

第11卷第1号
2018年3月

新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

目 次

研究報告

海老田 大五郎

意思決定支援における常識的知識とオーサーシップ…………… (1)

原田 留美

紙芝居のテキストの特徴

－物語の魅力を伝える読み聞かせのために知っておきたいこと－ …… (13)

岩崎 保之

「総合的な学習の時間」活性化に向けた

学校と地域との連携・協働に関する調査研究…………… (24)

坪川トモ子・奥田 博子・渡邊 路子・田辺 生子・伊豆 麻子

災害時保健活動に関する平常時からの体制整備の現状

－被災経験のある一県内の市町村保健師代表者に対する調査から－ …… (35)

峰本 義明

「責任の移行モデル」を踏まえた読み聞かせ指導の試み …… (46)

平成29年度新潟青陵学会臨時総会 議事録 …… (58)

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・様式1～3…………… (59)

意思決定支援における 常識的知識とオーサーシップ

海老田大五郎

新潟青陵大学福祉心理学部臨床心理学科

Common-sense knowledge and authorship within supported decision making

Daigoro Ebita

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY
DEPARTMENT OF CLINICAL PSYCHOLOGY

要旨

本研究では、障害者支援施設における意思決定支援職を狭義の意思決定支援と広義の意思決定支援に区別し、前者はとりわけ意思決定支援を可能にする常識的知識について、後者は意思決定におけるオーサーシップの問題について、それぞれ検討した。分析対象となったデータは、障害者支援施設で働く職員によって報告された「意思決定支援が問題となるケース」である。これらのデータをエスノメソドロジーの分析手法の1つである論理文法分析によって分析し、分析によって得られた知見について考察した。狭義の意思決定支援においてはある種の常識的知識が知的障害者の意思決定を見えにくくする可能性について示唆した。広義の意思決定支援においては、意思決定のオーサーを単一の人物に絞る必要がないならば、オーサーは主にクライアントと支援者の2人であることを示した。

キーワード

意思決定支援、自己決定支援、常識的知識、オーサーシップ、エスノメソドロジー

Abstract

This study discusses supported decision making in support centers for persons with disabilities and divides it into narrow and broad meanings. An analysis of the narrow meanings considers common-sense knowledge that enables supported decision making. An analysis of the broad meanings considers authorship in decision making. The data that are analyzed are from cases in which supported decision making was a problem that was reported by staff working at a facility that supported people intellectually disabled. The data are categorized for a logico-grammatical analysis, which is a method used in ethnomethodology, and the findings obtained from the analysis are discussed. In regards to narrow meanings of supported decision making, common-sense knowledge is suggested as the knowledge that there is a possibility one may make the decision making of an intellectually disabled person less visible. In regards to broad meanings of supported decision making, if it is not necessary to restrict decision-making authorship to a single person, the authors indicate that mainly clients and supporting persons make decisions.

Key words

Supported Making Decision, Client Self-Determination, common-sense knowledge, Authorship, Ethnomethodology

I はじめに

1. 問題の所在

意思決定支援という言葉は、少々不思議な言葉である。一般に意思決定とは、意思決定する人自らの指向、将来や所有の選択について自ら決定することなのだが、これに支援という言葉がつくと、意思決定についてのオーナーシップの問題、つまり「その決定は誰による決定なのか」という問題¹⁾を直ちに呼び込んでしまう。こうした用語内在的な事情に加え、用語外在的な問題も多数ある。たとえば社会福祉系のトピックスとして限定しても、社会福祉系の業務に携わる人であれば誰でも学ぶ「バイステックの七原則」²⁾の1つである「自己決定の原則The Principle of Client Self-Determination」の「自己決定」と「意思決定decision making」^{注1)}は何がどう異なるのか^{3,4)}、精神保健福祉における精神障害者本人の意思と、精神障害者の措置入院制度や行動制限との関係はどのようなものか⁵⁾など、思いつくだけでもいくつかの論点が挙げられる。また、検討範囲を社会福祉学系の外側まで広げれば、意思決定というのは法律の専門用語であると限定的に考えている論文⁶⁾から、いわゆる権利擁護における成年後見制度などの法律系の問題と社会福祉系における「自己決定・意思決定支援」の問題との関係を問うような論文^{7,8)}もある。冒頭で述べたような「その決定は誰による決定なのか」といった行為と責任帰属の問題は、分析哲学系の行為論⁹⁾や倫理学などの学術領域において、もっともポピュラーなトピックスの1つでもある。

学術界のさまざまな分野をまたがるトピックスとしての意思決定（支援）についての問いがある一方で、意思決定（支援）を学術界とは異なるとされる、日常生活場面や社会福祉的な支援場面での問題として考えてみる考察の方向性がありうる。なぜなら意思決定は、研究者だけにとっての問題ではなく、学術や

研究とはほとんど無関係に過ごす人びとや社会福祉業務に従事する支援者にとっても日常的に問題となりうるからである。ある文脈において「意思決定が問題となるのはどのような場合であるか」という地点からスタートし、その分析を通して得られた知見を学術界へ提示することで、学術界になんらかの示唆を与えることができると思われる。

そこで「意思決定支援」「自己決定支援」という言葉を使える文脈を検討すると、日常生活においては相当限定されていることに気付くだろう。私たちの日常的な意思選択や行為選択などのうち、どの範囲の選択様式を意思決定と呼ぶだろうか。たとえば通勤通学のために私たちは毎朝起床するが、起床しないという選択肢もありうるならば^{注2)}、起床することも一つの意思決定である。もしそうだとすると、私たちの日常生活は、無数の意思決定に細分化可能であり、これらの意思決定によって成立していることになる。しかしながら、毎朝起床するという行為を意思決定、あるいは毎朝の起床の手助けを意思決定支援と結びつけることはほとんどないだろう。他方、意思決定支援を強く志向する支援実践として、自殺防止の取り組みを挙げてみたい。和歌山県で自殺防止の取り組みをしているNPO法人白浜レスキューネットワーク代表の藤藪牧師は、「私たちは『生きる』という選択をさせなければならない」^{注3)}と述べている。この自殺防止についての支援方針の表明は、自殺を考えている人たちの意思決定を「生きる」という方向へ強く舵を切らせるように支援する宣言であり、意思決定支援へ強く志向しているように思える。これらのことから導かれることを2つに分けると、1つは意思決定が成立するためには、複数の現実的に選択可能な選択肢が用意されていなければならない^{注4)}ということである。もう1つは、意思決定支援をするためには、意思決定場面において、意思決定する人単独で社会的に望

ましいとされる選択肢を決定することが困難であり、かつどのような選択肢が意思決定する人にとって最善もしくは最適かが、説明可能なものとして社会的にある程度共有されていなければならないことがわかるだろう。たとえば自殺防止支援の文脈であれば、「自殺させる」「自殺させない」という選択肢があれば、「自殺させない」ほうが社会的に望ましいことは明らかだ。

ここで注目したいのは、「意思決定場面において、意思決定する人単独で社会的に望ましいとされる選択肢を決定することが困難」という状況設定である。日本においてはこのような状況下で生活している人びと（認知症を患った高齢者、児童、精神・知的障害者など）の支援を社会福祉の名のもとで担ってきたことを考えれば、意思決定支援の問題が日常的に表出する社会福祉施設での実践から検討する研究の方向性に、ある種の正当性が与えられる。そこで本研究報告の目的は、知的障害者たちの就労支援や生活介護を実際に担っている障害者支援施設職員から提示を受けた、意思決定支援の問題とされるケースを分析することで、障害者支援施設における意思決定支援を構成する、人びとの経験に先立つ常識的知識や、「意思決定における決定は誰による決定なのか」という意思決定のオーサーシップ問題を検討し、社会福祉的な意思決定支援の概念を明確化することである。

2. 本稿の構成

次章では、本研究の背景と方法を示すとともに、日本の社会福祉界において一定の影響力を誇るバイステックの七原則の1つである、「クライアントの自己決定を促して尊重する」という原則について、原典に立ち戻ってこの原則を検討する。そして、バイステックの「自己決定の原則」の考察において、そこで扱われている自己決定概念の脆弱性と、議論されてしかるべきオーサーシップの問題が見逃さ

れてきたことを指摘する。さらに、日本の障害者福祉関係法規における「意思決定支援」を条文から抽出し、社会福祉関係法規においては2通りの意味で「意思決定支援」が使用されていることを確認する。3章では、知的障害者の就労移行支援と生活介護支援で意思決定支援が問題になるデータについて分析する。4章では、本研究の分析で得られた知見と先行研究で得られた知見がどのような関係にあるのかを考察し、5章で結論を述べる。

II 方法と対象

1. 本研究の背景と方法

本研究報告は、2016年11月26日、新潟青陵大学で開催された第14回新潟市知的障がい施設連絡会の基調講演「意思決定支援を解剖する」をもとに、論文として再構成したものである。この連絡会の特徴は、意思決定支援の問題となりそうなケースが、3名の障害者支援施設職員^{10,11,12)}から報告されたことである。このセッティングは意思決定支援を研究する上で、都合のよいように思われる。研究者である筆者が恣意的にケースを選択しているのではなく、日常的に障害者を支援している施設職員が、施設職員の立場から「このケースは意思決定支援が問題になっている」と特定した事例であり、意思決定支援を検討する事例として妥当性の高いケースであるといえよう。

本研究では、こうして得られた報告について論理文法分析をする。ここでいう論理文法分析とはクールターのいう分析手法であり、「まずは日常的な状況においてことばが、どのようににしかるべきしかたで使用されているかを、丹念に調べることから出発しなければならない。それぞれの概念は一定範囲の他の諸概念とは有意味な・理解可能なしかたで結びつくのに、別の諸概念とはそのように結びつくことがない。様々な概念について、それぞれの概念がどの

概念とどう結びつくのかを示すこと、これが論理文法分析の目標である」¹³⁾。

2. 本研究の対象1：自己決定におけるオーサーシップの問題

バイステック²⁾は、「人は自己決定を行なう生まれながらの能力を備えている」^{注5)}と述べるが、この主張だといかようにも反証可能であり、バイステックの自己決定概念の脆弱性を指摘したくなる。たとえば新生児が自己決定しているのかは甚だ疑問であるし、重度自閉症者の障害特性である「コミュニケーションの困難」¹²⁾も挙げることができる。また、「可能なかぎり最高の価値をもつクライアントの自己決定という原則」²⁾とバイステックは述べているが、なぜ「最高の価値」と言えるのかの根拠は不明である。障害者支援施設職員の大澤が述べるように、「同時に思う、彼らの『意思決定』だけで大丈夫なのかという不安」¹²⁾は、障害者支援実践において常に付きまとうであろうし、立岩¹⁴⁾も自己決定について「なにより、でもないが、とても、大切なもの」と述べており、「最高の価値」とまでは述べていない。立岩は、「自己決定することの大切さだけを言うと、自己決定しないことの気持ちよさを無視してしまう。また、自己決定の限界だけを言っていると、『では私達にまかせなさい』といった言説にからめとられてしまう。両方からの距離をとるにしておくことは大切なことだと考える。ある人の自己決定はその人が在ることの一部であるから尊重されなくてはならず、またその人が人生を楽しみ、自分の身を守るために必要なものである」¹⁴⁾と述べている。

バイステック²⁾は、ミス・クラークの例をもって「クライアントの自己決定を促して尊重する」という原則を例示している。ミス・クラークのケースを簡潔にまとめると次のようになる。20歳のシングルマザー、ミス・クラークは「自分の手もとで子どもを育てよう

とした」。しかし、ミス・クラークの家は地域では名の通った家庭であり、ゴシップを恐れていた。そこでケースワーカーがミス・クラークの自己決定を支援してミス・クラークが出した結論は「養子に出す」というものであった。結論の賛否、同意不同意は脇に置くとして、このケースの要点は、ミス・クラークに、自ら望んでいた結論とは異なる「養子に出す」という決定を、最終的にミス・クラーク自身に決断させたことである。ここには当然のことながら自己決定についてのオーサーシップの問題が生じる。つまり、「これは本当にミス・クラークが自己決定したことになるのか？」という問題である。しかしながら、バイステック自身、このオーサーシップの問題については言及していない。

3. 本研究の対象2：関係法規から読み取る「狭義の意思決定支援」と「広義の意思決定支援」

法律学系の議論では、「意思決定支援」は法律の前にひとしく認められる権利として位置づけられている、障害者権利条約の第12条にあるsupported decision makingの訳語⁶⁾として認識されている⁷⁾。意思決定支援についての法律学系の最大の争点の1つとなるのは、「代行決定」を認めるかどうかである。池原¹⁵⁾は次のように述べている。

障害者権利条約の根本的な規範原理である平等権、人間の尊厳および自律の保障という観点からすれば障害のある人の自己決定をどのようにして支えるかということこそ重要であり、これを徹底すれば障害のある人の決定をさしおいて他人が本人に代わって決定するということは障害のある人の尊厳と自律を害し、他の者との平等性の保障に反するのではないか、障害者権利条約が求めるのは自己決定の支援（「支援

を受けた自己決定」という)であって、それは他人が本人に代わって決定をすること(「代行決定」という)とは本質的に相容れないものではないかという議論である¹⁵⁾。

障害者権利条約は、成年後見制度についての明示的な言及を避けたが、大方の議論は成年後見制度の人権制約性に問題意識を抱きながらも例外的な状況においては最後の手段としての成年後見制度の存在を否定しきれないという立場に立っている。こうした議論を前提にすると、障害者権利条約があらゆる成年後見制度を直ちに廃止すべきことを求めていると読むことはできないと考えられる。しかし、障害者権利条約の求める法的能力の平等性の保障と濫用防止策は各国の成年後見制度のあり方に根本的で相当に広範囲の変更を求めるものである¹⁵⁾。

このように、障害者権利条約についての法学系の議論において、「意思決定支援」を検討することは、日本の「成年後見制度」のもとでの「代行決定」について検討することと強い結びつきがある。先行研究においても、「意思決定支援」は「成年後見制度」の代替物である⁶⁾とするものから、日本の高齢社会においてはむしろ「成年後見制度」による「代行決定」が積極的に活用されているという指摘¹⁵⁾や、知的障害者の他者による代理決定制度としての「成年後見制度」を肯定的に評価している研究¹⁶⁾まで多様であるが、これらの意思決定とは主に、就職や居住や高額売買の契約についての決定など、文書を取り交わすような法的決定に限定されていることがわかる。

他方、日本の社会福祉系関係法規における条文や法律関係の文書には「意思決定」また

は意思決定に関する条文が多数見受けられる⁷⁾。平成26年度障害者総合福祉推進事業の報告書(「意思決定支援の在り方並びに成年後見制度の利用促進の在り方に関する研究事業」)によると、意思決定支援の定義とは以下のようになる。

意思決定支援とは、知的障害や精神障害(発達障害を含む)等で意思決定に困難を抱える障害者が、日常生活や社会生活等に関して自分自身がしたい(と思う)意思が反映された生活を送ることが可能となるように、障害者を支援する者(以下「支援者」と言う。)が行う支援の行為及び仕組みをいう。

ここで厚生労働省は、意思決定支援には「日常生活や社会生活等に関して自分自身がしたい(と思う)意思が反映された生活を送ること」の支援が含まれるという認識を示している。バーステックの「自己決定の原則」は本人が望んでいたわけではない選択を、さまざまな事情を調整することで自ら選択させることであり、この点については対照的である。

本研究では、相対的に非日常的な法的・契約的決断に関する水準での意思決定を「狭義の意思決定支援」、厚生労働省や社会福祉業界で共有されている、日常的な生活に関わる意思決定までも含める意思決定支援を「広義の意思決定支援」と呼ぶことにする。

Ⅲ 分析結果

1. 狭義の意思決定支援の分析結果

本節で検討したいのは、長尾から報告された、就労移行支援^{注8)}における20代の知的障害がある男性の「就職先の選択」にかかわるケース¹⁰⁾である。この男性の希望は「自分はみんなが知っている有名な企業に就職したい」というものである。この事例がなぜ意思

決定支援の問題になるかという点、多くの場合、このような第一希望がそのまま叶うことは稀であるからだ。支援員は、就職先についての本人の意思や希望を尊重するような就労移行支援を実現したいと思う一方で、なかなか実現できない事情がある。ちなみに、このような事情は、就職先を選択するうえでは、障害者たちに固有の問題ではなく、健常の若者にとっても同様であり、この点が実はこのケースを読み解くうえでカギになる。

ここで、「自分はみんなが知っている有名な企業に就職したい」という発話が「何について意思決定しているのか」という問いから考えてみたい。大別してデータ1^{注9)}のaとbの問題が考えられる。

データ1. a. どこに就職するのか / b. (ある期限までに) 就職するのか？

a. Q「どこに就職するのか？」→A「みんなが知っている有名な企業」(他のありえる回答)「CMやチラシに載っている有名な企業」「自分に合った仕事」→ここで決定されるのは入社する「会社」や就く「職種」など。

b. Q「(ある期限までに) 就職するのか？」→A「就職する or しない」→ここで決定されるのは「就職する」という意思そのもの。

a.とb.は通常、セットで意思決定される。つまり「入社する会社」が決定されれば、自動的に「働くこと」が決定される。しかしながらb.の問いを考えれば明らかであるように、「入社する『会社』や就きたい『職種』を決定すること」と「『就職する』という意思そのもの」を決定することは決定内容のカテゴリーが異なり、区別可能である。

2. 広義の意思決定支援の分析結果

次に岡田が提供した広義の意思決定支援に関するケース¹¹⁾について検討する。このケースの利用者たちは、それぞれ重度知的障害や難治性の病気のため、発話による意思確認が困難である。

データ2. 「スムーズに意思決定の支援ができたパターン」1

「日ごろからご本人に寄り添いお話を聞く」
「選択肢でご本人に活動参加不参加を選んでいただく」
→「安心感・信頼感が出来る」
→「笑顔になり言葉が出てきて意思決定がスムーズ」

データ3. 「スムーズに意思決定の支援ができたパターン」2

「ソファで寝ているが「あ～」と声を出し、起きて歩き出す」
→「ご本人に付き添い声掛け『どうしました』と意思を確認」「歩きにいきます?」「トイレに行きます?」「給食?」など
→「ご本人の表情・目線・行動から意思確認」
→「安心感・信頼感ができて、意思決定がスムーズ」

このような報告で前提とされているのは、たとえ発声によって言語化された明確な返答は不可能だとしても、「日ごろからご本人に寄り添いお話を聞く」こと、発話による意思決定の表示が難しいからといって何かを強制するのではなく「選択肢でご本人に活動参加不参加を選んでいただく」ことが安心感や信頼感と結びつくこと、「歩きにいきます?」「トイレに行きます?」「給食?」などの質問に対して、「ご本人の表情・目線・行動から意思確認」は可能であるということである。「歩きにいきます?」「トイレに行きます?」「給食?」などのYes or Noクエスチョンに対し、

得られたクライアントの反応を、支援者はYes or Noへと正確に割り振らなければならない^{注10)}。そしてそのような意思決定に関与してもらうために、支援者は「日ごろからご本人に寄り添いお話を聞く」ことで信頼関係を醸成することが必要とされると岡田から報告がなされた。

IV 考察

1. 「狭義の意思決定支援」についての考察

通常はデータ1にあるa.の意思決定様式で就職活動や就労移行支援がなされる。わかりやすいのは大学生の就職活動である。大学生が就職活動をするとき、通常は希望するいくつかの会社の採用試験を受け、第一希望が不合格ながら第二希望、第二希望が不合格なら第三希望…というような就職先の決め方をするだろう。肝心な点は、大概の大学生本人や進路指導担当の教職員が、卒業までには就職先を決めると考えていることである。「卒業までに就職先を決めなければならない」という法律などは存在しないにもかかわらずである。

「大学を卒業したら働く」「ある年齢に達したら働く」のような（健常者にとっての）常識的観念をもつ者であれば、b.については学校卒業後「普通就職するものだ」「就職するのが当たり前」という水準で決定されている場合がほとんどであろう。「働く」という意思決定すらしていない大学生もいるだろう。大学生の就職活動においては、a.のなかでの優先順位を下げざるを得ない状況が発生し、就職先の希望順位を下げつつもa.を決定することでb.の決定が同時になされている。そうすることで、就職を希望する大学卒業生の就職率が例年98%程度^{注11)}で落ち着く。当たり前のように発生（たとえば健康、幸せ、配慮など）しているものごとに対して、私たちは障害者／健常者を問わず気づくことが難しい。

就労移行支援における次のようなケースを考えてみよう。支援者がクライアントの就労にとってよさそうな従業員の募集や合同面接会などを見つけたとしよう。そのような機会に「参加しませんか」とクライアントにもちかけたが、クライアントは乗り気ではなかった。クライアントが就職したい会社や企業が含まれていなかったためである。このようなケースは、「クライアントは就職する気がない」ものとして理解されうる。そしてそれゆえに「困難」なケースと理解されているとき、データ1のa.とb.の区別が支援者にとって示唆的である。データ1のa.とb.は区別可能であり、それぞれ別の決定がなされているにもかかわらず、すでにb.の決定はなされているという前提が就職活動や就労支援の場において共有されているのかもしれない。

2. 「広義の意思決定支援」についての考察

「広義の意思決定論」を極限まで推し進めて支援しようとする、支援者はクライアントの日常生活における全ての意思決定を尊重するための手続きが必要になる。このときの、利用者と介助者の関係について検討することから考察を始める。

「介助者はクライアントの手足になるべきだ」という主張がある。後藤¹⁶⁾によれば、『介助者＝手足』論とは、介助関係の中で、障害者の自己決定権が侵害されることへのアンチテーゼとして、1970年以降の障害者運動から生まれた主張¹⁷⁾である。脳性麻痺当事者である熊谷¹⁸⁾によれば、かつて障害者は水を飲む・トイレに行くタイミング、何を食べるのか、究極的には生きていいののかということも介助者の顔色や気分をうかがいながら決めるしかなかった。後藤¹⁷⁾によれば、「いうまでもなく、ここで『手足』とは、道具的な存在のメタファーとなっている。こうして『介助者＝手足』論は、介助を受ける障害者（利用する、という表現が適切か）の自己決

定や選択の権利を擁護するためのルールとして働く」¹⁷⁾と述べている。熊谷¹⁷⁾によれば、「介助者手足論」とは、「介助者は障害者が『やってほしい』と明示的に指示したことだけを行い、たとえよかれと思ってであっても先回りしてはならず、指示を受けて物事を行うべきだ」という考えであり、文字どおり、障害者の手足になりきるべきだ」¹⁸⁾というものである。しかし具体的な介助場面では、この「介助者手足論」を忠実に実行するとおかしなことになる。これについて熊谷¹⁸⁾がお風呂での介助の例を挙げて指摘するように、お風呂での介助は「上半身から洗いますか」「肩から洗いますか」「右肩から洗いますか、左肩から洗いますか」…と、介助についての決定をいくらかでも細分化できる。たしかに健常者は風呂でこのような水準で自己決定・意思決定をしていない。

本研究に即していえば、「介助者＝手足」論は、意思決定支援におけるオーサーシップの問題としても読むことができる。データ2,3で示されているケースからもわかるように、ここでは、当事者の意思を指示によって確認してから介助者が動くという自立生活運動で提示された支援順序とは違い、まずは介助者が動いたり選択肢を用意してみて、その反応を通じて当事者の意思を確認する、という支援（介助）順序が示されている。この場合、介助者は単なる「手足」ではなく、「人」でなければならない¹⁸⁾。

意思表示の困難なクライアントの意思決定支援実践では、介助者があらかじめ適切な数の適切な選択肢を示し、そこからいずれかの選択肢をクライアントに選択してもらうという順序で、意思決定支援が遂行される。データ2にある「日ごろからご本人に寄り添いお話を聞く」ことが重要なのは、クライアントに最適化された選択肢を用意するために必要な情報を得るためでもあるだろう。そして、列挙した選択肢への反応からクライエ

ントの意思が推測されている。このような定式化が正しければ、クライアントの意思決定は支援者や介助者の用意する選択肢に依拠することになる。クライアントの意思決定が支援者や介助者の用意する選択肢に依拠していても、それがデータ2,3にあるように意思決定支援として適切に機能しているように思えるのは、次のような理由が考えられる。「何をしたいか」「何を食べたいか」などについて選択肢を列挙することが支援になりうると、クライアントや支援者だけでなく第三者にとっても理解可能なのは、「何をするか」「何を食べるか」などについては、行為者の意思、傾向性、嗜好などに沿うような様式で決定されるという常識的知識に支えられているからである。

こうしたことをふまえ、「狭義の意思決定支援」においてもオーサーシップの問題が生じることを最後に指摘しておきたい。本研究报告で検討対象になった「働く」という意思決定は、就労移行支援サービスなどを利用すると決定した時点で、すでにクライアントによって意思決定されたものと半ば常識的にみなされている。しかしながら、精神・知的障害者たちの「働く」という意思決定は誰によってなされた決定だろうか。障害者本人か保護者か支援者か。「働けるのであれば（障害を抱えていても）働くべきだ」とする常識的知識なのかもしれない。

V 結論

本研究の目的は、障害者支援施設における意思決定支援を構成する、人びとの経験に先立つ常識的知識を提示し、意思決定支援と、常識的知識やオーサーシップの関係を考察することで、社会福祉的な意思決定支援の概念を明確化することであった。本研究においては先行研究や社会福祉関係法規の条文などから、非日常的な法的・契約的決断に關す

る意思決定を「狭義の意思決定支援」、厚生労働省や社会福祉業界で共有されているような、日常的な生活に関わる意思決定までも含める意思決定支援を「広義の意思決定支援」と分類した。そしてそれぞれの意思決定支援に関わるケースについて分析し、それによって得られた知見を考察した。

「狭義の意思決定支援」については、就労移行支援における「就職先を選択する」事例を、その選択様式の論理文法に従い、「就職先を選択する」という意思決定は何を意思決定しているのかという、意思決定の対象カテゴリについて分析した。「どこに就職するのか」という決定と「(ある期限までに)就職するのか」という決定はそれぞれ異なるカテゴリから決定しているにもかかわらず、前者を一定期間内に決定することで、いつの間にか後者の決定がなされていることを人びとは見逃しがちである。ここで得られる知見は、「大学を卒業したら働く」「ある年齢に達したら働く」のような(健常者にとっての)常識によって見えにくくなってしまっている、知的障害者の「働く」という意思決定そのものがなされているのかどうかの問題であった。「狭義の意思決定支援」は基本的に法律系の議論を参照したものではあるが、実は法律学系の先行研究のほとんどは桐原の研究⁶⁾(2014)に代表されるように、法律学の枠の外を参照しない。社会福祉実践においても意思決定支援概念のもとでの実践がなされていることを知りながら、そちらの先行研究を参照しようとしないのである。本研究では就労移行支援実践で意思決定支援が問題とされたケースの論理文法を分析したが、本研究で採用した研究方法論の有効性を読み取れるならば、法律学と社会福祉学の双方に研究方法論についての示唆も与えることができるだろう。

「広義の意思決定支援」では、意思決定する人単独での意思表示が難しい場面が想定

されており、「狭義の意思決定支援」や「介助者＝手足論」とは異なる様式の意思の確認方法、つまり、「まずは介助者が動いてみて、その反応を通じて当事者の意思を確認する」という確認順序が、可能な意思決定支援方法としてありうることを示した。このクライアントの意思の確認順序では、オーサーシップの問題が表出する。つまり、「その意思決定は誰によってなされたものなのか」という問題である。しかしながら、ここでのオーサーシップについては、もはや回答は明らかかなようにも思われる。オーサーシップの問題を単一の人間に割り振らなければならない理由がないならば、主なオーサーはクライアントと支援者の2人である。広義の意思決定は主に意思決定者と支援者(介助者)たちの協働でなされているからである。この結論は、複数の参加者の対面相互行為的達成を記述する相互行為分析の研究との接続可能性を示唆している^{注12)}。

謝辞

本稿の執筆にあたり、貴重なケースを報告いただき、本稿でのデータ使用に許諾を頂いた大澤紀樹氏、岡田晃氏、長尾聡氏の3名、基調講演者として筆者を招聘いただいた武田文子氏と田中順氏、当日会場に会場されたみなさまに感謝申し上げます。本草稿については新潟青陵大学の酒井りさ子さんと二瓶遥さんにも下読みをしていただいた。また社会言語研究会にて本草稿を検討いただき、西澤弘行さん、鈴木雅博さん、三部光太郎さんよりたいへん示唆に富むコメントをいただいた。記して感謝の意を表す。

文献

- 1) 河野哲也. 現象学的身体論と特別支援教育. 京都:北大路書房; 2015.
- 2) Biestek FP. 尾崎新, 福田俊子, 原田和幸. ケースワークの原則[新訳版]: 援助関係を

- 形成する技法. 東京:誠信書房; 1996.
- 3) 木口恵美子. 自己決定支援と意思決定支援: 国連障害者の権利条約と日本の制度における「意思決定支援」. 福祉社会開発研究. 2014; 6:25-33.
- 4) 遠藤美貴. 「自己決定」と「支援を受けた意思決定」. 立教女学院短期大学紀要. 2017;48:81-94.
- 5) 緒方由紀. 精神保健福祉領域における当事者の意思決定と支援モデル. 福祉教育開発センター. 2016;13:85-102.
- 6) 桐原尚之. 意思決定支援は支援の理念や方法ではない. 季刊福祉労働. 2014;143:55-63.
- 7) 木口恵美子. 意思決定支援をめぐる国内の議論の動向. 福祉社会開発研究. 2017;9:5-12.
- 8) 狭間香代子. 意思決定支援とソーシャルワーカーの実践知. 関西大学人権問題研究室紀要. 2017;74:39-61.
- 9) 古田徹. それは私がしたことなのか: 行為の哲学入門. 東京:新曜社; 2013.
- 10) 長尾聡. けやき福祉園就労移行支援事業所: 意思決定支援の取り組み. 第14回新潟市知的障がい施設連絡会職員研修会配布資料. 2016.
- 11) 岡田晃. 意思決定支援のありかた. 第14回新潟市知的障がい施設連絡会職員研修会配布資料. 2016.
- 12) 大澤紀樹. 入所施設と自閉症と意思決定支援. 第14回新潟市知的障がい施設連絡会職員研修会配布資料. 2016.
- 13) Coulter J. 西阪仰. 心の社会的構成: ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロジの視点. 東京:新曜社;1998.
- 14) 立岩真也. 自己決定する自立. 石川准, 長瀬修 (編). 障害学への招待. 79-108. 東京: 明石書店;1999.
- 15) 池原毅和. 法的能力. 松井亮輔, 川島聡 (編). 概説 障害者権利条約. 183-199. 京都:法律文化社;2010.
- 16) 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.
- 17) 後藤吉彦. 「介助者は、障害者の手足」という思想: 身体社会学からの一試論. 大野道邦, 小川信彦 (編). 文化の社会学: 記憶・メディア・身体. 225-243. 京都:文理閣;2009.
- 18) 熊谷晋一郎. 自己決定論、手足論、自立概念の行為論的検討. 田島明子 (編). 15-35. 「存在を肯定する」作業療法へのまなざし. 東京:三輪書店;2014.
- 19) 池見陽, 峰山幸子, 高地知子, 蓮沢典子, 永井智子. カール・ロジャーズの心理療法論再考: 著作Client-Centered Therapyに見る観察事実と概念. 神戸女学院大学論集. 2001;48(2):185-205.
- 20) Rogers C. Client-Centered Therapy. Cambridge Massachusetts; The Riverside Press; 1951.
- 21) 安井理夫. バイステックの『ケースワークの原則』再考: ロジャーズのクライエント中心療法との比較を中心に. 同朋福祉. 2003;9:67-105.
- 22) Goodwin C. Co-Constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man. Research on Language in Social Interaction. 1995;28(3):233-60.
- 23) 西阪仰, 早野薫, 黒嶋智美. 就労支援カウンセリングの会話分析. 明治学院大学社会学部附属研究所研究所年報. 2015;45:21-41.
- 24) 三部光太郎. 発話デザインに敏感な語りの継続促進: キャリア形成カウンセリングにおける情報収集局面の分析から. 西阪仰研究室 (編). 社会的なるものの基盤としての相互行為. 千葉大学大学院人文社会科学部研究科研究プロジェクト報告書. 2017;314:50-62.

注

注1 社会福祉学系の先行研究や法律学系の先行研究を読む限り、障害者権利条約の採択（2006）とその発効（2008）あたりを境に、これら2つの用語使用のトレンドは分岐するように思われる。これ以前の概ねバイステックの影響下にある社会福祉系研究では「自己決定」が使用され、それ以降のとりわけ法律系の研究では「意思決定」が使用されている。バイステックの使用法に忠実であろうとするならば、「自己決定」支援は自分が希望するしないにかかわらず、「自分で決定する行為」そのものを価値づけて支援することであり、他方「意思決定」支援は意思決定者の選択や希望の実現を叶えるような支援を志向しているように思われる。しかし、多くの先行研究では意思決定支援と自己決定支援はたいがい互換的に扱われる^{3,4)}。本研究でもこの2つの用語を厳密には区別しない。また、「オーサーシップ」については本文にあるように、「誰による意思決定なのか」という「意思決定の遂行者」の意味で用いる。

注2 ただし一般常識的に考えれば、通勤通学者に「起床しない」という選択肢はほとんど用意されていないようにも思われる。このことが毎朝の起床を意思決定と呼びにくい理由の1つかもしれない。

注3 プロフェッショナル仕事の流儀「人生を立て直し、希望を探す」（NHK総合2012年5月7日放送）

注4 選択可能な選択肢が用意されていないならば、それは意思を決定しているのではなく端的に何かを強制されている。

注5 バイステックが「自己決定」を重視した時代背景の1つとして、1940,50年代の北米という特殊な時代背景があるかもしれない。池見ら¹⁹⁾はカール・ロジャーズのクライアント中心療法²⁰⁾という発想には、1960年代に北米で開花する民主主義運動や人権運動の先駆けという位置づけが可能であると述

べ、安井²¹⁾は、カール・ロジャーズとバイステックの発想と時代の類似性・同一性を指摘し、池見らの主張に同意している。「非行少年や精神科疾患の患者などは指示を与えなければ、自らの力で良いものを見出すはずがないとされていた文化」¹⁹⁾のなかで生れてきたクライアント中心療法や自己決定の原則は、一般に「パターンリスティックな（父権主義的）支援」の対極に位置づけられ、カウンセリング業界や社会福祉業界にそれぞれ、現在においても多大な影響を及ぼしている。

注6 他の訳語の候補として「支援を受けた意思決定」などがある。

注7 障害者総合支援法（基本理念）第一条の二、障害者基本法（相談等）第二十三条、知的障害者福祉法（支援体制の整備等）第十五条の三、障害者総合支援法（指定障害福祉サービス事業者及び指定障害者支援施設等の設置者の責務）第四十二条、障害者総合支援（指定一般相談支援事業者及び指定特定相談支援事業者の責務）第五十一条の二十二など。

注8 厚生労働省（2015）「障害者の就労支援について」によれば、就労移行支援とは、「一般就労等を希望し、知識・能力の向上、実習、職場探し等を通じ、適性に合った職場への就労等が見込まれる障害者（65歳未満の者）」のうち、「企業等への就労を希望する者」を対象にした支援である。就労移行支援施設でのサービスは、「一般就労等への移行に向けて、事業所内や企業における作業や実習、適性に合った職場探し、就労後の職場定着のための支援等を実施」することで、「通所によるサービスを原則としつつ、個別支援計画の進捗状況に応じ、職場訪問等によるサービスを組み合わせ」ることが認められており、「利用者ごとに、標準期間（24ヶ月）内で利用期間を設定」される。2015（平成27）年2月の段階で、日本全国には2,952の事業所があり、28,637名の利用者がいる。就労移行支

援が抱える問題は移行率の低さだと言われている。2013（平成25）年の就労移行支援事業所から一般就労への移行率は24.9%である。

注9 データ1は長尾から連絡会当日に会場で配布されたレジュメからの抜粋であり、その内容を筆者が分析に必要な範囲で再構成した。データ2と3は岡田が連絡会当日に使用したスライドからの抜粋である。

注10 こうした発話が限定される状況下での対面相互行為の分析については、Goodwin,C.の研究²²⁾などがある。

注11 文部科学省（2017）の調べによる。

注12 本研究の分析対象領域と近い研究として、西阪, 早野, 黒嶋²³⁾や三部²⁴⁾の研究がある。西阪, 早野, 黒嶋の研究²³⁾では若者就労支援カウンセリング場面における「意思決定」のあり方として、クライアントに受け入れられやすい提案のデザインについて考察がなされている。三部²⁴⁾はアドバイザーがクライアントの発言を促す2つの方法を記述し、クライアント自身にできるだけ多く語らせる方法について示唆している。

紙芝居のテキストの特徴

－物語の魅力を伝える読み聞かせのために知っておきたいこと－

原田 留美

新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

Special particularities of kamishibai texts: hints for making the reading of kamishibai to children more interesting

Rumi Harada

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

要旨

紙芝居は、絵本と並んで、幼児教育の場で良く用いられる教材である。その紙芝居のテキストには、幼年童話や絵本とは異なる特徴がある。情景描写や心理の伝え方が簡潔で、地の文は少なくセリフが多い。また、オノマトペ（擬音語・擬態語）を活用することでわかりやすさに配慮する傾向も見られる。しかし、松谷みよ子の幼年童話「ママになんか わかんない」と、それを紙芝居にした『ちゅうしゃにいった モモちゃん』のテキストを比較したところ、山場での主人公の心理については、幼年童話作品以上に筆が費やされていることが確認出来た。紙芝居のテキストはすべてが簡潔というわけではない。紙芝居の読み聞かせの際には、このことを念頭に置く必要がある。丁寧に描かれている部分については、特にその場面の重要性を意識した読み方を工夫し、その作品の魅力が聞き手に伝わるよう配慮することが肝要である。

キーワード

紙芝居、童話、松谷みよ子、読み聞かせ、領域「言葉」

Abstract

Kamishibai (stories read aloud, with pictures changed at regular intervals in a frame) are educational materials used in Japan as often as picture books, in teaching young children. The texts of these kamishibai have been reported to often differ in particular ways from picture books and other story written for children: visual details and the characters' mental and emotional states are often summarily described, with less narration, more spoken dialogue, and more onomatopoeia to facilitate comprehension of the action. However, our study discovered that in the kamishibai version of the book by Miyoko Matsutani, *Mama ni Nanka Wakannai* (Mommy Doesn't Understand Me), called *Chuusha ni Itta Momo-Chan* (Little Momo Gets an Injection), at the story's climax, the main character's thoughts and feelings are actually described at greater length in the kamishibai version than in the original. It is therefore not always the case that kamishibai only give summary versions of their original stories. Hence the importance of being aware of these facts when reading kamishibai to children: when certain aspects of a character's mental state are described in fuller detail, these passages should be read in a way conveying their importance, and rendering the reading of the kamishibai more interesting to the listeners.

Key words

kamishibai, children's stories, Miyoko Matsutani, reading to children, childcare content (language)

I 研究の対象と目的、方法

紙芝居は、幼稚園や保育園においては、絵本や幼年童話と並んで読み聞かせによく用いられる。子どもの言葉の発達を支える児童文化財の一つである。しかし、紙芝居と絵本等とは、性格に違いがある。絵本・幼年童話は、脇役や小道具、状況や心情・情景等を丁寧に描き、地の文も比較的多い。それに対して紙芝居は、主要な登場人物や出来事など、物語展開にとって必要不可欠な要素を中心に構成されている。また、地の文よりもセリフが多いという特徴をもつことが、まついらによって指摘されている¹²⁾。(まつい：1998、子どもの文化研究所：2015)

筆者は以前、同じ物語の幼年童話版と紙芝居版のテキストを比較し、その違いについて整理考察した³⁾。(原田：2001) 当該論文における考察の対象は、松谷みよ子の幼年童話作品「ももちゃんが うまれたとき」(『ちいさいモモちゃん』講談社 1974年 所収)と、紙芝居『ももちゃんが あかちゃんだったとき』(童心社)であった。その結果として、次のものを紙芝居のテキストの特徴として挙げた。

1. 情景描写や場面のイメージを伝える表現は多くない。
2. 心理をシンプルに描く傾向がある。
3. わかりやすさのためにオノマトペを積極的に用いている。
4. セリフ中心で、地の文は省略されることが多い。
5. 呼びかけ調の表現を積極的に用いるなど、聞き手を意識したものになっている。

この折に得られた結果と、まついらが指摘した特徴との間に大きな齟齬はなかった。

上の結果は総じて、紙芝居のテキストの簡潔さを示すものとなっている。しかし、紙芝居ならではの、筆の費やされ方というものもあるのではないか。

作中に筆を費やしている場面があるのならば、そこは紙芝居作者が重要と捉えている場面と考えられる。大元は、保育教材としての紙芝居であっても演劇性や大衆性が本質であることには変わりがなく、その紙芝居の本質が生かされるのは「演じ手、すなわち読み手次第」だと言う⁴⁾(大元：2013)。大元のこの指摘は、紙芝居の読み聞かせの際には入念な準備・練習が必要ということにつながる。紙芝居の読み聞かせは、ただ滑らかに読むことができればよいのではなく、物語展開の起伏を踏まえた上で登場人物の人柄や心理、情景等を効果的に表現することが肝要である。紙芝居作者が筆を費やしている場面は、魅力的な読み聞かせ実践の際に特に意識すべき部分と捉えるべきであろう。

今回は、読み聞かせの際にとりわけ意識する必要がある場面、すなわち筆が費やされている場面のテキストの検討を通して、読み手(演じ手)が知っておくべき紙芝居の言語表現の特徴を明らかにするために、「モモちゃんシリーズ」の別の幼年童話作品と紙芝居のテキストについて、比較対照、検討する。考察の対象とするのは、以下の2作品である。

幼年童話：松谷みよ子「ママになんか わかんない」『ちいさいモモちゃん』(講談社 1974年)所収。当該作品の初版は1964年である。参照したのは2009年発行94刷である。

紙芝居：松谷みよ子(脚本)、鈴木未央子(画)『ちゅうしゃにいった モモちゃん』(松谷みよ子かみしばい・ちいさいモモちゃん)シリーズ所収(童心社 1973年)。ただし、参照したのは2002年発行の第17刷のものである。

上記2作品のあらすじは以下の通りである。水疱瘡にかかった3歳児のモモちゃんが、「もうおねえちゃんなのだから、お医者さんに行っても泣かずに受診できるはず」とママに言われ、医院で受診する。注射の時も泣かずに我慢する。ところが、そのご褒美としてのガムがこれまで通りのものであったことに

納得できず、自分はおねえちゃんなのだからそれにふさわしいご褒美があつてしかるべきだという思いで、泣いて抗議する。

なお、幼年童話版にのみ後日談がある。モモちゃんはキュウリを水疱瘡患者に見立ててごっこ遊びをするが、ママにキュウリを取り上げられてしまい、またもや納得できずに泣くという展開になっている。本稿では、紙芝居のテキストの特徴を探ることが目的のため、水疱瘡に関するエピソードを中心に考察していくこととする。

研究の方法については、テキスト対照表を作成の上、語彙や表現について比較検討する。

紙芝居は絵が重要な児童文化財であるため、絵とテキストの両方について考察すべきという考えもあろうが、今回はテキスト中心の考察としていくことをあらかじめ断っておく。

Ⅱ 幼年童話と紙芝居のテキスト対照表

まず、幼年童話と紙芝居（以下、それぞれ童話版、紙芝居版と呼ぶこととする。）両者のテキストを比較しやすいようにまとめた表を示す。分析の便宜のため、物語を第1場面

から第5場面に分けた。この分け方は、物語展開を把握するために行ったものであるので、幼年童話作品のページ配置や紙芝居作品の場面とは必ずしも一致しない。なお、物語の山場は二つある。一つは、モモちゃんが泣かずに受診する第4場面。もう一つは、これまでとは違って自分はおねえちゃんになったのだから、そのご褒美も今までとは違うものになるはず、という期待が裏切られて、モモちゃんが泣いて抗議をする第5場面である。

表中、四種の下線を使用している。その意味するところは次の通りである。

波線は、童話版のみにみられる特徴的な表現に付した。

破線は、紙芝居版のみにみられる特徴的な表現に付した。

一重下線と二重下線は、童話版と紙芝居版両方にみられる内容であるが、表現に大きな違いがある部分について付した。一重下線は童話版に、二重下線は紙芝居版に用いた。

このほか、紙芝居の抜き等についての指示書きは太字で示した。

見やすさに配慮し、ふりがなはすべて省略した。以下、各章の引用文も同じである。

表1 紙芝居版と幼年童話版のテキスト対照表

場面	幼年童話版	紙芝居版
第1場面	三つになったモモちゃんが、だいすきなうたは、おねえちゃんだもん、のうたです。 おねえちゃんだもん 大きいんだもん おかおだって あらえるし おつかいだって できるのよ モモちゃんは、まいにちまいにち、このうたを、大きなこえでうたっていました。	三つに なった モモちゃんが、だいすきなうたは、おねえちゃんだもん、のうたです。 おねえちゃんだもん おおきいんだもん おかおだって あらえるし おつかいだって できるのよ モモちゃんは、まいにち まいにち この うたを、おおきな こえで、うたっていました。 —ぬきながら—
第2場面	ところが、ある日のことです。<u>たいへんなことがおこりました。モモちゃんのからだに、ぽっちん、ぽっちん、あらあら、ほったたにも、あ</u>	ところが、ある 日の ことです。 <u>「あらあら たいへん、モモちゃんの からだに ぽっちん ぽっちん、ほったたにも おへ</u>

第 2 場 面	<u>ら</u>あら、せなかにも、あらあら、おへそのまわりにも、赤いぶつぶつが、でてきたんです。 「<u>水ぼうそうよ。きっと。</u>」 ママがいました。 「みじゅぼうしょう？」 <u>モモちゃんが、いいました。</u> 「そう、だから、おいしゃさんに、いかなくっちゃ。」 「おちゅうしゃする？」 「たぶんね。」 <u>ママが、へんじしました。</u> モモちゃんは、「たぶん」てなんだろう。しない、っていわないんだから、するほうらしいな。そうおもって口をまげ、うえーん、ってなこうとおもったとき、……ママが、うたいました。 おねえちゃんだもん 大きいんだもん おちゅうしゃだって かないし おくすりだって のめるのよ 「モモちゃん、かないよ。おねえちゃんだもん。」 モモちゃんは、なきたいのを、ぐっとがまんして、いいました。 そこでママとモモちゃんは、<u>手をつないで</u>、おいしゃさんに、でかけました。	<u>その まわりにも、赤い ぶつぶつが、でてきたわ。ははあ これはね、みずぼうそうよ、きっと。</u> 「みじゅぼうしょう？」 「そう、だから おいしゃさんに いかなくちゃ。」 「おちゅうしゃ、する？」 「たぶんね。」 モモちゃんは、 「たぶん」って、なんだろう。しないって いわないんだから、するほうらしいな。 そう おもって 口を まげ、うえーんって、なこうと しました。 <u>ところが</u> その とき、ママが うたいました。 —ぬきながら— おねえちゃんだもん おおきいんだもん おちゅうしゃだって かないし おくすりだって のめるのよ 「モモちゃん かないよ、おねえちゃんだもん。」 モモちゃんは、なきたいのを ぐっと がまんして いいました。 —ぬきながら— そこで ママと モモちゃんは、おいしゃさんに でかけました。
第 3 場 面	おいしゃさんは、<u>えきのちかくです。そしてえきのちかくには、モモちゃんの、だあいすきな、</u> おかしやさんが、ありました。 「ガム、ほしい。」 モモちゃんは、たちどまって、いいました。 「かえりにね。」 <u>ママが、いいました。</u> 「なかなかかったら、かってくれるんだもんね。」 モモちゃんがいいました。	おいしゃさんへ いく とちゅうに おかしやさんが ありました。 「ガム ほしい。」 モモちゃんは、たちどまって いいました。 「かえりにね。」 「なかなかかったら、かって くれるんだもんね。」 <u>モモちゃんは、はねました。</u> (間) —ぬく—

第4場面	おいしゃさんにつくと、まんいんです。ひとり、ふたり、三人、四人、五人かんじゃさんがいました。 六人めが、モモちゃんです。 そのうち、ふたりめも、三人めも、四人めも、五人めもおわって、モモちゃんは、 「モモちゃん、どうぞ。おはいりくださーい。」 って、よばれました。 いつもならもうここで、ふえんふえんって、ベそをかくところです。 でも、なきませんよ、モモちゃんは。むねをとんとんて、たたくあいだも、お口をああんてするあいだも、ちっともなかないで、がまんしていました。 そうしたら、おいしゃさんが、いいました。 「水ぼうそうです。おくすりをあげますから、からだじゅうに、ぺたぺたぬってください。さて、それから……。」 おいしゃさんは、くびをかしげました。 「モモちゃんは、なくかな？ なかないかな？ おちゅうしゃ、しようね。」 「なかないもん。」 「ほっほう、なかない？ えらい、えらい。じゃあ、一本やろうね。」 つめたいだっしめんで、うでをすうっとふいて、ちょっとつまんで、ちくん！ はっ。モモちゃんは、ためいきをついたけど、とうとう、なきませんでした。 「えらい、えらい。」 「えらい、えらい。」 おいしゃさんも、ママも、ほめてくれました。	おいしゃさんに つくと 「あら、たいへん。ぶつぶつが できて いますね。すぐ せんせいに みて いただきましよう。」 と、かんごふさんが いいました。 いつもなら ここで、フエンフエンって なく ところです。 —ぬく— でも、なきませんよ、モモちゃんは。 むねを トントンって たたく あいだも、おくちを アーンって する あいだも、ちっとも なかないで、がまんして いました。 「ふうむ、これは みずぼうそうですな。おくすりを あげますから、からだじゅうに ペタペタ ぬって ください。さて、それから……。」 おいしゃさんは、くびを かしげました。 「モモちゃんは なくかな？ なかないかな？ おちゅうしゃ しようね。」 「モモちゃん、なかないもん。」 「ほっほう、なかない？ えらい えらい。」 —ぬきながら— じゃあ、一本 やろうね。」 つめたい だっしめんで、うでを すうっと、ふいて、ちょっと つまんで、ちくん！ はっ、モモちゃんは、ためいきを ついたけど、とうとう なきませんでした。 「えらい、えらい。」 「えらい、えらい。」 おいしゃさんも ママも ほめて くれました。 —ぬきながら—
第5場面	ところが、そのかえりみちです。	ところが、その かえりみちです。 モモちゃんは うれしくて はねながら、ママと あるいて いきました。

おかしやさんのとこまできました。やくそくしたもんね。だいじょうぶ、ママはわすれていませんよ。がま口を、パチンとあけました。

「ガムくださいな。そう、オレンジの十えんのね。」

モモちゃんは、びっくりしました。

「やあん、二十えんのガムよう。」

「まあ、いつもガムは、十えんのにきめてあるでしょ、いけません。」

「だってえ、モモちゃん、もう大きいから、おちゅうしゃしてもなきませんねって、ママいったあ、だもん。だもん。ああん。」

ああ、あんまりです。おちゅうしゃするときだけ、大きいんだもん、て、いうなんて……。

モモちゃんは、なみだをふりとばし、おう、おうと、なきつづけました。

「モモちゃん、大きいんだもん。おねえちゃん

おねえちゃんだもん

おおきいんだもん

おちゅうしゃだって なかないし

おくすりだって のめるのよ

「ね、ママ、モモちゃん つよいもんね。」

「そうですとも、もう 三つに なったんですもん、おねえさんですもん、おおきいんですもん、ね。」

—ぬきながら—

「あつ、ママ おかしやさんだ。」

「ね、ママ、やくそく したもんね。」

「だいじょうぶ。ママは、わすれて いませんよ。」

がまぐちを だして、パチンと あけました。

「ガム くださいな。そう、モモちゃん オレンジが すきね。そっちの オレンジの 三十えんの……。」

モモちゃんは びっくり しました。

—はやくぬく—

「ママ、いま なんて いったの。」

「三十えんの くださいって、いったのよ。」

「やあんやあん 六十えんのよう。」

「まあ、なに いてるの。いつも、ガムは三十えんのに きめてあるでしょ、いけません。」

「だってえ だってえ。」

モモちゃんの 目に、なみだが うかんで きました。

うわーん

—さっとぬく—

「うわーん あんあんあん うわーん あんあんあん ママ いったあ、モモちゃん、もう おおきく なったから、お、お、おちゅうしゃしても なきませんねって、ママ いったあ、だもん だもん。」

ああ、あんまりです。

おちゅうしゃ する ときだけ、おおきいんだもんって、いう なんて……。

「おおきいんだあ、おおきいんだあ。おねえち

だもん。<u>そう</u>いったあ、だもん。二十えんのガムだあ、ああん、ああん。ママなんか、わかんないんだあ。」	やんだもん。六十えんの ガムだあ、ああん。」 なみだを ふりとばして、モモちゃんは おう おう、なきつづけ、 —ぬきながら— とうとう、.. 「ママになんか わからないんだあ。」 ママは こまって、ほーら、あんな かお し て います.. さあ、ママは どう するでしょうね？ みんなで かんがえて くださいね。..
---	---

※ガムの値段が、童話版と紙芝居版とで異なっているが、それぞれの初版出版時の物価を反映させたものと推測する。よってここでは問題視しない。

Ⅲ 前回の考察結果と一致する点について

まず本章では、Ⅰに示した前回の考察結果³⁾（原田：2001）と一致する点について整理する。

1. 情景描写や場面のイメージを伝える表現の簡潔さ

これの例として、表1第3場面の初めの、家から医院への道中にある菓子店についての言及部分を挙げる。童話版では、「おいしゃさんは、えきのちかくです。そしてえきのちかくには、モモちゃんの、だあいすきな、おかしやさんが、ありました。」とあり、町の様子の記事が見られる。一方紙芝居は、「おいしゃさんへ いく とちゅうに おかしやさんが ありました。」となっている。物語にとって重要でない駅についての言及はない。

2. 心理の伝え方の簡潔さ

このことがよく分かるのが、第4場面、モモちゃんとママが医院に着いたあとの場面である。童話版では、待合室に5人の患者が待っていることが示され、続いて次のような描写がある。

おいしゃさんにつくと、まんいんです。
ひとり、ふたり、三人、四人、五人かんじゃさんがいました。

六人めが、モモちゃんです。

そのうち、ふたりめも、三人めも、四人めも、五人めもおわって、モモちゃんは、
「モモちゃーん、どうぞ。おはいりくださーい。」

って、よばれました。

おいしゃさんが苦手なモモちゃんにとって、先に待っている患者が一人減り、二人減りして、自分の番が近づいてくことは、ストレスであろう。徐々に不安が高まっていく様子が伝わる部分である。

これに対し紙芝居版は、医院に着くやいなや、すぐに診療室に案内されていると読める書き方になっている。物語の最初の山場である、受診の場面にすぐ入ることになっている。

3. オノマトペの使い方

今回の考察対象作品の場合、童話版よりも紙芝居版にオノマトペが量的に多いという傾向は認められない。しかし、紙芝居版ではオノマトペの多くがカタカナ表記になっており、テキストを見たときに目立つ形になっている。第4場面にそれが散見される。モモちゃんの泣き声（フェンフェン）や、受診時に発する音（トントンって、アーンって）などである。紙芝居版は童話版を元に作成されているが、その際にオノマトペがカタカナ表記に改められていることから、紙芝居作品に

おけるオノマトペの評価が、童話版のそれよりも重いということが読み取れる。

4. セリフ中心で、地の文は省略されることが多い

これについては、一例として、表1第2場面の前半を参照されたい。モモちゃんの症状から水疱瘡であることが推察されること、医院に行く必要があること、注射をされることになるであろうことについて、モモちゃんとママが会話をしている。この場面においては、童話版には〈モモちゃんが、いいました。〉〈ママが、へんじしました。〉という地の文があるが、紙芝居版にはない。

5. 呼びかけ調の表現

これについては、第5場面の最後を見比べるとわかる。童話版はモモちゃんの、〈ママになんか分からない〉という意の強い反発のセリフで終わっているが、紙芝居版は同様のセリフの後に、つぎのような地の文が存在する。

ママは こまって、ほーら、あんな か
お して います。

さあ、ママは どう するでしょうね？
みんなで かんがえて くださいね。

物語の補完について考えるよう求める、語りかけのメッセージをもって作品は終わっている。

以上のように、今回とりあげた紙芝居版にも、五つの特徴が認められた。

IV 紙芝居『ちゅうしゃにいった モモちゃん』において丁寧に描かれている点について

本章では、童話版と比較して、紙芝居版の方が丁寧に描かれている点について見ていく。今回の考察対象作品に関しては、2点認められた。

1点目は、登場人物の特徴を分かり易く伝える言葉が付加されている点である。

モモちゃんを診療したおいしゃさんのセリフには、童話版と紙芝居版とで次のような違いがある。

「水ぼうさうです。」(童話版)

「ふうむ、これは みずぼうさうですな。」(紙芝居版)

童話版は、病名を告げているのみである。一方紙芝居版には、感動詞の「ふうむ」と終助詞の「な」が付加されているところに注目したい。「ふうむ」は、意味としては「ふむ」と同じで、ここでは納得の意を表現するものとなっている。同義語には「うん」があるが、「うん」は、発し手の年齢や性別のイメージが幅広い。一方、「ふむ」「ふうむ」は、発し手のイメージを限定するところがある。女性よりも男性、子どもや若い人よりは年齢の高い人物にそぐう言葉である。そして、終助詞の「な」が、助動詞の「です」と共に使われる「ですな」にも、同じような特徴を認めることができる。紙芝居版でのおいしゃさんのセリフは、「ふうむ」で始まり、「ですな」で終わっている。このセリフにより、おいしゃさんがある程度の年齢の男性であるというイメージを、聞き手は受け取ることができる。

童話版にも紙芝居版にも、おいしゃさんの姿が絵として描かれている。それらはともに、中高年の男性医師の姿である。絵を見れば、どのような医師かのイメージは伝わるが、テキストがそのイメージを補強しているところに、紙芝居版の特徴を認めることができる。

2点目は、物語の一番の山場における、主人公の心情に関する情報が豊富であるという点である。先に述べたように、この物語には山場が二つある。モモちゃんが、おいしゃさんによる診療を泣かずに乗り切る場面と、そのご褒美に納得できないモモちゃんが泣いて抗議をする場面である。このうちでより重要なのは、モモちゃんとママの思いのズレが顕わになる後者であるが、ここではかなりの筆が費やされていることが表1の第5場

面からわかる。(第5場面の、破線部、一重下線ならびに二重下線が引かれている箇所を参照されたい。)以下、紙芝居版のこの場面のテキストの特徴的なところについて、見ていく。

紙芝居版の第5場面の初め、医院からの帰途のシーンには、童話版にはない部分がある。そこからは次の三つのことが見て取れる。モモちゃんが「うれしくて はねながら」歩いていたこと。「おねえちゃんだもん」の歌を歌っていたこと。モモちゃんが、自分は強くてお姉さんで大きいのだということ、すなわち成長したということをママとの会話の中で確かめていること、の三点である。紙芝居版からは、モモちゃんの、注射されても泣かずに乗り切ったことへの嬉しさ、自分の成長を誇りに思っていることが読み取れる。

そして、ご褒美のガムを買う場面にも、丁寧な叙述が見える。ママがいつものガムを買おうとした場面では、紙芝居版のみに次のようなセリフのやりとりが見える。

「ママ、いま なんて いったの。」

「三十えんの くださいって、いったのよ。」

「やあんやあん 六十えんのよう。」

「まあ、なに いったるの。いつも、ガムは 三十えんのに きめてあるでしょ、いけません。」

同じ箇所、童話版は次のように簡潔である。

「やあん、二十えんのガムよう。」

「まあ、いつもガムは、十えんのにきめてあるでしょ、いけません。」

自分はおねえちゃんとして成長したのだからご褒美も相応にと期待するモモちゃんと、これまで通りのご褒美以外は全く考えていないママとのズレがあること、そしてそのことにモモちゃんが強い衝撃を受けていることが、紙芝居版では明確に描かれている。

さらに、ママから「いけません」と告げられた直後、モモちゃんが泣きながら激しく抗議する場面にも違いがある。これについては、以下の表2にまとめて示す。

表2 紙芝居版の記述が丁寧である部分の比較表

幼年童話版	紙芝居版
	〈だってえ〉の繰り返しで、言いたいことがすぐには口から出てこない様子を表現。
	モモちゃんの気持ちが高ぶってきていることを地の文で表現。
	泣き声。(このあと、抜きの指示がある。)
「もう大きいから注射しても泣きませんね」とママが言ったのにというモモちゃんの思いをセリフと泣き声で表現。	激しい泣き声と、「もう大きいから注射しても泣きませんね」とママが言ったのにというモモちゃんの思いをセリフで表現。
注射をするときだけ「大きいんだもん」とママが言ったことへの抗議の気持ちを地の文で表現。	注射をするときだけ「大きいんだもん」とママが言ったことへの抗議の気持ちを地の文で表現。
※この要素は最下段にあり。	自分はもう大きいのだから、ご褒美のガムもそれに見合ったものが欲しいということと泣き声をセリフで表現。

モモちゃんが大泣きしている様子を地の文で表現。	モモちゃんが大泣きしている様子を地の文で表現。
自分はもう大きいのだから、ご褒美のガムもそれに見合ったものが欲しいということ、泣き声、ママへの抗議〈ママなんか、わかんないんだあ〉をセリフで表現。	ママへの抗議〈ママになんか、わからないんだあ〉をセリフで表現。

この場面のテキストの違いから見える、紙芝居版の特徴を整理すると以下のようになる。

- ・期待通りにはいかないことに直面したモモちゃんの気持ちが高ぶっていく様を丁寧に描いている。このことは、この場面の直前にある、これまで通りのご褒美以外は全く考えていないママとのズレに気づいたモモちゃんが受けた衝撃の強さを示している会話も含めて考えると、さらにその効果が分かる。
- ・激しく泣く様を表現することで、モモちゃんの納得いかない気持ちがより強く伝わる。
- ・自分はもう大きいのだからご褒美のガムもそれに見合ったものが欲しいと主張するセリフと、ママへの抗議のセリフの間に、モモちゃんが大泣きしている様子の地の文を挟み、さらに〈とうとう〉という副詞を入れることで、〈ママになんか、わからないんだあ〉という言葉の印象を強めている。

第5場面において、紙芝居のテキストが描いていることについて改めてまとめる。注射で泣かなかったことから、自らの成長を確認したモモちゃんは、嬉しさと誇らしさで舞い上がる。その姿には、成長の見合ったご褒美がもらえるだろうという期待が潜んでいた。しかしその期待がかなわないことに気づいたモモちゃんは、衝撃を受け、怒りと悲しみで気持ちが高ぶっていく。激しく泣く様子と、抗議のセリフを交互に示し、最後にママへの抗議を象徴するセリフ〈ママになんか、わからないんだあ〉を他のセリフから切り離し単

独で提示することで、印象づけている。

ママの期待に応えて、泣かずに注射を受けたのに、というモモちゃんの悔しい思いが明確に伝わる文章表現と言える。

なお、童話版の第5場面が簡潔になっている理由だが、童話版にのみ後日談があることと関わりを考える。水疱瘡完治後、モモちゃんはキュウリのとげを水疱瘡の症状に見立て、薬として糊を塗ってごっこ遊びをする。ところが、キュウリを食材としてしか見ないママに取り上げられてしまう。ここで、モモちゃんはまた泣き、「ママになんかわからないんだ」と言うのである。モモちゃんとママとのズレが、再度提示され、この物語は終わっている。ズレの再提示があるため、1度目のズレの場面でのモモちゃんの感情の描写を強い表現を以て描くことをしなかったのではないかと考える。

このことを踏まえて、再度紙芝居版のテキストを見てみるに、紙芝居版では、モモちゃんとママとのズレの提示が一回のみである。それゆえ、モモちゃんの無念な思いをより丁寧に描くこととなったのではないかと考える。

V 結論

以上、幼年童話「ママになんか わかんない」と、それを紙芝居にした『ちゅうしゃにいった モモちゃん』のテキストについて比較した。『ちゅうしゃにいった モモちゃん』にも、紙芝居のテキストに認められる一般的な傾向（情景描写や山場以外での心理の伝え方が簡潔、オノマトペの活用、セリフ中心で

あること等)を認めることが出来る。しかし、山場では、主人公の心理の動きを童話版よりも丁寧に描き、作品の核である言葉〈ママになんか、わからないんだあ〉を印象づけるなどの工夫が凝らされている。

このことから、紙芝居のテキスト表現は、幼年童話に比べると常に簡潔なものになっているとは言えないことが理解されよう。紙芝居でも、必要な場面においては筆が費やされている。読み聞かせの際には、このことを念頭に置く必要がある。丁寧に描かれている部分については、特にその場面の重要性を踏まえた上で読み方を工夫し、その作品の魅力が聞き手に伝わるよう配慮することが大事である。当該作品についても、第5場面の初めでのモモちゃんの浮き立つ気持ち、期待通りには行かないことを知った時の衝撃、強い怒りと抗議の気持ちの表れとしての泣きと〈ママになんか、わからない〉という言葉の強さを十分に考えて読み聞かせを行いたい。

紙芝居版は、「ママは こまって、ほーら、あんな かお して います。さあ、ママはどう するでしょうね？みんなで かんがえて くださいね。」という地の文を以て終わっている。聞き手が、この投げかけをどう受け止めるかも、第5場面の読み方に影響されることであろう。

紙芝居のテキストには、絵本や幼年童話のそれに比して簡潔という独自の特徴がある。しかし、物語展開によっては、その特徴から外れるような表現をとることもあり得る。紙芝居の独自性を理解しつつ、一つ一つの紙芝居作品ならではのテキスト表現を、まず、読み手が味わい、読み聞かせの工夫に生かすことが肝要と考える。

引用文献

- 1) まついのりこ. 紙芝居・共感のよろこび. 43-44. 東京: 童心社; 1998.
- 2) 子どもの文化研究所. 紙芝居・演じ方のコツと基礎理論のテキスト. 92-96. 東京: 一声社; 2015.
- 3) 原田留美. 幼年文学の表現－『ちいさいモモちゃん』にみる童話の言葉と紙芝居の言葉－. 精華女子短期大学紀要. 2001; 27: 75-85.
- 4) 大元千種. 保育現場における紙芝居の活用の課題—保育学生の紙芝居経験を手掛かりとして—. 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要. 2013; 8: 177-188.

「総合的な学習の時間」活性化に向けた 学校と地域との連携・協働に関する調査研究

岩崎 保之

新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科

Research study on coordination and cooperation between school and community for activation of "Period for Integrated Study"

Yasuyuki Iwasaki

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY
DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE

要旨

「総合的な学習の時間」を活性化させるモデルを構築するための基礎資料を得ることを目的として、新潟県内にある義務教育の公立学校教員748人を対象とした質問紙調査を実施した。

学校と地域との連携・協働の進化は、総合的学習の活性化と相関しており、学校で活動する地域コーディネーターは、学校と地域との連携・協働を進める上で一定の成果をあげている。そうした現状において、教員は、学校と地域との連携・協働に関する方針を明確にした上で、地域人材の情報を近隣の学校と共有したり、地域人材の量と質を育んだり、地域住民や事業所に対して直接、学校の情報や要望を伝えたりすることが、活性化の要件である。地域コーディネーターが活動している学校では、活動スペースを確保した上で、教員が地域コーディネーターとコミュニケーションを密にし、一緒に研修をしたり、年度当初に地域人材の活用に関する計画を作成したりすることが、活性化の要件である。

キーワード

総合的な学習の時間、地域、連携・協働、地域コーディネーター

Abstract

Aiming to obtain basic data to build a model to activate "Period for Integrated Study", questionnaire survey is conducted on public school teachers 748 people for compulsory education in Niigata Prefecture.

The progress of coordination and cooperation between school and community is correlated with activation of comprehensive learning, and the regional coordinators working at schools have achieved a certain result for proceeding coordination and cooperation between school and community. Under such situation, as requirements for the activation, teachers should first clarify the policy on coordination and cooperation between school and community, and then share the information on regional human resources with neighboring schools, develop the quantity and quality of regional human resources and communicate information on the school and its request directly to the local residents and businesses. Also, at the schools where a regional coordinator is actively involved, once the working space is secured, the teachers should maintain close contact with the regional coordinator, conduct joint training and develop the plan on use of regional human resources at the beginning of each school year.

Key words

Period for Integrated Study, community, coordination, cooperation regional coordinator

I 背景・目的

1998（平成10）年告示の学習指導要領で新設された「総合的な学習の時間」（以下「総合的な学習」と略記する）は、移行措置期間を含めると20年が経過しようとしている。ゆとりのある教育課程の中で児童生徒に「生きる力」を育むという大方針のもと、総合的な学習は、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開したり、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を実施したりする時間として実施されている。

総合的な学習の教育上の成果は、各種調査の分析から明らかにされている。例えば、文部科学省及び国立教育政策研究所が実施している「全国学力・学習状況調査」のクロス集計結果¹⁾では、総合的な学習において探究の過程を意識した指導を行っている学校ほど平均正答率が高く、特に記述式問題の平均正答率が高い傾向にあることが示唆されている。

その一方で、総合的な学習を指導する教員を対象とした各種調査からは、実施上の課題も指摘されている。例えば、岩崎保之²⁾は、総合的な学習に肯定的な意識を持っている教員であっても準備の負担が増えていることを感じており、専門教員の配置を望んでいる現状を報告している。また、各学校で全体計画や年間指導計画が整備された現在、総合的な学習に対する往時の関心が薄らぎ、実施が形骸化していると受け止めている教員が多い現状も報告している。

こうした状況にあって、地域住民等による学校支援活動を活性化させることを目的として、「地域コーディネーター」を配置する学校が増えつつある。地域コーディネーターとは、「地域住民等や学校関係者との情報共有、連絡調整、地域学校協働活動に参画する地域ボランティアへの助言、地域学校協働活動の企画・調整等を担う」³⁾地域人材である。

また、新潟県新潟市における「地域教育コ

ーディネーター」のように、学校支援地域本部の有無とは別に、自治体が独自に地域コーディネーターの役割を担う専門職員を学校に配置しているケースもある。同市教育委員会による2016年度の調査⁴⁾においては、設問「『地域と学校パートナーシップ事業』は、児童生徒の学力向上につながっている」には89.6%の教職員が、設問「自分は地域教育コーディネーターと連携した教育活動を工夫している」には76.6%の教員が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答していることから、新潟市においては教員が地域教育コーディネーターと連携し、自校の教育活動の充実を図っている様子をうかがうことができる。

2018（平成30）年度から順次実施される新しい学習指導要領においては、「社会に開かれた教育課程」の実現を理念として掲げている。そして、総合的な学習は、そうした理念を象徴する領域といっても過言ではない。なぜならば、総合的な学習では「探究的な学習の広がりや深まりを促すために、校外の様々な人や施設、団体等からの支援が欠かせない」からであり、「コミュニティ・スクールの枠組みの積極的な活用や、地域学校協働本部との連携を図ることが望まれる」からである⁵⁾。したがって、これからの総合的な学習においては、教員が地域コーディネーターやそれに類する役割を担う地域人材と連携しながら指導に当たることが、これまで以上に求められることになる。

しかしながら、学校の教育活動の中でも、とりわけ総合的な学習において地域コーディネーターがどのような役割・機能を担ったり、教員が地域コーディネーターとどのように連携・協働したりすれば前述した実施上の課題を克服することができるのかを展望した調査研究は、これまでに報告されていない。

そこで、本研究では、いわゆる“前年度踏襲型”の総合的な学習から脱し、同学習を活性化させるモデルを構築するための基礎資料を

得ることを目的として、教員を対象とした質問紙調査を実施する。そして、学校・地域の連携や総合的学習の取組に関する現状や教員の意識を把握した上で、総合的学習を活性化させるための教員、地域コーディネーターそれぞれにおける取組の要件を抽出する。

II 方法

1. 調査手続

2016年3月1日から同年4月22日までを調査期間として、自記式による質問紙調査を実施した。具体的には、新潟県内にある全ての公立小学校（482校）、中学校（229校）、中等教育学校（前期課程）（8校）、特別支援学校（小学部又は中学部）（29校）の校長に対して、各学校1通ずつ、合計748通の質問紙及び返信用封筒を郵送して、依頼状にて回答者のあつ旋を求めた。

新潟県内には、学校支援地域本部が設置されていたり、コミュニティ・スクールとして運営されている学校が存在したりしている。また、地域コーディネーターなどの専門職員が配置されている学校と、配置されていない学校が並存している。このように、地域と学校との連携に関するシステムが多様であるという理由に加えて、全ての公立学校教員から構成される新潟県小学校教育研究会並びに新潟県中学校教育研究会の協力が得られたことから、新潟県内にある義務教育の公立諸学校を調査対象として選定した。

校長にあつ旋を求めた回答者は、各学校の校務分掌組織において総合的学習の主任を担当している教員1名である。回答者への依頼状には、前述した二つの研究会からの事前了解と協力を得ている旨を記載した。

2016年4月末日までに返信のあった364通（返信率48.3%）の質問紙から、全ページが無記入だった質問紙2通及び製本ミスにより回答ページが半分以下だった質問紙1通の計

3通を除く361通を調査対象の標本とした。返信率は48.7%であり、有効回収率は48.3%であった。

2. 調査内容

質問紙の設問は、学校経営、カリキュラム、総合的学習、学校と地域の連携・協働に関する先行諸調査や先行諸研究を参考にして作成した。

フェイスシートを除く大問レベルの質問内容（設問項目数）は、勤務校の状況（15項目）、学校と地域の連携・協働の状況（10項目）、総合的学習の取組状況と同学習に対する意識（5項目）であり、順序尺度には5件法を採用した。

3. 倫理的配慮

本調査は、新潟青陵大学倫理審査委員会の審査を受けて承認を得た。

依頼状と質問紙のフェイスシートには、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明記した。

差出人欄のない返信用封筒による質問紙の返送をもって、本調査への同意を得たものとみなした。

III 結果

1. 回答者の属性

標本の回答者が勤務する学校種は、小学校が217校（60.1%）、中学校が125校（34.6%）、中等教育学校が2校（0.6%）、特別支援学校が17校（4.7%）であった。

回答者の教職経験年数の平均は、20.4年（ $SD=9.7$ ）であった。また、回答者の職位は、教頭が16人（4.4%）、主幹教諭が3人（0.8%）、教諭が337人（93.4%）、その他が3人（0.8%）、

無回答が2人(0.6%)であった。さらに、校務分掌組織において総合的学習の主任を担当していると回答したのは、304人(84.2%)であった。

これらの諸属性から、回答者はおおむね調査依頼先の学校種の構成比を反映しており、かつ総合的学習の指導を担当している教員であると推察される。したがって、標本は、この研究の目的にかなう数を確保できたものと判断する。

2. 学校と地域の連携・協働の状況

1) 地域コーディネーターの活動状況

学校における地域コーディネーターの活動状況について単純集計した。

その結果、新潟市「地域教育コーディネーター」のように行政から発令を受けている専任の学校職員がいる学校が122校(33.8%)、学校職員ではないが地域コーディネーターに類する活動をしている関係者がいる学校が45校(12.5%)、行政から発令を受けているが専任の学校職員ではない関係者が活動している学校が33校(9.1%)、それらに該当する学校職員や学校関係者はいない学校が136校(37.7%)、その他(無回答・複数回答を含む)が10校(6.9%)であった。

地域コーディネーター等の学校職員や学校関係者が活動している学校が6割弱、活動していない学校が4割弱という状況であった。

2) 学校と地域との連携・協働の内容

地域から学校に対する支援の内容(全8項目)を、複数回答でたずねた。

その結果、半数を超える回答のあった内容は、授業のゲストティーチャー(244校:67.6%)、登下校時の安全確保(240校:66.5%)、クラブ活動や部活動の指導・補助(208校:57.6%)、読み聞かせや図書室整備(204校:56.5%)、校地・校舎の環境整備(187校:51.8%)であった。

また、学校から地域に対する働き掛けの内容(全12項目)を、複数回答でたずねた。

その結果、半数を超える回答のあった内容は、お便りやホームページなどによる学校情報の発信(299校:82.8%)のみであった。以下、3割を超える回答のあった内容は、地域清掃、防犯パトロール等への参加(176校:48.8%)、地域の行事等への教職員の参画・参加(173校:47.9%)、学校による地域清掃、防犯パトロールなどの企画・実施(120校:33.2%)地域のイベント情報や、地域からの提案・要望等の聴取(113校:31.3%)、地域の行事等での安全管理・巡回指導(109校:30.2%)であった。

地域から日常的な教育活動について支援を受けている学校が多い一方で、地域活動に対する学校からの働き掛けは、やや限定的である状況が示唆された。

なお、上記のような地域連携の企画・調整を担当する学校側の主な教職員(学校側の窓口)をたずねたところ、管理職(校長・副校長・教頭・主幹教諭)が191校(61.2%)、地域コーディネーターが52校(16.7%)、管理職以外の教員(指導教諭・教諭)が40校(12.8%)であり、特に決まっていない16校(5.1%)、よく分からない8校(2.6%)、その他5校(1.6%)が続いた。

3) ボランティアなどの地域人材を発掘・確保する方法

学校を支援するボランティアなどの地域人材を発掘したり、確保したりする方法(全10項目)を、複数回答でたずねた。

その結果、半数を超える回答のあった方法は、学校からのお便り(「ボランティア募集」等)でボランティアを募集した(185校:51.2%)のみであった。以下、3割を超える回答のあった方法は、教職員の個人的な人脈・人的ネットワークを通じて探した(152校:42.12%)、学校側が独自に作成している

既存の「人材バンク」を活用した（150校：41.6%）、地域教育コーディネーターから発掘・確保してもらった（136校：37.7%）、PTAの役員から紹介してもらった（122校：33.8%）、既に活動しているボランティアから紹介してもらった（112校：31.0%）であった。

半数の学校ではボランティアを「お便り」で募集しているけれども、教職員、地域教育コーディネーター、PTA役員など複数の“人づて”によっても確保している状況が示唆された。

4) ボランティア活動を活性化させる工夫

学校を支援するボランティアなどの活動を活性化させるための学校側の工夫（全14項目）を、複数回答でたずねた（表1）。

各学校においては、地域の公民館との連携・協働を初めとして、学生ボランティアの受け入れ、ボランティア活用計画等の作成、隣接する学校との情報共有など、様々なボランティア活性化の工夫が試みられている状況にあることが示唆された。

表1 ボランティア活性化の工夫

	学校数	%
地域の公民館と連携・協働した	98	27.1
学生ボランティアを積極的に受け入れた	69	19.1
年度当初、地域コーディネーターと一緒に年間を見通して「ボランティア活用計画」等を作成した	60	16.6
隣接する学校と連絡を取り合い、情報を共有した	55	15.2
地域コーディネーターにアンケートを実施し、成果と課題を集約した	40	11.1
教職員やボランティアにアンケートを実施し、成果と課題を集約した	39	10.8
地域コーディネーターと一緒に、学校と地域の連携・協働に関する研修会を開いた	36	10.0
「〇〇学校サポーター制度」のようなボランティア登録システムを整備した	35	9.7
地域の各種団体の会合や事業所等を訪問し、学校でのボランティア活動を説明・PRした	25	6.9
ボランティアの核となる人材を育成した	17	4.7
児童生徒をボランティア組織の企画・運営に関わらせた	16	4.4
大学やNPO等の有識者から専門的知見を得たり、助言を得たりした	15	4.2
ボランティアの説明会や講演会を開いて、地域住民のボランティア意識を高めた	15	4.2
その他	7	1.9

5) 学校と地域との連携・協働の手応え

分析の見通しを得る目論見において、学校と地域との連携・協働の手応えに関する意識をたずねた設問27項目を主因子法による因子分析を行って、Promax回転後に得られた因子構造に基づいて尺度を作成した。

その結果、18項目からなる3因子構造が得られた（表2）。第Ⅰ因子は、「自分自身の将来や生き方について考える児童が増えた」などの9項目からなる【児童生徒の変化】である（Ⅰ）。第Ⅱ因子は、「地域住民や団体か

らの協力が得られやすくなった」などの5項目からなる【地域の変化】である（Ⅱ）。第Ⅲ因子は、「地域の行事に参加したり、地域に関心を示したりする教職員が増えた」などの4項目からなる【教職員の変化】である（Ⅲ）。

なお、3因子で18項目の全分散を説明できる割合は、67.6%であった。3因子とも α 係数は十分であり、内的整合性が保たれていた。

表2 学校と地域の連携・協働の手応え

	I	II	III
自分自身の将来や生き方について考える児童生徒が増えた	.89	.09	-.19
地域の中で自分にできることは何かを考える児童生徒が増えた	.79	.13	-.12
周囲と協同しながら学校生活を送ることができる児童生徒が増えた	.78	.08	-.04
自分の生活だけでなく社会的な問題に関心をもつ児童生徒が増えた	.77	.19	-.16
自分自身に自信をもち、前向きに取り組む児童生徒が増えた	.69	-.02	.19
学校のルールを守る児童生徒が増えた	.64	-.22	.38
自分の意見などを分かりやすく述べるができる児童生徒が増えた	.63	-.15	.36
総合的な学習に積極的に取り組む児童生徒が増えた	.58	.21	.04
しっかりとしたあいさつができる児童生徒が増えた	.52	-.07	.29
地域住民や団体からの協力が得られやすくなった	.02	.77	.07
全般的にうまくいっている	.06	.72	.02
学校から地域への情報発信が増えた	.06	.65	.08
地域の教育力が向上し、地域の活性化につながっている	.05	.64	.15
学校の活動や学校行事などに協力的な保護者が増えた	.06	.58	.16
地域の行事に参加したり、地域に関心を示したりする教職員が増えた	-.13	.11	.77
教職員どうしのコミュニケーションが活発になった	.04	.10	.71
地域素材を生かした幅広い教育活動を実施する教職員が増えた	.06	.17	.64
積極的にボランティアを依頼する教職員が増えた	-.06	.22	.60
因子間相関	I	II	III
I	—	.65	.68
II		—	.64
III			—

6) 地域と連携・協働する上での課題

地域と連携・協働する上での課題（全18項目）を、複数回答でたずねた（表3）。

7割近い学校が「教職員が多忙で、地域との連携・協働に割く時間やエネルギーが確保

できない」を課題として指摘していた。それ以外の課題の多くも、時間、活動経費、ボランティアの確保の難しさを指摘するものであった。

表3 地域と連携・協働する上での課題

	学校数	%
教職員が多忙で、地域との連携・協働に割く時間やエネルギーが確保できない	249	69.0
準備開始から活動までの時間的な余裕が少ない	151	41.8
交通費や活動謝金など、活動経費として使える予算が少ない	143	39.6
学校のニーズに合ったボランティアの確保が難しい	141	39.1
ボランティアが固定していて、新しいボランティアが確保できない	102	28.3
教職員が多忙で、地域コーディネーターと十分に打合せができない	69	19.1
学校側に窓口となる教職員がいない、いても十分に機能していない	52	14.4
近隣の学校との連携や情報の共有ができていない	49	13.6
地域との連携・協働に関する学校の方針が明確でない	48	13.3
自治会・町内会等との関わり方が難しい	42	11.6
地域との連携・協働で、学校が何をしたらよいかわからない	34	9.4
保護者・地域住民の間で、地域コーディネーターの認知度が低い	29	8.0
地域の事業所や商店街等との連携・協働ができていない	24	6.6
地域コーディネーターの役割や位置付けが、学校内で明確になっていない	24	6.6
地域コーディネーターの活動スペースが確保されていない	13	3.6
地域コーディネーターからの意見・要望について、学校として対応するのが難しいことが多い	12	3.3
学校を地域社会に開くことに対して、抵抗感を示す教職員が多い	8	2.2
その他	3	0.8

3. 総合的な学習の取組状況と同学習に対する意識

1) 総合的な学習で実践した学習活動

総合的な学習で実践した学習活動（全9項目）を、複数回答でたずねた。

その結果、最も多かったのが職業や自己の

将来に関する学習活動で291校（80.6%）、次いで環境が246校（68.1%）、伝統や文化が240校（66.5%）、地域の人々の暮らしが224校（62.0%）、福祉・健康が217校（60.1%）、情報が149校（41.3%）、児童生徒の興味・関心に基づく課題が145校（40.2%）、国際理解が142校（39.3%）、その他が37校（10.2%）であった。

2) 総合的学習における児童生徒や教員の様子

総合的学習における児童生徒や教員の様子（全11項目）を、複数回答でたずねた。

その結果、半数を超える学校において、児童生徒どうしが、協同して問題を解決しようとする様子が見られた（253校：70.1%）、児童生徒どうしが言葉を使って活発に話し合い、資料を分析したり、まとめたり表現したりする様子が見られた（229校：63.4%）、地域の住民の協力を得る場面が、多くあった（207校：57.3%）、自然体験やボランティア活動などの社会体験が、積極的に行われていた（187校：51.8%）と回答していた。

多くの学校における総合的学習では、児童

生徒が協同的で活発に学習していたり、教員が地域住民の協力を得ながら、体験的な学習を進めていたりしている状況が示唆された。

3) 総合的学習に対する意識

分析の見通しを得る目論見において、総合的学習に対する意識をたずねた設問25項目を主因子法による因子分析を行って、Promax回転後に得られた因子構造に基づいて尺度を作成した。

その結果、16項目からなる3因子構造が得られた（表4）。第Ⅰ因子は、「教科の枠を超えた横断的・総合的な課題について学習できる」などの8項目からなる【肯定的意識】である（Ⅰ）。第Ⅱ因子は、「文部科学省で、指導内容や学習活動を明確に示すべきである」などの4項目からなる【否定的意識】である（Ⅱ）。第Ⅲ因子は、「総合的学習の取組は、マンネリ化している」などの4項目からなる【課題意識】である（Ⅲ）。

なお、3因子で16項目の全分散を説明できる割合は、61.1%であった。3因子とも α 係数は十分であり、内的整合性が保たれていた。

表4 総合的学習に対する意識

	I	II	III
教科の枠を超えた横断的・総合的な課題について学習できる	.84	-.03	.14
地域の特性や学校の創意工夫を生かした、特色ある教育が展開できる	.82	.02	.02
自分で調べたり、考えたりするなど、積極的に学習する意欲や表現する力が身に付く	.79	-.01	-.04
総合的学習は、全般的により教育活動である	.77	-.01	-.10
自然体験や社会体験など、様々な体験活動を行うことができる	.77	.01	.18
保護者や地域住民との連携・協働を強めるチャンスである	.76	.06	.07
教科で学んだ知識や技能を、実際の場面で活用できるようになる	.75	.02	.03
総合的学習は、全般的に成功している	.59	.06	-.33
文部科学省で、指導内容や学習活動を明確に示すべきである	-.04	.92	-.09
文部科学省で、育成すべき資質・能力を明確に示すべきである	.17	.80	.01
総合的学習は、なくした方がよい	-.32	.45	.01
総合的学習を担当する専門の先生を置くべきである	-.03	.36	.16
総合的学習の取組は、マンネリ化している	-.01	.05	.74
教師の力量や熱意に差があり、指導にばらつきが出る	.21	-.09	.66
総合的学習は単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身に付かない	-.25	.09	.49
教材作成や打合せなど授業の準備に時間がかかり、教職員の負担が大きくて大変だ	.09	.27	.37
因子間相関	I	II	III
I	—	-.38	-.33
II		—	.43
III			—

4. 総合的な学習を充実させる要件

1) 学校と地域との連携・協働

前述した「学校と地域との連携・協働の手応え」の3因子と「総合的な学習に対する意識」の3因子の相関係数は、全ての因子間が1%水準で有意であった。

このことを確認した上で、総合的な学習を充実させるために学校と地域とがどのように連携・協働すればよいかを考察する情報を得るため、「総合的な学習に対する意識」の3因子の下位尺度（全16項目）の平均値3.93を基にして標本を高群・低群に分け、表1「ボランティア活性化の工夫」（全14項目）と表3「学校と地域との連携・協働の課題」（全18項目）を群間比較した。

その結果、「ボランティア活性化の工夫」では、「隣接する学校と連絡を取り合い、情報を共有した」（ $\chi^2=11.38$, $df=1$, $p<.001$ ）、「ボランティアの核となる人材を育成した」（ $\chi^2=6.67$, $df=1$, $p<.01$ ）、「地域の各種団体の会合や事業所等を訪問し、学校でのボランティア活動を説明・PRした」（ $\chi^2=4.39$, $df=1$, $p<.05$ ）、「『○○学校サポーター制度』のようなボランティア登録システムを整備した」（ $\chi^2=4.37$, $df=1$, $p<.05$ ）の4項目が有意な項目として示された。

また、「学校と地域との連携・協働の課題」では、「地域の連携・協働に関する学校の方針が明確でない」（ $\chi^2=39.42$, $df=24$, $p<.05$ ）、「ボランティアが固定していて、新しいボランティアが確保できない」（ $\chi^2=38.41$, $df=24$, $p<.05$ ）、「近隣の学校との連携や情報の共有ができていない」（ $\chi^2=36.46$, $df=24$, $p<.05$ ）の3項目が有意な項目として示された。

2) 地域コーディネーターの成果・課題

地域コーディネーター（それに類する活動をしている関係者を含む）が活動することによる手応えを教員がどのように感じてい

るかを考察する情報を得るため、表2「学校と地域との連携・協働の手応え」の3因子の下位尺度（全18項目）と表4「総合的な学習に対する意識」の3因子の下位尺度（全16項目）を従属変数、地域コーディネーターの有無を独立変数とする分散分析を行った。

その結果、「学校と地域との連携・協働の手応え」について、「全般的にうまくいっている」（ $F(1,36)=16.62$, $p<.001$ ）、「地域の教育力が向上し、地域の活性化につながっている」（ $F(1,36)=10.97$, $p<.01$ ）、「地域住民や団体からの協力が得られやすくなった」（ $F(1,36)=26.63$, $p<.001$ ）、「学校から地域への情報発信が増えた」（ $F(1,36)=13.40$, $p<.001$ ）、「積極的にボランティアを依頼する教職員が増えた」（ $F(1,36)=15.56$, $p<.001$ ）の5項目が有意な項目として示された。しかし、「総合的な学習に対する意識」については、いずれの下位尺度にも統計上の有意な差は見られなかった。

3) 教員と地域コーディネーターとの連携・協働

総合的な学習を充実させるために教員が地域コーディネーターとどのように連携・協働すればよいかを考察する情報を得るため、全ての標本から地域コーディネーター（それに類する活動をしている関係者を含む）が活動している222校のみを抽出し、前述した「総合的な学習に対する意識」の高群・低群に分けた。そして、表1「ボランティア活性化の工夫」（全14項目）と表3「学校と地域との連携・協働の課題」（全18項目）を群間比較した。

その結果、「ボランティア活性化の工夫」では、「地域コーディネーターと一緒に、学校と地域の連携・協働に関する研修会を開いた」（ $\chi^2=7.507$, $df=1$, $p<.01$ ）、「年度当初、地域コーディネーターと一緒に年間を見通

して『ボランティア活動計画』等を作成した」($\chi^2=7.507$, $df=1$, $p<.01$)の2項目が、「地域との連携・協働の課題」では、「地域コーディネーターの活動スペースが確保されていないという課題がある」($\chi^2=6.196$, $df=1$, $p<.05$)の1項目が、それぞれ有意な項目として示された。

IV 考察

学校と地域との連携・協働や総合的学習の取組に関する現状と教員意識を整理した上で、総合的学習を活性化させるための教員、地域コーディネーターそれぞれにおける取組の要件を考察する。

1. 学校・地域の連携に関する現状や教員の意識

Ⅲ-2「学校と地域の連携・協働の状況」で示されたように、回答を得た学校では、約6割の学校が、管理職を主な窓口として地域と連携・協働していた。また、学校の教育活動を支援する地域人材の多くは、学校からの募集によって確保されているけれども、教職員の個人的な人脈に頼っているケースも多く見られた。

学校が地域と日常的に連携・協働することを通して、多くの教員が、児童生徒、地域、同僚の教職員それぞれにより変化が見られることを感じていた。その一方で、多くの教員が、多忙感やそれに起因すると思われる活動時間の少なさ、活動経費や地域人材の乏しさを課題として感じていた。

調査対象校を所管する新潟県・新潟市教育委員会においては、学校教育の重点として、どちらも地域との連携・協働を積極的に推進している。そうした教育行政の方針が、各学校に地域との連携・協働を促したり、教員の意識を啓発したりしているものと推察される。

今後、教育行政の方針を各学校において自校化していくためには、教員の自助努力に期待するだけでなく、教育行政や学校の管理職が校務分掌組織を見直したり、活動時間や予算を確保したりするなどの環境整備を進めていくことが不可欠である。

2. 総合的学習の取組に関する現状や教員の意識

Ⅲ-3「総合的学習の取組状況と同学習に対する意識」で示されたように、総合的学習のテーマとしては、学習指導要領に例示されているものが幅広く実践されていた。そうした実践を通して、多くの教員が、児童生徒の成長を実感したり、地域との連携・協働を進めたりしていた。

しかしながら、総合的学習の趣旨そのものに疑問を感じていたり、指導計画の作成や指導技量に課題を感じていたり、準備などの業務に負担を感じたりしていた。これらの状況は、今回と同じく新潟県内にある義務教育の公立諸学校を調査した2012年の調査結果⁶⁾とほぼ同様である。それゆえ、総合的学習を活性化させるためには、教員が抱えている課題を解決したり、負担感を軽減したりする具体的な取組が求められる。その際、「学校と地域との連携・協働の手応え」と「総合的学習に対する意識」に相関が認められたことから、両者の軌を一にして取り組むことが有効であると考察される。

3. 総合的学習を活性化させるための要件

1) 教員に求められる取組

学校の教育活動を支援する地域人材の確保について、Ⅲ-4-1)「学校と地域との連携・協働」で群間比較した結果として得られた4項目からは、自校の人材バンクを隣接する学校と共有して“量”を増やすと同時に、ボランティアの核となる人材を育成して“質”の向上を図ることが有効であると示唆

された。

その際、地域に学校便りなどを回覧して情報を発信するだけでなく、地域住民や事業所の関係者と直接会って学校の情報や要望を伝えることが有効であることも示唆された。

ボランティアの“量”を増やし“質”の向上を図るためには、何よりも学校として目指す姿や方針を明確にし、全ての学校関係者がそれらを理解することが不可欠である。

その際、Ⅲ-4-3)「教員と地域コーディネーターとの連携・協働」で群間比較した結果として得られた5項目からは、地域コーディネーターが活動している学校では活動スペースを確保した上で、教員と一緒に研修をしたり、年度当初に教員と一緒にボランティアの活用計画を作成したりすることで総合的な学習の活性化が期待できることが示唆された。

この点については、既に実践事例が報告されている。新潟市の公立小学校に勤務するある教頭は、地域教育コーディネーターと連携したボランティアの活用に関して、「突然言われても困るでしょうから、新年度が始まってすぐの4月3日に地域教育コーディネーターさんを交えて職員研修をします。具体的には、何年生がどの時期に何人の学習支援ボランティアやゲストティーチャーを必要とするか付せん紙に書き、模造紙にペタペタと貼って一覧化します。そこで調整するのです。1年間で1回、その1時間です。それだけでもう何もなくてもみんなが動けるのです」⁷⁾と自校での取組を紹介している。

教員と地域コーディネーターとがコミュニケーションを密にすることで、地域との連携・協働が進むとともに総合的な学習の活性化も進むものと考察される。

2) 地域コーディネーターに求められる取組

Ⅲ-2「学校と地域の連携・協働の状況」で示されたように、地域コーディネーターが活動している学校では、学校からの情報発信が

増えたり、地域住民からの協力を得られやすくなったりするなどの点で、多くの教員が地域との連携・協働の深まりを感じていた。

しかしながら、Ⅲ-4-2)「地域コーディネーターの成果・課題」で示されたように、総合的な学習に対する教員の意識については、地域コーディネーターが活動している／していないの違いによる有意な差は見られなかった。このことから、前述した「教員が抱えている課題を解決したり、負担感を軽減したりする具体的な取組」の一翼を地域コーディネーターが担うことで、総合的な学習に対する教員の意識変化を促し、ひいては総合的な学習の充実につながることを見通したい。

この見通しに基づけば、地域コーディネーターに求められることは、何よりも前述した「教員に求められる取組」を教員と一緒に取り組んでいくことである。総合的な学習の活性化に向けて、地域コーディネーターの立場から、教員に対して積極的にコミュニケーションを求めていく姿勢が肝要であると考察される。

なお、Ⅲ-2-1)「地域コーディネーターの活動状況」で前述したように、地域コーディネーター等の学校職員や学校関係者が活動している学校が6割弱ある一方で、4割弱の学校ではそうした人材が活動していない状況にあった。後者の学校では、どのように地域との連携・協働を推進して総合的な学習を活性化していけばよいかという課題は、地域コーディネーター自身が地域との連携・協働や総合的な学習をどのように意識しているかという実態把握も含めて、今後の調査研究に残されている。

V 結論

学校と地域との連携・協働の進化は、総合的な学習の活性化と相関する。そして、学校で活動する地域コーディネーターは、学校と地域との連携・協働を進める役割を担い、一定

の成果をあげている。

そうした学校の現状を踏まえた上で総合的な学習を活性化させるためには、次の取組を進めることが要件となる。教員は、学校と地域との連携・協働に関する方針を明確にした上で、地域人材の情報を近隣の学校と共有したり、地域人材の量と質を育んだり、地域住民や事業所に対して直接、学校の情報や要望を伝えたりすることである。地域コーディネーターが活動している学校では、地域コーディネーターの活動スペースを確保した上で、教員が地域コーディネーターとコミュニケーションを密にし、一緒に研修をしたり、年度当初にボランティアなど地域人材の活用に関する計画を作成したりすることである。

謝辞

この調査は、JSPS科研費15K04518の助成を受けて実施しました。回答や返信に協力を頂いた先生方、調査への理解と支援を頂いた関係団体に感謝申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省、国立教育政策研究所教育課程研究センター. 全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査. <<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>>. 各年度版. 2017年10月2日.
- 2) 岩崎保之. 中学校「総合的な学習の時間」において職場体験活動を充実させる要件. 新潟青陵学会誌. 2013; 6(1): 13-23.
- 3) 文部科学省生涯学習政策局社会教育課、国立教育政策研究所. 平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート調査報告書. 3. 東京: 文部科学省; 2017年.
- 4) 新潟市教育委員会. 平成28年度「地域と学校パートナーシップ事業に関する意識調査」結果. <http://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/f_index/p_index/

index.files/28ankekka.pdf>. 2017年10月2日.

- 5) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編. 125. 東京: 文部科学省; 2017.
- 6) 岩崎保之. 中学校「職場体験」に関するアンケート調査報告書. 新潟: 新潟青陵大学看護福祉心理学部岩崎研究室; 2012.
- 7) 岩崎保之. 座談会「地域教育プログラム」をどう創るか. えちごの教育. 2016; 創刊号: 6-16.

災害時保健活動に関する平常時からの 体制整備の現状

—被災経験のある一県内の市町村保健師代表者に対する調査から—

坪川トモ子¹⁾ 奥田 博子²⁾ 渡邊 路子¹⁾
田辺 生子¹⁾ 伊豆 麻子¹⁾

1) 新潟青陵大学看護学部看護学科

2) 国立保健医療科学院健康危機管理研究部

The current state of organizational improvements concerning
disaster-health operations in times of non-crisis
-From a survey of public health nurse representatives from
prefectural municipalities that have experienced disasters-

Tomoko Tsubokawa¹⁾ Hiroko Okuda²⁾ Michiko Watanabe¹⁾
Seiko Tanabe¹⁾ Asako Izu¹⁾

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY FACULTY OF NURSING DEPARTMENT OF NURSING

2) NATIONAL INSTITUTE OF PUBLIC HEALTH DEPARTMENT OF HEALTH CRISIS
MANAGEMENT

要旨

市町村における平常時の災害時保健活動の体制整備の状況と、体制整備に関連すると思われる要因との関連を明らかにすることを目的に、市町村保健衛生部門の保健師代表者を対象に調査した。体制整備は、災害保健活動マニュアル、災害対応訓練、災害保健活動関連研修会の3項目、関連すると思われる要因は、人口規模、被災経験の有無、被災者受入の有無、所管保健所による災害関連研修の実施、統括保健師配置の有無の5項目とした。結果、9割の市町村がマニュアルを整備し、5割で独自のマニュアルを作成していた。災害対応訓練は、危機管理部門による全庁的な訓練を毎年実施している市町村が多く、保健師活動訓練の実施は2.5割であった。研修会は、約4割で初動対応研修を実施していた。体制整備に関連すると思われる要因との関連は、全庁的な災害対応訓練の実施に被災経験の有無が関連していた。平常時からの体制整備には、危機管理部門等との連動など、部署横断的な連携や総合的な調整の必要性が示唆された。

キーワード

災害時保健活動、平常時、体制整備、対応訓練、市町村

Abstract

A survey of public health nurses representing municipal health and hygiene departments was conducted. The purpose of the survey was to clearly define the current state of preparedness regarding disaster-related health operations in municipalities and possible related factors. 3 survey items covering organization preparedness were disaster-related health operation manuals, disaster response training, and workshops on disaster-related health operations. 5 survey items covering possible related factors were population size, actual experience of disasters, whether or not victims from neighboring prefectures were received, whether or not disaster-related training was implemented by the public health centers concerned, and whether or not supervising health nurses were deployed. As a result, 90% of municipalities had prepared manuals, and 50% had created their own original manuals. Regarding disaster response training, the crisis management department of many municipalities had implemented yearly training across all departments, with 25% implementing public health nurse training. As for workshops, approximately 4% implemented first-response training. Regarding preparedness and possible related factors, cross-departmental disaster response training and actual experience of disasters were found to be related. In times of crisis, a need for cross-departmental cooperation and comprehensive coordination may be suggested, such as linking with the organization's crisis management department.

Key words

Disaster health operations, Normal time, System maintenance, Disaster response training, Municipality

I はじめに

東日本大震災を含む過去の自然災害発生時、行政に所属する保健師は、被災地域における公衆衛生活動の中核的な役割を担うことが期待されてきた。災害対策基本法は、東日本大震災をはじめ、全国に発生した大規模自然災害による甚大な被害状況をうけ、大規模広域な災害に対応する即応力の強化をねらい、平成24年、平成25年に制定以来の大幅改正が行われ、迅速的確な対応が重要な課題となっている¹⁾。自治体は、災害発生時に迅速な初動活動や予測できる健康課題に予防的に対応するため、災害対応マニュアルの整備をはじめ、研修や訓練を通じたマニュアルの見直しなど平常時からの体制整備が重要な責務である。

東日本大震災後の平成24年に、高野ら²⁾が全国の都道府県及び政令指定都市67自治体の保健衛生主幹部局長に行った調査では、災害時保健活動マニュアルを策定している自治体は46自治体(69.7%)であり、都道府県下の市町村や都道府県・政令指定都市の保健所が策定した災害保健活動マニュアルを把握している自治体は20(30.3%)であった。東日本大震災時には、被災地保健活動に全国から保健師が派遣され、被災地の惨状と過酷な保健活動を目の当たりにし、平常時からの備えに一層の危機感を募らせた自治体は多い³⁾とされているが、全体的には平常時からの体制整備が十分とはいえない状況であるといえる。

塩ノ谷、鈴木ら⁴⁾が平成22年に行った大規模災害経験のない県の市町村保健師に対する意識調査の報告では、市町村の災害時の備えが不十分な理由は、保健師活動マニュアルの整備不足、災害保健活動内容の理解不足や訓練・研修の実施不足などが挙げられ、災害時保健師活動マニュアル未整備の理由は、必要性の理解不足、担当者が不明確であることや地域防災計画に保健師の役割が位置づけられていないことなどが挙げられている。

厚生労働省による「地域における保健師の保健活動に関する指針」⁵⁾では、多課に分散配置されている保健師の保健活動を組織横断的に総合調整・指導する役割を担う統括保健師の配置に努めるように通知され、統括的役割を担う保健師への期待と、組織的な配置が期待されている。災害時には分散配置されている保健師の活動の統合調整、及び他部署との連携が必要であるなど、平常時からの災害時保健活動の体制整備には、保健師の必要性への意識だけでなく組織体制的なことも影響すると考えられる。

以上のことから、災害対策基本法第46条による災害予防事項の「組織の整備」、「教育・訓練」、「物資の備蓄・点検」などの7項目のうち、対人サービスを担う保健師が最も関わるであろう「教育・訓練」に焦点をあて、被災経験県内の市町村における平常時からの体制整備の状況を明らかにし、災害時における保健活動の高度化に向けた平常時からの体制整備への示唆を得たいと考えた。

そこで、本研究では、近年、大規模地震を経験したA県の全市町村において、災害保健活動マニュアルの作成、災害対応訓練の実施、災害保健活動関連研修会の実施などの平常時からの災害時保健活動体制整備状況と、人口規模、被災経験、統括保健師の配置など体制整備に関連すると思われる要因との関連を明らかにすることを目的とした。

本研究において、「災害保健活動マニュアル」とは、保健師活動に特化した、または保健師活動を含む保健分野の災害時保健活動に係るマニュアルやガイドラインとし、「災害対応訓練」とは、実動訓練や机上訓練など、発災を具体的にイメージする状況を設定し行う対応訓練とし、「災害保健活動関連研修会」とは、保健師の職場内研修(OJT)に位置づけて行う災害保健活動に関する研修とした。

Ⅱ 研究方法

1. 方法

1) 対象

A県内の全市町村、20市6町4村、計30市町村の保健衛生部門の保健師代表者を対象とした。A県は、長距離に及ぶ海岸線、複数の一級河川、縦断する活断層があるなど、自然災害が発生しやすい地形であり、最近10年間において、地震、水害、高波、豪雪など、被害規模が大きい自然災害が複数発生している。

2) データの収集期間及び方法

平成27年2月末、対象の保健衛生部門の保健師代表者宛に郵送により調査票を配布した。調査票は無記名自記式とし、返信用封筒により回収した。調査票の返信をもって調査への同意を得たこととした。

3) 調査内容

市町村における平常時からの保健活動体制整備を把握するため、調査項目は、平常時からの保健活動の体制としては「災害保健活動マニュアルの策定」、「災害対応訓練の実施」、「災害保健活動関連研修会の実施」の3項目、それらに影響すると思われる要因としては「市町村の人口規模」、「統括保健師配置の有無」、「保健師配置状況」、「被災経験の有無」、「被災者受入の有無」の5項目を設定した。

災害保健活動マニュアルを作成している市町村にはマニュアルの提供を依頼した。

4) 分析方法

単純集計、Fisher's exact testを行った。平常時からの災害対応整備に関する分析は、目的変数を「災害保健活動マニュアルの策定」、「災害対応訓練の実施」、「災害保健活動関連研修会の実施」とし、説明変数は「市町村の人口規模」、「被災経験の有無」、「被災者受入の有無」、「所管保健所による災害関連研修の実施」、「統括保健師配置の有無」とした。分析には、Excel及び統計解析ソフトSPSS (Ver.22) を用いた。

2. 倫理的配慮

研究対象者に対し、文書により、研究目的・方法・期間、研究への参加・協力の自由意思、研究への参加・協力の拒否権、プライバシーの保護、データ収集方法（協力依頼内容、所要時間、無記名による回答）、調査への同意の確認（調査回答期限までの質問紙の返信をもって調査への同意を得たこととすること）、データの取り扱い（研究中の保管・研究終了後の個別データの破棄）、研究結果の公表方法を説明するとともに、研究責任者の氏名・所属・職名・連絡先・連絡方法を明記した。研究は、新潟青陵大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号2014015号）。

Ⅲ 結果

1. 回収状況及び有効回答

回収数24、回収率80.0%であった。返送された回答を全て有効回答とし、回答がない項目がある場合は「無回答」として集計した。

2. 市町村の基本的情報

市町村の基礎的情報は表1のとおりであった。

1) 人口規模

人口規模は、1万人未満が6か所（25.0%）、1万人以上3万人未満が2か所（8.3%）、3万以上5万人未満が5か所（20.8%）、5万以上10万人未満が7か所（29.2%）、10万人以上が4か所（16.7%）であった。

2) 保健師配置部署数と統括保健師の配置

保健師の配置部署数は、1課が10か所（41.7%）、2課以上の複数課は14か所であった。複数課に配置されている市町村のうち2部局以上に跨る配置は6か所（25.0%）であった。

3) 統括保健師の配置

統括保健師は、「職位として明記されている」2か所と「明記していないが公に認めら

れている」3か所の計5か所（20.8%）配置されており、他は「暗黙の了解」14か所、「その都度決める」5か所との79.2%は統括保健師として配置されていなかった。

4）自然災害による大規模被害経験

最近10年間ににおける大規模災害被災の経験「有り」は9か所（37.5%）であった。

5）東日本大震災被災者の避難受け入れ

平成23年当時に東日本大震災被災者の避難者を受け入れた経験「有り」は23か所（95.8%）であった。

表1 市町村の基礎的情報

n = 24			
	か所	%	
人口規模			
1万人未満	6	25.0	
2万人以上3万人未満	2	8.3	
3万人以上5万人未満	5	20.8	
5万人以上10万人未満	7	29.2	
10万人以上	4	16.7	
保健師配置部局(部局)数			
部局はない	12	50.0	
1部局	6	25.0	
2部局以上	6	25.0	
保健師配置課数			
1課	10	41.7	
2課以上10課未満	12	50.0	
10課以上	2	8.3	
保健師配置係数			
係はない	4	16.7	
1係	4	16.7	
2係以上	16	66.7	
統括保健師の配置			
職位の機能として事務分掌に明記されている	2	8.3	
事務分掌に明記していないが公に認められている	3	12.5	
暗黙の了解で必要時に職位が最も上の保健師が行っている	14	58.4	
いない、その都度決めている	5	20.8	
大規模自然災害による被災経験			
有	9	37.5	
無	15	62.5	
東日本大震災時の災被災者の受入			
有	23	95.8	
無	1	4.2	

表2 災害保健活動マニュアルの策定に係る状況

n = 24			
	か所	%	
a 災害保健活動マニュアルの策定			
	有	12	50.0
	無	12	50.0
	(以下 n = 12)		
a-2 災害保健活動マニュアルの策定年度			
	平成17年度より前	1	8.3
	平成17年度以降	11	91.7
b. 災害保健活動マニュアル策定のきっかけ（複数回答）			
	地域防災計画の見直し	8	66.7
	災害関連の研修への参加	3	25.0
	自治体の大規模自然災害の経験	2	16.7
	他被災自治体への支援活動の経験	0	0.0
	その他	1	8.3
c. 災害保健活動マニュアルの位置づけ			
	地域防災計画の一環（部門編）	6	50.0
	部局の災害活動マニュアルの一部	3	25.0
	保健師職能としてのマニュアル	2	16.7
	その他	1	8.3
c-2 災害保健活動マニュアル策定の予算確保			
	自治体の事業予算	6	50.0
	民間団体などの研究助成事業の活用	0	0
	大学などの研究機関との共同研究による研究費の活用	0	0
	保健師職能団体の事業予算	0	0
	その他	6	50.0
d. 災害保健活動マニュアル策定メンバー（複数回答）			
	保健師	12	100.0
	栄養士	6	50.0
	精神保健福祉士	1	8.3
	健康危機管理業務の担当者	5	41.6
	災害時要援護者関係業務の担当者	6	50.0
	その他	4	33.3
e. 県のマニュアルとの連動と整合性の検討			
	検討してある	10	83.3
	検討していない	2	16.7
f. 災害保健活動マニュアルの見直し			
	定期的に見直している	3	25.0
	必要に応じて見直している	7	58.3
	見直していない	2	16.7
g. 災害保健活動マニュアル策定の予定			
	策定の予定はない	12	100.0
	策定を予定している	0	0.0
	策定の予定なしの理由（複数回答）		
	必要性を感じていない	0	0
	必要性は感じているが着手できずにいる	2	16.7
	県のガイドラインを活用している	10	83.3
	必要性は感じているが着手できずにいる理由		
	業務多忙で優先度が低い	2	
	担当者が不明確	1	
	地域防災計画の中に保健師の位置づけがない	1	
	組織内の調整ができない	1	
	予算が確保できない	0	
	その他	1	

表3 災害対応訓練に係る状況

		n = 24	
		か所	%
災害対応に関する訓練の実施			
	行っている	24	100.0
	行っていない	0	0.0
a. 災害対応訓練の内容と実施頻度			
全庁的な防災訓練		21	87.5
	毎年	15	54.2
	数年に1回	4	16.7
	今まで1,2回行った	2	8.3
	その他	0	0.0
保健医療福祉分野を主な内容とする訓練		10	41.7
	毎年	7	29.2
	数年に1回	1	4.2
	今まで1,2回行った	1	4.2
	その他	1	4.2
保健師活動を主とした内容の訓練		6	25.0
	毎年	2	8.3
	数年に1回	1	4.2
	今まで1,2回行った	2	8.3
	その他	1	4.2
その他		4	16.7
無回答		3	12.5
b. 災害対応訓練時のマニュアルの活用			
	活用している	7	29.2
	活用していない	2	8.3
	無回答	3	12.5

3. 平常時からの災害対応に関する状況

1) 災害保健活動マニュアルの策定に係る状況

災害保健活動マニュアルの策定に係る状況は表2のとおりであった。

a. 災害時保健活動マニュアルの策定と策定年度

マニュアルを策定しているのは、12か所（50.0%）であり、そのうち11か所が平成17年度以降の最近10年間で策定していた。

b. 災害保健活動マニュアル策定のきっかけ
「市町村の地域防災計画の見直し」が8か所（66.7%）、「災害関連の研修への参加」が3か所（25.0%）「大規模災害の被災経験」が2か所（16.7%）であった。

c. 災害保健活動マニュアルの位置づけと予算措置

マニュアルの位置づけは、「地域防災計画

表4 災害保健活動関連研修会に係る状況

		か所	%
a. OJTとしての災害保健活動研修会の実施		(n=24)	
	行っている	10	41.7
	行っていない	14	58.3
OJTとしての災害保健活動研修会の内容		(n=10)	
発災時初動対応に関する研修		10	41.7
	毎年	6	60.0
	数年に1回	3	30.0
	今まで1,2回行った	1	10.0
災害時要援護者支援に関する研修		6	25.0
	毎年	4	66.7
	数年に1回	1	16.7
	今まで1,2回行った	1	16.7
他部署連携に関する研修		5	20.8
	毎年	3	60.0
	数年に1回	1	20.0
	今まで1,2回行った	0	0.0
	その他	1	20.0
b. 所管保健所による災害時保健活動研修会の実施		(n=24)	
	行っている	20	83.3
	行っていない	4	16.7
保健所による災害保健活動研修の頻度		(n=20)	
	毎年	8	40.0
	数年に1回	7	35.0
	今まで1,2回行った	3	15.0
	その他	2	10.0

の一環」6か所（50.0%）、「部局の災害活動マニュアルの一部」3か所（25.0%）、「保健師職能としてのマニュアル」2か所（16.7%）であり、事業予算化したのは半数の6か所であった。

d. 災害保健活動マニュアル策定メンバー
保健師以外のマニュアルの策定には、保健師のほかの専門職は、「栄養士」（6か所）、「精神保健福祉士」（1か所）、行政事務職は「健康危機管理所管担当者」（5か所）、「災害時要援護者所管担当者」（6か所）が関わっていた。所管保健所職員や外部の専門家が策定メンバーになっていたのは3か所であった。

e. 県や所管保健所のマニュアルとの連動と整合性

県や所管保健所のマニュアルとの連動と整合性が検討してある市町村は、10か所（83.3%）であった。

f. 災害保健活動マニュアルの見直し

マニュアルの見直しについては、「必要に応じ見直している」が7か所（58.3%）、「定期的に見直している」3か所（25.0%）であり、「見直していない」が2か所あった。

g. 今後の策定予定

現在、災害保健活動マニュアルマニュアルを策定していない12か所は、全て、今後の「策定の予定はない」との回答であった。策定しない理由は、「県のガイドラインを活用している」が10か所（83.3%）と最も多く、「必要を感じているが着手できないでいる」は2か所で、「必要性を感じていない」は0か所であった。策定に着手できないでいる理由は、「多忙で優先度が低い」（2か所）、「担当者が不明確」（1か所）であった。

2) 災害対応訓練実施状況

24か所（100.0%）、全ての市町村が災害対応訓練を実施していた（表3）。

a. 災害対応訓練の内容

行っている訓練の内容は、「危機管理部門などによる全庁的な防災訓練（以下、「全庁的な訓練」）」が最も多く21か所（87.5%）、「保健医療福祉分野を主な内容とする訓練（以下、「保健医療福祉分野の訓練」）」は10か所（41.7%）、「保健師活動を主とした内容の訓練（以下、「保健師活動の訓練」）」は6か所（25.0%）であり、3種類の訓練全て実施しているのは5か所、2種類実施は8か所、1種類のみ実施は11か所であった。「その他」の4か所は、県との共同訓練を実施していた。実施の頻度は、毎年実施しているのは、「全庁的な訓練」15か所（54.2%）、「保健医療福祉分野の訓練」7か所（29.2%）「保健師活動の訓練」2か所（8.3%）であった。

b. 災害対応訓練時のマニュアル活用状況

「保健医療福祉分野の訓練」及び「保健師活動の訓練」を実施している市町村において、訓練時にマニュアルを「活用している」のは7か所（29.2%）であった。

3) 災害保健活動関連研修会に係る状況

対応訓練の他に災害保健活動に関する研修会実施状況について、市町村組織内で保健師のOJTとして実施しているか、所管保健所が管内市町村保健師向けのoff-JTとして実施しているかを尋ねた結果は表4のとおりであった。

a. 災害対応訓練以外の保健師OJTとしての災害保健活動研修実施状況

災害保健活動関連研修会は、10か所（41.7%）が実施していた。研修の内容は、「発災時初動対応に関する研修」は10か所全てで、「災害時要援護者支援に関する研修」は6か所（25.0%）、「他部署連携に関する研修」は5か所（20.8%）で行っていた。研修実施の頻度は、毎年実施しているのは、「発災時初動対応に関する研修」では6か所、「災害時要援護者支援に関する研修」では4か所、「他部署連携に関する研修」では3か所であった。

b. 所管保健所による災害保健活動研修実施状況

所管保健所による災害保健活動に関する研修については、「行っている」は20か所（83.3%）であった。それら研修の開催頻度は、「毎年」が最も多く8か所（40.0%）、「数年に1回」は7か所（35.0%）、「今までに1、2回」が3か所（15.0%）であった。

4) 災害時要援護者支援体制状況

市町村の災害時要援護者名簿は、15か所（62.5%）で「作成している」、9か所が「作成中・作成予定」であった。名簿作成への保健師の関与について、「関わっている」は15か所（62.5%）であり、個別避難支援計画作成への保健師の関与については、「関わっている」は11か所（45.8%）であった。

4. 平常時からの災害対応体制整備状況と関連すると思われる要因との関連

平常時からの災害対応整備の3項目「災害保健活動マニュアルの策定」、「災害対応訓練

の実施」、「災害保健活動関連研修会の実施」と、それらに関連すると思われる要因「市町村の人口規模」、「統括保健師配置の有無」、「保健師配置状況」、「被災経験の有無」、「被災者受入の有無」との関連を分析した結果、「災害対応訓練の実施」についてのみ、実施している訓練の種類に、被災経験の有無により有意な差があった。訓練のうち、「危機管理部門による全庁的な訓練」は、被災経験のない

市町村が被災経験のある市町村より実施割合が有意に高く ($P<0.05$)、一方、「その他」の訓練は、被災経験のある市町村の4か所で県との共同訓練を実施していたが、被災経験のない市町村全てで実施していず、両者の間に有意な差があった ($P<0.05$)。訓練以外の「災害保健活動マニュアルの策定」、「災害対応訓練の実施」に関連すると思われる要因との関連はなかった (表5)。

表5 市町村における平常時から保健活動体制整備と関連すると思われる要因との関連

n=24	n	災害マニュアル		災害対応訓練								保健師OJT研修		3事項のうちの実施数 (マニュアル・訓練・OJT)	
		有り	なし	全庁的な訓練		保健医療福祉分野		保健師活動		その他		有り	なし	2事項以上	1事項
		(n=12)	(n=12)	有り (n=21)	なし (n=3)	有り (n=10)	なし (n=14)	有り (n=6)	なし (n=18)	有り (n=4)	なし (n=20)	有り (n=10)	なし (n=14)	(n=13)	(n=11)
人口		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
3万人未満	8	3	5	6	2	3	5	2	6	1	7	2	6	4	4
3万人以上	16	9	7	15	1	6	10	4	12	3	13	8	8	9	7
被災経験		n.s.		*		n.s.		n.s.		*		n.s.		n.s.	
有	9	4	5	6	3	5	4	3	6	4	5	6	3	5	4
無	15	8	7	15	0	5	10	3	12	0	15	4	11	8	7
被災者受入		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
有	23	12	11	20	3	10	13	6	17	4	19	10	13	13	10
無	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
保健所研修		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
有	20	9	11	18	2	8	12	4	16	2	18	12	8	9	11
無	4	3	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	4	0
統括保健師		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
有	5	3	2	4	1	2	3	1	4	2	3	2	3	3	2
無	19	9	10	17	2	8	11	5	14	2	17	8	11	10	9

*: Fisher's exact test $P<0.05$, n.s.: non-significant

5. 災害保健活動マニュアルの特徴

災害保健活動マニュアルの提供の依頼に対し、7か所から提供があった。それぞれのマニュアルに特徴的なことは、対応の時期はフェイズ0とフェイズ1を重点に作成している、発災時は災害対応組織に再編する、再編組織後の部署に担当者名を表記し毎年度当初に更新する、通勤時における避難経路の注視などの平時の責務が記述されていることであった。

特に、複数回の被災経験がある市町村では、発災後の業務とその流れ、及び連携機関の役割・業務概要が端的に記述されている体系図が示されており、自組織を含めた災害対応体制の全容がわかるようになっていた。また、業務内容には「情報収集」「情報分析」「対応」の観点から対応の流れが記述してあるなど、独自の工夫がされていた。

IV 考察

1. 災害保健活動マニュアルの整備

本研究対象の市町村では、災害保健活動マニュアルを独自で作成している半数の市町村と、県が作成したガイドラインを活用している約4割の市町村を合わせ、約9割の市町村で災害保健活動マニュアルを整備していることがわかった。本研究対象県のガイドラインは、近年に経験した大規模地震での経験を踏まえ、災害保健活動の専門家も策定メンバーに加わり作成してある。県の立場と被災市町村の立場での対応が記述され、実際的な内容であり、すぐ活用できる情報や様式類も掲載されており、市町村も有効に活用できる。しかし、市町村においてはさらに、自組織の条件、例えば、防災組織、保健師の配置状況、

施設の整備状況などの庁内の条件の他、地形的環境、連携できる関係機関、自主防災組織などの地域の条件により、具体的な対応が異なってくる。そのため、県のガイドラインを活用する場合には、平常時の研修や訓練などにそのガイドラインを使用するなど、自組織の状況を想定した対応が必要となってくる。

都道府県の保健所は、地域における健康危機管理の拠点として、市町村をはじめとする地域の関係機関との連携による危機管理体制の整備に努めなければならない⁶⁾。本研究では、災害保健活動マニュアル策定している市町村の8割以上が、県、または所管保健所の対応マニュアルとの連動や整合性を検討しており、双方の連携の下に作成されていることがわかった。都道府県や保健所と市町村双方の連携による災害保健活動マニュアル策定の実態が報告された先行研究がないため、他の地域と比較検討はできないが、8割以上もの市町村で連動が検討されたことは、度重なる大規模災害対応の中で、県と市町村との協働態勢を経験してきた被災自治体の特徴といえる。

独自の災害保健活動マニュアルがある市町村では、その約7割が地域防災計画の見直しをきっかけに策定し、8割近くが地域防災計画の部門編や、部局の災害活動マニュアルの一部に位置付けられ、全庁的な動きの中で保健活動を検討していることが伺える。今後は、住民による地区防災計画作成が推進され、行政と住民との連携強化が求められており⁷⁾、保健師は各自の担当地区における自主防災組織や自治会の活動などを把握し、その活動との連動も視野に入れていく必要があると考えられる。

提供のあったマニュアルは、急性期を中心とした発災後の対応が記述されていた。文章による記述が少ないフロー図により端的に業務の優先順位を示したり、庁内の業務だけでなく関係機関の業務も含めて内外の災害活動

の全容が理解できるようにしたりなど、混乱する状況下において迅速に対応するための創意工夫が随所に伺えた。1市のマニュアルには、通勤途上で危険な場所の有無を確認することや、職員の異動毎の連絡方法の確認など平常時からの対応も記述されていた。発災後の対応だけでなく、このような平常時の活動も災害対応をマニュアルに記載することにより、日頃から、災害を意識した活動展開を考えられる。森永⁸⁾が報告している災害を切り口にした地域づくりなどのように、公衆衛生看護の観点から中長期的な視点に立ち、地区活動と関連させた平常時から活動を展開していくことも必要であると考えられる。

一方、災害保健活動マニュアルがなく今後も策定する予定がない2市町村では、策定しない理由に多忙などを挙げていた。鈴木ら⁵⁾の一県内市町村の保健師全員を対象とした報告で、災害時の保健師活動マニュアル未整備の理由に必要性の理解不足が挙げられていた結果とは異なり、本研究では市町村の保健師代表者は必要性を感じながらも策定できていない実情がわかった。迅速な対応のためには、マニュアル策定ありきではなく、保健師代表者が感じている必要性を保健師間で共有し、発災時に迅速な対応ができる態勢を整えておく必要があり、市町村保健師での対応が困難な場合は、所管保健所による支援が必要になってくる。

2. 災害対応訓練の実施

災害対策基本法では、防災訓練が災害予防責任者に義務づけられている。本研究では、回答があった24全ての市町村で実施しており、全庁的な訓練を毎年実施している市町村が多かった。危機管理部門による全庁的な訓練は被災経験のない市町村が有意に実施していた結果からは、被害がない市町村は、被災地応援活動などを通じて危機管理意識が高まったり、客観的・俯瞰的な視点で自組織の体制を

再考することができたりすることで、全庁的な災害予防活動への意識も高まると推察される。一方、被災経験がある市町村では、県との共同訓練のような広域的、大規模な訓練を有意に実施していた結果からは、被災経験を通して防災・減災上の課題が明確化されることにより、分野別などによる詳細な対応や、多角的な課題への対応など、より地域特性に合わせた訓練を企画していると考えられる。災害対策基本法において災害予防責任者が行う訓練は、それぞれ又は他の災害予防責任者と共同することとされており、今後、近隣の市町村同士や、県と市町村との協働による訓練が広まることが期待される。

「保健師活動の訓練」はA県内の20%に相当する6市町村で行われており、中でも毎年実施している市町村は2か所あり、危機管理意識の高さが伺える。概ね毎年実施している全庁的な訓練の内容にもよるが、毎年人事異動がある行政組織においては、年度更新時の担当・役割の明確化のためには、保健師活動の訓練も毎年定例化できることが望ましい。訓練時に災害保健活動マニュアルを活用している市町村は7か所であり、今回の調査では活用していない理由は明らかにしなかったが、マニュアルは策定することが目的ではなく、平常時からの訓練に活用するなどにより、マニュアルの検証を重ね、真に活用できるマニュアルに発展させていくことが必要である。

また、市町村保健師間で、各々が行っている災害対応訓練の実施状況や課題などを情報共有することで、対応能力が向上するだけでなく、広範囲に及ぶ大規模災害が発生した際の連携の基盤にもなると考える。そのための機会は県や県保健所の健康危機管理の拠点である県保健所や県主管課に期待するところである。

3. 災害保健活動関連研修会について

本研究で、保健師の職場内研修として災害

保健活動の研修を実施している市町村は約4割であり、その全数が「初動対応に関する研修」を実施しており、発災時の迅速な対応に努めていることが伺えた。「災害時要援護者支援に関する研修」は4か所と実施率は低かった。平成24年の「災害対策基本法」の改正により、市町村長に「避難行動要支援者」の生命・身体保護が義務付けられたことにより、対象者名簿の見直しなど対応の強化が想定され、地区を担当する保健師への期待が大きくなると考えられ、今後は、研修などの機会が増えると考えられる。「他部署連携に関する研修」も3か所と少なかったが、前述の災害対応訓練の実施と連動し、地域の医療機関や福祉施設なども含めた対応など、近隣市町村との合同研修などが期待される。

所管保健所による災害保健活動に関する研修は、8割の市町村が実施していると回答していた。A県では、本庁の保健師統括所管課による災害保健活動に関する研修や、本庁と県保健所とが各々の役割に基づく健康危機管理研修を毎年実施しており⁹⁾、保健所は地域の健康危機管理の拠点としての機能を強化していることが伺え、災害保健活動の研修もそれらに位置付けられていると考えられる。

「避難行動要支援者」の生命・身体保護を重視した改正災害対策基本法等に対応するため、避難対策の強化、コミュニティの防災力向上、住民との連携強化などが課題となっており、被災経験県、およびその県内市町村としては、被災経験からの教訓を伝承しつつ、新たな課題に取り組むことが必要と考える。

V 結論

複数の大規模自然災害を経験しているA県の24市町村における平常時からの体制整備の状況として、以下が明らかになった。

1. 災害保健活動マニュアル

・9割の市町村で災害保健活動マニュアルを

整備しており、その内容は、県、または所管保健所の対応マニュアルとの連動や整合性を検討していた。

- ・独自の災害保健活動マニュアルがある5割の市町村では、大半が地域防災計画の見直しをきっかけに策定していた。
- ・独自の災害時保健活動マニュアルの内容は、急性期を中心とした発災後の対応が主であり、混乱する状況下における迅速な対応に努めていることが伺えた。
- ・災害保健活動マニュアルを策定していない市町村の保健師代表者は必要性を感じながらも策定していなかった。

2. 災害対応訓練

- ・全ての市町村で災害対応訓練を実施しており、危機管理部門による全庁的な訓練を毎年実施している市町村が最も多かった。危機管理部門による全庁的な訓練は被災経験がない市町村が、県との共同訓練のような広域的、大規模な訓練は被災経験がある市町村が、それぞれ有意に実施率が高かった。
- ・「保健師活動に関する訓練」は2.5割の市町村が行っていた。
- ・災害対応訓練において、災害保健活動マニュアルを活用している市町村は3割弱であった。

3. 災害保健活動に関するOJTの実施

- ・約4割で災害保健活動に関するOJTを実施して、その全数が「初動対応に関する研修」を実施しており、発災時の迅速な対応に努めていることが伺えた。
- ・OJTとしての災害時要援護者支援に関する研修は、4か所で行っていた。
- ・8割の市町村では、所管保健所が災害保健活動に関する研修を実施していた。

以上の平常時からの整備状況が明らかになり、合わせてそれらの体制整備に関連すると

思われる要因との関連は、災害対応訓練の種類については、被災経験の有無が関係していたことがわかった。人口規模、統括保健師の有無、隣県からの被災者受入の有無、保健所による研修の有無の関連はなかった。災害対応マニュアル作成や研修会の実施については関連する要因はなかったが、保健師活動に係るマニュアル作成や訓練などは、自組織の危機管理部門の動きなどの全庁的な対応と連動させていたことがわかり、保健師代表者は、部署横断的な連携や、総合的な調整を発揮していたことが推察された。

VI 今後の課題

本研究で得られた結果は、大規模自然災害を複数経験している県内の市町村保健師らが、被災経験や被災地応援活動を経てきた成果といえ、他の地域での体制整備に活用できる結果であると考えられる。しかし、平常時からの保健活動の体制整備として「災害保健活動マニュアル」、「災害対応訓練」、「災害保健活動関連研修会」3つの枠組みに限定した結果であり、それらの整備の経過や他の活動などの分析には至っていない。今後は、体制整備の経過や、その経過の中で保健師が果たした役割などを分析し、保健師活動の高度化に寄与できるものとしていくことが課題である。

謝辞

お忙しい中、調査にご協力くださいましたA県内の市町村の保健師代表の方々に深く感謝申し上げます。また、災害保健活動マニュアルをご提供くださいました市町村には、貴重な資料を提供いただきましたことに重ねてお礼申し上げます。

なお、本研究は厚生労働科学研究費補助金（健康安全・危機管理対策総合研究事業）「大規模災害時に向けた公衆衛生情報基盤の構築

に関する研究」の分担研究の助成を受けて行ったものであること申し添えます。

文献

- 1) 内閣府. 災害対策基本法等の一部を改正する法律 (平成25年法第54号).
<http://www.bousai.go.jp/taisaku/minaoshi/kihonhou_01.html> 2015年3月18日.
- 2) 高野健人,尾身茂,大友康裕,中村好一,尾島俊之,山縣然太郎,他. 地域防災計画等の収集調査結果. 災害における公衆衛生的な活動を行う支援組織の創設に係る研究.
<http://plaza.umin.ac.jp/~dheat/kekka_gaiyou.html> 2015年1月5日.
- 3) 奥田博子. 災害保健活動マニュアル検討のために 特集 災害時活動マニュアルをどうする.保健師ジャーナル. 2012; 68(10): 842-846.
- 4) 塩ノ谷朱美,鈴木美雪,原美弥子,大澤真奈美,飯田苗恵,坪井りえ,他. 平常時の保健師活動における自然災害に対する意識調査-災害発生への備えに着目して-.第70回日本公衆衛生学会総会抄録集. 2011: 414.
- 5) 鈴木美雪,塩ノ谷朱美,原美弥子,大澤真奈美,飯田苗恵,坪井りえ,他. 平常時の保健師活動における自然災害に対する意識調査-マニュアル整備に着目して-.第70回日本公衆衛生学会総会抄録集. 2011: 414.
- 6) 厚生労働省健康政策局. 地域における保健師の保健活動に関する指針.
<<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000144644.pdf>> 2015年1月5日
- 7) 武田文男. 災害対策基本法の見直しと今後の課題. 自治研究. 2013; 89(1): 87-103.
- 8) 森永裕美子. 災害時公衆衛生活動指針とマニュアルの策定. 保健師ジャーナル. 2012; 68(10): 853-859.

「責任の移行モデル」を踏まえた 読み聞かせ指導の試み

峰本 義明

新潟青陵大学短期大学部幼児教育学科

Attempts to teach new methods of reading aloud to children,
based on the model of gradual release of responsibility

Yoshiaki Minemoto

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY JUNIOR COLLEGE, DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION

要旨

日本での読み聞かせは声色や身振りなどを使わない「静聴型読み聞かせ」が多い。これに対して、「考え聞かせ」、「対話読み聞かせ」、「いっしょ読み」などの読み聞かせの可能性を広げる方法の提案がなされている。しかし、現状では保育士や教員たちにこれらの読み聞かせ方法の普及は進んでいない。そこで本稿では研究の初期段階として、学びの責任を教師主導から次第に子ども中心の学びへと移す「責任の移行モデル」を踏まえ、筆者が担当する授業実践や教員免許状更新講習を通して、学生や教員に様々な読み聞かせの手法を紹介し、それらを自身の指導計画にどのように取り入れていくかを考えさせることとした。その結果、学生・保育士・教員に多様な読み聞かせを活用していこうとする態度が向上したことが示唆されたが、責任の移行モデルを踏まえた指導法の意義について十分認識させるには至らなかった。

キーワード

責任の移行モデル、読み聞かせ、考え聞かせ、対話読み聞かせ、いっしょ読み

Abstract

In Japan, the traditional way of reading books aloud to children has been for teachers to simply read the story as written, without varying their voice quality or using gestures, to students who just listen quietly. New techniques for increasing student understanding and involvement have been developed, including the “think-aloud,” “interactive read-aloud” and “shared-reading” methods, but these alternative methods are still not in general use by day-care, kindergarten and elementary-school teachers. This paper therefore presents the results of preliminary investigations, based on the model of gradual release of responsibility (the gradual transfer of responsibility for the students’ learning from the teacher, to the students themselves), of the author’s introduction of various reading-aloud techniques in classes taught to children, as well as in professional-training sessions for teachers (as part of their teaching-license refresher courses), and having these teachers consider ways these new techniques could be integrated into their lesson plans.

Preliminary results based on these teachers’ reactions seem to indicate their increasing openness toward the use of a greater variety of reading-aloud techniques. However, the teachers did not seem to fully grasp the importance of these techniques as instructional methods which accord with the model of a gradual release of responsibility.

Key words

Model of Gradual Release of Responsibility, read-aloud, think-aloud, interactional read-aloud, shared reading

I はじめに

1. 日本の読み聞かせの実態

読み聞かせは幼児教育の現場はもちろん、小・中・高の学校現場でも広く用いられている、効果的な読むことの指導法の一つである。特に幼児や小学校低学年の、自分自身で読み解く力がまだ不十分な子どもに本の内容を味わわせるために、読み聞かせは大きな力を発揮する。本の世界を身近にさせる、有効な手段だと言える。

その読み聞かせを、日本の教育現場ではどのような形で行っているだろうか。読み聞かせのプロフェッショナルを招いたり、図書館司書が行ったりする場合もあるが、多くは保育者や教員が行っている。その際、一般的には声色や身振り手振りなどを加えずに、淡々と読み聞かせるやり方が多いと思われる。足立幸子¹⁾は、日本の読み聞かせは最中に声を発するのは読み手である教師のみであり、聞き手である児童・生徒は静かに聞くようにする「静聴型読み聞かせ」を前提にしていることが多い、としている。

また、幼稚園教育要領及び保育所保育指針における領域「言葉」用のテキストとして用いられる本には、読み聞かせ方として「基本的には読み聞かせのあとは感動を大切にし、イメージを発展させることができるよう、できる限り説明や話し合いなどは避けたほうがよい」²⁾という記述がある。日本の教育現場における読み聞かせは「静聴型」であると言える。

一方、保育者や教員はどのような目的で読み聞かせを行っているのだろうか。筆者は短大2年生130名に読み聞かせの目的を問うアンケート^{注1)}を実施したが、その回答によると以下のような目的が挙げられた。

- ・子どもの感性を豊かにするため
- ・物語の楽しさを知ってもらうため
- ・子どもに多くの言葉を知ってもらうため

- ・想像力を豊かにするため
- ・絵本の面白さや楽しさを一緒に共有するため
- ・絵本を通して様々な世界を感じてもらうため
- ・子どもの興味関心を引き出すため
- ・導入のため

これらの目的は、読み聞かせを行う多くの保育者・教員も持っているものであろう。どれも子どもの成長を願っての、妥当なものだと思われる。しかし、こうした多様な目的を達成するために、静聴型読み聞かせという一つの手段だけで足りるのだろうか。例えば「子どもの感性を豊かにする」ことや「物語の楽しさを知ってもらう」ためには、むしろ登場人物の声色を使い分け、身振り・手振りを加えた読み聞かせの方がより効果的ではないか。さらに、「絵本の面白さや楽しさを一緒に共有するため」には、読み聞かせの最中に子どもに問いかけるような読み聞かせがより効果的だと考えられる。

静聴型読み聞かせは、もちろん読み聞かせ方の有用な方法であり、その価値や有効性は決して揺るぐものではない。しかし、保育者・教員が読み聞かせを行うことによって達成したいと願う目的を実現するために、その手段として1種類しか持ち合わせていないのは、多様な個性・能力を持つ子どもたちの読む力を育成させるために不十分だと考える。

2. 読み聞かせ研究の現状

こうした現状に対して、読み聞かせの可能性を拡張するために様々な提案がなされている。足立は先の引用に続いて以下のように「交流型読み聞かせ」を提案する。「交流型読み聞かせ」とは「読み手と聞き手または聞き手同士が交流する読み聞かせ」³⁾のことである。

海外では、読み聞かせの前・中・後に読み手と聞き手または聞き手同士の交流を行う「交流型読み聞かせ」がよく行わ

れている。筆者は、アメリカ・オーストラリア・スペインなどに滞在中に学校の授業現場で「交流型読み聞かせ」が行われているのを見たことがある。また、海外の読み聞かせ研究論文において扱われている読み聞かせも「交流型読み聞かせ」であると判断できるものが多い。

この後で足立はLawrence Sipeの研究⁴⁾から、交流型読み聞かせでの子どもの反応は自然発生的に現れるものと主に発問によって教師が促すものがあることを指摘する。さらにLinda Hoytの著書⁵⁾から、交流型読み聞かせの指導の手法として①教室の物理的環境、②使用される本、③交流のタイミング、④題名から来る先行知識、⑤考え聞かせ、⑥考えていることを全体に話すこと、⑦向き直って話そう！、⑧リーダーズ・シアター、があることを紹介する。そして同じくHoytの著書から、交流型読み聞かせは指導事項が明確であり、評価も①子どもたちの読者反応を観察する、②読みの流暢さを評価する、③違った場面での面接によって評価する、などの方法が確立しており、日本の国語科授業の具体的な指導として取り上げることが可能だとしている。

また、那須利佳子⁶⁾は、松岡享子や村上淳子らが、読み聞かせにおいては言葉をはさまずに静かに聞くことや感想を聞かないことで、じっくりと話の世界にひたって楽しむことが大切だとしていることを紹介した後で、ルーシー・カルキンズが述べる「『物語をどのように読んでいくのか』という読み方を学ぶことも大切」⁷⁾ だとして、読み聞かせを通して本の世界を楽しむことと同時に、本の読み方を学ぶこともできると主張する。この後で、那須はカルキンズの行っている読み聞かせと考え聞かせを自らの教室で実践し、①クラス全体で本の読み方を学ぶ、②子どもたちが本について話したり考えたりできるように読み聞かせを使う、という方法を取り入れ、その授業中の発言分析や授業後のアンケート結果

から、考え聞かせは学習者が読み方を学ぶ上で有効であり、考え聞かせを続けることで一人で読書ができる子ども育てることになる、ということを経験している。なお、「考え聞かせ(think-aloud)」とは足立によれば「教師が読み聞かせをする際に、一人の読み手としてその本を読む場合に、どのような思考(thinking)が生起するかを口に出して(aloud)言うことで、読み手のモデルを示す(modeling)というもの」⁸⁾ である。

これらの研究により、交流型読み聞かせや考え聞かせといった方法が読み聞かせの可能性を拡張させるものであることが示された。しかし、これらは読み聞かせの手法の選択肢の一つとして提示されているに過ぎず、保育者や教員への普及は進んでいない。

そこで、本研究では従来の静聴型読み聞かせだけでなく、交流型読み聞かせ、考え聞かせなどが子どもの読む力を育成させるのに不可欠であることを示す指導のあり方を提案する。その理論的支柱となるのが「責任の移行」モデルである。

3. 「責任の移行」モデルとは

「責任の移行」(Gradual Release of Responsibility)モデル⁹⁾とは、1983年にP.David PearsonとMargaret C.Gallagherによって提案された、読む力をつけるための方法である(図1参照)。

この方法によると、「教師による見本の提示」による指導では、学びの責任は教師の割合が100%である。しかし、教師に導かれる形で練習を重ねていくことで、学びの責任は徐々に子どもに移行していく。そして、最終的には子どもの責任が100%になるところまで導いていくのである。このモデルによれば、学習の最終目標は子どもが自立した学び手、読み手となることであり、それを実現するために教員は様々な方法で生徒を導くのである。

この「責任の移行」モデルはその後改良さ

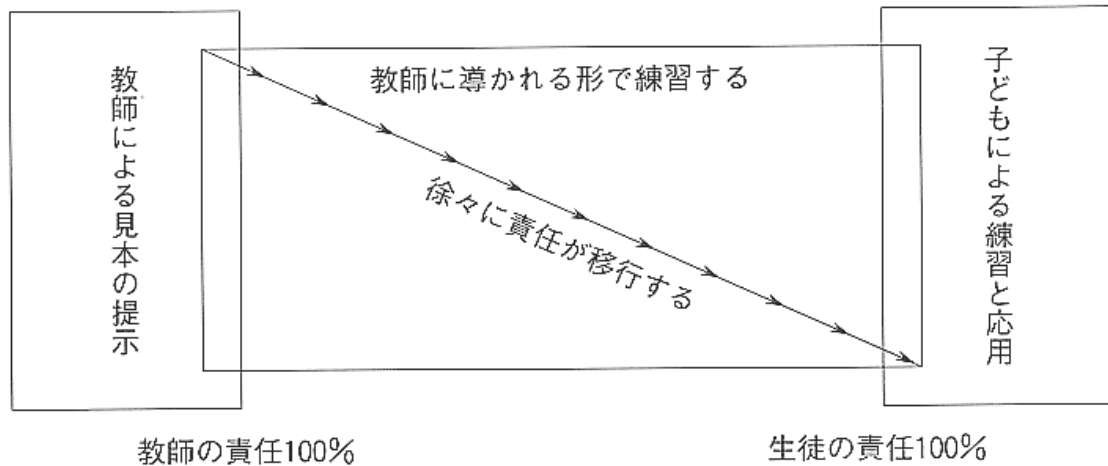


図1 「責任の移行」モデル¹⁰⁾

れていき（図2参照）、責任の移行段階も「①焦点を絞った指導」「②教師がガイドする指導」「③協働学習」「④個別学習」の4段階に整理されている。さらに吉田新一郎¹¹⁾によれば、この4つの段階については①から④へと順番に行うものでも、常にクラス全員を対象にして同じ段階の活動をさせるものでもないとされている。これらは1回の授業の中で同時に行われたり、時には段階を戻したりしながら、子どもの学習状況によって4つの段階の間を行ったり来たりしながら進めていくべきものである。

この「責任の移行モデル」を読み聞かせ指導に当てはめるとどうなるだろうか。吉田によれば、「①焦点を絞った指導」の段階では、「(授業の)目的を設定することに加えて、優れた読み手、書き手、考え手が扱っている内容について、どのように情報を加工しているのかという見本を生徒たちに提供します。通常は、直接的な説明、実際に見本を示すこと、あるいは『考え聞かせ』をする形で行われます」¹³⁾とされる。したがって、静聴型読み聞かせや考え聞かせはこの段階での指導方法であることが分かる。

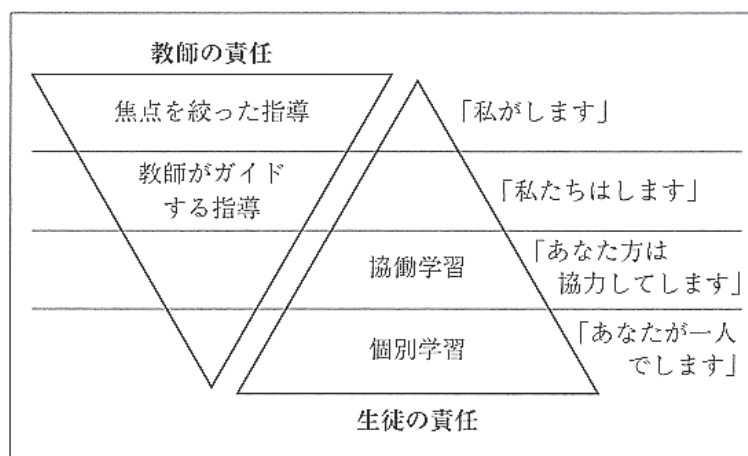


図2 効果的な指導の枠組み¹²⁾

「②教師がガイドする指導」の段階では、「クラス全体ではなく小グループを対象にして行われます」¹⁴⁾とされる。この段階では交流型読み聞かせ（吉田の用語では「対話読み聞かせ」）が該当する。

「③協働学習」の段階では、「すでに知っていることを新しい状況のもとで応用したり、以前学んだことについて繰り返し振り返りを行います」¹⁵⁾とされる。この段階では、例えば子どもたちにブッククラブをさせることが考えられる。ブッククラブとは、グループで特定の本について自由に話し合うものである。

「④個別学習」の段階では、「一人ひとりの生徒が、情報、アイデア（概念）、内容、スキル、方法といったものを異なる状況において自ら応用できるようにする」¹⁶⁾ものである。この段階では子ども自身が自分で読書を楽しむ姿となることが考えられる。

これらのことをまとめて、吉田は以下のような表で示した（表1参照）。この中の「対話考え聞かせ」とは、子ども2人か小グループ内でお互いに考え聞かせをさせ合う方法である。また「いっしょ読み」とは、1つのテキスト（絵本など）をクラス全体が見られるように表示して、教師が子どもたちと一緒に読んでいく方法である。また「いっしょ読み

聞かせ」とは「対話読み聞かせ」と「いっしょ読み」とを統合した方法である。

この表で重要なのは、子どもたちの指導に当たる際には4つの段階のどこかに留まっていってよいのではなく、常に右方向に向けて進んでいくという意識を持つということである。読み聞かせは子どもの読む力を育成させる第一歩である。優れた指導法ではあるが、そこに留まっていってはならない。子どもが自立した読み手となるよう、教師は導いていく必要がある。そのためには、責任の移行段階を踏まえ、様々な読み聞かせの手法を含む多様な読み方の指導法を用意し、子どもの状況に応じて適切に使い分けていくべきなのである。

4. 本研究の目的

本研究は以上の観点に基づき、責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導を試みる。本稿では研究の初期段階として、教員や学生に様々な読み聞かせの手法を紹介し、それを責任の移行モデルを踏まえて自身の指導計画にどのように取り入れていくかを考えさせることとする。その結果を踏まえて、本研究の今後の方向性について検討する。

表1 責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせの指導^{注2)}

① 焦点を絞った指導	② 教師がガイドする指導	③ 協働学習	④ 個別学習
教師による 読み聞かせ	→ 対話読み聞かせ	→ ペア読書 ブッククラブ	→ 生徒による 一人読み ブック・プロジェクト
↓	↓		
教師による 考え聞かせ	→ 対話考え聞かせ 2人やグループで 考えていることの話し合い	→ ペア読書 ブッククラブ	→ 生徒による 一人読み ブック・プロジェクト
	↓		
教師による いっしょ読み	→ いっしょ読み聞かせ	→	→ 生徒による 一人読み ブック・プロジェクト

Ⅱ 研究の方法

本稿では、表1の指導法の中から比較的取り組みやすい「考え聞かせ」「対話読み聞かせ」「いっしょ読み」を取り上げることとした。そして、これらを筆者が担当する授業で紹介し、演習させる。その授業のふりかえりにおける記述内容によって、学生がこれらの指導法を今後の自身の指導計画にどう活かそうとすることになったかを検討する。

また、筆者が担当する教員免許状更新講習では「教師による読み聞かせ」「教師による考え聞かせ」「ブッククラブ」を紹介し、演習させる。また、責任の移行モデルを紹介し、これを踏まえて「自立した読み手」を育成するための指導計画を考えさせる。その記述内容によって責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導を教員がどう消化したかを評価する。

なお、本研究を進めるにあたり、対象となる学生及び受講者に対して、取り扱うデータは無記名として扱うことを説明して研究への協力を求め、倫理的配慮について留意する。

Ⅲ 実践の概要

1. 対象・実践日時

(1) 実践1：学生への授業実践

対象：A短期大学幼児教育学科2年生の
保育・教職実践演習受講者129名
日時：2017年10月30日2限（90分）

(2) 実践2：現職教員への実践

対象：教員免許状更新講習受講者56名(幼稚園教諭4名、保育教諭19名、保育士24名、小学校教諭5名、中等学校教諭1名、高校教諭2名、その他1名)
日時：2017年10月14日（360分）

2. 実践内容

(1) 学生への授業実践

本実践を以下のような計画で行った（表2参照）。

はじめにミニレッスンにおいて、学生へのアンケート結果から学生自身が読み聞かせの目的をどう考えているかを確認させた。その多様な目的を達成するために、静聴型読み聞かせだけではなく、責任の移行モデルに基づ

表2 学生への授業実践の指導計画

項目	内容	留意事項
ミニレッスン	講義：様々な種類の読み聞かせの必要性 責任の移行モデルの簡単な紹介	演習の時間に食い込まないようにする
演習1	・「対話読み聞かせ」の紹介とビデオ鑑賞 ・対話読み聞かせの見本の提示 ・学生同士による実演	
演習2	・「考え聞かせ」の紹介とビデオ鑑賞 ・考え聞かせの見本の提示 ・学生同士による実演	
演習3	・「いっしょ読み」の紹介とビデオ鑑賞 ・学生同士による実演	
振り返り	振り返りレポートの作成	

く読み聞かせの様々な方法があることを紹介した。

次に対話読み聞かせを紹介し、YouTubeのビデオ映像¹⁷⁾を視聴させて、対話読み聞かせの実際を確認させた。この内容は、絵本を読み聞かせている最中に子どもたちに質問などをするものである。これは英語の映像であるため、筆者が対話読み聞かせを実演し、絵本を読みながら3箇所質問をはさむという方法で学生への見本を示した。その後、学生に隣同士でペアになり、事前に用意させた絵本を用いて対話読み聞かせを実演させた。

次に考え聞かせを紹介し、YouTubeのビデオ映像¹⁸⁾を視聴させた。この内容は、絵本の読み聞かせをしながら、途中で話者が頭の中で考えたことを口に出して言うものである。この後、筆者が実際に絵本を読み聞かせながら考えたことを差し挟むという実演を示した。考え聞かせは内容をすでに知っている本で行うのが通常である。そこで、学生に先

に対話読み聞かせで実演した絵本を使わせ、同じペアで互いに実演させた。

次にいっしょ読みを紹介し、YouTubeのビデオ映像¹⁹⁾を視聴させた。この内容は、教師がビッグブックなどを用いて絵本をクラス全員で読み味わうよう促すものである。この時は時間に余裕がなくなってしまったため、筆者による実演は割愛し、学生が持参した別の絵本を用いてペアで実演させた。

最後に振り返りレポートを書かせて提出させた。

(2) 現職職員への実践

本実践を次のような計画で行った(表3参照)。

講習でははじめにビブリオバトルを受講者に体験させた。ビブリオバトルとは参加者それぞれがお気に入りの本を紹介した後で、どの本が読みたくなったかを投票するという書評合戦ゲームだが、この講習では持参させた

表3 現職教員への実践の指導計画

項目	内容	留意事項
演習1	ビブリオバトル体験	受講者持参のお勧め本の紹介
講義	講習の目的と課題の説明 ・ 静聴型読み聞かせの限界について ・ 責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導の必要性について	
演習2	俳優のような読み聞かせ方 ・ 読み聞かせの意義の確認 ・ 俳優のように読むことの意義 ・ 受講者同士による体験	受講者持参の絵本を用いる
演習3	考え聞かせ ・ 考え聞かせの紹介と見本の提示 ・ 受講者同士による体験	上と同じ絵本を用いる
演習4	ブッククラブ ・ ブッククラブの紹介 ・ 受講者による「絵本を用いたブッククラブ」の体験	筆者が用意した15種類の絵本を用いる
振り返り	ワールドカフェ「生涯にわたる読書家を育てるには」	
試験	修了認定試験	

絵本についての紹介ゲームを4人グループで行わせた。当日はこの時間が予想外に延びたためここで休憩を取り、責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導の必要性についての講義は演習2と連続させて行った。

演習2では俳優のような読み聞かせ方を紹介した。これはドラマの俳優のように、声の抑揚や声色を駆使し、身振り手振りを加えて読み聞かせをする方法である。アメリカの、「Queen of Read-Aloud (読み聞かせの女王)」と呼ばれるメモ・フォックスの読み聞かせをYouTubeの映像²⁰⁾で紹介し、また筆者も絵本を持参して実演した。その後、ビブリオバトルでのグループ内で互いに演じさせた。

演習3では考え聞かせの紹介とその意義を示し、筆者による実演を示して見本とした。その後、演習2で用いた絵本を再び用いて同じグループ内で実演させた。

演習4ではブッククラブを体験させた。ブッククラブについて紹介した後、筆者が15種類の絵本を4冊ずつ用意していたものを机に並べ、受講者に自由に選ばせた。そして、同じ絵本を選んだ者同士でグループを組ませ、個々に絵本をじっくり読ませた後、グループ内で絵本の内容や絵そのものの描き方についてなど、自由に話し合わせた。

振り返りとして、修了認定試験の論題である「生涯にわたる読書家を育てるには」をテーマに、受講者同士で話し合わせた。その際、ワールドカフェの手法を応用して、受講者間の様々な意見を交流させるように工夫した。ワールドカフェとはグループで話し合いをさせる途中に一定の手順でメンバーを交代させることで、全員と意見交流することに近い効果を上げるものである。この講習では最初のビブリオバトルでのメンバーでグループとなり、自由に話し合わせた。その後、各グループで説明する人1人を残して、他のメンバーを2回シャッフルし、新しいメンバーで話し合いを続けさせた。最後に元のグループに戻

らせ、入手した情報を交換させ、振り返りを深めさせた。その話し合いの内容をもとに修了認定試験を受けさせた。

IV 結果と考察

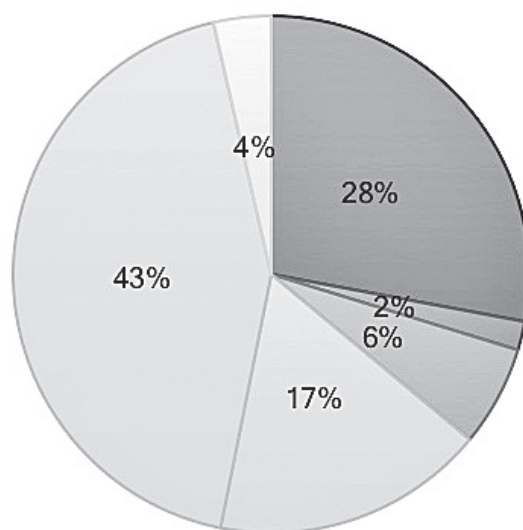
1. 学生への授業実践より

授業実践に対する評価方法として、学生に書かせたふりかえりレポートの内容を分析する。有効回答数は111名であった。レポートは問1「3つの読み聞かせ方について、学んだことや考えたことを書こう」としてそれぞれの読み聞かせ方について説明を求めるものと、問2「あなたが実習する園や就職する園で、これらの読み聞かせ方をどのように展開したいですか」と問う2問からなる。

分析の対象として、問2の回答を取り上げる。この問いでは学生が3つの読み聞かせの方法を今後どう活用していこうとしているかの意識が現れるからである。学生たちが今後取り上げていきたいと回答したのは以下のとおりであった(図3参照)。

対話読み聞かせ	31名 (27.9%)
考え聞かせ	2名 (1.8%)
いっしょ読み	7名 (6.3%)
3つの内2つ	19名 (17.1%)
3つ全て	48名 (43.2%)
その他	4名 (3.6%)

これらの回答の内、3種類の方法のどれか1つを取り上げた学生は、その方法がやりやすかった、または興味を持てたという理由で取り上げていた。「3つの内2つ」を挙げた学生は、多くは考え聞かせを敬遠し、対話読み聞かせといっしょ読みとを子どもの状況に応じて使い分けたいという内容であった。「3つ全て」を用いたいと回答した学生は、3つの手法の良さをそれぞれ認め、それを子どもたちの状況に合わせて使い分けたいと書いた者が多かった。



■対話読み聞かせ ■考え聞かせ ■いっしょ読み ■2つ ■3つ全て ■その他

図3 学生が今後用いたい読み聞かせ方法

責任の移行モデルによれば、様々な読み聞かせの方法はどれかを重点的に取り上げるのではなく、個々の子どもの状況を踏まえて最適な方法を採用するのが望ましい。このことからすると、これらの回答の内、最も望ましいのは「3つ全て」を挙げて、それぞれの手法の特徴と子どもたちの状況とをあわせて考え、使い分けを考えていこうとするものである。その回答が43.2%と最も多かったのは良い傾向である。本実践での取組が学生たちにそれぞれの読み聞かせの方法の価値を気付かせ、それを自らの保育実践に活かしていくことに寄与したことが推察される。ただし、レポートの問いかけ方が「これらの読み聞かせ方をどのように展開したいですか」というもので、暗に3つの方法全てを取り上げるように誘導した可能性は否定できない。

また、「3つの内2つ」の方法を取り上げて論じた学生が17.1%いる。これらは、回答としては不完全であるものの、いくつかの読み聞かせ方を選択して実践していこうという意識を表していると言える。

結局、「3つ全て」「3つの内2つ」と答えた学生は合わせて60.3%、3つの方法の内1

つだけを取り上げた学生は合わせて36.0%いたことになる。このことから、本実践を通して学生の読み聞かせに対する認識を動かし、様々な読み聞かせの方法を状況に応じて積極的に活用していこうという意欲を与えることに、ある程度成功したと考える。

2. 現職職員への実践より

講習修了後に講習を評価するアンケートを無記名で行っている。問いは3問あり、問1「本講習の内容・方法についての総合的な評価」、問2「本講習を受講したあなたの最新知識・技能の修得の成果についての総合的な評価」、問3「本講習運営についての評価」である。それぞれは4段階評価となっている。

その結果、問1は4が34名、3が22名、2が0名、1が0名であった。問2は4が34名、3が22名、2が0名、1が0名であった。問3は4が37名、3が17名、2が2名、1が0名であった。これらの全体平均は4が35.0名、3が20.3名、2が0.7名、1が0名であった（図4参照）。

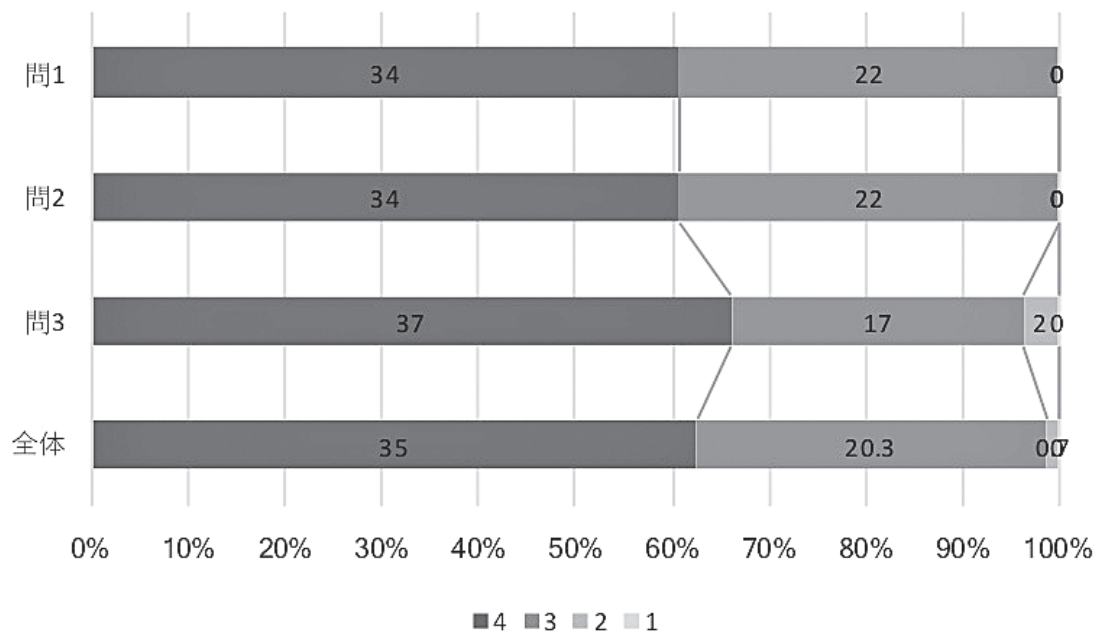


図4 現職教員へのアンケート結果

また、修了認定試験では受講者に「生涯にわたる読書家を育てるための指導計画」を立てさせた。対象は受講者自身が担当している子どもとし、期間も自由に設定して、計画を立てさせた。その内容を分析したところ、講習で触れた「俳優のような読み聞かせ」「考え聞かせ」「ブッククラブ」などの複数の読み聞かせ方を計画の中に盛り込んでいたものは56名中30名（53.6%）であった。

これらの結果から、本講習の内容は読み聞かせの様々な方法があることに対する受講者の意識を高めることにある程度は成功したと考えられる。ただ、アンケートの好結果は教員免許状更新講習での回答ということを考えて、評価を高くしようという回答者の意識が働いた結果とも取れ、額面通りに受け取ることはできない要素はある。また、アンケートの結果は、読み聞かせの様々な方法への認知に対するものだけではない可能性もあり、慎重に評価しなければならない。

それは修了認定試験で、複数の読み聞かせ方法を指導計画に盛り込んでいた受講者が53.6%であったことにも伺える。責任の移行

モデルによれば、様々な読み聞かせの方法は段階的にではなく、同時的に行っていくべきである。3歳未満の子どもを対象とする場合は用いられる方法は多少限られるであろうが、3歳以上の子どもを対象とする場合は、指導期間の長短に関わらず様々な方法が用いられるべきである。そのことを、講習を通して受講者が理解していれば、この割合がもう少し高くなってよいのではないか。その意味では、本講習が受講者の読み聞かせの様々な方法への認知とその活用法に対する理解を高めることにある程度は効果があったと推察されるが、十分なものであったとは言えない。

V 結論と今後の課題

責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導の研究を進めるにあたり、研究の初期段階として多様な読み聞かせ方法の中からいくつかを取り上げて学生及び現職教員に紹介し、体験させることによって、読み聞かせ方法についての認識を深めさせるとともに、

それらを活用しようとする意欲をある程度喚起することができた。しかし、学生及び受講者に対して、責任の移行モデルそのものの意義の認識や、モデルの特徴である、個々の子どもの状況を踏まえて、様々な読み聞かせ方法を柔軟に適用する態度の形成などを持たせることは、本研究では十分でなかった。

今後の課題は、まず、本研究が責任の移行モデルを踏まえた読み聞かせ指導研究の試行段階のものであり、これを本格化させる必要がある。そのために、責任の移行モデルの意義を文献調査を踏まえてさらに深めるとともに、本研究で紹介した様々な種類の読み聞かせ方法について文献調査や実際の体験を踏まえて掘り下げる必要がある。これらを踏まえた上で、さらに読み聞かせ指導法の開発に取り組んでいきたい。

謝辞

本研究においては吉田新一郎氏から刊行前の著書の資料の提供を受け、事前に閲覧させていただき、大いに参考にした。ここに記して、感謝申し上げます。

文献

- 1) 足立幸子. 交流型読み聞かせ. 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編 .2014 ; 7(1) : 1-13.
- 2) 岡田明, 岡崎比佐子, 加藤清子, 古宇田亮順, 相馬和子, 永野泉, 他. 新訂子どもと言葉. 岡田明編. 111. 東京: 萌文書林; 2014.
- 3) 足立幸子. 交流型読み聞かせにおける交流の内容. 全国大学国語教育学会発表要旨集. 2013 ; 125 : 193-196.
- 4) Sipe LR. The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture

storybook read-alouds. Reading Research Quarterly. 2000; 35(2): 252-275.

- 5) Hoyt L. Interactive read-alouds; Linking standards, fluency, and comprehension K-1. 368. Portsmouth, NH: Heineman; 2007.
- 6) 那須利佳子. 読み方を学ぶ読み聞かせの単元開発. 山形大学大学院教育実践研究科年報. 2012 ; (3) : 132-139.
- 7) 那須. 前掲論文. 2012.
- 8) 足立. 前掲論文. 2014.
- 9) Pearson PD, Gallagher MC. The gradual release of responsibility model of instruction. Contemporary Educational Psychology. 1983; 8:112-123.
- 10) 吉田新一郎. 「読む力」はこうしてつける. 67. 東京: 新評論; 2010.
- 11) Fisher DB, Frey NE. 吉田新一郎. 「学びの責任」は誰にあるのか 「責任の移行モデル」で授業が変わる: Better Learning Through Structured Teaching. 8. 東京: 新評論; 2017.
- 12) 吉田. 前掲単行書. 2017. iv.
- 13) 吉田. 前掲単行書. 2017. 11.
- 14) 吉田. 前掲単行書. 2017. 13.
- 15) 吉田. 前掲単行書. 2017. 17.
- 16) 吉田. 前掲単行書. 2017. 22.
- 17) Rick Stevens. Repeated Interactive Read-aloud in Kindergarten.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZoaqX_-J-fs&t=15s>. 2017年11月1日.
- 18) WordsAliveLiteracy. Modeling Think Alouds.
<<https://www.youtube.com/watch?v=YSWJQHtK-fQ&t=81s>>. 2017年11月1日.
- 19) Courtney Morofuji Chan. Kindergarten Shared Reading Day 1.
<<https://www.youtube.com/>

watch?v=PsWQ0R2BnF8>. 2017年11月1日.

20) Scholastic. Mem Fox Reads From 'GOOD NIGHT, SLEEP TIGHT'.

<<https://www.youtube.com/watch?v=fJMwhxVjyh4&t=2s>>. 2017年12月11日.

注

1) アンケートの対象はA短期大学幼児教育学科2年生130名である。実施時期は2017年6月であった。「あなたが読み聞かせをする目的は何ですか」という問いに対する自由記述をまとめたものである。

2) 吉田新一郎. 読み聞かせは魔法!. 東京: 新評論; 2018年3月刊行予定の文献収載の情報である。

平成29年度新潟青陵学会臨時総会議事録

日時：平成29年11月3日（金） 12:00～12:20

場所：新潟青陵大学 5301講義室

総会成立要件：学会員56名 学会員総数112名

学会員出席：40名 委任状：30名 計70名

1. 開会

総合司会の池田かよ子理事が開会の挨拶を行った。

2. 会長挨拶

諫山学会長が開会の挨拶を行った。

3. 議長選出

1) 議長選出

原田留美教授が選出された。

2) 議長挨拶

4. 審議事項

1) 第一号議案 平成28年度収支決算について

平川理事より資料に沿って報告があった。

この報告に対して、学会員からの質問や意見はなく拍手により承認された。

2) 第二号議案 第11回新潟青陵学会学術集会会長について

鈴木会長代行より第11回学術集会会長は看護学科の斎藤まさ子教授が推薦されたと報告があった。

この報告に対して、学会員からの質問や意見はなく拍手により承認された。

5. 報告事項

1) 平成29年度学会事業中間報告

(1) 新潟青陵学会誌第10巻第1号の刊

行について

中平理事より、平成29年9月に刊行された旨の報告があった。

(2) 新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程の一部改正について

中平理事より、投稿原稿の文献と注の記載について、文献と注のどちらも学術分野によって記載方式を選択できる内容になっていたものを、注のみ選択できる内容に改めた旨の報告があった。

2) 研究報告会について

渡邊タミ子理事より、今年度の研究報告会は、3月に実施することを検討している旨の説明があった。

3) その他

6. 議長退出

7. 第11回新潟青陵学会学術集会会長挨拶

斎藤まさ子教授の挨拶があった

8. 閉会

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 新潟青陵学会会員がそれぞれの専門分野において学術的にさらに発展する基盤を獲得できるよう、「新潟青陵学会会則」第2条(目的)に則り、会員相互の指導・支援により会員が執筆す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)

2 他誌に発表された原稿(投稿中および印刷中も含む)の投稿は認めない。

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、和文要旨(資料をのぞく)・キーワード
- 二、英文要旨(資料をのぞく)・キーワード
- 三、本文(タイトル、付記等、注・文献を含む)
- 四、図、表および写真

2 前項第二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。校閲に係る手続き等は、投稿者において行う。

3 研究等の計画が倫理審査を受ける必要があるかを、いずれかの倫理審査委員会に確認し、その結果をカバーシートに記載する。倫理審査の必要性がある研究等は、本文の「方法」の項に倫理的配慮を記載する。また、承認を得た倫理審査委員会名および承認番号を記載する。

4 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

四、誓約書および著作権譲渡同意書（様式3）1部

5 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。

6 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に定めるところによるものとする。

（編集手続）

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提出日とする。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認めない。

二、編集委員長は、期限までに提出された原稿が本規定の第7条第3項および4項を遵守しているかどうか確認し、遵守されている原稿を受け付け、遵守されていない原稿については再提出を指示する。

三、編集委員会は、受け付けた原稿を審査に付し査読を査読者2名によるダブル・ブラインド制で行い、その採否を決定し、正式に受理する。

四、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。

五、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電子媒体を遅滞なく提出しなければならない。

六、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、10ポイント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。文献・注・付記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は投稿者の負担とする。

九、文献の記載は、本文の最後に引用順に一括する（原則「バンクーバー方式」に準ずる）。

- ① 文献の記載は、著者が6人までは全員、7人以上の場合は6人までを挙げ、7人以降は『、他』とする。英文の場合は、『, et al』とする。記載方法は以下の例に従う。
- ② 文献の番号は、本文中の必要箇所右肩に¹⁾, ¹⁻⁵⁾, ^{1,3-5)}のように、片括弧を付した算用数字を記入する。
- ③ 雑誌名に略語を用いてよい。その場合はすべての雑誌名に略語を使用する。
- ④ 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-頁.

- 1) 緒方泰子, 永野みどり, 福田敬, 橋本勉生. 病棟に勤務する看護職の就業継続意向と看護実践環境との関連. 日本公衆衛生雑誌. 2011; 58(6): 409-419.
- 2) Gottfried H, O'Reilly J, Nikolova M, Ghodsee K, Hobson B, Orloff AS, et al. Reregulating breadwinner models in socially conservative welfare systems: comparing Germany and Japan. Social Politics. 2002; 9(1): 29-59.

単行書 著者名. 書名. 編者名. 頁. 発行所所在地: 発行所名; 西暦年.

- 3) 秋山智久. 社会福祉専門職の研究. 103. 京都: ミネルヴァ書房; 2007.
- 4) Sen AK. Collective choice and social welfare. 201. Amsterdam: Elsevier; 2002.

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.

- 5) Oleckno WA. 柳川洋, 萱場一生. しっかり学ぶ基礎からの疫学: basic learning and training. 135. 東京: 南山堂; 2004.

ウェブページ 著者名. ページ名. <URL>. 閲覧西暦年月日.

- 6) 厚生労働省. 平成24年度 特定健康診査・特定保健指導の実施状況.
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/shakaihoshho/iryouseido01/info03_h24.html>.
2014年8月31日.

十、注の記載は、本雑誌が複数の異なる学術分野を扱うため、執筆者が属する学術分野が主導する論文形式に則り、選択できるものとする。注の記載を選択した場合は、本文の最後（文献がある場合はその後）に引用順に一括する。

- ① 注の番号は、本文中の必要箇所右肩に注1), 注2)のように、片括弧を付し注を付けた算用数字を記入する。
- ② 注の記載内容および記載形式は、執筆者の属する学術分野が主導する論文形式に則る。

十二、付記の取扱いは、次の例による。

- ① 原稿の終わりに謝辞等の項を設けることができる。
- ② 当該研究が研究助成、試料提供、便宜供与などの経済的支援を得て行われた場合は、謝辞等にその旨を記載する。

十三、本誌ではダブル・ブラインド制による査読を採用するため、原稿には著者名・所属が同定されるような情報が含まれないようにする。

- ① 本文や参考文献の中で、著者が特定される箇所は伏せ字にするなどして、著者が推測され

にくいように配慮する。

- ② 謝辞や研究資金助成等の記載で著者が特定できる可能性がある場合は、投稿時点では行わず、採択後の完成原稿に記す。
- ③ 上記の配慮は著者の責任において行う。

十四、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
- ⑩ 英文校閲を証明するサイン
- ⑪ 倫理審査の必要性の有無

十五、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。

なお、原稿作成の際、本文の最後に字数およびワード数を明記する（例（396字）、（190 words））。

（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、新潟青陵学会に帰属する。

2 前項の著作権とは以下を指す。

- 一、コピーを作ることに関する権利として、「複製権」
- 二、コピーを使わずに公衆に伝えることに関する権利として、「上演権・演奏権」、「上映権」、「公衆送信権」、「公の伝達権」、「口述権」、「展示権」
- 三、コピーを使って公衆に伝えることに関する権利として、「譲渡権」、「貸与権」、「頒布権」
- 四、二次的著作物の創作・利用に関する権利としての「二次的著作物の創作権」、「二次的著作物の利用権」は含まない。

(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。

附 則

この規程は、平成27年7月27日から施行する。

附 則

この規程は、平成27年9月28日から施行する。

附 則

この規程は、平成28年2月15日から施行する。

附 則

この規程は、平成29年2月13日から施行する。

附 則

この規程は、平成29年9月25日から施行する。

附 則

この規程は、平成30年2月19日から施行する。

(様式1)

新潟青陵学会誌(Journal of Niigata Seiryō Academic Society)投稿論文カバーシート

論文番号(事務局にて記載)		原稿受付月日(事務局にて記載)	20 年 月 日
論文の表題			
Title			
欄外見出し			
Running Title			
著者名 1. 2. 3.	所属機関名(大学の場合は学部学科まで記載してください) 1. 2. 3.		
Authors 1. 2. 3.	Affiliation 1. 2. 3.		
キーワード (5語以内)			
Keywords			
原稿(本文)	■枚数() ■図の数() ■表の数() ■写真の数()		
原稿の種類	■総説() ■原著() ■研究報告() ■資料()		
抜刷希望数	()部 ※無料分50部を除く。		
連絡者 ※第一執筆 者であるこ とが望まし い	(氏名) (住所)〒 (電話番号) (電子メール)		
英文校閲 ¹⁾ Revision of English	サイン(sign) ※校閲者による自署のこと。校閲を証明する書類の添付にかえることも可。		
倫理審査の 必要性	必要有・必要無のいずれかに○を付けてください。	必要有	必要無

1) 本文が日本語の論文は、校閲対象をTitle, Running Title, keywordsおよびAbstractとする。

(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. 文献の記載は、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. 英文要旨と和文要旨の内容は、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（日本語および英文でそれぞれ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
 - ④ 誓約書および著作権譲渡同意書：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）

(様式3)

新潟青陵学会
会長 諫山 正 様

年 月 日

【誓 約 書】

投稿論文は、その内容を他誌に掲載・投稿していないことを誓約致します。

【著作権譲渡同意書】

私は論文等を新潟青陵学会に提出するに際し、「新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程第10条 著作権等」に同意の上、その論文等にかかる著作権を本会に譲渡することに同意します。

また譲渡後、当該論文等が電子データベース「新潟青陵大学・新潟青陵大学短期大学部機関リポジトリ」に登録され、インターネットにより配信されることにも併せて同意します。

論 文 名：

論文種類：〔総説 原著 研究報告 資料 その他〕

著 者 著者全員、署名・捺印のこと

*但し、自書の場合は捺印不要

1. (筆頭者)	印	6.	印
2.	印	7.	印
3.	印	8.	印
4.	印	9.	印
5.	印	10.	印

筆頭者氏名：

住所：

所属施設

*用紙が不足する場合はコピーして使用してください。

CONTENTS

Reports

Common-sense knowledge and authorship within supported decision making
Daigoro Ebita····· (1)

Special particularities of kamishibai texts: hints for making the reading of
kamishibai to children more interesting
Rumi Harada····· (13)

Research study on coordination and cooperation between school and
community for activation of "Period for Integrated Study"
Yasuyuki Iwasaki····· (24)

The current state of organizational improvements concerning disaster-health
operations in times of non-crisis
-From a survey of public health nurse representatives from prefectural
municipalities that have experienced disasters-
Tomoko Tsubokawa, Hiroko Okuda, Michiko Watanabe,
Seiko Tanabe, Asako Izu····· (35)

Attempts to teach new methods of reading aloud to children, based on the model
of gradual release of responsibility
Yoshiaki Minemoto····· (46)

平成29年度 新潟青陵学会役員

会 長 諫山 正
会長代行 鈴木 宏
理 事 総務担当：荒木 重嗣、池田 かよ子、平川 毅彦
広報・研究報告会担当：碓井 真史、渡邊 タミ子
学会誌編集担当：中平 浩人、金子 史代、齋藤 智
監 事 眞壁 伍郎、栗林 克礼
事 務 小松原 由美子、池宮 真由美

平成29年度の査読には、下記の諸先生にご協力いただきました。厚く御礼申し上げます。
(五十音順・敬称略)

浅田 剛正	伊藤 真理子	岩崎 保之	金子 史代	小嶋 かおり
齋藤 智	齊藤 勇紀	佐藤 朗子	鈴木 宏	中平 浩人
中野 啓明	中村 恵子	本間 昭子	本間 優子	山際 岩雄

編集後記

例年センター試験の時期になると雪が降るというのが不思議と恒例となっているようです。

今年は例年に無い降雪量となり、新潟市内では1月の一日降雪量が平年の10倍となり36年ぶりの大雪となりました。本学もセンター試験前日休講となり、当日には徒歩通勤やホテル予約し対応する教職員も多く見受けられたようです。冬の時期が厳しいほど春の訪れは待ち遠しいものですが、同時期に到来する花粉症だけは何とかして欲しいと思う方も多いかと思います。特効薬が開発され清々しい季節を謳歌したいものです。

皆様に新潟青陵学会誌第11巻第1号をお届けすることになりました。6編の投稿があり、採択は5編ですべて研究報告でした。

ご投稿頂いただいた皆様、また査読の労を担っていただいた皆様に深く感謝いたします。今年度は原著掲載が無い年度となりましたが、次年度の学会誌には多くの原著投稿が掲載されることを期待しています。

新潟市は開港五港の一つですが、2019年1月1日に開港150周年を迎えます。

新潟港が開港五港に選ばれた経緯については諸説あり、決して前向きな理由ではなかったようです。

しかし、結果として新潟市の発展を考える時にその果たした役割は大きく、新潟湊から新潟港へと近代港湾として機能が整備され、日本海側を代表する港として「みなとまち新潟」を支えてきました。

今後の新潟港の発展は新潟市のさらなる魅力作りとも大きく関わると思いますし、新潟市の魅力が増すことは新潟市に拠点を構える本学にとっても大きな意味を持ちます。地域と一体となった教育、研究及び地域貢献活動として関わり、個性ある大学を実現することは知の拠点としての魅力増加だけではなく、新潟市への愛着を持つ若者が増えることとなり、さらなる両者の発展という好循環が生まれます。18歳人口の減少として指摘される2018年問題への取り組みとして、重要な課題でもあります。私たち学会員が研究を通じ、学会活動へ積極的に参加することは、一つの学会としての取り組みとしてだけではなく、社会的なニーズへの関りともなります。新潟青陵学会へのご協力をどうぞよろしくお願い致します。

齋藤 智

新潟青陵学会誌 第11巻第1号

平成30年3月7日 印刷
平成30年3月15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-seiryu.ac.jp/gakkai/>
印刷所 〒950-0134 新潟県新潟市江南区曙町3丁目14-20
野崎印刷株式会社
TEL 025 (382) 7115
FAX 025 (382) 7118
E-mail info@nozaki-print.com

ISSN 1883-759X

Vol.11, No.1
March 2018

JOURNAL OF
NIIGATA SEIRYO
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY