもや保護者との関わりを十分に持つことができないまま活動が終了し、学生同士の連携がうまく機能しない場合もある。こうした活動上の制約や困難はあるが、学生が子どもへの対応や配慮に加え、保護者が子どもの遊びの過程にともに参加することの意義を捉えなおす契機となっているといえるだろう。

6. まとめ

本レポートの記述からは、次のような学生の「気づき」が明らかとなる。第一に、その場の状況や保護者の発想に委ねた活動が展開されることにより、保護者自身が楽しみながら活動に参加していることの意義へと学生が視野を広げていることである。保護者が「楽しい」と感じる活動を提供することが、「子育て支援」に繋がるという視点を学生は得ていくのである。第二に、保護者がアイデアを発揮しながら活動に参加する場面を目にして、保護者もまた学生とともに活動をつくり上げる一員であるとの認識にいたることである。活動の過程で生じた保護者の疑問や戸惑いが学生と保護者の対話を促し、学生と保護者は試行錯誤しながらともに活動を展開する共同制作者となっていく。いわば、学生は活動を共につくりあげる仲間として保護者を捉えるとともに、保護者の主体的な参加を引き出していく活動の重要性を理解するのである。このような学生の保護者への認識のあり方は、子育て支援活動における保護者の主体性の保障と活用という観点の重要性を再確認するものであるといえるだろう。

最後に、保育者養成校での子育て支援活動が、保護者にとってどのような支援の場であり得るのかという問いについて予備的な考察を示したい。先行研究が論じているように、現行の「地域子育て支援」は、在宅の親の力・地域の力を育むことを主なねらいとしている。しかし、保育者養成校での子育て支援活動には、活動の継続性やスタッフの配置といった点では限界があり、在宅の親の力や地域の力を育むことをねらいとした子育て支援活動には馴染みにくいといえる。むしろ、本稿

の分析から明らかになったように、保育者を目指す学生とこれから保育園や幼稚園に入園する子どもの保護者が、相互に子育てのパートナーシップを形成する存在になり得ることを認識することが、保育者養成校が担う子育て支援活動の一つの重要な役割であると考える。それはまた、子どもが保護者から離れて保育者や子どもとの集団生活に入っていくうえで、保護者が抱く不安や緊張感を和らげることにもつながるのではないだろうか。保護者にとって本学の親子活動が果たす役割については、今後も検討を重ねていきたい。

引用文献

泉千勢 (2003)「ポストの数ほど親子のひろばを - 地域活性化の拠点として『子育て支援センター』」 『現代と保育』55 号、132—147 頁。

大豆生田啓介(2014)「新制度時代の保育の場における子育て支援の展望と課題 - 家庭連携による 保護者支援を中心に」『発達』140号、36—42頁。

川俣美砂子・山中文・玉瀬友美・阿部鉄太郎・野角孝一・柳林信彦・三ツ石行宏・都築郁子 (2016) 「地域子育て支援活動における学生のリフレクションの検討」『高知大学教育実践研究』第 30 号、 151—158 頁。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局(2014)『地域子育て支援拠点事業実施要綱』。

内閣府子ども子育て本部(2016)『子ども・子育て支援新制度について』。

丹羽洋子(2000)「母親たちにとっての『子育て支援』」『発達』84号、38—39頁。

福井聖子(2003)「子育てサークルの支援はどうあるべきか」『現代と保育』56号、124—139頁。

吉見昌弘 (2011)「大学を拠点とした子育て支援活動の実践的教育の試み」『名古屋短期大学研究紀要』第49号、161—174頁。

保育者養成課程における女子大生の 栄養の知識と食事に関する研究

橋 本 洋 子

A study on nutritional knowledge and meal of college female students in nursery school.

Yoko Hashimoto

Summary

健康な生活をおくるためには食生活に関する知識は必要である。近年、成人のみならず子どもにも生活習慣病がみられるようになり、日本人の食生活は改善を求められている。食教育は子どもだけではなく国民全てに必要であり、特に食教育を担う保育者への期待は大きい。保育者養成課程の学生を対象に栄養の基礎知識の習得状況および食生活の実態調査を実施した結果、学童期からの栄養教育は十分とは言い難く、繰り返し学習を行ったところ有意に効果がみられた。

Knowledge on the diet is important to lead a healthy life. In recent years, not only in adult but also in children seen in the lifestyle-related diseases, and the Japanese diet requires improvement. Nutrition education is not only to children and all citizens need, and the expectations for nursery and kindergarten teachers are great. The result of the basics of nutrition and meal time of college female students in nursery school, their knowledge from childhood is not enough, and interactive learning was effective.

Kev Word: 健康、栄養、食教育、食事時間、食事回数

第1章 諸言

WHOが2016年に発表した統計(2015年)によると、世界全体の平均寿命は71.4歳(男性69.1歳、女性73.8歳)、日本は男女平均83.7歳(男性80.5歳、女性86.8歳)であり、WHOに加盟している世界194の国と地域において20年以上長寿国の座を保っている。最下位はシエラレオネの50.1歳(男性49.3歳、女性50.8歳)であったが、2000年の男性37.0歳、女性38.8歳と比較しても食糧事情や衛生面の改善等により延びていることがわかる。平均寿命とは、人が生まれて死を迎えるまでの期間であり、0歳児における平均余命をさす。一方、病気などで日常生活の制限がされず健康的に自立が出来る年齢を「健康寿命」といい、平均寿命と健康寿命との差は、健康ではない「不健康」な状態を意味する。高齢者白書(内閣府2015)によると、平成25年において男性の平均寿命は80.21歳、健康寿命は71.19歳、女性の平均寿命は86.61歳、健康寿命は74.21歳であり、平均して男性9.02年、女性12.40年は健康ではない介護が必要な生活をおくっている。

健康とは、WHO憲章において「Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity」、肉体的、精神的および社会的に完全に良好な状態であり、単に疾病または病弱の存在しないことではない、と定義されており、我が国では健康な生活で一生を過ごすために必要な要素として、適度な運動、バランスのとれた栄養・食生活、心身の疲労回復と充実した人生を目指す休養、を健康の三本柱と掲げている。

日本は現在のような健康水準を築くまでに様々な問題と直面している。明治維新を境に海外との

交流が始まり、諸外国との文化交流や貿易だけではなく、それまで日本にはなかったコレラなどの 疫病も入ってくることになった。コレラは特に衛生環境の悪い地域において急激に広がり、1879(明 治12)年の患者数は16万人、死者は10万人にも及んでいる。その後は感染予防を目的とした衛 生面での施策が主であったが、1937(昭和12)年の「保健所法」の制定を受けて保健所が設置され、 翌年には国民の体力向上等を目的とした厚生省が発足された。1940(昭和15)年には、未成年者 の体力向上と結核予防を主目的とした「国民体力法」が制定され、現在の身体測定、集団検診が始 まっている。

こうした国民全体の健康増進を目的とした様々な施策により、1960(昭和35)年に男性63.5歳、女性70.2歳であった平均寿命は、1980(昭和55)年には男性73.4歳、女性78.8歳となり今日まで上昇し続けている。これは日本人の健康および衛生水準の改善にくわえて、海外からの食品等の輸入によるものも大きい。しかし、その頃から脳卒中、心臓病、がんなどの死亡率が高くなり、特に40代以降に多く発症することから成人病という行政用語が生まれている。その後、成人病は若い頃からの食生活を中心とした食事、運動、睡眠、喫煙などの生活習慣の積み重ねによって発症する傾向がみられることから、1996(平成8)年に生活習慣病となっている。

生活環境の改善等により子どもの体位も大きくなり感染症の罹患も少なくなったが、子どもの肥満が増え、成人だけではなく子どもにおいても若年性生活習慣病がみられるようになっている。これは成人と同様に突然発症するものではなく、その子どもの食事を中心とした生活習慣によるものが大きい。2005(平成17)年に食育基本法、栄養教諭制度が導入され、保育現場や学校給食を通して健康なからだづくりへの指導および支援が始まったが、子どもひとりひとりが自分の心身の健康を考え自立した食生活を営む生活習慣は身についているだろうか。文部科学省が掲げる「生きる力」を充分に獲得しているだろうか。

近年の学校保健統計や国民健康・栄養調査によると、この 10 年間では男女とも BM I 25 以上の肥満者の割合は増えてはいないが、①男女いずれも年齢とともに肥満者の割合は増えている、②男女とも若い世代に BM I 18.5 未満の痩せの割合が多い、③男性では肥満傾向、女性では痩身傾向がみられる、ことが示されている。また、 $1\sim6$ 歳の男子と $15\sim19$ 歳の男子を除き、 $1\sim29$ 歳までの男女において、食育基本法が制定された 10 年前よりも朝食の欠食率が高くなっており、特に20 代から急激に増えている。これは学童期からの栄養教育が充分ではないことを示しているのではないだろうか。子どもと保護者の心身の健康を支援する保育者として、学生が栄養教育をどのように捉えているのか、食への意識と学生の学習状況を明らかにすることを目的とした。

第Ⅱ章 日本における食生活の現状と食教育の動向

2013(平成25)年、日本の「和食」はユネスコに無形文化遺産として登録されている。「和食」の特徴として、①多様で新鮮な食材とその持ち味の尊重、②健康的な食生活を支える栄養バランス、③自然の美しさや季節の移ろいの表現、④正月などの年中行事との密接な関わり、の4点が挙げら

れている。日本の国土はそれほど大きくはないが、南北に長く、各地域において食を通した行事など様々な文化が発展してきた。また自然と共に生活し、家族と共に食事を楽しむ、日本独自の「和食」を次の世代へと受け継ぐのが若い世代の役割でもあるが、近年食への関心の無さが危惧されている。日本の食生活は従来から米を主食とした主菜、副菜、副々菜の一汁三菜であり、旬の野菜やキノコ類などが中心であった。肉類や乳製品をはじめとした様々な食品が輸入され、それまでにはない食事が食卓を飾るようになったが、動物性脂肪の過剰摂取による肥満という大きな問題に直面した。

日本人の61.1%が健康に関する不安をもっており、その中でも生活習慣病を引き起こす生活習慣(41.9%)への不安が多い。2014年厚生労働省委託調査によると、全体の68.8%の人が健康のために食生活に「気をつけている」と回答しているが、年齢別にみると高齢層に多くみられ、20代および30代では約50%しかなかった。「気をつけている」と回答した人では、具体的に気をつけていることとして「1日3食規則正しく食べている(66.7%)」、「栄養のバランスを考えて色々な食品をとる(51.6%)」が多い。若い世代よりも高齢者が食事に気をつけており、また男性よりも女性の方がより食生活に気をつけている傾向がみられた。男性では年齢があがるとともに朝食の欠食率や肥満率が高くなっているが、一方では成人の女性においては、BMI(体格指数:肥満度をあらわす)が18.5未満の痩せが12.3%と過去最高となっている。女性の痩身傾向は小学校高学年あたりからみられている。妊娠、出産、育児と子どもの生命と健康を担っている女性の、特に若い20代(21.5%)および30代(17.6%)の痩せ傾向は自身の健康管理のみならず子どもたちへの食教育に大きな問題であろう。

食育基本法と同年、「学校給食の現状を把握しその改善充実に資すること」を目的として「栄養教諭制度」が開始された。児童生徒が学校給食を通して将来の健康づくりに必要な食の知識をもつことがねらいであり、①学校給食の管理、②学級活動、教科、学校行事等において集団的な食指導、③肥満、偏食、アレルギーなどの個別指導等がある。今では5,356人(2015年4月)の栄養教諭が配属され、児童および生徒へ食の指導を行っている。未就学児に対しては保育所や幼稚園での食の支援、学童期には学校給食や調理実習を通して食事内容や食事量などの食の知識を学び、そして自らの健康管理に積極的に関わる食習慣を身につける事が、食育基本法が目標とする日本人の健全な姿である。しかし、若い世代の欠食率をみると栄養教育の成果は充分とは言い難い。そこで、若い世代の女性を対象に栄養教育の実態調査を実施した。

第Ⅲ章 研究方法

1. 対象および方法

2016 (平成 28) 年のA女子短期大学地域保育学科1年次を対象とした。「子どもの食と栄養」授業内にて、2016年4月の第1回授業に栄養の基礎知識クイズを実施した。クイズは授業内に配布し、回答方法について口頭で説明した後に約20分間実施した。正解は教員からスライドを用いて説明

した。学生は赤ペンで自己採点しその後回収した。初回授業の欠席者5名を除き59名、平均年齢は18.6歳であった。同年9月、生活時間調査を実施した。授業内にて記入例および記入用紙を配布し、記入方法を口頭で説明した。9月11日、12日、13日および19日を対象日とし、思いだし法にて各自が記入した。いずれの調査において倫理面の配慮として、学習の意識づけおよび学習効果を高めるために用い成績には関係ないこと、個人の結果は外部にもれる心配はないことを伝えた。なお、本データは個人番号で扱い個人の特定はできない。

2. 内容

栄養のクイズは中学校および高等学校で使用されるテキストから健康および栄養に関する項目を参照し作成した。内容は大きく分けて中学校で学ぶ内容と高校で学ぶ内容の二部構成(Figure 1)である。中学編では、健康の3本柱や5大栄養素の名称等をたずね、()内に語句を記入してもらった。高校編では、食事摂取基準や食品成分表、各栄養素の特徴について当てはまる語句を語群から選択とし、同じ語句は何度選択しても構わない旨も伝えた。生活時間調査は1日24時間を1分単位で区切り記入する生活時間調査表(Figure 2)を用いた。学生は0時から24時までの24時間を睡眠、食事、生理現象、徒歩や自転車などの各活動(作業)を1分毎に記入した後、24時間分の各活動を活動毎に生活時間調査計算書(Figure 3)に分類した。解析には、Windows版SPSS18.0 および Microsoft Excel2010 を用い、有意性の基準はp<0.05とした。

2016年 月 日() 子どもの食と栄養 01-1 クラス 学籍番号 氏名 からだと栄養の基礎知識① 中学編 下記の() 内にあてはまる言葉をいれましょう。 1) わたしたちが元気ではつらつとした生活をおくるためには、栄養的に() のとれた) と、適度な ()、そして十分な () が必要である。これらは、 () を支える3本柱といっ。
2) 食品に含まれる栄養素は体にとって大切な働きをもつ。主な5大栄養素は()、)、) とがある。 3) 人はエネルギーを用いて () を保ち、脳をはたらかせ、() を動かして 活動している。 高校編 下記の語群からあてはまる語句を選んで () 内に記号をいれましょう。 1) 食事摂取基準(栄養所要量)は、健康で() な生活を営むために、() に摂取するこ とが望ましい平均的なエネルギー量や、主な() を示したものであり、年齢、性、(などで異なる。 2)食品成分表は、()100gあたりの()や栄養素量を示したものであり、食品の(な特徴を知ることができる。)で、主な食品として()、いも類、砂糖類がある。 炭水化物 (糖質) のはたらきは (1gあたりの発生エネルギーは_(___ 4) 脂質のはたらきは() と() で、主な食品として() がある。1 gあたりの発 生エネルギーは () kcal である。 5)たんぱく質のはたらきは()()で、主な食品として魚、乳、(), (() がある。1 g あたりの発生エネルギーは (______ kcal である。 6) 食物繊維は() されにくい糖質で、() 作用を進め、() の予防になるととも に、糖尿病、心疾患、()などの生活習慣病の予防にもなる。食物繊維は、野菜・果物・ 海藻類・() に多く含まれている。 《語群》 1 活動的 2 精神的 3 栄養的 4 身体的 5 社会的 6 世界的 7 食品量 8 栄養素量 9 食品重量 10 1 食 11 1日 12 1週間 13 1 か月 14 可食部 15 エネルギー 16 生活活動強度 17 エネルギー補給 19 身体組成の構成 20 体温調節 21 大腸がん 18 生理機能の調節 22 下痢 23 便秘 24 消化 25 吸収 26 代謝 27 整腸 32 海藻 33 果物 28 摂取 29 排泄 30 野菜 31 大豆 37 🕅 34 穀類 35 きのこ類 36 肉 38 食用油脂 39 魚 a 1 b 3 d 6 e 7 f 9 c 4

Figure 1 栄養クイズ

生活時間調査表 調查者氏名 男·女 調查年月日 30 40 50 60 ավավագակակակակակակակական malandandandandandandandandandandandan muladanhadanhadadanhadanhadanhada <u>uuluuluiliin uuluuluuluuluuluuluuluuluu</u> mhailantanlantanlantanlantanlantanlan

Figure 2 生活時間調査表

生活時間調査計算書

学籍番号	年	組 番	調査年月日:	年	月 日()
氏 名			性別	男・女	年齢
	ı			I	
作業名	i	時間(分)	合計時間(名	分)	備考

Figure 3 生活時間調査計算書

合 計

(1,440分になる)

第Ⅳ章 結果および考察

1. 栄養クイズ:各栄養素の名称について

「5大栄養素は (①)、たんぱく質、(②)、カルシウムなどの (③)、(④) とがある」と栄養素の名称をたずねた。たんぱく質以外の 4 栄養素名のうち③以外は順不同とした。クイズの正解者数を Figure 4 に示した。炭水化物(または糖質)は 32 人(54.2%)、脂質は 34 人(57.6%)、無機質(またはミネラル)およびビタミンは 13 人(22.0%)であった。

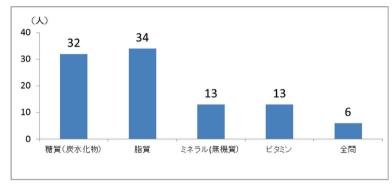


Figure 4 各栄養素の正解者数 (n=59)

2. 学習効果

バランスの良い食生活を身につけるためには、からだに必要な栄養素とそれらの役割を理解することが必要最低限の知識となる。そこで、学生の多くは理解が浅いことを踏まえ、授業内にて栄養および学習内容を含めた「おさらい小テスト」を実施することとし、様々な設問を準備した。Figure 5、6 にその例を示した。学生は毎回 10 題の設問に取り組み、「はい」または「いいえ」のいずれかを選択、これらのおさらいテストを繰り返し学習した。設問例を以下にあげる。

【設問例】

- Q1. 炭水化物 (糖質) はエネルギー源である
- Q2. たんぱく質は筋肉や皮膚、骨など、からだの組織をつくる
- Q3. 脂質は細胞膜の構成成分として重要なはたらきがある
- Q4. ビタミンはからだの機能を調整するはたらきがある
- Q5. 鉄は血液をつくるもとになる
- Q6. ビタミンはからだに必要な栄養素なのでたくさん摂る方がよい
- Q7. 炭水化物 (糖質) は一時的に体内の腎臓と筋肉中に貯蔵される
- Q8. 脂質は1gにつき7kcalの熱量をもっている
- Q9. たんぱく質は発育・発達の著しい子どもには十分な摂取が必要である
- Q10. 生後9か月頃からは離乳食は1日4回食にし、歯ぐきでつぶせる固さが適切である

下記の質問に、はい、または、いいえ、のいずれかを選んで〇で囲んでください		1	1/10	ق ﴿
Q1 健康増進法は平成20年5月に施行された 平成 15年	[はい	•	いいな]
Q2. 学校給食の目標のひとつに、「適切な栄養素摂取による健康の保持増進」がある	[(t)		いいえ]
○3. 学校給食におけるカルシウムの摂取基準は食事摂取基準の50%である 上味がゆ。 (クルッカル・ 」と表がゆ	AL ISLA		いいえ	1
Q4.	[Jan	•	WILL	1
Q5. 生後12か月を過ぎたら、離乳食は1日4回にする 3回	[late	•	NOTE	1
Q6 母乳は、乳児の発育に合わせた最適な成分組成である	[(tu)		いいえ]
Q7 母乳は安全、衛生的、簡便かつ経済的である	[lath	•	いいえ	1
図8 母乳育児では生後1年間の乳幼児突然死症候群 (SIDS) の発症率を増加させる % パイセン	[はい	•	いかえ]
Q9. オキシトシンは分娩後の子宮の回復を早めるホルモンである	[laki	۰	いいえ	1
Q10. 0~5か月の乳児に適しているのはフォローアップミルクである 9 9 0 PV 7年・	ر اعلی	٠	いいえ]

Figure 5 おさらいテストの例1

下記の	質問に、はい、または、いいえ、のいずれかを選んでOで囲んでください					7/0
Q1.	NB (大阪) は、一時的に体内の腎臓と筋肉中に貯蔵される → 10 11 円蔵 と 新 内	ľ	an		W LUZ	1
62)	たんぱく質は、発育・発達の著しい子どもにおいては十分な摂取が必要である		はい	۰	いいえ	1
63	血糖(プドウ糖)は炭素、酸素、水素の3元素から成る	1	dy		いいえ	1
64.	母乳に含まれる栄養素は、消化吸収の効率がよく代謝負担も少ない		Idu		いいえ	1
65	生後9か月頃から、離乳食は1日4回にし、歯茎でつぶせる硬さが適切であるラ 1日3回	[(B)		以近秦	1 50 ka 11
Q6.	幼児期には、むら食い、偏食などの食行動の変化が起きやすい じょ 米草 。		1501		WWZ]もさもで コユ
67.	日本人の食事摂取基準では、10~11歳の女児は男児より鉄の推奨量が多い。 月経 が始まる	. [Itu	•	いいえ	1 हर्ट्यान्य ।
Q8.	加工食品では、添加物を使用していない方が健康によい	1	はい		いしえ	1
(d9)	脂質は1g7kcalなのでなるべく摂取しない方がよいつ9kcal 摂取りすぎき	[はい		いいえ	1
619.	低出生体重児には、食事摂取基準の2倍の栄養が必要である	[はい	٠	11613	1

Figure6 おさらいテストの例2

学習成果を把握するために 6 月に再度栄養クイズを実施した。 2 回目のクイズでは炭水化物 43 人 (74.1%)、脂質 45 人 (77.6%)、無機質およびビタミンは 35 人 (60.3%) と 6 割以上が正解であった。 2 回のクイズを比較すると、 2 回とも全間正解であった 4 人を除き正解数が変わらない学生は 7 人、不正解が増えた学生は 8 人、1 回目のクイズよりも改善が見られたのは 39 人であった(Table 1)。 また、 1 回目の平均正解数 1.53 に対し 2 回目は 2.69 と有意に高く(p=0.037)、繰り返し学習の効果が示唆された。

-4 -3 -1

Table 1 2回のクイズの正解数の変化

4つの栄養素名を認識できたのはわずか25人であったが正解数が高くなったこと、おさらい小テストも回を重ねるごとに改善がみられたことから継続的な学習の必要性、さらに、殆どの学生が中学生までに栄養の基礎知識を学んだと認識してはいるが栄養教育が継続的ではない実態も明らかとなった。

3. 生活時間調査からみる食事時間について

全調査日に記入ミスがなかった 48 人を対象とし、結果を Table 2、3 に示した。いずれの日においても 1 日の食事時間には大きな差はなく、1 日の平均食事回数は 2.59 回、食事時間は 66.3 分であった。欠食は朝食に多くみられた。間食を含めて 4、5 回の食事を摂っている学生もあり、間食を除いた 1 回の食事(朝食、昼食、夕食)にかける時間は平均 27.6 分であった。 1 日の食事時間は食事回数と正の相関がみられ 1 回の各食事にかける時間は、朝、昼、夕食別よりも個人差が大きかった。 1999 年~ 2005 年に実施した調査では食事時間は 2003 年の 68.7 分を除き 75 分~ 87 分であり、減少傾向がみられる。

Table 2 1日の食事時間および食事回数 (n=48)

	9月11日	9月12日	9月13日	9月19日
1日の食事時間(分)	67.9	63.6	69.6	69.9
1日の食事回数(回)	2.5	2.7	2.6	2.5

Table 3 栄養素の正解数別の食事時間および回数 (n=48)

正解数	0	1	2	3	4
平均食事時間(分)	52.3±3.43	40.6±16.88	71.0±10.41	70.9±9.58	69.9±4.92
平均食事回数(回)	2.5±0.64	2.2±0.50	2.4±0.65	2.5±0.19	2.7±0.95
1食あたりの食事時間(分)	22.7±4.56	19.9±6.29	29.4±8.63	28.5±8.25	28.7±11.14

栄養素名の正解数と1日の食事回数、食事時間には関連性はなかったが、正解数が多い学生において、1回の食事にかける時間は長い傾向がみられた。

2015 年国民生活時間調査 (NHK放送文化研究所 2016 年発表) によると、食事の時間帯について、①1日3回の大きな山が出来ていることから1日3回食事を摂るライフスタイルの人が多い、②朝食のピークは平日の方が早い、③日曜の朝食は時間帯の幅が広いことから起床時間がまちまちな傾向にある、④平日の昼食時は時間帯が限られて短い傾向にある、⑤夕食は平日よりも日曜日の方がピーク時の摂食者率が高く家族や知人等と一緒に食事している人が多い、などが挙げられている。しかし、1日24時間1,440分の中で生命を維持し健康の増進をはかる重要な食事にかける時間は、諸外国と比較しても長くはない。今回の生活時間調査では食事作りに関わる行動については検討をしていないが、最近の動向としては保護者に弁当をつくってもらう、コンビニエンスストア等で購入する等が目立つ。学生や就業者は特に昼食の時間は制限されている。昼休み時間には昼食の他に事務手続き、教員の研究室訪問、次の講義室への移動等もあり、1日で最も充実した内容の食事がのぞまれる昼食にかける時間がおろそかになっていることがわかる。若い世代に朝食の欠食が多いことからも昼食のもつ役割は重要であり、短い食事時間で必要な栄養素を摂取するためには食事の質が問われるであろう。そのために栄養の基礎知識は必須と思われる。

第Ⅳ章 まとめ

バランスのよい食生活をのぞみながらどのような食事がいいのか分からない人が少なくない。健康食品やサプリメントと称する食品の利用が急増している背景には、食事では栄養が不足していると感じている、栄養を食事より有効に摂取できると感じている人が増えていることが考えられる。日本では、すでに1991(平成3)年には特定保健用食品制度(国が食品に健康表示を許可する制度、トクホ)が世界に先駆けてスタートしている。血圧や血中コレステロールなど生活習慣病の保健効果を認めているが、健康食品とトクホとの区別がつかない利用者もあり、健康被害対策として特定保健用食品(トクホ)の表示形式の改善や情報提供を行っている。トクホは健康食品と異なり、からだの生理学的機能に影響を及ぼす保健機能成分を含んでいるため摂取量が設定されているが、誰でも手軽に購入できること、サプリメントを利用している保護者の子どもはサプリメントの利用が高いことから、利用経験のある子どもが将来にわたりサプリメントやトクホを利用し続けることが懸念される。

成長期の食事はからだをつくる重要な行為であり、食事は生きている限り必要な生活活動のひとつである。2005年に食育基本法および栄養教諭制度が制定されてから10年が経過し、子育て支援をはじめ「食育」という名前は至る所でみかけるようになった。今回対象とした女子学生はその当時小学生であり、日本の新しい栄養教育制度、いわゆる「食育」と共に成長している。短大入学後に実施した栄養の基礎知識クイズでは栄養素の名称すら覚えていない学生が少なくない実態から日本の栄養教育は十分とは言えないであろう。しかし、栄養の基礎知識や食事づくりに必要な技術は

毎日の食生活を通して習得できるものであり、学校教育だけに任せるのではなく、従来の日本の家庭教育、食事作りを手伝い、家族一緒に食事すること等の充実も急務なのではないだろうか。食事を共にする人数や調理や後片付け、摂食の時間帯といった食生活に関する活動は検討していないため食生活全体を評価することは難しいが、知識の取得状況および食事時間から学生の食への意識はあまり高いとは言えないであろう。

サプリメントや特定保健用食品に頼らず自分の健康管理ができ、積極的に食事づくりに関わることができる姿は、日本の栄養教育が目指すゴールである。世界に認められている日本の伝統食「和食」を取り入れることで、大きな健康問題となっている肥満も解消できると考えられる。子どもと保護者への食教育を担う保育者養成課程の女子学生においては、繰り返し学習によって栄養の知識に関して改善がみられた。一方では学生自身の食生活において問題点も示唆された。保育者に必要な知識を習得し和食文化を伝承する者として、学生自身の食生活に活用できる授業プログラムを検討したい。

参考文献・資料

- 1) 厚生労働省策定 日本人の食事摂取基準〈2015 年版〉(第一出版)
- 2) 厚生労働省:平成25年度国民健康・栄養調査の概要
- 3) 厚生労働省:平成26年度国民健康・栄養調査の概要
- 4) 国民健康・栄養の現状 平成24年度厚生労働省国民健康・栄養調査報告より 第一出版(2016)
- 5)藤澤良知、子どもの欠食・孤食と生活リズム、第一出版(2010)
- 6) 橋本洋子ら、幼児を持つ母親の食や栄養、サプリメントに関する知識と情報源、栄養学雑誌、vol.69、No.1 (2011)
- 7) 橋本洋子、女子大生の生活時間調査からみる学生生活の食事のあり方 食事時間と欠食率の検討 、秋草学園短期大学 紀要第24号 (2007)
- 8) 井上茂ら、日本人におけるメタボリックシンドロームの現状、体力科学、vol.56、No.1 (2007)
- 9) 吉池信男、妊産婦及び小児における食生活の現状と課題、日本食生活学会誌、vol.24、 No.4、 p.211-215 (2013)
- 10) 内閣府:食育基本法
- 11) 由田克士、勤労世代の生活習慣病の予防に関する栄養疫学研究、栄養学雑誌、vol.72 No.3 (2014)
- 12) 厚生労働省: 健康日本 21 (21 世紀における国民健康づくり運動について)
- 13) 砂見綾香ら、幼稚園児および保護者に対する食育プログラムが両者の食生活に及ぼす影響、日本食育学会誌、vol.6、No.3、165-272 (2012)
- 14) 久保温子ら、幼児の体系が運動能力に及ぼす影響について、ヘルスプロモーション理学療法研究、vol.5、No.2 (2015)
- 15) 吉池信男、学生、生徒における肥満者頻度の経年変化、栄養学雑誌、vol.58、No.4(2000)

- 16) 村井陽子ら、主食・主菜・副菜に関する学習プリントの教育効果と配布時期の見当、日本食育 学会誌、vol.9、No.4 (2015)
- 17) 相川りゑ子ら、女子大生の栄養摂取と生活時間 かくれ肥満傾向者の食物摂取と生活状況 、 栄養学雑誌、vol.59、No.3 (2001)
- 18) 2015 年国民生活時間調查 (NHK放送文化研究所 2016 年)
- 19) 内閣府食育推進室:食育に関する意識調査報告書(2016)
- 20) 文部科学省:平成27年度学校保健統計調査
- 21) 梅垣敬三ら、健康食品に関する健康被害事例の情報源およびその有用性評価、食品衛生学衛誌、 vol.54, No.4 (2013)
- 22) 千葉剛ら、特定保健食品の利用実態調査、日本栄養・食糧学会誌、vol.67, No.4 (2014)

調理技術の既習得度と調理実習での学びに関する研究

平山素子

A Study on the Cooking Skill Level and the Acquisition of Cooking Skill in Cooking Training

Motoko Hirayama

【はじめに】

保育者養成校で保育士資格を取得するためには、「子どもの食と栄養」の単位を取得することが必要である。子どもの食と栄養は演習科目であるため講義と調理実習から成っているが、近年授業時の学生の様子から調理技能の低下や学生間の技能差、食に関する知識の低下を年々強く感じるようになった。

前報1) では、就職後、幼保園に通う子ども達に生活に必要な基礎技能を教えられるだけの技能 を学生が持っているのか疑問を抱き、鉛筆の使い方、箸の使い方、包丁の使い方の習得度とこれら を効率よく技能を修得するための方法を論じた。その結果、殆どの学生が鉛筆の正しい持ち方を知っ ていたが、実際に正しく使っていた学生は約1/3にとどまった。箸を正しく使えた学生は約半数、 正しい持ち方・使い方を知らない学生もいた。また、包丁の使い方も個人差が非常に大きく、パフォー マンスも低いことが明らかになった。その後、講義や調理実習の中で、鉛筆と箸の正しい使い方と 正しく使わなくてはならない理由を説明し、授業外でも練習するよう促した。調理実習だけでは包 丁を扱う技能の向上が見込めないため、授業外で食事を作ることを課題の一つとして選択できるよ うにしたり、簡単に作れるメニューを紹介するなど、学生が自主的に調理する環境を整えつつある。 本学の学生は調理を専門としないため、調理実習で学生の作った料理をチェックする際に味につ いて細かい評価をすることは少ない。しかしここ数年、作った料理の味が指示したレシピの味と著 しく異なっている班が見受けられるようになった。筆者が担当する調理実習では、食材は教員が計 量して各班に配布する。調理技能が未熟なため野菜の皮を厚く剥くなどして多少分量が少なくなる ことはあるが、室内巡視していて味が変わるほどの極端な廃棄を出している班は見受けられない。 一方、調味料は学生が各々自分の班の分を自分たちで計量している。計量に使用する計量カップや 計量スプーンの使い方は義務教育期間に習得済²⁾のはずであるが、学生達の計量の様子を観察す ると、はかり方がまちまちで正しい計量をしていない学生も少なくないことが分かった。

調理を行う際、調味に関する計量はそのほとんどを秤、計量カップ、計量スプーンを用いて行う。このうち秤は、本校ではデジタルスケールを使用しているため計量者によって差が出ることは少ないと考えられる。しかし、計量カップは計量スプーンを用いた計量は個々人で誤差が大きいという研究もある $^{3)}$ $^{-5)}$ 。

【目的】

調理に必要な計量の知識は義務教育期間に習得する。しかし、学校によっては施設設備の問題や 児童生徒の要件から調理実習を行えない場合もある。小学校には家庭科専科の教員が配置されて いない場合が多く、中学校でも家庭科教員は専門が食物ではないこともある。その場合、準備や 片付けに時間を要し、怪我や事故の危険も皆無ではない調理実習が敬遠される場合もある。また、 1989年に中学校家庭科が一部男女共修され、これと平行して家庭科の授業時間が半減した。その 後1993年に中学校で、1994年に高校で家庭科の男女必修化が実施された。一連の変遷の中で食物 分野の履修内容は大幅に削減され、調理実習の実施にも影響を与えている⁶⁾。

調理を行うに当って正確な計量は必要不可欠である。基本的な計量は義務教育期間に習得済のは ずだが、技能に係る知識は、教わるだけでなく実際に繰り返し行わないと定着しない。

そこで、本研究では計量のうち、計量者によって誤差のでやすい計量器具を取り上げ、以下の2点を明らかにすることを目的とする。

- 1. 学生が、計量器具(計量カップ、計量スプーン)の使い方について正確な知識と技能を習得・ 維持しているかを明らかにする
- 2. 既に獲得している技能レベルとその関連事項から、調理実習で技能を効果的に習得し、維持していくための方法を探る

【方法】

保育者養成校の女子短大生を対象として調理技能に関する無記名アンケート調査を行った。

対象者の属性は子どもの食と栄養の授業を 2016 年度に受講する 1 年生 159 名である。 159 名は A、 B、 C、 D 組に属し、このうち A、 D 組は前期 $(4\sim7$ 月)、 B、 C 組は後期 $(9\sim1$ 月) に当該授業を受ける。調査時既に授業を履修した A、 D 組を Post 群、授業を履修前の B、 C 組を Pre 群とする。このうち欠席者、アンケート未提出者を除いた 147 名について解析を行った。 147 名の内訳は以下の通りである。

- · Post 群:調理実習(計量方法を指導)を含む授業受講後の学生:69名
- · Pre 群:調理実習(計量方法を指導)を含む授業受講前の学生:78名

なお、アンケート調査は Pre 群で 2016 年 9 月、Post 群は 2016 年 7 月に子どもの食と栄養の授業の一環として行った。

アンケート内容は以下の通りである。

- ・計量カップ、計量スプーン等を使った計量に関する知識と習得時期を問う設問
- ・過去の調理実習経験と日常の調理頻度に関する設問

なお、過去の調理実習経験として高校で経験した調理実習の回数について質問した。本報では、これを $0\sim2$ 回、 $3\sim5$ 回、6回以上、03群に分けて検討した。また、日常の調理頻度については、ほぼ毎日する、時々する(週数回程度)、たまにする(月1回程度)、ほとんどしない、04群で検討した。

解析には、SPSS for Mac を使用した。

【結果】

① 計量方法の習得

計量カップと計量スプーンの使い方を習ったかどうか、習った場合にはいつどこで習ったかを質問した。なお、家庭で習ったと回答した学生は、小学校で家庭科を履修する前に家庭で使い方を教わっている。

計量カップの使い方は、短大生 147 名のうち、100 名 (68.0%) が小学生までに、131 名 (89.1%) が中学生までに使い方を習ったと回答した (図1)。

計量スプーンの使い方は、小学生までに 97 名(66.0%)が、中学生までに 127 名(86.4%)が使い方を習ったと回答した(図 2)。

小学校学習指導要領解説 家庭編 2)には、「食品をおいしく調理するため、材料や調味料を正しく計量して用いるようにする。そのため、計量スプーン、計量カップ、上皿自動秤等の使い方知り、計量器具の扱いに慣れて調理に必要な材料を実際に計量することができるようにする」というように計量の方法を教える旨が記載されており、小学校で使用する教科書⁷⁾にも計量カップや計量スプーンを使った計量方法が図解説明されている。本調査でも、半数以上の学生が小学校で計量方法を教わったと回答していた。

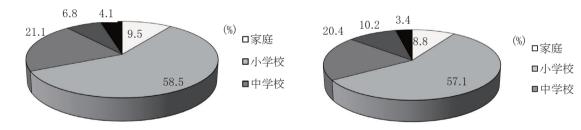


図1 計量カップの使い方を習得した時期

図2 計量スプーンの使い方を習得した時期

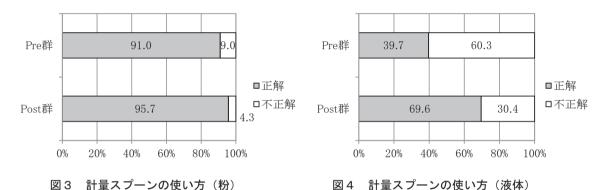
また、早い時期に家庭で使用方法を教わった学生が計量カップは14名(9.5%)、計量スプーンでは13名(8.8%)いた。一方、少数ではあるが、計量カップ、計量スプーンとも、使い方を教わっていない(Pre 群のみ)と回答した学生もいた。

② 計量スプーンの正しい使い方

95%を超える学生が高校までに計量カップ、計量スプーンの使い方を教わっていた。そこで調味料を計量する際に主として用いる計量スプーンについて、正しいはかり方を質問した。

計量スプーンを使った計量の正解率を、調理実習(計量指導)前後(Pre/Post 群別)に示した。 1)砂糖、塩などの粉類を計量スプーンではかるには、粉を軽く山盛りにすくってからヘラなど を使って平らにすりきる。計量の正解率は、Pre 群 91.0%、Post 群 95.7% で学生はほぼ正しい知識 を持っているといえる(図3)。乳児が飲むミルクを作るために粉ミルクをはかる際にはこの技能が必要になる。そのため調乳を扱う調理実習時には教員の説明・実演の後、必ず全員が一度は自分でこの作業を行うよう指導している。しかしながら、4.3%とはいえ、POST 群に誤った知識を持つ学生がいたことについて指導を改善する必要性を感じた。

2) しょうゆ、酒などの液体をはかる場合には、液体をあふれる直前の表面張力で盛り上がった 状態まで入れる。粉類をはかる場合と異なり Pre 群と Post 群の正解率の差は大きく、有意な差が 認められた(図4)。短大で調理実習を行う前の Pre 群は正解した学生が 39.7% で 6割以上の学生 が間違った回答をした。また、調理実習時に正しいはかり方を説明したにも関わらず Post 群でも 正解者は 69.6% と、誤った回答をした学生が 3割を超えていた(図4)。誤った回答をした学生の 多くは、計量スプーンの縁まで液体を入れると答えていた。調理実習時にも調味料をこぼすことを 嫌って液体の調味料を少な目に計量する学生もいたことを考えると、正しい計量方法を習っても、 日常的に誤った使い方をしているとそれが習慣になってしまうのかもしれない。



3) 粉類を大さじ 1/2 杯(以下 粉 1/2)はかる場合には、粉を大さじ 1 杯はかってからヘラなどで半分量を取り除く。このはかり方を問う設問では、はかり方が分からない、もしくは間違った回答をした学生が非常に多かった(図 5)。この方法も小学校で使用する教科書に図解付きで説明されている 7 が、小・中学校で行う調理実習では使うことが少ないと考えられる。習得時期を問うと、

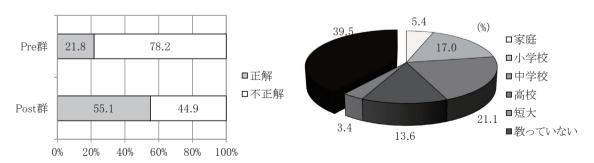


図 5 計量スプーンの使い方(粉 大 1/2)

図6 粉 大さじ 1/2 杯のはかり方を習得した時期

③ 計量との関連

ほとんどの学生が中学校までに計量スプーンの使い方を教わっているものの、液体や粉 1/2 の正しい計量方法を知らない学生が非常に多いことがわかった。しかし、Post 群でも知らない学生がいる一方、Pre 群で正解した学生がいる。これは「教わった」こと以外にも原因があるのではないだろうか。計量スプーンを用いた正しい計量と関連があるのは、どのような事柄なのかを明らかにするため相関係数を求めた。

	Pre/Post別	計量スプーン					
計量スプーン(粉)		(粉)	計量スプーン				
』 (液体)	**		(液体)	計量スプーン			
"(粉1/2)	**	**	**	(粉1/2)	. 高校での		
高校での調理実習回数		*		**	調理実習回数	_	
日常の調理頻度				**	*	**:P<0.01	*:P<0.05

表 1 調理経験と計量知識の相関係数

Pre/Post 別、計量スプーンを使った3種類のはかり方(粉類、液体、粉 1/2)、高校での調理実習回数、日常の調理頻度相互の相関係数を表1に表した。その結果、粉 1/2 の正解 / 不正解は、すべての項目と有意であることが明らかになった。粉のはかり方は高校での調理実習経験との間にも関連が認められた。短大での調理実習の有無(Pre/Post 別)は、先に述べた「液体」「粉 1/2」の正解 / 不正解とのみ有意な相関が認められた。

4 調理経験との関連

先に示したように、粉 1/2 の正解 / 不正解は短大での調理実習の有無以外に、高校での調理実習経験、日常の調理頻度と関係のあることがわかった。そこで日常の調理頻度や高校での調理実習経験の多少が正しい調理技能・知識とどのように関連があるのかを検討した。

1) 高校での調理実習実施は学校間格差が大きい。今回の調査でも調理実習の経験回数は 0 回から 30 回以上まで大きな開きがあった。本学に進学した学生の出身高校は多岐にわたっており、公私立の比率は公立: 私立 = 61:39、共学と女子校の比率は共学: 女子校 = 74:26 である。また、学科・

コースをみると、普通科 73.0%、保育系 9.8%、その他 17.2% である。その他には食物系、農業系などが含まれており、それらの学科では調理実習を数多く経験する場合もあり、在学中に調理師免許を取得したと回答した学生もいた。また本学付属の秋草高校出身者も複数含まれており、同校保育系コースでは調理実習にも力を入れている。

学生が高校で行った調理実習の回数を図7に示す。半数以上の学生が高校で6回以上調理実習を行っていた。これは短大の調理実習の様子から予想した回数をかなり上回っていた。本学学生の出身高校はいわゆる進学校ではないため、高校では生活に役立つ事柄をカリキュラムに多く取り入れている可能性もある。

2) 日常の調理頻度も学生間の個人差が非常に大きい。地方出身で自炊をしている学生、毎日自分で弁当を作っている学生、料理が好きでしばしば料理をする学生もいれば、調理実習以外は全く料理をしない学生もいる。

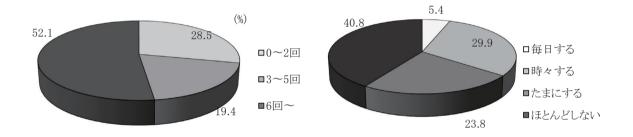


図7 高校で行った調理実習の回数

図8 日常の調理頻度

学生が日常行っている調理の頻度を図8に示す。週1回以上調理をしている学生が52名(35.4%) いる一方で、ほとんど調理をしないと回答した学生も60名(40.8%) いた。短大で調理実習を行った後(Post 群)は日常の調理頻度が高くなっていると予測していたが、実際には46.4%の学生がほとんど料理をしないと回答していた。前報発表後、前述のように、学生が日常的に調理を行うように工夫を重ねてきたが、今のところ大きな効果は認められておらず、更なる改善の必要があるであろう。

3) 粉 1/2 の計量方法の正解率を高校での調理実習の回数別に示した(表 2)。調理実習の回数が多いほど正解率は高く、6 回以上調理実習を経験した学生の正解率は5 回以下の学生のほぼ倍であった。これを Pre/Post 群別に表したものが図 9 である。すべてのカテゴリーで Post 群の正解率が Pre 群を上回っており、特に $0 \sim 2$ 回ではその差が非常に大きい。Pre 群 Post 群とも調理実習の回数が増えるにしたがって正解率も高くなっており、調理実習の経験が多い方が指導効果も高い傾向がみられる。しかしながら、高校や短大での調理実習の回数を増やすことは難しいため、日常の調理回数を増やすような指導をする必要があるだろう。

表 2 計量正解率 (調理実習回数別)

回数	0~2回	3~5回	6回~
正解率(%)	24.4	25.0	50.0

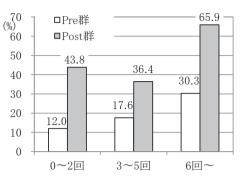


図9 計量正解率(調理実習回数, Pre/Post 別)

4) 日常の調理頻度別に粉 1/2 の計量方法の正解率を日常の調理頻度別に示した(表 3)。調理頻度が高くなるに従って正解率も上がり、たまに調理する群と時々する群、さらに毎日する群の間には大きな開きがあった。

表3 計量正解率(調理頻度別)

	_	(月1回程度)	(週数回)	(自炊)
	ほとんどしない	たまにする	時々する	毎日する
正解率(%)	30.0	32.4	47.7	62.5

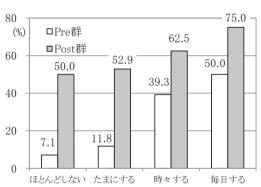


図10 計量正解率(調理頻度, Pre/Post 別)

Pre/Post 群別にみても傾向は同様で(図 10)、Pre 群では、たまに調理する群と時々する群の正解率の差が非常に大きい。Post 群ではほとんど調理しないと回答した学生の正解率も 50% に達しており実習前(Pre 群)に比べると各群の正解率の差は小さくなっている。しかしほとんど料理をしない群と毎日する群では正解率に 1.5 倍の開きがあった。

つまり、計量指導前(Pre 群)は、高校で調理実習経験の多い学生や日常の調理頻度が高い学生で、 粉 1/2 の計量方法を正しく理解している割合が高く、そうでない学生との正解率の差が大きい。計量指導後(Post 群)は、調理経験・調理頻度を問わず正解率が上がっている。その差は大分小さくなるが、調理経験や頻度が高い方が正解率は依然高いといえよう。

【まとめと考察】

子どもの食と栄養の授業では、授業 15 回のうち 5 回を調理実習に当てている。5 回の調理実習は子どもの月年齢に沿った献立であり、調理の難易度を段階的に上げることで技能を積み上げていかれるように設定している。実習ではテーマや目的等を伝え実際に教員が作ってみせた後、班毎に調理作業を行う。2 コマ 180 分で説明・デモンストレーション・調理・試食・片付けを行うため、デモンストレーションに使える時間は短く既習技能の説明は省かざるを得ない。計量器具の使い方は義務教育期間に習得済であり正しく扱えて当たり前と考え、調理実習で使い方を説明することは少なかった。しかし本調査から、正しい計量知識と技能を持った学生が非常に少ないことが明らかになった。複数の中学・高校家庭科教員からも、日常生活の中で調理を含め「はかる」という作業自体が軽視されてきており、調理実習では正確に分量をはかることの意識付けをすることから始めなくてはならないという話も聞いた。計量スプーンを用いた計量方法のように技能を伴う知識は教わったことを反復することで定着し維持される。しかし短大で行う調理実習の回数には限りがあり、且つ調理実習は1 班 4 名 (10 班) で行う共同作業のため全員が同じように作業を行うことは難しい。

保育士資格を取得するためには保育所実習に加えて施設実習を行う必要がある。実習先の施設は様々であるが、児童養護施設等は子ども達の生活の場であるため、実習内容は保育に関することだけにとどまらず掃除・洗濯・炊事など生活に関わるすべてに及び、食事作りを行う場合もある。また、学生たちが生涯にわたって健康を維持・増進していくためには、望ましい食生活を送ることが不可欠であり、調理済み食品の購入や外食だけに頼らず自分で食事を整えることも重要である。その際には既存のレシピを再現したり自分が意図した味の料理を作れるようになることが必要だろう。そのためにも調理を健康で豊かな生活を送るために必要な技能として捉え、自ら技能向上を図れるような意識付けをする必要を強く感じた。短大の調理実習において改めて計量の指導をした結果、高校の調理実習回数や日常の調理頻度に関わらず知識を習得させることができた。しかし習得した知識や技能も使わなければいずれ忘れてしまう。習得した技能を維持定着させるためには、学生が自覚を持って調理実習に臨み、日常生活でも調理を続けられるようにサポートしていくことが必要だろう。半年という授業期間は決して長いとは言えないが、その中で段階的に技能習得ができる献立展開を行い、学生の自助努力を促すことで学生自身が技能を習得するための技術を伝え、達成感を感じられるような調理実習にしていきたい。そのために以下のことを実行していくこととする。

- ・既習技能であっても、もう一度正しい方法を教授することで技能の定着をはかる
- ・一人一人ができるだけ多くの調理技能を経験できるように献立や作業を改善・工夫する
- ・実習で作った献立を発展・展開したり、簡便に作れるような方法を教授することで、授業 (調理実習) が終わった後も引続き調理を行い技能を維持できるようにする

参考文献

- 1) 平山素子,生活技能の習得度合と授業内容の検討,秋草学園短期大学紀要.31.131-141.2015
- 2) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説 家庭科編. 東洋館出版社. 2010
- 3) 上田 フサ、松本 仲子、松葉 ふく子. 調理における計量について (第1報) 計量スプーンによる塩の計量. 日本家庭科教育学会誌.19.59-63.1976
- 4) 平本 ふく子、松本 仲子、上田 フサ. 調理における計量について (第2報) 計量スプーンによる砂糖・醤油の計量. 日本家庭科教育学会誌. 26 (1). 57-61.1983
- 5) 安藤 昭代、赤木 啓子. 主婦の調理用計量器の使用実態と家庭科教育との関連. 東海学園大学 紀要.22.1-15.1987
- 6) 浅井 直美、石井 克枝. 中学生の調理技能・技術の実態:1970・80 年代と比較して. 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集.55.88.2012
- 7) 開隆堂出版. 小学校 わたしたちの家庭科 5・6. 開隆堂出版. 34.1.31-37.2014

表面波分散を利用した地下構造解析について(2): 地下構造と表面波分散との対応

星 野 治

Comments on Underground Structure Analysis with Surface Wave Dispersion: 2. Relationship between Underground Structure and Surface Wave Dispersion.

Osamu Hoshino

1. はじめに

著者は前稿(星野、2015)において、表面波分散を利用した地下構造解析にまつわる課題のうち、 著者が以前から気に懸けていることをいくつか簡潔に論述した。

本稿では、前稿の宿題の一つであった "数値シミュレーション" の結果を示しながら、地下構造と表面波分散との対応関係を、図面を通して定性的に理解したいと思う。

表面波分散の理論については多数の文献があるが、特に実際の数値計算を意識したものとして、 斎藤正徳博士の一連の著作 [たとえば、斎藤 (1979)、Saito (1988)、齋藤・椛沢 (1993)、斎藤 (2009)、 等々]がとても解りやすく丁寧に記されているので、必要に応じて参照されたい。

本稿にて述べる表面波位相速度の数値計算には、斎藤博士の開発した DISPER80(Saito、1988)に若干の手直しを加えた FORTRAN ソースコード [IASPEI にて配布されたソースコードのうち、単精度計算の部分を倍精度計算化したもの。齋藤・椛沢(1993)において "配布予定"等々と記述されているソースコードとは異なる]を利用した。

2. 数値シミュレーションの前提条件

解釈を容易にする目的で、以下のような条件設定を行う。 まず、表面波について、次のように条件を設定する。

- ・ 取り扱う表面波は、Rayleigh 波のみである。本稿では以後、単に表面波といえばすべて "基本モードの Rayleigh 波" を意味する。
- ・ Rayleigh 波のモードには「基本モード」や「高次モード」などがあるが、ここでは「基本モード」のみに注目する。
- ・ Rayleigh 波の速度には「位相速度」および「群速度」があるが、ここでは前者の「位相速度」 のみを取り扱う。

次に、地下構造について、次のように条件を設定する。

- 取り扱う地下構造は、完全等方弾性体のみからなる。
- ・ 取り扱う地下構造は、「表層」、「最下部層」、および左記の両者に挟まれた「中間層」からなる水平成層構造である。
- ・ 地表面よりも上部は、真空である。
- ・ 中間層は、一層のみとする。
- ・ 最下部層の層厚は、無限大である(このため、最下部層を"半無限層"ともいう)。

- ・ 表面波分散を計算するうえで必要な物理パラメータ(各層の上面深度、弾性波速度、密度)は、 表1に示すとおりである。
- ・ 表面波分散を計算する周期範囲は、0.1 秒~100 秒である。

表1に示す各パラメータの値は必ずしも、現存する特定の場所の、より複雑な地下構造を直接参照したものではない。しかし、本稿の目的からいえば、表1に示すような程度の単純な地下構造モデルを設定することで、充分に事が足りる。別の言い方をすれば、今回設定したモデルは、本稿の目的である"地下構造と表面波分散との対応への理解"を視覚的に行うための、必要最小限なパラメータから成り立っている。今回よりも単純な地下構造モデルでは、充分な考察ができなくなるおそれがある。逆に、今回以上に複雑な地下構造モデルでは、変化させるべきパラメータが多くなるために、かえって考察の妨げになりかねない。前稿(星野、2015)でも述べたとおり、理論構成や計算手法の限界の都合によって、実際にはかなり単純化したモデルを用いて考察せざるを得ない。

表1に示す各パラメータのうち、表面波分散に特に強く影響するものは「S波速度」および「各層の上面深度(あるいは各層の層厚)」の二種類であることが、経験上知られている。この「経験則」を実際の数値シミュレーションを通して再確認することもまた、本稿の目的の一つである。表1では、まず地下構造モデルの「S波速度」および「各層の上面深度」を先に決めておき、次に各層のS波速度に対応する「P波速度」や「密度」は、海洋性地殻の上部マントル以浅の領域に対して実測された弾性波速度および密度の統計データ(Ludwig et al.、1970)を参考に決めた。つまり、表1に示す弾性波速度および密度のパラメータの組み合わせは、実際の地球の平均的な構造を反映した、妥当な値であるといえる。本稿では詳述を控えるが、P波速度や密度をS波速度の関数として扱うことは、表面波分散を用いた地下構造逆解析の際に有益な手法の一つである。

また、本来取り扱うべき周期範囲(理論上の周期範囲)は、直流(周期 0 秒)から始まる連続したすべての周期(最大周期は∞秒)であるが、実際の数値計算においては、有限有効桁数による有限回の数値計算を、離散的に設定した周期に対して個別に行わなければならない。これが、表面波分散の計算対象となる周期範囲に、上下限を設ける根拠である。地震学分野で主に注目する周期はおおむね 10 秒以上、物理探査分野で主に注目する周期はおおむね 10 秒以下である。今回は、前稿(星野、2015)において示した IASP91 モデルに対する分散データ図面の表示範囲が、周期 0.1 秒~100 秒であることを考慮した。

パラメータ	上面深度 (m)	P波速度 (km/s)	S 波速度 (m/s)	密度 (10³kg/m³)
表層	0	1.55	100	1.67
中間層	100	1.61	200	1.72
最下部層(半無限層)	200	1.69	300	1.78

表 1 数値シミュレーションのために設定した地下構造のパラメータ

3. 数値シミュレーション(1): S波速度が変化する場合

まず、表1に示すパラメータをそのまま用いて計算した、Rayleigh 波基本モードの位相速度を図1に示す。図1は、以後の数値シミュレーションの基準となる図である。

図1左側は周期と位相速度との対応関係を、同じく右側は深度とS波速度との対応関係(S波速度構造図)を、それぞれ示す。図1左側の横軸は周期(常用対数表記)を、縦軸は位相速度を表す。周期が大きくなるに従い、位相速度はある一定値から漸次増加して、再びある一定値に収束していくことがわかる。このように、周期とともに位相速度が変化する現象を、「位相速度の分散」という。また、図1左側に示すような位相速度の変化曲線を「位相速度分散曲線」、あるいはもっと省略して単に「分散曲線」という。ちなみに、物理探査の現場で分散曲線といえば、通常は"Rayleigh波基本モードの位相速度分散曲線"であることが多い。前章 2. で設定したシミュレーションの条件を踏まえて、本稿では以後、単に分散曲線と表記する場合、上記の"Rayleigh波基本モードの位相速度分散曲線"を意味する。

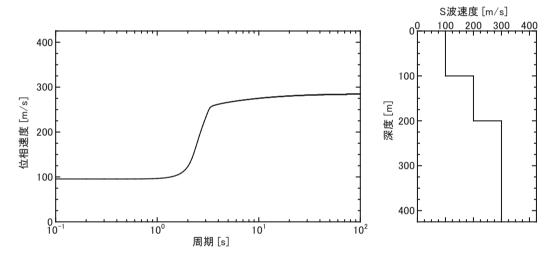


図 1 数値シミュレーションの基準となる地下構造モデル(表 1) から計算した分散曲線

図2は、図1において表層(第一層)のS波速度を変化させた場合の分散曲線である。図2中の 太実線は、図1に示した基準値を表す。

今回用いた地下構造モデルでは、表層(第一層)のS波速度が小さいほど、短周期側の位相速度の始まりの値も小さい。ここで面白いのは、S波速度が小さい場合と大きい場合とで、分散曲線の形状に大きな違いがみられることである。S波速度が最も小さい場合、周期約7秒~約20秒の間の分散曲線は、複数個の変曲点を示しながら急激に増加して、ある一定値に至る。それに対して、S波速度が中間層(第二層)での値に近くなるにしたがい、分散曲線の複雑さは徐々に見られなくなる。

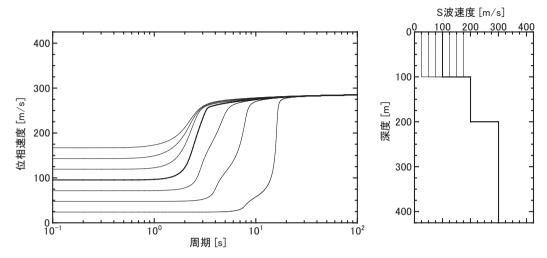


図2 表層のS波速度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

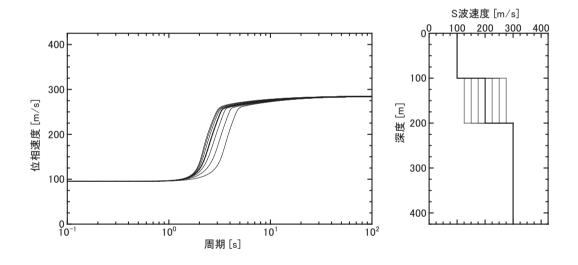


図3 中間層のS波速度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

ここに、図2左側の横軸は、常用対数表記であることに注意されたい。つまり、横軸が小さい値になるほど、分散曲線は大きく拡大されて表示される。図2からわかることは、表層のS波速度が中間層(第二層)での値と比較して充分に小さくなるほど、より広い周期の範囲で分散曲線の凹凸は顕著になる傾向を示すということである。

ちなみに、長周期側で位相速度の収束値が共通しているのは、最下部層(第三層)のS波速度が同じであることの反映である。前稿(星野、2015)でも述べたように、短周期側から長周期側にかけて、位相速度は最小S波速度 [ここでは表層(第一層)のS波速度]よりもやや小さい値で始まり、最大S波速度 [ここでは最下部層(第三層)のS波速度]よりもやや小さい値に収束する。

図3は、図1において中間層(第二層)のS波速度を変化させた場合の分散曲線である。図3中の太実線は、図1に示した基準値を表す。

図2の場合と比較して明らかなとおり、S波速度がかなりの幅をもって変化しているにも関わらず、分散曲線の変化は図2ほど劇的には生じない。周期約1.0秒~約6.0秒の範囲で、曲線の増加部分がばらける程度である。言い換えれば、表層のS波速度の変化と比較して、中間層のS波速度の変化は、分散曲線にそれほど大きくは影響しないということである。ただし、この数値シミュレーションでは中間層が単一の層であることに注意する。また、S波速度の具体的な値によっては、今回示した以上に大きな分散曲線の変化が生じる可能性を否定しない。

ちなみに、短周期側と長周期側とで、位相速度の収束値が共通しているのは、表層(第一層)および最下部層(第三層)のS波速度が同じであることの反映である。

図4は、図1において最下部層(第三層)のS波速度を変化させた場合の分散曲線である。図4中の太実線は、図1に示した基準値を表す。

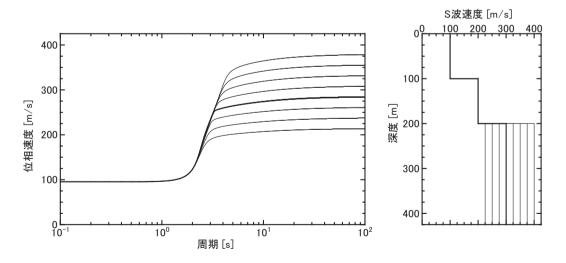


図4 最下部層のS波速度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

図4からわかるとおり、最下部層のS波速度が規則的に変化すると、長周期側の分散曲線もまた規則的に変化することがわかる。短周期側の位相速度の収束値が共通しているのは、表層 (第一層)のS波速度が同じであることの反映である。

図2と図4とを互いに比較すると、非常に面白いことがわかる。図2においては、小さいS波速度に対する分散曲線ほど、より凹凸の変化が複雑な曲線となっていく。反面、図4においては、どの分散曲線も、長周期側の位相速度の収束値が異なることを除き、曲線全般はほぼ類似した比較的単純な変化しか示さない。

このことは、表層(第一層)と最下部層(第三層)との境界条件の違いを反映していると思われる。つまり、表層(第一層)においては、表層上面と表層下面との間で多重反射する弾性波(Rayleigh 波の生成に関係ある弾性波は、主にP波およびSV波である)や、中間層(第二層)から表層へ戻ってくる弾性波が存在し、これらの弾性波群が複雑に相互作用し合う。これに対して、最下部層(第三層)においては、上部の中間層(第二層)から入射した弾性波はそのまま "半無限"の深部へ伝播したきりで、再び浅部に戻ってくることがない。いわば、弾性波群の相互作用の複雑さの程度に応じて、分散曲線の形状にそれなりの変化が生じたと理解してよいであろう。図2において、表層(第一層)のS波速度が中間層(第二層)のS波速度に近くなるほど分散曲線が単純化していったのは、地下構造が「表層+中間層」で一つの層を形成する "一層半無限構造"に近づいていったからであるといえる。

4. 数値シミュレーション(2):各層の下面深度(層厚)が変化する場合

前章 **3.** では、表1に示す地下構造のパラメータのうち、各層の上面深度を固定しておき、各層のS波速度を変化させた場合の分散曲線について、その特徴を簡潔に論じた。

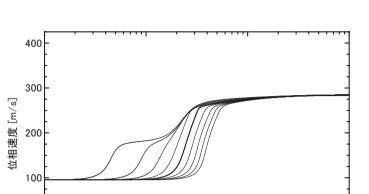
本章では、各層のS波速度を固定しておき、各層の下面深度が変化する場合の分散曲線について 考察する。

図5は、図1において表層(第一層)の下面深度を変化させた場合の分散曲線である。図5中の 太実線は、図1に示した基準値を表す。

今回用いた地下構造モデルでは、表層(第一層)の下面深度が浅いほど、分散曲線の変化はより 短周期側から現れる。図5から明らかなとおり、基準モデルの場合と比較して、表層(第一層)の 下面深度が浅い[言い換えれば、表層(第一層)の層厚が薄い]ほど、分散曲線により複雑な凹凸 が生じていることがわかる。

ただし、この凹凸が顕著にみられる周期範囲は、約0.2秒~約3.0秒と比較的狭い(繰り返しになるが、図5左側の横軸は"常用対数表記"であることに注意する)。下面深度が充分深く、最下部層(第三層)の上面へ近くなるにしたがい、分散曲線全体の変化はより単純な形状へと落ち着いていく。

短周期側と長周期側とで、位相速度の収束値が共通しているのは、表層(第一層)および最下部



周期 [s]

10⁰

0 L 10⁻¹

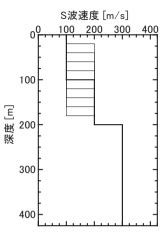
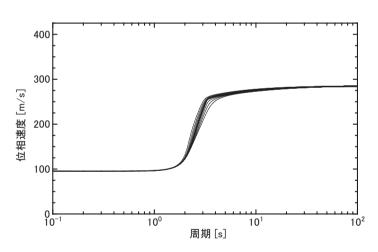


図5 表層の下面深度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

10²

10¹



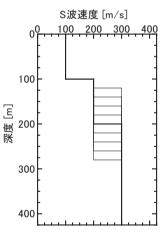


図6 中間層の下面深度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

層(第三層)のS波速度が同じであることの反映である。

図6は、図1において中間層(第二層)の下面深度を変化させた場合の分散曲線である。図6中の太実線は、図1に示した基準値を表す。

図6からわかるとおり、中間層(第二層)の層厚は基準値の0.2倍~1.8倍と非常に大きく変化するのに対して、分散曲線は図5のような大きな変化を示さない。周期約2.0秒~約5.0秒の範囲で、位相速度に最大で±30m/s程度の差が生じるのみである。分散曲線の変化の程度は、図3の場合と比較して、明らかにずっと小さい。

図3や図6は、実際の観測現場において分散曲線の観測データが得られた場合、そのデータから中間層(第二層)のS波速度や層厚を精度良く推定することが、如何に難しいかを示している。ここで用いている地下構造モデルの中間層は単一層であるが、中間層を複数の層から構成する実用的なモデル逆解析においては、パラメータ推定の困難さがさらに強まることとなる。そのため、実際の物理探査の現場では、逆解析をより効率よく実施する目的で、他の調査結果(ボーリング調査など)の併用や、「遺伝的アルゴリズム」の導入を積極的に行っている。表面波分散を用いた地下構造逆解析における「遺伝的アルゴリズム」の適用については、たとえば長ほか(1999)などの先行研究や、文部科学省(旧・科学技術庁)地震関係基礎調査交付金の地下構造調査などの実例がある。逆解析については別稿に譲り、本稿ではこれ以上の言及を控える。

図7は、中間層(第二層)の層厚を一定(ここでは100.0m)に保ったまま、表層(第一層)の 下面深度を変化させた場合の分散曲線を示す。図7中の太実線は、図1に示した基準値を表す。

図7を一見すると、既出の図5に酷似している。左記の両図を重ね合わせてみると、分散曲線の大きさの違いは約0.7秒~約7.0秒の周期範囲に見られる。といっても、左記の周期範囲で、表層(第

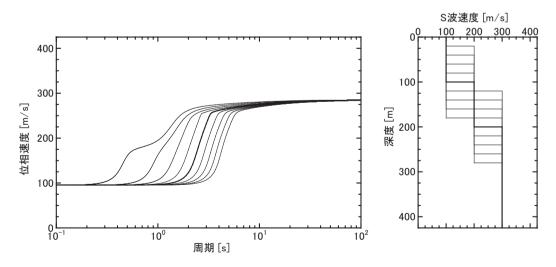


図7 中間層の層厚を一定に保ったまま表層の下面深度を変化させた場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

一層)の下面深度のみを変化させる場合のほうが、若干大きい位相速度を示す程度である。その他、表層(第一層)が薄い場合の形状は、図5も図7も互いによく似ている。つまり、中間層の層厚変化よりも、表層の層厚変化のほうが、分散曲線の形状変化に大きく影響することがわかる。

5. 考察

前章 2. の後半において、表面波分散に強く影響するのは、地下構造のS波速度および層厚(水平成層構造の場合)であるという経験則を述べた。たとえば図2および図4において示したように、表層(第一層)および最下部層(第三層)でのS波速度の変化は確かに、分散曲線の形状に対して劇的な変化をもたらしている。

そこで比較のために、表層(第一層)あるいは最下部層(第三層)のP波速度のみまたは密度のみを基準モデルの値から極端に変化させた場合、得られる分散曲線が基準モデルの分散曲線からどの程度ずれるかを調べた。それの計算結果を図8および図9に示す。図8はP波速度のみを変化させた場合、図9は密度のみを変化させた場合である。図8および図9における「相対残差」とは、基準モデルの位相速度を C_0 、P波速度のみまたは密度のみを変化させたモデルの位相速度を C_X とするとき

相対残差 = (C₀ と C_x との差) ÷ C₀

として計算したものである。

今回の数値シミュレーションでは二倍精度の計算(有効桁数は 16 桁前後)を行っているが、非常に小さな絶対値の数値に何度も加減乗除算を施す関係上、桁落ちや積み残しの影響を完全に免れることは困難である。したがって、図8および図9の左下図に示した相対残差曲線に見られる非定常な形状変化は、実際の相対残差と数値計算の累積誤差と、両方の影響を積算したものであると考えられる。ここでは、相対残差がどの程度の大きさであるかを知りたいので、曲線形状の詳細については触れない。

図8および図9からわかるとおり、P波速度や密度を変化させた場合の位相速度の相対残差の上限は、P波速度の場合 2.5%程度、密度の場合 36%程度である。

図8の結果を見る限り、数値計算の有効桁数が3桁程度(これでも、実際の物理探査の現場では、充分に高精度な桁数である)の場合には、P波速度がいくら変化しても、分散曲線の計算結果にはほとんど影響しないことがわかる。つまり図8は、"分散曲線に対するP波速度の寄与は、S波速度の寄与と比較して、定性的に充分小さい"という経験則を裏付ける根拠の一つといえる。

図9の結果を見ると、確かに密度の変化は位相速度の変化に対して、P波速度の場合よりも比較的大きな影響を及ぼしている。現実の地球において、水 (約 $1.0 \times 10^3 kg/m^3$) よりも密度の小さい物質が表層全体に広がっているという状況は、最浅部(表層部)の固体層よりもさらに上部に存在

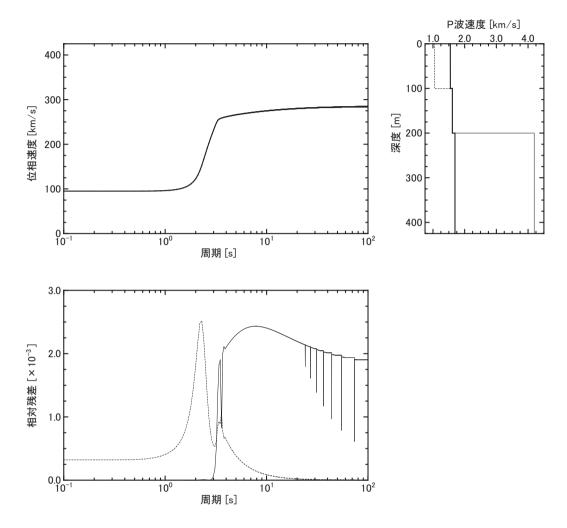


図8 P波速度のみが変化した場合の分散曲線(左上)および相対残差(左下) (左上図中および右上図中の太実線は図1の基準値を示す)

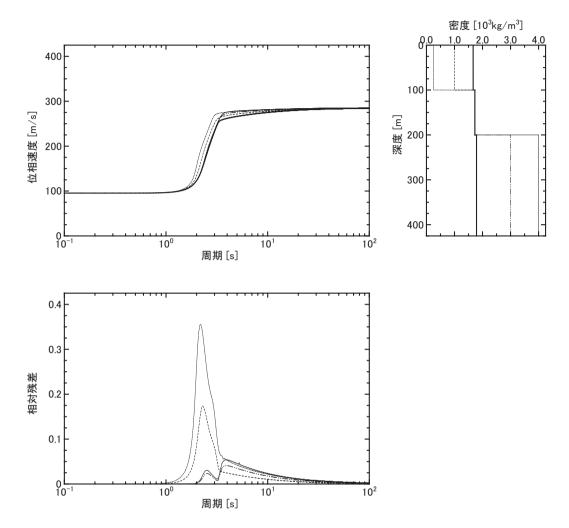


図 9 密度のみが変化した場合の分散曲線(左上)および相対残差(左下) (左上図中および右上図中の太実線は図 1 の基準値を示す)

する気体 (大気など) や液体 (海洋など) の影響を無視できない場合に相当するが、それは前章 2. で設定した今回の数値シミュレーションの前提 (地表面以深はすべて固体であり、地表面よりも上部は真空であること) から外れる。また、そこまで複雑に考察しなくても、図9に示した程度の分散曲線の変化は、密度以外の要因 (特にS波速度および層厚) によっても容易に起こり得る。このことは、図2~図8ですでに示したとおりである。

以上のことから、前章 2. の末尾でも簡単に記したように、地下構造モデルの逆解析においては、P波速度や密度を敢えて未知パラメータとして取り扱うよりもむしろ、"P波速度および密度には別途測定された値を用いる"か、あるいは"P波速度および密度をそれぞれS波速度の関数(統計的換算値)として与える"ほうが、不確実性の大きい未知パラメータの個数を少しでも減らすことができるという意味で有利である。

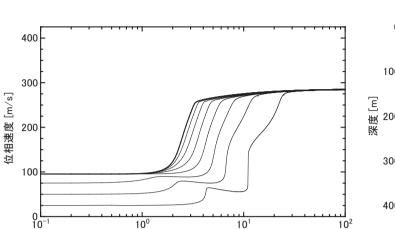
ここで再度、表1のパラメータの数値あるいは図1右側の速度構造図に注目したい。ここで設定した地下構造のモデルは、深部へ進むに従い弾性波速度が漸次増加するモデルである。実際の地球の地下構造では、地下深部へ至るにしたがい弾性波速度は漸増する傾向にあるが、条件次第では深部の弾性波速度が浅部の弾性波速度を下回るような場所も実在する。表1のモデルは、表層以上が真空、表層以下を等方完全弾性体で埋め尽くされているという架空の構造を表現しているが、もしも地下内部の固体の中に"空洞"や"液体"が混在する場合、特に横波は空洞や液体の中をほとんど伝播しないことから、弾性波の伝播は見かけ上抑止される(伝播速度が減衰する)ことが起こり得る。このような現象を示す層を「速度逆転層」あるいは「低速度層」と呼ぶ。すでに見たとおり、表面波に対する寄与は縦波(P波)よりも横波(S波)のほうが大きいので、低速度層の存在は表面波分散に少なからぬ影響を及ぼすことが容易に想像できる。

図3に示したとおり、中間層(第二層)が低速度層でない場合の分散曲線は、さほど顕著な特徴を示すわけではない。そこで、表1のモデルにおいて、中間層(第二層)のS波速度を漸次遅く設定した場合の計算結果を、図10に示す。

中間層(第二層)のS波速度が表層(第一層)のS波速度よりも遅くなるにつれて、分散曲線の形状に二つの特徴が現れる。一つは、短周期側の分散曲線の収束値が遅くなることである。これは、S波速度の最小値が遅くなったことの反映である。もう一つは、周期範囲約1.0秒~約30秒の分散曲線が、図3では見られなかったような複雑な形状を呈し始めることである。図10にて太実線で示した基準モデルでは、周期の増加とともに分散曲線が単調増加する。しかし、中間層(第二層)のS波速度が基準モデルの値より小さくなると、周期の増加とともに分散曲線がいったん減少し、その後再び増加するという状況を見せるようになる。

周期の増加に伴い位相速度が減少に転ずる現象を、「逆分散」と呼ぶ。Rayleigh 波の場合、S波速度が地下深部へ向かって単調増加する地下構造において、基本モード位相速度が逆分散を示すことはない。逆に言えば、Rayleigh 波の基本モード位相速度の観測値が逆分散を示す場合、観測位置の真下に低速度層が存在する可能性を考慮してよいことになる。

参考までに、最下部層(第三層)のS波速度を低速度層とした場合の分散曲線を図11に示す。



周期 [s]

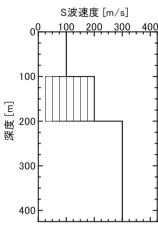
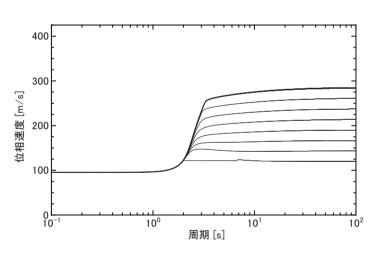


図 10 中間層のS波速度が遅くなる場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)



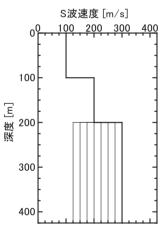


図 11 最下部層のS波速度が遅くなる場合の分散曲線 (図中の太実線は図1の基準値を示す)

図 11 の場合、周期範囲約 2.0 秒~約 10 秒において、わずかに逆分散を示す場合があるものの、分散曲線の形状は概して単純である。これは、最下部層(第三層)が"半無限層"であること、つまり表層(第一層)や中間層(第二層)と比較して充分大きな層厚をもつ層であることの反映であると考えられる。もっとも、実際の地球において、図 11 に示すような極端な構造(低速度層の層厚が無限大であるような構造)は見られないことを付記しておく。

6. おわりに

今回の数値シミュレーションにおいて、Rayleigh 波の基本モード位相速度のみを扱った理由は 二つある。一つは、前稿の星野(2007)や星野(2015)でも述べたとおり、実用の観点からみて、 Rayleigh 波のほうが Love 波よりも観測しやすい表面波であるからである。もう一つは、Rayleigh 波の位相速度の特徴として、"S波速度が地下深部へ向かって単調増加する構造では位相速度の逆分散が起こらない"という、理論上の保証があるからである(群速度の場合、S波速度が深部方向へ単調増加する構造でも、逆分散が起こる場合がある)。

これまでに得られた結果を総合すると、地下構造の主なパラメータ(今回の数値シミュレーションでは、S波速度および下面深度)の変化が表面波分散に及ぼす影響の強さを定性的に示せば、おおむね

(表層のパラメータ) ≥ (最下部層のパラメータ) ≫ (中間層のパラメータ)

ということができる。ただし、前章 **5.** の図 10 で示したような低速度層が存在する場合など、必ずしも上記の不等式のとおりにはならない場合もあることが興味深い。

今回の数値シミュレーションで用いた地下構造モデルは、完全等方弾性体からなる水平成層半無限モデルであり、しかも表層以上は真空という理想的な状態にある。現実の地球の地表は大気に覆われている(大気の運動が地震波の観測結果に及ぼす影響は、必ずしも無視できない)。また、地球自身は「完全等方弾性体」でも「水平」でも「半無限」でもない、有限寸法の「球体」であって、内部には空洞や液体物質が存在する。したがって、今回得られた結果は、地球の表層付近における、しかもある程度狭い周期範囲において、近似的に適用可能である。

今回のように最初から地下構造モデルを与えた場合、そのモデルに対する表面波の位相速度や群速度を、種々のモード(基本モード、高次モード)について個々に計算することは、比較的容易である。しかし、表面波分散の観測結果が先に与えられていて、そこから地下構造を逆算することは、必ずしも容易ではない。また、今回の地下構造モデルは、中間層が単一層であるという、きわめて単純な構造であった。実際の地下構造の逆解析では、ボーリング調査など地下物質を直接確認できる調査結果に基づき、もっと多くの中間層の存在を仮定するのが普通である。その結果、中間層が一つ増えるごとに、未知パラメータは少なくとも二種類ずつ(S波速度および層厚)増えることに

なる。

すでに述べたように、特に中間層のパラメータの不確実性をできる限り抑止する目的で、他の調査結果を制約条件として併用することはよく行われる。モデリングの基本から述べると、ある現象(今回の場合は表面波分散)の観測結果を再現するために必要なパラメータは少なければ少ないほど望ましいが、しかし通常はパラメータが少ないほど観測結果全体の再現性は低くなる。逆に、パラメータが増えればそれだけ観測結果全体の再現性は改善されるものと期待できるが、そのことと相反してパラメータの個々の不確実性は拡大する一方である。したがって、実際の逆解析では、未知パラメータとして設定する物理量の選びかた(表面波分散に関しては、特にS波速度および層厚)のみならず、観測値(同じく、位相速度など)の量や質についても、相応の配慮が必要となることを付記する。

とまれ、表面波分散を利用した地下構造逆解析については、別稿においてもっと詳しく論じることにしたい。

文 献

Ludwig, W. J., J. E. Nafe, and C. L. Drake (1970):

Seismic Refraction.

The Sea (Edited by Maxwell, A. E.), Vol.4, pp.53–84, Wiley-Interscience, New York.

Saito, M. (1988):

DISPER80: A Subroutine Package for the Calculation of Seismic Normal-Mode Solutions. Seismological Algorithms (Edited by Doornbos, D. J.), pp.293-319, Academic Press, San Diego.

斎藤正徳 (1979):

成層構造に対する反射率、表面波分散曲線の計算 I. 液体中の音波、弾性体中の SH 波. 物理探査、第 32 巻第 5 号、pp.209-220.

斎藤正徳 (2009):

地震波動論.

東京大学出版会、pp.539.

齋藤正徳・椛沢宏之(1993):

成層構造に対する反射率、表面波分散曲線の計算 Ⅱ. レーリー波の計算. 物理探査、第46巻第4号、pp.283-298.

長 郁夫・中西一郎・凌 甦群・岡田 廣 (1999): 微動探査法への個体群探索分岐型遺伝的アルゴリズムの適用. 物理探査、第52巻第3号、pp.227-246.

星野 治(2007):

微動アレー探査―誰にでもできる地下構造解析手法. 秋草学園短期大学紀要、第 24 号、pp.189-197.

星野 治(2015):

表面波分散を利用した地下構造解析について. 秋草学園短期大学紀要、第32号、pp.69-82.

旧制小樽市中学校における吉田惟孝校長の教育思想の影響(2) 一伊藤整による吉田惟孝校長評とドルトン・プラン批評を中心として一

松木久子

The influence of Headmaster Tadataka Yoshida's educational thoughts at the Otaru Junior High School under the old system-part2

— On the focuses of opinions about Headmaster Tadataka Yoshida and the Dalton Plan written by Sei Ito —

Hisako Matsuki

所属 幼児教育学科 Department of Infant Education

要約:ヘレン・パーカーストが考案した「ドルトン・プラン」にいち早く注目した日本人教育者として知られている吉田惟孝が、旧制小樽市中学校の初代校長となり、どのように「ドルトン・プラン」を導入し実践したのかについて、当時同校で教員であった文学者伊藤整の言説をもとに述べ、現在においても教育実践が可能であるかどうかを模索してみたい。
This paper writes about opinions about Hearmaster Tadataka Yoshidaand the Dalton Plan written by Sei Ito. Sei Ito used to be a coworker at the Otaru Junior High School for three years and only wrote about Yoshida's characters and the Dalton plan. This will also grope for the possibilities and reasons of a failure of tryout of the Dalton Plan.

キーワード:教育思想, ヘレン・パーカースト, ドルトン・プラン, 吉田惟孝, 伊藤整 educational thoughts, Helen Parkhurst, Dalton Plan, Tadataka Yoshida, Sei Ito

はじめに

吉田惟孝(1879-1944)は、旧制小樽市中学校(現在は小樽市立長橋中学校であり、住所は旧制の時代も現在も北海道小樽市長橋4丁目 16-1 である。)の初代校長を務めた。その期間は、1925(大正 15)年から 1932(昭和 8)年までであった $^{1)}$ 。彼は、アメリカの女性教育家へレン・パーカースト(Helen Parkhurst, 1887-1973)が考案した「ドルトン・プラン(Dalton Plan)」に、いち早く注目し日本に紹介した人物として知られている。なおかつ彼は、欧米海外教育視察の折に、実際に「ドルトン・プラン」が実践されている学校を数校参観したのであった $^{2)}$ 。米国においては、パーカーストが設立した児童大学校(Children's University School)[この学校は、後に改名してドルトン・スクール(The Dalton School)となり現在も存続している。] $^{3)}$ とドルトン高校(Dalton High School)、英国においては、ロンドン(London)のストレッタム女子中学校(Streatham County Secondary School)とベデールス学校(Bedales School)であった 4 。吉田惟孝をはじめとして当時の日本の教育関係者たちが「ドルトン・プラン」に注目したのは、歴史学研究の分野で一般に、「大正デモクラシー」 5 の時代と呼ばれている民主主義の高揚期という時代を背景にして、日本の教育史上でも特徴的な展開をした「大正自由教育」と称される時期である。

吉田惟孝自身、学校生活はデモクラシーに立脚すべきであるとの考えを抱いていた 6 。彼は、明治期以来の学校教育において主流を占めていた画一的で、硬直した学級一斉教授(whole class teaching)による単なる知識の詰め込み教育では、多様な個性をもった一人ひとりの生徒に対応するには限界があることをよく把握しており、教育においても多様性を要求される時代の到来を感じていた。パーカーストは、長年の教師としての指導の経験を踏まえて「ドルトン・プラン」を考案した経緯があり、学校教育の現状をよく把握していた。彼女は自身の早熟な幼少期から学校教育で体験したことをも踏まえ、既成の学級一斉教授による学校教育のあり方には限界があることを理解してもいた 7 。パーカーストが抱いた既成の教育のあり方に対する鋭い批判的精神は、師範学校に入学する以前に高校卒業と同時に教員資格を取得してしまうということにも現れていよう 8 。そして、最初に赴任した農村地帯にあった「単級学校(one-room schoolhouse)」での教師としての指導経験 9 が、後の「ドルトン・プラン」へと発展していくきっかけとなったのである。「単級学校」で学んでいたのは、学年も年齢も異なる 40 人からなる生徒たちで、教師はパーカーストー人という人的そして物理的な制約がある環境において、生徒たちがある程度の自由(freedom)を享受しながら、お互いが共同(Co-operation)し合う柔軟性(flexibility)に富んだ学習環境を創り出したことである。

パーカーストが行った「単級学校」での教育実践は、1915 年にデューイ(John Dewey, 1859-1952)とニューヨーク(New York)で出会い彼の家族とも親しく交流する中で、当時としてはかなり斬新な先取りした教育のあり方であり、デューイが実験学校(Laboratory School)で似たような教育実践をしていたことを認識するのである 10)。その証拠に彼女は改めて師範学校に入学し直し、自身が行った教育実践を裏付ける教育理論を模索したのであるが、当時の師範学校での教授内

容をはるかに超えたものであった。先述したように、高校卒業と同時に特別な配慮により、教員資格を取得してしまったパーカーストであり、師範学校で学ぶ内容も通常 4 年間かけて取得する内容もこれもまた特別の配慮により 2 年間で取得し、1907 年に卒業した師範学校生たちの中で最も専門性に優れた学位を授与されたこと 11 から判断しても、彼女が類まれな教師としての能力に満ちていたことは想像がつく。そのまま師範学校の指導者になった彼女は、当時のアメリカの女性教師たちの間で話題になっていた、イタリアの女性医師マリア・モンテッソーリ(Maria Montessori、1870-1952)の教育理論を探究することになる 12 。しかしながらモンテッソーリとの交流が皮肉にも、パーカースト自身や「ドルトン・プラン」の理解のされ方に多少なりとも誤解を与えることとなったと言える。

先述したように、パーカーストの類まれな教師としての指導力は、モンテッソーリ自身からも認められ弟子(disciple)のような存在として絶大な信頼を得たのである「3)。「モンテッソーリ法(Montessori Method)」のデモンストレーションの教師として、パーカーストはモンテッソーリから抜擢され、アメリカでのモンテッソーリ運動(Montessori Movement)の監督者に任命され活躍した。ここで注目すべきことは、絶大な信頼をパーカーストに抱きながらも、モンテッソーリはやがてはパーカーストが自分と袂を分かち離れていくことを予測してもいたことである。つまりパーカーストは、あくまで「単級学校」での試みを理論化する必要性から、モンテッソーリの教育理論に興味を示したということが言えるのである。モンテッソーリが自分と同じ資質をパーカーストに見出したということには、教育の新しいあり方を貪欲に模素しようという姿勢にあったのである。なぜならパーカーストは、1914年に行われた第二回国際モンテッソーリ教師養成コース(The Second International Montessori Teachers Training Course)に参加した女性教師たちの中でただ一人、「単級学校」での教育実践の経験があったため、モンテッソーリの教育理論を理解し実践することができたからである。この養成コースには、イギリス出身の女性教師たちが最も多く参加していたことも注目に値する。

結局イギリス出身の女性教師たちは、パーカーストがモンテッソーリの教育理論の忠実な後継者であると理解し、「ドルトン・プラン」を「モンテッソーリ法」の延長線上にある教育理論として理解した、という経緯を宮本健市郎も指摘している¹⁴⁾。吉田惟孝は海外視察において、最初に「ドルトン・プラン」が実践されていたイギリスの学校を訪問見学したのである。その後にアメリカに渡り、パーカーストが設立した学校を訪問見学したのであるが、彼が受けた第一印象の強さを考えざるを得ない。本論文では、吉田惟孝がどのような教育実践を行ったのかを明らかにし、失敗に至った要因を模索していく。

1. 伊藤整による吉田惟孝校長評

吉田惟孝が小樽市中学校の初代校長を務めていた最初の3年間、1950年代に「チャタレイ裁判」で話題となった文学者の伊藤整(1905-1969)が、新任の英語教師として指導にあたっていたという事実がある 150。筆者はこれまで、吉田惟孝や伊藤整に関する資料を収集するために、市立小樽図書館や伊藤整の出身大学である小樽商科大学附属図書館、そして市立小樽文学館等を訪れた。その結果、旧制小樽市中学校に関する資料や、伊藤整をめぐる周辺的な資料を入手することはできた。しかしながら、肝心な実際の「ドルトン・プラン」による教育実践に関する資料は、皆無に等しい状況であった。そこで新たな資料を入手できる可能性を胸に、小樽市立長橋中学校を 2016(平成28)年6月16日(木)と17日(金)の両日に訪れた。事前に、同中学校に電話にて訪問の可・否に関する問い合わせの連絡を13日(月)にしたところ、現在教頭を務める高橋隆賀先生からご解答いただき、資料室である「温故知新室」の利用を許された。

訪問した両日はちょうど、一学期の期末試験が行われていた。シーンと静まりかえった鉄筋コン クリート造りの校舎の中を、教頭の高橋降賀先生の誘導により3階の西の端に位置する「温故知新 室」に案内され、必要に応じて資料の閲覧や複写そして写真撮影を許された。筆者がそこで目にし た資料の概要は、主に社会科の元教諭であった竹田保弘氏が編纂された創成期からの人事関係の書 類や履歴書、生徒たちの書いた作文の一部「原本にあたるような古い紙資料も存在していたが、手 で触れると脆くも痛んでしまう可能性があるため、容易に頁をめくることはできなかったが、大半 は竹田保弘氏によって複写された資料のようであった。(ただし、残念ながら内容は「ドルトン・ プラン | に関するものではなかった。)]、文房具等の物品に関する納品書等、何期生かは不明であ るが生徒たちが写る写真が何枚か、旧木造建築校舎の模型、歴代校長たちの額縁入りの肖像画や写 真、卒業生が著した書籍の一部、地元小樽の新聞社「小樽タイムス」や「北海タイムス」そして北 海道新聞による長橋中学校に関する記事の切り抜き、創立何周年かを記念して編纂された冊子等 であった。「ドルトン・プラン」による教育実践に関する資料は、やはり皆無であった。しかしこの ような状況においても、筆者にとって少なからぬ救いとまた興味深い発見は、初代校長の吉田惟孝 の時代を先取りしたような教育のあり方の影響を引き継いでいるような内容が記された新聞記事で あった。筆者が、新聞記事の切り抜きの内容を確認していたところ、時代を先取りする精神が長橋 中学校に至っても継承されている痕跡を確認できたということであった。旧制小樽市中学校の設立 自体が、市立中学校としては北海道で初めて設立されたのであり、大正15(1925)年には水泳プー ルも北海道内だけでなく日本全国からみても非常に珍しいことであったように、いち早く備えられ たのである。新聞記事には、北海道内また日本全国からみてもあまり例がなかったようであるが、 1950 年代半ばに小樽市在住の外国人たちが審査員を務めた英語の弁論大会が開催されたり、1960 年代半ばにはLL 教室を校内に開設したりしていた様子が記されていた(現在は残念ながら、どち らも存続していないということである)。

いずれにしても、資料上の制約があるのは確かである。それゆえ、小樽市中学校における吉田惟

孝の人物像や「ドルトン・プラン」による教育実践の実態を知る上では、唯一存在していると言ってもよい伊藤整による言説に頼る他ない。先述したように伊藤整が、英語教師として吉田惟孝校長と学校生活をともにしたのは、3年間だけであった。3年間というほんの短い期間であったにもかかわらず、吉田惟孝校長の印象は伊藤整にとってとても強いものであったことが彼の言説から理解できる。伊藤整はその後、文学者として大成したことが物語っているように、中学校の英語教師になることを積極的に望んでいたのではいなかった。彼は、現在の小樽商科大学の前身である小樽高等商業学校(小樽高商)に3年間学び、卒業時に小樽市中学校が新設され新任の教員を探していた状況の中で、家計を助ける必要性があったこともあり、たまたま時期と場所の偶然の一致から英語教諭の道を選んだというのが相応しい。

創成期の小樽市中学校の教職員は、吉田惟孝校長をはじめ教頭の梅沢新一郎教諭、伊藤整と同じ く新任の藤原啓恵次郎教諭さらに山田書記、そして2人の小使という構成であった¹⁶。伊藤整は、 生まれ育った小樽の地から少しでも早く離れることを望み、東京での生活を夢見ていたこともあり、 現在の一橋大学の前身である東京商科大学への進学のための準備をしていたという事情もあった。 新校舎が現在の小樽市立長橋中学校の地に完成してからは、伊藤整は5日に一度回ってくる宿直を 頻繁に引き受けており、ある時期からは中学校の小使室に寝泊りしていた様子が資料から窺える 17)。小樽の隣町の塩谷に伊藤整の実家があり、最初はそこから通勤していたのであったが、やがて 通い切れなくなり小樽に下宿するようになった。昼間は小樽市中学校に勤務し、将来の東京での生 活に備えるために少しでもお金を貯める目的で、夜間は稲穂小学校に補修学校が開設されたためそ こでも指導し、さらに小樽に在住する外国人に日本語を教えたりもしたからである。このような状 況から判断すると伊藤整にすると、片手間というか人生の次のステップアップのために、中学校の 英語教諭として指導にあたっていたと言うことができる。事実、小樽市中学校の教員を引き受けた のはその給料の高さにあった18、と伊藤整も述べている。彼の言説からは、自身が学ぶ側の生徒 や学生のときから、もともと教師という職業自体を胡散臭く感じていることが見受けられ、それゆ え教師という職業を客観視できる余裕があったと考えられるが、同時に自分自身を蔑むような感じ を読み取ることができる。

伊藤整の内心には、学校教育や教師に対するある種の屈折した気持ちが渦巻いていたのであるが、吉田惟孝校長に対する尊敬の念は初めて対面したときから抱かれ、吉田惟孝の教育者としての力量や眼力に圧倒された面が窺える¹⁹⁾。吉田惟孝は、熊本県立第一高等女学校を辞任して、日本列島の南端から北端の北海道小樽という地に赴任する理由が、ドルトン・プランの理論家ということから理想教育を実現し得る場所として選んだ²⁰⁾、と伊藤整も考えていた。それは熊本県という保守的な地で、当時としては斬新な教育を女学校において展開したことへの反発から逃れ、北海道という進歩的な気風のある所で、新しい試みに対して好意的である土地柄に期待したということにあろう。しかしながら、伊藤整自身をはじめとして他の教職員たちは、ドルトン・プランが何であるのかは全く知らないという状況であった。吉田惟孝は、彼が理想とする教育を実現させるべく、靴底を磨り減らして修理せざるを得ないくらいに、小樽中の生徒たちの家々をまわり当時中学校段階で

は行っていなかった家庭訪問を実施し、すべての生徒たちの家庭環境を含めて生徒理解に努めていたことに伊藤整は感心している。こうした吉田惟孝校長の行動は、従来の教育のあり方とは異なった教育実践である「ドルトン・プラン」を実践することへの、生徒たちだけではなく保護者たちからの理解を得るための足固めであったであろうし、生徒一人ひとりを深く理解しようという考えであったであろう。吉田惟孝校長は、家庭訪問をして得られた生徒一人ひとりの情報を、昼食時に伊藤整をはじめ他の教職員たちと共有しあった。

吉田惟孝が、小樽市中学校で新任の校長として教育活動を開始したときは、小樽市内の稲穂小学校(稲穂尋常小学校や稲穂男子小学校などの記載もあり)に間借りしていたため、新校舎が完成した10月から本格的な教育活動が開始された²¹⁾。最初から「ドルトン・プラン」が導入されたのではなく、1年間は既成の学級一斉教授によって授業が展開された。しかしいつの時代においても、学級一斉教授においては同じ授業内容でも、生徒一人ひとりの理解度や個人差の問題はどうしても避けて通ることはできない。吉田惟孝校長も小樽中の生徒たちの家を訪問し、街中の人びととのいろいろな交流を通じて、新生中学校での活動を理解してもらう目的もあったであろう。いくら北海道という他の地に比べれば、当時としては進歩的な気風があり、新しい試みに対して多少は好意的だとしても、殊に自分の子どもの教育となると話は異なり、保護者は非常に保守的な考え方や態度をとるのは現代においても同様であろう。それだけ、「ドルトン・プラン」による教育実践は、学校のあり方を従来のものとは異なるかなり斬新なものに変える可能性をもっていたのであった。

結局、伊藤整が本格的に「ドルトン・プラン」による本格的な教育実践に関わったのは、わずか 半年間というものであった。彼はすでに東京商科大学の試験に合格しており、昭和3 (1928)年3 月31日付けで退職するまで、家庭の事情から中学校教諭の退職を1年間延ばしていた。「ドルトン・ プラン」による教育実践は、昭和2(1927)年9月から準備期間を含め開始された。伊藤整をはじ めとして他の教職員たちも「ドルトン・プラン」について全く知らなかったように、特に教頭の梅 沢新一郎教諭にとっては、吉田惟孝校長の考え方が飲み込めず不満らしく浮かぬ顔をしていた²²⁾、 と伊藤整は述べている。彼はまた、梅沢教頭について気骨のある律儀で勤勉な教師として評価もし ているが、従来の一般的な中学教育の形式的な方法を好んでいるという鋭い指摘もしている。モン テッソーリ教師養成コースに参加した多くの女性教師たちの中においても、これまでのあり方とは 異なる新しい教育実践をパーカーストだけが行うことができたと先述したように、「ドルトン・プ ラン」の実践可能性はすべての教師たちに関わっていると言っても過言ではない。パーカーストが 設立した児童大学校においてさえも、新しく採用された教師たちは「ドルトン・プラン」を実践で きるように、パーカーストによって再教育される必要があったという事実があるのである ²³⁾。従 来どおりの学校一斉教授という教育を受けてきた教師たちが、学校のあり方を全く異なるものに変 えてしまう「ドルトン・プラン」を実践するには、かなりの困難があったことは事実であり、それ ゆえ多くの学校がことごとく教育実践の失敗に陥ったことも容易に想像できる。小樽市中学校にお ける「ドルトン・プラン」による教育実践が、どのように展開されたのかを次に述べたい。

2. 小樽市中学校における「ドルトン・プラン」の実践

「ドルトン・プラン」は、アメリカの民主主義を支え新しく出現してくる社会に主体的に対応で きる人間の育成という目的で、ヘレン・パーカーストが考案した。学校が、民主主義の将来を担う 子どもたちにとっての態度形成の場となるように、学校を社会化するために第一原理を「自由」と し第二原理を「共同」、適切にいい直すならば集団生活の交流であるとする。パーカースト自身が 述べているように、「ドルトン・プラン」は決して完全なものではない²⁴⁾。興味深いことは、従う べきシステムや方法もなく、教えなければならないカリキュラムというものも何も決定されていな いことである。つまり、各学校の実情に応じていくらでも「自由」に、子どもたちや教師たちの「共 同」によって改変や修正しなおすことが可能であるということである。パーカーストは「単級学校」 での体験を念頭に置きながら、子どもたちや教師たちの「自由 | な発想によって、学校の状況 (school conditions) について話し合いを通じ「共同」して変えていきながら、改変や修正作業に誰もが主 体的に参加し自分でできることは責任(responsibility)をもってやり遂げ、自分自身を律すること が出来る自立した態度形成が可能になると考えていた 25)。吉田惟孝も、パーカーストのこのよう な考え方に賛同したのである。しかしながら、パーカーストがその著書で解説するように「ドルト ン・プラン」を実践することは、必ずしも容易なことではなかった。なぜなら、タイヤック(David Tvack)とキューバン(Larry Cuban)が述べているように、パーカーストが考案した「ドルトン・ プラン | は、既成の学校教育のあり方を根本から変えてしまう可能性があり、学校が「生き生きと した本当の学校(a 'real school')」となるためには、教育委員会や保護者そして教育者さらに生 徒が抱いている従来の学校文化を、すっかり変化させることを要求していた26と言えるからである。 結局、「ドルトン・プラン」を実践し得た学校は、パーカースト自身が設立した児童大学校のみで あり、その学校は現在に至っても存続し、学校を支える理念として「ドルトン・プラン」が生き続 けている。

従来の学校のあり方を根本的に変えてしまうという意味で言えば、パーカーストは「ドルトン・プラン」を当初から、「ドルトン実験室案(The Dalton Laboratory Plan)」と呼び続けており、殊に「実験室」ということを強調していた。吉田惟孝は確かに、パーカーストが設立した児童大学校も訪問見学したのであったが、最初に訪問見学したのはイギリスにおける「ドルトン・プラン」の典型的なモデル校と考えられていた学校であった。イギリスにおける「ドルトン・プラン」解釈は、先述したように「モンテッソーリ法」の延長線上の教育理論と理解されたという経緯があるため、生徒たちに各教科内容を正しく伝達する方法と解釈したため、教育の個別化や自学自習の方法として教育実践が行われた。ここで注目すべきことは、イギリスで実践されていた「ドルトン・プラン」は、パーカーストが意図していたような「学校の社会化」や「協力的コミュニティ」とは全く異なっていたことである。パーカーストは長年の教師としての指導の経験から、子どもの学びが機械的なものになることを危惧していたのである。子どもが一人で学習するのであれば、何のために学校で学ぶ必要があるのかということをパーカーストは絶えず指摘している。このことをパーカーストが、

モンテッソーリに弟子のような存在と信頼されたとは言え、子どもたちの活動を完全に個別化して しまうモンテッソーリの教育理論には、どうしても賛同できなかったのである。パーカーストは結 局、「単級学校」での教育実践で実現された「共同」する空間として学校を捉えていたのであり、「共 同」する状況を創り出すことが「ドルトン・プラン」の真髄であると解釈できる。

吉田惟孝は、イギリスでの学校における教育実践の第一印象に、非常に強く影響されたと言え る。当時の日本の教育におけるさまざまな制約を考えれば、吉田惟孝が理想とする教育を本当の意 味で実践するには、あまりにも制限が多かったと考えられる。吉田惟孝だけではなく日本の当時の 他の教育者たちも同様に、心意気や精神性においてはパーカーストと同様のことを考えていたこと は確かである。当初、吉田惟孝の考えをなかなか理解し得なかった教頭の梅沢新一郎教諭も、吉田 惟孝校長が実践したいと思っている教育内容に理解を示し、吉田惟孝の意見が最も素晴らしいもの であるとの認識に至るようになっていった。小樽市中学校における「ドルトン・プラン」とは、対 象が第一期生の二年生に対してのものであった。五十人ずつ二組に分けていた二年生を、三十人ず つの三組に分け、最も出来る子を A 組に、普通の子を B 組に、出来の悪い子を C 組にという、現 在で言えば学力(能力)別クラスによって指導をするというものであった280。小樽市中学校に入 学する生徒は、入学試験に合格したものが毎年100人ほど入学したのであり、他の中学校入学者数 に比べれば理想的過ぎるほどの少人数であった。しかしながら授業が進められていくにつれ、やは り個人差というものはどの教育現場にも付きまとうことになるが、クラス内に学力差のある生徒た ちが同席することで、学習内容の理解のされ方が平等性に欠くという意識が働くことも否めない。 ABCと3クラスに分けられ、C組には教科書の内容を普通よりも緩慢に繰り返して教えていき、 B 組には教科書をその学年で終わらせる普通の速度で指導し、A 組はそのほかに課外の授業をして 出来るだけその学力を高めていく、というやり方をした。

パーカーストも各学校の実情に合わせて、「ドルトン・プラン」を改変して教育実践を行うことを勧めているのであるが、吉田惟孝の「ドルトン・プラン」理解は、イギリスでの教育実践に近いことが窺える。つまり、各教科内容を正しく伝達する方法と解釈した、ということである。確かに当時は、文部省から厳しく教える内容が規定され、教科書も所定のものを使用しなければならないという制約があり、男子の中学校ともなればその後の進路や進学を考えざるを得ず、進学のための受験という縛りも加味される。伊藤整自身も、ドルトン・プランなるものが一種の秀才教育であることを理解した。29)、と述べているごとくである。やはり吉田惟孝も、「共同」する「学校の状況」を創り出し得なかったのである。伊藤整は鋭い観察力で、ドルトン・プランが失敗に終わった要因を言い得ており、教師に対する負担がかなり増加するという点にある。それは時間的にも授業時間が増え、出来の悪い子に対しては内容の説明を今まで以上に丁寧にすることや、出来る子に対しては内容充実のためのさらなる教材準備が必要となるということである。従来の学級一斉教授の教育を受け、それに慣れ親しんでいる教師たちにとってみれば、「ドルトン・プラン」の実践は確かに教え方や教える内容に変化を必要とするものであり、そうしたことに慣れていない教師たちにすれば、かえって教育の理想とはかけ離れたものとなり得るのである。

吉田惟孝校長は、父兄会を開いて丁寧に説明することを教職員に伝え、教職員たちは教頭をはじめ校長への尊敬が絶大なものであったため、特に反対という意見はなかった。今までとは異なった教育のあり方を実施することに対する父兄たちの反応には、複雑なものがあったであろう。現代においても、「ドルトン・プラン」が突きつける課題は教育において永遠の課題と言えようが、一人ひとりの人間の能力は生まれながらにして異なるものであり、学校や学級において一人ひとりが生き生きと過ごすためにはどうすべきかといった問題であろう。「ドルトン・プラン」をはじめ他の新教育理論が突きつける問題は、現代においても決して解決されていないことを思うと、非常に根深い根本的な問題を含んでいることがよく理解できる。「ドルトン・プラン」による教育の実現は、決して過去の問題ではなく、現代にもつながる重要な課題を含んでいることは確かであると言える。

おわりに

吉田惟孝校長によって推進された「ドルトン・プラン」による教育実践であるが、いつまで続け られたのか、つまり彼が学校を退職した昭和8(1932)年まで続いたのかどうかは、文献や資料によっ て調べようがない以上、ここでは明確に言及することはできない。しかしながら、吉田惟孝のみが 「ドルトン・プラン」について多少詳しく知っていて、他の教職員たちは全く何のことかわからな い状況であっても、彼の校長としてのまたは教育者としての信念や情熱は、他の教職員たちに伝わ り尊敬を集め絶対的な信頼を得ていた。詳しく解らないながらも手探り状態で、教職員たちの「共同」 により「ドルトン・プラン」による教育実践は小樽市中学校でなされた。確かに従来の教育指導と は全く異なる状況に、教育現場は大いに混乱したことは想像できる。事実、パーカーストが設立し た児童大学校においても、あまりにも既成の学習環境とは異なることへの不満や不安の声が挙がっ たのである300。ここで注目すべきことは、パーカーストの教師としての類まれな能力である。彼女は、 子どもたちや教師たちがあげる声に耳を傾け、お互いに「共同|しながら従来とは異なる「学校の 状況 | を創り出し、そこに「ドルトン・プラン | の真髄があると考えていた。パーカーストが、「シ ステムでもなく方法でもなくカリキュラムでもない」と「ドルトン・プラン」を説明する ³¹⁾ ように、 何事も固定化しないことこそが、「学校の状況」を常に生き生きしたものにするということを意味 していると考えられる。「ドルトン・プラン」のもつ魅力は、今日においても教育改革を考える上で、 決して衰えてはいないと思われるのである。

注

- 1) 岩崎彰代志著、『大正自由教育 ドルトン・プラント吉田惟孝』、発行者岩崎彰代志、一九九六 年五月十日、156 頁
- 2) 吉良偀著、『大正自由教育とドルトン・プラン』、福村出版株式会社、1985 年 12 月 20 日初版発行、 第二章

- 3) Semel, Susan F., THE DALTON SCHOOL: The Transformation of a Progressive School (New York: Peter Lang Publishing, 1992), p.19 1920年に学校名が改名されたという記述がセメルによってなされているが、はっきりとどの資料によってという裏付けはなされていない。筆者はドルトン・スクールを1998年2月25日から27日にかけて訪れ、校舎の最上階の8階にある図書館の一角で、学校側の許可を得て所有している資料を調べたところ、はっきりと1920年に学校名を改名したという資料は存在していなかった。むしろ、1928年までパーカーストが使用していた手紙やその他の用紙が資料として残されているが、すべて児童大学校の名前入りのものであった。そして、校舎の移転が行われた1929年以降は、すべての資料がドルトン・スクールの名前入りになっていた。こうしたことから筆者は、1929年をもって正式にドルトン・スクールと改名したと判断したい。
- 4) 吉田惟孝著、『最も新しい自学の試み ダルトン式教育の研究』、厚生閣、大正十一年十月十五日、6頁 [なお原文は、次のとおりである。ダルトン式教育を実施して居る学校で、私の参観したのは米国ではパークハースト嬢の経営して居る児童大学校とダルトン中学校(校長はアーネスト・ジャックマン氏)、英国では此の方案を最も大規模に実践して居る倫敦市立ストレッタム女子中学校である。英国ハムプシーア州ピータースフィールド町にあるベデールス学校は、親しくパークハースト嬢の指導を受けて此の方案を実施して居るので、同校校長バッドレー氏に乞うて、同氏の意見と経験の結果を記録した報告書と、学習上に使用して居るカード及び其の説明を貰った。] ダルトン、パークハーストという記載については、そのまま原文を尊重し使用する。またストレッタムについては、ストリーザムという表記も用いられている。[宮本健市郎著、『アメリカ新教育運動における個別化・個性化の教育実践と個性概念の変容』(課題番号:10610255) 平成10年度一平成12年度科学研究費補助金 基礎研究(C)(2)研究成果報告書、平成13年3月15日発行、81頁]
- 5) 中野光著、『改定増補 大正デモクラシーと教育 —1920 年代の教育』、新評論、1990 年、1 頁から 2 頁
- 6) 吉田惟孝著、「ダルトン式教育に対する私見」、帝国教育会編、『ダルトン案の批判的研究』、文化書房、大正十二年三月、233 頁から 238 頁
- 7) Pinkowski, Vern., *Helen Parkhurst: Educator* (Unpublished Research Paper, A Vern Pinkowski Research, 1999), p.20
- 8) Voices: Dalton's Oral History Project, "Memories of Helen Parkhurst" in *Dalton Connections* 1919-1994 Dalton Celebrates Seventy-Five Years (New York: The Dalton School Archives, n.d.), p.11
- 9) Parkhurst, Helen., Education on the Dalton Plan (New York: E. P. Dutton & Company,1922), p.9, ヘレン・パーカースト著、赤井米吉訳、中野光編、世界教育学選集 80 『ドルトン・プランの教育』、明治図書、1974 年、21 頁(以下、邦訳として省略して表記)[パーカーストが最初に指導した単級学校の名称は、ブラック・スクール (The Black School) であること、しか

しながら名称から誤解してならないのは、決して黒人の生徒たちが通う学校ではなく、全員、白人であったということである。そしてこの名称は、単級学校の敷地を提供した人の名前に因んで付けられた。またパーカーストの著書において、生徒数が 40 人と記されているが、彼女が最初に手にした名簿には 45 名の生徒の名前が記載されていた。おそらく実際の授業に出席していた人数が、40 人であったと判断するのが妥当であろう。彼女の著書にもあるように、パーカーストよりも年上の生徒も学んでおり、卒業せずに(あるいはできずにか)在籍したままの生徒の名前がそのまま記載されていたと考えられる。こうした事実は、筆者が 2000 年3月にパーカーストに関する資料が保管されているウィスコンシン州立大学スティーブンズ・ポイント校図書館の記録文書保管所(Room 506: Nelis R. Kampenga University Archives in Uni-versity Library Center for Learning Resources, The University of Wisconsin at Stevens Point)において入手した、ピンコウスキの資料により明らかとなった(Pinkowski, op. cit., pp.33-37)。]

- 10) Voices, op.cit., p.11
- 11) Semel, op. cit., p.19
- 12) Lager, Diana., *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: The Life and Work of an American Educator* (Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Connecticut, 1983), Chapter VI
- 13) Ibid., Chapter VII & VIII, リタ・クレーマー著、平井久監訳、三谷嘉明・佐藤敬子・村瀬亜里訳、 『マリア・モンテッソーリ —子どもへの愛と生涯』、新曜社、1981 年、10 章
- 14) 宮本健市郎著、前掲論文、86頁
- 15) 伊藤整著、『若い詩人の肖像』、新潮社、昭和三十一年八月三十一日発行,竹田保弘著、「伊藤整と長橋中学校」、竹田保弘編纂、「伊藤整 関係資料」、「旧・小樽市中学校 当直通知著簿とその周辺 旧職員・伊藤整の三十三回忌に寄せて」、「旧小樽市中学校 創立期の人びととその周辺」、市立小樽図書館蔵 「竹田保弘氏による資料は、いずれも市立小樽図書館に所蔵されている。どの資料も、いつ編纂し著されたかという明確な日時は記されていない。編纂作業にあたった竹田保弘氏は、かつて小樽市立長橋中学校の社会科の教諭であった。1970年に始まった旧校舎の改築工事を前に、取り壊しを予定されていた旧図書室の屋根裏の整理にあたっていたところ、一期生の生徒の作文や創立当時の職員の履歴書、人事関係の記録などを発見し、その中に伊藤整の名前があったことから、これらの資料の一部を複写、補完していたということである。1994(平成6)年に退職してから、「旧制小樽市中学校の始まりを知る上で貴重な資料をまとまった形で残そう」という思いから資料を整理したということである。北海道新聞1995(平成7)年10月12日の記事より。」
- 16) 竹田保弘著、「伊藤整と長橋中学校 |
- 17) 竹田保弘著、「旧・小樽市中学校 当直通知著簿とその周辺 旧職員・伊藤整の三十三回忌に 寄せて |
- 18) 伊藤整著、前掲書、137 頁から 138 頁

- 19) 前掲書、145 頁から 150 頁
- 20) 前掲書、149頁
- 21) 竹田保弘著、「伊藤整と長橋中学校」
- 22) 伊藤整著、前掲書、150頁
- 23) Semel, op. cit., p.47
- 24) Parkhurst, op. cit., pp.18-19, 邦訳、39 頁
- 25) Ibid., pp.20-21, 邦訳、29頁
- 26) Tyack, David. And Cuban, Larry., *TINKERING TOWARD UTOPIA: A Century of Public School Reform* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995), p.9
- 27) 加藤直司・赤坂清七訳、『ヘレン・パーカースト講演:ダルトン教育案』、大阪毎日新聞、大正十三年六月、39 頁から 40 頁
- 28) 伊藤整著、前掲書、243頁
- 29) 前掲書、244頁
- 30) Semel, op. cit., p.27
- 31) Parkhurst, op. cit., p.34, 邦訳、39頁, The Dalton School Archives (筆者手持ち資料)

ICF の活用に関する一考察: 保幼小連携におけるインクルーシブ教育システム

三 好 力

A study on the use of ICF: an inclusive education system in the cooperation between preschools and elementary schools

Chikara Miyoshi

はじめに

2006年の国連において障害者権利条約が採択され、日本においては2014年に障害者総合支援法が完全施行され、さらに障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)が2016年に施行された。これにより教育場面においては、障害者権利条約の第24条に則り、障害者を包括する教育制度(インクルーシブ教育システム)が本格的に進められるようになった。日本では、今までも現実場面においては合理的配慮を実践すべく、現場の職員がボーダーライン上にある子どもに対して特別支援学校への就学を保護者と相談しながら決めていたところがあった。しかし、学校教育法施行令が改正されたことにより、一理的な鑑別による特別支援学校への就学の原則を障害の状態等を踏まえ、総合的な観点から就学先を決めるように法律的な裏付けを得たことになった。くしくも同じ年にアメリカ精神医学会による精神疾患の診断・統計マニュアルが改訂されDSM-5(American Psychiatric Association, 2013)となり、この中でも知的障害の診断基準から、知能指数の基準が削除された。つまり、個々のおかれている状況を総合的に鑑み対応していく合理的配慮が世界のスタンダードとなっているのである。

これらのことは、義務教育外にあるとはいえ幼児教育や保育においても少なからず影響を及ぼすことは明らかである。まず、先の障害者権利条約第24条に基づき、障害の有無にかかわらず教育環境の権利が与えられなければならない。つまり、保育や幼児教育の場面に発達障害を含めた様々な障害のある児童を受け入れる環境を物理的のみならず、心理的、社会的にも作り上げていく必要がある。

児嶋(2016)は、日本の教育行政が「合理的配慮」をどのように捉えているかを検討し、問題点・課題について考察する中で、学校における合理的配慮は、従来教育現場で行われてきた学習環境の「変更」や「調整」について「善意」や「裁量」によって委ねられてきたものを「合理的配慮」と位置づけることで一定の制度的裏付けを持って提供する可能性を示唆している。特別支援学校をはじめとする通常学級とは異なる特別な場における特別な支援が「合理的配慮」と位置づけることで、制度的基盤を持って通常学級などにおいても支援が提供されるような社会の道筋が開かれたということである。

このように従来は一定の程度以上の障害のある児童生徒は特別支援学校への就学が原則とされ、小学校への就学が例外だったものが、障害の状態、本人の適応能力、社会環境などを総合的に考えて就学先を決定できるようになった。しかし、同時にそれは、特別支援学校へ行かないことを決めた子どもたちに対しても小学校への接続をスムーズにつなげていくことが、幼児教育や保育に求められていくはずである。さらに、保育園や幼稚園ではインクルーシブ教育が、今まで以上に必然的に課されていくことになる。

現在もインクルーシブ教育を実践している保育園や幼稚園は多数存在し、そして多くの課題を突 きつけられているところも少なくない。保幼小連携の課題もその一つであろう。

インクルーシブ教育システム

文部科学省の2002年に初めて行われた通常学級の中の発達障害の可能性がある児童における調査から軽度発達障害への社会の認識は変わり、個別支援に対して舵を切るようになった。その間に特別支援教育の重要性やインクルーシブ教育システムの構築など社会意識が高まっていくなか、2002年の調査から10年後の調査として文部科学省(2012)による調査が行われた。この1,164校の52,272人を対象とした「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」によれば、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、推定値6.5%(95%信頼区間6.2%~6.8%)であり、ほぼ10年前の6.3%と変わりない数値となっていた。つまり、一定数の支援が必要な児童がいる現状を再確認できたともいえる。

しかし、伊藤ら(2015)による補足調査の結果では、6.5%より多くの子どもが困難を示していると感じている教員が多かったという。インタビュー調査の結果から、この理由は、著しくはないが困難を示している子ども、知的発達の遅れがあると思われる子ども、不登校等不適応の状態を示している子どもが含まれていることにあった。実際、湯汲(2009)によれば、知的障害者の数が現在日本では0.5%となっているが、統計的から考えると2.3%が推定されるのである。このことからも、実感数としては、もっと潜在的に多いことが推測される。

また、先の調査(文部科学省,2012)では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒(推定値 6.5%)の約半数以上にあたる 55.1%は、現在いずれかの支援がなされているということであるが、問題は、この児童生徒の内 38.6%がいずれの支援もなされていないということである。そして、この 38.6%の内 93.3%、つまりほとんどの児童は、現在通級による指導を受けていないと回答していた。また、それらの児童に対して個別の教育支援計画や指導計画などの作成も 8 割以上作成されていない。さらに授業時間内に教室内での個別の配慮や支援の実施は約半数近く(44.6%)行っているが、授業時間以外の個別的配慮を行っているのは1/4 程度(26.3%)であった。さまざまな学力の児童が集まるクラスの中での配慮を担任ひとりに負わすということは、なかなか現実的には厳しい要求であると思える。教育アシスタントや支援員など様々な方法で人的なサポートを行うことが重要であろう。

この調査の結果の中で、保幼小連携という立場から注目すると学年別の集計に注視せざるを得ない。学年別に知的発達に遅れはないものの学習面、行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の学年別集計では(Table.1)、小学校全体としては7.7%であり(中学校では4.0%)、第6学年では6.3%にもかかわらず、第1学年では9.8%にもなっている。つまり10人に一人は、学習面または行動面で著しい困難を示していると認識されているわけである。ちなみに、中学校第3学年になると3.2%となり、ここまでの9学年では学年が高くなるにつれて漸成的に数値が低くなっている。学年が高くなるにつれて問題視される児童生徒が減少する理由は、さまざまな理由が推察されるが、前向きな理由として、教育システムの中で問題行動や学習の困難が収まっていくということも考えられる。

Table. 1 知的発達に遅れはないものの学習面、行動面で著しい困難を示す とされた児童生徒の学年別集計(文部科学省2012より作成)

<小学校>

	学習面又は行動面で 著しい困難を示す
小学校	7.7%
第1学年	9.8%
第2学年	8.2%
第3学年	7.5%
第4学年	7.8%
第5学年	6.7%
第6学年	6.3%

<中学校>

	学習面又は行動面で 著しい困難を示す
中学校	4.0%
第1学年	4.8%
第2学年	4.1%
第3学年	3.2%

このような教育効果を考えると、「小1プロブレム」といわれるように第1学年では 9.8%であった困難を示す児童の数は、第2学年は 8.2%と 1.6 ポイントも低下しているが、第3学年から第6学年までの 4 学年に至っては 7.5%~ 6.3%まで 1.2 ポイントの低下しかないのである。いかに小学校入学ということが児童にとって大きな課題になる時期だということが理解できる。

この問題は、学習面においては「幼小接続」という用語を使用してカリキュラムなどの研究が一部で行われている(池田ら, 2015; 森, 2015; 笹川, 2016 など)。また、教員の研修交流なども行われ、この問題にあたって保育園、幼稚園、小学校での相互理解と連携が進みつつある(文部科学省・厚生労働省, 2009)。しかし、児童の行動面というところでは、現時点では、あまり問題が提起され、議論されていないようである。

先の文部科学省の発達障害の調査による報告書の中で、協力者会議における本調査結果に対する考察として協力者会議座長の大南(2012)は、以下のように述べている。「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒に対しては、特に、早期からの対応が必要であり、そのための取組が求められる。各教育委員会においては、教育委員会の職員、教員、心理学の専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や巡回相談の実施により、各学校が児童生徒の実態把握や望ましい教育的支援ができるよう配慮する必要がある。このほか、医療、保健、福祉等の関係機関との連携も求められる。」

この報告書は義務教育内の結論を示すに留まってはいるものの、早期からの対応の必要性、そして「専門家チーム」の巡回相談の実施、ならびに他職種連携について具体的施策を示したことは大変意義がある。スムーズな「幼小接続」「保幼小連携」などを目指すことが、第1学年の問題となる児童の数を減らす大きな要因となる可能性がある。保育園や幼稚園、小学校の早い段階での「気づき」に認知、そして情報共有は非常に重要になるであろう。

これらの通常学級に在籍する配慮の必要となる大規模な児童の調査はなされているが、義務教育下にない保育園や幼稚園の子どもたちの大規模調査はほとんど行われていない。これは、義務教育下ではないこと。保育園は厚生労働省で、幼稚園は文部科学省である所管省庁の違いなど様々な理由があるであろう。また、小学校を対象とした発達障害の可能性の調査は、就学前の幼稚園や保育園では小学校のような学習場面を主とした集団生活状況ほど明確に見られないこともある。LDのディクレシアなどはその典型であり、普通の計算問題はできるにもかかわらず文章問題になったとたんにできなくなってしまうようなことから障害が発見されることも少なくない。よって、LDなどは、生活の場としての意味合いが強い保育場面や幼児教育においては、見つけにくく、保育者も曖昧な思いで過ごすことも少なくないと思われる。

一方、1990年代には、幼児保育においても全く違う表現で保育現場の問題を取り上げ、問題が提起されはじめた。いわゆる「気になる」子どもの問題である。当初はこの口語的表現の中で問題を共有していたが、2000年代になり「気になる」子どもと発達障害が関連づけられ研究されるようになってきた。くしくも 2002年の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果が衝撃的に世間に公表されたこととの関連は疑いようがないであろう。この調査が世間に与えた衝撃は「1クラスに2~3人の軽度発達障害の可能性を持った児童がいる」という事実であった。つまり、これは良くも悪くも「普通」のことなのだということである。この軽度発達障害の可能性がある児童の前身として「気になる」子どもの存在が仮定されたのである。

気になる子どもをめぐっての情報共有

「気になる」子どもをどのように初等教育へスムーズに送り出すか、またはつなげていくかということはとても重要なことである。2000年頃から幼小連携という言葉により「小1プロブレム」の問題などと合わせて研究が盛んに行われるようになってきた。しかし、そこで問われている問題のほとんどは、カリキュラムの問題であり、幼児教育から小学校教育へのスムーズな移行を目指した教育プログラムの開発が関心の中心である。そのために、保幼小連携の名の下に、教員と保育者の人材交流や視察などが盛んに行われ、理解を深めていくようになってきた(文部科学省・厚生労働省、2009)。

市町村の中には、保幼小連携の中で児童のカルテのような連絡シートを作成するところも出てきており、何かしらの発達障害を持つ子どもから「気になる」子ども等の情報を小学校へつなげていく工夫をしている。この対応は市町村により異なり、その連携シートのフォーマットも様々である。さらにその対象となる子どもについての選定も基準が曖昧なところもあるために、せっかくよい工夫を試みているにもかかわらずうまく活用されていない可能性もある。また、この時期の子どもの発達による能力差は大きく、それが障害によるものなのか、発達の差によるものなのか、個人差によるものなのか、環境によるものなのかなど専門家においても判別は難しい。そのような事からも

情報共有する対象は、障害が疑われる子どものみならず、全ての子どもに対象を広げて情報共有を はかっていくことが望ましいと思われる。

その情報共有の基準となるものに国際生活機能分類(ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health; World Health Organization, 2001)を活用することが望ましいと考えられる。ICF は特別支援学校においては個別支援の観点からも運用が模索され、認知度や利用率も年々上がっているツールである。ICF 自体は人が生活していく上で活用されるさまざまな機能を分類整理した国際基準の分類表である。それをどのように利用するかは、研究、行政、教育、療育、医療看護などにつきつけられている。運用の可能性は非常に広く大きいが、日本においては認知度も低く、なかなか現場まで根付いていない現状がある。しかし世界の潮流はICFを積極的に利用していく向きがあり、厚生労働省や文部科学省も運用に積極的であると思われるので、ICFを使わない理由はない。そこでICFの保幼小連携における活用の可能性を考えるために整理していく。

ICFの概要について

ICF とは、WHO の国際分類ファミリー(WHO-FIC: Family of International Classifications)の中心分類一つである。中心分類は国際疾病分類(ICD: International Classification of Diseases)と国際生活機能分類(ICF: International Classification of Functioning, Disability)、それと現在作成中の医療行為分類(ICHI: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps)の3つからなり、さらに派生分類と関連分類がある。派生分類としてICD-10精神および行動障害に関する分類(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision)、国際生活機能分類 – 小児青年版(ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability – Children & Youth version)などがある。中心分類としてのICDの歴史は長く、すでに100年が経過している。改訂を重ねて現在10版目のICD-10が利用されているが、近く改訂されICD-11となる予定である。2016年の10月にはWHO-FICの会議が東京で開催されICD-11の改訂会議が行われた。

ICF の歴史は ICD に比べると歴史は浅く、2001 年に前身の ICIDH の改訂版として WHO により 採択された。ICIDH は医学モデル(生活機能の低下は、病気や怪我などから引き起こされるもの であり、その影響が大きいと考える)の疾病と機能・形態障害の因果論に基づく考え方を能力障害

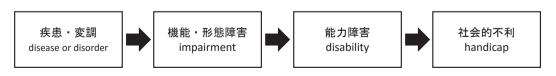


Fig. 1 ICIDH

から社会的不利へと3つのレベルによって関係性を示した。障害は機能・形態障害、能力障害、社会的不利を合わせたものの全体であり、この3つのレベルがあるという理論を打ち出したことに ICIDH の大きな功績があった(上田,2005)。また、医学モデルから脱却をはかり社会モデル(生活機能の低下は、社会という環境によって作られたものであり、その影響が大きいと考える)へと 考え方を拡げたことにも大きな意味があった(Fig.1:ICIDHの図)。ICF はその ICIDH の改訂版 であるが、医学モデルと社会モデルを排他的に扱うのではなくその2つを合わせた統合モデルとして組み立てられている。

その後、様々な批判の中で議論を重ね 2001 年の WHO の総会の中で ICIDH の改訂版として ICF が採択された。ICD は疾病を中心として捉え分類しているが、ICF は生活機能を捉えることにより、疾病や障害のみならず健康までも捉え、さらにその人の疾病、傷害、健康を含めた生活全体を捉えていこうという壮大なモデルであった。壮大が故に複雑であり、その機能分類は約 1500 項目にも及ぶが、私たちに包括的な視点と多角的な視点を与えてくれたことは間違いない。

ICFの概観

ICF には「生活機能と障害」と「背景因子」という2つの部門があり、それぞれはさらに2つの構成要素からなる。第1部の生活機能と障害は、ICIDHの「機能・形態障害」(impairment)、「能力障害」(disability)、「社会的不利」(handicap)の3つのレベルで構成されているものをそのまま中心に据え、「心身機能・構造」(Body Functions & Structure)、「活動」(Activity)、「参加」(Participation)に置き換え、その上位層に健康状態を配置し、下位層に第2部の背景因子というべく「環境因子」と「個人因子」を配置した構造になっている(Fig.2: ICFのモデル図)。各構成要素はさまざまな

健康状態

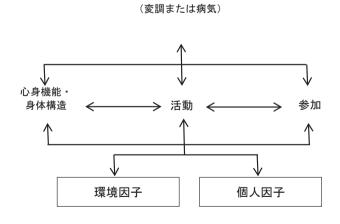


Fig.2 ICF の構成要素間の相互作用

領域からなり、それぞれの領域はカテゴリーに分かれ、それらが分類の単位となる。これらの構成要素間は相互に影響し合う相互作用を基本としており、お互いによい影響を与えることもあれば、悪い影響を与えることもあるような関係性になっている。個人の健康状況や健康関連状況は適切なカテゴリーを選び、そのカテゴリーにおける生活機能や障害の程度または大きさ、あるいは環境因子が促進因子または阻害因子として作用する程度を明らかにする(Tabel.2: ICF の概観)。

上位層にある「健康状態」は WHO-FIC の ICD (国際疾病分類) へとリンケージされることになる。これら全体を通して包括的にみることにより、その人の生活状況を把握し、その人の置かれている全体像を観ることができることになる。

	第1部:生活	舌機能と障害	第2部:	背景因子
構成要素	心身機能・身体構造	活動・参加	環境因子	個人因子
領域	心身機能 身体構造	生活・人生領域 (課題、行為)	生活機能と障害 への外的影響	生活機能と障害 への内的影響
構成概念	心身機能の変化 (生理的) 身体構造の変化 (解剖学的)	能力 標準的環境におけ る課題の遂行 実行状況 現在の環境におけ る課題の遂行	物理的環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境の特徴がもつ促進的あるいは阻害的な影響力	個人的な特徴の 影響力
肯定的側面	機能的·構造的 統合性	活動 参加	促進因子	非該当

活動制限

参加制約

阻害因子

非該当

Table. 2 ICF の概観 (世界保健機関, 2002 より)

生活機能機能障害

(構造障害を含む)

障害

否定的側面

第1部の生活機能と障害の「心身機能・構造」は、精神機能、運動機能、視覚、聴覚などの状態を指すものであり、生物学的な心身機能や構造的な問題の把握領域である。「活動」は歩行や排泄などの日常生活動作(ADL:Activities of Daily Living)から買い物や掃除、料理などの家事や職業能力なども含めた日常関連生活動作(IADL:Instrumental Activities of Daily Living)の領域であり、基本個人で完結する能力になる。「参加」は、就労や趣味、スポーツ、地域コミュニティーなど社会との関わりに関する領域になる。第2部の「環境因子」は福祉用具やたてもの、道路、交通機関などの物的環境や家族、友人などの人的環境、そして制度やサービスなどの社会的環境などから構成される。「個人因子」は、年齢、性別、民族、生活観、価値観、ライフスタイルなど様々な要素があり、様々なものが想定されるのでICFの中ではリスト化されていない。

ICFのコード化

ICF は、人間の生活機能に関する項目(「心身機能・構造」、「活動」、「参加」)を、アルファベットと数字を組み合わせた多数のコード(項目)で表すように構成されている。アルファベットは、「心身機能」は Body の b、「身体構造」は Structure の s、「活動」と「参加」はひとまとめに分類されて Domain の d が付けられているが、実際には利用者が「活動」なのか「参加」なのかを分けて考え「活動」ならば Activity の a、「参加」ならば Participation の p と記述することになる(上田、2005)。分類される構成要素は、ICF の章(chapters)が第1レベルとなり、各章がカテゴリー(categories)とよばれる基本要素に細分される。さらに詳細分類(第3レベル・第4レベル)があり、どのレベルでの利用もできることになっているので、社会調査の評価分類では第2レベルまでで使用しておき、リハビリテーションアセスメントや介護の個別支援サービスなどの専門的なサービス利用では詳細分類まで活用するなど、目的によってレベルを上げていく(より詳細な記述をする)ことになる。例えば、段、岩、梯子、階段、歩道の縁石の床面やその他の物の上で、身体全体を上方あるいは下方へと移動させることに関してできる場合、以下のように第3レベルまでコードを上げていくことになる。

第1レベルの項目 d4 運動と移動(walking and moving)

第2レベルの項目 d455 移動(moving around)

第3レベルの項目 d4551 登り降りすること (climbing)

また、その場合内容に合わせてdがaかpに置き換えられることにもなるであろう。

このようにコード化された各項目は、生活機能における問題の程度を問題なし(完全な自立や全面的な参加)から問題あり(活動していないや参加していない)までを $0\sim4$ までの5段階で評価していく(実際には詳細不明:8や非該当:9もある)。

「活動と参加」に関してはそれぞれ実行状況と能力について評価していく。実行状況とは、社会との関わりの中で現在その本人が置かれている状況での活動や社会参加をいう。また、能力とは個人において行う課題や行為を遂行する能力をいう。また、これらは支援がある状態と支援がない状態でも異なるので(例えば、移動は杖があればできるなど)、それについても評価していく。先のd4 移動と運動の例であれば、d4551.13 となった場合、段差などの登り降りをすることが、何らかの福祉用具によりわずかな問題はあるものの移動は可能であると考える。しかし、それがない場合は重度の問題を抱えているとみることができる。

環境因子の場合は、環境がプラスの影響を与える「促進因子(facilitator)」とマイナスの影響を与える「阻害因子 (barrier)」とがある。それを評価点では、小数点以下 0 - 4 のスケールを付けていくが、それらの小数点をマイナスに付け換えた場合は「阻害因子」、プラスを付けた換えた場合は「促進因子」となる。

このように記述された全体像は、ICF コードにより利用者間の「共通言語」としての意味を持つ。

今まで医療、リハビリテーション、保健、福祉、心理、介護、保育、教育など様々な専門職が多様な専門用語を用いるために、必ずしも対象者本人の理解が共有されているとはいえない状況があった。それがICFという「共通言語」を用いることにより、生活機能や障害の有無、疾病の状態などについて共通理解を持つことができ、さらに当事者自身や家族も理解を深めることが可能になると考えられている。他職種連携に必要な「共通言語」を持つことにより、その人のアセスメントが多角的に行われ、支援サービスの計画立案、さらに実施、記録なども一つのフォーマットによって共有理解することができるようになることが想定される。また、世界的な基準なので、国際間の調査研究の比較、統計についても進むことも期待されている。

このようなさまざまな領域での活用が期待される ICF ではあるが、子どもや青年に対して必ずしも適切な分類を持たなかった。そのために WHO は、2007 年に派生分類として子どもや青年に対して適切な分類を追加修正した ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health: children & youth version): 国際生活機能分類 – 小児青少年版 (World Health Organization, 2007)を作成した。

ICF-CYについて

ICF-CY は、子どもや青年に対して必ずしも適切な分類を持たなかった ICF の派生分類として、18 歳未満の新生児、乳幼児、児童、青少年を対象とした内容に作り上げられている。これにより特別支援学校などはもとより、障害のある子どもだけでなく、全ての子どもを対象として理解を深め、情報を共有していくために ICF というツールをより活用しやすくなったといえる。もともとICF は全ての人を対象として作られてはいたが、成長過程にある子どもの発達期の特徴を記録する用途としては、改善点や問題点を指摘されていたために、それを補うものという意味がある。

厚生労働省(2007)は ICF-CY と ICF との違いとして 4 つの点を上げている。1 つ目は記述内容の修正と拡張、2 つ目に新しい項目を未使用コードの番号に割り振る。3 つ目が「含まれるもの」「除かれるもの」の規定の修正。そして 4 つ目に評価点を拡張して発達的側面を含めることである。

例えば、追加項目として ICF では「活動と参加」の「1. 学習と知識の応用 (learning and applying knowledge)」にある「目的を持った感覚的経験 (purposeful sensory experiences: d110-d129)」を例にとってみると、d120「その他の目的ある感覚 (other purposeful sensing)」は、刺激を経験するために、意図的に身体のその他の他の(視る、聞く以外の)基本的な感覚を用いること。例えば、感覚を触って感じること、甘みを味わうこと、花のにおいを嗅ぐことと説明されている。これは ICF-CY でも ICF でも同じではある。しかし、ICF-CY では以下の項目が追加されている。d1200:注意して口で感じること(Mouthing)、口やくちびるを用いて物(もの)を感じ調べること(Exploring objects using mouth or lips)。d1201:注意して触ること(Touching)、手や指などの四肢や身体の部位を用いて物(もの)を感じること(Exploring objects using hands,fingers or other limbs or body parts)。d1202:注意して嗅ぐこと(Smelling)、鼻に近づけたり、

鼻を近づけたりして物(もの)のにおいを感じ調べること(Exploring objects by bringing them to the nose or the nose to objects)。d1203:注意して味わうこと(Tasting)、噛み切ったり、噛みつぶしたり、吸ったりして食物や液体の味を感じ調べること(Exploring the taste of food or liquid by biting, chewing sucking)。以上の4項目である。

d1200 は発達でいうところの原始反射の口唇探索やその反射から派生する行動となるが、これらの活動はフロイトの発達段階でいえば口唇期の活動であり、乳幼児期のピアジェでいうところの感覚運動期の重要な項目であり、発達段階における乳幼児の重要な特徴といえる。こういった項目はICF 本体には書かれておらず、ICF-CY で追加されたのである。もちろん発達心理学や保育の専門家はICF 本体のままでも、それらを記録することはできるであろうと思われるが、こういった追加項目により明確に示され補われたICF-CY は、誰にでもよりわかりやすく発達の視点ともいうべく観察ポイントを指し示しており、アセスメントをはじめとした記述には使いやすいものになっている。ただし、ICF-CY は、日本においては初版に出版されたものから後、重版された形跡がない。よって、古本でプレミアが付いたもの以外、新たに手に入れることができない状況が2016年現在続いている。

ICFの教育場面での利用状況

ICF の利用は厚生労働省のみが推奨しているわけではなく、文部科学省においても様々な活用を検討している。2005年の中央教育審議会の第5回特別支援教育専門部会ではICFについて議題が上がっており、その配付資料では独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著「ICF(国際生活機能分類)活用の試み」(2005)の中で、最近見られる実際の活用例として特別支援学校などの個別支援計画のみならず、通常学級の特別な教育的ニーズとして注意欠陥多動性障害(ADHD)に対する支援が報告されている。このことからも様々な教育的ニーズのある子どもの理解と支援を目的として、厚生労働省とともにICFの利用と普及に力を入れていることもうかがい知れる。この中では、他に不登校の理解なども視野に入っていることを示唆している。また、曽和(2007)も、LD,ADHD,アスペルガー症候群などの広汎性発達障害を含む軽度発達障害へ理解と適切な指導を行う上でICFモデルに基づき、教育的ニーズへの配慮などの問題の所在と課題について論及し、ICFの視座を持つことは障害を持つ子どものみならず、すべての子どもの個性と人権を大切にしながら自己実現をはかっていく教育・保育を発展していくことに繋がると論じている。

文部科学省所管の教育場面においては、特別支援学校での利用が浸透しているようである。2009年に松村ら(2010)が全国の特別支援学校1143校(分校・分教室を含む)に行ったICFおよびICF-CYの認知度・活用状況に関する調査では、ICFは、全体(809校)の26%の学校で、80%以上の職員が知っているとの回答があり、半数程度の認知度(40%以上60%未満が知っている)まで含めると61%の学校まで拡がっている。ただし、活用しているかどうかになると21%(169校)

まで低下してしまう。また、その活用方法としては、「個別の教育支援計画(個別の移行支援計画を含む)において」が98 校、「個別の指導計画において」86 校、「授業の計画段階において」51 校、「自立活動の指導において」49 校、「進路指導において」36 校、「事例検討会において」32 校、「話し合いや面談において」32 校と続いている。基本的には支援計画や指導においてよく利用されており、さらに情報共有のための事例検討会や関連機関や保護者等との話し合いや面談などの利用となっている。これは幼稚部から高等部など各学校の利用方法でもほぼ同じ傾向であり、幼稚部においても「個別の指導計画において」、「自立活動の指導において」が一番多い活用のされ方であった。活用の目的は「幼児児童生徒の実態把握のために」95 校、「幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために」87 校、「幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために」72 校が多かった。また活用の観点は「心身機能・身体構造、活動、参加という生活の機能に加え、環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している」101 校が一番多く、「『参加』を重視する視点を活用している」58 校、「ICF の概念図を模した図を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している」54 校(32.0%)が多くなっていた。

2009年の時点ではあるが、特別支援学校ではICFを活用していこうという試みが広く行き渡っており、教育場面においての運用では多くの情報を提供している。先に述べたとおり、幼児期から児童期への適用は、運動障害や知的障害などの心身障害者を対象に限定しているわけではなく、情緒障害や軽度発達障害など幅広く適用可能であると考えられる。その際も利用の方法としては、特別支援学校の調査にあるように、個別支援計画と情報共有のツールとしてICFを利用することが多いことが推察される。例えば、土田、仁科(2007)は軽度発達障害を持つ児童に対してICFを用いてアセスメントを行う事例報告をしている。そしてICFを用いたアセスメント実践の手法は、生活機能というプラス面から捉え、さらに環境因子からの観点が加えられているために、気づきにくい、分かりにくいといわれる軽度発達障害児へのアセスメントを行う上で有効な手段になり得ることを示唆している。

また、堺、秋山(2013)は他職種連携のためにICFに基づいた評価シートに本人および家族の希望・夢の記入欄を組み合わせたシートを開発し活用の検討を行っている。また知的障害特別支援学校でICF学習支援シートを開発し、様々な教科、領域の授業への活用を検討している(堺・秋山,2014)。これらの試みはアセスメントという利用者理解や個別支援計画の作成のための評価と他職種連携のための情報共有であることからも、先の特別支援学校の実態調査において一番ニーズの高かった内容であり、一つの具体的な実践研究といえる。

諸外国でのICF

諸外国での活用について徳永(2010)が報告をしている。ポルトガルは分類項目を評価に活用し、イタリアやフランスは活用のための研修の取り組みを行っていることを紹介している。また、中でもスイスでは、Special Needs Education (以下、SNE)の対象の検討のための活用をしている。また、

ここでいう SNE とは通常学級を含めた学校教育全体の中で必要なものを指しているとのことである。この SNE 制度の改編に伴い、その一連の手続きの中で教育的ニーズを明らかにするためのツールとして ICF-CY の項目リストが盛り込まれ、ICF の概念図をもとにしにした拡大版として、教育的及び発達的ゴールとしての「参加」の視点と手段としての関係専門職の存在やサービスの提供状況という「環境因子」の視点を取り入れながら教育的ニーズを検討するとしているという(Table.3 徳永,2010)。教育的および発達的目標として、明確に「参加」を位置づけている意義は大きく、その達成までに必要な環境整備を含めて教育的ニーズを検討していくアプローチは、日本の教育支援制度にも参考になるに違いない。

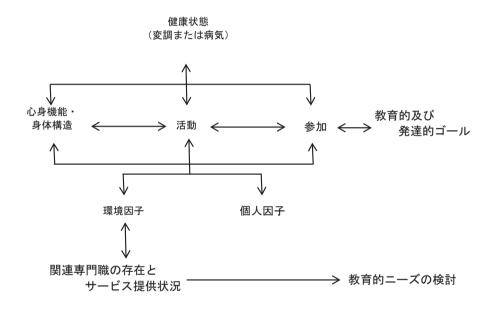


Fig.3 拡大版 ICF 概念図(徳永, 2010 より再引用)

保育場面でのICF

保育場面でのICF活用に関しては、特別支援学校の実態調査と同じ活用の仕方が適用しやすいと思われる。つまり、個別支援計画等のアセスメントと情報共有である。ただし、2016年9月現在においてICFと保育、幼児教育に関する研究の文献は数が少ない。CiNiiで「ICF、保育」で検索すると重複したものを除くと9本しかヒットしない。「ICF、幼稚園」では4本である。対して「ICF、特別支援教育」だと53本、「ICF、介護」だと191本にもなる。ICFは、先にも述べたとおり医療やリハビリテーション、介護だけのものではない。文部科学省も活用の例を示しているとおり(文

部科学省,2006)、さまざまな教育場面においても活用していけるはずである。しかしながら、現在保育や幼児教育の領域においての研究は非常に少ない。保育園と幼稚園でそれほど差はないと思うが、保育が生活への関与度が高いことと幼稚園が教育に重点を置いている施設であることに多少なりとも影響があるのかもしれない。

茂井・石川(2016)は、特別な配慮を要する子どもを含む保育を行うときの子どもたちの理解や保育をどのように組み立てるかという問題に対して、実際に ICF-CY を用いて一人の幼児に当てはめて介入を行った。その結果 ICF-CY の活用が保育者間の「共通言語」として共通理解を育み、計画・評価・記録としての活用にとどまることなく、着眼点の共有化をはかることができ効果的であることが示された。その際に ICF の関連図は、環境因子の重要性や保育環境を説明するツールとしての有効性が確認されている。さらにインクルーシブな保育実践の実現のために、本人が持っている能力を最大限に発揮できるような環境への配慮が、あらゆる子どもの育ちに重要であり、共通したツールとして ICF-CY が効果的であることなどが示唆された。

広瀬・太田 (2014) も一人のいわゆる「気になる」子の保育園児を2年間、エスノグラフィーを用いて研究をしている。その際、ICF を活用して評価を行い「活動と参加」の実際およびその環境因子について分析を行っており、異年齢保育が促進要因として働いていることや保育士の人的環境が「参加と活動」に大きな影響を与えていることなどを明らかにしている。また、この研究ではICF の関連図にエピソードを書き加えながら対象児の理解を試みているが、断片的な記述ではなく、対象児の園における生活の文脈がそこにあることから理解がさらに深まる印象を受ける。介護の養成校などでは、一部このような記述方法で学生の利用者理解を学んでいるが、簡便的に用いる一つの方法を示唆している。

藤井(2008)は、障害の有無にかかわらず、何らかの困難を抱えている子どもの「困難性」を見出し、支援の方策を追求することこそ、ノーマライゼーションの理念に沿ったものであり、ICF本来の目的に即したものであると述べている。重要なことの一つにノーマライゼーションという視点がある。発達障害と診断を受けない「気になる」子は、法制度の網から抜け落ちてしまう可能性がある。実際、平澤ら(2005)の保育現場の調査研究では、「気になる・困っている行動」を示す子どものうち、18%が知的障害のある子どもで、6.1%が知的障害以外の自閉症、ADHD,LDと回答された子どもであるが、残りの75.8%が診断のない「気になる子ども」であるという。確定診断は受けていなくとも何かしらの支援が必要な子どもに対して対応していくきっかけを作るという意味でICFのアセスメントなどは意義がある。また、「気になる」子でなくとも、マイナス面のみでなくプラス面も記述していくことがICFの一つの特徴であることからも、保育園や幼稚園の生活の中でICFの視点を通して記録していくことも期待できる。

古屋(2006)は、ICFと保育の関連において人的環境として保育士の役割と影響力が重要であるとしている。様々な支援を行う過程では、環境要因の一つとして保育士は重要な他者として位置づけられることは誰もが認めるところであろう。ICFのアセスメントや情報共有としての活用のみならず積極的に環境要因として関わっていくことにより、支援の幅を広げ、できることを拡張してい

く支援が期待される。

堺ら(2013)は ICF-CY を幼稚園教育において活用するための手がかりを模索するために、幼稚園教育要領の5領域内の健康に関する内容と ICF-CY カテゴリーの適合性を検討し、一定の適合性を確認した。また、堺ら(2015)は、学校における合理的配慮の観点と ICF-CY の適合性を検討し、その環境因子のみならず、心身機能、活動・参加および個人因子についても適合するカテゴリーが見られ、合理的配慮を決定する上で ICF-CY を活用できる可能性を示唆した。そして、さらに堺ら(2016)は、学校における「基礎的環境整備」の観点から ICF-CY を検討したところ、障害のある幼児児童生徒全体に広く関わる基礎的環境整備が d815 就学前教育、d820 学校教育に関する活動・参加を促す整備となっているか、という点が重要になると指摘した。これらの堺ら(2013, 2015, 2016)による一連の ICF-CY 研究は、幼稚園教育との適合性を示しており、幼稚園による就学前教育や保育環境のみならず、保幼小連携まで含めたさまざまな場面での可能性を示している。

ICFの保育場面への応用についての問題点

保育場面への応用についての問題点は、一つに ICF が知られていないという事実である。先に見たとおり、ICF についての研究では、介護やリハビリテーションの領域との差は歴然である。もちろん、ICF の前身であるのが ICIDH であり、障害者を対象とした経緯があるために当然の結果ではある。しかし、ノーマライゼーションやインクルーシブといった社会の中で健康な人、子どもから高齢者までの全ての人を対象とした ICF では、多岐の領域にわたり活用していくことが求められている。そのためにはさらなる保育場面での研究が進み、多くの現場や教育場面で ICF を周知していくことが重要であると思われる。

そして、もう一つの問題点は、正確なアセスメントのためには分類項目が多く複雑すぎることである。このあたりは賛否両論であることは、承知しているが活用できるまでに習得するためには相当の訓練が必要であることは間違いない。茂井・石川(2016)は、ICFの問題は、利用するに当たりその分類項目の多さと、経験に裏付けられた熟達度による原因や関係性の見極めが重要なポイントとなり、慣れるまではスーパーバイザーなどの介入が必要であるとしている。また保育実践への活用については、全ての保育者が同じレベルで利用できるように工夫していくことが今後の課題であるとしている。

一番はじめの問題点に上げた認知度の問題がある中で、熟達度まで高めた高度な利用など望めるはずもない。実際、利用が進みつつある介護業界においても ICF を正確に利用してアセスメントしている現場は、それほどないと思われる。

今後の展望

ICF を活用していくことは、世界の潮流であると思われる。しかし、どのように活用していくかの試行錯誤も世界のどの国においても課題となっているように思われる。日本においては、リハビリテーション領域をはじめとして、介護領域、特別支援教育領域において試行錯誤を繰り返しながらも活用する試みが先行していると思われる。医療の領域では、ICD-11 の完成を見た後に、ICFやWHO-DAS2.0 などがセットで浸透していくのかもしれない。医療をはじめとして福祉、保健、教育と拡がりを見せ、他職種連携の重要なツールとして活用されていくことが期待される。しかし、とにかくコードの多さにより簡便さを欠くことから活用されない現状があるため、とにかく利用してみることが重要であると考える。

介護領域での利用や介護教育では、細かなコードを一つ一つ確認していくのではなく、ICF モデル図の大枠から記述していくことのみに利用しているところも見られる。正しい利用の仕方ではないと批判を買うことはあるかもしれないが、少なくとも ICF の基本理念や視座を理解して、意識し、整理していくことができるだけでもその効果は大きいと思われる。まだ認知すらされていない領域も少なくないことから、ICF の基本理念や視座を理解してもらう簡便な利用方法の提案が必要であると考える。医療、福祉、保健、教育、保育など全ての現場は、慢性的な人手不足のなか記録や支援計画や指導計画等の作成とアセスメント、カンファレンスなどの情報共有に多くの時間を割くことすらできない状況にある。細かいプロトコルにこだわっていては、どんなによいツールであっても利用されることは永遠にないであろう。現実的な状況の中で、最善の利用方法を探っていくことが、まず「はじめ」に必要なことであると考える。

保育においては、これまでに見てきたとおり、まず認知度を高めていくことが重要である。インクルーシブ教育やノーマライゼーション社会の中で、保育現場には正しい障害観が必要になることからも ICF の視点はなくてはならないものである。さらに生活と密接な保育における発達支援は、まさに ICF から子どもを観ることにより、より正確により深く発達を理解することができるのではないかと推察される。経験と感覚からだけではなく、構造的にその「子ども(人)」を理解できることは、大変価値の高いことである。

特別支援学校などで用いられていたように ICF モデル図を用いた情報共有シートを現状の保育 園生活の中で利用し、現場の保育士や外部関係者との情報共有していく際のツールとして利用して いくことが最適であろう。さらに、それを保幼小連携など幼小接続の一つのツールとしての活用し ていく可能性など模索していくことが望ましい。そのためには、利用されやすいフォーマットの作 成や保育場面でのコアセットを作成することが重要であろう。

引用・参考文献

- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM-5. Washington, D.C: American Psychiatric Association. (米国精神医学会. 日本精神神経学会監修 高橋三郎・大野裕監訳 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関(2005) ICF(国際生活機能分類)活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に ジアース教育新社
- 藤井薫(2008)保育における ICF の視点の重要性 頌栄短期大学研究紀要, 37, 37-42.
- 古屋義博(2006)「環境因子」としての保育士の役割 -- 障害のある子どもの発達支援について 身 延山大学仏教学部紀要 . 7. 85-96.
- 平澤・藤原・山根(2005)保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究:障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から 発達障害研究,26(4),256-267.
- 広瀬由紀・太田俊己(2014)インクルーシブ保育における子どもの「参加」: 国際生活機能分類 (ICF) を活用し保育実践を考える 植草学園大学研究紀, 6, 47-57.
- 児嶋芳郎(2016). 学校教育における合理的配慮 (小特集 障害者差別解消法と合理的配慮)障害者問題研究, 43, 291-294.
- 池田明子・井上弥・三村真弓 (2015) 幼小接続期におけるカリキュラム開発の基礎的研究: ねらい, 教材,環境構成の視点から 乳幼児教育学研究, 26, 43-62.
- 伊藤 由美・柘植 雅義・梅田 真理・石坂 務・玉木 宗久 (2015) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 42,27-39.
- 厚生労働省(2007)国際生活機能分類 小児青少年版(仮称)について 第4回社会保障審議会統 計分科会生活機能分類専門委員会資料
 - http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/06/dl/s0626-7a.pdf (2016/9/30 確認)
- 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子 (2010) 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ (最終報告) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
 - http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/555/H21kenkyu_ICFCY_chousamatome_end.pdf (2016/9/30 確認)
- 文部科学省 (2006) ICF について 平成 18 年教育課程部会 特別支援教育専門部会 (第5回) 資料 2 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06091306/002.htm (2016/9/30 確認)
- 文部科学省(2012)、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とす

る児童生徒に関する調査」調査結果.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(2016/6/8 確認)

- 文部科学省・厚生労働省(2009)保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集 http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0319-la.pdf(2016/9/30確認)
- 森 哲之 (2015) 書写に関する幼小接続の指導支援: 就学前における書道教室 2015 の実践を中心に 広島文教教育 30, 65-72.
- 大川弥生 (2007) 生活機能とは何か-ICF: 国際生活機能分類の理解と活用- 東京大学出版会 大南英明 (2012) 今回の調査結果から考えられること 文部科学省 「通常の学級に在籍する発達 障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果, 11-15. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729 01.pdf (2016/6/8 確認)
- 堺 裕・秋山辰郎 (2013) 多職種における ICF モデルの活用: ICF 希望・夢シートの開発とその活用のためのワークショップの検討 帝京大学福岡医療技術学部紀要. 8, 25-39.
- 堺 裕・秋山辰郎 (2014) ICF モデルによる授業改善 知的障害特別支援学校における ICF 学習支援シートの開発と活用 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 9, 9-24.
- 堺 裕・田中浩二・徳永亜希雄(2013)幼稚園教育要領における「健康」の領域と ICF-CY の適合性に関する検討:幼児教育における ICF-CY 活用のために(特集 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究:活用のための方法試案の実証と普及を中心に) 国立特別支援教育総合研究所研究紀要,40,37-49.
- 堺 裕・徳永亜希雄・田中浩二 (2015) 学校における合理的配慮の観点と国際生活機能分類 児童版 (ICF-CY) の適合性に関する予備的検討 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 10, 23-31.
- 堺 裕・徳永亜希雄・田中浩二 (2016) 学校における「基礎的環境整備」の観点と国際生活機能分類: 児童版 (ICF-CY) の適合性に関する予備的検討 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 11, 65-78.
- 笹川康子(2016)理科教育分野の幼小接続の重要性と課題:保育者養成課程における領域「環境」と小学校教員養成課程における「理科教育」への接続,研究紀要7,27-38.
- 茂井万里絵・石川昌紀 (2016) インクルーシブな保育の展開: ICF-CY は保育実践に活かせるか 文京学院大学人間学部研究紀要, 17, 95-105.
- 曽和信一(2007)特別支援教育と軽度発達障がい 四條畷学園短期大学紀要, 40,30-41.
- 徳永亜希雄(2010)諸外国における学校教育への ICF-CY(国際生活機能分類児童版)活用の取り組み 世界の特別支援教育、24, 29-33.
- 土田耕司・仁科美希 (2007) 軽度発達障害を持つ児童へのアセスメントに関する事例研究: ICF を用いたアセスメント 川崎医療短期大学紀要, 27, 41-46.
- 上田敏 (2005) ICF の理解と活用:人が「生きること」「生きることの困難(障害)」をどうとらえるか きょうされん

- World Health Organization(2001)International Classification of Functioning,Disability and Health. World Health Organization, Geneva. 障害者福祉研究会編(2002)国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—. 中央法規.
- World Health Organization (2007) International Classification of Functioning, Disability and Health: children & youth version: ICF-CY. 世界保健機関(WHO)·厚生労働省統計情報部(2009) ICF-CY 国際生活機能分類—児童版—. 厚生統計協会.
- 湯汲英史(2009)発達障害の定義と社会的支援の在り方 日本発達障害福祉連盟(編) 発達障害 白書 2009 年版, 26

基礎学力と専門教育の学業成績との関連について - 介護福祉士養成教育について -

三 好 力

The relationship between with basic academic skills and professional education at care worker training courses

Chikara Miyoshi

1. はじめに

日本における高等教育機関の学力低下が問題とされはじめたのは、1999年にまで遡る。岡部ら (1999) による調査において、トップレベルの大学生の10人に2人が分数の計算ができないという 調査結果を発表したことからはじまるとされている。「ゆとり教育」といわれるものの始まりは、それより早く、1977年の学習指導要領改訂にはじまる。1968年改訂版より授業時間が削減され、授業内容も削減された。1989年の学習指導要領改訂では、小学校低学年において、社会と理科を廃止して生活科を新設するなど、受験戦争の激化、偏差値偏重教育の反省、校内暴力等の教育現場の荒廃を反省し、新しい教育観の中で弾力化されていった。そして1998年の改訂により完全週5日制の実施がなされ、学習内容と授業時間は大幅に削減された(牛尾、2009)」。

基礎学力の低下に関して、2001年に実施された関西都市圏での苅谷ら(2002)の学力調査では、1989年の学力調査と比べたところ大幅に児童・生徒の学力が低下していた。この調査は、1989年に大阪大学が実施した「学力テスト」の問題をほぼそのまま使い、前回調査の対象校に依頼、その約七割の学校に協力して実施された大規模調査であった。有効回答数は、小学5年生が921名、中学2年生が1281名であり、学習指導要領改定に伴い削除された問題は含まれていないために、そのままコホートによる分析が可能になっている。結果、平均点の比較では、小学5年生の国語で1989年は78.9点、2001年は70.9点の8.0点ダウン。小学5年生の算数で、1989年は80.6点、2001年は68.3点の12.3点ダウン。中学2年生の国語で、1989年は71.4点、2001年は67.0点の4.4点ダウン。中学2年生の数学で、1989年は69.6点、2001年は63.9点の5.7点ダウン。これらの結果は、2001年の時点によるものなので、2002年4月から学校週五日制の完全実施と新しい学習指導要領の教育がはじまったこの後の児童・生徒の学力低下はいかなるものか計り知れないが、その後2008年の学習指導要領の改訂により、学習内容と授業時間は大幅に増加し、いわゆる「脱ゆとり教育」といわれるに至った。現在、小中学校の義務教育における学力低下の問題は、清水ら(2014)によって行われた2013年の後継調査によると同復の傾向が示唆されている。

しかし、近年の高等教育機関における入学生の基礎学力低下の問題は、いっこうに改善される気配がないようである。それは、複合的な要因による結果であることは間違いないが、大学全入時代といわれる社会状況に起因するところは大きいと推察される。

近年、専修学校を含む高等教育機関への進学率は77%、大学・短期大学への進学率は55%に上っている(平成20年度)。このうち学士課程教育を提供する大学への進学率は49%といい、大学・短期大学への志願者のほとんどが入学し得る状況になった。その背景には、少子化の影響、高等教育機関間の学生確保に向けた競争の激化していった。その結果として、高等教育機関への入学試験を通じた入り口の質保証の機能は大きく低下している(中央教育審議会、2008)。

このような基礎学力低下の問題は、一部の大学、短期大学、専門学校だけで起こっている現象で

¹ 小学校6年間の総時間数は5785時間から5367時間に減少した。その後2008年の改訂により5645時間になる。

はなく、様々な大学において指摘されている。都内の有名私立大学である東京理科大学基礎工学部の入学生に対する高校物理に関する基礎学力調査では、平成17年度入学生の旧課程の学生と平成18年度の新課程の学生との新旧課程の比較を行い、学力低下が確実に起こっていると結論づけている(佐藤ら、2009)。

教育再生会議の名の下にいわゆる「ゆとり教育」の見直しがされ、学習指導要領の改定とともに小中学校の学習内容が以前の水準へと引き上げられ、3割減の学習量は戻され「脱ゆとり教育」がはじまることとなった。しかし2017年度の大学入学試験を受験する生徒は、小学校低学年までは「ゆとり教育」の時間数で授業を受けており、完全な「脱ゆとり教育」世代とはいえない。とはいえ中学生の時点では「脱ゆとり教育」の授業内容を受けており、多少なりとも改善が見受けられてもよいはずではあるが、特に現在のところ改善されたという評価は見受けられない。

「ゆとり教育」の問題は、単に学習内容の削減だけで起こっていることではなく、世の中の風潮など社会情勢にも少なからず影響を受けているように思える。日本は世界的にまれに見る超高齢社会に突入し、少子化のあおりを受け18才人口の減少などにより大学全入時代に突入した。大学をはじめとする高等教育機関(ここでは大学、短期大学、高等専門学校や各種専修学校なども含める)も、多種多様な専門職が増加したことにより、学生の職業選択が多様化するなか、新たな学科の新設、新たな専門職に対する専門学校の設立など、少ない18才人口を取り合う構図ができてしまった。そして入学者の確保が学校経営上大命題となってしまった。その結果、国公立大学や名門私立大学を除き、より早く学生を確保するために、AO入試が多用され、学生の青田刈りがはじまり、現実的には基礎学力を測るような入試制度が行われないという状況も作り出されてしまった。

社会が高度化、複雑化することにより、様々な専門職が増え、職業の幅は広まったが、そのために既存の専門職は、当然のことながら志望者を減らすことになってしまった。人材不足が指摘される専門職として、看護師、理学療法士や作業療法士、介護福祉士、保育士など対人支援の専門職も多く、かつ高度な知識と技術が求められる国家資格が必要とされる職業の人材が不足している。そのため、各養成校は社会的ニーズにも応えるためにも可能性のある入学者は、できるだけ確保するよう努め、入学後に養成校でできるだけ教育を施し、一定のレベルに引き上げるように努力をしたが、入学者の能力が一時期よりも低下しているといわれることも少なからずあった。中でも介護福祉士の養成校は、マスメディアの偏った報道などにより3K(きつい、汚い、危険)の仕事の代表とされ、また低賃金な仕事として世間に触れ回られたため、風評被害の中で急速に志望者を減らすことになった。

厚生労働書(2014)による第1回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会の資料によると介護福祉士養成施設の学生の質の向上が言われはじめ、新カリキュラムの改訂が行われた H18年には介護福祉士養成施設の学校数は 405 校あり、定員数は 26,855 人であり、入学者数は 19,289人であった。その後学校数は介護福祉士の社会的ニーズを見込んで増加し、平成 20年には 434校まで増えたが、入学者数は 2年前より 7651人(34%)減少し、定員充足率 45.8%まで落ちてしまった。その後、H25年では介護福祉士養成施設の学校数は 378 校あり、ピーク時からは 56 校減った。定

員数は離職者訓練制度などの入学生を加え 18,861 人であり、入学者数は 13,090 人で定員充足率は 69.4% であった (離職者訓練などの入学生を除く充足率は 54.0%)。このような状況では、学生の入学に際して選抜機能がほとんど機能を果たさなくなり、入学者の学力の差は以前より拡大しているように思われる。

介護福祉士の養成校のみならず基礎学力の問題は、さまざまな高等教育機関において共有している問題であると思われる。基礎学力の低下についての原因は、様々な理由が推察されているが、「ゆとり教育」の影響、AO入試制度の蔓延による高校生のモチベーションの低下など複合的に絡み合っていることは、疑いの余地がない。このことは、入学後に基礎教育の積み残しをフォローアップしていく必要性があり、リメディカル教育の実施は、教員をはじめとして学校への大きな負担となってきている。また、大学全入時代に突入した現在、現実的に基礎学力をフォローできないレベルも少なくなく、退学を余儀なくされるケースも見受けられる。このような状況下で入学後すぐの時点での基礎学力が専門教育にどのように影響しているのかを調査して検討していくことには意義がある。

本研究においては、そのような状況下で介護福祉士の養成校に入学してきた学生の基礎学力とその後の学業成績、並びに実習評価などとの関係を調査し、入試制度やリメディカル教育などの改善に寄与できるような基礎的研究を目的として実施した。

2. 方法

調査対象者と調査時期 介護福祉士の専門学校1年生76名。平均年齢18.4歳(SD=.54)。有効回答対象数は75名(男性26名/女性49名)。なお、実習や養成校における学業成績に関しては、年度途中で休学や退学などのために全ての評価を受けていない者もいるため、該当データを利用する分析の場合は、欠損値として扱い対象分析にはリストごと削除することとした。統計ソフトはSPSS Statistics Ver.24を使用した。

また、基礎学力テストと学業成績を特定するために学籍番号の記入を求めたが、データは研究のためだけに使用することを説明し、いつ、いかなる時点においても調査データの提出を取り下げる権利があることの説明も行った。その上で基礎学力テスト並びに実習データ、学業成績を研究調査のために利用することに同意する書類に署名をもらった。また、この調査と学術研究としての分析利用、並びに発表について校長に許可を取って行った。

調査内容 a)基礎学力テスト。20##年6月に実施。株式会社ベネッセの進路マップ基礎力診断テストの国語、数学、英語を利用した。いずれも実施時間は50分。マークシート方式で選択肢4つの択一式で100点満点の試験である。国語は、大問が3問、「現代文・知識」33問、「読解・基礎」22問、「現代文・読解」2問から構成されている。数学は、大問が4問で、「基本問題」25問、「割合」5問、「関数」5問、「図形」5問から構成されている。英語は、大問が4問で、「語彙」9問、「文法」23問、「文構成 | 7問、「会話 | 8問から構成されている。問題の難易度は、国語と数学は小学校中

学年程度の内容から中学校までの内容であり、英語も義務教育の範囲内にある内容の構成である。

- b) 実習評価(前期のみ)。実習評価は、入学後3ヶ月弱の6月に5日間実施される初めての実習の評価である。内容的には見学実習と部分実習のような内容になっている。評価については、対象となる養成校の評価点をそのまま利用した。評価項目として、施設の実習担当者が5日間の施設実習を通して評価する「施設評価」、養成校教員が評価する「実習日誌」、「施設概況」、「振り返り」、のそれぞれの評価点である。なお、全体を100点として「実習総合点」とした。内訳は、「施設評価」50%、「実習日誌」40%、「施設概況」5%、「振り返り」5%である。実習日誌の1日に記録する量としてはA4両面で1枚、それを5日間なので5枚が評価対象となる。「施設概況」はA4両面で1枚、「振り返り」はA4片面で1枚となっている(いずれも調査当時の評価方法であり、現状は調査協力の養成校における実習評価方法は異なっている)。
- c) 1年次の学業成績。調査当時セメスター制の前期、後期の半期ごとの独立した成績算出方法となっている。前期 16 科目、後期 15 科目、合計 31 科目となっている。いずれの科目も最高を 100 点とした数量評価である。よって、前期の満点評価は 100 × 16 科目の 1600 点、後期は 1500 点、通年の 1 年次総合評価は、3100 点が最高評価点となる。

介護福祉士養成カリキュラムについて

介護福祉士の養成校は厚生労働省の規定するカリキュラムに沿った科目構成がなされており、大区分として領域「人間と社会」、領域「介護」、領域「こころとからだのしくみ」という3つの領域に分けられ、教育内容が定められている。養成校を出身としない実務者の受験する国家試験においてもこの区分により問題が作成されている(介護福祉士の養成校ルートについては、国家試験の受験義務は2022年度の卒業生より適用することとなっている)。

領域「人間と社会」は、「人間の尊厳と自立」が30時間、「人間関係とコミュニケーション」が30時間、「社会の理解」が60時間、さらに以下のような6つの分野から複数項目にわたり選択科目を設定する。6つの分野は、①生物や人間等の「生命」の基本的仕組みの学習。②数学と人間のかかわりや社会生活における数学の活用の理解と数学的・論理的思考の学習。③家族・福祉、衣食住、消費生活等に関する基本的な知識と技術の学習。④組織体のあり方、対人関係のあり方、(リーダーとなった場合の)人材育成のあり方についての学習。⑤現代社会の基礎的問題を理解し、社会を見つめる感性や現代を生きる人間としての生き方について考える力を養う学習。⑥その他の社会保障関連制度についての学習。これらの分野から120時間以上の設定をして、2年間で合計240時間が基準時間数となっている(Table.1)。

領域「介護」は、「尊厳の保持」「自立支援」という新しい介護の考え方を理解するとともに、「介護を必要とする人」を、生活の観点から捉えるための学習。また、介護における安全やチームケア等について理解するための学習とする「介護の基本」が180時間、介護を必要とする者の理解や援助的関係、援助的コミュニケーションについて理解するとともに、利用者や利用者家族、あるいは多職種協働におけるコミュニケーション能力を身につけるための学習とする「コミュニケーション

	教育内容	時間	ねらい	含めるべき項目
	人間の尊厳	30	「人間」の理解を基礎として、人間としての尊 厳の保持と自立・自律した生活を支える必要性 について理解し、介護場面における倫理的課題	人間の尊厳と自立
	と自立	30	について対応できるための基礎となる能力を養う学習とする。	介護における尊厳の保持・自立 支援
	人間関係とコミュニ	20	介護実践のために必要な人間の理解や、他者へ の情報の伝達に必要な、基礎的なコミュニケー	人間関係の形成
	ケーション	30	の情報の伝達に必要な、基礎的なコミュニケーション能力を養うための学習とする。	コミュニケーションの基礎
人間と	社会の理解 60	1. 個人が自立した生活を営むということを理解するため、個人、家族、近隣、地域、社会の単位で人間を捉える視点を養い、人間の生活と社会の関わりや、自助から公助に至る過程につ	生活と福祉	
社会		世解 60 いて理解するための学習とする。	社会保障制度	
			3. 介護に関する近年の社会保障制度の大きな変化である介護保険制度と障害者自立支援制度	介護保険制度
			について、介護実践に必要な観点から基礎的知 識を習得する学習とする。	障害者自立支援制度
			4. 介護実践に必要とされる観点から、個人情報保護や成年後見制度などの基礎的知識を習得する学習とする	介護実践に関連する諸制度
	選択必修	120 以上		

Table.1 領域「介護」の教育内容

技術」が60時間、尊厳の保持の観点から、どのような状態であっても、その人の自立・自律を尊重し、潜在能力を引き出したり、見守ることも含めた適切な介護技術を用いて、安全に援助できる技術や知識について習得する学習とする「生活支援技術」が300時間、他の科目で学習した知識や技術を統合して、介護過程を展開し、介護計画を立案し、適切な介護サービスの提供ができる能力を養う学習とする「介護過程」が150時間、他に「介護総合演習」が120時間、「介護実習」が450時間で、2年間で合計1260時間が基準時間数となっている(Table.2)。

領域「こころとからだのしくみ」は、発達の観点からの老化を理解し、老化に関する心理や身体機能の変化の特徴に関する基礎的知識を習得する学習とする「発達と老化の理解」が60時間、認知症に関する基礎的知識を習得するとともに、認知症のある人の体験や意思表示が困難な特性を理解し、本人のみならず家族を含めた周囲の環境にも配慮した介護の視点を習得する学習とする「認知症の理解」が60時間、障害のある人の心理や身体機能に関する基礎的知識を習得するとともに、障害のある人の体験を理解し、本人のみならず家族を含めた周囲の環境にも配慮した介護の視点を

Table.2 領域「介護」の教育内容

	数	[]土: 日日	Table. Z i i i i i i i i i i i i i i i i i i						
	教育内容	時間	ねらい	含めるべき項目					
				介護福祉士を取り巻く状況					
				介護福祉士の役割と機能を支える					
				しくみ					
				尊厳を支える介護					
			「尊厳の保持」「自立支援」という新しい介護の 考え方を理解するとともに、「介護を必要とす	自立に向けた介護					
	介護の	180	る人」を、生活の観点から捉えるための学習。	介護を必要とする人の理解					
	基本		また、介護における安全やチームケア等につい	介護サービス					
			て理解するための学習とする。	介護実践における連携					
				介護従事者の倫理					
				介護における安全の確保と					
				リスクマネジメント					
				介護従事者の安全					
				介護におけるコミュニケーション					
	コミュニ		介護を必要とする者の理解や援助的関係、援助 的コミュニケーションについて理解するととも	の基本					
	ケーショ	60	に、利用者や利用者家族、あるいは多職種協働	介護場面における利用者・家族と					
	ン技術		におけるコミュニケーション能力を身につける	のコミュニケーション					
			ための学習とする。	介護におけるチームのコミュニ					
介				ケーション					
		300		生活支援					
				自立に向けた居住環境の整備					
			尊厳の保持の観点から、どのような状態であっ	自立に向けた移動の介護					
=##				自立に向けた食事の介護					
護	生活支援		ても、その人の自立・自律を尊重し、潜在能力 を引き出したり、見守ることも含めた適切な介	自立に向けた入浴・清潔保持の介護					
	技術		護技術を用いて、安全に援助できる技術や知識 について習得する学習とする。	自立に向けた排泄の介護					
				自立に向けた身じたくの介護					
				自立に向けた家事の介護					
				自立に向けた睡眠の介護					
				終末期の介護					
			他の科目で学習した知識や技術を統合して、介	介護過程の意義					
	人港温和	150	護過程を展開し、介護計画を立案し、適切な介	介護過程の展開					
	介護過程	150	護サービスの提供ができる能力を養う学習とす	介護過程の実践的展開					
			\$.	介護過程とチームアプローチ					
	介護総合 演習	120	実習の教育効果を上げるため、介護実習前の介護技術の確認や施設等のオリエンテーション 習後の事例報告会または実習期間中に学生が養成施設等において学習する日を計画的に設け と、実習に必要な知識や技術、介護過程の展開の能力等について、個別の学習到達状況に応総合的な学習とする。介護総合演習については、実習と組み合わせての学習とする。						
			①個々の生活リズムや個性を理解するという観点からし、利用者・家族とのコミュニケーションの実践、介護連携を通じてチームの一員としての介護福祉士の役割に	隻技術の確認、多職種協働や関係機関との					
	介護実習	450	②個別ケアを行うために個々の生活リズムや個性を理解 用者ごとの介護計画の作成、実施後の評価やこれを踏ま し、他科目で学習した知識や技術を総合して、具体的な を習得する学習とする。	まえた計画の修正といった介護過程を展開					

Table.3 領域「こころとからだのしくみ」の教育内容

	T		Table 3 関域「ここつとからためしくa								
	教育内容	時間	ねらい	含めるべき項目							
				人間の成長と発達の基礎的理解							
	発達と老		発達の観点からの老化を理解し、老化に関する	老年期の発達と成熟							
	化の理解	60	心理や身体機能の変化の特徴に関する基礎的知識を習得する学習とする。	老化に伴うこころとからだの変 化と日常生活							
				高齢者と健康							
				認知症を取り巻く状況							
			認知症に関する基礎的知識を習得するととも に、認知症のある人の体験や意思表示が困難な	医学的側面から見た認知症の基 礎							
	認知症の理解	60	特性を理解し、本人のみならず家族を含めた周 囲の環境にも配慮した介護の視点を習得する学	認知症に伴う心と体の変化と日 常生活							
			習とする。	連携と協働							
				家族への支援							
こころとからだのしくみ			障害のある人の心理や身体機能に関する基礎的	障害の基礎的理解							
ろと	陸中の理知	0	知識を習得するとともに、障害のある人の体験	障害の医学的側面の基礎的理解							
からだ	障害の理解	2解 60	を理解し、本人のみならず家族を含めた周囲の 環境にも配慮した介護の視点を習得する学習と	連携と協働							
0			する。	家族への支援							
\ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \ \											こころのしくみの理解
				からだのしくみの理解							
				身じたくに関連したこころとか らだのしくみ							
				移動に関連したこころとからだ のしくみ							
	こころと		介護技術の根拠となる人体の構造や機能及び介	食事に関連したこころとからだ							
	からだの	120	護サービスの提供における安全への留意点や心 理的側面への配慮について理解する学習とす	のしくみ							
	しくみ		3.	排泄に関連したこころとからだ のしくみ							
				入浴、清潔保持に関連したここ							
				ろとからだのしくみ							
				睡眠に関連したこころとからだ							
				のしくみ 死にゆく人のこころとからだの							
				しくみ							
			<u>I</u>	<u> </u>							

習得する学習とする「障害の理解」が60時間、介護技術の根拠となる人体の構造や機能及び介護サービスの提供における安全への留意点や心理的側面への配慮について理解する学習とする「こころとからだのしくみ」が120時間で、2年間で合計300時間が基準時間数となっている(Table.3)。

調査当時「人間と社会」「介護」「こころとからだのしくみ」で 2 年間に合計 1800 時間以上の教育課程が厚生労働省の基準となっており 2 、各養成校は、これを元にしながら独自に科目を設定追加していることがほとんどである。なお、領域「介護」が 1260 時間と他の 2 領域に比べると 4 倍以上のボリュームがあることからもわかるように、領域「人間と社会」と領域「こころとからだのしくみ」は、領域「介護」をバックアップする立場とされている。

本調査においては、1年次のみの学業成績を対象とした調査なので、これらの時間数(最低基準として1800時間)の約半分程度の時間の授業と実習が実施され、その成績を学業成績データとして利用している。また、領域ごとにも単純に積算した点数をその領域のデータとして換算している。よって、この領域ごとにまとめた評価も分析していくこととする。

3. 結果

基礎学力、入学後の6月に実施された実習評価、そして1年にわたる学業成績の結果と分析にあたってのカテゴリー分けした評価項目の記述統計量を(Table.4)に示す。

- 1) 基礎学力の内容分析 今回調査した基礎学力は、さまざまな入試などでも利用されるような基本的な教科である国語、数学、英語の小中学校の範囲の難易度の試験を実施している。国語の内訳では、「現代文・知識」の得点率は75%。「読解・基礎」の得点率は84%。「現代文・読解」の得点率は55%と現代文の読解という力が低いことが伺える。数学の内訳では、「基本問題」の得点率は69%。「割合」の得点率は62%。「関数」の得点率は40%。「図形」の得点率は43%となった。英語の内訳では、「語彙」の得点率は93%。「文法」の得点率は51%。「文構成」の得点率は73%。「会話」の得点率は71%となった。
- 2) 基礎学力と施設実習の評価の関係 基礎学力と施設実習の評価について、Pearson の相関係数によって分析を行った。基礎学力は、総合得点、国語得点、数学得点、英語得点の4つから施設実習の各評価との相関を確認した。施設実習の評価は、施設評価、日誌、施設概況、振り返り、そして全ての評価点を合計した実習総合点である。結果は(Table.5)に示すとおりである。基礎学力の総合得点とは、施設評価、日誌、振り返り、実習総合点と中程度の相関が確認された(421~534)。いずれも0.1% 水準の有意率を持っていた。施設概況については、相関係数が.378で1%水準の有意率となっていた。施設概況は、施設の情報についてパンフレットやホームページや施設職員から情報を集めるなどして、事実情報を記録、転記する能力だけなので、応用力を必要として

^{2 2016}年現在では、さらに喀痰吸引や経管栄養等の「医療的ケア」という領域が追加され、講義50時間以上と演習が課せられている。

Table.4 記述統計量

-	n	M	SD
総合得点	75	202.24	43.36
国語得点	75	78.45	15.72
数学得点	75	59.61	17.76
英語得点	75	64.17	17.74
施設評価	75	39.47	6.76
日誌	74	30.68	6.99
概況	74	4.46	0.81
振り返り	74	4.26	0.88
実習総合点	75	78.33	14.71
1年次総合成績	70	2386.09	254.37
前期試験合計	72	1238.88	139.05
後期試験合計	71	1137.79	124.94
人間と社会領域	71	493.13	30.25
介護領域	71	1199.62	143.70
こころとからだ領域	71	530.56	81.01
介護技術	71	308.77	40.73
家政学系技術	72	208.44	31.50
生活支援技術	71	518.32	67.64
実習(前期/後期)	72	158.97	21.41
パソコン技術	74	155.91	20.75

Table5 基礎学力と前期施設実習の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
n	75	75	75	75	75	74	74	74	75
1 総合得点	-								
2 国語得点	.811***	-							
3 数学得点	.885***	.610***	-						
4 英語得点	.839***	.484***	.621***	-					
施設評価	.460***	.525***	.407***	.252 *	-				
5 日誌	.421***	.551***	.281 *	.261 *	.553***	-			
7 概況	.378 **	.312 **	.355 **	.288 *	.474***	.438***	-		
3振り返り	.534***	.527***	.480***	.354**	.472***	.597***	.408***	-	
) 実習総合点	.524***	.625***	.417***	.310**	.901***	.916***	.569***	.667***	-

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

いないためと考えられる。施設概況は、実習評価の中では、基礎学力との関連が比較的低く、相関係数は $.288 \sim .378$ までで、 $1\% \sim 5\%$ 水準の有意率であった。

基礎学力の中で、施設実習評価と一番相関が高かったのは、国語であった。一番関連が低かったのが、312 (p<.01)の施設概況であった。他は全て0.01%水準の有意率を持ち $525\sim.625$ と概して高い相関を示していた。数学は $.281\sim.480$ で施設評価(.407)や実習総合点(.417)と比較的高い

相関を示していた。英語は 施設評価 .252 ~振り返り .354 まで、概ね基礎学力の中では一番低い値を示した。

3) 基礎学力と養成校カリキュラムの成績評価との関連 養成校カリキュラムとの関連については、調査協力校の調査当時のカリキュラムにより1年次は、前期16科目、後期15科目となっている。このカリキュラムの配置に関しては、学校ごとの自由度が高く設定されているために全ての学校に当てはめられるものではない。本研究では、基礎学力(総合と3教科)と前期成績と後期成績、1年次総合成績、領域「人間と社会」、領域「介護」、領域「こころとからだのしくみ」の相関から関連を検討した(Table.6)。結果としては、ほぼ全ての相関が、0.001%水準の有意確率で相関が高く、基礎学力と学業成績の関連の高さが示された。基礎学力の総合得点と学業成績では、領域「人間と社会」をのぞいて、735~、770の高い相関を示している。

その中で、基礎学力の数学と英語が領域「人間と社会」との相関が相対的に低かった。Pearson の相関係数は、数学と領域「人間と社会」が .385 (P<.01) 英語が領域「人間と社会」.387 (P<.01) であり、0.01%水準の有意確率であったが、他の相関は全て 0.001%水準の有意確率であった。相関係数だけで見てみると領域「人間と社会」のみ、基礎学力との関連が相対的に低い数値を付けている。基礎学力の総合得点は、0.001%水準の有意確率はあるものの、他が .735 ~ .770 に対して領域「人間と社会」は .511 であり、国語も他が .765 ~ .803 に対して領域「人間と社会」は .535 であった。推測される原因としては、領域「人間と社会」には、対人技術関連の教科である人間関係論やコミュニケーションの授業とソーシャルスキルが大きく影響するようなレクリエーションの授業などが合計 4 教科含まれていた。これらの評価方法は、いずれも期末試験による評価ではなく、授業内評価やレポート、発表などによるところが大きい授業であった。知識ではなく非認知能力が問われるような評価方法が基礎学力との関連を相対的に薄めてしまった可能性がある。

Table6 基礎学力と介護福祉士養成各試験の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
n	75	75	75	75	70	72	71	71	71	71
1 総合得点	-									
2 国語得点	.811***	-								
3 数学得点	.885***	.610***	-							
4 英語得点	.839***	.484***	.621***	-						
5 1年次総合成績	.761***	.802***	.608***	.531***	-					
6 前期試験合計	.761***	.803***	.620***	.526***	.987***	-				
7 後期試験合計	.745***	.765***	.601***	.527***	.985***	.945***	-			
8 人間と社会領域	.511***	.535***	.385**	.387**	.772***	.699***	.790***	-		
9 介護領域	.735***	.784***	.590***	.500***	.988***	.974***	.975***	.722***	-	
10 こころとからだのしくみ領域	.770***	.779***	.634***	.544***	.962***	.962***	.937***	.648***	.935***	-

^{*}p < .05 **p < .01 ***p < .001

4) 基礎学力と技術系科目の評価との関連 技術系科目は、演習科目を中心としてさまざまな技術、技能を身につける科目とした。本研究では、養成校カリキュラムの領域「介護」における身体介護技術を中心とした科目を「介護技術系」とし、それ以外に家政学の衣食住にまつわる技術である調理実習や衣服などを中心とした科目を「家政学系」とした。また、この2つの系統を合わせたものを「生活支援技術」とする。本調査の対象養成校では1年次に2回実習に出ていることから、2回の実習の評価をまとめたものを「実習(前期/後期)」とした。また、情報リテラシーを学ぶ科目も実技が中心となることから「パソコン技術」として分けて設定することとした。この養成校では、前期と後期の30時間を設定していることから、前期後期の合計を評価点とする。これらの区分により、基礎学力との相関から検討を行った(Table.7)。

結果としては、ほぼ全ての相関が、0.001%水準の有意確率で相関が高く、基礎学力と技術系の学業成績においても関連の高さが示された。基礎学力の総合得点と技術系科目との相関では、実習をのぞいて、606~、751の高い相関を示している。

その中で、基礎学力の数学と英語が実習との相関が相対的に低かった。Pearson の相関係数は、数学と実習が .352 (P<.01) 英語が実習と .368 (P<.01) であり、0.01%水準の有意確率であったが、他の相関は全て 0.001%水準の有意確率であった。相関係数だけで見てみると介護のみ、基礎学力との関連が相対的に低い数値を付けている。基礎学力の総合得点は、0.001%水準の有意確率はあるものの、他が .606 ~ .751 に対して実習は .514 であった。

基礎学力と比較的高い相関を持つ国語ではあるが、パソコン演習は他の教科と比べると比較的低い相関であった(.587)。推測される原因としては、パソコン演習の技術に関しては、独自のスキルが求められており、学校教育とは異なる知識と技術の習得が前提となっていることが推察される。評価方法についても、期末試験による評価ではなく、授業内評価と発表などによるところが大きい授業であった。また、グループワークなどもあり、個人の統制範囲を超えていたことも推測される。それらのことが基礎学力との関連を相対的に薄めてしまった可能性がある。

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
n	75	75	75	75	71	72	71	72	74
1 総合得点	-								
2 国語得点	.811***	-							
3 数学得点	.885***	.610***	-						
4 英語得点	.839***	.484***	.621***	-					
5 介護技術	.668***	.709***	.550***	.443***	-				
6 家政学系技術	.751***	.791***	.617***	.511***	.810***	-			
7 生活支援技術 (5+6)	.734***	.777***	.601***	.491***	.965***	.936***	-		
8 実習(前期/後期)	.514***	.601***	.352**	.368**	.692***	.717***	.728***	-	
9 パソコン技術	.606***	.587***	.533***	.425***	.608***	.677***	.663***	.496***	-

Table7 基礎学力と実技系科目間の相関係数

^{*}*p* < .05 ***p* < .01 ****p* < .001

5) 基礎学力が1年次の総合成績に与える影響について 基礎学力の3科目が、職業に直結した専門教育の成績にどの程度影響を与えるのかを重回帰分析を用いて検討した(Table.8)。基礎学力の3教科を説明変数として目的変数を実習評価、前期学業成績、後期学業成績、1年次総合学業成績として分析した。目的変数を実習評価としたものは、有意ではあったが、説明率が低くなってしまった。前期学業成績、後期学業成績、1年次総合学業成績の学業成績に関しては、いずれも説明率が高かった。しかし、説明変数については、いずれも基礎学力の国語のみが成績に影響を与えるという結果であった。高校等における主要3教科である数学と英語は、いずれの評価、またどの時点の成績においても影響が取り除かれる結果となった。

Table 8 各専門教科成績を目的変数、基礎学力3教科を説明変数とする重回帰分析

	実習評価	前期試験	後期試験	1年次総合成績
国語	.594***	.656***	.603***	.659***
数学	.067 $^{\rm ns}$.143 ^{ns}	.156 ^{ns}	.126 ^{ns}
英語	.019 ^{ns}	.127 ^{ns}	.154 ^{ns}	.149 ^{ns}
調整済みR ²	.368***	.668***	.620***	.669***

***p< .001

4. 考察

今回の調査の結果では、介護福祉士の養成校の専門教育において必要となる基礎学力は、国語の学力が重要であることを示唆した結果となった。数学や英語の基礎学力に関しても実習評価、学業成績の様々な領域とも相関は高かったが、重回帰分析の結果からは、総合成績や実習評価に直接的な因果関係を示唆できる学力は国語の学力のみであった。このことからもリメディカル教育などで国語を重点的に教育していくことで、少なからず専門教育について学びやすい足場を組むことは可能と考えられる。

また、1年を通した調査であったため、年度途中に成績不良により進級が不可能になり、休学や 退学になった学生の成績は、総合成績の重回帰分析や相関分析には反映されていないので、状況は さらに悪いことが推察される。

国語の基礎学力の低下について、本調査では「現代文・読解」の得点率は55%と現代文の読解という力が低いことが伺えた。読解力は、問題を読む力であり、教科書や参考書を理解する上でも 非常に重要な力である。この能力が低下しているということは、全ての分野の理解力低下の呼び水 となってしまう可能性がある。刈谷ら(2002)の報告でも 1989 年と 2001 年の小学 5 年生の長文読解力を比べてみると平均点で、1989 年の小学 5 年生が 65.79 点に対して、2001 年の小学 5 年生は 56.62 点であった。また、中学 2 年生においても、1989 年の中学 2 年生が 61.39 点に対して、2001 年の中学 2 年生が 56.99 点であった。小学 5 年生に関しては約 10 点弱低下していることになる。因みに漢字では、それほどの低下は示していない 3 。国語の基礎学力である読解力は、全てに通じる能力であるだけに問題ではあるが、そこを確実に身につけ、力を付けていけばいずれの専門科目の修得もしやすくなるともいえる。

しかし、多くの介護福祉士の養成校をはじめとして、基礎学力を課さないような現在の入試制度では、学生の力を測ることは困難であり、入学後初めて学生の学力のなさを知ることになる。また、前期試験を終えた後にそれが分かったとしても、その時点では試験を多く落として単位未修得となっている者もおり、対応は時すでに遅い状態に陥っていることがほとんどであろう。

佐々木(2007)は、大手前短期大学の平成19年度入学生を対象とした小中学校の範囲の計算問題を理解させるための数学(計算問題)の入学前・リメディカル教育を実施報告している。入学前の課題を配付し、入学後一斉テストを実施、その結果低得点者に対して補習授業への出席を促すという方式をとっていた。その結果、51%の学生が対象者となったが、四則計算においては7割の学生は問題視するレベルではないとしている。一番の問題は、文章が出てくる問題が解けないことであったという。これは、国語力も影響していることが示唆され、早期に理解する必要があると指摘されていた。大手前短期大学では、その後も継続的に調査の報告をしているが、一定の成果を実感しているようである(佐々木、2015)。このように9年間継続的調査を施し、リメディカル教育を改善し成果を上げていけるところは稀であろう。

平澤ら (2008) は、歯科衛生士教育課程の試験成績と入学時基礎学力調査の分析から、統計的に有意な相関を確認し、入学時基礎学力調査の得点が歯科衛生試験の得点に影響する度合いを 20 ~ 25%と推測している。これらのことから、入学時基礎学力調査の得点を指標として、早期に補習授業を実施するなどの成績不振者対策に活用することを提言している。入学試験に基礎学力を課さなくとも、何かしらの基礎学力調査を行い、学生の能力の早期把握が重要であるといえる。

横山(2016)による入試区分による英語力に差が視られるかを検証した研究では、入試区分間で英語力の差が見られたが、入学後講義を経て英語力の差が入試区分間で変化することはなかった。詳細比較では、センター試験・一般入試・特待生推薦の区分のスコアが高く、AO入試・特別推薦の区分のスコアが有意に低いという結果が見られた。基礎学力が入学後に変化するということは、難しいことを示唆しているといえよう。また、在学時の学業成績は、卒業時の国家試験の成績と相関が高いことを示した研究もあり(平澤ら,2009;本岡ら,2003;柳澤ら,2000など)、大学では、在学時の専門教育を維持し、高めていく努力も必要になる。

島ら(2012)の金沢大学電気系における専門基礎科目における学生の学力を向上させる専門基礎

^{3 1989} 年の小学 5 年生の漢字が 82.13 点に対して、2001 年の小学 5 年生の漢字が 78.90 点。1989 年の中学 2 年生が 69.74 点に対して、2001 年の中学 2 年生の漢字が 66.59 点。

学力増進プログラムでは、学生の評判もよく、学習内容の理解を深める効果と学習を促す効果があったものの、学生の時間的負担と教員の負担が大きいことが示されていた。また、結果からは教員の負担が大きい割には、個別指導を受けに来た学生と受けなかった学生の不可の割合が、前者が48%(47人)、後者が50%(6人)とあまり変わらないのは、方略的に費用対効果に疑問を持たざるを得ない。

いずれの高等教育機関も試行錯誤を繰り返しながら、リメディカル教育を実施しているが、一つ間違えると教職員の負担のみ多く疲弊してしまい、本来の専門教育に力を注げなくなってしまうという悪循環をもたらしてしまう可能性がある。本来の目的である専門教育の教授に力を注ぎ、基礎学力のフォローアップは別のプログラムとして専門家を配置することが望ましいのではないだろうか。

今回の調査では、介護福祉士の養成校によるカリキュラムに関するものであり、当然のことながらこの結果をそのまま保育士や看護師、様々な専門職教育や高等教育機関に当てはめることはできない。特に看護師などは理数系教科を受験科目に設置することからも数学の素養は必要であり、また結果も異なるものになったのではないかと推察される。しかし、社会福祉系の学科で受験科目から英語や数学を外す専門課程においては、社会福祉に関する法律的知識や行政、社会制度など、その内容を理解する国語の読解力などを中心とした学力が多く求められているのだと推察される。介護福祉士においては、医療的な知識も必要とされるが、身体構造的な医学的知識を求められており、薬学のような化学的な知識は求められていないために、現在のカリキュラムにおいては、国語の基礎学力のみが大きく影響していく構造になっているのである。しかし、国語の読解力というのは全ての科目に通じるため多くの専門教育にもある程度、この結果は反映されると推察される。

5. まとめ

基礎学力と専門教育の学業成績は相関が非常に高いことが、本研究からも示された。基礎学力を義務教育でしっかりと身につけておくことが大切である。しかし、現在の日本の教育システムでは、義務教育である小学校で積み残し、中学校でも積み残し、高校においては、とりあえず卒業させることで、問題を先送りする教育システムが一部にあることも否めない。今回の調査でも、小中学校における義務教育の範囲内の内容が、70%以下しかできていない現状が示されており、そのことを裏付けている。今回の調査と今までの多くの研究から、基礎学力の重要性は疑いの余地がない。その中でも国語の読解力は、教科書や参考資料など様々な知識を理解するために重要なリテラシーとなることは言うまでも無い。そのため、本来であれば最低限の基礎学力を入学試験で課すことにより、入学者の能力を把握し、専門知識の習得に必要な学生のみを選出することが望ましい。しかし、現状の入試制度と学校運営上その選出ができないのであれば、入学後に基礎学力を把握するためのアチーブメント・テストを実施し、学生の力を計り知り、必要な者にはリメディカル教育を受けられるような体制を作ることが望ましいであろう。

ICT の発展がめざましい近年、リメディカル教育を実践し、専門教育のフォローアップ教育を施す役割は、e ラーニングになることも想像できる。スマートフォンの普及により、簡単な一問一答形式や多肢選択式のプログラムにより、小テストや宿題などを実践しているところも見受けられる。こういったシステムの普及が、教育の底上げをしていく時代になる可能性も高い。新しい教育のシステムに高等教育機関も対応していく必要がある。

引用・参考文献

中央教育審議会(2008)学士課程教育の構築に向けて(答申)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067 001.pdf (2016年9月12日確認)

- 平澤 明美, 小黒 章, 渡邉 美幸 (2008) 明倫短期大学における 2 年制歯科衛生士教育課程と歯科衛生士試験: 歯科衛生士試験成績と入学時基礎学力調査 明倫歯科保健技工学雑誌 11 (1), 14-19.
- 平澤 明美, 小黒 章, 渡邉 美幸 (2009) 明倫短期大学における 2 年制歯科衛生士教育課程と歯科衛生士試験(2) 在学時の成績と歯科衛生士試験得点 明倫歯科保健技工学雑誌 12(1), 14-17.
- 苅谷 剛彦・志水 宏吉・清水 睦美・諸田 裕子 (2002)「学力低下」の実態 岩波ブックレット No. 578
- 厚生労働省(2014)第1回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会「介護人材の確保について」
 - http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000062879.pdf(2016年10月16日確認)
- 本岡 直子・岩谷 和夫・佐藤 学・城本 修・堂本 時夫 (2003) 広島県立保健福祉短期大学における 入試方法・成績,学内成績,国家試験合否の関係 広島県立保健福祉大学誌人間と科学 3 (1), 95-104.
- 岡部 恒治・西村 和雄・戸瀬 信之(1999)分数ができない大学生―21 世紀の日本が危ない 東洋 経済新報社
- 佐々木 英洋 (2007) 大手前短期大学におけるリメディアル教育【数学・基礎】の実施報告 大手前短期大学研究集録 27, 29-41.
- 佐々木 英洋 (2015) 大手前短期大学におけるリメディアル教育【数学・基礎】の実施報告 (8) 大手前大学論集 (16) 1-9.
- 佐藤 喜一郎・田中 郁夫・大越 克也 (2009) 大学入学時の基礎学力調査結果:新旧課程・大学での成績との関連の分析 日本物理学会講演概要集 64 (2-2), 313.
- 島 和男・廣田 哲夫・深見 正 (2012) 電気系における平成 20 年度専門基礎学力増進プログラムの取り組み KIT progress: 工学教育研究 19, 231-242.
- 清水 宏吉・伊佐 夏実・知念 渉・芝野 淳一 (2014) 調査報告「学力格差」の実態 岩波ブックレッ

▶ No. 900

- 牛尾 直行 (2009) 学習指導要領 樋口 直弘・林 尚示・牛尾 直行 (編) 実践に活かす 教育課程・教育方法論 学事出版
- 柳澤 健,新田 收,笠井 久隆,猫田 泰敏,飯田 恭子,菊池 恵美子,長田 久雄,福士 政広,齋藤 秀 敏,福田 賢一(2000)東京都立医療技術短期大学生の入学・在学時成績と医療系国家試験合否との関係 東京保健科学学会誌 2(4),276-281.
- 横山 悟 (2016) 入学試験区分による経時的データに基づいた大学初年次学生の英語力の分析 千 葉科学大学紀要 (9) . 9-16.

身体表現遊びの効果的な指導法をさぐる 一言葉がけの分類に着目して一

塩崎みづほ

A study on the effective teaching methods for body expression play

—focusing on classification of teacher's words—

Mizuho Shiozaki

はじめに

幼児期は、言葉以上に体を使って思いを伝えるといっても過言ではない。うれしい時は跳びはね、悲しい時・怖い時は泣き、桜の花びらが舞い散っている様子を全身で伝えることもある。幼児期の特徴ともいえる体で思いを伝えられる時にこそ、身体表現遊びを充実させることは、その後の小学校以降への表現活動への橋渡しになるのではないだろうか。しかしながら、現場において身体表現遊びを取り扱う難しさを感じている保育者が多いのも現実のようだ¹⁾²⁾。幼児教育者養成の指導に携わる者として、今後保育の現場へと進む学生たちにこの活動の重要性と指導法を身に付けてもらうことで、現場での実践が増えていくことを望むばかりである。そのためにも、効果的な身体表現遊びの指導法について構築することは、重要課題のひとつではないかと考えている。

身体表現遊びでは、子どもの自由な発想、伸びやかな動きを引き出すために様々な援助がある。そのなかでも幼児と保育者相互の関わりのひとつとして重要なものに、保育者の言葉がけがあげられる。言葉がけに関する研究では、保育者、幼児相互のやりとりを抜き出し分類化する試みがなされている ^{3) 4) 5)}。これらを指導にどのように生かしていくかという点を深めていくと、指導法の一手立てになるのではないかと考える。

そこで本研究では、保育者の言葉がけの分類の試案を作成し、身体表現遊びの指導法に生かしていく方法を検討することを目的としている。

研究方法

1)表現遊びにおける指導の流れと言葉の分類表作成 幼児と行った身体表現遊びをビデオで撮影した。

活動実施(撮影)日は、2015年11月2日。東京都にあるS幼稚園年長組約20名を対象に筆者が保育を行った。活動名は、『思い出列車』。内容は、子どもたちが今までの幼稚園生活で行った活動や行事の時に描いた絵を題材として、身体表現を行うという活動。実際に使用した絵は、園庭での活動(遊具での遊びや、栗どんぐり拾い、鬼ごっこなど)、遠足で行った水族館、夕涼み会、運動会。ビデオを見ながら、保育者の言葉がけ、子どもの答え(言葉と動き)を抽出し、言葉がけの分類を行った。

2) 上記で作成した言葉がけの分類表について検討した。

学生たちによる身体表現遊びの指導実践体験の際に分類表等を活用し、その効果について考察する。6~8人のグループに分かれ、一人が指導者、他は幼児役となる。指導を行う際に一資料として、指導の流れ、言葉がけ分類表を提示し説明をし、言葉や流れを意識して行うよう伝える。実施後、グループ内で活動の振り返りを行う。学生の指導実践の様子と、振り返りでの感想から言葉がけ分類表の活用の仕方について考察を行う。

結果

(1) 言葉の分類

ビデオ分析を行い、資料1のように指導者の言葉と子どもの動きと言葉を抽出した。そこから、遠藤 $^{4)}$ による分類を参考に、筆者らが分類名や内容について検討し、指導の流れも組み入れ、以下のように分類を試みた $^{6)}$ 。

記号	分類	内容
а	問う	具体的な答えを引き出す
b	誘う	一緒にやろうと誘ったり、保育者の気持ちを伝えたりする
С	イメージを広げる	表現したいものの特徴に気付かせ、イメージを広げる
d	動きの発見	擬音・擬態・擬声語や、動きが広がるような言葉で、新しい動き
u		を誘う
e	展開	活動の切り替えを提案する
f	動きを言葉にする	幼児の動きを言葉で表す
	共感・承認	子どもの動きを見つけてほめることで、自信をもたせたり、友達
g		の動きに気付かせ、新しい動きの発見につなげる

表 1 言葉がけの分類表 (筆者改変)

a問う

絵を指さして「これなあに?」と聞き、「水族館!」などのように具体的な答えを誘導する質問の言葉がけである。活動に入る前にこれをやるんだよ!という興味付けになるいわゆる発問的な役割を持っている。聞き方にも「栗拾いできるの?」「この穴から出るの?」などのように、子どもたちが答えやすいように聞くことが大切である。このやりとりが子どもたちの心をほぐし、活動に入るきっかけになるものと見て取れる。

b誘う

「栗拾いしたいな~」「栗やドングリになってくれるかな」といった、変身する気持ちを誘う言葉である。さまざまな言い方が考えられるが、子どもたちが変身したいという気持ちをもってもらうような言葉選びが重要になると考えられる。

cイメージを広げる

変身しようと思ってもどんなものになろうかな、どんな形になろうかなと悩んでしまう子どももいる。そのものがもっている形や動きなどを子どもたちに問いかけながら、引き出していく言葉がけになる。今回の活動では、宝取り鬼のシーンの箇所で、「どんなところが好きかな?」と問いかけ、子どもたちの答えを拾いながら、「宝とるところかな?守るところ?走って逃げるところ?きゃあっ

てタッチするところが面白い?」などどんな動きが考えられるか出し合うことで、宝取り鬼のイメージが広がり、次の活動へスムースに移行できる。導入段階においても重要な言葉がけのひとつといえる。

d動きの発見

「ひゅ~と風が吹いてきたよ」「お魚さんひゅ~ん」など、擬音語や擬態語などを使って、動きが広がったり、新しい動きを発見できたりするように誘う言葉。こういった言葉の工夫によって動きが大きくなったり、イメージしやすくなったりすると考えられる。今回は非常に少なかった言葉がけのひとつであった。

e展開

「もういいかい?」「もういいよ~」など、変身するきっかけに使う言葉がけである。今回の活動では、実際に体験した活動であったため、その再現をやりやすくするための言葉がけに留意していた様子が伺える。「ビデオ撮るよ」や「カメラで撮影するよ」といった言葉が多く使われていた。これらの言葉がけの意図としては、ビデオ撮影することで動き続けることをも考慮して使用した。自分の活動を撮ってほしいという思いもあるので、来るまでずっとその動きをし続けている子どもの姿が見られた。また、ただ走り回るなどといった同じような動きばかりが出そうなものについては、「カメラで撮るよ」という言葉がけにすることでストップモーションすなわちポーズの動きを取り入れる工夫をし、動きにバリエーションが出るようにした。活動にいよいよ入るというときの言葉がけは、それぞれの題材にあったものを選ぶことが大切であり、子どもをその気にさせるための魔法の言葉をいくつか考えておく必要があることに気付いた。また、ドングリや落ち葉のようになかなか動きが広がらない場合は、「風が吹いてきた~」などといった言葉がけによって、子どもたちの動きに広がりが出た。こうした場面の切り替えや動きの切り替えの言葉がけは、動きの発展にも重要な役割をもつことがわかった。

f 動きを言葉にする

「ウツボかな?」など子どもの動きを言葉で表すことで、その子どもの思いをくみ取ってあげることになり、共感することにつながる言葉がけになる。この際、必要に応じて子どもたちの体に触れながら問うことで、子どもの楽しさ、待ち遠しさが増している様子が見てとれた。言葉がけをしながら、触れることは、「次私に触ってもらいたいな」という子どもたちにとって動き続けるきっかけにもなったようだ。また、触られた子は認めてもらえたうれしさと同時に、「エイ!」と触られて動きだしたりすることから、動きの広がりにもつながっていた。

g共感·承認

子どもたちみんなで共感したい、動きとしてよいなあという子どもに対して使っていた言葉がけ

を指している。この言葉がけによって、他の子どもたちの動きに工夫がでたり、次に声をかけてもらいたいと思い、動き続けようという気持ちにつながっている様子をみることができた。また、仲間の動きを見ることで、他者の存在を認め共感するきっかけになる。表現遊びにおいて、重要な言葉がけであり、大切な時間であるだろう。

(2) 指導の流れ

身体表現遊びにおける導入から展開の流れを以下の表のようにまとめた。そして、その時々での 主な言葉がけについて、上記の分類表の記号と対応させた。

指導の		内容	分類表内	
流れ			の記号	
導入	(1)	様々な環境との関わりで、感動・気付き・発見・心が動かされ、	a · b	
		表現したい気持ちにさせる	a D	
	2	表現したいことの特徴に気付かせる	c · d	
展開	3	題材になりきる、表現体になる⇒動き出しのきっかけ	е	
		表現体になりきって動き続ける(動きの反復・動きのリズム)=	d · f	
	4	子どもの動きを言葉にしてほめる・認める		
	(5)	題材の違った面に気付かせる、子どもが気付かない側面に気付か		
		せる←工夫ある子どもの動きを見つけ、他児に気付かせる	g	

表 2 指導の流れと言葉がけとの対応表 6)

上記のような一連の流れを頭に入れて活動することで、スムースに活動が進んでいく様子を見ることができた。題材によっては、この流れを繰り返し行いながら、一つの活動が成り立つものもあることに気付いた。そして、どの場面においても保育者と子どもとの言葉や動きでのやりとりが行われており、相互関係の重要性を見て取ることができた。

(3) 学生の実践後の討議から

 $6 \sim 8$ 人のグループに分かれ、それぞれ題材を決め、一人1回先生役を体験してみるという実践を行った。その実践後、それぞれのグループごとに話し合う内容を以下の3点に絞り振り返りを行った。出た意見を以下にまとめた。

- ① 表現遊びの指導をして気付いたこと
 - ●言葉がけに関するもの
 - ・興味をもたせる言い方を考えるのが難しかった
 - ・やりたくなるような言葉がけの難しさ
 - ・子ども一人一人に声をかけることが大切 (子ども役のとき、声をかけられると嬉しかった) (子どもの反応に関するもの)

- ・子ども(役)の反応を拾うのが大変
- ●指導全般に関するもの
- 思い通りにいかない
- ・見通しをもった指導の大切さ
- ・スキンシップがとれる
- ・指導者の動きを大きくすることが大切(思っているより小さかった)
- ・いろいろな動きを想定することが必要

② 意識した言葉がけ

- ・誘導**→**質問**→**イメージを膨らませる**→**表現を膨らませる、といった流れの中での言葉を工夫した
- ・疑問系で投げかけ、答えが返ってくるようにした
- ・「魔法をかけるよ」など楽しくなる言葉を考えた
- ・子どもの動きを指導者が真似しながらほめた
- 動き続けられるようなその動きにあった言葉がけ
- ・忍者風な言い回しにした

③ 表現遊びは難しいですか?

全グループ共に「はい」と回答

- ●難しいと感じた理由
- ・どうしたら興味をもってくれるのか、楽しんでくれるのか考えながらの言葉がけが難しかった
- ・ほめ方の言葉のバリエーションがとっさに思い浮かばない
- ・毎回異なる、思い通りにいかない
- 流れがうまくいかない
- ・予想を超える子どもの動きをどうくみ取るか
- つなぎ方が難しい
- ・題材が決まっても指導の流れや言葉をどのようにしたらよいか思い浮かばなかった
- ・言葉をかけ、音楽をかけ、子どもたちの動きを見て、などやることが多くて大変

実際にやってみることで気づいたことが多くあり、こうした実践そして振り返りの大切さを再確認できた。一方、どのグループにおいても戸惑ってまったくできない、動きが出てこないという指導は見られなかった。指導者役の学生は、常に問いかけることを意識しており、特にイメージを広げる言葉がけ、共感してあげる言葉がけについてよく考えて行っていた。以前にも、このような指導体験を行ってきたが、言葉がけ分類表を提示したのは今回が初めてであった。このように具体的な指導法の手立てとなるものを示すことは、効果があることがわかった。

まとめと課題

- (1) 身体表現活動では、問いかけ⇔引き出す の繰り返しが行われており、指導の特徴であることがわかった。(問いかけとは、言葉だけではなく、動きも含めて子どもたちに働きかけているという意味で使用した)言葉がけの分類も試案ではあるが、指導の流れに沿って効果的な言葉がけがあるということが明らかになったといえる。一方、分類名が固くて理解しがたい点や分類内容にも一考の余地があり、今後は多くの事例の分析をし、研究を深めていきたい。
- (2) 今回は言葉がけに着目をし、主に言葉の抽出を行ってきたが、保育者の声の大きさや抑揚、保育者の動きなども生き生きとした活動に重要な要素であることも再確認できた。これらも指導法において大切であるため、その行い方を学生や指導者に示すことができるような教材の開発を行いたい。
- (3) 今回の話合いなどから、学生たちがこれらの活動を目の当たりに見た経験、自分がやった経験が不足していると感じた。授業内において活動経験、指導体験を盛り込むことの必要性が見出された。その際、言葉がけの分類表を使うことで、指導法の手立てとなる事も見て取ることができた。活用法についてさらに研究を進めていきたい。
- (4) 指導体験後、身体表現遊びの指導の難しさを感じている学生がほとんどであった。もっと明確な、やりやすいと思えるような資料の提示が必要であると感じた。言葉がけの分類にとどまらず、実際にどんな言葉がけをしたらよいのか、どんな言い方がいいのか、指導者の動きはどうするかなどを事前に考え、見通しをもった指導に臨むことができるような、身体表現遊びのための指導案シートの作成を目指したいと考えている。

資料 保育者の言葉と幼児のこたえ

資料	保育者の言葉と幼児のこたえ	
流れ	保育者の言葉	幼児の動きと言葉
1	a 「これなあに?」	「落ち葉」「人間」「バッタ」「飛行機」
	先生これすごくやってみたい。 <u>a S幼稚園</u>	
	て、栗拾えるの?b栗拾いしたいなあ。cど	
2	んぐりもほしいし、落ち葉ほしいし。みんな	
	楽しかった? <u>b 先生やりたいなあ。</u>	「いいよ~」
	b 栗とかどんぐりとかにみんななってくれる	喜んで「キャーキャー」とホール中に散ら
	<u>かな?</u> <u>e 先生、目つぶってるよ。</u> <u>c 先生</u>	ばっていく。思い思いの動きをする
	拾いに行くからね。	
3	eもういいかい?	「もういいよ」
4	<u>e 目をあけるよ。</u> これから栗拾い、行ってみ	ポーズをとったまま保育者や周りの友達を
	よう。いろいろある!うわ~楽しそう。	みている
	これは葉っぱかな? \underline{f} これは栗かな? \underline{b} あっ痛	小さい声で「葉っぱ」「どんぐり」などと
	い。 <u>f 虫かな?虫動いてる、エイ!これはど</u>	こたえる
(5)	<u>んぐりかな、</u> <u>d とっちゃお。</u> 」「痛い、栗だっ	保育者が近づくと、嬉しそうに反応する。
	た、栗だった。」	モゾモゾ動いたり、栗のイガでつつく動き
	ひとりずつ触って聞いて回る	などいろいろと動く。保育者の一つ一つの
	f 「これも虫だったのかな?これは何かな?」	反応や友達の動きを面白そうに見ている
	<u>d「どんぐりパカッ」</u> と幼児の両手を広げて	保育者に近づいていく子もいる
	動かし、「何か出てきた」	中から出てくるような動きをする
3	<u>e</u> 風がふいてきたよ~ どんぐりさん、くり	風に吹かれるように体を動かし、転がり始
	さん 風に揺れるよ d ひゅ~ 今度はこっ	める
	ちから ひゅ~ 中から栗がポンと出てきた	少しずつ転がったり、頭を床にくっつけて
	<u>a</u>	這うように動いたり、いろいろな動きをす
	「先生たくさん拾えたよ。ほらこれ見てごら	3
	ん。 d <u>風に乗って先生のところまできてごら</u>	
	<u>ん。gここ見て!足があがっててかっこいい</u>	様々な動きしている
	<u>ね。</u> 楽しかったな。」	
(1)	e さあ、列車にのって出発します。♪おもい	
	でれっしゃ~でしゅっぱつだ!	いながら手をあげながら、一緒に歌う
	<u>a 2 2 lt ?</u>	「水族館」、「サンシャイン」
	<u>f 水族館、サンシャインなんだ~</u> <u>a これは?</u>	チンナアナゴ」
2	<u>aここから出てくるの?</u> これは?ぐわ~!こ	
	れは?くらげ	
	b 先生水族館に行ってないの。	
	<u>b 先生行きたいなあ。</u>	「いいよいいよ~!」

- ③ e 先生ビデオ持ってきたんだ。 c 水族館のお さかなさん、クラゲでもいいよ。 d先生ビデ | 「キャ~」とあちこちに散らばり、泳ぐ動 オもっていくからね。
- ④ f うわ、これ速い! 先生かわす
- gほら見てこれかわいい、 fウツボもいる a寝っ転がってるのはなあに fチンアナゴがもぐってるんだって。 dおさかなさん、ひゅ~ん ひゅ~ん e おさかなさんになって先生のところまでき | 合って出会いや戦いのような動きをする子
- ① て。 e さあ、列車にのろう! ♪おもいでれっ もいる。 1,0~

② |a「これは?」

「宝取り鬼興味あるんだ。私、僕ここが一番好 きっていうところ、b先生写真撮りたいから 教えて。 a どんなところが好きかな?」 |「逃げるとことろ」「宝とるところ」「つか 「c宝とるところかな?守るところ?走って逃 まえるところ」 げるところ?きゃあってタッチするところが 面白い? 先生ここすっごくおもしろいところ なのっていうところ、教えて

- | e 宝取り鬼のここ一番面白いところ、み~せ | 「ワ~」と一斉にホールに広がり、思い思 (3) ~て カシャー

- $|\underline{a}$ ところか \sim 。 \underline{a} ここは \underline{g} \underline{g} \underline{b} \underline{b} なちゃん、 \underline{b} \underline{b} など、人数も動きも様々。保育者が尋ねる <u>けようとしてたんだって。宝とってるからタッ</u>と、ポーズをしたまま答える。友達の動き チして捕まえようとしているところ。gかっしまポーズをしたまま見ている。 こいい、そうかそうか、fわかったよ宝を取 りに行くんだね。

きをしたり、体をクネクネと動かしたり、 海底にもぐるような動きをしたりする。

「ぐわ~さめだ~」

チンアナゴがもぐっているうごきをした り、這ってる動き、隠れたような動きをし ている子どもがいる

「チンアナゴがもぐってるの」

友達と一緒につながって動く子、向かい

思い思いの魚になって2列になる 保育者と一緒に歌いながら動く 「逃げてるの|「逃走中|

いのポーズをする。宝をとって手をあげて 「すごいぞ、f宝を撮ろうとしてるところ、a いるポーズ、床に転がって転んでしまった |これは、f走ってるところ、ここもすごい、| 時のポーズ、2人組でタッチして捕まえて <u>宝とろうとしているところ、a ここは?f 逃げ いるところや、助けているところのポーズ</u>

参考文献

- 1) 松山由美子他(2011)身体用言の指導の現状に関する調査(2)~保育者の「表現」における 悩みより、日本保育学会第64回大会研究論文集 p.449
- 2) 塩崎みづほ (2016) 幼児分科会わくわくはずむ問いかけ〜みんなで楽しく〜. 第 49 回全国女子体育研究大会東京大会報告書. Pp.24-27
- 3) 小川鮎子他(2013)幼児の身体表現活動を引き出す言葉かけ-オノマトペを用いた動きとイメージ. 佐賀女子短期大学研究紀要 (47). P.103-116
- 4) 遠藤晶 (2014) 身体表現遊びにおける保育者と幼児の相互作用を高める指導 保育者の「言葉がけ」に着目して . 武庫川女子大学大学院教育学研究論集 (9). pp. 1-8
- 5) 瀧信子他 (2011) 幼児の身体表現活動を支える言葉かけについて. 福岡こども短期大学研究紀要 (22). pp.19-31
- 6) 塩崎みづほ他 (2016) 幼児の身体表現活動における言葉がけに関する研究. 第 69 回日本保育 学会要旨集
- 7) 塩崎みづほ他 (2015) 幼児部会 わくわくはずむ問いかけ~みんなで楽しく~. 第 49 回全国 女子体育研究大会東京大会紀要 pp.36-52

早田文蔵の動的分類学説と華厳思想

中村陽一

Bunzo Hayata's principles of taxonomy, 'Dynamic System' and 'Kegon-Kyo'.

Yoichi Nakamura

はじめに

早田文蔵(1874-1934年)は、明治から昭和初期にかけて活躍し、台湾の植物をはじめて詳細に調査・記載した植物学者である。また、進化論に基づく生物の系統分類を否定し、独自の「動的分類学説」を提唱したことで知られている。その発想の根底には、一切のものが本質的に同一であり、永遠に存在するという「華厳思想」がある。本論では、東洋の思想によって生物・自然・宇宙の普遍的な原理を捉えようとした早田文蔵の学説を概観した上で、華厳経の中から彼の思想に影響を与えたと思われる部分を抽出し考察する。

早田文蔵の業績

早田文蔵の最大の業績は、日清戦争(1894~1895年)後、日本が領有していた台湾における詳細な植生調査である。彼は、1905年、台湾総督府からの依頼により、以後 19年にわたって台湾の植物を調べ上げた。これは、イギリスやオランダなど欧米列強の植民地政策に倣ったものである。

この成果は、『台湾植物図譜(Icones Plantarum Formosanarum)』(全 10 巻、英文・ラテン文)⁽¹⁾ として出版された。この中には 1600 種に上る新種(変種を含む)も含まれている。東京大学総合研究博物館には、彼が採集・記載した新種の基準標本が現在も保存され、台湾の植物を研究する際には必ず参照すべき重要なものとなっている。

また、この間 2 度にわたり東南アジア(現在のタイ・ラオス・ベトナム・中国の雲南省)の植生調査を行った。その途中、香港島に立ち寄った早田は、同島の植物が「三歩も歩かないうちに 20種類もの植物を採集することができるほど種類が豊富」であり、多種多様な種が共存していることに驚いたと記している⁽²⁾。これがきっかけとなって、当時主流となっていたダーウィン以来の進化論と適者生存説に疑問を抱き、後の動的分類学説に繋がった。

動的分類学説

ダーウイン以来の進化論では、単純で原始的な生物が最初に誕生し、それがさまざまな種類に分化・進化するとされる。その根拠は、生存に適した生物だけが生き残り、そうでないものは絶滅するという「適者生存」と「自然選択」が基本となっている。この考えに基づき、現存する生物も進化の道筋に沿って二次元的に系統分類されてきた。

これに対し早田は、「生物は単純な系統図で分類できるものではなく、様々な因子の組み合わせによる、高次元のネットワークによって分類されるべきだ」という「動的分類学説」を唱えた。この学説は、『台湾植物図譜・第 10 巻』の「動的大系による植物の自然分類(英文)」 (3) として発表された。その後も様々な著書の中で主張されたこの学説の論拠は以下の 8 点に集約される。これを、それぞれについて、現代の科学的知見から検証した(木村 (4) などを参考にした)。

① 因子分配説

すべての生物は太初の昔から存在して、すべて同一の因子(gene = 遺伝子)をもち、その本質は同一である。生物の形態の差異は、因子の量と結合状態の違いによって生じる。

*現在では、多くの生物の遺伝子解析が行われ、それぞれの種が異なる遺伝子を持っていることが明らかになっている。しかし、遺伝子のうち形質の発現(タンパク質合成)に関わる部分は2~3%程度(ヒトの場合)で、隠れている遺伝子が多数あり、その働きによって形質・形態が変化することがある。

② ペトリン説

生物の化石は現存種の祖先ではなく、生物進化の証拠ではない。生物の因子が長く変化しないでいると、ペトリン(petrin, 石素=不明な物質)が生じ、その種は絶滅して化石となる。

*現在、ペトリン説は支持されていないが、化石が現存種の直接の祖先である可能性は低いといわれる。

③ 生命の永遠性

一般に生命とは、2nの世代についてだけを指している。生命の因子を見れば、減数分裂と有性 生殖によって 2n, n, 2n, n, 2n, n, と世代を繰り返し、無窮の太古から継続して永遠に伝わっていく。 形質の変異は、減数分裂と配偶子の接合により、因子の組み合わせが変わることによって生じる。

*この考えは、現代生物学とも合致する。早田が主張するように、現存する生物は生命の誕生(現在では約40億年前とされる)以来、ずっと生き続けているといえる。

4 種の概念

種とは因子の表れが全く同じものをいい、究極は個体である。

*種の定義は諸説あるが、全く同一の遺伝子を持つという点を突き詰めれば、個体あるいはクローンである。

⑤ 進化論の否定

植物は生存競争をしているのではなく、与えられた性質を利用して共存しており、自然選択による進化論は誤りである。それは、熱帯における植物の多様性を見れば明らかである。

*これも諸説ある。競争もあり共存もあるというべきか? 但し、早田は世代交代と環境の変化によって生物種が変化することは認めている。

⑥ 系統分類学の否定

生物の分類は注目する因子によって異なった体系となるため、二次元的な系統分類は不可能である。

*現在では、遺伝子レベルでゲノム分析が進み、それに基づく分子系統学が主流となっている。

⑦ 動的分類

生物の分類は全ての可能的分類を考慮した三次元的、あるいはより多次元的なものであるべきである。それは富士山が眺める場所によって違って見えるようなものである。

*同一種や近縁種の間では、多次元的な交配が起こることもあり得ると考えられる。しかし、種の 分化が進むと交配が起こらなくなるため、門・綱・目・科といった高次の分類群を多次元的に分 類するのは無理があるように思われる。

⑧ 自然の永遠性

宇宙は変化するが、物質としては永遠に存在し、質量も変わらない。生物も本来持っている因子 は変わらず、その量や組み合わせによって形質が変化するだけである。

*現在では、突然変異などによって遺伝子に変異が生じることが明らかになっている。宇宙の生成と変化、未来については論争が続いている。

早田文蔵とゲーテの植物形態論

早田の「動的分類学説」の着想となったきっかけが、『台湾植物図譜・第 10 巻』の「自然分類の原理の証明としてのゲーテの植物変態における『葉』の考察」(英文) (5) に記されている。ドイツの文豪ゲーテ(Goethe,1749-1832 年)は植物の形態についても考察し、葉・花・雄蕊・雌蕊・果実など、植物の形態のすべては葉の変形(メタモルフォーゼ= Metamorphose)であると考えた。そして、その基となる全ての因子が植物のなかに含まれているという形態論を展開している (6)。早田はゲーテの考えに触発され、「植物の因子(遺伝子)は全てが過去も現在も未来も存在する」と主張した。

そして、先の論文の中で「個体に含まれる遺伝子(gene)スケッチ」と題した数珠玉のような多色刷りの図を示している。この説明として早田は、「宇宙は無数のクリスタルビーズ(crystalline beads)で出来た広大な網(mesh)のようなものである。そして、夫々のビーズは異なる色の網や他のビーズの影を反射し、見る人の位置によって異なる色を示す。しかし、実体はすべて同じビーズである。」(筆者訳)と記している(原文では、I may here add another simile as an explanation of my conception of individuals and genes. The universe is like a boundless net with innumerable millions of crystalline beads, each on a mesh of a different colour, each reflecting the images of other beads, and each consequently presenting different hues, according to the position of the observer. The beads present different hues, according as they are observed from this point or that. It is, however, only in their phenomena that they are different; in their real entities, they are all and ever the same crystalline beads.)。

永遠の生命と「華厳経」

興味深いのは、「このたとえ話を示すにあたり、私は仏教聖典の一つである『華厳経』の『インドラの網』(Indra-nets)という寓話から影響を受けている。これは松村任三教授(文蔵の恩師)の示唆によるものである。」記されていることである(原文では、In presenting this metaphor to my reader, I have been influenced by a suggestion from the Indra - nets, an allegory found in one of the Buddhist scriptures, which is called the Mahavai-pulyabuddhaganda vyūha-sūtra (Kegonkyô). For this allegory, I am indebted to Professor J. MATSUMURA.; I have not myself consulted the original scripture.)。

この「インドラの網」について『仏教語大辞典』(中村元著) ⁽⁷⁾ には、「因陀羅網 = 帝釈天 (イ

ンドラ神=古代インドの神)の宮に張り巡らされている宝網のこと。一つ一つの結び目に珠玉がつけられていて、それらが互に映り無限に反映し合う関係で、多くの物が重重無尽に交渉し合うことに喩える。『華厳経』で説く。」と記されている。

なお、「大蔵経」のデータベース⁽⁸⁾ で「因陀羅網」を検索すると、華厳経とそれに関連する典籍から 373 箇所がヒットする。例えば、華厳経のなかの「佛不思議法品」に「知一切法界中如卤陀羅網諸差別事盡無有餘」(一切のものがインドラの網のように差別なく存在することを知る。筆者訳以下同じ)とある。

ほかに早田が影響を受けたと思われる教えを華厳経から探すと、「一切佛刹微塵等爾所佛坐一毛孔」(一つの毛穴のような微塵なかに一切の仏《宇宙》が存在する。「盧舎那仏品」)、「一切世界海。有世界海塵數因縁具故成。已成今成當成。」(一切の世界は無数の因縁によって成り立ち、既に存在し、今も生成し、未来も生成する。「盧舎那仏品」)などが該当するように思える。ただし早田は、論文の中で「自分は原典には当たっていない」と述べている。しかし、天台宗の信者であった彼は、その経典の一つである華厳経の思想に大きな影響を受けていたと思われる。

早田は自然観察と華厳思想から、生命は本質として変わらずに永遠に存在し続けるという考えに達した。その考えは、現代の生物科学からは受け入れられない点も多い。生物の分類を多次元的にとらえた「動的分類学説」は、ドイツなどヨーロッパでは一定の評価がなされたものの、日本ではあまり注目されず、その理論を集大成しないまま 59 歳で亡くなった。しかし、「全てのものは変化しながらも、本質は変わらずに、過去も現在も未来も存在し続ける。」という思想は、自然の本質の捉え方として一つの真実を示しており、宇宙の根本原理を解明する上で多くの示唆を与えているように思われる。

早田文蔵略歴

1874 (明治7) 年 新潟県加茂町 (現・加茂市) に生まれる。

1887 (明治 20) 年 加茂小学校から長岡中学校に進学するが家庭の事情で退学。この間、16 歳にして植物学を志す。

1895 (明治 28) 年 親戚の援助で上京、郁文館中学に編入学。

1897 (明治 30) 年 郁文館中学を卒業。港湾技師・川上浩二郎の世話で、はじめて台湾に渡り、 植物を観察。

1897 (明治30) 年 旧制第一高等学校予科に入学。

1900 (明治33) 年 東京帝国大学植物学科に入学。植物調査に明け暮れる。

1903 (明治 36) 年 29歳で卒業。大学院入学。

1904 (明治 37) 年 東京帝国大学助手。

1905 (明治 38) 年 台湾総督府から植物調査を依頼され、1924 (大正 13) 年まで 19 年間、台湾の植物調査・研究に打ち込む。

1908 (明治 41) 年 東京帝国大学講師。

- 1909 (明治 42) 年~翌年 自費でイギリスのキュー植物園のほか、ドイツ・オランダ・スペイン・ロシアなどヨーロッパ各国の植物園等をまわり、熱帯を中心とした植物標本を調査する。
- 1911 (明治 44) 年 「台湾植物図譜」第1巻を出版。以後、1921 (大正 10) 年まで全10巻を刊行。
- 1917 (大正 6) 年 台湾総督府の援助で東南アジアの植生を調査 (香港・ベトナム・雲南)。熱帯域の植物種の豊富さに驚き、ダーウィンが主張する「進化論」と、その根拠となった「適者生存説」に疑問をもつ。
- 1921 (大正 10) 年~翌年 第 2 回東南アジア植生調査 (ベトナム・タイ・ラオス)。
- 1922 (大正11) 年 東京帝国大学教授
- 1924 (大正 13) 年 東京帝国大学付属植物園長を兼務。
- 1929 (昭和4) 年9月 翌年にイギリスのケンブリッジで開かれる第4回万国植物学会の副会長に 推薦され、出席するため研究成果をまとめていた矢先、心臓発作で倒れる。
- 1934 (昭和9) 年1月13日 心臓病のため59歳で死去。

引用文献

- (1) Hayata, B. 1911-1921. Icones Plantarum Formosanarum Vol.1-10.Government of Formosa, Taihoku. Taiwan.
- (2) 早田文蔵「植物の動的分類に就きて」『岩波講座 生物学 第1巻』岩波書店 1931
- (3) Hayata, B. 1921. The natural classification of plants according to the dynamic system. In: Hayata B., Icones Plantarum Formosanarum 10: 97-234.
- (4) 木村陽二郎「早田文蔵博士の分類学説」『植物研究雑誌』第35巻1号 1960
- (5) Hayata, B. 1921. An interpretation of Goethe's Blatt in his Metamorphose der Pflanzen, as an explanation of the principle of natural classification. In: Hayata B., Icones Plantarum Formosanarum 10: 75-95.
- (6) 木村直司(訳)『ゲーテ形態学論集 植物篇』筑摩書房 2009
- (7) 中村元『仏教語大辞典』(縮刷版) 東京書籍 1981
- (8) SAT 大藏經テキストデータベース 2012 版 http://2ldzk.l.u-tokyo.ac.jp/SAT/satdb2015.php

参考文献

- (1) 早田文蔵『植物分類学 第1巻 裸子植物篇』内田老鶴圃 1933
- (2) 山田幸男「故早田文蔵先生小傳」『植物学雑誌』第48巻571号 1934

なお、本研究は秋草学園短期大学奨励研究費を用いて行った。

学生による地域交流のためのイベント: 新所沢団地自治会イベント参加報告

中 西 希 和

Events for community exchange by students.

—Participation report of events hosted by resident's association in Shin-Tokorozawa.

Kiwa Nakanishi

はじめに

イベントは、社会的なコミュニティ活動、地域的なコミュニティ活動を活性化していくための効果的な手段として注目され、実施されている。

秋草学園短期大学文化表現学科では、これまで「プレ・ボランティア」や「ボランティア活動」等の授業を通して、新所沢団地自治会開催のコミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」でのボランティア、秋祭り、さくら祭り、花壇の花植えなどの様々なイベントに参加し、自治会や団地住民の方々との交流を図ってきた。

本稿では、その中から平成28年3月のさくら祭りに参加したロゼットづくりのワークショップ「秋草学園短期大学によるワークショップ ロゼット作り」、平成28年6月~7月にかけてコミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」に季節を感じさせる飾りつけとして行った七夕リース制作を取り上げ、学生と住民の交流のためのイベントについて考える。

1. コミュニケーションとイベント

1-1. イベントについて

イベント(event)とは、「催し。行事。運動競技の種目。試合。」」とあり、一般的には主に行事や催し、催事といった意味で使われている。旧通商産業省の「イベント研究会」で策定されたとされる定義によれば「イベントとは、何らかの目的を達成するための手段として行う行・催事である」。とあり、また、一般社団法人日本イベントプロデュース協会(JEPC)は「イベントは何らかの目的を達成するための手段として開催される直接的なコミュニケーションメディアである」。とイベント憲章を掲げている。社団法人日本イベント産業振興協会(JACE)によれば、イベントの必須条件として「非日常性」、「目的の存在」、「場の創出」、「コミュニケーション表現・行為」、「計画性」が必ず備わっており、イベントとは「非日常的な目的のために、非日常的な場とコミュニケーション表現・行為を計画的に作り出すこと」。4)としている。多くのイベントは、人々に何かを知ってもらいたい、理解されたいという目的を果たすためのコミュニケーション手段、メディアとして、開催されている。そしてイベントが持つ機能の1つであるコミュニケーション・メディア機能は、人と人、人とモノ、人とコト等をつなぎ、他のメディアと比較すると「直接的」で「双方向」的メディアとしての特性を持っているとされている。5)。

1-2. 地域イベント

地域イベントも様々な目的を達成する手段とし、住民が参加することにより実施されるが、計画や実施等の段階において関係機関や住民が協力し合うことでコミュニケーションが活発になり、互いの理解が深まるという効果が期待されている。学生による地域イベントの場合、学生と住民による世代間交流を期待することができる。世代間交流により、学生は地域や住民を理解したり、互い

に人間関係の中から多くのことを学ぶことができ、また高齢者の孤立を防ぐことも期待されている。 こうした地域イベントによる大きな効果を期待し、新所沢団地自治会のさくら祭りというイベント に参加することになった。

イベントの本当の目的は学生と住民の交流であるが、交流することのみを目的とすると普段接点のない者同士でコミュニケーションを取ることは非常に難しい。ものづくりを通して作り方を教え、教わりながら1つのものを一緒に完成させるという目的があれば自然と会話も生まれ、コミュニケーションを取りやすくなると考えられる。

そこで、ロゼット作りのワークショップを開き、学生が住民の参加者に作り方を教え、参加者が 作品を完成させるのを手伝いながら地域交流を図ることにした。

2. 「秋草学園短期大学によるワークショップ ロゼット作り」

2-1. ロゼットについて

2-1-1.17世紀のロゼット

現代において「ロゼット(rosette)」というと、平たくプリーツを折ったリボンを円形状にし、勲章のように中央にモチーフがあり、テール部分がある形で胸元やバッグ等につけるアクセサリーを思い浮かべるが、「ばらの花のようにアレンジした飾り。普通、リボンのループを立てたり、平たくしたりして、きまった形につくる。17世紀に靴の飾りに用いた。」 60 とあるように、ファッションの歴史の中では17世紀頃に見られるリボンで作られた、円形のバラの花のような装飾がロゼットと呼ばれる。ばら結びとも訳される。

リボンは 16 世紀にアクセサリーの種類が増え、大きさが大きくなった際、レースとともに登場したとされる。17 世紀は男性の方が女性よりも服装が華やかであり、リボン飾りは男性のファッションに多く見られ、17 世紀前半の男性の靴の甲や靴下が落ちるのを防ぐためにつける靴下留めに大きく立体的なロゼットが着用された(図 1)。17 世紀後半になると上半身には裾丈や袖丈の短いプールポワン(上衣)、下半身には襞を多くとり、スカートのように見えるキュロットである、ラングラーヴを着用したが、上着の裾や袖、ラングラーヴの裾等にフリンジ状のリボン飾りが多く取りつけられた。

18世紀になると女性のファッションが華やかになり、使用されるリボンの結び方は蝶結びが一般的となる。男性の脚につけられていたリボンの装飾は見られなくなり、女性の髪飾り、ドレスや胸当て、帽子の装飾等にリボンが多く見られるようになる。

2-1-2. 帽章のコカルド

一方で、コカルド(cocarde 仏語)とは「階級章、会員章として帽子につけるバラの花飾り」⁷であり、17世紀にリボンのコカルドが帽子につけられていたとされる。現在のロゼットのデザインにはこのコカルドの影響が強く見られる。コカルドはフランスでは円形状にしたリボンを軍の帽

章として帽子につけられ、1701年に起こったスペイン継承戦争では赤色と白色、1756年の七年戦争では白色と緑色が使われたが、1767年に正式なコカルドの色が、ブルボン朝の象徴である白百合に由来する白色に決まったとされる。アメリカでは1775年の独立戦争の際に植民地軍はハノーヴァー朝のシンボルである黒のコカルド(英語ではコケード)が使われ、その後軍の階級別に色が制定されたが、独立戦争後にアメリカ合衆国が誕生すると、帽章として黒色のコカルドが正式に採用された®。

1789年のフランス革命後、革命派のファッションとして下層階級の長ズボン、カルマニョル(ジャケット)、サボ(木靴)と合わせて赤、青、白色の3色のコカルドを付けた帽子を被るという服装が現れる(図2)。フランス国旗の由来でもあるこの3色はパリ市の色である赤と青、そこにブルボン朝の白を加えた、パリ市民と王家の和解を意味する色であり、トリコロールと呼ばれるようになってフランスの人々が服装に取り入れるようになった。このコカルドはアメリカにも伝わり、「ロゼット」に変化していくきっかけになったとされる。

2-1-3. コカルドからロゼットへ

フランスではコカルドという名称はそのままに、形を発展させていくが、イギリスではコカルドにロゼットという名称がつけられるようになる。1840年、ヴィクトリア女王はアルバート公との結婚式の際、白い絹サテンと国産のホニトン・レース(ボビン・レース)で仕立てられたウェディング・ドレスを着用した。

この結婚式でヴィクトリア女王のブライズメイズを務めた女性たちにターコイズで作られた鷲のブローチが贈られた。このブローチを受け取った女性の後年の肖像画にはブローチがロゼットとして胸に飾られている。この頃から白いロゼットが登場し始め、ロイヤルウェディングの象徴になったとされる。1863年のアルバート・エドワード皇太子とデンマークのアレクサンドラ妃の結婚式では、ホニトン・レースと、コヴェントリー市のリボンが注目を集め、コヴェントリーの白いリボンを使ったロゼットは中央のモチーフに皇太子 "プリンセス・オブ・ウェールズ"の紋章である羽根を織り込んだり、徽章が付けられた。その他、無地のリボンで作られたものや、2人の顔がテールに織り込まれたものなど様々なデザインのものが作られ、人々が胸に付けて結婚を祝福した。こうしてロゼットは幸せを祝福する象徴として広く行き渡っていくことになる(図 3)。

アメリカでは、南北戦争の頃からロゼットと呼ばれるようになり、エイブラハム・リンカーン大統領が暗殺された際、哀悼の意を示すための喪章として、黒いリボンのモーニングロゼット (mourning rosette) が作られた。19世紀後半になると、バッジのメーカーでロゼットが作られ、メダルなどとともに広まっていくようになる。イギリスでは1860年頃からホース・ショーでロゼットが見られるようになり、家畜の品評会やドッグショーなどで優秀な賞をとった動物たちに贈られるようになる。20世紀に入ると選挙や女性参政権の象徴として使われるようになる。また、ミシンが発達したことにより、細かく立体的なプリーツが作られるようになり、ロゼットのデザインの種類が増えていくことになる⁹。イギリスでは現在でもイベントや記念日等にはロゼットが製作さ



図1 ロゼットで靴の甲が飾られている。

(ウィリアム・ラーキン「リチャード・サックヴィル第3代ドーセット伯爵」1613年)

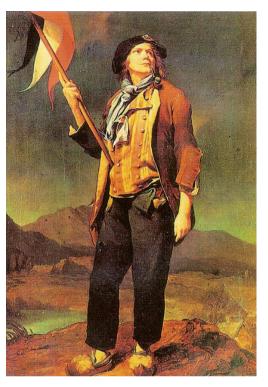


図 2 革命派のファッション。赤、青、白色の 3 色のコカルドを付けた帽子を被っている。 (ルイ=レオポルド・ボワリー「サン・キュロットの服装をした歌手シュナール」1792 年)



図3 1863年に作られたコヴェントリーのロゼット。モチーフに皇太子の紋章である羽根の刺繍が施されている。

(出典: WHYTROPHY 著, 『ロゼット リボンの勲章をさがして』, 双葉社, 2015 年, p32)



図4 「秋草学園短期大学によるワークショップ ロゼットづくり」の参加者の様子。



図5 コミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」に飾った七夕リース。

れ、販売されている。

2-2. ワークショップでの制作方法

ワークショップでは、気軽に参加できること、完成させること、帰宅後にも1人で作ることがで きること、を重視することとした。ワークショップは学生が中心となり、有料(材料費 100円)で 参加者に作り方を教え、制作して頂く。ロゼットはリボンでプリーツを作り、針と糸を使用して縫っ て作る方法が一般的である。しかし、屋外でのワークショップであるため、照明等はなく、天候に よっては手元が暗くなり、良く見えない場合もある。また、ワークショップを行う場所が新所沢団 地内であるため、参加者は団地住民が多く、参加者層は小学校入学前の子どもから高齢者までと幅 広くなる可能性がある。したがって、ロゼット制作は縫うなどの非常に細かい技術は必要とせずに、 10 分から 20 分程度で比較的容易に完成させることできる制作方法が望ましいと考えた。制作方法 はコクボマイカ著『縫わずにできる すてきなロゼット』100 を基にすることにした。当書では様々 なデザイン、プリーツの作り方、大きさ、素材に対応できるように作り方が紹介されており、多く の選択肢の中から好きなデザインを選んで組み合わせて作品を制作することが出来るようになって いる。しかし、当日初めてロゼットを制作する参加者が多くの選択肢の中から選べるようにすると、 混乱を招いてしまい、作品を完成させることができなくなる可能性がある。それを防ぐため、大き さは作りやすいように1番大きなものに限定し、プリーツの作り方も作りやすい1通りの方法に絞 り、その代わりにリボンの種類やモチーフのデコレーションを多くの種類の中から選んで頂くこと により、オリジナリティを出すことができることを目指すことにした。

2-3. 材料

材料はリボン、くるみボタン、布、速乾ボンド、接着剤、フェルト、ブローチピン、両面テープ、 ビーズやスパンコール等のデコレーションパーツ等を用意した。

ロゼットは型紙、裏面(フェルト)、ブローチピン、モチーフ、プリーツ、テール部分から構成される。 モチーフにはくるみボタン、プリーツとテールにはリボンを使用する。型紙はリボンでプリーツを 作るときに両面テープを貼って使用するが、参加者の作業時間を短縮するため、あらかじめ両面テー プを貼った型紙を用意した。同じく時間短縮のため、くるみボタンにくるむ布は円形に切り抜いた ものを、裏面はブローチピンとフェルトをボンドで貼りつけたものを用意し、細かく複雑だと思わ れる作業は出来るだけ省略するようにした。

参加者がこのワークショップを体験し、気に入った場合にはもう一度作ることができるようにするため、材料は100円ショップで購入できるものなど、身近なものを用意した。

また、参加者がオリジナルのデザインを考えやすいように、そしてスタッフが対応しきれず説明 不足であっても見れば作り方が分かるように、参加者に対し、見本を10個作成した。

2-4. 新所沢団地さくら祭りでのワークショップ

2-4-1. 実施内容

平成28年3月26日のさくら祭りに「秋草学園短期大学によるワークショップ ロゼット作り」として参加し、実施した。参加者の応対は本学文化表現学科1年の3名の学生が行い、参加者は2名ずつ1台の机を使用してカウンター形式で受け付け、参加者1名につき学生1人が対応し、残りの1人は2人の学生の手伝いをすることにした。さくら祭り自体は13時から17時までであったが、ワークショップの開催時間は13時から15時頃に設定した。初めてのワークショップ参加であり、参加人数や状況が読めない中での実施であったが、58名の参加があった(図4)。

2-4-2. 今後の課題

当日は予想以上に参加者が多く、順番待ちで長い列ができてしまった。他の店に迷惑がかかることを避けるため、ワークショップの作業場所を広げ、学生3名に教員2名が加わって参加者の対応に当たった。カウンター形式にしたことで参加者1名に対し、スタッフ1名でしか対応することができなくなり、時間に追われることになってしまった。机を2.3台繋げて広い作業場所を作り、それを取り囲む形での作業にした方が、時間に追われず、スタッフ1名に対し、2~3人の参加者に対応できたと思われる。次回の参考にしたい。

また、当日は晴天であったが風が強く、布や紙、デコレーションパーツなどが風で飛んでしまい、その対応に時間が取られてしまったり、参加者や周囲の方々に手伝って頂く場面があった。作業もしづらい状況であった。屋外でのワークショップでは天候の影響がある場合があるため、材料の置き方等を工夫する必要があることがわかった。

さらに参加者によってはロゼットづくりの工程が難しかったようで、予想以上に時間がかかって しまった。

しかし、58名と多くの方々が参加してくださり、「楽しかった」「また作ってみたい」という声も多く聞くことが出来た。またスタッフとして参加した学生が、忙しい中てきぱきと仕事をこなし、しっかりと一人ひとりの参加者に対して責任をもって対応し、生き生きと役割を果たしていたことが、筆者にとっては何よりも嬉しいことであった。特に、参加者の中でも多かった小学生等の子どもへの対応が非常に上手く、驚かされた。会話をしながら飽きやすい子どもたちの気を引き、最後まで作品を完成させており、子どもたちも満足気に見えた。学生にとってこの経験が自信につながり、その自信が今後様々な機会に役立ってくれることを願う。

3. リース制作

3-1. リースについて

平成28年度の文化表現学科の前期授業に「イベント・プランニング」という授業があった。この授業は「人と人」をつなぐコミュニケーション・メディアとしての役割を持ち、コミュニティ活

動を活性化していくための効果的な手段として注目され、実施されているイベントについて理解し、イベントを企画することによって、アイディアを生み出し、それを説明して提案していく力を身につけることを目指す授業である。その中で新所沢団地自治会のコミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」内の季節や行事(イベント)を感じさせる飾りつけとして、七夕リースを制作し、飾らせて頂いた。

リースとは花や葉、木の実などの植物を輪の形につないだ飾りである。リースは古代ギリシャでの「名誉と勝利の冠」¹¹⁾ が起源といわれ、オリーブの葉冠は古代オリンピックで優勝した選手に賞品として用いられた。他の競技祭でも月桂樹など様々な葉で作られた冠が授与された。中世の頃、月桂樹は勝利のシンボル、常緑樹は永遠の命を持つと言われ、冬至の夜にドアの入口や窓に飾られており、のちにキリストの降臨を祝うようになった時にクリスマスに常緑樹のリースが飾られるようになったとされている¹²⁾。

リースの輸状は太陽を象徴するものとして「幸運を呼ぶ」、「永遠に命をつなげる」¹³⁾、「また戻って来る」という意味をもつようになり、花嫁のブーケの花をリースに作り変えて永遠の記念品にする等、永遠や平和、幸福のシンボルともされ、ヨーロッパでは古くからドアにリースを飾って訪問する人を幸せな気持ちにしたり、相手への気持ちを伝えるものとして、広く親しまれている。

日本ではリースというと、クリスマスのリースの印象が強く、クリスマスの頃になるとリースが飾られるが、欧米ではクリスマスに限らず、各家庭で季節に合わせてリースを飾り、楽しんでいる。飾る場所もドアだけでなく、階段の手すり、リビングの壁、キッチン等に飾られる。日本でも最近では人気があり、各季節に合わせたリースを制作することが多くなっている。そこで、短冊に願い事を書いて笹の葉に飾る一般的な風習とは一風変え、季節感を表現した七夕リースを制作することにした。

3-2. 授業での制作方法

授業では実際にリースを飾る場所についての理解を深めるため、新所沢団地自治会のコミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」について紹介し、店内の様子を画像で見せた。またリースの意味や最近の使われ方、作り方を説明した。どのようなリースを制作するかイメージしやすいように、笹の葉や朝顔、ひまわりなどの造花、織姫と彦星をイメージさせるもの、吹き流しなどを使った見本を3本制作した。「イベント・プランニング」の履修学生29名を6グループに分け、グループごとに1本、計6本の七夕リースの制作を行った。

3-3. 材料

リースの土台、造花(笹の葉、朝顔、ひまわり等)、ハギレ布、余り毛糸、グルーガン、ポンポンメーカーなどを用意した。リース制作においてもコミュニティサロンに飾ったリースを見てくださった方が手軽に作ることが出来ることを考え、100円ショップで購入できるものなど、身近なものを用意した。また、新しい材料を購入せずに、身近にあるもので出来ることを示すため、他の授業での

作品制作時に残ったハギレ布、余り毛糸などを材料とした。余り毛糸は季節感が外れる材料であるため、使い方が難しいと考え、ポンポンを作るためのポンポンメーカーを用意し、作り方を説明したところ、興味をもち使用する学生もいた。リースの土台に貼りつける接着剤としてはグルーガンを使用した。

3-4. 制作と飾りつけ、今後の課題

平成28年6月13日と20日の「イベント・プランニング」の授業2回分を使って七タリースの制作を行った。学生が七夕とリースのイメージがつながらず、なかなか作業に入れないのではないかと心配したが、見本があったからか、すぐに制作作業に入ることができた。裁縫道具を使って凝ったものを作るグループや、グルーガンの特徴を上手く利用したグループなど、グループによって個性あふれる作品が完成した。グループ内での分担は全体的に上手くいっていたように見えたが、グループごとのモチベーションに差があり、グループごとのフォローの仕方については今後良い方法を探っていきたい。

完成したリースの飾りつけは、「ぐりーんぽけっと」の開店曜日と授業の曜日、履修者数の都合、また授業内容の関連性により、文化表現学科 2 年「ショップ・プレゼンテーション」の 6 月 21 日 の授業にて行った(図 5)。

「ぐりーんぽけっと」のお客様の中には、食事をしたり、コーヒー等を飲みながら七夕リースを 眺めたり、近くに寄って見ている方もいらっしゃった。リースの作り方に関する質問を受けたり、 リースに興味があり、ご自分が今までに作られたリースについて話してくださるお客様、学生が制 作した七夕リースを見てアレンジを思いつき、それについて話してくださるお客様も見られた。

この七タリース制作においては、「ぐりーんぽけっと」の開店曜日と授業曜日の都合により、本学の学生とお客様が直接コミュニケーションをとる機会は少なかったことが残念である。今後の課題として、「ぐりーんぽけっと」の開店曜日に学生が伺い、お客様や団地住民の方々と一緒に制作を行う、またはリース制作のワークショップを学生が行う等が出来る方法を探っていきたい。しかし、直接コミュニケーションを取る機会は少なかったが、学生が表現したものにお客様が喜びを感じ、お客様の喜ぶ姿が学生への刺激となり、有意義なものであったと考える。

おわりに

学生と地域住民交流を目的として、ロゼット作りのワークショップ、コミュニティサロンの飾りつけのための七夕リース制作を行った。ワークショップでは参加者も、スタッフである学生も楽しみながら余裕をもって参加でき、満足感が得られる内容を準備することが大切である。リース制作においては楽しみながら個性を表現し、見る人が満足感を得られるような作品を作る必要がある。今後も互いに楽しみながら満足感の得られるイベントを企画し、実施していきたい。

末筆ながら、ワークショップの参加者の方々に感謝申し上げます。また、このイベントの提案を

快く受け入れ、ご協力頂きました、新所沢団地自治会長古屋俊昭様をはじめ自治会の皆様、同じくご協力頂き、写真を提供して頂きました株式会社 UR リンケージ平野亜紀子様をはじめ株式会社 UR リンケージ関係者様、企画から実施までの様々な面においてご指導頂きました秋草学園短期大学 近喰晴子学長、そしてワークショップにスタッフとして参加してくれた学生、「イベント・プランニング」の履修学生に感謝申し上げます。

註

- 1) 広辞苑 第六版
- 2) 梶原貞幸編著, 『イベント・プロフェッショナル I』, 社団法人日本イベント産業振興協会, 2012 年. p.8
- 3) 一般社団法人日本イベントプロデュース協会 「イベント憲章」 http://www.jepc.com/category/1582679.html, 2016 年 10 月 30 日
- 4) 梶原貞幸編著, 前掲書, p.9,
- 5) 一般社団法人日本イベント産業振興協会監修,『基礎から学ぶ、基礎からわかるイベント』, 一般社団法人日本イベント産業振興協会, 2015 年, p.26-p.29
- 6) C.M. キャラシベッタ著、『フェアチャイルド ファッション辞典』、鎌倉書房、1992年、p.468
- 7) 同上, p.121
- 8) WHYTROPHY 著, 『ロゼット リボンの勲章をさがして』, 双葉社, 2015 年, p.45
- 9) WHYTROPHY 著. 『ロゼット リボンの勲章をさがして』、 双葉社、2015 年. p.52
- 10) コクボマイカ著、『縫わずにできる すてきなロゼット』、河出書房新社、2014年
- 11) ドアリースプロジェクト, https://doorwreath.jp/about, 2016年10月30日
- 12) 甘糟祐加著, 『クリスマスリース』, 株式会社サンリオ, 1990年
- 13) ドアリースプロジェクト, https://doorwreath.jp/about, 2016年10月30日

執筆者紹介(五十音順)-第33号-

大熊美佳子 幼児教育学科 講 師 心理 学 北 澤 明 子 幼児教育学科 助 教 生 活 科 学 教育社会学 越川葉子 地域保育学科 講 師 塩崎みづほ 幼児教育学科 講 師 舞踊教育 志濃原亜美 幼児教育学科 准教 授 社会福祉学 須 釜 幸 男 幼児教育学科 非常勤講師 英 語 地域保育学科 保 育 学 十 屋 曲 准 教 授 中 西 希 和 文化表現学科 講 師 生 活 科 学 中 村 陽一 幼児教育学科 授 環 境 科 学 教 本 洋 子 教 授 学 橋 地域保育学科 准 生 活 科 平 山 素子 幼児教育学科 准 教 授 生 活 科 学 星 野 治 地域保育学科 講 師 理 数 情 報 久 子 松木 幼児教育学科 准 教 授 教 育 学 丸 橋 聡 美 幼児教育学科 講 師 生 活 科 学 三 好 力 理 学 幼児教育学科 講 師 472

紀要·図書委員(編集委員)(五十音順)

委 員 及 川 道 之

- 》 染 谷 哲 夫
- 〃 高崎和子
- , 101 60 40 1

尚美

クログログ 中村陽一

豊泉

- ル 平 島 美 保
- ヶ 宮 内 淳 平
- 〃 茗 井 香保里

秋草学園短期大学紀要 第33号 2016年度

2017年3月1日発行

編集·発行 秋草学園短期大学

〒359-1112 埼玉県所沢市泉町 1789

電話04 (2925) 1111 代)

印 刷 所 大東商事株式会社

〒162-0801 東京都新宿区山吹町340番地

電話03 (3268) 6627 代)