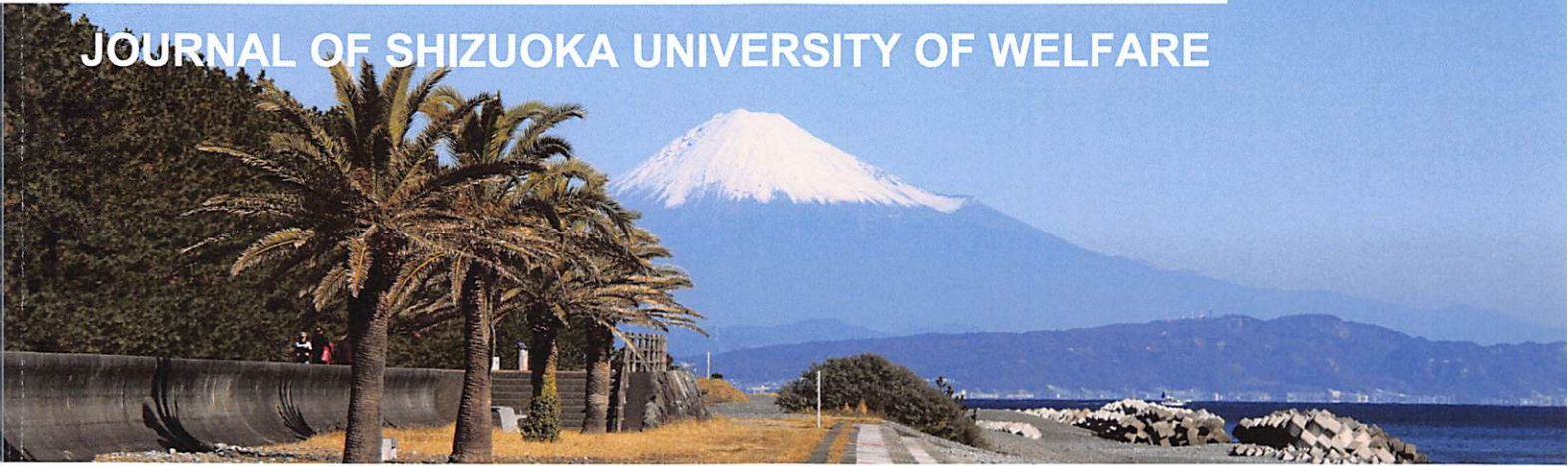


静岡福祉大学紀要

JOURNAL OF SHIZUOKA UNIVERSITY OF WELFARE



| | |
|-------------------|--|
| 小川 勤 | ： 就労支援事業所と連携した ASD 学生の移行支援 …………… 1 |
| | — 大学と就労移行支援事業所との有機的連携に関する考察 — |
| 後藤 雅彦 | ： 新たな「見方・考え方」を探す政治学習 …………… 7 |
| | — 「対立と合意」「効率と公正」から「多数決と少数意見」「話し合いと決定」へ — |
| 渡邊 英勝 | ： ソーシャルワークにおける「正義」とは何か再考する …………… 15 |
| 橘田 重男 | ： 教職科目「生活」「生活科指導法」の構築への一考察 …………… 21 |
| | — 領域「環境」との関連をもとに、新学習指導要領を踏まえて — |
| 飛田 義幸 | ： わが国における社会生活技能訓練(SST)の変遷 …………… 27 |
| | — 分野と技法発展の観点から — |
| 永田 恵実子 | ： 電子メディアの捉え方について …………… 35 |
| | — 保育士が保護者に向けたアンケート調査から — |
| 増尾 慶裕 | ： 小学校家庭科教育と総合的な学習の時間との 連携を図った構成主義的な学習指導の開発 …………… 45 |
| 夏目 徹也 | ： 発達障害のある子どもの母親に対するペアレント・トレーニングでの支援 …………… 51 |
| 齋藤 剛 | — 「静岡福祉大学『しずふく教室』」から — |
| 田崎 裕美 | ： 残食を視点とした食育における保育所と家庭の連携 …………… 59 |
| 焼津市保育園協会 村松 幹子 | — 「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指して — |
| 檜木 博之 | ： 介護支援専門員専門研修Ⅰ課程の事例科目における 自己評価から見えてきた課題 …………… 67 |
| 村松 幹子 | ： 残食を視点とする食育における保育士と給食室の連携 …………… 75 |
| 焼津市保育園協会 田崎 裕美 | — 「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指して — |
| 谷 功 | ： 介護福祉士養成校の留学生受け入れに関する課題 …………… 85 |
| 鈴木 政史 | — カンボジア日本語学校の視察を通して — |

就労支援事業所と連携した ASD 学生の移行支援

— 大学と就労移行支援事業所との有機的連携に関する考察 —

小川 勤

Transition support for ASD students in cooperation with employment support offices

Transition support that organically links study support, employment support, and retention support

Tsutomu OGAWA

Summary

This study pays attention to the fact that the employment rate of students with ASD is lower than that of students with other disabilities, and in order to solve this problem, not only study support and employment support by on-campus organizations but also off-campus This is an analysis of the advantages and issues of implementing transition support in cooperation with the employment support office. As a result of analysis, by using employment support establishments while attending school, it is possible to receive integrated support for consultation and training, such as assessment, job matching, job coaching, etc., and continuous retention support after employment. On the other hand, each office has its own support function, so the support desired by students with disabilities is not always sufficient. In addition, it becomes clear that the establishment does not fully understand the circumstances such as the support history of universities and students. For this reason, it is pointed out that universities need to carefully select establishments that match the support needs of ASD students.

1 はじめに

筆者は2019年2月から2019年12月にかけて全国の3つの就労移行支援事業所(以下,事業所)の訪問調査を実施した。本研究ではこの結果を元に大学と事業所との連携の在り方について分析を行う。はじめに発達障害学生の就職状況について分析を行い、発達障害のある(疑われる)学生の就職の現状と課題を分析する。

次に、障害学生の就職活動などの移行支援を考える際に学内ですでに実施している修学支援や就職(就労)支援、さらに就職後の定着支援までを視野に入れた移行支援の在り方について、2つの観点から考える。最後に、大学がなぜ事業所と連携しなければならないか。また、連携する際に留意すべき点について考察する。

2 ASD 学生の雇用状況

表1のデータは、日本学生支援機構が2017(平成29)年度に実施した障害種別ごとの大学卒業者に占める就職者の割合を示したものである¹⁾。これによれば、盲(50.0%)および発達障害(ASD64.2%, SLD²⁾85.7%,

表1 障害種別の卒業率と就職率(日本学生支援機構 2019 より)

| | 視覚障害 | | 聴覚・言語障害 | | | 肢体不自由 | | | | 病弱・虚弱 | |
|--------|------|------|---------|------|--------|-------|------|------|------|-------|--------|
| | 盲 | 弱視 | 聾 | 難聴 | 言語障害のみ | 上肢 | 下肢 | 上下肢 | その他 | 内部障害等 | 他の慢性疾患 |
| 卒業率(%) | 88.9 | 85.0 | 83.3 | 89.9 | 100.0 | 89.2 | 89.9 | 84.3 | 86.5 | 86.8 | 88.8 |
| 就職率(%) | 50.0 | 82.2 | 95.3 | 83.9 | 90.0 | 85.2 | 82.8 | 80.9 | 78.1 | 88.7 | 88.0 |

| | 重複 | 発達障害 | | | 精神障害 | | | | | その他の障害 | |
|--------|------|------|------|------|------|--------|------|--------------|-------|--------|------|
| | | SLD | ADHD | ASD | 重複 | 統合失調症等 | 気分障害 | 神経症性障害/睡眠障害等 | 摂食障害等 | | 精神障害 |
| 卒業率(%) | 79.4 | 68.8 | 63.4 | 72.5 | 58.2 | 53.6 | 53.8 | 61.7 | 70.3 | 66.3 | 84.2 |
| 就職率(%) | 59.5 | 85.7 | 78.4 | 64.2 | 63.8 | 61.3 | 71.6 | 72.3 | 73.2 | 69.0 | 86.4 |

ADHD³⁾ 78.4%) の就職率は、他の障害者や学生全体の就職率(98.2%)に比べて低い割合になっている。特に、ASD 学生の就職率は SLD や ADHD より低い割合になっている。これは、共感性や社会性に乏しいという ASD 学生の障害特性等に多くの原因があると考えられるが、それ以外に、社会を見据えた移行支援が日常の支援活動の中でこれまで十分に行われてこなかったことを示している。さらに、学外の就労支援事業所と連携した就労支援に関する研究は、これまであまり行われていない。この背景には、大学における就

労支援は、大学や学生の事情に精通した学内の就職支援室や学部の教職員が中心に行うことにより、着実に就職に結び付くとこれまで考えられてきたからである。しかし、ASDなどの発達障害学生の存在が一挙に顕在化するのが就職活動の時である。就職活動での困難さ、あるいは失敗を繰り返すことなどを通して、学生本人や周りの教職員がASD等を疑うようになり、障害が顕在化するケースが最近目立ってきている。また、就職活動の失敗の結果、自尊感情が著しく低下してしまうASD学生もいる。

3 就職活動をめぐる困難さ

就職活動のタイミングにより以下のような困難さが明らかになってくる。

①就職活動を開始する時の困難さ

授業や卒業研究で精一杯、または、メンタルヘルスの不調をきたして、就職活動が開始できない。

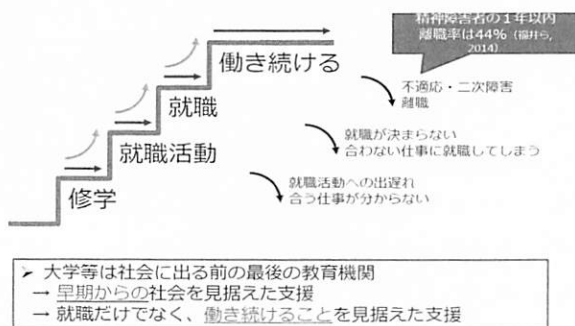
②適切な進路選択をする時の困難さ

身近にロールモデルや情報が少なかったりして、働くイメージが持ちにくい。そのため、自分に合う職業や働き方の選択ができない。また、支援の必要性が窺えるが、困り感や障害の認識に至っていないケースもある。

③選考を通過する時の困難さ

障害の特性や社会経験の少なさなどから、エントリーシートをまとめることが難しい。また、面接時に、ビジネスマナーや身だしなみに無頓着である。さらに、質問者の意図とずれた回答をしてしまうことも多い。このような困難さを解消するために、大学は社会に出る最後の教育機関として、大学入学後の早い時期から修学支援や就職支援を通して、社会を見据えた支援や働き続けることを前提とした支援の充実に努めていかなければならない(図1)。

図1 社会を見据えた支援

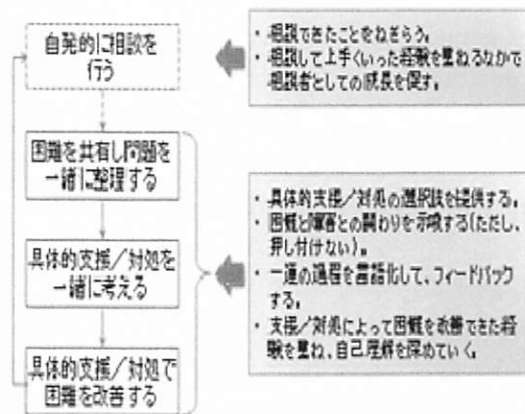


4 就労移行支援についての基本的な考え方

障害があるということは、業務を遂行する上で、そのままの環境では何らかの困難が生じる可能性があるということの意味している。では、どのようにその困難を軽減あるいは解消したらよいのだろうか。

ひとつは、会社で合理的配慮を得ることが考えられる。ただ、会社から自動的に合理的配慮が与えられるわけではない。また、会社は障害者に対して何でもやってくれるわけではない。そのため、障害や希望する措置を会社に伝え、話し合いを経て、配慮を得ることのできる力が障害者本人に求められる。これを「セルフ・アドボカシー・スキル (SAS: 自己権利擁護力)」という。そのためには、自分の障害を理解し、自分でできる対処や支援方法の理解とともに、適切に配慮を要請するスキルを身に付ける必要がある(図2)。

図2 自己理解力育成のための支援方法



もうひとつは、自分の障害の状況を考慮して、困難が生じにくい、また自分の強みを活かせる職種・仕事内容を選択する必要がある。発達障害のある学生で、臨機応変な対応を求められると負担が大きいという場合には、比較的ひとりでコツコツと進めていけるような定型化された業務の方が活躍しやすい。そういったマッチングを考えるためには、自己理解力だけでなく、仕事理解力が欠かせない。

そのためには、表2に示したような「職種・企業研究」、「障害学生対象の就職セミナーの開催」、「企業見学・職場体験の実施」、「キャリアプランニングに資する情報の提供」などの仕事理解支援について、就職支援室が障害学生支援室等と協力しながら計画的に取り組んでいく必要がある。

表 2 仕事理解支援の内容

| 仕事理解支援 | |
|-----------------------|--|
| ■ 職種／企業研究 | |
| ■ 障害学生対象の就職セミナーの開催 | ・ 内定獲得後／就労中の障害学生（○印）の講話など |
| ■ 企業見学／職業体験の実施 | ・ 一般のインターンシップ ・ 地域就労支援機関の主催する企業見学や職業体験 ・ 障害者求人・就労情報サイトを通じた障害学生対象インターンシップ ・ 学内での障害学生対象インターンシップを企画する。 |
| ■ キャリアプランニングに資する情報の提供 | ・ 多様な働き方やそれを支える制度等の選択肢を情報提供する(後述)。 |

5 就労移行支援事業所と連携する必要性

上記でも述べたように就労をめぐるさまざまな課題を解決していくためには「支援につながるための行動」が起こせる力、セルフ・アドボカシー・スキルを ASD 学生自らが獲得していく教育プログラムの提供や支援方法が必要である。このため、ASD 学生の就労支援に関しては、障害に対する理解だけでなく、障害特性に適した仕事理解や SAS の獲得等を目指したソーシャル・スキル・トレーニング（SST）を実施していくことが欠かせない。しかし、就職支援室等では、知識不足やスキル不足から、このようなことがこれまで十分に行われてこなかった。そこで、ASD などの発達障害学生の就労移行に豊富なノウハウを持つ就労支援事業所（以下、事業所）と大学が連携して、就職や職業定着に結び付く有効な支援方法を研究開発する必要がある。事業所は、就労体験を含む体験的な実習を通して、アセスメント、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチングのすべてに渡って、相談と訓練の一体的な支援を実施している。また、支援を受けながらの就労は、ASD 学生にとって、就活、就労、職業生活維持のために専門的なスタッフの支援を継続して受けられるという安心感にもつながる。

大学が事業所と連携・協働して就労支援を展開するメリットとしては、①ASD 学生の就労に対する戸惑いや混乱を最小化させることができる、②就職や就職後の職場定着に結び付く実効性の高い教育プログラムや支援方法を研究開発することができる、③このプログラムを移行支援に活用することで、潜在的に優れた才能を持った ASD 学生が社会で活躍する機会がより多くなるなどのメリットが考えられる。

6 就労支援事業所の概要

(1) 各就労支援機関の機能

表 3 に示したように各就労支援機関には、それぞれ固有の機能や対応するニーズがある。そのため、本人の状況やニーズの変化に応じ、タイミング良く、情報提供を行い、利用提案を行うことが大切である。

表 3 就労支援機関の機能

| 機能 | 対応するニーズ | 該当する機関 |
|------|---|---------------------------------------|
| 相談 | 障害者としての就職に関する様々な相談がしたい。 支援機関・制度を知りたい。 | 障害者就業・生活支援センター 発達障害者支援センター |
| 職業評価 | 自分に向いた仕事を考えたい。 障害に関する理解を深めたい。 | 地域障害者職業センター |
| 職業訓練 | 障害や適職の理解を深めたい。 就職に向けた課題の改善や職場適応力を高めたい。 | 地域障害者職業センター（短期間） 就労移行支援事業所（24ヶ月以内） |
| 求人紹介 | 障害者求人を紹介して欲しい。 | ハローワーク専門援助部門 |
| 定着支援 | 仕事を覚えたり、職場の理解を得られるよう支援して欲しい。 | 地域障害者職業センター 障害者就業・生活支援センター |
| 若者支援 | 障害者としてではないかたちで、就職に関する相談支援を受けたい。 | ジョブカフェ 地域若者サポートステーション |

(2) 就労移行支援事業所

これらの就労支援機関の中で就労移行支援事業所は、職業訓練から、求職活動、職場定着までをトータルに支援する障害福祉サービスである。対象者は、「企業等への就職を希望する 18 歳から 65 歳未満の障害や難病のある方で障害者手帳の所持、自立支援医療の受給、発達障害の診断有のいずれかを満たす方」が対象である。利用期間は原則 24 ヶ月となっている。利用料はサービス提供費用の 1 割を上限として、世帯所得に応じた月ごとの負担上限額が設けられている。

また、大学生等の在学中の事業所利用が厚生労働省の通知より認められている。利用条件としては、①大学や地域における就労支援機関等により就職支援の実施が見込めない場合、または困難である場合、②大学卒業年度であって、卒業に必要な単位取得が見込まれており、就労移行支援の利用に支障がない者、③本人は就労支援の利用を希望し、就労移行支援の利用により効果的かつ確実に就職につながる事が可能であると市町村が判断した場合などの条件が付与されている。

7 各就労移行支援事業所の機能と大学との連携

大学はこれまで、学外の就労移行支援事業所とはあ

より密接な関係を築いてこなかった。しかし、平成28年4月の障害者差別解消法の施行以降、大学は合理的な配慮の提供の観点からASDなどの発達障害学生の移行支援にこれまで以上に、配慮していかなければならなくなった。このため、大学在学中から利用可能な学外の事業所を活用して、就労支援の充実を図っていかなければならない。

ただし、次に示すように各事業所は就労支援に関しては、それぞれ固有の機能を有している。このため、障害学生が希望する支援を必ずしも十分受けられるわけではない。一方、就労支援事業所は大学や障害学生のさまざまな事情を必ずしも十分理解しているわけではない。したがって、障害学生の移行支援に対するニーズにマッチした事業所であるかを十分吟味し利用する必要がある。

そこで、今回、3つの事業所を訪問調査し、就労支援に対する考え方、支援の内容、大学との連携の現状と課題などについて調査した結果を以下、明らかにする。

(1) kaien⁴⁾ (東京都)

「ガクプロ」および就労移行支援事業所を運営している。ガクプロとは大学生や専門学校(一部、高校生を含む)が参加できる対人関係能力の向上や就職活動のために長期間をかけて仕事理解を深めるための教育プログラムのことである。休日の土・日曜日を利用し、午前中は主にコミュニケーション能力を高めるためにさまざまなグループワークに取り組む。午後からは実際の仕事を想定した実践的なワーク(例えば、経理事務等)を行う。ガクプロには東京都内の大学生約200名が参加している。作業は、実際の会社とほとんど同じ就労環境になっており、上司役の指導者(実際、会社で管理職を経験された方)2名が受講生の指導に当たっている。受講生はリーダーの下、与えられた業務をそれぞれ分担しながら作業を進めている。なお、教育プログラムはkaienが自主開発している。また、ガクプロを利用する場合には大学生は利用料を支払うことになっている。

Kaienの場合には、アセスメントやソーシャルスキルトレーニングなども行っているが、企業等で継続的に働くことを目標に仕事理解支援に重点を置いていることが特徴である。

(2) PEAKS神戸⁵⁾ (神戸市)

PEAKS神戸はkaienとは異なり、障害者本人のアセスメント(評価)を重視して活動している。すなわち、本人の得意・不得意の部分や人柄を見極めることを重点に置いた就労支援が行われている。そのため、kaienのような企業における作業はPEAKS神戸の場合、企業に就職した後に身に付ければよいと考えているようだ。それよりもコミュニケーション能力を高めるために、楽しみながら人間関係や友人が作ることができるようなさまざまなソーシャルスキルトレーニング(SST)などの教育プログラムが用意されている。

大学との連携については、神戸看護大学と「覚え書き」を交わし、大学におけるキャリア教育の授業の一部にゲストスピーカーとしてPEAKS神戸の職員が派遣され、事業所の役割や支援内容を説明するとともに、これに興味関心を持った学生が長期休業中(夏休み等)にPEAKS神戸で実際に就労活動に参加することになっている。さらに、大学職員もこれに同席することにより、就労支援ノウハウを事業所から学び、大学での就労支援に活かす試みが行われている。

(3) NPO法人リエゾン (金沢市)

リエゾンは就職後、長く安定して働き続けるように就労定着支援に力を入れている。大学との連携では、富山大学アクセシビリティコミュニケーション支援室と連携している。

事業所からみた大学との連携のメリットとしては、本人の障害特性の大学でのアセスメント(評価)結果やこれまでの支援方法に関する情報、支援を巡るさまざまなエピソードが大学からリエゾンに提供されることにより、事業所利用開始時のインテーク(初回面談)の質が上がり、本格的な就労支援にスムーズに移行できるそうだ。事業所はこの部分にこれまで多くの時間(約半年)をかけていた。アセスメント時間の短縮は、2年間という限られた事業所利用期間を有効に活用することに結び付き、支援内容の充実に大いに貢献している。二つ目のメリットとしては、個々人の特性に応じた支援方法の教授、オンブズマンとしての評価により事業所の支援の質が高めることができる。三つ目のメリットは、大学による面談や本人の置かれた状況の判断により、事業所の支援がより無駄なくスムーズに展開できるようになったことを挙げていた。

(4) 訪問調査した就労支援事業所の機能評価と就労支援の特徴

表 4 は、今回訪問調査を行った 3 つの事業所の支援の特徴をまとめたものである。

Kaizen はジョブ・マッチングやジョブ・コーチを重視し、将来の就労をかなり意識した具体的な支援を行っている事業所といえる。大学の連携においても「ガクプロ」の教育内容から分かるように、就労後の定着を見据えた支援内容になっている。

PEAKS 神戸と NPO 法人リエゾン は同様の支援機能を有しているが、PEAKS 神戸は自らの評価方法を用いて障害者本人のアセスメント (評価) を実施しているが、リエゾンは、大学からリエゾンに提供される大学でのアセスメント (評価) 結果やこれまでの支援方法に関する情報、支援を巡るさまざまなエピソード等データを活用して、利用開始時のインタビュー (初回面談) の質の向上やアセスメントにかかる時間短縮に活かし、その他の支援内容の充実に努めていることに特徴がある。

表 4 就労支援事業所の機能評価と支援の特徴

| 就労支援事業所の機能評価と就労支援の特徴 | | | | | | |
|----------------------|--------|-----------|---------|------|-----------|--------------|
| 事業所名 | アセスメント | ジョブ・マッチング | ジョブ・コーチ | 定着支援 | 支援の特徴 | 大学との連携 |
| kaizen | △ | ○ | ○ | ○ | 仕事理解重視 | ガクプロ |
| PEAKS 神戸 | ○ | △ | ○ | ○ | 自己理解重視 | 大学のキャリア教育支援 |
| NPO 法人リエゾン | ○ | △ | ○ | ○ | 仕事・自己理解重視 | アセスメントで大学と連携 |

○…かなり重視
 ○…重視
 △…あまり重視しない

8 まとめ

本研究の目的は、大学と事業所との連携の在り方について分析することであった。大学では日頃から就職支援室や障害学生支援室などが中心となって日頃から修学支援から就職支援までの継続的な支援が行われている。しかし、本研究の分析からも明らかのように、ASD 学生の就職率は、他の障害者や学生全体の就職率と比較して有意に低い水準となっている。このことは大学における ASD 学生の就労支援が必ずしも十分機能していないことを示している。この課題の解決を従来の大学組織内だけで行おうとしても知識不足やスキル不足から困難な面が多い。そこで、筆者は ASD などの発達障害学生の就労移行に豊富なノウハウを持つ就労支援事業所と大学が連携して、就職や職業定着に

結び付く有効な支援方法を研究開発する必要があると考えた。事業所は、就労体験を含む体験的な実習を通して、アセスメント、ジョブ・マッチング、ジョブ・コーチングのすべてに渡って、相談と訓練の一体的な支援を実施している。また、支援を受けながらの就労は、ASD 学生にとって、就活、就労、職業生活維持のために専門的なスタッフの支援を継続して受けられるという安心感にもつながると考えたからである。

そこで、3 つの事業所について、その支援内容の実態と事業所と大学との連携の可能性について実態調査を実施した。その結果、それぞれの事業所は異なる固有の機能を持ち、さらに得意とする支援分野も異なることが明らかになった。企業の立場になって、ジョブ・スキル向上を目指したジョブ・マッチングやジョブ・コーチングを重視するタイプの事業所 (kien 等)。事業所利用者の得意・不得意の部分や人柄を見極めるアセスメント (評価) を重視し、コミュニケーション能力を高めるために、楽しみながら人間関係や友人が作ることができるようなさまざまなソーシャルスキルトレーニング (SST) を提供するタイプの事業所 (PEAKS 神戸等) があることが分かった。

一方、大学との連携においては、有料で就労に必要な SST やジョブ・スキルを提供するタイプや、ASD 学生のアセスメント (評価) 結果やこれまでの支援方法に関する情報、支援を巡るさまざまなエピソード等を大学から得る形で連携するタイプ、さらに、大学のキャリア教育の一部を担う形で連携し、その後、事業所での活動への参加に結び付けるタイプなど多様な連携タイプがあることが明らかになった。

それぞれの連携タイプには、それぞれ長所・短所があり、大学と事業所では就労支援に対する機能や考え方が異なるため、相互の建設的協議を経て、さまざまなタイプの連携バリエーションが形成されることが重要である。

このように大学と事業所との連携の在り方を考える際には、それぞれの就労支援に対する体制や機能、考え方について最初に相互理解することが大切である。このステップを経ずに、単に ASD 学生の就労支援のための大学の補完機関として事業所を利用しようとすると、思わぬミスマッチが生じ、連携の効果が発揮できないことが今回の研究から明らかになった。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 19k02931 の助成を受けたものです。

本稿を執筆するに当たり、PEAKS 神戸の松原崇、山口大学の学生特別支援室の岡田菜穂子コーディネータ(准教授)および就職支援室の平尾元彦教授から多くの示唆を与えてくださったことをあらためて感謝申し上げます。また、今回3か所の就労支援事業所を訪問し、聞き取り調査および調査内容の公開の許諾を得ました。各事業所の調査協力に対してあらためて感謝申し上げます。

注記

- (1)日本学生支援機構,2017「平成29年度(2017年度)大学,短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」より引用
- (2)限局性学習障害(Specific Learning Disorder: SLD)。米国精神医学会の診断基準(DSM-V)では限局性学習症(限局性学習障害)と呼ばれ,発達障害者支援法では学習障害と呼ばれる。
- (3)注意欠如・多動症,注意欠陥・多動性障害(Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: ADHD)。「忘れ物が多い」,「課題が間に合わない」,「うっかりミスが多い」などの「不注意」症状と,「じっとしてられない」,「落ち着かない」,「待つのが苦手」などの「多動性・衝動性」症状がみられる神経発達症の一つと考えられている。
- (4)Kaizen(読みはカイエン)。2009年9月設立。発達障害に特化した①人材サービス事業,②就労支援事業(大人の発達障害者向け「就労移行支援事業」学生向け「ガクプロ」,相談支援事業),③教育事業(子供向け「TEENS」)などを運営。本社は東京都新宿区西新宿7-15-8日販ビル4階。
- (5)NPO 法人ピークネットワーク傘下の就労移行支援(一般)事業所。平成24年2月設立。その他に就労移行支援(一般型)「PEAKS 六甲」がある。神戸市中央区相生町1丁目2番1号東成ビルディング303
- (6)特定非営利活動法人「リエゾン」。2012年1月20日設立。障害者就労移行支援事業。石川県金沢市広岡1-1-35。

参考・引用文献

- 1)日本学生支援機構,「平成28年度(2016年度)大学,短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」2016。
- 2)青野 透,「障がいのある学生の支援の立場から」,『大学教育学会誌』第36号-2, P.13-16,2014。
- 3)青野 透他5名,「発達障害学生への学生支援」,『大学教育学会誌』第36号-2, p.45-49,2014。
- 4)小川勤,「合理的配慮」と「支援体制の見直し」をめぐって」,文部科学教育通信 N0.355, p30-31,2015。
- 5)小川勤,「大学教育における障害学生支援について—合理的配慮に対する基本的な考え方と支援体制の見直し」,『大学教育学会誌』第37号-1, p.73-76,2015。
- 6)小川勤,「発達障害学生に対する移行支援の基本的考え方—移行支援における学内外支援組織との連携・協力—」,『大学教育学会誌』第38号-1, p.67-72,2016。
- 7)小川勤,青野透他3名,「発達障害学生への学生支援—大学教育の役割」,『大学教育学会誌』第38号-2, p.123-127,2016。
- 8)小川勤,「発達障害学生に対する組織的支援の現状と課題について」,『大学教育学会誌』第39号-1, p.57-61,2017。
- 9)小川勤,「発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究—移行支援における自己理解と仕事理解—」,山口大学『大学教育』15号, p.25-35,2018。
- 10)小川勤,「大学における障害学生支援の現状と課題に関する研究—多様化・複雑化する支援ニーズと支援方法の変化—」,山口大学『大学教育』16号, p.7-16,2019。
- 11)片岡美華,「発達段階と障害特性に応じたセルフ・アドボカシー・スキル教育の実証的研究」,『平成24~26年度科研費助成事業』,2015。
- 12)高橋知音編,岩田淳子他,「発達障害のある大学生への支援」,金子書房,2016。
- 13)中島暢美,「高機能広汎性発達障害の大学生に対する学内支援」,関西学院大学出版会,2013。
- 14)松原 崇,「基礎プログラム:障害学生の就職支援」配布資料,『平成27年度 障害学生支援実務者育成研修会(日本学生支援機構主催)』,2015。
- 15)村田淳,「基礎プログラム:学生ニーズと修学支援B」配布資料,『平成26年度障害学生支援実務者育成研修会(日本学生支援機構主催)』,2014。

新たな「見方・考え方」を探す政治学習

－「対立と合意」「効率と公正」から「多数決と少数意見」「話し合いと決定」へ－

後藤 雅彦

The Political Learning to Find New "Viewpoints and Ways of Thinking"

－From "Conflict and Consensus" "Efficiency and Fairness" to "Majority Vote and Minority Opinion"
"Discussion and Decision"－

Masahiko GOTO

1 はじめに－「学習の流れ」の理想と現実－

筆者は昨春(2019年)、およそ30年近く勤めた中学校を退職した。いまは大学(研究室)にいるが、本論考の大半は、その中学校現場で社会科を教えていた時から推敲していたものである。その時期は、平成20年告示の中学校学習指導要領の全面実施だった。今回の平成29年告示の全面実施を前にすれば、すでに「機を逸した」感があるが、問題となる「学習の流れ」(参照 次頁図1)は今回も続いているため、改めてここに論述してみたい。

その図1は、上段がその前回の改訂(平成20年版)時、下段が今回の改訂(平成29年版)時で示された「中学校社会科公民的分野の学習の流れ」である。一見、この「学習の流れ」に示された授業づくりの構造上には、大きな変更点はないように見える。

ただ、「見方考え方」を全面に打ち出した今回(下段参照)は、指導上の「現代社会の見方・考え方」のポイントとなる「対立と合意、効率と公正」などを、「現代社会をどう見るの?」で示しただけでなく、「B 私たちと経済」「C 私たちと政治」「D 私たちと国際社会の諸課題」にも、それぞれに書き加えてある。要は、公民学習の導入部「A 私たちと現代社会」だけでなく、経済単元、政治単元、国際社会単元においても、「対立と合意」「効率と公正」を使った授業が再確認されたかたちとなっている。

また、(上段にはなかった)「小学校社会科で学んだ事柄」を「学習の流れ」の最初に位置付け、培って来た「社会的事象の見方考え方」を発展させ、小中一貫の社会科における義務教育総仕上げとして、「対立と

合意」「効率と公正」などに着目した学習の意義が、より強調された構図となっている。

今回の改訂で、「大きな変更点はない」のではなく、一連の「学習の流れ」は堅持され、改めて「対立と合意」「効率と公正」を使った授業づくりの要請が、一層高まったと見ることができる。

筆者がまだ中学校現場にいて、平成20年告示で「対立と合意」「効率と公正」を知った時、「なぜ、『対立と合意』『効率と公正』から学習を始めるのか」腑に落ちない気持ちを抱いたものだ。当時、そうした素朴な疑問を、どれだけの現場教員が抱いていたのかは分からない。ただ、現場は常に反射的に、そうした「対立と合意」「効率と公正」を一時的に授業に取り込む傾向がある。

当初の政治単元に限定するが先行研究としては、(公表された学習指導案上で確認できた)実践では、愛媛大学教育学部附属中学校の「人間の尊重と法」(道路交通法改正後の社会の姿を「効率と公正」で考察)・「私たちと地方自治」(花園町の街路整備を「効率と公正」で考察)¹⁾、横手市立十文字中学校の「地方の政治と私たちの関わり」(ごみ処理施設建設を「公正」で考察)²⁾美作市立作東中学校の「地方の政治と自治」(作東地区の課題と活性化を「効率と公正」から考察)³⁾。授業モデルでは、阿部哲久の「社会の見方・考え方『効率と公正』で政治のしくみを読み解く」(日本の政治のしくみと課題を「効率と公正」で考察)⁴⁾、寺本誠の「政治単元で『対立と合意』『効率と公正』を活用した指導計画と教材開発」(タバコの路上喫煙を過料と科す千代田区の条例を「対立」「合意」「効率」「公正」で考察)⁵⁾などが挙げられる。

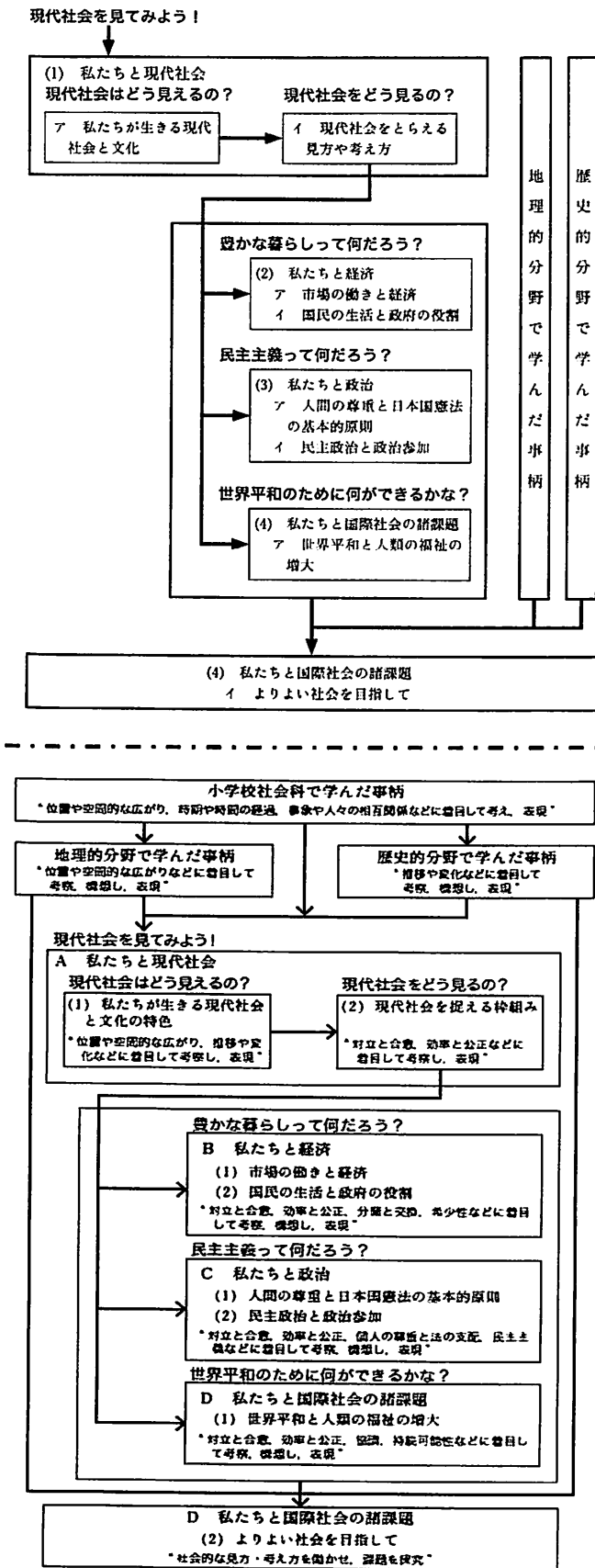


図1 中学校社会科公民的分野の学習の流れ(上段;平成20年版/下段;平成29年版)⁶⁾

生徒にとって身近な政治的事象を扱い、判断基準として「効率」や「公正」の枠組みを用いて、「多面的・多角的に考察」させたり、「合意形成の妥当性を判断」させる。また、授業モデルも現行の政治のしくみを「効率と公正」で「分析を深め検証の質を高める」構想やタバコの路上喫煙を巡る「対立」から「合意」の過程で「効率と公正」で「政策を分析・評価」する指導計画が作成された。

ただし、その後の学校現場における実際の授業化については、今回の改訂(平成29年版)で強調されている「B 私たちと経済」「C 私たちと政治」「D 私たちと国際社会の諸課題」の内容を扱い、さらに現実に起きている社会的事象に当て嵌めて、「対立と合意」「効率と公正」などに着目して、生徒が考察したり、構想したり、表現したりする授業となると、残念ながらもまだ「散見する程度」が実態ではないだろうか。(筆者が学校現場にいた時も、そうした基礎的な枠組みを使った授業が盛んに試行され、議論された記憶は、ほとんどなかった。)

本論では、すでに10年、これから10年と、学習指導要領の「学習の流れ」で示されたこの「対立と合意、効率と公正」から始まる公民学習について、一社会科教師だった限定的な視点や立場であったことを断った上で、中学校現場からの振り返りと、そこにある課題を明らかにし、さらにその解決のためにどう対応すべきかを提示するものである。

2 授業化の実態と課題

全国の授業実践を完璧に把握することは不可能である。最低限その授業が授業者によってまず活字化(実践論文化)され、研究紀要等に掲載されなければ、校内の同僚ならともかく知る術もない。ただし、近年は図書館に収集されればデータベース化によって、ある程度の文献検索が可能となった。(「ある程度」なのは、データベース化も各図書館の作業更新時期がまちまちで、最新刊がすぐに処理されてはいない事情がある。)

この他、筆者が長く中学校現場にいて、校内市内等の研修の折における社会科部会での情報交換等から知り得た実態を補完し、「対立と合意、効率と公正」から始まる公民学習の授業化(タイトルだけでなく本文まで読んで、実際に生徒を相手に教室で授業を行っ

たもの)の結果を、以下に示してみる。(検索キーワードは主に「対立と合意」または「効率と公正」で、上述条件に合致するものだけを対象とした。)

(1) 国立教育政策研究所教育図書館・文部科学省図書館 OPAC(2019,7,17 検索) 0件

(2) 国立教育政策研究所教育研究情報検索システム(2019,7,14 検索) 4件(以下標題)

- ① 2011年 中学社会科公民的分野における合理的意思決定能力を高める指導の工夫ー「対立と合意」「効率と公正」を軸にした学習活動を通してー〈現代社会・政治単元〉
- ② 2011年 社会科公民的分野 現代社会の見方や考え方(特別支援学級)〈現代社会単元〉
- ③ 2012年 現代社会の見方や考え方「効率と公正」〈現代社会単元〉
- ④ 2012年 現代社会の見方や考え方 効率と公正〈現代社会単元〉

(3) CiNii Articles-日本の論文をさがす-国立情報学研究所(2019,7,12 検索) 7件(以下標題)

- ① 2013年 多様な視点で社会的事象を見つめ、主体的な社会参画の資質を培うー現代社会の特徴をとらえ、「効率と公正」の視点で合意形成を考える授業実践(第3学年)〈現代社会単元〉
- ② 2016年 「災後社会」の見方考え方をはぐくむ社会科公民的分野の実践研究ー東日本大震災の被災地における防潮堤建設を「効率」と「公正」から問い直すー〈政治単元〉
- ③ 2018年 「現実の政治」の中から身近な「対立」事例を取り上げて「多面的・多角的に」追究する〈政治単元〉
- ④ 2018年 公害問題を「対立と合意」・「効率と公正」の視点で捉える〈経済単元〉
- ⑤ 2018年 中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開〈政治単元〉
- ⑥ 2018年 「対立と合意」「効率と公正」の枠組みを学ぶ・いかす〈現代社会・経済単元〉
- ⑦ 2019年 中学校社会科公民的分野における「現

代社会をとらえる見方や考え方」を高める指導の工夫ー「効率と公正」に焦点を当ててー〈現代社会単元〉

追補：検索すると、その数は限られて来る。しかも単元は「現代社会」が大半で、本論が追究する政治学習に近いのは、③「大島泰文『現実の政治』の中から身近な『対立』事例を取り上げて『多面的・多角的に』追究する」(『社会科教育 8月号・712号』明治図書、2018年所収)。市庁舎の新築移転を扱っている。ただし、基礎的枠組みをどう使い、生徒がどんな反応だったのかの記述はない。

この他に筆者がネット検索(Google)をして、少なからず中学校現場における授業実践が確認できるものの大半も、やはり教科書で最初に「対立と合意」「効率と公正」を学習する「現代社会」の単元でのものであった。

元来、法務省が設置[2003,9,22-2004,10,18]した法教育研究会で開発された素材・教材が、「対立と合意」「効率と公正」の登場(平成20年版指導要領)と共に、教科書に載っていった以上、中学校現場の社会科教師は、それ(ルールや決まりの教材等)を使って(とりあえず)教えていった経緯がある(参考 資料1)。

このことは、現場においてある意味で「対立と合意」「効率と公正」の学習は、教科書主導で「現代社会」の単元で「済ます」負の働きが齎され、きまり等の意義をここ(「現代社会」)で「対立と合意」「効率と公正」で使い切る傾向が生じたと考えられる。

なお、上述した2018年の「中学校社会科公民的分野における『効率』と『公正』概念の教材化に向けた展開」の授業者は、「導入当初より『効率』と『公正』概念はその複雑性、多様性が指摘されていた。全面实施となった2012年以降においても、『効率』と『公正』概念を活用した実践例はあまり見られない」と、筆者と同じ問題意識から始まっている。稀少な「政治」単元における授業実践ではあるが、大学生10名を生徒役とする模擬授業であることと、「政治」の単元導入に載っている教科書(東京書籍2012年)「市長になって考えてみようー企業の跡地利用ー」があくまで教材である。

ここにも、本来指導要領がねらう(ねらいたい)現実に起きている事件や問題を扱う教材化までには至つ

学習活動1 A地区の風景と溝掃除のルールを見て、「どうして自治会には清掃の決まりがあるのに汚れているのだろう。」(A地区の風景、4人の町内の人)

学習課題 「この溝をみんなできれいに維持するためには、どのようにルールを変えればよいだろうか？」

学習活動2 4人の立場への思いを読み取って、付箋に書き出す。(土日も仕事があると「清掃の日」は決まっている方がいいのかな? など)

学習活動3 ワークシートに「新たなルール」について、4人の立場を考えながら記入していく。

学習活動4 各グループから「新たなルール」を発表し、「効率」「公正」の視点から評価する。

「効率」チェックポイント…お金や手間、時間はどれ位かかるか。

「公正」チェックポイント…参加できない人はいるか、立場が変わっても受け入れられるか。よりよい決まりを練り上げようと思いを述べる。

まとめ 合意形成のために、多面的な視点から話し合う。

資料1 比較的現場でよく取り組まれる授業例⁹⁾

ていない。「対立と合意」「効率と公正」の「複雑性、多様性」から、授業者独自の教材化に踏み込まず、まず教科書を使う「現場の判断」が実態の背景にあることが考えられる。

上述した法教育研究会から文部科学省の調査官まで、「対立と合意」「効率と公正」に携わった江口勇治が、いみじくもこの導入当初において、まだ「実践自体のない段階での検討・評価には多少の無理がある」⁹⁾と正直に述べていた。上述して来た授業化低調の実態からして、ある意味いまもその江口の懸念は、現場では大きくは変わっていない。

また、授業化低調の実態を、もう少しいまの日本の教育事情から俯瞰して再考してみた時、義務教育(公民学習)を経て生徒が大人になっても、その大人の世界(世の中)において、「対立と合意」「効率と公正」の議論は少なく、寧ろその世の中から隔離された中学3年生の教室にだけ、そうした「見方考え方」から現代社会を捉えさせることには、(江口同様)「無理」もしくは「限界」があるように思えてならない。指導要領の理想と現実(ホンネ)が、さらに今後乖離していく

可能性は、否めないのではないだろうか。

3 新たな枠組みを生かした授業展開

社会科における「見方考え方」の重視は、高度成長期以降ずっと指摘されて来た「一方的な解説・暗記型社会科授業」の反省としても、筆者も現場で支持し、実践¹⁰⁾をして来た一人である。ただし、これまでの授業化の実態と課題からして、もう少し基礎的な枠組みを生かすにしても、もっと「対立と合意」「効率と公正」を先行させる場合だけでなく、他の枠組み(参照図2)を探して、授業を柔軟に創っていくことが求められているのではないだろうか。

特に、経済単元は比較的「効率と公正」が活用できそうだが、政治単元(政治的な事象や争点等)自体には、「効率」や「公正」で割り切れない事実が、現前とある。また、「対立と合意」であっても「政治的『対立』が必要な場合もある。あるいは、現代社会には必然的な『対立』もある。」¹¹⁾基礎的枠組みを当てる操作が先にあるのではなく、そうした「政治の姿」をまずしっかり捉える必要がある。

その上で今回、基礎的な枠組みを生かす方向での対応として、以下「話し合いと決定」「多数決と少数意見」を使った授業展開(参照 次頁A・B)を考えてみた。(単純に基礎的な枠組みがそもそも「合うのか」という実践上の課題があるが、ここでは「生かす方向」として何ができるのか提起する。)

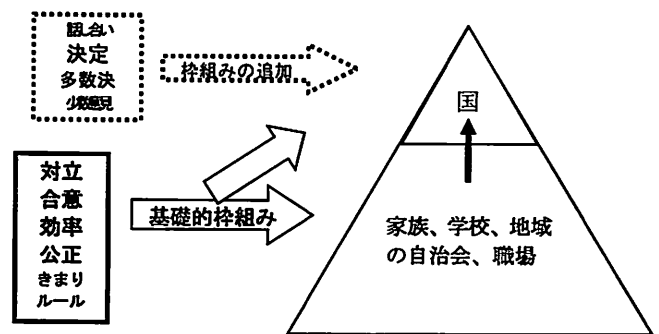


図2 基礎的枠組みの追加モデル

政治的「対立」には、片方で「合意」¹²⁾形成の側面を探る動きもあるが、議会における最終的な「決定」¹³⁾が大きなウエイトを占める。国会や地方議会における最終的な「話し合いと決定」¹⁴⁾に色濃く反映される。その「決定」のために、事前調整や与野党間の駆け引

A 国会の議決を「多数決と少数意見」から考える展開

| | 活動と内容 | 留意点 | |
|-----|--|--|--|
| 導入 | <p>【課題】 国会の議決について考えてみよう。</p> <p>* 下記は質問形式にして、あらかじめ大きな紙にプリントし、順次掲示していきながら考えさせたい。</p> | <p>◆国会の仕組みや働き〔国権の最高機関、立法、二院制等のあらし〕は押さえてから入る。黒板には議場全体を写した写真等が貼られると臨場感が出る。</p> <p>*2005 年からはバッジがなくても「カード式身分証」でも可となっている。ないと衛視に制止される。</p> <p>*例外として閉会中に審査した議案や懲罰に関する案件等がある。臨時会は別にある。</p> <p>*「全会一致」が理想だが、ここに、実際に国会で争点となっている現実の問題(新聞記事等)を教材化する。</p> <p>*A案を支持しない議員が、支持する議員数を上回る点を考えさせたい。</p> <p>*法案の修正、会期の延長等の努力。また、こうした様子を部分的ではあるが実際に傍聴したり、「国会中継」によるTV視聴の機会があることにも触れる。</p> <p>*「言論の府」、「少数意見」の尊重他</p> | |
| 展開 | <p>▽「議場は国会議員としてのバッジを付けていないと、いかなる人でも入場できないのはなぜだろうか？」 *板書→国民の代表機関</p> <p>▽「国会の会期は毎年 150 日間に定められている(常会)。審議途中で終わった法案は原則廃案となり、翌年継続して審議しない。このような仕組みになっているのはなぜだろうか？」 *板書→国権の最高機関、唯一の立法機関、会期の独立制</p> <p>▽「国会の議事の決定に「多数決」が採られるのはなぜだろうか？」 *板書→多数決の原則、委員会、本会議</p> <p>▽「いま 10 人いる国会(議員)で、A案支持 4 人、B案支持 3 人、C案支持 3 人に分かれた。これから「多数決」を採って困ることは何だろうか？」</p> | | |
| まとめ | <p>▽「あなたがA案を支持し、今国会中に可決を目指す議員の立場だとしたら、上記「多数決」前にどんなことをしますか？また、それはどうしてですか？」</p> <p>▽「「多数決」をする前にどんなことが必要なか。よりよい「多数決」にするには何をしなければならぬのか。ノートにまとめてみよう！」</p> | | |
| | | | |
| | | | |

B ごみ処理場建設問題を「話し合いと決定」から考える展開

| | 活動と内容 | 留意点 | | | | | | | | | | |
|---------|--|--|---------|-------------------|---------|--|---------|-------------------|---------|-------------------|------|------------------|
| 導入 | <p>【課題】 〇〇市はA・B・C地区から成る。大きくA地区は駅周辺の商店街、B地区は郊外に住宅街、C地区は山間地となっている。 いまの処理ペースで、3年後にはAとC地区にあるゴミ処理施設だけでは、すでに処理仕切れない(施設がゴミで満杯になる)ことが分かった。 まだゴミ処理施設のないB地区の郊外に、新たな新型のゴミ処理施設(完成に1年かかる)建設のうわさが広がると、B地区の住民は一斉に市に対し反発した。 この問題、なるべくどの人からも不満の少ない解決するにはどうしたらよいだろうか。</p> | <p>●課題設定に当たり、下記「背景」を説明する。また、実際にこうした迷惑施設や危険施設での問題があることにも触れる。</p> <p>〈背景〉 A地区...駅周辺は密集。まだ人口が少なかった頃、郊外に小さなゴミ処理施設を造った。すでに周辺にほとんど空き地は残っていない。旧式のゴミ処理施設は風向きによって臭いが残ることがある。 B地区...近年郊外に宅地化が進んでいるが、周辺にまだ空き地も多い。唯一ゴミ処理施設のない地区だが、将来住宅が立ち並び予想の中、新型で臭いは出なくても、施設の建設反対は根強い。 C地区...高齢者が暮らす山間地。奥地にダムがあり、市民の飲み水となっている。A地区で限界のためここにも旧型ゴミ処理施設を造った。まだ周辺に施設は造れるが、ダム周辺の環境悪化を心配する声がある。</p> <p>●話し合いでは以下の点を押さえさせ、具体的にワークシートに書かせる。発表の際に質問が出たら話し合った経緯を説明する。</p> <p>*旧型を生かすか、新型を新たに造るか。 *旧型は風向きによって臭いが残る。 *新型は臭いは出ない。 *造るならどの地区なのか。 *反対者への説明理由はどうか。 *造るならいつまでに何を決定するのか。</p> <p>▼1つ選択させる。選んだ班のところに「正」の字を加えていく。</p> <p>▼どんな点に説得力を感じたのか発表させる。</p> <p>▼まとめたことを発表させる。地方自治における「決定」のしくみやその意義を理解させる。(※教科書を参照させる)</p> | | | | | | | | | | |
| 展開 | <p>◇あなたがこの市の市民の一人として、この問題が3年後までに、市のゴミ処理施設は決定しなければならぬ。そのための話し合いを始めてみよう。</p> <p>☆『具体的な「話し合いと決定」の内容を考えよう！』</p> <table border="1" data-bbox="247 1541 823 1702"> <tr> <td>ワークシート例</td> <td>(維持・変化) いつまでにこうなる</td> </tr> <tr> <td>A地区(状態)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B地区(状態)</td> <td>(維持・変化) いつまでにこうなる</td> </tr> <tr> <td>C地区(状態)</td> <td>(維持・変化) いつまでにこうなる</td> </tr> <tr> <td>上記理由</td> <td>右のポイントを生かした具体的理由</td> </tr> </table> <p>[*各班代表が上記ワークシートの内容を黒板に大きく貼り出すか、要点を板書して、話し合った結果や理由を順に発表し、質疑応答をしていく。]</p> <p>▽あなたは、〇〇市にとって一番よいと思われる姿はどの班の発表がよいか、1つ選んでみよう。 ・○班 正 (5人) ・◇班 正一 (6人)</p> <p>▽あなたは、なぜその班を選んだのか、理由を発表してみよう。</p> <p>▽(一番支持の多かった班を例にして)このような案は実際に市のどこで「話し合い」最後の「決定」はどうかのよいかノートにまとめてみよう。</p> | | ワークシート例 | (維持・変化) いつまでにこうなる | A地区(状態) | | B地区(状態) | (維持・変化) いつまでにこうなる | C地区(状態) | (維持・変化) いつまでにこうなる | 上記理由 | 右のポイントを生かした具体的理由 |
| ワークシート例 | (維持・変化) いつまでにこうなる | | | | | | | | | | | |
| A地区(状態) | | | | | | | | | | | | |
| B地区(状態) | (維持・変化) いつまでにこうなる | | | | | | | | | | | |
| C地区(状態) | (維持・変化) いつまでにこうなる | | | | | | | | | | | |
| 上記理由 | 右のポイントを生かした具体的理由 | | | | | | | | | | | |
| まとめ | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

きを経て「少数意見」はあっても「多数決」¹⁵⁾の「決定」によって、政治的解決が図られていく。中学生の将来の有権者としての立場を考慮すれば、この議会の「話し合いと決定」「多数決と少数意見」を使った政治学習の方が進めやすい。

追補: A「多数決と少数意見」から考える展開

参照 前頁A 政治の仕組みや働きを学習するこの場面で、「対立」はよく見られても、「合意」(形成)がどう図られていくのかは、特に有権者(私たち)には見えにくい。また、実際の政策や争点も「効率と公正」で中学生に考えさせるにも限界がある。そうした経緯を辿るよりも、端的に国会の議決を「多数決と少数意見」に着目させて考えさせた方が分かりやすい授業になるのではないか。実際に通常国会でも平均して年150本前後の法律案を「多数決」で可決成立させている。この場面のVTRなどを視聴させ、「多数決」の意義とその対極にある「少数意見」の扱いについて、重要法案の審議記事などを資料にして考えさせる授業である。

追補: B「話し合いと決定」から考える展開

参照 前頁B いわゆる迷惑施設や危険施設の立地や運用をめぐる問題は「対立と合意」を使って授業で考えさせることも可能である。だが、政治理解の大切な一つは、仮に合意に至らなくとも、そこで結論(決定)を見なければならぬ現実問題が常に付き纏う。そのためにいかに「話し合い」「決定」するかがポイントになる。これを地方議会で行っている意味を生徒に実感させるために、自らがどんな「話し合いと決定」ができるか、生徒にさせてみる授業を考えてみた。自分たちの地域で実際に起きている問題をこのようにして扱ってみるのもよいのではないか。

なお、2014年新潟県の仙田真紀子教諭が地元市政「村上市婚活支援事業補助金」を巡る5プランからベスト1を生徒に選ばせる授業¹⁶⁾を行っている。この場合は「効率と公正」がうまく効いている。授業の中で扱う政治的事象との関連が大切である。

4 おわりに—対峙する論考の共通点—

先述した江口勇治は、「対立と合意、効率と公正」の登場時(平成20年改訂)、『見方考え方』の学習と指導に重きをおくことは大切で(途中省略)それに適した考え方という道具を伝えることは当然(途中省略)ただ個人的には、やはり『自分の目』で時事をしっかりとらえることや人権で語られる価値を守り通すといった思想も大切であると思う。考え方の伝達だけではやはり限界がある¹⁷⁾と回想していた。

恐らく、江口は当時者としての自戒を込めて、この「見方考え方」はあくまで手段「考え方の道具」であり、その「考え方の伝達」だけでは「限界」があり、「自分の目」で捉えることも忘れてはならないと書き残したかったのではないだろうか。

これまで見て来たように、肝心の中学校現場の授業化はいまだ低調で、「見方考え方」の指導を少しでも前進させるには、授業の中で扱う政治的事象と枠組みの「相性」を考え、場合によっては別に枠組みを探して、授業を柔軟に創っていく必要がある。

基本的枠組みが登場した当初、その問題性を正面から「突いた」のは、筆者が知る限り久保田貢の論考に限られる。久保田は『「効率と公正」が『きまり』の評価基準となるのではなく、人類が積み上げてきた人権や思想(途中省略)その基準に照らして『公正』かどうか、が問われるべきではないのか¹⁸⁾と提起していた。この久保田の「人類が積み上げてきた人権や思想」も、上記江口の「人権で語られる価値を守り通すといった思想」¹⁹⁾も、両者は基本的枠組みの操作性を横に置き、「人権」「思想」の同じ言葉を使って、元来当たべき思索(基)は何かを指摘したことは、興味深い。

社会科の授業で、「対立と合意、効率と公正」から見方考え方を切口に追究していくことは、それはそれで納得できる部分はある。しかし、そうした学習方法が社会科の本来持つ、ダイナミックな授業構成や実際の「学習の流れ」を、逆に制限することがあってはならない。江口や久保田の指摘した「人権」や「思想」にかかる資料を、ひたすら「書き写す」授業も、時には学校現場では「あり」だと考える。「対立と合意、効率と公正」を前提とする授業の操作性が、本来の社会科授業の在り方を失うことのないように授業を進めなければならない。

註

- 1) 参考/2011,2012 教育課程指定校事業(社会:実践事例①～③)www.ehime-u.ac.jp/
- 2) 参考/「地方の政治と私たちの関わり」(2011,11,11 公開研究会)city.yokote.lg.jp/
- 3) 参考/「地方の政治と自治」ww.pref.okayama.jp/
- 4) 阿部哲久「社会の見方・考え方『効率と公正』で政治のしくみを読み解く」小原友行・峯明秀編著『「思考力・判断力・表現力」をつける中学公民授業モデル』明治図書、2011年、76-85頁。
- 5) 寺本誠「政治単元で『対立と合意』『効率と公正』を活用した指導計画と教材開発」大杉昭英編『中学校新社会科公民の実践課題に応える授業デザイン』明治図書、2011年、57-63頁。
- 6) 上段;文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、97頁。下段 ;文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社、2018年、134頁。
- 7) 石川誠・池田恭浩「中学校社会科公民的分野における『効率』と『公正』概念の教材化に向けた展開」『京都教育大学教育実践研究紀要 第18号』京都教育大学教育支援センター、2018年、143頁。
- 8) 参考/[https://www.torikyo.ed.jp/torie-j/H27PDFデータ/第3学年2組社会科学習指導案\(指導者・村松利雄\)*本時の展開部分を中心に後藤抜粋補正。](https://www.torikyo.ed.jp/torie-j/H27PDFデータ/第3学年2組社会科学習指導案(指導者・村松利雄)*本時の展開部分を中心に後藤抜粋補正。)
- 9) 江口勇治「『対立と合意、効率と公正』による学習の意義と指導のあり方について」『中学校社会科のしおり』帝国書院、2010年、1頁。
- 10) 本文 [2の(3)の②] に再掲 後藤雅彦「『災後社会』の見方考え方をはぐくむ社会科公民的分野の実践研究—東日本大震災の被災地における防潮堤建設を『効率』と『公正』から問い直す—」『公民教育研究 第24号』日本公民教育学会、2017年に所収。
- 11) 久保田貢「『対立と合意、効率と公正』で現代社会をとらえることができるのか」教育科学研究会編集『教育 No797』かもがわ出版、2012年、106-107頁。
- 12) 参考/松浦正浩『実践！交渉学—いかに合意形成を図るか』、2010年、158頁。この中で松浦は、社会的合意形成の場として国会や地方議会があることに触れている。
- 13) 参考/佐々木毅『政治の精神』岩波新書、2009年、13頁。この中で佐々木は、「政治という活動はある集団(典型的には国家)の目的なり利益なりに向けて自己決定し、それを実行していくことをめぐる諸活動である。政治はあくまで集団全体のあり方に関わる決定とその実行をめぐる活動」と述べている。
- 14) 参考/杉田敦『政治的思考』岩波新書、2013年、54-55頁。この中で杉田は、「話し合っで決めるというのは、『話し合う』と『決める』という二つの異なる要素から成り立っていますが、この二つの間に、ある種の緊張関係があることは明らかです。ずっと話し合っでいれば、決めることはできません。決めるためには、どこかで話し合いを打ち切らなくてはならない(途中省略)どこまで話し合い、どこで議論を打ち切っで決めるのかについては、つねに対立点となりうる」と述べている。
- 15) 参考/杉田敦『デモクラシーの論じ方—論争の政治』ちくま新書、2001年、31頁。この中で杉田は、単に多数決を決定手続きとして理解するのではなく、「発見の過程(途中省略)様々な意見がぶつかり合う中で、新しいものが生まれる過程」と述べている。
- 16) 参考/<http://www.niigata-inet.or.jp/ken-ckk/> 県中教研社会科部研究発表(2014,10,30)3年1組社会科(公民的分野)学習指導案(授業者・仙田真紀子)
- 17) 江口、前掲書、3頁。
- 18) 久保田、前掲書、106頁。
- 19) 江口、同上。

ソーシャルワークにおける「正義」とは何か再考する

渡邊 英勝

Rethinking what “justice” is in social work

Hidemasa WATANABE

はじめに

2000年7月27日モントリオールにおける総会において採択されたソーシャルワークの定義は、「ソーシャルワーク専門職は、人間の福利（ウェルビーイング）の増進を目指して、社会の変革を進め人間観における問題解決を図り、人びとのエンパワメントと解放を促していく。ソーシャルワークは、人間の行動と社会のシステムに関する理論を利用して、人びとがその環境と相互に影響し合う接点に介入する。人権と社会正義の原理は、ソーシャルワークの拠り所とする基盤である」であった。そして、その「価値」として「人権と社会正義は、ソーシャルワークの活動に対し、これを動機づけ、正当化する根拠を与える」と記されている。社会正義はソーシャルワークの拠り所であり、根拠であることがわかる。

そして、2014年7月メルボルンにおける国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）総会及び国際ソーシャルワーク学校連盟（IASSW）総会において新定義が採択された。その新定義は「ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい」となった。新定義に変わっても、社会正義はソーシャルワークの中核をなすものとされている。

さて、ソーシャルワークの定義により、社会正義は重要で大切な価値として捉えられているが、社会正義とは何なのであろうか。また、ソーシャルワーカーの

中で共通の概念として共有されてるのであろうか。ソーシャルワーカー一人一人の価値観により社会正義が多様な捉えられ方をされているのではないだろうか。そうだとすると、ソーシャルワークの定義の中に明文化され、守られるべき価値として捉えられている社会正義についても一度確認する必要があると考える。社会正義について深く探っていくためには、まず、社会正義の前提である「正義」とは何かについて調査分析をし、明確にしていく必要がある。

ロールズ、セン、サンデルの正義に対する考え方を概観し、正義について様々な見方を整理していく。そして武田邦彦氏、神島裕子氏の文献に照らし合わせ、筆者なりの正義を明確にしていく。その後、ソーシャルワークにおける正義とは何かについて言及していく。結果、ソーシャルワーク実践において共通した正義とは何かを明らかにしていくことを目的とする。

先行研究

中村俊也『ウェルビーイング実現へのアクセスとしてのソーシャルワーク実践：ソーシャルワーカーに人権と社会正義はいかなる指針を示すのか』では、ソーシャルワーク実践に従事する専門職が、人権や社会正義の諸概念に対して共通認識を有し、理解しているとは言えない状況があるとし、個人のウェルビーイングの増進という目的が何らかの人権及び社会正義の実現によってもたらされるものであることを意味しているとする。そして、社会正義とは、形式的な平等と、結果としての実質的な平等の双方を意味しているとしている。したがって、結果の平等の是正としての分配的正義にソーシャルワーカーは関心を払う必要があり、何をどのような基準で分配するべきかを検討していくこと、分配的正義がどこまで促進することが可能なのかも検討されなければならないとしている。正義とは

形式的な平等と実質的な平等であるとはっきりと明確に論じていることは示唆に富んでいると考える。

田川佳代子『社会正義とソーシャルワーク倫理に関する一考察』では、ソーシャルワークが擁護すべき社会正義とは何か、ソーシャルワークにおいて実現しようとする正義は何であるか、社会正義の広範な理論の検討を踏まえ、議論の輪郭を描いている。どのような社会正義をソーシャルワークは支持するのか、これについてはこれまで明確にされたとは言えないとし、社会正義の意味や戦略がソーシャルワーカー間で異なるとし、ロールズ、セン、パウマン等様々な社会正義の諸概念や諸構想を検討している。しかし、具体的なソーシャルワークが擁護すべき社会正義とはなにかについてが言及されておらず、引き続き研究課題として見据えていくとしている。

松本昌広『社会正義の成立過程とソーシャルワーク実践～カント哲学と共通善の秩序化の視座～』をみていく。2014年の新ソーシャルワークのグローバル定義が採択され、人権は社会正義の核であること、社会正義の成立には共通善の秩序化が必要であり、その為 communityにおける対話=コミュニケーションが必要となることが確認されているとし、理論的に社会正義の成立過程をまとめている。まとめるためにカント哲学の整理をし、community 成員において間主観的に対話・討議という手法により承認された共通善は客観的な規範となり、communityにおける普遍的な規範とみなされ、共通善は秩序立ち、社会正義となる、という成立過程を整理している。そして、「共通善を全構成員が自立した状態が社会正義」と定式化している。社会正義の成立過程を整理している。

以上、先行研究を概観した。ソーシャルワークにおいて社会正義は中核であることが強調されている。

正義とは何か

以下「正義」について、いくつかの考え方を概観していく。

①ロールズの正義

ロールズは、社会全体の福祉の増大よりも、個人の自由と権利が優先権を持つとしている。したがって、功利主義とは全く考え方が違い、功利主義の弱点を超える正義について考え出している。ロールズは正義原理の対象は「社会の基礎構造」とし、社会制度の集合体のことであるとする。そして「社会の基礎構造にお

いて正義にかなった社会に関する原理が満たされている場合に社会は正しい状態にあることになるとする。ではその原理とは何か。ロールズは第一原理と第二原理の二つがあるといい、第一原理は、自由原理と呼ばれ、「基本的自由の権利が社会のみんなに平等に分配されていること。各人は、他人の同様な自由と両立するかぎり、最大限の平等な基本的自由を享受する権利を持つ」ということである。基本的自由とは、参政権、言論の自由、人身の自由、私的所有権などで、ロールズはこのような自由や権利のことを社会的基本財と呼んだ。

第二原理は二つに分かれ、社会的・経済的不平等はこの二つを満たさなくてはならないとしている。その一つ目は、「格差原理」といい、もつとも恵まれていない人に最大限の恩恵が与えられること、与えられることができこそ、そうでない人は自分の利益を追求することができるとする。ロールズは社会的・経済的格差をゼロにしようとはしておらず、格差を最も不遇な人々のために有効活用されるならばその格差は認められるとする。

二つ目は、「機会均等の原理」といい、様々な職業や地位に就くために、平等な機会が用意されていることであるが、公正・平等である場合に限り、職務と地位による社会的・経済的不平等は認められるとしている。

こう見ると、ロールズは社会主義であるかのように思われるが、原理には優先順位があり、自由原理、公平な機会、平等原理、格差原理という順で、自由原理が一番優先されることから、社会主義とは一線を画している。

ロールズは、自由な諸個人が、原初状態において無知のヴェールがかけられている状態で、正義の状態を議論し、最後に全員の意見が一致すれば、そこで決定されたルールは正しいと考えた。

原初状態とは、自分が何者なのか、どこに居るのか、自分たちの性別、職業、社会的地位、力の強さ、頭の良さ、所得、年齢、人種、得意なこと、苦手なこと、宗教的信条、社会的階級等、自分のアイデンティティの元となる情報に関する知識を無くされた状態のことで、原初状態にいることをロールズは「無知のヴェール」に覆われた状態とした。ヴェールが剥がされた時に最悪な状況に置かれる可能性を考慮して議論すれば、自分が社会のどんな立場であっても困らないルー

ルを、人々は提案せざるをえなくなり、結果、最も公正な正義の原理が導かれると主張した。そして最終的には、正義の二原理が、みんなで話し合わせ合意されることになるという。

ロールズの正義とは「自由で公平な条件のもとで決まったルールが正義であり、もつとも恵まれていない人々の状態を最大限良くする社会が正義である」という。原初状態と無知のヴェールは、存在しないから、そんな理論が正しいわけがないという批判や自分が何者かどこにいるかわからないのに、その社会で本当に良い状態とは何か判断するのは困難であるという批判もある。

②センの正義

アマルティア・センはロールズの基本財について、平等でなければならないものは基本財ではなくケイパビリティであるとした。センのいうケイパビリティとは、人間の良い人生かどうかを判断するのに、その人のもつ財および財の特性を分析するだけでは判断できないとして、人の「機能」に注目する必要がある、人が達成しうる機能のさまざまな組合せの集合であるとした。簡単に言い換えると、何かを達成するための実質的な自由のことである。この人間の「機能」には、生理的なもの、安全であること、健康であることなど基本的なものから、所属、自尊、共同体の生活への参加、自己実現等まで含まれるとされる。さらに、これらをどれくらい重視するかは、個人によって大いに異なる。つまり、数値的な財や資源に注目するのではなく、現実の生活に焦点を当てており、そのひとが「～できる」という機会の平等性に注目したものである。ロールズのいう基本財とは、達成するための手段のことであり、人間の自由を十分に満たすものではなく、さらに、人間は一人ひとり違う多様性があり、同じ種類で同じ量の財が提供されても、よい人生が送れるかどうかはわからないとする。たとえば、10万円を全員に配る場合、生活困窮者に配るのと、高額所得者に配るのとでは、生活困窮者の方は生活費に充てる金額が多くなるであろうし、結果は変わってくる。ケイパビリティの平等のためには不平等な財の分配をすることもあるということである。

ケイパビリティ（実質的自由）の中において個人的選択をした結果、様々な機能（達成された状態）が集合され、良い人生が送れるということである。こうして

みいていくとセンの正義とは、自由に選択できる社会で、具体的実践において具体的な問題を解決していくことであり、福祉問題や課題に対し、解決のための解やアイデアを示すのが、「正義の実践」であるとする。そのためには選択できる社会をつくらなくてはならない。そして、実現可能な選択肢の中で比較し、複数の基準の中から多くの人々が合意を形成する手続きを検討し、生活の基準を上げ、普通の人々が生活の中で活かせる正義についてもっと強調するべきだと主張している。ただし、センはケイパビリティ・アプローチも弱点があるといい、「平等の要件をただ一つの視点から理解しようとする（この場合には、ケイパビリティの視点のみから理解すること）に対する私の懐疑は、平等を単一の視点から捉えることに対する、もっと大きな批判の一部である（セン）」と自ら批判している。

③サンデルの正義

サンデルはコミュニタリアンの一人である。コミュニタリアニズムはロールズのリベラリズムを批判する立場である。

ロールズのいう原初状態におかれた人々は自分が誰であるかを知らない。自分の属するコミュニティからも、社会階層からも、切り離されている。つまり、すべてから独立した主体があり、その後その主体が他者や社会とかわる。それぞれの主体が討議し、社会全体にとって何が公正か正義かを語ることができるとする、そして、最も望ましい合意が得られることになる。こうしたモデルが「無知のヴェール」であるが、サンデルはこうしたモデルを批判している。サンデルはこうしたロールズの自己を「負荷なき自己」と呼んだ。

サンデルは「負荷なき自己」はあり得ないと批判している。なぜなら、自分の属するコミュニティからも、社会階層からも切り離された人間などおらず、すべての人間はどこかなんらかのコミュニティに属している。そうすると、何が公正で正義なのかは所属するコミュニティの価値体系に影響され、決定されていく。ロールズの「無知のヴェール」は意味がないのではないかとしている。想定されるべきは「負荷なき自己」ではなく、コミュニティの中で生きている「位置づけられた自我」もしくは「負荷ある自己」としてはいる。「負荷ある自己」とは、人は必ず何らかのコミュニティ属しており、何らかの役割を持ち、様々な状況に身

を置いている。つまり、何らかの負荷を担っているという意味である。

コミュニティでの住民は、地域性、風土、住民性など独自の価値観で結ばれている。コミュニティ内で伝統的に受け継がれてきた「共通善」がある。共通善とはみんなにとって善いことであるが、このようなコミュニティでの人間関係がなければ、人間は具体性を持ち得ない。コミュニティの価値が住民の生活のなかに染み込んでいくことにより、それが共通善となる。

そこで、何が正義かを考える時は、コミュニティにおける善を考慮しなければならないとしている。

④武田邦彦の正義

武田氏の論じる「正しさ」にはギリシア哲学やカントの「純粋理性批判」などのヨーロッパ型の「正しさ」には触れていない。ヨーロッパ型の正しさとは「利己的な正しさ」であるからとしている。たいていの人は「自分が考えていることが正しい」と思っているが、「自分が正しいと思っている」以外の「正しさ」を4つ紹介している。

i 神様

自分たちで何が正しいか決められないから神様に決めてもらおうという代表的な考え方。神様が考えたのだから間違いはないと考える。しかし、宗教の数だけ「正しい」があるために、実際には解決にはならないとしている。

ii 偉人

言い方を変えれば「道徳」とも言える。例えば孔子のような人物が教えを説き、人々がそれに従うというものである。しかし、宗教のように縛りがあるわけではない。

iii 倫理

字義からすると「相手の希望、相手の理屈」ということになり、自分ではなく、他人(社会)にあわせることになり、基準が他人にあるということである。

iv 法律

現在は多くの国が法治国家となっており、法律を「正しさ」の基準においている。共通のルールを作ること、お互いの「正しさ」をすり合わせている。これらの4つがあれば社会が問題なく回っていくかというところではないとしている。

「神様、偉人、倫理、法律」は社会的観点からの「正しさ」であるが、生物学的な「正しさ」とは、「敵に

勝つ」ということであると違いを説明している。

武田氏は「正しさ」とは「個々の生物である人間は集団性の動物なので社会を作ってその中で生活しなければならない。その時に生物学的な正しさを発揮すると全体の幸福が損なわれるので、それを補正する」ことであると定義している。

ヨーロッパ系の人たちにとって「正しさ」とは「正しいことを主張できること」であって、周囲と調和しようとする「利他的な正しさ」を中心とする日本の徳目と、自己中心的な「利己的な正しさ」で理論武装してきたヨーロッパの倫理学には大きな差があるとしている。

歴史の中での「正しさ」を見ていく必要があるとして、ソクラテスの例を用いて法律は常に正しいとは言えない、善悪というものは、時(時代)によって変化する、民主主義ですら絶対ではない、「戦争の強い方が正義」つまり「力が正義」という整理を行っている。

原爆を投下したアメリカからみれば「正義」となることから、「正しさ」とは「立場」によって変わる、人種・民族によって正しさは変わる、自分が正しいと思ったことを「正義」にしてしまうというアメリカやイギリスを貫いている「正しさ」の正体であるとしている。

また、専門家の正義について論じている。医師は不特定多数の人間に対して責任を取らなくてはならず、医師の「正義」は「命」によって導かれるものであるとする。研究者である武田氏は「真理」を最上位にしている。つまり、専門家は、一般人とは異なる最上位価値を持っており、そういう価値基準を持っているからこそ「専門家」と呼ばれるのだという。専門家というのは、社会に直接対応しているのだから、自分勝手には動けないし、専門家の力を活かすには、依頼する人は細かい注文ではなく大まかな希望を言った方が良いとするが、その前提条件として、「双方が誠実である」ことと特に専門家が「職業倫理に徹している」ことが求められるとしている。社会の人が幸福になるためには、それぞれの専門家が誠実であること、「専門家の正しさ」とは、格別に大切であるとしている。さらに、専門家は国からライセンスをもらっており、門外漢からはなかなか物を申せない結果、専門家は常にそのことに意識的でないと、どうしても「殿様」のような偉そうな雰囲気をも身につけてしまうと、警告もしている。

終わりに、何が「正しい」かがわかっても、現実

「正しい」ことを実施できなければ意味がないとし、何が正しいかわかった場合、その後、人はどうするか3つのパターンを紹介している。

i 言い訳のスキルを磨く

正しい言動をしようとするのではなく、間違っただけをしても、それを正しいと言い抜ける方法を身につけることによって、わが身を守る行動をとる。

ii 人格を磨く

教育や学問によって人格を高め、高い判断力と精神力によって、「正義」を守る方法。指導層に少なく、現場の人の方がこのような意味での「正義感」を持っている。

iii 心で動く

人の苦しみを理解すること。それがわかれば、自然と心の動きで「正義」を大切にする。人間らしい心、他人の苦しみのわかる心を持つということである。

そして、これらの中でもっとも大切なものは、「他人の痛み」がわかる心であり、人間が頭で考えるものは何かの間違いを含んでいるが、素直な心を持つ正しさはそれを超えるものがあると締めくくっている。

考察

以上、先行研究やロールズ、セン、サンデルの正義に対する考え方を概観し、正義について様々な考え方をみてきた。そして武田邦彦氏の「正しさ」とは何か、について整理し、考察をしていく。

まず、ロールズの正義とは「自由で公平な条件のもとで決まったルールが正義であり、もっとも恵まれていない人々の状態を最大限良くする社会が正義」である。

そして、センの正義は「自由に選択できる社会で、具体的な実践において具体的な問題を解決していくことであり、福祉問題や課題に対し、解決のための解やアイデアを示すのが、正義の実践」である。

サンデルは具体的に何が正義であるのかについては明確にしていない。あえてサンデルの正義は何かと、まとめてみると「コミュニティ内では伝統的に受け継がれてきた共通善があり、所属するコミュニティの価値体系に影響を与える。そしてその中で、決定されていくものが公正と正義」である。

武田氏の正義は、学問的にいうと「個々の生物である人間は集団性の動物なので社会を作ってその中で生活しなければならない。その時に生物学的な正しさを発

揮すると全体の幸福が損なわれるので、それを補正することとしているが、さらに「人の苦しみを理解すること。それがわかれば、自然と心の動きで正義を大切にする。人間らしい心、他人の苦しみのわかる心を持つということである。人間が頭で考えるものは何かの間違いを含んでいるが、素直な心を持つ正しさはそれを超える」としている。

ソーシャルワークの正義ということを前提に考えると、ロールズの「もっとも恵まれていない人々の状態を最大限良くする社会が正義」という考え方はわかりやすく、説得力がある。

また、センの「自由に選択できる社会」の実現と具体的に問題を解決すること」というのはロールズの正義が理念的であるのに対して、実践的・現実的であると考えられる。

サンデルの正義の考え方は、現在日本における社会福祉の大きな方向性である「地域共生社会の構築」に当てはまり、地域福祉の推進と重なる。

ロールズ、セン、サンデルの考え方はいずれも、ソーシャルワークの正義を考えるにあたって、大きなヒントとなることは間違いない。

武田氏の正義は「人間らしい心、他人の苦しみのわかる心を持つということ」である。理念的ではあるが、われわれ日本人はもともと利他的な考え方が中心で、ヨーロッパ的な利己的な正義とは違う。そういった、人種・民族的な哲学の違いから出発している武田氏の正義は、これまでの考え方とは一線を画していると考える。「素直な心を持つ正しさはそれを超える」とも言っている。筆者は実に日本的であると考える。

また、医師の正義は命によって導かれるとし、専門家には一般人とは異なる最上位価値を持っており、特に専門家が「職業倫理に徹している」ことが求められるとしている。ソーシャルワーカーに当てはめると、ソーシャルワーカーの正義は「自立した生活」に導かれるのではないだろうか。人々の自立生活を守るためにソーシャルワーカーの正義があり、ソーシャルワークの社会正義は社会的に人々の自立生活を実現することであると考える。

結論

筆者は、ソーシャルワークの正義については、日本的な価値観を中心にする必要があると考える。日本人はもともと利他的な考え方が中心で、ヨーロッパ的

な利己的な正義とは違うからである。

よって、筆者の考えるソーシャルワークの正義とは「人の苦しみがわかる心を持ち、人々が自立した生活ができること」であり、社会正義とは「人の苦しみがわかる心を持ち、人々が自立した生活ができる、公正な社会を実現すること」と定義する。「公正な社会」とは、自由で、最善の生き方を選択できる社会である。

以上、ソーシャルワークの正義について再考してみた。これまで、ヨーロッパ型の欧米人による正義が中心であったが、2014年7月メルボルンにおける新定義新定義は「ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集团的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい」(アンダーラインは筆者によるもの)とされていることから、各国の特徴や文化、民族固有の知を取り入れていくことも必要であると考えられる。

文献

- (1)神島裕子『正義とは何か 現代政治哲学の6つの視点』中公新書 2019
- (2)武田邦彦『「正しい」とは何か?』小学館 2013
- (3)中村俊也『ウェルビーイング実現へのアクセスとしてのソーシャルワーク実践：ソーシャルワーカーに人権と社会正義はいかなる指針を示すのか』熊本学園大学 社会関係研究 105-129 2004
- (4)田川佳代子『社会正義とソーシャルワーク倫理に関する一考察』社会福祉学第56巻第2号 1-12 2015
- (5)石坂 誠『ソーシャルワークと社会正義 - 日本の社会福祉は貧困にどう対峙するのか - 』佛教大学大学院紀要第44号 1-15 2016
- (6)松本昌広『社会正義の成立過程とソーシャルワーク実践～カント哲学と共通全の秩序化の視座～』社会福祉士第23号 29-36 2016
- (7)植竹日奈『ソーシャルワーク実践の中で勝ちと倫理と社会正義について考え続けるということ』ソーシャルワーク学会誌第36号 2-4 2018

(8)笹倉秀夫『マイケル・サンデルにおける正義と道徳 -併せてロールズ・井上達夫考-』早稲田大学法学会 90巻3号 23-78 2015

(9)マイケル サンデル『これからの「正義」の話をしよう』ハヤカワ・ノンフィクション文庫 2011

教職科目「生活」「生活科指導法」の構築への一考察

一領域「環境」との関連をもとに、新学習指導要領を踏まえて一

橘田 重男

A Study to the Composition of Teaching Subject 「Life」 and 「How to Instruct of Life」

Shigeo KITTA

<要約>

教職科目において、各教科の科目に加えて、教科指導(教育)法がある。教職課程の目的から、この両者を十分関連させた授業が求められる。本論では、「生活」と「生活科指導法」であるが、生活科は小学校低学年のみの教科であり、保育・幼児教育に通じる点がある。また、幼保小連携の重要な視点でもある。ここでは保育の領域「環境」との関わりと新学習指導要領の視点から取り上げている。現場では「幼児期の終わりまでに育てて欲しい姿」を踏まえて、「接続期カリキュラム」として、園での「アプローチカリキュラム」と小学校での「スタートカリキュラム」の実践が行われている。教職科目においてもこの部分を想定しながら、授業の中で取り組む必要がある。今回は領域「環境」と「生活」「生活科指導法」のシラバスにおいて連携を試みたが、他の科目の関連性においても同様のことが求められる。

はじめに

1989年の学習指導要領改訂で、小学校低学年に新教科「生活科」が設定された。それ以来、約30年の現場実践、変遷を経て、現行学習指導要領が2017年に告示された。また、生活科は、就学前の幼児教育(保育)や中学年以降の各教科や「総合的な学習」等との関連性の中での位置付けもされてきた。大学の教職課程における「生活科指導法」や領域「環境」等の科目も小学校学習指導要領や幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂に沿って、カリキュラムの見直しを図ってきた。今回の改訂と同時期の大学教職課程の再課程認定においては「コアカリキュラム」の考え方が提示され、それにも対応した内容も求められた。また、本学は小学校教職課程1年目で、立ち上げの段階から関連科目の連携を推進する方針である。他に、関連科目の担当者が異なる場合もあり、科目連携の連絡・調整が必要となる。すなわち、内容の繋がりを意識して授業を組み立てることになる。ここでは、これまでの経過を踏まえながら、より実践的な教職科目「生活」「生活科指導法」の構築を主に関連する領域「環境」との関連をもとに検討したい。

1. 生活科の学習指導要領改訂の概要

今回の、生活科の学習指導要領改訂では、主に次の3点を柱に改訂された。①教科の目標等の明確化(体験的な学習を通して、自立し、生活を豊かにしていくための資質・能力を育成するものである) ②学習内容の改善・充実(3内容[学校・家庭・地域の生活][身近な人々・社会・自然][自分自身の生活・成長] 体験的な学習を通じた思考力・判断力・表現力等の育成のための内容の見直し 「気付きに関して、多様な表現・考え、比べる・例える・試す・見通す・工夫する等の多様な学習活動」) ③学習指導の改善・充実(生活科と各教科との関連を積極的に図る幼児教育の遊びを通じた総合的な学びから、各教科のより「自覚的な学び(1)」への移行に向け、1年次当初の生活科を中心とした合科的指導の工夫を行う[スタートカリキュラム])また、他教科と同様に、アクティブ・ラーニングの視点で、「主体的な学び」と「対話的学び」、「深い学び」について低学年として取り組む点を示された。

2. 領域「環境」からの、学びの連続としての小学校「生活」との関連性

(1)領域「環境」のねらい

『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』のそれぞれの「ねらい」に着目すると、そこには目指す子ども像があり、子どもを育てる方向性が反映している。領域「環境」の総合的なねらいは[周囲の様々な環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う]である。具体的なねらいは、①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心を持つ(心情面)。②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする(意欲面)。③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする(態度面)である。この中で、②「～取り入れようとする」は、子どもの育ちの方向性を示す「方向目標②」である。

他方、小学校教育においては、「到達目標」として授業における「評価基準」があり、それをもとに点数化されたり、目に見える記録や行動によって評価されたりすることが中心となる。これは育ちの方向性を大事にする幼児教育(保育)とは異なる点である。

(2)「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」

今回の『幼稚園教育要領』・『保育所保育指針』(2017)改訂において、生きる力の基礎を育むために「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が初めて提示された。そのうち身近な自然との関わりに関して、「(7)自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心を持って考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念を持つようになる。また、自然の動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、(以下略)」とある。これは、実体験を積む中で「楽しい・面白い・驚いた」などの感情を伴い、この体験が学びの連続としての日常生活や生活科の学び活動に繋がっていくものである。

(3)接続期カリキュラム

これまで幼保小連携の必要性から、幼稚園・保育所と小学校とで交流が行われてきた。それは、主に子ども相互や教員と保育者、また行事として全体交流も計画に位置付けられてきている。更に、カリキュラムにおいて幼児期後期から小学校就学時を一つのスパンに捉えて、「接続期カリキュラム(3)」として取り組むよう

になった。これは幼稚園・保育所と小学校の枠組みを越えた、子どもの「発達の継続性」に基づくものである。「接続期カリキュラム」は幼児教育(保育)の最終段階での年長児を対象にした「アプローチカリキュラム」と小学校1年時1学期当初の「スタートカリキュラム」とを合わせた7ヶ月程度の継続的なカリキュラムである。これは、カリキュラム上での合科的指導や教科間の関連的指導、弾力的な時間割の設定などの視点で工夫されている。また、学習主体である子どもの「学びの芽生え(4)」や「自覚的な学び」も意識しての取り組みになる。

3. 養成校の教職科目に求められること

(1)教職再課程認定を受けた内容

2018年度に、大学教職課程の再課程認定が行われた。そこでは「コアカリキュラム」の考え方が示され、教職科目について、コアカリキュラム対応表の作成を通して到達目標に向けた内容をシラバスに反映させることが求められた。本論に関わっては、教科指導法のうちの「生活科指導法」と、保育の指導法のうちの領域「環境」が該当する。今回、教科に関する科目(本論では「生活」)は対象にはならなかったが、先行する教科指導法に準じ、今後求められることになる。

具体的な主な内容は、教科指導法では学習指導要領の目標と内容の理解と、具体的な授業場面を想定した学習指導案作成や模擬授業の実施などである。保育指導法(5領域等)では幼稚園教育要領の領域のねらいと内容の理解に、小学校の教科等とのつながりが加えられ、具体的な保育を想定した指導案作成や模擬保育が求められた。

(2)教職科目の内容

1～2で述べてきた保育・教育現場での状況を踏まえて、養成校の教職科目を構築する必要がある。教職科目の多くは、免許取得に必須である。各科目間の内容の関連性や重複等、具体的なレベルでの連携・調整が必要となる。また、科目自体の内容に加えて、実習へ繋げる役割もある。そのために、教材研究をはじめ指導案作成や模擬授業等の内容も重点的に盛り込むことになる。「生活科」においては、幼児教育(保育)における「遊び」と小学校教育における教科学習の「学び」への橋渡しとなる役割があり、関連教職科目での扱いが必要となる。ここでは、幼児教育(保育)の領域「環

境」と小学校教育の「生活」、低学年教科の「生活科」の指導法とは、相互に関連し、相乗効果的に連携することに着目して授業計画を検討した。

(3)教職科目のシラバスの試案

①「生活」のシラバス

領域「環境」の要素である「遊び体験」「空間認識」や身近な自然の「野草」等を取り上げ、それらとの繋がりをもとにし、「生活科指導法」との連携を意識した「生活」の授業計画(私案)である。

[科目] 生活

[到達目標] 子どもの生活に身近な事象と関わることを通して、ねらいに繋がる適切な教材(学習材)を検討したり、学習活動を工夫したりできる。小学校「生活」と領域「環境」の学びの連続性をもとにそれぞれの目標を理解する。

[授業概要] 身近な地域や自然をフィールドにした遊びや体験の中に、幼少期の生活における学びや育ちを見い出すことを目指す。また、具体的な活動を通して、子どもへの支援・指導の在り方を学ぶ。

[授業計画]

[内容] *学習のポイント

- 1回 幼少期の「遊び」と生活 *遊びが生活の中心であることの理解
- 2回 子どもの空間認識と知覚 *子どもの世界観の広がり
- 3回 「原体験」と「四間」
- 4回 「場所の感覚」と原風景
- 5回 領域「環境」と小学校「生活」
- 6回 春の身近な自然(春の野草) *春の野草を、五感を通して知覚
- 7回 「野草パンフレット」作り① *野草の特徴を記録する
- 8回 身近な材料(自然の素材・リサイクル品他)
- 9回 材料を生かしたおもちゃ作り
- 10回 季節や地域の行事(祭り他)
- 11回 行事への参加(体験)
- 12回 生活における安全・危険
- 13回 夏の身近な自然(夏の野草・変化) *春の野草からの変化
- 14回 「野草パンフレット」作り②
- 15回 情報機器の活用(子どもと情報)

16回 定期試験

[評価方法]

レポート・ワークシート(30%) 授業への取り組み(30%) 定期試験(40%)

[テキスト・参考書]

『幼稚園教育要領 解説』文部科学省 フレーベル館 2018年

『小学校学習指導要領 生活科 解説』文部科学省 2017年

②「生活科指導法」のシラバス

学校現場に即した教育実践や教育実習の指導案作成・教材研究に向けて、この「生活科教育法」の授業の中で、学習指導要領改訂ポイントと具体的な内容をしっかり押さえる必要がある。これは領域「環境」との繋がりをベースにした「生活科教育法」の授業計画(私案)である。

[科目] 生活科指導法

[到達目標]

生活科の目標を踏まえた指導計画や指導案等を作成できる。体験的な学習活動を工夫し、思考活動や表現活動の各場面での指導者の関わりを通して、気付きの質を高めることができる。

[授業概要]

生活科の目標達成に向けた9つの内容を理解し、より具体的な授業づくりのプロセスを体験する。その際、保育の「遊び活動」からの発展と、教科学習への繋がりに留意して、指導案作成と模擬授業を実践的に学ぶ。

[授業計画]

[内容] *学習のポイント

- 1回 生活科の意義と経過
- 2回 生活科の目標と内容(1)~(9) *内容の階層性を理解する。
- 3回 内容(1)(2)(3) 学校・家庭・地域の生活
- 4回 内容(4)(5)(6)(7)(8) 身近な人々・社会・自然
- 5回 内容(9) 自分自身の生活・成長
- 6回 生活科の授業づくり
- 7回 生活科の評価
- 8回 スタートカリキュラムの事例
- 9回 幼稚園・保育所との交流
- 10回 指導案作成① *できるだけ実際にできそう

な授業を想定する。

11回 指導案作成②

12回 指導案作成③

13回 模擬授業① *作成した指導案をもとに、模擬的な実践を通して、具体的に学ぶ。

14回 模擬授業②

15回 学習の振り返り

16回 定期試験

[評価方法]

レポート・ワークシート(30%) 授業への取り組み(30%) 定期試験(40%)

[テキスト・参考書]

『小学校学習指導要領 生活科 解説』文部科学省 2017年

『幼稚園教育要領 解説』文部科学省 フレーベル館 2018年

③領域「環境」のシラバス

小学校低学年「生活科」との繋がりを踏まえ、「生活」と「生活科教育法」の内容を意識した上での、領域「環境」の授業計画(私案)である。具体的には、小学校「生活科」との関連(8回)や小学校との交流(9回)を設定している。保育の側からの「アプローチカリキュラム」のねらいもある。

[科目] 領域「環境」

[到達目標]

幼児が、身近な環境に関わることを通して育っていく姿を捉え、環境構成の重要性を理解し、より適切な環境構成を考えることができる。

[授業概要]

・身近な環境に関わる事象との関わりを教材に取り上げ、領域「環境」の理解を深める。

・指導案を作成する過程で、環境構成の工夫や保育者の意図・動き等への理解に取り組み、模擬保育で実践的に学ぶ。

[授業計画]

[内容] *学習のポイント

1回 領域「環境」のねらいと内容

2回 子どもの環境に関わる現代的課題

3回 身近な自然環境 *自分の経験の想起とともに自然に目を向ける。

4回 身近な自然体験

5回 身近な素材のおもちゃ遊び *幼児の活動を想定して楽しむ。

6回 身近な地域との交流

7回 身近な文字と数字

8回 小学校「生活科」との関連

9回 小学校との交流

10回 指導案作成① *実習を想定して、生かせる内容を工夫する。

11回 指導案作成②

12回 指導案作成③

13回 模擬保育① *作成した指導案をもとに、実際を想定し、細案も準備する。

14回 模擬保育②

15回 学習の振り返り

16回 定期試験

[評価方法]

レポート・ワークシート(30%) 授業への取り組み(30%) 定期試験(40%)

[テキスト・参考書]

『幼稚園教育要領 解説』文部科学省 フレーベル館 2018年

4. まとめ

教職課程全体の構想の中で、教職課程は各科目が一体的になり、教員養成の質の向上を目的としている。関連する科目間の連携を図ることで、受講学生の教職の総合的な視野からの理解を目指す。そのために、各科目間の内容の関連性や重複等、具体的なレベルでの連携・調整が必要となる。

今回は、「生活」「生活科指導法」と領域「環境」に着目したが、他の科目の関連性においても、同様のことが求められる。その組み合わせも、その意図によって異なる部分もあるが、有機的に関連することが必要である。例えば、「国語」「国語科指導法」と領域「言葉」なども同様で、汎用性があることもポイントになる。

注

(1)活動や体験したことを言葉などによって振り返ることで、無自覚だった気づきが自覚的になるような学習のこと

(2)あるねらいを最終目標とするのではなく、ねらいに

向けた方向性を示すもので、ここでは幼児教育で重視する子どもの育ちの方向性を示す。

(3)小1プロブレムへの対策から始まり、幼保小連携において、保育・幼児教育と小学校教育の繋がりをスムーズにするために取り入れられた、年長の後期から1年の前期のカリキュラムを工夫したもの

(4)児童期の学習活動による学びに繋がる、主に幼児期の知的好奇心からの「知的な気付き」の初めの段階のこと

参考文献

文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』 東洋館出版社 2018

無藤隆監修『幼稚園教育要領改訂 保育所保育指針改定について』 同文書院 2018

木村吉彦監修 茅野市教育委員会編 『実践 接続期カリキュラム』 ぎょうせい 2016

高内正子監修 上中修編著『保育内容「環境」』 保育出版社 2014

わが国における社会生活技能訓練 (SST) の変遷

—分野と技法発展の観点から—

飛田 義幸

Changes in Social Skills Training in Japan

Yoshiyuki TOBITA

はじめに

研究の背景

わが国における社会生活技能訓練 (social skills training; 以下、SST) の歴史や動向については、1991年に池淵らが、『生活技能訓練(social skills training)の歴史とわが国における現状』^[1]で報告を行っている。また1996年に『本邦における認知療法、認知行動療法、生活技能訓練および社会技能訓練の動向』^[2]で高沢らが文献レビュー等による研究を行い、当時の保険適用の影響によると思われる精神科領域におけるSSTの著しい成長が報告されている。さらに、2003年には『精神障害者の地域ケアの中での社会生活技能訓練』^[3]で、安西らが和文検索データベース「医中誌」を用いて「SST」「生活技能訓練」をキーワードとした抽出と集計を行い、「1988～1993年の初期導入」、「1994年～2000年の診療報酬化以降」、「2001～2002年の地域ケア展開」にSSTの歴史的分類を行っている。

近年では、大川らが2017年に『我が国における就労支援に関するSSTの現状効果、その課題』^[4]で、SSTの対象や実践場所について文献レビューによる調査を行っている。しかし、これは就労支援領域に限定したものであり、安西らが検索を実施した2002年以降も多様化し発展しているSSTの歴史や現状について、分野を限定せず、その対象や実践領域の観点から今一度整理しておくことは、何がSSTであるのか、どこまでがSSTであるのかという定義や範囲を考え、今後のSSTの発展への展望を見据えていく上で意義があると考えられる。

わが国におけるSST普及の歴史

わが国におけるSSTの導入と普及については、安西ら^[5]が述べている様に、1970年代に米国UCLAのリバーマンらによって体系化されたものが、1988年に彼が来日したことを契機にわが国に本格的に導入され、1944年に「入院生活技能訓練療法」として診療報酬に位置づけられたことにより精神科医療機関に普及したと考えられており、精神科医療分野における普及がわが国のSSTの特色とされている。こうした精神科医療分野へのSST普及は、そもそもリバーマンらのSSTが「米国における脱施設化の弊害を克服する努力の中から生まれた」^[6]ことを考えれば当然のこととも捉えられる。リバーマンがわが国にもたらしたSSTは精神科医療分野に適した形で体系化されており、実際に診療報酬化以前からSSTが我が国の精神科医療に積極的に取り入れられ普及していったことが安西による1989年～1993年の継続的なアンケート調査^{[6][7][8]}から読み取れる(表1)。

一方で、1994年の診療報酬化の際、SSTは「入院生活技能訓練療法」として入院患者のみが診療報酬の対象とされていることから、我が国のSST普及における診療報酬化の影響はSST実施先としての「入院」と「デイケア・外来」の比率から判断することが可能である。診療報酬化前の1990年の調査^[6]の(治療形態)内訳では、入院32%に対しデイケア68%、外来20%となっていたのに対し、診療報酬化後の1995年の調査^[9]では、入院60%に対しデイケア38%、外来13%となっている。このことから、診療報酬化がわが国の精神科病院でのSST普及に影響を及ぼしたことがうかがえる。

(表1)

| 調査年 | SST 実施施設数 |
|------|-----------|
| 1989 | 17 |
| 1990 | 34 |
| 1991 | 63 |
| 1993 | 132 |

※安西の調査を基に筆者作成

精神科領域以外への SST の広がり

こうして精神科医療の分野から普及の始まった SST は、教育分野をはじめ、就労支援や更生保護へと、現場の必要性に応えるかたちでその対象分野を拡大していった。1993 年には、「少年院の運営について」(矯正局長依命通達の一部改正)により、「職場、学校、家庭等での生活において当面する問題解決場面や危機対処場面を想定し、その対応の仕方を学ばせるための、ロールプレイング、集団討議等の方法を用いた社会適応訓練の実施」が盛り込まれ、少年院の矯正教育においても SST が求められるようになっていった。

2001 年には、SST 普及協会の定款の定める協会の目的が「日本各地での SST の普及と精神科リハビリテーションの発展に貢献すること」から「日本各地での SST の普及と精神科リハビリテーションの発展、ならびにメンタルヘルス、市民生活の質の向上に貢献すること」へと拡大されている。2000 年代に入って SST が精神科領域を超えて多分野、多領域に広がっていくことを想定、あるいは期待されていたことがうかがえる。2008 年に前田らが編集した『本人・家族のための SST 実践ガイド』^[10]では、SST 実践の場として、精神科デイケア・医療機関の他、作業所等の障害福祉サービス事業、刑務所、少年院、障害者就業・生活支援センター等の就労支援事業、学校等の教育現場等が挙げられ、SST の対象として、精神障害を持つ当事者の他、当事者の家族、当事者夫婦・親子等のペア、休業中等の求職者、不登校やひきこもり(の家族)等が挙げられている。2000 年代以降、SST の実施場所とその対象は医療だけでなく、教育や司法、就労や生活の場へと拡大していったと考えられる。

研究の目的

安西の調査(2003)^[9]では、1988年から2002年ま

で、SST の実施施設数および文献数が概ね右肩上がり増加していることが示されている。一方で近年、筆者の実感として、保健センターや就労継続支援事業所、地域活動支援センターでの SST 減少を目にすることで、SST の普及拡大は停滞しているのではと感じられることがある。ここであらためて現在までの SST の推移について整理しておくことは意味があると考えられる。また、SST も時代と共に変化あるいは成長していくことから、量的な変遷の他に内容等の質的な変遷についても把握することが必要である。本研究では、SST の文献数や内容の推移を整理し、今後の SST の発展あるいは変化について考える材料の一つとすることをその目的とした。

方法

CiNii にて、OR 検索を用いて「ソーシャルスキルトレーニング」「ソーシャルスキルズトレーニング」「生活技能訓練」の 3 つのキーワードで検索を行った。キーワードの選定にあたり、「SST」で検索を行うと工業分野など本件と無関係な文献が数千件該当してしまうこと、また、本研究の対象はあくまでわが国における SST に限定されていることから、日本語として定着している「ソーシャルスキルトレーニング」「ソーシャルスキルズトレーニング」および「生活技能訓練」で検索を行うこととした。なお、SST を日本語で「社会生活技能訓練」とする方も多く筆者もその一人であるが、検索上は「生活技能訓練」で検索を行えば両方が抽出されるため、先の 3 つのキーワードでの検索とした。また、本研究は歴史的変遷を追うことを目的としていることから、検索において出版年の限定は行わないこととした。

結果

検索の結果、547 件の文献が該当した。そのうち、わが国における SST ではないもの(米国での実践等)や SST が主ではないもの(SST 中に用いられる一技法である肯定的なフィードバック等をグループワーク中に取り入れたもの等)、実践でなく理論やアイデンティティや方法論、レビューや歴史等について書かれたもの、重複して検出されたものを除き、329 件が抽出された。

件数の推移

各年毎の件数を折れ線グラフにしたものが（図 1）である。なお、件数の傾向をみるため、点線で近似曲線を加えてある。

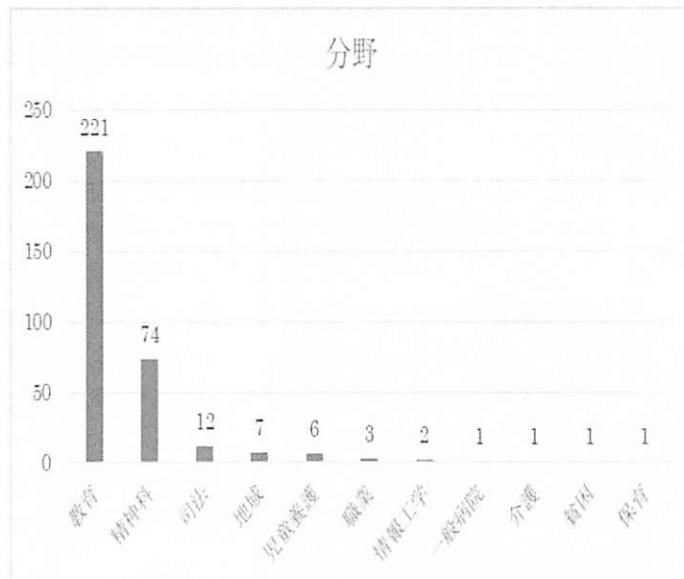


（図 1）

（図 1）をみる限り、全体としては右肩上がりの増加傾向であるが、1997-1999 年に減少している他、2014 年以降は減少傾向にある様子が見られる（但し、2019 年は前半時点での集計となっているため、この減少傾向が確実であるかどうかは不確定である）。

分野

分野毎の件数を棒グラフにしたものが（図 2）である。



（図 2）

（図 2）をみると、予想に反して精神科分野ではなく教育分野のものが 221 件と大多数を占めていることがわかる。精神科分野は 74 件であり、教育分野のおよそ 3 分の 1 に留まっている。その原因について探るため、両分野の年毎の件数を抽出し、折れ線グラフにて可視化することとした。

分野毎の件数の推移

総件数の大多数（両者で全体の 89.67%）を占める教育分野と精神科の件数の推移を折れ線グラフにしたものが（図 3）である。



（図 3）

(図3)をみると、2001年までは精神科分野の件数が多いが、2002年からは教育分野が精神科分野を凌駕し、2006年以降は教育分野が大多数を占めることが常態化していることがうかがえる。そこで、ターニングポイントと思われる2001年、2002年の各文献をみると、2002年には「子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング」として『月刊学校教育相談』で特集が組まれていることが一因であり、この時期に教育分野、とりわけ(集団での)学級生活を課題とした教育相談分野においてSST実践が注目されたのではないかと考えられる。

また、教育分野が大多数を占め始める時期となる2005年、2006年の文献をみると、高機能広汎性発達障害や軽度発達障害など、発達障害を対象としたものが増加している様子がうかがえた。一方で、精神科分野における対象は、長期入院等の入院患者となっていた。

考察

件数の推移について

2013年以降の減少傾向の原因について考察を行う。2012年の件数は、教育分野15件、精神科分野1件、地域分野1件の計17件となっている。2013年は、教育分野15件、精神科分野3件、児童養護分野2件、職業支援分野1件の計21件となっている。2014年は、教育分野18件、精神科分野1件、介護分野1件の計20件となっている。2015年は、教育分野12件、精神科分野3件、児童養護分野1件の計16件となっている。ここから、全体としての件数増減は教育分野の件数増減の影響を大きく受けていると考えられる。

次に、教育分野が減少する2014年から2015年の教育分野の内容をみてみることにする。

2014年では、学校全体で行うものや学年・学級全体で実施されたものが多くみられた。内容としては、共感性やアンガーマネジメント等、クラスメイトとのコミュニケーションや生徒間での一般的なかかわりに焦点を当てたものが多くみられた。

2015年になると、トークンエコノミーを活用した衝動性や不適切行動のコントロール等、より個別的で対象を絞ったものが目立つようになっていた。

こうしてみると、SSTがある分野において普及、拡

散する時期においてはモデルとなる一般的な取り組みが多く紹介されるが、ある程度普及した後では個別的で特殊な取り組みが紹介されるようになる大まかな傾向が想定され得る。これが、2013年以降の減少傾向の一因ではないかと考えられる。

分野について

精神科分野に比べ教育分野が約3倍となっている。厚生労働省の「医療施設調査・病院報告(結果の概要)」から「入院生活技能訓練療法」としてのSSTの実施場所である精神科病院数をみると、精神科分野の件数を教育分野の件数が上回るようになる2001年から2002年では、精神科病院数は1,065から1,069へと4施設増加している。また、精神科分野にかわって教育分野が大多数を占めることになる2005年から2006年では、精神科病院数は1,073から1,072へと1施設の減に留まっている。精神科分野の件数が極大化する2004年と極小化する2007年を比較してみても、精神科病院数は両年とも1,076となっており、減少がみられない。このことから、実施場所としての精神科病院数自体の減少が精神科分野の件数減少の原因とは考えにくい(なお、近年でも、2017年の1,059から2018年は1,058となっており、精神科病院数は1施設の減に留まっている)。

一方で教育分野の実施場所である総学校数をみると、教育分野の件数が最大となる2010年で高等学校が5,116、中学校10,735、小学校22,000の計37,851件、件数が大幅に減少する2016年で高等学校が4,925、中学校10,404、小学校20,313の計35,642件となっている(一般財団法人日本私学教育研究所『学校数の推移』2019-8-8より)。件数で見ると2,209件減少しており、割合で見ると5.8%の減少となっている。

以上のことから、SSTに関する文献数の減少は、必ずしもSSTを実施する場の減少が原因であるとは考え難い。また、一つの可能性として、文献数の減少、すなわち報告件数の減少は実施件数の減少によるものではないことも考えられる。

件数減少の原因について

先の考察から、報告件数減少の原因の一つとして、SSTが目新しいものではなくっていることが考えら

れる。SST 普及協会のホームページでは、「SST は認知行動療法の一つに位置づけられる新しい支援方法で、(中略) 近年わが国でもその効果が認められ、1994 年 4 月「入院生活技能訓練療法」として診療報酬に組み込まれました」と紹介されている。これについて坂野は「確かに診療報酬化されたときには新しい支援方法でした。しかし、既に 23 回に及ぶ学術集会の実績があるときに『新しい支援方法です』という記述は、私は不適切ではないかと思えます」^[11]と述べている。SST が「新しくない支援方法」として認識されているのであれば、今回みられた文献数の減少の原因が、SST の新奇性が減少したことで文献として報告する必要性を感じる機会が減少したことによるものである可能性が考えられる。

一方で、SST は単一の技法というより様々な技法を組み合わせたパッケージであり、リバーマンは、「人によって、精神症状、パーソナリティ、合併病、社会的・経済的な援助の有無、資源の利用状況が異なる」ため「SST の種類を選択し、治療プログラム全体に SST を統合していく過程に柔軟性をもたせることが必要」^[12]としている。実際、今回の調査でも様々な技法を組み合わせた SST 実践が散見された。様々な技法とは、構成的グループエンカウンター (SEG) や感情に焦点を当てた SST である S.S.GRIN (Social Skills Group Intervention)、SST に SEG や対人関係ゲームを組み合わせた CATS (class wide program for affiliative tendency and social skills)、「既成概念にとらわれないうで、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーを作っていく」^[13]インプロ (Improvisation) などである。このように本質的に多様な技法を組み合わせることが可能な柔軟性を持つ SST は、ある分野において新規性が減少したとしても、対象となる人や組み合わせる技法により、発展や発見が見込まれるのではないかと考えられる。

SST の多様性

リバーマンは「SST は幅広い多くの心理社会的な治療法を取り込んでいる。しかし、それらの治療法は次のような共通した特色をもっている」^[12]とし、その特色として①「スキルを強化する教育的なアプローチであること」、②「訓練に焦点をあてるためにスキルを目

標とし、その結果が測定できること」、③「初期段階でスキルアセスメントを行い、本人に不足し、本人が学習することを望んでいるスキルだけが訓練のために選ばれるようにし、標的となる本人の具体的な認知行動的な不足が明確になること」、④「対人技能の下支えとなる認知に焦点をあてるもので、正確な社会的・感情的知覚、社会的規範の自覚、状況と対人関係の要請に応じる柔軟性、受け身と正当な自己主張と攻撃性の違いに対する理解などを含むものであること」、⑤「人間の学習に関する原理の活用であること」^[12]の 5 つを挙げている。こうした条件を挙げた上で、リバーマンは「人間関係を作り維持するための社会生活技能がたった一つということはありません」^[12]としており、その訓練方法である社会生活技能訓練についても、多様なやり方 (技法) が認められていると考えられる。

また、池淵らは SST のやり方 (技法) の多様性を認めつつ、Mueser らの研究を参考に「①対人状況における患者の技能の不足な点と過剰な点を評価すること」「②ある特定の技能についての学習の方法を提供すること」「③社会的場面を模したなかでの治療者らによる技能のモデリングが行われること」「④患者に対して練習しているある技能に焦点を当てた教示が行われること」「⑤ある技能についての患者による実技リハーサルが行われること」「⑥治療者やグループのメンバーから患者に対して正のフィードバックと矯正的なフィードバックが与えられること」「⑦リハーサルとフィードバックを繰り返すこと」「⑧般化 (generalization) を促すための宿題が与えられること」^[11]の 8 点を SST の要件として示している。一方で、命婦らは、「市場の SST の対象者は必ずしもソーシャルスキルの不足による問題を抱えてはいないし、参加者のソーシャルスキルについてのアセスメントも行っていない。その点では、Mueser の SST の条件を満たしていない。」「市場の SST はソーシャルスキルの習得を目的としているが、従来の SST の枠組みには収まっていないプログラムである。」^[14]と、従来の SST の枠にとらわれない多様な SST の可能性について言及している。

SST の技法的発展

社会的学習理論を基盤として行動療法から出発した SST は、モデリングやロールリハーサル、生のフィードバック等を取り入れて発展し、Wallace らが指摘し

た「般化の難しさの問題への1つの回答」^[15]として問題解決技能訓練を編み出すなどの改良や、ストレス状況への対処としての送信技能のみならず受信技能や処理技能などの認知機能へ標的技能の拡大が行われている。

教育の分野では、社会的状況への対処や対人行動の対処のみならず、小学生等への「タイムアウトの木」^[15]の様な、自身の感情・情動への対処技能のトレーニング等も行われている。また、実践方法としても、仲間を誘うゲームなど、「ゲーム感覚でかかわり合えるようプログラム」^[16]されたトレーニングプログラム等が考案・実施されている。また、生徒の社会参加を目指し学校教育において対人関係スキルを継続的にトレーニングする「学校教育相談をカリキュラム化した授業に入り込む」ために「学校における必修科目『ソーシャルスキルトレーニング』を共同開発（再構成）したこと」^[17]が報告されている。さらに学校の外においても、命婦らが、未就学児とその保護者を対象に、市場を社会資源と捉え食事を社会交流として捉えた「状況的学習を用いたSST」^[18]を提案している。

研究の制限

本研究では、SSTの文献数の減少がSST実施数自体の減少を意味するものではないという仮定のもとで考察を進めている。これに関しては、別途SSTの実施件数の調査が必要であると考えられる。また、論文や実践報告として文献に表れてこないSSTの試みや実践の他に、「(SSTという)特定のプログラムが存在するわけではない」し、「SSTという名称が重要なわけではない」^[19]とする考えもあることから、SSTや社会生活技能訓練という枠組みで認識されないSSTの試みや実践の存在も考えられ、そうしたものは今回の調査から外れてしまっている点にも留意が必要である。

おわりに

SSTの多様性やその構造を考えると、時代が移り変わろうとも、人間の成長やリハビリテーション、治療や教育、社会化や再社会化、そして社会関係の維持においてSSTは有用であり得ると考えられる。現在、わが国の65歳以上人口は3,558万人に達しており高齢化率は28.1%、75歳以上人口も1,798万人で総人口

の14.2%を後期高齢者が占め、2042年に65歳以上人口が3,935万人となるまで増加傾向が続く見込みとなっている（内閣府「令和元年高齢社会白書」より）。また、高齢化により相対的に労働人口が減少したことに伴い2019年4月に「出入国管理及び難民認定法（入管法）」が改正され、外国人労働者の増加が見込まれている。報道では介護分野での人手不足が取り沙汰されているが、地方の農村部においても、「被雇用の主体は高齢者、農家の主婦層が中心になっている」が「女性や高齢者など地元労働者の活用を優先しても、労働力の確保が難しいので、外国人研修生を導入するのはやむを得ない傾向にある」^[20]。高齢化が進み、外国人人材の流入が進んでいる現代のわが国において、高齢者の再社会化や外国人の社会化は喫緊の課題であると考えられる。

SSTの目的として、便宜的に、「発達的SST」、「予防的SST」、「治療的SST」^[21]が挙げられているが、この中で異文化社会への移民に対して行われるSSTや専門職教育でのSSTは「発達的SST」として捉えられる。また、高齢者の再雇用等、高齢者人材の活用も異世代社会への参入として「発達的SST」の対象として考えることが可能である。今回の調査で、高齢者や外国人を対象としたSSTに関する文献はそれぞれ1件しか見当たらなかった。また、専門職教育の分野では、看護学生を対象としたSSTが7件、教員志望学生を対象としたSSTが1件みられただけであった。今後は、高齢者や外国人を対象としたSST、および職業教育としてのSSTを研究、開発していくことで、SSTがさらに発展していく可能性が考えられる。職業教育で考えると、就労分野のSSTでは、①「SSTでソーシャルスキルを高めてから就労に向かう」^[4]ものと②「求職活動や就労後の職場で必要とされるソーシャルスキルを学ぶ」^[4]ものがある。今回みられた職業教育SSTは全て①の目的で行われており、②を目的とするSSTは今後の研究課題となると考えられる。「SSTは手軽に色々な場所で行うことができるので、『ポータブル』」^[21]という特徴を持っていることから、例えば、IVAST (In Vivo Amplified Skills Training) やべての家のどこでも行うSST等を仕事の場で行うSSTに応用することも考えられる。市場のSSTで「市場の存在が、プログラム中の食事という状況を自然にアフォードしているように、プログラムが参加者を自然な形で市場にいられるようにアフォードしている」^[14]よう

に、職場の存在が仕事という状況を自然にアフォードするように仕事に参加者を自然な形で職場にいられるようにアフォードする職場の SST を開発していくことも考えられる。こうした、高齢者や外国人を対象として職場という場と仕事というプログラムを活用した自然な実践等、今後も SST は発展の可能性を有していると考えられる。

引用文献

1. 池淵恵美, 安西信雄: 生活技能訓練(social skills training)の歴史とわが国における現状. 作業療法ジャーナル, 25(5): 324-329, 1991.
2. 高沢加代子, 田村嘉子, 木津明彦, 福井至, 岩本隆茂, 千丈雅徳, 斎藤康子, 斎藤巖: 本邦における認知療法, 認知行動療法, 生活技能訓練および社会技能訓練の動向. 行動療法研究, 22(2): 21-42, 1996.
3. 安西信雄, 池淵恵美: 精神障害者の地域ケアの中での社会生活技能訓練. 行動療法研究, 30(1): 11-22, 2003.
4. 大川浩子, 本多俊紀: 我が国における就労支援に関する SST の現状と効果, その課題: 文献レビューから. 北海道文教大学研究紀要, (41): 87-95, 2017.
5. 安西信雄: すでに 17 施設で SST を実施中、5 施設で実施予定. SST ニューズレター, 1(1): 3-8, 1989.
6. 安西信雄: アンケート (第 2 回) 集計結果. SST ニューズレター, 2(5): 3-8, 1990.
7. 安西信雄: SST 実施業況についての第 3 回アンケート集計結果 (その 1). SST ニューズレター, 3(5): 3-4, 1991.
8. 安西信雄: 第 4 回 SST アンケート集計結果 (その 1) - 全国の SST 実施施設. SST ニューズレター, 5(1): 8-13, 1993.
9. 角谷慶子: 第 5 回アンケート調査の結果 (第 2 回目). SST ニューズレター, 8(2): 2-8, 1996.
10. 前田ケイ, 安西信雄: 本人・家族のための SST 実践ガイド. 日本評論社, 2008.
11. 坂野雄二: Well-being を支援する CBT: SST の今後を探る. SST ニューズレター, 31(2): 2-16, 2019.
12. ロバート・ポール・リバーマン: 精神障害と回復 - リバーマンのリハビリテーション・マニュアル -. 星和書店, 2011.
13. 絹川友梨: インプロ・ゲーム - 身体表現の即興ワークショップ. 晩成書房, 2002.
14. 命婦恭子, 竹川大介: ソーシャルスキル・トレーニングの新しいストラテジーの提案. 西南女学院大学紀要, 22: 137-146, 2018.
15. 藤村一夫: ソーシャルスキルトレーニング(SST) (特集 学級経営力 UP のためのソーシャルスキル養成講座). NEW 教育とコンピュータ, 23(8): 10-15, 2007.
16. 大友貴美子: 幼児に対する集団的ソーシャル・スキル・トレーニングの効果について - 引っ込み思案幼児への適用効果の検討. 発達教育学研究, (1): 29-46, 2007.
17. 大野精一: ソーシャルスキルトレーニングの意味合いについて. 月刊学校教育相談, 20(4): 54-57, 2006.
18. 命婦恭子: 状況的学習を用いたソーシャルスキル向上プログラムの実践報告 - 且過市場大學堂における「たんたんマルシェ」の取り組み. 西南女学院大学紀要, 20: 117-125, 2016.
19. 辻井正次, 野村香代: 高機能広汎性発達障害の子どもへの社会性を伸ばす支援. 本人・家族のための SST 実践ガイド: 150-156, 2008.
20. 張日新, 秋山邦裕: 外国人研修生受入れのプロセスと受入れ経営の負担問題 - 枕崎市の花弁施設経営を中心として -. 鹿兒島大學農學部學術報告, (59): 51-58, 2009.
21. 前田ケイ: 基本から学ぶ SST - 精神の病からの回復を支援する. 星和書店, 2013.

電子メディアの捉え方について

—保育士が保護者に向けたアンケート調査から—

永田 恵実子

Children and Electronic Media

Based on questionnaire survey of guardians by nursery teachers

Emiko NAGATA

Summary

While nursing children in the nursery schools, finger motions like operating a smart phone could be seen among many children playing with blocks. This was also observed among one-year-old children.

Nursery teachers of handicapped child care division of Yaizu nursing organization considered of the necessity to make a research on how children use electronic media such as smart phones, televisions, tablets, DVD players and video games at home. Among nursery teachers there were wishes that, based on questionnaire, to study the effect of electronic or digital media could be made use of everyday nursing activities and supporting their families as well.

With the background like this, the survey was conducted on the reality of the usages of electronic media to all the families whose children go to thirteen nursery schools in Yaizu city.

From the result of the questionnaire it was revealed that one-year-old children learned how to use those media by watching their parents and siblings, although they did not have their own smart phones or game machines. Many opinions suggested that electric media were necessary and children were allowed to use them within a restricted time and as promised.

On the other hand parents are annoyed to let children use the media for long hours though they recognize the necessity of them.

It was understood that through their busy daily life parents are worried about difficulties in making a family rule on how to allow children to use the electronic media, especially its time and usage.

1. 目的

保育所での遊びの中で、子どもたちが積み木やブロックをもち、指先を動かす、スマートフォン（以後スマホと記す）を操作するような様子がみられるようになった。それは1歳児の子どもも同様であった。『家庭でどの程度スマホを使って遊んでいるのだろう』と保育士は知りたくなった。園内研修で相談すると多くの保育士も感じていることがわかった。

そこで、焼津市保育園協会障害児部会（焼津市13か所の保育所）で市内の保育所を利用する全家庭にむけて、家庭でのメディア（スマホ、テレビ、タブレット、DVD、ゲームなど、電子メディアの使用法について）使用の実態をアンケート調査することにした。

目的は、アンケート結果から、焼津市の保育所を利

用する家庭でのメディア利用の方法とその捉え方の実態を把握すること、さらに、それらを踏まえて日々の保育に活かすこと。また、電子メディアの使用法について、家庭への支援にも役立てられるようにすることであった。

本研究は、2016年度より「焼津市保育園協会障害児部会」の助言者としてかかわる筆者が、2018年度に部会委員が行った「子どもと電子メディアとの関係について」の調査研究に若干の修正と加筆をし、ここに発表することにした。

なお、倫理上の配慮として、「焼津市保育園協会障害児部会」より事前に匿名性などに十分配慮することで、この研究を公表することについて了承を得ている。

2. 方法

「電子メディア(テレビ、DVD、ゲーム、パソコン、スマホ、タブレット等を含む)」についてアンケートを作成し焼津市内保育所13か所にアンケートを配布した。質問項目は、①記入者年代②子どもの性別③きょうだいの人数④食事時テレビ使用の有無⑤家庭でのテレビ等の電子メディアの使用状況(平日・休日・使用時間など)⑥子ども専用の電子機器があるか⑦家庭での使用の約束事⑧その他(自由記述)、以上8項目であった。

- 1) 対象: 焼津市内公私立保育所13施設を利用する保護者1346人に依頼した。
- 2) 期間: 2018年8月22日~8月31日の期間で行った。回答率は81.79%(回収件数は1101件)であった。複数の子どもが保育所を利用している世帯もあるため、質問項目によっては保護者と子どもの数が異なる場合がある。

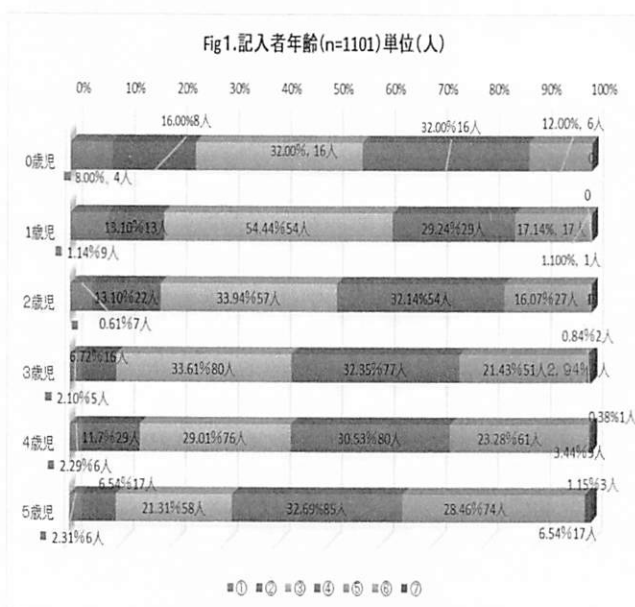
本研究では、2018年度「焼津市保育協会障児部会」の「子どもと電子メディアについて」のアンケート調査の結果から、年齢別に考察していくことにする。

3. 結果と考察

ここでは、アンケートの回答記入者(1101人)の年齢(Fig.1)について述べていく。

(1) 記入者年齢

Fig1: ①24歳以下 ②25歳~29歳 ③30歳~34歳 ④35歳~39歳 ⑤40歳~44歳 ⑥45歳~49歳 ⑦50歳以上



0歳児(回答数50人)の記入者年齢は、30歳~34歳と35歳~39歳が同数の32.00%であった。次に25歳~29歳が16.00%であった。

1歳児(回答数123人)の記入者年齢は、30歳~34歳54.44%、次に35歳~39歳29.24%、次いで40歳~44歳17.14%であった。

2歳児(回答数168人)の記入者年齢は、30歳児歳~34歳33.94%、次に35歳~39歳31.14%、続いて40歳~44歳16.07%であった。

3歳児(回答数238人)の記入者年齢30歳~34歳33.61%、次に35歳~39歳32.35%、続いて40歳~44歳29.01%であった。

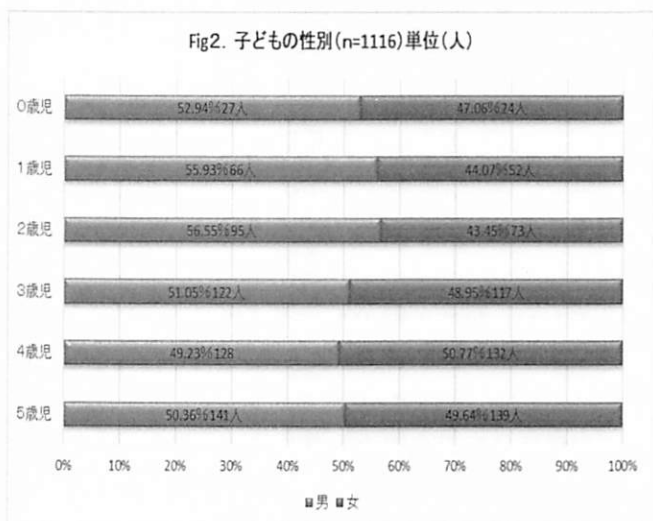
4歳児(回答数262人)の記入者年齢は、35歳~39歳30.53%、次に30歳児歳~34歳29.01%、続いて、40歳~44歳23.28%であった。

5歳児(回答数260人)の記入者年齢は、35歳~39歳32.69%、続いて40歳~44歳28.46%、次に30歳児歳~34歳21.32%であった。

0歳児の保護者は、30代前半と後半が同数であった。1歳児から3歳児の保護者は、30歳代前半が多く、4歳児、5歳児は35歳代後半が多かった。また、5歳児は40歳代前半が2番目に多かった。

(2) 子どもの性別

ここでは、子どもの性別(Fig.2)について述べる。



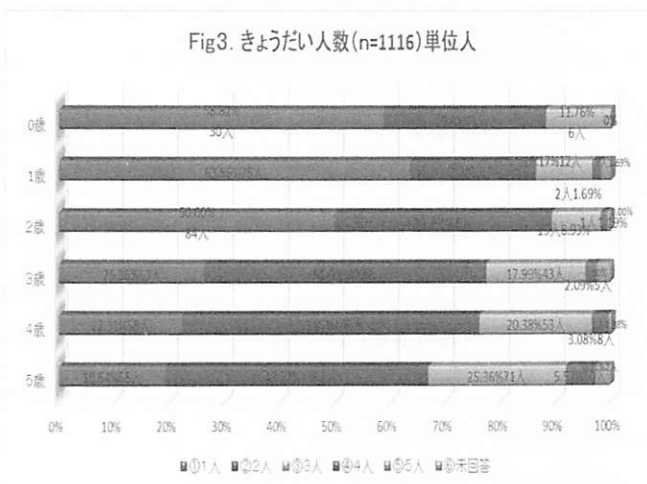
0歳児は、男児52.94%、女児47.06%であった。1歳児は、男児55.93%、女児44.07%であった。2歳児は、男児56.55%、女児43.45%であった。3歳児は、男児51.05%、女児48.95%であった。4歳児は、男児49.23%、女児50.77%であった。5歳児は、男児50.36%、女児49.64%であった。0歳児から2歳児までは、男

児が多かったが、3歳児から5歳児は女兒が多かった。

(3) きょうだい数

ここでは、きょうだい数 (Fig. 3) についてみていく。0歳児のきょうだい数は、1人 58.82%、次に2人 29.41%、続いて3人 11.76%であった。3人、4人のきょうだいはいなかった。1歳児のきょうだい数は、1人 63.56%、次に2人 22.88%続いて3人 10.17%であった5人のきょうだいはいなかった。3人と4人のきょうだいは、共に 1.69%であった。

2歳児のきょうだい数は1人 50.00%次に2人 39.29%、3人は、8.93%で、4人きょうだいは 1.19%であった。

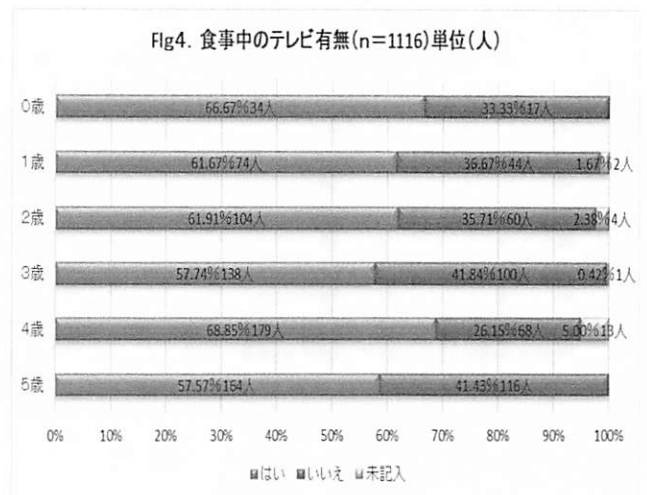


3歳児のきょうだい数では、2人は 51.05%、1人が 26.36%、3人が 17.99%、4人が 2.09%で5人はいなかった。3歳児から2人きょうだいの数が1人きょうだいより多くなった。4歳児のきょうだい数は2人が 53.85%、1人が 22.31%、3人は 20.38%、4人が 3.08%、5人が 0.38%であった。

5歳児のきょうだい数は、2人 48.57%、次いで3人 25.36%、続いて1人 19.64%、4人が 5.57%、5人は 0.71%であった。5歳児では、2人きょうだいの次に3人きょうだいという順になった。

(4) 食事時のテレビ使用の有無

ここでは、食事時のテレビ使用の有無 (Fig. 4) について述べる。食事時のテレビ使用の有無の回答数は、0歳児 66.67%、1歳児 61.67%、2歳児 61.91%、3歳児 57.74%、4歳児 68.85%、5歳児 57.57%であった。ここから、どの年齢も6割ほどの家庭が食事時にテレビをつけていることが分かった。中でも4歳児の家庭が一番多い割合で食事時テレビをつけていることがわかった。

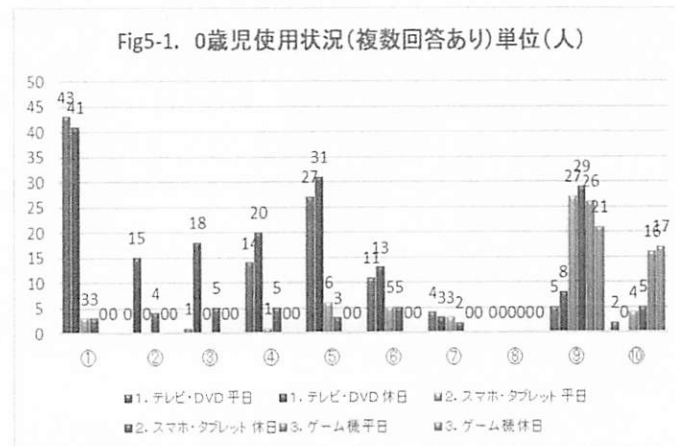


(5) 家庭で (平日・休日) 何時頃に使用するか (複数回答あり)

ここでは、家庭で (平日・休日) 何時頃に使用するか (Fig.5-1~5-6) について述べていく。

Fig5-1~Fig5-6: ①起床~9時頃 ②9時~12時頃 ③12時~15時頃 ④15時~18時頃 ⑤18時~20時頃 ⑥20時~21時頃 ⑦21時~22時頃 ⑧22時以降 ⑨使っていない ⑩もっていない

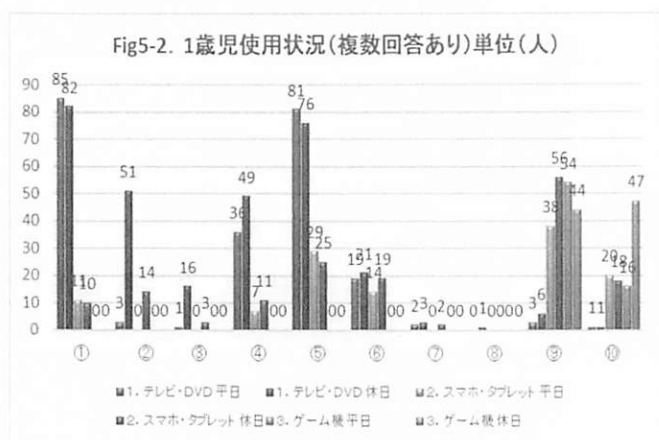
(5) - 1 : 0歳児 (n=51)



0歳児の回答数では、起床時から9時まで、平日 43、休日 41 と共に多く家庭がテレビやDVDを使用している。また、18時~20時にも平日 27、休日 31 使用している。休日については、昼間ずっと使用している家庭があることがわかった。

スマホやタブレット、ゲーム機など平日・休日共に使っていない家庭があることや、ゲーム機やテレビDVDをもっていない家庭もあった。

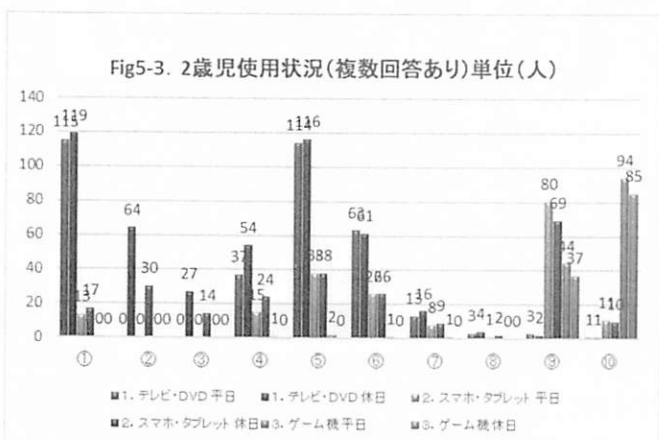
(5) - 2 : 1 歳児 (n=118)



1 歳児の回答数では、朝 9 時まで、平日 85、休日 82 と共に多く家庭がテレビやDVDを使用している。また、18 時～20 時にも平日 81、休日 76 使用している。休日については、日中使用している家庭があることがわかった。スマホやタブレット、ゲーム機など平日・休日共に使っていない家庭があることや、休日はゲーム機をもたせない家庭が 47 であった。

(5) - 3 : 2 歳児 (n=166)

2 歳児の回答数では、朝の時間、平日 115、休日 82 と共に多く家庭がテレビやDVDを使用している。また、18 時～20 時にも平日 114、休日 116 が使用している。休日については、日中使用している家庭があることがわかった。ゲーム機をもたせない家庭が平日 94、休日 85 であった。

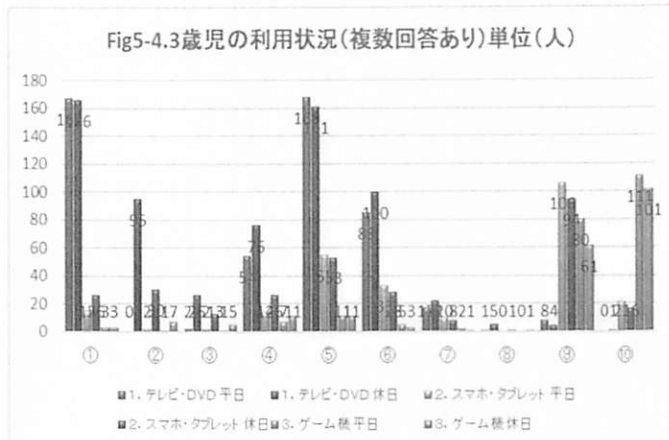


(5) - 4 : 3 歳児 (n=233)

3 歳児の回答数では、朝 9 時までの時間、平日 167、休日 166 と共に多く家庭がテレビやDVDを使用している。また、18 時～20 時にも平日 168、休日 161 が使用している。休日については、日中も使用している。

3 歳児から 2 人～3 人きょうだいが増えている。兄

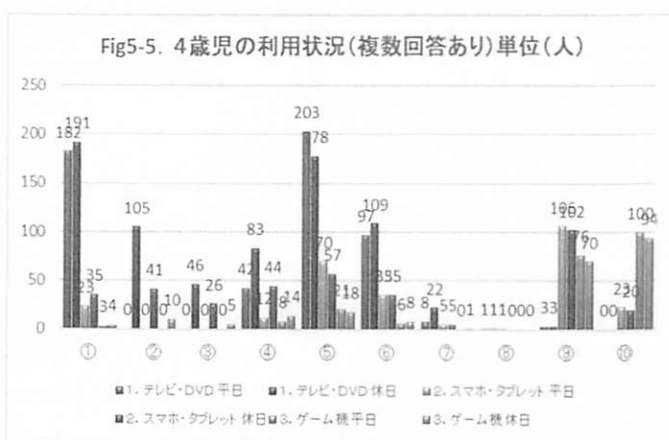
や姉が利用しているとそこに同席していることもある。



スマホ・タブレットを使っていない、平日 108、休日 94 であった。ゲーム機をもたせないが平日 111、休日 101 であった。ゲーム機について、平日はもたせないが、休日の回答数が 10 多かった。休日に限りゲーム機を使用させている家庭があることがわかった。

(5) - 5 : 4 歳児 (n=260)

4 歳児の回答数では、朝 9 時までの時間、平日 182、



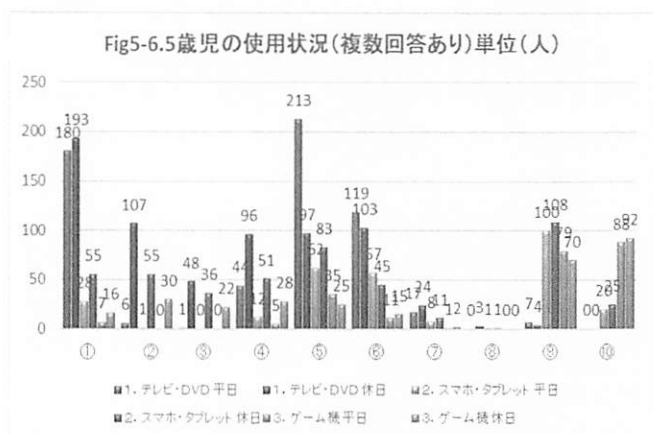
休日 191 と共に多く家庭がテレビやDVDを使用している。また、18 時～20 時にも平日 203、休日 178 が使用している。休日については、日中も使用している。

スマホ・タブレットを使っていない、平日 106、休日 102 であった。ゲーム機をもたせないが平日 100、休日 94 であった。21 時～22 時頃のテレビ使用について、22 あった。この時間まで起きている子どもがいることがわかった。

(5) - 6 : 5 歳児 (n=274)

5 歳児の回答数で一番多かったのは、テレビやDVDを使用している時 18 時～20 時頃の平日 213 であった。休日は 97 で、平日が 116 多い。朝 9 時までの時間、平日 193、休日 180 と共に多く家庭がテレビやD

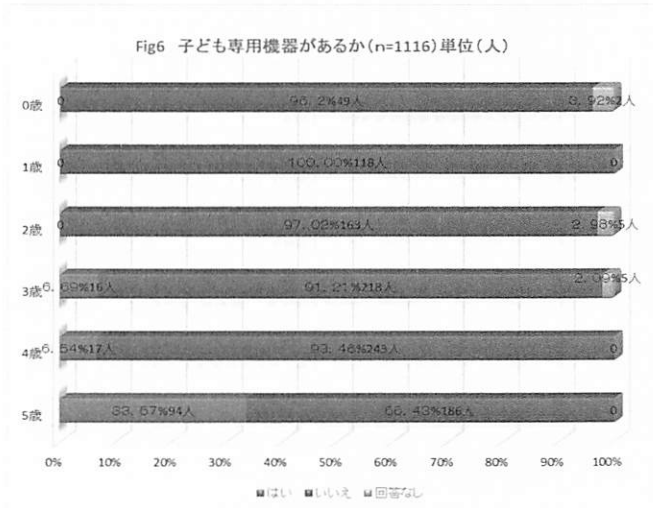
VDを使用している。また、20時～21時にも平日17、休日24であった。



スマホ・タブレットを使っていない、平日100、休日108であった。ゲーム機をもたせないが平日111、休日10であった。ゲーム機について、平日88もたせないが、休日92と休日に限りゲーム機を使用させていない回答数が4あることがわかった。

(6) 子ども専用の電子機器があるか

ここでは、子ども専用の電子機器があるか(について述べていく。



0歳児、子ども専用の電子機器はあるかの回答数は、はい0.00%、いいえ96.2%、回答なし3.92%であった。1歳児、子ども専用の電子機器があるかの回答数は、はい0.00%、いいえ100%であった。2歳児、子ども専用の電子機器があるかの回答数、はい0.00%、いいえ97.02%、回答なし2.98%であった。

3歳児、子ども専用の電子機器があるかの回答数、はい6.69%、いいえ91.21%、回答なし2.09%であった。4歳児、子ども専用の電子機器があるかの回答数

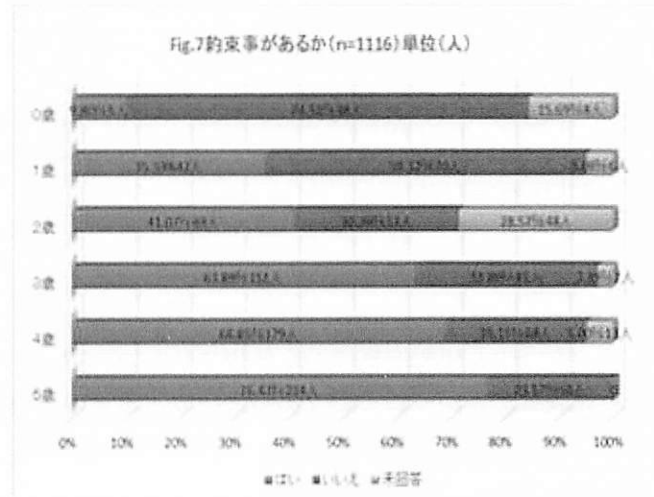
子ども専用の電子機器、はい6.54%、いいえ93.46%であった。5歳児、子ども専用の電子機器があるか、はい33.57%、いいえ66.43%であった。

3歳児から、自分専用の電子機器をもち始める子どもがいること、また、5歳児になると、3割を超える子どもがもっていることがわかった。

(7) 電子メディアを使う時の約束事はあるか

ここでは、家庭の中で電子メディアの使用(Fig.7)について述べていく。

0歳児、家庭での電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい15.69%、いいえ74.51%、未回答18.69%であった。1歳児、電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい35.59%、いいえ59.32%、未回答5.08%であった。2歳児、電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい41.07%、いいえ30.36%、未回答28.57%であった。3歳児、電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい63.89%、いいえ33.89%、未回答2.39%であった。



4歳児、電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい68.85%、いいえ26.15%、未回答5.00%。5歳児、電子メディアを使う時の約束事はあるかの回答はい76.43%、いいえ23.57%、未回答0.00%であった。

以上から、3歳児から6割以上の家庭が、電子メディアの扱い方の約束事を決めていることがわかった。

(8) その他：自由記述 (Fig8-1~8-6)

次に、その他として、その他の意見の自由記述をあげる。ここでは、便宜的に横軸に「気持ち」を表す「使わせたい」「使わせたくない」の2種類分け、縦軸には使用の実際として「使わせている」「使わせていない」の2種類に分けて当てはまる意見を入れて分類した。

またどの項目にも入らない意見をその他に記した。

1) 0歳児

0歳児の電子メディアについてのその他の意見の特徴は、保護者が使わせたくない場合は使用させていないことであった。つまり、保護者の考えがそのまま子どものメディア使用の有無に直結していた。

しかし、父親に育児を頼む際に、テレビやスマホを使用していることについて疑問視する意見もあった。母親の育児の考え方と父親の育児の考え方の差もここから見えてきた。

0歳児 (Fig 8-1)

| 気持ち ／実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|------------|---|--|
| 使わせている | ・親がゲーム好きのため、子どもにゲームと言えないと思う。子どもの見本となるように、一緒にルールを決めてやっていけば良い。 | ・父親は子どもがぐずるとすぐにテレビをつける。また、スマホを放してあやそうとする。電子メディアに頼らないで欲しい。 ・なるべく見せたくないが、家事で手が離せない時テレビをつけてしまう |
| 使わせていない | なし | なし |
| その他 | ・みんなどの位の年齢から使っているか知りたい。使用する前にいい影響と悪い影響の方を知っておきたい。 ・親が子どものころテレビをずっと見ていた。今、コミュニケーションが苦手なのがテレビの影響かも知れない。子どもには同じようになって欲しくない。使い方を考えなければならぬ。 | |

2) 1歳児

1歳児の電子メディアについてのその他の意見の特徴は、もう少し年齢を経てから使用させたいと考えている保護者が多かったことである。一方、言葉の発達が目覚ましい1歳児期にテレビやDVDを通して言葉

1歳児 (Fig 8-2)

| 気持ち ／実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|------------|--|--|
| 使わせている | ・DVDのストーリーから言葉が増えた。また、感情量になりびっくりしたことがある。 ・親が使用するのを見て子どもが興味をもった。 | ・電子メディア以外のことに楽しみを感じられる子に育って欲しい。 ・テレビを視聴させている。子どもには決して良い事とは思わないが、朝、親が仕事へ行く身支度の際の時間に利用する。 ・どうしても遊び相手がない時、家事をしたい時はテレビやDVDに頼ってしまう。 |
| 使わせていない | ・これからの子どもたちの今後の時代には必ず必要になってくるものだと思う。 | ・なるべく今しかできない事に触れさせる時間がもたたいので、ゲームやスマホは大きくなってから使う。 |
| その他 | ・小さいうちは何となくごまかして止めさせたりできるが、だんだん聞かなくなると、時間を決めないと依存症になりそう。 ・YouTubeは、「今やってないよ」は通用しないので納得させるのに苦労しそう。 | |

が増えたことで、使用したいとしている家庭もあった。ところが、家事などで子どもの相手ができない場合は、テレビ等を使用していることもわかった。

また、子どもが小さいうちは保護者が介入できるが、大きくなり制止できない場合を想定して時間等の決め事が必要であることを考えていることが分かった。

3) 2歳児

2歳児の場合、電子メディアを使わせたい家庭では、番組を選んで使用している意見がみられた。ところが、保護者がみせたくないと思っても、家事の時間や大人がみている時間にはみせてしまっている、ということがわかった。大人たちがスマホを使用することで、子どもがその操作方法を覚えてしまうこともあり、スマホの使い方について保護者が不安に思ったことも理解できた。目や体の影響もあり、できれば使わせたくない

2歳児 (Fig 8-3)

| 気持ち ／実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|------------|--|--|
| 使わせている | ・時代も時代だし、使い過ぎなければ活用しても良いと思う。 ・YouTubeを見て、言葉や表現の仕方のバリエーションが増えた。 ・テレビはEテレを主に観ている。英語の番組や教育番組を見ている。これらは見せても悪くないと思う。 ・外で遊んだり、絵本を読んだりするのは同じで、子どもにとっては目や耳から入ってくる情報なので良い。 | ・長時間スマホを使用すると姿勢が悪くなる。 ・深夜食事中にテレビをつけている。ご飯を食はず、手がまわっていることが多い。テレビを消すと言べることを嫌がりそう。 ・自分も親がテレビやスマホをやめられないので、子どもに使用禁止を強くいえない。 ・家事の時や手が離せない時につける。朝のためにつけるのは良くないが眠ってしまっている。 |
| 使わせていない | なし | ・メディアよりも興物に触れたりする体験を大切にしている。 ・親子のコミュニケーションする時間が減ってしまう。 ・色々なことを学ぶ時期にゲームを覚えるのは不安。・目が悪くなりそう。 ・親がスマホを使用する姿を見ているせいか、テレビの画面などでスマホをスライドする仕草を見たので怖いと思った。 |
| その他 | ・スマホに慣れていると祖父母にはあまりよく思われていないように感じる。 ・悪いことばかりクローズアップされるためやむを得ず使用する際に罪悪感がある。 ・電子メディアを否定しないが、本が好きの子になって欲しい。 ・生まれた時からPC・スマホがあるという世界を親が経験した事がない為、将来的に身体面、情緒面にどんな影響があるか気になる。幼少期での使用に困って送う。 ・どうやったら視聴時間を守らせることが出来るかが課題。小学生の兄と姉がいるため、約束の時間を過ぎてもずっと一緒に見てしまう。 ・外出中に使用すると、周りの目が気になる。外出時、子どもが泣きだすと走り回ったりする際、周りに迷惑が掛からないようにするための一つの手段。 ・電子機器を使用しない生活は難しい。 ・家庭で使用方法について約束を決めた | |

いが、大人の事情で使用する場合もあり、子どもだけ制止することが難しいことも記されていた。

外出時、周りに迷惑をかけないためにぐずった時に使用することや、祖父母がみてよく思わないこと使用について家庭外での電子メディアの利用や見解も気になるようであった。

3歳児 (Fig8-4)

| 気持ち ／実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|------------|--|---|
| 使わせている | <ul style="list-style-type: none"> 子どもは将来プログラミングや AI 等を使いこなせることは大切。 触れすぎるとはよくないが、触れないことも心配。家庭で決めた時間を守ればいい。 親の見ていないところでない。親がきちんと考え判断していれば後は親の責任。 大事なのは時間ではなく使い方。 今後社会に必要となる。触れて覚えさせたい。 成長に合わせて少しずつ使えるようにしていけば良いと思う。 子ども同士や家族とのコミュニケーションには電子メディアが必要。 タブレットは勉強のために使うのは最適。 夕食後から寝るまでテレビがついているのは普通で問題ではない。 | <ul style="list-style-type: none"> 視力の低下・眼精等の影響が心配。 心身の発達の影響が気になる。 |
| 使わせていない | <ul style="list-style-type: none"> 低年齢のうちから使う必要があるか疑問。 家族のコミュニケーションがなくなるくらい夢中になるのはよくない。 ゲームは小学校から時間を決めて使わせたい。 | <ul style="list-style-type: none"> 自分で遊びを見つけるため子どもに必要な。 実際に見たり触れたりできる経験を大切にしたい。 |

| その他 |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 上手な付き合い方を親も子どもも学ばないといけないと思っている。 親がどこまで制限できるか心配である。 出来れば持たせたくないが、いじめや仲間外れに繋がるのは困る。 ずっと TV や DVD を見ているが、他のうちもそうなのか気になる。 周りの人がどんなものを与えているか興味がある。 家族で統一した時間を決められないため、使用の制限が難しい。 親が正しい使用方法を勉強したい。 いつからスマホやタブレットを与えていいか悩んでいる。 ゲーム依存症が社会問題になっているので、成長していく中でどのように付き合っていくか親としてどうすればいいか、考えていかなければいけない。 家事などをやるのがあると大人しく見ていてくれるので、とても助かっている。しかし、影響を受けてしまっているため、本当はスマホやタブレットは見せたくない。 家事や大変な時に見ていてくれると助かる。祖父母もいないし、主人も帰りが24時間。誰も子どもの相手をする人がいない中で、自分ばかりが負担になり、何もできなくなるので使用している。テレビやDVDがなければ母として辛い。 このアンケートからいい影響についての情報が欲しい。 |

4) 3歳児

3歳児では、0歳～2歳児の意見より電子メディアを使わせたいという意見が多くみられた。将来に必要なとなるという意見が多く、保護者がきちんと管理することを前提として、使わせることが大切と考えていることがわかった。

また、使用させる際は、いつから使用させるか、適切な使用時間など、保護者が正しい知識をもって子どもに使用させたいと思っている。

5) 4歳児

4歳児の場合、タブレットなどで文字を覚えられるプラス面を考えて使用させている。また、使わせたくないと思うが仕方なく使わせているという意見が少なかった。コミュニケーションの問題、身体への影響が気になる保護者は使用させていない。

身体への悪影響について知識を得たいという意見や、使用についての約束事の必要性、使用の際の大人の配慮が大切であると考えている。

4歳児 (Fig8-5)

| 気持ち ／実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|------------|---|--|
| 使わせている | <ul style="list-style-type: none"> 大人になるまで全く使ったことが無いよりは、約束を守って使いこなせるようになっておく事も大切。 タブレットなどの動画は、ひらがなや英語を覚える教育的なものや、子どもの興味を広げる教材があるため、勉強・学びメリットとなることもある。 | <ul style="list-style-type: none"> 家事をしている時等に使用することがある。 |
| 使わせていない | <ul style="list-style-type: none"> YouTubeを見出すと、止まらなくなってしまいうので、基本的には、触らせないようにしている。 | <ul style="list-style-type: none"> コミュニケーションの面で気になる。 身体的影響が気になる。 電子メディアは良くない。 年齢的に必要でない。 |
| その他 | <ul style="list-style-type: none"> 親も不安、及し悪しを決めることにも難しさを感している。 ルールを決める必要がある・親がルールを作り管理をしている。 悪影響や良いところ・上手な付き合い方について知りたい。 制限が難しい。制限しすぎると、周囲とのバランスが取れなくなる。 使い方や約束事など、決めて上手く使えば良い効果もある。 様々な情報を得られる一方で全て信用してしまおうのは怖い。子ども自身で判断できるようにするまでは、周囲の大人が十分に配慮していかなくてはならない。 | |

6) 5歳児

5歳児は、家庭でルールを決めれば使用させてもいいと思う家庭が多かった。家庭で制限しているの

で、保育所では利用しないで欲しいという意見もあった。食事中は使いたくないが、メディアは子どもにとっても情報源となり、むしろ、コミュニケーションツールにも使えるとも考えているケースもある。

ゲームは他の子どもがもっていると必要になるのではないか、また、もっていないといじめにつながるのではないか、依存症になるのではないか等、心配する意見も多かった。小学校入学後のタブレット使用もあり、保護者は子どもが使用することを前提に電子メディアとの正しい付き合い方を考えている。

5歳児 (Fig 8-6)

| 気持ち / 実際 | 使わせたい | 使わせたくない |
|-------------|---|--|
| 使わせて いる | <ul style="list-style-type: none"> ・テレビもタブレットも学習になるので悪くないと思う。何でもやりすぎはよくないと思うので、こちらがしっかり制限をしながら使わせたいと思っている。 ・テレビは多くの情報ニュースを知るアイテムとして必要。 ・コミュニケーションツールとなることもあるのでマイナス面ばかりではない。親子でしっかり時間やルールを決めれば良い。 ・忙しい時間は正直家事が進む。道具そのものに課題をつけるのがナンセンス。 ・動物や化学などのテレビは情報源の一つとして利用する意味をもつと思っている。 ・テレビは多くの情報ニュースを知るアイテムとして必要。 | <ul style="list-style-type: none"> ・パソコンやケータイのYouTubeを見たいのだが、妻なものを見ていないか気になる。 ・食事中は会話がなくなるのでよくないと思う。 |
| 使わせて いない | なし | <ul style="list-style-type: none"> ・目が悪くなりそう。外で遊ぶことよりゲームが楽しくなってしまう。 ・ゲーム等は熱中しすぎてしまいうるやなかなか考えられない。 |
| その他 | <ul style="list-style-type: none"> ・テレビ、スマホなどは与えたり与えなかったりと親が決められるが、ゲーム機は学校の友達を持っていると自分が持っていないことで仲間はずれにされたりするので、今は持っていないが、そのうち買うことになるかと思うと複雑である。 ・ゲームはお友達とのコミュニケーションの一部になっていると思うと必ずしもダメなものではないと思う一方、限度があると思うし、ゲームの依存症になってしまうリスクもあるのでこわいと思う。インターネットは親と一緒に使う分には良いと思っている。 ・視力が弱いので、テレビやスマホの画面を見ると、どのくらい影響があるのか気になる。 ・すでに電子メディアを体験するのは子どもたちのコミュニケーションもあると思うので、かわいそうだと思う。ただ、上手な付き合い方について考えている。 ・家庭で制限しているので、保育園でテレビ(DVD)を見せるのはあまり賛成できない。特に乳児期は影響が大きいのでできれば見せなくてほしいと思う。 ・2020年から小学校のプログラミング教育の必修化についてこれからの保育への影響が気になる。 ・外で遊ばないのにおもいが自分が付き合ってもらえない時などはどうしてもタブレットを渡してしまう。 | |

4. まとめ

以上の電子メディアについてのアンケート結果から

まとめる。

- ① 保護者は子どもに使用させる電子メディアの扱いに戸惑っている。

今回のアンケートを記入した保育所を利用する保護者は、30代前半から40代前半までの年代が主で、この時代の保護者の乳幼児期は、電子メディアは、テレビやDVD、ゲーム機などが主で、パソコンやタブレットなどはほとんど普及していなかった。そのため、わが子の育つ新時代の電子メディアの扱いについてどのようにしていくのがいいのか迷っている。

電子メディア使用の有効性、心身への影響など保育士が学び、家庭支援をする必要がある。

- ② 6割の家庭が食事の時間テレビをつけている。

どの年齢も約6割の家庭が食事時にテレビをつけて食べている。

その中には、テレビをつけて食べるのは普段通りであるとする意見や、できれば、会話をするためにテレビは消した方がいいのでは、などの相対する意見がみられた。

- ③ 起床から9時までと18時~20時までの平日休日と共に多くの家庭が利用している。

平日の朝は家事や仕事の準備、夕方は家事などがあり多忙なため、保護者は子どもとかかわれない場合もあり、テレビやDVDを使用していることがわかった。各家庭の環境も視野にいれて支援していく必要がある。

- ④ 5歳児になると、3割を超える子どもが自分専用の電子機器をもっている。

3歳児から、自分専用の電子機器をもち始める子どもがいること、また、5歳児になると、3割を超える子どもがもっていることがわかった。

- ⑤ 3歳児以上の6割の家庭に電子メディア使用時の約束事がある。

3歳児以上の家庭の6割以上が、電子メディアの扱い方の約束事を決めている。それは兄・姉がいると使用機会が増えることがある。

0歳児から2歳児までの家庭では、電子メディアについて模索時期であると考えている。

- ⑥ 0歳児の保護者が使わせたくない場合は使用させていない。

この時期は自分で操作できないこともあり、保護者の意思がそのまま子どものメディア使

用量につながっていた。しかし、父親が子どもを見る際に、電子メディアを使用していることがあり、母親との使用についての意見の差がみられるケースもあった。

家族の育児方法の振り返りのためにも、保育所の電子メディア利用発信は有効である。

- ⑦ 1 歳児の保護者は、電子メディアについてのもう少し年齢を経てから使用させたいと考えている。

しかし、語彙が増える時期の子どもがメディアから学ぶこともあるため、家庭での時間等の決め事が必要であることを理解し始めている。子どもの視覚的な学びに電子メディアには適していることが理解できた。

- ⑧ 2 歳児の家庭では、電子メディアを使用する場合、番組を選んでいく。

大人がスマホを使用すると、子どもがその操作方法を覚えてしまう時期であり、保護者のスマホの使い方について保護者が不安に思うこともある。

- ⑨ 3 歳児の保護者では、これから子どもに電子メディアは必要となると考えている。

保護者が正しい知識をもち、時間や使い方を管理することを前提として、使わせることが大切と考えていることがわかった。

- ⑩ 4 歳児保護者は、タブレットなどで文字を覚えられるプラス面を考えて使用させている。

英文字やひらがな等に興味を示す時期の子どもに教材として使用させている。使用については約束事の必要性、使用の際の大人の配慮が大切であると考えている。

- ⑪ 5 歳児の保護者は、家庭でのルールを決めれば使用させてもいいと思っている。

ゲームは依存症になるのではないか、もっていないといじめにつながるのではないかなど、子どもがこれから小学校で使用することを前提に電子メディアとの付き合い方を考えている。

電子メディアを利用している6割の家庭では約束事を決めている。したがって、今後の課題として、保育士は、個々の家庭の約束事の内容や使用の際の疑問点について分析、理解し、家庭と連携して学んでいく必要がある。

謝辞

本研究について、焼津市保育園協会会長村松幹子氏及び熱心に研究された焼津市障児部会部員の皆様の協力を経てここに発表できたことを感謝いたします。

参考文献

- 1) 平成 30 年度焼津市保育協会障児部会.『子どもと電子メディアの関係について』.焼津市保育園協会平成 30 年度研修記録. p 35-70.2019
- 2) ベネッセ教育総合研究所.『第 1 回乳幼児の親子のメディア活用調査報告書』第 1 回調査.2013 年 3 月
- 3) 清川輝基.『人間になれない子どもたち』エイ出版社、2003 年 4 月 30 日
- 4) 七海陽・漫画 関口シュン.『佐藤家のデジタル生活』.草土文化.2002 年 5 月 30 日
- 5) 森昭雄.『ゲーム脳の恐怖』日本放送出版協会.2002 年 7 月 10 日
- 6) 永田恵実子・村松幹子.「保育者の支援を必要とする子ども」の意識について—実践事例の研究—.日本特殊教育学会第 57 回大会.p 3-36.2019.9.21.
- 7) 永田恵実子.保育者の「気になる子ども」の意識について—日々の保育の中から見えてきたもの—平成 30 年度静岡福祉大学紀要第 15 号.p 79-87.2019.2
- 8) 平成 28 年度焼津市保育協会障児部会.『気になる子』～日々の保育の中で配慮を必要とする子～.焼津市保育園協会平成 28 年度研修記録.p 20—61.2017.
- 9) 平成 29 年度焼津市保育協会障児部会.『気になる子』～日々の保育の中で配慮を必要とする子～.焼津市保育園協会平成 29 年度研修記録.p 31-54.2018.
- 10) 藤原義博.『保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド』.学苑社. 2005
- 11) 伊藤潔志監修.『哲学する保育原理』永田恵実子分筆「保育者支援の実際」教育情報出版. 34-37.2018.
- 12) 永田恵実子.三條美和.中野恵子.保育の場における発達支援—発達の遅れがみられる子どもの人間関係に着目した事例検討を通して—平成 29 年度静岡英和学院大学静岡英和学院大学短期大学部紀要第 16 号.p 155-169. 2018.

小学校家庭科教育と総合的な学習の時間との 連携を図った構成主義的な学習指導の開発

増尾 慶裕

Development of constructivism learning principles in elementary school
coordinated between home economics and Synthesized learning time

Yoshihiro MASUO

Abstract

Using Elementary School Home Economics to approach the field of comfortable clothing and dwellings, I developed computer materials and teaching methods based on social constructivist principles that make use of students' practical existent schemas.

Through implementation in elementary school, it was demonstrated that this teaching method was easily understood by children, with materials that enabled motivated learning. This kind of independent, autonomous learning, in coordination with cooperative learning time, was demonstrated to be an effective teaching method, linked to the development of diversified thought power.

1 研究目的

本研究は、小学校において児童の学習をより理解しやすくすること、学習意欲を向上させるための実践的な学習指導方法を構築し、その学習効果を検証することを目的とするものである。

本研究は学術的には、構成主義的立場に立つ認知・理解・構成過程の研究による教授・学習の方法的原理の研究に基礎をおく授業過程論として位置づけられる。その大きな潮流の中において、認知心理学のスキーマ理論や期待理論等を教科教育学研究へ応用し、その教育効果の可能性を調査したものであり、それらより新たな学習指導モデルを開発することにより、その学習指導方法を探究するものである。

これらにより、静岡福祉大学の特徴ある教育を開発し、本学の学生の質保証ができる教育を構築することをねらいとするものである。

2 研究方法

本研究の全体構想は、小学校教育、特に筆者が担当する初等家庭科指導法と特別活動論・総合的な学習の時間の指導法における連携した授業を実践することを研究するものである。最近の教育の動向として、「学力」問題がク

ローズアップされ、新学習指導要領でも思考力が重視されている。知識だけ、技能だけ、あるいは関心・意欲・態度だけという一面的な「学力」ではなく、また、バラバラな学力要素を寄せ集めた「学力」でもなく、知識・技能・思考力・意欲・実感という四層^{1) 2) 3) 4) 5) 6)}に着目し、その相互の絡み合いの中で実現する総合的な学力の育成に着眼する。すなわち、これが真の学力となるスキーマと考えられる。

我が国の教育においては、これらに関連する研究はまだまだ少ない状況にある。その意味で、理論的背景を基にした実践研究という点で本研究の意義を見出すことができる。

それにより、本学習指導モデルによる学習指導方法が、児童の理解を支援することに繋がると考えており、これらを実践的に扱った研究は見当たらない。

そこで、先行研究^{7) 8) 9) 10) 11) 12) 13) 14) 15)}より期待理論^{16) 17)}を援用し、学習目標分析^{1) 2) 6)}と学力形成とを関連付ける研究が必要であると考えられる。また、最近の児童は学習目標を主体的に達成するプロセスが貧弱である。そこで、児童が理解しやすく、納得を伴って理解を図る学習指導法の開発が求められる。認知心理学におけるスキーマ理論²⁰⁾の先行研究では、記憶、学習及び運

動を対象とするものであったが、既存スキーマを活用して、日常生活に関連した学力を育成するための研究、それを教育現場に適用した実践的な研究はほとんど見当たらない。そのためには、児童の認識過程に基づく学習指導の枠組みを構築すること、及び児童の実用的な既存スキーマを活用した学習指導法や教材開発に関する研究が必要となる。

さらに、学習目標分析、認識過程に基づく達成プロセスの形成などが重要であるが、それらを統一的に取り上げ、学習指導モデルとして構築する必要がある。即ち、児童の日常生活に根ざした体験や日常知を活用することにより、学力形成の充実を図り、学習に積極的に興味を持ち、生き生きと活動できる学習指導法の開発がのぞまれる。それに立脚し開発した学習指導モデルを用いた実証授業の効果を、学力形成の視点から評価する研究が必要である。

研究目的を達成するために、大きく三点について推進する。第一は、思考力を向上させるための学習目標分析と学習意欲の関連について調査する。第二は、実用的な既存スキーマを活用した構成要素別学習を設定し新スキーマの形成を評価すること及び教材開発を行う。第三は、学習指導モデルを開発し、学力形成の視点から評価することである。

以上の問題意識に基づき、児童の発達段階に対応させて学力形成を支援するために、実用的な既存スキーマの活用、学習目標の分析及び学習意欲の向上を図る構成主義的アプローチに基づく学習指導モデルを構築し、その効果を実践的に明らかにすることとする。

学習指導の始めに期待理論を適用した学習目標を主体的に考える内発的動機づけ、次に、スキーマ理論を適用した児童の実用的な既存スキーマを活用した学習指導、特に筆者の提案するスキーマの構成要素と考えられる目的、機能、用途別の学習を意識的に採り入れる。そして、児童の実用的な既存スキーマと学習情報の規則性の発見を柱にして、児童が自ら主体的、対話的、意欲的に学力形成を図ることを支援する構成主義的学習指導モデルを構築する。

学習指導の初期段階においては、学習目標を主体的に考えさせる内発的動機づけが有効と考えられる。そして、理解しやすい学習指導を行うには、科学的概念を抽象的に学習させるのではなく、児童の日常生活に即した実用的な既存スキーマを想起させ、そのスキーマを活性化させることにより、課題に対する推論を行うことが可能で

ある。さらに、スキーマの構成要素を学習目標に則して学習指導することが重要であると考えられる。これにより、課題の法則性を発見し、納得を伴った意味理解が適切に行われ、再構成された新スキーマが短いスパンでの記憶及び長期的な記憶として貯蔵されると期待できる。そのため、研究目的に対し、以下の(1)~(5)により学習指導モデルの各要因について実証的に検証する。

(1) 児童が学習目標を主体的に考える内発的動機づけ(目的)

本研究の学習指導モデルの第1段階である「学習目標の主体的な設定による内発的動機づけ」の検討をした。期待理論のうち、Vroom¹⁶⁾以降 Lawler¹⁷⁾によって修正された期待理論の公式を適用し、学習意欲の測定尺度を設定し、学習意欲と学力形成との関連性を分析した。

その結果、学力要因と学習意欲とは高い相関が見られ、学習意欲を学力構造と関連づけながら高めるためには、学力構造の3要因に関する学習目標を児童が主体的に考えさせる内発的動機づけの学習指導法を学習指導の初期段階で導入することが有効であると考えられる。

(2) 児童の実用的な既存スキーマの活性化及びそれによる課題に対する推論、また、児童の実用的な既存スキーマに対応させた構成要素別の学習

本研究の学習指導モデルの「児童の実用的な既存スキーマの活性化及びそれによる課題に対する推論」及び「実用的な既存スキーマに対応させた構成要素別の学習」を実施する。

(3) 規則性の発見

本研究の学習指導モデルの第4段階である「規則性の発見」に関する有効性を検討する。学習目標分析を基に実用的な既存スキーマと学習情報とが対比できるソフトウェア教材を開発し、実用的な既存スキーマと図形等の新学習情報との対比学習による「規則性や法則性の発見」による学習効果を調査する。学習情報に含まれる共通部分の情報と、個別例で変動する情報との弁別に必要な規則性の発見を促し、学習に対する理解を支援するのに有効であると考えられた²¹⁾。

(4) 理解に関する検証

本研究の学習指導モデルの(2)の実用的な既存スキーマの要素別学習、(3)の規則性の発見を基に「理解」に関して、その有効性を検討する。また、認知面、技能面、情意面²²⁾の学習内容の理解度についてさらに分析する。

(5) 本研究で開発した学習指導モデルの検証

本研究で開発した学習指導モデルの検証を実施する。

本学習モデルは、児童の主体的な内発的動機づけによる学習目標の設定と実用的な既有スキーマを活用した学習指導を導入し、それによる理解度について調査した。

そのことにより授業改善の視点から児童の個に応じた指導を行う手立てとして、児童への指導方法を明確に分析し効果的な学習指導方法を構築する。臨床的実践に関しては、小学校と連携をとり、開発した学習指導モデルを学校で試行実践し、それらのデータを基に、最初に考案した学習指導モデルを、細部にわたって改良を重ねることにより、思考力の育成を図ることができるモデルを構築し、検証した知見の要点を教育実践に役立つように整理した。

3 研究対象・日時

児童の既有スキーマをグループ毎で話し合い、そして既有スキーマの交流を行い、発表をさせるようにした。さらに、それらの既有スキーマと事実を検証するための実験を行うように計画し、児童が役割分担して検証実験を行うようにした。開発したソフトウェア教材を用いて既有スキーマとの相違を確認できるようにした。検証実験の結果により得られたグラフを分析して、法則性や規則性を見だし、児童の理解・納得に繋がられるようにし、長期記憶できるように指導した。

児童の実用的な既有スキーマを活用した社会的構成主義的な学習指導^{2,3)}に関する理解度、及び意欲について調査した。

本学習指導方法の実践は、以下により行った。

- 1 対象 A小学校 5年生1組25名、2組25名
- 2 日時 2018年12月19日 1組は2時間目、2組は3時間目
- 3 指導者 筆者（担任教諭及び学校長が参観した）

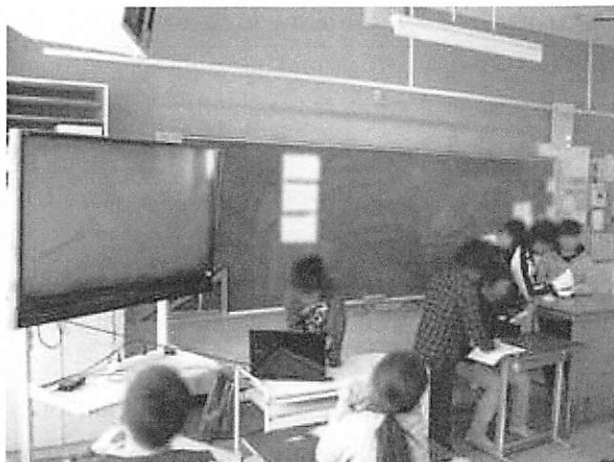


図1 実験授業の様子

4 結果

児童の実用的な既有スキーマを活用した社会的構成主義的な学習指導に関する理解度について、児童が記載した結果は、以下の通りであった。

認知面での知識理解に関して「今日の授業はよくわかりましたか？」の問いについては、

「よくわかった」が1組16名と2組17名で計33名であった。

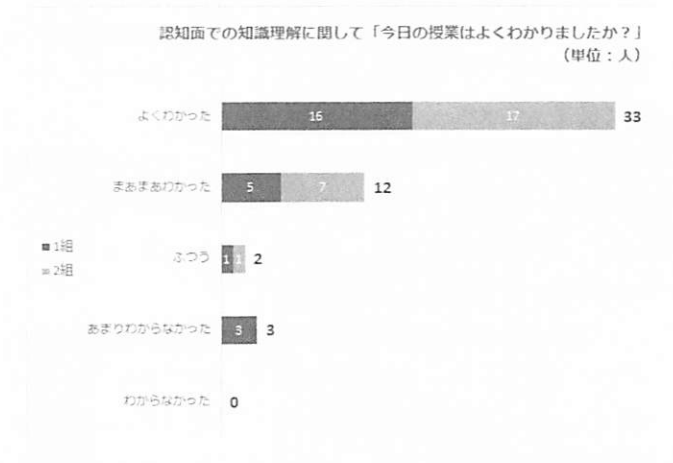
「まあまあわかった」が1組5人と2組7人で計12名であった。

「ふつう」が1組1名と2組1名で計2名であった。

「あまりわからなかった」が1組3名と2組0名であった。

「わからなかった」は、1組・2組共になしであった。これらにより、多くの児童が良く理解できたものと考えられた。

表1 実験授業での認知面の結果



児童の実用的な既有スキーマを活用した社会的構成主義的な学習指導に関する情意的な意欲について、児童が記載した結果は、以下の通りであった。

情意面での「今日の授業は、楽しく意欲的に勉強できましたか？」の問いについては、

「たいへん楽しかった」が1組12名と2組12名で計24名であった。

「まあまあ楽しかった」が1組8人と2組10人で計18名であった。

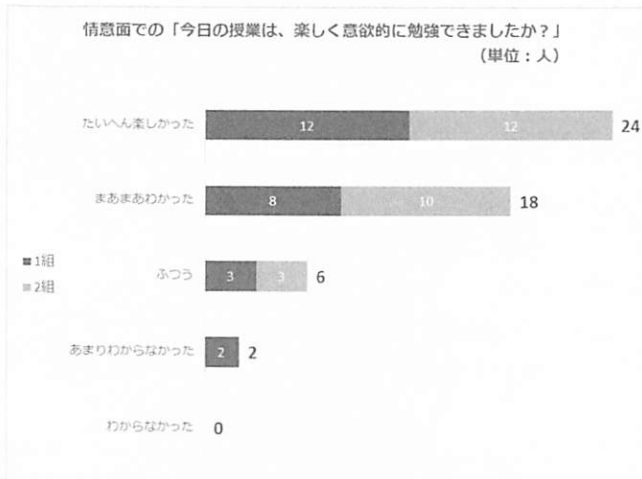
「ふつう」が1組3名と2組3名で計6名であった。

「あまり楽しくなかった」が1組2名と2組0名で計2名であった。

「ぜんぜん楽しくなかった」は、1組・2組共になしであった。

これらにより、多くの児童が楽しく意欲的に学習することができたものと考えられた。

表2 実験授業での情意面の結果



5 考察と総合的な学習の時間への連携

アイロンの内部に、自動的に温度を調節するサーモスタットが内蔵されており、その働きについて研究開発してきた。そして、中学校技術・家庭科で実践をし、その学習効果を調査し、有効性を検証してきた。

今回、そのサーモスタットの働きを、小学校学習指導要領家庭におけるアイロンを安全に使用できるという観点から、実践的に調査した。それにより、本教材は小学生に効果的な教材であることが判明した。

小学生にわかり易く理解でき、更に主体的・協同的なアクティブラーニングの学習として適切であることが判明した。授業を参観した学校長は、学習している児童の表情も意欲的に学習でき、大変良好であったとの評価を述べて頂いた。

児童が日常生活に目を向け、児童が自ら課題を見付け、日常生活に対応して情報を収集し、それを整理・分析してまとめ・分析する、そして自らの考えや課題が新たに更新され探求の過程が繰り返される学習指導方法は、総合的な学習の時間^{2,4)}に繋がるものである。

それは、横断的・総合的な学習や探求的な学習を行うこと、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、より良く問題を解決する資質や能力を育成すること、学び方やものの考え方を身につけること、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること、自己の生き方を考えることができる、と考えられた。

以上、家庭科と総合的な学習の時間の連携により、生

きる力に繋がる真の学力育成が行えるものと考えられる。

6 おわりに

本稿では、開発したソフトウェア教材、学習指導方法の有効性が示され、小学校家庭科と総合的な学習の時間との連携を図れることが示された。

本稿では児童の詳細な理解度、学習意欲の変化について紙面等の都合により報告出来なかったが、再度、小学校で実践し詳細な結果を別稿で報告する予定である。

引用文献

- 1) Bloom, B.S. Hastings, J.T. & Madaus, G.F. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill. (1971)
- 2) Baldwin, T.S. Evaluation of Learning in Industrial Education. McGraw-Hill. pp.870-874. (1971)
- 3) Locke, E.A. Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior and Human Performance. 3. 157-189. (1968)
- 4) Locke, E.A. & Hanne, D. Work motivation theories. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), International review of industrial and organizational psychology. pp. 1-35. John Wiley. (1986)
- 5) Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of abnormal psychology, 87, 49-74. (1978)
- 6) Guskey, T.R. Implementing Mastery Learning Educational, Leadership 43.8. pp.28-29. (1985)
- 7) Atkinson, J.W. An introduction to motivation. Van Nostrand. (1964)
- 8) Weiner, B. Nierenberg, R. & Goldstein, M. Social learning versus attributional interpretations of expectancy of success. Journal of Personality, 44.52-68. (1976)
- 9) Weiner, B. A Theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25. (1979)
- 10) Covington, M.V. The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. Elementary School Journal, 85, 5-20. (1984)
- 11) Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (Whole No.609), 1-28. (1966)

- 12) Pintrich, P.R. Cross, D.R. Kozma, R.B. & McKeachie, W.J. Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 37, pp.611-651. (1986)
- 13) Ames, C. Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. Journal of Educational Psychology, 76(3), 478-487. (1984)
- 14) Gagne, E.D. The cognitive psychology of school learning. Little Brown & company. (1985)
- 15) Deci, E.L. The psychology of self-determination. D.C. Health & Company. (1980)
- 16) Vroom V.H. Work and motivation. John Wiley. (1964)
- 17) Lawler, E.E. III. Motivation in work organizations. Brooks/Cole. (1973)
- 18) Bartlett, F.C. and Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge University Press. (1932)
- 19) Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15, pp.1-12. (1972)
- 20) Cheng, P.W. & Holyoak, K.J. Pragmatic Reasoning Schemas. Cognitive Psychology vol.17 pp.391-416. (1985)
- 21) Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5, 121-152. (1981)
- 22) Piaget, J. Development and Learning. In R. Ripple, (Eds.), Piaget Rediscovered. Ithaca, N.Y.: Cornell University press, (1964)
- 23) Vygotsky, L.S, 柴田義松訳. 思考と言語. 明治図書. (1967)
- 24) 文部科学省. 小学校学習指導要領 総合的な学習の時間. (2018)

発達障害のある子どもの母親に対する ペアレント・トレーニングでの支援 —「静岡福祉大学『しずふく教室』から—

夏目 徹也*・齋藤 剛

Parent training support for mothers of children with developmental disabilities

Tetsuya NATSUME, Tsuyoshi SAITO

*静岡県焼津市立焼津南小学校 (Yaizu Municipal Yaizu Minami Elementary School)

はじめに

従来、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室といった障害などにより、学校や家庭で困り感・問題行動を示す児童・生徒が「障害児教育」として支援の対象となってきた。しかし、実際の教育現場で問題になってきたのは、「発達障害」やその周辺の子どもたちであった。その支援対策として、2005年「発達障害者支援法」の制定や2006年「学校教育法の一部改正」が施行されたことにより、2009年に全国の学校で、「特別支援教育」が本格実施となった。それまでの障害児教育の幅を広げ、通常学級に在籍している「発達障害」のある子どもへの支援体制が整い始めた。学校・教育分野だけでなく、医療、福祉、労働、司法分野にも広がりを見せ、「発達障害」への関心が高まっている。発達障害のある子どもは、その特性や認知の偏りなどから幼少期より、集団での生活に不適応を起し集団の中からの逃避や暴力、暴言などが見られ社会性が未熟なまま成長していくことが多く見られる。当然、園や学校などから、保護者に対して苦情や注意が多数寄せられてきた。そのため、保護者の中には子どもの生活上の困難に強い不安を抱いたり、ささいなつまづきを甚大に捉え自責感を強める、あるいは逆に子どもの行動をコントロールしようとすることもある(田中,2007)。このような気持ち、事態に陥った場合、よりよい親子関係、家庭関係は築かれにくく、保護者も子どもも強い精神的なストレスを感じ精神的な疾患をきたしたり、ネグレクトや虐待などの状態になったりすることが危惧される。

このような保護者は、医療・相談機関で個別のカウンセリングを受けたり、学校などでの教育相談を受けたりすることが多く見られる。また最近では、医療機関で子どもの受診だけでなく、保護者が受診をすることも増えてきている。そのような状況の中で、今回研究を行った「ペアレント・トレーニング」は、保護者への心理的援助としては、代表的なものである。ペアレント・トレーニングとは、大隅ら(2005)によれば、「親が自分の子どもに対する最良の治療者になれるという考えに基づき、親を対象に子どもの養育技術を獲得させるトレーニング」である。これは1960年代のアメリカで始まり、初期は知的障害や自閉症をもつ子どもの親を対象とされ、行動療法の原理を用いた養育技術の獲得、向上がめざされた。その後、1980年代には、ADHDや高機能自閉症など知的能力に低下のない発達障害児の親へのトレーニング法が開発されるに至っている。(大隅,1998)

我が国でのトレーニングの効果については、参加者の感想を分析した昼田(2008)、質問紙により母親の養育態度の変化を調べた荒巻ら(2008)の報告がある。また、佐藤ら(2010)は、子どもの行動の変化を含む複数の指標を用い、ペアレント・トレーニングの有効性を報告している。本論では、集団でのペアレント・トレーニングを通して、困り感の大きい母親にターゲットを絞り、ペアレント・トレーニング自体の有効性を検討するとともに、同じ発達障害を持つ母親との関わりから気持ちの変容を考えていきたい。

方法

1. 対象

2017年6月～2018年1月に本学で実施した発達障害児支援事業「しずふく教室」に参加し、ペアレント・トレーニングに希望した30代～40代の母親9名である。参加者は、「しずふく教室」の初回に筆者の呼びかけに希望した母親である。

参加者の子どもは、小学校3～6年生の男子7名、女子2名であった。発達障害の診断を受けている子どもが8名で、診断は受けていないが学校生活で困り感のある子どもが1名である。通常学級に通う子どもは4名で、特別支援学級（自閉・情緒）5名である。

筆者は、本教室でペアレント・トレーニングを2年前から行って今回3年目になる。保護者の参加は毎年少しずつ変わっている。今年度は、9名の母親が参加した。参加年数は、3年目は4名、2年目は3名、1年目は2名であった。本研究の対象者は、本年度初めて参加した母親Aである。母親Aの子どもは、近隣市の通常学級に通う小学校3年生男児である。男児は、自閉症スペクトラム障害の診断を受けている。

2. 実施方法

ペアレント・トレーニングは1ヵ月に1回、計8回、1回は約1時間、静岡福祉大学内の教室で実施した。プログラムは、上林(2009)の『こうすればうまくいく発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル』などを参考に内容を設定した。トレーニングの目的は、「保護者が養育技術を学び向上させるとともに、子どもの適応行動を増やすことで、よりよい親子関係を構築する」(佐藤, 2010)ことである。

<ペアレント・トレーニングの基本的な流れ>

約1時間

全員が車座になって椅子に座って進める。

① 前回のテーマに対して、家庭での取り組み及び子どもの様子について一人一人話す。

その保護者の話す内容について、筆者が肯定的にコメントをする。

② 今回のテーマについて話をする。

(資料を配布して)

③ テーマについて質問

表1 ペアレント・トレーニングの一覧

| 回数 | トレーニング内容 | 家庭での取り組み |
|-----|---|----------------------|
| 1回目 | オリエンテーション 子どもの行動を3つに分ける ～3つの行動とは | 3つの行動を記録する |
| 2回目 | してほしい行動を増やす ～ 肯定的な注目 ～ | 肯定的な注目、 子どもの表れを記録 |
| 3回目 | してほしくない行動を減らす ～ 注目を取り去る・上手な無視・ 無視とほめるの組合せ ～ | 無視してほめたことを記録 |
| 4回目 | 効果的な言葉かけ・指示を増やす ～ わかりやすく伝える ～ | 言葉かけ、指示の記録 |
| 5回目 | 子どもの協力を増やす ～ 選択・見通し ～ | 選択、見通しの記録 |
| 6回目 | よりよい行動のためのチャート表 | チャート表を作成・実行 |
| 7回目 | やめてほしい行動を減らす ～ 制限・警告・ペナルティー ～ | 振り返りを文章にまとめる |
| 8回目 | まとめ、振り返り ～子どもの変化とわたしの変化～ | プログラムで学んだことを続ける |

3. 倫理的な配慮

トレーニングやアンケートの実施と事例の公表に関しては、すべての母親に口頭で説明し、同意書を得た。また、母親Aには、口頭でさらに説明をし、同意を得た。なお、個人情報保護のため、内容には十分に配慮した。

4. 検証方法

(1) 新版STAI(状態不安・特性不安)検査

トレーニング時の不安感を把握するため、

1回目と8回目に実施した。

< 測定する数値 >

「状態不安」・・・今、どのように感じているか。

20項目

「不安存在尺度」(「緊張している、気が動転している」などネガティブな感情) 10項目

「不安不在尺度」(「おだやかな気持ちだ、安心している」などポジティブな感情) 10項目

「特定不安」・・・普段どのように感じているか。

20項目

「不安存在尺度」(「神経質で落ち着かない、自信がない」などネガティブな感情) 10項目

「不安不在尺度」(「楽しい気分である、自分に満足している」などポジティブな感情) 10項目

『不安存在尺度』は、「全くあてはまらない」(1)か

ら「非常によくあてはまる」（4）までの4件法で、高得点ほど不安が高いこと示す。

『不安不在尺度』は、「全くあてはまらない」（4）から「非常によくあてはまる」（1）までの4件法で、高得点ほど不安が高いこと示す。

（2）母親のストレス尺度

「母親のストレスの因子」を家庭生活の具体的な内容（自分の悩みを相談できる人がいない、夫があまりこの子のことを話題にしたがらないなど）としている。「まったくあてはまらない」から「ひじょうによくあてはまる」までの4件法で、高得点ほどストレスが高いことを示す。

（3）母親への質問紙（自由記述）

<トレーニング前>

「あなたが、子育てで困っていることや悩んでいることを教えてください。」

<トレーニング後>

「どのようなことから子どもが変わっていったか。」
「あなたを含め、家族の気持ちの変化はどうか。」

（4）母親Aへのインタビュー

トレーニング後、母親Aに具体的な話を直接聞いた。

表3 1回目と8回目の母親Aの新版STAI項目間の変化

| 不安存在尺度 | | |
|----------------------------|-----|-----|
| 質問項目 | 1回目 | 8回目 |
| 緊張している | 3 | 2 |
| ストレスを感じている | 3 | 2 |
| 気が動転している | 2 | 1 |
| なにかよくないことがおこるのではないかと心配している | 4 | 2 |
| おびえている | 2 | 1 |
| 神経過敏になっている | 3 | 2 |
| いらいらしている | 3 | 2 |
| ためらっている | 3 | 2 |
| 悩みがある | 4 | 3 |
| まごついている | 3 | 2 |
| 合計 | 30 | 18 |
| 不安不在尺度 | | |
| 質問項目 | 1回目 | 8回目 |
| おだやかな気持ちだ | 3 | 3 |
| 安心している | 3 | 4 |
| 気楽である | 4 | 4 |
| 満足している | 4 | 4 |
| 快適である | 4 | 3 |
| 自信がある | 4 | 4 |
| くつろいでいる | 4 | 4 |
| 満ち足りた気分だ | 4 | 4 |
| 安定した気分だ | 4 | 3 |
| 楽しい気分だ | 3 | 3 |
| 合計 | 37 | 36 |

結果

（1）新版STAI（状態不安・特性不安）検査

表2 母親Aの新版STAI（状態不安・特性不安）検査結果

| | 不安存在尺度 (P) | 不安不在尺度 (A) | 状態不安 (P+A) | 不安存在尺度 (P) | 不安不在尺度 (A) | 特性不安 (P+A) |
|-----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1回目 | 30 | 37 | 67 | 29 | 35 | 64 |
| 8回目 | 18 | 36 | 54 | 20 | 32 | 52 |

得点換算方法（不安存在度）

| | |
|------------|---|
| 非常によくあてはまる | 4 |
| かなりよくあてはまる | 3 |
| いく分あてはまる | 2 |
| 全くあてはまらない | 1 |

得点換算方法（不安不在度）

| | |
|------------|---|
| 全くあてはまらない | 4 |
| いく分あてはまる | 3 |
| かなりよくあてはまる | 2 |
| 非常によくあてはまる | 1 |

ペアレント・トレーニングを行う前、「状態不安値」が67点と非常に高い。質問項目別に見ると、「なにかよくないことがおこるのではないかと心配している」「悩みがある」の不安存在尺度の項目では『4』をつけている。また、「気楽である」「満足している」など不安不在尺度の7項目に『4』をつけている。母親の現在の不安・不安定な精神状態が反映されている。

ペアレント・トレーニングを行った後の数値を見ると、「状態不安値」が54点と実施前に比べ13点減少している。質問項目別に見ると、「なにかよくないことがおこるのではないかと心配している」の不安存在項目は、『4』から『2』へ「悩みがある」は、『4』から『3』へと軽減している。不安存在尺度で実施前『3』をつけた6項目すべてが『2』へ軽減している。また、「快適である」「安定した気分だ」の不安不在尺度『4』から『3』をつけている。

「特性不安値」も同様に64点と非常に高い。質問項目別に見ていくと、「自信がない」の不安存在項目に『4』、「神経質で落ち着かない」など7項目に『3』をつけている。また、「気が休まっている」「しあわせだと感じる」など不安不在尺度の5項目に『4』をつけている。現状の様子が母親の気持ちの奥底にまで浸透していることがわかる。

「特性不安値」も同様に52点と実施前に比べ12点も減少している。質問項目別に見ると、「自信がない」の不安存在項目が『4』から『3』への軽減している。「神経質で落ち着かない」など7項目の『3』はすべて『2』に軽減している。また、「気が休まっている」「しあわせだと感じる」など不安不在尺度の4項目の『4』が『3』に軽減している。

(2) 母親のストレス尺度

1回目時は、「ひじょうによくあてはまる」3個、「よくあてはまる」4個、あてはまる3個とすべての因子に対して、ストレスを感じていたことが分かる。それに対して8回目時は、「あてはまらない」5個、「あまりあてはまらない」3個、「よくあてはまる」1個とすべての因子に対して、ストレスが軽減していることが分かった。

表5 母親Aの「母親のストレス尺度」の結果

| | ストレス因子 | ひじょうによくあてはまる | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | あてはまらない | まったくあてはまらない |
|----|---------------------------------------|--------------|---------|-------|------------|---------|-------------|
| 1 | この子をくらべられるので、親戚の家へ遊びに行きにくい | | ● | | ○ | | |
| 2 | 親戚へこの子をつれて遊びに行くとおまわりいじめをされる | | | ● | | ○ | |
| 3 | 自分の悩みを隠せる友達がないので寂しい | | ● | | ○ | | |
| 4 | 夫婦でゆっくり時間がもてなくて、ものたりない | ● | | | ○ | | |
| 5 | この子のごことで悩んでいても、夫はあまり気を配ってくれないので、不満である | ● | ○ | | | | |
| 6 | 夫が、あまりこの子のごことを理解にたがらないのが不満である | ● | | | ○ | | |
| 7 | ちょっとした自分の時間がほしくてもなかなか思うようにとれない | | ● | | | ○ | |
| 8 | 働きに出たりしたいと思うが、この子のごこともあり、できそうにない | | | ● | | ○ | |
| 9 | この子が家の中で騒いでいると、うっとしく思うことがある | | ● | | | ○ | |
| 10 | この子は危険なことを早急でするので、ハラハラさせられる | | | ● | | ○ | |

●・・・1回目時 ○・・・8回目時

(3) 母親への質問紙 (自由記述)

<トレーニング前>

あなたが、子育てで困っていることや悩んでいることを教えてください。

- 学校で授業に参加できない。(子供会なども・・・。集団行動が苦手)
 - 宿題をいやがる。
 - 家以外での食事ができない。
 - 夜 寝る時間が遅く、朝起きられない。
 - DSのゲームやユーチューブを見る時間が多く、注意してもやめない。
タイマーをかけても守れない。
 - あいさつや返事をしないことが多い。
 - 協調性が弱く感じる。(相手の話を聞かず、自分のことばかり話す)
 - 片付けができない。よく物をなくす。
 - 読み書きが苦手で、学力の遅れが気になる
 - 着替えや歯みがきなど身支度を言われなきややらない。
- (原文のまま)

<トレーニング後>

どのようなことから子どもが変わっていったか。
あなたを含め、家族の気持ちの変化はどうか。

このペアレント・トレーニングに参加するまで発達障害の子供を育てている方との関わりがなく1人で悩むことがすごく多かったです。ペアレント・トレーニングに参加して、同じような経験をしている方の話を聞いたり、アドバイスをもらえたりして私自身がゆとりをもてるようになりました。家でプログラムの宿題をやっていくことで子供の良い行動を見つけることができたり上手に指示をだせるようになり、1年前とくらべると、家でおだやかにすごせるようになったと思います。

ooは最初に、福祉大学へ行くことを嫌がり家からなかなかでなかったり、着いても車からおりないことが何度もありましたが、今では自分からすすんで身支度をして出発することができるようになりました。ooにとっては、ものすごい進歩だと思います！！

（原文のまま）

「oo」は、子どもの名前

（4）母親Aへのインタビュー

トレーニング後、母親Aに具体的な話を直接聞いた。

ペアレント・トレーニング前

<子どもの様子>

- ・保育園の時は、特に気にならなかったが、小学校に入ってから勉強が始まりだんだん大変になってきた。
- ・車で学校に連れていけば、朝10分ぐらい教室にいて宿題のプリントを出すことができる。
- ・しかし、それ以外はほとんど家からでることができない。
- ・大声を出して物を投げる。「死にたい。」と言ってアパートの2階から飛び降りようとする。
- ・室内に段ボールの部屋を作って遊ぶ。

<母親の様子>

- ・離婚をして、母子家庭になる。仕事をやめて日中は、家にいるようになる。
- ・子どもの言動にいらいらして、「どなる、怒る、泣く」。
- ・子どもと二人の生活が続く、精神的に不安定になる。
- ・子どもが寝るとほっとし、朝起きると憂鬱になると

いうことの繰り返し。

- ・市役所の子ども発達支援センターに相談する。
- ・病院でWISCの検査をし、ASDの診断がでる。
- ・診断が出た時、「ほっとした。」子どもの原因がわかった。

<家族や学校の様子>

- ・受診前、学校からは「学校に絶対にこさせてくれ。」と言われ、学校にひっぱって行った。学校に着くと、先生が子どもを担いで教室に連れて行った。
- ・受診後、学校を1ヵ月休む。
- ・親族は、子どもの障害には否定的。

<ペアレント・トレーニングにくるきっかけ>

- ・市役所からの紹介。お母さんが外に出た方がよいということで、いくつかの所を紹介された。子どもも大学生と接することができるというので。

ペアレント・トレーニングの始めから終わりにかけての変化

<子どもの変化>

- ・通常学級では、朝10分間登校。宿題のプリントを出して新しいプリントをもらってくる。
- ・ペアレント・トレーニングを始めてから、言動が穏やかになってきた。
- ・4年生より特別支援学級（自閉症・情緒学級）に入るようになった。

<母親の変化>

- ・ペアレント・トレーニングに参加して初めて発達障害のある子どもの母親に出会い、『朝の会だけでもいけるのがすごいじゃん。』と言われて気が楽になった。
- ・いろいろなお母さんの話を聞くことができ、わたしだけではないと感じた。
- ・ペアレント・トレーニングで学んだことを家でもやることで、自分自身が言葉遣いや待つことが出来るようになった。小さなことでもできることに目を向けられるようになった。
- ・特に「チャート表」は親子で行動をチェックできるので、自分から行動するようになった。
- ・ペアレント・トレーニングで学んだ一つ一つのこと、親子でよい勉強になった。

考察

母親Aがペアレント・トレーニングにくる前の状況は、質問紙や母親Aへのインタビューから、発達障害

があり、それゆえに学校や家庭で困り感が大きい子どもに対して、母親が一人で苦悩、バトルを繰り返していたが、子どものことで相談することも少なく孤立していたことが伺える。特別支援教育が、全国で行われている近年、母親Aのように孤立している保護者がまだまだ多いと思われる。本研究は、静岡福祉大学『しずふく教室』へ自ら連絡をし、通うことができたようになった母親集団が母体となって行われた。つまり、母親の気持ちが少し前向きになり、支援を求めることができるようになったということである。

母親Aは、「ペアレント・トレーニング」を通して、精神的な不安定さ、ストレスが軽減してきていることが、検査結果より明らかになった。新版STAIの結果を見ると、ペアレント・トレーニングの前後では、状態不安値が13点減少しその内12点が不安存在値である。緊張しているなど、「今の状態」がとてもネガティブな気持ちだったのが、ペアレント・トレーニングを通して軽減したことがわかる。特定不安値も12点減少しその内9点が不安存在値である。神経質で落ち着かないなど「普段の状態」もペアレント・トレーニングを通して軽減したことがわかる。つまり、母親Aにとって本ペアレント・トレーニングは、「今の状態」「普段の状態」での不安感の軽減には、とても有効であった。このことは、「母親のストレス尺度」でも同様に、具体的なストレス因子が3段階軽減した項目が10個中4個あり、すべての項目で軽減していることから、母親のストレスがペアレント・トレーニングによって軽減していることがわかる。

また、母親Aのアンケートやインタビューの話から、ペアレント・トレーニングに参加した他の母親の存在も大きく影響していると思われる。「同じような経験をしている方の話を聞いたり、アドバイスをもらえたりして、私自身がゆとりをもてるようになった」「発達障害のある子どもの母親に出会い、気が楽になった」「わたしだけではないと感じた」というように、発達障害のある子どもについて、自分の思い、弱音、悩みなどを自由に話せる環境設定であり、それを共感的に聞いてもらえる“仲間”の中で過ごすことは、母親Aにとって心地よいものとなった。ストレスが軽減しただけでなく、「ゆとりがもてるようになった」とアンケートで回答している。このゆとりが、ペアレント・トレーニングの課題を家庭で実践するには、大切であり、子どもの安定した言動につながったと考えられる。ペアレ

ント・トレーニングの時間終了後、大学内食堂で母親たちがテーブルを囲んで、話をしている姿を毎回見る。時には真剣に、時には大爆笑である。母親同士の関わりは、一人一人の母親たちの心の支えになっていると感じられる一コマである。

本研究は、「しずふく教室」で行われたペアレント・トレーニングに参加した母親を対象にした。今後は、ストレスの軽減に母親同士の関わりがどのように影響するかを研究していくことが、発達障害のある保護者への精神的な支援の幅が広がっていくと考える。

最後に、本研究に協力をしていただいた母親Aさんやペアレント・トレーニングに参加した母親さんたちに感謝申し上げます。

参考文献

- 田中康雄(2007)：家族・家族会・自助グループ。日本臨床。532-537。
- 大隈紘子(1998)：第1章 親訓練の意義と歴史。山上敏子(監修)発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム—お母さんの学習室。二瓶社。3-10。
- 昼田巖二郎・村田朱音・鶴巻正子・松崎博文(2008)：発達障害早期支援「つばさ教室」でのペアレント・トレーニング—1年間の評価と課題—福島大学総合教育研究センター紀要。5.17-24。
- 荒巻要右・安原昭博(2008)：AD/HDの子どもを持つ母親の養育態度に及ぼす親訓練の効果。日本特殊学会第46回「2008山陰大会」発表論文集。187。
- 佐藤正恵・植田映美・小川香織(2010)：ADHD児の保護者に対するペアレント・トレーニングの有用性について。岩手大学人文社会科学部紀要。27-40。
- 大隅紘子・伊藤啓介監修(2005)：肥前式ペアレント・トレーニングプログラムAD/HDをもつ子どものお母さんの学習室。二瓶社。
- 上林靖子(監)北道子・河内美恵・藤井和子(編)(2009)：こうすればうまくいく 発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル。中央法規。
- 上林靖子監修(2009)：発達障害の子の育て方がわかる！ペアレント・トレーニング。講談社。
- 米田和子編著(2014)：発達障がいの子を元気に育てる！ペアレント・トレーニングと地域支援。明治図書。

特定非営利活動法人「アスペ・エルデの会」(2015) :
楽しい子育てのためにペアレント・プログラム マニ
ュアル.

Whitham. C. (1991) : Win the Whining War & Other
Skirmishes : A Family Peace Plan. Perspective Pub.
(上林靖子・中田洋二郎他 (訳) (2002) : 読んで学べ
るADHDのペアレント・トレーニング むずかしい
子にやさしい子育て. 明石書店)

Whitham. C. (1994) : The Answer is NO : Saying It
and Sticking to It. Perspective Pub. (上林靖子・
藤井和子 (監) 門脇陽子 (訳) (2003) : きっぱりNO!
でやさしい子育て 続読んで学べるADHDのペア
レント・トレーニング むずかしい子にやさしい子育て.
明石書店)

肥田野直・福原真知子・岩脇三良・曾我祥子・Charies
D.Spielberger(2000):新版S T A I マニュアル.

残食を視点とした食育における保育所と家庭の連携

—「ごちそうさま、おいしかったよ」の聲が聞こえる給食を目指して—

田崎 裕美・焼津市保育園協会*・村松 幹子**

Cooperation between nursery school and family in dietary education with a view to food wastes

—Aiming for a nursery meals which you can hear the voice of the feast—

Hiromi TAZAKI・Yaizu City Nursery Association Luncheon Division / Childcare Division・Mikiko MURAMATSU

*焼津市保育園協会（Yaizu City Nursery Association）**たかくさ保育園（Takakusa Nursery School）

Abstract

本研究は、保育所と家庭が連携し、保育所の食環境を残食の視点から検討することで、子どもたちの健やかな発育・発達を目指す事を目的とする。本報では、家庭での子どもたちの食生活の現状と課題を明らかにするために、焼津市内の全保育所に通う4～5歳児625人の保護者を対象に自記式アンケート調査を行った。調査項目は①属性、②家庭での食生活への関心（5問・・・食育への関心、残食に関する考え方）、③家族の好き嫌い（苦手な食材・料理等5問）、④子どもの食事マナー（食具、姿勢等3問）、⑤食具の持ち方（2問）、⑥保育園を通じた食生活の変化の計6項目である。解析対象者は567人（90.1%）であった。保護者の「食育への関心」と「食育だよりを読むか」「残食に関する考え方」、「好き嫌いへの対応」「食事マナー」の相互関係をみると、食育への関心が大変ある保護者は残食、好き嫌い、食事マナーに関する食育を行っている割合が高く、「やや関心のある」保護者との間に、有意な差があることが明らかとなった。「園だより等」をよく読む保護者は、食育への関心が高いことから、これらを媒体とした取り組みが有効である事が示唆された。

キーワード： 保育所の給食 nursery meals 食育 dietary education 残食 food wastes
保育所と家庭との連携 cooperation between nursery school and family

1. 研究の経緯と目的

保育所における「食育」は、乳幼児期からの発達段階に応じた豊かな食の体験を積み重ねることで、生涯にわたって健康でいきいきとした生活を送る「食を営む力」の基礎を培うことを目標とする。^{1)~4)}

各保育所の保育計画の中に、年齢別の食育計画を位置づけ、家庭や地域社会と連携を図りながら、保護者の協力のもとで、保育士、調理員、栄養士などの専門職が連携して、進めている。

なお、先の報文⁵⁾では、子どもたちの健やかな発育・発達を支えるために、焼津市保育園協会に所属する13ヶ園の食環境について、残食の視点から明らかにすることを試みた。この結果、日頃の残食を減らすための取り組みは、献立作成、調理配膳、喫食提供、情報交

換の4段階からなり、各段階での取り組みが、plan計画（献立作成）⇒ do実施（調理配膳）⇒ check検証（喫食提供）⇒ action改善（情報交換）のPDCAサイクルが機能することで、保育士と給食職員が連携し、より良い実践につながる事等が明らかとなった。

その一方で、この報文で明らかになった残食の課題が図1である。給食室、保育士からみた課題では、個別の子どもへの対応、お互いの情報共有などが挙げられた。保育士と栄養士等が分析する中で、子どもたちの食事の様子は家庭と保育園で違いがあり、保護者の考え方が反映しているため、家庭との連携が重要であり、子どもたちの家庭の食事環境（時間、内容、マナー、人間関係他）を理解し、課題を共有し、解決に向けて連携することが大切であると考えた。

そこで、本報では、先の報文に続き、保育所が家庭

と連携して、子どもの心身の健やかな発育・発達を支える食環境を残食の視点から考えることを目的とする。具体的には、家庭での食生活の現状と課題を明らかにするために、保護者アンケートを実施する。その結果をもとに、子どもたちの健やかな心身の発育発達を支える食育について、保護者と保育所との連携に視点をあてて、検討を行うこととする。

2. 研究方法

①先行研究や先の焼津市内13保育園における食育実践の分析の結果、明らかになった残食からみた食環境の課題をもとに、家庭での食生活を知るために保護者へのアンケート調査を作成、実施する

②保護者のアンケート調査の結果を集計・分析し、園児の家庭における食生活の現状と課題を明らかにすると共に、家庭と連携した取り組みについて検討する。

3. 結果

(1) 先行研究の分析

保育所と家庭が連携して食育を行う意義について、岩見は保護者の生活習慣と幼児の食生活に関係性がある⁶⁾ことを、酒井らは保護者の意識が家庭での食育実践に影響する⁷⁾ことを明らかにしている。また、多くの幼児が苦手な野菜の摂取について、江田は子どもの野菜に関する食習慣は保護者の意識と関係性があること⁸⁾を、酒井らは保護者の満足度が高い保育所の食育は、家庭での食育に効果があること⁹⁾を述べている。

これらの結果より、親子の食習慣や保護者の関心や意識を理解したうえで、保護者の満足度の高い食育を行う事が、より効果的な連携につながるといえよう。

(2) 保護者へのアンケート調査

1) 調査対象と調査内容

焼津市保育園協会に所属する13ヶ園の4・5歳児の保護者とした。この理由は、4・5歳児になると①食べ物の好き嫌いがはっきり出ている。②食具を自分で使って食べている。③体力がある程度ついていて、食欲も安定してきている等、食を営む力の育成に向けて、食育の指導が重要となる年齢であるからである。

アンケート調査の項目は、第1報での課題や先行研究)を参考として、①回答者の基本属性 (5問・・・

家族関係、年齢,)、②家庭での食生活への関心 (5問・・・食育への関心、残食に関する考え方、家族関係、年齢,)、③家族の好き嫌い5(問)、④子どもの食事マナー (問 食具)、⑤食具の持ち方(問)、⑥保育園を通じた食生活の変化 (問) の6項目で構成した。

2) アンケートの実施及び分析方法

焼津市内の保育所13園を利用する4,5歳児をもつ保護者625人を対象に、無記名自記式の調査票を配布し、記入のうえで、保育士が回収を行った。調査票の配布に当たっては、自園の保育園協会部会員より、保育士に対して、調査票の目的と内容を説明し、配布・回収を依頼した。アンケート調査への保護者の協力では、文章による説明を行い、同意を得たうえで、提出は自由意思によるものとした。回収した調査票は番号処理を行い、プライバシー保護に十分配慮した。

調査期間は平成24年9月18日～28日であった。回収したデータは、Microsoft Excel 2014及びエクセル統計2018を用いて集計し、解析では χ^2 乗検定を有意水準5%($p<0.05$)、1%($P<0.01$)で行った。

3) 回答者の属性 (問1)

4～5歳児625人の保護者を対象にアンケートを行った結果、有効回答数は567件(90.1%)、保護者の属性は表1に示すとおりである。園児との続柄は母親が530人(93.5%)、次いで父親が21人(3.7%)。保護者の世代は30代が328人(57.8%)、子どもの年齢と性別は年中と年長、男性と女性は僅差となった。

表1 解答者の属性(問1)

| 項目 | 問1 ご自身・ご家族について(属性) | | | |
|------|-----------------------------------|---|--|-------------------------------|
| | 1)お子様との続柄 ①父親 ②母親 ③祖父 ④祖母 ⑤その他 | 2)保護者様の年代 ①20代 ②30代 ③40代 ④50代 ⑤60代以上 | 3)お子(孫)様の現在の年齢 ①年中(4歳児) ②年長(5歳児) ③その他 | 4)お子(孫)様の性別 ①男の子 ②女の子 ③その他 |
| ① | 21 | 54 | 262 | 258 |
| ② | 530 | 328 | 286 | 251 |
| ③ | 2 | 174 | 19 | 2 |
| ④ | 8 | 6 | | |
| ⑤ | 0 | 4 | | |
| N.A. | 6 | 1 | 0 | 56 |
| 合計 | 567 | 567 | 567 | 567 |

備考：性別のN.A.56名は複数の子どもの保護者の誤解答等(例：①と②)によるものであった。

4) 食育への関心と家庭での食生活（問2）

問2では、表2に示したように、9項目について、たずねた。主な項目をみると、子どもの食生活への関心では、「大変ある」が267人（47.1%）、「ややある」が255人（45%）、「あまりない」43人（7.6%）、④殆どない0人（0%）で、食育に関心がある保護者は9割以上という結果となった。

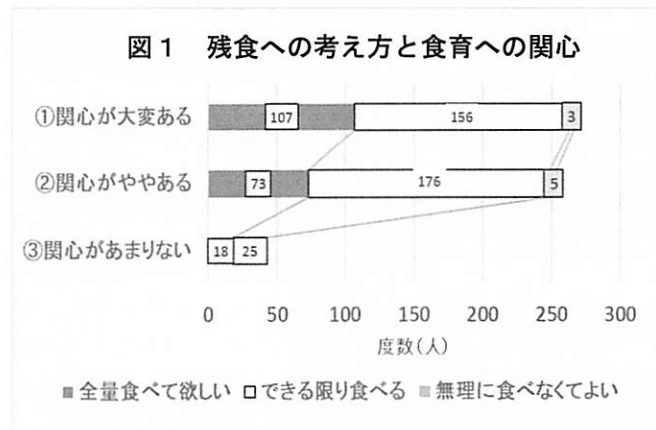
次に、家庭の食事を食べる量では、「全量」が198人（34.9%）、出来る限りが357人（63.0%）であった。1回の食事時間では、「30分」が234人（41.3%）と最も多く、次いで「20分」が200人（35.3%）であった。誰と食事を食べているかでは、「朝食」は「夕食」に比べて、子どもだけが156人（27.5%）と多かった。

| 項目 | カテゴリー | 人 (%) |
|-------------------------|------------|--------------|
| 子どもの食への関心 | 大変ある | 267 (47.1) |
| | ややある | 255 (45.0) |
| | あまりない | 43 (7.6) |
| | 殆どない | 1 (0.2) |
| (残食への考え方)食事をどの程度食べて欲しいか | 全量 | 198 (34.9) |
| | 出来る限り | 357 (63.0) |
| | 無理に食べなくてよい | 9 (1.6) |
| 1回の食事時間 | 10分 | 13 (2.3) |
| | 20分 | 200 (35.3) |
| | 30分 | 234 (41.3) |
| | 30分以上 | 107 (18.9) |
| 朝食を誰と食べているか (平日) | 大人と一緒に | 403 (71.1) |
| | 子どもだけ | 156 (27.5) |
| 夕食を誰と食べているか (平日) | 大人と一緒に | 525 (92.6) |
| | 子どもだけ | 31 (5.5) |
| 夕食の時間 | 17時～18時頃 | 241 (42.5) |
| | 19時頃 | 282 (49.7) |
| | 20時頃 | 14 (2.5) |
| | 20時以降 | 1 (0.2) |
| 帰宅後の間食 | 間食をする | 341 (60.1) |
| | 間食をしない | 211 (37.2) |
| 間食の量 | 気にしている | 274 (48.3) |
| | やや気にしている | 200 (35.3) |
| | あまり気にしていない | 32 (5.6) |
| | 気にしていない | 4 (0.7) |
| 園だよりや献立表 | よく読む | 445 (78.5) |
| | あまり読まない | 115 (20.3) |
| | まったく読まない | 2 (0.4) |

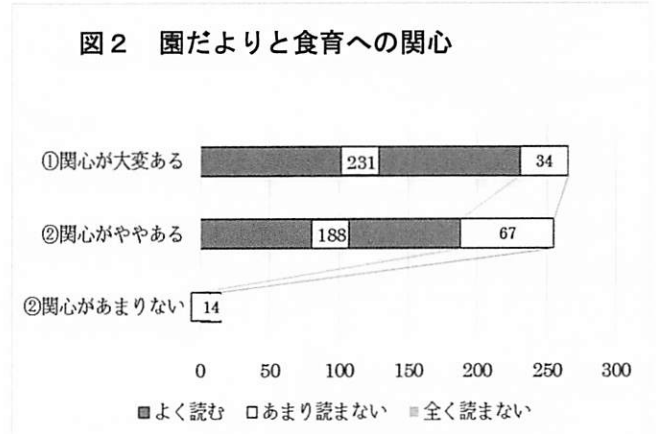
食事の時間では、19時頃までが523人（92.2%）で約9割をしめていた。

帰宅後の間食を、341人（60.1%）がしており、量を気にしている保護者は274人（48.3%）であった。間食の内容はせんべい71人、グミ56人、アイス51人が多く、調査期間が夏である影響もみられた。

さらに、残食の考え方と食育への関心との関係を示したのが図1である。残食への考え方について、食育への関心が①大変あると②ややある保護者とでは、カイ2乗検定を用いて検定した結果、有意な差がみられた。(p<0.05)。食育に関心が高い保護者は、全量食べて欲しいと考える割合が高いことが分かった。



なお、保護者に保育所の食育を定期的に伝える機会として、園だより・献立表がある。問「園からのおたよりを読むか」について聞いたところ、「よく読む」が445人（78.5%）、「あまり読まない」が115人（20.3%）、読まない0人（0人）となった。さらに、食育への関心が①大変あると②ややある保護者で、園便りの読み方について、カイ2乗検定を行った結果、有意差が認められた(p<0.05)。園だよりをよく読む割合は、関心がある保護者の方が高かった。園だよりを通じた情報提供の効果は食育への関心に関係する事が示唆された。



5) 家族(保護者)の苦手なものと家庭の食事

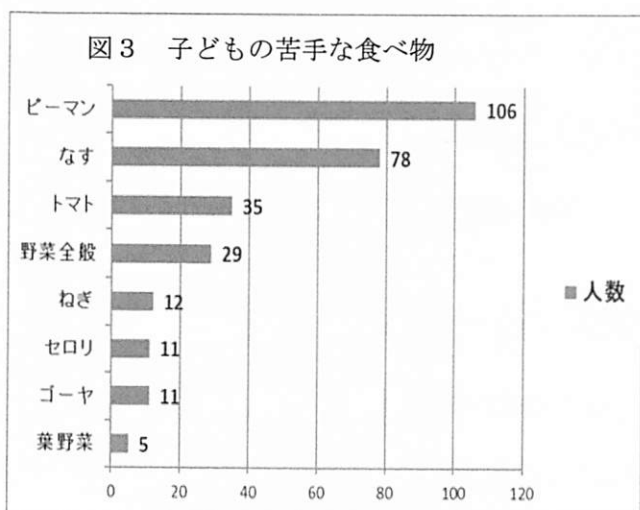
家族が嫌いなものを食卓に出すかでは、「出す」が331人(58.4%)、「出さない」が131人(23.1%)で、6割の家庭で出していた。また、保護者と子どもの苦手なものは同じかでは、「同じ」が36人(6.3%)、「違う」が502人(88.5%)となった。

研究会では、子どもの苦手なものについて、「親子で苦手な物が同じである場合が多く、家庭の食事が出されていないのでは」という仮説が出されたが、アンケートの結果から、親子で苦手なものが同じ場合は少ないことが明らかとなった。

| 項目 | カテゴリー | 人 (%) |
|-------------------|----------|--------------|
| 家族が嫌いなものを食卓に出すか | 出す | 331 (58.4) |
| | 出さない | 131 (23.1) |
| | 嫌いなものはない | 96 (16.9) |
| 保護者と子どもは苦手なものが同じか | 同じ | 36 (6.3) |
| | 違う | 502 (88.5) |

子どもの苦手な食べものは、図3に示すように、ピーマン106人(18.7%)、なす78人(13.8%)で、野菜類が上位にあがった。一方、保護者の苦手な食べものは、キムチ、刺身、セロリ、わさび、梅干し等で、親子で苦手な食べ物が同じケースは27件(4.8%)とわずかであった。

この結果から、苦手な食べ物は親子間での関係性が低いことがあきらかとなった。子どもが苦手な食べ物を食卓に提供するかは保護者の食育への関心など意識によるところが大きいといえよう。



6) 子どもの食事のマナー(問4)

子どもの食事のマナーに関する結果は、表4に示すとおりである。食事の時に、最後まで座って食べるかでは、「いつもできる」は125人(22%)と2割である一方、「あまりできない」141人(24.9%)と「できない」41人(7.2%)を合わせると3割を越えることから食事に集中して最後まで座っているマナーに課題がある事が明らかとなった。

食事を最後まで食べきるかでも、「いつもできる」が51人(9.0%)、「だいたいできる」が345人(60.8%)である一方、「あまりできない」と「できない」を合わせると166人(29.3%)と、約3割の子どもに課題がみられた。

さらに、正しい姿勢で食事ができるかでは、「いつもできる」が36人(6.3%)、「だいたいできる」が276人(48.7%)で、「あまりできない」「できない」と答えたのは249人(43.9%)であった。

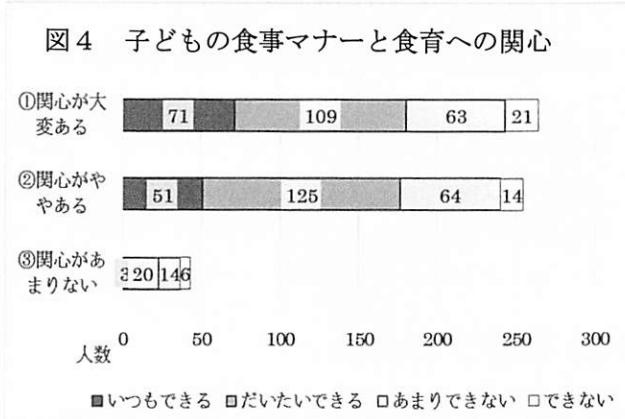
子どもの食事マナーの項目で、「正しい姿勢(肘をつかない、背中をまっすぐ等)を保つこと、足に椅子を載せない等」を、過半数近い子どもが、家庭では出来ていないことが明らかとなった。

以上の結果から、家庭での食事マナーには課題があり、保育所での姿と違いがあることが理解できた。

| 項目 | カテゴリー | 人 (%) |
|--|---------|--------------|
| 食事の時に最後まで座って食べているか | いつもできる | 125 (22.0) |
| | だいたいできる | 255 (45.0) |
| | あまりできない | 141 (24.9) |
| | できない | 41 (7.2) |
| 食事を最後まで食べきるか | いつもできる | 51 (9.0) |
| | だいたいできる | 345 (60.8) |
| | あまりできない | 147 (25.9) |
| 正しい姿勢(肘をつかない、背中をまっすぐ、足を椅子に載せない等)で食事ができるか | いつもできる | 36 (6.3) |
| | だいたいできる | 276 (48.7) |
| | あまりできない | 210 (37.0) |
| | できない | 39 (6.9) |

表3の子どもの食事マナーと食育への関心について、図4に示した。この結果、「子どもの食事マナーがいつも出来る」と答えた割合は、食育に①関心が大変あると答えた保護者の方が②関心がややあると答えた保護者に比べて有意に高い結果となった。(p<0.05)。保護

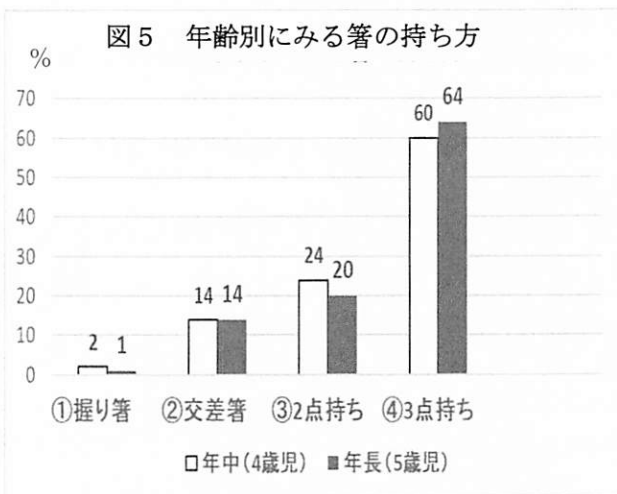
者の食育への関心を高めることで、家庭での子どもの食事マナーが良くなることが示唆された。



さらに、年齢別にみると、図5に示すように、正しい箸の持ち方（④3点持ち）が出来るのは、4歳児が61%、5歳児が64%で、年齢による差は小さいことが明らかとなった。

保護者の意識では小学校に上がるまでに修得して欲しいと考えるものの、家庭指導に関する認識は低く、保育園と家庭との連携が必要であるといえよう。

なお、焼津市内には、「食具の使い方」について、遊びを通じて行っている保育園が複数ある。スプーンから箸まで順番に行ない、正しく持てるようになってから、給食で箸を使うよう指導している。



食事の時間に食具の使い方を指導することで、楽しい雰囲気をつぶさない、食欲に影響する可能性があることから、保護者にも食具の使い方の効果的な指導法について、理解を求め、連携を行う必要があると思われる。

7) 保育園に入ってから食生活の変化（問6）

表6に示すように、子どもの食生活に変化があったと回答している保護者は335人（59.1%）と約6割で

あった。

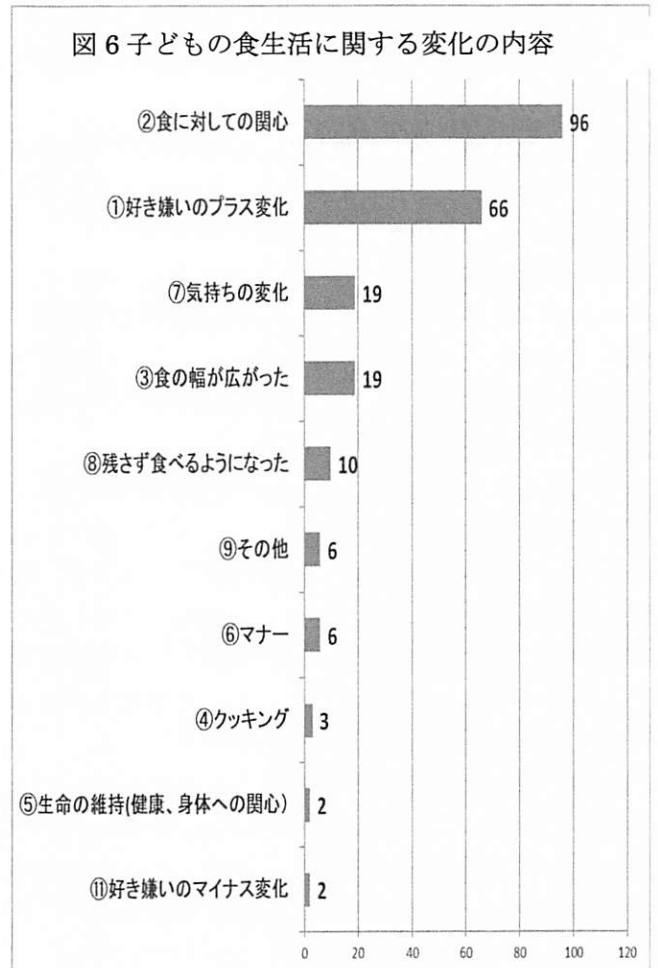
表6 入園後の子どもの食生活の変化 N=567

| 項目 | カテゴリ | 人 (%) |
|---------------------|------|--------------|
| 入園後、子どもの食生活に変化があったか | あった | 335 (59.1) |
| | ない | 217 (38.3) |
| | その他 | 15 (2.6) |

「どのような変化があったか？（自由記述）」では、その内容をKJ法によりまとめた結果、図6に示すように、「食への関心」が96人（16.9%）、「好き嫌いの変化」が66人（11.6%）、「気持ちの変化」と「食の幅の広がり」が19人（3.3%）と上位になった。

「食への関心」の具体的な内容では、「苦手な食べものでも一度は口に入れるようになった」「給食や食について家でも話をするようになった」「調理や料理に興味を持つようになった」等、苦手なものや食の話題、料理に興味が増えた10件以上あった。

「苦手なものも一度は口にされる」では、保育所での給食指導と同じ姿が家庭でみられている事が分かる。



この結果、保育所の食育により、子どもたちは苦手な食材も、自分から挑戦し、食べられるものが増えた

り、保育園で食べたものを作って欲しいと保護者に伝えたり、自らお手伝いをするが増えるなど、食への関心の変化が6割以上の子どもにみられることが明らかとなった。保護者から見ても、子どもたちにとって、保育園での食事は、食を営む力の基礎を培っていることが理解できる。

4. 研究のまとめと考察

本報では、保護者への家庭での食生活に関するアンケート調査を、家庭での食生活への関心、家族の好き、子どもの食事マナー(食具、姿勢等)、食具の持ち方(2問)、保育園を通じた食生活の変化の計6項目について、調査を行った。

この結果、保護者の「食育への関心」と「食育だよりを読むか」「残食に関する考え方」「好き嫌いへの対応」「食事マナー」の相互関係をみると、食育への関心が「大変ある」保護者は残食、好き嫌い、食事マナーについて、子どもへの食育を行っている割合が高く、「やや関心のある」保護者には有意な差がみられることが明らかとなった。

「園だより等」をよく読む保護者は、食育への関心が高いことから、これらを媒体とした取り組みが有効である事が示唆される。

保育所の食育では、家庭との連携が重要であるが、そのためには、子どもたちの家庭の食事環境(時間、内容、マナー、人間関係他)を理解し、互いに課題を共有し、解決に向けて連携する必要があることを改めて本研究から、確認する事ができた。

保育所では、「食を営む力の基礎を育成するため」に、様々な食育活動を実践している。その中で、給食は子どもたちの健やかな発育・発達を保障するうえで、基盤となる重要な食育活動であり、保育士と栄養士等の専門職が、保護者を通じて家庭と連携し、幼児期の食育の意義や内容、方法等を伝え、より効果的な実践を行う意義を改めて再認識した。

2本の研究を通じて、給食部会と保育部会が互いの専門性を生かして、1年間にわたり連携するなかで、家庭や地域(焼津市、小学校)と連携した食環境の現状と課題についても改めて考える事ができた。

食育活動は子どもの生活を通じた育ちに繋がり、そこに心の動きが大きく関わっている。残食や偏食の現状と課題に焦点をあてたことで、「ごちそうさま、おい

しかったよ」の声が聞こえる食環境は保育全体を通して提案することが、重要であり、各専門職の視点からお互いの活動を知り、共有、共感し合うことで保育園全体での連携による食育の推進が図られるといえよう。

謝辞

本研究は焼津市保育園協会が静岡福祉大学産官学連携推進センターへ依頼し、同センターの教育研修事業として、大学を会場に11回にわたり、研修会を実施してきた。これらの支援に対し謝辞を述べる。

利益相反

本報においては、焼津市保育園協会監修のもと、個人情報保護等につとめ、研究者には利益相反に該当する行為は認められない

本報は平成31年度 静岡県保育研究大会第5分科会テーマ:「家庭や地域との連携による食育の推進」において、「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指して～残食から見る食環境を考える～として、実践発表した内容の一部をまとめたものである。

引用・参考文献

- 1)内閣府ホームページ.食育基本法,平成17年6月17日法律第63号,
<http://www8.cao.go.jp/syokuiku/about/law/law.html>
- 2)内閣府ホームページ.第2次食育推進基本計画,
http://www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/2kih_onkeikaku.pdf
- 3)厚生労働省ホームページ.新保育所保育指針(平成20年改訂),
http://www.mhlw.go/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/hoiku/index.html
- 4)厚生労働省:保育所における食事の提供ガイドライン1-60(2012)
- 5)村松 幹子 焼津市保育園協会 田崎 裕美:
残食を視点とする食育における保育士と給食室の連携、静岡福祉大学紀要 第16号、2020年2月、(72-81)
- 6)岩見百江:保護者の生活習慣が幼児の食習慣に及ぼす影響、岐阜女子短期大学研究紀要63号、平成26年2014(31-36)
- 7)酒井映子、森岡亜有、北川千加良、末田香里:園

児の家庭における食育の実践に保護者の意識が及ぼす影響、愛知学院大学心身科学部紀要第 11 号(67-77) (2015)

8) 江田節子(2007) .幼児の食生活に関する研究—幼児の野菜摂取に関する食習慣と保護者の食意識について—, 人間環境学会紀要, 第 7 号, 35-47

9) 酒井治子, 属頼志保: 保育所における食育に対する保護者の満足度と家庭における食育との関連, 東京家政学院大学紀要, 第 53 号, 23-31. (2013) .

10) 中島正夫, 安江亜希, 小林京子, 出口一樹(2009). 「I 家庭における食育の推進」のための保護者の支援, 第 1 報: 幼児を持つ保護者の「子どもの食」に関する意識について(質的調査), 相山女学園大学研究論集, 第 40 号(自然科学編), 47-56.

11) 小林京子, 中島正夫: 家庭における食育の推進」のための保護者の支援第 3 報: PRECEDE モデルにおける各要因の関連, 相山女学園大学教育学部紀要, Vol. 4, 49-60 (2011)

焼津南保育園: 上野美鈴

なかよし保育園: 田宮洋美

明星保育園: 笹木晴加

たかくさ保育園: 横山真由

なかよし大富保育園: 近藤亜衣

ふたば保育園: 大石理絵

ゆりかご保育所: 杉山由佳

旭町保育園: 小松あゆみ

第三ゆりかご保育所: 秋山杏美

本研究を 1 年間担当した平成 30 年度焼津市保育園協会の給食部会、保育部会の委員長及び委員は次の通りである。

○給食部会委員（平成 30 年度）

委員長 たかくさ保育園: 望月悠衣

さくら保育園: 岡田久美子

なかよし大富保育園: 蒔山有加

明星保育園: 山本恵莉菜

旭町保育園 : 田村あや子

大井川保育園 : 岩崎美保

焼津南保育園: 大石智嘉子

第三ゆりかご保育園: 池谷香奈子

石津保育園: 冨田加代子

なかよし保育園: 石川航大

小川保育園: 倉田靖子

ふたば保育園: 池田瑞希

ゆりかご保育所: 内田千紘

○保育部会委員

委員長 大井川保育園 : 小林広

石津保育園: 齋藤里奈

小川保育園 : 岡田美緒・小林彩加

さくら保育園: 是永藍

介護支援専門員専門研修 I 課程の事例科目における 自己評価から見えてきた課題

楢木 博之

Issues seen from self-assessment in case subject of care manager specialized training I course

Hiroyuki NARAKI

研究背景

介護支援専門員の資質向上については、介護保険法施行当初から課題となっていた。そのため 2006 年より資格更新制が導入され、実務経験のある介護支援専門員は専門研修課程 I・専門研修課程 II という法定研修を受講し、修了することが要件となった。その後、2017 年度に法定研修のカリキュラムが変更になり、3 年が経過している。新しいカリキュラムでは、研修内容だけでなく研修評価の実施も求められている。介護支援専門員専門研修ガイドライン（厚生労働省 2016. 11）では「研修を通して修得したことを確認した上で、自己の今後の活動にフィードバックし、自信を持って実務に必要な能力を獲得することが目標であり、現時点で達成できていないことを把握し、今後の実践につなげるために評価を実施する」と評価の考え方を明らかにしている。また、「介護支援専門員養成研修における修了評価に関する指針」（厚生労働省 2016）では、「ケアマネジメントの実務における実践に関する知識・技術を習得するとともに資質の向上を図るために実施されるものである。つまり、単なる知識・技術の修得ではなく実践的な能力を高めることが目的」としている。

このように法定研修においては、研修で知識・技術を修得するだけでなく、その後のケアマネジメント実践にどう影響しているかまで評価していくことが求められている。その方法として、研修記録シートを活用し、「研修開始前の時点の評価」（以下受講前）「研修修了時点の評価」（以下受講後）「研修修了後、実務に戻ってから一定期間経過時点の評価」（以下3ヶ月後）の3つの時点での評価を行っていく、としている。評価の方法として、指針では「研修記録シートを活用し自己評価の提出を受け、ケアマネジメントの実践に必

要な多様な知識・技術について受講者一人ひとりの自己評価に基づく理解度の状況を必ず把握する」としている。自己評価について遠藤（2005）は「自分の活動を点検・確認し、改善・調整していくこと」としている。また「改善の指針を得るために、自分の学習活動の実態を具体的に把握することが自己評価には必要」とし、その意義を明らかにしている。介護支援専門員の自己評価では、西村ら（2011）が「介護支援専門員が業務遂行のために必要とする技能習得度を簡便に自己評価するための尺度として『ケアマネジメント業務自己評価尺度』を開発した。大塚ら（2018）はケアマネジメント業務の自己評価を行い、属性と自己学習との関連を明らかにしている。しかし先行研究において法定研修における自己評価の検証は行われていない。

本論では、A 県で行っている介護支援専門員研修課程 I において、事例科目で実施した3つの時点の自己評価の結果から見えてきた介護支援専門員法定研修の効果及び課題を明らかにし、今後の研修に繋げていくことを目的としている。

研究方法

2018 年度に A 県で実施した専門研修課程 I 受講者 312 名を対象に、受講前・受講後・3 ヶ月後の自己評価した結果の平均値を事例科目ごとに比較、分析を行った。事例科目は、①リハビリテーション及び福祉用具の活用に関する事例（以下リハビリテーション）②看取り等における看護サービスの活用に関する事例（以下看取り）③認知症に関する事例（以下認知症）④入退院時等における医療との連携に関する事例（以下入退院）⑤家族への支援の視点が必要な事例（以下家族支援）⑥社会資源の活用に向けた関係機関との連

携に関する事例(以下社会資源)⑦状態に応じた多様なサービスの活用に関する事例(以下多様なサービス)の7つである。

3ヶ月後評価までの回答数は、301名、回収率96.47%であった。評価項目は、介護支援専門員研修ガイドラインの科目ごとの「修得目標」とした。評価は「できる」「概ねできる」「ほとんどできない」「全くできない」の4段階とし、科目・評価項目ごとにそれぞれ反復測定分散分析及び多重比較を行った。

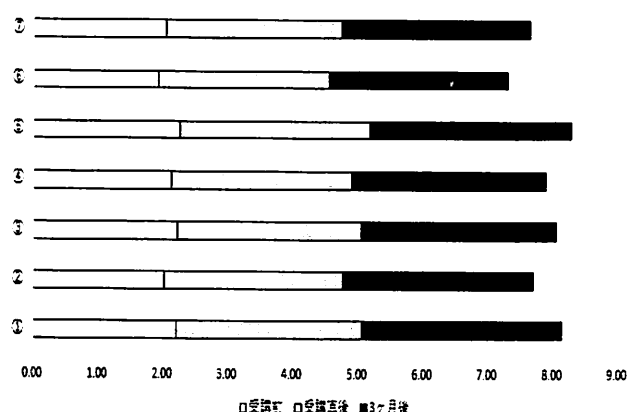
倫理的配慮として、研修受講者を対象に研修開始時に本研究の趣旨等について文書・口頭にて説明し、回答することで同意を得たこととした。また、本論において個人が特定されないように配慮している。

本研究は、A県介護支援専門員協会と共同で実施し、結果について本紀要に投稿することについて会の承諾を得ている。

研究結果

7つの事例科目の受講前・受講後・3ヶ月後の自己評価平均値は以下のとおりである。①リハビリテーション受講前2.20・受講後2.86・3ヶ月後3.06、②看取り受講前2.01、受講後2.76、3ヶ月後2.91、③認知症受講前2.22、受講後2.82、3ヶ月後2.99、④入退院受講前2.11、受講後2.78、3ヶ月後2.99、⑤家族支援受講前2.25、受講後2.92、3ヶ月後3.08、⑥社会資源受講前1.90、受講後2.65、3ヶ月後2.74、⑦多様なサービス受講前2.03、受講後2.70、3ヶ月後2.89であった。(図1)

図1 事例科目の自己評価平均値



の合計を比較してみると、一番高いのは「⑤家族支援」(8.25)、2番目に高いのは「①リハビリテーション」(8.12)であり、一番低いのは「⑥社会資源」(7.29)とその差が0.96離れていた。科目ごとの結果を見ていく。

①リハビリテーション

受講前・受講後・3ヶ月後全ての評価項目で自己評価が上がっていた。また、受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行い、全ての項目で有意差がみられた。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。(表1)

(1)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具に関する基礎知識について説明できる」は、受講前2.22、受講後2.86、3ヶ月後3.08で、科目の中で平均値の合計が一番高かった。(2)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具の連携についての方法について説明できる」は、受講前2.17、受講後2.82、3ヶ月後3.07だった。(3)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具の活用について、アセスメントを実施できる」は、受講前2.24、受講後2.83、3ヶ月後3.05だった。(4)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具を使用する利用者に関して、複数の活用方法の提案を実施できる」は、受講前2.17、受講後2.82、3ヶ月後3.01で、科目の中で平均値の合計が一番低かった。(5)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具の利用者効果について説明できる」は、受講前2.18、受講前2.78、3ヶ月後3.07だった。

表1 リハビリテーションの自己評価 (平均値±標準偏差)

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|-----------|-----------|-----------|
| (1) | 2.22±0.60 | 2.86±0.47 | 3.08±0.41 |
| (2) | 2.17±0.59 | 2.82±0.48 | 3.07±0.39 |
| (3) | 2.24±0.60 | 2.83±0.47 | 3.05±0.41 |
| (4) | 2.17±0.62 | 2.82±0.53 | 3.01±0.48 |
| (5) | 2.18±0.61 | 2.78±0.52 | 3.07±0.42 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

②看取り

①のリハビリテーションよりも平均値は下がっている

全ての事例科目で、受講前より受講後、受講後よりも3ヶ月後と平均値が上がっていた。事例科目の平均値

るが、全ての評価項目で自己評価が上がっていた。また、受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行い、全ての項目で有意差がみられた。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。（表2）

(1)「訪問看護に関する基礎知識について説明できる」は、受講前 2.16、受講後 2.87、3ヶ月後 3.00 で、科目の中で平均値の合計が一番高い項目だった。(2)「訪問看護を通して連携についての理解や効果的な活用を実施できる」は、受講前 2.12、受講後 2.86、3ヶ月後 2.97 だった。(3)「看取り等における看護サービスの活用方法について説明できる」は、受講前 2.04、受講後 2.84、3ヶ月後 2.95 だった。(4)「看取り等について、多様な提案を実施できる」は、受講前 1.91、受講後 2.71、3ヶ月後 2.84 だった。(5)「看取り等において利用者の気持ちの変化に応じたケアマネジメントを実施できる」は、受講前 2.02、受講後 2.77、3ヶ月後 2.96 だった。(6)「看取り等における地域の社会資源（インフォーマルサービス等）を活用したケアマネジメントを実施できる」は、受講前 1.84、受講後 2.52、3ヶ月後 2.72 であり、科目の中で平均値の合計が一番低かった。

表2 看取りの自己評価（平均値±標準偏差）

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (1) | 2.16±0.60 | 2.87±0.46 | 3.00±0.49 |
| (2) | 2.12±0.61 | 2.86±0.48 | 2.97±0.56 |
| (3) | 2.04±0.63 | 2.84±0.48 | 2.95±0.49 |
| (4) | 1.91±0.59 | 2.71±0.55 | 2.84±0.57 |
| (5) | 2.02±0.61 | 2.77±0.56 | 2.96±0.57 |
| (6) | 1.84±0.60 | 2.52±0.60 | 2.72±0.60 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

③「認知症」

認知症についても受講前・受講後・3ヶ月後の全ての評価項目で、自己評価が上がっていた。また受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行い、全ての項目で有意差が見られた。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。（表3）

(1)「認知症や精神疾患に関する医学的・心理的基礎知識について説明できる」は、受講前 2.35、受講後 2.88、3ヶ月後 3.05 だった。(2)「認知症施策に関わ

る多職種連携について説明できる」は、受講前 2.20、2.88、3ヶ月後 3.04 だった。(3)「認知症等の状況に応じた対応方法の提案を実施できる」は、受講前 2.35、受講後 2.89、3ヶ月後 3.07 で、科目の中で平均値の合計が一番高かった。(4)「認知症等の利用者だけでなく、家族が地域での生活を継続できるように支援するケアマネジメントを実施できる」は、受講前 2.19、受講後 2.81、3ヶ月後 2.91 だった。(5)「個別の認知症状等に合わせて地域の社会資源（インフォーマルサービス等）の活用を実施できる」は、受講前 2.01、受講後 2.65、3ヶ月後 2.85 で、科目の中で平均値の合計が一番低かった。(6)「認知症等について、複数の対応策の提案を実施できる」は、受講前 2.22、受講後 2.79、3ヶ月後 3.01 だった。

表3 認知症の自己評価（平均値±標準偏差）

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (1) | 2.35±0.59 | 2.88±0.51 | 3.05±0.47 |
| (2) | 2.20±0.55 | 2.88±0.46 | 3.04±0.40 |
| (3) | 2.35±0.59 | 2.89±0.45 | 3.07±0.44 |
| (4) | 2.19±0.46 | 2.81±0.46 | 2.91±0.53 |
| (5) | 2.01±0.55 | 2.65±0.56 | 2.85±0.55 |
| (6) | 2.22±0.58 | 2.79±0.49 | 3.01±0.51 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

④入退院

入退院についても受講前・受講後・3ヶ月後の全ての評価項目で、自己評価が上がっていた。また受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行い、全ての項目で有意差が見られた。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。（表4）

(1)「高齢者に多い疾患の特徴とその対処法について説明できる」は、受講前 2.35、受講後 2.88、3ヶ月後 3.11 で、科目の中で平均値の合計が一番高かった。

(2)「高齢者の感染症の知識とその予防法について説明できる」は、受講前 2.27、受講後 2.83、3ヶ月後 3.08 だった。(3)「医療機関との連携方法に関する様々な方法について説明できる」は、受講前 2.05、受講後 2.79、3ヶ月後 2.96 だった。(4)「入退院時等に必要の利用者のアセスメントを理解し工夫を実施できる」は、受講前 2.10、受講後 2.84、3ヶ月後 3.02 だった。(5)「高齢者の入退院時等に関する多様な背景

を理解し、ケアマネジメントを実施できる」は、受講前 2.08、受講後 2.81、3ヶ月後 3.01 だった。(6)「入退院時等の医療との連携について、複数の対応策の提案を実施できる」は、受講前 2.00、受講後 2.71、3ヶ月後 2.93 だった。(7)「入退院時に合わせた地域の社会資源の活用を実施できる」は、受講前 1.94、受講後 2.57、3ヶ月後 2.79 で、科目の中で平均値の合計が一番低かった。

表4 入退院の自己評価 (平均値±標準偏差)

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (1) | 2.35±0.56 | 2.88±0.45 | 3.11±0.42 |
| (2) | 2.27±0.56 | 2.83±0.45 | 3.08±0.46 |
| (3) | 2.05±0.55 | 2.79±0.49 | 2.96±0.51 |
| (4) | 2.10±0.58 | 2.84±0.48 | 3.02±0.49 |
| (5) | 2.08±0.57 | 2.81±0.47 | 3.01±0.48 |
| (6) | 2.00±0.59 | 2.71±0.55 | 2.93±0.54 |
| (7) | 1.94±0.56 | 2.57±0.60 | 2.79±0.58 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

⑤家族支援

家族支援でも受講前・受講後・3ヶ月後の全ての評価項目で、自己評価が上がっていた。しかし受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行うと、(1)「家族支援に有効な社会資源について説明できる」のみ受講後と3ヶ月後評価について有意差が見られなかった。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。(表5)

(1)「家族支援に有効な社会資源について説明できる」は、受講前 2.15、受講後 2.97、3ヶ月後 3.03 だった。(2)「家族関係に配慮しながら利用者支援の工夫を実施できる」は、受講前 2.38、受講後 2.97、3ヶ月後 3.03 だった。(3)「家族の健康状態や介護に対する思いを理解し利用者支援を実施できる」は、受講前 2.50、受講後 3.03、3ヶ月後 3.18 と家族支援の中で平均値の合計が一番高い結果だった。(4)「家族関係や家族状況に合わせて、多数の社会資源(インフォーマルサービス等)の提案を実施できる」は、受講前 2.00、受講後 2.77、3ヶ月後 2.91 で、科目の中で平均値の合計が一番低かった。(5)「家族の社会的状況も配慮しながらケアマネジメントを実施できる」は、受講前 2.21、受講後 2.87、3ヶ月後 3.10 だった。

表5 家族支援の自己評価 (平均値±標準偏差)

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (1) | 2.15±0.51 | 2.97±0.45 | 3.03±0.43 |
| (2) | 2.38±0.58 | 2.97±0.44 | 3.16±0.46 |
| (3) | 2.50±0.58 | 3.03±0.41 | 3.18±0.44 |
| (4) | 2.00±0.52 | 2.77±0.54 | 2.91±0.54 |
| (5) | 2.21±0.58 | 2.87±0.49 | 3.10±0.48 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

⑥社会資源

社会資源でも受講前・受講後・3ヶ月後の全ての評価項目で、自己評価が上がっていた。しかし、受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行うと「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度と介護保険制度の活用内容について説明できる」と「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度等、いずれかの制度を活用した事例を用いてチームケアの必要性を述べる事ができる」の2つは、受講後と3ヶ月後での有意差が見られなかった。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。(表6)

(1)「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度と介護保険制度の関係について説明ができる」は、受講前 1.87、受講後 2.66、3ヶ月後 2.76 だった。(2)「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度と介護保険制度の活用内容について説明できる」は、受講前 1.85、受講後 2.64、3ヶ月後 2.71 であり、受講後と3ヶ月後の間に有意差が見られなかった。(3)「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度等、いずれかの制度を活用した事例を用いてチームケアの必要性を述べる事ができる」は、受講前 1.83、受講後 2.65、3ヶ月後 2.71 であり、(2)と同様、受講後と3ヶ月後の間に有意差が見られなかった。(4)「インフォーマルサービスとの関係や個人情報保護についての対応について説明できる」は、受講前 2.10、受講後 2.86、3ヶ月後 2.95 で、科目の中で平均値の合計が一番高かった。(5)「多数の社会資源の活用を必要とする具体的事例を掲げることができる」は、受講前 1.92、受講後 2.60、3ヶ月後 2.71 だった。(6)「虐待事例、他制度活用事例、インフォーマルサービスの連携が必要な事例等に対してアセスメントのポイントを解釈した最大限の社会資源の活用を実施できる」は、受講前 1.81、受講後 2.51、3ヶ月後

2.61 で、科目の中で平均値の合計が一番低かった。

表 6 社会資源の自己評価（平均値±標準偏差）

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (1) | 1.87±0.58 | 2.66±0.55 | 2.76±0.55 |
| (2) | 1.85±0.58 | 2.64±0.57 | 2.71±0.57 |
| (3) | 1.83±0.57 | 2.65±0.57 | 2.71±0.61 |
| (4) | 2.10±0.61 | 2.86±0.50 | 2.95±0.52 |
| (5) | 1.92±0.57 | 2.60±0.57 | 2.60±0.60 |
| (6) | 1.81±0.53 | 2.51±0.57 | 2.61±0.62 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

⑦多様なサービス

多様なサービスにおいても、受講前・受講後・3ヶ月後の全ての評価項目で、自己評価が上がっていた。また受講前と受講後、受講前と3ヶ月後、受講後と3ヶ月後評価について反復測定分散分析を行い、全ての項目で有意差が見られた。評価項目ごとの結果は以下のとおりである。（表7）

(1)「定期巡回・随時対応型訪問介護看護の意義と効果について説明できる」は、受講前 2.00、受講後 2.62、3ヶ月後 2.81 だった。(2)「小規模多機能型居宅介護、複合型サービスの意義と効果について説明できる」は、受講前 2.05、受講後 2.78、3ヶ月後 2.81 だった。(3)「上記(1)、(2)のサービスを活用する際の重要な視点・連携方法について説明できる」は、受講前 1.89、受講後 2.55、3ヶ月後 2.75 と、多様なサービスの中で一番平均値が低い結果であった。(4)「地域の多様な社会資源(インフォーマルサービス等)を活用したケアマネジメントについて説明できる」は、受講前 2.05、受講後 2.72、3ヶ月後 2.82 だった。(5)「施設サービス等の特徴と利用する際の留意点等を説明できる」は、受講前 2.17、受講後 2.83、3ヶ月後 3.06 で、科目の中で平均値の合計が一番高かった。(6)「状態に応じた多様なサービスについて、複数の対応策の提案を実施できる」は、受講前 2.02、受講後 2.69、3ヶ月後 2.92 だった。

表 7 多様なサービスの自己評価（平均値±標準偏差）

| 項目 | 受講前 | 受講後 | 3ヶ月後 |
|-----|-----------|-----------|-----------|
| (1) | 2.00±0.60 | 2.62±0.57 | 2.81±0.54 |
| (2) | 2.05±0.61 | 2.78±0.51 | 2.98±0.51 |
| (3) | 1.89±0.54 | 2.55±0.56 | 2.75±0.56 |

| | | | |
|-----|------------------|------------------|------------------|
| (4) | 2.05±0.55 | 2.72±0.50 | 2.82±0.54 |
| (5) | 2.17±0.56 | 2.83±0.56 | 3.06±0.46 |
| (6) | 2.02±0.54 | 2.69±0.51 | 2.92±0.51 |

※太字は平均値合計が一番高い項目

平均値の合計が高い上位5項目(表8)は、1位は家族支援の(3)「家族の健康状態や介護に対する思いを理解し利用者支援を実施できる」(8.71)であった。2位は同じく家族支援の(2)「家族関係に配慮しながら利用者支援の工夫を実施できる」(8.50)、3位は入退院の(1)「高齢者に多い疾患の特徴とその対処法について説明できる」(8.34)であった。4位は認知症の(3)「認知症等の状況に応じた対応方法の提案を実施できる」(8.31)、5位はリハビリテーションの(3)「リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具の活用について、アセスメントを実施できる」(8.15)であった。

表 8 平均値合計の高い項目

| 1 | 科目 | 項目・平均値合計 |
|---|-----------|---|
| 1 | 家族支援 | 家族の健康状態や介護に対する思いを理解し利用者支援を実施できる・8.71 |
| 2 | 家族支援 | 家族関係に配慮しながら利用者支援の工夫を実施できる・8.50 |
| 3 | 入退院 | 高齢者に多い疾患の特徴とその対処法について説明できる・8.34 |
| 4 | 認知症 | 認知症等の状況に応じた対応方法の提案を実施できる・8.31 |
| 5 | リハビリテーション | リハビリテーション(口腔リハビリテーションを含む)や福祉用具の活用について、アセスメントを実施できる・8.15 |

逆に平均値の合計は低い上位5項目(表9)は、1位は社会資源の(6)「虐待事例、他制度活用事例、インフォーマルサービスの連携が必要な事例等に対してアセスメントのポイントを解釈した最大限の社会資源の活用を実施できる」(6.92)であった。2位は看取りの(6)「看取り等における地域の社会資源(インフォーマルサービス等)を活用したケアマネジメントを実施できる」(7.07)、3位は多様なサービスの(3)「上記①、②のサービス(定期巡回・随時対応型訪問介護

看護、小規模多機能型居宅介護、複合型サービス) を活用する際の重要な視点・連携方法について説明できる」と社会資源の(3)「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度等、いずれかの制度を活用した事例を用いてチームケアの必要性を述べることができる」(7.19) だった。5位は同じく社会資源の(2)「生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度と介護保険制度の活用内容について説明できる」7.20であった。

表9 平均値合計の低い項目

| 1 | 科目 | 項目・平均値合計 |
|---|---------|--|
| 1 | 社会資源 | 虐待事例、他制度活用事例、インフォーマルサービスの連携が必要な事例等に対してアセスメントのポイントを解釈した最大限の社会資源の活用を実施できる・6.92 |
| 2 | 看取り | 看取り等における地域の社会資源(インフォーマルサービス等)を活用したケアマネジメントを実施できる・7.07 |
| 3 | 多様なサービス | 定期巡回・随時対応型訪問介護看護、小規模多機能型居宅介護、複合型サービスのサービスを活用する際の重要な視点・連携方法について説明できる・7.19 |
| 3 | 社会資源 | 生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度等、いずれかの制度を活用した事例を用いてチームケアの必要性を述べることができる・7.19 |
| 5 | 社会資源 | 生活保護制度、障がい者施策、成年後見制度等の制度と介護保険制度の活用内容について説明できる・7.20 |

考察

自己評価の結果から、①3ヶ月後も研修での学びを活かしていると感じている、②事例ごとに得手・不得手を感じている、③家族状況に配慮しながら実践を行っている、④インフォーマルサービスの活用に課題を感じている、⑤介護保険制度以外の制度の説明に課題を感じている、の5つが挙げられる。

①については全ての項目で受講前・受講後・3ヶ月

後の自己評価が上昇したことから、3ヶ月後も研修での学びを活かして実践していると受講生が感じていることが明らかになった。この結果からは研修での学びがその後の実践にも繋がっていると評価していることが分かる。あくまでも自己評価になるので、この結果を受けて研修効果があった、とまでは言い切れない。この場合、自己評価だけでなく他者評価と併せて行うことが必要になってくる。

②家族支援・リハビリテーションと社会資源の平均値の差が大きかったことから、介護支援専門員が事例ごとに得手・不得手の差を感じているのではないかと考えられる。介護保険制度以外の社会資源に関わる事例に対して、苦手意識を持っている介護支援専門員がいるとも言える。介護支援専門員は自分たちで利用者を選ぶことはできない。そのため7つの事例、全てに対応することが求められる。そのため事例ごとに得手・不得手を感じることをないようにしていく研修が求められる。

③の家族支援に対する自己評価が高いことから、家族状況に配慮しながら実践を行っていると言える。介護支援専門員がケアマネジメントを実践する上で家族支援も行っている、という結果になっている。介護者支援が求められる中、介護支援専門員がその役割を果たしている結果とも言える。一方で、介護支援専門員が利用者不在のまま家族に対して支援を行っているのではないかと、ということも指摘されている。そのため利用者本人よりも家族支援に重点を置いている結果かどうか、引き続き検証が必要と考える。

④インフォーマルサービスの活用に課題を感じていることについては、「介護支援専門員(ケアマネジャー)の資質向上と今後のあり方に関する検討会における議論の中間的な整理」(2013)の中でも「インフォーマルサービス(介護保険給付外のサービス)のコーディネート、地域のネットワーク化が必ずしも十分でない」と指摘されている。この課題については、A県の研修企画団体の中でも長年、指摘されていた。インフォーマルサービスの知識だけでなく、ケアマネジメント実践に活かすことができる研修内容をどうしていくか、今後も検証していく必要がある。

⑤の介護保険制度以外の制度の説明に課題を感じていることについては、「苦手意識」を感じている受講者が多いと考えられる。介護保険制度の説明はできるが他の制度の説明や、介護保険制度以外の社会資源の活

用に自信がないと感じている介護支援専門員が多いと考えられる。2017年介護保険法改正において、高齢者だけでなく障害児・者等への支援も含めた地域共生社会の実現が課題になっている中で、その調整役を期待される介護支援専門員が、介護保険制度以外の制度や社会資源に苦手意識を持たない研修のあり方を検証していく必要性を感じている。

本研究はあくまでも自己評価からの結果であるため、他者評価が含まれていない。そのため本結果から法定研修の効果があつたとは言い切れない。効果を検証するためには、事業所の主任介護支援専門員等や利用者からの他者評価も不可欠である。今後も引き続き、法定研修の自己評価を検証していくと共に、他者評価も併せて研修の効果及び介護支援専門員の課題を明らかにしていきたい。

文献

- 遠藤貴広（2005）「子どもの自己評価」田中耕治編「よくわかる教育評価第2版」ミネルヴァ書房 61-62
- 大塚美樹・中谷久恵・金藤亜希子・坂井晶子（2018）「介護支援専門員によるケアマネジメント業務の自己評価に関連する要因の検討—介護支援専門員の属性と自己学習行動に焦点をあてて—」『ケアマネジメント学』17 57-64
- 介護支援専門員（ケアマネジャー）の資質向上と今後のあり方に関する検討会（2013）「「介護支援専門員（ケアマネジャー）の資質向上と今後のあり方に関する検討会における議論の中間的な整理」
- 厚生労働省（2016）「介護支援専門員専門研修ガイドライン」
- 厚生労働省（2016）「介護支援専門員養成研修における修了評価に関する指針」
- 西村昌記・小原真知子・大和三重・小西加保留・村社卓（2011）「ケアマネジメント業務自己評価尺度の開発—介護支援専門員が業務遂行のために必要とする技能修得度の測定—」『厚生指針』58（6）8-13

残食を視点とする食育における保育士と給食室の連携 —「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指して—

村松 幹子*・焼津市保育園協会**・田崎 裕美

Cooperation between childcare and lunchroom staff in dietary education with a view to food wastes
—Aiming for a nursery meals which you can hear the voice of the feast—

Mikiko MURAMATSU・Yaizu City Nursery Association・Hiromi TAZAKI

*たかくさ保育園（Takakusa Nursery School） **焼津市保育園協会（Yaizu City Nursery Association）

Abstract

本研究では、給食室職員と保育士が連携し、保育所の食環境を残食の視点から検討することで、子どもたちの健やかな発育・発達を目指す事を目的とする。「残食」を視点とする本研究では、完食を目指すために、「養護」と「教育」の両方の機能からテーマを捉えるという共通理解を持った。①保育士と給食室職員が、残食を視点とする自園の食環境の現状と課題を、明らかにした結果、日頃の給食では、給食室の職員と保育士が連携して、P（献立作成）D（調理配膳）C（喫食提供）A（情報交換）のサイクルを機能させることが、残食をなくす事に繋がることが明らかになった。さらに、関連する活動を食育の5項目に分類した結果、「食と健康」では食事前の活動量の増加、栄養士の栄養講話など、「食と人間関係」では給食室職員や保育士、異年齢の園児との取り組みなど、「料理と食」では、個々の園児への配慮など、様々な取り組みを充実させることで、残食を減らし、「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食となるという共通認識を持つことができた。

キーワード： 保育所の給食 nursery meals 食育 dietary education 残食 food wastes 連携 cooperation

1. はじめに

1) 保育における食育

保育所における食育の推進は、保育所保育指針第3章 健康及び安全 第2項 食育の推進¹⁾に、位置づけられており、解説書の中で「保育所における食育は、食を営む力の育成に向け、その基礎を培うために、日々の保育の中で、生活と遊びを通して、子どもが自ら意欲を持って食に関わる体験を積み重ねていくことを重視して取り組む。」²⁾とされている。

食育は保育の一環であり、「全体的な計画」の中に自園の食育の方向性を示し、それに基づく食育計画を策定している。この食育計画に従い、様々な保育実践を展開するために、施設長の責任のもとで保育士、栄養士、調理員、看護師等の職員がその専門性を活かして連携し、子どもの育ちを総合的に捉えながら食にかかわる体験の機会を保障している。

なお、特筆すべきは、保育所の特性である調理が可能な設備（給食室）を有しているという環境にあることである。自園調理という言葉で総括されているが、この自園調理においてはいくつかの優位性が示されている。（全国保育士会「食べることは生きること」³⁾）①顔の見える関係の中でよりきめ細やかな個別対応が可能になる。②生きる力と豊かな心を育てる食育につながる。③より家庭的な、五感を刺激する環境をつくりだす。④生きた体験を通して、子どもの食をはじめとした様々な興味や関心を引き出す。⑤ 安心・安全な食の提供のための責任体制やリスクマネジメントが明確になる。

このような食環境のもとで、全国保育士会では「食育推進ビジョン」⁴⁾を策定し、保育所が食を提供することの意義や子育て支援の視点、保育の質等の方向性から整理をしている。これにより、イベントとしての

食育の取り組みから広い視野での食育の捉え方を醸成し、その取り組みで子どもに何を育てるのか、その取り組みがもたらすものは何かという理論に基づく実践へと変化をしてきた。各園はたくさんの実践を積み重ね、その中からいろいろなことに気づいていく。特に課題を発見することにより、解決の糸口を見つけるべく、施設内での研修や会議を行っている。このような活動こそが、保育の質の向上への取り組みである。

2) 焼津市保育園協会の給食部会・保育部会

焼津市保育園協会保育部会は、昭和54年に、保育の理論と技術を学び合うと共に保育観を養い、全ての子どもへの保育という形で生かしていくということを目的に組織された。公私立13ヶ園の保育士が月に1度、各部会で「主体的な学びを通し、組織として向上する～新しい発見・職種を越えての視野の広がりを目指す」ことを目的に、テーマを設定し1年間研究に取り組んできている。

平成31年度の静岡県保育研究大会第5分科会「家庭や地域との連携による食育の推進」の発表を担当するにあたり、給食部会と保育部会が、初めて合同研究を行う事になった。保育園では、子どもの健全な成長発達のために、栄養士が食事摂取基準に基づき、献立を作成し、調理し、給食を提供している。保育士はそれを受けて一人一人の子どもの現状に合わせて配膳をし、おいしく食べる環境づくりを考えながら給食の時間を過ごしている。食育活動の基本にある日々の給食の残食に視点をあて、献立や体調など様々な理由で残食が出ることがあるが、それを当たり前のこととせず、作り手にとっても、援助する側にとっても、何より子どもにとって本当の意味での完食を目指すことをテーマとした。

なお、先行研究では、保育士と栄養士が連携した研究^{5)~9)}は少なく、残食を視点とする研究は小学校が対象のものが多い。

「保育所保育指針解説書」でも、食育及び食事の提供のために職員間の連携が強調されてきたことは大きな意義がある一方、専門職が連携するためのスキルアップについて議論が重ねられてきたわけではない。

⁹⁾このような経緯から、本テーマを設定した。

2. 研究の目的と方法

本研究では、①残食(食べ残し)と保育というテ

マについて、共通認識を持ち、各園の食育に関する取り組みについて情報を共有することで、互いの食育活動に関する理解を深める。②残食を視点とした食環境の現状と課題について、給食室と保育士が連携することで、子どもたちの健やかな発育・発達を目指す事を目的とする。

研究方法では、①残食と保育について、先行研究や実践等を基に、共通理解を持つ②各園の食育計画における、残食に関連する取り組みについて明らかにする②各園における残食の現状を捉え、課題を明らかにする。

3. 研究の結果

1) 「残食」と保育というテーマの共通理解

保育所での食育の中心にあるのが、日々の昼食や間食等の給食である。2019年、文部科学省は、「食に関する指導の手引き第二次改訂」において、保育所・幼稚園・認定こども園と連携した学校教育における食育の推進に向けて、給食指導の在り方を述べている。¹⁰⁾

「残食(食べ残し)」に関連する先行研究をみると、安部氏らは、「小学校給食の食べ残しは栄養面、環境面、費用面など、様々な問題につながり、学童期に形成された食習慣が、将来の生活習慣病などの健康問題につながる。」「その要因には、喫食時間、嗜好、BMIがあることが示唆された。」¹¹⁾としている。谷口氏らは「児童の食べ残しの行動に関わる要因として、「もったいないという気持ちを育て、野菜摂取の嗜好を変えること」¹²⁾を明らかにしている。その一方で、岐阜市の児童嘔吐事件のように、完食の強要が問題となる事例もあり¹³⁾、給食指導の在り方については様々な議論がある。

保育所の給食(昼食・間食)に視点を移すと、年齢別の食事摂取基準に基づき、栄養士が献立を作成し、給食室で調理・配膳し、提供されている。規定量の給食を完食する事で、成長や活動に必要な栄養素等が取れるが、年齢別の基準には、体格や活動量などの個人差は加味されにくい。

なお、保育原理のなかに、「一人一人に応じる」という原則があり、個々の子どもにあった食事量と時間に配慮する事がこれにつながる。何をどれだけ食べるのが良いのか、自分に合った適量を決める力を育てていくことも食育の大切な目標である。自分で食べきれぬ適量を自ら判断し、保育者や仲間によそってもらふ量や数について、対話をすることで、食べ残しの減少や

偏食の予防、そして食事への関心、意欲の向上などが達成出来る。また、いつもと違う子どもの様子から体調の変化等、何らかのサインを読み取ることもできる。「残食」を視点とした食育の研究では、このような

視点からテーマを捉えることを共通の認識とした。

2) 給食での残食に関する日常の取り組み

表1と表2は各園における残食の現状と日常の取り組み、残食に関する課題をまとめたものである。

表1 残食の現状と日常の取り組み

| 園番号 | 保育室 | 給食室 |
|-----|---|---|
| 1 | 「おいしいね」等と声掛けをし、楽しい雰囲気の中で食事ができるように心掛けている。苦手なものでも食べられたら褒め、自信に繋げる。 | 毎日未満児は300g程度、異常時はほぼ残量なし。未満児は保育士にヒアリングをし、形状や量等調整している。 |
| 2 | 乳児など、形状になれないものは小さくするなど形を変えてみる | 刻み具合を変えたり、盛り付けを変えたりする |
| 3 | ・小さい園のため、保育士と給食の風通しを良くし、食べる状況や、子どもの体調等伝え合っている。 ・食べる時に食感を言葉で伝え、食べてみたい環境を作る。 | ・子どもが食べやすいよう野菜の切り方を変える。 ・喫食状況を給食職員で読み合わせる。 ・クラスごとの食べ量を把握し調整する。 |
| 4 | 規定量を食べられていない子は多いが、自分で食べられる量を決め、それを完食できればよしとしている。その量が少しずつ増え規定量に近づければと考えている。 | 少しでも食べてもらえるように、苦手な野菜は細かく刻んだり、最初から食べやすい大きさに切って調理している。食べられないメニューには、ゼリーや果物など楽しみを見つける。 |
| 5 | ・咀嚼の問題や途中で眠くなる子もあり毎日残食が出る ・無理することなく、楽しく食べられるようにしている | ・毎日ではなく、残食が出て多くはないが、残食はある。切り方や味付け等で工夫し、残を減らす努力をしている。 |
| 6 | 食べる前に苦手なものを減らして完食できるようにする | 好きなメニューと嫌いなメニューを組み合わせる |
| 7 | 食が細かい子や苦手なものがある時は減らしてほしいことを子どもから伝えるようにしている | 残食が出ると「次はどうしよう」と話し合う |
| 8 | メニューにより残食にばらつきがある。一緒に食べている友だち同士で声をかけあい、楽しい雰囲気の中で自分の分を気持ちよく完食できるように声をかけている | 残食の出やすいメニューの把握や、作り手で出来栄えが変わらないよう大きさ等の指示は細かくしている。食事の様子もなるべく見学に行くようにする。 |
| 9 | 個々に合わせた量の加減 | 食べやすい大きさに切る。調理の工夫・献立の組み合わせ |
| 10 | 乳児クラスでは野菜サラダ系は残食になってしまう。カットのしかた、ドレッシングで工夫している。 | 家庭で食べ慣れていないメニュー（揚げ物、特に乳児）の時に残食が多い。切り方、盛り方の工夫、食べきれる量にして食べられた達成感を。 |
| 11 | あまり残食はないが、食べ慣れないものだと残すことがある | 個人の苦手なものをできるだけ多く把握する |
| 12 | ・環境(例:年度初めの部屋の变化、担任が変わる等)による ・見た目だけで判断できないもの(タレがかかったもの等) ・量が多い(ご飯物、煮物) ・食が進むように声かけをおこなう ・量の調節 | ・献立の組み合わせに気をつける(汁が主になる場合はエネルギーが低くなるため、副を揚げ物にする等バランスをとる) ・和食を多く取り入れ、食べ慣れないものにも馴染みをもてるようににする |
| 13 | 苦手な物でも一口は食べて味を知ってみようという声掛けをしている | 切り方や調理法の工夫、保育室での声掛け |

本研究では、各保育所における給食での残食について、保育士と給食室の視点から、現状と日常の取り組み、課題する情報交換を行うなかで、その内容を表に整理した。

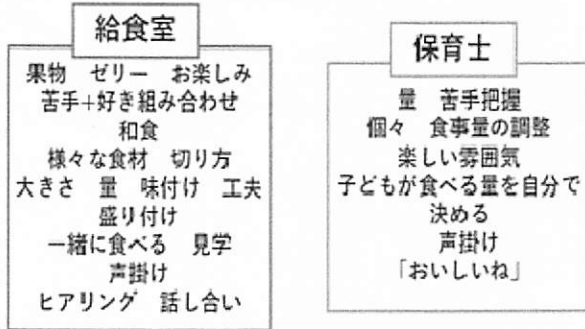
み、課題する情報交換を行うなかで、その内容を表に整理した。

表2 残食に関する課題

| 園番号 | 保育室 | 給食室 |
|-----|---|--|
| 1 | 咀嚼力が弱い子は、根菜類や繊維質の物が口に残りやすく、残食に繋がる。また、家庭で食べ慣れない食材があり、食べることに抵抗がある子がいる。(特に乳児期) | 絶対的に食に興味がない子、咀嚼に問題がある子への提供の仕方。 |
| 2 | 咀嚼に時間がかかるものが残りやすい。季節や活動にもよる。 | 規定量を盛り付けても見た目で減らす子が多い。減らすと食べられてもおかわりしないで終わる。 |
| 3 | 苦手が残食に直結してしまう。苦手なものを少しでも食べてみようという気持ちを持つように。 | ほとんど残ることがない。(食べるクラスと食が細かいクラスがあるため、給食を出す時点で調節している) |
| 4 | 嫌いなものを抵抗なく食べられるようになるのは、難しくなかなか食べられる量は増えない。 | 嫌いだからといってメニューから外してしまうのではなく、組み合わせを工夫する。 |
| 5 | ・0歳児:残食にこだわらず満腹になればよいと思っている ・苦手なものをどうやって食べていけるようになるか | 苦手なものをどのように克服させるか |
| 6 | 野菜中心のメニューだと残ってしまうことが多い | 苦手な食べ物が多い子 |
| 7 | 苦手なものをどうやって食べてもらう(声かけなど..) | 野菜類・きのこ類(苦手なもの)をいかに食べてもらうか |
| 8 | 一人ひとり、量や食べ具合に差があるが、なるべく年齢に見合った必要量は食べきる。園全体で残食について考え、状況を知る。 | 時期や年齢の食事量に注目しながらフードロスをなくしていく提供側のスキルも必要。調理従事者は食べている姿を見る。(保育園はそういうところ) |
| 9 | 咀嚼力が弱い・時間内に食べきる | 調理の工夫 |
| 10 | 個々の食事の量を知り、完食の喜びを味わうようにする。 | 残食の原因を知る。乳児と幼児でメニューをどの程度変えるべきか、嫌いな材料が食べやすくなる調理の工夫、家庭と保育所での違い。 |
| 11 | 過程で食べ慣れないもの、たくさん噛む必要があるものへの対応 | 見た目?食感?本人と会話して理解する |
| 12 | ・栄養をとりつつ、残食が出ないような献立づくり ・いかに幼少期から多くの食材や味付けに触れているか | |
| 13 | ・食経験が少ない子が多い ・食への興味関心が低い子(親)がいる | 家庭での食生活が子どもに影響している |

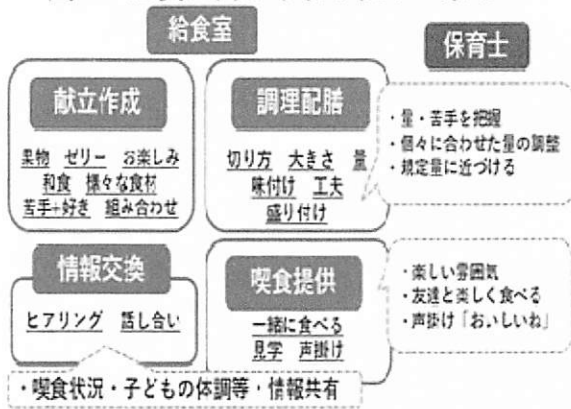
表1、表2の内容をキーワード化し、給食室（栄養士・調理師）と保育士の立場から、整理した結果が、図1である。日常の取り組みの様子が分かる。

図1 残食に関する日常の取り組み



さらに、「残食に関する日常の取り組みの内容」を、給食室の視点から、整理したものが、図2である。

図2 残食に関する取り組みの分類



日頃の取り組みを、献立作成、調理配膳、喫食提供、情報交換の4つのカテゴリーに分けて、給食室の取り組みに保育士の取り組みを合わせることで、連携の様子を明らかとなった。

具体的にみると、「献立作成」では、約1か月以上前の段階から、食材・調理の組み合わせを工夫するなど、残食を極力出さない努力を行っている。「調理・配膳」では、個々に合わせた食事を提供し、「喫食提供」では、楽しい雰囲気の中で一緒に食べるなど、食事環境に関連する様々な配慮や工夫を行っている。そして、「情報交換」では、給食の時間が終わったら、喫食状況や子どもの体調など、給食室と保育士の間で情報を共有し、その結果を献立作成に生かしている。このように、残食を視点とした一連の取り組みを、給食室と保育士の視点から整理することで、日頃の取り組みを

整理することができた。

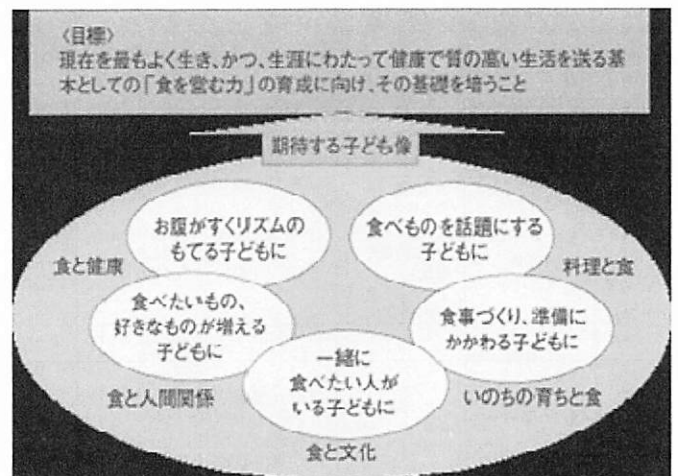
図3 残食に関する取り組みのシステム



3) 残食に関する特徴ある取り組み

「保育所での食育に関する指針」では、図4に示すように、生涯にわたって「食を営む力」の基礎を培うために、「食と健康」「食と人間関係」「食と文化」「いのちの育ちと食」「料理と食」の5項目を通じて、5つの期待する子ども像を明らかにしている。残食を減らすための取り組みは、先の給食に関する取り組みと共に、保育活動全体の中で捉えることが大切である。そこで、日頃の食育活動について、13園が残食に関連する特徴ある取り組みを5項目の視点からまとめ、活動報告を行った。

図4 「保育所における食育に関する指針」



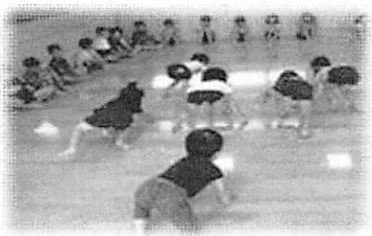

その内容を一覧表にまとめたものが表3である。各園での食育計画に基づき、5項目に関する特徴ある取り組みが行われていることが明らかとなった。

さらに、これらの活動報告の中で、残食に関連する特徴ある取り組みを選出し、保育室と給食室の視点からまとめたものが表4-①、②、③である。


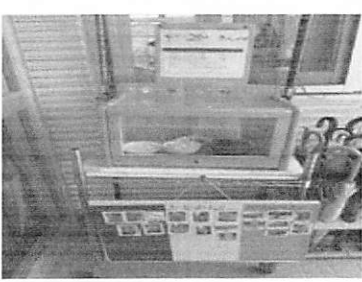
表3 13園における食育の特徴ある取り組み

| 番号 | ①食と健康 | | ②食と文化 | | ③食と人間関係 | | ④いのちの育ちと食 | | ⑤料理と食 | |
|----|--|---|---|--|--|---|---|--|---|--|
| | 保育室 | 給食室 | 保育室 | 給食室 | 保育室 | 給食室 | 保育室 | 給食室 | 保育室 | 給食室 |
| 1 | ・毎朝の体操やサーキット、マラソン等で身体作り ・リトミック | ・減塩に取り組んでいる。だしパックやだし昆布を追加し味に深みを持たせ 減塩している | ・柏餅づくり(端午の節句) | ・行事食を給食室内で考え、提供したり、給食の展示BOX内に季節感を出したりしている。 | ・ランチルームでの食事(幼児合同)・JAさんやシルバーさんを行うクッキング | ・交代でランチルームで園児と食事をしていく。 | ・魚の解体ショー・じゃがいも、さつまいもの栽培・夏、冬野菜の栽培 ・はてなボックス設置(食材の種類) | ・自分たちで育てた野菜を使ったクッキング(内容は毎年検討) | ・クッキングの提案。園児と食事をする際はどのように調理しているか 話している | |
| 2 | ・なるべくたくさん体を動かす時間をつくる | ・いろいろな食材を取り入れる | ・行事食を知らせる | ・行事食を作る | ・ランチルームでの食事・食レポしながら配膳 ・保護者と食べものの音のやりとり | ・給食室からハッチ越しに見える子どもの様子を見たり声をかける | ・栽培体験 | ・収穫した野菜の調理 | ・クッキング体験 ・給食室が見えるようになっている調理の様子が見える ・クッキングは連携して行っている | |
| 3 | ・活動時間: 目一杯からだを動かしてお腹がすく感覚を知る(幼児は毎日サーキットを行う) | ・乳児用、幼児用に味や形状を変えて発達にあった食事の提供 | ・行事食は、各クラスで説明をし、行事食を理解しながら味わう | ・季節にあった特別メニューの提供 | ・収穫した野菜は家庭に持ち帰り、家族と一緒にたのしく食べる | ・食器の返却時、子どもが来たら給食職員から話しかけコミュニケーションを大切にしている | ・野菜の栽培を通して身近な食材に親しみを持つ | ・子どもたちが栽培した野菜を給食で提供することで成長から収穫までを知る | ・クッキング保育を行い、料理をつくる楽しさを知る | ・給食室が見えるようになっている調理の様子が見える ・クッキングは連携して行っている ・料理をパネルシアターで分かりやすく説明 ・給食室は調理の様子が見える様子を |
| 4 | ・絵本 | | ・まぐろの解体ショー | ・行事の日は、特別メニューの提供 | | | ・野菜の栽培 | ・収穫した野菜はクラスの要望に沿って給食に加える | ・年6回のクッキング | |
| 5 | ・たくさん身体を動かしてお腹を空かせる ・食材の味を感じ噛んで食べる大切さを知る ・メニューから取り上げ身体への働きを確認している。 ・クイズ形式で楽しく取り組む | ・バランスのとれたメニューの提供 ・噛む力を養うための調理法や食育 | ・行事食 ・和食 ・食べ物の絵本 | ・行事食を食体験できるように配慮工夫する | ・1対1、1対3の安定した関係のもと、保育者に介助してもらう ・友達と一緒に食べる ・会話をし、楽しくおいしく食べる ・作ってくれた人がいることを知る | ・子供たちと一緒に食を食べている | ・食事の挨拶を大切に ・栽培を通して食に対する意欲、喜びに繋げていきたい | ・子どもたちが栽培したものを一緒にクッキング | ・毎日メニューを伝える ・クッキング ・旬の食材を知り、季節を感じる | ・食べやすい大きさや盛り付け、好む味付け等、配慮して作っている |
| 6 | ・戸外遊びや散歩を多く取り入れて空気を味わえるようにする ・三色食品群と分類(5歳児) | ・三色食品群の色分けや提示物の作成 | ・行事を通して給食を提供してもらう(なぜ食べるのかの話もする) ・食事の基本的なマナーを丁寧に伝えていく | ・季節の食材や地物と食材を使用する ・行事食を提供する | ・楽しい食事の雰囲気の中で食事ができるようにしている ・わくわくデー(バイキング形式) | ・一緒に食べたり、話をする中で調理した立場で子どもの関わりを持つ | ・2から5歳: 夏野菜を自分で育て興味関心を持つ ・クラスで飼っている生き物が何を食べているのか園庭等で関心を持つ | ・食べ物には命があることを伝える ・クラスで飼っている生き物が何を食べているのか園庭等で関心を持つ | ・収穫した野菜をすぐに食べる(旬のおいしさを味わえるようにする) | ・給食室を子どもが覗き、食材や調理の様子に興味をもつ ・実際に食べやクッキングを行う |
| 7 | ・活動量を増やし、おなかをすかせてたくさん食べられるようにする ・絵本を通して体のことについて伝える | ・子どもの一日のバランスを考えた献立作り ・噛むことを意識したカミカミ給食 | ・異国文化の食べ物とマナーを知ろう | ・フランス料理 ・中華料理(5歳児) | ・保育士や友だちと一緒に食べよう ・保育参加、おじいちゃんおばあちゃん子どもついで、卒園式で家族と一緒に食べよう | ・給食職員も一緒にクラスに入り食べる | ・苗から収穫まで食べ物に関心をもって育ててみよう | ・収穫した野菜を食べよう | ・クッキング(包丁を使う・料理の仕方を見たり体験したりする) | ・年中児と一緒に大豆から味噌を作り、年長児になると自分たちで作ったみそ汁作り |
| 8 | ・栄養士による栄養指導 ・室内遊びと戸外遊び(身体と頭を使う)のバランスを考えた保育の計画 | ・栄養士による栄養指導 ・栄養士による食事指導 | ・年齢に合わせた食環境の提供 ・行事の話 ・お茶会 | ・行事食の提供 ・食環境を保育士と一緒に考える | ・保育士体験 ・日々の子ども様子を保護者に伝え合い、共有 ・楽しい食事の雰囲気 | ・毎日のサンプルケースの提示・月一の手書きの食育だよりの食材提供者の提示 ・調理員の提示 | ・野菜の栽培・給食当番(4.5歳児) ・収穫した野菜のクッキング(各クラス) ・散歩や絵本を通して野菜等の会話 | ・ひろがの献立表提示(5歳児) ・収穫した野菜のクッキング ・散歩や絵本を通して野菜等の会話 | ・食べ物に興味、関心を高める活動などの協力する体制をつくる | |
| 9 | ・食育 ・日中の活動 | ・食育講座 ・卵なしマヨネーズ ・オリーブオイル ・適温での提供 ・隠れ乳食 ・アレルギー食 ・食材カード | ・マナーを身につける ・行事食(行事) | ・旬の食材を食べる、触れる ・行事食 | ・ランチルームで異年齢で食事をする ・少人数で食べる(乳児) | ・ランチルームで異年齢で食事をする | ・夏野菜、冬野菜の栽培と収穫 ・マグルの解体ショー | ・マグルの解体ショー | ・クッキング ・おやつ準備のお手伝い ・食材カード | |
| 10 | ・十分活動し、しっかり食べる生活リズムを作る ・食品の種類や働きを伝えていくことで、健康と食べ物の関係に関心を持たせ、進んで食べる気持ち育てる | ・食材の栄養や食品の衛生に関する情報を給食日より伝える | ・基本的な習慣やマナーを身につける ・行事食を作り、子どもたちに昔の食文化や由来を伝える | ・お月見団子(十五夜)クッキング、七草粥の説明 ・行事食を取り入れる(柏餅、ひなまつり、こどもの日、恵方巻き、七夕、クリスマス) ・地域の食材(桜エビ、なまり節、節、松茸) | ・生産者や調理職員への感謝の気持ちを伝える ・一人で食べる個食にならないよう保護者に伝えていったり、「おいしいね」と共感しながら楽しく食べられるようにしていく | ・自分たちで育てた野菜を収穫し、食べ、自然の恵みに感謝する ・自分で食べようとする自立心を応援し、「自分で」という気持ちを育てていく | ・自分たちで育てた野菜でクッキングする | ・クッキングを通して、食への関心を深める ・彩りをよくし、見た目でも楽しめるようにする | ・クッキング(カレーライス、柏餅、アイスキャンデー、お月見団子、茶巾しぼり、カップケーキトッピング、もちつき、クッキー作り、お好み焼き) ・どうもろこし人形 | |
| 11 | ・食育がテーマの絵本の読み聞かせ | ・食品の機能を会話に入れる | ・行事食 | ・行事食を理解し促す | ・会食(幼児縦割り) | ・担任以外の先生がクラスに入り食べている様子を見に行く | ・乳児期より栽培活動 | ・保育室同様 | ・クッキング ・保育室同様 | |
| 12 | ・食に興味・関心が持てるような声かけ | ・三色ボード ・サンプルケース | ・行事食について知り、行事食を作る過程での参加(例: 柏餅の葉取り、エンドウ豆の葉取り) | ・旬の食材を多く取り入れる ・行事食 | ・楽しく食事のできる環境構成 ・地域との連携 | ・給食員が保育室で一緒に食事を楽しむ ・クッキングサポート | ・野菜の栽培 | ・マグルの解体ショー | ・遊びの中から、実践への発展 ・レストランごっこ | |
| 13 | ・食材の色分けカード ・絵本 | ・食材の色分けカード | ・テーブルマナー(外国の文化に触れる) ・フランス料理、中華料理 ・味噌作り | ・行事食 ・味噌作り | ・バイキング給食 ・会食会 ・保育参観 | ・バイキング給食 ・年長児リクエスト給食 ・会食会 ・保育参観 | ・野菜の栽培 ・米とぎ体験 ・柿狩り ・海とり | ・米とぎ体験 | ・クッキング ・味噌作り ・調味料の話 | |

表4-① 食と健康 1) いっぱいあそんで いっぱいたべよう！

| 保育室 | 給食室 |
|--|---|
| <p>晴れている日は、全クラス朝から園庭でおもいきり体を動かして、あそびを楽しむ。</p> <p>日中は、お散歩に出掛け周りの草花等に興味をもちながら歩き、公園でも沢山遊んでいる。11月には幼児クラスのみ高草山に登るため、徐々に歩く距離を伸ばしている。毎週月曜日には、幼児3クラスで体力作りを行う。</p> <p>日中たくさん体を動かすことで、お腹がすき「きょうのきゅうしょくなに？」と給食を楽しみにし、たくさん食べている。</p> <div data-bbox="211 817 580 1052" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="588 795 768 1008" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;"> 幼児3 クラス で体力 作り </div> | <p>子どもの活動量に合わせ給食の量も変えています。夏は、さっぱりと食べれるゼリーや冷たい麺を取り入れ、冬は温かいメニューを提供するように心がけています。</p> <p>また、季節の野菜・果物等を入れることで季節感を味わえるようにしている。子どもたちの心とお腹を満足するように栄養面でも気をつけるようにしています。</p> <div data-bbox="1105 694 1403 795" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;"> 朝から元気に外遊び </div> <div data-bbox="901 795 1356 1052" style="text-align: center;">  </div> |

2) 栄養士による栄養講話

| 保育室 | 給食室 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・食事の大切さを様々な視点から学び、体のしくみと関係があることを理解する。 ・保育士の知らない専門的で詳しい知識を栄養士が伝えることで、子どもたちの理解が深まる。 <p><子どもたちの姿></p> <ul style="list-style-type: none"> ・食べることと心と身体の健康の繋がりを感覚的に覚えていくきっかけのひとつになる。 <div data-bbox="376 1478 729 1736" style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> ・保育士からではなく、栄養士から話があることで子どもたちは普段以上に耳を傾ける。 | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの健康を支える為に、献立作成や調理等のねらいや工夫を伝える機会となり、関係性が深まる ・栄養士も同じ保育者であり、チームワークでの保育活動を通じて、互いの専門性を活かす機会となる <p><子どもたちの姿></p> <ul style="list-style-type: none"> ・年長児には、「キャベツはみどり色だね」「風邪をひかなくなるよ」等の言葉が会話の中で聞こえてくる。子どもたちが食を通じて健康に生きていく姿を保育室と連携して、支援していく。 <div data-bbox="1074 1444 1434 1724" style="text-align: center;">  </div> |

この結果、「食と健康」では子どもの活動量の充実と食欲、からだと栄養に関する栄養士の栄養講話があり、「命の育ちと食」では野菜・果物の栽培、「個々への配慮」では年齢別や個々に配慮した給食の提供、「食と人

間関係」では給食室での職員と子どもの交流等の関わりが残食をなくすうえで、効果的な取り組みとなっていることが分かる。

表4-② 命の育ちと食 夏野菜を自分で育て興味関心を持つ

| 保育室 | 給食室 |
|--|--|
| <p>普段何気なく食べている野菜に興味関心を持ってもらえるよう野菜の生長の様子や育てる事の大変さなど色々な事を経験できるよう個人の植木鉢や園の畑で夏野菜を育て収穫を行っている。</p> | |
| <p>畑...とうもろこし、すいか、 植木鉢... 2才→きゅうり 3才→ピーマン 4才→オクラ</p> <p>苗植え 2才は大きなプランター、3、4才は個人の植木鉢に自分で野菜の苗を植えていく</p> <p>水やり 毎朝外に出たら必ず自分の苗に水やりをする</p> <p>収穫 自分で収穫し、家に持ち帰ったり、園で食べる</p> | <p>子ども達と一緒に育てている野菜の観察をする</p> <p>育てている野菜についてのお話をする</p> <p>各クラスで収穫した野菜をその日の給食に取り入れる</p> <p>2歳児→実際にクラスに行き子ども達の前で簡単な調理をする</p> <p>3、4歳児→子どもから収穫した野菜を受け取りその日のうちに調理して提供する。味付けを子ども達と相談する。家に持ち帰り何の料理にして食べたいか、また食べたか子どもと話をする</p> |

表4-③ 料理と食 一人一人への配慮





| | 保育室 | 給食室 |
|----|---|---|
| 乳児 | <p>1歳児クラスは幼児食をさらに細かくし、スプーンにのる大きさに食べやすく提供している。個々に合わせ、咀嚼や歯の生え方などによって、様子を見ながら食べやすくカットしている。</p>  <p>(保育士が個々に合わせて刻んでいる様子)</p> | <p>1歳児クラスは幼児食をさらに細かくし、スプーンにのる大きさに食べやすく提供している。</p>  <p>(給食室できざむ様子)</p> |
| 幼児 | <p>年長や年中は調理したままの大きさに食べられるが、年少に関してはスプーンを使っている子がほとんどだったり、咀嚼力が弱い子に関しては、こんにゃくや根菜類や大きめの肉など食材によって盛り付けた後にきざむように配慮していた。1年が終わる頃には、咀嚼力も強くなり、根菜類などの硬い食材をきざむことなく、食べられるようになってきている。月齢の小さな子には、その子の様子できざんでいる。</p> | <p>根菜類など、硬い食材はいつもの大きさよりもさらに小さく切り食べやすくしている。</p>  <p>(子どもの食べやすい大きさにきざむ様子)</p> |

表4-④ 食と人間関係 給食の職員との子どもとの関わり

| 保育室 | 給食室 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・子ども達が給食室まで、下膳に行くことで、「お手伝い」の意識を高めたり、職員への感謝の気持ちを伝える機会となる。 ・作り手の顔が見えることで、作り手の想い等を理解し、安心して給食を食べることができる。 ・残食や食器等の片付け方法を知ったり、給食室での調理や片付けの様子が見えることで、一連の活動に興味を持つことができる。 ・食育の一環として、給食の職員との会話を楽しめるように率先して下膳にいける環境を作る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・給食（昼食・間食）の食器返却時に、職員が子ども達に声を掛けることで、個別の関りが出来る。 ・給食の感想を子ども達から直接を聞き、食べる様子を把握している。 ・「今日のおやつは何が入っていたでしょう？」などとクイズ形式にして子ども達がコミュニケーションを楽しめるアットホームな環境づくりをしている。 ・食材の名前を伝えたり、見せたりすることで、給食に、より興味を持てるようにしている。 |
|  | |

4. まとめと考察

第一報では、保育所の食育における「残食」からみた食環境を研究する考え方を整理する中で、子どもたちの「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指し、「養護」と「教育」の両方の機能から、このテーマを捉える事が大切であるという共通認識を持った。

次に、各園の残食からみた給食の取り組みの現状と課題について明らかにした。この結果、効果的な取り組みでは、P（献立作成）、D（調理・配膳）、C（喫食提供）、A（情報交換）のサイクルの中で、給食室の職員と保育士との連携が取れていることが明らかになった。

日頃の食育活動を「食と健康」「食と人間関係」「食と料理」「食と文化」「いのちの育ちと食」の5項目の視点から、実践内容等に関する情報交換を行った。その中で、残食に関連する特徴ある取り組みを給食室と保育室の視点から整理した。この結果、「食と健康」では子どもの活動量の充実と食欲、からだと栄養に関する栄養士の栄養講話、「命の育ちと食」では野菜・果物の栽培、「食と人間関係」では子どもと給食室との交流

などの取り組みが保育士と給食職員が連携することでその効果を高めていることが明らかとなった。

食育活動は子どもの生活を通した育ちに繋がり、「養護」と「教育」の機能が深く関わっている。保育所において、保育士と給食職員が互いの専門性を発揮するためには、子どもたちの「食を営む力」の基礎を培うことを目標に、「食育計画」に基づき、保育活動全体を通して、実践することが重要であるといえよう。本研究では焼津市保育園協会が、初めて給食部会と保育部会とが連携した研究を行った意義は大きいといえよう。保育園の給食には、様々な魅力がたくさんあり、子どもたちの健やかな育ち、食を営む力の形成に繋がる。食育の意義について、園内で学習する機会をもち専門職としての資質を向上させていくことを目指す・食育と保育のつながりに関する意識を統一していくことが重要ということ再認識する機会となった。今後も、保育所と家庭が連携し、子どもたちの健やかな発育・発達を目指していきたい。

謝辞

本研究は焼津市保育園協会が静岡福祉大学産官学連携推進センターへ依頼し、同センターの教育研修事業として、大学を会場に11回にわたり、研修会を実施してきた。これらの支援に対し謝辞を述べる。

本報は平成31年度 静岡県保育研究大会第5分科会テーマ：「家庭や地域との連携による食育の推進」において、「ごちそうさま、おいしかったよ」の声が聞こえる給食を目指して～残食から見る食環境を考える～として、発表した内容の一部をまとめたものである。

引用文献・参考文献

- 1) 厚生労働省：保育所保育指針解説 平成30年3月
- 2) 社会福祉法人全国社会福祉協議会 全国保育士会「食べることは生きること」
(<http://www.z-hoikushikai.com/about/siryobox/book/taberu.pdf>)
- 3) 全国保育士会食育推進ビジョン 平成25年3月
- 4) 1) の再掲
- 5) 厚労省：保育所における食事の提供ガイドライン 平成24年3月
- 6) 會退 友美, 赤松 利恵：保育所における保育士と管理栄養士との連携による食事のマナーに関する食育プログラム—食具の持ち方と正しい姿勢に関する実践—日本栄養雑誌、第74巻6号 p.174-181 (2016)
- 7) 小田 進一・井坂 直人・新明 里悦・窪田 馨子：保育園の給食と保育の連携、北海道文教大学研究紀要第36号 2012
- 8) 木口智美・石原由香・多田由紀・古庄律・内藤信・日田安寿美・川野因：「小学校給食における喫食時間と残食率の関連性の検討」、日本栄養士会雑誌 第55巻第5号 2012年 (35-42)
- 9) 西尾 久美子・佐藤 理紗子・小塚 美由記・杉村 留美：保育所における「食」に関する現状と栄養士への要望についての研究、北海道文教大学研究紀要第37号、9-16、(2013)
- 菊地恵子・菊地真琴 菊地幹・石川美智子・澤田圭司：保育現場における食育と保育の連携と展開
- 10) 文部科学省：食に関する指導の手引き第二次改訂版 第5章 給食の時間における食に関する指導、2019.3.
- 11) 安部奈景・赤松利恵：小学校における給食の食べ

残しに関連する要因の検討、栄養学雑誌 69(2), 75-81, (2011)

12) 谷口貴穂、赤松利恵：児童の食べ残しの行動に関わる要因の検討—もったいないと思う気持ちと野菜の摂取について—、日本健康教育雑誌 第17巻、第1号 (2009) 24-33

13) 給食の完食指導で5人が嘔吐 小学校教諭を嚴重注意：朝日新聞 2017.9.26

平成30年度焼津市保育園協会の給食部会、保育部会の委員長及び委員は次の通りである。

○給食部会委員 (平成30年度)

委員長 たかくさ保育園：望月悠衣
さくら保育園：岡田久美子
なかよし大富保育園：蒔山有加
明星保育園：山本恵莉菜
旭町保育園：田村あや子
大井川保育園：岩崎美保
焼津南保育園：大石智嘉子
第三ゆりかご保育園：池谷香奈子
石津保育園：富田加代子
なかよし保育園：石川航大
小川保育園：倉田靖子
ふたば保育園：池田瑞希
ゆりかご保育所：内田千絃

○保育部会委員

委員長 大井川保育園：小林広
石津保育園：齋藤里奈
小川保育園：岡田美緒・小林彩加
さくら保育園：是永藍
焼津南保育園：上野美鈴
なかよし保育園：田宮洋美
明星保育園：笹木晴加
たかくさ保育園：横山真由
なかよし大富保育園：近藤亜衣
ふたば保育園：大石理絵
ゆりかご保育所：杉山由佳
旭町保育園：小松あゆみ
第三ゆりかご保育所：秋山杏美

介護福祉士養成校の留学生受け入れに関する課題

－カンボジア日本語学校の視察を通して－

谷 功・鈴木 政史

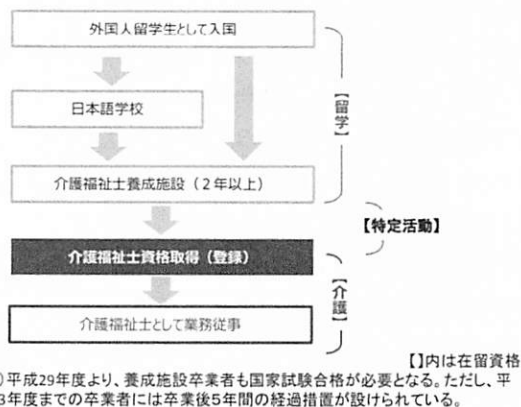
Issues in Accepting Foreign Students at a Care Worker Training School
 –Through the Inspection at a Cambodian Japanese Language School–

Isao TANI, Masashi SUZUKI

はじめに

出入国管理及び難民認定法の改正に伴い、2017年9月1日から在留資格「介護」が創設され、介護福祉士養成校を卒業し介護福祉士を取得した外国人に対して在留資格が与えられ、日本における介護分野の就労が認められるようになった（図1）。

場を担う外国人介護福祉士を養成していくことは介護現場の人材不足を補うだけでなく、人材の多様性を促進していく一つの可能性を秘めている。また、日本で介護福祉教育を受けた外国人介護福祉士が将来、自国へ帰国した後に、母国の「福祉・介護」に関する諸課題に対して現場でリーダーシップを発揮できる人材を養成することは、日本の国際貢献の観点からも重要な意味があるといえる。



出典：公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会（2019a）「介護福祉士を目指す外国人留学生の受け入れ状況と課題 東京都福祉人材対策推進機構説明資料」, 6

図1 介護福祉士を目指す外国人留学生が経験する一般的なルート

現在、介護福祉士養成校に入学する留学生は大幅に増加しており、2019年度入学者に占める留学生の割合は約3割にも及んでいる。1987年に「社会福祉士及び介護福祉士法」が制定され、その後、養成校における介護福祉士養成は三十年余にわたっている。これまで培ってきた日本独自の「介護分野」の人材育成の経験と知識、教育力を活かし、これからの日本の介護現

I. 介護福祉士養成校の状況

（1）養成校数及び充足率の推移と留学生の割合

介護福祉士養成校の開設は1988年に短期大学6校、専門学校15校から始まり、2006年には高等学校専攻科を含めた総数が487校となりそのピークを迎えた。しかし、入学者数の減少とともに閉校や学科の再編がすすみ、2019年には375校と減少している。全体の定員充足率は2018年度には44.2%まで下降したが、翌年の2019年度は48.5%とやや上昇した。定員充足率上昇の主な要因は閉校等による全体の入学定員数減少と後述する外国人留学生の増加である。

一方、外国人留学生の入学者に関しては、2014年は17人であったが2015年に94人となり、在留資格「介護」が創設された翌年の2018年には1,142人が入学している。さらに、2019年には26か国から2,037人と前年度からほぼ倍増している。今や介護福祉士養成校への入学者の約3割は留学生が占めており、介護福祉士養成校にとって留学生の受け入れは欠かせないものであるといっても過言ではない（表1）。

2019年に養成校へ入学者した外国人留学生の上位5カ国の出身国は、ベトナム（1,047人）、中国（212

人)、ネパール(203人)、フィリピン(163人)、インドネシア(106人)となっている。近年、ベトナムからの留学生の増加が顕著であり、2019年度の入学者では留学生全体の約5割を占めるまでに至っている。

表1 介護福祉士養成校へ入学する外国人留学生の現状

| 年度 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|----------------|---------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| 養成施設数 (課程) | 379 | 401 | 396 | 386 | 375 |
| 入学定員数 | 17,769 | 16,704 | 15,891 | 15,506 | 14,387 |
| 入学者数 (内留学生) | 8,884 (94) | 7,752 (257) | 7,258 (591) | 6,856 (1,142) | 6,982 (2,037) |
| 留学生 入学率 | 1.1% | 3.3% | 8.1% | 16.7% | 29.2% |
| 定員充足率 | 50.0% | 46.4% | 45.7% | 44.2% | 48.5% |

(注) 入学者数 離職者訓練受入数含む

出典：日本介護福祉士養成施設協会調査による回答校の集計値(2019d)より作成、一部改変

(2) 外国人留学生の入学要件

日本介護福祉士養成施設協会が発表している「外国人留学生受入れに関するガイドライン」では、外国人留学生に求める日本語能力は、「法務大臣により告示されている日本語教育機関で6月以上の日本語教育を受けた者であって、入学選抜を行うそれぞれの学校において日本語試験を実施し、日本語能力試験N2相当以上であることを確認した者」としている。その他、「日本学生支援機構」が実施する「日本留学試験」の日本語科目で200点以上(450点中)取得した者、「日本語漢字能力検定協会」が実施する「BJTビジネス日本語能力テスト」で400点以上取得した者が、日本語能力に関する入学要件となっている(日本介護福祉士養成施設協会 2017:1-2)。

また、「介護に関する知識等」や、当然のことながら「学習・就業への意欲」についても、各養成校における面接や作文、筆記試験等によって確認され、在留期間中に関わる学費や生活費の支払いといった「経費支弁能力」についても詳細に確認する必要がある。知識や学習意欲等は面接や筆記試験、関係書類等によって、支払い能力は本国からの仕送り、本人の預貯金、アルバイトの状況、留学生奨学金等の状況を確認することになる。

II. カンボジア日本語学校の視察

2019年10月6日～10月8日、カンボジアの首都

プノンペンに所在する、日本語学校の視察及び授業を実施した報告である。

(1) カンボジアの現況

カンボジアはインドシナ半島の南西部に位置し、タイ、ベトナム、ラオスと国境を接している。その国土の約3割が農地として利用されており、その約7割は水田である(秋保 2015:8)。首都はプノンペンにあり、主要言語はカンボジア語(クメール語)、国民の平均年齢:25.6歳、平均寿命:69.0歳(2016年)であり、高齢化率が4%台(2016年)と非常に若い国である。その背景には、1975～1979年まで続いたクメール・ルージュ(ポル・ポト派)政権下における大量虐殺による影響があり、医師や教師等の多くの知識人を含む100～200万人が殺害されたともいわれている。国連統計によるとカンボジアの総人口は1,625万人(2018年)、カンボジアは世界の最貧国というイメージがあるかもしれないが、近年においては中国や韓国を中心とした諸外国からの投資が行われ、経済発展を遂げている。

カンボジアの学校教育制度は、6・3・3・4制で、義務教育期間は6歳～14歳(小学校6年間、中学校3年間)である。しかし、2011年の義務教育期間における就学率は小学校で約69%、中学校に至っては約17%と極端に低い。中学校の就学率が低いのは、農村部において子どもは貴重な労働力になっていることが背景として予想される。経済発展が進む一方で、都市部と農村部における貧富の格差も深刻になってきており、農村部では教育や医療などの基本的な社会サービスを受けることができない子どもたちがいる。一方で、プノンペンの街中においてもストリートチルドレンと思われる子どもの集団も一定数見受けられる。

現在、日本の介護福祉士養成校への留学生数は、隣国ベトナムが2018年度542人、2019年度1,047人に対し、カンボジアからは2018年度12名とまだ少ない状況である。

(2) 学校法人 A 日本語学校について

学校法人 A 日本語学校は日本の株式会社 B 研究所が運営する2016年3月に開校されたカンボジア現地の日本語学校であり、「カンボジアの未来を担う若者に、日本語と共に介護文化、介護コミュニケーションを教育する」ことを目的としている。現在、「特定技能1

号¹」を中心とした約 20 名の学生が日本語および日本の介護について学んでいる（修学期間約 6 ヶ月）。

株式会社 B 研究所は学院長の C 氏が会長として経営する企業であり、「教育・学習支援業」「インターネットを利用した各種情報提供サービス」「ソフトウェアの企画・開発及び販売」「インターネット等を利用した通信販売」「有料職業紹介事業」等の事業展開を図っている。また、福祉国家資格サポートサイトを運営している他、関連団体の「株式会社 D 支援センター」では、特定技能 1 号の外国人材の受け入れ企業に対して、特定技能外国人の支援を提供している。

（3）学生の状況について

現在、日本への渡航を目指している A 日本語学校在籍学生は約 20 名であるが、その約 8 割は特定技能 1 号を目的としており、介護福祉士養成校への留学希望者は 3 名であった。在籍学生の男女比は 3 : 7 と女性が多い。目標とする日本語能力は N3 レベルであり、「日常的な場面で使われる日本語がある程度理解できる」ことを目指しているが、約半年間の学習では N3 レベルはハードルが高く、修学期間を延長して学習する学生もいる。留学生の介護福祉士養成校入学要件が N2 レベル相当以上であることを考慮すると、当該校卒業後に日本国内の日本語学校へ入学し、N2 レベルの日本語能力を習得後に養成校への入学ルートが現実的である。

学生たちの雰囲気は社交的で明るく朗らかであり、日本の高齢者や障害児・者などが生活する介護現場でも十分に適応できると考えられた。また、日本語を早く覚えたいという意欲も高く、覚えたての日本語を使って授業時間以外に何度も、「お疲れ様でした」「ありがとうございました」と気軽に声をかけてくることがあった。日本人に対して、自分の日本語が通じるのか試してみたいという気持ちが伝わる場面でもあった。

（4）授業の様子について

学生に対する授業を当該校日本語教師の通訳を介して 1 コマ（60 分）実施した。授業内容は、日本の地域の現状（E 県および F 市）について、また、養成校の設備や介護福祉士養成の指定科目である「生活支援技術」を中心とした授業の様子について主に画像を用いて説明し、最後に学生たちに対して質問を投げかけ、できるだけ日本語で回答するように促した。なお、授

業の様子を写真に撮り、今後、報告等に使用することを口頭で説明し、了承を得た。

養成校の設備面では校舎最上階からの景色や学食に対する反応が良く、また、生活支援技術の授業風景の画像では、初めて見る機械浴に対して「どのように浴槽へ移動するのか」との質問も聞かれた。授業後半では学生に対して「カンボジアはどのような国？」「日本の印象？」という質問をした。

「カンボジアはどのような国？」という質問では、「暑い国」「有名な国」「小さい国」「きれいな国」「賑やかな国」「山が多い国」「子どもが多い国」「歴史が長い国」「森が多い国」という回答が聞かれた。

一方、「日本の印象？」という質問では、「面白い国」「冬は寒い国」「富士山が有名」「日本人は優しい」「人権を守る国」「不公平ではない国」「きれいな国」「経済が良い国」「車が多い」「きれいで食べ物が美味しい」という回答が聞かれた。

授業中、学生は積極的に質問やメモをとるなど、学習意欲が非常に高い印象である（写真 1）。

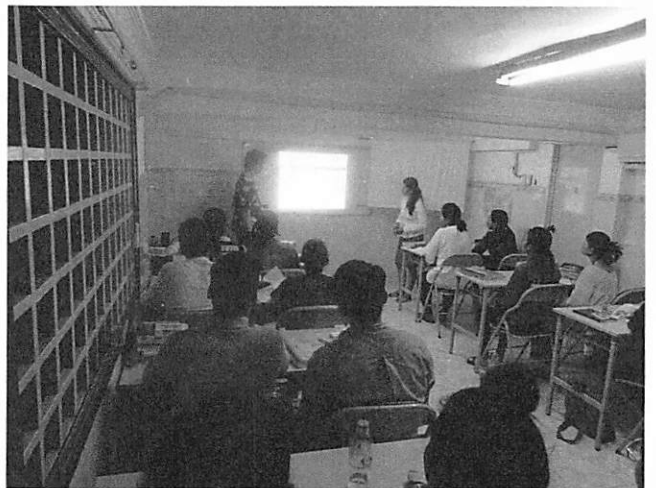


写真 1 授業の様子

Ⅲ. 外国人留学生を受け入れるために必要な体制と諸課題

介護福祉士養成校に求められる留学生の受け入れ体制及び留学生が抱えている諸課題について、「介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査 報告書（日本介護福祉士養成施設協会 2019b:1-102）」の結果を基に、考察を加えながら述べる。

1. 介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査

(1) 養成施設への外国人留学生の受入れに関するアンケート調査概要

①目的

全国の介護福祉士養成施設における外国人留学生の受入れの実態を把握するとともに、外国人留学生を受入れている施設における課題、および、受入れていない施設における受入れていない理由等の事情を把握したうえで、外国人留学生等の抱える課題や日常生活面における支援を実施する体制を整備し、外国人留学生が円滑に学習・就労等を行うことができるような支援策を検討することを目的として実施した。

②調査対象

全国の介護福祉士養成施設

③調査方法

郵送配布、郵送回答

④調査期間

平成30年10月17日(水)～11月12日(月)

⑤回収状況

配布数 389 件 有効回収数 (有効回収率) 277 件 (71.2%)

(日本介護福祉士養成施設協会 2019b:2)

(2) 養成校に在籍する外国人留学生へのアンケート調査概要

①目的

全国の介護福祉士養成施設に在籍する外国人留学生に対して、日本で介護を学ぶにあたってどのような困難があるか、また介護福祉士養成施設に望むことについて、介護技術面、日本語学習面、日本での生活面について調査を行うことで、外国人留学生等への相談支援や日常生活面における支援を実施する体制を整備し、外国人留学生が円滑に学習・就労等を行うことができるよう支援策を検討することを目的として実施した。

②調査対象

全国の介護福祉士養成に在籍する外国人留学生 (介護福祉士養成課程に在籍する方のみ)

③調査方法

郵送配布 (各介護福祉士養成施設に留学生用 ID を

配布)、WEB 回答

④調査期間

日本語、英語、中国語簡体字、ネパール語、ベトナム語、インドネシア語

平成30年10月24日(水)～11月16日(金)

タガログ語

平成30年10月27日(土)～平成30年11月16日(金)

⑤回収状況

配布数 1,749 件 有効回収数 (有効回収率) 468 件 (26.8%)

(日本介護福祉士養成施設協会 2019b:2)

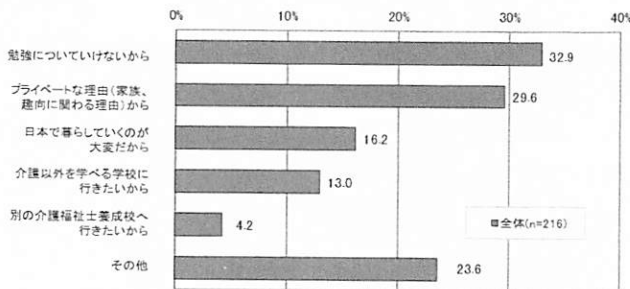
(3) 学習面の支援と課題

介護福祉士養成校に入学を希望する留学生にとっての大きなハードルの一つとして、「日本語能力の習得」を挙げることは安易に想像ができる。養成校に入学する直前は、86.0% (n=464) の留学生が日本に在住し、そのうちの 90.5% (n=393) が日本語学校に通っていたという結果になっている。さらに、全留学生の 33.0% (n=455) が母国の日本語学校にも通っていた経験があると回答している。「外国人留学生受入れに関するガイドライン」では、日本語能力試験 N2 相当以上を求めているが、母国の日本語学校卒業後に日本の日本語学校へ通っていたとしても、そのレベルに到達するのは容易ではない。そのため、入学時に「N2」より低い「N3～N5」の日本語能力の留学生も 61.5% (n=299) 在籍している。

「授業の内容の理解度」(n=425) では、「十分理解できる」と回答したものは 13.2%、「やや理解できる」が 50.4%という回答である。また、「どちらともいえない」が 26.6%、「やや理解できない」8.9%と「全く理解できない」0.9%を合わせると約 10 人に 1 人の留学生が、授業内容を理解することが難しいと感じており、日本語だけではなく、新たに学ばなくてはならない介護に関する専門用語やその意味を理解するのに苦労している姿が想像できる。

「あなたが、介護福祉士養成校を辞めたいと思ったのはなぜですか。」(n=216) という、養成校を辞めたいと思った経験のある留学生への質問では、「勉強についていけないから」が 32.9%と最も多い(図 2)。「勉強についていけない」という回答の背景には、日本語の理解度が大きく影響している可能性があり、入学後

における日本語の学習支援は、授業の理解を深めるだけでなく、利用者とのコミュニケーションが重要視される介護実習や後に控える国家試験に合格するためには不可欠である。よって、養成校として入学後の日本語学習支援体制の構築が喫緊の課題となる。



出典：介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査 報告書（日本介護福祉士養成施設協会 2019b:95）

図2「あなたが、介護福祉士養成校を辞めたいと思ったのはなぜですか。」（複数選択）

（4）学費及び生活費の支援と課題

留学生にとって大きな負担になるのは学費と生活費である。たとえ、入学前に学費の支払い計画を立てて入学したとしても、当然、入学後に起こる様々な理由から予定通りにならないこともある。

94.4% (n=413) の留学生がアルバイトをしているという結果になっているが、留学生の場合、アルバイトは週 28 時間という上限があるため、上限まで働いたとしても月 10 万円前後の収入にしかならない。本国からの仕送りや預貯金等がない場合、その中から学費と生活費を賄わなくてはならないことになる。また、留学生の場合、夏休み等の長期休業期間に限り、アルバイトは 1 日 8 時間以内（上限：週 40 時間）まで拡大されるが、介護福祉士養成校ではその期間に介護実習が組み込まれている場合が多いため、長時間のアルバイトをすることは困難になる。さらに、養成校によっては介護実習期間中のアルバイトを禁止している場合もあり、こうした状況を想定した経済面の計画を立てることが必要になってくる。

学費と生活費について、「自分が借金をして支払っている」と回答している留学生は 10.1% (n=414) 存在する。また、「自分が奨学金を受けて支払っている」と回答している者は 51.0% (n=414) と、留学生の約半分は様々な機関からの奨学金を利用し、学費や生活費

を工面していることがわかる。現在、受けている「奨学金の上位の内訳 (n=193)」としては、「介護施設・事業所からの奨学金」37.8%が一番多く、「介護福祉士修学資金貸与制度の奨学金」31.1%、「都道府県・市町村からの奨学金」25.4%となっている。

一方、多くの養成校においても、入学金の免除や学費の減免等、経済的な負担を軽減する制度や独自の奨学金、留学生のアルバイト先の確保、留学生の就業先の確保などの支援を実施している。また、経済的負担を軽減するために留学生が利用可能な学生寮を完備している養成校も存在している。

留学生の経済的な負担軽減のためには、養成校が近隣の介護施設・事業所と連携し、施設・事業所の奨学金や介護福祉士修学資金の法人保証の仲介をしておく必要がある。また、トラブルの発生を未然に防ぐためにも養成校と介護施設・事業所間で提携を結び、留学生が安心して留学生活を送れる環境を整えることが何よりも重要である。

（5）生活面の支援と課題

慣れない異国の地で生活を送ることは、留学生たちには大きな不安とストレスが伴う。また、近隣住民とのトラブル等、社会生活に支障をきたすことにもつながりかねない可能性もある。留学生が所属している介護福祉士養成校からの回答では、「日本の文化・生活・習慣の理解」(n=117) について、「重視する」41.9%と「やや重視する」48.7%を合わせると、90.6%が日本の文化や生活習慣を理解することが必要であると回答している。日本国内の日本語学校を経由して養成校へ入学してくる留学生の場合、入学時に日本の文化や生活習慣等、日本での社会生活を送る上で必要な知識やルールを学ぶ機会がある。しかし、居住地の変更に伴う環境の変化、地域の理解や関係性、不動産の契約等の社会生活を再構築しなくてはならない場合も多く、養成校入学後においてもオリエンテーション等のプログラムを通して、引き続き日本社会の中で安心して生活を送れるように支援していく必要がある。

外国人留学生に対して、アパートやマンションの賃貸をためらう貸主や不動産会社もあり、養成校が仲介し理解を求める必要性も出てくる。アパートやマンション等の集合住宅一棟を養成校が借り上げ、留学生に貸し出すという方策をとっている養成校もあり、養成校から市区町村に協力を依頼し、空室の公営住宅等を

賃貸契約する方策を検討することも有効である。また、独り暮らしによる孤立や、ルームシェアによる留学生同士の人間関係についても注意が必要である。

留学生に対する「あなたは、日本で生活について困ったとき、誰に相談しますか」(n=419)との質問では、「学校の教員(クラス担任・ゼミ担当)」が54.2%と一番多い回答になっている。留学生の修学を支援する窓口以外にも、日頃からの関係生が深いクラス担任やゼミ担当教員の存在が、留学生の心強い味方になっていることが示唆される。支援窓口を含めた重層的な生活面の支援体制を整えておくことが重要である。

日本に滞在する外国人留学生は必ず「国民健康保険」に加入しなくてはならない。市区町村への住居地の届出をする際に、併せて手続きをする必要がある。住居地の届出や国民健康保険の事務手続き等は、留学生にとっては理解が難しいことも多いためこうした行政手続き等の支援も大切になる。また、体調が優れない場合においても受診料や薬代がかかるという理由から、直ぐに医療機関を受診しないケースもあるため、日頃の健康管理と体調不良の際には受診を促すことも日頃の関わりの中で必要な支援となってくる。

IV. まとめ

充実した留学生活を送るためには、介護福祉士養成に関わる授業内容を理解できるだけの日本語の理解が重要な鍵になることはいうまでもない。「外国人留学生受入れに関するガイドライン」では、日本語能力試験N2相当以上を求めているが、実際には各養成校に判断を委ねることが多く、定員充足率を上げるためN2レベルよりも低い日本語能力でも入学してくる学生が相当数存在している。こうした留学生は授業の理解が難しく、学習に対するモチベーションも低下し、欠席や提出物の遅れが目立つようになるなど、その後、留学生活が困難な状況になってしまうことが容易に想像できる。一方、養成校の教員としても、補習の実施や留学生クラスの編成、学習意欲が低下している留学生への個別支援等、業務への負担感を増大させる結果につながりかねない。定員充足率を上げることだけを優先して安易に留学生を入学させるのではなく、各養成校のアドミッション・ポリシー(求める学生像)を重視するとともに、授業を理解することができる日本語能力が担保されているかどうかを確認した上で可否の判断を下すことが、養成校経営者と教職員の強い姿勢

として求められる。今回、カンボジアの日本語学校の視察を通して、現地の日本語学校だけでは、N2レベル相当以上の日本語能力に到達することは非常に困難であることを改めて理解することができた。日本入国後、国内の日本語学校でさらに日本語能力を向上させることが肝要である。また、その就学期間中により多くの日本人との交流を図り、ネイティブな日本語を身につける時間や日本の生活・文化を学ぶ機会を確保することが必要である。さらに、介護福祉士養成校入学後の日本語学習も重要であり、留学生の能力に合わせた語学学習を実施していくことが求められる。行政が介護福祉士養成校に対して金銭的に補助し、カリキュラム外の日本語学習に関わる経費を助成する取り組みを行っている地方自治体も見受けられることから、今後、こうした支援施策が全国へ広がっていくことを期待したい。

留学生にとって、学費及び生活費といった経済的な部分を補うためには奨学金の存在は大きい。現状では「介護施設・事業所からの奨学金」の受給者が留学生の約4割を占めており、就学期間中に毎月数万円を受給しながら当該介護施設でアルバイトをしているケースも多く見られる。多くの介護施設では、奨学金を受給した留学生が、当該奨学金を支給した介護施設において就労した場合、ある一定期間の就労を条件とした返済免除制度を整備している。これは「労働契約」ではなく「奨学金等貸与契約」であり、契約内容を双方が十分に理解しておく必要がある。また、都道府県による「介護福祉士修学資金貸与制度の奨学金」についても留学生の約3割を受給しているが、保証人は「日本国内に居住する者」という要件があるため、アルバイト先が保証人になることが多い。前者と同じく、卒業後に保証人の介護施設で就労を義務付けるものではない。奨学金本来の目的は経済的理由で就学困難なものに対して教育機会を保障することである。

養成校は入学後に日本の文化や生活習慣等を学ぶ機会として、「地域の力を借りながら、地域と一緒に留学生を育てていく」という視点をもつことが大切である。授業やゼミ活動の一環として地域社会に飛び出し、さまざまな年代や地域住民との活動(交流)を通して、言葉や文化、習慣、地域課題や福祉を学ぶ機会を体験していく。こうした活動を経験することは、将来、帰国した際、福祉や介護に関してはまだまだ発展途上にある母国の諸課題を解決するために必要な力を身につ

けることができる学習の場となる。そして、地域住民にとっても養成校で学ぶ留学生や増加が予想される外国人介護福祉士の理解にもつながるものと考えている。

おわりに

現在、諸外国から日本への外国人介護人材受け入れルートは今回取り上げた「留学生（卒業後に在留資格『介護』）」「特定技能1号」以外にも、「EPA（経済連携協定）」「技能実習」と多様化し、それぞれの目的に沿った受け入れが行われている。

今回訪れたカンボジアの日本語学校の学生たちは、日本への「夢」や「憧れ」を強く抱き、日本への渡航を目指して「日本語」と「介護」を学習していた。前述の他ルートを含めた外国人介護人材受け入れに対して、今、受け入れる側の姿勢が問われている。ただ単に、養成校の「定員充足」や介護人材不足を補う「労働者」という目的で受け入れるのではなく、一人の人間、一人の生活者として迎え入れる姿勢と覚悟、そして責任を養成校や介護施設は持つべきである。悪質なエージェントから不当に高額な費用を請求され、借金を抱えて留学しているケース、奨学金返済のために不当な労働を強いるケース等、外国人の人権を侵害するようなことは決して許されない。カンボジアの日本語学校の学生たちに聞いた「日本の印象？」の回答にあった、「日本人は優しい」「人権を守る国」「不公平ではない国」という想いに、日本は本当に応えられる国であるのか、省みることが大切ではないかと考えている。

カンボジアからの帰国の際、プノンペン国際空港入口付近において、数百人のカンボジア人の集団を見かけることがあった。その人混みをかき分け空港内のロビーに入ると、50～60名の若者たちがカンボジア国旗を胸につけた真新しいジャケットを着て整列していた。空港カウンターの職員に尋ねたところ、彼らはこれから「技能実習生」として韓国へ飛び立つ若者たちであり、外の入口付近に押し寄せている人だかりはそれを見送りに来た、家族や親戚、そして村の人たちであるとのことであった。異国の地に向かう人たちの後ろには、そのような家族や縁者たちの多くの想いがあることを肌で感じることもできた貴重な場面でもあった。

参考文献

秋保さやか (2015) 「現代カンボジア農村における開発と支援者 被支援者関係に関する人類学的研究一

- 参加型農村開発プロジェクトの事例から一」富士ゼロック株式会社。
 外務省 (2018) 「諸外国・地域の学校情報 カンボジア国」 (https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10300.html, 2019/10) .
 グローバルノート 国際統計・国別統計専門サイト (<https://www.globalnote.jp/post-2422.html>, 2019/10) .
 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会 (2019a) 「介護福祉士を目指す外国人留学生の受入れ状況と課題 東京都福祉人材対策推進機構説明資料」 .
 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会 (2019b) 「介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査 報告書」 .
 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会 (2019c) 「外国人留学生を受け入れる介護福祉士養成施設向け相談支援体制構築の手引き」 .
 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会 (2017) 「外国人留学生受入れに関するガイドライン」 .
 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会 (2019d) 「日本介護福祉士養成施設協会調査による回答校の集計値」 .
 独立行政法人 国際協力機構 (2016) 「カンボジア国産業人材育成基盤形成に資する教育セクター情報収集・確認調査 (ファイナル・レポート)」 .

1 特定技能雇用契約に基づいて行う特定産業分野であって法務大臣が指定するものに属する法務省令で定める相当程度の知識又は経験を必要とする技能を要する業務に従事する活動