

研究紀要

第19号

コミュニケーション能力の育成・・・とくに「聞く」力について	石井秀夫.....	1
保育者の資質向上に向けての養成校の役割	藤巻真由美.....	23
造形制作活動の過程で	三井正人.....	33
教育実習における指導案作成の指導について	井上聖子.....	55
保育者をめざす学生の幼児期の遊びについて	吉田百加利.....	71
国語科学習を通じた個別の指導計画と評価基準の関連性	里見達也.....	81
医学研究に参加する未成年者のインフォームド・コンセント／ アセントに関する倫理指針，法および市民の意識	石山みづ美.....	99
ソーシャルワーク実践における自己決定への介入に関する一考察	西川勝利.....	109
就労に必要なジェネリックスキルとSSTの考察（そのⅠ） 発達に偏りのある子どもたちとの長期的な関わりから	赤間公子・佐藤耕・金納史佳.....	119
美術館ワークショップにおける視覚支援ツールの活用 ー参加者へのアンケート調査から視覚支援ツールの利便性を検討するー	清水健.....	135
中学生の学校内外の友人関係と適応感との関連 ー友人の捉え方に着目してー	手塚知子.....	155

2015年2月

帝京学園短期大学

コミュニケーション能力の育成・・・

とくに「聞く」力について

キーワード：コミュニケーション わかる 我・汝 白紙化 心理的硬さ 気づき

石 井 秀 夫

1 はじめに

コミュニケーション能力は、社会人基礎力（ジェネリック・スキル）の中でも中核を成すものである。コミュニケーション能力をどのように育成するかについて関心は高く、自己表現の方法や話を聞く方法など、さまざまな実践が試みられている。本論は、これらの実践を整理するために、コミュニケーション能力とはなにかを明らかにすることを目的としている。そのためにまず、コミュニケーションを「言う」能力と「聞く」能力に分けて、それぞれについて論じることとした。

前回の紀要論文は、「コミュニケーション能力の育成・・・とくに『言う』力について」と題して、コミュニケーションする力のうち「自分を表現する力」について考察した。「言う」力は、個人のオリジナルな感覚を正直に相手に伝えることである。シャイで引っ込み思案な人は「言う」こと自体が高いハードルになっている。しかし相手にかまわず一方的に自分の思いを表明するだけでは独り言であってコミュニケーションとは言えない。自分の思いを相手の心に届けるためには、声が「届く」という状態についての理解が欠かせない。自分の思いを相手の心に届かせることによって相手を変えることが「言う」ことの最終的な到達点であった。

今回の論考では、コミュニケーションのうち相手のことばや思いを受け取る側面について考えてみたい。キャッチボールに例えれば、「言う」はスローイングであるのに対して、「聞く」はキャッチングに当たる。しかし相手は自分の思いをボールのように輪郭のはっきりしたことばで伝えてくれるとは限らない。

相手の思いを「聞く」ためには、自分の考えをしばらく離れ、他者が言わんとする意味を受け取る力が必要とされる。自分の見方をいったん括弧に入れ、相手の世界に身をおく力、言い換えれば相手の存在を敬い、その世界をそのまま受け入れる力がなければならない。ときには相手自身が自分の言いたいことをはっきりとことばにできず、表情や態度などによって非言語的に伝えることも多い。それゆえ、「聞く」とは、キャッチボールのような受身の作業ではなく、話す本人さえ自覚していない思いを感じ取る力が必要とされる。その力とはなにか。その力は、どのように伸ばすことができるのか。これらのことを理解するために、まずはじめに、対象を理解する二つの方法について考えることから始めたい。

2 「知る」と「わかる」

われわれがモノについて知る場合、例えば木について知る場合、われわれは木の諸々の性質や利用価値について知る。ある木はやわらかく加工が容易で軽いから模型飛行機の製作に適しているとか、ある木は腐りにくく大丈夫でくるいがないから建築用材として秀れているとか、ある木は木目が美しく硬いのでテーブルを作るのによいかということを知る。モノについて知ることは、対象を自分の関心で評価することである。対象と自分は別々の固体であり、私は評価する主体であり、対象は評価されるモノである。

これに対して、われわれがある人を「わかる」という場合、これとは別の理解の仕方をしている。例えば、夫を亡くして失意の中にある A さんを「わかる」というのは、A さんを対象として観察し、A さんの流した涙の量を測定することではない。夫を失い、ひとりぼっちになった A さんの境遇に自分をおいて、その孤独な生活を A さんの身になって感じとることである。いわば A さんの世界を A さんと同じように身をもって経験することである。

これら二つの理解の仕方はどこが違うのであろうか。モノを「知る」場合、われわれは何かのために知る。われわれが木を使ってテーブルを作るとき、種類によって異なる木の性質についてよく知らなければならない。われわれは木を利用するために、木についてよく調べる。言いかえれば、われわれは自分自身の興味や関心をもち、その視点から対象を捉える。われわれは自分の視点をもちつづけ、テーブルを作るために木を利用する。モノについて「知る」ときのわれわれはモノを自分の尺度で評価している。対象である木はなんの意味ももたず、われわれによって評価され、利用され、加工される受身の存在である。われわれはあくまで主体であり、対象はわれわれによって利用されるモノである。

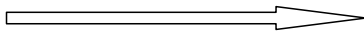
これに対して人を「わかる」場合、私は何かの目的のためにわかろうとするわけではない。私は自分の興味や関心を一旦離れて、A さんの生きている世界それ自体をわかろうとする。私は A さんの立場に立って A さんの生きている世界を A さんと同じように体験しようとする。そのとき私は私であることをやめ、A さんになりきっている。ヒトを「わかる」とき、対象であるヒトはモノではなくひとりのヒトとして、ひとつの主体として、ひとつの意味の源泉として、彼自身の世界を生きている。私は、それまで私の生きていた世界をいったん離れ、相手の生きている世界に身をおく。われを忘れることによって A さんの世界は、そっくりそのまま私によって体験される。これらを表示すると表 1、および図 1、図 2 のようになろう。

表1 モノを「知る」とヒトを「わかる」

	モノを知る（木について知る場合）	ヒトをわかる（Aさんをわかる場合）
わたしの態度	自分の視点を持つ わたしは変化しない	自分を離れる われを忘れる
目的	私はある目的のために知る	わかること自体が目的
対象の姿	モノとして固定化される それ自体の世界をもたない	意識をもった主体 生き生きしている

図1 モノを知る

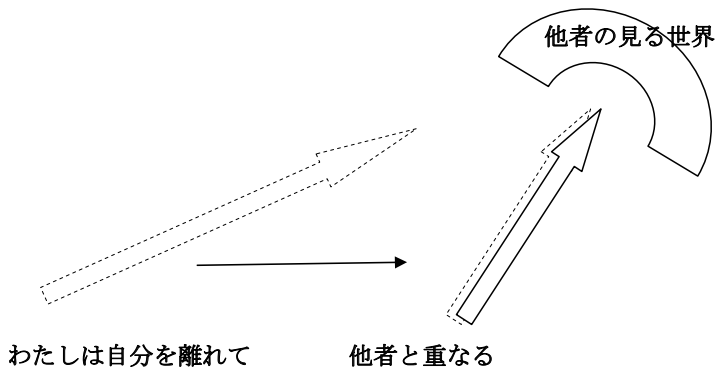
主体としてのわたし



客体とし
ての他者
(モノ)

他者をモノとして「知る」場合、他者は静止した客体（モノ）となる。

図2 ヒトをわかる



他者を「わかる」場合、他者は意思や感情をもった主体であり、私は自分を離れて、他者と重なる。自己と他者は別々の孤立した実体ではなく、同じ世界を経験している。

これら二つの理解の仕方で注意しておかなければならないことは、われわれが対象を理解する場合、われわれの態度に応じて対象もその姿を変えるということである。モノを評価し、利用しようとする態度においては、自己は主体であり、対象は自己によって

観察され、測定され、利用されるモノである。両者は主体と客体という固定した役割を与えられている。この態度をとれば対象は、人であっても物であっても、生命を失った対象物、つまりモノになる。

それに対して「わかる」態度は、私が自己を離れ、他者のところへ赴く態度である。この態度で他者を経験すれば、他者は意思をもち、願望を持ち、希望をもった存在、つまり主体として経験される。他者を「わかる」とは、他者の世界への参加であり、他者の世界の共有である。

他者の世界を経験することは、われわれに驚きや感動や気づきをもたらしてくれる。映画を見ているとき、われわれはわれを忘れて画面に吸い込まれている。われわれの意識は自分の身体を離脱し、意識の重心は自分のところではなく、映画の登場人物のところにある。登場人物の生きる世界が私の世界となり、私は主人公と同じ世界に生きている。

このように自分と他者が世界を共有する経験は「出会い」と呼ばれる。「出会い」は、道で偶然出会うとか、思いがけず出会ったとかいう物理的な接触のことではない。相手の思いがわたしの身体に納得され、「なるほど、そういうことだったのか」という感動の経験が「出会い」である。そのときわれわれは相手と同じ世界に生きている。

これら二つの態度のうちモノを「知る」態度は、われわれが自然界の物質的対象を知ろうとするときによく見られる態度であり、ヒトを「わかる」態度は、他者をわかろうとするとき採用される態度である。しかし、対象のいかんにかかわらず、これらいずれの態度も採用可能である。例えば、地下鉄の時刻表を決める場合、沿線の人口、通勤通学者数とその始業終業時刻、デパートやスーパーマーケットの立地と買物客の数など、様々な条件が考慮されるであろう。しかしこの場合、人は員数として扱えば十分であって、個々人の心情まで考慮する必要はない。人はモノとして見られている。

同様に、石垣の間に一輪の花をつけて咲くすみれ草は、詩人や画家にとっては単なるモノではない。それはひとつの命であり、主体である。このスミレは厳しい冬の寒さをどんな風に耐えてきたのであろうか。語ることももなく寂しくはないのだろうか。暖かな春の陽にきっと喜びの声をあげているに違いない。さまざまなことが想像され、それが詩になり絵になる。それゆえ詩人や画家は、対象に息を吹きこみ、それを生かす名人であるといえる。

対象が主体になったとき、見ている私が、逆に対象によって見られているという主客の逆転も起こる。このことをメルロ＝ポンティは、「〈画家〉と〈見えるもの〉とのあいだで役割が転倒する」という（メルロ＝ポンティ「目と精神」p.266）。画家はモノを見るのではなく、むしろ逆に見られている。私が対象を絵にするのではなく、対象のほうが絵にしてくれるように私をうながしている。画家は、対象の生命力にうながされて、あるいはその生命力に導かれて詩や絵を生み出している。

3 芸術家の「聞く力」

彫刻家棟方志功は次のように言う。「わたくしが板画という字を使うので、板と版とどちらがうのかと聞く人がいるんですよ。まえまえ、わたくしも板画をはじめたころは、版という字を使っていたんだが板画の心がわかってからは、やっぱり、板画というものは板の生まれた性質を大事にあつかわなければならない。木の魂というものをじかに生み出さなければダメだと思いましてね。他の人達の版画とは別な性質から生まれていかなければいけない。板の声を聞くというのが、板という字を使うことにしたわけなんです。」（棟方志功1997）

棟方にとって板は命のない対象物ではなく、棟方に語りかけてくる主体である。棟方は、板を見ているのではなく、板によって見られている。棟方は「板の声を聞く」のである。メルロ・ポンティは、このような主客の逆転現象を次のように言う。

「画家と見えるものとのあいだで、不可避免的に役割が顛倒する。その故にこそ、多くの画家は物が彼らを見守っているなどと言ったのだし、クレーに次いでアンドレ・マルシャンも次のように言うのだ。『森のなかで、私は幾度も私が森を見ているのではないと感じた。樹が私を見つめ、私に語りかけているように感じた日もある……。私はと言えば、私はそこにいた、耳を傾けながら……。画家は世界によって貫かるべきなので、世界を貫こうなどと望むべきではないと思う……。私は内から浸され、すっぽり埋没されるのを待つのだ。おそらく私は、浮かび上がろうとして描くわけなのだろう』。一般に〈靈気を吹き込まれる inspiration〉と呼ばれているものは、文学通りに受けとられるべきである。本当に、存在の吸気 inspiration とか呼気 expiration というもの、つまり存在そのものにおける呼吸 expiration があるのだ。もはや何が見、何が見られているのか、何が描き、何が描かれているのかわからなくなるほど見分けにくい能動と受動とが存在のうちにはあるのである。母の胎内にあって潜在的に見えるにすぎなかったものが、われわれにとってと同時にそれ自身にとっても見えるものとなる瞬間、一人の人間が誕生したと言われるが、〔その意味では〕画家の視覚は絶えざる誕生なのだ。」（メルロ・ポンティ「眼と精神」p.266）

北朝鮮による拉致被害者、曾我ひとみさんが北朝鮮から帰国したときのことも印象的であった。「私は夢を見ているようです。人々の心、山、川、谷、みなあたたく美しく見えます。空も土地も木も私にささやく『お帰りなさい』。町がたくさん変わってびっくりしました。だけど町の人たちの心は24年前とは変わっていません。」（2002.10.18朝日新聞朝刊）

曾我ひとみさんは、自分が見ているのではなく、自分は見られている、自分はふるさとの山々に迎えられているという経験を詩的に語った。われわれも、たとえば恥ずかしさを感じるとき、同じように「人に見られている」ことを意識する。

4 二つの態度

対象のいかにかわらず、われわれはいずれの態度も採用可能である。モノをヒト化する場合、モノはもはや単なるモノではなくひとつの主体となる。同じようにヒトをモノ化する場合、ヒトは主体であることをやめ、モノとなる。手術台に横たわった身体は、外科医にとってはモノである。この同じ身体は、その恋人にとってはかけがえのない命である。医者が患者の手を取って脈をみることと、恋人が手をとって相手の存在を確かめるのとは明らかに別の分野に属している。医者にとって患者の手はひとつのモノであっても、恋人にとってその手は相手の命の象徴である。

このふたつの態度の基本的相違点は、見る私の視点である。私が私の個人的な興味や関心に重心を置けば、モノを「知る」態度になり、私が私の領域を越え出て他者のところに赴き、他者の興味や関心に重心を置けばヒトを「わかる」態度になる。

それゆえ、ヒトを「わかる」態度において私は我を忘れる。私は他者という新しい視点に重心を移すことによって、新しい世界を経験する。つまりヒトを「わかる」ということは、必然的にこれまでの自己を抜け出し、新しい自己に変化することである。「わかった！なるほどね～」という経験は、私が「変わる」経験でもある。「わかる」態度をとることによって、人は自分を越え出て、新しい世界に気づく。「わかる」態度をとったとき、われわれは気づきや感動のような成長を経験する。

これに対して、モノを「知る」態度は自己の変化を伴わない。対象がモノとして固定されることは、それを対象化する私もまた固定的であることを意味している。ブーバーはこれら二つの態度に応じて、人のあり方も二通りであるという。

5 「我・それ」と「我・汝」

マルチン・ブーバーによれば、われわれが対象と関係するとき、その様式には二つの極端な形がある（マルチン・ブーバー「我と汝」）。一方は「我・それ」であり。もう一方は「我・汝」である。「我・それ」という関係のあり方は対象物との関係である。われわれは目の前の木を分析学上の種に組み入れ、一個の標本として、すなわち諸々のモノのうちのひとつとして扱う。ブーバーはこの関係様式を「我・それ」関係と呼ぶ。この関係においては、われわれは対象の生きている世界に関心はなく、したがって対象は生きていない。

これに対して、「我・汝」関係は、あらかじめ用意された概念や図式によって分類・整理することなく、直接汝の存在と出会う関係である。対象を配列し、自分勝手に説明せずに、全身全霊をこめて、主体としての汝に没入する。たとえば、「我・汝」関係のなかで出会われる木は、自己の想像力や先入観によって決められたり価値づけられたりせず、生きた存在として私に経験される。この関係においては、我は対象の外側に立つのではなく、そのなかに立ち、汝とともに汝の現実に関与する。それゆえ「我・汝」関係における我は、自分の内部から相手を観察する孤立した存在ではなく、他者との関係の

中で、他者とともにその世界を経験する存在である。「我・それ」が向かい合う関係だとすれば、「我・汝」は重なり合う関係、共に生きる関係である。

6 対象をモノとして見る心理学と、対象を主体として見る心理学

行動主義心理学や実験心理学とよばれる心理学の分野は、外部から人間の行動をモノとして観察する心理学である。これに対して臨床心理学や了解心理学は、いわば他者の生きている世界を「わかる」ことを目指す心理学に当たる。「科学的」という概念を、モノを支配し利用する物理諸科学と同じように理解すれば、「測定」「実験」など、外部からの検証的態度だけが科学的であるということになる。この見方はヒトを「外側から観察する」結果、ヒトはヒトではなくモノとして見られるのみで、主体としては見えてこない。生身の人間は、意思をもち、願望を持ち、希望をもった主体的存在である。喜び悲しむ感情をそのまま了解することが求められる臨床の場では、外側から観察する心理学の有効性は限られている。

フロムは、「ただ動的心理学だけが・・・人間的要素に重点を置くことができる」（エーリッヒ・フロム p.21）という。「動的心理学」とは、主体を対象物として扱う心理学ではなく、主体を主体として、感情を持ち、希望を持ち、意欲を持った存在として「わかって」とする心理学である。何ものかに向かって存在している主体の動きを、動きとして、あるいは実存 exist として扱う心理学のことである。

社会学においては、心理学のように肉体というモノ化できる物的対象がないゆえに心理学のように方法論的対立が先鋭化しているわけではない。しかし、似たような方法論の違いはある。デュルケームのいう社会をモノとしてみる社会学は、たとえば自殺率の統計数値から社会構造を見ていこうとするのに対して、ウェーバーの理解社会学は、個人の心理にまでさかのぼって、いわば社会を個人心理の集合として理解してこうとする立場をとる。台風の進路は、物理現象であるゆえにそれを「理解」することは出来ないが、人々の心情は理解することができる。「理解」という方法は、個人という主体によって構成される社会を、主体として理解する方法である。「了解」するのか「対象化」するのかは、われわれがなにを知りたいのかによって異なる二つの方法である。

これら二つのアプローチの違いは、人間をもろもろの物理的な対象の中のひとつとしてみるか、そうではなく、意欲を持ち、希望を持ち、思いをもった能動的なものとしてみるかの違いにある。フッサールやブレンターノは、「意識はつねに何ものかについての意識である」と言う。メルロ・ポンティは、「他者とは世界に対する態度である」（メルロ・ポンティ「幼児の対人関係」p.133）という。木村敏は、「人はモノではなくコトである」（木村敏『人と人との間』）という。

フロムのいう「動的心理学」とは、人間をもろもろの対象の中の一つとして扱う心理学ではなく、感情を持った主体として扱う心理学のことである。このとき研究者の側でも自然科学の言う科学的態度、検証的態度ではなく、共感や了解といった人間科学特有の方法を採用することができる。これらの人に共通する考え方は、人間は、死せる物体

ではなく、外に向かう存在、つまり「指向的存在」であるということである。

「わかる」とは、他者の指向を自己の身体で了解することである。言い換えれば、自分を離れて相手に寄り添うこと、相手に従うこと、相手を生かすことである。私が主役ではなく、相手が主役である。「聞いてくれてありがとう」と言われるのは、聞くことが相手を生かすことだからである。

映画評論においてこの二つの態度を見てみよう。映画についての外側からの評論とは、たとえばその映画はどこのスタジオで撮影されたとか、監督は誰々で、この監督はこれまでこんな映画を撮っているとか、主役の俳優はこれまでどんな賞を受賞しているとか、観客動員数何人だったとか、興行収入がいくらだったとか、さまざまな情報を提供してくれる評論である。こういう評論は、映画についてさまざまな知識を与えてくれるが、それらの知識は、映画が伝えようとしているメッセージとは関係ない。

これに対して、俳優の名前は教えてくれなくても、映画が伝えようとしているメッセージを理解しやすいように、より深く味わえるように解説する評論もある。味わうためには知識はむしろ邪魔になる。なんの前提もなく、何の先入観もなく、スクリーンで展開される物語に深く入り込み、その世界とともに生きた時、わたしたちは映画をわかり、感動する。もろもろの知識が外側からの評論であるのに対して、映画を味わう行為は、いわば登場人物の世界に立ち会うことである。登場人物とともにその世界を味わうためには、外面的で瑣末な知識は必要ない。映画について無数の知識を持つことと、その映画を味わうことは別の問題だからである。ブーバーが「我・汝」関係を「あらかじめ用意された概念的な理解も夢想もない関係である」というように、知識はむしろ邪魔にさえなるのである。

7 メルロ・ポンティによる動物の行動類型

「知る」態度と「わかる」態度の違いについてさらに理解を深め、「わかる」ことの難しさを理解するために、メルロ・ポンティによる動物の行動様式の類型化を手がかりにしてみたい。

メルロ・ポンティは、『行動の構造』において下等動物から高等動物に至る動物の行動様式を類型化している。昆虫など、下等な動物の行動は、環境によって決められている。たとえば走光性をもつ昆虫は、ある波長の光に自動的に反応し、この行動を自分で変えることは出来ない。行動が環境に癒着しているという意味でこれを「癒合的形態」と呼ぶ。

これに対してもう少し高等な動物、たとえばニワトリは、薄い灰色の入り口ともう少し濃い灰色の入り口を提示し、濃い灰色の方に餌を入れておけば、濃い灰色のほうに餌があることを学習して、濃い灰色の入口を選ぶように行動を変えられる。最初の色よりさらに濃い灰色を提示し、最初の最も薄い灰色を撤去すると、残された二つの灰色を比較し、新しく提示されたいちばん濃い灰色を選ぶことも出来る。つまり、二つのものを比較して行動できる。ニワトリは環境によって行動が決められているのではなく、自ら

の判断で行動できる。昆虫に比べてニワトリの行動は自由度が大きい。そのためこのような行動形態を「可換的形態」と呼ぶ。

昆虫に比較して自由度が大きいニワトリも、自分がいったん後ろに戻らないと、つまり迂回しないと餌にたどり着けない問題に直面すると、それを解決することはできない。イヌになると自らがいったん後ろに戻って障害物を迂回することは容易である。さらに知能の高いチンパンジーになると、迂回行動はさらに容易になる。

チンパンジーはオリの中から棒を使って遠くにある餌を手繰り寄せることも出来る。二本の棒をつないでさらに遠くにあるえさを手に入れることも出来る。道具の使用も、道具の製作もできる。行動の自由度はさらに大きくなる。ほとんど人間と同じレベルの行動の自由度をもっているチンパンジーも、自分が迂回するのではなく、対象を迂回させなければ餌が手に入らない問題状況を解決することはできない。たとえば棒を使ってバナナを手前に引き寄せたいが、手前に溝があってまっすぐ引き寄せることが出来ない場合、溝に落ちないようにバナナをいったん奥に押し、それを横にずらしてから手前に引き寄せるような行動はチンパンジーにはできない。人間にとっては自分が迂回することも対象を迂回させることも同じことであるが、チンパンジーにとっては自分が迂回することと対象を迂回させることは、まったく別の難度が違う仕事である（『行動の構造』p.177）。チンパンジーにとっては、自分は主体、対象は客体であって、自分と対象を入れ替えることは出来ない。

それゆえチンパンジーの行動には、われわれ人間とは異なるさまざまな特徴がある。たとえばチンパンジーは鏡映像を理解できない。鏡に映っている像は外部から見た自分自身であるが、自分と他人を入れ替えることができないチンパンジーには「他者から見た自分」を想像できない。それゆえ、チンパンジーは鏡映像を理解できないし、恥ずかしいという感覚もない。チンパンジーは自分の視点から世界を見るのみで、自分を抜けて他人の視点から世界を見ることは出来ない。

幼児に恥の感覚はない。それは幼児が他者から見た自分を意識できないからである。幼児はまた、嘘をつくこともない。嘘は、現実とは別に架空の物語を作ることであるが、幼児は現実と架空の二つの世界を同時に処理することが出来ない。

人は鏡を理解できる。恥の感覚も持ち合わせている。他者から見た自分がどのようなものなのか自覚できる。肉体としてはココにありながら、意識の重心をソコ（他者）に置くことが出来る。両手を合わせたとき、左手が右手に触れていると感じることも出来るし、反対に右手が左手に触れていると感じることも出来る。意識の重心をどちらにおくこともできる。同じように自分が見ていると感じることも出来るし、相手によって見られていると感じることもある。われわれは肉体のあるココに閉じ込められた存在ではなく、意識の重心を自分のところにも、あるいは他者のところにもおくことが出来る。

このようにさまざまな視点から世界を見ることが出来るようになると、環境にさまざまな意味を与えることが出来る。木の葉をお金に見立ててママゴト遊びをすることも出来るし、ロープを輪にして電車ごっこをすることも出来る。木の葉やロープには、お金や電車という意味が与えられ、お金や電車を象徴する。このような高等な行動形態をメ

ルロ・ポンティは「象徴的形態」と呼んでいる。

象徴的形態は、さまざまな視点から世界を見ることができるという意味で、行動はもっとも自由になる。自分の現実からはなれて、他者の世界を現実のものとして感じ取ることが出来る。人は自分を超越して他者の視点からも世界を見ることが出来る。下等動物とは異なるこのような視点の自由度を広い意味で知能と呼ぶことができる。

この知能によって人間は嘘をつくこともできるし、笑うことも出来る。笑いには、さまざまな笑いがあるが、笑いの中でも中心的な笑いは、常識的な解釈が裏切られ、新しい解釈が突如出現するときに見られるものである。人間は、別の見方を理解できる柔軟性を持つゆえに、笑うことができる。高齢者から笑いが消えるのは、理解に必要な柔軟性が失われた結果であるといえる。

言語の使用も象徴的形態の特徴のひとつである。文字や音声が現実的な意味を持つのは、それを意味として受け取る能力が必要とされる。小説を読み、ゲームやスポーツを楽しむことが出来るのも、現実から離れて架空の世界に意味を与えることが出来るからである。われわれは肉体が置かれている「イマ・ココ」を超越して、「イツカ・ドコカ」に重心を移し、その意味を現実として経験することが出来るのである。そのとき他者の世界は現実化されて自己の世界となる。歯痛に顔をゆがめている他者を見ると、われわれ自身もいたたまれなくなる。レモンをかじる他者の前では、われわれもその酸味を感じて唾液を分泌する。われわれは他者と同じ世界に生きているのである。人は自分を超越して、自分とは異なる存在である他者の世界を現実化し、その痛みや酸味を味わうことが出来る。

8 日本人の白紙化と欧米人の黒紙化

会田雄次は『日本人の意識構造』のなかで、他者の心情をおもんばかる日本文化について次のように言っている。

「日本文化は、白紙的立場をつねに保っているということを経験するものだといってよい。日本に独自の「察し」と「思いやり」というコミュニケーションのあり方は、この白紙的立場の基礎の上に築かれているといえよう。」(会田 p.98)

「襖が閉ざされている場合、それが入室拒否を示すものなのか、入ろうとするときは許しを乞えということなのか、合図をしてから入ってくれということなのか、単なる風よけのためなのかという区別が「察し」によって理解されねばならない。」(同 p.99)

これに対して、自己主張と自己の正当化に重きを置く欧米の文化では以下のようなことが起こるという。

「自分の家にフランス人学生を下宿させていた日本人夫妻の祖母が心臓病で急死し、夫妻は大取り込みになった。そのためこの夫妻はフランス人学生の食事の支度をする間

がなかった。しかしその学生はちゃんと定刻に帰り、食事を要求し、用意ができていないと断ると、契約違反だととがめたのである。」(会田 p.101)

和の精神によって特徴付けられる日本の文化では、自分を主張せず、まず相手の事情を汲み取る能力が必要とされる。つまり日本人は、自分を白紙状態において相手の思いを聞くことに注意を払う。これは相手を生かす文化であるといえる。

「これはこちらが無心、無念の状態になるということである。この場合は相手の心の動きを予測するのではない。こちらの心が無心になるということは、水面を澄ますことで相手の心を鏡のように、こちらの心に映すことである。主題によって自分の心を乱すことがなければ、相手の心の動きは、鏡に映すがごとくはっきりととらえることができるとするものだ。」(会田 p.102)

つまり、白紙化とは、自己をなくすこと、無心になること、緊張を解くことである。だれに対しても「聞く耳を持つこと」「受け入れること」「自分と異なる意見に対しても頭ごなしに否定することなく、まずは相手の話を聞き、それを受け入れること」が日本文化の基本形である。

ラフカディオ・ハーン(小泉八雲)は、日本人の微笑について興味深い記述をしている。

「横浜に住むイギリス婦人が、私(小泉八雲)に語った。「うちの日本人の女中があるとき私のところへやってきて、とても嬉しい事があったみたいに微笑しながら、実は、私の亭主が亡くなりましたので、御葬式に出たいのでお休みを取りたいと言ってきたのです。もちろん、私は承知しました。彼女の夫の遺体は茶毘に付されたらしく、夜になると彼女は帰ってきて、灰になった骨の入った壺を見せてくれました……。すると彼女は、その骨壺を示して『これがうちの主人ですよ』というなり、笑い声を立てるじゃありませんか。こんなひどい人間がいるなんて、あなた、信じられます?」

これに対して、日本文化のよき理解者であった八雲は、「女中の態度は薄情どころか英雄的でさえあり得たし、大いに興味を引く解釈が可能だったかもしれない。・・・開港地の外国人居留民の大半は、全く無教養の俗物に過ぎず、彼らをとりまく生活の裏側まで見通してみようなどとは考えてもみない。」と述べている(ラフカディオ・ハーン p.305)。

日本人の感情表現に関して、新渡戸稲造は『武士道』で以下のように解説している。

「男でも女でも魂が揺さぶられたとき、日本人は本能的に、そのことが外へ表れるのを静かに抑えようとする・・・もし、あなたが不幸のどん底にある友人を訪ねたとしよ

う。それでも友人は真っ赤な目と濡れた頬を見せながらも、いつものように笑って迎えるであろう。」(新渡戸 pp.116～117)

できるなら言わずに済ませたい身内の不幸をどうしても伝えねばならないときでも、日本人は相手に気遣う。自分を離れ、他者の世界に合わせようとする。日本文化の特徴を言語学者の鈴木孝夫は次のように言う。

「日本は『生きとし行けるもの』との共感を未だ保持する唯一の文明国であり、宗教的にも日本人の圧倒的多数は、一神教の持つ執拗な他者攻撃性を本質的に欠く、神道や仏教的な世界観を失わずにもっている。」(鈴木 pp.239-240)

日本の文化が「恥の文化」(ベネディクト)と言われるのは、日本の文化が相手に寄り添い、相手を「わかる」文化だからである。これに対して、欧米の文化は自己主張に特徴づけられるように、「知る」文化である。対象についてよく観察し、測定して、対象を隅々まで知ろうとする。日本の文化が自己の白紙化だとすれば、欧米の文化は、その反対に自己を黒紙化する。黒紙化は、自己に視点を置く知的理解であり、理性による理解である。黒紙化は、西欧文化の基本形である。自己を活用すること、自己の感覚を研ぎ澄ませること、緊張することである。会田雄次は黒紙化の例としてモンテニユの以下の文章をあげている。

「所が変われば、風習も、物の考え方もみなちがうようになるものだ。私たちの習慣も、考え方も、そういう多くのものの一つにすぎないのだ。わたしたちはそのことを悟ろう。そうして、できるかぎり、多くの風習と考え方を追体験しよう。そうすることによって相手のことが本当に理解できるようになるのだから。」(会田 p.108)

人間の行動が、固定的な意味をもつ要因の結果として起こるのであれば、行動要因を網羅することによって相手の行動を予測することはある程度可能かもしれない。しかし、もしも人間の行動が、個々人によって意味の異なる要因によって起こるものであるなら、あるいは、外的要因のみならず、本人の意欲や希望など外部からは観察困難な要因に左右されているとすれば、黒紙化によって行動を予測することは難しい。行動にかかわるさまざまな要因を分析して人間行動を予測しようとする「ゲームの理論」が、ほとんど実用の域に達することができないのは、それが外側からの観察にとどまっているためだと思われる。相互理解のためにはこのような論理的理解は重要ではないし、むしろ邪魔である。日本人は生得的にこのように考えるのではなかろうか。

黒紙化は、台風の進路予想や、岩が砕け散る方向と質量の予測など、物理的法則に従った比較的単純なものの予測はできて、個々人によって意味が異なる人間行動の予測は難しい。人間は突如として生起するもの(ブーバー)である。外側から理解することによって主体を客体化する西欧文明の限界は、このあたりにあるように思われる。

おなじ意味で、一時盛んにもてはやされた欧米の経営学修士号（MBA）の限界もこの辺にあるように思われる。日本の大学生が就職時に求められる能力は、必ずしも知識の多さや資格ではない。いい成績が望ましいことは言うまでもないが、たとえ程々の成績でも、部活で鍛えた対人関係能力を持つ学生は早々と就職の内定を得てくる。企業は、知識を並べたてる硬直した学生ではなく、人に柔軟に対応できる学生、自己を白紙化できる学生を面接で見抜き、採用する。

日本は個人主義の社会ではなく、組織で生きる対話的社会である。このような社会では、対話的であるかどうかがもっとも重要な資質である。大学で身に付けるべきものは、知識の量より人との付き合い方、対話的な姿勢ではなかるうか。知識による武装より、むしろ武装解除が求められている。現場を理解するために東電の大卒新入社員は電柱立てをする。松下では、大卒社員が販売店や工場で実習する。机上の知識で武装したMBA取得者は、相手をモノとして管理する能力には優れていても、日本の企業風土が求める相手に寄り添い、思いやる態度に優れているとは限らない。日本的経営の根幹には、人を生かし、人に語らせることによって組織を活性化する方法がある。

看護や保育の現場でも同様なことが見られる。豊富な知識で理論武装した看護師や保育士が優秀とは限らない。これらの職種に基礎的知識が必要であることはもちろんであるが、さらに大事な能力は相手に寄り添う力、相手の思いを聞く力である。これらの職場では、ときには知識が相手を分かるために役立つのではなく、障害にさえなる。人間は、科学の法則どおりに動くものではない。求められているのは、自分を白紙化できるかどうか、新しい世界に自分を適応させることが出来るかどうかという人間として柔軟性である。

9 心理的硬さ

自分を白紙化し、相手の世界を受け入れる力とはなんだろうか。メルロ・ポンティが、「幼児の対人関係」において論じている「心理的硬さ」を参考に考えてみたい（「幼児の対人関係」pp.106～）。

心理的に硬い人は、道徳的問題とか社会問題などあらゆる問題を二分法によって処理しようとする（p.109）。彼らは、あらゆるものを白か黒に二分して考え、どちらとも言える両義的な問題に直面したとき、それを正面から見据えることができない。

たとえば、「人間は強者と弱者の二種類に分類することができる」とか、教師は生徒の希望を知るよりも、彼らに何をなすべきかを教えるべきである」、あるいは「女子は家庭に関することだけを学ぶべきである」「移民を追放して、彼らの仕事を国民に与えるべきである」などの偏った考え方に執着する。どちらにも解釈できる問題の長所と欠点を同時に見ることができない。犯罪者は処罰すべきであるという命題と、犯罪を起こしたもののにも、犯罪を起こす理由があったはずだという矛盾した命題を同時に考えることができない。

他者を「わかる」とは、自分の見方をしばらく眠らせておいて、他者の見方に身を委

ねることである。自己と他者は生まれも育ちも別の存在である。当然、異なる見方をすることもある。ふたつの矛盾する見方を前にして、両者を共に理解できる柔軟な思考（両義性）ができない人は、他者をわかることはできない。手を開いて相手を受け入れる、相手の目を見て頷く、心を開いて相手の世界に身を任せるなど、相手を受け入れる力が「わかる」ことである。「心理的硬さ」は、自己とは別の世界に生きる他者を「わかる」場合、言いかえれば、自分を捨てる場合に障害となる。自己を絶対的なものとは考えず、しばらく別の考え方に身をおいてみる事が出来る柔軟性が、「わかる」ために必要な資質であるといえる。

10 実践家からの報告

最後に、「聞く」力とはなにか、実践家の経験に基づく報告を見てみたい。実践に生きる人たちは必ずしも科学的証明や理論の一貫性に関心があるわけではない。それゆえ重複や矛盾は避けられないし、ときには思い込みに過ぎない主観的観測を重視しているかもしれない。それでもなおかつ実践家がたどり着いた結論に意味があるのは、これらの報告には実践の場で確認された多くの経験が含まれているからである。経験から乖離した知識は、どれほど膨大なものでも、現実的意味はもっておらず、それゆえ学ぶ価値のないものである。科学は臨床的であることがその基礎になければならない。

コミュニケーションについての理論も、実践の場で役立つ限りにおいて意味を持つ。実践の場で経験的に言われていることと合致しているかどうか、知識としての価値を判定する基準となる。

（1）聞き上手と聞き下手

まずはじめに、福田は、「聞き上手」になるポイントを以下のように列挙している。

① 発信の気配を察知する

相手の様子を見て「どう？調子は？」「お昼ごはん一緒にどう？」など、軽く水向ける。「遠慮なく話に来て」「何か言いたいことがあるんじゃないか？」などの直接的表現で聞こうとしても話してもらえない。気配を察知することが必要である。

② 話は目で聞く

相手が言いたいことを間違って受け取らないために、相手をよく見て、言いたいことを正確に聞かなければならない。

③ 相槌で相手をリードする

「確かにそうですね」「そういうことってありますよね」など、相手を肯定的に受け止める。肯定的であることは、相手を尊重することである。この態度が相手の心を和らげ、言いたいことをいえる雰囲気を作る。反対に「それはおかしいと思います」「いや、そうじゃなくて」などと否定的態度では相手の本心は聞き出せない。自分を無にして、相手が何を言いたいのかを受け入れることが大切である。

④ 質問をして相手に話してもらう

自分の話しをする前に、聞き上手になることが大切である。話上手は、必ずしもコミュニケーション上手ではない。言いたいことが言えない人も多い。こちらから質問して相手の言いたいことを引き出す力が必要である。

聞き上手な人は、謙虚で柔軟性があり、性格的柔らかさを持っている。山田洋次監督が描く、映画の「寅さん」が長年人気を保ってきたのは、寅さんの人当たりの良さ、わがままのように見えて実は相手を立てる柔軟さにある。少なくとも日本で人気が出るアイドルは、立ち居振る舞いのどこかに「はにかみ」や「恥じらい」の表情が伺える。堂々と大まかで歩くファッションモデルに、日本人男性は受け入れてもらえない冷たさを感じるのではないだろうか。ナンバーワンホスト、ホステス、有能なセールスマンなどは、どの人も、自分を一步引き、相手を主役にする態度を身につけている。相手を立て、相手を主役にすることによって満足感を与える人が、人気者になる。その点で、「成功した人たちは謙虚である」(上坂 p.161)ということが出来る。

コミュニケーション能力があるかどうかは、とくに就活に際しては大きな問題となる。何社からも内定をもらう学生がいる反面、何度面接を受けても不合格になる学生がいる。問題は知識の量にあるのではない。知識は努力によって身につけられるが、コミュニケーション能力は努力よりも人間の幅、対人対応力である。これまで論じてきたように、自分と違う意見を受け入れる性格的柔軟さは、「聞く」力の主要な部分をなしている。これは理論的に学べるものではなく、実践を通して身につける以外にない。教育プログラムがないわけではないが、まだまだ十分とは言えない。そこで、どのような学生がコミュニケーション能力に優れているかについて、実践家は以下のように言っている。

コミュニケーション能力に優れた学生の共通点は、家庭内や部活で異世代の人とのコミュニケーションを積極的に積んできた人たちである。(上坂 p.198)

運動部の学生たちは就職で有利に扱われる。運動部の学生は、体力はもとより、ひとつのことを続けてきて努力、礼儀正しさ、指揮命令系統に対する従順さなど、実社会で重視される資質を身につけていると思われる。監督、先輩、後輩など異世代の人とのコミュニケーションを積極的に積む効果が、運動部という組織にあるからではないかと思われる。

大学改革の柱の一つに入試改革が挙げられている。知識の量を問うのではなく応用力を問題にすべきだという意見は近年ますます大きくなっている。応用力とは何かを考える上で、コミュニケーション能力の育成も一つの参考になるのではなかろうか。「知る」力は、知識の量という結果である程度判定できる。しかし「わかる」能力を測定することは難しい。「わかる」能力は、知識量ではなく、その人の「態度」の問題だからである。「わかってもらえた」という経験は、生身の人でなければ理解し得ない経験であって、ペーパーテストで測定できるものではない。大学入試の難問奇問が問う瑣末な知識の量は、ほんとうに必要な能力を測定しているのだろうか。知識がなくてはこなせない

仕事も確かにある。医師や看護師に知識が欠けていたら恐ろしい。しかしサービス業の多くは、知識よりもむしろ対人関係能力を問題にしている。多くの資格を持っていても、それが就活で役立たないことが多いのは、実社会が、卒業後の努力によっても身に付く資格よりもこれまでの生活の中で身につけてきた態度を重視しているからではないかと思われる。

では、「聞く」力のない人はどのような人なのか、福田による聞き上手かどうかのチェックリストを見てみよう。

- ① 相手が「おはようございます」と言うのに対して「おはよう」とだけそっけなく答える
- ② 人の話を聞くとときに腕組みしていることがある
- ③ 人の話に「え、でも、だって」と言うことがよくある
- ④ 相手が話している途中に「要するに・・・ってこと？」と結論を急ぐ
- ⑤ 相手の話に出てきたキーワードにすぐ食いつく
- ⑥ 相手に「ねえ、聞いているの？」とよく言われる
- ⑦ 自分だけ盛り上がり「もういい！」と言われる
- ⑧ 常識はずれの人とは口もききたくない
- ⑨ 「早とちりや勘違いが多い」と人に言われたことがある
- ⑩ 相手の小さなミスを指摘することがある
- ⑪ 話が長い
- ⑫ 沈黙に耐えられない

また、別のチェックリストでは、次のように言われている（雑学活脳研究会）。

- ① 自分は悪くないと意地を張る。頑なな考えをもっている
- ② マニュアルや正論に固執する
- ③ 人のことばや忠告に耳を貸さない
- ④ 自分の常識を押し付ける
- ⑤ 心にゆとりがなく頭が硬い

具体的に記述しているか抽象的に記述しているのかの違いはあっても、上記の二つの「聞き下手」リストは、ほとんど同じことを言っている。

(2) 聞く姿勢

では、「聞く」ときの姿勢はどうだろうか。「聞く」力がある人かどうかは、その姿勢に端的に現れる。相手を拒否せず、相手が話しやすい姿勢について上坂は以下のようなリストを示している。（上坂 p.161）

- ① 背筋を伸ばし
- ② 相手を穏やかに見て

- ③手は肘を突いたり腕を組んだりせず、自然に置き
- ④足は最初は組まないで、左右均等に体重をかけ
- ⑤服装は清潔で、身だしなみにも配慮し
- ⑥貧乏ゆすりや頭をかくなどの癖に注意する

コミュニケーションは、言語で伝えられる内容よりもむしろ非言語的レベルの交流が大きな意味を持っている。間の取り方、語る速さ、声の強さ、ことばの響きなどには、言語で伝えられる以上の内容が含まれている。ことばは相手が言わんとする意味を象徴してはいるが、意味の全てではなく外皮にすぎない。ときには皮肉のように、言われたことばとは全く逆の意味を伝えようとする事さえある。相手が伝えようとしているメッセージが何を意味するかは、人の思いを「わかる」、あるいは「感じ取る」ことができないければ理解できない。

思いを「わかる」ときに必要な態度とは、外部から相手を対象化する検証的・観察的態度ではなく、相手の立場に身を置いて、自分の身体で感じ取る能力である。「聞く」力には、相手のしぐさのもつ意味を自分の身体で感じ取る力が必要とされる。われわれはことばのみならず相手の所作を含めて相手が伝えようとする意味をわかったとき、すべてのことが自分の身体に移り移ったかのような体験を持つ。「なるほどね～」とか「ふ～ん」とか、自分の身に置き換えてもありうる事として、いわゆる「腑に落ちる」体験をもつのである。つまり他者を「わかる」態度とは、他者を自分と切り離し、検証的に外側から相手を観察する態度ではなく、他者と自分を区別しない共感的態度、ブーバーの言う「我・汝」の関係を築ける態度である。

このような感じる身体、響く身体作りが、コミュニケーション能力の向上の基礎にある。竹内のいう「からだそだて」（竹内 pp.237 ～）、西村のいう「交流する身体」（西村 ユミ）がコミュニケーション能力の育成の第一歩となる。このことをメルロ・ポンティは以下のように言っている。

「すべてはあたかも、他者の意図が私の身体に住まっているかのように、あるいは逆に、私の意図が他者の身体に住まっているかのようにおこる。私が目撃している所作は、ある指向対象を点描によって描き出しており、その指向対象がくっきりと顕在化され、十全に了解されるようになるのは、私の身体的能力がその対象に調節され、それと重なるときである。」（『知覚の現象学Ⅰ』 p.304）

「わかる」能力は、身体を響き合わせることが出来る実践的能力である。そのためには閉じた硬い身体ではなく、開いたしなやかな身体、ゆったりと手を開いて他者を受け入れる身体が求められている。

（3）視 線

視線についてはどうだろうか。上坂を参考にまとめてみたい。

相手に凝視されるとプレッシャーを感じてしまうのは、視線は対象をモノ化する作用が強いからである。面接試験を受けている人は、面接官の視線によって緊張し、ゆったりと自分を語ることができない。「見られている」という意識が、自分をモノにしてしまうのである。そういうときに撮られた写真は、手配写真のように固まった表情になってしまう。それゆえ、写真家はモデルに次々語りかけながら、生き生きとした表情を引き出そうとする。相手の世界を受け入れようとする写真家の傾聴的態度が、相手を生き生きとさせるのである。

相手の思いを「わかる」ためには、見つめすぎないことが大切である。面接のときには、面接官のネクタイのあたりを見るとよいと言われる。一般には、相手の顔と上半身を遠くから眺めるように、視線は襟元・顎（あご）のあたりから眉間にかけてゆっくり動かす。真剣な会話（インタビュー、プロポーズ、討論など）の場合は相手の目をよく見るのに対して、共感的コミュニケーションは、相手を緊張させないぼんやりした態度が必要となる。

大事なときは相手を見なければならない。相手がどう感じるかを自分の身体で了解しながら、無意識の実践の中で見るタイミングは決まってくる。ときには、視線をはずして窓の外を見る、手元を見るなど、空気を和らげる工夫も必要かもしれない。相手の心情を自分の身体で感じ取れる人にとっては、視線を合わせたり外したりすることは意識せずにできるが、意識しなければならない人にとっては、どう考えたらよいか見当もつかない。意識しなければならないことが、すでにコミュニケーションできる身体ではないということであろう。相手とゆったりとした関係が築けている人の視線はゆったりと自然である。

視線と同じ意味において、座る角度も相手との関係を象徴する重要な要素になる。正面、斜め45度、90度、135度となるにしたがって、相手との親密さは増し、より共感的関係に近づいていく。

(4) 相 槌

相手が何を言いたいのかをわかるためには、相手が自由に語れる雰囲気が必要である。相手が自分の言いたいことを明瞭に自覚し、それを的確な言葉に出来る場合はむしろ少ない。語る相手自身が、言いたいことをわかっている場合も多い。なんとなく語りながら、自分自身さえ気づいていない自分の意図が次第に輪郭を現し、ことばによって確定されていく。それゆえに、ことばにできないで悶々としている相手をうながし、まだ現実化していない意図を相手とともに言語化し、現実化する努力として、相槌や気づきのことばが必要になる。

「うんうん」「あ、そ〜」「なるほどね〜」「そういうことだったのか」「へ〜」など、相手の世界を了解したときに出ることばは、「理解してもらっている」という満足感を与える。相手を立て、相手に主役になってもらうためには、「あなたの話を聞いてますよ〜」という合図が必要である。同じことは話の途中で「相槌」を打つことにも通じている。相手の話に乗っている人は、相手と同じリズムの中にある。そのとき思わず口から

出る声が、「相槌」である。相槌を上手に入れられる人は、相手の話に乗り、相手を主役として尊重している人と言える。

相槌は、以下のように類型化できる。

同意型・・・そうですね、ごもっとも

共感型・・・なるほど、大変だったんですね、それはいいですね、楽しみです

促進型・・・すごい、それで

整理型・・・つまり、要するに（相手の話を取ってしまわないように）

転換型・・・そういえば、ところで

また、共感を伝える方法として、相手の身振りを真似るとか、相手のことばを「オウム返し」にするなどの技法もある。カウンセリングやクレーム処理のときこの方法は有効だと言われている。相手は、自分の話を再確認し、考え方を整理することができる。とくにクレーム対応のとき、まず相手の言わんとすることを受け取るために、「オウム返し」と「共感」は大事な技法である。

(5) 受動的に聞くことと、積極的に聞き出すこと

「聞く」には、相手を主役にし、相手に任せることが大事な場合もあるが、受動的に受け取るだけでなく、積極的に質問することによって、相手の話を引き出す必要がある場合がある。「聞く」ことは純粹に受動的な行為ではなく、ときには能動的な行為でもある。斎藤は、「質問力」がコミュニケーションではたす役割に注目している（斎藤 孝 2006）。

わからないときに聞き、不確かなことを確かめるために「聞く」ことは当然であるが、相手の言いたいことを引き出すために聞くこともある。質問するという「かわり」によって相手に自分の位置を知らせ、発言しやすい雰囲気を作ることが出来る。「聞く」ことは、相手の生活に関心があるというサインであり、相手の心を開き、相手を誘い出す力をもっている。

「きく」のなかには以下のようなニュアンスの違いがある。

聞く（hear）自然に聞こえる・・・雨音を聴く、小鳥のさえずりを聞く、うわさを聞く

聴く（listen）意識して耳を傾ける、傾聴する・・・講義を聴く、名曲を聴く

訊く（ask）質問する・・・名前を訊く、道を訊く

何でも受け入れることは「聞く」ことではなく、聞き流すこと、聞かないことに通じている。「わからない」と言われれば、相手はよりやさしく、わかりやすく、ゆっくり話す。質問力が相手に語らせるのである。

英会話ができるようになるコツも、受身の態度で黙って聴くことではなく、わからないときは「わからない」ということ、わからないときは質問することである。

11 「わかる」力の基本となる三つの要素

(1) 知的能力

「聞く」とは、相手を主役にすることである。相手の話に付いていけなければ「聞く」ことはできない。それはマラソンと同じで体力が要る。マラソンのトップグループについていくためには、まず体力が必要であるのと同様、集中力が続かなければ聞くことはできない。それゆえ聞くためには高度な知性が必要とされる。心配事があったり、別のことを考えていても相手に集中できない。情緒的安定も必要である。「聞く」力の基礎には知的能力と情緒的安定が必要である。

(2) 心理的柔軟性

メルロ・ポンティが言う「心理的硬さ」は、自分とは異なる存在である相手を理解する場合障害となる。心理的柔軟性、自由な発想、態度のやわらかさなどの資質は、自分を離れられるかどうかの指標である。いわゆる「オヤジ臭さ」を対人関係の態度で言うならば、説教くさい、頭が固い、柔軟性がない、同じ話ばかりということであろう。オヤジが若い人から嫌われるのは、「わかってもらえない」「聞いてもらえない」という壁に突き当たったような経験があるからだと思われる。

たとえばダンボール・ハウスで寝ているホームレスを見たとき、ある人は、「汚いな!」「邪魔だな!」「こんなところにいるなよ!」など拒否的反応だけを示すかも知れない。しかし別の人は、「あの人はなぜホームレスになったんだろう」「ホームレスには何かいいことがあるのだろうか」「寒くないだろうか」「これまでどういう生活をしていたんだろうか」など、ホームレスに聞きたいことが次々出てくる。「わかる」態度の人は、相手に関心を持ち、相手をわかろうとするから、次々に聞きたいことが出てくる。こういう人にとってホームレスは排除の対象ではなく、新しい、未知の世界への招待者である。その話はこれまでの自分の経験にはなかった新しい世界を経験させてくれる。新しい世界に興味を持ち、その世界に自分を置いてみることのできる柔軟性が心理的柔軟性である。

(3) 待つこと、間を取ること

「わかる」ためには相手の言いたいことを待つ時間が必要である。話そうとしている人が自分の言いたいことを正確にわかりやすくことばにできるとは限らない。むしろことばにできないモヤモヤを抱えたまま話し始めることのほうが多い。人はことばにしながら自分が言いたかったことを確認している。ことばにまで成熟しない暗黙の思い、ことばにまで成熟しない意味が、ちょっとした仕草や態度に現れ始め、さらにははっきりと整理されてことばになる。その成熟を待たないと「わかる」ことはできない。

その間、聞く側では自分の言いたいことを抑え、相手に耳を傾ける姿勢をとり続ける必要がある。待つ能力は、「わかる」ための基本であるといえる。待つとは、結論を急がないことである。「聞く」ことが出来る人は、自分の話を長々と続けない。自分の話が終

わったあとに、相手が話し始められるように、間を取ることができる。自分の話は相槌程度にして、相手の話を待てる人が、「聞く」力のある人である。反対に、多弁、長舌、大声は聞く姿勢に欠けることをあらわしている。

12 まとめ

これまで述べてきたように、他者は物質的対象のようにわれわれの前にモノとして固定的に存在するものではない。他者とは、何よりもまず、自分とは別の見方であり、別のアプローチの仕方である。他者の思いを「わかる」とは、他者の視点に身を置いてみることである。いったん自分の見方を離れて、他者の視点から世界を見たとき、これまで自分が当然だと思っていた世界が新しい姿を現す。このとき、われわれは驚きや気づきを経験する。他者を「わかる」とは、新しい見方を手に入れること、世界の新しい意味を見出すことである。他者に心を開き、出会いを楽しめる人は、つねに新しい世界を体験し、新しい見方に気づき、新しい自分に成長していく。

他者との出会いがもたらすこのような経験は、自分にこだわり、自分の殻を壊せない人には得られない。「そうだったのか〜」、あるいは「なるほどね〜」という「わかる」経験は、自分以外の見方にいつでも手を開いていられる人にしか経験できない。

このような柔軟な態度について、これまで自己を「白紙化」できる人、あるいは「性格的柔軟性」などの概念を使って論じてきた。コミュニケーションできる身体作り、響きあう身体作りとは、他者の見方に自分を調整し、他者と響きあえる柔らかな身体を作ることであるといえる。

参考・引用文献

- メルロ・ポンティ 滝浦静雄 木田元訳『行動の構造』1964みすず書房
メルロ・ポンティ 滝浦静雄 木田元訳「目と精神」『眼と精神』1966みすず書房
メルロ・ポンティ 滝浦静雄 木田元訳「幼児の対人関係」『眼と精神』1966みすず書房
メルロ・ポンティ 竹内芳郎 小木貞孝訳『知覚の現象学Ⅰ』1967みすず書房
竹内俊晴『言葉が劈かれるとき』1988ちくま文庫
棟方志功『わだばゴッホになる <人間の記録>』1997日本図書センター
新渡戸稲造 岬龍一郎訳『武士道』2005PHP 文庫
マルチン・ブーバー 田口義弘訳「我と汝」『マルチン・ブーバー著作集Ⅰ 対話的原理Ⅰ』1967みすず書房
エーリッヒ・フロム 日高六郎訳『自由からの逃走』1951東京創元社
木村敏『人と人との間―精神病理学的日本論』1972 弘文堂選書
会田雄次『日本人の意識構造』1972講談社現代新書
ラフカディオ・ハーン 池田 雅之訳『新編 日本の面影』2000 角川ソフィア文庫
鈴木孝夫『日本の感性が世界を変える一言語生態学的文明論―』2014新潮選書
福田健『女性は話し方で9割変わる』2012リュウ・ブックスアステ新書

上坂徹『会話は「聞く」から始めなさい』2012日本実業出版社

雑学活脳研究会『会話が10倍楽しくなる「聞き方」の技術』2012大創出版

西村ユミ『交流する身体―〈ケア〉を捉えなおす―』2007NHK ブックス

斎藤 孝『質問力―話し上手はここがちがう―』2006 ちくま文庫

保育者の資質向上に向けての養成校の役割

キーワード：保育者、資質向上、保育者養成、保育現場

藤 巻 真由美

1、はじめに

平成27年度4月より、子ども子育て支援法の新制度が施行される。少子化が叫ばれている現代であるが、女性の社会進出による働く母親の増加や核家族化による子どもを取り巻く環境の変化など、保育における社会的ニーズに伴い、あらゆる面に於いて保育の質の向上が求められている。

幼児期は人格形成の中で最も重要な時期であり、それを担う専門的、技術的職業従事者である保育者のスキルアップは重要な問題である。

就労にあたり、専門的な知識や技術の習得だけでなく、社会及び職業生活を生き抜くために必要なジェネリックスキルとは何か、保育現場はどのような人材を求めているのか、また、それをどのようにして養成校は教育の中で取り組んで行くべきかについて考察する。

2、目 的

近年、学生の学力低下や精神的な未熟さなどの問題、また就職後の早期離職の問題から保育者養成校は、より質の高い保育者の育成が求められている。保育現場が求めている人材に応えるために、保育者の資質の向上を目指し、養成校の役割について考えることを目的とする。

3、方 法

(1) アンケートによる調査

① 本学学生保育実習後の調査（対象：1年生60名、H26、10実施）

保育士を目指して入学してきた学生が、保育実習を終えてどのように意識が変化したかについてアンケート用紙による調査を実施。

② 本学卒業生就職後の調査（対象：平成24年度卒業生50名、H26、8月実施）

保育者として就職1年後に感じた事と在学中に学んでおくべきことについて調査。卒業後の動向を詳しく知る為に個々に電話による調査を実施。

③ 保育現場就職先調査（過去の本学卒業生就職先50園、H26、9月実施）

新任保育者の力不足と感ずること、現場が求める保育者の力、養成校が在学中に指導して欲しいことについてのアンケート調査を実施。

4、結 果

① 本学 1 年生の保育実習後の調査

質問 1、本学に入学した目的について

質問 1 についての回答は、保育者を目指し入学した学生は全体の 97% であり、その他は 3% であった。殆どの学生が、資格を取得し専門職に就くことを目標としていた。

質問 2、実習前と実習後の保育者への就職希望について

質問 2 についての回答は、実習を通して希望が変わった学生が全体の 3%、「わからない」と悩んでいる学生は 5% であったが、全体的には実習後も保育者を希望している学生が殆どであった。

希望が変わった理由としては「実際に保育実習を体験し、自分の思い描いた保育と現場の違いに自信を無くした」「自分の文章力の無さに不安を感じ、子供が好きであることだけで保育士は出来ないと感じ自信を無くした」というのが、それぞれの理由であった。

わからない理由としては「自分が保育者に向いているのか分からない」「他の仕事にも興味がある」という理由であった。

質問 3、保育者の姿を見て学んだ点について

質問 3 についての回答は「想像以上に責任が重く大変な仕事」「しっかりとした保育士同士のチームワーク」「1 人だけでなく、園児全体の様子を見ることの余裕と必要性」「園児への声がけの工夫」「気遣いが必要な仕事」「園児だけでなく保護者の対応の大変さ」「褒める、叱ることのメリハリの大切さ」「しっかりと保育をしている姿勢」「園児が夢中になる保育者の表現力の素晴らしさ」「本当の母親のような接し方」「園児への温かい褒め方」「ドアノブ、窓などのアルコール消毒で衛生面の大切さ」「大変だが遣り甲斐のある仕事」という順であり、実際に机上では学べない大切な部分を多く感じていた。

質問 4、これから自分の目指す保育者像について

質問 4 の回答としては、「明るく子供一人ひとりに真剣に向かい合える保育者」が最も多く、次に「子供や保護者や同僚から信頼される保育者」「しっかりとした判断のできる保育者」が多い。また、「気配りのできる保育者」「保育者同士が助け合い子供の成長を見守れる保育者」「技術面の努力を惜しまない保育者」「子供の可能性をしっかりと伸ばすことが出来る保育者」「失敗を次に繋げられる保育者」という回答も見受けられた。

② 卒業生就職後調査

質問 1、卒業後の勤務先について

質問 1 の回答については、就職 1 年後に同じ職場に勤務している卒業生は92%、離職した卒業生は8%であった。

質問 2、離職について

質問 2 の回答では「辞めたいと思ったことは無い」が19%、「辞めたいと思った時もあったが、現在も続けている」が73%、「辞めて違う園に勤務している」8%であった。

質問 3、辞めたいと思った時期について

質問 3 の回答については、「1 年未満」82%、「1 年後」13%、「現在」5%であった。

質問 4、辞めたいと思った理由について

質問 4 の回答について最も多かったのは「職場の人間関係」「体調不良」であり、次に「仕事のハードさ」「能力不足で自信喪失」がそれぞれの理由であった。

質問 5、辞めたいと思った時に相談した人について

質問 5 の回答では「職場の先輩、同期」が85%と最も多く、次に「職場の上司」が5%、「親」5%、「学生時代の就職担当」3%、「その他」2%であった。

質問 6、その解決法について

質問 6 の回答については「励まされて、もう少し頑張ろうと思った」が最も多く「仕事に慣れてきて、少しずつ自信が持てる様になってきた」という回答も多かった。次に「取り敢えず、年度末まで頑張ろうと思った」「担任している子ども達が卒園するまで頑張りたいと思った」という回答の順であった。

質問 7 その時を振り返りについて

質問 7 の回答については「仕事から逃げようとした自分が甘かった」「慣れない環境の中で自分に自信がなかったが、今は余裕ができ楽になり辞めなくて良かったと思う」という回答が殆どであった。次に「迷い悩み自分が成長できた」「同期の仲間がいるから頑張れる」「今も心の葛藤はあるが、自分の担当している子供たちが卒園するまで頑張りたい」「しっかりと保育者としての勉強をする意志が無かったことを反省している」「仕事に慣れずにミスが多かったことで自分が未熟だったことを反省している」と振り返って述べていた。

質問 8、学生時代に学んでおけば良かったことについて

質問 8 の回答については「マナー（常識、言葉使いなど）」次に「コミュニケーション能力」「真面目に学ぶ意欲」「文章力」「提出物、時間など約束を守ること」「友人関係」

という順であった。

質問9、保育者として必要な力について（5つ選択）

質問9の回答については「マナー」「責任感」「コミュニケーション能力」「精神力」「積極性、明るさ」「応用力」「保育技術」「文章力」の順であった。

③ 保育現場就職先調査

質問1、新任保育者の力不足と思われるところについて

質問1の回答については、「書類の提出期限を守れない」「体調管理が出来ない（特に休日明け）」「仕事に対する責任感の不足、報告が自発的に出来ない」「学ぼうとする意欲が見られない」「マナーが出来ていない（言葉使いや態度）」「精神面の弱さが目に付く」「言われたことはするが、自発的に動くことが出来ない」「働く意欲に欠ける」という回答が多かった。

質問2、現場が求める新任保育者の力について

質問2についての回答では、「コミュニケーション能力」「責任感」「マナー」「積極性、明るさ」「精神力」「応用力」「文章力」「保育の技術」の順であった。

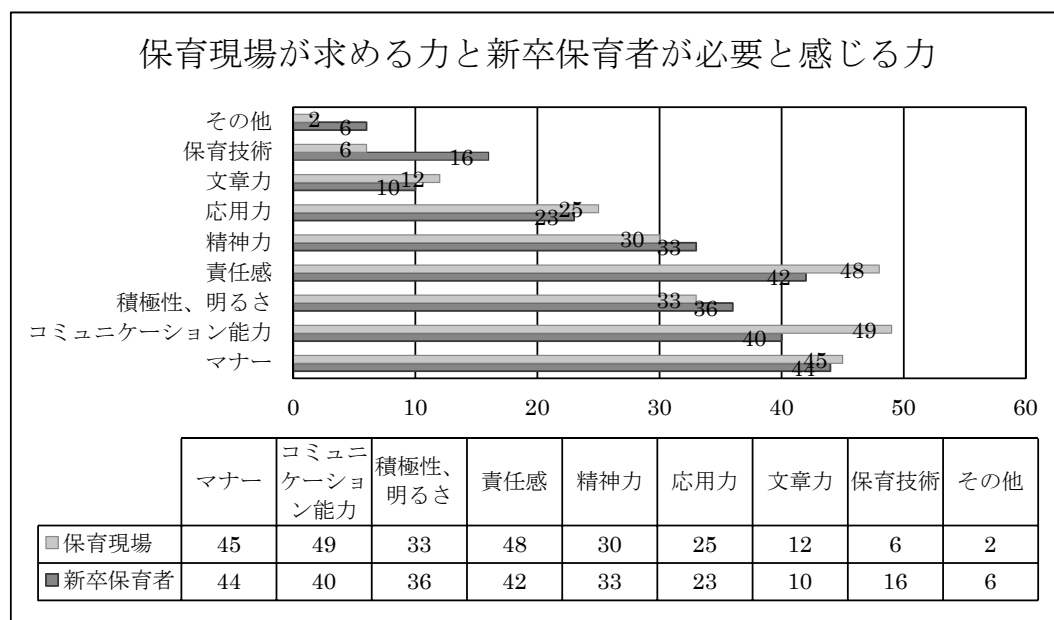
質問3、就職する前に養成校に求める指導について

質問3の回答については、「指導力については、年数をかけて培われるものなので、まずは保育士としての人間性」「子供や親と接する職業なので、明るく表情豊かであって欲しい」「打たれ強い精神力」「自分から動ける力」「社会人としての最低のマナー（挨拶、来客対応、電話の対応、周囲への気遣いなど）」「基本的な生活面、マナーなどの指導」「職場の中でのコミュニケーション能力」「仕事に対する責任感や情熱を持つことの指導」が求められていた。

次に、保育現場が新任保育士に求める力（③質問2）と新任保育者が必要と感じる力（②質問9）と思われる「マナー」「コミュニケーション能力」「積極性、明るさ」「責任感」「精神力」「応用力」「文章力」「保育技術」「その他」の力について、それぞれが5つ選択した結果を表1で比較した。

保育現場は「マナー」「コミュニケーション能力」「責任感」については、殆どが求めている力であった。「積極性、明るさ」についての力も多く求められていた。一方、新任保育者についても、質問項目では、ほぼ同じ力を必要と感じているが「保育技術」については現場の園長が感じている以上に、新任保育者が必要と感じているという回答の方が数字は高かった。

表1



5、考 察

まず学生へのアンケートから、殆どの学生が保育者を目指して入学し、保育現場での実習で保育者として大切なことを体験して来ていることが伺える。また、自分の目指す保育者として揚げられた項目は、現場が求める保育者と一致している。つまり、学生は保育実習を体験した中で、保育者として必要な資質を少なからず理解してきたことになる。

しかし、その一方で感じることは、学生の就職における意識が非常に薄く、志望動機も曖昧であり、自分はここの保育園でこんな保育士になりたいという強い意志が伝わって来ないことである。学生生活の中で、学生らしい澁刺とした姿勢が見られないことも影響している。まず、卒業後は保育者になり、先生と呼ばれる立場になることを意識することが大切である。挨拶、表情、身だしなみ、言葉使い、態度など、学生生活の中でしっかりとマナーを身に付ける必要があり、自分の適性や能力を客観的に見ることも大切である。働くこと、社会とは厳しいところであり、そこで自分がどれだけのことが出来る人間なのかを自覚することが必要である。学生生活は社会に出る準備期間である。自分の苦手とするものを努力して自信に繋げる為にも、しっかりとした目的意識を持ち、学生生活を送ることの大切さを養成校は指導する必要がある。

次に、卒業生へのアンケートによると、1年無いし1年未満で離職を考えた者が全体の80%以上であった。理由は、職場の人間関係、体調不良、能力不足等による自信喪失が殆どであった。また、その時の相談者は、勤務先の状況や環境などを理解していると思われる同期の保育士、同僚保育士、上司であり、親には心配を掛けたくないことなど

から辞職する決意をしてから話すケースが多かった。離職を思い留まった理由としては、職場の同僚の励ましや上司のアドバイスも多かったが、1年勤務した事で、自分自身を振り返り自信に繋げていったことが大きな理由であった。全国保育士養成協議会の調査に於いても、卒業直後の就職先を1年以内に辞めた保育士は30%であり、その理由としては職場の方針に疑問を感じた(26.6%)、職場の人間関係(24.7%)残業が多かった(18.5%)ということであった。

保育者として、何よりも現場での保育の実践の積み上げが大切である中で、養成校と保育現場が長期で働くイメージを持てるような連携をする方法を考えていく必要があると考える。在学中に身につけておくべき事について意見が多かったのは、マナー(言葉使いや態度、常識)やコミュニケーション能力であり、保育現場に於いて保護者の対応や職員間の人間関係などで苦勞していることが伺える。また、真面目に学ぶ意欲や文章力については、現場での子どもに対する指導力不足や保育者の連絡や報告の事務業務の多さに苦慮していることが考えられる。友人関係の必要さについては、卒業後に同じ保育者として、悩みや喜びを共有できることが心の支えになっているとの事であった。

保育現場へのアンケートによる求める保育者像と、新任保育者が1年間の現場経験の中で保育者として必要な姿勢と感じたことは、殆ど共通していた。保育現場に必要な能力は、実際に現場で色々と経験する中で理解していくものであり、後の保育者としての育ちは、本人の努力と現場の理解や協力が大きく影響するものと考えられる。また、保育の技術は、経験年数を掛け、育つ部分が非常に大きい。その為にも、早期離職は保育者としての人間性も指導力も育たない。

職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行って行く上で必要な基礎的な能力として経済産業省は3つの力を提言した。

①前に踏み出す力(アクション)として主体性(物事に進んで取り組む力)働きかけ力(他人に働きかけ巻き込む力)実行力(目的を設定し確実に行動する力)

②考え抜く力(シンキング)として課題発見力(現状を分析し目的や課題を明らかにする力)計画力(課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力)想像力(新しい価値を生み出す力)

③チームで働く力(チームワーク)発信力(自分の意見をわかりやすく伝える力)傾聴力(相手の意見を丁寧に聴く力)柔軟性(意見の違いや立場の違いを理解する力)状況把握力(自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力)規律性(社会のルールや人との約束を守る力)ストレスコントロール力(ストレスの発生源に対応する力)が挙げられている。

また、採用にあたって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力の就職基礎能力として厚生労働省の提言によると、

①コミュニケーション能力として意志疎通(自己主張と傾聴のバランスを取りながら効果的に意志疎通ができる)協調性(双方の主張の調整を図り調和を図ることができる)自己表現力(状況にあった訴求力のあるプレゼンができる)

②職業人意識として責任感(社会の一員としての役割の自覚を持っている)

向上心、探求心（働くことの関心や意欲を持ちながら進んで課題を見つけレベルアップを目指すことができる）職業意識、勤労観（職業や勤労に対する広範な見方、考え方をもち、意欲や態度等で示すことができる）

③基礎学力として読み書き（職務遂行に必要な文書知識を持っている）計算計数数学的思考力（職務遂行に必要な数学的思考方法や知識を持っている）社会人常識（社会人として必要な常識を持っている）

④ビジネスマナーとして基礎的なマナー（集団社会に必要な気持ちの良い受け答えやマナーの良い対応ができる）などが挙げられている。

文部科学省の保育士の専門的職業能力として「保育士としての資質・能力」「総合的能力」「個別的・具体的保育知識・実践力」「保護者・地域との関わり」「園内における協同性・関係構築性」「専門的知識・技術」「子育て支援」の7項目が挙げられ、実際に保育現場が新卒の保育者に求めている力については、保育現場へのアンケート結果、次の10の力が大きく求められていた。

- 1、子どもに対する責任と信頼感
- 2、組織の一員としての自覚、責任感、協働性
- 3、人との約束を守る力
- 4、子どもの心情を思いやり共感する力
- 5、時間を守り、自分の課題を自己管理できる力
- 6、社会のルールに従って考え行動できる力
- 7、基本的な生活習慣に沿って行動できる力
- 8、T P Oに適したマナーに即した行動が出来る力
- 9、危機管理能力
- 10 チームにおける自分の役割を把握し、協力して仕事を進める力

特に「保育士としての資質・能力」については求められている力は高く、その中でも「子どもに対する信頼と責任感」や「組織の一員としての自覚、責任感」が最も求められていた。「総合的指導力」では「子どもの心情を思いやり共感する力」の求められる力が高かった。その他の5項目については、3～4年後に重要視している力として求められていた。

文部科学省のアンケート調査によると、短期大学が卒業時に重要視している力との比較は、殆どの項目で、現場は卒業時に持っている力を卒業後の3～4年後で伸ばそうとしている。養成校の短期大学では、現場が卒業時に求めている力より高い力を求めている。養成校が保育者の育成に於いて多くの内容を学ばせることに難しさを感じながら、現場が求めるよりさらに高い力をつけようと奮闘していると述べている。

また、短期大学で育成する保育士に、より複雑な知識や高度な技術を教え込もうとするのではなく、短期大学の特性を活かして教養や人間性にあふれた保育士が求められている。その為にも保育現場と短期大学が「短期大学卒業時点の保育士が出来ること」について基準を共有することが必要であり、それにより、専門的な知識技術に加えて、教養と感性、実践力のある保育士を短期大学が輩出することが可能になるとも述べてい

る。

今回のアンケート調査に於いても同様に、保育現場では新任保育者に「子どもに対する信頼と責任感」「保育現場でのコミュニケーション能力、提案力」「組織の一員としての自覚、責任感、協働性」の力が特に求められていた。アンケートの中で、実際に新卒保育士の習熟度指標確認として、1～3年目まで保育士に求める力を明記している現場もあった。1年目は保育者としての基本的な資質について求めており、技術的なことは就職後の2年目、3年目に力をつけることとし、年数を経験し勤務していく中で保育者としての成長を求めている。保育現場では、養成校が現場での実践力と考えて指導している「個別的・具体的保育知識・実践力」よりも「保育士としての資質能力」を重視していることが伺える。

つまり「個別的・具体的保育知識・実践力」は現場経験の中でも育つものであり、むしろ「保育士としての資質能力」が現場での即戦力になることを示している。

保育者は、人格形成の中で一番大切な幼児期の子どもの心を育てる大切な時期を担当する仕事であり、現場に入ってから経験と努力の中で伸ばせられる保育技術よりも、保育者の人間性を重視している事を考えるとジェネリックスキルの向上は不可欠である。

保育士の専門的職業能力の育成として、保育士養成時に重視している事項は、人間性や教養教育で「教員のチームワークが大切。保育士のチームワークが悪いと子どもの命に関わることもある。教員はモデル。教科の枠を超えたチームワークが大切」「自治会活動、マナー教育、生活習慣、行事運営すべてを通じて、全教員で保育者育成をしている」など、保育士の育成に携わる全教員の、教科の枠を超えた学生生活全体に対する取り組みが短期大学の教育の鍵と言われていることも納得できることである。

養成校と保育現場が共に保育者を育てる姿勢が、保育者の育成、保育者の資質向上に繋がっていくと考える。

おわりに

今回のアンケート調査から、卒業生、保育現場の園長先生から色々な意見や感想を収集することができ、新たに保育者養成校の学生への指導の在り方を考えることができた。今後は保育者の資質向上のために、養成校と保育現場が保育者を育てる実践に向けてどのようなことが出来るのか考えて行きたい。

引用文献

- ・ 文部科学省（2011）「短期大学における専門的職業能力の育成」
- ・ 経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会」中間まとめ
- ・ 全国保育士養成協議会（2011）「保育士離職調査」

参考文献

- ・ 操木豊 国立保育会 西国分寺保育園園長（2014）
「保育現場から見た保育士のジェネリックスキル」大学コミュニティーカレッジ講演資料
- ・ 篠原欣子、佐藤綾子、今井豊彦、木村歩美著（2012）「これからの保育者のために」資質向上への新たな視点
- ・ 森本美佐、林悠子、東村知子（2014）新人保育者の早期離職に関する実態調査 奈良文化女子短期大学紀要
- ・ 藤巻真由美（2008）「保育科のキャリア教育の一考察」帝京学園短期大学紀要 第15号

造形制作活動の過程で

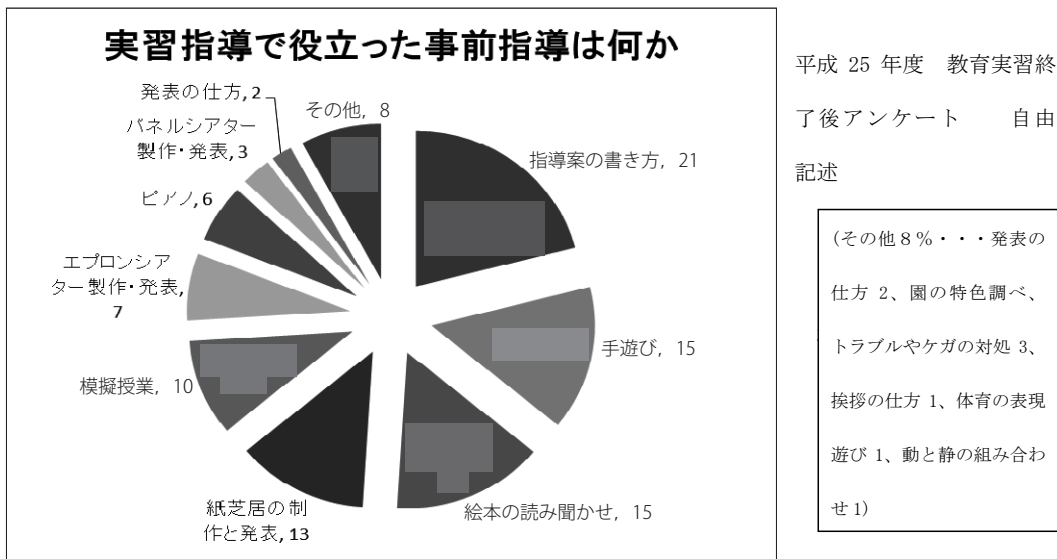
キーワード：気づき 幼児の造形指導 記号論、生きる力

三 井 正 人

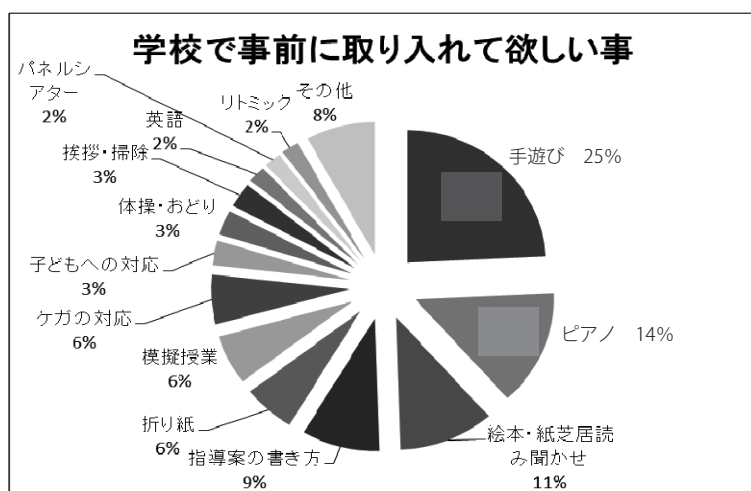
はじめに

本学の教育実習における部分実習や責任実習の時間内にある一斉指導の時間では、毎年多くの学生がその内容に表現領域の造形を選択している。これは保育実習のⅡの責任実習においても、児童館における実習においても同様である。本学ではその対応として、保育の表現技術（造形）を中心に保育の表現技術（音楽）や保育の表現技術（環境）、（言葉）などの関連した授業の中で、教材研究を通した指導案の作成及び模擬授業を行っている。これは事前に現場で必要となる実践的な学習指導である。

幼稚園教育は教育要領に即して、指導案の作成を課題としている。しかし指導案を活用した模擬授業とはいえ、限られた時間内では実際に子どもの造形製作の指導に関わる準備の時間は、実習に対して十分であるとは言い難い。したがって指導案の書き方と教材の理解に終始する学生が多い。そのため学生は実習後のアンケート調査にても現場での子どもとの触れ合いや模擬授業の一層の充実を望む声が多い。



幼稚園教育要領では、子どもたちへの実践的な指導内容についても詳細にわたり規定している。具体的に教育要領では、幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基



平成 25 年度

教育実習終了後アンケート

自由記述回答

その他 8 % (先輩の話 2

ハンカチ遊び 2、排泄に

ついて 2、歯磨き 2)

礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的（第三章 幼稚園 第二十二條 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること）を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」ことが総則に明記されている。これにより、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めなければならない。具体的には下記 1 から 3 にわたり重視すべき事項が挙げられている。

1. 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。
2. 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。
3. 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。

その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。

と記載されている（下線及び太字は筆者加筆）。

幼稚園教育要領では小学校、中学校の義務教育の前に保育者は健やかな環境を整えて、健康な心身の助長を心がけて指導に当たらなくてはならない。さて、そのねらいを達成するためには5領域が総合的に関わりあうことは当然のことではあるが、本稿では特に今回表現領域の造形活動指導に視点を当ててその具体的な方法について研究を深める。

表 現

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

1 ねらい

- ・(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- ・(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- ・(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

2 内 容

- ・(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
- ・(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- ・(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- ・(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- ・(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- ・(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
- ・(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
- ・(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

- ・(1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。

- ・(2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。
- ・(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

以上のような教育要領に記載されている各領域のねらい・内容・内容の取り扱いをもとに教師は造形の指導にかかわらなければならない。本論では造形指導、描画指導が〈単に絵を楽しむ、上手に描くこと〉を目的に指導されるのではなく、上記内容の取り扱いにもある〈幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて〉〈表現する意欲を十分に発揮させる〉とは、また〈教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止め〉ることの重要性について実際の本学の実習指導上で問題となる点を具体的に挙げながら、考察していこう。さらに本論では、こういった課題をもとに、実際に造形指導を子どもたちに行う際のねらいや配慮しなければならない点について、従来筆者が幼児教育との関連性を取り上げているF、ソシュールの記号学の二重性「シニフィアンとシニフィエ」、「ラングとパロール」、「連辞と連合」の視点からも〈幼児の造形指導〉の意味について考察してみたいと思う。

造形指導の実際

実習の事前指導

造形物を製作するにあたり、指導者は学生に「子ども達の指導での事前の導入の意義やその必要性」を説明する。指導案を作成するには、予想される子ども達の活動について、また教師の言葉がけや環境構成の指導についても、記入するように説明する。本学の実習指導として教員は学生に「環境構成や言葉がけ・指導の欄には子ども達の発達の様子を捉えながら次なる展開を予想し、準備を怠らないようにすべきである」と指導している。実際に子どもたちを目の前にして、事前に用意しておくべきマニュアルとしての指導案を準備するのと、子どもたちの活動の展開をある程度予測して指導案を作る準備をしていくのは、前者は第一段階としての基礎知識として指導案を学び、後者については実践を重ねていく上で推測する力、臨機応変に現場で対応する力をまさに実習で習得するための学ぶ内容となる。

責任実習指導案						帝京学園短期大学	〇〇 〇〇
実習月日	〇月〇日	場所	教室	実習園名	△〇□幼稚園	実習教諭名	□□、△△
担当児	〇組4歳児						
	男 14 人	女12人					
環境構成			子どもの姿	・身近な動物に興味を持つ ・先日動物園でライオンを見て興味を持った ・クレヨンと水彩画を描いている			
(準備する物等)							
主たる活動	ライオンをはじき絵で描いてみる			ねらい	・さまざまな動物について知る ・ライオンについて知る ・クレヨンが水彩を弾くことを知る		
時間	環境構成		予想される子どもの活動		実習生の援助		
導入							

こういった事前指導をもとに、4週間の実習が終わった学生たちに対し本学ではアンケート調査を実施している。アンケートから読み解くと、その課題はやはり実習以前に技術の習得として指導案の立案や模擬授業の一層の充実が学生からは求められている。特に実際に子どもたちと過ごした日々を記録する日誌に関して言えば、子どもたちと触れ合った中での「気づき」こそ実習の学びであり、子どもたちを指導する技術としてその「気づき」をどのように次の指導案なり活動に反映させていけるかが、まさに実習の最も大切な学習である。したがってこの点については我々指導する教員が実習巡回などを通して現場の教師からたびたび指摘される。

そしてそのことは上記教育要領の中では「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」また「教師は、幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。」

と記されていることに由来している。

それでは子どもの造形製作のなかでの「気づき」の代表的なものとしてはどんなものが挙げられるだろう。

A.「製作の速度」について

同じ説明を聞いて、同じように時間を使って作業をしても20分程度の時間内で作業の終了する子と遅れてしまう子が出てくる。これは多くの学生が実際に実習中に経験し、その対応に苦慮した。という感想が多く聞かれることから、事前指導が求められる内

容である。作業には個人差があり、まちまちである。その際に作業の早い子には次の作業の指示をだしたり、作業が遅れ気味の子どもにはどのような声かけや指導をしたらいいのか、よくわからなかった。というものである。

B.「見本の提示」について

一斉指導で子どもたちに「今日はなにを作ろうか」と、という説明をする際に教師は言葉で説明しようとしても、上手く子どもたちに理解されない。子どもたちはまだ言語によるコミュニケーションに十分な発達が不足しているため、よくわからないことが多い。その際に教師が事前に作ってきたものを目の前に提示することで「ああ、これを作るんだ」と視覚的に理解しやすくなる。その際、子どもたちとしては「見本と同じモノを真似る」という意識を持つか、「私は、こんなふうなモノを作りたい」と思うかは、教師の説明の仕方による。前記の教育要領では、画一的な技術指導に表現がならないように、子ども一人ひとりの個性が現れるように指導する必要性が明記されているので、教師は事前にいくつかのパターンとしての見本を用意する必要がある、その中から子どもたちが自分にあったもの、好きな見本の真似をしながらも自分独自の表現が可能な環境構成が必要になってくる。

この2点以外にも一斉指導に必要な注意点があると思う。しかし、今回次章ではこの教師としての子どもに対する「気づき」について上記2点の描画活動に関連した内容を例にとって、実際の造形指導の際どのように捉えていく必要があるのか、教師はどのような視点を持って環境を構成しなければならないのか、具体的に考えてみることにしよう。

造形指導

子どもが絵を描くとき、我われは一体何を言葉がけすべきなのか。どのような環境作りが必要なのか。そう考えたとき、例えば4歳児に〈身の回りの動物について知る〉というねらいを立てて、いろいろな動物について知ってもらい、その形や特徴を表現してみようとする。その際我われは脳のイメージに例えばここにはいないけれど我われが既にイメージとして持っている身の回りの犬やネコ、または世界各地のキリンやカバ、ライオンやペンギンといった動物たちをまず教師や保育者自身が知り、絵本やペープサート、画像等を通して子ども達に伝えなければならない。実際に動物園を訪れ、紹介すればその迫力や匂い、毛のフサフサ感は子ども達に伝わるだろうが、いつもその環境が整うかどうかかわからない。これはよく上記の例Aの速く作業が出来た子どもが「先生、終わった。次に何をすればいいの？」と教師に聞くような場面が予想される。(この時園によっては作業終了として片付けや当初与えられた時間内での活動のねらいとは別の作業を指示する場合もある。しかしながら我われ教師の職務は、同じ時間内で同じねらいで進める授業として、作業終了時にみんなで見せ合い、今日のねらいを振り返り、次の活動の展開にまとめていかなければならない。)教師は、主題であるライオンとは別の他の動物についての理解をひろげるため、「他の動物も描いてね」と言えればいいのだろうか。本来の「動物について知る」というねらいであれば、年齢にもよるが、色をつけて

動物の理解を深めることや事前に用意されたしっぽをつけてみる。また共同制作として大きな画面を用意して、「自分の作品を画面に貼って、他の動物達も描いてみよう」などと指導することができる。この場合は当初のねらいとして〈たくさんの動物に対する理解〉と〈友達と協力して作る〉という主題の作業の内容とは別のねらいになってくる。

この時の〈気づき〉として、大人である私たちも急に「ライオンを描くよう」に指示されたら戸惑うのではないだろうか。またさらに他の「キリンやゾウを描きなさい」と指示されても、急には描きづらい。ましてや4歳の子どもではどうだろう。まだほんの数回実物を見たことがあるかどうかという体験が限定された年齢である。ここでも視覚的な＝目に見えるわかりやすい具体例を提示し、「子ども達が理解しやすい環境を整えることが必要である」ということが求められる。この時子どもたちの頭の中には知ってはいるけれども具体的な形は？と言われると・・・5歳児以上であれば「足が4本、しっぽがあって、顔の周りにヒゲがあって」などと脳内のイメージを思い浮かべてそれを画面に描き出そうとする。

さて、この時我々の脳の中ではどのような活動が行われているのだろうか。〈絵を描く〉という行為は rvenas. によると「「視覚処理能力：視覚連合野」「空間認知機能：頭頂連合野」「描画技能：大脳基底核、小脳」の機能を総合した活動である」と言う。rvenas. は、「脳というのは〈学習する臓器〉であるため、それが先天的な能力として才能に反映されるのは極めて僅かでありません。脳は産まれたときにはほとんどが白紙状態であり、先天的な能力を発揮するどころか、逆に生後学習が行われなければ何もできる状態ではない」と言う。また、「絶対音感」といいますのは先天的な能力ではなく、これは生後学習によって獲得されるものです。「学習臨界期」といい、ある程度の年齢を過ぎ、脳の聴覚神経が完成してしまうと幾ら訓練をしても習得することができなくなる」と指摘している。さらに rvenas は、「視覚にも学習臨界期があり、視覚形成期にある程度の視覚学習を行いませんと、物の形が認識できなくなるという「視覚音痴」になります。もちろん、通常の成長ではこのようなことはまず起こりませんが、少なくとも視覚の発達においては遺伝的な体質よりも幼年期の学習環境の方が遥かに重要であることは間違いありません。「視覚処理」といいますのは見たものを分類する作業であり、形の識別や色彩感覚などが含まれます。この機能の個人差は比較的大きいと思いますが、最終的な優劣は環境や訓練によって幾らでも変わってしまいます。また「空間認知」では視覚処理された色や形に位置関係の把握が行われるわけですが、果たして脳内でこれができなければ絵は描けません。これにも個人差があり、絵を描く人が物の大きさや角度を正確に把握するためには当然それなりの訓練が必要となります。

では、このような視覚情報を基に筆を動かしているのは実は大脳皮質の運動野ではなく、小脳や大脳基底核に学習された「熟練運動記憶」というものです。我々の腕の関節は七軸が自由に動きます。視覚情報を基にこの七軸の関節を上手くコントロールしているのが小脳の熟練運動記憶です。したがって大脳皮質で幾ら考えても絵は上手くなりません。読んで字の如く、この能力は繰り返し使われることによって精度が向上します。」と言い、絵を描くことは視覚情報をもとに手を動かすのは学習環境により変化する

ることが理解できる。

我われがモノを見て絵として描く場合、脳内の記憶画像を描き出す方法には2つの種類がある。その2つの描き方について子どもたちが絵を描く方法として考えておく必要がある。下図「絵を描く場合の一連の流れ図」を参照して欲しい。

そこでは1つ目として、

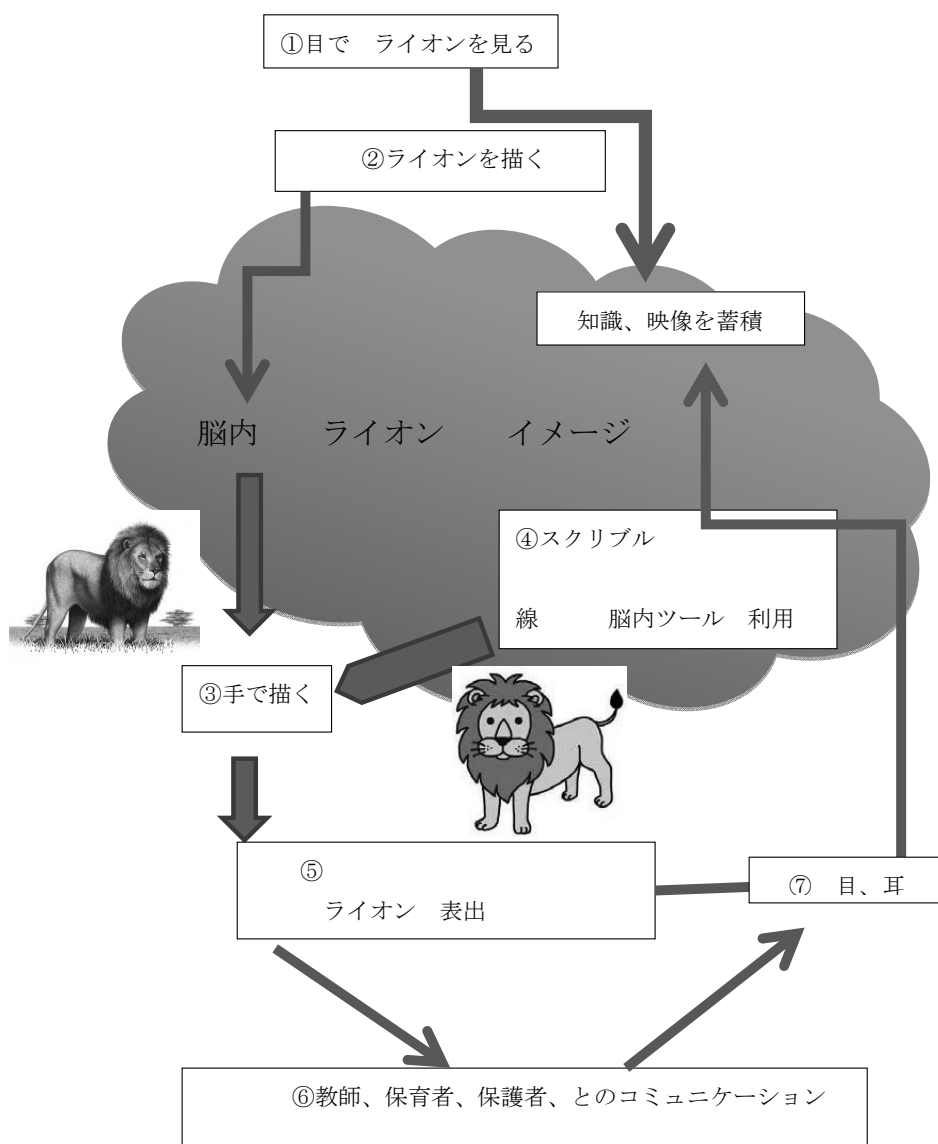
- A ①脳内の視覚イメージを司る部位が記憶の中の映像としてのライオンを動画または画像として映し出す。
- ②我われはその画像をもとに紙の上に描き出そうとする。
- ③しかし必ずしも写真のように画像が描き出せない
- ④われわれは曲線をフリーハンドで描こうとするが、知識として足は4本、関節は人間のように前にひざがあり曲がるけれど足首はどうだっただろう、またオスの場合ヒゲは顔のどのあたりから生やそうか、腹も結構おおきかったなど、線を探りながら形を決めていこうとする。そしてこの線こそまさに子ども時代に覚えたなぐりがきのバリエーションである。
- ⑤つまり私たちは画像を写真のように紙に描くことはできない。(何度も訓練しライオンを描き慣れればある程度描く事はできるだろう。そしてこれがまさに1つの描き方の可能性である)。これはドラえもんのようなアニメキャラクターを描くときによく用いられる。概念化された○や線などを活用して同じ画像を描くことができる。

次の絵を描く可能性として2つ目としては、

- B ①となりにライオンの写真が実際にあったらどうだろう。
- ②我われはそのライオンの輪郭線をとなりに白い紙に視覚的に記憶し真似ることで描くことができる。これは筆者にはAの方法よりさほど難しくないように思われる。写せばいい。同じように描けばいい。これがライオンと描きだす画像2つ目の描き方である。しかしここでは空間認知が高く求められる。そのため一般には写真を写すのにはより高度な技術があるとされる。特に平面的なものより立体的なモチーフを描くことは立体感を出したり、遠近法を用いたりするためである。ところが通常我われは、一般化された○や線といったスクリブルに還元している - 下図では①における空間認知を平面上に限定したスクリブルの組み合わせる方法を考えると一例えばドラえもんを写し取るのはこれに比べ比較的描きやすい。下図でいう③～以降の技術であり、それは単に以前子どもたちが体得した身近な線であり、ライオンをこういった描き方で描ければ、描きやすい。しかしそれ以上の空間を認知したモノにはならない。みな同じような、図記号的なモノになってしまう。いずれにしても、子どもたちは、そのうちどちらかの得意な描きやすい方法を選ぶ。
- ⑤子どもたちは描いたライオンやキリンを教師に見てもらいたいと言うだろう。教育要領にはここで互いに作品を見せ合い、教師は受容し、子どもの成果を認めてあげる必要がある。

⑥～⑦子どもたちはライオンを描くという成功体験＝その画像と方法とを脳内に経験として焼き付ける。

絵を描く場合の一連の流れ図



ここで私たちはこの一連の子どもの〈絵を描く行為＝視覚～イメージ～スクリブルによる表出の過程の把握〉とそれに対する〈指導、及び教師は子どもの製作過程でどのような気づきを事前学習すべきか〉、について考察を重ねる。このことはソーシャル記号学のいわゆる二重性とと呼ばれるラングとパロール、シニフィエとシニフィアン、連辞と連合の考え方をを用いるとどのように言うことができるだろうか。考えてみることにしよう。

ソシール記号学の sa・se、ラング・パロール、連辞・連合



ソシールは記号学の中で、言語にはある一文として存在する文章は、その単語同士が互いに連辞関係にあるという。例えば「私は、ライオンを描く」という文章があった場合、主語である「私は」、目的である「ライオン」「を」、「描く」という述語は、連辞的な関係にある。そしてその時、その文章に現れなくても、我われは「私」に対し「あ

なた」や「彼」や、「ライオン」に対し「ぞう」や「キリン」を思い描く場合、そのイメージは実際に現にそこに存在する連辞的關係に対して連合的な關係にある。「そこにあるもの」と「そこにはないけれどもイメージとして思うことができるもの」ということができる。

それでは、一体連合的な連想活動は我々の脳の中でどのような作用をしているのだろうか。通常連想という活動は、あるキーワードのもと自由に時間軸と空間軸を横切り瞬時にタイムスリップし、過去も未来も思いのまま映像を目の裏のスクリーンに映し出す活動のことを言う。その時のリアルな想いがよぎり、悲しい場面では過去と同じように気持ちが重くなり、楽しい思い出はいつまでも愛おしい。実際に自分が経験したことだけではなく、今までにテレビで見た映像やまた聞いてイメージしたものなどをワールドワイドに24時間自由に引き出しを開けるとその人なりの情報として引き出すことができる。これはアニメのドラえもんでいうなんでもドアであり、ドラえもんの持っているポケットのような便利な機能である。

ここにはないものとは一体どういうものだろう。我われは普段視覚に直接入るものがそこにあるものであり、その時そこにはないものはその瞬間どこにあるのだろうか。・・・連合されるイメージや記憶は、幼児期の過去の母との懐かしい思い出であったり、祖父母との遠い思い出かもしれないし、実はまだ行ったことのないアマゾンや北極のイメージかもしれない。またテレビやゲームでは知っているが実際には知らない情報かもしれない。いずれにしても、ときにより場合により人によってある語や条件から連続して想像するものは多岐に渡るのが通常である。イメージは経験＝記憶の映像であり、脳内の記憶の蓄積である。我われはその連辞的環境の中から自由に選択し、ライオンに対する自分なりの経験をもとにしたイメージを確立させる。

今回の場合、ライオンの絵を描くことを想定して、指導をするのにはというねらいに沿って上記のA、B両者に対しどのような指導が求められるのだろうか。あくまで4歳の子どもたち達に対する指導であり、動物をイメージしてもらうにはどのような環境づくりが大切かという命題がある。

動物のイメージと言っても猫や犬、ねずみや鳥といった生活に蜜着したものから、動物園やアフリカに行かなければお目にかかれない類の動物もいる。ここではシニフィエとして何を措定するのかによりシニフィアンとしてどの範囲の動物や生き物を設定していくか教師の判断によるだろう。(注 シニフィアンとシニフィエ)それが児童館のように動物が居住する地域までも知識として既にある小学生もいる＝体系的な動物に関する知識をある程度有している子ども達に対する設定か、まだ4歳で絵本のなかでのくまさんやキリンさんといった範囲での設定かによっても紹介する動物の意味するシニフィアンは変化する。子ども達の発達過程はピアジェの言うように日々、同化と調節を繰り返しながら一匹、一頭の動物の名前とその体系化に余念がない。

ここではまたラングとパロールについても言及する必要がある(p48.「二重のラングの構造」図 ラングとパロール参照)。なぜなら就学した子ども達はやがて国語という教科を通して文章理解を深めるとともに、生物の知識をより体系化された理科という授

業で学びを深めていくからである。

つまり就学前の子どもと後の子ども達との違いはラングとしての教科を学んでいるかいないかの違いであると言える。ラングは国語を文法として定着させ、正しい文章の書き方について学ぶ。ラングは進化論について学び、哺乳類や爬虫類、鳥類や魚類について学ぶことで、生態系について理解を深める。この基礎は明らかに国語というラングの習得があって初めて可能である。文字を読み、書く事。これが全ての教科の体系化に欠かせない。それはまさに記号について学ぶことである。約束された言語記号の体系＝ラングをまずはじめに子ども達は習得する。次に数字を学ぶ際も文字という記号について理解して初めて数を読み、書きそしてルールを覚える。記号には使い方があり、繰り返し学ぶのである。

大辞林 第三版の解説によれば教科とは、小学校以上で用いられる用語であり、一般に以下のように定義されている。

きょうか【教科】とは・・・学校教育で、教育課程に基づいて体系的に組織された学習内容。また、それを区分した国語・社会・理科・算数などをいう。

世界大百科事典 第2版の解説では

きょうか【教科】・・・小・中・高の諸学校での授業を通して子どもが学習すべき知識や技術などを、学問や文化の体系に沿って、人類の遺産の中から必要なものを選びとり、教育的に組織したものをいい、学科ともよばれる。また教科の中で、さらに区分して系統立てられた領域を科目とよぶ。

(下線は筆者加筆)

ここでもう一度幼稚園の教育要領を振り返ってみると、教育要領が幼児の指導に求めているのは体系的な知識の修得ではなく、「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。」や「幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」であり、表現領域のねらいとしては自然や生活の中で自らの気づきを大切にして(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。」が求められている。

描画活動におけるラングとパロール

ラングとパロールについて描画活動に当てはめて説明すると、ラングと向き合うの

は、じつは子ども達にとって初めての出来事ではない。なぜなら子ども達は既に3歳には自分の手や腕が描く線や点について知らず知らずに何本も紙に引いているうちに覚えて再現できるラングを体得している（延滞模倣）。これは教科とは違い自らが知らず知らずに構築したルールであり、教科には程遠い知識の体系ではあるが全てが記号化された人間社会の入口に立つ子どもの姿である。子ども達はなぐりがき期に点や線を活用し、組み合わせて新しい形を組み合わせることに夢中である。ローダ＝ケログによるこれらのなぐりがきは20個に及び子どもたちはこれらをコンバインすることでその組み合わせ数を増やしていく。この時ちょうど発達の過程では言葉を覚える時期であり、形に言葉を付与していく象徴期が訪れる。（ローダ＝ケログ、子どもの描画の発達過程）

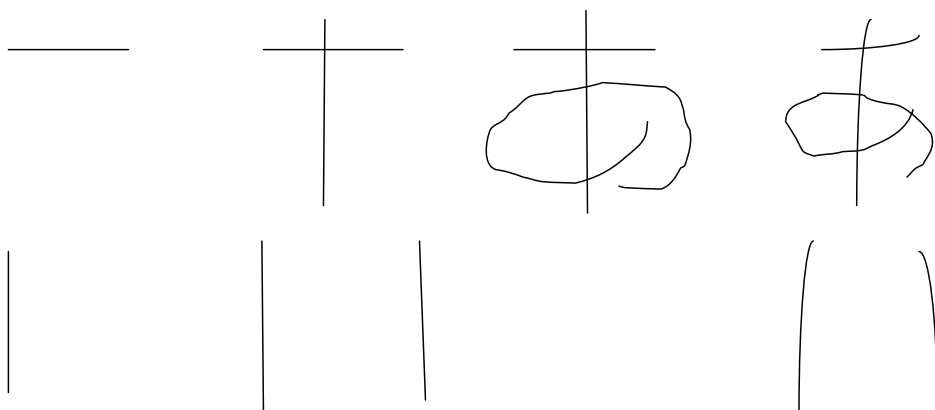
子ども達の言葉の発達は形にあるいは事象に名前をつけていく作業からはじまる。それはまず音であり単語である。犬は「ワンワン」であり意味は「四足でフサフサしててしっぽがありワンワンと吠える」＝「犬」を指し示す。次に猫は「ニャンニャン」と鳴き犬よりも少し小さい。この大小の違いもスクリブルの中で、円を描きながら大きい丸と小さい丸の差別化を図るようにして体得していつている。ピアジェはまさにこの過程を〈動物の体系化〉するための同化作用として捉え、〈犬も猫も生き物であり「フサフサしてかわいい」と感じる同じ仲間であることを調節している〉と呼ぶ。

この体験の過程では、つまり二重の同化と調節が行われている。

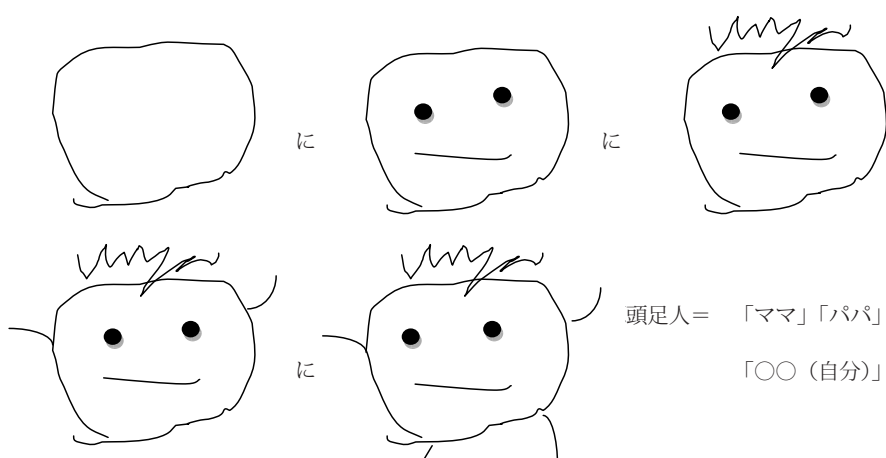
1番目はモノと単語（音）と意味を組み合わせていく記号化。2番目は同時に子どもたちは○や点、□や△といった抽象的な形態を何度も描いていくうちに、図形の記号化を体得する。やがてこれは象徴期に結び付けられて図記号化＝図像化＝象形文字としての図記号＝意味に変換させられていく。私たちの最も人間的な機能のはじまりである記号化能力はこうして描画能力の発達過程であるなぐりがき期から象徴期、前図式期そして図式期の習得期にかけて、すでにその能力の原型を身につけているのである。

私たちはこの二重の抽象化＝カテゴライズ化の能力を無意識のうちに身につける。文字を覚えるのには例えば「あ」ならヨコ線＋縦線に＋○というふうに既に体得した図形の組み合わせによりできていく形と次に「い」は縦線＋縦線が構成する形とそれが意味する日本語の「あいうえお」との意味が形と意味の二重性において学習される。

子どもたちにとって、このなぐりがき期こそ、自らが作り上げた、〈主体的なラング〉であり、就学後、学習していく〈ラング〉は、ともすれば〈教育的なラング〉と二重の〈ラング〉として、考えられる。（p48.「二重のラングの構造」図参照）



これはなぐりがき期の頭足人においても同様に円形に+点を2つ加え+円の中の天の下にヨコ線をひく+円の上にギザギザ線を加え+さらにヨコ線2本を左右につけていく+円形の下に縦線を2本加える。



それぞれのスクリブルを組み合わせる作業=コンバイン（ローダケログ）により、多数の形が構成されていく。このとき子どもたちは、「形を組み合わせる」とこと「形には音と意味がある」ことを知る。

この組み合わせで、新しい形や意味を獲得していく力を、このなぐり描きの時期に「記号化能力」として身につけていく。

子どもの絵の発達過程



形の原型 の発見

子どもの絵の発達過程は上記のようになぐりがきから象徴期（意味づけ期）前図式期へと進んでいく。

前図式では、子どもたちは基本的にスクリブルの組み合わせとして形を捉えようとする。世界の全ては視覚として捉えられても、それは蓋然的なイメージとしては理解できるが、体験としていないものや、知識として意味を知らないものが多い。教師は充分な導入を行わないと、子どもたちにはもっと他の形も色も規則も見てはいるものの、見えない（気がつかない）のである。表現しようという動機付けは教師が指示してするのではなく、自らが描きたいと思い取り組まなければ、その外側に対する興味関心も自らの殻を大きくする力にはならない。

本論では〈気づき〉がキーワードの一つとなっている。この気づきは、実習生が子どもの造形製作を指導する際の〈子どもの様子〉に対して気づくことであると同時に、教師として、描画・造形指導が持つ本来の意味について〈気づき〉、子どもたちに指導することが求められている。

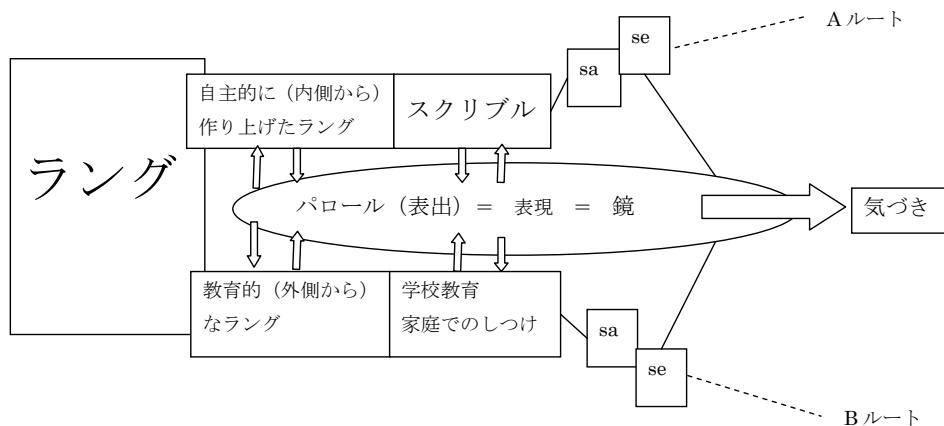
子どもたちは就学後、体系化＝ラングを学びながら常識や科学的な現実を少しずつ学習していく。造形活動を通した教育は、まさにその手前の基礎力＝記号化能力＝ラング＝能力を高めている。

やがて子どもたちは体系化された知識に裏打ちされたラングを身につける。このラングは最初の自ら作り上げたスクリブルのルールとは違い長い年月をかけて人類が築き上げてきた文化の体系であり、その時代、その時代の通時的な視点で見ると正しいルールである。

しかし不思議なもので、教育の歴史のなかで「人は嘘をついてはいけません」と指導しない教員はいないのに、我われは子どもの頃からいつの間にか嘘をつき、「こんな悪いことだけはしてはいけません」といわれるにもかかわらず、その指示に従わないことも

多い。これは先述の〈主体的なラング〉と〈教育的ラング〉の二重構造の中でとらえることができる。教育は理想的な標準的な人間の育成を目指し当然行われるものであるが、定められたルールをここでラングであるとしたとき、パロールは発話であり造形表現であり、個人の表現である。我われは自由に発想して、自由に体験をする中でさまざまな個性を身に付けやがて自分の考えを持ち、自分の価値感を自分のなかに作り上げていく。これがその人のパーソナリティとなる。しかしどうだろう、そこには自分の独りよがりなラングを自ら作り上げていることにはならないだろうか。

二重のラングの構造



我われは、そんな自分を映し出す鏡を実は持っていない。他人から見るといびつになった自己を振り返る機会を大人は年を取れば取るほど失ってしまうのである。醜い自身の姿は仮に鏡を覗き込んでみても自分ではわからない。我われは思春期に自我の形成を行いながらややもすると独善的な思考にかたよりその鏡を見ない習慣を身につけているのではないだろうか (A ルート)。それはあたかも中学校を過ぎた子どもたちが空間を描くことが苦手で絵を描くことを放棄してしまった姿に似ている。大人になって絵を描く人がどれだけいるだろう。言い方を変えれば空間を描くことができないことは、空間を認識することが不得意だと言うことにほかならない。絵は自己の内面を吐露し、見る人みんなにさらけ出すことである。そのために表現者は技を磨く。自己を表現する術を作り上げる。

では一般の、表現から遠ざかった人たちはどう考えればいいのか。

再び記号学に戻ると、パロールこそが表現であると言えることができる。

自分の言葉で話すこと、自分の考えを話すこと。これがまさに表現であり、我われはたとえ話さなくてもその人の様子や態度、前後の話でその人の考えていること、思っていることを、ある程度察することができるのである。A という人が、B という人の落ち度を攻める時に、「そう言う意味で言っているわけではないんだけどね」などと言う。その人の言っていることはまったく違う意味でも、これをシニフィアンと呼ぶとその人の意味することシニフィエの方向を探ることが周りには理解できるということが日常の中

でも多々ある現象である。我われはラングにしたがってパロールを行うが、シニフィアンとしての会話が話す当事者のシニフィエと聞く人のシニフィエが必ずしも同じものであるとは限らないのである。(p42.「ソシュールの記号学の sa・se、ラング・パロール、連辞・連合」図参照)

絵・表現とは

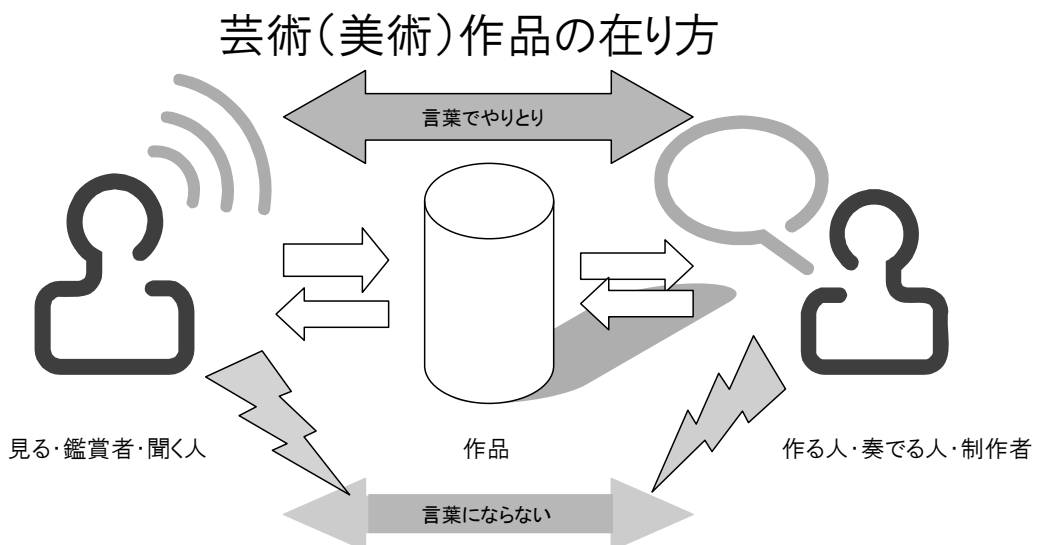
人間は、太古より鏡を大切にしてきた。それは鏡だけが自己を客観的に見るツールだったからだ。「自分が他の人から見ればどう見えるのだろうか」という気持ちは誰もが心のどこかで持ちうる気持ちであるだろう。

しかし、自分の顔は自分では見る事がなかなかできない。我われは自分の目で手や足、腹を見ることはできても背中や尻を見ることはできない。写真やビデオが発達した現代そこに映る自身の姿は私がなかなか認めることを拒むことすらもある。「俺はこんな顔をしていない」「写真写りが悪い」等である。

我われは、自分の都合のいいように自分を考え、理想化する術をいつのまにか身につける。

このように考えると絵・表現は、自身の鏡と見る事ができる。定められた社会のラングのなかで自分自身のラングを形作りパーソナリティーを作り上げても、話したり、何かを表現することにより、誰かとコミュニケーションを図ることは、自分以外の人の反応を見ることで自身を知ることになるからである。状況により場合によってその時の善悪、良き悪しきは変化するものの、我われは何かを相手に見せる、聞かせることで、また何かを作りそれをまた自分の目で確認することでその経験を蓄積して自己に取り込んでいく。

これが、絵や表現の意味ではないだろうか。(下図「芸術(美術)作品の在り方」参照)



したがって教師が子どもたちの絵を認める、また活動を認めることは、子どもたちの成功体験の記憶として脳に刻まれ、その経験や制作物を客観視すること前図「絵を描く場合の一連の流れ図」⑦で、子どもたちの認識や行動の幅を広げていく機会となる。

またそれは記号学の二重性の原理のなかで一旦境界を取り払った価値や意味、スキーマとしての垣根を外していく作業である。したがってここでは、連辞関係で結び付けられたラングに従った意味や価値を、自由な連合関係にあるイメージや価値体系、材料を記号学の地平の上で自由に入れ替え組み合わせを変えていく作業が求められる。そして何より大切なことは、自身のラングを形成しながら見えないモノを積極的に自ら客体化していく勇気を持つことを良しとする教師の指導や体験が習慣として子どもたちに身につけられることが、記号化能力に必要なラングの習得と同時に図記号の絵を描き続けるような子どもたちに対する処方箋〈豊かな絵を描く〉となるのではないだろうか。

二重性の意味

ソシュールは言語には二重の構造があると言う。意味に関しても「意味するもの (Sa)」と「意味されるもの (Se)」、言葉の成り立ちに関しても「ラング (文法、ルール)」と「パロール (発話)」、我われが認識する範囲として「連辞 (今ここにあるもの)」と「連合 (ここにはないがイメージできるもの)」などが挙げられている。通常言葉の意味は反意語に例えられる。「2月にしては、寒いー暖かい」、「気温が高いー低い」、「つらが長いー短い」これらは一見反意語のようにみえる。では「愛と恋」「赤と白」のような対応はどうだろう。言葉の二重の構造とは、単に似たような意味や反対の意味ということではない。ソシュールの二重性を示唆する言葉はメタラングとして捉えるべきで、ここには言語と言語を操作する言語という二重の構造がある。教師が子どもたちの造形活動を通して行わなければならない指導は、この構造の理解を通してとらえられるべきである。

ある幼稚園で年齢順にクラスの絵を見て批評を行う機会があった。大変熱心に描画・造形指導を昔から行っている園であり、子どもたちの絵も3歳児などはまだ頭足人が描ける程度の年齢であるはずなのに、のびのびと筆を使って画面いっぱいの色を使って描いている。どのクラスも大変熱心に教師が指導をしていて、ある4歳児のクラスでは「ジャックと豆の木」の絵を描くために、話を読むだけでなく、話をもとにしてクラス中にツルを作って雲の上のお城まで紙などで作った。そしてその体験をもとに子どもたちは絵を描いていた。子どもたちは体験的で熱心な導入指導により生き生きとした表現が多かった。これはまさに自らが意欲を持って製作している様子が大変よくわかる指導であり、長年の園の情熱に対して頭が下がる思いだった。

のびのびとした絵を描くため、その園は導入だけ熱心に行っているのではなかった。教師は画面を豊かにするために主人公の表情やの周りにもどんな人たちがいるのか、またどんな素材で描くのか、大変腐心していて子どもたちが画材を自身で選び、中には別の紙をちぎって貼りつけたり、四角い画面の上に屋根を加えたり、共同で大きな製作を

行うなどの指導も実に多く、子どもたちにたくさんの〈気づき〉を事前に環境設定してある丁寧な指導であった。

しかしある5歳児のクラスでは、少し違和感を覚えた。そのクラスのテーマは、題材が世界遺産にもなった「富士」であった。ちょうど2階の教室の窓からはっきりとした富士が見える。担任はこの立派な富士を毎日眺め、子どもたちに日々変化する〈富士〉の様子に〈気づき〉を求めて取り組んだ。

「富士」は美しい山である。円錐状の形は晴れた日には神々しくさえ見える。雲のかかった「富士」も叙情的で見ごたえがある。そしてそのクラスの「富士」は四つ折りの画用紙に入りきらないくらい立派に描かれていたものの、周りにたくさんの字のような細かいなぐりがきが、たくさん施されている。多くの子どもたちの絵に同じように書かれた字は、教師の説明では「富士山に皆でのぼっているようすを説明している」とのことであつた。5歳のこの時期は就学前で文字を書く事に大変に興味持つ頃である。このクラスの課題として絵を文字で説明することが多いとのことで、どうしたらいいか質問を受けた。筆者の答えはなぜ言葉で説明しなければならなくなったかという教師への問いかけから始まった。

実は「富士」は描きにくい題材である。山の形が「富士」を象徴し、描き加えるといつても雲か太陽か人かである。そう言った固定されたイメージが「富士」にはあり、そこに教師はもっと何か描けるのではと、言葉がけをしていく。したがってその結果実際の説明を書き加えるという方法が取られたのである。もちろん窓から見える「富士」は皆同じに見えるし、草や木も見えない、動物も見えないという遠景の「富士」が説明つきで大量に溢れかえったのである。教育要領では普段の生活の中で感じたことをもとに自ら意欲的に取り組んでいる課題であるはずが、クラス全体の絵が画一的になり、絵というより、字の背景に「富士」が描かれているような印象だった。

今回の指導の際教師は、いくつかの色の紙に水彩で白い「富士」を描くことを容認している。そしてその背景はほとんどが空の青い色であった。

その園では、子どもたちの絵を見た後、研究会を催し教師や我われ指導者が課題となっていることを話し合うのが恒例となっている。今年の課題は「〈概念的な絵〉〈図式的な絵〉〈パターン化された絵〉の功罪について」であった。子どもたちはなぐりがき期を過ぎると象徴期には言葉を用いて、描いたなぐりがきに音や意味をつけていく。そしてその後、図式期を迎えるがその時我われは男の子であるならば鉄砲や車、女の子では可愛らしい髪の長い、素敵なドレスをまとった女の子を描く。これは小学校の2年生ぐらいまで続く図記号と呼ばれる絵である。何かの図が何かを意味する。つまり象形文字であり、子どもたちはここで記号に出会い、記号を扱う訓練を行っている。実はこれが図式期の功罪の功に当たる部分である。また一方で罪として考えられているのが、みんな同じような固定された絵になってしまうことである。

このことは多くの意味を提示している。我われはなぐりがき期に自ら見出したスクリブルでラングの基礎を確立する。次に音や意味とその図形を組み合わせて図記号をつく

り上げる。図記号は組み合わせられて「話」となる。子どもたちはこの頃言葉を単語として覚え、組み合わせて文章を作り始めている。ここまでは我われ人類が他の動物と異なる大きな違いである「我われは言語を持っている」＝「記号化能力を持っている」動物であることの発達過程であることを読み解くことができることを意味している。

ところが子どもの豊かな感性に満ちた、大胆な絵はここからは生まれてこない。

この矛盾をどう解釈し、指導していけば良いのだろうか。

ちなみにもし私がそのクラスの担当教員であったなら、山の質感にこだわった指導をした。土や岩、砂などにより出来ている山はどんな肌合いなのだろう。形が決まってしまっている場合、テクスチャーやマチエールを子どもたちが存分に楽しむためにはどのような画材が適切か。と考えていくと、もっと「富士」の大きさや迫力が表現できたのではないかと考えた。実際に山に登る機会があったならその他にも日差しの強さや夏山ならば人の多さなどが感じられたと予想するが、それはまた難しい環境設定となる。

まとめ 新しい学力観

今社会で活用できる学力がさまざまな場面で求められている。高久は、平成23年以降新学習指導要領は生きる力の育成を目指していると言う。改訂における基本的な考え方は、三つある。一つ目は教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成すること。二つ目は、知識・技能の習得と、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視、授業時数を増加することである。高久によれば、「国語・算数・理科・社会の教科で習った事が活かされることもありますが、習った事で「考えたこと」「感じたこと」が社会に活かされることということ。個人が持っている知識をもとに、計画して、実践する。その実践を振り返り、次の計画に移していく、といったサイクルを実践できる人材が今求められている。」と言う。知識は、従来固定的なものとして捉えられる傾向があったものの、近年学習成果を、決まった正解ややり方、手続きを知識として捉えるだけでなく、社会的な実践場面での活用や、コミュニケーション的な能力が問われている。

高久は、「知識や言語の習得を機能や働きから考えるという」と、例えば、乳幼児が言葉を獲得することと、同じである。「ママ、ミルクちょうだい」という言葉を覚えるのは、それを反復的に練習して獲得されるのではなくて、母親に対して働きかけ、また逆に母親から働きかけられることによって機能的に学んでいく。同じように、知識を機能させる経験、作用させる経験、働かせる幅が広く深いほど、獲得される学びの質や水準、言葉や知識のもつイメージの内実も豊かになっていく」ことが重要であると言う。

これはまさに先述の幼稚園での絵画指導にも通じるところであり、描画活動が豊かになるということは、連合的なイメージや素材、作り方などの組み合わせが環境に合わせて自在にできることであり、そのことは、共時的な視野を育成することを意味し、自ら課題に果敢に挑み、問題を解決できるような豊かな感性と応用力を幼児の造形の指導の

中心として考える必要がある。教師は単に絵を描く技術を問題とするのではなく、自己形成をして自我の形成をしていきながらも同時に柔軟に広い視野を持てるような、二重の構造に〈気づき〉、豊かな人間形成の基礎をはぐくむ指導に〈気づく〉なくてはならない。そしてそれは絵を描く前の導入にも、絵を描く過程においても、そして絵ができた後の受容の際にも細かい配慮として豊かな人間関係を形作り、ひいてはそれが豊かなコミュニケーション能力をそだて、自らに〈気づく〉子どもの育成に重要な役割を果たすことになる。またイメージ（連合）喚起・・・ここにはないが過去の出会い、関係した体験 またはその記憶、実際には存在しない？ 豊かな体験や感動がイメージや物語として脳に蓄積され、それをもとに現実のモノを組み合わせ、積極的に自ら客体化し、見えない自分の想いを人に伝えよう＝共有しようとする姿勢を育てることで、我々人類は環境自ら変化させ 新しい組み合わせの発見、新しい可能性、新しい世界 が展望されることに、幼児の造形教育の基礎が大きな役割を果たしていることに〈気づく〉ことが必要である。

教育実習における指導案作成の指導について

キーワード：幼稚園 責任実習 指導案

井 上 聖 子

I はじめに

急速な変化と複雑化する社会の中で、子どもの教育に当たる教員の資質向上は、大きな問題となっている。2006年7月中央教育審議会（2006）は、文部科学省に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申し、教職課程の改善や充実に向けて、養成校としての主体的な取り組みを提言している。この中で、社会の急速な変化に対応できる実践的指導力についても述べている。

幼児教育に関しては、2002年6月に「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために」の報告書を提出し、幼稚園を取り巻く環境の変化と幼稚園教育に求められる専門性や、養成・採用・現職の各段階における課題と展望を打ち出している（文部科学省、2002）。その後、2005年1月には、中央教育審議会（2005）が「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育のあり方について」の答申をまとめている。それを受け文部科学省は、幼児教育の充実のための具体的な方策を提言している（文部科学省、2005）。取り組むべき課題の1つ目は幼稚園等施設のエデュケーション機能の強化・拡大、2つ目は家庭や地域社会のエデュケーション力の再生・向上、3つ目は幼児教育を支える基盤等の強化である。そして重点的に実施すべき施策は、①全ての幼児に対する幼児教育の機会の提供、②発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実、③幼稚園教員の資質及び専門性の向上、④幼稚園等施設による課程や地域社会のエデュケーション力の再生・向上、⑤生涯学習振興施策や働き方の見直し等による家庭や地域社会のエデュケーション力の再生・向上、⑥地域の人材等の積極的活用、⑦幼稚園等施設を地域社会で支える基盤等の充実・強化の7つである。

このように、人間形成の基礎となる幼児教育に力を入れることは、その子どもの人生を豊かにし、社会をも豊かにする事につながる。その教育に当たる保育者を養成する本学も、特に施策③の幼稚園教員の資質及び専門性の向上に努めている。

本学では、幼稚園教諭2種免許状と保育士資格の両方を取得できる。そのため学生は、1年次の2月と2年次の10月には保育実習、2年次の6月には教育実習を行い、直接子どもたちと保育者として、触れ合い、学んでいる。しかし近年、少子化や核家族化が進む中で、子どもと接する機会をあまり持たずに保育科に入学してくる学生も少なくない。このような現状からも実習は、学生にとって実践現場から直接学ぶ、貴重な経験となる（栗原、1994；原、2008；廣瀬・三木・戸江、2002；野尻・栗原、2006；高橋、

2009)。特に、実習の最終段階である責任実習は、子どもの発達や興味・関心、園の教育方針など、保育全体を理解した上で、ねらいを持って活動を計画し、指導していく、実習の総仕上げとなる。それだけに責任実習は、保育者としての保育観を形成していく上で大きな学びとなるが、学生にとっては不安の1つともなる。そのため本学でも、実習の事前指導を中心に各教科でも指導案の書き方、および模擬授業を行い、指導案作成や教材研究、指導の展開の仕方を教授し、学生なりに理解し実習に臨んでいる。しかしながらこれは、学内であるため、あくまでも机上での想像の基に行なっていることになる。このため実習時での保育者からの指導内容は、学生にとって、実感を伴った学びとなる。しかし、小山（2005）が述べているように責任実習は、専門性を高める良い機会となるが、現場に混乱をもたらす存在ともなると指摘している。このような事が起こらぬよう実習前の事前指導は、入念に行う必要がある。

そこで本研究は、責任実習時の主活動の指導案を基に、学生が保育現場でどのような指導を受けているのか、指導案作成から実際の展開までを振り返りとしてレポート作成を行い、現場指導者の助言を視野に入れながら、実習生の学びを分析し、学内指導の参考資料とすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 調査対象

教職実践演習を受講している2年生66名のうち、教育実習を終えている65名である。

2. 調査期日

2014年9月

3. 調査方法および調査項目

教職実践演習の授業中において、責任実習時での設定保育に関する以下の7項目について、自由記述でのレポート作成を行なった。

- ①設定保育の実施年齢
- ②設定保育の活動名
- ③活動設定の理由
- ④具体的な活動内容
- ⑤指導者からの評価：指導された点
- ⑥指導者からの評価：良かった点
- ⑦指導案作成時に学んだこと

回収率、有効回答数ともに、100%である。

Ⅲ 結果および考察

1. 責任実習の実施状況

本学の教育実習は、4週間であるが、その実習中、責任実習を行なった学生は、65名全員である。責任実習には、1日担任に代わり保育を行う全日実習と活動の一部を担当する部分実習とがある。本研究では、部分実習と、全日実習の中でも主活動を分析検討していく。

責任実習には、絵本や紙芝居、エプロンシアター、朝の会など、保育者が中心となり保育を展開し、子どもたちが受身的に活動する保育者主導型と、造形遊びや運動遊びのような保育者が活動を設定し、子どもたちが主体となって活動を展開していけるよう援助していく、設定保育とがある。本学学生は、保育者主導型のみの責任実習を行なった学生は、3名の5%である。あとの62名の95%は、設定保育を行なっている。これらの学生も絵本の読み聞かせや学内の事前指導で作製したエプロンシアターや大型紙芝居など、保育者主導型を行なっている。設定保育を行なってきた回数は、1名の1.6%は3回、5名の8.1%は2回、56名の90.3%は1回の実施である。

保育者主導型は、全学生が行っており、設定保育を行う前に色々と経験させ、慣れるよう実習先の配慮が伺われる。本学でも保育者主導型は、各教科で指導をしているが、絵本の読み聞かせや紙芝居、エプロンシアターなど、短時間で直ぐにできる教材の準備と練習は、実習でも役立っていることがわかる。

(1) 責任実習の実施年齢

責任実習のうち設定保育での実施年齢は、5歳児では25名の36.2%であり、4歳児は最も多く31名の45.0%、3歳児は12名の17.4%、3歳児～5歳児の縦割り保育では1名の1.4%である。それを図に示したのが、図1である。杉山（2005）や林

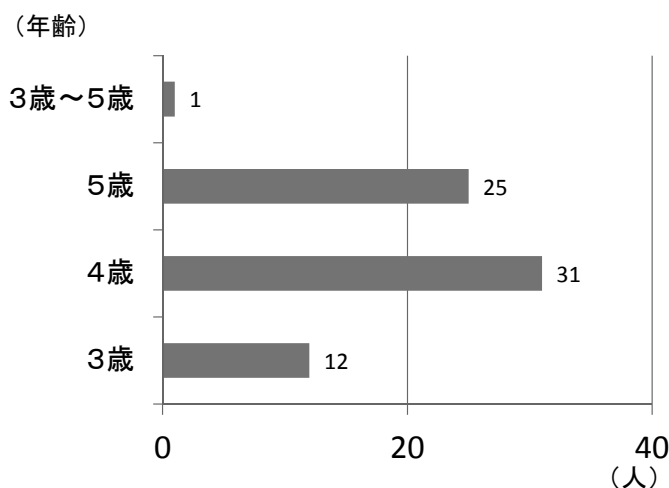


図1 設定保育の実施年齢

(2010)、山田(2012)の研究では、5歳児での実施が最も多く、次に4歳児であった。3歳児～5歳児の縦割り保育での実施はなかった。どの研究も5歳児での実施が多かったが、4歳児との差はあまりない。学生は、園生活にも慣れ、年齢が高いほど発達も進み、理解や力量も高くなるので、設定保育を行いやすい4歳児、5歳児で責任実習を行なっていることが推測される(山田, 2012)。

(2) 活動内容の設定理由

活動内容の設定理由を山田(2012)の研究と同じように、子どもの興味・関心、行事や季節、実習生の願い、指導者からの指示の4つのカテゴリーに年齢別に分けると、表1の通りになる。複数回答であるが、最も多いのが実習生の願いで45名の59.2%である。この中でも、教材で楽しく遊んで欲しいという願いが24名である。次に多いのが行事や季節からで17名である。これは事前指導により、季節に合ったものを設定するということから、6月の季節に合わせた内容を選んだものとする。

次が子どもの興味や関心で12名の15.8%、最も少なかったのが実習指導者からの指示で2名の2.6%である。山田(2012)の報告によると、子どもの興味・関心からが最も多く、実習生の願いは3番目と、本研究とは反対の結果である。

この事は、責任実習の不安から本学学生の方が、普段の子どもの様子から活動内容を設定するより、学内で行なった模擬授業などを発展させた内容を優先したものと考え

表1 設定理由

(人)

保育内容		造形遊び				運動遊び			音楽遊び	造形遊びから運動遊び	合計
項目	年齢	3歳	4歳	5歳	3歳～5歳	3歳	4歳	5歳	4歳	4歳	
子どもたちの興味・関心		1	3	2	0	1	2	2	0	1	12
行事や季節		2	10	5	0	0	0	0	0	0	17
実習生の願い		4	18	8	2	3	2	7	0	1	45
指導者からの指示		0	1	0	0	0	0	0	1	0	2

表2 設定保育の内容

(人)

項目	年齢	3歳	4歳	5歳	3歳～5歳	合計
造形あそび		7	22	17	1	47
運動あそび		5	6	6	0	17
音楽あそび		0	1	0	0	1
造形あそびから運動あそび		0	2	2	0	4
合計		12	31	25	1	69

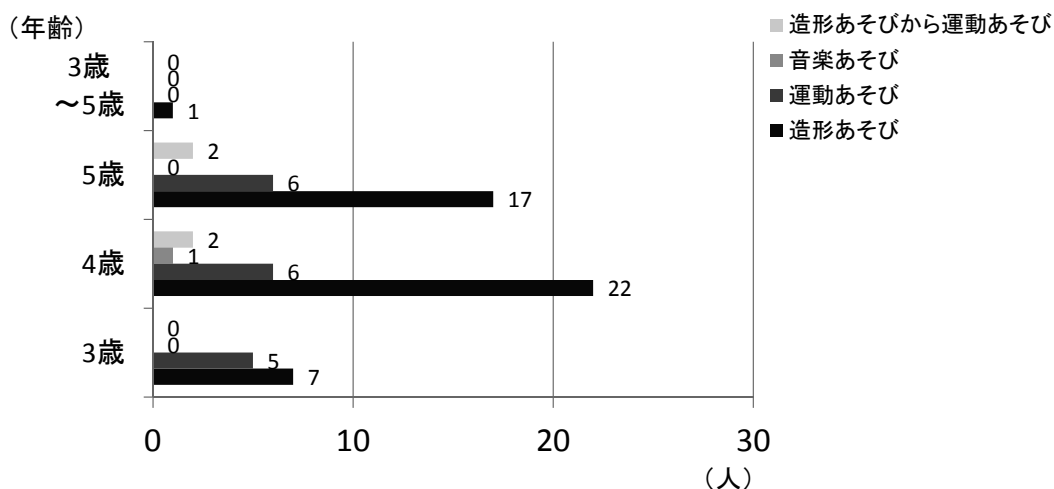


図2 設定保育の内容

える。林（2010）も、学生は子どもの姿から活動を考えるより、活動に対する取り組みやすさから内容を選ぶ傾向にあると述べ、本研究も同様な傾向が見られる。実習指導者からの指示は、本研究でも山田（2012）の報告からも、一番少ない結果である。

(3) 設定保育の内容

設定保育の内容を年齢別かつ遊び別に示したものが、表2と図2である。どの年齢も造形遊びが最も多く、3歳児では7名の10.2%、4歳児では22名の31.9%、5歳児では17名の24.7%、3歳～5歳児の縦割り保育でも1名の1.4%である。次は、どの年齢も運動遊びで、3歳児は5名の7.2%で、4歳児は6名の8.7%で、5歳児も6名の8.7%である。音楽遊びに関しては、4歳児に1名の1.4%で、造形遊びと運動遊びを組み合わせた内容は、4歳児と5歳児にそれぞれ2名ずつの2.9%である。これらは、杉山（2005）や野尻ら（2005）、大滝（2008）、林（2010）、山田（2012）と同じ結果である。造形遊びが多い理由としては、山田（2006）も述べているように、子どもの興味、関心、発達に活動内容が合っていれば、子どもが集中しやすく、一斉指導が行いやすいと考えるためと思われる。また作品が残るため、子どもにとっても、学生にとっても一つの物を作り上げたという達成感があるためと考える。運動遊びは、その遊びを子どもたちが理解できるよう説明するとともに、お遊戯室や園庭という広く自由な空間で活動を行うため、子どもたち全体をまとめ、活動内容を展開していくという指導力が求められる。そのため実習生には、運動あそびは難しい内容と、捉えているものと推測される。

造形遊びは全年齢合わせると47名の68%であるのに対し、運動遊びは17名の25%と、造形遊びに比べると少ない。しかし運動遊びも2番目に多いということから、この2つの遊びを中心に、子どもの発達に合わせた教材や活動内容、展開の仕方を模擬授業などで事前に学ぶことは、必要かつ重要であると言える。特に造形遊びは、出来

上がった作品をどのように展示するのか、またはそれを使って遊びをどう展開していくのかなど、ただ作って終わることのないように、作品の活かし方も考える必要がある。

しかしながら現場に就職した場合は、色々な遊びを展開していかなければならない。そのため実習時には、失敗を恐れず、色々な遊びを行うことの必要性も説いていかなければならないと考える。

造形遊びの内容は、4歳児や5歳児はストローや紙コップ、紙皿など、身近な材料を使ってのおもちゃ作りが多く、3歳児は画用紙に絵を描いたり、貼り絵などが多い。運動遊びでは、4歳児、5歳児ともフルーツバスケットやリレーなど、ルールを伴った遊びが多く、3歳児では新聞紙を使った遊びが多い。どちらの遊びも発達段階を考えての計画であり、本学での講義内容を発展させたものがほとんどである。音楽遊びは、1名のみで、実習指導者の指示による新曲の歌指導である。設定保育での音楽遊びが少ない要因は、朝や帰りの会など、歌を歌ったり、弾き歌いなど保育者主導型での責任実習が多いためと考えられる。

次に、造形遊びにおける活動内容が、何かを作る、絵を描くなど単一型か、それらを組み合わせて行う複合型かをみると、表3の通りである。単一型は26名の55.3%、複合型は21名の44.7%である。年齢別に見ると、3歳児では単一型が多く、6名の12.8%である。これは、実習時期が6月ということもあり、3歳児ではまだ多くの事を集中して行うことが困難であるためと思われる。

表3 造形あそびにおける活動提案型の内訳 (人)

項目 \ 年齢	3歳	4歳	5歳	3歳 ～5歳	合計
単一型	6	9	10	1	26
複合型	1	13	7	0	21
合計	7	22	17	1	47

(4) 指導者からの評価

1) 指導された点

設定保育において指導された点は、全体で121件挙げられている。それらの内容から杉山（2005）や山田（2012）の分類を参考に、6つのカテゴリーに分類した。一つ目は言葉がけや関わりなどの援助、二つ目は導入時の工夫・説明、時間配分などの保育の進め方、三つ目は教材の活用の仕方や子どもの実態に合った教材か、環境構成、四つ目は教材や事前の確認など事前準備、五つ目は活動内容が適切であったかなどの活動内容、五つ目は実習生が明るく、笑顔で行っていたかなどの実習生の態度、そして六つ目がその他とした。表4は、そのカテゴリーごとにまとめたものである。

本研究では、保育の進め方が42名の34.7%と一番多い。杉山（2005）、山田

表4 指導された点

(人)

	保育内容	造形遊び				運動遊び			音楽遊び	造形遊びから運動遊び	小計	合計
		3歳	4歳	5歳	3歳～5歳	3歳	4歳	5歳	4歳	4歳		
援助	言葉がけ	2	3	7	0	1	1	0	0	0	14	22
	関わり	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	個人差の配慮	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	
	個々の把握	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	予想外の子どもへの対応	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	
保育の進め方	導入に関すること	2	3	2	0	0	1	2	1	0	11	42
	説明に関すること	1	2	2	1	2	2	1	0	0	11	
	全体の把握	0	1	2	0	0	0	1	0	1	5	
	活動の流れ	0	5	4	0	1	1	0	0	0	11	
	時間配分	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4	
環境構成	教材の活用の仕方	0	4	3	0	0	0	0	1	0	8	29
	教材の配布	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	
	配置	0	3	1	0	1	1	1	0	0	7	
	安全面への配慮	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	
	子どもの実態に合った教材	0	5	1	0	0	0	0	0	0	6	
	教材研究	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	
事前準備	保育技術の練習	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	10
	教材の準備	0	0	6	0	0	0	0	1	1	8	
	事前の確認	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
活動内容	季節に合っていた	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	6
	活動内容	0	1	1	1	1	1	0	0	0	5	
実習生の態度	実習生が楽しむ	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	5
	笑顔	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	
	明るさ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
その他		1	1	2	0	1	0	1	1	0	7	7

(2012)の報告でも、保育の進め方に関する項目が多く、同じ結果となっている。特に導入に関することや説明に関することが、どの報告も多い結果が見られる。導入で指導された事の一つに、導入部分で、子どもたちをどれだけ引き付けられるかが、その後の活動にも影響するため、ただ手遊びや歌を歌うだけでなく、子どもたちの視覚にも訴えるような工夫をするよう指導されている。つまり、導入時に子どもの意欲や関心を引き出すことは、その後の子どもたちの活動意欲につながることになる。しかしながら、その後の活動方法を上手く説明できないと、子どもは活動を進めることができず、他の事に興味を示したり、実習生に何度も聞きに行ったりと、実習生は全体の把握ができなくなる。そうならないためにも子どもたちに、活動の目的や方法、どのようになるのか見通しが付くような説明が、重要であることがわかる。本学でも事

前指導で、導入の大切さを伝えてはいるが、導入とともに活動方法の説明の仕方も、模擬授業等で研究を重ねていく必要があると再認識される。

次に多いカテゴリーは、環境構成で29名の24.0%である。特に教材の活用では、実習生が作った教材をもっと上手く活用するように、という指導が多い。これは、手作り教材が多い事の表れでもあるが、ただ導入で使うだけでなく、子どもの興味、関心を持続けてもらうためにも有効活用できるよう、教材の使い方の指導をしていく必要がある。また山田（2012）が述べているように、子どもの動線を考え、教材や子どもたちの配置、教材の配布の仕方も考える必要がある。このことは、学内で指導案を書く時に、教室の大きさや子どもたちの人数等を考慮し、環境構成を考えていくことも指導の重点になると言える。

次に多く挙げられた項目は、子どもの発達にあった教材の提供である。これは学内の講義で、子どもの発育・発達については習得しているはずではあるが、実習先の違いから、子どもの様子も違いがある。そのため毎日の実習時に、子どもたちの様子を把握し、実習先の子どもの様子にあった教材は何か、研究をするよう指導していく必要がある。

3番目に多かったカテゴリーは、援助で22名の18.2%である。カテゴリーとしては、3番目であるが、全項目の中で、言葉がけが14名と最も多く指導されている。本研究と杉山（2005）の研究では、言葉がけが最も多く指導されたと報告しているのに対し、山田（2012）の報告では、教材や素材の研究である。しかしながら山田（2012）の報告も次に多いのが言葉がけであり、ほとんど差がない。このため言葉がけは、実習生にとって難しいものと思われる。本研究では、子どもに理解できるような言葉で話すことや声の大きさやトーンを変えて問いかけるようにと言った基本的な事が多く、模擬授業ではさらに指導を強化していく項目であることがわかる。

2) 良い評価をされた点

次に、良い評価をされた点についてであるが、全体で123件挙げられており、指導された点とほぼ同じである。それをカテゴリーごとに表にしたものが、表5である。

最も良いと評価されたカテゴリーは、保育の進め方で37名の30.1%である。これは、指導された点と同じ結果である。特に導入に関することが一番多く、そのほとんどは導入が工夫されており、子どもたちを引きつけることができた、という評価である。前述したように各教科で模擬授業を行なっているが、その際導入の大切さを指導しており、それが学生に理解され、工夫を凝らしたと言える。それとともに、活動の流れが良いという評価も多い。これは、各教科で一人1回は実習時と同じ時間での模擬授業を行なっており、この指導が良い評価につながっているのではないかと思われる。

次に多いカテゴリーは、活動内容で29名の23.6%である。子どもが興味を引く内容であった、新しい挑戦ができた、子どもたちが生き生きと取り組める内容であった、という評価が多く見られる。これも模擬授業で、季節や年齢に合った内容を考えるよう指導しており、その成果が見られたものと考えられる。

表5 良い評価をされた点

(人)

	保育内容	造形遊び				運動遊び			音楽遊び	造形遊 から運 動遊び	小計	合計
		3歳	4歳	5歳	3歳 ～5歳	3歳	4歳	5歳	4歳	4歳		
援助	言葉がけ	1	5	4	1	0	1	2	1	1	16	23
	関わり	1	1	0	0	1	1	1	0	0	5	
	個人差の配慮	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	個々の把握	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	予想外の子どもへの対応	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
保育の進め方	導入に関すること	2	7	2	0	2	1	1	0	0	15	37
	説明に関すること	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	
	全体の把握	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
	活動の流れ	6	3	3	1	0	1	0	0	0	14	
	時間配分	0	0	3	0	1	0	0	0	0	4	
環境構成	教材の活用の仕方	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	10
	教材の配布	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	
	配置	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	安全面への配慮	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	
	子どもの実態に合った教材	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	教材研究	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
事前準備	保育技術の練習	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
	教材の準備	2	3	1	1	0	2	1	0	0	10	
	事前の確認	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
活動内容	季節に合っていた	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4	29
	活動内容	0	9	6	2	2	3	2	1	0	25	
実習生の態度	実習生が楽しむ	0	0	1	0	1	0	1	0	1	4	9
	笑顔	1	0	0	0	1	0	0	1	1	4	
	明るさ	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
その他		1	2	1	0	0	0	1	0	0	5	5

次は、援助で23名の18.7%である。指導された点でも、二番目に多かったが、良い評価でも上位に挙げられている。その中でも多いのが言葉がけについてである。これは落ち着きのない子どもへの言葉がけや活動の中での問いかけが良かったとするものもあるが、声の大きさや聞きやすさでの基本的な事での評価が多い。指導された点でも同じような点を指導されているため、個々の学生対応も必要ではないかと示唆される。やはり子どもと接する機会が少ない学生にとっては、その子どもにあった言葉がけは難しいものと思われる。

このように指導された点も良いと評価された点も、ほぼ同じような結果である。本学では、できるだけ子どもと接する機会を多く持てるよう体験実習やボランティア活動を行なっているが、より多くの子どもたちと接する機会が必要とされる。

2. 指導案作成時に学んだこと

実習生にとって指導案は、難しい課題の一つである（木村ら、2003；大滝、2005、2007）。指導案の作成は、概ね子どもの姿からねらいを設定し、環境構成を考え、予想される子どもの活動を想起し、それに合った援助および留意点を想起する。この流れは、日々、子どもたちと生活を共にしている保育者にとってはさほど難しいことではないが、1、2週間しか子どもの姿を見ていない実習生にとっては、子どもの活動を予想する事自体、難しいことである。まして実習に行く前の学内指導で、子どもの予想される活動を想像することは、もっと難しいものであろう。また実習先により指導案の形式が違っていたり、書き方も様々である（広瀬、2006；大滝、2008）。本学では、いろいろな園へ実習をお願いしているため、すべての園に対応できるような指導は容易ではない。

このため、どのような形式でも学生が対応できるよう、指導案作成技術を指導する必要がある。そこで指導案作成時に実習担当から学んだことを複数回答で学生が書いたものを分析する。

指導案作成時に実習担当から学んだことは、全部で93件あり、四つのカテゴリーに分けまとめた。一つ目は、予想される子どもの活動、二つ目が環境構成、三つ目が実習生の援助、四つ目がその他である。それを示したものが以下の項目である。

予想される子どもの活動

- ・ 予想される子どもの様子とその対応を細かく書く（18名）。

子どもたちは、予想外なことばかり言ったり、行なったりするので、色々と考えておいた方良い。

子どもが〇〇な行動をとったら、どう対応するかも、仮定して書く。

予想される子どもの活動は、当日何が起こっても対応できるよう色々予想を立てて考える。

予想外なこと（例：切るところより、大きく切ってしまった場合など）が起きたとき、どうするか対処方法も記入しておく。

子どもの動きの特徴にあった対応を書く（走り回る、落ち着きのない子どもなど）

- ・ 活動の進みが遅い子ども、早い子どもへの対応を考えておく（4名）。
- ・ 子どもの姿、発達を普段からよく見ておき、応用する（3名）。
- ・ 子どもの姿とねらいは、関連させておく（3名）。
- ・ 事細かに、子どもの行動や考えていることを書く（2名）。
- ・ 実習生が～しているとき、子どもはどんな姿か、想像して書く（2名）。
- ・ 子どもの個性は様々なので、子ども一人ひとりに応じた対応が出来るよう子どもの様子を踏まえて書く。
- ・ 子どもの姿の所に、いつもの姿と活動中の姿の両方を書く。

環境構成

- ・ ペーパーサートや使うものは、環境構成に絵で描き、分かりやすくする（3名）。
- ・ 手遊びの絵を一つ一つ描く（2名）。
- ・ 手遊びやペーパーサート等のイラストは、描かなくてよい（2名）。
- ・ 準備する物は、クラス人数より、多めに設定する（2名）。
- ・ 子どもがいる位置をきちんと確認する。
- ・ 導入部分で、子どもを引き付ける工夫をする。
- ・ 環境構成は、どんなものを使うのかなど、詳しく書く。
- ・ 本の題名なども書いておく。
- ・ 室内の様子をしっかりと把握して書く。
- ・ 製作活動の図は、描かない。
- ・ 環境構成（準備するものの数）は、多めに記入する。

実習生の援助

- ・ 指導案は、自分の台本となるので、言う予定の言葉を全て記入する（4名）。
- ・ 実習生がすることは、全て書く。
- ・ 自分の活動を把握して書く。
- ・ 声かけも具体的に「 」を付けて記入する。そうすることで、子どもの発言や活動にスムーズに対応ができる。
- ・ ルール説明のところは、分かりやすく、受け入れやすい言葉にする。
- ・ 単に「子どもに集まるよう声かけをする」と書くのではなく、その声かけ一つにも、何らかの目的があるはずなので、それを含めて「子どもが実習生の声を聞きやすいように、実習生の近くに集まるよう声かけをする。」と言うように書く。

その他

- ・ 分かりやすく、誰が見ても読める文字、および誰が見ても分かる内容、書き方をする（5名）。
- ・ 音読すれば誰でも行えるくらい細かく、話す内容や言葉を書き込む（3名）。
- ・ ねらいをふまえて、活動の進め方（活動内容や言葉がけ）を書く（2名）。
- ・ 製作をするときは、試作品を必ず一緒に提出する（2名）。
- ・ 何枚も書くのではなく、1枚にまとめる（2名）。
- ・ 何分从哪里始め、どのくらい行うかを細かく書く（2名）
- ・ 教師の発言や子どもが発言するであろう言葉も全て書く。
- ・ 話し言葉にならないように書く。
- ・ 言葉の言い回しや表記に気をつける。
- ・ 時間が余った時のことも考えて書く。
- ・ 年齢にあった活動をする。
- ・ 季節にあった指導案にする。

- ・ 導入、展開、まとめの時間は、必ず書く。
- ・ 時系列は、そろえる。
- ・ 園の書式で、子どもの活動・教師の発言、発問・教師の働きかけ・指導上の留意点の3つの項目に分けられていた。教師の発言、発問に関しては、自分が言う言葉を予測して全て書き入れる。

例：「材料を配る」だけでなく。その後に「折り紙を配ります。まだ触らないようにしてね。先生が回っていくので、好きな色を選んで下さい。」などと、材料を配るときに何を言うのかも記入する。

- ・ 園の書式で、環境構成・子どもの活動・教諭の活動・ねらいの4つに分かれて書く。
- ・ 園の書式で、言葉がけを大切にし、活動に対する言葉がけの欄があった。
- ・ 園の書式で、まず挨拶を書き、活動の意味・実習を通して学んだこと・実習に入っの1日の流れ、また印象に残ったことを書く。
- ・ ホッチキスで留める。
- ・ 図や線は、定規で書く。
- ・ ボールペンで、清書する（2名）。
- ・ 誤字脱字は、絶対しない（2名）。

一番多い学びは、予想される子どもの活動で34名の36.6%の学生が挙げている。特に子どもの様子とその対応を細かく書くが18名と多い。これは、廣瀬（2006）や大滝（2007, 2008）、原（2008）も同様な結果を報告している。林（2010）も述べているように、子どもと接する機会があまりないまま入学してくる学生も多い中で、具体的にその時期の子どもの姿を予想するのは、困難である。そのため実習先の指導内容にもあるように、実習中は、普段から子どもの発達や保育者の援助の仕方などを良く見ておき、それを日誌に書き留めておくことが大切である。そうすることで、できる限り具体的に子どもの姿を予想し、それにあった援助を考えておくことができ、責任実習中も慌てずに対応できる。それでも予想できなかった子どもの行動に対しては、学んだことを基に臨機応変に対応する応用力を培っておくことも重要である。学内での指導では、子どもの姿を見ながら予想を立てることができないので、各学生が学んだことを基に、特に発達段階の知識や月ごとの子どもの様子などを踏まえて、想像で書く事になる。実習前に何回か書くことで、指導案の基本的な書き方は身に付くものと考え。

次は、環境構成で16名の17.2%である。環境構成は、基本的には子どもの動線を考え、安全面から子どもの居る場所や先生の立ち位置、机や椅子の配置、教材配布などについて考えて書くと良い。そうすることで活動の展開の仕方がつかみやすくなると言える。

3番目は、実習生の援助で9名の9.7%である。ここでは、自分の言動をすべて書くという指導が多い。その事により学生は、保育の流れをイメージしやすくなるためと思われる。中には、台本ではないので話す言葉は書かないという実習園もあるが、保育に不慣れな学生にとっては、責任実習前にシミュレーションを行う上でも、ある程度自分の

言動をまとめておくと言語を進めやすいと考える。

その他では、34名の36.6%である。その中では、指導案を書く上での基本事項が多い。やはり、誰が見てもその指導案の内容が分かり、同じように保育を展開できる、ということが前提として挙げられている。また最近の学生は、誤字・脱字が多いと指摘されることがあるが（大滝，2007）、本学ももう少し指導されることが多いのではないかと予想していた。しかし、2名の学生のみが、挙げている。実際には、日誌も含め、もう少しそのような指摘を受けているものと思われるが、実習に出る前、実習担当者が保育でよく使う漢字の練習をさせているため、このような結果につながったものと考えられる。

先にも述べたように実習園により指導内容が違って来る。具体的には、ペープサートや手遊びなどの図を描く園と、書かない園がある。また実習生の言うことを全て書くように指導される園もあれば、台本ではないので書かないよう指導される園とがある。しかし、筆者はどちらの指導にも対応できるよう、一通り図示し、保育の流れをイメージできるように実習生の言動も書くよう指導している。しかしながら、これは事前指導であり、学生には実習園での教育方針に従うよう合わせて指導している。

IV 結 論

本研究は、責任実習時の主活動の指導案を基に、学生が保育現場でどのような指導を受けているのか、指導案作成から実際の展開までを振り返りとしてレポート作成を行い、現場指導者の助言を視野に入れながら、実習生の学びを分析した結果は、以下の通りである。

1. 責任実習は、実習を行った学生全員が行っている。
2. 保育者主導型のみの責任実習を行った学生は、3名の5%で、設定保育は62名の95%であった。
3. 設定保育を行った学生のうち3回行った学生は1名の1.6%、2回は5名の8.1%、1回は56名の90.3%であった。
4. 設定保育での実施年齢は、5歳児は25名の36.2%であり、4歳児は最も多く31名の45.0%、3歳児は12名の17.4%、3歳児～5歳児の縦割り保育は1名の1.4%であった。
5. 活動内容の設定理由は、最も多いのが実習生の願いの45名の59.2%で、次に多かったのが行事や季節から17名の22.4%であった。
6. 設定保育の内容は、どの年齢も造形遊びが最も多く全年齢合わせると68.1%であった。
7. 実習指導者からの指導された点は、最も多かったカテゴリーは保育の進め方に関する42名の34.7%で、次は環境構成の29名の24.0%であった。
8. 実習指導者から良いと評価された点は、最も多かったのが保育の進め方に関する37名の30.1%で、次は援助の23名の18.7%であった。

9. 指導案作成時での学びで最も多かったのは、予想される子どもの活動について34名の36.6%で、予想される子どもの様子とその対応を細かく書くことであった。

以上の結果から、設定保育を行う学生が多く、いずれの遊びも子どもの発達や状況に応じた活動内容と教材の提供、それと保育の流れとして導入時での工夫が重要であるということがわかった。指導案作成時では、子どもの予想される活動をより多く、かつ具体的に書き、それに対応する実習生の援助を書く練習を積むことが大切である。また実習時では、日頃から子どもたちの様子を良く見て、それに対しての保育者の援助を学んでおくと、指導案作成時での参考になると言える。

これらのことから実習時での学生の学びを分析することは、色々な実習園での対応も可能にする事前指導に役立つ資料となるものと考えている。

参考文献

原信夫（2008）短大生が語る実習体験．清和大学短期大学紀要，37：17-24.

林富公子（2010）学生の立案指導についての一考察―実習テキストに掲載されている指導案内容と学生が取り組んだ指導案内容との比較を通して―．園田学園女子大学論文集，44：203-212.

広瀬健一郎（2006）大学における保育短期指導計画作成の教授法―活動提案型指導案の立案指導―．文化女子大学室蘭短期大学研究紀要，29：23-45.

廣瀬則子・三木和子・戸江茂博（2002）保育所・幼稚園実習による保育専攻学生の育ち（V）．日本保育学会，56：636-637.

木村容子・豊田典子・中橋美穂・渡辺勤・柏原栄子（2003）保育実習の充実を目指した教員の取り組み（その2）．全国保育士養成協議会，42：30.

文部科学省（2002）幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために．
<http://www.mext.go.jp/b-menu/shotou/019/toushin/020602.htm>（参照日2014年12月23日参照）

野尻裕子・栗原泰子（2005）幼稚園教育実習における学習内容について―自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する―．川村学苑女子大学研究紀要，16（2）：23-36.

野尻裕子・栗原泰子（2006）幼稚園教育実習における反省的思考について．川村学苑女子大学研究紀要，17（2）：23-31.

大滝まり子（2005）保育所実習Ⅱについての学生認識．北海道文教大学研究紀要，29：121-130.

大滝まり子（2007）幼稚園実習と保育所実習の比較．北海道文教大学研究紀要，31：127-135.

大滝まり子（2008）幼稚園実習における指導案作成の留意点．北海道文教大学研究紀要，32：49-56.

杉山喜美恵（2005）実習事前指導のあり方について 3．責任実習の現状分析より．東海女子短期大学紀要，31：37-44.

高橋真由美（2009）幼稚園実習における学生の学びに関する一考察（2）－幼稚園実習Ⅰと幼稚園実習Ⅱの学びの比較から－．藤女子大学紀要，46（2）：113-118.

中央審議委員会答申（2005）子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後のあり方について．

中央審議委員会答申（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について．

山田秀江（2006）保育実習Ⅱにおける責任実習に関する事前指導について－責任実習の実際から見た事前指導のあり方－．四條畷学園短期大学紀要，39：20-28.

山田秀江（2008）保育実習Ⅱにおける責任実習に関する事前指導について（2）－責任実習の実際から見た事前指導のあり方－．四條畷学園短期大学紀要，41：47-58.

山田秀江（2012）幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察－責任実習の実践報告から－．四條畷学園短期大学紀要，45：51-61.

保育者を目指す学生の幼児期の遊びについて

キーワード：遊び体験、保育者養成課程、遊びの伝道者 実習指導

吉 田 百加利

I. はじめに

「幼稚園教育要領」ならびに「保育所保育指針」には、子どもの遊びは子どもの発達を刺激し助長するもので、心身の調和の取れた発達と密接に関係していると記されている。子どもは遊びを通して、思考力や想像力を養い、友達と協力することや環境への関わり方（社会性・創造性）などを体得していく。そして遊びを通して得る満足感や達成感、時には疑問や葛藤が子どもの成長を促し、更に自発的に身の回りの環境に関わろうとする意欲や態度を育てる。つまり遊びには、人として成長していくためのあらゆる要素が含まれているといえる。

さて、子どもたちを取り巻く遊び環境において、「三つの間（遊び空間・遊び時間・遊び仲間）」が減少または喪失したと言われるようになってから久しい。本来、多くの子どもたちが幼児期を過ごす保育所や幼稚園には、この「三つの間」がある程度確保されているはずである。ところが、1997年の文部科学省の「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告」は、幼児の遊びの内容は変化し、屋外遊びから室内遊びが、また一人遊びが増大していることを指摘している。深谷（1997）は、子どもの遊びの減少・喪失の問題とは、遊びによる効用すなわち「体力・体験・友だち・自信・想像力・集団」の減少であるという。いずれも、遊びの変化が子どもの諸能力の総合的な発達に支障をきたすということを懸念している。

1997年は、本学の現学生の多くがちょうど幼児期であった。先に記した問題を踏まえ、本研究では、幼児期の多くの時間を過ごす保育所・幼稚園において、学生自身は幼児期にどのような遊びを体験してきたのか、学生が実習を実施した際に子どもたちはどのような遊びをしていたのか、学生たちは実習先の子どもたちの遊びを見てどんなことを感じたのかといった「遊び」に関するアンケート調査によって「幼児期の遊び」を捉えることとする。保育者養成課程の学生は、将来保育者となって子どもたちに遊びを提供する「遊びの伝承者」を担うこととなる。これまでにも、保育者を目指す学生に対して遊びに関する研究はいくつか行われている。それらの結果と本研究の結果を比較検討しながら、保育者養成課程における実習事前事後指導の具体的な資料とすることを目的とする。

Ⅱ. 研究方法

- | | |
|------------|--|
| (1). 調査対象者 | 本学保育科に在籍する2年生 65名 |
| (2). 調査期間 | 2014年12月 |
| (3). 調査方法 | 質問紙による選択肢回答および自由記述のアンケート調査 |
| (4). 調査内容 | 性別、就学前に通った機関（幼稚園、保育所、その他）、幼児期に記憶している遊びと好きだった遊び、実習時の子どもの遊びなどに関すること。なお、遊びに関する自由記述は複数回答可能とした。 |

Ⅲ. 結果および考察

(1). 調査対象者について

調査対象者65名のうち、男性は12名（18.5%）、女性は53名（81.5%）である。就学前に通った機関は、男性では幼稚園が4名、保育所が8名、女性では幼稚園が17名、保育所が36名であった。対象者全体では、幼稚園卒園者が21名（32.3%）、保育所修了者が44名（67.7%）である。また、就学前に通った機関の所在地は、山梨県が57名（87.7%）、次いで長野県が4名（6.1%）、その他3県4名（6.1%）であった。

(2). 「記憶している遊び」について

小学校入学前にしていた「記憶している遊び」を、思い出すまま自由に記させた。対象者が記した「記憶している遊び」の数を男女別に示したものが表1である。一人当たりの回答数で最も少ないものは1、最も多いものは16であった。男子の回答数の合計が57で一人当たりの平均回答数は4.75、女子の回答数の合計が410で一人当たりの平均回答数は7.74であり、女子の「記憶している遊び」は男子の1.6倍ほどであった。回答数の総計は467で一人当たりの平均回答数は7.18となる。栗原ほか（2005）がおこなった遊びに関する調査では、遊び記憶の量的分析において、回答数の中で最も多いものは30、少ないものは2、平均は1人当たり8.4で、回答数別の割合をみると、2～10の回答が全体の7割以上を占めていた。遊びの記憶に関する地域差や保育者養成機関ごとの違いは、今回の結果からは強く感じられなかった。

また、「記憶している遊び」を外遊びと室内遊びに分けたものが表2である。外遊びの回答数は35種類にわたり一人当たりの平均回答数が4.20、室内遊びの回答数は28種類で一人当たりの平均回答数が2.98であった。回答数のうち58.5%が外遊びで、室内遊びは41.5%であった。小学校入学前の思い出の遊びとしては、外遊びの記憶が強く残っていたことがわかる。対象者の男女の比較では、男子が回答した遊びの66.7%が外遊びであり、女子の外遊びの回答は57.3%だったことから、男子学生の幼児期の遊びに関する記憶は外でたくさん楽しんだということがわかる。

「記憶している遊び」の回答を性別および就学前に通った機関別に分け、一人当たり

の平均回答数を記したものが表3・4である。男女で「記憶している遊び」の数に大きな違いがあり、女子は室内外問わず「記憶している遊び」の種類も一人当たりの平均回答数も男子の2倍以上であることがわかった。機関別では、保育時間の長い保育所に通った学生の回答数が、室内外の遊びの種類も一人当たりの平均回答数も多かったが、男女別の平均回答数ほどの大きな違いは見られなかった。細井ほか（2007）がおこなった同様の調査研究によると、回答された遊びの種類が屋外で24種類、室内では15種類であったが、本研究では35種類、室内遊びで28種類と、いずれも1.5倍程度であった。回答数の違いの要因のひとつとして、細井ほかの調査対象者は、東京・埼玉・神奈川の都市部出身者が多く、本研究の対象者は約9割が山梨県出身という地域差があげられるのではないだろうか。また、通っていた機関の保育内容や特色も影響していると思われる。また、細井ほかは記憶に残っている遊びの数は個人差がみられるということと、若干性差が見られ全体的には女性のほうが多くの遊びを思い出として記憶していたと記している。本研究も同様の結果が得られ、回答数の平均値は細井ほかのデータとほぼ同じであった。

回答数が多かった外遊びは、「鬼ごっこ」・「ブランコ」・「砂場遊び」で、それぞれ対象者の73.6％・52.3％・47.7％が回答した。性別による大きな違いが現れたものは、「サッカー」で、対象者全体では15.4％の回答にとどまったが、男子学生のための回答は50％にのぼった。室内遊びに関しては、先に述べたとおり男子の回答数が少ないため、女子の回答内容がそのまま全体の傾向になってしまっている。回答数が多かった室内遊びは「おままごと」・「ブロック」・「ごっこ遊び」で、それぞれ対象者の63.1％・41.5％・40.0％の学生が回答した。遊びの思い出は物（遊具）と結びつく傾向があるように思われる。

表1 記憶している遊びの回答数

回答数	人数(男)	人数(女)	割合
1～5	8	19	41.5
6～10	4	24	43.1
11～15	0	9	13.9
16～	0	1	1.5
合計	12	53	100

表2 記憶している遊びの内容

遊び	種類	一人当たり 平均回答数	割合
外遊び	35	4.20	58.5
室内遊び	28	2.98	41.5

表3 男女別遊びの種類と一人当たりの平均回答数

	男子	女子
外遊び	16 種類 3.17	33 種類 4.43
室内遊び	9 種類 1.58	26 種類 3.30

表4 就学前に通った機関別遊びの種類と一人当たりの平均回答数

	幼稚園	保育所
外遊び	23 種類 3.67	31 種類 4.45
室内遊び	17 種類 2.71	22 種類 3.11

(3).「好きだった遊び」について

(2)の「記憶している遊び」の中から特に「好きだった遊び」を複数回答可能として記入させた。

対象者が記した「好きだった遊び」で、一人当たりの回答数で最も多かったのは4であった。最も少ない回答数は1であった。回答数の総計は156で、一人あたりの平均回答数は2.4であった。

「好きだった遊び」を外遊びと室内遊びに分類したものが表5である。外遊びと室内遊びの回答の割合は、(2)の「記憶している遊び」の外遊びと室内遊びの割合とほぼ同じで、「好きだった遊び」の回答総数のうち外遊びが59.0%、室内遊びが41.0%であった。「好きだった遊び」の回答を男女別に比較してみると、男子学生の回答総数のうち75.0%が外遊びであった。女子学生の回答総数における外遊びの割合は、56.1%であることから、男子が「好きだった遊び」はおおむね外遊びであること、女子は外遊びと室内遊びの割合がほぼ同じであることがわかった。

「好きだった遊び」の回答を性別および就学前に通った機関別に分け、一人当たりの平均回答数を表6・7で示した。「好きだった遊び」の回答で特徴的なことは、男子が回答した遊びのうち外遊びは室内遊びの3倍であった。それ以外は、回答数に関しては、大きな違いや傾向は見当たらなかった。

「好きだった遊び」で、外遊びの回答を遊びごとにまとめたものが図1である。(2)の「記憶している遊び」の外遊びの上位3が同じ遊びであった。「鬼ごっこ」は対象者全体の3割強が「好きだった」と回答している。また、「砂遊び」と「ブランコ」を「好きだった」と回答したものは全体の2割強であったが、(2)の結果から、「記憶している遊び」で「鬼ごっこ」・「砂遊び」・「ブランコ」と回答した対象者の50%がそれぞれを「好きだった遊び」として回答したことがわかった。森ほか(2002)の調査結果によると、「氷鬼」「色鬼」を含めた「鬼ごっこ」の伝承遊びについて調査対象者が豊かな経験をしてきたと記してあるが、本研究でも同様の結果が得られた。男子対象者が少ないことから、「好きだった遊び」の傾向の読み取りが難しいが、「サッカー」と「ドッジボール」の球技が目立った。「好きだった遊び」で、室内遊びの回答を遊びごとにまとめたものが図2である。男子は対象者が少なく、さらに室内遊びの回答数も大変少ないので、女子の回答がそのまま全体の傾向となっている。「記憶している遊び」の回答で上位3は「おままごと」・「ブロック」・「ごっこ遊び」であったが、そのうちの「おままごと」と

「ごっこ遊び」の回答数が多かった。特に、「おままごと」は女子の4割が「好きだった遊び」と回答している。森ほかの調査結果によると、遊びの人数については、「4人以上」でよく遊んだと67.6%が回答していた。さらに、森ほかは、遊びは日々の生活をより豊かにするものであり、特に幼児・学童期の子どもにとっては、単に身体発達の促進という側面にとどまらず、社会性や創造性の発達にとってもかけがえのない活動だと研究にて結んでいる。今回の調査では、「好きだった遊び」の外遊びと室内遊びの1位がいずれも集団遊びであった。集団遊びは子どもの社会性や創造性の発達を期待できる遊びであるといえる。

表5 好きだった遊びの内容

遊び	種類	一人当たり 平均回答数	割合
外遊び	18	1.42	59.0
室内遊び	13	0.98	41.0

表6 男女別遊びの種類と一人当たりの平均回答数

	男子	女子
外遊び	9 種類 1.50	15 種類 1.40
室内遊び	4 種類 0.50	13 種類 1.09

表7 就学前に通った機関別遊びの種類と一人当たりの平均回答数

	幼稚園	保育所
外遊び	15 種類 1.33	14 種類 1.45
室内遊び	8 種類 1.00	11 種類 0.98

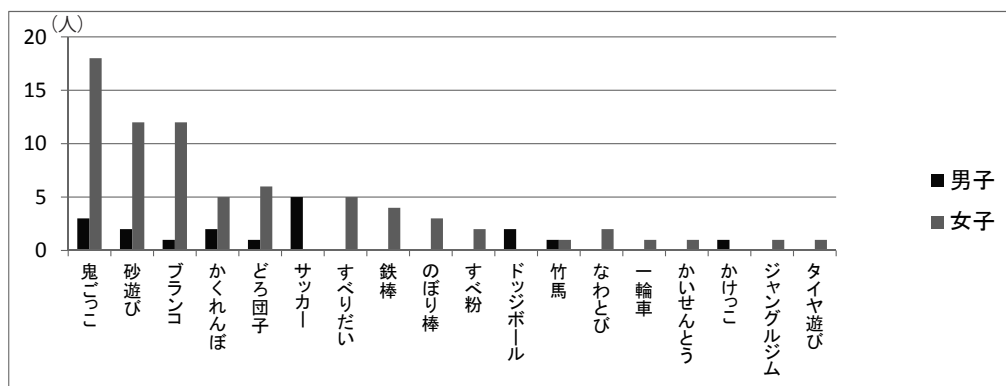


図1 「好きだった遊び」外遊びの男女別回答

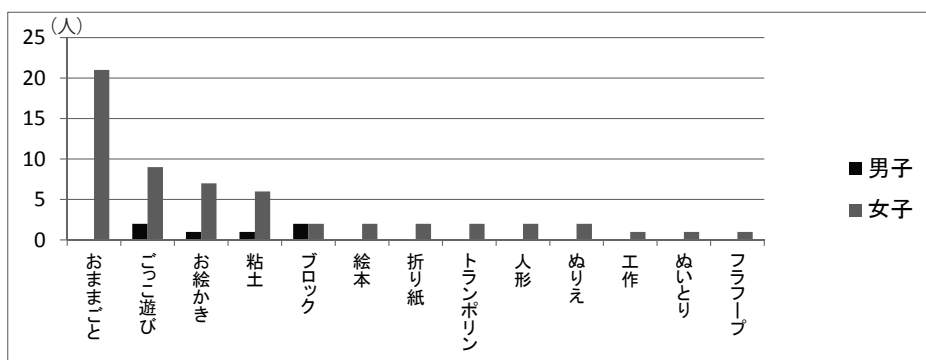


図2 「好きだった遊び」室内遊びの男女別回答

(4). 実習時に子どもとする「一番好きな遊び」について

対象者に、幼稚園や保育所、施設や児童館における実習時の子どもとの遊びの中で、「一番好きな遊び」について回答を求めた。「一番」と限定したが複数回答した対象者もいた。回答総数は85で、そのうち外遊びは60.0%、室内遊びは40.0%であった。男女別では、男子の回答総数の73.3%が外遊びであった。女子の回答では、総数の57.1%が外遊び、42.9%が室内遊びをあげた。この割合は、男女とも「好きだった遊び」の割合とほぼ同じである。

つづいて「好きだった遊び」と「一番好きな遊び」の種類を比較した。「一番好きな遊び」で回答された外遊びは8種類であった。「鬼ごっこ」を「一番好きな遊び」と回答した女子対象者は43.4%、対象者全体では40.0%であった。「好きだった遊び」において「鬼ごっこ」は対象者の3割強が回答しているが、「一番好きな遊び」では回答率が10%程度高くなっている。「好きだった遊び」で女子の回答がなかった「サッカー」、「かけっこ」を「一番好きな遊び」と回答した女子がいた。また、「一番好きな遊び」に回答された「体を動かすこと」と「集団遊び」は、「記憶している遊び」と「好きだった遊び」のいずれにも回答がなかった。「一番好きな遊び」で室内遊びは14種類の回答があった。「お絵かき」が回答数の最多であったが、対象者全体での割合は14%弱にとどまった。「好きだった遊び」で女子対象者の4割が回答した「おままごと」は、女子の「一番好きな遊び」の回答では7.5%程度であった。また14種類のうち半数の7種類が回答数1である。さらに、「記憶している遊び」と「好きだった遊び」に回答がなかった室内遊びが3種類（「すごろく」、「スキンシップ」、「ボード版ゲーム」）、「好きだった遊び」に回答がなかった室内遊びが2種類（「つみき」、「トランプ」）あげられた。「一番好きな遊び」での室内遊びは、対象者の幼児期の遊び体験からではなく、実習先で取り組んでいる室内遊びの影響を受けていることが想定される。

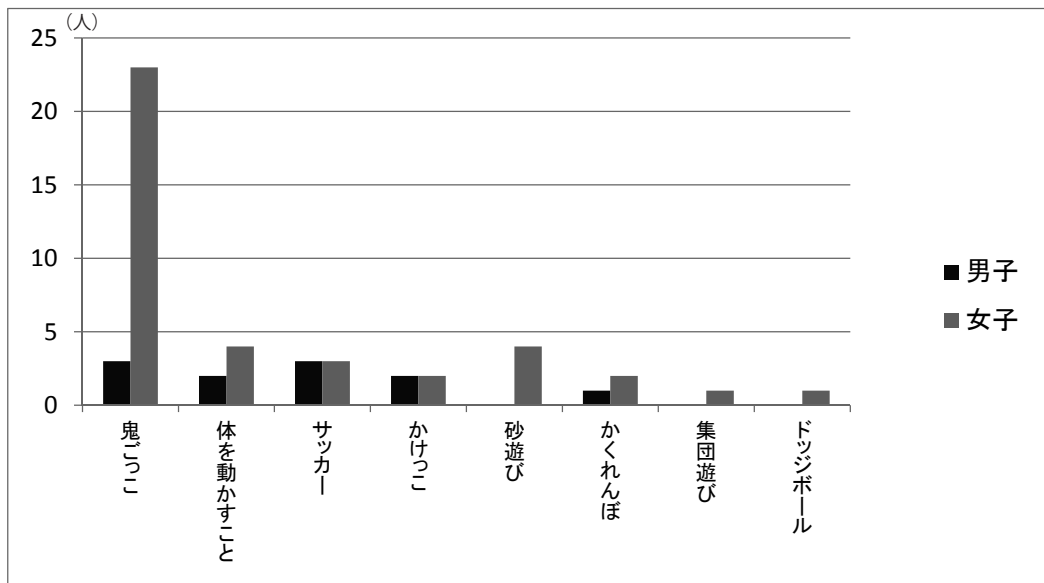


図3 「一番好きな遊び」外遊びの男女別回答

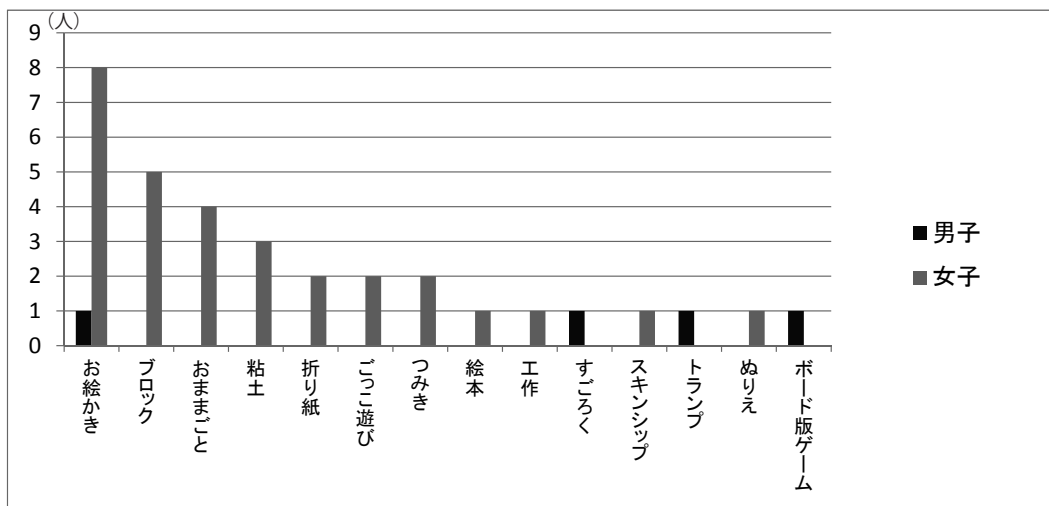


図4 「一番好きな遊び」室内遊びの男女別回答

また、子どもとする「一番好きな遊び」と、対象者が幼児期に「記憶している遊び」または「好きだった遊び」が一致するかどうかを一人ひとりのアンケート用紙で対象者ごと調査し、取りまとめたものが表8である。かつて「好きだった遊び」が実習時に子どもとする「一番好きな遊び」と同一であるかは男女でははっきりと差が見られた。男子対象者の6割弱が「好きだった遊び」と「一番好きな遊び」に同じ遊びを回答したが、女子対象者では3割程度にとどまった。一方、「記憶している遊び」と「一番好きな遊び」が一致する割合は男女ともかなり高い。子どもと遊ぶ「一番好きな遊び」はかつて

体験した遊びであることが判明した。細井ほか（2007）は、学生の子どもの遊びを見る視点は自身の幼児期の遊びの影響を大きく受けていることがわかと記している。今回の調査からも同様の結果が得られた。実習生という立場にあっても、幼児期に体験した遊びの面白さや楽しさを、子どもと一緒に共有しているといえよう。このことから、保育者が自身の幼児期に多くの遊びを経験していることは、大変貴重なことであるといえる。

表8 「一番好きな遊び」が「記憶している遊び」「好きだった遊び」と一致する割合

	男 子	女 子
「記憶している遊び」と一致	66.7	62.3
「好きだった遊び」と一致	58.3	30.2

（5）. 実習時の子どもたちの遊びについて

対象者に、自身の幼児期の遊びの記憶を通して、実習時に関わってきた子どもたちの遊びについて受ける印象や感じることを自由に記述させた。

実習時の子どもたちの遊びに関する印象として、よい傾向と捉えられる記述と回答数を次に示す。「おもちゃが精巧で種類も多い」6、「ごっこ遊びの種類が多い」3、「ルールを重視する遊びが多く、よくルールを理解している」2、「よく動きよく走る」2、「季節の遊びが豊かに感じる」1、「ボール遊びの種類が多い」1であった。一方、マイナスの印象と捉えられる主な記述と回答数は、「おまごとの設定がリアルで登場人物に偏りがある」9、「子ども同士の会話に、スマートフォンやアイパッドという言葉やゲームに関することが多く出る」9、「室内遊びが多い」8、「会話のやり取りや言葉遣いが乱暴」5、「見立てがおこらない、遊びが発展しない」4などであった。子どもと大人の生活の境界線がなくなりつつあり、大人の生活に子どもたちが引き込まれて、その環境がそのまま子どもの遊びの世界に入り込んでいる様子が対象者の記述から浮かんでくる。鎌田（2005）は、さまざまなストレスと隣り合わせて生き抜く現実では、バーチャルリアリティは欠かせない存在になる場合もあり、理解は一面的ではなく考慮が必要であると説き、保育者が子どもと関わる上での留意点を指摘している。今回「ごっこ遊びの設定がリアルで恐ろしい感じがした」と不安を伝える回答もあった。上に記した情報機器等も含めて、現代の子どもたちのおかれている社会環境や家庭環境を深く知ることが保育者として重要であることを学生たちに伝えていきたい。

Ⅳ、おわりに

子どもの頃の遊びが、その後の個人の様々な資質や能力に大きく関わってくるという研究結果が発表されている。国立青少年教育振興機構（2010）によると、小学校低学年

までは「友達との遊び」と「動植物とのかかわり」が、「体験の力」（一人前の人間として身につけるべき生きる力のうち、知識を除いたものとし、体験を通して得られる資質・能力の〔自尊感情〕〔共感性〕〔意欲・関心〕〔規範意識〕〔人間関係能力〕〔職業意識〕〔文化的作法・教養〕と定義する）により大きく関係しているという。具体的な内容として、子どもの頃の「自然体験」や「友達との遊び」、「地域活動」等の体験が豊富な人ほど、「経験したことのないことには何でもチャレンジしてみたい」といった「意欲・関心」や、「電車やバスに乗った時、お年寄りや身体の不自由な人には席をゆずろうと思う」といった「規範意識」、「友達に相談されることがよくある」といった「人間関係能力」が高い。また、子どもの頃の体験が豊富な大人ほど、「丁寧な言葉を使うことができる」といった「文化的作法・教養」が高い。そしてこの「体験」はいつでも効果的とは限らずベストチャンスがあるのだという。このことは、山本ほか（2005）が示した、豊かな自然体験活動の経験と、集団社会において必要とされる社会性、協調性、友人関係に関する特性などの習得には、深い関連性がある、ということと重なる。国立青少年教育振興機構（2010）はさらに、年代が若くなるほど、子どもの頃の自然体験や友達との遊びが減ってきていると警鐘をならしている。

幼児期の遊びの体験が重要であることは今まで述べてきた。橘田（2012）は幼少期の遊び場所の調査において、回答を【保育所・幼稚園】、【家庭】、【地域】、【通園・移動】に分類した。ここでは、家庭と保育所・幼稚園での遊び体験について考えてみたい。家庭における遊びについては、山本ほか（2005）が、幼児期に豊富な自然体験活動をしてきた子どもたちは、一般的な子どもたちに比べて、自然体験活動を実施する頻度が高いことが明らかになったとし、幼児に対して自然体験活動を行う重要性を示唆している。また、亀山ほか（2012）は調査の結果から、幼児の原体験が、両親の遊びに対する養育態度に関連する1要因であることが分かったと述べている。いずれも自然体験活動は幼児期に重要としているが、都市化や核家族化が進み、共働き家庭やひとり家庭が増加している環境にあっては、家庭における遊び経験の継承や伝承が難しいと言わざるを得ない。このように、家庭や地域において子ども同士で遊ぶ体験や遊び場を確保することが難しい現代は、保育所や幼稚園での「遊び体験」が、ことさら重要な役割を担っているといえる。保育所や幼稚園で経験できる遊びの内容は、施設の設備や、保育形態の影響を受けていることが考えられる。そして、人的環境である保育者からの影響もそれらと同じくらい影響を受けていることが想定される。先にも述べたとおり、保育者は、子どもたちに遊びを提供する「遊びの伝道者」である。しかし保育現場では、遊びを知らない、つまり遊べない保育者が多くなっていると最近よく聞く。遊びを提供するには、その遊びの面白さや楽しさと同時に危険についても熟知していなければならない。その上で遊びを提供できる保育者こそが、子ども達の心を豊かに耕すことができるのではないだろうか。

子どもの遊びは、時代とともに移り変わるものである。今後も、学生の遊び経験について調査・分析を継続的にすすめたい。そして、学生たちが子どもにとっての遊びの重要性を認識し、さらに保育者となった時に自らの遊び体験を子どもたちに伝えられるよ

う、学生の体験や能力や技術にあわせて指導していきたい。あわせて、幼稚園教諭や保育士に求められる資質や技術、能力について再認識していきたい。

参考文献

- ・ 深谷昌志、「子どもの危機」の現状と背景、『学校体育』、第50巻 第5号、1997、pp10-13
- ・ 栗原泰子・野尻裕子、「原風景としての幼児期—保育者養成課程学生の思い出し記録から—」、『川村学園女子大学研究紀要』、第16巻 第2号、2005、pp13-21
- ・ 森 博文・岸本 肇・栗原武志・廣瀬勝弘・北川 隆、「幼児・学童期における遊び体験に関する研究—幼児教育専攻学生に対する調査から—」、『九州女子大学紀要』、第39巻1号、2002、pp31-43
- ・ 鎌田多恵子、「保育者をめざす学生資質の実態—遊び体験の視点より—」、『盛岡大学短期大学部紀要』、第15巻、2005、pp73-78
- ・ 細井 香・内海崎貴子・野尻裕子・栗原泰子、「保育者養成課程学生の幼児期の遊び体験について」、『川村学園女子大学研究紀要』、第18巻 第2号、2007、pp121-132
- ・ 国立青少年教育振興機構、『「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書〔概要〕—子どもの頃の体験は、その後の人生に影響する—』、明石要一、「本研究のまとめ」・田中壮一郎、「本研究をふりかえって」、2010、
- ・ 山本裕之・平野吉直・内田幸一、「幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究」、『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』、第5号、2005、pp69-80
- ・ 橘田重男、「幼少期の原体験に関する一考察」、『信州豊南短期大学紀要』、第29号、2012、pp43-55
- ・ 亀山秀郎・嶋崎博嗣、「幼児の原体験と両親の子どもの遊びに対する養育態度との関連性」、『教育実践学論集』、第12号、2011、pp93-98

国語科学習を通した個別の 指導計画と評価基準の関連性

キーワード：国語科学習、個別の指導計画、評価基準

里 見 達 也

I. はじめに

現在、子ども一人ひとりの多様な教育的ニーズに対する評価の在り方が見直され、目標標準型評価や個人内評価を重視した評価規準、評価方法等の研究開発が進んでいる。

鈴木（2003）は、学習課題に対する子どもの到達水準を言語表現で段階的に示し、具体例を併記して到達状況を確認する評価方法を用いることが大切であると指摘している。

太田（2004）は、子どもの生きる力を伸ばすためには、個別の指導計画を教科別の学習に生かすことが教師に求められているとしている。そこで重要な点として、個別の指導計画に記載された指導目標をもとに授業目標を具体的に立てることや、明確に評価を行うことだと指摘している。また、子どもが学習場面で獲得した力は、実際の生活の中で発揮されることが期待されていることから、教師には生活に生かせるように学べる教材・教具の工夫が求められていると述べている。

安藤（2002）は、授業研究の視点として、個別の指導計画が授業に生かしきれない状況を、個別の指導計画の作成システムと授業システムとのつながりの中に見つけ、授業記録と評価をフィードバックさせることの重要性を指摘している。

また、飯野（2004）は、授業研究の上で指導仮説を立てることは有効であり、指導理念の具体化とともに教員間の共通理解にもつながると述べている。

徳永（2004）は、障害のある子どもの学習評価について、将来的には特殊教育であっても教育課程や評価の枠組について、基本構造は小・中学校のものと同一ものとする、子どもの学習について教師が高い期待をもち、かすかな可能性にチャレンジし、その評価を工夫する、計画や評価に保護者が参画するだけでなく、本人の参画を工夫するなど課題を挙げている。

一方、T大学附属K養護学校（2005）では、平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校として、「肢体不自由教育における小・中・高一貫の教育計画」を研究課題として設定し、学習評価の研究をもとに肢体不自由のある子どもの多様な「教育的ニーズ」に適切に応える指導を実現する教育システムの在り方について検討してきた。

具体的には、「個の教育的ニーズ」に応じた指導を実現するために作成した「個別の指導計画」を、各教科・領域等の指導において適切に活用するための手続きを検討すると

ともに、各教科・総合的な学習の時間・自立活動において、「指導と評価の一体化」を図る上で学習評価、特に目標標準評価をどのように行えばよいかを検討し、その基本的な考え方と手続きをまとめた上で、肢体不自由養護学校が学校全体として学習評価の改善に取り組む有効性について研究を進めてきた。

西垣（2004）は、上記の研究を進めていく中で、目標標準評価を実行するために、学習指導要領の目標及び内容に則して設定した評価規準をもとに、単元や題材段階で設定した評価規準を作成し、児童生徒の個別の指導計画に照らし合わせながら個別の教育的ニーズに対応させて設定した「個別の評価基準」を考えていくことを提案している。

本研究は、上記の研究の一環として実践してきた国語科における授業改善の研究から、「個別の指導計画」の課題や手だて・配慮を考慮しながら作成した「個別の評価基準」の有効性について、評価記録をもとに再検討を行った。

Ⅱ. 方 法

1. 対象児童の概要

1) 「個別の指導計画」

最初に、対象児童の学校生活全般における実態や課題について、学級担任や副担任を中心に作成した「個別の指導計画」から抜粋して全体像をとらえておくことにする。

①個の実態：Aさん（小5・女）

Aさんの障害は脳性まひである。上肢に障害があり、細かな作業、特に両手を協応させる動作が難しい。動きに制限があるため、依存心が強く、人にやってもらうことが多い。視覚的に見えにくさがあり、聴覚からの情報が取り入れやすい。そのため聴覚優位である。様々な学習への意欲は高い児童である。

②個の課題

このようなAさんの実態から、学校生活全般において主たる中心的な課題（中心課題）とそれが達成された後に想定される課題（発展課題）を立てた。また、主たる中心的な課題に向けた学校生活全般の手だてや配慮（学習環境）も設定しておくこととした（Table 1参照）。

2) 国語科の指導計画

「個別の指導計画」からAさんの学校生活全般における主たる中心的な課題や学習環境を踏まえた上で、Aさんの国語科における1年間の大まかな指導方針を立てることとした。

①Aさんの国語科における実態

国語科での授業場面では、Aさんは「話したい」「読みたい」「書きたい」など意欲が高い。「話すこと・聞くこと」は得意なものの、「読むこと」「書くこと」は視覚や上肢に障害があり、学習に困難がある。そのため、得意な「話すこと・聞くこと」で補いながら学習を進めている様子が見られる。

Table 1 「Aさんの中心課題と発展課題」（個別の指導計画より抜粋）

発展課題	学習環境
・手指機能を代償する補助手段の獲得 ・日常生活に関わる知識技能の理解と習得 ・様々な人とかかわりの深化拡大	・パソコン等の手指機能を代償する補助具を活用 ・補助具の操作に集中すると身体の緊張が強くなるので、こまめに身体をほぐしたり、力を抜いたりできるようにかかわる
中心課題	
・手指機能を代償する補助具や電動車椅子を操作する力の向上 ・経験の拡大と生活にいきる学力の獲得 ・友だちとかかわりの向上 ・場に応じた行動	・継次処理的な指導を重視し、指導方法を工夫する ・国語は「自分で読む、書く」活動を重視して昨年度と同様継続して指導していく ・経験を広げ、具体物を使いながら繰り返し指導する ・様々なものを提示する際に視覚面で工夫する(文字の大きさ・角度の調整等) ・友だちとかかわる機会を多く設ける ・話を遮って話す時は、最後まで聞くように声かけする

② Aさんの国語科における方針

将来の見通しとして、友だちとメールのやりとりやインターネットの活用を通して、自己表現や情報収集を行っていくことが考えられる。また、興味・関心の広さからも、文学作品に触れる機会や自分の考えや感じたことを発表する機会もあるだろうと思われる。

そのため、国語科では、短い文を自分で読んでその内容が分かるなど、自分に合った読む力とともに、短い文でも話したことを文章に書く力をつけていくことに重きを置くことで、思考力を深めることにもつながると考えた。また、得意な話す力・聞く力をさらに伸ばしていくことも必要だと考えた。

そこで、今後の見通しとしては現時点で以下のように想定している。

○小学5・6年…小学1・2年相当の力をつける。

○中学1～3年…小学3・4年相当の力をつける。

○高校1～3年…小学5・6年相当の力をつける。

以上の実態や方針から下学年適用を設定し、内容のまとまりで目標とする学年が異なることとした。

③ Aさんの国語科における目標

○「A 話すこと・聞くこと」…学習指導要領小学3・4年

○「B 書くこと」…学習指導要領小学1・2年

○「C 読むこと」…学習指導要領小学1・2年

④ Aさんの国語科における内容

学習指導要領解説（2004）によると「A 話すこと・聞くこと」では、小学3・4

年の内容（ア～ウ）に加え、話したことを作文にする場合も「話すこと」に加えることとした。また、物語や説明文の読み聞かせで内容が分かることを「聞くこと」に加えた。学習指導要領「B 書くこと」は、小学1・2年の内容（ア～オ）を扱い、パソコン入力によって代えるものとする。学習指導要領「C 読むこと」は、内容（ア～エ）を扱い、特に自分で読んで内容が分かることに重点を置く。言語事項は、内容（ア～オ）を扱う（Table 2 参照）。

Table2 「Aさんの国語科における内容」

A 話すこと・聞くこと (3・4年)	B 書くこと (1・2年)	C 読むこと (1・2年)
ア 伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。	ア 相手や目的を考えながら、書くこと。	ア 易しい読み物に興味を持ち、読むこと。
イ 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。	イ 書こうとする題材に必要な事項を集めること。	イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。
ウ 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合うこと。	ウ 自分の考えが的確になるように、簡単な組み立てを考えること。	ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。
	エ 事項の順序を考えながら、語と語や文や文との続き方に注意して書くこと。	エ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。
	オ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに注意すること。	

⑤ Aさんの国語科における手だて

手だてとして、話したことを作文にする場合には、指導者がパソコン入力するようにした。また、自分で読む場合、パソコンソフトを活用して意味のまとまりを意識できるように、今読んでいる文節部分を傍線や四角で囲ったり、拡大コピーをしたりして視覚的に見やすくする手だてを行った。さらに、文字を大きくして、紙面で読めるよう工夫したり、継次的な指導を重視したりするようにした。

⑥ Aさんの国語科における配慮

書面台を使用して視覚的に見やすくするよう配慮を行った。緊張すると笑いが止まらなくなったり、集中できなくなったりすることが多いので、課題を明確にして落ち着いた雰囲気の中で指導を進めることを心がけるようにした。

⑦ Aさんの国語科における年間計画（一部抜粋）

大まかな指導方針が設定されたことで、実際の年間計画を立てることにした。Table 3は、Aさんの年間の指導計画における主な内容の抜粋である。

Table3 「Aさんの国語科における年間の指導計画」

単元名	A 話すこと・ 聞くこと (3・4年)			B 書くこと (1・2年)					C 読むこと (1・2年)			
	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	エ	オ	ア	イ	ウ	エ
「昨日今日の出来事を話し合おう」	○	◎	◎									
「5年になって」	○					◎	○	○				
「人間とロボット」		◎										
「遠足の思い出」	○				◎	○	○	○				
「ピータイルのねこ」											◎	◎
「やせいのどうぶつ」										◎		

※表記上の留意点 ○…扱う内容 ◎…特に重点的に扱う内容

「A話すこと・聞くこと」(3・4年)

ア 伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。

イ 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。

ウ お互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合うこと。

「B書くこと」(1・2年)

ア 相手や目的を考えながら、書くこと。

イ 書こうとする題材に必要な事項を集めること。

ウ 自分の考えが的確になるように、簡単な組み立てを考えること。

エ 事項の順序を考えながら、語と語や文や文との続き方に注意して書くこと。

オ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに注意すること。

「C読むこと」(1・2年)

ア 易しい読み物に興味を持ち、読むこと。

イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。

ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。

エ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。

2. 単元の内容

1) 単元名：「やせいのどうぶつ」

「科学ブック1 やせいのどうぶつ」(世界文化社)より

2) 単元設定の理由

①児童観

Aさんの「読むこと」に関しては、意欲的で関心が高い。音読の様子は、文節ごとに把握しそれに伴う助詞を推測して読む。漢字の読みについては、1年生程度の漢

字が読める。また、読解力としては読み聞かせにより、聞き取りで内容の大体を把握できる。

しかし、実際に自分で読んで文章の内容を読み取るまでは難しいのが現状である。そのため本単元では、Aさんの指導方針における「自分に合った読む能力」の育成を踏まえ、「自分で読んで内容が分かる力」をねらうこととした。

②教材観・単元観

国語科において、「自分で読んで内容が分かる力」は重要である。文や文章を読むことは、視覚的な情報と考えられ、質問に解答する時に見て確かめることができる考えた。これに比べ、聞いて理解する場合は、音声の情報ゆえに本人が後で確かめることは、苦手であると思われる。そこで、短い文章を自分で読んで内容を読み取る経験を増やし、自分で読んで内容が分かるおもしろさや達成感を持たせることが大切であると考えた。

「自分で読んで内容が分かる力」は、「個別の指導計画」で主たる中心的な課題の一つである「経験の拡大と生活にいきる学力の獲得」につながると考えられる。そこで、自分で読んで内容が分かるといった経験の拡大とともに、将来を見通してメールやインターネット等でのコミュニケーションに向けた生活にいきる学力の一つとして抑えたい。

そこで本単元は、小学校学習指導要領の「第2章 第1節 国語」における各学年の「C読むこと」の領域から、「内容の大体を読むこと」に重きを置いて取り上げることとした。

学習指導要領の「読む力」の「内容の大体を読むこと」を以下のようにとらえた。

- 1つの文から動物の特徴を見つけることができる
 - 2つの文から一つの意味をとらえて、動物の特徴を見つけることができる
 - 文章全体から動物の特徴を見つけることができる
 - 今までの動物と今日の動物との違いを見つけることができる
- また、内容把握の手だてを以下のように設定した。

- 本文を指定する
- 本文を指定しない

黙読は本単元ではじめて試みた。今までの音読の指導経過から、音読の力は定着しつつあると思われる。そこで、聴覚優位より黙読を行って「自分で読んで内容が分かる力」を育てていきたいと考えた。なお、黙読の評価は、黙読自体を評価するのではなく、黙読した結果として質問の答えを通して内容の大体を読むことができたかを評価することとした。

題材は、野生の動物を題材に取り上げた。もっと知りたいという思いや不思議だという興味関心を持って読み進められるように野生の動物を題材とした。これは、身近な動物では今までの知識から推測して質問に答えることも予想されるため、文章を読んで、叙述に則して回答することを身に付けてほしいというねらいからである。

本文は、指導者が「やせいのどうぶつ」の本をもとに、1 単位時間で読んで内容が理解できる分量に編集し直した。

1 単位時間で読みきる教材を用意し、これを何度も繰返すように単元の計画を立てた。1 単位時間に 1 種類の動物で、文章を読んで内容が分かる体験ができ、達成感も得やすいと考えた。くり返し行うことで「自分で読んで内容が分かる力」の定着も図った。視知覚の問題から、どこに書いてあるかがわかるような文章の量を心がけた。1 単位時間の展開の仕方としては、「質問文を読む－本文を読む－解答する－答え合わせをする」の流れで行うこととした。

③指導観

指導に当たっては、継次処理的な指導を重視して一つずつ文章の流れに沿って読解できるような質問を設定することとした。

また、黙読の際、指で文章を追いながら次の行を意識させたり、拡大した文字を分かち書きした上で、傍線の部分の意味のまとまりを意識させるよう手だてを工夫を試みた。

漢字の読みも、フリガナをふったり漢字に直したりする配慮を行った。

質問に誤答した場合、該当する本文をもう一度読ませて確認させるようにしたり、誤答の時に限らず机間指導を行い、答えがどの文で分かったのかを把握したりできるように考えた。答え合わせについても、答えだけを聞くのではなく、文のどこを見て解答したかを意識させるように声かけを意識した。

質問に答えると点数が入るといった指導者との対戦形式を用い、遊び的要素を加えながら、自分で読んで内容が分かった充実感を味わえるように工夫した。

4) 単元の目標

このような単元の設定の理由から、次の単元の目標を設定した (Table 4 参照)。

Table 4 「単元の目標」

学年	「C 読むこと」の目標
1～2	野性の動物に着目し、それぞれの動物について書かれている事柄を正しく読みとることができるとともに、楽しんで読書する態度を育てる

3. 方法

1) 評価規準及び「個別の評価基準」の設定

目標準拠評価を行うために、以下の方法で評価規準及び「個別の評価基準」を設定するとともに、指導と評価の計画を立案した。

①学習指導要領（内容のまとまりごと）に則した評価規準（障害特性を踏まえ作成した評価規準）を作成

②単元や題材段階で設定した評価規準の作成

- ③児童生徒の個別の指導計画に照らし合わせながら個別の教育的ニーズに対応させて設定した「個別の評価基準」の作成
- ④指導と評価の計画の立案
- 2) 指導経過及び評価記録の整理
- 上記の評価基準及び「個別の評価基準」をもとに、授業実践を行った指導経過と評価記録を整理する。
- 3) 指導と評価の在り方
- 次の3つの観点より、小学部の国語科の指導と評価の在り方を探っていく。
- ①単元全体の評価
- ②「個別の評価基準」や手だて
- ③次の単元へのフィードフォワード

Ⅲ. 結 果

1) 評価基準及び「個別の評価基準」の設定

①学習指導要領（内容のまとまりごと）に則した評価基準（障害特性を踏まえ作成した評価基準）

まず、学習指導要領に則した評価基準を設定した。ここでは、本単元で設定する評価基準と比較しやすいようにために、該当する内容のまとまりのみを記載した（Table 5 参照）。

Table 5 「学習指導要領に則した評価基準（障害特性を踏まえ作成した評価基準）」

学年	国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
1～2	①易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている。	①自ら気に入った易しい読み物を読んでいる。	①はっきりした発音で読んでいる。
		②時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる。	②平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。
		③場面や事柄のまとまりなどについて、叙述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる。	③当該学年までの配当されている漢字を読んでいる。
		④声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている。	④文の中における主語と述語との関係を理解している。 ⑤言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。

※表記上の留意点



…本単元で扱う評価基準

②単元全体の評価規準の作成

単元の目標を、具体的に観点別で評価するため、次のように設定した（Table 6 参照）。

Table 6 「単元で設定した教科規準」

学年	国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
1～2	○野生の動物について 楽しんで読もうとして いる。	○野生の動物について、内 容の大体をとらえて読ん でいる。	○当該学年までの配当されている漢 字を読んでいる。 ○文の中における主語と述語との関 係を理解している。

③「個別の評価基準」の設定

「個別の評価基準」においては、個々の児童の実態に応じて単元の評価規準をより具体的な下位目標を設定し、手だてについても順を追って段階的に達成できるように設定した（Table 7 参照）。

Table 7 個別の目標および「個別の評価基準」

目標	手だて	「個別の評価基準」（B基準）		
		国語への関心・意欲・ 態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
野性の動物に 着目し、それぞ れの動物につ いて考えなが ら読むことが できるととも に、楽しんで読 書する態度を 育てる	ア（黙読の場合） 拡大した文字を分か ち書きした上で、傍 線の部分の意味のま まとまりを意識させる ようにする イ（内容把握の場合） （1文から答える） ①本文を指定 ②本文を指定しない （2文から答える） ③本文を指定 ④本文を指定しない	①「今日の動物はど んな特徴をもってい るのかな？」と関心 をもちつつ、楽しん で読もうとしている ②「今までの動物と どこが違うのか かな？」と関心をもち つつ、楽しんで読ん で読もうとしている	①1つの文から動物の 特徴を見つけることが できる ②2つの文から一つの 意味をとらえて、動物 の特徴を見つけること ができる ③文章全体から動物の 特徴を見つける ④今までの動物と今日 の動物との違いを見つ けることができる	①1年生程度の漢 字を読んでいる ②文の中における 主語と述語との関 係を理解している

※表記上の留意点 判定基準（B基準）：個別の目標について「おおむね満足できる」状況と判断できる具体的な姿

④指導と評価の計画の立案

「個別の評価基準」から、観点別の下位目標や段階的な手だてをそれぞれ組み合わせ

せて本単元の指導と評価の計画を立案した（Table 8 参照）。

Table 8 「指導と評価の計画」

次	時	学習内容	「個別の 評価基準」	手だて		評価方法と 時期	
				ア	イ		
一	1	①「子どものゾウはどうやって水を飲むの？」	関－①	ア	イー①	見取り ワークシート 発表	
	2	②「アフリカゾウとインドゾウとはどこが違 うの？」	読－① 言－①・②				
	3	③「カバとワニは同じところに住んでいる の？」					
二	4	④「キリンの首と足ではどっちが長いの？」	関－①		イー②		
	5	⑤「ライオンとネコはどこが似ているかな？」	読－② 言－①・②				
	6	⑥「キツネやタヌキは何を食べているのか かな？」					
	7	⑦「ゴリラは怒るとどうするのか？」	関－①				イー③
	8	⑧「パンダはどこに住んでいるのかな？」	読－③				
9	⑨「カンガルーの袋は何に使うのかな？」	読－③ 言－①・②					
三	10	⑩「イルカはどのようにして危険を感じてい るの？」	関－② 読－③・④		イー④	見取り ワークシート 発表 自己評価	
	11	⑪「サルと人間はどのようなところが似て いるのかな？」	言－①・②				

※表記上の留意点

「個別の評価基準」

関－①…「今日の動物はどんな特徴をもっているのかな？」と関心をもちつつ、楽し
んで読もうとしている

読－①…1 つの文から動物の特徴を見つけることができる

②…2 つの文から一つの意味をとらえて、動物の特徴を見つけることができる

③…文章全体から動物の特徴を見つける

④…今までの動物と今日の動物との違いを見つけることができる

言－①…1 年生程度の漢字を読んでいる

②…文の中における主語と述語との関係を理解している

「手だて」

ア（黙読の場合）拡大した文字を分かち書きした上で、傍線の部分の意味のまとまり
を意識させるようにする

イ（内容把握の場合）（1 文から答える）①本文を指定②本文を指定しない

（2 文から答える）③本文を指定④本文を指定しない

2) 指導と評価記録

ここでは、視覚の問題により、文章を読むことに困難があるAさんに対して、「自分で読んで内容が分かる力」をつけるために、見え方に対する手だてを工夫した指導の経過について述べる。

読みに関しては、前回までの単元でパソコンソフトを活用し、意味のまとまりごとに四角で囲む手だてを工夫した結果、意味のまとまりで読み進めることができるようになってきた。

今回もパソコンで提示しようと試みたが、質問に答える際に、同一画面で本文に戻ることが難しい様子が見られた。また、本人から「プリントで読んでみたい」との提案があったことから、文字を大きくした紙面で本文を提示してみた。その結果、文字を追って読み進められる様子が見られた。

そこで本単元は、本文は紙面で提示し、質問に対する解答はパソコンで入力する方法をとることにした。

しかし、Aさんの読みの様子によってはパソコンを活用することも考慮して取り組んだ。

本文については、意味のまとまりごとに分かち書きのみで提示したが、どこから読んでいいかわからず、戸惑う場面が見られた。特に、視線がすぐ離れてしまい、次の行の先頭が分からなくなってしまう様子が見られた。そのため、分かち書きに傍線を引いて、より意味のまとまりを意識させるようにした。さらに、行の最初を指導者が指し示し、戻る場所を明確にした。その結果、戻る場所が分かたり、自分の指で文字を追ったりする様子が見られた。

また、バインダーに厚紙を挟み、一行ずつ見えるように自分で厚紙をずらしながら、読み進めていく方法をとったり、パソコンで3行ずつ見えるようにしたり、行間を開けて見やすくしたりするなど、授業を行うたびに工夫を行ってきた。

しかし、バインダーでは、厚紙を自分でずらすことに気をとられ、本来ねらっている「自分で読んで内容が分かる」ところまで至らなかった。

そこでもう一度、Aさんが読み進めやすい文字の間隔や行の間隔はどの程度なのかを、Aさんと一緒に考えてみた。その結果、Aさんにとっては、文字の間隔として二文字程度空いていた方が意味のまとまりが意識しやすく、行の間隔においても二行分空いていた方が読みやすい傾向が見えてきた。このように手だての工夫をした結果、Aさんは自分でほぼ読み進められる様子が見られた。

また、読み進めていくうちに、意味のまとまりの最後の部分である助詞を推測して読み進めている傾向が見られたため、助詞を赤字にしてより注意を向けるよう手だてを工夫することとした。

さらに、答えをパソコンで入力する場面は、読みに集中しすぎて疲れてしまい、一文を入力するのが困難な様子が見られた。ここでは自分で読んだ内容が分かることをねらいとしているため、答えをまず言ってもらった後、核となる単語だけを入力するように工夫してみた。

内容把握に関しては、前回までの単元で読み聞かせによる内容把握はできていることから、本単元においても自分で読み進めた部分は、ある程度内容把握ができていると判断した。

このように、日々の授業において、形成的評価の過程でフィードバックやフィードフォワードを繰り返しながら指導を進めていくように心がけた。

さらに、本時の目標や手だてにおける A さんの様子について、日々の記録をつけながらそのたびに評価を行ってきた（Table 9 参照）。

Table 9 「A さんの本単元における評価記録」

※判定基準

基準	判定の内容及び手だて
B	個々の目標に対して「おおむね満足できる」状況と判断できる具体的な姿
A	個々の目標に対して「積極的に、活発に、頻繁に、顕著に、強く、深く」などの質的に「十分満足できる」状況と判断できる場合、その根拠となる様子の見取りを評価時に記録する
C	個々の目標に対して「努力を要する」状況と判断される場合、目標の修正や指導方法の改善、支援の工夫等を随時行う

時	「個別の評価基準」			手だて		備 考
	関	読	言	ア (黙読)	イ (内容把握)	
1	① B	① B	①・② B・B	紙面 分かち書き	(1 文から) ①本文を指定	・説明文を意味のまとまりごとに分かち書きのみで提示したが、どこから読んでいいかわからず、戸惑う場面が見られた→分かち書きに傍線を引く
8	① A	③ B	①・② B・B	紙面 分かち書き	(2 文から) ③本文を指定	・行間を空け、一行に意味のまとまりが 3 つ以内にして、助詞を赤字にして注意を向けるようにした→(本人) 読みやすかった
10 ・ 11	② B	④ B	①・② B・B	紙面 分かち書き 助詞に赤字	(2 文から) ④指定しない	・「サルと人間との違い」については、「ことばを使う」とこと文章中から読み取ることができていた ・「今まで出てきた動物は？」の問いは、「ライオン」「キリン」「ゴリラ」「パンダ」と答え、特徴についても答えていた ・今まで出てきた動物の特徴と人間との特徴の違いに「ことば」と答えることができていた

※表記上の留意点

「個別の評価基準」

関－①…「今日の動物はどんな特徴をもっているのかな？」と関心をもちつつ、楽しんで読もうとしている

読－①…1 つの文から動物の特徴を見つけることができる

②…2 つの文から一つの意味をとらえて、動物の特徴を見つけることができる

③…文章全体から動物の特徴を見つめる

④…今までの動物と今日の動物との違いを見つめることができる

言－①…1 年生程度の漢字を読んでいる

②…文の中における主語と述語との関係を理解している

Ⅳ. 考 察

1) 指導と評価の在り方

①単元全体の評価

単元全体の評価は、本単元の最終の時間の様子を中心に、今までの様子も考慮しながら観点別にそれぞれ評価することとした。

本単元の目標は、「野性の動物に着目し、それぞれの動物について書かれている事柄を正しく読みとることができるとともに、楽しんで読書する態度を育てる」としている。この目標のもと、本単元の評価規準をそれぞれ観点別に設定した（Table 4～6 参照）。

実際の A さんの様子について、最終の11時間目では、一年生程度の漢字を交えた3文からなる本文より「サルと人間の違い」を正しく読み取ることができた。また、今まで扱ったそれぞれの動物の特徴との違いについて発表する様子も見られた。さらに本単元9時間目以降においては「今日はオラウータンかもしれない」など、今日の動物を予測している様子が見られた。8時間目では、質問の答えをパソコンで入力する際、「竹・林」や「笹の葉」などを漢字に変換する様子が見られた。

これらの様子から、「国語への関心・意欲・態度」、「読む能力」「言語についての知識・理解・技能」について、それぞれ概ね達成されたものと考え、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

以上から、単元全体の目標は概ね達成されたと評価した。

②「個別の評価基準」や手だて

「個別の評価基準」においては、単元の評価規準をより具体的な下位目標を設定し、手だてにおいても順を追って段階的に達成できるようにして、それぞれを組み合わせる本単元の指導と評価の計画を立案した（Table 7 参照）。

そのため、「個別の評価基準」や手だての評価は、それぞれの組み合わせにおいてどのような様子であったかを中心に評価することとした。

まず、第一次（1～3時間目）において、「個別の評価基準」の「国語科への関心・意欲・態度」にある「①『今日の動物はどんな特徴をもっているのかな?』と関心をもちつつ、楽しんで読もうとしている」部分で実施したところ「読みたい」気持ちが大きく、関心をもちつつ取り組もうとする様子が見られた。そこで、評価としては「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「読む能力」については、「①1つの文から動物の特徴を見つけることができる」において、手だてとして「ア黙読」の場合、紙面や分かち書きで、「イ内容把握」では一文から「①本文を指定」して行った。「ア黙読」では、当初、前単元からのフィードフォワードからパソコンでの提示を想定したが、本人の要望もあり紙面での提示と修正したが、本人は意欲的に本文を読もうとする様子が見られた。さらに、分かち書きでは、分かち書きのみの提示から今読んでいるところをより明確に

するために分かち書きに傍線を引いたところ、先頭の行は指導者の指差しが必要なものの、それ以外は自分の指で傍線を追う様子が見られた。

また、「イ内容把握」では、本文を指定して質問に答える形式をとったが、内容はしっかり把握して答えることができていた。

このようなことから、評価としては「分かち書きに傍線を引いた」手だてと「一文の本文を指定する」手だてを講じることで、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「言語についての知識・理解・技能」では、1年生程度の漢字は読み進めることができていたため、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）と評価した。

第二次（4～7時間目）では、「個別の評価基準」の「国語科への関心・意欲・態度」については引き続き、「①『今日の動物はどんな特徴をもっているのかな？』と関心をもちつつ、楽しんで読もうとしている」で実施したところ、関心は高く、本文が配られるのを楽しみにする様子が見られた。

「読む能力」については、「②2つの文から一つの意味をとらえて、動物の特徴を見つけることができる」において、手だてとして「ア黙読」の場合、紙面や傍線がついた分かち書きに、厚紙をずらして自分で読む手だてを追加した。「イ内容把握」では一文から「②本文を指定しない」こととした。「ア黙読」では、自分で読む姿を目指し、厚紙をずらして読み進めていく手だてを設定したが、本人は手間取ってしまい、かえって読みにくい様子が見られた。

このようなことから、「厚紙をずらして読み進めていく」手だては、無効であった。「イ内容把握」は、本文を指定しなくても、しっかり内容把握ができていた。

以上から、「本文を指定しない」手だてのみを講じて、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「言語についての知識・理解・技能」では、1年生程度の漢字はほぼ読み進めることができていたため、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）と評価した。

第三次（8～9時間目）では、同様に「①『今日の動物はどんな特徴をもっているのかな？』と関心をもちつつ、楽しんで読もうとしている」で実施したところ、「今日の動物はオラウータンかもしれない」と予測するなど、興味・関心はさらに高くなってきているため、評価としては「A」（質的に「十分満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「読む能力」については、「③文章全体から動物の特徴を見つける」において、手だてとして「ア黙読」の場合、Aさんが読みやすい文字の間隔や行の間隔にして、分かち書きに傍線を引く手だては中止した。さらに、その後助詞を赤字にして注意を向けるような手だてを追加した。「イ内容把握」では二文から「③本文を指定する」こととした。「ア黙読」では、Aさんが読みやすい文字の間隔（意味のまとまりごとに2文字ずつ空け、一行に3つの意味のまとまりで区切る）や行の間隔（2行分空ける）を模索した結果、分かち書きさえしてあれば傍線がなくても読み進められる様子が見られた。さらに、助詞を推測して読む傾向がみられたため、注

意を促すように助詞を赤字にしてみたところ、「読みやすい」との感想がでてきた。
「イ内容把握」では、確実に内容把握ができていた。

このことから、「Aさんが読みやすいように、意味のまとまりどうし2文字分空けた分ち書きで、一行に意味のまとまりが最大3つまでとして、行間隔を2行分空けて構成し、助詞には注意が向けられるように赤字にした二文から本文を指定する」手だてを講じて、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「言語についての知識・理解・技能」では、1年生程度の漢字はほぼ読み進めることができているため、引き続き「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）と評価した。

第四次（10～11時間目）は、「国語科への関心・意欲・態度」について「②『今までの動物とどこが違うのかな？』と関心をもちつつ、楽しんで読もうとしている」の下位目標で行った。「たくさんの動物が出てきたね」など興味・関心はさらに深まっていると判断できるものの、「違い」について意識して読もうとする様子には至っていないと思われるため、評価としては「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「読む能力」については、「④今までの動物と今日の動物との違いを見つけることができる」において、手だてとして「ア黙読」の場合、Aさんが読みやすい文字の間隔や行の間隔にして、注意を向けるように助詞を赤字にする手だてで行った。「イ内容把握」では二文から「③本文を指定しない」こととした。「ア黙読」では、読む速度も徐々に早くなってきたり、「イ内容把握」では、人間と他の動物との違いとして「ことばを使う」ことが見つけられたりする様子が見られた。

このことから、「Aさんが読みやすいように、意味のまとまりどうし2文字分空けた分ち書きで、一行に意味のまとまりが最大3つまでとして、行間隔を2行分空けて構成し、助詞には注意が向けられるように赤字にした二文から本文を指定しない」手だてを講じて、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）とした。

「言語についての知識・理解・技能」では、1年生程度の漢字はほぼ読み進めることができているため、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）と評価した。

このようなことから、本単元のAさんの「個別の評価基準」は、「B」（「概ね満足できる」状況と判断できる姿）と評価した。

「手だて」については、段階的にフィードバックとフィードフォワードを繰り返しながら形成的評価をすることで、手だての有効性が確実にようになってきた。

以上のことから、具体的な下位目標や段階的な手だてを組み合わせた「個別の評価基準」を設定していくことで、個別の実態がさらに浮かび上がり、個別の指導や評価がより具体的に結び付くのではないかと思われる。

③次の単元へのフィードフォワード

本単元の総括的評価から、次の単元は「自分で読んで内容が分かる力」をさらに確実なものにするために、複数の文のつながりを意識して段落相互の関係も視野に

入れた内容を設定していく方向である。その際、本単元で有効であった「Aさんが読みやすいように、意味のまとまりどうし2文字分空けた分かち書きで、一行に意味のまとまりが最大3つまでとして、行間隔を2行分空けて構成し、助詞には注意が向けられるように赤字にした」手だてを講じて進めていく方策である。

このことから、単元の総括評価から、次の単元へのフィードフォワードが見えていくことがうかがえる。

V. 今後の課題

「自分で読んで内容が分かる力」は、「個別の指導計画」で主たる中心的な課題の一つである「経験の拡大と生活にいきる学力の獲得」につながるところであり、自分で読んで内容が分かる経験の拡大や、将来を見通したメールやインターネット等でのコミュニケーションを通した生活につながる学力の一つであろう。そこで、単元全体の評価から「個別の指導計画」にフィードバックした際、国語科以外の場面においても「自分で読んで内容が分かる力」が発揮できる場面が増えてくることが期待される。

このように、「個別の指導計画」で見えてきた、学校生活全般の主たる中心的な課題やそれに伴う手だてや配慮を、国語科という教科指導の流れの中でどのように具体化し、評価していくかを研究してきた。本研究から、具体的な下位目標や段階的な手だてを組み合わせた「個別の評価基準」を設定していくことで、個別の実態がさらに浮かび上がり、個別の指導や評価がより具体的に結びつくことがいえるのではないと思われる。

最後に、「個別の指導計画」へのフィードバックには、まだなお不透明な部分が多いことから、今後も継続して研究していく必要があろう。

引用・参考文献

安藤 隆男（1996）教育評価と指導記録の意義．肢体不自由教育，126，4-12．

安藤 隆男（2002）障害児教育における授業研究の視点と方法．肢体不自由教育，156，4-10．

飯野 順子（2004）肢体不自由教育への希求．ジアース教育新社．

江田 裕介（2002）肢体不自由養護学校における教科指導．肢体不自由教育，154，4-10．

太田 正己（2004）教科別の学習における支援の在り方．発達の遅れと教育，565，4-7．

川間 健之介（2004）肢体不自由教育の重点課題．国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究．54-57．

教育課程審議会（2000）児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）．文部省．

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2002）評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料－評価規準，評価方法等の研究開発（報告）小学校．
- 里見 達也（2006）国語科における指導の実際．安藤隆男編，講座特別支援教育 3 特別支援教育の指導法．教育出版，157-160
- 鈴木 篤（2004）盲・聾・養護学校における学習評価の基本的な考え方．国立特殊教育総合研究所，プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究．99-103.
- 鈴木 秀幸（2003）目標に準拠した評価．評価規準の設定と運用法50のポイント．教育開発研究所，9-12.
- 筑波大学附属桐が丘養護学校（2005）肢体不自由教育における小中高一貫の教育計画と評価－学習評価の改善を通して実現する「個の教育的ニーズ」に応じた指導－．平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校 研究成果報告書，研究紀要，40.
- 徳永 豊（2004）評価の動向と特別支援教育．肢体不自由教育，167，4-11.
- 西垣 昌欣（2004）小・中・高等学校の各教科の目標・内容に準ずる教育課程における学習評価．肢体不自由教育，167，20-25.
- 橋本 重治（1972）肢体不自由児の学習の評価．橋本編，肢体不自由教育総説．金子書房．157-179.
- 星野 公夫（1977）教科学習の評価の留意点．橋本重治・佐藤泰正編，心身障害の教育評価，最新心身障害教育・福祉講座3．図書文化社，9-32.
- 文部省（2004）小学校学習指導要領解説 国語編．東洋館出版社．

Ethical guideline, law and people's opinion toward informed consent/assent of minors participate in medical studies in Japan

医学研究に参加する未成年者のインフォームド・コンセント／アセントに関する倫理指針，法および市民の意識

Key words: informed consent, informed assent, medical study, ethical guideline, minor

キーワード：インフォームド・コンセント，インフォームド・アセント，医学研究，倫理指針，未成年者

石 山 ゐづ美

Introduction

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and Ministry of Health, Labour and Welfare established “Ethical guideline for medical study involving human subjects”¹⁾ and bulletined in a gazette on December 22, 2014. It is scheduled to come into force from April 1, 2015.

Medical study involving human subjects (It's called "study" in the following.) has planned for the proper implementation by “Ethical guideline for epidemiological research” (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and Ministry of Health, Labour and Welfare, 2007)²⁾ and “Ethical guideline for clinical research” (Ministry of Health, Labour and Welfare, 2008)³⁾. In recent years, the application range between two guidelines has become indefinite, and cases of unjust studies have occurred. Therefore the reconsideration of two guidelines was put into effect, and two guidelines were integrated as “Ethical guideline for medical study involving human subjects”⁴⁾ (It's called "this guideline" in the following.)

Chapter 5 in this guideline states the regulations about informed consent. Procedures of informed consent were put in order to according to the burden and the risk which might be occurred to a subject of the research. In a case of a minor to be a subject of research, it must be tried that a minor himself/herself also to be explained clearly according to the knowledge and to be sought agreement about a study (informed assent),

as well as the informed consent of a person in parental authority. This is the first time the term of “informed assent” is put in document of medical guidelines in Japan.

On the other hand, a birth cohort study involving 100,000 parent-child pairs was launched in 2011 in order to evaluate the impact of various environmental factors on children's health and development in Japan⁵⁾. The research will continue until the participating children become 13-year-old. The impact will be assessed by bio-specimens, environment measurements, as well as questionnaires. Follow-up programs of blood and urine collection at the age of 2 and 4 years from participating children are planned from April 2015.⁶⁾ Informed assent of children might be the considerable task in study implementation of JECS.

In order to provide as a part of the reference materials for discussion, my research group performed nationwide attitude survey toward informed consent/assent of children participating medical studies in Japan.

The aims of this study are the followings.

Aims

- 1) To report the present state of informed consent/assent of minors in statute laws and guidelines in Japan.
- 2) To translate the integrated new guideline into English as a part of the reference materials.
- 3) To clarify Japanese people' s opinion on informed consent/assent of children in medical studies.

Methods

- 1) Statute laws of “Civil Code” and “Medical Care Act” were searched for regulations concerning informed consent in medical care. Documents of informed consent/assent in a present guideline of “Ethical guideline for epidemiological research” were put in order by key words.
- 2) A part of reference materials; “Chapter5: Informed consent etc.” in “Ethical guideline for medical study involving human subjects” were translated into English.
- 3) A nationwide opinion survey was conducted. In this survey, 2,400 people (age, 20-69) were selected from the Japanese general population by a stratified two-phase sampling method. Data was collected by mail, between February and March 2014. They were queried on the children's appropriate age and state to be sought consent/assent by researchers in medical studies. The date was collected and described as the total result.

Results and Discussion

1) Table1 showed the present state of informed consent/assent of minors in statute laws and guidelines in Japan. In Japan, the age of majority who has legal ability is 20 years old. Thus the fully informed consent is conducted when the recipient is more than 20 years old. The term of informed consent/assent is not existed in any statute laws.

“Explanations and understanding of medical care”, the alternative word of informed consent/assent, is existed in Medical Care Act. Ethical guidelines for epidemiological research include definition of informed consent. The document of obtaining informed consent, rules of informed consent in observational studies, informed consent by proxy, and consent by proxy in cases of minors in the guidelines were put in order in the table. In the guideline it is described that in “cases where the research subject is aged 16 years or older, and where the ethics review committee has authorized and the director of the organization conducting research has approved that the research subject is able to provide effective informed consent” researchers shall obtain informed consent from subjects. And even in the cases that research subjects are minors, “principal investigators shall endeavor to secure the subject's understanding, by providing adequate explanation to subjects themselves in simple and plain language”. This document means “informed assent” therefor the term of assent is not existed in guidelines.

2) Reference1 showed Chapter5: Informed consent etc., 13th: Procedures when receiving informed consent from proxy consenters etc., in “Ethical guideline for medical study involving human subjects” in English. In this guideline, the term of “informed assent” is appeared and the procedures for minors are described. In principal, a minor who has finished junior high school curriculum or is more than 16-year-old, is sought informed consent, not a proxy consenters. Therefore appropriate age for seek assent is not defined clearly. While guidelines in other countries provides the competency of assent more clearly⁷⁾, description of appropriate states for assent might be needed in forth-coming guidance etc.

3) The response rate was 56.4% (1,354/2,400). Table2 shows the peoples’ opinion in regard to appropriate state to seek assent from a child in observational research not using biological specimens but using his/her data written by parents concerning his/her life and health condition. In 1,354 participants, 47.0% of people answered it is appropriate to seek assent from himself/herself when a child can understand the details of research, 42.9% answered when a child can perform judgment of pros and cons to research participation, and 39.4% answered when a child reach a certain fixed age. Only 5.6% answered that informed assent is not necessarily needed. It might be said that most

Table 1. Present state of informed consent/assent in statute laws and guidelines in Japan

Keyword	Document	Regulation
Age of Majority	The age of majority is reached when a person has reached the age of 20.	Civil Code Part I Chapter 2 Section II Article 4
Explanations and Understanding	In the delivery of medical care, a physician, dentist, pharmacist, nurse or other medical care professional shall give appropriate explanations and endeavor to foster understanding in the recipients of medical care.	Medical Care Act Chapter I Article 1-4 (2)
Definition of Informed Consent	Informed consent refers to consent given by prospective research subjects for participation in a study and/or to allow one's biological material or personal data to be used in a study. Consent should be based on one's own free will and cognizance of the significance, purpose, methods, expected outcomes and potential risks of the epidemiological research proposed, after being adequately briefed by the researcher.	Ethical Guidelines for Epidemiological Research (MEXT*, MHLW** 2008) Chapter 5 (17)
Obtaining Informed Consent	1) Researchers, in principle, shall obtain written informed consent from all research subjects prior to conducting any epidemiological study. 2) Researchers shall stipulate in their research proposals: how a study is explained to the subjects involved, how informed consent will be obtained from subjects, and any other relevant issues concerning informed consent.	Ethical Guidelines for Epidemiological Research (MEXT*, MHLW** 2008) Chapter 1 Section 3(3)
Rules of Informed Consent in Observational Studies	Observational Studies 1) Research using human biological specimens A. In the event specimens are collected by invasive methods(e.g., venipuncture): Written informed consent (both explanation and consent must be in writing) shall be, in principle, obtained from all research subjects. B. In the event specimens are collected by non-invasive methods: Informed consent shall be, in principle, obtained from all research subjects. Informed consent for these types of research does not necessarily need to be in writing, but researchers should keep record of the explanations provided and consent obtained. 2) Research not using human biological specimens A. Observational research using data other than existing Materials: Informed consent does not necessarily need to be obtained from research subjects. For these types of research, researchers shall publish all relevant details regarding the study to be carried out and provide each prospective subject an opportunity to refuse inclusion in the research.	Ethical Guidelines for Epidemiological Research (MEXT*, MHLW** 2008) Chapter 3 Section 1(2)

Informed Consent by Proxy	Where it is impracticable to obtain informed consent from research subjects themselves, informed consent may be obtained by proxy (legally acceptable representatives who can advocate the research subject's wishes and interests), only when the ethics review committee and the institute head have agreed upon their inclusion as essential to the epidemiological study.	Ethical Guidelines for Epidemiological Research (MEXT*, MHLW** 2008) Chapter 3 Section 1(2)
Consent by Proxy is Permissible: Cases of Minors	Where research subjects are minors (excluding cases where the research subject is aged 16 years or older, and where the ethics review committee has authorized and the director of the organization conducting research has approved that the research subject is able to provide effective informed consent). Provided that, even in such cases, principal investigators endeavor to secure the subject's understanding, by providing adequate explanation to subjects themselves in simple and plain language. Furthermore, in cases where the research subject is under the age of 16 years and research has commenced with informed consent provided by a proxy consentor, if the research will be continued after the research subject reaches 16 years of age, in principle, informed consent shall again be obtained from the research subject in question at the time he/she turns 16 years of age and it can be objectively determined that he/she is capable of giving effective informed consent.	Ethical Guidelines for Epidemiological Research (MEXT*, MHLW** 2008) Chapter 3 Section 2

* Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan

** Ministry of Health, Labour and Welfare of Japan

Ethical guideline for medical study involving human subjects

Chapter 5: Informed consent etc.

13th: Procedures when receiving informed consent from proxy consenters etc.

1 : Important matters of proxy consent.

(1) When the researcher etc. or the person who offers the researcher an existence sample and/or information receives informed consent from proxy consenters, etc. in a procedure by the 12th regulation, all the next important matters have to be satisfied.

A The matters inserted in below have to be mentioned in a study plan document.

- ① The selection policy of proxy consenters, etc.
- ② The explanation matters to proxy consenters, etc.
- ③ In the occasion which a subject of research will be the person who comes under B(A) or (B), the reason why the person is necessary to be the research subject.

B The research subject comes under which of the next matters.

(A) The research subject is a minor. But, in the occasion which the subject of research is a minor who has finished junior high school curriculum or is more than 16-year-old, and being judged to possess the enough ability of judgment concerning the proposal research, and when the matters indicated below are mentioned in a study plan document, and a chief in a research institute permitted it after hearing opinions of IRB about implementation of the research concerned, we assume that informed consent is received from a subject, not from a proxy consenters.

- ① The research is not invasive in implementation.
- ② Information about the purpose of a research and the research implementation including handling of a sample and information is disclosed. The chance that a person in parental authority or an underage guardian of a subject can refuse implementation or continuance of a research is assured.
- (B) The research subject is a majority, and the person objectively judged to chip the ability to give informed consent.
- (C) The research subject is dead. But, the case is removed that the implementation of the research is against the subject' s specific living will.

(2) When a researcher etc. or a person who offers researcher an existence sample and/or information receives informed consent from a proxy consenters etc. in a procedure by the 12th regulation, he/she has to select a proxy consenters etc. with a selection policy of (1) A ① , and explain the explanation matters of regulation 3 of 12th and (1) A ② .

(3) When a researcher etc. or a person who offers researcher an existence sample and/or

information receives informed consent from a proxy consentor etc., and the subject of research is a minor who has finished junior high school curriculum or is more than 16-year-old, and being judged to possess the enough ability of judgment concerning the proposal research, a researcher etc. have to receive informed consent from a subject of research, too.

2 : The procedures when seeking an informed assent.

- (1) When a researcher etc. or a person who offers researcher an existence sample and/or information receives informed consent from a proxy consentor etc., and a subject of research is judged to be possible to express the will about being researched, a researcher etc. have to try to receive an informed assent. But, when receiving informed consent from a subject by the regulation of 1 (3), this matter is not adjusted.
- (2) When the principal investigator try to put the research into effect in which it is predicted that the procedure for an informed assent by the regulation (1) is carried out, the principal investigator has to indicate the explanation items and the explanation methods to a subject on a study plan document beforehand.
- (3) A researcher etc. or a person who offers researcher an existence sample and/or information has to try to respect the will of the subject when he/she showed will of refusal all or a part of implementation or continuance of the research in the procedure of informed assent by regulation (1). But, when implementation or continuance of the research is expected to offer a direct profit on health of the subject, and a proxy consentor agrees to that, it is not necessarily the case.

Japanese people perceived the need for informed assent of minors in observational research using his/her data written by parents concerning his/her life and health condition. Table3 shows the peoples' opinion regarding to appropriate age to seek assent from a child in research using his/her biological specimens. In 1,341 participants, 25.4% answered 13-year-old children can assent, and 24.6% answered 16-year-old. Only 5.6% answered that collecting specimens from minors should not be allowed. In guideline, 16-year-old is appropriate age of informed consent. It might be said that most Japanese people perceived the need for informed assent of minors, and 13 or 16 years old is reasonable age to assent in research using biological specimens.

Table2. Appropriate state to seek assent from a child in observational research not using biological specimens but using his/her data written by parents

	n=1,354	
Appropriate state to seek assent	no.*	%
A child reach a certain fixed age	534	39.4
A child can understand the details of research	636	47.0
A child can perform judgement of pros and cons to research participation	581	42.9
Informed assent is not necessarily needed	76	5.6
I don't know	233	17.2

*multiple answers allowed

Table3. Appropriate age to seek assent from a child in research using his/her biological specimens

	n=1,341	
Appropriate age to seek assent	no.	%
5-year-old	18	1.3
7-year-old	44	3.2
10-year-old	203	15.0
13-year-old	341	25.2
16-year-old	330	24.4
18-year-old	172	12.7
Should not be allowed to collect specimens from minors	60	4.4
I don't know	173	12.8

Conclusion

At the present time, there is no statute law in regard to informed consent/assent in medical study in Japan. Ethical guideline for medical study involving human subjects is legislated and come into force from April 1, 2015. Most Japanese people perceived the need for informed consent/assent of minors participate in medical studies. Assessment of the competency of a minor to consent/assent and best procedure to seek consent/assent

should be discussed in Japanese society.

Acknowledgement

I thank Dr Zentaro Yamagata (Professor of University of Yamanashi) and Dr Kazuto Kato (Professor of Osaka University) for their help in conducting the survey and thoughtful feedback on earlier drafts of this manuscript. I thank all the study participants involved in this survey for their time.

This work was supported by JSPS KAKENHI, Grant-in-Aid for Scientific Research (C), Grant Number 25500012.

References

- 1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan and Ministry of Health, Labour and Welfare of Japan, Ethical guideline for medical study involving human subjects. 2014.
- 2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan and Ministry of Health, Labour and Welfare of Japan, Ethical guideline for epidemiological research. 2007.
- 3) Ministry of Health, Labour and Welfare of Japan, Ethical guideline for clinical research. 2008.
- 4) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan, The legislation of “Ethical guideline for medical study involving human subjects” . 2014.
- 5) Ministry of the Environment Government of Japan, The Japan Environment and Children's Study (JECS). 2011.
- 6) Kawamoto T, Nitta H, Murata K, Toda E, Tsukamoto N, Hasegawa M, Yamagata Z, Kayama F, Kishi R, Ohya Y, Saito H, Sago H, Okuyama M, Ogata T, Yokoya S, Koresawa Y, Shibata Y, Nakayama S, Michikawa T, Takeuchi A, Satoh H; Working group of the epidemiological research for children's environmental health. Rationale and study design of the Japan environment and children's study (JECS). BMC Public Health. 2014, 14; 25: 1-8.
- 7) Ishiyama I, Informed assent of children in medical research: A comparison of official guidelines. Bulletin of Teikyo-Gakuen Junior College. 2013, 18: 21-39.

ソーシャルワーク実践における 自己決定への介入に関する一考察

A Study on the Intervention for Self-Determination in Social Work Practice

キーワード：自己決定、弱いパターナリズム、パーソナル・インテグリティ

西 川 勝 利

1. 緒 言

1990年半ば以降の社会福祉基礎構造改革により、従前の社会福祉サービスは行政処分による措置制度から利用契約制度へと転換が図られた。社会福祉法では、クライアント主体のサービス提供が強調され、これまで以上に自己決定の尊重の重要性が高まった。クライアントの自己決定を尊重することは、ソーシャルワーク実践においてソーシャルワークの価値⁽¹⁾である個人の尊厳を尊重し保障することを具象化する原理である（衣笠2009）。

自己決定の尊重に関する先行研究はすでに数多くあるが（石川2009）、ソーシャルワークにおいては、Biestek（1957）の研究（『ケースワークの原則』）が最も著名である。

『ケースワークの原則』は、わが国のソーシャルワークに関係する研究に多数引用されている。ケースワークの代表的な研究者である柏木、岡田、仲村らは、Biestekの理論を論拠に自己決定の尊重の必要性を説いている⁽²⁾。優生思想が強かった戦前の社会的背景とは異なり、現代では自己決定の尊重に否定的な論調はみられない。Biestekは「クライアントの自己決定を促すという原則は、ケースワーカーが、クライアントの自ら選択し決定する自由と権利そしてニーズを、具体的に認識することである。（中略）クライアントが利用することのできる適切な資源を地域社会や彼自身のなかに発見して活用するように刺激し、援助する責務をもっている」と主張する。つまり、自己決定を促進し、クライアント自身のストレングスの活用させることを主張している。「自己決定の尊重の原則」は、現在のソーシャルワーク・アプローチの主流の一つである「エンパワメント」の主張に繋がるといえる。狭間（2000）は、自己決定を積み重ねることが、さらなる自己決定を促し、エンパワメントに導いていくと述べている。つまり、自己決定を重ねることが個人の成長を促進させるのである。

しかし、ソーシャルワーク実践において、クライアントに対する自己決定の尊重に困難さやジレンマを伴う場面は多い。とくに十分な判断能力を持っていないと考えられる知的障害者や認知症者の自己決定が、自ら不利益をもたらし、クライアントとソーシャルワーカーの意向に齟齬が生じる場合、ソーシャルワーカーは、その自己決定に同調し難い。かりにそれに従えば、それはソーシャルワーカーの職務放棄に繋がるだろう。したがって、このような場合、ソーシャルワーカーは、クライアントの利益のためにという理由で介入を行う。これは、一般にパターナリズムと呼ばれるものである。本稿では、パターナリズムを「他人を侵害するものではないし、他人に著しい不快を与えるものでもない。公益にも関わらない。不道德であるという理由でもない。干渉されるその人のためにという理由で干渉する」と捉える（花岡1997）⁽³⁾。しかし、クライアントとソーシャルワーカーの意向に齟齬が生じる場合、ソーシャルワーカーの一方的な善意や価値観で介入される、あるいは自己決定のプロセスにおいてクライアントの意向が軽視されるなどの虞が生じる。では、どのようにすればこの虞を軽減できるのであろうか。中村（2001）は、十分な判断能力を持っていないと考えられるクライアントとソーシャルワーカーとの意向に齟齬が生じる場合、「自己決定を尊重するパターナリズム」を行うべきと主張する。これについて石川（2007）は、「自己決定を尊重するパターナリズム」は、ソーシャルワークにおいて最も浸透しやすい理論であるとして支持する。同様に筆者も、ソーシャルワーク実践において、「自己決定を尊重するパターナリズム」は、これまでのところ最も浸透しやすいパターナリズムと考える。しかし、これが、ソーシャルワーク実践上いかなるものであるかについての議論は殆どなく不明なまま残されている。

そこで本稿では、自己決定の尊重を意図しながら、十分な判断能力を持っていないと考えられる認知症者の事例を検討し、それを通して、ソーシャルワーク実践においてパターナリズムが生じる場合、自己決定を支えるソーシャルワーカーが、クライアントに対していかなる介入をするべきかを考察する。

2. 自己決定の概念

自己決定の概念の論拠は、Kant や Mill の議論に遡るとされる。Kant（1785）は、すべての人格に存在する人間性、すなわち「人間の尊厳」の重要性を述べ、理性的存在者である自己は自らに対する自己立法に服する、すなわち自分に規範を与えるという意味での自己決定・自律を産むと述べている（衣笠2009）。また、Mill（1859）は、『自由論』において、「誰かの行動の自由に干渉するのが正当だといえるのは、自衛を目的とする場合だけである。文明社会で個人に対して力行使するのが正当だといえるのはただひとつ、他人に危害が及ぶのを防ぐことを目的とする場合である」と「侵害原理（harm principle）」を述べている。この「侵害原理」の解釈について、加藤（1997）は、自由主義の原則において、「①判断力のある大人なら、②自分の生命、身体、財産に関して、③他人に危害を及ぼさない限り、④たとえその決定が本人にとって不利益なことでも、⑤

自己決定の権限をもつ」と捉える。

わが国では、憲法第13条に「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」とある。これは、生命、自由及び幸福追求権と呼ばれるもので、直接的な表現ではないが自己決定権の論拠とされる。この第13条の本質における有力な学説に「人格説」と呼ばれるものがある（渋谷・赤坂2010）。これは、個人の自己決定を価値の中核に置くもので、個人の自己決定を侵すことは基本的人権に対する侵害と位置づけられる。平田（2002）は、法哲学の立場から「個人の尊厳の原理からすると、自分で決めたことそれ自体に価値がある」と主張する。

3. 自己決定に対する介入

先述した Mill（1859）は「他の人の目から見て賢明であり或いは正しいことであるとさえあるとか、という理由で、このような行為をしたり、差し控えたりするように、強制することは、決して正当ではありえない」と述べ、自己決定に対する干渉・介入に否定的である。しかし、「他の人々の世話を受ける必要のある状態にある人々」、すなわち障害者や子どもなどに対しては判断能力が十分でないとして干渉・介入を正当化している。

Dworkin（1971）は、Mill の主張とは異なり、「人々に干渉するときには、私達はそうした人々が十分合理的であったら行ったであろうことを、私達が行う」と述べ、合理性を基にパターナリズムの正当性を述べている。Gert and Culver（1982）らは、この立場から、合理性の基準を、社会通念、常識、社会的承認と捉えている。富樫（2004）も同様に「自己決定の内容が社会的価値に合致しているか否かが、介入の基準とならなければならない」と述べている。この合理性の基準に従えば、援助者による価値観に左右されるのを防ぐことができる。さらにいえば、自己決定の内容が社会的に不合理であれば、クライアントの意向に反して介入される可能性を孕んでいる。しかし、その前提として社会福祉の理念に照らすことが必要であろう。

Kleinig（1983）は、クライアントの行為が、クライアントの人生や生活設計を危険にさらすような場合、あるいは、その行為が、クライアントの低次のランクからの欲求からのものであるような場合、善意によるパターナリズムは、その人の個性や人格の統合的な一体性、すなわち「パーソナル・インテグリティ（personal integrity）」を侵害することにはならないので正当化されるとしている（花岡2011）。しかし、宮崎（2005）が指摘するように、援助者の善や福祉の減少を阻止するようなパターナリズムの拒絶を内包している点において、危険性を含有している。また、Kleinig の理論は、十分な判断能力があるクライアントであっても干渉・介入があり得るとするものである。

花岡（2011）は、「本人に十分な判断能力がある場合に干渉すること」を「強いパターナリズム」とし、「本人に判断能力がない、あるいは本人に十分な判断能力がない場合の干渉する」ことを「弱いパターナリズム」と定義している。Kleinig は、「弱いパターナ

リズム」については、一般的に容認されやすいとしている⁽⁴⁾。本稿で、焦点をあてているのは「弱いパターナリズム」のケースであり、これはソーシャルワーク実践において容認されるものとして論考を進める。

4. 事 例

認知症者は、健常者のように自己決定を明確に表現することが困難である。しかし、認知症者の視点から暮らしを見ると、目が覚めてから眠りにつくまで、まさに1日は自己決定の連続である（永田1997）。したがって、認知症者は何らかの形で自己決定をしているといえる。では、認知症者の自己決定とは何であろうか。Deci（1985）は自己決定を、自分の意志を活用する過程としている。この意志について富樫（2004）は、Rogers（1967）がいうところの心的傾向を形成している価値観とみなし、それは、「欲求や情動、気持ちや感じによっても形成される類の、広範なもの」でもあるとしている。そこで本稿では、明確になされた自己決定はもとより、認知症者が、「欲求や情動、気持ちや感じによって表される意志を活用する過程」も自己決定と考える。

ここで紹介する事例は筆者が、平成XX年7月から8月までの2か月間、Aデイサービスにおいて支援者として関わりを持った時のものである。十分な判断能力を持っていないと考えられる認知症者の自己決定の問題は、急速な高齢社会の進展とともに重要な課題となっている。本事例は、認知症を抱えながらも在宅生活を続けてきたHさんがデイサービス利用を開始する様子を、できるだけ傍らで支援しながら観察したものである。

なお、事例内容は、分析に影響がでない範囲において特定できないように配慮を行っている。

（1）クライアントや家族の状況

クライアント：Hさん、女性、昭和X年生まれ。83歳。M県に、5人兄弟の三女として生まれた。比較的裕福な実家で育ち、二十歳で結婚し、現在のA県に移り住んだ。3人の子供を産み、育てた。自宅は自営業を営んでおり、結婚後、夫とともにHさんも手伝ってきた。夫は健在であったが、長男が家業を継いでいた。長女は結婚をし、隣町に居住していた。長女は月に3、4回の頻度で様子を見に来ていた。次男はK県で地方公務員をしており、遠方のため、年に2、3回顔を出す程度であった。家族関係は良好であった。

（2）生活状況

Hさんは、平成XX年に軽い脳梗塞を起こしたが、ADL全般は自立していた（障害老人日常生活自立度J1）。しかし、認知症があり、物忘れがみられた（認知症老人日常生活自立度Ⅱb）。要介護度2であった。

(3) 経 過

〈訪問・契約〉

Hさんを担当するBケアプランセンターのケアマネージャーより、息子さんの希望でデイサービスを利用したいとの依頼があり、筆者は他の職員と共にHさんの自宅を訪問した。Hさんは、夫と息子夫妻との4人暮らしであった。息子夫妻の話によると、運動機能障害はなく、認知症があるとのことであった。筆者はHさんに自己紹介をし、少し世間話をした。Hさんの言葉使いは丁寧で、話を理解している様子であり、一見認知症者には見えなかった。デイサービス利用に関しては、「留守の間、自宅が心配だからどうかしらね」と消極的な様子であったが、息子夫妻が説得し、Hさんは渋々応じた。

〈初回の利用〉

インテーク面接よりおよそ2週間後にデイサービスの利用を開始した。最初は週一回のペースで利用し徐々に回数を増やしていく予定であった。利用初日の送迎時、Hさんは「なんで乗らないかんの」「どこに行くの」と送迎車に乗ることに抵抗を示した。乗車させないこともできたが、他の職員と家族で説得し、車に乗せた。デイサービスの玄関に到着すると「帰して、帰して」と繰り返した。しかし、フロアーに入ると静かになり帽子を被ったままお茶を飲んだ。そして、午前中は色塗りに集中した。昼近くになると歩き出し、職員に対して「帰らないかん」と訴えた。昼食はテーブルで静かに食事を取ったが、歯磨きはしなかった。トイレは自ら行った。午後は、再度色塗りを勧めるが「どこを塗っていいかわからん」と言い、手を止めた。レクリエーションにも誘ったが参加しなかった。

〈2回目の利用〉

デイサービスに到着すると、強い帰宅願望を示し、徘徊がみられた。筆者はHさんの話をじっくり聞こうと考え、その日の午後に時間を作った。Hさんは「〇〇さんはどこにいるの」と聞いてきた。ここを以前通っていたデイサービスと間違えているようであった。「今日はお休みですよ」と答えると他の職員の所に行き同じ質問を繰り返した。また徘徊が始まり、筆者はHさんの後を追った。帽子を被り、鞆を持ち室内を歩き回った。デイサービスの玄関先まで来ると、「どうしてこんなことするの、家に帰して」と訴え、玄関の鍵を開けようとした。帰宅願望があまりに強いので、筆者は一度自宅に帰してもよいのではないかと考えた。Hさんのケアマネージャーと連絡を取ると、以前他のデイサービスを利用したときにも徘徊はあったが、それ程強い帰宅願望はみられなかったという。慣れない環境のためかもしれないとのことであった。電話が終わり、筆者がフロアーに戻ると、Hさんはテレビで「高校野球」の中継を見ていた。他の職員と話をし、実家のM県の高校を応援しているという。Hさんを自宅へ帰さず、そのまま様子を見ることにした。帰りの送迎時、Hさんの自宅に到着すると、鞆から鍵を取り出し、自分で玄関を開け自宅に入っていった。

〈3回目の利用〉

3回目の利用時は、朝デイサービス到着時、送迎車から降りるとそのまま大通りの方向へ行こうとした。職員が危険と判断し、制止してデイサービスのフロアーに連れて行った。職員が理由を聞くと「買い物に行こうとした」という。そして、しばらくHさんは椅子に座っていた。しかし、再び「買い物に行く」といって徘徊をした。昼食後、疲れたのかソファで寝ていた。しばらくすると起きだし、フロアー内を歩き出した。筆者は後を追った。そして、喫茶ルームでともにジュースを飲みながら、「ここ（デイサービス）はどうですか」や「帰りたいですか」などと尋ねると、「父（夫）のところへ行く」と言って、玄関に向かった。「まだ帰りのバスは来ていませんね」と声をかけ、Hさんをフロアーに誘導した。帰りの送迎の際、Hさんの息子の嫁にデイサービスでの様子を説明すると、自宅ではHさんの夫とともにいるので落ち着いている。時折徘徊があり、家を出て行くことがあるが戻ってくることはできる。しかし、数回警察に保護されたそうである。家族の者が留守のときHさんだけにするのが心配であるとのことであった。

〈利用の停止・終結〉

3回目の利用から1週間ほどしてHさんのケアマネージャーからデイサービスに連絡があり、Hさんがデイサービスに行きたがらない、家族はグループホームに入所させたい意向とのことで、デイサービスの利用は停止となった。

5. 考 察

本事例における利用契約の過程をみると、クライアントは利用に関して消極的であったことがわかる。しかし、結果として家族の説得で同意し、契約をしている。この場面においては、クライアントの自己決定が十分に尊重されるべきところであるが、実際のソーシャルワークでは、自己決定が十分にできない認知症者の場合、クライアントより家族の意向で契約するケースが多くある（井土2006）。これは、自己決定の際、家族などの他者が干渉・介入している現状を示しているといえ、社会福祉法の理念と照らしてもあるべき姿ではない。では、このような場合、自己決定の尊重はいかになされるべきだろうか。中村（2010）は、認知症者に対する尊厳の保持の視点として、①認知症者の意向を尊重することを最優先する、②認知症者にとって良い結果が得られる方の意向を優先して実践する、③認知症者にとって不都合な結果を避けることができる方の意向を優先して実践する、④認知症者にとって正しいと思われ平等と思われる側の意向を優先して実践する、の4点を示している。しかし、クライアントと家族の意向が対立する場合には、①の視点を保留して、他の3つの視点について検討することが必要としている。したがって、ソーシャルワーカーは、クライアントの自己決定には他者が関わりを持たざるを得ないことを認識した上で支援する必要がある。

また、クライアントはデイサービス開始当初からサービス利用に拒否的であった。例

えば、初日の送迎時にクライアントは「なんで乗らないかんの」と乗車に抵抗を示している。しかし、クライアントの意向に反して結局乗車させている。これは、サービスを利用することがクライアントの利益になると考えたために干渉したことである。すなわち、家族や援助者が善意的に考え、デイサービスに行くことがクライアントの福祉を増大させるという積極的なパターンリズムを行ったといえる。しかし、この介入が強制的で抑圧的に機能していたことは否めないだろう。一般的にソーシャルワークにおける自己決定は、自殺や輸血拒否といった生命に関わるような重大な事柄ではなく、事例にあるように日常の些細な事柄がほとんどである。本事例のような場合、ソーシャルワーカーは、抑圧的に介入するのではなく「自己決定の尊重の原則」の姿勢を貫き、自己効力感が味わえるように配慮して支援していくことが重要である。

2回目の利用で、クライアントの強い帰宅願望がみられた際、ソーシャルワーカーはクライアントを自宅に帰すことを考え、ケアマネージャーと連絡を取っている。これは帰宅願望があまりに強かったために判断したことであるが、結果としては帰宅させずに済んでいる。状況が常に変化する現場において困難場面に遭遇した場合、即時に正しい答えを見出すのは容易でない。クライアントの利益を考えれば、むしろ正しい答えが求められてはいるが、もとより介入型ソーシャルワークは何が正しくて何が間違っているのか、根本的に難しい事柄である。したがって、ソーシャルワーカーとクライアントとの関係のみで判断を行うべきではなく、ケアマネージャーやサービス管理者等と検討したうえで判断すべきである。すなわちソーシャルワーカーは問題をひとりで抱え込まず、他職種、他機関と連携を図りながら、自己決定への介入を探る必要がある。

3回目の利用では、クライアントは「買い物に行く」「夫のところに行く」と訴えたが、ソーシャルワーカーは「まだ帰りのバスは来ていませんね」と応答し、クライアントの言葉を正面から受け止めず他に気を逸らそうとしている。これは、些細な事柄であって一見問題がないように見えるが、クライアントに真摯に向き合う受容的な姿勢が不足し、自己決定を尊重する介入としては不十分であったのではないだろうか。つまり、いつものクライアントの言動であると考え、それに慣れてしまい杓子定期的な介入になっていると考える。では、このような場合いかに介入すればよかったか。この点について花岡（2011）は「正当化される干渉は、その人のパーソナル・インテグリティにとって有益でなければならない。その人の個性・人格（自己決定）を補うものでなければならない」と述べている。この「パーソナル・インテグリティ」とは、Kleinig(1983)によると「ある人を全体としてその人ならしめているところの、信条、傾向、態度、目標、関係、ライフプランの総体」のことを指している。そして、この「パーソナル・インテグリティ」に基づく人間像は、個別的・具体的な人間像を想定している（樋澤2005）。これは、ソーシャルワーク実践で重視する「個別化」「その人らしさ」の考え方と一致するモデルといえる。したがって、ソーシャルワーク実践において、この「パーソナル・インテグリティ」モデルに基づく支援は有効性が高いといえる。つまり、ソーシャルワーカーは、クライアントの「パーソナル・インテグリティ」の構築をした上で介入を図れば、杓子定期的な介入ではなく、よりの確な支援が可能であったといえる。

また、この「パーソナル・インテグリティ」は固定的なものではなく流動的なものでもある。ソーシャルワーカーは「パーソナル・インテグリティ」の構築した後にも、常にクライアントの意思や気持ちに寄り添いながら、「パーソナル・インテグリティ」の再検討を継続していく必要がある。

本事例は3回の利用で停止となっている。今後のクライアントについて、家族の意向ではグループホームに入所させたいとのことである。クライアントの生活困難と家族の負担が継続することを考えれば、止むを得ない結論であったといえるが、この選択にクライアントの自己決定はどの程度尊重されているのだろうか。契約終了に至っては、ソーシャルワーカーはこれ以上介入する機会はないと考えるが、自己決定を支えるためにソーシャルワークを今後も展開するとすれば、いかに介入すればよいだろうか。ソーシャルワークは「何らかの生活課題に直面している人々に対して、人々とそれを取り巻く環境の両者に着目し、その課題状況を改善し、人々の社会生活機能を促進することを目的」としている（白澤ら2002）。認知症をもつクライアントは、治療よりも残存機能を維持しながら、自己決定が尊重された社会生活を継続することが目標となるが、そのために、ソーシャルワーカーは、クライアントの自己決定において利用者を中心としながらも家族も生活課題に直面する主体者として一体的に捉えて支援を展開するべきであろう。

6. 結 語

ソーシャルワーカーは、クライアントが自己決定することの重要性を自覚し、「自己決定の尊重の原則」を貫く姿勢を持たなければならない。その上で、自己決定には他者が関わりを持たざるを得ないことを認識する必要がある。白井（2000）は、自己決定には、必ずしも個人の意識と判断が備わっておらず、他者からの影響は無視できないと指摘している。したがって、クライアントとソーシャルワーカーの意向に齟齬が生じる場合、それを対立的なものと捉えるのではなく、弁証法的に決定していくものと理解することが重要である。また、自己決定の齟齬においてソーシャルワーカーとクライアントの関係のみで抱え込まず、他職種、他機関との連携を図り、介入することが重要である。

また、ソーシャルワーク実践において「弱いパターナリズム」が生じた場合、ソーシャルワーカーは、「パーソナル・インテグリティ」モデルに依拠した介入であれば、クライアントの自己決定を支えることができると考える。しかし、ここで問題なのは、いかにして「パーソナル・インテグリティ」への洞察を深めるかである。これには、ソーシャルワーカーの先入観を排除し、クライアントのあるがままを理解することが必要になってくる。そのためには、人間の直接的経験を重視し、人間を全体的に理解するヒューマニスティック心理学の方法やパーソナリティ理論を援用し、クライアントを共感的に理解するパーソン・センタード・アプローチ等を活用していくことが有効であろう。

最後に残された課題について触れたい。本稿は、自己決定を伴うソーシャルワーク実践においてソーシャルワーカーがいかなる介入をするかについて論考したが、事例の状況は限定されており、援助技術の側面を明確化したに過ぎない。したがって、環境要件の異なる事例でもって、より多面的な検討が必要であると考え。これについては、また機会を改めて検討したい。また、どのような場合に介入が許されるのかという正当化基準、そして、判断能力が十分であるか否かの客観的判断基準も明確化していない。今後、このようなことを明らかにする研究を積み重ねていく必要があると考える。

注

(1) ソーシャルワークの価値は、IFSW (2000) において「ソーシャルワークは、人道主義と民主主義の理想から生まれ育ってきたのであって、その職業上の価値は、すべての人間が平等であること、価値ある存在であること、そして、尊厳を有していることを認めて、これを尊重することに基盤を置いている。」と採択されている。

(2) たとえば、柏木昭 (1966) 『ケースワーク入門』川島書店、大塚達雄・岡田藤太郎編 (1978) 『ケースワーク論』ミネルヴァ書房、仲村優一 (1980) 『ケースワーク教室』有斐閣などで引用がみられる。

(3) 一般にパターナリズムは、「ある人のためになるという理由で、その人に干渉すること」と定義されることが多いが、Dworkin や Kleinig や中村 (2001) など多くの論者によって様々な定義があり、厳密な定義を定めることが困難である。

(4) Kleinig は、被介入者の善が保護されるには、①一般的に、消極的パターナリズムが優先されるべきである。②一般的に、弱いパターナリズムであればあるほど正当化されやすい。③一般的に、福祉に損害を与える虞が重大であればあるほど正当化されやすい。④一般的に、高度の危険が含まれば含まれるほど介入せざるをえないことになる。⑤一般的に、害悪や損害を修復することが困難であればあるほど正当化されやすい。という5つの付随的確率に従うべきとしている。

文 献

- Biestek, F.P. (1957) The Casework Relationship、(尾崎新、福田俊子、原田和幸訳 (2006) 『ケースワークの原則—援助関係を形成する技法』誠信書房)
- Deci, E.L. (1980) The Psychology of Self-Determination (石田梅男訳 (1985) 『自己決定の心理学—内発的動機づけの鍵概念をめぐる』誠信書房)
- Dworkin, G. (1971) Paternalism, Morality and the Law, Wasserstrom, R.A. ed
- Gert and Culver, C.M. (1982) Philosophy in medicine : conceptual and ethical issues in medicine and psychiatry. Oxford University.
- 狭間香代子 (2000) 「自己決定とストレングス視点」『社会福祉学』40(2)、73-86.
- 花岡明正 (1997) 「パターナリズムとは何か」澤登俊雄編 『現代社会とパターナリズム』

ゆみる出版

花岡明正（2011）「パターナリズムは基本的人権を制約するものなのだろうか」『新潟工科大学研究紀要』第6号、83-87.

樋澤吉彦（2005）『『同意』は介入の根拠足り得るか？－パターナリズム正当化原理の検討を通して－』『新潟青陵大学紀要』5、77-90.

平田厚（2002）『知的障害者の自己決定権』エンパワメント研究所

石川時子（2009）「能力としての自律：社会福祉における自律概念とその尊重の再検討」『社会福祉学』50(2)、5-17.

井土睦雄（2006）「福祉サービスにおける自己決定権の保障－権利擁護と利用契約制度との視点から－」『近畿福祉大学紀要』7(2)、123-133.

加藤尚武（1997）『現代倫理学入門』、講談社学術文庫

Kant,I.（1785）Grundlegung zur Metaphysik der Sitte、（宇都宮芳明訳（1989）『訳注・カント道徳形而上学の基礎づけ』以文社）

Kleinig,J.（1983）Paternalism、Manchester University Press

衣笠 一茂（2009）「ソーシャルワークの「価値」の理論構造についての一考察：「自己決定の原理」がもつ構造的問題に焦点をあてて」『社会福祉学』49(4)、14-26.

Mill,J.S.（1859）On Liberty、（山岡洋一訳（2006）『自由論』光文社）

宮崎真由（2005）「パターナリズムの正当化基準について」『人間社会学研究集録1、73-94.

永田久美子（1997）「痴呆のある高齢の人々の自己決定を支える看護」『老年看護学』2(1)、17-24.

中村直美（2001）「ケア、正義、自律とパターナリズム」中山将・高橋隆雄編『ケア論の射程』九州大学出版会、89-116.

中村裕子（2010）「認知症高齢者における“尊厳保持”の実践のあり方」白澤政和編『人間の尊厳と自立』ミネルヴァ書房

佐藤幸治（1995）『憲法』[第3版]青林書院

渋谷秀樹・赤坂正浩（2010）『憲法1人権』[第4版]有斐閣

白澤政和・東條光雅・中谷陽明編（2002）『高齢者福祉とソーシャルワーク』有斐閣

高橋隆雄・八幡英幸編（2008）『自己決定のゆくえ：哲学・法学・医学の現場から』九州大学出版会

富樫ひとみ（2004）「福祉実践における自己決定への援助」『立命館産業社会論集』40（3）、97-114.

Rogers,C.R.;堀淑昭編・伊東博編訳（1967）『ロジャーズ全集8・パースナリティ理論』岩崎学術出版社

白井正樹（2000）「自己決定と福祉－自己決定概念の福祉分野における意義と限界－」『社会福祉学』41（1）、135-150.

就労に必要なジェネリックスキルと SST の考察（そのⅠ）

発達に偏りのある子どもたちとの長期的な関わりから

キーワード：ASD ジェネリックスキル SST

赤 間 公 子
佐 藤 史 耕
金 納 史 佳

Ⅰ はじめに

最近では、発達に偏りのある子どもたちへの支援や療育は、医療・福祉・教育などの分野において広く行われている。しかしながら自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorders:ASD）をはじめとする知的な遅れが軽度の発達障害の子どもたちは、長い間その対象とされなかった。

筆者は、そうした軽度発達障害の子どもたちを対象にしたセラピー、家族や学校の教員の相談などを行うために、1998年K市において、私設の専門療育機関を開設し、言語聴覚士・作業療法士・臨床心理士と共に業務に当たってきた。

一人ひとりの子どもの発達に長期的に関わる中で、ソーシャルスキル・トレーニング（social skill training:SST）の重要性を認識しセラピーの中心に据えてきたが、さらに子どもたちが就労を視野に入れた指導が必要になる時期を迎えるようになると、ジェネリックスキルという「社会から求められる能力」「汎用できる能力」という視点をセラピーに取り入れる必要が生じた。

そもそも、ASDは、自分を取り巻く社会についての情報を読み取り、解釈すること、それに対してうまく対応することに、困難を抱える障害である。多様な対応を必要とする現実社会の中で、いかにしてその障害そのものの特性を適応できる形にし、ストレスを軽減させながら社会生活を送ることができるか、それはASDの本人だけでなく、家族にとっても長期的な課題である。

Ⅱ 研究の目的

本研究においては当機関でSSTを行ってきたASDの子どもの内、就労に向けた支援を受けている、または就労した者の計4名とその保護者を対象として、ジェネリックスキルを測定する質問紙の回答と、就労に関して彼らが現在抱えている問題や悩みなどの聞

表1. 当機関の主なセラピープログラム

個別セラピー	一人ひとりの子どもの発達状態に応じたプログラムで行われる、セラピストとの1対1のセラピー。1回60分（保護者へのコメントを含む）で、月2回と月4回のコースがある。
SSTグループ	子どもの情報処理能力の程度や社会性の発達に応じて、対人関係を円滑にするスキルの獲得を目指す。セラピーの時間は1回90分で、月2回と月4回のコースがある。
教科学習グループ	各教科の達成度を考慮して、子どもに適したテキスト選びやカリキュラムを組み、丁寧にかつ工夫された教材で指導する。2～6名程度のグループ指導で、1回90分、週1回。
グループセラピー 作業グループ	就労や職業訓練学校への進学を目的とした、作業スキルの上達や作業時の適切な態度の習得を目的とする。3～4名程度のグループ指導で、1回90分、月2回。
クッキンググループ	クッキングを媒体として、生活する上で必要となるソーシャルスキルを身につけることを目指す。調理の段取りや調理器具の使い方、計量など調理に必要なスキルも学ぶ。2～6名の小グループで、セラピーの時間は1回90分、月2回。

き取り調査を行った。

その結果から、ASDを対象とする今までのSSTの検証と、ジェネリックスキルの獲得に向けて、何が基礎的なスキルとなるか、またそれは、どのようにして獲得されていくかといったことを考察し、それをこれからの就労に向けた子どもたちのセラピーに反映させることを目的とするものである。

当機関について

当機関は、発達に偏りのある幼児から青年期の子どもを対象とした、私設の専門療育機関である。子どもの発達課題をアセスメントし、個々の子どもに適したセラピー（SSTを中心としたグループセラピーや個別セラピー）をST、OT、臨床心理士が行っている。現在通所する子どもは85名である。以下にセラピー実施までの流れと、各セラピーの概要について説明しておきたい（図1、表1）。

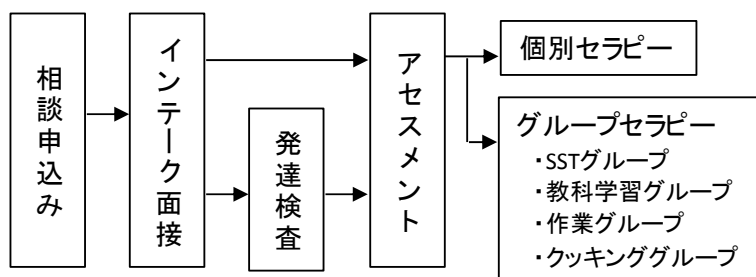


図1. セラピー開始までの流れ

表2. 対象者のプロフィール

名前	性別	年齢	開始時期	セラピーについて	就労について	
				参加したことのあるセラピー形態	就労形態	就労内容
A	男性	22	H17、6月～	個別	移行支援	調理
B	男性	22	H14、4月～	個別、SSTG、CG、教科学習G	企業就労	メンテナンス・サービス
C	男性	20	H14、11月～	個別、SSTG、教科学習G、作業G	企業就労	事務・メンテナンス
D	男性	19	H16、4月～	SSTG	職業訓練校	

Ⅲ 方法と対象

1. 対 象

現在も当機関に通っており、就労しているか、または就労のための活動を行っている4名を対象にした。通所期間平均は12年で、平均年齢は21.5歳であった。調査対象者の番号は、ランダムに振り分けた（表2）。

2. 対象者の個別プロフィール

Aくん

診断名：軽度知的障害、自閉症スペクトラム（調査票記載通り）

行動特性：日常生活において様々なこだわりがある、人とのかかわりに難しさを有する。苦手意識、不安が高い。

就労に関して：単位制高校卒業後に職業訓練校へ入学するが対人トラブルが原因で自主退学となる。その後、障害者就業・生活支援センターでの相談・トレーニングを経て、現在は移行支援施設の作業・トレーニングに通うとともに、ジョブパークにて企業実習の準備を行っている。

今までの経緯とセラピーの流れ

中学校は不登校状態にあり、放課後登校。中学2年時より教員の紹介によって当機関に通所するようになった。当時は公共交通機関の利用ができず、自転車での通所であった。その後、セラピストが迎えに行くなどし、公共交通機関利用のトレーニングを行った。

格闘技や芸能界などへの憧れが強く、格闘家になることや東京へ出てテレビ局で働くことがAの夢であった。しかし、こうした憧れや夢が実際の活動へとつながることはなかった。

中学卒業後に父親と家業をともに行うが長続きせず、仕事への忌避感から単位制の高校へと進学した。当初は週3日の通学であったが、クラスメイトとのトラブルがあり、月2回程度の登校となった。そのため、学校と連携し、当機関にてレポート課題の作成やテスト対策などを行った。校長や担任、事務員といった学校の大人とは親密な関係を保ち卒業にこぎつけたが、同年代のクラスメイトとの交流はほとんどなかった。

高校卒業時に職業訓練校への進学を勧められるが、Aは夢である芸能人になるために養成施設への入学を強く望んだ。周囲の反対を押し切って入学試験を受けることになっ

たが、試験当日になって受験を取り止めた。このため、進路が決まらないまま卒業を迎えた。

その後、妹の進学と一人暮らしなどがきっかけとなり、“仕事”への興味が次第に増し、セラピーの中で、障害者職業センターをすすめ、施設の下見を行った。その結果、職業センターでの面接・検査を経て、地元の障害者就業・生活支援センターへとつながっていった。

この頃から就労を意識した髪型や服装といったジェネリックスキルの指導を始めた。Aは職業センターでの面接を機にそれまで金髪にしていた髪の毛を黒く染め直し、ピアスなども外すようになった。その後、支援センターでの就労トレーニングに受ける一方で、改めて職業訓練校への進学を勧められ、訓練校への入学を果たした。しかし、入学後1ヶ月も待たずに、クラスメイトとのトラブルがあり、自主退学した。この自主退学直前に、Aは髪の毛を改めて金色に染め、ピアスも再びつけるようになった。

その後は、当機関や支援センターで気持ちの整理を行いつつ、次の目標探しを行った。支援センターから就労以降施設の紹介を受け、当機関でのセラピーの時間を使ってセラピストとともに各施設への下見を行った。その中から、Aが興味を持ったいくつかの施設に短期の実習に入り、現在の施設で就労移行支援を受けることとなった。

短期実習を各施設で行う間に、Aは自身の得意・不得意を少しずつ言葉にするようになった。特に、集団場面でのストレスの高さなど、それまでAが認めようとしなかった側面についても言葉にしはじめた。そして、単に見た目の良さだけではなく、自分の得意・不得意に合わせて施設を選ぶことができた。

現在の施設には1年以上継続して通っており、最近ではジョブパークを利用して企業実習へ向けた準備を行っている。信頼するスタッフの離職や他の利用者への不満など、現在の施設はAの“理想的な環境”ではなく、A自身は早期の企業実習・就労を望んでいる。その一方で、Aは「ここを辞めたら次は（当分）ない」という危機感があり、また現在の調理場での仕事から達成感を得ており、継続的な活動につながっている。セラピーでは、不満・心配を聞くことでストレスの軽減を図るとともに、実習へ向けた具体的な段階を示すことで見通しをもった活動ができるよう支援している。

Bくん

診断名：精神遅滞（調査票記載通り）

行動特性：不安や緊張が強いため、ストレスを受けるとこだわり行動や習癖が強くなる。困ったとき、困ったことなど自分からSOSをなかなか出せず、がまんすることも多く精神的に苦痛を感じる。

就労に関して：公立の特別支援学校へと入学し、13件の外部実習を通して、「人と接する仕事、人の役に立てる仕事に就きたい」という強い意志を持つようになった。その上で介護補助職に就労できるよう、高校3年生時に半年に及ぶ実習を現在の職場で行い、就労へと至った。

今までのセラピーの経緯

来所時からこだわりの強さが見られた。特に、手洗いに対するこだわりが強く、来所すると必ず水道で入念に手を洗い、うがい10分以上に及ぶこともあり、セラピーを開始するのに時間がかかった。

高校は公立の特別支援学校を受験した。それに向けて、当機関においては作業グループに参加し、作業スキルの上達と適切な作業態度の習得に取り組んだ。作業の遂行能力は高く、また作業時の態度や言葉遣いも良好であった。作業内容に対する選り好みもなく、いずれの作業に対しても積極的に取り組むことができた。一方で、作業の目的よりも自分の納得を優先してしまうことがあり、何度もやり直しをくり返しているうちに、設定された時間内に作業を終えられないこともしばしばあった。こうした時、周囲の状況を見ることは困難であり、また、セラピストへのヘルプを出すこともできなかった。しかし、こうしたこだわりの強さはありつつも、全体的な作業の遂行能力の高さと人当たりの良い態度のために、本人や家族の志望する公立の特別支援学校へと無事に入学することができた。

高校進学後は、当機関において高校生を中心とした SST グループへと参加した。このグループに参加した当時、B と同じ学校の先輩にあたる E がグループのリーダーを務めていた。セラピストらは E が B のよきモデルとなるよう働きかけてきた。E が高校卒業と同時にセラピーを終了した後は、B がこのグループのリーダーとなり、また、当方における野外活動などにおいても、リーダー的な立場を務めた。

本児の穏やかな気質ゆえに、強力なリーダーシップを発揮しグループを牽引することはなかったが、話し合い時にメンバーの意見に対して肯定的なコメントを述べる、活動に行き詰ったメンバーに一言アドバイスを与える、失敗したメンバーに対して軽い口調で「大丈夫、大丈夫」と励ましの言葉を投げかけるなど、B のメンバーに対する働きかけは「縁の下での力持ち」としてグループの活動を円滑にしていた。こうした B の姿は、当機関において、年下のグループメンバーのよいモデルとなった。

就労後も SST グループに 1 年間参加した後に、高卒認定資格の取得という大きな目標のために、教科学習グループへと移った。特別支援学校では作業中心であり、教科学習に取り組むのは数年ぶりのことであった。そのため、B の得意とする漢字学習と、B が興味のある日本史を中心に、プリント学習を開始した。

学習開始当時は自身で問題を解くことにこだわる傾向があり、分からない問題があってもセラピストにヘルプを求めることができず、学習時間の終了時にも一人プリントに取り組んでいることもあった。また、セラピストが声をかけても「大丈夫です」と言い、頑なな様子も見られた。そのため、セラピストからの声かけとともに、具体的なヒントを与える、手がかりとなる資料を提供するなどを行ったところ、現在では本人からの自発的なヘルプも徐々に出るようになってきている。

今年の10月には漢字検定を受験した。結果は僅差の不合格であったが、本人としては納得のいく結果であり、次の受験に向けて更なる学習を続けている。

Cくん

診断名：アスペルガー症候群（調査票記載通り）

行動特性：こだわりが強い、急な予定の変更などに対応しづらい、思い込みが激しい。

就労に関して：入学試験に合格し公立の特別支援学校へと入学した。高校1年生時から職場への実習（メンテナンス、スーパーのバックヤードなど）を行い、そのうち1ヶ月の長期実習は計8回行った。Cはデータ入力・処理などのパソコンに関わる仕事を強く望んでおり、家族と話し合いの末に、事務処理などもある現在の職場への実習を経て、就労した。

今までの経緯とセラピーの流れ

パソコンに対する意欲が高く、中学生時には自身のホームページを開設したり、特別支援学校在学時にはアビリンピックのデータ入力の種目に参加した。就労後の現在でもアビリンピックの同種目には参加しており、Cの目標の一つとなっている。

中学2年時より公立の特別支援学校の受験を目標とし、当機関の作業グループに参加した。作業グループでは作業に対する選り好みが多く、それが作業のモチベーションに大きく影響していた。自分の興味のある作業や得意な作業に対しては積極的に取り組むことができ、作業時の態度も問題はなかったが、クッキングの作業では、自分の食べられないものが課題となった時には、活動を拒む発言も見られた。また、トマトの栽培では、自身がトマトを食べられないこともあり、他のメンバーが成長記録をセラピストに積極的に示す中、一人だけトマトを枯らせてしまったが、そのことを気にかけている様子は見られなかった。

また、裁縫の運針が不得意であり、雑巾縫いの課題を嫌がっていた。そのこともあり、雑巾縫いの課題でセラピストからやり直しを指示された際には「やりません」と断固として拒否し、その後荷物をまとめて「長い間お世話になりました」とグループ途中にもかかわらず帰宅しようとした。この時、セラピストが引き止め、作業の必要性について説明すると、口の中に手を入れて奇声をあげ泣き叫ぶなどの、パニックを起こした。しかし、こうしたトラブルがありつつも、両親のサポートもあり、当機関の作業グループや教科学習グループにおける活動を継続し、受験に合格し、公立の特別支援学校へと入学を果たした。

入学後は、当機関においてBと同様に高校生のSSTグループへと参加した。この中でCはBをモデルとした。しかし、選り好みの強さは依然としてグループ中に見られ、しばしば活動の妨げとなることもあった。クッキングの計画では、食べられないものが意見としてあがると「〇〇は食べられないので止めてください」ときっぱりと言い放つなどし、周囲の雰囲気を一変させてしまうことがあった。また、休日のイベントへの参加の話し合いでは、その日時を聞くやいなや「その日は（遊びに行く）予定があるので参加しません」と言い、以降の話し合いに参加しない態度を示した。Cがこうしたあからさまに拒否的な態度を示す度に、セラピストらは“社会人として”の上手な伝え方・断り方を具体的に示してきた。穏やかなグループの雰囲気の中でCの意見が受け入れられる経験をし、頑なな態度も徐々に見られなくなった。また、現在では自身が参加できな

い活動の話し合いにも前向きに参加できている。

現在は、Bとともに教科学習グループへと移行し、学習を行いながら、グループ活動に参加している。Cには具体的な資格取得や検定といった目標はないものの、意欲的に学習を継続している。比較的得意な科目である漢字や計算などに加えて、これまでCの苦手意識が強かった文章読解の課題にも意欲的に取り組んでいる。難しい問題や分からない問題にあたったときも適切にヘルプを出すことができおり、セラピストとともに落ち着いて学習を進めることができている。また、グループにおいて自身の趣味や余暇活動の報告を行うなど積極的に話題を提供する一方で、本人の興味・関心とは離れた他のメンバーの話題に対しても、耳を傾けることができている。

Dくん

診断名：高機能自閉症（調査票記載通り）

行動特性：一方的なコミュニケーション

就労に関して：職業訓練校で就労に関するトレーニングを行っている

今までの経緯とセラピーの流れ

中学生時代は、SST グループの皆で何か決めるときには「なんでもいいよ」と消極的で無関心なことが多かった。しかし、現在では「どうする?」「決めようよ」など自分からリーダーシップをとるようになっていく。また、中学生時代には興味関心のあるものの、好きなものがグループの他の子どもたちと共通であったとしても、それを媒介に楽しもうという気はなかった。現在では、グループの子どもたちと共通した興味関心や話題があった場合には、それを共有しようとしており、話を聞いた上で、また自分からも話をするということが増えている。さらに、今では世間の流行など皆が知っているような話題を自分の方からするといったことも多くなっている。

高校2、3年時のSSTグループでは、「高校では一切喋っていない」「しゃべるのがへたくそ」と話し、話すことに関して特に気にしているようであった。「家族に『しゃべり過ぎ』と言われて気を付けている」と言うこともあった。そういったこともあり、SSTグループの中でその日の自分の目標を書くときには、大体自分の喋りすぎる点についての目標が多く、自分でも特に気をつけようとしているようであった。現在では、気を付けていながらもつい喋りすぎることも多いが「言い過ぎた」「しゃべり過ぎた」など自分でふり返りをするができるようになっていく。

3. 手続き

質問紙調査は、個別に配布し本人保護者ともに回答を行ってもらった。また、本人に対する半構造化面接は、個別に当機関のセラピールームにて行った。いずれも、2014年11月に実施した。

なお、本研究実施の倫理的配慮として、研究の目的と拒否と中止の自由およびプライバシー保護について説明し、保護者および本人に書面もしくは口頭で同意を得た。

4. 質問紙の内容

質問紙は以下の2つより構成されている。

1つは研究調査票であり、これは対象者の基本情報に関する質問用紙である。対象者の保護者に回答を行ってもらった。質問項目は、先ず、基本的な質問として、対象者の氏名、性別、生年月日、当機関における通所開始時期、当機関においてこれまで受けてきたセラピー形態であった。次いで、障害に関する質問として、診断名、診断を受けた時期、機関、療育手帳の有無、行動特性（自由記述）であった。そして、就労に関する質問として、現在所属している施設・企業、これまでの就労に向けた取り組み（自由記述）、現在の就労に関する悩みや不安（自由記述）であった。

もう1つはジェネリックスキルの測定するための質問紙であり、対象者本人と対象者の保護者の双方が同じ質問項目について回答を行った。質問は全部で25項目あり、「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「あてはまる」の5件法によって回答した。質問紙の作成に当たっては、当機関において用いられてきたソーシャルスキル評価尺度や、先行研究におけるソーシャルスキルの測定尺度（石橋，2011；石津・井澤，2011；笹川ら，2013）、ジェネリックスキルの測定尺度を基に、質問項目を抽出・本人や保護者に分かりやすい文章の形で作成した。質問項目は、基本的な挨拶や返事などの対人コミュニケーションに関する【対人マナー】、他者との会話における肯定的な態度に関する【会話スキル】、作業の遂行能力などの就労に必要とされるスキルに関する【就労スキル】、集団場面での積極的・親和的な態度・活動に関する【集団活動】、自己の肯定感や満足感に関する【自己認知】の5つのカテゴリーから構成された（表3）。

加えて、対象者本人への半構造化面接により聞き取り調査も行った。聞き取り調査では、先ず、質問項目に対しての答えにくさや違和感についての質問を行い、その回答から各質問項目の回答について詳しく聞き取りを行った。次いで、これまで当機関で受けてきたセラピーにおいて就労に役立った活動やスキルについての質問を行った。そして、現在の仕事上での悩み・心配についての質問を行った。

5. 分析方法

ジェネリックスキル尺度の集計については、「あてはまらない」を0点、「あまりあてはまらない」を1点、「どちらでもない」を2点、「ややあてはまる」を3点、「あてはまる」を4点として得点化し、各カテゴリーと全体について合計を算出した。そのため、各カテゴリーの得点は0点から20点となり、全体得点は0点から100点となった。集計は対象者本人と対象者の保護者についてそれぞれ個別に行い、それぞれのペアについて得点の比較を行った。

表3. ジェネリックスキルの質問項目一覧

カテゴリー	質問項目
対人マナー	問1 自分からあいさつをすることができる
	問2 呼ばれたらすぐに返事をするすることができる
	問3 注意されたとき「すみません」と謝ることができる
	問4 ほめられたとき「ありがとう」と感謝することができる
	問5 ていねいな言葉で話すことができる
会話スキル	問6 話をするとき相手の方を見ることができる
	問7 相手の話にあいづちをうつことができる
	問8 相手の話を最後まで聞くことができる
	問9 相手に合わせて話題を選ぶことができる
	問10 相手との会話を楽しむことができる
就労スキル	問11 決められた時間を守ることができる
	問12 わからないときはだれかに質問することができる
	問13 教えられた通りに正しく仕事をするすることができる
	問14 順序良く仕事をするすることができる
	問15 自分から進んで仕事をするすることができる
集団活動	問16 だれとでも気持ちよく協力できる
	問17 集団のルールを守って行動することができる
	問18 集団の中で自分の役割ややるべきことを理解できる
	問19 集団の目標に合わせて活動することができる
	問20 集団の中で自分の意見を提案することができる
自己認知	問21 自分のことが好きである
	問22 今の生活に満足している
	問23 目標をもって生活している
	問24 自分の気持ちをコントロールすることができる
	問25 自分のこと(性格や得意・不得意)をよく知っている

表4. 各対象者・保護者のジェネリックスキル尺度の結果

	A		B		C		D	
	本人	保護者	本人	保護者	本人	保護者	本人	保護者
対人マナー	11	10	16	19	18	17	17	16
会話スキル	10	11	19	18	14	5	16	11
就労スキル	15	15	19	18	18	15	17	18
集団行動	6	13	16	18	16	14	15	15
自己認知	15	13	17	14	8	11	15	16

Ⅲ 結 果

1. 全体の結果

回収したアンケートの集計を行った。その結果、多くのカテゴリーにおいて本人と母親の差は見られなかったが、いくつかのカテゴリーにおいては顕著な差が見られた。

2. 個別の結果

Aくん

1) 質問紙の結果

Aくんの質問紙の結果（図2）、【対人マナー】【会話スキル】【就労スキル】においては本人と保護者の回答の間にはほとんど差が見られなかった。大きな差が見られたのは、【集団行動】のカテゴリーであり、本人は6点であるのに対して保護者は13点で、本人よりも保護者の回答の方が高い得点になっていた。項目においては目立った差は見られないものの、本人はほとんどが“1 あまりあてはまらない”の回答であったのに対して、保護者は“2 どちらでもない”“3 ややあてはまる”のどちらかの回答であった。また【自己認知】においては、本人よりも保護者の方が低く回答していた。

2) 本人に対する半構造化面接の結果

ジェネリックスキル尺度について、問24『自分の気持ちをコントロールできる』に対しての苦手意識が語られた。特に、集団場面においては「たくさんいる中の一人で、別にどうでもいい」と思ってしまう、モチベーションの維持が困難であると話していた。一方で、同じ【自己認知】のカテゴリーにおいて、問22『目標をもって生活している』について、「欲しいものが買える」ようになったこと、「早く一人で生活したい」という目標が、現在の就労に向けた活動のモチベーションとなったと語っていた。加えて、【対人マナー】の問1、問2、【会話スキル】の問6、問8、問9、【就労スキル】の問15については、相手によって異なるため回答が困難であったと語った。その理由として、「相手がしてくれたら」自分からできるが、「向こうから来ない人もいる」のでできないこともあると説明していた。

セラピーにおいて就労に役立った活動やスキルについては、各施設や実習先に公共の交通機関を利用して、セラピストとともに下見に行ったことをあげていた。こうした具体的・個別的な活動を通して「度胸がついた」ことにより、「知らんところでも、一人で行動できるようになった」「初めての人でも一人でしゃべれるようになった」と語っていた。

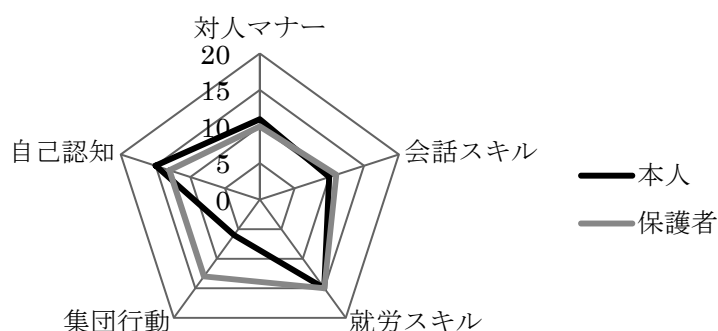


図2. Aくんの質問紙の結果

今の職場については、「不満しかない」とし、その理由として「しゃべるのがうるさい」「全体的に雑」と説明していた。しかし、こうした不満の一方で、「この人はいいい、この人はうっとい（うるさい）」という区別がはっきりとしてきたこと、「自分も雑になってきた」としつつも仕事に緩急をつけられるようになったことが語られた。

3) 保護者の現在の就労についての悩みや心配

夢と現実のギャップがあり、自分の能力以上の仕事（作業）を求めてしまう（調査票記載通り）

Bくん

1) 質問紙の結果

Bくんの質問紙の結果（図3）、【会話スキル】【就労スキル】の2カテゴリーに関しては本人と保護者の回答の間にほとんど差はなく、満点に近い得点となっていた。【対人マナー】と【集団行動】の2カテゴリーについては本人よりも保護者の方が高い得点となっていた。【自己認知】に関しては、本人よりも保護者の方が低い得点となっていた。項目ごとには2点以上の大きな開きは見られなかった。

2) 本人に対する半構造化面接の結果

ジェネリックスキル尺度について、【対人マナー】の間3、間4について、「ありがとう」や「すいません」という言葉自体をあまり使うことがなく、使うことにも抵抗感があると答えた。特に、間4『ほめられたときに「ありがとう」と感謝することができる』について、「ありがとう」と答えることは自画自賛となってしまうため、「とんでもない」というようにしているとのことであった。【就労スキル】の間15、【集団活動】の間16については、現在の職場での仕事内容的に該当する状況がないことが語られていた。同様に、【集団活動】の間20「集団の中で自分の意見を提案することができる」についても、現在の職場ではそうした状況は少なく、加えて、自分の意見や話を聞いてくれない人がいることへの不満もあるとされた。【自己認知】の間23については、現在の仕事における具体的な目標はないとしたうえで、「家事を早く覚えたい。（母親に）教えてほしい」という、家族の中で役割を果たしたいという気持ちが語られた。そして、間24については、現在の職場で感情的になってしまい、気持ちを抑えられないことがあるが、人のいない所へ移ってストレスを発散するようにしているとのことであった。

セラピーにおいて就労に役立った活動やスキルについては、「あまり関係がない」「接点がない」と語り、当機関での活動と現在の職場とは全く切り離して考えているとのことであった。

職場への不満としては、「自分のやろうとしていることをもうちょっと読んでほしい」と、自分の仕事の段取りやペースを阻害する人への不満が語られた。こうした背景には、人手不足などで職場が非常に慌ただしい状況が続いており、「もうちょっとゆとりをもったらいい」のんという思いを口にした。

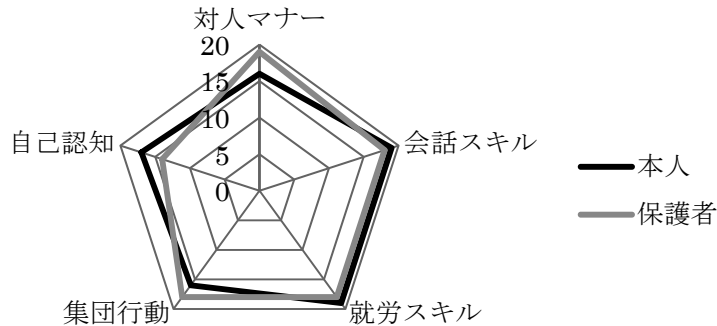


図3. B 君の質問紙の結果

3) 保護者の現在の就労についての悩みや心配

就労3年目になり、仕事内容、人間関係などにも慣れて、自分に与えられた仕事を責任をもって一人でできるようになったが慣れてきた分、時間に少しルーズになったと注意を受ける。また、一日中立ち仕事なのでつかれた時の対処法を見つけ、自己の体調管理ができるようになってほしい。ストレスを溜めこまず、周囲の人に何でも相談してほしい。(調査票記載通り)

C くん

1) 質問紙の結果

C くんは質問紙の結果(図4)、【対人マナー】に関しては本人と保護者でほとんど差は見られなかったが、その他4つのカテゴリーにおいては差が見られた。まず、【会話スキル】に関しては、本人は14点であるのに対して保護者は5点であり特に大きく差が見られた。中でも問6『話をするとき相手の方を見ることができる』という項目について、本人が“4 あてはまる”と回答しているのに対して保護者は“0 あてはまらない”と回答しており大きく差が開いていた。また、【就労スキル】【集団活動】においても本人よりも保護者の方が低く回答していた。【自己認知】に関しては、本人よりも保護者の方が高く回答しており、特に問23『目標をもって生活している』という項目は本人が“0 あてはまらない”と回答しているのに対して保護者は“4 あてはまる”と回答していた。

2) 本人に対する半構造化面接の結果

ジェネリックススキル尺度について、【対人マナー】の問4『ほめられたときに「ありがとう」と感謝することができる』について、他者にほめられるためではなく、自分のために仕事をしているため、ほめられること自体に抵抗感があり、「ありがとう」と言いづらいと語っていた。【会話スキル】の問7、問9、問10については、現在の職場の同僚について、共に仕事をする事自体には問題はないが、話の合う相手がおらず、表面的に取りつくろうような対応があり、違和感を覚えると説明していた。【自己認知】の問

21、問22については現在の職場に関連して不満足であることが語られ、また、問23「目標をもって生活している」では「悪い将来を見てしまう」ため、定年後の暮らしへの不安などを真剣な表情で語っていた。

セラピーにおいて就労に役立った活動やスキルについては、ユレーカの SST グループを通して、チームワークについて学んだことであると語った。具体的なスキルとしては、メンバー同士で声かけを行うことがあげられ、「誰かが声かけしないと何も始まらない」とCは考えているとしていた。また、こうした積極的なメンバー同士の声かけについては、現在の職場のコーチも同様の指導をしていたと話していた。

現在の職場での不安や心配などについては、本調査の時点では「特にない」と語っていた（しかし、セラピー時には、職場の上司との行き違いなどにより不満や不安がしばしば語られている）。

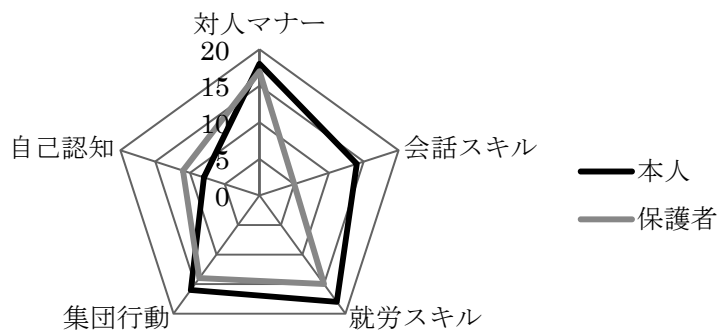


図4. C さんの質問紙の結果

3) 保護者の現在の就労についての悩みや心配

所属している障がい者のグループの担当の方が、あまり障がい者の知識や理解がない。この先、いつまでここで働けるのか、10年先、20年先…障がい者雇用で半年毎の契約更新の為、何の保障もなく先が不安である。（調査票記載通り）

D くん

1) 質問紙の結果

D さんの質問紙の結果、【対人マナー】【就労スキル】【集団行動】【自己認知】の4つのカテゴリーについていずれも本人と保護者において差はほとんど見られなかった。【会話スキル】に関しては5点の差があり、特にその中でも問8『相手の話を最後まで聞くことができる』において、本人は“4 あてはまる”であったのに対して保護者は“1 あまりあてはまらない”であり、回答に差があった。

2) 本人に対する半構造化面接の結果

ジェネリックスキル尺度について、【自己認知】の問21『自分のことが好きである』

と【会話スキル】の問9『相手に合わせて話題を選ぶことができる』、【就労スキル】の問15『自分から進んで仕事をする事ができる』の3項目が挙げられた。問21に関しては、「今まで考えたことがなかった、好きなどころも嫌などころもどっちもある」と、問9に関しては、「ほとんど自分から話すことが多い」、問15に関しては、「周りを見て動くこともあるし、指示されないと分からないこともある」と自分で普段の生活をふり返り語っていた。

当機関で受けてきたセラピーにおいて就労に役立った活動やスキルについての質問には、「あいさつや時間を守ることが役に立っている」「グループでやってることが役に立った」と回答。

現在の就労に向けての活動は、学校からの情報提供と自分で探すという2つの方法で取り組んでいるとのことであり、自分で見つけることは難しいが、学校からの情報や作業、種々の職業訓練などの授業内容はとても役立っていると語る。現状については、今まで5.6社受けてきているがどれもうまくいかず、仕事が決まって学校をやめていく子が増え、最初はとても焦っていた少しずつ大丈夫になってきたと話し、不安もあらながらも意欲的に就労に向けて活動を行っている印象を受けた。

また、調査時期が丁度実習期間だったこともあり、そのことについての不安なども語られた。実習先において困ったことがあった際には、どう相談したらいいか、タイミングや聞き方などについて悩んでいるとのことであった。

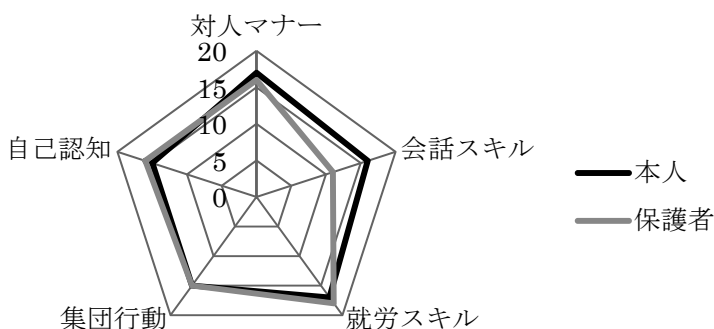


図5. D さんの質問紙の結果

3) 保護者の現在の就労についての悩みや心配

就労に向け、現在2週間の実習中であり採用されるかどうか心配（調査票記載通り）

※本人、保護者ともに時期的に実習のこと、そこからの就労についてが心配事項となっていた。（その後、セラピー内で実習先での内定が出たことを話してくれる）

Ⅳ 考察とまとめ

平成26年の文部科学省、厚生労働省の「障害者に対する就労支援等」に係る関係府省提出資料によれば、特別支援学校高等部の卒業者の就職率は平成25年3月時点で27.7%であるとの報告がある。約3割の就職率であるが、その内の約3割が3年以内に職種のミスマッチや対人関係の問題で離職しているという。就労は、発達的な偏りを持つ子どもたちにとっても、またその保護者にとっても大きな目標であり、生涯の課題となる。

本稿で取り上げた4人は発達障害の診断を受け、SSTを開始し10年以上の年月をかけてそれに取り組んできた青年たちである。

彼らのセラピーの経過から見てきたことは、セラピストや保護者を含め周囲の大人が、彼らの不得手なことだけに目を向けず、得意なことを見つけ励まし続け、根気強く関わり続けることの必要性であった。それは、適性に合った進路選択につながり、その過程においての親子での話し合いや取り組みは、その後の親子関係を良好なものにしていくことに繋がる。そのことは言うまでもなく、彼らの精神的な安定をもたらし、心のよりどころとなる良好な家庭環境を構築することになる。

また早い段階から就労に向けて、今何の準備が必要か、その段階ごとの課題を明確にすること、次に見通しをつけさせながらそれを進めること、その過程では彼らの自主性や意志を尊重し、大人の意見や常識を押しつけないことが大切である。

また、SSTのセラピーにおいては、グループのメンバー構成にあたって、よきモデルに出会えるようなセッティングは効果的であった。“よきモデル”という具体的な対象がいることで、彼らの自己認知が促され、行動のふり返りがしやすくなったことが面談からも伺われた。

ソーシャルスキルとは、「自分の所属する社会の中でうまく生きていくためのスキル」である。その上で、ジェネリックスキルの獲得には、「企業（就労先）から求められる人材となる」という、より他者の目を意識した視点を持つことが必要となる。そうした情報を取り込みにくい行動特性を持つASDの子どもたちは、他者の視線の有り様を彼らなりの情報受容の方法で、獲得していく必要がある。それに加えて、保護者やセラピスト、教師などの周囲の大人たちは、それを検証したり修正したりしながら、「社会の求める人材としての常識」を教え導くことが肝要である。それには長い年月がかかり、なおかつ職場でも彼らの行動特性を理解してもらわねばならない。

ジョブコーチがつくなど職場によってはCくんのような恵まれた環境にあってもなおトラブルや行き違いは生じている。企業や職場の求める人材に近づくように、また離職を防ぐためにも、長期的な視点で寛容に育成しようとする雇用者側のあたたかい配慮が必要不可欠である。

現在、就労に向けての訓練を続けている2人、そして企業就労を果たしその中で様々なストレスを抱えながらも頑張っている2人、4人の協力により我々には、今後のセラピーの内容の検討や、療育機関のあり方、これからの彼らに何が支援として必要になるかといったことを検証する機会が与えられた。今後彼らだけでなく、就労の準備を進め

るまたは就労している青年たちとさらに関わり続ける中で、それらが生かされるように研究を継続していきたいと考える。

謝辞：本研究に協力して下さった、4人の青年とその保護者の皆様に心から感謝の意を表します。

参考・引用文献

- 石橋太加志 (2011) ソーシャルスキルを高める高校の授業教材の検証と生徒のスキル得点と教師による授業観察評価との関係 東京大学大学院教育学研究科紀, 51, pp485-492.
- 石津乃宣・井澤信三 (2011) 知的障害者特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討 特殊教育学研究, 49(2), pp203-213.
- 笹川智子・金井嘉宏・陳峻雯・坂野雄二 (2013) 高社交不安者に対する社会的スキル自己評価尺度短縮版作成の試み 行動療法研究, 39(1), pp35-44.
- ポール・スタラード (2008) 『認知行動療法ガイドブック』(下山晴彦訳) 金剛出版.
- スティーブン・E・ガットステイン (2006) 『RDI「対人関係発達指導法」』(杉山登志郎・小野次郎監修, 足立佳美監訳, 坂本輝世訳) クリエイツかもがわ.
- 「見てわかるビジネスマナー集」編集企画プロジェクト編著 (2008) 『知的障害や自閉症の人たちのための』見てわかるビジネスマナー集』ジーアス教育新社.

美術館ワークショップにおける 視覚支援ツールの活用

ー参加者へのアンケート調査から視覚支援ツールの利便性を検討するー

キーワード：ワークショップ 視覚支援ツール 特別支援教育

清 水 健

I. 問題と目的

「ワークショップ」という呼称は、もともと「作業場」「工房」を表す語句であるが、美術館教育の場面におけるそれは、実態として、「体験型の講座」もしくは「単発的な教育プログラム」のほとんどを指している（片岡，2007）。国内の美術館や博物館では、1980年代以降、教育普及として子ども向けのワークショップが盛んに行われるようになった（片岡，2006）。美術館でのワークショップについて片岡（2007）は、このようなワークショップの流行現象からは、展示を通して、また美術館という「場」を通して、人々がコミュニケーションを行う機会がかつてよりも著しく増え、社会における美術教育がより自由度の高い形で行われつつある現状を読み取ることができると述べている。

いまやワークショップは美術館の教育活動の重要な一側面であり、その質を高め、活動を広めていくことは美術館の教育普及に大きく貢献すると考えられる（杉本他，2013）。このような国内の美術館を中心に盛んに行われるワークショップは、学校教育における教科学習としての制約がなく、多様な人々の関わりを許容するという点において、極めて発展的な可能性を持つ活動手段である（片岡，2007）。齋藤（2011）もまた、このような美術館におけるワークショップの広がりにはその要因として、美術館が学校教育支援や地域文化貢献の役割をワークショップという新たな造形活動の形式に求めることにあると述べている。さらに、齋藤（2011）は、学校では体験できない造形活動や、日常にはない特別な芸術環境の提供に、美術領域に対する社会的要請が集中していることが伺えるとしている。このことからワークショップには、美術館の社会的な役割でもある地域貢献としての形だけでなく、ワークショップ参加者の余暇の選択肢として、生涯学習の場・機会としての役割を期待されていることが伺える。

上田（2003）は、ワークショップの持つ特性として、体験学習としてのワークショップは活動経験のない、障害のある人もない人も、活動を通して世代や障害も超え、いろいろな人と多様なコミュニケーションができると述べている。近年、障害者の自己実現やQOLの向上が尊重される中、高橋（2011）は、知的障害者の生涯学習の取り組みに

は、地域の公民館や特別支援学校を会場とする青年学級や自治体の社会教育センターなどで実施される知的障害のある人のための学習会、サークルなどがあげられると述べている。知的障害者の生涯学習についての取り組みはいくつか報告されているが、その一方で、学校卒業後の知的障害者のための学びの場は極めて少なく、さらに生涯学習における知的障害者の造形活動などに関する研究も少ない（高橋, 2011）。このことから、知的障害者の生涯学習としてのワークショップの「場」と「機会」の提供は未だ充実しているとは言い難い現状がうかがえる。例として、高橋（2011）はある都市を例に挙げ、生涯学習センター及び生涯学習交流館で一月に50回以上の講座が紹介される中、受講対象を「障害のある人」と明確に記載していた講座は1つであったとし、知的障害者の生涯学習振興にとって大きな課題であると述べている。

知的障害を含む障害（児）者を対象とした教育には、様々な専門的な支援が求められ、近年では、特に発達障害の子どもへの教育において様々な視点から支援の方法が検討されている。佐竹（2014）は、発達障害児についての事例から、問題行動が観られるその要因としてコミュニケーションの難しさを挙げ、視覚支援の有用性を述べている。また、発達障害の有無にかかわらず一般的にも聴覚情報よりも視覚情報のほうが分かりやすいと述べている。個人差を踏まえた上で、聴覚情報である言葉のみでは話が通じないが、視覚的支援を講じることで理解が容易になることは想像にたやすいと加えている。

障害者への造形・美術教育における支援方法について、高橋（2011）は、直接的な支援と間接的な支援に分けられるとし、直接的なものとしては講座内での参加者への直接的な指導や援助があげられ、間接的なものにはスライド資料やワークシートなどがあるとしている。その内容として、説明には図や写真を使用することや大きな文字で表示することを挙げている。簡潔で明快な文章を短文で用いることや図や写真を用いて視覚的に理解を促すことが効果的であるとして、特別支援学校でも絵カードなどが活用されていることを加えて述べている。

これらのことから、知的障害や発達障害を前提とした障害のある方に対する教育的な支援として、美術教育においても視覚支援が非常に重要視されていることが分かる。また、視覚支援は障害の有無に関わらず、多くの人に対して有効であり、活用場面についても応用的な活用の可能性が伺える。東京都立南花畑特別支援学校（2013）の「特別支援教育の視点を全ての子どもたちに生かすアイデア」では、学級単位で実施可能な支援方法についてまとめる中で、障害のある児童・生徒にわかりやすい教育的支援は、障害のない児童・生徒にとってもより分かりやすいものとなると述べ、障害の有無に関わらない支援の活用である「支援のユニバーサルデザイン化」を提案している。

ここまでの論点をまとめると、これまで美術館では、ワークショップをはじめとする公開講座・体験講座をもって教育普及に精力的に取り組んできた。しかし、「障害のある方」を対象と明記したワークショップは実情としてその回数も少なく、障害者の余暇や生涯学習の機会としてはより量的な充実が求められてきている。一方、特別支援教育をはじめとする障害のある方への支援方法には、その専門的な支援・援助の技術・方法が

求められる一方で、「支援のユニバーサルデザイン化」として、その場に関わる全ての人にとって分かりやすくなるための支援の方法が見出されつつある。そこで両者を併せると、美術館で開催されるワークショップに、「ユニバーサルデザイン化された支援」を導入することで、障害の有無に関わらずに誰もが気軽に参加しやすいワークショップの実現、展開をのぞむことができるのではないだろうか。

そこで本研究では、A県内の美術館で開催されたワークショップに視覚支援ツールを導入し、参加者に対するアンケート調査によりその汎用的な活用の可能性を検討することを目的とする。

II. 方 法

1. 調査対象

A県内の美術館にて開催されたワークショップの参加者16名を対象とした。調査対象者の概要を（Table 1）に示した。調査当日のワークショップは、子ども（幼児～小学生）を主な対象として開催されたため、調査への回答は参加した子どもの保護者が子どもに代わって回答するよう求めた。

Table 1 調査対象者の概要

フェイスシートの質問項目		②及び④ に共通の 回答選択 肢	A: 初めて参加する
①	参加した子どもとの続柄		B: 年に一度程度参加する
②	回答者自身のワークショップへの参加頻度		C: 半年に一度程度参加する
③	参加した子どもの年齢		D: 3ヶ月に一度程度参加する
④	参加した子どものワークショップへの参加頻度		E: 月に一度程度参加する

回答者の概要				
回答者	①	②	③	④
1	母	B	11	C
2	父	B	7	B
3	母	B	10	B
4	母	A	6	A
5	父	D	7	D
6	母	B	7	B
7	父	A	7	A
8	母	E	7	E
9	母	E	6	E
10	母	E	9	E
11	父	A	7	A
12	父	A	11	C
13	母	B	7	B
14	母	B	4	B
15	父	C	8	E
16	父	A	8	A

2. 調査期間

調査は、201X年12月に実施した。調査は、A県内の美術館にて開催されたワークショップにて実施したため、期間は1日間である。

3. 調査内容

(1) ワークショップへの視覚支援ツールの導入

調査当日に開催されたワークショップの会場に、著者が作成した視覚支援ツールである写真・絵カードを導入し、ワークショップ実施中に実際に活用した。視覚支援ツールは、制作活動全体の流れを想定し、その過程で深く関わることが予想される「モノ」に限定して作成した。その内容は、ワークショップの内容である主たる制作物の「完成品」の写真、制作工程の写真（Fig.1）と、制作に使用する道具のイラスト、制作に使用する材料のイラスト（Fig.2）との合計4種、19枚である。



Fig. 1 「完成品」, 「制作工程」の写真



Fig. 2 道具・材料のイラスト

(2) ワークショップでの視覚支援ツール活用に関する調査

美術館でのワークショップにおける視覚支援ツール活用場面の可能性を検討するため、「ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査」とし、ワークショップにて実際に導入した視覚支援ツールを使用した利便性について、合計4項目の質問項目を独自に作成した（Table 2）。質問の内容は、今回のワークショップの活動内容に応じたものとし、「完成品の写真」について1項目、「制作工程の写真」について1項目、「使用する道具の絵カード」について1項目、「使用する材料の絵カード」について1項目とした。

さらに、「視覚支援ツールの活用に関する調査」として、調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール、今後のワークショップに期待する視覚支援ツール、生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面について、合計3項目の質問項目を作成した。その内容として、「視覚支援ツールの種類」について2項目、「視覚支援ツールの活用場面」について1項目とした。

また、フェイスシートとして、回答者及び参加した子どもについて全5項目の質問項目を作成した。回答者に対しては、「参加した子どもとの続柄」について1項目、「回答

者自身の市民参加型のイベントへの参加頻度」について1項目の合計2項目を作成した。参加した子どもに関する質問は、「子どもの年齢」について1項目、「参加した子どもの居住地域」について1項目、「参加した子どもの市民参加型のイベントへの参加頻度」について1項目の合計3項目を作成した。

Table 2 調査項目

フェイスシート	
・回答者について	ワークショップに参加した子どもとの続柄
	回答者のワークショップへの参加頻度
・参加した子どもについて	ワークショップに参加した子どもの年齢
	ワークショップに参加した子どものワークショップへの参加頻度
質問項目	
・ワークショップで使 した視覚支援ツールに 関する調査	「完成品の家」の写真を観たことで完成へのイメージが湧いた。
	「制作工程」の写真を観て活動に取り組むことで活動内容が分かりやすくなった。
	「道具」の絵を見て、どのような道具を使用することができるのか把握できた。
	「材料」の写真を観て、どのような材料を使用することができるのか把握できた。
・視覚支援ツールの活用 に関する調査	本日のワークショップに、更に「あつたら良いな」と思う視覚支援ツールがあるか。
	今後、市民参加型イベントにどのような視覚支援ツールが「あつたら良い」か。
	今後、お子様の生活全般を含め、どのような機会に視覚支援ツールが「あつたら良い」か。

4. 手続き

(1) ワークショップへの視覚支援ツールの導入

調査当日に開催されたワークショップの会場に、著者が作成した写真・絵カードを導入し、ワークショップ実施中に実際に活用した。具体的には、ワークショップ会場設営の際に参加者が活動をするテーブルの全てに視覚支援ツールを2組ずつ配置した。また、当日のスタッフ打ち合わせ時に、ボランティアスタッフに対して視覚支援ツールの概要と目的を説明し、活動中に参加者と共に活用するよう指示した。ワークショップ参加者には、ワークショップ開始後の説明時に視覚支援ツールの説明を実施し、必要に応じて自由に使用するよう求め、参加者が活動中に自由に視覚支援ツールを手にとって活用できるようにした。また、ワークショップ開催中の全ての時間において主催側のボランティアスタッフを各テーブルに配置し、活動の中で必要に応じてその都度視覚支援ツールを使用した。

(2) ワークショップでの視覚支援ツール活用に関する調査

調査用紙は、A県内の美術館で開催されたワークショップの会場で、ワークショップに参加した子どもの保護者に直接声をかけ、研究目的、調査目的について同意の下に調査用紙を配布した。全ての回答者にフェイスシートの5項目、及び視覚支援ツールに関する調査の7項目との全12項目の質問項目について解答を求めた。

「ワークショップで使った視覚支援ツールに関する調査」は、「完成品の写真」、「制作工程の写真」「使用する道具の絵カード」「使用する材料の絵カード」の4項目について、5件法（1：特にそう思う、2：そう思う、3：どちらでもない、4：あまり思わない、5：全く思わない）で回答を求めた。一方、「視覚支援ツールの活用に関する調

査」は、「調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール」「今後のワークショップに期待する視覚支援ツール」「生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面」についての全3項目について自由記述による回答を求めた。

調査用紙への記入に際して、「視覚支援ツール」の定義を定めるため、当日のワークショップに導入した実物を提示し使用方法についての説明を調査用紙配布時にも重ねて行った。

質問紙の回収については、回答者が調査用紙への回答記入後に直接回収した。

5. 結果の処理

「ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査」は、4項目について、「1：特にそう思う」、「2：そう思う」、「3：どちらでもない」、「4：あまり思わない」、「5：全く思わない」の各選択肢それぞれの回答数を全回答数で除し、100を乗じて100分率で示した。

「視覚支援ツールの活用に関する調査」では、3項目の質問それぞれについて、記述内容を羅列し、回答ごとに記述内容の同様のものをグループ化した。

Ⅲ. 結 果

1. 回答者の属性

ワークショップには、16組の親子が参加した。参加した親子のうち、全ての参加者から回答を得ることができた。回収率は100%であった。本調査の回答者である保護者のうち、ワークショップに初めて参加した保護者は5名であり、今回の調査では回答者全体のうちで31%の方が美術館でのワークショップに初めて参加していることが分かった。参加頻度が年間で一度程度の保護者は6名（37%）であった。参加頻度が半年に一度程度の保護者は1名（6%）であった。参加頻度が3ヶ月に一度程度の保護者は1名（6%）であった。参加頻度が一月に一度程度参加している保護者は3名（18%）であった。

実際にワークショップに参加した子どものうち、ワークショップに初めて参加した子どもは4名（25%）であった。参加頻度が年間で一度程度の子どものは5名（31%）であった。参加頻度が半年に一度程度の子どものは2名（13%）であった。参加頻度が3ヶ月に一度程度の子どものは1名（6%）であった。参加頻度が一月に一度程度参加している子どもは3名（18%）であった。

2. ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査

（1）「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性についての質問への回答を Fig. 3 に示した。完成品の写真を見ることで完成へのイメージを具体化することができるかと

いう問いに対し、「特にそう思う」は6件（37.5%）、「そう思う」は9件（56.25%）、「どちらでもない」は1件（6.25%）であった。「あまり思わない」及び「全く思わない」はいずれも0件（0%）であった。

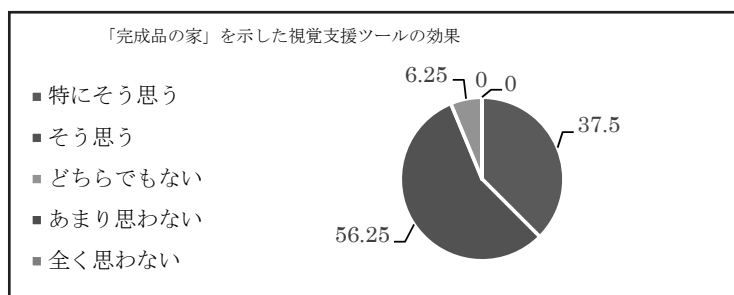


Fig. 3 「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

（２）「制作工程の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

「制作工程の写真」を示した視覚支援ツールの利便性についての質問への回答を Fig. 4 に示した。「制作工程の写真」を見ることで活動内容への見通しを持つことができるかという問いに対し、「特にそう思う」は3件（18.75%）、「そう思う」は11件（68.75%）、「どちらでもない」は2件（12.5%）であった。「あまり思わない」及び「全く思わない」はいずれも0件（0%）であった。

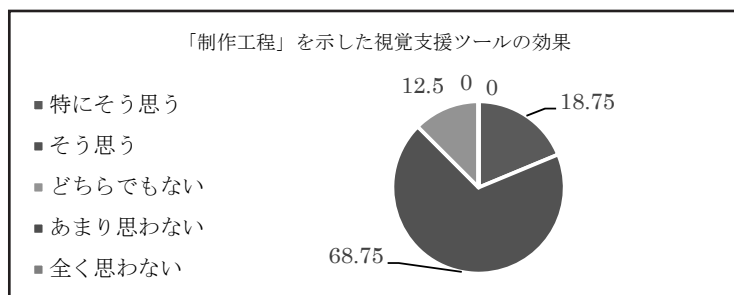


Fig. 4 「制作工程の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

（３）「使用する道具の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

「使用する道具の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性についての質問への回答を Fig. 5 に示した。「使用する道具の絵カード」を見ることで、当日使用する道具を把握することができるかという問いに対して、「特にそう思う」は7件（43.75%）、「そう思う」は5件（31.25%）、「どちらでもない」は3件（18.75%）、「あまり思わない」は1件（6.25%）、「全く思わない」は0件（0%）であった。

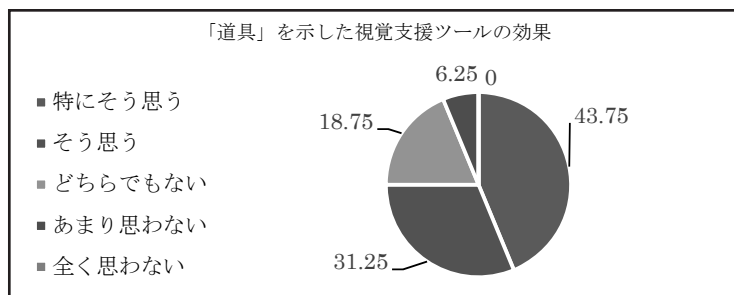


Fig. 5 「使用する道具の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

(4) 「使用する材料の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

「使用する材料の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性についての質問への回答を Fig. 6 に示した。「使用する材料の絵カード」を見ることで、当日使用する材料を把握することができるかという問いに対して、「特にそう思う」は 7 件 (43.75%)、「そう思う」は 8 件 (50%)、「どちらでもない」は 1 件 (6.25%) であった。「あまり思わない」及び「全く思わない」はいずれも 0 件 (0%) であった。

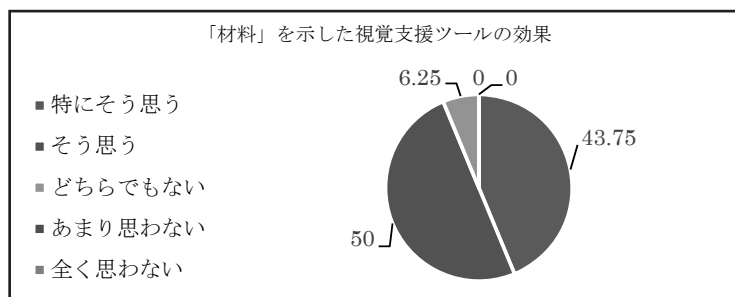


Fig. 6 「使用する材料の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

3. 視覚支援ツールの活用に関する調査

(1) 調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール

調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツールについての調査の結果、7件の回答を得ることができた。回答の内容はTable 3に示したとおりである。7件の回答は、その記述の内容から3つにグルーピングした。グループは、「視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類」に関する記述が2件、「視覚支援ツール（絵・写真カード）の表示内容」に関する記述が3件、「感想」に関する記述が2件に分けられた。

Table 3 調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール

	Q10: 調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール
グループ1	視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述
記述内容	・絵カードの中に定規・カッターの絵があればよかった。 ・絵本のような資料で完成のイメージを共有すると良いと思った。
グループ2	視覚支援ツール（絵・写真カード）の表示内容に関する記述
記述内容	・写真だけでなく実物の提示のほうが子どもには伝わりやすいと思う。 ・絵カードの裏に具体物の名称が明記してあったらもっと理解しやすかった。 ・使用する道具や材料が一枚の大きいシートになっているとより見やすい。
グループ3	感想
記述内容	・言葉ではなく写真（目で見て分かる情報）で伝えるのは分かりやすい。 ・本当に作るものと視覚支援ツールが一致していただいたいと思う。煙突が写真と現物とで違っていた。

(2) 今後のワークショップに期待する視覚支援ツール

今後のワークショップに期待する視覚支援ツールについての調査の結果、4件の回答を得ることができた。回答の内容はTable 4に示したとおりである。4件の回答は、その記述の内容から2つにグルーピングした。グループは、「視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類」に関する記述が2件、「感想」に関する記述が2件に分けられた。

Table 4 今後のワークショップに期待する視覚支援ツール

	Q11: 今後のワークショップに期待する視覚支援ツール
グループ1	視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述
記述内容	・絵本のような資料で完成のイメージを共有すると良いと思った。 ・利用できる設備や設備の場所を示すツールがあると良いと思った。
グループ2	感想
記述内容	・今回のものでも十分である。 ・とても良いと思う。子どもは言葉（説明）よりも視覚で覚えるので理解しやすいと思う。

(3) 生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面

生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面についての調査の結果、3件の回答を得ることができた。回答の内容はTable 5に示したとおりである。3件の回答は、その記述の内容から2つにグルーピングした。グループは、「視覚支援ツール（絵・写真カード）の使用場面」に関する記述が1件、「視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類」に関する記述が2件に分けられた。

Table 5 生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面

	Q12:生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面
グループ1	視覚支援ツール(絵・写真カード)の使用場面に関する記述
記述内容	・学校とかに持っていく持ち物(ハンカチ・ティッシュ等)にもツールがあると覚えやすいと思う(忘れ物が無くなる)。
グループ2	視覚支援ツール(絵・写真カード)の種類に関する記述
記述内容	・タブレット端末などを活用した支援ツールがあるとよい。 ・絵本のような資料で完成のイメージを共有すると良いと思った。

IV. 考 察

1. 回答状況

A県内の美術館にて開催されたワークショップの参加者16組を対象に「ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査」及び「視覚支援ツールの活用に関する調査」を行った結果、16組全ての参加者から回答を得ることができた。今回の調査では、ワークショップ参加者に対して個々に調査についての説明と依頼をして調査に協力いただいたために全ての参加者から回答を得ることができたと考える。

2. ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査

(1)「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性について、「特にそう思う」及び「そう思う」の回答が合わせて15件(93.75%)であった。一方、「どちらでもない」が1件(6.25%)であった。このことから、「完成品の写真」を示すことは、参加者に対して活動のイメージを具体的に示し、視覚的な情報の提供を通して、直感的に制作の完成に向けたイメージを持つ効果が得られていると考える。高橋(2011)によると、知的障害者の造形活動への支援方法について、説明には図や写真を使用することが大切であると、簡潔で明快な文章を短文で用いることや図や写真を用いて視覚的に理解を促すことが効果的であると述べている。今回、調査を実施したワークショップの対象者は“子ども”であり、知的障害者に限定した内容ではないことから、参加者の活動内容についての理解促進に直接的に効果があると裏付けるものではない。しかし、一般的に「認知」について通常よりもより多くの支援が求められることが多い知的障害者を対象とした造形活動で求められる支援方法であれば、知的障害のない参加者にとっても「分かりやすい」「イメージしやすい」支援として活用することができるのではないかと考える。

(2)「制作工程の写真」を示した視覚支援ツールの利便性

「制作工程の写真」を示した視覚支援ツールの利便性について、「特にそう思う」及び「そう思う」の回答が合わせて14件(87.5%)であった。一方、「どちらでもない」が2件(12.5%)であった。このことから、「制作工程の写真」を示すことは、参加者が

制作活動全体に対して完成までの見通しと共に制作手順を把握し活動のイメージを具体化して持つ効果が得られていると考える。高橋（2011）は、知的障害者の造形活動への支援方法の検討をする中で、教材の検討について、制作過程が複雑な活動や全く経験の無い活動を行うことは参加者の戸惑いに繋がることを懸念している。（１）「完成品の写真」を示した視覚支援ツールの利便性での考察同様に今回の調査では知的障害者は対象としていない。それを踏まえ、一般論として障害のない方を対象としたワークショップにおいてもその制作工程を「視覚的」に示すことで参加者が見通しを持てずに戸惑うことなく、活動への意欲を損ねずに活動内容と完成までの具体的な見通しを持つことができると思う。

（３）「使用する道具の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

「使用する道具の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性について、「特にそう思う」及び「そう思う」は合わせて12件（75％）であった。一方、「どちらでもない」は3件（18.75％）、「あまり思わない」は1件（6.25％）であった。このことから、使用する道具の絵カードについては一定程度の利便性は認められるものの、より理解しやすい提示の仕方や提示する種類、提示の必要性を検討する必要があるが残った。参加者の75％が使用する道具の絵カードの使用に対して利便性を感じたことが分かった。当日のワークショップでは、ワークショップルームの端に道具置き場を設け、必要な道具を参加者各自が道具置き場に取りに行く必要があった。このことから、参加者各自が自分のテーブルでどのような道具があるのかを把握することができる「使用する道具の絵カード」の利便性を感じたのではないかと考える。一方で実際にワークショップが進むにつれ活動の内容が広がり、結果的にカードに示されていない道具を使用する場面が見受けられた。カードに示されていない道具とは、「定規」、「カッター」、「ダンボールカッター」であった。これら3点については、絵カードを作成・準備していなかったため、結果として今回のワークショップで使用した道具を網羅していなかったことになる。そのことについては、視覚支援の活用に関する調査の自由記述欄にもコメントを受けている。以上のことが「どちらでもない」「あまり思わない」の回答に繋がったのではないかと考える。

（４）「使用する材料の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性

「使用する材料の絵カード」を示した視覚支援ツールの利便性について、「特にそう思う」及び「そう思う」は合わせて15件（93.75％）であった。一方、「どちらでもない」が1件（6.25％）であった。このことから、「使用する材料の絵カード」を示すことは、参加者に対して活動のイメージを具体的に示し、視覚的な情報の提供を通して、直感的に制作のイメージを持つ効果が得られていると考える。また、材料のメニューとして、どのような材料が準備されているのか、テーブルにしながら把握することができたのではないかと考える。今回使用した材料は、色紙、ダンボール、絵の具、クレヨン、色えんぴつ、油性ペンであった。そのどれもがこれまでの生活の中でも使用した経験のある

と思われるものである。このことから、参加者は使用する材料についてのイメージを持ちやすかったのではないかと考える。高橋（2011）によると、造形活動で使用する画材について、参加者が一度使用したことがある画材を使用することは、今後の生活（余暇活動）にも生かしやすいと述べている。一度使用した経験のある材料を使用することで、今回の活動にも使用するイメージを持ちやすかったのではないかと考える。

3. 視覚支援ツールの活用に関する調査

（1）調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツール

調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツールについて、7件の記述を得た。その7件を記述の内容から3つにグルーピングすると、視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述、視覚支援ツール（絵・写真カード）の表示内容に関する記述、感想に関する記述とに分けられた。種類に関する記述には、前述したように当日のワークショップで使用した道具の内、カードを準備していなかった道具についての記述が見られた。当日のワークショップにて使用する道具を網羅できなかったことがこの記述の要因であると考えられる。また、「絵本のような資料で完成のイメージを共有すると良いと思った。」との記述を得た。当日のワークショップでは具体的なコンセプトのもとに制作活動を実施したため、より具体的に目的を示すためにも親しみやすい絵本などを活用したイメージの指示があるとより活動しやすいのではないかと指摘であると考えられる。片岡（2007）は、ワークショップでは参加者自身の体験そのものを目的とし、難解さを伴わない内容で行われるものが多いとする中で、ワークショップの利点として、参加対象をいわゆる知識層に限定せず、幅広い年齢と多様な生活スタイルを持つ人々の参加を促進できることを指摘している。このことから、主催者には参加者により分かりやすい目的の提示が求められ、その方法としても参加者がイメージを共有しやすい教材を活用する必要があると考えられる。今回のワークショップでは、導入時にスライド資料を使用することで視覚的にコンセプトを示し、制作活動の方向付けをしていた。従って、制作活動中においても視覚的な支援として絵や写真を示したカードを提示するだけでなく、より具体的な情報を有する資料を用いることで参加者のイメージに方向性を持つことも時にその必要性が考えられる。

（2）今後のワークショップに期待する視覚支援ツール

今後のワークショップに期待される視覚支援ツールについて、4件の回答を得た。その4件を記述の内容から2つにグルーピングすると、視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述、感想に関する記述とに分けられた。種類に関する記述には、（1）調査を実施した当日のワークショップに求められる視覚支援ツールの自由記述にて得た記述と同じく、「絵本のような資料で完成のイメージを共有すると良いと思った。」との記述を得た。これは（1）での考察と同じく、ワークショップには参加者がイメージを共有しやすいコンセプトの提示が求められていると考える。片岡（2007）は、ワークショップは「単発的な体験的学習の場」として日本社会に浸透してきたと

し、その手法についても、内容と質、目的と対象にいたるまで多種多様であり、一括りに語ることはできない活動としている。これは、参加者の視点でワークショップへの参加を考える際に、参加者はワークショップが実際に始まるまで主催者の抱くワークショップの目的を知り得る事が容易ではないと解釈することができる。従って、ワークショップ開始から活動にいたるまでの導入の際により具体的且つ分かりやすく参加者に目的を教示する必要があることを示唆するものである。

他にも、「利用できる設備や設備の場所を示すツールがあると良いと思った。」との記述を得た。今回のワークショップに導入した視覚支援ツールは、ワークシステム（手順の構造化）と空間の構造化とに類するカードであったが、ワークショップルームの設備やその場所についてはカードなどの支援ツールを導入していなかった。前述したが、当日のワークショップでは、実際にワークショップが進むにつれ活動の内容が広がり、結果的にカードに示されていない道具を使用する場面が見受けられた。一方、今回の調査対象者の概要によると、回答者の属性として31%の参加者がこれまでワークショップへの参加経験が無く、今回が初めての参加であること、年間に1回程度の参加頻度の参加者も37%であったことから、半数以上の参加者がワークショップルームの設備についての情報を有していないことが考えられる。このことから、ワークショップルーム内で使用可能な設備やその場所について分かりやすく提示しておくことで、制作活動のより一層の充実を図ることができるのではないかと考える。

（3）生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面

生活全般を含めた今後の生活の中で期待される視覚支援ツールの活用場面について、3件の記述を得ることができた。3件を記述の内容から2つにグルーピングすると、視覚支援ツール（絵・写真カード）の使用場面に関する記述と、視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述とに分けられた。視覚支援ツールの使用場面に関する記述では、「学校とかに持っていく持ち物（ハンカチ・ティッシュ等）にもツールがあると覚えやすいと思う。」との記述を得た。これは、日常生活での活用として、学校生活への応用に関する内容である。近年、視覚支援ツールの活用は、特別支援教育への移行以来、通常学級の児童・生徒を対象に必要なに応じた導入が進んでいる。小森他（2011）は、困り感を持った子どもにとって「ないと困る支援」は、みんなにとっての「あると便利な支援」となると述べ、一人のための支援と、集団全体が生活しやすくなるための集団全体に向けた支援とがあるとその有効性・重要性を述べている。

視覚支援ツール（絵・写真カード）の種類に関する記述には、「タブレット端末などを活用した支援ツールがあるとよい。」との記述を得た。タブレット端末などの ICT 機器を用いた視覚支援ツール教材の活用、開発については、AAC(Augmentative and Alternative Communication：拡大・代替コミュニケーション)の視点を活用した VOCA(Voice Out Put Communication Aids)の発展があり、近年では、タブレット端末でのアプリケーションとしてコミュニケーションを支えるための VOCA も存在する。金森他（2013）は、近年、特別支援教育において、iPad をはじめとしたタブレット端末の活用が盛んになっ

ていると述べ、支援機器としてその効果について、多くの教員が関心を寄せているとしている。特に、金森他（2013）によるタブレット端末の活用に関する検討の中で、特別支援学校を対象にしたタブレット端末の活用状況・使い方に関する調査では、認知学習・教材としての活用や視覚支援としての活用が行われているとしている。また、今後期待するタブレット端末を活用した指導としても、認知学習・教材としての活用、視覚支援としての活用が挙げられていると述べている。他にも、VOCA の活用については、中廣他（2013）が PC での VOCA のデータベース化、教員間での共有が可能なタブレット端末による VOCA の作成、実践について検討を行っている。このように、視覚支援を含め、様々な支援の方法としてタブレット端末の活用を実現している事例もあり、応用として美術館ワークショップなどの不特定の市民を対象としたイベントでの汎用的な活用にも期待できるのではないかと考える。

V. 総合考察

ワークショップで使用した視覚支援ツールに関する調査では、4 種類の視覚支援ツールの全てについて参加者の一定の理解と利便性が認められたのではないかと考える。視覚支援ツールとは、元より特別支援教育の分野で活用されてきた支援方法のひとつであった。しかし、現在学校教育現場で実施されている特別支援教育では、これまでの特殊教育からの移行として利用する子どもの姿を大きく広げている。また、現在ではその対象の垣根を無くし、“支援のユニバーサルデザイン”として学級の子ども一人ひとりにとって「あると便利な支援」としての特別支援教育が検討されている。小森他（2011）はその内容について、一人一人の支援が学級全体の支援へ広がり、困り感を持った子どもたちだけでなくみんなにとっても過ごしやすい環境や分かりやすい環境となるのであると述べている。視覚支援ツールの活用に関する調査でも、特に代表される意見として、環境構造化（ワークシステム・空間の構造化）に関する記述や、タブレット端末の活用可能性に関する記述が見られた。前述のとおり、現在、学校教育現場においても TEACCH の考え方を応用した環境構造化やタブレット端末を活用した AAC などの支援の導入が進んでいる。一方、美術館ワークショップのもつ特性として片岡（2007）は、参加対象をいわゆる知識層に限定せず、幅広い年齢と多様な生活スタイルを持つ人々の参加を促進できることがワークショップの利点であると述べている。その上で社会教育におけるワークショップは、平日フルタイムで子どもと向き合う学校教育とは異なり、あくまでも単発的かつ限定的な取り組みである。そしてだからこそ、その異質な条件を前提に、教育手法としての考え方を整理しておくことが必要である（片岡，2007）としている。美術館のワークショップにおいては、その特性から参加者一人ひとりの特徴や困り感に応じた支援は想定することが非常に難しい。このことから、ワークショップにおいて“支援”の視点を整理し、全ての参加者にとって「あると便利な支援」としてより一般的で汎用的な支援を模索し検討していくことが、今後、参加対象者の垣根を下げ、あらゆる参加者があらゆる場面に参加しやすいユニバーサルデザイン化されたワークショップの創造に繋がる一歩となるのではないだろうか。

Ⅶ. おわりに

本研究では、A県内の美術館で開催されたワークショップに視覚支援ツールを導入し、参加者に対するアンケート調査によりその汎用的な活用の可能性を検討することを目的とした。その結果として、視覚支援ツールの汎用的な活用について、一定の利便性を確かめることができた。一方、空間全体の構造化など、支援の視点をそのワークショップのあらゆる要素に広げること、より直感的に支援に結ぶための支援のハイテク化について今後の課題として残すことになった。今後は、より具体的な事例を通してワークショップなどの様々な人が参加するイベントでの「あると便利な支援」の汎用的な活用を検討していきたい。

謝 辞

調査にご協力くださいましたA県内美術館ワークショップの参加者の皆様に心より感謝申し上げます。ならびに、調査の機会を提供してくださいました美術館の学芸員の皆様、その他関係者の皆様に重ねて感謝申し上げます。

引用・参考文献

- ・ 別府悦子・熊田正俊・高田美恵子・藤田由紀子（2004）通常学級における学習困難を持つ児童の特別支援と学校体制について－「特別なかわり方」を必要とする事例を中心に－. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, 4, 33-45.
- ・ 藤野博・蘆熹貞（2010）知的障害特別支援学校における AAC の利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48（3）, 181-190.
- ・ 板谷千花・都築繁幸（2012）発達障害が疑われる外国人児童に対する図画工作の学習における支援－学級支援員としての立場からの事例的考察－. 障害者教育・福祉学研究, 8, 47-51.
- ・ 門眞一郎（2006）自閉症スペクトラムの人への支援の基本－コミュニケーションスキルの発達促進. 医学のあゆみ, 217（10）, 973-978.
- ・ 上山信一・大月ヒロ子・菅野幸子・佐々木亨・柳沢秀行（2009）これからの公立美術館のあり方についての調査・研究. 地域創造.
- ・ 金森克浩・長沼俊夫・徳永亜希雄・齋藤由美子（2013）肢体不自由特別支援学校におけるタブレット端末活用に関する検討. 日本教育情報学会, 29, 94-97.
- ・ 片岡杏子（2007）社会教育としてのワークショップ－公共的場面における「美術」をめぐって－. 美術科教育学会誌, 28, 131-142.
- ・ 片岡杏子（2006）地域コミュニティ施設における造形教育の現状と課題－児童館の造形遊びワークショップを通して－. 美術科教育学会誌, 27, 135-146.
- ・ 北島英樹・武田篤（2009）特別支援学校における自閉症児に AAC を活用したコミュニケーション指導の実態. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 31, 75-87.
- ・ 小森新吾・秋吉雄介・山内和代（2011）通常の学級における効果的な教育的支援のあり方に関する研究－ユニバーサルデザインに基づく授業づくり（ひとりの支援からみ

んなの支援へ)～. 福岡市教育センター研究報告書.

- ・ 松岡勝彦 (2007) 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 特殊教育学研究, 45 (2), 97-106.
- ・ 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知). http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm
- ・ 中廣健治・下村勉・須曾野仁志 (2013) タブレット端末を利用した教師集団で作成・共有するV O C Aの開発と実践. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 33, 93-96.
- ・ 奈良峰博・星野常夫 (2007) 知的障害養護学校における図画工作・美術の歴史に関する研究－施設における造形表現活動との比較による－. 文教大学教育学部紀要, 41, 5-19.
- ・ 齋藤正人 (2011) 子どもを主役にするためのワークショップの提案－金沢21世紀美術館での実践報告より－. 文教大学教育学部紀要, 45, 131-146.
- ・ 佐竹和美 (2014) 発達障害児に対する視覚支援ツールとしての「コミック会話」の教育効果の実践事例－問題行動のあるA児への支援－. 仏教大学大学院紀要教育学研究科篇, 42, 17-34.
- ・ 杉本覚・岡田猛 (2013) 美術館におけるワークショップスタッフ初心者の認識の変化－東京都現代美術館ワークショップ“ボディー・アクション”への参加を通して－. 美術科教育学会誌, 34, 261-75.
- ・ 高橋智子 (2011) 知的障害者の生涯学習における造形・美術教育の可能性－絵画制作の試みを通して－. 美術科教育学会誌, 32, 243-254.
- ・ 富永光昭・岸田博子 (2004) 知的障害養護学校高等部における造形表現活動の授業分析Ⅲ－総合的質的授業分析から新たな授業計画へ(2)－. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 53, 49-72.
- ・ 東京都立南花畑特別支援学校 (2013) 特別支援教育の視点を全ての子どもたちに活かすアイデア. 東京都立南花畑特別支援学校HP. www.minamihanahata-sh.metro.tokyo.jp/cms/html/entry/85/file142.pdf
- ・ 上田久利 (2003) 障害者の自立を目指した造形美術活動支援. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 3, 39-46.
- ・ 山瀬正巳・山瀬恵美子 (2002) 家庭におけるTEACCHの構造化導入の試み. 情緒障害教育研究紀要, 21, 97-108.
- ・ 米澤巧美・重松孝治・寺尾孝士 (2012) 知的障害を伴う自閉症児に対する構造化された指導の一事例. 川崎医療福祉学会誌, 21 (2), 196-207.

資料

「市民参加型イベントでの視覚支援ツール活用に関する調査」のお願い

本調査は、「視覚支援ツール」の活用場面の可能性について検討することを目的としています。中でも、誰もが自由に参加するワークショップなどのイベント会場での視覚支援ツールの活用方法を検討できればと考えております。

…「視覚支援ツール」とは、絵や写真、シンボルマークなどを用いて、「見る」ことで直感的に理解しやすくする教育支援の方法・道具です。例えば、絵カードや写真の提示など、“見てわかる”ことに配慮されたものを指します。教育だけでなく、一般社会でも広く応用され、「トイレのマーク」や「非常口マーク」、「初心者マーク」なども視覚支援ツールとして私たちの生活を支えています。

そこで、この調査では、子ども向けのワークショップへの参加者を対象に、実際に視覚支援ツール（絵カード、写真、指示ツール）をご活用いただき、その印象や使用した感想・ご意見などを教えていただきたいと考えております。

なお、この調査ではその結果を統計処理するため、調査にご協力いただきました方の個人情報が特定されることはございません。お手数をおかけしますが、ご協力を頂けますよう、よろしくお願い申し上げます。

この調査についてご不明な点がございましたら、調査に伺いました担当者にお問い合わせください。

帝京学園短期大学
助教 清水 健

【記入に際してのお願い】

調査票にご記入の際は、以下の点にご配慮いただきますようお願い申し上げます。

- (1) この調査票は、参加者の保護者様にご回答いただきますようお願いいたします（保護者様のご感想としてのご回答、お子様のご感想を代筆する形でのご回答のいずれでも結構です）。
- (2) 調査票は会場でご記入いただき、回答を終了いたしましたら調査を伺いました係員に直接調査票をご提出いただけますようお願い申し上げます。

記入日： 平成 26 年 月 日

以下の質問について、回答欄にご回答をご記入ください。

1. 調査にご協力くださいました方についてうかがいます。

質問文		回答欄
(1)	本日のワークショップに参加されたお子様との続柄をお答えください。	例：お母様の場合…（ 母 ） （ ）
(2)	あなたは、市民参加型のイベントにどのくらい参加していますか。 A ……初めて参加する B ……年に1度程度参加する C ……半年に1度程度参加する D ……3カ月に1度程度参加する E ……月に1度程度参加する	 （ ）

2. ワークショップに参加されたお子様についてうかがいます。

質問文		回答欄
(1)	お子様の年齢をお答えください。 (平成26年12月7日時点での満年齢を教えてください)	（ 満 歳 ）
(2)	お子様の普段通われている小学校・幼稚園・保育所等の名前をお答えください。 (回答は任意で結構です。差支えなければ教えてください)	 （ ）
(3)	お子様は市民参加型のイベントにどのくらい参加していますか。 A ……初めて参加する B ……年に1度程度参加する C ……半年に1度程度参加する D ……3カ月に1度程度参加する E ……月に1度程度参加する	 （ ）

……引き続き、次項の調査票へのご回答をお願いいたします（次項にすすんでください）。

以下のⅠ～Ⅱの質問について、回答してください。

Ⅰ－１．本日のワークショップで使用した「視覚支援ツール」についてうかがいます。

「1：特にそう思う，2：そう思う，3：どちらでもない，4：あまり思わない，5：まったく思わない」のうち、最も当てはまると思う数字いずれか一つを選択し、解答欄の該当する箇所に○を付けてください。

質問文		回答欄				
		特に そう 思う ……	そう 思う ……	ど ち ら で も な い ……	あ ま り 思 わ な い ……	全 く 思 わ な い ……
記入例	テレビで外国の映像を観ると、その場所に行きたくなる。	1	2	3	4	5
(1)	「完成品の家」の写真を観たことで完成へのイメージが湧いた。	1	2	3	4	5
(2)	「制作工程」の写真を観て活動に取り組むことで活動内容が分かりやすくなった。	1	2	3	4	5
(3)	「道具」の絵を見て、どのような道具を使用することができるのか把握できた。	1	2	3	4	5
(4)	「材料」の写真を観て、どのような材料を使用することができるのか把握できた。	1	2	3	4	5

Ⅰ－２．視覚支援ツールの活用についてうかがいます。以下の(1)～(3)について、自由に記入してください。

(1) 本日のワークショップに、更に“あったら良いな”と思う視覚支援ツールはありますか。

(2) 今後、市民参加型イベントに、どのような視覚支援ツールが“あったら良いな”と思いますか。

(3) 今後、お子様の生活全般を含め、どのような機会に視覚支援ツールが“あったら良いな”と思いますか。

質問項目は以上で終了です。記入漏れがないか再度ご確認ください。
調査にご協力いただき、ありがとうございました。

『中学生の学校内外の友人関係と適応感との関連』

—友人の捉え方に着目して—

Relations between friendships and adjustment in junior high school students

-Perception of friendships type-

手 塚 知 子

【目 的】

中学生は青年期前期にあたり、親や大人からの心理的な独立性が強まる時期である。そのため、友人は親に代わる存在として、子ども達を支える重要な他者となる。そうした友人は、子ども達の生活する学校だけでなく、学校の外にも同じように存在するものと考えられる。また、学校の友人の中にも、放課後や休日にまで一緒に行動をとともにし、親しくつきあう者もいれば、学校だけでしか顔を合わせないような友人もいる。このように友人関係は、その環境によって、さまざまに分類することができる。

従来の当該分野の研究では、和田（2001）や根本・西尾（2001）、手塚・酒井（2007）がある。たとえば和田（2001）は、大学生を対象に大学入学以前からの最も親しい友人を旧友人、入学以後の最も親しい友人を新友人として検討を行っている。根本・西尾（2001）は女子大学生を対象に、大学外の親友と大学内の親友に分けて自己開示量の点から調査を行うなど、つきあいの期間や環境の違いにより友人関係を分類し、それらの関係が個人の適応感にどう影響するかを検討している。

本研究では、友人関係を学校内でも学校以外の場所でも会う友人（以降では、友人タイプ1）、学校内だけで仲のよい友人（友人タイプ2）、他の中学校に通う学校外の友人（友人タイプ3）、の3カテゴリーに分け、各友人関係が中学生の子ども達の適応感（自尊感情や学校適応感、抑うつ感）にどのように関係するかについて検討を行なった。

【方 法】

○対象者

県内の中学 1 ～ 3 年生の計 457 名（男子 252 名，女子 202 名，不明 3 名）であった。調査時期は 2007 年 11 月中旬から 12 月上旬にかけてであり、学校の各教室において H R の時間を利用して担任教師により集団実施された。

○各タイプの友人との普段のつきあい方と適応感に関する項目

- ・基本属性： 友人とのつきあいの長さや、学校での関係性・過ごし方を尋ねる項目を用意した。
- ・友人関係の親密さ尺度： 友人関係の親密さを包括的に捉えるため「情緒面」「自己開示面」「ソーシャルサポート面」「メディアコミュニケーション面」に着目し、尺度を作成した。「情緒面」「自己開示面」については、榎本（1999）が作成した友人に対する感情的側面と友人との活動的側面に関する質問紙の中から「情緒面」を「信頼・安定」因子の中で因子負荷量が高く本研究で適切であると思われる 3 項目を使用した。「自己開示」は「相互理解活動」から因子負荷量の高い 3 項目を使用した。「ソーシャルサポート面」は石毛・無藤（2005）のソーシャルサポート尺度の友人からうけるサポートで因子負荷量が高く、本研究の目的に合っている 3 項目を使用した。「メディアコミュニケーション面」では、中学生が日常で利用すると考えられる「携帯で電話」「メール」「インターネット」でのやりとりについて 3 項目を作成した。項目は“友人と気持ちがかよいあっている”“将来についてはなす”“何か困ったことがあれば助けてくれる”などに代表される 12 項目を用意した。
- ・親友度に関する項目： 相手が“親友であるか”尋ねる項目をいれ、その度合いを 5 件法により尋ねた。
- ・学校適応感に関する項目： 古市（2004）により作成された学校生活享受感情測定尺度を用いた。項目は“学校は楽しくて、1 日があっという間に過ぎてしまう”“学校は楽しいので、少しくらい体のぐあいが悪くても、学校に行きたい”に代表される 10 項目を使用した。
- ・自尊感情に関する項目： Rosenberg（1965）が作成し山本・松井・山成（1982）が邦訳した自尊感情尺度を使用した。項目は“少なくとも人並みには、価値のある人間である”“色々な良い素質をもっている”に代表される 10 項目であった。

- ・抑うつ感に関する項目： Birleson の子ども用抑うつ自己評価尺度を村田・清水・森・大島（1996）が邦訳したものを使用した。項目は“悲しい気持ちがする”“退屈な気がする”などに代表される18項目であった。

【結果と考察】

○各友人関係の有無と友人タイプの特徴

中学生の学校内外の友人関係と適応感との関係について、それぞれの友人との関係を中学生がどの程度もっているのか検討した。その結果、友人タイプ1がいる生徒は435名（男子240名，女子194名）であり全体の96%であった。また、友人タイプ2では427名（男子240名，女子186名）であり94%の生徒がいると回答した。友人タイプ3については308名（男子158名，女子149名）であり、全体の68%の生徒がいると答えていた。

それぞれの友人タイプの特徴を検討したところ、友人タイプ1には中学校に入学する以前のつきあいの者が多く、必ずしも同じクラスにいるわけではない。また、一緒に部活動をしていたり、学校のない時にも遊んだりする関係であることが伺われた。一方、友人タイプ2は、中学校に入学してからの仲良しであり、同じクラスの友人である場合が多かった。友人タイプ3は、男子では中学に入学してからのつきあいである者が多いが、女子ではつきあいの長さに特徴はみられなかった。また、友人と会う頻度は男子で多く、女子で少ないという特徴がみられた。

○友人関係の男女差

友人とのつきあい方の男女差については、女子の方が男子に比べて学校の友人と共行動をとっている傾向にある。具体的には友人タイプ1と一緒に教室移動をしたり、一緒にトイレに行く傾向が女子で多い（Figure1）。また、女子では友人タイプ2とも一緒にトイレに行く傾向が男子よりも高く、中学生では女子の方が男子に比べて学校生活での友人との密着度が高いことが伺われた。

○友人関係の親密さ尺度の因子分析

各友人関係の親密さ尺度を因子分析したところ、「情緒」「自己開示」「ソーシャルサポート」「メディア・コミュニケーション」の因子が得られた。また、友人が「親友である」という項目を「親友度」として扱った。

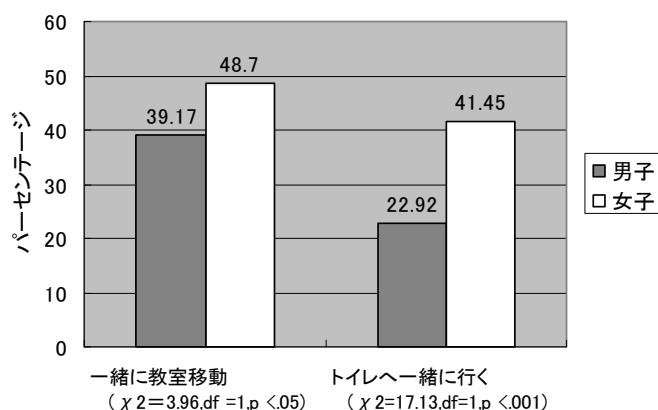


Figure 1 学校での友人タイプ1とのつきあい方

○友人タイプと性別、学年による親密さの違い

友人タイプと性別、学年によって、親密さ尺度の各因子や「親友度」の得点の違いがあるかについて、3要因の分散分析をおこなった。その結果、友人タイプ・性別・学年の主効果がみられ、一次の交互作用が認められた。交互作用について2つの特徴的な結果が得られた。

友人タイプと性別を独立変数した「メディア・コミュニケーション」に有意な交互作用がみられた ($F(2,554) = 3.50, p < .01$)。単純主効果の検討の結果、女子は友人タイプ1といった日常的に会う友人ばかりでなく、会うことの少ない友人タイプ3に対しても頻繁にメディアを使ったコミュニケーションをはかっており、男子にはこうした特徴が認められなかった。このように、女子は男子に比べてメディアの利用が友人関係の維持に大きく影響していることが伺われた (Figure2)。

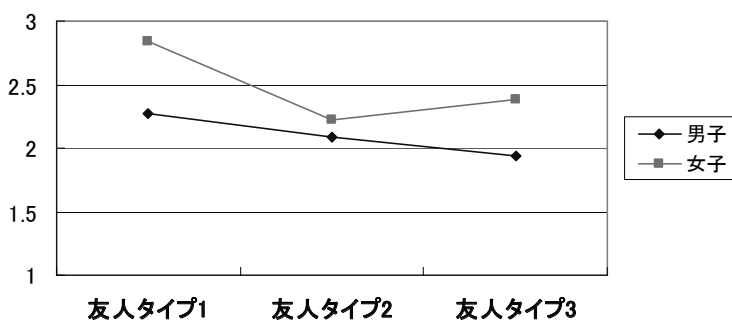


Figure 2 各友人タイプのメディア・コミュニケーション得点の比較：男女

また、友人タイプと性別を独立変数にした「親友度」に有意な交互作用がみられた ($F(2,572) = 5.16, p < .01$)。単純主効果の検定の結果、友人タイプ1の得点が高く、他の友人に比べて意に高い得点であった。このことから男女ともに接触頻度の高い友人が親友として重要な位置にいることが伺われた。また友人タイプ1の「親友度」は、女子のほうが男子に比べて高いことがわかった (Figure3)。

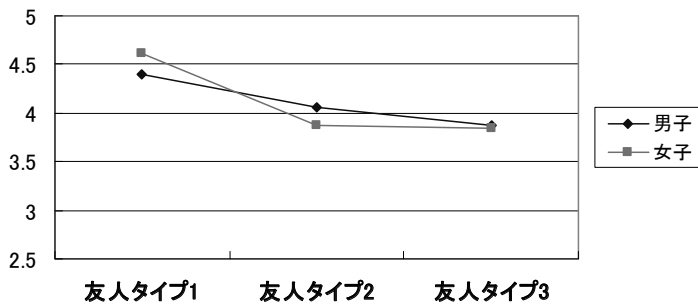


Figure 3 各友人タイプの親友度得点の比較：男女

次に各友人タイプが中学生の子ども達の適応感（自尊感情や学校適応感、抑うつ感）にどのように関係するかについて検討するため、それぞれの友人関係における親密さの各要因を独立変数、適応感の各々を従属変数とする重回帰分析を男女別に行なった。

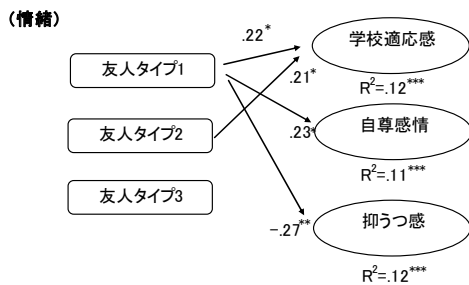


Figure 4 情緒 (男子)

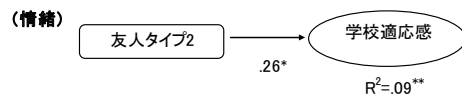


Figure 7 情緒 (女子)

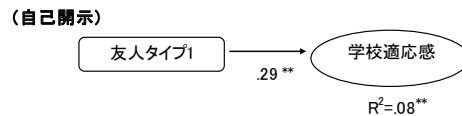


Figure 8 自己開示 (女子)

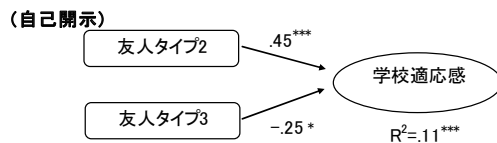


Figure 5 自己開示 (男子)

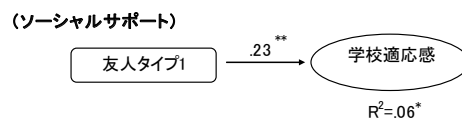


Figure 9 ソーシャルサポート (女子)

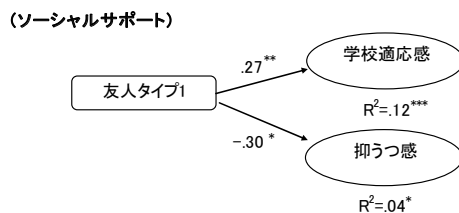


Figure 6 ソーシャルサポート (男子)

その結果、「学校適応感」との間に有意な関連がみられたのは、男子では友人タイプ1及び友人タイプ2との情緒的側面 (Figure4)、友人タイプ2と友人タイプ3への自己開

示であり、特に友人タイプ3に関しては β が負に有意な値を示した (Figure5)。また友人タイプ1からのソーシャルサポートが正に有意な値を示した (Figure6)。このことから男子の「学校適応感」には、友人タイプ1と友人タイプ2の存在が重要であり、特に友人タイプ1の存在は「学校適応感」と「自尊感情」を高め、「抑うつ感」を低下させることが示唆された。

一方で女子では「学校適応感」との間で友人タイプ2との情緒的側面 (Figure7)、友人タイプ1への自己開示 (Figure8)、友人タイプ1からのソーシャルサポート (Figure9) がいずれも正に有意な値を示した。このことから女子では友人タイプ1と友人タイプ2の存在が「学校適応感」には重要であることが伺われた。しかし女子では、いずれの友人タイプも自尊感情や抑うつ感と関係しておらず、本研究では使用していない要因が関与していることが予想された。また、男子では友人タイプ3への自己開示が高い場合に、学校適応感にネガティブな関係があることがわかった。これは、学校以外の場所に自分のことを話せるなど、魅力的な他者がいる場合に、学校よりも学校以外へ目が向くようになり学校への適応が悪くなるという結果であった。高校生の学校外の友人関係について調査を行った手塚・酒井 (2007) の結果でも、学校外の親友がいる個人が学校への適応が悪くなることが示されており、これと同様な結果であると思われる。

以上から、中学生の適応感の良好さに関係するのは、学校で毎日会うような、接触頻度の高い友人関係であり、特に男子で適応感に関係することがわかった。だが、女子の適応感には学校への適応以外には関わらないことから、女子の適応感についてさらに検討することが必要である。また男子の場合、学校外の友人がいると適応感が低下し、友人との関係が必ずしも望ましいと思われる適応へとつながっていない。今後は学校外の友人の、どのような側面が適応感や不適応感に関係するのかをより詳細に検討を行ないたい。

引用文献

- Birleson, P (1981) the validity of depressive disorder in childhood and the development of self-rating scale. *J.childpsychol.psychiatry*, 22, 73-88.
- 榎本淳子 (1999) 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化. *教育心理学研究*, 47, 180-190.
- 古市裕一 (2004) 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因. *岡山大学教育学部研究集録*, 126, 29-34.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005) 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連－受験期の学業場面に着目して－. *教育心理学研究*, 53, 356-367.
- 村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 (1996) 学校における子どものうつ病－Birleson の小児期うつ病スケールからの検討. *最新精神医学*, 1, (2).
- 根本橋夫・西尾佳奈 (2001) 大学における親友に対する女子大学生の自己開示. *東京家*

政学院大学院紀要, 41, 197-203.

手塚知子・酒井 厚（2007）高校生の親友関係と学校適応－学校内外の親友との信頼感の比較から－. 教育実践学研究, 12, 70-81.

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

和田実（2001）性，物理的距離が新旧の同性友人関係に及ぼす影響. 心理学研究, 72, 186-194.

本論文は2007年度山梨大学教育学研究科へ提出した修士論文を一部、加筆修正したものです。

〈執筆者〉

石井 秀夫（副 学 長）

藤巻真由美（教 授）

三井 正人（教 授）

井上 聖子（教 授）

吉田百加利（准 教 授）

里見 達也（准 教 授）

石山みづ美（准 教 授）

西川 勝利（専任講師）

赤間 公子（専任講師）

佐藤 耕

（子どもの発達・学習研究所ユレカセラピスト）

金納 史佳

（子どもの発達・学習研究所ユレカセラピスト）

清水 健（助 教）

手塚 知子（助 教）

帝京学園短期大学研究紀要第 19 号

発行日 2015 年 2 月 1 日

発行者 学長 冲 永 莊 八

帝京学園短期大学

〒 408-0044

山梨県北杜市小淵沢町 615-1

TEL 0551-36-2249

FAX 0551-36-4314

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.19 Contents

Bringing up the ability of communication, particularly in understanding the other's mind Ishii, Hideo	1
The Role of Childcare Training School to Enhance the Qualifications of Childcare Workers Fujimaki, Mayumi	23
Study of the drawing process in children's writing Mitsui, Masato	33
Advice for Study to make Good Nursery Plans in Kindergarten Inoue, Kiyoko	55
About an Infant Play of Students at the Childcare Training School Yoshida, Yukari	71
Relevance of individualized education program and an appraisal standard through Japanese language teaching Satomi, Tatsuya	81
Ethical guideline, law and people's opinion toward informed consent/assent of minors participate in medical studies in Japan Ishiyama, Izumi	99
A Study on the Intervention for Self-Determination in Social Work Practice Nishikawa, Katsutoshi	109
The Consideration of Generic Skills and Social Skills Training for Employment (No.1) Through Our long-term Involvement with Children Who Have Developmental Disorders/Problems Kimiko Akama, Kou Sato, Fumika Kannou	119
Use of visual support tool in museum workshop —To consider the convenience of visual support tool from the questionnaire survey to the participants— Shimizu, Ken	135
Relations between friendships and adjustment in junior high school students —Perception of friendships type— Tezuka, Tomoko	155
