

巻 頭 言

‘動作’を研究テーマにして —動作を介してこころを援助する臨床動作法の開発—

催眠研究に誘われて出会った動作研究

学生の頃、友達に誘われて参加した九州大学の催眠研究会で、こころの不思議さに惹かれた。高校の社会科の教師になりたいと思っていたが、心理学を学ぶことに方向転換して大学院に入った。当時、九州大学教育学部の心理学関係講座は、著名な心理学者や精神医学者が籍を置いており、活気にあふれていた。ユニークな研究が生み出される空気感は、そこ、ここにあった。そして、脳性マヒのひとへの催眠法を用いた動作改善の研究が始まった。

まったく、突拍子もない研究テーマのように受け取られたが、脳性マヒ障害をもつ20代の女性に見られた、催眠法による顕著な改善例を受けてのものであった。この女性は、動かせなかった腕を動かせるようになり、開けなかった手掌を開き、ミシンを操作できるようになったのである。研究プロジェクトは、九州大学グループと東京教育大学(現筑波大学)グループによる研究体制でスタートし、その一員に入学したての私も加わった。

先の改善例はあったが、その一般化に向けての研究の最初は、手探り状態に近いものであった。しかし、そのプロジェクトのリーダーである九州大学の成瀬悟策先生の独創的研究センスと卓越したリーダーシップのもとで、動作改善の新しい方法とそのメカニズムの解明は着々と進んでいき、次いで、催眠法を使わない心理学的リハビリテーションとしての動作訓練法へと発展していった。全国のあちこちから、脳性マヒの子どもや成人が、動作訓練を受けたいと来談し、また、それを学びたいという研究者や実践者が来訪するようになった。

1968年のこうしたとき、私は博士課程に在籍していたが、東京大学から始まった大学紛争の波が九州大学にも押し寄せ、キャンパスへの入構はできなくなった。研究は一時中断になると思われたが、動作訓練法を受けたい、学びたいという強い後押しのもと、他の大学や諸機関で実践と研究がさらに幅広く行われるようになった。大学封鎖という外的要因が生じたことで、数人の仲間とすでに試みはじめていた、動作訓練法を心理療法として適用する研究を学外の心理相談や医療の現場で行い、多くの仲間が参画した。それが、今日の日本臨床動作学会設立の契機となった。

「臨床動作法」とは

現在、動作の不調や不全を援助する方法を動作法と呼び、それを臨床的に適用する場合を臨床動作法と呼んでいる。動作法なるものが、悩みや抑うつ感で苦しんでいる人や、ノイローゼや精神的な病気のある人に有効であるという、不思議に感じるかもしれない。しかし、普通の人でも、憂鬱なときはこころもからだも元気がなくなり、動作は不活発になるし、気がかりなことが続くとせかせかと落ち着かない動作となる。こうしたことから、こころの活動と動作は密接に繋がっていることは理解いただけるであろう。

からだを動かすというとき、神経系や筋・骨格系の活動が念頭に浮かぶかもしれないが、その前に、身体を持ち主である‘私’という主体が、意識的であれ無意識的であれ、からだを動かさそうと思わなければ(意図しなければ)からだは動かないのである。私がかからだを動かさそうと意図しないのに、からだが勝手に動いたら大変である。実際にはそんなことは起こらないが。

主体がからだを動かそうと意図し、動かすための努力をして初めて身体は動くゆえに、動作の始まりから目指した動作が終わるまでの全過程はこころの活動によっており、動作活動は心理活動でもある。ゆえに、こころが抑うつ的に活動しているときは、抑うつ心理活動でからだを動かすので、その動作は力ないものになるのである。

普段は、抑うつ気分やイライラ感は自分で工夫して回復させていくが、それが難しくなり、ストレスが持続するとき、まずはからだに力を入れて対応する。普段も緊張したときからだに力が入るが、その力が入った状態が無意識的に続くのである。その結果、頭痛、肩・背こり、ぎこちないからだの動き、力の入らなさといった動作の不調が実感されてくる。そこで、臨床動作法は、こうした不調になっているからだの活動のあり方を、順調なあり方に変えていくことにより、こころの活動のあり方も順調なものに変えていくことを目指すのである。

臨床動作法で体験すること

臨床動作法で心理療法を行っていくとき、例えば、クライアントはからだで感じている不調感である肩から背にかけての重たく硬くこわばっている凝りを楽にしたいと希望する。からだの凝りの原因は、ストレスであることをはっきりと、あるいは漠然とであっても認識しているのである。そこには、ストレスからの解放や今とは違う生き方への願いを読み取れる。

動作法は、他者が筋肉の凝りをもみほぐしていくマッサージとは違って、自分のからだに自分が無意識的に入れている恒常的な緊張の実態(凝り)を、自分で探り当て、それを自分で弛めていくという、自己弛緩を目指している。つまり、ストレスの実態としての凝りを自分で解消していく、そのこころの活動の仕方を援助し、ストレスへの自己対処、自己解決を促すのである。例えば、クライアントは、援助されながら、肩・背の何処がどんな風に凝っているかの体感を通して自分のこころの問題を感知していく。そして、援助のもと、ある凝りを自分で弛めた時、「へばりついているものを少し剥がすことができた。」と体感し、「腹立たしさをため込んでいるような気がする。ため込んでいるからだはきついですよね」と自分自身に語りかけるように話す。自身をモニターし、どうなりたいかを自分に明らかにし、それに向けて自己努力していく。そこには、自己受容、自己変革、自立の道筋が予測される。

時代が研究を推進させる

この50年に渡る臨床動作法の開発と発展は、成瀬先生の研究力と行動力によるところが大である。同時に、日本のみならず海外の国でも動作法を実践し研究している多くのメンバーによるところのものでもある。

成瀬先生は、90歳を超えられても、クライアントを診て実践し、研究力旺盛で人をうならせる大部の著書を著わしている。しかし、開発当時に中核的役割を果たされた先生方の多くはすでに亡くなられ、今では、自分が、この研究領域の最も高い年齢層に属している。臨床動作法の研究が長きにわたって続き、今も若手研究者が新しい視点で熱心に研究している。本学でも、臨床動作法を研究したいと大学院に入ってくる者が増えた。

何がそうした流れを生み出しているのかを考える時、これまでにない視点で実践に取り組み、その結果を積み重ね分析し、方法を改良して新しい理論構築に努めたことが挙げられる。その一方で、痛感するのは、その時々時代の影響が大きかったことである。大学紛争は先に述べたが、日本臨床心理学会の学会改革は、臨床心理学の研究とは何かを鋭く問うた。実践を基盤にした知の創生を再認識した者から、独自の発想と実践から生まれた新しい理論は共感され、動作法は多方面に広がった。学校における障害児教育の改革により、教師が「養護・訓練」を担当するようになった時代は、子どもや教師からの要望が飛躍的に伸びた。

今の時代は、どう作用するだろうか。「公認心理師法」が2015年9月9日に成立し、9月16日に公布された。心理職の国家資格が実現した後、臨床動作法はどう動いていくのか楽しみである。

(東京福祉大学・大学院 心理学研究科長 鶴 光代)

大学／短大1年生におけるスマートフォンの使用状況と「健康チェック票THI」による健康度評価結果の男女差

栗原 久^{*1}・佐々木貴雄^{*2}・森 正人^{*1}・古俣龍一^{*3}

*1 東京福祉大学 短期大学部・*2 社会福祉学部・*3 教育学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年4月2日受付、2015年5月14日受理)

抄録: スマートフォン(スマホ)の使用状況に関する質問への回答と健康チェック票THIによる健康度評価との関連について、大学1年生(251名: 男性96人、女性155人)を対象にした調査結果から検討した。スマホに対する依存度は男子学生より女子学生のほうが高い傾向があった。スマホ非依存グループおよび依存傾向グループでは、男子学生より女子学生の方が、症状レベルはやや高かったが、依存グループでは男子学生の方が高かった。一方、症状レベルとスマホ依存の間に、男子学生では直情径行性において正相関傾向、虚構性と統合失調では逆相関傾向があった。女子学生では相関関係を示す項目はなかった。これらの結果は、スマホの過剰使用は健康状態、特にメンタル面にマイナスの影響を及ぼし、その影響は男子学生より女子学生において多彩であることを示唆している。

(別刷請求先: 栗原 久)

キーワード: スマートフォン使用、健康度、健康チェック票THI、大学／短期大学生、男女差

緒言

スマートフォン(スマホ)について明確な定義はないが、電話やメールの他に移動・案内・検索(PDA)機能が付いた携帯情報端末であり、パソコンの特徴が取り入れられている携帯電話、あるいはインターネットとの親和性が高い多機能携帯電話/PHSを指す、と表現されることが多い。

インプレスR&Dの調査によると、2012年10月現在、日本のスマホ普及率は39.9%で、5ヶ月で10%普及率が上昇しているが、特に、青少年層において普及が進んでいる。スマホが青少年層に普及した理由として、インターネットや各種アプリケーション(アプリ)による検索、ゲームなどが可能で、従来の電話機能とメール機能だけを有する携帯電話をはるかに超える機能を備えているため、単に会話・連絡の手段にとどまらず、パソコンに換わりうるIT情報通信機器として幅広く利用できることが挙げられる。

スマホは日常生活において有用なIT機器であるが、それゆえに青少年の意識や行動、人間関係、社会規範の形成などに及ぼす影響について関心が寄せられつつある。すでに携帯電話の使用状況、特に携帯電話依存が教育面や社会面において問題となり(文部科学省, 2009; 内閣府, 2011; 総務省, 2011)、対人依存欲求・被評価意識・対人緊張(柴田・管, 2012; 飯塚, 2013)、怒りっぽさやうつ傾向(長谷川, 2010)、外向性・神経質・悪いライフスタイル(江副ら, 2008; 広瀬ら,

2011)、心理的ストレス(渡邊ら, 2008; 田山, 2011)など、様々な観点から多くの研究報告がある。すでに著者らは、スマホ利用頻度が高いほど、直情径行性(いらいら・短気)が強く、虚構性(虚栄心・自尊心)が低く、呼吸器、消化器、多愁訴、生活不規則、総合不調と正相関傾向、攻撃と逆相関傾向があることを報告した(栗原ら, 2014)。しかし、高校生を対象にした調査では男子生徒より女子生徒においてスマホの利用時間が多い状況の中(岡山県教育委員会, 2014)、身体面、メンタル面、生活面の広範囲にわたる評価項目を対象に、スマホの利用状況と健康状態との関連について、性差を考慮して包括的に検討した研究は、ほとんど実施されていないのが現状である。

本研究では、先の研究を発展させるため、大学(一部短期大学)1年生を対象に、スマホの使用状況・依存度と健康チェック票(THI)(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)で評価される各種症状尺度との関連について、男女差を検討した。

対象者と方法

1. 対象者

調査対象者は、北関東にある私立A大学およびA大学短期大学部に在学する1年生(男子学生97人、女子学生154人、合計251人)で、年齢は大部分の学生が現役入学であるため、18または19歳であった。

2. 調査方法

調査は2012年5月、著者Bが担当する医学概論(社会福祉学部、心理学部)およびホームルーム(短期大学部)、著者Cが担当する健康・スポーツ(教育学部)の時間に実施した。

質問用紙は、スマホの使用状況と健康状態に関するものの2種類で、同時に実施した。

2-1. スマートフォンの使用状況

スマホの使用状況の質問用紙の表面には、調査協力依頼文とともに、以下の10個の質問があり、該当する質問番号を○で囲んでもらった。

表1. スマートフォンの利用状況に関する質問項目

- Q1. 1人の時は必ずスマートフォンを見ている。
- Q2. 食事するとき、必ずスマートフォンを見ている。
- Q3. 朝起きると、必ずスマートフォンを見ている。
- Q4. 家の中でもスマートフォンを持ち歩く、さらに風呂やトイレにも持っていく。
- Q5. いろいろな震動にはすぐに反応する。
- Q6. 圏外の場所には居たく(行きたく)ない。
- Q7. メールを送信してすぐに返事が来ないとイライラする。返事がくるまでずっと待っている。
- Q8. 通話料金が月5万を超える。
- Q9. 通話料金が払えなくてスマートフォンが使えなくなったことが何回もある。
- Q10. メモリーに電話番号やアドレスが200人以上保存してある。

2-2. 「健康チェック票THI」による健康度調査

「健康チェック票THI」(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)による健康度調査では、心身両面の自覚的症狀および生活面の行動に関連する130項目の質問に対して、自分の判断で「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の方法で答えてもらい、それぞれ3点、2点、1点を与える。回答から得られた得点を該当する症状に振り分けて積算して尺度得点とし、約1.2万人から得られた尺度得点の標準分布に対するパーセンタイルを算出する。したがって、パーセンタイル値50%が健康レベルの中間位であり、それより大きい場合は症状・程度が高い・強い方であり、小さい場合は症状・程度が低い・弱い方ということになる。

健康に関する評価項目は、①呼吸器、②目や皮膚、③口・肛門、④消化器、⑤多愁訴、⑥生活不規則、⑦直情径行、⑧情緒不安定、⑨抑うつ、⑩攻撃、⑪神経質、⑫心身症、⑬神経症、⑭虚構、⑮統合失調、⑯身体的総合不調の16項目である。⑩攻撃、⑭虚構、⑮統合失調については中レベルがよく、残りの13項目は高レベルほど症状が強いことになる。

3. 調査の説明・同意と個人情報の保護

本調査を実施するに当たり、スマホの使用状況調査用紙および健康チェック票THIの質問用紙の表面に記載された文面を読んでもらった。さらに本調査で得られた個人情報、研究目的のみに使用すること、また、回答用紙の保管、研究がまとまった段階での5年間の保存とその後の破棄などについて、口頭による補足説明を行い、回答用紙の提出をもって、調査に同意したとみなすことを告げた。

4. 統計処理

スマホの利用に関する10個の質問に対する該当項目数が0~1個の場合は非依存、2~4個は依存傾向、5個以上は依存とし、この基準にしたがって対象者を3グループ分けた。

非依存、依存傾向、依存非の男女差の比較は χ^2 検定にて行った。依存群、依存傾向群、依存群のTHIで評価した症状尺度得点(パーセンタイル値)の平均値の比較はt-検定(両側)を行った。危険率が5%未満($p<0.05$)の場合、群間で有意差があると、 $p<0.1$ の場合を有意傾向とした。

さらに、スマホの使用に関する回答個数と症状尺度得点との相関係数を求め、相関係数が0.25以上の場合には正相関傾向、-0.25以下の場合には逆相関傾向とした。

結果

1. スマートフォン使用状況の男女差

表2は、調査対象者(251人:男子97人、女子154人)のスマホの使用状況を示し、図1は、Q1~Q10の質問項目に対する回答頻度を示したものである。

男子学生より女子学生の方が、スマホ依存度が高い傾向があった(非依存:男子38.1%/女子29.2%, $p<0.05$; 依存:男子4.1%/女子7.8%, $p<0.05$; 総回答個数: 男子2.11個/女子2.41個, $p<0.05$)。

質問項目では、男女ともQ1とQ3の頻度が著しく高かった。男女間では、Q5は男子の頻度が有意に高く、Q2およびQ10は女子の頻度が高い傾向があった。

表2. 調査対象学生の内訳

	非依存	依存傾向	依存	合計
男子学生	32人(38.1%)	61人(62.9%)	4人(4.1%)	97人
女子学生	45人(29.2%)*	97人(63.0%)	12人(7.8%)*	154人
男女合計	77人(30.7%)	128人(62.9%)	16人(6.4%)	251人

*: 男女間で有意差 ($p<0.05$)

2. 健康度の男女差

図2は、健康チェック票THIで得られた症状尺度得点(平均パーセンタイル値)を示したものである。

「口・肛門」、「直情径行性」、「神経質」、「心身症傾向」、「神経症傾向」、「統合失調傾向」はほぼ標準レベルであった。一方、「呼吸器」、「目や皮膚」、「消化器」、「多愁訴」、「生活不規則性」、「抑うつ」、「総合不調」は高く、逆に「攻撃性」、「虚構性」は低かった。

男女間で比較すると、「消化器」、「直情径行性」、「抑うつ」、

「総合不調」の尺度得点は女子の方が有意に高く、心身症傾向も高い傾向があった。

表3は、スマホ依存度(回答個数)と症状尺度得点との相関係数を示したものである。

男子については、スマホ依存度と直情径行性との間は正相関傾向があり、虚構性とは逆相関傾向があった。一方、女子についてはいずれの症状においても相関性はなかった。男女総合では、スマホ依存度と直情径行性との間のみ正相関傾向があった。

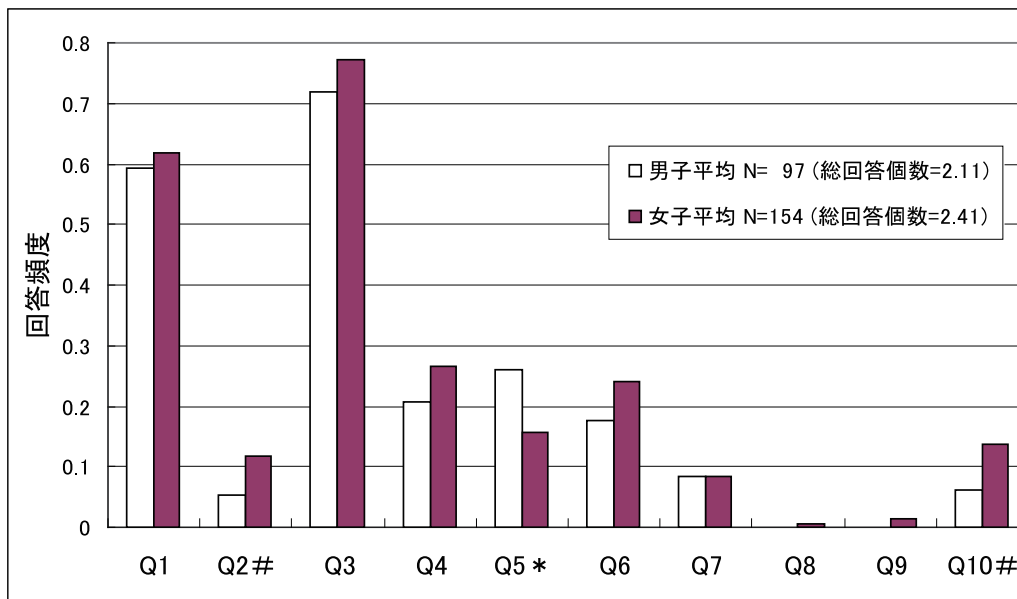


図1. スマートフォンの使用状況の男女差 (*: p<0.05, #: p<0.1)

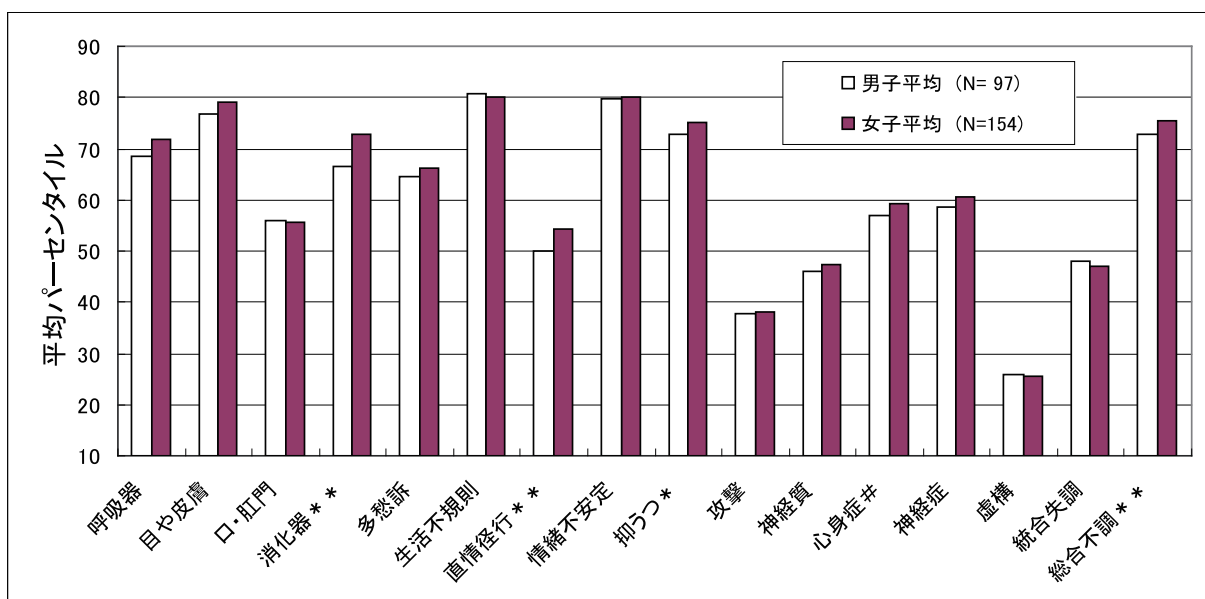


図2. 症状尺度得点の男女差 (*: p<0.05, **: p<0.01, #: p<0.1)

表3. スマートフォン依存度と症状尺度得点との相関性

	男子 (N= 97)	女子 (N=154)	男女総合 (N=251)
呼吸器	0.124	-0.026	0.049
目や皮膚	0.062	0.018	0.049
口・肛門	0.173	-0.017	0.054
消化器	0.205	-0.088	0.052
多愁訴	0.097	0.091	0.102
生活不規則	0.129	0.153	0.140
直情径行	0.434	0.179	0.286
情緒不安定	0.179	0.039	0.091
抑うつ	-0.063	0.049	0.020
攻撃	-0.109	-0.036	-0.060
神経質	0.010	0.029	0.030
心身症	0.155	0.072	0.113
神経症	0.101	0.103	0.127
虚構	-0.289	-0.154	-0.207
統合失調	-0.297	-0.095	-0.173
総合不調	0.174	0.086	0.134

影を付けたものは、相関係数は0.25以上あるいは-0.25未満であることを示している。

3. スマートフォン依存度と症状尺度得点

図3、図4および図5は、それぞれスマホ非依存グループ、依存傾向グループおよび依存グループについて、男女間で健康度の比較をしたものである。

非依存グループでは、男子に比べて女子は、呼吸器、消化器、直情径行性のレベルが有意に高く、統合失調傾向レベ

ルが有意に低かった。

依存傾向グループでは、男子と比較して女子は、目や皮膚、消化器、多愁訴、直情径行性、心身症傾向、総合不調のレベルが有意に高く、呼吸器、神経症傾向も高レベルであった。

依存グループでは、生活不規則、攻撃性を除くと、男子の方が女子より症状レベルが高い項目が多く、非依存、依存傾向グループとは異なる状況がみられた。男女間で10%以上の差があった項目は、口・肛門(69.6%/49.9%)、多愁訴(75.5%/65.0%)、直情径行性(72.0%/56.6%)、攻撃性(26.8%/38.3%)、心身症傾向(69.5%/54.8%)、虚構性(33.0%/22.5%)、統合失調傾向(39.5%/29.0%)。しかし、男子の例数が少なかった(4例)ため、その違いは統計的有意にまで至らなかった。

考察

本研究におけるスマホの使用状況の調査によれば、10項目の質問に対する該当項目が5個以上で、依存状態にあるとされる者の割合は、男女総合において6.4%であった。この割合は、携帯電話依存の割合(戸田, 2004; 総務省, 2008, 2011; 田口, 2008; 田山ら, 2012)とほぼ同程度であり、また、スマホの使用状況や利用目的は、「平成23年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」結果について(内閣府, 2011)および「平成23年年度版 情報通信白書 第2部 特集 共生型ネット社会の実現に向けて」(総務省, 2011)とほぼ一致している。また、依存の予備軍ともいえる依存傾向グループの割合は男女とも60%を越えており、依存傾向および依存グループと合わせると、3人に2人はスマホの使用に

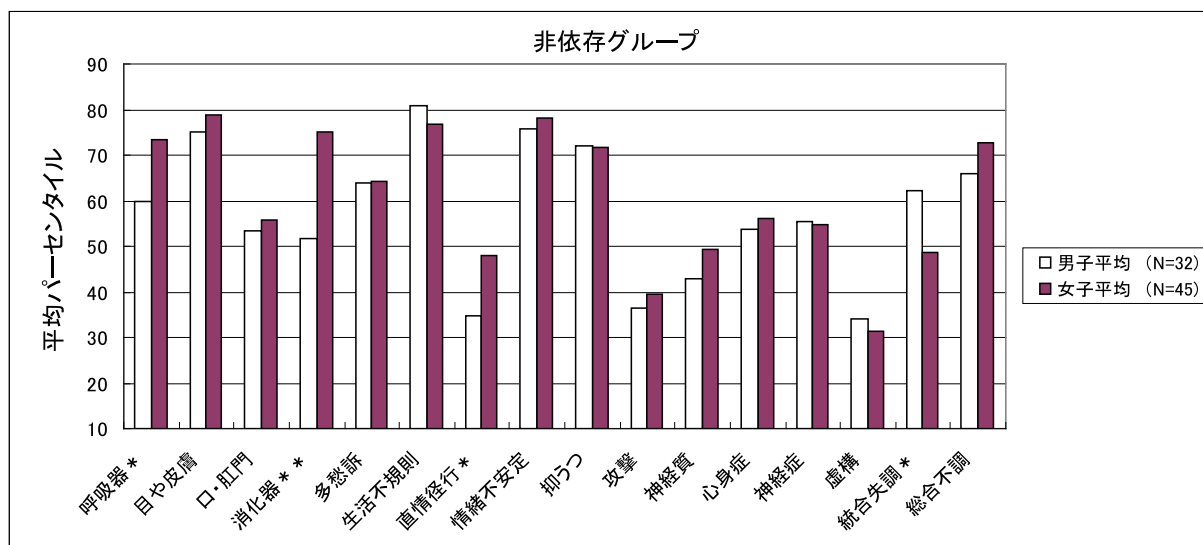


図3. スマートフォン非依存グループの症状尺度得点の男女差 (*: p<0.05, **: p<0.01)

関して何らかの問題を抱えている可能性が想定される。この結果については、最近のスマホの利用料金についてパケット制の導入と、通信会社の競争による値下げが進んでいるためと考えられる。その傍証として、Q8（通話料金が月5万を超える）やQ9（通話料金が払えなくてスマホが使えなくなったことが何回もある）の回答頻度が低いことが挙げられる。そのため、スマホの使用状況調査における質問項目については、その妥当性を再検討する必要がある。

今回の調査結果では、スマホの使用状況に、男女間でいくつかの違いがみられた。すなわち、質問項目に対する該当数は、男子が2.11、女子が2.41で、女子の方が有意に高かった。また、非依存者の割合は男子の方が高く、依存

者の割合は女子の方が高かった。これらの結果は、男子より女子の方がスマホ依存に陥るリスクが高い可能性を示唆している。高校生を対象にした調査でも、女子高校生のスマホ利用時間が著しく長いことが指摘されている（岡山県教育委員会, 2014）。10項目の質問に対する回答の男女差をみると、Q2（食事するとき、必ずスマホを見ている）とQ10（メモリーに電話番号やアドレスが200人以上保存してある）は、男子より女子の方が有意に高い傾向があり、逆に、Q5（いろいろな震動にはすぐに反応する）は男子の方が女子より有意に高かった。これらの結果は、女子はスマホを友人との連絡手段に多用し、いつも手に持ってチェックしていること、一方、男子はスマホを手以外の場

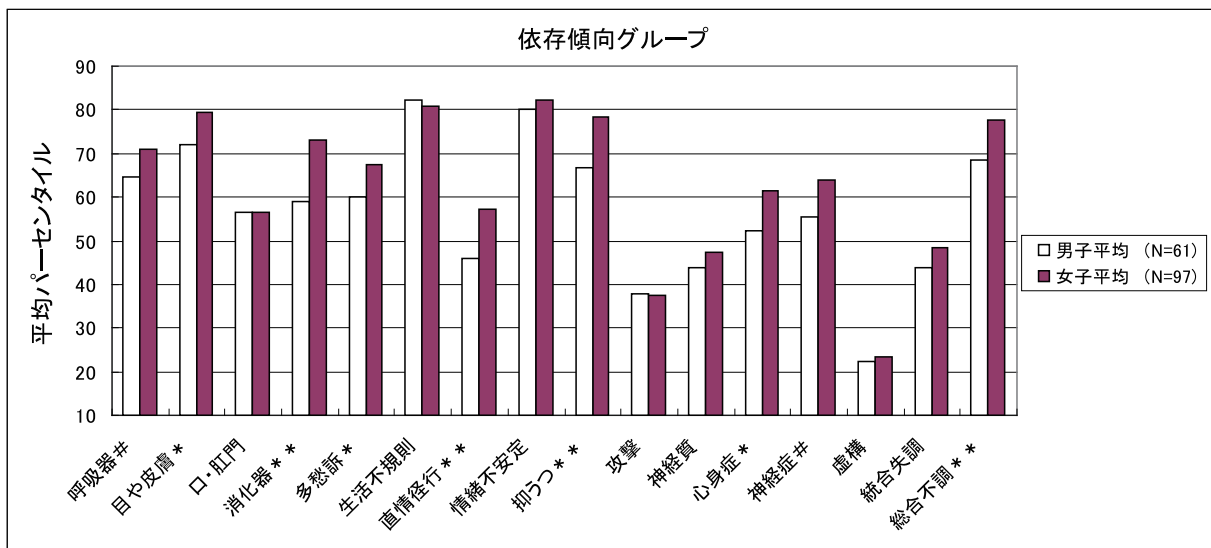


図4. スマートフォン依存傾向グループの症状尺度得点の男女差 (*: p<0.05, **: p<0.01)

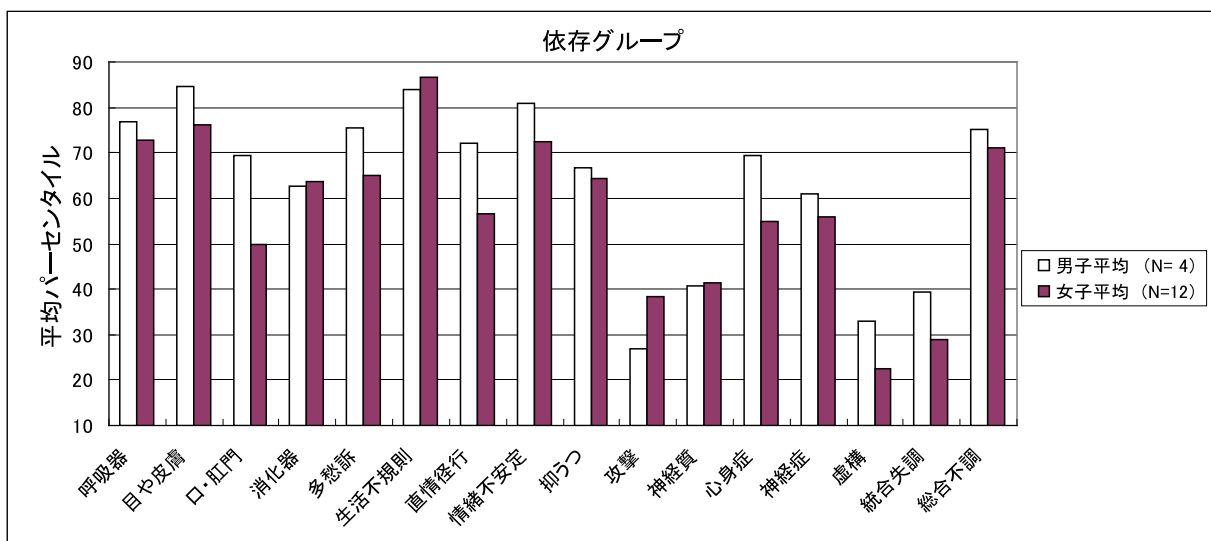


図5. スマートフォン依存グループの症状尺度得点の男女差

所、例えばポケットに入れ、着信信号を気にかける傾向が強いことを示している。つまり、スマホが携帯電話のモバイル機能とパソコンの情報検索機能を併せたIT機器であり、日常生活の中で常に利用されている状況を反映したデータということができる。

携帯電話の利用頻度と生活習慣の乱れとの間には相関性がみられるとの報告がある(田口, 2008; 江副, 2008; 渡邊ら, 2008)。また、女子学生を対象にした調査では、携帯電話の使用と自尊心との間には相関性は見られないとの報告がある(白石ら, 2011)。先の男女を一括した分析では(栗原ら, 2014)、THIによる健康度評価の全体像は、男女とも身体面、心理面および生活面の健康度は芳しい状態ではなく、特に、生活不規則の尺度得点が高く、攻撃や虚構の尺度得点が高いことが目立っていた。さらに、スマホ依存度が高いほど、健康状態は悪化する傾向になることも明らかとなった。先の結果と本研究結果を併せてみると、スマホの使用状況と健康度との間に以下のような関連を見出すことができる。

男子では、スマホ依存度と直情径行性(いらいら・短気)が正相関、虚構性(自己顕示)や統合失調傾向(言動の不一致)とは逆相関関係があったが、女子では一定の関連はなかった。しかし、依存度によってグループ分けすると、男女間での差異がより明確となった。

非依存グループでは、症状尺度得点(パーセンタイル値)で有意差、有意傾向があった項目は4個で、女子は男子に比べて、呼吸器、消化器および直情径行の症状尺度得点が高く、統合失調は低かった。このような差は依存傾向グループでさらに顕著となって8項目に増え、いずれも女子の方が男子より、尺度得点は高かった。逆に、依存グループでは、女子の方が攻撃は高かったが、多くの項目において症状尺度得点が低かった。ただし、このグループに属す男子が4名と少ないので、男女差が本当であるのか疑問が残り、例数を増やして再分析を行った後に最終結論を出す必要がある。

注目すべき点は、依存傾向グループにおいて、直情径行、抑うつ、心身症、神経症といったメンタル面の症状尺度得点が、女子の方が男子より高いことである。携帯・ネット依存は対人接触が少なく、接触時に強い感情変化が現れやすいこと(飯塚, 2013)、携帯メール依存と対人緊張との間に正相関関係がみられること(柴田・菅, 2012)が報告されている。男子と比較して女子は、スマホに対する依存度が強く、また対人過敏性が強く、他人との接触をスマホや携帯電話を使用した間接的手段を取りやすい姿が示唆される。

携帯電話依存と心理ストレスとの関連についての報告は多い(戸田, 2004; 広瀬ら, 2011; 長谷川, 2010; 田山, 2011)。女子は男子より、心理的ストレスが生じやすいこ

とが報告されている(山田, 2010)。本研究結果は、依存傾向グループでは、男子より女子の方が心身症、神経症の尺度得点が高かったことから、スマホの使用に伴うストレスは女子に強く現れ、そのことが、呼吸器、目や皮膚、消化器、多愁訴、(身体的)総合不調といった身体面の症状として表面化している可能性がある。

これらの結果を総括すると、スマホの過剰使用と健康状態の悪化との間には多くの症状項目において関連しており、特にその関連は男子より女子において強く現れやすいが、同時に個人差が大きいことが示唆される。今後は例数をさらに増やして、スマホの使用状況項目と健康状態との関連などについて検討していきたい。

結論

大学1年生(251名:男性97人、女性154人)を対象に、スマホの使用状況と健康度について分析した。男子より女子の方が、スマホに対する依存度は高く、消化器、直情径行、抑うつ、身体的総合不調の症状尺度得点は有意に高かった。心身症尺度得点も女子は高い傾向があった。男子学生では、スマホ依存度は直情径行と正相関傾向、虚構および統合失調と逆相関傾向があった。一方、女子では一定の傾向はみられなかった。

これらの結果は、スマホ依存は男子より女子の方が強くなりがちで、スマホの使用は健康状態、特にメンタル面にマイナスの影響を及ぼすこと、また、影響の方向性は、男子より女子の方が多彩にあることを示唆している。

文献

- Clark, D.J., Frith, K.H. and Demi, A.S. (2004): The physical, behavioral, and psychosocial consequences of Internet use in college students. *Comput. Inform. Nurs.* **22**, 153-161.
- Clark, D.J. and Frith, K.H. (2005): The development and initial testing of the Internet Consequences Scales (ICONS). *Comput. Inform. Nurs.* **23**, 285-291.
- Engelberg, E. and Sjöberg, L. (2004): Internet use, social skills, and adjustment. *Cyberpsychol. Behav.* **7**, 41-47.
- 江副智子・戸田雅裕・田 麗・森本兼曩(2008): 日本衛生学雑誌 **63**, 528.
- 長谷川真之介(2010): 若者の携帯電話への依存と心理状態の関連. 大正大学教育人間専攻 犬塚ゼミ 卒業研究要旨.
- 橋元良明編(2011): ネット依存の現状 -2010年調査. 総務省, 東京.

- 広瀬万宝子・井奈波良一・黒川淳一ら(2011): 日韓女子大学生における携帯電話依存傾向と心理的ストレスとの関係. 民族衛生 **77**, 19-25.
- 飯塚一裕(2013): 携帯・ネット依存とIPT(対人認知課題)の関連について. 障がい者教育・福祉学研究 **9**, 1-5.
- 栗原 久・森 正人・守 巧 (2013): 某短期大学生の健康観と健康状態とのギャップー健康に関するスピーチ・作文と質問紙「健康チェック票THI」による評価ー. 東京福祉大学・大学院紀要 **3**, 39-47.
- 栗原 久・古俣龍一・森 正人ら(2014): スマートフォンの使用状況と質問紙「健康チェック票THI」による健康度評価との相関性. 東京福祉大学・大学院紀要 **5**, 19-27.
- 文部科学省(2009): 「子どもの携帯電話等の利用に関する調査」結果. 文部科学省, 東京.
- 内閣府(2011): 平成22年度「青少年のインターネット利用環境実態調査」結果. 内閣府, 東京.
- Nichols, L.A. and Nicki, R. (2004): Development of a psychometrically sound internet addiction scale: A preliminary step. Psychol. Addict. Behav. **18**, 381-384.
- 岡山県教育委員会(2014): スマートフォン・ゲーム等の夜間使用制限について. <http://www.pref.okayama.jp/site/16/407798.html> (2015.3.27 検索)
- 柴田 拓・管 千索(2012): 携帯メール依存が青少年に及ぼす影響についてー自己肯定意識・対人依存欲求・社会的スキルとの関係ー. 和歌山大学教育実践総合センター紀要 **22**, 55-61.
- 白石龍生・長光李絵・千田幸美ら(2011): 携帯電話の使用と自尊感情との関係. 大阪教育大学紀要 第III部門 **60**, 51-56.
- 総務省(2011): 平成23年度版 情報通信白書. 第2部 特集 共生型ネット社会の実現に. 総務省, 東京.
- 鈴木庄亮(2005): 健康チェック票THIプラス_03版の概要. 武田書店, 藤沢.
- 鈴木庄亮・浅野弘明・青木繁伸ら編著(2005): 健康チェック票THIプラスー利用・評価・基礎資料集. 武田書店, 藤沢.
- 田口雅徳(2008): 大学生におけるインターネット利用状況と健康行動との関連. 情報科学研究 **25**, 89-93.
- 田山 淳(2011): 高校生の携帯電話依存と心理・行動要因との関連について. 心身医学 **51**, 245-253.
- 渡邊典子・久保田美雪・石崎トモイら(2008): 中・高・大学生における携帯電話の使用状況と生活環境への影響に関する調査. 新潟青陵大学紀要 **8**, 31-40.
- 山田茂人(2010): ストレス反応の男女差. 日本神経学雑誌 **112**, 516-520.

Gender Differences in the Correlation between Smart Mobile Phone Use and Health Conditions in the University/Junior College Students of the First Grade

Hisashi KURIBARA^{*1}, Takao SASAKI^{*2}, Masato MORI^{*1} and Ryuichi KOMATA^{*3}

*1 Junior College, *2 School of Social Welfare and *3 School of Education,
Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : The purpose of this study was to evaluate the gender differences in the smart mobile phone use and the health conditions in the first grade university and/or college students (male: 96 and female 155). The smart mobile phone use was significantly higher in females than in males, and was positively correlated with the impulsiveness scale, and negatively correlated with the lie and schizophrenia scales in the males, but not in the females. These results suggest that the over use of smart mobile phone induces negative effects on the health conditions, particularly mental conditions, and that the directions of effect are more various in the females than in the males.

(Reprint request should be sent to Hisashi Kuribara)

Key words : Smart mobile phone use, Health conditions, Total health index (THI), University/Junior college students, Gender differences

前橋市敷島公園の松枯れと土壌の酸性化との関連

栗原 久^{*1}・栗原 丈^{*2}

*1 東京福祉大学 短期大学部
〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

*2 富士通クオリティ・ラボ株式会社
〒211-8588 川崎市中原区上小田中4-1-1

(2015年4月22日受付、2015年6月11日受理)

抄録: 前橋市敷島公園の松枯れの原因を、土壌のpHから検討した。土壌のpHは、松枯れ被害軽微地より集中地の方が有意に低かった。また、マツの状態が悪い地点ほど土壌のpHは低かったが、伐採地点では切りくずがあり、pHは著しい低下を示さなかった。マツの経年変化(1996年と1997年および2014年の比較)においても、改善地点ではpHの上昇傾向が、悪化地点では低下傾向がみられた。土壌のpHの低下については酸性雨が、またpHの回復には周辺の池からの地下水浸透が影響している可能性が考えられた。本結果は、松枯れ対策として、薬剤によるマツノザイセンチュウ(*Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Buhner) Nickle: マツクイムシ)やマツノマダラカミキリ(*Monochamus alternatus* Hope)の駆除ではなく、土壌のpHの改善(例えば、木材チップの散布)が、環境に及ぼす影響を少ない形で、高い有効性を発揮する可能性を示唆している。

(別刷請求先: 栗原 久)

キーワード: 松枯れ、土壌のpH、敷島公園、前橋市

目的

1970年代から、各地で松枯れの被害が目立っており、その原因としてマツノザイセンチュウ(マツクイムシ)説、乾燥説、手入れ不足説、土壌悪化説などがあがっている(二井・肘井, 2000; 二井, 2003)。2012(平成24)年度は、北海道および青森県を除く45都府県で被害が発生し、全国の松くい虫被害量は、前年度とほぼ同量の約64万立方メートルで、過去、被害量が最も多かった1979(昭和54)年度の約1/4の水準となっている。しかし、松枯れの真の原因は明確でなく(吉岡ら, 1975; 小林, 1981)、究明と対策が急がれている。

前橋市の敷島公園は、市街中心部から約3km北方にあり、利根川の旧河川敷がそのまま公園になったもので、その面積は36.6ha(県管理のスポーツ施設区域17.8haと市管理のレクリエーション区域18.8ha)である。

園内には、約2,700本のクロマツを主として一部アカマツが混在する平地の松林としては全国有数の規模の松林がある。敷島公園の松林は100年以上前に利根川の洪水を防ぐために植えられたもので、現在は緑豊かな公園として、また市民の憩いの場として広く市民に愛されている。しか

し、全国的に猛威を奮っている松枯れが、1990年頃から敷島公園にも及び始め、市管理のレクリエーション区域内のクロマツの一部で枯れが目立つようになってきた。1996年4月には、完全に枯れてしまった58本が伐採され、さらに同年7月には60本が伐採、63本で枝おろしが行われた。

松枯れの原因として、マツノザイセンチュウ(*Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Buhner) Nickle)による通水障害が樹勢の低下に関与すると指摘されており(黒田, 1990a, 1990b; 黒田ら, 1991)、樹木への薬剤注入が行われているが、高価であることと、全ての松樹への適応が実質的に不可能であるため、処置はごく限られていた。また、マツノザイセンチュウがマツノマダラカミキリ(*Monochamus alternatus* Hope)によって媒介されることから、防除のための薬剤散布が行われたが、住民への健康被害、土壌汚染、生態系に及ぼす影響の可能性があるため、最近はほとんど行われていない(林野庁, 1988; 林病虫獣害防除協会, 1989)。

一方、樹木には樹脂やアルカロイドを合成・分泌することで、病虫害を予防する力が備わっている。つまり、松枯れの原因は、単にマツノザイセンチュウが根本的な原因ではなく、根からの水吸収の減少に起因する樹勢の衰えがあり、その結果としてマツノザイセンチュウに対する抵抗力

の低下が起こったとする可能性がある」と指摘されている(松本, 1998)。さらに、敷島公園の枯れたマツを伐採した際、樹木中からマツノザイセンチュウは発見されなかったという私的情報もある。

そこで、本研究では、松枯れの原因の始まりは、土壌の質的变化による根からの栄養・水の吸収力の低下に伴う樹勢の悪化にあると仮定し、土壌のpHと松枯れの状況との関連を検討した。

研究対象と方法

1. 敷島公園の松林

図1は、松林とその周辺の概略図である。広大な公園内には、前橋市が生んだ詩人・萩原朔太郎の記念館や詩碑、前橋の生糸の歴史を物語る蚕糸記念館などの文化施設、ボート池や釣堀、約600種(7,000本)のバラが咲き誇るばら園といった観光施設、県管理の陸上競技場、サブグラウンド、野球場、サッカー・ラグビー球技場、水泳競技場、テニス競技場などの運動施設がある。公園に隣接して群馬県水産試験場、前橋市浄水場もあり、松林内の北域には集水埋管があって水道用水の取水が行われている。

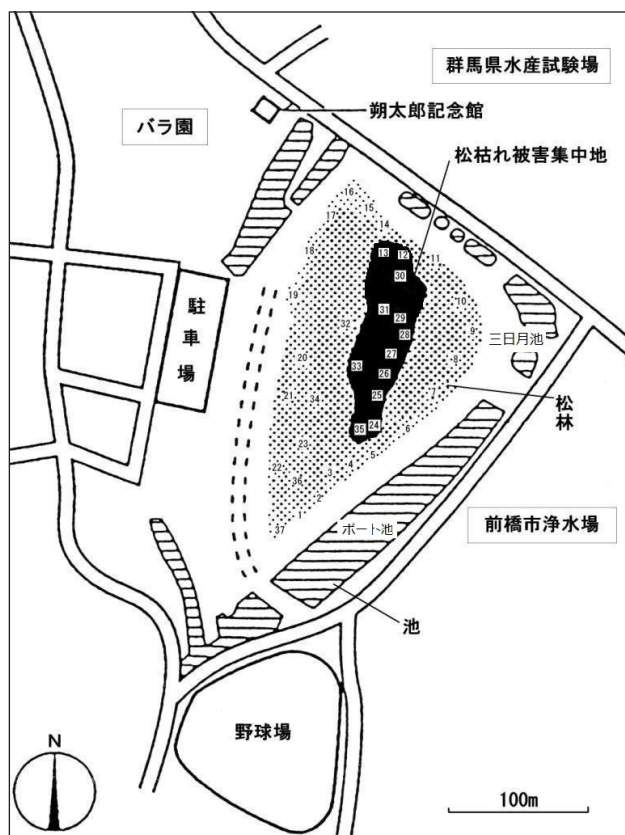


図1. 1996年における敷島公園松林とその周辺図
図中の番号はpH測定地点(後述)を示している。

松林は、西側の駐車場を除いて、周囲を利根川の流路跡である池で取り囲まれている。しかし、北側道路端の小池は釣り堀用で、コンクリートで囲まれ、常時湛水しているわけではない。これらの池の水は、渋川市箱田町で利根川から取水し、敷島公園の東約150mを流れる広桃用水から導水している。

松林の中心部は、周囲の池の水面より3~4m高くなっている。

1996年以降、枯れた松のさらなる伐採が行われ、1999年には木材チップの布敷と若いマツの植栽が行われた。

2. マツの状態評価

新しい葉が多くて松毬(松ぼっくり)が多数ついているものを『大変良い』(写真1)、新しい葉は多いものの松毬がやや少ないものを『良い』、一部に枯れ枝がみられるものを『やや枯れ』、葉の生育が悪く、色が黄色に変色しつつあるものを『かなり枯れ』(写真2)、さらに、1996年4月または7月に伐採した跡を『切り株』とした。



写真1. ボート池に近く生育状態が『大変良い』松林
(1996年8月9日撮影)



写真2. 松林中央付近の松枯れ集中地
(1996年8月9日撮影)

3. 松林の土壌のpH測定

3-1. 測定日と測定地点

第1回測定:第1回の土壌のpH測定は、マツの状態評価を行った付近で、1996年8月9日に、図1に示した37地点において行った。その内訳は、松林の外周部で松枯れ被害が少ない(軽微:やや枯れ以上が10%以下)地域25地点と、中心部の被害が多い(集中:やや枯れ以上が25%超)地域12地点であった。測定日の前3日間は晴天が続いていた。

第2回測定:第2回測定は、第1回測定の翌年(1997年)の8月11日に行った。測定日の前2日間は、晴れまたは曇りで、降雨はなかった。測定地点は、第1回測定において、切り株付近であった6地点(25、27、28、29、30、35)を除く31地点であった。

第3回測定:第2回調査の17年後の、2014年8月10日に行った。測定日の前3日間は、晴れまたは曇りで、降雨はなかった。第3回測定は、第2回の測定地点とできるだけ近い31地点としたが、新たなマツの植栽などにより数mの差があった。

3-2. pHの測定方法

測定地点にあるマツの根本または切り株から50cm外側の場所で、土壌50gをプラスチック製ビンに採取し、その中に精製水(ほぼpH 7.0)50mlを加えて十分振って混合し、直ちにポケットタイプpH計(ピッコロ:内田洋行)で測定した。各地点でのpH測定は3回行い、その平均値を算出した。

なお、pH計の感度とキャリブレーションは、標準緩衝液(pH 4.01と7.01)で調整した。pHを測定した後は、土壌採取ビンとpH計のガラス電極を精製水で十分洗浄した。

4. 三日月池とボート池のpHの測定

1996年1月から8月まで1週に1回の頻度で、松林の北東の池(三日月池)とその下流にあって三日月池の水が流入するボート池の水のpHを測定した。

池の水のpHは、標準緩衝液でキャリブレーションしたガラス電極を直接水中に入れて計測した。

5. 統計処理とデータ分析

第1回の測定時には、マツの状態に応じて地点を5区分に分け、その地点におけるpHの平均値を算出した。さらに、図1に示した松枯れ被害軽微地(25地点)と被害集中地(12地点)の平均値も算出した。

第2回および第3回の測定では、マツの状態変化とpHの変化との関連を分析した。

三日月池およびボート池の水のpHについては、水の流

入量および水温が季節によって大きく変動するので、流入量の増減に基づいて平均値を算出した。

平均値の比較はt-検定によって行い、危険率が5%未満($p<0.05$)の場合は有意差ありとした。

結果

1. マツの生育状況の評価(1996年)

表1は、pH測定地点におけるマツの生育状況状態を示したものである。当然のことであるが、松枯れ被害集中地において、かなり枯れ、切り株が多かった。

2. pHの測定

2-1. 第1回調査(1996年8月9日)

図2は、表1に示したマツの状態とその付近のpH測定値の平均値を比較したものである。土壌のpHは、マツの状態が『大変良い』地点では約4.11であり、この地点と比較して、『良い』地点では有意差はなかったが、『一部枯れ』、『かなり枯れ』とマツの状態が悪化するに従ってpHは有意に低下した。一方、『切り株』付近のpHは有意に低かったが、『かなり枯れ』のレベルほど低くはなかった。

表1. マツの生育状況(1996年)と土壌のpH測定地点

生育状況	測定地点数	pH測定地点の番号
大変良い	7	8, 10, 11, 15, 16, 22, 37
良い	8	1, 2, 3, 4, 6, 21, 34, 36
やや枯れ	11	5, 7, 9, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 26 , 32
かなり枯れ	5	12 , 13 , 24 , 31 , 33
切り株	6	25 , 27 , 28 , 29 , 30 , 35

□で囲った数字は、松枯れ被害集中地(やや枯れ以上が25%超)

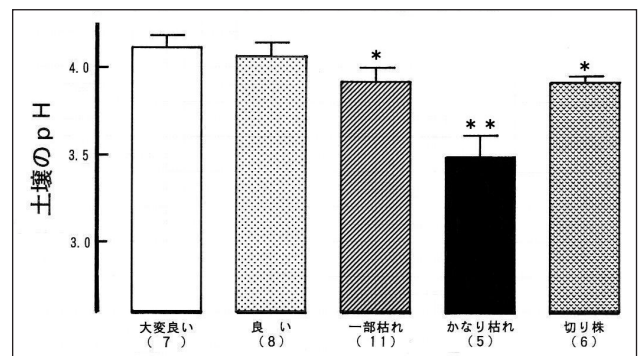


図2. マツの状態と土壌のpHとの関連

(*: $p<0.05$, **: $p<0.01$)

値は平均値と標準誤差(カッコ内の数字は測定地点数)

全般的な被害状況に基づいて2分割した地域(被害が少ない地域、多い地域)で比較すると、松枯れ被害が少ない(軽微)地域より被害が多い(集中)地域の方が、土壌のpHは有意に低かった(図3)。

2-2. 第2回調査(1997年8月11日)および第3回調査(2014年8月10日)

図4は、マツの状態変化(1996年と1997年の比較)と土壌のpHの変化をまとめたものである。

土壌のpHは、マツの状態が改善した地点では上昇し、悪化した地点では低下する傾向がみられた。

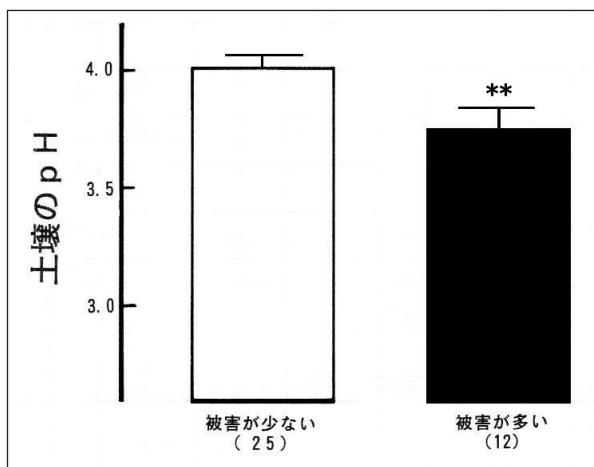


図3. 松枯れ被害が少ない地域と被害が多い地域の土壌のpH (**: p<0.01)
値は平均値と標準誤差(カッコ内の数字は測定地点数)

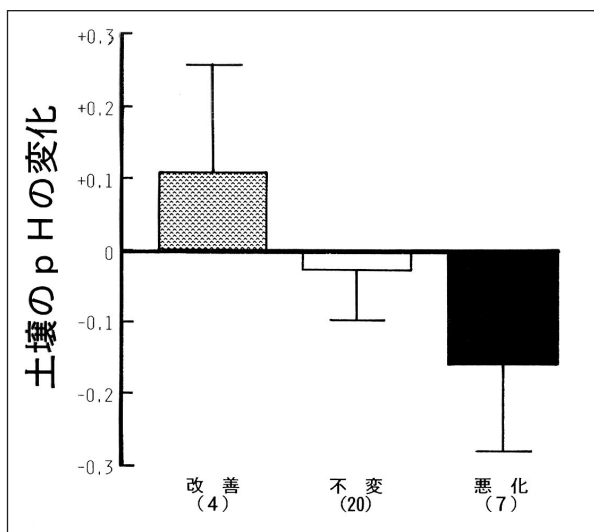


図4. 1996年と1997年におけるマツの状態変化と土壌のpHの変化
値は平均値と標準誤差(カッコ内の数字は測定地点数)

表2は、第1回(1996年8月9日)の測定時における松枯れ被害軽微地と被害集中地について、第2回(1997年8月11日)および第3回(2014年8月10日)調査における土壌のpHを比較したものである。

土壌のpHは、1996年における被害軽微地および集中地とも有意に上昇し、特に被害集中地の2014年のpHは、軽微地とほぼ同程度まで上昇した。

なお、松林全体において松枯れ被害はほぼ解消し、1996年あるいは1997年に伐採が行われた場所に植栽された若いマツは、数mの高さにまで順調に生育している(写真3)。

3. 三日月池とボート池の水のpH

図5に示すように、三日月池の水のpHは、1年を通して6.53~8.30の範囲内であった。一方、ボート池のpHは三日月池より有意に高く、6.96~9.09の範囲内であった。

両池ともpHは、利根川の水を導水する広桃用水を止水して水流入が停止している時の方が、流入している時より有意に高かった。

表2. 1996年の松枯れ被害軽微地と集中地における、1997年および2014年のpH測定値

	1996年	1997年	2014年
松枯れ被害軽微地 N=25	4.01 ± 0.06	3.94 ± 0.07	4.42 ± 0.08**
松枯れ被害集中地 N= 6	3.71 ± 0.15	3.81 ± 0.13	4.33 ± 0.15**

値は平均値±標準誤差。
**:1996年の値と比較して有意差(p<0.01)。



写真3. 松林中央付近の状況(2014年8月10日撮影)
1996年8月には松枯れ被害が集中していた。

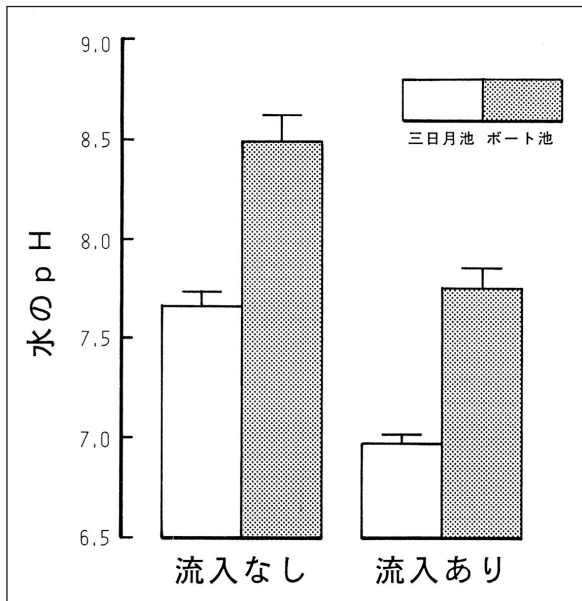


図5. 三日月池とボート池の水のpH
(1995年10月～1996年8月の平均と標準誤差)

考察

前橋市敷島公園のクロマツやアカマツは、利根川の氾濫による被害を防止するために100年以上前、河川敷に人工的に植栽されたもので、松林を囲む池は利根川の旧河道である。

一般的にマツは荒地で最初に根付く樹木であり、土壌の豊養化に伴って別種の樹木に遷移・交代する運命にある(二井, 2003)。しかし、そのような樹種相の遷移は数百年以上の経過の中で行われるもので、数年の短期間で発生した松枯れの原因とは考えられず、マツの生育に悪影響を及ぼす何らかの環境変化があったと想像できる。

全国的に猛威を振るった松枯れの原因として、線虫の一種であるマツノザイセンチュウ(マツクイムシ)と媒介昆虫であるマツノカミキリムシが挙げられ、それらに対する対策として、薬剤散布や樹幹に対する薬液注入、伐採と燻煙処理などが施されてきた(林野庁, 1988; 林病虫獣害防除協会, 1989)。しかし、これらの対策は、一部の松枯れには有効であったものの、広大な松林全体に対して十分効果を挙げたとはいえなかった。ましてや、敷島公園のように、住宅地に隣接する松林では、薬剤散布は不可能である。

本来、植物はアルカロイド類、ポリフェノール類、テルペン類といった各種化合物を合成・分泌して、有害な昆虫、線虫、バクテリア、ウイルスなどの脅威に抵抗してきた。その原動力は光合成と呼吸活動による糖質(デンプンやセルロース)の合成・消費に基づいており、根による水分と

栄養素の吸収、葉による酸素と光エネルギー吸収にある。植物の好む土壌のpHは、種類によって異なるが、酸性化が進むと、根の活力低下が生じて十分な水と栄養素の吸収が阻害され、有害生物に対する抵抗力が低下し、樹勢の悪化や枯れに至る可能性がある(松本, 1998)。本研究は、松枯れの原因は土壌の質的悪化、特にpHの低下にあるとの仮説をたて、その可能性を検証するため、敷島公園松林内の土壌のpHとマツの状態との関係を調査・分析したものである。

その結果、マツの状態と土壌のpHとの間には、いくつかの相関関係が認められた。その特徴の第1は、松枯れ集中地は松林の中央部でマウンド状にやや盛り上がっている部分であり、そこでのpHが著しく低いこと、第2は、切り株付近ではpHの低下が著しくなかったこと、および第3は、1996年と1997年におけるマツの状態の比較で、マツの状態が改善された地点ではpHの上昇が、悪化した地点ではpHの低下がみられたことである。pHの低下の原因として真っ先に考えられることは、硫酸化合物や窒素化合物が含まれる酸性雨である。酸性雨は石灰石(大理石)やコンクリートを溶解させるpH 5.6以下の雨水で、最悪時はpH 3以下の強酸性雨もあり、1990年代までは樹木の枯れや湖沼の酸性化など、環境問題として注目された(環境省, 2011)。本研究では雨水のpH測定は行わなかったが、1993～1997年の前橋市付近の雨水のpHは4.3～4.5で、2001～2009年は4.4～4.9であった(群馬県環境政策課, 2010)。

土壌のpHが4.0より低いことは、植物にとって極めて劣悪な環境で、根の活力を弱め、樹勢を弱める有力な要因になりうる。雨水のpHが4.3より高かったにもかかわらず、土壌のpHが4.0以下になった原因として、雨水に含まれる硫酸化合物や窒素化合物が水分の蒸発で濃縮され、土壌のpHの低下に至った可能性が考えられている(環境省, 2008)。

一方、三日月池、ボート池には利根川から導水した広桃用水の水が流入しており、その水のpHは、1年を通して中性～アルカリ性であった。西側の池にも広桃用水の水が流入している。松枯れ被害が軽微であった外縁部において、松枯れ被害が大きかった中央部より土壌のpHは高かったのは、池の水面と高度差が小さく、しかも近接しているため、池の水の浸透があり、酸性化が緩和されているものと考えられる。

興味ある点は、枯れたマツを伐採した地点では、pHの低下が著しくなかったことである。伐採に伴うチップの散布があり、その分解がpHの低下防止に寄与し多可能性がある。この見解は、池の水のpHが上流の三日月池より下流のボート池の方が高いこと、つまり水中における有機物(葉や木片など)の分解からも支持される。土壌の富栄養化はマツの生育にとって好ましくないという説がある(小川,

1983; 松本, 1998)。しかし、土壌の著しい酸性化のもとでは、木材チップの腐敗による土壌の富栄養化とpHの上昇はマツの生育にプラスに働いたと思われる。

本調査研究で得られた結果から、松枯れ対策についての方向性がみえてくる。

根本的な対策であるグローバルな酸性雨対策で、2000年以降の酸性雨はかなり改善されており、前橋市敷島公園に近い前橋市下沖町(群馬県環境保全課, 2010)や赤城山頂における雨水はpH 4.5~4.8の間を推移している(環境省, 2011)。日本各地にあっても、酸性雨は改善傾向にある(松野, 2012)。本結果で示されたように、土壌のpHが4.0以上であればマツは良好に生育していることから、雨水のpHが現状維持されていれば、マツに対する影響はかなり小さいと考えられる。実際、敷島公園では、本研究対象とした地域の松枯れはほとんど見られなくなり、2014年の調査では、土壌のpHも1996年と比較して有意に上昇していた。しかし、より積極的な土壌対策が必要であることは言うまでもない。そのヒントは、今回の研究の結果、すなわち、池に近い部分では松枯れ被害が見られなかったこと、および土壌の酸性化の緩和が生育状況の改善につながるということから得られると思われる。第1は地下水の供給量を増加させることであり、第2は木材チップなどの散布による土壌の中和処理である。第1の方法は雨水の供給のみに頼る山地では不可能である。一方、第2の方法である木材チップの散布といった土壌のpH対策は、薬剤の使用等に比べて環境への影響が少なく、有効な対策法となると期待される。

結論

松枯れの原因として、マツザイセンチュウやそれを媒介するマツノカミキリが挙げられているが、本研究結果は、土壌の酸性化が松枯れの有力な原因である可能性を示唆している。したがって、木材チップの散布などによる土壌の酸性化防止策は、農薬散布に代わる有力な松枯れ対策になりうると思われる。

付記: 本研究結果は、1996年および1997年、栗原 丈が前橋市立第三中学校の2・3年在籍中に作成した学生科学賞(読売新聞社主催)応募作品、および群馬県理科研究発表会の発表内容に、2014年の測定データを加えたものである。

参考文献

- 二井一禎(2003): 森林微生物相互関係論ノート. 文一総合出版, 東京.
- 二井一禎・肘井直樹編著(2000): 森林微生物生態学 4.5. 微生物と線虫を利用する昆虫の繁殖戦略 - マツノマダラカミキリによるマツノザイセンチュウの伝播 -. 朝倉書店, 東京.
- 群馬県環境政策課(2010): 酸性雨について 学習資料③. 群馬県, 前橋.
- 環境省(2008): 酸性雨長期モニタリング報告書の概要. 環境省, 東京.
- 環境省(2011): 平成23年度酸性雨調査結果について. <http://www.env.go.jp/rair/acidrain/minitoring/h23/03.pdf> (2015.1.5 検索)
- 小林一三(1981): 松枯れの原因と現状 - 大発生をもたらした要因 -. 関西自然保護機構会報 7, 1-4.
- 黒田慶子(1990a): マツ材線虫病の発病および病徴進展にかかわる通水阻害. 日本農芸化学会誌 64, 1258-1261.
- 黒田慶子(1990b): 特集: 線虫学(5) マツノザイセンチュウ感染によるマツの枯損機構. 植物防疫 44: 539-542.
- 黒田慶子・山田利博・伊藤進一郎(1991): アカマツにおけるマツ材線虫病の進行と通水異常. 日本林学会誌 73, 69-72.
- 松野健太郎(2012): わが国の酸性雨の今(特集 大気の問題). RikaTan (理科の探検) 6 (2), 20-25.
- 松本文雄(1998): 松枯れ白書. 松枯れの主因は大気汚染. メタブレーション, 東京.
- 小川 真(1983): きのこ自然誌. 築地書館, 東京.
- 林病虫獣害防除協会編(1989): 松くい虫被害対策の手引き. 全国森林病虫獣害防除協会, 東京.
- 林野庁(1988): 松くい虫被害対策制度の解説 - 制度の歩みと関係法律の逐条解説. 全国森林病虫獣害防除協会, 東京.
- 吉岡金市, 松本文雄, 四手井綱英(1975): 枯マツ一斉調査と年輪解析報告 - 枯れの原因は大気汚染であって、松にくいこむマツノザイセンチュウはその結果である. 公害研究 4 (4), 70-74.

Relationship between Dying of Pine Trees and pH of the Soil at Shikishima-part in Maebashi-city

Hisashi KURIBARA^{*1} and Joe KURIBARA^{*2}

^{*1} Junior College, Tokyo University of Social Welfare,
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

^{*2} Fujitsu Quality Laboratory, Ltd.,
4-11 Kamiotanaka, Nakahara-ku, Kawasaki-city, Kanagawa 211-8588, Japan

Abstract : The purpose of this study was to confirm a hypothesis that the cause of dying of pine trees in Shikishima-park at Maebashi-city was due to acidity of the soil. The pH level was lower at the area of pine tree dying than that of good grow. There was no marked decrease in the pH level at the points of stump where the saw chips were sprinkled. The changes in conditions of pine trees at 1997 and 2014 were also related to the changes in the pH levels of soil. The acidity rain and basement water were considered to be main causes of the fall and the recovery of pH, respectively, of the soil. The present results suggest that, because of the effects on environment, the recovery of pH level of soil may be much more important than the chemical treatment for *Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Buhner) Nickle (MATSUNOZAI-SENTYU) and *Monochamus alternatus* Hope (MATSUNOMADARA-KAMIKIRI) to protect the dying of pine trees.

(Reprint request should be sent to Hisashi Kuribara)

Key words : Dying of pine trees, pH of soil, Shikishima-park, Maebashi-city

Harvey Siegel on Epistemology and Education: Rationality, Normativity and Justification

Koichiro MISAWA

School of Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),

2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

(Received June 1, 2015; Accepted September 10, 2015)

Abstract: This paper attempts to elicit an intertwined relation between philosophy and education by revolving the discussion around three constituents of human knowledge: rationality, normativity and justification. This exploration takes the form of a close critique of Harvey Siegel's work. Siegel's analytical-philosophy-inspired defence of traditional epistemology and accordingly his preferred views on education are, to some extent, successful in construing an essential relation between philosophy and education. Yet, this paper argues that his approach does not overcome the philosophical cul-de-sac of how to reconcile the epistemic capacity of rational justification with the non-epistemic character of truth. It is then claimed that, in order to move beyond the predicament, we need to reconfigure the components of what it is for humans to know. The paper draws on Martin Heidegger's distinction between earth and world as well as — more substantially — on Hilary Putnam's recent idea of the interpenetration between value judgements, descriptions of fact and human linguistic conventions. The watershed that divides Siegel's defence of traditional epistemology and this paper's argument is a sensitivity towards what might be called the social and historical aspects of human knowledge. (Reprint request should be sent to Koichiro Misawa)

Key words: Epistemology, Education, Rationality, Normativity, Justification, Harvey Siegel

[A]s epistemology waxed in the world of general philosophy, it waned in the philosophy of education community.

Harvey Siegel (2008)

1. Elusive ties between philosophy and education?

Both education and philosophy, however defined respectively, are concerned with knowledge. Despite this obvious affinity regarding knowledge, their relative lack of interaction seems to be widely felt. This meagre relation appears to corroborate the existence of a fragmentary development in the institutionalised and compartmentalised academic disciplines of 'Philosophy' and 'Education' in general as well as 'epistemology' (or the theory of knowledge) and 'the philosophy of education' in particular.¹ What I set out to do in this paper is to draw more attention to the fundamental interrelation between philosophy and education — one whose relative lack of emphasis weakens the best practice and understanding of both.

One crucial trigger causing the discrepancy between general philosophy and the philosophy of education *vis-à-vis* questions of epistemology could be ascribed to an ever increasing ramification of complicated theories in academic philosophy.² This tendency has been prompted by the turbulence facing traditional epistemology since the previous century, caused by, say, 'Two Dogmas of Empiricism' (Quine, 1951) and 'Is Justified True Belief Knowledge?' (Gettier, 1963).³ Sceptical worries about traditional epistemology has brought to light 'the psychological sub-processes', which 'causally generate states of belief' in the analysis of knowledge beyond 'the logical relations among propositions believed by the subject' (Kitcher, 1992). This line of argument is often called *naturalistic* — in particular, *psychologistic* — epistemology. The strong version of naturalised epistemology — especially, Quine's sort — 'leaves aside questions of *justification* and considers only the genetic, causal question' (Dancy, 1985, italics added).

It may be no surprise that, in the eyes of many philosophers of education, such detailed complication of theories is of only marginal relevance to what the philosophy of education is—or should be—concerned with. Notwithstanding this seemingly understandable outlook about the weak relation between philosophy and education, recent philosophical scholarship, in my view, shows a much closer alliance of philosophy with education. To make a case for this thesis, I will cast some light on three ingredients of human knowledge that are key to understanding what it is for human beings to know something at all: rationality, normativity and justification.

This attempt will be made by developing a critique of the work of Harvey Siegel who is a leading American epistemologist (of education). There are three reasons for this. First, he frequently refers to those notions in question in a limited, though rigorously analytical, style. Second, his vigorous defence of ‘traditional, “conservative,” Enlightenment epistemology’ (Siegel, 1997) serves as a touchstone as to how far what I provisionally dub the social and historical dimensions of human knowledge require a departure from a traditional epistemology. Third, he casts doubt on two currently prevailing views in philosophy: (neo-) pragmatism, which presently enjoys popularity (particularly in the U.S.) and the later Wittgenstein’s view, which is also highly acknowledged (especially in the U.K.).⁴

There is no doubt that Siegel’s formulation of the affinity between epistemology and education is rigorously analytical and watertight. The basic thrust of his argument is that the Enlightenment standards of rationality hold universally and thus fostering the rational ability is one crucial aim of education across societies and epochs. This view has some truth in it, but it is restrictive to the extent that the discourse appears to simplify the issue of rationality and reason by disregarding the social and historical conditions that have placed them where they are. Here I am not at all committed to asserting social ‘constructionist’ ideas of the untenable kinds (In this respect, I find myself in substantial agreement with Siegel as to the dubious status of anti-realist theories). Rather my dissatisfaction with Siegel’s thought largely derives from his inadequate account of rational justification and truth, which seems to make him blind to the essentially educational nature of human knowledge. To clarify the issue, in what follows, I (i) begin by articulating why Siegel’s account of rational justification and truth is

unsatisfying by comparison with Martin Heidegger’s and Charles Taylor’s line of thought and then (ii) pay heed to recent developments in Hilary Putnam’s ideas to encourage further reflection on what it is for humans to know something. Through these considerations, I (iii) offer an interwoven relation between philosophy and education in the light of human knowledge.

2. The engaged intellect: Heidegger-Taylor

I begin with Siegel’s reaction against Charles Taylor’s challenge to the assumptions of traditional epistemology. Taylor’s challenge is ‘to views of knowledge which regard it as representing an independent reality, and which do not recognize that knowers are agents’ (Siegel, 1998). In his ‘Overcoming Epistemology’, Taylor claims that the whole enterprise of modern *representational* epistemology bound up with the faith in foundationalism—on the grounds of the ‘disengaged subject’ and atomism—should come to an end. Drawing on Heidegger’s notion of ‘being-in-the-world’—put crudely, the idea that ‘we are not disengaged subjects, but *agents*, and that our knowledge depends upon this fact’ (Siegel, 1998, italics in original)—, Taylor insists that:

The notion that our understanding of the world is grounded in our *dealings* with it is equivalent to the thesis that this understanding is not ultimately based on representations at all, *in the sense of depictions that are separately identifiable from what they are of* (Taylor, 1995, p12, italics added).

At the heart of this sentence lies the rejection of the so-called representationalist theory or, put otherwise, correspondence theory of truth. Today criticism of the conventionally accepted dichotomy between the knowing subject and the known object is widely recognised in philosophy. One vital result of this line of criticism, in my view, is that the lingering philosophical pathology—especially in the Cartesian and British empiricist tradition—of how human minds (or thought or concept) can be in touch with reality (namely, the non-epistemic physical world) is exorcised to a large extent.

Yet, Siegel does not see Taylor’s argument as convincing. He argues that: ‘This [Taylor’s argument] in no way undermines the view that knowledge consists in beliefs which

(among other conditions) accurately portray “an independent reality” (Siegel, 1998, p28). Siegel then feels able to incorporate Taylor’s point by eliminating ‘infallible certainty’ from the traditional constituents in modern epistemology—such as abstract rationality, theoretical justification, theoretical reason, objective knowledge, absolute truth, the *a priori*, conceptual clarification, immediate universality and so on. What Siegel advocates is, therefore, traditional epistemology *with fallibilism*—the idea that ‘all claims are fallible and open to challenge, and no claims are certain’ (Siegel, 1997, p121, italics in original).

It is questionable, however, that Siegel’s argument fully reflects Taylor’s point. Siegel, while embracing fallibilism, does not admit the necessity of repudiating the traditional correspondence theory of truth—i.e. the idea of truth as ‘radically nonepistemic’ (Siegel, 1997, p216)—, although he argues that ‘[c]orrespondence cannot be a *criterion* of truth, for we have no independent access to an independent reality and so cannot tell when or whether the criterion is met’ (Siegel, 1997, p206, italics in original). It is a *particular form of justification* that Siegel brings as a means to mediate us to truth. He succinctly writes: ‘Because we lack direct access to truth, we have no choice but to approach truth by way of justification’ (Siegel, 2005, p352). Coupled with fallibilism, Siegel’s view concerning justification and truth then runs as follows: ‘the *upshot* of rational justification is a *prima facie* case for truth; rational justification is a *fallible* indicator of truth’ (Siegel, 1997, p34, italics in original). His explanation of fallibilism, justification and truth is, nonetheless, far from satisfactory to the extent that it still tells us little about how rational justification (which is epistemic) has necessary connection with truth (which is non-epistemic).

Turning to an instance about which Taylor and Siegel diverge will illustrate what is at issue. Taylor claims that ‘[w]e can draw a neat line between my *picture* of an object and that object, but not between my *dealing* with the object and that object’; on the other hand, Siegel argues that ‘I can...perfectly well distinguish...between my *dealing* with the keyboard on which I am now typing, and the keyboard’ (Siegel, 1998, p27, italics in original). Siegel fails, in my eyes, to fully comprehend the crucial point that one single object, while existing independently of the existence of the human knower, cannot be intelligible *to humans* as that object. That the content of an object makes sense only

in one’s *dealing* with the object means that it becomes intelligible only when one relates to it *by reference to the necessarily historically conditioned conceptual content of that relationship or engagement*. This also requires us, and always already, to know other objects—precisely as a condition for knowing that particular object. For example, to understand what a keyboard is, we need to know what keyboards look like, what we use them for, and what it is like to play one. Without being acquainted with this sort of (latent) *historical, practical and relational knowledge* of what dealing with a keyboard means, Siegel *cannot* understand it as having an *objective* meaning. In other words, Siegel does not consider the full meaning of ‘dealing with’ in Taylor’s terms; that is, Siegel’s account of ‘dealing with’ seems merely an action of fingers striking the keys.

Siegel’s view is surely worth attending to as a warning against the tendency towards an excessive relativisation and subjectivisation of discourse—which is particularly rampant in educational research.⁵ We do not need to regard Taylor’s point, however, as tantamount to sheer relativism or subjectivism. For human conceptual commitment does not necessitate a repudiation of ‘objectivity’ as such. It is futile, therefore, to reduce this fertile philosophical view to an all-or-nothing issue by dichotomising possible ways of thinking into two kinds: One is the deviation of abstract and immediate universalism—i.e. the idea that objective truth is absolutely *non-epistemic*, which is out there once and for all; the other deviation is to abandon the notion of objectivity altogether by seeing it as merely relative to human *epistemic* differences.

Siegel is right that the world we live in is by no means a human epistemic fabrication; yet, he seems to underestimate what might be called a socio-historical account of the human mind and knowledge. That is, we *qua* humans do not live in the inanimate world that is generally assumed as the subject matter of natural science, but *always already* in the world that is composed of multiple layers of social reality. For clarification of this thread of thinking which avoids Siegel’s formulation that rational justification is epistemic whereas truth is non-epistemic, I find helpful Heidegger’s (provisional) distinction between the *world* and the *earth*.

In ‘The Origin of the Work of Art’, Heidegger (1993) offers a lucid distinction between the world and the earth. Although his discussion is complicated and poetically

depicted, my purpose here is just to borrow that distinction to illustrate my point by slightly interpreting it in my own way. According to that, the world is where we actually live; the earth is a meaningless environment that is just there. In the world, there is everything we know: e.g. natural things, physical human products, abstract and fictitious beings such as, in order, cars, nation states and Sherlock Holmes, a memory and record of the past events and figures, names and categories of things, conceptual relations of things, negation and contradiction; on the other hand, on the earth, it is only ‘natural’ things like stones, plants and animals that exist.⁶ In other words, the world is where, in addition to artefacts, human conceptual commitments and inferential relations are already embedded. Therefore, for example, in the world, there are situations describable in negative and even contradictory sentences; by contrast, there is no negation or contradiction on the earth.

Should we, then, dismiss the earth from our discussion as something intellectually unreachable like Kant’s ‘*Ding-an-sich*’? Certainly not. The earth is the foundation for our embracing of *realism*. It is true that we occupy a multitude of standpoints and thus each person lives in a more or less *different* world from that of others. However, the difference does not amount to total incommunicability. Now we can ascribe our communicability between ‘different worlds’ to the existence of the earth, as it were. It is notable that a parallel can be drawn between mind and body—put precisely, between human *qua* human and human as purely physical. Our bodies are biologically convergent in that, for instance, no one can be 3 meters tall, see 5 kilometers ahead or live for 200 years. Because of these kinds of biologically in-built constraints of our bodies and our conceptual capacities, we basically react to the earth in such a way that we can, in varying degrees, communicate with one another—even if people live in different cultures, using different languages. Furthermore, the earth is the ground of human mistakes. An aspect of the earth not yet disclosed may tell us that a human perspective that has been seen as right so far needs modifications. Put the other way round, the earth is a source for the infinite but (at least in theory) communicable variety of human knowledge.

Yet, this distinction between world and earth must not be confused with the complete separateness of them. They can be described distinctively only for expediency’s sake, but the fact is that *they form a totality of human world from the*

outset. Such a human world exists prior to the existence of any single human being; no one can create the human world *ex nihilo* from the earth or from ‘the world as it really is’.

Noteworthy here is that it is, contrary to what John McDowell terms ‘bald naturalism’ (McDowell, 1996), *impossible* to try to inspect the earth by bracketing the notion of our (human) world.⁷ Along these lines, I would argue that truth can be understood as ‘truth *humanly speaking*’, aware that this may have a somewhat feeble-minded constructivist connotation. It neither follows, however, that truth is one-sidedly epistemic nor that ontology can be reducible to epistemology. The point to appreciate is that we do *not* have to abandon the Enlightenment notions adduced earlier such as objective knowledge, absolute truth, etc. Yet, these notions need to be recognised in the way just mentioned, rather than in the conservative way that Siegel favours. What we must bear in mind is the fundamentally organic and inseparable relation between world and earth. To borrow Heidegger’s enigmatic words:

World and earth are essentially different from one another and yet *are never separated*. The world grounds itself on the earth, and earth juts through world. Yet the relation between world and earth does not wither away into the empty unity of opposites unconcerned with one another (Heidegger, 1993, p174, italics added).

This passage should, I think, be read as one that highlights the dynamic and shifting character of the unity between world and earth.

Siegel adheres to the binary oppositions between rational justification as epistemic and truth as non-epistemic—i.e. independent of humans—despite his ambivalent claim that they are nonetheless not irrelevant to each other. As long as we oscillate between them, however, no one would be able to resolve the age-old difficulty of accounting convincingly for the relation between the non-epistemic character of truth and the human epistemic capacity of rational justification. Siegel adverts to ‘an earlier Putnam’ as considering truth ‘radically nonepistemic’ (Siegel, 1997, p216). However, in my understanding, Putnam these days has an outlook quite congenial to the story I have been trying to articulate. The difference between Siegel and myself therefore becomes clearer by shifting attention to Putnam’s views on the relevant issues.

3. The interpenetration between mind, body and world: Hilary Putnam

The central gist of the present Putnam⁸ is, I argue, the insight that value judgements, descriptions of fact and human linguistic conventions are all *interpenetrating*. In other words, mind, body and world are, from the very beginning, interpenetrating. ‘An earlier Putnam’, with whom Siegel has an affinity concerning the concept of truth, embraced what Putnam now calls *metaphysical realism*—a doctrine that ‘the mind and the world are separated by an epistemological chasm’ (Heil, 2005). Clearly, the Cartesian mind-body dualism is one extreme form of metaphysical realism. His gradual dissatisfaction with metaphysical realism drove Putnam 1 to the next stage, where he sees truth as ‘idealised rational acceptability’ rather than as ‘radically nonepistemic’. His further shift to the present Putnam is a promising extension of the previous line that placed slightly too much emphasis on the internalistic—i.e. subjectivist—explanation of truth.

Obviously, Siegel is averse to Putnam 2, the internal realist Putnam (Siegel, 1997, p216). In line with Putnam 1’s scheme, Siegel holds the following view as to critical thinking which he highly appreciates as ‘the educational cognate’ of rationality (Siegel, 1988, p127):

[T]ruth is *independent* of rational justification: we can be justified in believing that *q* even though *q* is false; and we can be justified in rejecting *q* as false even though it is true (Siegel, 1997, p18).

Based on this view, Siegel gives priority to rational justification rather than truth as the aim of critical thinking (Siegel, 1997, p34).⁹ The view cited above is in tandem with his understanding of ‘fallibilism’. I concur with fallibilism inasmuch as the epistemological programme of foundationalism as it is cannot be tenable.¹⁰ I do not believe, however, that there could happen a total or massive failure in our recognition of truth, given that we live in our human world rather than a meaningless environment. Everything in the world is bound up in complex ways within a social, historical and relational matrix, a *de facto* reliance upon which cannot possibly be dropped out of view, as one thing implies and is imbricated with many others. Nor can this complex interacting web be forgotten

as a crucial condition of our ability to live in our world *qua* humans. As mentioned, the earth is always a source for our mistakes, but the mistakes are revisions and modifications, not a massive failure which proves that our engaging in our world so far is completely misoriented.

I do not mean to say that Siegel’s fallibilism implies a massive or total failure. But, what seems to be missing in his account of fallibilism is the acuteness towards the present Putnam’s subtler insight. When Siegel says that we can be justified in believing that *q* even though *q* is false, how can we arrive at a conviction that *q* is in fact false despite our rational justification that *q* is right? His answer is that:

Even very powerful reasons for or against some claim *q* can be wrong, misleading, or overturned by *evidence not yet available* (Siegel, 1997, p18, italics added).

This reply seems *prima facie* good enough and ideally scientific. I am inclined to claim, however, that a sort of pitfall may lie here, a pitfall that might risk leading towards a species of scientism, which Siegel obviously rejects.

As referred to, Siegel thinks of critical thinking as the educational cognate of rationality and regards fostering critical thinking as one fundamental aim of education. Given that our world is already filled with a great deal of scientific, and correlatively technological, frameworks, it is inappropriate and simply wrong to devalue science. Yet, I would take issue with Siegel if he is prone to confine the apex of rationality to science—i.e. the presently most dominant view—, which appears to be a covert aspiration shared by many ‘naturalistic’ analytical philosophers. What he seems to be mistaken about is his likely assumption that *evidence not yet available* will (probably scientifically) be disclosed to us in a non-epistemic, namely, human-independent form. In brief, what Siegel fails to fully apprehend is that *evidence not yet available will partly be a result of the way humans live*—e.g. how we envisage a mode of enquiry. The whole point is that it is us human beings that constitute the relevance of evidence. It is not *a priori* determined.¹¹

It is here that the significance of *education* is brought into clear focus. As noted, all that is given in *our* world has and involves a relation to human history and experience. Due to concrete social and historical determinations and determinacies, opacities of the interpenetration between

concept and being as well as between word and world are unavoidable. Insofar as truth is only revealed through human experience and practice, education has vitally important roles to play in order to improve the breadth and depth of our experience as human beings collectively (which might be called the social dimension of education) as well as to become full and free human beings individually (which might be called the personal dimension of education). Put another way, the two main broad roles of education I want to emphasise are: (i) to initiate people into the world of meaning constituted by the complex interaction and deeper imbrication between concept and being as well as between word and world, and thereby (ii) to lead them to increase the sophistication of their interrelatedness in better ways because the unity can shift. As long as ‘the world as it is’, whatever it may be, does not offer us a recipe for our living,¹² let alone legitimate human development from outside *our* world, we human beings have the burden of making our ongoing world better and more sophisticated. At the heart of these processes lies education—education in a broad sense. For, since we cannot get outside *our* world, what we can do is just to tinker with what is already here, so to speak, namely, with the legacy of human history which has been embodied and repossited in tradition and language. (Hans-Georg Gadamer and McDowell are the representative embodiments of this idea.) Viewed in this way, education in the inclusive sense described is the centrepiece of human development.

Put another way, the advancement of evidence not yet available, whether it is scientific or not, goes hand in hand with *human rationality*—a basic conceptual web which has been historically (and biologically) conditioned and the *de facto* reliance on which makes it possible for humans to live in our world. In a nutshell, what will be unpacked by evidence not yet available does exist independently of human epistemic capacities, but it will partly be concept-dependent, though not concept-exhaustive.¹³ Thus, the main problem with Siegel’s account of the relation between rational justification and truth resides in the fact that he does not dismiss metaphysical realism—the view that ‘the things we talk and think about are whatever way they are independently of our thoughts’ (Cormier, 2006, p110)—by adhering to the idea that truth is ‘radically non-epistemic’.¹⁴

With the aid of Heidegger’s distinction between world and earth as well as Putnam’s idea of the interpenetration of mind, body and world, I have striven to reveal that we can overcome an obsessing worry of philosophy, especially of Cartesian and British-empiricist epistemology, the worry about how the human mind can be in touch with the ‘external’ world. The fact is that they bleed non-reductively into as well as out of each other and thus that they figure as a complex and subtly nuanced totality. In this, there is no room for either the proposition that Reality as it is totally independently of humanity on the one hand, or the thesis that the mind one-sidedly constitutes the world on the other.

The vital point is that considerations so far tell us that we *can* retain a sort of ‘representation’—accordingly, most of the Enlightenment notions listed earlier—even after we jettison the conventional correspondence theory of truth. Here, this representation, as Putnam puts it, is entailed by the activity ‘in which we engage’, not the idea of a representation as ‘an *interface* between ourselves and what we think about’ (Putnam, 1999, p59, italics in original). The following example Putnam adduces serves to encapsulate this point: ‘Wittgenstein says that “This chair is blue” (imagine he had a blue chair in front of him) corresponds to reality, but he can only say to what reality by using the sentence itself’ (Putnam, 1999, p197). Put another way, the kind of representation we endorse is by nature *normative*, which is decisively distinct from non-normative ‘representation’ in the correspondence theory. True, Siegel also stresses the normative character of rationality and its importance for education, but, as far as this matter is concerned, his understanding of normativity seems not to reach the point where the notion of ‘correspondence’ or ‘representation’ is already normative in the sense that such notions already possess human conceptual content.¹⁵

Siegel is right in locating rationality ‘between an overly *formalistic* conception of rationality, and an overly *contextualist* conception’ (Siegel, 1997, p102, italics added); that is, ‘substantively’ (Siegel, 1997, p104). Nonetheless, his position makes me somewhat uneasy about the way rationality is to be understood. For his mode of speaking might give the impression that rationality is, though normative and fallible, inert. Still, rationality essentially requires open variety—on the basis of rationality we now have. Human flourishing evolves, as does rationality—intertwined with

a refinement of normativity and justification. That is, Siegel's path still appears to run nearer the formalistic one. My lane, it could be argued, is slightly closer to the contextualist one, which results from my emphasis on what might be called the social and historical aspects of human knowledge that enable us to grasp the organic and plastic character of rationality.

4. A small conclusion

In section 1, I wrote that part of recent philosophical scholarship shows a close alliance of philosophy with education. This line of philosophical argument can be summarised as a growing awareness about what I would call the social and historical dimensions of human knowledge. The view is well explained, for instance, by Richard Rorty in his introduction to Wilfrid Sellars's philosophy: '*knowledge is inseparable from a social practice—the practice of justifying one's assertions to one's fellow-humans. It is not presupposed by this practice, but comes into being along with it*' (Rorty, 1997, italics added).¹⁶ Knowledge is never divorced from social practices of justification to fellow-humans; but, it is by no means reduced to a determined set of social practices or conventions. This goes precisely to the heart of my argument in this paper. This view pursued here, if taken seriously, encourages us to see the traditional outlook towards the relationship between philosophy and education differently; that is, philosophy must in essence be seen to be interwoven with *educational* aspects. Paul Standish convincingly adverts to this point:

[F]orms of enquiry central to philosophy (into ethics, epistemology and metaphysics) themselves necessarily incorporate questions about learning and teaching: they ask questions not only about the nature of the good (for the individual and for society), but also about *how we become* virtuous; and not only about the nature of knowledge, but also about *how it is acquired*. In other words, these essentially educational questions of teaching and learning are not external matters to which the philosophy is applied, but internal to philosophy itself (Standish, 2007, p162, italics in original).

This line of thinking reminds me of Quine's favourite parable of Neurath's boat: the '*parable of the mariner who*

has to rebuild his boat while staying afloat in it' (Quine, 1988, italics added). Quine appeals to this parable to stress that philosophy is part of science in the sense of no first philosophy outside of science. In contrast, I make an appeal to this parable to amplify a non-foundational explanation of human knowledge on the grounds that we are always already in our world which co-varies with rationality, normativity and justification.

Siegel's discourse seems to reiterate the trivial point that we live in the world filled with meanings where rationality and reasons are of primary importance inasmuch as it would not make any coherent sense to have meanings without them. This point is certainly critical but nevertheless it does not go far enough. To follow it through, it is to be recognised that we are always in some sense on the way—i.e. our world is shifting. Due to Siegel's insensibility towards this latter point, his understanding of human knowledge may arouse the impression that rationality and normativity, for instance, are of inert nature and accordingly that his views on education based upon a traditional epistemology are also limited.

Assuming that our world is intrinsically normative, however, has yet to answer the more imperative question whether this has any implications for content, namely, how we should live or what education we should envisage. What I have attempted to do in this paper is just to prepare the ground for further fruitful discussion about this.

Acknowledgements

Earlier versions of this paper were presented at a seminar meeting of the Institute of Education, University of London in November 2009, and at the 2010 Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB) annual conference at New College, Oxford. I am grateful to the audience members at these presentations for their comments and criticisms. I would also like to thank Nik Howard, Judith Suissa, Jan Derry and Paul Standish, all of whom have carefully read and helpfully commented on at least one earlier version of this paper, and in many cases on several or all. It should not be assumed, however, that anyone agrees with the final version, of course. Special thanks are due to Harvey Siegel himself for his super-obligatorily generous help and encouragement. His incisive feedback to earlier versions of this paper has helped me to clear up some of

misunderstandings and infelicities in my exposition of his views. Other errors that remain are of course my responsibility alone, but they may persist in the form of disagreements which I hope could be sources for pursuing the issues addressed in this paper in greater detail.

Notes

1. What I mean by ‘Philosophy’, ‘academic philosophy’ and ‘general philosophy’ designates other philosophical areas—such as the philosophy of mind, language, science, etc.—most of which are distinct from the philosophy of education insofar as they are practiced and taught in Departments of Philosophy. Note also that what I mean by ‘epistemology’ in this paper almost entirely coincides with the strand dominant in the Anglo-American analytical tradition.
2. The internalist and externalist conceptions of epistemic justification, reliabilism, virtue epistemology and many other theories typify this tendency.
3. These papers caused upheaval in the empiricist epistemological tradition of philosophy insofar as they putatively undermined traditional assumptions and formulations in the explanation of how we attain knowledge in philosophy: for example, the Kantian distinction between analytic and synthetic statements and the Platonic account of knowledge—justified true belief—were threatened.
4. Both pragmatism and the later Wittgenstein’s view deserve detailed attention inasmuch as they are anti-Platonist to the effect that human knowledge is never legitimated from outside of the human cognitive domain. However, these are too substantial to address here and would be the topic of a separate paper.
5. ‘It [the Rortian relativisation of knowledge] seems more widely accepted in education than it is within epistemology’ (Winch and Gingell, 2008, p75).
6. This description is, strictly, not accurate. For on the earth, there is neither name nor any category for understanding, say, what a stone is. By the same token, the earth is *not* even the mere collection of physical entities. For the idea of collection, for example, already presupposes something that does not exist anywhere in the meaningless environment.
7. Space does not permit me to do more than refer to some remarks made by philosophers who encourage this line of thinking. Robert Brandom insists, inspired by Hegel, that ‘[t]he study of natures itself [e.g. physics] has a history, and its own nature, if any, must be approached through the study of that history’ (Brandom, 2000, p33); Putnam, elucidating the impossibility of science as purely naturalistic, argues that ‘[o]ur views on the nature of coherence and simplicity [which enable the conducting of science] are historically conditioned, just as our views on the nature of justice or goodness are’ (Putnam, 1990, p138). It should not be assumed, however, that these philosophers sign up for a thoroughgoing historicism.
8. There are at least three stages at which Putnam has deployed distinct views. Christopher Norris, calling the three Putnams ‘Putnam 1’, ‘Putnam 2’ and ‘Putnam 3’ respectively, describes Putnam 1 as a ‘strong causal-realist’, Putnam 2 as an ‘internal realist’ and Putnam 3 as a ‘commonsense’ realist (Norris, 2002, p25). I feel friendly towards Putnam 3, while Siegel towards Putnam 1.
9. Siegel recently professes his modification of the earlier view concerning the importance of rational justification and truth as aims of education. His sustained discussion with Israel Scheffler and Alvin Goldman urges Siegel to come to see that ‘both true belief and rational belief (and, relatedly, critical thinking) are rightly regarded as crucial epistemic aims of education’ (Siegel, 2005, p347). However, the problem of how rational justification and truth are to be mediated has yet to be defused. This is why the trouble, I think, still abides even in his present view.
10. I find unacceptable the sort of foundationalism defined as follows: ‘what all foundationalisms share in common is the belief that any adequate account of human knowledge must not only explain how our knowledge-claims about “the world” can be justified beyond all doubt, but also how we arrived at such an account of justification itself’ (Wachterhauser, 2002).
11. Note that I am not claiming that how we live determines or changes the material structure of our world, needless to say. Rather, the point I want to make here is that it is our ways of engaging with such a material structure that *partly*—if not entirely—determine which aspects of reality can be possible objects of our knowledge in our

world. One corollary to this point is that the content of science and the *method* of science are not irrelevant to each other. However, it is to be borne in mind that this view does not entail the repudiation of presently accepted scientific evidence.

12. Note, however, that ‘the world as it is’ provides some background conditions and constraints under which alone humans and all other living things can live. For instance, no one, no animal and no plant can break natural laws like the law of gravity. To use Heidegger’s terminology, the earth is required for the world to figure.
13. I take these terms, ‘concept-dependent’ and ‘concept-exhaustive’, from Roy Bhaskar.
14. Siegel suggested to me that truth be seen as a semantic property. To be sure, some of the claims I have made about truth might be more plausible as claims about meaning. Either way, Siegel’s formulation that truth is radically non-epistemic seems to be untenable to the extent that it implies Reality or the Way the World is. However, this point needs further exploration.
15. What I have here in mind is McDowell’s insight that experiences and impressions—i.e. ‘impingements by the world on our sensibility’ (McDowell, 1996, p10)—*already* have conceptual content.
16. As many critics argue, Rorty often goes too far. We should not throw out the baby with bath water, however. His views are, on many occasions, insightful though he at times takes a further step, which is all too often both needless and bewildering. The quote I cite here is incisive unless it is interpreted as a form of linguistic idealism or epistemic conventionalism.

References

- Brandom, R. (2000): *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Cormier, H.J. (2006): Hilary Putnam. In: Shook, J.R. and Margolis, J. (Eds.) *A Companion to Pragmatism*. Blackwell, Oxford, pp108-119.
- Dancy, J. (1985): *An Introduction to Contemporary Epistemology*. Blackwell, Oxford.
- Gadamer, H-G. (1989): *Truth and Method*. Weinsheimer, J and Marshall, D.G. (Trans.), (Second and revised edition). Seabury Press, New York.
- Gettier, E. (1963/2004): Is justified true belief knowledge? In: Sosa, E. and Kim, J. (Eds.) *Epistemology: An Anthology*. Blackwell, Oxford, pp58-59.
- Heidegger, M. (1993): The origin of the work of art. In: Krell, D.F. (Ed.) *Basic Writings: Martin Heidegger (Revised and expanded edition)*. Routledge, London, pp139-212.
- Heil, J. (2005): Hilary Putnam. In: Martinich, A.P. and Sosa, D. (Eds.) *A Companion to Analytic Philosophy*. Blackwell, Oxford, pp393-412.
- Kitcher, P. (1992): The naturalists return. *Philosophical Rev.* **101**, 53-114.
- McDowell, J. (1996): *Mind and World*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Norris, C. (2002): *Hilary Putnam: Realism, Reason and the Uses of Uncertainty*. Manchester University Press, Manchester.
- Putnam, H. (1983): *Realism and Reason; Philosophical Papers, Volume 3*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Putnam, H. (1990): *Realism with a Human Face*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Putnam, H. (1999): *The Threefold Cord: Mind, Body, and World*. Columbia University Press, New York.
- Putnam, H. (2004): *Ethics without Ontology*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Quine, W.V.O. (1951/1980): Two dogmas of empiricism. In: Quine, W.V.O. *From a Logical Point of View*. Harvard University Press, Cambridge, MA, pp20-46.
- Quine, W.V.O. (1988): Epistemology naturalized. In: Kornblith, H. (Ed.) *Naturalizing Epistemology*. The MIT Press, Cambridge, MA, pp15-29.
- Rorty, R. (1997): Introduction. In: Sellars, W. *Empiricism and the Philosophy of Mind*, R. Brandom, study guide. Harvard University Press, Cambridge, MA, pp1-12.
- Siegel, H. (1988): *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, London.
- Siegel, H. (1997): *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge, London.
- Siegel, H. (1998): Knowledge, truth and education. In: Carr, D. (Ed.) *Education, Knowledge and Truth*. Routledge, London, pp19-36.
- Siegel, H. (2005): Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education. *Philosophy Phenomenol. Res.* **LXXI**, 345-366.
- Siegel, H. (2008): A symposium on epistemology and edu-

- cation: Introduction. *Educ. Theo.* **58**, 123-124.
- Standish, P. (2007): Rival conceptions of the philosophy of education. *Ethics Educat.* **2**, 159-171.
- Taylor, C. (1995): Overcoming epistemology. In: Taylor, C. *Philosophical Arguments*. Harvard University Press, Cambridge, MA, pp1-19.
- Wachterhauser, B. (2002): Getting it right: Relativism, realism and truth. In: Dostal, R.J. (Ed.) *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge University Press, Cambridge, pp52-78.
- Winch, C. and Gingell J. (Eds.) (2008): *Key Concepts in the Philosophy of Education*. Routledge, London.

認識論と教育に関するハーヴィ・シーゲルの論考：
合理性、規範性、正当化

三澤紘一郎

東京福祉大学社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

抄録：本論文は、人間の知識を構成する主要概念である合理性、規範性、正当化をめぐる哲学的考察を基に、教育と哲学の内在的な、しかしこれまで光が当てられてこなかった側面を照射する。マルティン・ハイデガーと(より全面的に)ヒラリー・パトナムの議論を軸として、ハーヴィ・シーゲルの近代認識論擁護に批判的な考察を加える。導かれる結論は、人間が知識をもちうるということはすでにある種の社会性を伴っているという論点である。ただし、本論が明らかにする「社会性」は基本的に超越論的論点であり、多くの社会科学研究や「質的研究」に見られる社会構築主義(の亜種)とは一線を画する。

(別刷請求先：三澤 紘一郎)

キーワード：認識論、教育、合理性、規範性、正当化、ハーヴィ・シーゲル

通信教育および通学課程大学生の健康度の比較 — 自記式健康チェック票THIによる評価 —

豊田賀子*・栗原 久

東京福祉大学 短期大学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年5月13日受付、2015年7月9日受理)

抄録: 本研究の目的は、通信教育および通学課程に在籍する大学生2-4年生の健康度について、130項目の質問からなる自記式健康チェック票(THI)に対する回答から比較することにある。対象者の平均年齢は、通信教育課程学生の方が通学課程学生より、男子で約13年、女子で約16年長く、年齢層も最低19歳、最高が62歳と広がった。男女とも、通信教育課程学生は通学課程学生より、生活不規則、情緒不安定の症状尺度が低く、虚構の症状尺度が高かった。さらに男子では総合不調、女子では抑うつ症状尺度が低かった。これらの結果は、年齢差にもよるが、通信教育課程学生は通学課程学生より健康的で、生活面や情緒が安定しており、自分をよく見せたいという意識が強いことを示唆している。

(別刷請求先: 豊田賀子)

キーワード: 通信教育課程、大学生、健康度、自記式健康チェック票(THI)

緒言

大学における通信教育課程は、1947(昭和22)年に学校教育法によって制度化され、1950(昭和25)年には正規の大学教育課程として認可された。現在では54大学、12短期大学が通信教育課程を実施しており、様々な学習動機に合わせて全国で約22万人が学んでいる(文部科学省, 2014)。2014(平成26)年度において、大学の通信教育課程に在籍している学生223,253人の年齢分布を見てみると、一般的な通学課程大学生の年齢である18歳~24歳が26,715人(12.0%)、25歳~29歳が25,612人(11.5%)、30歳代が50,180人(23.5%)、40歳代が52,144人(23.4%)、50歳代が32,424人(14.5%)、60歳以上が36,178人(16.2%)となっており(文部科学省, 2014)、多様な年齢層が修学している。

また、入学者の最終学歴は、高校卒業が5.9%、専門学校修了が11.0%、短期大学卒業が12.1%、大学卒業が38.0%、その他が7.1%となっている(私立大学通信教育協会, 2013)。これらのデータから、通信教育課程は個人の学習形態や興味・関心に応じた学習を可能にする制度であり大学通信教育は出発時点では「生涯学習」という性格が強かったが、学費が低廉でありながら通学課程と同じく学士の学位が

取得できるため、高等教育の重要な柱になりつつある(田中ら, 1995; 鈴木, 2008)。それを裏付けるように、私立大学通信教育協会(2013)が通信教育課程への入学の動機づけを調査した結果、大学卒業資格のためが27.1%、資格取得のためが31.2%、職業上の知識・技術取得が13.4%、その大学で学びたいためが7.6%、教養のためが7.0%、生涯学習・再学習が6.5%、動機なしが0.1%、その他が7.1%となっており、大学卒業資格や資格取得のために通信教育課程に入学した学生は、全体の6割に近くなっている。このような結果から、日本の格差社会化、そして所得水準の低下などで子弟に対する学費負担が重くなり、大学の通学課程での高等教育を受けられない層にとっては、通信教育課程は重要な学習および資格取得の機会を提供しているといえる。

大学通信教育は、主に「印刷教材等による授業」(自己学習)と「面接授業」(スクーリング)によって行われることが多く、単位修得試験などの審査に合格することで単位を修得する(大学基準協会, 2003)。また、入学者選抜については、学部課程では入学資格があるかどうかなどの書類や小論文・入学志望書等による審査が主流で、入学試験が行われることは少ない。このように、通信教育課程は、通学課程と比較すると、より多くの人に入学の門戸が開かれてい

*現住所

〒330-0841 埼玉県さいたま市大宮区東町1-147-301

るが、自学自習を主体とするため、学生にはより厳しい自己管理が要求されることが多いことも確かである(宇野, 2008)。単位修得試験は同じ大学の通学課程にくらべて難関であることが多く、学習意欲を継続することは相当の覚悟が必要で、卒業を希望する人が卒業できないことも少なくない。

通学課程学生に対しては、年1回の定期健康診断が義務付けられており、また、学内における保健センターの設置、アカデミックアドバイザー(担任)制度など、学生の健康状態や修学に対するサポートが常時かつ密接に実施されている。一方、通信教育課程学生においては、教員との密な交流はスクーリング(面接授業)においてのみ行われるに過ぎず、修学に対するサポートは限定的なものとなっている。

このような背景のもと、通信教育課程のもとで学習する学生は一般的に、通学課程学生より高い学習意欲を持ち、健康観も高いことが想定される。例えば、中村・渡部(2002)や渡部(2005)は、通信教育課程の学生はストレスの程度は強いものの、健康意は高いことを報告している。しかし、これらの報告のように、通信教育課程には様々な形態があるため、そこに在籍する学生の健康状態についての調査範囲は限定的で、主に生活状況やストレス状態に焦点を当てたものに限られていた。身体面、生活面、およびメンタル面の健康度を総合的に検討し、通学課程学生と比較した研究はほとんどなされていない。

本研究の目的は、福祉系大学の通信教育課程の学生に自記式質問紙「健康チェック票THI」(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)を用いた健康度調査を実施し、同時期および同学年の通学過課程学生の健康度と比較することにある。

研究対象および方法

1. 対象者と調査時期

調査対象者は、A大学の通信教育課程および通学課程に在籍し、筆者の一人が担当した解剖生理学Iおよび生理学を受講した2~4年生で、その内訳と年齢構成を表1に示す。なお、対象者に1年生が含まれていないのは、これらの科目履修が、2年生以上に限定されていたためである。

後述する自記式健康チェック票THIによる健康度調査は、通信教育課程の学生についてはスクーリングの際に、通学課程の学生については学期のほぼ半ばに、該当する授業科目の中で、自分の健康状態を把握する活動の一つとして実施した。調査実施期間は2010年~2013年であった。

2. 質問紙「健康チェック票THI」による健康度調査

質問紙「健康チェック票THI」は、青木ら(1974)によって開発された「東大式健康調査法: the Todai Health Index」を改定した、「健康チェック票: the Total Health Index (THI)」(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)のことで、自覚症状、訴え、好み、生活習慣、行動特性などに関する130問の質問に対する、本人の「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の回答に対して、それぞれ1、2、3点を与えることを基本としている。そして、質問項目を心身の健康度に関する16種類(呼吸器:咳・痰・鼻水・喉の痛みなど、目や皮膚:皮膚が弱い・目が充血するなど、口腔・肛門:舌が荒れる・歯茎から出血する・排便時に出血するなど、消化器:胃が痛む・もたれるなど、多愁訴:だるい・頭重・肩こりなど、生活不規則性:宵っ張りの朝寝坊・朝食抜きなど、直情径行性:イライラする・短気・カッとなるなど、情緒不安定:物事を気にする・対人過敏など、抑うつ度:悲しい・孤独・憂うつなど、攻撃性:積極的; 反対は消極的、神経質:心配性・苦勞性など、心身症傾向:心身に対するストレス、神経症傾向:心の悩み・心的不安定など、虚構性:欺瞞性・他人を羨む・虚栄心など、統合失調症傾向:思考・言動の不一致など、総合不調度:身体面の全般的な不調感)に分類して尺度得点を得るとともに、すでに評価が行われた男女約1.1万人のデータをもとに作成された、男女それぞれについての尺度得点標準分布に対するパーセンタイルも得て、健康度を評価することになっている。つまり、パーセンタイル50%が中間であり、それより高い場合は症状・程度の順位が高い、低い場合は順位が低いことになる。攻撃性、虚構性、統合失調傾向は中程度がよく、それ以外の項目はパーセンタイル(症状尺度)が低いほど健康的と解釈される。

3. 調査の個人情報保護

本論文で使用したTHIの結果は、健康度調査の実施前に本研究の趣旨を対象者全員に文章による説明をし、同意を得た学生からのものである。回収率は、通信教育課程および通学課程学生ともほぼ100%であった。解答用紙と得られた結果は個人に、通信教育課程学生には調査日の翌日に、通学課程学生には1週間後に返却した。

なお、本論文の作成に当たり、個人の特定ができないよう配慮した。

4. 統計処理

通信教育課程および通学課程の男子および女子学生について、各健康項目のパーセンタイルの平均値を求め、群間の比較はt-検定(両側)にて行った。危険率が5%未満($p < 0.05$)の場合、有意差があったとした。

結果

1. 対象者の年齢分布

通信教育課程の学生は19歳から62歳に広範囲に及び、20歳代が最も多かった(表1)。平均年齢は女子学生の方がやや(2.9年)高かったが、男女間で有意の差はなかった。

通学課程の学生は大部分が現役入学者であるため19～22歳であり、通信教育課程の学生と比較して有意に年齢が低かった。

2. 健康度の比較

2-1. 男子学生

図1は、通信教育課程および通学課程に在籍する男子学生の健康度(症状尺度)を比較したものである。

通信教育課程の男子学生において、平均パーセンタイル値が標準集団の中間値(50%)と比較して10%以上が高

かったのは、呼吸器、目や皮膚、消化器、多愁訴、生活不規則、情緒不安定、抑うつ、総合不調で、逆に、10%以上低かったのは虚構であった。

一方、通学課程の男子学生では、呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則、情緒不安定、抑うつ、神経症、総合不調の平均パーセンタイル値が標準集団より10%以上高く、攻撃、虚構が10%以上低かった。

通信教育課程学生は通学課程学生と比較して、生活不規則、情緒不安定、総合不調の平均パーセンタイル値は有意に低く、虚構は有意に高かった。攻撃は有意に至らなかったが、通信教育課程学生は通学課程学生より高い傾向があった(p=0.055)。

2-2. 女子学生

図2は、通信教育課程および通学課程に在籍する女子学生の健康度(症状尺度)を比較したものである。

表1. 調査対象者の年齢構成

	19歳	20-29歳	30-39歳	40-49歳	50歳以上	平均年齢±標準偏差
通信男子 N=47	0 (0.0)	19 (40.4)	17 (36.2)	10 (21.3)	1 (2.6)	33.1 ± 9.3**
通学男子 N=77	8 (10.4)	69 (89.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	20.5 ± 0.4
通信女子 N=154	1 (0.6)	49 (31.8)	44 (28.6)	41 (26.6)	19 (12.3)	36.0 ± 10.6**
通学女子 N=165	21 (12.7)	144 (87.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	20.4 ± 0.4

**：通学課程学生(同一性)と比較して有意差 (p<0.01)

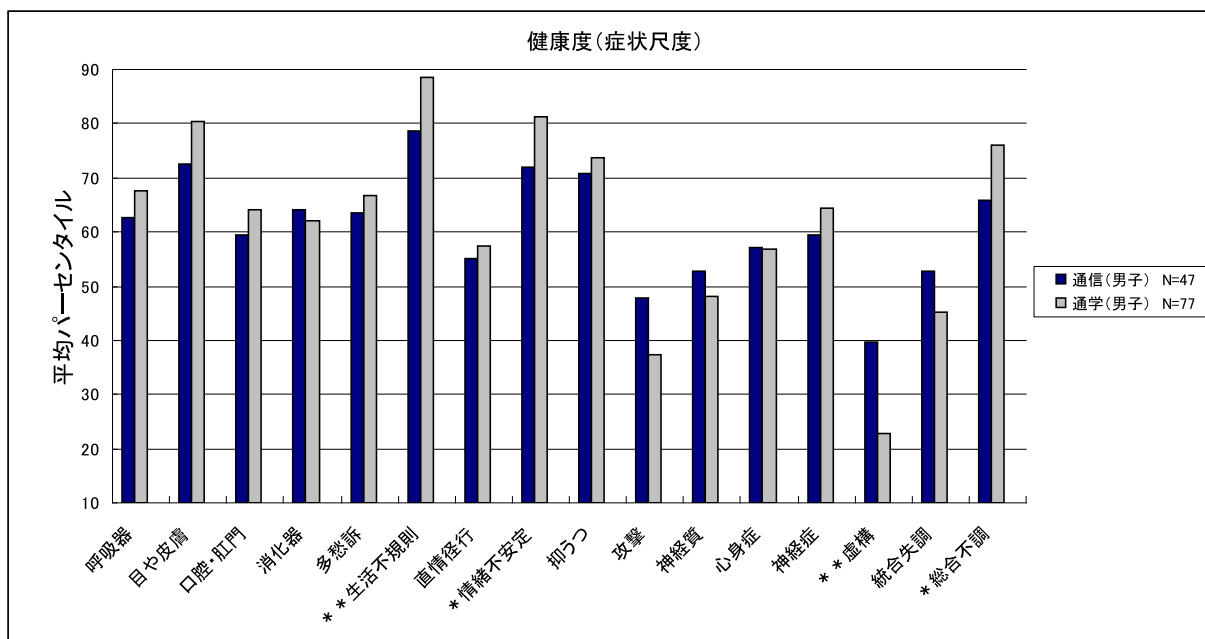


図1. 通信教育課程および通学課程の男子学生の健康度比較

通信教育課程学生と通学課程学生との間で有意差 (*: p<0.05, **: p<0.01; t-検定)

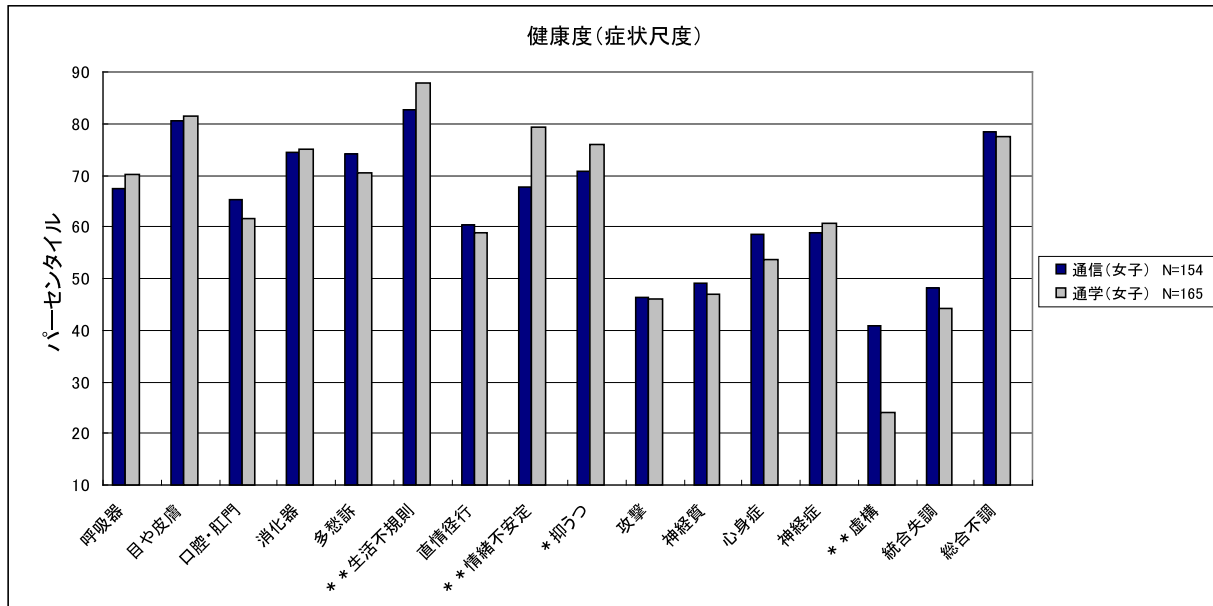


図2. 通信教育課程および通学課程の女子学生の健康度比較
通信教育課程学生と通学課程学生との間で有意差 (*: p<0.05, **: p<0.01, t-検定)

通信教育課程の女子学生では、平均パーセンタイル値が標準集団の中間値(50%)と比較して10%以上が高かったのは、呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則、直情径行、情緒不安定、総合不調で、10%以上低いものはなかった。

一方、通学課程の女子学生では、呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則、情緒不安定、抑うつ、神経症、総合不調の平均パーセンタイル値が標準集団より10%以上高く、虚構が10%以上低かった。

通信教育課程学生は通学課程学生より、生活不規則、情緒不安定、総合不調の平均パーセンタイル値は有意に低く、虚構は有意に高く、標準集団の中間値である50%に近づいた。

1-3. 男女差

通信教育課程の男子学生と女子学生の平均パーセンタイル値を比較すると、目や皮膚、消化器、多愁訴尺度は女子学生の方が男子学生より高く、それ以外の項目では著しい差はなかった。

通学課程の男子学生と女子学生の平均パーセンタイル値を比較すると、消化器および攻撃性尺度は女子学生の方が男子学生より高く、それ以外の項目では著しい差はなかった。

ただし、これらの差に関しては、男女約1.1万人のデータをもとに作成され尺度得点の標準分布が男女で異なるので、男女差の意味について言及することは避けたい。

考察

近年は大学、専門学校を含む高等教育機関に進学する学生の割合が高まっている。文部科学省の2011(平成23)年度学校基本調査(文部科学省, 2011)によれば、2011年春の新規高卒者の大学と短大の進学率はそれぞれ47.6%、5.8%であり、専門学校を合わせると69.6%となり、進学先を強く選ばなければ全入の時代を迎えている。同時に、社会には、学習への意欲を持ちながら、高等学校を卒業後、家庭の経済的事情からすぐに就職せざるをえなかった人、その他さまざまな事情により大学進学を断念せざるをえなかった人々も多いといえる。

今日の日本では、高等学校卒業の学歴のみでは、専門的な職業人として将来にわたり安定した生活を営むためには不安があり、人が自己の人生を切り開いていくためには、大学で学び知識と教養、読み書きの力に基づく思考力や問題発見・解決能力などのアカデミックな能力を身に付け、大学卒業の学位、あるいは大学教育を受けてはじめて取得できるさまざまな専門職としての資格を手にすることが重要であると考えられている。通信教育は学びたい人が「いつでも、どこでも、誰でも、安く」学べるところに特色がある。大学教育を受けたいという熱意はありながら、毎日学校へ通う時間的余裕がない、あるいは経済的に通学課程の学費が用意できない場合、「学びたい」と希望したとき、いつでもスタートできるのが通信教育であるといえる。このような状況を考えると、通学課程に進学する学生より

通信教育課程で学ぶ学生の方が学習および資格取得の目的意識が高いことが想定されてきた。

本研究で得られた健康状態をみると、通学課程の学生の健康度は良好とはいえ、特に、生活不規則およびメンタル面の情緒不安定、抑うつが高く、虚構が低かった。このような結果は既に著者らが報告した、専攻を異にする学生の結果とほぼ一致しており(栗原・荻野, 2012, 2013; 栗原ら, 2013)、最近の通学課程学生のメンタル面の傾向を示しているものといえよう。一方、通信教育課程の学生は男女とも、通学課程の学生より生活不規則、情緒不安定の症状尺度が低く、虚構のパーセンタイルが高かった。さらに男子では総合不調、女子では抑うつパーセンタイルが低かった。これらの結果については、通信教育課程の学生は年齢が高いこと、また有職者が多いことも関係しているであろうが、通学課程の学生より、生活面や情緒が安定している一方で、自分をよく見せたいという意識が強いことを示唆している。中村・渡部(2002)および渡部(2005)は、通信教育課程学生を対象に、ストレスに影響する生活環境と健康意識、あるいは健康、体力感と食生活との関係について報告しているが、通学課程学生との比較はなかった。本研究結果は、これまで漠然と想定されていた通信教育課程学生の心身の健康状態を確認するデータを提供しているといえよう。

高等教育環境の定員枠の拡大の増加に伴って持ち上がった問題は多々あるが、その中で最も深刻なものが長期欠席、休・退学といった修学不調である。修学不調の背景には学習意欲の喪失、人間関係、関心の移行、不本意入学といった理由が挙げられている(日本中退予防研究所, 2010; 内田, 2006, 2008, 2011)。通学課程の学生にみられるこれらの修学不調の原因(栗原・荻野, 2012)については、通信教育課程の学生にとっては大きなリスク因子とはならないと思われる。というのは、通信教育課程の学生は何らかの目的を持って入学し、生活不規則性が低く、情緒不安定、抑うつレベル低く、虚構性が高いといった、メンタル面の健康状態が、通学課程学生より良好であるからである。とはいっても、当初は高い目的意識を持って通信教育課程に入学しながら、様ざまな要因によって修学継続を断念する学生がいることも事実である。身体面、生活面、メンタル面の健康状態を良好に保ち、修学意欲を維持するためのサポートをすることが、通信教育課程を有する高等教育機関に求められる。

結論

自記式健康チェック票(THI)で通信教育課程学生と通学課程学生の健康度を比較したところ、男女とも前者の方が身体面及びメンタル面の症状レベルが低く、虚構性(自己

顕示・虚栄心)が高かった。通信課程と通学課程の学生は、年齢差も関係するが、前者の方が後者より健康的で情緒が安定しており、自分をよく見せたいという意識が強いことを示唆している。

文献

- 青木繁伸・鈴木庄亮・柳井晴夫(1974):新しい質問紙健康調査票(THI)作成のこころみ.行動計量学 **2**, 41-53.
- 大学基準協会(2006):大学基準協会資料63号『大学通信教育基準』.大学基準協会,東京.
- 栗原久・荻野基行(2011):大学入学時の自記式健康度調査(THI)による長期授業欠席リスクの高い学生の予測.東京福祉大学・大学院紀要 **2**, 115-121.
- 栗原久・森正人・守巧(2013):某短期大学学生の健康観と健康状態とのギャップー健康に関するスピーチ・作文と質問紙「健康チェック票THI」による評価ー.東京福祉大学・大学院紀要 **4**, 39-47
- 栗原久・荻野基行(2013):自記式健康度調査(THI)による某大学介護コース学生の健康度の経年変化ー実習経験による積極性・意欲の変化の可能性ー.日米高齢者保健福祉学会誌 **5**, 77-88.
- 文部科学省(2011):平成23年度学校基本調査.文部科学省,東京.
- 文部科学省(2014):平成26年度学校基本調査.文部科学省,東京.
- 中村和朗・渡部 悟(2002):通信教育課程学生の健康、体力感と食生活との関係について.桜門体育学研究 **37**, 20-28.
- 日本中退予防研究所(2010):中退白書 2010. NEWVERY, 東京.
- 私立大学通信教育協会:大学通信教育の現状(データ集)(2013) [<http://www.uce.or.jp/abaout/status/>] (2015年5月5日検索)
- 鈴木庄亮(2005):健康チェック票THIプラス_03版の概要.武田書店,藤沢.
- 鈴木庄亮・浅野弘明・青木繁伸ら編著(2005):健康チェック票THIプラスー利用・評価・基礎資料集.武田書店,藤沢.
- 鈴木克夫(2008):大学通信教育と社会人学生. IDE現代の高等教育 **502**, 30-35.
- 田中堅一郎・山崎晴美・佐藤清公ら(1995):大学通信教育で学ぶ人々:多様な受講理由と心理的側面に関する件量的分析.国際経済論集 **2**, 171-184.
- 内田千代子(2006):国立大学の休・退学、留年学生および志望に関する調査ー精神科医から見たサポートの必

要性一. 国立大学マネジメント **2**, 27-32.

内田千代子 (2008) : 大学生における休・退学、留年学生に関する調査 第28報. 「休・退学、留年学生調査」事務局 (茨城大学保健管理センター内), 水戸.

内田千代子 (2011) : 大学生における休・退学、留年学生に関する調査 第31報. 「休・退学、留年学生調査」事務局

(茨城大学保健管理センター内), 水戸.

宇野絹子 (2008) : 通信制大学院生の現状と今後の課題. 佛教大学大学院紀要 **36**, 103-120.

渡部 悟 (2005) : ストレスに影響する生活環境と健康意識—通信教育課程学生を対象として—. 桜門体育学研究 **40**, 3-15.

Comparison of the Health Conditions between University Students in Correspondence and Day Courses: Assessment with the Total Health Index (THI)

Noriko TOYODA and Hisashi KURIBARA

Junior College, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : The purpose of this study was to compare the health conditions in the physical, life and mental items between university students of correspondence and day courses with the total health index (THI). The subjects were second- and third-grade students. The average ages of 33.1 and 36.0 years for male and female students, respectively, in the correspondence course were significantly higher than 20.5 and 20.4 years of the students in the day course. As compare to the health indices of the students in day course, the male and female students in the correspondence course showed significantly lower levels of irregularity of life and mental instability, significantly higher level of lie scale. Furthermore, the levels of total slump in the male students and depression in the female students in the correspondence course were significantly lower than those of the students in the day course. These results suggest that the students in the correspondence course are highly stable in their life and mentality, and that they tend to show their capacity.

(Reprint request should be sent to Noriko Toyoda)

Key words : University students, Correspondence course, Health conditions, Total health index (THI)

大学生のアイデンティティと職業選択の年次変化 —アンケート調査結果の分析—

村上竜馬^{*1,*2}・原千恵子^{*1}・三好一英^{*1}

*1 東京福祉大学大学院 教育学研究科・*2 福祉専門職支援室(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年6月1日受付、2015年9月10日受理)

抄録: 文系コース(教育学部、社会福祉学部、心理学部)の大学生を対象に、職業観とアイデンティティについてアンケート調査を実施した。職業未決定尺度は1年生に比べて2年生で著しく低下し、3年生で回復し、4年生になると最高値となった。一方、自己効力感尺度は1年生が最高、2年生が最低であり、3年生および4年生で回復がみられた。アイデンティティ尺度は3年生が最低であった。これらの結果は、高い職業志向を持って大学に入学するが、2年次で葛藤状態に陥り、学年次の進行とともに理想と現状との折り合いをつけて職業を選択するという変遷を示している。したがって、効果的なキャリア教育を2年次に実施することが重要と思われる。

(別刷請求先: 村上竜馬)

キーワード: 大学生、文系コース、職業観、アイデンティティ形成

緒言

日本企業の新規大学卒業者の募集は、2010(平成22)年までは大学3年生の10月から行われていたが、2011(平成23)年度からは試験的に12月からの募集となった。2015(平成27)年度からは3月からの募集となり、学生はより厳しい就職活動を行なうことになる。募集期間の短縮に加えて、どの企業も若干名の募集のため、少ない募集枠に多くの学生が応募ししのぎを削っているのが現状である。また、ITを利用した応募の容易さも、応募数の著しい増加をもたらしている。

エリクソン(Erikson, 1959)によると、青少年の発達段階における目標はアイデンティティの確立であり、その最終目標は「職業に就く」ことであるという。しかし、必ずしも自分が希望した企業や職種につけるわけではない。たとえ希望とは違う職業についていたとしても、その中で楽しみややりがいが見つけられたなら仕事を続けられるが、折り合いが付けられなかった場合は、仕事をやめてしまうことが少なくない。最近の統計によれば、新卒大学生の約3割が、3年以内に転職しているという(厚生労働省, 2014)。

職業選択という重要な岐路に直面して、学生はどのように、やりたいこととできることの折り合いをつけ、職業選択を行なっているのだろうか。そして、周りはどのような

支援を行えば良いのであろうか。大学生に対する職業支援・職業教育は、大学の教育学部における大きな課題であると考えられる。この問題について、職業選択(下山, 1986)あるいはアイデンティティ(原, 2000; 小松・川野, 2008; 土田ら, 2010)について個々に分析した研究は比較的多く存在する。しかし、アイデンティティと職業選択を関連させた研究は少ない(原, 2001)。

人には夢や希望がある。しかし、やりたいことは必ずしも皆が皆達成できるわけではなく、希望を抱きつつ自らの中で折り合いをつけ、可能範囲内でアイデンティティを確立して自己実現しているのが現実である。アイデンティティが確立されている者は、たとえやりたいことが達成できなかったとしても、別の道を模索、または一度迂回して夢に向けての努力を行うことが可能であると考えられる。逆に、アイデンティティが達成されていない者は、やりたいことが無い・わからないため主体性なく過ごすか、やりたいこととできることの折り合いをつけることができず、挫折や無気力といった状態に陥る可能性が高い。さらに、アイデンティティと職業選択は密接に関係しており、特に自分と向き合っている者は折り合いをつけることが可能であろう。逆に、自分に向き合っていない者は折り合いをつけることができず、問題を抱えてしまうのではないかと考える。このことが、近年の離職や失業などの就労状況に大

きな影響を与えている可能性がある。この傾向は、職業選択と修学との関連が比較的明確である理系学部より、文系学部に入学者の方に強いと思われる。

本研究は、効果的なキャリア教育を実施するためのヒントを得る目的で、文系学部で構成されたA大学の大学生のアイデンティティや職業選択の成熟度の年次推移を分析した。

研究方法

1. 対象者と調査期間

対象者は北関東にキャンパスがあるA大学(文系の教育学部、社会福祉学部、心理学部で構成)に在学中で、質問紙調査に協力してくれた学生340人で、表1は、学年および性別の内訳を示したものである。しかし、フェイスシート・質問紙の未記入者があったため、それらを除いた264名(男性114名、女性150名)の回答を有効として分析の対象とした(表2)。

調査は201X年10月中旬から11月上旬にかけて行った。

2. 調査方法

A大学の教育学部、社会福祉学部、心理学部学生の職業観、アイデンティティ確立度の傾向を、調査用紙を用いてアンケート調査し、アイデンティティの確立と職業選択の関連性を調べた。

表1. アンケート調査対象者数

	男性	女性	性別不明	その他	小計
大学1年生	26名	42名	1名	0名	69名
大学2年生	38名	45名	0名	0名	83名
大学3年生	41名	45名	1名	0名	87名
大学4年生	39名	52名	0名	0名	91名
学年不明	2名	0名	0名	0名	2名
学年性別不明	0名	0名	0名	8名	8名
小計	146名	184名	2名	8名	340名

表2. アンケート調査の有効人数

	男性	女性	小計
大学1年生	17名	36名	53名
大学2年生	29名	36名	65名
大学3年生	31名	35名	66名
大学4年生	37名	43名	80名
小計	114名	150名	264名

調査用紙のフェイスシートは、対象者の属性を問うため、「氏名」「学籍番号」「性別」「年齢」「学部・学科・専攻」「学年」「資格取得予定」「家族構成」「続柄」「連絡先」の計10項目の質問で構成されている。これは後の研究において面接調査を行う上での情報としても利用するためであった。「性別」「年齢」「学部学科専攻」「学年」は、統計処理を行うための情報として使用した。「氏名」「学籍番号」「資格取得予定」「家族構成」「続柄」「連絡先」は、本研究に続く研究で行う面接調査のための情報となっている。

調査用紙は、「職業未決定尺度」「アイデンティティ尺度」「進路選択に対する自己効力尺度」「自己概念測定尺度」に関する質問項目で構成されていた。

2-1. 職業未決定尺度

表3は、職業未決定に関する質問項目である。

1. 自分の職業計画は、着実に進んでいると思う、2. 自分の将来の職業については、何を基準にして考えたらよいかわからない、といった38質問項目で構成され、それぞれに対して、あてはまる(1点)、どちらでもない(2点)、あてはまらない(3点)の3択で回答してもらった。

2-2. アイデンティティ尺度

表4は、アイデンティティに関する質問項目である。

1. 自分の能力を性格に評価すること、2. 自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を知ること、といった30質問項目で構成され、それぞれに対して、非常に自信がある(4点)、少しは自信がある(3点)、あまり自信がない(2点)、全く自信がない(1点)の4択で回答してもらった。

2-3. 進路選択に対する自己効力尺度

表5は、進路選択に対する自己効力に関する質問項目である。

1. 異性とのつき合い方が分からない、2. 社会の中での自分の生きがいが出てきた、といった20質問項目で構成され、それぞれに対して、よく当てはまる(1点)、どちらかといえば当てはまる(2点)、どちらかといえば当てはまらない(3点)、全く当てはまらない(4点)の4択で回答してもらった。

2-4. 自己概念測定尺度

表6は、自己概念測定に関する質問項目である。

1. 無作法、2. 冷酷(つめたい、むごい)、といった60質問項目で構成され、「当てはまる」、「あてはまらない」、「どちらともいえない」の3択で、○×で回答してもらった。そして、当てはまるには1点、どちらともいえないには2点、当てはまらないには1点を与えた。

表3. 職業未決定に関する質問項目(38問)

これは、将来の自分の職業に関して、あなたがどのように考えているのかについてのアンケートです。以下の文章を読み、その内容が自分の状態にどの程度あてはまるかを下記の3段階から一つ選び、その数字に○印をつけて下さい。

1. あてはまる。 2. どちらとも言えない。 3. あてはまらない。

項目	1	2	3
1.自分の職業計画は、着実に進んでいると思う。			
2.自分の将来の職業については、何を基準にして考えたらよいかわからない。			
3.せっかく大学に入ったのだから、今は職業のことは考えたくない。			
4.できることなら職業決定は、先に延ばし続けていきたい。			
5.望む職業につけないのではと不安になる。			
6.将来、やってみたい職業がいくつかあり、それらについていろいろ考えている。			
7.生活が安定するなら、職業の種類はどのようなものでもよい。			
8.自分のやりたい職業は決まっており、今は、それを実現していく段階である。			
9.自分がどのような職業に適しているかわからない。			
10.職業決定と言われても、まだ先のことのようにピンとこない。			
11.将来自分が働いている姿が全く思い浮かばない。			
12.職業決定のことを考えると、とても焦りを感じる。			
13.職業を最終的に決定するのはまだ先のことであり、今はいろいろなことを経験してみる時期だと思う。			
14.自分を採用してくれる所なら、どのような職業でもよいと思っている。			
15.自分の職業決定には自信を持っている。			
16.自分の職業については、いろいろな計画をたてるが、一貫性が無く、次々に変化していく。			
17.自分の知っている職業の中で、やりたいと思う職業が見つからない。			
19.これまで、自分自身で決定するという経験が少なく、職業決定のことを考えると不安になる。			
20.職業に関する情報がまだ充分にないので、情報を集めてから決したい。			
21.できるだけ有名な所に就職したいと思っている。			

※小計は記入しないでください

①小計			
-----	--	--	--

①あてはまる ②どちらとも言えない ③あてはまらない

	1	2	3
22.自分なりに考えた結果、最終的にひとつの職業を選んだ。			
23.誤った職業決定をしてしまうのではないかと不安があり、決定できない。			
24.私は、いつも自分で実現できないような職業ばかり考えている。			
25.職業につけたとしても、うまくやっていく自信がない。			
26.将来の職業のことを考えると気が滅入ってくる。			
27.将来の職業については、いくつかの職種に絞られてきたが、最終的にひとつに決められない。			
28.自分にとって職業につくことは、それほど重要なことではない。			
29.自分一人で職業を決める自信がない。			
30.今の状態では、自分の一生の仕事などみつきりそうもない。			
31.将来の職業については、考える意欲が全くわかない。			
32.私は、あらゆるものになれるような気持ちになる時と、何にもなれないのではないかと気持ちになる時がある。			
33.これだと思える職業が見つかるまでじっくり探していくつもりだ。			
34.できることなら誰か他の人に自分の職業を決めてもらいたいと思うことがある。			
35.自分が職業としてどのようなことをやりたいかわからない。			
36.職業のことは、大学4年生になってから考えるつもりだ。			
37.できることなら、職業など持たず、いつまでも好きなことをしたい。			
39.職業は決まっていないが、今の関心を深めていけば職業につながってくると思う。			
40.学歴や“ツテ”を利用してよい職業につきたい。			

※小計・合計は記入しないでください

②小計			
①+②合計			

注:問18,問38は欠番。

表4. アイデンティティに関する質問項目(30問)

以下に30のことがらがあります。あなたにはそれぞれのことがらを行うことに対して、どの程度の自信がありますか。以下の記号に合わせ、あてはまる記号に○を付けてください。

4:非常に自信がある場合
3:少しは自信がある場合
2:あまり自信がない場合
1:全く自信がない場合

項目	4	3	2	1
1.自分の能力を正確に評価すること。				
2.自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を知ること。				
3.一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと。				
4.5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること。				
5.もし望んでいた職業に就職できなかった場合、それにうまく対処すること。				
6.人間相手の仕事か、情報相手の仕事か、どちらが自分に適しているか決めること。				
7.自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと。				
8.何かの理由で卒業を延期しなければならなかった場合、それに対処すること。				
9.将来の仕事において役に立つと思われる免許・資格取得の計画を立てること。				
10.本当に好きな職業に進むために、両親と話し合いをすること。				
11.自分の理想の仕事思い浮かべること。				
12.ある職業についている人々の年間所得について知ること。				
13.就職したい産業分野が、先行き不安定であるとわかった場合、それに対処すること。				
14.将来のために、在学中にやっておくべきことの計画を立てること。				
15.欲求不満を感じても、自分の勉強または仕事の成就まで粘り強く続けること。				
16.自分の才能を、最も生かせると思う職業の分野を決めること。				
17.自分の興味を持っている分野で働いている人と話す機会を持つこと。				
18.現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むこと。				

※小計は記入しないでください

①小計				
-----	--	--	--	--

4:非常に自信がある場合
3:少しは自信がある場合
2:あまり自信がない場合
1:全く自信がない場合

	4	3	2	1
19.自分の将来の目標と、アルバイトなどでの経験を関連させて考えること。				
20.両親や友達が進める職業出会っても、自分の適性や能力にあっていないと感じるものであれば断ること。				
21.いくつかの職業に、興味を持っていること。				
22.今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと。				
23.自分の将来設計にあった職業を探すこと。				
24.就職時の面接でうまく対応すること。				
25.学校の就職係や職業安定所を探し、利用すること。				
26.将来どのような生活をしたいか、はっきりさせること。				
27.自分の職業選択に必要な情報を得るために、新聞・テレビなどのマスメディアを利用すること。				
28.自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと。				
29.卒業後さらに、大学、大学院や専門学校に行くことが必要なのかどうか決定すること。				
30.望んでいた職業が、自分の考えていたものと異なっていた場合、もう一度検討し直すこと。				

※小計・合計は記入しないでください

②小計				
①+②合計				

表5. 進路選択に対する自己効力に関する質問項目(20問)

以下の文章を読み、それが自分の状態にどの程度当てはまっているかを下記の4段階からひとつ選び、回答してください。考え込まずに、直感的に感じたまま答えを選んで、次の項目に進んでください。

1: よく当てはまる
2: どちらかといえば当てはまる
3: どちらかといえば当てはまらない
4: 全く当てはまらない

項目	1	2	3	4
1. 異性とのつきあい方がわからない。				
2. 社会の中で自分の生きがいが見つかった。				
3. 私の心は、とても傷つきやすく、もろい。				
4. 私は、十分に自分のことを信頼している。				
5. 自分の生き方は、自分で納得のいくものである。				
6. 私は、人と活発に遊べない。				
7. 私は、魅力的な人間に成長しつつある。				
8. 自分一人で初めてのことをするのは不安だ。				
9. 私は、どうしたらよいかわからなくなると自分の殻の中に閉じこもってしまう。				
10. まわりの動きについていけず、自分だけとり残されたと感じることがある。				
11. 私は、自分の個性をととても大切にしている。				
12. 私は、興味を持ったことはどんどん実行に移していく方である。				
13. 自分の中には、常に漠然とした不安がある。				
14. 何かをしているより空想に耽っていることが多い。				
15. 私は、人がみているとうまくやれない。				
16. 自分にまとまりが出てきた。				
17. 私は、自分なりの価値観を持っている。				
18. 私は、やりそこないをしないかと心配ばかりしている。				
19. 私は、自分なりの生き方を主体的に選んでいる。				
20. 自分は、何かをつくりあげることのできる人間だと思う。				

※小計は記入しないでください

小計				
----	--	--	--	--

3. 個人情報の保護

フェイスシートは同意書も兼ねており、フェイスシート記入の際も、各学生に後日面接調査をすることを説明し、了承を得た後、協力することができる学生のみ記入をお願いした。

得られたデータは、個人情報のため厳重に保管・処理している。もちろん、論文の作成にあたり、個人が特定できないように配慮した。

4. 統計処理

質問に対する回答を数値化し、尺度ごとに合計得点を分析した。

アイデンティティ尺度と自己概念測定尺度を独立変数、職業未決定尺度の合計得点と進路選択に対する自己効力感尺度の合計点数を従属変数として、一元配置分散分析、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。危険率が5%未満($p < 0.05$)の場合、有意であるとした。

結果

1. 職業未決定尺度

職業未決定尺度は、得点が高いほど特定の職業に対する志向性が高いことを意味している。

表6. 自己概念測定に関する質問項目(60問)

人間の性質や状態をあらわす項目を並べてあります。それらを注意深く読んで、あなた自身に「あてはまるか」、「あてはまらないか」あるいは「どちらともいえないか」を答えてください。回答は(例)に示してあるように、各項目の前のマスの中に、「あてはまるもの」は○、「あてはまらないもの」は×をつけて下さい。「どちらともいえないもの」はマスの中に記入しないで、そのままにしておいて下さい。

項目によっては、時と場合によって評価が異なるものがあるかもしれませんが、そのさいも、一般的にいつてどれになるかと思うか、あなた自身の考えを記入してください。

(例1)

健康	○
----	---

 (あてはまるとき)

(例2)

病氣	×
----	---

 (あてはまらないとき)

(例3)

平凡	
----	--

 (どちらともいえないときは何も記入しない)

1.無作法	11.消極的		
2.冷酷(つめたくむごい)	12.決断力がある		
3.ひねくれ	13.意志が弱い		
4.生意気	14.個性的		
5.無責任	15.自主的		
6.高慢(高ぶって、人をあなどる)	16.統率力がある		
7.狭量(心がせまい)	17.依存の(人にたよる)		
8.軽率(軽はずみ)	18.議論好き		
9.怠惰(なまける)	19.活動的		
10.反抗的	20.独創的		
21.きちょうめん	31.陽気		
22.きれいずき	32.にこやか		
23.規則正しい	33.ユーモアがある		
24.正確・確実	34.人なつっこい		
25.ていねい	35.おおらか		
26.清潔	36.暗い		
27.慎重	37.無邪気(あどけない)		
28.努力家	38.打ちとけない		
29.冷静	39.友好的		
30.勤勉	40.孤独		

(例1)

健康	○
----	---

 (あてはまるとき)

(例2)

病氣	×
----	---

 (あてはまらないとき)

(例3)

平凡	
----	--

 (どちらともいえないときは何も記入しない)

41.寂しがる	51.良心的		
42.あこがれる	52.誠実		
43.興奮しやすい	53.まじめ		
44.感傷的(センチメンタル)	54.あたたかい(安心する・おだやか)		
45.嫉妬ぶかい	55.親切		
46.涙もろい	56.責任感が強い		
47.思い悩む	57.正直		
48.衝動的	58.地味		
49.情熱的	59.すなお		
50.悲観的	60.温和		

ご協力ありがとうございました。

この得点は、1年生に比べて2年生で著しく低下し、3年生で回復し、4年生になると最高値となった(図1)。

2. 自己効力感尺度

自己効力感尺度は職業に対する自己の適合感、つまり就きたい職種が明確になっていることを意味している。

この得点は、1年生が最高で、2年生が最低となり、3年生および4年生で回復がみられた(図2)。

3. アイデンティティ尺度

アイデンティティ尺度は、自己に対する肯定感を意味している。

この尺度得点は、1年生で高く、2年生でも維持されていたが、3年生になると最も低くなり、4年生では、1・2年生のレベルに戻った(図3)。しかし、尺度得点の学年差は小さかった。

4. 職業未決定尺度、アイデンティティ尺度、進路選択に対する自己効力尺度、自己概念測定尺度の関連性

1年生では、職業未決定尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度の意欲性・活動性の標準編回帰係数が有意であった($\beta=0.34, p<0.05$)。また、進路選択に対する自己効力感尺度の合計得点に対して、アイデンティティ確立の標準編回帰係数が有意であった($\beta=-0.65, p<0.01$)。

2年生では、職業未決定尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度の意欲性・活動性の標準編回帰係数が有意であった($\beta=0.32, p<0.01$)。また、進路選択に対する自己効力感尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度の意欲性・活動性の標準編回帰係数($\beta=0.49, p<0.01$) および自己概念測定尺度の情緒性の標準編回帰係数が有意であった($\beta=-0.25, p<0.05$)。

3年生では、職業未決定尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度の意欲性・活動性の標準編回帰係数($\beta=0.44, p<0.01$) および自己概念測定尺度の反社会性の標準編回帰係数が有意であった($\beta=-0.34, p<0.01$)。進路選択に対する自己効力感尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度のきちょうめんさ・清潔さの標準編回帰係数($\beta=0.28, p<0.01$)、進路選択に対する自己効力感尺度の合計得点に対して、アイデンティティ尺度のアイデンティティの基礎、アイデンティティの確立、自己概念測定尺度の明朗性・友好性の標準編回帰係数が有意であった(それぞれ、 $\beta=-0.45, p<0.01$; $\beta=-0.55, p<0.01$; $\beta=-0.33, p<0.01$)。

4年生では、職業未決定尺度の合計得点に対して、アイデンティティ尺度のアイデンティティの基礎、アイデンティティ確立の標準編回帰係数が有意であった(それぞれ、

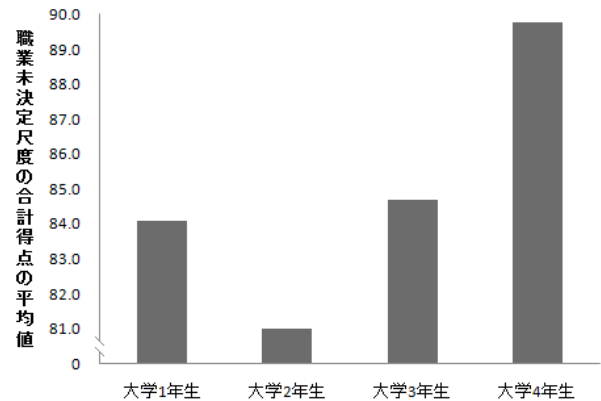


図1. 職業未決定尺度の合計得点の学年別平均値

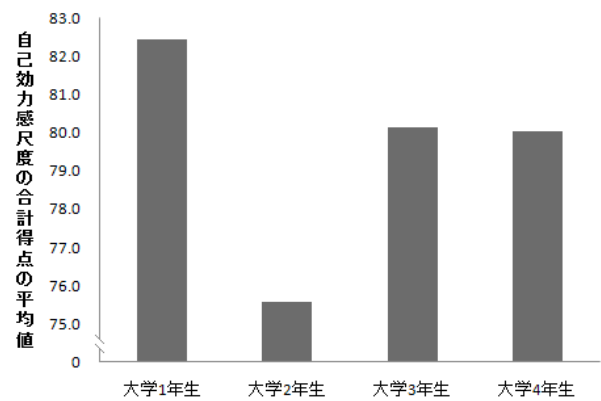


図2. 自己効力感尺度の合計得点の学年別平均値

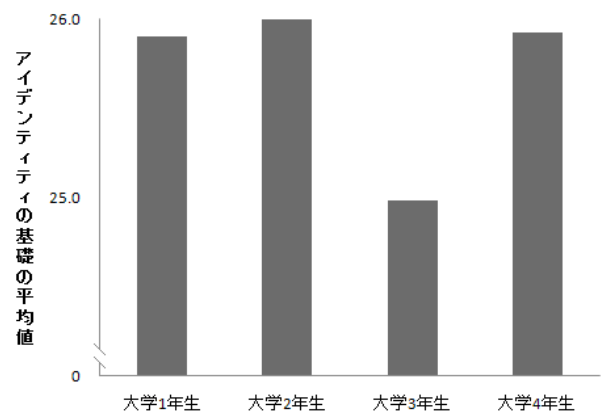


図3. アイデンティティ尺度の合計得点の学年別平均値

$\beta=-0.33, p<0.01$; $\beta=-0.45, p<0.01$)。進路選択に対する自己効力感尺度の合計得点に対して、自己概念測定尺度の意欲性・活動性の標準編回帰係数($\beta=0.41, p<0.01$)が、およびアイデンティティ尺度のアイデンティティ確立の標準編回帰係数が有意であった($\beta=-0.43, p<0.01$)。

考察

エリクソン(Erikson, 1959)が言うように、青少年の発達段階における最終目標は「職業に就く」ことであるとすると、在学中に就職したい職種を明確にし、それに向けた勉学をする必要がある。なぜなら、自分に適さない職業に就職しなかった場合、あるいは就職後の努力によっても楽しみややりがいが見つけられなかった場合は、転職という選択を迫られることになる。最近のわが国では、新卒大学生の約3割が3年以内に転職しているというデータがあり(厚生労働省, 2014)、就職希望先と実際の就職先とのミスマッチが多いということを示している。その背景には、我が国における大学でのキャリア教育は、職業に就くこと、つまり就職率の向上に焦点が置かれた教育・指導が中心となっていることが挙げられる。しかし、適した職業に就くためには、人格、学業、体験など、かなり広範囲の能力が求められる。その点においてキャリア教育の意義があり、大学に対して確固たる職業観や自己効力感を醸成する方策が求められる。

本研究は、キャリア教育をどの時点で、どのようなことについて実施したらよいのかといった点に関する基礎データを得る目的で、文系のA大学に在籍中の1~4年を対象に、職業未決定尺度、自己効力感尺度、アイデンティティ尺度、自己概念測定尺度について、学年変化およびこれらの尺度得点の相関性を検討した。その結果、職業未決定尺度得点は、1年生では比較的高かった。これは、大学入学時の学部・学科・専攻の選択において、卒業後の就職を念頭に置いていること、および職業選択について理想を抱いていることを示している。一方、2年生でこの尺度得点が著しく低下したのは、自己効力感の低下が示すように、自己の職業観と修学の現状との間にギャップが生じて、職業選択に葛藤している可能性が考えられる。しかし、3年以降になると職種を決定して、就職活動を始める必要がある。職業未決定尺度得点の上昇と自己効力尺度の再上昇は、職業に対する理想像と現実との折り合いをつけている姿を反映していると考えられる。また、3年次以降は、資格取得のための実習をしており、その経験を通して職業への意欲向上が図られた可能性がある。たとえば、栗原・荻野(2013)は、介護福祉コースの学生を対象に心身の健康状態の継続調査を行い、実習の経験によって介護職への意識が高まり、それに向けた勉学意欲が向上することを報告している。ただし、アイデンティティ尺度の低下が3年次で著しく低下しており、職業選択と自己肯定感との間にまだギャップがあり、職業選択になお迷いがある状態にあるといえる。そして、4年次では職業決定の意識が確立していくのであろう。

本研究で得られたデータの重回帰分析では、意欲性・活動性が高いほど職業決定を行うことができ、さらに、学年を経ていくにつれアイデンティティと職業決定が密接に関係していくことが示された。その中で、比較的高い職業観を持って大学に入学したものの、2年次では、職業決定や自己効力感に迷いが生じることが示された点は注目すべきである。この結果は、キャリア教育の実施は2年次がきわめて重要で、そのときに適切な指導・助言が効果的であることを示唆している。そして、周囲から適切な助言・援助を提供し、学生自らが職業選択と就職に対して積極的に立ち向かう姿勢を強くするよう促すことが重要といえる。

今後の課題として、調査対象者数を増やしてより精度の高い結果を得ること、学部間の差異について検討すること、また、職業観に乏しく就職に対して消極的あるいは無計画な学生へのサポートのあり方を考えることが挙げられる。さらに、キャリア教育の効果についても検証し、効果的な方策を構築することが究極の課題である。

結論

文系のA大学学生を対象にしたアンケート調査から、職業観とアイデンティティの変化を分析したところ、2年生において就職をめぐる自己効力感尺度と職業未決定尺度得点が最低であった。したがって、2年次に効果的なキャリア教育を実施し、その過程で理想と現実とを統合出来る力を養うことが、有能な社会人として活躍できる人材の育成に重要といえる。

文献

- Erikson, E.H. (1958): Psychological Issues Identity and the Life Cycle (小此木啓吾訳(1973): 自我同一性), 誠信書房, 東京.
- 原 千恵子(2000): 社会福祉領域におけるアイデンティティ形成と職業選択について (1) 青年のアイデンティティ形成. 山野研究紀要 **8**, 73-79.
- 原 千恵子(2001): 社会福祉領域におけるアイデンティティ形成と職業選択について (2) 青年の職業選択とアイデンティティ形成. 山野研究紀 **9**, 65-69.
- 小松一子・川野素子(2008): 福祉介護コース学生のアイデンティティと自己効力感 —職業選択と実習による社会経験との関係—. 花園大学社会福祉学部研究紀要 **16**, 1-9.
- 厚生労働省(2014): 新規学卒者の離職状況に関する資料

一覧．厚生労働省 HP <http://www.mhlw.go.jp/topics/2010/01/tpo127-2/dl/24-01.pdf> (2015.4.10 検索)

栗原 久・荻野基行(2013)：自記式健康度調査(THI)による某大学介護コース学生の健康度の経年変化－実習経験による積極性・意欲の変化の可能性－．日米高齢者保健福祉学会誌 **5**, 77-88.

下山晴彦(1986)：大学生の職業未決定の研究．教育心理学研究 **34**, 20-30.

土田恭史・平部正樹・田島佐登史・川原正人(2010)：大学生の職業決定と自我発達との関連．目白大学心理学研究 **6**, 13-24.

Changes in Identity and Vocational Selection Dependent on the Academic Grade in University Students: Analysis Based on Questionnaire Investigation

Ryuma MURAKAMI^{*1,*2}, Chieko HARA^{*1} and Kazuhide MIYOSHI^{*1}

^{*1} Tokyo University and Graduate School of Social Welfare and

^{*2} Office of Career Services for Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : Changes in the identity and vocational selection in the university students of literary courses; education, social welfare and psychology, were analyzed on the basis of questionnaire investigation. Both the job selection and identity formation were high at the first grade, minimum at the second grade, and recovered at the later grades. These results suggest that the university students at second grade tended to fall into the conflict with job selection, and that they need an effective carrier education.

(Reprint request should be sent to Ryuma Murakami)

Key words : University students, Literary courses, Vocational selection, Identity formation

大学生の喫煙および運動習慣と健康度との関係 — 自記式健康チェック票THIによる評価 —

上村 孝司^{*1}・栗原 久^{*2}

*1 東京福祉大学 社会福祉学部・*2 短期大学部

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年4月10日受付、2015年6月11日受理)

抄録: 大学1年生の男女938名を対象に、喫煙状況および運動頻度が健康度にかなる関係性があるのかを調査した。男子学生では、非喫煙者は高運動群ほど健康状態がよく、喫煙者は運動頻度にかかわらず健康度の著しい差はみられなかった。女子学生では、喫煙者は低運動群ほどメンタル面の症状レベルが高い傾向がみられた。これらの結果は、運動習慣は健康増進に、また喫煙習慣は健康悪化と深く関連していることを指摘している。一方、喫煙行動はメンタル面の症状緩和に利用され、運動習慣は喫煙行動に至るリスクを抑える可能性も示唆された。

(別刷請求先: 上村孝司)

キーワード: 大学生、喫煙、運動習慣、健康状態、健康チェック票THI

緒言

我が国において、喫煙は重要な健康課題であり、2000年制定の健康日本21や2003年発行の健康増進法など健康のための施策や法律が制定され、その中において受動喫煙防止が明記されるなど、社会的にも関心が高まっている。また、生活習慣病の予防についても喫煙が含まれており、がんや慢性閉塞性肺疾患(COPD)など、喫煙によって引き起こされるさまざまな疾病などが問題とされている。日本人の喫煙率はこの四半世紀で約1/3に減少し(厚生労働省, 2012)、中高生の喫煙率も過去10年にわたり減少していることが報告されている(日本たばこ産業, 2012)。しかしながら、大学生の年代でもある20歳代の喫煙者の割合は、男性29.4%、女性10.0%と高い値となっており、あまり変化が見られない。

大学生の喫煙行動に関する調査では、保健医療系の学生の喫煙率は栄養学部で低く、歯学部学生などが高いことが報告されている(林, 2008)。また川村ら(2010)は、女子大学生の心理的依存の傾向を示し、不快な感情の除去、高揚・刺激、快楽・リラックスといった精神健康度を保つ方法として喫煙していることを示唆している。さらに、浅井・栗原(2014)は医療福祉系専門学校の学生を対象にした調査を行い、同年代より喫煙率が高く、喫煙者は非喫煙者より心身両面の健康状態が劣ることを報告している。

健康日本21などの健康増進施策では、健康を保つためには禁煙に加えて、継続的な運動を行うことが重要とされ

ており、有酸素運動や筋力トレーニングの方法やその効果などが示されている。大学生における運動と健康の関係性について、健康習慣と自覚的健康度の関連性(高倉・松岡, 1995)、女子大学生の運動行動と健康度や生きがい感との関わり(阿知波・山田, 2013)、定期的な運動が気分及びポジティブな影響(鍋谷ら, 2010)などが報告されており、いずれも運動などの健康習慣が本人の健康度にプラスの影響を及ぼしていることを示唆している。また、男子学生より女子学生の方が健康度は高いことや、多くの健康習慣を実践していることが示されている。それを支持するものとして、北角ら(2008)は、健康意識が高く運動している群は、運動をしていない群と比較し、生活全般の充実度が有意に高いことを報告している。健康習慣の中には、運動はもちろん喫煙に関する項目に含まれており、健康度と喫煙、健康度と運動は深く関連するものと考えられる。

自覚的健康度を示す指標として、「健康チェック票: the Total Health Index, THI」(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)がある。これは、心身の自覚症状、訴え、好み、生活習慣、行動特性などに関する130問の質問項目から、心身の健康度に関する16種類(呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則性、いらいら短気、情緒不安定・対人過敏、抑うつ度、攻撃性(積極性)、神経質、身体ストレス度、心のストレス度、統合失調傾向、虚構性、身体的総合不調度)につき尺度得点を得て、さらに尺度得点の標準分布に対するパーセンタイルも算出して、健康度を評価するものである。

また、このTHIを用いた大学生の健康度調査はいくつか報告されているが(添嶋ら, 2010; 栗原・荻野, 2012; 浅井・栗原, 2014)、喫煙および運動の両方に焦点をあてた研究はほとんどない。

そこで本研究は、大学生における健康状態の評価としてTHIを用い、運動と喫煙が健康に及ぼす影響を調査することを目的とした。

方法

1. 対象者

調査対象者は、T大学の1年生938人(男子346人、女子592人)であり、表1はその学科別人数を示している。

2. 調査方法

本調査は、対象者が入学した直後の2014(平成26)年4月、著者が大学にて担当した講義およびホームルームなどの授業時間を利用して実施した。

表1. 対象者の学科別人数

	社会福祉	保育児童	心理	教育	こども	合計
男子	114人	64人	47人	108人	13人	346人
女子	122人	80人	74人	191人	125人	592人
小計	236人	144人	121人	299人	138人	938人

表2. 健康チェック票THIによる評価項目

項目	症状	尺度得点またはパーセンタイル
①呼吸器	咳・痰・鼻水・喉の痛みなど	低い方が良好
②目や皮膚	皮膚が弱い・目が充血するなど	低い方が良好
③口腔・肛門	舌が荒れる・歯茎から出血・排便時に肛門が痛い・出血など	低い方が良好
④消化器	胃が痛む・もたれる・胸焼けがするなど	低い方が良好
⑤多愁訴	だるい・頭重・肩こりなど	低い方が良好
⑥生活不規則性	宵っ張りの朝寝坊・朝食抜きなど	低い方が良好
⑦直情径行性	イライラする・短気・すぐにカッとなるなど	低い方が良好
⑧情緒不安定	物事を気にする・対人過敏・人付き合いが苦手など	低い方が良好
⑨抑うつ	悲しい・孤独・憂うつなど	低い方が良好
⑩攻撃性	積極的・意欲的・前向き思考など(反対は消極的・後ろ向き思考など)	中程度が良好
⑪神経質	心配性・苦勞性など	低い方が良好
⑫心身症傾向	ストレス関連の各種身体症状	低い方が良好
⑬神経症傾向	心の悩み・心的不安定など	低い方が良好
⑭虚構性	欺瞞性・虚栄心・他人を羨むなど	中程度が良好
⑮統合失調症傾向	思考・言動の不一致など	中程度が良好
⑯総合不調	心身面の全般的な不調感	低い方が良好

2-1. 健康状態

本研究で用いた「健康チェック票THI」は、心身両面の自覚的・症状および生活面の行動に関連する130項目の質問事項からなっている(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)。回答は尺度得点とし、「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の3段階の自己評価法を用い、それぞれに3点、2点、1点を与える方式をとっている。そして、回答から得られた尺度得点を該当する症状項目それぞれについて積算し、男女それぞれ約1.2万人から得られた尺度得点の標準分布に対するパーセンタイルを算出した。すなわち、パーセンタイル値50%の場合には標準分布の中で順位が中間であり、それより大きい場合は症状・程度の順位が高い、小さい場合は症状・程度の順位が低いということになる。

健康チェック票THIでは、表2に示すように16項目について評価することができる。①～⑤は身体面の症状、⑥は生活面の状況、⑦～⑮はメンタル面の症状、⑯は主として身体面の総合的な状態を評価する項目である。これらのうち、⑩攻撃性、⑭虚構性、⑮統合失調傾向の尺度得点・パーセンタイルは中程度がよく、残りの13項目は尺度得点・パーセンタイル値が低いほど健康度が高いと評価される。

2-2. 喫煙状況の評価

THIの130の質問項目の1つ(#59)に喫煙に関するものがあり、それには本数の質問(喫煙しない、20本未満、20本以上)が含まれているが、現在喫煙の有無をもって喫煙者、非喫煙者に分けた。

3. 個人情報の保護

本調査を実施するに当たり、この調査結果をまとめた論文から個人が特定されること、個人に不利益になるような取り扱いを行わないこと、また、回答の提出は自由で、提出しなくてもなんら不利益になることはないこと、回答があったことをもって依頼に同意したとみなすことを文章によって連絡した。さらに、本調査で得られた個人情報は、研究目的のみに使用すること、また、回等用紙の保管方法と研究がまとまった段階で破棄することなどについて、口頭による補足説明を行った。

4. 統計処理

対象者の①～⑯の評価項目のパーセンタイル値を、男女別に非喫煙者および喫煙者を低運動群、中運動群、高運動群に分けて集計した。運動群は毎週3回以上の運動をする群を高運動群、毎週1～2回の運動をする群を中運動群、ほとんど運動をしない群を低運動群とした。3群間の比較

はボンフェローニ法を用い、2群間の比較はt検定(両側)にて行った。危険率が5%未満($p < 0.05$)の場合は群間で有意差があるとし、10%未満($p < 0.1$)の場合は有意傾向があるとした。

結果

1. 喫煙率

本調査研究の対象となった男子学生346人中の54人(15.6%)、女子学生592人中の49人(8.3%)が喫煙者であった。いずれも未成年者で喫煙は許容されていないはずであるが、かなりの高率で喫煙者が存在することが明らかとなった。

2. 男子学生の喫煙者および非喫煙と運動頻度と健康尺度の関係

図1および表3は、非喫煙男子学生の運動頻度と健康尺

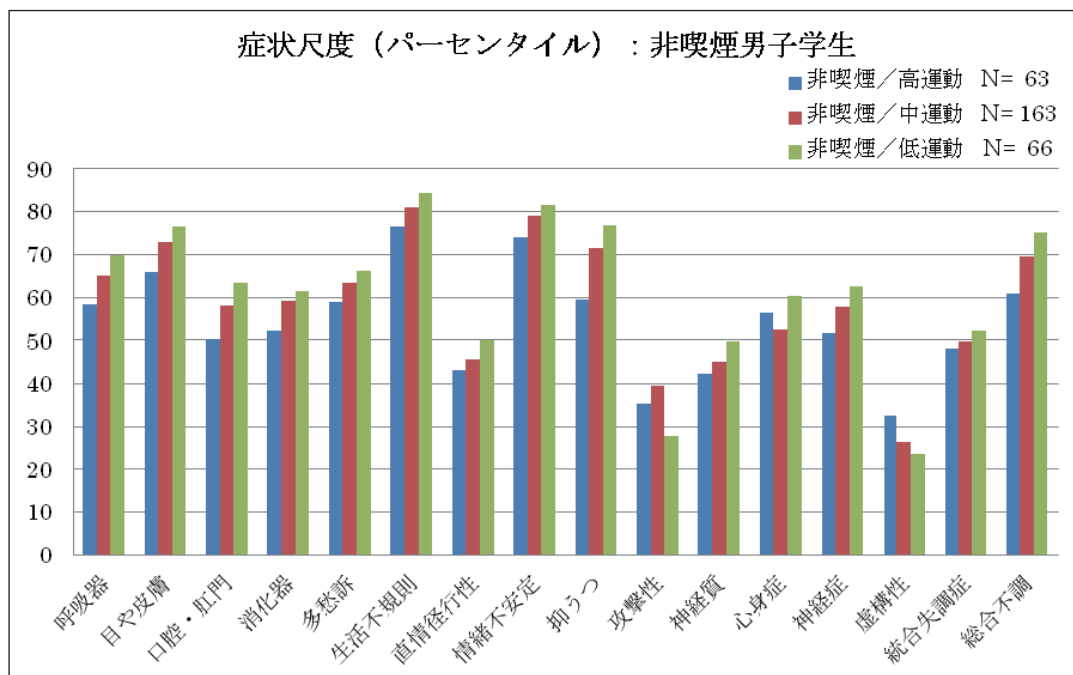


図1. 非喫煙男子学生における運動頻度と健康尺度との関係
高運動:毎週3回以上の運動。中運動:毎週1・2回の運動。低運動:ほとんど運動しない。

表3. 非喫煙男子学生を運動頻度で分類した場合の健康尺度の比較(t-検定による危険率)

非喫煙男子	呼吸器	目や皮膚	口腔・肛門	消化器	多愁訴	生活不規則	直情径行性	情緒不安定	抑うつ	攻撃性	神経質	心身症	神経症	虚構性	統合失調症	総合不調
高運動/中運動	NS	0.039	0.029	0.023	NS	NS	NS	NS	0.001	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.009
高運動/低運動	0.003	0.012	0.002	0.011	NS	0.026	NS	NS	0.0001	NS	NS	NS	0.049	0.037	NS	0.001
中運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.003	NS	NS	NS	NS	NS	NS

NS: 有意差なし

度を比較したものである。運動しない群は運動する群より、身体面(呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器)、生活不規則、メンタル面(抑うつ、神経症)、総合不調の尺度レベルが高く、攻撃性と虚構性の尺度レベルが低い値を示した。

図2および表4は喫煙男子学生の運動頻度と健康尺度を比較したものである。虚構性について、高運動群と中運動群の間で有意差があったが、その他の項目では各群間に有意な差は認められなかった。

3. 男子学生の運動頻度ごとの喫煙・非喫煙の健康尺度の比較

図3～図5は、それぞれ高運動、中運動、低運動群につき、喫煙・非喫煙による健康度の比較を示している。

高運動群では、非喫煙男子と比較して、喫煙男子の方が呼吸器の症状レベルが有意に高く、目や皮膚、消化器、多愁

訴の症状レベルに高い傾向があった(図3)。中運動群では、非喫煙男子と比較して、喫煙男子の方が直情径行性、神経症、虚構性、総合不調の症状レベルが有意に高く、情緒不安定、心身症レベルに高い傾向があった(図4)。低運動群喫煙男子と非喫煙男子を比較したところ、症状レベルに有意な差は認められなかったが、抑うつ、神経質の症状レベルに低い傾向があった(図5)。

3. 女子学生の喫煙者および非喫煙と運動頻度と健康尺度の関係

図6および表5は、非喫煙女子学生の運動頻度と健康尺度を比較したものである。中運動群は高運動群および低運動群と比較して直情径行性において低い値を示した。それ以外の項目では、呼吸器および総合不調について中運動群と低運動群の間にやや差がみられたのみで、各群間で有意差はなかった。

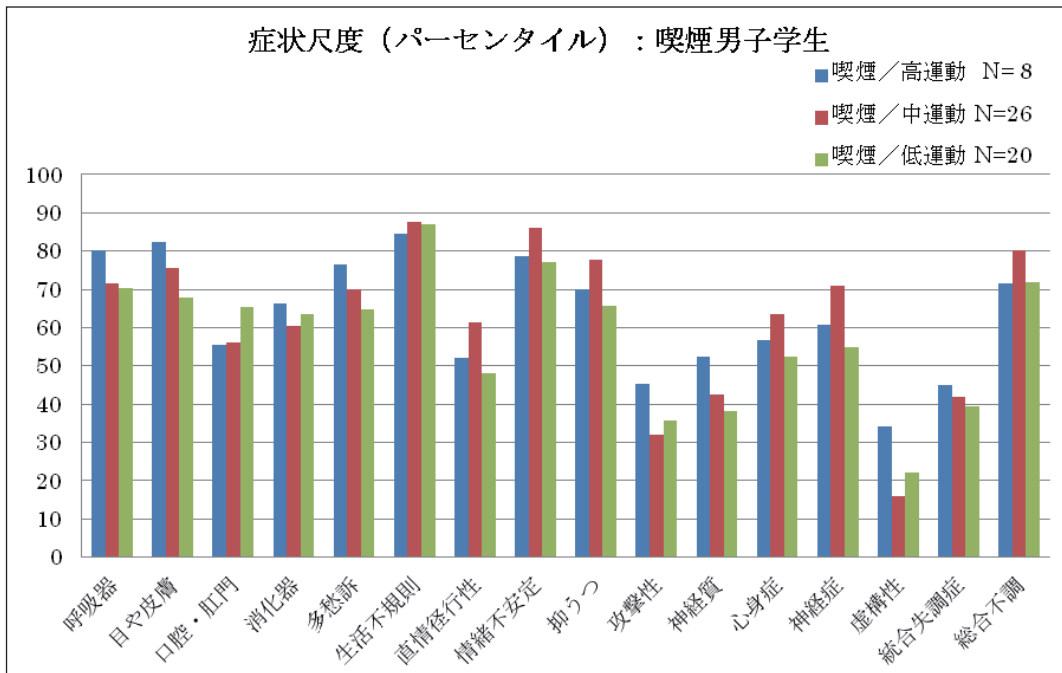


図2. 喫煙男子学生における運動頻度と健康尺度との関係
高運動:毎週3回以上の運動。中運動:毎週1・2回の運動。低運動:ほとんど運動しない。

表4. 喫煙男子学生を運動頻度で分類した場合の健康尺度の比較 (t-検定による危険率)

喫煙男子	呼吸器	目や皮膚	口腔・肛門	消化器	多愁訴	生活不規則	直情径行性	情緒不安定	抑うつ	攻撃性	神経質	心身症	神経症	虚構性	統合失調症	総合不調
高運動/中運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.016	NS	NS
高運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
中運動/高運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

NS: 有意差なし

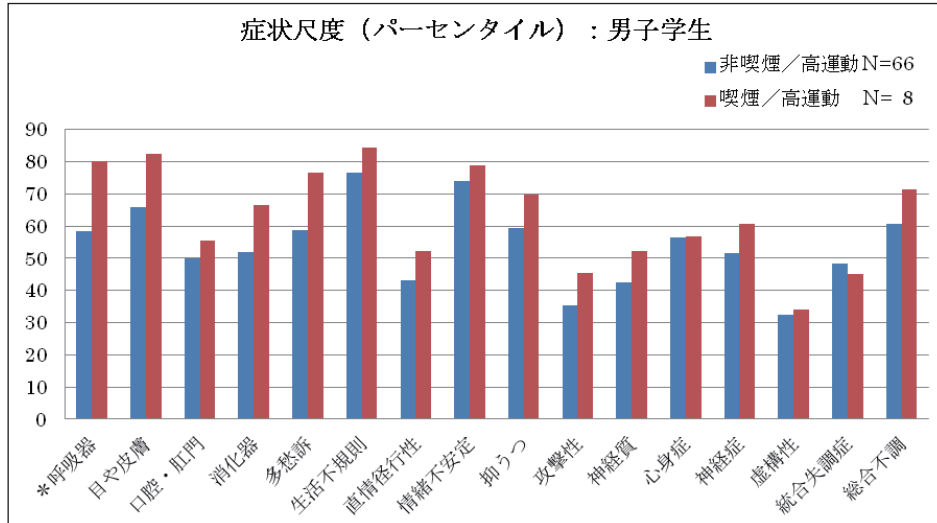


図3. 男子学生における非喫煙／高運動群と喫煙／高運動群の健康度の比較 *: p<0.05

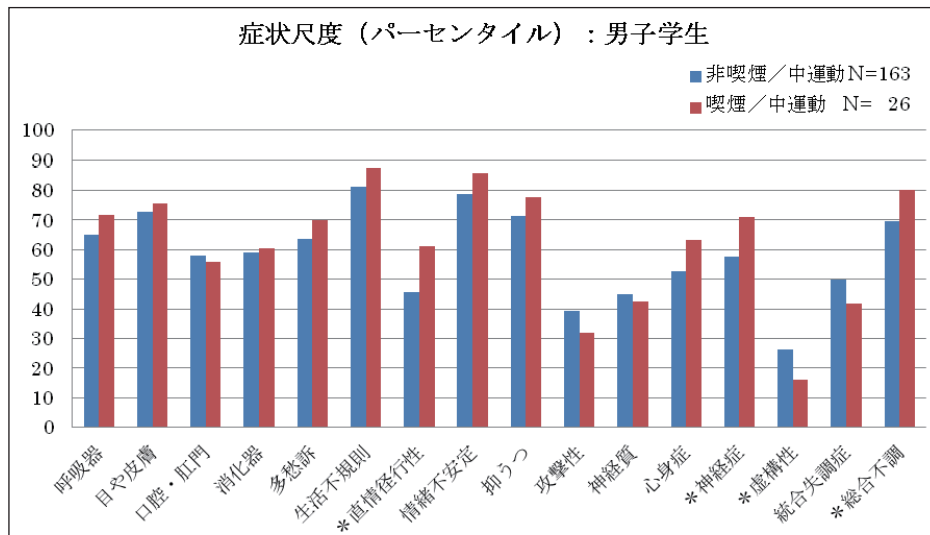


図4. 非喫煙／中運動群と喫煙／中運動群間の健康度の比較 *: p<0.05

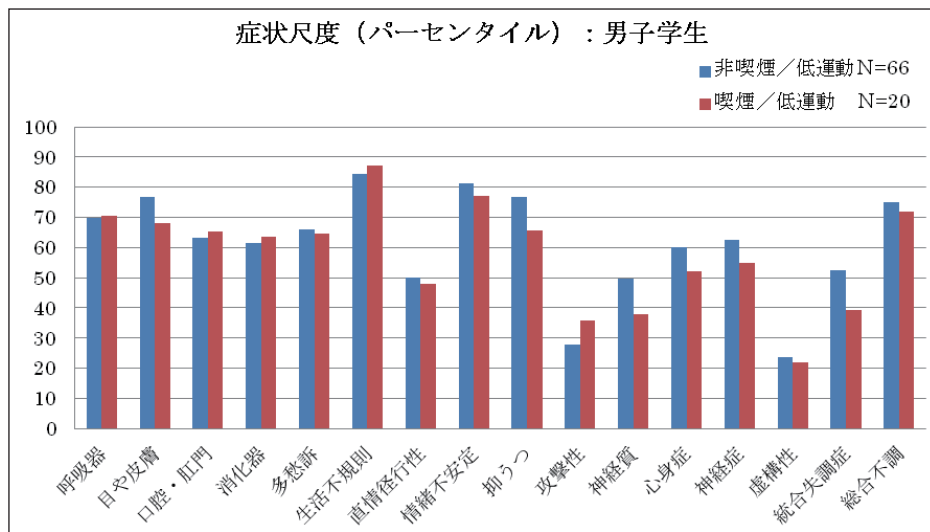


図5. 男子学生における非喫煙／低運動群と喫煙／低運動群間の健康度の比較

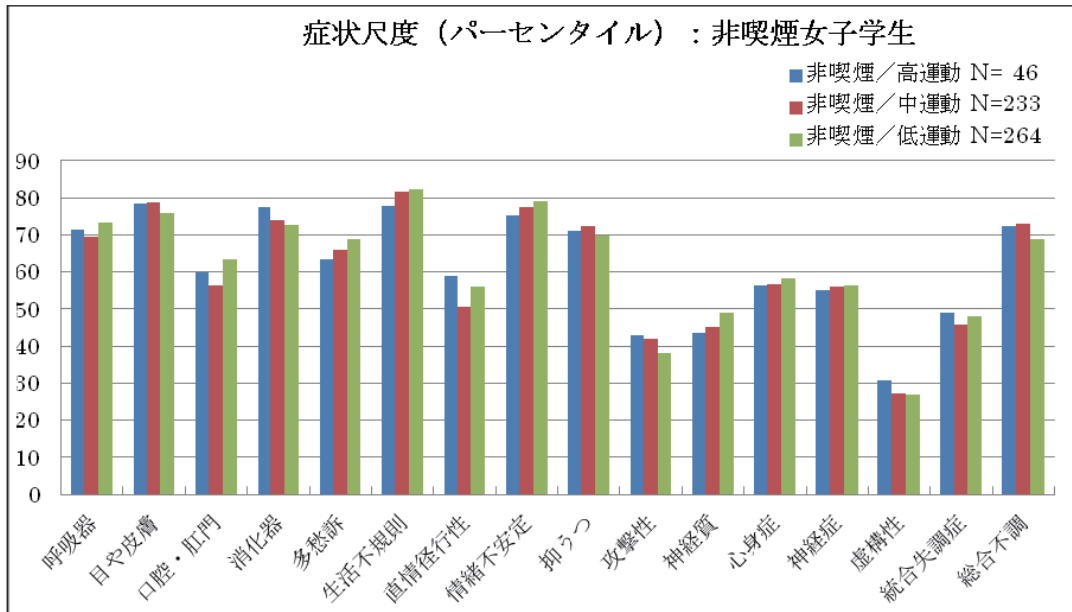


図6. 非喫煙女子学生における運動頻度と健康尺度との関係
 高運動:毎週3回以上の運動。中運動:毎週1・2回の運動。低運動:ほとんど運動しない。

表5. 非喫煙女子学生を運動頻度で分類した場合の健康尺度の比較 (t-検定による危険率)

非喫煙女子	呼吸器	目や皮膚	口腔・肛門	消化器	多愁訴	生活不規則	直情径行性	情緒不安定	抑うつ	攻撃性	神経質	心身症	神経症	虚構性	統合失調症	総合不調
高運動/中運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.042	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
高運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
中運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.023	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

NS: 有意差なし

図7および表6は、喫煙女子学生の運動頻度と健康尺度を比較したものである。低運動群は高運動群よりも情緒不安定、抑うつの症状レベルが高く(危険率5%水準)、中運動群は高運動群より虚構性レベルが低かった(危険率5%水準)。

4. 女子学生の運動頻度ごとの喫煙・非喫煙の健康尺度の比較

図8～図10は、それぞれ高運動、中運動、低運動群につき、喫煙・非喫煙による健康度の比較を示している。

高運動群では、非喫煙・喫煙の両群間において、いずれの項目の症状レベルに有意差はなかった(図8)。中運動群では、非喫煙女子と比較して、喫煙女子は呼吸器、直情径行性、総合不調の症状レベルが有意に高く、消化器、多愁訴、神経質の症状レベルに高い傾向があった(図9)。低運動群では、非喫煙女子と比較し、喫煙女子は目や皮膚、直情径行性、抑うつ、総合不調の症状レベルが有意に高かった。

考察

健康日本21において喫煙は重要課題とされており、喫煙の健康への問題が重要視されている。2012年の喫煙率調査(日本たばこ産業, 2012)では、大学生の年代でもある20歳代の喫煙者の割合は、男性29.4%、女性10.0%と高い値となっており、過去数年にわたりあまり変化が見られない。

本研究の対象者は大学入学直後の1年生で大部分が現役入学者であるため、ほとんどが18歳(一部19歳)の未成年者である。未成年者の喫煙は許容されていないはずであるが、喫煙率は男子学生15.6%、女子学生8.3%であった。この年代の喫煙率に関して信頼できる数値は報告されていないが、2014(平成26)年度の喫煙率調査では全年齢の平均が男性30.3%、女性9.8%であるため、本研究の対象者の喫煙率はかなりの高率であるといえる。

本研究の目的は、健康日本21で取り上げられた重要項目の喫煙と運動に関して、大学進学直後の学生を対象に

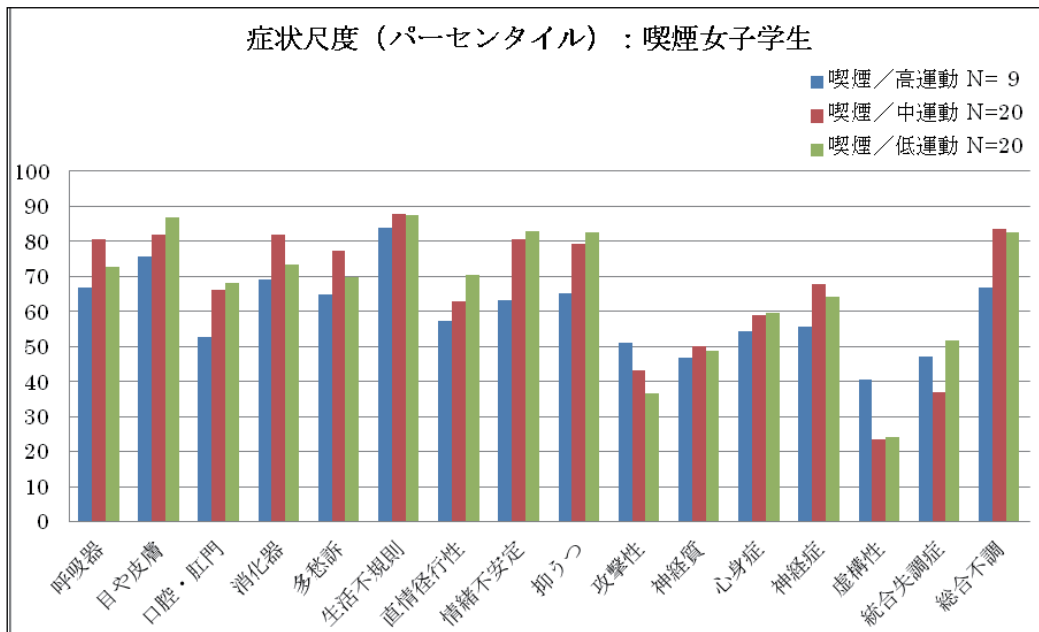


図7. 喫煙女子学生における運動頻度と健康尺度との関係

高運動群:毎週3回以上の運動。中運動群:毎週1・2回の運動。低運動群:ほとんど運動しない。

表6. 喫煙女子学生を運動頻度で分類した場合の健康尺度の比較 (t-検定による危険率)

喫煙女子	呼吸器	目や皮膚	口腔・肛門	消化器	多愁訴	生活不規則	直情径行性	情緒不安定	抑うつ	攻撃性	神経質	心身症	神経症	虚構性	統合失調症	総合不調
高運動/中運動	NS	NS	NS	0.097	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.031	NS	NS
高運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0.044	0.049	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
中運動/低運動	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

NS: 有意差なし

健康度をTHIを用いて調査し、運動頻度と喫煙の有無が健康にいかなる影響を及ぼすのかについて検討することになった。その結果、男子学生では、非喫煙者は高運動群ほど健康状態が全体的に高いということが明らかとなり、喫煙者はそのような傾向は見られなかった。また、女子学生については、喫煙者に関して低運動群ほど情緒不安定、抑うつといった精神的な健康状態が有意に悪くなる傾向が見られた。女子学生の非喫煙者に関しては、運動頻度の違いによる健康状態の差はほとんど見られなかった。

大学生の健康状態に関して、阿知波ら(2013)によると、運動行動変容に無関心であるということが健康度や生活習慣に影響をあたえることを示唆しており、運動行動変容が無関心よりも準備期、行動期、維持期とステージが進むにつれて生活習慣や健康度、生きがいの得点が高くなることを明らかにしている。喫煙や運動は生活習慣の一つである。本研究において、運動頻度が高くなるにつれて健康度が上がるという結果は、阿知波らの結果を支持するものと考えられる。また、喫煙者よりも非喫煙者の方が健康状

態は高い傾向にあるということは、喫煙行動を行っていることや運動をあまり行っていないといった生活習慣の悪い者よりも、良い者の方が健康状態は良いこととなる。特に男子学生ではそのことが顕著に現れており、喫煙という生活習慣と運動が関与することにより、健康状態に大きな変化を与えるということがうかがえる。また、大学生の健康に対する運動の意識について佐藤ら(2003)は、健康に対する運動の必要性は認識されているが、健康に対する運動の意識までに至っていないということを報告している。高倉ら(1995)は自覚的健康度や健康習慣指数に性差が見られ、女子学生の方が健康度は高く、多くの健康習慣を実践していると述べている。本研究では、男子学生の喫煙群において運動の必要性は認識していると思われるが、必要性については自覚がないと考えられ、運動や生活習慣の乱れが喫煙行動につながっているとも考えられる。さらに、女子学生において喫煙・非喫煙において様々な項目で男子学生ほど差が認められなかったことについて、高倉らの述べるように性差が関与しているということが考えられた。

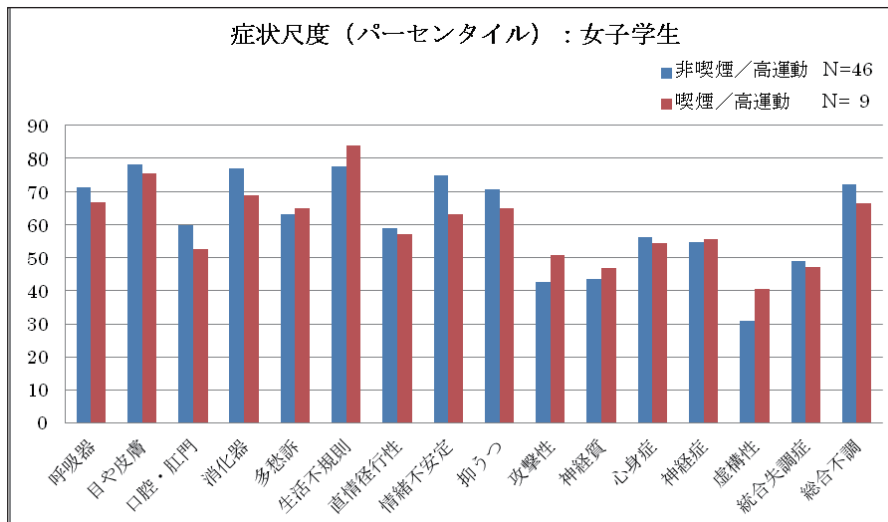


図8. 女子学生における非喫煙／高運動群と喫煙／高運動群間の健康度の比較

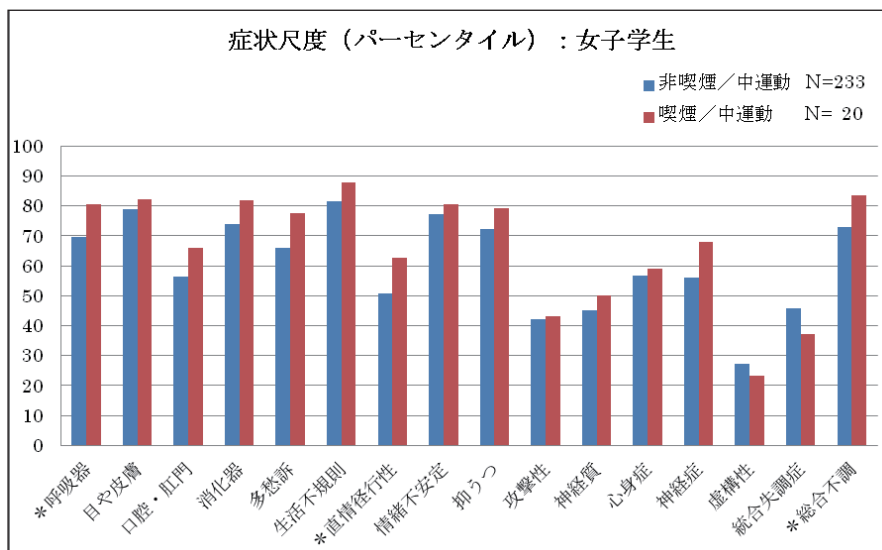


図9. 女子学生における非喫煙／中運動群と喫煙／中運動群間の健康度の比較 *: p<0.05

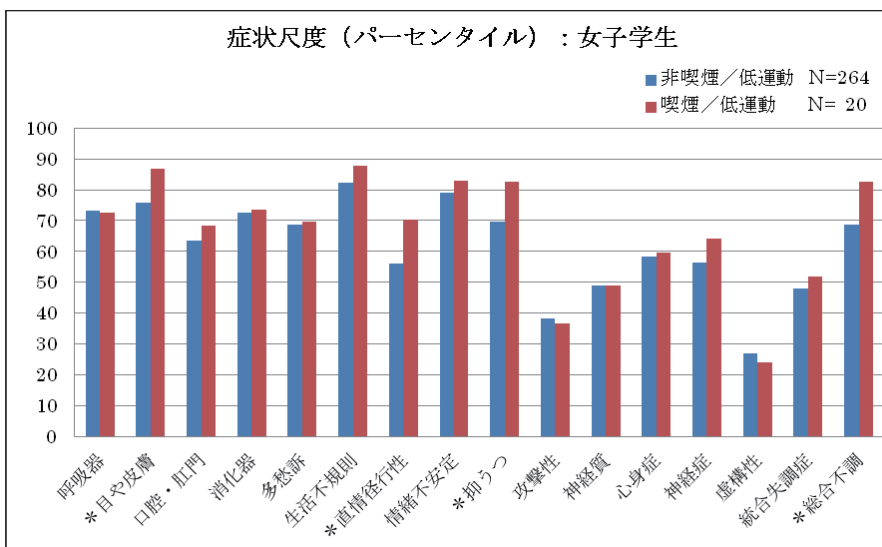


図10. 女子学生における非喫煙／低運動群と喫煙／低運動群間の健康度の比較*: p<0.05

健康度は生活習慣と強い関連があることから(弓場, 1999)、特に女子学生は喫煙をしても生活習慣がきちんとしており、健康への意識を高く持つ傾向があるのではないかと考えられ、そこから健康度の高まりと喫煙・非喫煙の違いのなさに繋がったものと推察される。

定期的な運動と健康や生活充実度を調査した研究では、健康意識の高い者は生活充実度が高いことや、運動している群はしていない群と比較して生活全般の充実度が高いこと(北角ら, 2008)、定期的な運動により疲労感の評価が変化することなどを報告している(鍋谷ら, 2010)。本研究では、高～低運動群それぞれで喫煙者・非喫煙者の比較を行った結果、男子学生では高運動ほど喫煙者・非喫煙者の間に健康度に差が見られたのに対し、女子学生では高運動群において喫煙者・非喫煙者の間に有意な差が認められなかった。男子学生は高運動の学生の方が非喫煙者は喫煙者に比べ健康度が高く、先行研究を支持する結果となった。しかし、女子学生においては、低運動傾向のものほど喫煙・非喫煙の間に健康度の差が認められた。高倉ら(1995)は自覚的健康度や健康習慣指数に性差が見られることを報告しているが、本研究の結果から女子学生においては運動を行わない者ほど健康への意識が低いと考えられ、喫煙・非喫煙の間に健康度の差が生じたのではないかと推察された。

川村ら(2010)は大学生の喫煙行動に関して、ニコチン依存状況の高い学生は精神健康度を保つ方法として喫煙していることを示唆している。また、瀬在・宗像(2011)も、喫煙行動と精神健康度は相互に関係していることを報告している。本研究においても、女子の喫煙学生は情緒不安定や抑うつといった症状レベルが高い結果となっていることから、精神面の健康度を保つために喫煙を行っている可能性もうかがえる。

本研究で使用した健康チェック票 THI は主観的に健康調査を測るものであり(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)、これまで大学生や専門学校生に使用した報告では、情緒不安定性、抑うつ性などが高いと休・退学リスク因子の把握ができる可能性を示唆している(添嶋ら, 2010; 栗原・荻野, 2012)。浅井・栗原(2014)は、喫煙傾向の高い学生は呼吸器、目や皮膚、直腸径行性、虚構性、統合失調症などのパーセンタイルが非喫煙よりも有意に高いことを報告している。メンタル面の影響が喫煙行動に繋がるのか、喫煙によりメンタル面での低下が起こるのかは明らかではないが、相互に関係していることは容易に推察されるところであり、メンタル面で問題のある学生が喫煙行動に移る可能性が高くなると考えられ、それを予防する手段として本研究で用いた THI を有効に活用できる可能性を示唆している。

結論

本調査における対象学生の健康状態は、男子学生では非喫煙者は高運動群ほど健康状態が高いということが明らかとなり、喫煙者ではその傾向は見られなかった。女子学生については、非喫煙者に関して、運動頻度の違いによる健康状態の差は殆ど見られなかったが、喫煙者では低運動群ほど情緒不安定、抑うつといった精神的な健康状態が有意に悪くなる傾向が見られた。

これらの結果から、喫煙と運動に関する健康度調査の一環として THI による健康度評価を活用することの有効性が示唆されたものと思われる。

文献

- 阿知波君恵・山田浩平(2013): 女子大学生の運動行動変容の段階と健康度・生活習慣および生きがい感との関わり. 愛知教育大学保健環境センター紀要 **11**, 17-22.
- 浅井恭子・栗原 久(2014): 自記式健康チェック票 THI による専門学校生の健康状態の評価 - 非喫煙者と喫煙者の比較 -. 東京福祉大学・大学院紀要 **5**, 43-50.
- 林 謙治(2008): 保健医療系大学生の喫煙問題. 思春期学 **26**, 13-16.
- 川村千恵子・酒井ひろ子・カルデナス暁東(2010): 女子学生の喫煙行動の実態に関する調査. 園田学園女子大学論文集 **44**, 111-119.
- 北角 俊・重松良祐・磯部由香(2008): 大学生における運動と生活充実度との関連. 三重大学教育学部研究紀要 **59**, 107-112.
- 厚生労働省(2012): 平成24年厚生労働省国民栄養・健康調査報告. <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyou/h24-houkoku.html> (2015.3.9 検索).
- 栗原 久・荻野基行(2012): 大学入学時の自記式健康度調査 (THI) による長期授業欠席リスクの高い学生の予測. 東京福祉大学・大学院紀要 **2**, 115-121.
- 鍋谷 照・橋本 勝・中原陽三ら(2010): 定期的な運動体験が女子学生の気分及び影響. 静岡英和学院大学紀要 **8**, 303-309.
- 日本たばこ産業(2012): 平成26年全国たばこ喫煙者調査. <http://www.health-net.or.jp/tobacco/product/pd090000.html> (2015.3.11 検索)
- 佐藤達也・小山健蔵(2003): 大学生の健康に対する運動の意識について. 大阪教育大学紀要 III **52**, 95-103.
- 瀬在 泉・宗像恒次(2011): 大学生の喫煙行動と自己否定感・ストレス気質及び精神健康度との関連. 日本禁煙学会

雑誌 **6(3)**, 24-33。

添嶋裕嗣・斎藤和人・藤井康成(2010)：健康チェック票THIによる体育大学新入学生の主観的健康状態の評価。教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集 **4**, 19-25.

鈴木庄亮(2005)：健康チェック票THIプラス_03版の概要。武田書店, 藤沢。

鈴木庄亮・浅野弘明・青木繁伸ら(2005)：健康チェック票THIプラスー利用・評価・基礎資料集。武田書店, 藤沢。

高倉実・松岡洋一(1995)：大学生の健康習慣と自覚的健康度の関連。琉球大学教育学部紀 **47**, 125-132.

弓場紀子(1999)：看護学生の健康度と生活習慣との関連(第1報)。大阪市立大学看護短期大学部紀要 **1**, 3-7.

The Health Conditions in Relation to Smoking and Exercise Habits in University Students Assessed by the Total Health Index THI

Takashi KAMIMURA^{*1} and Hisashi KURIBARA^{*2}

*1 School of Social Welfare and *2 SJunior College, Tokyo University of Social Welfare,
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : The purpose of this study was to investigate the relationship between smoking and exercise habits to health condition in the university students. Health condition, assessed by the total health index THI, was increased dependent on the exercise level in the non-smoking male subjects. In the smoking female subjects with low exercise tended to be poor mental health. These results confirm that the exercise and smoking are deeply related to health conditions, although the directions of effect are completely reversal. The present results also suggest that the smoking may take a place as a method for mental relaxation, and that some exercise can improve the mental health and reduce the risk of smoking habit.

(Reprint request should be sent to Takashi Kamimura)

Key words : University students, Smoking, Exercise habits, Health conditions, Total health index (THI)

特別養護老人ホーム入居者の車いすを自操することについての思い

山下喜代美

東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年6月3日受付、2015年9月10日受理)

抄録: 特別養護老人ホームで車いすを自操している入居者の、車いすの自操についての思いを調査した。対象者は認知症がないか、あっても軽度で会話による意思の疎通が可能な人(49名)であった。そして、「車いすを押してほしいと思う」ことに影響を与える要因や、車いすの自操に関する言動の違いによる入居者の特性を明らかにし、残存機能を活用した生活支援について考察した。「車いすを押してほしいと思う」ことには、ケアプランの理解、誰かにそばにいてほしい、無理をしないでいられる、自操の遂行度、疲労が影響していた。また、職員に「車いすを押してほしい」と言う人は、依存的傾向が高く、無理をしないでいられると感じていないという傾向があった。本結果は、残存機能を活用した生活支援を実践するうえで、ケアプランの十分な説明や日常生活の中で感じる寂しさや安心感、自操の遂行度、疲労への配慮が必要であることを示唆している。

(別刷請求先: 山下喜代美)

キーワード: 車いす、操作意欲、特別養護老人ホーム、高齢者、ケア・サポート

緒言

高齢者ケアについては、介護保険法や特別養護老人ホーム(以下、特養)の設置及び運営に関する基準において自立支援が謳われている。また、厚生労働省老健局内の高齢者リハビリテーション研究会の第7回資料(2004)の中では、特養が事実上「終の住処」であること、人生最後の生活の場における自立支援、生活の質の確保、尊厳の保持、特養における機能訓練の必要性、リハビリテーションを継続するための心のケアの重要性が示されている。

現在、特養において自立支援として残存機能を活用した生活支援が実施されている。そのような中で、車いすを自操している入居者が「車いすを押してください」と介護職員に声をかけ、介護職員からは「自分でできるから頑張ってください」と返答される場面を見かけることもある。自立支援や残存機能を活用した生活支援の視点から考えれば、この返答に間違いはない。しかし、「車いすを押してください」と介護職員に言うこと背景にある入居者の思いは、どのようなものなのだろうか。

身体障害をもつ施設入居高齢者の自立を目指す支援について沖中(2006)は、身体を自由に動かせない高齢者ができない自分を思い知らされ自己無力感を生むという負の連鎖について述べている。また高齢者について長嶋(2003)は、

高齢化、病弱化が進むと、自発性を失い、感情の鈍磨、消極的で受動的な発言が多くなると述べている。様々な原因により要介護状態となった特養入居者が、残存機能を活用して車いすを自操する中で「車いすを押してください」と介護職員に言うことにもこのような背景があると思われる。

特養入居者の“思い”に関する研究では、そこで暮らす気掛かりや心配事の内容に関するもの(流石・伊藤, 2008)や、そこでの生活に対する思い(藤巻ら, 2007)など、施設での生活全般に対する思いなどの研究があり、そこから入居者への関わり方が示唆されている。また施設で生活している高齢者の作業と生活満足感(小林・宮前, 2002)やQOLとその関連要因(流石・伊藤, 2007)などといったQOLを高めるための生活要因などの報告がなされている。特養でのリハビリテーションに関する研究では、特養でのリハビリテーションの取り組みや今後の課題(林・黒澤, 2006; 佐々木・王, 2008)などの報告がある。しかし、入居者自身が残存機能を活用して日常生活動作を行うことに関する本人の主観的な思いに関する研究は見当たらない。

そこで本研究は、特養入居者の残存機能を活用した日常生活動作として、車いすを自操することを対象とし、「車いすを押してほしいと思うこと」に焦点をあててその思いに影響を与える要因を明らかにすることを目的に実施した。また、車いすの自操に関する言動の違いによる入居者の特

性を明らかにすることで、残存機能を活用した生活支援のあり方についての示唆を得ることも目的とした。残存機能を活用した日常生活動作としては、排泄動作、入浴動作等様々なものがある。しかし排泄動作では機能性尿失禁を防ぐために入居者が自分で行うことができても介助を受けていることもある。また、入浴動作では、浴室の滑りやすい環境や湯冷め等が考慮され、浴室内での移動や更衣が自分でできても介助を受けていることもある。その点車いすの自操は、車いすに座っているので転倒のリスクが少ない。従って、他の日常生活動作に比べて、できることは自分で行うという残存機能の活用が実践されていると考えた。

特養入居者は、何らかの障害を持ちながらそこを終の住処として生活している。車いすを自操することについての本人の主観的な思いを知ることは、人生の終末期における残存機能を活用した生活支援のあり方や、自立支援の目的である生活の質の向上を考える上で意義があると考えられる。残存機能を活用しながら日常生活を送る入居者への支援として、「自分でできるから頑張ってください」以外の返答も必要ではないかと考える。

研究方法

1. 研究対象

対象者は特養(従来型)に入居し、それぞれの身体機能により移動には車いすを使用し、その車いすを自分で操作して移動している人である。また、認知症はないかあっても軽度とし、会話による意思の疎通が可能な人として、施設に対象者の選定を依頼した。依頼した施設はT大学の介護実習施設(G県東毛・西毛地区、S県北部)27施設で、このうち同意の得られた施設は20施設であった。

施設から対象者として選定された入居者は69名であった。しかし、面接調査時に質問内容が理解されず回答が得られなかった者は除外した。また、対象者の質問の理解と回答の信頼性を担保するために、面接調査の最後に認知機能評価を実施した。対象者への認知機能評価は、改訂長谷川式簡易認知能評価(以下HDS-R)とキツネ・ハト模倣テストである。

施設の職員には、自操状況の把握とともに認知機能障害分類(以下CPS)を依頼した。その上でHDS-Rが20点以上、CPSが0~2、山口式キツネ・ハト模倣テスト両方可能のいずれかを満たす者を対象者とし、それ以外の者は対象者から除外した。その結果、有効回答者は49名となった。

なお、「車いすの自操」は、日常生活における移動手段に車いすを使用して、その車いすに座りハンドリムを自分で操作して移動することとした。

2. 調査期間

平成25年5月~9月であった。

3. 調査方法

質問紙を用いた他記式面接調査を行った。なお面接調査は研究者一人で行った。面接は、対象者のベッドサイド、食堂などのホール、談話コーナーなどで実施した。面接時は、近くに他の入居者や職員がいないように配慮した。

4. 調査内容

①車いすの自操についての思いと自操の状況

本人の思いとして、「車いすを押してほしいと思うことがあるか」、「車いすを押してほしいと職員に言うことがあるか」を本人への質問内容とした(4件法)。また入居者の自操状況を把握するために、入居者は普段どのくらい自操しているかを職員に質問した。

②車いすを自操することの入居者自身の認識

車いすを自操することを本人がどのように認識しているのかを把握するために、小林・宮前(2002)の作業質問紙を一部改変した調査用紙から、遂行度、興味、価値、有能感の質問を取り入れた。また、身体障害を持つ人に用いるために開発されたNIH活動記録(ACTRE:Activity Record)を参考にして、車いすの自操による痛みと疲労感についての質問を取り入れた(5件法)。これは、Kielhofner(2002)によると、毎日の活動の遂行にどのような影響を及ぼしているかに関する情報をもたらすとされている。質問は「車いすを自分で操作すると体のどこかに痛みを感じるがあるか」、「車いすを自分で操作すると疲れを感じるがあるか」である。

③意欲

入居者の日常的な意欲を把握するために、吉沢・奥住(2009)により「Vitality」と命名された第一因子の中から、負荷量の高い「私は自分が生き生きしていると感じる」、「私には活力と活気がある」と、また対象者の答えやすさを考慮して、「物事に対してどうもやる気が起きない」の3項目を使用した(4件法)。さらに、自立についての意欲を知るために「あなたは自分でできることは、なるべく自分でやりたいと思いますか」の質問を追加した(4件法)。

④依存

入居者の依存的傾向を把握するため、竹沢・小玉(2004)による対人依存欲求尺度と長嶋(2003)による高齢者の依存的行動を参考にして「いつも誰かにそばにいてほしいと思う」、「いつも自分に注意をむけてほしいと思う(見守っていてほしい)」、「いつも誰かに手助けしてもらいたいと思う」の質問を作成した(4件法)。

⑤居場所の安心感

入居者が施設を自分の居場所として安心感を感じているかを把握するために、杉本・庄司(2006)による「居場所」の心理機能測定尺度である『被受容感』を測定する質問から、「自分を本当に理解してくれる人がいる」、「悩みを聞いてくれる人がいる」、「自分は大切にされている」、また『精神的安定』を測定する質問から、「満足する」、「無理をしないでいられる」、「自分らしくいられる」、「安心する」を使用した(4件法)。

質問紙は、前述の尺度等から特養入居者の答えやすさ等を考慮し抜粋して作成した。また尺度のすべての質問内容を使用しなかったのは、多くの質問数では調査に時間がかかり対象者が疲労を感じてしまうと危惧したからである。

5. 倫理的配慮

施設と対象者に対して、紙面と口頭により研究の趣旨、匿名性、プライバシーの保護、研究目的以外で調査結果を使用しないこと、調査の途中であっても協力を中断することができること、中断しても不利益を受けないことを十分に説明した。その上で紙面による同意を得た。なお、本研究は放送大学研究倫理委員会の承認を得ている。

6. 分析方法

①尺度を用いた質問項目の合計点としての処理

「意欲」、「依存」、「居場所の安心感」について、それぞれの質問項目を合計点で処理することの妥当性を判断するために信頼性の分析を行った。

②「車いすを押してほしいと思う」ことへの関連要因

「車いすを押してほしいと思う」ことには、どのような要因が関係しているのかを知るために、クロス表によるPearsonの χ^2 検定を行った。そして、結果で有意な偏りが認められた項目を独立変数とし、「車いすを押してほしいと思う」を従属変数としたロジスティック回帰分析を行い、オッズ比を求めた。本来であればこの回帰式により、各項目の相対的な影響の強さがわかるが、今回は対象者が49名であったため、有効な回帰式を求めることはできなかった。そこで独立変数ごとにロジスティック回帰分析を行い、オッズ比を求めることとした。

各質問項目のデータはあり・なしの2値、「意欲」、「依存」、「居場所の安心感」の項目のそれぞれの合計点は3値(高・中・低)に加工した。「意欲」、「依存」、「居場所の安心感」の合計点の3値は、それぞれの度数が約30%となるように割りつけた。

③車いすを押してほしいと言う人の特性

対象者を「車いすを押してほしいと職員に言う」、「言わ

ない」、「押してほしいと思わない」の3群に分けて質問項目の多重比較を行った。

分析には、SPSS Statistics20、エクセル統計2012を使用した。

結果

1. 対象者の概要

対象者の属性を、表1に示す。

2. 車いすの自操についての思いと自操状況

「車いすの自操状況」は、すべて自操23名(46.9%)、概ね自操21名(42.9%)、時々自操4名(8.2%)、ほとんど自操しない1名(2.0%)であった。「車いすを押してほしいと思うことがあるか」は、ない22名(44.9%)、たまにある11名(22.4%)、時々ある4名(8.2%)、ある12名(24.5%)であった。「押してほしいと思うときに、職員に『押してほしい』と言うことがあるか」では、押してほしいと言う13名(全体の26.5%)、押してほしいと言わない14名(全体の28.6%)で

表1. 対象者の属性

性別	男性	17 (34.7%)
	女性	32 (65.3%)
年齢(M ± SD)	83.8 ± 7.5	
要介護度(M ± SD)	3.2 ± 1.0	
主な疾患	脳血管疾患	28 (57.1%)
	循環器疾患	4 (8.2%)
	骨折	2 (4.1%)
	リウマチ	1 (2.0%)
	その他	14 (28.6%)
麻痺	あり	23 (46.9%)
	なし	26 (53.1%)
HDS-R	20点以上	33 (67.2%)
	16～19点	9 (18.3%)
	12～15点	5 (10.1%)
	拒否	2 (4.1%)
CPS	障害なし	23 (46.9%)
	境界的	11 (22.4%)
	軽度	11 (22.4%)
	中等度	4 (8.2%)
山口式キツネハット模倣テスト	両方可能	18 (36.7%)
	キツネのみ可能	11 (22.4%)
	両方不可能	2 (4.1%)
	ハット未実施	18 (36.7%)

あった。「職員に押ししてほしいと言って、押しってもらうことがあるか」では、押しってもらうことがある11名(全体の22.4%)、押ししてもらうことはない2名(全体の4.1%)であった。「自分でできることは、なるべく自分でやりたいと思うか」では、47名(95.9%)が思うと回答し、2名(4.1%)がやや思うと回答した。

これらの結果から、対象者全員が、自分でできることは、なるべく自分でやりたいと思っていることがわかる。また自操状況をみると、90%近くの者が、ほとんどまたは概ね自操している状況であった。そして、そのような状況の中で入居者の内面に目を向けると、できることはなるべく自分でやりたいと思っても、実際には半数以上の者が、車いすを押ししてほしいと思っていた。そのうちの半数の者は押ししてほしいと職員に言い、半数の者は職員に言わないという結果であった。また、生活リハビリ(自立支援)に関する計画の有無では、「あり」が47名で、「なし」が2名であった。95%の入居者に生活リハビリに関する計画が準備されていることがわかった。

次に、車いす自操の認識についての質問では、「遂行度」は、非常に良くできる15名(30.6%)、よくできる8名(16.3%)、普通にできる16名(32.7%)、あまり良くできない10名(20.4%)、できない0名であった。「興味」は、非常に好き7名(14.3%)、好き13名(26.5%)、どちらでもない24名(49.0%)、嫌い2名(4.1%)、非常に嫌い3名(6.1%)であった。「価値」では、非常に重要37名(75.5%)、重要8名(16.3%)、どちらでもない1名(2.0%)、ない方がよい3名(6.1%)、時間の無駄0名(0%)であった。「有能感」では、我ながら非常によくやっている14名(28.6%)、よくやっている13名(26.5%)、普通にやっている22名(44.9%)、無能を感じる0名、非常に無能を感じる0名であった。

車いすを自操していて感じる「痛み」では、ある11名(22.5%)、時々ある8名(16.3%)、たまにある6名(12.2%)、ない24名(49.0%)であった。「疲労」では、ある18名(36.7%)、時々ある9名(18.4%)、たまにある7名(14.4%)、ない15名(30.6%)であった。

車いすの自操についての本人の認識の「価値」では、90%の者が重要であると回答していた。「有能感」では、無能と感じている者はいなかった。「痛み」は、頻度は様々ではあるが半数の者に痛みがあり、同様に「疲労」では7割の者が疲労を感じていた。

「意欲」2項目の合計点(Cronbachの α 係数=0.685)では、中央値6、最小値2、最大値8、「依存」3項目の合計点(Cronbachの α 係数=0.842)は、中央値6、最小値3、最大値12、「居場所の安心感」7項目の合計点(Cronbachの α 係数=0.771)では、中央値20、最小値9、最大値28であった。

3. 「車いすを押ししてほしいと思う」ことに影響を与える要因

3-1. 要因の選定

「車いすを押ししてほしいと思う」ことと、その他の調査項目とのクロス表によるPearsonの χ^2 検定で有意な偏りがある変数は、「性別」、「ケアプランの説明」、「ケアプランの理解」、「遂行度」、「疲労」、「誰かにそばにいてほしい」、「注意を向けてほしい」「手助けしてもらいたい」「無理をしないでいられる」であった(表2)。「無理をしないでいられる」については、2セル(50.0%)は期待度数が5未満、最小期待度数が4.04であったため、フィッシャーの直接法の結果により有意に偏りがあると判断した。

3-2. 「車いすを押ししてほしいと思う」ことへの影響

前述の有意に偏りがあった変数それぞれが「車いすを押ししてほしいと思う」に対して、どの程度影響を与えるのかを確認するため、それらの変数を独立変数として「車いすを押ししてほしいと思う」を従属変数としたロジスティック回帰分析を行いオッズ比を求めた。

その結果、オッズ比が有意になったものは、「性別」、「ケアプランの理解」、「誰かにそばにいてほしい」、「無理をしないでいられる」、「遂行度」、「疲労」であった。表3は、それぞれのオッズ比である。

表2. 「車いすを押ししてほしいと思う」ことに影響を与える要因 (Pearsonの χ^2 検定)

項目	Pearsonの χ^2 値	漸近有意確率	Fisherの直接法 (正確有意確率片側)
性別	4.128	0.042	
ケアプランの説明	6.566	0.010	
ケアプランの理解	5.013	0.025	
遂行度	6.347	0.042	
疲労	4.141	0.042	
誰かにそばにいてほしいと感じる	4.364	0.037	
注意を向けてほしいと感じる	5.013	0.025	
手助けしてもらいたいと感じる	3.960	0.047	
無理をしないでいられると感じる	5.087	0.024	0.026

表3. 「車いすを押ししてほしいと思う」ことへの影響度

独立変数	オッズ比	オッズ比の95%信頼区間	
		下限値	上限値
性別(女性)	3.5000	1.0194	12.0167
ケアプランの理解(していない)	3.8788	1.1540	13.0373
遂行度(よくできない)	11.7000	1.2652	108.2002
疲労(あり)	3.6667	1.0160	13.2329
誰かにそばにいてほしい(思う)	4.3542	1.0322	18.3637
無理をしないでいられる(思わない)	8.8421	1.0101	77.4033

独立変数ごとに行ったロジスティック回帰分析におけるオッズ比
 従属変数「車いすを押ししてほしいと思う」の有無
 0=車いすを押ししてほしいと思わない 1=車いすを押ししてほしいと思う

4. 車いすの自操に関する言動の違いによる入居者の特性

「押してほしいと言う人」の特性を把握するために、質問項目について3群の差の検定(kruskal-wallis検定とSteel-Dwassの検定)を行った。各群の割り付けは、1群を「車いすを押してほしいと思わない人」(22名)、2群を「押してほしいと思っているが職員に言わない人」(14名)、3群「押してほしいと職員に言う人」(13名)とした。

kruskal-wallis検定で有意に差が認められたものは、「無理をしないでいられる」(p=0.027)、「誰かにそばにいてほしい」(p=0.0164)、「依存」(p=0.0085)であった。この3項目はSteel-Dwassの検定においても、1群と3群において「無理をしないでいられる」(p=0.0135)、「誰かにそばにいてほしい」(p=0.0190)、「依存」(p=0.0026)で有意な差が認められていた。これらのことから、「押してほしいと思わない」群と「押してほしいと職員に言う」群では、「押してほしいと思わない」群の方が、「無理をしないでいられる」と感じている。また「押してほしいと職員に言う」群の方が「誰かにそばにいてほしい」との思いが強いことを示している。依存については、「押してほしいと思わない」群と「押してほしいと職員に言う」群では、「押してほしいと職員に言う」群の方が依存的合計点が高かった(図1)。性別、要介護度、入居年数、意欲の合計点、居場所の安心感の合計点等においては有意な差は認められなかった。

考察

1. 車いす自操についての思いと自操状況

対象者全員ができることはなるべく自分でやりたいと思っており、車いすの自操について9割の者が「重要である」と認識していた。そして、施設でのケアプランでは、対象

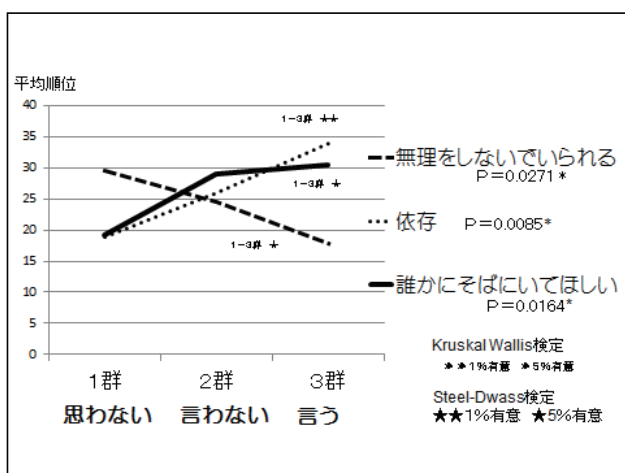


図1. 車いすを押してほしいと言うか否かによる特性 (3群の差の検定)

者の96%に自立支援に関する計画があった。このことは、自立支援の観点から施設のケアに反映されているということと、介護保険法の基本理念である自立支援は入居者の意思とも合致していることがいえる。

そのような本人の「できることはなるべく自分でやりたい」との思いがある中で、「車いすを押してほしいと思う」ことがある人は半数以上になる。しかし、実際に押してほしいと職員に言う人はそのうちの半数であった。これは、「できることは自分でやりたい」、「車いすを自分で操作することは重要である」と認識しているが、自分で行うことの身体的な困難さや心理状態等が影響していると考えられる。身体面に関しては、痛みと疲労を感じていない人はわずか7名(14.3%)であり、痛みや疲労を感じながらも自操している入居者の様子がうかがえる。介護者は、このような自分でなるべくやりたいという思いや、それを困難と感じさせる身体的な状態への理解と配慮が必要である。今回の調査では、車いすを自操することに関しての全般的な調査としたため、どのような時に押してほしいと思うのかや、押してほしいと言う時の状況については明らかになっていない。このような状況は、対象者の要介護状態の原因となっている障害や生活状況等の個別性がかなり反映されると考えられる。そのため詳細な状況については質的研究の方が望ましいと考えられ、今後の課題である。

2. 「車いすを押してほしいと思う」ことに影響を与える要因

変数ごとに求めたオッズ比をみると、ケアプランを理解していない人は理解している人に比べて「車いすを押してほしいと思う」ことが約3.9倍となる。車いすを自分で操作することに取り組んでいくためには、利用者自身がケアプランの内容を理解することが必要であり、そのためにケアプランの十分な説明が重要であるといえる。

「誰かにそばにいてほしい」と思う人は、思っていない人に比べて「車いすを押してほしいと思う」が4.4倍であった。この質問項目は、長嶋(2003)による依存的行動の「寂しさの解消」から作成したものである。寂しさを紛らすために、誰かにそばにいてもらう手段として車いすを押してほしいと思っていると考えられる。一原(2005)は、「身体状態の不調を訴えて頻りに職員を呼びつける高齢者がいる。その背景には、病気であればだれもが心配してくれるという、高齢者のさびしい気持ちが隠されていることが多い。そのような形でしか職員との関係が保てない高齢者がいることは、介護サービスのレベルの低さであると、職員側の反省が望まれる」としている。このように、車いすを押してほしいと思う背景に寂しさが隠されているのであれば、

日常生活の支援の中で、寂しさを軽減できるような関わりが必要である。

「無理をしないでいられる」は、居場所の心理機能測定尺度での精神的安定を測定する質問項目である。無理をしないでいられると思っている人に比べて、思っていない人は、「車いすを押してほしいと思う」ことが8.8倍であった。この精神的安定を、マズローのニード論の安心・安全の欲求のひとつと考えるならば、この欲求が満たされることで、自己実現に向けた取り組みが促されると考えられる。このことから、残存機能を活用した生活支援を進めるうえでは、入居者が「無理をしなくてもいい」と感じられるような居場所づくりも重要であると言える。

遂行度では、「よくできない」と感じている人は、「よくできる」と感じている人に比べて、「車いすを押してほしいと思う」が11.7倍であった。Kielhofner (2002)によると、この遂行度は、「活動パターンの意志的特徴に対する洞察をもたらす」とされている。このことから本人が感じている遂行度は、行動に影響すると考えられ、入居者自身が、「上手にできている」と感じられるような声掛けや、自信を持てるような働きかけによって、入居者自身の行動も変化する可能性があると言える。

「疲労」を感じない人に比べて、疲労を感じる人では、「車いすを押してほしい」は3.67倍であった。この疲労感が「ある」と答えた人は、全体の70%であった。しかし自操状況では、90%近くの者がほとんど自操か概ね自操している状況であった。介護者は、入居者が疲労を感じていながらも自操しているという現状を理解する必要がある。

このオッズ比は、あくまでひとつの変数に限っての影響である。本来であれば、従属変数を「車いすを押してほしいと思う」として、影響要因となる変数を独立変数としたロジスティック回帰分析により回帰式を得ることで、それぞれの変数が影響を及ぼし合う中で影響度が分かる。しかし、今回は対象者数が49名であったため、有効な回帰式を得ることができないため、独立変数ごとにロジスティック回帰分析を行った。独立変数が影響を及ぼし合う中では、今回のオッズ比をそのままあてはめることはできないが、少なからずそれぞれの影響の目安として参考になると思われる。

本研究の対象者全員が、「できることはなるべく自分でやりたい」、「自操することは重要である」としながらも、「押してほしいと思う」ことがあるということであった。介護者はそのことを十分に理解し入居者の声に耳を傾け、その複雑な思いに寄り添う姿勢が必要である。また、同時に寂しさへの配慮や入居者が無理をしなくてもいいと感じられるような関わりが重要であると言える。

3. 車いすを押してほしいと言う人の特性

本研究では、対象者を「車いすを押してほしいと思わない」、「押してほしいと思うが職員に言わない」、「押してほしいと職員と言う」の3群に分類して差の検定を行った。その結果、押してほしいと言う人は、誰かにそばにいてほしいと感じ、無理をしないでいられると思わない、依存的というような特性が見えてきた。他の群に比べて、依存的傾向が高く、「押してほしい」と言う行動につながっていると解釈できるが、「誰かにそばにいてほしい」、「無理をしないでいられると感じていない」ということにも着目する必要がある。「誰かにそばにいてほしい」は、長嶋(2003)の寂しさの表れであり、「無理をしないでいられる」は、居場所の心理機能測定尺度の精神的安定の項目である。居場所の安心感に関する質問項目の合計点では、有意な差は認められなかったが、無理をしないでいられると感じられるような関わりは、残存機能を活用した生活支援を提供するうえで重要であると言える。これは峯尾(2010)のいう高齢者施設におけるケアでの居場所作りの重要性に通じるものであると考えられる。

また「意欲」は、各群の有意な差が認められなかったことから、「押してほしい」との言動が意欲の低下を示すものであるとは言えない。入居者のほとんどが、できることはなるべく自分でやりたいと感じていることから、車いすの自操意欲はあっても「車いすを押してほしい」と職員に言う入居者の背景を十分に理解する必要がある。

車いすを自操できる入居者から「車いすを押してほしい」と言われた時、「できるから自分でやってください」との返答だけではなく、その言動の背景にある寂しさや無理をしなくてもいいと感じられない状況、疲労感などにも配慮した対応が求められる。また、自立支援の観点から利用者に残存機能の活用を促すのであれば、その動作を入居者自身が肯定的に捉えられるような声掛けも重要となる。このような支援をすることで、沖中(2006)のいう、できない自分を思い知らされて自己無力感を生むという負の連鎖を防ぐことができると考える。

今回、車いすを自操する中で「車いすを押してほしいと思うことがあるか」に着目して研究を進めた。車いすの自操は残存機能を活用した日常生活のほんの一部ではあるが、要介護状態であっても残存機能を活用して日常生活を営んでいる入居者の思いを知る一端ではあると考える。

結論

本研究では、特養入居者の残存機能の活用として、車いすの自操に焦点をあてて、「車いすを押してほしいと思うこ

と」や車いすの自操の認識等の調査を行った。

対象者全員が出来ることは自分で行いたいと思っており、自操することは重要であると認識していた。そして、車いすを押してほしいと思うことには、ケアプランの理解、誰かにそばにいてほしい、無理をしないでいられる、自操の出来具合(よくできると感じる)疲労が影響していた。

残存機能を活用した生活支援を実践するためには、ケアプランの十分な説明や日常生活の中で感じる寂しさや安心感、自操の出来具合の自己認識、疲労への配慮が必要であることが示唆された。

また、できることはなるべく自分でやりたいと思っても、寂しさを感じていたり、無理をしないでいられると感じられない状況から、「車いすを押してほしい」との言動につながっている。そのため、寂しさの解消や無理をしなくてもいいと感じられるような支援が自立支援とともに重要である。

しかし、本研究は生活支援の中でも車いすの自操といった限られたことを対象としたため、今後は生活支援全般についても研究を進める必要がある。また入居者の様々な思いと残存機能の活用状況についての分析等も必要である。

謝辞

研究にご協力頂いた施設の施設長をはじめ職員の皆様、アンケートにご協力いただいた対象者の皆様に深く感謝いたします。

文献

藤巻尚美・流石ゆり子・牛田貴子(2007)：介護老人福祉施設を“終の住処”としている後期高齢者の現在の生活に対する思い. 日本老年看護学会誌 **12**, 80-86.

林 恭裕・黒澤直子(2006)：特別養護老人ホームにおけるリハビリテーションの取り組みと今後の展開に関する調査研究. 人間福祉研究 **9**, 63-78.

一原 浩(2003)：老年期の間人関係. In:長嶋紀一(編著), 介護福祉士選書・7新版 老人心理学, 建帛社, 東京, pp137-157.

Kielhofner, G. 編著, 山田孝監訳(2002)：人間作業モデル—理論と応用—[改訂第3版]. 共同医書出版, 東京, pp239-240.

小林法一・宮前珠子(2002)：施設で生活している高齢者の作業と生活満足感の関係. 作業療法 **21**, 472-481.

厚生労働省老健局(2004)：高齢者のリハビリテーション研究会第7回資料. 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000000am0d.html> (2013.2.7検索)

峯尾武巳(2010)：高齢者施設におけるケア. In: 佐藤眞一・大川一郎・谷口幸一(編), 老いところのケア—老年行動科学入門—. ミネルヴァ書房, 京都, pp40-57.

長嶋紀一(2003)：介護福祉士選書・7新版 老人心理学. 建帛社, 東京, pp21-22.

沖中由美(2006)：身体障害とともに老いを生きる施設入所高齢者の自己意識. 日本看護学会誌 **26**(4), 19-29.

流石ゆり子・伊藤康児(2007)：終末期を介護老人福祉施設で暮らす後期高齢者のQOLとその関連要因. 日本老年看護学会誌 **12**, 87-93.

流石ゆり子・伊藤康児(2008)：終末期を介護老人福祉施設で暮らす後期高齢者の気がかり・心配. 山梨県立大学看護学部紀要 **10**, 27-35.

佐々木美智子・王 治文(2008)：指定介護老人福祉施設における機能訓練の取り組みと今後の課題. 東北文化学園大学リハビリテーション学科紀要 **4**, 55-61.

杉本希映・庄司一子(2006)：居場所の心理的機能の構造とその発達の変化. 教育心理学研究 **54**, 289-299.

竹澤みどり・小玉正博(2004)：青年後期における依存性の適応的観点からの検討. 教育心理学研究 **52**, 310-319.

吉澤里恵・奥住秀之(2009)：特定の対象から得る安心感と日常的な意欲との関連. 東京学芸大学紀要 総合教育科系 **60**, 237-243.

Thought about the Wheelchair Operation of the Special Nursing Home Residents

Kiyomi YAMASHITA

School of Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : The aims of this study were to survey the thought about the operation of wheelchair in elderly people. The subjects were 49 residents (17 males and 32 females; average age of 83.8 years) at special nursing homes. They hadn't dementia. Although some people had a mild cognitive impairment, they could speak almost freely. The questionnaire survey to the subjects showed that their desire to be pushed the wheelchair was changed dependent on the apprehension of care-planning, presence of somebody near him/her, ability of wheelchair operation, fatigue, etc. The subjects who wanted someone to support the wheelchair operation tended to express comparatively higher dependence on the stuffs. The present results suggest that not only explanation of care-planning but also understanding the emotional change, ability of wheelchair operation, level of fatigue are important to effectively work the support system for the elderly people.

(Reprint request should be sent to Kiyomi Yamashita)

Key words : Wheelchair, Motivation of operation, Special nursing home, Elderly people, Care support

「道徳」の教科化は本来の道徳教育の目的を目指すことができるのか

岡田雄太*

東京福祉大学 教育学部

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

(2015年3月19日受付、2015年6月11日受理)

抄録: 本論文は、現在、日本の小学校・中学校で行われている「道徳」の授業及びその教科化についての研究をまとめたものである。教科ではない現行の「道徳」の授業を教科化することで、「道徳」という領域と子どもたちに、どのような影響を及ぼすかを、道徳教育の本来の目的や特性などに言及した上で整理した。その結果、「道徳」の教科化に伴う一律的な性質は、道徳が持つ民主的原則を侵害し、道徳的思考の多様性を縮小させる可能性があった。また、「道徳」の教科化に肯定的な意見については、特に、道徳教育を通して子どもたちに規範意識を身に付けさせようとする教育方針を取り上げ、その問題点を明らかにした。

(別刷請求先: 岡田雄太)

キーワード: 道徳教育、教科化、民主性、一律教育、規範意識

緒言

現在、日本では「道徳」の教科化が盛んに議論されており、中央教育審議会は2014(平成26)年10月22日、道徳教育の教科化について下村博文文科相に答申し、早ければ2018(平成30)年度から教科化を目指す方針をまとめた。この背景には、2011年に起きた大津いじめ事件や、児童・生徒による残虐な殺人事件、そして社会全体のモラルの低下などがある。教科化が決定すれば、しばしば形骸化しているという非難をされる「道徳」の授業がよりよいものになり、そういった諸問題の発生をある程度未然に防ぐことにつながるという期待がされる。一方で、教科化には様々な批判の声が上がっていることも事実である。今日、「道徳」の教科化は、専門家の間でも議論が二分化されている問題であると同時に、その授業の充実が大きく叫ばれている重要課題である。そこで、本研究では道徳教育の目的及び道徳教育のあるべき姿に言及した上で、「道徳」の教科化に伴う問題点について論述する。

道徳教育の目的

『学習指導要領解説・道徳編』には、「道徳の時間」は、「学校教育全体で取り組む道徳教育の要」として、その役割

と重要性が謳われている。そこでは「道徳的実践力の育成」が意図されているが、その「道徳的実践力」は次のように定義されている。(括弧内は中学校)。

「道徳的実践力とは、人間としてよりよく生きていくための力であり、一人一人の児童(生徒)が道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、(道徳的価値を自覚し、人間としての生き方について深く考え)、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。それは、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである」(文部科学省, 2008a,b)。

この定義が示しているように、「道徳」は、単に授業で取り扱う倫理的問題の解決をねらい、道徳的実践を直接に指導するものではない。また、具体的な道徳的題材を「道徳」の時間で取り扱い、その問題に対する解決策を導き出すことが主たる目的というわけでもない。むしろ、問題解決の過程で、問題に内在する道徳的価値に気付かせ、様々な社会状況に適した倫理観を導き出し、そしてそれを実践できる能力を養うことこそ、「道徳」の本来の目的であると考えられる(村田, 2011)。

*現住所

〒373-0847 群馬県太田市西新町115-2

「道徳教育の教科化」に関する考察

考察1. 道徳の民主性とその希薄化

下村文科相は記者会見などを通して、「教科化とは、全国共通の教材を使用し、広い意味での徳育を育むことである」と強調した。「道徳」を教科化し一定の基準を定めることで道徳教育の充実化が図られるという。しかしながら、果たして本当に「道徳」を教科化し、一定の基準を定めることによって広い意味での徳育というものを育めるのだろうか。

下村文科相は、2014（平成26）年2月17日に行われた中央教育審議会（第89回）（文部科学省，2014）において、「道徳教育の意義は、国や民族、時代を越えて普遍的なもの」ということを述べている。しかし、現実には、道徳観というものは非常に脆いものである。例えば、日本は死刑制度を有する国の一つであるが、それを否定している国もある。もちろん、犯罪としての殺人と、法的手続きを踏んで命を絶つことは、実質的には大きく異なることであるが、いずれにしても、人為的に命を絶つことには変わりがなく、国や地域によって考え方の違いが明確に表れていることを示している（林，2009）。つまり、生命を尊重するという道徳観に違いがあるということであり、環境の違いによって道徳観は変化し得る、ということを示している。

また、道徳観は環境のみならず、時代によっても変化する。例えば、近年、同性愛に対して比較的寛容な社会が増えつつある。同性カップルの共同生活の存在が珍しくなくなり、スウェーデン、デンマーク、ノルウェーなどの北欧諸国では、1980年代後半から90年代にかけて、法律婚カップルが享受している恩恵のほぼすべてを同性カップルにまで拡大する立法が果たされた（善積，2000）。しかし、現在でも、同性間の性に関する価値観については議論がなされており、重要な道徳観の一つである。このような動きは、近代以前には見られなかった現象であり、時代による道徳観・倫理観の変化とあってよいだろう。以上のことから、道徳は環境や時代によって様々な変化をし得る領域であるという結論が導かれる。

これらの事実から、道徳に関する現在の大多数の民意よりも、よりよい考え方が存在する可能性が示唆される。そのため、現代の社会状況に適した道徳規則、あるいは既存の道徳的観念も変化の余地を十分に有しており、普遍的に正しい道徳など存在しないといえるだろう。人間が常によりよい生の営みを目指し続ける以上、従来の生活規範や価値基準は絶えず反省・再考され、変化し続ける。そして時代の変化に応じて旧套のものは淘汰され、時代に即した倫理観が受け入れられる（田中，2013）。ただし、変化の

プロセスは、具体的な議論がなされた上で新たな価値観として形成されるのではなく、いわば社会の暗黙のルールとして、その時代を生きる人々に浸透していくことが一般的である。しかし、私たちは、時に道徳的な判断が必要とされる場面において、具体的に個別の道徳的問題について話し合う、または周囲に相談するなどして、他者の道徳観と自らのそれとを照らし合わせ、現状で考え得る最良の判断をしようとしている。この過程は、討議ないし討議に準ずるものであり、個々人のそういった営みが、徐々に多くの国民に受け入れられる道徳観を形成していくといえる。したがって、道徳は、国民が相互に討議する中で決まってくる極めて民主性の高い領域であると考えられる。

一方、「道徳の教科化」は、道徳をめぐる民主的原則に一定の基準を定めるという、一律的な教育が入り込むことを表している。一律教育が民主的原則を侵害すれば、道徳の特性である民主性が希薄化し、絶対的な道徳観による思想の統制につながりかねない。そして、本来の「道徳」で培うべき能力、つまり、環境条件や時代によって変化する社会状況に適した道徳観を導き出す思考力を蔑ろにする恐れがある。そういった意味で、道徳教育における一律教育は、環境や時代によって変化する自由で独立した個人の道徳的思想を軽視しかねないという点で、形式的なりべリズム（河野，2011）にすぎないといえる。

考察2. 「教科」が持つ影響力

「道徳の教科化」が決定されれば、政府の見解を強く反映する形で作成・導入された検定教科書を基準として、現場の教員は授業を行うことになる。こうなった場合、教科として授業が行われている国語や算数（数学）と同様に、教員は教科書を基準に創意工夫した授業を展開することが望まれる。ここに一つの問題がある。それは、「道徳」が他の教科と同様の形態をとるということである。

道徳は、前述した通り、国民が相互に討議する中で決まってくる極めて民主性の高い領域である。それゆえ、しばしば「道徳」においては、答えがない、あるいは答えは無数にあるといった表現がなされる。例えば、①「電車でお年寄りが立っていたら席を譲る」、②「自然災害で被災した地域のために募金活動をする」などといった判断は、個人の道徳観に委ねられるものであり、すべての国民に紛れもなく正しい答えであると認識されるものとは言い難い。①に関しては、「席を譲るという行為によって年寄り扱いされたという印象を与え、逆効果かもしれない」などと考える者も、少なからずいると考えられる。②に関しては、「募金活動は偽善である。本来は被災地に赴き、援助活動をすべきだ」と考える者がいるかもしれない。このよう

に、「道徳」で取り扱う倫理的な問題を伴う議論においては、答えはないといってもよいし、答えが無数にあるといった表現にもあるように、絶対的な価値観は存在しないのである。

一方、教科として授業が行われている国語や算数(数学)などには答えが存在し、また、すべての国民にそれが紛れもなく正しい答だと認識されている。そのため、誰も算数(数学)において $1+1=2$ であることに異論を唱えることはなく、またテストが成立するのである。

「道徳の教科化」では、答えがない(あるいは無数にある)「道徳」と、絶対的な答えを持つ教科という極めて異なる性質を持つ両者が、同じ教科という枠組みに一括りにされることになる。教科として「道徳」が学ばれることになれば、その中で学んだことが紛れもなく正しいことであるという概念を押し付けることになりかねない。ましてや、子ども、特に小学生にとって教師の発言の影響力は大きく、「道徳」で学んだ内容が良くも悪くも正しいことなのだと認識してしまう可能性が高い。

教科として教師から物事を教えられることの影響力の強さを実感できる一例を紹介する。

写真1は、「唐本御影」と呼ばれる肖像画である。「この肖像画の中央の人物は誰を描いたものか」と問われれば、筆者と同年代以前の多くの人は、「聖徳太子」と迷わず答えるのではないだろうか。なぜなら、小学5年の「社会科」において、そう教えられるからである。しかし、近年になって、この肖像画が聖徳太子を描いたものではないとの説が



写真1. 「唐本御影」と呼ばれる肖像画

定着しつつある。その理由として、描かれている人物の衣類が、律令国家が成立した大化の改新以降のものであることがわかり、聖徳太子とは別人である可能性が高いとされたのである。

このような例からもわかるように、たとえ誤った事実、あるいは不確かな事実だとしても、教科として教師から教えられる内容の影響力と説得力は子どもにとって非常に大きく、絶対的に近い答えとして認識させることが可能である。「道徳」においても、子どもたちは、教師から教えられる徳目を、特に疑問を抱くことなく受け入れてしまう恐れがある。したがって、「道徳の教科化」は、国民が相互に討議する中で決まってくるという極めて民主性の高い道徳の特性が、決まりきった道徳観によって脅かされるという危険性がある。

また、道徳の民主性の低下は、次のような問題をも招くと考えられる。

考察3. 道徳的多様性の縮小

「道徳」で学ばれる徳目などが紛れもなく答えであるという認識の下で道徳教育が行われることで、それらがあたかも優れた道徳観として子どもたちに認識され、絶対的に近い道徳的観念となる。その結果、本来自由で独立した道徳的思考及び選択が低位な道徳観とされ、道徳観に上下関係が生まれ、国が定めた道徳観を否定するような考えが排除されかねない。そういった環境下では、子どもは自らの考えを自由に主張しにくくなり、彼らの主体性と豊かな道徳的思考力が奪われることにつながり、結果的に一人一人の道徳的思考を特定の範囲内に制限してしまう可能性がある。

経験した事例を通して学んだ道徳はあらゆる場合に適用され、道徳的判断が迫られる新たな場面において、概ね正しい判断が可能になる。そうあるべき道徳が、国が規定した範囲内に限定されるのであれば、子どもたちが生活の中のどこかで道徳的判断に迷ったとき、判断材料や選択肢の乏しさがゆえに、その状況における最善の判断を導き出すのが困難となる。つまり、一律教育によって教えられる徳目、すなわち限定された絶対的な道徳観念は、道徳的判断材料として不十分であり、子どもたちの道徳的思考の幅を狭め、道徳的多様性の縮小をもたらすことが危惧される。

絶対的な道徳観に依存することは、道徳的思考の放棄ではないだろうか。時代や環境、社会集団内に応じて異なる真理が存在するため、時として私たちは、自らの道徳観を批判的に捉えることが求められる。極端な相対主義を推奨するわけではないが、実定の道徳観を客観的に捉える能力を育むことが必要であると考えられる。

考察4. 指導事項が具体的であるべきか

「道徳の教科化」が実現すれば、指導すべき項目がより具体的になり、子どもたちに身に付けさせたい道徳観が詳細に記されることになる。

一方、現在の「道徳」には、目標はあるものの明確な指針がなく、担任が児童(生徒)の実態に応じて身に付けさせたい徳目や道徳観を選択している。しかし、こういった体制は現場に混乱を招き、教員の實力によって質に大きな差を生むなどといった批判もある。

こういった現状に対して桐生(2009)は、「道徳教育を行う体制が弱すぎる(構造の問題を解決すべき)」という論考の中で、教えるべき「道徳」の内容が共有されていないのではないかと疑問を投げかけている。さらに、教えるべきことが明確に定義されていないことを問題として取り上げ、道徳教育を行う体制の脆弱性を訴え、実行に移すべきと考えるいくつかの提案を挙げている。その中に、「学校で道徳はどこまですればよいのかを具現化する」があり、「①学校という場で、②ごく普通の(平均的な)教員が、③小・中学生(ほぼ)全員が共通で身に付けるべき知識・行動様式」(p151)を、学校の道徳教育で議論すべき明確な定義として挙げている。さらに、それらの定義に基づいた具体的な策定方法の例として、次の項目を挙げている。

①小・中学生が身に付けておくべき道徳に関するノウハウ(知識・行動様式)で、学校で教育が可能なものをリストアップし、共有できるものを作成する。

②具体的な行動に落とし込んだ形でのTO・DOリストを作成する(あくまで例ではあるが、「朝、人に会ったら挨拶をする」、「食事の際に「いただきます」「ごちそうさま」と言える」など)。

③学年ごとに、TO・DOリストの達成率の目標を設定し、検証する。

(桐生, 2009; pp152-153)

ここで注目すべき点は、子どもの規範意識を養うことに焦点が置かれ、あくまで教師が教え込むことで間に合う範囲のみの話に留まっているのである。「道徳」には、そういった秩序を守る国民を育てる側面があることは確かで、まだ集団活動に慣れ親しんでいない小学校低学年の児童にとっては、特に重要な要素である。ここではある程度、外的な作用が働くことも妥当であろう。「道徳」で学ぶべきことが、規範意識の範囲内で留まるのであれば、桐生の提案する具体的な定義を設ける必要があることは納得できる。

「道徳の教科化」議論においては、規範意識を教え込む道徳教育を重要視する主張がみられる。しかし、実際の「道徳」は、教師が一方的に子どもたちに徳目を教え込むということの主たる目的としているのではないはずである。本来は、問題解決の過程で必要なことは、問題に内在する道徳的価値に気付かせ、様々な社会状況に適した倫理観を導き出すことができるよう、子どもに働きかけることである。つまり、「道徳」は、規範意識を教え込むという外的な、そして一方的な教育ではなく、子どもたちの内面に働きかける教育であるからこそ、明確に具体化することができないのである。

仮に桐生の定義による「道徳」を現場で実行した場合、最低限の倫理観や社会規則を身に付けさせることができるため、社会秩序をある程度守ることは可能であろう。しかし、教え込まれた規範意識は、人間の心情に関わる発展的な要素に欠け、子どもたちの思考力を育むことにはつながらない。そのため、小学校中学年以降の学齢期では、集団の中で実践的に養っていくべき道徳的心情の発達が期待できない。

考察5. 中身の無い規範意識

個人の道徳性は、一定の人間関係の中で、自律的・実践的に育まれるものである。なぜなら、自らの行為の道徳的価値は、その行為の影響が及ぶ他者の立場からはじめて測ることができるからである。私たちが形式的な道徳的知識を有するというのみでは、他者の心情に寄与する行為を選択する能力に欠けてしまう。したがって、「道徳」は特定の知識や行動様式といった規範意識を社会から切り離し、子どもたちに外的に注入する類のものではない。

また、子どもたちに社会のルールを守る秩序ある人間性を養わせたとしても、それが表面的なものに留まっていけない。「道徳」において、社会のルールにはなぜそういったきまりがあるのか、その理由や意味、因果性などを十分に考えさせる過程を省いてしまえば、もはや教育とは呼べない。根拠なき行動様式を身に付けたところで、はたしてそれが道徳を身に付けたといえるのだろうか。中身の無い規範意識を教え込むことは、「道徳」の形骸化である。一般的に正しいとされている教えでも、私たちの実生活の中では通用しないことがある。私たちには、一般的な常識を理解しつつ、例外に対し柔軟に適応していくことが求められているのである。そのため、本来の「道徳」では、義務論(行為の正しさを、「その行為があらかじめ定まっている義務あるいは規則に適合しているかどうか」によって判断する考え方)に基づいて行動する人間を養成するのではなく、むしろ帰結主義(行動の正しさは、通常は規則との一致不

一致によって判断されてもよいが、究極的には行為の生み出す帰結(結果)の善し悪しによって決まるとする考え方に従って行動選択をしていく人間の養成が図られるべきであると考えられる。

ルールを守ることばかりに囚われると、子どもたちは互いを監視し合う関係になり、個人の行動の本質を尊重しようとする姿勢をもたなくなると危惧される。そういった集団生活の中では、ゼロトレランス方式(加藤, 2006)のような、柔軟性の乏しい環境を生むことにつながりかねない。従来の規範意識に反する考えを例外なく排除しているばかりでは、道徳観のそれ以上の進歩、発展を望むことはできない。

結論

これまでも述べたように、現代の道徳的観念は、人間が常によりよき生の営みを目指し続ける以上、絶えず変化をしていくものである。また、道徳は時代のみならず環境によってもその様相が異なる領域であるため、普遍的に正しい道徳など存在しないと考えられる。「道徳」は、問題解決の過程で問題に内在する道徳的価値に気付かせ、千変万化する社会状況に応じた倫理観を導き出すことができるよう、子どもに働きかけるというプロセスが重要な役割を担っている。また、道徳観は決められた規範意識を外的に教えられの中で育まれるのではなく、具体的な人間関係の中で実践的に養われていくべきである。自らの道徳的な実践を通して、他者の心情を慮り、その行為を振り返ることで道徳性を養っていくのである。その学びは、絶対的な道徳観に囚われることのない、民主的な環境下でなされなければならない、一律的な教育環境の下、規範意識や徳目を教え込む教育は、子どもたちの本当の意味での道徳を育むことは難しい。したがって、現状のまま「道徳」の教科化が決定し、教科として授業がなされても、本来の「道徳」の目的を目指すことは困難であると考えられる。

正しい(とされている)ことを教えることは必要条件であるが、十分条件ではない。本来の道徳教育では、道徳的思考をする過程で葛藤したり、他者の意思の尊重と自己の欲求の折り合いに苦しんだりすることで、道徳的心情を養っていくことが望まれるのである。「道徳」に求められることは、道徳性の成長を刺激することができるような機会・環境を少しでも多く子どもたちに与え、現代を生きる我々が未だ辿り着いていない、よりよい道徳観が形成できるよう子どもたちを導くことである。

文献

- 林 泰成(2009): 新訂 道徳教育論. (財)放送大学教育振興会, 東京.
- 加藤十八(2006): ゼロトレランス ー規範意識をどう育てるか. 学事出版, 東京.
- 桐生 崇(2009): 道徳教育を行う体制が弱すぎる(構造の問題を解決すべき). In: 加藤尚武・草原克豪編著, 「徳」の教育論, 芙蓉書房, 東京, pp131-156.
- 河野哲也(2011): 道徳を問いなおす ーリベラリズムと教育のゆくえ. 筑摩書房, 東京.
- 文部科学省(2008a): 小学校学習指導要領解説・道徳編. 文部科学省, 東京.
- 文部科学省(2008b): 中学校学習指導要領解説・道徳編. 文部科学省, 東京.
- 文部科学省(2014): 中央教育審議会(第89回)議事録. 文部科学省, 東京.
- 村田 昇(2011): 道徳教育の本質と実践原理. 玉川大学出版部, 東京.
- 田中圭治郎(2013): 道徳教育の基礎. ナカニシヤ出版, 東京.
- 善積京子(2000): 結婚とパートナー関係 問い直される夫婦. ミネルヴァ書房, 京都.

A Critical Reflection on the Forthcoming Reform of “Moral Education” in Japan: How Far Does the New Subject Achieve Its Full Potential?

Yuta OKADA

School of Education, Tokyo University of Social Welfare,
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

Abstract : In this article, I explore whether the forthcoming reform of “moral education” in Japan can fulfill its supposed promises. The article proceeds first by illustrating the objectives and ideals of the current moral education program in Japanese elementary and junior high schools, and then arrives at a negative conclusion on the prospects for the renewal of “moral education”. The most daunting obstacle is the possibility that the new subject diminishes the scope and effectiveness of the democratic dimensions of morality by, perhaps implicitly, setting and enforcing the standards for what counts as “morally correct or wrong”. To make a convincing case for my claim, I critically examine the most likely argument for the reform of “moral education”, the argument that the new subject enables children to acquire the same set of standardized norms.

(Reprint request should be sent to Yuta Okada)

Key words : Moral education, A regular subject, Democracy, Standardized teaching, Normativity

教育法規相談事例研究 —学校から寄せられた質問に対する教育法規に基づいた回答—

山本 豊

東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1
(2015年5月29日受付、2015年7月9日受理)

抄録：教育委員会や学校から教育法規に関する研修会の講師を依頼されることがある。その中には児童・生徒間でトラブルがあった場合の学校の責任、事故発生の際の保護者からの責任追及にどう対応すべきかなど具体的な事例に則した法的な対応のあり方を研修内容とする場合がある。研修会で感じることは、校長及び教員は大学で憲法や簡単な教育法規に関して学ぶことはあるが、具体的な事例と法規とを照らし合わせて課題解決を図ることに不慣れなことである。どちらかというところ「教育的配慮」や「教育条理」ということで課題解決を図ろうとする傾向がある。しかし、そのような方策は時として解決に至らずにかえって紛糾させる場合がある。そこで、今日の学校で実際に生じている様々な課題を学校関係者の協力を得て、提示して貰った。その中で、教育法規の目を通して課題解決できるものを取り上げ、質問に答える形で示すことにした。(別刷請求先: 山本 豊)

キーワード：教育法規、事例研究、教育課題解決

緒言

本研究は法律に基づいた教育課題解決の事例研究である。事例研究を進めるために、今日の学校で生じている様々な課題や事件等の事例を東京都、埼玉県、千葉県のある公立小中学校の校長に提供してもらった。その事例の中でも教育法規の目を通すことで課題解決に結びつくものを取り上げ、研究した。なお、取り上げた内容は今日的な課題であることやその課題に対して法的なアプローチが今まであまりなされていないものとした。

そして、法的なアプローチによって課題解決が可能な内容は特異な事例ではなく、多くの学校で生じるものを研究対象とした。そのことが研究としての意義をより一層高めると考えたからである。

研究方法は寄せられた事例(質問)に答えるという方法を取り、その中で具体的な解決策を述べることにした。

質問と回答

いじめと学校の責任

質問

公立中学校の校長です。本校の1年生だったAが入学当初から同級生B・C・D・Eの4名に「いじめ」を受け続け

ていました。いじめの内容は主に暴行や脅迫です。Aやその保護者からの訴えもあり、学校としてもB等による暴行や脅迫を止めさせるために指導したり、彼らが登校してから下校するまで教員が目を見守るようにしていましたが、また、Aをできるだけ見守るようにも心がけました。

しかし、ちょっと目を離した隙や下校後等に暴行や脅迫が続けられたので、B等の保護者にも協力を求めましたが、効果はありませんでした。

当初、Aの保護者はB等の転校を求めていましたが、結局は、Aの家族は「いじめ」を免れるため転居し、転校してしまいました。

その後、Aとその保護者は弁護士と相談の上、B・C・D・Eの4名とその保護者8名に対して暴行や脅迫などの不法行為、子の監督義務を怠った不法行為および転居に要した費用などについて損害賠償を求めてきました。また、学校については安全配慮義務違反や転居費用などについて設置者である市に損害賠償や費用などを求めてきました。

また私や担任にも安全配慮義務違反として損害賠償を、そして教育委員会には私や担任などを懲戒処分にするようにと訴えています。

このような場合の学校(校長や担任等)の責任をお教え下さい。

回答

お尋ねの事例と似たような裁判がありました(京都地裁平成17年2月22日判決)。その事例では、被害にあった生徒とその父母は、同級生とその父母、学校設置者(市)に対して、暴行脅迫行為の差し止め請求、暴行脅迫の不法行為責任、加害生徒への指導監督を怠った不法行為責任を、また不法行為によって転居費用がかかったとして、さらに市には生徒間の行為による生徒の生命身体等への侵害防止義務違反などで総額750万円の損害賠償を求めました。

判決は、市に対して、被害生徒に対する暴行脅迫等が発生する可能性を十分認識し得たと認められるにもかかわらず、従前に変わず登校時の関係生徒の様子に注意したり、始業前から教室等に教員を配置したりするなどせず、また、問題生徒らを接触させないような万全の体制を整えて対応しなかったなどの注意義務違反があったとしました。

また、加害生徒らには暴行脅迫等に対して加害者としての損害賠償責任を負わせました。そして、加害生徒らの父母にも自分の子等が度重なる加害行為を行っていたにもかかわらず、何ら具体的・実効的・積極的な指導・監督をした形跡がないとして不法行為責任を負わせました。

転居費用については加害者とその父母に対して損害賠償を認めました。

さて、そこでお尋ねの質問のような場合の校長や担任の責任ですが。このような場合には通常は損害賠償責任を先生方が請求されることはありません。なぜならば、国家賠償法によって、校長や担任に故意や重過失がない限り賠償の責任を負うことはないからです。お尋ねのケースの場合先生方に重過失があったかははっきりしませんが、重過失があっても市が先生方に求償することはほとんどありません(国家賠償法の第1条2項では求償権を有するとありますが、それを行使することは今までの事例では、まずないということです)。

しかし、地方公務員法に規定する服務上の責任を問われることは十分考えられます。学校は、在籍する生徒に対して一般的な安全配慮義務があるからです。義務教育制度において生徒は、学校に登校しなければなりません(登校させるのは法的には保護者の義務; 憲法第26条第2項、学校教育法第16条、学校教育法第17条)。登校してから帰宅するまでの時間は学校及びこれに近接する区域内で、教師の指導の下で他の生徒と共に生活をしなければならない、という保護者や子供の意向に関係なく学校という生活の場に強制的に通わせる以上は一般的な安全配慮義務があると考えられるからです。その一般的な安全配慮義務を負うのが担任や責任者である校長です。今までの裁判例からは、今回の校長先生がとられた程度の指導や見守

り等では安全配慮義務を尽くしたとはいえないとされる可能性があります。

そこで、校長や担任等は地方公務員法第32条(法令等及び上司の命令に従う義務)や第33条(信用失墜行為の禁止)に抵触するとして責任を問われる可能性があります。減給、戒告のような懲戒処分の対象になるのか、それとももう少し軽い文書訓告や口頭注意のような措置といわれるような責任を負うのかは、様々な状況を勘案して判断されます。

なお、懲戒処分は、保護者の訴えによって行うのではなく、教育委員会の判断によって行っています。

参考判例

*安全配慮義務の有無と程度に関する判例(東京地裁八王子支部平成3年9月26日判決 いじめ不登校事件)

学校の設置者は心身の発達過程にある多数の生徒を継続的に監督下において教育を施すのであるから、このような特別の法律関係に入った者に対し、教育活動より生じる一切の危険から生徒の生命、健康とを保護すべき義務を信義則上負うのが当然である。

教諭や教育委員会などの学校教育の任に当たる者は、被告の補助者としてその職務権限内において、生徒の心身の発達状態に応じ、具体的な状況下で、生徒の行為として通常予想される範囲内において、他生徒にいじめなどの害を与える生徒に対する指導監督義務を尽くして加害行為を防止し、原告を含むすべての生徒に安全に相当な教育を受けさせるべき、いわゆる安全配慮義務があるというべきである。

安全配慮義務ないし安全確保義務違反があるというためには、その措置をとれば容易に生徒の生命及び健康等の被害の発生を防止することができ、しかもそうしなければ右結果の発生を防止できず、かつ、教育機関において危険の切迫を知り、又は知り得べき状況にあったことが必要というべきである。

*安全配慮義務の根拠に関する判例(富山地裁平成13年9月5日判決 いじめ自殺事件)

公立中学校の設置者は、就学校指定によって生徒が在籍することにより、未成年者である生徒及びその親権者に対し、教育目的に必要な施設や設備を提供すると共に、教師に所定の課程の教育を行わせる義務を負うことになる。そしてこのような法的関係(公立中学校における在学関係)に付随して、信義則に基づき、同校の設置者は、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の安全に配慮すべき義務があり、特に他の生徒の行為により、生徒の生命、身体、精神等に重大な影響を及ぼすおそれが現に存在するような場合には、そのような悪影響ない

し危害の発生を未然に防止するため、事態に応じた適切な措置を講じる義務があるというべきである。原告等は、前記の法律関係は、準委任契約に類した私法上の在学契約である旨を主張するが、公立中学校における在学関係は、就学校指定という行政処分により開始されることや、在学関係の形成やその内容が当事者の自由意思に委ねられているとはいえないことからすると、私法上の契約関係と異なる法律関係とみるのが相当である。

*安全配慮義務の内容に関する判例（千葉地裁平成13年1月24日判決 いじめ負傷事件）

- ①細心な観察を行う。「学校には、学校教育活動及びこれと密接に関連する生活関係において、いじめ等による生徒の心身に対する違法な侵害が加えられないよう、適切な配慮をすべき注意義務、すなわち、日頃から生徒の動静を観察し、生徒やその家族から暴力行為やいじめについての具体的な申告があった場合にはもちろん、そのような具体的な申告がない場合であっても、あらゆる機会をとらえて暴力行為やいじめ等が存在しないか否かを注意深く見極め、それが窺える場合には、関係生徒及び保護者らから事情聴取をするなどして、その実態を調査し、表面的な判定で一過性のものと決めつけずに、実態に応じた適切な防止措置をとる義務があるというべきである。なぜなら、学校内における暴力行為やいじめ等は、一般に人目につかないところで行われたり、教師等の面前ではふざけの体裁を取って行われることがあり、また、被害を受けている生徒も、仕返しを恐れるあまり、暴力行為やいじめ等を否定したり、申告しないことも少なくないからである。」
- ②組織全体として適切な措置を行う。「いじめ等による生徒の心身に対する違法な侵害が加えられないよう、適切な配慮をすべき義務は、学校長や個々の教員のみが負うものではなく、学校の組織全体としても、適切な措置をなすべき義務が存する。」
- ③些細な行為と思えるものでもいじめに該当する場合がある。「個別に見ればその態様ないし程度が些細なものもあり、また、生徒の学校生活ではその一部あるいはそれに近い行為が日常的に生起している場合もあるところ、未成年、ことに中学生くらいの年代の子供は、このような行為を通じて他人と接触する訓練を積む側面のあることも否めない。一方で、ある行為が個別に見て、それ自体としては些細なものとして評価し得べき場合であっても、当該行為が全体として専ら特定の生徒に向けられたものであって、単独あるいは複数の生徒により、長期にわたって執拗に繰り返され、被害生徒の心身に耐え難

い精神的苦痛を与えているような場合には、かかる行為が全体として違法になることはいうまでもない。」

学校の設置者 学校教育法第38条「市町村は、その区域内にある学齢児童を就学させるに必要な小学校を設置しなければならない。」

中学校については学校教育法第49条で第38条を準用している。すなわち公立の小・中学校の設置者は市町村である。なお、東京都の区については、同法第140条に「この法律における市には、東京都の区を含むものとする。」とあり、小・中学校の設置者は区である。

信義則 すべての人は、社会共同生活の一員として、信義に合し誠実を旨として行動することを要求される。この倫理的規範を法律において尊重し、法律関係をこれに適合させなければならないとすることに、特にこれを法律における信義誠実の原則あるいは信義則という(我妻, 1967)。

民法は、基本原則のひとつとしてその第1条2項に「権利の行使及び義務の履行は、信義に従い誠実に行わなければならない。」と規定しています。この信義則の一例として安全配慮義務が判例上認められています。違反した場合は、契約関係にあれば債務不履行責任(民法第415条)、そうでない場合は不法行為責任(民法第709条)が問われることとなります。

国家賠償法と公務員の責任

質問

公立小学校の新任校長です。先輩のA校長先生から「最近の先生達は元気がないし、学校に活気が感じられない。何かあると保護者達から訴えられて、責任をとられると思い意欲的に物事に取り組むことに躊躇しているような気がする。我々、公務員は何か事故を起こしても損害賠償については国家賠償法によって支払う必要がない。すなわち法によって守られているから、萎縮していないで、もっと思い切って学校教育に取り組んで欲しい。」と、言われました。

A先生が言われるように、学校に活気が感じられないのは事実かも知れません。それは保護者とのことだけでなく、次から次に押し寄せる教育上の課題への対応に追われていることにも一因があります。そんな現状を思うと、A先生の「公務員は事故を起こしても国家賠償法によって守られている。」という話は元気になれそうな内容なので、活気ある学校とするために我が校の職員にそのような話をしたいと思っていますが、法的に問題はありませんか。また、事故と責任に関する内容で法的に押さえておくべきことがありましたら、ご教示下さい。

回答

A先生は最近の先生方の元気のなさは保護者への対応や、場合によっては訴えられることへの心配にその一因があると思われるのでしょうか。そこで、いざというときには公務員は国家賠償法によって守られているから安心して教育活動に取り組みなさいという趣旨での発言だったのでしょうか。A先生が他の先生方を元気づけようとした気持ちは分かりますが、先輩校長としては、国家賠償法の立法趣旨や事故を起こした場合の他の法的な責任についても配慮のある慎重な発言が求められます。

国家賠償制度は、公権力の不法な行使に対する国民の賠償請求権と国家(地方公共団体も含め)の賠償責任を認める制度です。明治憲法下では「国家無答責の原則」が支配しており、国や地方公共団体の不法行為についての責任は一般的には否定されていました。しかし、日本国憲法の制定時の頃に「国家無答責の原則」に代わる国家責任の制度が世界的にようやく確立しました。そのような趨勢の中で「何人も、公務員の不法行為により、損害を受けたときは、法律の定めるところにより、国又は公共団体に、その賠償を求むることができる。」と憲法第17条に規定されたのです。これは、明治憲法下の切り捨て御免の行政の反省を踏まえて、国家の賠償責任を明らかにし、国民の権利救済に仕えようとするものです。この憲法第17条を受けて国家賠償法が制定されました。従って、国家賠償法の立法趣旨は第一義的には被害者となった国民の権利救済です。しかも、加害者である公務員の支払い能力の有無にかかわらず、損害賠償(権利救済)を確実にするために国や地方公共団体に、まずは支払い責任を求めたとの考えが一般的です(国家賠償法第1条1項)。ただし、同法第1条2項では、「公務員に故意又は重大な過失があつたときは、国又は公共団体は、その公務員に対して求償権を有する。」とあり、事故や事件を起こした公務員が全く損害賠償責任を負わないというわけではありません。確かに、過失の場合は教育公務員は地方公共団体が支払った賠償金を求償されないというのが判例や実務です。そういう意味では公務員は法によって守られていると言えそうです。また第2項については、軽過失の場合にまで公務員に責任を負わせたのでは、公務員が職務遂行について抑制的になり、事務執行の停滞をもたらすおそれがあるとする考えもあります(古崎, 1971; 田中, 1974)。しかし、この点については公務員の仕事の特殊性を強調することに対する批判もあります(下山, 1973; 潮見, 2011a)。

A先生の意図はどこにあったのかは解りませんが、A先生のような発言は物議を醸すおそれがあります。すなわち、公務員は国家賠償法によって守られているという発言

を聞いたら被害者側は教師に対して失望感や許せない気持ちを抱くようになるのではないのでしょうか。例えば水死事故を考えてみましょう。教員Bの過失によって水泳指導中に児童か生徒が死亡したとしましょう。確かに、損害賠償の点では国家賠償法によって、故意または重大な過失がない限り地方公共団体が支払った賠償金を教員Bは求償されることなく、支払い義務も生じません。この点についても潮見(2011c)は加害行為をした公務員の民法第709条に基づく個人責任(損害賠償責任)を立法論ではなく解釈論として認められるとして、その責任を否定する理由はないと述べています。

国家賠償法は加害者である教員Bを守ることに第一義的意味があるのではなく、被害者の救済を考えての法律です。水死事故の場合、損害賠償金の請求額の算定根拠となる規定は、民法第709条、第710条、第711条などです。これらによって算定された金額が通常は国家賠償法第1条1項によって支払われることになります。

しかし、加害者に憤りを覚えている被害者側(原告)の中には、加害者を被告として訴えたいとの強い思いをもっている場合があります。すなわち、被害者の中には加害者の支払い能力の有無にかかわらず、国家賠償法ではなく一般法である民法によって直接加害者である教員に賠償を認めて欲しいというものです。現在の裁判では国家賠償法第1条があることからこの訴えは認められていません(訴えても請求棄却となります)。

この公務員の個人責任否定説に対して潮見(2011b)は、以下のような理由で個人責任肯定説を述べています。①国家賠償法第1条1項による責任を国・公共団体の自己責任ととらえた場合には、これとは別個に公務員個人の民法第709条に基づく損害賠償責任を肯定することになんら困難はない。②私人の不法行為に関する民法第715条の使用人責任では加害者自身も第709条に基づき損害賠償責任を負わされるのに、国家賠償責任では公務員が被害者に対する直接責任を負わないというのでは権衡を失する(公務員個人の萎縮・公務の適正な遂行の妨げを強調し、又公的部門の特殊性を理由とするのは成り立たない。公務員優遇のための論理である)。③求償権の制限は内部関係における求償制限(最終的負担部分の決定)に関するルールであって、対外的責任を拘束するものではない。④軽過失があつたに過ぎない加害公務員が被害者に賠償した場合には、この公務員から国・公共団体に対する逆求償の余地を残しておけばよい。⑤そもそも、故意・重過失がある加害公務員に対する求償が現実に機能しているとはいえないため、故意・重過失ある加害公務員に対する免責を認める結果となっている。

今までの判例や通説に対して、上記のような有力な考えが述べられていることも、校長先生は視野においていなければなりません。

ところで、剣道部での指導中にわが子を亡くした被害者遺族からの想いとして以下のような内容のものがあります。この想いを慮ったら、公務員は国家賠償法で守られていると言うべきではありません。

国家賠償法で守られる被告へ・被害者遺族の想い

皆様へ

署名に協力して下さい。署名用紙はこちら

2009年8月22日、大分県立竹田高校剣道部・主将であった息子剣太(17歳)は熱中症で最も重い熱射病を発症し多臓器不全にて亡くなりました。

大分地方裁判所は今年3月21日、「顧問の教諭等は男子生徒が熱中症になったと認識したにもかかわらず、直ちに練習を中止せず病院への搬送が遅れたことが救命の可能性を低下させる大きな原因となった」として、私たち原告の訴えを認めました。

一方で顧問と副顧問だった二人の教諭については、「国家賠償法が適用されるため公務員個人の賠償責任は生じず、訴えの対象にならない」として請求を退けました。

私たちは、このまま「国家賠償法」により顧問と副顧問が守られることが許せませんでした。

息子を死に追いやったこの二人に賠償させなければ意味がないのです！そして、裁判の判決で過失を認められた人間に対して公務員であるからという理由から「国家賠償法」で守られる現状を今、打ち破らなければ!!と考えています。

どうか、皆さんのお力を貸していただけませんか！

よろしく願います。

私たちは、最後まで闘います。

話を水死事故に戻しますが、過失による水死事故ですから、業務上過失致死罪(刑法第211条1項)で公訴を提起される可能性があります。可能性というのは、日本の刑事訴訟法は起訴便宜主義(刑事訴訟法第248条)ですから、業務上過失致死罪に該当していても必ず起訴されるとは限りません。水死事件後、真摯に自己の非を認め反省し、また国家賠償法に関係なく多大のお見舞い金を進んで支払ったり、社会的な制裁を受けたりするなど様々な状況を勘案して起訴されない場合があります。体罰事件を犯した教員が必ずしも起訴されないのは、この起訴便宜主義によるもの

です。このような場合の多くは**起訴猶予**処分となります。いずれにしても、水死事故を招いた教員は地方公務員法の第32条や第33条及び第35条などにも抵触するとして懲戒免職の処分を受けることがあります。

このようなことを考慮すると、教員は国家賠償法で守られている、故意または重大な過失がない限りは損害賠償責任を負うことはないとの発言は、軽々にしてはいけないことがお分かりかと思えます。繰り返しになりますが、そのような発言は自己の責任を真摯に認めているとは思えませんし、被害者側の感情を逆撫ですることになります。法に触れる行為を行ったという事実には責任を感じるべきです。

法的な責任は償えばそれで済むかも知れませんが、教え子_こを亡くしたという事実についての教師としての道義的責任は一生ぬぐい去ることはできないと思えます。

以上のようなことを十分考慮に入れて、先生が職員にお話をされることを望みます。元気や活気が教育活動への熱意や子どもたちへの思いからほとぼしるものであって欲しいと思えます。深い川は、時として静かに流れているものであることも忘れてたくはないものです。

起訴猶予 検察官が不起訴処分にしたもののうち、犯罪の嫌疑はあるが、訴追し処罰する必要性のない場合に起訴しないことをいいます。体罰をした教師が、起訴猶予後再び体罰をして傷害などを負わせた場合は、起訴猶予とされた体罰事件と併せて起訴される場合があります。

参考条文

国家賠償法

[公権力の行使に基づく損害の賠償責任、求償権]

第1条 国または公共団体の公権力の行使に当たる公務員が、その職務を行うについて、故意または過失によつて違法に他人に損害を加えたときは、国または公共団体が、これを賠償する責めに任ずる。

② 前項の場合において、公務員に故意または重大な過失があつたときは、国または公共団体は、その公務員に対して求償権を有する。

第4条 国または公共団体の損害賠償の責任については、前三条の規定によるの外、民法の規定による。

民法

(不法行為による損害賠償)

第709条 故意または過失によって他人の権利または法律上保護される利益を侵害した者は、これによって生じた損害を賠償する責任を負う。

(財産以外の損害)

第710条 他人の身体、自由若しくは名誉を侵害した場合又は他人の財産権を侵害した場合のいずれであるかを問わず、前条の規定により損害賠償の責任を負う者は、財産以外の損害に対しても、その賠償をしなければならない。

(近親者に対する損害の賠償)

第711条 他人の生命を侵害した者は、被害者の父母、配偶者及び子に対しては、その財産権が侵害されなかった場合においても、損害を賠償しなければならない。

刑法

(業務上過失致死傷等)

第211条 業務上必要な注意を怠り、よって人を死傷させた者は、5年以下の懲役若しくは禁錮又は百万円以下の罰金に処する。重大な過失により人を死傷させた者も、同様とする。

地方公務員法

(法令等及び上司の職務上の命令に従う義務)

第32条 職員は、その職務を遂行するに当つて、法令、条例、地方公共団体の規則及び地方公共団体の機関の定める規程に従い、且つ、上司の職務上の命令に忠実に従わなければならない。

(信用失墜行為の禁止)

第33条 職員は、その職の信用を傷つけ、又は職員の職全体の不名誉となるような行為をしてはならない。

(職務に専念する義務)

第35条 職員は、法律又は条例に特別の定めがある場合を除く外、その勤務時間及び職務上の注意力の全てをその職責遂行のために用い、当該地方公共団体がなすべき責を有する職務にのみ従事しなければならない。

刑事訴訟法

[起訴便宜主義]

第248条 犯人の性格、年齢及び境遇、犯罪の軽重及び情状並びに犯罪後の情況により訴追を必要としないときは、公訴を提起しないことができる。

体の性と心の性が不一致の児童への対応について

質問

公立小学校の校長です。新入生の保護者から、「息子は、体の性と心の性が一致しない『性同一性障害者』と医者から診断されています。女の子として受け入れてもらいたいのですが、学校では、どのような対応をしていただけますか。」と、相談を受けました。

幼稚園児の頃は、男女隔てのない生活であったので、特に意識することなく過ごしてきたとのこと。小学校入学を迎える年齢となり、ランドセル選定の際、息子が「ピンク色を買って欲しい。」と強く希望したことから、保護者が医師に相談した結果、「性同一性障害」があると診断され、今回の相談となりました。

性同一性障害に関することや本校の新入生のような場合の対応について、法的なことも含めて教えて下さい。

回答

まず、性同一性障害者に関する定義は法律ではどのようになっているかを確認しましょう。「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」の第2条では、性同一性障害者を以下のように定義しています。

第2条 この法律において「性同一性障害者」とは、生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別(以下「他の性別」という。)であるとの持続的な確信を持ち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であつて、そのことについてその診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているものをいう。

ところで、今回相談を受けた児童のケースは、医師2名以上の診察の結果「性同一性障害者」であると診断されたのです。ただ、上記の定義に当てはまる人に対して「性同一性障害者」と呼称していますが、マイノリティの人達に障害者という言葉を用いることに違和感があります(どのような人を障害者というのかは難題で、用法によっては差別になります)。この点に関して二宮(2007)は、「家族と法」という書物の中で以下のように述べています。『GID (Gender Identity Disorder 性同一性障害と呼ばれているが、私は、「障害」という表記には反対であり、「性自認の不一致」などと訳すべきだと思ふ)性自認の不一致とは、心理的な性自認と身体の性が一致しない人をいう。』二宮氏の見解は、傾聴に値すると思います。

さて、学校での対応ですが、そのことで参考となるのは、平成22(2010)年4月23日に文部科学省の「児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について」という通知です。その別添に、男の子を女の子として受け入れることとなった、いわゆる性同一性障害の事例があります。対応の参考になると思いますので以下に掲載します。

【受入れまでの経緯】

平成20(2008)年10月、小学1年生の男子児童の母親が自治体の家庭児童相談室を通じて市の教育委員会に相談を

行ったところ、市教委から専門医への受診の提案を行った。平成21(2009)年2月専門医において初診を受け、その後、同年4月にその診断書を学校に提出し、配慮を求めた。学校長及び市町村教育委員会は相談・連携の下、同年7月、校長より専門医へ相談を行い、その結果、同年9月2学期より、女の子として受け入れを決定した。

【関係者への説明】

- 平成21(2009)年9月、校長より全職員に対して当該児童への配慮事項について指示。
- 9月1日全校朝会にて、校長より児童への説明。さらに、同日、全学級において、担任より説明。
- また学校PTA会長及び当該児童が在籍する2年生の学年委員の保護者には、学校長が説明。
- 当該児童の在籍する学級では、同年9月保護者会の席上で当該児童の保護者が、他の保護者に説明。

【現状】

平成21(2009)年9月以降、服装・トイレ等についても女の子として学校生活を送っており、特段の問題は生じていない。

この問題は法的には憲法第13条や第14条が関係すると言えます。第13条には「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」と、あります。GIDは価値観の一つであると考えることができます。人の価値観は公共の福祉に反しない限り最大の尊重が必要です。ただし、価値観は内心に止まる限りは、憲法第19条の範疇にあり、全くの自由です。GIDの人は少数であるが故に様々な抑圧を受け易いと思われます。学校では、多様な価値観について理解を深める良い機会と考えるべきです。その時には、周囲の児童生徒の考えも十分聴くことが大切です。子どもには大人より柔軟な思考回路があります。学校は児童生徒の人権に配慮しながら、そして責任をもって子どもと共に学校としての対応を考えることも一方法です。

学校の対応ではありませんが、地方自治体の取り扱う文書においては、必要性のない性別記載欄を削除する動きが出ています。個人の尊重ということからは適切な対応と思います。学校ではかつて、研究授業で使用する学習指導案に、何年何組男子○名女子○名合計○○名という表記が多く見られました。しかし、今日では男女の数を意識した授業内容でない限りそのような表記はなくなり、単に学級の人数が書いてあるだけです。これはGIDを意識した取組みではありませんでしたが、個人の尊重という点からは性別記載欄の削除と同じことが言えます。

また、憲法第14条1項には、「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」と、あります。人種以下門地までは例示であり、それに限定されるものではありません。性別に関係なくGIDの方も人として差別されてはなりません。

学年の進行と共に、対応については新たな課題が生じることが予測できます。他の性別の服装や髪型など様々な相談について学校としてどこまで対応できるかは、憲法第21条1項の表現の自由にも関係します。そのようなときの対応には、教職員だけで抱え込むことなく、保護者、教育委員会、法律家、専門医、スクールカウンセラーそして、内容によっては児童生徒も含めて共に課題解決への努力をすべきと考えます。そのようなことは、GIDの人だけでなく少数者や弱い立場の人への配慮や平等とは何かということについて考える良い機会にしたいものです。

参考条文

[思想及び良心の自由]

憲法第19条 思想及び良心の自由は、これを侵してはならない。

[集会・結社・表現の自由]

憲法第21条1項 集会、結社及び言論、出版その他一切の表現の自由は、これを保障する。

非常変災等による臨時休業について

質問

公立中学校の校長です。関東圏内に大型の台風が接近し、その多くの地域が台風の影響を受けるとの天気予報がありました。そこで、関東圏内にある本校では明日は休業日にするのか、天気の回復状況によっては午前中だけを休業とし、午後から授業を行うかについて決定するために、昼休みに企画委員会の教員たちに集まってもらい協議していました。私は、企画委員会の教員たちの考えをも参考として明日は休業日とすることに決定しました。保護者には、メールと文書でその旨を伝えました。

夕方、テレビで台風情報を観ていましたら、東京のいくつかの区では学校毎ではなくて、区単位で明日の休業についての対応を行うというニュースが流れていました。臨時休業は学校教育法施行規則によって学校毎で行うはずなのに、教育委員会が一律に決めているとすれば、なぜこのようなことができるのだろうかとの疑問がわきました。このようなことは、校長の権限を侵すことになり、違法ではないのですか。ご教示ください。

回答

校長先生が指摘されていますように、学校休業日を決定する権限は学校教育法施行規則第63条に校長とあります。規則第63条は、「非常変災その他急迫の事情があるときは、校長は、臨時に授業を行わないことができる。この場合において、公立小学校についてはこの旨を当該学校を設置する地方公共団体の教育委員会に報告しなければならない。」とあり、校長先生に臨時休業を決定する権限があると規定しています。また、同法施行規則第79条では、中学校にも第63条を準用する旨を規定しています。なお、非常変災その他急迫の事情とは風水害、地震、大雪などの自然災害、それ以外の伝染病の流行、食中毒の発生などが考えられます。

さて、非常変災は学校毎に事情が異なるということで、校長に決定権がある訳ですが、東京の都心やそれに近い学

校では臨時休業が教育委員会の決定で行われているとすれば法の趣旨を逸脱していると言わなくてはなりません。結論から言えば、そのようなこと行われていないと考えられます。たとえば、東京都葛飾区の教育委員会から保護者宛に出されている文書を参考例にして考えてみることにしましょう。そこには以下のようなことが書かれています。

<下図>

葛飾区教育委員会の文書ように、教育委員会の基準を踏まえ最終的には校長・園長判断とすることは、東京都の特別な状況を勘案したとき学校教育法施行規則第63条の趣旨を逸脱していないと考えられます。逸脱していないと言うより、その方が望ましいともいえます。東京都に限らず都会の学校の中には、近隣の幼稚園や小・中学校と数十メートルしか離れていないところが多くあります。そのような

平成27年4月15日

葛飾区立幼稚園・小学校・中学校の保護者のみなさまへ

葛飾区教育委員会

台風等の荒れた天気による気象警報発令時の対応について

台風等の荒れた天気による気象警報が発表された際の区立小・中学校・幼稚園の対応について、お知らせします。下記の基準を下に、幼児・児童・生徒の安全確保をしてまいりますので、ご理解とご協力をお願いいたします。

なお、実際、荒れた天気が予想される場合の時間や規模、地域の状況等によって対応が異なることから、下記の基準を踏まえた、校長・園長判断により学校から通知が出される場合があります。(下線は筆者)

[対象となる警報(準用)] 暴風特別警報(暴風雪特別警報)、大雨特別警報(大雪特別警報)、暴風警報(暴風雪警報)、大雨警報(大雪警報)、洪水警報

登校(登園)時の対応について

気象情報	学校及び保護者の対応
○午前6時の時点で葛飾区内(23区東部)に「暴風雨特別警報」または「大雨特別警報」が発表されている場合	○臨時休業
○午前6時の時点で葛飾区内(23区東部)に、次の警報が同時に発表されている場合 ①「暴風警報」と「大雨警報」 ②「暴風警報」と「大雨警報」と「洪水警報」	○午前授業 ※午前6時前に警報が解除となった場合授業は、1校時から開始を予定します。台風の余波が懸念されます。警報が解除されても保護者が危険と判断する場合は、自宅待機させ、学校(園)への電話連絡をお願いします。
~~~~~ 以下省略 ~~~~~	



特別な状況下の地域で非常変災(とりわけ自然災害)による臨時休業の対応が学校毎に異なることは、保護者の不信を招く恐れがあります。近隣の学校の校長同士で話し合っているだけで対応を揃えることは、これまでも行われていました。また、非常変災ではありませんが、運動会の実施についても、天候の状況では実施か順延か迷うときに、開催日が同じ近隣の学校と話し合って実施か否かを決定することも行われています(水捌けの善し悪しなど校庭のコンディションによっては異なる決定の場合があります)。近隣の学校との距離が近いという都会ならではの事情もあり、教育委員会は校長会との話し合いの結果、上記の基準を示したものと理解できます。

では、教育委員会は何を根拠に基準を示すことができるのでしょうか。その根拠としては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の第21条5号を挙げることができます。教育委員会は、教育課程の管理者として休業日についての基準を示したと考えられます。当然のことですが、教育委員会は休業日についての基準を示すことはできますが、具体的な状況下で休業か否かを決定するのは校長ですから、葛飾区教育委員会の文書もそのようになっていると理解します(筆者が下線を引いた部分)。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律が学校教育法施行規則の上位法であるからとして、休業日の決定権も教育課程の管理者としての教育委員会が有すると解したら法の趣旨を逸脱していることとなります。

非常変災等による臨時休業は、幼児・児童・生徒等の登降園・登下校や保育・授業時等の安全だけでなく教職員の通勤状況等を考慮しなければなりません。公立の幼児・児童・生徒等は教職員に比較して学校の近くに住んでいる場合が多いと考えられます。子どもたちは登園や登校が可能でも、教職員の出勤が難しい場合があります。非常変災の中、授業日としたら教職員の大半が電車が不通で出勤できないという状況の場合もあり得ます。休業日にするか否かの判断材料の一つに職員の通勤事情も勘案しなければなりません。そのようなことをも考慮に入れると、最終判断は校長ということにならざるを得ないのです。非常変災は学校によって状況が異なることから、校長に休業日とするか否かの決定権があると考えるのが法の趣旨です。従って、教育委員会は学校での対応に困難が生じないように一定の基準を示すことは問題ではありません。しかし、最終的には校長の判断に委ねる道を残しておくのが法の趣旨と考えます。

また、一定の基準の下、登校を保護者の判断に委ねた場合、指導要録の出欠等についてはどのような扱いにするかは教育委員会として示すべき内容です。学校毎に取り扱いが異なってよいものではありませんから。

参考条文

地方教育行政の組織及び運営に関する法律  
(教育委員会の職務権限)

第21条 教育委員会は、当該地方公共団体が処理する教育に関する事務で、次に掲げるものを管理し、及び執行する。

- 五 学校の組織編成、教育課程、学習指導、生徒指導及び職業指導に関すること。

下校中の悪戯と学校の責任

質問

公立A中学校の校長です。卒業式間近の3月の夕方5時過ぎに、「近隣のXだが、貴校の3年生が私の車のバンパーの上で飛びはね車を傷つけてしまった。捕まえようと追いかけたが逃げ足が速く捕まえられなかった。下校中のことだから学校の責任で犯人を捜し出し、その保護者の連絡先を教えるように。さもないと器物損壊罪で警察に訴えるので、子どもたちを警察に引き渡したくなかったら、以上のことをすぐにやるように。また、学校も保護者と損害賠償の連帯責任者として責任をとるように。」との電話がかかってきました。

私は、教務主任に生徒についての情報を集めるように指示すると、教頭と共にXさんの自宅に詳しいことを尋ねに出かけました。Xさんの話では、以前から様々な悪戯があったが、自分が卒業した学校の後輩たちなので少々大目に見てきた。しかし、今回は許せないとのことでした。なぜなら悪戯された車は、高級外車で修理代でも百万円位はかかるとのことでした。加害者の生徒名までは解らなかったが、学年ごとに色の異なるジャージを着ているので3年生だということは解るという話でした。

Xさんから私に示された内容は、加害生徒たちの住所氏名を明らかにし、Xさん宅で謝罪させること。加害生徒の保護者の住所氏名そして電話番号を教え、修理代を弁償させること。修理期間中愛車と同じ車を代車として使用する代金と愛用の車を傷つけられた精神的な損害についても支払うこと。そして、車の修理代や慰謝料等については学校も連帯して責任を持つようにと言われました。

その場で、以上のことについて文書にするようにと言われましたが、教頭の機転で何とか持ち帰って検討することを許してもらいました。

そこで、お尋ねします。下校中の悪戯まで学校は責任を負うのでしょうか。このような場合、Xさんの要求について学校はどのように対応したらよいのか、法的な観点からご教示下さい。

## 回答

結論からいいますと、下校中のこのような悪戯にまで学校には法的な責任はありません。児童生徒が通常の経路及び方法によって通学するとき、事故に遭った場合は「学校の管理下」の事故として独立行政法人日本スポーツ振興センター法施行令第5条により災害共済給付の対象となります。しかし、災害共済給付のための「学校の管理下」ということと、下校中の悪戯までに学校の法的責任を認めるかということとは直接結びつくものではありません。放課後教室での、児童や生徒同士の喧嘩について、一定の理由がない限り学校に注意義務や保護監督義務を判例が認めていないことから、下校中の悪戯についてまでは学校に保護監督義務は無いと言えます。

しかし、そのことと今回の悪戯は、学校は法的な責任を負う立場にないから、Xさんに加害者は警察で調べて貰い、賠償については保護者と協議して下さい、と言うわけにもいかないと思います。そこでXさんの主張の妥当性と学校の対応について考えてみることにしましょう。

まず、加害生徒たちを明らかにし、Xさん宅で謝罪させることですが、学校に法的な義務は無いとはいいながらも、生徒指導上犯罪行為を見逃すわけにはいきません。中学3年生ということは、全員が14歳以上ですから刑事責任能力があります。Xさんが言われるように器物損壊罪で訴えることも可能な事件です。学校としても悪いことは見過ごさないという方針で、Xさんに言われるまでもなく、悪戯(悪戯というには、ことは重大です)をした生徒を明らかにすることは大切です。Xさん宅へ伺わせるのは、加害生徒の保護者と学校側が同道の上というのが望ましいと思います。なぜなら、保護者の住所氏名等を学校が勝手に教えることは問題だからです。校長先生は加害生徒の保護者にXさんの要望ついてきちんと伝えた上で、保護者自身でXさん宅に出向いたときに自らの意思で住所氏名等を伝えるように話すべきです。謝罪については、憲法第19条の問題が考えられますから、学校としては保護者や生徒たちに任せることが賢明です。

次に、弁償の内容ですが実際にかかった修理代、代車代そしてある程度の慰謝料が考えられます。これは民法第709条と710条によるものです。この場合は、中学3年生ですから中学生自身も責任を負うこととなりますが、保護者自身も今までの監護養育責任を問われ、同様の責任を負うことになると思われます。また支払いについては、共同不法行為ということで民法第719条1項により**連帯責任**を負うこととなります。

さて、教頭先生の機転はなかなかのものです。Xさん宅に最初に伺ったときに、学校も連帯して責任を負いますと、

校長先生が一筆入れたら、悪戯があった時点では学校に法的な責任はなかった場合でも、一筆入れたことで結果的には損害賠償について法的な責任を負うことになりかねませんでした。すなわち、学校も、保護者たちと一緒に支払いに応じますと、Xさんが書かせることに脅迫的言辞を用いた様子はありませんから違法とはいえないのです。すなわち、学校も連帯責任を負いますと書かせることが民法第90条の**公の秩序善良の風俗**に違反すると言えないということです。もちろん学校は書かない自由があり、そのことを咎められることはありません。

誠意を持って謝罪することは大切ですが、謝罪の仕方には十分気をつけなければなりません。それが法的な責任に結びつく場合があるからです。

**公の秩序善良の風俗** 公の秩序と善良の風俗の間には必ずしも明瞭な限界はありません。前者は国家社会の一般的利益を指し、後者は一般的道徳観念を指します。しかし、そのいずれにも該当するものが極めて多く、両者を強いて区別する必要はありません。両者をあわせて公序良俗といえます。公序良俗に反する内容は不断に変遷する社会思想、社会制度並びに道徳観念を正しく認識することによって判断するほかはありません。一応の基準として以下のようものがあります。

- ①人倫に反するもの 離婚して結婚する予約。
- ②正義の観念に反するもの 犯罪その他不正行為に加担する契約。
- ③他人の無思慮・急迫に乗じて不当の利を博するもの 弁済期に返金しなければ著しく不相当に高価な財産を取り上げる契約。
- ④個人の自由を極度に制限するもの かつての芸娼妓契約。
- ⑤著しく射倖的なもの 賭博(ただし、法律が特殊の立場から、公営競馬のように特に許容した場合は別である)。(我妻ら, 2005)

契約を交わすことは本来、私的自治の範囲ですから、公序良俗に反しない限り有効です。本件の場合、校長先生が教え子たちの悪戯に関して道義的責任を感じ、Xさんに対して保護者と共に連帯責任を負うとする契約を結ぶことは、公序良俗に抵触すると思えませんから違法ではありません。

**連帯責任** 具体的に述べますと、車に関しての被害額が100万円だったとすると、その金額を加害者側の誰にでも被害者Xさんは請求できるということです。加害者側が4人だったら25万円ずつ分けて払うのではなく、被害者から100万円請求されたら、それを誰かが支払った上で、内部的

に求償することになります。校長先生が自分も連帯責任を負うと約束されたら、Xさんに100万円請求されたら、それを支払い、しかる後に保護者に請求することになります(加害行為をした人から先に請求して下さいとは言えません)。また、共同不法行為の場合は裁判で一人25万円の合計100万円支払うように言い渡しを受けたら、連帯して支払うことになります。したがって、Xさんは加害者の誰に対しても100万円を請求することができます(当然のことですが、その中の一人から100万円の支払いを受けたら、他の加害者に請求することはできません)。

**参考条文**

独立行政法人日本スポーツ振興センター法施行令  
(学校の管理下における災害の範囲)

- 第5条 災害共済給付に係る災害は、次に掲げるものとする。
- 一 児童生徒等の負傷でその原因である事由が学校の管理下において生じたもの。ただし、療養に要する費用が5千円以上のものに限る。
  - 二 学校給食に起因する中毒その他児童生徒等の疾病でその原因である事由が学校管理下において生じたもののうち、文部科学省令で定めるもの。ただし、療養に要する費用が5千円以上のものに限る。
  - 三 第一号の負傷又は前号の疾病が治った場合において存する傷害のうち、文部科学省令で定める程度のもの。
  - 四 児童生徒等の死亡でその原因である事由が学校の管理下において生じたもののうち文部科学省令で定めるもの。
  - 五 前号に掲げるもののほか、これに準ずるものとして文部科学省令で定めるもの。
- ② 前項第一号、第二号及び第四号において「学校の管理下」とは、次に掲げる場合をいう。
- 一 児童生徒等が、法令の規定により学校が編成した教育課程に基づく授業を受けている場合。
  - 二 児童生徒等が学校の教育計画に基づいて行われる課外指導を受けている場合。
  - 三 前二号に掲げる場合のほか、児童生徒等が休憩時間中に学校にある場合その他校長の指示又は承認に基づいて学校にある場合。
  - 四 児童生徒等が通常の見学及び方法により通学する場合。
  - 五 前各号に掲げる場合のほか、これらの場合に準ずる場合として文部科学省令で定める場合。

憲法

[思想及び良心の自由]

第19条 前出

* 謝罪の強制についての参考判例として、最大判昭和31年7月4日があります。

民法

(公序良俗)

第90条 公の秩序又は善良の風俗に反する事項を目的とする法律行為は、無効とする。

(不法行為による損害賠償)

第709条 故意または過失によって他人の権利または法律上保護される利益を侵害した者は、これによって生じた損害を賠償する責任を負う。

(財産以外の損害の賠償)

第710条 他人の身体、自由若しくは名誉を侵害した場合又は他人の財産権を侵害した場合のいずれであるかを問わず、前条の規定により損害賠償の責任を負う者は、財産以外の損害に対しても、その賠償をしなければならない。

(共同不法行為者の責任)

第719条第1項 数人が共同の不法行為によって他人に損害を加えたときは、各自が連帯してその損害を賠償する責任を負う。共同行為者のうちいずれも者がその損害を加えたかを知ることができないときも、同様とする。

**退職校長への「感謝する会」について**

質問

公立小学校の校長です。本校は歴史も古く、歴代校長のほとんどが本校で定年退職を迎えています。4月に現任校に赴任してみると、前任校長へのいわゆる「感謝する会」の実行委員会が組織されており、日程と会場が確定していました。実行委員長は現任校長の役割ということで、私になっていました。

前任校長との引き継ぎの折りには「感謝する会」についての話は一切なく、4月1日の着任の際に校長室で教頭とPTA会長から聞かされました。

私は、いわゆる民間人校長で、教員を経験することなく校長になったので「感謝する会」のことについては全く寝耳に水の感です。教頭の話では、本市の多くの学校では「定年退職」をした校長への「感謝する会」を退職の年の6月頃に行うのが習わしになっているとのことでした。

「感謝する会」のような私的な会に教頭をはじめとして教職員やPTAなどが関わることについて法的に問題は無いのでしょうか。お教え下さい。

## 回答

いわゆる「感謝する会」については、多くの地区で最近では行われなくなっていると伺っています。しかし、先生が赴任された地区の学校ではまだ行われているのですね。

最近では多くの地区で自粛？されるようになったのには、理由があると考えられますからそのことについて考えてみることで、問題点を明らかにしていきましょう。

まず、「感謝する会」は、私的なことですから教職員は勤務時間や職場の施設や設備などを利用して会の準備をすることは許されません。勤務時間内に行くことは、地方公務員法の第30条や第35条に抵触します。また、たとえ勤務時間外でも学校の施設や設備を勝手に使用して会の準備をすることも認められません。それは、民間会社関係の人から、退職する先輩の為に「感謝する会」を行うから、準備のために学校の会議室や印刷機などを夜の6時以降に使用させて欲しいとの申出があったとしても使用を認めることができないのと同じことです。このような会は、学校教育法第137条の学校施設の社会教育への利用に該当しません(他の参考条文として社会教育法第44条・第45条)。退職校長への「感謝する会」の準備会も私的な行為ですから民間会社の方たちが準備のために学校を利用することとかなり変わりがありません。

従って、「感謝する会」を実施するとなれば、発起人や実行委員たちは勤務時間外に学校を使用しないで、その準備を進めるべきでしょう。となれば、多くは自宅で行われたり有料の施設を借用したりして進めることになります。

また、PTA会長が、PTAとしてではなく個人的に「感謝する会」に賛同して進めるのであれば問題とはなりません。PTAの組織として活動するのであればPTAの会則違反の疑いがあります。4月1日の着任の際に話があったことですが、教頭やPTA会長には公私混同の疑いがあります。厳しい言い方になりますが、このようなことが前述の地方公務員法の第30条や第35条に抵触することになります(教頭だけが対象ですが)。実際は、そのようなことで責任を問われることは、まずありませんが、職員に範を示す立場上望ましいことではありません。

しかし、多くの準備会は、校内で行われる場合がほとんどです。今日の公務員に対する世の中の眼を考えると自粛もやむを得ないかと思えます。

また、参加者を募るとき不参加者には記念品代として数千円を求める場合があります。そして「感謝する会」では数十万円にも上る記念品や金券が贈呈される場合があるとも仄聞します。「感謝する会」の実行委員会の発足会は、そのほとんどの会が当該退職校長が現職中に行われています。日程を調整したり会場を確保したりする都合もあり、退職

校長は自分のために「感謝する会」が行われることを知悉しています。退職校長は、自分のために数十万円(場合によっては百万円を超える金額)をかけた会が催され、そして数十万円の金品が贈呈される「感謝する会」であることも了解しています。それは、現職中であれば「感謝する会」の内容によっては地方公務員法第33条に抵触し、同法第29条の懲戒処分の対象となる場合があります。そのようなことになったら、「感謝する会」どころか最後の花道さえ飾ることができなくなります。数十万円の金品を受け取る行為が収賄罪に抵触するとは、現行刑法の解釈上は言えませんが、慎むべきなのが教師としての最後の在り方だと考えます。

さて、先生のようないわゆる民間人校長(以下「民間人校長」という。)が旧弊に対して疑問や苦言を呈することは、民間人校長に求められていることのひとつです。教育改革で大いに期待されている民間人校長ですが、中には刑事事件を起こしたり、セクハラやパワハラなどを行ったりして耳目を聳動させる人もいます。しかし、多くは教育に熱意を持って仕事に励んでいるものと信じたいものです。

先生には、職員の考えに耳を傾けることを忘れることなく、しかし是々非々の態度で民間人校長としての期待に大いに応えて欲しいものです。

## 参考条文

## 地方公務員法

## (懲戒)

第29条第1項 職員が次の各号の一に該当する場合には、これに対し懲戒処分として戒告、減給、停職又は免職の処分をすることができる。

- 一 この法律若しくは第57条に規定する特例を定めた法律又はこれに基く条例、地方公共団体の規則若しくは地方公共団体の機関の定める規程に違反した場合
- 二 職務上の義務に違反し、又は職務を怠つた場合
- 三 全体の奉仕者たるにふさわしくない非行があつた場合

## (サービスの根本基準)

第30条 すべて職員は、全体の奉仕者として公共の利益のために勤務し、且つ、職務の遂行に当つては、全力を挙げてこれに専念しなければならない。

## (信用失墜行為の禁止)

## 第33条 前出

## (職務に専念する義務)

## 第35条 前出

## 学校教育法

## [社会教育への利用]

第137条 学校教育上支障のない限り、学校には、社会教

育に関する施設を附置し、又は学校の施設を社会教育その他公共のために、利用させることができる。

#### 社会教育法

(学校施設の利用)

第44条第1項 学校(国立学校又は公立学校をいう。以下この章において同じ。)の管理機関は、学校教育上支障がないと認める限り、その管理する学校の施設を社会教育のために利用に供するように努めなければならない。

(学校施設利用の許可)

第45条 社会教育のために学校の施設と利用しようとする者は、当該学校の管理機関の許可を受けなければならない。

② 前項の規定により、学校の管理機関が学校施設の利用を許可しようとするときは、あらかじめ、学校の長の意見を聞かなければならない。

#### 学校教育法施行規則

[免許状によらない校長の任用]

第22条 国立若しくは公立の学校の校長の任命権者又は私立学校の設置者は、学校の運営上特に必要がある場合には、前2条に規定するもののほか、第20条各号に掲げる資格を有する者と同等の資格を有すると認める者を校長として任命し又は採用することができる。

#### 刑法

(収賄、受託収賄)

刑法197条第1項 公務員が、その職務に関し、賄賂を收受し、又はその要求若しくは約束をしたときは、5年以下の懲役に処する。この場合において、請託を受けたときは、7年以下の懲役に処する。

### 考察と結語

質問内容を検討したり、冒頭で述べた研修会での講師をしたりしている中で改めて感じたことは、学校関係者(校長や教員)の多くが法的な知識が少ないということである。そのために問題となっている内容を解決するための法律はあるのだろうか、またあるとすれば何という法律なのだろうか解らないということよくあるケースである。学校関係者の法的な知識の少なさを如実に示すものが、そもそも問題となっている事例が法律上の問題となり得るかも解らないということである。そのために解決方法が見いだせないケースが多かったといえる。

また学校では課題解決の方法として、法的な知識を用

いることを潔しとしない教職員が中にはいる。法律は杓子定規で冷たいものであるので学校には馴染まないとの考えである。そのような者は学校で問題解決するにあたって大切なことは法律よりも「教育的な配慮」や「教育条理」が優先すると考えている場合がある。学生時代からあまり馴染みのなかった法律を使って、ことを解決しなくても情に絡めた教育的な配慮で、今まで解決できたとの自負心がそう思わせるのかもしれない。しかし、今日の社会では教育的な配慮や教育条理だけでは解決できないケースが増えていることも確かである。そのことを端的に示すものとして、教育委員会の中に顧問弁護士をおいて課題解決を図っているところもある。

課題が生じたとき、すぐに法律を持ち出すことは確かに我が国の教育現場には馴染みにくいし、保護者や地域住民の理解や信頼をすぐには得られにくいかもしれない。しかし、最終的な解決方法は法の規定によらざるを得ない場合がある。

回答は学校や保護者、地域住民の気持ちを考え、法規だけでなく教育的な配慮をも考えたものになっている。また、平易で具体的な解決方法を心がけたつもりである。課題は、具体的な解決方法を一般化できる力を学校関係者にどのようにして付けて貰えるかである。大学での法規学習の充実はもとより、教育委員会は研修計画やOJTを通して、法的な知識と考え方を教職員に対してどのようにして身に付けさせるかを真剣に考える時期に来ているのではないだろうか。

#### 謝辞

質問をお寄せいただいた東京都、埼玉県、千葉県の校長先生方に深く感謝いたします。

#### 文献

- 古崎慶長(1971): 国家賠償法. 有斐閣, 東京, p203.  
 二宮周平(2007): 家族と法. 岩波書店, 東京, p12.  
 下山瑛二(1973): 国家補償法. 筑摩書房, 東京, p86, p90.  
 潮見佳男(2011a): 不法行為法Ⅱ 第2版. 信山社, 東京, p119.  
 潮見佳男(2011b): 不法行為法Ⅱ 第2版. 信山社, 東京, pp122-123.  
 潮見佳男(2011c): 不法行為法Ⅱ 第2版. 信山社, 東京, p123.  
 田中二郎(1974): 新版行政法 上巻. 弘文堂, 東京, p206.  
 我妻栄(1967): 新版 新法律学事典. 有斐閣, 東京, p658.  
 我妻栄・有泉 亨・川井 健(2005): 民法1総則・物権法 第2版. 勁草書房, 東京, p137.

## Case Studies of Education Law: Answering Questions about Education Law from Schools

Yutaka YAMAMOTO

School of Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),  
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

**Abstract :** I have been occasionally invited by schools or education boards to serve as a lecturer at their education-law workshops. Some workshops cover how to legally deal with school responsibility problems caused by troubles between students or with any blame for accidents placed by parents. At these workshops, I feel that the school officials are not accustomed to using appropriate education laws to solve problems with specific cases although they have learned the Constitution and basic education laws at colleges. In most cases, they tend to solve such problems with “educational care” or “educational reason.” These measures, however, cannot lead to solution, rather prolonging the problems. Thus, I have asked those involved in education to present various cases involving educational problems actually arising in schools today. Among them, I have researched such problems that can be solved by appropriate laws.

(Reprint request should be sent to Yutaka Yamamoto)

**Key words :** Education law, Case study, Educational solution

## 対人関係ゲームの動向と展望

大澤靖彦*¹・田上不二夫*²

*1 東京福祉大学 心理学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 伊勢崎市山王町2020-1

*2 東京福祉大学 心理学部 (王子キャンパス)

〒114-0004 東京都北区堀船2-1-11

(2015年6月19日受付、2015年9月10日受理)

抄録: 本レビューは、2014年までの20年間に発表された学会誌や紀要に掲載された論文14本、学会の大会で発表された89本の論文(シンポジウム原稿は除く)、および書籍4冊(事例は除く)について概観し、今後の研究を発展させていくにあたり課題を検討することを目的とした。対人関係ゲームの研究発表は、実践報告と尺度開発の2つに大別でき、実践報告は、さらに2つに分けることができた。これらの研究は、4つの課題を示した。一つ目は、教師がどのようなクラスをつくろうとしているかであった。二つ目は、尺度を用いてどのようにアセスメントをするのかである。三つ目は、問題に応じたプログラムの効果を検討することであった。さらに、四つ目は、教師が子どもへ及ぼす影響に関する検討をすることであった。(別刷請求先: 大澤靖彦)

キーワード: 対人関係ゲーム、実践報告、尺度開発、教師の影響力

### 問題と研究の目的

心理学分野の研究成果が学校教育で活用される機会は少ない。原因はいろいろ考えられるが、研究者が教育実践につなげる努力をしてこなかったことも要因の一つであろう。つまり理論を深めるための基礎的研究だけではなく、実用化するための応用研究が必要となる。

対人関係ゲームの歴史は20年を越えた。その間、さまざまな実践研究が行われてきた。岸田(2013)は不登校児童を減らす取り組みの事例を用いて、対人関係ゲームの詳細な流れや児童生徒集団の変化について明らかにしており、対人関係ゲームの理論的背景や進め方・ゲームの特色・対人関係ゲームによってどのような変化が生まれるのかについては、実践研究を基に著書のなかで論じられてきた(田上, 2003, 2010)。しかし、これまでに積み重ねられた研究や実践を整理した論文はなく、実用化のための研究はほとんど手つかずのままである。

対人関係ゲームは、田上(1981, 1983a, 1983b, 1984)と田上・内山(1993)の拮抗動作法をベースに、國分(1992)の開発した構成的グループ・エンカウンターエクササイズのやり方を取り入れ、不登校児童生徒の学級復帰や選択性緘黙児への支援から始まった。そして行動は個人と環境と

の相互作用から起こることから、児童生徒を受け入れる集団の育成を視野に入れるようになった。教員を中心に対人関係ゲームの実践が積み重ねられ、1995年には対人関係ゲームとして、はじめて学会発表された。1996年からは対人関係ゲームの普及のための研修会も継続的に開催されている。

本レビューの目的は、これまでに公表された研究や実践をまとめて研究成果を整理するとともに、対人関係ゲームの実用化を視野に入れて今後の課題について論究することである。

対人関係ゲームが使用される教育現場において、2008年8月に文部科学省から発行された小学校学習指導要領解説特別活動編で、特別活動の目標として、心身の調和のとれた発達、個性の伸長、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築くなどの自主的、実践的な態度を育て、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養うことを目標とする教育活動と記されている。

その中で特別活動の方法原理は、「望ましい集団活動を通して」と述べられており、方法原理として示された望ましい集団活動の内容は、「①活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること。②活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考

え、話し合い、それを協力して実践できること。③一人ひとりが役割を分担し、その役割を全員が共通に理解し、自分の役割や責任を果たすとともに、活動の目標について振り返り、生かすことができること。④一人一人の自発的な思いや願いが尊重され、互いの心理的な結びつきが強いこと。⑤成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること。⑥集団の中で、互いのよさを認め合うことができ、自由な意見交換や相互の関係が助長されるようになってきていること」としている。こうした活動内容は、対人関係ゲームのめざす集団(田上, 2003)と重なってくる。また特別活動は児童が学級や学校生活の充実・向上をめざして、自分たちの力で諸問題の解決に向けて具体的な活動を実践するのであり、“なすことによって学ぶ”を方法原理とする必要があると述べている。これは、田上(2003)が述べている“状況に埋め込まれた学習”と同意であろう。文部科学省から発行された小学校学習指導要領解説(文部科学省, 2008)には、望ましい集団活動を実現する方法にまでは踏み込んでいない。特別活動を展開する“望ましい集団活動”を実現する方法のひとつが対人関係ゲームといえるだろう。

### 取り上げた論文の内容

文献検索は、2014年10月1日に“対人関係ゲーム”をキーワードにしてCiNiiとGoogle Scholarで行った。さらに、対人関係ゲーム関連の研究発表が多い、日本カウンセリン

グ学会の大会論文集タイトルデータで検索を行った。検索の結果、重複のあったものを除外し、シンポジウムの原稿は大会で発表された研究内容との重複が多く見られたことから分析対象から除外した。また書籍に掲載された事例についても、学会発表との重複や書籍用に手を入れてある可能性があったことから対象から除外した。最終的に、2014年9月までの20年間に発表された学会誌・紀要に掲載された論文14本、学会の大会で発表された89本の論文、および書籍4冊が対象となった。

内容ごとの発表論文数は表1のとおりである。

研究は実践報告と尺度開発の2つに大別される。そして、実践報告は、(1)不登校や発達障害など特別なニーズへの対応が必要な子どもを受け入れる学級環境の改善を目的とした実践と、(2)人間関係づくりや学級集団づくりなどの人間関係の改善に関する事例とがある。表1から、援助ニーズのある子どもを受け入れる学級に介入する方法として、小学校で対人関係ゲームが使われている実践がもっとも多く、高校生や成人では集団の人間関係づくりで使われている。特別なニーズの内容は表2に示されているが、発達障害の事例が多いことがわかる。

田上(2010)は代表的なプログラムとして3つあげているが、特別なニーズへの対応には不安解消プログラムが実施され、人間関係の改善には仲間づくりプログラムが実施されているが、達成集団づくりプログラムに対応する実践は見当たらない。

総じて、対人関係ゲームは認知・行動療法が基本となっ

表1. 対人関係ゲームに関する内容別の研究数

	幼稚園・保育園	小学校	中学校	高校・大学等	教師・保護者他	計
特別なニーズへの対応	2	24	4	0	0	30
人間関係の改善・集団づくり	1	17	9	5	5	37
尺度開発	0	3	8	7	4	22
計	3	44	21	12	9	89

表2. 特別なニーズに対応した研究の内訳

	幼稚園・保育園	小学校	中学校	計
発達障害	0	10	1	11
いじめ	0	6	0	6
選択性緘黙・引込み思案	2	2	1	5
不登校・登校しぶり	0	4	2	6
グループの逸脱行動	0	2	0	2
計	2	24	4	30



ていることから、①どのような問題に効果があるのか、②介入の目的(支援を必要としている人を受け入れる集団の育成)をどう測定しその変化を捉えるか、③効果を測定し技法を吟味し、④最終的には第三者が使用できるように、研究と実践が重ねられてきた。

このプロセスで、対人関係ゲームによる介入効果を検証するための尺度が開発されている。これらは、未だに標準化された尺度は見受けられないが、仮説と実践の中で吟味されている。尺度は、2種類に分類できる。一つ目は個々の児童生徒や集団のニーズに合わせたゲームをどうプログラムするかを検討するためにゲームそのものの意味を測定する尺度であり、もう一つは対人関係ゲームの効果を測定する尺度である。

## 実践報告

### 1. 特別なニーズへの対応

#### ①選択性緘黙・引っ込み思案

学会発表で対人関係ゲームの名前が初めて出たのは1995年である(別所・田上, 1995; 西澤・田上, 1995)。ここでは、援助ニーズのある児童の不安や緊張を逆制止することを主な目的としていた。例えば、別所・田上(1995)では、選択性緘黙の小学校2年児に対して、ゲームによる逆制止を利用しながらグループサイズを2人から少しずつ増やしていくことで、当該児の交流する児童の人数が増え、学級の中での発表もするようになったと報告されている。沢宮・田上(2003)は5歳の選択性緘黙児にフェイディング法により緊張を軽減し、さらに集団との折り合いをつけられるよう対人関係ゲームを導入した。これにより、当該園児の不安や緊張は軽減され集団参加がしやすくなり、他の子どもたちも当該園児へ働きかけやすくなり、関係が変化したと報告している。また西澤・田上(2012)は選択性緘黙の児童の学校生活での不安や緊張を軽減させることを目的に対人関係ゲームを導入し、他児からの働きかけに小さいながら声を出すようになったことが報告されている。

引っ込み思案の幼児や児童にも対人関係ゲームは適用されている。たとえば、沢宮・田上(2004)は、5歳の引っ込み思案の幼稚園児とその仲間の行動をビデオに記録し、行動観察および幼稚園教諭による評定から不足している社会的スキルを抽出し、12セッションの社会的スキル・トレーニング(以下、SST)を行った後、対人関係ゲームを導入した。その結果、SST直後よりも対人関係ゲーム導入後にスキルが増加し、フォローアップにおいても水準が保たれていた。沢宮・田上(2004)は、対人関係ゲームによって対象児だけでなく対象児を取り巻く日常の人間関係へ

の介入が児のスキルの般化と維持に効果があったと論じている。

こうした選択性緘黙児や引っ込み思案児の事例では、子どもの過度な不安を遊びの楽しさや身体運動反応によって逆制止すると同時に、他の子どもとの関係性を修正することによって、課題を解決する方略が採られている。

#### ②不登校・登校しぶり

西澤・田上(2001)は不登校から復帰する小学校5年女児に対し、学級復帰の際の当該児童の不安の軽減と希薄になった友だち関係を回復すること、そして不安の高い児を受け入れやすい親和度の高い集団にすることを目的に、対人関係ゲームを5年生の1月に3セッション、6年生の6月に3セッション実施した。当該児童は、学級復帰を果たし、中学校・高校でも問題なく学校生活を送った。この研究のなかでは、学級復帰までの女児やクラスの変化の様子が詳細に検討されている。この実践で注目される点は、特別なニーズのある児童だけでなく、受け入れる集団にも注目したことである。対人関係ゲームを導入し、不登校児を受け入れていくプロセスを通じて、学級全体の親和度が高まった。その結果、当該児童のソシオメトリック・テストでの相互選択が増え、あらたなグループを形成するようになり、さらに学級全体においても被排斥数の減少や周辺児を減少させている。

この実践報告を受け、援助ニーズのある児童の行動変容だけでなく、ゲームの中で集団にどのような変化が起こっているのかという報告がされるようになった。例えば、西澤・片山(1996)は、ソシオメトリック・テストを小学校5年生の学級で実施し、6セッションの対人関係ゲームの様子をビデオに撮り、対象となる児童の他児との接触回数、接触時間、会話量を測定した。その結果、ソシオメトリック・テストで、孤立児は、ルールがあり自由度のあるプログラムの中では孤立せず、多くの児童とかかかわることを見出し、不登校などでしばらく学級を離れていた児童に対して自由度の高いプログラムを用意することで、無理なく集団に参加し、プログラムが進むにつれて人間関係が深まるという示唆を得ている。松澤・田上(2005)は、登園しぶりが続いた小学校1年生の児童の入学時の適応を促進するために1年を通じて29セッションの対人関係ゲームを実施し、不安や緊張が高かった児童が次第にゲームに参加し、「楽しい」「うれしい」というポジティブな感情へ変化したことを報告している。青戸・田上(2005)も中学校2年生の不登校生徒が学級に復帰してから対人関係ゲームを実施し、登校行動の定着をはかっている。また不登校児童生徒をはじめ、さまざまなニーズがある児を援助するシステム

を学校に整えるなかで、対人関係ゲームを活用して児童生徒の不安等を軽減し学校生活を快適にする取り組みも行われている(中村・田上, 2008, 2009, 2011, 2014; 田上・中村, 2011; 中村・児玉・田上, 2013)。

このように児童生徒の人間関係は重要であることは間違いないが、児童生徒の登校を支える重要な要因が3つ知られている。児童生徒と教師との関係のよさ、学ぶことの面白さ、そしてクラスメイトとの豊かな人間関係である。とくにクラスメイトとの人間関係が登校行動と強く関係している(田上・中村, 2008)。対人関係ゲームは、クラスメイトとの人間関係の改善に使われている。

適応指導教室でも対人関係ゲームを活用した研究がある。稲垣ら(2010)は、適応指導教室の限られた時間の中で、短時間で実施できるプログラムを用意した。松井ら(2011)は、8名が通う適応指導教室で対人関係ゲームを6セッション実施し、特に良好な変化をした児童生徒の変化について報告している。行動観察や振り返りシートの自由記述から、他者への配慮を見せたことから、逆制止によりゲームが有効であったと論じている。さらに、松井・稲垣(2012)は、ポジティブな変容が乏しかった児童生徒が対人関係ゲームの中で表現した様子について分析を行っている。

不登校児童生徒などの特別なニーズに対して教師はさまざまな取り組みを行い、その1つの要因が対人関係ゲームであることは言うまでもない。岸田(2014)は、これまで発表されている事例から実践の経過や児童生徒の変容が詳しく記述された10事例を選択し、教師の学級における全体的な指導と対人関係ゲームの関係について分析している。岸田は、対人関係ゲームの活用方法を大きく4つの視点で整理した。1つ目は学級集団と指導の全体像で、個の支援なのか、仲間づくりなのか、集団の立て直しなのかという視点で、支援の中心課題を分類している。2つ目は学校生活と対人関係ゲームとの関連で、日常的に実施するのか、学校行事と関連させて実施するのか、計画的に実施するのかという視点である。3つ目は活用のタイミングで、不登校児童生徒の学校復帰時、トラブルについての生徒指導後、SST後の実施などである。4つ目は特記事項として、学校生活全体の中で卒業を間近に控えた時期にどう実施するか、部活と学級活動あるいは特別支援学級と原学級という複数の活動にまたがった場合はどう実施するのかである。これらの視点から、岸田は登校支援を促進する対人関係ゲームの有効性を認めつつ、学級集団の特性の理解や教師の学級に対する指導や支援の全体像を理解した上で、対人関係ゲームを活用することの大切さを論じている。

### ③特別支援教育

2000年からは、特別支援教育の取り組みの中でも対人関係ゲームが取り上げられ、その効果について報告されている。例えば、岸田(2000)は、特別支援学級に籍を置く小学2年生を交えて通常学級で5月～7月に6セッションの対人関係ゲームを実施し、通常学級への適応を促進している。プログラムの導入に先立ってSSTの実施と服薬による注意欠損と多動の改善を行ったうえで、チームティーチングにより当該児童が理解しやすい形に整理して情報を与えることが支援には必要であると論じている。さらに岸田(2002)は、対人関係ゲームによって特別なニーズのある児童だけでなく、受け入れる学級集団の成長ももたらされ、集団の受け入れる力が高まると、集団に馴染みにくい子どもが個別指導で学習した社会的スキルを使いやすくなることを明らかにした。その後、特別支援教育の中での実践報告も数多くされるようになった。

松澤・田上(2004)は、AD/HDと診断された小学4年生と学級集団に、年間を通じて31セッションの対人関係ゲームを実施することで、当該児童が学級満足度尺度で侵害行為認知群から学級満足群へ変化したと述べている。当該児童は同級生とのトラブルが絶えず、いじめの対象となっていたが、集団での活動をいっしょに楽しむようになり、他の児童から「発想が面白い」と評価されるようになった。そして、ゲームを積み重ねていくうちに、当該児童が特定の他者に持っていた「嫌だ」「怖い」という感情が「楽しい」「面白い」という感情に変化し、お互いにポジティブなイメージをもつようになったと述べている。

しかし、発達障害児はゲームのルールの理解が難しいこともある。ルールを段階的に理解させる試みが酒井・田上(2008)によって報告されている。小学校2年生の広汎性発達障害児のいる学級で、役割分担し協力する「くまがり(三つ巴の鬼ごっこで役割分担やチームプレイが必要なゲーム)」の複雑なルールを簡単なルールから5段階に組み立てなおし、当該児童が参加できるようにした。そして、ゲームを通して、当該児童はクラスメイトから認められるようになり、学級における当該児童の評価や立場が変化することを明らかにした。一緒に楽しい活動をすることで、特別なニーズのある児童のよさが認められ、クラスメイトに仲間として受け入れられることがわかった。

井ノ山・田上(2010, 2011, 2012, 2013)は、通常学級で支援の必要な児童生徒に対する実践研究を積み重ねている。その中で、井ノ山・田上(2011)は、特別支援について個に応じた教育支援とともに、集団との関係性の中で課題に向かい合う必要を述べ、小学校特別支援学級に在籍する児童と通級児童に対して、5か月にわたり対人関係ゲームを実施した。

そして集団とのかかわりの中で折り合いをつけていくことの学習機会になったこと、学級担任への援助や教師間の感情交流のある人間関係の形成になったことを指摘している。

また、対人関係ゲームを特別なニーズのある子どもの成長に活用した事例もある。遊びという日常的文脈に注目し、横田・田中(2012)は自閉症スペクトラム児への支援を行っている。他者の心を理解する困難さと日常生活の中でその能力を自発的に利用することの困難さについて論じた上で、「かかわってくれる場を持ちたい」「できることを見つけて就職につなげたい」と希望する当該児自身による希望実現の可能性の発見と、対人的スキルを磨くことを目標にして、対人関係ゲームを導入した3年間の実践を報告している。対人関係ゲームを用いた他者の意図や心的状態の理解に関する支援によって、ゲームを楽しむスキルの獲得だけでなく自発的なかかわりが促進されることを明らかにした。具体的には、スタッフから促しを受けて受動的に他者へ志向するが対象のどの要素に焦点を当てればよいのかははっきりしない段階、自発的に手がかりとなる要素に試行するが一元的な他者の心的状態の推測を行う段階、より他者の意図に焦点を当てて他者の心的状態の推測をする段階を経て、自分自身と他者とのかかわりの中から他者の意図や心的状態だけでなく、他者の特性への理解を示す段階へと変化したことを確認している。

このように対人関係ゲームには、友好的な人間関係を実現することによって、人からよさが認められ成長していく側面と対人関係ゲームのなかで人間関係や社会的スキルを学ぶ側面があることが分かる。

#### ④いじめ

対人関係ゲームが、不登校・登校しぶり、緘黙などの行動の改善と受け入れる学級の成長を促すことからスタートし、特別支援教育の中で当該児童生徒の学級集団への適応促進と受け入れる学級の成長を促進することへの取り組みに適応範囲を広め、最近ではいじめへの対応についての報告がされるようになった。

伊澤・田上(2007)は、人間関係が固定した少人数の学級で「いじめられている」と感じ、欠席が目立つようになった小学5年生児と学級集団に6セッションの対人関係ゲームを実施した。その結果、当該児の欠席がなくなるとともに学級満足度尺度の2つの尺度得点が好転し満足群に位置づけられようになったと報告している。さらに、アンケートにおいては「とても楽しかった」、「学級が好きになれる」、「友だちとの関係が良くなる」の項目を選択し、学級や友達へのポジティブな思いが表現されるようになったと述べている。西澤・田上(2011)は、転校してきた6年男児が欠席

しがちになったことからいじめにあっていることが分かり、学級を居心地のよい場所にするために、男児が登校してきたときに対人関係ゲームを6セッション行った。男児は相談室に登校してくるようになり、ゲームの時間には参加した。そして次第に学級の行事も参加するようになり、学級にとってすっかりなくてはならない一員になったと報告している。また、西澤・田上(2013)は、ボス的な存在だった5年男児がいじめの対象となっている学級で、週1~2時間のペースで対人関係ゲームを実施した。ゲームの中で、トラブルが起き気まずい雰囲気になっても、話し合いを繰り返す中で、「チームワークを高める言葉のよさ」、「負けても仲良くできる楽しさ」を友達同士で教え合う姿が見られるようになったと報告している。

さらに、伊澤・田上(2009)は、書き込みいじめが発覚した小学校高学年学級で、指導により一応解決したあとの個々の心理的な解決を目的に、1年間にわたり対人関係ゲームを行った。その結果、3学期の1年の生活を振り返る授業で自発的にいじめについての謝罪が行われ、被害児童、加害児童と傍観児童の間のわだかまりが解消したこと、また学級満足度尺度では、全員が満足群に入ったことを報告している。

こうしたいじめに対する対人関係ゲームの効果について、中村・田上(2009)、田上・中村(2010)は次のように論じている。中村・田上(2009)は、いじめがおさまってもぎくしゃくした関係のままの小学校4年生の学級で、1か月間毎日、対人関係ゲームを行った。そして、対人関係ゲームは、共通の敵を作って結束する関係から、攻撃を伴わない人間関係へと学級の力関係が移行する際の緊張を緩和することで、児童間および担任との人間関係改善を促進し、学級の充実感と活気を高めたと論じている。さらに、田上・中村(2010)は、いじめにおけるカウンセラーの介入と1か月にわたる対人関係ゲームの導入により、児童間の人間関係が改善されて協力関係が生まれ、学級が活発化したことを事例から明らかにしている。

こうしたいじめ問題で対人関係ゲームが使われる場合は二通りある。問題があまり深刻でない場合は、交流するゲームや協力するゲームで友好的な人間関係を構築することで問題を解消する。もうひとつは、いじめ問題をきちんと解決してから残った気まずい人間関係を解消するために対人関係ゲームを使う場合である。

#### ⑤グループの逸脱行動

逸脱行動を示すグループに対する実践報告もある。例えば、大澤・上埜(2000)は担任に対して反抗的な態度をとったり、他の子どもたちに対して乱暴な言葉を口にし

たりする小学5年生の5～6人のグループに対して、攻撃的なかわり方を柔らかく楽しい関わり方に移行するとともに、腰が引けがちだった学級の他のメンバーが彼らを受け入れる集団へと変容することを目標に7セッションの対人関係ゲームを実施した。その結果、学級満足度尺度の被害者得点が減少し、学級全体が楽しみながら学習できる集団機能を回復させた。また、伊澤・田上(2008)は、学級満足度尺度で常に不満足群や侵害行為認知群に位置づけられ、一緒にいるとトラブルになる小学3年生3人が在籍する学級で8セッションの対人関係ゲームを行うと同時に3人に身に付けてほしい社会的スキル教育を併用したプログラムを実施した。その結果、学級満足度尺度での学級満足度の変化はみられなかったもののトラブルは減り、3人は親しくなり、じゃれあうようになったと報告している。

逸脱行動を繰り返すグループでは、その逸脱行動を直接阻止するのではなく、対人関係ゲームで人と楽しく交流する経験を積む時間をつくるとともに、まわりの子どもの人間関係が形成されることで逸脱行動が減少している。授業が成り立たない学級での実践でも同じように利用できるものと思われる。授業が成り立たない学級で対人関係ゲームを行なった事例は書籍のなかでは紹介されているが(田上, 2003, 2010)、研究論文としては公表されていない。

## 2. 人間関係の改善

### ①人間関係づくり

伊澤・田上(2011)は日本語のできない外国人子女の受け入れを目的に、6月から12月まで対人関係ゲームを学級で定期的実施した。ゲームの選択については、複雑な会話がなくても楽しめるゲームを試行的に実施し、その効果を確かめている。阿久津・田上(2010)は、20校以上の小学校から入学してくる中学1年生を対象に、入学当初の人間関係づくりを目的に、4月～5月に対人関係ゲームを4セッション実施し、効果があったと述べている。

義務教育だけでなく高等教育においても実践報告がなされている。内田・田上(2010)は、高校入学時の2泊3日の合宿で、学年全体で3セッション、学級において3セッションの対人関係ゲームを実施し、体験内容について比較分析した結果、学年全体の一体感以外の項目すべてで得点の増加を見出した。また田上(2007)は、高校の保健委員会主催の心理学研修会において対人関係ゲームを実施し、参加者が活動を楽しむ経験をしたことを報告するとともに、生徒が積極的にゲームに参加する工夫を示唆している。

松本・田上(2002)は、専門学校2年生を対象にして11月

～12月に4セッションの対人関係ゲームを実施し、集団活動の楽しさや達成感の実感、小グループを超えた一体感を学生が体験したと報告している。また鈴木・箭本(2012)は、大学生を対象にして対人関係ゲームの凍り鬼(鬼にタッチされると凍りついて動けなくなり、味方がタッチすると氷が解けて逃げる事ができる鬼ごっこ)を3セッション実施し、シャイネスの視点から効果を検討している。早稲田シャイネス尺度(鈴木・山口・根建, 1997)は、消極性、緊張、過敏、自信のなさ・不合理な思考の5因子から構成されている。対人関係ゲーム後も恥ずかしいと思う学生は15%おり、自由記述の内容からこれは初対面の人とのかわりによって起こることが示唆された。また、恥ずかしくなかった群は、恥ずかしかった群よりシャイネス尺度の緊張因子・過敏因子・自信喪失因子の平均得点が有意に低く、恥ずかしがらない理由を自由記述で聞いたところ、「小さいころからよくやっていた」、「みんなで遊ぶのに慣れている」などの回答があった。そして、対人関係ゲームを楽しかったと答えた学生は、シャイネス尺度の緊張因子の得点が低かったことを明らかにしている。

大学生の恥ずかしさを考慮し、大学新入生の悩みの軽減を目的に、鈴木(2014)は大学1年生381名を対象に対人関係ゲームを12セッション実施した。その結果、入学時に悩みがあった群と悩みがなかった群では、「仲間づくり」、「達成集団づくり」の平均得点においては違いはなく、「不安解消」の得点について有意に低くなった。悩みが軽減した学生の自由記述では、「授業で知らない学生と友だちになり、不安が解消された」、「グループ内に同じ悩みを持つ人がいて分かりあえた」など人間関係の課題の解決に効果があることが示された。また、悩みが軽減した学生は、軽減しない学生よりも対人関係ゲームに積極的に参加し、全体としては「仲間づくり」と「達成集団づくり」に差はみられなかったが、悩みが軽減した学生は、軽減しなかった学生と比べると「仲間づくり」と「達成集団づくり」の得点は有意に高くなったと報告している。

また社会人に対しては、発達障害の理解をテーマに、学級PTAで対人関係ゲームを実施した例(西澤・田上, 2014)や、教師集団に対して実施した報告(井ノ山・田上, 2014)などがある。

以上のように、対人関係ゲームの効果については義務教育を中心にさまざまな対象や状況で実践されている。こうした取り組みが成人後にどのような効果をもたらしているのかについて、松澤・田上(2014)は、小学校6年時に1年を通じて24セッションの対人関係ゲームを経験した成人20名を対象に10年後の追跡調査を行った。その結果、10年たっても「楽しかった」、「学級の良い思い出」として心に残

り、学級の中での人間関係が本人に豊かな経験として残り、成人後も良い影響を及ぼしていると論じている。

### ②対人行動の修正

高橋ら(2010)は、保育園において対人関係ゲームとSSTを用いて小学校入学に対する不安を軽減する試みを行っている。その結果、社会的スキルの全ての因子で有意にスキルが向上し、問題行動となる「不注意多動」と「引っ込み思案」が有意に減少し、統制群と比べ介入群は小学校入学に対する不安が有意に減少したことを示した。

児童生徒の攻撃性に焦点を当てた研究も行われている。山下・窪田(2012)は、小学校3年生に9月～10月で6セッションの対人関係ゲームを実施し、対人関与の苦痛及び引っ込み思案行動の減少、集団凝集性の上昇を明らかにした。さらに攻撃行動が元々高い群においては、引っ込み思案行動が高い児童の方が攻撃行動は減少し、引っ込み思案が元々高い群においても、攻撃行動が高い児童の方が攻撃行動は減少したと報告している。さらに、山下・窪田・稲田(2013)は、小学校3年生を対象にして、10月～12月で3セッションの対人関係ゲームを実施し、攻撃行動高群において攻撃行動及び引っ込み思案行動が減少し、集団凝集性が上昇することを明らかにした。山下ら(2013)は、佐藤(1993)の「攻撃的な子どもに対するプログラムは、ルールの遵守や適切なやり取りなどをターゲットにすることで、攻撃的な行動に代わる行動の習得の必要性」があるというSSTに関する考察を引用し、対人関係ゲームにおいて、攻撃性の高い児童がルールを順守し、自然と仲間遊びへの加わり方を学んだことで攻撃行動が減少したと論じている。

引っ込み思案や攻撃性と関連し、稲垣・松井・石塚(2013)は、自分の要求や意見を相手の権利を侵害することなく表現する能力に乏しい中学2年生男子の学級で対人関係ゲームを6セッション実施した。事前の東大式エゴグラムテストでCP=3、NP=2、A=0、FC=4、AC=6であったが、事後でCP=4、NP=7、A=8、FC=7、AC=6と変化した。行動観察においては、当初こわばりきった顔つきでゲームに参加していたが、次第に笑顔を仲間に戻したり、掛け声をかけるようになったと報告している。

また松澤ら(2010)は、ゲームのリーダーを児童生徒自身が行うことの意義について論じている。月1回のペースで12セッションの対人関係ゲームで、担任に代わって児童がリーダーを行った結果、学級満足度尺度の承認得点が増加し、被侵害得点が減少した。さらに、クラスメイトがリーダーをした方が、学級の雰囲気があたたかくなり、友だち同士の認め合う言葉が多く発せられたと述べている。児童自身がリーダーをすることによって、学級集団をつくる主

体者としての意識が高まり、学級親和にプラスの影響を及ぼしたと考察している。さらに、松澤ら(2011)は、小学校5年生の学級を対象に、児童がゲームを企画・実施することによる学級集団の質的变化について検討した。学級満足度尺度を事前・事中・事後に実施して効果の測定を行い、被侵害得点の継続的な減少を見出している。このクラスについて、松澤・田上(2012)は継続的に対人関係ゲームを行い、仲間意識や集団への信頼感など質的な変化について言及している。また児童によってゲームのルールの変更や工夫などが行われ、ゲームの中身のバリエーションが増え、学級集団のメンバーからのリーダーへの承認や信頼の感情が言葉として表現されるようになったと述べている。さらに松澤・田上(2013)は、児童主体のリーダー性がさらに発揮される機会や場(異年齢)でゲーム展開を支援することにより、異年齢の中での人間関係の質的な変化について検討した。ここでは、日ごろから対人関係ゲームを行っている学級の児童が3～4人のグループでリーダーとなり、他学年のクラスにおいて4セッション実施している。

このように対人関係ゲームは、人間関係づくりと集団活動の学びと共に、社会的スキルを使う機会を提供し学習を促進する機会を提供していることが分かる。

### ③集団適応感

関沢・田上(2011)は、相談室にマンカラ(古代エジプトに起源をもつゲーム)を置き、さらに大会を開催し、児童の変化について報告している。高学年では男女ともに友人関係の変化をあまり感じていなかったが、3年生では人間関係の変化を感じていた。また担任からの報告で、マンカラ大会で上位入賞したことで低学年児童が落ち着いたこと、高学年の消極的な児童が積極的になったことがわかった。

高橋・松崎・前原(2005)は、中学1年生を対象に5月から11月まで月1セッションのペースで対人関係ゲームを計5セッション実施し、TK式DEL非行傾向診断検査のうち、学校不適応・対人不適応・自己不適応・抑制欠如傾向・虚栄浪費傾向の質問紙を用いて、統制群との比較を行った。その結果、全体の介入効果は認められなかった。同時に、松崎・高橋・前原(2005)は、TK式DEL非行傾向診断検査のうち学校不適応・対人不適応・自己不適応及び孤独感尺度を用いて、効果の比較を行い、孤独感低減効果を見出した。さらに、前原・高橋・松崎(2005)は、攻撃衝動尺度のキレ衝動尺度、攻撃衝動に対する対処行動(発散因子・他者への言語化因子・気分転換因子・ひきこもる因子)を用いて、統制群との比較を行っている。その結果、攻撃衝動と発散因子に交互作用がみられ(有意傾向)、引きこもる因子に有意差が認められた。

高橋(2006)は継続的に実践研究を行っており、中学1年生を対象に1年を通じて月に1セッションのペースで対人関係ゲームを計9セッション行い、TK式DEL非行傾向診断検査のうち、学校不適応・対人不適応・自己不適応を用いて効果の測定を行っている。その結果、学校不適応得点は増加し対人不適応は有意に減少していた。自己不適応については差が認められなかった。対人不適応の減少については対人関係ゲームの効果であるとしている。学校不適応得点の増加については、1年後半から勉強が難しくなった影響と論じ、有意差のなかった自己不適応については、思春期の自己に対する拒否的感情が影響しているのではないかと考察している。さらに、高橋(2008)は、中学2年生を対象に1年を通じて月に1セッションのペースで対人関係ゲームを計9セッション行い、TK式DEL非行傾向診断検査のうち、不適応に関する3因子(学校不適応・対人不適応・自己不適応)と性格に関する3因子(抑制欠如傾向・思慮欠如・虚栄浪費傾向)を用い、統制群との比較を行った。その結果、対人不適応得点のみ有意に減少したと報告している。

対人関係ゲームは、問題が顕在化する前にアンケートにより気になる児童生徒を早期に発見し、予防的視点での導入もされている。例えば、瀧澤・犬塚・田上(2000)は、中学2年生を対象にして1か月間に6セッションの対人関係ゲームを実施し、学級満足度尺度で被侵害得点の減少を確かめた。さらに、各プログラムの活動評定から、情動反応、運動反応、主張反応により不安が逆制止されたことを明らかにしている。さらに瀧澤・田上・犬塚(2002)は、中学1~2年生を対象にして、2~7月に5セッションの対人関係ゲームを実施した効果について学級生活満足度尺度の変化を指標として検証している。承認得点、被侵害得点に有意差はみられなかったものの、学級生活不満足群にプロットされた生徒の減少と学級満足群はそのまま群内に留まったと述べている。同様に、田中・田上(2002)は、友だち関係が広がらず学級生活不満足群に位置づけられた小学4年生のいる学級で、10月~11月に16セッションの対人関係ゲームを実施している。その結果、承認得点の上昇と被侵害得点の減少により、不満足群から満足群への変化がみられた。さらに、田中・田上(2004)は、学級満足尺度で要支援群に入った小学校5年生への援助として、学級で1か月に8セッションの対人関係ゲームを実施した。その結果、承認得点が増え、被侵害得点が減少して要支援群から学級生活満足群へと変化し、さらに学級全体でも子ども同士のかかわりが増え、穏やかになったと報告している。

また、開発的な支援の中でも学級経営の視点で、瀧澤(2014)はSSTと対人関係ゲームを導入している。彼は、Q-Uの結果から学級集団のパターンの変化について次の

ように述べている。対象としたクラスに大きな問題はなかったが、「なれあい型」(自由でのびのびした雰囲気だが学級ルールの遵守は低く、授業で私語や係活動ができないなどの問題があるとされている)の学級であった。学級担任の学級経営に対する消極的な姿勢やゆとりのない硬い雰囲気と長い説明を行ない一方的な授業展開を行なう姿勢の改善を考え、対人関係ゲームを導入した。対人関係ゲームでは、担任もいっしょに楽しみながらもルールを守らせることに焦点が置かれ、その結果「なれあい型」から「管理型」へと変化した。さらに対人関係ゲームに加えSSTを実施し、学校行事とも連動させクラスづくりを行った結果、学級が「満足型」へと変化したと、瀧澤(2014)は報告している。

対人関係ゲームを行なうことによって学級担任の姿勢や行動が変化することが分かった。そして対人関係ゲームによる学級の人間関係が変わる事だけではなく、この教師の変容が児童生徒の適応感に影響するものと思われる。

## 尺度の開発と利用

### 1. ゲームの性質を測定する尺度

#### ①体験尺度

実践報告が蓄積される中、2004年から実践の効果を測定するための尺度の開発がされるようになった。特に、個人の適応感や満足感だけではなく、対人関係ゲームが目指す集団づくりを意識した尺度開発が特徴である。体験尺度は、実施しているゲームがどのような体験を参加者にもたらすのかを測定する尺度である。

西澤・片山(1996)は、構成的グループ・エンカウンターエクササイズの中で何が起きているのかを測定するために、大学生約100名、教員約100名を対象に調査を行い、「人間関係」、「集団性」、「感情交流」、「リラクゼーション」の4因子を抽出した。この時点では、対人関係ゲームは確立されておらず、構成的グループ・エンカウンターを手掛かりに、実施するゲーム内容を模索していたものと思われる。

その後、田上・山本(2004, 2005)は、対人関係ゲームの経験を測定するための尺度を対人関係ゲームの研修参加者34名を対象にして因子分析を行い、暫定版ともいえる体験尺度開発を行った。その結果、仲間意識因子(5項目、 $\alpha = 0.89$ )、他者意識因子(4項目、 $\alpha = 0.72$ )、勝負(4項目、 $\alpha = 0.66$ )の3因子を抽出し、さらに因子分析で排除された項目の中で相関の高い項目を合わせて、孤立因子2項目と救助因子2項目、さらに全体意識因子1項目を追加した。因子間の相関は、仲間意識と他者意識に中程度の相関、仲間意識と勝負に弱い相関、救援と仲間意識に高い相関、他者意識と全体意識には中程度の相関がみられた。孤立

はその因子とも相関はほとんどなかった。

この(暫定版)体験尺度を用いて、山本・田上(2004)はゲームの特徴を明らかにした上で、山本・田上(2005a)は尺度を作成し、10種類のゲームの特徴について分析した。交流するゲームにあたる“関係づけのゲーム”は、単純明快で理解が容易であることやゲーム性が高いことでゲームへのとっつきやすいこと。さらに、ゲームは参加者に強烈な体験を与えるものではなく、本格的な心理的接触に向かわせるためのウォーミングアップの要素が強いことを指摘している。協力するゲームにあたる“集団活動の楽しさを実感するゲーム”は、「仲間意識」が関係づけのゲームより強く体験されること、複数の体験(5つの下位尺度)が同時に意識されることを指摘した。役割分担し連携するゲームにあたる“集団の構造・役割分担を経験するゲーム”は、「勝負」が意識されており、集団の一員として勝敗に貢献しようとする意識の表れであるとして、さらに、研究で扱ったすべての体験が同時に意識されていると論じている。心を通わすゲームにあたる“他者と心を通わすゲーム”は「他者意識」が強く体験され、逆に「全体意識」や「勝負」の体験はほとんどされないことが示された。折り合うゲームにあたる“他者と折り合いをつけるゲーム”は、相対的に高いレベルで意識され、特に「仲間意識」「他者意識」を同時に体験できると述べている。そして、山本・田上(2005a)は「孤立」の体験が各ゲームにおいてどのような意味をもつかについて検討を加えた。

さらに、山本・田上(2005b)は、田上・山本(2004)を踏まえて、対人関係ゲームの研修会に参加した50名を対象に因子分析(プロマックス回転)を行い、仲間因子(10項目、 $\alpha = 0.94$ )、連携因子(6項目、 $\alpha = 0.87$ )、勝負因子(2項目、 $\alpha = 0.66$ )、積極性因子(2項目、 $\alpha = 0.72$ )、消極性因子(2項目、 $\alpha = 0.57$ )の5因子を抽出した。因子間の相関は、仲間と連携に高い相関があり2つの体験が密接に関連していることが明らかにされた。仲間と積極性、連携と積極性に中程度の相関がみられた。他者から大事にされ、支え合うことによって全体の状況に気持ちが向くようになり、また自分だけでなく他者の気持ちに目を向けることによって、集団の仲間意識が高まっていくのではないかと、仲間と連携の両方の体験について、同時に、少しずつ深まっていくようにプログラムを進めることで、相乗的な効果が得られるのではないかと考察している。そして、各ゲームにおいて何がどの程度体験されるのかを明らかにすることで、集団に合ったプログラムの作成が可能になると述べている。

また、北浦ら(2012)は、看護学生を対象に対人関係ゲームを実施し、それぞれのゲームについての参加者の体験について分析した。その結果、「関係づけゲーム」では、「仲間

得点が高いゲームと「勝負」得点の高いゲームに分かれた。心を通わすゲームにあたる“心の交流ゲーム”は、「仲間」得点と「消極性」得点が高いゲームが多く、役割分担し連携するゲームにあたる“集団活動ゲーム”は、「勝負」得点の高いゲームであったが人間イスだけは「仲間」「連携」意識の強いゲームであった。“折り合うゲーム”は、「仲間」「連携」「勝負」得点が高く、バランスのとれたゲームであったと報告している。

対人関係ゲームでの参加者の体験は、同じゲームであっても、人間関係の状態、ゲームの順序やリーダーによるゲームの展開によっても違って来るものと思われる。このことは、研究結果の信頼性に影響する。

## ②社会生活動機づけテスト

社会生活動機づけテストは、生きるうえで何に価値を置いているかを測定する尺度で、社会的パワー志向(学校で良い成績をあげ、良い学校に入って、優良な企業に就職し、社会的に成功したい)、人と共に志向(人と楽しむとか人の役に立ちたい)、活動志向(趣味やスポーツを楽しんだり、モノ作りに夢中になるなど)の3尺度で構成されている。社会生活動機づけは、田上(2004)がカウンセリングの実践の中で気づいた“価値のトライアングル”と同様の内容である。ゲームには、社会生活動機づけの3つの要素が混合している。サッカーを例にして考えてみると、大会で優勝をねらうのは社会的パワー志向であり、サッカーというゲームを楽しむのは活動志向であり、サッカー仲間と楽しむのは人と共に志向である。

田中・田上(2004)は、学級満足度尺度で要支援群にプロットされた小学校5年生への援助として、学級で対人関係ゲームを実施した。実施前は、教師が学級に対して「学習ができる」、「聞く態度が良い」など「社会的評価」を重視した結果、学級が落ち着かなくなり侵害行為が生まれたが、対人関係ゲームを導入することで「社会的評価」から「人間関係のよさ」、「友だちと楽しむ」に変化したと述べている。

田中・田上(2004)の研究は、田上(2004)のカウンセリング経験から導き出された社会生活動機づけの考えを基にして考察したものであったが、これを実用化するために田上・鹿嶋(2006)は、中学生940名を対象に社会生活動機づけテストを開発した。社会的動機づけの3領域に関する36項目の質問紙を作成した。妥当性の検討のために競争的達成動機尺度および自己充實的達成動機尺度(堀野, 1987)と対人関係ゲーム体験尺度(山本・田上, 2005a)の下位尺度を使用した。因子分析の結果、「人と共に志向」因子( $\alpha = 0.84$ )、「社会的パワー志向」因子( $\alpha = 0.85$ )、「活動志向」( $\alpha = 0.90$ )の3因子を抽出した。妥当性の検討として、社会的パワー

志向と競争的達成動機の間には中程度の正の相関、活動志向は自己充實的達成動機との間に中程度の正の相関、人と共に志向と自己充實的達成動機・協力尺度との間に中程度の正の相関が認められた。

その後、田上(2009)は、対人関係ゲームを熟知している成人男女9名を対象に調査を行い、ゲームの性質と価値のトライアングルについて次のように考察した。全体の傾向としては、ゲームの種類ごとの平均得点から、「勝ち負け意識」にはゲームによって大きな違いがあり、「人と楽しむ」と「ゲームの面白さ」は全般的に高い。交流するゲームは「協力と連携」ならびに「人と楽しむ」が他のゲームに比べ評価点が低く、「勝ち負け意識」と「ゲームの面白さ」は役割分担し連携するゲームについて高い。これは、交流するゲームが行動上の交流を主として心理的交流は従となっていることと関係している。協力するゲームは、中庸な性質がある。協力は、心を通わすゲーム、役割分担し連携するゲーム、折り合うゲームの基礎となっており、協力するゲームは、交流するゲームから、それぞれのゲームへと橋渡しするゲームとしての働きを反映していることがうかがわれる。心を通わすゲームは、「勝ち負け意識」がもっとも低く、「人と楽しむ」の評価点がすべて4.0以上と最も高い。特定の人に心をかけるというゲームの特徴が表れている。また、「ゲームの面白さ」が最も低い。真面目に取り組むゲームの性質をあらわしているのであろう。役割分担し連携するゲームは、「勝ち負け意識」と「ゲームの面白さ」が他のゲームより著しく高い。チームとして勝ちにいくことで、役割分担意識やゲームの面白さが増すのであろう。折り合うゲームは、「協力と連携」が他のゲームに比べて高い。折り合いというのが、協力と連携を最も必要とすることを反映しているものと論じている。以上のように、田上は詳細に分析しているが、調査協力者数が少ないのが問題であろう。調査協力者の人数を増やしてデータの信頼性を高めることが必要である。

また、伊澤・田上(2014)は、小学校の学童野球クラブに7月から翌年の2月までに7セッションの対人関係ゲームを行った。観察とアンケートにより、対人関係ゲームが学級集団だけでなく、学童スポーツチームの「人と共に志向」を向上させたことを明らかにした。

## 2. 対人関係ゲームの効果を測定する尺度

### ①学級集団構造尺度(中学生用)

鹿嶋ら(2011)は、学級集団を発達の観点から測定する学級集団構造尺度を開発した。この尺度は、田上(2003)が対人関係ゲームで目標とした集団「群れ」の概念を測定する尺度として開発が行われた。対人関係ゲームにおける

「群れ」とは、共通の目標を達成するために活動を創造し協同する集団である。具体的には、①共同生活の目標をリーダーとメンバーが意識していること、②共同活動を行なう時に役割が明確になっていること、③リーダーが固定的でなく、目標によって入れ替わること、④リーダーを支えるメンバーがおり、それぞれのメンバーが役割を意識し、行動していること、⑤全てのメンバーを活用していること、⑥メンバー間のコミュニケーションがとれて、連携がうまくいっていること、⑦リーダーとメンバー共に、達成感があること、⑧自分は、リーダーや他のメンバーに必要とされているという実感があること、を「群れ」としている。

鹿島ら(2011)は、中学生681名を対象に77項目について回答を求め、探索的因子分析(プロマックス回転)により、「所属意識」( $\alpha = 0.94$ )、「状況意識」( $\alpha = 0.85$ )、「貢献意識」( $\alpha = 0.94$ )、「役割意識」( $\alpha = 0.79$ )、「協力意識」( $\alpha = 0.87$ )の5因子19項目からなる尺度を作成した。また、達成動機測定尺度(堀野, 1987)の下位尺度である自己充實的達成と競争的達成動機との相関をみて基準関連妥当性を確認している。

### ②学級親和促進尺度(教師評定用、児童評定用)・異性関わり尺度(小学生用)

松澤・高橋・田上(2006)は、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和の促進にかかわる要因を明らかにするために、学級親和促進尺度を開発した。教師用は、179名の小学校教諭を対象に調査を実施し、因子分析(プロマックス回転)により「多動・衝動傾向」「社会性・コミュニケーションの問題」「友だちからの受容」「友だちからの排斥」「教師の支援」「親和」の6因子( $\alpha$ 係数は0.67~0.91)を抽出した。「親和」を従属変数にして他の因子を独立変数とした重回帰分析を行った結果、「友だちからの受容」「教師の支援」が「親和」にポジティブな影響を、「社会性・コミュニケーションの問題」「友だちからの排斥」が「親和」にネガティブな影響を及ぼしていることがわかった。

児童評定用の尺度は小学校3~6年生447名を対象に質問紙を実施し、因子分析(プロマックス回転)の結果、「友だちからの受容」「友だちからの排斥」「教師の支援」「親和」の4因子( $\alpha$ 係数0.75~0.91)を抽出した。再検査法では0.61~0.72の相関が得られた。「親和」を従属変数、他の因子を独立変数として重回帰分析を行った結果、「友だちからの受容」「教師の支援」が「親和」にポジティブな影響を、「友だちからの排斥」が「親和」にネガティブな影響を及ぼしていた。

松澤・高橋・田上(2007)は、対人関係ゲームを4セッション実施した学級と実施しない学級の学級親和の変化を比較し、実施した学級において「友だちからの受容」「教師の支



援」の得点が有意に増加し、実施しない学級においては変化がなかったことを見出した。さらに、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童(小学校3～6年生)の中で効果のあった児童は、他者へのかかわりが積極的になり、学級の雰囲気により受容的になったと報告している。さらに松澤ら(2008)は、小学5年生に対して10セッションの対人関係ゲームを行ない、意図的に社会的スキルをできるようにプログラムし、学級と学級の中の特別な教育的支援の必要な児童の学級親和促進について検討した。その結果、「友だちからの受容」、「教師の支援」得点は有意に増加し、対象となる児童についても同様の結果をえた。同様に、松澤ら(2009)は、小学校3年生と5年生の2学級で対人関係ゲームを4セッション行い、学級親和尺度を事前・事後・遅延で実施した。学級親和度が事後に低下、遅延で増加を示した学級について、これまでなかった交流が生まれ、一時的にネガティブな感情も生まれたのではないかと考察している。

また、男女間の親和度を測定する尺度として、異性関わり尺度(児童用)が開発されている。田中ら(2006)は、学級の男子と女子の関わりが、学習意欲に影響を与えるのかを明らかにするために、異性関わり尺度を開発した。13項目からなる質問紙を小学校4～6年生504名を対象に実施され、因子分析(プロマックス回転)の結果、「異性友好尺度」( $\alpha = 0.88$ )、「異性被侵害尺度」( $\alpha = 0.45$ )の2因子を抽出した。基準関連妥当性を検証するために、学級満足度尺度・学校生活意欲尺度・異性選択指数との相関で検証した結果、「異性友好尺度」は、学校生活意欲尺度の「級友」と $r = 0.28$ 、「学習」とは $r = 0.44$ 、「学級」とは $r = 0.41$ 、全体とは $r = 0.48$ の相関であった。また、学級生活満足度尺度の「承認得点」とは $r = 0.38$ 、「非侵害得点」とはほとんど相関がなかった。「異性侵害尺度」は、「被侵害得点」と $r = 0.42$ の相関があり、他の尺度とはほとんど相関がなかった。

### ③スクール・モラル尺度(中学生用・高校生用)

内田・田上(2004)は、集団を意識したスクール・モラル尺度を開発した。その後、内田・田上(2005)は、スクール・モラルを「学校の教育目標の達成に対して、積極的な意義を自覚し、その実現のために行われる諸活動に取り組む意欲・態度と行動」と定義し、スクール・モラル尺度(内田・田上, 2004)を再検討し、高校生では6因子、中学生については5因子を抽出した。その後も、内田・田上(2006)は、再テストにおける信頼性を検討し、その結果は、「行事と活動」は $r = 0.816$ 、「教師との関係」は $r = 0.674$ 、「進路選択」は $r = 0.623$ 、「学校の規則」は $r = 0.617$ 、「学習活動」は $r = 0.700$ であった。さらに、内田・田上(2007)は、内田・田上(2005)

の36項目について、中高生が実際の学校生活の中で現わす態度・行動、学級や諸活動の体験に対する感情や意識について再度検討し、あらたに質問項目を加え51項目からなる質問紙を作成し調査を行った。高校生では同様の6因子構造で質問項目もほぼ一致した。中学生については、5因子構造となった。

その後、内田・田上(2008)は、内田・田上(2007)とスクール・モラル尺度(河村, 1999)で併存的妥当性を検証し、その後、内田・田上(2009)は同様の調査を行い、河村(1999)のスクール・モラル尺度との相関を検討した結果、 $r = 0.477 \sim 0.765$ の相関を確認した。

さらに、内田・田上(2011)は、内田・田上(2007)の質問項目を見直し、生徒たちの学校生活における行動と意識を反映した尺度を作成した。妥当性を検討するために、学校への適応感尺度(大久保, 2005)を用いた。因子分析の結果、「学校の友達関係( $\alpha = 0.915$ )」、「教師との関係( $\alpha = 0.870$ )」、「進路選択( $\alpha = 0.830$ )」、「学習活動( $\alpha = 0.811$ )」、「学校の規則( $\alpha = .0644$ )」、「活動との関係( $\alpha = 0.533$ )」の6因子を抽出した。「学級の友達関係」と「教師との関係」は学校への適応感尺度の「居心地のよさの感覚」、「課題・目的的存在」、「被信頼感・受容感」に有意な相関が認められた。「教師との関係」は「居心地のよさの感覚」、「課題・目的的存在」に有意な相関、「進路選択」は「課題・目的的存在」に、「学習活動」は「課題・目的的存在」、「被信頼感・受容感」に、「活動との関係」は「課題・目的的存在」に有意な相関が認められた。「学校の規則」については、相関は見出されなかった。

尺度の作成後、内田・田上(2012, 2013, 2014)は尺度を活用した研究を展開している。内田ら(2012)は、スクール・モラルと学習動機づけとの関連を調べ、関係性の欲求が充足されることで、学習の内在化が促進し内発的動機づけが高まるとした。

さらに、内田・田上(2013)はこれまでの調査結果を活用し、高校1年生366名を対象に、3年間のスクール・モラルの変化を調査した。その結果、スクール・モラル尺度合計得点は学年を追うごとに上昇した。下位尺度においては、1年から2年にかけてすべての因子で得点が増したが、2年から3年生にかけては「教師との関係」、「学習活動」、「進路選択」、「活動との関係」の得点が増し、「学級の友達関係」、「学校の規則」の得点は下がった。「学校の規則」については、性差があり、2年から3年にかけて女子が増したのに対して、男子では得点が増がった。1年、2年の「学級の友達関係」、「活動との関係」が女子の得点が増がったより有意に高かった。

また、内田・田上(2014)は、高校生のスクール・モラルと進路自己効力感尺度(浦上, 1993)との関連について検討

している。スクール・モラルすべての下位因子において、有意な正の相関がみられ、男子では「学級の友達関係」、「教師との関係」、「学習活動」において有意な正の相関がみられ、「進路選択」では有意な強い相関がみられた。また、女子では「学習活動」に有意な正の弱い相関、「進路選択」では有意な正の相関がみられた。

#### ④学校生活充実感尺度(小学生用・中学生用)

中村ら(2005)は、学校生活充実感を「学校生活に対するポジティブな気分」と定義し、中学生223名のデータから4因子(勉強、先生との関係、学級と友達、部活)、37項目からなる暫定版学校生活充実感尺度を作成し、794名のデータについて因子分析(プロマックス回転)を行い、「先生のかかわり」因子( $\alpha = 0.875$ )、「勉強」因子( $\alpha = 0.848$ )、「学級の活動」因子( $\alpha = 0.825$ )の3因子を抽出した。内容的妥当性として、田上(1999)の「人が建設的活動を始める条件として、豊かな人間関係、意味あることの達成、楽しいという思い」の3条件をあげ、学校生活での主な人間関係は、対教師、対級友関係で、豊かな人間関係は教師・級友とともに活動することに喜びを感じることであり、学校での意味あることの達成は、学習への喜びならびに教師および級友との活動の喜びと重なるとしている。また、構成概念妥当性としてスクール・モラル尺度と学校生活享受感尺度の相関をみている。その結果、「勉強」と「学習意欲」は $r = 0.63$ 、「先生のかかわり」と「教師との関係」では $r = 0.61$ 、「学級の活動」と「学級との関係」では $r = 0.63$ で、いずれも中程度の正の相関が確認され、学校生活享受感尺度との相関は $r = 0.57$ であった。

さらに、中村・田上(2007)は、小学生431名を対象に36項目からなる調査を行い、小学生版の学校生活充実感尺度を作成した。因子分析(プロマックス回転)の結果、「先生との関係」( $\alpha = 0.890$ )、「学級での活動」( $\alpha = 0.852$ )、「勉強」( $\alpha = 0.840$ )の3因子を抽出した。内容妥当性として、田上(1999)の3条件と照らし合わせた(3条件とは、前述した価値のトライアングルにおける「社会的パワー志向」、「人とともに志向」、「活動志向」の隣同士の共通要素である「人間関係」、「達成」、「興味・関心」を示す)。そして、スクール・モラル尺度との相関は $r = 0.69$ で構成概念妥当性を確認している。本尺度については、中村ら(2012)が教師にとって使い勝手が良いかどうかなど、カウンセリング的適用の可能性と問題点を整理した。

そして、田上・中村(2008)は、中学生を対象に学校生活充実感テストと学校生活享受感測定尺度(古市・玉木, 1994)との関連を検討した。学校生活充実感尺の「学習」と「クラスメイトとの活動」をそれぞれ低群と高群の4群に分け、学校生活享受感との関連を見たところ、クラスメイト

との活動を楽しんでいる生徒の方が男女ともに享受感が高く、クラスメイトとの活動が楽しくない生徒は、男子では学習が楽しいと享受感は比較的高く、楽しくないと低い。女子では学習の楽しさによる享受感はほとんどみられないという知見を得た。

さらに、田上・伊澤(2012)は学校生活充実感テストを基にした学級運営に関する会議を行い、参加者25名にアンケート調査を行った。その結果、同僚による検討や会議よりもフリートークを望む人が多いことを明らかにした。この会議の中では、テストの結果だけでなく、クラスの様子(事実)・困っていることや願い(思い)・担任としてやってきたこと(行動)・自分の事情(制限)などのクラス全体の理解、気になる子どもの理解・担任の持ち味などの情報を基に担任ができそうなことやスタッフが手伝えそうなことを付箋に張って進めるなど、テストを基にした会議の進め方についても言及した。

また、充実感については、具体的な内容についての検討も行われている。中村ら(2013)は、小学校における充実感の要因を明らかにするために小学校3～6年生360名を対象に、「学校で楽しいとかうれしいとか感じるのとは」と「学校でつらいとかイヤだと感じるのは」について、自由記述で回答を求めた。KJ法で整理した結果、「友だちとの関係」、「教師との関係」、「教科学習」、「特別活動」、「部活動」の5カテゴリーに分類した。そして、伊澤ら(2013)は、中学校における充実感の要因を明らかにするために、中学校1～3年生391名を対象に、「学校で楽しいとかうれしいとか感じるのとは」と「学校でつらいとかイヤだと感じるのは」について、自由記述で回答を求めた。KJ法で整理した結果、「友だちとの関係」、「教師との関係」、「教科学習」、「特別活動」の4カテゴリーに分類した。

さらに、田上ら(2013)は、小学生と中学生の充実感の要因の比較を行った。学校生活で楽しいことと苦痛なことが起こる領域は、小・中学校ともに人間関係の2領域(友だち/教師)と学習(教科/特活)の2領域に集約され、中学校では特別活動の「部活動」が加わり、中学校の特徴が表れていた。回答数においては、小・中学校ともに「友だちとの関係」と「教科学習」が突出して多く、中学生では部活を加えると「特別活動」の領域も多かった。「教師との関係」は小・中学生共に少なく、「教師との関係」、「教科活動」、「特別活動」での苦痛が小学校に比べて中学校で増加していた。「友だちとの関係」については、予想以上に苦痛を感じているものが多く、級友と友達(仲間)についての記述が混在しているのではないかと論じている。

また中村・田上(2006)は、適応指導教室に通級する342名を対象に適応指導教室充実感尺度を作成した。その結果、

「相談員のかかわり」因子(5項目、 $\alpha = 0.882$ )、「仲間との関係」因子(4項目、 $\alpha = 0.799$ )、「勉強」因子(4項目、 $\alpha = 0.792$ )、「活動」因子(4項目、 $\alpha = 0.810$ )の4因子、17項目となった。構成概念妥当性を検証するために、社会生活自己イメージ尺度(青戸・田上, 2005)を用い、相関は $r = 0.53$ であった。

## 今後の課題

対人関係ゲームは20年間の中で、多くの実践事例を積み重ねてその効果を確認してきた。これまでに公表された研究を整理し、あらためて実用化のために社会に向けて活用しやすい形で還元していく時期がきていると感じた。そのために以下の4点について研究を進めていく必要がある。

### 1. 学級集団は何を目指すのかについて

対人関係ゲームの開発では“群れづくり”をキーワードとしてきた(田上, 1999, 2002, 2003, 2010; 田上・今田・岸田, 2007)。ところが学級集団は必ずしも高度な組織を必要としていないのではないかとと思われるところもある。学級では「けんかしないで、仲よくしましょう」ですんでしまうのかもしれない。本研究で明らかになったが、田上(2010)の述べている対人関係ゲームの3つのプログラムのうち組織的に機能する学級集団づくりに対人関係ゲームを活用した事例は一つもなかった。

学級集団の「集団」とは、二つの意味で使われている。一つ目は、集団とは複数の人が集まってひとかたまりになっている状態を表す。子どもがひとかたまりになって登校する登校集団がこれに該当する。もうひとつは、ある特定の目標を達成するために形成された複数の人の集まりで、会社組織や法人などがこれにあたる。学級集団は、教育するために子どもを集めたもので、前者となるだろう。

「子どもを教育する」という目標は、教師あるいは社会の目標で、学校や教師集団は子どもを教育するという目標を共有し、役割分担して協力し合う。学校は目標を達成するために組織された集団で、対人関係ゲームが追求してきた「群れ」といえる。

それに対して、子どもにとっての学級とは、勉強する場、教師から教育を受けるところであり、子どもたちはそれぞれに「知識や技能を身に付ける」という類似した目標をもっているとしても、その目標は子どもたちが役割分担し連携して手に入れるものとは違っている。学級集団は、学ぶという目標をもった複数の子どもの集まりである。

それならば、学級集団は子どもたちが気持ちよく学ぶことができるという条件を備えていればよいのだろうか。教

師から学ぶだけでなく、仲間からも学ぶことができる「なかよしな人間関係」であればよしとするのだろうか。それでよければ、対人関係ゲームは学級の人間関係づくりで「群れ」を追求する必要はなくなり、子ども同士が協力し合う人間関係を構築できれば十分ということになる。

やや視点を変えて、集団ではなく、仲間という視点で考えるとどうなるだろう。社会心理学の中で、仲間とは内集団のことで、内集団とはメンバーが「自分たちの集団という意識」や「われわれ意識」をもっており、強い所属意識、愛着、忠誠心を抱いている集団を指す。内集団に対して、自分とは無関係と意識されている集団を外集団という。

つまり、人間関係の仲間については、外への視点ではなく、内的な意識による区別ということになる。内集団は強い情緒的な絆で結ばれ、準拠集団として内集団の規範がメンバーの価値観、信念、行動や態度に強い影響を及ぼす。

仲間集団には、いくつかの種類がある。仲間という言葉からすぐに連想するのは、“遊び仲間”であり、また組織と一緒に仕事をする人たちも仲間であり、同じ目標を協力して達成しようとする仲間のことである。スポーツの同じチームのメンバーも勝つことを目標に協力し合う仲間であり、同じ趣味や活動をしている人は協力し合うことはないが趣味や仕事を同じくする仲間である。その一方で、スポーツの対戦相手や戦争の相手は外集団である。

集団が人間関係を中心に形成されているインフォーマル集団の場合は仲間意識が生まれやすいが、社会的な目的の達成を目指して形成されるフォーマル集団は、役割意識が強く仲間意識をもちにくいという特徴がある。しかし、フォーマル集団も達成目標に向けて協力し個人的に交流することで、やがて情緒的な絆がはぐくまれ仲間意識が強くなってくる。同じスポーツや趣味などの活動仲間やタレントのファン仲間としてつながっているのはその仲間である。

視点を教育場面に戻すと、日々の教育が行われている学級集団は、児童生徒の意思とは無関係に教師によって編成された集団といえる。学校や学級集団の特徴は、協力して目的を達成するフォーマル集団というよりも学習のための集団であり同じ活動をする仲間集団といえるだろう。ここでは「場や活動内容の共有」によって結びついている。しかし、学級が編成されて時間がたつにつれて子ども同士の交流が生まれ、次第に情緒的つながりができて、会話や遊びを楽しむ仲間集団が生まれてくる。学級の中にインフォーマル集団が形成される。そして情緒的な絆によって結ばれるようになる。以上のように学校環境は多重の仲間集団構造をしており、それぞれで必要となる人間関係が違ってくる。

それでは学校の中の集団と対人関係ゲームの関係を考えてみると、学習の場を共有するクラスメイトとしての集団では、仲間意識を育むことに対人関係ゲームを活用することができる。交流するゲームによって関係もち、協力するゲームで一緒に遊び、楽しい経験を共有することによって仲間意識が高まる。また、役割分担し連携するゲームによって相手チームと競い合うことで仲間との一体感が生まれる。対人関係ゲームで仲間意識を育み、一緒に学習に取り組む姿勢ができる。情緒的な絆によって結ばれている友だち集団を形成するために、対人関係ゲームはきっかけとなる機会を提供することにもなる。交流するゲーム、心を通わすゲームやコミュニケーションによって情報交換するゲームなどが有効である。だれと友達になり、どのように友情に発展させるかについては、対人関係ゲームは直接影響しないが、きっかけづくりに活用できる。

さらに日本社会にあっては、学校は係活動や学校行事などを通して集団や人間関係を学ぶ場ともなっていることも考える必要がある。論文の頭書で述べたとおり、文部科学省の小学校学習指導要領解説(文部科学省, 2008)では、学校行事などの特別活動ではインフォーマル集団の境界を越えて学級全体で達成目標を共有する組織的活動が行われると述べられており、「目的・目標の共有」とそれを達成するために役割分担や連携が必要とされている。学級集団は、子どもたちに教育するための単位として作られた集団であり、何かを達成するという使命をもった集団ではない。学校は、集団や組織について学ぶ場であり、そこに対人関係ゲームによる集団づくりと集団や人間関係を学ぶ意義がある。生き方を尊重した教育の基盤には豊かで質の高い人間関係と集団を必要とする。学校で取り組まなければならない事柄が多くなり、学校行事が削られる学校があると聞く。その分、集団についての学習と手段づくりについてどこで補うのか大きな課題といえる。

## 2. アセスメントと開発された尺度の活用の検討

人間関係をつくために対人関係ゲームを活用する報告が、小中高だけでなく、大学や教育センターから発信されるようになった。しかし、時としてお楽しみタイムや楽しい時間をつくるために終始しているような印象を受ける報告もある。もちろん楽しい時間は重要であるが、集団や個人の何を変容させようとしているのかという目的が明確でないことは危惧すべきことだと思う。田上(2010)は対人関係ゲームの主な使い方について、①不登校の子どもが学級にもどるときのように人間関係に不安を抱えている場合には、身体運動反応や発声などによって不安を拮抗制止す

ることを念頭においたプログラム構成、②発達障害の子どもが学級集団に仲間として十分に受け入れられていない場合などには、容易な社会的スキルと交流・助け合いを主体としたゲームから入ることを念頭においたプログラムの構成、③学級づくりには、ゲームの種類を系統的に組み合わせ集団の発達を考えたプログラムの必要性について述べている。実践のなかには拮抗制止を意識した取り組みもあるが、対人関係ゲームの多様な側面までの利用は限られている。最終的には、群れづくりを目指すのであるが、人間関係の質を深めていくのか、集団の構造を作っていくのか、そして、最終的にどのような集団を目指すのかを設定した上で行われるべきではないだろうか。

岸田(2013)が指摘しているように、有効な技法であっても、集団アセスメントも確固たる目標もないまま実践だけが独り歩きしてしまうことがあるので、対人関係ゲームの不適切な適用をしてしまう恐れがある。対人関係ゲームの実践は学会でポスター発表されているものが多く、紙面の関係でアセスメントのプロセスを書くスペースが十分に取れないためかもしれないが、この点に問題を抱えているように思う。技法はある目標を達成するためのものであり、その目標を明確にするのがアセスメントである。アセスメントを行い、子どもと学級の状態に合わせた対人関係ゲームのプログラムについて、実践の中で深めていく必要がある。アセスメントと目標なしには技法は存在しない。アセスメントを行い、対人関係ゲーム活用の必要性について検討することは欠かせない。

しかし、教育現場においてはなかなかアセスメントが行われることは少なく、個々の教師の勘所によることが多い。なぜアセスメントがきちんと行われぬのか、その要因を究明することが必要である。例えば通常の教育実践活動ではアセスメントはどのように行われているのだろうか。その実態を踏まえた工夫が必要になるであろう。伊澤・田上(2012)は学校生活充実感テストを基に、教員同士でアセスメントと援助方針を検討するスタッフ会議を提案している。スタッフ会議で複数の教員でアセスメントするのもよい方法ではないだろうか。

こうしたアセスメントに基づく援助を考える上で、尺度も含め何が必要なのかを検討することが重要である。特にこれまでに開発された尺度を見直し、どのように利用していくかについて検討が必要である。まずゲームそのものの性質を測るための尺度の利用である。山本・田上(2005a)、北浦ら(2012)によってゲームの性質について研究は行われたが、さまざまなゲームが実施される中、新しいゲームの性質については継続的な研究がなされていない。したがって、ゲームの性質と実施の目的を明確にしていくこと

は重要である。また、集団発達(開発的)のための尺度とプログラムの開発である。特に、目指す集団とはどういうものか、それをどのように測るのかという課題である。鹿嶋ら(2011)によって集団構造測定テストが開発されたが、対人関係ゲームの目的とする集団を測っているのか、対人関係ゲームの効果の測定として使用できるものなのかについての検討が充分に行われていない。特に目指すべき集団についての測り方はあると思うが、子どもが育つ集団とは何かについて、もう少し突っ込んだ議論をし、共通項を見出す必要があるのではないか。それが曖昧なため、逆制止により人間関係がよくなったという結果に留まっている報告が多いのではないかと考えられる。

### 3. 使い勝手の良さとプログラムの有効性の検討

どんなによい理論・技法であっても使わなければ役に立たない。実用化のためには使いやすさが求められる。対人関係ゲームが教育活動の中で実際にどのように使われているのか。本研究で少しは明らかになったが、さらに使っている教師はもとより使いたいと考えているけど使っていない教師から聞き取り調査をする必要がある。教師が対人関係ゲームの導入を躊躇する理由については、富山県総合教育センター(2014)の研究から学ぶことが多い。

言うまでもないが、アセスメントは複数回行いプログラムの変更など効果を最大限にしていく姿勢が重要である。そのためにも、短時間で容易に実施できるアセスメントの方法を開発する必要がある。

また個々の事例の積み重ねはできてきていることから、それをケース別に一般化したパッケージをつくり、誰もが使用できるようにしていくことである。そのためにも上述したアセスメントが重要になるが、アセスメントを受けて、問題に対してどのゲームを何セッションのプログラムにしていくかのモデルを雛形として提示する必要がある。しかし集団は事例ごとに特異性があり、事例を一般化して論じることの長所と限界がある。対人関係ゲームの場合、多くの事例を積み重ね、有効であった事例を多数示すことによって使い方を示してきた。一般化することは、ケースの特異性を無視する危険性もあるかもしれないが、仮説-検証を繰り返し柔軟に取り組むことが望まれる。

さらに、多くの事例の積み重ねから対人関係ゲームの効果を確認されているが、対人関係ゲームそのものの効果が曖昧なものもある。例えば、SSTと併用した実践事例などである。対人関係ゲームとSSTの効果と使い方の違いについても研究が必要である。

### 4. 教師の指導態度と対人関係ゲームの関係

これまでの実践報告は、児童生徒やクラスの変容に焦点があてられたが、対人関係ゲームを実施する教師自身のあり方も見逃さない。

大澤・上埜(2000)は、児童だけではなく担任の行動変容を視野に入れて対人関係ゲームを実施している。また田中・田上(2004)は、社会的評価を重視していた担任が対人関係ゲームを導入することにより、人間関係のよさや友達と楽しむ方針に切り替えたことにより、それが児童生徒に影響して人間関係の改善につながったと論じている。田上・中村(2010)は、担任が対人関係ゲームを導入して人間関係の改善に取り組む姿勢を示したことで、児童に協力関係が生まれて学級が活性化したと報告している。瀧澤(2014)も、担任の児童生徒への影響力や指導態度の変化について言及している。このように対人関係ゲームにリーダーとして参加することで、教師の指導行動に変化が生じることが示唆されている。

直接教師の変容を測ったものとしては、松澤ら(2007,2008)がある。児童評定用学級親和促進尺度の中の教師の支援が増加したことが報告されている。また、井ノ山・田上(2012)は指導の難しい児童が4人在籍するクラスの中で、学習や活動の成果に重きを置くP機能重視の学級運営が、対人関係ゲームを導入することで指導類型が変化したと報告している。

対人関係ゲームを実施すれば必ず効果が表れるとは限らない。対人関係ゲームの効果には、教師の教育計画と学級経営への取り組む姿勢、児童生徒と教師の人間関係、ゲームリーダーとしての振舞いなどが影響する。しかし、教師の指導態度と対人関係ゲームの効果の関係について研究した論文は少ない。特に対人関係ゲームを行うことによる教師の集団に対する影響力についての研究は、学級経営の要素としては重要である。

これまで述べてきたように、対人関係ゲームの実践や研究は20年を越え、実用化のために使いやすく効果を最大限に発揮できるようにするために、より体系化する段階に入った。すでに、富山県総合教育センター(2014)では、これまでの研究成果を受けながら独自に支援ツールとして、教員研修資料・対人関係ゲーム一覧・実施マニュアル・構成ノート・アセスメントのための尺度を開発して実践している。本稿が、こうした対人関係ゲームの実践と実用化の研究に取り組むための一助となれば幸いである。

## 文献

- 阿久津仁史・田上不二夫(2010): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(38) - 中学校入学当初の人間関係づくり - . 日本カウンセリング学会第43回大会発表論文集 p87.
- 青戸泰子・田上不二夫(2005): “他者とのポジティブな関係”と不登校生徒の自己イメージの変容との関連 - 中学校で不登校に陥ったA君への援助事例 - . カウンセリング研究 **38**, 406-415.
- 別所靖子・田上不二夫(1995): 対人関係ゲームプログラムによる場面緘黙児の指導. 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集, pp242-243.
- 古市裕一・玉木弘之(1994): 学校生活の楽しさとその規程要因. 岡山大学教育学部研究集録 **96**, 105-113.
- 堀野 緑(1987): 達成動機の構成因子の分析 達成動機概念の再検討. 教育心理学研究 **35**, 148-154.
- 稲垣応顕・天野真紀・白木博美ら(2010): 適応指導教室における集団心理教育の試み(1) - ショート・エクササイズによる対人関係ゲーム - . 日本カウンセリング学会第43回大会発表論文集, p187.
- 稲垣応顕・松井理納・石塚ひかり(2013): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(61) - アサーション度の向上と学級適応に関する事例検討 - . 日本カウンセリング学会 第46回大会発表論文集, p122.
- 井ノ山正文・田上不二夫(2010): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(37) - 他者との関わりに苦戦する児童への援助 - . 日本カウンセリング学会第43回大会発表論文集, p86.
- 井ノ山正文・田上不二夫(2011): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(45) - 配慮を要する児童への援助と学級適応への支援 - . 日本カウンセリング学会第44回大会発表論文集, p108.
- 井ノ山正文・田上不二夫(2012): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(55) - 学級支援と担任援助の取組と課題 - . 日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集, p179.
- 井ノ山正文・田上不二夫(2013): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(62) - 環境調整を目的とした学級支援の取組 - . 日本カウンセリング学会第46回大会発表論文集, p123.
- 井ノ山正文・田上不二夫(2014): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(67) - 教師集団の質的变化がもたらす学級集団への影響 - . 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, p174.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2007): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(20) - 不登校の兆しが見えた児童を対象とした短期の実践 - . 日本カウンセリング学会40回大会発表論文集 p209.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2008): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(25) - 対人関係ゲームと社会的スキル教育の組み合わせの効果 - . 日本カウンセリング学会第41回大会発表論文集, p169.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2009): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(31) - 書き込みいじめが発覚した小学校高学年学級へのグループ・アプローチによる介入 - . 日本カウンセリング学会第42回大会発表論文集, p84.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2011): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(44) - 一級集団による日本語のできない外国人子女の受け入れ - . 日本カウンセリング学会第44回大会発表論文集, p107.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2012): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(49) - 学校生活充実感テストを活用したスタッフ会議 - . 日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集, p173.
- 伊澤 孝・中村恵子・田上不二夫(2013): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(57) - 小学校生活における充実感の要因 - . 日本カウンセリング学会46回大会発表論文集, p118.
- 伊澤 孝・田上不二夫(2014): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(68) - スポーツ少年団活動における実践が価値のトライアングルに及ぼす効果 - . 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, p175.
- 鹿嶋真弓・田上不二夫・田中輝美(2011): 中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討. カウンセリング研究 **44**, 227-234.
- 河村茂雄(1999): 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2) - スクール・モラル尺度(中学生用)の作成 - . カウンセリング研究 **32**, 283-291.
- 岸田優代(2000): 集団不適応児童に対する対人関係ゲーム・プログラムの適応. 日本カウンセリング学会第33回大会発表論文集, pp342-343.
- 岸田優代(2002): 集団不適応児童に対する対人関係ゲーム(SIG)の適用II - LDとAD/HDを併せ持つ児童がSIGを通じて学級に適応していった事例 - . 日本カウンセリング学会 第35回大会発表論文集, p80.
- 岸田幸弘(2013): 学校適応を促進する「遊び」の集団体験 対人関係ゲームによる登校支援の可能性. 昭和女子大学学苑 **872**, 27-39.

- 岸田幸弘(2014): 対人関係ゲームが学級集団の育成に功を奏する条件. 昭和女子大学学苑 **884**, 42-50.
- 北浦益代・荒添美紀・金子多喜子(2012): 対人関係ゲームを活用した看護学生の人間関係づくり: 対人関係ゲームの種類と参加者の体験. 看護教育研究学会誌 **4**, 45-56.
- 國分康孝(1992): 構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房, 東京.
- 前原雅美・高橋淳一郎・松崎陽子(2005): 対人関係ゲームによる中学生への介入効果(3): 衝動性の低減と対処法略の獲得について. 第47回 日本教育心理学会総会発表論文集, p627.
- 松井理納・天野真紀・白木博美ら(2011): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(42) - 適応指導教室におけるショート・エクササイズの開発 -. 日本カウンセリング学会 第44回大会発表論文集, p105.
- 松井理納・稲垣応顕(2012): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(52) - 適応指導教室における実践と課題 -. 日本カウンセリング学会 第45回大会発表論文集, p176.
- 松本美江子・田上不二夫(2002): 対人関係ゲーム・プログラムを活用した講義で専門学校生は何を体験したか? - 医療福祉系専門学校『人間関係論』講義における実践報告 -. 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, p172.
- 松崎陽子・高橋順一郎・前原雅美(2005): 対人関係ゲームによる中学生への介入効果(2): 孤独感の低減と適応感について. 第47回日本教育心理学会総会発表論文集, p626.
- 松澤裕子・田上不二夫(2004): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(5) - AD/HD児と学級集団の関係の変化 -. 日本カウンセリング学会第37回大会発表論文集, pp294-295.
- 松澤裕子・田上不二夫(2005): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(8) - 登校しぶりのある児童就学と人間関係づくりへの援助 -. 日本カウンセリング学会 第38回大会発表論文集, pp205-206.
- 松澤裕子・田上不二夫(2012): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(53) - 児童主体のゲーム展開が学級の成熟に及ぼす効果 -. 日本カウンセリング学会 第45回大会発表論文集, p177.
- 松澤裕子・田上不二夫(2013): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(63) - 児童主体のゲーム展開を支援する取り組み -. 日本カウンセリング学会第46回大会発表論文集, p124.
- 松澤裕子・田上不二夫(2014): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(65) - 年間プログラム実施学級(小6)の10年後追跡調査 -. 日本カウンセリング学会 第47回大会発表論文集, p172.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2006): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(15) - 通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進要因の検討 -. 日本カウンセリング学会 第39回大会発表論文集, p276.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2007): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(21) - 特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進に及ぼす効果 -. 日本カウンセリング学会 第40回大会発表論文集, p210.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2008): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(24) - 個と学級集団の成長に応じたプログラムの学級親和促進に及ぼす効果 -. 日本カウンセリング学会 第41回大会発表論文集, p168.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2009): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(30) - 特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進に及ぼす効果2 -. 日本カウンセリング学会第42回大会発表論文集, p83.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2010): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(35) - 児童主体のゲーム展開が学級に及ぼす効果 -. 日本カウンセリング学会 第43回大会発表論文集, p84.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2011): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(43) - 児童主体のゲーム展開が学級に及ぼす効果(2) -. 日本カウンセリング学会 第44回大会発表論文集, p106.
- 文部科学省(2008): 小学校学習指導要領解説 特別活動編, 文部科学省, 東京.
- 中村恵子・山本淳子・鹿嶋真弓ら(2005): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(10) - 学校生活充実感尺度(中学生版)の作成 -. 日本カウンセリング学会 第38回大会発表論文集, pp209-210.
- 中村恵子・田上不二夫(2006): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(14) - 適応指導教室充実感尺度(中学生版)の開発 -. 日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集, p275.
- 中村恵子・田上不二夫(2007): 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(17) - 学校生活充実感尺度(小学生版)の開発 -. 日本カウンセリング学会第40回大会発表論文集, p217.

- 中村恵子・田上不二夫(2008)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(27)－校内支援体制の整備による  
生徒の問題解決の促進－. 日本カウンセリング学会  
第41回大会発表論文集, p171.
- 中村恵子・田上不二夫(2009)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(32)－標的いじめが続く学級への  
対人関係ゲーム導入の効果－. 日本カウンセリング学  
会 第42回大会発表論文集, p85.
- 中村恵子・田上不二夫(2010)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(34)－学級システムからとらえら  
れる人間関係のアセスメント－. 日本カウンセリング  
学会 第43回大会発表論文集, p83.
- 中村恵子・田上不二夫(2011)：対人関係ゲームによる学級の  
人間関係づくり(40)－チーム援助の機能分析－. 日本  
カウンセリング学会 第44回大会発表論文集, p103.
- 中村恵子・伊澤孝・田上不二夫(2012)：対人関係ゲームに  
よる学級の人間関係づくり(50)－学校生活充実感  
テストに対する教師評価－. 日本カウンセリング学会  
第45回大会発表論文集, p174.
- 中村恵子・伊澤孝・田上不二夫(2013)：対人関係ゲームに  
よる学級の人間関係づくり(58)－中学校生活におけ  
る充実感の要因－. 日本カウンセリング学会 第46回  
大会発表論文集, p119.
- 中村恵子・小玉正博・田上不二夫(2013)：教育委員会に所属  
する学校カウンセラーの介入が不登校生徒への校内支  
援体制に及ぼす影響. カウンセリング研究 **46**, 43-52
- 中村恵子・田上不二夫(2014)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(70)－フラッシュバックを呈する生  
徒に対する自己教示操作による不安の拮抗制止－. 日  
本カウンセリング学会 第47回大会発表論文集, p177.
- 西澤佳代・田上不二夫(1995)：対人関係ゲームプログラム  
による登校拒否児の指導. 日本カウンセリング学会  
第28回大会発表論文集, pp240-241.
- 西澤佳代・片山洋一(1996)：対人関係の発達を基礎とした  
登校拒否タイプの研究. 日本カウンセリング学会  
第29回大会発表論文集, pp184-185.
- 西澤佳代・田上不二夫(2001)：対人関係ゲームプログラムに  
よる不登校児の指導. カウンセリング研究 **34**, 192-202.
- 西澤佳代・田上不二夫(2011)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(47)－いじめを受けた転校生の学  
級適応への支援－. 日本カウンセリング学会 第44回  
大会発表論文集, p110.
- 西澤佳代・田上不二夫(2012)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(54)－選択性緘黙児が学級の中で  
野不安・緊張を解消していった事例－. 日本カウンセ  
リング学会 第45回大会発表論文集, p178.
- 西澤佳代・田上不二夫(2013)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(60)－単級のクラスで密かに進行  
していた「いじめ」を解消していった事例－. 日本カウ  
ンセリング学会 第46回大会発表論文集, p121.
- 西澤佳代・田上不二夫(2014)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(69)－発達障害の理解と保護者間  
の人間関係づくりをめざした職員研修－. 日本カウ  
ンセリング学会第47回大会発表論文集, p176.
- 大久保智生(2005)：青年の学校への適応感とその規程要因  
－青年用適応感尺度の作成と学校別の検討－ 教育心  
理学研究 **53**, 307-319.
- 大澤靖彦・上埜真知子(2000)：対人関係ゲームを用いたク  
ラスづくりの研究. 日本カウンセリング学会 第33回  
大会発表論文集, pp112-113.
- 酒井 希・田上不二夫(2008)：対人関係ゲームによる学級の  
人間関係づくり(26)－広範性発達障害児のいる学級  
での「くまがり」の実践－. 日本カウンセリング学会  
第41回大会発表論文集, p170.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖(1993)：攻撃的な幼児に対す  
る社会的スキル訓練－コーチング法の使用と訓練の  
般化性－. 行動療法研究 **19**, 13-27.
- 沢宮容子・田上不二夫(2003)：選択性緘黙児に対する援助  
としてフェイディング法に対人関係ゲームを加えるこ  
との意義. カウンセリング研究 **36**, 380-388.
- 沢宮容子・田上不二夫(2004)：引っ込み思案児の社会的ス  
キルの般化に及ぼす対人関係ゲームの効果. カウンセ  
リング研究 **37**, 311-318.
- 関沢友子・田上不二夫(2011)：対人関係ゲームによる学級  
の人間関係づくり(46)－相談室における「マンカラ」  
を用いた援助活動の検討－. 日本カウンセリング学会  
第44回大会発表論文集, p109.
- 鈴木由美(2014)：新入大学生の悩み軽減アプローチの試み  
～対人関係ゲームを使って～. 聖徳大学児童学研究紀  
要 **16**, 1-6.
- 鈴木由美・箭本佳己(2012)：大学生の対人関係ゲームと  
シャイネスとの関連. 都留文科大学研究紀要 **76**, 67-76.
- 鈴木裕子・山口 創・根建金男(1997)：シャイネス尺度  
(Waseda Shyness Scale)の作成とその信頼性・妥当性  
の検討. カウンセリング研究 **30**, 245-254.
- 田上不二夫(1981)：条件運動反応による系統的脱感作法.  
信州大学教育学部紀要 **45**, 73-80.
- 田上不二夫(1983a)：血管運動反応に及ぼす運動反応と  
筋弛緩反応の制止効果の比較研究. 行動療法研究 **8**,  
132-136.



- 田上不二夫(1983b)：拮抗動作法による動物恐怖症の治療。カウンセリング研究 **15**, 59-65.
- 田上不二夫(1984)：恐怖刺激に対する血管運動反応に及ぼす身体動作の制止効果。信州大学教育学部紀要 **52**, 9-13.
- 田上不二夫(1999)：実践スクール・カウンセリング。金子書房, 東京.
- 田上不二夫(2002)：対人関係ゲーム・プログラムと群れづくり。日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, p225.
- 田上不二夫編(2003)：対人関係ゲームによる仲間づくりー学級担任にできるカウンセリングー。金子書房, 東京.
- 田上不二夫(2004)：価値のトライアングル。児童心理 **58**, p29.
- 田上不二夫(2007)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(19)ー高校生を対象とした人間関係づくりプログラムー。日本カウンセリング学会 第40回大会発表論文集, p219.
- 田上不二夫(2009)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(29)ーゲームの性質と価値のトライアングルー。日本カウンセリング学会 第42回大会発表論文集, p82.
- 田上不二夫編(2010)：実践グループカウンセラー子どもが育ちあう学級集団づくり。金子書房, 東京.
- 田上不二夫・内山喜久雄(1993)：身体運動反応による情動反応の消去手続きに関する研究。行動療法研究 **19**, 110-115.
- 田上不二夫・山本淳子(2004)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(1)ー対人関係ゲーム体験尺度の作成(予備的研究)ー。日本カウンセリング学会 第37回大会発表論文集, pp286-287.
- 田上不二夫・山本淳子(2005)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(7)ーゲームの種類と参加者の体験ー。日本カウンセリング学会 第38回大会発表論文集, pp203-204.
- 田上不二夫・鹿嶋真弓(2006)：対人関係ゲームによる仲間づくり(11)ー社会生活動機づけテストの開発ー。日本カウンセリング学会 第39回大会発表論文集, p272.
- 田上不二夫・今田里佳・岸田優代編(2007)：特別支援教育コーディネーターのための対人関係ゲーム活用マニュアル。東洋館出版, 東京.
- 田上不二夫・中村恵子(2008)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(22)ー学校生活充実感テストの活用ー。日本カウンセリング学会 第41回大会発表論文集, p166.
- 田上不二夫・中村恵子(2010)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(33)ー学校システムと学級担任の姿勢が学級の人間関係に及ぼす影響ー。日本カウンセリング学会 第43回大会発表論文集, p82.
- 田上不二夫・中村恵子(2011)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(39)ースクールカウンセラーによる学校マネジメントへの介入効果の検討ー。日本カウンセリング学会 第44回大会発表論文集, p102.
- 田上不二夫・伊澤 孝(2012)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(48)ー学校生活充実感テストを基にしたスタッフ会議の持ち方ー。日本カウンセリング学会 第45回大会発表論文集, p172.
- 田上不二夫・中村恵子・伊澤 孝(2013)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(56)ー小・中学校生活における充実感ー。日本カウンセリング学会 第46回大会発表論文集, p117.
- 田上不二夫・中村恵子(2014)：対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(64)ー別室に集う生徒に対する対人関係ゲーム導入の効果ー。日本カウンセリング学会 第47回大会発表論文集, p171.
- 高橋淳一郎(2006)：対人関係ゲームによる中学生への介入効果(4)：1年間の継続的介入による不適応傾向の変化。第48回 日本教育心理学会総会発表論文集, p358.
- 高橋淳一郎(2008)：対人関係ゲームによる中学生への介入効果(5)：1年間の継続的介入による不適応傾向の低減効果。第50回 日本教育心理学会総会発表論文集, p139.
- 高橋淳一郎・松崎陽子・前原雅美(2005)：対人関係ゲームによる中学生への介入効果(1)：不適応感と問題行動の低減について。第47回 日本教育心理学会総会発表論文集, p625.
- 高橋淳一郎・鍋田耕作・河村裕次(2010)：保育園における集団予防的介入の効果ー対人関係ゲームとSSTを用いた小学校入学に対する不安を低減する試みー。日本文理大学紀要 **38**, 86-94.
- 瀧澤洋司(2014)：Q-Uにおける「なれあい型学級」から「完全満足型学級」へと変遷していった学級の3年間：教頭と担任のあゆみ・特別活動を中心に。学級経営心理学研究 **3**, 114-121.
- 瀧澤洋司・犬塚文雄・田上不二夫(2000)：対人関係ゲーム・プログラムによる学級生活不満足群からの離脱及び体験した反応に関する研究。日本カウンセリング学会 第33回大会発表論文集, pp146-147.
- 瀧澤洋司・田上不二夫・犬塚文雄(2002)：対人関係ゲーム・プログラムによる学級生活不満足群からの離脱に関する研究2。日本カウンセリング学会 第35回大会発表論文集, p166.

- 文集, p233.
- 田中 武・田上不二夫(2002): 学級の間関係の改善に及ぼす対人関係ゲームの効果. 日本カウンセリング学会 第35回大会発表論文集, p234.
- 田中 武・田上不二夫(2004): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(4) - 教師の要請と学級の間関係の関係 -. 日本カウンセリング学会 第37回大会発表論文集, pp292-293.
- 田中 武・高橋知音・田上不二夫(2006): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(16) - 異性関わり尺度の開発 -. 日本カウンセリング学会 第39回大会発表論文集, p277.
- 富山県総合教育センター(2014): 学級の集団づくりプログラムの効果に関する調査研究 - 小学校中学年における対人関係ゲームを用いた仲間づくり -. 富山県総合教育センター紀要 **33**, 55-87.
- 内田圭子・田上不二夫(2004): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(3) - スクール・モラル尺度の作成 -. 日本カウンセリング学会 第37回大会発表論文集, pp290-291.
- 内田圭子・田上不二夫(2005): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(9) - スクール・モラル尺度の作成(2) -. 日本カウンセリング学会 第38回大会発表論文集, pp207-208.
- 内田圭子・田上不二夫(2006): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(13) - スクール・モラル尺度の作成(3) -. 日本カウンセリング学会 第39回大会発表論文集, pp274.
- 内田圭子・田上不二夫(2007): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(18) - スクール・モラル尺度の作成(4) -. 日本カウンセリング学会 第40回大会発表論文集, pp218.
- 内田圭子・田上不二夫(2008): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(23) - スクール・モラル尺度の作成(5) -. 日本カウンセリング学会 第41回大会発表論文集, p167.
- 内田圭子・田上不二夫(2009): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(28) - スクール・モラル尺度の作成(6) -. 日本カウンセリング学会 第42回大会発表論文集, p81.
- 内田圭子・田上不二夫(2010): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(36) - 高校での新入生オリエンテーション合宿における実践 -. 日本カウンセリング学会 第43回大会発表論文集, p85.
- 内田圭子・田上不二夫(2011): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(41) - スクール・モラル尺度の作成(7) -. 日本カウンセリング学会 第44回大会発表論文集, p104.
- 内田圭子・福住紀明・田上不二夫(2012): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(51) - スクール・モラルと学習動機づけとの関連 -. 日本カウンセリング学会 第45回大会発表論文集, p175.
- 内田圭子・田上不二夫(2013): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(59) - 高校生のスクール・モラルに関する縦断的研究 -. 日本カウンセリング学会 第46回大会発表論文集, p120.
- 内田圭子・田上不二夫(2014): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(66) - 高校生スクール・モラルと進路自己効力との関連 -. 日本カウンセリング学会 第47回大会発表論文集, p173.
- 浦上昌則(1993): 進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連. 教育心理学研究 **41**, 358-364.
- 山下陽平・窪田由紀(2012): 小学生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討: 対人不安傾向・社会的スキル・学級集団の凝集性に着目して. 第54回 日本教育心理学会総会発表論文集, p751.
- 山下陽平・窪田由紀・稲田尚史(2013): 攻撃児に焦点を当てた対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討. 第55回 日本教育心理学会総会発表論文集, p326.
- 山本淳子・田上不二夫(2004): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(2) - 対人関係ゲームの特徴 -. 日本カウンセリング学会 第37回大会発表論文集, pp288-289.
- 山本淳子・田上不二夫(2005a): 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり(6) - 対人関係ゲーム体験尺度の作成 -. 日本カウンセリング学会 第38回大会発表論文集, pp201-202.
- 山本淳子・田上不二夫(2005b): 体験内容からみた対人関係ゲームの特徴. 教育相談研究 **43**, 19-25.
- 横田晋務・田中真理(2012): 自閉症スペクトラム障害児を対象とした集団における対人関係支援 - 対人関係ゲームを通じた他者の意図や心的状態の理解の深まり. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報 **12**, 71-78.

## A Review of Social Interaction Games

Yasuhiko OHSAWA^{*1} and Fujio TAGAMI^{*2}

*1 School of Psychology, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),  
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

*2 School of Psychology, Tokyo University of Social Welfare (Oji Campus),  
2-1-11 Horifune, Kita-ku, Tokyo 114-0004, Japan

**Abstract :** The purpose of this article was to review the studies on Social Interaction Games which were published during the past 20 years (up to the year 2014). The studies reviewed here consist of 14 articles published on scientific journals, 89 bulletin papers presented at the meeting of conferences (excluding symposium manuscripts), and four books (excluding case reports). Those study articles were classified into two categories: case reports and development of scales. The case reports could further be classified into two categories. The review revealed four problems. The first problem was the state of the class group in which a teacher aimed at. Second was the ways that the Scales were used to make an assessment. Third was the evaluation of the effects of programs according to the problem. Lastly, it was found important to study the influences that the teachers have on their children.

(Reprint request should be sent to Yasuhiko Ohsawa)

**Key words :** Interpersonal relations game, Practical reports, Development of scale, Influence on teacher



# 東京福祉大学・大学院紀要投稿要領

平成22年4月1日制定

平成26年4月1日改定

## 第1 投稿資格

紀要に投稿することができる者は、本学の教職員、専任教員の指導若しくは協力による共同研究者、本学学生・大学院生若しくは卒業・修了生、又は学会誌等編集専門部会が適当と認めたとする。

## 第2 著作権

紀要に掲載された論文等の著作権は、東京福祉大学・大学院に属する。

## 第3 投稿原稿

- (1) 原稿の内容は倫理的配慮が充分になされたものであること。
- (2) 人を対象とした実験・調査では、インフォームドコンセント、個人情報の管理がしっかりとされていること。
- (3) 原稿は和文または英文による原著論文を主とするが、他に総説、解説、症例報告、実験技術、資料、調査報告、学術講演要旨、書評等を掲載することもある。ただし、既刊のもの又は刊行物に掲載予定のものは除く。
- (4) 投稿に際しては、原稿、写真、図、表をUSB、CDR等の電子媒体に記録したものと、印字原稿1部、査読用コピー2部を提出する。
- (5) 印字原稿はA4版に文字サイズ10.5ポイントでテキスト形式で印字し、和文では40字×40行(1,600字)、英文では12ピッチ、ダブルスペースとする。
- (6) 原稿制限枚数(400字詰め原稿用紙換算)

総説	20～40枚
原著	20～40枚
短報・症例報告・実験技術	10～20枚
資料・調査等	10～40枚
研修報告等	2～5枚

写真・図・表は原則として総計5点以内とし、それぞれ原稿用紙(400字詰め)1枚として換算し、原稿制限枚数に加算される。
- (7) 和文による原稿は、現代仮名遣いにしたがって平仮名混じり、横書きで、正確に句読点(、。)をつける。
- (8) 写真、図、表の挿入箇所を、印字原稿中に朱書きで指定する。
- (9) 各分野で認められている省略記号以外は、述語の省略はしない。略語は用いても差し支えないが、初出の場合は省略せず( )内に略語を明記する。
- (10) 度量衡は原則としてSI単位系を使用する。
- (11) 統計処理を行ったときは、統計検定法を明記する。

## 第4 原稿の形式

原稿の様式は次の通りとし、順に綴じる。

- (1) 表紙
  - ① 論文種別、表題、投稿者名、所属、所在地、別冊必要数および連絡先(電話・ファックス番号、E-メールアドレス)を明記する。
  - ② 表題、投稿者名、所属、所在地を英語にて記す。  
なお、本学の英語表記はTokyo University and Graduate School of Social Welfareとする。
  - ③ ランニングタイトル(和文では20字以内、英文では40字以内)を記す。
  - ④ 別刷請求先:該当する著者名を記す(英文の場合は、Reprint request should be sent to Name of correspondent author)。

(2) 本論文

原稿の2枚目から、次のスタイルで記す(論文の種類によってはこの限りでない)。

① 和文論文の場合

和文抄録(400字以内)、日本語キーワード(3~6個)、緒言、研究対象と方法、結果、考察、結論、引用文献、英文抄録(300語以内)、英語キーワード(日本語キーワードに対応するもの)の見出しをつけ、これらの全てを組み入れて構成・記述する。

② 英文論文の場合

Abstract (300語以内)、Key words (3~6個)、Introduction, Materials and Methods, Results, Discussion, Conclusion, References, 和文抄録(400字以内)、日本語キーワード(Key wordsに対応するもの)の見出しをつけ、これらの全てを組み入れて構成・記述する。

(3) 引用文献

① 文献を引用する際は、引用箇所に著者名と発表年を示す。

(例) 澤口(2010)は; と報告されている(澤口, 2010)

和字の著者2名は「・」でつなぎ、3名以上は「ら」で略す。欧字の著者2名は「and」でつなぎ、3名以上は「et al.」で略す。

(例) 澤口・栗原(2010); 澤口ら(2010); (澤口・栗原, 2010); (澤口ら, 2010)

Sawaguchi and Kuribara (2010); Sawaguchi et al. (2010); (Sawaguchi and Kuribara, 2010); (Sawaguchi et al., 2010)

著者1名ないし2名で同一著者の同一発表年の文献の区別、および著者3名以上で筆頭著者が同一で同一発表年である文献の区別には、発表年の後ろに a, b, c をつける。

② 引用文献(References)欄は、著者のアルファベット順で並べ、同一筆頭者では、著者1名、同2名、同3名以上の順とし、著者2名では第2著者のアルファベット順、3名以上は発表年順に並べ、以下の要領に従って記す。著者が3名を超える場合は、3名まで記し、「ら」または「et al.」で略す。

雑誌: 著者(発表年):表題. 雑誌名*巻数, スタートページ-エンドページ.

*雑誌名は、和文誌は「医学中央雑誌掲載誌目録」、欧文誌は「Index Medicus」により略記。

(例) 澤口彰子・栗原 久(2010):健康に及ぼす環境の影響. 東京福祉大学・大学院紀要 **1**, 15-25.

Sawaguchi, A. and Kuribara, H. (2010): Stress-induced impairment of the mental health. Bull. Tokyo Univ. Sch. Social Welfare **1**, 27-35.

単著本: 著者(発表年):書名. 発行所, その所在都市名, スタートページ-エンドページ.

(例) 澤口彰子・栗原 久(2010):健康科学. 伊勢崎出版, 伊勢崎, pp100-150.

Sawaguchi, A. and Kuribara, H. (2010): Health Science. Isesaki Pub., Isesaki, pp100-150.

分担執筆: 著者(発表年):表題. In: 編者名(編), 書名. 発行所, 所在都市名, スタートページ-エンドページ.

(例) 澤口彰子(2010):血圧の調節. In:栗原 久(編), ストレスマネジメント. 池袋福祉出版, 東京, pp75-90.

Sawaguchi, A. (2010): Control of blood pressure. In: Kuribara, H. (ed.), Stress Management. Ikebukuro Welfare Pub., Tokyo, pp75-90.

(4) 写真・図・表とその説明

① 写真・図・表の掲載は通常左右7.0cmとする。ただし希望により拡大できる。

② 写真・図はそのまま写真製版できるよう鮮明なものとする。フロッピーディスクなどの電子媒体も添付する。

③ 写真・図・表の番号は掲載順にアラビア数字を使用し、説明に使用する言語は、和文論文では日本語か英語のどちらかに統一し、英文論文では英語とする。

(例) 写真1.(Photo. 1.)、 図1.(Fig. 1.)、 表1.(Table 1.)

## 第5 原稿の受付

- (1) 投稿者は、原稿、写真、図、表を3部(オリジナル1部、コピー2部)、およびデータを保存したUSBなどの電子媒体を「東京福祉大学・大学院学会誌等編集専門部会」へ直接又は書留郵便で提出する。
- (2) 学会誌等編集専門部会は、投稿者に受領書を発行する。
- (3) 原稿の締め切りは毎年6月末日、12月末日とする。

## 第6 原稿の取扱い

- (1) 原稿の取扱いは、原則として到着順とする。
- (2) 原稿の査読は、学会誌等編集専門部会委員長が2名以上の学内外の専門家に依頼する。
- (3) 査読の依頼を受諾した者は、原稿を受けとってから2週間以内に、査読結果を学会誌等編集専門部会長に連絡する。
- (4) 査読者の意見に従って、投稿者に原稿の修正を依頼することがある。
- (5) 掲載の採否は学会誌等編集専門部会で決定し、投稿者に通知する。

## 第7 校正

投稿者による校正は、原則として初校のみとし、指定期間内に返却すること。校正に際して、誤植以外の訂正は許されない。

## 第8 経費の負担

- (1) 投稿原稿にカラー写真を含み、カラー印刷を希望する場合は、その経費全額を投稿者が負担する。
- (2) 別冊作成の経費は投稿者負担とする。

## 第9 責任

紀要に発表した論文の内容に関し生じた問題の責任は投稿者が負う。

## 第10 その他

紀要の編集、その他細部は、学会誌等編集専門部会の協議により決定する。編集の関係で、編集部において原稿を一部変更することがある。

## 第11 個人情報の保護

- (1) 紀要の刊行に関し、個人情報の秘密やプライバシーの保護については十分に配慮する。
- (2) 個人のプライバシー侵害・名誉毀損の可能性が推測されるようなケースでは、姓名、名称のイニシャル記載は不可とする。
- (3) 個人情報の記載が同意、承諾された場合においても、第三者によって問題となることも想定されるので、注意を要する。

## 研究不正行為防止について

文部科学省による「研究における不正行為・研究費の不正使用に関するタスクフォース」の取りまとめや科学技術・学術政策局に設置された「研究活動の不正行為への対応のガイドライン」の見直し・運用改善等に関する協力者会議での審議の結果(平成26年2月3日)を踏まえて平成26年8月26日、「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」が文部科学大臣により制定された。これに基づき、本紀要では以下の行為を禁止する。

### 1. 捏造

存在しないデータ、研究結果等を作成すること

### 2. 改ざん

研究資料、研究機器又は研究過程を変更する操作を行い、データ、研究活動によって得られた結果等を真正でないものに加工すること

### 3. 盗用

他の研究者のアイデア、分析若しくは解析方法、データ、研究成果、論文又は用語を当該研究者の了解又は適切な表示なく流用すること

### 4. 特定不正行為

故意又は研究者としてわきまえるべき基本的な注意義務を著しく怠ったことによる投稿論文等発表された研究成果の中に示されたデータ又は調査結果等の捏造、改ざん又は盗用

### 5. 二重投稿

他の学術誌等に既発表又は投稿中の論文と本質的に同じ論文を投稿すること

### 6. 不適切なオーサーシップ

論文著作者を適正に公表しないこと

*オーサーシップ(authorship)とは、「原作者」「原著者」の意味。

例として、論文が共著者の合意のないまま投稿され、採択されてしまうなど。

### 7. 不正行為

研究者倫理に背馳し、研究活動及び研究成果の発表において、その本質又は本来の趣旨を歪め、科学コミュニティにおける正常な科学的コミュニケーションを妨げる行為

*研究者は研究データを論文等を発表のときから5年間保存する義務を負い、必要などきは開示しなければならない。



# 投稿申込書

東京福祉大学・大学院紀要学会誌等編集専門部会 殿

下記論文を貴誌に投稿いたします。この論文は他誌に未発表であり、また投稿中でもありません。採用された場合には、この論文の著作権を東京福祉大学に委託すること、また学術リポジトリに要旨及び全文を収載すること、同大学と契約を交わした Web 上に英文あるいは和文の要旨を収載することに同意いたします。なお、本論文の内容に関しては、著者（ら）が一切の責任を負います。

年 月 日

署名 _____ 印 _____

論文表題: _____  
_____

ランニングタイトル: _____

署名: 共著者全員の署名が必要です。欄が足りない場合はコピーして2枚提出してください。

① _____ 年 月 日      ② _____ 年 月 日

③ _____ 年 月 日      ④ _____ 年 月 日

⑤ _____ 年 月 日      ⑥ _____ 年 月 日

論文の種類: ○で囲んでください。

総説   原著   報告   その他(_____)

連絡先: 氏名 _____ (所属 _____)

〒 _____

TEL _____ FAX _____ MAIL _____

料金請求先: (上記と同じ場合は、署名のみで結構です)

氏名 _____ (所属 _____)

〒 _____

TEL _____ FAX _____ MAIL _____

学会誌等編集専門部会記入欄:

論文受付日      年 月 日

論文受理日      年 月 日

受付番号

# 東京福祉大学・大学院紀要への論文投稿の著者チェックリスト

## タイトルページ

- 【    】 論文タイトルが書かれている
- 【    】 著者名とその所属・所在地がすべて書かれている
- 【    】 著者の所属が異なる場合、右肩に数字(*1)などを付記して区別されている
- 【    】 別冊請求先の著者名が書かれている
- 【    】 20字(英文では40レター)以内のランニングタイトルが書かれている

## 抄録ページ

- 【    】 400字(英文では300語)以内の抄録が、改行なしで書かれている
- 【    】 抄録の内容は、研究対象と方法、結果、結論が簡潔に示されている
- 【    】 3~6個以内のキーワードが書かれている
- 【    】 和文論文には、英文タイトル・抄録・キーワード、欧文論文には、和文タイトル・抄録・キーワードがある

## 本文

- 【    】 紀要投稿要領に従って、「緒言」、「研究対象と方法」、「結果」、「考察」、「結論」、「引用文献」の順に書かれている
- 【    】 語句を省略する場合は、すでに一般化されているものを除いて、最初に完全形を記し、括弧内に省略形を示している
- 【    】 機器、薬物、動物などを使用した場合、商品名、供給会社名、所在都市名が書かれている
- 【    】 図表の挿入箇所が、右余白に赤字で明示されている
- 【    】 未発表のデータを引用する場合は、本文中に明記している  
(記載例:伊勢崎ほか, 未発表データ, Isesaki et al., unpublished data)

切り取り

## 引用文献

- 【    】 本文中での文献引用は、その箇所が適切で、投稿要領に従って示されている
- 【    】 投稿中の論文は引用されていない(掲載受理決定の論文は可)
- 【    】 引用文献欄の記載が、投稿要領に従っている

## 図・写真と解説

- 【    】 図は明瞭で、文字、数値、記号などがはっきりと読める(縮小しても明瞭である)
- 【    】 必要な場合を除いて、3次元パターングラフは使用されていない
- 【    】 図の番号とタイトル、解説が付記されている
- 【    】 カラー写真を掲載する際は、その旨が記述されている

## 表と解説

- 【    】 本文とは別に、表ごとに作成されている
- 【    】 表の上に番号とタイトル、下に脚注が記述されている
- 【    】 垂直の罫線は使用されていない

確認日時 _____ 年    月    日                      著者サイン _____

## 編集後記

東京福祉大学・大学院紀要6巻1号を上梓いたします。巻を重ねて種別も多様となり、テーマも学際的になってきているのではないかと考えております。

私は、本学着任2年目を迎え、本年度より学会誌等編集専門部会に参加させて頂いております。着任当初は教育活動や校務が中心となり、研究活動の方は時間も労力も気力も減少しておりましたので、いま振り返ってみますと、大学院生時代からの恩師にかけられた言葉「どんなに忙しくても研究を続けなくては駄目だよ。研究者としてのアイデンティティを持ち続けるように。」というご助言が身に染みております。本紀要にご寄稿・投稿頂きました先生方をはじめ、多くの先生方が教育者であると同時に研究者として活動し続け、成果を積み重ねていることと思いますが、先生方の研究成果の編集に携わる機会を得たことで、自身にも大変励みになっております。今後も本学紀要がより多くの方々の成果の場となることを願っております。

ご寄稿・投稿いただきました先生方をはじめ、査読者、各関係者として本紀要編集にご支援ご協力いただきました方々に感謝申し上げます。次号もよろしくお願ひ申し上げます。

(2015年10月 学会誌等編集専門部会員 内藤 伊都子)

---

### 東京福祉大学・大学院 学会誌等編集専門部会

部 会 長 澤口 彰子  
副 部 会 長 栗原 久(編集責任者)  
部 員 先崎 章  
平 仁  
小野 智一  
山口 敬雄  
新井 雅人  
宮坂 慎司  
斉藤 雅記  
内藤 伊都子  
須藤 武史(事務担当)  
古澤 和泉(事務担当)

東京福祉大学・大学院紀要  
第6巻 第1号

編 集／東京福祉大学・大学院 学会誌等編集専門部会  
発行所／東京福祉大学

東京福祉大学短期大学部

編集部／〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

TEL: 0270-20-3676 FAX: 0270-20-3696

2015年10月20日 印刷

E-mail: lib@ad.tokyo-fukushi.ac.jp

2015年10月25日 発行

---

印刷所／高山プレスシステムセンター株式会社