

第7卷第1号

新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

新潟青陵学会

目 次

研究報告

渡辺 優子

- 保育におけるわらべうたの教育的効果 …………… (1)
～担任アンケートとわらべうた遊びの分析を通じた考察

柄澤 清美・中村 恵子・中村 圭子

- 看護学生の初年次教育におけるリーディング指導の効果 …………… (11)

三浦 修

- 災害ソーシャルワーク体系化に資する研究 …………… (23)
—福島県のMSWに対するインタビュー—

岩崎 保之

- 教員・保育士養成科目におけるファシリテーション・グラフィックの教育的効果 … (35)

佐藤 貴洋・海老田大五朗・藤瀬 竜子

- 障害者雇用の固有性としての企業と障害者家族の関わり …………… (47)

資 料

河内 浩美・池田かよ子

- 看護学生におけるSOC (Sense of Coherence) とコミュニケーション・スキルの実態 … (57)
—実習の経験別による比較—

池田かよ子・李 在憶・田 恵媛・李 素泳

- 韓国の食・出産文化における妊婦管理と産後ケアの実際 …………… (63)

塚原加寿子・笠巻 純一・横山 知行・松井 賢二・波多 幸江

- 養護教諭の職務に対するニーズに関する文献検討 …………… (71)

海老田大五朗・荒木 重嗣・松尾 美貴

- 会話にもとづいて認知症を理解する …………… (81)
——Cさんにとって「避難訓練」とは何だったのか? ——

- 平成26年度新潟青陵学会臨時総会 議事録 …………… (91)

- 新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・投稿論文等チェックリスト …………… (95)

保育におけるわらべうたの教育的効果 ～担任アンケートとわらべうた遊びの分析を通じた考察

渡 辺 優 子

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

Educational Effects of Traditional Japanese Children's Songs (*Warabe-Uta*) in Preschool
: Analyses of Results from a Questionnaire Given to Classroom Teachers, and from
Observation of Children Enjoying These Songs.

Yuko Watanabe

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

要旨

わらべうたが保育においてどのような効果を持つのか、4園の5歳児のわらべうた遊びの様子を観察し、声紋分析、日本語のリズムやアクセントの特徴、旋律構造、拍節感などから分析した。また、それぞれのクラス担任へのアンケートより、わらべうたの効果やイメージについて考察した。その結果、わらべうたは日本語のリズムやアクセントなどと深く関係しているが、単に日本語の特徴に忠実に従っているのではなく、単純な構造の中に、子ども達の心を惹きつける様々な仕掛けがあることがわかった。担任アンケートにおいては、全般的には、わらべうたの効果を認めているものの、なじみがないなどの意見もあった。今後は、わらべうたを効果的に保育に生かす方法の検討が必要であると考ええる。

キーワード

わらべうた、遊び、声紋分析、日本語のリズム、アクセント

Abstract

The educational effects of teaching traditional Japanese children's songs (*warabe-uta*) were observed and analyzed at four different preschools, where the children were five and six years old. Analyses were made of sound spectrograms of these songs, of the relationship of these songs to particular rhythms and accents in the Japanese language, of their melodic structure, as well as of their ability to develop the children's sense of rhythm. Classroom teachers' responses to a questionnaire were also analyzed, in order to discern what results these teachers hoped to achieve with these songs.

Our analyses revealed that the songs were deeply related to rhythms and accents in Japanese, and that they not only reflect such naturally-occurring characteristics of the Japanese language, but also contain in their simple structures various elements which make them particularly attractive to children. The questionnaire responses revealed that teachers generally expected the songs to be educationally effective, but on the other hand, some respondents did not feel very comfortable using them. It seems further research will be necessary, in order to develop techniques designed to take fuller advantage of the educational potential of these songs.

Key words

traditional Japanese children's songs, warabe-uta, child play, sound spectrogram, Japanese rhythm, Japanese accent

I はじめに

日本のわらべうたについては、すでに様々な研究がなされてきた。民俗学、音楽学、教育学などから、様々な観点からのアプローチがある。初期の民俗学的研究（歌詞の採取や分析）、小泉文夫による音階やリズムなどの音楽的側面の分析、藤田美美子らによる人類学的アプローチなどである。

本稿では、保育におけるわらべうたの効果について、次の2点より考察する。第1に、5歳児（年長クラス）の担任へのアンケートから、保育におけるわらべうたの意味について考察する。第2に、子どもたちのわらべうた遊びの分析から、子どもたちに働きかけるわらべうたの効果について考察する。第2の分析の視点として、A.わらべうた遊びの観察、B.歌声の声紋分析、C.わらべうたを構成している日本語や日本伝統音楽の音組織の特徴の3点を取り上げる。その他、音楽的要素としてメロディー構造や拍子についても取り上げる。

わらべうたを集団で歌っている音声の声紋分析によって、従来の聞くことによる分析に裏付けを与えることができる。また、日本語とわらべうたの関係性についてはこれまでの研究でも言及されているが、詳細な分析に乏しい。本研究においては、日本語リズム論や、小泉文夫の音階論を参考にして、わらべうたに含まれる日本語の持つリズムやフレーズ感について考察する。さらに、日本語の高低アクセントとわらべうたのメロディーの関係性を明確化する。以上の分析結果から、実際の子どもの遊びや歌声に与える効果について検討する。

II 調査

本稿のデータは「子ども達のわらべうたの感覚や歌声についての調査」の際に得られたものである。なお調査の前に新潟青陵大学倫

理委員会の審査を受け、調査園には事前に研究計画、依頼文書、個人情報保護についての事前文書や誓約書を送り同意を得ている。

- ・調査時：平成12年12月、平成13年1月、平成13年2月
- ・調査対象：幼稚園1園（S幼稚園）と保育園3園（A保育園、B保育園、C保育園）の5歳児（年長組）
- ・調査内容

- ① 担任へのアンケート
- ② 子ども達の歌声の観察と録音（わらべうた1曲とわらべうたではない子どもの歌1曲）

子ども達の歌声の録音のうち比較的声が揃っている部分は日本音響研究所に依頼して声紋分析を行った。S幼稚園分は当日わらべうたの録音ができなかったため、平成11年12月の予備調査の歌声を使っている。わらべうたではない子どもの歌については、ピアノ伴奏が入ったものは声紋分析ができなかった。

- ・録音の声紋分析を行った曲

S幼稚園：「どんどんばしわたれ」

A保育園：「なべなべそこぬけ」

B保育園：「ずいずいずっころばし」

C保育園：「なべなべそこぬけ」

III 調査結果とその分析

1. 担任アンケートより見るわらべうたの効果（表1参照）

アンケート結果からまず言えることは、どの園でも多くのわらべうたを歌っているということである。S幼稚園はシュタイナー教育を取り入れているので、14曲と多くのわらべうたが歌われているが、他園も多くのわらべうたを取り入れている。シュタイナー教育では幼児と小学校低学年の子どもの意識状態は5度の響きと関係付けられているため¹⁾、5音音階（全音的5音音階）のメロディーが多く使われている。S幼稚園でも、日本のわら

表1 担任へのアンケート結果

※()内の数字は回答数

1、	年齢	30代2人、20代2人
2、	クラス担当期間	半年から1年:3人 1年から1年半:1人
3、	今年度に歌ったわらべうた:14曲、12曲、6曲、3曲、6曲 その内訳 ・手遊び歌 お寺のおしょうさん(3)、げんこつやまのたぬきさん、ちゃつぽ(2)、12の3、おべんとうばこのうた、ふくすけさん、チューリップシャーリップ ・鬼ごっこ あぶくたった、今年のぼたん ・その他の遊び歌 はないちもんめ(3)、かごめかごめ(3)、なべなべそこぬけ(3)、ずいずいずっころばし(2)、一本橋こちょこちょ、もちつき、あんたがたどこさ、大なみ小なみ、どんどんばし、たけのこ一本、からすかずのこ、ひとまねこまね、おてぶしてぶし	
4、	子ども達はわらべうたを好むか 3(普通):1、4(好んでうたう):1、5(とても好んで歌う):2 その理由・遊び相手がいないと歌わない。 ・すぐに覚えて、歌詞もくり返しのため分かりやすい ・歌いやすさ ・くり返しを楽しむ	
5、	子ども達がわらべうたをうたっている様子で気づいたこと ・初めて歌うものでも2,3回で覚えてしまう。覚えやすいリズム、韻、くり返しなどが多い ・友達同士で楽しみながら笑顔で歌う ・保育士が中に入らなくても子ども達同士で遊ぶ。なべなべそこぬけ、はないちもんめが好きな遊び。 はないちもんめは歌詞を覚えるのに時間がかかった ・新しいものでもすぐに歌ややり方を覚える。あきることなくくり返して楽しんでいる。	
6、	わらべうた以外で子ども達が好んで歌う歌 さんぽ(2)、こどもの世界、虹のむこうに、勇気100%、子どもの世界 その時流行している歌、毎月の歌を1～2曲歌っている スマイル、カレンダーマーチ、にじ ライゲン:大地のかあさん、たんぽぽ、雨、田植え、落ち葉 りんごもぎ、もみの木、小人、お月見、七夕など	
7、	クラスで歌う歌を選ぶ際に考慮すること 1:季節感(4)、2:行事(3)、3:子どもの興味(1)、6:楽しさ(1)、7:歌いやすい(1)、 8:子ども達の気持ちをひきつける(2)、9:その他 歌の雰囲気が子ども達に合う(1)	
8、	わらべうたのイメージ 5(その通り)、4(ほぼそのように思う)、3(そうともいえない・分からない)、 2(そうではない)、1(全くそうではない) a、子ども達が楽しめる 5:(3)、4:(1) b、古臭い 2:(3) c、なじみがない 4:(2)、3:(1) d、集団で楽しめる 5:(1)、4:(2) e、コミュニケーションの手段になる 5:(2)、4:(1) f、子ども達を育てる 5:(1)、4:(1)、3:(1) g、その他の御意見 ・担任の模倣をしながら、歌声やリズムの中で安心感を得ることができる ・クラスで輪になる楽しさ、一体感を感じることができる	
9、	自身が子どもの頃歌ったわらべうた はないちもんめ(2)、ちゃつぽ(2)、おちゃらかほい、お茶を飲みにきてください、 おせんべやけたかな、かごめかごめ、おてらのおしょうさん、ちゃつぽ、あぶくたった ゆうびんやさんのおとしもの、あんたがたどこさ、おおなみなみ、ずいずいずっころばし	

べうたや、シュタイナー教育で使われる5音階の歌が多く取り入れられている。

わらべうたを保育に取り入れる理由としては、子ども達が好むこと、子ども達が覚えやすく歌いやすいこと、友達同士でくり返して遊びを楽しめることなどがあげられている。

わらべうたのイメージとして肯定的なものは、子ども達が楽しめる、集団で楽しめる、コミュニケーションの手段になることである。しかし、なじみがないと感じることもあるようだ。

子どもを育てるかどうかについては意見が分かれている。その他、担任と一緒に歌うことで安心感を得ることができる、クラスで輪になって遊ぶことで一体感を感じることができるという意見もあった。

わらべうたが子ども達に好まれることがまず事実としてあり、子ども達同士が集団で楽しめることから、次にコミュニケーションの手段となり、クラスの一体感を醸し出す手段にもなるということである。

なぜわらべうたが子ども達に好まれ、集団での遊びに向いているのか、実際の子どものわらべうた遊びの状況について、まず、観察と歌声の声紋分析により検討する。次に、日本のわらべうた独自の構成について、日本伝統音楽の旋律型ならびに日本語のリズムやアクセントとの関係より分析するとともに、旋律構造や拍子についても考察する。

2. わらべうた遊びはなぜ子ども達に好まれるのか

1) わらべうた遊びの観察結果

(1) 4園とも、全員楽しく張り切って遊ぶ。

遊びがくり返される時、違う高さの音（ほぼ1音の違い）で歌いだす子どももいる。その場合、すぐには「音程のずれ」が解消されず、しばらくずれたまま歌われ、その後どちらかの音に統一される。

(2) 遊び方と歌い方の関連性（振幅分析図：図1-1、図1-2、図1-3、及び、楽譜：図2-4参照）

遊びに対する期待や動きに勢いをつけるた

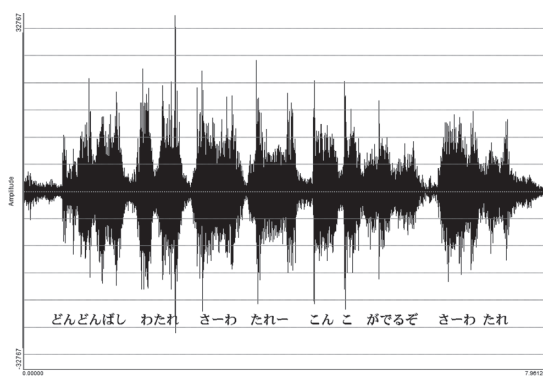


図1-1 どんどんばしわたれ 振幅分析図 (S幼稚園)

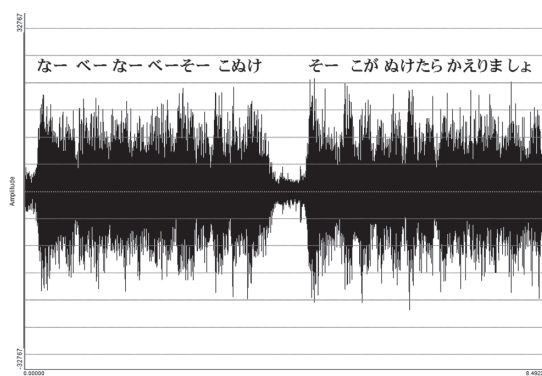


図1-3 なべなべそこぬけ 振幅分析図 (C保育園)

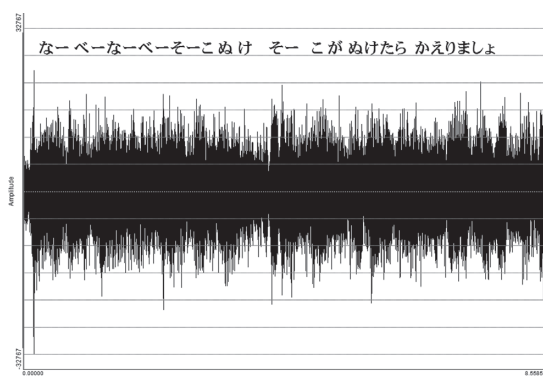


図1-2 なべなべそこぬけ 振幅分析図 (A保育園)

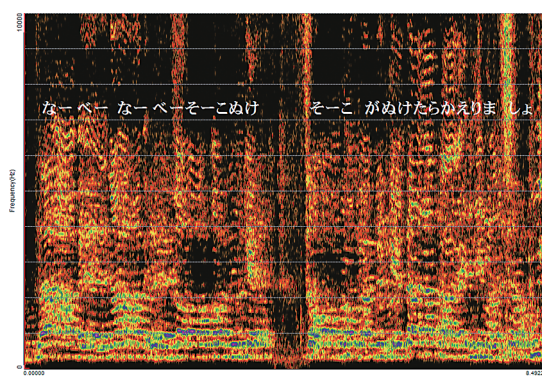


図1-4 なべなべそこぬけ 声紋分析図 (C保育園)

図2-1 どんどんばしわたれ S幼稚園



図2-2 なべなべそこぬけ A保育園

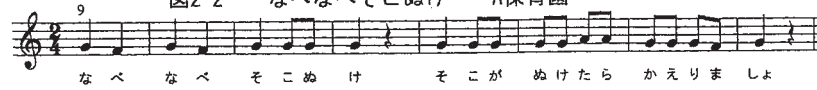
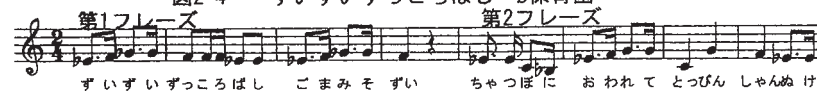


図2-3 なべなべそこぬけ C保育園



図2-4 ずいずいずっころばし B保育園



め、歌の始めの「どんどんばし」(S幼稚園：図1-1)や「なべなべ」「そこぬけ」(A保育園：図1-2・C保育園：図1-3)にアクセントをつけて歌う。またフレーズの終わりやおもしろい言葉、呼びかける言葉の最後にアクセントがついて、強く歌われる。「わたれ」、「こんこ」(S幼稚園：図1-1)などである。「どんどんばしわたれ」、「なべなべそこぬけ」の両方とも曲の最後に遊び方の変化があり、その変化に心が捉われるために、声が小さくなったり(どんどんばしわたれ)、声が揃わなくなる(なべなべそこぬけ)。音楽的感覚で曲の最後をゆっくり歌ったり、だんだん弱く歌ったりすることはなく、遊び方や言葉との関連で歌い方が変化する。

「ずいずいずっころばし」は8分音符で記

譜されることが多いが、子ども達は動作と合わせるために、動きをつけて、付点8分音符と16分音符のリズムで歌っていた。(楽譜：図2-4)このリズムはびよんこ節などと呼ばれることもあり、西洋音楽の歯切れよく跳ねるようなリズムではなく、長い音と短い音の組み合わせである。記譜としては3分割リズムの方が正確であるが、図では付点8分音符と16分音符で記譜している。

(3) 母音と子音(C保育園「なべなべそこぬけ」声紋分析図：図14参照)

声紋分析では、母音のフォルマントがはっきりしている。また、子音のうち摩擦音(SやZ)、閉鎖音(PやD)、流音(L)などは、高音域へ広がるエネルギーを持つ。全体に言葉がはっきりとして、声のエネルギーを感じさ

せる。

(4) わらべうたの旋律型と半音の処理について

「どんどんばしわたれ」(S幼稚園楽譜:図2-1)と「なべなべそこぬけ」(A保育園・C保育園楽譜:図2-2,3)は隣り合わせの3音旋律で、小泉文夫の音階理論では、エンゲ・メロディー型3音旋律であり半音の進行はない。この旋律型は終止音が真中の音になる。

「ずいずいずっころばし」(B保育園楽譜:図2-4)は本来、出だしから15拍(ずいずいずっころばし〜とっぴんしゃん)までは都節ペンタコルド型の旋律であるが、子ども達は最初の9拍目(ちゃつぽに)から都節ではなく、律音階で歌っている。また、35拍目から49拍(おっとさんがよんでも〜いきっこなしょ)も都節でなく、出だしの音とその前の音に引きずられ、1音高く始まっていることもあり、エンゲ・メロディー型3音旋律になっている。「ちゃつぽに」「とっぴんしゃん」「いきっこなしょ」などの半音的進行を歌うことは幼児にとっては難しいようである。50拍から最後は隣り合わせの2音旋律(エンゲ・メロディー型2音旋律)であり、終止音は上の音となっている。

2) 日本語のリズムやアクセントとの関係

(1) 日本語のリズムとの関係

坂野は日本語の拍節構造の基本を八音としている。³⁾音が二つで律拍、律拍が二つで半句、半句が二つで句となり、八音の単位(句)がくり返されることによって定型的なリズムが生まれるとしている。小泉文夫はわらべうたの基本リズムを二拍子として、拍が二つずつで前小節と後小節となり、前小節と後小節で前動機、後半の前小節と後小節で後動機となり、4小節8拍でフレーズ(句)を作るとしている。⁴⁾さらにフレーズとフレーズの関係について、第一句(第1フレーズ)は「うたいだし」、第二句は問、第三句は答え、第四句、第五句も問と答えになるとしている。「わらべうた」の場合は必ずしも1音

1拍でなく、1拍に2音あるいは4音が入る場合もあるが、2音・2拍が基本となっている。

坂野や小泉の日本語の基本リズム論から、子ども達が歌ったわらべうたを分析する。

① 「どんどんばしわたれ」(楽譜:図2-1)

2拍子で1拍に2音が基本構造であるが、出だしの「どんどん」のように1拍に4音が入ると、「どん」のくり返しがりズミカルで勢いを感じさせ効果的である。また、「わたれ」の「れ」は他の拍が2音であるのに、1音であり、区切りや強く呼びかける効果を持つ。

第1フレーズの最初の半句「どんどんばしわたれ」(または前動機)は歌い出し、次の半句「さあ わたれ」は最初の半句を受けて強調している。第2フレーズの最初の半句「こんこがでるぞ」は問いかけであり、次の半句「さあわたれ」は答えとなる。

② 「なべなべそこぬけ」(楽譜:図2-2,3)

2拍子であり、最初の半句「なべなべ」は1音1拍で少しゆったりしており、「なべ」をくり返すことにより、遊びへの準備ができる。次の半句「そこぬけ」は1拍1音と1拍2音の組み合わせがりズミカルに感じられる。第2句「そこがぬけたら かえりましょ」の最初は1拍1音であるが、次から1拍2音になり、動きを感じさせる。

第1フレーズ「なべなべそこぬけ」は歌い出し。第2フレーズの最初の半句「そこがぬけたら」は問いで、次の半句「かえりましょ」は答えである。

③ 「ずいずいずっころばし」(楽譜:図2-4)

2拍子である。1拍2音が主であるが、2音のリズムに長短がある。また、ちゃ、とっ、ぴん、しゃん、しょ、くっ、ちゅ、おっ、さん、など日本語の音としては2音や3音になるものを1音として扱っていることにより、リズムカルな効果を持つ。2音2拍

(4拍)の半句が基本となってフレーズ(句)をつくっているが、第2フレーズ(第2句)の途中の(とっぴんしゃんぬけ)や、第4フレーズ(第4句)から第5フレーズ(第5句)に入るところ(いきいっこなしよーいどの)などは言葉の切れ目に休符が入らず、息つぎを速くしなければならぬ。これにより、テンポの良さを感じさせる効果を持つ。また、「どんどこしょ」や「ちゅうちゅうちゅう」などの部分でも拍の動きが変化している。

句と句の関係であるが、言葉の意味が通じないなぞなぞのような歌詞であるので、問いと答えのような対応でなく、違う種類の対応があるように思われる。たとえば、第1フレーズ(第1句)から第4フレーズ(第4句)までは、言葉の面白さがそれぞれの句にある。第1フレーズ(第1句)の「ずいずいずっころばし」の「ずい」や「ずっころ」、第2フレーズ(第2句)の「とっぴんしゃん」、「どんどこしょ」、第3フレーズ(第3句)の「ちゅうちゅうちゅう」などである。また、第4フレーズ(第4句)「おっとさんがよんでも、おっかさんがよんでもいきいっこなしよ」と第5フレーズ(第5句)「いどのまわりでおちゃわんかいたのだあれ」には、呼びかけと謎解きのようなある種の対応が感じられる。

(2) 日本語のアクセントとメロディーの関係

日本語のアクセントは高低アクセントである。方言によっては高低が変化することはあるが、基本は高低である。しかし、ニュアンスとして状況に応じた多少の変化はある。この日本語のアクセントと、わらべうたの旋律の関係について分析する。

ここでは共通語のアクセントとして検討するが、NHK日本語発音アクセント辞典⁵⁾によると、高低アクセントはいくつかの型に分類される。

「名詞+が」の形でのアクセントの型

① 平板式 平板型 1拍語が低で始まり 次に高

② 起伏式

②-1 尾高型 2拍語が低で始まり、次に高、最後の「が」が低

②-2 中高型 3拍語が低で始まり、次に高、最後2語が低

②-3 中高型 4拍語が低で始まり、次に高、最後3語が低

②-4 中高型 5拍語が低で始まり、次に高、最後4語が低

③ 頭高型 1拍語が高で始まり 次に低

以上は名詞だけではなく、形容詞や動詞にもあてはまる。わらべうたの言葉の高低アクセントとメロディーの関係を次に検討する。

① 「どんどんばしわたれ」(楽譜：図2-1)

先に述べたように隣合わせの3音旋律であり、一番高い音は最初の半句の最後「わたれ」と第2フレーズ(句)「こんこがでるぞ」の2ヶ所だけである。また、尾高型の「どんどん」、平板型の「わたれ」、頭高型の「こんこ」、「でるぞ」など、1拍目と2拍目のアクセントが変わる言葉は、2音続きで高低をつけるようになっている。このようなアクセントの単純化により、1拍に1歩足を踏み鳴らして遊ぶ動きを助けている。その上で「わたれ」の「れ」や「でるぞ」の「ぞ」を高く歌い、強調している。

② 「なべなべそこぬけ」(楽譜：図2-2,3)

この歌も隣合わせの3音旋律であり、一番高い音は「ぬけたら」だけである。平板型の「そこぬけ」や「そこが」のアクセントを単純化して同音にしている。また、「ぬけたら」は尾高型であるが、1拍2音を同じ高さにして、さらに「たら」を高くして強調している。最後の「かえりましょ」は尾高型であるが、全体を同音に単純化し、さらに「ま」を下げて、歌の最後を強調している。このような1拍ごとに単純化された旋律は腕をふる動きを助け、歌の最後の強調は最後に背中合

わせになるタイミングを合わせる効果を持つ。

③ 「ずいずいずっころばし」 (楽譜：図2-4)

第1フレーズ (句) と第2フレーズ (句) の「とっぴんしゃん」までは都節ペンタコルド型であるが、子ども達は半音を全音にして歌っていた。第1フレーズは3音、第2フレーズ前半は5音の構成である。第1フレーズは3音であるが、アクセントを単純化するだけでなく、旋律的な動きもある。「ずいずい」や「ごまみそ」の順次進行の音などである。第2フレーズ前半は5音であり、言葉のアクセントが拡大され、より旋律的な動きになっている。「ちゃつぽに」「おわれて」「とっぴんしゃん」などである。第2フレーズ後半は3音であり、「どんどこしょ」は言葉のアクセントがより旋律的な動きになっている。第4フレーズは隣り合わせの3音旋律であり、1拍2音でアクセントを単純化しているが、最後の「いきっこ」は多少旋律的な動きを感じる部分である。第5フレーズは2音旋律で、アクセントは1拍2音で単純化されている。最後の「だあれ」で「あ」で下がり、「れ」で上がって、歌の終わりを強調している。

3) 旋律構造

① 「どんどんばしわたれ」 (楽譜：図2-1)

「どんどんばしわたれ さあわたれ」と「こんこがでるぞ さあわたれ」は同じ旋律のくり返しである。「わたれ」が音の高さは少し変わっているが、似た旋律線を描いて3回くり返され、遊びの進展を盛り上げている。

② 「なべなべそこぬけ」 (楽譜：図2-2,3)

出だしの「なべ」が2回くり返されることによって、遊びに入りやすくなっている。「そこぬけ」と「そこがぬけたら」は同じ旋律で始まるが、「ぬけたら」で音が高くなり、最後の「かえりましょ」につなげている。

③ 「ずいずいずっころばし」 (楽譜：図2-4)

出だしの「ずいずい」と「ごまみそずい」は同じ旋律である。「ずい」「ずっころ」「ちゅう」などの音のくり返しがリズムカルである。「とっぴんしゃん」「どんどこしょ」などの言葉もくり返しではないが、リズムカルである。「おっとさんがよんでも」と「おっかさんがよんでも」は同じ旋律のくり返しであるとともに、対比のある言葉のくり返しとなっている。「いどのまわりで」と「おちゃわんかいたの」も似ている旋律のくり返しとなっている。

以上の通り、言葉と旋律が同じもののくり返し、語感が似た言葉のくり返し、対比のある言葉のくり返し、違う言葉で同じ旋律のくり返しなどが効果的に使われている。

4) 拍子

拍子は3曲とも記譜上は4分の2拍子であるが、これは西洋的な2拍子ではない。西洋音楽の4分の2拍子は「強弱」、4分の4拍子は「強弱中弱」、また、舞曲の流れを持つ楽曲はその舞曲の拍節感がある。しかし、日本の「わらべうた」にはそのような拍節感はない。言葉のリズムやアクセント、遊びの所作からの拍節感であり、強弱でなく、すべての拍が同じ強さである1拍子的な拍節感を持っている。

S幼稚園の振幅分析図 (図1-1) を見ると、全般的には拍の頭が強いが、特に強いのは最初の半句の終わりの「わたれ」、最初の句 (フレーズ) の終わりの「わたれ」、第2句の「こんこ」である。「わたれ」は西洋的な2拍子とすれば弱拍にあたる部分であるが、強く呼びかけており、最初の「わたれ」は高低アクセントも高く、実際の音高も一番高くなっている。A保育園とC保育園の「なべなべそこぬけ」 (図1-2,3) の振幅分析図を見ると、拍の頭が強く歌われる。また、句 (フレーズ) の出だしで手を振るので、反動をつ

けるように句の出だしは強く歌われる傾向がある。

IV 考察

以上より、「わらべうた」は日本語のリズムやアクセント、日本音楽の基層にある旋律型などと深く関係していると言える。担任アンケートにも日本語の面白さを子ども達を感じているとの指摘があった。しかし、日本語のリズムやアクセントにただ忠実に従っているのではない。基本的なリズムやアクセントから少しずれたところに面白さがある。そのおもしろさが、子ども達の歌声を生き生きさせ、子ども達の心を遊びに引き入れる。「わらべうた」の言葉には意味不明なものも多いが、子ども達はそのようなものにもなんらかのイメージを持って楽しんでいる。

また、くり返しが効果的に使われている。フレーズが問と答えのようにくり返されたり、言葉の対比があったり、言葉が違ってても旋律がくり返されることもある。少しずつ形を変えてくり返す中でイメージが広がり、そのイメージの広がりが遊びの進展と結びついている。担任アンケートにも指摘があるが、わらべうたは自然にくり返しが楽しめるので、幼児の心に添うものである。

わらべうたは集団で楽しめるものである。単純ではあるがルールがあり、ルールと歌と遊びの所作が結びついている。このことで、子ども達は集団になっても安心して遊ぶことができる。担任アンケートでも、わらべうたの持つゲーム性や集団で楽しめることを評価している。

わらべうたは2音や3音、4音でできているものが多い。もし、歌が上手くない子どもがいたり、出だしの音が揃わなくても、また、途中から音がずれても、音が少ないためそれほど違和感がなく歌うことができる。音のずれだけに注意が行くのではなく、言葉、

歌、体の動きが一体となって、他の子ども達と楽しく遊ぶ体験が他者とのコミュニケーションの基本をつくる。

わらべうたは4分の2拍子が基本であるが、西洋的な拍節感でなく、1拍子的な拍節感を持つ。また、句（フレーズ）の終わりや、特徴のある言葉の最後を強く歌うことも多い。このことは日本語の高低アクセントやリズム、また、遊び方と関係している。日本語の持つ特徴を思い切り歌い出すことは、子ども達の言葉をはっきりさせ、声に高音域のエネルギーを持たせ、子ども達が元気いっばいに楽しむことのできる要因となっている。

わらべうたには動きの要素も取り入れられている。「どんどんばしわたれ」では円になって歩く。「なべなべそこぬけ」では2人で手を取って振り、最後は逆向きになるなど、体の柔軟性や他者の動きに合わせるタイミングのつかみ方が必要である。楽しみながら自然に様々な動きを身につけてゆくことができる。

今回の結果は4園の調査であるので、今後はさらにデータの蓄積が必要であると考ええる。また、担任アンケートにあるように、わらべうたの効果については、保育者に認められているが、中にはわらべうたになじみがないとの意見もあった。わらべうたは、担任アンケートの9にあるように担任自身も子どもの時に楽しんだものであるが、その教育的効果について、体系的に学んでいないことがその背景にあるのではないだろうか。

日本の幼児教育・保育の中でどのようにわらべうたを生かし、子ども達の健やかな成長を支えるものとするのかについて、さらに検討が必要であると考ええる。

注・引用文献

- 1) R・シュタイナー. 西川隆範訳. 音楽の本質と人間の音体験. 47-49. 東京:イザラ書房; 1993.
- 2) 小泉文夫. 日本伝統音楽の研究Ⅰ. 127-134. 東京:音楽之友社;1969.
- 3) 坂野信彦. 七五調の謎をとく-日本語リズム原論. 52-53. 東京:大修館書店;1996.
- 4) 小泉文夫. 日本の音Ⅲ-日本音楽の基礎理論. 335-339. 東京:平凡社;1994.
- 5) NHK放送文化研究所(編). NHK新版日本語発音アクセント辞典. 付録資料集・解説175. 東京:NHK放送出版協会;2012.

文献一覧

- 小泉文夫. 日本伝統音楽の研究Ⅰ. 東京:音楽之友社;1969.
- 小泉文夫. 日本の音Ⅲ日本音楽の基礎理論. 東京:平凡社;1994.
- 藤田美美子. 日本の子どもたちの音楽性とその育ちに関する民族誌学的研究. 国立音楽大学大学院年報. 1998;10:43-72.

看護学生の初年次教育におけるリーディング指導の効果

柄澤 清美¹⁾・中村 恵子¹⁾・中村 圭子¹⁾

1) 新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

Effects of Reading Guidance in the First-Year Training for Nursing

Kiyomi Karasawa,¹⁾ Keiko Nakamura,¹⁾ Keiko Nakamura¹⁾

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

要旨

本論文の目的は、看護学生対象の初年次教育として組織的な取り組みで実施した「リーディング指導」の効果を明らかにすることである。

指導前の「文章の読み方チェックシート」の28項目を因子分析した結果、「深く読む」「大局に立って読む」「構造を意識して読む」「手順を踏んで読む」「創造的に読む」の5因子が抽出され、指導後すべての因子の下位尺度得点が有意に向上した。また、学生の「ためになったこと」の記述から14のカテゴリーが抽出され、それらは5因子に対応した。さらに、学生の「役立ったこと」を分析した結果、8サブカテゴリーが導かれ、「スキルアップ」「読むことの認識の変化」「実践・活用」「楽しさ」のカテゴリーにまとめられた。学生は、読解を深くするための発問や、同一テーマで視点の相違を比較できる教材によって、読むことの奥深さを意識でき、読み方を自己評価する経験によって、正確に読解できているかメタ認知するようになった。

キーワード

初年次教育 看護学生 リーディング指導

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the effects of reading guidance that was undertaken as an organizational initiative in the first-year training to nursing students.

Based on pre-guidance factor analysis on 28 items listed in a reading method check sheet, five key factors were selected: detailed comprehension, overall comprehension, recognition of structure of content, comprehension through stages, and comprehension using imagination. Following guidance, scores in lower parameters improved significantly for all factors. Fourteen categories were identified from descriptions by students on inspiring aspects, and these categories corresponded to the five factors above. Descriptions by students on useful aspects were also analyzed, and eight sub-categories were identified, which were grouped into four categories: skill enhancement, changes in the recognition of reading, practice and utilization, and delight. Students were able to recognize the resonance of reading through questions for deeper comprehension, and through materials that enabled comparison between different perspectives under the same theme. They could also achieve meta-recognition on correct reading through the experience of self-evaluating the reading method.

Key words

First-year training, nursing students, reading guidance

I はじめに

2008年の「学士課程教育の構築に向けて」(答申)¹⁾において、入学者選抜を巡る環境変化、高等学校での履修状況や入試方法の多様化等を背景に、入学者の在り方も変容しており、総じて、学習意欲の低下や目的意識の希薄化などが顕著となっていることが示されている。初年次教育は、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として説明される。我が国の大学においては、初年次教育として、「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されている。答申では、大学は、学習の動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置付けることを提言している。

初年次教育の内容は、それぞれの大学や新入生の状況、教育方針や教育目的に基づいて、それぞれの大学もしくは学部・学科において、カスタマイズしていく必要がある。組織的な目標の共有、内容・方法の選択とカスタマイズに際し、担当する教職員にそれらが共有されているかが重要である。組織的に教材を供給し、方法論を教える仕組みが必要になる。²⁾本看護学科においても、看護学生を取り巻く状況を踏まえて、組織的、計画的に初年次教育に取り組んでいくことが求められている。

現代の看護学生の特徴として、(1)物事を自

分で判断できない、(2)主体的な行動が出来ない、(3)対人関係が苦手なチームで行動することが出来ない、(4)患者の安全性を保つ実践技術が未熟であるという点が挙げられる。³⁾厚生労働省の「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」⁴⁾では、保健医療福祉の変化や国民の期待に応えることのできる看護専門職としての基礎的能力を有する看護職員を育成することが看護教育の喫緊の課題であると指摘している。看護教育の初期に基礎的な学力を高め、看護教育の内容を十分に理解できるようにすることが必要である。報告書では、教育内容の充実のための1つとして、初年次教育としての読解能力や数的処理能力、論理的能力をより高めるための教育内容や、人間のとらえ方やものの見方を涵養するための教養教育の充実を挙げている。

看護学科の初年次・二年次教育における学習スキル獲得に関する先行研究によれば、学生の自己評価(4段階評定)の平均において、「パソコンでの資料作成」3.26、「図書館利用法・文献検索」3.24、「インターネット情報収集力」3.23といった技術系項目の自己評価は比較的高い。それに対して、論理的技能項目は自己評価が低く、「論理的構成力」2.68、「意見と事実を分けて書く力」2.69、「批判的思考力」2.72、「形式的レポート作成」2.75、「重要ポイントをまとめる力」2.75となっている。「文献・資料の読解力」も2.78と低い自己評価となっている。⁵⁾本看護学科においても、看護教育の内容を十分に理解できるための読解力や論理的能力などの育成が課題となっており、初年次教育の一環として、入門ゼミナールⅠ(必修)の科目を設け、その中でリーディング指導を行っている。

「文章を読む」とは、「文字を見ることを通して情報が頭の中に流れ込み、一方的に入ってくること」ではない。入ってくる情報について自分が既に持っている知識を使いながら、重要な情報とそうでない情報を取捨選

扱し、情報と持っている知識を関連させて文章を理解することである。また、文章を読んでいる時は自己チェック機能が働く（モニタリング）。さらに、腑に落ちるところまで理解するには、批判的に読むことが必要である。⁶⁾重要な情報の読み取りや知識の関連付け、モニタリング、批判的読みといった読解力を高めるには、教育内容や方法を開発していく必要がある。

初年次教育の効果はどの程度のものかについての実証研究は、まだ我が国での蓄積は少ない。²⁾本研究では、看護学生を対象に企画した初年次教育「入門ゼミナールⅠ」のうち、リーディング指導（3コマ）の効果を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 研究デザイン

授業はいくつもの条件が関係しあっているため、1つの条件以外を一定にしておくことが困難であり、対照群を設定した場合、対照群の学生が不利な状態に置かれたまになることから、本研究では対照群法ではなく、量的分析及び質的分析によって授業前後を比較する研究デザインとした。

2. 対象

平成25年度前期に入門ゼミナールⅠを履修した看護学科1年生90人の「文章の読み方チェックシート」と授業後の感想を対象とした。

3. データの収集と分析

リーディング指導の前後に、文献⁶⁾を基に作成した「文章の読み方チェックシート」（28項目4件法 4：よくやる、3：ときどきやる、2：あまりやらない、1：やらない）を用い、その時点で自分がどのように読んでいるかの自己評価についてデータを得た。指導前の結果について探索的因子分析により因子を抽出し、各因子に高い負荷量を示した項目の平均値を計算して下位尺度得点を算出し

た。指導前と指導後の平均値の差について、対応のあるt検定を行った。分析は、統計ソフト「SPSS Statics 21.0」を用いた。

授業後の感想は、リーディング指導直後に「リーディングを学んでためになったこと」の記述を得た。また、入門ゼミナールⅠ終了時に役に立ったテーマとして「リーディング」を選んだ学生より「その理由」の記述を得た。それら記述の類似内容をカテゴリー化した。

4. 倫理的配慮

学生に対して、回答の自由と個人が特定されないよう分析することを書面で説明し、提出をもって承諾を得たとみなした。チェックシートおよび授業後の感想は、研究終了後に破棄した。

5. 本看護学科における入門ゼミナールⅠの授業デザイン

看護学を学ぶ学生の導入教育であることを意識し、前年度まで第一目的としてきた「学習スキルを学ぶ」に「他者と関わる力・話し合う力を養う」を加え、さらに、専門職業人として学び続ける導入であることから「自分の学び方や学んでいることを自己評価する力を養う」という目的も追加する。

また、指導は入学から3年間の学生支援を行うアドバイザー教員が担当し、①学習スキルを教え込むのではなく共に学べるように導く、②話し合いをサポートしながら体験的に「話し合いのルール」をわからせる関わりをするという2点について指導方針を共有し、話し合いのルールを共通認識する。

初年次教育企画担当者3名を決定し、ゼミナールの教案作成から評価まで組織的に企画運営する。授業は、11～12人からなるグループに対して1教員が担当し、90分授業を8回行う。内容は「オリエンテーション」「ノート・テイキング」「リーディング（3回）」「ヒアリング」「レポートの書き方（2回）」が含まれる（表1参照）。

表1 入門ゼミナールⅠの概要

進行	テーマ	内容
1	オリエンテーション	授業の目標・内容の理解
2	ノート・テイキング	授業形態にあわせたノートの取り方の工夫
3	リーディング(1)	テキストの読解
4	リーディング(2)	文章の要約
5	リーディング(3)	批判的に読むこと
6	ヒアリング	物語の登場人物の心情を察して話を聴くロールプレイ
7	レポートの書き方(1)	レポート作成のための情報収集
8	レポートの書き方(2)	レポートと作文の違い・作成の段取り

表2 リーディング指導

進行	テーマ	教材	授業概要
リーディング (1)	テキストの読解	看護生理学 「血圧」「体温」	事前課題として教材の文章の読み取りを課す。授業では①文中の「語句」について説明を求める、②内容が読み取れていれば答えられる質問を提示し説明を求める。これらを通して正確に読み取り理解するための読み方について話し合う。
リーディング (2)	文章の要約	小論文2題 (1500字程度)	1題目の要約を各自発表後、大意と要旨の違いや要約のポイントについて学びあい、それを踏まえて2題目の要約を行う。
リーディング (3)	批判的に読む	老いに対する異なるスタンスの文章3題	最初に「老いを克服しようとすることを推奨する文章」、次に「老いを受容することを推奨する文章」、最後に「老いの個性性とうどう向き合うのがよいかの考え方についての示唆が語られた文章」を読みながら、その都度「何が書かれていたか」「それについてどんな意見・感想を持ったか」について話し合う。

6. リーディング指導の内容・方法

リーディング指導は「テキストの読解」「要約」「批判的に読む」で構成する（表2参照）。

「テキストの読解」は専門用語を正しく理解して使うことや、既習の知識を活用して理解することを体験できるように看護生理学の「血圧」と「体温」に関する説明文を教材とする。担当教員が取り組みやすいどちらかの教材を選択することにし、読解を深める発問は企画担当者が提示する。例えば、「血圧」の場合なら「心室」「末梢血管抵抗」「動脈硬化」などの語句を正しく説明できるか確認したうえで、循環器の働きと関連付けて理解できているかを確かめるために「収縮期血圧・拡張期血圧とは、どこが収縮・拡張したときの血圧か」と発問する。

「要約」は1500字程度の小論文2題用意し100字程度に要約する。1題目の要約を各自発表後、誰のものが要約としてより説得力があるか、それはどうしてかを話し合う。その後、教員の指導を入れながら大意と要旨の違

いや要約のポイントについて学び合い、それを踏まえて2題目の要約を行うことで学びを活用することを体験できるようにする。

「批判的に読む」では、「老い」をテーマに異なる考え方が述べられている3題のエッセイを教材とし、最初に「老いを克服しようとすることを推奨する文」、次に「老いを受容することを推奨する文」、最後に「様々な老い方が存在し得ると述べる文」を読む。1つの文章の読後ごとに「何が書かれていたか」「それについてどんな意見・感想を持ったか」について話し合う。3つの文章を読み終わった後で、最初の文章だけを読んだ時の自分の意見・感想とどのような変化があったかについて話し合いを持つ。

Ⅲ 結果

指導前の「文章の読み方チェックシート」は79名、指導後の「文章の読み方チェックシート」と感想は90名から回収した。有効回答率は87.8%であった。

1. 「文章の読み方チェックシート」の分析
指導前のデータの欠損値を除き、76のデータで28項目の平均値、標準偏差を算出した。5項目に天井効果が見られたが、4に近い値だったため、これらの項目も含めて因子分析

(最尤法・プロマックス回転)を行い、5因子が抽出された。その後、削除された場合に α 係数が0.1以上上昇する1項目を除外し、再度5因子で因子分析を行った。

第1因子($\alpha = .77$)は、〈理解度を確認し

表3 「文章の読み方」チェックシートの因子分析

	項目内容	I	II	III	IV	V
深く読む	内容が理解できているかを確かめながら読む	.67	.36	.30	.18	-.07
	読んでいときに、それまで読んだ内容を憶えているかを確かめる	.65	.19	.03	.10	.11
	読んでいときに、わからないところはどこか気を付けながら読む	.63	.28	.19	.47	-.15
	意見なのか事実なのかを区別して読む	.54	.44	.39	.27	.05
	読んだ内容の中で疑問に思ったことについて考える	.50	.50	.28	.28	.09
	読んでいときに内容に関係することをできるだけ多く思い出す	.49	.22	.22	.13	.11
	書かれている内容について具体的な例を考える	.48	.30	.13	.09	.32
	読んでいことと、自分が既に知っていることを関係付ける	.44	.40	.43	.00	.17
	難しいところは繰り返して読む	.31	-.08	.16	.23	-.02
大局に立って読む	目的に合った読み方ができているかをチェックする	.21	.82	.28	.14	.34
	どういう読み方をすればよくわかるかを考える	.30	.62	.30	.17	.05
	読んだ後に頭の中で要点をまとめる	.49	.60	.11	.36	.17
	文章をいくつかの部分に分けて、それぞれに小見出しを付ける	.16	.51	.22	.17	.51
	読んだ内容について自分なりの理解をしようとする	.50	.51	.27	.37	-.04
	読むときにこれから何について読もうとしているのかを考える	.33	.49	.24	.26	-.05
	新しい内容について読んだとき、それがどんなところで使えるかを考える	.03	.48	.35	-.19	.33
	難しい言葉を自分の言葉に置き換える	.27	.32	.30	.08	.26
構造を意識して読む	文章の章や節の区切りに気を付けて読む	.15	.29	.65	.27	.39
	段落ごとの意味のまとまりに注意して読む	.31	.30	.63	.27	.30
	話題のつながり方(逆接・並列など)に気を付ける	.38	.20	.61	.32	.05
	今読んでいところと、全体との関係を考えながら読む	.47	.26	.59	.09	-.06
	読む前に目次をよく見る	-.07	.18	.55	-.12	-.02
	わかりにくい文は、主語や述語など要素に分解する	.30	.41	.54	.09	.09
手順を踏んで読む	わからなかったところに印を付ける	.30	.23	.02	.80	.19
	新しい言葉や知らない言葉が出てきたら印をつける	.41	.42	.21	.74	.09
	大事だと思った所は文章に線を引く	-.01	.06	.20	.60	.09
創造的に読む	読んでいときに気付いたことをテキストに書き込む	.15	.14	.16	.20	.69

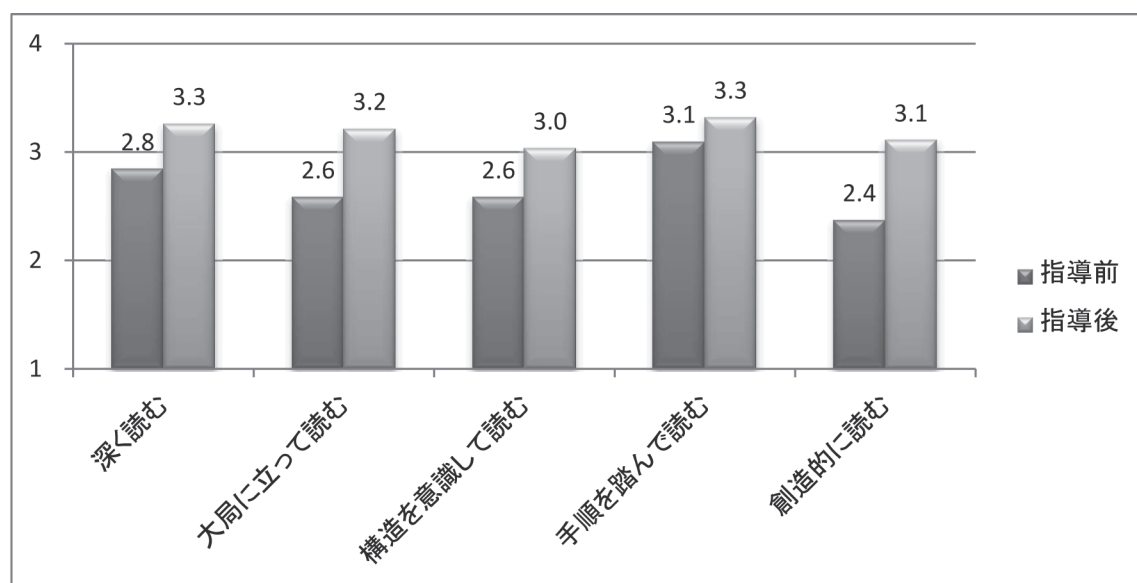


図1 リーディングの指導前と指導後の下位尺度得点

ながら読む〉、〈意見と事実を区別しながら読む〉などの9項目で構成され、【深く読む】と命名した。第2因子 ($\alpha = .76$) は、〈目的に合った読み方をしているかチェックする〉、〈頭の中で要点をまとめる〉などの8項目で構成され、【大局に立って読む】と命名した。第3因子 ($\alpha = .75$) は、〈章・節の区切りに気を付ける〉、〈段落ごとの意味のまとまりに注意する〉などの6項目からなり、【構造を意識して読む】と命名した。第4因子 ($\alpha = .75$) は、〈分からないところに印を付ける〉、〈大事な文章に線を引く〉などの3項目で構成され、【手順を踏んで読む】と命名した。第5因子は〈気付いたことをテキストに書き込む〉であり、【創造的に読む】と命名した(表3参照)。

下位尺度得点は、全ての因子で指導前より指導後が高くなっており、全ての平均値に有意な差が見られた。【創造的に読む】($t(75) = 6.04, p < .001$)、【大局に立って読む】($t(75) = 9.45, p < .001$)、【深く読む】($t(75) = 7.76, p < .001$)、【構造を意識して読む】($t(75) = 6.52, p < .001$)、【手順を踏んで読む】($t(75) = 3.16, p < .01$)の順に変化が大きかった(図1参照)。

2. 学生の授業後感想の分析

1) 「ためになったこと」

リーディング指導において学生が「ためになったこと」として記述した内容から14のカテゴリーを抽出し(表4参照)、そのカテゴリーと5因子との対応を検討した。以下、主な記述を〈〉、カテゴリーを[]、因子を【 】で示す。

〈重要な言葉を頭に置いて読むことにより、文章の理解が全然違うことを知った〉、〈言葉を正確に知らないと読んでいても理解しきれていないのだと気付く〉、〈今まではさらっと読み流していた部分も注意して読むようになった〉などの記述を[言葉の意味]とした。〈二度読みや分析読みで理解しやす

くなる〉、〈段階を踏んで読むことで理解しやすくなる〉などの記述は[段落読み]とした。〈文章を読みながら自分なりの考えを持つようになった〉と〈1つの文章からいろいろなことを考察するようになった〉を統合して[自分の考え]とした。[言葉の意味]・[段落読み]・[自分の考え]は、その意味内容から第1因子【深く読む】に対応すると判断した。

〈要点を考えて読むようになった〉、〈要点をつかめるようになった〉などの記述は[要点押さえ]、〈要約することによって文章理解を確実なものにできる〉、〈要約でどのような所を切り捨てていいかがわかるようになった〉などの記述は[要約と理解の連関]とした。〈どういうことを考えながら読めば、その文章をより理解できるか分かった〉、〈内容を理解できているかどうか確かめながら読むことができるようになった〉の2つは[読みの方略]、〈重要なことを考えながら読むやり方〉、〈読みながらどこが大切なのかを探りながら読むとよい〉、〈テーマにあった重要な所の探し方が少し分かったように思う〉などは[主題把握]とした。

〈要点を押さえた読み方をするために筆者が強調している所を探すようにする〉、〈文章に書かれている所だけではなく、それを書いた心理を読み取ることが大切〉などの記述は[筆者の主張理解]とした。以上、[要点押さえ]・[要約と理解の連関]・[読みの方略]・[主題把握]・[筆者の主張理解]の5つは、その意味内容から第2因子【大局に立って読む】に対応すると判断した。

〈一段落にひとつ大切なことが書いてあると思って探すようになってから、要点が見つけやすくなった〉、〈文章のひとつひとつを全体のまとまりとの関係を考えながら読むということをしていなかったの、その大切さに気付いた〉などは、[文のまとまり]とし、〈「しかし」や「また」など、何を意識

表4 リーディング指導で「ためになったこと」

因子	カテゴリー	主な記述
深く読む	言葉の意味	・重要な言葉を頭において読むことにより、文章の理解が全然違うことを知った ・言葉の意味を考えながら読むようになった ・言葉を正確に知らないと読んでいても理解しきれていないんだと気付く ・言葉を知ることが大事 ・今までは「さら〜」っと読み流していた部分も注意して読むようになった ・難しい文章でも何回も読めばできるということが分かった
	段階読み	・二度読みをしたほうが効率よく理解ができる ・二度読みや分析読みで理解しやすくなる ・二度読みすることで理解が深まる ・段階を踏んで読むことで理解が深まる
	自分の考え	・文章を読みながら自分なりの考えを持つようになった ・1つの文章からいろいろなことを考察する練習になった
大局に立って読む	要点押さえ	・要点がつかみやすくなった ・どんな長文でも、要点が分かるようになった ・要点を考えて読むようになった ・要点をつかめるようになった ・要約するためには、ちゃんとどこが要点なのかを頭で考えながら文章を読む力が必要
	要約と理解の連関	・要約することによって文章理解を確実なものにできる ・要約でどのようなところを切り捨てていいか分かるようになった
	読みの方略	・どういうことを考えながら読めば、その文章をより理解できるか分かった ・文章を読むときに少し意識するだけで、理解が深まった ・内容を理解できているかどうか確かめながら読むことができるようになった
	主題把握	・重要なことを考えながら読むやり方 ・どこを注目してやればいいのかと分かるようになった ・重要な部分が分かるようになった ・どこが大切なのか考えながら読むようになった。 ・大切なところはどこなのか見つけることが前よりもできるようになったと思う ・読みながらどこが大切かを探りながら読むといい ・文章の大切な所を再度確認できるようになった ・テーマにあった重要な所の探し方が少し分かったように思う
	筆者の主張の理解	・どういう風に読み進めていけば、作者の意見を読み取りやすくなるのかが分かった ・要点を押さえた読み方をするために筆者が強調している部分を探すようにする ・要約（整理）しながら読むと筆者の言いたいことが分かると学んだ ・文章の筆者が何を言いたいのかが前よりも読み取れるようになった ・要約することによって書き手が最終的に伝えたい事がどういう事なのかを意識しながら読むようになった ・筆者の主張を見つける方法 ・文章に書かれていることだけではなく、それを書いた心理を読み取ることが大切
構造を意識して読む	文のまとめ	・1段落に1つ大切なことが書いてあると思って探すようになってから、要点が見つけやすくなった ・段落分けをする ・文章のひとつひとつを全体のまとめと関係を考えながら読むということをしていなかったのので、その大切さに気付いた。文章のまとめがつかみやすくなった
	文の関係	・何を意識しながら読めば良いのかが分かった（例えば、「しかし」や「また」） ・文のつながりを考えるようになった
	目次の把握	・文章を読み始める時、まず目次や全体に目を通した方が理解の助けになる ・読む前に目次を読むことが文章全体をつかむのによい
	文章構成	・どういう文章構成なのかといった事を頭で考えながら文章を読む力が必要 ・構成の考え方
手順を踏んで読む	言葉調べ	・今まで分からない言葉でもこんな感じかなと思って放っておくことが多くあったけれど、ちゃんと調べるようになった ・自分の知らない言葉、説明ができない言葉などを多く見つけることができたので、そういった言葉ひとつひとつを意識するようにした ・分からない言葉をそのままにせず調べることで文章の意味が分かってくる ・文章中の難しい語句を調べるようになった ・わからない言葉を無視しないで、調べてから読むとより内容の理解が深まることがわかった ・わからない言葉はその都度調べる
	チェック	・自分が重要だと思う所だけに線を引くのではなく、わからなかったことにも線を引くというクセが付いた ・何度も出てくる単語に○をつけるなどのコツが分かった ・分からないところをチェックし、それをまとめるようになった ・大事な所に線を引いたりする ・ペンを持ちながら読めるようになった

しながら読めば良いのかがわかった」と〈文のつながりを考えるようになった〉は「文の関係」とした。〈文章を読み始める時、まず目次や全体に目を通した方が理解の助けになる〉と〈読む前に目次を読むことが文章の全体をつかむのによい〉を合わせて「目次の把握」とした。また、〈どういう文章構成なのかといった事を頭で考えながら文章を読む力が必要〉と〈構成の考え方〉を「文章構成」とした。「文のまとまり」・「文の関係」・「目次の把握」・「文章構成」の4つは、その意味内容から第3因子【構造を意識して読む】に対応すると判断した。

〈わからない言葉をそのままにせず調べることで文章の意味が分かってくる〉、〈文章中の難しい語句を調べるようになった〉など

は「言葉調べ」、〈自分が重要だと思った所だけに線を引くのではなく、分からなかった所にも線を引くというクセが付いた〉、〈何度出てくる単語に○をつけるなどのコツが分かった〉などを「チェック」とした。

「言葉調べ」と「チェック」は、その意味内容から第4因子【手順を踏んで読む】に対応すると判断した。

2) 「役立ったこと」

入門ゼミナールⅠにおいて、リーディング指導が役立ったと回答した学生の理由から、7つのサブカテゴリー、4つのカテゴリーを抽出した(表5参照)。以下、主な記述を〈 〉、サブカテゴリーを《 》、カテゴリーを〔 〕で示す。

〈文章の良い読み方が分かった〉、〈文章

表5 リーディング指導で「役に立ったこと」

分析-	サブカテゴリー	主な記述
スキルアップ	読み方の習慣	- 文章の良い読み方が分かった - 文章の読み方のテクニックを学ぶことができた - こうやって読めば理解しやすいと分かった - 効率よく理解する読み方が分かった - 学んだことを生かしたら理解しやすくなった - 読むときの方法を知ることができた - 今までよりも文章を読むときに内容を深く理解できるようになった - 分かりにくい文章でも読み方に工夫をしてみると理解しやすくなる - 読むときは色々と工夫することで理解が深まる
	要約の上達	- 文のまとめ方が分かった - 短時間で文章の要約ができるようになった - 要約のポイントを少しつかめた - 周りの人の要約の仕方を知り自分の中で役立てている 4月よりも要約するスピードが速くなったと思う - 要約のコツをつかめた
読むことの認識の変化	他者の読み方	- 皆がどんな読み方をしているかわかった - 他の人が課題文を読む時にどんな事に気を付けているのか聞けたので参考になった - 他者の読み方も知ることができた - 人の考えを知ることができた - 他の人の意見を聞いて様々な着眼点があることに気付けた
	自己の読み方の評価	- 自分の読みのクセが分かった - 今まで気を付けていなかった所はやるようになったと思うし、今までやっていたことを更に注意してやるようになった - 自分が主観的な読み方をしていたことに気付くことができた - 今までの自分の読み方を振り返る良い機会になった - 自分が普段注意してなかったことを発見できた - 文章の読み方が身に付いたと思う - 読むときのポイントがつかめるようになった
	読みの再認識	- 読んで「理解する」ことの難しさを学んだ - 説明できるようになって、やっと「読んでいる」のだとわかった - 読むことがいかに大切かが分かり、以前よりも考えながら読むようになった
実践・活用	授業への応用	- 教科書の内容を理解しやすくなった - 勉強をする上で基本的なことがわかった - 授業の時に使えた - 日々の授業での読解力が付いた
	自己主張	- 自分の考えたことを主張することができるよう力が身に付いた - それをみんなに伝える練習になった
楽しさ		日頃の本が楽しくなった

の読み方のテクニックを学ぶことができた〉、〈分かりにくい文章でも読み方を工夫してみると理解しやすくなる〉などの記述を《読み方の習慣》、〈要約のポイントを少しつかめた〉、〈4月よりも要約するスピードが速くなったと思う〉などを《要約の上達》とし、2つのサブカテゴリー《読み方の習慣》と《要約の上達》を〔スキルアップ〕としてカテゴリー化した。

〈他の人が課題文を読む時にどんなことに気を付けているのか聞いたので参考になった〉、〈他者の読み方も知ることができた〉などを《他者の読み方》、〈自分の読みのクセが分かった〉、〈自分が主観的な読み方をしていたことに気付くことができた〉などを《自己の読み方の評価》とした。また、〈説明できるようになってやっと「読めている」のだと分かった〉、〈読むことがいかに大切かが分かり、以前よりも考えながら読むようになった〉などの記述を《読みの再認識》とした。《他者の読み方》・《自己の読み方の評価》・《読みの再認識》は、〔読むことの認識の変化〕としてカテゴリー化した。

〈教科書の内容を理解しやすくなった〉、〈日々の授業での読解力が付いた〉などの記述は《授業への応用》、〈自分の考えたことを主張できる力が身に付いた〉、〈みんなに伝える練習になった〉は《自己主張》とし、2つのサブカテゴリー《授業への応用》と《自己主張》を〔実践・活用〕としてカテゴリー化した。

〈日頃の本が楽しくなった〉との記述は単独で〔楽しさ〕とした。

IV 考察

1. リーディング力の向上

「文章の読み方チェックシート」にあった28項目から因子分析によって導かれた【深く読む】【大局に立って読む】【構造を理解し

て読む】【手順を踏んで読む】【創造的に読む】の5因子はリーディング力の構成要素でもあると考える。それぞれの因子に対応すると判断した「ためになったこと」の記述から、指導の結果どのようなリーディング力を身に付けられたか検討する。

1) 第1因子【深く読む】

〈正確に言葉を知る〉〈読み流さない〉〈何度も読む〉などからなる〔言葉の意味〕からは、言葉という文章の要素にこだわること、そこにその言葉を使っている書き手の思いを汲もうと丁寧に踏みとどまることに関する学びが読み取れる。また、〈二度読み〉〈分析読み〉〈段階を踏んで読む〉などからなる〔段階読み〕は、言葉という要素の理解から視野を広げて文章として言葉がどうつながっているかに気を付けて読み取ろうとする読解方法の学びが含まれている。〈読みながら自分なりの考えを持つようになった〉などからなる〔自分の考え〕は、リーディングとは、書かれていることを理解するにとどまらず自分の思考が刺激されることである気付きが示され、読解力の要素である「批判的読み」の萌芽がみられた。以上のことから、

【深く読む】力の上昇が意味するものは、文章の構成要素を丁寧に確認することで書き手が伝えたいことに近づきつつ自分の考えと議論することで知ることを深めるリーディング力の向上であると考えられる。

2) 第2因子【大局に立って読む】

〈どこが要点か頭で考える〉〈要点がわかるようになった〉などからなる〔要点押さえ〕は、分かろうと意識して読む読み方の獲得が読み取れる。〈テーマにあった重要な所の探し方が分かった〉〈大切な所を見つけられるようになった〉などからなる〔主題把握〕は、文章全体の主題を意識して読む読み方の獲得が読み取れる。〈文章に書かれている事だけでなく書いた心理を読み取る〉〈筆者が強調している部分を探す〉などからなる

「筆者の主張理解」は、書き手の意図に接近を試みる読み方の獲得が読み取れる。これら「要点押さえ」「主題把握」と「筆者の主張理解」は、読解力の重要要素である「重要な情報の読み取り」に該当している。〈要約することで文章理解が確実に〉〈要約すると筆者の言いたいことが分かる〉などからなる「要約と理解の連関」は、要約の意義の再発見が読み取れる。〈理解できているか確かめながら読む〉〈どういうことを考えながら読めば理解できるか分かった〉などからなる「読み方のメタ認知」からは、理解するための自己客観視が意識付けられた変化が読み取れ、読解力の要素であるモニタリングができるようになっている。以上のことから【大局に立って読む】の上昇が意味するものは、接続語や段落や目次が文章を論理的に他者に伝達する重要な仕組みであることの理解に基づき、書き手の意図を正しく解釈することを追求しながら、それができているかをフィードバックして自分の読み方の工夫をするリーディング力の向上であると考ええる。

3) 第3因子【構造を意識して読む】

〈読む前に目次を読むことで文章全体をつかむ〉などからなる「目次把握」は、文章理解に目次が活用できる発見が示された。〈一段落に一つの一つの大切なことを探す〉などからなる「文のまとまり」は、文章理解に段落を意識することの効果の発見が認められた。〈「しかし」や「また」を意識して読む〉などからなる「文の関係」は、文章理解のために接続語に注目する必要の気付きが示された。〈構成を考えながら読む力が必要〉などからなる「構成」は、一文一文に注目するだけでは不十分であることの理解が示された。以上のことから【構造を意識して読む】の上昇は、接続語や段落や目次が文章を論理的に他者に伝える重要な仕組みである理解に基づき、正しく読む方法を再確認できたことを意味すると考える。

4) 第4因子【手順をふんで読む】

〈分からない言葉を見逃さないで調べる〉などからなる「言葉調べ」は、文章の基本要素である言葉の正しい理解が文章理解の基盤となることの再発見が示された。〈分からなかったところにも線を引く〉〈何度も出てくる単語に丸を付ける〉などからなる「チェック」は、読解に役立てるために印を付けながら読むテクニックの獲得が示された。以上の学びから【手順を踏んで読む】の上昇は、リーディングを成立させるための条件を整えるコツの習得を意味すると考える。

5) 指導前後の「文章の読み方」の変化

「文章の読み方」チェックシートの分析において、リーディング指導の前後で変化が最も大きかったのは第5因子【創造的に読む】で、次いで第2因子【大局に立って読む】だった。この理由を推察すると、まず、指導前のポイントが第5因子【創造的に読む】2.4、第2因子【大局に立って読む】2.6と低かったために変化しやすかったと思われる。書き手の意図を正しく解釈することを追求しながらそれができているかをフィードバックして自分の読み方の工夫をする第2因子が上昇しているのは、単に読みの方略を教え込まれたにとどまらず、読み取るためにどのような努力が必要かを考えるスタンスを身に付けたものと思われる。

また、授業目標としていたリーディング力の変化を「ためになったこと」の分析結果からみると、「重要な情報の読み取り」と「モニタリング」については第2因子【大局に立って読む】のなかで確認でき、「批判的読み」については部分的ながら第1因子【深く読む】のなかで確認できた。しかし、「知識の関連付け」については言葉の意味を正確に知って読もうとする程度にとどまり、既習の知識の想起や関連付けについての気づきは確認されなかった。

2. リーディング力向上の要因

学生の授業後の感想から、リーディング指導で「役に立ったこと」として、〔スキルアップ〕〔読むことの認識の変化〕〔実践・活用〕〔楽しさ〕の4つのカテゴリーが抽出された。

リーディング指導の効果として、読み方のスキルが向上しただけでなく、〔読むことの認識の変化〕が生じている。文章の読解において、事前に準備しておいた発問をすることで文章の理解が深まるように工夫したことや、老いに対する視点が異なる文章の教材を使って批判的に読むことを指導したことが、《自己の読み方評価》や《読みの再認識》につながっていると推測する。《自己の読み方評価》や《読みの再認識》は、モニタリング力の向上にもつながるものである。自分の行動や思考を客観的に把握し認識することで、自分自身をモニタリングし、自分自身をコントロールするメタ認知の働きはリーディングにおいても大切である。読み方のスキルや自己評価力の向上の要因の1つとして、「文章の読み方チェックシート」を指導前と指導後に実施したことが考えられる。また、グループワークを多く取り入れて、自分と他者の読み方を比較することができるようにしたことで、他者が自分の発言に対して価値付ける言葉かけをしてくれたり、自分だけでは気付きにくいことにも目を向けたりすることができるようになったと推察する。

今回の研究は、対照群との比較をしていないため、学習効果と教授方法の関連性について言及することには限界があった。しかし、「文章の読み方チェックシート」やリーディングの授業後の感想の分析から、指導による学習効果の内容は明らかになった。

〔実践・活用〕や〔楽しさ〕の記述から、リーディング指導の効果が今後も活用されることが期待できる。看護学生に合わせた教材を用いたことで、実際の看護の授業にも応用しやすくなり、授業理解が深まることが期待できる。

V おわりに

今回の初年次教育の実施においては、初年次教育の目標、内容・方法について検討する複数の企画担当者を組織的に位置付け、「入門ゼミナールⅠ」の授業を行う全教員とともに授業開始前と中間時に情報共有を行った。それにより、担当教員は教材活用の意図を理解したうえで自分なりの工夫を加えることができ、企画担当者は担当教員からの情報を得ながら授業進行を俯瞰することができた。入学者の特徴は変化しうることから、これからもPDCAサイクルにより、教材や教授方法の改善を図っていくことが大切である。

「看護教育の内容と方法に関する検討会報告書」⁴⁾では、初年次教育として、読解能力や論理的能力などを高めるための教育内容や、人間のとらえ方やものの見方を涵養するための教養教育の充実を挙げている。今後は、リーディング以外にも教材開発を進め、その学習効果について分析していきたい。

引用文献

- 1) 中央教育審議会. 学士課程教育の構築に向けて(答申). 2008. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm〉. 2013年3月29日.
- 2) 濱名篤. 日本における初年次教育の位置づけと効果. 2007. 〈http://souken.shingakunet.com/college_m/2007_RCM145_04.pdf〉. 2013年3月29日.
- 3) 杉山恵子. 看護を目指す“若者”への効果的介入 今こそ必要な支援. 看護教育. 2009;50(5):408-412.
- 4) 厚生労働省. 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書. 2011. 〈<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001310q-att/2r9852000001314m.pdf>〉. 2013年3月29日.
- 5) 前田由紀子・唐崎愛子・石田佳奈子ほか. 看

護学科における初年次教育・二年次教育の成果
と課題. 西南女学院大学紀要. 2012;16:15-23.

6) 秋田喜代美. 読む心・書く心 文章の心理学
入門. 京都:北大路書房;2002.

7) 学習技術研究会. 知へのステップ (第3
版). 東京:くろしお出版;2011.

災害ソーシャルワーク体系化に資する研究 —福島県のMSWに対するインタビュー—

三 浦 修

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

Study of Structure of Disaster Social Work -Interview with Medical Social Workers in Fukushima Prefecture-

Osamu Miura

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

要旨

本研究は、東日本大震災被災地の医療ソーシャルワーカーによる災害ソーシャルワーク実践の全体像を明らかにし、構造として示すことを目的とした。対象者は、福島県の医療ソーシャルワーカー4名であった。半構造化面接で調査を行い、質的統合法を用いて分析した。その結果、福島県における災害ソーシャルワークを、【地震直後は所属する医療機関の職員として活動】を展開し、その後は通常業務の合間に【6団体相談支援専門職チームの一員としての活動を継続】していくうえでは【ソーシャルワークの視点や方法】を意識しながら【多職種協働で支援を展開していたが職種間で支援方針の相違】もあった。さらに、【支援者も被災者であり支援が必要】という新たな課題を抱えながら、【災害への備えとしてソーシャルワーカーができること】を地域で展開したり、【福島県特有の問題により複雑化・長期化する支援困難ケース】へ対応しているという構造として示した。これにより、災害ソーシャルワークの展開していくうえで医療ソーシャルワーカーが直面する課題として、①多職種間における支援方針の相違、②支援者支援システムの未整備、③縦割り行政の弊害、があることが分かった。

キーワード

福島県、MSW、インタビュー、質的統合法、災害ソーシャルワークの構造

Abstract

This study attempted to gain a structured understanding of the social work done by disaster relief workers in areas affected by the Great East Japan Earthquake. The subjects were four medical social workers living in Fukushima prefecture, and a qualitative synthesis method was used in analyzing their responses during semi-structured interviews. Employees of medical organizations in Fukushima, the subjects were involved in disaster relief operations immediately after the earthquake. In addition to their regular full-time professional work, they also belonged to six other volunteer organizations, in both professional consulting and support capacities. They discovered during this relief work that a disparity of viewpoints and methods existed with respect to the work being provided, and that policy differences most prominently arose among their fellow professionals during times of interdisciplinary collaboration.

The issue also arose of a need for support for the support workers themselves, and also of what social workers could do to prepare for similar future disasters. The subjects found themselves dealing with a difficult, complicated situation requiring long-term relief work, due to the problems inherent to the Fukushima area.

The primary issues the subjects faced during their relief efforts consisted therefore of (1) differences between various professional disciplines with respect to their policies for providing relief work, (2) inadequate support systems for the relief workers themselves, and (3) the negative impact of vertical administrative governmental structures below the prefectural level.

Key words

Fukushima prefecture, medical social worker, interview, qualitative synthesis method, structure of disaster social work

I 研究目的・背景

災害時における社会福祉の役割は大きく、被災者の生活支援を志向するソーシャルワーカーが果たす役割や機能の必要性は広く社会において認知されている。しかし、わが国では、社会福祉の研究領域として災害は重要なテーマでありながら、これまで体系的な理論研究がされておらず、日本学術会議社会学社会福祉学分会が、社会福祉の職能団体、社会福祉関係者に対して、「災害時の社会福祉のあり方について、理論的に確立し、ソーシャルワーク教育の一環に含め、研究と教育の推進を図っていくべき」¹⁾と提言しているように、災害におけるソーシャルワーク実践（以下、災害ソーシャルワーク）理論の体系化が重要な研究課題となっている。

災害ソーシャルワーク実践理論の体系化に向けた研究は、東日本大震災を契機に活発化してきた。例えば、社団法人日本社会福祉士養成校協会「災害時ソーシャルワークの理論化に関する研究委員会」による研究があり、ソーシャルワークを学ぶ学生が活用できるハンドブックが作成されている。²⁾また、本研究の対象である医療ソーシャルワーカー（以下、MSW）による災害支援活動に焦点を当てた先行研究としては、職能団体として東日本大震災被災地の避難所で展開された後方支援活動の中でMSWが果たした役割・機能を検討した研究（山田2012）³⁾や中越地震、能登半島地震、岩手・宮城内陸地震被災地所在の災害拠点病院MSWによる災害ソーシャルワークの内実を明らかにした研究（伊藤2013）⁴⁾などが見られるが、震災直後から継続的に被災者支援及び地域復興支援を行っているソーシャルワーカーを対象とした研究は少なく、遠藤が、「災害直後から復興プロセスの各段階において、ソーシャルワーカーがその専門性を生かした独自の具体的な実践理論、方法について⁵⁾は明らかになっているとは言い難い」と

指摘しているように、災害に対してソーシャルワークが担える役割や機能を示しているとは言えない。

こうした研究背景をもとに、筆者は、「災害ソーシャルワーク」関連文献を検討した。⁶⁾分析対象とした88件のうち研究論文は9件と少なく、その他は、事例及び活動（実践）報告であった。この結果は、今後の災害ソーシャルワークに関する理論研究を促進していくうえで極めて大きな意味を持つと考えられた。それは、社会福祉学及びソーシャルワークは実践科学と言われるように、これまでも実践内容の検証を通じて理論形成されてきたが、災害ソーシャルワークの理論研究においても、被災地における具体的な支援活動を検証・分析し、体系的に整理していくプロセスを経ることが重要であるという示唆が得られたからである。こうした研究の方向性に関して、白澤が、「今回（東日本大震災）のソーシャルワーカー等の活動を分析し、そこから社会から承認される災害社会福祉なり災害ソーシャルワークの理論的整理が是非とも必要」⁷⁾と言及しているように、「実践知に学ぶ」方法により研究が促進されていくことが求められている。

そこで本研究では、災害ソーシャルワーク体系化に向けた調査研究の一環として、東日本大震災被災地である福島県のMSWによる災害ソーシャルワークの実態を把握し、構造として示すことを目的とした。

II 研究方法

1. 対象者と調査期間

東日本大震災被災地である福島県内に所在する大学所属の研究者（社会福祉）から震災直後から被災者支援活動を継続しているMSWを紹介してもらい、筆者が個別に研究への協力を依頼した。研究協力への同意が得られた4名のMSWを対象とし、東日本大震災から3

年が経過した平成26年2～3月に調査を行った。

2. 研究方法

インタビューガイドに基づいた半構造化面接を行った。

3. データ収集法

調査対象者が所属する施設・機関のプライバシーが確保できる相談室等の個室を提供してもらい、個別に半構造化面接を実施した。面接内容は、3年間をふりかえるような形で、被災状況、支援活動の実際、課題などについて質問していった。聞き取り調査の内容は対象者の許可を得て記録と録音し、内容は逐語録に作成した。

4. 分析方法

データの分析には、複雑な要素が絡み合っているありのままの姿を扱い、それぞれの要素の意味の繋がり、相互の関係を空間的に配置して示すことで、全体を構造的に理解できる方法である質的統合法⁸⁾を用いた。録音内容を逐語録として起こし、「MSWによる災害ソーシャルワーク実践の展開に関する要素」を表している記述を抽出し、ラベルを作成した。ラベルの意味や類似性でグループ化し、グループの内容を現す一文を「表札」として記述した。グループを紙面上に配置し、図解し叙述化していく一連の作業工程を繰り返し行った。

5. 倫理的配慮

インタビュー調査対象者に対し、研究目的、方法、得られたデータの匿名性等のプライバシーの保持と厳重管理、研究参加の自由意志等について、研究協力に対する心情的拘束に十分配慮しながら書面と口頭で説明し、研究協力の同意書に署名を得た。得られたデータは研究以外の目的に使用しないこと、途中でも辞退可能であることを約束した。また、分析結果の公表についての許可を得た。なお、本研究は、研究者が所属している研究機関の倫理審査委員会の審査を受け、許可を

得て実施した。

Ⅲ 結果

東日本大震災発生から現在（平成26年3月）までの3年間における「MSWによる災害ソーシャルワーク実践の展開に関する要素」ラベルは348枚であった。ラベルの意味や類似性でグループにまとめ、グループの内容を現すような一文を記述し「表札」とした。グループの編成は4段階繰り返しながら「シンボルマーク」に統合された。その結果、表札21枚、シンボルマークは7つであった。7つのシンボルマーク間の関連図について図1に示した。以下、シンボルマークは【】、表札は<>、ラベルは「」で示す。

1. 【地震直後は所属する医療機関の職員として活動】

地震発生直後から約1ヶ月のライフラインや建物被害、被災者の状況、所属先機関による支援活動の実際に関する要素が抽出された。このシンボルマークは5つの表札<地震直後のMSWの状況><所属先機関による支援活動と支援の制限><安否確認がとれるまで停滞した医療><避難所での被災者の状況><避難所におけるMSWによる支援活動>から構成された。

<地震直後のMSWの状況>は、「相談室は棚の物が全部落ちて」「医局と放射線科の壁がコンクリート剥がれて」「病棟は無造作に全部動いて」「電気と水がだめで」など建物被害・ライフラインの寸断という状況のなか、MSWは「認知症患者や知的障害の方を受け入れてほしい」など行政からの依頼や「原発が爆発した後、自分たち避難するから（利用者を）入れてくれ」など家族からの緊急相談や「近隣で半壊して、緊急できた方」「一人暮らしの高齢者」「通所の事業所がまっすぐ病院に連れてきた方」「入院の必要はない方」などを「定員オーバーしても」避難入院

のための連絡調整を「唯一使えた公衆電話だけ」で対応していた。

＜所属先機関による支援活動と支援の制限＞は、「近所の方が持ち寄ってくれた野菜を病院給食に使って」入院患者の食事の提供、「薬の番号を見ながら何の薬を飲んでいるかって判別」「酸素置いてきた方に酸素を提供」「井戸水を掘っていて、入院患者、透析患者の医療が提供できた」と医療依存度の高い患者に対する医療の継続的提供、避難所への「物資提供」、「原発事故避難者に対する避難入院受入れ」などの支援を行っていた。一方、「家で酸素を使ってる方」「電気が必要な方」「緊急で入院をしなければいけない方」など医療依存度の高い患者を「ベッド不足」で受入れできなかったり、「（一般）避難所の認知症、知的障害の人を保護してほしいという相談も役所からきた」が、「今いる人を減らして職員の負担を減らす」という職場の方針があり、「本当にもっともな相談だったが、受けることができなかった」のように支援を制限せざるを得ないという倫理的ジレンマを抱えていた。

＜安否確認がとれるまで停滞した医療＞では、「混乱した時期、ガソリンがない時期もあって、在宅患者の安否確認が難しくて」「病院に來れない患者は、訪問看護師とか往診のスタッフが在宅患者の安否確認をしていた」が、「安否確認がとれるまで必要な医療的ケアを受けずに過ごしていた」ケースもあった。

＜避難所での被災者の状況＞は、「あの年の3月は非常に寒くて、雪もすごく降る」なか「（避難所は）板張りの所に寝ているような感じ」なので「体調崩される方がたくさんいた」や「足腰が弱られた高齢者や障害者は、普通の体育館だと和式トイレしかなかったりするのて困る」「入浴ができなくて」など「環境面の課題」・「衛生面の課題」が体調悪化や身体機能低下の要因となっていた。

また、避難所では、「（認知症患者が）大きな声を出して混乱しているとか、集団の中にいられない状況」があったり、「そういう人たち（発達障害者）がいて、もめ事起こすかもしれないし、火つけるかもしれないなんて言う人も実際にいた」など認知症や知的障害者・発達障害者に対する無理解により避難所生活に適応できない状況も確認されていた。

＜避難所におけるMSWによる支援活動＞として、「避難された方たちの話を傾聴することはすごく大事」「避難されてる方がここに来て、『そこに訪ねていけばなんとかなるかな』というところの、ひとつの存在でいいのかなと思って」「人同士のつながりをいかに構築できるか」のように被災者の話を傾聴し、「つなぐ役割」を担う存在であることを周知するような活動を展開していた。また、相談支援専門職チームの一員として、「介護認定調査への協力」「サポートセンターとも協力しながら運動教室」や「仮設にソーシャルワーカー室を立ち上げて、当番制で個別支援」活動を展開していた。

2. 【6団体相談支援専門職チームの一員としての活動を継続】

浜通りから中通りに避難している被災者が入居している仮設住宅の状況や課題、支援活動の実際に関する要素が抽出された。このシンボルマークは4つの表札＜仮設住宅における諸課題＞＜MSWによる支援活動＞＜支援展開上の諸課題＞＜支援活動の促進要因＞から構成された。

＜仮設住宅における諸課題＞としては、「仮設は音ももれてくるし、寒い」「（福祉的な配慮がなく）バリアだらけ」など物理的環境の課題のほか、「隣に誰住んでいるか分からなくて、元だったら、『あそこに誰々住んでいるんだ、元気かな。最近顔見っていない』なんて関係があるが、仮設だと隣が誰住んでいるか分からなくて、自分たちで声出さなければ、入っていかなければ孤立してし

まう」「耳が遠かったりすれば、余計孤立してしまう」「どこの仮設も本当に殺伐としている」と人間関係の希薄化、孤立化の問題、「家族関係が複雑になって」「（家族間で）お互いにイライラしている」「阪神淡路大震災でも3年経過した後に自殺の方が増えてきたが、ご相談に来る方のお話を聞いていると、『ああ、なるほどな』と」「3年経っても先が見えないというところで、本当に介護する方もされる方も限界」のように家族関係の悪化による精神的ストレスの増大、「今さら戻って言われたって…、俺たちは若い者についていくしかない」「若い者がここっていったらここだし、戻るっていったら戻るし」と高齢被災者では生活意欲の減退、「学齢期の方々は、不安定になって、親御さんが安定していないからその分子どもさんも安定しないという傾向がある」「学校の日なのに仮設の辺でスケートボード乗っているなんて人もいた」など不安定な生活環境による子どもへの影響などが課題として表面化していた。こうした状況のなか、＜MSWによる支援活動＞として、「向き合い続けること」「そのときどきの住民感情の変化、生活を見続けること」を心がけながら、「戸別訪問と同様に被災者が来所できる場所をつくって」「相談支援専門職チームの一員として」「通常業務の合間」に仮設住宅に暮らす被災者に対する個別支援を展開していた。また、「ミニ講話を開いたり、運動をやったり、サポートセンターでやる行事のお手伝いをしたり」とNPOなどの支援団体との協働で地域支援を展開していくなかで、「高齢の方が多いので自分たちで訴えられる人、自分たちで声を出せる人というのが限られている」ことから被災者の声を傾聴し、「代弁者としての役割」を担うこと、そして「ソーシャルアクションという形で社会に働きかけていく」重要性を感じていた。こうした支援活動を展開していくなかで表出した＜支援展開上の諸課題＞とし

て、「私たち（MSW）としてはもうちょっと個別支援を仮設住宅でやりたかったが、浪江町とか飯館村とか、その町の方針とか社協さんの方針とか保健師さんの考え方とかがたくさんあって」「（職種間の）壁が実はすごく厚かった」など他の専門職と支援の方針をめぐって共通認識を作れなかったことや「避難されている方は、やってもらうことに慣れすぎてしまっただけ」のように「支援過多」の問題が被災者の主体性を尊重した支援展開を阻害する要因としてあげられていた。一方、＜支援活動の促進要因＞としては、「地域自立支援協議会」や「M協会（医療ソーシャルワーカー協会）」など平常時から参画している活動拠点が被災者支援活動を促進させる基盤となっていた。

3. 【ソーシャルワークの視点や方法を意識】

被災者支援活動を展開していくうえで重要であると思われたソーシャルワーク専門職としての態度や価値、具体的援助方法に関する要素が抽出された。このシンボルマークは2つの表札＜被災者支援活動を支えた思い・専門職としての態度＞＜被災者支援におけるソーシャルワーカーの役割＞から構成された。

＜被災者支援活動を支えた思い・専門職としての態度＞として、「復興って元通りに建物が建てば終わりではなくて、そこに住んでいる人たちのこう暮らしたいという願いが叶うこと」「震災よりもっといい状態になること」のように「復興に向けた」思いや「ワーカーとしてというよりも一人ひとりの人として、人が困っている中で何ができるのかという気持ちはずっとあって」「専門性云々別にして、例えば、お祭りが楽しくて、それと一緒にできればそれは住民同士として立派なこと」「支援とはどうあるべきかってこだわらなくてもいい」のように専門職としてというより一市民であるという思いで被災者支援を展開しながらも、＜被災者支援におけるソーシャルワーカーの役割＞として、「浪江町に

行かせていただいて、自分で目にしなければならぬ」「野山があって、きれいな紅葉が見えて。ただ線量を計てみると高い。そこに住まわれている方がどういう心中にあるのかは行って話してみないと分からない」と積極的に出向いていく姿勢や「災害のときのコーディネートとかトリアージの専門は他にもいるわけで、その中でSWができることは個を大事にする視点」「全体が重視されるときにいかに個人を守ってやれるか」「一人大事にしないで（被災者支援）なんてできるのっていうところをどれだけ自信持って言えるか」と個人の尊厳を重視する視点から「一人暮らしができる方かなと思って、その方向で支援は進めた」「やっぱり自分たちで決めていくんだな」と自立支援・自己決定を尊重する態度で「今は、（専門職が）お膳立てして来ていただくというような方法」だが、「生きる力」「被災されている方たちの持っている力を活かしていく」「徐々に避難されている方たちの自主性に任せていく」のように被災者の力を引き出すことに価値を置いた側面的な寄り添う支援を心がけていた。

4. 【多職種協働で支援を展開していたが職種間で支援方針の相違もあった】

県外からの後方支援や6団体相談支援専門職チームによる支援活動、NPO・サポートセンターとの協働、避難元の保健師・ケアマネージャー等との連携による避難者支援などに関連する要素が抽出された。このシンボルマークは、2つの表札<多職種連携アプローチの促進要因><多職種連携アプローチの阻害要因>から構成された。

<多職種連携アプローチの促進要因>としては、「各専門職の職能団体のトップが福島県は仲が良かった」と平時からの人間関係により「6団体専門職チーム」が設立され、一人の被災者を複数の視点から捉えることに有効であり、「地域ごとのニーズに応じた支援活動」を可能にする基盤となっていた。ま

た、「浪江町の職員とかケアマネとか社協とやるチーム会議も何回もやった」「NPOの方たちはいつもこの月1回のチーム会議にも入ってくれて」など仮設住宅に暮らす被災者支援では、避難元の行政機関・専門職種やNPO法人との連携によるアプローチ展開されていた。一方、<多職種連携アプローチの阻害要因>として、「市町村レベルとか社協レベルでの支援体制というところに入れない」「行政の保健師はそれこそ平日も本来業務としてその支援活動をやっている」「保健師として『私たちがやっているのよ』という思いもあったので、6団体ですとか言ってもなかなか入れなかった」のように「職種の違い」「職種間の壁」が多職種連携によるアプローチの展開を阻害する要因となっていた。

5. 【支援者も被災者であり支援が必要】

自らも被災者でありながら専門職としての責務を果たそうとする支援者の状況や被災支援者の精神的サポートの実際に関する要素が抽出された。このシンボルマークは、2つの表札<支援者支援の必要性><支援者支援の実際>から構成された。

<支援者支援の必要性>については、「震災直後の援助職の立ち位置みたいなことをグループワークやって」「あの日何が起こったかみたいな話をしていて、泣いたりしてはしなかったですけど、『あ、みんなのトラウマって結構深いな』っていうふうには感じた」や「自分も飯館村で避難して、さらに市民からのバッシングに合いみたいな仕事をしていたが、それでも自分が被災者だって気付いてなかった」というように自らも被災者であるという認識がなく、支援者はトラウマを抱えやすい傾向にあった。また、「ソーシャルワーカーって援助職なので人の支援は得意だが、自分が支援されることに慣れていない」「トラウマってどこかで吐き出して解消しないといけない」など支援者を支援することの必要性が強調されていた。しかし、支援者支援は

システムとして確立されておらず、＜支援者支援の実際＞としては「支援者の支援ということで社会福祉士会でいろんな研修をやったり」のように職能団体の研修、「県内のトップクラスの人たちの動きはすごかった」「経験したこととか日頃培ってきたノウハウとかは本当に大きくて」「こういうとき（非常時）はやっぱり『先輩、着いていくぜ』ってなってしまう」あるいは「煮詰まると『ちょっとコーヒー飲みにいこうか』って外出してくれて、そこで愚痴を吐かせてくれて。『じゃあまた頑張るか』という場を作ってくれた」など支援活動の中で自然発生的にできたスーパービジョン関係、「（外部の）〇〇さんがインタビューをしてくれて、どんなことが心に残っていて、何を感じてきたかっていうことを聞いた。2年経ったときにまた来て、同じようなことを聞いてくれた。その後、援助職としての私の心の動き、時間が経ったことでどう変わったかということをもとめて文書でもらった」「A大学のB先生が来てくれて、自分たちの振り返りみたいなグループワークをやった」のように外部支援者の存在により、「ワーカー職の人が自分も被災者だということを自覚しつつ、でも専門職としてこの地で何をするかっていう整理をするのに役立った」とMSWの被災者支援活動を継続して行うことができた背景となっていた。

6. 【災害への備えとしてソーシャルワーカーができること】

地域で防災意識を高めていく必要性、災害時要援護者支援システムづくり、広域災害福祉支援ネットワークへの参画、ソーシャルワーク養成教育のあり方など今後の災害への備えとして取り組んでいることに関する要素が抽出された。このシンボルマークは3つの表札＜地域全体としての災害準備の必要性＞＜行政による防災と福祉現場の連携による災害準備＞＜災害支援を社会福祉士養成教育への位置づける必要性＞から構成された。

＜地域全体としての災害準備の必要性＞は、「今後、地震のときには今度は福島が応援に行く立場になるだろうから、その応援の体制についても直接先遣隊としてアセスメントをしに行くようなノウハウも今のうちからちゃんと蓄えておかなければならない」「包括センターなど地域全体を見ている人たちが高齢の方も家族の方も把握してるが、災害があったときの支援システムづくりに入っていない」というように地域全体で災害準備を進める必要性を感じているが縦割り行政の弊害などにより進展しないという課題を抱えていた。

＜行政による防災と福祉現場の連携による災害準備＞については、「日頃、障害者や高齢者などいわゆる災害弱者と呼ばれる方の支援は現場の職員がやってる」が、「行政と福祉の現場レベルでの情報共有ができていない」ことから「要援護者名簿作りというのが行政責任で作るが、作り方がめっちゃくちゃ」で災害時要援護者名簿の未策定が課題となっている地域もあった。一方、「市町村の防災計画と地域福祉計画も作り始めていて、そこにどうリンクさせていくのか」「地域自立支援協議会によって地域づくりがやや充実しているので、そういう福祉の分野と行政の役割である防災のところをリンクさせた」事業や「県の広域災害の福祉支援ネットワーク」など行政主導による災害対策に「委員として」参画していた。

＜災害支援の社会福祉士養成教育への位置づけ＞については、「今回（東日本大震災）の経験を後輩につないでいく」「経験を伝えていくのはソーシャルワーカーとしての役割」のように災害経験を後進に伝承していくことが今後の災害への備えにつながると考えていて、「今まで災害ソーシャルワークなんて言葉なかった」「社会福祉士の科目に災害時支援がない」など災害支援を社会福祉士などのソーシャルワーク専門職養成教育に盛り

込む必要性を感じていた。

7. 【福島県特有の問題により複雑化・長期化する支援困難ケースへ対応】

福島第一原子力発電所（以下、原発）の爆発事故によって避難を余儀なくされている被災者及び家族の状況に関する要素が抽出された。このシンボルマークは2つの表札＜避難生活の長期化によってもたらされた問題＞＜複雑化・長期化する支援困難ケース＞から構成された。

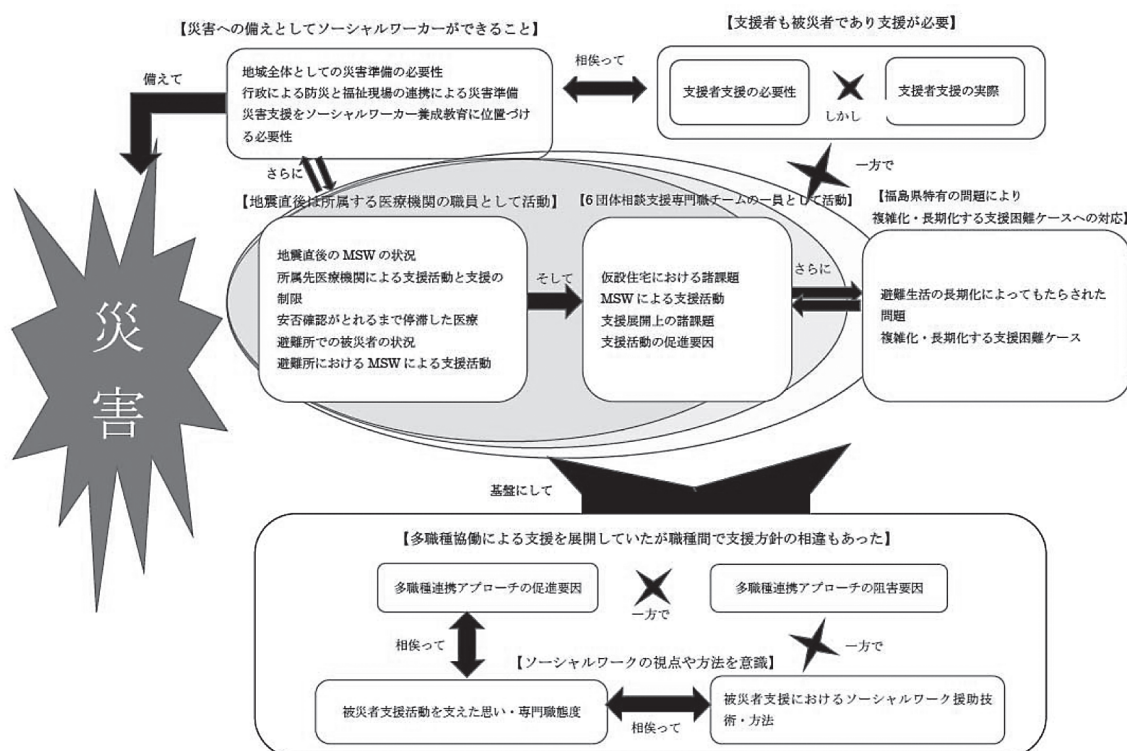
「（関連死の発生率が高）他県に比べて高いが）違いは原発の問題」「帰っても安全ではないし農業もできないし」「放射能が全くなければまたみんなで帰れる」など「原発と放射能」の問題によって、「迷いと葛藤があって」「自分に負い目を感じてたり」「自分を責めたり」する避難者の状況や「何十万人の県外避難の方がいる」「（放射能問題で）子どもの流出が深刻な問題」など「原発事故が社会システムに与えた影響」により、＜複雑

化・長期化する支援困難ケース＞に対応していた。

8. シンボルマーク間の関係（災害ソーシャルワークの構造）

福島県MSWによる災害ソーシャルワークを、【地震直後は所属する医療機関の職員として活動】を展開し、その後は通常業務の合間に【6団体相談支援専門職チームの一員としての活動を継続】していくうえでは【ソーシャルワークの視点や方法を意識】しながら【多職種協働で支援を展開していたが職種間で支援方針の相違もあった】。また【支援者も被災者であり支援が必要】という新たな課題を抱えながら、【災害への備えとしてソーシャルワーカーができること】を地域で展開したり、【福島県特有の問題により複雑化・長期化する支援困難ケースへ対応】しているという構造として示すことができた（図1）。

図1 福島県のMSWにおける災害ソーシャルワークの構造



IV 考察

今回の調査によって可視化された災害ソーシャルワークの構造をもとに、災害ソーシャルワークを展開していくうえでMSWが直面した課題について考察する。

1. 多職種間における被災者支援方針の相違

災害ソーシャルワークは、多職種連携を基盤として展開されており、一人の被災者を複数の視点から捉えることに有効であり、「地域ごとのニーズに応じた支援活動」を可能にしていた。一方で、職種間で支援方針の相違も確認されていた。これは、各専門職の「専門性に関する相互理解の欠如」が背景にあると考えられた。その他、多職種連携に関する阻害要因として、「役割の曖昧さ・縄張り争い」「価値観・理念・方法論の対立」「信頼・コミュニケーション・意欲の欠如」「不均等な力関係の違い」「事前の準備不足」など想定されるが、災害時における多職種連携の阻害要因に対するアセスメントと改善に向けた平常時からの取り組みは、多職種連携を活動基盤とする災害ソーシャルワークにとって重要な役割になってくると考えられた。こうした課題に対して、木太が、「災害時に多職種協働が機能していくために、（平常時の備えとして）職種別の災害支援専門職の登録・研修制度の確立⁹⁾」が必要と指摘するように、災害時における多職種連携による円滑な災害支援活動の展開を可能にするための準備として、職種別の研修・教育カリキュラムにおいて「他専門職の専門性理解の促進」を図っていくための教育内容の見直し、「多職種連携教育プログラム」を地域で展開していくことが必要ではないかと考えられた。

2. 支援者（専門家）支援システムの未整備

大規模広域災害では、支援者も被災者である場合が多い。今回の調査でも、被災によるトラウマなど精神面での課題を抱えながらも、専門職としての責務を果たそうとする支

援者像が確認できた。支援者（専門家）支援について、福山らは、「被災地での支援活動は、専門職にとってアイデンティティ、役割、生き様、他者との関わりのそれぞれの価値や意義を見失った状態（グリーフ）のなかで、他者の支援にエネルギーを注ぐことに専念していたという現象が起こっていた」とし、ソーシャルワーカーや医師などの支援者を対象としグリーフワーク・スーパービジョンプログラムを被災地で実施し、その効果として「専門家としての自己価値の確認」「人と関係する交互作用から派生する諸課題の取り組み方の理解と確認」「人の尊厳（自己、他己）の保持の必要性の確認」「個別対応の重要性の再確認」「生活場面のもろもろの喪失がもたらす影響性の理解」が深まったことをあげている¹⁰⁾。こうした支援者支援活動は、震災から3年経った今、より複雑化・長期化している支援困難ケースに対応しているソーシャルワーカーらの活動を支える基盤としてとても重要であり、スーパービジョン体制の拡充を含む支援者支援のシステム化が必要性が示唆された。

3. 縦割り行政の弊害により進展しない災害時要援護者支援

内閣府は「災害時要援護者の避難支援ガイドライン」を作成し、市区町村に対して避難支援計画を早急に策定するように求めている。しかし、多くの自治体では、要援護者名簿の作成が進展していないのが現状である。また、作成・更新されても個々の要援護者に避難支援者を割り当てる支援計画設定の段階で困難に直面している自治体が少なくない。今回の調査でも、進展しない災害時要援護者支援体制の整備という地域課題が明らかになっている。その背景には、個人情報保護法の壁や組織横断的情報共有を阻害する縦割り行政の壁など制度的バリアや「防災（行政）と福祉現場の連携不足」があると考えられる。こうした課題を解消し、地域全体で災害

時要援護者支援システムを構築していくうえで、ソーシャルワークの役割は重要である。筆者は、医療依存度の高い在宅難病患者の災害時地域支援システムの構築プロセスにおいてMSWによる活動を検証した結果、現場（ミクロレベル）で在宅難病患者に対するケースマネジメントをし、それにより得られた個人情報情報を本人同意の上で、自治体職員、地域関係者らで構成される災害時要援護者支援ネットワーク会議（メゾレベル）へ伝えていく代弁者の役割を担っていた。このことから、地域における災害時要援護者支援体制整備に向けたソーシャルワーク機能として、「ケースマネージャー機能」と「組織・連携機能」の有機的に連動させていくことが特に重要であると考えられた。¹¹⁾

V 結論・課題

今回のインタビュー調査の結果から、東日本大震災及び原発事故の未曾有の大規模広域災害に伴う被災者支援・地域復興に向けた支援活動において、MSWは「（3年経った）いまだに（ソーシャルワーク専門職として）『私たち何かできてたのかな』っていう感じはありますね」と無力感を抱きながらも、ソーシャルワーク独自の機能を発揮し、専門職としての役割を担っていることが確認でき、その具体的内容から災害ソーシャルワークの構造と課題として示すことができた。今後の課題として、本研究で明らかになった課題の解決に向けた調査研究を促進していき、ソーシャルワーク職能団体における災害支援に係る人材育成研修プログラムへ反映させていくことや災害福祉広域支援ネットワーク構築に向けて政策提言していくことがあげられる。さらに、MSW以外のソーシャルワーク専門職（地域包括支援センター社会福祉士や精神保健福祉士など）や他の被災県のソーシャルワーカーによる災害支援活動の状況を対象

とした調査研究を通じて、災害ソーシャルワーク体系化に向けたデータ蓄積を促進していくこととする。

謝辞

本研究にご協力いただいた福島県のMSWの皆様へ深く感謝いたします。なお、本研究は、平成25年度文部科学省科学研究費補助金若手研究（B）（No. 25780352）の助成を受けて行った研究成果の一部である。

注・引用文献

- 1) 日本学術会議社会学社会福祉学学科会. 「災害に対する社会福祉の役割－東日本大震災への対応を含めて－」. <<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t172-1.pdf>>. 2014. 6.12.
- 2) 日本社会福祉士養成校協会. 「災害時ソーシャルワークの理論化に関する研究」. <http://www.jascsw.jp/researchpaper/H24mizuho_houkokusho.pdf>. 2014. 6.12.
- 3) 山田美代子. 福祉避難所における保健医療分野のソーシャルワーカーが果たした役割と機能－医療と福祉の連携による福祉避難所への後方支援－. ソーシャルワーク研究. 2012; 38(1): 23-31.
- 4) 伊藤隆博. 災害拠点病院における災害ソーシャルワークの展開に関する研究. 医療と福祉. 2013; 46(2): 37-44.
- 5) 遠藤洋二. 被災者の生活再建に寄り添うソーシャルワーク実践に関する一考察－学生と共に考える「災害ソーシャルワーク」－. 人間福祉学研究. 2013; 6(1): 19-31.
- 6) 三浦修. 災害ソーシャルワーク関連文献の検討. 新潟青陵学会誌. 2013; 6(1): 89-95.
- 7) 日本社会福祉学会. 「学会ニュース57号」. <http://www.jssw.jp/archive/pdf/news_57.pdf>. 2014. 6.12.

- 8) 山浦晴男. 質的統合法入門－考え方と手順－. 23-78. 東京:医学書院:2012.
- 9) 木太直人. 多職種協働による災害支援－精神保健福祉士の立場から－. 精神神経学雑誌. 2013;115(5):512-519.
- 10) 福山和女、照井秀子、御牧由子. 災害支援における支援者（専門家）支援の取り組み. 福祉介護TECHNOプラス. 2012; 4 :35-38.
- 11) 三浦修. 災害時要援護者支援におけるソーシャルワーク機能に関する一考察. 新潟青陵学会誌. 2011; 4(1):63-69.

教員・保育士養成科目におけるファシリテーション・グラフィックの教育的効果

岩崎 保之

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

Educative Effectiveness of Graphic Facilitation in Teacher and Childcare Workers Training Courses

Yasuyuki Iwasaki

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY,

要旨

本研究では、教員・保育士養成科目においてファシリテーション・グラフィックを用いた授業を実践し、その教育的効果を質問紙調査の分析に基づいて検証した。その結果、学生は、話し合いにおいてファシリテーション・グラフィックを用いることをおおむね肯定的に受け止めていることが示唆された。また、教育的効果としては、学生の認知・理解を促したり、思考・意見表出を促したりすることが示唆された。教員・保育士養成科目においてファシリテーション・グラフィックを用いた授業を実践し、その教育的効果を学生が実感的に理解することは、ワークショップ型の授業や研修が学校や施設の現場で普及していく可能性に道をひらくものである。

キーワード

教育ファシリテーション、ファシリテーション・グラフィック、教員養成、保育士養成、ワークショップ

Abstract

The theme of this research was to hold a training course for instructors and childcare workers using graphic facilitation, to analyze the educative effectiveness of the class by means of a questionnaire, and make appropriate adjustments. From the results, we learned that a majority of students taking part in the discussion responded positively to the use of graphic facilitation. Furthermore, the results suggested that the class also stimulated students' cognition and comprehensive abilities, as well as encouraged creative thinking and confident self-expression. Through the implementation of teacher and childcare worker training courses using graphic facilitation, and the tangible sense of learning instilled in students, this workshop-style training has the potential to gain awareness and popularity in schools and various other facilities.

Key words

educational facilitation, graphic facilitation, teacher training, childcare workers training, workshop

I 背景・目的

1. 学校教育におけるファシリテーション実践の拡がり

「子ども熟議」「協働学習」「アクティブ・ラーニング」(文部科学省)、「協同学

習」(ジョンソンほか(1998))、「学びの共同体」(佐藤(2006))、「学び合い」(西川(2010))などに例を見るように、今日の日本における学校教育では、いわゆるワークショップ型の授業実践が拡がりつつある。そして、そのような授業実践へのアプ

ローチの一つとして、ファシリテーションへの関心も高まりつつある。

ファシリテーション (facilitation) とは、英和辞書では「容易にすること」「促進」(新英和大辞典)と訳されている。また、国語辞書では「グループによる活動が円滑に行われるように支援すること。特に、組織が目標を達成するために、問題解決・合意形成・学習などを支援し促進すること。また、そのための方法」(大辞林)と説明されている。

ワークショップとファシリテーションの違いに関しては、佐々木(2011)による教育学の知見に基づいた考察において、ワークショップは「場面」であり、その場面を「企画」(設計・調整、演出)するのがファシリテーションであると区別されている。

日本におけるファシリテーションの実践は、1990年代以降、企業における問題解決を目的とした場面や、行政における地域住民の合意形成を目的とした場面で行われてきている。学校教育においては、2000年代以降、それら二つを目的とした職員研修の場面を中心に実践されてきている(村川(2005)、武田(2011)など)。そして、近年では教育を目的としたファシリテーション(以下「教育ファシリテーション」と記す)が初等・中等教育学校を中心に授業実践され、児童・生徒にどのような学力が形成されたかという視点からの効果検証が、定量的・定性的に行われ始めてきている。

例えば峰本(2013)は、高等学校国語科における小説読解の授業で教育ファシリテーションを実践し、授業前と授業後の生徒による自己評価を検定した結果、「読解方略」が伸長したことを明らかにしている。また、新潟市立白新中学校(2013)においては、学校全体で教育ファシリテーションの実践に取り組んだ結果、教科等の学習場面では「意識して話を聴かなければならないことを実感」するようになった生徒の姿を、特別活動の学習

場面では「他者の意見に耳を傾ける」ようになった生徒の姿を、教師による見取りや自由記述の結果等に基づいて明らかにしている。

2. 目的

以上に述べたように、これからの学校教育を担う教師は、発問・指示・板書といったティーチャーやエデュケーターとしての技術だけでなく、学習の「場」を「企画」するファシリテーターとしての技量も身に付けることが求められているといえる。それゆえ、高等教育学校における教員養成課程においても、まずは学生自身が教育ファシリテーションを授業において体験し、その教育的効果を実感的に理解することが必要となる。

森ほか(2012)は、教員養成課程の学生を対象に「ファシリテーションに関する研修と2回のワークショップ運営体験」を実践した結果、学生が自分自身の「指導観」について「深い考察を行うことが可能になった」ことを学生のレポート記述の分析に基づいて報告している。また、武田(2014)は、教育ファシリテーションの「今後の課題」を考察する文脈において、「教員養成および免許更新制度に関するプログラムのひとつとして『学習ファシリテーション論』を講座に設定すること」の必要性に言及している。

しかしながら、教育ファシリテーションの授業実践に関して、初等・中等教育学校における事例は多くの書籍等で公表されてきているけれども、高等教育学校における事例、とりわけ教員養成科目において追試的に実践できるように記述した事例は、これまで公表されてきていない。そこで、本研究では、教員及び保育士養成課程のカリキュラム開発や授業開発に資する知見を報告することを目的として、種々の手法の中でもファシリテーション・グラフィックを用いた授業を教員養成科目と保育士養成科目において実践し、その具体的な授業構成や内容を記述するとともに、同法の教育的効果を検証する¹⁾。

「ファシリテーション・グラフィック」とは、模造紙などに話し合いのプロセスをグラフィカルに描いていく、ファシリテーション技法の一つである。学生においては、話し合いのプロセスが可視化（見える化）されることで構造的な把握が容易になったり、発言が集団に受け止められる実感を持つことで安心して話し合いに参加できたりする教育的効果が期待できる（岩崎（2012））。

なお、教員だけでなく保育士養成科目における実践も検証対象としたのは、教育ファシリテーションの教育的効果を実感的に理解する保育士が一人でも多く育ち、施設の職員研修等でのファシリテーション実践が広がることを期待してのことである。

Ⅱ 方法

1. 調査手続

教員養成を主たる目的としない4年制大学において、高等学校教諭又は養護教諭の免許状取得を目指している4年次学生と保育士の資格取得を目指している3年次学生に対して、ファシリテーション・グラフィックを用いた授業を行った。前者は教員養成科目「教師論」（2012年及び2013年、計81人）での実践であり、後者は保育士養成科目「保育実践演習」（2013年、37人）での実践である。

授業の実施後、調査対象者である学生に対して10項目の質問（5件法）と自由記述欄からなる質問紙を配布して回答を求めた。その場で任意に提出のあった質問紙（計118枚）を全て検証対象の標本とした。提出率、有効回答率ともに100%であった。

2. 調査内容

ファシリテーション・グラフィックに関する教育的効果を測定する尺度は、これまで開発・公表されてきていない。そこで、今回の質問紙調査に当たっては、藤原（2011）による「ファシリテーション・グラフィックの10

の機能」に基づいて設計した設問を用いた。設問数は全10問であり、順序尺度には5件法を採用した。

3. 倫理的配慮

調査対象者には、授業に先立ち、調査は無記名で行うため個人や学校が特定されることはないこと、回答は可能な範囲でよいこと、データは統計的に処理されること、調査結果は研究目的以外には使用しないことを説明した上で、学会等での報告と写真撮影についての上承を口頭で得た。質問紙の提出をもって、本調査への同意を得たものとみなした。

4. 分析方法

質問紙の定量的設問を単純集計してその結果を分析するとともに、質問紙の自由記述をコンピューターに入力して計量テキスト分析を行うことを通して、ファシリテーション・グラフィックの教育的効果を量的に明らかにする。

Ⅲ 結果

1. 教員養成科目「教師論」における授業の実²⁾際

1) ファシリテーション・グラフィックの実践理由

「教師論」は、教職を目指す学生が教職の意義、教員の役割や職務内容を理解したり、教職に就くための情報を得たりすることを目標とする科目である。

全15回の授業内容の一つに、教員の資質・能力に関するものがある。審議会の答申や著名な教師の書籍を読んだり、統計資料を分析したりすることを通して、教員に求められる専門性を理解することが目標である。しかしながら、答申等で述べられている資質・能力は一般化・抽象化された表現であったり、いわゆる“ごもつとも”な内容であったりすることが多いために、学校現場での教育経験に乏しい学生が自分自身の現在の姿と比べた

り、教職観につなげて具体的に考えたりすることは困難である。

そこで、教育実習・養護実習を挟む時期に、この内容を教授することとした。具体的には、実習前には答申や書籍を教材として教員の資質・能力に関する一斉授業を行ってから、統計資料を配布してグループで分析する。そして、2週間の実習後には学校現場で観察した教員の姿を想起し、実習前に学修した資質・能力の実際の現れについてグループで話し合う活動を設定する。こうすることで、学生は実習先での多様な経験を共有し、教員に求められる資質・能力を具体的に理解することができる。また、話し合いの過程を文字や絵に表すことで集団での思考が模造紙上に記録されるので、学生はそこでの知見を生かしながら個人で思考し、レポートを作成することができるかと構想した。

2) 授業の構成

- ① テーマを提示し、グループを編成する。(10分)
- ② ファシリテーション・グラフィックを用いてテーマについて話し合う。(20分)
- ③ ライター（模造紙の記録者）1人を残し、他の学生は他のグループに散らばって、どのような話し合いが行われているのかを聴く。(10分)
- ④ 自グループに戻って③での新しい気づきを報告・共有してから、グループの話し合いを収束させる（テーマに対するグループとしての考えを整理する）。(20分)
- ⑤ 全体で各グループの話し合いを共有する。(20分)
- ⑥ テーマについて考えたことを、各自でワークシートに記入する。(10分)

3) 教育ファシリテーションの実際

ここでは、実習後の授業で実践した教育ファシリテーションの実際を述べる。

(1) テーマを提示し、グループを編成する場面

学生にとっては2週間の教育実習・養護実習を終えた直後であるとともに、教員採用選考検査を間近に控えた時期での授業でもある。

授業者はまず、学校現場における先生方の姿を共有することを通して、教員に求められる資質・能力を具体的に明らかにするという趣旨を説明してから、「教師に求められる力とは何か」を話し合いのテーマとして提示した。そして、新潟市教育委員会が「教育ビジョン」の中で「教師力」として掲げている「授業力」「組織マネジメント力」「人間力」の三つを話し合いの観点とするよう指示した。

ファシリテーション・グラフィックを用いて話し合いを行うことや、その流れについて説明したあとで、学生の希望に基づいて小・中・高の学校種別に5人程度のグループを編成した。

(2) ファシリテーション・グラフィックを用いて話し合う場面

各グループに模造紙1枚と8色の水性ペンを1セットずつ配布してから、模造紙の左上にテーマを、右上に日付とメンバーの名前を書くよう指示した。

模造紙にはライター1人が描いてもよいし、全員がペンを持って描いてもよいことを伝えた。模造紙は「大きなメモ用紙」であって上手に描こうとする必要はなく、自分たちの話し合いのプロセスを記録に残すことが大切であることを説明した。

学生は、時折、実習日誌や自分のメモ帳を見ながら、実習先での体験を話したり、他校の様子を聴いたりしていた。授業者は、各グループを順に回りながら、必要に応じて補助的な質問をしたり、学生の発言に対して相づちを打ったりした。

(3) 他のグループでどのような話し合いが行われているのかを聴く場面

実習先で観察した教員の姿が具体的に出て

こなかったり、いわゆる“声の大きい”学生に話し合いが引っ張られたりしているグループも見られた。そこで、授業者はライター1人を残し、他の学生は他のグループに散らばって、どのような話し合いが行われているのかを聴くように指示した。

学生は、教室全体の様子を見て、どのグループも同じ程度の人数になるように自ら配慮しながら移動した。そして、ライターから説明を聴いたり、「うちのグループでは……」と自グループの話し合いを説明したりした。学生は、10分間で1から2グループの説明を聴くことができた。

(4) 新しい気づきを報告・共有し、話し合いを収束させる場面

ファシリテーション・グラフィックを用いた話し合いを仕上げる場面である。学生は、他のグループの話し合いで印象的だった内容を報告し、自分たちのグループの模造紙に追記していった。他グループでの話し合いが自グループでの話し合いと重なり合って、そこから新しい気づきが記録されていった。前半の話し合いでは白地が目立っていたグループの模造紙も、他のグループでの話し合いに触発された学生が活発に発言し、文字で埋められていった。

話し合い自体は活発であっても、時間に関りのある中で当該授業の目標（ねらい）を達成するためには、拡散した集団思考を収束させる必要がある。そこで、授業者はA3のコピー用紙を各グループに1枚ずつ配り、「『授業力』『組織マネジメント力』『人間力』とは何か、それぞれ1文で書きなさい」と指示した。学生は、話し合いのプロセスが記録された模造紙を見ながら、「この部分とこの部分は、つながっている」と線を描き足したり、「私たちが『授業力』で大事だと思ったのは○と△と□だったから、この三つをまとめると……」と新しいラベルを考えたりした。

(5) 全体で各グループの話し合いを共有する場面

1グループ5分の持ち時間で、立候補順に話し合いの結果を発表させた。各グループの発表は、高等学校で実習を経験した学生が協働して黒板に記録した（写真1）。



写真1 グループ発表の様子

以下、各グループで収束した「教師に求められる力」を一部転記する。

「授業力」……子どもの興味・関心を引き出し、考えさせ、学ばせる力／子どものことを考える力／10学んで1教える力

「組織マネジメント力」……周りをよく見て報告・連絡・相談する力／連携したり、報告・連絡・相談したりする力／その場をまとめる力

「人間力」……子どもに対して誠実であり続ける力／共に学ぶ力／見えないところで支える力

2. 保育士養成科目「保育実践演習」における授業の実際

1) 教育ファシリテーションの実践理由

「保育実践演習」は、保育士を目指す学生が保育に関する現代的課題に関する分析、考察、検討を行うことを通して、問題解決のための対応や判断方法等についての理解を深めるとともに、保育士として必要な知識・技能の修得を確認することを目標とする科目である。

全15回の授業内容の一つに、保育の対象への理解を深めるものがある。保育所に勤務する保育士にとって主たる保育の対象は“子ど

も”であるけれども、活発過ぎる子どもや気になる子どもなど、今日では課題を抱える子どもが増えてきている。また、不安や悩みを抱えたり、養育力が低下したりしている“保護者”に対する支援も保育士の役割である。

保育実践演習は、既に実習を終えた学生が履修しているけれども、課題を抱えた子どもや保護者への対応は、観察や伝聞による部分的な理解にとどまっていることが予想される。

そこで、保育の本質・目的に関する既習事項について教育原理、保育原理及び発達心理を中心にして確認した後に、全3回にわたってグループで事例検討をすることを通して、保育の対象の理解を深める授業を实践することとした。こうすることで学生は、一人ひとりの部分的な理解を組み合わせることで全体的に対象を把握し、望ましい対処の在り方をより実践的に考えることができると構想した。

なお、事例の具体は、1回目が活発な5歳児への対処について、2回目が気持ちを切り替えることが難しい3歳児への対処について、3回目が子ども同士のけんかについて苦情を寄せてくる保護者への対処についてである。³⁾

2) 授業の構成

上記Ⅲ-1-2) に準じた。

3) 教育ファシリテーションの実際

ここでは、2回目の事例検討で実践した教育ファシリテーションの実際について、前述したⅢ-1-3) とは異なっている(1)及び(2)の場面を述べる。

(1) 事例を提示し、グループを編成する場面

対象児であるY児について、保育所における「気になる」様子を記述したA4版プリントを、学生全員に1枚ずつ配布した。学生による自主的なグループ・ワークをうながすもくろみにおいて、プリントには以下のように「設問」「話し合いの手順」を記載した。

(設問)

Y児に対して、保育士はどのように対処すればよいだろうか。①Y児の発達状況、②クラス全体と個別支援、③職員同士の連携、④家庭や外部機関との連携、⑤その他の観点から検討しなさい。

(話し合いの手順)

A. これまでの保育実習や自主実習等を想起しながら、Y児に類似した事例の経験を共有しなさい。

B. ①に対する見解をグループで話し合い、模造紙の中央部分にメモしなさい。

C. 保育士の対処について、適宜『保育所保育指針解説』やテキスト等を参照しつつ、②は(紺)、③は(緑)、④は(茶)、⑤は(黒)の水性ペンで模造紙に書き込みながら、話し合いなさい。

D. これまでの話し合いをストーリー化し、保育士の対処のあり方についてグループごとに発表しなさい。他グループの発表は、メモを取りながら聴くこと。

グループを編成するに当たっては、設問①の見解を学生一人ひとりに考えさせ、プリントにメモをさせてから、座席が近い者同士で5人程度のグループを編成させた。

(2) ファシリテーション・グラフィックを用いて話し合う場面

学生は、それまでの実習やボランティア等で経験した類似の事例に言及しながら、自分自身でメモした設問①の見解を順番に発表した。そして、各グループのファシリテーター(話し合いの進行役)が上記「話し合いの手順」に沿って、ファシリテーション・グラフィックを進めていった。

授業者は、各グループの進捗状況を把握しながら、「あと〇分で次の手順に移りなさい」「他のグループの話し合いの様子を聴いてきなさい」などと進行管理を行った。

なお、ライターは1人に限定してもよいし、5色の水性ペンを全員が分担して書き

合ってもよいこととした。後者を選んだグループの学生は、自分が座った向きで文章を書き込んでいたけれども、話し合いの進行において特段の影響は認められなかった。

3. 話し合いにおけるファシリテーション・グラフィックの効果

1) 定量的設問の単純集計結果

話し合いで感じられたファシリテーション・グラフィックの効果をたずねた。質問紙における全10問の定量的設問について、「そう思う」を最高の5、「そう思わない」を最低の1とした順序尺度を単純集計した結果を、表1及び図1に示す。

「認知・理解がうながされた」 ($M=4.43$,

$SD=.78$)、「様々な角度からの再検討が可能になった」 ($M=4.37$, $SD=.70$)、「議論の構造が明らかになった」 ($M=4.34$, $SD=.66$)など思考の可視化（見える化）に起因する効果についての肯定的な受け止めが高かった。

その一方で、「過不足なく記録された」 ($M=3.76$, $SD=.86$)、「直接的・感情的な言葉のやりとりや対立が避けられた」 ($M=3.81$, $SD=.96$)などファシリテーション・グラフィックの描き方や話し合いの進め方に起因する事項については平均値が3ポイント代にとどまり、他の設問に比べて低い結果となった。

表1 話し合いにおけるファシリテーション・グラフィックの効果（その1）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
① 単語、フレーズ、図形などが記録されたので、連想や発想がうながされた。	4.26	.79
② 話し合われている内容が整理されたので、認知・理解がうながされた。	4.43	.78
③ 内容同士の関係性が視覚化されたので、議論の構造が明らかになった。	4.34	.66
④ FGが媒介となったので、直接的・感情的な言葉のやりとりや対立が避けられた。	3.81	.96
⑤ 何が話題になっているかが明らかになったので、論点がぶれなかった。	4.12	.81
⑥ 話し合いの経過が振り返られたので、参加者が別の切り口から考えるきっかけとなった。	4.10	.88
⑦ “自分だったらどう描くか”を考えさせられたので、思考がうながされた。	4.15	.84
⑧ 話し合いの内容が、過不足なく記録された。	3.76	.86
⑨ 話し合いの内容について、様々な角度からの再検討が可能になった。	4.37	.70
⑩ 話し合いの経過を後から振り返り、メタ認知がうながされた。	4.08	.72
(<i>N</i> =118)	全体 4.14	.45

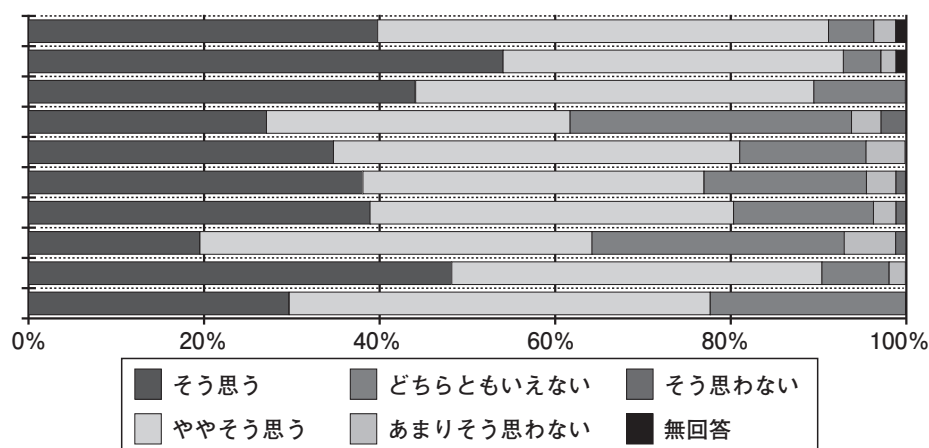


図1 話し合いにおけるファシリテーション・グラフィックの効果（その2）

表2 自由記述の頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
意見	48	良い	19	様々	12
思う	47	書く	16	グラフ	11
考える	42	話し合う	15	聞ける	11
自分	36	理解	14	話す	11
グループ	28	見る	13	FG	10
人	27	内容	13	授業	10
話し合い	24	聞く	13	知る	10
考え	22	違う	12	分かる	10
他	22	考え方	12		
感じる	21	問題	12		

2) 自由記述内容の計量テキスト分析結果

質問紙の自由記述（標本数91、平均文字数⁴⁾87.3字、 $SD=33.0$ ）を対象として、KH Coderを用いた計量テキスト分析を行った。10回以上出現していた語は28語であり、そのうちの上位3位までの「意見」「思う」「考える」は40回以上の頻度で出現していた（表2）。

また、頻出語の共起・対応関係を分析した結果、「思う」「考える」「グループ」「書く」「理解」を中心とした五つのクラスターが生成された（図2）。

「思う」を中心としたクラスターでは、対応する原文に「これから実習に行く上でどういふところを見てくれば良いのかというところを知るきっかけになって良かった」「シャッフルもしてほかのFGが見れたのが良かった」といった記述が見られた。

「考える」を中心としたクラスターでは、「考える」と「意見」との間に強い共起・対応関係が認められた。対応する原文には「紙に書くことで、忘れずに意見や、方向性を考えることができた」「手書きであることから、考えや意見に重みを感じることもできた」といった記述が見られた。

「グループ」を中心としたクラスターでは、対応する原文に「話し合いの中でグループ内の様々な意見を聞くことによって、いろいろな角度から問題を考えられた」「グループで話し合うことで、一つの切り口だけでなく様々な切り口から、それぞれの考えを出すことができました」といった記述が見られ

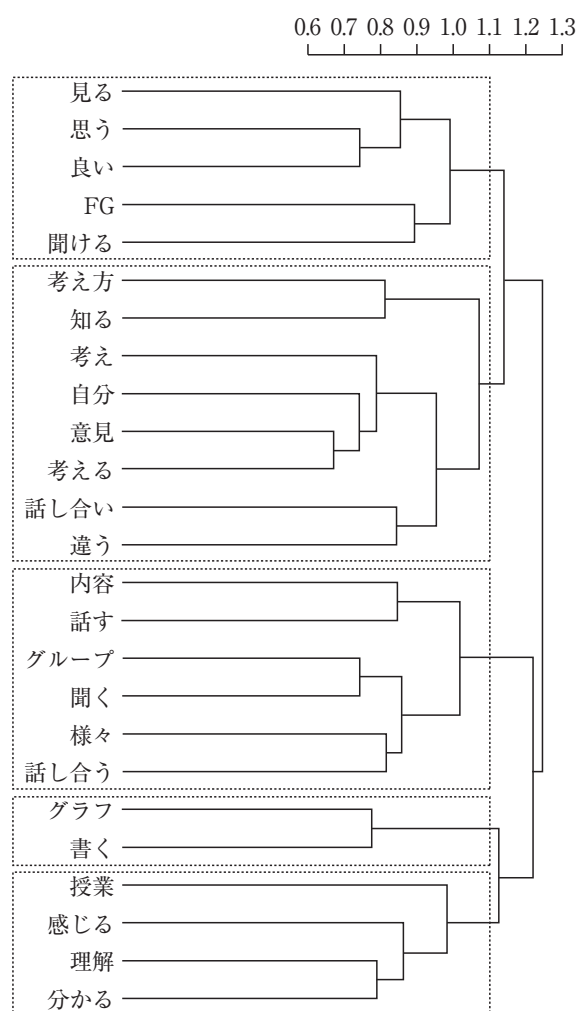


図2 頻出語の共起・対応関係

た。

「書く」を中心としたクラスターでは、対応する原文に「グラフから分かることを書いていく過程で、自分ではそう思わなかったことを別の人が発言してくれて気づくことができた」といった記述が見られた。

「理解」を中心としたクラスターでは、対応する原文に「実習で学んだことを改めて考え、図に表し、発表することで、理解がかなり深まったし、他の人の感じたこと学んだことも自分に感じる事ができた」「FGは参加者全員の意見がグループに分けられ、内容を理解し、答えを導き出すことが容易になることが実感できた」といった記述が見られた。

IV 考察

1. ファシリテーション・グラフィックの全体的な印象

定量的設問の平均値（ M ）は4.14（ $SD=.45$ ）であり、学生は、ファシリテーション・グラフィックを用いて話し合うことを、おおむね肯定的に受け止めていることが示唆された。

また、計量テキスト分析でも学生は、「思う」を中心としたクラスターにおいて、ファシリテーション・グラフィックに対して良い印象を持っていることが確認された。「嫌と感じる振り返りを作業することで楽しみながら行えた。楽しいだけでなくコミュニケーションをとりながら、また、足りない所を互いに補いながら行えた」という自由記述は、そのことを端的に表現している。

2. ファシリテーション・グラフィックの教育的効果

定量的設問では、思考の可視化（見える化）に起因する設問の平均値が高かった。それゆえ、話し合いのプロセスを模造紙上に文字や図で書き表すことによって「議論の構造」が明確になるので、「認知・理解がうな

がされ」たり、「様々な角度からの再検討が可能になった」りする教育的効果が示唆される。

このことは、計量テキスト分析の結果からも同様の示唆を得ることができる。同分析においては、「思う」「考える」のクラスター間、「グループ」「書く」「理解」のクラスター間それぞれに共起・対応関係が認められた（前掲図2参照）。これらのうち後者は、思考の可視化（見える化）に相当するものである。「話し合った内容が視覚化されていたので、よりリアルに認知できた。『話す』だけだと少し宙に浮いたようなあいまいさがあるが、それを実際に『書いてまとめる』ことにより、明確になったので周りの人との意志が通じやすくて良かった」といった自由記述において、ファシリテーション・グラフィックの教育的効果を端的に見ることができる。

また、前者（思うー考える）に関しては、定量的設問において平均程度であった「思考がうながされた」り、「考えるきっかけとなった」りするという、ファシリテーション・グラフィックのもう一つの教育的効果が示唆される。「FGをやってみて私がまず思ったのが、かなり『考えさせられる』活動だった、という事です。『何故こうなった?』ということや『どうしたら解決できるのか?』という事を自分の知識を総動員して考えるのが難しいものでした」といった自由記述が、その具体的内容を端的に表現している。

2013年6月に閣議決定された第2期教育振興基本計画においては、幼稚園から高等学校における「生きる力の確実な育成」に関して、「新学習指導要領を踏まえた言語活動等の充実」を求めている。学生は、ファシリテーション・グラフィックを体験することで、「言語活動等」の具体的なイメージをつかんだり、協働的に話し合うことの意義を実感的に理解したりすることができる。このことは、教育・保育の現場において「充実」し

た言語活動等を指導し得る人材を養成することにも資するものと考察される。

3. 課題

定量的な設問では、ファシリテーション・グラフィックの描き方や話し合いの進め方に関係する事項の平均値が低かった。その実際として、自由記述には「書き間違いや、意見のズレをおそれて積極的に書くことができなかった」「話し合いの時間や書く時間などの時間配分をまちがえ、書きたいことがまとまらずに終わってしまうことが多かった」という指摘が見られることから、ファシリテーション・グラフィックの描き方や、グラフィックを用いた話し合いの仕方そのものを教授する必要がある。

また、本稿において実施した効果検証は、ファシリテーション・グラフィックを学生自身がどのように受け止めたかという教育的 (educative) 効果に限定したものであった。ファシリテーション・グラフィックを用いることが授業の目標 (ねらい) を達成する上でどのように影響したかという教育上の (educational) 効果を検証する方法を実践研究において開発していく必要がある。

V 結論

高等教育学校の教員・保育士養成科目においてファシリテーション・グラフィックを用いた授業を実践し、その教育的効果を学生が実感的に理解することは、ワークショップ型の授業や研修が学校や施設の現場で普及していく可能性に道をひらくものである。その際、楽しみながら手軽に始められる教育ファシリテーションの手法であるファシリテーション・グラフィックは、学生の認知・理解を促したり、思考・意見表出を促したりする教育的効果が認められることが、自由記述を含む質問紙の定量的な分析結果から示唆された。

今後の課題は、ファシリテーター型教師・保育士を養成するための教授内容及び教授方法を開発することである。

注

- 1) 本稿は、日本カリキュラム学会第23回大会 (2013年7月7日、於・上越教育大学) の自由研究発表Ⅱにおける口頭発表を文章化したものである。
- 2) この節は、岩崎 (2013) で既発表したものの一部に加筆・修正を加えたものである。
- 3) 三つの事例は、共同授業者である渡辺優子氏 (新潟青陵大学) からの資料提供による。
- 4) KH Coderは、樋口耕一氏が製作・公開しているフリーソフトウェアである。同ソフトには、テキスト型データを計量的に内容分析したり、テキストマイニングをしたりする機能が搭載されている。

文献一覧

- ジョンソンほか共著、杉江修治ほか共訳、学習の輪－アメリカの協同学習入門－、東京：二瓶社；1998。
- 村川雅弘編著、授業にいかす 教師がいきる ワークショップ型研修のすすめ、東京：ぎょうせい；2005。
- 佐藤学、学校の挑戦－学びの共同体を創る－、東京：小学館；2006。
- 西川純、クラスが元気になる！「学び合い」スタートブック、東京：学陽書房；2010。
- 佐々木英和、ファシリテーター概念に関する理論的考察－ファシリテーション実践の体系的把握につなげるための覚書－、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、2011；34：129-136。
- 武田正則、教育現場の協働性を高めるファシリテーション実践学、東京：学事出版；2011。
- 藤原友和、教師が変わる！授業が変わる！「ファシリテーション・グラフィック」入門、21-22、東京：明治図書出版；2011。
- 岩崎保之、特別活動の指導法、中野啓明・佐藤朗

- 子共編著. 教育・保育の基礎理論－生涯発達の視点から－. 178-187. 新潟: 考古堂書店; 2012.
- 森玲奈・内記麻子・北川美宏ほか. ワークショップに関する理解向上を目的とした教育養成授業におけるコース開発. 日本教育工学会論文誌. 2012;36 (Suppl.) :61-64.
- 岩崎保之. 教員養成科目「教師論」(大学) 教員に求められる資質・能力(4年). にいがたファシリテーション授業研究会編. みんなが主役! わくわくファシリテーション授業. 137-140. 新潟: 新潟日報事業社; 2013.
- 新潟市立白新中学校. 国立教育政策研究所平成24・25年度教育課程研究指定校事業研究紀要. 15. 新潟: 新潟市立白新中学校; 2013.
- 峰本義明. 小集団討議の活性化が読解方略の伸長に及ぼす効果－ファシリテーション・グラフィックを活用した『こころ』の授業実践を基に－. 国語科教育. 2013;73:55-62.
- 武田正則. 学習ファシリテーション論－アクティブラーニングにおけるファシリテーション導入の方策と課題－. 233. 東京: 学事出版; 2014.

障害者雇用の固有性としての企業と 障害者家族の関わり

佐藤 貴洋・海老田大五朗・藤瀬 竜子

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

Relationship between Companies and Families of Employees with Disabilities as Unique Domain on Employment of Disabled People

Takahiro Sato, Daigoro Ebita, Ryuko Fujise

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

要旨

本研究の目的は、障害者雇用における企業と障害者家族との関わりを検討するための、一つの報告を提供することである。本研究では二社の理解と調査協力を得て、障害者雇用に固有の家族との関わりについて検討した。とりわけ雇用される障害者の家族による二種類の支援体制がどのように構築されているかを明らかにした。一つは働くことの基礎となる生活ならびに健康管理に関する支援体制として、指導的な支援体制と個別対応的な支援体制が明らかになった。もう一つは障害者の適正な労働条件に関する家族との合意形成と権利擁護の支援体制である。とりわけ最低賃金の減額特例の契約に関しては、細心の配慮がなされていた。そこでは、一人の障害者の権利の享受を最大化するか、障害者の社会的自立の促進を最大化するかという、決着のつけづらい二つのデザイン志向を明らかにした。

キーワード

障害者雇用、企業と障害者家族、障害者の権利擁護、最低賃金の減額特例、生活リズムと健康の管理

Abstract

The purpose of this study is to consider the relationship between companies and the families of disabled people in employment. In this study, we had an understanding and cooperative research relationship with two companies. We consider a unique domain in the employment of the disabled: the relationship between companies and the families of employees with disabilities. Specifically, we describe how two types of support systems in the family are constructed. One system is concerned with daily life support and health care support of an instructional and tutorial nature. The other is concerned with advocacy for the rights of the intellectually disabled to fair employment conditions. The exceptional contract for less than the minimum wage is paid special attention. We bring out two conflicting design orientations to maximize the ability of people with disabilities to enjoy their rights and to achieve social independence.

Key words

employment of disabled people, relationship between companies and families of employees with disabilities, the rights advocacy of the intellectually disabled, exceptional contract for less than the minimum wage, control the rhythm of daily life and health care

I はじめに：本研究の目的と方法

1. 本研究の目的

障害者の雇用の促進等に関する法律の改正により、2015（平成27）年4月から常用雇用労働者101人以上の事業主まで障害者雇用納付金制度の対象が拡大され、障害者雇用の推進がますます求められると同時に企業の社会的責任（Corporate Social Responsibility）が問われている。他方で、2011（平成23）年の「障害者基本法」改正において、個別の条項で「差別の禁止」が明記された。そしてこの条文をより具体化すべく、2013（平成25）年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（通称「障害者差別解消法」）が公布された。これにより企業側には障害者を雇用する際には「合理的な配慮」が求められる。

さて、「障害者の」雇用問題というようにわざわざ「障害者の」と付記されるとき、意図的・非意図的に関わらず「健常者の」雇用問題と対比されることになる。上記の障害者差別解消法に関していえば、「障害者」という理由で採用試験の受験権利を与えないこと、不採用にすることは端的に差別であることを示している。このような政策は障害者に固有の問題を取り上げているといえる。他方で採用に関して言えば、健常者／障害者の区別を問わない問題がある。たとえば企業側が求める人材像や能力と、応募者の人材像や能力がマッチングしない場合、その応募者は健常者／障害者の区別を問わず不採用になるだろう。つまり、採用におけるマッチング原理自体は障害者雇用に固有の問題ではない。本研究では障害者の雇用問題に固有なものの一つである、障害者の家族と企業の関わりに着目する。採用時に健常者の家族が面談を受けたり、企業と関わりを持ち続けるという事例は例外的に思える一方で、筆者らが調査協力を得た二社は、ともに採用時と雇用後に障害者の家族と関わりをもっている。本研究の焦

点はこの障害者雇用に固有の領域である。なお、本研究で取り上げる家族とは、原則として障害者からみた定位家族（出生家族）を指している。

本研究ではまず、二系統の先行研究について概観する。一つが障害者とその家族の関係に関する内容であり、もう一つが障害者雇用における賃金や権利擁護についての研究である。前者は本研究の調査対象である「障害者とその家族の関係」に関する研究領域であり、後者も同様に「障害者雇用」に関する研究領域である。次いで本研究における調査および調査概要についてまとめる。Ⅲ章、Ⅳ章ではインタビューデータを検討し、Ⅴ章において本研究の総括を行う。

2. 先行研究1：障害者とその家族の関係について

陳（2009：53-81）は、一般就労における「母親の支援がもつ意味」について検討している。「知的障害をもつ従業員に対し特別な配慮を払う職場と思われるが、その配慮は社内に限られて」おり、「『職場までの安全通勤』や『無遅刻』」や『健康管理』などは家族の責任」とされる。また、職場で何かあったときは親が呼ばれ、会社との連携が随時要求されていることが陳のインタビュー協力者の口から語られている。他方で土屋（2002：151-181）は、障害者の母親であることは、〈普通の子の親とは比べものにならないくらい〉、母親であること、母親としての責任を果たすことが求められていることを指摘している。つまり、陳の指摘する一般就労における「母親の支援がもつ意味」は、そのまま土屋の指摘する過重なまでの「母親としての責任」になっているといえそうだ。

障害者とその家族との関係は、実は被保護者－保護者のような全く単純なものでもない。岡原（1990→2012）が指摘するように、青い芝の会に代表されるような自立生活を志向する障害者たちは、「脱家族」を宣言して

きた歴史がある。青い芝の会の中心人物の一人であった横塚は、「脳性マヒのありのままの存在を主張することが我々『青い芝』の運動である以上、必然的に親からの開放を求めなければならない。泣きながらも親不孝を詫びながらも、親の偏愛をけっ飛ばさねばならないのが我々の宿命である」(2007:27)と述べている。この横塚の宣言を文字通りの意味で捉えることはできない。石川によれば、「全身性障害者たちは、自分たちの親を非難したのではない。拒絶しようとしたのでもない。社会が障害者の親に担わせている役割を徹底的に批判しようとした」(1995:39)のである。

知的障害者の権利擁護を誰がやるのかという問題を考えてみてもよい。成年後見制度は必ずしも成年後見を家族が担うことを想定したシステムではない。現代社会における法制度や知的障害者の判断能力を検討し、家族後見の是非を検討した細川は、「家族が後見人になるということは、現代においては、理念としては相反するのではあるまいか」(2010:177)と述べている。「親亡きあと」問題を考慮すればこの制度の意味もさらにわかりやすくなる。

しかしながら障害者雇用において、雇用される障害者の生活リズムや健康の管理、あるいは権利擁護を実際にしているのは家族である。つまり青い芝の会が脱家族を宣言して40年以上経った現在においても、障害者たちが脱家族を達成したとはいいがたい状況なのだ。

3. 先行研究2：妥当な賃金はいくらか？

民間企業で障害者雇用業務に10年以上携わっている安部(2003:108-116)によれば、知的障害の雇用に携わるとき頭を悩ませる問題の一つに「妥当な賃金はいくらか？」という問題があるという。労働者の賃金については、最低賃金法という法律があり、2008年に改正されている。労働者の賃金の下限は法律で定められている。しかしながら、これにつ

いては第七条で最低賃金減額の特例に関する条文がある。

最低賃金法第七条(最低賃金の減額の特例)

使用者が厚生労働省令で定めるところにより都道府県労働局長の許可を受けたときは、次に掲げる労働者については、当該最低賃金において定める最低賃金額から当該最低賃金額に労働能力その他の事情を考慮して厚生労働省令で定める率を乗じて得た額を減額した額により第四条の規定を適用する。

- 一 精神又は身体の障害により著しく労働能力の低い者(以下略)

厚生労働省が作成した「最低賃金の減額の特例許可申請書の記入要領及びそのパンフレット」(2009)には、「単に障害があるだけでは、許可の対象にはなりません」と記載されている。企業側は「その障害が業務の遂行に、直接、支障を与えていることが明白である」ことを証明しなければならない。その際なされるのが、減額対象労働者と一般労働者との比較である。比較対象となる一般労働者は「同じ事業場で働く他の労働者のうち、減額対象労働者と同一または類似の業務に従事していて、かつ、最低賃金額と同程度以上の額の賃金が支払われている方の中から、最低位の能力を有する」者である。比較対象の一般労働者の労働能率を100で、減額対象労働者の労働能率が100分の70のときには、減額できる率の上限は30%となる。

安部(2003:108-116)によれば、最低賃金法第七条条文の「著しく」の文言をどう解釈するかが問題である。企業側の論理から言えば「著しく」の文言を拡大解釈し、従業員に支払う賃金は安く抑えるのが合理である。では障害者やその家族にとっては、この法律の条文をどのように運用解釈するのが得策なのか。1つは最低賃金減額の特例許可は一切認

めないという立場である。第七条の運用次第で最低賃金が減額できるのであれば、何のための最低賃金基準なのか。では障害者やその家族が最低賃金特例許可を認めることのメリットはないのかといえ、そうでもない。というのも、この特例許可を容認することで、より多くの障害者雇用が実現する可能性がある。仮に、特例許可を認めないのであれば一人しか雇用できないが認めるのであれば二人雇用できるといった場合、被雇用者側や就労支援者側からすれば、特例許可を認めるか認めないかの判断は容易ではない。

また、障害基礎年金の受給を考慮するかどうかの問題もある。経済の論理に従えば、給与は労働の対価であり、年金は国の社会保障の個人給付であるから、企業から支払う「妥当な賃金はいくらか？」を検討するのに、障害基礎年金を考慮する必要は全くない。もしあるとするならば、障害基礎年金受給資格の上限である所得制限を超えないように配慮するくらいであろう。しかしながら安部はこの障害基礎年金などの社会保障は「妥当な賃金はいくらか？」を検討する上で、むしろ考慮に入れるべきであるという。つまりここで優先すべきは障害者の社会的自立であり、給与と障害基礎年金を合算して社会的自立や採用に結びつき、なおかつ障害者雇用の間口が広がるならば、そのほうが上策であり、かつ障害者のニーズにも即したのではないかと主張している。

4. 先行研究の検討から導かれた本研究の問い

以上のような先行研究の検討より、本研究の問いは大きく分けて次の二つになる。一つ

は陳（2009）が取り上げた点で、「障害者家族に期待される障害者本人の生活ならびに健康管理に関する支援体制が、どのようにデザインされているか？」という問題であり、もう一つは安部（2003, 2005）や細川（2010）が問題提起している点で、「障害者の労働条件に関する合意形成と権利擁護の支援体制が、どのようにデザインされているか？」についてである。本研究の目的は、これら二つの問いを検討することで、そのデザインの志向を明らかにし、その記述を通して現在家族が担っている障害者の支援体制を明確にする。現在は家族によって支えられている支援体制が記述されて明確なものになれば、すなわち誰でも理解可能で利用可能なものになれば、その支援の担い手は家族に限定される必要がなくなるだろう。

5. 調査方法

1) インタビューとフィールドワーク

本研究調査では、先駆的かつ積極的に障害者雇用に取り組む二つの会社に調査協力いただき（表1参照）、フィールドワーク調査やインタビュー調査を実施した。口頭及び書面で研究目的やデータ管理などについての説明を行い、承諾書にご署名をいただいている。本調査においては、新潟青陵大学の調査研究に関する倫理審査を受け、承認を得ている（承諾番号：2013011）。本研究では、I社とB社（ともに製造業）でのインタビュー調査をもとに、障害者採用メカニズム及び職場定着のために、「家族による支援体制構築」がどのようにデザインされているかを明らかにする。

表1 調査協力者一覧

社名	人物名	障害者雇用における業務内容
I 社	A 社長	I 社の障害者採用の決裁から障害者の指導まで、広範囲の裁量をもつ
B 社	X 社長	B 社の障害者採用の決裁
B 社	Y さん	B 社の障害者雇用の主に技術的なアドバイザー
B 社	Z さん	B 社の障害者雇用に関する事務手続や家族との関係づくりの管理職

2) I社の概要

本研究のインタビューの一人は、ある計
算機械の製造を請け負うI株式会社の雇用主、
A社長である。A社長は大学卒業後、数年製造
業で働いたのちに、会社を立ち上げる。はじ
めは一室で始めた事業もその手腕により職域
を広げ、現在は特例子会社を含めれば100名以
上の社員を抱える企業へと成長し、最近是新
社屋を構え、現在も業績は伸び続けている。
雇用している障害者は20名程度で、障害者雇
用率の全国平均が1.76%程度（2013年 厚生労
働省調べ）であるのに対し、10倍以上の障害
者雇用率を達成している。

3) B社の概要

B社の業種は、服飾製造業であり、従業員
数は200名程度、そのうち、障害者雇用者数は
10名程度であり、障害者雇用率は約5%、障
害種別の比率は、身体障害:知的障害:精神障害
（発達障害）=1:2:1である。B社ではは
じめて障害者を雇用したのは、1980年代であ
り、ハローワークの紹介により地元の中学生
（身体障害）を、卒業後雇用した。

Ⅱ インタビューデータの検討1：日常 生活と健康管理に関する支援体制構築

日常生活と健康管理に関する支援体制の構
築に向け、まずは家族との関係作りが必要と
される。この点について、インタビュー協力
者の一人であるB社のX社長によれば、以下の
とおりである。

インタビュー1

家族との関係作りの重要性について

X社長：従業員っていうか家族のメン
バー、家族から支援してもらって、送り
出してもらわないと、彼らもなかなか
働きづらいついていいですかね、定着し
づらいついていうか、理解してもらって
いうことは重要だと思いますよ。

上記X社長の語りからもわかるように、X社
長は障害者が長く働き続けるには家族をはじ
めとした周囲の支援者が大きな役割を果たす
と考えている。ここではI社とB社の聞き取り
内容のうち、企業と障害者家族との関係に焦
点化して検討をする。ただし注意しておきた
いのは検討の目的である。本研究は、企業と
障害者家族の関わりについての精緻な理解へ
の導きを目的としている。この二社の家族と
の関わり方などについて、相対化するために
比較したりすることはあるかもしれないが、
それはより精緻な理解を目的としているので
あって、どちらの方が良いというような、評
価することを目的とはしていない。

I社とB社に共通して言えることは、採用時
には家族との面談があるということ、障害者
が長く働き続けるには家族をはじめとした周
囲の支援者が大きな役割を果たすと考えてお
り、職場と家庭の交換日誌のような、情報共
有の方法として紙媒体の連絡手段が確保され
ていることである。生活支援については家族
が担い手になっていることも共通している
し、両社の社長ともに「始業時間に出社して
終業時間に退社できるのであれば、雇用する
ことは可能」と述べている。逆に言えば「始
業時間に出社できない人」と「終業時間に退
社できない人」は雇用するのが難しいという
ことだ。

1. 家族の意識・態度変容を強く求める支援 体制の構築

上記のように障害者雇用について多くのこ
とがI社とB社で共通する一方で、支援体制の
モードとも呼びうるような支援体制の特徴は
異なる。まずはI社の方から見てみよう。

インタビューデータ2 指導的な支援

A社長：障害者だから許されるってこと
はないんですよ。普通そうじゃないで
すか。物作りしていて不良品出したの
障害者だからって許される問題じゃな

いでしょ。障害者だからって考えがな
いんです。一切。遅刻したらめちゃう
ちゃ怒られてますよ。寝坊しました。
ふざけんって。（中略）だとする
と、そうなる家族も一緒になって協
力しなきゃならないんですよ。一人暮
らしじゃないんでしょってことでね。
うちはねえ、親とのやり取りも作業日
報っていうのがあるんですね。障害
者・作業者の言葉と上司の言葉と家族
の言葉ってことで毎日交換日記みたい
なことやってるんですけど、そこにも
厳しいこと書いてありますよ。講演で
も言うんですが、本気で障害者雇用や
るんだったら家庭環境を変えてくださ
いって。親も変わらないと無理です
よ。生活環境変えなければ本気でなん
かできませんよ。みんな情けで働かせ
たりとか、親もそういう考えの人いっ
ぱいますんで。親も考え方を改めて
くださいって。それくらい言っておか
ないとね。慈善事業じゃないんで。そ
んな朝起きれませんなんて知ったこっ
ちゃねえよって（笑）。そんなもんで
すよ。ほんとにそんなもんですよ。い
ろんな人いますね。行方不明になった
人とか。そんなことになったら普通会
社終わりですよ。まあ、そこは情けで
もう一回チャンスは与えてますけど
ね。（中略）精神障害者に残業なんて
考えられないってみんな言いますけ
ど、うちなんて普通にみんな残業させ
ますからね。

上記のA社長の語りからもわかるように、A
社長の障害者との関わり方は、おおよそ福祉
的とは言えない関わり方で、言ってみれば指
導的な関わりである。実際A社長は、「福祉
の世界ではできなくてもいいよいいよって言
われてきたと思うんですけど、私はあえてで

きないことをさせたりします」とも述べてお
り、この指導的な姿勢は徹底されている。A
社長の障害者雇用の哲学は、上記の語りでも
あるように「障害者だから許されるってこと
はない」の一言に尽きる。要はノーマライ
ゼーションを徹底しているのだ。

このような姿勢は家族にも求められる。こ
こでA社長が述べているのは、「朝起きれま
せん」と子どもが言ったときに、「寝ててい
いよ」と許容するのではなく、たとえ寝起き
が悪くても家族が起こし、生活環境や生活リ
ズムを整えさせて、定刻に家から送り出して
欲しいということなのだ。つまり家族に対し
ても、子どもへの指導的な接し方を求めている
ことがわかる。ここでは例として指導的な
接し方を挙げたが、もちろん指導的な接し方
でなくてもよい。さしあたり、障害者雇用の
文脈においては、雇用された障害者を定刻に
家から送り出すというような生活習慣の確立
がなされればよいのである。

A社長が障害者を完全に健常者と同じ扱い
をしているかという点、「行方不明になった
人」に「もう一回チャンス」を与えていた
りする。このアメとムチの匙加減が、信頼関係
の構築につながっているのかもしれない。実
際、A社長によれば障害者は「辞めない」の
だ。辞めるのは健常者ばかりとのことであ
る。また、A社長は、障害者を一回雇用した
ら絶対に解雇しないという信念を持ち、それ
を守り続けている。

2. 障害者やその家族に運用を委ねる支援体 制の構築

他方で、B社はどうかだろうか。B社はI社
と比較した場合、雇用している障害者の数が
少ない分、個別対応が可能になっている。た
とえば連絡ノート一つとっても、連絡ノート
を使用している人としていない人がある。

インタビューデータ3 連絡ノート

Zさん：（作業日誌に家庭欄を設けた）
連絡ノートみたいなのに「これこれこういうことがありまして貧血で倒れました、おうちでも様子をみてください」みたいなのを。全員ではなくて、そこまでしなくてもいいような人には、何故私がこんなのを…と言う人には（しない）。それぞれなんです、毎日持ち帰る人、まとめて書く人、家には絶対に見せたくないとか…それは希望を聞き入れるようにしています、強制はしません。でも1年に1回契約更新の時期がありますので労働条件通知書を持ち帰ってもらうときは、作業日誌にはさんで絶対持って帰ってねと。あとは本人の判断、家で見せるかどうかは。

インタビューデータ4 テレビ撮影と職場の様子

Zさん：いい面ではこの前テレビ撮影があるんですけど、許可いただきたいんですが、っていうときに、いい話として最近仕事の様子見られてませんし、そのことも兼ねて来てみて頂けませんか、って（家族に）言うと、来てくださったり。で働いている様子をみて撮影許可をいただいたりとかで、しょっちゅう面談をしているわけではないんですけど、何かあったときに来ていただけるんですね。今も作業日誌で通信欄がありますので、そこで通じていると思っていますし、何か問題とか不安なこととかあったら逆に書いてくださいねって言ってますので、あまりご家族の方から来ることはないんですけども、何かあるときに来ていただいている。

上記のインタビューにあるようにB社では、情報を共有するような媒体や情報伝達経路、家族との相談機会を企業側で確保しつつ、「希望を聞き入れるようにしています」、「強制はしません」、「あとは本人の判断」、「何か問題とか不安なこととかあったら逆に書いてくださいね」というように、その運用方法は障害者やその家族に委ねられている。また、I社と比べれば、指導的な要素はとても薄い。

ここでB社側が留意されているのは、たとえば「貧血で倒れられた」というような健康管理に関することである。これはI社で働く障害者にもいるようなのだが、風邪をひいて、熱を出してもその障害者は欠勤しないという。明らかに具合が悪そうで、熱で顔が真っ赤になっていても「大丈夫です」と言って仕事を続けようとする人もいる。もしかするとたとえば体温を測るというような、自分の身体状態を数値化して測定することや、その数値が示す意味、あるいは風邪は悪化したり伝染することを理解することが難しいのかもしれない。仕事ができると思えば仕事をしてしまうということがよく見受けられるとのことである。このようなときに、健康管理の支援が家族に対して要請されている。

Ⅲ インタビューデータの検討2：合意形成と権利擁護に関する支援体制の構築

安部（2005）はその著書の中で、家族（主に母親）との面談記録を詳細に残している。安部は留意点として、友人の有無、休日の過ごし方、金銭管理、健康管理、家事の手伝いの有無などを挙げている。これらが就労の継続や将来的には地域での自立に向けての大切なポイントであることは、容易に理解できる。つまりはこれらの項目について、障害者が自立・自律できるように支援することが家族には求められている。

他方でB社では障害者を採用する際の家族面談において、このような項目以外に賃金などの採用条件について家族と情報を共有し、合意形成を図ることから、雇用契約における被雇用者としての権利擁護の体制がづくりあげられていた。また、雇用側の立場でいえば、その契約内容が第三者から見ても正当なものであることを示す手段ともなっている。詳しく見ていこう。

インタビューデータ5

家族面談で大切にしていること

Zさん：送り出す気持ちがあるか見たくて（家族に）来ていただいています。

（中略）会社の様子を知っていただくのももちろんあります。（中略）こちらとしてはお金の話もありますので、どうしても最低賃金からの雇用になってしまいますので、その辺の話はちゃんと聞いていただく。お金は言った言わないの話になるんですよね。特例除外、最賃除外の部分はよくお話しておかないと、実際に労働条件通知書をお渡しすると、給料下げられたとか…実際に入られてからご家族に来ていただいて、こういう仕事してますって見ていただいて。給料安いのに重たい仕事させられているとか…正しく伝わらないのも残念ですね。入社後、1、2ヶ月たったころに（障害者本人が）「肩が痛いんです」といったころに来ていただきます。

このように、労働条件について、とりわけ最賃除外（最低賃金除外のことで、最低賃金減額の特例許可と同じ意味）がなされる場合には、特別な注意を必要とする。B社では、雇用している障害者のうち2名が重度障害者であるが、この2名の重度障害者を、最低賃金減額の特例許可を得て雇用している。

インタビューデータ6 最賃除外

X社長：最賃とかのデリケートな問題も、これはいじめじゃないか、これは差別じゃないか、そういうふうに取りられる場合があるので、誠心誠意ご説明するんですけども、100%納得いただいているかどうかというのは難しいところがあります。（中略）第三者の労働局からの確認もしていただいた上で、ご説明しているわけなんですけどね。労働局とは、労働基準監督署の監督官です。最賃除外の認可を適正にもらわないと、法律違反になりますから。除外の確認を労働局からとらなければいけないですから。それは確認した上で、させていただいています。

インタビューデータ7

最低賃金の減額の特例許可を得る方法

Zさん：いろんなご家族の方がいらっしゃいます。社会参加するだけでいい、お金は別に最低賃金より低くても、会社に勤めるってことで、自分たちは送り出している、それだけでいい方もいらっしゃいますし、逆に最低賃金以下で辛い仕事をさせられているんじゃないか、って思っているご家族もいらっしゃるんですけども、やはりそれには説明できる基準がないと駄目だと思うんですよね。で、その基準は何なのかっていうと、作業能率ですね。監督署の方がみられるのは、一番低い賃金の人、経験の浅くて一番低い賃金の人と比較して、その障害対象者がどれくらいできるのかっていうのを出すんです。そこで比較する。それで比較者が100で対象者が70%だったら30%の最低賃金。（中

略)説明のときは来ていただいて、採用のときはそうですし。

X社長とZさんの語りを先行研究と照らし合わせれば明らかなことだが、B社の最低賃金減額の特例許可を得る方法は、法令を遵守するやり方でなされている。ここで問題となるのは、最低賃金の減額の特例許可を得てまで障害者を雇用する、あるいは障害者にとっては雇用される意味である。Yさんの語りを見よう。

インタビューデータ8 ダイバーシティの達成

Yさん：私が一番思っているのは、入るからにはどうやってこの子はワークブレイスの中で、どこで一番力が発揮できますか、っていうことですね。

(中略)資本主義の論理は冷たいっていうが、でもそれで居場所を作ってあげるっていうのが実は大義だと思うんですよ。それは一時的に正社員と同じ待遇にできます。でもそれは日本の会社と経済がみんな失敗していった歴史じゃないかと思うんですよ。景気が悪くなったらどうなるのとか、上司が変わったらどうなるのとか。(中略)コストの管理から言えば、短時間労働させたらいいんですよ。実はフルタイムって企業にとっては重たいんですよ。社会保険に入んなきゃいけないし。要求も全部聞いてあげなきゃいけないとかね。でも私たちはあえて最賃除外になった人でもフルタイムで雇用するっていうのは、そういうことなんですよ。企業としては儲けとしてというより人間としてほんとはちゃんとやれる場所を作ってあげるためにはどうしたらよいか、っていうのを実は考えているんですよ。(中略)自分なりにいうと、言われて久しいですけど、ダ

イバーシティ、多様化ですよ。それをどうやって達成しますか。我々の職場は女性が多いです。産休に入られたり、介護の休暇に入られたり、結婚でお休みされたり、いろいろな生活のリズムが自分たちの目の前で起きているんですよ。もちろん雇用で有期の人も短期の人もいっぱいいる。高齢者の人もいるし。そのようななかでどうやっていきますかっていう、そこだけ切り出すと世知辛い世の中になっちゃうけど、そうじゃないんじゃないかなって思っていますね。

ここでYさんが語っているのは、最低賃金減額の特例許可を得てまで障害者をフルタイムで雇用することの意味である。企業側のコストのことだけを考えれば、作業能率の劣る障害者は短時間労働、パートタイム労働をさせればよいことになる。それをせずにフルタイム雇用にこだわっているのは、「景気が悪くなった」り、「上司が変わっ」ても障害者が解雇されないための工夫であったり、「人間としてちゃんとやれる場所」を作る配慮である。産休育休をとる人、介護休暇をとる人、結婚でお休みする人、高齢者までも含めた、各人の生活状況や違いに配慮したダイバーシティを達成することが、B社における最低賃金減額の特例許可にはデザインされている。

IV 結論：支援体制はどの方向に最適化されたデザインなのか？

本研究では、障害者雇用に固有の領域である、雇用される障害者の家族と企業の関係について、とりわけ障害者の家族に期待される支援体制構築についての検討を行った。I社にもB社にも共通することではあるが、「支援体制の構築」の基本には、連絡ノートを利用

した家族との情報共有による生活支援、健康管理への配慮がデザインされていた。障害者はその障害ゆえに、生活を整えたりや健康管理を自ら行えないことがある。これらを支援する体制が両社に構築されていた。ただし、その体制のモードについては違いが見られた。I社は指導的な支援体制であり、家族にも子どもへの接し方に関する意識・態度変容を求めるのに対し、B社は個別対応的な支援体制であり、その運用についても障害者やその家族に委ねる面が大きかった。こうした違いが生じるメカニズムの検討については紙幅の関係上できない。さしあたりここでは、二点の事実のみ指摘しておく。まず雇用している障害者の数に違いがある。I社は20名以上であるのに対し、B社は8名である。もう一つは社内における支援体制の違いである。I社は基本的にA社長の裁量権が強く、B社はX社長、Yさん、Zさんそれぞれの分担裁量になっている。

I社はノーマライゼーションを徹底しており、障害者を障害者として扱わない。したがって最低賃金の減額特例という発想もない。つまりI社の障害者への適正賃金の考え方は、障害者の働く権利を最大限保障する方向にデザインされている。他方、B社は、最低賃金減額特例は障害者雇用が広がる方向、障害者の最適な居場所作りに対してデザインされており、なおかつ企業に向けても人件費コストが最適化されている。また能力が劣っていたとしても賃金が相応であれば、同じ会社に勤める健常者から非難の対象となることもない。

障害者一人の権利擁護を最大化するのがI社のやり方であり、他方でB社のやり方は障害者の社会参加の可能性、ダイバーシティの達成、企業側の人件費など、多方面に最適化されているデザインになっている。実際のところ、企業の事情も異なれば障害者の事情も一人一人異なるので、最終的に「妥当な賃金は

いくらか？」については、企業側と障害者及びその家族との交渉によって決定されるしかない。その交渉には障害者の権利を擁護できる人材（現在のところは主に家族）が必要とされる。本研究は、そのような交渉の場での参照されうる一つの報告として書かれている。

文献一覧

- 1) 安部省吾. 『知的障害者雇用の現場から：心休まらない日々の記録』 東京：文芸社；2003.
- 2) 安部省吾. 『知的障害者雇用の現場から[2]：働く喜び、自立する若者たちの記録』 東京：文芸社；2005.
- 3) 陳麗婷. 『知的障害者の一般就労：本人の「成長する力」を信じ続ける支援』 東京：明石書店；2009.
- 4) 厚生労働省都道府県労働局・労働基準監督署. 「最低賃金の減額の特例許可申請について」 東京：厚生労働省；2009. (<http://www2.mhlw.go.jp/topics/seido/kijunkyoku/minimum/dl/01-11.pdf>; 2014.6.9.)
- 5) 細川瑞子. 『知的障害者の成年後見の原理：「自己決定と保護」から新たな関係の構築へ（第2版）』 東京：信山社；2010.
- 6) 石川准. 「障害児の親と新しい「親性」の誕生」 井上真理子・大村英昭編. 『ファミリーズの再発見』 25-59: 京都：世界思想社；1995.
- 7) 岡原正幸. 「制度としての愛情：脱家族とは」 安積純子・岡原正幸・尾中文哉・他. 『生の技法：家と施設を出て暮らす障害者の社会学（第三版）』 119-157: 東京：生活書院；1990→2012.
- 8) 土屋葉. 『障害者家族を生きる』 東京：勁草書房；2002.
- 9) 横塚晃一. 『母よ！殺すな』 東京：生活書院；2007.

付記

本研究は新潟青陵大学の共同研究助成（代表：海老田大五朗）を受けている。

看護学生におけるSOC (Sense of Coherence) と コミュニケーション・スキルの実態

－実習の経験別による比較－

河内 浩美・池田かよ子

新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

The Actual Status of Sense of Coherence and Communication Skills of the Nursing Student

-The Comparison by Experiences of the Clinical Practice-

Hiromi Kawauchi, Kayoko Ikeda

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

キーワード

看護学生、臨地実習、SOC、コミュニケーション・スキル

Key words

Nursing students, clinical practice, SOC, communication skills

I はじめに

看護系大学における臨地実習は、複数の資格取得に向け様々な実習が必須となっている。学生にとって臨地実習は、対象者や臨床指導者らと関わりながら基本的な知識や技術に基づいた看護実践能力を習得していく一方で、実習施設である病院や地域など慣れない環境のもとで行われるため、ストレスを伴う学習活動でもある。近年のストレス研究では、1979年にAaron Antonovsky¹⁾より提唱された健康生成論の中核概念として「首尾一貫感覚 (Sense of coherence以下SOC))」という概念が注目されている。SOCは「非常にストレスフルな経験をしながらも健康に生きる人々が保持する力」と定義されている。社会環境や個人的経験から蓄積される資源より、直面するストレッサーに見合った資源を動員し、緊張状態を図る能力であり、ストレス対処能力・健康保持能力であり、高いSOCの獲得は有意義なストレス対処ができる能力を持つといわれている。Antonovskyによれば、成

人前期 (20歳頃～30歳頃) はSOCの発達において重要な時期であるとされ、まさに看護を学ぶ学生自身の年代とも重なる。これまでに、労働者のストレス研究においてSOCが重要概念とされ研究が進められており、看護師や看護学生を対象とした研究も蓄積されつつある。しかし、実習の経験別でとらえた研究は、ほとんど見当たらない。

臨地実習は主体的な学習活動であり、学習効果を達成するためのコミュニケーションは、対象者や臨床指導者らとの関わりを深めていく上でも欠くことができないスキルの1つである。近年、コミュニケーションに苦手意識を持つ学生は少なくなく、入学生の仲間作りのための支援や環境など独自の対策を提供している大学もある。大学だけでなく、社会の中でも「コミュニケーション力」が求められており、例えば、就職活動では企業の若者に対する「コミュニケーション力」の関心は高く、円滑な人間関係を構築するために必要な能力といえる。臨地実習も同様に、対象者や臨床指導者とよい関係を築きながら学習

を進めていく上でコミュニケーション・スキルが求められている。そのためには学生自身が普段の学生生活を通して自らコミュニケーション・スキルを高めていくことが必要であり、さらに、様々なストレスを解消していくためにも必要である。仁科らは、看護学生のコミュニケーション・スキルなどの社会的スキルを向上することがメンタルヘルスに寄与することを指摘している。このように、コミュニケーション・スキルは、個々人が社会生活を営む上で様々な状況において適切な対人関係を形成・維持するための社会的な能力の基盤となるものである。

そこで、看護学生のSOCとコミュニケーション・スキルの実態を明らかにすることは、ストレス対処能力やコミュニケーション力の強化を考慮した学習支援を検討する基礎的資料となると考え調査を実施した。

II 研究目的

本研究は、看護系大学の学生におけるSOCおよびコミュニケーション・スキルの実態を明らかにすることである。

III 研究方法

本研究のデザインは、量的記述研究である。データの収集は、無記名による自記式質問紙調査を行った。

1. 対象者

対象者は、看護系大学Aの基礎看護学実習が終了した2年生と領域別実習および資格選択別の関連実習が終了した4年生である。

2. 調査期間

平成24年11月

3. 調査内容

調査項目は、基本属性として「年齢」「性別」「学年」および「現在希望または選択している資格」とSOC-13スケール13項目、

ENDCOREs尺度24項目の計41項目である。

1) SOC

ストレス対処能力・健康保持能力を測定する尺度として、Antonovskyが1987年に作成した首尾一貫感覚尺度をもとに山崎ら⁴⁾が開発したSOC-13日本語版短縮版スケールを用いた。SOC-13は3つの下位尺度で構成され、ストレス対処能力・健康保持能力を測定するための尺度である。SOCは、国内外での使用頻度も多く、信頼性と妥当性が高いことが確認されている。3つの下位尺度は、ストレスへの対処のしがいも含め、日々の営みにやりがいや生きる意味を感じられるという「有意味感」の4項目、自分のおかれているあるいはおかれているであろう状況がある程度予測でき、または理解できるであろうという「把握可能感」の5項目、何とかなる、何とかやっていけるという「処理可能感」の4項目の合計13項目からなる。得点化は、項目ごとに1～7点による7件法で行い、合計得点を求めた。点数（得点範囲：13～91）が高いほど、ストレス対処能力・健康保持能力が高いとする。

2) コミュニケーション・スキル

コミュニケーション・スキルの測定する尺度として、藤本・大坊ら⁵⁾が2007年に開発したENDCOREsを用いた。ENDCOREsは、表出系（ENcode）・反応系（Decode）・管理系ですべての基礎となる自己統制（COntrol）、同じく管理系ですべての上位に位置する関係調整（REgulate）の頭字語とscaleの頭文語を組み合わせたものである。ENDCOREsは、基本スキルとして、自分の感情や行動をうまくコントロールする「自己統制」、自分の考えや気持ちをうまく表現する「表現力」、相手の伝えたい気持ちを正しく読み取る「読解力」スキルと、対人スキルとして、自分の意見や立場を相手に受け入れてもらえるように主張する「自己主張」、相手を尊重して相手の意見や立場を理解する「他者受容」、周囲の人間関係にはたらきかけ良好な状態に調整する

「関係調整」6つの下位尺度から構成されている。得点化は、下位尺の項目ごとに1～7点による7件法で行い、下位尺度ごとの平均値を求め得点（得点範囲：1～7）が高いほどそのスキルが得意であるとする。

4. 分析方法

SOC-13およびENDCOREsの各下位尺度について、学年別にMann-Whitney検定、4年生の資格選択別にKruskal-Wallis検定を行った。なお、統計分析にはSPSS Ver.21を用いた。

5. 倫理的配慮

参加は自由であり、途中で中止しても一切不利益が生じないことを説明し強制力がかからない様に努めた。また、調査データは数値化し統計的処理を行い個人が特定されないことなどを文書と口頭で説明し、任意に質問紙の回答をもって調査協力への同意を得たものと判断した。

IV 結果

1. 基本属性（表1）

調査対象143人（2年生87人、4年生56人）

のうち、回収は122人（2年生84人、4年生43人）、回収率73.1%（2年生96.6%、4年生76.8%）であり、記入漏れがなかった116人を有効回答（有効回答率81.1%）とし分析対象者とした。

対象者の学年は、2年生が79人、4年生が37人であった。平均年齢は、全体20.4（SD1.41）歳であり、2年生19.7（SD0.65）歳、4年生22.1（SD1.44）歳であった。性別は、男性13人（11.2%）、女性103人（88.8%）であった。

また、4年生の選択資格は、選択なし（看護師・保健師のみ）20人（54.1%）、助産師7人（18.9%）、養護教諭10人（27.0%）であった。

2. SOC

対象者全体におけるSOCについては、合計得点の平均は51.1（SD9.98）点であり、SOCの3要素の平均は「有意味感」17.2（SD3.79）点、「把握可能感」18.2（SD4.62）点、「処理可能感」15.8（SD3.89）点であった。また、学年別および4年生の資格希望別によるSOCの各得点を表2に示した。

表1 対象者の属性

属性		全体 (n=116)	2 年生 (n=79)	4 年生 (n=37)
年 齢	平均(歳)	20.4	19.7	22.1
	SD	1.41	0.65	1.44
性 別	男性	13 (11.2)	10 (12.7)	3 (8.1)
	女性	103 (88.8)	69 (88.8)	34 (91.9)
資格選択	選択なし			20 (54.1)
	助産師			7 (18.9)
	養護教諭			10 (27.0)

表2 SOC の各得点における比較

		SOC 合計得点	有意味感	把握可能感	処理可能感
2 年生 (n=79)		51.9 (10.3)	17.2 (4.1)	18.3 (4.8)	16.3 (3.9)
4 年生 (n=37)		49.5 (9.0)	17.3 (3.1)	17.7 (4.2)	14.5 (3.6)
資格希望	選択なし (n=20)	48.5 (8.3)	17.0 (3.1)	17.4 (3.6)	14.2 (3.4)
	助産師 (n=7)	51.0 (9.2)	17.8 (3.4)	18.0 (3.8)	15.2 (3.7)
	養護教諭 (n=10)	49.8 (9.1)	17.4 (3.1)	17.8 (4.2)	14.6 (3.7)

】*

1) 学年別による比較

2年生と4年生の学年別による比較は、SOCの合計得点が2年生51.9点、4年生49.5点であり、2年生の方が高かったものの有意差は認められなかった。また、SOCの3要素である「有意味感」「把握可能感」「処理可能感」は、「処理可能感」において2年生16.3点、4年生14.5点であり2年生の得点が高く有意差が認められた。また、「有意味感」では4年生の得点が高く、「把握可能感」では2年生の得点が高かったが、それぞれ有意差は認められなかった。

2) 4年生の資格希望による比較

4年生の資格希望別による比較は、SOCの合計得点が助産選択者51.0と最も高かったが他の資格選択者との有意差は認められなかった。また、SOCの各3要素は助産選択者の得点が他の資格選択者に比べていずれも最も高かったが、有意差は認められなかった。選択なしの学生では3要素全ての得点は、他の資格選択者よりも最も低かったが有意差は認められなかった。

3. ENDCOREs

ENDCOREsの各得点を表3に示した。

2年生と4年生の学年別による比較は、基本スキル「自己統制」「表現力」「読解力」のすべての得点が2年生の方が高く、対人スキル「関係調整」の得点のみ2年生の方が高かったが、それぞれ有意差は認められなかつ

た。また、4年生の資格選択別による比較では、基本スキル「読解力」の得点について助産師選択者が最も高く、対人スキル「自己主張」は養護教諭選択者が最も高かったが、それぞれ他の資格選択者との有意差は認められなかった。

V 考察

本研究は、基礎看護学実習が終了した2年生と領域別実習および資格希望別の関連実習が終了した4年生の看護学生において、SOCとコミュニケーション・スキルの実態を調査した。

1. 看護学生のSOC

AntonovskyによるとSOCの発達やその形成過程は、「ストレッサーを有益な人生経験に変化させることができる汎抵抗資源（例：モノ、カネ、知識、ソーシャルサポート、ソーシャルネットワーク、社会関係、宗教、哲学、芸術、遺伝子、体質、気質等）により、良好な人生経験が提供され、この経験がSOCの強弱をつくる」とされ、30代前後になるとSOCは固定化するといわれている。⁶⁾

看護学生のSOCは一般の人々に比べると低いとされる調査もあるが、本調査における対象者全体のSOC合計得点51.1点は、同年代の医療福祉系大学生よりも高い結果であった。⁸⁾

また、学年別のSOC合計得点は、4年生よ

表3 ENDCOREsの各得点における比較

学年別	基本スキル						対人スキル					
	自己統制		表現力		読解力		自己主張		他者受容		関係調整	
2年生 (n=79)	4.7	(0.8)	4.0	(1.0)	4.6	(0.9)	3.7	(0.9)	5.1	(0.9)	4.8	(0.9)
4年生 (n=37)	4.6	(0.6)	3.7	(0.8)	4.5	(0.8)	3.7	(0.9)	5.1	(0.7)	4.6	(0.7)
4年生の資格希望												
選択なし (n=20)	4.5	(0.7)	3.7	(0.8)	4.4	(0.9)	3.6	(0.8)	5.0	(0.7)	4.5	(0.6)
助産師 (n=7)	4.6	(0.7)	3.7	(0.7)	4.6	(0.9)	3.6	(0.8)	5.1	(0.8)	4.6	(0.6)
養護教諭 (n=10)	4.6	(0.6)	3.7	(0.8)	4.5	(0.8)	3.7	(0.8)	5.1	(0.7)	4.6	(0.7)

N=116

りも2年生の方が高く、女子看護大学生を対象とした調査⁹⁾においても、本研究と同様に低学年者が最もSOC得点が高い結果であった。その理由は明らかではないが、SOCがストレスや不安と負の相関があるとされ、20代という発達段階を考えると、社会化の広がりや他者との関わりが複雑となることに加え、看護学生として学年が高くなるにつれ演習や臨地実習といった環境の異なる状況下での学習が多く占めるようになる。その結果、これまでに経験したことがないようなストレスや不安に直面する中で、固定化までは至っていないストレス対処能力の不安定さを示すのではないかと考える。

次に、SOCの下位尺度の「有意味感」「把握可能感」「処理可能感」について学年別比較では、「処理可能感」が4年生に比べ2年生の方が有意に高かった。それは、2年生がまだ本格的な領域別の臨地実習が始まっておらず、看護実践に対する現実味がまだ薄く何とかやっていけるという感覚が強いと推測される。一方、4年生は全ての領域や資格取得に必要な臨地実習が終了したとはいえ、看護という複雑で高度な仕事に従事することにおいて知識や技術の面で未熟さを認識した経験をもつ者も少なくない。これらの意識の相違が、「処理可能感」の結果として現れたのではないかと考える。また、看護学の学習は、学年が進むにつれて基本的な看護実践能力の修得のために臨床現場において看護職者らとともに看護を実践する臨地実習が課せられており、まさに看護師と類似した業務を経験することから自己に対して厳しい評価になることも影響していると思われる。

また、本調査の「有意味感」は、水野の調査¹¹⁾による一般大学生より高い結果であった。有意味感の形成においては、日々の営みとしてやりがいや生きる意味を考える機会の程度が大きく関わりをもち、看護学生は、対象者の理解として人の人生観をとらえる学習を行

う機会が多いことが有意味感の形成を助長していると考えられる。

2. 看護学生のコミュニケーション・スキル

本調査におけるENDCOREsの6つのスキル「自己統制」「表現力」「読解力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」については、2年生および4年生ともに、「他者受容」得点が高く、「表現力」と「自己主張」の得点が低い結果であった。藤本らによると日本人の大学生は、表出的な行動に関わる特性とされる「表現力」「自己主張」よりも応答的な行動に関わる特性とされる「読解力」「他者受容」スキルに優れている¹²⁾としており、本調査の結果も同様の結果が示された。看護学生の場合は、特に看護実践において対象者を理解する技術を習得していることを考えると、応答的な行動とされる他者受容スキルの得点を高めたことが推測される。また、近年若者の日常的なコミュニケーションは、携帯やSNSを介した間接的手段が用いられることが多く、相互に面と向き合う直接的手段を用いたコミュニケーションの機会が少ない現状がある。それ故、自分の感情や気持ちといった情緒的は表出や自分の意見や考えといった表出に苦手意識をもつ学生の姿を捉えることができる。

VI 結論

基礎看護学実習が終了した2年生と領域別および資格希望のための実習が終了した4年生のSOCとコミュニケーション・スキルの実態について調査を行った。その結果は、以下の通りであった。

基礎看護学実習が終了した2年生と領域別および資格希望のための実習が終了した4年生におけるSOCは、「処理可能感」において2年生の方が有意に高かった。

Ⅶ おわりに

本研究は、複数の資格取得に向け様々な実習が必須とされる看護系大学生のSOCとコミュニケーション・スキルの実態を明らかにすることを目的に調査を行った。

分析対象としたデータ数が少なく4年生の選択資格による傾向を十分捉えきれたとは言いがたい。また、1大学の看護学生を対象とした調査であり、データ結果の一般化には至らないという点において、本研究の限界があると考えられる。今後は、更にデータを積み重ね、看護系大学生のストレス対処能力の強化を考慮した学習支援の検討につなげていきたい。

謝辞

本研究に、ご協力いただきました看護学生の皆様に深謝いたします。

付記

本研究は2012年度新潟青陵大学共同研究費の助成を受けて実施した。なお、要旨については、第27回日本助産学会学術集会にて発表した。

引用文献

- 1) Aaron Antonovsky. Health, Stress, and Coping: San Francisco: Jossey-Bass; 1979.
- 2) 山崎喜比古、戸ヶ里泰典、坂野純子編. ストレス対処能力SOC. 45. 東京: 有信堂高文社; 2008.
- 3) 仁科祐子、谷垣静子、乗越千枝. 看護学生のコミュニケーションスキルおよび自尊感情とメンタルヘルスとの関連. 米子医誌. 2010; 61: 67-74.
- 4) 山崎喜比古、吉井清子監訳. 健康の謎を解く—ストレス対処と健康保持のメカニズム—. 221-225. 東京: 有信堂高文; 2001.
- 5) 藤本学、大坊郁夫. コミュニケーション・ス

キルに関する諸因子の階層構造への統合の試み, パーソナリティ研究. 2007; 15(3): 353.

- 6) 前掲書4). 39.
- 7) 木下八重子、笠浪欣子、中元万由美ほか. 看護学生のストレス対処能力と健康保持能力—看護学生と新人看護師の比較—. 看護・保健科学研究誌. 2009; 9(1): 91.
- 8) 落合龍史、大東俊一、青木清. 大学生におけるSOC及びライフスタイルと主観的健康感との関係. 身心健康科学. 2011; 7(2): 37.
- 9) 本江朝美、川口毅、谷山牧ほか. 女子看護学生のSense of Coherenceとその関連要因の検討. 昭和医会誌. 2005; 65(4): 367.
- 10) 高山智子、浅野祐子、山崎喜比古ほか. ストレスフルな生活出来事が首尾一貫感覚 (Sense of Coherence) と精神健康におよぼす影響. 日公衛誌. 1999; 46: 965-973.
- 11) 水野修次郎. 大学生のSense of Coherence (SOC) と健康との関係. 麗澤学際ジャーナル. 2010; 18(1): 8.

韓国の食・出産文化における妊婦管理と産後ケアの実際

池田かよ¹⁾子・李 在²⁾憶・田 惠³⁾媛・李 素³⁾泳

1) 新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

2) 新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

3) コットンネ大学

The Actual Control During Pregnancy and Postpartum Care in South Korean Food / Delivery Culture

Kayoko Ikeda,¹⁾ Jaeuk Lee,²⁾ Hyewon Jeon,³⁾ So-young Lee³⁾

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

2) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

3) KKOTTONGNAE UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

キーワード

韓国、文化、妊婦、産後ケア

Key words

South Korea, culture, pregnancy, postpartum care

I はじめに

我が国の合計特殊出生率は2005年に1.26と最低値を示したが、2012年に1.41まで回復したものの、低出生体重児（早産、正期産を含めた出生体重2,500 g未満¹⁾）が増加している。低出生体重児の頻度は1975年に5.1%と最も低値であったが、その後も微増を続け2012年には9.6%と倍増し、出生児の10人に1人が低出生体重児といわれている。同様に、正期産児の体重も2012年には男児3.04kg、女児2.96kgまで低下している¹⁾。出生体重の低下は、やせの女性及び低栄養状態の女性の増加、妊娠中の体型の崩れを嫌う女性の痩身志向、医療者による周産期異常発症予防に対する過度な体重抑制型指導、高齢出産の増加、20～30代女性の喫煙率の増加、不妊治療等による多胎率の増加等複合的な要因が指摘されている^{2)～6)}。さらに、妊娠中の体重増加が7 Kg未満の場合には、胎児発育不全や低出生体重児の出生率が

有意に高く、低出生体重児は成長後に生活習慣病の発症リスクが高いという研究データが蓄積されてきている。一方、少子高齢化の課題を抱えている韓国では、日本と同様、2012年の合計特殊出生率は1.30と減少しているものの低出生体重児は4.3%であり⁸⁾、わずかに増加しているにすぎない。韓国では妊婦の食事について親から助言を強く受けており、胎児の成長を考えた栄養を多く摂ることが勧められている。また、出産後は殆どの褥婦が産後ケア施設に入院し、妊娠や出産後の身心両面へのケアを受けていることを伝え聞いている。

そこで、本研究の目的はコットンネ大学との連携の下、韓国の都市と地方の出産施設を訪問し、妊娠期の妊婦管理、出産の状況や産後ケアについて実際に把握することであり、それを基に、妊娠、出産後のケアと低出生体重児の低下に向けた支援を検討するための基礎資料とすることである。

表1 施設の概要

	ソウル江南チャ病院	モテアン女性病院
設置主体	ソンガン医療財団	共同個人病院
全体の病床数	202 床	92 床
産科病棟の病床数	180 床	92 床
産婦人科医	12 人	10 人
分娩件数	500 件 / 月	300 件 / 月
分娩様式	自然分娩の他に、一部無痛分娩を実施	
帝王切開率	30%	25 ~ 27%

ら胎児に流入する血流の上昇により全血の45%程度増加する」、「妊婦の鉄欠乏性貧血は、早産、流産、母体死亡に至るケースも発生する可能性が高くなる」など、妊娠による生理的な変化を踏まえ、リスクを予防するために行われている。葉酸のサプリメントは妊娠3ヶ月（1人1ヶ月分を最大3ヶ月分まで）までに、鉄のサプリメントは妊娠5ヶ月以降に支給されている。妊娠期間中に貧血が診断された場合は鉄剤が処方される。貧血が改善されないあるいは多胎妊娠で追加投与が必要な場合は、診断書により鉄剤の追加処方が可能である。

2) 妊娠中の体重増加と栄養

妊娠期の体重増加の指標は、韓国においても体格指数（Body Mass Index、以下BMIとする）を参考にしている。平均体重増加は、ソウル江^{カンナン}南チャ病院では、BMIが「やせ」は12.5~18kg、普通は11.5~16kg、肥満は7~8（6Kg前後）kgであり、双胎は15kg以上である。モテアン女性病院は、妊娠期間を通して14kg前後を基準に指導している。

妊娠中の栄養は、主にタンパク質、鉄、葉酸、牛乳などの食品について指導している。モテアン女性病院では、妊娠中に高カロリーな食事を摂取していると産後の母乳分泌量や乳腺が詰まりやすいなどの影響を考慮して指導している。また、胎児への影響が指摘されている妊娠中の喫煙やアルコールなどの嗜好品は、ソウル江^{カンナン}南チャ病院は不妊治療を専門にしているため、喫煙やアルコールを摂取す

る妊婦はいないが、モテアン女性病院では妊娠中であっても飲酒、喫煙する人が多くみられるという。

一方、古来より韓国独自の食文化として伝承されている食品は、ミネラルの補給のための「ワカメスープ」である。妊婦の母親から、胎児が発育するためには「ご飯とワカメスープ」が良いとされ、摂取量も普段の1.5~2倍摂取するよう勧められている。また、高タンパク質の「黒ヤギの肉スープ」や血行促進により浮腫の改善に効果がある「南瓜スープ」を摂取することが勧められている。特に「ワカメスープ」の摂取は現在も継承されており、妊娠中だけでなく出産後の食事にも豊富に摂取されている。また、妊婦は妊娠中だけは好きなものを食べただけ食べることができるという「特権」があり、パートナーはそれを叶えさせなければならいという言い伝えもあるという。

3) 妊娠中の身体作り

病院では、出産に向けて「出産しやすい身体作り」を基本にケアがされている。モテアン女性病院はヨガなどマタニティエクササイズの有酸素運動が勧められている。ソウル江^{カンナン}南チャ病院では、病院に隣接した所に、国内唯一の施設である妊婦専用のリハビリセンターがあり、病院と連携して自然分娩率を高めるためのトレーニングを行っている。トレーニングは米国で研修を積み資格を取得した専門スタッフが、Pregnancy Function Training（PFT：米国の産婦人科トレーニン

グプログラム)に基づいて、呼吸、姿勢、筋肉の強化、いきみ方などのエクササイズを体系的に行っている。また、妊娠に伴う骨盤のずれや歪みによる腰痛や下肢痛、尿漏れなどのマイナートラブルにも対応している(写真1)。エクササイズの開始時期は妊娠中期の安定期であり、運動量は1日1時間程度、1週間に2~3回を目安にしている。ただ、費用が高いためシングルマザーなど経済的基盤がない場合はニーズがあっても受けられない現状がある。



3. 産褥期

1) 産後ケア施設(表2)

韓国では一般的に自然分娩の入院は2~3日前後であり、帝王切開でも4、5日から6日間である。その後は70~80%の褥婦が産後ケアを受けるために、新生児とともに出産した病院または居住地に近い産後ケア施設に約2週間入院する。予約はオンラインで受付けており、都市部では競争率も高い。入院日数の延長は部屋が空いていれば可能である。

費用は都市部と地方とでは大きく異なっ

おり、ソウル^{カンナン}江南チャ病院は2週間で40万円、モテアン女性病院は15~20万円と約半分である。費用の助成は、配偶者である夫の職場から費用の支援があり、また夫婦の両親から費用の支援もある。低所得者は所得に応じて保険が適応するため費用負担の軽減になっている。一方、家族の支援や家事などの産後ヘルパーを依頼できれば、産後ケア施設に入院する必要はない。

産後ケア施設の開設は、2000年頃からできたものでまだ歴史は浅く、全国でその数は590ヶ所であり、そのうち350ヶ所はソウル市内に存在している。韓国では、分娩可能な施設よりも産後ケア施設のほうが多いというのも特徴の一つである。産後ケア施設の開設は、医療者でなくても可能であり、ケアする看護師は20時間のトレーニングが必要である。

2) 産後ケアの実際

入院中は両施設とも産科医、小児科医による母子への管理が充実している。ソウル^{カンナン}江南チャ病院は、褥婦の抑うつに対して精神科医が対応できるシステムも整っている。

褥婦のケアは乳房ケアや授乳、沐浴などの育児指導、産後のダイエットやヨガ、児への玩具作りなどが行われている。表3はモテアン女性病院の2週間のプログラムを示した。児の名づけ講座や児との対話法、性別に合わせて男児はネクタイ、女児はカチューシャを母親が手作りするユニークなプログラムであり、母子の愛着形成に役立っている。また、ソウル^{カンナン}江南チャ病院では褥婦の入院中の生活を撮影した記念アルバム、またクリスマス会

表2 産後ケア施設の概要

	ソウル江南チャ病院	モテアン女性病院
病床数	24 床	30 床
利用人数	50 人 / 月	100 人 / 月
申込み(予約)	分娩予定日の3ヶ月前から	分娩予定日の5~6ヶ月前から
費用(2週間)	約40万円	約15~20万円
看護スタッフ	看護師11人 看護助手8人	看護師4人 看護助手18人

表3 産後ケアのプログラム（例：モテアン女性病院）

1 W	月	火	水	木	金
午前	良い名づけ講座	体操	絵本作り	体操	メリーゴーランド作り
午後	ローションやオイル作り	新生児疾患別の応急処置	写真撮影	新生児の肌着に絵をかく	赤ちゃんとの対話法、手足造形（希望者）
沐浴教室（退院前に小グループで指導を受ける）					
2 W	月	火	水	木	金
午前		体操	おもちゃ作り	体操	メリーゴーランド作り
午後	ベビーマッサージ	新生児疾患別の応急処置	写真撮影	男子はネクタイ作り、女子はカチューシャ作り	アロマ療法
沐浴教室（退院前に小グループで指導を受ける）					

など季節感を取り入れたイベントも重視しており母子へのメッセージとプレゼントを渡している。

産褥期の食事は、「ワカメスープ」を基本に肉類や野菜、胡麻など多種多様な食材を使用したスープが毎食の献立に取り入れられている。また、三食のほかに2回の間食と夜食があるが、日本と同様産褥期の2400kcal以内でヘルシーなメニューが考えられている。

さらに、韓国では褥婦の外陰部の創傷治癒を促進するために、スチームを用いたSitz bath（座浴）の装置が各部屋に設置されている（写真2）。陰部の清潔を保ち、爽快感を得ることができる。

以上のように、各施設とも心身両面のケアがされているが、課題も指摘している。例えば、入院中は母子との面会に制限があり、特



に夫が施設に宿泊できないことが外国人にとって不満になっていることや、褥婦が自室で授乳をするため褥婦同士の情報交換や文化交流する場がないこと、さらには人気の産後ケア施設は予約が取りづらく競争率が高いなどである。

IV 考察

1. 妊婦管理

妊娠期の体重増加や栄養摂取は児の体重や発育に大きく影響をする。妊娠中の体重増加量はBMI値⁹⁾を基準に設定しているが、韓国は日本に比べて増加の基準が緩い傾向にある。これは前述したように、胎児の発育には妊娠中の食事摂取が重要であり、体重が増えすぎた場合でも産後ケア施設でダイエットやヨガにより身体面のケアを受けることができる環境があることである。モテアン病院の看護師長がインタビューの中で、「体重増加量に捉われるのではなく、いかに出産しやすい身体に整えるかが重要である」と話されており、示唆に富んだ視点である。

日本は、かつて国民全体の栄養状態が不良であった時代には、妊娠すると「胎児の分も含めて2人分の栄養摂取が必要」と食事量を増やすことが推奨された。しかし、社会全体

が豊かになり、飽食の時代と言われる今日では、妊娠高血圧症候群や妊娠糖尿病などの妊娠期の疾患が増加したこともあり、妊婦健康診査において体重増加の抑制が行われるようになった。さらに、妊娠中の体型の崩れを嫌う女性の考え方による瘦身志向も相俟って「小さく産んで、大きく育てる」ことが出産育児において賢明な育て方のように考えられるようになった¹¹⁾。その結果、現在“やせ”の妊婦が増加し、低出生体重児増加の一因になっていると思われる。実際、妊婦健康診査では体重増加について厳しく指導がされており、妊婦も体重測定値に一喜一憂している。妊娠期の異常を予防しつつ、適切な体重増加量を確保し、安全・安楽な出産ができる「身体を整える」ことに力点を置いた助産ケアが重要である。

また、韓国では妊娠初期から中期にかけて起こりやすい妊娠期の異常を予防するために、全員の妊婦に葉酸や鉄のサプリメントが公費で支給されていることは注目すべき点である。ただ、葉酸は妊娠前からの摂取がより効果的であることや、妊娠初期はつわりなどのマイナートラブルのため食事が十分に取れない妊婦も少なくないことから、今回予防効果についての把握までに至らなかった。しかし、想定される異常の予防について対策が実施されていること先進的であると考えられる。

2. 産後ケア

韓国では出産を終えた女性は特別に養生することで、生涯にわたる健康を獲得する「産後調理」という考え方があり、出産後母親となった女性を適切な環境におき、支援者から手厚いケアをうけることで、ゆっくりと体調を整える産後ケア施設（韓国では産後調理院という）が開設されている。一般には褥婦は3ヶ月、赤ちゃんは100日までに過ごす環境が不適切であったり、忙しく家事育児に追われて無理な生活をする「産後病」（産後風：

サヌブン）となり、その後さまざまな肩こりや腰痛などの不快症状を誘発して女性の生涯の不健康につながると言われている。それが韓国では年配の女性はもちろん、若い人でもこの産後病を恐れ、産後は節制し養生しなければならないと考える人が多く、韓国独特の伝統文化で母親から娘、嫁に言い伝えられている¹⁴⁾。これは韓国だけではなく、日本においても昔から「床上げ」または「帯あけ」という考えがあり、現在でも産後の過ごし方の基準になっている。つまり、産後3週間はいつでも疲れたら休めるよう居室に布団を敷いたままにして産後の疲れを癒し、母親や家族から食事などの生活や育児の支援を受けながら、褥婦は授乳と児の世話や自分のことだけをしてゆっくり過ごす。3週間経過したら床（布団）をあげて家事など普段の生活に戻るという意味である。その間、母親から娘に細かな文字を読んでもいけない、身体を冷やすと母乳分泌が悪くなったり、更年期以降に頭痛や肩こりなど体調が悪くなるといった注意がされていた。根拠が明確ではないとしても、先人の知恵として産後間もない身体に無理することを戒め、大事に養生するといったことは現在でも活かされている。

一方、近年核家族化や高齢出産の増加などを背景に、産後の支援が受けにくい状況にある。そのため母親の育児不安や産後うつ、子ども虐待など母子を取り巻く問題が多く指摘されている。韓国も核家族化が進んだ現在、産後に実家や婚家に頼るより、気遣いのない産後ケア施設に入院したり、産後ヘルパーを依頼するなどして、夫婦だけで産褥期を過ごす人も増えてきているという。

出産後は褥婦の心身を整え、母乳育児を確立するとともに、家族が増えることで役割が変化し、親子関係を構築するための重要な期間である。この時期に、支援を受けたい褥婦に届く支援のあり方を検討していく必要がある。日本においても退院後の産後ケアの必要

性が認知され、施設も増えつつある。また、内閣府では「産後ケア」の重要性を取り上げ、政策として展開していくという提案がなされ、市町村母子健康センターから産前産後ケアセンターという方向への動きもある¹⁵⁾。一方、費用の負担増などの課題もあるが、ケアや支援を受けたい褥婦が受けられる体制を整え、充実させていくことが急務である。

V まとめ

韓国は古来より独自の食文化として伝承されているものを継承しつつ、妊娠期は予防に視点を置いた妊婦管理と出産に向けての身体作りが重要とされている。また、出産後は産後ケア施設において「産後の養生」として心身を整えるためのケアに加え、母乳育児を確立するとともに、親子関係を構築するためのケアが行われている。

今回、2010年11月にコットンネ大学との交流協定が締結されたことを機会に、コットンネ大学との共同研究で施設訪問が実現した。今後、訪問で得た貴重な情報を周産期にある妊産婦の支援を検討するために活かしていきたい。

付記

本研究は、2013年度新潟青陵大学共同研究費助成を受けて実施した。

本研究の一部は、第6回新潟青陵学会学術集会ポスターセッションにて発表した。

謝辞

本調査を実施するにあたり、ソウル市江南^{カンナン}チャ病院の看護部長イ・スンシン氏、モテアン女性病院産後ケア院長のユ・ミヨン氏、コットンネ大学の皆様に深謝いたします。

引用文献

1) 厚生労働省統計表データベースシステム、

<http://www.dbtk.mhlw.go.jp/toukei/kouhyo/index.html> 2014.7.1.

- 2) 平成21年「国民健康・栄養調査」. 厚生省の指標. 2011;58(3):47-55.
- 3) 平松祐司・住田由美・洲脇尚子 他. 胎児発育と肥満、やせ. 産婦人科の世界. 2006;55(7):1059-1066.
- 4) 久保春海. 不妊・不育症と体重異常(肥満とやせ). 産婦人科治療. 2008;97(4):363-368.
- 5) 福岡秀興・金昌宣・大塚理津子. 妊婦低栄養と低出生体重児.産科と婦人科. 2008;75(8):936-943.
- 6) 瀧本秀美・吉池信男・加藤則子. 我が国における低出生体重児の増加とその要因<母子保健統計を用いた検討>. 医学のあゆみ. 2010;235(8):817-821.
- 7) 福岡秀興.胎児期の低栄養と成人病(生活習慣病)の発症. 栄養学雑誌. 2012;68(1):3-7.
- 8) National Statistical Office of KOREA. 2007.
- 9) 青木千津. 母体の栄養状態と胎児発育. 東邦医学会雑誌. 2010;57(2):169-171.
- 10) 厚生労働省. 妊産婦のための食生活指針ー「健やか親子21」推進検討会報告書. 「健やか親子21」推進検討会. 2006:61-74.
- 11) 病気がみえる. 産科. 70-75. 東京:メディックメディア;2010.
- 12) 瀧本秀美・佐藤夏子. 喫煙、飲酒、栄養素摂取量が胎児発育に与える影響と妊婦への情報提供. 助産雑誌. 2007;61(10):852-855.
- 13) 藤田愛・山口咲奈枝・宇野日菜子 他. 妊娠期の体重増加量別における栄養摂取所要量とPFCバランス. 日本看護研究学会. 2013;36(1):135-140.
- 14) Cho Jeong Rok, Ph. D, CNM, IBCLC. 韓国の産後ケアー産後調理院について. 助産師. 2013;67(4):22-27.
- 15) 福島富士子. なぜ今「産後ケア」が求められるのか、母子に寄り添い必要な支援を考える. 助産雑誌. 2013;67(10):800-806.

養護教諭の職務に対するニーズに関する文献検討

塚原加寿子¹⁾・笠巻 純一²⁾・横山 知行²⁾・松井 賢二²⁾・波多 幸江³⁾

1) 新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

2) 新潟大学人文社会・教育学科系

3) 飯田女子短期大学家政学科

The Review of the Literature Cited the Needs of Yogo Teacher's Duties

Kazuko Tsukahara,¹⁾ Junichi Kasamaki,²⁾ Tomoyuki Yokoyama,²⁾
Kenji Matsui,²⁾ Yukie Hata,³⁾

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

2) NIIGATA UNIVERSITY INSTITUTE OF HUMANITIES, SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION

3) IIDA WOMENS JUNIOR COLLEGE OF HOME ECONOMICS

キーワード

養護教諭、ニーズ、文献検討、職務

Key words

Yogo teacher, needs, review, duty

I はじめに

社会環境や生活環境の急激な変化は、子どもの心身の健康にも大きな影響を与えており、学校生活においても生活習慣の乱れ、いじめ、不登校、児童虐待などのメンタルヘルスに関する課題、アレルギー疾患、性の問題行動や薬物乱用、感染症など、新たな課題が顕在化している¹⁾。これらの健康課題に対応するため、学齢期の子どもたちの学校生活を支援する立場にある養護教諭の果たす役割も時代のニーズに応じて変化している²⁾。

現在、養護教諭は、救急処置、健康診断、疾病予防などの保健管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動などを行っている¹⁾。これら養護教諭の役割は、過去三度の答申や教員免許法の改正などにより、拡大・発展してきた。これは、養護教諭が目の前の子どものニーズにこたえてきた結果でもある²⁾³⁾。しかし、「広がりすぎた職務は、『多忙』を生みアイデンティティーを見失う事態に陥っている」との指摘や、「専門職と

しての自覚と誇りを失う⁴⁾」との懸念もある。三木が「養護は、時代や、人、社会情勢等に柔軟に対応できる職としての養護であるとともに、その根底に流れる、時代を超えて価値のある本質を忘れてはいけない」とするように、ニーズに応え、拡大、発展する養護教諭の職務の本質を検討することは必要であろう。そのためには、実際に養護教諭はどのようなニーズに応えてきたのか、また養護教諭に対しどのようなニーズを周囲は持っているのかを明確にする必要がある。

そこで、本研究では、養護教諭へのニーズに関する文献を収集・分析し、養護教諭へのニーズについて職務や役割の視点から整理し、養護教諭の職務に対するニーズについて検討するための基礎資料を作成することを目的とする。

II 方法

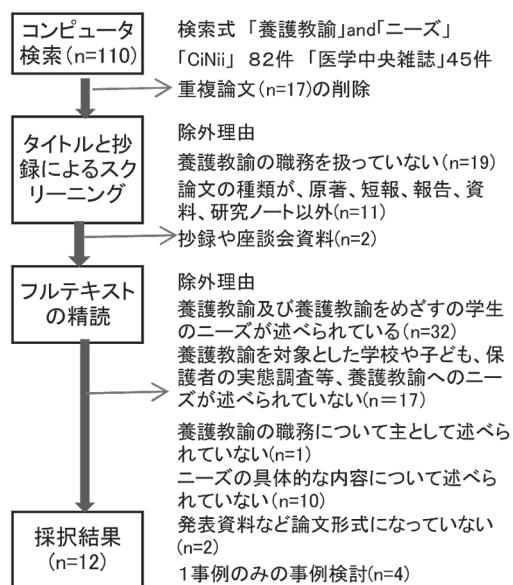
1. 検索の手順

国立情報科学研究協会で発行された「CiNii

（国立情報研究所論文情報ナビゲーター）」と医学文献データベースの「医学中央雑誌」の検索媒体を使用して文献検索を行った。検索は2014年2月までに出版された「養護教諭」と「ニーズ」をキーワードとした論文すべてを対象とした。

コンピュータによる検索後、タイトルと抄録でスクリーニングした。本レビューの採択基準は、①主として養護教諭の職務を対象としていること、②「養護教諭」「ニーズ」について述べられているもの、③研究誌、紀要などに掲載されている学術論文であることとし、重複論文がある場合は除いた。タイトルと抄録によるスクリーニング後、フルテキストを入手し、精読した。その結果、養護教諭を対象とした学校や子どもの実態調査や、具体的なニーズや養護教諭の職務について述べられていないものについては除外した。

図1 文献検索のフローチャート



2. 分析方法

タイトルと抄録によるスクリーニング後、フルテキストを入手し、採択論文を決定した。採択論文に記されている、養護教諭に対するニーズについて、掲載順に番号をつけ、研究方法・研究対象・研究内容について検討

した後、考察をもとに養護教諭へのニーズを抽出した。その後、養護教諭へのニーズについてKJ法によりカテゴリー分けを行い、さらにそのカテゴリーを、集約し、大カテゴリーを作成した。

Ⅲ 結果

1. 文献の概要

「養護教諭」「ニーズ」のキーワードを含む文献数は2014年2月現在、「CiNii」82件、「医学中央雑誌」45件であった。スクリーニングの結果、12件を採択した。

掲載された学会誌は「学校保健研究」2件、「日本養護教諭教育学会誌」1件、「学校健康相談研究」1件、「川崎医療福祉学会誌」1件の計5件であり、大学の紀要等は7件であった。

研究の方法及び対象は、質問紙調査が7件で、主な対象を、養護教諭としたものが2件、保護者・家族が2件、子ども（小・中・高校生）が3件であった。面接調査は4件で、養護教諭を対象としたものが1件、保護者・家族を対象としたものが3件であった（表1）。（内1件は質問紙調査と面接調査の両方を実施）

表1 養護教諭へのニーズに関する文献

文献番号	年	著者	表題	掲載誌	対象	方法	概要
1	1988	小倉学 綿引洋子	養護教諭に対する保護者のニーズ- 執務項目選択・要望内容を中心に-	学校保健 研究	保護者 784名	質問紙調査	保護者の養護教諭へのニーズを調査により明らかにした。養護教諭に力を入れてほしい執務項目として「健康相談」「けがの手当て」「内科看護」「病気の早期発見と担任との連携」が高率であった。養護教諭にもっとしてほしいことは子どもに対する指導、保護者との連携に関するものであった。
2	1994	鈴木基司 森田博 他	学校精神保健ニーズとその対応 中学校養護教諭アンケート調査から	学校保健 研究	中学校養 護教諭 172名	質問紙調査	「生徒の問題行動や情緒に関する問題を認めた際、中学校保健室ではどのような対処がなされているか」調査した。養護教諭等による対処が有用と考えられる生徒は、障害度が中等度で、身体症状を伴う情緒障害を有する者と考えられる。学校精神保健における保健室・養護教諭の位置づけが再確認される必要があらう。
3	1998	辻立世 薬師寺素子 他	日常的健康相談における主訴とヘル スニーズの関連について	日本養護 教諭教育 学会誌	高等学校 における相 談事例 1341事例	事例調査	保健室に身体症状や精神・心理的不安などの心身の不調で来た生徒の中で、健康相談的対応をした事例と、保護者・担任等から相談を受けた事例について、入室時の主訴と相談後の養護教諭が判断した問題（ヘルスニーズ）について分析・考察した。保健室における日常的健康相談は、心身に相關する内容で多く占められていることが明らかになった。
4	2001	梶岡多恵子 下村淳子 他	高校生の保健室利用と理想とする養 護教諭像の検討	愛知教育 大学養護 教育講座 研究紀要	高校生 1999年574 名 2001年553 名	質問紙調査	高校生が理想とする養護教諭について調査を行い、彼らの養護教諭に対するニーズを明らかにするとともに、経年的調査から読み取れるニーズについて検討を行った。結果、1999年、2001年とも「気軽に話す」「優しい」「明るい」が上位3項目であった。
5	2004	辻立世	高等学校における心身の健康実態と 支援体制の構築に関する研究	鈴鹿国際 大学発達 人間学論 叢	養護教諭 78名	質問紙調査 筆者の実践	高等学校における心身の健康問題を持つ生徒に対する教育的配慮並びに校内の組織的な支援体制の構築を検証した結果、健康問題をもつ生徒に必要な支援体制の構築は、養護教諭がコーディネータ役を果たし、校内で、特別委員会制度を設けて学校全体で取り組む方法が有効であった。
6	2005	野坂久美子 沖村幸枝 他	養護学校における児童生徒の医療 的ケアに関わる養護教諭のコーディネ ーション機能の実態 -宿泊を伴う校外学習の事例を通して-	川崎医療 福祉学会 誌	肢体不自 由養護学 校の養護 教諭1名(3 事例)	面接調査	養護教諭の職務の特質としての「コーディネーション」の機能を明確化し、どのようなシステム配置が必要かという、地域ケアシステムにおけるコーディネーション機能との有機的な連携コンセプトの一端を提示することを目的とした。養護教諭はケアシステムの中心となるコーディネーター的な役割を担っていた。
7	2007	棟方恵美 葛西敦子	養護教諭の脊柱側弯の子どもへの支 援に関する研究-家族のニーズから の考察-	弘前大学 教育学部 紀要	家族 24名	質問紙を用 いた面接調 査	脊柱側弯症の子どもと家族の心配、学校との話し合い、学級担任・養護教諭・クラスメートの理解などを明らかにし、健康問題を持つ子どもに対する養護教諭の支援の在り方を考えることを目的とした。「養護教諭は家族と連携し、健康問題をもつ子どもを支援する存在である」ことを周知することが必要である。
8	2008	神田美咲 葛西敦子 他	養護教諭のてんかんの子どもへの支 援に関する研究-保護者のニーズか らの考察	弘前大学 教育学部 紀要	保護者 19名	質問紙調査 と面接調査	てんかんの子どもの学校生活の現状や子どものてんかんについての保護者の考え、学校や養護教諭への要望を明らかにし、その結果をもとに養護教諭はどのような支援ができるのかを考察することを目的とした。発作時の対応とともに、養護教諭の働きかけによって配慮について教職員全員が理解し、学校全体で支援できる体制を作っていくことが子どものより良い学校生活につながる。
9	2009	加藤和代 熊谷恵美子	相談連携システムを生かす養護教諭 の役割の検討 -学校不適応行動を示す生徒の事例 を通して-	兵庫大学 論集	事例の記 録 3事例	事例検討	養護教諭の健康相談活動の視点から、相談連携システムを生かした学校不適応行動を示す生徒への支援の在り方を検討した。保健室の支援を一人一人の教育的ニーズに合わせて、校内の「教育相談」「生徒指導」「特別支援教育活動」に統合させていくことで相談連携システムが生かされた効果的な支援につながることを示唆された。
10	2009	山中寿江 松永恵 他	保健室に入室する子どもへの養護教 諭の対応に関する研究 第1報 -子どもの意識調査から子どもの ニーズを探る	学校健康 相談研究	小学生 567名 中学生 496名	質問紙調査	小・中学生を対象とする意識調査をもとに、今日の子どもたちが抱えている養護教諭像や保健室への期待を探ることにより、養護教諭の対応について省察的に分析し、その上で、子どものニーズを満たす対応や指導の在り方を考察することを目的とした。子どものニーズの把握に対して、受容し丁寧に対応したことに関して、子どもたちは「よかった」と感じていた。
11	2012	浦池千草 高木香奈	子供の求める保健室像、養護教諭像 についての調査研究	九州女子 大学紀要	小学生 238名 中学生 156名	質問紙調査	児童生徒が日常的に利用する保健室についての利用状況、児童生徒が求める保健室像や養護教諭像を明らかにし、今後の保健室運営を検討し、児童生徒の健康支援及び実践に生かすことを目的とした。求める養護教諭像は「優しい・明るい・頼れる・話しやすい先生」という認識を持っていた。
12	2012	中島育美 水内明子 他	発達障害児を持つ保護者の小学校 の養護教諭に対するニーズ	特別支援 コーディネ ーター研 究	保護者 8名	面接調査	発達障害児の保護者が養護教諭にどのようなことを期待しているのか、保護者に対するインタビュー調査を通して明らかにすることを目的とした。調査の結果、子どもの特性を理解して関わる個別対応、子どもと保護者の思いを理解し繋げるコーディネート能力、きょうだい児、保護者に対するメンタル面での対応、来室しやすい保健室づくりが求められていることが示唆された。

2. 研究内容

それぞれの研究内容を分析し、各論文の考察で述べられている「養護教諭に対するニーズ」に関するキーワードを抽出した結果、95のキーワードが抽出され、24のカテゴリーに分類した。そのカテゴリーを平成20（2008）¹⁾年、中央教育審議会答申に述べられている養護教諭の役割及び保健室経営計画のてびき⁶⁾に示されている養護教諭の専門領域における職務内容を参考に、養護教諭の職務内容から、「救急処置」「疾病予防」「健康相談・健康相談活動」「保健教育」「保健室経営」「連

携・コーディネート」の大カテゴリーを作成した。また、主に特別な教育的ニーズを持っている子どもに対しての支援や教育的配慮に関わる内容を含むものとして「教育的支援」を、作成した。さらに、子どもへの対応の際の「養護教諭の姿勢・態度」を加え、8つの大カテゴリーを作成した（表2）。以下に、大カテゴリーの概要を述べる。

表2 養護教諭へのニーズ カテゴリー一覧

		文献番号												表記のある 文献数
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1 救急処置														4
1-1	外科的訴えの対応													
1-1-1	けがの手当て、けがの救急処置	○									○	○		
1-2	内科的訴えの対応													
1-2-1	具合が悪くなった子どもの看護(内科看護)	○												
1-2-2	病気の手当て										○			
1-2-3	具合が悪いときの救急処置											○		
1-3	緊急時の対応													
1-3-1	(てんかんの)発作時の対応								○					
1-4	養護教諭のスキル・態度													
1-4-1	けがの手当てを適切に行う										○			
1-4-2	子どもの気持ちを受け止め、優しく丁寧に対応										○			
1-4-3	救急処置の知識・技術											○		
2 疾病の予防・管理														4
2-1	疾病予防													
2-1-1	病気の早期発見	○												
2-1-2	心の問題などを早期発見											○		
2-1-3	養護教諭の観察		○											
2-2	疾病管理													
2-2-1	専門的立場から親への受診勧告					○								
3 健康相談・健康相談活動														7
3-1	相談内容													
3-1-1	心身の健康問題	○												
3-1-2	身体に関する内容			○										
3-1-3	心の悩み、悩み	○							○					
3-1-4	精神・心理的な不安、不安			○					○					
3-1-5	情緒障害		○											
3-1-6	神経症、心身症			○										
3-1-7	対人関係			○										
3-1-8	生活上の問題			○										
3-1-9	学習・進路の不安、悩み			○										
3-1-10	困ったとき相談に乗ってくれる										○			
3-2	相談対象													
3-2-1	児童・生徒		○	○					○		○	○	○	
3-2-2	担任			○										
3-2-3	保護者からの相談			○					○				○	
3-3	養護教諭のスキル・態度													
3-3-1	医学的知識と教育的素養を持つ			○										
3-3-2	生徒のサインを受け止め、適切に対処する			○										
3-3-3	瞬時にニーズを判断し、相談的対応をする										○			
3-3-4	日頃からの子どもの観察し、情報収集しておく										○			
3-3-5	人間的な関わりへの期待											○		
3-3-6	普段から関わり相談できる関係性の構築												○	
3-3-7	保護者も相談できる体制づくり												○	
3-3-8	カウンセリング能力・コミュニケーション能力											○		
4 保健教育														3
4-1	集団保健指導											○		
4-2	個別保健指導	○									○	○		
5 保健室経営														5
5-1	利用しやすい入りやすい場													
5-1-1	利用しやすい、来室しやすい					○						○	○	
5-1-2	明るい										○	○		
5-1-3	静か										○			
5-1-4	落ち着いている、落ち着く										○	○		
5-1-5	暖かい										○			
5-1-6	清潔											○		
5-1-7	快適										○			
5-2	学習の場・成長の場													
5-2-1	学習の場											○		
5-2-2	医療と教育の機能					○								
5-3	安心できる場													
5-3-1	心身両面の相談を受け入れる場		○											
5-3-2	心がほっとする場所					○								
5-3-3	健康相談活動の場					○						○		
5-3-4	安らげる場所、安らぎ										○	○		
5-3-5	パニック時の避難												○	

		文献番号												表記のある 文献数
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
6 連携・コーディネート														10
6-1 校内連携														
6-1-1	担任との連携			○		○	○			○				
6-1-2	校内の関係職員との連携					○								
6-1-3	授業担当者等との連携			○										
6-1-4	生徒指導主事									○				
6-1-5	教育相談活動担当									○				
6-1-6	特別支援教育担当									○				
6-1-7	管理職						○			○				
6-2 校内の他職種との連携														
6-2-1	看護師と連携						○							
6-2-2	スクールカウンセラーとの連携											○		
6-3 保護者との連携														
6-3-1	保護者との連携			○				○	○					
6-3-2	保護者との話し合い							○	○					
6-3-3	健康情報の共有								○					
6-3-4	子どもの様子を家庭連絡	○							○					
6-4 外部の専門機関との連携														
6-4-1	医療・主治医・医師との連携		○			○			○					
6-4-2	児童福祉施設との連携					○								
6-4-3	心理士との連携		○											
6-5 日々の連携														
6-5-1	日ごろから担任と関係づくりをする								○	○				
6-5-2	保護者と連携できることを伝える							○	○					
6-5-3	健康情報の共有								○					
6-6 コーディネート														
6-6-1	保護者と担任・学校をつなぐ								○				○	
6-6-2	子どもと教職員をつなぐ												○	
6-6-3	学校、保護者、学外の関係機関をコーディネートする												○	
6-6-4	教職員間をコーディネートする												○	
6-6-5	特別支援コーディネーターの役割					○								
6-6-6	ケアコーディネーションの検討						○							
7 教育的支援														8
7-1 直接支援														
7-1-1	個別支援、個性への配慮									○			○	
7-1-2	特別な教育的支援					○								
7-1-3	心身の問題の質を見極めて支援する					○								
7-1-4	自尊感情を高める。自己肯定感を下げない									○			○	
7-2 間接支援														
7-2-1	よい環境を整える推進役							○						
7-2-2	周囲の疾病への理解を求める働きかけ								○					
7-2-3	支援を見極める								○					
7-2-4	専門的立場から担任に連絡・助言	○							○					
7-3 組織的対応														
7-3-1	校内の情報共有・共通理解			○		○			○				○	
7-3-2	教育的ニーズを共有する									○				
7-3-3	支援体制の構築、体制づくり		○			○			○				○	
7-3-4	役割分担、役割の明確化					○								
7-3-5	学校全体の組織体制で支援					○								
7-3-6	保健室登校					○								
7-3-7	支援・連携体制の推進役			○										
8 養護教諭の姿勢・態度														4
8-1 姿勢・態度														
8-1-1	やさしい	○			○						○	○		
8-1-2	子どもを受け入れる。子どもを受けとめる										○	○		
8-1-3	気軽に話す、話しやすい				○							○		
8-1-4	明るい				○							○		
8-1-5	一人一人を大切にする姿勢											○		
8-1-6	頼れる											○		

1) 救急処置

救急処置は、訴えの内容から「外科的訴えの対応」「内科的訴えの対応」「緊急時の対応」、及び、対応にあたり養護教諭に求められることとして「養護教諭のスキル・態度」の4カテゴリーからなり、4論文に表記があった。「外科的訴えの対応」「内科的訴えの対応」は、3論文で表記があった。「緊急

時の対応」は、1論文で表記があった。「養護教諭のスキル・対応」は、2論文で表記があった。

2) 疾病予防・管理

疾病予防・管理については、「疾病予防」と「疾病管理」の2カテゴリーからなり、4論文に表記があった。「疾病予防」は、3論文で「疾病管理」では1論文で表記があった。

3) 健康相談・健康相談活動

健康相談・健康相談活動については、「相談内容」「相談対象」及び、健康相談・健康相談を行うときに求められる「養護教諭のスキル・態度」の3カテゴリーからなり、7論文で表記があった。「相談内容」については5論文で表記があった。「相談対象」は、6論文で表記が見られ、そのうち「児童生徒」が6論文、「担任」が1論文、「保護者」が3論文であった。「養護教諭のスキル・態度」については、4論文で表記が見られた。

4) 保健教育

保健教育については、「集団保健指導」「個別保健指導」のカテゴリーからなり、3論文で表記があった。「集団保健指導」は、1論文で、「個別保健指導」は、3論文で表記が見られた。

5) 保健室経営

保健室経営については、5論文で表記があった。塩田の「学校における保健室の場が持つ特性」⁷⁾を参考に「利用しやすく入りやすい場」「学習の場・成長の場」「安心できる場」の3カテゴリーからなる。「利用しやすく入りやすい場」は、4論文で、「学習の場・成長の場」は、2論文で、「安心できる場」は5論文で表記があった。

6) 連携・コーディネート

連携については、連携の対象別に「校内連携」「校内の他職種との連携」「保護者との連携」「外部の専門機関との連携」の4カテゴリーと、生徒指導資料⁸⁾を参考に「日々の連携」、中央教育審議会答申¹⁾を参考に「コーディネート」を加えた6カテゴリーからなり、10論文で表記があった。

「校内連携」は4論文で表記が見られた。特に「担任との連携」については4論文すべてに表記が見られた。「校内の他職種との連携」は、2論文に「保護者との連携」は、4論文に表記が見られた。また、「外部の専門機関との連携」は3論文に表記が見られ、特

に、医療機関との連携は、3論文全てで表記が見られた。さらに、「日々の連携」は、2論文で、「コーディネート」は、4論文で表記が見られた。

7) 教育的支援

教育的支援は、主に特別な教育的ニーズを持っている子どもに対しての支援や教育的配慮に関わるものが含まれる。「直接支援」「間接支援」「組織的対応」の3カテゴリーからなり、8論文で表記が見られた。「直接支援」は、3論文で、「間接支援」は、3論文で、「組織的対応」は、6論文で表記が見られた。

8) 養護教諭の姿勢・態度

「養護教諭の姿勢・態度」については、4論文で表記が見られた。

IV 考察

それぞれの研究内容を分析し、各論文の考察で述べられている養護教諭に対するニーズに関するキーワードを抽出した結果、「連携・コーディネート」に関するニーズ「教育的支援」に関するニーズ「健康相談・健康相談活動」に関するニーズの順で記述が多かった。

養護教諭は、救急処置、健康診断、疾病予防などの保健管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動など、専門領域における職務や、健康課題の解決のためのコーディネーターとしての役割のみならず、教育職として「教育的支援」についてのニーズも高いことが示唆された。また、「健康相談・健康相談活動」についての記述が多いことから、近年の子どもの心の健康問題等の深刻化に伴い、養護教諭の心の健康問題への対応のニーズが高いことがうかがわれる。

以下に、養護教諭へのニーズについて、取り上げられている頻度の高いカテゴリーについて考察する。

1. 連携・コーディネートへのニーズ

中央教育審議会答申¹⁾及び学校保健安全法第10条でも記されている通り、学校保健を推進する上で、学校内外の関係者及び関係機関との連携は重要であり、養護教諭が担う役割も大きい。本論文の文献検討の結果、養護教諭は、特に学級担任、保護者、医療・医師との連携が求められていることが示唆された。

学級担任との連携については、事例調査（文献番号3、9）及び養護教諭を対象にした調査（文献番号3、6）で表記が多かった。学級担任は、子どもの個性や家庭事情、学級や学校における人間関係など多くの情報をもっており、子どもの日常の姿や学校生活の状況を最もよく把握している⁹⁾。子どもの訴えの背景に、心理・社会的問題がある場合も多いことから、養護教諭が子どもを支援するには、子どもや子どもを取り巻く環境を知り、子どもと直接関わる機会の多い学級担任との連携は必須であろう。

保護者との連携については、主に保護者を対象とした調査（文献番号1、7、8）で表記が多かった。保護者との連携は担任が第一に行う立場である¹⁰⁾。そのため、養護教諭は、担任を窓口として、保護者と連携を図ることが多いと考えられる。しかし、脊柱側弯症の子ども¹¹⁾の保護者への調査（文献番号7）やてんかんの子どもの保護者への調査（文献番号8）に関する論文において、養護教諭との連携に対するニーズに関する記述が多くみられたことから、特に心身の健康に問題を抱える子どもの保護者は、養護教諭と連携を図りたいというニーズがあることが分かった。

外部機関との連携については、医療機関との連携についてのニーズが高い傾向にある。子どもの心身の健康問題が多様化し、医療の支援を必要とする事例も増えていることから、疾病の治療・予防に当たる医療機関との連携は重要である。養護教諭が連携する外部機関で最も多いのは医療機関であるという調

査結果もある¹²⁾。養護教諭はその職務の特質から、医療機関との連携に当たり、中心的な役割を担う必要があると考えられる。

さらに、学校内及び地域の医療機関等との連携を推進する上で、養護教諭にはコーディネーターとしての役割が求められている¹⁾。本研究でも、2004年以降の4論文（文献番号5、6、8、12）で、養護教諭のコーディネートについて述べられており、近年、重要な役割となっていることが示唆される。不登校、医療的ケア、発達障害などの児童生徒一人ひとりに対応できる教育を求め実践していくには、教師個々の力だけでは無理が生じている¹³⁾。子どもを中心におき、子どもを取り巻く様々な人・機関が連携し協同するために、養護教諭のコーディネーターとしての役割は今後ますます重要になるであろう。

2. 教育的支援へのニーズ

養護教諭に対して、心身の健康問題や特別な教育ニーズを持つ子どもへの「教育的支援」に関するニーズがあることが分かった。⁵⁾三木は「養護教諭の『養護』の基本的な機能的概念は、教育的機能及び専門的な機能がその基盤にある」としている。養護教諭は、専門職であるとともに教育職としての役割が求められていると考えられる。しかし、教育的支援に関する記述は、養護教諭、保護者を調査対象とする文献（文献番号1、2、3、5、8、9、12）に多くみられたが、子どもを調査対象とする文献には見られなかった。これは、子どもにとって、養護教諭の教育的支援が見えにくいことに加えて、養護教諭を他の教員と異なる専門的な職種としての認識していることが考えられる。

養護教諭が行う教育的支援には、直接支援のみならず、間接支援や組織的対応があることがわかった。特に、組織的対応については多くの文献で記述が見られた。

心身の健康問題を抱える子どもへ支援をす

る際は、「学級担任等や養護教諭が一人で問題を抱え込むことなく、どのように対応していくべきか等学校内で情報を共有し、早い段階から組織的に支援していくことが大切¹¹⁾」であり、「組織的対応をするためには、支援体制づくりが大切である¹¹⁾」。本研究でも、養護教諭が組織的対応をするために、支援体制づくりと校内の情報共有・共通理解に対するニーズが高いことが示唆された。

養護教諭はその職務の特性から、何らかの健康問題を抱えた子どもへの対応も多い。健康問題の解決にあたっては、直接支援のみならず、周囲の人へ働きかけ、環境を調整する等の間接支援も今後一層求められるであろう。また、「子どもが抱える健康問題の中には、個々の学校や養護教諭の努力では変えられない問題もある。目の前の子どもにみられる健康問題を考えるならば、個々に対応できる問題なのかそうでないかを判断し、それぞれに適する対策を講じていくことが、養護教諭に課されている重要な課題である¹⁴⁾」という指摘もある。養護教諭は、問題を見極め、抱え込むことなく、組織的に対応することが必要である。そのためには、「支援体制づくり」「共通理解」を図りながら「役割分担」をして支援することが重要である。

3. 健康相談・健康相談活動へのニーズ

健康相談・健康相談活動については、7論文でニーズが述べられていた。健康相談活動は、1997（平成9）年の保健体育審議会答申において、養護教諭の新たな役割として提言された。その後、2008（平成20）年の学校保健安全法の改正により、養護教諭は健康相談を行うことが規定され、養護教諭の重要な職務となっている。しかし、健康相談のニーズについての論文は1988年から発表されており、答申以前から養護教諭の行う健康相談へのニーズがあったことがわかる。¹⁵⁾三木は健康相談活動の誕生について「従来はこの役割が

必要でなかったという訳ではなく、近年、特に心の問題が深刻化し、心と体の両面からの対応が今まで以上に期待されたものである」とするように、健康相談・健康相談活動は、養護教諭が子どものニーズに応えるなかで、拡大・深化した職務であることがうかがわれる。

相談の内容は、心身の健康問題以外も、生活上の問題や対人関係の悩み、学習・進路の不安、困ったときの相談など多様な相談が寄せられていることがわかる。中でも、不安や悩みについての相談内容は多い（文献番号1、3、8）。しかし、日常の健康相談における来室時の主訴は、生徒のヘルスニーズと一致しない場合がある。¹⁶⁾子どもの話を丁寧に聞き、身体症状のある場合は的確に判断し、子どものサインを見逃さない対応が求められるであろう。

また、健康相談の対象は、児童・生徒のみならず、子どもの健康問題について担任や保護者からの相談ニーズがあることが分かった。特に、疾病や障害を持つ子どもの保護者は、子どもの健康問題にのみならず、保護者自身の精神的支えを期待していた（文献番号12）。保護者の安定が子どもの心身の安定につながる場合は多い。子どもへの間接的な支援として、保護者の相談に乗ることも重要であろう。しかし、職務の現状を振り返ると、「本務」だけでも多忙である上に他の役割を期待されてますます多忙を極めてしまう²⁾といった懸念もある。発達障害を持つ子どもの保護者が、発達支援相談センターから支援を受けたことで安定し、子どもが学校生活に適応した事例もある。¹⁷⁾養護教諭は、保護者への支援の質と量を見極め、必要に応じて学校カウンセラーや地域の福祉サービスと連携し、支援の橋渡しをすることも重要であろう。

V まとめ

養護教諭へのニーズは、「救急処置」「疾病予防」「健康相談・健康相談活動」「保健教育」「保健室経営」「連携・コーディネート」といった専門職としての職務や役割に関するニーズと、「教育的支援」といった教育職としての職務に関するニーズ及び「養護教諭の姿勢・態度」に関するニーズがあった。中でも特に「連携・コーディネート」「教育的支援」「健康相談・健康相談活動」についてのニーズに関する記述が多い。

「連携・コーディネート」では、養護教諭は、学級担任、保護者、医療・医師との連携を求められており、特に、校内連携では学級担任との連携ニーズが高いことが示唆された。また、「教育的支援」では、組織的対応についてニーズが高いことが示唆された。養護教諭は、問題を見極め、抱え込むことなく、組織的に対応することが必要である。そのためには、「支援体制をつくり」「共通理解」を図りながら「役割分担」をして支援することが重要であることが示唆された。複雑化・多様化する子どもの健康問題の解決に向け、養護教諭は校内外の人や機関と連携しながら組織的に対応していくことが必要である。

さらに、子どもの健康問題に、心の健康が深く関わることから、養護教諭の健康相談・健康相談活動へのニーズが高いことが示唆された。

引用文献

- 1) 文部科学省. 中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申)」〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf〉2014.6.14閲覧。
- 2) 山田小夜子、橋本廣子. 養護教諭の職務の現状に関する研究. 岐阜医療科学大学紀要. 2009;(3):77-81.
- 3) 鈴木裕子. 養護教諭の歴史とアイデンティティーに関する研究—養護概念の変遷の検討を中心に. 障害・医学・教育研究会誌. 2002;4:131-198.
- 4) 森昭三. 変革期の養護教諭—企画力・調整力・実行力をつちかうために—. 228. 東京:大修館書店;2002.
- 5) 三木とみ子. 四訂養護概説. 4. 東京:ぎょうせい;2009.
- 6) 日本学校保健会. 保健室経営計画作成の手引. 6-8. 東京:日本学校保健会;2009.
- 7) 塩田瑠美. 養護教諭と保健室. 大谷尚子. 新養護学概論. 42-46. 京都:東山書房;2009.
- 8) 国立教育政策研究所. 生徒指導資料第4集 学校と関係機関等との連携—学校を支える日々の連携—. 6-7. 東京:東洋館出版;2011.
- 9) 文部科学省. 生徒指導提要. 138. 東京:教育図書;2010.
- 10) 小林冽子. 組織活動の運営. 大谷尚子. 養護学概論. 155-156. 京都:東山書房;2003.
- 11) 文部科学省. 教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き. 18. 東京:文部科学省;2011.
- 12) 佐藤美幸、中村恵子、塚原加寿子、他. 子どもの心の健康問題における学校と外部機関との連携に関する研究. 新潟青陵学会誌. 2013;6(3):71-78.
- 13) 岡本啓子、津島ひろ江、小海節美. 我が国における養護教諭のコーディネーションに関する研究動向. 川崎医療福祉学会誌. 2008;18(1):255-262.
- 14) 前掲4). 59.
- 15) 三木とみ子. 養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の理論と実際. 4. 東京:ぎょうせい;2013.
- 16) 辻立世、薬師寺素子、西谷鎮子、他. 日常的健康相談における主訴とヘルスニーズの関連に

- について. 日本養護教諭教育学会誌. 1998; 1(1): 59-68
- 17) 塚原加寿子、中村恵子、伊豆麻子 他. 子どもの問題行動に関する学校と外部機関との連携プロセスのモデル化－生徒指導主事への面接調査から－. 新潟青陵学会誌. 2013; 6(3):59-69
- 文献**
- 小倉学、綿引洋子. 養護教諭に対する保護者のニーズ－執務項目選択・要望内容を中心に－. 学校保健研究. 1988;30(2):78-84
- 鈴木基司、森田博、松下珠代、他. 学校精神保健ニーズとその対応 中学校養護教諭アンケート調査から. 学校保健研究. 1994;36(5):301-309
- 梶岡多恵子、下村淳子、上川さと子、他. 高校生の保健室利用と理想とする養護教諭像の検討. 愛知教育大学養護教育講座研究紀要. 2001; 6(1): 33-38
- 辻立世. 高等学校における心身の健康実態と支援体制の構築に関する研究. 発達人間学論叢. 2004; 7 :81-96
- 野坂久美子、沖村幸枝、津島ひろ江. 養護学校における児童生徒の医療的ケアに関わる養護教諭のコーディネーション機能の実際－宿泊を伴う校外学習の事例を通して－. 川崎医療福祉学会誌. 2005;15(1):123-133
- 棟方恵美、葛西敦子. 養護教諭の脊柱側弯の子どもへの支援に関する研究－家族のニーズからの考察－. 弘前大学教育学部紀要. 2007; (98): 107-115
- 神田美咲、葛西敦子、野村由美子. 養護教諭のてんかんの子どもへの支援に関する研究:保護者のニーズからの考察. 弘前大学教育学部紀要. 2008;(100):75-87
- 山中寿江、松永恵、大谷尚子、他. 保健室に来室する子どもへの養護教諭の対応に関する研究 第1報 子どもの意識調査から子どものニーズを探る. 学校健康相談研究. 2009; 6(1):59-72
- 加藤和代、熊谷恵美子. 相談連携システムを生かす養護教諭の役割の検討－学校不適応行動を示す生徒の事例を通して－. 兵庫大学論集. 2009: (14);41-47
- 中島育美、水内明子、水内 豊和. 発達障害児を持つ保護者の小学校の養護教諭に対するニーズ. 特別支援教育コーディネーター研究. 2012;(8):65-70
- 浦池千草、高木香奈. 子どもの求める保健室像、養護教諭像についての調査研究. 九州女子大学紀要. 2013;49(2):109-125

会話にもとづいて認知症を理解する ——Cさんにとって「避難訓練」とは何だったのか？——

海老田大五朗¹⁾・荒木 重嗣¹⁾・松尾 美貴²⁾

1) 新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

2) 社会福祉法人 かえつ福祉会

Understand the Dementia on Conversation

What was 'Fire Drill' for Ms. C?

Daigoro Ebita,¹⁾ Shigetsugu Araki,¹⁾ Miki Matsuo,²⁾

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

2) KAETSU FUKUSHI KAI

キーワード

認知症、会話分析、概念分析、質問、驚き

Key words

dementia, conversation analysis, conceptual analysis, question, amazing

I はじめに：本研究の目的と方法

1. 本研究の目的

本研究の目的は、「会話から、『認知症』あるいは『認知症を患った人（以下「認知症高齢者」）』を理解する」方法の一つを示すことである。認知症を長年研究してきた精神科医の小澤勲は、認知症高齢者たちを「わかりやすい人たち」（小澤2006）と評する。この小澤の評価は私たちの直観と逆であるように思われる。なぜなら私たちは認知症高齢者の文脈から外れた発言を、「わけがわからないもの」として扱いがちだからである。

しかしながら、認知症高齢者は本当にわかりやすいのだろうか。認知症はその病態は様々（アルツハイマー型認知症、脳血管性認知症など）であるものの、基本的には脳疾患による症候群である。ICD-10によれば、認知症はいかなる型であるにせよ、以下のようにまとめることができる。

認知症は、脳疾患による症候群であり、

通常は慢性あるいは進行性で、記憶、思考、見当識、理解、計算、学習能力、言語、判断を含む多数の高次皮質機能障害を示す。意識の混濁はない。認知障害は、通常、情動の統制、社会行動あるいは動機づけの低下を伴うが、場合によってはそれらが先行することもある。この症候群はアルツハイマー病、脳血管性疾患、そして、一次性あるいは二次性に脳を障害する他の病態で出現する。

(ICD-10 1992=2005:57)

このようなICD-10の診断基準を参照すれば明らかであるが、認知症は医学的な語彙のもとで診断基準が示されうる脳疾患の症候群であり、したがって専門家と名乗ってよいのは、狭義には認知症を研究する脳医学者、精神医学者のみである。小澤は認知症高齢者や自閉症を対象として調査研究してきた精神科医である。つまり専門職中の専門職なわけで、認知症高齢者がわかりやすいのは小澤が専門家だからである可能性もある。この狭義

の意味で認知症の専門家ではない、ほとんど医学的知識を持たない筆者らにも認知症高齢者は「わかりやすい」のであろうか。これを考えるために、小澤の言う「わかりやすい」とはどのような事態を指しているのか、詳しく見てみよう。

彼らは、イライラしているときはイライラしているでしょう。ニコニコしているときは、やはり喜んでおられるのでしょうか？（中略）私ごときにこころを読まれてしまう認知症の人は、（中略）彼らの脆弱性、弱さだという気がする。われわれがいつも付けている仮面のようなものを付けることができないでいる、裸のままで世界に放り出されている、という感じがするんですよ。もちろん人によっては、なんでそういう気持ちになったのかという原因やきっかけが見つからないことは、たしかにあります。でもぼくは彼らの傍らにいてね、彼らの気持ちがわからないと思ったことはあまりないんですよ。認知症について考えたとき、それがぼくのいちばん底にある感覚ですね。

（小澤2006:140-141）

ここで小澤のいう「わかりやすい」とは、精神科医である小澤にとって「わかりやすい」のではなく、「イライラしているときはイライラしているでしょう。ニコニコしているときは、やはり喜んでおられる」ように、専門的・医学的知識の有無を問わず、誰にとっても直観的にわかりやすいものであり、そのわかりやすさは脆弱さであるということなのだ。

西村（2010）は、認知症高齢者の看護経験が豊富な西川勝氏へのインタビューから、ケアや暮らしのなかで、「いま、ここ」において彼らとていねいにお付き合いをする姿勢の重要性を引き出している。逆に言うと、認知

症患者ではない人びとは、「今」というものに未来や過去を多く含みこませていることも示唆している。確かに認知症高齢者はつい1、2時間前のことを覚えていないことも多く、認知症高齢者は今話しをしている文脈には全く関連しない発話をすることもあるかもしれない。そうかと思えば6、70年前のことをしっかりと記憶していたりもする。他方、私たちは過去と未来の文脈の中に生きているため、いま・この瞬間に真の意味でいるということがほとんどできない。認知症高齢者と私たちでは会話における時間概念の使用法がおそらく異なる。しかしながら、そして言うまでもないが、こうした差異は、認知症高齢者と私たちが理解し合えないことを必ずしも導かない。また、認知症の症状として過去と今の位置付けや関連付けが適切に行えないことは、一義的に社会生活が営めなくなった能力喪失者であることを全く意味しない。荒木は「認知症は病気であると社会的に科学的に決めたとしても、認知症と呼ばれる人そのものは病気ではないと言えないだろうか」（2013:155）と問いかける。本研究はこの問いかけに対する一つの返答でもある。認知症高齢者の発話に耳を澄ませれば、実は驚くほど文脈に適切な発話をしていることがわかる。

ここまでの議論をまとめてみよう。上記の議論から、本研究で示す認知症高齢者の会話の見方は次の4点に整理できる。

1. 認知症高齢者の発話、会話を「理解できない」と考えるのではなく、むしろ「わかりやすい」ものと考えてみる。
2. その「わかりやすさ」は専門的知識を要するものではなく、むしろ日常的・習慣的・常識的知識で十分に説明可能であり、認知症高齢者の脆弱さであることを確認する。
3. 認知症高齢者との会話において、まずは「いま、ここ」を大切にする。

4. 認知症高齢者を「一義的に社会生活が営めなくなった能力喪失者である」と決め付けるのはやめる。

ここでは、「認知症」あるいは「認知症高齢者」の行為やふるまいを考察するための簡単な見取り図を描いた。本研究ではこれらの4項目にしたがってデータを分析すると、どのような知見が得られるのか、実際の会話データを分析しながら示していく。まずは、この見取り図にしたがって会話を分析する一つの方法である、会話分析を簡潔に説明する。次に支援者と認知症高齢者の実際の会話についての分析を示す。最後に筆者らは「認知症高齢者」とどのように接していけばよいのか、その接し方について示唆していきたい。

2. 本研究の方法：会話分析について

会話分析とは、1960年代に始まった、社会学の研究領域のひとつであるエスノメソドロジーの一分野である。エスノメソドロジーの示す研究方針は、安易に類型化を試みるものではなく、対象となる実践に寄り添うように（ときには微細すぎるとも思われるような）実践の記述に徹するというものだ。とりわけ行為の受け手の記述、相互行為の記述を大切にす。類型化を排除するのは、行為の受け手（たとえば患者）役割の固定化や、行為の受け手を全くの「判断力喪失者judgmental dope」（Garfinkel 1967:訳76）として扱うことを避けるためでもある。

会話分析は、エスノメソドロジーの始祖であるガーフィンケルの影響のもとで、ハーヴィー・サックス、エマニュエル・シェグロフ、ゲイル・ジェファーソンが築いたもので、会話の実践を明らかにする学問分野である。実際の会話を録音／録画し、それをできるだけそのままの形で書き起こし、詳細に分析する。音の転写のために用いられるさまざまな記号が、ゲイル・ジェファーソン（詳しくは Jefferson 2004を参照のこと）によって考案・

確立され、世界中の会話分析研究者によって共通に用いられている¹⁾。分析では、「Why that now?（なぜ今そこでそのような発話がなされたのか?）」あるいは「What next to do（次に何をするのか、次に何をすべきなのか）」を問う。

会話の実践というわかりづらいが、要は会話というものがどのように構造化されているのかを明らかにする学問で、会話分析の初期三部作として、「会話はどのように始まるのか」（Schegloff 1968）、「発言する順番はどのように交代するのか」（Sacks他1974=2011）、「会話はどのように終わるのか」（Schegloff 他1973=1995）が挙げられる。実際のところ、初期会話分析が明らかにしてきたことは、当たり前と言え全く当たり前の、会話で使われる日常的知識・習慣的知識ばかりである。

3. 会話を組織するための主要な手続き：会話で使用される日常的知識・習慣的知識

初期会話分析が明らかにしてきた知見について確認していこう。会話分析では、話者の「順番交代」に関する、私たちが会話を実践する上で依存している日常的知識・習慣的知識を記述している。たとえば、「会話では、話し手となることができるのはそのつど一人だけである」ということは、人びとが誰に教わるわけでもなく知っている日常的知識・習慣的知識である。筆者らが重要だと考えているのは、このことによって生じる問いである。つまり「今の話し手の発言が、いつ終わるか」「次に誰が話し手となるか」といったことが会話が実践されるたびに問題になっているはずで、その実践ごとにこの問題は解決されている。

また、ある種類の行為によっては行為を連鎖ごとに捉えた方が、会話実践に即した記述となりえる。わかりやすいのは「隣接ペア」であろう。私たちは「おはよう」という挨拶に対して「おはよう」と返す習慣がある。この場合、「挨拶 - 挨拶」は隣接ペアである。

「今何時？」という質問に対して「5時だよ」という回答を返す習慣がある。この場合、「質問 - 答え」は隣接ペアである。

山田によれば、隣接ペアのような「会話分析のシーケンス構造とは、経験的規則というよりはむしろ、私たちがメンバーとしてコミットしなければならない規範的で道徳的な秩序」(1995:132)²⁾である。ここで山田が指摘する「規範的で道徳的な秩序」という含意は、たとえば統計的な処理によって実証されるような理論ではないということだ。私たちは「何%の人間が挨拶をしたら挨拶を返す」というような統計的検定によって証明された知識に従っているわけではない。挨拶 - 挨拶という隣接ペアには、「挨拶された挨拶を返すべき」であり、「挨拶をされたら挨拶を返す方が道徳的によい」とされている、そういう習慣的、日常的知識が埋めこまれている。

4. 本研究のデータとフィールドについて

本研究で分析するデータは、ある地方の特別養護老人ホームにて、2001年某日に、執筆者の一人が録音したものである。倫理的配慮として、老人ホームの施設長、Wさん、利用者に対して書面と口頭で調査についての説明を行い、データの使用について承諾書にそれぞれご署名頂いた。本データにみられる利用者は80代女性であり、認知症を患っているという診断を受けている。

II 分析と考察

1. トランスクリプト

本データの場面は、この特別老人ホームで避難訓練が行われ、その避難訓練についての感想をCさんに対してWさんが求めている場面である。Wさんの働きかけは、避難訓練の際、Cさんの驚きや混乱などの影響が残っていないかを確認する目的があったと予測される。

このトランスクリプトの001行目にもあるよ

うに、ここで問題になっているのは、Cさんが2時間前になされた「避難訓練をどのように考えているか」である。したがって本研究でもこの実践上の問いを引き継ぎ、この問いについて回答を与えるような、会話に基づく概念同士の結びつきの分析（たとえば西阪1998）を試みる。

このトランスクリプトは、ある根拠をもって前半と後半に分けられる。その境界線は010行目で引くことができるだろう。前半はWさんが質問をしているのに対し、後半はCさんが質問をしている。質問には質問者の質問対象となる知識への認識論的スタンス（たとえばHeritage & Clayman 2010など）や理解（海老田2011）が含みこまれている。質問者は全く知らないことについて質問することができない。ある対象について自分が知っている部分と知らない部分が理解できて、初めて質問することができる。ひじょうに単純な話ではあるが、Wさんは001行目で「今日の避難訓練はどうでしたか？」と質問している。少なくともWさんはCさんが避難訓練の場にいたことを知っているのである。

2. 「今日の避難訓練はどうでしたか？」

001行目のWの「今日の避難訓練はどうでしたか？」という質問に対するCの返答は、002行目で「そうね」と、004行目で「いやちょっとねえ」である。このCさんの返答は、Cさんが「避難訓練」についてよくわかっていない、あるいはよく覚えていないことを示しているといつてよいだろう。少なくとも「どうでしたか」というWさんの問いに対して、Cさんが返答を遅延し、適切に返すことができていないとは断言してよさそうだ。これは筆者らの単なる直観ではない。そのように断言してよい理由は、第三者である筆者らがそう直観するよりも前に、質問をしているWさんが質問を言い換えていることで明らかだ。Wさんは001行目の「今日の避難訓練はどうでしたか？」という質問を、005行

【トランスクリプト：会話データ「今日の避難訓練はどうでしたか？」³⁾】

登場人物：W（男性・ケアワーカー） C（女性・利用者）

001	W	今日の避難訓練はどうでしたか？
002	C	そうね:
003	W	ええ
004	C	いや::ちよつとね[よ::く
005	W	[びっくりしました::？
006	C	は-
007	W	急に ほら 私が火事なんですってゆったら:
008	C	うん
009	W	>びっくりしませんでしたか？<
010	C	(1.5)
011	C	<u>どこで</u>
012	W	え
013	C	<u>いつ？</u>
014	W	<u>今日</u>
015	C	お
016	W	<u>さっき</u>
017	C	お昼頃
018	W	はい
019	C	あ:::そんなこときいたろうか=
020	W	=は::い 私 きたんですよ私
021	C	あ [そう
022	W	[かー 火事ですよって言って
023	C	ああ::たまげた
024	W	たまげました？
025	C	[ん::
026	W	[腰ぬかしませんでした？
027	C	こう:なんだこんだ変ななってさ
028	W	変なりました？
029	C	うん
030	W	あらま
031	C	あは[は
032	W	[あはは

目、009行目でそれぞれ「びっくりしました::?」、「びっくりしませんでしたか？」と言い直している。端的に言えば、いわゆるオープンクエスチョンからクローズドクエスチョンへと質問が変更されており、回答がよ

りしやすいように質問がデザインされている。こうした記憶が曖昧であることを前面化させないようなWさんの配慮は、出口（2000、2004）のいう「パッシング・ケア」の一例と呼んでもよいかもしれない。出口に

よれば、パッシング・ケアとは「他者が相手の面子を保つために行う丁寧な配慮としてパッシングするケア」（2004:165）のことで、認知症高齢者がより回答しやすいクローズドクエスションへの質問のデザインは、Cさんの記憶が曖昧であることを前面化させないような配慮と言ってよさそうである。

さて、ここで問題にしたいのは、Cさんがどのような意味において「避難訓練」をわかっていないかである。Cさんが認知症であることを考慮すれば、大別して2つの意味において「わかっていない」可能性がある。1つは、およそ2時間前にあったイベントとしての「避難訓練」を覚えていない可能性である。2つ目は、そもそも「ひなんくんれん」という文字列がどのような現象を指し示しているのかわからない可能性、つまり「避難訓練」という概念が綺麗さっぱりと丸ごと忘れ去られた可能性である。この分別は、本データにおける初発の間である、Cさんが「避難訓練をどのように考えているか」を考える上では、より精確な回答へと導く分別であるといっていよう。

3. 「避難訓練」と「火事」

本データの後半の開始部である011、013行目で、Cさんははっきりと強い口調で「どこで」「いつ？」と質問をしている。この質問は何を問うている質問なのか。ここでの候補は2つであり、「避難訓練」と「火事」である。しかしながら、この2つの質問がともに「火事」に対してなされている質問は明白である。「どこで」「いつ？」という質問は「避難訓練」ではなく、Wさんが直前で持ち出した「火事」に接続しているからだ。もし「避難訓練」についての質問だとしても、「避難訓練」に接続しなければ「避難訓練」への質問と聞くこともできないだろう。つまり、この位置で質問がなされたのであれば、これらの質問は「火事」に対してなされていなければ、適切ではない位置での質問にな

る。逆に言えば、「どこで」、「いつ」という質問は火事についての質問としては、極めて適切な位置でなされており、なおかつ火事についての妥当な質問である。なぜなら火事を特定するために必要とされる最も基本的な情報は、時間と場所だからである。

さて、ここでの最大の注目点は、023行目でCさんがいくつかの質問－回答の連鎖のあとで、「たまげた」ことである。この位置で驚くとき、Cさんは何に対して驚いているのであろうか。ここでも候補は2つであり、「避難訓練」と「火事」である。しかしながら、やはりここでもCさんが驚いているのは「避難訓練」ではなく「火事」に対してであることは明白である。第一に、口説いようだが先の項で私たちは、Cさんが「避難訓練」をわかっていないことを確認している。わからないことに驚くことはできない。第二に、Cさんは「火事」についての質問を繰り返したあとで「たまげた」ということだ。つまり火事に対して「たまげ」ることができる位置として、023行目は適切な位置であるといえそう

だ。

なぜここが最大の注目点であるかという点、私たちは、「避難訓練」というのはどのような訓練で、どのような手順でなされるのか」という「避難訓練」についての包括的な知識（＝「避難訓練」概念）を理解していれば、「避難訓練」の枠組みで生じる「火事」に対して驚くことはできない。「避難訓練」のなかで「火事」が生じるのは当たり前だからである。もし「避難訓練」中に生じる「火事」に対して驚きパニックになっているような人がいたとするならば、私たちはその人を「避難訓練」がどのようなものかわかっていない人、あるいは今「避難訓練」中であることを忘れてしまっている人とみなすであろう。つまり「火事」は「避難訓練」と結びつけられた場合、その「火事」は訓練における火事＝偽物の火事として対応されなければな

らない。他方で、Cさんは先ほど確認したように、「火事」に対して「たまげ」ている。つまりCさんは、「避難訓練」と「火事」を結びつけることができていないのだ。

4. Cさんは「避難訓練」をどのように考えているか？

Cさんは、「避難訓練」をよくわかっておらず、「わからない」という意味の可能性として2つの可能性、①およそ2時間前にあったイベントとしての「避難訓練」を覚えていない可能性、②そもそも「ひなんくんれん」という文字列がどのような現象を指し示しているのかわからない可能性、つまり「避難訓練」という概念が綺麗さっぱりと丸ごと忘れ去られた可能性を指摘した。この分別は、「Cさんは「避難訓練」をどのように考えているか？」という問いへの回答を、より精緻なものへと導く。つまり、ただCさんは「わからない」と理解するのではなくCさんはどのような意味で「わからない」のかを、より限定的に指摘することが可能になる。

本事例におけるデータを分析した結果、導かれる帰結は上記②の可能性である。つまり、Cさんはイベントとしての「避難訓練」を覚えていないのではなく、そもそも「避難訓練」という概念を覚えていないという可能性だ。少なくともCさんは「避難訓練」における「火事」に対して「たまげ」てしまうくらいには、「避難訓練」を理解できていない。結びつきが問題になるならば、Cさんが覚えていない可能性があるのは「避難訓練」ではなく「火事」の方ではないかという反論も、もしかするとあるかもしれない。しかしながら、私たちはCさんが011、013行目で、「どこで」、「いつ」という、火事についての極めて適切かつ妥当な質問をしていることを確認している。Cさんが火事という概念を理解していなければ、このような適切な質問はできない。

Ⅲ 本研究のまとめとその先にあるもの

本研究の目的は、認知症高齢者の会話に対する4つの見方、①認知症高齢者の発話、会話を「理解できない」と考えるのではなく、むしろ「わかりやすい」とものと考えてみる、②その「わかりやすさ」は専門的知識を要するものではなく、むしろ日常的・習慣的・常識的知識で十分に説明可能であり、認知症高齢者の脆弱さであることを確認する、③認知症高齢者との会話において、まずは「いま、ここ」を大切にする、④認知症高齢者を「一義的に社会生活が営めなくなった能力喪失者である」と決め付けるのはやめる、という研究方針のもとで、実際の支援者－認知症高齢者の会話データを分析し、「会話から、『認知症』あるいは『認知症を患った人（以下「認知症高齢者」）』を理解する」方法の一つを示すことであった。ここでまとめたいのは、このような会話の見方、分析の仕方の先にあるものである。つまり、このような分析によって得られる知見から、どのようなことが得られるのか、どのようなことが可能になるのかである。これについてはあまりに当然のことであるが、3つのことを指摘する。

1つは、より精確な生物医学的介入への導きである。二時間前の出来事が思い出せないことと、ある概念そのものがなくなってしまうことは、記憶に関する病態が異なるということによってよいだろう。つまり、このCさんの認知症に対する投薬や外科的手術などの生物医学的介入が異なってくる可能性がある。

2つめは、要介護認定などへの影響である。二時間前の出来事が思い出せないことと、ある概念そのものがなくなってしまうことでは、生活全般に関する不便さが質的に異なる。覚えられないのであれば、誰かが代わりに覚えていればよい、あるいは記憶を保持するための工夫（メモをとる、録音録画するなど）が可能であるが、ある概念が理解でき

なくなってしまったのではこれらの工夫も意味をなさなくなってしまう。そうすると、利用すべき社会福祉的資源が異なるであろうし、掛かる費用によっては要介護度を上げるような要請が考えられるだろう。

3つめは、私たちの認知症高齢者に対する接し方、態度形成についてである。このような詳細な分析によって認知症や認知症高齢者の理解が深まるということが明らかになったならば、私たちは認知症高齢者の発話、会話をより「わかりやすい」ものと考えることができる。これは認知症高齢者との接し方を考えるうえで決定的に重要である。認知症高齢者が文脈から外れるような、一見すると的はずれな発話をしたとする。もし認知症高齢者の発話を「理解できない」ものと決め付けていれば、そのような発話は「理解できない」ものとして扱うことになり、放ったらかしにしたり無視したりすることになるだろう。他方で、「わかりやすい」ものと考えることができれば、私たちは「どうしたの?」「何か困ったことでもあるの?」と、認知症高齢者に対して問い直すことができる。

私たちは、毎日どのように言葉を使ってい

るかを意識することがほとんどないし、会話の最中にそれを意識することも難しい。これは私たちの会話能力の限界でもあるのだ。私たちは会話における自分自身の言葉と言葉の使用方法、そしてその限界に無自覚なままでは、認知症高齢者との会話を理解することは難しいのではないか。しかしながら、このような会話の分析方法によって、認知症高齢者と周囲の人とのディスコミュニケーションを分析することが可能となり、認知症や認知症高齢者への理解が深まるならば、私たちは認知症高齢者の発話、認知症高齢者との会話をより「わかりやすい」ものと考えることができる。これは認知症高齢者との接し方、接する態度を形成するうえで、決定的に重要である。

注

1) トランスクリプトとは、会話分析のために会話を文章化した記録のことを示す。表1は、今回の分析で使用した記号の説明である。ヨーロッパ語の会話分析のために開発された転写のためのシステムを、日本語の会話分析のために、西阪仰が整理したものである。(西阪・高木・川島 2008)

表1 トランスクリプト記号

記号	意味
001	番号表示は、トークの進み具合を順番に表わしている
=	音声の連続を示す。間をとらずに音声が生じる
:	音声の引き延ばし。延ばした長さによって、記号は増える
[	音声の重なり。同時に音声が生じる
<u>下線</u>	相対的に強調された音声
-	カットオフ (音が切れて消音する)
> <	目立ってスピードが速くなる
< >	目立ってスピードが遅くなる
(1.0)	沈黙の時間を示していて、秒単位で表記する
hhh	吸気音
° 字°	相対的に小声

- 2) この点についてはジェフ・クールター (1983) も参照のこと。
- 3) 本データについては松尾 (2012) で、「その人らしさを維持するケアとはどのようなものか」という観点から分析がなされた。分析のパースペクティブが異なるので、得られる知見も異なっている。詳しくは松尾 (2012) を参照のこと。

文献一覧

- 1) 荒木重嗣. 『認知症ケアのブリーフコーチング入門：認知症グループホーム「ひのくち」のケアから学ぶ』 東京：ヘルスシステム研究所；2013.
- 2) Coulter, Jeff. Contingent and a Priori Structures in Sequential Analysis: Introduction: On the Combinatorial Logic for Illocutionary Acts. *Human Studies*. 1983; 6(4):361-76.
- 3) 出口泰靖. 「「呆けゆく」人のかたわら (床) に臨む 「痴呆性老人」ケアのフィールドワーク」 好井裕明・桜井厚編. 『フィールドワークの経験』 176-211. 東京：せりか書房；2000.
- 4) 出口泰靖. 「「呆け」たら私はどうなるのか？ 何を思うのか？」 山田富秋編. 『老いと障害の質的社会学』 155-184. 京都：世界思想社；2004.
- 5) 海老田大五朗. 「接骨院における問診場面での柔道整復師と患者の相互行為」 『新潟青陵学会誌』 2011; 4(1):45-54.
- 6) Heritage, John & Clayman, Steven. *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. West Sussex: Wiley-Blackwell; 2010.
- 7) Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. 35-75. New Jersey: Prentice-Hall; 1967. (ただし 2 章については北澤裕・西阪仰訳 『日常性の解剖学』 31-92. 東京：マルジュ社；1995.)
- 8) Jefferson, Gail. "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction." In Lerner, Gene H. ed. *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. 13-23. Amsterdam: John Benjamins; 2004.
- 9) 松尾美貴. 「認知症の利用者におけるその人らしさとは何か？」 『新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科 平成24年度卒業研究論文集』 新潟：新潟青陵大学；2012.
- 10) 西村ユミ. 「ていねいなお付き合い」 阿保順子・池田光穂・西川勝・西村ユミ. 『認知症ケアの創造』 127-150: 東京：雲母書房. 2010.
- 11) 西阪仰. 「概念分析とエスノメソドロジー」 山田富秋・好井裕明編. 『エスノメソドロジーの想像力』 204-223: 東京：せりか書房；1998.
- 12) 西阪仰・高木智世・川島理恵. 『女性医療の会話分析』 東京：文化書房博文社；2008.
- 13) 小澤勲. 『ケアってなんだろう』 東京：医学書院；2006.
- 14) Sacks, Harvey. & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation." *Language*. 1974; 50: 696-735. (西阪仰訳. 『会話分析基本論集：順番交替と修復の組織』 5-153. 京都：世界思想社；2011.)
- 15) Schegloff, Emanuel A. "Sequencing in conversational openings." *American Anthropologist*. 1968; 70: 1075-1095.
- 16) Schegloff, Emanuel A. and Sacks, Harvey. "Opening Up Closings." *Semiotica*. 1973; 8: 289-327. (北澤裕・西阪仰訳. 『日常性の解剖学 (新版)』 175-241. 東京：マルジュ社；1995.)
- 17) World Health Organization. "The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders : Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines." World Health Organization; 1992. (融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗監訳. 『ICD-10 精神および行動の障害：臨床記述と診断ガイドライン』 東京：医学書院；2005.)
- 18) 山田富秋. 「会話分析の方法」 井上俊・上野千鶴子・大澤真幸他編. 『他者・関係・コミュニケーション』 121-36. 東京：岩波書店；1995.

平成25年度新潟青陵学会定例総会 議事録

日 時 平成26年3月20日（金）
15時00分～15時40分

場 所 5号館5301大講義室

次 第

1. 開会

議事に先立ち、正会員数108名のうち、出席者44名、委任状25名、合計70名で、正会員数の過半数であることが確認され、議事に入った。

2. 会長挨拶

諫山正学長より以下の挨拶があった。

研究成果の出版には経費がかかるがシステムとして必要であることについて話があった。

3. 議長選出

- 1) 役員会に一任され、中村悦子会員が選出された。
- 2) 中村悦子会員から、会員の協力のもとに進行したいという挨拶があった。

4. 審議事項

- 1) 第1号議案 平成25年度事業報告（案）について
平川理事より報告があった。異議なく拍手を持って承認された。
- 2) 第2号議案 平成26年度事業計画（案）について
平川理事より説明があった。異議なく拍手を持って承認された。
- 3) 第3号議案 平成26年度収支予算（案）について
平川理事より説明があった。異議なく拍手をもって承認された。

5. 報告事項

1) 新年度役員

会長代行鈴木学部長から平成26年度役員の紹介があった。

会長代行：鈴木宏学部長

総務：平川毅彦、金子史代

学会誌編集担当：山際岩雄、尾崎フサ子、原田留美

研究報告担当：碓井真史

学生担当：真壁あさみ、浅田剛正

広報担当：荒木重嗣

2) 第7回新潟青陵学会学術集会準備状況

金子学術集会長より準備状況について報告があった。

基調講演の講師が首都大学東京、健康福祉学部、看護学科西村ユミ教授に決定したこと、今後、学会プログラム（シンポジウムもしくはワークショップ、ポスターセッション等）の検討に入ることにについて報告があった。

この報告について学会プログラム（シンポジウムもしくはワークショップの選択）について質問があったが、前々回、前回学術集会の課題を検討し決定したいという返答があった。

3) その他 なし

6. 議長退出

7. 閉会

以上

平成25年度事業報告

平成25年4月1日～平成26年3月20日まで

I 学術集会・講演会・講習会の実施

1. 新潟青陵学会第6回学術集会

平成25年11月10日（日）に第6回学術集会を本学で開催した。「聴くこと・語ることー今あらためて問い直すー」をテーマとして、講師佐藤泰子先生の基調講演「人はなぜ悩む、楽になるとはー聴くこと、語ることの本当の意味ー」が行われた。この基調講演を受けて新潟県内の病院や施設等において、看護・相談援助・支援等を行っている5名の実践者（一人は昨年度の本学福祉心理学科の卒業生）と、本学教員の4名のコーディネーターによって、「聴くこと・語ること」のケアとその実際に焦点をあててワークショップが行われた。その後行われたポスターセッションは、看護・福祉・心理・教育領域に関する基礎研究・調査研究の示説発表の場として企画し、11の発表者、グループの参加があった。看護・福祉・心理・教育のそれぞれの学問領域を超えて交流できるよう会場配置を配慮することにより、他領域の専門職との議論が活発に行われた。参加者は学会員187名（正会員48名、学生会員139名）、会員外参加者27名（24名、本学卒業生3名）、総計214名であった。

2. 学位取得者等による研究報告

平成26年3月19日（水）、16時10分から、6201講義室にて森 扶由彦先生「高齢者を看取った家族と介護職員へのグリーフケア（悲嘆介護）の取り組みと課題の検討」、海老田大五朗先生「相互行為から柔道整復を記述する：学位申請論文『柔道整復師と患者の相互行為』の概要について」の学位論文の発表会を行った。

II 学会誌の編集・発行

新潟青陵学会誌第6巻第1号を平成25年9月に、第6巻第2号を平成25年10月に、第6巻第3号を平成26年3月にそれぞれ発行した。

III 研究・調査等の推進

学術集会での発表、参加者との交流、学会誌への投稿・掲載等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元した。

IV 卒業生との連携研究および情報提供

平成25年9月26日（木）14：30～16：00
5301講義室にて「平成25年度新潟青陵学会学生シンポジウム」を新潟青陵大学・新潟青陵大学短期大学部キャリアセンターと共催で開催した。就職後の人間関係のつまづきが多い事を鑑み、テーマを「専門職として学び続けること～対象者・先輩・同僚・他職種との関わり～」とした。看護、福祉、教育の場で活躍する4人の卒業生をシンポジストとして迎え、職場の人間関係や関わりについて発表後、質疑応答、意見交換が行われた。参加者は、看護学科学生23名、福祉心理学科学生9名、大学院臨床心理学研究科院生21名、教員11名、修了・卒業生8名（シンポジスト含む）の総数72名であった。

V 学生会員に対する業務

新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施し、学生会員に学会誌を配布し、学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供した。卒業生に対して一般会員への移行を推進した。

VI その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学会活動の情報提供を随時行った。

平成26年度事業計画

平成26年4月1日～平成27年3月31日まで

I 学術集会・講演会・講習会の実施

1. 学術集会を平成26年11月8日に開催する。
 - 1) 研究者としての研鑽と研究成果の発表の場と参加者との相互交流の場を提供する。
 - 2) 卒業生との連携研究および情報提供の場とする。「新潟青陵学会学生シンポジウム」の開催などによる研究活動支援と学会活動情報を提供し、会員と卒業生の連携をすすめる。
2. 学位取得者等による研究報告会を開催し、研究者・専門職としての質の向上を図る。

II 学会誌の編集・発行

学会誌を年度内に3回（9月・10月・3月）発行し、研究者としての研鑽と研究成果の発表の場を提供する。学会誌への投稿・掲載等を通じて、研究団体としての成果を社会へ還元する。

III 学生会員に対する業務

1. 新入生を対象とした学会オリエンテーションを実施する。
2. 卒業生に対して一般会員への移行を推進する。
3. 学生会員に学会誌を配布する。
4. 学術集会・学会誌等への研究発表の場を提供する。

IV その他、本会の目的達成に必要な事業

学会ホームページにより、学会活動の情報提供を随時行う。

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程

(発行の目的)

第1条 新潟青陵学会会員の執筆による論文等を掲載発表することを目的として「新潟青陵学会誌」を発刊する。

(発行の体裁)

第2条 発行各号の体裁はA4版とし、本文の体裁は10ポイント活字横2段組みとする。

(掲載制限)

第3条 同一の号における掲載は、1人1編を原則とする。ただし、各号の全体の頁数が過大となる場合は、執筆者の承諾を得て2つ以上の号に分割掲載することがある。

(原稿の種類および内容)

第4条 原稿の種類は、総説、原著、研究報告および資料とし、それぞれの内容は、次の各号のとおりとする。

- 一、総説 特定のテーマについて、総合的に学問的状况を概説したり考察したりしたもの
- 二、原著 独創的な知見が論理的に導かれている学術論文
- 三、研究報告 研究結果の意義が大きく、当該研究分野の進展に寄与すると認められるもの(実践報告、事例報告、または、調査報告等を含む)
- 四、資料 前各号のいずれにも該当しないものの、資料的価値があると認められるもの

2 新潟青陵学会誌編集委員会(以下「編集委員会」という。)は、前項に規定する原稿とは別に、新潟青陵学会の事業に関する記事を掲載したり、会員に記事の投稿を求めたりすることができる。

(投稿手続)

第5条 原稿は、次の各号により構成する。

- 一、英文要旨(資料をのぞく)
- 二、和文要旨(資料をのぞく)
- 三、本文(タイトル、注・引用文献および文献一覧を含む)
- 四、図、表および写真

2 前項第一号に規定する英文要旨は、英語を母国語とする者、またはそれに準ずる語学力を有する者による校閲を受けるものとする。校閲に係る手続等は、投稿者において行う。

3 投稿者は、編集委員会において定める提出期限までに、次の各号の書類等を角形2号封筒(投稿者の氏名を記載する。)に封入して、編集委員会において定める提出先に持参、または、郵送する。

- 一 カバーシート(様式1) 1部
- 二 原稿 2部
- 三 投稿論文チェックリスト(様式2) 1部

4 前項第二号に規定する原稿には、投稿者の氏名を記載しない。

(編集手続)

5 第4条第2項に規定する記事は、前号までの規程によらず、編集委員会において別定めるところによるものとする。

第6条 編集委員会における編集手続は、次の各号のとおりとする。

- 一、前条第2項の投稿手続を経た原稿は、学会事務局に到着した日をもって受付日とする。ただし、提出期限を過ぎて到着した原稿は、いかなる理由があっても受け付けない。
- 二、編集委員会は、受け付けた原稿を審査に付し査読を行って、その採否を決定し、正式に受理する。
- 三、編集委員会は、受理した原稿の投稿者に対して原稿の修正および種類の変更を求めることができる。
- 四、原稿の受理通知を受けた投稿者は、編集委員会に対して、本文等のデータを電磁的に記録したフロッピーディスク等を遅滞なく提出しなければならない。
- 五、原稿の掲載順等の編集に関する事項は、編集委員会が決定する。

(原稿の執筆)

第7条 原稿の執筆は、次の各号の要領によるものとする。

- 一、原稿は、和文または英文により、ワードプロセッサを用いて作成する。
- 二、原稿(図、表および写真を除く。)の形式は、すべてA4版の用紙に、横書きで印字するものとする。
- 三、一行の文字数は40字、一頁の行数は36行に設定して適切な行間を空けるものとする。
注・引用文献および文献一覧の書式もこれに準ずる。
- 四、原稿の本文、図、表および写真を合計したA4版用紙の枚数は、11枚以内とする。
- 五、原稿中の図、表および写真は、4分の1未満にあっては360字、4分の1以上2分の1未満にあっては720字、2分の1以上1頁未満にあっては1440字で換算するものとする。
- 六、見出番号の表記は、原則として次の様式に従う(全角英数字。「__」は全角スペースを、「□」は文字を示す)。

I__□□□□□(章)

(1行アキ)

1. □□□□□(節)

1) □□□□□(項)

(1) □□□□

①__□□□□□

- 七、図、表および写真には、図1、表1、写真1のように通し番号をつけ、本文とは別に一括し、本文右欄外に、それぞれ挿入希望位置を朱書きで指定するものとする。
なお、図および写真については、天地の別を明示することが望ましい。文字の修正・矢印の焼き込み等については、別に実費を徴収するものとする。
- 八、図および写真は、直接に製版可能な明瞭かつ鮮明なもの(電磁的データによるものが望ましい。)とし、モノクロ製版を原則とする。カラー製版を希望する場合は、モノクロ製版とした場合の差額分は投稿者の負担とする。
- 九、注・引用文献および文献一覧の取扱い、次の例による。

① 注・引用文献は、本文末尾に通し番号(算用数字)を付して一括する。

② 注・引用文献の番号は、本文中の必要箇所右肩に、片括弧を伏した算用数字を記

入する。

- ③ 文献一覧は、原稿末尾に一括する。ただし、通し番号は付さない。
- ④ 注・引用文献および文献一覧における文献の表記は、原則として次の様式に従う。
雑誌論文 著者名. 論文名. 雑誌名. 西暦年;巻(号):頁.
単行書 著者名. 書名. 頁. 発行所所在地:発行所名;西暦年.
訳書 原著者名. 訳者名. 書名. 頁. 発行所所在地:発行所名;西暦年.
ウェブページ 著者名. ページ名. 〈URL〉. 閲覧西暦年月日.

十、付記の取扱いは、次の例による。

- ① 共同執筆の場合、各執筆者の分担部分を記載する。
- ② 当該研究が研究助成等を得て行われた場合は、その旨を記載する。

十一、カバーシートには、次の内容を記載する。

- ① 論文の表題（和文および英文）
- ② 欄外見出し（和文および英文）
- ③ 著者名（和文およびローマ字）
- ④ 所属機関名
- ⑤ キーワード（和文および英文で5語以内）
- ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
- ⑦ 希望する原稿の種類
- ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
- ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス

十二、要旨は、和文については400字程度、英文については200ワード程度で作成するものとする。

（著者校正）

第8条 審査および査読後の最終原稿提出後の著者校正は、誤字及び脱字等の修正以外の加筆及び修正は認めないものとする。

（抜刷等）

第9条 掲載論文等1編につき抜刷50部を配付する。ただし、50部を超える分については執筆者がその費用を負担しなければならない。カラー製版等の特別な技術を必要とする場合も同様とする。

（著作権等）

第10条 本学会誌に掲載された論文等（以下「論文等」という。）の著作権は、著作者が有するものとする。

2 著作者は、論文等の複製権を学会に委託するものとし、学会は、論文等を電磁的に複製し、インターネット等のコンピュータ・ネットワークを介して学内外に公開するものとする。

（規程の改正）

第11条 この規程の改正は、学会役員会の議を経なければならない。

附則

この規程は、平成20年12月1日から施行する。

附則

この規程は、平成21年7月6日から施行し、平成21年4月1日から適用する。

附則

この規程は、平成22年12月17日から施行する。

様式2

投稿論文等チェックリスト

* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿に添付して提出してください。下記の項目に従っていない場合は、投稿を受け付けないことがあります。

- ☐ 1. 原稿の内容は、他の出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
- ☐ 2. 希望する原稿の種類と原稿枚数の規定を確認している。
- ☐ 3. 原稿は、A4判用紙に横書きで、1行40字、1ページ36行で印字している。
- ☐ 4. 原稿枚数は、本文、注記および図表等を含めて、投稿規程の制限範囲内である。
- ☐ 5. 図、表および写真は、1枚に1点を印刷し、それぞれ通し番号を付けている。
- ☐ 6. 見出番号の表記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 7. 本文原稿右欄外に、図、表および写真の挿入希望位置を朱書きしている。
- ☐ 8. 文献の情報は、原典と相違ない。
- ☐ 9. 文献の注記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 10. 和文要旨400字程度、英文要旨 200ワード程度（希望する原稿の種類が「資料」の場合を除く）をつけている。
- ☐ 11. 和文要旨と英文要旨の内容は、一致している。
- ☐ 12. カバーシートに、次の項目を記載している。
 - ① 論文の表題（和文および英文）
 - ② 欄外見出し（和文および英文）
 - ③ 著者名（和文およびローマ字）
 - ④ 所属機関名
 - ⑤ キーワード（日本語および英語でそれぞれ5語以内）
 - ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
 - ⑦ 希望する原稿の種類
 - ⑧ 実費負担による抜刷希望部数（無料分50部を除く）
 - ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
- ☐ 13. 次の書類等が、揃っている。
 - ① 原稿：2部
 - ② カバーシート：1部
 - ③ 投稿論文チェックリスト：1部
- ☐ 14. 上記書類等を封入する角形2号封筒には、投稿者の氏名を記載している。

以上

私は、新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程に基づき、上記項目を確認しました。

平成 年 月 日 （第一執筆者氏名）

CONTENTS

Reports

Educational Effects of Traditional Japanese Children's Songs (*Warabe-Uta*) in Preschool
: Analyses of Results from a Questionnaire Given to Classroom Teachers, and from Observation of
Children Enjoying These Songs.

Yuko Watanabe (1)

Effects of Reading Guidance in the First-Year Training for Nursing

Kiyomi Karasawa, Keiko Nakamura, Keiko Nakamura (11)

Study of Structure of Disaster Social Work

-Interview with Medical Social Workers in Fukushima Prefecture-

Osamu Miura (23)

Educative Effectiveness of Graphic Facilitation in Teacher and Childcare Workers
Training Courses

Yasuyuki Iwasaki (35)

Relationship between Companies and Families of Employees with Disabilities As Unique
Domain on Employment of Disabled People

Takahiro Sato, Daigoro Ebita, Ryuko Fujise (47)

Research Data

The actual status of Sense of Coherence and Communication skills of the nursing student

-The comparison by experiences of the clinical practice-

Hiromi Kawauchi, Kayoko Ikeda (57)

The actual control of during pregnancy and postpartum care in South Korean food /
delivery culture

Kayoko Ikeda, Jaeuk Lee, Hyewon Jeon, So-young Lee (63)

The review of the literature cited the needs of Yogo Teacher's duties

Kazuko Tsukahara, Junichi Kasamaki, Tomoyuki Yokoyama (71)

Kenji Matsui, Yukie Hata

Understand the Dementia on Conversation

What was 'fire drill' for Ms. C ?

Daigoro Ebita, Shigetsugu Araki, Miki Matsuo (81)

平成 26 年度 新潟青陵学会役員

会長 諫山 正
理事 会長代行：鈴木 宏
総務担当：平川 毅彦、金子 史代 学会誌編集担当：山際 岩雄、尾崎フサ子、
原田 留美 研究報告会担当：碓井 真史 学生担当：真壁あさみ、浅田 剛正
広報担当：荒木 重嗣
監事 真壁 伍郎、栗林 克礼
事務 高野 聡、小松原由美子

編集後記

大型台風の襲来や集中豪雨など、いつになく荒れた今夏であったが、気づけばすでに本格的な秋。カレンダーに目をやれば、今年も数ヶ月を残すばかりになっている。

『新潟青陵学会誌』第7巻1号を無事お届けできる運びとなった。今回は、研究報告5編、資料4編を掲載させていただいている。目次をご覧いただければおわかりのように、看護、福祉、保育、教育と、多くの領域から論考が寄せられた。

同じように「研究」と称していても、研究に対するスタンスや常識は、領域により様々に異なる。自分の専門領域の常識が、近接領域には通用しないことも多々あるし、他領域の常識を自分の領域に直裁的に当てはめられ

て困惑することも少なくない。

領域々々の特性に基づく違いについては互いに尊重し合うのがマナーというのは、基本中の基本であろう。けれども、自分たちの研究領域の「常識」が、本当に必然性、正当性をもつものであるのかについても、常に確認し続けなければならないのではないか。多様な論題が並ぶ本号の目次を見ると、改めてこのような思いがわき上がってくる。

新潟青陵学会第7回学術集会も近い。校舎建て替えや改組など、いつも以上にせわしない秋だが、それこそ領域を超えて、研究シーズンを楽しみ、盛り上げていかれればと願う。

原田 留美

新潟青陵学会誌 第7巻第1号

平成26年9月11日 印刷
平成26年9月16日 発行（非売品）

発行者 〒951-8121 新潟青陵学会（会長 諫山 正）
新潟県新潟市中央区水道町1-5939

TEL 025 (266) 0127
FAX 025 (267) 0053
<http://www.n-seiryō.ac.jp/gakkai/>

印刷所 〒951-8103 新潟県新潟市中央区田中町408番地

 株式会社 清水印刷所

TEL 025 (223) 2950
FAX 025 (223) 2951
E-mail shimizu@pavc.ne.jp

ISSN 1883-759X

Vol. 7 , No. 1

JOURNAL OF
NIIGATA SEIRYO
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY