

保育・教育・福祉研究

第17号

2019年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部
宇都宮短期大学人間福祉学科

保育・教育・福祉研究 第17号

目次

目次	1
論文	
和田實の保育思想 －和田實の形式的陶冶と現代の非認知能力について－	日吉 佳代子 3
保育実習生における身だしなみの意識	土沢 薫 25
実践報告	
授業効果を高めるアクティブ・ラーニングの工夫 －「共感・信頼・共生」の授業から－	牧野 カツコ 39
大学における子育て支援活動の意義 －子どもの体験と学生の学びに焦点を当てて－	丸橋 亮子・杉本 太平・田所 順子・長尾 恵子 51
地域における子育て支援の現状と課題 －子どもの居場所での実践報告－	石本 真紀 67
研究ノート	
障害者の余暇活動の現状と課題	勝浦 美智恵 75
医療・福祉分野における福祉専門職の専門性に関する文献研究	北爪 あゆみ・勅使河原 隆行 89
経験年数の浅い派遣介護職員の特性： 高齢者ケア領域の介護職員の人員不足問題の視点から	松山 紀彦 101
A町地域福祉活動計画の策定に向けた今後の課題	小野 篤司 115
紀要編集・投稿規程	133

和田實の保育思想

- 和田實の形式的陶冶と現代の非認知能力について -

A Study of Wada Minoru's Theory of Early Childhood Education

- Comparing Formale Bildung with Noncognitive Skills -

日吉 佳代子

はじめに

最近、幼児教育の分野で「非認知能力」という言葉が使われ始めた。平成30年度から改訂・実施された「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」改訂の議論の中でこの「非認知能力」が取り上げられ、乳幼児期の教育・保育の中で育てることの重要性が取り上げられている。この「非認知能力」という言葉は、「認知能力」という言葉の対比として説明されている。

しかし、幼児教育の分野でこの「非認知能力」という言葉を使うのには、本研究者は少し違和感がある。これまでの幼児教育では、「心情・意欲・態度を育てる」という良い言葉があるし、その内容と同じ意味で使われているのではないだろうか？

また、この「非認知能力」という言葉を聞いた時に、本研究者は、自分の研究テーマである明治時代後期に発表された「和田實の感化誘導の保育」の理論の中にある「形式的陶冶」という言葉との関連についての疑問がわいてきた。「形式的陶冶」に対応する言葉として「実質的陶冶」という言葉がある。この「非認知能力・認知能力」と「形式的陶冶・実質的陶冶」の2組の言葉は、同じことを言っているのではないのかという疑問である。

そこで、「非認知能力」がどのような経過を経て現在の「幼稚園教育要領」等の改訂に登場するようになったのか。またどのような意味で使われるようになったのかを調べることにした。また、和田實の「形式的陶冶」の言葉が持つ時代背景や和田實がどのような意味で「形式的陶冶」の言葉を使って幼児教育を説明したのかを明らかにして、異なる時代に使われている2つの言葉の関連や歴史的意義について明らかにすることを目的に、本研究を進める。

I. 「非認知能力」の言葉が、「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」改訂の過程で、どのように位置づけられているか。

I-1 「幼児教育部会における審議の取りまとめ」に見られる「非認知能力」について
文部科学省中央教育審議会初等教育分科会教育課程部幼児教育部会が公表した「幼児教育部会における審議の取りまとめ（抄）」（平成28年8月26日）によると、「1. 現行幼稚園教育要領等の成果と課題」が記載されている中の3番目に、「非認知能力」について次のような説明がなされている。^(注1)

「幼稚園教育要領は、これまで『環境を通して行う教育』を基本とし、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行ってきたところであり、現行幼稚園教育要領では、言葉による伝え合いや幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続等について充実を図り、その趣旨については、国立教育政策研究所の教育課程研究指定校の研究成果などから、おおむね理解されていると考えられる。」

と、現状の幼児教育の成果について述べている。

また、幼児教育の現状からこれからの課題として挙げられている中に、近年国際的にも重要視されていることとして、「社会情動的スキル」や「非認知能力」を指摘して、次のように述べている。

「近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果（OECD国際レポートやベリ－就学前計画等）をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などが、その後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果（文部科学省平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書/平成26年11月等）などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている。」^(注2)

この中教審の幼児教育部会の取りまとめの中で、次の研究成果を取り上げて、「非認知能力」の育成の必要性を述べていることが分かった。

- ① OECD国際レポート
 - ② ベリ－就学前計画（経済学者ジェームス・J・ヘックマンの研究）
 - ③ 文部科学省平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書
- これらについては、後でその研究の成果を明らかにする。

I-2 「幼稚園教育要領」改定の検討を行った幼児教育部会の主査無藤隆の解説

「幼稚園教育要領」改定の検討を行った幼児教育部会の主査無藤隆は、「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 解説とポイント」の著書の中で、「幼稚園教育要領」の改定の基本方針について次のように解説している。^(注3)

「幼児教育で育みたい資質・能力の明確化

幼児教育で育みたい資質・能力として、『知識・技能の基礎』『思考力・判断力・表現力等の基礎』『学びに向かう力、人間性等』の3つを明確に示し、現行の幼稚園教育要領の5領域（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）を踏まえて、遊びを通しての総合的な指導により一体的に育む。

- ① 幼児期において育みたい資質・能力の明確化と幼小接続の推進

5歳児修了までに育ってほしい具体的な姿（健康な心と体、自立心、協調性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、数量や図形、標識や文字等への関心・感覚、言葉による伝え合い、豊かな感性と表現）を明確にし、幼児教育の学びの成果が小学校と共有されるよう工夫・改善を行うことを示した。

② 現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し

自己制御や自尊心などのいわゆる非認知的能力の育成など、現代的な課題を踏まえた教育内容の見直しを図ると共に、預かり保育や子育て支援の充実を図りました。(以下略)

このように「幼稚園教育要領」等の改訂の中で、「非認知能力」の育成は、現代的な課題であると位置づけて、教育内容の見直しを図ったと無藤隆は述べている。

I-3 社会保障審議会児童部会保育専門委員会の「保育所保育指針の改定に関する議論の取りまとめ」(平成28年12月21日)における「非認知的能力」の位置づけ
「保育所保育指針の改定に関する議論の取りまとめ」(委員長 汐見稔幸)では、「1. 保育所保育指針の改定の方向性」の中で、「非認知能力」について次のように記述されている。「また近年、国際的にも、自尊心や自己制御、忍耐力といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力を乳幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるといった研究成果などから、乳幼児期とりわけ3歳未満児の保育の重要性への認識が高まっている。」

I-4 「保育所保育指針の改定に関する議論の取りまとめ」の委員長汐見稔幸による改訂の解説書による説明に見られる「非認知的能力」について

前掲の解説書、「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 解説とポイント」の著書において、汐見稔幸は「(2)『保育所保育指針』改訂における『改訂の方向性』について」の中で、「非認知能力」を育てることの大事さについて、次のように説明している。(注4)

「世界の保育研究の発展の中で、乳幼児期の保育・教育は、認知能力を育てるだけでなく認知領域以外の能力、いわゆる『非認知能力』の育てを行って、人間の一生においてはこの非認知能力が大事な役割を果たすことがわかってきました。これからの保育においては非認知能力を育てることも大事な課題になってきたのですが、その基礎は、実は乳幼児期からの自尊感情や基本的信頼感などの育ちにあることが次第に分かってきました。『3つ子の魂百まで』というのは大げさですが、3歳までの非認知能力の育ちがその人の一生に影響を与えることはある程度言えることで、あながち根拠が無いわけではないということです。今回、保育における養護的働きかけ、養護的環境づくりの大事さが改めて強調されたのですが、その背景には、こうした非認知能力の基礎を育てることの大事さが確認されたこともあります。」

また「非認知能力」の定義について、前掲の解説書の中で、汐見稔幸は次のように説明している。

「非認知能力とは、社会に出てうまく生きていく基礎となる力として、最近世界的に注目されている人間の資質・能力。」「OECDによれば、①目標を達成するための忍耐力や自己抑制、目標への情熱、②他者と協力するための社会性、他者への思いやり、③自己の情動をコントロールするための自尊心や自信、楽天性などのメンタリティ、姿勢、能力などをさすものとされている。幼児期の知的教育、すなわち認知能力の効果は一過性だが、非認知能力の方は持続し、社会的成功や学歴向上に役立つということ

がわかってきて、最近注目されている。その最も基礎が乳児期から育つことがわかってきて、世界の幼児教育の目標は、この非認知能力の育成の方にシフトしつつある。」^(注5)

このように、「保育所保育指針」改訂の根底に、「非認知能力」の育成の考え方があることが分かった。

また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」についての説明の中に、「OECD国際レポートにおいて、『社会情動的スキル（目標達成、他者との協働、情動の制御）』の重要性が指摘されているが、この『幼児期に育ってほしい姿』には、これらのスキルもふくまれている。」と述べている。^(注6)

I-5 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」改訂の「審議の取りまとめ」に見られる「非認知能力」について

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」改訂は、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会」（座長無藤隆、座長代理汐見稔幸）で行われ、平成28年12月に、審議の取りまとめが公表されている。その「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」改訂の方向性については、次のように記述されている。

「幼稚園教育要領の改訂の方向性と保育所保育指針の改訂の方向性を受けて、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂内容に反映させる。」^(注7)

また、「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 解説とポイント」の解説者でもある無藤隆は、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の解説」の中では、「非認知能力」については触れていない。「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会」（座長無藤隆、座長代理汐見稔幸）は、無藤隆、汐見稔幸の両人が委員として参加しているので、「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」の改訂の方向性を反映されるとしている為であると思われる。

以上、3つの指針・要領の改訂作業に当たった幼児教育部会、保育専門委員会、検討会のまとめの報告書とその責任者を務めた無藤隆、汐見稔幸による解説書によって、改訂の背景に、「非認知能力」の研究成果が反映されて改訂が行われたことが分かった。しかし、3つの指針・要領の内容には、「非認知能力」の言葉は具体的には表現されていない。非認知能力に対応する内容として、「幼児教育において育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、まとめたものと思われる。

そこで次に、前掲の文献にも提示されていた「非認知能力」を提唱したジェームズ・J・ヘックマンの主張について調べることにしたい。

II. 「非認知能力」を提唱したジェームズ・J・ヘックマンの主張

II-1 「非認知能力」とは、経済学者でノーベル賞を受賞したジェームズ・J・ヘックマンが提唱した言葉である。ヘックマンは、彼の著書「幼児教育の経済学」^(注8)の中で、幼児教育の必要性和「非認知能力」について次のように述べている。

「今日のアメリカでは、どんな環境に生まれあわせるかが不平等の主要な原因の一つになっている。アメリカ社会は専門的な技術を持つ人と持たない人とに両極化されており、両者の相違は乳幼児期の体験に根ざしている。恵まれない環境に生まれた子供は、技術を持たない人間に成長して、生涯賃金が低く、病気や10代の妊娠や犯罪など個人的・社会的なさまざまな問題に直面するリスクが非常に高い。機会均等などを声高に訴えながら、私たちは生まれが運命を決める社会に生きているのだ。」

「これを是正することができる。適切な社会政策を施せば、技能労働者と単純労働者との両極化を阻止できるのだ。だが、適切な政策は入手可能な最善の科学的証拠によって情報を与えられなければならない。そのためには、代替となる政策の利益だけでなく、費用にも細心の注意を払う必要がある。証拠を入念に検討したところ、社会政策策定の為に3つの大きな教訓が示唆される。

第1に、人生で成功するかどうかは、認知的スキルだけでは決まらない。非認知的な要素、すなわち肉体的・精神的健康や根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質もまた欠かせない。IQテストや学力検査やOECD生徒学習到達度調査(PISA)によるテストなどによって測定される認知的スキルばかりが目されがちだが、じつは非認知的な性質もまた社会的成功に貢献しており、それどころか、認知的な到達度を測定するために使われる学力テストの成績にも影響する。

第2に、認知的スキルも社会的・情動的スキルも幼少期に発達し、その発達は家庭環境によって左右される。ところが、アメリカでは過去40年間にわたって家庭環境が悪化してきた。恵まれない家庭に生まれることが、子どもたちに格差をもたらしている。そこでは生活の質が最も基本的な問題であり、両親がそろっているかどうかや、親の収入や学歴といった要素は二次的なものだ。そして、そうした家庭環境は世代を超えて蓄積される傾向にある。

第3に、幼少期の介入に力を注ぐ公共政策によって、問題を改善することが可能だ。人間のすべては遺伝子で決まるという考え方に反して、恵まれない家庭に生まれた子供に幼い時期から手をかけることによって、はっきりした永続的な効果をもたらすことができることが、研究によって証明されている。この研究結果は、支えてくれる家庭環境の欠落が子ども時代や成人してからの人生に有害な影響をもたらすことを示す、非実験的な膨大な証拠と一致している。幼少期の教育に介入することによって、認知的スキルだけでなく社会的・情動的スキルをも向上させることができる。学校教育を推進し、犯罪率を低下させ、労働者の生産効率を向上させ、10代での妊娠を少なくできるのだ。」

そして、非認知的スキルの重要性を示す証拠として、ジェームズ・J・ヘックマンは、次のような2つの研究を挙げている。

II-2 ペリー就学前プロジェクト^(注9)

「1962年から1967年にミシガン州イプシランティで、低所得でアフリカ系の58世帯の子どもを対象に実施された。就学前の幼児に対して、午前中に毎日2時間半ずつ教室での授業を受けさせ、さらに週に一

度は教師が家庭訪問して90分間の指導をした。指導内容は子供の年齢と能力に応じて調整され、非認知能力を育てることに重点を置いて、子どもの自主性を大切にする活動を中心としていた。教師は子供が自分で考えた遊びを実践し、毎日復習するように促した。復習は集団で行い、子供たちに重要な社会的スキルを教えた。就学前教育は30週間続けられた。そして、就学前教育の終了後、これを受けた子供と受けなかった対象グループの子供を、40歳まで追跡調査した。」

「ペリー就学前プロジェクトの研究の結果は、一時的にIQが高くなったが、介入が終了して4年たつとその効果はすっかり消えた。しかし、IQ以外の主要な効果は継続し、非認知能力の向上もその一つだった。」

II-3 アベセダリアンプロジェクト

「1972年から1977年に生まれた、リスク指数の高い家庭の恵まれない子ども111人を対象に実施された。実験開始時の対象者の平均年齢は生後44カ月だった。プログラムは年間を通じて行われ、子供が8歳になるまで全日の介入が継続された。子供たちは21歳まで継続して調査され、30歳時点の追跡調査が2012年初めに実施された。アベセダリアンプロジェクトの介入はペリー就学前プロジェクトよりもさらに徹底していた。子供への介入は1年を通じて全日実施された。当初は子供3人に一人の割合で教師がいて、子供の進歩に応じて、その割合は6対1になった。対象グループの子供たちは実験に参加する動機づけとして、鉄分の強化された粉ミルク15カ月カント必要に応じて紙おむつが与えられた。対象グループの多くは保育園や幼稚園に入り、小学校に入学してから3年間、教師が実験グループの子供の親と面談して、家庭学習の進め方を教えた。家庭学習のカリキュラムは個々の子どもに合わせて作られ、家庭学習を指導する教師は親と学校との連絡役も務め、2週間に一度双方から話を聞いて橋渡しをした。更に親が仕事を見つける手助けをしたり、社会福祉サービスについて教えたり、子供の送り迎えをしたりしたが、それらはすべて親の子育て能力を向上させた。」^(注10)

「最終的な追跡調査（ペリー就学前プロジェクトでは40歳、アベセダリアンプロジェクトでは30歳）の結果では、就学前教育を受けた子供は、受けなかった子供よりも学力検査の成績が良く、学歴が高く、特別支援教育の対象者が少なく、収入が多く、持ち家率が高く、生活保護受給率や逮捕率が低かった。」^(注11)

「幼少期の教育を上手に実行することは、大きな利益をもたらす可能性がある。ではもっと後になってからの介入はどうだろう？実のところ、子どもが成人後に成功するかどうかは幼少期の介入の質に大きく影響される。スキルがスキルをもたらし、能力が将来の能力を育てるのだ。幼少期に認知力や社会性や情動の各方面の能力を幅広く身に付けることは、その後の学習をより効率的にし、それによって学習することがより簡単になり、継続しやすくなる。」^(注12)「幼少期の介入は経済的効率性を促進し、生涯に渡る不平等を低減する。」^(注13)

このように、ヘックマンの就学前教育の研究では、次のことを明らかにした。

- 1) 就学前教育がその後の人生に大きな影響を与えること。
- 2) 就学前の幼児教育という形で公的投資をすることは、非常に収益率が高いこと。

- 3) 社会的に成功する為には、非認知能力が十分に形成されていることが重要である。
- 4) 就学前教育で重要なのは、IQに代表される認知能力だけではなく、意欲、努力、忍耐力、協調性、計画力、継続力、回復力、リーダーシップ、自制力といった非認知能力の育成である。

Ⅱ－4 以上の結果をまとめると、「非認知能力」の内容は以下のようになる。

- ① 「非認知能力」とは、経済学者ジェームス・j・ヘックマンが提唱した能力で、IQ（認知能力）以外の能力で、意欲、努力、忍耐力、協調性、計画力、継続力、回復力、リーダーシップ、自制力等の内容を指している。
- ② 経済協力開発機構（OECD）では、「社会情動的スキル」と言われ、「非認知能力」と同じ意味で使用している。
- 「目標の達成（忍耐力・自己抑制・目標への情熱）」
「他者との協働（社会性・敬意・思いやり）」
「情動の抑制（自尊心・楽観性・自信）」
- にかかわるスキルとして整理されている。

Ⅲ. 日本における「非認知能力」の最近の研究について

Ⅲ－1 「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」（平成27年度プロジェクト研究報告書・国立教育政策研究所）について

(1) この研究報告書（研究代表者 遠藤利彦）では、最初に「非認知能力」の言葉の定義や先行研究を位置付けて、次のように述べている。

「人の生涯に渡る適応を支える能力として、旧来はIQに代表される認知的な能力に主たる関心が向けられてきました。しかし近年、高い認知能力が生涯適応を適えるという図式の見直しを迫る研究知見が多く報告されています。そして、認知的でない側面、いわゆる非認知的能力が持つ重要性が注目されるに至っています。但し、非認知能力とはいったいどのようなものであるのか、十分な整理がなされているとは言い難いのが現状である。」^(注14)

(2) そして、最近の研究動向の中で、「非認知能力」についての関心の高まりについて、次のように述べている。

「旧来、賃金や所得、昇進や雇用形態などを予測する個人の要因として、いわゆる『認知能力』と称される能力などが注目されてきた。」「ところが近年、こうした認知能力と称されるものの高さだけが、個人の適応を高めるわけではないことを示唆する研究知見が相次いで報告されている。」ヘックマンの研究等に見られるように、「協調性や自尊心、外向性などといった特徴が個人の収入状況に一定の説明力を持つという知見が集まっている。」ということで、「『非認知能力』への関心が高まっている。」^(注15)

(3) 非認知的能力の発達について、古くから専門的な研究を行ってきた心理学、発達心理学、教育心理学、社会心理学及び発達科学等の研究分野における知見に着目する。

(4) また、この研究プロジェクトでは、「非認知能力」として「社会情緒的コンピテン

ス (Social and Emotional Competence)」に絞り研究を行うとして、社会情緒的コンピテンスの定義を次のように述べている。

「社会情緒的コンピテンスとは、『自分と他者・集団との関係に関する社会適応』及び『心の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質を指すものとする。ここでの心理的特質とは、認識、意識、理解、信念、知識、能力、及び特性などを含むものである。」

ここでは、「非認知能力」と同じ意味で、「社会情緒的コンピテンス」という言葉が使用されている。

Ⅲ－２ OECD編著「社会情動的スキル—学びに向かう力—」より^(注16)

本書のまえがきで、無藤隆は次のように記述している。「本書は、社会情動的スキル（あるいは非認知的スキル）の重要性をいかにして伸ばすことができるかの方策を世界各国の施策・実践・研究を総覧して整理し、提言したものである。」「とりわけ、改訂された学習指導要領の考え方や、現在進んでいるエビデンスに基づく教育政策の意思決定において、これらの情報は決定的に重要な情報なのである。」と、いかに社会情動的スキルを育成することが重要であることを述べている。

また、本書のあとがきで、秋田喜代美は次のように述べている。

「本書は、社会情動的スキルに焦点を当て、OECD加盟国とそのパートナー諸国の国際的なエビデンスに基づいてのそのスキルの重要性や育成のあり方を示した報告書である。」「あとがきでは、次の2点に絞り、本文内容を補足することを述べておきたい。第1には、日本の現在の教育状況と本書との関係である。さらにいえば、原著には『学びに向かう力』という副題は付されていないが、なぜその副題がこの訳書につき、このメンバーでの本書翻訳が刊行されることになったかという翻訳に至る経緯である。」「社会情動的スキルの重要性が唱えられる背景の文脈として、急激に変化する不確実・不確定な社会において、経済格差の増大や少子高齢化、自然災害や難民等の数多くの問題に直面する中で、生涯にわたる人の幸せや心身ともに健やかに暮らすための個人および集団のウェルビーイングの保障、そのための政策のあり方がグローバルな政策課題として重視されるようになってきたことがある。」「日本では、学校教育において『知・徳・体』の各面の重要性やバランスが戦後一貫して大事にされてきた。認知的スキルのみを重視する傾向にあるアングロサクソン文化圏に比して、心身の発達として社会情動的スキルの育成が、この語自体は使用してこなかったものの、社会文化的に非常に大事にされてきた。」「本訳者らは、国際的動向を踏まえ、幼児期（3歳から6歳）から児童期への社会情動的スキルを生活習慣や文字・数・思考等の認知的思考とともに調査し家庭環境との関係を捉える縦断調査を2013年から行ってきた。本書でも取り上げられている社会情動的スキル（非認知スキル）の一部のスキルを保護者が回答する質問紙調査で取り上げてきた。日本語でどのように命名するかを議論した中で生まれた語が『学びに向かう力』である。その語が、その後無藤隆座長のもとで、新学習指導要領の中でも使用されることになった。何ができるようになるかとして、『生きて働く知識・技能の習得』『未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成』とともに『学びを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力・人間性などの涵養』として『学びに向かう力』は挙げられている。社会情動的スキルは認知的スキルとの相補的關係の中で累積的に育つものであり、いわゆる対人関係スキルだけではなく、あきらめずにや

り遂げる力や忍耐強さなどの課題遂行への意欲に係る側面もこのスキルに含まれている。」(注17)

以上の文献による調査の結果、「非認知的能力」の重要性に対する社会的な状況や今回の「幼稚園教育要領」等の改訂において、あえて「非認知能力」の言葉を使わずに、「学びに向かう力」という表現で、今までの幼児教育で使われてきた「心情・意欲・態度」等の言葉を活かし、改訂作業が行われたことが分かった。

Ⅲ-3 近年なぜ「非認知能力」がクローズアップされているのか。

これまでに取り上げた文献による調査の中では、「なぜ非認知能力がクローズアップされてきたのか」について明確に言及されていなかった。そこで、アメリカに在住し子育てを経験し、現在 ICF 認定ライフコーチを仕事とし、「非認知能力」についての著書もあるボーク・重子の文献を取り上げてみる。ボーク氏は、現代のアメリカにおいて、「非認知能力」が取り上げられている社会背景について次のように述べている。(注18)

「今なぜ『非認知能力』が大きな注目を集めているのでしょうか。それは時代の変化と密接な関係があります。AIの開発が進む現在、世界はますます多様化し、複雑化している。今やインターネットやコンピューターを使えば、世界中の知識が瞬時に手に入るようになりました。こうしたテクノロジーの進化によって、これまで存在し得なかった仕事が生みだされただけでなく、職種によっては、人間の仕事がコンピューターに代替されるようになると言われています。野村総合研究所の研究によれば、約20年後には、いま日本の労働人口の約49%の人がついている職業でAIの代替が可能になると言われています。」「AIの進化によって仕事が奪われると言われているのは、レジ係や車の運転手だけではありません。会計や財務の専門家、記者、トレーダーやファンドマネージャー、医師などの仕事でさえ、既にITが採用されている例もあります。」「では人間にしかできない仕事とはどんなもののでしょうか。」「勉強ができるだけでなく、社会の発展の為に世界にいろいろな形で貢献できる人材を求めようになり、人材の多様化が始まったのです。」「今では、共通テストの点数は参考程度で、人物評価の基準は、点数とは程遠いところにあるのがグローバル社会の現状です。」「今日あった仕事が明日はもう機械に奪われてしまうかもしれない現代、テストに出る知識ばかり覚えてきた子どもは、この変化にどう対応していくのでしょうか。簡単には折れにくい、しなやかな心、そしてどんな逆境からもうはい上っていける回復力。これは『レジリエンス』と呼ばれ、教育界でも大変注目されている非認知能力の一つですが、これを持つ子どもの方が変化や逆境にはずっと強いはずですよ。」

ボーク・重子は、このように述べて、現代のアメリカ社会では、非認知能力が最も伸びる0～10歳までの時期に「非認知能力」の基礎を育てることを目標としていると述べている。

(「非認知能力」とは、自己肯定感、自制心、社会性、好奇心、想像力、共感力、主体性、柔軟性、回復力、やり抜く力などと、ボーク・重子は述べている。)(注19)

ここで分かることは、テクノロジーの発展による社会の大きな変化が、より「非認知能力」を求める方向に向いていること。また前掲の国立教育政策研究所の遠藤利彦の言うように、「人の生涯に渡る適応を支える能力として、旧来はIQに代表される認知的な能力に主たる関心が向けら

れてきました。しかし近年、高い認知能力が生涯適応を適えるという図式の見直しを迫る研究知見が多く報告されています。そして、認知的でない側面、いわゆる非認知的能力が持つ重要性が注目されるに至っています。』

このように、非認知能力の研究が盛んになって、人間の持つ能力の見直しが起きているのである。日本でも大学受験の試験の内容の改善（知識力から問題解決力へ）や就職試験で求められる能力の変化（社会情動的スキルの重視）等に影響を及ぼしていると考えられる。

IV. 「形式的陶冶」の言葉の意味

次に和田實が幼児教育理論の中で使用した「形式的陶冶」の言葉の意味について、さまざまな文献より引用して調べてみる。

1) 百科事典マイペディアによると、「形式陶冶」について次のように説明されている。

『「実質陶冶」に対する教育学上の概念。個々の知識・技能という内容的なものの習得よりも、記憶・推理・意志の力などの形式的な能力の陶冶を強調する教育観。ヨーロッパの伝統的な学校は古典語や数学を主な教科としてこの種の教育を重視してきた。』

2) 大辞林第三版によると「形式陶冶」は次のように説明されている。

「知識や技能の習得よりも、記憶力・思考力・想像力などの精神的能力の練磨を重視する教育の立場。対応する言葉に『実質陶冶』がある。『実質陶冶』は、社会的に有用な知識や技能の習得に重点をおく実学的な教育の立場。』

3) フリー百科事典「ウィキペディア」では次のように説明されている。

『「形式的陶冶」は、教育による働きかけのとらえ方の一つ。陶冶自体は、ドイツ語のBildungの訳語で、人間形成のことである。形式陶冶は実質陶冶に対置していわれる言葉で、形式陶冶は、単に知識をあれこれと子どもたちに教え込むことではなく、その知識を使いこなす能力、それを指して『形式的』というのだが、それを発展させることで、思考力（記憶力・推理力・想像力等の精神的能力）がつくとする教育の立場である。』「形式陶冶と実質陶冶は、そのformaleとmaterialという形容詞が、ギリシア哲学の形相と質量、つまり器（かたち）と内容（心）を意味する言葉の対比から着目されたもので、いずれか一方のみが重要というものではない。ただ、武道、茶道、華道などの教育で、かたちから心へとか、心ができれば形に表れると説いた表現が往々にしてなされるように、いずれか一方の教育成果が、自ずと他方に連鎖的な効果をもたらすという見解を表明する教育学者もある」 「形式陶冶を最初に提唱したのは、ドイツの教育者ヴィルヘルム・フォン・フンボルトで、彼の考え方は、その後20世紀初頭のゲオルグ・ゲルシュンシュタイナーの劳作教育の考え方にも反映された。』

4) 形式的陶冶の歴史的発展

長田新は、その著「形式的陶冶の研究」^(注20)において、形式的陶冶の歴史的発展について次のように述べている。

「形式的陶冶の伝統は遠く古代希臘の教育に発端する。ソフィスト一派が紀元前第7世紀より第6世紀にかけて発達した希臘学術の伝達に没頭せるに飽き足らずして、新方法を以て一世の啓蒙に従事した彼

のソクラテスは、古来形式的陶冶論の父と呼ばれ、多くの形式的陶冶論者は何れも其の主張を直接間接にソクラテスの見解に結合する。ソクラテスによれば、教育の目的はソフィスト一派の理想とするが如き当意即妙の知識の伝達にあるのではなくて、普遍妥当なる真理に達する思考力の教養にある。かるが故にソクラテスは、機械的講義に依って知識を授けんとするソフィスト一派の常套法に反対し、弁証法や反語法に依って対者の思考力を鍛へようとした。蓋し正確なる結論を導き得る精神そのものの陶冶を目的としたからである。」

その後続くプラトーンやアリストテレスについて、長田新は次のように述べている。「プラトーンは、形式的陶冶を重んじた。」「アリストテレスは、弁証法を以て陶冶の最高手段と見、彼の教育主義がソクラテスやプラトーンと同じ立場に在ったことは察するに難くない。」「総じて形式的陶冶の教育は一般に自由教育（Liberal Education）に付きものであった。吾等は希臘の教育が一般に自由教育の典型であり、その自由教育の組織がアリストテレスによって試みられたということを思う時、彼の教育説における形式的陶冶の位置を大方ながら察知することができる。自由教育が如何に密接に形式的陶冶と結びつくかは、アリストテレス自らの自由教育説によっても明らかである。」

「こうして、形式的陶冶の教育説は中世教育の基調となり、中世の大学勃興の時代の各大学の教材にアリストテレスの著書が用いられ、形式的論理学が第一位を占めていたということである。その後16世紀末から17世紀にかけて発展した「実在論」により、学習の過程よりも内容を重んじる教育方法が登場したが、ジョン・ロックによって形式的陶冶説が発展させられた。ロックに依れば『人生の意義は心理に対する愛にある。而して人を真理に導くものは理性である。けれど理性は教養なくして、人を真理に導くものではない。真理に導くべく理性を教養するものは、実に厳格なる陶冶である。』またロックの『悟性論』において、『心意の諸能力が陶冶によって発展せられる』と説き、独り知育ばかりでなく、徳育に於いても体育においても、陶冶的傾向の著しきものがある。」

5) フレーベルは、新教育学の中心的な課題を明らかにした。^(注20)

長田新は、著書「形式的陶冶の研究」において、「フレーベルは、新教育学の中心的な課題を明らかにした。」と述べている。

「世の教師は、自分が教授するために児童を研究し、フレーベルは児童に学習させるために児童を研究した。教授法の研究は教師を主体とする旧教育学の遺物であり、学習法の研究は、児童を主体とする新教育学の中心課題でなくてはならない。この新教育学の中心的な課題を明らかにしたのが近世教育史上におけるフレーベルの功績である。」^(注21)

「フレーベルの教育思想は、現代乃至最近における教育改革運動の導火線だったと同時に、第19世紀の中葉以後独裁的の支配力を有つていたヘルバルトの教育思想と著しくその趣を異にしたとも言い得よう。というのは、ヘルバルトは教授に重きを置いたから自然教師の活動に重きを置き、フレーベルは自己活動に重きを置いたから自然児童に重きを置いた。ヘルバルトは教授に依って道徳的品性を築き上げようとし、フレーベルは児童の活動力を発揮させることに依って自ら性格を創造させようとした。ヘルバルトは教授と教師を重んじたからまた観念の整理に忙しく、フレーベルは自己活動と児童を重んじたから観念の整理よりは感情や意志を重んじた。これカントを棄てて観念力学説に走ったヘルバルトと、カント及びカントに発する独逸ロマンティックの使徒だったフレーベルとの間に必然的に生ずべき間隔

ではなからうか。」^(注22)

「教育上児童の自己活動を重んずる傾向は、フレーベルに至って徹底した観がある。言うまでもなく自己活動とは自己の動機に基づく。従って自己の興味と自己の能力とに支配される活動の謂である。而も精神生活の発展がこのように内面的に基礎付けられる時教育の目的が達成される。こうした活動はもともと人間固有の天性に基づいているから、それはまた自由でもある。」「このようにしてフレーベルにあっては教授訓練の一切の過程は、児童の興味から来るともいはれよう。興味とはもともと自己発見の喜びである。真善美の可能性としての各自の天性が文化活動乃至教育生活において自己を発見するところに興味が起こって来る。だからフレーベルにあっては、児童の教育は決して児童の未来に対する準備ではなくて、教育即生活となって来る。抽象された遠い後年の大人の生活を縮写して来て、それを児童に強いるのが教育ではなくて、児童はあくまでも自然な且つまた真実な生活を満喫すべきで、そうすることに依って児童は立派な大人になる。」^(注23)

このようにフレーベルは、子どもを中心に、子どもの興味や自発的活動を重んじたといえよう。この後の和田實の「形式的陶冶」の考えに影響している。

次に「形式的陶冶」という言葉がどこから出てきた言葉なのか、和田實は自身の幼児教育理論の中でどのように説明しているのかを明らかにしていきたい。

V. 和田實の幼児教育論における「形式的陶冶」について

V-1 和田實とは

日本の幼児教育の先覚者と言われている和田實（1876～1954）は、明治後期に幼児教育の世界に入り、幼児教育を教育学の体系に位置付けて理論化し、「幼児教育」という言葉を最初に使った人である。明治・大正・昭和にかけて活躍し、3冊の著書を後世に残した。それは、

- ① 「幼児教育法」（明治41年1908、フレーベル会刊、和田實・中村五六合著）
- ② 「実験保育学」（昭和7年1932、フレーベル館刊、和田實著）
- ③ 「保育学」（昭和18年1943、日本保育館刊、和田實著）

である。また、「婦人と子ども」誌（後に「幼児の教育」に改名）やその他の著作に、およそ100編を超える論文を掲載している。その中で、和田實は「幼児教育の必要性」や「幼児教育は感化誘導法によること」「幼児教育は主観的形式的陶冶を特色とする。」などを主張し、日本の幼児教育界の啓蒙に貢献している。

また、和田實は自身の理想とする保育を実践するために、目白幼稚園を設立（大正5年1916）し、その実践の為にはよい保育者を養成しなければならないとして、目白幼稚園保母養成所（現在の東京教育専門学校）を設立し、明治・大正・昭和の日本の保育界の発展に貢献している。

本研究者は、今までに和田實の保育思想について、いろいろな側面から研究を重ねてきた。その研究とは、以下の5編である。

- ① 「誘導保育」に関する一考察 その（1）—和田實と倉橋惣三の保育理論—^(注24)

- ② 「誘導保育」に関する一考察 その（２）—和田實と倉橋惣三の保育理論—^(注25)
 - ③ 和田實の保育思想 その形成過程と発展（１）—『幼児教育法』が著わされるまで—^(注26)
 - ④ 和田實の保育思想 その形成過程と発展（２）—中村五六、東基吉、和田實のかかわりに
ついて—^(注27)
 - ⑤ 和田實の保育思想 その形成過程と発展（３）—時代背景および3著書『総論』の分析—^(注28)
- これらの研究や文献を通して、和田實は「幼児教育の特色は、主観的形式的である」と第1番に掲げている。この形式的という意味は、「形式的陶冶」のことである。そこで和田實の論文の中から、「形式的陶冶」につながる内容の論文を取り上げる。

V-2 「幼児教育の必要性について」の論文に見られる「形式的陶冶」について

日本の幼児教育は、明治9年（1876）に東京女子師範学校附属幼稚園の創設によって始まった。長い鎖国を解いて、欧米の文化を学び、ヨーロッパの学制を取り入れた明治政府によって、国立の幼稚園として日本の幼稚園は始まったのである。

明治42年には、全国で私立幼稚園が234園、公立208園、園児数約4万人で、まだまだ幼稚園は一般的ではなかったのである。また、当時は「幼稚園はいらぬ。幼稚園に行くと子どもが悪くなる」とまで言われた時代であった。その為に和田實は、幼稚園卒業生と幼稚園に行かなかった子どもとの小学校へ行ってからの違いを調べるために、数年に渡って追跡調査をした。そして幼稚園出身者が優秀であることを証明したのである。和田實は、こうした時代に「幼児教育の必要性」を説いたのである。「幼児教育法」の中で次のように述べている。^(注29)

「幼児教育は狭義における家庭教育である。幼児教育法は文字ある主婦の必ず学ばなければならぬものである。本書はかかる所感のもとに筆を起こしたのである。」

和田實は、まず家庭における幼児教育の必要性を説いた。それと同時に幼稚園教育の必要性も説き、「本書は、改良せられたる幼稚園保育法と見て差し支えないものである。」と述べている。ではなぜ、幼児教育が必要なのか。

「人間は他の動物に比して発達期間が長く、その初めに特別な保護を要する可憐な動物である以上、これを完全な発育を遂げさせるには特別な注意と手段とを要するのである。」「幼児を小学校へ行くまで放任してはいけぬ。保護誘導を要するものである。」

また「実験保育学」^(注30)「保育学」^(注31)で幼児教育の必要性について、次のように述べている。

「教育期間を仮に20年としたら、幼児期はその3分の1である。その間に日本人としての日常生活の形態を獲得し、言語生活に習熟し、精神生活の基礎形式を養われるのであるから、教育的には最も重要な時期である。」「三つ子の魂百までも」と言われる所以である。「もし幼児教育を蔑視して、教育を怠り、野放図に無躰けに放任し育てたら、野生すなわち破壊性、残虐性、卑野生は遠慮なく発達するばかりでなく、向学性、社会性、道徳性の発達は著しく損ぜられて、学齢以後の教育を妨げること甚だしいものがある。」

「学校教育以前に、一定の発達を遂げていることが必要で、それは健康において、活動において、興味において、経験において準備が出来ていて初めて学校教育に取り掛かれるのである。完全なる幼児教育こそは、完全なる学校教育の基礎である事を痛感する次第である。」

和田実は、幼児教育の必要性について、以上のように述べている。これらを考察すると「幼児教育の必要性」とは次のようになる。

1. 幼児期は、児童の最も発達する時期である。日本人としての基本的な生活習慣を身につけて、言語生活に習熟し、精神生活の基礎が養われるからである。従って、教育は必要である。
2. ここで言う幼児教育とは、家庭教育と幼稚園教育の両方である。
3. 幼児教育は、将来の学校教育が受け持つ事の出来ない部分をやっておくことである。つまり、経験の教育、感情の教育、意志の教育などである。形式的陶冶である。
4. 人は外界の影響を受け入れる性質を持っている。これが陶冶性であるが、この陶冶性は、子どもが幼いときが最も盛んで、壮年に及ぶに従って減少していくもので、教育を行うにはなるべくこの性能が盛んな時にしなければならない。
5. 幼児教育を完全にやっておけば、その後の家庭教育、学校教育、社会教育すべてに、子どもは積極的に力を尽くすことができる。
6. 精神的に感化を与えて、不知不識の間に子どもを教育の目的に向かって引き付けるには、幼児時代が最も得策である。幼児教育は、幼児時代にしなければならないことをするのである。幼稚園教育の必要性は、家庭教育には限界があるからである。その限界とは、母親が努力を尽くしても、母親には他の家事もあり充分には出来ないことと、子どもが3歳以上になると家庭以外の遊び友達を求めようになり、子どもの社会性を伸ばす為にも家庭では充分に出来ないからである。

V-3 「幼児教育の任務」の中で述べている「形式的陶冶」について

和田実は、3冊目の著書「保育学」(昭和18年刊)の中で、幼児教育の任務について次のように述べている。(注32)

「幼児教育が普通教育の範疇に属することは言うまでもないことで、然も学校教育の始まる以前の教育であって見れば、幼児教育として第一に要望せらるることは、その健全なる発育であるに相違ない。然るに、健全なる発育の生理的身体的方面は養護の司るところであって、栄養学、衛生学の研究範囲に属するものであるが、その精神的方面では心理学や教育学の範囲に属するものが多々ある。直観的知覚や想像作用、記憶作用の発達、諸情緒の訓練や、努力的意志の陶冶等其の主なものである。これらの諸陶冶は何れも養護的生理的根柢の上に、体育的に企図せらるる可きもので、結局、健全なる発育の理想に帰一するものであろう。

次に要求せらるることは、文化人として具備す可き諸性情や諸性能の基礎を培養することである。勿論学齢以前の教育のことであるから、其目的は完成せらるる筈はない。けれども、人間の諸本能は、凡て幼児期に其の芽が萌える。道徳的社交の本能は勿論、研究本能、学習本能、発表本能、創作本能も、

凡てこの時期に其の萌芽を生ずる。従って、この時期に於けるこれ等諸本能の取り扱いには重要な意義を持つことは当然であろう。」

「次には学習の基礎たる可き多方の興味、豊富なる経験及び技巧的動作や手工等が相当に発達することを要求する。学校教育はこれらの発達を予期し前提として行われるものであるから、幼児期の教育環境は可なりな方面に準備せらるるを要する。尤も、茲に準備教育というのは国民学校に於ける教科課程を幼稚園に取越し、繰り上げて、之を教科にしようということではない。学齢以後の教科課程を学齢以前に取越して課そうとすることは、決して真の準備ではない。国民学校の教科材料を幼稚園が横取りする必要はない。幼児教育としての真の準備は国民学校の教科課程を容易に、且つ愉快に受容し得る諸能力の発達のそれである。国民学校に於いて児童の習得す可き文化財産は莫大なる数量を持つ。此少なからざる分量の学術を確実に習得するには、大なる精神力の高揚を要する。此精神力の高揚には多方にして熱烈なる興味の発達と強固なる努力的意志の発達とを要する。然してこれらの発達は単に僅少なる文化財の取越し学習には非ずして、深き情熱を宿せる興味の自由発展に待たねばならぬ。故に幼児教育が国民学校に対して負う可き任務としては、其基礎的心理的発達そのものであって、決して文化財そのものではないことを知らねばならぬ。幼児教育の任務は

第1には、幼児の健康の保全とその強化並びに健全なる発育の助成。

第2には、文化人として発達す可く、其の性能性情の陶冶並びに其生活の指導、誘導

第3には、学習の基礎としての多方の興味の発展を企図し、豊富なる経験を興ふることの3つである。」

「幼児教育の目的は、主としてその主観的形式的発達のみに向けられて、その内容たる実質に重きを置く能はざる所以である。」

ここでも和田實は、形式的陶冶が幼児教育の任務であると述べている。

V-4 和田實の「幼児の陶冶性を培養すべし」の論文より

和田實が幼児教育の世界に入って間もない頃、明治39年に書かれた論文の中に、「幼児の陶冶性を培養すべし」という論文がある。これは、当時の母親や保育者を対象に、幼児教育の普及の為に毎月発刊された「婦人と子供」という雑誌の6巻2号に掲載されたものである。この論文の中で和田實は「幼児の陶冶性」つまり子どもの教育の可能性・外界から影響を受ける性質について次のように説明している。^(注33)

『水は方円の器に従う』という諺は間違いありませんが、しかし如何に水だからとて、もし器の方または円に従って、その形を変えるという性質を備えていなければ、円いものに入ったから必ず円くなるというわけにはゆきません。之と等しく、児童も善悪の友や、師父の感化如何によって善人もなり、悪人もなりますが、然りとて子どもにかくの如く外界の影響を受け入れる性質がなくば、決して斯様な発展を遂ぐることはありません。子どもは斯様に外界の影響を受くる性質を有して居ります。この性質が即ち陶冶性と言われるものであります。この陶冶性は子どもの幼きとき最も盛んで、壮年に及ぶに従って漸次減少して行きますが、教育を行う間は成るべくこの性質を盛んにして置かなければなりません。』

そして、和田實は、この幼児期にしっかりと養わなければならない陶冶性として、次の3つの事項を挙げている。

① 依頼信任の情を永続させること

子どもは大人を頼り、大人を信じて、その言行を信頼する性質を持っています。特に保姆教師に対しては、この気持ちは強いものです。従って、子どもは保姆や教師の言行を模倣して、取り入れて成長していくことができるのです。しかし、早くにこの依頼心を失わせることが教育の任務と考える者がいますが、依頼信任の情が無かったら、とても子どもを教育することはできません。考えの無い家庭では、わざわざ子どもの前で、教師や保姆の悪口を言ったり、親自身が信任されないような言行を示すので、子どもは早くからこの良性を失うこととなります。故意に教育しにくいように自らしている様なものです。

② 真面目なる意気を害さないこと

子どもは極めて真面目なものです。子どもの滑稽も諧謔も故意に出るのではなく、全然真面目なものです。この真面目が即ち、後に誠意精神を持って事に当たるという意気の生ずる根本なので、誠に大切な萌芽なのです。子どもを尊敬し大切に扱う人は、このことを良く承知しています。しかし多くの人は、心無いやり方で子どもを馬鹿にしたり、からかったり、冷やかしたりするので、子どもを損なってしまう。真面目な人でなければ、とても世渡りに成功することはできません。

③ 修養欲を培養すること

学ぶことと遊ぶこととを結合して、不知不識の中に教育していこうということは、幼稚園教育の主眼です。しかしこれはある程度以上になると、とても学ぶことと遊ぶこととは同様には見られないので、やはり学ぶことは遊ぶことより苦痛の多いものです。その苦痛に打ち克っても、ますます修養していこうというにはかなりの努力を要するものですから、子どもの修養欲を養って置くことは大切なことです。どんなに子どもに心身の活力があっても、この修養欲を育てておかなければ、勉学に努力を集中する勇氣は起こりません。この修養には多くの忍耐力を要します。」^(注34)

和田實は、3つの陶冶性として、①依頼信任の情、②真面目なる意気、③修養欲を培養することを挙げている。

V-5 和田實の形式的陶冶と実質的陶冶について

和田實は、明治30年代から、幼児期の教育を教育学の体系に位置付けて論じるべきであることを主張し、当時の教育学の概念を使って幼児教育を科学的に論じ、「幼児教育法」を著わした。その中で、幼児教育は学校教育と違うということを明らかにしている。その違いのひとつで、幼児教育の特色の初めに挙げている「幼児教育は主観的形式的なり」を説明してみたい。

和田實が幼児教育の理論を構築した明治30年代当時の教育学では、「形式的陶冶と実質的陶冶」の概念が使われていた。その意味は、辞書「教育大辞書」^(注35)によると次のような説明になっている。

「形式的及び実質的陶冶：形式と実質とは相対して唱えらるる語なり。さて形式的陶冶とは被教育者の

心性の発育を助長して、その知覚を鋭敏にし、その観察を精細にし記憶想像を正確ならしめ、かつ感情を調和し、欲望を高尙にせしむる等、換言せば心意の発育鍛錬を以って、その目的とせる教育作用をいう。之に反して実質的陶冶は、授けたる事項が、直接個人に又は社会の實際に利用せらるるを以って目的とし、勉めて心意の内容を豊富に、且つ精良ならしめむとする方面をいうなり。实例につきていはば、国語教授に於いて、日常必須の言語文字を授けて、一国国民間の思想を交通し、感情を交換するの用に供するは実質的なり。然るに、是によりて自己の発声を練習し、及び他の言語を明確に聞き取り、且つ文字を判然と識別すること、即ち知覚を鋭敏にし、記憶を旺盛ならしむる等の能力を養うは、即ち形式的なり。また数学教授に於いて、金銭穀物等の出納・取引上の知識技能を授けて、日常の計算に習熟せしむるは実質的目的にして、是によりて推理思考判断の心力を鍛錬するは、その形式的目的に属するが如し。」

以上の内容と、「幼児教育は主観的形式的なり」の言葉の意味とどう繋がるのであろうか。初めに「形式的」の前にある「主観的」の意味であるが、これは、ルソーの主張した「主観的自然主義」のことを指している。「実験保育学」の中で、和田實は次のように述べている。

「ルソーは児童の性質を研究し之に適する教授を施す可しと絶叫して、所謂、教育上における主観的自然主義を唱え、その著『エミール』に於いてスペンサーの喝破せるが如き方法を暗示した。」

と述べており、主観的自然主義とは、子どもの心身の発達筋道に従って教育する立場のことを言っている。そして、「形式的」の意味は、これは「形式的陶冶」を指している。従って「幼児教育は主観的形式的なり」の言葉は、置き換えると「幼児教育は、主観的自然主義の教育であり、形式的陶冶である」ということになる。その意味は、幼児教育は、子どもに心身の発達の道筋に従って、つまり子どもの心理的・生理的発達を観察研究して発見された法則に従って教育することであり、また、学校教育のように知識や技能を身に付けることが目的ではなく、心や体の機能・働き、つまり推理したり考えたり判断したりする力を育成することを目的にしているということである。和田實は、それらの力は、「遊びを通して育てる」と言うことを主張しました。遊びは自由であり、快楽を伴いと子どもの興味によって始まる自発的、能動的な活動である。子どもたちが意欲的に、楽しく、夢中になって遊び込むうちに、考える力や集中して取り組む態度、工夫する力、表現する力、もっとやりたいという意欲などが育つ。これが、形式的陶冶である。この形式的陶冶は、現在の幼稚園教育要領にある「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」と同じものといえる。和田實が主張してから111年後にも受け継がれている幼児教育の考え方と言える。

V-6 渡辺晶による「形式的陶冶」の解釈^(注36)

和田實の著書「実験保育学」(1932)は、絶版になり手に入れることができないため、東京教育専門学校では、学生の教育に使う教科書として使用する目的で、1985年に復刻注解版を制作した。その巻末の「解説」において、当時東京教育専門学校副校長であった渡部

晶が「形式的陶冶」について、次のような説明をしている。(注37)

「実験保育学の第2の特色は、和田の教育思想におけるリベラリズムや自然主義の思想的背景である。」
「実験保育学には、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、スペンサーなどヨーロッパ近代思想家への言及が読み取れる。」「そして和田がこれらの西欧近代思想にふれたことは見逃すことのできない事実と思われる。」「もともと教育学には、授業として2つの立場がある。1つの授業の目的は実質的陶冶であり、他の1つは形式的陶冶ということである。前者は子どもが学習する知識や技能の分量を客観的に定めて教育や授業をすることであり、形式的陶冶とは、子どもが学習する客観的な実質的な内容よりも、ひとりひとりの個人の各種の能力や機能を高めることであるとする。和田が幼児教育は主観的形式的であるというのは、この形式的陶冶の立場を指すものである。」「和田が幼児教育は主観的形式的であると断定したのは、どのような理由があるのか。和田によれば小学校以上の学年では、社会が生徒に学習することを要求する一定量の知識技能が客観的に存在する。たとえば小学校の1年生では漢字をいくつ、算数では加法と減法までとか、生徒が学ぶべき実質的な内容が子どもの外側に客観的に実質として存在し、子供たちはそれを学習すべきものとして要求される。これが実質的陶冶である。」「和田は、幼児教育には、このような要求はできないという。幼児教育の対象とする幼児の遊戯には客観的な知識技能の学習すべき内容はない。遊戯は子どもの思考、創造、鑑賞などの機能のはたらき、いわば形式的、主観的な活動である。数をいくつまで、文字をいくつ覚えるというよりも、それらを遊戯の中で事前にわかることでよい。だから幼稚園は実質的な文字や数の学習の場ではない。」

VI. 考察

1. 「非認知能力」という言葉は、ジェームズ・J・ヘックマンの主張した言葉であることが分かった。ヘックマンは、「就学後の教育の効率性を決めるのは、就学前の教育にある」とする研究結果を得て、「サイエンス」や「米国科学アカデミー紀要」といった学術誌に発表した(2006, 2007)ことも分かった。
2. ジェームズ・J・ヘックマンの主張した「非認知能力を乳幼児期に育てることが生涯の生活の質を高めるのに重要である」という研究結果やOECDの「社会情動的スキル」の研究が日本の幼児教育界に紹介されて、「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」改訂の議論の中で取り上げられ、幼児期の教育の重要性の確認や「幼児教育で育みたい資質・能力」や「5歳修了までに育ててほしい具体的な姿」を明確化する過程に反映されていることが、それぞれの審議記録のまとめの資料によって分かった。
3. 和田實が使った「形式的陶冶」の言葉を調べていくと、「形式的陶冶の伝統は遠く古代希臘の教育に発端する」「ソクラテスは古来形式的陶冶論の父と呼ばれ、多くの形式的陶冶論者は何れも其の主張を直接間接にソクラテスの見解に結合する。」とソクラテスにまで遡り位置づけられていることが分かった。また、中世西欧の教育理論で、「形式的陶冶」の考え方が用いられ、形式論理学が第一位を占めていたということも分かった。また、近世教育史上においては、フレーベル、ペスタロッチ等の教育理論にも形式的陶冶の考

え方が反映され、フレーベルの「子どもの自己活動に重きをおいて、子どもの自己活動力を発揮させることに依って自ら性格を創造させようとした。」という教育史の流れも分かった。

4. 和田實は、ルソー、ペスタロッチ、フレーベルなどのヨーロッパ近代思想家に学び、自ら独自の幼児教育論を創始して、明治41年に「幼児教育法」を著わし、「幼児教育は、形式的陶冶である」ことを主張したのである。

5. 和田實の言う「形式的陶冶」は、今までに取り上げたV-1～V-6までの引用文献からまとめてみると次のようになる。形式的陶冶とは、

- ・直観的知覚や想像作用、記憶作用の発達、諸情緒の訓練や、努力的意志の陶冶
(本論文 P.14 V-2より引用)
- ・道徳的社交的本能は勿論、研究本能、学習本能、発表本能、創作本能も、凡てこの時期に其の萌芽を生ずる。(本論文 V-2 P.14より引用)
- ・学術を確実に習得するには、大なる精神力の高揚を要する。此精神力の高揚には多方にして熱烈なる興味の発達と強固なる努力的意志の発達とを要する。
(本文 V-2 P.15より引用)
- ・幼児期にしっかりと養わなければならない陶冶性としての3つの事項
 - ① 依頼信任の情を永続させること (本論文 V-3 P.16より引用)
 - ② 真面目なる意気を害さないこと
 - ③ 修養欲を培養すること

以上の和田實の文献より引用してわかることは、和田實は、小学校以上の教育を支える基礎として「形式的陶冶」を位置付けて、研究本能、学習本能、発表本能、創作本能の言葉を使用しているが、基本的には、ヘックマン等が使用した「非認知能力」や「社会情動的スキル」の内容と同じであると考えられる。

6. ジェームズ・J・ヘックマンは、「非認知能力」の育成には、幼少期から子どもの自主性を大切にする活動を体験させ、家庭訪問して家庭への支援を行うことを重視した。

和田實も家庭での幼児教育の必要性を説き、また幼稚園では感化誘導の保育法を用いて子どもの自主性を尊重し、自由に遊ぶ中で、基礎的な心力及び体力を十分に養うことの重要性を説いている。そして、幼児教育は全教育期間の3分の1を担い、全教育システムの基礎をなすものと述べており、ヘックマンの主張と共通するところがある。

7. ジェームズ・J・ヘックマンの使用した「非認知能力」の言葉が、元はどこで使われている言葉なのかは、「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」（平成27年度プロジェクト研究報告書・国立教育政策研究所）の中で、遠藤利彦により、心理学等において長年使われてきた言葉であることが記されている。しかしその概念は「十分な整理がなされているとは言い難い」と述べている。実際にいろいろな文献に出てくる言葉の概念が、少しずつ違っていることに気づく。これまでの文献によって出てきた言葉は、「非認知能力」「社会情動的スキル」「社会情緒的コン

ピテンス」「形式的陶冶」「学びに向かう力」などいろいろである。今後研究がさらに進むことに依って、概念の定義がなされていくことを期待したい。

また最近、この「非認知能力を育てるには」というような書籍が発行されているのを目にするが、日本の幼児教育の分野では、明治以来幼児教育の中心的な課題であったわけなので、この言葉を使うことには馴染みにくいと感じるので、適切な用語の研究や方向付けを待ちたい。「学びに向かう力」というのは分かりやすい表現であるが、現在一般に広まった言葉にはなっていないように思う。

あとがき

今回本研究に取り組んでみて、「非認知能力」の言葉と、「形式的陶冶」の言葉が、時代が違うだけで、幼児教育の領域における教育の中心的な課題である点で、同じ意味に使われていることが分かった。和田實が西欧の教育思想を学び、「幼児教育は形式的陶冶の教育である」と明治の時代にきちんと理論化したことに改めて歴史的な意義を感じると共に、尊敬の念を覚える。学問の真理は、時代を超えても通用するものであることを改めて認識するとともに、歴史を学び先人の努力に敬意を表することの意義を改めて思う。

今後は、これらの「形式的陶冶」や「非認知能力」の言葉の整理や理論としての用語の確立が求められると思う。そして、これらの能力を子どもたちにどのように育てるのか、なお一層の研究が求められる。今後も歴史に学び、「形式的陶冶・非認知能力」をどのような方法で子どもたちに育てていくのか、幼児教育の方法についての研究を更に進めたいと考えている。

参考・引用文献

- 注1 文部科学省中央教育審議会初等教育分科会教育課程部幼児教育部会「幼児教育部会における審議の取りまとめ」平成28年8月26日 pp1
- 注2 汐見稔幸・無藤隆監修 2018『平成30年施行 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 解説とポイント』ミネルヴァ書房 pp435
- 注3 汐見稔幸・無藤隆監修 2018『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 解説とポイント』ミネルヴァ書房 pp353-356
- 注4 社会保障審議会児童部会保育専門委員会「保育所保育指針の改定に関する議論の取りまとめ」（平成28年12月21日） pp44-46
- 注5 汐見稔幸・無藤隆監修 2018『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 解説とポイント』ミネルヴァ書房 pp46
- 注6 汐見稔幸・無藤隆監修 2018『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 解説とポイント』ミネルヴァ書房 pp438
- 注7 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会（座長無藤隆、座長代理汐見稔幸）平成28年12月「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会審議の取りまとめ」

- 注8 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp10-12
- 注9 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp30-31
- 注10 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp31-32
- 注11 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp33
- 注12 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp34
- 注13 ジェームス・J・ヘックマン 2015『幼児教育の経済学』大竹文雄解説、古草秀子訳 東洋経済新報社 pp35
- 注14 研究代表者遠藤利彦、2017「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」平成27年度プロジェクト研究報告書・国立教育政策研究所 pp1
- 注15 研究代表者遠藤利彦、2017「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」平成27年度プロジェクト研究報告書・国立教育政策研究所 pp1
- 注16 経済協力開発機構（OECD）編著 2018『社会情動的スキル—学びに向かう力—』明石書店
- 注17 経済協力開発機構（OECD）編著 2018『社会情動的スキル—学びに向かう力—』明石書店 pp218-219
- 注18 ボーク・重子 2018『非認知能力の育て方』小学館 pp23-25
- 注19 ボーク・重子 2018『非認知能力の育て方』小学館 pp21
- 注20 長田新 1925『形式的陶冶の研究』モナス刊 pp19-31、pp124-126
- 注21 長田新 1949『フレーベルに還れ』大八洲出版 pp19
- 注22 長田新 1949『フレーベルに還れ』大八洲出版 pp122-123
- 注23 長田新 1949『フレーベルに還れ』大八洲出版 pp125-126
- 注24 日吉佳代子 1987「『誘導保育』に関する一考察 その（1）—和田實と倉橋惣三の保育理論—」東京教育専門学校紀要第1号
- 注25 日吉佳代子 1990「『誘導保育』に関する一考察 その（2）—和田實と倉橋惣三の保育理論—」東京教育専門学校紀要第2号
- 注26 日吉佳代子 1995「和田實の保育思想 その形成過程と発展（1）—『幼児教育法』が著わされるまで—」東京教育専門学校紀要第3号
- 注27 日吉佳代子 1995「和田實の保育思想 その形成過程と発展（2）—中村五六、東基吉、和田實のかかわりについて—」日本保育学会第48回大会発表論文
- 注28 日吉佳代子 1998「和田實の保育思想 その形成過程と発展（3）—時代背景および3著書『総論』の分析—」東京教育専門学校紀要第4号
- 注29 和田實・中村五六合 1908『幼児教育法』東京堂
- 注30 和田實 1932『実験保育学』フレーベル館
- 注31 和田實 1943『保育学』日本保育館
- 注32 和田實 1943『保育学』日本保育館
- 注33 和田實 1906「婦人と子供」6巻2号 フレーベル会

注34 和田實 1906「婦人と子供」6巻2号 フレーベル会

注35 大日本百科辞書編輯所編 1918『大日本百科辞書』同文館

注36 和田実研究会 1985『和田実著 実験保育学—復刊注解版—』東京教育専門学校刊 pp222

注37 和田實 1932『実験保育学』フレーベル館 pp217

保育実習生における身だしなみの意識

Study on Consciousness of Appearance in Practice Teachers

土沢 薫

はじめに

保育者養成校では、保育者としての実践力強化のための様々なカリキュラムが用意されている。その中でも、保育職に就こうとする者が必ず経験する教育課程の1つに、教育実習や保育実習など現場での実習科目（以下、現場実習という）がある。これらの実習は、学生たちが実際の保育現場で直接子どもたちと接しながら現職保育者と共に保育業務を経験することで、保育者としての資質や技量を飛躍的に向上させる機会となる。一方、実習生にとって過剰なストレスを伴う体験になる場合もある（土沢, 2012）。養成校の教員は、現場実習で学生が実り多き経験ができるよう、またマイナス要因はできるだけ解決して実習へ送り出せるように、学生の実態に応じて様々に工夫を重ねて事前指導を行う。本稿では、実習指導において扱われる内容の一つである身だしなみについて取り上げ、実習生の意識と対応の課題について検討する。

I. 問題と背景

1. 求められる保育者像と実習生への暗黙の期待

現場保育者の95%が「保育士は、いつも明るく、元気で、笑顔で子どもや保護者に関わることが求められている」と答えた調査結果（兼間, 2015）がある。多くの保育者が、明るく元気に爽やかな笑顔で子どもと関わることを保育者の重要な要素と捉え、保育者として常に心掛けることと捉えている。

この調査結果で挙げられている「明るい」「元気」「笑顔」などは、保育内容と直接には関係しない外見的な振る舞いであり、周囲が捉える印象である。そして、保育実習においては、実習生がそのような保育者像に近づくことが暗黙のうちに期待されているのかもしれない。

御前（2013）によると、実習中の学生の笑顔が、実習評価に影響を及ぼす可能性が示唆されている。実習巡回の際の現場保育者とのやり取りや実習後の評価で、実習先から「もう少し笑顔があればよかった」「元気が足りない」などの指摘を受ける学生は少なくない。振る舞いの中でも、「笑顔」は外見の実態として捉えやすい要素といえる。更に外見的要素として把握しやすい身だしなみに関しては、実習生によっては「化粧が濃い」「外見がだらしない」「髪がぼさぼさだった」など、見た目の印象が保育現場に適さないことの指摘を受け、それが実習評価に影響を与えていると推察されるケースも見受けられる。

2. 社会的作法としての身だしなみや化粧と大学生の意識

大学生の化粧関心・化粧行動を調査した研究（平松・牛田，2003）によると、男女問わず身だしなみを気かけ化粧をする時代となり、若者の身だしなみに関する意識や常識は変化してきているという。実際に学生から、実習中に前髪を垂らすか上げるか、マニキュアは無色やうすピンクは許されるかといった細かい相談を、男女関わらず持ちかけられることがある。学生たちは、実習中には、通常より身だしなみに気を配り、わきまえた装いをしようと自分なりに努力しているように見受けられる。しかし、実際には、学生の努力の方向性や程度が、実習先や現場保育者の期待にそぐわない事態も生じている。

3. 文化的行為としての化粧と印象形成

人は、装いによって自己と他者との関係を調整する。装いによる他者との調整は、動物が配偶者選択や縄張り争いでみせる原始的な行為であるとともに、人間においてはサブ文化の影響を受けて様々なレベルで多層的に展開される点で、非常に文化的な行為といえる。

たとえば、日常的に行われる装いの行為である“化粧”は、特に成人女性の身だしなみとして一般的であり、身体的魅力を高める効果とともに、本人にも周囲の他者にもさまざまな心理的变化をもたらすことが知られている（大坊ら，1996）。特に、相手についての情報が少ない対人関係の初期においては、容貌や服装といった外見的特徴から形成される印象が与える影響が大きい（小林ら，2017）。化粧については、アイシャドウや口紅などの小さな変化がその人に対する印象形成に変化を与えることが、過去の研究からも明らかになっている（向田ら，2002）。

4. 実習生の身だしなみの問題

保育者養成校では、常日ごろの学内での指導助言に加え、学生を実習に送り出す前に、事前指導の時間内にはかなり具体的なレベルで実習中のマナーについて指導を行う。そのため、身だしなみに関して問題が生じる学生数は、全体からみればそれほど多くはない。しかし、実習生の身だしなみは、保育の中身に直接関係しないことや内容は軽微な場合であっても、実習生に対する初期印象形成に少なからぬ影響を与え、その形成された印象が、後の実習園での実習内容や評価に直接・間接に影響する。また、その印象が学生の実習内容自体にマイナスの影響を及ぼし、実習生の自信喪失や意欲低減につながる事例も散見される。学生が所属する養成校の学内教育や学生指導に対する実習先の信頼を低下させることもある。実習生の身だしなみの問題は、保育内容や保育の質に直接関係しない学生自身の自己課題であったとしても、養成校として看過することはできないのである。

5. 実習生の身だしなみ指導における意義

人の振る舞いは、これまで本人が身に付けてきた身のこなしや言葉遣い、常識の程度、性格傾向など、種々の要素が複雑に関連し合って形作られ、それらの内的要因は容易には

変えられない。学生自身に自覚が乏しい場合にはなおさら、限られた実習事前指導によって、その振る舞いや行動の傾向性を改めることは難しい。

しかし、実習生イメージを左右する要素として、外見的身だしなみに関しては、指導に際して目に見える実態として捉えやすく、扱いやすいものといえる。保育者としての態度や振る舞いに関する指導と比較して、短期間での教育的効果を期待しやすい。

上述したように、現場実習では明るく爽やかな振る舞いや保育の場に適した爽やかで清潔感のある身だしなみが求められているが、これまで、実習生の視点からの身だしなみ研究はほとんどされていない。実習生の身だしなみに関する意識を把握し、実習現場において、学生が自己の資源を用いて身だしなみを整え他者との相互作用を調整するにあたって、何がそれを下支えし動機づけているかを明らかにすることは、今後の実習指導への新たな手がかりを見出し、実習をより充実させる教育へと繋げることができるものと考えられる。

II. 研究の目的

以上のような問題意識と背景から、本研究では、二つの視点からアプローチする。

第一に、保育を学ぶ学生が保育者の身だしなみについてどのような意識をもっているかを明らかにする。身だしなみは、様々な要因が関係し合って他者に何らかの印象を与えるものだが、本稿では、便宜上、「化粧」という観点に絞って調査を行う【研究1】。

第二に、過去の現場実習における実習生の身だしなみに関して、これまでにどのような指摘や問題があったか、過去10年間の事例を整理し、その傾向性を捉える【研究2】。

本研究では、上の二つの視点から実習生の身だしなみの意識と現状を探り、今後の実習指導における身だしなみ教育についての手がかりを得ることを目的とする。

III. 【研究1】保育系学生の化粧に関する意識調査

1. 研究の方法

保育系学部で学ぶ大学生を対象に、集合法で自記式の質問紙調査を実施した。実施時期は2017年12月であった。

倫理的配慮として、調査票に研究の目的を明記し、回答は任意であり、無記名で個人が特定されることがないことを事前に口頭で説明した。

調査対象者は、大学生130人（1年生30人、2年生37人、3年生33人、4年生30人、平均年齢20.04歳）、性別内訳は男性17人（13.1%）・女性113人（86.9%）であった。

2. 調査内容

保育系学生の化粧に関する認識を調べるための質問紙として、〔A〕はっきりした濃いメイク（くっきり眉、アイライナーおよびアイラッシュ、頬紅、濃色の口紅）を施した顔と、〔B〕平均顔の顔画像を並べて提示（図1）した。その上で、次の三つの視点から対象者に印象を尋ね、AかBのどちらかを選んでもらい、集計した。

- ①どちらが好きか
- ②どちらが保育者に適していると感じるか
- ③どちらが実習生として適していると感じるか

更に、項目ごとに、どちらかを選んだ理由について自由記述で回答してもらい、その内容をまとめた。

なお、フェイス項目は、年齢と性別、学年、これまでに経験したことのある現場実習について回答してもらった。

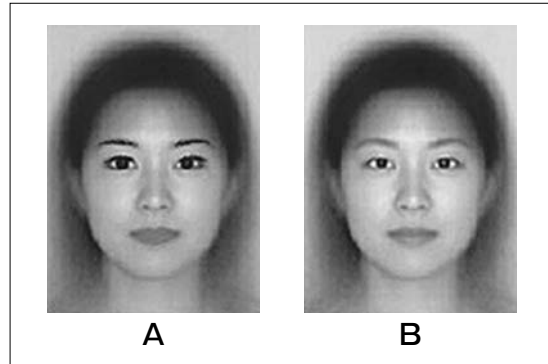


図1. 20代女性の化粧顔〔A〕と平均顔〔B〕

質問紙の作成にあたり、用紙はカラー印刷で作成し、それぞれの顔画像から受ける印象について白黒化による影響が出ないようにした。また使用した顔画像は、北海道情報大学の向田茂による20代女性100人から作成した平均顔（作成者から使用許可取得済）を用いて、個人的な顔の好みによって回答が左右されないように配慮した。更に、本研究では、全体指導における身だしなみ教育の手がかりを得ることを主眼におき、身だしなみ意識が常識範囲から逸脱しがちな学生の有無や割合の把握や、選択理由を回答者に明確に意識して回答してもらうことを意図しているため、無難で選びやすい中間的な画像はあえて使用せず、細かなパーツごとの詳細な比較はせずに、はっきり印象の異なる二つの画像に絞って調査を実施した。

3. 結果：保育系学部生の化粧に関する認識

(1) 調査対象者の化粧顔に対する好み

調査の結果、保育を学んでいる学生130人中124人が、平均顔Bのほうを「好き」と答えた。今回の調査では、保育系学生の多くは、濃い目の化粧顔よりナチュラルな平均顔のほうを好ましく感じるという傾向が示された。

その中で、Aの濃い化粧顔を「好き」として選んだ6人の内訳は、1年生が5人（女性4人、男性1人）、4年生が1人であり、2年生、3年生は全員がBの平均顔のほうを「好き」と答えている。

Aと答えた者が好きな理由として挙げていたのは、「自分のしたいように化粧していると思うから」「目鼻立ちがくっきりしているから」「化粧していると明るい印象、気楽な感じがします」「はっきりして意思がある」「もう少し化粧は薄いほうがいいけどBより好き」（1年生5人）、「Bは白目勝ちで怖い」（4年生1人）であった。1年生が挙げた理由は5人全員が積極的にAを支持する内容であったのに対し、4年生の理由は個人的にBを好きでないと感じる内容であった。

(2) 保育者に適する化粧についての認識

調査の結果、保育を学んでいる学生130人中127人が、平均顔であるBのほうを「保育者

に適している」と答えた。今回の調査では、ほとんどの保育系学生が、濃い化粧を施した顔よりナチュラルな平均顔を保育者として相応しいと感じる傾向がみられた。

Aの濃い化粧顔を「保育者に適している」として選んだ3人の学生は、1年生2人と3年生1人であった。化粧顔Aを選んだ理由について、1年の学生は「Bは根暗な感じがする」「保育者は大人の女性だからこれぐらい良い」であり、3年生は「Aはちょっとメイクしすぎだけど、Bはスッピンで仕事として他の大人の前に出るのはマナーがなさすぎ」というものであった。1年生は自分の感性に基づいた選択理由を述べているが、3年の学生は、感性バランスの偏りはあるとしても、社会人マナーを意識した理由に基づいてAの濃い化粧顔を選択していた。

(3) 実習生に適する化粧についての認識

今回の調査対象である保育を学ぶ学生ら130人全員が、平均顔Bのほうを「実習生に適している」と答えた。保育系学部生たちは、実習生の化粧は濃い目の化粧顔よりナチュラルな顔が適していると認識する傾向が顕著であった。

以上の保育系学部生の化粧に関する認識について、3項目をまとめてグラフに示す(図2)。

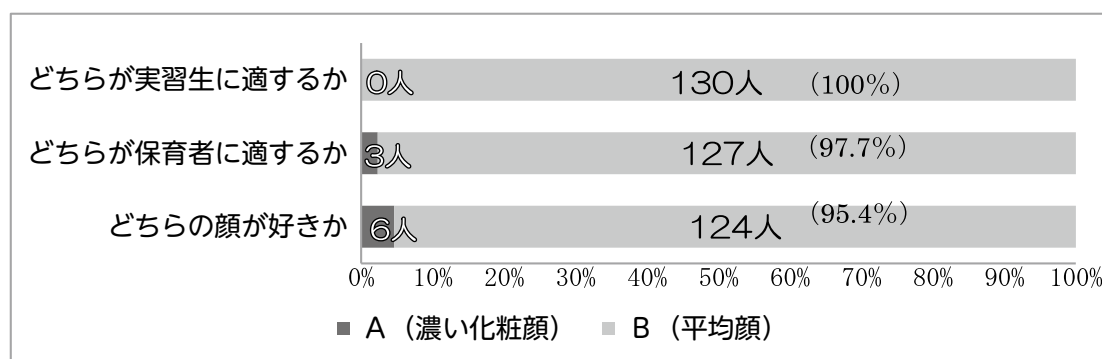


図2. 保育系学部生の化粧顔に対する認識

(4) 濃い化粧顔より平均顔のほうが保育者や実習生に適すると考える理由について

今回の調査では、多くの学生が保育者／実習生として濃い化粧顔よりBの平均顔が適すると答え、その理由について、自らの好みだけによらず保育を意識した回答を記している。

Bの平均顔ほうが保育者／実習生に適すると選んだ理由内容について、実習経験回数の違い別にまとめた(表1)。理由内容は、回答者がAかBを選択する際の判断ポイントとしてAに注目して答えた場合(「Aの不適切さに注目」)やBに注目している場合(「Bの適切さに注目」)など視点の違いによってまとめて記載した。同一理由または似た理由内容が複数回答ある場合、表内にはそのうちの一つの意見を代表して記した。

これら保育者に適する顔としてAよりBを選んだ理由内容の傾向性を概観すると、学生の実習経験の有無や程度、学年によってその傾向性が若干異なっていた。保育者は濃い化粧顔Aより平均顔Bのほうが適すると答えた理由について、学年別(実習経験回数の違い)の集団ごとに、回答者が何に注目し選択理由を述べているか、その割合を示したグラフを

表1. 平均顔が保育者／実習生に適すると答えた理由の自由記述内容（学年別）

	B（平均顔）が保育者に適する理由の観点	B（平均顔）が実習生に適する理由の観点
実習経験なし学生（1年生）	<p>Aの不適切さに注目（15人） メイクが派手すぎる／メイクが濃くて気持ち悪い／きつい印象がある／派手な感じがするから苦手／Aは化粧が濃くて少し怖い／子どもに怖がられる／場違いで不自然／不自然なほど目元・口元が濃い／メイクが濃いと印象が悪い／子どもたちから怖がられる／保護者が安心できる</p> <p>Bの適切さに注目（11人） 自然／すっきりしている／シンプル／ナチュラルだから／顔立ちがはっきりするから／ケバくないから／保育者自身のありのままを子どもに知ってもらう必要がある／素顔に近い安心感がある／やさしそう／真面目そう</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（1人） Aはケバいい、Bはシンプルだから</p> <p>その他（1人） なんとなく</p>	<p>Aの不適切さに注目（8人） 実習生ですよ、調子に乗るな／派手すぎる／ケバいい／化粧が濃すぎる／ガッツリメイクは学生らしくない／保育をするのにAのような化粧は必要ない</p> <p>Bの適切さに注目（18人） 落ち着いたイメージ／真面目そう／シンプル／化粧が薄いから実習生らしい／実習させてもらう立場だから／子どもに好かれそう／素直そう／清潔感／自然／ケバくない／ナチュラルのほうが適している／実習生させていただくに薄いメイクのほうがよいと思う</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（2人） Aは不真面目、Bは真面目そう、印象がよい／Aは派手、Bはきちんとした印象</p> <p>その他（2人） なんとなく／勉強だから</p>
実習経験1回の学生（2年生）	<p>Aの不適切さに注目（10人） 不自然で怖いから／化粧が濃すぎるのは嫌だから／化粧が濃く近寄りたがる／キツそうな顔をしている／なんか気持ち悪い／不自然だから／ちょっと怖い等</p> <p>Bの適切さに注目（23人） 優しく見える／自然な印象／すっきりした顔／ナチュラル／本来の顔が見える／やわらかい印象／シンプル／きれい／家庭的で子どもが安心しそう／優しい雰囲気／子どもが近寄りやすい／自然で優しい感じ／子どもと遊ぶことを心から楽しんでいそう／表情が読み取れて子どもを安心して預けられる</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（2人） 子どもに接する上でシンプルなものに適する、化粧が子どもについたり怖く見えるからAはダメ／Aだと子どもがびっくりしてしまうがBは落ち着く</p> <p>その他（2人） 〔理由記述なし〕</p>	<p>Aの不適切さに注目（7人） 子どもや保育者の印象が悪い／実習生として何この人って思われる／実習生として何うのに非常識／怖い／ケバいい</p> <p>Bの適切さに注目（26人） 子どもも接しやすい／園の先生にも子どもにも好感をもたれると思う／保育を学びに来ているという自覚がみえる／清潔感がある／優しい感じがして子どもたちも安心して関わることができる／真面目な印象／化粧濃すぎず表情もやわらかく見える／実習させてもらうという敬意を感じられる／実習生として最低限のメイク／意欲を感じる／自然体で素直そう／実習生らしい</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（2人） Aはけばけばして、Bはすっきりして学生らしい／Aは怖い感じがして近寄りたがる、Bは笑顔になると柔らかそう</p> <p>その他（2人） 〔理由記述なし〕</p>
実習経験4回の学生（3年生）	<p>Aの不適切さに注目（9人） 濃い化粧は不向き／メイクが不自然で保育者らしくないから／朝早いのに化粧するのが大変そう／不自然／印象悪く見えてしまいう／保育者らしくない</p> <p>Bの適切さに注目（19人） 保護者や子どもたちに安心感を与えるため／子どもに馴染みそう／子どもに好かれそうな顔／モラル／自然でやさしい印象／優しい感じ／話しかけやすい雰囲気／親しみやすい</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（2人） Bは見られる顔だしAは怖い／Aは不自然Bは素顔に近い</p> <p>その他（2人） どちらでもないがどちらかといえばB／〔理由記述なし〕</p>	<p>Aの不適切さに注目（14人） 濃い化粧は不向きだと思う／メイクが不自然／保育者らしくないから／実習生に濃いメイク必要ない／Aの顔で行ったら注意を受ける／濃すぎて印象悪い</p> <p>Bの適切さに注目（16人） 保護者や子どもたちに安心感を与えるため／子どもになじみそう／子どもに好かれそうな顔／モラル／自然でやさしい印象／まずは身だしなみから整えるべき／印象よく見られる</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（1人） Bは見られる顔だがAは怖い</p> <p>その他（2人） どちらでもないがどちらかといえばB／〔理由記述なし〕</p>
実習経験5回の学生（4年生）	<p>Aの不適切さに注目（14人） 濃い化粧は不向き／メイクが不自然で保育者らしくない／化粧する必要はない／化粧が目について子どもが安心しづらい</p> <p>Bの適切さに注目（12人） 保護者や子どもたちに安心感を与える／子どもになじみそう／子どもに好かれそうな顔／モラル／自然でやさしい印象／その人のありのままの顔がわかる／シンプル／清潔感／表情がわかる／子どもや保護者からの印象がいい</p> <p>AとBの着目点を両方述べたもの（1人） Aは濃すぎて怖い／Bは自然</p> <p>その他（3人） まつ毛と口紅はいらないが、保護者はOKだし、今の子はAのほうが見慣れているときもある／〔理由記述なし〕</p>	<p>Aの不適切さに注目（10人） 濃い化粧は不向き／不自然で保育者らしくない／実習生として不適切／子どもたちが警戒しそう</p> <p>Bの適切さに注目（17人） 自然でやさしい印象／実習生らしい／実習先への印象がよい／真面目そう／保育に化粧はいらない／教科書に書いてあった／清潔なイメージ／実習生だから／表情がわかる／保護者＆保育者からの視点もあるから／ナチュラルで印象がいい／学びに行く立場だから誠意をみせる</p> <p>その他（3人） Aはさすがに濃いけど、ナチュラルメイクは最低限必要で、すっぴんでクマがあるとかのほうが怖いし、子どもに「化粧しないの」とか聞かれることもある／〔理由記述なし〕</p>

以下に示す（図3）。

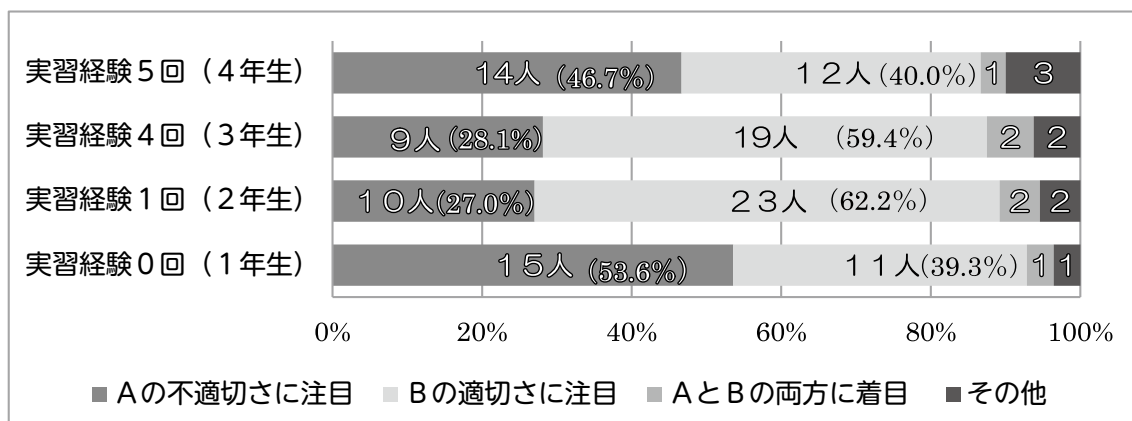


図3. 保育者にはA（濃い化粧顔）よりB（平均顔）が適するとの回答理由における観点（学年別）

保育者に適する化粧について、ほとんどの学生が濃い化粧顔Aより平均顔Bのほうが適すると答えたが、その理由についての回答内容は、Aの化粧顔とBの平均顔のどちらに注目しその判断理由とするかの人数割合が、実習経験のない1年生と就職を間近に控えた4年生が似たような傾向を示し、Aの濃い化粧顔を選ばないことを判断理由に挙げる者が比較的多かった。実習に次々と取り組むことになる2年生と3年生は、Bの平均顔を積極的に選ぶ者が多いという傾向を示した。

次に、実習生に適する化粧についての質問では、濃い化粧顔Aより平均顔Bのほうが適すると対象者全員が答えた。その理由についての回答内容は、実習経験のない1年生と実習経験1回の2年生がある程度同様の傾向を示し、Bの平均顔を積極的に選んで回答する者が多かった。そして、4回経験した3年生と5回経験の4年生とが似た傾向を示し、1～2年ほどにはB平均顔を積極的に選択理由にしないという結果となった。学年別（実習経験回数の違い）の集団ごとに、回答者の注目する理由内容別にその割合を示したグラフを、以下に示す（図4）。

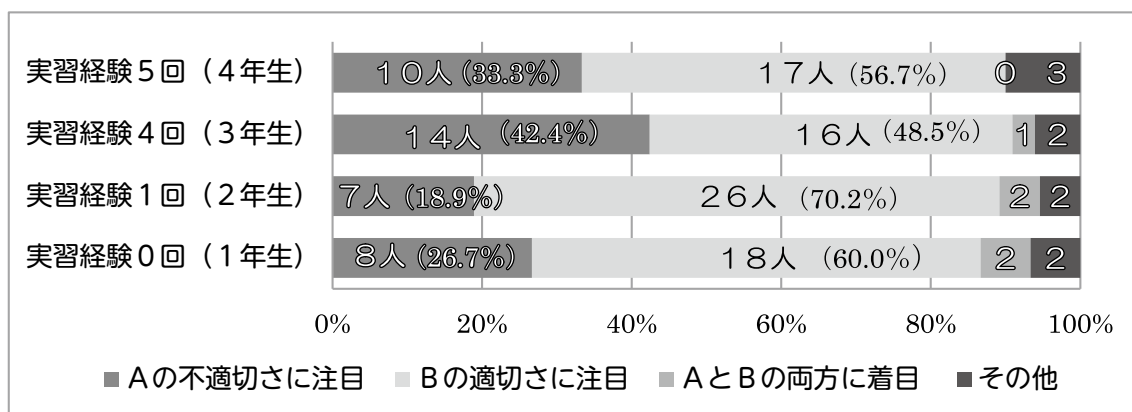


図4. 実習生にはA（濃い化粧顔）よりB（平均顔）が適するとの回答理由の観点（学年別）

Ⅳ. 【研究2】実習生の身だしなみについての問題傾向分析

1. 研究の対象と手続

分析対象は、実習生の身だしなみに関し、筆者が保育所実習の指導担当者として経験した過去10年間の事例を振り返り、過去に実習先から指摘や問題とされたケース内容を基礎データとして用いた(図5)。そのデータ内容については、個人的な経験だけでなく、筆者を含む実習委員数名で構成される実習委員会や実習担当者打ち合わせ等において、複数の教員間で共有されたものである。複数回にわたり問題が指摘された内容も1項目として扱う。各項目番号は、内容に便宜的に番号を振ったものであり、順列や軽重の意味はない。

分析手続きについては、図5に示した雑多な25データを、川喜田(1967, 1970)のKJ法を参考に分類整理した。KJ法は、開発者の川喜田により「データそれ自体に語らしめつつそれをどうして啓発的にまとめたらよいか」と考案されたもので、複数人による集団レベルの使用法だけでなく、個人レベルでの使用法が提案されている。

実際には、KJ法に示される4ステップ(〔単位化〕→〔統合化〕→〔図解化〕→〔文章化])の手続きと同様の手法で、分析を進めた。まず、身だしなみに関する過去の問題ケースを箇条書きに羅列し(図5)、項目ごとに1枚ずつのカードにすべて書き出した〔単位化〕。そして、全体を見渡し、意味や文脈の近いものをグ

- ①「普段着でよいと伝えたらオリエンテーションにジーンズを履いてきた」
- ②「出勤時にジャージウエア(体操服上下)を着用していた」
- ③「かがむと背中が見えるような短いシャツを着ていた」
- ④「髪がぼさぼさのままだった」
- ⑤「爪が汚いのが気になった」
- ⑥「服装に締まりがなく品がない印象」
- ⑦「髪のまとめ方が雑で保育の場にふさわしくない」
- ⑧「エプロンの清潔感に問題があった」
- ⑨「化粧が濃い」「化粧が派手」
- ⑩「カラーコンタクトを装用していた」
- ⑪「コートタバコの臭いが気になった」
- ⑫「透明ピアスをしていた」
- ⑬「髪色が不自然」
- ⑭「服装が派手である」
- ⑮「かがむと胸や下着が見える上衣だった」
- ⑯「エプロンの替えを持参していない」
- ⑰「ロングヘアをきっちりとまとめていない(縛り方がゆるい)」
- ⑱「爪が伸びていた」
- ⑲「大振りのファッション腕時計をしていた」
- ⑳「服装や雰囲気が暗く明るさや若々しさなど爽やかさが無い」
- ㉑「服を止めるのに安全ピンを使用していた」
- ㉒「眉毛がなくて怖い」
- ㉓「しっかりシャンプーするよう指導した」
- ㉔「前髪が目にかかっており、すぐ髪に手をやる癖があるので直してほしい」
- ㉕「メガネのフレームが派手すぎる」

図5. 実習生の身だしなみで問題視された内容

グループ化した。グループ化した各要素には、そのグループを代表する見出しを付した〔統合化〕。

更に、各グループの関係性を考慮しながら、関連が強いと思われるグループを近くの場合所に再配置し、各グループの関係性や傾向性を捉えた〔図解化〕。その後、図解化した項目を一続きの文章に並べて叙述化し、問題の傾向や本質を捉えることを試みた〔文章化〕。

2. 結果

(1) 図解化

前述の図5で示した、対象になった25項目の内容を、KJ法の様式を用いて分類整理した上で図解化したところ、図6のような結果が得られた。図中の丸数字は、図5において各事例に便宜的に付した番号に対応している。それぞれの囲みの枠内に書かれている文は、各グループの内容を表す一文であり、重複部分は各要素の内容が重なっていることを表す。また、図中の矢印は各要素間の関係性を示す。

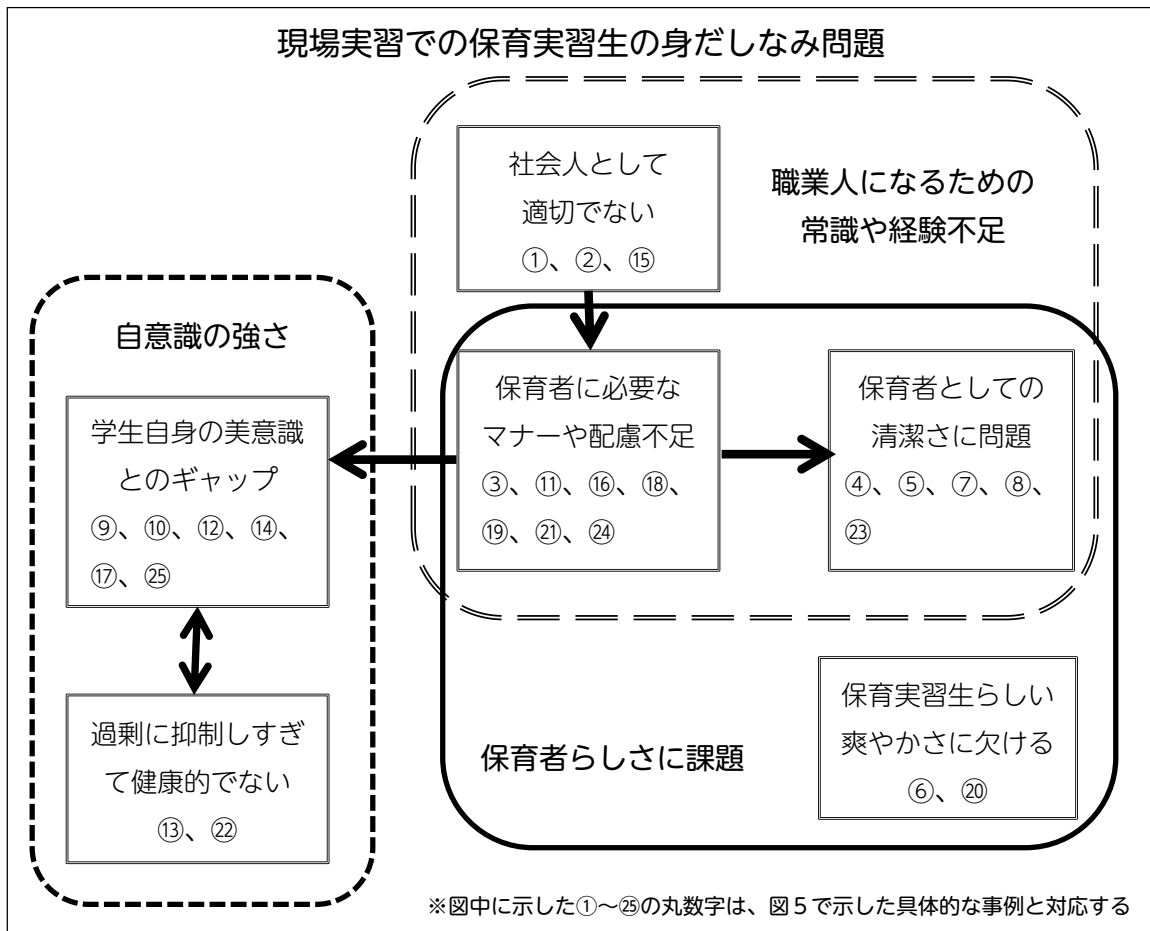


図6. 現場実習における実習生の身だしなみ問題の図解

(2) 叙述化

図解化した内容全体を文章で書き表すことにより、関係図をより洗練させ、問題の本質を明らかにすることを試みた。現場実習における実習生の身だしなみ問題の様相を表す関

係図を文章にして叙述化したものを、以下に示す（図7）。

現場実習で過去に問題となった保育実習生の身だしなみに関する課題は、大きく三つの観点から語ることができる。

一つ目には、『職業人になるための常識や経験不足』によるものである。具体的な内容として挙げられたのは、事前オリエンテーションにジーンズで参加、実習にジャージ上下で出勤、かがむと下着や背中が見える上衣着用など、「社会人として適切でない」と判断される内容であった。

そこから更に保育者の身だしなみという視点で捉えると、他の職業では問題にされない場合もあるかもしれないが「保育者に必要なマナーや配慮が不足」していると考えられるものとして、髪がぼさぼさ、コートからたばこの臭い、エプロンの替えを持参しない、爪が伸びていた、大振りのファッション腕時計着用、服を止めるのに安全ピンを使用していたなどの内容があった。

加えて「保育者として大切な清潔さに問題」が感じられるものとして、前髪が顔にかかっていてすぐに手で触ることであったり、爪が汚かったり、エプロンの清潔感の問題や髪の毛のシャンプー等についての内容があった。

更に、「保育実習生らしい爽やかさに欠ける」こととして、服装や雰囲気は暗く明るさや若々しさが感じられない、服装に締まりがなく品がないとされたケースがあった。

身だしなみに関して、前述の保育者に必要なマナーや配慮、保育者としての清潔さに加えて、保育実習生らしい爽やかさが期待され、それらは、別な観点からまとめると『保育者らしさに課題』があると認識されたともいえるであろう。

また、「学生自身の美意識とのギャップ」から保育現場にそぐわない化粧の濃さやカラーコンタクト、透明ピアスなどの身だしなみの問題が指摘されることも生じていた。

反対に、現場保育者からの視線やどう見られるかを気にし過ぎたことで、「過剰に抑制しすぎて健康的でない」ように感じられたケースもある。これらのように、身だしなみ問題の第三の観点として、実習生の『自意識の強さ』が、保育や保育者への思いや認識より強く出てしまうことによって身だしなみに問題や不自然さが生じる場合もあることが理解できる。

図7. 現場実習における実習生の身だしなみ問題の叙述化

V. 考察

本研究により、保育を学ぶ学生たちは実習中の身だしなみについて関心を持ち、実習指導や現場での実習を重ねるにつれて、その認識は一定の傾向をもって変化する可能性が示された。また、過去のケースを分析することで、実習における身だしなみ問題は、実習生自身の社会人としての常識や経験不足によるものと、実習生に求められる保育者らしさへの課題が微妙に重なり合って生じること、それとは別に、装い文化への自意識の強さが表

出または抑制の形で問題を生じさせる場合があることを見出した。

1. 実習中の身だしなみに対する学生の関心

今回の意識調査では、派手な印象を与える濃い化粧について、自らの好みとを感じる学生が少数派ではあるが存在したにもかかわらず、その濃い化粧を保育者として適切と答える学生は少なく、実習生として適切と答える学生は皆無であった。更に、その回答を選択した理由を自由に記述してもらったところ、ほとんどの学生が回答し、その内容は自らの好みや美的感性だけによらず、保育者の視点や子どもの視点、保護者の視点などから誠実に考えようとする姿勢が伝わるものが少なくなかった。

一般に大学生は、高校生までの校則や制服文化から解き放たれ、自由にファッションや化粧を楽しみ、多少の冒険や常識から逸脱した装いにもチャレンジしたい年代や環境にあるといえる。しかし、卒業までに多くの現場実習を経験することが必要な保育者養成学部在籍する学生においては、実習中の身だしなみについて真面目に考えようとする姿勢が強いことがわかった。それでもなお、実習における身だしなみの問題は起こっており、今後も実習指導における身だしなみ指導の効果が上がりにくい場合や、問題が生じる場合もあることは予想される。そのような場合に、問題の原因が学生の身だしなみへの奔放さややる気のなさ、無関心さ等のせいであると安易に考えず、身だしなみを整えようとする意思はあっても問題を発生させる別の要因がある可能性を念頭に置きつつ指導を行うことにより、教育的効果が高まる可能性が示唆された。以下では、更に考察を進め、身だしなみ問題の要因と今後の対応を検討する。

2. 実習経験が身だしなみへの意識に与える影響

濃い化粧について、保育者として適切と答える学生は対象学生全体の2.3%ととても少なく、実習生の身だしなみについては、回答者全員が濃い化粧顔Aより平均顔Bのほうが適すると答えていることから、一見すると学年別の傾向には違いがないようであった。しかし、選択理由を更に詳細に分析することにより、実習経験の違いによって、何に着目して化粧の適度を判断するか、一定の傾向性が見出された。

保育者の化粧に関しては、実習を重ねつつある2年生と3年生は平均顔Bに注目しそれを積極的に選んでいる傾向性がみられ、「実習生はこうあるべき」というステレオタイプが影響を与えているのではないかと推測される。その点、まだ実習を経験せず実習事前指導も受けたことのない1年生と、5回の実習を終えて就職先も決定し、まさに自分が保育者として保育現場に出ようとする4年生の判断における反応の傾向が似ていることは興味深い。その要因として、1年生は保育者へのあこがれや自分なりの思いはあっても、それぞれの思い描く保育者像や保育者らしさは様々であること、4年生は、それまでの実習における実体験を踏まえた多様な個別の保育者像をもつと同時に、これまでの型にはまった保育者像から抜け出し現実の保育現場で働くリアルな保育者へと向かう途上であり、結果として、特徴の薄い平均顔への注目度は高まらなかったのではないかと推察される。

実習生の化粧に対する学生の認識については、全員が平均顔Bのほうが適すると答え、

その理由については、実習経験のない1年生と実習経験1回の2年生がある程度似たような傾向を示し、積極的に平均顔Bを選んで回答する者が多かった。それに対し、実習を4回経験した3年生と5回経験の4年生とが似た傾向を示し、1～2年ほどにはB平均顔を積極的に選択理由にしないという結果であった。これは、実習経験を重ねると、自分なりの実習生としてのイメージが出来上がってくることで、外部から与えられる実習生イメージとのズレが生じやすくなるのではないかと考えられる。そのことは、3～4年生のB平均顔に注目した選択理由の記述の中には「印象よく見られる」「学びに行く立場だから誠意を見せる」「教科書に書いてあった」等の記載が散見され、平均顔Bが必ずしも自らの実習生像と一致するからでなく評価者目線を意識せざるを得ないという言外のニュアンスを含む記述が増えることから推察される。

3. 実習生の身だしなみ問題の様相と教育への示唆

保育実習生の身だしなみに関する課題として、『職業人になるための常識や経験不足』、『保育者らしさに課題』があるとみなされるもの、実習生の『自意識の強さ』が関連するものという大きく三つの観点が見いだされた。

『職業人になるための常識や経験不足』について、特に初めての实習にあたっての事前指導では、この点を補うことに注力する必要がある。対象となる学生集団の実態を踏まえた上で、常識には幅があり指導教員の常識が学生に通用するとは限らず、口頭での説明では伝わりにくい学生が存在することも念頭に置き、常識的内容についての指導や社会人としてのマナーの確認を丁寧に行うことが大切と考えられる。

『保育者らしさに課題』があると認識されるケースについては、「保育者に必要なマナーや配慮が不足」「保育者として大切な清潔さに問題」が生じないように、従前の実習指導で学生に十分な理解が得られなかった内容について再検討し、教授方法に更に工夫を加えながら、改善を重ねつつ指導を続けていくことが大切であろう。「保育実習生らしい爽やかさに欠ける」というようなイメージ優先の身だしなみ問題については、実習園や現場保育者によってイメージや指導内容が異なるため学内での事前指導が難しいが、実習では、各園が大切にしていることを実習生も学び共有することを前提とし、実習前オリエンテーションの際に必要な情報を把握し準備できるよう、オリエンテーション前の指導を丁寧に行うことは有効であろう。

実習生の『自意識の強さ』が身だしなみに影響を与える場合については、個人の自意識の在り様は身だしなみに影響を与えるが、自意識の問題と関係して本論で詳しく扱うことはできない。これまでの研究から、自己に対する意識には、「公的自意識」と「私的自意識」の二つの側面があり（Fenigstein,etal.1975）、他者と自己に起因してなされる化粧行動には、自意識が大きく関係するとされている。今回の研究により、自己意識の強さが保育や保育者に関する認識や思いを超えて強く表出される可能性のある学生が一定数いることが推測され、その対応も必要であるが、この点については今後の研究課題としたい。

4. 実習生の身だしなみへの意識と問題傾向に配慮した指導

学生集団の中には、経験や常識の程度が様々な学生がいて、自意識の強い学生も含まれる。また、各実習園における保育文化や実習生対応は一律ではなくある程度の幅がある。そのような中でも、学生たちへの実習指導における身だしなみ指導は、学生の実習経験の程度の違いにより指導法を工夫することで効果が上がる面があることが、今回の研究を通して示された。初期のうち、社会人としてのマナーや保育者としての常識が薄いため、イメージしやすくわかりやすいステレオタイプな実習生像をより具体的に示すことで、学生の感覚や配慮を保育者として期待される内容へと近づけ、保育現場との大きなギャップが生じない方向性での指導が有効であろう。そのような指導により、初期の現場実習における学生の予期せぬ身だしなみについての失敗や混乱を防止しやすくなると考える。しかし、現場での実習経験がある程度重ねた学生たちには、本人の保育観を無視した一律でありきたりな指導は適さず、かえって実習指導への意欲を低下させかねない。それぞれ経験を積み重ねて理想の保育者像を自身の内側に形成しつつあることを考慮し、学生の意欲を更に喚起するような、学生が参考にできそうな現場実践に即した配慮や工夫、手本にしたくなるような現場保育者の実践例の紹介など、学生の主体性や内側に育みつつある保育者らしさを見守り、更なる成長を促すような指導が有効と考えられる。更に、そのような全体指導では収まりきれない課題を抱えた限られた少数学生に対しては、学生の自意識傾向なども考慮した丁寧な個別指導が必要といえるだろう。

VI. 終わりに

本稿では、研究1として、化粧という一側面から調査を行い、実習に関連して学生の身だしなみへの意識傾向を捉えることを試みた。今回対象とした範囲においては、反応に一定の傾向性を見出すことができたが、対象人数が130人と少なかったことや、分析方法についても2枚の顔画像に絞った研究デザインであったことから、学生の身だしなみ意識をより詳細に調査分析することは今後の課題である。研究2においては、資料の収集範囲が限られていたこと、対象の分析は単独で行われたものであったため、さらなるデータ収集と厳密な分析が必要であろう。また、一言で「身だしなみ」といっても様々な内容や要因が含まれており、それらをひとまとめにして扱うことはできない。自己意識との関連も含め、今回対象とするに至らなかった内容については、以後の研究課題としたい。

現場実習は、実習生一人一人が、実際に体験しつつ学びを深める場であると同時に、日頃の学生文化とは異なる実習園の生活、保育文化の中に身を置きながら、現場保育者からの評価対象としての緊張と試練を経験する場でもある。実習生の努力と経験がより良き学びと成長へとつながるように、本研究の結果を効果的なサポートに結び付けていきたい。

謝辞

本研究に画像資料をご提供くださいました向田茂先生と、日頃より保育者養成へのお力添えと実習生の成長のために共にご尽力くださる多くの実習園および現場保育者の皆さま方に、この場を借りて心より感謝申し上げます。

引用文献

- 土沢薫, 2012, 「保育専攻学生の実習ストレス（1）－保育者意識および保育者効力感の視点からの考察－」, 保育・教育・福祉研究10, pp13-22.
- 兼間和美, 2015, 「保育教諭に求められる感情労働の必要性と多様性について－保育士インタビュー及びアンケート調査を基に－」, 四国大学紀要（A）44, pp29-41.
- 御前由美子, 2013, 「保育実習における笑顔の影響とその検証」, 信愛紀要53, pp19-24.
- 平松隆円・牛田聡子, 2003, 「化粧品に関する研究（第1報）－大学生の化粧品関心・化粧品行動・異性への化粧品期待の構造解明－」, 繊維製品消費科学44（11）, pp58-68.
- 大坊郁夫・神山進・高木修, 1996, 『被服と化粧の社会心理学－人はなぜ装うのか－』, 北大路書房.
- 小林茂雄・藤田雅夫・内田直子・孫珠熙・内藤章江, 2017, 『装いの心理と行動－被服心理学へのいざない－』, アイ・ケイコーポレーション.
- 向田茂・鈴木絢香・磯野勝宣・加藤隆, 2002, 「化粧品による顔の印象の変化について：合成による刺激統制の試み」電子情報通信学会技術研究報告. HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎102（29）, pp1-6.
- 川喜田二郎, 1967, 『発想法－創造性開発のために－』, 中公新書.
- 川喜田二郎, 1970, 『統・発想法－K J法の展開と応用－』, 中公新書.
- Fenigstein, A., Scheier, M.F. & Buss, A.H., 1975, "Public and private self-consciousness: Assessment and theory", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43（4）, pp522-527.

授業効果を高めるアクティブ・ラーニングの工夫

－「共感・信頼・共生」の授業から－

Active Learning to Improve Effective Teaching: A Case of Liberal Education Class on
“Empathy, Trust and Coexistence”.

牧野 カツコ

I. はじめに

1. 大学教育とアクティブ・ラーニング

新しい学習指導要領が小、中、高等学校とも出そろい、教育の現場では新指導要領のねらいや変更点の理解に向けての研修が盛んである。中でもこれまで学習指導要領が「何を学ぶか」ということを強調してきたことに対し、平成29年告示ではグローバル化する社会の新しい変化に向けて、「どのように学ぶか」という学習者の学び方に関心が向けられたことが特筆されている。「主体的・対話的で深い学び」の実現といった言葉で表現される学びのあり方は、アクティブ・ラーニングの視点から学習過程を質的に改善することが、大きく注目されている。

そもそも日本の教育政策の中で「アクティブ・ラーニング」という言葉が登場するようになったのは、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」答申 2012年8月のこととされている。大学教育の改善に向けて、答申では「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用能力の育成を図る。」「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク、も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とのべられている。

大学教育の質的転換の文脈で用いられてきたアクティブ・ラーニングが、今回学習指導要領の中で議論されているのは、学校教育の垣根を越えて、学びの本質につながるからであると説明されている（会田 2016）。

ともあれ、日本の大学教育においてもアクティブ・ラーニングについての研究や実践は非常に活発になってきている。京都大学高等教育研究開発推薦センターが行ってきた研究と実践は、アクティブ・ラーニングを単なる学習形態ではなく、学習の質や内容に焦点を当てたディープ・アクティブ・ラーニング（DAL）の推進を目指す活動である。「DALとは、学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時に、これからの人生につなげていけるような学習のことを意味する」（松下 2015）としている。

大学の教育において、実習や演習でないいわゆる講義科目の授業において、学生の能動

的、主体的な参加を目指し、しかもこれからの人生につなげていけるようなディープ・ラーニングを促すには、どのような方策をとることが必要だろうか。

大学基準協会の第三期認証評価の点検評価項目においても、教育課程・学習成果の評価項目として「学生の学習を活性化し、効果的に行うための様々な措置を講じているか」（第4章③）があり、教員・教員組織として「ファカルティ・ディベロップメント（FD）活動を組織的かつ多面的に実施し、教員の資質向上および教員組織の改善・向上につなげているか（第6章④）」といった項目がある。

2. 本学子ども生活学部におけるアクティブ・ラーニング

本学においても子ども生活学部FD委員会の活動の一環として、2018年1月に『アクティブ・ラーニング実施状況についてのアンケート調査』を実施しており、その結果が同年4月にまとめられ、公表されている。

子ども生活学部の授業科目は、基礎教育科目と専門教育科目に大きく分類され（2017年度学生便覧）、それぞれの科目は、授業形態により、講義、演習、実習・実技に分類されている。基礎教育科目は、全人教育を目標とする基幹科目、教養基礎科目、教養演習科目がある。本論で取り上げる『現代の教養講座Ⅱ（共感、信頼、共生）』は基幹科目の一つである。専門教育科目は、保育原理や発達心理学など子どもの生活と保育・教育の専門家として幼稚園教諭の免許、保育士の資格の取得のための科目である。

アンケート調査の対象科目は 2017年度に子ども生活学部専任教員が担当したすべての講義・演習科目（実習は除く）。

調査対象は子ども生活学部専任教員全員であるが、回答は13名であった。

まず、「今年度、担当している講義形式の基礎教育科目の中で、アクティブ・ラーニングを採用している科目数はどれくらいありますか。」という問いには、科目数が15あり、アクティブ・ラーニングを採用している科目数は15と言う回答であり、採用率は100%であった。次いで、

Q1-1「アクティブ・ラーニングとして、以下のことをどの程度、導入していますかあてはまる番号に○をつけてください」に対する結果は表1の通りであった。

具体的な活動としては、「a. 発問・応答・挙手を求める」が最も多く、8名（61.5%）の教員が常に、あるいは時々導入していた。「ディスカッション・ディベート」「ブレーストーミング」など学生主導の活動は基礎教育科目ではほとんど行われていないことがわかる。

一方、今年度担当している講義形式の専門教育科目の中で、アクティブ・ラーニングを採用している科目数は、24で、そのうちアクティブラーニングを採用している科目数は22（91.6%）という回答であった。専門教育科目では、講義形式の授業でも、「グループワーク」や「ディスカッション・ディベート」などを導入している教員が増えることがわかる。

表1 アクティブ・ラーニングの導入—講義形式の基礎教育科目の場合と
講義形式の専門教育科目の場合—（子ども生活学部教員）

N=13

	講義形式の基礎教育科目				講義形式の専門教育科目			
	なし	時々 導入	頻繁に 導入	常に 導入	なし	時々 導入	頻繁に 導入	常に 導入
a. 発問・応答・挙手を求める	0	3	2	3	0	3	0	6
b. コメント・質問の提出および回答	0	5	0	3	0	1	2	6
c. 課題やレポートの提出	0	7	0	1	0	6	2	1
d. ディスカッション・ディベート	5	2	1	0	2	4	2	1
e. プレーンストーミング	5	3	0	0	4	3	1	1
f. プレゼンテーション	2	6	0	0	3	4	1	1
g. グループワーク	2	4	2	0	0	6	3	0
h. 反転学習	8	0	0	0	7	2	0	0
i. その他	6	1	1	0	0	0	1	0
→ 具体的に 心理劇 ロールプレイ								

アクティブ・ラーニングを取り入れているのはなぜですかという問いに対して、回答の多い順に理由をあげると

1. 授業効果が高いと思うから 7名
2. 一方的な講義だけでは学生が飽きてしまうから 6名
3. 本学の学生に向いているから 6名

が主な結果であった。

アクティブ・ラーニング科目への今後の取り組みについてもっと増やしたいという教員は3名のみで、減らしたい、やめたいという人はないものの、現状のままで良いと考えている人が最も多い6名であった。

基礎教育科目は講義形式が多く、教員もその方法に苦心をしている。「深い学び」が行えるような授業を行うためにはアクティブ・ラーニングを効果的に取り入れることが必要であろう。今回、牧野自身が2018年度に行った1年生向け 現代の教養講座Ⅱの『共感・信頼・共生』という授業で多様なアクティブ・ラーニングをとり入れ、その効果を検証する試みを行ったので報告をしたい。

Ⅱ. 研究／実践の概要

1. 研究の目的

講義形式の基礎教育科目の授業においてなるべく多くのアクティブ・ラーニングをとり入れ、その効果を確認するとともに、授業方法のさらなる改善のための課題を因ることを目的とする。

2. 研究／実践の方法と効果の測定

講義形式の科目の一つとして、2018年度後期1年生向け選択必修科目 現代の教養講座

Ⅱ（共感・信頼・共生）牧野担当全15回を研究対象授業とした。受講生は43名うち41名が1年生であった。以下の方法で授業を行い、毎回の授業の最後と15回目の授業の最後に授業方法について学生の評価を求めた。

(1) 授業実践の方法

- ① 15回の授業のねらいを明確にし、各回に、多様なアクティブ・ラーニングを必ずとり入れる。
- ② 毎回、学生に授業後の意見、感想の記述を求め、集約する。
- ③ 授業以外の学修として、授業テーマに即した新聞、雑誌、インターネットの記事を取り上げ、自分の意見を記して随時提出する。良い記録を選び授業で本人から皆に紹介してもらう。

(2) 効果の測定

- ① 毎回の授業で、アクティブ・ラーニング（授業方法）を用いた授業について、方法と授業内容について感想を記入し提出を求めた。
- ② 最終回の授業で、アクティブラーニングの形態別に積極的に参加できたかどうかを評価してもらった。また、学習内容についてどの程度理解興味関心を持ったか、理解できたかどうかをアンケート形式で評価してもらった。

(3) 学生のアンケート結果から授業方法の改善課題を明らかにする。

3. 授業のねらいと主な内容

(1) シラバスに基づく授業の目的と各回の内容のポイント

現代の教養講座は、ⅠからⅤまであり、子ども生活学部の設立時以来設置されておりその狙いは「本学部の特色となる基礎教育科目であり、人間と社会について、深く洞察し、人間の生命や子どもという存在や人間の子育ての営みや歴史について思いを深めるための土台となる科目である。この科目は本学部の教授陣が総力を挙げてそれぞれの専門分野について分担して担当することを予定している」（「平成29年度学生便覧」p.12）。Ⅰ（いのち・こころ・からだ）Ⅱ（共感・信頼・共生）Ⅲ（個／集団・社会）Ⅳ（美・宗教・自然）Ⅴ（共和大学全人教育講座）の5科目があり、まさに本学の教育目標である「全人教育」を全体を通じて集大成する役割を担っている。

本来この講座は、テーマについて生物学、心理学、歴史学など、異なる学問分野の教員3人がそれぞれの学問から追求する科目であったが、3人の担当者の時間割の編成が著しく困難であることから、2人あるいは、1人の担当となることも生じた。現代の教養講座Ⅱ（共感・信頼・共生）は2018年度は牧野が一人で15回を担当することとなった科目である。授業の目標と15回の授業テーマは下記のようにシラバスに示した。

[授業の目標]「共感」「信頼」「共生」が、社会生活をしていく上で人との関係を創っていく大切な視点であることを学び、自分の生活や社会生活に活かしていく態度を養う。

授業回数と内容（シラバスの内容を多少変更し実際に取り上げた内容）

1. 「共感・信頼・共生」を学ぶ意義
2. 共感的理解とは（日本語と共感的同一化）、
3. 発達と「共感」（愛着と接触、オキシトシンの働き、目を合わせる）、
4. 保育と「共感」（子どもの気持ちを知り伝えるワークシート）
5. 「共感」を育むために（「甘え」と共感、信頼、甘えの挫折）
6. 「信頼」とは何か（E.H.エリクソンの人間発達の展望図と基本的信頼）
7. 人間の発達と「信頼」（青年期の発達とアイデンティティ）
8. 「共生」とは何か（生物と人間の多様性、共生と依存）
9. 自然との共生・文化的共生（生物の共生、環境と人間の共生）
10. 子どもと友人との共生（人と人との共生の形、対立、拒否、排除）
11. 異なる性、多様な性との共生（絵本で見る家族の多様性、LGBT、）
12. 子どもと親世代との共生（障がい児、非血縁の子を育てる親）
13. 高齢者世代との交流と共生（高齢者の育児力、イクジイプロジェクト）
14. 子どもと地域社会との共生（子どもの貧困と支援、受援力）
15. 異文化理解と多文化共生（ニューヨークの小学校、海外保育研修）

4. 授業で用いたアクティブ・ラーニングの例

本学部のFD活動の調査ではアクティブ・ラーニングとしてaからhまでの活動を取り上げているので（表1）、これを参考に次の①から⑦までの活動を導入することとした。

①グループでの話し合いとホワイトボードへの記入、結果の発表

本授業では、抽象的な内容の学習なので、とにかく学生がグループで自分の経験を話したり、自分の考え、意見を出し合う活動を取り入れたいと考えた。ほとんど毎回の授業で3～4人のグループでの話し合いを取り入れ、話した内容をホワイトボードに書き込み、終了後ボードを見せながら、クラスみんなに報告をする形を取り入れた。

ホワイトボードはA3サイズで、記入は黒または赤の水性ペン。消すには簡単な用具があるが濡れティッシュでも消せる。グループごとにボード1枚とペン1～2本を渡す。話し合いの時間は、テーマにより異なるが、10分程度を取り、発表にはすべてのグループに1分程度を割り当てた。

②新聞記事資料の配付、活用

タイムリーな話題からテーマの問題を考える素材を提供するために、新聞記事をコピーして全員に配布し、話し合いの素材とした。例えば、非行などを犯した少年達の居場所作りをしている広島市のNPO法人『食べて語ろう会』理事長の中本忠子さんとボランティア達の子ども食堂の活動を紹介する記事（朝日新聞be 2018. 11.24）や、長年の不妊治療をやめて、特別養子縁組で二人の養子の男の子を実子として育てている夫婦についての記事（新しい家族の形「わが子は特別養子縁組」朝日新聞2015.4. 15）などを利用した。

③ニュース、記事、エッセイ、新聞、雑誌、書物から私が感じた【共感・信頼】の小レポートの提出、友達への紹介

A4版の用紙に 新聞記事の投書欄やコラムなどを貼り付け、共感した理由などを書いて、随時自由に提出してもらおう。良いレポートを、次の授業で本人に読んで紹介してもらおう。授業外の自己学習としての課題であったが履修者43中25名の提出があった。3回提出した学生もあった。

④VTR視聴

世界と日本の子どもの貧困と子どもの権利条約について理解を深めるためのものとして、NHK高校教育講座 家庭総合の「いろんな子ともに目を向けよう」のビデオ(20分番組)を利用した。ワークシートに世界の子どもの現状や子どもの権利についての知識を記入しながら視聴してもらい、視聴後は感想を書いてもらった。

⑤絵本を読む

家族の多様化を知るための資料として、何冊かの絵本を回覧して読んでもらったり、教師が読んだりした。多様な家族についての絵本はアメリカやイギリスなどのものが多く日頃から集めているものを利用した。

LGBTの理解のためにはニューヨークのセントラルパークで実際にあった話『タンタンタンゴはパパふたり』の絵本は特に学生には共感を持って読まれていた。

⑥教師作成のパワーポイントを用いての説明、講義

愛着や基本的信頼、共生とダイバーシティなど抽象的な概念をきちんと説明をしておきたいので、いろいろな画像を含めてわかりやすいパワーポイントを作ることに力を入れた。パワーポイントは知識の理論的な整理には有効であるが、アクティブ・ラーニングとするには、マイクを持って机間を歩き、質問や答えを引き出したりする活動を取り入れた。

⑦名札カード

第一回目の授業の日に、名札作りを行った。A4サイズの画用紙を1枚ずつ渡し、縦長の部分を4つ折りにして、上下の辺を重ね合わせて三角柱を作る。重ねた部分をクリップで留めて、三角柱の2面に氏名をサインペンで自由に書いてもらう。好きな色を使い、自由な字体で見やすく名前を書いておく。周りを絵や好みのデザインで飾る人もいる。この名札を授業中机の上に置いてもらうと、教師は、意見を述べてもらうときに名前を呼ぶことができる。授業が終わったらクリップを外し、開いて回収し次の授業でそれぞれ自分の名札を受け取って使う。残った名札で欠席者の名前もわかり、出席がとれる。

Ⅲ. 授業／実践の結果

1. 授業方法についての学生の評価

15回目の最終回の授業で、今回の授業に対する学生の評価を質問紙調査でたずねた。回答者は履修者43名全員である。この調査は記名でも無記名でも良いこととした。

まず授業で用いた主な方法9つをあげて、授業に積極的に参加したかどうかを尋ねた。

積極的に参加したか、あまり参加しなかったかを4段階でたずねた結果は表2の通りである。

表2 授業方法についての学生の評価

N=43 (%)

	1 積極的に参加した	2 大体参加した	3 あまり参加しなかった	4 ほとんど参加しなかった	計
a グループでの話し合い	19 (44.2)	22 (51.2)	2 (4.6)	0	43 (100.0)
b ホワイトボードへの記入	15 (34.9)	17 (39.5)	9 (20.9)	2 (4.7)	43 (100.0)
c 討論結果・意見の発表	13 (30.2)	17 (39.5)	10 (23.2)	0	43 (99.9)
d 新聞記事資料を読む	11 (25.5)	20 (46.5)	10 (23.2)	1 (2.3)	43 (100.0)
e 教師作成のパワーポイント	11 (25.5)	23 (53.5)	9 (20.9)	0	43 (99.9)
f VTRなどのビデオ映像	26 (60.5)	15 (34.9)	2 (4.6)	0	43 (100.0)
g 教師の説明・講義	11 (25.6)	28 (65.1)	3 (7.0)	1 (2.3)	43 (100.0)
h 絵本を見る／読む	17 (39.5)	17 (39.5)	8 (18.6)	1 (2.3)	43 (99.9)
i 宿題・課題レポートの提出	23 (53.5)	13 (30.2)	7 (16.3)	0	43 (100.0)

(網掛けは各方法の最頻値)

表2の結果を見ると、ほぼどの方法に関しても学生は積極的、あるいは大体積極的に参加していたことがわかる。特にVTR視聴への関心は高く、これは20分という短い時間のもので、通信教育用に良く検討された優れたビデオであることによる結果といえる。VTR視聴が学生の学びを必ずしもアクティブにするとは限らないのに対して、『i 宿題・課題レポートの提出』が50%以上の人からあげられており、授業外での積極的な学習をもたらしていたことがうれしい。これは自由記述で、授業全体を通して最も印象に残った学習は何ですかの問いに、「ネットや新聞から抜きだした話を発表する」「記事を見て感想を書く宿題はすごく良い勉強になりました」という記述があったことから、授業が日頃のネットや新聞への関心に広がっていたことが推察される。

グループでの話し合いは、「積極的に参加した」と「大体参加した」を加えると95%に達しており、効果的な授業方法であることがわかる。

ホワイトボードを使った記入は特に印象に残る授業となっていたようで、「ホワイトボードを使ってグループで話し合ったこと」「ホワイトボードを使ったグループワークが印象的でした」「ホワイトボードに意見を書いてまとめる。発表する」「ホワイトボード発表」「書いて発表したこと」など、多くの学生が印象に残った学習としてあげたことはむしろ予想以上であった。ボードへの記入は、何人かで行ったり、絵を描く学生もあり、楽しんで書いていた。

ホワイトボードの効果は、グループの話し合いの時、視線をお互いの顔ではなくボードに向けることで発言がしやすくなる傾向があること。書くことによって、皆の意見がまとめやすくなる、クラスの全体への発表の時、ボードに書いたものを見せながら話すことで、抵抗なく積極的に行われたことがわかって、興味深い結果であった。また、ボードの大きさがA3版で模造紙のように大きくないことから書き込みやすい、といったことが考えられた。

2. 授業方法と学習効果

新しい学習指導要領が発表されて以来、学校教育の現場では『主体的・対話的で深い学び』の実現のためにアクティブ・ラーニングが大きく注目をされているが、学びによってどのような資質・能力を育成するか、学習効果をどのように評価するのかは、まだ議論が残されているとあってよい。これまでの能力の考え方のうち、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」は変わらぬ評価の基準となっているが、さらに『学びに向かう力・人間性』といった壮大な資質能力の育成が提案された。ここでは、「興味・関心を持った』『知識を得た。理解ができた』『いろいろと考えさせられた』『もっと学びたいと思った』を評価項目とし、アクティブ・ラーニングの方法別に、15回の授業でどのような力がついたと思うかについて○をつけることで回答してもらった。

「どの学習方法が、どんな学習効果を上げたと思いますか。1～9それぞれについていくつでも○をして下さい」という質問でたずねた（表3）。

結果は、「興味・関心を持った学習」は、1位がVTRなどのビデオ映像で、第2位はグループでの話し合い 第3位は絵本を見る、といった学習方法であった（表3）。「知識を得た・理解ができた」学習方法の1位は、教師作成のパワーポイントがあげられ、アクティブな学習方法ではないが、知識・理解のためには教師のパワーポイントや教師の説明・講義（第2位）がやはり効果的な学習方法だったことがわかり、やや安心させられる。

「共感・信頼・共生」を学ぶこの授業では、一つの正しい答えがあるわけではなく、いろいろな現実があり、いろいろな考えがあることを知ること自体が大事な学習となる。思考力を育てる学習方法として、自分で探し、考える課題レポートの作成が第1位にあげられており、効果的であったことがわかる。そして第2位にグループでの話し合いが考える力を育てていることが読み取れた。

もっと学びたいと思ういわゆる『学びに向かう力』は、新聞記事資料を読んだり、討論結果の発表や、課題レポートの作成の中で育てられることが明らかになったといえる。いずれも納得のできるデータであるといえよう。

表3 授業方法についての学生の評価
(どの学習方法が、どんな学習効果を上げたと思いますか。)

複数回答 (MA) N=43 単位 (人)

	興味・関心 を持った	知識を得た。 理解ができた	いろいろと 考えさせら れた	もっと学び たいと思っ た	楽しかった
a グループでの話し合い	24人	15人	21人	7人	7人
b ホワイトボードへの記入	15	14	12	4	14
c 討論結果・意見の発表	14	19	20	10	4
d 新聞記事資料を読む	19	20	19	12	5
e 教師作成のパワーポイント	19	22	11	6	5
f VTRなどのビデオ映像	28	20	17	9	6
g 教師の説明・講義	19	21	17	8	5
h 絵本を見る／読む	23	13	12	9	14
i 宿題・課題レポートの提出	14	18	23	10	4

(網掛けは各方法の最頻値)

3. 授業内容と学習効果

では最後に、興味・関心や知識・理解、思考力、学びに向かう力はどのような学習内容についてどの学習方法で育てられたのだろうか。

「次の学習内容について、どのように学びましたか。当てはまるところにいくつでも○をつけてください」という方法で、学習内容と学習効果の関連を調べた(表4)。学習内容は共感・信頼・共生の大まかな枠組みで問い、特に共生については(1)家族の多様性、(2)世代間の共生、(3)貧困や問題を抱える人々との共生、(4)障害児・者との共生(5)外国人との共生に分けてたずねた。結果は表4の通りである。

共感については、知識を得た。理解ができたという学生が最も多かったが、人間の誕生直後の親やそれに代わる人との関係、愛着、抱く行為と目を合わせることの大切さ、などが次の信頼関係を生むための基本になることなどを講義をしたことが関係していると思わ

表4. 授業内容についての理解に関する学生の評価
(次の学習内容について、どのように学びましたか。当てはまるところにいくつでも○をつけてください。)

複数回答 単位(人) N=43

	興味・関心 を持った	知識を得た。 理解ができた	いろいろと考 えさせられた	もっと学び たいと思っ た	何も学べ なかつた
1 共感について	20人	25人	21人	9人	0
2 信頼について	20	21	24	10	0
3 共生とダイバーシティ	20	17	22	14	0
(1) 多様な家族との共生	23	22	18	14	0
(2) 他世代との共生	15	13	18	12	0
(3) 貧困問題と共生	17	15	25	12	0
(4) 障害児・者との共生	18	15	25	19	0
(5) 外国人との共生	21	15	22	21	0

(網掛けは各内容についての最頻値)

れる。また、子どもが包丁でキュウリを切っている場面や、折り紙で手裏剣が作れるようになった場面の絵が描かれているのを見て「いいところを探してほめよう」と親の言葉を書くワークシートを使ったりした(牧野 2005)。他にも子どもがお手伝いでコップを割ってしまう場面などの絵に対して「親だったらどうする?」といったワークシートを使った後、ホワイトボードを用いたグループワークを行い、子どもの気持ちに共感する言葉や方法を出し合い、考えあった。

信頼に関しては、いろいろと考えさせられたことをあげる人が多かった。「共生とダイバーシティ」は今後の学習や生活と関連しており、学習成果として貴重な結果といえよう。貧困問題、障害児／者、高齢者、外国人との共生は、切実な問題として現実に経験することは少ないことであり、絵本やパワーポイントによる画像や、障害のある子の育児の体験記の紹介などを提示したことで、多少は身近な問題として考えることができたのではないかと思う。

外国人との共生は最も実感がない領域で、道を聞かれたときに英語で答えられなかったことが残念で今後学習したいというような意見が多かった。外国人労働者の受け入れの問題やその子ども達の日本での学校教育の問題など現実の外国人との共生に関する様々な問題にまで関心を広げることができなかった。また国家間の対立や競争、排斥や無視などの世界の中で生じている国際問題や、日本人と外国籍の人との結婚とその子どもの問題などは時間がなく十分問題提起ができなかった。

4 その他の授業方法についての学生の評価

最終回に自由記述で意見を聞いた中で予想外に賛成が多かったのが名札の利用であった。「自分の好きな絵を書き、愛着がわきとても気に入っている」「名前を覚えてもらいやすい」「春学期にやったらもっと友達のこともしっかりわかって良かった」「名前をまちがえられなくてよい」「先生が名前を覚えられるならよい」「もっとかわいいのを作りたいかった」など、好評であった。もう少しカラーペンを多く用意して作ってもらうとより個性が出て名前も覚えられやすいと思われた。

また教室が学年により固定しているので、ほぼ固定した座席に座っているので、グループワークでは、メンバーが固定していることについてどう思うかをたずねた結果は、「仲良しの方が意見が出しやすくて良い」「仲があまりよくない人もいて、余計ないざこざが生まれにくいので良い」「好きな席でOKだったのでとてもやりやすくてよかった」などほとんどが座席の固定化は問題ないという回答で意外であった。

IV まとめと今後の課題

アクティブ・ラーニングの工夫をしながら、効果的な授業方法を考えることを目的とした実践を行い、その効果について学生の評価を測定した。

その結果、ホワイトボードを用いたグループでの話し合いとその内容の発表など、学生自身が活動する授業に、学生はかなり興味を持って参加し、学習成果を上げることがわかっ

た。今回共感・信頼・共生といった抽象的なテーマを自分の問題として考えるために自分が経験したこと、見聞きした事例など具体的な例を考える話し合いを多く持ったが、特に1年生の場合、学生同士の経験の交換は貴重な学習になることがわかった。

これまで長年担当してきた『子ども生活学概論』の場合は、グループワークとしてポストイットを用いて大切な言葉を探して書きだし、重要な程度や関連がわかる図の作成をしたりしたが今回はポストイットを全く使用しなかった。

「ポストイットを用いて話し合いをまとめることもしたかった」という感想をだした学生もいて、活用していない方法があったことに気づかされた。講義形式の教養教育の場合は、特に様々な学習方法を組み合わせたり、内容に合わせてより活発に活動できる方法を工夫することが必要であることを確認した。

今後の課題は、アクティブ・ラーニングによって育てるそれぞれの授業での資質・能力の明確化とその効果の検討であろう。大学の教養教育の狙いは、グローバル化の進展や急激な技術革新の進むこれからの時代を生きる人間にとって、多様な知識・情報を活用して、問題の解決に他者とともに解決していくことのできる「汎用的能力」の育成とすることができよう（田村 2015）。この授業のテーマの一つ〈共生〉は非常に抽象的であり、どのような知識・情報を活用し、どのように解決できる力を育てるとよいのか、大いに考えさせられた。

今回は、共生の土台となる多様性（ダイバーシティ）についての理解を中心において、多様な他者への共感・信頼・尊重を体得してほしいと考えたが、納得できる授業とはならなかった。共生の学習が「むつかしかった」「理解できませんでした」という学生もあったのは予想通りでもあった。しかし、もっとも印象に残った授業は？という問いに、「共生。とても興味を持った」「共生について知識を深めることができ、最も印象に残っている」「共生について。考えさせられて学ぶ機会になった。」などの意見が多数あり、希望が持てる。今後の課題としたい。

(引用文献・参考文献)

- 会田哲雄, 2016, 「今、なぜアクティブ・ラーニングか」教育課程研究会『アクティブ・ラーニングを考える』, 東洋館出版社
- 中央教育審議会, 2012. 8, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」答申
- 宇都宮共和大学子ども生活学部FD委員会, 2018. 4, 「多様なアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の工夫と記録」, 宇都宮共和大学2017年度自己点検評価報告書根拠資料
- 教育課程研究会, 2016, 『アクティブ・ラーニングを考える』, 東洋館出版社
- ジャスティン・リチャードソン、ピーター・パーネル文、ヘンリー・コール絵、尾辻かな子・前田和男訳、2005, 『タンタンタンゴはパパふたり』, ボット出版
- 大学基準協会, 2017, 『大学評価ハンドブック』
- 田村学, 2015, 『授業を磨く』, 東洋館出版社
- Todd Parr, 2001, "It's Okay to Be Different", Little, Brown and Company, New York (つだゆうこ訳,

- 2008, 『ええやんそのまま』, 解放出版社)
- フランチェスカ・バルデイ文, フランチェスコ・トゥーリオ・アルタン絵, 2013, 『たまごちゃん、たびにでる』, イタリア会館出版部
- 牧野カツコ編著, 2005, 『家庭科ワークブック 人間の発達と保育』, 東京書籍
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推薦センター編著, 2015, 『ディープ・アクティブ・ラーニング』, 勁草書房
- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』, 東洋館出版社
- 文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』, 東山書房

大学における子育て支援活動の意義
 - 子どもの体験と学生の学びに焦点を当てて -

The meaning of Child Care Support activities for Families
 in Utsunomiya Kyowa University
 - Focus on children's experiences and student's learning -

丸橋 亮子 ・ 杉本 太平 ・ 田所 順子 ・ 長尾 恵子

I. はじめに

「親子遊びの会」では、子どもの遊びの支援、親子関係の支援、家族同士の繋がり作り支援を目的にさまざまな遊び・活動を行っている¹⁾。この目的に照らして、参加者が主体的に活動する場となるよう意図的な活動内容の設定、環境構成や活動の展開、教員及び学生スタッフの関わりを行っている。「親子遊びの会」の参加者は、地域の未就学の子どもをもつ家庭であり、子どもの年齢は主に0歳～6歳である。隔月の土曜日10:00～12:00に開催している。

乳幼児期はその後の人生を生きる力の土台となる。幼児教育、保育においても、教育要領・指針が改訂（定）され、社会情動的スキルの重要性、子どもの主体的な学びが重視されている²⁾。未就園の子どもをもつ保護者を取り巻く状況としては、母親の約4分の1は出産前に乳幼児との関わりがないことに加え、近所に世間話や赤ちゃんの話をする人がいない、もしくはいても1～2名が半数以上であること³⁾等、子育ての知識や経験がなく、子育てのしにくい環境におかれているといえる。現代の子育てを取り巻く状況を考えると、地域の子育て支援の重要性は高まるばかりである。大学においてこの役割を担うことにより、大学の資源を活かし地域の子育てに貢献すること、また、体験を通して学生が保育者としてのスキルを向上させることという意義があることと思われる。

しかしながら、大学で実施している子育て支援の地域貢献活動として、これまでは参加者である子どもと保護者への支援の意義や効果に関する研究・報告は行ってきたが、内部質保障の観点から見て、参加した学生の体験的な学びのみではなく、地域貢献活動を保育者養成の学修として、学生の学びの質に転嫁できるような方法を開発することが課題であった。

本研究は、2018年度の「親子遊びの会」の活動の意義を「子どもの体験」に焦点を当てて、遊び活動の中で生起する子どもの育ちの側面を「幼児の自立心の形成」と「幼児同士の関係の形成」を中心に遊びの中から、環境構成と活動の展開、子どもの育ちを援助する支援者（教員・学生）の働きかけについてその効果を明らかにすることを目的とする。また、大学において学生の自主的な活動の中から保育者としての学びにどのようにフィードバックできるかという観点で、アクティブ・ラーニング（以後：AL）形式の授業における振り

返りの新たな試みと成果を報告する。なお、本研究において、親子遊びの会の実践の分析を丸橋、田所、長尾が、実践映像を用いた学生のALの分析を杉本が担当する。

II. 親子遊びの会における遊びの展開例とその効果

親子遊びの会では、その遊びにおいて、子どもの体験（環境との関わり、人との関わり）の充実を意図している。体験の充実のためには、主体的な活動（自らやりたいことを選び、自ら環境と関わり、過程や結果を味わうこと）及び人との心地よい関わり（人とともに活動することの楽しさを味わうことや、気持ちの共有ややりとりが生じること）が必要であろう。そのために、活動内容の設定、環境構成や活動の展開、教員及び学生スタッフの関わりにおいて配慮を行っている。

1. 親子遊びの会の構造

親子遊びの会は以下のような活動、流れによって構成されている。

9：30～受付にて親子で名札をつけ、会場内で自由に遊んでもらう

10：10～声掛けをしてはじまりの挨拶、活動の流れを伝える

手遊び、絵本の読み聞かせなど／その回のテーマに沿った設定遊び

11：20～教員と保護者との懇談会（教員をファシリテーターとした小グループ）

子どもは学生との遊び

アンケート記入

11：40～親子でワルツ

12：00 終わりの挨拶、次回のアナウンス

約2時間のプログラムの中で、親子での遊びの時間、保護者と子どもがそれぞれに活動する時間があり、子ども及び保護者に対しての支援を行っている。継続して参加する親子の見通しがつきやすいよう、また親子が安心して活動している雰囲気作りができることで初めて参加する親子も居心地が良くなるものと考え、基本的にこの流れで実施している。

2. 親子遊びの会における配慮

隔月の開催であり、オープングループであること、そして参加する子どもの年齢の幅も広く、生活経験も多様であることから、以下の点に配慮している。

(1) 活動内容設定において

- ・季節が感じられるものであること
- ・絞りすぎないテーマ設定
- ・0歳から6歳の子どもが楽しめること
- ・3～5ヶ所の遊びコーナーが設定できること

(2) 環境構成や教材、活動の展開において

環境構成

- ・会場全体を変えすぎないこと
- ・他の活動が見え、かつ集中しやすいこと
- ・やりとりが生じやすいコーナー作り（対面、物を挟む）
- ・汚れを気にせずに済むこと（新聞を敷くなど）

教材

- ・乳児でも手に取りやすいサイズ
- ・安全な教材（壊れにくい、当たっても痛くない、誤飲しないサイズ）
- ・家庭での遊びに繋がる
- ・各々が充実して遊べる量
- ・手に取り、関わりたくなる魅力的なこと
- ・イメージの共有を助ける教材
- ・子どもの手によって変化が起こるよう、完成しすぎていないこと
- ・正解や到達地点が一つではなく、自由な裁量があること

(3) 活動の展開において

- ・教員、学生も楽しむこと
- ・活動、教材の楽しさを知っていること
- ・活動に魅力を感じるような声掛けや遊びの提示
- ・子どもとともに遊びを創ること
- ・参加しない子どもの意思も尊重すること

3. 「親子遊びの会」における子育て支援活動の実際

例として「みんなで楽しむ秋祭り」をテーマに行った回を取り上げる。親子遊びの会の活動を記録した動画を資料とし、教員スタッフ3名により考察した。

手順は以下の通りである。

- ・エピソード抽出の基準は、「子どもが発信したサインや行動、要求に親・支援者が関わることで相互に交流が展開する場である」こととする。これは、Ⅲで述べる授業内で学生に行った教示と同様の視点である。
- ・抽出されたエピソードにおいてみられた「環境構成・教材の工夫」「支援者の働きかけ」「具体的な事例に見られる働きかけ」について考察する。

(1) 秋祭り「縁日ごっこ」における環境構成・教材の具体的な工夫

○神輿飾り付け～神輿渡御

- ・廃材（段ボール、牛乳パック等）で神輿の形を作っておく
- ・神輿の土台をおまつりごっこの体験に期待が持てるよう見える所に置いておく
- ・お花紙、紙テープで子ども達が装飾する
- ・子どもの手によって作り上げられるよう少し飾り付けしておく
- ・子どもたちの扱いやすい材料（お花紙（各色）、紙テープ（各色）、セロテープ）を準

備しておく

- ・神輿渡御の際には、大うちわや半被、笛を準備しておく

○焼きそば屋さん

- ・子どもたちが調理の見立て遊びを出来るよう、鉄板、かえし、パック、割りばし（ダンボールに切り込みを入れ割れるようにしている）を準備
- ・毛糸（茶色系3色）を焼きそば、色紙を野菜（キャベツ、人参等）に見立てる

○わたあめ屋さん

- ・綿をビニール袋に入れ、ストローをさし、パネルシアターの台に吊るし並べる。
- ・カラーペンを準備
- ・子ども用の四角い椅子を並べ新聞紙を敷き、書きやすい高さのテーブルに

○ヨーヨー釣り

- ・ヨーヨーの桶を2個にし、分散して釣れるようにする
- ・桶の周を大型ブロックで囲い、水をこぼさないよう工夫
- ・年齢に合わせた釣り竿を工夫（こよりは使わず曲がるストローを使用）

○会場全体

- ・楽しい雰囲気作りに音楽をかけておく



図1 神輿渡御の様子



図2 焼きそば屋さんの様子



図3 わたあめ屋さんの様子

様々な年齢の子どもを想定し、低年齢の子どもでも楽しめる工夫や、手に取りたくなる魅力的な教材、魅力的な提示の仕方、安心して遊びこむための配慮が各遊びコーナーにおいて行われていることを確認した。また、隔月での開催であり、2時間ほどの活動であることから、継続して行う保育のような丁寧な導入は行えない。そのような会の特性から、参加した子どもが関わりたくなるよう、分かりやすく扱いやすく魅力的で、かつ“遊びの途中”の要素を盛り込んでいることが見られた。

(2) 支援者の働きかけ

親子遊びの会において、教員スタッフ、学生スタッフがどのような視点で親子に働きかけているのか、KJ法の手続きを参考にカテゴリー化を行った（働きかけの要素N=82）。親子遊びの会で遊びの企画・準備を行っている教員スタッフ3名の協議により、12カテゴリーに分類された（表1）。

表1 支援者の働きかけ

カテゴリー名 (件数)	例
①環境への働きかけ (15)	「どうですか? (焼きそばが) だいぶ減ってきましたね」と毛糸を切る、ヨーヨーの紐の輪が見えやすいようにする、等
②共感・褒める (14)	「いい感じになってきたね」、「おー!」(と拍手する)、等
③意欲を高める (11)	「お神輿できていなかったのよ。わたあめ屋さんもまだできてない」、「いらっしゃい、美味しいよ!」、等
④問いかけ (9)	「お野菜は入れる?」、「どれがいい?」、等
⑤言動の受けとめ・代弁 (6)	「おもしろかったー」と子どもの気持ちを代弁する、子どもの発言で微笑み間を取る、等
⑥一緒に行く (5)	(お神輿の飾りを) 子どもたちと一緒に貼る、片づけを一緒に行く、等
⑦遊び方を伝える (5)	「まぜまぜだよ」、「絵を描いてね」とマジックを渡す、等
⑧雰囲気作り (5)	(焼きそばを焼いているときに)「ジュージュー」と擬音を入れる、「わっしょい」の掛け声や大きなうちわを扇ぎ、お祭りの雰囲気を作る、等
⑨活動の見通し (4)	「お神輿わっしょいするよ! って言うまで縁日ごっこはじまり!」、参加者の様子と時間を見て、あと少しで終わりになることを伝える、等
⑩参加者を巻き込む (3)	「お名前言える人は言って下さい」と手をマイクに見立てて親子のところを回る、「お家の方もどうする? って (子どもに聞いてコーナーを回して下さいね)」、等
⑪アイデア提示 (3)	「(蛇腹折りをしなくても) くしゃくしゃにするとお花になりますよ。つけてみませんか」、「わっしょい、わっしょいすると揺れるね」と楽しい担ぎ方を伝える、等
⑫応援 (2)	「よいしょ」、「頑張れ頑張れ」、等

教員及び学生の働きかけにおいて、多く見られたものは、「環境への働きかけ」「共感・褒める」「意欲を高める」「問いかけ」であった。子どもたちの遊びを支える上で、環境を整えて子どもが自発的に遊びこめる場を作り、自発的に遊んでいる子どもに対して共感したり褒めたり、遊びに魅かれるような声かけや問いかけをしながら子ども自身が満足するよう支援していることが中心となっていることがうかがえた。また、活動の基点となるような働きかけとして、「活動の見通し」や「参加者を巻き込む」「雰囲気作り」が行われ、2時間の活動を、安心して、その場にいる全ての人が参加しながら、テーマを味わえるよう配慮されていることが分かる。その場の中で、毎回の構成メンバーが異なることや年齢や経験が様々であることから、「一緒に行く」ことや「遊び方を伝える」こと、「アイデアの提示」も必要に応じて行われていると言える。魅力的な遊び・活動の中で、「言動の受けとめ・代弁」「応援」により、子どもが受けとめられていることを実感し、自分らしく活動できるのであろう。

遊びを支援する上で意図している主体的な活動、そして人との心地よい関わりが親子への具体的な働きかけとして顕在化していることが言えよう。

(3) 具体的な事例に見られる働きかけ

以下に3つの事例を示し、どのような支援者の働きかけが行われているかを考察する。

表2 絵本の読みきかせ

活動・環境	親子の様子	支援者の働きかけ
<p>学生が絵本の読み聞かせを行う。</p> <p>「はじまるよ」の手遊びを行う。</p> <p>「わにわにのおふろ」</p> <p>子どもの様子を見ながら穏やかな声で絵本を読む。</p> <p>「オーイエー！」</p> <p>学生が交代し、2冊目の読み聞かせを行う。</p> <p>「わにわにのお出かけ」</p> <p>わたあめが出てくる場面がある。</p> <p>絵本を受け取り、読み聞かせの続きを行う。</p> <p>「おしまい」</p>	<p>絵本を読む学生の近くに集まる。前で見る子ども、母親に抱っこされて見る子どもがいる。</p> <p>「わにわに」と言う子どもがいる。</p> <p>親子で笑いあう姿がある。</p> <p>前に出て指さしをし、母親の膝に戻る子どもがいる。</p> <p>「わたあめ」と言う子どもがいる。前に出て、学生が読んでいる絵本を取って見る子ども（1歳代）がいる。他児がその傍に寄って笑いながら足踏みする。“続きが見たかった”という表現のようで、取り上げたりしない。周りの親子も温かく見守り笑い声が起きる。</p> <p>1歳代の子どもは、読み聞かせする学生の横で、交換した絵本「わにわにのおふろ」を見る。</p>	<p>「絵本が小っちゃいのよ」「どうぞみなさんと一緒に」と自然に前に来るように声かけをする。⑩</p> <p>手遊びをし、楽しい雰囲気を作る。⑧</p> <p>子どもの発言を受けとめる。⑤</p> <p>子どもの発言で微笑み間をとる。⑤</p> <p>「おもしろかったー」と絵本を持って行った子どもの気持ちを代弁する。⑤</p> <p>子どもの気持ちを受けとめた後、先に読んだ「わにわにのおふろ」を渡して絵本を交換する。⑤</p> <p>「わたあめって言ってたね」等、出てきたシーンを確認し、縁日ごっこへの気持ちを高める③</p>

絵本を見るような受容的な遊びにおいては、参加者を巻き込み楽しく絵本を見る雰囲気作りの後は、子どもの気持ちや言動を受けとめる働きかけが中心に行われていた。このような雰囲気作りができていたからこそ、事例後半の子ども（1歳代）が学生の読んでいる

絵本を持っていった場面でも、周囲の親子から“いけないことをしている”とは見られず、温かく受けとめられたことと思われる。支援者が、絵本を持っていった子どもの気持ちも、絵本の続きが見たいという他児の気持ちも受けとめたうえで、自然に絵本を交換したこの場面は、安心して自分の思いを出して良いこと、思いが受けとめてもらえること、この場にいる皆が尊重されていることがメッセージとして参加者に伝わったと思われる。

表3 焼きそば屋さん

活動・環境	親子の様子	支援者の働きかけ
鉄板、返し、パック、割りばしを準備する。 毛糸（茶色系3色）を焼きそば、色紙を野菜（キャベツ、人参等）に見立てる。 足りなくなったものは補充できるように、予備の毛糸、色画用紙、ハサミを準備しておく	初めは学生が焼いている様子を観ているだけだったが、次第に子どもたちがかえしを持ち焼き始める。 焼きそばを手で引っ張る子どもがいる。 他児の様子に魅かれて近づいてくる子どもがいる。 6人ほどの子どもが返して混ぜる。 パックを取りに来る子どもやパックを差し出す子どもがいる。 そこに他児が焼きそばを掴んで入れようとする。 母親「おー、いっちょまえ（一人前）」と子どもの様子を見守る。 自分で焼いた焼きそばをパックに詰め、保護者と一緒に食べる真似をする。	「焼きそば屋さんです」③ 「ジュージュウ焼くのもお願いします」⑦ 「やきそばジュージュウする人？」④ 「上手！」② 「やってみる？」④ 「まぜまぜだよ」⑦ 焼きそばを焼いている時に「ジュージュウ」と擬音を入れたり⑧、「いらっしゃい、おいしいよ」など、子どもの興味を引くよう声掛けをする。③ 「増やさないと」とプレート（箱）を増やす。① 「入れる？」④ 「これ・・・いいよ」「よいしょ。頑張れ頑張れ」⑫ （毛糸を）ほぐす。① 「おいしそう」② 「お野菜は入れる？」（指さす）「まだ入れる？よいしょ」④ 「いいかな？」様子を見てパックを止める。④ どうですか？（焼きそばが）だいぶ減ってきましたね」と毛糸を切る。①

焼きそば屋さんのコーナーでは、遊びに向かう子どもへの共感や褒めること、問いかけ、場や教材を整えるといった環境への働きかけ等が多く行われていた。ままごとのような見立て遊びであり、子どもたちにとって分かりやすく魅力を感じる遊びであると思われる。そのため、遊びコーナーに魅かれるような声掛けをした後は、子どもの主体的な環境や他

児との関わりを、環境や声掛けを通して支える働きかけが多くなったものと思われる。このような支えにより、子どもは遊びの世界を楽しみ、子どもと大人・子ども同士の交流も生まれ、満足して遊べたものとする。

表4 神輿飾り付け～神輿渡御

活動・環境	親子の様子	支援者の働きかけ
<p>神輿の飾り付け お花や紙テープで神輿を飾り“自分たちの”神輿を作っていく。</p>	<p>セロテープが手につくのを楽しむ。 紙テープで飾ることを繰り返している。 自分が貼ったお花をつけたことを知らせる。 低年齢児は飾るよりお花紙をくしゃくしゃして遊んでいる。 飾りを作ろうという目的を持って作っている子どもが多い。 みんなが飾っているのを見ている。</p>	<p>一斉ではなく来所した親子から順に活動を始めるため、興味を持てるようお神輿の近くでお花紙を折ってお花を作っている。① 指示を出しすぎず子どもが考えて行動するようゆったりとした雰囲気で見守る。⑧ できたお花をつけて来ようと誘う。⑦ どこへつけるか問いかけて④、一緒に貼る。⑥ 飾り付けをしようとしている姿を認めさりげなくセロテープを出すなど、その子どもに合わせて補助をする。① 「お神輿のお花やさんです」③ 「くしゃくしゃにするとお花になります。つけてみませんか」⑩ 一緒に楽しむ⑥ 「できた」「いいじゃーん」②</p>
<p>神輿をかつぐ</p>	<p>声掛けとともに集まり学生と一緒にかつぐ。 「わっしょい」と一緒に鳴物(笛)を鳴らすのを楽しむ。 笛がない子どもは、笛を吹いている真似を楽しんでいる。</p>	<p>「わっしょい、わっしょいすると揺れるね」⑩ 次への活動に期待がもてるように声掛けをする。③ 神輿をかつぐ援助をし部屋を練り歩く。⑧ 「わっしょい」の掛け声や大うちわを扇ぎ、お祭りの雰囲気を作る。⑧</p>

神輿の飾りつけや神輿渡御について、ここでは、雰囲気作りやアイデアの提示、また一緒に行くという働きかけが多く行われていた。神輿は、日常での体験の少ない新規性の高い遊びであるといえよう。そのため、1つのやり方に捉われなくても楽しめる方法を提示したり、一緒に行いモデルを示したりして、子どもたちが遊びに向かいやすいようにしていたと思われる。また、神輿渡御の雰囲気が出るよう、スタッフも積極的に声を出したり、神輿渡御に関連するものを使用した。徐々に遊びに魅かれていった子どもたちが、神輿を

担いだり、笛を吹いたり、うちわを持ったりして、それぞれの楽しみ方でそれぞれの達成感を得ていたと思われる。

3つの遊び場面を事例として取り上げたが、遊び・活動の性質により、支援者がその場面で最適と考える働きかけを選択し支援を行っていることが見てとれた。それぞれの場面で、4～9種類の働きかけが有機的に機能して、親子遊びの会の意図を達成するための支援が行われていることが示されたものとする。

本活動の分析を通して具体的に明らかになった支援とその成果は以下の通りである。

- (1) 環境構成・教材においては、様々な年齢、生活体験の子どもたちが関わりたくなるよう、分かりやすさ・扱いやすさとともに心が動くよう魅力的であること、さらに完成しすぎておらずゼロからの創造でもない“遊びの途中”の要素を盛り込んで、子どもの活動を支えている。
- (2) 支援者の働きかけにおいては、その内容から12の視点がカテゴリーとして見出された。自発的な活動を支えるため、環境を整えながら、子どもの反応を受けとめ共感することを中心に、安心して遊びに向かえる場を創り出している。
- (3) 遊び・活動の性質により、それぞれの場面で複数の視点からの働きかけを行い、これらが有機的に機能して親子遊びの会の意図を達成するための支援が行われている。

Ⅲ. AL方式の授業における活動実践からのフィードバックの試み

1. アクティブ・ラーニング (AL) について

ALとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」⁴⁾であり、学習者の主体的な学びの姿勢を引き出し、学びの目的を明確に持ちながら、自らの意志や判断によって学習することができる学習方法といえる。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が有効なALの方法とされている。

2017年に文部科学省が示した「新しい学習指導要領等が目指す姿」⁵⁾では、これからの時代に求められる社会的・職業的に自立した人間として求められることを、1) 郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる人間であること。2) 他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間であること。3) 社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。としている。これを、学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）と重ね、その育成のための重要な「どのよう

に学ぶか」に焦点を当てた学習手法として、ALの意義が提起されているところである。

筆者は⁶⁾、日本人間関係学会関東地区会において2003年から、行為法（心理劇・ロールプレイ）を活用した新たな研修手法を実践している。これを「ヒューマンリレーション・スキルトレーニング（Human Relation Skills Training）＝HRST」として、グループ・アプローチによるALとしての新しい研修手法として確立した。その学習モデル（メソッド）

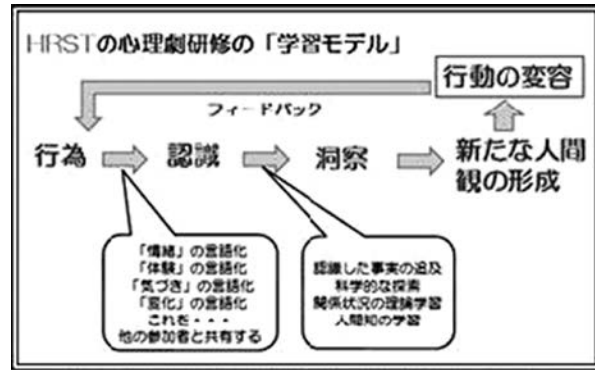


図4 HRSTによる心理劇（行為法）を用いた学習モデル

は図4に示すように、①個々人が活動する各分野における様々な人間関係の問題を、行為法による共通の体験として展開し、そこからの理解・気づきを言語・概念として共有していく（行為による認識）。②次に、関連する理論学習（心理学や人間学などの人間科学諸理論・人間知）によって人間関係の問題と体験から得られた認識とを照らし合わせる。③体験（行為）と学習（理論）を関連させ、そこから何が洞察されるか、参加者の気づきが促進される。④最終的に個々に得られた「新たな人間観」が学習者自身の行為の変容に結びつき現実の人間関係の改善へと繋がる。というものである。この学習手法を体験することを通して、学習者の「人間関係力」を育成し、日常の行為の変革にフィードバックされ、学習者が主体的に日常生活の人間関係的な課題や問題を主体的に捉えなおし、学習し続けること可能となる。

2. 「親子遊びの会」の体験をALに繋げる試み

筆者は既に、保育者養成校の教員として2000年以降、行為法（心理劇・ロールプレイ）を用いたALを実践してきているが、本研究の主体となる「親子遊びの会」におけるボランティア学生の学びにおいても、体験・認識（振り返り）までの学習プロセスが成立しており、これを洞察に繋げるための理論学習の展開が望まれていたところである。学生の体験を学習として積み重ね、保育者としての資質・能力の向上に資することと、地域に開かれた子育て支援「親子遊びの会」の活動実践を学生の学びに活かすための新たな試みが必要とされていた。

本研究では、実践（遊び）を質的研究に繋げるための研究手法である「M-GTRグラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いて、「親子遊びの会」の活動実践を学生同士で主体的に学びを深めるためのALの新たな学習法として、本学で筆者が担当する「保育内容人間関係」における授業の取組みを報告するものである。

グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach；以下GTAとする）は、社会学者のバーニー・グレイザーとアンセルム・ストラウスによって提唱され、データに密着した分析から独自の理論を生成する質的な社会調査の一つの手法といわれている

7)。GTAの研究手法に照らして、本学習手法を解説するとデータ（ここでは活動実践の動画）を切片化して（活動の一展開を幾つか用意して視聴させる）、多角的に研究者（学生）が認識し得る解釈を検討し、それを分析的に集約していくものといえる。

しかし、GTAでは事例等を厳密に分析するために、研究手法としてデータの解釈に際して、研究者の先入観や恣意性の混入を排除することやデータの文脈性をも解体し可能な限り細分化をすることが求められている。これに関しては、学生の学習に厳密に転用すると授業への活用が困難となる要素となることが予測された。すなわち、ALは学習者の主体性を重視するものであるが、この手法を用いた場合に、学習課題（分析するテーマ）が明確でないと何を解釈すればよいか理解できずに、学びが深まらない可能性が十分に予測された。GTAを導入するにあたり、学習者である学生の主体性や能動性を意識するあまりに、課題設定をせずに学生にデータの解釈を丸投げしてしまうことは、結果として解釈を拡散させ、学生の理解が深まらずに終わると考えた。何コマ分もこれに充てることができれば、継続して解釈を積み重ねて集約できることも可能であろうが、1コマ90分の学習では制限がある。

このため、本研究におけるGTAを用いたALは、学習課題（分析するテーマ）を事前に学生に与え、解釈の糸口として意識させて、その気づきをさらにグループ・ワークで討議させることで学びを深めるような展開とした。「親子遊びの会」に参加した学生が数名存在しているが、多くの学生が映像データを初めて見る者で、分析者をなるべくデータには関与していない者を当てるというGTAにおける一定の条件は成立しているが、この操作的な改変を行ったことにより、厳密にはGTAによる分析・解釈とはいえない。本研究では「学習効果を得るために学習課題を設定したGTAによるALの一手法」として再定義した次第である。また、学習主体者である学生が基礎的な知識もないまま、データを解釈しグループ討論を求められたとしても学習成果は期待できないと考え、本学習手法を効果的に展開するために、十分に基礎的な知識や理論を学習した後に実施した。

○GTAを用いた授業の実施日：2018年10月11日（第5回授業）

○対象学生：本学2年生（学習データとなる「親子遊びの会」に参加学生が存在している）
N=26

○学習データ：2018年9月15日「みんなで楽しむ秋祭り」の内容を切り取った動画データ
数本（数分～15分単位の映像データを用意し、全体で40分程度視聴）

○実際の授業の展開

(1) 導入としての学習のねらい・目標の提示

●当該授業のねらい「自我の芽生えと人への気づき」集団の中で見られる具体的な幼児の姿から、幼児の自立心の形成、幼児同士の関係を援助する保育者の働きかけについてエピソードから学ぶ。

(2) 「親子遊びの会」の趣旨説明と学習データとして使用する当該活動の説明

(3) GTA学習の進め方の解説

(4) データの解釈の進め方と学習課題の提示

学習課題「子どもが発信したサインや行動、要求に親・支援者が関わることで相互に交流が展開する場である」ことが分かるエピソードを記述し、この活動の中で「幼児の自立心の形成」がどのように実現できているかどうか、またはどのような相互交流が実現できているかを考察する。

(5) 典型的な活動場面を1例として視聴させ、教員により学習課題の理解に繋がるように学習課題に即して、解釈例を伝える。

(6) 用意した複数の動画を視聴させ、個々に学習課題に取り組む。

(7) 個々の学習課題の成果を4～5名程度のグループ・ワークで討議し、グループとしての解釈の結果をまとめ、全体に発表（全体化）する。

(8) 本授業の全体的なまとめと理論としての解説を加える。

(9) 本授業のワークシートを記述し提出する。

3. 学生による学習成果と本授業の効果について

本授業のまとめとして提出させたAL学習のワークシートから、学生がデータから抽出したエピソードの例とその解釈を基に、GTAを用いた本授業の学習効果についてまとめる。

学生による学習成果を学生が授業内に作成したワークシートについて、「学生が抽出したエピソード」、「エピソード内の活動要素分析」、「支援者の関与と効果分析」の3要素に分類し分析を行った。

学生が抽出したエピソードは活動の映像データを観察し、「子どもが発信したサインや行動、要求に親・支援者が関わることで相互に交流が展開する場である」ことが分かるエピソードとして、学生自身が捉えた場面がエピソードとして切り取られたもので、図5にあるように13エピソードが抽出された。多くの学生が「お

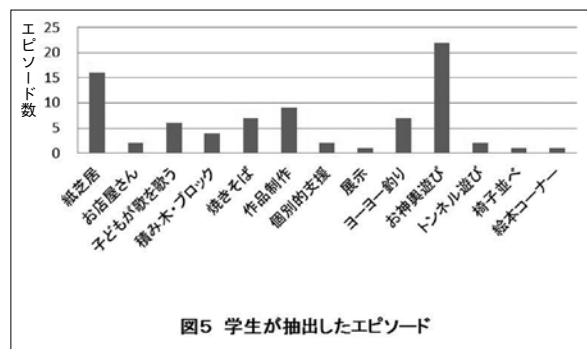
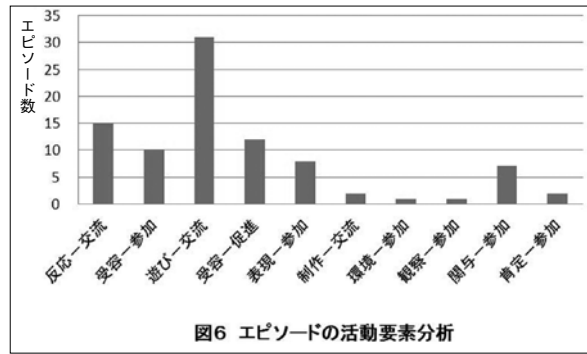


図5 学生が抽出したエピソード

神輿遊び」と活動の導入時のボランティア学生による「紙芝居」の読み聞かせ活動に注目し、次に主活動としての「作品制作」や「ヨーヨー釣り」、「焼きそば」などの各コーナーにおける子どもの動きや教員・学生の関与とその効果に注目していたことが明らかとなった（エピソードN=80.Ave.=3.08）。

エピソード内の活動要素分析では、学生が抽出した活動内で「子どもが発信したサインや行動、要求に親・支援者が関わることで相互に交流が展開する場である」となぜ解釈したかの記述から、例えば、「紙芝居を読みながら子どもの反応を拾い広げることで総合交流に繋がる。無理に座らせるのではなくその子なりの楽しみを見守る」などの類似する記述を教員・学生の対応と子どもの行動の変化の2要素で「反応-交流」というカテゴリーを

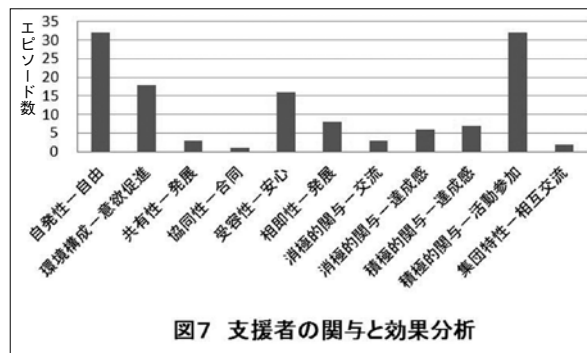
生成し、それぞれ、「子どもしたいことを実現できる環境をつくり、子どもの要求に応えることで遊びが展開する」＝「受容－参加」、「遊びの中で、子ども同士で役割が生まれる」＝「遊び－交流」、「できたことを共に喜ぶ」＝「受容－促進」、「保育者の読み方興味を持たせる抑揚、質問などで参加を促す」＝「表現－参加」、「子



どもの作品を共有できるように声かけして対応した」＝「制作－交流」、「作品を低く展示して子ども達が取れやすいようにしていた」＝「環境－参加」、「お友達の様子を見てやってみようとするのを見守る」＝「観察－参加」、「一人にいる子に教員がお神輿の花をつくって見せてつけることを子どもに頼み学生が支援した」＝「関与－参加」、「子どもがトンネルをふさいでもそれも遊びとして楽しめる」＝「肯定－参加」とし、計10カテゴリーを生成することができた。その結果が図6である。

ここでは、同じようなエピソード内でも学生が観察した（捉えた）場面が異なることや、一人の学生がひとつのエピソード内で細かく活動の場面を追って複数の解釈を導いた者もいたことなどから、本ALにおいて多くの学生がしっかりと取組み、活動の解釈に臨んだと考えられる。本活動において学生は特に、遊びの活動自体が子どもの自立を促す要素として認識しており、子どもの行動への反応や受容的な態度が「参加」や「交流」を生み出す要素として捉えられていることが明らかとなった。また、支援者の表現スキルおよび子どもへの関与の仕方を高く評価していることも明らかとなった（活動要素N=89.Ave.=3.42）。

支援者の関与と効果分析では、幼児の自立心の形成や幼児同士の関係を援助する保育者の働きかけの意義について、学生の考察部分からの類似する記述を教員・学生の対応の意義と子どもへの効果の2要素でカテゴリーを生成した。



それぞれ、記述例とカテゴリーを以下に示す。「子ども一人ひとりの気持ち・行動を受け止めることで子どもは安心・信頼して伸び伸びと過ごせる」＝「自発性（を活かす）－自由（に参加できる）」、「『こうしたい』が実現できる環境をつくることで遊びの世界が広がり相互交流が生まれる」＝「環境構成－意欲促進」、「それぞれの楽しみ方を受け止めて子ども達の楽しいを共有できる」＝「共有性（を生み出す）－発展」、「一緒に同じ遊びをすること（を支援する）で交流が生まれる」＝「協同性（を生み出す）－合同」、「ダメとは言わずにどの子も否定しない」＝「受容性－安心」、「子ども伝わりやすい反応で共に喜ぶ、共にお神輿を担いで回る」＝「相即性－発展」、「相互交流が生まれる環境を作り見

守る」＝「消極的関与－交流」、「挑戦したいという意欲が伸ばされて達成感を感じた」＝「積極的関与－達成感」、「自分一人であそぶ子どもに興味を湧くように声かけする」＝「積極的関与－活動参加」、「親子、支援者が一緒に活動することで様々な相互交流が実現する」＝「集団特性－相互交流」とした。その結果が図7である。

ここでは、支援者の関与において特に子どもの自発性を尊重しそれを活かすことや、活動の内容とは異なる個別的な行動を子どもがとつても、受容的に関わることで活動に参加することの安心感を持たせること、支援者が行っている積極的関与や消極的関与ともに子どもの活動への参加を促すことに繋がっていること、などが「幼児の自立心の形成や幼児同士の関係を援助する保育者の働きかけ」の効果として認識されていることが明らかとなった。また、本会の特色としての「環境構成」や親子・教員・学生が共に活動参加が実現できている「集団特性」にも注目して解釈をしていた（解釈・分析N=128 .Ave.=4.92）。

各エピソードと各カテゴリーとの関連についての概念図が図8である。ここから、各エピソードで観察された学生個々の解釈は、各カテゴリーの流れとして示され、学生自身がエピソード解釈にきちんと取組み、GTAとしての分析もほぼ明確に示され、本授業の学習の目的が達成されたと考えられる。

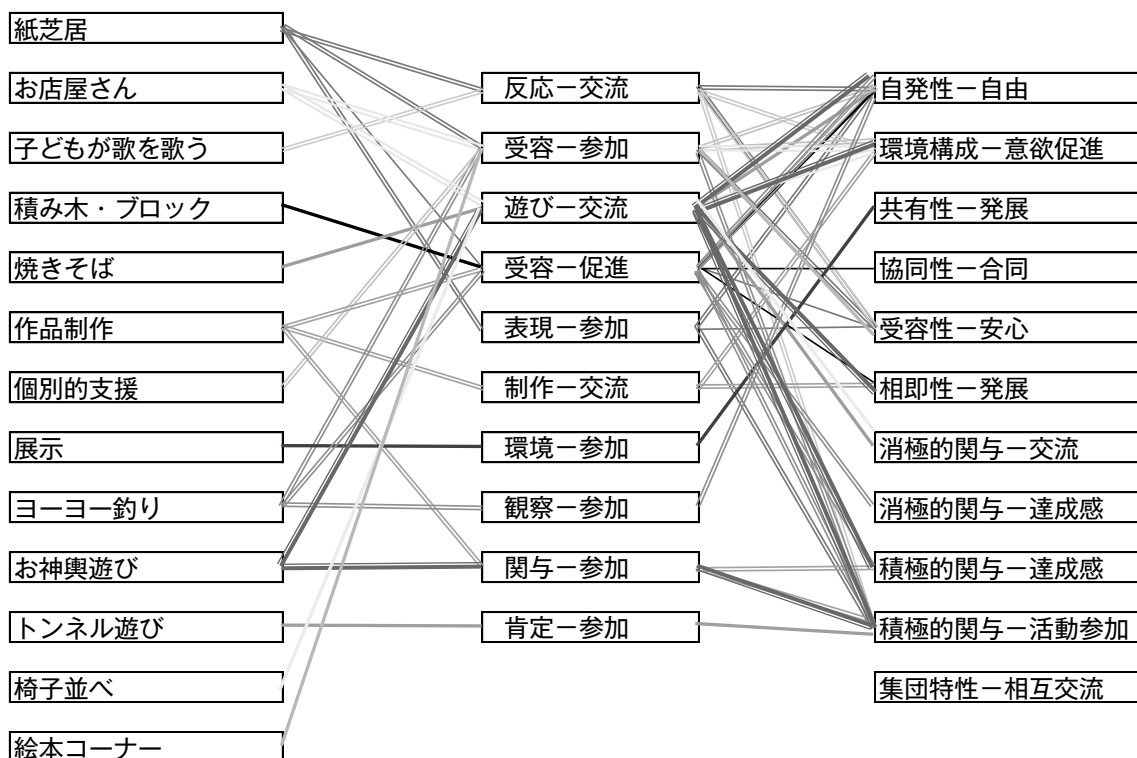


図8 各エピソードと各カテゴリーとの関連についての概念図

また、各エピソードは主に「自発性－自由」「受容性－安心」「積極的関与－活動参加」に集約される傾向があることから、「親子遊びの会」の活動特性として示されるものと考えられる。さらに、「集団特性－相互交流」は個々のエピソードに関連する特性というよりも

活動全体に普遍される特性として示されるもので、学生の解釈からは全体的な考察として記述されているものであった。

本AL活動においてGTAを用いたことにより、エピソード内で細かく活動の場面を追って実践を行った支援者（教員・学生）の意図および子どもの育ちに関する具体的で深い解釈を導くことができた。学生による「幼児の自立心の形成や幼児同士の関係を援助する保育者の働きかけ」の効果として捉えられた学びの成果は以下の通りである。

- (1) 遊びの活動自体や環境構成、子どもと保護者や教員・学生が共に活動する集団特性などが子どもの自立を促す要素となっている。
- (2) 支援者の表現スキルおよび子どもの行動への様々な反応や関与が「参加」や「交流」を生み出す要素となっている。
- (3) 特に、支援者の関与において特に子どもの自発性を尊重しそれを活かすことや、受容的に関わることで活動に参加することの安心感を持たせ、子どもの自発性や意欲を引き出しつつ活動への参加を促し、結果として遊びを通しての交流や発展が実現し、達成感に繋がっている。

IV. 本学における子育て支援活動と学生の学びの統合について

本研究における、実践分析と学生のGTAによる分析の成果の関連性について検討する。

表5 実践分析と学生のGTAによる分析の対応

実践分析	学生のGTAによる分析
<p>(1) 環境構成・教材においては、様々な年齢、生活体験の子どもたちが関わりたくなるよう、<u>分かりやすさ・扱いやすさ</u>とともに心が動くよう魅力的であること、さらに完成しすぎておらずゼロからの創造でもない“遊びの途中”の要素を盛り込んで、<u>子どもの活動を支えている</u>。</p> <p>(2) <u>支援者の働きかけ</u>においては、その内容から12の視点がカテゴリーとして見出された。<u>自発的な活動を支えるため、環境を整えながら、子どもの反応を受けとめ共感することを中心に、安心して遊びに向かえる場を創り出している</u>。</p> <p>(3) <u>遊び・活動の性質</u>により、<u>それぞれの場面で複数の視点からの働きかけ</u>を行い、<u>これらが有機的に機能して親子遊びの会の意図を達成するための支援が行われている</u>。</p>	<p>(1) <u>遊びの活動自体や環境構成</u>、子どもと保護者や教員・学生が共に活動する集団特性などが子どもの自立を促す要素となっている。</p> <p>(2) <u>支援者の表現スキルおよび子どもの行動への様々な反応や関与が「参加」や「交流」</u>を生み出す要素となっている。</p> <p>(3) 特に、支援者の関与において特に<u>子どもの自発性を尊重しそれを活かすことや、受容的に関わることで活動に参加することの安心感を持たせ、子どもの自発性や意欲を引き出しつつ活動への参加を促し、結果として遊びを通しての交流や発展が実現し、達成感に繋がっている</u>。</p>

実践分析と学生のGTAによる分析において共通して見出された要素は、「活動内容や環境構成、支援者による自発性の尊重や意欲を高める言葉かけ、受容的な関わりが、子どもの自発的な活動や交流に繋がること」といえよう。支援者が活動において工夫・配慮して

いた「環境構成・教材の工夫」「支援者の働きかけ」について、学生はGTAに基づく学びにおいてその意図に気づき、言語化していることが明らかとなった。親子遊びの会の実践が地域貢献とともに、学生の学びにとって有効に活用できることが示されたものとする。

一方で、保育者の親子に対する働きかけに比べて、環境への働きかけへの気づきは少ないように見受けられた。環境への働きかけは保育者が意図して行っている支援の中で、一番多く見出された項目である。子どもの遊びの様子を見ながら遊びや人との関わりが充実するよう、適宜環境への働きかけを行っていること、活動が円滑に進むような環境への配慮に関しては、学生にとって見えにくい可能性が示唆された。その理由としては、支援者が自然に行っていることや、学生が直接活動に関与しているのではなく間接的な映像での学びということなどが、要因として考えられる。親子遊びの会において、環境への関与の意図を支援者同士で共有しながら保育を実践していくこととともに、その意図を学生にフィードバックすることをより意識していくことが必要であると考えた。

総括的考察として、本研究における実践分析と学生のGTAによる分析から、子育て支援活動の実践を活かした学習の手法として、本研究のアプローチは一定の成果があると認められる。さらに、本学における子育て支援活動は地域貢献としての意義と学生の実践的な学びの場としての意義を併せ持つ、保育者養成の新たな展開としての可能性を見出すことができたとする。今後の研究の方向性として、子どもの育ち(遊び研究)と保護者支援(保護者への相談支援)としてのこの活動の内容と質の向上のための取組み、ボランティアで参加する学生の学びにどのようにフィードバックするか、卒業研究など学生の探求のフィールドとしての活かし方、などより実践を研究として深める方法を追求したいとする。

【参考引用文献】

- 1) 丸橋亮子, 2018, 「親子遊びの会—子育てネットワークづくり—実践報告」, 子育て支援研究センター年報第8号, pp131-144
- 2) 厚生労働省, 2017, 『保育所保育指針』, フレーベル館
- 3) 原田正文, 2003, 「Nobody's Perfect JAPAN 今緊急に求められる親育てプログラムの実践」 (<http://homepage3.nifty.com/NP-Japan/siryo/harada-ima-1.html> 2018年12月20日アクセス)
- 4) 文部科学省, 2012, 「用語集」 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf#search=%27E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%E7%94%A8%E8%AA%9E%E9%9B%86%27 2018年12月20日アクセス)
- 5) 文部科学省, 2017, 「新しい学習指導要領等を目指す姿」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm 2018年12月20日アクセス)
- 6) 杉本太平・佐藤啓子他共著, 2016, 「「人間関係士」のためのヒューマンリレーション・スキルトレーニング=HRSTのワークショップ—日本人間関係学会関東地区会で実践されているHRSTの体験—」 日本人間関係学会大会発表, pp64-65
- 7) 木下康仁, 2003, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』, 弘文堂

地域における子育て支援の現状と課題

－子どもの居場所での実践報告－

The Present Conditions and Problems of the Child Care Support in a Community

石本 真紀

はじめに

2014年1月に施行された子どもの貧困対策推進法、2015年4月に施行された生活困窮者自立支援法などの法制度化が進み、子どもの貧困については、社会的関心が高まってきた。貧困の問題は今に始まったことではないが、子どもが育つ家庭で起こっている貧困の連鎖を断つために地域等で様々な取り組みがなされている。例えば、各自治体でおこなわれている生活困窮世帯の子どもを対象とした学習支援や、子ども食堂の活動などがある。

多くの研究で、家庭の経済的困難などからくる貧困は、子どもの学力や意欲、健康、行動面での困った行動などに子どもの将来に影響を及ぼすことが明らかになってきている。しかしながら子どもと保護者の背景にある困難さや生活のしづらさに気づき、子どもと保護者のニーズをしっかりと見極め、適切に支援を行うことは簡単ではない。

児童相談所における児童虐待相談対応件数は、2017年度に13万件を超えた。現在、里親の下で暮らす子どもや乳児院や児童養護施設等で暮らす子どもたちは約45,000人といわれており、見守りを含めた支援が必要な子どもは家庭で生活している。

虐待が起こる要因には様々な背景があり、子どもや保護者に適切に支援をしていくためには地域において各関係機関が持っている情報や支援する際の考え方を共有し、適切に連携をしていく必要がある。例えば要保護児童連絡協議会を活用し、家庭訪問等を通して、子どもや保護者の状況を確認しつつ支援を行うこと、支援の網からこぼれおちることなく、地域の中で見守りをしていくことが挙げられる。また、子どもや家庭の伴走型支援として、子どもの居場所の活用がある。

栃木県では、子どもの虐待防止を目的として始まった先駆的な取り組みとして日光市にあるNPO法人だいじょうぶが始めた「Your Placeひだまり」がある。行政とNPO法人が協働で親子を分離せず地域の中で支えていくこの活動は、虐待の予防や防止、早期発見・早期対応だけではなく、子どもの貧困の連鎖を断ち切る取り組みである。

この活動をもとに、栃木県では2014年から3年間のモデル事業として「要支援家庭放課後応援事業」が実施され、モデル事業を終えた後も継続して行われている。

筆者は、2014年9月より「子どもの居場所」で活動をおこなってきた。その活動を通して見えてきた地域における子育て支援の課題について報告する。

I. 児童福祉法の改正と新しい社会的養育ビジョン

2016年6月には、児童福祉法が改正された。ここでは、第1条に子どもが権利の主体であることを明確化している。そして、家庭への養育支援から家庭の代替養育を行う社会的養護の更なる充実とともに、家庭養育を優先し、それが困難な場合は、特別養子縁組や里親による養育など特定の養育者による養育を推進することが明確化された。つまり、子ども・子育て全般の社会的支援の責任を明らかにしたのである。

また、子どもの生活の場は、第3条の2に示されている通り、「できるだけ家庭的な養育環境」であることとしている。

児童福祉法の改正を受けて、2017年8月に示された「新しい社会的養育ビジョン」は、在宅での支援から里親や施設での代替養育、養子縁組など社会的養育分野の課題を網羅した形で示されている。

この「新たな社会的養育ビジョン」は、要保護児童とその家庭に対する支援について以下のように述べられている。

「虐待の危険が高いなどで集中的な在宅支援が必要な家庭には、児童相談所での在宅指導下において、市区町村が委託を受けて集中的に支援を行うなど在宅での社会的養育としての支援を構築し、親子入所機能創設などのメニューも充実させて分離しないケアの充実を図る。」

この「社会的養育ビジョン」に携わっている松本（2017）は、在宅のままで支援していくことが必要な家庭など、集中的な在宅支援が必要な家庭への支援として「在宅措置」を社会的養護の一部を位置づけることを提唱している。親子を分離せず、子どもを地域から離すことなく在宅で社会的養護としての支援をおこなうということである。

現在、栃木県内でおこなわれている「子どもの居場所」はこうした改正児童福祉法や新たな社会的養育ビジョンの考え方と同様に、地域に住む子どもやその保護者を分離することなく支援する新たな取り組みともいえる。

II. 地域における子どもの居場所とは

2-1 社会的養護における居場所とは

ここではまず、「社会的養護を必要とする子どもにとっての居場所とは」について考えてみたい。

学校や地域、家庭において心地よい人間関係の不全は、子どもの人間関係形成にも大きな影響を与えることになる。

相澤（2013）は、子どもが健全な社会生活を営む上で個人的な居場所と社会的居場所が大切であるとしている。個人的居場所とは、「安心して休養できたり自分らしさを回復する安全基地」を指し、社会的居場所とは、「自分自身がポジティブに活動でき、他者から存在や能力を認められ、評価してもらえる活動場所」を指す。

伊達(2013)は、里親や施設における居場所を「関係性を軸とした『潜在的空間』」とら

えている。

地域に作られる「子どもの居場所」は子どもが心地よくいられる場であり、様々な人との関わりを通して自分の存在を他者から認められ、自己肯定感を高めていく場ともいえる。

このように居場所は単なる「場」を提供することではなく、子どもたちが安心できる空間を提供すること、また、家庭だけに限らず、特定の養育者や自分を大切に思ってくれる大人から得られる安心感・信頼感・満足感という関係性を日常生活の中で構築していくことができる場を指すと考えられる。

2-2 栃木県における子どもの居場所とは

現在、栃木県の「子どもの居場所」は、「地域にあるもう一つの家であり、放課後に利用できる自分の家のような場所」と位置付けられている。また、子ども達に対して居場所を提供するだけでなく、保護者に対する子育て力や生活力を高めるためのアドバイスを行い、子どもと保護者を共に支援することにより家庭全体の生活をより豊かなものにしていくことを目指している。

つまり、子どもの居場所は様々な生活の困難さを抱えている家庭を支えるため、遊びや食事、入浴、学習など子どもの生活支援を中心として、家庭の養育機能を補うものである。

学校でも家庭でもない「サードプレイス」「もう一つの家」として子どもたちが何気ない日常生活を居場所で過ごし、居場所に関わる大人や利用している子ども同士の交流を通して基本的な生活習慣を身につけ、自尊感情を高めることを目的としている。ここに携わる大人は、居場所のスタッフの他、食事や生活支援に携わる地域の方がおり、大学生も活動に関わっている。

2-3 子どもの居場所の始まり

子どもの居場所の始まりは、前述したとおり、日光市にある認定非営利活動法人「だいじょうぶ」の取り組みがもととなっている。「だいじょうぶ」は2005年に子どもへの虐待を防止することを目的に設立された団体であり、虐待通告などの相談業務や、生活が困窮している家庭への生活支援、子どもや母親の居場所づくりなど、地域の中で様々な困難を抱えている家庭へのきめ細やかな支援をおこなっている。

「Your Place ひだまり」はその活動の一つであり、国と日光市による補助事業として開始されたものである。「だいじょうぶ」の活動は、子どもや家庭に寄り添う支援がおこなわれており、NPO法人と行政が一緒に相談業務を行っているところが特徴的である。

2-4 モデル事業から子どもの居場所の継続的活動へ

栃木県では日光市で始まった子どもの居場所の活動を参考にして2014年から「子ども

の居場所づくりサポート事業」を3ヶ年のモデル事業として県内3ヶ所に居場所を設置した。3ヶ年のモデル事業終了後は、県内の市町に広がり始めている。

利用の際には、保護者が市との間で利用申し込みを行い、子どもの居場所の利用となる。

利用者は、事情により支援が必要な家庭で育つ子どもとその保護者を対象としており、子どもに対する日常生活支援をもととして、保護者に寄り添いながら養育力を高めていくためのサポートを行っている。

Ⅲ. 子どもの居場所の基本方針と支援内容

3-1子どもの居場所の基本方針

栃木県における子どもの居場所は、「地域にあるもう一つの家」としての位置づけである。子どもの居場所の基本方針は以下の5点が挙げられている。

まず一つ目は受け止めてくれる大人がいることである。子どもとその保護者が困った際に相談相手になれるよう、困りごとを否定せずに受け止め信頼関係を結び、将来の支援の基盤になるような人間関係をつくるということである。

二つ目は、休息の場であること。厳しい環境の中で生活している子どもがほっとできる、保護者がほっとできるありのままの自分でいられる場を目指す。

三つ目は寄り添いともに行動する存在であること。指導的ではなく、うまくできない現実に寄り添って現実をよりよい方向に変えるために共に行動する存在を目指す。

四つ目は自尊心を回復、獲得する場であること。様々な生活環境の中で背負いきれないほどの重荷を背負った子どもたちが明日への希望を見出し、自分を高め、自尊心を回復する場を目指すということである。

五つ目は途切れることのない支援であることである。子どもとの関係性を基盤として、自立のプロセスに寄り添う、必要なときに必要な支援が届けられるよう、年齢によって途切れることのない支援に努める。

3-2支援内容

支援にあたっては、市町の担当者や学校との情報の共有、保護者や子どもとの面接を通し、居場所について理解をしてもらうことが必要となる。

具体的支援内容については、「栃木県子どもの居場所連絡協議会」が作成している「子どもの居場所 手引書」より引用する。

- 1) 基本的な生活習慣の習得
- 2) 望ましい食生活の習得
- 3) 個々に応じた学習支援
- 4) 保護者の養育相談や悩み相談
- 5) 居場所と対象家庭及び学校との送迎支援

6) その他養護に欠けるものを補うための支援

なお、支援にあたって個人情報の保護や関係機関との連携を図り、子どもと家庭への必要なサポートをおこなっていく。

具体的な支援の内容は家庭及び学校（小中学校）への送迎をし、居場所の利用を通して安心や安全を感じられるよう支援をし、基本的な生活習慣の習得をめざすことがあげられる。

例えばスタッフ等がふるまいや態度でお手本を示しつつ、穏やかな雰囲気です秩序ある場所であるよう心がけている。望ましい食習慣の習得、食事を通して生活のリズムを作る、スタッフと子ども、子ども同士のコミュニケーションの場。食事やおやつを作る機会を作り、基本的な調理方法を伝えている。

個々に応じた学習支援については、個人の年齢や理解力に合わせて静かに落ち着いて学習できる環境を整える。基礎学力の向上に努めている。

保護者については、悩み等の相談に応じ、養育力の向上を目指す、緊急性の高いものは関係機関と連携しながら支援をおこなっている。

利用する子どもや保護者が抱える様々な問題を受け入れ、話を丁寧に聴き、問題解決のために協力しあうこと、切迫した状況には関係機関と連携し、速やかに対応している。

IV. 子どもの居場所での子どもたちとのかかわりからの気づき

子どもたちは、本来、素晴らしい力を持っている。子どもの居場所で認められ、心地よいと感じられると様々なことにチャレンジできるようになる。そうしたことから子ども自身の強さと心の豊かな育ちを感じることもある。子どもの居場所は、子どもの自尊の感情を回復、獲得する場でもあるが、時間をかけてじっくりと関わり合いながらこうした感情を育てていきたい。

次に、子ども同士の関係についてである。子どもは人との関わり合いで育つ。これを特に感じるのが子ども同士の関係からである。自分の主張が強く、自分の感情をコントロールする力が十分ではない子どももいる。こうした行動は学校生活であれば集団に入れない、さまざまなトラブルにもつながりかねない。生活を共にする中で、気持ちのすれ違いから言い合いになること多々あり、激しい口調で他の子を注意することもある。しかし、居場所の利用を通して自分の思いを伝えること、相手の気持ちも考えること、どうしたら問題を解決できるかといったことも学ぶ機会となっている。

また、大人と遊ぶことを好んでいた子どもが、子ども同士でゲームを楽しむようになり、順番を守る、ルールを守って遊ぶ、譲り合うなどの姿を遊びの場面から見る事が出来た時、子どもの成長を感じる事が出来る。

三つ目は、子どもと大人との関係である。子どもの居場所を利用している子どもたちは、これまで家庭や学校以外で多様な大人との関わる経験が少なかったように感じる。共に時間を過ごし、ありのままの自分を受け止めてくれ、時には叱ってくれる、自分を見てくれ

ていると子どもが実感できる大人とのやりとりは子どもの成長に欠かせないものだと改めて感じることもある。

また、地域の方々とのかかわりもとても大切である。居場所の大家さんが、子どもたちにリースづくりを教えてください、ハロウィンの行事で近所のお宅を訪問させていただく機会があったが、近所のお宅を訪問し、お菓子をいただいたり、子どもが時間をかけて作ったハロウィンの飾りを見せていただいたりして子どもたちも楽しい時間を過ごし、地域の方々とも関わる機会を通して、自分を見てくれる大勢の大人がいる、そう実感できたようである。

V. 子どもの居場所からみえてきた課題

子どもにとって生活・成長する場として家庭が優先的に支援されることは児童福祉法にも明記されている。しかしながら、地域において在宅支援や見守り支援が提供されない、支援につながらないなかで、過度に家庭での養育を優先することは保護者をおいつめ、結果として子どもが家庭での暮らしの中でしんどさを感じることもつながる可能性を含んでいる。

住み慣れた地域の中で、在宅のまま子どもと家庭を支援する「子どもの居場所」は貧困や虐待の連鎖を断つ上で大切な場であり、生活上の困りごとについて家庭からのSOSを待つだけでなく、アウトリーチをし、寄り添う支援が必要となる。家庭における養育機能が脆弱化するなか、こうした居場所の活動からみえてきた課題は、地域における子育て支援の課題にもつながるものと考えられる。

現在筆者が活動をおこなっている子どもの居場所では、週2回子どもたちが利用している。週2回であっても、子どもたちは安心を感じながら自分らしさを発揮できる場となっている。

これまでの活動での子どもとの関わりを通して見えてきた今後の課題について述べる。

まずは、現在県内に9ヶ所ある「子どもの居場所」が更に地域に広がっていくことである。対象となる家庭の状況を見ると、個人情報上の関係上、オープンにできないこともあるが、切れ目のない支援を考えると、子どもたちの住む地域の近くにこうした「子どもの居場所」ができることが必要である。支援を求めている家庭に対しても行政の方々と連携しつつ、早い段階から支援が可能となると考えられる。

子どもと保護者が社会から孤立することを防ぎ、親子関係を作り直し、よりよいものになるといった支援が届けられることが求められる。

二つ目は、子どもとかかわる時間である。居場所では学校と家庭への送迎があるが、子どもによっては送迎で1時間かかる場合がある。更に居場所が増えるならば、その時間を遊びや学習などの生活支援に充てることが可能となる。

三つ目は子どもと継続的にかかわるボランティアを増やしていくことである。

様々な年代の大人と出会い、その大人との出会いから自分を見てくれると実感でき、い

ろいろな人生経験を経た大人が子どもと関わることで子どもが今後生きていく上のロールモデルとなり得るのではないだろうか。

子どもの居場所を利用する小中学生の子どもたちとかかわっていて、「もっと早い時期に出会いたかった」と思うことがある。今後は、乳幼児期の子どもを持つ家庭が親子で利用できる「子どもの居場所」や一時的に宿泊も可能な居場所が必要となるだろう。

現代の日本社会では、核家族化が進行し地域のつながりが希薄化する中で、世代を超え子育て経験を伝えていくこと、子育て現役世代同士で支え合う関係がうまく形成されず、子育てを支える地域ネットワークが機能しにくくなっている状況といえる。

子どもの居場所での活動を通して、家庭とともに地域の子育て力を高めること、子どもの心身の発達を支えていくこと、貧困や児童虐待の重篤な問題の発生を予防するという3つの視点から切れ目のない地域子育て支援が必要となることを再確認することができた。

現在、子ども食堂をはじめ、地域にさまざまなタイプの子どもの居場所ができており、様々な取り組みがなされている。いろいろな人がつながり、子ども自身が心地よい、楽しい、と思えるような関係を作れるよう、今後も引き続き活動を通して子どもとかかわっていききたい。

参考文献

- (1) 宮島清, 2017, 「日本における社会的養護の現状：現場での取り組みをふまえて」, 社会保障研究 vol.2, pp171-186
- (2) 末富芳, 2017, 『子どもの貧困対策と教育支援』, 明石書店
- (3) 幸重忠孝・村井琢哉, 2018, 『まちのソーシャルワーク』, かもがわ出版
- (4) 松本伊智朗, 2017, 『「子どもの貧困」をといなおす－家族・ジェンダーからの視点から』, 法律文化社
- (5) 秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ, 2016, 『貧困と保育』, かもがわ出版

引用文献

- (1) 厚生労働省, 2017, 『新たな社会的養育ビジョン』
- (2) 相澤仁, 2013, 『関係性を構築するための生活の場づくり』, 明石書店, pp32-35
- (3) 伊達直利, 2013, 『里親や施設における「実家機能」と「居場所づくり」』, 明石書店, pp28
- (4) 栃木県子どもの居場所連絡協議会, 2018, 『「子どもの居場所」手引書』

障害者の余暇活動の現状と課題

Current condition of the leisure activities of individuals with
disabilities and related issues

勝浦 美智恵

はじめに

近年、障害児・者の余暇活動の保障の重要性が高まってきている。豊かな余暇を過ごすことは権利であり、障害者の権利に関する条約第30条においても、「文化的な生活、レクリエーション、余暇及びスポーツへの参加」について規定されている。しかし、現実的には、余暇活動の幅が狭いこと、マスメディア（テレビやゲーム）が中心になっていることが指摘されている。また、余暇活動において保護者の負担が大きいことも課題として挙げられている。これらの現状を踏まえ、当事者の思いに沿った余暇活動を実現するために必要なことを検討していきたい。障害者の余暇活動に関する動向、先行研究や実践報告を概観し、その方策について論じていきたい。

I 研究方法

1 本研究の研究方法

障害者の余暇活動に関する書籍、国立国会図書館サーチ・CiNiiなどインターネットで「障害者 余暇」で検索した論文や実践報告、障害者の余暇活動に関する冊子を整理した。

2 本研究の倫理的配慮

宇都宮短期大学研究倫理要綱に遵守し、倫理的配慮を踏まえ記述をした。

II 日本における余暇に関する動向

1. 余暇の定義について

余暇の定義として、J. デュマズディエの「余暇とは、個人が職場や家庭、社会から課せられた義務から解放されたときに、休息のため、気晴らしのため、あるいは利得とは無関係な知識や能力の養成、自発的な社会参加、自由な創造力の発揮のために、まったく随意に行う活動の総体である」¹⁾が挙げられる。また、一番ヶ瀬（2001）は、余暇という言葉の発生について、「レジャー（Leisure）の訳であり、語源はラテン語の「オティウム」（Otium）〔何もしないこと、消極的行為〕と、ギリシャ語の（schole）〔自己の教養を高める積極的行為〕との両方に源流をもつもの」と述べている²⁾。「余暇」が社会生活でどのように捉えられていたのかに着目することが有効であるとし、3つに時代を区分し余暇について以下のようにとらえている³⁾。

(1) 近代以前の余暇

余暇や遊びの精華を独占する支配階級が存在した時代。また、民衆の余暇は日常的には生活（労働）と融合しており、年に何度か、共同体で楽しむ余暇（祭り）が存在した。

(2) 近代の余暇

産業社会が出現し、工場労働に代表される純化した労働が現れ、その対極に、これも純粹な「余暇時間」が生まれてきた。

(3) 現代の余暇

産業社会の成熟とともに余暇が大衆化される。余暇は労働に従属する「余ったヒマ」ではなく、それ自身価値をもつ人間的課題として浮上してきた。

レジャー白書（2017）では、余暇の参加・消費の実態について、(イ) スポーツ部門、(ロ) 趣味・創作部門、(ハ) 娯楽部門、(ニ) 観光・行楽部門 (ホ) その他部門、と分け余暇活動に関する参加や消費などの実態が分析されている。それぞれの内容は多様であり、例えば、(ロ) 趣味・創作部門には、「学習・調べもの」も含まれている。また、(ホ) のその他部門は、「エステ・ホームエステ」「ヨガ・ピラティス」など美容や健康に関するもの、「SNS・ツイッターなどデジタルコミュニケーション」や「ボランティア活動」も含まれている⁴⁾。

余暇は、社会の流れ、世代やライフステージによって変化していく。個人の生活と関連する事象と相互に影響し合っている。楽しみや快さは余暇の根幹となるが、表現する活動は様々である。自己の美や健康、楽しさを目的にしたもの、学習、自己実現、他者とのつながり、そして利他的な内容も含まれ、余暇は多様化している。そして、余暇は労働の従属的なものではなく、生活を豊かに過ごし社会参加をするための重要な課題となっている。

2. 障害者の余暇に関する動向

障害者の余暇に関する近年の動向として2000年代以降の変化としてガイドヘルプの広がりや、丸山（2016）は、「知的障害者の余暇の充実にとって、ガイドヘルプ重要な役割があると考えられるが、ガイドヘルプ実態を地域間差も含めて丁寧に把握していくことや、ガイドヘルプの意義とともに限界や課題を明らかにしていくことが求められる」と述べている⁵⁾。

そして、学校に通う障害児の余暇に関わる動きとして障害児の放課後等デイサービスの制度化が挙げられる。障害のある子どもの放課後・休日に関して、その生活を豊かにするための「放課後保障」の課題として議論されてきた。家庭・学校以外の場での過ごし方は、障害のある子どもたちの発達、大人に成長した時の就労・余暇などの生活にも関連する。障害のある子どもの放課後・休日における活動を発展させるための実践現場からの運動の末、2012年に「放課後等デイサービス」として制度化された。その後、障害児・者の余暇に関する意識も変化している。

そのような背景から、障害者の青年期・成人期の余暇活動の重要性を広める動きがおこる。2015年「障害を持つ子どものグループ連絡会」を中心に都議会に「青年・成人期に就

する余暇支援」について請願をだし、2016年3月の本会議で採択され、都議会議長名で国に対して「青年・成人の障害者の余暇活動の充実に関する意見書」が出された6)。その後、東京都の障害者施策推進区市町村包括事業の選択事業に「成年・成人期の障害者が日中活動や就労後に過ごす場として、身近な地域の場を確保し、様々な人々と交流し、社会生活に必要な、知識や技能の習得のための学習会や、ボランティア活動参加などの取組みに対して支援する」という内容で、「青年・成人期の余暇活動等支援事業」がメニュー化された7)。

直接「余暇」という言葉で表現されていないが、障害者の学校卒業後の学習に関する動きも注目したい。学校卒業後の学びや交流の場がなくなる不安を抱く保護者の声をきっかけに、2017年には、文部科学省において「特別支援教育の生涯学習課に向けて」という大臣メッセージをだし、障害者の学習活動を支援するための取組みを開始した。2018年に文部科学省で「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」の成果を始め、全国各地で多様な主体により実施されている8)。

2018年9月の文部科学省の「学校卒業後における学びの推進方針について（論点整理）」では、報告の作成に向け、当事者の意見を踏まえた検討を行う予定をしている。（図1）

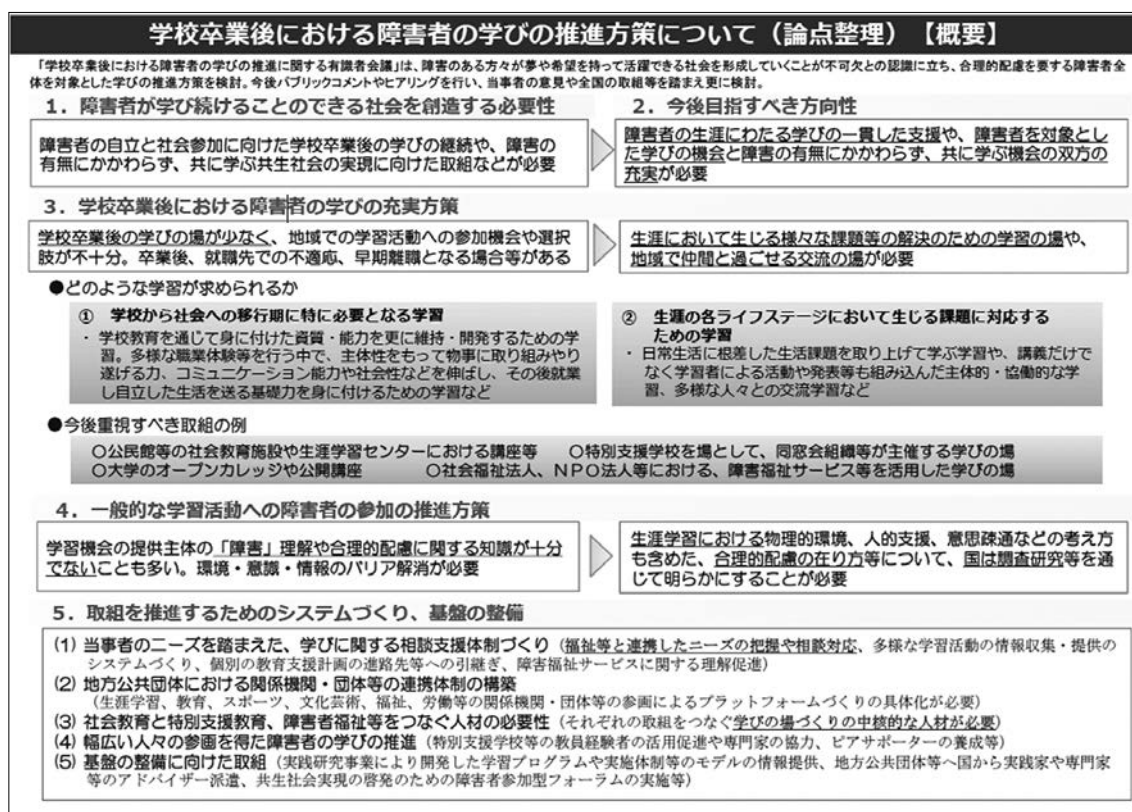


図1 学校卒業後における障害者の学びの推進方針について（論点整理）【概要】

図 引用 文部科学省 HP

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/09/18/1409252_2

なお、この論点整理において余暇に関わる内容が、「障害者が学び続けることのできる社会を創造する必要性」の中に、以下のように挙げられている⁹⁾。

(2) 障害者が健康で生きがいのある生活を追求するための生涯学習の機会を整備する必要があること

(3) 障害者が、社会において自らの個性や得意分野を生かす観点からの取り組みも必要であること

(4) 障害の有無にかかわらず、共に学ぶ共生社会の実現に向けた取り組みが必要である。

ここでは、障害の有無に関わらず学習の機会が全てに人に開かれたものであること、そして、生涯学習の整備が求められている。また、障害者の個性や得意分野を發揮できるよう、多様な実践主体が連携すること、障害者が地域とのつながりをもち様々な人と支え合えるようにすること、そして、障害の有無に関わらず交流や学びの場に共に参加することを通じ共生社会の実現を目指すことが記述されている。

障害者の余暇については、実践や研究が積み重ねされてきているものの、余暇活動が限定的な内容になってしまうことや、家族の負担が依然として課題となっている。機会の平等の意識の広がりや障害者の余暇支援に関わる社会資源の充実が実現していくためには、実践現場での取り組みや家族の努力だけでは難しく、行政の施策が必要である。今後もこのような障害者の余暇や生涯学習に関する施策化に注目したい。

Ⅲ 権利としての余暇

障害者の権利に関する条約は、障害者の人権や基本的人権の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利の実現の措置等を規定し、市民的・政治的、教育・保健・労働・雇用の権利、社会保障、余暇活動へのアクセスなど、様々な分野における取組を締約国に対し求めている¹⁰⁾。

日本は、2007年9月28日に署名した。その後、障害者基本法の改正、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の成立及び障害者の雇用の促進等に関する法律の改正などの国内法の整備を行った。そして、2014年1月20日、障害者の権利に関する条約の批准書を国連に寄託、同年2月19日に発行した。

障害者の権利に関する条約において、余暇に関連する以下の条文がある。

第三十条 文化的な生活、レクリエーション、余暇およびスポーツへの参加

第一項では、障害の有無に関わらず平等を基礎として文化的な生活に参加する権利を認めるとしたうえで、適当な措置が規定されている。また、第二項では、障害者の創造的、芸術的、知的な潜在的能力の開発や活用の機会について適当な措置をとることが規定されている。ここからは、障害者を社会を豊かにすることに寄与する文化の担い手として捉え、その権利が規定されていると読み取れる。その他、第五項には、レクリエーション、余暇

及びスポーツの活動に参加することを可能とすることと、適当な措置について規定されている。

また、生涯学習について権利については以下の条文に規定されている。

第二十四条 教育

第一項では、障害者の教育権を認め、差別なき機会の均等の実現、あらゆる段階における教育制度および生涯学習を確保することが規定されている。そして、第二項にはこれを実現するために確保すべき事項、第三項には障害者が生活上での技能や社会的な発達ための技能を習得することを可能とするために適切な措置、第四項には、権利の実現を目的とした専門家・教員の資質向上や教育方法や教材についての措置、第五項では、高等教育や職業訓練、および成人教育・生涯学習へのアクセスの確保と障害者への合理的配慮の提供を規定している。

障害者の余暇や生涯学習の機会に関する権利が実質的に保障されるためには、当事者である障害者の意見が反映され、余暇支援の現場で取り組まれてきた蓄積が活かされた制度が望まれる。

Ⅳ 障害者青年学級にみる余暇活動のなりたち

障害のある青年・成人の余暇活動の成り立ちを、障害者青年学級の取り組みにみることができる。障害者青年学級では、時代の流れの中で変化しながら社会教育や余暇活動の実践が行われた。

日本最初の障害者青年学級は1964年に開設された東京都墨田区の「すみだ教室」である。その先駆けとして、都立青鳥中学校の「夜学」が挙げられる。これは、卒業生の仕事で困った点についての学習要求に応えることを目的に始まった。また、これに影響を受け、女子学生を対象とした日曜教養講座が開始され、調理実習、お花、編み物などをしながら人間関係づくりが行われていた。

日本初の障害者青年学級「すみだ教室」は、「学校を卒業した障害のある青年たちが作業所や授産施設で働く中、その生活において、学校以外で習得していく知識や楽しみを障害のある青年・成人にも享受してもらいたいと願う教師の善意で行われ、東京都内に広がっていった」¹¹⁾。

その後、障害者青年学級の目的と内容は時代の流れとともに変化した。1970年代は、主に教師が支援を行い、卒業生が基礎学力や生活上のスキルを学ぶことが中心であった。しかし、1981年国際障害者年以降、その理念の広がりとともに、交流や仲間作りが主流となり文化・レクリエーション活動が行われるようになった。

その後、「『障害者プラン』の推進と2002年学校週5日制導入による障害児童の余暇活動への注目が進んだことで障害のある人への理解が深まり、2000年以降は、交流や仲間作り

に加え、障害者青年学級への『本人参加』の実現も目的に加えられるようになっているこの『本人参加』とは障害のある人自身が学級の参加者ではなく、主体として学級を作り上げていくというものである。」¹²⁾ 山崎 (2016) は、障害者青年学級における主体的な活動を紹介している。職員やボランティアが運営を支えるというスタイルから本人主体で活動の企画・運営をすすめるという運営の転換を図っている東京都町田市の「とびたつ会」の取り組みである。公民館の協力を得ながら、日頃の活動をもとにしたオリジナルソング創作やコンサートの開催、学習会の企画など、自主的なグループ活動を展開している。他にも、参加者の増加に伴い新たな学級が生まれて、自主グループを目指している国分寺市「くぬぎ学級」の例も紹介している。障害者青年学級で培った意欲や主体性が基盤となっている点と、支援者が参加している障害者の主体性を尊重したサポートに徹している点に着目している¹³⁾。このように、「障害者青年学級の活動は、プログラムの中身もさることながら、参加を通して、何よりも障害のある青年たちが家庭の外で集いを交流し、仲間を作りあい社会関係能力を高める場へと変化してきた。」¹⁴⁾

以上のように障害者青年学級は、当事者の思いに沿い学習・余暇に関する取り組みを行ってきた。また、時代の状況に応じて柔軟に変化しながら展開され、現在においても、目的やプログラム、運営方法が様々な形で実践されている。障害者にとっても学びの拠点になりうる活動であるが、安定した運営基盤などに課題があり公的な支援も必要である。これまで障害者青年学級で培われてきた組織化や支援の在り方などが、今後の障害者の余暇保障を行う上での示唆に富んでいる。そのため、安定して継続できる制度的基盤が望まれる。

V 先行研究や実践からみる障害者の余暇活動

1. 障害者の余暇の実態

ここでは障害者の余暇に関する実態に関する先行研究から、今後の方策について考えた。伊藤・菅野・橋本・浮穴・勝野・片瀬 (2007) は、知的障害者の余暇と社会参加に関する学齢期の取り組みについて特別支援学校の高等部を対象に調査している。「余暇支援を意識した学習科目が80%の学校で行われており、支援環境は学習時間と行事、イベントといった学校での活動時間を中心に行われている。」ということを示している。また調査結果から、取り組みやすさや卒業後継続ができる内容が多いと考察している。今後の課題として、卒業生の追跡調査、余暇・社会参加に対する相談機関の設置や情報提供などの検討を挙げている¹⁵⁾。

松本・郷間 (2013) は、特別支援学校での取り組みを検討することを目的に、就労経験のある軽度知的障害者を対象に調査を行っている。その結果、余暇については「交友関係があまり広がらず、地域での活動への参加も少ない」実態を明らかにした。また、参加できる活動の機会が少なく、家で家族と過ごすことが多い状況について、「障害者に対して、各地域で余暇活動への働きかけや活動できる条件・環境などを充実させていく必要性」を

挙げている¹⁶⁾。

細谷（2008）は、知的障害児・者の「余暇の過ごし方および余暇活動支援事業に求める内容について」調査している。その結果、「知的障害児・者の余暇活動は、テレビやビデオ、散歩といった特定の余暇内容に集中している」結果となった。また、調査対象の知的障害児・者は、「余暇に関する情報をほとんど入手できていない」状況を明らかにしたうえで、「余暇支援事業の活動を充実させるとともに、余暇支援機関が中心となって、余暇に関する情報を幅広く発信していくこと」が必要だとしている¹⁷⁾。

郷間・藤川・所（2007）は、通所授産施設に就労している知的障害者を対象に、余暇活動や希望について調査している。この調査からも、外出は主に家族と行っているという結果であった。そのことから、余暇活動を一緒に行う仲間や、共に余暇活動を行いながら、知識や技術を向上させていくことが必要であると述べている。今後の課題として、家族の負担を増やさず社会参加を促進するためのガイドヘルパーやレスパイト事業の充実、余暇活動の知識や経験を得るためのレジャーエデュケーション（余暇教育）の必要性を挙げている¹⁸⁾。

鈴木・細谷（2016）は、知的障害者児・者の保護者を対象に余暇支援のニーズを調査している。その結果として、運動する機会が少ないという課題、地域との交流が乏しく、家族と過ごすことが多い現状が見られた。さらに、社会人の余暇リズムが確立おらず、余暇支援が乏しさの傾向も挙げている。保護者からは、「スポーツ活動の希望、福祉関係の施設での活動の希望、ガイドヘルパー・ボランティアとの活動の希望が多く見られた」。これらの状況から、スポーツを通じた余暇活動の充実、地域の交流や地域の中で活動の基盤の整備、親がいなくななくなったときの人的資源の必要性を述べている¹⁹⁾。

鈴木・細谷（2016）は、成人知的障害者の余暇生活に関する先行研究を概観し、現状と課題、支援の実際を明らかにした。その結果、成人知的障害者の余暇の実態は、「自宅にひきこもりがちであることや、友達が少なく地域の行事への参加が乏しいことが明らかとなった」。また、支援の実際では、「生活支援プログラムの計画により、知的障害者自身の地域参加スキルを育てたり、余暇支援団体を通して地域への参加を促したりするなど、余暇の充実に向けた支援を行っていることが明らかとなった」。そして、親以外の人と関わり、地域を拠点としている余暇支援活動が求められていると述べている²⁰⁾。

障害者の余暇の実態として、家族と過ごすことが多い、地域とのつながりが乏しいことがあげられる。これは、「家族の事情・都合によって知的障害者の余暇の制約を受けることになりやすい」²¹⁾し、本人が求める余暇が過ごせない状況の要因となる。また、家族の負担や障害者の保護者がもつ子どもの将来への不安などもある。そのため、余暇の経験を積み重ねる教育、余暇に関する情報発信や相談支援を行う社会資源等が求められている。

2. 余暇活動の効果

余暇には、社会的スキルの獲得、ストレス解消、就労に対する意欲の向上など様々な効果が期待されている。倉光・園山（2009）は、「自傷行為を示す自閉性障害者に対する自傷行為軽減に効果的な余暇支援を遂行するための成果マネジメント・プログラムを行い、対象職員の支援パフォーマンスの向上及び対象利用者の自傷行動軽減の効果を検討している。」²²⁾

また、余暇活動が学校など限定した場の活動ではなく、家庭でも取り組めるように余暇活動の定着という効果を検討している研究もある。岸田（2010）は「知的障害養護学校に在籍し、卒業後福祉就労を予定している知的障害者に、本人の意向を考慮した余暇活動を踏まえ、本人が好きな活動である塗り絵のスキル向上と、活動の楽しさを考慮して家庭での余暇活動の定着を目指した指導」を行っている²³⁾。渡邊・宮崎（2016）は「自閉症や知的障害のある青年7名を対象に料理カード（スクリプト）を使った指導プログラムの有効性、家庭への般化の可能性について、検証を行っている」。そして、学校や施設において職業に関する指導が中心になりがちで余暇について重要視されてこなかったことに対し、「余暇を継続して楽しむためには、ある程度の余暇スキルが確立されていることが必要である」と述べている²⁴⁾。

このように卒業後、自律的に余暇を過ごせるようにする試み、そのスキルや効果の検討が行われている一方で、障害者の余暇活動における留意点として社会的なスキルの獲得など目に見える効果だけにとらわれることに対して懸念する意見もある。丸山（2016）は余暇活動の質について「『目に見える成果』との関係だけで余暇活動の質が評価されるべきではない。『目に見える成果』が強調されすぎると、むしろ余暇活動の質が損なわれることになりかねない。」と述べている²⁵⁾。土岐（2016）は、余暇活動に参加した2人の若者の語りを通して、余暇活動に参加することの発達の意味について考察している。吹奏楽に参加している若者の語りから、「新たな価値のもとに行動する自己を育てる機会」と捉え、登山に参加している若者の語りから、辛くても逃げずに続けていることで肯定的に自己評価できる「したたかに自己を育てている」機会と捉えている。「参加する人の心にいつまでも残り、それが現在の自分を励ますような記憶として蓄えられていくこと」で余暇活動に発達の意味を見出している²⁶⁾。この土岐の言葉からも、余暇を広い視点をとらえるべきだということを考えさせられる。

余暇活動が学校など限定的な場でしかできないのではなく、自分で継続して楽しむことができるような支援、余暇に関する教育が必要であることが示唆された。また、スキルを身につける目的などに安易に余暇を位置付けてしまうと、本来の意義が薄れてしまうことを懸念する意見もある。余暇活動を広くとらえ、本人にとってどのような意味をもつのか丁寧に見ていくことが重要である。

3. 余暇活動に関する社会資源

障害者の余暇は学校や家庭で展開されることが多い状況の中、障害者が多様な機会に参加できる機会を保障するために、余暇活動に関連した社会資源の充実について考えたい。

近藤（2016）は、放課後連・東京の成人部門連絡会について紹介している。2009年10月に「障害児放課後グループ連絡会・東京」の中で青年期・成人期の余暇活動をしているグループが集まって交流、定期的な連絡会を行っている。各グループで行われている活動は、親の就労を支えることを目的とするもの、夕食作りからお風呂などの夕方の活動、スポーツに重点を置いているなど内容は様々である。「仕事場以外での仲間の存在や安心できる集団生活の場があることで、心や生活全般が安定し、満たされた思いは明日への活力・働く意欲・生活力を育む。加えて保護者のレスパイトや就労支援、引きこもりなどのセーフティネットとして重要な役割も果たしている」と活動の意義を述べている。そのほか、障害者の成人の余暇活動の現状や必要性の理解を広めるため、冊子づくりを行っている。また、活動に見合う施策を求める働きかけの重要性も挙げている²⁷⁾。

上記の冊子『なかまとの豊かな時間～障害のある青年たちの余暇を考える～』には、グループ内の実態調査、それぞれのグループの実践報告、利用しているなかまの声、そして参考資料として行政への働きかけ（東京都への要望、東京都議会への請願）と「結果、2016年2月15日東京都議会厚生委員会において満場一致で『採択』となり、同年3月25日東京都議会本会議で採択される。これに伴い、都議会は国に対して意見書を作成した」とことと、『青年・成人の余暇の障害者の余暇活動の充実に関する意見書』が掲載されている²⁸⁾。

重泉（2018）は、余暇活動の場として地域活動支援センターを運営している事業所でアンケートを行い、障害者の余暇活動として必要なことを検討している。活動支援センターは、札幌市就業・生活相談事業に就労している障害者が活用できる交流スペースで補助事業として併設されている。登録制という形で相談の対応をしているほか、SSTなどのプログラムやグループミーティング、夕食会、スポーツ等のレクリエーション、絵本を読む会などの行事が行われている。利用者に対するアンケート調査から、職場には相談できる相手がいても、仲がよいと思える人を見つけにくいという結果を得た。回答結果から「就労後の社会的な交流が減少している」状況を考察し、交流スペースは、「障害者の他者とのつながりや仕事の相談をする場としての機能をもつもの」としている。「他者と交流する機会を提供することで、人間関係や活動の幅が広がり、それに伴い関係性の中で本人同士の支え合いも促されること」と述べている²⁹⁾。

このように障害者が就労に定着することを支援する一環としての上記のような取組みがあるが、余暇そのものが目的となる活動の拠点が必要だと考える。そのような機能を持つ社会資源として、外国の例として、ドイツの福祉財団法人のフェスト・ドナースマークの「余暇支援センター」が参考になるだろう。フェスト・ドナースマークでは、「重度肢体不自由者を主な対象とした居住・生活支援を行うとともに、就労の支援、余暇支援センター、障害者の利用を中心とした宿泊施設、障害者の旅行センターなどの運営を行う多機能型の支

援」を行っている。「余暇支援センターは、散策や屋外イベントができる庭園の他、各種イベントに対応したホールや展示室、運動室、カフェなどが備えられており、完全バリアフリーの施設として、重度の運動障害者も利用できるように配慮されている」。行われている内容は、「定期的な活動の場の提供に加え、講演会や芸術環境、生涯学習や男女の出会いの場等、多様なイベントが専門スタッフにより企画されている。」³⁰⁾

余暇に関する活動は、日中活動の事業や入所施設などでも取り組まれていることは当然重要としたうえで、それとは別の余暇活動に関する拠点が必要だと考えられる。余暇に関する教育、情報発信、相談支援を行うという機能が求められる。その際の情報発信については、障害者や家族に向けた発信という狭い意味ではなく、地域に障害者の余暇の重要性を広める、そして、行政に向けたソーシャルアクションという意味を含めたものが望ましい。

また、ここで取り上げた取り組みからは、馴染みの人との交流、恋愛ということも含め新しい人間関係が生まれる場という機能が示唆されていた。友人との交流や恋愛は余暇活動においても重要な要素になるのではないか。それとあわせて、余暇活動の拠点が「居場所」の機能も担うことについて考えたい。空閑（2018）は、居場所とは「私たちにとって自らのアイデンティティや存在感覚を与えてくれる他者とのつながりや関係であり、そのつながりや関係の網の目としての場」として、複数の居場所の必要性を述べている³¹⁾。

これは障害の有無に関わらず、家庭、就労・学校の他に居場所があるのは、理想的である。「地域に多様な居場所があること、個人が多様な居場所にアクセスできる機会」³²⁾が保障される必要があり、これも含め余暇に関する活動拠点について検討されたい。

4. 障害者の余暇に関する多様な活動

三原（2011）は、大学で開催したビーチバレーボール、食事交流会を行った活動を報告している。活動に参加した大学生、障害者とその家族、施設職員に調査を行った。調査からは、保護者が他者との交流に関して満足している結果を示された。「障害者家族の余暇支援の一部やストレス軽減につながったのではないか」、また、大学生が、地域や障害者やその家族の問題について学ぶきっかけになったことを述べている³³⁾。

山崎（2017）は、障害のある青年と障害のない青年とが協力して営業する東国立市の「喫茶コーナーわいがや」を紹介している。1980年開始の国立市・障害者青年学級の実習の場であり、現在は、「生きづらさ」を抱える若者にも広がり、年に一度の全国交流会も行われ、全国各地で展開している。障害者がサービス提供する側となり、報酬を得ている。また、公民館を利用する市民との交流の場であり、就労している障害者にとっては帰路によれる「居場所」「たまり場」となっている³⁴⁾。

高木（2016）は、知的障害の男性7名のサークル活動について実践の報告をしている。サー

クル名はMMKで、(もてて、もてて、困る)の頭文字をとって名づけ、女性にモテる素敵な男性になることを目標に、性の学習や社会的マナー習得が主な活動内容としてすすめられた。支援者は、多様な価値観に触れ、生き方を肯定してほしいとの思いでアプローチをする。サークル活動を継続する過程で、今まで家族やヘルパーと楽しんでいたことを、メンバーと楽しみたいという想いが強くなる。自分でお金を貯め、家族不在の旅行を実現する。この活動からメンバーが「自分のことは自分を決めたいという意識が強くなった、選択肢が増えたことはもちろん、決断に至るまでの思考の深みが出た」「自分で気づき、決断して実行することが生活の質を大きく変化される力をもつ」という効果を述べている。また、近隣の大学の学生ボランティアとの関わりから、福祉支援者とは別の人間関係についても報告されている³⁵⁾。

ここで取り上げた実践については、教育機関や福祉の事業所、公民館など既存の社会資源において多様な活動が展開されていることが特徴的であった。この他、障害者の学びの場の保障として、「①大学の公開講座やオープンカレッジ、②福祉の制度を活用した継続教育(教育年限の延長)の試みもある」³⁶⁾。余暇を柔軟に理解し、既存の社会資源の機能を、障害者の余暇に活用する発想も必要である。また、交流や居場所についても、障害者同士の仲間という限定的な見方でなく、大学生・障害のない若者など様々な人との出会いに広がっていくことが望ましい。このことが、緩やかではあるが障害者の余暇の重要性を社会に広げることにつながるのではないかと考える。

VI 今後の課題

以上を踏まえ、今後の障害者である当事者の思いに沿った余暇活動が展開して上での課題として以下3点を指摘したい。

1 余暇に関する教育の充実

日本では、余暇は就労の補助的な位置づけとして捉えられることが多く、教育や福祉の現場でもその傾向はみられる。しかし、余暇には、社会活動や学習、仲間との出会いや恋愛など多様な側面があり、生きていく上で重要なものであるという認識が必要である。すでに、特別支援学校などでも余暇に関する教育が行われている。しかし、学校だけの取り組みだけでは限界がある。卒業後も継続できるようにするためには福祉現場や就職先との連携が必要であり、また多様な機会を保障するためには地域とのネットワークが欠かせない。障害者が余暇に関するスキルを積み上げていくためには、余暇に関する教育とそれを可能とするようなネットワークづくりが求められる。

2 援助者自身の文化的資質の向上

余暇に関する教育・支援を行うためには、余暇の多様性を理解できることや、余暇がそ

の当事者にどのような意義をもたらしているのかを丁寧にみることができる資質が求められる。それには、援助者自身も文化的活動やスポーツに関心を持ち、自らの余暇も充実していることも必要だと思われる。また、余暇支援に関連した知識も求められ、実際に、特別支援教育や福祉の現場の専門職を対象に、性教育や触法問題などに関する研修・学習会が行われている。専門職の養成教育においても、障害の有無に関わらず、余暇についてあらためて考える機会は少ないのではないかと思う。余暇について広い視野でとらえ、障害者の余暇について学ぶ機会も必要だと考える。

3 余暇活動の拠点づくり

障害者の余暇において、プログラムの内容もさることながら、仲間づくりや恋愛を含めた「人とのつながりの場」、「居場所」ということが重要な要素となる。またそこから自主的な取り組みに発展する例もあり、本人主体の支援を具現化できる機会でもある。しかし、障害者の余暇は、限定的な活動や家族に依存せざる得ない実態がある。活動の拠点には、障害者の余暇活動における相談支援、情報発信、余暇プログラムの運営などが求められている。当事者に対する情報発信だけではなく、必要な条件整備を行政へ求めるソーシャルアクション、障害者権利条約の余暇の趣旨を社会全体へ広める活動なども機能として持ち合わせたい。まずは、そのような余暇活動の拠点の制度化が求められる。

おわりに

今回、障害者の余暇について調べ記述する過程で、余暇の多様性やその意義を改めて考えさせられ、自らの余暇についても振り返る機会となった。障害者は余暇の機会にアクセスするのが難しい場合が多く、それを保障するための制度が必要となる。障害者の支援においても、余暇の重要性を理解している専門職の存在が必要不可欠となる。熱意を持ち障害者の余暇支援を行ってきた組織や専門職の実践の積み重ねが今後の制度に活かされることを望んでいる。また、自らも障害者の余暇についてさらに学んでいきたい。

引用文献

- 1 J. デュマズディエ, 1972, 『余暇文明へ向かって』中島巖訳, 現代社会学叢書, 東京創元社, pp14
- 2 一番ヶ瀬康子, 2001, 「人権としての余暇生活－はじめに」, 『余暇生活論』, 有斐閣, pp7
- 3 以下の下(1)～(3)は, 一番ヶ瀬康子, 2001, 「人権としての余暇生活－はじめに」, 『余暇生活論』, 有斐閣, pp7
- 4 公益財団法人日本生産本部余暇創研, 2017, 『2017 レジャー白書 余暇の現状と産業・市場の動向』, 生産性出版/公益財団法人日本生産性本部, pp38-66
- 5 丸山啓史, 2016, 「知的障害者の余暇をめぐる状況と論点」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp4
- 6 東京都議会HP, (<https://www.gikai.metro.tokyo.jp/opinion/2016-1/02.html> 20181121閲覧)
- 7 東京都福祉保健局HP, (http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/shougai/shougai_shisaku/shougai_

- keikaku/keikaku30_32.files/dai4syou.pdf 20181122閲覧)
- 8 文部科学省HP, 「学校卒業後における障害者の学びの推進方針について (論点整理)」, pp 1 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1409250.htm 20181127閲覧)
 - 9 文部科学省HP, 「学校卒業後における障害者の学びの推進方針について (論点整理)」, pp 2-3 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1409250.htm 20181127閲覧)
 - 10 内閣府HP, (https://www8.cao.go.jp/shougai/un/kenri_jouyaku.html 閲覧20181222)
 - 11 津田英二, 2006年, 『知的障害のある成人の学習支援論－成人学習論と障害学の出会い』, 学文社, pp90-104
 - 12 杉野聖子, 2009, 「障害のある人の余暇活動の保障とその支援における現代的課題－教育と福祉の連携について－」, 『日本体育大学紀要39 (1)』, pp63
 - 13 山崎由可里, 2016, 「障害者社会教育の現状と課題」, 『障害者問題研究第44巻第3号』 全国障害者問題研究会, pp174-175
 - 14 杉野聖子, 2009, 「障害のある人の余暇活動の保障とその支援における現代的課題－教育と福祉の連携について－」, 『日本体育大学紀要39 (1)』, pp63
 - 15 伊東健・菅野敦・橋本創一・浮穴寿香・勝野健治・片瀬浩, 2007, 「特別支援学校における余暇支援と社会参加に関する実態調査」, 『発達障害支援システム学研研究第6巻第2号』, pp55-61
 - 16 松本智圭・郷間英世, 2013, 「軽度知的障害者の特別支援学校高等部卒業後の就労・生活・余暇についての実態調査」, 『特別支援教育臨床実践センター年報第3号』, pp 1-9
 - 17 細谷一博, 2008, 「知的障害児・者の居住形態からみた余暇活動の実態と余暇活動支援機関の機能－青少年の休日を楽しむ会の実践を通して－」, 『発達障害支援システム学研究第7巻1号』, pp 1-7
 - 18 郷間英世・藤川聡・所久雄, 2007, 「知的障害者の余暇活動についての調査研究－通所授産施設に就労している人を中心に－」, 『奈良教育大学紀要第56巻第1号 (人文・社会)』, pp67-70
 - 19 鈴木洸平・細谷一博, 2016, 「知的障害児・者の余暇支援における保護者のニーズ－北海道H市を中心としてアンケートを通して－」, 『北海道教育大学紀要第66巻第2号No.2』, pp77-88
 - 20 鈴木洸平・細谷一博, 2016, 「成人知的障害者の余暇生活における現状と課題」, 『北海道教育大学紀要 (教育科学編第67巻第1号)』, pp181-190
 - 21 丸山啓史, 2016, 「知的障害者の余暇をめぐる状況と論点」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp 2-9
 - 22 倉光晃子・園山繁樹, 2009, 「知的障害者施設における職員における職員の支援パフォーマンスに対する成果マネジメント・プログラムの効果－自傷行動を示す自閉性障害利用者に対する余暇遂行における検討－」, 『障害科学研究33』, pp67-81
 - 23 岸田朋子, 2010, 「知的障害者への「大人の塗り絵」を用いた余暇指導とそのスキルの向上が対象者とその家族に与える影響の検討」, 『摂南大学教育学研究Vol.6』, pp47-64
 - 24 渡邊千尋・宮崎眞, 2016, 「障害のある青年への余暇としての調理指導の検討－共通工程のある3品目を繰り返した指導プログラムの効果」, 『明治学院大学心理学部附属研究所年報第9号』, pp67-86
 - 25 丸山啓史, 2016, 「知的障害者の余暇をめぐる状況と論点」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp 5
 - 26 土岐邦彦, 2016, 「文化・スポーツ活動への参加とその発達の意味－障害のある若者たちの語りを通して」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp18-25
 - 27 近藤すみ子, 2016, 「放課後活動で共に過ごした仲間と楽しみながらゆっくり成長する 青年期・成

- 人期のグループ「ひかり」の活動], 『障害者問題研究第44巻第3号』, pp26-31
- 28 放課後連・東京成人部門連絡会, 2016, 『なかまとの豊かな時間～障害のある青年たちの余暇を考える～』, 障害児放課後グループ連絡会・東京(放課後連・東京)成人部門連絡会
- 29 重泉敏聖, 2018, 「就労している障害者の就労後に必要な事の検討－わーくカフェ ジョインの取り組み－」, 『北星学園大学社会福祉学部北星論集第55号』, pp205-217
- 30 安井友康・千賀愛・山本理人, 2015, 『障害児者の教育と余暇・スポーツ ドイツの実践に学ぶインクルージョンと地域形成』, 明石書店, pp111
- 31 空閑, 2018, 「社会福祉における「場」と「居場所」をめぐる論点と課題－「地域共生社会」の構築が求められる時代の中で」, 『社会福祉研究第133号』, pp19-25
- 32 空閑, 2018, 「社会福祉における「場」と「居場所」をめぐる論点と課題－「地域共生社会」の構築が求められる時代の中で」, 『社会福祉研究第133号』, pp19-25
- 33 三原博光, 2011, 「学生による障害者およびその家族への余暇支援－大学でのビーチバレーボール・食事交流会を通して－」, 『社会福祉学第51巻第4号』, pp153-162
- 34 山崎由可里, 2016, 「障害者社会教育の現状と課題」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp15
- 35 高木伸齊, 2016, 「障害のある青年たちが作るサークル活動の実践と意義 MMKサークルの余暇活動」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, pp38-43
- 36 山崎由可里, 2016, 「障害者社会教育の現状と課題」, 『障害者問題研究第44巻第3号』, 全国障害者問題研究会, pp13

図の引用

- 図 1 文部科学省HP (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2018/09/18/1409252_2_20181122閲覧)

注 国治研セミナーでは障害者・児への性教育や性の支援について講演会やライフステージ別の分科会が行われている。筆者は、国治研セミナー「性と生の教育と支援～障害者権利条約に沿って考える」(2017年6月17日)に参加した。また、「放課後連・東京 成人部会」の学習会「障害のある青年・成人たちの触法問題を知ろう」(2018年3月1日)にお誘いいただき参加した。そこでは、司法の専門家からの障害者の触法問題に関する講演と熱心な質疑応答が行われていた

謝辞

学習会にお誘いいただきました「放課後連・東京 成人部門連絡会」の皆様には感謝申し上げます。

医療・福祉分野における福祉専門職の専門性に関する文献研究

Review of the literature on the expertise of welfare professionals in the fields of
healthcare and welfare

北爪 あゆみ ・ 勅使河原 隆行

I はじめに

近年、少子高齢化の急速な進展により、疾病構造や人々の権利意識の変化など、日本の医療・福祉における環境は大きく変化している。内閣府「平成30年版高齢社会白書」によると、2017（平成29）年の日本における65歳以上の高齢化率は27.7%となった。また、少子化に伴い総人口が減少することにより高齢化は加速が見込まれており、2036年には65歳以上の高齢化率が33.3%となると推計されている¹⁾。これにより、今後ますます医療・福祉に対するニーズは高まることが予測でき、医療・福祉のサービス提供を行うにあたっての環境整備は必要不可欠となる。

医療と福祉は、対象者のニーズに応じてそれぞれが連携をとりながらサービスを提供するものであるが、医療については医学的手段によって対象者の問題を解決すること、福祉は公的扶助によって対象者の生活を援助することというように、本来その目的は明確に分かれていた。しかし、医療技術の進歩により多くの人が医療を受けられるようになったこと、また少子高齢化の進展、生活の多様化等により福祉のフィールドが拡大したことによって、医療・福祉分野は密接に重なり合う場面が増えるようになった。

近年、医療分野では特にチーム医療を推進する動きが大きい。チーム医療とは、「医療に従事する多種多様な医療スタッフが、各々の高い専門性を前提に、目的と情報を共有し、業務を分担しつつも互いに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供すること」と一般的に理解されており、質の高い医療を提供するための要素の一つとして、各専門職の専門性を高めるとともに、スタッフの役割の拡大と連携が必要であるとしている²⁾。

そのため本研究では、医療福祉専門職に求められる福祉の知識、技術、価値観とは何かを分析するために、医療・福祉分野における医療福祉専門職の専門性に関する文献研究を行い、その専門性を明確にするとともに今後の研究課題を明らかにすることを目的とする。

なお、専門性の研究については過去から現在に至るまで様々な研究者が議論を続けているが、その時代に応じ専門性の概念は刻々と変化し続けている。そこで本研究では、医療福祉分野における大きな転換期となる、日本に介護保険制度が導入された2000年代前半にまずは焦点を絞り、CiNii等の論文データベースを活用して文献研究を行うこととする。

また、本研究における医療福祉専門職とは、社会福祉士、介護福祉士、その他在宅介護や在宅看護にかかわる従事者のことをさすこととする。

II 専門性の概念に関する研究について

専門性の概念については、エッチオーニの「準専門職の5つの条件（1969年）」、グリーンウッドの「専門職の5つの属性（1957年）」、ブラウンの「専門職を支える5つの基準（1935年）」、フレックスナーの「専門職の6つの基準（1915年）」、その他、様々な研究者によって、議論、研究がおこなわれてきた。これらの研究者は、専門性について、理論・知識、技術、教育、専門職団体、倫理綱領、公益、公的資格・権限、社会的承認、自律性等が必要であると論じている。（表1、2）

表1 研究者別による専門職業の属性（1）

研究者 属性	フレックスナー (1915年)	カーサウンダース (1928年)	ブラウン (1935年)	リーバーマン (1956年)	グリーンウッド (1957年)
理論・知識	基礎となる科学的研究		高度な知識		体系的理論
技術	伝達可能な技術	特別な技術の習得と訓練	専門化された技術の保有	知的技術	
教育	体系的な学習		学習が可能であること	長期間の専門的訓練	
専門職団体	専門職団体・組織	専門職集団		包括的な自治組織	
倫理綱領		倫理綱領		倫理綱領	倫理綱領
公益	利他主義的		諸規準の向上と利益の増進のための団結化	実践者の経済的利益よりも役務の強調	
公的資格・権限		専門職として地位獲得にむけての最低の資格条件の確立			職業における権限付託の根拠
社会的承認					地位社会の承認
自律性				職業集団の広範囲の自律性	
その他	実用的であること	最低報酬額の設定	目的、及び目標において、実際的なもの	固有、明確、必修の社会的役務、個人的責任の受容	文化

出典：奥田いさよ（1992年）「社会福祉専門職性の研究」川島書店P.70より一部抜粋

表2 研究者別による専門職業の属性（2）

研究者 属性	エッチオーニ (1964年)	ミラーソン (1964年)	バーバー (1965年)	スローカム (1966年)	ムスグレーブ (1972年)
理論・知識	職務遂行上活用 できる知識体系	倫理に関する知 識に基づいた技 術の保有		倫理的・知識的 基礎	
技術		訓練と教育を必 要とする技術			
教育	専門職養成のため の教育課程での 訓練			一般化・体系化 された教育	
専門職団体	構成員の大多数 が専門職団体に 加入	専門職の組織化	専門家の自発的 結社	専門職団体	専門職組織
倫理綱領	倫理綱領	道義的行為に関 する倫理堅持	倫理綱領	専門職的価値と 行動規範	専門職的行為の 倫理綱領
公益		サービスが公衆 のためのもので あること	公益を志向する こと	コミュニティサー ビスへの献身	
公的資格・権限		専門職たる資格 を試験に合格す ること			
社会的承認					パブリックによ る承認
自律性				専門職の自律性	実践の自由
その他			業績評価の象徴 として報酬	依頼人関係、経 歴	入職統制、役務 条件

出典：奥田いさよ（1992年）「社会福祉専門職性の研究」川島書店P.70より一部抜粋

医療分野における福祉専門職の一つに医療ソーシャルワーカーがあるが、社会福祉士の専門性の概念については、1988（昭和63）年に、秋山智久が「社会福祉の専門性に関する多くの文献を検討した結果、その行きつく所は『知識・技術・価値』における専門性である」³⁾と述べている。

これら研究者の議論について、奥田いさよは、これらの研究者の見解を整理し、専門性について、「それらを整理すると、具備すべき専門職業たるための内的条件としては、①独自の理論体系と実践のための知識基盤の保有、②一定の有効性が立証されている技術体系の構築、③対人援助職としての価値についての学習と、実践において活用される技能の訓練を行う専門教育の実施、④公的・社会的に認定された一定の職務権限の付託、⑤職務の確定、⑥公益の志向などが求められる。また、外的条件としては、①専門教育を受け、資格取得のための一定の条件を充たしている従事者の確保、②公的資格の認定（名称独占、一定の業務独占、必置制を含む）、③専門職集団の組織化、④倫理綱領の所持、⑤職務遂行にかかわる法律・条件、ないし専門職団体による規定条項の整備などをあげることができる。加えて専門知識・専門技術を共有するための前提である『教育・養成機関の設置』、統一された『専門用語』や豊富な『専門文献』の体系整理と集成などの具体的な諸条件の完

成度を高めることもその専門職業たる評価を確固たるものとするために必要となろう」⁴⁾と述べている。

このように、社会福祉専門職の専門性に関する研究は、様々な研究者によって既に見解が述べられてきている。しかし、これらの見解は専門性を構成する実証的研究は行われておらず、いずれも理論的仮説にとどまっている。

Ⅲ 医療福祉専門職の専門性にかかる研究について

日本で初めて福祉専門職に関する専門性について議論されたのは、1987（昭和62）年の日本学術会議社会福祉・社会保障研究会である。ここでは、当時のホームヘルパーや寮母等の雇用について、専門性を認めず、施設の自由な裁量によって採用をしていたことを批判し、「社会福祉専門職は、生命の尊厳、高齢期における生活の意味についての深い認識と責任感と倫理観をともなう専門性の要求、家政学を基礎とした家事労働の科学化、社会化に伴う専門性、それぞれの生活習慣や感覚になじんだものを創意工夫する。」⁵⁾と見解を述べている。

また、自立を目的とした介助、支援等に関する専門性や、医師や看護師等との協働についても、「それらが一人一人の個別性に応じて統合され、総合的に活用されるという点をもっとも問われる力量であり、その意味においてそれはいわば専門分化した専門性ではなく、諸科学を応用、総合する中で、直接、生命と生活にかかわる専門性として位置づけられなければならない性格のものである。」⁶⁾と指摘している。そして、これらを「社会福祉における専門性と資格制度について」としてまとめ、当時の厚生省に対し意見具申を行っている。

Ⅳ 医療福祉専門職の専門性に関する調査研究について

1 社会福祉士の専門性に関する先行研究

社会福祉専門職研究会（研究代表 秋山智久）は、2003年（平成15）年に、専門職性に着目し、調査研究を行っている⁷⁾。この研究は、医療福祉専門職の専門性を概念的な部分のみにとどめるのではなく、より経験的・科学的に探究するため、現実の福祉専門職がどのような事態において専門職性を知覚しているかを調査することを目的とし、全国の医療機関・社会福祉施設等で福祉専門職に従事する職員を対象とした調査を行っている。質問項目は、「高度な技能や知識を持っている」、「自分の仕事に対して「誇り」を持っている」、「職場で果たすべき自分の役割を明確に理解している」、「クライアントとの関係について自信を持っている」等であり、「その通りだと思う」から「そうとは思わない」までの5段階尺度とし、調査した。

社会福祉士に対して行った調査の結果は、「高度な技能や知識を持っている」という質問に対し、「その通りだと思う」、「ある程度その通りだと思う」と回答した割合は合計で32.4%となり、「あまりそう思わない」、「そうとは思わない」を合わせた31.9%を上回る結

果となった。また、「自分の仕事に対して「誇り」を持っている」との質問に対して上記2項目の合計割合は69.4%、「職場で果たすべき自分の役割を明確に理解している」が61.3%、「クライアントに信頼されている」が50.8%、「自分の仕事の結果を評価することができる」が44.5%、「クライアントとの関係について自信を持っている」が42.2%となっており、「あまりそう思わない」、「そうとは思わない」の合計割合をいずれも上回る結果となった。また、「誰にもできる仕事をしている」という質問項目に対しては、61.1%の社会福祉士が、「あまりそう思わない」、「そうとは思わない」と回答しており、過半数を超えている。この結果から、社会福祉士の業務に対し、援助に必要とされる専門性（知識、技術、価値観）を自身が持っていると認識した上で、自信と誇りを持ち合わせていると解釈することができる（表3）。

しかし、この調査については、5段階尺度を用い因子分析を行っているが、項目に関しては専門職従事者の意識に係る比重が高く、具体的に「専門性」を構築する因子、成分を分析する調査研究には至っていない。

表3 社会福祉士の専門性に関する調査結果

	その通りだ と思う	ある程度その 通りだと思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そうとは思 わない
1. 高度な技術や知識を持っている	41 4.0%	293 28.4%	369 35.8%	220 21.3%	109 10.6%
2. 職場で果たすべき自分の役割を 明確に理解している	173 16.8%	459 44.5%	234 22.7%	133 12.9%	33 3.2%
3. 自分の仕事に対して「誇り」を持っ ている	301 29.2%	415 40.2%	191 18.5%	94 9.1%	31 3.0%
4. クライアントとの関係について 自信を持っている	82 7.9%	354 34.3%	411 39.8%	144 14.0%	41 4.0%
5. 所属する施設・機関の権威に干 渉されない立場を持っている	79 7.7%	246 23.8%	318 30.8%	233 22.6%	156 15.1%
6. クライアントに信頼されている	82 8.0%	441 42.8%	401 38.9%	91 8.8%	16 1.6%
7. 誰にでもできる仕事をしている	56 5.4%	138 13.4%	207 20.1%	393 38.1%	237 23.0%
8. 自分の仕事の限界を知っている	249 24.1%	419 40.6%	223 21.6%	105 10.2%	36 3.5%
9. 次世代に伝達可能な体系的理論 や技術を持っている	45 4.4%	201 19.5%	392 38.0%	274 26.6%	120 11.6%
10. 自分の仕事の結果を評価するこ とができる	81 7.8%	379 36.7%	370 35.9%	168 16.3%	34 3.3%

※以下の質問項目については省略する

出典：秋山智久「社会福祉専門職の研究社会福祉専門職研究会」（2007年）ミネルヴァ書房P.167より一部抜粋

2 介護福祉士の専門性に関する先行研究

同調査において介護福祉士に行った調査の結果は、「高度な技術や知識を持っている」という質問に対し、「その通りだと思う」、「ある程度その通りだと思う」と回答した割合が合計で34.6%となり、「あまりそう思わない」、「そうとは思わない」を合わせた27.0%を上回る結果となった。また、「自分の仕事に対して「誇り」を持っている」との質問に対して上記2項目の合計割合は69.5%、「職場で果たすべき自分の役割を明確に理解している」が64.5%、「クライアントとの関係について自信を持っている」が47.6%、「クライアントに信頼されている」が54.0%、「自分の仕事の結果を評価することができる」が45.3%となっており、「あまりそう思わない」、「そうとは思わない」の合計割合をいずれも上回る結果となった。また、「誰にもできる仕事をしている」という質問項目に対しては、49.6%の介護福祉士が、「あまりそう思わない」または「そうとは思わない」と回答しており、約過半数となる。この結果から、介護に係る業務に対し、援助に必要とされる専門性（知識、技術、価値観）を自身が持っていることと認識した上で、自信と誇りを持ち合わせていると解釈することができる。

しかし、この結果は、社会福祉士に対して行った調査研究と同様、項目に関して専門職従事者の業務に携わるうえでの意識に係る比重が高く、具体的に「専門性」を構築する因子、成分を分析する調査研究には至っていない（表4）。

表4 介護福祉士の専門性に関する調査結果

	その通りだ と思う	ある程度その 通りだと思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そうとは思 わない
1. 高度な技術や知識を持っている	35 3.5%	310 31.1%	383 38.4%	195 19.6%	74 7.4%
2. 職場で果たすべき自分の役割を 明確に理解している	191 19.1%	453 45.4%	234 23.4%	97 9.7%	23 2.3%
3. 自分の仕事に対して「誇り」を持っ ている	344 34.5%	349 35.0%	204 20.4%	70 7.0%	31 3.1%
4. クライアントとの関係について 自信を持っている	79 7.9%	396 39.7%	382 38.3%	113 11.3%	28 2.8%
5. 所属する施設・機関の権威に干 渉されない立場を持っている	74 7.4%	190 19.0%	374 37.5%	221 22.1%	139 13.9%
6. クライアントに信頼されている	94 9.4%	445 44.6%	382 38.3%	60 6.0%	17 1.7%
7. 誰にでもできる仕事をしている	79 7.9%	159 15.9%	265 26.6%	314 31.5%	181 18.1%
8. 自分の仕事の限界を知っている	228 22.8%	396 39.7%	259 26.0%	87 8.7%	28 2.8%
9. 次世代に伝達可能な体系的理論 や技術を持っている	44 4.4%	251 25.2%	417 41.8%	193 19.3%	93 9.3%
10. 自分の仕事の結果を評価するこ とができる	95 9.5%	357 35.8%	391 39.2%	129 12.9%	26 2.6%

※以下の質問項目については省略する

出典：社会福祉専門職研究会（研究代表・秋山智久）（2003年）「社会福祉専門職の実践と意識に関する全国調査」から作成

3 在宅福祉サービスにおける介護の専門性に関する先行研究

三友雅夫は、1990（平成2）年に、在宅において療養中である高齢者・障害者の介護に要求される専門性を構成する要素の抽出を目的とし、調査研究を行っている⁸⁾。この研究は、東京都、神奈川県、千葉県、茨城県の高齢者・障害者を対象に面接を行い、介護・介助の期間、障害の度合い、排泄介助の有無、おむつ解除の有無、入浴介助の有無等を調査したうえで、個人ごとのケース研究を行うものであった。

その結果、在宅福祉サービスにおける介護を行なう社会福祉専門職に求められている専門性として、①入浴介助の知識・技術、②排泄介助の知識・技術、③栄養・調理の知識・技術、④リハビリの知識、⑤人間関係調整の技術、⑥測定・与薬・観察などの業務、⑦病気に関する知識、⑧福祉法制度に関する知識、⑨ラポール形成の知識、⑩面接技法、⑪職業倫理、⑫プロ意識、⑬ノーマライゼーションの精神、⑭緊急時対応の知識、⑮ターミナルケアの知識を設定した（表5）。

三友雅夫は、この結果から、在宅福祉サービスにおいて介護を行なう社会福祉専門職は、上記の項目に関する知識・技術・価値観の専門性が必要であり、これらを身に付けなければならないとした。

しかし、介護をめぐる社会的環境は時代と共に変化しており、この研究は介護保険制度制定（2000年4月）以前のものであることを踏まえると、現段階で改めて在宅福祉サービスにおける介護の専門性については見直しが必要であると思われる。

表5 在宅福祉サービスに要求される専門性

①入浴介助の知識・技術	患者・クライアントの病気と種類、病状の観察、状態変化に対応した適切な処置をおこなうための知識・技術。
②排泄介助の知識・技術	患者・クライアントの病気の症状、障害の有無、障害の度合いによって変わる介助度ないし自立度への対応、さらに患者・クライアントの希望、症状に適切で適正な介助を行うための観察力の知識・技術。
③栄養と調理の知識・技術	病態に応じた栄養補給、調理・食事介護をおこなうための栄養・調理の知識・技術。
④リハビリの知識	障害のある患者・クライアントへの機能回復、自立のための配慮。
⑤人間関係調整の技術	患者・クライアントの家族との介護ケアの促進、強化のための人間関係の構築。
⑥測定・与薬・観察などの業務	看護専門職の範囲ではあるが、測定、与薬、観察などのケアワーカー・ソーシャルワーカーにも期待できる業務内容。
⑦病気に関する知識	主な病気に関する知識と、それらに発症しやすい障害に関する知識や観察力、病態変化に対する予知能力、洞察力。
⑧福祉法制度に関する知識	「福祉」に関する知識、現状の諸サービスの適用を受けるための法制度に関する知識、サービスを受けるための申請手続きの知識。
⑨ラポール形成の知識	ケアの開始、維持、展開のための患者・クライアントとの人間関係づくり。ラポールの関係が望まれる。
⑩面接技法	対人ケアにおけるケースワーク技法、インテーク技法、インタビューの手法といった「個人面接」をするための知識・技術。
⑪職業倫理	目にし耳にする情報に対して守秘義務の認識および高い専門的な職業倫理、モラルといった教養。人間として偏らず円満な対応、処遇が不可欠。
⑫プロ意識	プロ意識、利他主義を内的に支える本質。すなわち個人の資質と判断。
⑬ノーマライゼーションの精神	ノーマライゼーションの精神、エートス、心理態度などの理念の内面化。
⑭緊急時対応の知識	緊急時の危機克服に対処するためのコーディネーターとしての役割が果たされるための現行諸サービスに関する知識。
⑮ターミナルケアの知識	全人的ケアが最も集約的に要求される段階のターミナルステージにおける全体的苦痛の理解、死の不安、恐怖、孤独の理解、苦痛緩和のケア。

出典：三友雅夫（1991年）「在宅福祉サービスにおける介護の専門性に関する研究」立正大学大学院紀要 第7号P.84-91より一部文言を変えて作成

4 社会福祉専門職の知識、技術、価値観に関する先行研究

介護福祉研究会は、1992（平成4）年に、介護に要求される社会福祉専門職の専門性について、その具体的内容が、介護福祉士養成校における養成カリキュラムにどれほど含まれているかについて実証研究を行っている⁹⁾。

その当時、介護福祉士養成校で最も多く採択されていたのは、介護福祉士養成のためのテキストとして中央法規出版が発刊した「介護福祉士養成講座」である。最も多く採択されていた理由としては、中央法規出版が他の出版社よりも先駆けて発刊していたことが大きいと考えられる。しかし、このテキストの作成にあたっては、現場での専門性を吟味して作成されたものではなかったため、介護福祉研究会は、このテキストに書かれている内容について、社会福祉現場での専門性を保障するものであるのかということを実証的に明らかにしようとしたものである¹⁰⁾。

調査は、全国の特別養護老人ホームの中から無作為に選び出した330施設に対し、行われたものである。検証に用いた質問項目は、介護知識と介護行動（技術）とに分け、教科の単元の中で重要と考えられるものを選定し、テキストの科目ごとに介護知識に関する項目について14科目の中から214問の質問項目を、同様に介護行動（技術）に関する項目について10科目の中から110問の質問項目を設定した。また、価値観に関しては、介護知識と介護行動（技術）の両者にそれぞれ含めた。その結果、どの科目においても80.0%前後の要求度を示しており、非常に高い専門性を要求していたため、テキストに書かれている内容は、非常に高い要求度を示していることが実証された。

さらに、この調査研究では、専門性を構成する項目となる介護知識と介護行動（技術）についてそれぞれ抽出している。価値観に関しては、介護知識と介護行動（技術）の両者に含めている。介護知識に関する項目では、①家政系基礎（衣類を選ぶ基準、被服を選ぶ知識、被服が起こす皮膚障害、食中毒防止、成人病予防の食事等の介護知識）、②制度事業（高額医療費の支給、公費負担医療制度、入所施設における費用徴収制度、障害者に対する手当などの介護知識）、③施策体系（医療保険制度、年金制度、法制度体系などの介護知識）④障害・リハ援助（障害の発生予防対策、重症心身障害児の発達的特長、先天盲幼児の特徴などの介護知識）、⑤介護原理・原則（バイステイックの信頼関係づくりの7つの原則、社会福祉援助技術の4つの原則、社会福祉調査などの介護知識）、⑥医学・生理学系（栄養素、消化吸収作用、栄養摂取量、血液成分などの介護知識）、⑦アセスメント（レクリエーションプログラムの効果測定、ニーズ判定基準などの介護知識）、⑧福祉思想・理念（知能の加齢に伴う変化、老年期の生活ストレスを受けやすさなどの介護知識）の8項目を抽出した¹¹⁾（表6）。これらの項目は介護福祉士の知識に関する専門性を構成するものと理解される。

一方、介護行動（技術）に関する項目では、①直接処遇原理（日常的・臨床的に日々繰り返す果たさなければならぬ介護業務に関わる介護行動）、②対人接触（クライアントの自発性、自己決定を尊重した介護行動）、③状況対応（クライアントのもつ問題を洞察し、個別の事柄を考慮する介護行動）、④医学的対応（薬の副作用の理解、心臓発作時の心肺蘇

生術等を理解した上での介護行動)、⑤障害対処(障害に応じた処遇を行う介護行動)、⑥症状変化対応(クライアントの状況変化に応じ柔軟な処遇を行う介護行動)、⑦便法処置(クライアントに対する工夫や便法などの処置による介護行動)、⑧レク・リハ援助(2次的障害を起ししやすい点を考慮に入れた介護行動)の8項目を抽出した¹²⁾(表7)。これらの項目は介護福祉士の行動(技術)に関する専門性を構成するものと理解される。

しかしこれらは、テキストの内容に関する検証であって、国が法的に承認している介護福祉士国家試験に出題されている項目を検証したのではなく、対象者も無資格の寮母であるなど、法的に承認された国家資格を持つ介護福祉士を対象とした調査ではなかった。また、当時現場で働く介護職の学習内容は、厚生労働省が指定した科目の中に、例えばアドボカシー等に関する知識、技術などが含まれていなかった。また、これまで要介護認定を受けた被保険者に対して介護を行う業務を、介護専門職の業務としてきたが、2005(平成17)年の介護保険法改正より予防業務に力を注ぐことが政府施策として示されている。さらに、被保険者の持つニーズが複合ニーズであることから、医師・看護師等の関係専門職との協働が必要であると考えられる。よって、現段階での介護の専門性を構成する知識、技術、価値観とは異なっており、再度見直しが必要であるといえる。

表6 介護知識の項目

①家政系基礎	被服の一般的な知識、成人病予防の食事等の知識が必要である。
②制度事業	費用徴収制度、医療保険、社会福祉などの事業にかかわる知識が必要である。
③施策体系	介護事業の運営には資金を必要とし、運営は公的負担、措置費を基礎とし、患者・クライアントは年金制度や医療保険制度との関わりが大きい。法制度や政策の知識が必要である。
④障害・リハ援助	障害や病気の症状の観察および処置等に関する知識や、リハ援助に関する知識が必要である。
⑤介護原理・原則	介護の原理や原則に関する知識が必要である。
⑥医学・生理学系	血液成分、細胞の組織形成、栄養素、消化吸収作用、栄養摂取量、肝臓の動き等の医学や生理学に関する知識が必要である。
⑦アセスメント	アセスメントの知識能力、評価の知識、判定基準の知識が必要である。
⑧福祉思想・理念	ノーマライゼーションの思想やスーパーバイズを受ける意義などの福祉思想・理念に関する知識が必要である。

出典：介護福祉研究会「介護福祉士の専門性に関する実践による調査研究事業報告書」(1993年)から作成

表7 介護行動の項目

①直接処遇原理	クライアントに対する共感・理解や心理的に安定させるコミュニケーション、日常の健康状態を把握し症状変化を観察して問題を洞察し処置する能力など、基本に忠実な処遇を果たすことを重視する。
②対人接触	クライアントの自発性や自己決定を尊重し、ニーズを出発点として処遇することを重視する。
③状況対応	クライアントの個別の事柄を考慮し、その人の状況に対応した介護を重視する。
④医学的対応	医学、看護、心理学の知識に支えられている処遇であり、救急時の的確な対応が求められる。
⑤障害対処	判断力低下や記憶力低下などの障害を持つクライアントには、その度合いに照らして介護する対処の仕方が要求される。
⑥症状変化対応	クライアントの状況変化に応じて柔軟に処遇することが求められる。
⑦便法処置	クライアントに対して、工夫や便法によって柔軟に処置する心理的メカニズムの学習を基礎とした支援。
⑧レク・リハ援助	集団活動をとらして生活意欲向上を誘導し、その条件を整備し、機能障害が2次的障害を起ししやすい点を考慮した援助技術を重視する。

出典：介護福祉研究会「介護福祉士の専門性に関する実践による調査研究事業報告書」(1993年)から作成

V まとめ

このように、福祉専門職の専門性については、様々な研究者によって議論が続けられてきた。しかし、実際には医療福祉専門職における意識調査やテキストの内容に関する検証、無資格の養母に対する調査研究であるなど、現場での要求度に対する実証的研究ではなく、いずれも理論的仮説にとどまっているといえる。また、知識、技術、価値観を抽出するという点において、特に価値観については対象者がサービスを受ける際福祉専門職が心得るべき重要な構成要素であるが、個々の価値観を数値化することが可能なのかという点も検討すべき課題となると考えられる。

近年の診療報酬改定では、医療機関における社会福祉士の配置を評価するなど、医療・福祉専門職の担う業務範囲、そして期待は大きくなっているが、利用者の命と直接的なかわりを持つ業務でありながらその専門性についてはいまだ明確化されていないのが現状である。

専門性の概念については、現実の要求内容とその度合いは時代と変化していくものである。超少子高齢化の進行は著しく、医療・社会福祉専門職をめぐる状況は今後も大きく変動することが予測される。そのため、従来から存在する専門性に関する概念に当てはめることは現実的ではないと考えられる。まずは転換期として2000年代の動向に焦点を当てたが、今後転換期以降の専門性の概念の変化について検証し、更に医療・福祉専門職の専門性を構成する知識、技術、価値観を引き出すため、今後実証的研究を行いその専門性について提言することを課題としたい。

(注)

- 1) 内閣府、『平成30年版 高齢社会白書』第1章第1節 1 高齢化の現状と将来像 (https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2018/html/zenbun/s1_1_1.html 2019. 1. 31閲覧)
- 2) 厚生労働省,「チーム医療の推進について」(チーム医療の推進に関する検討会 報告書), pp1. (http://www.kawasaki-m.ac.jp/soc/mw/journal/jp/2006-j16-1/01_morimoto.pdf, 2019. 1. 31閲覧)
- 3) 秋山智久, 1988,「社会福祉における専門性と専門職－「自立」との関連において－」, 社会福祉学 29-1号, pp9.
- 4) 奥田いさよ, 1992,『社会福祉専門職性の研究』, 川島書店, pp70-71.
- 5) 一番ヶ瀬康子, 1993,『介護福祉学とは何か』, ミネルヴァ書房, pp149-150.
- 6) 前掲書『介護福祉学とは何か』, pp151-152.
- 7) 主な研究成果として、社会福祉専門職研究会(研究代表・秋山智久), 2003,「社会福祉専門職の実践と意識に関する全国調査」がある。
- 8) 主な研究成果として、三友雅夫, 1991,「在宅福祉サービスにおける介護の専門性に関する研究」, 立正大学大学院紀要第7号がある。
- 9) 主な研究成果として、介護福祉研究会,(研究代表・三友雅夫) 1993,「介護福祉士の専門性に関する実践による調査研究事業報告書」がある。

- 10) 前掲書 pp1-2.
- 11) 前掲書 pp18-24.
- 12) 前掲書 pp16-18.

(参考文献)

- A.Etzioni, 1969, *The Semi-profession and their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers*, New York: Free Press
- E.Greenwood, 1957, *Attributes of a Profession*, Oxford University Press
- E.L.Brown, 1935, *Social Work as a Profession*, Russell Sage foundation
- Nathan E.Cohen, 1957, "Social Work as a Profession" *Social Year Book*, American journal

経験年数の浅い派遣介護職員の特性：
高齢者ケア領域の介護職員の人員不足問題の視点から

Characteristics of Inexperienced Part-Time Care Workers :
In Relation To The Shortage of Care Workers In The Area Of Long-Term Care

松山 紀彦

I. はじめに

近年、我が国の生産年齢人口は減少しており、様々な業種において、人員不足が発生している¹⁾。中でも高齢者介護の現場では、人員不足が慢性化している。国は、外国人の受け入れに力を注ぎ、2017年11月に施行された技能実習法で、外国人技能実習生の対象職種に介護職を追加したが²⁾、まだ不透明なことも多く、今後の動向に注視していく必要がある。

日本人介護職員に目を向けると、高齢者の増加が著しい現在、介護職員は社会に求められているはずであるが、介護福祉士養成施設への入学者は激減しており³⁾、介護福祉を専門的に学び、就職しようとする者は少なくなっている。福祉医療機構が全国の特別養護老人ホームに実施した「介護人材」における調査では、6割強の施設で人員が不足しており、そのうち約1割の施設で利用者の受け入れ制限をしている、という結果が明らかになった⁴⁾。特別養護老人ホームの入所待ちをしている高齢者が、未だに多い状況の中で⁵⁾、働く職員が足りておらず、入所希望者の要望に応えることができないことは大きな問題であると考えられる。このような現状の中、介護関連事業所で働く派遣介護職員が増えてきている^{6・7)}。

派遣労働者とは、1985年に制定した労働者派遣法の誕生により、確立された労働形態である。施行当初は13業種のみに限られていたが、法改正と共にその範囲は拡大している。介護職員は1999年の法改正により、派遣労働が認められた。

派遣労働者というと、日雇い派遣をイメージする人もいるかもしれないが、2012年の法改正により、一部例外を除き日雇い派遣は禁止された。現在では、大きく分けて以下の形態が存在している。ひとつに、派遣労働者の派遣先事業所が見つかるまで、派遣会社との雇用関係が生じない登録型派遣である。一般的に派遣労働者というと、この形態が広く知られている。また、派遣会社に常時雇用される労働者で、必要に応じ派遣される常用型派遣と、派遣先事業所への職業紹介を前提とする紹介予定派遣が存在している^{8・9)}。

多様な働き方が求められている現在、重要な雇用形態であるが、有期雇用であることが多い状況であり、派遣労働者の意向に反した急な派遣切りなどの問題も起きている⁹⁾。

著者は特別養護老人ホームに就労した経験を持つ。人員不足に伴い、施設として派遣介護職員を何度か採用することがあり、その有効性を実感すると同時に、派遣職員の中には介護領域での仕事の経験年数が極めて浅いか、全くない者も含まれ、その指導・監督に多大な労力を要する場合もあった。さらに、そのような派遣介護職員の給与が、自施設で働

くパート職員よりも高水準にあることを知り、経験年数の浅い派遣介護職員について関心を持つようになった。¹⁰⁾ (註¹⁾)

このような中で、派遣介護職員に関する先行研究はほとんど見当たらず、まして、経験年数の浅い派遣介護職員についての検討は見当たらなかった。

そこで本研究は、既存データの二次分析に基づいて、経験年数の浅い派遣介護職員の就労実態と理由を明らかにすることを目的に分析を行ったので、その結果を報告する。さらに、深刻な介護職員不足を補う一助として、このような経験の浅い派遣介護職員の介護業界への定着の可能性と、そのための支援のあり方について検討する。

II. 方法

1. 対象

本稿で使用するデータは、東京大学社会科学研究所人材ビジネス研究寄与研究部門が所蔵する「派遣介護職の働き方とキャリアに関するアンケート，2009」の個票データである。

調査の対象は、介護分野の派遣を行う6事業者の派遣スタッフ2,151人であり有効回答数は796票（有効回収率37.0%）である。2009年11月～2010年1月に実施された調査であり、必ずしも最新のデータではないが、派遣介護職員の職業経験や有資格、就業理由等を把握している貴重な調査である。なお、本稿の関心は介護職員にあるので、有効回答個票のうち看護助手の42票を除き、介護職員のための754票を分析の対象とした。

二次分析は最初の研究（一次分析）と同じデータを、多数の研究者が再分析することによって、結果の再検証や別の分析視覚の提示などを通じて、分析の厳密さやレベルの向上に大きく寄与し、一次分析とは異なる独自の意義をもつ¹¹⁾。

2. 分析方法

介護従事者を対象とした先行研究では、属性、介護職員としての経験、専門性（資格）などの変数が多く用いられている^{12・13・14・15)}。これらの先行研究を参考に、使用する変数を選定した。さらに自身の関心に照らし合わせ、派遣スタッフとして働く理由を使用した。そのため、本稿で検討する派遣介護職員の特性は、以下の変数を用いて把握した。性別、年齢、婚姻関係、主たる生計維持者、同居家族、専修・専門学校の卒業、最終学歴、主に携わっている介護保険サービス、持っている介護・福祉・医療関連資格、介護・福祉・医療関連の仕事に携わった合計期間（年）、今の派遣先での勤続年数（年）、1か月に働く日数、収入を伴う仕事をした業種、派遣スタッフとして働く理由である。

* 本稿の分析に用いている「派遣介護職の働き方とキャリアに関するアンケート，2009」（東京大学社会科学研究所人材ビジネス研究寄与研究部門）の個票データは、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから二次分析用に提供を受けたものである。寄託主体である東京大学社会科学研究所人材ビジネス研究寄与研究部門と共に深く感謝申し上げる。

分析にあたっては、IBM SPSS Statisticsバージョン24を使用した。

Ⅲ. 結果

1. 使用した変数とその度数

表1は、使用した変数とその度数を示したものである。

性別は、「男性」が88人（11.7%）、「女性」が665人（88.3%）と約9割が女性であった。

年齢は、個票では実年齢を把握されていたが、本稿では10歳ごとに分類した。その結果、「30～39歳」が246人（32.9%）、「40～49歳」が242人（32.4%）と全体の6割強を占めており、平均年齢（±標準偏差）は39.9（±10.1）歳であった。

婚姻関係は、「既婚」が331人（44.1%）、「未婚」が309人（41.1%）でありそれぞれが4割強を占めている。

主たる生計維持者は、「回答者本人」が343人（46.9%）、「それ以外」が388人（53.1%）であった。（註²）

同居家族（複数回答）は、「子」が336人（44.6%）であり最も多く、「配偶者」が298人（39.5%）、「親」が275人（36.5%）と続いた。

介護福祉関係の専修・専門学校の卒業の有無では、「卒業した」は76人（11.1%）と、約1割にすぎず、9割は卒業していなかった。

最終学歴は、「高等学校」が466人（62.5%）であり最も多かった。

主に携わっている介護保険サービスは、「介護老人福祉施設・地域密着型介護老人福祉施設・短期入所生活介護」が321人（43.8%）、「介護老人保健施設・介護療養型医療施設・短期入所療養介護」が178人（24.3%）となっている。その他、特定施設入居者生活介護や認知症対応型共同生活介護も含め、入居施設に携わっている人が多かった。（註³）

持っている介護・福祉・医療関連資格（複数回答）は、「ホームヘルパー2級」が618人（82.0%）で最も多く、次いで「介護福祉士」が191人（25.3%）となっている。

介護・福祉・医療関連の仕事に携わった合計期間（年）は、「1～5年」が374人（53.4%）、「6～10年」が142人（20.3%）、次いで「0年」134人（19.1%）であり、平均期間（±標準偏差）は4.0（±4.1）年であった。

今の派遣先での勤続年数（年）は、「0年」が324人（45.0%）で最も多く、次いで「1年」が191人（26.5%）であり、全体の7割強が1年以下であった。平均勤続年数（±標準偏差）は1.1（±1.4）年であった。

1か月に働く日数は、「21日以上」が332人（44.6%）であり、「16～20日」が246人（33.1%）と続いた。平均日数（±標準偏差）は18.3（±5.0）日であった。派遣介護職員の多くは、正社員並みの勤務日数となっていることがわかる。

表1 使用した変数とその度数

		度数	%	n
性別	男性	88	11.7	753
	女性	665	88.3	
年齢 平均：39.9 最小値：20 最大値：67 標準偏差：10.1	20～29歳	126	16.8	748
	30～39歳	246	32.9	
	40～49歳	242	32.4	
	50～59歳	106	14.2	
	60～69歳	28	3.7	
婚姻関係	既婚	331	44.1	751
	未婚	309	41.1	
	離死別	111	14.8	
主たる生計維持者	あなた	343	46.9	731
	あなた以外	388	53.1	
同居家族 (複数回答)	配偶者	298	39.5	754
	子	336	44.6	
	親	275	36.5	
	なし(1人暮らし)	106	14.1	
	その他の家族・親族	116	15.4	
	無回答	4	0.5	
専修・専門学校の卒業	介護福祉関係の専修・専門学校を卒業	76	11.1	682
	介護福祉関係の専修・専門学校を卒業していない	606	88.9	
最終学歴	中学校	33	4.4	746
	高等学校	466	62.5	
	高専・短大	149	20.0	
	大学・大学院	98	13.1	
主に携わっている 介護保険サービス	介護老人福祉施設・地域密着型介護老人福祉施設・短期入所生活介護	321	43.8	733
	介護老人保健施設・介護療養型医療施設・短期入所療養介護	178	24.3	
	特定施設入居者生活介護・地域密着型特定入居者生活介護	77	10.5	
	通所介護・通所リハビリテーション・認知症対応型通所介護	97	13.2	
	認知症対応型共同生活介護(グループホーム)	37	5.0	
	その他	23	3.1	
持っている介護・福祉 医療関連資格 (複数回答)	ホームヘルパー2級	618	82.0	754
	ホームヘルパー1級	32	4.2	
	介護職員基礎研修	17	2.3	
	介護福祉士	191	25.3	
	社会福祉士	4	0.5	
	社会福祉主事任用資格	29	3.8	
	精神保健福祉士	1	0.1	
	介護支援専門員/ケアマネージャー	19	2.5	
	看護師・准看護師	2	0.3	
	OT/PT/ST	3	0.4	
	いずれもなし	33	4.4	
無回答	9	1.2		
介護・福祉・医療関連の仕事に 携わった合計期間：年 平均：4.0 最小値：0 最大値：23 標準偏差：4.1	0年	134	19.1	700
	1～5年	374	53.4	
	6～10年	142	20.3	
	10年以上	50	7.1	
今の派遣先での勤続年数：年 平均：1.1 最小値：0 最大値：8 標準偏差：1.4	0年	324	45.0	720
	1年	191	26.5	
	2年	97	13.5	
	3年以上	108	15.0	
1か月に働く日数 平均：18.3 最小値：1 最大値：25 標準偏差：5.0	15日以下	166	22.3	744
	16～20日	246	33.1	
	21日以上	332	44.6	
収入を伴う仕事をした業種 (複数回答)	今の派遣先以外で働いたことはない	90	11.9	754
	今の派遣先とは異なる介護保険事業所	207	27.5	
	介護保険事業以外の介護・福祉・医療関連の事業所	120	15.9	
	介護・福祉・医療関連以外の事業所	427	56.6	
	無回答	78	10.3	
派遣スタッフとして働く理由 (複数回答)	介護の仕事に就けるから	306	40.6	754
	派遣先を選べるから	180	23.9	
	働く時間や場所を選べるから	348	46.2	
	仕事の責任や範囲が明確だから	118	15.6	
	賃金水準が高いから	171	22.7	
	家事や育児、介護と両立しやすいから	132	17.5	
	趣味や勉強と両立しやすいから	103	13.7	
	いろいろな仕事や会社を経験できるから	220	29.2	
	スキルや資格を活かせるから	192	25.5	
	スキルアップにつながるから	174	23.1	
	正職員としての就職先が見つからなかったから	113	15.0	
	責任の重い仕事をしなくてすむから	99	13.1	
	会社の人間関係にわずらわされないから	81	10.7	
	その他	41	5.4	
特別な理由はない	40	5.3		
無回答	7	0.9		

収入を伴う仕事をした業種（複数回答）は、「介護・福祉・医療関連以外の事業所」が427人（56.6%）と最も多く、次いで「今の派遣先とは異なる介護保険事業所」が207人（27.5%）であった。

派遣スタッフとして働く理由（複数回答）は、「働く時間や場所を選べるから」が348人（46.2%）で最も多く、次いで「介護の仕事に就けるから」が306人（40.6%）であった。逆に、回答の少なかった項目としては、「その他」、「特別な理由はない」を除くと、「会社の人間関係にわずらわされないから」が81人（10.7%）、「責任の重い仕事をしなくてすむから」が99人（13.1%）」であった。

2. 経験年数の浅い派遣介護職員の特性

経験年数の浅い派遣介護職員の特性を把握するために、介護・福祉・医療関連の仕事に携わった合計期間（年）を「0年」・「1～5年」・「6～10年」・「11年以上」の4群に分類した。^{15・16）}（註⁴）そして、表1で示した項目について、4群間で比較を行い、経験年数別の異なりを検討した。その結果を表2に示した。

（1）「0年」

まず、性別について検討すると、「男性」が2割強を占めており、経験年数の浅い派遣介護職員には男性が多い様子がうかがわれた。

最終学歴が「大学・大学院」の人も2割強と他群に比べ多かった。

介護・福祉・医療関連資格は「ホームヘルパー2級のみ」が9割近くを占め、介護福祉士の資格取得者は2人（1.6%）のみと、極めて少数であった。（註⁵）

収入を伴う仕事をした業種（複数回答）は、「介護・福祉・医療関連以外の事業所」が6割強を占めた。他業種で働いていた人が、新たに介護保険事業所の介護・福祉・医療関連の仕事に就労したことがわかる。

さらに派遣スタッフとして働く理由（複数回答）では、「介護の仕事に就けるから」が最も多く5割強であった。また、「正職員としての就職先が見つからなかったから」も約2割と、他の群に比べ多くなっていた。（註⁶）

（2）「1～5年」

介護・福祉・医療関連資格をみると、「ホームヘルパー2級のみ」が7割であり多くを占めているが、「0年」に比べると、その割合は低下している。一方、介護福祉士の取得者は増加しており、約2割を占めている。経験を積むにつれてキャリア形成を図っていることがわかる。

派遣スタッフとして働く理由（複数回答）では、「働く時間や場所を選べるから」が約半数を占め、「0年」に比べても20%以上多くなっていた。同様に、「派遣先を選べるから」や「仕事の責任や範囲が明確だから」、「賃金水準が高いから」、「趣味や勉強と両立しやすいから」、「責任の重い仕事をしなくてすむから」のいずれもが、多くなっていた。

表2 経験年数の浅い派遣介護職の特性

		0年	1～5年	6～10年	11年以上	
性別	男性	32 (24.1)	38 (10.2)	6 (4.2)	4 (8.0)	H = 23.477 (df=1) ***
	女性	101 (75.9)	336 (89.8)	136 (95.8)	46 (92.0)	
年齢	20～29歳	34 (25.6)	73 (19.6)	11 (7.9)	0 (0.0)	r = 0.221 ***
	30～39歳	45 (33.8)	122 (32.8)	51 (36.4)	18 (36.0)	
	40～49歳	44 (33.0)	114 (30.6)	48 (34.3)	16 (32.0)	
	50～59歳	10 (7.5)	51 (13.7)	25 (17.9)	7 (14.0)	
	60～69歳	0 (0.0)	12 (3.2)	5 (3.6)	9 (18.0)	
婚姻関係	既婚	54 (40.3)	165 (44.2)	63 (45.0)	23 (46.0)	H = 9.404 (df=2) **
	未婚	66 (49.3)	155 (41.6)	49 (35.0)	17 (34.0)	
	離死別	14 (10.4)	53 (14.2)	28 (20.0)	10 (20.0)	
主たる生計維持者	あなた	59 (44.7)	174 (47.8)	62 (46.3)	24 (49.0)	H = 0.132 (df=1)
	あなた以外	73 (55.3)	190 (52.2)	72 (53.7)	25 (51.0)	
同居家族 (複数回答)	配偶者	51 (38.1)	147 (39.3)	57 (40.1)	20 (40.0)	H = 0.129 (df=1)
	子	50 (37.3)	181 (48.4)	61 (43.0)	17 (34.0)	H = 0.002 (df=1)
	親	58 (43.3)	130 (34.8)	52 (36.6)	16 (32.0)	H = 1.713 (df=1)
	なし (1人暮らし)	22 (16.4)	49 (13.1)	19 (13.4)	11 (22.0)	H = 0.026 (df=1)
	その他の家族・親族	24 (17.9)	56 (15.0)	19 (13.4)	5 (10.0)	H = 1.977 (df=1)
	無回答	1	1	2	0	
専修・専門学校 の卒業	介護福祉関係の専修・専門学校を卒業	6 (4.8)	32 (9.3)	27 (21.4)	5 (12.5)	H = 15.030 (df=1) ***
	介護福祉関係の専修・専門学校を卒業していない	119 (95.2)	313 (90.7)	99 (78.6)	35 (87.5)	
最終学歴	中学校	6 (4.5)	15 (4.1)	5 (3.6)	5 (10.0)	H = 16.456 (df=3) ***
	高等学校	77 (57.5)	234 (63.4)	88 (62.9)	31 (62.0)	
	高専・短大	21 (15.7)	74 (20.1)	36 (25.7)	11 (22.0)	
	大学・大学院	30 (22.4)	46 (12.5)	11 (7.9)	3 (6.0)	
主に携わっている 介護保険 サービス	介護老人福祉施設・地域密着型介護老人福祉施設・短期入所生活介護	48 (37.8)	162 (43.9)	64 (45.7)	21 (44.7)	H = 4.094 (df=5)
	介護老人保健施設・介護療養型医療施設・短期入所療養介護	35 (27.6)	90 (24.4)	31 (22.1)	11 (23.4)	
	特定施設入居者生活介護・地域密着型特定入居者生活介護	14 (11.0)	39 (10.6)	17 (12.1)	5 (10.6)	
	通所介護・通所リハビリテーション・認知症対応型通所介護	21 (16.5)	48 (13.0)	17 (12.1)	6 (12.8)	
	認知症対応型共同生活介護 (グループホーム)	6 (4.7)	20 (5.4)	6 (4.3)	1 (2.1)	
その他	3 (2.4)	10 (2.7)	5 (3.6)	3 (6.4)		
持っている 介護・福祉・ 医療関連資格	ホームヘルパー2級のみ	116 (88.5)	259 (70.0)	40 (28.4)	21 (42.0)	H = 156.852 (df=7) ***
	ホームヘルパー2級とその他の資格	1 (0.8)	13 (3.5)	9 (6.4)	2 (4.0)	
	介護福祉士のみ	1 (0.8)	21 (5.7)	28 (19.9)	4 (8.0)	
	介護福祉士とその他の資格	0 (0.0)	5 (1.4)	5 (3.5)	9 (18.0)	
	ホームヘルパー2級と介護福祉士	0 (0.0)	43 (11.6)	44 (31.2)	9 (18.0)	
	ホームヘルパー2級と介護福祉士とその他の資格	1 (0.8)	2 (0.5)	9 (6.4)	3 (6.0)	
	その他の資格のみ	2 (1.5)	9 (2.4)	5 (3.5)	0 (0.0)	
いずれもなし	10 (7.6)	18 (4.9)	1 (0.7)	2 (4.0)		
今の派遣先 での勤続 年数：年	0年	129 (100.0)	111 (30.4)	50 (36.0)	15 (31.3)	r = 0.343 ***
	1年	0 (0.0)	134 (36.7)	33 (23.7)	16 (33.3)	
	2年	0 (0.0)	70 (19.2)	16 (11.5)	5 (10.4)	
	3年以上	0 (0.0)	50 (13.7)	40 (28.8)	12 (25.0)	
1か月に 働く日数	15日以下	30 (22.6)	87 (23.7)	29 (20.4)	7 (14.3)	r = 0.030 n.s
	16～20日	39 (29.3)	126 (34.3)	47 (33.1)	18 (36.7)	
	21日以上	64 (48.1)	154 (42.0)	66 (46.5)	24 (49.0)	
収入を伴う 仕事をした 業種 (複数回答)	今の派遣先以外で働いたことはない	20 (14.9)	52 (13.9)	8 (5.6)	0 (0.0)	H = 11.815 (df=1) ***
	今の派遣先とは異なる介護保険事業所	6 (4.5)	100 (26.7)	69 (48.6)	26 (52.0)	
	介護保険事業以外の介護・福祉・医療関連の事業所	5 (3.7)	42 (11.2)	36 (25.4)	29 (58.0)	
	介護・福祉・医療関連以外の事業所	86 (64.2)	228 (61.0)	73 (51.4)	20 (40.0)	
無回答	20	32	8	1		
派遣スタッフ として働く 理由 (複数回答)	介護の仕事に就けるから	71 (53.0)	145 (38.8)	48 (33.8)	22 (44.0)	H = 6.587 (df=1) **
	派遣先を選べるから	22 (16.4)	89 (23.8)	42 (29.6)	16 (32.0)	H = 8.287 (df=1) **
	働く時間や場所を選べるから	38 (28.4)	185 (49.5)	77 (54.2)	25 (50.0)	H = 15.690 (df=1) ***
	仕事の責任や範囲が明確だから	10 (7.5)	62 (16.6)	30 (21.1)	10 (20.0)	H = 9.426 (df=1) **
	賃金水準が高いから	17 (12.7)	88 (23.5)	44 (31.0)	14 (28.0)	H = 12.403 (df=1) ***
	家事や育児、介護と両立しやすいから	20 (14.9)	71 (19.0)	22 (15.5)	11 (22.0)	H = 0.230 (df=1)
	趣味や勉強と両立しやすいから	12 (9.0)	55 (14.7)	24 (16.9)	10 (20.0)	H = 4.797 (df=1) *
	いろいろな仕事や会社を経験できるから	33 (24.6)	115 (30.7)	46 (32.4)	14 (28.0)	H = 1.168 (df=1)
	スキルや資格を活かせるから	38 (28.4)	89 (23.8)	41 (28.9)	11 (22.0)	H = 0.030 (df=1)
	スキルアップにつながるから	37 (27.6)	88 (23.5)	26 (18.3)	12 (24.0)	H = 2.361 (df=1)
	正職員としての就職先が見つからなかったから	27 (20.1)	59 (15.8)	12 (8.5)	8 (16.0)	H = 5.240 (df=1) *
	責任の重い仕事をしなくてすむから	7 (5.2)	50 (13.4)	31 (21.8)	6 (12.0)	H = 11.403 (df=1) ***
	会社の人間関係にわずらわされないから	7 (5.2)	37 (9.9)	23 (16.2)	6 (12.0)	H = 7.793 (df=1) **
	その他	8 (6.0)	21 (5.6)	9 (6.3)	1 (2.0)	H = 0.189 (df=1)
	特別な理由はない	8 (6.0)	24 (6.4)	2 (1.4)	2 (4.0)	H = 2.953 (df=1)
無回答	3	1	0	0		

(注) * p < 0.05 ** p < 0.01 *** p < 0.001 H = クラスカルウォリス検定 r = ピアソン相関係数

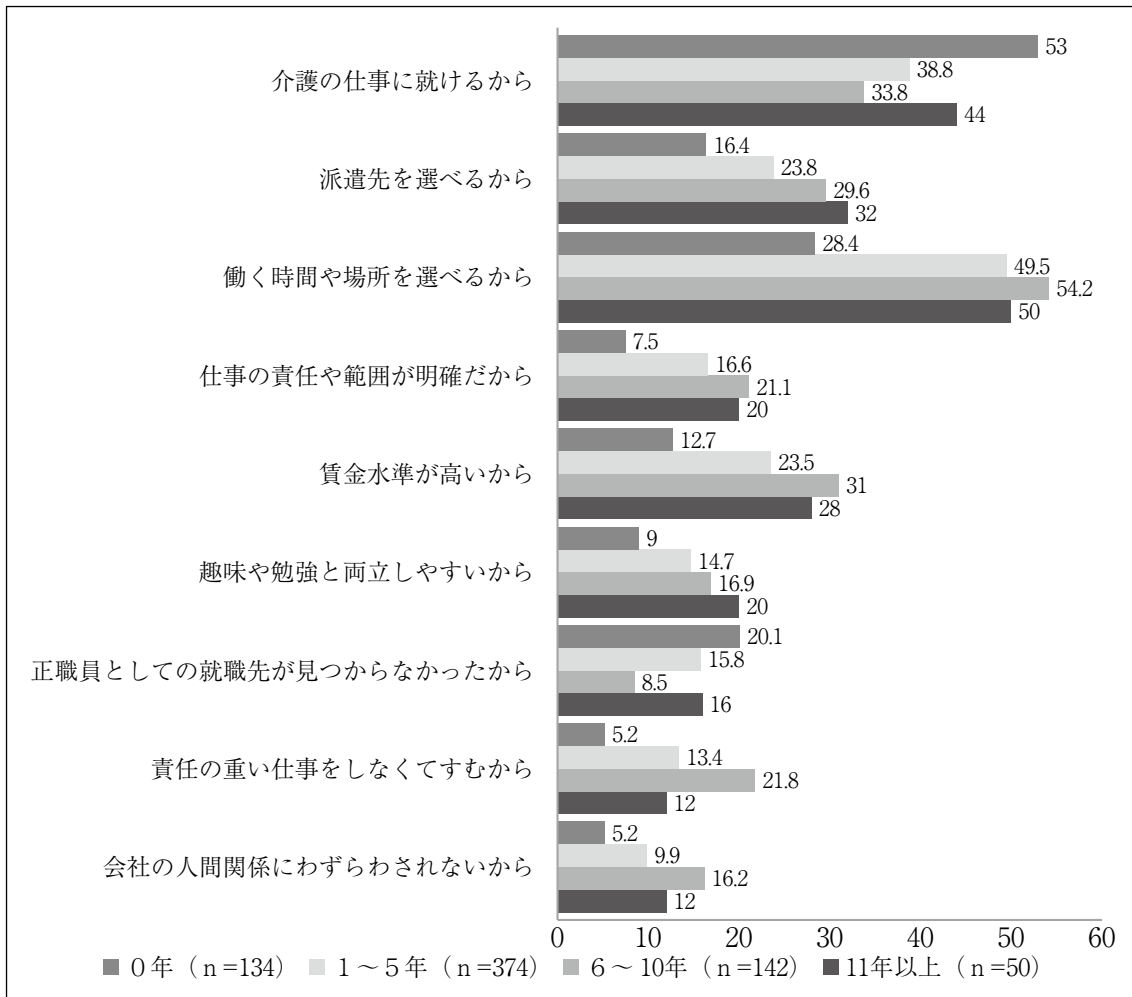


図1 介護職経験年数から見た派遣スタッフとして働く理由（再掲）

(3) 「6～10年」

男性の割合が4.2%で、「0年」の24.1%、「1～5年」の10.2%に比べて少なくなっていた。経験年数の長い職員は女性に多いといえる。

逆に「介護福祉関係の専修・専門学校を卒業」が2割強を占め、最終学歴の「高専・短大」の割合も2割強であり、いずれも全群の中で最も多かった。

そして、介護・福祉・医療関連資格でも、介護福祉士取得者が6割を占めており、高度な専門的スキルを有する職員が多くなっていることがうかがわれた。

収入を伴う仕事をした業種（複数回答）は、「介護・福祉・医療関連以外の事業所」が5割強と最も多かったが、「今の派遣先とは異なる介護保険事業所」も約半数を占めており、介護職の経験を有する者が多くなっていた。

派遣スタッフとして働く理由（複数回答）をみると、「働く時間や場所を選べるから」や「賃金水準が高いから」、「責任の重い仕事をしなくてすむから」、「会社の人間関係にわずらわされないから」が、全群の中で最も割合が高かった。逆に、「正職員としての就職先が見つからなかったから」は、全群の中で最も割合が低く1割弱であった。

(4)「11年以上」

年齢は、「60～69歳」が、全群の中で最も割合が高かった。年齢を重ねると共に、介護・福祉・医療関連の仕事に長く携わっている人が多いことがわかる。

収入を伴う仕事をした業種（複数回答）は、「介護保険事業以外の介護・福祉・医療関連の事業所」が6割近くを占め、「今の派遣先とは異なる介護保険事業所」も約半数を占めていた。

派遣スタッフとして働く理由（複数回答）をみると、「働く時間や場所を選べるから」が半数を占めており、多くなっていた。また、「派遣先を選べるから」や「趣味や勉強と両立しやすいから」は、全群の中で最も割合が高かった。そして、「正職員としての就職先が見つからなかったから」も、16.0%と、比較的多くなっていた。定年退職等で、正職員として働くことが難しくなった人が、派遣介護職として働いている可能性が考えられる。

IV. 考察

1. 経験年数「0年」の派遣介護職員の可能性

経験年数別にみた介護職員の特性は、次のようにまとめられる。

まず、経験年数が「0年」の介護職員には男性が多く、大学・大学院の卒業者が多くなっていた。また資格では、「ホームヘルパー2級のみ」という場合が多くなっていた。さらに、介護・福祉・医療関連の事業所で働いた経験のある人は少なく、派遣介護職として働く理由では、「介護の仕事に就けるから」や「正職員としての就職先が見つからなかったから」が多くなっていた。

「1～5年」の介護職員は、取得している資格の「ホームヘルパー2級のみ」が多くなっているが、「0年」に比べ、その割合は低下しており、介護福祉士の取得者が増えていた。派遣介護職員として働く理由では、「働く時間や場所が選べるから」や「派遣先を選べるから」、「趣味や勉強と両立しやすいから」などの、個人的事情を含めて働いている人が多くなっていた。

「6～10年」の介護職員では、男性が少なく、高専・短大の卒業生が多かった。さらに、介護福祉関係の専修・専門学校の卒業者が多く、介護福祉士の取得者が多くなっていた。そして、今の派遣先とは異なる介護保険事業所での介護職経験を有する者が多くなっていた。派遣介護職として働く理由では、「働く時間や場所を選べるから」や「派遣先を選べるから」、「趣味や勉強と両立しやすいから」などの、個人的事情も含めて働いている人が多く、「賃金水準が高いから」や「責任の重い仕事をしなくてすむから」、「会社の人間関係にわずらわされないから」も多くなっていた。逆に、「正職員としての就職先が見つからなかったから」は少なくなっていた。

「11年以上」の介護職員では、男性が少なく、60～69歳が多く、介護保険事業以外の介護・福祉・医療関連の事業所や、今の派遣先とは異なる介護保険事業所での介護職経験を有する者が多くなっていた。派遣介護職として働く理由では、「1～5年」や「6～10年」と同様に、「働く時間や場所を選べるから」や「派遣先を選べるから」、「趣味や勉強と両立しや

すいから」などの、個人的事情も含めて働いている人が多かった。また、「正職員としての就職先が見つからなかったから」も比較的多かった。

以上から、経験年数が「0年」の職員は、それ以外の職員（「1～5年」、「6～10年」、「11年以上」）と比べて、以下の点において大きく異なり、さらに、経験年数「0年」の職員には、ふたつの異なるグループが混在していることが明らかになった。

ひとつのグループは、高学歴の男性で、「正職員としての就職先が見つからなかった」がために、派遣職員として介護職に従事しているケースである。これらの人々は、現状とは異なる就労形態や職種に移行する可能性が高いと推測される。本稿で使用しているデータは、2009年11月～2010年1月に調査が実施されたものである。前年の2008年9月にはいわゆるリーマンショックが起き、雇用が不安定になっていた時期である。リーマンショック後から2009年秋頃にかけて、マクロ経済の状況悪化に伴う完全失業率の上昇傾向により、他産業の労働者が介護業界に流入したことが明らかになっている¹⁷⁾。介護業界に就職することを本意と思っておらず、可能であれば、再び他産業の正職員として就職することを希望している人が通常よりも多かったのかもしれない。

同時に、経験年数「0年」の職員には、相対的に男性が多いことは前述の通りだが、実数の上では、女性が約8割を占めている。これら経験の浅い女性職員は、最終学歴が高等学校で、正職員を目指していない人が多かった。そしてこの特性は、経験年数の長い職員の特性と類似している。すなわち、最終学歴が高等学校で、介護福祉士の資格を有し、「働く時間を選べるから」などの、個人的な事情を勘案しながら就労する人である。また、賃金水準が高いと感じており、責任の重い仕事を望んでいない人も多い。つまり、正職員として、責任のある役職を目指すのではなく、現在の派遣介護職員での働き方に、ある程度満足していることが考えられる。これは言い換えると、経験年数「0年」の中には、好んで派遣職員として介護職に従事する人も含まれており、それは女性に多く、これらの人はやがて、経験のある派遣介護職員として、介護職の領域に定着すると考えることができるのではないだろうか。

2. 経験年数「0年」の職員への支援のあり方

経験の浅い派遣介護職員が介護業界に定着するためには、介護職としての知識や技術を習得することや、事業所が働きやすい環境を整備していくことが重要である。

介護の知識や技術を習得するためには、新人職員の個別のニーズに応じた指導¹⁸⁾ や、研修の充実^{19)・20)} などが大切である。派遣先の介護職員は、介護業界に入ってくる人材が少ない現実であることを理解し、自事業所の職員でなくとも大切に指導をしてほしいと切に願う。また、派遣会社や派遣先事業所は定期的な研修の実施が必要となろう。

そして、働きやすい環境とは、賃金の上昇^{12)・13)・21)} や残業の削減¹³⁾、就業規則の整備¹⁹⁾、勤務体制の改善²¹⁾、相談できる管理者や窓口・理解者の存在^{13)・22)}、職場内での積極的なコミュニケーション²³⁾、などが考えられる。

国は、外国人の介護人材の確保に将来を託そうとしているが、すぐに人員が充足するとは考えにくいことや、外国人に対して、指導や教育を行う日本人介護職員の存在は不可欠であると考えられる。そのためにも介護職に就きたいと思った、日本人介護職員への指導の充実に努めることが重要なことである。

以上から、経験年数「0年」の派遣職員の場合、女性は定着の可能性が高いことから、これらの人々のスキルアップを支援することが、介護職員の人員不足を補う一助になり得ると考えられる。

3. 本稿の限界及び課題

本稿で使用したデータは、2009年11月～2010年1月に実施された調査であり、最新のものではない。そのため、現在の派遣介護職員の特性を把握するためには、改めて同様の調査や検討が必要である。そして、その際には、調査実施時の景気や、社会の動向などにも留意しなければならない。本稿での検討により、経験の浅い派遣介護職員の特性を明らかにし、介護職員の人員不足を改善するための、一定の知見を得ることができたが、結果の取り扱いと解釈においては、以上のような限界を考慮する必要がある。

今後は、経験年数「0年」の職員を追跡し、介護職に継続して従事する職員の特性として本稿で指摘した点について検証をしたい。

V. 結論

本稿では、派遣介護職員の特性を経験年数別に検討し、経験年数「0年」の女性職員に、介護職定着の可能性が高いことを指摘した。

註

- 1) 堀田 (2010) は「派遣介護職の働き方とキャリアに関するアンケート」の集計結果で、派遣スタッフの受け取る時間給の平均を報告し、「平成20年度介護労働実態調査」で、施設系の介護保険事業所に雇用されて時間給で働く職員の平均を出した結果、派遣スタッフの時間給がやや上回る水準であることを述べている。
- 2) 主たる生計維持者の回答は、1. あなた 2. あなた以外であるため、回答者本人以外の内訳は不明である。
- 3) 主に携わっている介護保険サービスでは、事業内容によって以下のように分類した。介護老人福祉施設では、広域型施設と地域密着型施設を似たサービスを提供する施設と考えた。また、短期入所生活介護は介護老人福祉施設に併設されていることが多い事業のため、統合した。介護老人保健施設と介護療養型医療施設は、常勤の医師の配置が義務付けられている施設であること、短期入所療養介護は介護老人保健施設や介護療養型医療施設に併設されていることが多いため、統合した。特定施設入居者生活介護は広域型施設と地域密着型施設を統合した。通所介護と通所リハビリテーション、認知症対応型通所介護は、通所を目的とした事業であるため、統合した。

- 4) 平成28年度介護労働実態調査の結果、離職者のうち、事業所での勤務年数1年未満の者が、全体の39.9%を占めており、他産業に比べ高い現状がある。この結果は、介護関連の仕事に携わった合計年数ではなく、あくまでも一事業所での勤務年数ではあるが、本稿の分析においても「0年」を単独で分類し、分析を行うことにした。
- 5) 持っている介護・福祉・医療関連資格は、複数回答であったため「ホームヘルパー2級」の回答者の中に「介護福祉士」を取得している者も含まれていた。本稿では、「介護福祉士」を「ホームヘルパー2級」の上位資格と捉え、分類することにした。また、「ホームヘルパー1級」、「介護職員基礎研修」、「社会福祉士」、「社会福祉主事任用資格」、「精神保健福祉士」、「介護支援専門員／ケアマネージャー」、「看護師・准看護師」、「OT／PT／ST」は取得者が少なかったため、「その他の資格」に統合した。そのため、持っている介護・福祉・医療関連資格は、以下のように分類した。「ホームヘルパー2級のみ」、「ホームヘルパー2級とその他の資格」、「介護福祉士のみ」、「介護福祉士とその他の資格」、「ホームヘルパー2級と介護福祉士」、「ホームヘルパー2級と介護福祉士とその他の資格」、「その他の資格のみ」、「いずれもなし」である。
- 6) 追加的な分析として、最終学歴と、派遣スタッフとして働く理由（複数回答）の「正職員としての就職先が見つからなかったから」に焦点を当て、性別による違いを検討した。最終学歴では、男性の「0年」は「大学・大学院」が46.9%を占め、最も多かった。一方、女性は全群で「高等学校」が6割強であった。「大学・大学院」だけを見ると、最も多かったのが、「0年」の14.9%と、男性に比べ大きな違いがみられた。
- 派遣スタッフとして働く理由（複数回答）の「正職員としての就職先が見つからなかったから」は、男性は「0年」が43.8%、「1～5年」が34.2%であり、経験年数を重ねるにつれ少なくなっていた。女性は全群で2割未満であり、男性に比べ経験年数による違いは少なかった。

引用文献

- 1) 内閣府, 「日本経済」2016-2017-成長力強化に向けた課題と展望- 第1章 第3節人口減少・少子高齢化の中での労働市場の変化 (https://www5.cao.go.jp/keizai3/2016/0117nk/n16_1_3.html 平成31年1月29日アクセス)
- 2) 厚生労働省, 「外国人技能実習制度への介護職種追加について」 (<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000147660.html> 平成31年1月27日アクセス)
- 3) シルバー産業新聞, 2017年9月29日, 「介護福祉士 養成校入学過去最低に」 (http://www.care-news.jp/news/social/post_1401.html 平成31年1月6日アクセス)
- 4) 独立行政法人 福祉医療機構 経営サポートセンター リサーチグループ, 「平成29年度「介護人材」に関するアンケート調査」 (https://www.wam.go.jp/hp/wp-content/uploads/180727_no.3_data.pdf 平成31年1月27日アクセス)
- 5) 厚生労働省, 特別養護老人ホームの入所申込者の状況 (<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000157884.html> 平成31年1月29日アクセス)
- 6) e-Stat政府統計の総合窓口 平成29年就業構造基本調査全国版第20表 (<https://www.e-stat.go.jp/stat->

search/files?tstat=000001107875 平成31年1月29日アクセス)

- 7) e-Stat政府統計の総合窓口 平成24年就業構造基本調査全国版第20表 (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?tstat=000001058052> 平成31年1月29日アクセス)
- 8) 本庄淳志, 2016, 『労働市場における労働者派遣法の現代的役割』, 弘文堂
- 9) 萬井隆令, 2017, 『労働者派遣法論』, 旬報社
- 10) 堀田聰子, 2010, 「高齢者介護施設における派遣スタッフの活用と就業実態」－「派遣スタッフ(介護職)の活用に関するアンケート」および「派遣介護職の働き方とキャリアに関するアンケート」集計結果－, 東京大学社会科学研究所人材ビジネス研究寄付研究部門資料シリーズNo.7
- 11) 佐藤博樹・石田浩・池田謙一編, 2000, 『社会調査の公開データ 2次分析への招待』, 東京大学出版会
- 12) 鈴木亘, 2011, 「介護産業から他産業への転職行動の経済分析」, 家計経済研究第90号, 30-42頁
- 13) 小檜山希, 2010, 「介護職の仕事の満足度と離職意向－介護福祉士資格とサービス類型に注目して－」, 季刊・社会保障研究第45巻第4号, 444-457頁
- 14) 今井訓子, 2011, 「介護職離職の構造に関する研究 ～介護福祉士養成校卒業生の追跡調査から～」, 植草学園短期大学研究紀要第12号, 1-12頁
- 15) 大久保将貴, 2017, 「介護労働における早期離職率の規定要因－「1年目の壁」はいかにして超えられるか」, 福祉社会学研究第14号, 147-167頁
- 16) 公益財団法人介護労働安定センター, 平成28年度介護労働実態調査 事業所調査 表Ⅱ－1(2) 離職者の勤務年数(職種・職業形態別)
- 17) 花岡智恵, 2015, 「介護労働力不足はなぜ生じているのか」, 日本労働研究雑誌No.658, 16-25頁
- 18) 小笠原京子, 2012, 「個性性を重視した新人介護職員研修に関する研究」, 飯田女子短期大学紀要第29集, 1-58頁
- 19) 高橋幸裕, 2016, 「介護職の職業的課題が与える人材確保問題に関する研究」, 尚美学園大学総合政策論集第22号, 23-41頁
- 20) 中島朱美・渡邊裕子・伊藤健次, 2017, 「介護人材の定着に必要な従事者支援体制の有用性に関する研究 第一報－現場での経験年数の浅い施設介護職員を対象とした調査結果からみる職場環境と労働上の意識と課題－」, 介護福祉教育第22巻第2号, 29-39頁
- 21) 井口克郎, 2008, 「介護現場の「人手不足」と若者の介護への就職意識－「介護福祉士養成施設における学生の就職意識に関する調査」結果から－」, 人間社会環境研究第15号, 69-84頁
- 22) 北村光子・山崎久子・大江千恵子・綿祐二, 2003, 「介護福祉士の就労意欲に関する研修－佐世保市およびその近接地域の介護福祉士－」, 長崎国際大学論叢第3巻, 185-193頁
- 23) 古川和稔, 2010, 「介護福祉士の早期離職に関する質的研究」, 自立支援介護学第3巻第2号, 78-85頁

参考文献

- 1) 大木栄一・堀田聰子, 2010, 「高齢者介護施設における派遣スタッフの活用」, 348-365頁,
佐藤博樹・佐野嘉秀・堀田聰子編, 『実証研究 日本の人材ビジネス』, 日本経済新聞出版社
- 2) 堀田聰子, 2010, 「派遣介護職の働き方とキャリアに関するアンケート」資料2 派遣スタッフ調査:

調査票, 東京大学社会科学研究所人材ビジネス研究寄付研究部門 資料シリーズNo.7

- 3) 堀田聡子, 2012, 「介護労働市場の現状と課題」: 採用・離職と過不足感をめぐって (特集 介護職場における人材確保: 職場に求められること) —— (労働政策フォーラム 介護職の安定的な採用・確保に向けて), Business labor trend, 労働政策研究・研修機構, 3-7頁

A町地域福祉活動計画の策定に向けた今後の課題

A Study of Issues on the Plan of Community-based Welfare Activities

小野 篤司

I. 研究目的

A町社会福祉協議会（以下、A町社協）は、2017年から2年間かけて第1次地域福祉活動計画を社協単独で策定することになった。事務局によれば、策定のねらいは「A町社協の目標の設定・事業の見直し・地域住民との協力のきっかけづくり」である。A町社協は、策定に向けて1年目に、町民アンケート調査や座談会を実施した。2年目は、これらの結果をもとに、重点目標、重点事業を検討していく予定である。本稿では、今後、作業部会で行う計画の具体的内容の検討に向けて、地域の生活課題を整理し、計画策定を進める際の課題を検討する。

II. A町の概要

A町は、関東平野の北に位置し、面積は約90km²の町である。1954年、B町、C村、D村の1町2村の合併によりA町が誕生した。人口（2015年）は、23,497人、高齢化率は27.1%である。各地区の特徴は、表1の通りである。

表1 第2回A町地域福祉活動計画策定委員会資料（以下、第2回策定委員会資料）

B地区	<ul style="list-style-type: none"> ・中心部は商店が多く、東の山間部では里山が広がり農業中心の地域もある。しかし、高齢化や後継者不足により、商店街はシャッターが閉まった空き店舗が増え、農村地区も荒れた田畑に獣害がでている。 ・大型宅地開発による人口流入が多かったが、あと10数年で高齢者世帯となる見込み ・小学校の生徒は減少傾向にある
C地区	<ul style="list-style-type: none"> ・典型的な農村地区。自然や田畑が多い地区。 ・昔からの移住者が多く、地域のつながり、組のつながりなど結束力が強い。（神社の祭り、お囃子会など） ・高齢になっても農家で働いている人が多い。 ・慎重派であり1人では行動しない傾向の人が多い。 ・高齢化は進んでいるが他の地区ほど核家族化はしていない。 ・道の駅ができて観光客が来るようになった。
D地区	<ul style="list-style-type: none"> ・中部の区画整理によって生まれた地域は、大型店舗、アパートが多い。学校も近く住みやすいということもあってか子育て世代が多く転入している。 ・西部は町外からの転入者の集まりなので、逆に助け合いや見守りなどの繋がりができている。 ・北部やその他農村地区では、流入人口もなく高齢化。過疎化が進むことが予測される。昔からの付き合いがあり高齢者同士行き来しており孤独感は少ないとの声も聞かれる。また、世代間交流の出来ている地域もあり、下校途中の子供たちが農作業をしている高齢者と触れ合う場面もある。兼業農家が多く、比較的田畑も管理されている。

Ⅲ. A町社協の取り組み・策定方法

2017年は、第1回策定委員会および作業部会を8月に開催した。議題は、①地域福祉活動計画策定委員会設置要綱、②委員長および副委員長の選出、③計画策定の趣旨・目的、計画の方針、策定スケジュール、④アンケート調査の内容、以上について審議した。また、策定委員会のスーパーバイザーを講師に迎え、「地域福祉活動計画の重要性について」講演を行った。

A町の地域福祉に関する生活課題を把握するために、2017年8月31日から9月29日の間、住民基本台帳から無作為に抽出した町内在住で20歳以上の男女2,500人を対象に町民アンケート調査を実施した。10月には、町内4地区（各小学校区）において地域座談会を実施した。なお、B地区は中心市街地のため小学校区ごとに2回に分けて実施した。12月には福祉4団体の合同座談会、さらに1月には高校生を対象にアンケートおよび座談会を実施した。

これらの結果について、平成30年1月から3月にかけて作業部会で分析・整理し、3月に第2回策定委員会を開催した。議題は、①今年度実施した調査結果の報告、②基本理念および重点項目、③今後のスケジュール、以上について審議した。

基本理念と重点目標の案（2017年度3月時点）は、表2の通りである。

表2 第2回策定委員会資料

基本理念（案） 「おせっかいがまちを明るくする・A町」 －めんどくさいけど、イヤじゃない。－ 互いに多様な生活のあり様を認めあいながら、すすんで助けあう地域をつくることをめざします。 おせっかいが、ひとり暮らしを見守ります。 おせっかいが、婚活や子育てを応援します。 おせっかいが、高齢者や障がい者の生活を支援します。 おせっかいが、地域の安心安全を作ります。 おせっかいが、いつでも相談に応じます。 いつからでしょう。人が煩わしい人間関係を避け、「他人のことには口を出さない、人に頼らない」ことが良いという風潮になったのは。ひとづきあいは、損得や物の貸し借りのように考えなくて良いはずなのに。 本当はみんな気づいているはずですが。互いに協力し合い、頼り頼られる関係が、強い地域の絆を作ること。そして、ちょっと勇気を出して、だれかのために何かをすると、自分の中に少し晴れやかな気持ちが芽生えることに。
--

Ⅳ. 倫理的配慮

「日本地域福祉学会研究倫理規定」を遵守し、A町社会福祉協議会に対し調査結果の使用について承諾を得た。

V. 町民アンケートの結果

1. 調査概要

調査地域：A町全域

調査対象：住民基本台帳から無作為に抽出した町内在住で20歳以上の男女2,500人

調査期間：2017年8月31日から9月29日

調査方法：郵送配布・郵送回収による調査

回収結果：回収数1,063件／配布数2,500件 回収率42.5%

2. 主な結果

回答者の属性は以下の通り。性別は女性56%、男性43%（未回答1%）、年齢は、65～74歳が全体の27%で、60歳代以上が半数以上を占めた。同居の家族構成は配偶者が約70%、子が49%、親が28%、であった。職業は、多い順に正職が25%、無職22%、契約・派遣・パート・アルバイトが21%。定住年数は、30年以上が半数を占め、次いで20～30年未満が21%、10～20年未満が12%であった。住まいの形態は、持ち家が92%と圧倒的に多かった。自治会の加入状況は、87%であった。

(1) 日常生活における悩みや不安について

「日常生活についてどのような悩みや不安を感じているか」について選択肢（複数回答可）で質問したところ、「自分や家族の健康」692人が最も多く、次いで「自分や家族の将来や老後」607人、「生活費などの経済問題」369人であった。年齢別にみると、「自分や家族の健康」の回答者の約4割が65歳以上であった（図1）。「自分や家族の将来や老後」の回答者のうち、65～74歳が24%、次に50代が20%、40代が18%であった。「生活費などの経済問題」の回答者のうち65～74歳が27%で最も多く、次いで50代が16%、ほぼ同じ割合で60～64歳、40代が回答している。「子どもの教育や将来」について、全体としては18%であったが、回答者の6割が30代と40代であった。

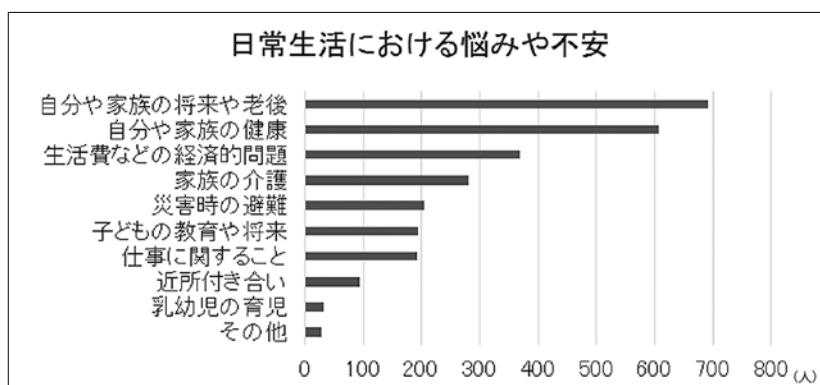


図1 第2回策定委員会資料

(2) あまり住み続けたくない、または引っ越したい理由について

今後この町に住み続けたくないまたは引っ越したいと考える理由として最も多かったのは、「買い物など生活に不便」、次に「医療サービスが整っていない」であった(図2)。年齢別にみると、「買い物など生活に不便」「医療サービスが整っていない」のいずれも、40代、50代、60～74歳がほぼ同じ割合で回答している。

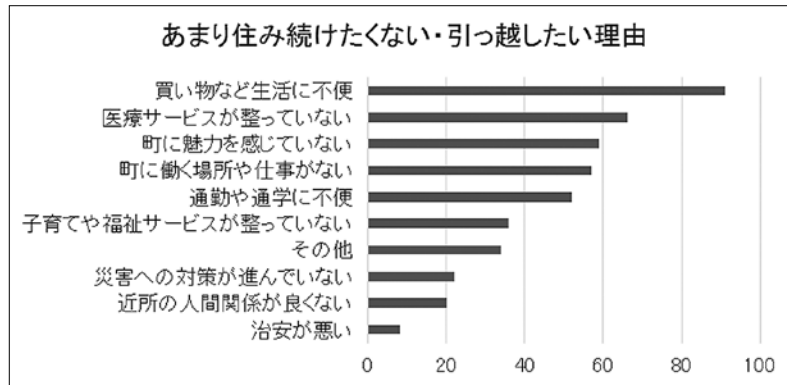


図2 第2回策定委員会資料

(3) 地域とのつながりについて

「普段どのような近所付き合いをしているか」について(図3)、「顔を合わせれば挨拶する」が48%、「会って立ち話をする」25%であり、地区による差は見受けられなかった。

「実際に地域とのつながりがあると思うか」については、ある66%、ない29%であり(図4)、いずれも地区による差は見受けられなかった。

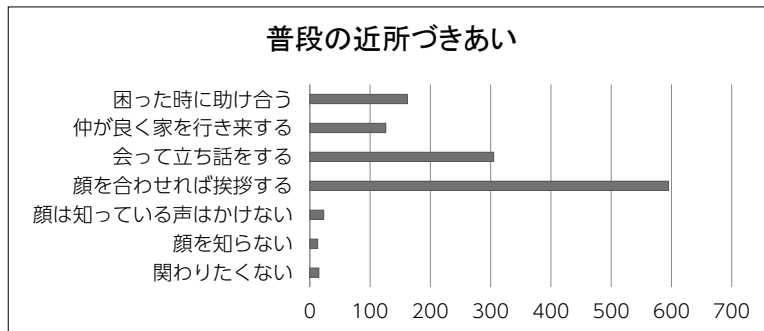


図3 第2回策定委員会資料

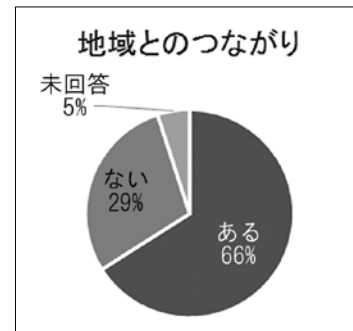


図4 第2回策定委員会資料

(4) 地域住民の集いの場について

「地域の住民が気軽に集うことのできる場所(居場所)」について質問したところ、利用したい57%、利用したいと思わない39%であった(図5)。さらに、「そこではどんなことができたら良いと思うか」複数回答可で聞いたところ、「趣味活動ができる」「飲食しながらおしゃべり」「同世代との交流ができる」が比較的多かった(図6)。いずれも地区による差は見受けられなかった。

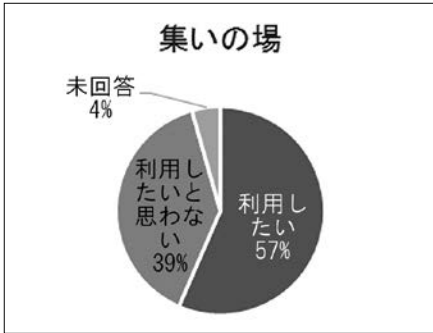


図5 第2回策定委員会資料

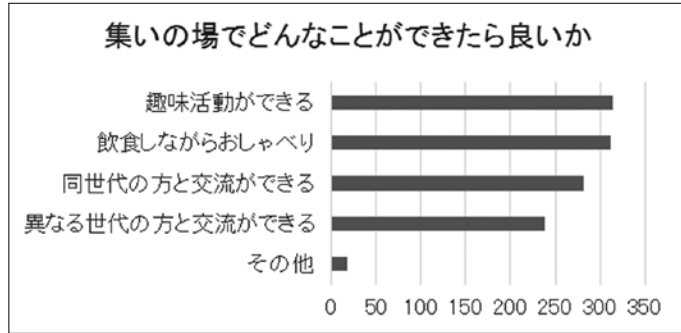


図6 第2回策定委員会資料

(5) 支え合いの内容について

「日常生活において手助けが必要になった時、あなたが地域の人に手助けして欲しいこと」について、いざというときの「災害等緊急時の手助け」や、普段の生活に必要な「安否確認等の声掛け」「庭の手入れ」「ゴミだし」などが多かった（図7）。

また、「あなたが、地域で日常生活に困っている人に手助け出来ること」については、「安否確認等の声掛け」「災害等緊急時の手助け」「ゴミだし」「買い物」が多く（図8）、地区による差は見受けられなかった。

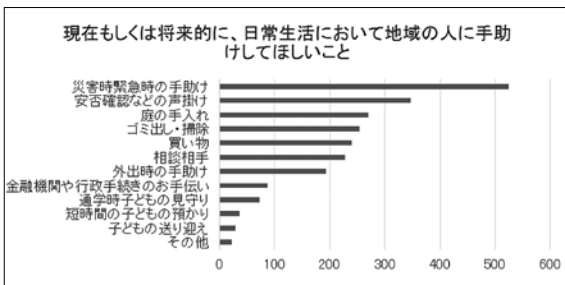


図7 第2回策定委員会資料

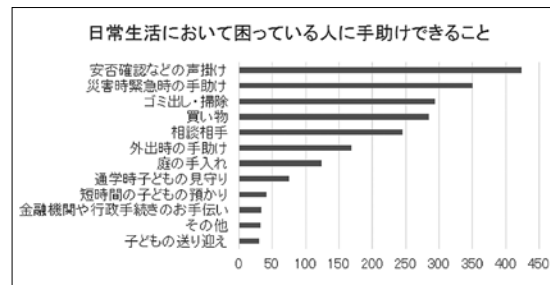


図8 第2回策定委員会資料

(6) 支え合いの活動範囲

「ゴミ出しなど生活に関わるちょっとした助け合いができる地域の範囲はどのくらいか」質問したところ、「隣近所」、次に「班（観覧版が回る地区）」であった（図9）。いずれも地区による差は見受けられなかった。

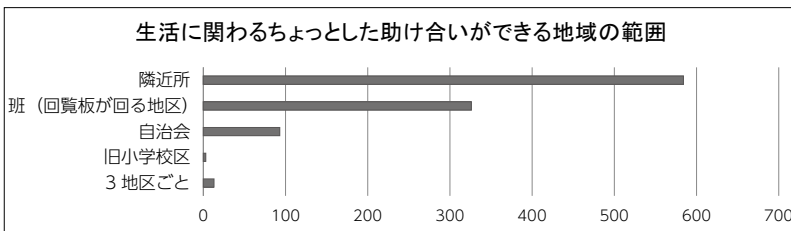


図9 第2回策定委員会資料

(7) 地域の生活課題について

「あなたの住んでいる地域には、どのような課題や問題があると感じているか」複数回答可で質問したところ、「医療・病院」が最も多く、次に「移動手段がない」「買い物できる場所がない」「子どもの遊び場」「一人暮らし高齢者の生活支援」が多かった（図10）。地区別でみると、B地区は、多い順に「医療・病院」「移動手段がない」「買い物できる場所がない」となり、D地区は、多い順に「医療・病院」「移動手段がない」「一人暮らし高齢者の生活支援」、C地区は、「買い物できる場所がない」「移動手段がない」「医療・病院」であった。

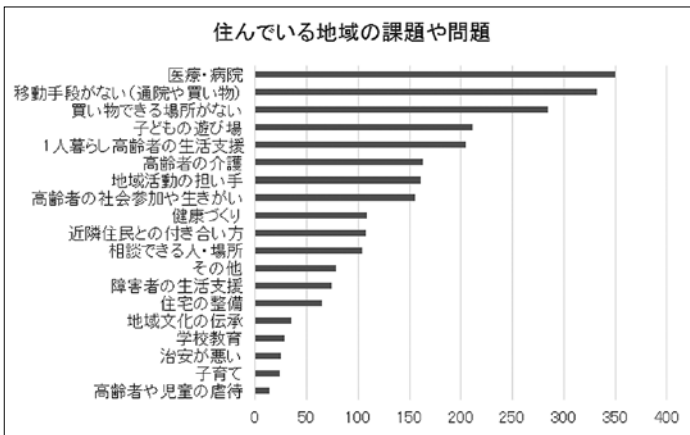


図10 第2回策定委員会資料

(8) 民生委員・児童委員の関わりについて

「民生委員・児童委員という地域で相談や援助をしてくれる方」について聞いたところ、「知っているが関わったことはない」が68%で最も多く、次いで「知らない」20%、「相談で関わったことがある」は7%であった（図11）。

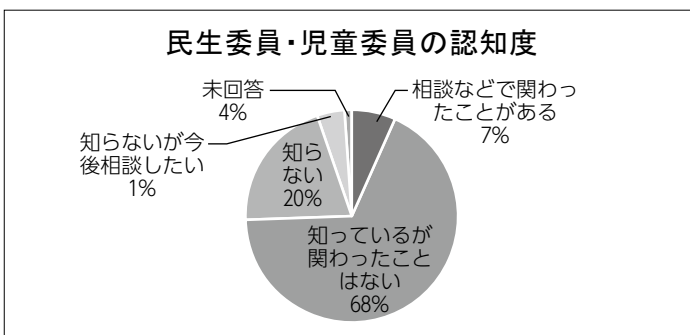


図11 第2回策定委員会資料

(9) 社会福祉協議会について

「社会福祉協議会を知っているか」質問したところ、「知っている」42%、「聞いたことはある」と「知らない」を合わせると54%であり（図12）、町民の半数以上が社協の活動内容について知らないことが分かった。

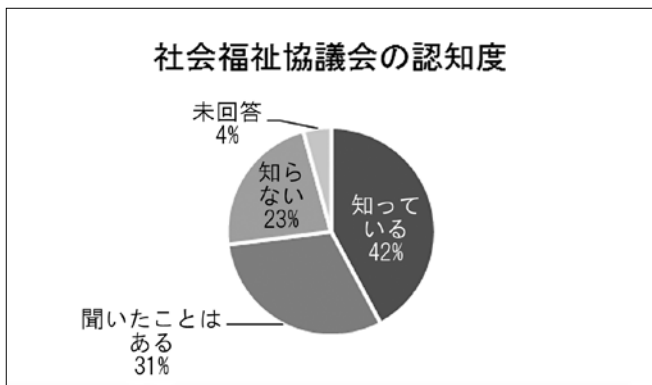


図12 第2回策定委員会資料

また、「今後、社会福祉協議会の活動や支援で充実してほしいこと」（3つまで選択）を質問したところ、最も多かったのは「高齢者や障がい者の健康や介護予防、生きがい作り」、続いて「自分で買い物へ行けない方への支援（買い物代行や移動販売など）」、「独居高齢者の安否確認や見守りサービス」「気軽に相談できる総合相談所の充実」「誰もが気軽に立ち寄り交流できる場（サロン）の提供」であった（図13）。

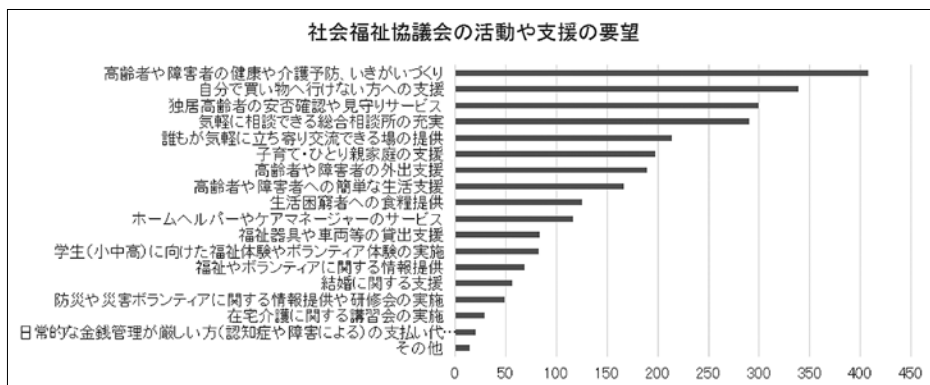


図13 第2回策定委員会資料

VI. 地域座談会の結果

1. 実施概要

対 象：町内4地区（各小学校区）なお、B地区は中心市街地のため小学校区ごとに2回に分けて実施。

日 時：2017年10月9日（月・祝）9：30～11：30 B1地区

2017年10月9日（月・祝）14：00～16：00 B2地区

2017年10月24日（火）19：00～21：00 C地区

2017年10月28日（土）19：00～21：00 D地区

内 容：「地域福祉活動計画について」の講話を行い、続いて①地域の良いところ・強み、②地域の困ったところ・気になるところ、③自分ができそうなこと、地域のひとの支え合いによってできそうなこと、④良いところを維持して行くためにできる

こと、以上について地区ごとに1回実施。参加人数に応じてグループに分けてグループワークを実施。

2. 主な結果

(1) 地区の良いところについて

各地区の共通点として次のような意見があった。

- ・自然が豊か、里山が美しく環境が良いことなど自然環境に関すること
- ・人との繋がりがある、隣近所の交流がある、小・中学生が登下校時よく挨拶をするなど人との関わりに関すること
- ・元気な高齢者、親切な高齢者が多いことなど人に関すること

B地区やD地区では、自治会組織、育成会など地域の住民組織がしっかりしているという意見があった。さらに、B地区やD地区では、中心部には大型スーパーがあり買い物ができること、公園など子育てする環境が良いなど生活環境に関する意見もあった。その他、D地区では、農産物の生産に前向きに取り組んでいるという意見もあった。

(2) 地区の困りごとについて

各地区の共通点として次のような意見があった。

- ・高齢化が進んでいること、一人暮らしの高齢者が増加していること、子どもがいる世帯が減少していることなど少子高齢化に関すること
- ・交通機関がなく車がないと不便なこと、買い物難民が多いなど移動手段の問題やそこから生じる課題に関すること
- ・活動・協力してくれる人が固定化していること、自治会や育成会の集まりが難しいこと、自治会から退会する人が多いことなど既存する住民組織・活動の困難さに関すること

B地区では、地域の人間関係の希薄さ、封建的で新住民を受け入れない雰囲気など人との関わりが挙げられた。その他に、空き家・空き店舗の増加など社会資源の活用・整備に関する意見があった。B地区やC地区に共通する課題として、道路や歩道、街灯の整備など安心・安全に関する意見があった。

また、B地区では、地域に座って休むような場所がないこと、D地区では高齢者のサロンが近くにないなど、居場所等に関する社会資源の不足に関する意見があった。

(3) 課題に対する個人ができそうなことについて

身近な住民同士の関係を大切に、「ちょっとした気遣い」を各自が実践することや、地域全体で取り組む活動につながる内容まで積極的な意見があった(表3)。

表3 第2回策定委員会資料

地区名	個人ができそうなこと
B1・B2地区	<ul style="list-style-type: none"> ・話し相手 ・挨拶する、向こう三軒両隣の付き合いを大切にする ・積極的に行事に参加する ・採れた野菜の有効活用(おすそ分け、フードバンク・子ども食堂など)
C地区	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴミ拾い ・草刈り ・花いっぱい運動
D地区	<ul style="list-style-type: none"> ・地域活動に参加 ・近所付き合いをする、挨拶を大切にする、声かけをする ・ゴミ出しの手伝い

(4) 課題に対する地域ができそうなことについて

既存の組織の活性化・活用や新たな組織やネットワークの構築、また、住民が交流できる場所づくりなど社会資源の活用・開発に関する意見が多かった(表4)。

表4 第2回策定委員会資料

地区名	地域ができそうなこと
B1・B2地区	<ul style="list-style-type: none"> ・居場所づくり ・高齢者へのイベントの開催 ・世代間交流の場 ・地域ごとにサロンやいきいきクラブを立ち上げる ・育成会、自治会の活動を活発化する ・高齢者のゴミだし支援
C地区	<ul style="list-style-type: none"> ・サロン、コミュニティサークルの開催(子供、若者、高齢者) ・弁当、総菜、野菜、果物の宅配販売事業(A町マインド) ・高齢者の買物支援 ・送迎活動
D地区	<ul style="list-style-type: none"> ・地域が受入る為の体制作り ・地域での交流 ・若い人が町で活躍できる場所作り ・郵便局、新聞店とのネットワーク作り ・見守り隊をつくる ・高齢者施設や公民館を利用して話合いのできる場作り ・自治会の広報誌作成

(5) 地区の良いところを維持するためにできそうなことについて

既存の社会資源を活かすこと、また、これからの担い手づくりや住民に関心を持って参加してもらうためどうしたらよいか、住民自身が知恵をだし考えていくなど他人任せではない主体的な取り組みにつながる意見があった(表5)。

表5 第2回策定委員会資料

地区名	良いところを維持して行くためにできること
B1・B2地区	<ul style="list-style-type: none"> ・有能な人達をどう共に活動に参加してもらおうか考える ・高齢者と若い人達をどうつなぐか考える ・スクールガードの見守り ・教育に対する地域人材の活用
C地区	<ul style="list-style-type: none"> ・お祭りは続ける。
D地区	<ul style="list-style-type: none"> ・防災意識の向上 ・人材育成（伝承） ・地域資源の活用（自然など）

(6) 座談会終了後のアンケート結果について

座談会に参加した住民を対象にアンケート調査を実施した。各地区の共通する主な意見は下記の通りである。参加した住民は、地域の課題や多様な意見があること、共有することの大切さ、つながりの大切さなどを理解する機会となった。自分たちでできることはするという意見もあり、今後の主体的な活動につながる機会にもなった。

自由意見では、このような座談会の機会をもっと増やしてほしい、また参加したいなど主体的な意見の他、行政との連携・協働の必要性を訴える意見もあった（表6、表7）。

表6 第2回策定委員会資料

今回の地域座談会での話し合いを通して気づいたことや学んだことについて
<ul style="list-style-type: none"> ・地域とのつながりの大切さ ・地域で出来る事は、まず実行する。何かあれば行政や社協に相談する ・地域の人づくり、地域づくりの必要性を再認識出来た ・他の人々も同じことを考えていることがわかった ・地域の方々と面識を持つことができた ・自分たちで出来ることを理解して実施できるようにしていかないといけない ・地域の課題や強みなどについて幅広い視点で話し合うことができ、参加してよかった ・自分が何をすべきか反省した ・他の自治会で活動している事例を知ることができ、参考になった。今後も座談会に出席して意見交換ができれば良い ・友と共有できたこと ・地域の状況によってそれぞれ問題に違いがあることがわかった ・普段見逃しがちな地域の良いところ、悪いところの見直しが出来たと思う ・自分自身ももう少し地域福祉について勉強していきたい ・様々な意見があること ・地域の問題点、良いところ悪いところ、皆で提起し検討することにより地域をより一層良くすることが出来ると思う ・人との関わりの大切さ、皆が同じような問題を持っていることを知った

表7 第2回策定委員会資料

その他自由な意見について
<ul style="list-style-type: none"> ・解決策を更に考えていく必要がある ・周知の仕方を工夫して、もっと多くの方が参加できたらよい ・とてもためになり、次回も参加したい ・年に何回かこのような会をもってほしい ・参加人数が少なく残念 ・行政が絡まないと解決できない事のもどかしさがある ・自分の自治会を一層まとめたい ・人口問題や結婚問題など個人では出来ない事があるので、行政でも真剣に取り組んでもらいたいと思う

Ⅶ. 福祉団体合同座談会の結果

1. 実施概要

対 象：いきいきクラブ連合会、身体障害者福祉会、心身障害児者父母の会、母子寡婦福祉会

日 時：2017年12月27日13：30－15：30

内 容：①各団体から活動状況などの紹介、②活動を通して感じている課題や困りごと、③担い手を増やすために行っている取り組み、④課題解決に向けて自分たち、社協、行政が出来る事や提案など、以上を4グループにわかれグループワークを実施。

2. 主な結果

各団体の主な意見は下記のとおりである。「活動を通して感じている課題や困りごと」について、どの団体も共通して新規会員の確保や現会員の負担に課題を感じているようである。「担い手を増やすために行っている取り組み」について、3団体はそれぞれPR活動を実施しているが思うように効果が出ておらず、残る1団体は具体的に取り組んでいなかった。「課題解決に向けて自分たち、社協、行政が出来る事や提案など」について、関係団体と連携すること、メリットの検討や情報発信、他の自治体の活動を参考にするなど自分たちの活動を見直して取り組んでいく意見があった。また、買い物難民や移動の支援など具体的な取り組みを検討した団体もあった(表8)。

表8 第2回策定委員会資料

活動を通して感じている課題や困りごと	<ul style="list-style-type: none"> ・会員の確保、若い会員の確保 ・役員の負担が大きい ・活動する人が固定されている ・会員の高齢化
担い手を増やすために行っている取り組み	<ul style="list-style-type: none"> ・会員から声かけや紹介 ・チラシやパンフの配布 ・町の行事等で活動をPR
課題解決に向けて自分たち、社協、行政が出来る事や提案など	<ul style="list-style-type: none"> ・自治会や特別支援学校などにPRし協力を得る ・新規会員獲得のため魅力ある活動の工夫、入会のメリットを検討する ・社協だよりやホームページなど情報発信する ・他の自治体の活動を参考にする ・買い物難民、移動困難者の支援をする ・会員の負担を分担する

Ⅷ. 高校生座談会とアンケートについて

1. 実施概要

(1) アンケート

調査対象：県立高校1 - 3年生JRC部および生徒会32名

調査期間：平成30年1月4日から1月30日

調査方法：留め置き調査（調査票は担当教員を通して配布し、後日回収）

回収結果：回収数32件／配布数32件 回収率100%

(2) 座談会

対 象：県立高校1 - 2年生JRC部および生徒会28名

日 時：平成30年1月30日 16:00 - 17:30

内 容：地域福祉活動計画の趣旨を簡単に説明した後、①どんなまちに住みたいと思うか、住みたくないまちはどんなまちか、②住みたいまちにするために自分たちでできること、以上について5つのグループに分かれてグループワークを実施。

2. 主な結果

(1) アンケートの主な結果

A町に住みたいと回答したのは33%で、主な理由は「自然環境がよいこと」が多かった。またA町が好きだからと愛着を持っている回答もあった。A町に住みたくないは67%で、主な理由として「交通が不便」「遊ぶ場所が少ない」「お店が少ない」など社会資源の不足に関するものが多かった。

「暮らしやすいまちにするためにどうすればよいと思うか」の自由記述について、「近所の人とコミュニケーションをとる」「イベントを増やして近所付き合いを増やす」「挨拶をしっかりとる」「地域の人と交流できる場をつくる」「困っている人がいたら助ける」「街のイベントやボランティアに参加する」について複数の意見があり、主体的に地域に関わる積極的な意見が多くあった。その他、子どもにとって魅力ある店や遊ぶ場所、イベントを求める声もあった。

「どんなボランティアだったらやってみたいか」について、「お祭りやイベント」が27名と最も多く、次いで「募金活動」「観光・町おこし」「文化やスポーツ」「子育て関係」であった。

自由記述では、「街灯設置」「遊び場」を求める声が多かった。その他、イベントや交通機関、店の充実・整備を求める声があった。

(2) 座談会の主な結果

「どんなまちなら将来住みたいと思うか」考えてもらった結果、「交通機関や歩道の整備されている」「遊ぶ・買い物できる場所がある」などの社会資源の充実に関すること、また、

「高齢者や障害者に優しい」「子どもから高齢者まで楽しく住める」など共生社会の実現に向けて大切な意見もあった。一方で「住みたくないまちに」については、自然災害や環境汚染に関すること、公共交通機関や道路・歩道の整備がされていないこと、病院やお店など生活に必要なものがそろわないこと、そのほか治安の悪いことが挙がってきた。

「住みたいと思うまちにするために、自分たちができること」について、「地域に積極的に関わる」「人との触れ合いを大切にする」など地域との交流を大切にして積極的に関わる意見、「募金活動やゴミ拾い」などボランティア活動に参加する意見、「自然を活かした遊び場や公園をつくる」という企画に関する意見、「SNSを活用した情報発信」「プロモーションビデオの作成」「インスタ映え」など注目を集めるPR方法についてなど多様な意見があった。

IX. 計画策定に向けたA町の課題分析

1. A町の生活課題について

A町民アンケートや座談会の結果より、A町の生活課題を整理していく。日常生活における悩みや不安についての結果（図1）から、現在および今後において、「健康」「予防」がキーワードになる。住民が健康でいきいきと生活できるよう「予防対策」について考える必要がある。地域の中で住民が孤立するのを防ぎ、「行くところ」や「行く用事」をつくることで、介護予防にもつなげるためサロンなどの事業が課題となる。

あまり住み続けたくない理由（図2）として、買い物など生活に不便を感じている回答が多かったことや、居住地区の課題や問題（図10）として移動手段がないことや買い物できる場所がない回答が多かったことから、「買い物難民に対する支援」も課題であろう。

地域住民の集いの場は（図5、6）、今後、住民の地域活動の拠点につながるものである。座談会では、地域に座って休めるような気軽な場所がないという意見もあった。現在、高齢者のサロンは公民館、空き店舗、施設を活用して運営している。子どもや高齢者など多世代交流が可能で、「だれもが気軽に立ち寄れる拠点づくり」に向けて、すでに展開している団体の協力を得ながら検討していく必要がある。

高校生アンケートでは、暮らしやすくするために地域活動に参加するという積極的な意見や、「イベントを増やして近所付き合いを増やすこと」や「交流できる場をつくる」などアイデアも出ていた。また、どんなボランティアに参加したいかに対して「お祭りやイベント」「文化やスポーツ」といった内容が多かった。若い世代の関心がある分野を視野に入れ、興味あるところから地域活動に参加してもらう工夫も必要である。まちの良いところとして意見が多かった「自然環境」をいかして、楽しく気軽に参加できるイベントを通して交流できるイベントを若い世代と一緒に検討していくことも必要であろう。

また、A町社協事業の特徴でもある結婚相談事業を本計画でも継続していく方向にあるが、単独ではなく他の交流事業の中に含めて一緒に行うことも可能であろう。アンケート結果においても結婚できない理由として「出会いの場がない」という回答が最も多かった

ことを踏まえ、相談所に訪れる年齢層に限らず、子どもから大人まで誰もが交流できるイベントを定期的に企画し、地域でもっと交流する機会を増やすことも基本理念の「おせっかい」ではないだろうか。ただし、結婚しない自由も尊重されなければならないため、基本理念の「おせっかいが婚活を応援する」とあるが、個人の意思を尊重することに注意が必要である。

これらの生活課題に対する具体的な取り組み内容は、今後作業部会を通して住民とともに検討していくことが必要である。

2. 地域の現状と課題について

また、作業部会では、取り組み内容と合わせてだれがどのようにすすめていくのか検討していくことになる。そこで、調査結果から明らかになった地域の現状と課題について整理していく。地域のつながりについては（図3、4）、普段の近所付き合いとして「顔を合わせれば挨拶する48%」、「会って立ち話をする25%」と、時間がなくても少し意識することでできる関わりが7割以上できていることが分かった。これは「地域の強み」である。座談会でも、「人との繋がりがある、隣近所の交流がある」という意見があった。これらの強みをどう活かしていくか今後の大きな課題となる。

支え合いの内容については（図7、8）、アンケート結果によると、「緊急時の手助け」や「安否確認などの声掛け」が多く求められている。緊急時に備えて、平時からの支え合い体制をどのようにつくっていくかが課題となる。また、支え合いの活動範囲（図9）について、「隣近所や班」が最も多かった。今回の調査結果で明らかになった「地域の強み」を活かして普段からの見守り体制を全地区的に展開できるよう勧めていくことが課題であろう。これらは、今後の小地域活動の内容を考える際の根拠にして検討していく必要がある。

さらに、地域のニーズ発見につなげるため、サロンなど地域の拠点づくりと併せて、民生委員・児童委員の訪問による相談支援活動により、他の関係団体と連携しネットワーク構築にむけた取り組みも重要である。

一方で、座談会では、活動・協力してくれる人が固定化していること、自治会や育成会の集まりが難しいこと、自治会から退会する人が多いことなど既存の住民組織・活動の困難さに関する意見があった。福祉団体合同座談会の結果においても（表8）、担い手確保の困難が各団体の共通課題となっていた。

以上のことから、もともとある地域の力を活かし、さらに活動者をどのように増やしていくか、「住民参加」のしかけを検討すること、どのような生活圏域でどのような活動をするか検討していくことが必要である。

X. 考察

これまでの調査結果を含めて2017年の策定過程を振り返り、A町の生活課題を整理してきた。最後に、A町社協の役割として、「住民参加の促進」「社協の存在意義」「作業部会の進行」に焦点をおき考察する。

1. 住民参加の促進について

今回開催した地域座談会における各地区の参加人数は、B1地区12名、B2地区20名、C地区10名、D地区8名であった。それぞれ参加人数は多くなかったが、地域座談会の参加により、参加者は「身近な住民同士の関係を大切にし、ちょっとした気遣いを各自が実践すること」や「地域活動に積極的に参加する」など住民一人ひとりが、まずは地域の課題を理解し、自分たちの課題として認識し、自分も含め誰もが生活しやすい地域を目ざして取り組むことや、地域で他の団体等と協働で取り組む活動について考えるきっかけとなった。座談会の参加を通して、多様性の理解や地域の課題を共有すること大切さ、地域のつながりの重要性に気づく機会にもなっている。社協は、今後も住民が参加する機会を定期的に設け、地域課題の共有および合意形成につなげていき、策定過程および策定後も住民と協働によって地域福祉の推進に取り組むことが求められる。

今後、地域座談会など参加人数を増やすために、例えば、社協は自治会、民生委員、福祉関係団体へ参加を依頼するとともに、参加の呼びかけについても協力を依頼することも可能である。今回、少ない中でも参加した住民はキーパーソンとなる可能性がある。今後の地域福祉実践につなげるためには、計画について時間をかけて丁寧に説明し、住民と協働して一緒につくり、一緒に実践していくことが大切である。また、座談会や作業部会においても、わかりやすいテーマの設定、具体的な活動につながる実感がもてるよう工夫が求められる。毎年社協が行っている「福祉まつり」で発表・報告の機会をつくるなど、作業部会のメンバーも策定期間内に限らず、策定後も、実践においても継続して関わられるような工夫も必要であろう。

2. 社協の存在意義について

地域福祉活動計画は、地域福祉を推進するために、地域の多様な組織が連携や協働のあり方について、策定するプロセスの中で合意形成していくことに意義がある。その際、社協の役職員のみで策定するのではなく、地域住民や地域の各組織と相互に協力して取り組み策定をすすめることが社協の責務である。社協は、地域福祉活動計画の策定を通して地域福祉を推進すること、そして誰もが住みやすいまちづくりのために、地域の様々な組織や担い手と協働関係の構築にむけた戦略を示すことが役割として求められている。

A町社協の策定のねらいは「A町社協の目標の設定・事業の見直し・地域住民との協同のきっかけづくり」である。今回の調査結果から、A町社協及び社協活動について町民の半数以上が認識しておらず、社協の認知度が低いことが明らかになった。今回の調査結果

から明らかになった生活課題等をもとに、現在、社協が取り組んでいる事業について、地域住民のニーズに基づいた事業か否か見直して評価し、地域の生活課題にあった事業を検討することで、社協の存在意義を示していくことも必要であろう。

今後、A町では、地域福祉活動計画の策定にむけて、地域の課題や住民組織など地域の状況を把握する地域診断等のニーズ分析に基づき、施策の主要課題を設定、施策の柱だて・優先順位を定め、具体的な活動内容を検討していくことになる。地域住民や関係団体の合意形成を大切に、共に地域福祉を推進する地域住民の活動を支援するために取り組むことが求められる。

3. 作業部会の進行について

本計画は、計画策定がゴールではなく、策定過程を通して地域全体で実践していくことにつながるためにどうしたらよいかを考えていくものである。明らかになった地域の生活課題に対して、だれがどのように解決に向けて関わるか、策定過程の中で社協、関係団体、住民はそれぞれの役割を認識していくことになる。今後の策定過程における合意形成に向けて、社協は立ち位置を確認し、作業部会の運営方法（司会進行、テーマ設定、発言の尊重）を検討し、時間をかけてプロセスを大切にすることが課題となる。

例えば、今後の作業部会の進め方について、作業部会は地域活動の一環、意見表明の場であり、住民の活動を支えるために、次のような方法も考えられる。今後の作業委員会の進め方・役割について、作業部会の限られた時間・回数を有効かつ効果的に行うために、作業部会メンバーのそれぞれの所属団体に対して、社協事務局が説明会・意見交換会を実施する。そこで改めてこれまでの調査結果や、基本理念・重点目標を説明し、①目標の確認、②具体的な事業・活動の検討をして、各団体で検討したものを作業部会で審議していくという方法である。

また、策定のポイントとして、「地域で暮らす幅広い住民の意見表明の場づくりや工夫、地域住民の意見を地域の中で共有しながら計画づくりに取り組む」ことが大切である。今回、座談会に参加した住民のアンケート結果には、住民の主体的な参加や取り組みにむけて主体的・積極的な意見があった。事務局は、策定のための意見収集に終わらず、これらの意見を計画へ活かしていくことが重要である。

以上のように、地域福祉活動計画の策定を機に、これまでの事業・活動を見直し、住民の活動を支え、地域とともに地域福祉を推進する団体として今後活動していくことがA町社協の課題である。

本稿では、これまでの策定過程を振り返り、地域の生活課題を整理し、今後具体的な計画策定および計画の実施においても重要となる社協の役割と課題を検討してきた。筆者は、第1次地域福祉活動計画策定委員会のアドバイザーとして関わり、A町社協が実施した町民アンケートや各座談会の調査結果を使用することに承諾を得て、データを使用した。今後は、A町の社会的孤立の状況や潜在的なニーズの把握のため、A町の生活課題の分析を精査していくことを課題としたい。

参考文献

- ・三浦文夫（1987）『増補 社会福祉政策研究－社会福祉経営論ノート』全国社会福祉協議会
- ・稲垣美加子・安藤雄太ほか（2016）「地域福祉活動への住民の主体的参画の企図と醸成の過程に関する研究」『地域福祉実践研究』第7号，pp21-31.
- ・明石雅世・朴 兪美（2017）「地域福祉活動計画による住民参画組織化の持続的な展開－名古屋市東区社会福祉協議会のみんで創ろうわがまちひがしの3期に渡る計画活動から－」『地域福祉実践研究』第8号，pp35-43.
- ・上野山裕士（2017）「実効性のある地域福祉活動計画の策定方法に関する研究－紀美野まち地域福祉活動計画の策定過程を事例に－」『日本地域福祉学会第31回大会報告要旨集』（松山大学），pp144.
- ・和田敏明（2006）「社会福祉協議会と地域福祉活動計画」日本地域福祉学会編『地域福祉辞典』中央法規，pp132-133.
- ・栃木県社会福祉協議会（2004）「地域福祉活動計画策定の手引き」
- ・地域福祉（活動）計画マニュアル策定委員会（2002）「必携・地域福祉（活動）計画ステップ30」三重県社会福祉協議会
- ・全国社会福祉協議会地域福祉計画に関する調査研究委員会（2001）「地域福祉計画に関する調査研究結果について」
- ・地域福祉計画に関する調査研究委員会（2002）「地域福祉計画・支援計画の考え方と実際」全国社会福祉協議会

宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科
紀要編集・投稿規程

- 第1条 「保育・教育・福祉研究」（以下、本誌という）は、「宇都宮短期大学人間福祉学科研究紀要」を改題し、本学における教育、研究の成果を広く社会に問うことを目的として、これを発刊する。
- 第2条 本誌は、原則として年1回、3月に刊行する。
- 第3条 発行者は学長とする。
- 第4条 本誌の編集ならびに刊行は、「紀要編集委員会」（以下編集委員会とする）とする。
- 第5条 編集委員会は学長の任命する若干名で構成する。
- 2 任命された委員は、互選により委員長を選任する。
 - 3 編集委員会は、前項により選出された委員長の発議により随時開催される。
- 第6条 本誌は次の者の論文等を掲載する。
- 2 本学の専任教員が執筆したもの。
 - 3 その他編集委員会が掲載を認めたもの。
- 第7条 投稿予定者は、7月末日までに氏名、予定論題等を編集委員会あてに提出する。
- 第8条 原稿締め切り日は、1月31日とし、編集委員会あてに提出する。なお、学事暦により変更する場合がある。
- 第9条 掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、研修・実践報告等とする。
- 第10条 掲載論文等は原著で未発表のものに限る。ただし、学会等の大会における発表等をもとに分析、考察を深め、投稿したものは受理する。また、二重投稿は認めない
- 第11条 本誌に掲載された論文などの内容については、執筆者が一切の責任を負うものとし、著作権は執筆者に属する。
- 第12条 投稿された論文は、編集委員会が専門領域の教員の査読を経て掲載する。なお、その際投稿原稿に修正をもとめることがある。
- 第13条 原稿は完成原稿を提出するものとし、本文と図表を記録した電子ファイルを提出する。原則として投稿後の改稿は不可とする。
- 第14条 投稿者は、提出に際して原稿のコピー一部を自己で保管する。
- 第15条 完成原稿の書式は以下のとおりとする。
- 1) 1ページの余白は、上下左右とも30mmに設定する。
 - 2) 文字数と行数は、それぞれ40字、36行で設定する。
 - 3) フォントはMS明朝、大きさ10.5で設定し、表題のみ12フォントとする。
 - 4) 1行目に表題、3行目に英文タイトル、5行目に執筆者名、7行目より本文を始める（サブタイトルがある場合は1行ずらすこと。また、表題が2行にわたる場合なども同様とする）。
 - 5) 必要に応じて、I. II. … → 1. 2. … → (1) (2) … → ①②…の順

に区分し、見出しをつける。なお、見出しと本文の間は一行空けない。また、見出しは1マス開ける。

6) 図表については、他のソフトで作成、ないしはスキャナーで読み込んで貼付をする。

7) 図表や写真の一部を論文作成の必要上、カラー印刷が必要な場合は、投稿時に編集委員会と相談する。

8) 文献リストは、著者名，発行年，書名（題名）出版社，ページの順とし、フォントは9で設定する。

例) 高橋徹，1965，「日本社会における社会心理学の形成」高橋徹・富永健一・佐藤毅『社会心理学の形成』培風館，317-505頁。

Yasuda Saburo,1964,"A Methodological Inquiry into Social Mobility", American Sociological review,29 (1) :pp16-23.

9) 註については、原稿の本文該当箇所に、上付きで示す（例¹⁾）。

第16条 別刷りは、投稿時必要部数を研究紀要委員に届ける。なお、その場合、50部までは無料配布とし、それを超えるものについては執筆者の負担とする。

附則

この規程は、平成13年4月1日から施行する。

附則

この規程は、平成21年3月6日から施行する。

附則

この規程は、平成23年6月17日から施行する。

執筆者一覧

日吉 佳代子	宇都宮共和大学子ども生活学部
土沢 薫	宇都宮共和大学子ども生活学部
牧野 カツコ	宇都宮共和大学子ども生活学部
丸橋 亮子	宇都宮共和大学子ども生活学部
杉本 太平	宇都宮共和大学子ども生活学部
田所 順子	宇都宮共和大学子ども生活学部
長尾 恵子	宇都宮共和大学子ども生活学部
石本 真紀	宇都宮共和大学子ども生活学部
勝浦 美智恵	宇都宮短期大学人間福祉学科
北爪 あゆみ	宇都宮短期大学人間福祉学科
勅使河原 隆行	千葉商科大学
松山 紀彦	宇都宮短期大学人間福祉学科
小野 篤司	宇都宮短期大学人間福祉学科

宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科 研究紀要編集委員会

荒井	一成	宇都宮共和大学子ども生活学部
蟹江	教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
白神	晃子	宇都宮共和大学子ども生活学部
益川	順子	宇都宮短期大学人間福祉学科
百田	裕子	宇都宮短期大学人間福祉学科

保育・教育・福祉研究 第17号

平成31年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学・宇都宮短期大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部・宇都宮短期大学人間福祉学科研究紀要編集委員会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Care, Education and Welfare

Vol. 17

Contents

HIYOSHI Kayoko

A Study of Wada Minoru's Theory of Early Childhood Education
– Comparing Formale Bildung with Noncognitive Skills –

TSUCHISAWA Kaoru

Study on Consciousness of Appearance in Practice Teachers

MAKINO Katsuko

Active Learning to Improve Effective Teaching: A Case of Liberal Education Class on
“Empathy, Trust and Coexistence”.

MARUHASHI Ryoko & SUGIMOTO Taihei & TADOKORO Junko & NAGAO Keiko

The meaning of Child Care Support activities for Families in Utsunomiya Kyowa University
– Focus on children's experiences and student's learning –

ISHIMOTO Maki

The Present Conditions and Problems of the Child Care Support in a Community

KATSUURA Michie

Current condition of the leisure activities of individuals with disabilities and related issues

KITAZUME Ayumi & TESHIGAWARA Takayuki

Review of the literature on the expertise of welfare professionals in the fields of healthcare
and welfare

MATSUYAMA Norihiko

Characteristics of Inexperienced Part-Time Care Workers :
In Relation To The Shortage of Care Workers In The Area Of Long-Term Care

ONO Atsushi

A Study of Issues on the Plan of Community-based Welfare Activities

**Utsunomiya Kyowa University Faculty of Child Studies
Utsunomiya Junior Collage Department of Human Welfare**