

巻 頭 言

自然との共生—問われる人間の英知

東京福祉大学短期大学部学長補佐・こども学科長 ^{たかぎ}高木 ^{としひこ}俊彦

東京郊外多摩丘陵の一角に居を構えて20年余になる。自宅の周りは雑木林である。ところが、最近になって、当地の自然環境に見過ごすことのできない変化が起きていることに気付いたのである。

その一つは植生の変化である。私がこの地に引っ越してきた頃には、路傍に又丘陵の山腹に、くちびるばな科のジュウニヒトエやキランソウそしてタツナミソウ、らん科のキンランやギンラン、ゆり科のホウチャクソウ、ナルコユリ、ホトトギス、そしてイチヤクソウ、フタリシズカ、オカトラノオといった美しく可憐な山野草が密やかにあるいは群落をなして自生していた。しかし、それらの山野草は、いつの間にかその100パーセント近くが姿を消し、代わりに、クズ、ヤブガラシ、ヘクソカズラ、ヤマノイモ、イノコズチ、ミズヒキ、ドクダミ、ネザサといった植物が繁茂し、わずかの間に植生の入れ替わりが劇的に行われていたのである。

その二つ目は、昆虫の世界での変化である。最近、夏の季節になると、ミンミンゼミ、アブラゼミ、ヒグラシ、ツクツクボウシに交じってクマゼミの鳴き声を耳にすることが多くなった。関東地方で言えば、以前クマゼミの声を聴けたのは伊豆半島や三浦半島の南部地域であったと記憶しているが、今から20年くらい前には横浜市内の公園でクマゼミの鳴き声を耳にするようになり、やがて、東京近郊の多摩丘陵でも、クマゼミの鳴き声を頻繁に聴けるようになった。このように、桜前線ではないが、温暖化に伴ってか、クマゼミの生育域が徐々に北上している実態を、身近に感じることができるようになったのである。

ところで、何年か前に、南米アマゾンの熱帯雨林と共に取り挙げられることの多いボルネオ島を訪れたことがある。マレーシアのコタキナバルをベースに、島内各所を巡ったのであるが、その際驚かされたのは、広大な熱帯雨林の景色を期待して訪れた私の眼前に広がるアブラヤシプランテーションの数の多さであった。マレーシアにおけるアブラヤシを原料とするパーム油の生産量はインドネシアに次いで世界第2位と言われている。しかし、このようなプランテーションの多くは天然の熱帯雨林を焼き払い開墾されたため、洪水や森林火災、空気汚染など様々な環境問題を引き起こすこととなっている。最近では、アブラヤシの果実の絞りかすやキャッサバの繊維を用いて紙をつくるのが世界の国々で注目されるようになり、更なる生産地の拡大が予想されている。地球の大気中に含まれる酸素の約40パーセントは、熱帯雨林によって供給されるとも言われているが、20世紀後半になって、南米のアマゾン流域や東南アジアの熱帯雨林は、牧牛のための放牧地やココヤシ、アブラヤシ、天然ゴムのためのプランテーション開発などによる破壊が進み、急速に減少していることが明らかにされている。過去において地表の約14パーセントを覆っていたとされる熱帯雨林が、今日では6パーセント程度にまで減少し、熱帯雨林による光合成の能力低下が問題視されているのである。

地球上の酸素は、凡そ27～30億年位前にシアノバクテリア(Cyanobacteria)の光合成によってもたらされたと言われる。そのシアノバクテリアがもたらした酸素によって30億年という年月をかけ進化

した生物が、今日の豊かで多様な生態系を生み出したのである。この悠久の生物の歴史を、私たち人類は畏敬の念をもって受け止め、未来に正しく繋げていかなければならない。

このような地球環境の変化は、身近な自然環境の様々な変化からも、一個人が容易に感受出来るものであるが、地球環境の未来に大きな影響力を持つ各国のリーダーや企業家の受け止め方は様々である。今日、国家や地域などの境界を越えて様々な変化を引き起こしているグローバリゼーションの大波の中で、特に、国際資本のグローバルな展開は、利潤を求め、途上国の資源環境を最大限利用して止まない。アメリカの生物学者ギャレット・ハーディンが1968年に発表し、その後広く知られるようになった「コモンズの悲劇 Tragedy of the Commons (共有地の悲劇とも言われる)」という知見がある。それは、社会学、社会心理学でいう社会的ジレンマの一種とも言えるが、多数者が利用できる特にオープンアクセスの共有資源(牧草地など)を、各人が自分の利益の最大化を目的に乱獲することにより資源は枯渇し、資源である共有地は荒れ果て、結果としてすべての関係者(農民)が被害を被ることになるという経済学あるいは社会学上の法則である。地球環境をそのまま共有地に例えるには若干の飛躍があると思うが、この「共有地の悲劇」の知見から私たちが学ぶべきものは決して小さくない。

将来にわたって私たちが「共有地の悲劇」に陥らず、それぞれの社会が発展し、その果実が共有されるためには、地球環境に配慮した成長や開発、つまり持続可能な開発が不可欠である。1992年の国連地球サミットでは、このような問題意識を、「環境と開発に関するリオ宣言」や「アジェンダ21」に結実させるなどして、今日の地球環境問題に関する世界の取り組みを大きく前進させることとなった。この理念は、1993年に制定された我が国の環境基本法でも、第4条に「環境への負荷の少ない持続的発展が可能な社会の構築等」としてその考え方が盛り込まれている。また、最近では、国連下部組織の気候変動に関する政府間パネル(IPCC: Intergovernmental Panel on Climate Change)によって2014年10月に発行された「地球温暖化に関する第5次評価報告書(IPCC Fifth Assessment Report AR5)」においても、気候に明確な人為的影響が見られる、その可能性は前回のAR4より高くなったと報告されている。さらに、2019年8月には米国海洋大気局(NOAA)から、世界の気象データの分析結果として、2019年7月の世界の平均気温が16.7度と、記録が残る1880年以降最も高くなっており、北極海では、衛星写真を使って観測を始めて以降、氷の面積が最小になっている事実が発表されている。

一方、1992年にカリフォルニア工科大学のジョセフ・カーシュヴィンク教授が発表した「全球凍結(スノーボール・アース)」説など、何十億年という超長期的観点から地球の気候変動を見る見方がある。そのような見方の例として、現在の地球は、気温が比較的高くて変動の幅も少ない氷河期と氷河期の間にある間氷期、あるいは、むしろ「寒冷期」に向かっているとの説などが挙げられる。また、わが国でも地球温暖化に関するIPCC等による主張に否定的な意見「地球温暖化に対する懐疑論」をもつ科学者も少なからず認められる。彼らの見方によると、地球の気候変動は、人間の経済活動によるよりも太陽活動や地球の公転活動など自然の力によるものの方が決定的な要因ということになる。

しかし、仮にそうであるにしても、今、私たちが現に直面し、将来において食糧危機など人類の生存にとって深刻な問題を引き起こすかも知れない急激な気候変動を、このまま放置し、見過すというわけにはいかないであろう。そのような筆者の思いもあって、今回、本稿において、身近な自然環境の変化から見る地球温暖化の問題を取り上げさせていただいた。(2019年秋・記)

高木 俊彦(社会学) 東京福祉大学短期大学部
TAKAGI Toshihiko 学長補佐・こども学科長 教授

養成テキストと介護福祉士が捉える介護福祉士の専門性

荻野基行

東京福祉大学 社会福祉学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年5月30日受付、2019年11月14日受理)

抄録：本稿では介護福祉士養成テキストにおいて謳われている介護福祉士の専門性と、現場で活躍している介護福祉士が認識している介護福祉士の専門性を比較検証し、両者の同異点を確認した。その結果、両者とも【介護】【生活】が上位となった。また、「専門的知識と技術」と、「利用者の自立生活支援」が両者に共通する専門性として抽出された。しかしそれ以外では、多くのキーワードやグループで相違がみられ、介護福祉士の専門性に関するテキストと現任者の乖離が浮き彫りとなった。

キーワード：テキスト、介護福祉士、専門性

緒言

1987(昭和62)年に社会福祉士及び介護福祉士法が成立して以来、「介護福祉士の専門性については、様々な研究者等によって議論や実証的研究が行われてきた」(勅使河原, 2015)。日本の論文検索サイトCiNiiにおいて、「介護福祉士 専門性」とキーワード検索をすると、147件が該当する(2019年3月20日現在)。

例えば、寺嶋ら(2003)は介護保険施設に勤務する看護職・介護職計16名にインタビューを行った結果、「介護福祉の専門性は、『利用者の想いを大切にする』『生活場面の満足を考える』という回答が圧倒的に多かったことから、利用者の気持ちに沿うことなどを目指し、日常生活を整えることと認識していた」とし、安田ら(2004)は同じく介護保険施設に勤務する看護職・介護職計16名にインタビューを行った結果から「看護職が考える介護の専門性は、『利用者の持てる力を発揮できる』『病態に左右されず家ででの生活をそのまま受け入れる』など生活に重点をおいた援助という捉え方をしていた。」としている。本間ら(2009)は介護福祉士有資格者10名に聞き取り調査をし、そのうち8名が「介護計画立案・評価」を専門性に関連ある業務として選択した。そしてその「理由については、利用者のADLを中心とした日常生活を捉えるアセスメント能力、意欲や能力を引き出す働きかけが介護過程実践やケアカンファレンスを通じて可能であり、それが専門性に繋がる」としている。二瓶ら(2009)は介護福祉士養成教員と介護施設の介護職員(介護福祉士)それぞれ10名に聞き取り調査を行った

結果、「養成校の教員は、介護に関する具体的な科目名をあげる傾向があり、現場の介護福祉士は実践に即した具体的な知識や技術をあげる傾向がみられた。このことから、介護福祉士と養成校教員が求めている介護福祉士の専門性・資質能力には違いがあることがわかった。」としている。このように介護福祉士成立以来様々な視点から研究がされてきたが、黒沢(2018)は「いまだ道半ばの想いである。」とした上で、以下のように述べている。

(介護福祉の専門性という)テーマは専門性という山の頂を目指して上っていくようなものです。山はいろいろなところに登山口があります。私はAという登山口から登ったのですが、皆さんはB,Cという登山口から登るかもしれません。そして一つの山をいろいろな登山口から登ったものを集大成して介護の専門性をつくっていかないと、若者が魅力を感じません。(p37)

ところで、公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会ホームページ¹⁾によると、平成30年3月末時点の介護福祉士登録者数は1,558,897人で、そのうち養成施設卒業者は22%にあたる342,288人であり、彼らはその養成課程において、介護福祉士の専門性について学び考える機会を必ずやもつ筈である。それに伴い、介護福祉士養成施設で介護福祉士を養成する教員にとってもこのテーマは無視することはできないであろう。また実際の授業では研究結果のみの養成・教育ではなく、厚生労働省が示す介護福祉士養成課程に則り行われる。その際は、特に座学の授業では

教科書やテキストといわれる書籍を通して介護福祉士の専門性を学ぶことが多いのではないかと想像する。

そして介護福祉士養成施設を卒業した介護福祉士は、養成施設での学びを礎にそれぞれの現場で実践していく。しかし実践現場はスペシフィックな実践であり、個別性や応用が求められる実践であるために、養成施設での学びと齟齬が生じることがあるかもしれない。そして介護福祉士の専門性についても、養成施設において学び考えたものと日々の実践から生じた個々人の考えに違いが生じるかもしれない。

そこで本稿では、介護福祉士養成課程において謳われている介護福祉士の専門性と、現場で活躍している介護福祉士が認識している介護福祉士の専門性を比較検証し、両者の同異点を確認し、考察することを目的とする。

研究対象と方法

まず、介護福祉士養成課程において使用されるであろう、教科書やテキスト(以下、テキストと記す)において記載されている、介護福祉士の専門性について分析した。具体的には、1989年から2015年にかけて各社から出版された全科目のテキストにあたり、目次及び索引から「専門」「専門性」「専門職」などと記載されている文章と、それに連なる文章をピックアップした。その結果、多くは概論系

のテキスト24冊(表1)が占め、その中で52件が該当し、これらを研究対象とした。今回古いテキストも分析対象としたのは、比較対象となる現場で活躍している介護福祉士(以下、現任者と記す)の年齢層は幅広く、社会福祉士及び介護福祉士法が制定されて程なく資格取得した人もいると思われることを、考慮したためである。

そして抽出した記載箇所をテキスト形式にデータ化し、計量テキスト分析ソフトKH Coderを用いてテキストマイニングを行った。

一方、現任者の専門性の認識については、公益社団法人日本介護福祉士会が発行している『介護福祉士の就労実態と専門性の意識に関する調査』(以下、『調査』と記す)の中で、介護福祉士の専門性についての自由記述が記載されている第5回(2003年3月)から第11回(2015年3月)の7回分、計600件を研究対象とした²⁾。この調査はほぼ2年毎に実施されており、日本介護福祉士会会員に対し調査票を郵送配布・郵送回収して行われる。各回の概要は以下の通りである。(表2)

そして介護福祉士の専門性についての自由記述を「テキスト」と同様、テキスト形式にデータ化し、KH Coderを用いてテキストマイニングを行った。尚、「テキスト」及び「現任者」とともにKH Coderにおける強制抽出語を【介護福祉士】【介護技術】【認知症】【利用者】とした。

表1. 対象テキスト

出版社 出版年月	学文社	川島書房	建帛社	弘文堂	誠信書房	中央法規出版	法律文化社	ミネルヴァ書房	メヂカルフレンド社	黎明書房
1989年6月		介護概論								
1990年8月					介護福祉論					
1991年4月								介護概論		
1992年1月						介護概論(改訂)				
1997年3月						介護概論(三訂)			介護概論	
1997年4月	介護福祉概論									
2000年3月			介護福祉概論(四訂)							
2003年2月						介護概論(新版)				
2005年3月								介護福祉概論		
2005年9月					介護福祉論					
2006年1月	介護福祉学									
2006年2月			介護概論(改訂)							
2006年11月										介護概論
2007年1月				介護概論						
2007年2月								介護概論(三訂)		
2008年12月									介護の基本	
2009年4月			介護の基本II							
2009年7月								介護の基本		
2013年2月						介護の基本I(2版)				
2013年2月						介護の基本II(2版)				
2013年12月									介護の基本(2版)	
2014年1月							介護の基本/介護過程			
2015年2月	介護福祉論									

表2. 調査概要

	調査期間	対象者数	有効回収数	回収率	自由記述記載数
第5回	平成14年10月～15年2月29日	14,500	4,318	29.8%	61件
第6回	平成17年2月10日～2月28日	12,000	3,549	29.5%	81件
第7回	平成19年4月12日～6月8日	10,000	2,330	23.3%	56件
第8回	平成21年2月9日～3月16日	10,000	2,055	20.5%	75件
第9回	平成22年10月15日～12月14日	10,500	4,195	40.0%	112件
第10回	平成24年10月15日～12月28日	9,500	3,530	37.2%	129件
第11回	平成26年10月15日～27年1月9日	10,000	3,534	35.3%	86件

注：調査期間・対象者数・有効回収数・回収率は『第12回介護福祉士の就労実態と専門性の意識に関する調査』から引用。

結果

最初に、「テキスト」「現任者」の頻出語を調査した(表3)。

その結果、「テキスト」及び「現任者」とともに1位は【介護】、3位は【生活】だった。また、「テキスト」及び「現任者」の出現回数上位40、延べ83語のうち、半数近くにあたる40語が、両者に出現していた。その中で【介護】【専門】【利用者】【生活】【ケア】【知識】【技術】【人】【支援】【援助】【介護福祉士】【必要】【社会】【実践】は「テキスト」と「現任者」の上位10のどちらかに入っていた。

一方、「テキスト」の出現回数上位20語のうち「現任者」に出現しなかったのは【福祉】【関係】【社会福祉】【サービス】【障害】【求める】【人間】であり、「現任者」の出現回数上位20語のうち「テキスト」に出現しなかったのは【持つ】【家族】【考える】【対応】【思う】【指導】であった。

また、「テキスト」の出現回数上位10語のうち【専門】【援助】【介護福祉士】【必要】【社会】【実践】の出現割合は、「現任者」より上位となった。一方、「現任者」の出現回数上位10語のうち【利用者】【ケア】【知識】【人】【支援】の出現割合は「テキスト」より上位となった。

また、「テキスト」には【援助】【実践】といった行動を意味する語が多く、「現任者」には【利用者】【人】といった対象者を意味する語が多かったという点も特徴であった。そして、「テキスト」と「現任者」共に上位に出現している【知識】と【技術】の出現回数を比較すると、「テキスト」は【技術】が多く、「現任者」は【知識】が多かった。

次にそれぞれの共起ネットワークによる語の関連性を見る(図1)(図2)。「テキスト」では【社会】【社会福祉】【介護】、「現任者」では【利用者】【生活】【専門】【介護】【ケア】のそれぞれの語が中心性の高い結果となった。このことから、「テキスト」では社会的な視点からみたマクロレベル、「現任者」では利用者への生活介護やケアといったミクロレベルを中心として介護福祉士の専門性を論じている傾向が伺えた。

表3. テキストと現任者の頻出語

	テキスト		現任者	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	介護* ^(注)	233	介護*	253
2	専門*	168	利用者*	139
3	生活*	85	生活*	113
4	援助*	64	ケア*	103
5	福祉	57	知識*	101
6	介護福祉士*	52	持つ	98
7	必要*	47	技術*	94
8	技術*	44	専門*	94
9	社会*	43	人*	93
10	実践*	41	支援*	87
11	知識*	41	家族	69
12	利用者*	41	必要*	48
13	関係	39	援助*	47
14	人*	37	考える	47
15	社会福祉	33	対応	47
16	サービス	29	理解*	45
17	支援*	25	思う	42
18	障害	25	身体*	41
19	求める	23	指導	37
20	人間	23	介護福祉士*	34
21	ケア*	21	介護技術	33
22	機能	20	向上	33
23	資格	19	提供*	33
24	身体*	19	心	32
25	理解*	19	行う*	31
26	視点	18	実践*	31
27	日常	18	職種	31
28	自立*	16	自立*	29
29	提供*	16	常に	27
30	倫理	16	連携	27
31	教育	15	社会*	26
32	年	15	医療*	25
33	能力	15	出来る	25
34	行う*	14	現場	23
35	支える	14	自分	23
36	自己	14	精神	23
37	医療*	13	ニーズ	22
38	基本	13	プロ	21
39	状況	13	質	21
40	ワーク	12	本人	21
41	個別	12		
42	制度	12		
43	領域	12		

注：*は「テキスト」「現任者」共に出現した語

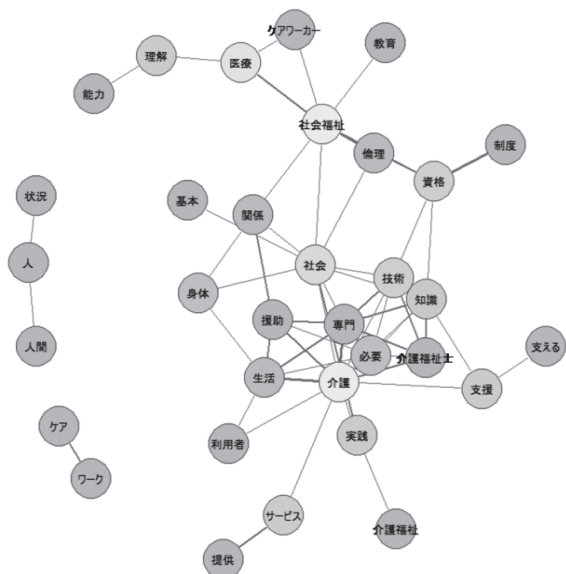


図1. 「テキスト」の共起ネットワーク

次に「テキスト」の共起ネットワーク図中に出現した語が、テキスト中では他の語とどのように繋がっているか、客観性を確保するためKWICコンコーダンスを用いてそれぞれの語の関連性を確認した。そしてそれを踏まえ再度共起ネットワークに戻り、それぞれの語をグループ化した。その結果7つのグループに分類できた。

以下にそのグループ名を示すとともに、それに関連する文章を引用する。

テキストグループ①：介護福祉士に必要な専門的知識・技術

- 障害老人が増加する状況下において、質の高い介護サービスを確保するために、介護の専門化（すなわち専門的な知識や技術を習得した人が介護実践を行うこと）の必要性が認められ、1987年（昭62）に社会福祉士及び介護福祉士法が成立したことによって、介護に専門的な資格が付与されることになったのである。（鎌田, 1991, p10）
- 身体や精神の障害に対する知識及び介護の専門知識及び技術を習得して、日常生活援助を行う介護福祉に関する専門職といえよう。（新川, 2006, p13）
- 専門職団体として1994年2月には日本介護福祉士会が設立された。この団体において介護福祉士の倫理綱領が制定されると共に、介護に関する専門的教育におよび研究を通して、その専門性を高め、介護福祉士の資質の向上と介護に関する知識、技術の普及を図り、国民の福祉の増進に寄与することを目的として後に社団法人化された。（奥津, 2006, pp12-13）
- 身体的もしくは知的な障害がある他者に対して介護を行う介護福祉士には、専門的知識や技術と併せて、専門

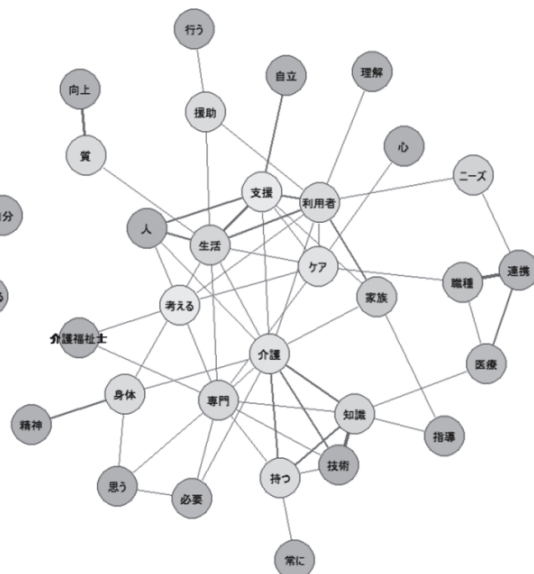


図2. 「現任者」の共起ネットワーク

職としての自負心が求められます。身体的もしくは知的な障害がある人への支援では、その人たちの心身の状況や生活状況、生活環境を踏まえ、一人ひとりのニーズに合った適切な支援を行っていくための知識や技術と自負心がなければ、それは専門職の仕事ではない、ただの親切心の表れと変わらないものになってしまうからです。（森, 2013, p27）

テキストグループ②：利用者の生活支援

- 利用者と反復的・持続的・継続的にかかわっていること、要介護者の身体に直接触れることが援助の中心であること、生活に入り込んで支援する特徴があることから、介護福祉専門職者は日常生活における利用者の状態を詳細に観察でき、変化や異常に最も早く気付くことが期待される専門職である。（村橋, 2007, p71）
- 介護福祉業務は、要介護者と直接向き合うことで成り立っている。介護福祉専門職者自身の人格や人間性、コミュニケーションを媒介にして、要介護者と介護関係を結び、要介護者一人ひとりの、その人らしさを大切にしながら、生活を創造的に支援することである。（村橋, 2007, p71）
- 生活時間や生活感覚は、介護者と利用者とは異なっているだけではなく、利用者「一人ひとり」で異なっていて当たり前のものなのです。だからこそ、介護福祉士の専門性として、個別ケア、個別支援を重視していくことが大切だといえるのです。（森, 2013, p26）
- 介護福祉士が行うべき専門的「生活支援」としての介護では、まずは一人ひとりの利用者もつその人なりの感覚や思いを尊重していくことが大切です。（森, 2013, p36）

テキストグループ③：関連領域を理解する能力

- 介護福祉士養成のカリキュラムでみると、介護科目に加えて社会福祉関係科目、医学一般、リハビリテーション、精神保健、老人・障害者の心理、レクリエーション、家政学関係科目が専門科目としておかれており、幅広い視野で介護を展開する能力が求められていることが理解できる。(岡本, 1997, p5)
- 介護福祉士は自らの専門性を自覚すると共に、その限界についても十分に理解し、医療・保健・教育などのさまざまな分野の専門家とも協力し、総合的にサービスを提供し、対象者に満足してもらうようにしたいものである。(神田, 2000, p153)
- 介護福祉士としての役割は、専門の知識と技術をもって、利用者の自己選択、自己決定を大切にしながら自立した生活の方向へ支援することであり、そのためには利用者の心身の状態に対する観察力や周囲の人間関係の理解と、その関係を調整する能力が必要である。(岡本, 2003, p13)
- 専門性とは、「単純な作業では、こなすことができない事柄を処理できる能力。」である。他者の生活を理解し支援するためには、総合的な配慮や知識・技術が必要である。臆せず学び研鑽を積むことが専門職には求められる。(森山, 2009, p5)

テキストグループ④：倫理と資格制度

- 法制度として資格が規定されるため、介護職として護るべき義務もできた。「信用失墜行為の禁止」や「秘密保持の義務」「医療関係者との連携」である。また、介護の原則として利用者の意思を尊重し、自立生活を支援することや、利用者の生命を守る高い倫理観をもつことが望まれる。(岡本, 1997, p5)
- なぜ介護福祉士の資格を法律で定めたのだろうか。その答えは法律の第1条、「この法律は、社会福祉士及び介護福祉士の資格を定めて、その業務の適正を図り、もって社会福祉の増進に寄与することを目的とする」の中にある。すなわち、これからの社会福祉の増進に寄与できる専門性(倫理性、知識に基づく技術の適用、他職とのチームワーク)を有する職能集団に育ててもらうことにある。(中島, 1997, p11)
- 専門職は、国家資格制度として位置づけられていることが多く、その根拠となる法令によって、あるべき姿や禁止事項が定められています。この行動規範のことを専門職の倫理といいます。(横山, 2013, p246)
- 一般的に専門職は専門としての基本的属性を備え、特定分野で業務として従事する者をいいます。介護福祉士の

基本的属性とは、①専門的技術、②専門的知識、③基礎的教養、④倫理綱領、⑤専門職団体、⑥資格試験、⑦処遇理念、⑧自律性等です。(成清, 2015, p11)

テキストグループ⑤：介護サービス提供

- 長い間、在宅、福祉施設等における介護サービスは家族、寮母、ホームヘルパー等の非専門職によって提供されてきた歴史がある。しかし、高齢者、障害をもつ人々の増加、多様化する介護ニーズに対して専門的知識、技術に基づく介護サービスの提供が求められ、同時にサービス水準の確保の必要性が高まった。(丸山, 2006, p11)
- 介護職は、要介護高齢者や障害者に対して社会的介護を実践する専門職種である以上、職務の遂行において社会的責任を果たし、質の高いサービスを提供するための知識や技術をもつことが要求されます。(横山, 2008, p233)
- 介護職が、介護サービスを提供する専門職種である以上、社会的責任を果たし、質の高いサービスを提供するための知識や技術をもつことが要求されます。(横山, 2013, p247)
- 言われたことを言われたとおりに行っている、ただ漫然とサービスを提供しているというだけでは、専門職による専門的な介護サービスの提供とはいいい難いでしょう。介護の専門性を高めていくためには、見通しをもって計画的な援助を展開すること、そのために必要となる情報を収集し、適切な介護サービスに向けてその情報を分析しながらかかわっていく介護過程について習熟することが求められます。(森, 2013, p32)

テキストグループ⑥：ケアワーク

- ケアワークは、広義のソーシャルワークの視点をもちながらも、そのなかの狭義の意味の直接援助技術であるソーシャルワーク(具体的には、ケースワーク、グループワーク)に属する独自の領域をもっている。(宍戸, 1997, pp70-71)
- ケアワークの独自性を介護対象者からみた場合で考えてみると、まず、両者の援助において共通概念として、人権保障の視点をもつことである。次に援助は、ソーシャルワークが主に経済的問題ともなう社会生活上の困難な場面に相談援助を中心に個々に働きかけるのに対して、ケアワークは、主として利用者に対して具体的・直接的サービス、ことに身体、身辺への介助・介護を実践しながら、主にADL(日常生活動作)の困難さのレベルにはたらきかける。(宍戸, 1997, pp70-71)
- 介護福祉専門職は介護技術などを中心とするケアワーク

とともに、日々実践課題に直面し、試行錯誤を重ねながら相談・援助などのソーシャルワーク実践に取り組むことがある。(新川, 2006, p22)

- 介護福祉をケアワーク、社会福祉をソーシャルワークとして大和田は「両者に共通しているのは、社会福祉サービス提供の主体者であり、援助実践者である、ということである。社会福祉の援助実践は、①直接利用者の日常生活を援助する、②利用者の内外環境の調整やサービス資源と適切に結合することを通して生活の再建や展望を支援する、③利用者の生きる意欲や生活意欲を引き出しながら、生き生きとした生活づくり、主体性づくりの援助を行う、という側面がある」とし、介護福祉は①と③に、社会福祉は②と③に重点をおくと論じ、それぞれの専門性・固有性を示した。(村橋, 2007, p71)

テキストグループ⑦: 専門的援助関係

- 人は自由で許容的な雰囲気、圧力のない状況、あるいは受容してくれる人に出会うと、自分の翼を広げることができるといわれるが、介護福祉サービス利用者との専門的援助関係は、愛情、保護、承認、成就、安定などへの欲求充足をとおして育まれる。(佐藤, 1989, p53)
- たとえば優しく手を握るなどの身体的接触(スキンシップ)が、ポジティブな心理的効果を生むことは多い。そこで、これらの非言語的コミュニケーションを上手に活用しながら、円滑な専門的援助関係や信頼関係をはかるようにする。(水野, 1989, p114)
- 介護者は援助の目的と方法を伝え、一方利用者自らは自立という目標へ向かって生活していこうという相互信頼に基づいた関係が形成されなければならない。この介護者と利用者との関係のことを、対人援助における専門的援助関係という。つまり援助関係は相互の信頼に基づいた信頼関係である。(横山, 1997, p81)
- 介護福祉専門職者は孤独になりがちな利用者との関係性を取り結ぶことでその社会性を維持する。(村橋, 2007, p71)

次に「テキスト」同様、「現任者」の共起ネットワーク図中に出現した語が、『調査』の中では他の語とどのように繋がっているか、客観性を確保するためKWICコンコーダンスを用いてそれぞれの関連性を確認した。それを踏まえ再度共起ネットワークに戻り、それぞれの語をグループ化した。その結果7つのグループに分類できた。

以下にそのグループ名を示すとともに、それに関連する文章を引用する。

現任者グループ①: 介護に必要な専門的知識・技術を持つ

- 介護のプロとしての専門的な技術、知識、自覚を持つ。(第6回)

- 介護に必要な正確な知識と介護技術をもち、記録などもきちんとできる状態。(第6回)
- 介護知識、技術、経験が豊富なこと。(第8回)
- 知識・技術を要し、スキルUPを必要とし、常に心を持って介護にあたる必要がある。(第11回)

現任者グループ②: 利用者の自立生活の支援・援助

- 自立支援から生活支援に向けて、どのように提供していくか考えを深めていく。(第9回)
- 利用者の生活を支え、尊厳や自立支援の視点から根拠ある介護ができること。(ケアプランにそった介護が展開できること。)(第10回)
- 家族・利用者が自立、安心して在宅で生活が送れるよう何が必要で、どういうことが大事なのかをアセスメントして支援を行う。(第10回)
- 心身の状態に応じた生活の支援を通して、その人らしい生活を続けられるように、ケアの質を向上し、自立支援・尊厳をあたえる介護を提供すること。(第11回)

現任者グループ③: 医療職など他職種との連携

- 看護・医療などの他職種との連携。(第5回)
- 連携している他職種(リハビリ、医療など)について、大まかであるが知識があり、ケアの方向性など広い視野で介護について考えることができる。ケアの幅を広げ、各ニーズに応えることができる。(第7回)
- 医療・看護、他職種との連携が図れるように、利用者様の様子についてなどの理解・報告のできる事。(第10回)
- チームケアにおいても、医療・福祉・保健、その他関連職種と連携し、対等に協働していくこと。(第10回)

現任者グループ④: 利用者家族への指導

- 介護の技術指導、家族の指導等行ない、生活の支援(相談)が行える。(第5回)
- 家族等への助言指導ができる。(第7回)
- 利用者や家族の方に介護の安全性とやさしい仕方の指導をすること。(第7回)
- 家庭介護をしている人に対し、より専門的な知識、技術を持って指導し、家族負担を軽減する手伝いができる。(第11回)

現任者グループ⑤: 生活の質の向上

- 利用者の生活の質を向上させる点に技術や知識を使って

いくこと。現在のように医療職の手先として医療行為をし、医療面ばかりに気を使うのではなく。(第6回)

- 介護福祉士とは一人一人の生活の質と向上するための技術をもった専門職である。(第6回)
- 利用者目線に立ち、意欲向上を目指し、QOLを向上させること。(第8回)
- その人の生活を支え、生活の質の維持、向上を図るために専門的な知識を持って支援できる。(第11回)

現任者グループ⑥：利用者の心的ケア

- 心のケアを重視し、利用者の生活環境がよくなるよう、利用者と一緒に考え、やっていただき、たりないところをサポートする。(第6回)
- 絶えず笑顔で接する能力の必要性。「感情の手当」から始まるケアを自覚し、実践できる専門性。特に「心」のケアの重要性。(第7回)
- 現在の介護は身体介護を指しているように思うが、一番は心へのケア。利用者にとって心安らぐ存在になってほしいし、そうなりたいと思う。(第7回)
- ケアワーカーの部分だけでなく心理的ケアも必要性が多くなっているため、心理学の専門性。(第9回)

現任者グループ⑦：身体的・精神的介護

- 一人ひとりの精神的な面まで把握し、身体介護を行えること。(第5回)
- 身辺介護はもちろんのこと、身体的、精神的内面でのケア。(第6回)
- 利用者の身体面、精神面、社会面を捉え、それを活かした介護ができる。(第9回)
- 安心して笑顔で過ごしてもらうために、身体介護はもちろんのこと、精神的なケアもできること。(第9回)

考察

まず、「テキスト」と「現任者」の上位10のどちらかに入っていた【介護】【専門】【利用者】【生活】【ケア】【知識】【技術】【人】【支援】【援助】【介護福祉士】【必要】【社会】【実践】は、介護福祉士の専門性を問う上で「テキスト」と「現任者」に共通して重要なキーワードであると考えられる。また「テキスト」の出現回数上位20語のうち「現任者」に出現しなかった【福祉】と【社会福祉】については、介護をこれらの一領域として記載している「テキスト」が散見した。しかしその一方で、現場で仕事をしている「現任者」はこのような認識をもって普段から業務にあたっている人があまり多くはないのではないかと考える。一方「現任者」の

出現回数上位20語のうち「テキスト」に出現しなかった【家族】【対応】【指導】といった語は、「現任者」が普段から業務の中で使用している語であると思われる。そして「テキスト」と比較して「現任者」に【持つ】【考える】【思う】といった動詞が多い理由は、自由記述であり回答者の思考を文章化したためではないかと考える。また、「テキスト」には【技術】や行動を意味する語が多く、「現任者」には【知識】や対象者を意味する語が多かったということから、それぞれが重視する視点の傾向が伺える。

次にそれぞれの共起ネットワークを7つにグループ化した結果、両者に共通する項目が2つずつあった。一つはテキストグループ①の「介護福祉士に必要な専門的知識・技術」と、現任者グループ①の「介護に必要な専門的知識・技術を持つ」、もう一つはテキストグループ②の「利用者の生活支援」と、現任者グループ②の「利用者の自立生活の支援・援助」である。これらは「テキスト」と「現任者」に共通した専門性と捉えることができ、介護福祉士という専門職には「専門的知識と技術」と、「利用者の(自立)生活の支援・援助」が求められるということになる。また出現回数上位10語のうち【知識】【技術】【利用者】【生活】【支援】【援助】の語は「テキスト」及び「現任者」の両者に出現していた。このことから、共通性が再確認できるであろう。

「専門的知識と技術」については介護福祉士のみならず、他の専門職にも求められる要件の一つといえるであろう。南と武田(2004)は先行研究をまとめ、「専門職性を構成する要素として、『知識・理論』『教育』『組織・専門職団体』『利他性』『技術』『倫理綱領』『権限・権威』『社会的承認』『自律性』『報酬』『機能の明確化』『目的』『固有の文化』『フルタイム』『同僚による統制』等々の15以上の要素があげられている。なかでも多くの論者があげている構成要素は、『知識・理論』『教育』『組織・専門職団体』『利他性』『技術』『倫理綱領』『自律性』『権限・権威』『社会的承認』であった。」と記し、専門職性の構成要素の一つに知識と技術をあげている。また秋山(2007)は、「社会福祉の専門職性に関する多くの文献を検討した結果、その行きつくところは『知識・技術・価値』における専門職性である。そして、『社会福祉士及び介護福祉士法』もまたここに落ちついているようである。」と記し、南らと同様専門職性の構成要素の一つに知識と技術をあげている。そして本調査においてもテキスト及び現任者の共通認識の一つが専門的知識と技術となった。

また介護福祉士は、「利用者の生活支援」を行う専門職であるということは述べるまでもないことであるが、「利用者の生活」とは「『一人ひとり』で異なって」(森, 2013, p26)

いるということも当然のことである。このことは同時に一人ひとりの生活に見合った支援（介護）が求められるということであり、画一化することのできない多種多様な「個別ケア・個別支援」が求められるということでもある。それを実践するには観察や気付き、コミュニケーション、そして「その人なりの感覚や思いを尊重していくことが大切で」（森，2013，p36）あり、このようなことが「利用者の生活支援」を行う上での介護福祉士の専門性といえる。また生活支援に基軸を置いているという点は、医療職やリハビリテーション職などとは違う視点である。

一方両者の相違点として、「テキスト」では「関連領域を理解する能力」、「倫理と資格制度」、「介護サービス提供」、「専門的援助関係」、「ケアワーク」が出現し、「現任者」では、「生活の質の向上」、「利用者の心のケア」、「医療職など他職種連携」、「利用者家族への指導」、「身体的・精神的介護」となった。以下、「テキスト」と「現任者」の相違したグループの考察をする。

<テキスト>

テキストグループ③：関連領域を理解する能力

介護福祉士は「介護」のみの知識や技術さえ修得していればよいということはない。養成課程において旧カリキュラムでは「社会福祉概論」や「医学一般」といった関連領域の学習が必須であったし、現在のカリキュラムにおいても「人間と社会」や「こころとからだのしくみ」といった関連領域の学習が必須である。これらを修得することにより利用者を総合的に把握し介護につなげることができる。また介護福祉士の業務は単独で行われることはほとんどなく、他職種との連携は必須といってよい。その際、相手の職種がどのような専門性を有しているのかということを理解していなければ、有機的な連携は難しくなる可能性がある。このような視点に立ち、「テキスト」では関連領域を理解する能力が、介護福祉士に求められる専門性の一つであると考えられる。

テキストグループ④：倫理と資格制度

介護福祉士が専門性を有した専門職であるという所以の一つに、国家資格であるという点や、専門職団体（職能団体）を有しているという点をあげることができる。そして、社会福祉士及び介護福祉士法の中には、信用失墜行為の禁止や秘密保持などの義務規程が記されており、日本介護福祉士会は倫理綱領を公表し行動の指針としている。つまり、福祉に関する資格制度には義務や倫理が附帯しており、そのことが専門性の一つであると考えられる。

テキストグループ⑤：介護サービス提供

「サービス水準の確保」や「質の高いサービス」の提供を行うためには、専門的知識や技術を有することや、アセスメントやケアプランの立案といった介護過程について習熟していることが、「テキスト」に見受けられた。逆にいえば、介護に関する専門的知識や技術を持たず、また介護過程を理解せず、場当たりの介護を実践しているようでは、非専門職といえよう。専門的知識や技術を有し、介護過程について習熟して「サービス水準の確保」をし、「質の高いサービス」の提供を行うことが、介護福祉士の専門性の一つと捉えていると考える。

テキストグループ⑥：ケアワーク

ソーシャルワークが社会福祉援助技術を中心とする専門技術であるとするならば、ケアワークは介護技術を中心とする専門技術ということができよう。ただしケアワークと介護技術をイコールとして捉えるのではなく、介護技術はケアワークの一部として捉えるべきだと考える。また、ケアワークという言葉は、最近のテキストの中で介護福祉士の専門性に関する文章中には出現しておらず、直近が2007年発行のテキストであった。

テキストグループ⑦：専門的援助関係

介護福祉士と利用者との関係は、家族関係や友人関係とは違う「専門的援助関係」であり、相互の信頼に基づいた関係といえる。このような関係性を構築することにより、その後の支援（介護）がスムーズに進むであろうし、孤独になりがちな利用者の社会性を維持することなどにも繋がる。またこの「専門的援助関係」は、利用者が抱える欲求の充足や、身体的接触（スキンシップ）などを含めた非言語的コミュニケーションの活用などによって構築されるものであり、これらは介護福祉士の専門性の一つであると考えられる。

<現任者>

現任者グループ③：医療職など他職種との連携

テキストでは「関連領域を理解する能力」が抽出されたが、現任者からは「医療職など他職種との連携」が介護福祉士の専門性として抽出された。他職種との連携は、「関連領域を理解する能力」を踏まえた上での実践であり、これが備わっていないと他職種との連携はままならない。逆に関連領域を理解する能力を備える目的は、他職種との連携を円滑にするためであるともいえる。

しかし、現任者から抽出された他職種との連携を養成施設における授業の中で実践的に理解することは難しいと

考える。その重要性を理解していても具体的な連携の方法は、ケースによって相違があり、机上の学習では限界がある。また介護実習においては、多職種協働や関係機関との連携を通じてチームの一員としての介護福祉士の役割を理解することが求められており、他職種との連携は介護実習を通して学習を深めることになる。現任者から抽出された「医療職など他職種との連携」を高めるために学生は、介護実習における多職種協働や関係機関との連携場面を観察・見学・同席・同行させていただくなどして、その実際を体感する機会を増やし、より一層重点化する必要があると考える。

現任者グループ④：利用者家族への指導

訪問介護や通所介護に従事する介護福祉士は、利用者本人とのかかわりとともに、利用者の家族とのかかわりも少なくない。そしてそのかかわりを通して、家族介護についての相談・支援・助言・指導が行われる。家族への支援やコミュニケーションについて、養成課程では「認知症の理解」や「障害の理解」、「コミュニケーション技術」といった科目で学ぶ。しかし、介護実習における学生は、目の前の利用者に対する支援がメインとなり、家族とのかかわりはなかなかできていないのではないだろうか。

養成課程において利用者家族への相談・支援・助言・指導の学びを深めることについては限界があるかもしれない。しかし学生は、まずその重要性をしっかりと認識する必要がある。そして介護実習では、利用者にとって重要な人的環境ともいえる家族とかかわる機会を増やす必要があるのではないかと考える。そうすることで、介護の専門性は利用者に対してのみ発揮されるのではなく、家族に対しても求められるということを認識する必要があると考える。

現任者グループ⑤：生活の質の向上

生活の質(QOL)については「介護の基本」の中の「尊厳を支える介護」などで重要なキーワードとして学習する。しかし生活の質や尊厳は理念であり、養成施設の教員にとっては、授業を通していかにこの理念を現実的・实际的に学生に理解させるかということが、教育目標の一つであると考え。もしも学生がこの理念をしっかりと認識していなければ、介護実習などにおいて介護福祉士の実践を観察しても、何が尊厳を支える介護なのか、何が生活の質の向上をめざした介護なのか理解できないという事態に陥りかねない。

生活の質の向上は介護福祉士の専門性の一つであるとするならば、養成課程において、まずはそれを現実的・实际的に学生に理解させる必要がある。そして介護実習などを

通して介護福祉士の実践の中から生活の質の向上をめざした介護に気づき、認識することのできる力を養うことが必要であると考え。また介護現場における介護福祉士の実践が学生のロールモデルとなり、その後の学生の実践における一助になり得るのではないかと考える。

現任者グループ⑥：利用者の心的ケア 及び

現任者グループ⑦：身体的・精神的介護

介護福祉士の業務はADLを中心とした身体介護のみが重要だと認知されてしまう傾向があるのではなかろうか。養成課程においては「生活支援技術」などの科目において介護技術の習得を目指し、介護実習ではそれを活用できることを目標に設定する学生が少なくない。

しかし現任者は身体介護だけではなく、利用者の心的ケアを介護福祉士の専門性として挙げている。養成課程においては「こころからだのしくみ」の領域で利用者の心的ケアに関する事項を学ぶが、ここでは「高齢者の心理」や「認知症が及ぼす精神的特徴」といったそれぞれの障害ごとの一般的な心理的・精神的特徴の学びが中心となる。一方実践現場では、当然のことながら一般論だけでは対応できない。そこでは利用者一人一人に対する個別的な心的ケア・精神的介護が求められ、それができることが介護福祉士の専門性だと現任者は捉えている。養成課程において利用者一人一人に対する個別的な心的ケア・精神的介護を習得することには限界があるかもしれないが、身体介護技術の習得もさることながら、利用者の心のケアに関する学びを深めることで、介護現場での実践に繋がるのではないかと考える。

結論

本稿では介護福祉士養成テキストにおいて謳われている介護福祉士の専門性と、現場で活躍している介護福祉士が認識している介護福祉士の専門性を比較検証した。その結果、両者とも【介護】と【生活】が上位となった。また、「専門的知識と技術」と、「利用者の自立生活支援」が両者に共通する専門性として抽出された。しかしそれ以外では、多くのキーワードやグループで相違がみられ、介護福祉士の専門性に関する介護福祉士養成と現任者の乖離が浮き彫りとなった。そして現任者が捉える専門性を養成課程の中で修得するならば、テキストのみならず、介護実習における経験が大きいと考えた。

第13回社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会(平成30年2月15日)『介護福祉士養成課程における教育内容の見直し』について」の中で、「今後取り組むべき

事項に関する検討チームからの意見」として、「学内で学んだ知識と技術を実践の場で統合し、専門職としての態度や実践力を養うため、養成校と実習施設が連携する必要がある。このため、実習施設と介護実習の目的やねらいの共有を図ることや、実習指導の質の向上を目指した取り組みが必要。」³⁾(下線は筆者付記)との提言が記されている。「専門職としての実践力を養う」ということは当然のことながら重要である。そして、何が「専門職としての態度や実践力」なのかということについて、養成施設(養成課程)と実習施設(現任者)に齟齬があってはいけない筈である。

今回は1989年から2015年の27年間に出版されたテキストを研究対象の一つとしたが、この間、社会福祉士及び介護福祉士法における介護福祉士の定義規定が見直され、介護福祉士教育カリキュラムの見直しも行われた。そのため、今後は年代ごとの分析が必要であると考え。またもう一つの研究対象である『介護福祉士の就労実態と専門性の意識に関する調査』内の「介護福祉士の専門性に関する自由記述」は抜粋・要約であるため、全回答でない点も今回の研究の限界である。このような課題と限界を踏まえ、今後、上述した乖離の原因と解消方法を探求することで、冒頭に記した私なりの登山を確認したいと考える。

附記

本稿は、第24回日本介護福祉教育学会での発表に加筆・修正したものである。

注

- 1) 公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会(2018): 「介護福祉士の統計データ」(<http://kaiyokyo.net/data/index.html> 2018.6.15 検索)
- 2) 第5回・第6回では、「あなたが考える介護福祉の専門性とは何ですか。自由に記入して下さい。」と記載されている。また第5回第6回は「介護福祉の専門性に関する自由記述の抜粋・要約である」、第7回は「介護福祉士の専門性に関する自由記述の抜粋・要約である」、第8回から第11回は「介護福祉士の専門性に関する自由記述の抜粋である。基本的に原文どおりであるが、一部原文を基に要約し掲載している」と記されている。
- 3) 厚生労働省(2018): 「介護福祉士養成課程における教育内容の見直し」について (http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000194331.pdf 2019.5.25 検索)

文献

- 秋山智久(2007): 社会福祉専門職の研究. ミネルヴァ書房.
- 樋口耕一(2014): 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
- 本間美幸・八巻貴穂・佐藤郁子(2009): 介護福祉士の専門性に関する調査(その2)—福祉施設介護職責任者聞き取り調査結果から—. 人間福祉研究 **12**, 99-111.
- 鎌田ケイ子(1991): 介護の専門化. In: 一番ヶ瀬・上田・北川・仲村(監修), セミナー介護福祉@介護概論. ミネルヴァ書房, 京都, p10.
- 神田 均(2000): 専門性. In: 津久井十(編著), 介護福祉士選書・14 介護福祉概論(四訂). 建帛社, 東京, p153.
- 黒澤貞夫(2018): 介護福祉の専門性構築について. 介護福祉教育 **44**, 24-37.
- 丸山美知子(2006): 専門職. In: 小池妙子(編), 介護福祉選書12改訂介護概論. 建帛社, 東京, p11.
- 南 彩子・武田加代子(2004): ソーシャルワーク専門職性自己評価, 相川書房.
- 水野良也(1989): 専門的援助関係. In: 岡本・久恒・奥田(編), 介護概論. 川島書房, 東京, p114.
- 森 繁樹(2013): 「生活支援」としての介護とは. In: 介護福祉士養成講座編集委員会(編), 新・介護福祉士養成講座3 介護の基本Ⅰ 第2版. 中央法規出版, 東京, pp26-36.
- 森山千賀子(2009): 高齢者・障害のある人の生活を理解する視点. In: 西村・本名・錦・柴田(編著), 介護福祉士養成テキスト・6 介護の基本Ⅱ. 建帛社, 東京, p5.
- 村橋 功(2007): 介護の専門性・固有性. In: 建部久美子(責任編集), 臨床に必要な介護概論 介護概論. 弘文堂, 埼玉, p71.
- 中島紀恵子(1997): 介護の働き. In: 福祉士養成講座編集委員会(編), 三訂介護福祉士養成講座12 介護概論. 中央法規出版, 東京, p11.
- 成清美治(2015): ケアワーカーの専門性と資格制度. In: 成清・笠原(編著), 介護福祉論. 学文社, 東京, p11.
- 二瓶さやか・橋本実・後藤満枝(2009): 介護福祉士に求められる専門性と能力に関する研究—養成校教員と介護福祉士が考える介護福祉士像—. 仙台大学紀要 **41(1)**, 111-119.
- 日本介護福祉士会(2003-2015): 介護福祉士の就労実態と専門性の意識に関する調査.
- 新川泰弘(2006): 少子高齢社会における私たちの生活と介護. In: 守本・星野(編著), 新課程・国家資格シリーズ⑦ 介護概論. 黎明書房, 愛知, p13, p22.
- 岡本千秋(1997): 介護福祉の広がり. In: 福祉士養成講座編

- 集委員会(編), 三訂介護福祉士養成講座12介護概論. 中央法規出版, 東京, p5.
- 岡本千秋(2003): 専門職としての介護福祉士. In: 福祉士養成講座編集委員会(編), 新版介護福祉士養成講座11第2版介護概論. 中央法規出版, 東京, p13.
- 奥津文子(2006): 専門性の要件と介護福祉. In: 三好明夫(編著), シリーズ社会福祉の探究3介護福祉学—介護福祉士の専門性と独自性の探究—. 学文社, 東京, pp12-13.
- 佐藤直明(1989): 専門的援助関係. In: 岡本・久恒・奥田(編), 介護概論. 川島書房, 東京, p53.
- 穴戸明美(1997): ケアワークの独自性. In: 成清・相澤(編著), 介護福祉概論. 学文社, 東京, pp70-71.
- 寺嶋洋恵・小林朋美・山村江美子ら(2003): 高齢者施設における介護福祉士の専門性—医療行為に対する認識と専門性の分析—. 聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要 **2**, 153-160.
- 勅使河原隆行(2015): 介護福祉士の専門性と養成教育. CUC View & Vision **40**, 21-28.
- 安田真美・山村江美子・小林朋美ら(2004): 看護・介護の専門性と協働に関する研究—施設に従事する看護師と介護福祉士の面接調査より—. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要 **12**, 89-97.
- 横山正博(1997): 専門的援助関係. In: 西村洋子(責任編集), 最新介護福祉全書14巻介護概論. メヂカルフレンド社, 東京, p81.
- 横山正博(2008): 専門職の倫理. In: 西村洋子(編), 最新介護福祉全書 第3巻 介護の基本. メヂカルフレンド社, 東京, p233.
- 横山正博(2013): 専門職の倫理. In: 西村洋子(編), 最新介護福祉全書 第3巻 介護の基本 第2版. メヂカルフレンド社, 東京, pp246-247.

The Specialty of the Certified Care Worker who the Textbook and the Certified Care Worker Catch

Motoyuki OGINO

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

Abstract : This paper compares and verifies the expertise of the certified care workers who are sought in the certified care worker training text and the expertise of the certified care workers who are recognized by the certified care workers who are active in the field. It was confirmed. As a result, both [nursing care] and [life] became higher in both. In addition, “expert knowledges and skills” and “support for independent living of users” were extracted as specialty common to both. Other than that, however, there were differences in many keywords and groups, highlighting the discrepancy between the text on the certified care worker specialties and the incumbents.

Key words : Textbook, Certified care worker, Specialty

真偽疑問文に対する否定応答表現 — 形式面に着目して —

野口英美

東京福祉大学 教育学部(伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年11月30日受付、2020年2月13日受理)

抄録：否定応答に関する研究は否定応答詞の研究が中心だが、応答詞の実際の使用例と日本語教科書の提示には隔たりがあり、実際の会話では応答詞を用いない表現形式のほうが多いと報告されている。しかし、応答詞を使用しない否定応答表現にはどのような形式があり、実際の会話でどのような形式が多く用いられているのかは明らかにされていない。そこで、本研究では、否定応答詞を用いない否定応答も含めすべての否定応答を「否定応答表現」とし、実際の会話資料を用いて真偽疑問文に対する否定応答表現の使用実態をみた。その結果、日本語教科書でよく提示される否定応答詞、文法的否定形式などの明確に否定の意味を持つ形式より、文脈によって否定の意味となるがそれ自体では否定の意味を持たない形式が多用されていた。さらに、複数の否定形式の使用、肯定応答との併用例も見られるなど、日本人が否定応答でさまざまなストラテジーを用いていることがわかった。

(別刷請求先：野口英美)

キーワード：否定応答表現、真偽疑問文、応答詞、会話の焦点シフト、自然会話分析

緒言

日本語学習者から「日本人の返答は曖昧ではっきりしない」という声をしばしば聞くことがある。こと否定応答に関しては、「日本人ははっきりNoと言わない」と評されることも少なくない。事実、奥津(1989)や中島(2001)による応答詞の使用実態の調査結果では、否定応答詞の使用は全体の1割にも満たなかった。しかし、否定応答の形式の種類は否定応答詞による応答のみではない。つまり、例えば居酒屋で「お酒飲みますか」と質問された場合、「いいえ、飲みません」と教科書通りに答えることもできるが、「私はジュースにします」と言うこともあれば、「実は下戸なんです」あるいは「今禁酒中で」と返すこともあるだろう。このように、日本人がその真意をはっきりとした言語形式で表さないことはよくある。特に、言いにくいことや相手の発話に対する否定のように相手のフェイスを侵害する恐れのある言語行為にあつては、直接的な表現を避けることも多い。

では、日本語母語話者はどのような否定応答の形式を多用しているのだろうか。吉田(2012)は、真偽疑問文に対する否定応答を応答詞の有無という観点で分析した結果、応答詞を用いない応答が6割近く現れたと報告している。しかし、どのような形式が用いられたかについてま

では言及されておらず、否定応答を概観した研究も見当たらない。

また、これまでの応答研究は、その先行文に焦点が当てられてきた。そのため、応答そのものの表現についてはこれまでほとんど議論されていない。真偽疑問文は応答に肯定か否定を要求されるため、否定を選択する場合には内容や相手との関係性によっても発話に配慮が求められることが多く、応答形式が複雑であることもある。日本語学習者の中には理解に困難を感じる者もいるかもしれない。さらに、真偽疑問文は日常生活でも場面や相手との関係に関わらず高頻度で出現するため、その応答表現に着目するのは日本語教育面からみても意義深いといえる。そこで本稿では、真偽疑問文とそれに対する否定応答に注目し、否定応答詞を用いない否定応答も含めすべての否定応答を「否定応答表現」として実際の会話資料ではどのような形式が多用されているのかを明らかにする。

先行研究

これまでの否定応答研究は否定応答詞に焦点が当てられており、否定応答詞を用いない否定応答について言及しているものは吉田(2012)以外に見当たらない。したがって、ここでは否定応答詞の先行研究について、母語話者を

分析対象とした研究と、教科書や日本語学習者を分析対象に日本語教育と関連付けた研究とに分けてまとめる。さらに、応答に関する研究の中には応答パターンに注目した研究があり、それについても紹介することにする。

1. 日本語母語話者を対象とした否定応答研究

日本語母語話者の会話資料を用いた否定応答研究のうち、自然会話を用いた量的研究には、応答詞を先行文との関連から分類した奥津(1988, 1989)、中島(2001)、山根(2003)のほか、感動詞と「そう」系コメントとの共起を見た土屋(1999)があるが、いずれも応答詞が分析の中心である。一方、吉田(2012)は否定応答詞以外の否定応答が可能であることから、否定応答詞の有無という観点から真偽疑問文に対する否定応答を「「いいえ」のみの応答」「「いいえ」を伴う応答」「「いいえ」のない応答」に分類した。その結果、最も多かったのは「「いいえ」のない応答」で、「「いいえ」のみの応答」はほとんど現れなかった。つまり、否定応答表現において、否定応答詞の使用割合は4割前後であったということになるが、吉田(2012)ではこれら3分類がどのような先行文のあとに現れたかが考察の中心となっており、否定応答詞以外にどのような否定形式が用いられていたのかは言及されていない。

以上のように、否定応答は否定応答詞が分析の中心で、考察対象は先行文に置かれることが多く応答表現自体を分析したものも見当たらない。そのため、本稿では、否定応答詞以外の否定応答も対象に含め、応答表現そのものに注目して形式面からその分類を試みることにする。

2. 日本語教育における否定応答研究

日本語教育分野における否定応答研究は決して多いとは言えないが、日本語教科書と実際の会話の使用を比べ、日本語教科書における否定応答詞の不自然な提示を指摘したものが中心である(サフト・大原, 1999; 小早川, 2006)。

日本語学習者の発話における否定応答詞をみた研究には野口・福嶋(2017)があり、日本語学習者の否定応答詞の使用を調査し、日本語母語話者の使用および日本語教科書における提示との比較を試みている。その結果、日本語学習者が「いや」「いえ」「いいえ」をどれも一定以上使用しているのに対し、日本語母語話者は「いいえ」をほとんど使用せず「いや」の使用が目立つなど、使用する否定応答詞に違いが見られた。また、特に海外日本語学習者の否定応答詞の使用が教科書の提示と似通っていたことから教科書の影響を指摘している。

3. 応答パターン

応答研究には、関連した研究として「断り」、「勧誘」、「ほめ」といった発話行為に焦点を当て、それに対する応答も併せて分析するものがある。中でも「ほめ」は応答表現を重視しているものが多い。金(2012)は、「ほめ」に対する応答を分類する際、一つのほめに対して「肯定」「回避」「否定」などが一つだけ現れるのではなく、二つ以上現れることが少なくないと指摘し、「単独の返答」と「複合の返答」に分けている。

本稿は否定応答を扱うもので基本的に肯定応答は対象としないが、真偽疑問文でも否定の前に一旦肯定するという戦略は珍しくない。Brown & Levinson(1987)でも否定行為により相手のフェイスを侵害しないための戦略として、例1のような「形だけの同意」の例を挙げている。

例1. A: Have you got friends?

友達はいますか。

B: I have friends. So-called friends. I had friend.

Let me put it that way.

います。まあいわば友達のようなものは。いた、と言った方がいいかな。

(Brown & Levinson, 1987, p.154)

日本語でも、「そうですね」などと肯定的な表現で前置きしてから否定をするケースはよく見られる。この、いったん肯定する、という戦略は相手への配慮という観点からも大きな意味を持つと考えられ、冒頭だけではなく話題の途中に組み込まれることもある。しかし、これらの応答は、場合によっては肯定なのか否定なのか判断しにくいことも予想される。

以上みてきたように、日本語学習者が日本人の否定応答を理解しにくいと感じるのは、まず学習段階で接する日本語教科書の提示と実際の会話での使用の違い、さらに教科書から応答表現を学んだ日本語学習者と母語話者との使用の違いに原因があると考えられる。しかし、これまで明らかにされたのは日本語母語話者と日本語学習者の「いや」「いえ」「いいえ」の使用頻度や割合のみで、否定応答詞は否定応答表現の一部でしかない。さらに、応答が単独の形式だけではなく複数の形式や肯定表現を含むなどの複雑なパターンを用いられることもありうる。そのため、なぜ日本語学習者が日本人の否定応答の理解に困難を感じるのかを考察するためには、まず日本語母語話者が実際にはどのように否定応答を行っているか、形式面から明らかにする必要がある。否定応答は、奥津(1988)が分類したように、疑問文に対する否定のほか、謝罪やほめなどに対する否定(儀礼的否定)もあるが、本稿では日常生活で最も基本

的なやりとりの一つである真偽疑問文とその否定応答についてみていくことにし、以下の研究課題を設定した。

RQ1. 真偽疑問文に対する否定応答ではどのような形式が多用されるのか。

RQ2. 真偽疑問文に対する否定応答は単独で使用されるのか。単独でない場合はどのような応答パターンが多用されるのか。

研究対象と方法

本稿では、実際の会話資料から真偽疑問文とそれに対する否定応答を抽出し、否定応答表現形式を分類する。また、一つの真偽疑問文に対し複数の否定応答表現形式が使用される場合も考えられるため、どのような形式が併用されたか、その応答パターンについても見ていく。以下、研究対象、否定応答形式の分類、応答パターンについて順に詳しく述べる。

1. 研究対象

ここでは研究対象として、1-1で分析に用いる会話データについて、1-2で分析対象となる真偽疑問文と否定応答について説明する。

1-1. 対象データ

本稿では『BTSJによる日本語話し言葉コーパス2011年版』全294会話(約66時間)のうち、初対面雑談会話の日本語母語場面35会話を扱う。対象データの話者は大学生、大学院生に限定した。話者の男女構成は、男性16人、女性54人で女性のほうが多いが、会話はすべて同性間で行われ

たものである。対象データの1会話あたりの文字化時間は10分~31分28秒で、総会話文字化時間は10時間25分であった。発話文は、基本的にターンの交替とともに改行することになっており、一会話における発話文数は187~927と幅がある。総発話文数は13,861である。

1-2. 真偽疑問文と否定応答の認定

分析対象とするのは真偽疑問文とそれに対する否定応答のペアである。真偽疑問文の認定は大浜(2004)に倣い、「終助詞「か」を伴う真偽疑問文に限らず、広い意味で「聞き手に命題の真偽判定を求める」といえる文(p.39)」とし、具体的には国立国語研究所(1960)の「判断への疑念の表現」「確認要求の表現」「判定要求の表現」^{注1)}を取り上げた。

否定応答については、富樫(2006)が「ある提示された情報Xを否定するためには、話し手の知識の中に比較対象となる情報Yが存在しなければならない(p.36)」とし、情報の比較とは「情報同士の「整合性」の計算である(p.36)」と述べている。そして、「整合性の計算により、不整合という結果が得られれば、提示された情報が否定される(p.36)」としている。本研究はこれを参考に、「先行文の情報と応答の情報が不整合となるもの」を「否定応答」と認定することにする。

2. 否定応答表現の形式分類

否定応答表現の形式については、野口(2019)がそれ自体で否定の意味を持つものと持たないものに大分し、さらに細かい形式に分類している(表1)。

分類の中で最も簡潔で代表的なものは「否定応答詞」であろう。奥津(1988)は否定応答詞には「いや」「いえ」

表1. 否定応答表現形式の分類

否定の意味	分類名	定義	例
あり	a. 否定応答詞	「いや」「いえ」「いいえ」「うん」とその変化形 ^{注2)} の使用	A: 幸せですか。 B: いいえ。
	b. 文法的否定形式	肯定形式と文法的に対立するもの。主語と述語の結びつきを否定するもので陳述副詞と呼ぶ。	A: 幸せですか。 B: 幸せじゃありません。
	c. 語彙的否定形式	主語と述語との結びつきを否定するものではない語否定。陳述副詞とは基本的に呼応しない。	A: 幸せですか。 B: 不幸せです。
	d. 否定と呼応する形式	陳述副詞(けっして、ぜんぜん、あまり等)、数量や程度に関わるもの(一つも、なにも等)、~しか	A: 幸せですか。 B: ちっとも。
なし	e. 反義語	先行文の語の反対の意味を持つ語を提示するもの	A: 暑いですか。 B: 寒いです。
	f. 別の意味を持つ語	先行文の語とは別の意味を持つ語を提示するもの	A: 試験は明日ですか。 B: 明後日です。
	g. 会話の焦点シフト	会話の焦点をシフトすることで、結果的に否定を行うもの	A: 試験は明日ですか。 B: 明日は文化祭だよ。

「いいえ」「うん」の四形があるとしているが、これらは表の例で示すように単独で否定応答表現となりうる最も短いものである。

否定応答詞のほか、それ自体が否定の意味を持つ否定応答表現形式には、工藤(2000)が否定形式として挙げている「文法的否定形式」、「語彙的否定形式」、そして「否定と呼応する形式」が考えられる。工藤(2000)によると、文法的否定は、「肯定とは矛盾関係にあって、主語と述語とのむすびつきを否定する文否定(p.95)」であるのに対し、語彙的否定は「単一概念を否定する語否定(p.95)」であり、「主語と述語の結合自体は<肯定的>(p.95)」である。つまり、両者は否定のあり方が基本的に異なっている。

「否定と呼応する形式」には「あまり」「決して」などの陳述副詞、「誰一人」「しか」などの数量・程度表現、「一度も」「半年と」のように助詞を伴って否定形式と呼応するものがある。これらは基本的には例2のように、述部を伴って文法的否定形式とともに用いられることが多いと考えられるが、表1のdの例のように述部を省略しても否定応答として機能する。

例2. A: 幸せですか。

B: ちっとも幸せじゃありません。

一方、それ自体では否定の意味を持たないものとして「反義語」、「別の意味を持つ語」がある。前者は「暑い」の反対の意味を持つ「寒い」の提示により、先行文を否定している。後者の例をみると、「明後日」は「明日」の語否定でも反義語でもないが、別の語彙を提示することで先行文との不整合を示している。「寒い」も「明後日」もそれ自体では否定の意味は持たない。この点で、「文法的否定形式」、「語彙的否定形式」、「否定と呼応する形式」とは大きく異なっているといえる。

さらに上記に当てはまらない否定応答が「会話の焦点シフト」(久野, 1983)である。表1のgの例では、試験についてではなく明日についての情報を与えることによって否定的な立場を表明している。ここでは「試験は明日かどうか」、もっと広く捉えれば「試験はいつか」という会話のテーマが、「明日は何があるか」というテーマに変わってい

る。「会話の焦点シフト」は例3のような例も含まれる。

例3. A: 暑いですか。

B: ここクーラー効いてるから。

例3では「暑いかどうか」というテーマが「なぜ暑くないか」という話題に移っている。つまり、応答者は会話の焦点をずらすことによって結果的に先行文との不整合を示しているのである。久野(1983)は、日本語ではこのようなテクニックが「極めてひんぱんに現われる(p.124)」と述べている。この会話の焦点シフトも、言語の形式上では否定の意味を持たない、語用論的な否定と捉えることができるだろう。このような語用論的な否定では、話者間の共通のコンテキストの有無が重要となってくる。

3. 応答パターン

既に述べたように、否定応答の際、複数の表現を用いたり、一度肯定してから否定したりすることは珍しくない。そこで、金(2012)の「複合の返答」の観点を参考に否定応答表現の応答パターンを見ることにする。否定応答表現の応答パターンは、単独の表現でない場合には少なくとも三つのパターンが考えられる(表2)。なお、例は本稿の対象データより抜粋した。

まず、異なる否定応答表現を複数用いる場合で、パターンとしては「否定」から「否定」への無変化である。表2の例では「いや」という応答詞と「ないです」という文法的否定形式が用いられている。日本語教科書でよく提示される「いいえ、～ません」の形に似たパターンである。そして、「否定→肯定」は形式上で一度否定したのち肯定で終わるパターンである。例では、「中国語も喋れるか」という質問に対し、「いや」と否定応答詞で一旦否定しているものの、「副専攻でやってたぐらい」とやや謙遜気味に肯定している。反対に「肯定→否定」はまず肯定した後に否定を行うパターンである。例では、「アメリカに行くのか」という質問に対し、「うん、そうですね」と応答詞と「そう」を用いて相手の発言を肯定したあと、「カナダがけっこう多い」と別の回答を示してアメリカに行くことについて否定的に答えている。

表2. 否定応答表現の複合応答パターン

変化の方向	変化パターン	例 ^{注3)}
無変化	否定→否定	UF01 語学研修とか行かれたことあります? UF02 いや、ないです。
肯定方向 への変化	否定→肯定	JBF04 うん、えっ、でも日本語教えるってことは、(うん)中国語も喋れるってこと…? JSF02 いや、でもどう、副専攻でやってたぐらいかなあ??。
否定方向 への変化	肯定→否定	UF09 英米科って、留学どこ行くんですか?アメリカとか? UF10 うん、そうですね。カナダがけっこう多いかな。

結果と考察

抽出の結果、真偽疑問文と否定応答のペアは全部で202例であった。1では、単独・複合の応答パターンに関わらず、延べ数で出現した応答表現形式の出現数と割合を示し、それぞれの特徴を具体例とともに見ていく。2ではそれらの表現形式と応答パターンを関連させて分析する。

1. 否定応答表現形式

出現した否定応答表現形式のうち、最も多く用いられたのは「会話の焦点シフト（図では「焦点シフト」と略記）」で全体の33.1%（109例）を占めた（図1）。次いで多かったのは「応答詞」21.6%（71例）で、「別の意味を持つ語（「別」）」（18.2%（60例）、「文法否定形式（「文法」）」16.7%（55例）と続いた。「否定と呼応する形式（「呼応」）」「語彙的否定形式（「語彙」）」「反義語」は全体の1割未満であった。

形式に否定の意味を持つか否かという観点からその割合を見ると、「否定の意味を持つ形式」（「応答詞」、「文法」、「語彙」、「呼応」。表1参照）は158例で48.0%、「否定の意味を持たない形式」（「反義語」、「別」「焦点シフト」）は171例で52.0%とほぼ半々となった。つまり、形式だけで見れば、「応答詞」、「文法的否定形式」、「語彙的否定形式」、「否定と呼応する形式」といった初級初期段階で提出される項目は、否定応答においては5割程度ということになる。しかし、それ以外の割合を占めている「別の意味を持つ語」による否定には、話題によっては語彙力が求められる場合もある。さらに「会話の焦点シフト」に至っては、語用論的なレベルでの文脈の理解が求められ、中級以上でも即座に理解できない可能性もある。

では形式ごとにどのような特徴があるのか、また具体的にはどのような表現が用いられたのか、否定の意味を持つ形式、持たない形式に分けて詳しくみていく。

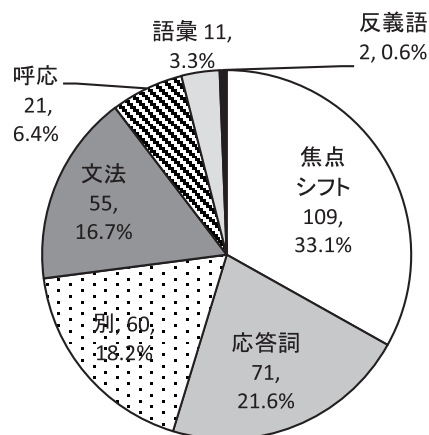


図1. 否定応答表現形式の出現数と割合

1-1. 否定の意味を持つ形式

否定の意味を持つ形式のうち、最も多く用いられていたのは否定応答詞であったが、それでも全体の2割程度で決して多いとは言えない。用いられた否定応答詞は「いや」^{注4)}が58例（81.7%）で圧倒的に多く、「いえ」が8例（11.3%）、「ううん」が5例（7.0%）で「いいえ」は現れなかった。同結果は、これまで報告されていた応答詞の使用実態とほぼ同様の傾向となっている。「いいえ」が全く現れなかったのには、二つの理由が考えられる。一つは、「いいえ」は丁寧体であると位置づけられており（奥津, 1988; 中島, 2001）対象データの話者は年齢差がほとんどなかったために用いられなかったこと、もう一つは「いいえ」が「相手の発話をきっぱりと否定する（p.162）」（山根, 2003）ため、初対面では用いられにくかった可能性である。

「語彙的否定形式」で用いられた語彙はそのほとんどが「違う」であった。その他には「意味ない」「考えてない」「難しい」など初級日本語学習者でも理解が可能な基本的な語彙であった。同様に「否定と呼応する形式」では、「あんまり」、「全然」、「そんな（に）」「別に」「もう」など、初級段階から教科書で提示される語が使用されていた。

これら否定の意味を持つ形式が現れる否定応答には、共通してフィラーや笑いを伴うものが非常に多く見られた。フィラーで特に多く出現したのが「あっ」である。以下に挙げる例4は応答詞「ううん」と、例5は語彙的否定形式である「違う」の前に「あっ」が用いられている例である。「あ」及び「ああ」は益岡・田窪（1992）では「眼前の事態に対する驚きを表わすもの（p.60）」と記述されており、土屋（1999）では「否定コメントと共起することで情報発信へと向かうこともできる（p.253）」とある。例4、5はどちらも「あっ」を伴っており、なくても意味が大きく変わることはないが、用いることで予期していなかった質問に対して一呼吸置いているような印象を受ける。「あっ」というフィラーを前に置くことで、即座に否定するのではないという意志表明とともに、自身の否定応答を予告していると考えられる。

例4 フィラー「あっ」が応答詞の前に使用された例（会話番号196）

ライン番号 ^{注5)}	発話文番号	話者	発話内容
29	28	JBF03	えっ、その前にももう勉強されてたんですか。
30	29	JOF01	あっ、ううん。

例5 フィラー「あっ」が語彙的否定形式の前に使用された例（会話番号172）

23	19	JBF04	この大学でですか？<？><？>。
24	20	NS02	<あっ><？>、違うん<？>ですー<？>。

フィラーと同じく笑いも、その直接的な否定表現を緩和するのに有効であると言える。例6は「持っていない」と文法的否定形式で明確な否定を表わしてはいるが、笑いとともに冗談めかすことで場の楽しい雰囲気を作り出している。

例6 笑いを伴った否定応答表現例(会話番号24)

305	288	UF09	あー、じゃあもう持ってらっしゃいますか？。
306	289	UF10	持っていないんですよ、これが<笑いながら>。

そのほか、例7のような共話的な用いられ方も見られた。「共話」は水谷(1993)が名付けた会話形態で、「互いに相手の話を完結し合う」もので協調的な言語行動として捉えられるものである。相手への発話に否定応答をするのではなく、相手の発話を否定形式で完結させることで、会話をより協調的に進めていると考えられる。

例7 共話的な否定応答例(会話番号169)

248	204	JBF03]]<え、コースは>{>},(うーん)日本語教育?=>。
249	205-1	NS01	=ではなかったですね>{<},。

例4～7のようなフィラー、笑い、共話は、日本語教科書の会話における否定応答には初級はもちろん、中上級日本語教科書の会話文でもほとんど見られないが、実際の会話では相手への配慮という点で重要なストラテジーの一つである。宇佐美(2012)は、日本語教科書の会話文でフィラーがないことによって生じるおそれのあるフェイス侵害に触れ、「やわらげ機能」のあるフィラーの使い方の研究と指導を進める必要があると述べている。こうしたストラテジーは、今後、日本語教科書および教育現場での扱いが課題となるだろう。

1-2. 否定の意味を持たない形式

否定の意味を持たない形式のうち、最も多かった「会話の焦点シフト」は、既に述べた通り、語用論的レベルの否定であり間接的な否定応答と言える。そのため、より自身の直接的な否定表明を避け、場合によっては真偽の判断を相手に委ねる効果を持つのが特徴的であった。

例8は「日本で中国語を使う機会がない」ことが話題になっており、JBF03はそうではない理由を述べることによって否定を表明している。この例では、JOF01は「よね」を使用し、単なる質問というより確認要求をしている。例えば「ないですか」という形式で問われるより「ないですよ」と問われた方が肯定への期待は大きいため、直接的な否定は相手への配慮に欠ける可能性が高い。そのため、

「会話の焦点シフト」を行うことによって、直接的な否定を避けていると考えられる。一方、例9では、「日本人の留学生が多いか」という質問に対し、「日本人留学生がどのくらいいたか」について具体的な数を示すことで、その判断を相手に委ねているとも解釈できる。

例8 「会話の焦点シフト」で理由を述べる例(会話番号196)

49	48	JOF01	=でも日本ってほんと中国語って、機会ないですよね、使う機会も、(あー)<聞く機会も>{<}。
50	49-1	JBF03	<私の友達>{>}には、いっぱい大学院だと、。
51	50	JOF01	あっ、そっか。
52	49-2	JBF03	同級生、中国から来てる人多い<んで>{<}。

例9 「会話の焦点シフト」で相手に判断を委ねる例(会話番号23)

591	505	UF07	日本人の、留学生の方もけっこう多いんですか？。
592	506	UF08	うーん、私の他にいたのが、2人、2人ぐらいですね。

次に多かった「別の意味を持つ語」は、例10、11のような単純な情報要求に対するものがほとんどであった。例10は「学部4年生か」についての質問、そして例11は「実家は東京か」についての質問で、どちらも応答者のみが答えられる類のものであるが、応答者が自身の意見の表明ではなく情報提供に止まるものであるのが特徴的である。

例10 「別の意味を持つ語」の例①(会話番号30)

12	12	UF22	あっ、じゃ学部4年？。
13	13	UF21	3年生<です>{<}。

例11 「別の意味を持つ語」の例②(会話番号27)

328	304	UF15	<なんか>{>}、すごい不便だし<笑いながら>、あ、実家が東京なんですか？。
329	305	UF16	あ、実家名古屋です。

「反義語」は2例のみでほとんど出現しなかった。用いられた表現は「(CDが)高い」に対する「安い」、「(仲が)悪い」に対する「良い」だった。これは、反義語を持つ語自体が多くないためであろう。

2. 応答パターン

抽出された真偽疑問文と否定応答は全202例のうち、単独の否定応答形式が用いられていたものは86例で、それ以外の一つの応答に複数の形式あるいは肯定応答が用いられていた。単独以外のパターンでは、複数の否定応答形式を用いる場合が最も多く、95例見られた。これは応答パターン(表2)では「否定→否定」のパターンに当たり、一つの応答で三つ以上の形式を用いるケースも少なくなかった。

次に、肯定で受けてから否定で応答する「肯定→否定」パターンは18例あり、そのうちの2例は「否定→肯定→否定」とより複雑なパターンを用いていた。そのうち、例12はJSF02が韓国に船で行き、船内で船員と一緒に飲んだという話題である。JBF01の「日本語はしゃべれるんですか? その人たち」という質問に対し、JSF02は「いや」とまず否定応答詞で否定するも「でもなんか日本と、その韓国の船だから、ちょっとは話せるけど」と一旦肯定したあと、最後は「ほとんど話せなくて」と再度否定で終わっている。また、一旦否定してから肯定する「否定→肯定」パターンは3例あった。つまり、一つの応答に肯定と否定を用いるケースは否定応答全体の1割見られ、上級の日本語学習者であってもその判断は困難であることが予測される。

例12 「否定→肯定→否定」の例(会話番号191)

241	226	JSF02	船の、なんか船員の人(うん)、なんか今夜一緒に飲もうみたいになって。
242	227	JBF01	<船員が?><笑い>。
243	228	JSF02	<私たち>>が5人で行ったんですけど、女の子5人で行って、(うん)で、なんか船員の人(うん)“おいおいで”って言われて行って、で、ビールとか海苔とか食べて<笑い>。
244	229	JBF01	<へえ>><笑い>。
245	230	JSF02	<すごい>>面白かった<笑い>。
246	231	JBF01	日本語はしゃべれるんですか?、その人たち。
247	232	JSF02	いや、でもなんか日本と、その韓国の船だから、ちょっとは話せるけど、ほとんど話せなくて。
248	233	JBF01	じゃあ何語で?。
249	234	JSF02	韓国語「かんーこくご」?、(あー)と、日本語?。

形式ごとに、それらが単独で用いられたか、それとも他の形式と用いられたかを割合で見ると、図2(図内略称は図1を参照)のようになる。図2を見ると、比較的単独で用いられやすいのは「語彙的否定形式」、「別の意味を持つ語」であるが、どちらも単独でも理解が容易であり、完結性の高い形式であるためであろう。この2形式も他の形式と比べて単独で用いられやすいと言っても、使用割合で見れば4割前後である。反対に、特に単独では用いられにくいものとして、「応答詞」、「否定と呼応する形式」があり、どちらも単独使用は1割に満たない。「応答詞」は、土屋(1999)が、「いいえ系の感動詞+コメント」というように、感動詞が必ず後ろのコメントとペアをなしている(p.249)」と述べているように、本稿の結果からもその完結性の低さが窺える。同様に「否定と呼応する形式」も、形式的に否定の意味を持っていてもそのみでは完結しにくい性質が改めて再確認された。

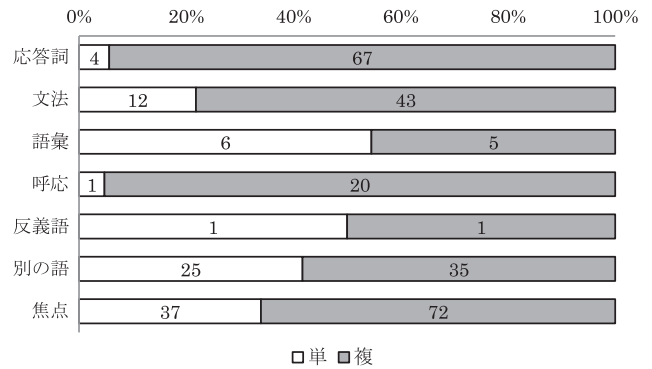


図2. 各否定応答表現形式の応答パターンの割合

2-1. 単独応答パターン

単独で用いられる形式のうち最も多かったのは「会話の焦点シフト」(37例、43.0%)で、「別の意味を持つ語」(25例、28.7%)、「文法的否定形式」(12例、14.0%)、「語彙的否定形式」(6例、7.0%)、「応答詞」(4例、4.7%)と続いた。「否定と呼応する形式」と「反義語」はそれぞれ1例(1.1%)のみであった。

「会話の焦点シフト」は、応答パターンが単独であっても、応答が一発話ではなく複数発話にわたる例もいくつか見られたが、それ以外の否定形式は基本的に短く簡潔である。そのため、それ自体では否定の意味を持たない「別の意味を持つ語」が好まれるのだと考えられる。一方、「文法的否定形式」や「語彙的否定形式」のような、明白な否定はあまり用いられないことがわかった。

2-2. 複合応答パターン

複合的に用いられた形式は延べ数で243あった。複合的に用いられる形式として最も多かったのは「会話の焦点シフト」72例(29.6%)で、全体の約3割を占めた。次に多かったのは「応答詞」の67例(27.6%)で、「文法的否定形式」43例(17.7%)、「別の意味を持つ語」35例(14.4%)、「否定と呼応する形式」20例(8.2%)、「語彙的否定形式」5例(2.1%)、「反義語」1例(0.4%)と続いた。

複合応答パターンで最も多かった組み合わせは「応答詞」+「会話の焦点シフト」(21例)、次に多かったのは「応答詞」+「別の意味を持つ語」(14例)であり、どちらも否定の意味を持つ形式と持たない形式を混用しているパターンである。日本語教科書では、真偽疑問文に対して否定応答を行う場合の練習問題では「応答詞+文法的否定形式」が基本的であるが、実際に会話で用いられたのは3例のみだった。

形式が否定の意味を持っているかどうかという観点でその割合を見てみると、「否定の意味を持つ形式+否定の意味を持たない形式」は72例(75.8%)、「否定の意味を持

「つ形式＋否定の意味を持つ形式」は16例(16.8%)、「否定の意味を持たない形式＋否定の意味を持たない形式」は7例(7.4%)であった。興味深いのは、全体の延べ数で見れば、否定の意味を持つ形式は半分以下であったにもかかわらず、複合応答パターンでは9割以上が否定の意味を持つ形式を伴っていることである。

実際に多く現れた「否定の意味を持つ形式＋否定の意味を持たない形式」のパターンを見てみると、否定の意味を持つ形式は単なる否定表明に止まらず、その後の話題展開の前触れとなっているようである。例13では、JBF01が1年間北京にいたことを受けてJOF01が「(帰ってきたのは)つい最近か」と質問している。JBF04はそれに対して「いや」で否定したあと、「帰って来てからどのくらい経過したか」に焦点をシフトし、さらに北京語を忘れ始めているという別の話題に切り替えている。

例14は、ある教師についてUF12が「おもしろくないですか」と質問したのに対し、JF11は「おもしろかった」と否定したあと、その教師が「熱心で厳しい」と「おもしろいかおもしろくないか」という話題から「どんな先生か」という話題に移っている。

例13 「応答詞」＋「会話の焦点シフト」の例(会話番号198)

75	70	JOF01	1年間どこに居た…?。
76	71	JBF04	北京なんですね。
77	72	JOF01	あっ、北京、あっ、じゃあ、あれつい最近だよ。
78	73-1	JBF04	いや、でももう帰ってきて1年経っちゃって、
79	74	JOF01	あっ、そっかそっか。
80	73-2	JBF04	その間に全然使わないし、(うんうんうん)もう忘れて…。

例14 「文法的否定形式」＋「会話の焦点シフト」の例(会話番号25)

114	109	UF12	おもしろくないですか?。
115	110	UF11	おもしろかったですけど、でもやっぱ先生、熱心で厳しいですね、なんか。

これまで、否定応答詞、特に「いや」については、先行文への否定だけでなく働きが指摘されてきた。土屋(1999)は否定応答詞の特徴として「他の感動詞は、いずれも先行文の内容を受け止める機能をもっていたのであるが、いいえ系は、その機能の上にさらに応答者からの情報発信の予告という機能を加えてもつ(p.250)」と分析しており、小出(2012)は「いや」が「相手からの質問などへの否定応答をその中心的な機能とするものではない。応答に止まるだけの受身的なものではなく、談話操作という能動的な性格を持つものである(p.155-156)」とまとめている。どちらも否定応答詞を観察した結果による考察ではあるが、

それは否定の意味を持つ否定応答形式にも同様のことが言えるのではないか。否定の意味を持つ否定応答形式は、相手の発話への否定的態度が明白である性格上、それだけで終われば相手のフェイスを侵害しかねない。そのため、否定応答形式を前置き表現のごとく用い、別の話題に転換することで、相手の注意を否定行為そのものからそらしているのではないだろうか。

結論

本稿では、これまでほとんど議論されてこなかった否定応答表現形式が実際の会話でどのように用いられているかを明らかにした。先行文に焦点が当てられることの多かった応答研究の中で、応答表現の形式に注目しその分析枠組みを示したことは今後の応答研究において意義深いと考える。

本稿では否定応答表現形式を、形式上「否定の意味を持つ形式」と「否定の意味を持たない形式」に大別したが、分類した結果、真偽疑問文に対する否定応答では否定の意味を持たない形式の方がわずかに多く半数を超えていた。つまり、実際の日本人の会話においては、はっきりとした否定表現が避けられる傾向にあると言っているであろう。そしてはっきりとした否定表現形式を用いる場合には、フィラーや笑いを伴ったり共話的に相手の発話を否定で完結させたりするストラテジーが見られ、否定応答の際には相手への配慮がなされていることが窺えた。そして、本稿で提案した否定応答表現形式のうち、最も多く用いられていたのは「会話の焦点シフト」で語用論的な否定応答であった。もちろん、他言語でも語用論的な否定応答は行われていると考えるべきであるが、形式や内容が同じであるとは限らないため、誤解やミスコミュニケーションを引き起こす可能性がある。

また、応答パターンを分析した結果、日本語教科書でよく提示される「応答詞＋文法的否定形式」はほとんど用いられず、多様なストラテジーが用いられていることがわかった。さらに、否定応答の1割は肯定応答表現形式も併用しており、それがさらに日本語学習者の判断を困難にさせることが予測できる。

以上のことが、冒頭で述べたような「日本語学習者が日本人の返答を曖昧でわかりにくい」と感じる原因の一端となっていると考えられる。反対に、日本語学習者が端的ではっきりとした否定応答表現を用いれば、本人の意図とは異なった印象を相手の日本語母語話者に与える恐れもあるだろう。今後、それ自体では否定の意味を持たない否定応答表現や、明白な否定表現を緩和するストラテジーを

日本語教科書および教育現場でどのように提示できるのかを考えていく必要がある。

今回は、日本語母語話者の会話において、真偽疑問文に対する否定応答について、どのような形式がどのようなパターンで多用されているのか、日本人母語話者による会話資料を用いて明らかにした。本稿の結果を踏まえ、日本語学習者や教科書の否定応答表現を同じ観点から分析することで、日本語教育における応答表現の扱いについて具体的な提案に繋げることが今後の課題である。

注

注1) 「判断への疑念の表現」は判断未定の表現の1つで「ほかに対する質問に一転しうる形式をもちつつ、なお意味上、話し手みずからの内部での疑念にとどまると認められるもの」(国立国語研究所, 1960, p.106)で「かな」「かしら」「じゃないか」等を伴うもの、「確認要求の表現」は「話し手が自己の判断について、相手の確認を求めることの明瞭な表現」(同, p.109)で「ね」「な」「だろう」「でしょう」「じゃない」「じゃないか」を伴うもの、「判定要求の表現」は「相手にyesかnoかの判定を求める表現」(同, p.112)で文末が上昇調となるものと、文末に「か」のをとるもの。

注2) 例えば「いや」には「いやー」「いやあ」「や」「やー」、「いえ」には「いえー」など、長音が挿入されたものなども含まれる。

注3) 本稿の例で使用された主な記号は以下の通りである。(宇佐美まゆみ「改訂版:基本的な文字化の原則」(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2007年版より一部抜粋、簡略化。

- 。 1発話文が終了したことを示す。
- ?。 質問や確認の発話文が終了したことを示す。
- 、、 発話の途中で相手の発話が入り、割り込まれた発話文が終わっていないことを示す。
- <>{<} <>で囲まれた部分が、他者に発話を重ねられた部分であることを示す。
- <>{>} <>で囲まれた部分が、発話を重ねた部分であることを示す。
- () 相手の発話中の、短く特別な意味を持たないあいづちを示す。
- < > 笑いながら発話したものや非言語情報の説明を記す。

注4) 「いや」については、「感動のイヤ」(奥津, 1988)と呼ばれる用法や、「非否定用法」があるとする研究(土屋, 1999)もあるが、本稿では扱う対象を先行文が真偽疑問文に限定していることから、現れた

「いや」はすべて質問に対する否定応答とみなすことにする。

注5) 基本的に文ごとに改行されるためライン番号は「文」の番号であるが、中には話者の発話が完結する前に別の話者に挿入される場合がある。その場合は、発話が終了していないとみなし、発話番号は「1-1」「1-2」のように複数のラインにまたがることになる。そのため、ライン番号と発話番号は必ずしも一致しない。

文献

- Brown, P. & Levinson, S. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press. (邦訳: ブラウン&レヴィンソン, 田中典子(訳) (2011): ポライトネス 一言語使用における、ある普遍現象. 研究社, 東京)
- 金庚芬 (2012): 日本語と韓国語の「ほめ」に関する対照研究. ひつじ書房, 東京.
- 小早川麻衣子 (2006): 初級日本語教科書に現れた応答詞 - 「いいえ」系応答詞の提示にみる問題点 -. 日本語教育 **130**, 110-119.
- 小出慶一 (2012): 「いや」の否定性と談話での機能. 埼玉大学紀要(教養学部) **47(2)**, 145-156.
- 国立国語研究所 (1960): 話しことばの文型 (1) - 対話資料による研究 -. 秀英出版, 東京.
- 工藤真由美 (2000): 2 否定の表現. In: 金水敏・工藤真由美・沼田善子(著), 日本語の文法2 時・否定と取り立て. 岩波書店, 東京, 93-150.
- 久野 暉 (1983): 新日本文法研究. 大修館書店, 東京.
- 益岡隆志・田窪行則 (1992): 基礎日本語文法 - 改訂版 -. くろしお出版, 東京.
- 水谷信子 (1993): 『共話』から『対話』へ. 日本語学 **12(4)**, 明治書院, 4-10.
- 中島悦子 (2001): 自然談話における応答詞の使い分け - 「はい」と「うん」、「いいえ」と「ううん」 -. 国土館短期大学紀要 **26**, 75-99.
- 野口芙美・福嶋真由美 (2017): 日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」 - 学習者コーパス分析からみる使用実態 -. 外国語教育研究 **20**, 外国語教育学会, 57-75.
- 野口芙美 (2019): 否定応答表現の分類に関する一考察. 人間文化創成科学論叢 **21**, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科, 95-103.
- 大浜るい子 (2004): 日本語の自然会話における真偽疑問文と応答詞「はい」の関係について. 日本語教育 **123**, 37-45.

- 奥津敬一郎(1988):「はい」と「いいえ」の機能. In: 井上和子(編), 日本語の普遍性と個性に関する理論的及び実証的研究. 研究報告 **4**, 133-182.
- 奥津敬一郎(1989): 応答詞「はい」と「いいえ」の機能. 日本語学 **8(8)**, 明治書院, 4-14.
- スコット サフト・大原由美子(1999): 日本語における否定的返答とコンテキストについて. In: アラム佐々木幸子(編), 言語学と日本語教育－実用的言語理論の構築を目指して. くろしお出版, 東京, 213-227.
- 田窪行則・金 水敏(1997): 応答詞・感動詞の談話的機能. In: 音声文法研究会(編), 文法と音声. くろしお出版, 東京, 257-279.
- 土屋菜穂子(1999): 感動詞の分類－対話コーパスを資料として－. 青山学院大学文学部紀要 **41**, 239-255.
- 富樫純一(2006): 否定応答表現「いえ」「いいえ」「いや」. In: 矢澤真人・橋本修(編), 現代日本語文法 現象と理論のインタラクション. ひつじ書房, 東京, 23-46.
- 宇佐美まゆみ(2012): 母語話者には意識できない日本語コミュニケーション. In: 野田尚史(編), 日本語教育のためのコミュニケーション研究. くろしお出版, 東京, 63-82.
- 山根智恵(2003): 談話における「いいえ」「いえ」「いや」の使い分け. 2003年度日本語教育学会春季大会予稿集, 158-163.
- 吉田更沙(2012): 真偽疑問文に対する否定応答の分類－「いいえ」の有無と話し手の意図を基準として－. 国文目白 **51**, 日本女子大学国語国文学会, 1-13.

Negative Response Expressions for Close-ended Questions: Focused on Forms

Fumi NOGUCHI

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

Abstract : Studies on negative response expressions usually examine negative response words. However, some studies have pointed to a discrepancy between the actual use of negative responses and their presentation in Japanese textbooks. In addition, it has been reported that in cases where an interlocutor's utterance is directly denied, negative response expressions that do not use negative response words are used more often than those that use them. However, the type of form used in actual conversations is not clear. Therefore, in this study, I have examined the actual use of negative response expressions for close-ended questions using actual conversational data. As a result, the form that did not have the meaning of the negation was often used more than the form that had the meaning of the negation such as negative response words and grammatical negation, which are often presented in Japanese textbooks. In addition, the findings suggest that the Japanese use various strategies in negative responses such as using multiple negative forms and combining negative forms with positive responses.

(Reprint request should be sent to Fumi Noguchi)

Key words : Negative response expressions, Negative response words, Closed-ended questions, Discourse analysis

乳幼児を持つ母親の認知的特徴とディストレスの関係 ー パーソナル・ネットワークの相対的評価からの検討 ー

石 曉玲

東京福祉大学(池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-47-8

(2019年11月30日受付、2020年2月13日受理)

抄録：本研究の目的は、従来の研究で取り上げられてきた認知されたサポートおよび文化的自己観に、母親のパーソナル・ネットワークにおける関係性の相対的評価(関係性高揚で測定)を加え、母親のディストレス(育児不安と精神的健康度で測定)を予測し検討することである。2～6歳児を持つ母親272名を対象とした質問紙調査の重回帰分析の結果から、ディストレスに寄与する要因として、文化的自己観(相互協調性・相互独立性)、親族からのサポートのほかに、新たに「夫への消極性高揚」が見出された。また相関分析から、「関係性高揚」の一部において、相互協調性および相互独立性との間に関連があることも確認された。母親の認知的特徴のうち、「自分の夫はほかと比べると悪くない」という評価がディストレスにつながることを踏まえ、そのプロセスを解明し支援につなげることが今後の課題となる。

(別刷請求先：石 曉玲)

キーワード：母親のディストレス、文化的自己観、関係性の相対的評価

問題と目的

生涯に渡って経験するストレスは子育て期が一番高く(稲田, 1999)、母親が感じている育児の不安やストレスが子どもの愛着形成を阻害し、情緒的・行動的問題の発達にも影響を与えることが知られている(Baker, Blacher, Crinic & Edelbrock, 2002; Ong, Boo & Chandran, 2001; Shutay, 2001)。特に乳幼児にとって家庭から受ける影響が大きいことを踏まえると、母親の持つストレスを軽減する方略を見出すために、ストレスの規定要因を明らかにすることが重要である。

筆者はこれまでに、育児不安および精神的健康(GHQ)を、個人の経験する不快な主観的状态を指す包括的な概念であるディストレスと捉え、その規定要因を体系的に検討した(石, 2013)。それにより、父親が持つジェンダー観、母親が認知するパーソナル・ネットワークからのサポート、および文化的自己観(相互協調性・相互独立性)が母親のディストレスと関連していることが明らかになり、そのうち特に相互協調性が、育児不安や精神的健康度に直接寄与し、これまで強調されてきた家庭内外からのサポートを凌いだ。なぜそうなるのかについてはまだ十分にわかっていないが、相互協調性は評価懸念という下位尺度を内包するため、相互協調性の高い人は、人間関係に自己の価値を置き、「人の目線を気にし、相手に合わせる」

ことで心的エネルギーを消耗し、否定的な評価に対して傷付きやすいと考えられる(石・桂田, 2010)。

日本の母親が育児問題に陥るのは、自分の生き方を規定するものとして社会的評価に重心を置く傾向があるため、自分自身の内的調和のみならず子どもとの調和も持てなくなるからだと指摘がある(今井, 1990)。自己を捉える際には、自己を他者と区別し、独立な存在だと捉えている「相互独立的自己観」が顕著な西洋文化においては、自己を現実以上に偏って肯定するという自己高揚が普遍的に見られるのに対して、日本では自己卑下傾向があると報告されている(高田, 1987など)。また日本文化内の変動があり、相互独立性が高いほど自己卑下傾向が弱いとの報告もある(高田, 2002)。高田(2002)のレビューにおいては、相互協調性が高い者は、日常生活で社会的比較を用いやすく、自己認識が否定的になるとまとめている。このように他者との関係性を重んじる「相互協調的自己観」が顕著な日本社会では、子育てについても「他者と比べて自分は相対的にどうか」という社会的比較による自己評価を行われがちなのが子育ての困難さを増幅している可能性がある。

その一方で、遠藤(1997)は自己に対してではなく、自分が持っている人間関係の関係を偏って評価する傾向を「関係性高揚」と捉え、その「関係性高揚」は精神的健康を促す効果があると報告した。それによれば、関係性高揚には、ポジティブな側面について「自分たちの関係性は、他の

人のそれより良い」と偏って評価するという「積極的關係性高揚」と、ネガティブな側面について「自分たちの關係性は、他の人のそれより悪くない」と偏って評価するという「消極的關係性高揚」がある。日本の大学生の親友関係および既婚者の夫婦関係においては、「積極的關係性高揚」と「消極的關係性高揚」がそれぞれ確認されていた。そして、夫婦関係における關係性高揚が自尊感情以上に相対的幸福感に寄与していることが示唆された。

その後の黒田・有年・桜井(2004)の研究では、大学生の親友関係における關係性高揚と複数の精神的健康指標との關係を検討した。その結果、關係性高揚は相対的幸福感・自尊感情・充実感と正の關係を示し、抑うつと負の關係を示した。この関連性は、相互独立性が低い群、また相互協調性が高い群において顕著であった。また田上・柴山(2011)も大学生の親友関係における積極的關係性高揚と友人関係満足度との関連を報告した。

これらの研究は日本人のディストレスと自己を検討する上で、關係性高揚という視点を提供できたが、対象者はほとんど大学生の友人関係に限られ、数も少なかったため、従来の研究で示された要因に比べ、育児期の親にとっての關係性高揚はディストレスの軽減にどのくらいの効力があるのかについての位置づけがまだ不明である。そこで、本研究では乳幼児を持つ母親のパーソナル・ネットワークの機能が重要であることを踏まえ、母親のパーソナル・ネットワークの三つの側面(夫、夫以外の親族、親族以外の人)への關係性高揚を測定し、これらの変数と、従来の研究で取り上げられてきた認知されたサポートおよび文化的自己観より、母親のディストレスに關する要因を総合的に検討することとした。さらに、相互協調性の高さと否定的な自己認識との関連を考慮すると、相互協調性が高い人は關係性高揚についても低く評価する可能性があり、その点も検討する。具体的には、①子育て中の母親の全般的な対人関係(夫、夫以外の親族、親族以外の人間関係)における關係性高揚を確認した上で、②文化的自己観、認知されたソーシャル・サポートおよび關係性高揚の相互關係を検討し、③これら三つの認知的特徴の指標と母親のディストレスとの関連性を検討する。

方法

1. 調査対象者・手続き

関西地区の保育園7園の協力の下、無記名式による質問紙調査を行った。調査の目的や個人情報の保護、集団データの統計処理による公表にしか用いられないことを明記した。園児家庭への配布と回収は保育士を通じて行い、調査の回答

は自由意志によるものだと了承した上で、同意を得られる方だけ記入し提出してもらうようにした。合計283名から回答を得た(回収率が60.2%)。そのうち、欠損や不備のあった11名を分析から除外し、保育園児(2~6歳)を持つ母親272名のデータを分析対象とした。なお、石・桂田(2010)と同じデータセットからのサブデータを使用している。統計分析にはIBM SPSS Statistics 22を用いた。対象者の属性については、次の通りである。母親の平均年齢は34.39歳($SD=4.25$)であった。就業形態はフル・タイムが45.0%、パート・タイムが46.1%、その他(休職・学生など)が8.9%であった。一週間の平均労働時間は、フル・タイムが42.86($SD=10.37$)時間、パート・タイムが29.18($SD=9.55$)時間であった。学歴に関しては、中卒が6.3%、高卒が33.8%、専門学校卒が26.4%、短大卒が20.8%、大卒が12.6%であった。子どもの平均年齢は4.13歳($SD=1.01$)であった。そのうち、男児は50.7%で、女児は49.3%を占めている。

2. 調査内容

關係性高揚尺度

乳幼児を持つ親の状況に合うように、遠藤(1997)の尺度に若干の変更を加え使用した。本研究では夫婦関係を含めて問うため、「積極的關係性高揚尺度」については、必要と感じるよりも暖かいと捉えているかどうか、精神健康上より重要な事項だと考え、「必要な」という項目を削除した代わりに「暖かい存在である」を追加し、計7項目となっている。また「消極的關係性高揚尺度」については、「葛藤的である」と「寂しい」と感じるかどうかは、特に日常的に接し回避しにくい夫婦関係においては重要な項目との理由から、従来の5項目にこの2項目を追加し、計7項目となっている。また重要な対人関係において他者のそれと比べる相対的評価への認知とサポートを受け取る可能性への認知が有する機能の違いを比較することが目的に含められていることから、教示は「対人関係(夫、夫以外の親族、親族以外の人間関係)のそれぞれの領域でサポートをしてくれる人との關係を、周りの同年代・同性の人々のそれと比べてどう当てはまるか」に変更した。当てはまる程度を1点から5点までの5段階評価で測定している。なお、消極的關係性高揚尺度の7項目を逆転項目として扱い得点を算出しており、その得点はネガティブな評価に当てはまらない程度を示している。

他の心理的尺度

上記の關係性高揚尺度のほかに、ディストレスを精神的健康度および育児不安で測定した。前者の精神的健康度は、中川・大坊(1985)が訳した日本語版General Health Questionnaire (GHQ) 28を用いた。この28項目版は身体症状、

不安と不眠、社会的活動障害、うつ傾向の4つの下位尺度(各7項目)から成っている。本研究ではLikert法(4件法、0~3点)を採用し、得点が高いほど精神的問題を有する可能性が高いことを表している。後者の育児不安は田中(1997)が作成し、信頼性、妥当性が確認された10項目尺度を用いた。「子どものことで、イライラすることがある」などの項目で構成され、得点が高いほど、育児不安が高いことを表している。

また、文化的自己観とソーシャル・サポートも測定した。文化的自己観は、高田(2000)の相互独立的一相互協調的自己観尺度の短縮版を用いた。相互協調性には「評価懸念」と「他者への親和・順応」の2つの下位尺度から構成されており、相互独立性は「独断性」と「個の認識・主張」の2つの下位尺度から構成される。ソーシャル・サポートは石・桂田(2010)で自作し使用した尺度で、知覚されたソーシャル・サポートについて、「子どもが病気のときに病院の同行や家事などを手伝ってくれる」など、20項目を5件法で調べた。3つのサポート源(夫、親族、親族以外の人)各々の全般において、同じ項目について評価してもらい、それぞれの合計点はそれぞれのサポート源によるサポートを表わしている。さらに子ども・母親の年齢、母親の学歴を問うフェースシートを含めた。

結果

1. パーソナル・ネットワークの相対的評価

遠藤(1997)に準じ、パーソナル・ネットワークの相対的評価の様相を検討した。夫婦関係、親族関係、親族以外の対人関係のそれぞれにおいて、関係性高揚尺度の項目ごとの平均値と中央値(=3)との差をt検定で検討したところ、すべての項目で平均値のほうが高く、0.1%水準で有意であった。対人関係の3次元のそれぞれにおいて積極的關係性高揚と消極的關係性高揚が見られた。

また、対人関係の次元間における関係性高揚の差異をみるために、一元配置分散分析を行った。積極的關係性高揚に関しては、対人関係次元で有意な差が認められ、多重比較により、「夫」および「親族」に対する積極的關係性高揚が、ともに「親族以外の人間関係」のそれより高く評価されていることが示された。消極的關係性高揚に関しては、「夫」より、「親族」および「親族以外の人間関係」に対する評価が高いことが示された(表1を参照)。

同様の分析より、母親が認知されたサポートは、対人次元間において有意な差がみられ、「親族以外の人」と比べ、「夫」および「夫以外の親族」からのサポートをより多く受けていると感じていることが明らかになった(表1を参照)。

表1. 関係性高揚およびサポートの対人関係間の比較

	平均値	SD	F値
積極的關係性高揚			
夫	28.21a	7.75	4.58**
親族	28.29a	5.30	
親族以外の対人関係	26.45b	4.81	
消極的關係性高揚			
夫	19.73c	3.95	17.87***
親族	21.17d	3.01	
親族以外の対人関係	21.90d	2.25	
ソーシャル・サポート			
夫から	73.15e	16.92	112.58***
親族から	69.13e	20.57	
親族以外の人から	43.64f	23.65	

注: a-b, c-d, e-fの間に多重比較により有意差があった。

*: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

これらの結果より、認知されたサポートの対人次元における評価の方向性は、積極的關係性高揚のそれと一致し、反対に消極的關係性高揚のそれとは異なることが示された。

2. 文化的自己観・関係性高揚およびソーシャル・サポートの間の相関分析

ディストレスに関連すると予測される3つの認知的要因(文化的自己観・関係性高揚およびソーシャル・サポート)を示す各尺度の α 係数を確認し、尺度間の相関分析を行い、有意性が認められたもののみ表2に示した。その結果、文化的自己観の下位尺度間において負の相関がみられた。文化的自己観と各対人次元のサポートとの間にはいずれも有意な相関はみられなかった。サポートと関係性高揚との間では、夫から多くサポートを得ていると認知するほど夫に対する関係性高揚(積極的および消極的)も高くなり、その対応関係は親族関係においても同じ傾向がある。親族以外の対人関係によるサポートは、積極的關係性高揚のみと関連が示され、消極的關係性高揚とは有意な相関はみられなかった。また、文化的自己観と関係性高揚の各指標との相関をみたところ、わずかではあるが、相互協調性と親族以外の対人関係における積極的關係性高揚および夫に対する消極的關係性高揚との間で負の有意な相関が示されたのに対し、相互独立性と親族以外の対人関係における積極的關係性高揚および夫に対する消極的關係性高揚との間では正の有意な相関がみられた。

表2. 認知的特徴の指標間の相関係数

	α 係数	相互協調性	相互独立性	夫からのサポート	親族からのサポート	親族以外からのサポート
相互協調性	.74		-.39***			
相互独立性	.72					
夫からのサポート	.95					
親族からのサポート	.92			.32***		
親族以外からのサポート	.90				.18*	
夫積極高揚	.80			.68***	.18*	
親族積極高揚	.91			.28***	.65***	
親族以外積極高揚	.89	-.18*	.21**	.23**	.33***	.52***
夫消極高揚	.82	-.29**	.19*	.66***	.21**	
親族消極高揚	.74			.23**	.49***	
親族以外消極高揚	.64			.27**	.25**	

注：*: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

3. ディストレスに關与する要因

母親のディストレスに關与する要因の分析に先立て、まずディストレス(育児不安・精神的健康度とその下位尺度)と認知的特徴を表わす3要因のピアソンの積率相関係数を算出し、有意性が認められたもののみ表3に示した。母親の文化的自己観の一側面である「相互協調性」は、「身体的症状」を除き、ディストレスを表わす各尺度との間に正の有意な相関がみられ、文化的自己観のもう一側面である「相互独立性」は、ディストレスを表すすべての尺度との間に、負の有意な相関がみられた(表3を参照)。

サポートとディストレスの指標との間に、「親族以外の人間関係によるサポート」はディストレスとの有意な関連が見られず、「夫」および「親族」からのサポートは、わずかではあるが負の有意な相関が認められた。

また、積極的關係性高揚のうち、夫に対する積極的關係性高揚は、「身体的症状」を除き、ディストレスを表す各尺度との間に負の有意な相関がみられ、親族および親族以外の対人関係に対する積極的關係性高揚では「育児不安」と「うつ傾向」のみに負の有意な相関がみられた。消極的關係性高揚のうち、夫および親族以外の対人関係に対する消極的關係性高揚はおおむね全般的なディストレスとの間に負の有意な相関がみられた。親族に対する消極的關係性高揚は「不安と不眠」および「うつ傾向」のみと負の有意な相関がみられた。この結果から、人間関係次元におけるそれぞれの關係性高揚とディストレスとの関連は異なることが示され、概していえば、夫に対する關係性高揚はディストレスとの関連がより強く、また積極的關係性高揚よりも消極的關係性高揚のほうが、より関連が強いことが見受けられる。

表3. 母親の認知的特徴とディストレスとの相関係数

	育児不安	精神的健康度得点	身体的症状	不安と不眠	社会的活動障害	うつ傾向
相互協調性	.43***	.32***		.35***	.26***	.32***
相互独立性	-.34***	-.33***	-.18*	-.33***	-.31***	-.28***
夫からのサポート	-.21**	-.16*		-.21**		-.17*
親族からのサポート	-.23**	-.16*				-.28***
親族以外からのサポート						
夫積極高揚	-.16*	-.19*		-.17*	-.25***	-.20**
親族積極高揚	-.20**					-.23**
親族以外積極高揚	-.19*					-.18*
夫消極高揚	-.24**	-.36***	-.17*	-.39***	-.32***	-.31***
親族消極高揚				-.22**		-.16*
親族以外消極高揚	-.25**	-.30***	-.22**	-.32***		-.25**
育児不安	1	.42***	.19**	.40***	.30***	.47***

注：*: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

表4. ディストレスの各指標を目的変数とした重回帰分析の結果

目的変数	説明変数	β 値	R	R ²	F 値
育児不安	相互協調性	.34***	.51	.26	14.90***
	親族からのサポート	-.21**			
	相互独立性	-.20*			
精神的健康度得点	相互独立性	-.30***	.46	.21	17.27***
	夫消極高揚	-.30***			
身体的症状	親族以外関係消極高揚	-.20*	.22	.05	6.68*
	夫消極高揚	-.30***			
不安と不眠	相互独立性	-.21*	.50	.25	14.08***
	相互協調性	.18*			
	夫消極高揚	-.30***			
社会的活動	相互独立性	-.26**	.43	.19	14.46***
	相互協調性	.19*			
うつ傾向	親族からのサポート	-.23**	.48	.23	9.16***
	夫消極高揚	-.17*			
	相互独立性	-.17*			
	相互協調性	.19*			

注: *: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

育児不安と精神的健康度およびその下位尺度との相関を見ると、すべて正の有意な相関が見られ、特に「うつ傾向」との間に比較的強い関連があることが示された。

次に、文化的自己観・関係性高揚および認知されたサポートを説明変数、ディストレスの各指標(育児不安・精神的健康度とその下位尺度)を目的変数として、ステップワイズの変数増加法により説明変数を決定し、それらを投入して重回帰分析を行った。結果を表4に示した。育児不安の変動にもっとも寄与しているのは相互協調性であり、その次は親族からのサポートと相互独立性であった。精神的健康度(GHQ)の変動に寄与しているのは相互独立性と夫に対する消極的關係性高揚であった。身体的症状の変動に寄与しているのは親族以外の対人関係に対する消極的關係性高揚だけで、不安と不眠に寄与しているのは夫に対する消極的關係性高揚と文化的自己観の2側面であった。社会的活動に寄与しているのは、夫に対する消極的關係性高揚と相互独立性であることが示された。うつ傾向には、育児不安に寄与している3つの要因のほかに、夫に対する消極的關係性高揚も関係していることが明らかになった。

考察

本研究は、これまでに青年期を中心に検討した自己の捉え方と適応の関係について、関係性への認知的特徴の各側面(文化的自己観、関係性高揚、認知されたサポート)のディストレスへの影響力を、育児期の母親がもつパーソナ

ル・ネットワークの各対人次元(夫、親族、親族以外の人間関係)まで踏み込んで検討した。

その結果、育児期の母親の相対的評価からは、各対人次元(夫、親族、親族以外の人間関係)における積極的關係性高揚と消極的關係性高揚が確認された。これは、黒田・有年・桜井(2004)と田上・柴山(2011)の大学生を対象とした研究結果の方向性を支持するものであった。本研究の結果は、外山(2002)も論じているように、自分を含めた親密な関係性の評価を高揚させることによって、間接的に自己評価を高めている、という補償的心理プロセスが、相互協調性が優位な日本人においては存在していることの裏付けとなる。

文化的自己観、関係性高揚、認知されたサポートの3要因からディストレスを予測するステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、育児不安に寄与する要因として、順次に相互協調性、親族からのサポートと相互独立性が選出された(表4を参照)。この結果は先行研究(石・桂田, 2010)の結果の方向性と一致し、関係性高揚を投入しても上記の要因が寄与していることが安定していた。このことから、子どもや育児で生じる育児不安においては、パーソナル・ネットワークの相対的評価つまりサポートしてくれる人たちの関係性といった、他者と比べる部分よりも、自分がどう見られるかという自己懸念、すなわち特性不安との関係が強いと考えられる。

精神的健康度(GHQ)に寄与しているのは、相互独立性と夫への消極的關係性高揚であった。相互独立性が精神的健康およびその下位尺度(身体的症状を除き)にも寄与して

いることについては、相互独立性の高い母親が自信を持って行動しやすく、アサーティブな自己表現ができる場合は対人ストレスが低いこと(例えば関口・三浦・岡安, 2011)と関連して考えると、理解できる。また、夫との関係におけるネガティブな評価が他の人のそれより悪くないという消極的關係性高揚が多く、精神症状に寄与しているのは、日本において夫への消極的關係性高揚が精神的健康を支える重要な要因であると言えよう。乳幼児を持つ母親へのインタビュー調査(石, 2015)においても、「(子どもの発達)ほかの子どもと比べられて辛い」、「自分の子育てを否定されるのではないかと気がかりだ」と触れる一方で、夫について語る場合は「自分の夫や子育てがおかれている状況はほかの人に比べたらまだ悪くない」としばしば言及されている。ほかの家族と比べると、自分の夫は悪くないと評価できることが、不安やうつ傾向を軽減させ、社会的活動ができる砦であることが本研究の結果から読み取れる。言い換えれば、夫を最低限受け入れられる存在だと評価できるかどうかはその母親のメンタル・ヘルス維持において重要なポイントとなっている。

身体的症状に寄与する要因は、親族以外の対人関係(職場関係・友人関係)における消極的關係性高揚だけだった。その結果から、身体的側面と精神的側面に、影響をもたらす対人関係の次元が違う可能性があるとして推測される。それに関連して、親族以外の対人関係における消極的關係性高揚が親族以外の対人関係からのサポートとの間に有意な相関が見られなかった点もほかの対人関係の様相と異なる。本研究の対象者である乳幼児をもつ働く母親にとっては、子どもが病気の際に休暇がとれる職場であるか、また万が一子どもの世話を親族に頼めない時に友人などに頼めるかが切実なことと考えれば、親族以外の対人関係における積極的關係性高揚とサポートとの間に中程度の正の相関があることを理解できる。しかし、この対人次元のサポートはほかと比べると少なく、「悪くない」との評価に動機づけられる要因をさらに検討する必要がある。自分の友人関係・職場人間関係には問題を抱えていないという認識が、疲れや頭痛などの身体症状に寄与するという本研究の結果から、母親にとっては多層な人間関係のつながりが必要であり、働く母親が安心できるように職場支援などが欠かせないと考えられる。

これに関連して、結婚についての統計調査によれば(厚生労働省, 2013, p70)、結婚しないことのメリットの一つは「広い友人関係を保ちやすい」と26%の女性が認識しているほど、友人関係を大事にしようとする傾向が見えてくる。また高橋(2019, p95)が行った幼児の対人関係についてのレビューでは、24%の幼児が一番大事な人に友達を

選んだ。これらのことから、友人関係の重要視は日本文化において一般的によくみられる事象であり、他の人と比べて問題がない、悪くないと感じることが身体的症状を防ぐという可能性が示された今回の結果より、今後は文化と健康の視点から深く検討する必要がある。

さらに、「夫の消極的高揚」および「親族以外の人の積極的高揚」において、「相互協調性」との間に弱い負の相関がみられ、「相互独立性」との間に弱い正の相関がみられた。「相互協調性が高い人は關係性高揚についても低く評価する」との予測が一部において確認できた。上述してきたように、「夫の消極的高揚」はディストレスの低さの維持に重要な要因であり、「相互協調性」が高い母親は夫への最低限の評価さえ持ちにくいことを考えれば、育児においても個人の精神衛生においても、苦しい状況に陥りやすいと考えられる。相互協調性が顕著に高い母親には、認知的修正による介入の必要性があるかもしれない。

本研究は、これまでによく検討されてきたパーソナル・ネットワークのサポート機能よりも、文化的自己観がディストレスとの関連が強いことに続き、「夫がほかより悪くない」という相対的評価が、母親のディストレスの軽減に重要であることが新たに示唆された。しかし自己評価に腐心し、夫への最低限の評価をもちにくい母親に対してどのように支援しその認知を変えられるのかが今後の課題となる。夫との葛藤に関して、夫婦のコミュニケーション方略、アタッチメントのパートナーが関わっていることから(Rholes & Simpson, 2004 / 遠藤・谷口・金政・串崎, 2008; 周・深田, 2017)、これらの様相または実際の夫婦間葛藤状況とほかの人と比べた際の認識とのズレがあるのかどうかを解明するために、第一のステップとして母親自身の語りからヒントが得ることが大事だと思われる。

結論

本研究では、乳幼児を持つ母親を対象に、母親の認知的特徴である文化的自己観・關係性高揚・認知されたサポートという3つの要因から、ディストレスの二つの側面である育児不安と精神的健康度を予測する重回帰分析を行い検討した。その結果、文化的自己観(相互協調性・相互独立性)、親族からのサポートのほかに、夫への消極性高揚がディストレスに関与する重要な要因として見出された。しかし關係性高揚の測定方法は自己報告による相対的評価にとどまっていることに留意すべきであろう。「夫がほかよりは悪くない」という相対的評価が、母親のディストレスの軽減に重要であることを踏まえ、そのプロセスの解明が今後の課題となる。

引用文献

- Baker, B.L., Blacher, J., Crinic, K. and Edelbrock, C. (2002): Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation* **107**(6), 433-444.
- 遠藤由美(1997): 親密な関係性における高揚と相対的卑下. *心理学研究* **68**(5), 387-395.
- 厚生労働省(2013): 平成25年版厚生労働白書 一若者の意識を探る一. 東京, p70.
- 黒田祐二・有年恵一・桜井茂男(2004): 大学生の親友関係における関係性高揚と精神的健康との関係 一相互協調的 一相互独立的自己観を踏まえた検討一. *教育心理学研究* **52**, 24-32.
- 今井皖弍(1990): 母親援助と“ほどよい母親”: 魂を眠らせる人たち. *日本保育学会大会研究論文集* **43**, 626-627.
- 稲葉昭英(1999): ストレス経験の生涯発達の变化と性差: 平成七(1995)年度国民生活基礎調査を用いて(特集 性別分業とジェンダーの計量分析). *理論と方法* **14**, 51-64.
- 中川泰彬・大坊郁夫(1985): 日本版GHQ精神健康度調査票手引. 日本文化科学社, 東京.
- Ong, L.C., Boo, N.Y. and Chandran, V. (2001): Predictors of neurodevelopmental outcome of Malaysian very low birthweight children at 4 years of age. *Journal of Paediatrics & Child Health* **37**(4), 363-368.
- 石 曉玲(2013): 幼児の母親が持つディストレス 一日本と中国の共通性と差異一. 風間書房, 東京.
- 石 曉玲・桂田恵美子(2010): 保育園児を持つ母親のディストレス: 相互協調性・相互独立性およびソーシャル・サポートとの関連. *発達心理学研究* **21**(2), 138-146.
- 石 曉玲(2015): 乳幼児のネガティブな感情表出における母親の対処方法. 日本発達心理学会第26回大会, 東京大学本郷キャンパス.
- 関口奈保美・三浦正江・岡安孝弘(2011): 大学生におけるアサーションと対人ストレスの関連性: 自己表現の3タイプに着目して. *ストレス科学研究* **26**, 40-47.
- Shutay, J.C. (2001): Developing a profile for adolescent male and female parents as a function of demographic and individual characteristics: A comparison of mothers and fathers. *The Sciences & Engineering* **62**(1-B), 142.
- 外山美樹(2002): 大学生の親密な関係性におけるポジティブ・イリュージョン. *社会心理学研究* **18**(1), 51-60.
- 高田利武(1987): 社会的比較による自己評価における自己卑下の傾向. *実験社会心理学研究* **27**(1), 27-36.
- 高田利武(2000): 相互独立的 一相互協調的的自己観尺度に就いて. *奈良大学総合研究所処報* **8**, 145-163.
- 高田利武(2002): 社会的比較による文化的自己観の内面化 一横断資料に基づく発達の検討一. *教育心理学研究* **50**, 465-475.
- 高橋恵子(2019): 子育ての智慧: 幼児のための心理学(岩波新書). 岩波書店, 東京, p95.
- 田中昭夫(1997): 幼児を保育する母親の育児不安に関する研究. *乳幼児教育学研究* **6**, 57-64.
- 田上綾子・柴山謙二(2011): 現代青年の親友関係における関係性高揚と主観的ウェルビーイング: 文化的自己観を踏まえた検討. *熊本大学教育学部紀要(人文科学)* **60**, 145-152.
- 周 玉慧・深田博己(2017): 夫婦関係に及ぼす葛藤対処方略の影響: 行為者 一パートナー相互依存モデルに基づく検討. *対人コミュニケーション研究* **5**, 1-20.
- Rholes, W.S. and Simpson, J.A. (編)(2004) / 遠藤利彦・谷口弘一・金政祐司・串崎 真(監訳)(2008): 第9章 成人の親密な関係における葛藤 一アタッチメントの視点から一. In: 成人のアタッチメント: 理論・研究・臨床. 北大路書房, 京都, pp238-267.

Relationship between Cognitive Characteristics and Distress in Mothers with Infants: Examination from Relative Evaluation of Personal Network

Xiaoling SHI

Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-47-8, Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : This study examined the relationship between mothers' distress and self-construal as independent vs. interdependent, and also evaluated perceived social support and relative evaluation of personal network. Mothers of 2-6 year-old children ($N=272$) completed questionnaires. A regression analysis indicated that interdependent self-construal related positively to distress, while their independent self-construal, support from relatives, also passive evaluation of husbands (not worse than others) related negatively to distress. Based on correlational analysis, it was confirmed that relationship-enhancement was related in part to independent/interdependent self-construal. In particular, the relative evaluation that "husband is not worse than others" was related to reduced distress was a novel finding of the present study. Future studies should probe the process of mothers with young children evaluating their husbands in a Japanese family context.

(Reprint request should be sent to Xiaoling Shi)

Key words : Mothers' distress, Independent/Interdependent self-construal, Relative evaluation of relationships

質問紙「健康チェック票 THI」による評価を通じた大学生のメンタル面 および身体面の症状間の相関性の検討

栗原 久^{*1}・面川幸子^{*2}・山下喜代美^{*3}

*1 健康管理増進研究グループ

〒371-0034 群馬県前橋市昭和町3-35-3

*2 東京福祉大学 教育学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*3 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年10月23日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本研究の目的は、質問紙「健康チェック票 THI」の130問の質問に対する回答から得られた、身体面、メンタル面および生活面の尺度得点から、抑うつや精神疾患(心身症、神経症、統合失調症)と相関性の高い症状項目を見出すことにある。対象者はA大学の社会福祉学、教育学部および心理学部に所属する1~3年の男女学生361人(男子：1年生67人、2年生23人、3年生38人、女子：1年生163人、2年生41人、3年生29人)であった。症状レベルは成人男女それぞれ約6千人の尺度得点分布と照合して得られた症状パーセンタイル値で評価した。症状パーセンタイル値は、学年差は小さく、男子より女子に方が高レベルの傾向があった。ストレス関連の精神疾患とされる「心身症」、「神経症」と正相関性が高い症状は、ほぼ共通して「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「神経質」、「総合指数」であった。加えて、「心身症」レベルが「攻撃」と逆相関性があることも特徴としてあげられた。一方、「統合失調症」と中程度相関する症状は「抑うつ」のみで、ストレス関連精神疾患とは発症原因が異なることを反映していると思われた。これらの結果は、自己評価をベースとする質問紙「健康チェック票 THI」で評価される症状レベルが、各種ストレス関連疾患の前兆把握に利用可能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：大学生、質問紙「健康チェック票 THI」、メンタルヘルス、症状間の相関性

緒言

2018年12月発表の平成30年度学校基本調査(確定値)によれば、高等教育機関への進学率は81.5%(大学53.3%、短大4.6%、専門学校22.7%、その他0.9%)で、過去最高となっている(文部科学省, 2018)。その一方で、高等学校卒業生は減少の一途をたどり、入学定員の増加もあって、進学先を強く選ばなければ全入の時代を迎えている。

このような高等教育環境の拡大と進学者の増加に伴って浮上してきたのが、休・退学、留年といった問題である。国公私立大学・短大を対象にした直近の調査結果(文部科学省, 2014; 白川ら, 2016)では中途退学者の割合は2.65%、休学者の割合は2.3%に達している。中途退学理由の内訳は、高い順に経済的理由20.4%、転学15.4%、学業不振14.5%、就職13.4%、病気・ケガ5.8%、学校生活不適応4.4%、海外留学0.7%、その他25.3%となっている。また、休学理由の内訳は、経済的理由15.5%、海外留学15.0%、病気・ケガ

14.6%、学業不振4.4%、学校生活不適応3.0%、その他47.6%となっている。同様な数値は白川ら(2016)の調査でも確認されている。このような統計データは、2005年に実施された国立大学83校中74校が参加したアンケート調査結果である(対象学生数約39万人)、中途退学1.5%、休学2.5%、留年6%(内田, 2008)より高くなっている。また、私立大学のみを対象にした調査データでは、中途退学の割合は2.9%で(旺文社 教育情報センター, 2007)、国立大学の値より0.3ポイント高いことを示している。

内田(2006, 2008)は学生の休・退学、留年の背景について調査を続け、①身体的疾患、②明確な精神障害、③大学教育路線から離れるような消極的理由(スチューデントアパシー、精神障害・自殺の疑い、勉学意欲の減退・喪失、単位不足、学外団体活動、アルバイトや趣味、専門学校などへの進路変更、就職など)、④大学教育路線上にあり、学習をさらに深めるための積極的理由(海外留学、進路変更・他大学入学、履修科目上の都合、資格取得準備、就職再トライ、

飛び級など)、⑤環境要因(経済的理由、家庭の都合、結婚・出産・育児、災害など)、⑥不詳(一身上の都合、行方不明、調査不能など)の6種類に分類している。それらの中で特に、②の明確な精神障害だけでなく、③の消極的理由で休・退学、留年をする学生は、精神障害に至らないまでも、メンタルヘルス面で何らかの問題を抱えている割合が高く、修学意欲の低下、目標の喪失、昼夜逆転の生活、ゲームやインターネットへのはまり込みなどにより授業欠席に至りやすいという(中井ら, 2007)。矢内ら(2018)は、何らかの心理的苦痛を感じている学生の割合は、1年次で2%であるが、3年次には20%に高まっていると報告している。加えて、食事の悪化や運動習慣の欠如による体力低下が成績低迷を生み出す要因になり、勉学意欲の低下や将来目標の喪失から単位未修得、休・退学、留年という負のスパイラルを描く可能性も考えられる。さらに、内田(2010)は、精神疾患と診断された自殺学生のうち、統合失調症、うつ病、ストレス関連の神経性障害(心身症、神経症など)を合わせた割合は94%に達すると報告し、東京都福祉保健局(2015)は、自殺傾向の高い青年の性格特性について、精神的ストレス刺激に弱く、抑うつ状態に陥りやすさをあげている。

このような昨今の大学生の修学状況の中で大学においては、入学を受け入れた学生が卒業後の進路を見据えつつ修学意欲を維持するよう、休・退学、留年を予防することが求められている。問題が明確になってから対策を講じる必要があることはいうまでもないが、問題が深刻になる以前に、休・退学、留年のリスクの高い学生の意識、症状や行動を把握できれば、個々人に対して適切な対応が可能となり、ドロップアウトを防止することができ、学業を成就して卒業に導く可能性が高まるはずである。しかし、修学不調の背景にある精神疾患については、精神科や心療内科の医師といった専門家には診断マニュアルがあるが(American Psychiatric Association, 2014; WHO, 2019)、大学教職員、特に学生との接触頻度が高いクラス担任(アカデミックアドバイザー)が学生の精神疾患を直接診断することはできない。そればかりでなく、精神疾患リスクの高い学生に対して大学教職員、特に心理カウンセラーが精神科や心療内科への受診を勧めても、実際の受診率が低いことも問題解決を困難にしている。そのための解決方法として、身体面の症状レベルや生活面の行動から精神疾患に至るリスクが高い学生を事前に把握し、それらのデータをもと適切にアドバイスする方法が重要と考えられる。

身体面やメンタル面の症状に関しては医学的診断や臨床検査データが重要視されることは言うまでもないが、それらだけでは不十分であることが多く、本人の自覚症状の評価も重要である(鈴木, 2012)。自己チェックを通して心身

の症状レベルを総合的に把握するために利用可能な方法の1つに質問紙「健康チェック票 THI」(鈴木ら, 2005)があり、130問の質問に対して3選択肢で回答することにより、身体面およびメンタル面の症状レベルを広範囲にわたって評価できる。

本研究の目的は、質問紙「健康チェック票 THI」を利用して、「抑うつ」、「心身症」、「神経症」、「統合失調症」と関連の深い心身の症状項目を探索することにある。

研究対象および方法

調査対象者と調査実施時期

調査対象者は、関東圏にキャンパスを持つA大学の社会福祉学部(社会福祉学科、保育児童学科)、教育学部、心理学部に所属する1~3年の学生361人(男子:1年生67人、2年生23人、3年生38人、女子:1年生163人、2年生41人、3年生29人)で、年齢は18歳~22歳であった。なお、4年生の調査対象者は非常に少なかったため、今回の研究対象から除外した。

調査は、201X年春期の1回目授業終了時(4月上旬)あるいは同年秋期の1回目授業終了時(10月上旬)に実施した。

質問紙「健康チェック票 THI」による健康調査

質問紙「健康チェック票 THI」は、自覚症状、訴え、好み、生活習慣、行動特性などに関する130問の質問で構成され、それぞれの質問に対して本人の自覚に基づいて「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」で回答してもらい、それぞれ1、2、3点を与えることになっている(鈴木ら, 2005)。

そして、質問に対する回答を心身の健康度に関する12項目(「呼吸器」、「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「消化器」、「多愁訴」、「生活不規則性」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「虚構」)に分類し、各症状(それぞれに7~14項目が該当)の尺度得点の合計を集計する(表1)。

「心身症」、「神経症」、「統合失調症」の3項目は、それぞれの精神疾患と診断された外来患者と正常者の尺度得点の差(大部分が-7~7の範囲)から得られる判別値である(青木ら, 1988)。判別値が0以下を正常、0超を疾病傾向ありとし、0超の分布からパーセンタイルを得る(鈴木ら, 2005)。「総合指数=心身の総合的状況」の判別値は、心身の症状得点の総計から算出される。判別値の算出手続きを、「抑うつ」の尺度得点算出方法とともに表2に示す。

個々人の尺度得点はすでに評価が行われた男女それぞれ約6千人を基準グループから作成された尺度得点の標準分布(浅野ら, 2005)にあてはめ、症状パーセンタイル値を得た。症状パーセンタイル値に基づく症状レベルの評価

表1. 自記式「健康チェック票 THI」による健康度の評価項目（鈴木ら, 2005より）

項目	症状	尺度得点 (パーセンタイル値)	該当質問項目
呼吸器 (Respiration)	咳・痰・鼻水・喉の痛みなど	低い方が良好	5, 18, 30, 48, 62, 84, 89, 97, 106, 117
目や皮膚: Eye and skin	皮膚が弱い・目が充血するなど	低い方が良好	6, 19, 31, 49, 55, 63, 85, 88, 99, 108, 118
口腔・肛門: Mouth and anal	舌が荒れる・歯茎から出血する・排便時に肛門が痛い・出血するなど	低い方が良好	3, 16, 27, 42, 56, 70, 80, 94, 104, 114
消化器: Digestion	胃が痛む・もたれる・胸焼けがするなど	低い方が良好	7, 20, 33, 51, 64, 86, 93, 101, 111, 127
多愁訴: Subjective symptoms	だるい・頭重・肩こりなど	低い方が良好	4, 13, 17, 24, 35, 39, 50, 52, 65, 67, 69, 76, 103, 120
生活不規則: Irregularity of life	宵っ張りの朝寝坊・朝食抜きなど	低い方が良好	2, 15, 28, 43, 57, 71, 82, 91, 95, 113, 122
直情径行: Impulsiveness	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, 21, 29, 44, 58, 72, 96, 115, 125
情緒不安定: Mental instability	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, 22, 25, 40, 53, 66, 77, 79, 81, 83, 87, 92, 105, 121
抑うつ: Depression	悲しい・孤独・憂うつなど	低い方が良好	11, 32, 37, 46, 60, 74, 90, 100, 109, 119
攻撃: Aggressiveness	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 (50%) が良好	1, 14, 34, 45, 73, 78, 116
神経質: Nervousness	心配性・苦勞性など	低い方が良好	10, 23, 41, 54, 75, 107, 117, 124
心身症: Psychosomatics	ストレス関連の各種身体症状	低い方が良好	判別値 (傾向値)
神経症: Neurotics	心の悩み・心的不安定など	低い方が良好	判別値 (傾向値)
虚構: Lie scale	欺瞞性・虚栄心・他人を羨むなど	中程度 (50%) が良好	12, 36, 38, 47, 61, 68, 102, 110, 126
統合失調症: Schizophrenics	思考・言動の不一致 (多様性) など	中程度 (50%) が良好	判別値 (傾向値)
総合指数: Total index	心身両面の全般的な不調感	低い方が良好	判別値 (傾向値)

表2. 「抑うつ」、「心身症」、「神経症」、「統合失調症」、「総合指数」の尺度得点の算出方法

<p>「抑うつ」(尺度得点) 精神心理的な抑うつを表す尺度で、質問項目は次の 10 問が該当する。</p> <p>Q11 元気がない Q32 人生が悲しく希望が持てない Q37 いつもおもしろくなく気がふさぐ Q46 会合で孤独を感じる Q60 ひとりぼっちだと思う Q74 人に会いたくない Q90 ひげ目を感じる Q100 ゆうつである、 Q109 自分の生き方はまちがっていた Q119 自信がなくなってきた</p>
<p>「心身症」(判別値＝傾向値) 心療内科外来の「心身症」患者 50 人と勤労者群からマッチドペアの対照者 50 人の THI 尺度得点を判別分析し、両群を最もよく分離する判別関数から判別値を得る。判別値が大きいほど心身症傾向が高いことを示している。</p>
<p>「神経症」(判別値＝傾向値) 心療内科外来の「神経症」患者 52 人と勤労者群からマッチドペアの対照者 52 人の THI 尺度得点を判別分析し、両群を最もよく分離する判別関数の判別値を得る。判別値が大きいほど神経症傾向が高いことを示している。</p>
<p>「統合失調症」(判別値＝傾向値) 某大学病院精神科の「統合失調症」外来患者 37 人勤労者群からマッチドペアの対照者 37 人の THI 尺度得点を判別分析し、両群を最もよく分離する判別関数の判別値を得る。判別値が大きいほど思考が分散しやすく、低いほど 1 つのことにとらわれ、思考の柔軟性に欠けることを示している。</p>
<p>「総合指数」(判別値＝傾向値) 心身の症状尺度得点の総計を基準グループと比較し、判別値を得る。数値が大きいほど心身の症状レベルが高いことを示している。</p>

は、「攻撃」、「虚構」、「統合失調症」は中程度（50パーセント）が好ましく、それ以外の項目は低い方が良好（健康度が高い）とされる。

「健康チェック票」を用いた心身の症状レベルの評価の妥当性については、様々な環境状況における調査結果から確認され、その概要は単行本として既に発表されている（鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005）。

個人情報保護

調査に先立ち対象者全員に対して、本調査の趣旨、質問紙「健康チェック票 THI」による健康状態の評価結果を各々に提供すること、データをまとめて授業の資料として利用すること、論文として発表するが個人の特定はできないようにすること、回答用紙の提出をもって本調査に同意したこと、回答しなくても何ら不利益になることはないこと、個人データは論文発表から3年間保存・管理した後に廃棄すること、といった内容が書かれた説明書を「健康チェック票 THI」とともに手渡し、記載方法などの補足説明を口頭にて行い、調査協力を依頼した。

統計処理

健康調査で得られた16項目の平均症状パーセンタイル値が70パーセンタイル以上あるいは30パーセンタイル以下の場合、症状レベルがそれぞれ強い、弱いとした。さらに、症状パーセンタイル値に対して二元配置分散分析（因子1: 学年、因子2: 性別）を行い、分散が有意（ $p < 0.05$ ）の場合は、Bonferroni法によって多重比較を行った。群間の差の危険率が5%未満（ $p < 0.05$ ）の場合は有意差ありとした。

「抑うつ」、「心身症」、「神経症」、「統合失調症」と他の症状パーセンタイル値との相関性の検討では、一旦図上にプロットして線形関係があることを確認した後、ピアソンの相関係数（ r ）を算出した。相関係数が $-0.30 < r < 0.30$ は相関性が低い、 $0.30 \leq r < 0.50$ を軽度正相関、 $0.50 \leq r < 0.70$ を中程度正相関、 $0.70 \leq r$ は高度正相関、 $-0.50 < r \leq -0.30$ を軽度逆相関、 $-0.50 \leq r < -0.75$ を中程度逆相関、 $r \leq -0.75$ は高度逆相関とした。

「健康チェック票 THI」解析ソフト プラス_03版はNPO国際エコヘルズ研究会（伊勢崎市）から購入し、統計処理はエクセル統計2012（社会情報サービス、東京）にて行った。

なお近年、American Statistical Association (ASA) から、危険率（ p 値）の取り扱いについての指針が出されている（Wasserstein and Lazar, 2016; Wasserstein et al., 2019）。そこで強調されているのは、一般的に「 $p < 0.05$ 」であっても、影響の強さを直接反映するものでなく、 p 値が小さければ小さいほど影響が強いと解釈すべきではないという点で

ある。今回の統計処理の過程では、この指針に沿って結果の解釈を行った。

結果

分散分析

二元配置分散分析において、学年では有意な分散はなかった。性別では消化器（ $F(1, 356) = 17.234, p < 0.001$ ）、虚構（ $F(1, 356) = 4.443, p = 0.036$ ）が有意であり、抑うつ（ $F(2, 356) = 3.318, p = 0.037$ ）で有意な交互作用があった。

症状パーセンタイル値の比較

図1～図3は、それぞれ1年生、2年生、3年生の症状パーセンタイル値の平均値を男女別に示してのものである。

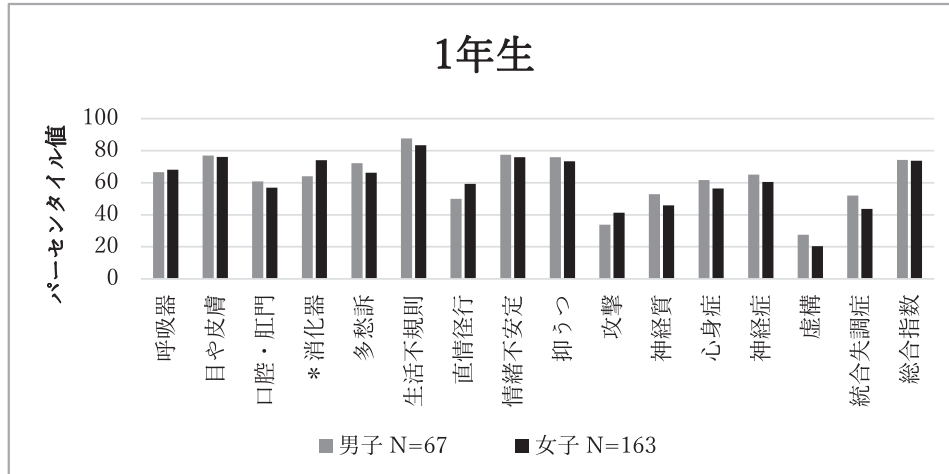
1年生：男子学生では、症状パーセンタイル値が70以上は「目や皮膚」、「多愁訴」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「総合指数」の6項目で、30パーセンタイル以下は「虚構」の1項目であった。女子学生では、70パーセンタイル以上は「目や皮膚」、「消化器」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「総合指数」の6項目で、30パーセンタイル以下は「虚構」の1項目であった。特に目立つのは、男女とも「生活不規則」が高く、女子学生で「虚構」が低いことであった。

1年生男女間の比較では、男子学生より女子学生は「消化器」パーセンタイル値が有意（ $p < 0.01$ ）に高く、「虚構」のパーセンタイル値が有意（ $p < 0.05$ ）に低かった。

2年生：男子学生では、症状パーセンタイル値が70以上は「目や皮膚」、「生活不規則」、「情緒不安定」の3項目で、30以下は「虚構」の1項目であった。女子学生では、70パーセンタイル以上は「目や皮膚」、「消化器」、「多愁訴」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「神経症」、「総合指数」の8項目で、30パーセンタイル以下は「虚構」の1項目であった。特に目立つのは、1年生と同様に男女とも「生活不規則」が高く、女子学生で「虚構」が低かったが、加えて、2年女子学生では「目や皮膚」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「総合指数」が80パーセンタイルを超えていたことであった。

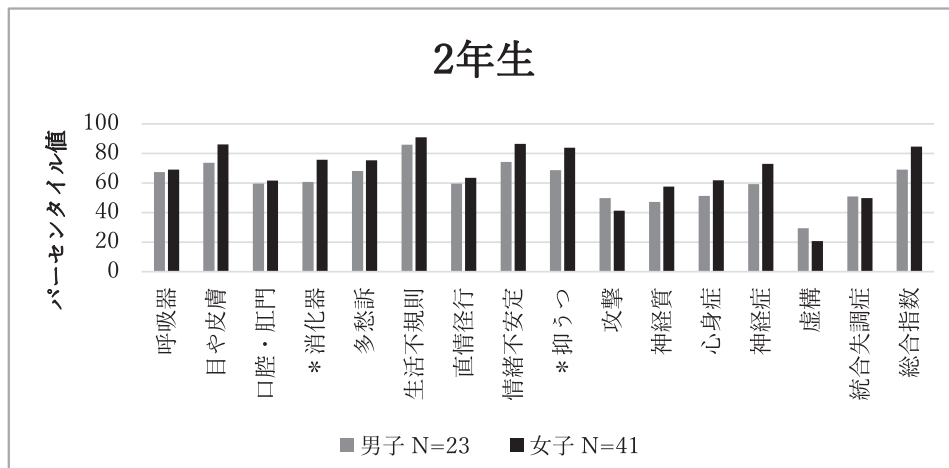
2年生男女間の比較では、男子学生より女子学生の方が「消化器」および「抑うつ」の症状パーセンタイル値が有意（ $p < 0.05$ ）に高かった。

3年生：男子学生では、症状パーセンタイル値が70以上は「目や皮膚」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「総合指数」の5項目で、30以下は「虚構」の1項目であった。女子学生では、70パーセンタイル以上の項目は「目や皮膚」、「消化器」、「多愁訴」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「神経症」、「総合指数」の8項目で、30パーセンタイル以下



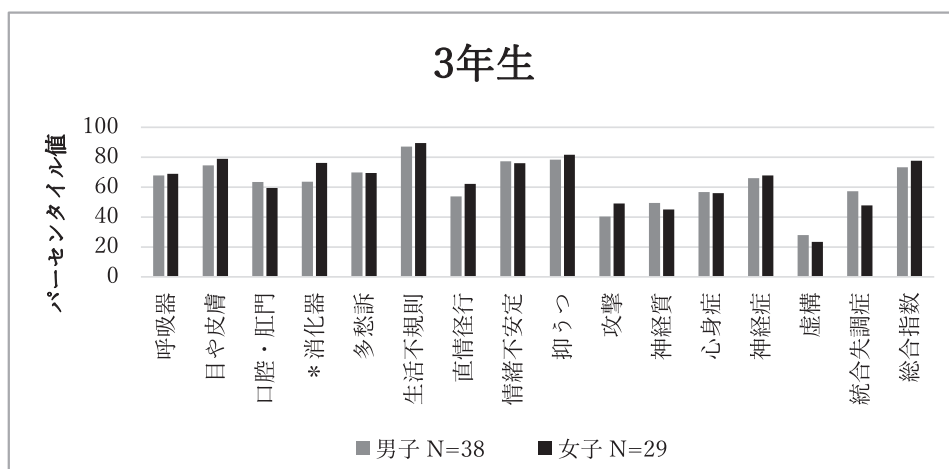
*: 男女間で有意差 (p<0.05: Bonferroni法)

図1. 1年生男女の症状パーセンタイル値



*: 男女間で有意差 (p<0.05: Bonferroni法)

図2. 2年生男女の症状パーセンタイル値



*: 男女間で有意差 (p<0.05: Bonferroni法)

図3. 3年生男女の症状パーセンタイル値

は「虚構」の1項目であった。基本的には1年生や2年生と同様に、男女とも「生活不規則」が80パーセント以上と高いことが目立っていた。

3年生男女間の比較では、男子学生より女子学生は「消化器」(t=3.10, p<0.05)の症状パーセント値が有意(p<0.05)に高かった。

「抑うつ」との相関性

表3は、「抑うつ」パーセント値とそれ以外の15項目の症状パーセント値との相関係数(ピアソンの相関係数:r)を示したものである。

1年生: 男女ともすべての症状項目で相関係数が0.30以上(正相関)、または-0.30以下(逆相関)があり、性別による著しい差異はなかった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「口腔・肛門」、「多愁訴」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「攻撃」、「心身症」、「総合指数」の8項目で、女子学生では「目や皮膚」、「多愁訴」、「情緒不安定」、「心身症」、「神経症」、「統合失調症」、「総合指数」の7項目であった。

目であった。

2年生: 女子学生において3項目で相関性が低かったが、それ以外の項目では相関係数0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「攻撃」、「虚構」の2項目を除く13項目に達していたが、女子学生では「神経症」、「統合失調症」、「総合指数」の3項目にとどまり、男子学生の方が女子学生において相関性が高い傾向が認められた。ただし、2年男子の例数は23人と少ないので、例数を増やして詳細に検討する必要がある。

3年生: 男子学生では「虚構」の1項目、女子学生では「口腔・肛門」、「消化器」、「虚構」の3項目で相関性が低かったが、男女学生のそれ以外の項目では相関係数0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では11項目に達していたが、女子学生では「呼吸器」、「多愁訴」、「生活不規則」、「情緒不安定」、「神経症」、「総合指数」の6項目であり、男子学生の方が女子学生において相関性が高い傾向が認められた。

表3. 「抑うつ」と各種症状のパーセント値との相関性

	1年生		2年生		3年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
呼吸器	0.484**	0.407**	0.548**	0.348**	0.634**	0.666**
目や皮膚	0.350**	0.533**	0.569**	0.249*	0.660**	0.366*
口腔・肛門	0.536**	0.384**	0.660**	0.377**	0.618**	0.208*
消化器	0.459**	0.461**	0.635**	0.388**	0.466**	0.238*
多愁訴	0.595**	0.583**	0.672**	0.391**	0.635**	0.603**
生活不規則	0.566**	0.460**	0.623**	0.411**	0.550**	0.525**
直径行	0.409**	0.491**	0.621**	0.248*	0.623**	0.481**
情緒不安定	0.796**	0.671**	0.579**	0.450**	0.732**	0.655**
抑うつ	-	-	-	-	-	-
攻撃	-0.599**	-0.350**	-0.483**	-0.223*	-0.446**	-0.434**
神経質	0.475**	0.437**	0.659**	0.203*	0.380*	0.452**
心身症	0.618**	0.507**	0.506**	0.309*	0.573**	0.470**
神経症	0.775**	0.760**	0.824**	0.666**	0.756**	0.660**
虚構	-0.328**	-0.339**	-0.479**	-0.330*	-0.282*	0.045
統合失調症	0.431**	0.519**	0.543**	0.566**	0.420**	0.427**
総合指数	0.754**	0.760**	0.825**	0.694**	0.844**	0.789**
相関状況の個数						
低相関	0	0	0	3	1	2
軽度正相関	6	6	0	8	3	6
中程度正相関	4	5	11	3	8	5
高度正相関	3	2	2	0	2	1
軽度逆相関	1	2	2	1	1	1
中程度逆相関	1	0	0	0	0	0
高度逆相関	0	0	0	0	0	0

相関係数の信頼度(無印: 95%以下、*: 95%超、**: 99%超)

また、男女とも、全般的に、メンタル面の項目は「抑うつ」と高い相関性を示す傾向がみられた。

「心身症」傾向との相関性

表4は、「神経症」パーセンタイル値とそれ以外の15項目の症状パーセンタイル値の相関係数(r)を示したものである。

1年生：男女とも、「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「虚構」、「統合失調症」を除く11項目で相関係数0.30以上(正相関)、または-0.30以下(逆相関)があり、男女間で著しい差異はなかった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の7項目で、女子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の8項目であった。

2年生：男子学生において3項目、女子学生において5項目で相関性が低かったが、それ以外の項目では相関係数0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が

中程度以上であった項目は、男子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の8項目であるのに対して、女子学生では「多愁訴」、「攻撃」、「神経症」、「総合指数」4項目で、男子学生の方が女子学生より相関性が高い傾向が認められた。

3年生：男子学生では「虚構」、「統合失調症」の2項目で、女子学生では「目や皮膚」、「口腔・肛門」の4項目において相関性が低かったが、それ以外の項目では相関係数0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「目や皮膚」、「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の9項目、女子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の7項目であり、やや男子学生の方が女子学生より相関性が高い傾向が認められた。さらに、「心身症」との相関性が高い症状は、身体面では「多愁訴」であり、メンタル面では「虚構」と「統合失調症」を除く項目であった。

表4. 「心身症」傾向と各種症状のパーセンタイル値との相関性

	1年生		2年生		3年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
呼吸器	0.384**	0.251*	0.433**	-0.033	0.402**	0.365*
目や皮膚	0.216*	0.230*	0.460**	0.332*	0.516**	0.202*
口腔・肛門	0.200*	0.134	0.123	0.130	0.434**	0.061
消化器	0.342**	0.346**	0.389*	0.394**	0.454**	0.317*
多愁訴	0.582**	0.643**	0.672**	0.566**	0.638**	0.844**
生活不規則	0.383**	0.332**	0.241*	0.107	0.266*	0.268*
直情径行	0.542**	0.555**	0.504**	0.443**	0.745**	0.562**
情緒不安定	0.679**	0.645**	0.579**	0.465**	0.721**	0.514**
抑うつ	0.618**	0.507**	0.506**	0.309*	0.575**	0.470**
攻撃	-0.765**	-0.714**	-0.848**	-0.758**	-0.774**	-0.729**
神経質	0.447**	0.563**	0.699**	0.489**	0.760**	0.746**
心身症	-	-	-	-	-	-
神経症	0.877**	0.836**	0.747**	0.716**	0.773**	0.834**
虚構	-0.187*	-0.182*	-0.243*	0.208*	-0.204*	0.045
統合失調症	0.171*	0.047	0.309*	0.162	0.032	-0.122
総合指数	0.562**	0.615**	0.575**	0.512**	0.718**	0.668**
相関状況の個数						
低相関	4	4	3	5	2	4
軽度正相関	4	3	4	6	4	4
中程度正相関	5	6	6	2	3	4
高度正相関	1	1	1	1	5	2
軽度逆相関	0	0	0	0	0	0
中程度逆相関	0	0	0	0	0	0
高度逆相関	1	1	1	1	1	1

相関係数の信頼度(無印:95%以下、*:95%超、**:99%超)

「神経症」傾向との相関性

表5は、「神経症」パーセンタイル値とそれ以外の15項目の症状パーセンタイル値との相関係数(r)を示したものである。

1年生: 女子学生で「呼吸器」、および男女学生とも「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「虚構」、「統合失調症」を除いた項目で相関係数0.30以上(正相関)、または-0.30以下(逆相関)があり、男女間で著しい差異はなかった。正相関性または逆相関性が中程度以上であったのは、男子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「心身症」、「総合指数」の7項目、女子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の7項目であり、男女間で著しい差異はなかった。

2年生: 男子学生では「目や皮膚」の1項目を除く15項目、女子学生では「呼吸器」、「目や皮膚」、「虚構」、「統合失調症」を除く11項目で、相関係数が0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「多愁訴」、「生活不規則」、「直情径行」、

「情緒不安定」、「抑うつ」、「攻撃」、「神経質」、「心身症」、「総合指数」の9項目であるのに対して、女子学生では「多愁訴」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「心身症」、「総合指数」の5項目で、男子学生の方が女子学生において相関性が高い傾向が認められた。また、メンタル面の項目において「心身症」との相関性が高い傾向が認められた。

3年生: 男子学生では「統合失調症」を除く14項目、女子学生では「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「消化器」、「虚構」、「統合失調症」を除く10項目において相関係数が0.30以上または-0.30以下であった。正相関性または逆相関性が中程度以上であった項目は、男子学生では「呼吸器」、「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「神経質」、「神経症」、「総合指数」の8項目、女子学生では「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「抑うつ」、「神経質」、「心身症」、「総合指数」の7項目で同数であったが、相関係数からみるとやや男子学生の方が女子学生において相関性が高い傾向があった。さらに、「心身症」との相関性が高い症状は、身体面では「多愁訴」、メンタル面では「統合失調症」と「虚構」を除く項目であった。

表5. 「神経症」傾向と各種症状のパーセンタイル値との相関性

	1年生		2年生		3年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
呼吸器	0.340**	0.247*	0.436**	0.099	0.509**	0.400**
目や皮膚	0.079	0.227*	0.281*	0.136	0.344*	-0.006
口腔・肛門	0.232*	0.142	0.439**	0.331*	0.351*	0.034
消化器	0.367**	0.324**	0.322*	0.351*	0.372*	0.104
多愁訴	0.529**	0.617**	0.631**	0.578**	0.571**	0.876**
生活不規則	0.482**	0.395**	0.566**	0.252*	0.346*	0.439**
直情径行	0.522**	0.564**	0.725**	0.471**	0.860**	0.587**
情緒不安定	0.741**	0.740**	0.562**	0.642**	0.826**	0.607**
抑うつ	0.775**	0.760**	0.824**	0.666**	0.756**	0.660**
攻撃	-0.580**	-0.450**	-0.530**	-0.308*	-0.366*	-0.421**
神経質	0.470**	0.536**	0.592**	0.452**	0.549**	0.571**
心身症	0.877**	0.836**	0.747**	0.716**	0.773**	0.834**
神経症	-	-	-	-	-	-
虚構	-0.278*	-0.250*	-0.329*	0.095	-0.347*	0.100
統合失調症	0.250*	0.330**	0.499**	0.275*	0.187	-0.024
総合指数	0.574**	0.664**	0.659**	0.562**	0.729**	0.658**
相関状況の個数						
低相関	3	4	1	5	1	5
軽度正相関	5	3	4	4	4	2
中程度正相関	3	5	7	5	3	5
高度正相関	3	2	1	0	5	2
軽度逆相関	0	1	1	1	2	1
中程度逆相関	1	0	1	0	0	0
高度逆相関	0	0	0	0	0	0

相関係数の信頼度(無印: 95%以下、*: 95%超、**: 99%超)

「統合失調症」傾向との相関性

表6は、「神経症」傾向とそれ以外の15項目の症状パーセンタイル値との相関係数(r)を示したものである。

1年生: 相関係数が0.30以上であったのは、男子学生では「抑うつ」の1項目、女子学生では抑うつ」の1項目と少なく、中程度の相関性がみられたのは、女子における「抑うつ」のみであった。

2年生: 男子学生で「消化器」、「抑うつ」、「心身症」、「神経症」の4項目、女子学生では「抑うつ」、「虚構」の2項目が相関係数0.30以上で、中程度以上の正相関性があったのは男女とも「抑うつ」のみであった。

3年生: 男子学生では「抑うつ」、「虚構」、「総合指数」の3項目、女子学生では「直情径行」、「抑うつ」の3項目において相関係数0.30以上、さらに女子学生では「直情径行」の1項目で-0.30以下であった。中程度以上の正相関性があったのは男子学生の「総合指数」、女子学生の「虚構」であった。

考察

最近、学生の積極性の低下、抑うつ傾向の高さが指摘され、その背景や要因などが検討されている(白石, 2005)。以前から、大学入学後は適応障害が発症しやすい時期であり(西山・笹野, 2004)、不眠や疲労感が行動的問題や情動的障害をもたらし、抑うつ傾向の症状が密接に関連すると考えられているスチューデントアパシー、対人恐怖、自殺志向などが、二次的に学業上の問題、集中力欠如、成績悪化、休・退学、留年などに結びつくことも指摘されている(竹内ら, 2000)。青年期は「統合失調症」の発症リスクが高い時期であることはよく知られている。これらの問題に加えて、大学生に特有の問題として、自己裁量が狭い高校時代から、大人としての自己裁量と自立が求められる環境への移行、および入学定員から見ると大学全入時代を迎えながら進路希望に沿わない不本意入学が、入学初期の不適応の問題と関連すると指摘されている(丹羽, 2005; 内田, 2006, 2008)。

表6. 「統合失調症」傾向と各種症状のパーセンタイル値との相関性

	1年生		2年生		3年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
呼吸器	-0.181*	-0.141*	-0.169	-0.175	-0.068	0.120
目や皮膚	0.018	0.128	0.233*	-0.005	0.085	0.181
口腔・肛門	0.016	0.057	0.265*	0.078	-0.004	-0.122
消化器	-0.119	0.028	0.345*	0.047	0.209	-0.057
多愁訴	-0.079	0.017	0.183	-0.085	-0.088	-0.067
生活不規則	0.043	-0.028	0.095	0.067	-0.069	0.023
直情径行	-0.146	-0.084	0.172	-0.245*	-0.079	-0.358*
情緒不安定	0.149	0.125	0.071	0.235*	0.136	-0.060
抑うつ	0.431**	0.518**	0.543**	0.566**	0.420**	0.427**
攻撃	-0.204*	0.046	-0.172	-0.240*	-0.118	-0.093
神経質	0.196*	0.162*	0.281*	0.002	-0.207	-0.009
心身症	0.171*	0.047	0.309*	0.162	0.032	-0.122
神経症	0.250*	0.330**	0.499**	0.275*	0.186	-0.024
虚構	0.289**	0.242**	0.299*	0.402**	0.374*	0.660**
統合失調症	-	-	-	-	-	-
総合指数	-0.006	0.088	0.125	0.130	0.625**	-0.019
相関状況の個数						
低相関	14	14	10	14	12	12
軽度正相関	1	0	4	1	2	1
中程度正相関	0	1	1	0	1	1
高度正相関	0	0	0	0	0	0
軽度逆相関	0	0	0	0	0	1
中程度逆相関	0	0	0	0	0	0
高度逆相関	0	0	0	0	0	0

相関係数の信頼度(無印: 95%以下、*: 95%超、**: 99%超)

本来、大学における修学は学生の自己裁量に委ねられているが、大学教職員は、入学を受け入れた学生に対して高等教育に関して最大限のサービスとケアを行い、社会で働けるだけの最低限の技術と能力をつけて卒業に至らせる責務が課せられている。しかし、国公立大学のいずれにおいても、かなりの割合で休・退学・留年学生がしているのが現実であり(文部科学省, 2014, 2018)、学業半ばで自殺する学生も少なくない(内田, 2010; 東京都福祉保健局, 2015)ことから、その防止策が模索されている。

その中で調査研究報告例が多いのは、ストレスとメンタル面の症状に関するものである(金子・関根, 2006; 真船ら, 2006; 野中ら, 2010; 加納ら, 2014; 上田ら, 2014; 崔ら, 2017)。しかし、H. セリエによって体系づけられたストレスの医学・生理学的概念は、内外の刺激(ストレッサー)によって引き起こされる適応のための神経学的、内分泌学的変化と心身の各種症状を意味している(栗原・田所, 1992)。つまり、ストレスを考慮する際はメンタル面の症状のみを対象にした調査研究は不十分といわざるを得ない。本研究の目標は、ストレス関連疾患として「心身症」、「神経症」に加えて青少年における発症リスクが高い「統合失調症」を取り上げ、多方面にわたる心身面、生活面の症状をレベル総合的に把握可能な質問紙「健康チェック票THI」(鈴木, 2005; 鈴木ら, 2005)により、心身の各種症状との関連を一括して分析するところであった。「健康チェック票THI」の130個の質問に対する回答で得た尺度得点は症状項目によって上限・下限が異なる。しかし、パーセンタイル値(順序値)を用いることのメリットは、50パーセンタイルを中央値として、16症状項目を同一座標で評価に用いることを可能にしたことである(浅野ら, 2005)。

質問紙「健康チェック票THI」で評価した症状レベルを1992年実施の「こも伊勢調査: 1市1村の成人男女それぞれ約6千人が対象」で得られた分布(浅野ら, 2005)と比較してみると、A大学の学生は全般的に良好とはいえず、学年にほとんど関係なく、「呼吸器」、「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「消化器」、「不定愁訴」といった身体面の項目だけでなく、「情緒不安定」、「抑うつ」といったメンタル面の項目においてレベルが高かった。「攻撃」や「虚構」といった自分を積極的にアピールする項目においてはレベルが低く、その傾向は男子学生より女子学生の方が顕著である傾向がみられた。心身の症状レベルを統括する「総合指数」のレベルも高い。これらの結果から、1992年の成人男女よりA大学の対象学生は内向的性格が比較的強く、身体面およびメンタル面の不調を抱えやすい姿が浮かんでくる。さらに、同様な結果は、本調査実施の5年以上前に行われた調査(栗原・荻野, 2012, 2013; 栗原ら, 2013, 2016)でも得られ

ており、A大学に在籍する学生の共通する状況を反映している可能性がある。年月をおいた異なる調査で同様な結果が得られたことより、本調査データを用いた次のステップの分析が可能といえる。ただし、標準グループとした調査データ(こも伊勢調査)は1992年に実施されたものですでに20年余の年数を経ており、社会・経済情勢、生活スタイルに変化が生じている可能性が高い。また、他大学学生の状況を広範囲にわたって調査したわけではないので、本結果の解釈は限定的と言わざるを得ない。大学生や成人男女をバランスよい対象とした直近の調査で得た尺度得点分布を使った、症状パーセンタイル値の作成が必要といえる。

国公立大学・短大を対象にした直近の調査結果(文部科学省, 2014; 白川ら, 2016)では、退学者は2.65%、休学者は2.3%であるが、その理由のうち学業不振(退学理由の14.5%、休学理由の4.4%)、学校生活不適応(退学理由の4.4%、休学理由の3.0%)で、休・退学の原因に精神的疾患が強く関連していることを示唆している。富永・栗原(2017)は、入学時に実施した質問紙「健康チェック票THI」による健康調査を通して退学者の特徴を見いだす試みを行い、メンタル面の症状と関連が深い、「呼吸器」、「目や皮膚」、「口腔・肛門」、「消化器」といった身体面の項目はウエイトが低いことを報告している。

「抑うつ」との相関性をみると、評価した15項目の多くで正相関または逆相関があり、「抑うつ」の原因あるいは二次的に引き起こされる症状と関連が深いことが明らかになった。相関係数からみると、身体面よりメンタル面の症状との相関性が高いことを示唆している。また、分散分析で「抑うつ」で性別と学年で交互作用がみられたが、2年女子学生の症状パーセンタイル値が高いことに由来し、基礎科目中心の1年生から専門科目が多くなる2年生に進級したことの対応の難しさを示唆している可能性がある。

「心身症」、「神経症」との相関性においても、基本的には「抑うつ」における相関性と類似しているが、身体面の症状との相関性よりメンタル面の症状との相関性がより強い傾向があった。一方、「抑うつ」、「心身症」、「神経症」は「攻撃」や「虚構」と逆相関性がみられた。「攻撃」は困難な問題に対して積極的に対処するパワーといえる。問題が解決できれば意欲や幸福感の向上につながるが、その際、自己アピールのために限定的に欺瞞性を発揮することもありうる。しかし、「攻撃」レベルが低ければ問題対処に失敗して悲壮感や意欲低下につながり安いは容易に想像できる。この点からみると、「攻撃」や「虚構」と関連する質問項目への回答は、「抑うつ」、「心身症」、「神経症」といったメンタル面の状況把握に寄与することが考えられる。

興味ある結果は、「生活不規則」との相関性が、「抑うつ」と比較して、「心身症」や「神経症」では低くなる傾向がみられたことである。これらの精神疾患は「生活不規則」が原因の本質ではない可能性が考えられ、ストレスコーピングやサポート(金子ら, 2006; 野中ら, 2010; 上田ら, 2014)が重要であることを示唆している。

一方、「統合失調症」との相関性は、「抑うつ」、「心身症」、「神経症」における相関性と明らかに異なっており、中程度の相関性がみられたのは1年生女子および2年生男女の「抑うつ」、3年男子の「総合指数」、3年女子学生の「虚構」にみであった。この結果は、「統合失調症」は発症の背景が「心身症」や「神経症」と明らかに異なっていることを示している。この点については、DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) や ICD-11 (WHO, 2019) における診断のための症状項目や治療薬の違い、すなわち「心身症」や「神経症」ではベンゾジアゼピン系薬物、「統合失調症」では抗精神病薬が用いられていることから裏付けられている。

「心身症」、「神経症」、「統合失調症」といった精神疾患に対する関心は高いが、その数値に基づく客観的評価は難しい。しかし、質問紙「健康チェック票 THI」では、130問の質問に対する自覚的な回答をもとに、心身の各種症状レベルを、個々人だけでなく集団の平均として数値で把握できる点に特徴である。さらに、本研究では、「統合失調症」を除く「心身症」、「神経症」と関連の深い各種症状が明らかになった点に意義がある。

今後は、心身両面の健康評価が可能な質問紙「健康チェック票 THI」を用いた健康調査を、定期的実施することが望ましいと考えている。例えば、症状パーセンタイル値とその変化を評価して精神的疾患への移行が疑われたら、中程度～高度相関性の高い尺度評価に含まれる質問項目を吟味し、顕著な症状に対して大学関係者が具体的な対応、すなわち本人および保護者に対する大学で実施可能な対応、得られた症状に基づいて医療機関への紹介などを実行できる可能性があるからである。「抑うつ」の強い学生に対するジョギングによる介入効果の事例報告もある(栗原, 2011)。今後は、調査対象者を増やして介入効果の検証を行って相関関係のみならず因果関係の検討に加えて、1大学のデータだけでなく、複数大学のデータを比較して、より普遍的な結果を得ることも必要である。

加えて、最近では発達障害の増加が指摘されており、これに関連して質問紙「健康チェック票」では評価できない。今後は、質問紙「健康チェック票」の質問項目を変更して、現在の社会情勢を加味した新たな症状分布曲線の作成、および健康評価方法の開発も必要であるともいえる。

結論

関東圏にキャンパスを持つA大学の学生(1～3年生)を対象に、質問紙「健康チェック票 THI」による健康度評価を行い、修学不調と関連の深い「抑うつ」、「心身症」、「神経症」、「統合失調症」と、心身の各種症状レベルとの相関性を評価した。その結果、以下の結果が得られた。

1. 症状パーセンタイル値は、学年間では著しい差異はないが、男子学生より女子学生の方がやや高レベルの傾向がある。
2. 「抑うつ」、「心身症」、「神経症」にほぼ共通して正相関性があるのは「多愁訴」、「直情径行」、「情緒不安定」、「神経質」、「総合指数」で、逆相関性があるのは「攻撃」と「虚構」である。
3. 「統合失調症」とやや強く相関する症状は「抑うつ」のみであり、「統合失調症」の症状の一面を反映している可能性がある。
4. これらの結果は、質問紙「健康チェック票 THI」が、「統合失調症」を除くストレス関連疾患とその背景にある症状項目の把握に利用可能であることを示唆している。しかし、本結果は1大学における限られた学生数から得られたものであり、その解釈においては限定的にとどめなければならない。今後は調査範囲の拡大が必要である。

文献

- 浅野弘明・竹内一夫・笹澤吉明ら(2005): 新基準集団における質問紙健康調査票 THI の尺度得点・傾向値のデータ分析. 厚生指標 **52**, 1-7.
- American Psychiatry Association (2014): (日本語版用語監修: 日本精神神経学会, 監訳: 高橋三郎・大野 裕): DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引 第5版. 医学書院, 東京.
- 青木繁伸・鈴木庄亮・柳井晴夫(1989): 質問紙健康調査票 THI による精神的疾患の判別診断. 医学のあゆみ **110**, 763-768.
- 真船浩介・鈴木綾子・大塚泰正(2006): 大学生におけるストレスの特徴: 認知的評定、及び心理的ストレス反応との関連の検討. 学校メンタルヘルス **9**, 57-63.
- 金子智栄子・関根美佳(2006): 女子大学生のストレスに関する研究 - ストレス反応とストレス、コーピングとの関連について -. 文京学院大学人間学部研究紀要 **8**, 67-90.

- 加納友香・石橋和幸・土居礼佳男ら(2014): 大学生の生活上のストレス、神経症傾向、不眠のこだわりが睡眠の質に及ぼす影響およびそれらの精神的な健康への影響. 日本看護研究会雑誌 **37**, 1-10.
- 栗原 久・田所作太郎(1992): ストレスとは何か. In: ストレスを科学する(日本化学会編). 大日本図書, 東京, pp19-50.
- 栗原 久(2011): 継続的なジョギングが不登校克服に有効に作用した可能性のある女子大学生の事例. 東京福祉大学・大学院紀要 **2**, 43-50.
- 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.
- 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 **3**, 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.
- 栗原 久・小野智一・佐々木貴雄ら(2016): 質問紙「健康チェック票THI」からみた地方都市および大都市の大学生における健康度の比較検討. 環境福祉学研究 **1**, 17-28.
- 文部科学省(2014): 報道発表「学生の中途退学や休学等の状況について」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_ics-Files/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf (2019年9月5日検索)
- 文部科学省(2018): 平成30年度学校基本調査(確定値).
http://www.mext.go.jp/component_b_menu/other_ics-Files/afieldfile/201812251407449_1.pdf (2019年9月5日検索)
- 中井大介・茅野理恵・佐野 司(2007): UPIから見た大学生のメンタルヘルスの実態. 筑波学院大学紀要 **2**, 159-173.
- 西山温美・笹野友寿(2004): 大学生の精神健康に関する実態調査. 川崎医療福祉学会誌 **14**, 183-187.
- 丹羽智美(2005): 青年期における親への愛着と環境移行期における適応過程. パーソナリティ研究 **13**, 156-169.
- 野中雅代・稲谷ふみ枝・山崎しおり(2010): 大学生の対人ストレスとストレス緩和要因との関連ーストレスマネジメント自己効力感に着目してー. 久留米大学心理学研究 **9**, 24-32.
- 崔 玉芬・久永哲雄・竹澤稔裕(2017): 友人関係, 睡眠状況, 学業状況が大学生のメンタルヘルスに及ぼす影響ー部活, 朝食摂取, 一人暮らしによる検討ー. 関東学園大学紀要 Liberal Arts **25**, 1-14.
- 白石智子(2005): 大学生の抑うつ傾向に対する心理学的介入の実践研究ー認知療法による抑うつ軽減・予防プログラムの効果に関する一考察ー. 教育心理学研究 **53**, 252-262.
- 白川優司・大島真夫・黄 文哲(2016): 第4章 大学における授業料滞納・中途退学・休学の状況 大学調査の結果から. In: 文部科学省先導的改革推進事業「経済的理由による学生等の中途退学の状況に関する実態把握・分析等に対する経済的支援の在り方に関する調査研究」報告書. 文部科学省, 東京, pp175-302.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_ics-Files/afieldfile/2016/08/02/1371455_01.pdf (2019年9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(2012): 健康チェック票THIによるメンタルヘルスケアの理論と事例(特集 メンタルヘルスの現状と対策: 地域・職場・学校における). 保健の科学 **54**, 324-329.
- 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.
- 竹内朋香・犬上 牧・石原金由ら(2000): 大学生における睡眠習慣尺度の構成および睡眠パターンの分類. 教育心理学研究 **48**, 294-305.
- 富永弥生・栗原 久(2017): 自記式健康チェック票(THI)による専門学校生における修学不調のリスク因子の探索. 常葉大学教育学部 初等教育過程 教育研究実践報告誌 **1(2)**, 1-9.
- 東京都福祉保健局(2015): 大学生特有の自殺の原因 自殺しやすい人の傾向と性格.
http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/iryu/tokyo-kaigi/torikumi/campaign/campaign_3009.files/presentation_a.pdf (2019年9月5日検索)
- WHO(2019): International Classification of Diseases 11th Revision. Geneva Swiss Confederation.
- 矢内希梨子・小川さやか・田山 淳(2018): 大学生を対象にした精神的健康に関する縦断的研究. 日本心理学会第82回大会要旨集, p300.
- 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－精神科医から見たサポートの必要性－. 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(2010): 21年間の調査からみた大学生の自殺の特徴と危険因子－予防への手がかりを得る－. 精神看護学雑誌 **112**, 543-560.

上田敏子・窪田辰政・宗像恒次(2014): 大学生の不安になり

やすい特性とネガティブ自己イメージ脚本、ソーシャルサポート認知との関連. 日本保健医療行動科学会雑誌 **28**, 68-75.

Wasserstein, R.L. and Lazar, N.A. (2016): The ASA statement of p-value: Context, process and purpose. *The American Statistician* **70**, 129-133.

Wasserstein, R.L., Schirm, A.L. and Lazar, N.A. (2016): Moving to a world beyond “ $p < 0.05$ ”. *The American Statistician* **73: Sup 1**, 1-19.

Analysis of Correlation between Mental and Physical Symptoms by the Self-health Checklist “Total Health Index THI”

Hisashi KURIBARA^{*1}, Sachiko OMOKAWA^{*2} and Kiyomi YAMASHITA^{*3}

*1 Health Control and Promotion Research Group,
3-35-3 Showa-machi, Maebashi-city, Gunma 371-0034, Japan

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

*3 School of Social Welfare, 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 assess the correlation between scales for depression and mental disorders (psychosomatics, neurotics and schizophrenics) and those for physical, mental and life scale scores obtained from the answers to 130 questions in the self-health checklist “Total Health Index THI”. The subjects were 461 university students of 1-3 academic grade of schools of social welfare, education and psychology of A university. There was no marked difference in the score (% value) based on the academic grade or gender. The scales for stress-related symptom and psychological disorders (depression, psychosomatics and neurotics) were highly correlation with those for vague complaints, impulsiveness, unstable emotion, nervousness and total index. In addition, the scale for psychosomatics was significant inverse-correlation with that for aggressiveness. On the other hand, association between the scales for schizophrenia and other symptoms were low level, except for depression, indicating a different mechanism from those of stress-related disorders. The present results suggest that THI can be applied for estimation of stress-related disorders through the scale levels for somatic and mental symptoms.

(Reprint request should be sent to Hisashi Kuribara)

Key words : University students, Total health index THI, Mental disorders, Correlation between symptoms

生活不規則が心身の健康状態に及ぼす影響の評価

栗原 久^{*1}・面川幸子^{*2}・山下喜代美^{*3}

*1 健康管理増進研究グループ

〒371-0034 群馬県前橋市昭和町3-35-3

*2 東京福祉大学 教育学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*3 東京福祉大学 社会福祉学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年10月23日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本研究の目的は、A大学の学生を対象に、生活不規則と心身の健康状態との相関性を検討することにある。対象者は大学生369人(男子136人、女子233人)で、201X年春学期開始の1回目授業(4月)と15回目授業(9月)に調査が行われた。質問紙「健康チェック票 THI」は心身・行動面の自覚症状に関連する130問の質問で構成され、質問に対する「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の回答に対してそれぞれ3、2、1点を与え、症状尺度得点をTHI解析ソフト (THI プラス_ver3)にて、大規模コホート調査研究『こも伊勢調査:1933年』における成人男女それぞれ約6千人から得られた得点分布と比較し、12の健康尺度項目と4つの傾向値(判別値)のパーセンタイル値を得た。そして、生活不規則のパーセンタイル値と心身の症状パーセンタイル値との相関性を検討した。対象学生の特徴として、生活不規則で、情緒不安定、抑うつが強く、虚構(自己アピール)が低く、成人男女と比較して全般的に健康状態が良好とはいえなかった。生活不規則のパーセンタイル値と多くの症状におけるパーセンタイル値の間に正相関性があり、攻撃と虚構は逆相関性があった。同様な相関性は、4月と9月の調査におけるパーセンタイル値の変化でも認められた。一方、統合失調症傾向、通学時間とアルバイト時間との相関性は低かった。このような傾向について男女差はなかった。これらの結果は、生活不規則が心身両面の健康状態に対して何らかの影響を及ぼしていることを示唆している。

(別刷請求先: 栗原 久)

キーワード：大学生、健康チェック表THI、症状パーセンタイル値、生活習慣－健康相関性、男女差

緒言

わが国における平均寿命の伸びは著しく、2019年7月30日、厚生労働省発表の平成30年度簡易生命表(厚生労働省, 2019)によれば、平均寿命(0歳児平均余命)は男性81.25年、女性87.32年で過去最高を更新した。世界的に見ても、平均寿命は男性が香港、スイスに次いで第3位、女性が香港に次いで第2位で、20年以上にわたってトップクラスを保持している。

平均寿命の延伸は栄養状態の改善や医療技術の向上の寄与が大きい。その一方において、労働環境や社会情勢の変化に伴う生活習慣の乱れが、健康に対するリスク因子として注目を集めるようになり、それらに対する対策の重要性が認識されるようになってきた。言うまでもなく、3大死因とされる悪性新生物(がん)、循環器系疾患(虚血性心疾患)、脳血管疾患(脳梗塞、脳出血、くも膜下出血)、およびその原因となりうる高血糖、高血圧、脂質異常は生活習慣と密接

に関連しており、適切な生活習慣を維持することが健康寿命の延伸につながることを指摘されている。その代表が「健康日本21」の指針であり(厚生労働省, 2000)、21世紀の我が国を、すべての国民が健やかで心豊かに生活できる活力ある社会とするため、壮年期死亡の減少、健康寿命の延伸及び生活の質の向上を実現することを目的としている。そして、人口の高齢化の進展に伴い、疾病の治療や介護に係る社会的負担が過大となることが予想されているので、従来の疾病対策の中心であった二次予防や三次予防にとどまることなく、一次予防に一層の重点を置いた対策を推進するとした。

健康維持・増進の基本は適切な食事、運動、睡眠・休息であり、若いときから規則的な生活習慣を維持することは、身体面の健康だけでなく、メンタル面の健康にとっても重要であると考えられている。しかし、生活習慣の基本項目である朝食を取り上げても、欠食といった食生活の乱れが年々増加しているとの指摘がある(中井ら, 2015)。実際、平成29年 国民健康・栄養調査結果(厚生労働省, 2018)に

よると、「習慣的に朝食をほとんど食べないものの割合」は20歳代男女で最も高く、その割合は男性37.4%、女性23.6%にのぼっている。この数値は、10年前の値(男性30.6%、女性22.5%)と比べて、女性はほぼ同じであるが、男性は約7ポイント悪化している。さらに、20歳代の低栄養は男子12.5%、女子19.6%、肥満30.7%、21.9%、やせ4.0%、10.3%に達している。

生活習慣に関連する行動と健康状態、特にストレス(國友ら, 1999; 高橋, 2005; 久井, 2014)、メンタルヘルス(片山ら, 2014; 徳田, 2014)、食事・栄養状態(中出, 2014; 中井ら, 2015; 前大道ら, 2016)などについてはこれまでに研究報告がなされているが、身体面からメンタル面にわたる全般的な健康度との関連を検討した事例は少ない(川田・鈴木, 1995; 弓場, 1999)。

そこで本研究では、関東圏にキャンパスを持つA大学の学生を対象に、質問紙「健康チェック票 THL」(鈴木ら, 2005)で評価した生活習慣の乱れ(生活不規則尺度)と心身の総合的健康状態との関連について検討した。さらに、大学生の生活習慣に影響を及ぼすと考えられる行動として通学時間とアルバイト時間を取り上げ、健康状態との相関性についても検討した。

研究方法

調査対象者

調査対象者は、私立A大学の学生369人(男子136人、女子233人)で、年齢は18歳～22歳であった(表1)。学生が所属する学部・学科は社会福祉学部(社会福祉学科、保育児童学科)、教育学部、心理学部であるが、講義の取得状況の関係で調査対象者数にバラツキがあった。

調査時期

調査は201X年、第1回授業終了時(4月上旬)と15回目終了時(9月中旬)に、授業用資料の作成および学生指導の参考資料の作成を目的に実施した。

調査方法

調査は、質問紙「健康チェック票 THL」(鈴木ら, 2005)に対して回答してもらう方法で行った。質問紙「健康チェック票 THL」の表紙には回答者の氏名、性別、年齢、通学時間、アルバイト時間といった基本情報に続いて、回答者本人の自覚症状、訴え、好み、生活習慣、行動特性などに関する130問の質問で構成されており、本人の「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の3択の回答に対して、それぞれ3, 2, 1点を与え、身体面およびメンタル面、生活面に分類して尺度得点を集計する。これにより、身体面の症状尺度として①呼吸器(咳・痰・鼻水・喉の痛みなど)、②目や皮膚(皮膚が弱い・目が充血するなど)、③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)、④消化器(胃が痛む・もたれるなど)、⑤多愁訴(だるい・頭重・肩こりなど)、生活面では⑥生活不規則(宵っ張りの朝寝坊・朝食抜きなど)、メンタル面では⑦直情径行(イライラする・短気・カッとなるなど)、⑧情緒不安定(物事を気にする・対人過敏など)、⑨攻撃(積極性; 反対は消極的)、⑩神経質(心配性・苦勞性など)、⑪抑うつ(悲哀・孤独・憂うつなど)、⑫心身症傾向(心身に対するストレスなど)、⑬神経症傾向(心の悩み・心的不安定など)、⑭虚構(欺瞞性・他人を羨む・虚栄心など)、⑮統合失調症傾向(思考・言動の不一致など)、および⑯総合指数(心身両面の全般的な不調感)の評価が可能である。

なお、表2に示すように、⑥生活不規則に振り分けられる質問には、心身の自覚症状と関連する内容は含まれていない。「Q57 高血圧でない」は測定によって把握される。

尺度得点から症状パーセンタイル値の算出

回答をもとに得られた尺度得点は、該当する症状における質問数が異なる。そこで、「健康チェック票 THL」解析ソフト(THLプラス_ver3)では、すでに評価が行われた成人男女それぞれ約6千人の基準集団の結果をもとに作成された尺度得点分布、傾向値と照合して、どの位置(パーセンタイル)に存在するのか評価できるようにもなっている(浅野ら, 2005)。つまり、50パーセンタイルが中央値であ

表1. 調査対象者数

男子学生	1年生 (75人)	2年生 (23人)	3年生 (38人)	合計 (136人)
社会福祉	23人 (30.7%)	4人 (17.4%)	0人 (0.0%)	27人 (19.9%)
教育	37人 (49.3%)	16人 (69.6%)	38人 (100.0%)	81人 (59.6%)
心理	15人 (20.0%)	3人 (13.0%)	0人 (0.0%)	18人 (13.2%)
女子学生	1年生 (163人)	2年生 (41人)	3年生 (29人)	合計 (233人)
社会福祉	61人 (39.4%)	10人 (24.4%)	0人 (0.0%)	71人 (30.5%)
教育	84人 (51.5%)	26人 (63.4%)	29人 (100.0%)	139人 (59.7%)
心理	18人 (11.0%)	5人 (12.2%)	0人 (0.0%)	23人 (9.9%)

表2. 「生活不規則」に該当する質問

質問番号／質問内容
Q2 早寝早起きでない
Q15 間食をする
Q28 顔色が悪いと言われる
Q43 食欲がない
Q57 高血圧でない
Q71 仕事がつつい
Q82 体がだるい
Q91 朝起きるのがつらい
Q95 朝食を食べないことがある
Q113 寝不足である
Q122 食事が不規則

り、それより低い値は症状レベルが平均より低い・軽い、大きい値は症状レベルが高い・重いことになる。症状パーセンタイル値は、⑨攻撃、⑭虚構および⑮統合失調症傾向の3項目は中程度(50パーセンタイル)が好ましく、それ以外の13項目は低い方が好ましい。

個人情報保護

調査に先立ち対象者全員に対して、本調査の趣旨、「健康チェック票 THI」による健康状態の評価結果を個人に提供すること、データをまとめて授業の資料として利用すること、論文として発表するが個人の特定はできないようにすること、「健康チェック票 THI」の回答用紙の提出をもって本調査に同意したこと、回答しなくても何ら不利益になることはないこと、個人データはHKが論文発表から3年間保存・管理した後に廃棄すること、といった内容が書かれた書面を質問紙「健康チェック票 THI」とともに手渡し、さらに口頭による補足説明を行い、調査協力を依頼した。

統計処理

「健康チェック票 THI」で得られた16項目の症状項目について症状パーセンタイル値の平均値を求め、男女間の比較はt-検定にて行い、危険率が5%未満を有意差ありとした。また、生活不規則とそれぞれの症状パーセンタイル値間の相関、および質問紙の質問には含まれていない通学時間、アルバイト時間との相関性についても検討した。

「健康チェック票 THI」解析ソフトは国際エコヘルス研究会から購入し、統計処理はエクセル統計2012(社会情報サービス)にて行った

結果

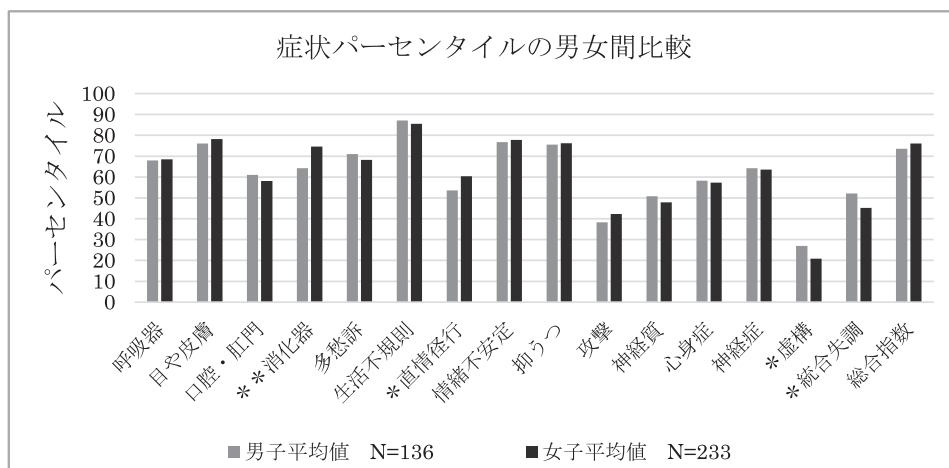
「健康チェック票 THI」による症状パーセンタイル値

図1は、1回目調査(4月実施)における症状パーセンタイルの平均値を示したものである。

男子学生:男子学生では、症状パーセンタイル値が基準集団の中央値(50パーセンタイル)より20ポイント以上高かったのは、②目や皮膚、⑤多愁訴、⑥生活不規則、⑧情緒不安定、⑨抑うつ、⑩総合指数の6項目で、20パーセンタイル以上低かったのは⑭虚構の1項目であった。

女子学生:女子学生では、症状パーセンタイル値が70パーセンタイル以上であった項目は、②目や皮膚、④消化器、⑥生活不規則、⑧情緒不安定、⑨抑うつ、⑩総合指数の6項目で、30パーセンタイル以下であったのは⑭虚構の1項目であった。

男女差:尺度得点の男女間の比較では、④消化器(p<0.001)と⑦直情径行(p=0.027)は男子学生より女子学生の方が有意に高く、逆に⑭虚構(p=0.013)と⑮統合失調(p=0.042)は男子学生の方が女子学生より有意に高かつ



*, **: p<0.05, 0.01 (t-検定)

図1. 症状パーセンタイル値の男女間比較 (1回目調査)

表3. 平均通学時間とアルバイト時間(1回目調査)

	男子	女子
通学時間(分:片道)	43.0±34.5(10~160)	44.1±32.2(3~180)
アルバイト時間(時間/日)	3.29±2.55(0~8.50)	3.50±2.49(0~10.00)
0時間	32人	49人
2時間以下	13人	24人
4時間以下	45人	75人
6時間以下	30人	60人
6時間超	16人	25人

た。しかし、絶対値の差はそれほど大きいものでなかった。特徴的なのは、⑤生活不規則が、男女とも80パーセントを越えていた点である。

通学時間・アルバイト時間

表3は、通学時間とアルバイト時間の平均値を示したものである。アルバイト時間については分布も示した。

通学時間:片道通学時間の平均値は男子学生43分(最短10分、最長160分)、女子学生44.1分(最短3分、最長180分)で、男女間で有意差はなかった。通学方法は徒歩、自転車、自家用車、公共交通機関と様々であったが、片道45~60分がもっとも多かった。

アルバイト時間:1日あたりの平均アルバイト時間は、男子学生3.29時間(最短0時間、最長8.5時間)、女子学生

3.50時間(最短0時間、最長10時間)で、男女間で有意差はなかった。アルバイト時間の分布は男女とも2時間超~4時間以下がもっとも多く、最長は男子学生が8.5時間、女子学生が10時間であった。

生活不規則と症状パーセンタイル値との相関性(1回目調査)

相関係数の算出にあたり、全ての組み合わせについて図上にプロットして線形関係があることを確認した後、ピアソンの相関係数(r)を算出した。

表4は、生活不規則のパーセンタイル値と身体面・メンタル面の症状パーセンタイル値、通学時間、アルバイト時間との相関性を示したものである。ここでは、相関係数(r)が0.3~0.49を軽度、0.5~0.69を中程度、0.7以上を高度の正相関があるとし、-0.3~-0.49を軽度の逆相関があるとした。一方、-0.29~0.29の範囲内は、相関性が低いとした。

表4. 生活不規則パーセンタイル値と症状パーセンタイル値、通学時間、アルバイト時間との相関性(1回目調査)

	男子学生		女子学生	
	相関係数	誤出現確率	相関係数	誤出現確率
①呼吸器	0.400	p<0.01	0.357	p<0.01
②目や皮膚	0.440	p<0.01	0.430	p<0.01
③口腔・肛門	0.525	p<0.01	0.336	p<0.01
④消化器	0.407	p<0.01	0.360	p<0.01
⑤多愁訴	0.508	p<0.01	0.508	p<0.01
⑦直情径行	0.332	p<0.01	0.308	p<0.01
⑧情緒不安定	0.440	p<0.01	0.340	p<0.01
⑨抑うつ	0.539	p<0.01	0.480	p<0.01
⑩攻撃	-0.341	p<0.01	-0.272	p<0.01
⑪神経質	0.271	p<0.05	0.284	p<0.05
⑫心身症	0.288	p<0.01	0.296	p<0.05
⑬神経症	0.425	p<0.01	0.401	p<0.01
⑭虚構	-0.409	p<0.01	-0.264	p<0.05
⑮統合失調症	0.003	—	0.003	—
⑯総合指数	0.629	p<0.01	0.652	p<0.01
通学時間	-0.058	—	0.064	—
アルバイト時間	-0.083	—	0.249	p<0.05

男子学生：①呼吸器、②目や皮膚、④消化器、⑦直情径行、⑧情緒不安定の5項目で軽度の正相関、③口腔・肛門、⑤多愁訴、⑨抑うつ⑩相互指数の4項目で中程度の正相関があった。さらに、⑩攻撃と⑭虚構の2項目で軽度の逆相関があった。一方、⑪神経質、⑫心身症、⑮統合失調症傾向、通学時間、アルバイト時間との間では相関性は低かった。

女子学生：①呼吸器、②目や皮膚、③口腔・肛門、④消化器、⑦直情径行、⑧情緒不安定、⑨抑うつ、⑬神経症の8項目で軽度、⑤多愁訴、⑯総合指数の2項目で中程度の正相関があった。一方、⑩攻撃、⑪神経質、⑫心身症、⑭虚構、⑮統合失調症、通学時間、アルバイト時間との間では相関性が低かった。

生活不規則パーセンタイル値および症状パーセンタイル値の変化との相関性(1・2回目調査の比較)

表5は、1回目調査および2回目調査時の症状パーセンタイル値の差、および生活不規則パーセンタイル値と身体面・メンタル面の症状パーセンタイル値との相関性を示したものである。

男子学生：個々人でみると症状パーセンタイル値に変化した項目が散見されたが、平均値でみると最大が⑭虚構(-6.6)で、すべての項目で有意の変化はなかった。パーセンタイル値の変化では、⑥生活不規則、⑨多愁訴、⑧情緒不安定、⑨抑うつ、⑬神経症および⑯総合指数の5項目で軽度の正相関があった。それ以外の項目は、相関係数0.3以上または-0.3以下の基準には達しなかった。

女子学生：症状パーセンタイル値の変化がもっとも大きかったのは、⑮統合失調症(4.3)であったが、すべての項目で有意の変化ではなかった。パーセンタイル値の変化では、生活不規則と⑤多愁訴、⑯神経症の2項目の間で軽度の、⑯総合指数の1項目間で中程度の正相関があった。それ以外の項目は、相関係数0.3以上または-0.3以下の基準には達しなかった。

考察

本研究における調査対象学生は、将来は教育、保育、福祉、心理職に携わることを目標としているが、基準集団(成人男女それぞれ約6千人)から得られたデータ(鈴木ら, 2005)と比較して、⑥生活不規則が著しく高く、心身の各種症状項目で症状パーセンタイル値が全般的に高く、その一方で、⑭虚構(自己アピール)が低い傾向がみられた。同様の結果は、本調査が行われたA大学において、調査年が異なる別の研究(栗原ら, 2016)でも認められており、当該大学の学生の特徴の一面を表していると思われる。

生活習慣の乱れは、ストレス(國友ら, 1999; 高橋, 2005; 久井, 2014)や抑うつ(片山ら, 2014; 徳田, 2014)の上昇、栄養状態の悪化(中出, 2014; 中井ら, 2015; 前大道ら, 2016)などと関連づけられ、かつ健康寿命の延伸と生活習慣病の一次予防の見地から、その改善が指摘されてきた。本研究の目的は、生活不規則(生活習慣の乱れ)が身体面お

表5. 生活不規則および症状パーセンタイルの変化(SD)間の相関性

	男子学生		女子学生	
	パーセンタイルの変化	相関係数	パーセンタイルの変化	相関係数
①呼吸器	-3.5 (21.6)	0.219	-1.1 (23.4)	0.182
②目や皮膚	0.5 (15.0)	0.146	0.4 (17.5)	0.230
③口腔・肛門	-1.2 (21.0)	0.234	-2.2 (18.8)	0.195
④消化器	0.7 (14.0)	0.139	3.6 (18.6)	0.087
⑤多愁訴	-1.3 (18.3)	0.352	0.9 (17.8)	0.487
⑥生活不規則	0.9 (15.8)	—	4.1 (17.1)	—
⑦直情径行	3.7 (18.7)	0.144	2.7 (20.1)	0.261
⑧情緒不安定	0.1 (18.0)	0.352	-0.7 (15.1)	0.295
⑨抑うつ	1.5 (21.7)	0.428	3.3 (22.0)	0.293
⑩攻撃	2.1 (22.4)	-0.159	3.5 (19.5)	-0.128
⑪神経質	-2.1 (22.2)	0.120	-2.0 (20.9)	0.186
⑫心身症	0.0 (20.8)	0.145	-1.4 (27.6)	0.074
⑬神経症	1.5 (23.3)	0.450	3.9 (23.8)	0.398
⑭虚構	-6.6 (20.1)	-0.070	-3.8 (19.7)	-0.285
⑮統合失調症	-3.4 (29.3)	0.074	4.3 (31.5)	0.033
⑯総合指数	1.2 (16.6)	0.485	0.7 (15.2)	0.520

よびメンタル面のいかなる症状に影響を及ぼすか検討することであり、「健康チェック票 THI」における130問の質問に対する回答から得られた症状パーセンタイル値を用いて、相関性を分析することであった。

本研究で尺度得点または傾向値ではなく症状パーセンタイル値を用いたのは、全ての項目で中央値が50パーセンタイルであり、1～100パーセンタイルの間に含まれるため、特異的な値の影響を少なくでき、かつ、症状と傾向値の特徴を、標準グループをベースとして検討可能と考えたからである。この手続を踏んだ多くの論文が鈴木ら(2005)の単行本によって紹介され、その妥当性が適切であることが述べられている。ただし、標準グループとした調査データ(こも伊勢調査:1市1村の成人男女それぞれ約6千人が対象)は1992年に実施されたコホート調査で得られたもので、すでに20年余の年数を経ており、社会・経済情勢、生活スタイルに変化が生じている可能性が高い。そのため、症状パーセンタイル値の平均値の取り扱い、標準グループとの比較は避け、男女間の比較のみに利用した。

それぞれの症状、傾向値の平均パーセンタイル値を男女間で比較すると、男子学生より女子学生は①消化器と⑦直腸径行が有意に高く、⑭虚構と⑮統合失調が有意に低かったが、その実際の差は10ポイント以内で、それほど大きいものでなかった。また、それ以外の項目では、男女差はほとんどなかった。これらの結果は、生活不規則パーセンタイル値と症状パーセンタイル値との相関性評価が、男女それぞれにおいて同一観点にたって可能であることを示している。

近年における大学生の最大の問題は、就学不全の問題であり、文部科学省(2014)の発表によれば、退学率は2.65%、休学率は2.3%となっている。退・休学といった修学不全の理由としていくつか挙げられているが、有力なリスク因子として、大学教育路線から離れるような消極的理由(スチューデントアパシー、精神障害・自殺の疑い、勉学意欲の減退・喪失、単位不足、学外団体活動、アルバイトや趣味、専門学校などへの進路変更、就職など)の寄与が大きいと指摘されている(内田, 2006, 2008, 2011; 日本中退予防研究所, 2010; 高木・古村, 2018; 山本ら, 2018)。本研究結果は、生活不規則は男女学生に関係なく、身体面のみならずメンタル面の多数の項目に対して悪影響を及ぼすことが強く示唆された。すなわち、1回目調査における症状パーセンタイル値の結果だけでなく、1回目と2回目の症状パーセンタイル値との比較においても、生活不規則パーセンタイル値の上昇は心身の健康不調を高めることに繋がり、症状パーセンタイル値と正相関することは当然といえよう。川田・鈴木(1995)も、健康習慣の悪化は自覚症状の増大、健康満足度の低下を報告している。

一方、⑨攻撃(積極性)は困難な状況に立ち向かうパワーとすることができ、問題解決に成功すればさらに意欲が高まる、正のスパイラルが形成される。⑨攻撃を高めるには⑭虚構(自己アピール)も必要な行動である。一方、攻撃が低下すると対応に失敗し、意欲低下や悲壮感を生じて負のスパイラルに向かいやすい。したがって、生活不規則性の症状尺度パーセンタイル値と⑨攻撃および⑭虚構のパーセンタイル値との逆相関性は、⑧情緒不安定、⑨攻撃、⑩抑うつといったメンタル面の症状の背景を評価する際に、重要な情報になりうると思われる。メンタル面の症状は⑤多愁訴や⑯総合指数とともに、修学意欲に直接関係する項目であり、心身の体調不良を強く反映する症状であるといえる。

逆に見れば、質問紙「健康チェック票 THI」に含まれる生活習慣関連の質問、Q2 早寝早起きでない、Q15 間食をする、Q43 食欲がない、Q71 仕事がつらい(女子学生における過剰なアルバイト)、Q95 朝食を食べないことがある、Q113 寝不足である、Q122 食事が不規則といった症状・行動を改善すれば、心身の健康度の改善につながることを示している。

興味ある点として、生活不規則性と統合失調症のパーセンタイル値の間には相関性がほとんど認められなかったことである。この結果は、統合失調症の発症が生活不規則などの外面の要因ではなく、内面(脳機能)にあることを示している。

最近、大学生の健康増進の一方法として、安価で朝食の提供、軽運動向けの施設整備、定期的な健康セミナーの開設といった取り組みが行う大学が増えている。また、質問紙「健康チェック票」によって朝食の摂取(金塚ら, 2018)、定期的な運動実践(栗原, 2011; 眞下ら, 2019)が心身の健康状態向上に有効であることが示唆されている。つまり、健康のことわざ「快食・快眠・快便」が「快勉」として基本行動であるといえる。そして、学生の生活習慣の改善に向けた情報や実施機会の提供、および積極的な活動実践が、順調な修学につながる可能性を示唆している。ただし、本研究対象とした学生についてみると、開講授業に対する受講者の関係で、学年間で大きな隔たりがあった。近年、American Statistical Association (ASA)から、危険率(p値)の取り扱いについての指針が出されている(Wasserstein and Lazar, 2016; Wasserstein et al., 2019)。そこで強調されている点は、一般的に「 $p < 0.05$ 」であっても、影響の強さを直接反映するものでないということである。今後は、調査対象者を増やし、学部間における例数のバランスを取ってより詳細な分析が必要であり、今後の検討課題である。

結論

大学生を対象に、質問紙「健康チェック票 THI」における130問の質問に対する回答の分析から、生活習慣の乱れ（生活不規則）と心身の健康状態との関連を評価した。その結果、生活不規則は、男女学生ともに、身体面およびメンタル面の症状パーセンタイル値と相関性があり、積極性や自己アピールの低下とも関連することが示唆された。

本調査結果は、大学生が健康的な大学生活を送るために、生活習慣の改善につながる情報や実践機会の提供が重要であることを示唆している。

利益相反

本論文に関して、利益相反はありません。

文献

- 浅野弘明・竹内一夫・笹澤吉明ら (2005)：新基準集団における質問紙健康調査票 THI の尺度得点・傾向値のデータ分析. 厚生指標 **52**, 1-7.
- 片山友子・永野(松本)由子・稲田 紘 (2014)：大学生の生活習慣とメンタルヘルスの関連性. 総合健診 **41**, 283-293.
- 川田智之・鈴木庄亮 (1995)：健康習慣、自覚症状および健康満足度の関連. 産業衛生学雑誌 **37**, 161-163.
- 久井志保 (2014)：大学生の生活習慣およびストレスに関する性差についての検討. 日本看護学会論文集, ヘルспロモーション **45**, 54-57.
- 栗原 久 (2011)：継続的なジョギングが不登校克服に有効に作用した可能性のある女子大学生の事例. 東京福祉大学・大学院紀要 **2**, 43-50.
- 栗原 久・小野智一・佐々木貴雄ら (2016)：質問紙「健康チェック票 THI」からみた地方都市および大都市の大学生における健康度の比較検討. 環境福祉学研究 **1**, 17-28.
- 金塚永華・川村公子・戸塚優衣ら (2018)：大学生の食生活と総合的健康状態との関連について. 東京福祉大学・大学院紀要 **8**, 221-229.
- 厚生労働省 (2000)：21世紀における国民健康づくり運動 (健康日本21).
<http://www.kenkounippon21.gr.jp/kenkounippon21/about/index.html> (2019.8.18 検索)
- 厚生労働省 (2009)：平成30年度簡易生命表.
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life18/index.html> (2019.8.18 検索)
- 厚生労働省 (2018)：2018 (平成29)年 国民健康・栄養調査報告.
<https://www.mhlw.go.jp/content/000451755.pdf> (2019年8月18日検索)
- 國友宏渉・江上いすず・長谷川昇ら (1999)：学生の健康に及ぼす生活習慣の影響. 名古屋文理短期大学紀要 **24**, 75-79.
- 前大道教子・小島奈津美・三次 舞ら (2016)：大学生の朝食内容と生活習慣・健康状態・食生活との関連. 比治山大学紀要 **23**, 221-232.
- 眞下 航・小島琴未・小坂橋美晴ら (2019)：運動状況と身体状態の関係ー短期間の運動による体組成の変化ー. 東京福祉大学・大学院紀要 **9**, 115-122.
- 文部科学省 (2014)：学生の中途退学や休学等の状況について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_ics-Files/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf (2019年8月21日検索)
- 中井あゆみ・古泉佳代・小川睦美ら (2015)：首都圏における女子大学生の朝食欠食と健康的生活行動との関連. 日本食育学会誌 **9**, 41-51.
- 中出美代・長幡友美・兼平奈奈ら (2014)：大学生の朝食欠食とその改善についての検討. 東海学園大学研究紀要. 自然科学研究編 **19**, 21-31.
- 中出佳操 (2001)：大学生の保健行動の現状と課題. 生涯学習研究と実践 **1**, 71-69.
- 日本中退予防研究所 (2010)：中退白書2010, NEWVERY, 東京.
- 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.
- 高木真寛・古村健太郎 (2018)：大学生におけるアルバイト就労と精神的健康および修学との関連. 教育心理学研究 **66**, 14-27.
- 高橋恵子 (2005)：大学生の生活習慣とストレスに関する心理学的検. 人間福祉研究 **8**, 189-200.
- 徳田完二 (2014)：わが国における大学生の健康習慣と精神健康に関わる研究の動向と課題. 立命館人間科学研究 **29**, 95-110.
- 鶴田和美 (2001)：学生相談から見た留年学生の修学上の問題. 大学と学生 **440**, 50-54.
- 山本幸子・江口理恵・楊 玉華ら (2018)：大学生のアルバイトが健康、学習、意識変容に及ぼす影響. 山口県立大学学術情報 **11**, 127-134.
- 弓場紀子 (1999)：看護学生の健康度と生活習慣との関連.

大阪市立大学短期大学部紀要 **1**, 3-7.

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－精神科医から見たサポートの必要性－. 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.

Wasserstein, R.L. and Lazar, N.A. (2016): The ASA statement of p-value: Context, process and purpose. *The American Statistician* **70**, 129-133.

Wasserstein, R.L., Schirm, A.L. and Lazar, N.A. (2016): Moving to a world beyond “ $p < 0.05$ ”. *The American Statistician* **73: Supl 1**, 1-19.

Correlation between Total Health Index and Irregularity of Life in University Students

Hisashi KURIBARA^{*1}, Sachiko OMOKAWA^{*2} and Kiyomi YAMASHITA^{*3}

*1 Health Control and Promotion Research Group,
3-35-3 Showa-machi, Maebashi-city, Gunma 371-0034, Japan

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

*3 School of Social Welfare, 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 examine the correlation between irregularity of life and mental and physical health scores in the university students (136 males, 233 females) of A-university. The survey was conducted in the first lecture (April) and the last lecture (September) of the spring semester of 201X. The Questionnaire “Total Health Index THI” was composed of 130 questions related to physical and mental symptoms in addition to life style, and the scores were analyzed with THI analysis software (THI plus_ver3). The characteristics of the students were irregular of life, strong emotional instability, strong depression and low self-appeal, and overall health condition were inferior to the standard group. There was a positive correlation between the score of irregularity in life and the scores of many symptoms, and negative correlation with aggressiveness and lie scales. Similar correlations were also seen in the scores at the first and last lectures. On the other hand, the correlation between irregularity of life and the schizophrenia, attending school hours and part-time job was low. There was no marked gender difference in these trends. These results strongly suggest that the irregularity of life has a negative effect on both physical and mental health.

(Reprint request should be sent to Hisashi Kuribara)

Key words : University students, Total health index, Symptom percentile value, Correlation between life style and health conditions, Sex difference

保育者養成校における学生の保育への意識と自己肯定感に関連する 大学コミットメントの重要性

戸次佳子^{*1}・池田幸代^{*2}

^{*1} 東京福祉大学 保育児童学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋1-22-1-3F

^{*2} 道灌山学園保育福祉専門学校 幼稚園教員・保育士養成学科

〒116-0013 東京都荒川区西日暮里4-7-15

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本研究は、保育者養成校の学生の「各授業科目への取り組み意欲」「大学コミットメント」「保育者志望度」「保育者効力感」「自尊感情」の関連を明らかにすることを目的として、2年生88名(未実習)と3年生82名(既実習)を対象として質問紙調査を行ない、分析検討したものである。学年別に分析を行なった結果、両学年ともに、保育系授業科目への取り組み意欲が、大学コミットメントを媒介することにより保育者志望度を高めることが明らかになった。一方、実習を経験した3年生では、大学コミットメントを媒介することにより保育者効力感を高め、さらに、保育者効力感が自尊感情を高めることが明らかになった。学生の保育に対する意識や自己肯定感を育むためには、各授業科目への取り組み意欲を高めることに加えて、所属大学における友人や教職員との良好な関係の構築が重要であることが示唆された。

(別刷請求先：戸次佳子)

キーワード：保育者養成校、授業科目への取り組み意欲、大学コミットメント、保育者志望度、保育者効力感、自尊感情

I. 緒言

内閣府(2018)の調査によれば、日本の年間出生数は、第二次ベビーブームの1974年以来、急激に減少し、その後、微増の年はあるものの、近年は緩やかに減少を続けている。その一方で、保育所等を利用する児童の数は、ここ数年増加の一途をたどり、待機児童問題も顕在化してきている(厚生労働省, 2019)。また、女性の社会進出に対する国民の意識の変化と、雇用機会均等法の整備等から、出産後早くから子どもを保育所に預けて働くことを選択する女性も増加してきている。このような状況を受けて、国や自治体は保育所等の数を増やして対応し、待機児童の数は減少してきているものの、未だその解消には至っていない。前述の厚生労働省の公表によると、2019年4月の就学前児童の保育所利用率は45.8%で、そのうち3歳未満児が37.8%、0歳児は16.2%、さらに、待機児童の87.9%が3歳未満児で、保育所入所希望の子どもの低年齢化が進んでいることが読み取れる。2019年10月からは、3歳以上の子どもの保育料が親の収入にかかわらず無償化され、今後益々、入所時期の低年齢化が進むのではないかと予想される。

待機児童の解消には、保育所等の増設とともに、保育者育成の加速化も必須である。加えて、このような低年齢児からの重要な保育の一端を担う保育者の養成には、質の高い保育を担える保育者を育てることが、保育者の量的な増加とともに、あるいはそれ以上に重要な課題と言えよう。2017年には、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が同時改定(訂)され、すべての子どもに質の良い保育が提供されること、保育者の専門性を高めることの重要性が強調された。質の高い保育者養成には、現職の保育者の研修を充実させることが必要であるが、同時に、保育者養成校においては、学生のうちから、保育に対する使命感と自己肯定感をもって、専門的知識・技能を身につけるために学び続けることができるような、保育者を目指す学生を育てることが重要ではないかと考える。

東京大学社会学研究所と株式会社ベネッセコーポレーションの共同研究(2018)によると、小学4年生から高校3年生を対象とした調査で、勉強が好きになった子ども、自分のクラスに愛着をもった子どもは、自己肯定感が高まること、さらに、将来の目標が明確になった子どもは、自己肯定感が高まるという結果が報告されている。この研究は、高校生以下を対象としたものであるが、この研究で

示された「勉強が好き」「自分のクラスへの愛着」「将来の目標」と「自己肯定感」との関連は、大学生においても同様に認められるのではないかと考えた。すなわち、高校生における「勉強が好き」が、大学生では「授業科目への取り組み意欲」であり、高校生における「自分のクラスへの愛着」が、大学生では「所属大学への関わり」と考えると、これらが学生の「自己肯定感」と関連するのではないかと考えることができる。さらに、高校生における「将来の目標」と「自己肯定感」との関連は、保育者養成校の学生にとっては、「保育者志望度」と「自己肯定感」との関連と考えられる。

我々は、学生の「自己肯定感」の指標を一般的な「自尊感情」と、保育者としての「保育者効力感」の二つの概念で捉える試みを行った。「自尊感情」(Rosenberg, 1965)は、自分に対する肯定的あるいは否定的な態度であり、自尊心が高いということは、自分自身になんらかの意味で価値を認めていることである。自尊感情には一生を通じて比較的安定した特性的自尊感情と、日常の出来事などにより特性レベルを上下動する状態的自尊感情が存在する(阿部・今野, 2007)。また、学生の自尊感情は精神的健康と関連があり、自尊感情が低いほど精神的健康が悪化しているとの報告がある(橋本・垂見, 2015)。

一方、保育を学ぶ学生にとっての「自己肯定感」の指標の一つである「保育者効力感」は、三木・桜井(1998)によって提唱された。これまで、保育者養成校の学生の保育への意識および自己肯定感の研究には、ピアノ技能に対する学生の意識の研究(坂本・辻, 2014; 諸井, 2016)、「保育総合表現」授業が学生の保育者効力感や自尊感情などへ与える教育効果(金城ら, 2015)などが報告されている。また、保育者効力感は調査時期によって変化し、2年生では1年生よりも低くなるという結果(田頭, 2016)や、保育者効力感の実習時の保育スキルや実習態度に影響を与え、それがさらに、実習後の保育者効力感に影響を与えている(浜崎ら, 2008)という結果が報告されている。しかし、大学の授業科目全般を対象として、その取り組み意欲と保育への意識、自己肯定感を調査し、さらに、所属大学との関わりという要因を加えて検討したものは、筆者の調べた限り見つからなかった。

そこで、本研究は、大学2年生と3年生を対象として、「授業科目への取り組み意欲」「所属大学との関わり」および「保育への意識」と「自己肯定感」を調査し、それらの関連の特徴を明らかにすることを目的として行った。本研究から得られた知見は、保育者を目指す学生が、保育者としての高い使命感と自己肯定感をもって学び続けるための保育者養成校の課題を示すことができるのではないかと考えた。

II. 調査の方法

1. 対象者と手続き

2019年9月および10月に、首都圏にある4年制の私立大学の保育者養成を専攻とする2年生89名(男子23名、女子66名)と3年生81名(男子18名、女子63名)を対象として、質問紙調査を行った。調査時、2年生は、まだ実習を行っていない段階であり、3年生は、すでに2週間の保育所での実習および2週間の施設での実習、計4週間の保育実習を終えた段階であった。

調査は、授業後に行った。調査者が研究趣旨の説明をした上で、同意書と質問紙を配布し、回答後回収した(回収率2年生94%、3年生93%)。質問紙の表紙には、調査目的に加え、調査協力者の回答への自由、回答中断の権利、個人情報取り扱い等、調査倫理に関わる注意事項を明記し、無記名とした。なお、本研究の倫理的配慮については、東京福祉大学の倫理審査を得た上で、倫理規定に則って行った。

2. 調査項目

質問には、学年、性別などの属性の他、以下の質問項目を記載した。

(1) 授業科目への取り組み意欲

授業科目への取り組み意欲は、専門の科目を、保育系、運動系、音楽系、造形系、心理系の5つに分けて質問項目を作成した。「意欲をもって取り組めたとと思うか」との質問に対して、それぞれに、「5.非常にそう思う」「4.ややそう思う」「3.どちらともいえない」「2.あまり思わない」「1.ほとんどそう思わない」の5段階で回答を求め、点数化した。科目の「～系」に関しては、具体的な授業名では示さず、学生自身が考える授業のグルーピングに従って回答すれば良いこととした。

(2) 保育者志望度

学生の保育職につきたい気持ちの強さを、「5.非常にそう思う」「4.ややそう思う」「3.どちらともいえない」「2.あまり思わない」「1.ほとんどそう思わない」の5段階で回答を求め、保育者志望度として点数化した。

(3) 大学コミットメント

所属大学との関わりは、小平英志(2011)の「階層的大学コミットメント尺度(保育版)」の16項目の尺度(4因子「専門職への志向」「専門領域への興味」「大学適応」「職業の継続性」)を用いて求めた。回答は「5.非常にそう思う」「4.ややそう思う」「3.どちらともいえない」「2.あまり思わない」「1.ほとんどそう思わない」の5件法で求めて点数化した。16項目の平均値を求めて、それぞれの学生の大学コミットメントとした。

(4) 保育者効力感

本研究では、保育を学ぶ学生を対象としているため、保育者としての自己肯定感として、三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度15項目から反転項目と負荷量の低い項目を除いた10項目(田頭, 2016)の尺度を用いて求めた。回答は「5. 非常にそう思う」「4. ややそう思う」「3. どちらともいえない」「2. あまり思わない」「1. ほとんど思わない」の5件法で求めて点数化した。10項目の平均値を求めて、それぞれの学生の保育者効力感とした。

(5) 自尊感情

自己肯定感を、保育者効力感とは別に、一般的な自己肯定感として、Rosenbergの自尊感情10項目(山本ら, 1982)を用いて求めた。回答は「5. 非常にそう思う」「4. ややそう思う」「3. どちらともいえない」「2. あまり思わない」「1. ほとんど思わない」の5件法で求めて点数化した。10項目の平均値を求めて、それぞれの学生の自尊感情とした。

3. 分析方法

回答は全てデータ化し、間隔尺度として分析を行った。分析には、IBM SPSS ver.26を使用し、*t*検定およびパス解析を行った。有意水準は5%未満とした。

III. 結果

1. 各項目の学年別平均値

保育系、運動系、音楽系、造形系、心理系のそれぞれの授業科目に対する取り組み意欲、大学コミットメント、保育者志望度、保育者効力感、自尊感情、について学年別平均値を求め、学年差の検定を行った(表1)。

その結果、心理系授業科目への取り組み意欲と自尊感情においては、有意な差は認められなかったものの、保育系、運動系、音楽系、造形系の授業科目に対する取り組み意欲は、3年生で2年生よりも有意に低い結果が示された。

また、大学コミットメント、保育者志望度、保育者効力感も、3年生で2年生よりも有意に低い結果が示された。

表1. 各調査項目のスコアの学年別の結果と差の検定

	学年 (人数)	平均値 (SD)	差の検定
保育系科目への取り組み意欲	2年生 (89)	4.01 (0.72)	<i>t</i> (167) = 2.21, <i>p</i> < .05
	3年生 (80)	3.76 (0.75)	
運動系科目への取り組み意欲	2年生 (89)	3.93 (0.81)	<i>t</i> (167) = 3.08, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	3.53 (0.91)	
音楽系科目への取り組み意欲	2年生 (89)	3.85 (0.85)	<i>t</i> (167) = 5.18, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	3.14 (0.95)	
造形系科目への取り組み意欲	2年生 (89)	3.96 (0.80)	<i>t</i> (155.8) = 2.82, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	3.58 (0.94)	
心理系科目への取り組み意欲	2年生 (89)	3.74 (0.76)	<i>t</i> (167) = 0.76, <i>n.s.</i>
	3年生 (80)	3.65 (0.80)	
大学コミットメント	2年生 (89)	3.25 (0.51)	<i>t</i> (167) = 5.03, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	2.83 (0.59)	
保育者志望度	2年生 (89)	3.73 (0.99)	<i>t</i> (167) = 5.12, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	2.88 (1.18)	
保育者効力感	2年生 (89)	3.28 (0.43)	<i>t</i> (167) = 5.53, <i>p</i> < .01
	3年生 (80)	2.89 (0.50)	
自尊感情	2年生 (89)	2.89 (0.58)	<i>t</i> (154.4) = 0.99, <i>n.s.</i>
	3年生 (80)	2.80 (0.69)	

一方で、学年ごとに、授業科目の取り組み意欲の平均値を科目別に比較した結果、2年生3年生ともに、保育系授業科目への取り組み意欲が5科目の中で最も高いスコアが示された。

2. 各質問項目間の関連

質問項目である「授業科目への取り組み意欲」が「大学コミットメント」「保育者効力感」「自尊感情」「保育者志望度」に対してどのような関連があるのかを検討するために、学年ごとに重回帰分析(ステップワイズ法)を繰り返すパス解析を行った。パスが示されなかった変数を削除して、結果を図に示した(図1、2)。なお、全ての回帰分析においてVIF<1.5となっており、多重共線性の問題はないことが確認された。

2年生では、保育系と心理系の授業科目への取り組み意欲から大学コミットメントに有意な正のパスが示された。さらに、大学コミットメントを媒介することにより、保育者志望度への有意な正のパスが示された。また、保育系の授業科目への取り組み意欲からは、直接、保育者志望度に有意な正のパスが示された。また、造形系授業科目への取り組み意欲からは、直接、保育者効力感に有意な正のパスが示され、音楽系授業科目への取り組み意欲からは、直接、自尊感情への有意な正のパスが示された(図1)。

3年生では、保育系授業科目への取り組み意欲のみから大学コミットメントに有意な正のパスが示された。さらに、大学コミットメントを媒介することにより、保育者志望度と保育者効力感への有意な正のパスが示された。また、保育者効力感を媒介することにより、自尊感情への有意な正のパスが示された。一方、運動系授業科目への取り組み意欲からは、直接、保育者志望度への有意な正のパスが示され、心理系授業科目への取り組み意欲からは、直接、自尊感情へ有意な正のパスが示された(図2)。

IV. 考察

1. 各項目の学年別平均値から

4年制大学の折り返し地点における3年生において、保育系、運動系、音楽系、造形系のそれぞれの授業科目への取り組み意欲が2年生よりも低下することは、憂慮すべきことである。実習が始まるこの時期にこそ、これまで学んできた理論に、実習で学んだ実践を対応させながらより深い学びへと、学生の意欲を向上させていくような授業の工夫や働きかけが必要である。一方、両学年共に、保育系授業科目への取り組み意欲が5科目の中で最も高く、この点においては、保育者養成校の学生の保育に対する意識の高さが示されたと言えよう。

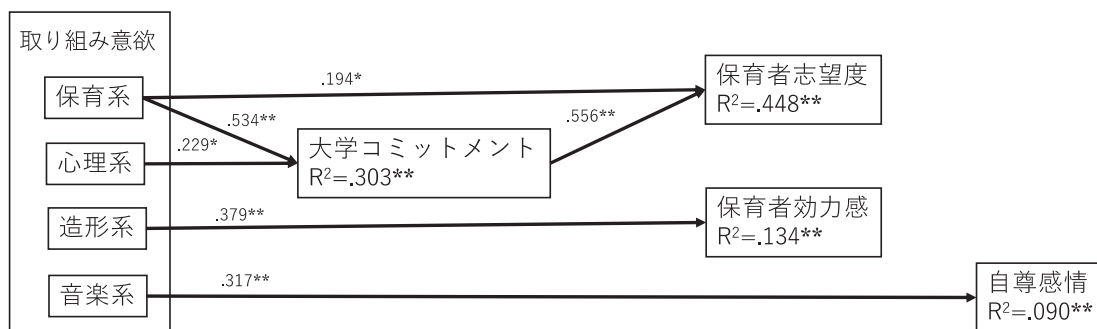


図1. 調査項目間のパス解析の結果(2年生)

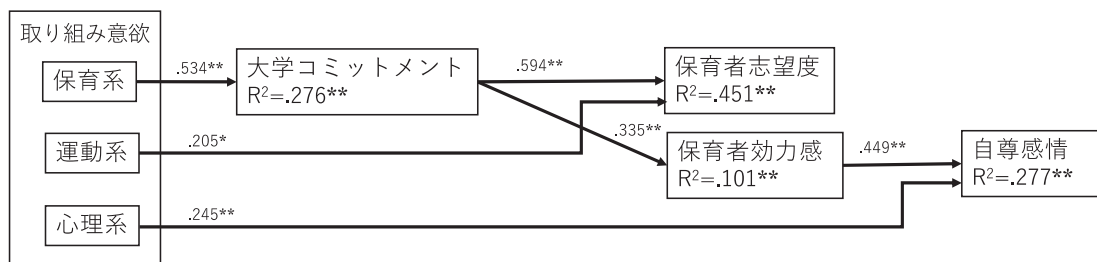


図2. 調査項目間のパス解析の結果(3年生)

保育者志望度に関しては、今回の調査では、3年生で2年生よりも低下していた。保育者養成専門学校の学生の保育職就業意欲について、入学時から卒業時まで継続して調査を行なった彦坂(2019)によれば、保育の実践的な学びが深まる1年生の終わりから2年生への進級頃、自分自身の力と理想に差を感じて、急激に就業意欲が低下することが指摘されているが、4年制大学の学生を対象とした本研究調査からも、進級に伴って、保育者志望度が低下するという同様の結果が示された。本研究による保育者志望度の変化も同様の理由によるものであるのか、あるいは、違う理由があるのか、今後、その理由なども含めて継続的な研究が必要である。

また、保育者効力感については、調査時期によって変化し、短期大学の2年生では1年生よりも低くなるという結果(田頭, 2016)や、実習経験のない1年生が実習経験のある2年生よりも高かった(中村, 2006)といった結果が、すでに報告されているが、同様に、本調査における4年制大学の3年生と2年生でも、実習経験のある3年生の方が実習経験のない2年生よりも保育者効力感が低くなるという結果であった。このスコアの低下が、実習経験と関連しているのか、また、学年による傾向であるのかは、対象者が異なることから、本調査からは明らかにすることができなかったが、中村(2006)が「夢見る保育者効力感」と名付けたように、保育者効力感は入学後が最も高く、次第に低下するという先行研究の結果(中村, 2006; 浜崎ら, 2008)とも一致するものであった。

保育者養成校の学生は、保育者になるという目標をもって入学する生徒が多いが、学年が上がるにつれて、実習を通して現場の厳しさを感じ、保育者として働くことの意味を、身を以て理解し、その職業の楽しさと同時に責任の重さを実感するのではないかと考えられる。また、複数の場所での数週間にわたる実習経験によって、学生はそれぞれに、これまで夢に描いてきた保育者という職業について、自分の適性を含めて現実的に捉え始め、卒業後の職業についても、選択肢を広げて熟慮し始める時期でもある。その意味では、実習後の保育者効力感を実習前よりもスコアが下がるものの、「現実的な保育者効力感」であり、保育者志望度も、入学直後の「夢見る志望度」ではなく、より「現実的な志望度」と言えるのではないだろうか。

しかしながら、本調査は横断的な調査で学年による対象者が異なるため、上述の結果が集団特有のものであると考えることもできる。今後は、現在の2年生が3年生時点で、各授業科目や保育に対する意識や自己肯定感がどのように変化するかを検討していきたいと考えている。

2. 各質問項目間の関連から

学年別の分析結果から、2年生では、保育系および心理系授業科目に意欲的に取り組むことが、大学コミットメント、すなわち、所属大学に適応し、保育職への専門領域への興味関心と継続的な保育職へ志向を促すことにつながることで、さらに、そのような大学での学びや活動を通して保育者への志望度が高まることが示唆された。また、造形系授業科目は、保育者としての自己肯定感を高め、音楽系授業科目は自尊感情を高めることが明らかになった。2年生において、造形系授業科目意欲が保育者効力感を高めるという結果は、高校までの美術の授業と異なり、保育場面を意識した造形活動が多いため、その取り組み意欲が、直接、学生自身の保育者効力感を高めためではないかと考えられる。それに対して、音楽系授業科目は、未実習の2年生にとっては、音楽系の授業科目を通してピアノの演奏技術が上達することが、保育の技術の向上というよりも、ピアノそのものの技術向上と捉えているため、保育者効力感にはつながらず、自尊感情の向上につながったと考えられる。

一方、3年生では、保育系授業科目の取り組み意欲が、大学コミットメントを媒介して、保育者志望度や保育者効力感を上昇させること、保育者効力感を媒介することにより、自尊感情を上昇させるということが明らかになった。このような、保育者効力感の上昇が、自身の自尊感情を変化させるという結果は2年生では認められなかった関連であり、保育者養成校において2年生後半から3年生全般にかけて実施された、4週間に亘る保育所実習及び施設実習を、大学の教職員のサポートを経てやり遂げたという経験が、自己肯定感の上昇に関与しているのではないかと考えられる。また、3年生では、心理系授業科目から自尊感情に有意な正のパスが示された。これも、保育園の実習や施設の実習を通して、実際に子どもや障害を持った人たちと関わったことで、心理系授業科目における学びが実践的に役立つという実感があり、自尊感情の上昇につながったのではないかと考えられる。さらに、3年生では、2年生で認められた、造形系、音楽系授業科目への取り組み意欲からのパスが消えて、運動系授業科目への取り組み意欲から、直接保育者志望度へのパスが示された。先行研究から、大学生の運動能力と自尊感情との関連はすでに明らかになっているが(中西ら, 2015)、保育者を目指す学生にとっても、実習を通して保育や福祉の仕事を学んでいく中で、造形やピアノといった技能面のみならず、自分の体力や運動能力の重要性に気づき、運動系授業科目への取り組み意欲と、自尊感情上昇との関連が認められたのではないかと考えられる。

V. 結論

本研究では、4年制大学の保育者養成校において、実習未経験の2年生と実習経験のある3年生で質問調査を行い、項目ごとのスコアと、項目間の関連を学年別に分析検討した。その結果、3年生における授業科目への学び意欲は、心理学を除く全ての科目において保育実習未経験の2年生よりも低下し、保育者志望度、保育者効力感も2年生よりも3年生の方が低いスコアであった。一方、両学年ともに、最も取り組み意欲が高い授業科目は、保育系科目であった。

項目間の関連では、2年生3年生共に、保育系授業科目に意欲的に取り組む学生は、所属大学に適応し、保育職の専門領域への興味関心が高まり、継続的な保育職への志向が促されることが明らかになった。また、3年生では、保育者としての自己肯定感である保育者効力感が自尊感情を高めることにつながることも明らかになった。この関連は実習の2年生では認められない結果であった。前田(2017)が述べているように、保育実習経験が、実習時の不安やストレスを経験しながら子ども理解を深め、保育的行為やコミュニケーション能力を獲得していく過程であることを踏まえると、本研究の結果は、調査結果の点数で示された保育者効力感や自尊感情の変化だけでは読み取れない、保育者を目指す学生の成長、すなわち、精神的にも肉体的にも大変な実習を経験した3年生が、大学での学びが現実で活かされていることを実感したり、大学での学びと現場での仕事とのギャップに葛藤したりしながら、保育者となる自分自身を肯定的に捉えていく学生の姿を浮き彫りにすることができた。

本研究結果は、重要な乳幼児期の養護と教育を担うことのできる、保育への高い意識と自己肯定感をもった保育者の養成のための、養成校における課題のいくつかが示されたと言えよう。その一つは、自明のことではあるが、専門的な知識・技能を身につけるための各授業科目、特に保育系科目の学びの重要性である。そのためには、教員は、専門領域への興味・関心を向上させるような授業内容や方法の工夫が求められる。課題のもう一つは、大学コミットメントの重要性である。そのためには、共に保育職を目指す友人と励ましあいながら学びあえること、保育の理論と技術を教授し、実習の不安や困難さを支えてくれる教職員がいることなど、養成校における良い環境を整えることが求められる。

本研究は、ある一つの大学の学生を対象とした調査であったが、今後はさらに、調査の対象者を増やして調査分析を行うことにより、専門的知識を身につけた上で、使命

感と高い自尊肯定感を維持していくことのできる質の高い保育者養成に向けた検討を行いたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力を頂きました学生の方々に感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部美帆・今野裕之(2007)：状態自尊感情尺度の開発。パーソナリティ研究 **16**(1), 36-46.
- 浜崎隆司・加藤孝士・寺菌さおり・荒木美代子・岡本 香(2008)：保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響－実習評価を媒介した因果モデルの検討－。専門教育大学研究紀要 **23**, 121-127.
- 橋本 翼・垂見直樹(2015)：保育者志望短期大学生のメンタルヘルスに関する探索的研究：UPI(学生精神健康調査)と自尊感情との関連及びUPIの継時的分析を通して。近畿大学九州短期大学研究紀要 **45**, 69-82.
- 彦坂美希(2019)：保育学生の職業決定プロセスに関する一考察。愛知教育大学幼児教育研究 **20**, 81-88.
- 金城 悟・佐藤隆弘・花輪 充・井戸裕子・笹井邦彦・細田 淳子・大澤力・水野智美・徳田克己(2015)：保育者養成短期大学における総合表現型授業の教育効果。東京家政大学研究紀要 **55**(1), 23-30.
- 小平英志(2011)：大学適応の階層性に関する検討：保育系短期大学生を対象に。日本福祉大学子ども発達学論集 **3**, 49-69.
- 厚生労働省(2019)：保育所等関連状況取りまとめ。
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000544879.pdf> (2019年11月19日アクセス)
- 前田有秀(2017)：保育専攻生における保育実習経験の効果に関する研究－保育者効力感変化に影響を与える事前要因の検討－。尚綱学院大学紀要 **73**, 15-27.
- 三木知子・桜井茂男(1998)：保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響。教育心理学研究 **46**(2), 83-91.
- 諸井サチヨ(2016)：保育者養成校での『弾き歌い』指導に関する一考察～学生のピアノ技能に関する実態調査を中心に～。淑徳大学短期大学研究紀要 **55**, 81-90.
- 中村多見(2006)：保育学生の保育観(1)－保育者効力感の発達－。高松大学紀要 **45**, 197-206.
- 中西唯公・上村 明・沖 和砂・川田裕次郎・山田 快・小俣貴洋・広沢正孝(2015)：体育系大学生における自尊感情と特性的自己効力感：精神的健康と運動との関係。

日本体育学会予稿集 **66**, 159.

内閣府 (2018): 少子化をめぐる現状.

<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2018/30pdfgaiyoh/pdf/s1-1.pdf> (2019年11月19日アクセス)

Rorsenberg M. (1965): Society and adolescent self-image. Princeton University Press, Princeton, NJ, p340.

坂本 渉・辻富士子 (2014): 保育者養成における学生の意識についての一考察 - 学生の意欲を高める実習指導を目指して -. プール学院大学研究紀要 **55**, 169-181.

田頭伸子 (2016): 保育者効力感の発達的变化について: 保育専攻短大生と保育者の比較. 広島文化学園短期大学紀要 **49**, 29-33.

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2018): 勉強や目標が「自己肯定感」に影響 - 保護者や先生の働きかけで高められる可能性 -. 共同研究プロジェクト「子どもの生活と学びに関する親子調査2017」結果速報.

山本真理子・松井 豊・山城由紀子 (1982): 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究 **30**, 64-68.

Impact of University Commitment on Student's Awareness of Childcare and Self-affirmation in a Preschool Teacher Facility

Yoshiko BEKKI^{*1} and Yukiyo IKEDA^{*2}

*1 Tokyo University and Graduate School of Social Welfare,
1-22-1, Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

*2 Doukanyama Gakuen Institute of Child Care and Welfare,
4-7-15, Nishinippori, Arakawa-ku, Tokyo 116-0013, Japan

Abstract : The purpose of this study is to understand the relationship among “learning motivation for each subject”, “university commitment”, “aspiration for a preschool teacher”, “preschool teacher efficiency”, and “self-esteem” of students in a preschool teacher facility. To this end, we carried out a questionnaire survey for 88 second-year students and 81 third-year students. According to our path analysis, the learning motivation for “childcare” is shown to increase the “aspiration for a preschool teacher” of students in both grades. This process turns out to be mediated by the “university commitment”. In the case of the third-grade students who experienced the childcare training, it is shown that the learning motivation for “childcare” enhances the “preschool teacher efficiency” via the “university commitment”, which results in a further enhancement of the students' “self-esteem”. In conclusion, our study suggests that, in order to raise the “awareness for childcare” and “self-affirmation” of preschool teacher facility students, it is important to build a good relationship in their university as well as to increase students' learning motivation for each subject.

(Reprint request should be sent to Yoshiko Bekki)

Key words : Preschool teacher training facility, Learning motivation, University commitment, Aspiration for a preschool teacher, Preschool teacher efficiency, Self-esteem

子どもの願いを裏切らない虐待再発防止のケースワークの要素を探る — 特性要因図の大骨を見出す —

谷口恵子^{*1}・菱川 愛^{*2}

*1 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

*2 東海大学健康学部健康マネジメント学科
〒259-1207 神奈川県北平塚北金目4-1-1

(2019年11月30日受付、2020年2月13日受理)

抄録：本調査は、子ども虐待防止におけるベストプラクティスの要素を見出すための研究の一端である。この調査においては、子ども虐待防止におけるベストプラクティスを「虐待の事実があり、そのうえでどうしたいかという子どもの願いが叶いさらに、虐待の再発がなされていない」つまり「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止」と位置づけている。児童相談所職員5名によって「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止」の要素を見出すためのブレインストーミングを実施し、特性要因図(Cause-Effect Diagram)作成のための大骨(中核となる要素)を見出した。結果として「プランニング」「フィードバック」「子ども」「家族」「ネットワーク」「組織」「ワーカー」の7つが挙げられた。これら的大骨に沿って子ども虐待防止のベストプラクティスの要因が何かを更に見出していくために今後は子どもの願いが叶い、虐待再発のない個別のケースに基づくインタビュー調査を実施する予定である。

(別刷請求先：谷口恵子)

キーワード：児童虐待、特性要因図、ベスト・プラクティス

I. 緒言

児童虐待問題は、私たちが責任を持って対応を求められる大きな社会問題である。児童相談所や警察における相談件数は平成30年度、それぞれ159,850件(相談対応件数)、80,252件(通告児童件数)となっており、前年度より2万件近く増えている(厚生労働省,2019)(警察庁生活安全局少年課,2019)。平成29年度のデータによると、児童虐待相談対応件数は、133,778件、うち一時保護が21,268件、施設入所等が4,579件となっている(厚生労働省子ども家庭局,2019)。つまり、相談件数のうち虐待者と離れて過ごすことになるケースは、3%程度であり、虐待に該当しなくなったケースもあるものの多くのケースは地域での見守りが必要とされていると言える。さらに、平成25年度のデータによると(厚生労働省子ども家庭局,2019)、児童相談所に対して通告のあったケースで、調査の結果、虐待非該当となったケースを除いた7,434件のうち全体の2/3弱(4,828件)が「完全な新規受理」、1/3強(2,729件)が再受理ケースであった。さらに再受理ケースのうち3/4(2056件)は前回も「虐待」ケースとして受理していたことがわかっている。子どもの安全が完全に担保されてケースを終了したにも

関わらず、再虐待が起きている現状がわかる。子ども虐待の死亡事例を検証した報告書(社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会,2019)によると、平成29年度心中以外の虐待死は52人で、そのうち4人(7.7%)に「入所経験あり」であった。つまり、児相と何らかのかかわりがあったことがわかる。さらに、平成19年度～平成29年度通しての報告では死亡事例のうち、入所経験ありは、50人、全体の9.3%であった。虐待対応において、どうしたら、虐待の再発防止を確固としたものにできるのかが大きな焦点の一つであると言える。

現在、児童相談所における虐待対応においては、「子ども虐待対応の手引き」(厚生労働省雇用均等・児童家庭局,2013)を基に、チェックリストや(「一時保護に向けてのアクセスシート」「家庭復帰の適否を判断するためのチェックリスト」)フロー方式のツール(一時保護に向けてのフローチャート)を利用し、子どもの直近の安全とその手段としての一時保護の決定を判断することが求められている。家庭内で起きている見えにくい虐待において、「YES」(ある)か「NO」(ない)でアクセスメントをしていくアクセスメントシートと、それに基づき指示通りに「YES」「NO」と進んで行くフローチャートを、一時保護の判断に

活用する。「家庭復帰のチェックリスト」については「チェックリストはあくまで一つのツール」であり、「その限界を理解した上で使用」することと述べられているように、完ぺきなツールではない。そもそも、多様な家庭の複雑な要因が絡み合い、多様な状況をたどる虐待の対応において「YES」「NO」のどちらか一方を選ぶデジタルな思考で、個別性を重視するソーシャルワークのケースワークを進めることはできないはずである。しかしながら、現状としてはこれらツールが拠り所となり、ケースワークが進められている。2018年5月、他県から東京都目黒区に転居してきた家庭の女兒(5歳)が虐待のために死亡した事例を受けた「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について」でもこれらのツールの利用を強く推奨している。ソーシャルワークの本来の専門性に叶った、尚且つ虐待の再発防止という社会的使命に対しての実効性のある援助計画を作成するために必要な要因は何か明らかにすることが本研究の目的である。

II. 対象及び方法

子どもの虐待対応において、特性要因図を用いて「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止」が結果となる要因を明らかにする。

1. 特性要因図について

特性要因図とは、「結果(特性)に原因(要因)がどのように関係しているかを矢印を使って書き表した図(p.70)」(綾野, 1992)であり、石川馨が、製造業において要因の集まりである工程をしっかり押さえて、良い製品・目標・結果をつくりこむという工程(プロセス)管理の考え方を理解してもらうために開発したものである。魚骨図(fish-bone diagram)、cause and effect diagram, Ishikawa diagramとも呼ばれる(飯田, 2018)。「最大の利点は、計画的・系統的に物事を整理し検討・解析できること(p.36)」だと述べられている(伊東, 1961)。ここで言う特性とは、「特徴づけている性質」であり、特性には、好ましい性質と好ましくない性質がある。特性要因図の「特性」にはその両者がありうると説明されている(飯田, 2018)。この特性要因図は、医療の現場でも活用が広まっており(飯田, 2018; 平川, 2017)「製造業」における「工程」という「物」への活用を超えて、「人」に対してより質の高いサービスの提供を分析するためにも活用されている。本研究においては児童虐待対応における「好ましい特性」の要因を明らかにするために活用する。

特性要因図の作成は、自由に意見を出し合いながら、「なぜ、なぜ、なぜを何回でも繰り返す(石川, 1983)」こと

が必要とされ、複数名に意見を述べてもらいながら作成する(綾野, 2019)。

- 手順1 品質特性(目指したい特性、結果)を決める。
- 手順2 品質特性(目指したい特性、結果)に影響を与えられると思われる原因をブレインストーミングの要領で出し合い、黒板や模造紙などに記入する。
- 手順3 記入された原因をよく見つめ、似たものを集めて分類する。
- 手順4 大分類された要因を大骨とし、要因を組み立てていく。この時、抜けている原因は書き加える。(綾野, 1992より引用、()は筆者が追記)

また、伊東(1961)は、次のことを注意点として挙げている。

- ① 問題(特性)をはっきりさせ、全員に意見を言ってもらい、また他人の意見を否定しない。要因として出て来た意見は、どんなものでも、すべてとりあげる(不必要と判明したときにはいつでも消すことができる)。現場の人たちから意見を出してもらおう。素人の意見にも聞くに値するものがある(よく知っている人は案外常識的な事柄を当たり前として見逃すことがある)。
- ② その問題(特性)がなぜ起こったかというよりも、どうしたら解決できるかということに重点をおく。

2. 参加者

今回は大骨を見出すことを目的に児童相談所職員である5名の方に集まってもらい実施した。5名の方の児童相談所における職務経験年数は、最小10年、最長16年であり、平均して12.4年の経験年数を有している。児童福祉司としての経験があり、児童虐待対応における担当ケースを持ったことがある者であり、児童虐待対応における「ベストプラクティス」が、子どもの願いを叶えることであるという思いを共有している。

3. 方法

本研究における特性は、「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止」である。集まっていた5名の児童相談所職員の方に、研究の目的、方法について説明をした後、今回の研究の「特性」である「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止」のケースワークを実践するための要因と考えられるものを付箋に自由に記載してもらった。記載したものをすべてをホワイトボードに張り出し、グループ化した。それを受けて再度、要因を書いてもらい、それらをすべて張り出し、新たにグループ化した。

Ⅲ. 結果

図1は、ブレインストーミングを実施した最初の段階の図で、図2が最終的な図である。

次の通り大骨を見出すことができた。

(1) プランニング

ソーシャルワークの展開において中心とも言えるプランニングがいかに重要であるかが示されている。プランニングに必要なだと言える具体的な要素が多く出された。

出された意見(例): (())内は筆者が説明を付記した。) 課題に基づいて立てたプランが行動レベルで実行され、蓄積されている。 その家族だからの個別性がみられる。 プランの稼働試験(プランが実行可能かどうかの試行がされているということ)。

周囲の大人でだれが子どもの願いを聴けるといひかが分かる。

再発防止がテストされている(再発防止が本当に可能かどうか試行されたプランであるということ)。

誰もが了解できる説明責任。見える化、共有できるツール。 兎相の関りがなくても安心。プランが日常化していくこと。

(2) フィードバック

客観的な評価また、子どもの視点を取り入れた評価方法があることの必要性が挙げられた。

出された意見(例)

評価する外部機関の設置。

子どもの満足度を予算配分に取り入れる。(子どもの満足度を評価し、満足度の高さによって必要な予算を付けられるような仕組みということ)。

子どもへのアンケートの義務づけ。

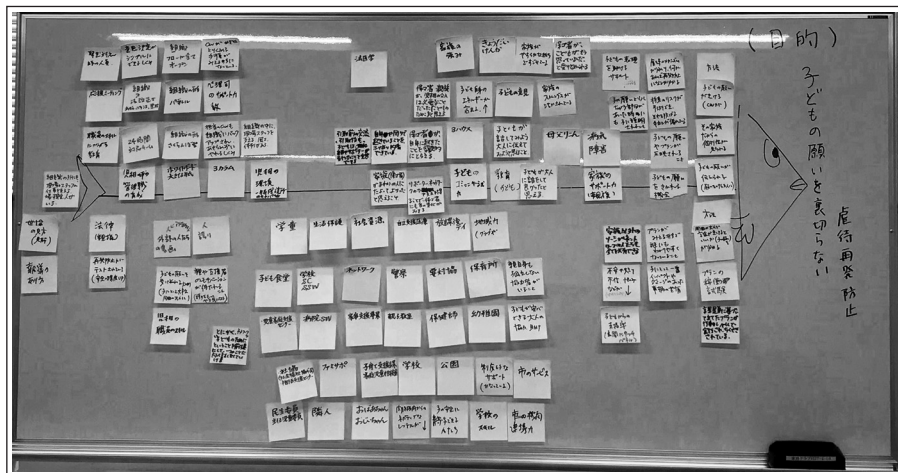


図1. 特性要因図作成のための第一段階(特性要因図作成のために最初に出された意見)



図2. 特性要因図作成のための大骨が見出された図(グループ化が完成した図)

自分たちの仕事が子どもの安全と幸せに役立っているかをみるしくみ。
数年後にも子どもへ聞き取り。

(3) 子ども

子ども自身の力というよりは、子どもの話を大人が引き出すことの大切さ、子どもに対する大人の関わり方に関する項目が挙げられた。

出された意見(例)

子どものことをよく知ること。子どもが話してみよう大人に伝えてみようと思えること。子どもの願いが聞ける。子ども自身のエネルギーが高まる。
子どもの意見、子どもの願いと違う部分があった時も子どもに説明されること。(子どもを対等にみなし、尊重したかかわりをするということ。)
子どもの表現を助けるサポート。
子どもが大人に話をしてよかったと思える。

(4) 家族

家族そのものの個性、特性というよりは、ケースワークを通して(児相とかかわることで)家族に起きた変化について触れられているものが多かった。

出された意見(例)

保護者・親族が児相の介入は必要なことだったと思える。
引き取り前の交流、引き取り後も子どもは親やサポーターが変わったことを実感できる。自身や周りで起きていることを振り返り、内省できている。
家族のストレンクスが活かされている。
保護者が子どもがそう思っているんだと受け止められる。
家族が周りの人に頼って良かったと思えること。

(5) ネットワーク

この項目は多岐にわたるものが挙げられた。児童館、子ども家庭支援センター、など個別の社会資源も列挙された。虐待の対応は地域で行われることがいかに大切なのかが示されたと考える。

出された意見(例)

制度的なサポート。
子どもが安心できる大人の協力、助け、地域力。
親自身も孤立しない協力者がいること。
機関連携力、関係機関からのネガティブなレッテルが下がる。

学校のスキル。
子の安全に寄与できる人たち。

(6) 組織

支える仕組み、人、研修、オープンであることなどがキーワードとして挙げられていた。どのような組織であると、一人一人のワーカーが力を発揮しやすい環境と言えるのか、掘り下げていくべき大切な要因であることがわかった。

出された意見(例)

組織の他にも現場のスタッフの仕事を支える場、機会、人がある。
緊急対応時の人員。
職員のスキルにつながる教育。
組織の形がパラレル。
ケースワーカーが家族と取り組める手順が見える形になっている。
フローがすべてオープン。
現場と本庁が常に話し合える仕組み。
意思決定がシンプルにできる仕組み。
組織にバックアップされ、あきらめずにやれる仕組み。
組織の中に現場スタッフを支える風土・体制がある。

(7) ワーカー

ワーカーとしての専門的スキルというよりは、あるべき気持ちの持ちよう、姿勢について触れられている項目であったと言える。専門性に関して言えば、「ワーカー」個人の資質としての専門性というよりは、どのようにケースワークを進めていくべきかというケースワークの手法つまりプログラムとしての専門性の方が多くの要素が挙げられたと言える。

出された意見(例)

誇り。
支援者としてのモチベーションが保たれること。
職員のスキル。
ゆとり。

以上、7要因を大骨として見出した。この他にも「世論の見方」「報道の在り方」「報道に安全だけでなく質も大事と訴える」「子どもの参画ができる制度」など「社会システム」として分類された項目もあった。これら項目は「ネットワーク」の一部にもなりうると考え、大骨の項目としては挙げていない。大骨は図3の通りとなり、今後はこの大骨をもとに、関連した詳細(中骨、小骨)を明らかにするためにインタビュー調査を実施する予定である。

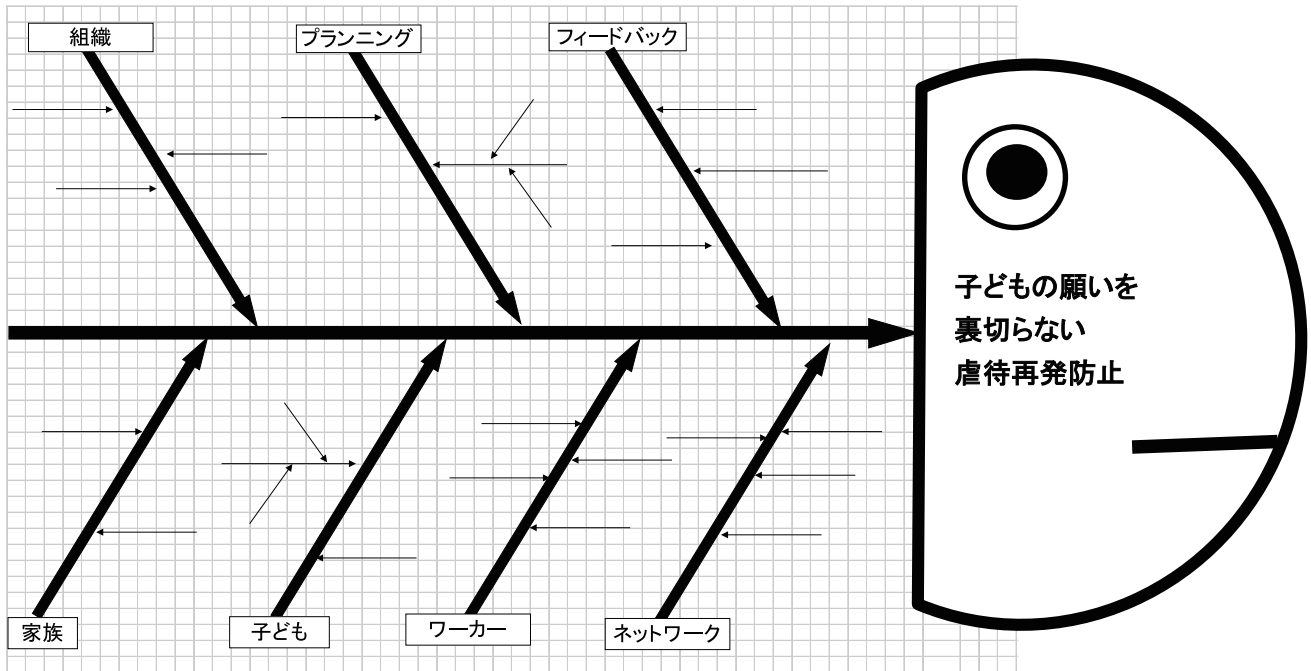


図3. 本調査で明らかになった特性要因図の大骨

IV. 考察

ブレインストーミングでは、次々にアイデアが出された。それはつまり、何をすることが「子どもの願いを裏切らずに虐待の再発防止につながる」ケースワークになるのかということが、個人の体験として蓄積されているからだと考える。しかしながらケースワークは、一人のワーカーの力量や頑張りだけでベストなものにつながるわけではない。今回大骨で見出したように、より良いケースワークにつながるためには、プランニングとフィードバックという確かなエビデンスに基づくスキルと仕組みが必要であり、客観的であると同時にクライアント主観としてのフィードバック、さらに、ネットワークや組織と言ったケースワークを支える基盤となるものが必要であると言える。これら7要因は児童虐待対応において、一般的に必要と考えられる要素かもしれない、しかしながら未だこれら7要因をどのように実践に活かしていくことが可能なのかという7要因の実践への活かし方、特性要因図(魚骨図)に照らし合わせて言うと魚骨図の中骨、小骨を見出すことが必用であると言えるだろう。

V. 結論

「子どもの願いを裏切らずに虐待の再発防止につながる」ケースワークに必要な要素を特性要因図を用いて7点見出した。これら7点を特性要因図の大骨として、これら

の要素を更に細かく分析し、ベストプラクティスを実現するための方法を今後見出していく予定である。

謝辞

今回調査にご協力いただきました児童相談所職員の方々に深く感謝いたします。

また、本調査は、文部科学省科学研究助成費による「子どもの願いを裏切らない虐待再発防止が確実な援助方針作成ガイドと教材の開発」と題する3年間の研究(基盤調査(C) K9K016、研究代表 菱川愛)の一部として実施しました。

引用・参考文献

- 綾野克俊(1992): 手法シリーズQC手法べからず集(3) パレート図・特性要因図(層別) 編. 品質管理 **43(3)**, 69-76.
- 飯田修平(2018): シリーズ医療安全確保の考え方と手法4 特性要因図作成の基礎知識と活用事例〔演習問題付き〕. 日本規格協会.
- 石川 馨(1989): 第3版 品質管理入門. 日科技連出版社.
- 伊東静男(1961): 特性要因図. 品質管理 **12(12)**, 36-39.
- 警察庁生活安全局少年課(2019): 平成30年における少年非行、児童虐待及び子供の性被害の状況. 警察庁.
- 厚生労働省(2019a): 平成30年度児童相談所での児童虐待相談対応件数<速報値>. 厚生労働省.
- 厚生労働省子ども家庭局(2019): 市町村・都道府県におけ

る子ども家庭相談支援体制の整備に関する取組状況について。厚生労働省。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局総務課(2008): 児童虐待を行った保護者に対する援助ガイドライン。厚生労働省。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局総務課(2013): 子ども虐待対応の手引き。厚生労働省。

社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会(2019): 子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第15次報告)。厚生労働省子ども家庭局。

平川仁尚(2017): 一般病院における認知症ケアの質向上のためのストラテジー立案。日本農村医学会雑誌 **65(6)**, 1188-1193。

Exploring the Elements of Best Practice in Child Protection Casework: The Result from the Preparation Stage of Cause-Effect Diagram

Keiko TANIGUCHI^{*1} and Ai HISHIKAWA^{*2}

*1 Tokyo University and Graduate School of Social Welfare, School of Psychology,
2-1-11 Horifune Kita-ku, Tokyo 114-0004, Japan

*2 TOKAI University School of Health Sciences,
4-1-1 Kitakaname, Hiratsuka-shi, Kanagawa 259-1207, Japan

Abstract : This study was conducted as part of a three-year research of “Creating a guidebook and teaching materials for the casework of child abuse that ensure prevention of abuse without betraying children's wishes” funded by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). Cause-Effect Diagram from the field of quality assurance was applied to find the factors related to the best practice in child protection services. Brain storming with experienced social workers resulted in the major categories: “planning”, “feedback”, “children”, “family”, “network”, “organization” and “workers”.

(Reprint request should be sent to Keiko Taniguchi)

Key words : Child abuse, Cause-effect diagram, Best practice

スクールカウンセラーが実施する年間を通じた教員研修の有効性について

深澤大地

富山県こどもこころの相談室

〒930-0854 富山県富山市城北町21-10-310

(2019年4月22日受付、2019年11月19日受理)

抄録：スクールカウンセラーの実際の活動の中には、教員の支援力を高めるための教員研修がある。しかし、教員研修の実施の有無、回数、時間、内容は、学校の状況、管理職の意識、スクールカウンセラーの能力・経験等によって大きな違いがある。本研究では筆者が勤務するB公立中学校に勤務していた教員を対象に年間を通じた教員研修をスクールカウンセラーが実施した。教員研修は教育相談に関する内容とし、年間8回、1回45分の「校内研修用教育相談プログラム」として実施し、学校の教育相談体制に与える効果について検討した。「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」を用いた事前事後の質問紙の分析から、「積極的関心」「情報交換」「生徒指導部会」に有意な変化が見られ、スクールカウンセラーによる年間を通じた継続的な教員研修の有効性が示唆された。

(別刷請求先：深澤大地)

キーワード：スクールカウンセラー、教員研修、校内研修用教育相談プログラム

緒言

平野(2003)はスクールカウンセラー(以下、SC)の実際の活動は、各学校の教育相談体制、教職員のSCの理解や需要のあり方、配置されたSCの経験や能力によって異なると前置きしたうえで、「(1)児童生徒への直接的な支援活動、(2)児童生徒への間接的な支援活動、(3)連携活動、(4)広報活動、(5)教師や保護者の支援力を高める活動、(6)そのほか」の6つにまとめている。この中で教員研修は(5)の教師や保護者の支援力を高める活動に位置付けられる。

伊藤(2003)は「学校現場では、校内研修会の時間が年間計画のなかに組み込まれている。しかしその内容については学校によって、あるいは学校の状況によってずいぶん異なるようである(p.128)」と述べている。坂本・一門(2002)はSCが教員研修を実施した学校の研修内容をまとめる中で、「不登校児理解の方法などについての講義が中心であったが、描画法、動作法、エンカウンターなどの実技研修を行った学校もあった。(p.37)」としており、内容の多様さがうかがわれる。

また、筆者のこれまでの経験からも、教員研修を積極的に依頼してくる学校もあれば、教員研修をSCに依頼するという発想がない学校もあり、同じ市町村や校種でも勤務した学校によって温度差がある。このことについて、坂本・一門(2002)はSCによる校内研修の調査の中で、

未実施の学校の理由について「時間確保の難しさがその主たるものであったが、スクールカウンセラーが研修をその業務として捉えていない学校もあった(p.37)」と指摘している。このことから、時間の確保という学校側の問題と、配置されているSCが教員研修を業務として捉えているかという意識の違いもある。

先行研究を概観していると教育相談の内容を扱った研修はSCの実施に限らず多様な形態で実施されている(山崎, 2002; 下司ら, 2005; 土屋, 2007; 坂本, 2011; 藤岡, 2017; 佐藤, 2018等)。いずれの研究も、実践を取り上げたり、質的分析をしたりしているものが多く、実証的な研究は見られない。これは、教員研修が年に一回～数回などの継続性のない単発の研修で終わってしまうことと関係があるように思われる。また、伊藤(2003)が「すべての基本は、その学校の実情や児童生徒たちの実態、そしてその背景にある地域の特徴を知り、教師と一緒に考えていこうという姿勢にある(p.135)」と述べているように、SCだからこそ、地域性、学校の特徴、生徒の実態等が見えやすくなることも多い。このことから、SCの視点から教育相談に関する教員研修を継続的に行うことで教員の教育相談能力の向上を図ることの意義や必要性は大きいと考えられる。また、SCが実施することは同じ学校の全教員が同じ話を聞き、同じ体験をすることになるため、個々の教員の資質の向上のみならず、学校全体の教育相談体制に影響を及ぼしやすくなるのではないだろうか。

そこで本研究では、公立中学校において年間を通じた教員研修をSCが企画、実施し、学校の教育相談体制に与える効果について検討した。

研究方法と対象

1. 調査対象者

A県B公立中学校に勤務する教員38名(講師・管理職を含む)を対象としたが、事前事後アンケートに回答をした28名を分析対象(男性:16名、女性:12名)とした。なお、フェイスシートで経験年数を尋ねたところ、1年目～3年目が11名、4年目～6年目が4名、7年目～9年目が3名、10年目～12年目が0名、13年目～15年目が0名、16年目～18年目が1名、19年目～21年目が1名、それ以上が8名であった。

倫理的配慮として、データは研究目的にのみ使用すること、個人を特定されないこと、任意であり回答しないことで不利益を被ることはないことを説明した。

2. 時期

時期は201X年5月～201X+1年3月までであった。

3. 教員研修の内容

鵜飼(2002)は「学校から研修会講師を依頼される場合には、その時期や対象によって、学校なりの意図が明確に感じ

られる。(p.121)」と述べている。B公立中学校では、SCが赴任した4月に校長から「若い教員が多く、教育相談について知識や経験がない者が多いので定期的に教育相談に関する研修を行ってほしい」という依頼があった。この依頼を受け、年間を通じた教員研修の企画・実施のため、教育相談担当教員とB公立中学校の課題になっていることを整理した。その結果、①不登校の生徒が多いこと、②相談室登校をしている生徒が多いこと、③教員経験1～3年目までの教員が多く、生徒や保護者とのコミュニケーションや日常的な悩み相談に苦慮していることが確認された。これらを踏まえて、全8回の内容を検討、決定し、これを「校内研修用教育相談プログラム」とした(表1)。

研修形式について、河合(1995)が「常に具体例に接しながら、詳細に考えることの繰り返しが教師の成長に一番役立つのではないだろうか(p.166)」と述べており、講義を聞くという受け身の研修よりもワークや自由な話し合いの利点を強調していることから、講義形式ではなく、双方向対話型の研修形式を意識した。なお、研修日は全てSCが勤務する曜日で、研修時間は、多忙な教員の負担になり過ぎないように、原則16時～16時45分の45分間とした。管理職の強い意向もあり、原則、全教員の参加(管理職も含む)を求めたが、出張や、急な生徒指導等で参加できない者も各回数名いた。第1回は5月で、「学級の間関係づくり(1)」ということで、構成的グループ・エンカウンターについての講義を行った。講義では、エクササイズを楽しく

表1. 校内研修用教育相談研修プログラムの研修テーマと内容

回	月	研修テーマと内容
第1回	5月	「学級の間関係づくり①」 新聞紙タワーとシェアリングの体験
第2回	6月	「学級の間関係づくり②」 新聞文字探しとシェアリングの体験
第3回	7月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究①」 不登校女子の事例(3学年担当)
第4回	10月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究②」 自傷行為をする女子の事例(2学年担当)
第5回	11月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究③」 対人関係が上手くいかない男子の事例(1学年担当)
第6回	12月	「不適応行動の理解について」
第7回	1月	「生徒・保護者の話の聴き方①」 非言語について理解と面接のロールプレイ
第8回	3月	「生徒・保護者の話の聴き方②」 受容・共感の学習と面接のロールプレイ

することが目的ではなく、そのエクササイズを通して自他の気持ち等についてシェアリングをすることの重要性を強調して伝えた。その後、新聞紙タワーのエクササイズを行った。第2回は6月で、「学級の間関係作り(2)」ということで、新聞文字探しのエクササイズを行った。第3回は7月で、「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(1)」を行った。事例の提出は3学年の担当で、不登校の事例であった。インシデント・プロセス法は事例提供者に簡単な出来事だけ提出してもらい、参加者が質問をしながら生徒の実像を浮かび上がらせていく。8月は夏休み、9月は体育大会等があり、研修会を実施する時間が確保できなかったため、第4回は10月に実施した。「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(2)」ということで、事例の提出は2学年の担当で、自傷行為の生徒についての事例であった。第5回は11月で、「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(3)」ということで、事例の提出は1学年の担当で、対人関係に困難を示す生徒の事例であった。第6回は12月に行った。「不適応行動の理解」ということで、不適応行動が起きる心の仕組みや、その理解の仕方等について講義・ワークを行った。第7回は1月に行った。「生徒・保護者の話の聴き方(1)」ということで、コミュニケーションや、相談を聴くときには、非言語的コミュニケーションの影響が大きいことについての説明を講義やワークを通して行った。それを踏まえて、面接のロールプレイを行った。第8回は2月の予定であったが、時間の確保ができなかったため3月に行った。「生徒・保護者の話の聴き方(3)」ということで、Rogers(1957)の三条件について講義を行ったあと、2人組に分かれて面接のロールプレイを行った。

4. 効果測定

問題と目的でも述べたように、学校のことをよく理解しているSCが、年間を通じた継続的な教員研修をすることで、全教員が研修で同じ話を聞き、同じ体験をすることで、学校全体の教育相談体制に影響を与えたと考えたため、効果測定は伊藤(1997)の「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」を使用した。

この尺度は教育相談に対する関心や研修意欲を問う「積極的関心」、教師間・学年部会などで子どものことに関する情報交換の程度を問う「情報交換」、生徒指導部会の活動を問う「生徒指導部会」、いじめ対策委員会の活動を問う「いじめ対策」、相談室の活動を問う「相談的雰囲気」の5つの下位尺度から構成される。なお、「いじめ対策」はいじめ対策委員会に出席する教員はごく一部に限られ、定期的開催されていなかったことから今回の測定からは除外した。回答は「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」「どちらかといえばそう思う」「そう思う」の4件法であった。

質問紙は「校内研修用教育相談プログラム」の事前(pre)と事後(post)に実施し、事後調査では自由記述欄を設け、「研修内容について」「回数や時間について」尋ねた。質問紙の回答時間は5分程度であった。

結果

「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」のpre得点とpost得点の平均値と標準偏差と α 係数を示す(表2)。なお、本研究では項目数に対する回答者が少ないために、本研究での α 係数を載せるのではなく、原尺度の α 係数を掲載した。

表2. 教育相談体制に関する質問尺度の平均値、標準偏差、 α 係数

	pre	post	t値	α 係数
積極的関心	14.46 (2.18)	15.29 (2.26)	-2.41*	0.863
情報交換	17.50 (2.85)	15.68 (3.16)	2.81*	0.762
生徒指導部会	7.29 (2.17)	8.54 (1.69)	-3.23*	0.902
相談的雰囲気	11.18 (2.09)	10.60 (2.06)	1.22	0.631

上段M
下段SD * $p < .05$

「積極的関心」の平均値(標準偏差)は、pre得点で14.46(2.19)でpost得点は15.29(2.26)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=-2.41, p<.05$)。「情報交換」の平均値(標準偏差)は、pre得点で17.50(2.85)でpost得点は15.68(3.16)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=2.81, p<.05$)。「生徒指導部会」の平均値(標準偏差)は、pre得点で7.29(2.17)でpost得点は8.53(1.69)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=-3.23, p<.05$)。「相談的雰囲気」では有意な変化はみられなかった。

さらに、「校内研修用教育相談プログラム」の事後に行った自由記述について集計を行った。まず、内容についての

自由記述では26件の反応があった(表3)。分類したところ、「話の聴き方について」が8件、「共感的理解について」が8件、「教員同士の意見を聞き合い、教員全体で考えたこと」が6件、「アドバイスについて」が2件、「非言語の重要さ」が2件、「その他」が3件であった。

さらに、回数、時間の研修形態について尋ねたところ、28件の反応があった(表4)。分類したところ「研修についての肯定的な意見」が9件、「次年度への期待」が6件、「時間について」が4件、「教員研修についての提案」が4件、「自己の振り返り」が3件、「継続性」が2件、「回数」が2件であった。

表3. 内容についての自由記述

話の聴き方について (反応数 8 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・面接の仕方、話の聴き方が具体的に分かった。 ・具体的な面接のテクニックについて分かった。 ・色々アドバイスするよりはまずは相手の話に対して聴いてあげることが大事だと思った。 ・生徒への話の聴き方が参考になった。 ・聴くことなど、生徒とのかかわりについて活用できることを多く学べた。 ・よく聴くことを心掛ける人が増えたように思う。 ・話の聴き方など、分かっていることでも、日々の生活で忘れてしまっている。生徒への接し方について学び直すことができた。 ・まずは生徒の声をしっかり聞き入れることが大事だと思った。
共感的理解について (反応数 8 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が思っていることと、相手が思っていることは異なるのだということが分かった。 ・経験において、似たことはあっても同じことは無いということが分かった。 ・話を共感的に聞くことを心掛けるようになった。 ・相づちの打ち方や、共感の仕方にも気をつける点が多々あることが分かった。 ・共感的理解の大切さを改めて学ぶことができた。 ・より生徒の目線に立って、生徒の心情を理解して考えながら、会話をするようになった。等
教員同士の意見を聞き合い、教員全体で考え合えたこと (反応数 6 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・研修の中で先生方の意見を聞き合えたことがよかった。 ・教員同士で、ロールプレイやワーク等を体験して子ども目線になって考えることが出来た。 ・事例を持ち寄って、他学年の先生方と話し合うことで新しい考えを持つことができた。 ・事例を基に教員全体で考える研修によってこれからも実践に活かせる。 ・先生方の様々な対応の仕方について聞くことができて勉強になった。 ・教員全体で学校の問題に取り組んでいくことで、全体で取り組む意識ができる感じがした。
アドバイスについて (反応数 2 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・アドバイスすることのメリットとデメリットを考えるようになった。等
非言語の重要さ (反応数 2 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・非言語が大切であることを学んだ。等
その他 (反応数 3 件)
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が普段考えていること言語化できる機会が多かった。 ・生徒にしてあげたいという気持ちが強いため、自分を律するための知識を得ることができた。 ・この定期的な研修が心の支えになっていて、生徒と冷静に穏やかに接することができるようになってきた気がする。この研修が終わったら元に戻ってしまう不安もある。

考察

1. 教育相談体制について

「積極的関心」の得点に変化がみられたことについては、「校内研修用教育相談プログラム」の中で、生徒や保護者の言動を良し悪しのみで捉えるのではなく、生徒や保護者の不適応行動の背景にはどのような意味があるのかという言葉や行動、症状の意味を理解しようとする意識が研修の継続的な研修をしていく中で高まり、生徒や保護者の心について積極的な関心をもつようになったものと考えられる。和田(1999)は教師に伝えるべき臨床心理学的な見方として「(1)子どもの心理面を理解する際に子どもの内側の視点から見る、(2)子どもを内側から見るとはどういうことか体験する。カウンセリング研修の中からその技法のヒン

トを得る。(p.108)」と述べているように、SCの専門性の一つである臨床心理学的な視点からの研修は有効であったと考えられる。これは自由記述の、「話を共感的に聞くことを心がけるようになった」等からも推測される。また、今回の教員研修では単発ではなく、継続的に若手もベテランも管理職も参加した研修で双方向対話型の研修を意識したことによって、SCや教員同士で色々な意見を出し合い、それぞれの異なった見方を考え表現できたことで、多様な考え方を受け入れることができるようになったことが、生徒や保護者に対する積極的な関心にも繋がっているのではないかと考えられる。これは、河合(1995)は現職教員が大学に研修に来る制度を述べる中で、「自分としては常識と思っていることが、学生たちにすれば、新鮮なこととして受け止められたり、あるいは、まったく奇妙なこととして

表4. 回数・時間についての自由記述

教員研修について肯定的な記述（反応数 9 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・大変勉強になった。研修で学んだことを次の日から実践した。 ・もともと、SCという職に興味があったので、様々な話を聞くことが出来て良かった。 ・誰かに教えられるという時間、機会はこの研修の時だけなのでとても有意義だった。 ・なかなか話を聞ける機会がないので研修会を開いてもらえてありがたい。 ・教育相談の大切さを実感する貴重な機会になった。等
次年度への期待（反応数 6 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・自参考になることがたくさんあるので、継続してほしい。 ・とても理解が深まったので、ぜひ継続してほしい。 ・毎年このペースで継続してほしい。 ・次年度も引き続きお願いしたい。等
時間について（反応数 4 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・あっという間の 45 分間だった ・短い時間で中身の濃い内容を学ぶことができて良かった。 ・1 回の時間が 45 分と長くなく、苦にならなかった。 ・時間が程よく、先生方が気軽に参加していたように思う。
教員研修についての提案（反応数 4 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・夏休みなどの長期休暇中に長いものを入れてもよいと思う。 ・研修は必要だと思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい。 ・担任が落ち着いて学級の生徒を見送り、教室を空にしてからで間に合うか、テスト期間は放課後に学習支援を必要としている生徒に対応したい。等
自己の振り返り（反応数 3 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が今までやってきた方法や生徒との対し方がそれで良かったのか振り返りながら聞くことが出来る研修だった。 ・その都度、もっとこうすれば良かったのかと振り返ることが多かった。等
継続性（反応数 2 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に行うことで身につく感じがした。 ・忙しいとできないことを定期的に行うことによって、先生方の力になっていると感じた。
回数について（反応数 2 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・8 回という回数は多かった。 ・月 1 回の研修頻度のスピードがちょうど良かった。

感じられたりするのを体験することによって、異なった観点から自分の教師としても生き方を再検討できる。これは非常に意味のあることである。(p.168)」と指摘していることとも関係していると考えられる。自由記述からは、「教員同士で、ロールプレイやワーク等を体験して子ども目線になって考えることができた」等の記述がみられ、教員が主体的な学びをしたことがうかがえる。このことから、SCが実践する年間を通した継続的な教員研修を行うことには大きな意義があると考えられる。

「生徒指導部会」の得点が有意に高くなった。B公立中学校では生徒指導部会は、毎週定期的で開催されているが、全教員が参加するわけではなく、管理職、学年主任、養護教諭、教育相談担当教員等の教員が参加していた。生徒指導部会での内容は、出席している教員が他の参加していない教員にも話題として話されたり、今後の関わりについて話されたりすることで、学校全体の生徒指導や教育相談に対する重要性を示す一つの指標にもなると考えられる。このことから、生徒指導部会についての全教員の考え方は学校全体の生徒理解、保護者理解に大きく関係してくる。伊藤(2003)は校内で事例検討会を行う際の留意点について述べる中で「スクールカウンセラーから『こういう見方もできるので?』』というように『もう1つの視点』を提供することにより教師が行き詰まりから解放されることもある。見立てにしても手立てにしても、その学校の現状と生徒の実態を踏まえたアドバイスでないと、その後の対応には生かしくくい。(p.135)」としている。本プログラムの中で、インシデントプロセス法を用いた事例検討会で同じ学校に勤務する全教員が協力して一つの事例について、知恵を出し合っただけでなく、学級の間関係づくりを実際に体験したこと、グループワークを多く用いたこと等によって、学校全体の生徒・保護者理解が深まったり、同じ方向性で対応しようとしたりする意識に変化していったものと考えられる。事後の自由記述からは「研修を通して、よく聴くということをやろうとする人が増えたように思う」「教員全体で学校の問題に取り組んでいくことで、全体で取り組む意識ができるような感じがした」「事例をもとに教員全体で考える研修によってこれからの実践に生かせる」等の感想からも、学校全体の教育相談体制への意識の変化に繋がったのではないかと推察される。

「情報交換」は校内研修用教育相談プログラムの前後で有意に低くなった。自由記述を見てみると「なかなか話を聞ける機会がないので、研修会を開いてもらえてありがたい」「忙しいとできないことを定期的に行うことによって、先生方の力になっていると感じた」「8回という回数は多かった」等という教員の日常の教育の中での多忙がうかが

える記述が複数みられた。教員をめぐる現状の一つとして、文部科学省(2006)は「社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じている者が少なくない」と教員の多忙化を挙げている。このことから、教師の多忙化が、情報交換をすることの時間的余裕や心理的余裕を奪い、情報交換が希薄になったのではないかと考えられる。

「相談的雰囲気」の得点には変化が見られなかった。「相談的雰囲気」の質問項目を見てみると、質問項目の半分が「教育相談室は子どもが利用しやすいようになっている」「教育相談室の施設・設備が十分に整っていない」という構造的な視点について尋ねている。施設の整備等、年度途中で大きな変更はしにくいことが推察される。また、教育相談室はすべての教員が日々、出入りする場所にはなっておらず、教育相談担当の教師が主に担当することになっている。そのため、教育相談室を利用することのない教員には変化が起きにくかったのではないだろうか。このことから、研修の中で相談的雰囲気について考えるため、部屋の構造や物の配置等について話したりする機会を研修の中でも意図的に作ることも検討すべきことであると考えられる。

2. 回数や時間設定について

本研究では、全8回、各回45分の設定とした校内研修用教育相談プログラムを実施した。鶴飼(2002)は、「学校は、1週間のスケジュールが時間割毎に決まっており、放課後も部活の指導や各種委員会、連絡会、教職員会議等がびっしりと組み込まれ、教師は非常に多忙である。その点を考えて、校内研修会は、最大1時間半、普通は1時間程度で終わることが当たり前である。それ以上の時間設定は、時間割の変更を伴い、かなり難しい。(p.122)」と述べている。筆者もB公立中学校にSCとして勤務した際の日常の様子から、多忙な教員に対して、さらに年間を通した継続的なSCの研修会を加えることは、大きな負担になる可能性が懸念された。このことから、(1)1回の時間をできるだけ、短いものにする、(2)SCによる一方的な講義ではなく、参加者の教員が主体的に楽しく学んで体験でき、実践に生かせる内容にするの二点を意識した。事後の自由記述からは、「1回の時間が45分と長くなくて苦にならなかった」「時間が程よくて、先生方が気軽に参加していたように思う」「毎年、このペースで継続して実施してほしい」「定期的に行うことでより身につく感じがした」等、回数や時間設定が概ね適切であったことがうかがわれる記述が多くみられた。一方で、「8回という回数は多かった」「研修は必要だと

思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい」等の記述もみられたことから、教員によっては教員研修が負担になっていたことも否定できない。しかし、鶴飼(2002)はSCが行う教員研修について、「こういう機会にうまく教職員にお目見えができると、それ以後の関係が円滑に進む。大切なチャンスである(p.122)」と述べているように、本研究でも、ほぼ毎月、全教員と45分間を研修という時間で共有し、研修をすることは、SCと教員との心理的距離を縮める効果も大きいと感じた。毎回、研修後に、何名かの教職員が研修室に残り、生徒・保護者についての相談を受けるようになったり、生徒理解・保護者理解を超えた人間理解のようなものについてまで深めるような話題が教員から出されることもあったりした。また、日常の中で教員と気軽に雑談ができるようになり、その中から、今、学校で起きていることについて早期に発見、対応できる機会も増え、勤務校で円滑なSC業務ができるようになったと感じた。この点からも、回数や時間を管理職と熟考した上で、SCによる年間を通した継続的な校内研修を行う意義があるのではないだろうか。

3. 年間を通した継続的な教員研修の導入について

文部科学省(2017)は児童生徒の教育相談の充実についてまとめ、SCの職務内容について教職員や組織に対するコンサルテーションを挙げている。その中で「日常的に児童生徒と接する教職員がカウンセリングに関する知識を習得し心理面の問題に対処できるよう、学校経営方針に基づき教職員に対して基礎的なカウンセリングに関する研修を行うことが必須である」と述べている。年8回という年間を通した継続的な教員研修を実施することができた本研究は、非常に稀なことであると考えられる。その理由として、教師は授業や、生徒や保護者の対応だけでなく、会議や研修会の参加、事務処理など、多忙であり、教育相談に関する研修を組み入れる時間が取れないことが大きな要因であると考えられる。また、週に半日程度のSCの貴重な勤務時間に面接を入れることの枠を削り、教員研修に充てることも学校としては大きな取り組みだったと考えられる。このような中で、SCが年間を通した継続的な教員研修をするためには、2つのポイントがあったと考えられる。まず、1つ目は、広報活動としてSCがどのような研修会を企画、実施できるのかということを管理職や教育相談担当教員に知ってもらうことである。土居・加藤(2011)はSCの職務内容の明確化がSCと教員の連携の促進に効果的であることを指摘している。職務内容を明確化する方法として、筆者はSCで入る学校でその年度の最初の勤務日に、A4用紙1枚にまとめた、教職員用のお便りを書くようにし

ている。そこには、SCの自己紹介とともに、「私がSCとして学校でやれること」という項目を設け、児童生徒や保護者との面接以外に、教員研修という項目で、「面接・面談の仕方」「グループ・エンカウンター」「アサーション・トレーニング」「ソーシャルスキル・トレーニング」「事例検討会への参加」「教育相談についての研修」等、SCとしてできることを具体的に載せている。それによって、このSCは具体的にどのようなことができるのか、どのように学校に役に立つのかということがイメージしやすくなる。2つ目は、管理職の学校経営方針である。いくらSCが積極的に研修をやりたいと思っても、管理職の理解が得られなければ、実践することは不可能である。橋本(2015)は「SCが入る会議の新設や日程の調整などに教務主任等の量力を取り付けたりすることには、校長の判断や指揮が大きく影響を及ぼす(p.94)」ことを指摘している。さらに、「SCは校長に役割や能力が認められれば、活動がしやすくなるとも考えられる(橋本, 2015)」と述べているように、管理職が学校の教育相談体制にどのような問題意識を持ち、教育相談研修についてどれほど積極的であるかによって、年間を通した継続的な教職員研修が行えるかどうかは大きく変わってくると考えられる。このように、まずは、SCが年間を通した教員研修を推進できるための量力を高めておくこと、そして、それを教員に対して具体的に紹介し、管理職との懇談の時間を設けることで、SCが実践する年間を通した継続的な教員研修の実施に繋がるのではないかと考えられる。

4. 今後の課題と本研究の限界点

多忙な教員に対して、さらに研修を実施することは教員の負担感を増大させ、メンタルヘルスの悪化にも繋がる可能性がある。これは「研修は必要だと思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい」等というような、研修が教員の負担になっているという記述もあったことからもうかがえる。また、「長期休業中に時間の長い研修があってもよいと思う」という記述もあり、それぞれの学校の課題やニーズに応じて回数、時間、内容を工夫することが必要であると考えられる。

また、本来は他の学校で統制群を設けることが研究の手続きとして望まれるが、SCとして勤務していない他の学校に、研究協力として複数回のアンケートや打合せの時間をとってもらうことは多忙な教員にとって大変な負担であると感じたため、今回は統制群を設けない形にした。今後、統制群の設定や研修後のフォローアップ調査等を丁寧に行ったり、効果測定の質問紙等を精査したりすることで、本研究の効果の成果や課題がさらに見えてくるだろう。

結論

SCが実施する年間を通した教員研修を行うことは、教員としての能力の向上や、スキルの獲得にとって大変意義がある。そのため、今後、SCが実施する研修をそれぞれの学校にやりやすい形でこの実践が広まり、さらに研究が重ねられていくことで、よりよりSCの研修の在り方について考えていきたい。

引用文献

- 土居正城・加藤哲文 (2011): スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究. *カウンセリング研究* **44**(2), 288-298.
- 藤岡 徹 (2017): 教員研修プログラムと児童生徒支援プログラムの開発について. *子どものこころの脳の発達* **8**(1), 38-46.
- 橋本和幸 (2015): 公立中学校におけるスクールカウンセラー制度に関わる校内体制の整備. *カウンセリング研究* **48**, 86-96.
- 伊藤美奈子 (1997): 小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察. *教育心理学研究* **45**(3), 295-302.
- 伊藤美奈子・平野直己 (2003): 学校臨床心理学・入門ースクールカウンセラーによる実践の知恵ー. 有斐閣.
- 河合隼夫 (1995): 臨床教育学入門. 岩波書店.
- 文部科学省 (2006): 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm (2019年3月31日検索)
- 文部科学省 (2017): 児童生徒の教育相談の充実について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/

- 120/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2016/11/07/1378590_1.pdf (2019年3月31日検索)
- 村山正治・鵜飼美昭 (2002): 実践! スクールカウンセリング. 金剛出版.
- Rogers, C.R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality psychology change. *Journal of Consulting Psychology* **21**(2).
- 伊東 博・村山正治 (監), *ロジャーズ選集* (上). 2001, 誠信書房.
- 坂本真也 (2011): スクールカウンセリングにおける教員研修の実践に関する研究ーPCAGIP法を参考にした事例検討についてー. *人間と環境* **2**, 85-96.
- 坂本 裕・一門恵子 (2002): 中学校の教育相談におけるスクールカウンセラー配置の成果とその課題. *九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター年報* **1**, 35-38.
- 佐藤哲康 (2018): 初任者教師に対するアクティブラーニングを用いた教育相談研修の実践. *川村学園女子大学研究紀要* **29**(1), 199-206.
- 下司昌一・神山佳代子・小林亜紀ら (2005): 教員に対する教育相談研修の実態調査. *明治大学心理学部附属研究所紀要* **3**, 27-44
- 土屋明日香 (2007): 身体の「なぞり」と「ずれ」における他者理解ースクールカウンセラーによる校内研修事例を通してー. *心理臨床学研究* **25**(4), 385-395.
- 鵜飼哲子 (2002): 実践! スクールカウンセリング. 金剛出版.
- 和田百合子 (1999): カウンセラーが行う教師にたいするカウンセリング研修の手法についての中間報告. *美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要* **44**, 102-109.
- 山崎康太朗 (2002): 体験型校内研修会「アンガーマネジメント教育」ースクールカウンセラーと連携した校内研修会ー. *月刊学校教育相談* **16**(4), 30-33.

About the Effectiveness of Teacher Training through the Year that a School Counselor Carries Out

Daichi FUKASAWA

Toyama Child Counseling Room,
21-10-310 Jyohokumachi, Toyama-city, Toyama 930-0854, Japan

Abstract : Among the actual activities of the school counselor is teacher training to enhance the support ability of teachers. However, the presence, number, time, and content of teacher training vary significantly depending on the school situation, managerial awareness, and the ability and experience of the school counselor. In this study, a school counselor conducted a year-round teacher training for teachers who worked in B public junior high school where I work. The contents are about the contents of education consultation, and implemented as "Education consultation program for in-school training" once a year for forty five minutes for eight times, and examined the effect given to the education consultation system of the school. As a result, significant changes were seen in "active interest", "information exchange", and "student guidance group", and the effectiveness of continuous teacher training through the year by the school counselor was suggested.

(Reprint request should be sent to Daichi Fukasawa)

Key words : School counselor, Training program, Education counseling program for in-school training

リズム活動の振り返りと、そこから見たもの — 振り返りシートの分析を通して —

赤塚太郎

東京福祉大学 保育児童学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-47-8

(2019年5月31日受付、2019年12月12日受理)

抄録：本研究は、東京都内にあるA大学の音楽Ⅱにおける講義概要と学習目標の大きな柱になっているリズム活動に焦点をあて、活動を通して学生が何を習得し、何を問題として提示したかを振り返りシートによって確認し、学生の意識を調査した。振り返りシートからは、学生は興味関心をもって、楽しくリズム活動を行っていたことはもとより、活動の意義を考えながら活動に臨み、またそこでは保育者として現場に立つ自身の将来の姿を重ね合わせていたことがわかった。豊かな音楽的感性をもった保育者を育くむために、どのような授業展開が考えられるか、いくつかの方向性や具体案を検討することができた。

(別刷請求先：赤塚太郎)

キーワード：リズム活動、保育者養成、音楽活動、保育現場、感性、振り返りシート

緒言

東京都内のA大学は保育者養成課程を有し、昨年度(平成30年度)より音楽に関する科目が改変され、1年次においては音楽/音楽実践演習、2年次では音楽Ⅱ/音楽実践演習Ⅱ、また3年次は音楽Ⅲ/音楽実践演習Ⅲがそれぞれ春期と秋期の通年で履修できる体系が整った。この改変は、これまで以上に質の高い知識や技能を備えた保育者を養成すること、そして学生の主体的な深い学びをより一層強く意識したことの表れであろう。

A大学2年次春期に開講される音楽Ⅱでは、保育現場で行われているリズム活動に対応できるリズム感とそれを身体表現できる力の育成、子どもの楽器活動に関する理解、手遊びの習得を目指している。保育現場で行われるリズム活動では、身体を使って音楽を感じ取り表現するので、活動にふさわしい楽曲の演奏や動きに合わせて即興的に演奏する方法を身につけることを講義概要に盛り込み、主にリズム活動に学習の焦点をあてている。

リズム活動については、保育内容が考えられた当初から幼児にとって必要な活動として捉えられてきた。実際、多くの保育現場では音楽活動の一つとしてリズム活動、あるいはリトミックといった名称で活動が行われ、幼児の生活や遊びの中にある様々な事象を、音楽に合わせてその動作を模倣することで、その動きが持つリズムを体感するというねらいがあった。そしてさらに、活動を通して等拍

の感覚を養い、リズムを体感することは、楽器の演奏や歌唱におけるリズムの理解・習得につながるものであったと言える。

二宮(2015)は我が国のリズム活動やリトミックの歴史・変遷について詳細に述べ、「リズム教育は(中略)音楽と身体を使って行う動き・運動を通して行われるものであるとすることができよう。又模倣表現に関しては自然界や動植物、人の何かをなす動きの持つリズムに自らのリズムを合わせることによって内的に調和されるものとして理解されていることがわかる」と言及している。

本研究は、リズム活動として身体を動かしながら音楽の動きや柔らかさ、硬さ等を感じ、打楽器等でのアンサンブルを行ったことで、学生が何を習得し、また何を問題として提示したかを振り返り、その後の授業展開について検討したものである。

研究対象および方法

1. リズム活動の実施期間と対象者、リズム活動の概要

A大学において昨年度春期に担当した保育者養成課程の2年生(現3年生)の内、2クラス計49名を研究の対象とした。2年次開講の音楽Ⅱでは、「保育現場で行われているリズム活動に対応できるリズム感とそれを身体表現できる力の育成」を主たる授業内容に挙げ、また「リズム活動のためのピアノ演奏ができ、自身も音楽に合わせてリズムカルに動け

表1. リズム活動の概要

リズム活動	テーマ	使用曲
①	「自由な動き」	即興演奏
②	「拍、ビート」	踊ろう、楽しいポーレチケ (ポーランド民謡)
③	「リズムカルな動き」	ユーモレスク (A. ドヴォルザーク作曲)
④	「フレーズ」	ユーモレスク (A. ドヴォルザーク作曲)
⑤	「不得意なリズム型」	リズム譜表


ること」を学習目標にしていることから、これらの指針をもとに計15回の授業の中で以下の活動を行い(表1)、併せて振り返りシートを活用して学生の意識調査を行った。なお、この調査に先立ち、個人の特定はできないようにし、振り返りシートの提出により調査に協力・同意したとみなすが、提出しない場合でも何ら不利益が生じないこと、調査結果を学会や論文で発表すること、データは5年間保存した後に廃棄することを説明し、個人情報の保護という点において留意した。

2. リズム活動の詳細内容


リズム活動①「自由な動き」

即興演奏に合わせ、身体を動かしてみた。このときに大事なことは、どのような音・音楽が鳴っているのかを注意深く聴きながら、動作をつける点であった。聴こえてくる音・音楽から、何かが風になびいたり、柔らかい事象を想像したり、どっしりとした動物がノッシノッシと歩く様子、スポーツカーのようにスピード感溢れるものになって走り回ったりすることで動きのイメージをとらえ、速い動きの音や低音の重量感ある音、軽やかな高音の音等、それらが動きと一体になるようアドバイスした。

リズム活動②「拍、ビート」

踊ろう、楽しいポーレチケ  の曲に合わせ、まずは手で拍子を刻んでみた。次に、拍子感や等拍感を理解するために、手と足を使って3拍子を分割し、重さのある拍を1拍目・2拍目・3拍目にそれぞれずらしていった。さらに、曲中の1拍目に度々登場する長い音符(四分音符)で膝を曲げる等、音楽的要素である拍子や音符の長さに直結した身体の動きによる表現を試みた。

リズム活動③「リズムカルな動き」

ユーモレスクの冒頭に登場するリズム  (十六分音符、三十二分休符、三十二分音符の組み合わせ)

が、弾むようなステップを連想させることから、スキップやギャロップの動きを導入した。その際、スキップとギャロップの違いを考え、こうしたステップが苦手な人に対して互いにコツを教え合って、できるようになることの喜びや感動を分かち合う点も工夫した。

リズム活動④「フレーズ」

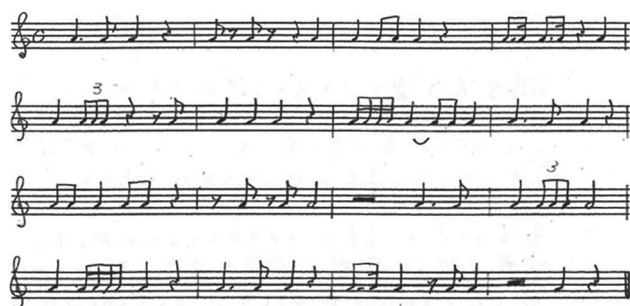
引き続きユーモレスクの曲を使用し、旋律のまとまりや区切り(フレーズ)を感じるために、注意深く曲を聴く活動に移った。1つのまとまりや区切りを感じた時点で学生が挙手したことを確認し、その後続く旋律を奏でる方法を繰り返し、フレーズを体感できるよう試みた。また、それらのフレーズに歌詞を当てはめ、フレーズが途中で切れてしまった場合に歌詞そのものの意味がどのように理解できるか、またはできないのかを実演した。

リズム活動⑤「不得意なリズム型」

それまでに行った授業では、学生自身が4小節程度のリズム譜表を作るなどして、比較的易しいリズム創作を行ってきたが、ここで行った活動は16小節という長さのリズム譜表を用い、様々な音符や休符が埋め込まれているような譜例を提示した。使用したリズム譜表は以下のとおりである(譜例1)。

まずはじめに、数回にわたって通しでリズムを叩き、苦手と思われる箇所をチェックした。その箇所には音価に合うような言葉を当てはめ、三連符には「トマト」、連続する十六分音符には「おいしい」といったように、言葉の持つリズム感や抑揚、響きを利用して、苦手箇所の克服を試みた。その後、スムーズに全体を通すことができるレベルになったところで、手と足で音符と休符をそれぞれ分けて叩いた。そして、最終的には打楽器を活用し、音符と休符に分かれて各々が選んだ打楽器で合奏した。その際、全員で各打楽器の奏法を確認し、保育現場で多く使用されている鈴やカスタネット等の打楽器の活用例、指導法を視野に入れながら、学生が模擬指導した。

譜例1. リズム譜表



結果

以上の活動の後、振り返りシートによる学生の意識調査を行い、リズム活動で学生が何を習得し、また何を問題として提示したかを確認した。(回答において文法等の語法に誤りがある箇所は、一部加筆、修正した。)

1. リズム活動①「自由な動き」とリズム活動②「拍、ビート」において、実際に身体を使って活動した感想

- 曲に合わせて手や足を動かすことで、動きそのものを身体全体で感じることができた
- 重さが何拍目にくるかで、同じ1曲の中でワルツやジャズのようなリズムにも感じ、こんなにも感じ方が変わるとは思わなかった
- 無意識に「大切な拍は1拍目だけ」と決めつけていたので、様々なビートを感じる事ができた
- 1拍目に重さを置くと、自然と2・3拍目のリズムにのることができた
- 他にも体の様々な部分を使ってみると、楽しめそうだった
- 音やリズムに合わせて体を動かすのは、心身ともに著しく発達する子どもにとって意味のあるものだと感じた
- 子どもには口で説明するよりも、身体で感じさせ、表現させてみた方が楽しく学べる、かつ理解が早いのではないだろうか
- リズム感は幼児期から身につけないと大人になってからでは成長に差が出てしまうため、保育者がしっかりと指導しなくてはならない
- 身体を動かすことによって、できる子・できない子の差がはっきり出てしまうため、子どもが劣等感を感じてしまう可能性がある。もし私が教えることになったら、少しゆっくりやってあげたい。毎日やってあげること、できない子も繰り返してやるうちに身体が覚え、段々できるようになると思った
- 手と足を同時に使いわける動作が難しかった
- 重みのかかる拍を変えた途端、動きがぐちゃぐちゃになって難しくなった

2. リズム活動④「フレーズ」をとおして、フレーズそのものの意味をどう捉えたか、活動からどのようなことを学んだか

- フレーズとは、曲の中の音楽の1つのまとまりである。まとまりがあるおかげで、曲の中でぐちゃぐちゃとした感じがなくなり、まとまりや音楽のドラマが生まれる

- 途中で途切れないようにしてフレーズを作ることで、メロディラインが壊されない
- フレーズがなければ曲の抑揚をつけることができないうし、曲の中での各部分の雰囲気を表せなくなってしまう
- フレーズの感じ方は演奏者によって異なることもあるので、演奏そのものに個性が出るとも言える
- 文章に例えると、句読点のような役割がある。曲の中でいくつかの区切りをつくることで、表現を豊かにすることができる
- 心のなかで、または実際に息継ぎをする箇所にあたる

3. リズム活動⑤「不得意なリズム型」について、活動後の感想

- 手だけのリズム打ちは、ただ叩いている感じがしたが、足や言葉を付けるとリズム感があって、リズムの強弱を感じた
- 手や足以外にも、体の様々な部分を使ってみると楽しめそうだった
- 見慣れないリズムに最初は戸惑ったが、自分の名前や身近な言葉を音符にあてはめてリズムをとると非常にわかりやすくなり、抵抗感がなくなった
- 足で休符を刻んだことにより、休符を意識する大切さに気づいた。音符と休符の両方で音楽になることがわかった
- 楽器を使うことにより、楽しさや表現に違いが出た
- 様々な楽器でのアンサンブルは色々な音色が合わさって、まるで楽器で会話しているみたいだった。そう考えると、他の人とコミュニケーションをとる一つの手段、あり方としても考えられる
- 手でのリズムうちが難しかった段階から、色々な方法で実践したことは、保育においても同様の事が言えそう。子どもが1つのやり方・指示で理解できなかったことを、あきらめずに様々な方法で試すことも繋がっている

考察

本研究では、活動後の振り返りシートから、リズム活動で学生は何を習得し、また学生が提示した困難さを抽出し、それをもとにその後の授業展開を検討し、以下が明らかになった。

リズム活動①「自由な動き」とリズム活動②「拍、ビート」における、実際に身体を使って活動した感想では、音楽を聴き、それを動きに表してみることは、学生はただ単に楽

しさを感じることに留まらず、「なぜ動くのか」「動きをと
おして音楽を学ぶことの意義」等を考えながら活動に臨ん
でいることがわかった。また、いざ保育現場に立ったときの
自身の姿を想像していることは、幼児とのふれあいの中
でどのような手順、内容で活動するか、具体的に考えるき
っかけになっていた。その一方、一連の動作や音楽に合わせ
て身体を動かすことに困難さや不慣れさを訴える学生も確
認されることから、日頃の授業の中でもこまめに身体的表
現を取り上げていく必要があることが示唆された。

リズム活動④「フレーズ」についての回答からは、フレー
ズは音楽を構成する上で欠かせない大事な要素として認識
されていることがわかった。保育現場における音楽活動は、
歌や合奏、音楽劇等が挙げられるが、子どもは保育者のピ
アノや歌を聴き、それをもとに様々な音楽を経験していく。
つまり、保育者は音楽活動から得る楽しさや喜びのみを
強調するのではなく、子どもの創造力を引き出し、伸ばす
ことができるような広い意味での音楽性を兼ね備え、その
曲に相応しい、また求められる音色やニュアンス、曲の
テンポ、デュナーミク(音の強弱)、アゴーギグ(音の長短)
等、音楽を彩る様々な要素や成り立ちをよく理解している
必要がある。そうすることにより、音楽活動そのものがよ
り深く、充実したものになることはもとより、保育者自身
が豊かな音楽的感性で子どもの感性を育み、様々な形で
表出される幼児の表現を柔軟に受け止めることができ、
それは理想的な保育者像とも言えるだろう。よって、今後
は保育者にとって必要な音楽的感性をより豊かに育むこ
とのできる授業実践の検討が求められる。具体的には、歌を
うたう際には、まず子どもが曲の親しみや楽しさを見いだ
せるよう、歌詞をお話のように読み聞かせ、子どもとの
対話を楽しみながら歌へと移行して、歌詞の内容から求め
られる曲調や音色、ニュアンス等を想像する。そして、
音という本来は“見えない”ものへの感性を養い、それを音
に具体化していく作業を行う。また、ピアノの実技におい
ても、譜面に書かれている音符を弾く、という行為で終わ
らせるのではなく、そこに付随して書かれている音楽用語
や記号等を深く読み込み、どのような音楽表現が可能であ
るか、きちんと考えるよう伝えていく。

さらに、リズム活動⑤「不得意なリズム型」の回答から
読み取れるように、難しいリズムを言葉等に置き換えて
実践してみると、その音符がどのようなリズム感をもって、
どのように動くのかを学生は具体的に理解することができ
た。また、リズム譜表は音符や休符を理解するための単なる
「リズム打ち」と捉えるのではなく、ボディパーカッション
や打楽器を使った活動に展開することができることを、
学生自身が認識し、また経験した。そして加えて言うなら

ば、「保育」という子どもと、人と関わる分野の原点にいま
一度立ち返り、アンサンブルを通してコミュニケーション
について考え、実際に子どもと関わる保育の専門家として
の自身の将来像を重ね合わせる意味合いは、非常に大きい
と言える。

おわりに

様々な要素をとり入れたリズム活動は、保育者を目指す
学生の多くが、まずは自身が楽しみながら活動に取り組ん
でいて、その事実を振り返りシートからうかがい知ること
ができた。そして、現場での音楽活動はいくつもの要素が
相互的に作用、また活動を構成している点に学生自身が気
づくきっかけになったと言えよう。感性や表現する力を育
むためには、楽器演奏や手遊び歌が上手にできる、とい
った1つの視点での思考ではなく、保育者側が音楽や活動そ
のものをどう捉えるか、幼児の表現をどのように考えて理
解するか等、複合的な要素の必要性をこのリズム活動から
学んだであろう。身体を使って全身で何かを感じたり、
今までになかった新しい感覚を養ったりすることは、身体
的にも豊かな表現・表情を表出することにつながり、活動
を通じて学生が感じ、学んだことが、実際に幼児とともに
行う活動の中で生かされると信じている。

謝辞

本研究は、全国大学音楽教育学会 第34回全国大会(2018
年)発表「保育者養成校におけるリズム活動の学び」、ならび
に同学会関東地区研究会(同年)発表「科目「音楽Ⅱ」の振り
返りと「音楽実践演習Ⅱ」への授業展開について一振り返
りシートの分析を通して一」の内容を一部修正し、まとめ
たものですが、様々なご助言を頂戴した上記学会での共同
発表者 本野洋子氏に、心より御礼申し上げます。

文献

- 神原雅之(2008): 世界の歌を遊ぶリトミック・ゲーム67
選 ボディ・パーカッションから音楽表現まで. 明治
図書出版株式会社, 東京.
- 本野洋子・赤塚太郎(2018): 保育者養成校におけるリズム
活動の学び. 全国大学音楽教育学会第34回全国大会
《仙台大会》大会プログラム, 30-31.
- 本野洋子・赤塚太郎(2018): 科目「音楽Ⅱ」の振り返りと
「音楽実践演習Ⅱ」への授業展開について一振り返
りシートの分析を通して一. 全国大学音楽教育学会関東
地区第2回研究会要旨.

二宮紀子(2014)：リズム活動に見られる模倣表現に関する考察 その1 ～明治期から昭和初期までの遊戯作品に見られる模倣表現～. 全国大学音楽教育学会 研究紀要 **25**, 21-30.

二宮紀子(2015)：リズム活動に見られる模倣表現に関する考察 その2 ～大正期のリズム論から保育内容「音楽リズム」まで～. 全国大学音楽教育学会 研究紀要 **26**, 83-92.

The Reflection of Rhythmical Movement and Consideration: Analysis of Reflection Paper

Taro AKATSUKA

School of Childcare and Early Childhood Education,
Tokyo University of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-47-8 Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : This study is confirmed by a Reflection Paper on the lecture outline in music II class in the retrospective focuses on rhythmical movement have become the pillars of lecture outlines and learning objectives, activities and learn what students, what was presented as a problem sheet confirms, and the awareness of students. From the back sheet, students had done a fun rhythm activity with interest, could also stand as a nursery site in there own future overlay was antisocial activities while considering the significance of the activities. To be with a musical sensibility and rich nursery education able to consider proposals and some of what could be considered, such as how teaching to detest.

(Reprint request should be sent to Taro Akatsuka)

Key words : Rhythmical movement, Nursery teacher training schools, Musical expression activities, Sensitivity, Reflection Paper

教員養成課程における授業科目「算数」の教科書開発

土屋 修^{*1}・佐々木隆宏^{*2}・佐々木郁子^{*3}

*1 東京福祉大学 保育児童学部 (伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*2 茨城キリスト教大学
〒319-1221 茨城県日立市大みか町6-11-11

*3 昭和女子大学現代教育研究所
〒154-8533 東京都世田谷区太子堂1-7-57

(2019年11月27日受付、2020年2月13日受理)

抄録：幼稚園教諭あるいは小学校教諭の免許状を取得するには、教員養成課程の教科に関する科目として「算数」が必修である。しかしながら、教員養成課程で使用することを目的としてつくられた「算数」の教科書には学生にとって難解なものが多い。そのため学生は算数・数学の面白さや楽しさを感じるのが困難である。教員養成課程の学生が算数・数学を好きでなければ、算数・数学が好きな教員にはなれないし、そのような子供を育てることはできない。また、近年では幼保小の連携や小中の連携も重要な課題とされているが、これらの内容について詳しく書かれた「算数」の教科書もなかった。そこで、学生にとって算数・数学の面白さや楽しさを感じることができ、幼保小の連携や小中の連携について述べられた「算数」の教科書の開発を試みた。本論文は教科書開発の実践報告である。

(別刷請求先：土屋 修)

キーワード：小学校教員養成、保育者養成、算数、教科書開発

1. 緒言

1-1. 問題の背景

1-1-1. 幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園と小学校の連携の重要性と取組

幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園(以下「幼保」という)と小学校の連携の重要性は以前より議論されており様々な取組が行われている。

例えば、幼保の保育士や幼稚園教諭が小学校に出向いて児童を観察し、小学校教諭と情報交換を行う。また、逆に小学校教諭が幼保に出向いて園児を観察し、保育士や幼稚園教諭と情報交換も行うこともある。しかしながら、幼保小それぞれの現場には常に園児や児童がいることから、全員で相手方に出向くことは出来ない。実際に訪問するのは、管理職などのように園や小学校を代表する数名に限定されている。

他にも、幼保と小の連携を図るプログラムが導入されつつある。その背景に「小1プロブレム」が顕在化するようになってきたことがあげられる。小1プロブレムとは、小学校入学直後の児童が、遊びから学びへの変化に対応できずに学校生活に適応できなくなるという問題である。

このことは、学校生活に適応できない児童個人の問題であるが、このような児童が在籍する学級では、次第に私語が多くなり全体として落ち着きがなくなったり、勝手に出歩いたりという行動が見られるようになり、学級全体に伝播する。したがって、小1プロブレムを児童個人の問題ではなく、学級あるいは学校全体の問題として捉え、取り組むことが重要である。そのため、近年では、幼保で「アプローチカリキュラム」、小学校では「スタートカリキュラム」、双方を合わせたものを「接続期カリキュラム」と称して、幼保と小の連携を図るプログラムが導入されつつある。

平成29年告示の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領のそれぞれにおいて、小学校教育との接続の留意事項として、幼児への教育や保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設け、「幼児期の終わりまでに育てて欲しい姿」を共有するなどの連携を図り、幼児への教育や保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めることが記述された(文部科学省, 2017a; 厚生労働省, 2017; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)。同様に、平成29年告示の小学校学習指導要領には、学校段階等間の接続として「幼児期

の終わりまでに育てて欲しい姿」を踏まえた教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすることと記述された(文部科学省, 2017b)。

以上のように、幼保と小学校の連携は極めて重要であり、そのための様々な取組が行われている。

1-1-2. 小学校と中学校の連携の重要性と取組

幼保と小の連携の重要性と同様に、以前より小中の連携の重要性について議論されており、様々な取組が行われている。

例えば、中学校教諭が小学校に出向いて中学校の授業を行うことがある。中学校の所在地が小学校の近隣にあれば、小学生が中学校へ行き、校舎内を見学し、実際に授業を体験することもある。また、放課後に小学校と中学校の教諭が情報交換会等を行う例もある。小学校と中学校は類似したカリキュラムのため、幼保と小の場合と比較的して小中の時間設定の方が容易である。

小中の連携の特徴としては、学習指導面よりも生活指導に関する問題を解決するという目的の方が大きい。中学校に入学すると、小学生の頃にはなかった先輩後輩の関係や、異なったいくつかの小学校出身の生徒が集まるといったように、人間関係が再編成される。また、学習面では、小学校よりも学習する内容が高度になることから、これまでと同じように学習しても、授業の内容が理解出来なかったり、中学校の指導方法が小学校と異なることから、戸惑ったりする生徒も出てくる。このように中学校生活は生活面、学習面をはじめとして小学校とは異なることなどが複雑に絡み合い、中学校生活に適応できなくなるという問題がある。この問題は「中1ギャップ」と呼ばれている。小1プロブレムを小学校の入口の問題と捉えるのであれば、中1ギャップは小学校の出口の問題といえる。中学校入学後に不登校が激増するといわれているが、中1ギャップも影響していると考えられる。したがって、中1ギャップを軽減させる取組が必要である。そのために小学校と中学校の教諭が相互に情報交換することに加え、小学校高学年における教科担任制の導入、小中一貫校や義務教育学校の設置といった動きがある。

平成29年告示の小学校学習指導要領には、学校段階等間の接続として中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領を踏まえ、中学校教育及びその後の教育との円滑な接続が図られるように工夫することと記述された(文部科学省, 2017b)。同様に、平成29年告示の中学校学習指導にも小学校との円滑な接続ができるよう教育課程を編成することと記述された(文部科学省, 2017c)。

以上のように、小学校と中学校の連携は極めて重要であり、そのための様々な取組が行われている。

1-1-3. 算数科を指導する教師にとって今後必要な指導力

2014(平成26)年に、文部科学大臣は中央教育審議会に対し「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」を諮問した。これを受けて中央教育審議会はおおよそ8ヶ月に及ぶ議論の末、教育課程企画特別部会による論点整理を発表した(中央教育審議会, 2015)。そこには、新学習指導要領において育成する資質・能力について論じられたことが記述され、その結果として、次の資質・能力があげられている。

- ① 個別の知識・技能
- ② 思考力・判断力・表現力等
- ③ 学びに向かう力、人間性等

その後に告示された幼稚園教育要領や保育所保育指針、すべての学習指導要領は、それぞれの校種等において、教科・領域ごとに三つの資質・能力に沿って何ができるかを明らかにしている。

以上の流れから、校種によらずに一貫した方針で新学習指導要領等が示されていることがわかる。小学校では今後幼保との接続や中学校との接続を踏まえた教育活動の充実が求められ算数科も例外ではない。算数科を指導する教師は、算数科の指導内容や指導方法、子供の発達や知識を小学校6年間のみで捉えるのではなく、小学校の入口(幼保と小の接続期)と出口(小中の接続期)を含めた指導力が求められる。したがって、小学校教員養成における「算数」に関する授業科目では、幼小接続期及び小中接続期を含めて指導する必要がある。幼稚園教諭養成や中学校教員養成も同様に、それぞれ幼小接続期、小中接続期を含めて指導する必要がある。

1-1-4. 教員養成における授業担当者からみた学生の特徴

国際教育到達度評価学会(IEA)が行なった国際数学・理科教育動向調査(TIMSS)の結果、我が国では算数が楽しいという児童の割合は増加しているものの、国際的には依然として低いという結果が報告されている。この問題の解決には、指導者が、児童自ら算数は楽しい、面白いと感じ、算数が得意となるような授業づくりを行っていく他にはない。すなわち、「算数科を指導する」とは、単なる学習内容を習得させるだけではなく、情意面を向上させることも含んでいる。教員養成にはこのような「算数科を指導する」ことのできる教師を育成することが求められている。しかしながら、教員養成において「算数」を担当する教員間で、多くの学生は、算数・数学の面白さ、楽しさを感じることな

く、必要な単位をとり幼稚園教諭や小学校教諭の免許状を取得しているのではないかという共通の意識がある。

1-2. 本論文の目的

本論文の著者のうち2名が授業を担当する私立大学は、創立当初から教員と学生の双方向対話型の授業を実践し、高い評価を得ている。しかしながら、従来の教科書で授業を行う際、学生に教科書を読むように指示すると、教科書の内容が理解出来なかつたり、教員が教科書の内容を丁寧に噛み砕いて説明しても理解しづらかつたりということを経験している。このことは決して学生の学力等の問題だけに起因するのではなく、教科書の記述が専門的であり、学生の立場からつくられたものではないからであるという結論に至った。そこで、本研究では、学生の立場で読みやすく、算数・数学の面白さや楽しさを感じることができ、幼保小の連携や小中の連携について述べられた「算数」の教科書を開発した。本論文は、教科書開発の実践を報告することが目的である。

2. 研究(教科書開発)の方法

教科書を開発するにあたり、はじめに2名の編著者で編集方針について協議した。編集の基本な考え方は、学生の立場で読みやすいこと、幼保と小の連携や小中の連携についての説明があること、学んだ内容が現場において実践可能なこと、数学的に質の高い内容にすることとした。

2-1. ことば(語句)を平易にする(編集方針1)

指導者自ら算数・数学の面白さや楽しさを感じることなくして、子供たちに面白さや楽しさを教えることはできない。算数・数学が好きな子供を育てるには、指導者自身が算数・数学を好きになることが必要である。しかしながら、教員養成で使用されることを目的としてつくられた「算数」の教科書は専門用語が専門家の立場で書かれ、学生の立場で書かれていないように感じられる。そこで、第1の編集方針を「ことばを平易にする」とした。例えば、「属性」ということばが、どのようなときにどのように使われるのか、一つの例として「直接比較の際の比べるもの」というようにわかりやすく記述をした。内容を理解するためには、まず、用いられていることば(語句)が理解できなければならない。難しい語句が並んでいる従来の算数・数学の教科書では、学生は読む意欲を失ってしまうと考えられるからである。学生が算数・数学に関する書物を敬遠してしまう第一の要因と考え、語句は難解なものをいわずに、可能な限り平易でわかりやすいものに置き換えた。

2-2. 構成を工夫する(編集方針2)

次に教科書の構成を決めた。教科書の文章が平易な文面であるとしても、構成が読みやすさに影響するからである。そこで、全体を3部構成とした。内訳について、第1部は「算数科の概括」、第2部は「算数科の内容と指導方法」、第3部は「算数科の授業づくり」である。以下、各部の特徴をまとめる。

第1部は「算数科の概括」である。算数科の目的や目標の歴史の変遷について大局的に記述をする一方、近年の内容は、数学的な見方・考え方や数学的活動などのキーワードを中心として記述をすることで、わかりやすく教育課題を捉えることができるようにした。特に現代の子供たちに求められている「プログラミング的思考力」については、技術の進歩が目まぐるしいことから、最先端の知識と技能を備えることができるような内容とした。

第2部は「算数科の内容と指導方法」である。教科に関する科目として必修である「算数」の中核部分である。この部分の面白さや楽しさが「算数」の面白さと楽しさである。それを感じることができるよう、教員を目指す学生にとって理解しやすく、律動的であるようにしなければならないことから、本書における核である。

まず、内容の領域を平成29年告示の新学習指導要領に準拠させた。算数科の内容の領域は系統主義と言われた昭和33年告示の学習指導要領において分割の形が整った。今回の平成29年告示の学習指導要領において、約60年ぶりに領域の組み替えが初めて行われた。新しい領域に準拠させることは、今後教員を目指す学生が学ぶ教科書としては欠かせないことから、本実践では、平成29年告示の学習指導要領において示された領域を「章」とした。

次に、その領域内の内容を「節」とした。この内容である「節」が、算数・数学に苦手意識を持っている学生が読みやすくなるように最も工夫しなければならない部分である。その方法として、教科書全体で21個ある「節」のそれぞれを五つの要素で記述した。各観点の内容を表1にまとめる。

表1. 教科書における「節」の構成要素

【内容の概観】	その節の学習内容の全体像
【基礎となる数学】	その節の学習内容を指導する際に指導者が身に付けておくべき基礎となる数学的知識
【指導の方法】	その節の学習内容を指導する際の指導のポイント
【幼保との関連】	その節の学習内容と保育園や幼稚園における活動の中に表れる幼児の姿の数学的な意味や価値との関連
【小中の連携】	その節の学習内容が今後どのように発展していくのかという小学校と中学校の繋がりが

第3部は「算数科の授業づくり」である。授業づくりの前に必要なことは、学級づくりである。平成24年に文部科学省が公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の調査結果では、そのような児童生徒の在籍率は6.5%であるという。これは、あらかじめ決められた「困難の状況」について担任教師が記入したもので、医師の診断ではないが、日頃から身近で子供たちの生活の様子に触れている担任教師の見立てには高い信憑性があると言える。このようなことから、児童の実態を的確に捉え、その児童に対して適切に支援を行うということを含めた学級づくりは、授業をはじめとして子供が充実した学校生活を送る上で欠かせない。このことに関連して、「ユニバーサルデザイン」や「合理的配慮」等を踏まえた学級づくりという現代的な内容も取り入れた。

算数科の授業づくりについては、先述したこれからの子供たちに身に付けさせる3つの資質である「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に沿うものになるようにするとともに、それらを身に付けさせるための指導法についても学習指導要領の改訂の趣旨及び要点などを踏まえて記述した。

さらに、学生が教育実習を行う際に重要な課題である学習指導案の作り方についても、具体例を挙げながら、何を何のためにどのように書くのかということについて、詳細にわたって説明を行った。

2-3. 執筆を専門家に依頼する(編集方針3)

編集方針1において、言葉を平易なことば(語句)を用いることにしたが、そのことにより、記述内容の質を下げてはならないと考えた。そこで、記述内容の質を担保するために、それぞれの領域や内容に造詣が深い専門家に依頼し、「算数・数学に苦手意識を持っている学生、現職の先生、一般の読者に対して、算数・数学の面白さや楽しさを知ってもらえるよう最大限に読みやすい教科書を作る」という基本的な考え方を理解した上で協力可能な専門家を執筆者として依頼することにした。

3. 研究(教科書開発)の結果

3-1. 執筆者の選定と目次

第1部は、歴史的変遷とともに現代のキーワードである国際的な調査結果、数学的な見方・考え方や数学的活動、論理的思考力に繋がるプログラミング的思考力等の分野を専門に研究している研究者に執筆を依頼した。

第2部は、各領域及び内容に関する研究及び実践に優れた研究者に、章内のそれぞれの節である内容について、

表2. 教科書の章立て

第1部 算数科の概括	第1章	算数科の目的・目標の変遷
	第2章	数学的な見方・考え方や数学的活動
	第3章	学力調査、PISA・TIMSSなどの話題
第2部 算数科の内容と指導方法	第4章	A 数と計算
	第5章	B 図形
	第6章	C 測定
	第7章	C 変化と関係
第3部 算数科の授業づくり	第8章	D データの活用
	第9章	安心して学べる学級づくり
	第10章	授業づくりの考え方
	第11章	授業づくりの進め方
	第12章	学習指導案の書き方
	第13章	学習指導の技術
	第14章	授業の見方

構成の工夫で記した五つの観点のうち【幼保との関連】以外の部分の執筆を依頼した。また、【幼保との関連】の研究及び実践に優れた研究者に、すべての「内容」の【幼保との関連】の部分の執筆を依頼した。

問題の背景で述べたように、算数教育の教科書であるが【幼保との関連】や【小中の連携】は重要事項である。【幼保との関連】であれば、例えば一見幼保とは無関係であるような乗除であっても、給食時に座るテーブルにその考え方の素地があったり、【小中の連携】であれば、中学校において小学校の四則計算を加法と乗法の世界に統合させることで計算法則が可能になったりするなど、具体的な場面や事象を取り入れての執筆を依頼した。

第3部は、学級づくり及び授業づくりであるため、理論と実践の融合なくして記述はできない。研究とともに義務教育等の実践者に執筆を依頼した。

これらをわかりやすく、かつ読みやすいように並べた目次を表2に示す。

3-2. 現時点における教科書の学生による評価

教科書出版後1ヶ月経過した段階において、開発した教科書の「第4章A 数と計算」の記載内容に対する学生の評価を知るために、以下の通りアンケート調査を実施した。

なお、アンケート調査を実施するにあたっては、その目的と方法、並びにデータの処理は個人が特定されない旨の説明を行い、参加は自由とした。

対象：教員養成課程のある4年制私立大学1年生58名

日時：2019年11月15日(金)12:00~12:15

方法：「わかりやすい」から「わかりづらい」までの5件法、および感想(自由記述方式)

【内容の概観】【基礎となる数学】【指導の方法】【幼保との関連】の項目について、「わかりやすい」から「わかりづらい」までの5件法で回答してもらい、それぞれの項目に対して自由記述欄を設け、必要に応じて感想を書いてもらった。また、最後に全体的な感想も書いてもらった。ここでの調査協力者は幼稚園教諭を志望することが共通していたことから、【小中の連携】を調査内容から除外した。

調査の結果、好意的な選択肢である「4 どちらかというわかりやすい」または「5 わかりやすい」のいずれかを選んだ学生の割合は次のとおりだった(表3)。

理由を書く欄には、多くの学生が様々な感想を書いてくれた。肯定的な回答と否定的な回答のうち、代表的な記述を表4に示す。

表3. 好意的な選択肢を選んだ学生の割合 (n=58)

【内容の概観】について	69%
【基礎となる数学】について	78%
【指導の方法】について	86%
【幼保との関連】について	88%

4. 考察及び今後の課題

本実践では、学生の立場で読みやすく、算数・数学の面白さや楽しさを感じることができ、幼保小の連携や小中の連携について述べられた「算数」の教科書の開発を試みた。課題は残されたものの、表3や表4や実際に教室で使用した時の学生の反応から、目標は概ね達成できたのではないかと感じている。調査協力者の学生は4年制の私立大学文系学部の学生であり、数学に自信のない学生も少なくないという実態の中で、表3や表4において肯定的な回答をした学生が多かったことは、本研究で開発した教科書が、算数・数学が苦手な学生でも読みやすいことを示唆している。

今後の課題は三つある。第一に本実践で開発した教科書を一通り使い終えた段階で学生の教科書に対する評価についてアンケート調査を行い、その結果を分析することである。第二に本実践で開発した教科書の内容を精査し、数学的な内容と発達心理学的な知見を充実させることである。第三に、表4にも示されたようにまだ語句等が難しいと

表4. 開発した教科書に対する学生の感想(自由記述、原文のまま)

【内容の概観】について	
肯定的	最初にそれぞれの学年で教えることが書いてあってよかった。
否定的	難しい言葉が多い気がしました。その言葉の説明もっていましたが読みにくかったです。
【基礎となる数学】について	
肯定的	指導の方法とは別に、指導の上での前段階の基礎知識において必要な能力について具体的に述べてあり、わかりやすい。
否定的	今までに聞いたことのない用語が多数出てくるため簡単な章であってもわかりづかったです。
【指導の方法】について	
肯定的	指導する際の方法の例が多く書かれていて、わかりやすかった。
否定的	説明の仕方が少し複雑でわかりにくい部分がありました。
【幼保との関連】	
肯定的	幼保とどのように関係してあるのかがわかりやすく書いてあり興味が湧く。
否定的	例えなど多く書かれている方が理解度が上がると思う。
全体を通した感想	
肯定的	<ul style="list-style-type: none"> 使われている言葉がそこまで難しくないので、理解しやすく、とりかかりやすいと感じた。 基礎を細かく丁寧に書かれていて内容を理解しやすい。 用語の説明が詳しく書かれていてわかりやすい。図もあって頭の中で想像できるので良いと思う。 比較的他の本と比べて、全体的にわかりやすいと思いました。
否定的	<ul style="list-style-type: none"> 子供の興味を惹きそうなものを使ったりと工夫がされていていいと思った。でも、もう少しわかりやすい言葉を使った方がいいと思った。 全体的にわかりやすいところとそうでないところの差が多いと感じた。もう少しイラストを入れてみるとわかりやすいのかなと思う。

感じている学生がいることから、文章表現や内容構成の検討・評価を行い、改良を重ねることである。いずれの場合であっても、学生にとって「わかりやすさ」を目指しているとは言え、実際に大事なことは、学生の力がつくことである。そのことは、常に念頭に置いておくことを忘れてはならない。

結語

1年以上の時をかけてようやく「算数教育の基礎がわかる本」と題した初版本が刊行できた。ここに至るまでに、多くの苦難があった。例えば、初期の段階でどうしても研究論文のようになってしまったこと、編著者と分担執筆者の考えの違い、その他、様々な問題が生じることがあった。その度に共同編著者同士で協議を重ねてきた。その一つ一つが無駄にならないよう、ここに教科書の仕上がる過程を教科書(教材)開発としてまとめることは、今後の教科書改訂や新規教材開発の礎になると考える。

参考文献・引用文献

- 厚生労働省(2017):平成29年告示 保育所保育指針. 厚生労働省, フレーベル館.
- 文部科学省(2012):通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査. 文部科学省.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2019.9.6検索)
- 文部科学省(2017a):平成29年告示 幼稚園教育要領. 文部科学省, フレーベル館.
- 文部科学省(2017b):平成29年告示 小学校学習指導要領. 文部科学省, 東洋館出版社.
- 文部科学省(2017c):平成29年告示 中学校学習指導要領. 文部科学省, 東山書房.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017):平成29年告示 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. 内閣府, フレーベル館.
- 中央教育審議会(2015):教育課程企画特別部会における論点整理について(報告).
- 国際教育到達度評価学会(2016):国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2015). 国際教育到達度評価学会(IEA).
<https://www.nier.go.jp/timss/> (2019.10.1検索)

Development of Teaching Materials for The Class Subject “arithmetic ” in The Teacher Training Course

Osamu TSUTIYA^{*1}, Takahiro SASAKI^{*2} and Ikuko SASAKI^{*3}

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

*2 Ibaraki Christian University,
6-11-11 Omikacho, Hitachi, Ibaraki 319-1221, Japan

*3 Showa Women's University Institute of Modern Education,
1-7-57 Taishido, Setagaya-ku, Tokyo 154-8533, Japan

Abstract : In order to obtain a kindergarten teacher's license or an elementary school teacher's license, "arithmetic" is required as a subject related to the subjects of the teacher training course. However, many “arithmetic” textbooks designed for use in teacher training courses are difficult for students. Therefore, it is difficult for students to feel fun of arithmetic and mathematics. If teacher training course students do not like arithmetic and mathematics, they cannot raise children who like arithmetic and mathematics. In recent years, collaboration between childcare and elementary schools and collaboration between elementary and middle schools is also an important issue. However, there was no “arithmetic” textbook that details these contents. Therefore, students could feel the fun of arithmetic and mathematics, and tried to develop a textbook on “arithmetic” that describes the collaboration between childcare and elementary schools and elementary and middle schools. This paper is a practical report of textbook development.

(Reprint request should be sent to Osamu Tsutiya)

Key words : Elementary school teacher training, Childcare teacher training, Arithmetic, Textbook development

小学校体育授業における「みるスポーツ」の重要性

坂本史生

東京福祉大学 教育学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-47-8

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：国の指針である学習指導要領の記述を分析するとスポーツを「する」ことだけでなく、「みるスポーツ」をはじめとした多様なスポーツへの関わり方を重視している一方、そこで示される具体的な提示については「するスポーツ」に関するものに傾重しており、「みるスポーツ」を「いつ」「何を」「どのように」教えるかが示されていないという課題を指摘した。また、学習指導要領が傾重したことが要因の一つとなって、体育授業実践においても「みるスポーツ」に焦点を当てた実践が行われていないという可能性も示唆された。このことから、生涯スポーツを志向する学校体育であるからこそ「文化」としてのスポーツという視座が必要であり、「する」ことだけに終始するのではなく、多様なスポーツの「みかた」を享受できるように授業構成や指導が重要であることが示唆された。

(別刷請求先：坂本史生)

キーワード：体育科教育、みるスポーツ、体育授業実践

I. 緒言

スポーツ庁の2018年調査によると、2017年の1年間に直接現地でスポーツを観戦した割合は26.8%、テレビやインターネットなどでスポーツを観戦した割合は75.7%であったという。(スポーツ庁, 2018) 日本開催となったラグビーワールドカップ2019の瞬間最高視聴率は46.1%であった。このような近年のスポーツ視聴傾向を考えると、東京2020オリンピック・パラリンピックという国際的スポーツイベントを通して、日本国内における「みるスポーツ」への意識はさらに高まっていくと考えられる。ここでいう「みるスポーツ」とは、小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省, 2018)において「するスポーツ」「みるスポーツ」「支えるスポーツ」「知るスポーツ」という4つに分類して示されるスポーツ参加のかたちの一つである。加えて「みるスポーツ」は競技場で直にスポーツを観戦する直接観戦とテレビなどの情報メディアを通して観戦する間接観戦と大別される(佐藤, 2011)が、本論で扱う「みるスポーツ」は両者を含む広義の意味での「みるスポーツ」である。

一方、スポーツを実際に身体活動として行う「するスポーツ」について、その割合をみると、1年間に運動・スポーツを行った人は、80.2%であると報告されている。(スポーツ庁, 2018年) その内訳としては「ウォーキング」が62.1%と最も割合が高く、次いで「階段昇降」16.0%、トレーニング15.4%となっている。また、運動・スポーツを行った理由

については、複数回答で「健康のため」77.9%、「体力増進・維持のため」58.3%、「運動不足を感じるから」52.2%という3つの理由の割合が高く、単一回答においても「健康のため」が35.5%と最も高い割合となっている。

これらの状況から、「するスポーツ」は健康のために必要最低限の行為、「みるスポーツ」は単に楽しみのための行為というような構図が浮かんでくる。「スポーツ」というその言葉の本質的な意味は、健康を維持したり、体力を高めたりするための身体活動だけではなく、「あそび」の概念を含んだ余暇の時間である(松田ら, 1997) ことから考えると、現代においては、健康のために仕方なく行う「するスポーツ」よりも、自身の楽しみのために行う「みるスポーツ」の方よりスポーツの本質を見出せるように思われる。

そのような背景の中、杉本(2016)の「観戦学の視座－多様化する観戦の楽しみ方」や橋本(2015)の「観客と視聴者の相違」など「スポーツをみる」という行為を社会学の視点から論じた研究など、「みるスポーツ」については多数の研究者が関心を寄せ数々の研究が行なわれている。しかし、学校体育において「みるスポーツ」をどのように扱っていくかについて論じている研究はほとんど見られないのが現状である。

日本という国においては、多くの人が共通して平等にスポーツに触れる機会がある。学校体育の時間はその大きな役割の一つを担っており、日本の多くの子どもは小学校期に学校体育の時間で多様なスポーツに出会うことになる。

「みるスポーツ」が隆盛の一途を辿る今だからこそ、この学校体育において「みるスポーツ」がどのように位置付けられなければならないのか、またどのような役割を果たさなければならないのかを明らかにしておく必要がある。

本研究は「みるスポーツ」が学校体育の中でどのように扱われているのか明らかにすることで、今後の学校体育における前述した「みるスポーツ」の位置付けを検討することを目的としている。

Ⅱ. 研究対象と方法

小学校学習指導要領解説(体育編)は、日本の小学校で行う教育活動の指針である小学校学習指導要領の中で体育に焦点を絞ってその意図や具体的方法を詳しく解説しているものであり、小学校教諭が体育授業を行う際にベースになるべきものである。したがって、その最新版である2018年に改定された小学校学習指導要領解説(体育編)は、今後の体育授業のあり方が示されており、今後の体育授業の実践に大きく影響もつと考えることができる。また、小学校学習指導要領解説(体育編)をベースに体育授業の実践は行われるため、その改定と関連して体育授業の実践に変化が起きると考え、前回の学習指導要領の改定である2008年から今回の改定後2019年11月までの授業実践を調査することで「みるスポーツ」が小学校体育でどのように扱われようとしているのかを検討することとした。授業実践の調査には、体育の授業実践研究の主要雑誌であり、授業実践研究が継続して掲載されていることを条件とした。

以上のことから、2018年に改定された小学校学習指導要領解説(体育編)において本調査に関連する主要な記述を抜粋する。また、2008年改定の学習指導要領からこれまでの体育授業実践のオピニオンの研究雑誌である「体育科教育」(大修館書店)の2008年1月～2019年11月までの目次から「みるスポーツ」に関連する記述を抽出する。そして、これら一連の記述から「みるスポーツ」が小学校体育科においてどのように扱われているのか、その傾向と課題について分析・考察を行う。

Ⅲ. 資料

表1に示すように、小学校学習指導要領解説(体育編)(文部科学省、2018)の文中から「みるスポーツ」に関する記述を抽出した。小学校学習指導要領解説(体育編)(文部科学省、2018)からは計12箇所「みるスポーツ」に関する記述が抽出された。

また表2は、「体育科教育」の2008年1月から2019年11月号までの雑誌内で「みるスポーツ」に関連がある記事を抽出している。2008年の1月号から「体育科教育」内の記事を追っていくと、実践報告や授業提案など学校教育や子どもたちの学習といった視点で「みるスポーツ」について書かれている記事は、計8編の抽出に留まった。

Ⅳ. 資料からみる考察

1. 学習指導要領の「するスポーツ」偏重

体育という教科の設置当初は「強い身体をつくる」ことが目的の教科であった。しかし、近年では「生涯にわたって豊かなスポーツライフを送る」といういわゆる「生涯スポーツ」が教科としての大きな目標となっているのは周知の事実であろう。(文部省、1998; 文部科学省、2008, 2018) またこの目標は、小学校学習指導要領解説(体育編)(文部科学省、2018)で「生涯にわたって運動やスポーツを日常生活の中に積極的に取り入れ、生活の重要な一部とすることを目指している」と示されるように、体育科での学習内容を日常生活に活かすということでもある。これは、広く日常生活に文化として根付いているスポーツをどのように楽しむかという視点に他ならない。

スポーツに親しむということは、スポーツを「する」ということだけではないのはスポーツ観戦での熱狂やオリンピックのボランティアなどからも容易に想像することができる。小学校学習指導要領解説(体育編)(文部科学省、2018)においてもスポーツ参加のかたちとして「するスポーツ」「みるスポーツ」「支えるスポーツ」、さらに今回の改定では加えて「知るスポーツ」という多様な関わり方が明確に示されている。

スポーツへの多様な関わり方という視点に関連して、小学校学習指導要領解説(体育編)(2018)では「体育の見方・考え方」という文言を多く目にする。この「体育の見方・考え方」は「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」であることが理解できる。また、合わせて「運動やスポーツに対する興味や関心を高め、技能の指導に偏ることなく、「する、みる、支える」に「知る」を加え、資質・能力の三つの柱をバランスよく育むことができる学習過程を工夫し、充実を図ること」が重要であるとも示されている。

このように、学校体育においても「みるスポーツ」をはじめとする「する」以外のスポーツへの多様な関わり方が重要視されている。

表1. 2018年学習指導要領解説(体育編)の「みるスポーツ」記述抽出表

ページ	目次	記述内容
6	第1章総説、2体育科改訂の趣旨及び要点、(1) 体育科改訂の趣旨、①原稿学習指導要領の成果と課題	『する、みる、支える』のスポーツとの多様な関わり方の必要性や公正、責任、健康・安全等、態度の内容が身に付いていること、子供たちの健康の大切さへの認識や健康・安全に関する基礎的な内容が身に付いていることなど、一定の成果が見られる。
8	第1章総説、2体育科改訂の趣旨及び要点、(2) 体育科改訂の要点、①	運動領域においては、生涯にわたって運動やスポーツに親しみ、スポーツとの多様な関わり方を場面に応じて選択し、実践することができるよう、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の育成を重視し、目標及び内容の構造の見直しを図ること。
8	第1章総説、2体育科改訂の趣旨及び要点、(2) 体育科改訂の要点、③	運動やスポーツとの多様な関わり方を重視する観点から、体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう指導内容の充実を図ること。その際、共生の視点を重視して改善を図ること。
17	第1章総説、2体育科改訂の趣旨及び要点、(2) 体育科改訂の要点、エ 指導計画の作成と内容の取扱いの改善、(イ) 内容の取扱いにおける配慮事項、エ 体験を伴う学習の充実	運動を通じて「する、みる、支える、知る」のスポーツとの多様な関わり方について、具体的な体験を伴う学習を取り入れたり、保健の実習を取り入れたりするなどの工夫をすることとした。
19	第2章 体育科の目標及び内容、第1節 教科の目標及び内容、1 教科の目標	自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けることであると考えられる。小学校においては、運動やスポーツが楽しさや喜びを味わうことや体力の向上につながっていることに着目するとともに、「すること」だけでなく「みること」、「支えること」、「知ること」など、自己の適性等に応じて、運動やスポーツとの多様な関わり方について考えることを意図している。
21	第2章 体育科の目標及び内容、第1節 教科の目標及び内容、1 教科の目標	運動やスポーツとの多様な関わり方ができるようにする観点から、運動やスポーツに対する興味や関心を高め、技能の指導に偏ることなく、「する、みる、支える」に「知る」を加え、資質・能力の三つの柱をバランスよく育むことができる学習過程を工夫し、充実を図ることが大切である。
37	第2章 体育科の目標及び内容、第2節 各学年の目標及び内容、〔第1学年及び第2学年〕、1 目標	「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」を踏まえたねらいである。
67	第2章 体育科の目標及び内容、第2節 各学年の目標及び内容、〔第3学年及び第4学年〕、1 目標	「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」を踏まえたねらいである。
100	第2章 体育科の目標及び内容、第2節 各学年の目標及び内容、〔第3学年及び第4学年〕、2 内容、E ゲーム、(3) 学びに向かう力、人間性等、◎ 運動に意欲的でない児童への配慮の例	新しく提示した動きが分からないために、ゲームや練習に意欲的に取り組めない児童には、よい動きの友達やチームを観察したり、掲示物などの具体物を用いて説明したりするなどの配慮をする。
111	第2章 体育科の目標及び内容、第2節 各学年の目標及び内容、〔第5学年及び第6学年〕、1 目標	「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」を踏まえたねらいである。
143	第2章 体育科の目標及び内容、第2節 各学年の目標及び内容、〔第5学年及び第4学年〕、2 内容、E ボール運動、(3) 学びに向かう力、人間性等、◎ 運動に意欲的でない児童への配慮の例	新しく提示した動きが分からないためにゲームに意欲的に取り組めない児童には、代表の児童やチームが行う見本を観察したり、ゲーム中のポジションを確認したり、その動きを動画で確認したりする場を設定するなどの配慮をする。
168	第3章 指導計画の作成と内容の取扱い、2 内容の取扱い	運動領域の指導においては、各領域の内容との関連を図り、運動を通して「する、みる、支える、知る」のスポーツとの多様な関わり方について、具体的な体験を伴う学習を取り入れるよう工夫することを示したものである。

表2. みるスポーツ」実践関連記事一覧

年	月	目次	概要
2016	10	スポーツを「みる力」を高める体育理論を(齊藤隆志)	「みるスポーツ」がブームから文化として社会に根付くために、中学校、高校における体育理論の授業を通して、学校で「スポーツをみる力」を育成することの重要性を論じている。
2018	1	2018年はスポーツを「みる」力を育む絶好のチャンスである(宮嶋泰子)	スポーツをする体験がベースにあることで、スポーツを直接観戦する楽しさやテレビを通じて観戦する楽しさが倍増するとともに、そこに解説者などの第三者が存在することで楽しさが増加することを論じている。
2018	1	サッカーW杯を体育の教材に!(田嶋幸三)	2018年開催のサッカーW杯を目前に、文化としてのサッカーの見方やW杯と関連づけた体育授業を展開することについて述べたインタビュー記事が掲載されている。
2019	7	「みる・支える・知る」の関わり方から考える豊かなスポーツライフ(永田秀隆)	「する」「みる」「支える」「知る」といったスポーツとの関わり方において、いずれかの関わり方に限定するわけではなく、多様な関わり方を受け入れ、豊かなスポーツライフを生涯にわたって実践していくための力を養うことの重要性を論じている。
2019	7	学校体育における「みる・支える・知る」スポーツとは(高橋修一)	スポーツを「みる」ことに肯定的な回答をした児童生徒が多数であるというスポーツへの関わり方の現状と、学習指導要領の改定により記述が追加されたスポーツを「知る」ことが、スポーツを「する」「みる」「支える」ことの広がりや深まりを生むと論じている。
2019	7	走・跳の運動における「みる・支える・知る」楽しみ方(坂田祐也)	小学校体育の走・跳の運動において、「する」だけでなく「みる」「支える」「知る」という多様な運動の楽しみ方を感じることができるよう授業を計画・実践することで、多様な運動の楽しみ方を感じることができ、豊かなスポーツライフを育む素地をつくることにつながるという結果を報告している。
2019	7	「する・みる・支える・知る」楽しみ方を共有することができるマット運動の指導の工夫(小林大輔)	それぞれ異なるマット運動の課題について教えあい学び合う協働学習を通して、「する」「みる」「支える」「知る」という多様なスポーツの楽しみ方を学ぶことができた実践について報告している。
2019	7	「みる・支える・知る」スポーツイベントとしての運動会を構想する(玉木博章)	児童生徒全員が「する」ことに特化している運動会について疑問を投げかけるとともに、「する」「みる」「支える」「知る」の4つのスポーツへの関わり方が平等に扱われる(「しない」という参加の仕方もある)運動会の構想について論じている。

しかし、小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省, 2018)における「みるスポーツ」に関する記述を抽出した部分を見る限り、小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省, 2018)には「みるスポーツ」についての記述はあるものの「する」「みる」「支える」「知る」といった多様なかわり方が必要であると述べるに留まっている(表1)。すなわち「みるスポーツ」について「いつ」「何を」「どのように」というような具体的な点については明確な記述はない。例えば「第2章 体育科の目標及び内容、第1節 教科の目標及び内容、1 教科の目標」の「運動やスポーツとの多様な関わり方ができるようにする観点から、運動やスポーツに対する興味や関心を高め、技能の指導に偏ることなく、「する、みる、支える」に「知る」を加え、資質・能力の三つの柱をバランスよく育むことができる学習過程を工夫し、充実を図ることが大切である。」と示されることからそれは明らかである。数少ない具体性のある内容が示されて

いるのは「運動に意欲的でない児童への配慮の例」のみである。しかし、これは「運動に意欲的でない児童への配慮の例」であり、「動きがわからないためにゲームに意欲的に取り組めない児童には」とある通り、運動・スポーツを「する」時のサポートとしての役割で「みる」ことの内容が示されているのであって、スポーツを「みる」ことの楽しさを具体的に示したものではない。あくまでスポーツを「する」ときの補助という限定的且つ手段的役割と捉えることができる。

前述してきたように小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省, 2018)における体育科の目標と内容のそのほとんどがスポーツを「する」ことをベースとした記述である。これは小学校における体育という教科の学習指導要領が、読み手側からすると「するスポーツ」へ偏重していると解釈が可能である。学校教育の指針となる学習指導要領が読み手にとって「するスポーツ」偏重であるとすれば、

それは無意識下で現場の教員にその偏りが伝わり、授業に表出する可能性があることは否めない。したがって、小学校における体育授業そのものがスポーツを「する」だけのものへと偏重していく可能性があることを意味するものである。実際、学習指導要領の改定により、体育科において「型に共通する動き」の習得が重視され、明確に指導すべき事柄として示されることによって、明らかに技能の習得に重きを置いた授業実践が暗黙のうちに広がった可能性が指摘されている。(坂本, 2013)

また「するスポーツ」偏重の傾向は日本において体育が「手段的」に扱われてきたことも拍車をかけていると推察できる。学校体育指導要綱(文部省, 1947)における体育の目標である「体育は運動と衛生の実践を通して人間性の発展を企図する教育である。それは健全で有能な身体を育成し、人生における身体活動の価値を認識させ、社会生活における各自の責任を自覚させることを目的とする」に代表されるように、運動を「する」ことで心身の鍛錬や人間的成長に効果があるため、体育が重要だとする考え方である。この考え方のもとでは、運動を「する」という具体的な行為があるからこそ効果が得られることになる。そのため学校体育では「する」ということが重視され続けてきたという側面も十分に考えられる。

2. 体育授業実践における「みるスポーツ」

スポーツへの多様な関わり方が重要であると示しながら、その実態は「するスポーツ」に傾重しているというのが学習指導要領の示す小学校体育におけるスポーツへの関わり方の特徴であることは前述したとおりである。では、実際に学校現場においてスポーツはどのように教材化され、授業として実践されているのであろうか。学校体育の授業において、学習指導要領の内容が教員の授業実践に影響をもつことを明らかにするためには、体育の授業実践の傾向を知ることが大きな意味をもつ。本論では、体育授業実践の研究発表の場として中心的な役割を担ってきた体育専門誌「体育科教育」(大修館書店)の2008年1月から2019年11月に掲載された記事のタイトル分析を中心にその傾向を探る。

2008年の1月号から体育科教育内の記事タイトルを追っていくと、「するスポーツ」に関わる記事が大半を占め「みるスポーツ」に関する記事がほとんどないことに気づく。特に、実践報告や授業提案など学校教育や子どもたちの学習といった視点で「みるスポーツ」について書かれている記事は極端に少なくなり、全8記事に留まる(表2)。雑誌「体育科教育」は各号によって若干の前後はあるもののエッセイ等も含めると1号に25ほど多く記事が載る。

25記事×12ヶ月×10年で概算5400程度の記事が10年間で掲載されることになるが、記事の総数から考えると割合にして0.05%程度という「みるスポーツ」の実践に関する記事が圧倒的に少ないことがわかる。

さらに詳細にみていくと、2008年から2015年、そして2017年は「みるスポーツ」に関する実践関係記事は1つもない。それどころか「みる・支える・知る」スポーツが特集された2019年7月号以外で、教育に関わる「みるスポーツ」についてタイトルに示す記事は2016年10月号の「スポーツをみる力を高める体育理論を」と2018年1月号の「2018年はスポーツを「みる」力を育む絶好のチャンスである」、「サッカーW杯を体育の教材に!」の3編だけである。加えて2018年の「2018年はスポーツを「みる」力を育む絶好のチャンスである」と「サッカーW杯を体育の教材に!」の記事は、インタビューに近い形式となっており、実践に関わる内容については記されていない。一方、純粋な体育授業実践としての記事は「走・跳の運動における「みる・支える・知る」楽しみ方」と「「する・みる・支える・知る」楽しみ方を共有することができるマット運動の指導の工夫」、「「みる・支える・知る」スポーツイベントとしての運動会を構想する」の3編だけである。加えて、「「みる・支える・知る」スポーツイベントとしての運動会を構想する」の記事は、実践報告ではなくあくまで構想に留まっている。

以上のことを総合的に考察すると、体育授業実践は「するスポーツ」に傾重していると捉えることができ、これまで体育授業では「みるスポーツ」がほぼ扱われてこなかったという事実が浮き彫りになったものと解釈できる。

また、2016年の「スポーツを「みる力」を育む体育理論を」という記事以外には「みるスポーツ」の実践に関わる記事は2019年の7月号だけである。一方で2019年には、「する」以外の「みる・支える・知る」スポーツに焦点があたったタイトルが見られるが、これは特筆すべき内容であるかもしれない。その背景となり得る社会的な要因は二点ほど指摘することができる。

まず一点目として挙げられることは、学習指導要領改定が大きな理由である。これまでほぼ取り上げられてこなかった「みるスポーツ」を含めた「するスポーツ」以外のスポーツへの関わり方が特集として組まれたことと、学校の教育活動の指針ともいえる学習指導要領が改定され「みる・支える・知る」といった多様なスポーツへの関わり方の重要性が示されたこととの関係性は十分にあると考えられる。特に2019年7月号に掲載された「みるスポーツ」関連の記事の全てで、「見る」、「支える」に加え「知る」が雑誌タイトルに含まれていることはその証明として指摘できよう。なぜなら学校体育においてスポーツといえばこれ

までは「する・見る・支える」の三つの関わり方が示されてきたのに対し、2017年告示の新学習指導要領ではその三つの関わり方に「知る」が加えられているからである。上述の各タイトルに「知る」が明確に含まれていることから、特集として「みる・支える・知る」というスポーツへの関わり方が取り上げられた背景には、大きな要因の一つとして学習指導要領の改訂が極めて大きく関わっていることが理解できる。

また、二点目としては東京2020オリンピック・パラリンピックとの関わりである。オリンピック・パラリンピックという世界的なスポーツの祭典を東京で行うということは、東京および日本国民のスポーツへの関心が大いに高まっていくことは事実であろう。また、「スポーツを「みる力」を高める体育理論を」が掲載された2016年10月は、リオデジャネイロオリンピックが閉会した直後の「体育科教育」であるし、特集号が組まれた7月は夏季オリンピックである東京オリンピックが開催される丁度1年前である。さらに7月は、5月の第一次観戦チケットの販売が終了した直後である。加えて、極一部の選ばれた競技者しか「することができないオリンピック・パラリンピックは、多くの人にとって「する」ものではなく「みる」ものであり、「支える」「知る」ものであるだろう。このような背景から体育授業は「するスポーツ」だけでなく「みるスポーツ」をはじめとしたスポーツへの多様な関わり方が大切であるという視座を後押ししていることは十分に理解することができる。

坂本(2013)が、改定に伴い変更された学習指導要領内の記述に合わせて体育授業実践が揺らぐ可能性を指摘したように、2019年に「するスポーツ」ではない実践が記事として掲載された点については、学習指導要領を中心にオリンピック・パラリンピックの開催を後押しとして、これまで体育授業が「するスポーツ」に画一化され扱われてこなかった「みるスポーツ」に焦点が当たるよう体育授業実践に揺らぎが見えているという解釈が成り立つかもしれない。

3. スポーツのみかたの多様化と学校体育で「みるスポーツ」を扱うときの視点

「生涯にわたって豊かなスポーツライフを送ること」、学校体育でこの目標を達成しようとしたとき、日常に根付いた「文化」としてのスポーツという視点を無視することはできない。その視点が無視されると、学校体育が日常に存在するスポーツから切り離されることを意味し、日常生活でスポーツに親しむことに全くつながらなくなってしまう危険性を孕んでいるからである。しかし、学校教育においては子どもたちが理解しやすいように、あるいは教えやすいようにというようなことを理由にしばしば様々な「もの

や「こと」が学校の型にはめ込まれる。それは小坂(1999)が「ラインサッカーはサッカーとは違うけど面白かった」というような子どもの感想を例にあげながら「学校文化化」という課題を指摘するように、学校体育でも例外なく起こっている。もちろん「子どものために」教材を工夫することは教師にとって必要不可欠な仕事である。しかし小坂(1999)が指摘するとおり、学校という極小空間の中だけのことで教材を捉え、その後の日常生活での活用を全く意識せずに教材を「学校文化化」しているとすればそれは大きな問題である。特に体育では「豊かなスポーツライフを送ること」が目標になっているのであり、そこでいうスポーツライフは間違いなく日常に在る「スポーツ」がベースになっているからである。スタジアムに観戦に行くサッカーは「ラインサッカー」ではなく「サッカー」であるし、地域のバスケットボールサークルも「ポートボール」ではなく「バスケットボール」をベースにした活動である。これは種目をそのまま体育の授業で教えるべきであるという主張しているのではなく、学習指導要領(文部科学省, 2018)において「生涯にわたって運動やスポーツを日常生活の中に積極的に取り入れ、生活の重要な一部とすることを目指している」と示される通り、「スポーツを日常化」することの必要性を指摘するものである。だからこそその時重要になるのは、「学校文化化」され日常との接点を完全に無くしてしまった「学校スポーツ」ではなく、それぞれの人々の日常に存在するスポーツそのものをいかに活用するかという視点である。(坂本, 2013)そしてその日常に存在するスポーツとは文化としてのスポーツのことであり、スポーツを文化として捉えるのであれば当然そのスポーツを成しているのがスポーツを「する」ことだけではないと解釈するのが自然であろう。(佐伯, 1984)文化としてのスポーツに日常で触れようと思った時、多くの人にとってその距離が近いのは前述したとおり明らかに「みるスポーツ」であろう。そう考えると学校体育においてスポーツを文化として捉え、文化としてのスポーツを「みる」ことを重視するという視座に立つ必要性がみえてくる。

多くの人にとってスポーツとの接点の大部分を学校体育の時間が担っている。そう考えると体育が「生涯スポーツ」を目指し、学校体育を通して文化としてのスポーツに参与する素地をつくるためには、体育授業でもっと「みるスポーツ」に触れる必要があるといえるだろう。

齊藤(2016)は、スポーツをみる力は、「①事前知識(観戦する種目に対する経験値、事前情報)②知性(事前知識を使って論理的に思考する)③感性(素直にスポーツに感動する力)④評論・表現力(知性によって思考したことを表現する力)⑤組織化力(「みる」を日常化するために主体的に

行動できる力)」の5つに分類できると報告している。

また、岡崎(2008)は、「みるスポーツ」の重要性を説く中で、「つまり、「観るスポーツ」においても、そのスポーツを理解し、プレーに感動するには、学校体育の中で多様なスポーツに触れ、運動学習による認識、俗に言う「体が覚えている」という体験がベースになっていると考えられる」というようにスポーツを「する」体験があることによって「みるスポーツ」を楽しむことができると指摘している。これらの報告はスポーツを「する」ことで、具体的な場が想像できたり、難しい技術をみてすごいと思えたりと、「みるスポーツ」を深めることができる可能性を示唆している。しかし、サッカーファンの大部分でサッカーをしたことがない人がいたり、野球ファンの大部分で野球をしたことがない人がいるように、それだけでは、「みるスポーツ」の魅力は十分に語り切れていない。

スポーツを「する(した)」ことだけをベースにスポーツを「みる」とすると、自分が想像できないようなプレーを楽しむ余地はなくなってしまうし、身体に障害を抱えるなどの理由でスポーツをしたことがない人はそもそも「みるスポーツ」を楽しむことができないということになってしまう。また現代では、インターネット等のネットワークやテクノロジーの進化により、スポーツは「いつでも」、「だれでも」、「どのようなみかたでも」みることができるようになった。だからこそ画一化された「真面目」なスポーツのみかたのみではなく、スポーツを「みる」ということの面白さを児童期に体感し、様々なみかたを知ることで自分に合ったみかたを選択することができる力を育むような授業を、日常の体育授業から積極的に取り入れていく必要があると考える。学校体育において多様なスポーツのみかたに触れ、それぞれに合ったスポーツのみかたを選択できるようになっていくことで初めて、本当の意味で日本のスポーツが文化として人々に享受されるようになっていくだろう。そのためには学校体育が「みるスポーツ」をどう位置付けていくのが極めて重要であり、「するスポーツ」と同様に指導内容が精査され、系統性をもって展開されることが必要であると考えられる。

V. 今後の課題

「みるスポーツ」で多様なスポーツのみかたを享受できるような授業については本研究では具体的に提示するには至らなかった。また、本報告では「みるスポーツ」に関連する資料や文献の収集が不足していたため、スポーツのみかたが「どのように」多様化しているのかなど、より多角的な分析・考察が不十分であったことは否めない。多角的な

分析・考察を加えていくことで、どのような「みるスポーツ」の体育授業を行なっていくか具体的な授業構成や指導方法を検討することを今後の課題としたい。

VI. 結論

国の指針である学習指導要領の記述を分析するとスポーツを「する」ことだけでなく、「みるスポーツ」をはじめとした多様なスポーツへの関わり方を重視している一方、そこで示される内容は「するスポーツ」に関するものに傾重しており、「みるスポーツ」で具体的に「いつ」「何を」「どのように」教えるかが示されていないという課題を指摘することができた。加えて、学習指導要領が「するスポーツ」に傾重していることが要因の一つとなって、体育授業実践においても「みるスポーツ」に焦点を当てた実践が行われていないという可能性がある一方、今回の学習指導要領改訂と東京2020オリンピック・パラリンピック開催を契機に、その傾向に揺らぎが起きる可能性が示唆された。

また、生涯スポーツを志向する学校体育であるからこそ「文化」としてのスポーツという視座が必要であり、「する」ことだけに終始するのではなく、多様なスポーツの「みかた」を享受できるような内容の精査、授業構成や系統性の検討が必要であることも示唆された。

文献

- 岡崎勝博(2008)：スポーツ文化を創る保健体育授業を。体育科教育 2008年1月号, 大修館書店, pp48-51.
- 小坂美保(1999)：学校文化としての教材と社会の関係に関する一考察：特に小学校のサッカー教材について。日本体育学会第大会号 50, 275.
- 小林大輔(2019)：「する・みる・支える・知る」楽しみ方を共有することができるマット運動の指導の工夫。体育科教育 2019年7月号, 大修館書店, pp29-33.
- 齊藤隆志(2016)：スポーツを「みる力」を高める体育理論を。体育科教育 2016年10月号, 大修館書店, pp28-31.
- 佐伯聰夫(1984)：第一部 スポーツ社会学の理論と方法 第3章 スポーツの文化。In: 菅原禮(編著), スポーツ社会学の基礎理論。不昧堂出版。
- 坂田祐也(2019)：走・跳の運動における「みる・支える・知る」楽しみ方。体育科教育 2019年7月号, 大修館書店, pp24-28.
- 坂本史生(2013)：体育授業における教材の文化性の活用についてーサッカーとフットサルに焦点づけてー。東京学芸大学大学院教育学研究科。

- 佐藤充宏(2011): スタジアムのサッカー観戦者における視的経験の空間という視座: 徳島のプロサッカー試合による賑わい創出に向けて. 徳島大学総合科学部人間科学研究 **19**, 101-120.
- 杉本厚夫(2016): 観戦学の視座—多様化する観戦の楽しみ方—. 体育の科学 **65** 巻10月号, 杏林書院, pp710-714.
- スポーツ庁(2018): 平成30年度「スポーツの実施状況等に関する世論調査」について(平成31年2月28日発表), 調査結果の概要.
http://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/04/19/1415960_001.pdf (2019年11月29日アクセス)
- 田嶋幸三(2018): サッカーW杯を体育の教材に!. 体育科教育 **2018**年1月号, 大修館書店, pp24-27.
- 高橋修一(2019): 学校体育における「みる・支える・知る」スポーツとは. 体育科教育 **2019**年7月号, 大修館書店, pp16-19.
- 玉木博章(2019): 「みる・支える・知る」スポーツイベントとしての運動会を構想する. 体育科教育 **2019**年7月号, 大修館書店, pp38-41.
- 永田秀隆(2019): 「みる・支える・知る」の関わり方から考える豊かなスポーツライフ. 体育科教育 **2019**年7月号, 大修館書店, pp12-15.
- 橋本純一(2015): 観客と視聴者の相違. 体育の科学 **65** 巻10月号, 杏林書院, pp715-719.
- 松田恵示・松田雅彦・島崎 仁・坪田信道(共編)(1997): スポーツ文化と教育—人間とスポーツの新たな関わりを求めて—. 学術図書出版社.
- 宮嶋泰子(2018): 2018年はスポーツを「みる」力を育む絶好のチャンスである. 体育科教育 **2018**年1月号, 大修館書店, pp16-19.
- 文部省(1947): 学校体育指導要綱.
- 文部省(1998): 小学校学習指導要領解説 体育編.
- 文部科学省(2008): 小学校学習指導要領解説 体育編.
- 文部科学省(2017): 小学校学習指導要領解説 体育編.

The Importance of "Spectators" in Elementary Physical Education

Fumio SAKAMOTO

School of Education, Tokyo University of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-47-8 Minami-ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : While the Educational Curricula of Japan's Elementary schools place a high value on the teaching of Sports, the emphasis consistently remains on its “doing”, and we believe little is taught in comparison about the “seeing” aspect of the sports culture. Our research of the country's Elementary Physical Education Curriculum suggests there is an absence of teaching methods and practices in the appropriate observing and spectating of sports, specifically in three key components, the “when”, “how” and “what” to see. In the Elementary school course of studies, and we propose that its inclusion in the construction of Educational Curriculum is of utmost importance. The suggestion is made that a greater emphasis be placed on teaching the various methods of "Spectator Sports" and its appropriateness.

(Reprint request should be sent to Fumio Sakamoto)

Key words : Physical education, Spectator sports, Physical education class practice

10年後のある中学校不登校体験者から見た不登校改善への取り組みに関する一考察 — インタビューを通して当時の取り組みを探る —

八重樫節子

東京福祉大学 教育学部 (伊勢崎キャンパス)
〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本研究は一人の中学校不登校体験者の縦断的調査研究であり、不登校問題の教育臨床学的研究として位置づけている。本研究の目的は、中学のときに不登校を体験した10年後の卒業生にインタビューをして、カウンセラーとしての取り組みの妥当性や改善点を明らかにし、これからの不登校問題の改善策を打ち出すことである。具体的には、現在子育てに励んでいる卒業生に不登校時の様子を振り返りながらインタビューをし、スクールカウンセラーとして「私のより元気になるためのワーク」をもとにしたカウンセリングや、芸術療法、健康チェック票THIで変容過程を追求した取り組みについて検証することである。その結果、スクールカウンセラーのどのようなかわりが、卒業後の生徒の変容に影響をもたらしたかが明らかとなった。また、本研究によって、学校復帰や教室復帰に取り組むスクールカウンセラーへの手立ての一助となることが示唆された。

(別刷請求先：八重樫節子)

キーワード：不登校の卒業生、自己肯定感、私のより元気になるためのワーク、芸術療法、健康チェック票THI

緒言

2001年附属池田小・児童殺傷事件以来、川崎市多摩区でスクールバスを待っていた私立カリタス小の児童ら20人が殺傷された「川崎殺傷事件」という悲惨な事件が再び起きてしまった。2019年5月28日に起きたこの事件を契機に8050問題が大きく社会問題として取り上げられるようになった。私が本研究の大きな動機となったのは2010年代以降の日本に発生している長期化した引きこもりに関する問題である。この背景には不登校が改善されないまま青年期、そして壮年期となっている状況がある。

文部科学省(2019)は令和元(2019)年10月25日「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」を発表した。不登校児童生徒に対する多様な教育機会の確保として、これまで通っていた学校復帰以外の方法も明記した。具体的には、不登校児童生徒一人一人の状況に応じて、教育支援センター、不登校特例校、フリースクールなどの民間施設、ICTを活用した学習支援など、多様な教育機会を確保する必要があること。また、夜間中学において、本人の希望を尊重した上での受入れも可能としたことを示した。これにより過去4回にわたる文部科学省通知はすべて廃止とし、「学校復帰に捉われない」という新しい不登校対応を求めていることを明確にした通知となった。

しかし、ここで考えておきたいことは、スクールカウンセラー(以下SCと示す)は「学校復帰に捉われない」という新しい不登校対応を念頭に入れながらも、社会的自立につながるために児童生徒の現状を見据えた学校復帰や教室復帰への取り組みを安易に諦めず新しい不登校対応に走らないということである。藪田順一ら(2008)が、不登校が長期化していて、再登校が困難と思われても、再登校への積極的な努力を怠ってはならない。学校側とSCは、保護者が朝登校時に直接登校を働きかけていくことを後押ししていく必要があると訴えている。また、栗原慎二(2020)は、日本教育相談学会中央研修会の鼎談で、不登校問題改善には不登校児童生徒の「適応支援」と「成長支援」を考える必要があると捉え、転校やフリースクールなど環境を変えて「適応支援」を実施しても、その子の成長が十分に伴っていることが適応の条件であり、成長が十分でなければ「適応支援」にかかる負担は大きくなってしまおうとして、一人一人に応じた「成長支援」を育てられる学校の必要性を述べていた。

今までの学校に居られない状況や環境から離れて、不登校問題を解消していくことは、不登校の大きな要因の一つにある人間関係改善が後回しにされ課題として残り続けてしまうと考え、不登校状態から相談室登校、そして教室復帰ができた実践事例を取り上げ、社会的自立につながるた

めのSCの不登校児童生徒へのかかわり方を明らかにするために、本研究をすることとした。

研究対象と方法

1. 対象者と調査期間および内容

対象者は平成X年度SCとしてかかわった中学校不登校で卒業時に教室復帰まで改善することができた事例のP子とする。調査期間は令和元年10月から11月とした。調査としては、健康チェック票THIへの記入とP子へのインタビュー(令和元年11月X日)、またP子の実践に関わる資料として「当時の健康チェック票THIの結果とP子との面接記録」の収集及び整理とした。

2. 調査方法

P子とは中学校卒業して以来、年賀状のやりとりは高校、そして就職した年まではあったものの引越等音信が途絶えてしまった。当時の連絡先をたどり親と連絡がとれ、P子の住まいへの訪問の許可を本人より得る。そして、健康チェック票THIの記録をとることとインタビューを実施することとした。インタビューの内容は、今の生活の様子と気持ち、中学校、高校、就職時の生活の様子と気持ち、当時の学校やSCの取り組み(健康チェック票THIの利用、「私のより元気になるためのワーク」をもとにしたカウンセリングの実施、芸術療法の取り組み)と当時のP子の気持ちや思いなどとした。インタビューの方法では当時の状況も説明に加えながら、受容的態度で聞き取るようにした。

(1) 「健康チェック票THI」の利用について

鈴木庄亮(2005)によると、「健康チェック票THI」は「東大式自記健康調査票」を2004年に青木繁伸・鈴木庄亮・柳井晴夫らによって改善・開発したものである。130問の検査項目から成り立つ。それぞれの質問に対し、「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の3つの中から思いついたものに丸をつけることで、「多愁訴」、「ストレス度」、「抑うつ度」などの12の健康尺度が健康プロフィール図として表示される。身体や心などの変化を見て、個人の心身の健康状態(自覚症状、精神心理的訴え、性格行動特性、抑うつ傾向、生活習慣、心身のストレス度など)や心身のバランス状態を明らかにすることができ、健康アドバイスとして生活習慣や健康状態、コメントが表示される。また、経過ごとにデータを取り直すことで、事前、事後の様子が健康プロフィール図に示され、比較することもできる。本研究では、P子の中学校時の不登校状態にあった頃と、卒業時の不登校改善とした「健康チェック票THI」結果及び10年後

の成人したP子の「健康チェック票THI」結果とを比較することで、不登校及び不登校傾向児が改善されたことを示す証として明らかにすることである。また、「健康チェック票THI」は不登校及び不登校傾向児の状態を示す分かりやすい指標であることを確認することである。なお、本調査では「健康チェック票THI」05版を使用した。

(2) 「私のより元気になるためのワーク」をもとにしたカウンセリングの実施について(資料1に部分掲載)

「私のより元気になるためのワーク」(以下、元気ワークと示す)は、筆者の作成(2007年)によるもので、不登校及び不登校傾向にある児童生徒を対象に、カウンセリングと併用しながら自己認知を促す作業を取り入れたワークである。元気ワークは、43項目から成り立っている。前半は1~31項目で学校生活(3項目)、父親(7項目)、母親(7項目)、兄弟(7項目)、自分自身(7項目)から成り立っている。回答は4段階評定(とてもあてはまる、少しあてはまる、あまりあてはまらない、全くあてはまらない)から一つ選択するものである。後半は32~43項目で自由記述となり、本人が抱える不安感、抑うつ等の原因とされる心の環境(内的環境=親、先生、友達、自分自身、動物、物、趣味など)から起こるネガティブ感情を文章を通して自己表出する(吐き出す)ことを意図して作られたものである。

子どもの全人的な育成を目指す教育においては、子どもを取り巻く環境を幅広い視点から研究していく「教育臨床学的研究」が必要であると考えている。特に、不登校問題についてはなおさらである。学校、家庭、社会、他者とのかかわり等の子どもを取り巻いている環境に対して、子どもがどのように受け止めているのか、どんな感情をもっているのか、どのように認識しているのかを検討していくために、子どものものの見方や考え方を含めた子どもの状態を「心の環境(内的環境)」と捉え、理解していくことが大事である。そして、学校、教室、保健室、相談室、部活動、家庭、親、教師、先輩・後輩、友達、動物、物、趣味等の子どもを取り巻いている環境「外的環境(リソース)」を探る必要がある。学校、家庭、社会、他者とのかかわり等の子どもを取り巻いている環境に対して子どもがどのように受け止めているのか、どんな感情をもっているのか、どのように認識してしまっているのかを検討していくために、子どものものの見方や考え方を含めた子どもの状態を「心の環境(内的環境)」そして、学校、教室、保健室、相談室、部活動、家庭、親、教師、先輩・後輩、友達、動物、物、趣味等の子どもを取り巻いている環境「外的環境(リソース)」を探らなければならないと考えている。

そこで、心の環境(内的環境)を明らかにしていくために、外的環境を一つ一つ探っていく「元気ワーク」を一緒に

作成していくようにし、本人が抱える不安感、抑うつ等の原因とされる心の環境(内的環境)が家庭、学校、友人等から起こるネガティブ感情を文章を通して自己表出し(吐き出し)、内在した不安感やネガティブ感情を整理しやすい状態に変え、外的環境(リソース)を活かしポジティブな捉え方ができるようにしていくカウンセリングを実施し、不登校対応として取り入れていくこととした。これを「元気ワークをもとにしたカウンセリング」と名付けた。「元気ワークをもとにしたカウンセリング」について具体的な例をあげて説明すると、以下の通りである。

ある学校の教師(外的環境の一つ)に対して、不信感、恐怖、不安等のネガティブ感情を持つ不登校生徒がいるとする。SCがその生徒に「元気ワーク」を豊かな情緒的なかわり丁寧と一緒に話し合いながら取りこませる。特に、学校、教室、保健室、相談室、部活動、家庭、親、教師、先輩・後輩、友達、動物、物、趣味等の子どもを取り巻いている環境「外的環境(リソース)」について一つ一つ丁寧に取り上げ確認しながら、少しずつ教師に対するネガティブ感情を元気ワークに文章にして吐き出させ、カウンセリングを通してネガティブ感情の整理につなげていくようにする。それから、本人が望むポジティブ感情の環境へと調整していくようにする。

具体的には、教師に対してどのように対処していくか、例えば先生に会って伝える、SCにお願いして伝えてもらうなど、その方法についてカウンセリングをしていく。本人が選択して解決策を決め行動化していくことで、今までネガティブ感情で受けとめていた教師に対する内的環境が変化する。そのとき、自分に対するネガティブ感情も少しずつ「今の自分でいいんだ」と自分自身に自信が育ち、ポジティブな捉え方ができるようになり安心感につながっていく。そのことがきっかけとなり、不登校への改善の兆しとなる。

3. 倫理的な配慮

インタビューの実施にあたり、目的と利用についての説明を十分に行った。その結果の扱いにあたっては、個人情報特定されないように、地域や学校、実施日、家族構成など部分的に変更もしくはカットするように配慮を行った。本人に了解を得られた上で、インタビューと健康チェック票THIのアンケートを行った。

4. 検証方法

P子の10年前の中学不登校時期の事例概要をもとに、中学卒業10年後のP子への健康チェック票THI調査とインタビューの結果からの分析を通して、以下の3点について整理し検証していく。

(1) 「健康チェック票THIを取り入れたこと」の検証

健康チェック票THIを取り入れたことは、不登校状況を示す調査として有効であったかをP子の10年後の現在と中学校不登校状況のP子との調査結果とP子へのインタビュー結果から検証する。

(2) 「元気ワークをもとにしたカウンセリング」の検証

インタビューから元気ワークの有効性を探り、P子の具体的な語りや当時の記録を通して、「元気ワークをもとにしたカウンセリング」について検証する。

(3) 「芸術療法の取り組み」の検証

インタビューから芸術療法の取り組みが、選択性緘黙で不登校状況のP子にとって、どのようなことが有効であり、どのような影響をもたらしたのかを当時の記録やP子の語りから検証していく。

5. P子の事例概要 —本事例における変化の様子—

P子の現在と10年前の中学生(不登校時)の外的環境(リソース)や内的環境の状況を以下に述べる。

(1) P子の現在の様子

- 高校を卒業すると小さいころからの夢であったお菓子づくりの会社(外的環境《リソース》)に就職した。会社の都合により1年でスイーツ工場に転勤となり、そこでQ氏(外的環境《リソース》)と出会い結婚することとなって現在のアパートで暮らす。
- 結婚後子どもが生まれたので、会社を辞めて、R子の子育てに専念する。夫とR子と3人の暮らしについて大変満足していて、毎日の子育てが楽しくて、R子と一緒に幸せを感じている。(外的環境《リソース》)
- 時折、P子の両親も訪れ、孫を囲んで平穏な時間を過ごすそうである。P子に対して批判的であった父親の姿はまったく見られず、おだやかなまなざしになっているそうである。(内的環境の変化)
- 健康チェック票THIでは、中学時代とは異なり、健康状態は問題なしであった。具体的には、健康アドバイスのコメントで「全体として問題になるストレスがなく、心身の症状の訴えは多くなく、心身のバランスがよくとれています。すばらしいです。中庸の徳というべきでしょう。どうぞ、これからもこの調子で行けますようお祈ります」となった。(健康プロフィール図は図1に示す)

(2) P子の中学生(不登校状況)の時の様子

- 中学3年生の時のP子は、主訴が「学校では人と関わらない、ほとんど話をしない選択性緘黙の不登校傾向で相談室登校」であった。
- 仲良しの数人の限られた子(外的環境《リソース》)とは小声で話すこともあるがほとんどどうもききが多く、

授業中指名されても話さなかった。ただ、順番に朗読するときには小声であるが発話することもあった。

- 中学に入学して間もなく、登校渋りを起こした。親と学校で強引な登校刺激(ネガティブな内的環境)を行った。言葉で気持ちを伝えられないP子は学校に「行きたくない、行けない」と辛い気持ちを2階から飛び降りて怪我をすることで身を持って伝えた。(ネガティブな内的環境)それ以来、親は口出しをしない。
- 家庭では小声で言葉は少ないが、母親は「(P子は)ただおとなしい子だけと思っていた」と緘黙を問題として認識していなかった。父親については返事が小さいと時々P子に「ぶったるんで」と怒鳴って怒ったり、頑固だったり、自分の話は聞いてくれなかったりする(ネガティブな内的環境)と訴える。弟については元気でわがままが多いが何でも気兼ねなく話していた。(外的環境《リソース》)
- 中学1年の2学期から適応指導教室(外的環境《リソース》)に行くようになり、中学2年の4月から教室復帰が始まり(週1~2日)、5月から6月まで美術部の活動に参加するようになった。(外的環境《リソース》)しかし、会話をすることはほとんどなかった。6月から全く教室に行くことができず(再びネガティブな内的環境に変わる)、週1~2日の割合で相談室登校となり、9月から再度適応指導教室に週1~2日通うようになった。
- 学年も変わり中3となり担任も変わり、学校復帰するが教室に入れず、相談室登校から始めることとなり、SCによる指導を行うようになった。(外的環境の変化)
- SCは担任教師及び学年の職員に対し、選択性緘黙について状況を配慮せずに、発話を強要し他の生徒の注目を過度に集めることは、逆にP子の不安や緊張を高めてしまう場合があること等を説明した。ありのままのP子認め、P子の行動や表情を評価し、「その調子だよ、何でも言いたいことがあったら言っていいんだよ。」「きつくない。」「無理してない。」等、声かけしながら、安心できる環境づくりに努めるように促した。(外的環境《リソース》)それにより、表情に明るさが見え、SCと担任の教師にだけは笑顔で対応することもできるようになった。
- P子の描いたイモ虫「イモッチ」が同室にいる他の4人の友達の目にとまり、P子の周りに集まりP子の頑張りに対し、自然に拍手をする場面があった。可愛いイモッチを相談室のキャラクターにしようと提案され、「イモッチ」が相談室のイメージキャラクターとして選ばれることとなり(外的環境《リソース》)、SCや相談室の友達に小声で話しかけることができるようになっていった。

- 親が子どもの頑張りを認めることが多くなり、親子の関係もいい方向に繋がっていった。P子の小さな声ではあるが、うれしそうに話すなかで母親と休みの日におかし作りをしたことや、ほしがっていた子犬を父親がもってきてくれたことや夏休み家族でオーストラリアに遊びに行ったこと等(外的環境《リソース》)、2学期の始業式には、たくさんの楽しかったことがP子より聞くことができた。(ポジティブな内的環境の変化)
- いつも相談室に声かけに来てくれるなかよしの友達二人(外的環境《リソース》)とは、トイレに一緒に行ったり普通に会話をしたりできるようになり、不安な表情も全く見られなくなった。(ポジティブな内的環境の変化)
- 卒業式には両親が来てくれ、全校の前で大きな声で返事ができ、卒業式を無事終了することができた。その後のクラスのお別れ会も教室に入り、みんなの中で一緒に参加することができ、クラスから無事巣立つことができた。また、卒業式に参加できなかった同じ相談室の男子の同級生に、「高校に行ってもお互い頑張ろう。朝しっかり起きてね!」と色紙にメッセージを書いたものを相談室に届けに来た。(ポジティブな内的環境の変化)

結果と考察

1. 「健康チェック票THIを取り入れたこと」の検証

P子に本調査の主旨を説明し、調査の了解を得た後、中学校当時のP子の健康チェック票THIを示しながら、その説明をしたところ、当時に示したことはよく覚えていて、健康プロフィール図を見ながら健康状態について説明を受けて、今後のことについてどうしていかうかと話し合ったことを思い出した。また、不登校状況だったころ、健康状態がよくなかったことがこの検査でよく分かったことと、「教室復帰ができるようになったときの健康プロフィール図は全体的に小さくなっていて誰でも健康状態が改善されたことが一目瞭然ですね」と語ってくれた。

当時の健康プロフィール図を見た後に、健康チェック票THIの130問の検査項目について回答してもらった。回答した後に、「きっと今の自分は教室復帰したときよりも更に健康状態はよくなっているような気がする」と予想してくれた。P子の現在と中学校当時(不登校状況時)の結果を健康プロフィール図で示すと、図1、図2の通りである。

図2はP子の相談室で安心して過ごしていた中3の1学期ごろの様子と、卒業時近くの教室復帰ができるようになったころの様子との比較である。クモの巣図が内側になったことで健康状態が改善されてきたことと、攻撃性(人との関わり、積極性)が伸びてきたことで、心のストレスが少な

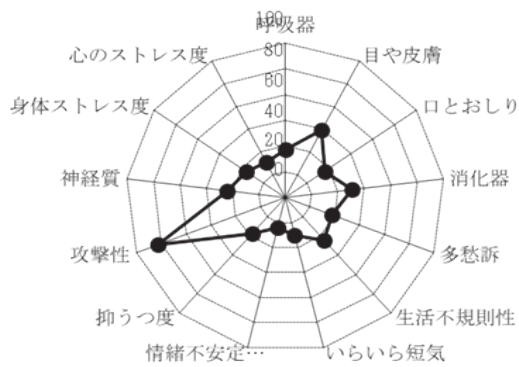


図1. 10年後の健康チェック票THI結果

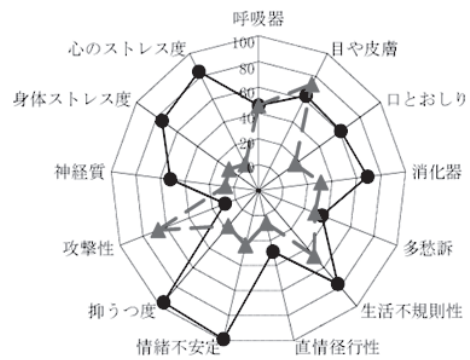


図2. 中学の不登校状況時の健康チェック票THI結果

くなり不登校の不安が解消され一変していることがよく分かる。

また、図1と図2の健康チェック票THIの結果を見比べると、今のP子は教室復帰となった頃のP子と同様、すっかり不登校状態の健康状態から抜け出し、健康状態が改善されていることが分かる。また、「攻撃性」が出ていることは、自分に積極性が見られるようになり、人との関わりも活発にできるようになってきたことで、不登校状態から改善されていることが分かる。P子が予想した通り、「攻撃性」がさらに伸びて、「情緒不安定」もさらに減り、目や皮膚に訴えることもほとんどなくなり、より健康状態が改善されている。

このことから、健康チェック票THIは、健康プロフィール図にすると、健康状態がとても分かりやすく、どこに改善の手を入れればよいのかも分かりやすい。中学生時期でも中学卒業10年後の20代でも使用できるものであり、特に不登校の変容の状態が分かる信頼性のあるものであると指摘できる。

本事例から、不登校状態を示す生徒が「健康チェック票THI」を利用することの有効性が示唆された。

2. 「元気ワークをもとにしたカウンセリング」の検証

【インタビュー結果】

インタビューの内容は、今の生活の様子と気持ち、当時の中学校時代の生活の様子と気持ち、高校時代や就職後の生活と気持ちなどを聞きながら、当時の学校やSCの取り組みはどうだったか、当時の自分に話しかけるとすればどんなことかなどを、当時の状況も説明に加えて受容的態度で聞き取っていった。具体的には以下の9項目である。

- (1) 今の生活の様子を教えてください。(無理のない範囲で話しやすいところでもいいですよ。)
- (2) その生活で大変なこと、楽しいこと、辛いこと、今思っていること、感じていることはどんなことですか。(無理のない範囲で話しやすいところでもいいですよ。)

- (3) 中学校のときのことについて話を聞かせてください。
- (4) 高校生活はどうでしたか。当時を振り返り、話しやすいところでもいいので聞かせてください。
- (5) 就職後の生活はどうでしたか。当時を振り返り、話しやすいところでもいいので聞かせてください。
- (6) 相談室登校をしていたときの自分に今の自分が声をかけるとしたら、どんな言葉をかけてあげますか。
- (7) 今、学校へ行けない子に対して、どんな言葉を伝えたいですか。
- (8) 元気ワークについてどうだったか覚えていることを話してください。
- (9) 今日の話を通して何か付け足しや聞きたいことはありますか。

これらの項目に対するインタビュー結果を逐語として以下に示す。(Coは筆者であり当時のSCである。)

Co1 今の生活の様子を教えてください。無理のない範囲で話しやすいところでもいいですよ。

P子1 今は就職先で知り合った夫(Q氏)と子ども(R子)の三人で暮らしています。

Co2 その生活で大変なこと、楽しいこと、辛いこと、今思っていること、感じていることはどんなことですか。無理のない範囲で話しやすいところでもいいですよ。

P子2 私たちの子どものR子が8か月の早産で生まれました。すごく小さくて心配でした。夫だけでなく両親にも強く励まされたり助けられたりしました。今は離乳食を作ったりしながら、毎日の子育てが楽しいです。大変さもあるけど毎日R子と一緒に幸せです。

Co3 中学校のときのことについて話を聞かせてください。

P子3 中学校のとき、先生やクラスの人が怖かったし、教室も怖かった。勉強も嫌いだ。相談室で過ごす時間が増えて、その中だと少し安心していられた感じがした。動けない自分を感じて、毎日が不安でたまらなかった。

Co4 高校生活はどうでしたか。当時を振り返り、話しやすいところでのいいので聞かせてください。

P子4 高校では最初は不安でたまらなかった。美術科を選び、自分の好きな絵を描くこともでき、少しずつ慣れて友だちもできるようになり、とても楽しくなった。高校で先輩に誘われ映画に行ったりご飯を食べたりで、こんな自分でも人に声をかけてもらえるんだと強く感じました。その時、自分も友だちを作っているんだと思ったことをよく覚えています。今思うと、中学校のときは、とにかく人とかかわるのが怖く不安な思いが一杯で、自分から気楽に話せる人という友達はいなかった感じがします。

Co5 就職後の生活はどうでしたか。当時を振り返り、話しやすいところでのいいので聞かせてください。

P子5 お菓子作りが夢の一つでもあり、一年勤めたけどプレッシャーも大きかった。会社の都合で転勤しスイーツ工場に勤め先が変わったけど、そこで夫と知り合って結婚した。なりたかったパティシエの夢は夫が叶えてくれているので、こうして育児にかかわっていてもとても満足しています。

Co6 相談室登校をしていたときの自分に、今の自分が声をかけるとしたら、どんな言葉をかけてあげますか。

P子6 とにかく、当時は人のことが怖かったので、教室で勉強することができなくて、勉強ができない不安がとても強かったことを覚えています。だから、「勉強しなくてもいいよ」「SCと相談室で一緒に給食を食べるだけで、いいんだよ」と中学校のころの自分に声をかけたいと思います。

Co7 今、学校へ行けない子に対して、どんな言葉を伝えたいですか。

P子7 私がそうだったんですが、いじめられていて、まわりの目が怖いから、みんなに会いたくないという気持ちが強かったです。でも、楽しいことや楽しい時間をたくさん見つけて、やってみること。今は特別なんだから、まずは自分を休ませ、今自分のやりたいことや知りたいこと、何でも一つでいいから、それをやってみる。それが、勉強なんだと思います。そう、学校に行けない子に伝えたいと思います。

Co8 元気ワークについてどうだったか覚えていることを話してください。

P子8 どんなことに答えたかは忘れましたが、当時のあまり話さない私にとっては、書くことで、自分の嫌な気持ちを訴えていたように思います。とにかく、先生の「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、

「全然平気」、「どうってということないよ」などの声かけは、現在も私の心の支えになっています。また、相談室でも最初は居心地があまり良くなかったのを覚えています。学年のある先生が「早く教室に戻ることが大切だ」と繰り返し言われ続け、教室復帰をしなくてはと辛く不安な時もありました。でも、先生のおかげで、「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、「全然平気」、「どうってということないよ」などと言いながら、教室の近くまで行けるようになり、卒業の日にはみんなのいる教室にも入れるようになったことをはっきり覚えています。

Co9 今日の話を通して何か付け足しや聞きたいことはありますか。

P子9 中学校のとき、毎日絵を描いていたのはよく覚えています。どんな絵を描いていたのかが分からないので教えてほしいなと思います。

Co10 スクイーグルという線描き遊びから偶然創造したイモ虫「イモッチ」が相談室のマスコットになり、イモッチが旅をして女神と出会って男の子になったという絵本を作ったんだよ。相談室の皆がその絵本を楽しく読んでいたんだよ。夢が叶うというお話にとっても魅せられたんだね。

P子10 そうなんだ。先生の話聞くまでは思い出せなかったけど、絵を描き上げたことで自分が人と関わられるようになったような気持ちがしたのを思い出しました。また、好きだった手芸でみんなの前で表彰してもらったことがあったことも思い出しました。私にとって、この二つのことが自分の自慢となり、自信をもてるようになったんだなと思いました。

P子のインタビュー結果や当時の面接記録から、元気ワークに関して以下のことが指摘できる。

【インタビュー結果】

- 元気ワークがねらっていることは『『だいじょうぶ、だいじょうぶ』、『気にしない』、『全然平気』、『どうってということないよ』などの声かけは、現在も私の心の支えになっています。』とのP子の語り(P子8)から達成できていると言える。つまり、このワークは「本人が抱える不安感、抑うつ等の原因とされる心の環境(内的環境)が家庭、学校、友人等から起こるネガティブ感情を文章を通して自己表出し(吐き出し)、内在した不安感やネガティブ感情を整理しやすい状態に変え、外的環境(リソース)を活かしてポジティブな捉え方ができるようにして不登校改善を図ろうとして作られたもの」であるということが指摘できる。

【SCの面接記録から】

- P子は父に対し「日によって対応が違う」の項目では「少しあてはまる」に答えていた。母に対し「日によって対応が違う」の項目では「とてもあてはまる」と答えていた。また、ワークのなかで、「自分自身親に言われ傷ついた言葉や行動」の項目では、時々自分ではちゃんと返事しているのに、父は「ちゃんと返事してねーえ」とか、怒鳴りつけ、「ちゃんと返事ぐらいしろ、ぶったるんでい」と記入していた。このことから、P子は父や母に対し、不満な思いや辛さを抱えていることや、日頃の生活の中での声の出し方で不安を持っていることがうかがえた。
- P子は「先生に言われて傷つく言葉」の項目では「こんなのが分かんないの」と書き、「先生に言われた言葉」の項目では「がんばっているね」と書いている。「自分に対して勇気づける言葉」の項目では「気にするな、そんなやつ」と書いている。
- 「自分ってどんな人」という項目では「大人しく、優しく、少し落ち込むと元気になるのに時間がかかる」と自分のことをよく理解してとらえている様子が受けとれた。
- 「自分はどんな人になりたい」という項目では「あまり小さいことを気にしない」と答え、自分を少しずつ改善していきたいという思いを強く伝えていた。
- 今後の自分が目指す目標に近づくためのスタートとしてSCは「P子ちゃんがやりたいと思うことを、考えたことをどんなことでもいいから、話してもらえると応援できるよ。話せないときはどんな形でもいいから、遠慮なく伝えてね。」と確認しあった。P子は「はい。」と笑顔で頷いた。

- P子と「元気ワークをもとにしたカウンセリング」をしているとき、SCはP子が嬉しい気持ちと頑張っている気持ちに対して常に賞賛しながら、ネガティブ感情も合わせて丁寧に聞いていく対応を行っていった。その結果、P子は「ちょっと、つかれちゃった」と自分のネガティブな気持ちを素直に表すことができるようになっていった。そして、SCがすかさず「無理しなくていいよ。」と返し、「やだよ!できない。無理です。」と言っていいことをその都度伝えた。このように、豊かな情緒的なかわりのあるカウンセリングで、必ずスキル訓練を実施し、ロールプレイで断る練習も行った。
 - SCが意図的に「友達があなただを見て何か言っているよ。」とP子に語りかける場面を作ることで、それに対してP子が「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、「全然平気」、「どうってことないよ」と答えていくように、繰り返し行ってきた。それにより、不安な様子が見られても、SCが「P子ちゃん、大丈夫。」と声かけすると、P子は「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、「全然平気」、「どうってことないよ」と声に出して言う姿も見られるようになり、教室近くにも行って取り組むこともできるようになった。
- 以上のことから、元気ワークをもとにしたカウンセリングの有効性が指摘された。

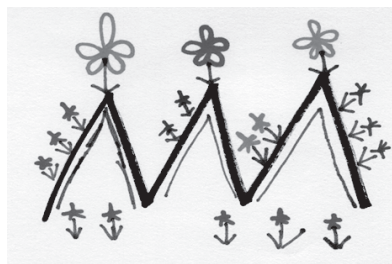
3. 芸術療法の取り組みの検証 - P子の絵画やインタビューから -

【P子の描いた作品から】

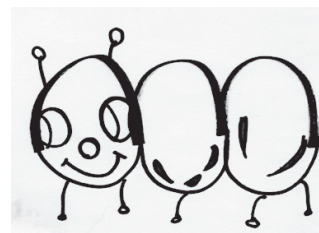
芸術療法の取り組みが分かるように、絵1から絵7まで経過順に作品を以下に示す。



絵1. 落書きゲーム ひたすら黙って塗る



絵2. スクイーグル キュッキュッキュ



絵3. スクイーグル ほっほっほっ



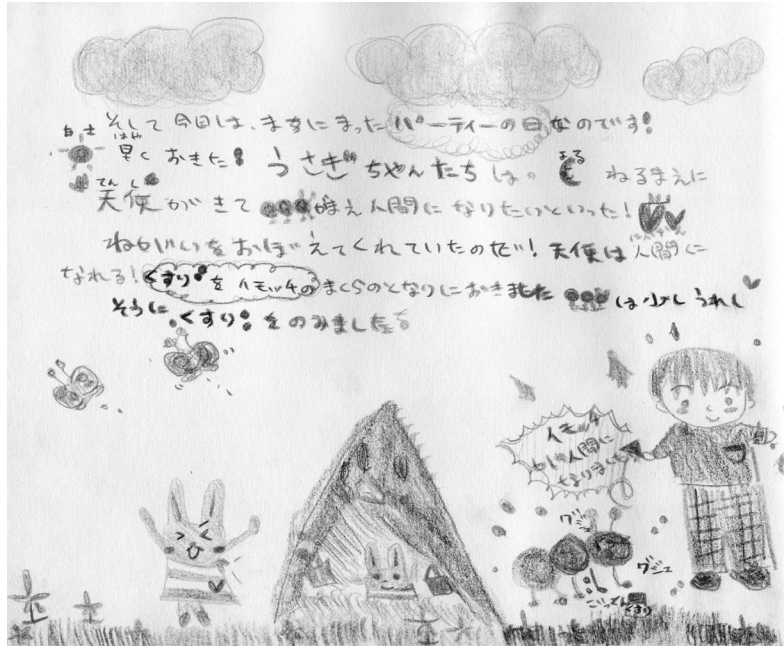
絵4. イモッチは今日から楽しいリレー 絵本を作り旅立ちました。



絵5. イモッチは天気がよいので、野原をお散歩しました。



絵6. イモッチが起きてきて、イモッチが残した団子を食べていたウサギはビックリしました。



絵7. イモッチは天使と出会い、人間になりました。

X年4月からX+1年3月まで約1年間にわたって、P子に対しては、およそ1週間に1回、2時間のスケジュールで合計26回、芸術療法(絵画)をもとにカウンセリングを行った。P子はイラストを描くのを好み、一日の計画表に必ず美術の時間を入れるようになり、動物のイラストを描くのを楽しみにするようになった。

まず、芸術療法(絵画)として落書きゲームとスクイーズを取り入れるところから始めた。緘黙のP子にとっては黙って色塗りをしたり線画を描いたりするので、とても抵抗なく受け入れた。スクイーズの「ほっほっほっ」遊びから思わぬイモ虫「イモッチ」というキャラクターが誕生し、相談室のマスコットまでになり、P子の取り組みは個人だけでなく相談室の仲間にも浸透し、関心の的となった。絵1から絵3までの落書き遊び、スクイーズの線描き遊びが思わぬ方向へと展開し、絵4から絵7までイモッチの旅を表現する本づくりに発展した。「イモッチの旅」の絵本に登場するイモッチは、草原を気持ちよく散歩し、伸び伸びしたイモッチの姿が描かれた。一匹だったイモッチはやがて森で二羽のウサギと出会い、ピクニックに行ったりして楽しく過ごす様子が絵本の中にたくさん描かれていた。あたかも、絵本の中でのP子自身がうさぎのイメージからくるやさしい動物との関わりを楽しみながら、現実の友だち(クラスの二人)と関わるようになった自分に移し替えているような姿が見られるかのようであった。これら一連の絵本の過程は、独りぼっちなイモッチから最終的にはイモッチが人間に生まれ変わるというP子自身の心の

奥底にある心理が働き、それはP子の教室復帰までの過程でもあった。

P子のこうした芸術療法の取り組みに対して、より教室復帰を目指していくSCの取り組みについて、逐語としていくつか以下に示す。(Coは筆者であり当時のSCである。)

【絵1】での逐語

Co1 今日は思いっきり落書きをしてみようか？ここに好きな線を交互に引いていくよ。

P子1 はい(期待感に満ちた表情を見せながら、返事をする)

Co2 (Coが斜めの線を入れ、その後P子が同じような線を引き、これを繰り返しながら)いいね。いくよ。しゅっ。(と線を引く)

P子2 しゅっ。(微笑みながら線を引く)

【絵2】での逐語

Co3 今度はこの線の落書きに好きな色をつけてみようか？

P子3 はい。(笑顔と一緒に力強い返事が返ってきた。)

Co4 ここは、この色かな？

P子4 すごくきれい。(P子から感激した言葉が自然に出てきた。)

【絵3】での逐語

Co5 のってきたところで、もう一つやってみる。ほっ、ほっ、ほっだよ。

P子5 やってみたい。(意欲的な返事をして、イモ虫のイモッチの絵を描く。)

【絵4】での逐語

Co6 イモ虫のイモッチはどうなったかな？

P子6 イモ虫のイモッチは楽しいリレー絵本を作り旅に出ましたよ。

Co7 そうなんだ。旅に出たんだね。しかも楽しいリレー絵本を作るための旅なんだね。何かしょってるね？

P子7 内緒。内緒。(肩をすぼめ、笑顔で答える。後で、袋にはお弁当とたくさんのお菓子和団子が入っていると教えてくれた。)

【絵5】での逐語

Co8 今日は、イモッチはどうしているかな？

P子8 今日は、いい天気なのでイモッチは野原に散歩に出かけたよ。

Co9 草原にお散歩なんだね。どんな草原かな？

P子9 ほら、お花がイッツパイ。のんびりしている感じだよ。

Co10 本当だね。きれいなお花が沢山咲いていて、のんびりして、いい気分だね。天気も良く、お散歩日和だね。

P子10 イモッチもとても気持ち良くて元気なんだよ。

【絵6】での逐語

Co11 (絵6が描き上げて)イモッチの旅はどうなったのかな？

P子11 イモッチは草原の散歩が終わって、ひたすら眠り続けていますよ。(何か意味ありそうに話す。)

Co12 イモッチは疲れたのかな？

P子12 そうなんです。でもね。この眠りが大切だから、ゆっくり休ませてあげたいんです。

Co13 大切な眠りなんだね。ゆっくり休ませてあげたいんだね。そーとしておいた方がいいの？

P子13 今は、休んでいるけど・・・元気になると思う。

Co14 そう。よかった。今は、そーとしておいてあげようね。人も休んで力をつけることいっぱいあるものね。おや、ここに二羽のうさぎが登場してきたね。

P子14 本当は、イモッチはピクニックにお弁当やたくさんのお菓子を持って出掛けてたんだあ。その残りのお団子を二羽のウサギがこっそり食べていてイモッチが起きてきてびっくりしているところなんだあ。(今まではイモッチ一匹だけだったけど、かかわる仲間ができたようで、うれしそうに話す。)

Co15 そうだったんだね。納得。イモッチはびっくりしているね。両手はほらこんな感じだよ。「びっくり」だね。P子さんはイモッチのびっくりポーズどんな感じで考えたの？

P子15 こんな感じかな。(照れた様子を見せながら驚きポーズを試みる。)

Co16 すごい驚き。この絵と同じだね。このちっちゃい茶色のこれは何？

P子16 子犬だよ。

Co17 子犬？何か理由あるのかな？

P子17 お父さんが知人からもらってきてくれたんだ。

Co18 そう。犬がほしいって言ってたものね。お父さんがもらってきてくれたんだね。うれしいね。

P子18 朝、毎日お父さんと犬を連れて散歩してるんだよ。(怖いというお父さんへの思いが変わっていた。)

Co19 それは良かったね。お父さんとも仲良くなって、犬も一緒に最高だね。

P子19 はい。絵を見ながら穏やかな笑顔をみせる。

【絵7】での逐語

Co20 この絵本の最後のページですね。いろいろ考えたり工夫したりしてきましたね。最後はどうなるのかな？

P子20 最後はとても劇的な終わりになっているんですよ。天使が現れて、前からの希望だった人間になるという。

Co21 それはすごい。何でそういうのを考えたの？

P子21 夢はいつか叶うということを絵本で示したかったからです。

Co22 夢は叶う。そのことを実現したかった。そんな感じ？

P子22 イモ虫はちょうちょうにはなれるけど、絶対人間にはなれないはずでしょ。でも、なれるとしたかった。

Co23 そう。なれるんだと、したかったんだね。そして人間になれたね。すごい、夢が叶えられたんだね。絵本を仕上げた今どんなこと感じているのかな？どんなことでもいいですよ。

P子23 いつもいつも寝ていたイモ虫のイモッチだったけど、寝てるんじゃなくて、ちゃんと考えたり悩んだりしていたこと。休んで元気になっていったこと。そして、友達もできたこと。草原を散歩しながら考えたり悩んだりしていたこと。すごく頑張ったイモッチの旅だった。人間になれて良かったし、うれしい。

【インタビュー結果】

- インタビューのCo7での「今、学校へ行けない子に対して、どんな言葉を伝えたいですか。」という問いかけに対して、インタビューのP子7で「私がそうだったんですが、いじめられていて、まわりの目が怖いから、みんなに会いたくないという気持ちが強かったです。でも、楽しいことや楽しい時間をたくさん見つけて、やってみること。今は特別なんだから、まずは自分を休ませ、今自分のやりたいことや知りたいこと、何でも一つでもいいから、それをやってみる。それが、勉強なんだと思います。そう、学校へ行けない子に伝えたいと思います。」と語っているように、芸術療法への取り組みは、まさに自分のやりたいことを追求したことにつながった。

- インタビューのP子10の語りで「…先生の話を書くまでは思い出せなかったけど、絵を描き上げたことで自分が人と関われるようになったような気持ちがあったのを思い出しました。……私にとって、自分の自慢となり、自信をもてるようになったんだなと思いました。」とあるように、芸術療法の取り組みはP子の自信づくりに大きく貢献したと言える。

以上のことから、選択性緘黙であり教室復帰を希望するP子にとって、「芸術療法の取り組み」は有効であることが示唆された。

結論

SCとともに取り組んできた「元気ワークをもとにしたカウンセリング」を通し、豊かな情緒的かかわりの中でP子は今、自分の中の抱えている不安や不満を吐き出すことにより、言葉では言えない部分をSCと共有することができた。さらに、インタビューのCo6「当時の相談室登校をしていたときの自分に、今の自分が声をかけるとしたら、どんな言葉をかけてあげますか。」の問いかけに、P子は「とにかく、当時は人のことが怖かったので、教室で勉強することができなくて、勉強ができない不安がとても強かったことを覚えています。だから、『勉強しなくてもいいよ』『SCと相談室で一緒に給食を食べるだけで、いいんだよ』と中学校のころの自分に声をかけたいと思います。」と語っていることから、カウンセリングを通して「言っているいいんだ」「怒られないんだ」という受容感が安心感につながっていったことが指摘できる。「人が怖い」「周りが私のこと、何か言っている」「いじめられている」そう思える不安やネガティブな内的環境を伝えたことで、怖い気持ちや不安な気持ちを分かってもらえた安心感、そして「周りは本当に私のことを悪く言っているのか」「私がそう思い込んで怖がっているのか」と自分で確認することで、混乱していたネガティブな内的環境がポジティブに捉えられるように整理されていき、外的環境(リソース)がポジティブに作用し自己肯定感の高まりにつながっていった。

さらに、繰り返し人目が怖い衝動では、P子は「先生、みんなが見てる」「誰か私のことを見て何か言っているよ」とよく言ってきたときには、すかさず「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、「全然平気」、「どうってことないよ」を自分の口から吐き出させるようにした。手を左右に振る仕草を繰り返し、ゆっくり息を吐いてゆっくり息を吸うことを5回させた。このように、不安な気持ちを言葉と行動でイメージ化を図り、安心感へと導くように体験的に理解を深めるようにしたことが、P子の自己肯定

感が揺らがない自己コントロールにつながっていったものと考えられる。

このことは、10年後のインタビューの中でも笑みを浮かべながら「だいじょうぶ、だいじょうぶ」、「気にしない」、「全然平気」、「どうってことないよ」と自ら語っていたことから分かる。成人したP子自身に、このことが定着していたことはうれしい限りであった。また、P子のように「元気ワークをもとにしたカウンセリング」の取り組みから豊かな情緒的かかわりが増え、外的環境(リソース)を活かしたカウンセリングが本人の捉え方に変容をもたらした。そのことにより、ポジティブ感情が高まり、相談室登校の学校復帰につながった。

以上のことをまとめると、SCが不登校児童生徒に対処していく上で重要なことは、「今の自分を安心して考えられる(自分に向き合える)環境・安心して休養できる環境」づくりを重視していくことである。このことは、P子がインタビューで語っていた「今は特別なんだから、まずは自分を休ませ、今自分のやりたいことや知りたいこと、何でも一つでいいから、それをやってみる。それが、勉強なんだ」ということから分かる。「不登校」のレッテルを貼られた児童生徒は自己否定感や不安感が強い傾向があるため、支援する側が優先すべきことは、「不登校児童生徒の生命の確保」をし、「安心して休養できる環境」を与えること、そして本人の成長支援を図りながら自己肯定感を回復させる必要がある。今後はP子以外にも中学不登校体験者からのインタビューを実施し、社会的自立につながるSCとしての学校復帰や教室復帰への手立てを確かなものにしていく研究を継続していくこととする。また、同時に、文部科学省が求めている「学校復帰に捉われない」という新しい不登校対応についても検討していきたい。

文献

- 栗原慎二(2020)：鼎談「教育の新しい風に学ぶ、教育の未来をつくる」。日本学校教育相談学会、第30回中央研修会、国立オリンピック記念青少年総合センター、2020.1.11.
- 栗原慎二(2006)：学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援のあり方—不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じて—。教育心理学研究 **54**, 243-253.
- 小玉正博・沢崎達夫(1986)：数量化理論Ⅲ類による登校拒否児童・生徒の臨床像把握と登校拒否状態の改善可能性の予測について。教育相談学研究 **24**, 1-17.
- 鈴木庄亮(編著)(2005)：健康チェック票THIプラス—利用・

評価・基礎資料集－. NPO国際エコヘルズ研究会.
 鈴木路子(編著)(2007): 人間環境・教育福祉論. 光生館.
 園田順一・橋本潔人・石橋知佳・蒲生原芳弘ら(2008):
 不登校支援の現代的課題－行動科学の立場から－.
 吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要 5, 1-22.
 前島康男・馬場久志・山田哲也(2016): 登校拒否・不登校問
 題資料集. 全国登校拒否・不登校問題研究会編, 創風社.

松井美穂・笠井孝久(2013): 不登校経験者の不登校経験の
 意味づけとその影響－「問題」のとらえからみる支援
 のあり方－. 千葉大学教育学部研究紀要 61, 77-86.
 文部科学省(2019): 不登校児童生徒への支援の在り方
 について(通知).
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/
 1422155.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm) (2019.11.3 検索)

資料1 私のより元気になるためのワークについて (一部抜粋)

このワークは、あなたの毎日の学校生活を振り返って、これからの自分自身の、心と生活を豊かに
 楽しく意欲をもっていけるように、一緒に考えたいと思います。

あなたのふだんの学校生活についてお聞きします。

3 あなたは学校に行くのが楽しかった。

とても	少し	あまり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

あなたのおうちの人のことについてお聞きします。

4 あなたのお父さんはあなたが学校を休むことに対し、何も言わない。

とても	少し	あまり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

5 あなたのお父さんはあなたが学校を休んだとき、学校に行くことを強制した。

とても	少し	あまり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

25 あなたは人の目が気になる。

とても	少し	あまり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

26 あなたは人から言われると傷つく。

とても	少し	あまり	まったく
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

次の質問からは経験したこと、思いつくこと、感じたことなど自分の気持ちに正直に書いてください。

32 親に言われて、うれしかった言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

33 親に言われて、傷ついた言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

34 親に言われたい言葉や行動を書いてください。

35 友達に言われて、うれしかった言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

36 友達に言われて、傷ついた言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

37 友達に言われたい言葉や行動について書いてください。

38 先生に言われて、うれしかった言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

39 先生に言われて、傷ついた言葉や行動、その他経験したことについて書いてください。

40 先生に言われたい言葉や行動について書いてください。

41 自分に対し、勇気づける言葉を書いてください。

42 自分ってどんな人かを言葉でも絵でもどんな表現でもよいので書いてください。

43 自分ってどんな人になりたいか、どんなふうになっていきたいか書いてください。

Consideration on Efforts to Combat Truancy Through the Eyes of Junior High School
Truants 10 Years After Their Graduation
– Exploration of Past Initiatives Through Interview –

Setsuko YAEGASHI

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

Abstract : This study is a longitudinal study on one Junior High School Truants , and is regarded as an Educational clinical study of studies. The purpose of this research is to interview junior high school truants 10 years after their graduation, clarify the validity and areas for improvement of past initiatives, and find specific countermeasures to combat truancy in the future. Specifically, I interviewed graduates who are now raising children and asked about their past to verify the effects of counseling sessions I held as a school counselor based on “Workbook that Makes Me More Cheerful” (self-made), art therapy, and efforts that pursued changing processes by conducting Health Check THI (Total Health Index). As a result, it became clear what aspects of school counseling brought changes to students after graduating from junior high school. The research results suggest that it will help school counselors who are making efforts to bring students back to their schools and classrooms.

(Reprint request should be sent to Setsuko Yaegashi)

Key words : Graduates of truancy, Self-affirmation, Work to become more energetic of me, Art therapy,
Total health index (THI)

日本の中華学校における歴史の変遷からみた多文化教育の展開とその要因 — 横浜山手中華学校を中心に —

白 璐^{*1}・柳本雄次^{*2}

*1 東京福祉大学大学院 教育学研究科修士課程 (池袋キャンパス)

〒170-8426 東京都豊島区東池袋4-23-1

*2 東京福祉大学 教育学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：現在日本にある5校の中華学校はすべて、80年から100年以上の長い歴史を持っている。その歴史の変遷において、中国の国情と日中間の政治的・経済的関係などの社会的背景が常に日本の華僑社会^{註1)}や中華学校に影響を及ぼしていた。元来、華僑に対する中国語や中華文化を教える民族学校として創設された中華学校は、こうした背景の変容の中で時代に相応しい教育方針を模索し続けている。とりわけ、横浜山手中華学校は華文教育に加え、さらに多言語・多文化教育を展開し、グローバル人材の育成に力点を置く、国際性のある学校に発展している。本研究は横浜山手中華学校における多文化教育の現状を把握し、歴史的背景の視点から多文化教育の展開要因を明らかにするものである。中華学校の更なる発展に示唆を与えるものになる。

(別刷請求先：柳本雄次)

キーワード：中華学校、華僑社会、華文教育、多文化教育、横浜山手中華学校

緒言

華僑社会において僑団(華僑団体)・僑校(華僑学校)・僑報(華僑新聞)の「三宝」(三つの宝)の1つとして、中華学校は華僑社会の中心に位置づけられてきた。中華学校は、従前より母国言語・伝統文化や民族的自覚を持たせるための民族教育を継続して、日本社会での在日中国人児童・生徒の教育実践を積み重ねてきた(石川, 2010)。現在、日本には5つの中華学校しか存続しないが、すべて80年から100年以上の長い歴史を持っている。その歴史的経緯において、中国の国際的地位の変化や日中間の政治的・経済的関係の変動、在日華僑社会の変容など社会的背景が、中華学校に強い影響を及ぼしている。中華学校は、社会的な時代状況に合わせて中国並びに日本社会と関係性を維持しながら、積極的かつ戦略的に独自の教育方針を選択・発展させている。

日本の中華学校の存在は、今日様々な観点から研究者たちの注目を集めている。杉村(2011)は現在日本における中華学校の母語教育の意義を再考察している。石川(2014)はグローバル化時代の中華学校の教育方針と戦略改革を論述している。馬場(2014)は大陸系中華学校の国際化教育における実績をまとめ、学校の発展についての構想を提示

している。陳(2009)はフィールド研究を通じて中華学校の日本人保護者の教育戦略^{註2)}を明らかにしている。

しかし、先行文献の中に、歴史の変遷の視点からの今日の中華学校における民族教育から華文教育、多文化教育への形成と現状に関する研究は行われていないといっている。中華学校は本来、民族学校として中国語の習得や中国伝統文化の伝授、民族アイデンティティの伝承を担う教育施設(石川, 2014)であるのに、なぜ、現在日本における中華学校は華文教育、多文化教育に取り組んでいるのか。そこで、本論文の目的は、華僑社会や中華学校の実態と変容を把握したうえで、歴史の変遷から中華学校における華文教育、多文化教育の展開要因を分析し、多文化教育の現状と今後の方向性を明らかにすることとする。

対象及び方法

1 調査対象：

日本に現在ある5校の中華学校のうち、主に横浜山手中華学校を事例として選んだ。

横浜山手中華学校は5校の中で創立時期が最も早く、最も長い歴史伝統を持っている学校として、日本の中華学校の代表と位置づけられている。120年以上の歴史の中に、

横浜山手中華学校は、時代の変容に合わせて戦略的に教育方針を確立・発展させている。当初は中国人のみであり、中国語と中国伝統文化のみ教えていた民族学校であった。現在は多様な児童・生徒で構成され、多言語、多文化教育を実施している。さらに、横浜山手中華学校が、今日日本ないし世界の華文教育の模範的な存在と目されている(潘, 2011)。そこで、筆者は横浜山手中華学校を例として、文献調査及び聞き取り調査によって日本における中華学校の歴史の変遷及び多文化教育の発展について研究を行った。

2 調査方法:

- 1) 文献資料研究
- 2) 聞き取り調査
 - (1) 取材対象: 横浜山手中華学校長 張岩松
 - (2) 取材時間: 2019年11月14日(木) 13:50~15:50

結果及び考察

1 戦後日本における華僑社会の変容

1) 在日中国人の人口の推移

1858年7月29日に日本とアメリカ合衆国の間で結ばれた通商条約「日米修好通商条約」に基づいて、1859年7月4日に神奈川と長崎が開港された。開港とともに多数の外国人が日本に入国し、華僑は当初その外国人の侍者としてやってきた(馬場, 2014)。山本(1992)は、日本において華僑社会が形成されたのは江戸時代の初期といわれているが、実際本格的な華僑の流入は、幕末から明治初期であることを述べている。特に、1871年(明治4年)7月29日に日中両国間にあっては、「日清修好条規」の締結を通して、両国

間の往来が公認されたこととなり、新規に中国人は貿易商として扱われた。内田(1963)は「彼等は諸開港都市の外人居留地に近接するいわゆる『雑居地』(神戸の三宮、大阪の川口、横浜の山下町方面)に集居して、貿易に従事した(p.188)」としている。しかし、第二次世界大戦前、在日中国人の人口は、中国国内の情勢と日中間に起きた諸事件から影響を受けて増減を繰り返した。例えば、日清戦争や九・一八事変、盧溝橋事件など日中関係が決裂している間、あるいは辛亥革命や留学生弾圧により日中関係が緊張状況にあった際は、在日中国人の人口は著しく減少した。また一方で、日中関係が緩和状況にあった時は、在日中国人の人口は急速に増加した。全体的に見ると、戦前の日本には中国人の人口は上昇の傾向を呈していたことが明らかになっている(京都華僑青年会, 1963)。

戦後、1947年から今日に至る70年余の間、毎年中国人登録人口は細かく変動していたが、増加の一途を辿っている(総務省統計局編纂の『日本統計年鑑』及び「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」に基づいて作成した図1)。2019年6月には在日中国人は848,201人となり、1947年の32,889人の約26倍に達している(総務省統計局の「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」, 2019)。また、法務省の在留外国人統計によると、急速に数を増やした中国人は2006年に韓国・朝鮮人を上まわり、国籍別で最多となった。そして、韓国・朝鮮人の特別永住者が高齢化とともに減少傾向にあることを考えると、中国籍登録者は国籍別に見ると今後その比率がますます高くなると予測される。

図1から見ると、1947年から2018年まで日本在留中国人口の動態を、以下の4つの時期に区分できる。第1期は停滞期(第二次世界大戦終了~1985年)である。この間、

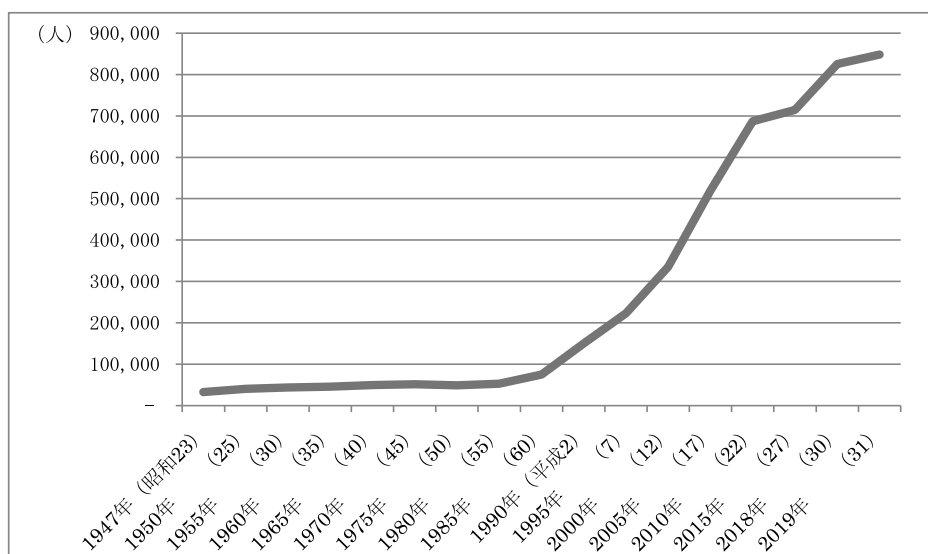


図1. 1947年～2019年在日中国人登録人口の推移*1 (台湾、香港及びマカオの人口数を含む。)

在日中国人口の増減変化があっても、激しくなかった。第2期は急増期(1986～2010年)である。1980年代に入り、中国から国費あるいは公費による留学生在が派遣されてきた。1983年、日本政府が提起した「留学生10万人計画」により、就学生の入国手続きが簡素化された一方、1984年に中国政府は「私費留学生の出国に関する暫定」を公布し、留学がほぼ完全に自由化された。さらに、1986年中国の公民出境管理法の施行とともに、私的理由による出国も認められるようになったので、日本語学校や各種学校で学ぶための就学ビザを取得して来日した中国人が激増した(山下, 2007)。第3期は暫時の停滞期(2011～2014年)といえる。2011年の東日本大震災の影響で中国人登録人口の急増傾向は一時的に停滞した。しかし、2015年から、第4期いわゆる新たな急増期(2015年～現在)が始まった。近年外国人労働者の大量受け入れや日中関係の改善とともに、今後も在日中国人の数は増加し続けると考えられる。

2) 華僑(在日中国人)の実態の変容

(1) 生活圏の変容

華僑の生活圏(生活地域)の変容について、山下(2007)は、東京には1980年以降に来日した新華僑^{注3)}が増加していると述べている。段(2005)によると、現在東京に在住する中国人の9割は新華僑となっていることが分かる。横浜中華街を有する神奈川県では、特別永住者の数が徐々に減少しており、新華僑が従来の華僑に代わって、華僑社会において重要な地位に就き始めていると見られている(王, 2009)。石川(2015)は首都圏で暮らしている老華僑^{注4)}より新華僑の数が多くなっている一方、古くから華僑が多く集住している兵庫県では、2015年の時点で特別永住者である老華僑が多数を占め、日本全体からみて最も多いことを明らかにしている。

(2) 移民意識の変化

1955年に中国政府は二重国籍を廃止し、関係する国との条約を結んだ。これにより世界規模の「華僑の華人化(王, 2009, p.126)」に拍車がかかった。華僑の移民精神は「落葉帰根」から「落地生根」へ変化した。「落葉帰根」とは、移民をした先で一旗揚げて故郷に帰ることを指す。一方で「落地生根」とは、生まれた土地で根を生やして永く暮らすことを指す。華僑社会が、移住初期では僑民性(仮の住い)が強く、いわゆる故郷に帰るのが当たり前のことであるという「落葉帰根」のイデオロギーに満ちていた。しかし、華僑二世、三世を経て、華僑四世、五世になると日本に定着したい気持ちが強まり、「落地生根」にシフトしてきた。日本に定住するとともに、華僑は日本の文化や習俗を受け入れ、日本人のように振る舞うようになってきたといえる。

(3) 職業の変容

戦前から日本に住む華僑一世の代表的な職業はよく「三把刀」いわゆる「三刃業」と呼ばれる。これは、当時に調理・理髪・裁縫といった刃物を使う仕事に従事していた者が多かったことから付いた呼称である。二世の時代までは日本の会社で就職することが難しく、親の職業である貿易業や販売業を継承することは進路として華僑二世に最も広く選択された。しかし、その後、「四把刀」ということばが作られた。それは、医療関係に従事する華僑が多くなったからである(石川, 2015)。

1972年の中日国交正常化以降の日中関係の転換に伴い、華僑社会に新たな変化が見られるようになった。とくに1985年前後から、中国の留学生在が大量来日するとともに、日本社会にふさわしい人材が多く日本企業に採用・雇用され、会社員として勤める華僑・華人が増えてきた(王, 2009)。

(4) 保護者の教育戦略の変容

「本の中に黄金屋がある」「読書で運命を変える」という古いことわざを信奉している華僑・華人は、昔から子孫代々の教育に熱心である。華僑は子弟に中国語や中華伝統文化を継承させるために最初には中華学校を設立し、就学先として選択した。しかし、グローバル化や華僑・華人の社会階層の上昇などとともに、華僑・華人の保護者は時代の変化を敏感に捉え、時代の発展にふさわしい教育戦略を模索している。その戦略には、老華僑と新華僑の間で違いがみられる。

i 老華僑

華僑一世は中国人の子どもは戦略的に中華学校に入学させるのではなく、当たり前のことだと考えていた。老華僑にとって中華学校を選択するのは、一般の日本人が選択するという感覚をほとんど伴わずに日本の学区の公立学校を無自覚に選択しているのと同様、華僑保護者は自動的で普通のことであった。館(2013)は「老華僑の保護者は、中華学校を華僑社会にとって自らを維持・発展していく上でなくてはならない一種の『再生産機関』としての役割を担っていると位置づけている(p.45)」としている。

老華僑も二世・三世になると、子どもの教育に関する考え方も違いがみられるといわれる(西村, 1991)。華僑である保護者は戦略的に子どもが日本社会で生き抜いていくことを前提に学校を選択したと考えられる。

ii 新華僑

現在、中華学校に通う子どものほとんどは日本生まれの新華僑である。また、黄(2005)はこれらの新華僑の児童・生徒がほとんど日本社会で生きていくことを前提としており、日本語を第一言語としていることと述べている。学歴社会である日本においては、進学準備の必要性が保護者や

学校関係者に共通の認識とされている。中華学校に子どもを通わせる保護者の教育戦略はそれぞれ異なっているが、高い学力を身につけさせ、グローバル化する日本社会を生き抜いていく力をつけさせたいという思いは子どもの将来について考える保護者に共通している。さらに、石川(2014)は「子どもに中国語教育を受けさせられることや高い学力を身につけられるということだけではなく、スパルタながらも安心して子どもを通わせることのできる環境が整っていることが中華学校に子どもを入れる理由とされている(p.164)」としている。

2 中華学校の変遷

1) 草創期の中華学校

19世紀末に移民してきた華僑たちは、仕事や生活のために、「幫」という同郷・同業組織や結社を形成し(可児, 2002)、文化やアイデンティティを共有することを重要視してきた。したがって、その地に定住している華僑の出資によって中国語や中華文化を伝授し、アイデンティティを形成・保持する等の重要な使命を果たす中華学校が設立された。

1897年に孫文らによって横浜に最初の中華学校である「中西学校」が建てられた。また、同年、孫文らは横浜に「華僑学校」と「中華学校」の両校を創立した。市川・吉田(1984)によると、中華学校を設立した時期は、海外に比べ日本は必ずしも早くなかったが、設立した学校に「華僑」という名称を冠したのは、世界で横浜が初めてであった。

戦前の中華学校は、他の国の中華学校と同じように中国の国民政府の教育部に管轄され、教育内容や教科書と教職員の採用は、すべて中国の華僑教育の関係法令に基づいて行われていた。しかし、当時の中華学校は、孫文派の思想家の提案を受けて華僑が集住していた横浜や、東京、長崎及び神戸に複数校創立されたことが多かった。各学校は自前の校舎であったが、学校規模にばらつきもあった。児童・生徒の人数が少なかったから合併することが多かった。また、当時、中華学校の命名基準や教授言語まだ統一されていなかった(学校名を付けた際の「華僑」と「中華」の混用

や広東語、福建語等の方言の使用など)。全体的に見れば、戦前の中華学校は混乱した状態であったと推測される。

戦争の間、校舎が甚大な破壊を受け、大量の華僑が帰国した。在日華僑は厳しい立場に置かれ、様々な監視・圧迫を受けながらも、同胞の子弟を教育するという責任を放棄することなく、中華学校の教育を保持し、終戦の日まで学校を死守した。

戦後、1946年の時点では、「東京中華学校、横浜中華学校、神戸中華同文学校、大阪中華学校、長崎華僑時中学校、静岡中華学校、京都中華学校、島根中華学校、北海道中華学校の9校が設置されており、華僑の子どもの7割が在籍していた(市川・吉田, 1984, p.8)」。戦後の中華学校は管理面に統一性が強まった。まず、学校の名称には全て「中華」が付く。それについて、張(2005)は「中華」とは中華文化を意味し、中華文化を教育することが中華学校の第一要務であることを明確するために名称が統一されたと解釈している。また、1946年横浜山手中華学校を初めとして、他の中華学校も中国の標準語による教育を展開した。しかしながら、当時の中華学校は校舎の破砕、不十分な学校設備、教師の不足、高い学費など直面し解消しなければならなかった難題も多かった。戦後財政難や在籍者の減少などを理由に、相次いで地方の中華学校は閉校を余儀なくされた。

2) 中華学校の現状

様々な難関を乗り越え、今日まで日本に存続する中華学校は、表1に示す横浜山手中華学校、横濱中華學院、東京中華学校、大阪中華学校及び神戸中華同文学校の5校しかない。

この5校は、それぞれ異なる学校法人が運営しており独自に経営を行っている。それゆえに、教育目的の設定、カリキュラムの編成、教科書の選定や教職員採用に至るまで、すべてそれぞれが独自に方針を定めて実施している。この5校は大きく台湾系と大陸系に分類される。横浜山手中華学校と神戸中華同文学校は大陸系に属して、東京中華学校、横濱中華學院、大阪中華学校は台湾系である。大陸系の学校は漢字の発音をピンイン(拼音)で表し、学年暦は日本と中華人民共和国の祝祭日に倣っている。一方、台湾系の学校は注

表1. 日本における中華学校の概況(2019年現在)

学校名	創立年	所在地	法的地位	学校段階
東京中華学校	1929年	東京都千代田区	各種学校	小・中・高
横浜山手中華学校	1898年	横浜市中区	各種学校	幼・小・中
横濱中華學院	1898年	横浜市中区	各種学校	幼・小・中・高
大阪中華学校	1946年	大阪市浪速区	各種学校	幼・小・中
神戸中華同文学校	1899年	神戸市中央区	各種学校	小・中

音符号を使用し日本と台湾の祝祭日に沿っている。教科書も基本的に台湾教育部から配布され、台湾の学校で使われている教科書と同じである。しかし大陸系、台湾系にかかわらず、中華学校はいずれも華僑・華人の子弟への母語(中国語)や母国に関する知識・伝統文化・道徳教育を行っており、民族の自覚を持って日中の友好事業に積極的に貢献できる人材の育成という教育目標は共通している(陳, 2009)。

1985年日本の国籍法改正(国際結婚の際に、父母どちらかの国籍が日本国籍である場合、その子どもも日本国籍を有することになること)をきっかけに中国にルーツをもっている子どもの中で日本国籍をもつ子どもが増加した。同時に、中国の国際的地位の向上と日中関係の良好な進展に伴って、中華学校はますます日本人の保護者の関心を集めている。中華学校の児童・生徒には純日本人^{注5)}や他の国籍の児童が現れ、近年では中華学校の入試試験を申し込む外国人児童の人数が年々増加している。

今日の中華学校はグローバリゼーションや新自由主義的な風潮の影響の下で、学校内部が多様化している中、それぞれの個々の特色や明確な方向性を持つ経営戦略を打ち出した。石川(2014)は、これらの中華学校の経営戦略は総じて「卓越性の追求/卓越化」というキーワードでみることができると述べ、「『卓越性/化』とは、中華学校が1つの学校として、どのように他の学校との距離を取り、自らの教育を独自のものとして位置づけているかを示すものである(p.211)」としている。例えば、横浜山手中華学校は、「どの社会でも順応できる人材の育成」を目指しており「グローバルフィールド」への接続というかたちで中華学校自体を卓越化させている。東京中華学校は、「日本の良き国民」の育成に力を入れており「ナショナルフィールド」への接続というかたちで中華学校自体を卓越化しようとしている。この2校の卓越化は、それぞれグローバル志向とナショナル志向と言えよう(石川, 2014)。

ただし、戦後から日本の中華学校は中国政府の管轄ではなくなり、日本の学校教育法において「各種学校」として位

置づけられた。各種学校とは、日本の正規の学校(1条校)外に置かれた学校であるため、卒業しても義務教育課程を修了したとはみなされず、生徒の進学が問題になった。そして寄付金税金免除や助成金などの優遇政策も受けられない。

3 横浜山手中華学校の華文教育と多文化教育

1897年孫文の提唱のもと、横浜市に中華学校「中西学校」が設立された。1898年2月「大同学校」と改名され、広東語で授業を行った。1923年の関東大震災による焼失後、翌1924年に「広東小学校」を設立し2年後に「横浜中華小学校」と改名された。1945年横浜大空襲により校舎が破砕されたが、1946年9月再建され、「横浜中華小学校」と名付けられた。その時点から、標準語(北京語)での教育を展開した(馬場, 2014)。1952年に、中国国内の政治状況の影響を受け、「学校事件」が起きた。学校は「大陸系」と「台湾系」^{注6)}の2つに分裂した。1953年「大陸系」の学校を「横浜山手中華学校」と改名し、1966年12月神奈川県認可の「学校法人横浜山手中華学園」となった。2010年に、JR石川町駅前の7階建の新校舎に移転し、併設の熊貓幼稚園幼児とともに、小学部、中学部の児童・生徒が同じ校舎で学んでいる(横浜山手中華学校校史, 2018)。

1) 華僑教育から華文教育への展開

朱(1996)は、華僑教育とは「華僑子弟の中国人としての自覚を確立させること、中華文化を伝授することを主旨としており、日本華僑社会の生存と発展の為、また日中文化交流等の促進の為(p.151)」の教育としている。これに対して、華文教育は華人子女と非華人子女(中国のルーツをもたない子女)の双方を対象として行われる中国語教育である。華僑教育も華文教育も主に中国語を教える教育であるが、華僑教育における中国語教育は、母国の言語、いわゆる第一言語としての中国語教育である。華僑教育と華文教育の相違点は表2のように示すことができる。

表2. 中華学校における華僑教育・華文教育・多文化教育の比較^{*2)}

	華僑教育	華文教育	多文化教育
教育対象	華僑と華僑子孫	1. 華人子孫 2. 中国のルーツを持たない児童・生徒	1. 華僑と華僑子孫 2. 華人子孫 3. 中国のルーツを持たない児童・生徒
教育目的	1. 華僑の文化素質を高める 2. 中華文化の継承・高揚 3. 愛国意識を養う	1. 中国語教育に付随した中華文化の伝播 2. 国際型人材の育成	1. 中国語教育に付随した中華文化の伝播 2. 異文化間理解の促進 3. 他国生活への適応 4. 国際型人材の育成
管理体制	教育部 国务院僑務弁公室	国务院僑務弁公室	国务院僑務弁公室

中華学校が元来行ってきた民族教育と対応するのは、表2の華僑教育である。しかし、現在の中華学校は「華文教育」へと転換している。その背景を、杉村(2011)は中華学校において中国系以外の児童・生徒が増加し、中国語を第一言語とする児童・生徒と一緒に学ぶ場合、コミュニケーションに何らかの教育的困難が懸念されたためと指摘している。また、新華僑の「落地生根」の意識が高まるとともに、新華僑の子弟は将来日本の学校に進学し、日本で就職することを考えると、中国語能力よりも日本語能力をより重視するようになった。そのため、中国国籍以外の国籍の子どもにも、日本に永住したい中国の子どもにも、中国語は第一言語の母国語というより、資産としての第二言語とみなされるところとなった。

現在世界には58校の「華文教師範学校」が存在し、中国の國務院教育弁公室の中国華文教育ネットワークのホームページで公開されている。横浜山手中華学校はその58校のうち1校である。同校は日本における「華文教材センター」や「華文教育活動センター」、「華文教育教職員養成センター」の構築に力点を置いている。このうちすでに2011年に「華文教材センター」が設立された。

校長：うちの学校は日本の華文教材センターとして、設立されてからもう9年になりました。うちの学校は日本における華文週末学校に教材を提供しています。現在150校以上あります。去年1年間に2万2千冊の教材を配布しました。

(張岩松校長/聴き取り調査/2019年11月14日)

同校の校舎の一階には中華文化を学ぶ国際カルチャーセンターが設置されており、地域住民にも開放されている。学校でも獅子舞や龍舞、書道などの中華伝統文化を教え、学校行事や地域活動でよく披露される。

華文教員養成について、同校は全華連華文教育委員会、日本華文教育基金会と協力し、本年(2019年)から華文教育教員養成教室を開設している。中国語の発音や漢字、中日文化、教育方法などの豊富なカリキュラムを設定した。節講試験に合格した者は日本のどこでも華文教育に関する職務に従事することができる。

2) 多文化教育

「多文化教育」はもともと1960年代の黒人文化運動に端を発した「少数民族文化研究」から始まった(江淵, 1994)。そのときから多文化教育へ関心を持つ研究者たちは、各角度から多文化教育について定義を定めた。その中で、最も「多文化教育」を説明できるのはEkstrandによる定義であると考えられる。Ekstrand(1994)は「多文化教育とは、国民、言語、民族、或は人種の基準によって定義された、

2つ以上の文化とかがかわる教育の過程もしくは方略である。(中略)多文化教育は異文化間の差異と類似性、文化と人々の世界観、観念、価値、信仰、態度との関係などについての感覚、寛容、理解及び知識の育成を目指す教育である。(p.3963)」(江淵一公訳)。

本節では、Ekstrandの多文化教育の定義に基づき、児童・生徒や保護者、教職員それぞれの構成及びカリキュラムの設置の面から横浜山手中華学校の多様化と多文化教育を分析してみることにする。

(1) 児童・生徒の構成の多様化

横浜山手中華学校の児童・生徒の民族構成からみると、華僑、華人だけでなく、両親とも中国系ではない日本国籍の児童・生徒やそれ以外のマレーシアやイギリス、アメリカ、南アフリカ、カナダなど多様な国籍を持つ児童・生徒が中華学校に通っている。まず、異なる国籍の児童・生徒と一緒に勉強し、生活する場合は必ず異文化間の交流と融和を生む。また、同じ中国のルーツ(血統)を持つ華僑と華人の間、在日した時間の長さや生まれ、育った環境によっても、習慣や価値観が違ふと考えられる。そして、同じ国籍を持つ児童・生徒でも、全く同じ文化背景があるとは限らない。例えば、老華僑と新華僑は日本に住んでいる長さが違うため、日本に対する認識や理解が違う。同じ時期に来日しても、異なる中国の出身地から来ており、文化的背景も異なる。

表3によると、純日本人及びイギリス、シンガポール、カンボジアなど他の国籍の児童・生徒の人数が近年減っている現象が看取できる。しかし、これは日本人や他の国の人々の間で中華学校の人気が衰退しているというわけではない。陳(2009)によると、華僑・華人の保護者から日本人児童・生徒の急増が華僑・華人子弟の入学枠を狭めているという苦情に対処するために同校は外国の児童・生徒の入学率を意図的にコントロールしている。実際に、日本人の間でも同校の人气が高く、日本人の応募者が年々増えている。もし、同校の募集定員を拡大できれば、将来、華僑・華人の子ども以外の児童・生徒数は増えると思われる。

(2) 保護者の構成の多様化

横浜山手中華学校の児童・生徒と同じように保護者の国籍も多様化している。前述した華僑社会の変容の下で、老華僑や新華僑、華人の保護者たちの子どもに対する教育戦略にはそれぞれ差異がみられる。

筆者が2019年11月14日に実施した校長への聴き取り調査の結果を踏まえると、同校に子どもを通わせる保護者たちの教育戦略は、時代や社会背景により大きく分けて3つの種類に分類できる。

第一種は、今から50年以前の保護者である。中華街に

表3. 横浜山手中華学校における児童・生徒の民族構成^{*3}

年度	中国籍 (%)		日本籍 (%)		その他の国籍
	老華僑	新華僑	華人	非華人	
1995	36.0	25.6	20.7	15.3	2.5
	61.6		36.0		
	華僑・華人の合計			82.3	
2000	13.5	41.9	26.9	15.0	2.7
	55.4		41.9		
	華僑・華人の合計			82.3	
2003	6.3	35.4	34.3	21.7	2.3
	41.7		56.0		
	華僑・華人の合計			76.0	
2004	6.4	35.9	38.2	16.9	2.6
	42.3		55.1		
	華僑・華人の合計			80.5	
2008	3.6	26.8	58.8	10.3	0.4
	30.4		69.1		
	華僑・華人の合計			89.2	
2013	2.1	28.7	65.0	3.7	0.4
	30.8		68.7		
	華僑・華人の合計			95.8	
2017	32.3		62.0	5.4	0.3
	華僑・華人の合計			94.3	

何年も暮らしており、そして現地の老華僑と仲が良く、華僑社会にうまく溶け込んでいる。彼ら・彼女らは中国人の友達の子どもが中華学校で優れた教育を受けていることを見ており、自分の子どもも中華学校に通わせた。第二種は、30年前の保護者で、1985年日本の国籍法改正以降、日本企業の外国人求職者に対する要件が緩和された。一部の華僑・華人は家業の継承を放棄し、日本の会社に就職し始めた。同校の卒業生たちは、就職をきっかけに、自分の持つ中・日・英の3言語能力や高い学習力を周りの日本人同僚に評価され、中華学校の教育は徐々に日本社会の認知を獲得していった。第三種は、最近10年の日本人の保護者である。日中の経済・文化往来はますます頻繁になり、両国の関係も一層緊密になっている。仕事で中国に派遣される日本人の中に、子どもを中国に連れて行ったり、子どもが中国で生まれたりする人が多い。その場合、派遣の期間が長くなると、子どもを中国で就学させたり、帰国して、中国の学校と日本の学校とのギャップを避けるために、子どもを中華学校に通わせたりするケースである。

陳(2009)は調査研究を通して、こうした日本人の保護者が中華学校を選んだ理由が多様であることを明らかにしている。「①中国の経済発展に伴う中国語ブームの影響、②中国語、日本語、英語など多言語教育を行っているが、

インターナショナル・スクールに比べ学費が安価なため、③中国、台湾、シンガポールなど中国語圏で駐在していた日本人帰国者の増加、④日本の公立学校の教育内容への不満、⑤学校教育法の改正に伴う中華学校卒業後の進学問題の解決、⑥いじめ問題の回避(pp.166-167)」。

(3) 教職員の構成からみた多様化

校長：多言語・多文化教育を行うために、うちの先生は多文化教職員グループだといえます。言語教育から見れば、中国語で授業を行う教職員と日本語で授業を行う教職員はすべて native speaker です。しかし、今学校には、中国語と日本語の2つとも母語レベルに達している教職員は非常に少ないです。

(張岩松校長/聴き取り調査/2019年11月14日)

20年前、横浜山手中華学校も半分以上の教職員が校友生であった。中国からの教職員と純日本人の教職員はそれぞれ4分の1しか占めていなかった。現在、同校の教職員は3種類に分けられる。まず、華僑出身の教職員で、つまり同校の卒業生である。日本の高校と大学に学んで、大学卒業後は母校に戻って教鞭を執る。次は、中国大陸からの教職員である。小さい頃から中国大陸で育ち、中国の教育を受けた中国人である。最後に、純日本人の教職員である。ただし、日本人の教職員はほぼ中国語を話せる。彼ら・彼女らはすべて中国に留学したことがあるためである。そしてこの3種類の教職員はそれぞれ3分の1を占めている。

(4) カリキュラムの編成からみた多文化化

横浜山手中華学校では、小学部1学年から中国語と日本語を一緒に教える。5年生になったら英会話授業が始まる。中学部1学年から英語の授業を入れている。中国語、日本語、英語の3言語の能力を同時に高めるために、同校では定期的にそれぞれの言語のスピーチコンテストを開催している。

また、小学部も中学部も、カリキュラムには中国の義務教育の内容と日本の義務教育の内容が含まれている。例えば、小学部6年生は中国の歴史カリキュラムと日本の社会科学カリキュラムを同時に学ぶ。具体的にいえば、「小学部は中国語系(中文、数学、中国社会)教科により力を入れ、同時に日本の小学校の教育内容で同等以上の学力を習得させる。さらに、良好な生活習慣と学習習慣を身に付けさせる。中学部は日本語系(日本語、日本社会、数学、理科、英語)教科により力を入れ、日本の中学校の教育内容で、同等以上の学力修得を強化し、高校進学を高める。さらに、生徒の思考力や判断力、自発的な学習能力と自己表現能力を伸ばす(横浜山手中華学校校史, 2018, p.9)」と報告されている。

教材から見れば、中国系教科書は、中国國務院僑務弁公室より編集されたものを当室より提供されている。また、小学部では数学の教科書を中国人民教育出版社より発行されたものを使用している。さらに、中華文化系科目は、同校自らが編集した教科書が使われている。日本系教科書は、日本の学校で採用されている同じ教科書を使用し授業している(横浜山手中華学校校史, 2018)。

異なる文化を同時に学ぶと、文化の相違による衝突を感じることは必然である。この場合に、教師の指導方法は非常に重要であると思われる。以下に校長の例を挙げる。

校長：十数年前に、私が小学6年生の中国歴史を教えたときのことで。そのとき、6年生たちも同時に日本の歴史を学んでいました。ある生徒は私に「張先生、なぜ張先生の授業で『偽満州国』と教えて、山本先生(日本歴史の先生)の授業で『満州国』と言っているのですか？同じことなのに、どちらの言い方が正しいですか」と尋ねました。私は誰が正しいのかを答えず、「自分で研究して、自分や他人が納得できる証拠を見つけてください」と答えました。

(張岩松校長/聴き取り調査/2019年11月14日)

この例を通して、横浜山手中華学校で行われる歴史教育は単なる史実教育ではなく歴史観教育であるということが出来る。児童・生徒の自国文化の摂取を図ると同時に、異文化間理解能力を高めさせている。

校長：うちの児童生徒は小さい頃から学校や家庭などいろいろな場面で異なる文化の魅力及び文化の相違による衝突を感じてきます。これこそ多文化教育だと思えます。

(張岩松校長/聴き取り調査/2019年11月14日)

結論

本研究では、日本における華僑社会の変容と中華学校の変遷を文献資料で分析し、聴き取り調査で中華学校の多文化教育の現状を明らかにした上で、歴史的・社会的視点から今日の中華学校における多文化教育の展開の背景要因を考察した。現在、中華学校の多文化教育はまずカリキュラム編成に具体化されている。中国語、日本語及び英語の3つの言語を同時に教授している。教育課程には中国の義務教育の内容と日本の義務教育の内容が包含され、学校が自ら作った中華文化に関するカリキュラムも行われている。教科書も中国教育部が指定する教科書や日本文部科学省の検定を経た教科書、そして自作教材と一緒に使われている。また、隠れたカリキュラムの中に潜在する多文化教

育は見逃しやすいが、実際にあちこちに存在している。さらに、児童・生徒や教職員・保護者の3つのグループはそれぞれ多様で、多文化を持つ集団構成である。このような隠れた多文化教育に必要な環境こそ日本の公立や私立学校は具備するものといえず、早急な導入も難しい。

ところで、華僑社会の歴史の変遷を離れて、中華学校における多文化教育の形成を研究することはできない。多文化教育の方針は、ある種の非常事態に中華学校が生き残りかけた経営戦略に由来する一方、保護者の多様性の教育戦略に応えるものでもある。華僑社会の変容を分析する際に、華僑の現地化とともに、子どもが日本社会に溶け込み、日本の大学に進学することを考えると、現に子どもを日本の学校に通わせる華僑・華人が圧倒的に多い。児童・生徒の定員確保を達成するため、中華学校は日本人や他の国籍の子どもを受け入れ始めた。そして、社会的地位と生活水準の向上に伴って、華僑・華人の保護者は子女の教育にもっと高い要求を提出している。子どもをバイリンガルや日中両国でも適応できる人材、グローバル人材にしたいという希望を持つ保護者は少なくない。したがって、中華学校の多文化教育は日本の華僑社会の歴史変遷に呼応して展開されたものであるともいえる。

本研究は歴史的視点から、中華学校における華文教育、多文化教育の展開とその背景要因を明らかにした。しかし、本研究では主に横浜山手中華学校のみを対象として研究を行い、他の4校の多文化教育の現状についてはまだ調査していない。今後の研究で補完したい。また、本研究は学校側の現状を明らかにしたが、保護者側の子どもの進路についての考え及びそれに対して学校側がどのように支援を提供しているのかはあまり述べていない。これらを今後の課題として、引き続き検討していく。そして、本研究の方法として文献と聞き取り調査にとどまり、中華学校の教育実践について現象学的にアプローチしたものではない。これについても参与観察等を通して実証的に解明したい。

現在の中華学校は多言語教育、多文化教育のみならず、異文化間理解教育、グローバル教育へと至る学校変革を目指して挑戦を続けている。その試みは他の民族学校、ひいては日本の学校に有益な示唆を与えることができると考えられる。

謝辞

本研究の実施に際しては、横浜山手中華学校及び東京学芸大学国際教育センターには資料提供でご協力いただきました。特に横浜山手中華学校校長張岩松氏からはご多忙の中、聴き取り調査を快諾され、また本研究へのご助言を賜りました。謹んで感謝を申し上げます。

注:

- 注1) 華僑社会: 華僑社会を説明する前に、「華僑」「華人」の意味を明らかにしなければならない。「華僑」の「華」は中華の華で、「僑」は仮住まいの意味である。「華僑」とは外国で生活しているが、依然として中国籍を持っている者と指す。一方、「華人」とは現地国籍が有しながら、中国人としての生活、文化及びアイデンティティを持っている者である。本研究の「華僑社会」は、華僑だけではなく、華人も含めている中国ルーツを持つ人のコミュニティと定義される。
- 注2) (保護者の)教育戦略:(保護者の)教育戦略とは、保護者が「階層状況や社会的位置によって異なると同時に、ジェンダーの差異や教育的価値のイデオロギー的対立をもちながら(片岡ら, 2007, p.343)」、子どもの養育や教育をめぐる意識的・意図的な教育実践や教育選択を言う。
- 注3) 新華僑: 1978年からの改革開放政策の実施以降に渡航した華僑とその子孫である。
- 注4) 老華僑: 1978年からの改革開放政策の実施以前に渡航した華僑とその子孫である。
- 注5) 純日本人: 日本以外の国のルーツを持っていないいわゆる日本血統がある日本人である。
- 注6) 「台湾系」: ここの「台湾系」は1952年に起きた「学校事件」で戦後生まれた横浜中華学校が「大陸系」と「台湾系」の2つに分裂した際に形成された「台湾系」の学校を指す。台湾教育部に管轄される横濱中華學院になった。

図表:

- *1 図1 1947年～1990年のデータの出自: 山本須美子(1992), p.60
1995年のデータの出自: 総務省統計局ホームページ/第62回日本統計年鑑, 表2-14, 2013年。
<https://www.stat.go.jp/data/nenkan/back62/02.html> (2019.11.25 検索)
2000年～2010年のデータの出自: 総務省統計局ホームページ/第65回日本統計年鑑, 表2-14, 2016年。
<https://www.stat.go.jp/data/nenkan/65nenkan/02.html> (2019.11.25 検索)
2015年のデータの出自: 総務省統計局ホームページ/第67回日本統計年鑑, 表2-10, 2018年。
<https://www.stat.go.jp/data/nenkan/67nenkan/02.html> (2019.11.25 検索)
2018年のデータの出自: 総務省統計局ホームページ/第69回日本統計年鑑, 表2-10, 2019年。

<https://www.stat.go.jp/data/nenkan/69nenkan/02.html> (2019.11.25 検索)

2019年のデータの出自: 総務省統計局ホームページ/在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表。

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html (2020.1.18 検索)

*2 表2 石川(2015) p.25及び杉村(2011) pp.185-187を参照し作成。

*3 表3 1995年, 2000年及び2004年のデータの出自: 横浜山手中華学校百年校志編輯委員会(2005), p.276。
2003年, 2008年及び2013年のデータの出自: 志水宏吉・中島智子・鍛冶致(2014), p.170。
2017年のデータの出自: 横浜山手中華学校のホームページ/学校紹介。
<http://www.yycc.jp/school/info/info.html> (2019.10.30 検索)

文献

- 馬場裕子(2014): 大陸系中華学校による国際化・多文化化への試みー横浜山手中華学校と神戸中華同文学校を事例に。 *Core Ethics* **10**, 203-214。
- 陳 天璽(2009): 中華学校に通う日本の子どもたち。 *多文化共生と文化人類学* **74**, 156-175。
- 段 躍中(2005): 日本の新華僑・華人。 In: 山下清海(編), *華人社会がわかる本*。明石書店, 東京, pp128-134。
- 江淵一公(1994): 多文化教育の概念と実践的展開 アメリカの場合を中心として。 *教育学研究* **61**, 223-232。
- Ekstrand, H. (1994): Multicultural Education. In: *The International Encyclopedia of Education, Second Edition* **7**, 3960-3970。 江淵一公(1994): 多文化教育の概念と実践的展開 アメリカの場合を中心として。 p.21引用
- 潘 民生(2011): 横浜山手中華学校の過去、現在、未来。 *華僑華人研究* **8**, 55-61。
- 市川信愛・吉田藤一(1984): 日本の華僑学校・覚え書きーその沿革と存立形態に関する一考察。 *宮崎大学教育紀要・社会科学* **56**, 125-133。
- 石川朝子(2010): 中華学校で伝達されるエスニック・アイデンティティのメッセージー神戸中華同文学校の「通訳」と教職員聴き取り調査分析から。 *華僑・華人研究* **7**, 105-122。
- 石川朝子(2014): 民族教育から新たなフェーズへ。 In: 志水宏吉・中島智子・鍛冶致(編), *日本の外国人学校ートランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題*。明石書店, 東京, pp160-166。

- 石川朝子(2015):日本の華僑社会と中華学校教育の変容
ー華僑教育から華文教育へ. 帝京大学宇都宮キャンパス研究年報・人文編 **21**, 23-50.
- 可児弘明・斯波義信・游 仲勳(2002):華僑・華人事典.
弘文堂, 東京.
- 片岡栄美・門脇厚司・天童睦子ら(2007):親の教育戦略の
社会学的研究 ー階層性・公共性・プライベートイゼー
ション. 日本教育社会学会大会発表要旨集録 **59**, 343-
348.
- 黄 丹青(2005):日本における中華学校のバイリンガル教
育実践に関する一考察 ー横浜山手中華学校を事例と
して. 国立教育政策研究所紀要 **134**, 143-154.
- 京都華僑青年会(1963): In: 華僑学校国際比較研究会(編),
華僑学校教育の国際的比較研究(上). 宮崎大学教育学
部社会経済研究教室, 東京, p57.
- 西村俊一(1991):現代中国と華僑教育. 多賀出版, 東京.
- 杉村美紀(2011):日本の中華学校における母語教育の今日
的意義. ことばと社会 **13**, 172-189.
- 館奈保子(2013):中華学校を選択した華僑保護者の教育
戦略. In: 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致ら(編),
「往還する人々」の教育戦略 ーグローバル社会を生き
る家族と公教育の課題. 編明石書店, 東京, pp34-46.
- 張 澤崇(2005):日本における華僑学校の現状(その1).
教養諸学研究 **118**, 117-146.
- 内田直作(1963):明治年間における華僑資本の特性(一).
成城大学経済研究 **18**, 187-209.
- 王 鑫(2009):日本における華僑学校の変遷とその地域的
と特徴 ー神戸中華同文学校と横浜山手中華学校を中
心に. 教育実践学論集 **10**, 125-133.
- 山本須美子(1992):日本における華僑教育に関する教育
人類学的考察 ー神戸中華同文学校の事例を中心に.
比較教育文化研究施設紀要 **43**, 59-60.
- 山下清海(2007):第二次世界大戦後における東京在留中国
人の人口変化. 筑波大学人文地理学研究 **31**, 97-113.
- 横浜山手中華学校:学校紹介. [http://www.yycs.jp/school/
info/info.html](http://www.yycs.jp/school/info/info.html) (2019.10.30 検索)
- 横浜山手中華学校百年校志編輯委員会(2005):横浜山手
中華学校百年校志 1898～2004. 学校法人横浜山手中
華学園, 神奈川.
- 曾 徳深・張 岩松ら(2018):横浜山手中華学校校史. 学校
法人横浜山手中華学園, 神奈川.
- 朱 慧玲(1996):当代日本華僑教育. 日本僑報社, 東京.

The Development of Multicultural Education and its related Factors Reflected
in Historical Changes of Chinese Schools in Japan
– In Particular in a Case of Yokohama Yamate Chinese School –

Lu BAI^{*1} and Yuji YANAGIMOTO^{*2}

*1 Master Program of Education Studies,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
4-23-1, Higasi-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 170-8426, Japan

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

Abstract : At present, there are only five Chinese schools in Japan, all of which have a history of 80 to 100 years. With the changes of the times, social background such as China's national conditions and several political & economic relations between China and Japan has always been influencing the overseas Chinese society and these schools in Japan. In addition, Chinese schools, as private schools, are constantly adapting to social changes and changes of the times, and exploring educational policies. Today's Chinese schools are no longer just schools that teach Chinese language and Chinese culture. Education of multiple languages and cultures is being carried out step by step, accelerating the global talent training and the building of international schools. This study hopes to grasp the current situation of Chinese schools and explain the development and its factors of multicultural education in Chinese schools from a historical perspective. As a result, the future development of Chinese school is promising.

(Reprint request should be sent to Yuji Yanagimoto)

Key words : Chinese school, Overseas Chinese society, Chinese language education, Multicultural education,
Yokohama Yamate Chinese School

人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能の検討 ー アドバンス・ケア・プランニングの運用に向けて ー

佐藤 惟

東京福祉大学 社会福祉学部 (池袋キャンパス)
〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-22-1

(2019年11月25日受付、2020年2月13日受理)

抄録：2018年3月に厚生労働省が「人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン」を改訂し、医療福祉領域で「アドバンス・ケア・プランニング」(ACP)の取り組みに注目が集まっている。ACPの実践においては患者本人および家族との細やかなコミュニケーションや、多職種との連携・調整が重要となる。本稿ではこのような実践を進めるに当たり重要と考えられる「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」を探索することを目的とした。先行文献の検討から【援助関係の構築】、【予防】、【評価】、【連携と協働】、【情報提供・助言】、【希望・意向の明確化】、【代弁】、【調整】、【精神的支援】という9つのソーシャルワーク機能が抽出された。これらの各機能が十全に発揮されて初めてACPが適切に運用されると考えられることを指摘した。

(別刷請求先：佐藤 惟)

キーワード：ソーシャルワーク機能、人生の最終段階、意思決定、アドバンス・ケア・プランニング

I. 緒言

1. 公立福生病院での透析中止をめぐる報道

2018年8月、東京都の公立福生病院で、人工透析治療をやめる選択肢を示された40代の女性が死亡するという出来事があった。このニュースが世間の耳目を引いたのは、一度は「透析を中止する」として意思確認書に署名までしていた女性が、死亡前日になって「中止を撤回したい」と気持ちの変化を親族に伝えており、親族が外科医に治療再開を求めたにもかかわらず、結局透析は再開されないまま女性が死亡してしまったためである。この時の対応について、外科医は「正気な時の(治療中止と言う女性の)固い意思に重きを置いた」と説明している。一方、死亡した女性の親族は半年が過ぎても一連の出来事を悔やみ続けており、治療を担当した外科医への不信感が消えないという(毎日新聞2019年3月7日朝刊)¹⁾。東京都はこの案件について、「適切でない情報で、死亡した女性の自己決定がゆがめられなかったか」等を調査するため病院への立ち入り検査を行った。同病院ではこの案件に限らず、別の80代女性や70代男性にも治療中止の選択肢を示していたというが、これらの患者の親族達もまた「『命を諦めろ』と言われたように感じた」「今までそんなことを言われたことは一度もなかった」と、大きなショックや戸惑いを感じた様子が報じられている(毎日新聞2019年3月8日朝刊)。

これらの報道は、人の命を左右するような治療の意思決定に関わるコミュニケーションが、いかに難しいかを浮き彫りにしている。「透析中止の選択肢を示した」という外科医の行動それ自体を責めるのでは、問題は何も解決しない。人生の終わりが近づいた時、様々な意味で負担の大きい治療を施すことへの疑問や、それによる生活の質(QOL)、あるいは死の質(QOD)の低下を指摘する声もまた、医療の現場をよく知る人から長らく上がり続けているからである。そこでは患者・利用者、家族、医療・福祉専門職という三者三様の思いが絡み合い、非常に複雑な意思決定の場が作り出されている。

2. 本稿の目的

上記のような意思決定の場でのコミュニケーションに関して近年、「アドバンス・ケア・プランニング」(以下、「ACP」とする)という取り組みが医療福祉分野で注目を浴びている。ACPとは「人生の最終段階の医療・ケアについて、本人が家族等や医療・ケアチームと事前に繰り返し話し合うプロセス」を指す。

死が間近に迫った時、受けたい治療やケアについて自ら意思決定できる状態であることは稀である。そうした状況を見据えて「リビング・ウィル」などの事前指示書²⁾をあらかじめ作成しておくことを勧める声もある。しかし現状、事前指示書の作成はあまり進んでいない。しかも、

リビング・ウィルを事前に準備しておいても、本人の意思を必ず尊重してもらえるとは限らない事が指摘されている(木澤, 2015; 清水, 2015; 植村, 2015)。このように事前指示書を準備するだけでは不十分であることの反省に立ち、近年各国で導入を進められているのがACPである。ACPでは人生の最終段階に受けたい医療やケアについて、本人が元気なうちから家族や医療・ケアチーム等と事前に繰り返し話し合い、本人の思いや価値観を関係者で共有する。その上で本人の希望を記した記録を書面に残すこととなるが、ACPでは書面の作成そのものよりも、そこに至るまでの対話のプロセスを重視することが特徴である。こうしたプロセスを置くことにより、将来本人の意思能力が失われた際にも、代理決定者である家族や医療・福祉関係者の心理的負担を大きく軽減できることが明らかになっている(西川, 2015)。

既述の公立福生病院の例では、報道を見る限りこのACPのプロセスが十分に踏まれていなかった事が推測される。とはいえACPに関しては「実施したほうが良い」という声は強まっているものの、「どのように実施していくべきか」についてはあまり明確ではないのが現状である。患者・利用者、家族、医療・福祉専門職それぞれの思いや考えを伝えあい、意見を調整し、合意を得ていくというコミュニケーション・プロセスの運用には、かなり微妙で繊細な気配りが必要である。

そこで注目されるのがソーシャルワークの機能である。根拠法に「連絡及び調整」を主要な業務として担うことを規定されている社会福祉士等の専門職が日々活用しているソーシャルワークの機能からは、ACPを運用していく上で重要な視点を得ることができると推測される。ソーシャルワークの機能は幅広いものであり、時代や活用される現場によって適用できる部分とできない部分が出てくる可能性があるが、ACPのような「人生の最終段階」に関わる現場で活用できるソーシャルワーク機能について言及した文献はこれまでのところ見当たらない。後述するようにACP実践の普及は「看護師」と「医療ソーシャルワーカー」を中心に進めることが期待されており、このようなソーシャルワーク機能を明確にしておく事は重要な意義を持つ。

本稿の目的は、以上の社会背景を踏まえた上で、先行文献等を参照しながら「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」を抽出することである。

II. 研究の対象と方法

本稿は文献研究である。まず2018年3月に改訂され、ACPの考え方が強く反映されることになった厚生労働省

(2018a)の「人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン」の内容を概観する。さらに、ACPを普及していくための国の取り組みにおけるソーシャルワーカーの立ち位置を確認しておく。

次に、ソーシャルワークの機能に関する国内の先行研究を探索し、「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」の抽出を試みる。その上で、各機能がACPの実践現場で果たしうる役割について考察を加えていく。先行文献の収集に当たってはハンドサーチと検索エンジンを併用した。具体的には「ソーシャルワークの機能」に言及している社会福祉の入門書等をハンドサーチで収集したほか、CiNii Articlesで「ソーシャルワーク+機能」等のキーワードで検索をかけ、タイトルや抄録の内容から本研究の問題関心とかかわる重要文献と判断されたものを収集・分析した。なお、本稿で主に扱うソーシャルワークの機能は利用者の意思決定に直接関わるミクロないしメゾレベルのものである。

III. 国によるガイドラインの改訂と相談員の育成

1. 「人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン」の公表

「人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン」(以下、「2018ガイドライン」とする)は元々2007年に「終末期医療の決定プロセスに関するガイドライン」というタイトルで出されていたものを、現在の医療・介護システムの状況も加味して改訂を行ない、名称変更したものである(厚生労働省, 2018b, 1)。

この改訂のポイントとしてまず挙げられるのが、近年各国で普及しつつあるACPの考え方が盛り込まれた点である。また、いま一つ重要な点として、病院だけでなく介護施設や在宅の現場でガイドラインを活用することも志向されており、ケアチームに「介護支援専門員、介護福祉士等の介護従事者」や、成年後見人等の「他の関係者」が加わることを明記したことも特筆に値する(厚生労働省, 2018b, 3)。このガイドラインにおいて、実際に意思決定のプロセスとしてどのような記載がなされているのかを簡単に確認しておきたい。

ガイドラインは「1 人生の最終段階における医療・ケアの在り方」と「2 人生の最終段階における医療・ケアの方針の決定手続」という2つの章から成り、「1」では本ガイドラインの全体的な考え方が述べられる。具体的な意思決定のプロセスに言及しているのは「2」の決定手続に関する記述であり、こちらは大きく3つの場合に分けて記載されている。各場合別の決定プロセスの概略は表1のようなも

表1. 厚生労働省(2018a)ガイドラインの概略

(1) 本人の意思の確認ができる場合	本人と医療・ケアチームとの合意形成に向けた十分な話し合いを踏まえ本人による意思決定を基本とし、多専門職種から構成される医療・ケアチームとして方針の決定を行う。本人の意思は変化するものであるため、適切な情報の提供と説明がなされた上で、本人が自らの意思をその都度示し伝えることができるように支援する。話し合った内容はその都度文書にまとめておく。
(2) 本人の意思が確認できない場合	家族等が本人の意思を推定できる場合には、その推定意思を尊重し、本人にとっての最善の方針をとる。推定できない場合には、本人にとって何が最善であるかについて家族等と十分に話し合う。状況の変化に応じて繰り返しこのプロセスを行う。家族等がいない場合、家族等が判断を医療・ケアチームに委ねる場合には本人にとっての最善の方針をとる。
(3) 複数の専門家からなる話し合いの場の設置	医療・ケアチームが判断することが困難な場合、本人と医療・ケアチームとの話し合いの中で合意が得られない場合、家族間での意見がまとまらない場合などについては、複数の専門家からなる話し合いの場を別途設置する。

のである。本人に意思能力がある場合には「適切な情報の提供と説明」がなされた上で、「本人による意思決定を基本」とすることが述べられているものの、最終的には「多専門職種から構成される医療・ケアチームとして方針の決定を行う」とされている。また、本人に意思能力がないと判断される場合には家族等にも尋ねながら本人の「推定意思」を尊重することを原則としつつも、最終的には「本人にとっての最善の方針」をとることが明記されている。これらのプロセスを尽くしてもなお結論が出ない場合には、専門家による話し合いの場を別途設置することとされているが、これは例外的な対応である(厚生労働省, 2018b: 6)。

さて、今回の改訂では地域包括ケアシステムの構築が進められていることを踏まえ、「介護施設・在宅の現場も想定」していること、「医療・ケアチームの対象に介護従事者が含まれることを明確化」したことも大きなポイントであった。そこで気になるのは施設および在宅の現場で支援計画作成を担うソーシャルワーカーや介護支援専門員、利用者の最も近いところで生活に寄り添う介護福祉士等の立ち位置である。「2018ガイドライン」の解説編では「医療・ケアチーム」のあり方について、下記のような記述が見られる。

「一般的には、担当の医師と看護師及びそれ以外の医療・介護従事者というのが基本形ですが、例えばソーシャルワーカーなど社会的な側面に配慮する人が参加することも想定されます。また、在宅や施設においては、(中略)ケアに関わる介護支援専門員、介護福祉士等の介護従事者のほか、他の関係者が加わることも想定されます。(厚生労働省, 2018b, 3)」

2. 「ACPファシリテーター」と呼ばれる相談員の育成

「2018ガイドライン」の公表に合わせて国はACPの普及啓発活動を強化し、その考え方は急速に広まりつつあるが³⁾、これより少し前から国は2014年度のモデル事業を皮切りに、「ACPファシリテーター」と呼ばれる相談員の育成に乗り出している。このACPファシリテーターとして相談業務の

研修を受け、現場で活躍することが期待されているのは主に看護師と医療ソーシャルワーカーである(西川ら, 2015)。その研修内容には「意思決定に関連する法的な知識」「合意形成を行う上での手順」「治療の選好を尋ね、最善の選択を支援する」「希望をつなぐ連携」「倫理カンファレンスの進め方」等が挙げられている(厚生労働省, 2015, 12-14)。

以上を確認した上で指摘できるのは、ACPを推進していく上で重要な役割を担うのは「相談員」であるという認識のもと、国を挙げて人材の養成が進められているが、その主な対象は現状「看護師と医療ソーシャルワーカー」であること、一方でソーシャルワーカーは「2018ガイドライン」にある「医療・ケアチーム」の中で周縁的な立ち位置に置かれていること、在宅や施設の現場で利用者のケアに大きな役割を果たしている介護支援専門員や介護福祉士等についても同様に周縁的な立ち位置にあることである。しかし、ACPに取り組む相談員を対象とした研修の項目を見てみると、その業務内容はソーシャルワークと非常に親和性が高いことが推察される。そこで次節では「人生の最終段階」や「意思決定」の場において活用されることが期待されるソーシャルワークの機能を検討し、ACPの現場でソーシャルワークが果たす役割について述べていく。

IV. ソーシャルワークの機能とACP

1. 人生の最終段階を支えるソーシャルワークの機能

ソーシャルワークの機能をめぐっては、とりあげられ方や実践の方法等により多様な設定の仕方がなされ、体系的な研究はあまり見られず、カオスといっても良い状態にある(平塚, 2013)。しかも、社会の動きに連動して生起する生活課題の変化に合わせて、ソーシャルワーク実践のあり方も柔軟に変化する(岩間, 2016)。例えば、全米ソーシャルワーカー協会が1981年に示した『ソーシャルワーク実践の基準』では、ソーシャルワーク実践の4つの目標に対して「アセスメント(Assessment)」「管理・運営(Administration/Management)」「紹介(Referral)」「政策分析(Policy Analysis)」

など計23の機能が示されているが(北島, 2008: 52-55)、これらを即現在の日本社会の状況に適用できるとは限らない。こうした事情から現在の日本社会で実践されているソーシャルワークの機能を網羅的に示すことは容易ではないが、「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」に焦点を当てて、先行文献から一定の示唆を得ることは可能である⁴⁾。

空閑(2009)は、ソーシャルワークが取り組む4つの目標に対して①側面的援助、②代弁、③直接処遇、④教育、⑤保護、⑥仲介、⑦調停、⑧ケア(ケース)マネジメント、⑨管理・運営、⑩スーパービジョン、⑪ネットワーキング(連携)、⑫代弁・社会変革、⑬組織化、⑭調査・計画という14項目の「ソーシャルワーカーの機能」を挙げている。これらに加え、近年は異なる機関で働く社会福祉士同士、あるいは他の職種や関係者との「連携・協働」もまた重要な機能であるという。「連携と協働」については平塚(2013)や岩間(2016)もその重要性を指摘しており、現代のソーシャルワークを考える上で欠かせない機能である。

山辺(2011, 30-54)は国内外の研究者による成果を参照しながら、ソーシャルワークの代表的な機能を①調整的機能、②開発的機能、③代弁的(弁護的)機能、④教育的機能という4点にまとめている。また、深刻な課題の顕在化を予測し早期対応等に努める「予防」も、現代社会において特に重要なソーシャルワーク機能であると述べている(山辺, 2011, 11)。

一方、「社会福祉の一般的機能」として①評価的機能、②調整的機能、③送致的機能、④開発的機能、⑤保護的機能

という5つの機能を示した岡村(1983, 114-127)は、現実問題として社会福祉の各分野で「特殊化された機能」に焦点化させる必要も説く。そこで本稿が扱う「人生の最終段階」とそこにおける意思決定に関する議論に着目すると、武居(2009)と鶴浦(2011)によるソーシャルワーク機能の整理がある。

武居(2009)はソーシャルワークの機能を「本人への働きかけ」と「環境への働きかけ」に二分し、「本人への働きかけ」として①精神的支援、②情報提供・助言、③物品提供・直接援助、④見守り、⑤関係調整(対本人)という5つの機能を、「環境への働きかけ」として⑥関係調整(対環境)、⑦代弁・権利擁護、⑧サービス利用調整という3つの機能を見出している。鶴浦(2011)は岩間伸之によるパイロット調査の知見を参考に、後見人等との連携・協働によって強化されるソーシャルワーク機能として①援助関係の構築、②クライアント主体の援助、③医療・福祉サービスの活用、④希望・意向の明確化、⑤希望・意向の実現化、⑥権利侵害の防止、⑦被害回復の支援、⑧環境の変化の促進、⑨良好な相互作用関係の促進、⑩新たな生活環境の創造という10点を挙げている。

このうち「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」として、本稿では多くの先行文献が言及する【調整】、【代弁】、【連携と協働】、山辺が指摘する【予防】、岡村が示した【評価】、空閑や武居が挙げる【精神的支援】と【情報提供・助言】⁵⁾、鶴浦のいう【援助関係の構築】⁶⁾および【希望・意向の明確化】という各機能に注目する。これらを援助のプロセスも考慮して並べ替えたものが表2である。

表2. 人生の最終段階を支えるソーシャルワークの機能

機能の名称	出典	内容
援助関係の構築	鶴浦(2011)	様々な気持ちの揺れを体験することになる利用者と確かな信頼関係を築く。利用者だけでなく家族との関係構築も同じくらい重要である。
予防	山辺(2011)	利用者本人による意思表明能力が失われるなど、深刻な状態になる前に意思決定の共有に向けた準備を始める。
評価	岡村(1983)	利用者の置かれている状況を全人的な視点から評価する。家族を含めた「生活場」のアセスメントを行い、利用者との関係性にも気を付ける。
連携と協働	空閑(2009); 平塚(2013); 岩間(2016)	利用者および家族と対話するにあたり多職種と信頼関係に基づく連携・協働体制を築いておき、情報共有を円滑に行う。最終的な意思決定の共有を行うための体制を作る。
情報提供・助言	空閑(2009); 武居(2009); 山辺(2011)	今後予測される経過について利用者と家族の心情に配慮しながら、明快に理解できる方法で情報提供を行い、必要に応じて助言も行う。
希望・意向の明確化	鶴浦(2011)	気持ちが揺れることもある利用者や家族が、自分達の希望・意向を固めていけるよう傾聴したり、自分の経験を伝えたりして支援する。
代弁	空閑(2009); 武居(2009); 山辺(2011); 鶴浦(2011)	利用者や家族が自分の本当の気持ちを出し表出できるように働きかけたり、利用者の尊厳を守るための意見を本人に代わり発信する。
調整	空閑(2009); 武居(2009); 山辺(2011); 鶴浦(2011)	利用者・家族・専門職など関係者の気持ちや意見に隔たりがある場合、お互い納得できる結論が得られるよう第三者として間に入り調整を行う。
精神的支援	空閑(2009); 武居(2009)	迷いながら結論を出した利用者と家族の決定を支持し、その意思決定をケアチームも共有していることを伝える。合意形成を行う中で下げざるを得なかった思いへの目配りも行う。

2. ソーシャルワークがACPの運用に果たす役割

ACPの実践においては、表2に挙げたようなソーシャルワークの機能が全て着実に発揮されて初めて、利用者、家族、専門職のケアチームといった関係者全員が納得し合意に至ったうえでの意思決定が可能になると考えられる。なかでもはじめの【援助関係の構築】は絶対的に重要である。これから命を左右するような意思決定を行うかもしれない利用者やその家族が、安心して聞きたい事を聞き、心置きなく自分の思いの丈を話し、周囲の様々な関係者と合意形成に向けたコミュニケーションを図っていくうえで、ケアチームとの信頼関係の存在は圧倒的に重要なのである。だからこそ、【援助関係の構築】を徹底的に重視するソーシャルワークはACPの実践に不可欠と言える。従来のACPに関する議論では、この点が十分に強調されて来なかった節がある。

人生の最期を見据えた意思決定に関する話し合いは、状況が切羽詰まるほど本人の体調、家族の心情等の変化により困難の度合いが増していく。そこで【予防】の観点から、早い段階で本人や家族とケアチームが話し合いの場を持ち、お互いの意見を繰り返しすり合わせていく必要がある。

本人や家族が置かれた状況や発する思いは、身体面や医療面からのみではなく、心理面、社会関係、経済状況等を含めた全人的な視点から【評価】されなければならない。

こうした情報や本人の意向、家族の思い等は多職種で共有しながら日々のケアに当たるため、【連携と協働】を密に図っていくことが欠かせない。

各職種の見立ては適切に本人および家族に伝えていく必要があるが、医療職による状況説明はしばしば専門用語が多くなり難解になってしまう事があるだけに、【情報提供・助言】は本人や家族の生活背景を十分に知悉した者が間に入り、説明を本人と家族が十分に理解しているか確認しながら、必要に応じてわかりやすい表現への言い換えや補足を行う。

こうした情報提供を受けた本人と家族が状況について行けず、一時は混乱や葛藤を抱えることになる中で、徐々に気持ちを整理し意思決定に向けて【希望・意向の明確化】ができるよう周囲の専門職は支えていく。本人の思いを時間をかけて何度も傾聴したり、時にはこれまでに自分が関わったケースの例を伝えたりすることも必要かもしれない。

こうして徐々に利用者と家族は各々の思いをまとめていくが、時には医師をはじめとする専門職に気兼ねしてしまったり、言葉で自分の思いを表現することが苦手だったりする利用者や家族の気持ちを慮り、うまく希望を表出できるように【代弁】してくれる人が必要なこともある。ここには利用者と専門職の間を取り持つだけでなく、利用者と

家族の間でお互いになかなか言いにくいことを言えるよう橋渡しすることも含まれる。

また本人、家族、専門職など関係者の思いが一致せず対立してしまった時には、お互いの納得がいく着地点を見つけるための【調整】を図る必要も出てくる。この調整が十分に行われないと、仮に一度は意思決定を共有できたとしても、後になって「やはりこうしたくはなかった」等の思いが関係者に募り禍根を残す恐れがある。

こうした調整を経て徐々に本人、家族、専門職を含めた関係者での合意形成が図られていくが、その過程では何かを諦め、妥協せざるを得なかった人も出てくるため、【精神的支援】によるフォローも重要である。生死にかかわる意思決定を行うことへの気持ちの揺れに寄り添い、本人や家族が最終的にどのような決定をしたとしてもその決定を支持して、精神的に支えてくれる存在が求められる。

このように、【援助関係の構築】、【予防】、【評価】、【連携と協働】、【情報提供・助言】、【希望・意向の明確化】、【代弁】、【調整】、【精神的支援】というソーシャルワークの各機能が十全に発揮されて初めて、本人、家族、専門職チームによる話し合いが円滑に進められ、ACPが適切に運用されると考えられる。

V. 結論

本稿では近年、医療やケアの現場で人生の最終段階における重要な意思決定を行う際に推奨されているACPの運用には【援助関係の構築】や【連携と協働】、【代弁】、【調整】等に代表されるソーシャルワーク機能の活用が求められることを指摘した。国がACPを推進するための人材として養成しようとしているのは「ACPファシリテーター」と呼ばれる「相談員」であり、その点でも社会福祉士等の相談援助業務に従事するソーシャルワーク専門職に期待される役割は大きいはずである⁷⁾。ただし、今回はあくまで先行文献の内容に依拠して「人生の最終段階を支えるソーシャルワーク機能」を試行的に取りまとめたのみであり、抽出した機能が実際にACPの実践現場で活用されているか、本稿で整理したような時間的プロセスに沿って運用されているのか、今回提示された以外にも重要な機能が存在していないかといった点については、今後実証的な検証が必要である。

本稿で扱ったのは主にソーシャルワーク機能のうちミクロないしメゾのレベルで論じられるものであるが、さらに視点を広げれば、メゾからマクロのレベルでも、ACPを推進していく上でソーシャルワーク機能の発揮が望まれるだろう。公立福生病院では2014年以降、透析の中止や非導入の選択肢を患者に提示する際に、日本透析医学会の

ガイドラインで開くことが望ましいとされている倫理委員会を一度も開いていなかったことが明らかになっている(毎日新聞2019年3月12日朝刊)。ソーシャルワークの「管理・運営機能」(空閑, 2009)が働いていれば、こうした事態は防げた可能性がある。また、ACPはここ数年で医療機関を中心にようやくその考え方が広まり始めたところであり、福祉施設や在宅の現場ではまだ実施体制が整備されていない状況にある。その意味では、施設内・地域内での「組織化機能」(空閑, 2009)や、社会資源の「開発的機能」(岡村, 1983; 山辺, 2011)も必要となってくる。場合によっては、法制度の改善に向けた働きかけも求められるかもしれない。

ACPの実践は専門職を対象とした研修のみで運用が改善されるものではなく、利用者本人、家族、友人・知人といった、意思決定に関わる全ての人にあらかじめ共通理解がなされて進められることが望ましい。この点では地域において福祉教育を推進する視点も無視できない。こうしたメゾからマクロのレベルにおけるソーシャルワークとACPの関係性については、改めて検討することとしたい。

注

- 1) その後、本件は亡くなった女性の遺族が病院側を提訴する事態へと発展している(毎日新聞2019年10月18日朝刊)。
- 2) 事前指示書とは、「将来自らが判断能力を失った際に自分に行われる医療行為に対する意向を前もって意思表示すること」である(植村, 2015)。
- 3) 2018年11月にはACPの愛称を「人生会議」とする事が決定しており、専門職だけでなく一般市民への普及啓発も積極的に進めていく国の姿勢が見て取れる。
- 4) ソーシャルワークに求められる役割や活用の方は日に日に拡大しており、今後ソーシャルワークの技術や機能を検討する際にはソーシャルワークの定義を根底に置きながら、領域に特化した専門性を明らかにしていく必要があると考えられる。
- 5) 空閑(2009)や山辺(2011)の「教育的機能」も内容的には同じであるが、武居の言うように高齢者分野においては「教育」よりも「情報提供・助言」という表現がより適切であると考えられる。同様に、空閑(2009)の「側面的援助機能」と武居(2009)の「精神的支援」も内容としては同じであるが、ここでも高齢者領域に焦点化した後者の表現を採用した。
- 6) 「援助関係の構築」は言うまでもなくソーシャルワークの大原則であるが、これを「機能」として示しているのは取り上げた文献の中で鶴浦(2011)のみであった。
- 7) 本稿で指摘したようなソーシャルワーク機能を現場で発揮して活動できる職種として、一義的には社会福祉士等のソーシャルワーク専門職が思い浮かぶ。一方で、看護師や介護福祉士等、他の専門職種についても一定の研鑽を積んでいくことでこうしたソーシャルワーク機能を発揮しながらACP実践に関わっていくことは十分可能であると考えられる。

付記

本稿は第15回福祉社会学会大会(2017年、於日本社会事業大学)にて一部発表したものを、大幅に加筆・修正したものである。

文献

- 平塚良子(2013): メアリー・リッチモンドのソーシャルワークの機能論省察. 西九州大学健康福祉学部紀要 **44**, 73-80.
- 岩間伸之(2016): ソーシャルワーク実践の潮流とケースカンファレンスの位置—地域で展開する『連携と協働』の方法. ソーシャルワーク研究 **42(1)**, 5-12.
- 北島英治(2008): ソーシャルワーク論. ミネルヴァ書房, 京都.
- 木澤義之(2015): 講演記録 アドバンス・ケア・プランニング—“もしもの時”に備え, “人生の終わり”について話し合いを始める. ホスピスケアと在宅ケア **23(1)**, 49-62.
- 厚生労働省(2015): 平成27年度人生の最終段階における医療体制整備事業総括報告書.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000197715.pdf> (2019年11月24日取得)
- 厚生労働省(2018a): 人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン.
<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10802000-Iseikyoku-Shidouka/0000197701.pdf> (2019年11月24日取得)
- 厚生労働省(2018b): 人生の最終段階における医療・ケアの決定プロセスに関するガイドライン解説編.
<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10802000-Iseikyoku-Shidouka/0000197702.pdf> (2019年11月24日取得)
- 空閑浩人(2009): ソーシャルワーカーの機能. In: 社団法人日本社会福祉士会編, 新 社会福祉援助の共通基盤第2版(上), 中央法規, 東京, pp214-223.

- 西川満則(2015): 認知症高齢者の看取りに向けたアドバンス・ケア・プランニング. *Community Care* **17(11)**, 50-55.
- 西川満則・高梨早苗・久保川直美ら(2015): アドバンスケアプランニングとエンドオブライフディスカッション. *日本老年医学会雑誌* **52(3)**, 217-223.
- 岡村重夫(1983): 社会福祉原論. 全国社会福祉協議会, 東京.
- 清水哲郎(2015): 事前指示を人生の最終段階に関する意思決定プロセスに活かすために. *日本老年医学会雑誌* **52(3)**, 224-232.
- 武居幸子(2009): エコロジカル視点によってとらえる在宅高齢者のライフストレッサーとソーシャルワーク機能 —地域包括支援センターおよび在宅介護支援センターにおける援助事例分析の試み. *ソーシャルワーク研究* **35(3)**, 57-66.
- 植村和正(2015): アドバンス・ディレクティブとリビング・ウィル(総論). *日本老年医学会雑誌* **52(3)**, 207-210.
- 鵜浦直子(2011): ソーシャルワークの機能強化に向けた後見人等との連携・協働に関する研究 —成年後見制度を活用したソーシャルワーク実践の分析から. *社会福祉学* **51(4)**, 31-41.
- 山辺朗子(2011): ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開 —総合的包括的な支援の確立に向けて. ミネルヴァ書房, 京都.

Consideration on Social Work Function to Support the End of Life: For Operation of Advance Care Planning

Yui SATO

School of Education, Tokyo University of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-22-1, Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : Ministry of Health, Labor and Welfare revised “Guidelines for Decision Process of Medical Care in the End of Life” in March 2018. This revision promoted the attention of Advance Care Planning(ACP) in the medical welfare field. In the practice of ACP, considerate communication with the patient and family are quite important, as well as coordination with multiple occupations. This paper explores “Social work function to support the end of life”, which would be vital to such ACP practice. From review of previous literature, the following nine social work functions for end of life care were extracted: “Building Supportive Relationship”, “Prevention”, “Assessment”, “Cooperation and Collaboration”, “Information Provision and Advice”, “Clarifying Hope and Mind”, “Advocacy”, “Coordination”, and “Mental Support”. This paper insisted it is only after these nine functions are working that ACP could operate properly.

(Reprint request should be sent to Yui Sato)

Key words : Social work functions, End of life, Decision making, Advance care planning

「子ども理解」についてのアプローチ ー 公開講座での心理劇の実施とその効果について ー

鈴木美子^{*1}・瑞穂 優^{*2}・吉川晴美^{*3}

*1 東京福祉大学 短期大学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*2 東京福祉大 保育児童学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*3 東京福祉大学 大学院 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋2-47-8

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本研究では、特に心理劇の方法による進め方、内容との関係で、公開講座受講者にどのような学び、効果があったのかを考察する。心理劇(ロールプレイ)は、人間関係力をアップするためのトレーニング方法として、様々な研修の場においても用いられている。「子ども理解の技を学ぶ」といったテーマの本講座への参加は、受講者にとって一定の効果、学びの体験が成立したのではないかという仮説のもとに講座の内容や質問紙・アンケートの分析、考察を行った。結果、心理劇により、観客や演者の役割体験、また楽しさや驚き等の情緒体験等を共有することにより、受講者同士の人間関係が発展し、またそのことが学びの効果を高めることに関与している、等のことが明らかになった。

(別刷請求先：鈴木美子)

キーワード：子ども理解、心理劇の効果、関係的・多面的・肯定的な見方(かかわり方)、役割体験

1. 緒言

1) 先行研究

東京福祉大学で実施された公開講座「子ども理解」についての技(方法)を学ぼうー育ちあいをめざしてー(講師：吉川晴美、司会等の援助協力者：瑞穂優、鈴木美子)について、特に心理劇(ロールプレイ)という手法を用いた。本講座で用いる心理劇はサイコドラマとしてヤコブ・モレノ(Moreno, L.)により、集団精神療法として創始され、今日、日本ではひろく心理臨床や教育の方法として、様々な領域や場で活用されている(吉川, 2017)。精神科医であるモレノは、家族などの人間関係の問題を即興的な劇的方法で役割を演じることで、演者はもとより、観客にも大きな治療的効果があると考えた。この発想のひとつは、子どもが自発的に演じるごっこ遊びに起原がある。日本にサイコドラマを心理劇として広めた一人である松村(1961)は、「心理劇は、今、ここで新しくふるまうことが、重視される。自発的、創造的にふるまうことのできる人間形成がめざされる。心理劇では、そこに成立している対人関係が発展し、そのことにおいて関係の担い手として個人が伸び、その個人が伸びることにより対人関係を発展させるという体験、その

体験を豊富にすることができる方向へ周囲の状況を変革していく、その意欲が関係体験を通して育ち、それを実現する態度が、今、ここで、新しくとれるようにする」といった、心理劇により自発的創造的な人間形成がめざされること、それには今ここで新しくふるまい、役割をとる体験、対人関係の発展の体験が重要であると述べている。針塚(2003)は、人を相手とする専門家のための研修で用いられる、ロールプレイングの専門家としての資質や対応の技術向上目的に触れる中で、その資質や対応の技術についての意味を次のように述べている。自分の立場の演じ方の違いによる相手の対応の変化への気付き、そして反対に相手の役割を演じることによって、相手のその場での気持ちのあり方についての理解など、役割演技を通してお互いの気持ちの理解に基づく対応の技術である。

様々な場における心理劇実施、活用、その意味、効果については、次のような先行研究がある。まず、心理劇を行うには、話題に対するグループメンバーの認識やメンバー間の肯定的な関係性が求められる。「監督とグループメンバーに対する肯定的な認知がグループに対する安心感を生み、役割体験を支え、他者との十分な交流を促すウォーミングアップによりグループへの安心感を高めることが

大切である(舩木・島谷, 2005)」。また、ロールプレイングの効果のひとつである「他者の役割を演じてみることで、自分に対して他人の取る態度や行為の意味が理解できる」ことも明らかにしている。針塚・岡嶋(1997)は演者体験によって、一層自分自身への気付きを深めたことや、劇場面での体験が日常生活にまでacting-out(行動化)したことも明らかにしている。さらに、背景が様々な今回の公開講座のグループメンバーでは難しいことではあるが、川幡(2002)の「相手をよく見る訓練、そしてその相手の相手としての自分を見る訓練によって自己分析が深まり、補助自我を演じることが可能となる」ことも踏まえておきたい。

2) 目的

本研究では、特に心理劇の方法による進め方、内容との関係で受講者にどのような学び、影響、効果があったのか、また、本講座の実施により、一定の効果、学びの体験が成立したのではないかと仮説のもとに、具体的データ(ビデオ記録、質問紙、アンケート)から、実証、分析・考察する。本講座の主要なねらい(課題)は「子ども理解」についての技(方法)を共に学ぶということであり、その学びの場は、新しく出会い、集う、様々な人々で構成される集団であるという特色があることから、本講座にこの心理劇(ロールプレイ)を活用することが適切ではないかと考えた。心理劇は、集団を対象に行われ、監督、補助自我、演者、観客、舞台の役割で構成される。人間関係力をアップするためのトレーニング方法としても広く活用されている。

2. 研究の対象と方法

1) 対象

本学実施の公開講座「子ども理解」の技を学ぼう一育ちあいをめざして-を研究の対象とする。

実施期日: 2019年11月

実施時間: 13時30分~15時30分

実施場所: 大講義室

受講者: 23名

2) 実施場所の構造と講師、協力援助者の役割

大講義室に何も無い空間を作り、受講者の座席を円状に並べる。円状の中央が舞台の役割となる。

講師、援助協力者は監督、補助自我の役割を取り、講座の進行、心理劇、講義を行う。

3) 方法

- (1) 公開講座の活動の内容をビデオ記録し、集団が大きく変化し、受講者の自発性や子ども理解が進んだと捉えられる場面を、3例抽出し、考察する。
- (2) 心理劇に関する項目と講義に関する項目の質問紙の実施をし、講座の終了時に配布、記入いただき、その場で回収。結果を分析、考察する。なお、大学で実施した公開講座用のアンケートも一部利用する。
 - ① データを量的に集計、統計的処理を実施し、その結果の分析、考察する。
 - ② 大学で実施したアンケートに記入された感想からの質的分析・考察する。
受講者の自由記述感想内容からM-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)の分析法を参考に分析、考察する。

*なお、本講座受講者には、アンケート実施並びにビデオ撮影の際には、研究の基礎資料、及び今後の講座への参考資料として使用させていただくこと、並びに個人を特定できないような配慮、個人情報保護に十分配慮する旨を伝え、了承を得た。

3. 結果と考察

1) 講座の概要

(1) 出会い(ウォーミングアップ)

実習1: ローリングテクニク-はじめての集団における親和性を高める。子どもの三者(自己、人、物)関係的理解とかかわり方を学ぶ。

- ①物を渡す ②速く渡す ③「みかんです」と渡す
- ④自分の好きな物にみたてて渡す、 ⑤相手のことを考えて渡す ⑥役割や場面を考えて物を見立てて渡す。

(2) 子どもの存在のしかたの理解とかかわり方のポイント

- (1) 一人の人格をもった人間としての子ども-どの子どもも一人の人格をもった存在として尊重される。子どもの発達、成長は人格全体にかかわり、子ども期は人格形成の基礎を培う重要な時期である。
- (2) 関係的存在としての子ども-子どもは周りの環境や人と著しく関係しあっている存在である。大人は、子どもとの関係を多面的に理解し、子ども自身の活動が発展するよう、大人自身のかかわり方を変化、調整していくことが必要である。

実習2: 観技-多面的な見方、かかわり方を体験する。

- ① 講師(監督)が「これから真中で演じる人をよく見て、後でどんなことをしたか言って下さい」と提示する。

- ② 補助自我役の援助協力者が一人で演者になり、ノンバーバルで何かを演じる。
- ③ 観客（講座受講者）は各々「自分がどう見たか」をそれぞれ紙に書き留めて、発表し合う。
- ④ 演者がどのように演じたかを観客に伝える。

(3) 肯定的な配慮を必要とする子ども

実習3: エゴビルディング ねらい—肯定的な観方、かかわり方を体験する

カウンセリングマインドで—心理劇の技法であるダブル、ミラーの技法も体験する。

(カウンセリングマインド:傾聴、受容、無条件の肯定的関心。相手を受け止め、尊重する。)

→安心感、信頼感、大切にされている、尊重されている
→自主、自己肯定感が高まる。

- (4) 発達する存在としての子ども—未来への発展可能性—発達する姿を全体的、相互連関的に捉える
子どもとしての豊かな生活体験ができるように環境や人間関係に配慮する。

- (5) 様々な環境・状況における子どもの存在とは—家族状況における関係的な見方、かかわり方を体験する

実習4: 家族の心理劇—関係的な見方、かかわり方を体験する。小グループで、家族の役割を取ってふるまうことにより、家族（環境、関係状況）における子どもや子どもにかかわる人の立場、かかわり方に気づく。

- ① どのような家族か、またその家族の役割を相談し、役割を決める。
(例:父—母—子ども、祖父—祖母—子ども、母—兄—弟、祖母—母—子ども、など)
- ② 場面設定:日曜の朝—子どもが欲しい物を訴える。
家族でどうするかを相談、お店に買い物に来て帰る。
- ③ 実際に劇をやってみてどうだったかをグループでシェアする。
- ④ 各々のグループの発表

2) 抽出場面についての結果と考察

(1) 結果

抽出場面① 実習2【観技】

- i 経過: 援助協力者が何かになって演じる（言葉や声は出さない）様子を見て、どのように見えたかを発表する。
- ii 発表内容
 - a. 誕生会でケーキに蝋燭を立て、それを吹き消し、クラッカーを鳴らした。窓を開けて星を見ていた

(花火を見ていた)。プレゼントが隠されていて、みんなで探した。

- b. クリスマスパーティーで、ツリーに電飾やオーナメントを飾り、窓の外を眺めた(雪が降ってきたよ)。少しずつ違ってはいるが、aとbに似たものが殆どであった。その中で、次のような発表もあった。
- c. 十五夜の夜スキを供えた。
- d. パーティーでケーキを食べてお祝いをした。クラッカーを鳴らすと、エアコンに引っかかって、みんなで笑っている。
- e. 花に水をあげて花が咲いた。虹が見えた。
- f. お父さんが亡くなり、お通夜で線香を立てた。電気を消して窓を開け「お父さんはお星さまになったんだよ。」

抽出場面② 実習3【エゴビルディング】

- i 経過: 4人一組となり、ABCDの役割を交替して行う。
A なりたい子どもを演じる B 子どもの真似をする(ミラー) C 子どもの行動を見ながら子どもの気持ちを察して言葉をかける(ダブル) D 褒める
- ii 各グループの感想
 - a. 相手の気持ちが分かった。
 - b. 肯定しやすい。状況を説明するのは難しい。演者はやってみるとテレが入って難しい。
 - c. 肯定されるとすごく楽しい気持ちになる。遊びが盛り上がっているような気分になった。
 - d. その人の気持ちになってつぶやくことが難しかった。
 - e. 真似をしながら何をしているかな、何を考えているのかなと想像しながら行った。CやDは、少し引いて俯瞰的に見ないと難しい。
 - f. Cは難しかった。

抽出場面③ 実習4【家族の心理劇】

- i 経過: 4人家族になり、どのような家族か考えて役割を決める。日曜日の朝、子どもが買ってほしいものを訴える。どうするか家族で相談をする。お店に行き、買い物をして帰る。
- ii 各グループの感想
 - a. 子どもスマホを買いに行った、女子高生でエステに行きたいと言ったがダメだった。
 - b. クリスマスプレゼントにレゴブロックが欲しい。祖母が買ってくれることになったが、サンタクロースではないため、子どもが居ないところで相談し、内緒で買いに行った。買いに行くとお店の人に、ちょっと考えなさいと止められた。
 - c. 年長兄が友だちの家で、ニンテンドースイッチで遊んだら楽しかったので買って欲しい。相談する間も

なく、祖母が買ってくれることになった。店に行くと、思っていたよりも高価なため、買えないかもしれないことを察知して子どもがダダをこねる。子ども役をしてみても、やってみたら、もうちょっと粘ったらイケるかな、こういう言い方をしたらつけ込めるといった、ダダをこねている気持ちが分かったように思えた。

- d. 父・母・小2男児・幼稚園女児、兄が話をする鳥が欲しい、妹はチワワ犬が欲しい、話し合っ犬を買いに行くことになった。大体20万位で、ボーナスで買おうかとお店に行ったところ、3万だと言われた。その犬は5歳とのこと、抱っこしたらまあいいかなと買おうかなとなり、しっかり面倒を見るという条件で買った。

(2) 考察

抽出場面① 実習2【観技】

抽出場面①観技のfでは、線香といったそれまでの発表内容と違っていた。その時に皆から笑いが起きた。思いがけない内容にハッとして気づかされた場面ではないだろうか。講師(監督)は、全員の発表がなされた後のコメントで、20人いれば20通り、40人いれば40通りの見方がある、それぞれの見方があるということ、そして皆が自分の見方を発表したということが素晴らしいことに言及していた。一人の見方は、演者の一部分を見ているのであり、様々な見方があること、それは、幼児を理解する上で忘れてはならない多面的な見方である。また、肯定的にお互いを尊重し認め合える関係を培うことは、子どもにかかわる保育者の大切な役割でもある。

抽出場面② 実習3【エゴビルディング】

抽出場面②エゴビルディングでは、cやeの様に、肯定される側の子どもの気持ちが感じられたり、子どもと同じことをしてみることによって子どもの内面をあれこれと理解しようとしていたりしていた。C(ダブル)は、難しいかもしれないが、捉えたことを言語化して伝えることが、幼児を深く理解したり幼児を認めたりすることにつながる。

抽出場面③ 実習4【家族の心理劇】

抽出場面③ロールプレイでは発表内容を、どのグループにおいても皆が耳を傾けて聴いていた。各グループの発表は多様であり、自分の見方、考え方を広げ、家族関係(子どもの要求に家族がどのようにかわるか)や社会的関係(現在の社会状況における子どもの買いたいもの、買いに行ったお店での体験)などを通しての、子ども理解を深める機会となったのではないか。子ども理解も様々な状況、役割、立場や見方から関係的に捉えることが必要であると考察された。

3) アンケート、質問紙からの分析、考察

(1) 質問紙の構成(心理劇(実技2, 3, 4)とその台本の解説を交えた講義)と回答者の属性

質問紙の項目は、本講座の主旨にそって、回答者にどのような体験、学びが育まれたのかについて、自己評価ができるような配慮がなされているために、事前の統計的検討はなされていない。また、回答者が21名と少数であるために、統計的処理について有効であるか議論があることをふまえつつ、行っているものである。

項目の構成は、以下の通りである。心理劇については、「他の人がふるまう様子を観たり、自分がふるまってみてどう感じましたか」と問い、「2. 楽しいと感じられた。」、「4. いろいろな観方やふるまい方があることに気付いた。」、「7. 実際に役割を取ってみてその立場や気持ちが実感できた。」、「12. 他人の気持ちや行動を察したり理解することができた。」、「13. 自分の課題を見つけることができた。」、「16. 子ども理解の仕方、かわり方を体験できた。」等の全16項目を作成した。また、講義(各心理劇の後、その体験をふまえた解説を含む)については、「講師の説明を聞いてどう感じましたか」と問い、「1. 課題の意味が理解できた。」、「3. 新しい見方、考え方を知ることができた。」、「6. 学んだことが自分自身の問題解決に役に立つと感じた。」、「9. 子どもの理解の仕方、かわり方がわかった。」、「10. 子どもをとりまく環境や人間関係が重要だとわかった。」等の12項目を作成し、3つの活動(①(実習2)多面的な見方ー5つのかわりー、②(実習3)肯定的な見方ーエゴビルディングー、③(実習4)関係的な見方ー家族の役割ー)のそれぞれに4件法(4とても当てはまる 3かなり当てはまる 2やや当てはまる 1少し当てはまる)で回答を求めた。

また、子どもに関わる仕事に就いているか、そうでないかによって感じ方が異なると考え、本質問紙で「あなたの理解したい(と思う)子どもとの関係」として、自分の子どもや孫といった選択肢のほか、「勤務先(園・学校・施設)の子ども」の選択肢を作成し、複数回答可で回答を求めた。「勤務先(園・学校・施設)の子ども」に○をしたものは、専門職として、本講座を受講していると判断した。

(2) 結果と考察

i アンケート回答者数は23名中21名で回収率91.3%だった。

ii 回答者の属性

a. 性別

1. 女性16名(76.2%)、2. 男性5名(23.8%)
3. 未回答0名(0.0%)

b. 年代

1. 29歳以下1名(4.8%)、2. 30歳代0名(0.0%)、
3. 40歳代9名(42.9%)、4. 50歳代3名(14.3%)、

5. 60歳代3名(14.3%)、6. 70歳以上5名(23.8%)、
7. 未回答0名(0.0%)

c. 仕事

「あなたの理解したい(と思う)子どもとの関係」で「勤務先(園・学校・施設)の子ども」に○をしたものは9名だったが、この質問のどの項目にも○をしなかったもののなかで、自由記述欄に「保育者」または「教員」とあると記したものが3名おり、計12名(57.1%)を「専門職」とした。どの項目にも○をせず、自由記述欄にも記載のなかった2名(9.5%)は除き、7名を非専門職(33.3%)とした。

iii 本講座への満足度

表1の通り、本講座の満足度は大変高く、満足と回答したものが81.0%、やや満足と回答したものが9.5%だった。

iv 心理劇後の講義(心理劇の解説・講義)の効果についての検討

今回の講座では、各々の心理劇を行った後に、心理劇の体験を踏まえて、振り返りながら解説、講義を行った。心理劇による行為・情緒の体験を各テーマと関係づけて認識的に理解し、より学びを確実にすることができたのかを、検証する。心理劇とその後の講義の効果を検討するために、心理劇(実習2, 3, 4の3場面)の全得点の平均と講義の全得点の平均を算出した(表2)。心理劇の得点の平均は、3.55(4点満点)と高い得点だったが、講義はさらに高く、3.71点だった。講義では心理劇の体験もふまえたうえで「6. 学んだことが自分自身の問題解決に役に立つと感じた。」等の総括的な質問項目が多かったことが、得点の違いの原因だと思われる。このことから、心理劇を行った後に、その振り返りをしながら、テーマと関連して解説・講義することは、より理解を確実にする効果があると考えられた。

表1. 本講座の満足度

満足	17	(81.0%)
やや満足	2	(9.5%)
普通	0	(0.0%)
やや不満	0	(0.0%)
不満	0	(0.0%)
未回答	2	(9.5%)

表2. 心理劇と講義の効果の比較

N=20	心理劇	講義
平均	3.55	3.71
(SD)	(0.34)	(0.36)

v 3つの場面の比較

3つの場面による違いを検討するために、心理劇、講義ともそれぞれの質問項目ごとに、1要因の分散分析(被検者内計画)を行った(表3、表4参照)。その結果、心理劇では、「1 落ち着いていられた。」のみ、有意差があった($F(2,36)=3.87, p<.05$)。主効果の比較の結果、①>②、③>②となり、①観技(多面的な観方)や③家族の役割は、より落ち着いていられたと感じたようだった。①の心理劇の方法は、観客の役割を取り実習が行われることから、より落ち着いていられたのではないかと考えられる。②や③の、実際にふるまい体験する方法のウォーミングアップとして、最初に行われたのは適切だったのではないかと考えられた。それ以外の項目では有意差がなかった。また、講義ではどの項目でも有意差はなかった。

vi 専門職(保育者・教員等)と非専門職の講座の捉え方

心理劇の学びについての自己評価は全体として3.55でほとんどの人が高得点であったが、図1の様に専門職(保育者・教員等)と非専門職の講座の捉え方について、総じて非専門職の方が高く、「1. 落ち着いていられた。」、「6. 他の人がふるまいやすいように助けられた。」、「13. 自分の課題を見つけることができた。」、「15. 全体の状況が見えてきた。」、「16. 子ども理解の仕方、かかわり方を体験できた。」が有意に高かった。非専門職の人にとっては自分の日常生活における子ども理解が進んだことが読み取れる。一方、専門職の得点が低かったのは、専門職として具体的な課題意識をもち講座に参加していることで、より認識的に自己をとらえたからではないかと考察される。また、「15. 全体の状況が見えてきた。」では、勤務先で子どもと接しているものは、常に全体の中で子どもを観ていることで、心理劇でも全体に目が行きやすく、その結果、まだ全体の状況が見えていないと感じたのではないだろうか。また、「16. 子ども理解の仕方、かかわり方を体験できた。」については、課題、問題の解決に向けた心理劇ができればよかったのかもしれないと考察される。

講義についても全体として3.74と高得点で、図2の様に専門職も非専門職も総じて得点が高く、有意差のある項目はなかったが心理劇同様、非専門職のほうが専門職よりも若干得点が高い項目が多かった。しかし、「4. 学んだことを実践してみたいと感じた。」や「8. もっと学んでみたいと感じた。」は有意差はなかったものの、専門職に高い得点だった。つまり、専門職は、今回の講座で学んだことを実践に結びつけようと考えていること、今回の学びが不満足だったのではなく、さらなる学びを欲しているのではないかと考察された。

表3. 3つの場面の心理劇の認識の違い

	平均値 (SD)	①多面的な見方	②肯定的な見方	③関係的な見方	F値	検定結果
		5つのかかわり	エゴビルディング	家族の役割		
1. 落ち着いていられた。		3.53 (0.61)	3.16 (0.60)	3.37 (0.68)	3.87	*
2. 楽しいと感じられた。		3.83 (0.51)	3.72 (0.57)	3.89 (0.32)	1.43	
3. 自分の立場におきかえて考えることができた。		3.37 (0.68)	3.42 (0.61)	3.58 (0.61)	1.19	
4. いろいろな観方やふるまい方があることに気付いた。		3.63 (0.60)	3.63 (0.60)	3.63 (0.60)	0.00	
5. 新しく役割を取ってみることができた。		3.16 (0.90)	3.37 (0.60)	3.37 (0.60)	0.83	
6. 他の人がふるまいやすいように助けたくなった。		3.32 (0.89)	3.32 (0.58)	3.58 (0.51)	1.61	
7. 実際に役割を取ってみてその立場や気持ちを実感できた。		3.53 (0.77)	3.58 (0.61)	3.63 (0.60)	0.26	
8. 新しいかかわり方を学んだ。		3.68 (0.58)	3.63 (0.50)	3.58 (0.51)	0.32	
9. これからは自分のふるまい方を変えてみようと思った。		3.68 (0.48)	3.63 (0.50)	3.63 (0.50)	0.19	
10. 役割(ふるまい方)や場面を実感することができた。		3.53 (0.61)	3.47 (0.61)	3.53 (0.61)	0.14	
11. みなとのつながりを感じた。		3.68 (0.58)	3.58 (0.61)	3.68 (0.67)	0.43	
12. 他の人の気持ちや行動を察したり理解することができた。		3.61 (0.61)	3.67 (0.49)	3.56 (0.51)	0.41	
13. 自分の課題を見つけることができた。		3.37 (0.68)	3.47 (0.51)	3.37 (0.60)	0.35	
14. 他の人との交流ができた。		3.79 (0.54)	3.79 (0.42)	3.79 (0.42)	0.00	
15. 全体の状況が見えてきた。		3.37 (0.60)	3.42 (0.61)	3.42 (0.51)	0.12	
16. 子ども理解の仕方、かかわり方を体験できた。		3.58 (0.61)	3.63 (0.50)	3.63 (0.50)	0.16	

* p<.05

表4. 3つの場面の講義の認識の違い

	平均値 (SD)	①多面的な見方	②肯定的な見方	③関係的な見方	F値	検定結果
		5つのかかわり	エゴビルディング	家族の役割		
1. 課題の意味が理解できた。		3.68 (0.58)	3.58 (0.61)	3.68 (0.58)	1.00	
2. 自分にも当てはまる課題だと感じた。		3.68 (0.58)	3.68 (0.48)	3.63 (0.60)	0.19	
3. 新しい見方、考え方を知ることができた。		3.83 (0.51)	3.83 (0.38)	3.83 (0.38)	0.00	
4. 学んだことを実践してみたいと感じた。		3.79 (0.54)	3.74 (0.45)	3.79 (0.42)	0.32	
5. 学んだことを周りに伝えたいと感じた。		3.63 (0.60)	3.58 (0.61)	3.58 (0.51)	0.16	
6. 学んだことが自分自身の問題解決に役に立つと感じた。		3.63 (0.76)	3.63 (0.68)	3.63 (0.60)	0.00	
7. 新しい課題を見つけることができた。		3.58 (0.77)	3.58 (0.69)	3.58 (0.61)	0.00	
8. もっと学んでみたいと感じた。		3.84 (0.37)	3.74 (0.45)	3.79 (0.42)	1.00	
9. 子どもの理解の仕方、かかわり方が変わった。		3.53 (0.61)	3.58 (0.61)	3.63 (0.50)	0.74	
10. 子どもをとりまく環境や人間関係が重要だとわかった。		3.79 (0.42)	3.79 (0.42)	3.89 (0.32)	1.36	
11. 子どもと共に成長することが重要だとわかった。		3.79 (0.54)	3.74 (0.45)	3.84 (0.37)	0.74	
12. 実際の生活や仕事で活かしていこうと思った。		3.84 (0.50)	3.84 (0.37)	3.84 (0.37)	0.00	

(3) 感想内容の質的分析・考察

①目的

本講座は、受講者は23名であった。表1の様に受講者の満足度はかなり高かったと思われる。ここでは、講座の進め方、内容との関係で受講者にどのような学びがなされたか、講座全体とともに本講座に用いた心理劇(ロールプレイ)という方法が、どのような影響、効果を与えたか、即ち、本講座の目的は「子ども理解の技を学ぶ」ことであり、講座の実施により、この目的が受講者にとって一定の

効果、学びの体験が成立したのではないかという仮説のもとに分析、考察する。

②方法と手続き

受講者の自由記述感想内容からM-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)の分析法を参考に、表1、図1を作成し、「子ども理解の方法(技)の学び」の構造と過程、効果を考察する。なお、感想は受講者が任意に記入する形式である。感想を記入した受講者は、21名中15名で71.4%であった。

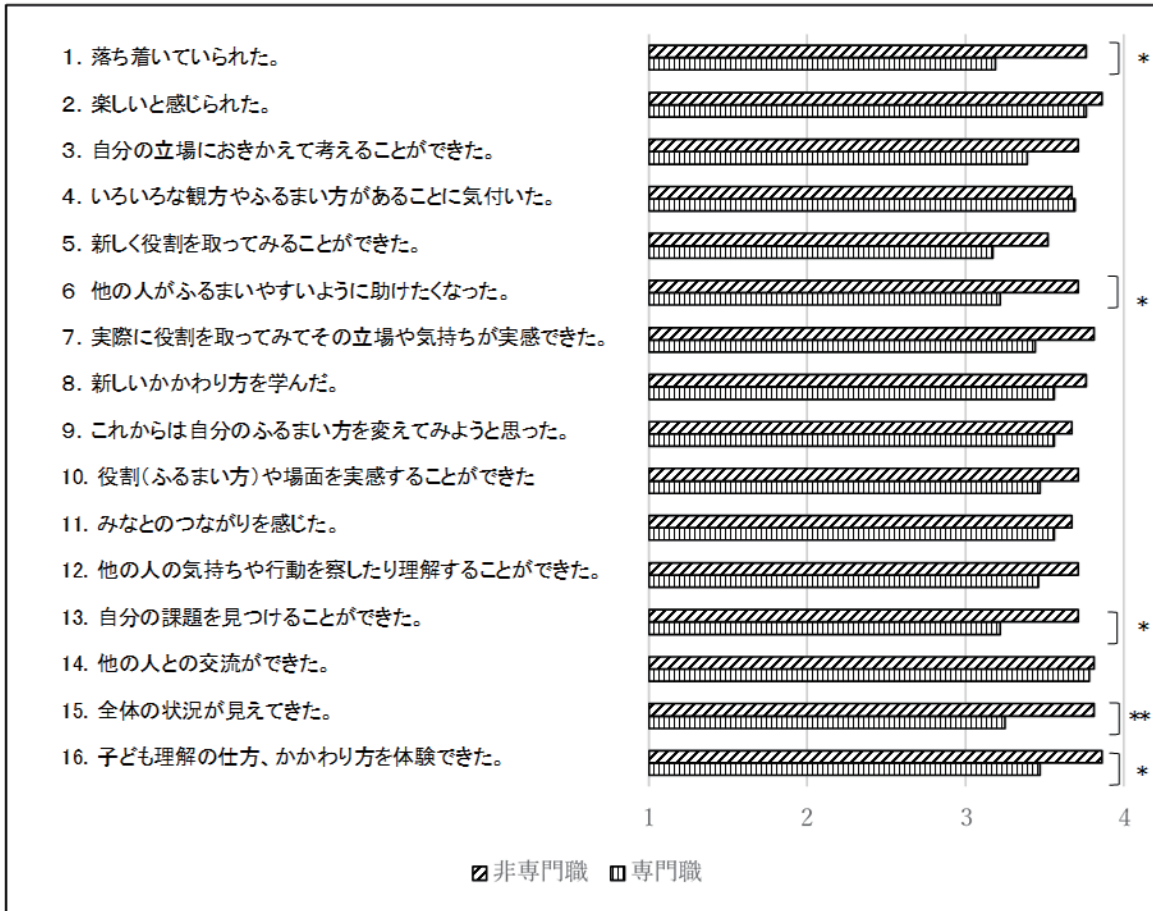


図1. 心理劇の認識の専門職と非専門職の得点比較

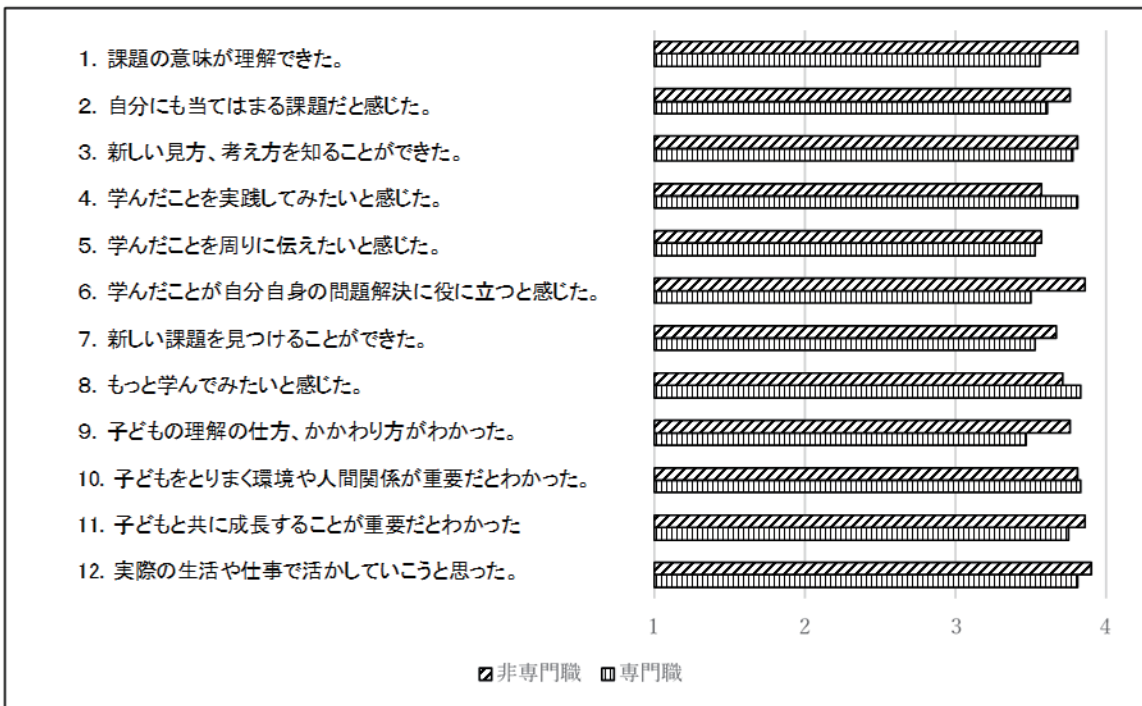


図2. 講義の認識の専門職と非専門職の得点比較

③結果と考察

感想の内容の意味を損なわないようにデータを作成し、
 a.「子どもへの見方・かかわり方」b.「子どもの気持ちと自己肯定感」c.「子ども期の重要性」d.「人間関係・コミュニケーションの大切さ」e.「演じること・役割を取るの意味」f.「情緒体験(楽しい、驚き、新鮮さ、ドキドキハラハラ、等)」g.「学びの体験と実践への展望」といった概念に整理されることが分かった。さらに、概念は、「子ども理解についての学び」「心理劇(ロールプレイ)を通しての学び」、「講座全体からの学び」にカテゴリー化できた。

また、講座全体は、i ウォーミングアップ(行為化への準備)、ii 観技(多様な見方、五つのかかわり方の理解)、iii 講義(iiについての解説) iv エゴビルディング(小グループによる。肯定的な見方、かかわり方)、v 講義(ivについての解説)、vi 家族の心理劇(ivのメンバーと同じ小グループ

による。子どものいるいろいろな家族。家族の関係状況における子どもの理解)、vii 講義(viについての解説)というような経過で進んだ。

表5、図3に表された感想の内容の構造と経過、相互の関係から、「子ども理解の技を学ぶ」ためには、心理劇(ロールプレイ)により①現実の疑似的、縮図的場面のなかで実際に役割を取り演じてみることで、子どもや子どもに関わる人の立場が身をもって「分かる」という体験がなされること、②同じ目的で集まった集団の人間関係・コミュニケーションが促進されること、③心理劇を通して、他の人の演じる姿を観客として観る体験により様々な気づきや課題についての理解が進むこと、④台本の無い、即興的に今ここで新しく役割を取り、その体験を自分の体験として発表し、集団に受け入れる体験を通して、自発性、意欲が増すこと、⑤楽しい、驚き、新しさ、などの情緒的な体験、

表5. 講座「子ども理解の技を学ぶ」の受講による学びの内容と構造

目的(仮設)	子ども理解の技を学ぶ						
経過	i ウォーミングアップ → ii 観技 → iii 講義 → iv エゴビルディング → v 講義 → vi 家族の心理劇 → vii 講義						
カテゴリー	子ども理解についての学び			心理劇(ロールプレイ)を通しての体験・学び			講座全体からの学び
概念	a. 子どもへの見方、かかわり方	b. 子どもの気持ちと自己肯定感	c. 子ども期の重要性	d. 人間関係・コミュニケーションの大切さ	e. 演じること・役割を取るの意味	f. 情緒体験(楽しい、驚き、新鮮さ、など)と学びの実感	g. 学びの体験と実践への展望
データ	心理劇を通して子どもへのかかわり方を楽しく学べた。	自己肯定感を育てることが大切だと思った。	自分が思っていた以上に子ども期が重要だと思った		演じる役割の人の気持ちになってみる体験ができた		
	違う立場に立つと、見方も変わり、深く考えるきっかけになった	演じることにより、子どもの気持ちを考えるきっかけになった	子ども理解に対する学びができた		子どもの気持ちになられた	楽しく学べた。それをどう現場で活かすかで学べるとよかった	
	内在的なかかわり方は少しはいいのだが、長続きはしないと理解できた				実際にアクションに移すことにより自分の中にたくさんのものが入ってきた		今日学んだことを実践していきたい
	自己肯定感を育てることが大切だと思ったので、今後5つのかかわり方を意識しながら子どもと関わっていききたい					とても楽しく学べた。是非今後活かしていきたい	
	保育園で働いていて気になる子どもへの対応で日々悩んでいる現状。子ども達にいかにか自己肯定感を積み重ねられるか考えながら接していきたい					心理劇の奥深さと適切なアドバイスはとても勉強になった	
	今後子どもと関わる仕事に就く予定なので、子どもとのかかわり方、心、行動が分かればと、今回参加した				ロールプレイやなりきり、家族の心理劇が楽しかった		大変勉強になった
					今日のはじめて逢った方々と親子だったり姉妹だったり楽しく過ごせた		心理学に興味があるので一生懸命聞かせてもらった
					なかなか家庭に活かせるのは難しいですが手本にして家族で考えてみたいと思う		
					とても楽しくすごした時間だった。演じることがその人の気持ちになってみる、そんな経験は普段からしてみようと思ってもいかなかった		
					実技ありということで少しドキドキしたが楽しく過ごすことができた		
				はじめておあいした人々でも共にロールプレイする中で、親しくできたと思う。緊張していたが楽しい講義だった			
	今回のことを思い出し幼稚園や自宅の子どもに接していこうと思う						
	まだいろいろなことを知りたいし、今日学んだことを実践していきたいと思う						
	共に学べたことがうれしい						
	最初はハラハラしたが、実際に講義を受けて、とても分かりやすく楽しく学ぶことができた						
	一方的な講義でなく参加型の講義でよかった						

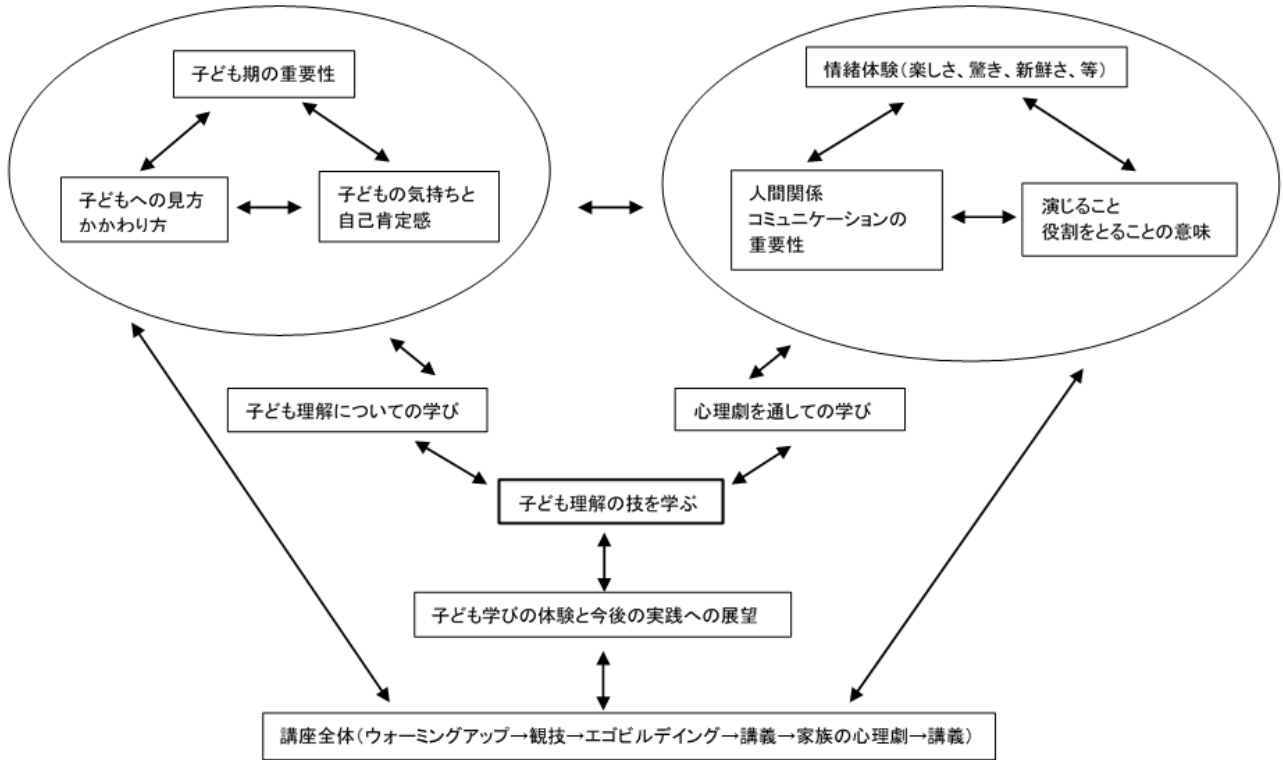


図3. 「子ども理解の方法 (技)」の学びの過程と構造

また最初は緊張、ハラハラ、ドキドキしていたが、講座が進むにつれ、心理劇を体験、共有する中で、メンバー同士の相互関係、コミュニケーションが進み、笑いが度々起こるなど、親しさ、楽しさに変化する等、集団の一員としての共有体験や個々の癒しにもつながることがくみ取れた。そのことが、子ども理解での、理解する、されるの二者関係のなかだけではなく、集団の関係状況を共有し、共に学び、理解し合い、喜び合える関係をつくりだすことになっているのではないかと考察された。また、⑥心理劇の実施に加え、その後に、理解のために振り返り解説をする講義を入れたことにより、行為、認識、情緒が相互に関わり合って、より課題の学びに効果をもたらしたと考察された(図4)。

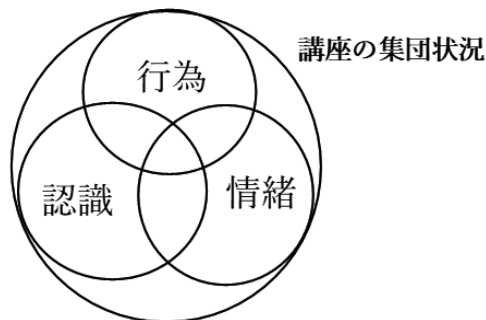


図4. 講座の学びの構造

4. 総括的考察

本研究の目的は、本大学講座において心理劇という手法がどのような効果があったかについて明らかにすることにある。研究方法として(1) 講座の内容からの場面抽出、(2) アンケート、質問紙の回答からの量的分析、(3) 質的分析を行い、次のようなことが明らかになった。さらに(1) (2) (3)をふまえ、(4) 今後の課題を述べる。

(1) 講座内容からの場面抽出では場面①観技の体験から、特に皆から笑いが起きた場面に着目した。演者のふるまいについての見方を発表している時に、一人の思いがけない内容が発表され、それを聞いた他のメンバー(受講者)は、ハッとて、違う見方に気づかされ、その驚きが笑いになり、それは全体で共有された場面であると考察できる。このように、他にも心理劇を実際に行ってみての、様々な情緒体験が成立していることが分かった。感想からの質的分析においても(表5、図3、図4)、他の場面でも笑いが起こった場面が度々あり、この時、楽しさ、面白さ、驚き(意外性)、新鮮さなどが強く感じられ、それが顔を見合わせながら笑いで表現されることにより、人間関係、コミュニケーションが発展し、学びの体験として確かになっていったのではないかとといったプロセスが明らかになった。また、そこで、肯定的にお互いを尊重し認め合える関係を

培うことは、子ども理解を進める保育者の大切な役割を認識、体験できたと考察された。

場面②エゴビルディングでは、肯定される側の子どもの気持ちを感じられたり、子どもと同じことをしてみることによって子どもの内面をあれこれと理解しようとするための心理劇であり、子どもの内面を察して表現するという補助自我の役割としての(ダブル)は、難しいかもしれないが、捉えたことを言語化して伝えることが、子どもを深く理解し、その存在を肯定的に認めることにつながる体験と学びであると考察された。

場面③家族の心理劇からは、各グループの発表は多様であり、自分の見方考え方を広げ、深める機会となったのではないかと考察された。特に、家族の関係状況の中で実際に親や子どもの役割をとってかかわり合うことで、子どもへのかかわり方、子どもの気持ち(内面)の理解と自己肯定感、そして子ども期がとても重要である、といった認識的な学びがなされたことが分かった。これも心理劇(行為)を通して、様々な情緒体験(情緒)が他の受講者との共有体験につながり、上記の認識的な学び(認識)と、相互に関連して、先への実践への展望にもつながっていくことが分かった(図4)。

(2) アンケート、質問紙の回答からの量的分析からは、心理劇(行為・情緒)とその後の体験を踏まえた解説・講義(認識)の効果を検討したところ、心理劇の得点の平均は、3.55(4点満点)と高い得点だったが、講義はさらに高く、3.71点だった。このことから、心理劇を行った後に、その振り返りをしながら、テーマと関連して解説・講義することは、より理解を確実にする効果があると考えられた(表2)。

次に、上記の心理劇による3つの場面①、②、③の場面の違い、また、受講者のなかで、保育者や教師などの専門職と非専門職について、取り上げた。3つの場面の違いを短い場面のなかで認識することは難しかったようで心理劇では、「1. 落ち着いていられた。」のみ、有意差があり①観技や③家族の心理劇ではより落ち着いていられたと感じたようだった。

また、専門職(保育者・教員等)は、心理劇の学びについての自己評価が非専門職に比べて総じて低かったが、この結果は専門職として具体的な課題意識をもち講座に参加している人の方が、より認識的に自己をとらえたからではないかと考察された。講義については有意差のある項目はなかったが、専門職は今回の講座で学んだことを実践に結びつけようと考えていること、さらなる学びを欲しているのではないかと考察された(図1、図2)。地域公開講座は、「一般の方を対象に、文化教養の向上を図るため、本学の

研究成果を広く地域に還元する」目的で開催されるものであり、受講資格はなく、受講料も無料のため、だれでも気軽に参加できる。しかし、今回の講座の参加者をみると、回答のあった21名中、12名が専門職であり、地域で活躍している専門職が学ぶ場を求めていることが分かった。今回は、2時間の講座で、その中で心理劇と講義が織り交ぜてあり、子ども理解の方法について、心理劇を活用して、誰もが体験として学びが成立するように、ねらい、構成がなされている。専門職にとって、基本的な段階は達成されたが、次の、職場等における具体的な自己の課題と結びつけるところまで進まなかったと感じたものもいたかもしれない。講座を実施するにあたって、学習効果をさらに高めるためには、個人情報保護の点を踏まえつつも、あらかじめ、受講者の状況やニーズが把握できるとよいのかもしれない。

(3) アンケート、質問紙の回答からの質的分析では、表5、図3に表された感想の内容の構造と経過、相互の関係から、「子ども理解の技を学ぶ」ためには、心理劇(ロールプレイ)により①現実の疑似的、縮図的場面の中で実際に役割を取り演じてみることを通して、子どもや子どもに関わる人の立場が身をもって「分かる」という体験がなされること、②同じ目的で集まった集団の人間関係・コミュニケーションが促進されること、③心理劇を通して、他の人の演じる姿を観客として観る体験により様々な気づきや課題についての理解が進むこと、④台本の無い、即興的に今ここで新しく役割を取り、その体験を自分の体験として発表し、集団に受け入れる体験を通して、自発性、意欲が増すこと、⑤楽しい、驚き、新しさ、等の情緒的な体験、また最初は緊張、ハラハラ、ドキドキしていたが、講座が進むにつれ、心理劇を体験、共有するなかで、メンバー同士の相互関係、コミュニケーションが進み、笑いが度々起こり、親しさ、楽しさに変化する等、集団の一員としての共有体験や個々の癒しにもつながることが分かった。そのことが、子ども理解での、理解する、されるの二者関係のなかだけではなく、集団の関係状況を共有し、共に学び、理解し合い、喜び合える関係をつくり出すことになっているのではないかと考察された。⑥アンケートのデータ分析でも述べられたように心理劇の実施に加え、その後に、理解のために振り返り解説をする講義を入れたことにより、行為、認識、情緒が相互に関わりあって、より課題の学びに効果をもたらしたと考察された(図4)。

(4) 今後の課題

今回の公開講座の参加者は、定員40名で、実際の応募者はすぐに定員を超え、多数であり、希望者にお断りもしたということであった。しかし、実際の参加者は21名であったことから、これは講座開催の際の課題であると考えられ

る。受講者はみな大変学びへの意欲が高く有意義な講座の実施ができたとはいえ、対象者の人数が少なくなった。したがって、仮説を実証するための量的データとしては少ないため、今後、さらに質問紙の内容を吟味し、他の機会においても、継続的に実施し、確かなものにしていく必要がある。また、心理劇による方法が効果的であるとするさらなるエビデンスを得るには、心理劇を入れない講義による方法(コントロール群)との比較が必要である。本研究においては、質的分析も同時に行い、実証性を高めようとしたが、これもさらなる検証を行なっていく必要があり、今後の課題としたい。

謝辞

今回の研究にあたり、公開講座に参加・協力いただいた受講者の皆様、及び本学公開講座担当の教員、事務の先生方に深く感謝申し上げます。

文献(参考引用文献)

- ロイツ, G.A.・野村訓子(訳)(1989): 人生を舞台にーモレノの継承と発展 心理劇. 関係学研究所, 16-49.
- 針塚 進(2003): ロールプレイングと心理劇. 心理劇 **8(1)**, 1-2.
- 針塚 進・岡嶋一郎(1997): 心理劇の場面構造と演者・観客の意識的体験ー心理劇の体験的現実性の視点からー. 心理劇 **2(1)**, 49-59.
- モレノ, J.L.・増野 肇(監訳)(2006): サイコドラマ. 白揚社.
- 川端政道(2002): ロール・プレイングの解釈技法としての役割分析の可能性. 心理劇 **7(1)**, 23-38.
- 木下康仁(2003): グラウンデット・セオリー・アプローチの実践ー質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁(2007): 修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ(MT-GAT)の分析方法. 富山大学看護学会誌 **6(2)**, 1-10.
- 松村康平(1961): 心理劇ー対人関係の変革. 誠信書房.
- 松村康平(1967): 臨床心理学の方法. In: 臨床心理学. 朝倉書店, pp240-255.
- 松村康平・斎藤 緑(1991): 人間関係学. 関係学研究所.
- 知木佑佳・島谷まき子(2005): 心理劇的ロールプレイングにおける役割体験の意味. 心理劇 **10(1)**, 63-70.
- 吉川晴美(2004): 関係性の育成と発展のトレーニング: 現代のエスプリ 人間関係の回復と創造. 至文堂, pp86-96.
- 吉川晴美(2017): 心理劇(行為法)を通して. In: 吉川晴美・松井知子(編), 人間関係の理解と心理臨床 家庭・園・学校・施設・職場の問題解決のために. 慶応義塾大学出版会, pp.200-205.

Approach to “Understanding Child’s Mental and Behavior”
– Benefits of Psychodrama Peerformed in Public Lecture –

Yoshiko SUZUKI^{*1}, Yu MIZUHO^{*2} and Harumi YOSHIKAWA^{*3}

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

*2 School of Child Care and Early Childhood Education,
Tokyo University of Social Welfare (Isezaki Campus),
2020-1 San’o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

*3 Graduate School, Tokyo University of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-47-8 Minami-ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : This research focuses on how playing a role in a psychodrama help understand mental and behavior of self or others, particularly, of a child. Psychodrama is often employed to build up human interaction skills in many types of workshop. Based on the hypothesis that a psychodrama also enhances participants’ understanding of mental of self or other participants, we asked some attendees of the open public lecture called “Techniques for Understanding Child’s Mental and Behavior” to play a child’s role and others to play an adult’s role in a psychodrama. After going through feedbacks from participants and observing the ways participants react while playing, we concluded that playing a child’s part in a psychodrama or observing someone playing in the drama, often filled with laughter or surprise, helped them understand child’s mental and behavior while building up relationships with other participants.

(Reprint request should be sent to Yoshiko Suzuki)

Key words : Understanding child’s mental and behavior, Benefits of psychodrama,
Open minded, considerate, and positive approach, Role playing

大学生の非認知能力と関連する幼少期の体験の検討

奥村 咲^{*1}・池田琴恵^{*2}

*1 川口市立芝南保育所

〒333-0866 埼玉県川口市芝中田2-3-1

現 *2 至学館大学 健康科学部 こども健康・教育学科

〒474-8651 愛知県大府市横根町名高山55

(2019年5月24日受付、2019年7月11日受理)

抄録：ジェームス・ヘックマンの研究により、幼少期に非認知能力を高める重要性が注目されているが、どのような幼少期の体験が重要であるかは十分に検討されていない。本研究では、大学生188名を対象に質問紙調査を行い、非認知能力の構成要素を明らかにするとともに、幼少期の生活体験・親子関係・習い事と非認知能力との関連を明らかにすることを目的とした。まず非認知能力については、3つの能力(「やり抜く力(関心の一貫性、関心の移り変わり)」、「自制心」、「社会的スキル(問題解決、関係維持、対処開始、対処行動)」)を想定して調査し、その因子構造を確認した。次に幼少期の体験と非認知能力の相関を検討した結果、やり抜く力の関心の一貫性には自然体験・地域体験と習い事の継続年数、社会的スキルの下位尺度と地域体験・自然体験と親子関係の権利支持に相関関係がみられた。(別刷請求先：池田琴恵)

キーワード：非認知能力、生活体験、親子関係

緒言

幼少期の教育と非認知能力

近年、子どもの発達において将来に大きな影響を及ぼす要因として従来注目されていた知能指数(Intelligence Quotient: IQ)ではない、非認知能力(Noncognitive skills)が注目されている。この非認知能力が注目されるようになった背景には、2000年にノーベル経済学賞を受賞したヘックマンの研究がある。ヘックマン(2013)の研究では、幼少期における教育への投資は、経済効果が高いという報告がなされた。この非認知能力に関する研究はGiving Kids a Fair Chance(2013)にまとめられており、世界的に注目を浴びている。非認知能力についてのヘックマンの研究は、経済学からの観点で二つのプロジェクトを対象にして行われた。まず一つ目のプロジェクトは、ペリー就学前プロジェクトである。ペリー就学前プロジェクトは、1960年代にある州で低所得のアフリカ系の57世帯の子どもを対象に行われたものであり、実験では、就学前の幼児に毎日午前中の2時間半、対象児に教室で授業を受講させ、さらに週に一度教師が家庭訪問をし、90分指導をするものであった。次に二つ目のプロジェクトのアベセダリアンプロジェクトでは、低所得の家庭に生まれた平均年齢生後4.4カ月の子ども111人を対象とした。アベセダリアンプロジェクトでは、対象の

子ども達を保育園や幼稚園に入園させ、小学校に入学後の3年間は教師が家庭学習の方法を指導し、対象児が8歳になるまで継続してプログラムが行われた。この2つのプロジェクトを約40年以上に渡って追跡調査した結果、就学前教育を受けた子どもの方が受けなかった子どもよりも学力や学歴、収入が高く、また犯罪率等も低いという調査結果が示された。このことにより、幼少期への投資が、その後の人生を考えるうえで経済的な効果をもたらすことが明らかとなった。

ヘックマンの研究結果は、経済学術分野のみならず、幼児教育の世界でも注目され、先進国では教育の重点が就学後から就学前にシフトしてきている(遠藤, 2016)。特に、ヘックマンのように科学的根拠に基づいた研究が進展することにより、幼児教育の重要性が客観的に議論されるようになってきた。

日本においても非認知能力は注目され始めており、国内では、遠藤(2016)が2014年の日本学術会議におけるマスタープランにおいて、就学前の育ちが人生において大変重要であるとされつつある世界の動向の中、今後就学前の子ども達の育ちを支えるには、様々な科学的なエビデンスに基づいた研究を進めて行く必要性を示唆している。また、幼児期に育むべき力や姿勢としてOECDなどが「社会情動的スキル(非認知能力)」を提唱していることを受け篠原(2016)は、非認知能力は、今後の幼児教育におい

て意識して育成すべき能力であると述べている。しかし、非認知能力に関する研究や、ヘックマンのような科学的根拠に基づいた研究は国内ではまだほとんどみられない。そのため、非認知能力に注目した科学的根拠に基づいた研究を進め、幼児教育の重要性を明らかにしていくことは、幼児教育を進めていくうえでの課題である。

非認知能力の構成要素

もともと非認知能力は、サロヴェイとメイヤーが提唱した心の知能指数である心の知能 (Emotional Intelligence Quotient: EQ) という名前で注目を集めてきた。このEQの考え方を広めたゴールマン (1995) は非認知能力と同様に、社会で成功するためにはIQよりもEQが重要であると提言し、更にEQの基礎は生後間もない時期から始まるとしている。このEQはゴールマン (1995) によれば、①自分の本当の気持ちを自覚し尊重して、心から納得できる決断を下す能力、②衝動を自制し、不安や怒りのようなストレスのもとになる感情を制御する能力、③目標の追求に挫折した時でも楽観を捨てず、自分自身を励ます能力、④他人の気持ちを感じ取る共感能力、⑤集団の中で調和を保ち、協力し合う社会的能力の5つで構成されている。

現在注目されつつあるヘックマンの非認知能力は、EQに限らず、「意欲や長期的計画を実行する能力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御 (ヘックマン, 2013, p.17)」と定義されている。さらに、非認知能力の構成要素について Gutman & Schoon (2013) は、自己認識 (self-perceptions)、動機 (motivation)、忍耐力 (perseverance)、自己統制 (self-control)、メタ認知方略 (metacognitive strategies)、社会的コンピテンス (social competencies)、レジリエンスとコーピング (resilience and coping)、創造性 (creativity) の9つで構成されているとした。

他にも非認知能力に関係する研究として、ダックワース (2016) の「成功を予測できる性質」として、やり抜く力 (grit) の研究知見がある。ダックワース (2016) は、やり抜く力を「非常に遠い先にあるゴールに向けて、興味を失わず、努力し続けることができる気質 (p.91)」と定義した。そして、やり抜く力を調査した結果、やり抜く力が高い人は様々な異なる状況でも成功する確率が高いことを示した。更に、才能があってもやり抜く力がないと必ずしも成功に至らないとし、成功の鍵はやり抜く力であると広く知らしめた (中室, 2015)。

また、心理学者であるミシェル (1972) のマシュマロ実験では、「自分の気持ちをコントロールする力 (自制心)」が人生を成功に導く上で重要であることが示された。マシュマロ実験は、スタンフォード大学内の保育園で、

186人の4歳児を対象として行われた。この実験は、子どもにマシュマロを一つ与え、「いつ食べてもいいが大人が部屋に戻るまで我慢出来ればマシュマロを更にもう一つ食べられる」と伝えた後、大人は退出し、15分後に戻ってくるというものであり、「マシュマロをすぐに食べた子どもと食べずに我慢した子どもでどのような差が出るのか」を調査した。この実験に参加した、子どもたちを高校生まで追跡調査した結果、マシュマロを食べずに我慢した子どもの方が自制心が高く、また、大学進学希望者対象に行われるアメリカの共通試験であるSATのスコアも高いことが明らかとなった。この実験から、学業成績と自制心の関連の高さが示されている (中室, 2015)。

これらの研究知見から、非認知能力の要素の中でも、やり抜く力と自制心は、非認知能力を検討する上で重要な要素になると考えられる。さらに、ヘックマン (2013) は非認知能力の構成要素の一つとして社会的コンピテンスを挙げており、また Gutman & Schoon (2013) は「集団の中で調和を保ち、協力し合う社会的能力」を非認知能力の構成要素に入れている。やり抜く力や自制心だけではなく、対人的能力のような外面的要素も非認知能力には、重要な要素であると考えられる。こうした対人的な能力・技能については、これまで「社会的スキル (social skill)」という視点から研究が行われてきた。社会的スキルとは、「他者との関係や相互作用の促進のために使われる技能 (塩見, 2000, p.10)」であり、特に、菊池 (2007) の作成した社会的スキル尺度「Kiss-18」は、社会的スキルを測る際に幅広く用いられている。

以上の観点から、本研究では非認知能力の構成要素のうち、諦めずに一つのことをやり遂げようとする力である「やり抜く力」、自分の気持ちをコントロールする力である「自制心」、そして、他人と共感する力、仲間と関わる力である「社会的スキル」に着目することとした。

非認知能力と幼少期の体験

現在、様々な研究知見から、非認知能力を高めることが、結果として経済的な効果をもたらすということが明らかにされつつある。しかし、ペリープロジェクトでは、貧困層という限定した対象に対してのみ、特定の教育方法による介入を行っており、非認知能力を高めるためには幼児期から児童期にかけて (以下、幼児期から児童期に該当する時期を幼少期と示す)、どのような体験が大切であるかは具体的に示されていない。このことから、実際にどのような体験を保育・教育の中で積むことが、子どもたちの非認知能力を高めるために有効なのかを明らかにすることが、実践的課題として残されている。

非認知能力に関連する幼少期の体験について先行研究を概観すると、まず様々な生活体験や自然体験をすることが重要であることが指摘されている(石坂, 2009; 鎌田, 2009)。国立青少年教育振興機構(2010)の調査では、子どもの頃の体験のうち、特に自然体験や友だちとの遊び、地域活動といった体験が豊富な大人ほど、やる気や生きがいを持っている人が多いことを示している。このことから、人生における意欲に関わる非認知能力を育むうえで、子どもの頃の体験が重要であると考えられる。

また、親の養育態度について、森下(2003)は、幼児期の子どもの自己抑制について、家庭でも園でも自己抑制の高い子どもは父母共に受容的な養育態度であり、自己抑制の低い子どもは父母共に拒否的であるという結果を示している。また、戸ヶ崎・坂野(1997)は、母親の攻撃的で拒否的な養育態度が子どもは家庭での関係維持行動・関係向上行動の低さを經由して、学校での関係維持行動が低いことを示している。このように自己抑制や対人関係上の能力に親の養育態度が影響するという示唆は、子どもの非認知能力の一部にも親の養育態度が影響する可能性を示唆していると考えられる。

さらに、戸田・鶴・久米(2014)は、生徒会に所属し、かつ運動系の部活に入っている子どもは非認知能力が高いことを示している。おおた(2007)は、東大などの高学歴である人は、ピアノを習っていたという調査結果を示している。子どもの成長発達を願って、親の習い事への関心は高まっており、人生の成功に必要なと考えられている非認知能力にも影響する可能性が考えられる。

以上のことから、非認知能力には、幼少期の体験や習い事、親の養育態度が影響を及ぼすことを本研究の仮説とした。

本研究の目的

研究では、幼少期のどのような体験が非認知能力に影響を与えるのかについて質問紙調査を行い、その分析結果から非認知能力の構成要素を明らかにするとともに、幼少期の体験と非認知能力の関連性を明らかにすることを目的とする。その結果から、非認知能力に必要な幼少期の体験の関連を検討するとともに、今後の幼児教育への活用を目指す。

対象および方法

1. 研究協力者

調査協力者は、関東の4年制大学で保育系の授業を受講している1年～4年生の学生、188名(男性50名(27%)、女性138名(73%))、平均年齢20.33歳(SD=1.35)であった。

2. 質問紙

非認知能力の構成要素を検討するため「やり抜く力」、「自制心」、「社会的スキル」に着目して調査した。また、非認知能力と関連する幼少期の体験として「生活体験」、「親子関係」、「習い事」について調査した。本調査は以下の各尺度の合計90項目からなる質問紙を使用した。

- (1) やり抜く力: Duckworth(2007)が作成した「グリット・スケール」を使用した。本尺度は、関心の一貫性・関心の移り変わりの2つの下位尺度で構成され、全12項目である。質問項目の回答法は、「全くあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「どちらでもない(3点)」、「少しあてはまる(4点)」、「よくあてはまる(5点)」の5件法である。
- (2) 自制心: Tangeney et al.(2004)により作成されたBrief Self-Control Scaleを基に尾崎ら(2016)が作成した「セルフコントロール尺度短縮版」を使用した。この尺度は1因子で、13項目からなる。質問の回答法は、「全くあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「どちらでもない(3点)」、「少しあてはまる(4点)」、「よくあてはまる(5点)」の5件法である。
- (3) 社会的スキル: 菊池(2007)が作成した18項目からなる「Kiss-18」を使用した。本尺度(KiSS-18)はこれまで大学生の年齢層を対象とした研究で3～5因子構造と、その因子構造にばらつきがみられている。質問項目の回答法は、「全くあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「どちらでもない(3点)」、「少しあてはまる(4点)」、「よくあてはまる(5点)」の5件法である。
- (4) 幼少期の生活体験: 国立青少年教育振興機構(2010)が作成した小・中学生の年代を対象として作成された「子どもの頃の体験」を使用した。本尺度は、自然体験・動植物とのかかわり・友だちとの遊び・地域活動・家事行事・家事手伝いの6つの下位尺度で構成され、全30項目である。回答方法は、「ほとんどない(1点)」、「少しある(2点)」、「何度もある(3点)」の3件法である。
- (5) 親子関係: Darling(1993)が作成した「賢明な育て方診断テスト」を使用した。本尺度は、寛容(温かい、子どもの自主性を尊重)・厳格の下位尺度で構成され、全15項目からなる。質問の回答法は、「全くあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「どちらでもない(3点)」、「少しあてはまる(4点)」、「よくあてはまる(5点)」の5件法である。
- (6) 習い事: 幼少期に「1. 習い事をしたことがあるか(はい、いいえ)」、「2. その習い事は何歳から何歳までしていたか」を質問事項とした。

3. 調査方法および調査期間

- (1) 調査方法：授業の時間を利用し、アンケートを実施した。調査協力者には、調査への協力は強制ではなく、個人が特定されることはないこと、結果は統計的に処理するなどを伝えた上で、本研究は幼少期の体験について調査するものであるという研究の趣旨を伝え、調査協力への同意を得た。
- (2) 調査期間：調査は、2017年11月下旬から12月上旬に実施した。

4. 分析方法

IBM SPSS Statistics-24ソフトを用い、因子分析及び相関分析を行った。

結果

本研究の目的は、幼少期のどのような体験が非認知能力に影響を与えるのかを明らかにすることである。まず、本研究で用いた調査項目の構造を確認するため、国内で因子数が確定しているものについては先行研究に基づいて因子数を確定した分析を行い、国外で作成されたものおよび国内で因子数が不安定なものについては探索的因子分析を行った。

各尺度の構造を確定したのちに、非認知能力と幼少期の体験の関連性について明らかにするために、相関分析を行った。

(1) 因子分析の結果

非認知能力および幼少期の体験についての因子分析では、国内の先行研究ですでに因子構造が確定している「自制心」については、1因子を想定して主成分分析を行った。また、国外で作成された「やり抜く力」、「親子関係」、国内で作成されているが因子分析が行われていない「幼少期の体験」、因子数が不安定である「社会的スキル」については、探索的因子分析を行った。最尤法、プロマックス回転による因子抽出を行った。因子抽出にあたっては、抽出の基準を最小固有値1以上、因子負荷量を.35以上とした。その後、下位尺度ごとに信頼性分析を行い、 α 係数を算出した。本研究の分析では、 α 係数が.70に満たないが.60以上の値をとる内的整合性のやや低い因子もみられたが、限られた調査協力者によるデータであることから既存の尺度項目をなるべく残すこととし、 α 係数が.60以上のものを採用した。

① 非認知能力の因子分析結果

まず、「やり抜く力」項目の因子分析の結果(Table 1)、第一因子に6項目、第二因子に6項目が属した。第一因子には「私は挫折をしてもめげない」や「一度始めたことは、必ずやり遂げる」といった項目が集まり得点が高いと諦めずに一つのことをやり遂げようとする力が高いことを示していると考えられる。次に、第二因子には「新しいアイデアやテーマが出てくると、ついそちらに気を取られてしまう」や「興味の対象が毎年のように変わる」といった項目が集まり、得点が高いと興味関心の移り変わりが早い

Table 1. 「やり抜く力」の因子分析結果

項目	質問	因子		共通性
		I	II	
【関心の一貫性】 $\alpha=.799$				
2	私は努力家だ。	.722	-.048	.534
3	重要な課題を克服するために、挫折を乗り越えたことがある。	.765	.104	.571
4	私は挫折をしてもめげない。	.850	.070	.709
5	私は勤勉だ。	.583	-.107	.371
10	一度始めたことは、必ずやり遂げる。	.552	-.015	.307
11	私は成し遂げるのに数年かかる目標を達成したことがある。	.427	.127	.182
【関心の移り変わり】 $\alpha=.760$				
1	新しいアイデアやテーマが出てくると、ついそちらに気を取られてしまう。	.170	.394	.163
6	目標を設定しても、すぐ別の目標に乗り換えることが多い。	-.140	.379	.180
7	達成まで数カ月もかかることに、ずっと集中して取り組むことがなかなかできない。	-.406	.409	.384
8	興味の対象が毎年のように変わる。	-.012	.829	.691
9	私は数カ月ごとに新しいことに興味を持ちやすい。	.118	.834	.678
12	アイデアやテーマに夢中になっても、すぐ興味を失ってしまったことがある。	-.003	.570	.325
		因子間相関	I	II
			I	-.157

ことを示していると考えられる。これらの因子構造は、Duckworth (2007) の研究と同様の因子構造・項目となった。そこで、Duckworth (2007) に基づき、第一因子を「関心の一貫性 ($\alpha=.799$)」、第二因子を「関心の移り変わり ($\alpha=.760$)」とした。なお、項目7は因子負荷量が第一・第二因子ともに高いが、先行研究との整合性を考慮し、尺度項目として残した。

次に、「自制心」はすでに国内の研究で一因子構造が確認されているため、主成分分析を行った。その結果、4つの成分が抽出されたため、第2成分以降に負荷量の高い項目を除いた分析を2回行い、項目5・7・8・12を削除したところで、第1主成分にまとまった。残った9項目を自制心尺度 ($\alpha=.796$) の項目として採用した (Table 2)。

社会的スキルに関する尺度は、国内の先行研究において因子数が不確定のため、本研究での下位構造を確定するため、探索的因子分析をおこなった。その結果、因子負荷量が.35に満たない項目9・12・13を削除し、再度同様の因子分析を行ったところ4因子が抽出された (Table 3)。第一因子には、「まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、

それを上手に処理できますか」といった問題解決に関する5項目が集まり、得点が高いことで問題の解決に関するスキルが高いことを示していると考えられる。第二因子に

Table 2. セルフコントロール尺度短縮版の因子分析結果

項目	質問	因子	
		I	共通性
【自制心】 $\alpha=.796$			
1	悪いクセをやめられない。	.713	.509
2	だらけてしまう。	.681	.464
3	場にそぐわないことを言ってしまう。	.585	.343
4	自分にとってよくないことでも、楽しければやってしまう。	.607	.368
6	もっと自制心があればよいのと思う。	.559	.312
9	集中力がない。	.661	.436
10	先のことを考えて、計画的に行動する。(※)	-.500	.250
11	よくないことと知りつつ、やめられない時がある。	.562	.316
13	趣味や娯楽のせいで、やるべきことがそっちのけになることがある。	.730	.533
※反転項目			

Table 3. 社会的スキル (KISS-18) の因子分析結果

項目	質問	因子				共通性
		I	II	III	IV	
【問題解決スキル】 $\alpha=.763$						
6	まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。	.407	.173	.282	-.004	.560
7	こわさや恐ろしさを感じた時に、それをうまく処理できますか。	.771	.005	-.099	-.092	.471
8	気まづいことがあった相手と、上手に和解できますか。	.568	-.070	.046	-.011	.301
11	相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか。	.570	-.055	.126	.026	.396
14	あちこちから矛盾した話がつたわってきても、うまく処理できますか。	.677	-.082	-.114	.208	.464
【対人援助スキル】 $\alpha=.801$						
1	他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。	-.053	.483	.406	-.185	.503
2	他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。	-.071	.948	-.098	-.043	.693
3	他人を助けることを、上手にやれますか。	-.092	.709	-.027	.330	.641
4	相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。	.262	.444	.032	.145	.552
【関係開始スキル】 $\alpha=.791$						
5	知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。	-.047	-.089	.894	.115	.744
10	相手が話しているところに、気軽に参加できますか。	.309	.166	.495	-.264	.579
15	初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。	-.107	-.094	.773	.319	.679
【対処行動スキル】 $\alpha=.634$						
16	何か失敗したとき、すぐに謝ることができますか。	-.128	.000	.108	.503	.249
17	まわりの人たちが自分と違った考えを持っていても、うまくやっていけますか。	.210	-.041	-.033	.656	.544
18	仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じない方ですか。	.081	.170	.100	.405	.373
		因子間相関				
		I	II	III	IV	
		I	-.	.637	.593	.444
		II		-.	.628	.402
		III			-.	.385

は、「他人を助けることを、上手にやれますか」など、対人援助に関する4項目が集まった。第三因子には「知らない人とでも、すぐに会話が始められますか」という3項目が集まり、関係を開始するスキルの高さを示していると考えられる。第四因子には、「何か失敗したとき、すぐに謝ることができますか」といった対処行動に関する3項目が集まった。そこで、本研究では第一因子を「問題解決スキル($\alpha=.763$)」、第二因子を「対人援助スキル($\alpha=.801$)」、第三因子を「関係開始スキル($\alpha=.791$)」、第四因子を「対処行動スキル($\alpha=.634$)」と命名した。

② 幼少期の体験の因子分析結果

幼少期の「生活体験」については先行研究において因子分析が行われていなかったため、本研究では探索的因子分析を行った。次に因子負荷量が.35に満たなかった項目8・9・10・19・23を削除し、再度同様の因子分析を行った(Table 4)。第一因子には「家の中の掃除や整頓を手伝ったことがありますか」や「洗濯をしたり干したりしたことがありますか」といった6項目が集まり、得点が高いと多くの家事手伝いを経験していると考えられる。第二因子には「海や川で泳いだことがありますか」や「米や野菜などを栽

Table 4. 子どもの頃の体験についての因子分析結果

項目	質問	因子					共通性
		I	II	III	IV	V	
【家事体験】$\alpha=.834$							
24	親戚、友人の家に一人で宿泊したことがありますか。	.425	.042	-.090	-.050	.159	.238
26	ナイフや包丁で、果物の皮をむいたり、野菜を切ったことがありますか。	.612	.045	.122	-.017	-.030	.428
27	家の中の掃除や整頓を手伝ったことがありますか。	.451	.030	-.033	.486	-.079	.595
28	ごみ袋を出したり、捨てたことがありますか。	.748	.006	.003	-.033	.040	.566
29	洗濯をしたり干したりしたことがありますか。	.911	-.099	.006	-.075	.054	.736
30	食器をそろえたり、片付けをしたりしたことがありますか。	.669	.067	.055	.187	-.085	.632
【自然体験】$\alpha=.798$							
1	海や川で貝を採ったり、魚を釣ったりしたことがありますか。	.062	.667	-.043	-.090	-.003	.419
2	海や川で泳いだことがありますか。	-.001	.508	.001	.060	.008	.292
3	太陽が昇るところや沈むところを見たことがありますか。	.000	.721	-.145	.100	-.101	.472
4	夜空いっぱい輝く星をゆっくり見たことがありますか。	.018	.691	.023	-.106	.022	.457
5	湧き水や川の水を飲んだことがありますか。	-.005	.548	.023	-.039	.218	.434
6	米や野菜などを栽培したことがありますか。	-.087	.458	.243	.134	-.010	.401
7	花を育てたことがありますか。	-.044	.400	.163	.144	-.010	.301
【友達体験】$\alpha=.694$							
11	かくれんぼや缶割りをしたことがありますか。	.027	.005	.647	.028	.004	.450
12	ままごとやヒーローごっこをしたことがありますか。	.003	-.049	.833	.075	-.145	.656
13	相撲やおしくらまんじゅうをしたことがありますか。	.043	.211	.591	-.245	.048	.406
14	友人とケンカをしたことがありますか。	.007	-.256	.463	.106	.322	.393
【家族行事】$\alpha=.682$							
21	家族の誕生日を祝ったことがありますか。	-.173	-.009	-.032	.849	.115	.660
22	お墓参りをしたことがありますか。	.038	-.030	.094	.531	-.045	.324
25	家族で家の大掃除をしたことがありますか。	.201	.048	-.083	.516	-.080	.355
【地域体験】$\alpha=.664$							
15	弱い者いじめやケンカを注意したり、やめさせたことがありますか。	.005	.074	.074	-.062	.475	.272
16	近所の小さい子どもと遊んであげたことがありますか。	.102	.050	.030	.108	.475	.383
17	近所の人に叱られたことがありますか。	-.011	-.054	-.037	.008	.557	.274
18	バスや電車で体の不自由な人やお年寄りに席をゆずったことがありますか。	.296	.023	-.114	-.122	.468	.331
20	地域清掃に参加したことがありますか。	-.080	.082	-.017	.349	.438	.431
		因子間相関					
		I	II	III	IV	V	
		I	-.	.483	.223	.451	.500
		II		-.	.236	.434	.419
		III			1.000	.465	.407
		IV				1.000	.449

培ったことがありますか」といった7項目が集まり、得点が高いと多くの自然体験を経験していること、第三因子には「ままごとやヒーローごっこをしたことがありますか」や「友だちとケンカをしたことがありますか」といった4項目が集まり、得点が高いと友達との関わりが多いことを示していると考えられる。また、第四因子は「家族の誕生日を祝ったことがありますか」や「お墓参りをしたことがありますか」といった3項目が集まり、得点が高いと多くの家族行事に参加した経験があること、第五因子には「近所の小さい子どもと遊んであげたことがありますか」や「近所の人に叱られたことがありますか」といった5項目が集まり、得点が高いと地域との関わりが多いことを示していると考えられる。そのため本研究では、第一因子を「家事体験 ($\alpha=.834$)」、第二因子を「自然体験 ($\alpha=.798$)」、第三因子を「友達体験 ($\alpha=.694$)」、第四因子を「家族行事 ($\alpha=.682$)」、第五因子を「地域体験 ($\alpha=.664$)」と命名した。

次に、国外で作成された「親子関係」の尺度は探索的因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.35に満たない項目6・9・11・12・13・14・15を削除し、再度同様の因子分析を行ったところ2因子が抽出された (Table 5)。第一因子には「困った時は親を頼りにできる」や「親は私の悩みごとを聞いてくれない (※反転)」といった4項目が集まり得点が高いと親子間での信頼性が高いことを示していると考えられる。第二因子には「親は私のプライバシーを尊重してくれる」や「私が何をしてもよいかは、ほとんど親が決める (※反転)」といった4項目が集まり、得点が高いと親が子どもの権

利を尊重し、自由を与えており、子どもの権利の支持が高いと考えられる。そこで、第一因子を「信頼性 ($\alpha=.834$)」、第二因子を「権利支持 ($\alpha=.708$)」と命名した。

(2) 各下位尺度間の相関関係

変数間の関連を明らかにするために、非認知能力と幼少期の体験の各下位尺度間の相関分析を行った (Table 6)。また、本研究では、相関係数 (r) が土.20に満たない変数間の関係性については、有意水準が5%以下であっても十分な相関関係があるとはいえないとみなした。

まず、やり抜く力の下位尺度である「関心の一貫性」においては、「自然体験 ($r=.233, p<.01$)」・「地域体験 ($r=.240, p<.01$)」、「習い事の継続年数 ($r=.234, p<.01$)」に弱い有意な正の相関がみられた。一方、やり抜く力の下位尺度である「関心の移り変わり」では、いずれも有意な相関はみられなかった。

次に、「自制心」は、いずれも有意な相関はみられなかった。

最後に、社会的スキルの下位尺度である「問題解決スキル」では、「地域体験 ($r=.211, p<.01$)」、親子関係の「権利支持 ($r=.233, p<.01$) と」に有意な弱い正の相関がみられた。「対人援助スキル」では、「地域体験 ($r=.258, p<.01$)」のみと有意な弱い正の相関が示された。「関係開始スキル」では、「自然体験 ($r=.257, p<.01$)」・「地域体験 ($r=.380, p<.01$)」と有意な弱い正の相関がみられた。「対処行動スキル」では、いずれも有意な相関はみられなかった。

Table 5. 親子関係の因子分析結果

項目	質問	因子		共通性
		I	II	
【信頼性】$\alpha=.834$				
1	困った時は親を頼りにできる。	.839	-.069	.655
2	親は私との会話の時間を作ってくれる。	.812	-.032	.637
3	私は親と一緒に楽しいことをして過ごす。	.770	-.025	.575
4	親は私の悩みごとを聞いてくれない。(※)	.560	.228	.485
【権利支持】$\alpha=.708$				
5	私が頑張っても、親は褒めてくれない。	.275	.407	.346
7	親は、自分たちの言うことが正しく、私は文句を言わずに従うべきだと思っている。(※)	-.053	.951	.860
8	親は私のプライバシーを尊重してくれる。	.024	.502	.264
10	私が何をしてもよいかは、ほとんど親が決める。(※)	-.050	.691	.447
因子間相関		I	II	
		I	-.467	
		II	1.000	
		III		

※反転項目

Table 6. 非認知能力と幼少期の体験の各下位尺度間の相関分析結果

		やり抜く力		自制心	社会的スキル			
		関心の 一貫性	関心の移り 変わり		問題 解決	対人 援助	関係 開始	対処 行動
生活体験	自然体験	.233**	.007	-.114	.151**	.164*	.257**	.182*
	家事体験	.154*	-.017	-.069	.098	.057	.102	.033
	友達体験	.035	.136	.138	.095	.112	.152*	.176*
	家族行事	.132	-.045	-.091	.142	.046	.099	.104
	地域体験	.240**	.109	.087	.211**	.258**	.380**	.163*
親子関係	信頼性	.097	.061	-.044	.100	.159*	.153*	.142
	権利支持	.116	.038	-.147*	.233**	.166*	.147*	.199*
習い事	継続年数	.234**	-.094	-.113	.012	.051	-.010	.096

*. p<.05, **. p<.01

考察

(1) 非認知能力の構成要素

本研究では、非認知能力のうち、「やり抜く力」、「自制心」、「社会的スキル」の3側面に着目して調査を行った。本研究で因子分析を行った結果、「やり抜く力」は Duckworth (2016) と同様の因子構造、因子項目となった。「やり抜く力」の構成要素として、日本国内でも「関心の一貫性」と「関心の移り変わり」という2側面が確認されたといえよう。

「自制心」については、いくつかの項目が削除されたものの、尾崎ら(2016)の結果と同様の1因子構造が確認された。

また、「社会的スキル」については、「問題解決スキル」、「対人援助スキル」、「関係開始スキル」、「対処行動スキル」の4因子が見出された。菊池(2004)によれば、本尺度(KiSS-18)はこれまで大学生の年齢層を対象とした研究で3~5因子構造と、その因子構造にばらつきがみられる。本研究では、いずれの先行研究(例えば、松島, 1999; 津村, 2002)とも異なる因子構造となった。菊池(1993)の研究から約25年が経過しており、対人関係のあり方も変化してきている。このような中で、社会的スキルは各世代の社会状況や対人関係構造によって、その認知構造が影響を受ける可能性もあると考えられる。

(2) 非認知能力と幼少期の体験の関連

本研究においては、幼少期の体験と非認知能力の関連性を検証するため、相関係数を算出した。以下、非認知能力の3つの側面と幼少期の体験との関連について検討する。

① 「やり抜く力」と関連する幼少期の体験について

やり抜く力と幼少期の体験の相関分析の結果、やり抜く力の下位尺度である「関心の一貫性」においては、「自然体験」・「地域体験」および「習い事の継続年数」に有意な正の

相関がみられた。「関心の一貫性」は挫折への強さや努力に関わる変数であり、「関心の一貫性」で高い得点となった人は、幼少期に自然体験や地域体験を多くしたとっており、習い事を長く継続していることを示している。

一方、「関心の移り変わり」では、いずれの変数とも有意な関連が示されなかった。「関心の移り変わり」の得点の高さは自身の関心が高まることや、興味関心の向く方向が変わりやすいことを示しているが、この関心の移りやすさは、本研究で扱った体験活動および親の養育態度が関連するものではないことが示された。このことから「関心の移り変わり」といった力が、生育環境や体験に影響されるのではなく、生得的な力である可能性も考えられよう。

以上のように、「やり抜く力」において、「関心の一貫性」は自然体験と地域体験、習い事の継続年数と関連するのに対して、「関心の移り変わり」は幼少期の体験と関連がみられないことが示された。幼少期の生活体験は、やる気や生きがいに影響を及ぼすことが示されており(国立青少年教育振興機構, 2010)、本研究で「関心の一貫性」として扱った目標を達成するための一貫した努力や挫折への強さが、幼少期の経験によって育てられる可能性も考えられる。

また、習い事に関する先行研究としてダックワース(2016)は、2年以上課外活動を続けている子どもは、やり抜く力が高いという結果が示している。また、戸田・鶴・久米(2014)は、生徒会に所属し、かつ運動系の部活に入っている子どもは非認知能力が高いことを示している。しかし、本研究では運動系の習い事の有無だけでは非認知能力との関連は見られず、継続して習い事をしていること、つまり継続年数との関連のみが見出された。また本研究の結果は相関分析の結果であり、幼少期から継続して習い事をすれば単純に非認知能力が高まるものではなく、「関心の一貫性」がもともと高い子どもが習い事を継続できている可能

性も考えられる。今後、因果関係の分析を進めていくことが必要である。

一方、親子関係はやり抜く力の2側面のいずれとも有意な相関関係は見出されなかった。ダーリング(1993)の「賢明な育て方(本研究における親子関係)」における研究では、やり抜く力のうち「関心の一貫性」との相関がみられていたが、本研究においては、親子関係と非認知能力には関連があるとは言えないという結果が示された。ダーリング(1993)が指摘する子育てにおける文化的な意識の違いが影響している可能性もあるが、やり抜く力が後天的に家庭で育成されるものではない可能性も考えられる。

②「自制心」と関連する幼少期の体験について

「自制心」と幼少期の体験の相関分析では、いずれの変数とも有意な相関は示されなかった。これは、大学生の自制心が幼少期の生活体験や親子体験と関連がないことを示している。自制心と親子関係の関連については、森下(2003)が、父母共に受容的な養育態度である場合には自己抑制が高くなるという結果を示しているが、本研究で扱った自制心との関連はみられず不一致が生じた。この原因として、一つには森下(2003)の対象者は幼児であったのに対し、本研究では大学生を対象としたことにあると考える。幼児期には親の養育態度の影響が大きくとも、大学生になるまでには自我発達とともに親の養育態度の影響は薄くなる可能性が考えられる。

③社会的スキルと幼少期の体験性について

ヘックマン(2013)やGutman & Schoon(2013)が非認知能力の要素の一つとして挙げている社会的スキルは、「問題解決スキル」では、生活体験の「地域体験」、親子関係の「権利支持」と有意な正の相関が示された。「対人援助スキル」では、「地域体験」と有意な相関関係がみられ、「関係開始スキル」では、「自然体験」・「地域体験」と正の相関がみられた。「対処行動スキル」では、いずれも有意な正の相関はみられなかった。

国立青少年振興機構(2011)は、幼少期の体験は世代が上がるほど規範意識・人間関係能力に影響を与えるという結果を示している。家事体験や家族行事、友達体験は社会的スキルと関連しないものの、自然体験と地域体験は社会的スキルの高さに関連する要因である可能性が示された。

また、親子関係のうち「権利支持」が、社会的スキルの「問題解決スキル」と相関が示された。親の養育態度と子どもの社会的スキルとの関連に関する研究には、その知見に不一致が生じている。例えば戸ヶ崎・坂野(1997)は、母親の養育態度が拒否的である場合、子どもの学校での関係維持行動が低くなることを示している。一方で、親の養育態度は子どもの社会的スキルに影響しないという結果も

示されている(能野・飯田ら, 2006)。これは養育態度のどの側面を取り扱うかによってこれらの結果の相違が生じているとも考えられる。本研究では、対人援助や関係開始、対処行動との関連はみられなかったが、親が子どもの権利を認め支持する養育態度である場合と問題解決スキルとの関連が認められた。

さらに、青木・竹嶋ら(2007)は、小学生では親の養育態度(拒否的・過保護)は限定的であるのに対し、中学生では異性の親の影響を受けることを示している。本研究の結果は、大学生を対象としており、大学生までも親の養育態度が社会的スキルと関連する可能性を示したといえよう。

今後の課題

本研究では、調査対象者が保育系授業を受講する学生であり、また、女性と男性の比率にも偏りがあるため、大学生の代表的な対象者を選定したとは言い難い。特に幼少期の体験は社会的なジェンダーステレオタイプに影響を受ける可能性もあり、今後調査対象者を増やして性差を検討する必要があると考えられる。

また、一時点での調査であったため、過去の事象である幼少期の体験とは相関関係を検討するにとどめた。そのため本研究の結果は、非認知能力の高低によって子どもが幼少期にどのような体験をしやすいか、子どもと親との相互作用の中で自由な選択ができるような関係性を築いていった可能性もあり、幼少期の体験が非認知能力とどのような因果関係にあるのかを詳細に検証するには至らなかったことが課題である。今後、幼少期からの縦断的な研究も必要であろう。

さらに、本研究では調査対象が大学生であったため、ヘックマンのように社会経済的指標との関連は調査できていない。本研究で作成された非認知能力の尺度が、社会経済的な状況を予測するものであるかを検証する必要がある。

結論

本研究では、非認知能力の構成要素として、「やり抜く力」が「関心の一貫性・関心の移り変わり」の2因子、「自制心」が1因子、「社会的スキル」が、「問題解決スキル・対人援助スキル・関係開始スキル・対処行動スキル」の4因子から構成されることを確認した。

非認知能力と幼少期の体験との関連について相関分析を行った結果、「やり抜く力」では、自然体験と地域体験、習い事の継続年数が関心の一貫性と関連するのに対して、関心の移り変わりにはいずれの幼少期の体験も関連がみられないことが示された。

「自制心」と幼少期の体験の相関分析では、いずれの幼少期の体験とも関連がないことが示された。

「社会的スキル」においては、自然体験と地域体験が社会的スキルの高さに関連する要因である可能性が示された。また、親子関係のうち「権利支持」が問題解決スキルとの関連があることが示された。

以上の結果から、特に幼少期の体験の中でも「地域体験」や「自然体験」が大学生になってからの「非認知能力」の各側面と関連する可能性が示された。関心の移り変わりや自制心においてはいずれの体験も関連がみられなかったことから、子どもが生まれ持った非認知能力が体験を選択する可能性はあるものの、幼児教育においても自然体験と地域体験という生活体験を豊かにするカリキュラムを編成することが必要であると考えられる。

また、親子関係では権利支持のみが大学生になった時点での非認知能力の問題解決スキルと関連していることが明らかとなった。保育者による家庭支援では、保護者が子どもを信頼し、自由に選択できる機会を与えられるような保護者援助を行うことも求められよう。

文献

- 青木多寿子・竹嶋飛鳥・戸田真弓・谷口弘一(2007): 両親の養育態度, 生活体験が小学生の社会的スキル, 生活充実感に及ぼす影響. 広島大学大学院教育学研究科紀要 **56**, 21-28.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. & Kelly, D.R. (2007): Grit: Perseverance and Passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology* **92**(6), 1087-1101.
- ダックワース(2016): やり抜く力ー人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身に付ける. ダイヤモンド社, 東京.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. (ダニエル・ゴールマン, 土屋京子(訳)(1996). *EQ-こころの知能指数*. 講談社, 東京.)
- 石坂孝喜(2009): 保育所での乳幼児の生活体験と自立ー日常生活体験の保育プログラム化にむけて. *生活体験学習研究* **9**, 23-30.
- 鎌田多恵子(2009): 幼児教育における環境教育の重要性: 附属幼稚園でのとりくみから. 盛岡大学短期大学部紀要 **19**, 27-31.
- 菊池章夫(2007): 社会的スキルを測る. 川島書店, 埼玉.
- 菊池章夫(2004): *KiSS-18* 研究ノート. 岩手県立大学社会福祉学部紀要 **6**, 41-51.
- 国立青少年教育振興機構(2010): 「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書(平成22年度調査). http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/84/ (2017年11月8日検索)
- ヘックマン, J.J. (2013): 幼児教育の経済学. 東洋経済新報社, 東京. (Heckman, J.J.: *Giving Kids a Fair Chance*. The MIT Press, MA.)
- 松島るみ(1999): シャイネスが自己開示に及ぼす影響ー社会的スキルを媒介としてー. *教育心理学会第41回総会発表論文集*, 357.
- 森下正康(2003): 幼児の自己制御機能の発達研究. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 **13**, 47-56.
- 中室牧子(2015): 「学力」の経済学. ディスカヴァー・トゥエンティワン, 東京.
- 能野淳子・飯田 綾・野崎健太郎・三輪温子・高橋 史・嶋田洋徳(2006): 親の養育態度と子どもの社会的スキルおよび抑うつとの関連. *日本心理学会第70回大会研究発表論文集*, 2AM046.
- おおたとしまさ(2017): 習い事狂騒曲. ポプラ社, 東京.
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤岳(2016): セルフコントロール尺度短縮版の翻訳および信頼性・妥当性の検討. *心理学研究* **87**, 114-154.
- 塩見邦雄(2000): 社会性の心理学. ナカニシヤ出版, 京都.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004): High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, **72**, 271-324.
- 戸田淳仁・鶴光太郎・久米功一(2014): 幼少期の家庭環境, 非認知能力が学歴, 雇用形態, 賃金に与える影響. *RIETI Discussion Paper Series*, 14-J-019. <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/14j019.pdf> (平成30年4月4日)
- 戸ヶ崎康子・坂野雄二(1997): 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響. *教育心理学研究* **45**, 173-182.
- 津村俊充(2002): ラボラトリ・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす影響ー社会的スキル尺度 *KiSS-18* を手がかりにしてー. *アカデミア(人文・社会科学編)* **74**, 291-320.

The association of Childhood Experience with College Students' Non-cognitive Skills

Saki OKUMURA^{*1} and Kotoe IKEDA^{*2}

^{*1} Shibaminami Nursury,
3905 Shiba, Kawaguchi, Saitama 333-0866, Japan

^{*2} Shigakkan University,
55 Nadakayama, Yokonechou, Obu, Aichi 474-8651, Japan

Abstract : Since James Heckman has reported his investigation, much attention has been paid to the importance in enhancing the non-cognitive skills in childhood. However, little research has been conducted to clarify what kind of childhood experiences have a greater effect on acquiring the non-cognitive skills. This research, therefore, aimed to investigate how childhood experiences, including the life experiences, parent-child relationship, and the private learning experiences, affect the college students' levels of non-cognitive skills, as well as the psychological constructs and the factor structure of the non-cognitive skills. An anonymous survey questionnaire survey was conducted to 188 4-year college students. The results of the factor analysis indicated that the non-cognitive skills consisted of the following four factors; (a) the ability to accomplish the tasks (consistency and transition of interests), (b) the ability of self-control, and (c) the social skills (problem solving, helping others, starting interpersonal relationship, and coping behavior). It was also found that the nature experiences and the community experiences in childhood, and the years of private learning experiences were positively correlated to the consistency of interests. The nature experience and the community experience also positively correlated to the social skills, as well as acceptance of child's rights was positively correlated to the problem solving skills. (Reprint request should be sent to Kotoe Ikeda)

Key words : Non-cognitive skills, Life experiences, Parent-child relationship

中国の大学生の喫煙実態および喫煙が健康に及ぼす影響についての研究 — 自記式健康チェック票(THI)による評価 —

宋 曉鈞*¹・衣 明義*²・鈴木路子*³・趙 雅雯*⁴

*1 東京福祉大学 教育学部 (名古屋キャンパス)

〒460-0002 愛知県名古屋市中区丸の内2-16-29

*2 山東大学 継続教育学部 (青島キャンパス)

〒266-200 山東省青島市即墨区濱海公路72

*3 東京福祉大学 教育学部 (伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

*4 東京福祉大学大学院 社会福祉学研究科 (名古屋キャンパス)

〒460-0002 愛知県名古屋市中区丸の内2-16-29

(2019年6月6日受付、2020年1月11日受理)

抄録：中国山東省の5つの大学において、計269名の大学生を調査対象者に選定し、1年生と4年生を喫煙者と非喫煙者に分け、自己健康チェック票(THI)と喫煙調査票を用いて、在学期間中の喫煙実態と健康への影響および禁煙の試みについて調査を行った。本研究結果では、喫煙者は非喫煙者より自覚症状が多く、身体的・精神的な健康度が低下しており、特に喫煙年数が長く、禁煙後の再喫煙歴を持つ学生はニコチン依存に陥っている可能性が示唆された。本研究により大学生の喫煙は、心身両面の健康度の低下という悪影響を及ぼしていることが分かったため、今後、大学または行政による大学生の喫煙予防および禁煙支援政策が必要になるであろう。

(別刷請求先：宋 曉鈞)

キーワード：大学生、全般健康度、喫煙実態、学年別

緒言

喫煙は、悪性腫瘍、循環器疾患、呼吸器疾患、骨粗鬆症、認知症等のさまざまな疾患を引き起こすだけでなく、健康寿命を縮め、要介護状態に至らせる重要な要因の一つである(栗岡ら、2018)。近年、煙草の害に関する認知度が高まっている。厚生労働省「国民健康・栄養調査」の結果によると、「現在習慣的に喫煙している者の割合は、17.7%であり、男女別にみると男性29.4%、女性7.2%である。この10年間でみると、いずれも有意に減少している(厚生労働省、2018)」。一方、喫煙大国と称している中国では、中国疾病予防・コントロールセンター公表の「2018・中国成人煙草調査報告」によると、「2018年に15歳以上(15歳を含む)の喫煙率は26.6%であり、男女別の喫煙率はそれぞれ男性50.51%と女性2.1%である。2010年の喫煙率(28.1%)と比べ、減少傾向がみられるが、統計学的有意差が認めなかった。年齢別では、15～24歳の男性の喫煙率は、他の年齢層と比べ最も低いが、それでも34.0%に達している。つまり、習慣性喫煙者の内18歳前からの喫煙率は22.2%である」。楊炎ら(2016)は、中学校3年生から大学卒業2年後(専門

学校卒業3年後)までの年齢層にある男性は、少なくとも3人のうちに1人が喫煙している計算となる。中学生の喫煙率は6.4%を越え(男性10.6%、女性1.8%)、煙草を吸っている中学生のうち、その3割が既にニコチン依存(習慣的喫煙)に陥っている。このように中国では青少年の喫煙問題が深刻化していることが分かる。

煙草の主成分のニコチンは、中枢神経の興奮や抑制、血管収縮、心拍数増加等を引き起こす作用があり、喫煙により認識能力・情報処理能力・短期記憶を促進する等の効果が見られる一方で、高血圧、糖尿病、脂質異常症、虚血性心疾患、脳血管疾患等の主要な危険因子でもある(今井、2012)。

本研究は、中国山東省の5つの大学に在学する大学生の喫煙状況と自己健康評価の調査を行った。

調査対象者及び方法

1. 対象者の選定

調査対象者は、中国山東省の5つ大学の大学生、調査日当時、4年生(2011年9月入学)118名(男子93名、女子25名)と1年生(2015年9月入学)155名(男子124名、女子31名)

を合わせた273名である。分析対象者は記入漏れ4名を除いた269名「4年生116名(男子91名、女子25名)、1年生153名(男子123名、女子30名)」であった。

この5つの大学は、中国でも人気のある大学であり、本研究では、在学年数が最短の1年生と最長の4年生のみを研究対象とし、喫煙者と非喫煙者に分けて分析を行った。また、喫煙者の喫煙状態(禁煙・再喫煙の内容も含む)および今後の喫煙予防策についても検討した。

2. 質問紙の構成

質問紙1：自記式健康チェック票(THI)の構成(表1)

本研究で用いた自記式健康チェック票(THI)は、心身両面の自覚的症状及び生活面の行動に関連する130項目の質

問事項に対する回答から評価できる(鈴木ら, 2005)。これら130項目は表1に示すように16尺度から構成されている。①～⑤は身体面の症状尺度である。⑥は生活不規則性状況尺度、⑦～⑮はメンタル面の症状尺度、⑯は心身面の総合的状態を評価する尺度である。これらのうち、⑩攻撃性、⑭虚構性、⑯統合失調傾向の尺度得点は中程度が良く、残りの13尺度は尺度得点が低いほど健康度が良いと評価される。

質問紙2：喫煙調査票の構成(表2)

質問紙2(喫煙調査票)では、主に①喫煙者の年齢、性別、喫煙歴、喫煙動機、主な喫煙場所等。②喫煙の害に対する認識、禁煙意思の有無、禁煙後の再喫煙及び再禁煙意思の有無等14項目を設定した。

表1. 自記式健康チェック票(THI)による評価(上村・栗原, 2015)

尺度	症状	尺度得点
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・出血するなど	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	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	ストレス関連の各種身体症状	低い方が良好
⑬ 神経症	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	思考・言動の不一致など	中程度が良好
⑯ 総合不調	心身面の全般の不調感	低い方が良好

表2. 喫煙調査票

① 性別: 男性 女性	② 年齢: 歳	③ 学年別: 1年生 4年生	④ 記入日: 年 月 日
⑤ 喫煙歴(年数を○つけ)	1年, 2年, 3年, 4年, 5年, 6年, 7年, 8年, 9年, 10年, 11年以上		
⑥ 喫煙本数/日	1~10本	11~20本	21~30本 31~40本 40本以上
⑦ 喫煙開始年齢	15歳以下	16~19歳	20~25歳 26~30歳 31~35歳 36~40歳 41~50歳 50歳以上
⑧ 喫煙動機 (回答複数可)	1) 煙草が好き 3) 大人らしく見える 4) リラックスできる 5) 喫煙者同士で会話できる 6) やめられない 7) 楽しい気分になる 8) ダイエット 9) 暇な時間がつぶせる		
⑨ 主な喫煙場所 (回答複数可)	1) 自宅 2) 大学 3) アルバイト先 4) 友人と一緒にの時		
⑩ 禁煙意思	1) 有 2) 無		
⑪ 禁煙したい理由 (回答複数可)	1) 健康に良くないから 2) お金の無駄遣いになるから 3) 親の勧めから 4) 非喫煙者に迷惑をかけたから 5) 友人は煙草やめたから 6) 恋人が嫌がるから 7) 喫煙場所が徐々に減ったから		
⑫ 禁煙後の再喫煙(回数)	1) 有(1回, 2回, 3回, 4回以上) 2) 無		
⑬ 禁煙後の再喫煙理由 (回答複数可)	1) いらいらするから 2) 学習効率が向上させたいから 3) 退屈になるから 4) 体重が増加したから 5) 喫煙者同士の冷たい視線から		
⑭ 再禁煙意思	1) 有 2) 無		

3. 実験の実施：口腔唾液アミラーゼ活性値の測定

口腔唾液アミラーゼ活性値の測定は、酵素分析装置 (DM-3.1:ニプロ株式会社、東京) で行った。本装置の使用温度は20℃～30℃、保存温度は5℃～40℃ (本体) および1℃～30℃ (チップ) であった。

実験方法は、唾液採取シートの先端を舌下部に入れ、約30秒で全唾液を採取できた。採取したシートの後部を1段階引っぱり、シート先端部分をホルダー内に収める。その後本体にセットし、ディスプレイの指示に従いレバーを操作すると、スリーブのバネの裏側に貼り付けられているアミラーゼ試験紙が唾液採取紙へ押し付けられ、唾液が転写される。所要時間は、唾液採取、転写と測定の計1分ほどで唾液アミラーゼ活性を分析できる。

唾液採取が実施された被験者は、口腔内疾患が認められない現在喫煙中の学生35名で、本研究の内容を説明し、同意を得た。唾液アミラーゼの測定時間は、午前10:30から始まった。第1回の口腔唾液アミラーゼ活性値の測定は、被験者が喫煙前に行われた。その後、被験者に煙草1本を吸うことを指示し、第2回の測定時間までの30分間は学内で自由行動が可能であるが、飲食 (特にコーヒーとお茶) を禁止した。また、測定場所から遠く離れないように指導し、30分後の第2回の測定を行った。被験者の都合に合わせて、1日目は20名、2日目は15名の測定を行われた。

4. 分析方法

自記式健康チェック票で評価された16の症状尺度について得点の累積パーセンタイル値(%ile)の平均値を、喫煙群と非喫煙群間で比較した。分析はIBM社のSPSS Ver.25を用い、t-検定のp値が5%未満 ($p < 0.05$) の場合は有意性が認められるものとした。

5. 倫理的配慮

質問紙調査の回答および唾液検体の採取は自由意志によるものであること。調査は無記名で行い個人が特定されないこと、本研究の目的以外では使用しないこと、質問紙調査と唾液検体への協力を断ることによって不利益は生じないことを書面と口頭で説明し、書面にて同意が得られた学生のみ調査紙の回収および唾液検体の採取を行った。

なお、本調査研究は東京福祉大学大学院教育学研究科の研究倫理審査の承認を得て実施した。

結果

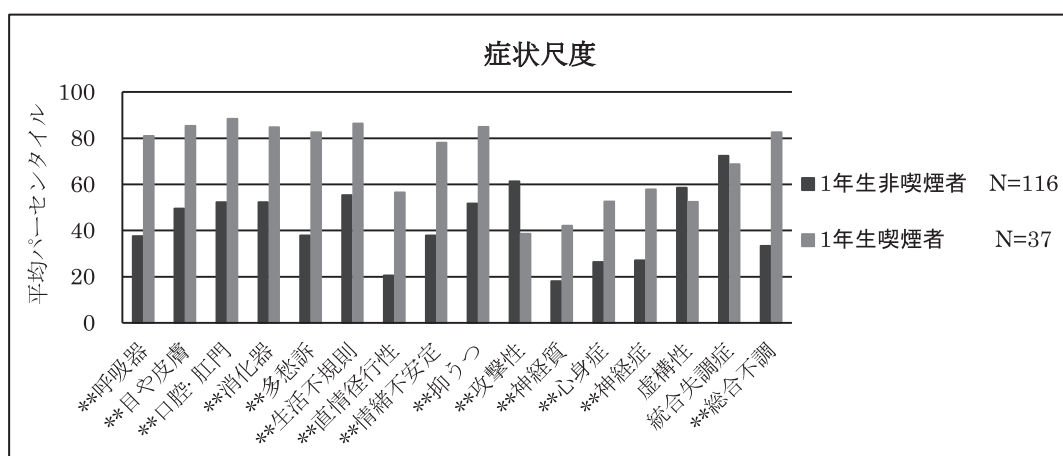
1. 喫煙者と非喫煙者の自覚症状の比較

1-1. 1年生 (喫煙と非喫煙) の自覚症状の比較

図1は、THIで得られた1年生の非喫煙群と喫煙群の平均パーセンタイル値を示したものである。

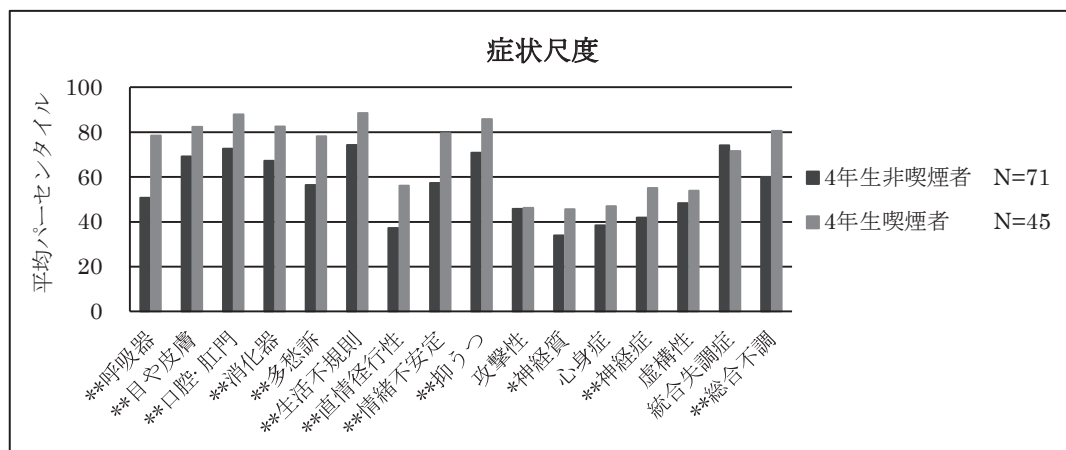
1年生の非喫煙群で平均パーセンタイル値が65%を越えた症状項目は、統合失調症のみであった。35%を下回った項目は直情径行性、神経質、心身症、神経症、総合不調であり、心身の健康状態は良好であった。一方、喫煙群において平均パーセンタイル値が65%を越えた項目は、呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則、情緒不安定、抑うつ、統合失調症、総合不調の10項目であり、35%を下回った項目はなかった。

1年生の非喫煙群と喫煙群の比較では、呼吸器、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、多愁訴、生活不規則、直情径行性、情緒不安定、抑うつ、神経質、心身症、神経症、総合不調において、平均パーセンタイル値が有意に高かった。一方、攻撃性においては、喫煙群は非喫煙群より平均パーセンタイル値が有意に低かった。



** : $p < 0.01$ で有意差

図1. 1年生の非喫煙群および喫煙群における症状の平均尺度得点 (%ile)



*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$ で有意差

図2. 4年生喫煙群および非喫煙群における症状の平均尺度得点 (%ile)

1-2. 4年生(喫煙と非喫煙)の自覚症状の比較

図2は、THIで得られた4年生の非喫煙群と喫煙群の平均パーセンタイル値を示したものである。

4年生の非喫煙群において平均パーセンタイル値が65%を越えた項目は、目や皮膚、口腔・肛門、消化器、生活不規則、抑うつ、統合失調症の6項目であり、35%を下回った項目は神経質のみであった。一方、4年生の喫煙群では、平均パーセンタイル値が65%を越えた項目は、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、統合失調症、総合不調の10項目であり、35%を下回った項目はなかった。

4年生の喫煙群は非喫煙群より、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、神経質、総合不調の項目で、平均パーセンタイル値が有意に高かった。また、神経質の平均パーセンタイル値も、非喫煙者より喫煙者の方が有意に高かった。

2. 喫煙者に関する調査結果

表3に示すように、調査対象者269名のうち、記入漏れ2名を除いた80名が喫煙者(1年生36名、4年生44名)を、喫煙行動分析の対象とした。

2-1. 喫煙者の年次別・性別・喫煙歴、禁煙意思と禁煙後の再喫煙の割合

喫煙率は4年生38%、1年生は24%で、当然なことながら喫煙期間は4年生の方が1年生より長い。男女喫煙者の割合は、男子学生は平均84%、女子学生は平均16%である。禁煙意思有および禁煙後の再喫煙の割合は4年生が高かった。

2-2. 喫煙動機と喫煙場所

喫煙動機(回答複数可):喫煙者80名(1年生36名、4年生44名)の中で、回答者が一番多かったのは、「リラックスできる」26名(33%)で、「喫煙者同士で会話できる」25名(31%)、「楽しい気分になる」16名(20%)、「煙草が好き」と「大人らしく見える」がともに15名(19%)、「やめられない」9名(11%)、「その他」8名(10%)の順にであった。

喫煙場所(回答複数可)は、回答の割合の高い順に、「大学」47名(59%)、「自宅」26名(33%)、「友人と一緒にの時」24名(30%)、「アルバイト先」15名(19%)であった。

2-3. 禁煙意思の有無について

喫煙者80名の中で、「禁煙意思有」の回答者数は65名(81%)で、1年生25名(38%)、4年生40名(62%)であった。

表3. 喫煙者の学年別・性別・喫煙歴、禁煙意思と禁煙後の再喫煙者の内訳

年次別の内、 喫煙者の割合%	喫煙期間(年)	男女別(80名)		禁煙意思有 (65名)	禁煙後の再喫煙者 (45名)
		男性 67名	女性 13名		
1年生(24%) 喫煙者36名	1~3年	男性 30名(45%)	女性 6名(46%)	有25名・(38%)	13名(29%)
4年生(38%) 喫煙者44名	3~7年	男性 37名(55%)	女性 7名(54%)	有40名・(62%)	32名(71%)

禁煙したい理由は、「健康に良くないから」(58%)、「恋人が嫌がるから」(14%)、「お金の無駄遣いになるから」(10%)、「親の勧めから」(8%)、「非喫煙者に迷惑をかけたから」(4%)、「友人が煙草をやめたから」(4%)、「喫煙場所が徐々に減ったから」(2%)等であった。

禁煙後の再喫煙の理由は「いらいらするから(53%)」、「退屈になるから(22%)」、「体重が増加したから(11%)」、「学習効率が向上させたいから(8%)」、「喫煙者同士の冷たい目線から(6%)」等であった。

3. 口腔唾液アミラーゼ活性値の測定意義と結果

3-1. 口腔唾液アミラーゼ活性値の変動と喫煙の関係

口腔唾液腺(主に耳下腺)由来の唾液アミラーゼは交感神経の作用によって分泌される。唾液アミラーゼ活性変化の主要因として、ストレス刺激があげられる。山口(2007)は、不快な刺激では唾液アミラーゼ活性が上昇し、快適な刺激では逆に低下することから、唾液アミラーゼによって快適と不快を判別できる可能性を示唆している。

アミラーゼ活性の標準値幅は、5[9]~1,140[23]KU/Iであり、刺激に対して数分で鋭敏に反応する。朝低くて午後には上昇し、就寝中は再び低値を取るという日内変動を示す。唾液腺の機能は加齢とともに低下し、唾液流量等は加齢により減少するが、唾液アミラーゼの分泌量は、乳幼児を除けば加齢の影響は小さく、むしろ加齢とともに僅かながら増加すると報告されている(中野・山口, 2011)。

本研究では、山口(2007)、山口ら(2007)、中野ら(2011)、井澤ら(2011)の研究結果を参考にして、喫煙者は喫煙後「リラックスできる」か、また、禁煙後の「いらいらする」を解消しているか、唾液アミラーゼ活性から検討した。

3-2. 唾液アミラーゼ活性値の測定結果

表4は、喫煙者の学年別(A)、男女別(B)、喫煙前後(C)のアミラーゼ活性(KU/I)の測定値を示したものである。

1年生喫煙者と4年生喫煙者の唾液アミラーゼの平均活性値には有意差が認められなかった(A)。男子学生喫煙者は女子学生喫煙者より、唾液アミラーゼの平均活性値が有意に高かった(B)。喫煙後は、唾液アミラーゼ活性が有意に高まった(C)。

考察

1. 大学生の喫煙による健康被害の実態

① 喫煙は心身ともに自覚症状を増強

本研究は、自記式健康チェック票を用い、中国山東省の5つ大学の1年生と4年生総計269名を対象に質問紙調査を実施した。そして、1年生の喫煙者群と非喫煙者群、4年生の喫煙者群と非喫煙者群に分け、心身的自覚的症状および生活面の行動に関する16の症状尺度の得点によって客観的に評価した(図1~図2)。男女大学生の喫煙者82名と非喫煙者187名を比較した結果、1年次と4年次の年次に関らず、喫煙による身体的自覚症状と精神的自覚症状がともに増強するという結果が得られた。

大学生喫煙者の健康被害状況は、主に身体的と精神的症状から検証される。身体的症状においては、呼吸器系(咳、痰が出る)、目や皮膚(皮膚が弱い、目が充血)、口腔・肛門(舌が荒れる、肛門が痛い・出血)、消化器系(胃痛、吐き気)等の尺度得点平均値が非喫煙者より有意に高かった($p<0.01$)。煙草の主流煙の3大有害物質(タール・ニコチン・一酸化炭素)を長期に吸入することにより生じやすい疾患は、慢性閉塞性肺疾患(COPD、慢性気管支炎、肺気腫)と循環器系疾患(狭心症、心筋梗塞、高血圧等)、皮膚・粘膜疾患で、女性では性機能や不妊症等にも影響するとの指摘もある。特に喫煙者におけるCOPD発症率は年齢とともに増加する(長瀬, 2012)。本調査研究の結果は、従来の報告と一致して、喫煙者では呼吸器系(咳、痰等)や消化器系(胃痛・吐き気)に関する健康悪化の自覚症状が非喫煙者よ

表4. 唾液アミラーゼ活性値の測定結果

A. 喫煙者の学年別の比較			
学年別	1年生	4年生	T値
唾液アミラーゼ活性値±標準偏差	28.2 ± 16.44	34.2 ± 22.64	1.19 n.s.
B. 喫煙者の性別の比較			
男女性別	男子学生	女子学生	T値
唾液アミラーゼ活性値±標準偏差	35.1 ± 20.7	19.80 ± 14.5	2.68**
C. 喫煙者の喫煙前後の比較			
喫煙前後	喫煙前	喫煙後	T値
唾液アミラーゼ活性値±標準偏差	25.5 ± 15.1	39.5 ± 25.3	2.82**

n.s.: 有意差なし。**: $p<0.01$ で有意差

り明白に劣悪であることを確認したことになる。喫煙によってそのような状況が続くと、中高年時期からのCOPDや消化性潰瘍および慢性虚血性心疾患、癌等の発症リスクに結びつく可能性があると考えられる。「喫煙は病気の原因のなかで予防できる最大にして単一の原因であり、高血圧、糖尿病、脂質異常症、虚血性心疾患、脳血管疾患等の主要な危険因子である」(今井ら, 2012, p122)と指摘されており、大学生の喫煙予防策を早めに講ずるべきである。

喫煙者の精神的面(直情径行性、情緒不安定、抑うつ、神経質、心身症、神経症、総合不調等)の尺度に関して、平均パーセンタイル値が非喫煙者よりも有意に高かった($p<0.01$)が、積極的・意欲的・前向き思考等に関与する「攻撃性」の平均パーセンタイル値は喫煙者の方が非喫煙者よりも有意に低かった($p<0.01$)。「攻撃性」の尺度得点が高い場合は、物事を前向きに考え、言動が積極的で良いと評価されている。一方、攻撃性の尺度得点が低い場合、内向的で自分の考えを表に出さない傾向が強いようである。消極的な状態を続けると、心身症、神経症、抑うつ状態の悪化の傾向が強まる危険性があると考えられる。雨森(2014)は、青少年時期からの長期喫煙は、会話および言語、学習能力、運動機能、混合性あるいは広汎性発達障害等のリスクを高めると指摘している。本研究結果から、大学生は健康的な心身状態を保ちつつ学習効果を向上させる基本として、煙草の害を認識させることが重要であるといえる。全学生を対象として、禁煙に関する健康教育を徹底的に実施すべきである。

② 性別による喫煙率の差

本調査研究では、大学生の喫煙率は調査対象者の30%に達していた。喫煙者の比率は、男子学生が女子学生の5倍以上と、男女差が大きかった。これまでの研究(孫ら, 2016)でも、中国大学生の喫煙率は31%であること、また、喫煙者の割合のうち男子学生が97%、女子学生はわずか3%であると報告されている。これは、中国では少数地域を除き、女性の喫煙を「不徳」とする伝統意識があるため、女性の喫煙者は憚れている。また近年は、健康・美容等知識の普及により、女子学生の喫煙の害に関する健康意識は男子学生より高いと考えられる。したがって、禁煙教育を実施する際は、女子学生よりも男子学生が重点的な対象者にすべきことを示唆している。

③ 喫煙動機から考える喫煙予防策

大学生の喫煙予防策を講ずる際に、喫煙動機を探ることが重要である。中国の青少年の喫煙動機としては、各年齢層によって異なっているが、大学生の場合は、対人関係や勉学際に生じた緊張感の解消や集中力を高めたいという理由から喫煙を始めることが多い(韓, 2005)。中国の大学で

は年次問わずに各科目の試験が頻繁に行われている。本調査結果が示したように、喫煙者数は学年によって異なっているが、喫煙動機の共通点は、「喫煙後にリラックスできる」という回答が多数であったことから、大学生はリラックス状態で学習効率を向上させたいという理由から喫煙する可能性が考えられる。4年生の喫煙率が高まる背景に、厳しい卒業試験と卒業後の進路選択に臨み、他の学年より多くの不安感や緊張感を持っており、喫煙によってそれらを紛らわそうとしている可能性もある。しかし、2年生や3年生の喫煙状況とTHIの調査が行われていないので、この結論を確実にするためには調査対象者の学年を拡大して、さらに調査分析が必要である。

2. 大学生の喫煙開始の背景

ニコチンには強い依存性があるため、習慣化された喫煙をやめることは難しい。体内のニコチンが切れることで、脳内でのドーパミン分泌の低下が生じ、「イライラ感」等の離脱症状が生じる。ドーパミンによる爽快感を回復させるためにまたニコチンを欲するという悪性循環に陥る(森口, 2017)。本研究の被調査者からの回答によると、リラックス状態を求めて喫煙を始め、徐々にニコチン依存に陥っている可能性が示唆されている。

本研究にて、大学生の喫煙に関して以下のような可能性が考えられる。

第1は、学年別に問わず、喫煙すると「リラックスできる」、「楽しい気分になる」、「やめられない」との意識を持つ学生にとって、外の場所より自由度が高い大学において、喫煙回数が多くなりやすい可能性である。しかし、この可能性は、就業している同年代の喫煙率、および喫煙動機と比較しなければ断定できない。

第2は、4年生は在学期間が長いいため喫煙年数も長く、最長は7年間である。一方、1年生は在学期間が短く、喫煙年数の最長は3年間である。喫煙歴が長いほどニコチン依存状態になり、健康被害の影響も多く波及する可能性がある。

第3は、喫煙の害に対する認識は、喫煙者の「禁煙意思有」から推測できる。1年生は69%、4年生は91%が禁煙したいと答え、その理由として、喫煙は「健康に良くないから」との回答が最も多かった(58%)。しかし、学生は禁煙意識を持ちながら禁煙後の再喫煙率は56%(1年生は29%、4年生は71%)に達していた。禁煙後の再喫煙理由は、「いろいろするから」(53%)が多かった。このイライラ感や喫煙欲求はニコチン離脱症状と考えられ、ニコチン依存状態になっていることが示唆される。栗岡ら(2018)は、喫煙者の多くが喫煙をやめたい、喫煙量を減らしたいと考えてい

ることを指摘している。医学的には、喫煙の本質はニコチンという依存性薬物を体内に取り込み、脳機能の変化を介して快楽を得る行為である。それゆえ、喫煙者の禁煙援助においては、喫煙で得られる快感やリラックス感を上まわる別の行為に導くことが重要といえる。

3. 唾液アミラーゼ活性値の変動からみる喫煙者の健康状態

人に加えられた様々な刺激(ストレス刺激)は、感覚器で検知され、末梢神経を介して中枢神経に伝達され、脳において、それらの刺激が認知され統合される。刺激に対応するために中枢神経から発せられた指令は、交感神経や内分泌系を介して全身に伝達され、各器官の亢進や抑制等の生体反応として現れる(山口ら, 2007)。ストレス刺激を受けた人が発する生体の反応は、血液や唾液等の生体サンプルに含まれる生化学物質の濃度から、数値化することができる。

本研究では、喫煙者35名を対象に、喫煙前後の口腔唾液アミラーゼ活性値を測定した。

喫煙後に唾液アミラーゼ活性の有意な上昇が認められた。喫煙(主にニコチン)が唾液アミラーゼ活性値を増加させたことは、交感神経系を刺激することを確認したことになる。しかし、非喫煙者を対象にした喫煙またニコチンパッチの適用による唾液アミラーゼ活性の測定が行われていないため、ストレス緩和やリラックス感の改善との関連は、現時点では不明である。今後の検討課題としたい。

一方において、喫煙後の交感神経興奮の繰り返しは、自律神経系(交感神経と副交感神経)の平衡状態の維持に不利な因子となる可能性が考えられる。

結論

本研究では中国山東省の5つ大学の269名の大学生を調査対象者に選定し、喫煙実態および喫煙が健康に及ぼす影響について、質問紙調査および口腔唾液アミラーゼ活性値測定を実施した。大学生は心身ともに発達旺盛状態の時期で、その時期の喫煙(特に長期化傾向を見込む喫煙)は、大学生の健康にどのような影響を与えるかを、1年生と4年生を対象に検証した。本研究によって以下のような結論が得られた。

第1は、学年別を問わず、喫煙群の学生は非喫煙群の学生より心身ともに健康度の低下が示唆された。喫煙者は身体に関する「呼吸器」、「目や皮膚」、「消化器」等、また、精神に関する「多愁訴」、「情緒不安定」、「抑うつ」等ストレスを受けると症状が現れやすいといえる。しかも、積極的・意欲的の指標となる「攻撃性」、および「虚構性」、「統合失調」に及ぼす影響は限定的であった。これらの結果は、喫煙は

健康に悪影響を与え、喫煙年数は長いほど、健康被害の影響も大きくなるといえる。

第2は、喫煙者は喫煙の害に対する認識を持ちながら、禁煙と再喫煙の行動を繰り返している。喫煙年数の長い4年生には数回の禁煙に失敗したケースが見られ、ニコチン依存になっていると示唆された。喫煙習慣の長期化により依存状態が強まり、禁煙が難しくなることを示唆している。

第3は、喫煙は「リラックスできる」、「楽しい気分になる」との意識を持つ学生が多くいるが、唾液アミラーゼ活性からは、喫煙後の交感神経の亢進の繰り返しによって、自律神経系の平衡状態の維持に不利な因子となる可能性が考えられる。

第4は、禁煙を試みる学生も多いが自力による禁煙は難しく、また、一時的に禁煙に成功しても再喫煙してしまうケースも多々みられる。したがって、喫煙率の高い男子大学生を中心に喫煙の健康に対する悪影響を早期に認識させ、ストレス解消等の理由から安易に喫煙しないための喫煙予防、また、すでに習慣的喫煙に陥っている学生に対しては禁煙支援および再喫煙防止プログラムの開発と実施が、心身ともに健康的な大学生活を送るために必要である。

文献

- 雨森輝昌(2014): 大学生の健康・スポーツ科学(第5版). 道和書院, 東京, p29.
- 藤原直子・中角祐治・中嶋貴子(2018): 大学生を対象とした1回の心理教育が喫煙に対する意識に与える影響. 日本禁煙雑誌 **13(4)**, 87-90.
- 井澤修平・城月健太郎・菅谷 渚ら(2007): 唾液を用いたストレス評価 -採取及び測定手順と各唾液中物質の特徴-. 日本補完代替医療学会誌 **4**, 91-101.
- 今井博久・中尾裕之・福田吉治(2012): 内科学. 第3章, ⑥疾患の疫学, 生活習慣病の疫学. 西村書店, 東京, pp118-122.
- 印 愛平・張 暁方(2007): 大学生の喫煙状況に関する調査. 中国実用医薬 **2(22)**, 47-50.
- 韓旻雁(2005): 大学生の喫煙相関行為及び影響因子についての分析. 中国公衆衛生 **21(4)**, 4-11.
- 栗岡成人・石川信仁・樋口孝子ら(2018): 京都府下の高齢者介護施設の煙草に関する実態調査. 日本禁煙雑誌 **13**, 1-10.
- 厚生労働省(2018): 平成29年「国民健康・栄養調査も結果」最新たばこ情報.
<http://www.health-net.or.jp/tobacco/product/pd100000.html>.2018.10.1

- 森口哲史(2017): 学生のスポーツと健康生活. 大修館書店, 東京, p138.
- 中島美紀(2013): ニコチン代謝に個人差が生じる要因. 昭和大学薬学雑誌 **4**, 129-141.
- 長瀬隆英(2012): 内科学. 第14章, ⑩炎症性気道疾患. 西村書店, 東京, pp798-802.
- 中野敦行・山口昌樹(2011): 唾液アミラーゼによるストレスの評価. バイオフィードバック研究 **38**, 3-9.
- 大池裕美子(2012): 内科学. 第1章, ⑤予防医学. 西村書店, 東京, p21.
- 蔣 純青(2011): 中国における学歴格差社会. 専修大学学会誌社会科学研究所月報 **581**, 32-58.
- 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, pp30-32.
- 孫 曉娟・張 小風・丁 昕ら(2016): 921名在校大学生の喫煙状況の調査. 中国校医 **2016(7)**, 498-499.
- 中国疾病予防コントロールセンター(2019): 2018年中国成人喫煙煙草調査報告. <http://www.chinanews.com/sh/2019/05-31/8853052.shtml>.2019.5.31.
- 上村孝司・栗原 久(2015): 大学生の喫煙及び運動習慣と健康度との関係ー自記式健康チェック票 (THI) による評価ー. 東京福祉大学・大学院紀要 **6**, 47-57.
- 山口昌樹(2007): 唾液マーカーでストレスを測る. 日薬理誌 **129**, 80-84.
- 山口昌樹・花輪尚子・吉田博(2007): 唾液アミラーゼ式交感神経モニタの基礎性能. 生体医工学 **45**, 161-168.
- 杨 焱・南 奕・屠 梦吴ら(2016): 「2015中国成人烟草调查报告」概要. 中華健康管理雑誌 **10(2)**, 85-87.

A Survey on the Influence of Smoking Behavior and Health in the University Students of Certain Areas in China: Assessment by the Total Health Index (THI)

Xiaojun SONG^{*1}, Mingyi YI^{*2}, Michiko SUZUKI^{*3} and Yawen ZHAO^{*4}

*1 School of Education, Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Nagoya Campus),
2-16-29, Marunouchi, Naka-ku, Nagoya-city, Aichi 460-0002, Japan

*2 School of Education, Shandong University and Graduate School of Continuing Education (Qingdao Campus),
72, Binhailu, Qingdao-city, 266-2000, P.R. China,

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

*4 Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Nagoya Campus), PhD in Social Welfare,
2-16-29, Marunouchi, Naka-ku, Nagoya-city, Aichi 460-0002, Japan

Abstract : In this study, total of 269 students of 1st and 4th grades students from five universities in Shandong Province, China, were selected as the survey respondents. They were divided into smoker and nonsmoker groups, and we used the Total Health Index (THI) and survey on smoking activity to reveal the relationship between smoking habit and health status of university students. In this study, smokers had more subjective symptoms than nonsmokers and showed physical and mental deterioration. Especially those who have long smoking history are falling into nicotine dependence. As a result, it insisted that smoking of university students have bad influence not only to their physical and mental aspects It is therefore important to control the smoking habit in university students.

(Reprint request should be sent to Xiaojun Song)

Key words : University students, Overall health, Smoking habit, Grades

平野村における幼児集団疎開保育をめぐる人間関係 — 疎開受け入れ地での聞き取り調査より —

西脇二葉

東京福祉大学 保育児童学部 (池袋キャンパス)

〒171-0022 東京都豊島区南池袋1-22-1

(2019年11月30日受付、2020年3月19日受理)

抄録：本稿は、第二次世界大戦下の平野村（現蓮田市）において展開された幼児の集団疎開の実相を、当時の関係者による聞き取り調査をもとに、疎開保育を受け入れた側の関係者から検討するものである。調査結果より、妙楽寺を精神的支柱に、檀家総代表の石井氏を食料や住環境を整備し維持する物質的支柱とした構造が明らかとなった。地域組織と疎開保育園の関係構造は、農繁期託児所や巡回医療相談を地域に開放したなかで、疎開保育組織と村民との互助相補の関係が創出されていったことも明らかとなった。受け入れ地域の個々人の心的レベルでの関係構造は、疎開保育所への食料供出や、疎開園児や保姆と村人との文化差異、寺をめぐる住職一家の配慮など、複層的に当事者の間に葛藤を生じさせていたという証言も得られた。一方で、疎開保育の記憶の聞き取り調査の機会を、現平野村住民達と共有したことにより、これまで当地で語り継がれてこなかった疎開保育の歴史を、郷土の歴史としてとらえようとする機運が住民たちの中に起こった。その過程からは、①戦後74年という時間、②第三者介入という契機、③関係者たちの世代交代、という条件がもたらす歴史認識の変容を看た。戦争の心的被害は、可視化できない分だけ根強く深いということが明らかとなった。

(別刷請求先：西脇二葉)

キーワード：食料供出、葛藤、幼児集団疎開、郷土史

緒言

2019年2月22日に「あの日のオルガン」が公開された。幼児集団疎開の歴史を基にしたこの映画の舞台は、蓮田市である。この映画公開を契機に、疎開保育園の受け入れ先であった蓮田では、映画上映を支える市民の会が発足した。筆者はこの映画に資料協力者として関係した縁で、当会員との交流を図ってきた。今日までの1年余りの期間にわたって、従来の疎開保育の研究が明らかにすることができなかった、受け入れ先地域の視点からの検討を可能とする記録と記憶の蒐集が進展した。そこで、本稿では新たに発掘されたこれら史資料を基に、受け入れ先地域の視点から疎開保育の実態に迫るものとする。

研究対象と方法

今回の聞き取り調査は、図1に示す「映画を支える蓮田市民の会(以下「支える会」と略)」の活動過程で聴取された疎開関係者への聞き取り内容であり、その成果として、

『平野村農繁期託児所日誌』の発掘と『疎開保育園児の親と保姆との書簡』の寄贈があげられる。戦時下の史資料不足には、聞き取り調査による補完的作業が有効であると考えられるが、記憶の信ぴょう性を問うことが難しい状況にある現在、それらを直接の考証資料として使用することはできないことは自明である。

しかしながら、本稿ではこれまでの幼児集団疎開保育史の考証が保姆の保育実践思想(大石, 2017)や保育実践内容に焦点を当ててきたものの(西脇, 2008)、地域の人々の受け止め方については言及されてこなかったことに鑑みて、戦時下保育史の空白を埋めるべく、これら聞き取り調査内容を記録として残すことを重視した^{注1)}。手続きとしては、2018年11月～2019年11月までの期間、疎開保育に関する関係者への聞き取り調査の意義を説明し、同意を得た上で、電話、面談、座談会の方法による聞き取り調査を行った。面談による聞き取り調査内容は、全て口述記録化したうえでUSB保存した。なお、本研究調査は、東京福祉大学の研究倫理審査を経た上で倫理規定に則って行なった(承認番号; 2019-04)。



図1. 「支える会」組織図 (*「支える会」事務局長島村氏情報提供・筆者作成)

結果・考察

1) 平野村の地域特性に関するもの

東京都政に先駆けて1944年11月25日から1945年11月22日まで運営された愛育隣保館、戸越保育所の合同疎開保育園は、愛育会常務理事の今宿次雄を保育園長として、保育指導者として森脇要(応召される1945年3月まで)、

三木安正(海軍技術研究所転属まで)、山下俊郎(閉所まで)が担当し、保健指導者として、内藤寿七郎、宇留野勝正が担当。心理と保健の1名ずつのペアで、週1回子ども達の心身の健康をチェックする訪問指導網を整備した。母親にも疎開保育の連絡役を募り、面会時を利用した手伝いや、東京への連絡掛としての役割を付与していた(森脇, 1985)。

保姆は、愛育隣保館から鈴木とく、中村まさ、福知トシの3保姆、戸越保育所からは、畑谷光代、山田久江、福光えみ子、伊井澄子の4保姆、賄い婦として親子で疎開した鈴木範子、補充要員として、鹿毛和子、新見久子、高瀬慶子。このほかに愛育研究所から保健婦の毛利文子(家族の縁故疎開に合流のため1945年3月まで)、栄養士の松本弥栄が参加した。幼児53人に保育者が13名の70名の食料は、平野村の5部落の供出に委ねられた。

平野村では、村長、村役場、農業会、妙楽寺の世話人が疎開保育援護会を結成し、食料供出のシステムを構築した。近隣の女子青年も、勤労働員として保育補助を行った(森脇, 1985)。この組織を受け入れた平野村には、以下の地域特性をみることができる。

JR高崎線の桶川駅から6.5キロほどの位置にある旧平野村は、井沼(13.2)、上平野(14.0)、根金(12.0)、駒崎(10.5)、高虫(14.0)の5部落から構成された村であり(カッコ内は、国土地理院, 2019による海拔を指す)、この5部落が疎開保育園への食料供出を担当した。高虫という珍しい地名の由来であるが、平野村近辺の地域では今でも蛇のことを虫(むし)と呼ぶ慣習がある。蓮田市には、お大蛇(だいじゃ)、蛇(へび)といった名主や代官を意味する言葉や地名が現在も残されているように(蓮田市教育委員会, 2000)、部落一標高の高い地所にいる名主が部落全体を監視する風土を、農民の意識が「高虫」として命名したものと思われる。

1854年の高虫村宗門人別御改帳では、高虫村の戸数は80軒とあり、そのうち2軒が中心となって1600年代に建立されて以降の妙楽寺を、代々支えていたことが記されている(蓮田市教育委員会, 2001)。江戸幕府統治下では、宝暦13年(1763)から嘉永元年(1848)までは佐倉藩領として、その後幕領となった高虫村は、近代以降、人口動態上に大きな変化はない。疎開時の総戸数は100~130戸ほどであり、あまり現在と変化がないことをみても、近世から近代にかけても人口流出の少ない状況にある^{注2)}。

近世の平野村の状況を記した蓮田市史には、高虫村には賃貸借の類の書類が一枚もないことや、災害の被害も少なく、大正期の関東大震災の際には、南埼玉郡全域で1,444棟の倒壊・半壊の被害がでていたものの、高虫地域(黒浜まで含めて)は、全半壊0という状況も記録されている(蓮田市教育委員会, 2000)。大正期に各地で勃発した米騒動も、平野部落一帯では起こっていない。飢饉や震災、台風の影響を受けない肥沃で安定した土壌の平野村は、安定した食料を疎開園に供出し続ける可能性を見込める土地であった。

2) 疎開先選定に関するもの

疎開保育責任者となった愛育隣保館主任保姆の鈴木とくは、1944年11月10日に、妙楽寺の檀家3人との事前話し合いの際、賃借の関係が文書で結ばれていないと檀家からの指摘を受けたことを愛育会本部に報告した。その後、愛育会は、迅速に疎開に関する事項の書面化に努めた。その際に交わされた妙楽寺の火災保険の証書が、図2であ

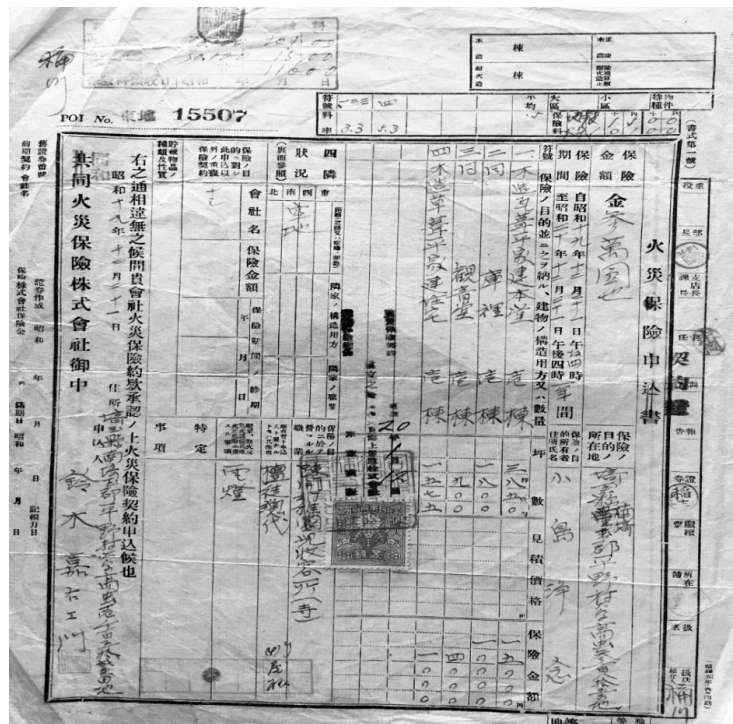


図2. 「妙楽寺火災保険契約書」妙楽寺住職小島久昌氏所蔵

る。「火災保険申込書」欄には、保険金額「金参萬円也」の記載がある。当時の金額にして30,000円という破格の保険が掛けられていた(1944年の愛育隣保館の保姆、保健婦の月給は35円だった:『愛育隣保館1944年予算案』より)。愛育会が、受け入れ先となる高虫の住民へ最大限に示す目的に加え、恩賜財団の子どもたちという「赤子」を守るといふ大義を、多額の金額によって村民へ知らせようとした関係者の意図もあったのではなかろうか^{注3)}。高額な保険料は、疎開保育園をめぐる村人の間に生じていた複雑な人間関係を示唆する。

保険の対象範囲は、瓦葺の本堂1棟、庫裡1棟、観音堂1棟、木造草葺平屋1棟と当時存在していた庫裡と住居棟を含む寺内全ての建物であった。寺内の敷地にある建造物のすべての利用の許可を示している。東京都が実施した幼児集団疎開では、疎開場所として提供された寺院等に保険契約を示す証書の類は、管見する限り見つかっていない。この証書は、行政と恩賜財団との体制の異同や、行政と受け入れ側との関係を捉える点で貴重な資料となろう。保険契約には、疎開事業の前例のない疎開事業をめぐる愛育会と疎開先となった平野村との緊張した関係性をも裏付ける行為となる。掛け金は、全額愛育会負担となっており^{注4)}、保険金の受け取り主は、檀家総代三人のうちの一人鈴木嘉右エ門となっている。

平野村妙楽寺が疎開先に決定された経緯については、疎開受け入れを許諾した妙楽寺住職の孫であり、現妙楽寺の住職である小島久昌氏と浄念の姪にあたる横溝正子氏による新たな証言が得られた^{注5)}。浄念は、3人兄弟の末子に生まれ、二人の兄と同様に住職の傍ら教員も務め、戦時中は渋谷区の方面館長も務めていたという。この証言に基づき、筆者が調査した結果、浄念は、愛国婦人会東京部長も務め、社会事業家として活動していたことも判明した^{注6)}。疎開地の選定に関しては、これまで館長広瀬の功績とされてきたものの、実際のところ判然としていなかった。広瀬は「もと東京市で市民館が方面館時代に託児部のことに関係しておられた」(鈴木, 1985)人物であり、小島氏の証言と鈴木の記事によって方面館事業において愛育会と妙楽寺をつなぐ接点が明らかとなった。

学童疎開地との重複を避け、かつ食料事情の良いところを第一候補として疎開先を探し続けた愛育会は、愛育隣保館長広瀬興と妙楽寺住職の小島浄念氏との知己を頼りに、受け入れの了承を得るに至ったという新たな補足説明が得られた。さらに、浄念は、愛育研究所近くにあった本務寺と平野村の兼務寺を往復しながらの住職業にあり、普段の住居も東京赤坂の本務寺内にあったという。広瀬興もまた、東京府社会局員や地域医療活動で有名な賛育会病院

(本所区)の勤務経験を持つ社会事業家でもあった。疎開時期には、麻布にあった愛育研究所と愛育隣保館を往復する生活を送っていた。そうした広瀬興と近在の寺の旧知の間柄の小島浄念との知縁と地縁が、疎開地選定の経緯となる。

妙楽寺をめぐるのは、もう一つ新たな証言が得られた^{注7)}。1945年5月以降の青山、渋谷一帯の空爆によって、住職一家も妙楽寺に疎開したかったものの園児たちが使用していたため、浄念の妻方の実家の白岡の新井新田へ疎開したという。戦後、一家は妙楽寺に居住しながら、浄念の妻は平野小学校の教師を務めながら平野村にしばらく居住する。浄念の兄にあたる浄宝も平野村小学校訓導であったという経歴も含め、縁の深い土地であったにも関わらず、戦時中は疎開保育園のために自分たちの使用を遠慮したという。1945年の2月25日に浄念が急逝した後は、浄念の実兄の浄宝が、度々自転車で行き来し、疎開保育園の見回りに出かけて行ったという^{注8)}。高虫の食料事情も細る中、こうした住職の責任感と思いやりが村人の気持ちを牽引し、疎開保育園継続を可能としていた側面は大きかったと思われる。

3) 食料供出に関するもの

精神的な支柱としての住職の働きに加え、実際の食料を確保する物資面の支柱となったのが、総代の石井耕作氏であった。11月初旬に正式な契約を交わし、その月末の25日には疎開保育児と保姆が来ることになった。急な日程のなかではあったが、石井氏の動きは速かった。疎開保育園用の畑を用意し、さつま芋、大根を栽培し始めたという。檀家総代としての責任の表明と、覚悟のある行動であったと思う。

その行動に対する村人の態度は、強い反発というものであった。戦後になって石井氏が孫に語る時、最初の2,3か月は誰も協力してくれず、村八分だった、という冷遇を経験する。耕作氏の妻からも、おじいさんが、家のことをやらず、園児のことばかり気にかけて大変だった、という思い出話をよく聞かされたという^{注9)}。

村人たちとの食料をめぐる葛藤は、1945年の3月にピークとなる。平野村疎開援護会という組織より、次第に個人的な支えによって食料供出が移行されていく。鈴木とくの著書にある疎開保育園のメモには、供出された野菜品目と供出した個人名が記載されている(鈴木, 1990)。東京大空襲の後、保育園児の数は、縁故疎開が進み親子で知縁を頼りに疎開するケースが増え急速に減っていた。その反対に、平野村の疎開者人口は増えていた^{注10)}。東京から母の実家のある平野村に避難してきた者や、向かいの家に何組

かの疎開者がいたこと、自分の家にも二組の家族がいたことなどを証言する平野村住民は多い。都内から徒歩圏内で避難可能な平野村には、おそらく多くの被災者が来たのだろう。肥沃な土地とはいえ、労働人口の減少と疎開移住者の増加を支える食料事情は切迫していた。

労働人口の減少と村民人口の増加に伴う食料事情の緩和策として、栽培品種の変更がとられていた。従来平野村で栽培していたサツマイモは「太白」という種類であったが、収穫率の高い「沖縄100号」という食味の悪い、飼料用として栽培される芋に切り替えて、食料難を乗りきろうとしたのである(蓮田市史, 2004)。従来種の太白芋は大変収穫率が低く、そのため戦後はほとんど栽培されていない。

表に挙げた「市民の会」の調査によると、この太白は、全国的に今現在入手困難な幻の芋という。隣県茨城の古河市の例となるが「戦争末期、今日はサツマイモが支給されると聞いて駆けつけると、茨城1号とよばれ当時アルコールをとるために創られた美味しくないサツマイモが配られ、紫色をして甘くて美味しい太白は、菰(こも)を被せ、別の場所に保管されていて一般人には配給されることはなかった」(奈良, 2018)ということである。

そのような中でも「耕作おじさん」という愛称で、子どもたちから慕われる存在となっていた妙楽寺総代の石井氏は、太白芋を作り続け疎開園に提供し続けていた。我々は、救荒作物としてサツマイモを連想しがちであるが、それは戦時下での「沖縄100号」や「茨城1号」の配給の記憶のちの人々への勘違いを引き起こしていたということである。蓮田市史にも、芋どころとして有名な蓮田ではあるが「救荒作物は後世につくられた伝説」(蓮田市教育委員会, 2000)と指摘されている。

当時の食料事情を追体験しようという試みで、2019年春から「市民の会」が現妙楽寺総代の石井正孝氏に依頼し、芋問屋から特別に入手した100株の太白芋を当時の疎開保育園用に使用した畑で栽培した。2019年11月の初旬、同畑から100本の芋が収穫された。100株から実る100本の芋という収穫率の低さの結果からは、手間を惜しまぬ当時の総代の石井耕作氏の人柄を裏付けた。

愛育会側でも、村のお葬式などの行事に子どもも連れて積極的に参加したことで、次第に村人との関係も近いものとなり、手伝いや保育補助も得られるようになっていった。村には、当時「よつかど」という雑貨、駄菓子を売る茶店があって、たまに、保姆が園児にお金を持たせてあげて、自由に買い食いをさせることもあった^{注11)}。当時の村人の生活拠点としての茶店(玉音放送も、保姆は村人とここで聞く)に子どもや保姆が出入りすることで、子どもの様子

や村人との関係が徐々に構築されていったことを想像させる。

4) 農繁期託児所に関するもの

村人との関係性は徐々に信頼を築いていったが、平野村の食料事情は子どもの学校の弁当にも反映される厳しさとなっていた。当時小学校の1年生だったI・T氏は、同級生から自分の卵焼き入りの弁当を盗まれた日をよく憶えている^{注12)}。縁故疎開で平野国民学校に転校してきた痩せたZちゃんが犯人と確信するも、Zちゃんなら良いかな、仕方ないかな、と思った。帰宅後父親にその旨報告すると「そんなんだから、盗まれるんだ。しっかりしろ。」と叱責されたが、子ども心にもZちゃんの境遇を偲び、怒る気にはならなかったという。

また、平野の子どもでも、お弁当の中身は常にサツマイモのみで、小学校3年生まで勉強はせずに、学校でトウモロコシを作り供出作業に従事したという^{注13)}。1945年3月になると、保姆は毎日自転車で農業会に食料供出要請の陳情に行く必要に迫られていた。

一方、村人との関わりにおいては、小学校への疎開園児入学や、「よつかど」、保育補助員として村の女学生を確保したことによって深まっていたが、疎開保育園の存在を部落一帯に強く意識させたのは、愛育会の申し出により始まった農繁期託児所であった。

前年より、平野村では平野国民学校の教員主導により農繁期託児所は開設されていた。しかしながら、託児所保育の方法は、「子守り保育」であり、愛育会側から見れば遅れた方法であった。そこで、農繁期託児所は、一、日ごろの御礼としての労働補助として、二、農村保育の改善、そして三、疎開保育所への関心を農民から引き出すこと、の三つの目的を掲げて取り組まれた。

成功させるための準備にも余念がなかった。「家のある場所も分り、第一日目に子ども達と保姆が、非常にちぐはぐな状態であることがなかった」(鈴木, 1986)と記すように、事前準備として家庭訪問を行い家族との交流をはかった。次に、「疎開して七か月間の御礼と、これからも少しでも村の人々のお寺の保育所への関心をよくしてもらいたいという願い」(鈴木, 1986)から、「農村の幼児を知る事、あきさせずに面白く遊ばせる事、最小限の躰を行ふ事」(鈴木, 1986)を保育に投影させた。

開設要綱を記した「農繁期保育所開始通知」には、保育場所、保育時間が記され、申込書付きで各部落ごとに配布された。根金(鎮守様)、駒崎(星久院)、井沼と上平野(学校)、高虫(妙楽寺)の5部落4か所に分かれた農繁期託児所は(カッコ内は、実施場所)、乳児(3歳以下の子)の預かり

をめぐる村の見解との相違が生じ、高虫のみ愛育会運営、その他は村運営のもとで開始された。受託時間も、村の託児時間は8時から4時、愛育会は、農繁期保育の意味が半減することを考慮し、6時から夕方6時とした^{注14)}。

子どもの保育改善に向けて、担当保姆は、準備の段階から担当家庭を訪問し、住環境と家族構成の把握に努めた。農繁期託児所の運営によって、都会と農村の文化差異を愛育会側は改めて痛感することになる。これまでの仕来りを、農村では、大人も子どもも急には変えられないことを、約半年の平野村の暮らしで理解はしていたものの、「保育となると一途に乳幼児のために」(鈴木, 1986)と先走ってしまった結果、保育初日に保育が成立しない事態を招く。学童の付き添いを前提にした村式の保育の撤廃が、相当に無理であったことを先ず、最初に思い知る。

愛育会は、幼児と学童を分離して、学童にも個別に十分な遊びの確保が必要とした保育内容を想定してしたが、人見知りの激しい農村の子が、学童から離れることに激しく抵抗を示したのである。そうした保育内容の詳細が、「市民の会」によってその所蔵が確認された『平野村農繁期託児所日誌』に明らかにされた。

農繁期託児所の保育は、疎開保育維持のためだけにとどまらず、その目的を村の子どもの保育改善にも置かれていた。妙樂寺での保育を担当した福知の日誌には、「畠送りを終えたとして小さな後姿を見送りつつ来る八日間顧みれば一日として完全とした日をおくれなかったことに小さな者達への悔がよみがへって来る……根金の子達よ幸多かれ。そしてすこやかなれと泣きそうになりつつ歩みをかへす」(福知, 1945)と、愛着が形成された結果、惜別が「泣きそう」(福知, 1945)なほどつらくなった心情が吐露されている。

このような愛情のまなざしは、農作業中、授乳の為乳児を母親の元に連れて来てくれたことへの感謝を込めて、姑には内緒、と言いつつ米一袋を差し入れてくれるような関係をもたらすなど、「本当に農家のためにお役にたきたいと云ふ心からの願ひ」(鈴木, 1986)が受け入れられ、当初の目的以上の効果をあげていく。保姆と村の母親、保姆と村の子ども、村の子どもと疎開児の子どもといった個人と個人との関係性と、疎開保育園組織と平野村部落という組織と組織との関係性が、複雑に交雑しながらも継続していった疎開保育の運営実態が明らかとなった。

「支える会」の活動に派生して、座談会や講演会時の発言などの場が生まれ、旧平野村住民による参加型の疎開保育史の史資料の発掘が可能となった。こうした活動によって、これまで語り継がれてこなかった疎開保育の歴史が、地域の歴史として住民自身によって積極的に語られるよう

になった。これまで語られずにいた歴史を皆で語りあい、事実を郷土の歴史として掘りおこそうとする、地域の人々の歴史認識が変容する過程をみる事ができた。

結論

以上、「市民の会」の協力を得ることで達成された聞き取り調査内容を①平野村の地域特性、②疎開選定経緯、③食料供出、④農繁期託児所の四つの項目に分類した。①および②からは、愛育会と地域社会との関係、③からは、疎開保育における住職と檀家総代の果たした役割を捉える新たな知見を得られた。④については、農繁期託児所の日誌の記述から、「都会もの」と農民とに生じるカルチャーショックの実態が看取できた。

これら新知見を総括した結果、精神的には妙樂寺の住職の浄念ならびに浄宝の兄弟が、物資面では檀家総代の石井氏が村人を疎開保育園の維持を牽引する役割を果たしていたことが判明した。さらに、疎開保育の維持の実態として、恩賜財団という威光を放つ財団に対する気遣いや遠慮、反発が生じていたこと、協力的な推進者には村八分という制裁が行われていた事実も明らかにされた。

一方で、愛育会側からの要求や申し出には個人レベルで応じ、お互いを思いやる心で困難を克服する状況や、食料難が悪化した中でも疎開児を支える供出は村人個人の負担で継続されていたこと、終戦後、最後の一人の保育園児が引き取られ疎開保育園解散の日となる11月22日まで、園自体を排斥することなく支え続けていたことが明らかとなった。

疎開受け入れ先からみた疎開保育とは、責任感と思いやりによって支えられた疎開保育園であったにも関わらず、組織レベル、個人レベルでの葛藤を当事者たちが抱え続けた結果、地域の歴史として今日まで語られる歴史ではなかった。村としては暗黙の秘匿事項であった疎開保育史も、この度の聞き取り調査によってその実態が明らかとなり、農村と都会の背景の異なる者同士の協働の歴史として新たな側面から看ることが可能となった。

戦争が引き起こした疎開という歴史には、助ける者と、助けられる者、よそ者と地元民、都会生活者と農村生活者とにある異質性を、互いが個人レベルで容認し、尊重し、受け入れる柔軟さを包括した対個人間の関係性に基づく営みであった。戦時下の団体精神の中にあっても、互いを一個人として敬った関係性は、過酷な状況の中でさえ異質な者を受け入れる柔軟性や寛容さの意味を伝える。平和を展望する今日において、平野村の証言は、重く強いものとして受け止められよう。

注

- 注1) 本稿では、保姆の表記は、『字訓』による「姆」自体に教師の意味があるという字義に加え、松本園子の戦後の保母とは異なる語用が必要との見解(松本園子2003.『昭和戦中期の保育問題研究会—保育者と研究者の共同の軌跡1936-43』新読書社, 30-31.)を支持し、文書中の表記を保姆に統一する。
- 注2) 同上, 同ページ。
- 注3) 2019年11月16日電話インタビューより筆者採録。横溝正子氏は当時の平野村小学校訓導であった父小島浄宝の娘として、浄念亡き後の平野村へ度々父に帯同して来村していたという。当時の平野村事情に通じる貴重な人物として、宝念と浄念との関係性や村人との交流経験や資料のご提供を受けた。
- 注4) 恩賜財団大日本母子愛育会(1944)『愛育会事業報告』。恩賜財団母子愛育会子ども家庭福祉研究所図書館所蔵。疎開保育関連予算として80,000円が「諸経費」として計上されている。
- 注5) 2019年11月23日小島久昌氏、横溝正子氏より筆者採録。
- 注6) 大日本愛国婦人会(1940). 愛国婦人会会報. 兵隊さんへ送る女子団員座談会. 座談会の項.3には、「出席の方々」として、「愛国婦人会連絡会東京部小島浄念」と記載され、その発言が確認される。
- 注7) 2019年9月14日K氏より筆者採録。
- 注8) 2019年11月23日小島氏、横溝氏より筆者採録。
- 注9) 2019年6月29日I氏より筆者採録。
- 注10) 2019年7月8日O氏より筆者採録。
- 注11) 2019年6月29日I氏より筆者採録。

注12) 同上。

注13) O氏前掲。

注14) 以下、平野村農繁期託児所の記述については『平野村農繁期託児所日誌』、「ほいく野古夢記33-36」を参照した。

引用文献一覧

- 大石 茜(2016): 疎開保育園というアジュール—戦時下における「民主的保育」の系譜—。東京社会福祉史研究 **11**, 5-26.
- 鈴木とく(1983): ほいく野古夢記1. 保育の友, 全国社会福祉協議会 **31(5)**, 42-43.
- 鈴木とく(1985): ほいく野古夢記25. 保育の友, 全国社会福祉協議会 **33(7)**, 36-37.
- 鈴木とく(1986): ほいく野古夢記34. 保育の友, 全国社会福祉協議会 **34(11)**, 36-37.
- 鈴木とく(1990): 戦中保育私記. チャイルド社, p174.
- 西脇二葉(2008): 愛育隣保館による疎開保育の実践. 立教女学院短期大学紀要 **40**, 41-58.
- 福知とし(1945): 平野村農繁期託児所日誌:『平野村農繁期託児所日誌』1945. 蓮田市役所所蔵.
- 蓮田市教育委員会(2000): 蓮田市史近代資料1編. pp382-385.
- 蓮田市教育委員会(2004): 蓮田市史通史編. pp138-139.
- 奈良達雄(2018): 社会進歩のために闘った茨城の群像(22世紀アート). あゆみ出版, p83.
- 森脇 要(1956): 「24時間保育の研究」愛育研究所編. 愛育研究叢書V. 金子書房, pp29-62, pp29-30.

The History of Children's Group Evacuation in Hiranomura Village: Focusing on the Interviews of the Hiranomura Village People

Futaba NISHIWAKI

School of Child Care and Early Childhood Education,
Tokyo University and Graduate School of Social Welfare (Ikebukuro Campus),
2-22-1, Minami-Ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo 171-0022, Japan

Abstract : This paper aims to clarify the practice of the young children's group evacuation in World War II in Hiranomura Village from the side of that acceptance with the interviews of the person involved in it. As a result of the examination, it became clear that a complex mental conflict had occurred between the parties over the establishment of the evacuation nursery school. It is such as the offering of food to it, the cultural gaps between the evacuated people and the villagers, and the conflict of the priest family over the using the temple which was offering to it. In the suppression of these confusions to the evacuated nursery school, the historical recognition of it had not been major in Hiranomura village. Meanwhile, the village people's recognition of that have changed. The history of children's group evacuation has turned to be the local major history in the village. It is as a result of the combination of the generation changing and watching the movie with sharing the memories of the history through the interviewing opportunities. It also became clear that the mental damage of the war was deep as much as it could not be visualized.

(Reprint request should be sent to Futaba Nishiwaki)

Key words : Food offering, Conflict, Children's group evacuation, Local history of war

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31年3月14日第4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者とする。

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および研究不正防止への対応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。また、必要に応じて本学もしくは研究参加者が所属する施設・学会等の研究倫理審査を受け、承認をうること。
- (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、報告、資料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投稿できない。
- (4) 原稿制限字数
 - ① 総説(8000字～16000字程度、英文の場合は32000字程度)
 - ・ある主体に関する研究・調査論文を総括および解説、評論したもの。
 - ② 原著(8000字～16000字程度、英文の場合は32000字程度)
 - ・新しく独創的な研究で、価値ある結果が得られており、当該分野への貢献度が高いと認められるもの。
 - ③ 資料(4000字～16000字、英文の場合は32000字程度)
 - ・調査等のもとになる材料(調査・統計・実験などの結果も含む)で実践や研究に有用な資料
 - ④ 研究ノート(8000字～16000字程度、英文の場合は32000字程度)
 - ・萌芽的研究を含め、将来の基礎となり優れた研究に発展拡大する可能性のあるもの。独創的な研究への端緒となる提言等。
 - ⑤ 短報(4000字～8000字程度、英文の場合は16000字程度)
 - ・速報としての価値のある内容を含む未発表の短い論文に相当するもの。
 - ⑥ 調査報告(4000字～8000字程度、英文の場合は16000字程度)
 - ・新事実発見のため、または既に確立されている理論の検証や修正ならびに事柄の明確のために行われる調査・試験などの報告。対象について十分な分析がなされているもの。
 - ⑦ 実践報告(4000字～8000字程度、英文の場合は16000字程度)
 - ・実践活動に関する報告。
 - ⑧ 解説(4000字～8000字程度、英文の場合は16000字程度、ただし、書評の場合はその半数程度とする)
 - ・特定の分野や主題について解説した記事。
 - ⑨ 事例研究(8000字～16000字程度、英文の場合は32000字程度)
 - ・事例に基づく臨床的・教育的実践から得られた独創的な知見や考察をまとめたもの。
 - ⑩ 学生によるレポート(8000字～16000字程度、英文の場合は32000字程度)
 - ・高い評価を得られた学生執筆のレポート、卒業論文等。ただし、教育上の効果と論文の質担保の観点から、論文執筆過程において指導教員より適切な指導を受けたものに限る。
- (5) 印字原稿は word で 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。また、ヘッダー、脚注・引用文献の挿入等の各種 word 機能は使用しないこと。
- (6) 写真・図・表は原則として総計 5 点以内とし、それぞれ 400 字として換算し、原稿制限字数に加算される。
- (7) 投稿に際しては、原稿(表紙・本文)のファイル、原稿に使用した全ての写真・図・表(写真・図等は jpeg に統一し、表等 word 等で作成したものはそのままの形式)のファイルを別に作成し、USB メモリ・CD-R 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。
- (8) 「書物や論文等を要約しただけのもの」「他人の説を無批判に繰り返しただけのもの」「引用してこれらを並べた

だけのもの」「証拠立てられない私見だけのもの」「他人の業績を無断で使用したもの(剽窃)」「自己剽窃」等の投稿は認めない。

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レター以内)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(はじめに、問題と目的)、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)の順に、見出しをつけ、これらの全てを組み入れて構成・記述する。

緒言: 疑問点(既存の報告の中で疑問に思った点、あるいは明らかになっていない点を示す)を指摘し、何を解決するのかを目的としているのか記す。

研究対象と方法: 緒言で示した目的を達成するために、データを得るための対象として何を使ったのか、どのような方法で新たなデータを得て分析したのかを記す。

結果: 得た結果を記す。

考察: 新たに得た結果と既発表論文の内容と比較して、新規の知見(当該論文の意義)を示す。

結論: 何が新たに判明したのか、簡単にまとめる。

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。

以下Introductionから和文論文と同様のスタイルで記す。

(3) 投稿原稿の書式

- ① 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。
- ② 脚注を使用する場合には、本文中に(注1)などの表記をしたうえで、引用文献の前に記載する。
- ③ 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。
- ④ 度量衡は原則としてSI単位系を使用する。

(4) 引用について

本紀要は印刷及びインターネット上で公開・配布されるため、引用に当たっては引用元の著作権や肖像権等を侵害することのないよう十分留意すること。

※国外のものについては各国の著作権法の引用条件を満たすこと。

【引用の条件】※引用とは原則として「文章」である。「図表等」は著作権法上「複製」にあたることがあるので原則として使用しないことが望ましい。

- ① 既に公表されている著作物であること。
- ② 自己の文章が主であり、引用部分との「主従関係」が明確であること。
※主従関係が逆転(引用が多い等)した場合、「引用」ではなく「転載」となる。無断転載は「盗用」「剽窃」となるため、出典を明らかにしても不可。
- ③ 自己の説を正当付けるため等の「必要性」があり、「最小限」に限られること。
- ④ 引用する文章は原文のままであること。(著作者には同一性保持権があり、著作者の許諾なしに改編してはならない)

- ⑤ 引用を行う部分は「カギ括弧」などにより明確に区別すること。
- ⑥ 出所の明示を行うこと。著者名、書名(題名)、雑誌名、ページ等を明確に表示する必要がある。引用文献で参照しても、本文中の引用箇所が特定できないときは、適法な引用といえない。
- ⑦ インターネットから引用する場合は慎重に行うこと。基本情報、情報責任の所在が明らかでないもの、書き替えられたり消去される恐れが強いもの(例:ブログやWikipedia等)は使用しないこと。許諾が必要な場合は、許諾書のコピーを提出すること。引用する際は著者、発表年、表題、URL、最終検索日を明らかにすること。
※ 各省庁等行政機関が一般公開しているコンテンツについては、許諾無しでも利用できるものとできないものが混在しているため、利用規約等を十分確認し、必要に応じて許諾を得ること。
- ⑧ 他者が著作権を所有する写真・図・表・等をコピーして論文に貼り込む(引用)場合は、原則として著作者の許諾が必要となるため、必要に応じて「インターネット上で無料公開される論文に使用する許諾」を得ること。また、引用図表等の下部に出典を詳細に明記すること。また、改編を加える場合は別途その許諾が必要。(「同一性保持権」及び捏造や改竄防止)
※ 政府刊行物の一部等のように「本書のデータ、図表を引用・転載する場合は出典を記載すれば可」「加工して利用する場合は出典及びその旨の記載も明記すれば可」の旨が明記されている場合は許諾書不要。ただし、根拠情報を必要に応じて提出すること。

(5) 引用文献の表記

- ① 文献を引用する際は、本文の引用箇所に著者名と発表年を示す。
(例) 澤口(2010)は～ もしくは ～と報告されている(澤口, 2010)。
和字の著者2名は「・」でつなぎ、3名以上は第一著者の後に「ら」で略す。欧字の著者2名は‘and’もしくは‘&’でつなぎ、3名以上は第一著者の後に‘et al.’で略す。
(例) 2名の著者の場合: 澤口・栗原(2010) (澤口・栗原, 2010)
Sawaguchi and Kuribara (2010) (Sawaguchi and Kuribara, 2010)
3名以上の著者の場合: 澤口ら(2010) (澤口ら, 2010)
Sawaguchi et al. (2010) (Sawaguchi et al., 2010)
本文引用の表記において、同一著者の同一発表年の文献がある場合には、発表年の後ろに a, b, c をつける。
(例) 澤口・栗原(2010a) 澤口・栗原(2010b)
引用文献に記載されている表記をそのまま引用する場合には「 」で引用箇所を括り、掲載されているページ番号を記載する。
(例) 栗原(2017)は「・・・(本文引用)・・・(p.)」としている。
- ② 引用文献(References)欄は、筆頭著者のアルファベット順で並べ、同一筆頭著者では、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(太字), 頁.
*雑誌名は、和文誌は「医学中央雑誌収載誌目録」、欧文誌は「Index Medicus」により略記してもよい。
(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.
(例) 澤口彰子・栗原 久(2010): 健康科学. 伊勢崎出版, 伊勢崎.
Sawaguchi, A. and Kuribara, H. (2010): Health Science. Isesaki Pub., Isesaki.
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, pp 頁.
(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.
インターネット文献: 著者(発表年): 表題. URL (最終検索日).
(例) 小野智一(2018): 文献の考察 —学術論文の記載について.
<http://www.tokyo-fukushi.jp/bunken2018.htm> (2018.6.30 検索)

- (6) 写真・図・表とその説明 ※引用(複製)する場合は上記「(4)引用について」も参照
- ① 写真・図・表の掲載はA4に収まるサイズとする。ただし印刷校正において縮小・拡大される場合がある
 - ② 写真・図はそのまま印刷できるような鮮明なものとする。
 - 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.)
 - ④ 写真の使用においてはマスキングする等個人情報の保護に十分配慮すること。
 - ⑤ 図をコピーして論文に貼り込み(引用)する場合は③に加え、出典を明らかにする。改編されている場合は、その旨も明記する。(どちらも原則として著作権者の許諾を要す)
(例) 図1出典: 栗原著、〇〇出版、p××図2
(例) 図1出典: 栗原著、〇〇出版、p××の図2を元に著者が手を加え改変

第5 原稿の受付

- (1) 投稿者は、原稿(表紙、本文)、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メモリなどの電子媒体を「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、原稿・投稿規程の確認後、投稿者に受領書を発行する。
ただし、本投稿規程に沿わない原稿等は受付不可とし、返却する。
- (3) 原稿の締め切りは毎年5月末日、11月末日必着とする。

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。
- (6) 修正依頼後、6ヶ月以内に修正原稿の提出がない場合は、投稿を取り下げたものとする。
- (7) 査読結果により再査読が必要となった場合、著者は修正等に関する査読者のコメントに対する回答書(書式自由)と併せて、修正原稿を提出する。

第7 校正

投稿者による校正は、原則として二校までとし、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て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、承認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。

東京福祉大学・大学院紀要における倫理指針

研究者がより円滑に研究を行えることができるように、また研究対象者の個人の尊厳と人権が守られるように、この倫理指針を定める。

この指針は、我が国の個人情報の保護に関する法律や、世界医師会によるヘルシンキ宣言等を踏まえ、研究の実施に当たり、研究対象者に説明し、同意を得ることなど個人情報の保護を原則とする。また、研究にはきわめて多彩な形態があることに配慮して、この指針においては、基本的な原則を示すにとどめる。

一方、研究者等が研究計画を立案し、その倫理的な適否についての判断は、本学倫理・不正防止専門部会によって行われる。

細則

研究計画書に記載すべき事項は、一般的に以下のとおりとするが、研究内容に応じて変更できる。ただし、指針において記載することとされている事項及び倫理・不正防止専門部会の審査を受けることとされている事項については必ず記載しなければならない。

- ・ 研究対象者の選定方針
- ・ 研究の意義、目的、方法、機関、個人情報の保護の方法
- ・ 研究機関の名称（共同研究機関を含む。）
- ・ 研究者等の氏名
- ・ インフォームド・コンセントのための手続（インフォームド・コンセントを受けない場合はその理由及び当該研究の実施について公開すべき事項の通知又は公表の方法）
- ・ インフォームド・コンセントを受けるための説明事項及び同意文書
- ・ 研究に参加することにより期待される利益及び起こりうる危険並びに必然的に伴う不快な状態
- ・ 危険又は必然的に伴う不快な状況が起こりうる場合の、当該研究に伴う補償等の対応
- ・ 当該研究に係る資金源、起こりうる利害の衝突及び研究者等の関連組織との関わり
- ・ 研究対象者からインフォームド・コンセントを受けないで試料等を利用する場合、研究が公衆衛生の向上のために特に必要がある場合であって、本人の同意を得ることが困難である理由。代諾者を選定する場合にはその考え方
- ・ 資料の保存及び使用方法並びに保存期間
- ・ 研究終了後の資料の保存、利用又は廃棄の方法（他の研究への利用の可能性と予測される研究内容を含む。）

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 (必須): _____

サブタイトル: _____

ランニングタイトル (必須): _____

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

*** 最新版の「投稿要領」を熟読してから、下記の項目にチェックしてください。
投稿要領に沿わない原稿は受付できません。**

論文の倫理: ヒトを対象とした研究などは、ヘルシンキ宣言およびこれに準拠した倫理規定に従い実施されていることが必須である

① 今回の投稿論文は上記に該当する研究か【 はいYes ・ いいえNo (いずれかに○をつける) 】

(①の間で「はいYes」を選んだ場合は次の②の間にも回答すること。)

② 所属機関等の倫理審査を受け承認を得られたか【 はいYes ・ いいえNo (いずれかに○をつける) 】

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(欄外表題)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・英文論文とも、和文・英文両方のタイトル、抄録、キーワードが書かれている

本文

- 紀要投稿要領に従って書かれている。注記がある場合は「引用文献」の前に記載されている
- 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¹に図表が挿入されている。(諸指定がある場合は赤字で記載されている)
- 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)

引用文献

- 本文中での文献引用は、投稿要領に従って必要最小限であり、適切に示されている
- 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
- 図表を複製(引用)する場合、著作権者の許諾を得ており、必要に応じて許諾書の写しを添付している。

図・写真、表と解説 (図・写真・表はそれがないと説明できない等必要最小限で、原則として5点以内)

- 図等はjpeg形式またはWord等で作成され、文字、数値、記号などが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
- 表には上に番号とタイトル、下に脚注が記述されている
- カラー図・写真の掲載を希望する際は、その旨が原稿の該当箇所¹に朱書きで記述されている(希望する場合は、カラー印刷にかかる実費を負担することに同意する)
- 図・写真・表は本文とは別のファイルで作成し、添付している

※裏面「本文・構成のチェックリスト」につづく

本文・構成のチェックリスト

*「著者チェックリスト」につづいて下記の項目にチェックしてください。

- 「緒言」では研究の目的を明確に述べる
- 「対象および方法」は簡潔かつ適切に記載する
- 「考察」は「結果」に基づいて記載する
- 「結果」は「緒言」の目的に対応し、研究結果の詳細を提供する
- 「文献」は読者が確認できるよう適切に記載する(引用・参考した全ての文献を記載。引用・参考していない文献は記載しない)

総説・解説の場合（「実験技術」、「研修報告」等を含む）

- 緒言 (Introduction)
- 結論 (Conclusions)
- 文献 (References)
- 利益相反はない

原著の場合（「短報」「症例報告」「資料」「調査」等を含む）

- 緒言 (Introduction)
- 対象および方法 (Materials and Methods)
- 結果 (Results)
- 考察 (Discussion)
- 結論 (Conclusions)
- 文献 (References)
- 利益相反はない

報告の場合

- 緒言 (Introduction)
- 事例 (Case)
- 結果 (Results)
- 考察 (Discussion)
- 結論 (Conclusions)
- 文献 (References)
- 利益相反はない

確認日時 _____ 年 ____ 月 ____ 日

著者サイン _____

共著者がいる場合のみ、ご提出ください。
共著者が複数の場合は、一人につき一通ご提出ください。

『東京福祉大学・大学院紀要』オーサーシップ確認シート

この確認は、投稿された論文の共著者のオーサーシップについて、学会誌等編集専門部会が書面で確認するためのものです。

執筆者（共著者含む）は〔*オーサーシップの在り方について〕をご確認いただき、ご提出ください。

*日本学術会議「科学研究における健全性の向上について」（2015.3.26公開）。

共著者の方へ [オーサーシップの在り方について] 当てはまる項目に✓をつけてください。

- 【 】 研究の規格・構想、もしくは調査・実験の遂行に本質的な貢献、または実験・観測データの取得・解析、または論理的解釈やモデル構築など、当該研究に対して実質的に寄与した。
- 【 】 原稿の草稿を執筆したり、重要な箇所に関する意見を表明し、原稿の完成に寄与した。
- 【 】 原稿を承認し、内容について説明できる。

上記3点のオーサーシップを満たしていることを確認し、下記にご署名ください。

【共著者署名】

氏名(自署): _____ (ローマ字) _____

所属・職位: _____

原稿に寄与した箇所: _____

記入年月日: _____ 年 _____ 月 _____ 日

※上記3点のオーサーシップを満たさない関係者は「謝辞」への記載が適切とされています。

第一著者(筆頭著者)の方へ 「共著者のとりまとめについて」下記をご確認の上、ご署名ください。

- 【 】 [オーサーシップの在り方について]を確認した。
- 【 】 提出された全ての共著者にオーサーシップがあることを確認した。

【第一著者署名】

氏名(自署): _____

東京福祉大学・大学院紀要 ネイティブチェック証明書

年 月 日

東京福祉大学・大学院紀要編集 学会誌等編集専門部会長 殿

第一著者名: _____

表 題: _____

上記原稿（またはタイトル・本文）の外国語表記について、下記ネイティブスピーカーによる確認を行ったことを証明します。

確認者:

氏 名: _____

所 属: _____

住 所: _____

電話番号: _____

署名(自署): _____

*本文が母国語以外の場合は、投稿時に証明書を提出してください。

*証明書の様式は問いません。上記様式は一例です。

編集後記

東京福祉大学・大学院紀要10巻を上梓いたします。多数の領域での研究や卒業・修了研究レポートに関わる論文、活動報告などが掲載され発行できたことを、学会誌等編集専門部会 部会員一同、大変嬉しく思っております。

本学の建学の精神「理論的・科学的な能力と実践的能力を統合し、柔軟な思考力と問題発見・解決能力のある人材を育成する」にある理論的・科学的な能力と実践的能力の統合は質の高い福祉の実現ために必要不可欠です。理論と実践を統合するためには、実践を見据えた理論の学習と実践を研究の視点で捉えるという視野も重要であろうと考えます。本紀要の発刊により、本学の学生、教員の意識や質の向上のみならずAKAGI（群馬県地域共同リポジトリ）を通して、学術貢献の増進になれば幸いと考えております。

元号が平成から令和になり、東京福祉大学・大学院紀要も本誌で10巻となります。時代が移りかわっても、本学紀要が発刊され続けていけることを大変嬉しく思うとともに、投稿いただいた方々、査読を担当された方々、お力添えくださった皆様には心より感謝申し上げます。次号も多くの方々からの投稿を心よりお待ちしております。

(2019年10月 学会誌等編集専門部会員 山本健志郎)

東京福祉大学・大学院 学会誌等編集専門部会

部会長 小野 智一（編集責任者）
副部長 内藤 伊都子
部員 先崎 章
澤田 晋一
澤口 聡子
八重樫 幸雄
新井 雅人
山口 敬雄
河村 明和
山本 健志郎
宮下 尚士（事務担当）
古澤 和泉（投稿受付・事務担当）

東京福祉大学・大学院紀要

第10巻1-2合併号

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

2020年3月20日印刷

E-mail: lib@ad.tokyo-fukushi.ac.jp

2020年3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