

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第6号

は じ め に

大分大学高等教育開発センター長
山下 茂

高等教育開発センター紀要第 6 号を刊行する運びとなりました。この紀要の発行は、センターの役割の 1 つとなっています。現在、大学は大きく変化しようとしており、そこでの研究活動、教育活動、調査活動等を、論文の形で多く発信して少しでも目にしてもらおうことが、大切な取り組みと考えていいと思います。

大学における紀要は、ほとんどの発行組織がその性格を規定しており、専門性の高い学術関係の論文集では、分野の規定、査読の規定、枚数の制限等がなされています。本センターでは、投稿される論文が、本学の構成員による研究、教育活動の報告であることだけを大きな枠組みとしています。大学の持っている使命は、学生を育てる教育が研究活動等に基づいていることが重要な用件であります。これらの活動は、学生の研究能力を育むことに関係してくること、授業改善、カリキュラム改善につながる学習・学修成果に関わることにつながっています。これらの研究という位置づけの活動を掲載するところが本センターの紀要ではあります。

今年度の紀要では、研究活動に関する学術論文 6 編、研究ノート 1 編、報告 1 編が掲載できることになりました。ご投稿していただいた方々に厚く御礼申し上げますとともに、今後も多くの皆様方の投稿をお待ちしております。

最後に、皆様のご協力により年度内の発行ができましたことに感謝申し上げます。そして、これからも皆様方のご支援をいただければ幸いです。

平成 26 年 3 月

目 次

はじめに

【学 術 論 文】

永松 いずみ・宮崎 伊久子・志賀 たずよ・佐藤 祐貴子・吉良 いずみ・加藤 美由紀
段階的に医療安全教育プログラム受講した看護学生の実習中のヒヤリハット体験に対する
振り返り学習の実態 1

林 智一
日本の高齢者のライフレビューに見られた自我の統合性に関する研究—こころの生涯学習
のゴールとして— 9

竹中 真希子・凍田 和美・稲垣 成哲
ユビキタスネットワーク社会におけるアクティブシニアのタブレットと SNS の活用クリッ
カーを導入した教養教育科目での実践 23

河村 奈美子・北島 謙吾・星 美和子・花田 裕子・永江 誠治・本田 純久・岩瀬 信夫
我が国の被虐待児童支援の現状
：全国自治体の部署内外における連携に関する調査結果より 43

大下 晴美
EMP のための多読教材～医学英語語彙の観点から～ 53

小山 拓志・土居 晴洋・森松 真弥・内山 庄一郎
GIS およびサバメシを活用した防災・減災イベント
—実践報告とその効果— 65

岡田 正彦
NPO の現状・ニーズと「新しい公共」の形成に関する考察—法人化と社会教育という活動
領域を軸に— 83

Sean Chidlow
Rationalizing the Use of Graphic Novels for EMP Education 93

【資 料 等】

牧野 治敏
教養科目「分大キャンパスライフ入門」の実践 101

段階的に医療安全教育プログラム受講した看護学生の 実習中のヒヤリハット体験に対する振り返り学習の実態

永松いずみ¹⁾、宮崎伊久子¹⁾、原田千鶴¹⁾、志賀たずよ¹⁾
佐藤祐貴子¹⁾、吉良いずみ¹⁾、加藤美由紀²⁾

1) 大分大学医学部看護学科 2) 大分大学医学部附属病院

要 旨

本研究は、医療安全教育プログラムを受講した学生が遭遇したヒヤリハット体験の振り返り学習の分析からリスク感性の実態を明らかにし、プログラムの検討を目的とした。

その結果、学生は臨地実習中 37 件のインシデント・アクシデントを体験し、インシデントが 26 件、アクシデントを体験した者が 11 件であった。インシデントにおいて自身が体験の当事者である 7 名の場合、事後に振り返り学習「あり」6 件、「なし」1 件、他者が遭遇した体験の場合、事後に振り返り学習「あり」13 件、「なし」6 件、アクシデントでは、自身が体験の当事者であるとき振り返りをしたのは 2 件、しなかったのは 1 件であった。当事者が他者の場合、振り返り「あり」6 件で、「なし」は 2 件であった。学生は、ヒヤリハット体験後、振り返りを、自発的に実施していたのは 23 件で、【繰り返さないため】、【妥当性の検討】することによる再学習や【事故後の対処法】の検討を動機としていた。しかし他動的に【教員に指導】を受けたことで振り返りを行う学生もいた。このように実習中のヒヤリハットを体験者の所在に限らず振り返りをする学生と、振り返りを実施しない学生とに分かれることや振り返りは自発的に実施され、その動機はヒヤリハットの再発防止という医療チームの一員としての自覚を獲得する学習機会として捉えている実態が明らかになった。

今後は学生の医療安全意識を現場感覚で促進し学習段階を考慮した継続的な教育プログラムの必要性が示唆された

キーワード：医療安全プログラム 看護基礎教育 看護学実習 ヒヤリハット体験

I はじめに

研究者らは、これまで領域別看護学臨地実習（以下、実習）前の看護学生（以下、学生）を対象に平成 17 年度からリスク感性を育成することを目的とした学習段階に応じた医療安全教育プログラム（以下、プログラム）の構築に取り組んできた。

このプログラムでは、受講した学生は自身が医療安全の担い手であり、安全文化を醸成する当事者であることを自覚し、実習中に医療安全教育で獲得した能力を発揮できるよう KYT（危険予知トレーニング）を導入したプログラムを実習前に取り入れてきた。その結果、学生に医療安全の担い手としての自覚が芽生えリスク感性に対する一定の成果は得られたが、医療安全の知識や理論を使って考える思考基盤の獲得は不十分で、医療安全の知識を活かし実践的思考へと高める必要性が示唆された¹⁾。また、その医療安全の実践能力の実態として実習中に遭遇したヒヤリハット体験の振り返りでは主体的学習態度を持つ学生と持たない学生の実態が明らかとなった²⁾。

看護基礎教育において、医療安全教育は早期暴露と段階的な積み重ねによる反復学習により基礎的な知識が実践的な知識に変化し、継続的にリスク感性を磨く取り組みが必要であると言われている³⁾。そこでこれまでの課題をふまえ、医療安全教育への早期暴露と段階的教育を目指し学習段階に合わせて 2 段階構成のプログラムを計画し実施した。

看護学生の臨地実習中のヒヤリハット体験の実態を明らかにした研究では、ヒヤリハット体験の頻度や場面別などの実態調査⁴⁾⁵⁾⁶⁾や具体的事例と体験者の危険予測や事後の振り返りに関する思考過程の分析⁷⁾⁸⁾がなされてきた。また、医療安全従事者としての実践力は、KYT を導入したプログラムを受講した学生のヒヤリハット体験を通じた学習行動の主体性の実態から検討⁹⁾されている。

そこで本研究では、プログラムを受講した学生が実習という看護実践の場で発揮した医療安全の実践力の成果をヒヤリハット体験の実態から明らかにする。このことでリスク感性を高めるための教育プログラムの効果を評価するとともに、看護基礎教育における効果的な医療安全教育のプログラム開発に向けた基礎的資料を得ることができると考える。

II 研究目的

本研究は、医療安全教育プログラムを受講した学生が遭遇したヒヤリハット体験の振り返り学習の分析からリスク感性の実態を明らかにし、プログラムの検討を行うことを目的とする。

III 用語の定義

ヒヤリハット：医療に関わる事故及び事故にはならなかったが、偶発的な事象として事故になる可能性が高いヒヤリとした、ハットとした体験（事故を未然に防いだものを含む）。インシデントと同義とする。

アクシデント：身体に傷害を来した体験

リスク感性：事故に至る可能性のある危険因子に気づき行動する力、危険予知及び危険回避能力

IV 医療安全教育プログラムの概要

プログラムのねらいは、看護学臨地実習における医療安全文化の確立と医療事故の防止に関連する基本的知識、および価値観やその規範を知り、実習において学生自身が安全文化の担い手であることを自覚することである。

プログラムでは第1段階で、看護学科1年次生に医療安全に関する基本的知識の講義（30分）と日常生活援助場面のイラスト事例を用いた（危険予知トレーニング（KYT：150分）により看護行為に潜むリスクのアセスメントを実施した。第2段階では、1年次生時に第1段階を受講した4年次生を対象に、領域別看護学実習（以下、実習）期間中、第1部は大学附属病院ジェネラルリスクマネージャーによる医療安全の基礎知識と考え方、ヒューマンエラーの概念とその要因や分析の視点など医療安全に関する講義（90分）と、第2部には根本原因分析（RCA）¹⁰⁾による演習（280分）を実施した。このRCAでは日常生活援助場面の動画事例を用いて発生したリスクをアセスメントし、そのリスク要因を整理し、注意力や事故の回避能力の向上に取り組んできた（表1）。

表1 平成24年度 医療安全教育プログラムの概要

学習段階		項目	内容
第1段階 (1年次生)	1部	講義 30分	医療安全の基礎知識とヒューマンエラーの要因や分析の視点
	2部	KYT（危険予知トレーニング） 所要時間 150分	イラスト事例
第2段階 (4年次生)	1部	講義 90分 (ジェネラルリスクマネージャー)	医療安全の基礎知識とヒューマンエラーの概念やその要因と分析の視点
	2部	RCA（根本原因分析法） 所要時間 280分	動画事例

RCA（Root Cause Analysis:根本原因分析）とは、インシデント・アクシデント事例を分析し、その根本原因を同定し、対策立案・実施し事故の再発防止と未然防止を図る分析システムで、インシデント事例の原因を当事者の問題に終始せず、システムやプロセスに焦点を当てインシデント発生の原因を究明して改善へと導く方法である（表2）。

表2 根本原因分析法（Root Cause Analysis：RCA）

ステップ1	実態把握	・動画事例による状況把握 ・出来事流れ図作成、問題抽出
ステップ2	分析	・背後要因の探求・分析
ステップ3	対策立案	・対策案の列挙・対策の決定
ステップ4	実態・評価	・対策の実施・評価

V 研究方法

1. 調査対象：平成 24 年度 A 大学 4 年次生でプログラムを受講した看護学臨地実習後の学生 54 名
2. 調査方法：実習後に、実習中のヒヤリハット体験場面に関する記述式質問紙調査
3. 分析方法：記述データの内容分析後、記述統計
 - 1) 学生のヒヤリハット体験の有無とその記述統計
 - 2) 学生のヒヤリハット体験の具体的体験を、体験者別と場面別に分析
 - (1) ヒヤリハットの別による体験者とその振り返り学習の実態を抽出し記述統計
 - (2) (1) による実態別に事故の型の内容による分類
 - 3) 学生が体験したヒヤリハットの体験者別の振り返りと学生の自発性、振り返りの方法の記述統計

VI 倫理的配慮

本研究は、研究対象が学生であるため、以下の点から配慮した。

学生には、本研究が教育内容改善を目的に行われ、回答内容や研究参加の有無は学業評価とは無関係であることや個人が特定されないよう匿名性を保証した。(ヒヤリハット体験者のデータは、個人が特定されやすいことを考慮し、実習指導担当教員は研究の分析には参加していない。) さらに研究結果については、公表の可能性があることを文書と口頭で説明し、同意を得て実施した。

本研究は所属施設の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

VII 研究結果

1. 質問紙の配布及び回収結果

質問紙は全配布数 54 部、回収 50 部（回収率 92.5%）であった。有効回答 50 部を分析した。

2. 学生が体験したヒヤリハットと振り返り学習の概要（表 3）

学生が遭遇したヒヤリハット体験は、37 件であった。そのうち偶発的な事象として事故になる可能性が高いヒヤリハットを体験した学生は 26 件、身体に傷害を来したアクシデントを体験したのが 11 件であった。

ヒヤリハットでは、自身が体験の当事者である 7 件のうち、振り返りの学習「あり」は 6 件、「なし」は 1 件であった。しなかった事故の型は、患者の転倒であった。同じ実習グループの学生や看護師を含む実習で出会う自身以外の他者が遭遇した体験は 19 件で、振り返り学習を「あり」は 13 件、「なし」は 6 件であった。振り返り学習をしたのは情報の漏洩に関することや患者の誤認、配膳ミス、患者の転倒などであった。しなかったのは、患者の転倒、不注意による輸液チューブの過度の伸展や患者との衝突であった。

アクシデントは、自身が体験の当事者であるとき振り返り「あり」は 2 件、「なし」は 1

件であり、事故の型はいずれも患者の転倒であった。当事者が他者の場合、振り返り「あり」は6件で、事故の型は患者の転倒や患者の指の損傷、投薬の失念であった。振り返り「なし」は2件であった。しなかった事故の型は輸液の漏れや患者の離院であった。

表3 学生が体験したヒヤリハット体験の概要

ヒヤリハット別	件数	誰が	件数	振り返り有無	件数	医療事故の型
ヒヤリハットインシデント	26	自身	7	あり	6	配膳ミス、認証カードの紛失、患者の転倒、プライバシーの漏洩、メモ帳紛失、錠剤の紛失
				なし	1	患者の転倒
		他者	19	あり	13	情報漏洩、認証カードの紛失、患者の誤認、配膳ミス、メモ帳の暴露、患者の転倒、インスリン誤注射、USBメモリー紛失、術後の飲水の誤嚥
				なし	6	患者の転倒、輸液チューブの過伸展、患者との衝突
アクシデント	11	自身	3	あり	2	患者の転倒
				なし	1	患者の転倒
		他者	8	あり	6	患者の転倒、患者の指損傷、投薬忘れ
				なし	2	輸液の漏れ、患者の離院
計	37		37		37	

3. ヒヤリハット体験後の振り返り学習の自発性と動機（表4）

学生が遭遇したヒヤリハット、アクシデント体験のうち27件を振り返りの学習をした。ヒヤリハット体験に対する振り返り学習は、自発的に行われた場合と他者から指示を受けて実施された場合があり、自発的に実施していたのは23件、指示されて行ったものが4件であった。

学生が自発的に振り返り学習を実施した場合の動機は、【繰り返さないため】が最も多く18件で、自身が行った振り返りの【妥当性の検討】することによる再学習が3件、体験したヒヤリハット体験後にその【事故後の対処法】の検討するためであったのが2件であった。しかし、一方で指示をされた学生は、事故後【教員に指導】を受けたことが振り返りの動機となっていた。

表4 振り返りありの場合の自発性とその動機

自発性	動機	計	合計
自発的	繰り返さないため	18	23
	事故の対処方法の妥当性を検討するため	3	
	事故の対処方法がわからなかったため	2	
指示されて	教員に指導されたため	4	4
		計	27

Ⅷ 考 察

1. 学生のヒヤリハット体験の実態

今回の調査では、学生は37件のヒヤリハット・アクシデントの体験をしていた。自身が体験の当事者であるものや自身以外の他者が当事者である場合もヒヤリハット体験として報告されていた。学生が体験したヒヤリハットの多くが日常生活援助での場面であった。学生が当事者である事故の型では川原らの報告¹¹⁾と同様に学生の実習の中心となる場面が日常生活援助場面であることが関係していたと考える。アクシデント報告も学生が当事者であったのは患者の転倒で、やはり日常生活援助場面であった。ヒヤリハット・アクシデント体験の両方を通じて患者の転倒は報告されており臨床経験の浅い学生が患者の病態的特徴を把握し、状態変化や環境を含めた事故の発生予測が未熟であることが影響していると考えられる。また、先行研究¹²⁾と同様に情報の漏えいやUSBメモリーを紛失するなど情報管理に関する事故の型が報告されていた。これは急速な医療環境の変化に伴う情報管理場面で学生は実習しているという現実であり、あらゆる局面において学生には機微な情報を扱っているという危機管理意識¹³⁾が重要であると考えられる。

2. 学生のヒヤリハット体験後の振り返り学習の実態と医療安全教育プログラムの課題

真の安全文化の醸成には、体験者が誰かに限らず柔軟な態度で学習することが必要である¹⁴⁾。今回の実習中、学生は37件のヒヤリハット体験に遭遇し、そのうち27件について振り返りの自己学習を実施していた。自身の体験に限らず他者の体験であっても振り返り学習をしていたことから、学生は医療のチームの一員として事故防止に取り組み、行動化された医療安全実践のひとつであると考えられる。しかし、「患者の転倒」は自身の体験でありながら振り返り学習をしていない学生もいた。これらの結果は、研究者らの先行研究と同様の結果を示しており、今回のプログラム構成でも成果は得られなかったこととなる。今回のプログラムでは、第1段階で早期に医療安全教育に暴露し、実習中に行われた第2段階が反復学習となり主体的な学習活動に至ることが期待されたが、期間が空き、実習中に行われた第2段階が効果的な積み重ねの学習とはならなかったと考えられる。また、未然に防ぐことができたヒヤリハット体験のみならず、アクシデントに至った場合でも振り

振り返り学習が行われないものもあり、再発防止の意識や医療安全の当事者感覚の獲得に向けた学生への更なる継続的な教育的介入の必要性が明らかとなった。

振り返り学習は、23 件が自発的に行われ、その動機には、「繰り返さないため」が多くを占め、ほかには事故時の自身の対処行動の妥当性の検討や事故の発生に対し適切な対処ができなかった自身の行動に課題意識をもった結果、振り返り学習をしていた。振り返り学習を実施した学生は、再発防止の意識を持ち、学生自身の実践的なリスクマネジメント能力の獲得への学習意欲からヒヤリハット体験を学習機会と捉えている証と考える。一方、教員に促されて振り返り学習の機会を持った学生は、主体的に行動することはできなかったものの指示があれば学習の必要性に気づき実行できていた。学生の振り返り学習をしなかった動機の詳細は明らかではないが、この介入によって学生自身が自己の看護を客観的に捉え実習での学習機会となることへの気づきとなっていくことが期待できる。教員・臨床指導者などが学生の体験を効果的に焦点化し学習活動に導くような教育的介入が必要だと考える。

以上のことから学生の医療安全意識を現場感覚で促進し効果的な学習段階を考慮した継続的な教育プログラムの必要性が示唆された。

IX 結 論

1. 実習中のヒヤリハットを体験者の所在に限らず振り返りをする学生と、振り返りを実施しない学生とに分かれる実態が明らかとなった。
2. 振り返りは自発的に実施され、動機としてヒヤリハットの再発防止という医療チームの一員としての自覚を獲得する学習機会として捉えていた。
3. 学生の医療安全意識を現場感覚で促進し効果的な学習段階を考慮した継続的な教育プログラムの必要性が示唆された。

(本研究は、平成 23～25 年度 文部科学省 科学研究費補助金研究 基盤研究 (C)「看護基礎教育における KYT を導入した段階的な医療安全教育に関する研究」(代表：宮崎伊久子)によって実施された)

引用文献

- 1) 志賀たずよ, 宮崎伊久子, 永松いずみ他: 領域別看護学臨地実習前の看護学生の医療安全実践能力の実態－医療安全教育プログラム実施後の学生自己評価から－, 第41回日本看護学会論文集－看護教育, 127-130, 2011.
- 2) 永松いずみ, 宮崎伊久子, 原田千鶴他: 医療安全教育プログラム受講した看護学生の臨地実習中のヒヤリハット体験の実態, 第43回日本看護学会－看護教育－, 54 - 57, 2012.
- 3) 石川雅彦: いま求められている医療安全教育, 看護教育, 4 (9), 854-859, 2008.
- 4) 佐々木幾美, 本庄恵子, 奥田清子他: 学生のヒヤリハット体験に関する実態調査, 看護教育, 48 (10), p885-889, 2007.
- 5) 日下知子, 松本明美, 沖田聖枝: 看護学臨地実習におけるインシデント・アクシデント調査報告－事故防止に対する教育方法の検討－, 川崎医療短期大学紀要, 27, 7-12, 2007.
- 6) 布施淳子: 臨地実習における看護学生のヒヤリハット発生過程から分析した実態と発生要因, 日本看護管理学会, 8 (2), p37-47, 2005.
- 7) 川原由佳里, 吉田みつ子, 佐々木幾美他: メタ認知の視点からみた学生のヒヤリハット体験事例, 看護教育, 48 (10), p890-894, 2007.
- 8) 畠山加奈子: 臨地実習におけるヒヤリハット体験時の実態調査 学生の感情と振り返りに焦点を当てて, 北海道医療大学看護福祉学部学会誌, 8 (1), p51-55, 2012.
- 9) 前掲書2)
- 10) 石川雅彦: RCA 根本原因分析法 実践マニュアル－再発防止と医療安全教育への活用 第2版, 医学書院, p19-184, 2012.
- 11) 前掲書7)
- 12) 前掲書2)
- 13) 小池良輔: 法律家から見た情報にまつわるリスク管理 看護学生に伝えるべきこと, 看護教育, 54 (7), p576-581, 2013.
- 14) ジェームズ・リーズン, 塩見弘監訳: 組織事故 起こるべくして起こる事故からの脱出, 日科技連出版社, p271-317, 1999.

日本の高齢者に見られた自我の統合性に関する研究

—「こころの生涯学習」のゴールとして—

林 智 一 (医学部医学科社会心理学講座)

【要旨】

Erikson, E. H. は、高齢期の心理社会的危機を「自我の統合性 vs. 絶望」であるとした。自身の唯一のライフサイクルを受容し、死を受け入れることは、「こころの生涯学習」すなわち個人のこころの成長や発達、成熟に関する生涯学習における究極の目的であるとも考えられる。この危機の解決に向けて有効な方法として、Butler, R. N. の提唱したライフレビューがある。

本研究では、心理的に健康であると考えられた日本の高齢者 13 名にライフレビュー面接を 5 回行い、そこに見られた自我の統合性の様態を検討した。その結果、〈統合群〉と〈中間群〉に大別され、〈統合群〉にはさらに①〈全肯定型〉、②〈否定－肯定型〉、③〈肯定－否定型〉の 3 類型が見られた。また、受け身的・宿命論的に自己の人生を受容しようとする、諦観にもとづく統合性が日本の高齢者の特徴として見られた。

【キーワード】

高齢者 (aged) 自我の統合性 対 絶望 (ego integrity vs. despair) ライフレビュー (life review)
こころの生涯学習 (lifelong study about the heart)

I. はじめに

Erikson, E. H. は、高齢期に解決されるべき心理社会的危機を「自我の統合性 vs. 絶望」であるとした。自我の統合性とは、自身の唯一のライフサイクルをそうあらねばならなかったものとして、またどうしても取り替えを許されないものとして受け入れることを言う。それが得られなかった場合、もはや人生をやり直す時間もなく、残されるものは絶望だけになってしまう。さらに、心理社会的危機における肯定的観念は「ある一定の状態において 1 回限りのこととして獲得される達成事項」ではなく、また否定的観念も「肯定的観念のきわめて動的な対応部分であり続ける」とも言われている⁽¹⁾。すなわち、その時点での肯定的観念と否定的観念のバランスが問題なのであり、自我の統合性はいったん獲得されればよいというものではない。

この危機の解決に向けて有用な方法として、Butler, R. N. の提唱したライフレビューがある。ライ

フレビューとは、ターミナル期や高齢期など人生の終末期に近づき、死を意識することで活性化した人生の回顧に注目し、傾聴する技法である。ライフレビューが適応的に進展した場合には、より妥当な状況把握がもたらされ、人生に新たな有意義な意味が付与される。それは不安を軽減し、人に死への準備をさせるという⁽²⁾。

林は、心理的に健康な高齢者にライフレビュー面接 5 回法を行い、3 事例をもとにそれが人生上の葛藤や心理社会的危機の解決を促すことを明らかにした。そして、個人のライフサイクルを通じたこころの成長や発達、成熟に関する「こころの生涯教育」について論じ、ライフレビュー面接 5 回法がその一助となると述べている⁽³⁾⁽⁴⁾。

今回は、日本の高齢者の自我の統合性の様態に注目した。心理社会的危機は、その個人の属する文化や社会の影響を受けると考えられる。鑑は、日本人の場合、児童期の「自発性 vs. 罪悪感」の危機を解決できず、個人、つまり自己を超えた原理性を築き得ていないために、自我の統合性に至ることが難しいと言う⁽⁵⁾。果たして、日本の高齢者は真の意味での自我の統合性に達していないのだろうか。また、日本の高齢者の「自我の統合性 vs. 絶望」の危機は、どのような状態にあるのだろうか。

そこで、本研究では、心理的に健康な高齢者にライフレビュー面接 5 回法を行い、そこに見られた日本の高齢者の自我の統合性の様態について明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 研究協力者

某介護老人保健施設に協力を依頼して、あきらかな認知症がなく、疎通性が良好であり、ある程度の言語化能力を有する、心理的に健康であると考えられる 65 歳以上の通所利用高齢者、すなわち在宅高齢者を推薦してもらった。その方々に口頭と書面をもとに本研究の趣旨を説明し、同意の得られた 13 名を研究協力者とした。全員が 75 歳以上の後期高齢者の女性で、70 歳代後半から 90 歳代後半、平均年齢 85.6 歳 ($SD=5.47$) であった。なお、研究協力者が全員女性となったのは、通所利用高齢者に男性が少なかったためである。

そのほか、80 歳代前半の女性 1 名に 2 回まで面接を行ったが、経過の途中で体調を崩して入院となった。そのため、今回の分析対象からは除外した。面接途中で中断となったのは、この 1 例のみであった。

2. 面接場所

協力をいただいた某介護老人保健施設の面接室を利用した。原則として対面法で行ったが、難聴の研究協力者が 1 名おられたため、その方のみ 90 度法として、面接者が研究協力者の耳元で話すように工夫した。

3. 研究期間

平成 22 (2010) 年 12 月から平成 23 (2011) 年 12 月にかけて面接を実施した。

4. ライフレビュー面接 5 回法

各研究協力者につき原則として週 1 回 40～50 分、計 5 回のライフレビュー面接を、臨床心理士である筆者が実施した。なお、ここで言うライフレビュー面接とは、力動的個人心理療法にライフレビューの観点を導入したものである。これは筆者独自の方法であり、ライフレビューであるからと言って過去の話題のみにこだわるのではなく、研究協力者から現在の問題や将来に関する不安、希望など多様な話題が語られた際には、それを傾聴している⁽⁶⁾。

具体的には、あらかじめテーマを設定することなく、「思い出を聞かせてください」と伝え、研究協力者の自発的回顧が生じたときに面接者が積極的に関心を示すという方法をとった。面接者からの質問は、事実関係を確認するためと言うよりは、研究協力者にとってそれがどのような意味を持つのかといった、感想や連想を問うものを中心とした。

Ⅲ. 結果

面接開始順に事例 A、事例 B、事例 C…と命名した。13 事例の各 5 回の面接内容の概要を表 1-1 から表 1-4 にまとめた。

これらの事例の統合性の様態について、人生の肯定的側面と否定的側面が統合されているか、自己の人生が受容されているか、また自己の人生の語りとして、物語的なまとまりが得られているかどうかという観点から検討した。13 事例をこのような観点から分析すると、13 事例中、11 事例が自我の統合性の獲得された状態にあると考えられた。これらを<統合群>と呼ぶこととした。<統合群>はさらに、以下のような 3 類型に分類された。

第 1 に、<全肯定型>は、自己の人生について受容的で、肯定的側面が中心に語られ、否定的側面への言及がほとんど見られないタイプである。具体例として、事例 E があげられる。

事例 E では、早くから自発的回顧が見られた。父親の早世などはつらいエピソードだっただろうが、その後はおおむね肯定的な話題が中心だった。たとえば、元教育者の息子が今も教え子から慕われていること (#1) や、趣味の楽しみ (#3)、健康のための散歩 (#4) の話題などである。

「昔はおこづかいを貯めて小説誌を買うのが楽しみだったが、今は (本が) 寝る薬になっている」 (#4) といった冗談に見られるように、ユーモラスな語り口が特徴の E さんであった。面接中の表情にも笑顔が多く見られ、面接への感想でも述べられたように、ライフレビューを楽しんでいる様子うかがわれた。

面接経過における特徴としては、回顧と現在の話題が交互に語られながら進展していったことがあげられる。#4 では幼少時のお祭りの思い出から、息子が幼いうちは神社で入学試験のことなどを頼み、今は自分の健康を祈るといった具合に、過去から現在、そして未来に至る連続性やまとまりを有した語りであった。

表 1-1

13 事例の面接内容の概要-1

事例	年齢	家族	#1	#2	#3	#4	#5	面接に対する感想
A	80代前半	夫死亡、息子夫婦と同居	実家の自慢。結婚のいきさつ(恋愛結婚)。結婚まで医療職として働く。孫のやさしさ。	この辺も昔は土葬。夫の四十九日後、お骨をお墓に納めてから寂しくなった。実家の先祖は有名な神社の宮司。	実は夫は「アル中」。酔って暴れたり…。自分は仕事をしていた頃が一番、充実。亡き両親の夢。龍が雲の間を昇る夢。	前回の夢を契機に実家にお参り。本やお話して子育て。自身も本好き。iPadで中国語を勉強したい。	嫁が出張土産。高齢者関係の仕事なので年寄りの扱い方がわかったんだらう(笑)。老健での友人関係。	ここでは人に話したくないことを話してスッキリ。家では聞いてくれないので楽しかった。
B	80代前半	夫と2人暮らし	両親のしつけの厳格さ。脳出血の後遺症。夫婦は「トリコトリヨメ」。夫とは良好。亡くなくてもまた一緒になろう、と。	孫がお年玉。息子のやさしさ。自分のしつけが子から孫に。後遺症の話で涙。医師はそれくらいで良かったと言うが…。	子が素直に育ったことを夫と喜ぶ。産後、姑から嫌味。ひ孫が後遺症のある自分をいたわってくれる。獣に襲われる夢。	どんなにひどくても、姑に子育てを手伝ってもらい助かった。子・孫・ひ孫のやさしさ。息子や孫の好きなおはぎを作る。	仕事と子育てで大変だったが今はしあわせ。病気も受け取り方が大事。コロリと逝きたい。	我ながら(昔のことを)よく覚えていたものだ。
C	80代前半	夫死亡、息子夫婦、孫と同居	近所で唯一進学。「代用教員」を務める。結婚のいきさつ(見合い)。夫婦は「トリコトリヨメ」。	現在も家事(洗濯、料理)を担当。野菜作り、散歩、編み物、読書が楽しみ。家族仲が良い。	姑から嫌味。だが夫も養子なので愚痴が言える。百歳まで介護いらずの父のようなら長生きも良い。	夢はあまり見ない。舅が岩場で魚釣りをしており、自分が「危ない！」と言う夢。病気、けがの思い出。現在は主治医と良好な関係。	祖母と暮らす子はやさしくなるというが、母と祖母が気遣う姿に学ぶ？感謝して亡くなりたい。	面接者が気やすいので気兼ねなく。昔のことを思い出した。昔のことがよく覚えている。
D	80代前半	夫死亡、息子夫婦、孫と同居	実家の自慢。結婚のいきさつ(見合い)。父は「財閥」だった。夫が高給だったので息子に贅沢させた。	実家は2回全焼。だが周囲に助けられた。女学校の寮を逃げ出して退学。夫婦で地域のさまざまな役職を務めた。	子育てに苦労なし。家電など買って舅・姑や近所の妬み。夫の几帳面さ。「最初は肩が凝ったが、慣れたら夫に任せた」(笑)。	夫と仲の良かった亡兄の夢。息子とは亡夫や亡兄の想い出話をする。近所の妬みを買って転居したことがある。	たくさんの地域の役職をそろそろやめたい。だが今も生協や旅行など活動的。息子は、年を考えると言うが。	1人でよくしゃべった。人に話さないことまでしゃべった。話すとスツとする。普段も友達とよくしゃべる。

表 1-2

13 事例の面接内容の概要-2

事例	年齢	家族	#1	#2	#3	#4	#5	面接に対する感想
E	80代後半	夫死亡、息子夫婦、孫と同居	父が早世。母のしつけの厳格さ。結婚のいきさつ(見合い)。息子は元教育者で今も教え子が来る。孫も医師や教員に。	一番昔の思い出は父と神社のお祭りに。長兄の出征。姑が子守してくれたので自分は農業。孫のかわいさ。舅姑, 夫の死。	以前は生け花、押し花、花を育てるのが趣味。よくこの年まで生きてきた。朝起きたら死んでいたというのが良い。	脚を鍛えるために散歩し、同郷の人と話すのが楽しみ。神社のお祭りの思い出。今は自分の健康を祈る。	お小遣いを貯めて小説誌を買うのが楽しみだった。今は寝る薬に(笑)。若い頃は牛や馬を使い農作業で無理した。	楽しい。大学の先生というからどんな話かと思っていたが、今の話より昔の話のほうが、花が咲く。
F	70代後半	夫死亡、独居	末子で両親からかわいがられた。30代で離婚経験。40代後半、妻を亡くした夫と再婚。先妻との息子が1人。	見た目は元気に見えるが持病が。ヘルパーへの不満。夫が家系図を調べた。一族の歴史は息子に伝えたい。	菩提寺の怪異。墓場後の怪異。旧町名や昔の街の様子を語り、今は「昔の雰囲気はない」と。	七五三や父がお菓子を作ってくれた思い出。空襲の怖さ。戦後、自由を謳歌。夫と映画等共通の趣味。家族葬希望。	夫の三回忌を行った。亡き夫の夢。横向きや後ろ姿ばかり。今は夢に現れないで欲しい、つらいから。	こういう話は人に話したことがないが、思っていることを言えた。「気分的には悪くないです」。
G	90代前半	夫死亡、息子夫婦、孫夫婦、ひ孫と同居	婿養子で舅姑の苦労なく、両親を看取れた。ひ孫のやさしさ。早世した妹の悲しい思い出。夫の出征中の苦労。	子どもの頃の遊び。子どもが出来ず息子は養子。ひ孫が6人もおり、「自分に子どもは出来なかったが幸せです」。	戦争の思い出、空襲の怖さ。夫の葬儀の思い出、父の葬儀の思い出。「家族みんないい人なのでありがたい」。	戦後の食糧難。「妹の死は悔やまれるけれども運命…」。本家に行く夢や、亡くなった姉の夢。	悲しい思い出は妹の死。うれしい思い出は結婚して婿養子を迎えたこと。母はGを「日本で一番良い子ども」と。	面接者の勉強になるのかと思って恥ずかしいことも話した。ふだんは話す人もいないし、つい面接者には話したくなる。
H	80代後半	夫死亡、娘と同居	「お金の苦労はあるが、後は楽だった」。夫、会社勤めから相談もなく自営へ。娘や孫が自分の脳梗塞のリハビリを。	一番昔の思い出は姉の嫁入り。自分の時は戦後の物のない時期。子どもの頃の遊び、葬儀の思い出。「話すと思い出す」。	親や死んだ人の夢を見ると座って拝む。お参りが足りないのかと。亡夫は家族を大切に、地域の活動も熱心。	末期の水の思い出。自分もそうやって亡くなりたい。夫とケンカも。育ちも考え方も違うから難しい。でも夫婦は良い。	娘は毎朝、亡夫にお供え。「私にはできない」(笑)。カラオケや散歩を楽しむ。年取ったら子どもが大事。	「なごやかなもの」。話したいことを話した。何年ぶりか、ね、思い出話をするのは。良かったです。

表 1-3

13 事例の面接内容の概要-3

事例	年齢	家族	#1	#2	#3	#4	#5	面接に対する感想
I	80代前半	夫死亡、息子と同居	結婚のいきさつ(恋愛結婚)。夫は公職追放のため1も工事現場で働いたりした。	父とのラジオ体操の思い出。近所のおじさんたちにかわいがられた。彼らの名前を書き出した。息子は離婚して、同居に。	昔の田畑は手作業。子どものことはほったらかし(笑)。亡くなった友達との夢。寂しいだろうが連れに来ないで、と。	病気もなく、今ポツと死ねば楽かなと思う。長生きはしたいけれど…。「家族葬にして」と頼み、衣類の処分をしている。	認知症にならないか、寿命はいつかと友人と話す。この年になると、あと何年生きるかと考える。亡母の老後。	昔のことを思い出して楽しかった。誰にでも話せることではないので。ここで話せて良かったです。
J	80代後半	夫死亡、娘夫婦と同居	父が早世し、母が一人で農業。自分は医療職の資格を3つ取った。「努力するほう」。	結婚して病院退職。40代から地域の医療職として勤務。昔の人は体を惜しまず働いた。風呂は薪、徒歩で移動。ゲートボールの夢。	神無月、出雲に集まった神たちが「Jは年だからこの世を旅立たせたほうがいい」という夢。この年では無理ない(笑)。	長生きしちゃ悪いという気持ちもあるが、病気になるまで病院へ(笑)。老健の友人とは「次の世も一緒に居よう」と。	神無月の夢を見てから、朝起きたとき「今日も生きてる」と。以前に飼っていたイヌの思い出。また飼いたい。	忘れてることが多い。敗戦前後のことが一番、話すのが辛かった。思い出したくないことも思い出した。
K	90代前半	夫死亡、独居	長女は生後すぐ、二女は中3で死去。二女の死は辛くて忘れられなかった。息子や近所の人買い物を。	昔は米に麦を混ぜていた。今は贅沢。夫の死後60歳くらいから独居。もう慣れたが、年で体力も衰え、病気のときは心配。	楽しかったのは夫の死後、近所の人と旅行をしていた頃。今も某観光地に行ってみたいと思う。	今は家電で便利になった。昔は大変。施設もなく舅・姑を自宅で看取った。旅行の楽しかった思い出。	父母のことを考える。仏壇に私を守ってくださいと祈る。娘が生きていたら、自分の世話もしてくれたかも。	面接者が尋ねてくれるので、話すのに難しくはなかった。「悪くはない」。自分からは思い出さない。
L	90代前半	夫死亡、息子夫婦と同居	実家は地主で裕福。姉が教員のため、自分も師範学校を受験するも失敗し、結婚することに。子が出来ず養子。	子ども時代はあまり遊ばず家の手伝い。「結婚生活はあまり楽しなかった」。姑と息子(夫)、2人きりの所に嫁に来るものじゃない。	夫が習いものをたくさんさせてくれた。家族みな花好き。古い家の夢、玄関に誰か来た夢。	旅行の思い出。夫は物知りでいろいろ教えてくれた。出世もした。自分が昔、夫のために縫った袴を孫が履く。	老健に来るようになっておしゃべりに。「いつまでこのまま元気でいられるか」。嫁のくれた漢方薬で膝が治った。	おしゃべりになった(笑)。いらぬことばかりしゃべった。でも苦にはならなかった。

表 1-4

13 事例の面接内容の概要-4

事例	年齢	家族	#1	#2	#3	#4	#5	面接に対する感想
M	90代後半	夫死亡、息子夫婦と同居。	「私は恵まれていると言われる」。孫がやさしい。今、亡くなるのが一番良い。こんなに幸せになるとは思わなかった。	戦後、「底をついた貧乏」を経験。子らは苦労を覚えており、やさしくしてくれる。夫は酒好き。脳溢血で死去。	病弱だったが長生き。「おかげさんでなあ」。周囲の人にかわいがられた。夫に苦労させられたが「人間は良い人」。	夫は情のある人だった。子らのやさしさは、夫に似たのだろう。「夫に苦労させられたが、情が深いので帳消し」。	祖父の思い出。孫のやさしさ。「みんなにありがとうと言いつつ逝きたい」。悪いことの裏には良いことがある。	誰かに聴いてもらいたいと思っていたことを話せた。面接者に聴いてもらえて良かった。

自身の死はタブー視されやすい話題であると考えられるが、#3 では理想の最期が話題となった。「朝、起きたら死んでいたというのが良い」ということばには、周囲の人に迷惑をかけず、自身も苦しまずに亡くなることを求めていることがうかがわれた。これらのことから、本事例は自らの死を受容した高齢者の典型のように思われた。

第2に、＜否定－肯定型＞は、当初は否定的に語られていたエピソードが、面接が進み繰り返しその話題について語られるうちに、肯定的側面にも目が向くようになり、最終的には自己の人生をおおむね受容的に捉えられるようになったタイプである。具体例として、事例 H があげられる。

事例 H で特徴的であったのは、亡き夫に対するアンビバレントな感情であろう。#1 においては夫に関して、会社勤めから相談もなく自営業に転じたり、金遣いが荒かったりするなど、否定的側面が中心に語られていた。ところが、#3 では「亡き夫は家族を大切にし、地域の活動にも熱心だった」という肯定的側面が表れ、#4 では、「夫とは喧嘩もした。お互いに育ちも考え方も違うから難しい。でも夫婦は良いものだ」というように、結婚について肯定的な態度に変じた。当初は否定的であった亡き夫や結婚生活に対する態度が、面接経過に伴い否定的側面だけでなく、肯定的側面もあることに気づいて、再統合されていった。

面接開始時から冗談を言うなど、終始ユーモラスな語り口の研究協力者であったが、唯一、#4 で亡き夫の思い出を語り、夫婦は良いものだと言った際に落涙された。それが H さんのライフレビューにおける一つのピークであり、再統合に至る転換点でもあったようである。

第3に、＜肯定－否定型＞は、当初は肯定的に語られていたエピソードが、面接が進み繰り返しその話題について語られるうちに、否定的側面に言及されるようになったタイプである。ただし、ある出来事への評価が全面的に否定の側に逆転してしまったり、それによって抑うつ状態に陥ったりすることはなかった。むしろ抑圧・否認していたような側面に直面化・意識化し、そのような否定的側面も含めて自己の人生が再統合されていくタイプである。また、終盤には別の肯定的話題などで面接が

締めくくられていた。具体例として、事例 A があげられる。

#1 では結婚のいきさつについて、当時は珍しかった恋愛結婚であったこと、#2 では亡き夫への思慕の情など、夫に対する肯定的エピソードが語られていた。#2 では夫の死についても回顧されていたが、途中でなぜか急に話題を変えてしまった。

そして#3 で、実は夫がアルコール依存であったという、A さんが回顧することに抵抗を感じても当然と思われる否定的話題が初めて語られた。面接の場の安心感や面接者に対する信頼感が回を重ねるごとに高まっていったことにより、この抵抗は低減していき、ようやく#3 で回顧が可能となったものと思われた。こうして、夫の肯定的側面と否定的側面の両方が統合されていったのである。そして終盤の#4、#5 では、「iPad」で中国語を勉強したいといった将来への希望や、嫁、介護老人保健施設の友人との良好な関係などが語られ、肯定的話題で面接が締めくくられていた。

次に、絶望の状態にあるとは言えないが、＜統合群＞と比べると、肯定的話題と否定的話題が散発的に語られて、再統合への流れが感じられなかったり、物語的なまとまりが不良であったりしたタイプが2例あった。これは、自我の統合性の獲得された状態と絶望の状態の中間的な位置であると考えて、ここでは＜中間群＞と呼ぶことにした。具体例として、事例 F があげられる。

事例 F では、他の事例に比べて自発的回顧の生じる時期が遅く、#1、#2 では面接者からの家族歴や生育史に関する質問に答えることが中心であった。そして#3 からようやく自発的回顧が増していき、終盤に向かってライフレビューが活性化した印象であった。とりわけ重要と思われる夫の死後の寂しさが語られたのは最終回の#5であった。

しかし、まだ三回忌を迎えたばかりの夫の死は、F さんの中でじゅうぶんに消化されていない、デリケートな話題であった。それは、夢の中の夫は「横向きや後ろ姿ばかり」であることや、「今は夢に現れないで欲しい、つらいから」ということばによく表れている。夫の死の衝撃はいまだに尾を引いており、それが F さんを混乱させているものと推察された。

ただし、このように語ったことで F さんは、自分がいまだ夫の死と向き合うことが難しく、喪の仕事の途上にあるということを意識したものと推察された。さらに、このような話題をいきなり語るのではなく、面接を重ねて面接者との信頼関係を慎重に構築し、そのうえで抵抗を解いて徐々に語り出した点は、F さんの心理的な健康さの表れであるとも言える。したがって、現在の状態は一時的なものであり、喪の仕事が進展し、混乱がおさまれば、自我の統合性の感覚も高まっていく可能性があるものと思われた。

最後に、今回の事例には見られなかったが、否定的側面が強調されて肯定的側面と統合されることがなく、自己の人生を受容できず、物語的なまとまりも悪い＜絶望群＞も理論的には想定される。心理的な健康さに問題のある臨床例の中には、そのようなタイプの見られる可能性がある。

これらの群と類型を、表 2 のように整理した。すなわち、＜統合群＞、＜中間群＞、＜絶望群＞の3群と、＜統合群＞の下位3類型である。ただし、＜絶望群＞は、今回の事例中には見られていないので、表中では括弧に入れて示すこととした。それぞれに相当する事例も表 2 中に示した。

表 2

心理的に健康な高齢者の統合性の様態に関する分類

群	下位類型	事例
統合群	全肯定型	E
	否定－肯定型	B, C, G, H, I, J, L, M
	肯定－否定型	A, K
中間群		D, F
(絶望群)		なし

IV. 考察

1. 日本の高齢者の自我の統合性の様態の特徴

(1) ライフレビュー面接によって自我の統合性の状態のもたらされた高齢者が多いこと

表 2 に示したように、本研究の研究協力者においては、5 回のライフレビュー面接の経過の中で自我の統合性の得られた＜統合群＞が 13 例中の 11 例（事例 A、事例 B、事例 C、事例 E、事例 G、事例 H、事例 I、事例 J、事例 K、事例 L、事例 M）を占めていた。5 回の面接でも相応の自我の統合性が得られた高齢者が多かったのは、本研究が心理的に健康な在宅高齢者を研究対象としているためであると考えられる。逆に言えば、心理的に健康な高齢者は、5 回という面接回数枠組みを意識的であれ無意識的であれ、効果的に活用していたと考えることも出来る。

一方、絶望を示す研究協力者こそいなかったものの、2 例（事例 D、事例 F）は自我の統合性と絶望の間の＜中間群＞であったことには留意が必要であろう。＜中間群＞の事例に自我の統合性をもたらすためには、ライフレビュー面接 5 回法では不十分であり、より回数を増やしたり、本格的なカウンセリングを導入したりすることが有用であると思われる。この点は、あくまで研究として回数を定めてライフレビュー面接を実施した本研究の限界でもあった。

(2) ＜統合群＞に見られた受け身的・宿命論的諦観にもとづく人生の受容

＜統合群＞の中でも、もっとも自己の人生を積極的に肯定し、受容している群であると思われる＜全肯定型＞は 1 例（事例 E）のみで、＜否定－肯定型＞が 8 例（事例 B、事例 C、事例 G、事例 H、事例 I、事例 J、事例 L、事例 M）、＜肯定－否定型＞が 2 例（事例 A、事例 K）と、＜否定－肯定型＞がもっとも多かった。

欧米の高齢者との比較がなされていないので即断はできないが、日本の高齢者の特徴として、積極的に人生を全肯定するというよりは、否定的側面の中に肯定的側面を見いだしていくような、受け身的・宿命論的な、ある種の諦観にもとづく人生の受容という傾向が見られるのかもしれない。

Erikson, E. H. は、高齢期において、可能性、実践力、適応力は低下していくが、張りのあるところが責任ある諦観の才と結びつけば、人間存在の問題をすべてに渡って直視できるようになると言う。

そして、これこそが人格的統合であると述べている⁽⁸⁾。

日本の高齢者の場合、「張りのあるところ」を持って高齢期を生きることが難しく、また「責任ある諦観」というよりは、受け身的・宿命論的な諦観である点に、Erikson, E. H. の述べている自我の統合性の理念との相違が見られるようである。

しかし、＜統合群＞の事例を見ていると、日本の高齢者も老いの日々に決して絶望している訳ではなく、さまざまな思い出をよすがとして、家族や知人との生き生きした関わり合いを楽しみながら暮らしている姿が垣間見えてくる。そこには、日本人には日本人なりの、「日本的自我の統合性」が存在するようにも思われるのである。

なお、心理的に健康と思われる研究協力者であっても、人生に否定的観念を有する者が多いという事実は、心理的に健康な高齢者に対してもなんらかの心理的援助が求められているということを示している。だからこそ、「こころの生涯学習」を考えると、ライフレビュー面接が有用となるのである。

(3)＜肯定－否定型＞に見られた「偽統合性」

＜肯定－否定型＞の2例（事例D、事例F）は、面接開始当初、肯定的話題に終始したことから、一見すると介入前には自我の統合性の状態にあったかのように見える。だが、それは人生の肯定的側面のみを見て、否定的側面を否認・抑圧した、いわば「偽統合性」とでも呼ぶべき状態であったと考えられよう。

しかし、人生の否定的側面に目をつぶり、蓋をしていたのでは、真のこころの健康は得られない。ライフレビュー面接の中で徐々に抵抗を解いて、今まで隠されていた否定的側面を語り、直面化・意識化していくことが必要であったのだろう。このことから、一見、何の問題もなく、心理的に健康そうに見える高齢者に対しても、慎重に対応する必要のあることが示唆された。

(4)自らの死について語ること

＜統合群＞中の5例（事例B、事例C、事例E、事例H、事例M）では、自らの死について「ヨロリと死にたい」とか「感謝して亡くなりたい」など、肯定的・受容的な死のイメージを有していた。一方、事例I、事例Jでは、「今ポツと死ねば楽かなと思う。長生きはしたいけれど…」、「長生きしちや悪いという気持ちもあるが、病気をするとすぐ病院へ（行く）」といった、死に対する葛藤が見られた。

ポックリ寺に参詣する高齢者に対して面接調査を行った井上によれば、ポックリ願望とは「“寝たきり”にならずに、健康で幸福な生を願う“長寿願望”の裏返し表現とも言える」という⁽⁹⁾。このことから、上述の事例も、表現の仕方こそ異なるものの、元気で長生きすることを望み、最期は周りの人にも迷惑をかけず安らかに亡くなることを願うという、ポックリ願望の表れであると考えられよう。日本の高齢者の死に対する思いの一端が感じられるエピソードであった。

なお、＜統合群＞では上述のように11例中の7例で死のイメージに関する言及があったが、＜中間群＞の2例では事例Fで「家族葬を希望する」と、葬儀の話題が出ただけであった。今後の事例の

集積が必要であるが、＜統合群＞に比べると＜中間群＞では死について抵抗が強く、話題にしにくいという特徴があるのかもしれない。

(5) 群間や類型間の移動の可能性について

心理社会的危機においては、肯定的観念と否定的観念のバランスが問題であることを述べたが、このバランスは当然、刻々と変化しているであろう。それに伴い、＜統合群＞から＜絶望群＞に移動したり、＜否定－肯定型＞が＜全肯定型＞に移動したりといった、群間や類型間の移動の可能性もあるものと推察される。たとえば、事例 F は面接時点では＜中間群＞であったが、亡き夫に対する喪の仕事が進展していけば、将来的に＜統合群＞に移動する可能性があるだろう。

本研究では、この点に踏み込んで論じることには限界がある。何が転機となって肯定的観念と否定的観念のバランスに変化がもたらされるのか明らかにしていくためにも、長期に渡る縦断研究が求められるところである。

2. 自我の統合性を支えるもの－歴史性と家族との心理的絆による自己定位－

通常のライフレビューでは生育史という過去を中心に扱うが、筆者の行うライフレビュー面接 5 回法では過去だけでなく現在や将来の話題が語られたときには、そこにも傾聴していた。そのため、話題は過去から現在、そして未来に渡っていた。それによって、研究協力者のアイデンティティ（自分らしさの感覚）の一貫性や連続性が通常のライフレビュー以上に高まったことが推察される。

さらに、＜統合群＞11 例中の 9 例（事例 A、事例 B、事例 C、事例 E、事例 G、事例 H、事例 K、事例 L、事例 M）で、子どもや孫、ひ孫らとの現在の良好な関係が、また 2 例（事例 I、事例 J）では友人との良好な関係が語られた。たとえば、事例 B では、幼いひ孫が脳出血の後遺症のある自分をいたわってくれること、事例 H では脳梗塞で入院したときに娘や孫がリハビリテーションを手伝ってくれたことなどがうれしそうに語られた。また、事例 I では「認知症にならないか、寿命はいくつだろうか」と友人と話したり、事例 J では介護老人保健施設で知り合った友人と「次の世も一緒にいようね」と来世でも友人であることを誓ったりもしていた。

これは＜中間群＞には見られなかったことである。したがって、現在の家族や知人との良好な関係も、自我の統合性と関連しているように思われた。

このように、自己の生育史を通じてのアイデンティティの一貫性・連続性が高まり、祖父母、両親、自分、そして子や孫、ひ孫と続くライフサイクルの連続性を実感すること、すなわち歴史性を縦軸とし、家族や友人との現在の良好な心理的絆を横軸として、その交点に自己が定位されることが自我の統合性の感覚の向上に益していたのではないだろうか。

V. 終わりに

本研究では分析対象となった事例が 13 例と限られてはいたが、ライフレビュー面接 5 回法が心理

的に健康な高齢者の自我の統合性の感覚を高めることが林⁽³⁾⁽⁴⁾に引き続き、あらためて示唆されたのではないだろうか。また、日本の高齢者の自我の統合性の様態について、ひとつの試論を提供できたものとする。

今後はさらに事例を集積したり、縦断研究を実施したりするなどして、より精緻な分析が必要であろう。欧米の高齢者との比較なども視野に入れて、研究を発展させていきたい。

一方、「こころの生涯学習」のゴールとしての自我の統合性を考えれば、研究にとどまらず、実際の高齢者に対してライフレビュー面接を提供するような、臨床実践の場も検討していく必要がある。そのためには、関係各方面との連携も求められるところである。

研究と臨床実践は、相互触発的關係にあるものである。心理臨床学的研究を行う者として、そのことを銘記して筆を置くこととしたい。

【注】

1. Erikson, E. H. 『*Childhood and Society, 2nd Ed.*』 W. W. Norton、1963年。(仁科弥生(訳) 『幼児期と社会 I』 みすず書房、1977年。)
2. Butler, R. N. 「The life review: An interpretation of reminiscence in the aged」 『*Psychiatry* (第26巻)』 1963年、65-75頁。
3. 林 智一「高齢者の昔話りの心理臨床的意義に関する研究—「こころの生涯学習」を支援するライフレビュー面接—」 大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学生涯学習教育研究センター紀要(第4号)』平成24年3月、23~36頁。
4. 林 智一「高齢者の昔話りの心理臨床的意義に関する研究—「こころの生涯学習」を支援するライフレビュー面接—」 『研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集—(第6巻2号)』 2013年、<<https://nuk.repo.nii.ac.jp/>> (2014年1月30日閲覧)
5. 鏑幹八郎『*アイデンティティの心理学*』 講談社、1990年。
6. 林 智一『*高齢者を対象とした力動的心理療法におけるライフレビューの臨床的利用*』 広島大学大学院教育学研究科博士論文、2003年<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/diss/diss_otsu3673.pdf> (2014年1月30日閲覧)。
7. Freud, S. 「Trauer und Melancholie」 『*Internationale Zeitschrift für Ärztliche Psychoanalyse* (第4巻6号)』 1917年、288-301頁。(井村恒郎(訳)「悲哀とメランコリー」井村恒郎・小此木啓吾・懸田克躬・高橋義孝・土居健郎(編)『*フロイト著作集(第6巻)*』 人文書院、1970年、137-149頁。)
8. Erikson, E. H. 『*Insight and Responsibility*』 W. W. Norton、1964年。(鏑幹八郎(訳)『*洞察と責任*』 誠信書房、1971年。)
9. 井上勝也「老人の死生観—“ポックリ願望”の心理的背景—」 井上勝也・長嶋紀一(編)『*老年心理学*』 朝倉書店、1980年、188-202頁。

【付記】本研究は、科学研究費基盤研究(C) 24530877『ライフレビューはどのようなプロセスで展開するのか—高齢者に対する面接事例から—』（研究代表: 林 智 一）によるものである。

ユビキタスネットワーク社会における アクティブシニアのタブレットと SNS の活用

竹中 真希子 (教育福祉科学部附属教育実践総合センター)

凍田 和美 (大分県立芸術文化短期大学)

稲垣 成哲 (神戸大学)

【要旨】

高齢化、ユビキタスネットワーク社会化が進む日本において、元気な高齢者（アクティブシニア）のタブレットや SNS などの ICT 活用は今後ますます必要な要素となってくる。ICT の利活用では後進状態であるアクティブシニア層が、ユビキタスネットワーク社会への参画を実現し、その恩恵を享受するためには、利用者の実態分析に基づいた知見が必要である。そこで本研究では、アクティブシニア対象をとしてタブレットの使用状況および SNS での活動状況の実態を調査した。その結果、タブレットや SNS はアクティブシニアに積極的に活用され、タブレットの有益性、拡張性、簡便性などが調査対象に認められていたことが確認できた。

【キーワード】

アクティブシニア (active senior) ユビキタスネットワーク社会 (ubiquitous network society)
タブレット (tablet) SNS (social network service) アイパッド (iPad) フェイスブック
(Facebook)

I. はじめに

高齢化、ユビキタスネットワーク社会化が進む日本において、元気な高齢者（アクティブシニア）の ICT 活用は、社会参加や生活に今後ますます必要な要素となってくる。

高齢者をターゲットとしたテクノロジーの開発においては、テクノロジーの方が高齢者にどれだけ歩み寄ることができるかがということが進歩の度合いを測っている。無論、視聴能力、運動能力、認知能力などは、加齢とともに低下することもあり、それらに対応した技術的な革新や使いやすさ、分かりやすさの追求は、ユビキタスネットワーク社会の実現において重要な課題である。しかしながら現段階においては、医療分野、介護・福祉分野、道路交通分野などが最優先の研究・開発領域である。平成26年6月に取りまとめられた『ICT成長戦略』¹⁾においても、超高齢化社会における「ICT健康モデルの確立」や「医療情報関連基盤の全国展開」について、具体的に取り組むという方針が示されている。昨今、高齢者にターゲットを絞ったスマートフォンなども開発されてきているが、まだまだ、趣味の探求や教養

の向上を含めた生涯学習などの、いわゆる生活に豊かさを与える領域においては、パソコン、タブレット、インターネットなど、既存の機器や環境を活用することが前提となる。

高齢者のICT利用状況については、平成25年度版『情報通信白書』²⁾において、60歳以上のインターネット利用率は年々増加傾向にあるものの、それ以下の世代と比べると大きな格差が存在していることが報告されている。また、総務省の『平成24年通信利用動向調査』³⁾の統計では、年齢が高くなるほどSNS（ソーシャルネットワークサービス）利用率が低くなっていることが示されている。

そんな中、前述したICT成長戦略会議に先立って開催された、ICT超高齢化社会構想会議が平成25年5月に出した報告書⁴⁾においては、目指すべき超高齢化社会のビジョンとして8つの提言がなされた。その一つには「コミュニケーション活性化につながるICTリテラシーの向上」が謳われ、「高齢者がコミュニケーションツールとしてのICTの使い方をともに学び、教え合う場を確保する」ことなどが有効な方策であることを示している。

これまでに、生涯学習や地域コミュニティ形成などの領域において、高齢者を含む多年齢層の人々を対象にしたICT活用に関する研究や実践が積み重ねられ、その成果も報告されてきている（例えば、西山・柵（2005）⁵⁾、柵（2007）⁶⁾、（2005）、黒田（2012）⁷⁾、）。そのような中で、高齢者を対象としたICTを活用した学びに焦点を当てた研究もわずかながら報告され始めている。例えば、大沼・北村（2012）⁸⁾は、ICTを活用した高齢者向けの運動プログラムを開発し、高齢者の身体活動への関心の向上を図っている。また、地域コミュニティにおける学び合いという観点からは、地域生涯学習での長期的な実践および研究実績をあげている「インターネット市民塾」が大変よく知られているが、柵（2013）⁹⁾は、「インターネット市民塾」の「ICT茶論」で学ぶ高齢者層に注目して彼らの学び合いの姿などを報告している。

先述したような社会的要請もあり、アクティブシニアの積極的なユビキタスコンピューティング活用と社会参加や自己の生活の向上を視野に入れた学びに関する研究は、今後ますます注目される領域になると考えられる。現行の社会においてICTの利活用では後進状態であるアクティブシニア層が、ユビキタスネットワーク社会への参画を実現し、その恩恵を享受するためには、利用者の実態分析に基づいた知見が必要である。

そこで本研究では、アクティブシニアのタブレットとSNSの活用に関する実態を明らかにすることを旨とした。コミュニケーションツールとしてのSNSの有効性が注目される中、利用率の低いアクティブシニア層の利用促進は期待されているところでもある。本研究ではアクティブシニアを対象としてiPadとFacebookを用いた11ヶ月の活動を実施し、Facebookでの活動状況を調査するとともに、iPadの使用状況や調査対象らのiPadの使用実態を把握した。

II. 調査の概要

1. 期間および対象

調査は2012年11月14日から2013年9月19日の約11ヶ月間に、60歳～70歳の6名（男性3

名、女性 3 名) を対象として実施した。ただし、6 名全員が全期間に参加したのではなく、うち男性 1 名は開始当初から 2013 年 3 月までの 5 ヶ月間、男性と女性の 1 名ずつは 2013 年 4 月から 9 月までの 6 ヶ月間の参加であった。開始当初からの 5 名の調査対象については、「使ってみよう iPad!!」という名称で参加協力を呼びかけ、希望した人の中から抽選で選んだ。協力の呼びかけは、大分市教育委員会生涯学習課が 2012 年 9 月に大分県立芸術文化短期大学において実施した「豊の都市まなび直し講座『地域の情報を発信するパソコン講座』」の出席者に対するものであった。2013 年 4 月から参加の 2 名は、既に参加していた調査対象からの紹介であった。

2. 活動

調査対象には、iPad 2 (Wi-Fi モデル) およびモバイル Wi-Fi ルーター (NTT docomo の L-04D) を貸与し、個別に基本操作や調査期間中の活動内容に関する説明をした。期間中は、後述する 2 つの活動に参加することを条件とし、それ以外は自由に iPad を使用してもらった。

2 つの活動の 1 つ目は、月 1 回開催する情報交換および勉強会に参加し、Pad の活用について情報交換したり、使い方などについて勉強したりすることであった。この情報交換および勉強会は「『使ってみよう iPad!!』の集い」という名称で開催された。集いでは iPad やアプリの使い方について勉強したり、わからない事について質問したりする時間を設けた。表 1 には、「使ってみよう iPad!!」の集いの開催日、開催場所、参加者などの活動の概要を示している。当初 2 回については本調査の研究分担者の所属機関で開催したが、3 回目以降は調査対象からの提案で肩の力を抜いて和気藹々と集える場所へと変わった。調査期間中にオープンした大分市の施設である「ホルトホール大分」の会議室を使用してみたいという要望なども出され、多様な場所での開催となった。

2 つ目は、月 1 回のオフラインでの集いに加え、SNS を使ったオンラインでの活動に参加することであった。使用した SNS は Facebook で、調査対象と筆者および本調査の研究分担者 1 名 (以下、筆

表 1 活動の概要

事前説明会		
2012 年 11 月 14 日～19 日	個人別の取り扱い説明および機材の貸し出し	
「使ってみよう iPad!!」の集い		
開催日	場所	参加者
2012 年 12 月 13 日 (木)	大分県立芸術文化短期大学	O,M,T,A
2013 年 01 月 17 日 (木)	大分県立芸術文化短期大学	O,M,T,A
2 月 21 日 (木)	調査対象 M 所有のヨット	O,M,T,A
3 月 18 日 (月)	調査対象 T 宅	O,M,T,A
4 月 25 日 (木)	支援者宅	M,T,OH,H
5 月 23 日 (木)	調査対象 OH 宅	T,A,OH,H
6 月 22 日 (土)	支援者宅	M,T,A,OH,H
7 月 18 日 (木)	大分大学	M,T,A,OH,H
8 月 08 日 (木)	調査対象 T 宅	M,T,A,OH,H
9 月 19 日 (木)	ホルトホール大分会議室	M,T,A,OH,H
自主的な集い		
2013 年 11 月 7 日 (木)	大分市西部公民館	幹事 M
12 月 5 日 (木)	大分市内の飲食店	幹事 T
1 月 16 日 (木)	大分市内の飲食店	幹事 H

者および本調査の研究分担者を「支援者」という)で構成されるグループ「使ってみよう iPad!!」において、オンラインでのコミュニケーションを図った。「使ってみよう iPad!!」のグループ上では特に課題を設定せず、活動(投稿, 閲覧, コメントなど)の仕方は各人の自由に任せた。

調査期間中は、調査対象からの依頼があれば、電話、メール、調査対象宅に向くなどして支援者が個別にサポートした。

尚、調査期間終了後も調査対象らの自主的な働きかけにより、集いや Facebook 上での活動は継続されている。月 1 回の集いは参加者の持ち回り幹事という形態で今後も継続される予定であり、メンバーも増えていることが報告されている。

3. 調査内容

Facebook のグループ「使ってみよう iPad!!」での活動状況、および「使ってみよう iPad!!」の集いの際にアンケートを実施して 1 ヶ月間の iPad の使用状況などについて調査した。

表 2 には、調査対象別に調査に参加した期間と回答したアンケート番号を、表 3 にはアンケートにどのような質問項目が含まれていたかを示している。実施回数は 9 回でアンケートは 9 種類であった。調査対象の参加していた期間や集いへの出席によって、アンケート回答数にはばらつきがある。アンケートは、毎回設定した項目、何度か設定した項目、および一度のみの項目で構成されている。回答は「iPad の使用頻度」が 3 択(毎日、週に 2-3 日、週に 1 日以下)で、残りは全て自由述式であった。

表 2 調査対象の調査への参加期間と回答アンケート番号

実施期間	2012 年 11 月～2013 年 9 月	
調査対象	参加期間	アンケート回答番号
O	2012 年 11 月～2013 年 3 月	1,2,3,4
M	2012 年 11 月～2013 年 9 月	1,2,3,4,5,7,8,9
T	2012 年 11 月～2013 年 9 月	1,2,3,4,5,6,7,8,9
A	2012 年 11 月～2013 年 9 月	1,2,3,4,5,6,7,8,9
OH	2013 年 4 月～9 月	1,3,4,5
H	2013 年 4 月～9 月	1,3,4,5

表 3 アンケートの質問項目

アンケート番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
iPad の使用頻度	○	○	○	○	○	○	○	○	○
よく使ったアプリ	○	○	○	○	○	○	○	○	○
よかったこと	○	○	○	○	○	○	○	○	○
困ったこと	○	○	○	○	○	○	○	○	○
自身の変化		○	○	○	○				
生活スタイルへの影響				○					
iPad が役立つ点			○						
iPad を他者に勧めるか				○					
iPad の操作性					○				
iPad の利点・欠点									○

III. 手続き

1. Facebook での活動について

調査期間の 2012 年 11 月から 2013 年 9 月までの「投稿」「コメント」「いいね!」を分析の対象とした。

全体像を把握するため、「投稿」「コメント」「いいね!」の件数、およびそれらの月別の動向を調べた。また、調査対象個別の状況を把握するため、調査対象別の「投稿」「コメント」「いいね!」の平均件数を調べるとともに、月別の動向を調べた。尚、平均件数を求めたのは、調査対象によって分析

対象となる期間が異なるためである（Oは5ヶ月間，M,T,Aは11ヶ月間，OH,Hは6ヶ月間）。さらに、「投稿」の形態について、写真や動画を伴うものかどうか、写真を伴う場合には他のアプリを使って加工したものであるのかどうかを調べた。

2. アンケート調査について

表3に示したアンケートで毎回設定した項目「iPad使用頻度」に関する回答を延べ数として集計するとともに、調査対象別に回答の変化を追った。調査対象別の回答については、アンケート用紙に追記された内容や他の質問項目での記述内容、個別サポートの際に聞いた話も併せて状況を分析した。

毎回のアンケートで項目を設定した「よく使ったアプリ」「よかったこと」「困ったこと」および4回設定した「自身の変化」について、自由記述の内容を分析した。「よく使ったアプリ」については、記述されたアプリを分類した。「よかったこと」「困ったこと」「自身の変化」では、それぞれ記述内容を分類した。1つの記述に複数の分類要素を含んでいる場合には、それぞれでカウントした。また、これらの3項目については、調査対象別に詳細に記述内容を見る。その他の質問項目については、記述件数が少ないため記述された内容を全体的に見る。

IV. 結果と考察

1. Facebookでの活動

(1) 全体の傾向

表4には、「投稿」「コメント」「いいね!」の件数、および「投稿」に「いいね!!」を押した件数、「コメント」に「いいね!」を押した件数を示している。「投稿」の総件数は268件、「コメント」の総件数は506件、「いいね!」の総件数は677件であった。268件の「投稿」のうち212件(79%)が調査対象によるものであった。また、「投稿」に押された「いいね!」は625件で、うち386件(62%)が、「コメント」は506件で、うち438件(87%)が、「コメント」に押された「いいね!」は82件で、うち15件(29%)が調査対象によるものであった。

図1には、「投稿」の月別件数を示している。調査対象と支援者の「投稿」件数は、グループ立ち上げ当初の2012年11月では同程度であり、支援者の「投稿」はその後どの月もさほど変化はないが、調査対象の「投稿」は2ヶ月目以降から支援者よりも多くなっている。図2には、「コメント」の月

表4 「投稿」「コメント」「いいね!」の件数

投稿者	「投稿」件数	「コメント」件数		「いいね!」	
		いいね!		いいね!	総件数
調査対象	212 (79%)	386 (62%)	438 (87%)	15 (29%)	401 (59%)
支援者	56 (21%)	239 (38%)	68 (13%)	37 (71%)	276 (41%)
総件数	268 (100%)	625 (100%)	506 (100%)	52 (100%)	677 (100%)

別件数を示している。開始から 2 ヶ月間の支援者の「コメント」は他の月と比べて多くなっている。3 ヶ月目までは調査対象も支援者も「コメント」件数は同程度で、4 ヶ月目以降は支援者よりも調査対象の方がかなり多くなっている。図 3 には、「いいね！」の月別件数を示している。4 ヶ月目までは支援者が調査対象を上回っていたが、5 ヶ月目以降は調査対象の方が多くなっている。

図 4 は、調査対象のみの「投稿」「コメント」「いいね！」の月別件数を取り出したものである。開始当初から 3 ヶ月目までは、若干ではあるが「投稿」が他の 2 つよりも多い傾向にある。4 ヶ月目以降は、どの月も「コメント」「いいね！」が「投稿」を上回っている。「投稿」について見てみると、調査期間を通しておよそ同件数であるが、8 月は多くなっている。「コメント」「いいね！」も 8 月は「投稿」と連動して多くなっているが、「投稿」が横這いなものに対し、これらは開始から 4 ヶ月目以降、月を追う毎に伸びを示している。

以上の全体の傾向からは、次のことが推察される。

「投稿」「コメント」ともに支援者よりも調査対象の書き込みが断然多く、Facebook での言語によ

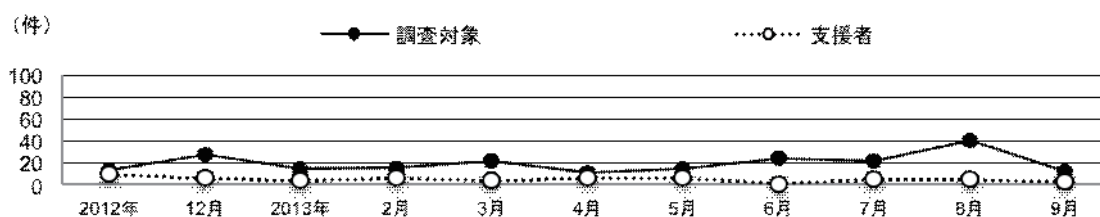


図 1 「投稿」の月別件数

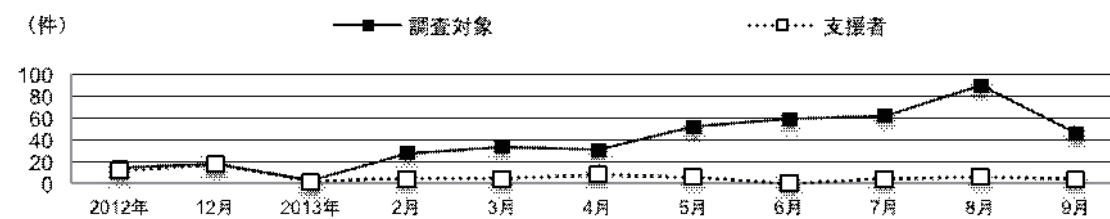


図 2 「コメント」の月別件数

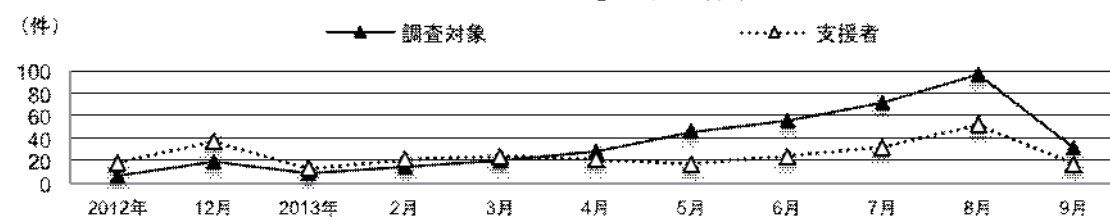


図 3 「いいね！」の月別件数

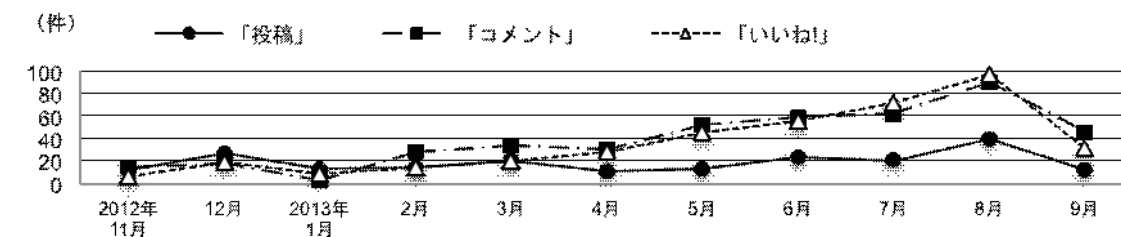


図 4 調査対象の「投稿」「コメント」「いいね！」の月別件数

る活動（ただし、「投稿」には文字言語だけでなく写真などの視覚的情報も含まれている）は、もっぱら調査対象らの主導で行われていたことが伺える。「いいね！」については約 6 割が調査対象によるものであり、Facebook で共感を示すための反応機能を使ったコミュニケーション活動もできていたことが伺える。

また、「投稿」件数よりも「コメント」や「いいね！」の件数が多いことから、新たに「投稿」する新規の情報発信行動よりも「投稿」されたものに「コメント」したり「いいね！」を押したりする反応行動が強い傾向にあったと言える。

さらに、「投稿」は 2 ヶ月目以降、「コメント」は 4 ヶ月以降、「いいね！」は 5 ヶ月目以降に調査対象の方が支援者より多くなっており、当初は Facebook の新規の情報発信機能である「投稿」に集中していたが、使い方を習得するにつれコミュニケーションに作用する「コメント」や「いいね！」という反応機能を使って交流がなされるようになっていったと考えられる。

「コメント」や「いいね！」が月を追う毎に伸びを示していたことから、Facebook の使い方の習得や慣れにより、反応機能を使ったコミュニケーション活動が活発になっていったことが伺える。

(2) 調査対象の個人別の傾向

図 5 には、調査対象の「投稿」「コメント」「いいね！」の平均件数を示している。また、図 6 には調査対象別の「投稿」「コメント」「いいね！」の月別件数を示している。

O は「投稿」の平均件数が調査対象の中で最も多く、M を除く他者の 2 倍以上であるが、「コメント」「いいね！」は最も少なく、3 つを合わせた平均の全体件数も最も少ない。このことから、O は新規の情報発信には積極的であったことがわかる。月別の動きを見てみると、開始 2 ヶ月目の「投稿」が多く、その後は減少しているが、「コメント」は増える傾向にあった。

M は「投稿」の平均件数が O に次いで多く、「コメント」「いいね！」は他者と比べるとおおよそ少ない傾向にあったが、M 個人内では 3 つのどの平均件数にも大きな差はない。このことから、M は新規の情報発信に積極的であると同時に、新規の情報発信行動と反応行動（「コメント」「いいね！」）に偏りがなかったことがわかる。月別では、やや上がり下がりがあるものの「投稿」「コメント」は月を追う毎に増加する傾向が見られる。共感を示す「いいね！」については、開始当初は「投稿」や「コメ

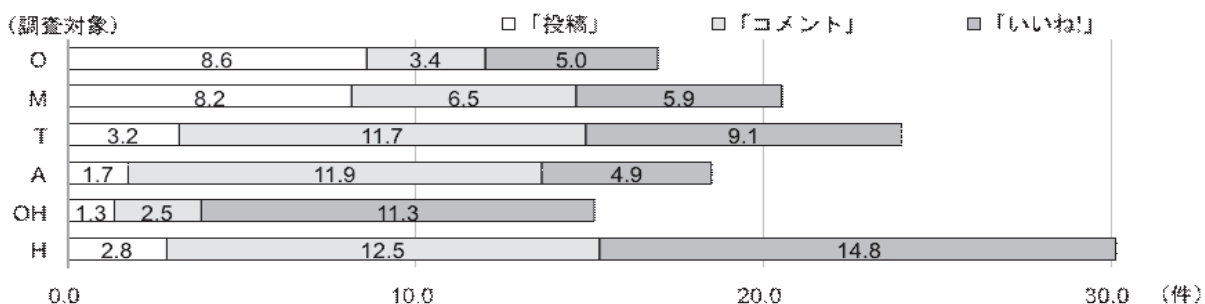


図 5 調査対象および支援者別「投稿」「コメント」「いいね！」の平均件数

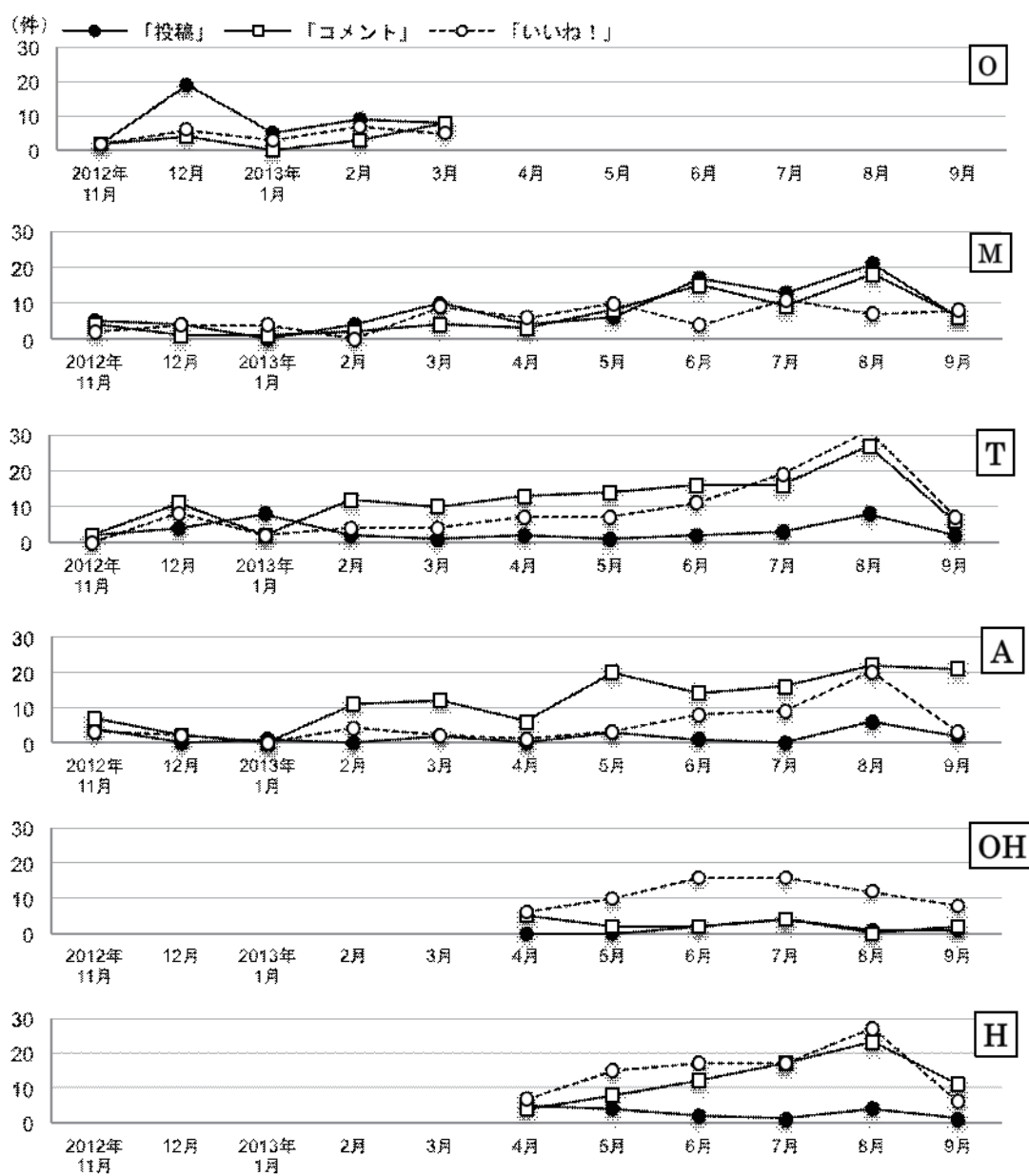


図6 調査対象別の「投稿」「コメント」「いいね!」月別件数

ント」件数と同程度で5ヶ月目から増えている。その後は、「投稿」や「コメント」が増加傾向にあることと比較して横這いであった。

Tは「コメント」の平均件数が調査対象の中で2番目に多く、「いいね!」の平均件数も比較的多い。T個人内を見てもこの2つが多くなっている。「コメント」と「いいね!」の平均件数に大きな差はなかった。「投稿」はOやMに比べると半分以下と少なく、個人内においても少なくなっている。これらのことから、Tは新規の情報発信行動よりも、文字言語による反応行動、および共感を示す機能による反応行動が多い傾向にあることがわかる。月別に見ると、開始4ヶ月目からはどの月も「コメント」や「いいね!」が「投稿」を上回っており、前述の全体の傾向で示したように「投稿」総件数が

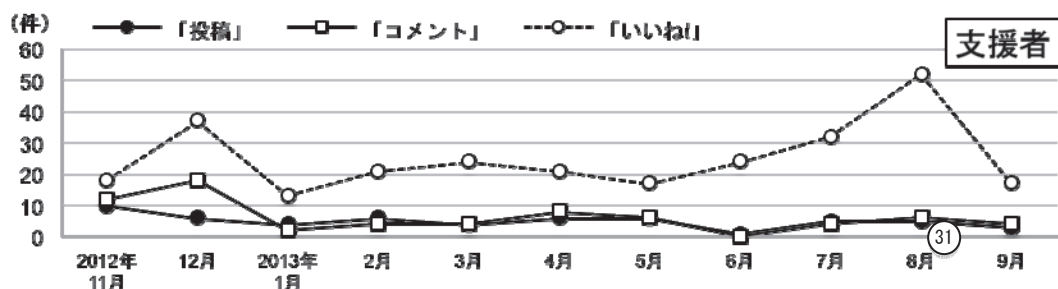


図7 支援者の「投稿」「コメント」「いいね！」の月別件数

増えた2013年8月には、他者と比べても非常に多く反応していることがわかる。

Aは「コメント」の平均件数が調査対象の中で最も多いが、「投稿」と「いいね！」は他者と比べてもA個人内を見ても少ない傾向にあり、文字言語を使った反応が多いことがわかる。月別に見ても、開始4ヶ月目以降はどの月も「コメント」が多くなっている。しかしながら、調査期間の終盤には「いいね！」も増える傾向にあったことが伺える。

OHは「いいね！」の平均件数が調査対象の中で2番目に多いが、「投稿」や「コメント」は非常に少なかった。3つを合わせた平均の全体件数も調査対象の中で最も少なかった。このことから、OHは共感を示す機能を使った反応行動を中心にFacebookでの活動をしていたことがわかる。月別に見ても、圧倒的に「いいね！」が多くなっている。

Hは「投稿」はやや少ないものの、「コメント」「いいね！」は調査対象の中で最も多く、3つを合わせた平均の全体件数も他者と比べて非常に多い。このことから、HもT同様に新規の情報発信行動よりも、文字言語による反応行動および共感を示す機能を使った反応行動が多い傾向にあり、また非常に積極的に反応していたことがわかる。月別に見ても、どの月も「コメント」「いいね！」が多く、「コメント」は月を追う毎に増加していったことがわかる。

尚、支援者がどのように関わっていたのかを明らかにしておくため、支援者の「投稿」「コメント」「いいね！」の月別件数を図7に示した。支援者は、調査期間全般において「いいね！」という共感機能を多用して調査対象らと関わっていることがわかる。また、1ヶ月目と2ヶ月目は、それ以降の月と比べると「コメント」件数が多くなっているが、これはFacebookでのコミュニケーションの方法をデモンストレーション的に調査対象に見せるためであった。

以上の個人別の傾向からは、次のことが推察される。

Oは「投稿」が多く新規の情報を発信することに積極的で、T、A、OH、Hは新規の情報発信行動に比べて、「コメント」での文字言語による反応行動、「いいね！」での共感を示す機能による反応行動が非常に多かった。Mは3つの行動に大きな差はなかった。このことから、コミュニケーション活動への参加の仕方には、発信型、反応型、均衡型があったことが伺える。

T、A、OH、Hは反応行動を中心にFacebookでの活動をする傾向にあった。T、A、Hには文字言語による反応および共感を示す機能による反応の両方が見られたが、Hは著しく後者に偏っており、コミュニケーションに作用する「コメント」や「いいね！」のような反応の仕方は、個人によって異

なることが伺える。

(3) 「投稿」の形態

「投稿」の形態が、写真や動画を伴うものかどうか、写真を伴う場合には他のアプリを使って加工したものを添付したのかどうかについて調べた。以下、形態については「本文のみ」「写真有り（そのまま）」「写真有り（アプリ加工）」「動画有り」と記す。表 5-1 と表 5-2 には、投稿形態と投稿者別の「投稿」件数を示している。表 5-1 は調査対象と支援者との投稿形態を比較するために、形態別の「投稿」総件数を 100%とした投稿形態の割合を示したもので、表 5-2 は調査対象および支援者それぞれの投稿形態の内訳を見るために、投稿者別の「投稿」総件数を 100%としたものである。

調査対象と支援者との「投稿」形態について見てみると、前述の全体の傾向においても示したように、「投稿」の総件数 268 件に対する調査対象の「投稿」が約 8 割と、それ自体が多いこともあり「本文のみ」「写真有り（そのまま）」「写真有り（アプリ加工）」「動画有り」いずれの形態においても、調査対象の投稿件数の方が支援者よりも多くなっている。「写真有り（そのまま）」「写真有り（アプリ加工）」を合わせると約 9 割、「動画」は投稿件数自体が非常に少ないものの 8 割強が調査対象の「投稿」であった。調査対象の「本文のみ」は約 6 割で、他に比べると支援者との差は比較的小さい。

調査対象の「投稿」形態の内訳を見てみると、「写真有り（そのまま）」が 5 割弱で最も多く、次いで「本文のみ」が約 3 割、「写真有り（アプリ加工）」が 2 割であった。「動画あり」は全体の「投稿」件数も非常に少なく、調査対象内においても 1 割を遙かに下回っている。支援者については、「本文のみ」が約 7 割と圧倒的に多かった。

以上のことから、次のことが推察される。

「本文のみ」の投稿者間の差が他の形態に比べて比較的小さいのは、支援者に「本文のみ」の「投稿」が多かったためである。これは、集いの開催案内や連絡などの情報を発信する事が多かったからであると考えられる。それに対して、調査対象は、「写真有り（そのまま）」が支援者と比べても非常に多く、内訳でも半数近くを占めていた。また「写真有り（アプリ加工）」「動画有り」と合わせると、

表 5-1 投稿形態（調査対象と支援者との投稿形態の比較）

投稿形態	調査対象投稿件数	支援者投稿件数	形態別投稿総件数
本文のみ	67 (63%)	40 (37%)	107 (100%)
写真有り（そのまま）	98 (89%)	12 (11%)	110 (100%)
写真有り（アプリ加工）	42 (93%)	3 (7%)	45 (100%)
動画有り	5 (83%)	1 (17%)	6 (100%)
投稿者別投稿総件数	212 (79%)	56 (21%)	268 (100%)

() は形態別投稿総件数に対する割合を示す。

表 5-2 投稿形態（調査対象、支援者それぞれの投稿形態の内訳）

投稿形態	調査対象投稿件数	支援者投稿件数	形態別投稿総件数
本文のみ	67 (32%)	40 (72%)	107 (40%)
写真有り（そのまま）	98 (46%)	12 (21%)	110 (41%)
写真有り（アプリ加工）	42 (20%)	3 (5%)	45 (17%)
動画有り	5 (2%)	1 (2%)	6 (2%)
投稿者別投稿総件数	212 (100%)	56 (100%)	268 (100%)

() は投稿者別投稿総件数に対する割合を示す。

写真や動画を伴った「投稿」は約7割になる。このことから、調査対象は新規の情報を発信する際に視覚的情報を付与した、もしくは視覚的情報を主体とした情報を発信する傾向があると言える。

調査対象における写真を伴う「投稿」では、Facebook アプリで「投稿」する際に写真撮影ができる機能を使ったり、iPad のカメラ機能で撮影しておいた写真をそのまま「投稿」したりするだけでなく、複数の写真をフォトフレームに配置して1枚にしたり、切り抜いてコラージュしたりするアプリを使って加工した「写真有り（アプリ加工）」も2割あった。比較的簡単な方法による「投稿」への視覚的情報の付与だけでなく、他のアプリを用いて Facebook に発信する情報の前準備をするという、複雑なアプリの活用もできていたことが伺える。

2. アンケート調査

(1) iPad 使用頻度

表6には、「iPad の使用頻度」に関する回答の内訳を示している。全回答数38のうち「毎日」と答えたのが20（53%）と最も多く、次いで「週に2〜3日」が16（42%）、「週に1日以下」は2（5%）であり、使用頻度は概ね高かったことがわかった。

表6 使用頻度

使用頻度	延べ数
①毎日	20
②週に2〜3日	16
③週に1日以下	2

表7には、調査対象別の使用頻度に関する回答を示している。Aは2013年1月と4月に「週に1日以下」と回答しているが、有職者であり当該月のアンケートには多忙であったことが追記されていた。4月はFAXでアンケートに回答してくれたが、集いは仕事の都合で欠席している。その他の月では「週に2〜3日」が多い傾向にある。

表7 調査対象別の使用頻度

	O	M	T	A	OH	H
2012年12月	①	①	②	②		
2013年01月	②	①	②	③		
2月	②	②	①	②		
3月	②	①	①	②		
4月		①	①	③		
5月		-	②	①	②	①
6月		①	①	②	②	①
7月		①	①	①	②	①
8月		①	①	②	②	①

①毎日、②週に2〜3日、③週に1日以下

開始当初は「毎日」と回答していたOは、2ヶ月目以降「週に2〜3日」と使用日数が減少しているのがわかる。Oもその理由を書き添えており、有職者ではないが自治会や町内会の役割が多く、また趣味の習い事も複数あるなどして、時間的な余裕が持てないとのことであった。OHは参加期間を通して「週に2〜3日」と回答しており、家では主にPCを使っていることがiPadを毎日使わない理由であった。MやTは概ね「毎日」で、何度か「週に2〜3日」と回答しているが、その理由などは記載されていなかった。

これらのことから、あまり使用できていないと感じるには個人差があることがわかった。OやOHはわざわざ理由を記述しており、またその内容は弁解と受け取ることができることから「週に2〜3日」では使用頻度が低いと感じていることがわかる。それに対しMやTは、「週に2〜3日」について特に何も感じていないと推察される。Aは「週に1日以下」について弁解としての理由を記述しており、使用頻度が低いと感じていることが伺える。

Hは参加期間を通して「毎日」と回答している。操作サポートのためH宅を訪問した際に、ノート

型 PC も居間に置いてあるが起動に時間がかかるため気軽に利用しようという感覚にならないと話しており、瞬時に起動する iPad をよく使っていた。M や T も「毎日」と回答している月が多いが、後述する「iPad の利点」においても、「インターネットの利用時も起動が速い (M)」「パソコンと違い手軽に使えること (T)」と記述していた。

(2) よく使ったアプリ

表 8 には、調査期間中に調査対象がよく使ったアプリを種類ごとに分類し、調査対象の誰が「よく使ったアプリ」として回答したかを示している。

調査対象が「よく使ったアプリ」は 18 の分類項目に大別することができる。18 の分類項目は、SNS、メッセージャー、インターネット、写真/ビデオ、音声/動画、ナビゲーション、ショッピング、スケジュール、メモ、時計、電子書籍、辞書、教育、ゲーム、音楽、天気予報、料理、財形管理であった。

アンケート全体で 1 回以上の記載があったアプリは 37 個である。本調査の活動で使用したアプリである「Facebook (SNS)」は、当然のことながら全員によく使われていた。「カメラ (写真/ビデオ)」は、調査対象のうち 5 名によく使われていた。「Safari (インターネット)」「YouTube (音声/動画)」「リマインダー (スケジュール管理)」の 3 つのアプリは 4 名に、「メール (インターネット)」「写真 (写真/ビデオ)」「GoogleMaps (ナビゲーション)」「カレンダー (スケジュール管理)」「iBooks (電子書籍)」「漢字力診断 (教育)」の 6 つのアプリは 3 名によく使われていた。調査対象のうち 2 名がよく使っていたのは、「フォトフレーム (写真/ビデオ)」「InstaFrame (写真/ビデオ)」「ネットラジオ (音声/動画)」「App Store (ショッピング)」「メモ (メモ)」「ホワイトボード (メモ)」「ミュージック (音楽)」「クックパッド (料理)」であった。その他、1 名が使用していたアプリは 18 個であった。

本調査で使用した「Facebook」とその「投稿」に関連する写真/ビデオ関係のアプリがよく使われていたことがわかる。回答延べ数を見ても、「Facebook」が 35 と圧倒的に多く、「カメラ」が 14 と 2

図 8 アプリの種類、名称、回答者

分類項目	アプリ名称	回答者	延べ数	
SNS	Facebook	O,M,T,A,OH,H	35	
	メッセージャー	Skype	M	1
	インターネット	Safari	M,T,OH,H	11
		メール	O,M,OH	5
写真/ビデオ	カメラ	O,M,T,A,OH	14	
	写真	T,A,OH	6	
	フォトフレーム	M,T	4	
	InstaFrame	T,A	3	
	Pic Frame	M	1	
音声/動画	YouTube	O,M,T,H	5	
	ネットラジオ	T,OH	3	
	radiko.jp	T	1	
	Music Tube	A	1	
ナビゲーション	GoogleMaps	M,T,A	7	
	いつも NAVI	M	3	
	周辺検索ナビ	M	1	
	乗り鉄撮り鉄	M	1	
ショッピング	App Store	M,T	2	
	iTunesStore	T	1	
スケジュール	カレンダー	M,T,A	12	
	リマインダー	M,T,A,H	11	
メモ	メモ	M,A	8	
	ホワイトボード	T,A	7	
時計	時計	T	2	
電子書籍	iBooks	M,T	4	
辞書	大辞林	O	1	
	漢字力診断	M,A,H	8	
教育	Real 英会話	M	3	
	囲碁	M	3	
ゲーム	ゲーム*	H	2	
	Most Wanted	M	1	
	Stick Pick	OH	1	
	ミュージック	T,H	3	
天気予報	そら案内	M	3	
料理	クックパッド	O,H	4	
	3分クッキング	T	4	
財形管理	Cash Flow Free	A	2	

*ゲームの正式名称は不明

番目に多く、外発的動機がアプリの使用を強く誘発することが伺える。「リマインダー」や「カレンダー」といったスケジュール管理ソフトは3~4名に使われており人気が高いアプリであると言える。回答延べ数と合わせてみると「カレンダー」は1人あたりで平均しても4回記載されていたことになり、他と比べるとよく使った月が多いことがわかる。

分類項目別では、写真/ビデオ関係のアプリが5種類であり、そのうちの3つが写真加工専用のアプリで、それらをよく使っていたと回答したのは、M、T、Aであった。音声/動画は4種類で、Tはそのうち3つを記載していた。ナビゲーションも4種類あるが、「GoogleMaps」を除いてMだけがよく使っていたと回答したアプリである。ゲームも4種類あるが、どれも1名が記載したアプリである。写真/ビデオ関係の種類が多いのは、Facebookに投稿するための写真を加工するためであったと考えられる。音声/動画やナビゲーションはiPadのようなタブレットやPCなどICT機器が得意とする特徴的なジャンルで、またゲームは一般的に人気の高いジャンルである。

「よく使ったアプリ」の種類が多様だったのはMで22種類であった。その次はTで19種類、続いてAが16種類であった。Oは6種類、OH、Hは7種類と、M、T、Aよりも少ないのは、参加期間が短かったためと考えられる。

(3) よかったこと

表9にはiPadを使ってみて「よかったこと」に関する分類項目、記述件数、回答例を示している。総記述件数は55件であった。「カレンダー、リマインダーでスケジュール管理がよくなった」や「Safariでわからないことを調べることができた」など調査対象自身に関わる「行動(個人)」が24件(44%)と最も多く、個人の行動においてiPadを活用できたことをよかったと感じていることがわかった。次いで、「Facebookでまた友だちが増えて嬉しいと思う」や「皆様の楽しい情報にいやされました」など「情意」面でよかったと感じているのが12件(22%)であった。

その他、「旧友からの連絡などFacebookでとれるようになった」「現像して関係者に写真を提供した」などの他者との関係を伴う「行動(仲間)」が7件(13%)、「携帯に便利で戸外での利用」「写真のPCへの取り込みがデジカメよりスムーズに行く」などの「端末特性」が8件(15%)、「少しずつだが、自分なりの進歩が感じられる(使い方など)」や「iPhoneが使いやすくなった」などの自己の「進歩・発展」が4件(7%)であった。

これらのことから、「行動(個人)」の成長や「情意」面へのよい影響が、よかったことととらえら

表9 よかったこと

分類項目	記述件数	記述例
行動(個人)	24	カレンダー、リマインダーでスケジュール管理がよくなった
行動(仲間)	7	旧友からの連絡などFacebookでとれるようになった
端末特性	8	携帯に便利で戸外での利用
情意	12	Facebookでまた知り合いが増えて嬉しいと思う
進歩・発展	4	少しずつだが、自分なりの進歩が感じられる(使い方など)

れている傾向があることがわかった。

O は回答した 1 から 4 のアンケートを通じて、町内、校区、家庭のイベントでカメラ機能を用いて写真を撮り（「行動（個人）」）、他者や家族と閲覧したり現像して配ったりした（「行動（仲間）」）ことで、周囲から感謝されて嬉しかった（「情意」）ことをよかったこととしてあげていた。

M はアンケート 1 においては、携帯性や電源操作の簡易性（「端末特性」）がよかったと回答している。その後のアンケートでは、iPad の練習的操作ではなく趣味など自己の生活において実際に活用できた（「行動（個人）」）ことや旧友との連絡などで SNS を活用できた（「行動（仲間）」）ことといった、主に iPad の利用が行動に活きた面をよかったと感じていた。

T は読書や映画、料理など生活上でのアプリの活用（「行動（個人）」）、SNS を通した他者との関わりが増加したことへの喜びや刺激を受けた（「情意」）ことに加え、使い方が少しずつ進歩していることやスマートフォン操作への技能の転移（「進歩・発展」）をよかった点としてあげていた。

A は SNS で他者の投稿やコメントを読むのが楽しいことや読んだ内容に癒やされるなど「情意」面でよかったと感じていた割合が一番高かった。A の 15 件の記述のうち 7 件が同分類項目に該当する。また、iPad でアプリや SNS を使用するなど、これまで考えてもみななかった体験ができたことや、アプリの利用がストレス解消につながり仕事の効率がアップした（「進歩・発展」）ことについてもよかったことと感じていた。

OH は回答したアンケート数は 4 であったが、その全てにおいて PC と比べて写真の縮小や動画の送信が簡易であったなど「端末特性」に関して iPad を使ってみたよさを感じていた。

H も回答したアンケート数は 4 であったが、主にアプリを使って調べ物をしたり映画を観たりする（「行動（個人）」）ことができた点をよかったと感じていた。

(4) 困ったこと

表 10 には iPad を使ってみて「困ったこと」に関する分類項目、記述件数、記述例を示している。総記述件数は 35 件であった。「合成&コラージュ（アプリ）の使い方がわからなかった」や「Facebook の投稿記事の修正がわからなかった」など「アプリの操作方法」が 17 件（50%）と最も多かった。「画面が縦横と動き出したこと」や「キーボードが変なところを触って分割されたり固定されたりしたこと」などの「端末操作方法」が 7 件（21%）、「バッテリーがもっと長持ちするとよい」「iPad の材質が滑りやすい」など「端末特性」が 4 件（12%）、「その時わかったつもりでも時間が経つとわからな

表 10 困ったこと

分類項目	記述件数	記述例
行動（個人）	2	その時わかったつもりでも時間が経つとわからなくなる
行動（仲間）	2	Facebook の使い方をメンバーに教えること
端末特性	5	バッテリーがもっと長持ちするとよい
端末操作方法	6	画面が縦横と動き出したこと
アプリの情報	2	エクセルの入れ替えや計算ができるものを探しています
アプリの操作方法	17	合成&コラージュ（アプリ）の使い方がわからなかった

くなる（「行動（個人）」）、「Facebook の使い方をメンバーに教えること（「行動（仲間）」）」がそれぞれ 2 件（6%）、「エクセルの入れ替えや計算ができるものを探しています」といった新しいアプリや使いたいアプリを取捨選択するための「アプリ情報」の集収に困ったという回答が 2 件（6%）であった。

これらのことから、調査対象における iPad を使ってみて「困ったこと」のほとんどは、アプリや iPad 本体の操作に関する事柄であったことがわかった。

「行動（仲間）」に分類される「Facebook の使い方をメンバーに教えること」と記述した M のそれ以前のアンケートを見てみると、Facebook で趣味仲間を構成メンバーとするグループを作成し活用を試みていた。また同グループのメンバーである O も、M が「Facebook の使い方をメンバーに教えること」が困難だと記述した一月後のアンケートにおいて、「友だちがどこまでできているのか、どの程度のところまで通じているのかがわからない」と記述していた。これらは、SNS における他者とのコミュニケーションがアプリ使用に関する力量や理解と関係が深いことを示していると言える。

「行動（個人）」における困ったこととして記述されていたのは、時間がたつと操作方法を忘れてしまうことやパスワードを忘れてしまうことで、これらは PC やタブレットなどの ICT 機器の利用において日常的に見られる課題であると言える。

(5) 自身の変化

表 11 には、アンケート調査日から次の調査日までの 1 ヶ月間の活動における「自身の変化」について訊ねた項目に関する分類項目、記述件数、記述例を示している。総記述件数は 26 件であった。「自由に気楽にさわられるようになりましたかな?!」や「新しいことにチャレンジしたいという進歩がありました」などの「進歩・発展」において自身の変化を認識している件数が 8 件（31%）と最も多かった。次いで「Facebook にアップする回数が増えた」や「町内の催し物があるときは必ず iPad を持参」など「行動（個人）」の変化が 7 件（27%）であった。自身の変化については、活動開始から数えて 3 ヶ月目～6 ヶ月目にかけて回答を求めたものであるが、「使い慣れたアプリだけは使おうと思うが、それ以外はなかなか使うことができない」や「ちょっと中休み中です」など意欲や活動が「停滞」気味になったと自身の変化を捉えている件数が 5 件（19%）であった。その他、「もっとマルチな使い方があるのでは？」や「iPad は時代に何とかついて行くために役立つ」などの「気づき」があったことで自身の変化を捉えている件数が 3 件（12%）、「iPad を開くのが前回に比べて楽しくなりました」などの「情意」の変化が 2 件（8%）、「新たなグループの立ち上げをしたこと」という「行動（仲間）」

表 11 自身の変化

分類項目	記述件数	記述例
行動（個人）	7	Facebook にアップする回数が増えた
行動（仲間）	1	Facebook で新たなグループの立ち上げをした
進歩・発展	8	自由に気楽にさわられるようになりましたかな?!
気づき	3	もうちょっとマルチな使い方があるのでは？
情意	2	iPad を開く楽しみ
停滞	5	使い慣れたアプリは使おうと思うが、それ以外はなかなか使うことができない

が1件(4%)であった。

これらのことから、iPadを使った活動で自身が変化していると認識するのは、「進歩・発展」を感じたときや「行動(個人)」に成長が見られたときが多いことがわかった。

個人別に見ると、Oは「行動(個人)」、TとAは「進歩・発展」、Hは「情意」に関する記述がほとんどであった。Mは「行動(個人)」、「行動(仲間)」、「進歩・発展」、「気づき」と様々であった。OHは「停滞」気味へと変化している様子であった。

(6) 生活スタイルへの影響

iPadを使ってみることで、生活スタイルにどのような影響があったかについて訊ねた。回答したのは5名であった。Mは「どこに行くにも持ち歩き写真やコミュニケーションツールとして活用するようになった」こと、Tは「何か困った時、調べてみようとするようになった」こと、Aは「1人の時間を気楽に過ごせるようになった」ことと「職場で話題づくりができています」こと、OHは「どこにでもiPadを持って移動している」こと、Hは「時間がある暇なときはiPadで遊ぶようになった」ことと記述しており、iPadを使うことで調査対象らの生活スタイルに影響があったことが伺える。

(7) iPadが役立つ点

iPadがどのように役立っているのか、もしくは役立ちそうかを訊ねた。回答者は6名であった。Oは「趣味の料理・水墨画にYouTubeが非常に役立っている」と記述しており、動画で方法が示されることの有用性をあげている。Mは「日々の情報が収集しやすい」という情報収集手段としての有用性をあげている。また「仲間との情報交換ツールとしてFacebookが役立つ」というコミュニケーションツールとしての有用性についても記述している。Tは「手軽にわからないことを調べられる」「知らない場所に行くとき、ナビのように使える」という調査手段、「(SNSや集いを通して)知人ができる」という交友関係の広がり、「iPadを開くのが楽しい」という気分へのよい影響において有用であると述べている。Aは「場所や商品や知りたいことの検索に役立つ」という調査手段を、OHは「カレンダー、リマインダーでのスケジュール管理」「Safariでの情報検索」という自己管理手段、調査手段が役立つ点であるとしている。HもOと同じく「カレンダーやリマインダーでのスケジュール管理が役立つ」と述べている。また、OHは「メールと写真が簡単に送れる」という情報発信が容易であることが役立つ点であるとしている。

(8) iPadを他者に勧めるか

iPadを他者にも勧めたいかどうか、またその理由を訊ねた。回答者は5名であった。「いいえ」と回答したのはOのみで、理由は「自分が理解できていないから」であった。「はい」と回答した4名の理由は、Mが「情報伝達・共有の手段として利活用できるから」、Tは「おもしろいし便利、脳の活性化にもなるから」、Aは「手軽に楽しみが増えるから」、OHは「連絡に使えるから」であった。

(9) iPad の利点・欠点および iPad の操作性

iPad の利点・欠点およびタッチパネル式のタブレットの操作性について訊ねた。

利点については M が「起動が速い」「どこでも使える」「すぐに情報にアクセスできる」、T が「利用時に場所や姿勢を選ばない」、A が「パソコンと違い手軽に使えること」をあげており、使用環境の拡張性や簡便性が指摘されている。欠点の記述は 0 件であった。

操作性については M が「高齢者にはキーボードとマウスよりも使いやすい」としているのに対し、OH は「PC と併用しているが、どうしても PC の方になります」と PC の方が操作しやすいことをあげている。T は「慣れていても時々うまく反応しない」と静電容量方式のタッチパネル操作時の問題をあげている。

V. 結論

本研究ではアクティブシニアを対象として iPad と Facebook を用いた 11 ヶ月の活動を実施し、Facebook での活動状況を調査するとともに、調査対象らの iPad の使用状況や iPad の使用実態を把握した。

Facebook の活動においては、調査対象が主導で活動を進める姿勢が見られ、Facebook の使用方法に慣れるに従ってコミュニケーション活動が活発になっていった。SNS 上におけるグループのような形態のコミュニティでは、情報の発信と他者の情報への反応という形でコミュニケーションが成立するが、本調査ではコミュニティの参加者である調査対象らの傾向として、情報の発信行動よりも反応行動が多いことがわかった。また、個々のコミュニケーション活動への参加の仕方には、情報発信行動に積極的な発信型、情報発信行動よりも反応行動が多い反応型、どちらにも偏りのない均衡型があり、反応型が多いことがわかった。

技能面では、Facebook の最もベーシックな情報発信手段である文字言語を用いた投稿だけでなく、写真による視覚的情報を付加したり、また他のアプリで写真を加工してから投稿したりするなど、複雑なアプリの活用ができていたことがわかった。

アンケート調査からは、5 ヶ月から 11 ヶ月と調査対象によって期間は異なるが、貸与した iPad は概ねよく利用されており、音声/動画、ナビゲーション、ゲームなど、タブレットを含む ICT 機器が得意とする特徴的なジャンルのアプリがよく使用されていた。加えて、アプリが情報を包含もしくは収集して提示するタイプ（例えば、料理レシピ）から受容するだけでなく、使用者が自ら情報を加えることで機能するタイプ（例えば、リマインダー）の活用も見られた。

Facebook でのグループ活動への参加、集いへの参加、期間中の個人での活動におけるタブレットや SNS の活用については、自分自身の行動や仲間との関係における自己の行動、自己の進歩・発展、情意などの側面への有益性、使用環境の拡張性や簡便性というタブレットの利点、情報収集・発信手段やコミュニケーションツールとしての有用性などの点が、調査対象らによって認められていた。また、iPad のようなタブレットの使用が、生活スタイルに影響を与えていることもわかった。

調査対象自身が自覚している課題としては、アプリの操作方法と端末操作方法というタブレットを活用するにあたっての基礎的な技能に集約できる。毎月の集いにおいても、これらの質問が時間の大半を占めた。インターネットで調べ物ができるようになったことを有益と感じていたり、iPadが情報検索の手段として有用であると認識したりしているが、アプリや端末の操作方法について調べてみるという行為に至っていないことから、調査対象らの「調べ物の対象」という概念枠組みの中に「使い方」が含まれていないことが考えられる。

また、静電容量式のタッチパネルがうまく反応しないことも、シニア層のタブレット使用には課題となる。集いの際にもうまく反応せず何度も触っているうち、本人が予期していないアクションが起こって、何がどうなったのかわからなくなったり覚えようとしている手順に混乱が発生したりするケースがよく見られた。タブレットへの刺激とそれによって起こる反応との関係を理解したり推論したりできるようになることが、これらの課題を解決する鍵になると思われる。

アプリや端末の操作方法を理解し覚えたつもりでも、時間とともに忘却してしまうことやパスワードを忘れてしまうこともシニア層の課題である。アプリや端末の操作方法については、書き留めるという解決策を安易に提案しがちになるが、後に見返して理解しやすいように整理し書き留めるとするのは、アプリや端末に使われる特有の言葉、ICT機器における情報表示のされ方の特徴や概念などを理解していないとかなり困難な作業である。ふり返るときに必要な情報はどれなのか、取捨選択しなければならないからである。パスワードについては、安全性も考慮した管理のあり方を探る必要がある。

自分はわかっているが他者に使い方を教えるのが困難という課題は、SNSなどでのコミュニティの活性を図るといった側面からみても解決が必要である。iPadの利用を他者に勧めるかという質問に対し、自分が理解できていないから勧めないという回答もあった。本調査ではICTに精通した支援者の存在があったが、シニア層同士の教え合いや学び合いにおいては、「使える」「できる」が「理解」を伴うものであるかどうか重要になってくると思われる。

上述の4つの課題を通して見えてくることは、「理解」が課題の解決に共通する重要なキーワードになりそうだということである。

本研究において、タブレットやSNSがアクティブシニアに積極的に活用されていたことや、よい効果が数多くあったことを確認できた。今後は、この実態を活かしつつ課題を考慮し、アクティブシニアのユビキタスコンピューティング活用を推し進めるための方策を検討していく必要がある。

【附記】本研究はJSPS科研費の助成を受けたものです（研究課題番号：23650545）。

【謝辞】本論文を作成するにあたり、大分県立芸術文化短期大学非常勤講師の佐藤哲也氏にアドバイスを頂きました。ここに感謝の意を表します。

【引用文献】

1. ICT 成長戦略会議, ICT 成長戦略～ICT による経済成長と国際社会への貢献～, 2013.
[http://www.soumu.go.jp/main_content/000236560.pdf (2014年1月31日現在)]
2. 総務省, 平成25年版情報通信白書, 2013.
[<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h25/pdf/index.html> (2014年1月31日現在)]
3. 総務省, 平成24年通信利用動向調査報告書(世帯編), 2012.
[http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/pdf/HR201200_001.pdf (2014年1月31日現在)]
4. ICT 超高齢社会構想会議, ICT 超高齢社会構想会議報告書-「スマートプラチナ社会」の実現-, 2013. [http://www.soumu.go.jp/main_content/000268318.pdf (2014年1月31日現在)]
5. 西山潤一, 柵富雄, 学びの共同体と地域コミュニティの活性化: インターネット市民塾から見えてくるもの, メディア教育研究, 1 (2), pp.35-44, 2005.
6. 柵富雄, 吉田敦也, 地域生涯学習プラットフォームとしてのインターネット市民塾, 徳島大学大学開放実践センター紀要, 17, pp.117-126, 2007.
7. 黒田卓, ICT を用いた地域づくり: 富山インターネット市民塾の取り組みから, 地域生活学研究, 1, 109-116, 2010.
8. 大沼博靖, 北村薫, ICT を活用した高齢者向け運動プログラムの実験研究, 日本体育学会大会予稿集 (63), p.96, 2012.
9. 柵富雄, ICT を利用して学び合うシルバー: インターネット市民塾「ICT 茶論(サロン)」に見る高齢者の学び方, 社会教育, 68 (11) [809号], pp.40-43, 2013.

我が国の被虐待児童支援の現状 ：全国自治体の部署内外における連携に関する調査結果より

河村奈美子 (医学部看護学科)
北島謙吾 (京都府立医科大学)
星美和子 (長崎大学)
花田裕子 (長崎大学)
永江誠治 (長崎大学)
本田純久 (長崎大学)
岩瀬信夫 (愛知県立大学)

【要旨】

本研究の目的は、全国の地方自治体における被虐待児童支援において、部署内および部署外との連携上の問題の現状について明らかにし、課題を検討することとした。東京都23区を含む全国の市町村1751件を調査対象とし、虐待の相談や対応の実際および困難と感じている事等について質問紙を郵送し611件の市町村から回答を得た。

調査結果からは、多くの自治体において他部門および他機関との連携を「非常によく/よく機能している」と認識していることが明らかになった。また、さらに対応に関連する施策や個人情報保護法等について対応に係る職員や地域住民の中で十分に理解されていない状況があることについても示唆された。

【キーワード】

虐待(abuse)、児童虐待(child maltreatment)、支援(support)、精神看護
(psychiatric/mental health nursing)

I. 研究の背景

最近では児童虐待という言葉について、報道やポスターなどでも目にする機会が増え、またこの言葉についても広く知られるようになった。我が国では平成12年に「児童虐待の防止に関する法律(児童虐待防止法)」が施行され、それ以降徐々に児童虐待の禁止、早期発見と予防および対応に関する制度は充実がはかられている。それに伴い、国内の児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数は平成21年度には4万件、平成24年度には6万件を超え増加を続けている(厚生労働省)。

虐待を経験した児童はトラウマ性の体験を経験すると報告されており、そのために長期的支援の必要性について指摘する専門家もいる(西澤;2007)。しかしながら、我が国の場合はそういった被虐待児童であっても義務教育を修了した16歳以上(高校就学の場合は18歳以上)になると支援が受けられにくくなるという現実的問題もある。その結果として虐待体験からの心理的外傷に伴う精神症状や人間関係の構築に問題を抱え、かつ、その療育環境から生活していくための技術の習得も不十分なまま行き場を失う若者について指摘されている(花田ら;2008)。

児童虐待に関する相談は、基本的に児童相談所が窓口となる。また情報や相談は地方自治体の保健センター等に寄せられる場合も多く、その場合は各自治体の児童相談所を含む適切な部署で対応や支援が行われる。部署内で支援を継続する場合であっても支援の方向性を判断する際には他部門の職員との調整が必要である。国民の児童虐待に関する意識も高まり早期の相談も増加している現状がある一方で、この増え続ける相談の対応体制は従来どおりであり職員の戸惑いも大きい。児童虐待における早期対応の重要性について認識していながらも、速やかに対応しきれない場合が多々あることは、多くの担当職員が経験していると考えられる。こういった児童虐待への対応における連携について、職員が認識している問題や、困難なことに関する具体的な内容は十分に明らかにされていない。担当職員の交代制度や職員配置などは地方自治体に任されており、問題点等は顕在化しにくい傾向があり、職員自身も他の自治体の体制については分からないまま手探りで調整を進めざるを得ない状況があることも耳にする。

虐待事例の対応においては、さまざまな関係職種との連携が必要とされる一方で、実際に事例を扱う関係者は何らかの連携上の困難さについて感じながらも、対応に追われていると予測される。

そこでまず、全国自治体における被虐待児童支援の現状について把握を試みた。そして具体的に被虐待児童への対応にあたる関係者において認識されている連携上の問題についても把握する必要があると考えられた。

Ⅱ. 研究の目的

本研究の目的は、全国地方自治体における被虐待児童支援における部署内外の連携上の現状や特徴について明らかにし、課題を検討することとした。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究デザイン

質問紙を用いた疫学調査

2. 調査期間

平成 23 年 7 月～平成 24 年 2 月

3. 調査対象

東京都 23 区を含む全国の市町村 1751 件を調査対象とした。そのうち政令指定都市に関しては行政区を調査対象とした。全国 19 政令都市における行政区の合計は 170 件であったが、横浜市のみ要望により横浜市 1 件とした。さらに京都市は 11 区+3 支所を対象とした。平成 23 年 3 月 11 日の東日本大震災の被害を考慮し東北 3 県（岩手県、宮城県、福島県）における市区町村 132 件は調査対象から除外した。

4. 質問紙調査方法

対象となる市区町村長宛に、調査概要と目的ならびに調査協力に関する承諾の有無を記載したハガキを郵送し協力依頼を行った。初回の依頼によって承諾の得られた市区町村は 695 件(39.7%)、承諾しないとの回答は 377 件(21.5%)、未回収は 679 件(38.8%)であった。その後 2 回にわたり回答依頼のハガキを郵送し、最終的には 611 件から回答を得ることができ、研究対象とした。

5. データの分析方法

統計的分析は SPSS20.0 を使用した。自由記載に関しては、類似した内容を内容ごとに分類した。

IV. 倫理的配慮

本調査では「疫学研究に関する倫理指針」（文部科学省・厚生労働省、2012）に基づき研究対象者の人権及び利益の保護の取り扱いについて十分配慮した。研究の実施にあたり、研究実施時に研究プロジェクト代表者が所属する長崎大学大学院医歯薬学総合研究科倫理委員会の承認を得て実施した。

回答は ID 化して分析を進めた。

V. 研究の結果と考察

1. 回答市町村および回答者の属性

東北 3 県を除くすべての都道府県からの回答が得られた。都道府県のエリア別及び地域の規模について表 1. 表 2 に示す。

表 1. 対象の地域別割合

地域別	件	%
北海道	54	8.8
東北	29	4.7
北陸信越	62	10.1
関東	122	20.0
中部	78	12.8
近畿	64	10.5
中国	43	7.0
四国	34	5.6
九州・沖縄	125	20.5
合計	611	100.0

表 2. 地域の規模

	件	%
政令指定都市・23 特別区	59	9.7
人口 15 万以上の市	75	12.3
人口 5~15 万人の市	165	27.0
人口 5 万人未満の市	105	17.2
町村	207	33.9
合計	611	100.0

表 3. 回答者の職種

職種	件	%
保健師	117	19.1
心理士	6	1.0
相談員	70	11.5
S W	15	2.5
事務	337	55.2
教員	3	.5
その他	51	8.3
不明	12	2.0
合計	611	100.0

表 4. 回答者の年齢および児童虐待に携わっている期間

	平均値	± SD	中央値	最小値	最大値
年齢（歳）	44.59	± 9.070	45.00	23	71
児童虐待に携わっている期間（年）	3.9655	± 4.786	2.50	.00	35.00

対象となる市町村における回答者 611 名の職種について、最も多かったのは事務 337 名（55.2）%であり、次に多かったのは保健師 117 名（19.1%）であった。一方、教員は

3名（0.5%）、心理士は6名（1.0%）と少なかった。（表3.）

回答者の平均年齢は44.59±9.07（23～71）歳であった。また回答者が児童虐待の対応に携わっている期間の平均は3.97±4.79（0～35）年であった。（表4.）

2. 各自治体の児童虐待担当組織体制

各自治体の児童虐待担当組織体制は、3名が94件（15.4%）で最も多く、約半数の自治体においては、2～5名体制で担当しているとの回答を得た。組織の構成員の職種については、半数以上の自治体（357件、58.4%）の児童虐待担当部署において保健師の配置がみられず、1名の配置が122件（20.0%）、2名以上が132件（21.6%）であった。また心理士およびSW、教員についてもほとんどの自治体で配置していなかった。およそ半数の自治体で1～3名の相談員および事務職員の配置があった。

また、虐待対応部署に配属されている職員の職種と所属年数に関しては、それぞれの職種において、保健師、心理士、教員は0～5年であり、相談員、SW、事務職員は0～9.25年であった。

3. 部署内の他部署もしくは他機関との連携について

本調査の回答から、95.3%の回答者が部署内の他部門との連携経験を有しており、他部門との連携については92.0%が、「非常によく/よく機能している」と回答した。また、回答者の96.9%が他機関との連携経験を有しており、89.8%が「非常によく/よく機能している」と回答した。

この結果からは連携がうまく図られていることが窺える。

そして、「役所内の他部署や他機関と連携する際に、問題になったこと」について自由記載により回答を求めたところ、具体的な問題について214件から記載が得られた。あくまでも自由記載という形式の回答であるが、およそ全回答の35%を超えるものであり、傾向等について探索できると考え内容を分類した。

連携上の問題についての記載の有無と地域の規模および過去1年間の児童虐待対応件数との関連について図1. 図2. に示す。また表5. にこれらの関連について χ^2 検定とCramerのV係数の結果を記す。

図1. と表6. から、人口から捉える地域の規模と連携上の問題についての自由記載の有無について関連をみると、有意な差をもって関連が認められた（ $p<0.000$ ）。人口15万人以上の都市において連携上の問題の自由記載が多く、また人口15万人未満の市および町村においては、記載の割合が少なかった傾向が示されている。

図2. と表5. からは、過去1年間における自治体の児童虐待対応件数と連携上の問題の有無について関連を見たところ、有意な差をもって関連が示された（ $p<0.000$ ）。対応件数が多い自治体において連携上の問題の記載が多い傾向にあるといえる。

連携上の問題について214件の記載から、問題とはみなされない記載を除外し、複数記載されているものについてはそれぞれを1件として扱い最終的に301件の内容が得られた。これらを類似した内容ごとにカテゴリに分類すると、1) 他機関との調整上の問題、2) 機関内の体制上の問題、3) 情報共有に関する困難、4) 発見・通告後の対応に関する問題、5) 地域における継続支援の難しさ、6) その他、の6つに分けることができた。それぞれ

の項目の内容とその詳細について表 7. に示す。

表 6. 連携上の記載の有無と地域規模および過去 1 年間の児童虐待対応件数との関連

属性	χ^2 値	自由度	検定結果	Cramer V	調整済み残差		
					記載なし	記載あり	
地域の規模 (n=611)	57.711	4	***	0.307	政令指定都市・東京 23 特別区	-3.3	3.3
					市(人口 150.000 以上)	-4.3	4.3
					市(人口 50.000~150.000)	-2.7	2.7
					市(人口 50.000 未満)	2.2	-2.2
					町村	5.8	-5.8
過去 1 年間 の児童虐待 対応件数総 数 (n=585)	83.947	4	***	0.379	1 件~10 件	8.5	-8.5
					11 件~50 件	-3.1	3.1
					51 件~100 件	-0.3	0.3
					101 件~200 件	-3.8	3.8
					201 件以上	-4.2	4.2

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

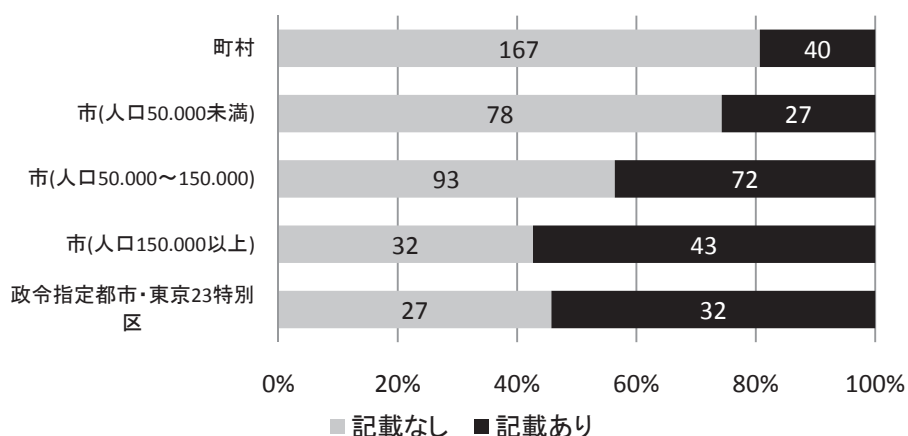


図1. 連携上の問題の記載の有無と地域の規模

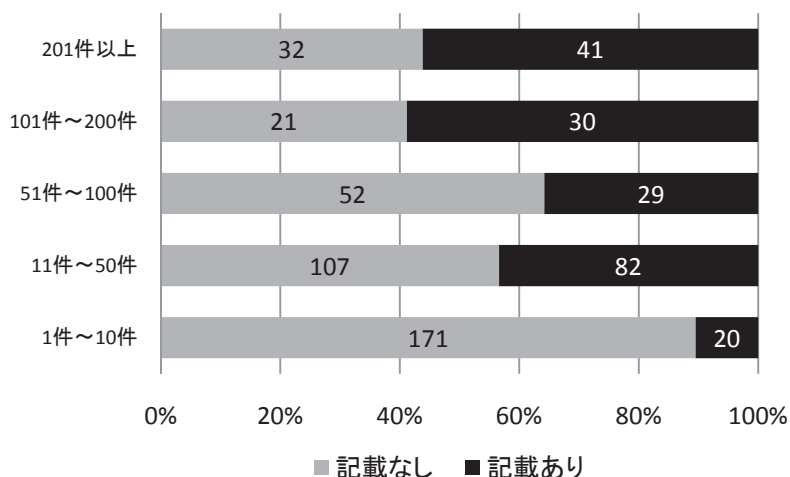


図2. 連携上の問題の記載の有無と過去1年間の児童虐待対応件数

表 7. 部署内および他機関との連携・協力に関する問題のカテゴリ

問題のカテゴリ	小カテゴリおよび具体的内容（ は具体的内容）
1. 他機関との調整上の問題	<p>1-1) 虐待の認識や方針に違いがあり、協力体制が築けなく足並みがそろわない(130) …児相の判断で“緊急性なし”とされれば、積極的に介入してもらえない、機関によって心理的虐待を軽視する傾向</p> <p>1-2) 役割分担・責任の所在が不明瞭であり介入できない(54) …明確な役割分担がなく、それぞれの機関が同様の支援をしており、責任の所在が不明確</p> <p>1-3) 他機関との連絡・調整の失敗・不足・困難(15) …情報の共通にタイムラグ、重複または、取りこぼし</p> <p>1-4) 他機関についての役割の認識や理解不足(7) …児童相談所への過度な期待から生じる意見対立</p> <p>1-5) 機関が多く絡むことによる会議の日程調整が困難(6) …医療機関の休診日に合わせる等</p> <p>1-6) 地理的な問題から連携が難しい(3) …他機関が遠方、市外の高校</p> <p>1-7) 民間機関等とつながりが弱い(1)</p>
2. 機関内の体制上の問題	<p>2-1) 各機関の人事異動による担当の変更(8) …年度がわりに他部署担当者が交代になると、虐待ケースとしての認識やリスクが引き継がれていない</p> <p>2-2) 機関内の縦割りによる協力の限界(2) …虐待ケースであっても就労などの条件が整わないと保育所で受けてもらえない</p> <p>2-3) 家族内で主担当が異なり連携が図れない(2) …兄弟で主担当機関が異なる場合の連携</p> <p>2-4) 他部署が業務多忙で継続支援が困難(1) …他部署も業務多忙で訪問等が継続できない</p>
3. 情報共有に関する困難	<p>3-1) 個人情報保護法との兼ね合いに関すること(47) …警察に情報提供を依頼したが、捜査に関わる情報ということで教えてもらえなかった、学校等から、被虐待児の氏名を公表しない通告があった、児童福祉法第 25 条で実施してよいということになっているが、部署、機関によっては未だにスムーズに応じてもらえない</p> <p>3-2) 守秘義務が徹底されない(9) …守秘義務を守れるかという点で、小さい村なので情報がもれやすい、民生委員が、地域住民と親交が密なことが逆に災いして、守秘義務の認識が甘くなった</p>
4. 発見・通告後の対応に関する問題	<p>4-1) 児童虐待事例の発見後・通告後の対応の知識・経験不足(7) …児童虐待対応の流れについて、十分に周知できていないことから、現場が通告をためらう</p>
5. 地域における継続支援の難しさ	<p>5-1) 地域におけるフォローが難しい(民生委員や児童委員の人柄・考え)(3) …地域の見守りを民生児童委員に依頼した際、情報を近所の住民に伝え、対象家庭を監視のように見守りしていた</p>
6. その他	<p>6-1) 18 歳以上のケースの支援が困難(3) …18 歳の居なしのケースでは未成年者で親権の関係から、保護施設の決定自立に対して行政として支援が困難</p> <p>6-2) 住所と実際の住居が異なり支援に限界(1) …住所は当市においたままで、実際の居住地が異なる時</p> <p>6-3) 所属がなく状況把握が困難(1)</p> <p>6-4) 事後の当該家族との支援で関係がとりにくくなる(1) …虐待通報時、児童相談所の家庭訪問に同行すると、後々の支援で該当家庭と関係がとれにくい場合がある</p>

1). 他機関との調整上の問題について

他機関との調整上の問題に関する内容は、日程の調整が困難であること、児童相談所の虐待の認識や方針が異なり、意見の対立もあり協力関係が作りにくいこと、役割や責任

の所在が不明瞭であることなどが多く挙げられた。これらは部署の縦割りによるものともいえる。また担当部署と児童相談所の関係についての問題が最も多く挙げられており、児童虐待事例の対応の認識については温度差を感じていることがわかる。

2). 機関内の体制上の問題について

機関内における体制上の問題の具体的内容として、人事異動のため担当者が交代し方針等の引継ぎが十分行われていないことに問題を感じていることが明らかになった。支援や方針が継続しないことの問題と、さらに部署間の横断的な支援の協力関係がつくられにくいことがあげられた。

3). 情報共有に関する問題について

学校等からの通告であるにもかかわらず個人情報ということが必要なる情報を得ることができず支援につながらないケースも経験されていた。児童福祉法第 25 条により必要な場合の情報の共有は認められているが、個人情報であるという理由で情報が共有されず対応に限界があったことについて複数あげられた。

4). 発見・通告後の対応に関する問題

発見や通告後の具体的な対応に関して、知識の不足とともに経験の不足があげられた。また児童相談所等の関係機関との調整の仕方が不明で、経験がないことにより通告をためらうなどから通告の遅延等があることについてもあげられた。

5). 地域における継続支援の難しさについて

虐待の発見や見守りについては地区役員などの住民との連携が必要になる。特に民生委員の協力は重要とされる。その一方で、役員個人の児童虐待の捉え方や考え方も実際の対応を左右することもある。そのため見守りなどが過度に行われるケースなど経験されていた。

6). そのほかの問題

その他経験された困難なこととしては、対象者の住所と実際の住居が異なることや 18 歳以上のケースの制度が我が国の場合はないことにより、行政として支援の限界が生じることがあげられた。また児童虐待に関する訪問方法がその後の家庭との関係に影響するため支援関係の維持の難しさが経験されていた。

今回の自由記載からは、児童虐待の可能性に気づいた学校や関係諸機関において、相談や通告を行うかどうか判断をするために比較的長い期間見守りを続け、その中で各機関は慎重に判断し対応を検討している現状がみえてきた。この反面、同一機関内での検討や対応の期間が長くなることにより、通告の遅れや介入のタイミングを逃すという事態につながっていることもみてとれる。さらに通告後の段階では、担当職員の経験年数や人事交代等により対応に不慣れな状況があること、さらに要保護児童対策地域協議会の認識不十分により個人情報の取り扱いに戸惑うなどの傾向がうかがえる。

実際の対応の段階においては、役割分担が不明瞭のまま各機関がそれぞれに行動する状況があると同時に、担当者は知識不足や経験不足を感じているといえる。

考察

本研究では児童虐待対応件数が 100 件を超える自治体において、問題の自由記載の割合が高く、人口の多い大都市においても同様の傾向がみられた。これにはこの 10 年間の児

児童虐待対応件数の増加に対して従来どおりの対応方法では充分といえなくなっている現状の姿があるように見える。

そして自治体の担当者が感じている問題の分類から、さらに管理上の課題、教育的課題、専門職間のコミュニケーションの課題について見えてきた。

役所内の縦割りのシステムにより柔軟な対応が困難になること、また定期的または短期間での担当者の人事交代により経験を活かした対応に充分結びつかなくなっている現状から、担当者同士の情報共有やまた引継ぎ体制の充実という課題があると考えられる。

そしてそれぞれの担当職員が児童虐待とその対応に関する総合的な知識や理解を得ていくことが求められている。これには児童虐待の知識、児童虐待への対応のための知識、関係する法律の内容、個人情報取り扱いおよび守秘義務、各機関の役割等の理解を得られるような機会が期待される。また、多職種や他機関にあっては職員同士の方針や役割から立場が異なるため、異なる意見の議論は避けられない。この中で、それぞれの役割の範囲や立場について相互交流や理解が深められることが期待される。

川畑（2013）は児童相談所で働いた自らの経験と現在の大学教員として研修をする立場との両方の視点から、対応業務にある実務家と市民の児童虐待等に関する感覚を「繋ぐ」役割が必要であることを示唆しており境界線が明確でないことで迷うより、個人、組織を超えて地域として共有することが先決であると述べ、要保護児童対策地域協議会（要対協）の協力・協働の重要性を強調している。しかしながら、現実には地域の中で要対協の存在や役割については充分周知されていない場合もあることがみえてきた。

平成 22 年 4 月には「子ども・若者育成支援推進法」が施行され（内閣府）、自治体における子ども・若者が地域の中で支援を受けて就業・就学など円滑な社会生活を送ることができるような支援体制を整え、実施されることが努力義務とされている（佐々木,2010）。ここでは、問題のある児童や若者が社会生活に適応して自立するために、保健・医療や教育、福祉、職業訓練機関、NPO 等の団体という子どもの育成に関わるあらゆる機関とのネットワークづくりが重要とされる。さらに各関係機関の専門家のみでなく地域の市民とのよい協力関係がつけられることについても重要となる。今回の調査において、連携について「よく機能している」と評価している回答者は多かったことから、これまでの対応で現れた問題についても取り組まれていくことが望まれる。

Ⅶ. 結論

今回の調査からは、児童虐待の相談・対応を行う自治体職員の他部署・他機関との連携については多くの自治体で、「非常によく/よく機能している」と回答しており、概ね連携が良くはかられている認識を持っていることがわかった。それと同時に、自由記載の有無との比較からは自治体の規模や児童虐待対応件数などによって問題の偏りの可能性についても認められた。

自治体の職員は地域の児童虐待に関して啓蒙活動の役割を担っている。児童虐待事例の早期発見やフォローアップには関係機関だけでなく、地域との連携も欠かせない。さらに今後 NPO 等の関係団体との協力についても役割が拡大していく可能性が十分に高く、調整機関が増えると認識や方針の違いは大きくなる可能性もある。地域住民も含め情報を共有し協力し合う体制や機会、関係者個人の知識や経験を高める機会が得られやすくなるこ

とが必要であると考えられる。

謝辞

本調査にご協力頂きました全国自治体の職員の皆様に心から感謝を申し上げます。

本調査は、財団法人こども未来財団平成 23 年度児童関連サービス調査研究等事業の研究助成（花田裕子代表：16 歳以上の虐待被害者を対象にした包括的自立支援プログラム開発に関する研究）を受けた研究結果の一部です。

尚、本研究は日本子ども虐待防止学会第 18 回学術集会(2012 年)において発表した、分科会「全国市区町村を対象とした児童虐待対応の実態調査から 3.組織内・外との連携上の問題、5.子ども若者育成支援法と市区町村の実態」および示設「16 歳以上の虐待被害者に対する自立支援の検討～市区町村を対象とした全国調査から～」の一部です。

【参考文献】

- 川畑隆（2013）. 児童虐待防止活動の入り口. *人間文化研究:京都学園大学人間文化学会紀要* 30, 184-177.
- 厚生労働省（2013）. 厚生統計要覧（平成 24 年度）.
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/index-kousei.html>（2013/09/19 取得）.
- 花田裕子・永江誠治（2008）. 児童虐待におけるいわゆる「18 才問題」の現状と課題. *保健学研究*, 21(1), 23-26.
- 内閣府. 子ども・若者育成支援施策の総合的推進.
http://www8.cao.go.jp/youth/suisin/pdf/law_s2.pdf(2013.12.19 取得).
- 西澤哲（2007）. 虐待を受けた子どもの心理療法：トラウマに焦点を当てた心理療法を中心に. *里親と子ども*, 2, 99-105.
- 松本伊智郎・屋代通子訳(2002). 子ども保護のためのワーキング・トゥギャザー児童虐待対応イギリス政府ガイドライン：イギリス保健省，東京；医学書院,29-30
- 佐々木禎（2010）. 「子ども・若者育成支援推進法」にもとづく子ども・若者支援. *クォーターリー生活福祉研究*, 19(3), 36-53.

EMPのための多読教材 ～医学英語語彙の観点から～

大下 晴美 (大分大学医学部応用言語学講座 (英語))

【要 旨】

語彙の学習法においては、意図的語彙学習と付随的語彙学習があるが、語彙の増強・定着を促進するためには、両者をバランスよく併用することが望ましいとされている。しかし、短期間で約 3,000 語の医学英語語彙の習得が求められる EMP (English for Medical Purposes) の学習においては、意図的語彙学習が中心となっている。そこで、本研究では、多読教材における EMP の付随的語彙学習の可能性を探るために、LR (Leveled Readers) に登場する医学英語語彙と学生が習得すべき医学英語語彙とを比較検証した。その結果、サンプル調査で用いた LR22 冊内に登場した医学英語語彙は、学生が習得すべき医学英語語彙の約 8% にあたり、LR を用いた多読によって医学英語語彙の付随的語彙学習が生じる可能性が明らかになった。

【キーワード】

多読, Leveled Readers, 医学英語語彙, 付随的語彙学習

1 はじめに

EMP(English for Medical Purposes)の指導においては、文献理解、論文執筆、外国人患者との会話という医師および医学科生のニーズ分析から(菱田・大木, 2000)、医学英語語彙指導が必須項目とされている。そのため、医学科生には膨大な医学英語語彙を限られた時間内で習得することが求められている。

その際、学生は単語集などを用いて意識的に学習・記憶を行う。これは、意図的語彙学習 (deliberate / intentional vocabulary learning) と言われ、語彙の記憶を目的に、語彙だけに焦点を当て集中的に語彙習得を目指す学習法である (Hulstijn, 2003)。意図的語彙学習では、短期間に目標語彙を多量に学習できるという利点があるが、長期記憶に定着されない、または反復学習によって長期記憶に存在しても、それを想起する手がかりを失ってしまい、その結果、語彙習得には至らない可能性があると言われていている (門田・池村, 2006)。一般的に、「一夜漬け」の知識はすぐに忘れてしまうという所以である。そのため、門田・池村 (2006) は、読解に必要な一定量の語彙サイズを確保するためには、意図的語彙学習に加えて付随的語彙学習 (incidental vocabulary learning) が不可欠であると述べている。

付随的語彙学習とは、意味重視 (content-based) の言語活動を行う中で、副産物 (by-product) として語彙を習得することである (Laufer and Hulstijn, 2001)。付随的語彙学習と多読には強い相関関係があり (Brown, Waring & Donkaewbua, 2008)、門田・池村 (2006) も、「多読は典型的な content-based education の一つであり、未知語の推測

力を養い、既習語を自動化して定着させることのできる極めて効果的な語彙学習の機会を提供する(p. 119)」と述べている。

そこで本研究では、意図的語彙学習と付随的語彙学習の相乗効果によって医学英語語彙習得を促進する可能性を探るために、科学系・医療系の多読用教材と医学英語語彙との関連性について考察する。

2 多読と語彙指導

多読 (Extensive Reading) とは、多量の目標言語を読み、「実際に読むことで読む能力を育成する」指導法である (Day & Bamford, 1998)。これまでの先行研究において、多読は、リーディングスピード、内容把握力に加えて、ライティング力、学習意欲、自律性などが効果的に育成できるという実践報告がなされている (Day & Bamford, 1998: 橋本他, 2000: Takase, 2007: 大下, 2007: Imamura, 2008: 大下, 2010)。

多読と付随的語彙学習についての研究はかなりの数にのぼるが、多読による未知語の習得に関しては、諸説ある。Day, Omura & Hiramatsu (1991) は、30 分間の SSR(sustained silent reading)を行った学生と行わなかった学生を比較し、多読による未知語の語彙学習の効果が統計的に有意であったと指摘している。三上・原田 (2011) は、第二言語として日本語を学習している学生を対象に多読を実施し、多読と付随的語彙学習、語の出現回数と習得率には相関関係があり、動詞や形容詞等より名詞が習得されやすい傾向があると示唆している。一方で、Aizawa (1998) は、異なる条件下で多読を実施し、語彙力が乏しい日本人大学生にとっては多読による未知語の付随的語彙学習には限界があると述べている。また、Nozaki (2007) も、単語カードを使用した意図的語彙学習の方が、付随的語彙学習よりも 16 倍速く目標語彙を覚えることができると指摘している。

このように、多読による未知語の付随的語彙学習には賛否両論があるが、既習語の付随的語彙学習の効果に関しては、多くの先行研究が支持している。Horst, Cobb & Meara (1998) は、多読により既知の語彙の知識を豊かにし、語彙の処理速度が増し、語彙のネットワークを築くことができると指摘している。Waring & Takagi (2003) も、多読によって未知語の学習はあまり起こらないが、既知語の定着には効果があったと指摘している。また、中村 (2011) は、多読によって既習語彙 (コロケーションを含む) の日常的な用法に接することにより、数量的にも知識の深さの面でも多読は語彙学習・定着に有効であると示唆している。

3 多読による医学英語語彙の指導

医学科生が在学中に習得すべき医学英語語彙数に関する明確な指標はないが、目標値をどのように設定すべきであろうか。

島根大学医学部では、医学英語で頻出する 3,000 語の語彙集を Moodle English Learning Site に掲載している^(注 1)。また、日本医学英語検定試験 3・4 級教本^(注 2)では、習得すべき語彙として 2,594 語のワードリストを掲載している。関根 (2005) は、医師として必要な基本医学英語語彙数の目標値は 3,000 語であり、特に頻繁に用いられる 100 語については

必須であると述べている。以上のことから考えると、EMP の語彙指導の目標値は 3,000 語程度であると考えられる。

Nation (1900) は、多読により未知語を覚えるのに必要な語彙の出現回数は 5~16 回、Waring (2006) は 10~30 回と指摘しており、多読による語彙習得を意図した場合、膨大な読書量が必要とされる。そのため、医学科における平均 6~8 単位という限られた時間内で (Kilper, Vogt, Aramaki, 2000), 3,000 語という膨大な医学英語語彙を付随的語彙学習のみで学習することは、実質的には不可能であり、意図的語彙学習に頼らざるを得ない。しかし、前述の関根 (2005) が指摘しているように、3,000 語の意図的語彙学習と並行して、その中でも最頻出の 100 語程度の語に関しては、多読を通して付随的語彙学習を行えば、効果的な語彙知識の定着・活性化を図ることができる可能性がある。

Hunt & Beglar (2005) が “the most effective and efficient lexical development will occur in multifaceted curriculums that achieve a pedagogically sound balance between explicit and implicit activities for L2 learners at all levels of their development (p.23) と指摘しているように、EMP においても、意図的語彙学習と付随的語彙学習のバランスがとれた指導法を模索する必要がある。

4 研究の目的

本研究の目的は、多くの多読指導で用いられている LR (Leveled Readers) などの多読用教材が医学英語語彙の付随的語彙学習教材となりうるのかを検証するために、多読用教材中の医学英語語彙が医学科生の学習すべき医学英語語彙をどのくらいカバーしているのかを複数のサンプル調査を通じて明らかにすることである。

5 研究の方法

5.1. サンプル調査に使用した多読用教材

多読でよく用いられる教材としては、英語を外国語として学ぶ学習者用の GR (Graded Readers), 英語を母語とする児童・小学生向けの絵本である LR (Leveled Readers), 英字新聞の記事などが挙げられる。この中で、本研究の目的である医学英語語彙の出現回数に関しては、英字新聞が最も多いただろう。しかし、新聞記事には医学英語語彙以外にも学習者にとっての未知語が多く含まれているため、多読による医学英語語彙の付随的語彙学習の効果が下がる可能性がある。また、GR は、童話や古典文学などの物語文が多く、語彙・文法・構文などが制限されているため、初級者用の Level 0~Level 4 の作品では専門用語である医学英語語彙が登場することはほとんどない。そのため、本研究の調査では、理科などの教科的要素を盛り込んだノンフィクションの学習絵本である LR を使用した。LR は、英語を母語とする児童・小学生を対象としているため、医学英語語彙のような子どもにとっては難度が高い語に関しては、必ず易しい英語での説明が付されている。また、学習絵本であるため、そのような言葉による語の説明に加え、絵や写真による視覚的な説明も追加されている。そのため、LR は、英語医学語彙の付随的語彙学習の機会を提供する教材として最適であると考えられる。さらに、高瀬 (2010) も、多読初期においては LR

のような L1 の児童用学習絵本が多読用教材として最適であると述べている。

サンプル調査に使用した LR は、現在大分大学医学部 1 年生を対象に実際に多読指導で使用している教材の中から、科学・健康・医療系に関する話題の 22 冊を選定した。使用した LR は、表 1 の通りである。なお、便宜上、各タイトルに本稿内で用いる記号と、LR のレベルの目安として、古川・神田（2013）を参考に、YL（読みやすさレベル）、総語数を付した。

表 1 サンプル調査に使用した多読教材一覧

本稿内で用 いる記号	タイトル	YL	総語数
The Magic School Bus シリーズ		小学校低学年向けの科学入門書	
MSB1	The Magic School Bus Has A Heart	0.8-1.0	872
MSB2	The Magic School Bus And The Missing Tooth	0.8-1.0	1000
MSB3	The Magic School Bus Inside Ralphie	2.5-3.0	1531
MSB4	The Magic School Bus Explores the Senses	2.5-3.0	2150
MSB5	The Magic School Bus Inside the Human Body	2.5-3.0	2156
Let's-Read-and-Find-Out Science シリーズ		児童向けの科学絵本	
LRFO1	My Five Senses	1.4-2.0	311
LRFO2	Sleep Is for Everyone	1.4-2.0	632
LRFO3	Germs Make Me Sick!	1.6-2.0	1087
LRFO4	Hear Your Heart	1.6-2.0	926
LRFO5	The Skeleton Inside You	1.6-2.0	843
LRFO6	Why I Sneeze, Shiver, Hiccup, and Yawn	1.6-2.0	1501
Read-About Health シリーズ		小学校低学年向けの科学絵本シリーズ	
RAH1	How Do Your Lungs Work?	1.2-1.6	402
RAH2	How Does Your Brain Work?	1.2-1.6	391
RAH3	You Have Healthy Bones!	1.2-1.6	291
Oxford Read and Discovery シリーズ		小学生向けのリーダー	
ORD1	Eyes	1.0-1.2	672
ORD2	Your Body	1.2-1.4	855
ORD3	Your Five Senses	1.4-1.6	1343
ORD4	How to Stay Healthy	1.8-2.0	1634
ORD5	Medicine Then and Now	2.2-2.4	3363
ORD6	Cells And Microbes	2.6-2.8	3663
Macmillan Factual Readers シリーズ		英語を外国語として学ぶ子ども向け教材	
MFR1	The Human Body	2.5-3.0	2192
DK Readers シリーズ		児童向けのリーダー	
DKR1	Animal Hospital	1.4-2.0	977

5.2. 学習すべき医学英語語彙の指標とした語彙リスト

医学科生が在学中に習得すべき医学英語語彙に関しては、中学校や高等学校の学習指導要領のような明確な語彙指標はない。そのため、医学英語の単語集は多く存在するが、掲載語彙やその語数には差異がある。そこで、本研究では、医学科生が学習すべき医学英語語彙として、日本医学英語検定試験 3・4 級教本改訂 2 版（2010）に掲載されているワードリストを指標とした。それは、この検定の 4 級が医科大学・医療系大学卒業程度、3 級が医師・看護師・医療従事者を対象とした内容とされているため、医学科生が習得すべき語彙が網羅されていると考えられるからである。指標とした医学英語語彙は、ワードリストの見出し語 2,594 語である。この 2,594 語を「医英検語彙リスト」と呼ぶ。

5.3. 分析手順

LR の分析にあたり、スキャナーと OCR を用いて表 1 で示した 22 冊のデジタル化を行い、本文および図解中に出現した語（句）の校正を行った。そして、各 LR のデータを単語単位に分割し、それらを基本形に集約した後に、アルファベット順の語彙リストを作成した。さらに、本研究の目的は、指標とする医英検語彙リスト中の語が LR にどのくらい含まれているのかを検証することであるため、各 LR の語彙リストから医学英語語彙に含まれない語（代名詞、冠詞、数字、接続詞、間投詞など）、および work, every day, picture などのように意味的に医学を想起しない語（句）は一般語として除外した。また、複数の意味を持つ語に関しては、医学的な意味で用いられているかどうかを検討し、医学英語として該当しない一般語は除外した（例：root は「歯根」であれば医学英語語彙リストに追加、「木の根」であれば一般語として除外）。そして、各 LR の医学英語に関する出現語彙をリスト化し、指標とした医英検語彙リストとのマッチングを行った。

6 結果

本研究でサンプル調査の対象とした 22 冊の LR に出現した医学英語語彙と指標とした医英検語彙リストの一致語数は 189 語であった。本研究では、LR をサンプル調査資料としているため、重要語句に関しては本文と図表に重複して出現する場合が多い。そのため、本稿では、出現した語の種類数である「異語数」に焦点を当てた。サンプル調査で使用した LR と医英検語彙リストの一致異語数は表 2 の通りである。

表 2 より、医英検語彙リストと一致した異語数は、2～65 語と LR により差が大きいことが分かる。これは、読み手の対象や読みやすさレベルと関連があり、対象年齢や読みやすさレベルが高ければ、概して、医学英語語彙の含有率も増加する傾向があると言える。

さらに、LR に出現した医英検語彙リストとの一致異語を見てみると、bone, breath, chest, leg, lung のような中学校・高等学校で学習するような基本語から、bronchiole, cerebellum, diaphragm, measles, smallpox のような人体の構造、疾患に関する専門用語まで、学習者にとって様々な難度の医学英語語彙が出現していることが分かる。どのような語が LR に出現しているのかの詳細については、表 3 の通りである。参考として、表 3 には、一致異語の一覧とともに、出現した LR のタイトル数を度数として示している。

表 2 サンプル調査で使⽤した LR と医英検語彙リストの一致異語数

記号	タイトル	医英検語彙リスト と一致した異語数
MSB1	The Magic School Bus Has A Heart	16
MSB2	The Magic School Bus And The Missing Tooth	12
MSB3	The Magic School Bus Inside Ralphie	19
MSB4	The Magic School Bus Explores the Senses	43
MSB5	The Magic School Bus Inside the Human Body	44
LRFO1	My Five Senses	2
LRFO2	Sleep Is for Everyone	7
LRFO3	Germs Make Me Sick!	36
LRFO4	Hear Your Heart	15
LRFO5	The Skeleton Inside You	26
LRFO6	Why I Sneeze, Shiver, Hiccup, and Yawn	11
RAH1	How Do Your Lungs Work?	11
RAH2	How Does Your Brain Work?	13
RAH3	You Have Healthy Bones!	13
ORD1	Eyes	4
ORD2	Your Body	11
ORD3	Your Five Senses	20
ORD4	How to Stay Healthy	18
ORD5	Medicine Then and Now	48
ORD6	Cells And Microbes	32
MFR1	The Human Body	65
DKR1	Animal Hospital	13

表 3 サンプル調査で使⽤した LR と医英検語彙リストの一致異語

単語	度数	単語	度数	単語	度数
alveolus	1	backache	1	bloodstream	2
anesthetic	1	bacterium	6	boil	1
ankle joint	1	bandage	3	bone	11
antibiotic	2	beat	5	bone marrow	1
antibody	3	biceps	1	brain	12
artery	3	bile	1	brainstem	2
attach	5	bladder	2	breath	1
baby teeth	1	bleeding	1	breathe	12
back tooth	1	blink	3	bronchiole	1

単語	度数	単語	度数	単語	度数
bump	3	fever	4	molar	1
calcium	3	flu	3	mold	1
canine tooth	1	forearm	1	molecule	2
capillary	1	fungus	1	mumps	1
carbohydrate	1	gallbladder	1	muscle	10
carbon dioxide	3	gland	1	nasal cavity	1
cartilage	1	gum	1	needle	1
cast	3	headache	2	nerve	6
cavity	1	heart rate	1	nerve cell	3
cerebellum	1	heartbeat	3	nervous system	1
cerebral	2	heel	1	neuron	1
cerebrum	2	hiccup	1	nostril	3
checkup	2	hip	1	nurse	3
chest	4	hip joint	1	olfactory nerve	1
chickenpox	1	incisor	1	operation	2
circulation	2	infection	4	optic nerve	2
cochlear	1	inner ear	1	organ	5
cornea	1	intestine	4	oxygen	7
cough	3	iris	3	pacemaker	1
cure	2	itch	1	pain	5
dentist	2	jaw	3	parasite	1
dialysis	1	joint	3	patient	2
diaper	1	kidney	4	pelvis	1
diaphragm	1	leg	14	pharmacy	1
digestion	3	ligament	1	pill	1
disease	5	limb	1	plague	1
DNA	1	liver	4	plasma	1
dose	1	lung	13	plaster	2
earache	2	malaria	1	platelet	3
eardrum	3	male	1	prescribe	2
elbow	5	measles	1	prescription	1
enamel	1	medicine	5	protein	2
esophagus	2	membrane	2	pulse	2
eyeball	2	microbe	2	pupil	4
eyelash	3	microscope	6	rash	1
eyelid	4	middle ear	1	receptor	1
female	1	milk tooth	1	red blood cell	8

単語	度数	単語	度数	単語	度数
reflex	2	spine	4	trachea	1
respiration	1	stethoscope	2	trunk	1
retina	3	stomach	6	tube	6
rib	4	stomachache	1	urine	2
root	1	surgeon	1	vaccination	2
saliva	2	surgery	1	vaccine	1
scab	1	swelling	1	vein	3
scratch	1	taste bud	4	vessel	6
shoulder	1	temperature	3	virus	5
sight	4	tendon	1	ward	1
sign	1	thigh	1	weight	1
skeleton	3	throat	6	white blood cell	7
skull	4	thumb	3	windpipe	2
smallpox	1	tissue	1	womb	1
sneeze	6	toe	3	wound	1
sperm	1	tongue	4	wrist	3
spinal cord	5	toothache	1	X-ray	4

表 2・3 では、サンプル調査で使用した LR と医英検語彙リストで完全に一致した異語およびその数を示したが、LR の医学英語語彙をさらに検証すると、医英検語彙リストに掲載されている語のワードファミリー（単語の名詞形・形容詞形・動詞形・副詞形）も出現している。その一覧は表 4 の通りである。

表 4 サンプル調査で使用した LR に出現した医英検語彙リストのワードファミリー

医英検語彙 リスト内の語	LR に出現した ワードファミリー	医英検語彙 リスト内の語	LR に出現した ワードファミリー
acupuncturist	acupuncture	jerk (n)	jerk (v)
bronchus	bronchial	microscope	microscopic
bump	bumpy	numbness	numb
cochlear	cochlea	operation	operate
diagnosis	diagnose	shivering	shiver
digestion	digest, digestive	spine	spinal
dissection	dissect	swab (n)	swab (v)
fixation	fix	swallowing	swallow
fragility	fragile	toxicity	toxin
hoarseness	hoarse	treatment	treat
infection	infect	wrinkle (n)	wrinkle (v), wrinkly, wrinkled
injection	inject		

以上のことから、医英検語彙リストと完全に一致した語彙 189 語とそのリスト内のワードファミリー 16 語（リストと完全一致した語を除く）を合わせると、サンプル調査を行った 22 冊の LR 中に医学科生が習得すべき語彙の 205 語が出現しているということが明らかになった。これは医英検語彙リスト 2,594 語の約 8%にあたる。LR における各語の出現頻度などにも影響されるが、医学英語語彙の出現という点から考えると、LR の多読は、医学科生が習得すべき医学英語語彙を付随的に学習する機会を提供する可能性を有していると言える。

さらに、表 3・4 に掲載した語以外にも、blood, heart, vitamin などの医学科生が中学校・高等学校で学習した医学に関する語に加えて、さらに専門的な医学英語語彙が LR 中に出現している。その一覧は、表 5 の通りである。

表 5 サンプル調査で使した LR に出現した医英検語彙リスト以外の医学英語語彙
(ただし、中学校・高等学校で学習する語を除く)

antiseptic	cone	flagellum	nerve fiber	salmonella
auditory	cortex	fovea	nucleus	scanning
auricle	cytoplasm	gustatory	nutrient	sclera
blind spot	diatom	iodine solution	optic disc	stoma
cartilage	diffusion	lactic acid	ossicle	triceps
cellulose	digestive juice	methane	outer ear	vacuole
cell wall	disability	mitochondria	penicillin	villus
chloroplast	ear canal	nasal passage	prism	yeast

上記のような語は、英語を母国語とする児童にとっても難解である。しかし、前述のように、LR ではこのような語に関しては、図解による解説が付されている。そのため、すでに高等学校レベルの生物や化学の基礎的な知識を有している医学科生にとっては、表 5 のような難解な語であっても、意味の理解はさほど難しいことではないだろう。

7 まとめ

本研究では、英語を母語とする児童・小学生向けの絵本である LR (Leveled Readers) の多読教材 22 冊を調査対象として、医学科生が習得すべき医学英語語彙の出現状況という観点から、EMP における LR の付随的語彙学習の可能性を検証した。その結果、本研究で指標とした医英検語彙リスト(意図的学習で学ぶ語彙)の約 8%の語が LR 中に出現し、多読による付随的語彙学習の可能性が明らかになった。これは、意図的語彙学習が中心である EMP の語彙指導において、意図的語彙学習と付随的語彙学習の融合を目指した新たな語彙指導の在り方を示唆している。

本研究の調査対象である 22 冊の LR の題材は、骨格・人体の構造、感覚器の機能、病気の発症とその原因など、非常に内容が似通っている。そのため、同様の内容が異なるレベルの語彙で説明されているという点では、内容理解を深め、付随的語彙学習を促進しやすい状況であると言える。一方で、医療関連を話題とした LR は現状では多いとは言えない

が、医学に関する多角的な話題を提供し、付随的語彙学習が生じる医学英語語彙数を増加させるためには、今後さらにサンプル数を増やす必要がある。また、本研究においては、医学英語語彙の出現状況によって、付随的語彙学習が生じる可能性を論じたが、付随的語彙学習と語の出現頻度には密接な関連がある。そのため、語の出現頻度という観点から、再度サンプル調査を行い、検証する必要がある。さらに、実際に LR の多読によって医学英語語彙の付随的語彙学習が生じるのかという点に関しては、長期的な実証研究を通して検証する必要があるだろう。今後、以上の課題について、さらに検証を進めていきたいと考えている。

【注】

- (1) 詳細については、http://www.izumo-elearning.saloon.jp/file.php/1/Ver.6.1_PDF_.pdf を参照。
- (2) 日本医学英語検定試験は、日本医学英語教育学会が主催する検定試験であり、4 級は基本的な医学英語運用能力を有するレベル（医科大学・医療系大学卒業程度）、3 級は英語で医療に従事できるレベル（医師・看護師・医療従事者、通訳・翻訳者等）の内容が出題される。

【参考文献】

- Aizawa, K. (1998). Incidental vocabulary learning through reading : Guessing exercises, glossing or accessing dictionaries? 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第 12 号, 79-94.
- Balestrino, P. (Author) & Kelley, T. (Illustrator) (1989). *The Skeleton Inside You*. NY: HarperCollins.
- Berger, M. (Author) & Hafner, M. (Illustrator) (1995). *Germs Make Me Sick!* NY: HarperCollins.
- Berger, M. (Author) & Meisel, P. (Illustrator) (2000). *Why I Sneeze, Shiver, Hiccup, and Yawn*. NY: HarperCollins.
- Brandenburg, A. (1989). *My Five Senses*. NY: HarperCollins.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20(2)*, 136-163.
- Capeci, A. (Author) & Bracken, C. (Illustrator) (2005). *The Magic School Bus Has A Heart*. NY: Scholastic.
- Cole, J. (Author) & Degen, B. (Illustrator) (1989). *The Magic School Bus Inside the Human Body*. NY: Scholastic.
- Cole, J. (Author) & Degen, B. (Illustrator) (1995). *The Magic School Bus Inside Ralphie*. NY: Scholastic.
- Cole, J. (Author) & Degen, B. (Illustrator) (1999). *The Magic School Bus Explores the Senses*. NY: Scholastic.

- Curry, D. L. (2003). *How Do Your Lungs Work?* Canada: Scholastic.
- Curry, D. L. (2003). *How Does Your Brain Work?* Canada: Scholastic.
- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Day, R. and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DerKazarian, S. (2005). *You Have Healthy Bones!* Canada: Scholastic.
- Ganeri, A. (2013). *The Human Body*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207–223.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a foreign language*, 17(1), 23-57.
- Imamura, K. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Kipler, D., Vogt, L., & Aramaki, H. (2000). A Survey of English Education in Japanese Medical Universities. *Journal of Medical English Education*, 1(2), 20-25.
- Lane, J. (Author) & Bracken, C. (Illustrator) (2006). *The Magic School Bus And The Missing Tooth*. NY: Scholastic.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA : Newbury House.
- Nozaki, A. (2007). Which is faster, learning new vocabulary from incidental reading, or from a word list? (Master's thesis, Notre Dame Seishin University). Retrieved from <http://www.robwaring.org/classes/thesis/theses.htm>
- Penn, J. (2011). *How to Stay Healthy*. Oxford: Oxford University Press.
- Quinn, R. (2010). *Your Five Senses*. Oxford: Oxford University Press.
- Showers, P. (Author) & Watson, W. (Illustrator) (1997). *Sleep Is for Everyone*. NY: HarperCollins.
- Showers, P. (Author) & Keller, H. (Illustrator) (2001). *Hear Your Heart*. NY: HarperCollins.
- Spilsbury, L. & R. (2010). *Cells And Microbes*. Oxford: Oxford University Press.
- Spilsbury, L. & R. (2011). *Medicine Then and Now*. Oxford: Oxford University Press.
- Spilsbury, L. (2012). *Your Body*. Oxford: Oxford University Press.

- Sved, R. (2012). *Eyes*. Oxford: Oxford University Press.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 1-18.
- Takase, A. (2009). The Effects of SSR on Learners' Reading Attitudes, Motivation and Achievement: A Quantitative Study. In A. Cirocki (Ed.), *Extensive Reading in English Language Teaching* (pp. 547-560). Muenchen: Lincom.
- Walker-Hodge, J. (1999). *Animal Hospital*. NY: DK Publishing.
- Waring, R. & Takagi, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. *The Language Teacher*, 30 (7), 44-47.
- 大下晴美 (2007). 「高等学校における英語多読指導プログラムの成果と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域)』第 56 号, 165-172.
- 大下晴美 (2010). 「高等学校における英語多読指導の効果に関する実証的研究」 博士論文.
- 門田修平・池村大一郎 (2006). 『英語語彙指導ハンドブック』 東京: 大修館書店
- 関根郁夫 (2005). 「医師の英語ー目的の設定と目標の数値化ー」『千葉医学』81, 75-80.
- 高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』 東京: 大修館書店
- 中村嘉宏 (2011). 「語彙習得の諸相」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』15(2), 35-54.
- 日本医学英語教育学会 (編) (2010). 『日本医学英語検定試験 3・4 級教本 改訂 2 版』 東京: メジカルビュー
- 橋本雅文・島緑・高田哲郎・磯部達彦・境倫代・築山徹 (2000). 「多読の効果を検証する」『京都教育大学附属高等学校研究紀要』第 68 巻, 28-47.
- 菱田治子・大木俊夫 (2000). 「卒業後の医学英語使用の実態」 *Journal of Medical English Education*, 1(2), 49-53.
- 古川昭夫・神田みなみ (編) (2013). 『めざせ 1000 万語英語多読完全ブックガイド 改訂第 4 版』 東京: コスモピア
- 三上京子・原田照子 (2011). 「多読による付随的語彙学習の可能性を探るー日本語版グレイデイド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果からー」『国際交流基金日本語教育紀要』7 号, 7-23.

GIS およびサバメシを活用した防災・減災イベント —実践報告とその効果—

小山 拓志 (大分大学教育福祉科学部地理学教室)

土居 晴洋 (大分大学教育福祉科学部地理学教室)

森松 真弥 (株式会社 日水コン)

内山 庄一郎(独立行政法人 防災科学技術研究所)

【要旨】

大分大学地理学教室は、大分市内の公立小学校に通う小学生親子を対象に、GIS とサバメシを活用した防災・減災イベントを実施した。本イベントの最たる目的は、参加者に各種作業を体験させることで、自然災害はもちろんのこと、家庭における防災・減災対策などに対して、「意識するきっかけ」を与えることである。さらに、イベント終了後も災害発生時までそれら対策や意識が持続・継続するよう、「防災・減災意識の持続性維持」をイベントの最終目標として掲げた。イベント終了後に実施したアンケート調査を集計すると、肯定的なコメントが比較的多く見受けられたため、本イベントの目的は概ね達成されたと考えられる。また、本イベントに携わった本学の教員志望学生は、GIS 技術の習得と「体験型防災教育教材」の手法に習熟することができた。よって、本イベントは、教員志望学生に対しても大きな副次的効果をもたらしたと判断される。

【キーワード】

GIS (Geographic Information System) サバメシ (Saba-meshi) 防災・減災イベント (Disaster risk reduction event) 東北地方太平洋沖地震 (The 2011 off the Pacific coast of Tohoku Earthquake) 教員志望学生 (Students intending school teachers)

I. はじめに

1. 背景

2011年(平成23年)3月11日に東北地方太平洋沖地震が発生し、東日本大震災(以下、3.11)を引き起こした。この地震により、とくに津波によって多くの人命が失われた。犠牲者には、625人に上る児童生徒および教職員が含まれており、東北地方を中心に東日本の広い範囲で1万件を超す学校施設および社会教育施設が被害を受けた¹⁾。今回の震災では、本震の発生時刻が14時46分ということもあって、児童生徒の大多数が自宅や外出先ではなく、学校内で被災したという特徴を有する。そのため、必然的に地震発生時および発生後の児童生徒に対する対応は、学校関係者、主に教職員が担うことになった。これにより、各学校のハード・ソフト両面における防災・減災対策、さらには教職

員の防災・減災に対する意識や知識の有無など、種々の課題・問題が明白化され問われることとなった。文部科学省（2012）²⁾は、このような3.11が浮き彫りにした学校現場の災害時に対する脆弱性に鑑み、児童生徒等の危険予測・危険回避能力を高めるための防災教育・防災管理等の見直しをおこない、それに伴う防災教育の今後の在り方について提言した³⁾。

このように、3.11は計らずも多くの児童生徒が在学中に発生した。しかし、当然のことながら自然災害は、日時や場所を選ぶことなく無作為に発生するものである。たとえば、週末や祝日、夜間に災害が発生した際には、家庭の防災・減災対策（ハード・ソフト両面）の有無が、時に子どもの命を大きく左右する。「災害への備え」は、家庭や学校、あるいは自治体の「防災・減災意識」そのものを如実に表しており、平時における対応が重要である。実際に3.11以降は、市民や児童生徒の意識向上を狙ったイベントや防災教育の取り組みが実施され始めたが、それらは防災・減災意識の高い自治体や学校に限られている⁴⁾。また、家庭における防災・減災対策や防災教育などは、それらに興味関心を抱くための「端緒」がなければ、取り組み自体を成立させることが難しいのが現状である。これらソフト面の防災対策は、災害発生時まで対策や意識を継続させる「持続性維持」がきわめて重要であり、単発の意識改革では意味がない。このような背景から、3.11以降も各家庭⁵⁾や学校⁷⁾における防災・減災対策や意識の有無に、大きな差異が生じている。

2. 大分県における防災・減災対策の現状

ところで、近年大分県では、東海地震、東南海地震などの南海トラフで発生する地震による津波被害、豪雨による水害や土砂災害など、種々の災害が危惧されており、防災・減災対策に対する機運が高まっている。たとえば、防災意識の高い県内の自治体や学校に限っては、防災ワークショップや防災キャンプといった各種イベントや防災教育に取り組んでいる⁸⁾。また、大分県佐伯市や日田市においては、防災教育・活動に関する課題提示⁹⁾や地理情報システム（GIS：Geographic Information System：以下、GIS）を利用した避難経路のシミュレーション¹⁰⁾¹¹⁾など、地域防災や防災教育に関する種々の研究がおこなわれている。しかし、大規模な地震災害を経験したことがない多くの県民は、たとえば南海トラフにおける巨大地震の被害想定が公表されても、それに対する家庭・学校での対策は、未だ万全ではないと推察される。

3. 大分大学地理学教室における地域防災力向上へ向けた取り組み

大分大学地理学教室では、大分市内の公立小学校に通う小学生親子を対象に、自然災害や防災・減災対策への意識付けを目的とした防災・減災イベントを企画し実施した。3.11により、東日本の多くの学校あるいは学校関係者が被災（あるいは災害時の対応）した現状に鑑みれば、このような防災・減災に関するイベントを大分県内で唯一の国立大学が主催し、さらに教員養成課程に在籍する教員志望学生が主体となって実施することは、大学が果たす役割も含めて大きな意義があると考えられる。さらに、近い将来、教員志望学生が防災教育やそれに関連したイベントに携わることを考えれば、本イベントの開催は教員志望学生に対しても大きな副次的効果が期待される。本稿ではイベントの概要

を述べたのち、イベントを通じて参加者および教員志望学生が得られた効果について検討する。

II. イベントの概要と作業内容

1. イベントの概要と目的

本イベントは、大分大学地理学教室主催のもと「君はGISとサバメシを知っているか？ー楽しく学ぶ地理学と防災ー」というタイトルで、2013年11月3日に大分大学且野原キャンパスにて開催した。イベントの開催にあたっては、大分大学社会連携推進課「平成25年度地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）」の助成金を使用した。この事業は、大学開放の推進を図り、次世代を担う子どもたちの成長を促すことを目的として、継続的に実施されているものである。イベント対象は、助成金の意図とイベント内でハサミや火を扱うことを考慮し（後述）、大分市内に通う小学校4～6年生とその保護者とした。イベントのアナウンスは、大分市内の公立小学校全60校へのチラシ配布（対象学年：約

13,500枚）でおこない（図1）、参加希望者を募った。その結果、親子25組（総勢55人）の応募があり、当日は23組（総勢51人）が参加した。なお、本イベントでは、大分大学地理学教室の学生を中心に、13名の学生（学部1年生：3名、2年生：3名、3年生：5名、大学院生：2名）が補助要員としてイベントの企画・準備・運営に携わり、イベント当日には小学生のパートナー（以下、パートナー学生）として各種作業を補助した。

本イベントの最たる目的は、参加者に各種作業を体験させることで、自然災害はもちろんのこと、家庭における防災・減災対策などに対して、「意識するきっかけ」を与えることである。さらに、そのような各種対策を含んだ防災意識が単発的な意識改革で終わることなく、イベント終了後も災害発生時まで持続・継続するよう、「防災・減災意識の持続性維持」をイベントの最終目標として掲げた。こ

平成25年度 地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）
 主催：大分大学地理学教室
 代表/問い合わせ先：小山 拓志（大分大学教育福祉科学部 講師）
 097（554）7548

『君はGISとサバメシを知っているか？』
 挑戦者求む！
 楽しく学ぶ地理学と防災

地震・津波・洪水・・・災害発生！！
 災害は必ずやってくる。その時までには、僕らは何ができるか。
 防災・減災について、親子で一緒に考えよう！

当日は、パソコン(GIS)を使って地図を作り、その地図を見ながら身近な地域の災害について考えます。午後は、アルミ缶と紙パックを使ってごはんを炊く、サバメシに挑戦してもらいます。パソコンを使ったことがなくても、火が怖くても大丈夫。大学生が君をサポートします！！親子で是非参加して下さい。参加費用は無料です。
 ※ただし、参加者1人につき350mlアルミ缶2個、1リットルの紙パック3つを持参して頂きます。

※ 挑戦者の一（午前） パソコンとGISというソフトを使って、「お年寄りマップ」を作れ！
 君のパートナーは大学生！！
 GIS講師：森松 真弥氏（立命館大学・院卒）

※ 挑戦者の二（午後） アルミ缶と紙パックを使ってごはんを炊け！！サバイバルメシタキ（通称サバメシ）の考案者である内山庄一郎氏（防災科学技術研究所）が、その技を君たちに伝授！！

日時：2013年11月3日（日・祝）9：00～15：00頃
 場所：大分大学且野原キャンパス教養教育棟13号教室
 対象：大分市内の小学校に通う4・5・6年生の親子

※参加希望者が多い場合には、抽選とします(最大30組)。
 ※参加希望者には、後日こちらから連絡をさせていただきますので、自宅住所を必ず書いて下さい。
 ※子どもだけの参加はできません。必ず親子で参加して下さい。

参加者氏名：() 氏名は子どものみで構いません。
 小学校名：() 小学校
 学年：() 年
 参加人数：親()人、子ども()人
 自宅住所：〒()-()

図1 小学校に配布したチラシ

のような観点から、本イベントは、次の二つの作業体験を軸に構成されている。①地理学の分野で一般に利用されている GIS を使った地図作り体験、②アルミ缶と紙パックでご飯を炊く、通称「サバメシ」と呼ばれるサバイバル・メシタキ（以下、サバメシ）体験である。なお、イベントは午前 9 時から開始し、主に午前が GIS を使用した地図作り体験、午後がサバメシ体験という二部構成となっている。具体的な体験内容を次節に、当日のスケジュールを表 1 に示す。

表 1 イベント当日のスケジュールと作業内容

時間※	イベント内容	具体的な作業内容(備考)
8:00		
	準備	ノートPCの配線, 机・イスの配置
	受付	出欠確認
9:00	イベント趣旨説明	イベントの目的および目標, 学生のパートナー発表
	「割合」の説明	イベント参加者協力のもと, 小学生に割合を説明
	【解説】	GISについての解説および作図する地図の説明・解説
	【日本地図の作成】	日本地図(白地図)に高齢化率(都道府県別)を色分け
10:00		【GISを使った大分市のお年寄りマップの作成】 *統計GIS(総務省)によるH22国勢調査データを使用。 *外部講師指導のもと, 学生パートナーと共にGISを操作。 *参加者はクラス分類による色分け表示を行い, 高齢化率地域を視覚的に抽出(高齢化率の高い地域を地図で表現)する(H22のみ)。 *地図作成後発表(参加者数名)および講評。
	【QGISの利用】	
11:00		
	【防災小話】	*作成した大分市の高齢化率の地図を使い, 大分市における高齢化地域の抽出とその特色について解説。 *自然災害とハザードマップについて解説(参加者自ら防災・減災について考察)。
	休 憩	
	【防災小話】	*家庭で始める防災・減災(防災意識)について解説。 *サバメシ本来の目的を説明。
12:00		【紙パック燃料棒作り】 *外部講師, サバメシ担当学生指導のもと, 学生パートナーと共に炊飯準備のための室内作業(紙パック燃料棒作り)を実施。 *アルミ缶は事前に加工しておく。 *米・水を入れる。
	【サバメシ】 (炊飯準備:室内作業)	
		【炊飯作業】 *外部講師, サバメシ担当学生指導のもと, 学生パートナーと共に炊飯作業。 *5秒に1本ずつ紙パック燃料棒を投入。 *約25分で炊き上がり。
13:00	【サバメシ】 (炊飯:野外)	
		【炊き上がり:食事】 *外部講師, サバメシ担当学生から, 炊き上がり後の注意事項について説明。 *炊き上がったごはんを学生パートナーと共に食事。 *後片付け。 *サバメシのマニュアルと型紙の配布。
14:00	【サバメシ】 (炊き上がり:食事)	
	贈呈式	参加者が作成した地図を, ラミネート加工して贈呈(しおり付き)
	【防災小話】 終わりの言葉	*3.11を例に, 防災意識の持続性維持についてコメント。 *アンケート。

※時間は15分刻み。

2. 体験内容と目的

(1) QGIS を使用した地図作り体験

GIS とは、コンピューターで地図の閲覧や検索、編集や解析などの処理をおこなうことのできる電子地図システムである。GIS は高度な分析や迅速な判断（意思決定）を可能にするツールとしても有効で、近年では都市計画やマーケティング、ナビゲーションなど、その利用分野は著しく拡大しており、近年産業界や行政を中心として普及しつつある。また、1995年に発生した阪神・淡路大震災を契機に、政府においても GIS に関する本格的な取り組みが始まり¹²⁾、これを利用したハザードマップや避難場所・避難経路図の作成など、防災・減災の分野における活用も急速に進んでいる¹³⁾。

本イベントでは、オープンソースの GIS ソフトである QGIS (Quantum GIS)¹⁴⁾を使用した。QGIS は、商用 GIS ソフト（たとえば、Esri ArcGIS）に近い機能・操作性を持つ。なお、イベントの開催にあたって、事前に大分大学高等教育開発センターからノートパソコン（以下、ノート）PC 30 台の貸与を受け、QGIS をインストールした。イベント当日には、参加親子 1 組につき 1 台配布した。



図 2 QGIS を利用した地図作り体験の様子

- ①：GIS についての解説，②：日本地図の作成，③：QGIS による地図作り（パートナー学生の作業補助），
④：ハザードマップの解説
同じ柄（緑色）のポロシャツを着ているのがパートナー学生。

GISによる地図作り体験では、著者の一人である森松がGIS講師として参加者の指導および解説を担当した。作業冒頭のGISの基礎知識についての解説では、「GISとは?」、「GISで何が出来る?」をテーマに、参加者がそれらについて容易に理解できるよう、実際にGISによる作図例を示しつつ解説した。まず、大分市の白地図（地区境界入り）に、大分市内に立地する小学校の正確な位置（ポイントデータ）をオーバーレイして作成した「大分市内の小学校分布図」を参加者に提示した。この地図をもとに、GISの特徴の一つである、空間データの可視化についての解説をおこなった。次に、小学校のポイントデータから、1.5 kmのバッファを生成したポリゴンデータをオーバーレイした地図を提示し、自宅から小学校までの距離を視覚的に捉えさせると共に、GISが持つ分析・加工機能について解説した。最後に、一種のGISソフトと位置づけられているGoogle Earth上に小学校のポイントデータを表示し、子どもらに自分が通う小学校の位置や小学校の分布について確認してもらった。

GISについての概要説明のあとは、実際にQGISを使用した地図作り体験をおこなった。本イベントで参加者がQGISで作成した地図は、「H22大分市における高齢化率マップ」である（図3）。自然災害では、その被害者の過半数が高齢者、いわゆるお年寄りに集中する。高齢化社会がすすむ中で、地域によるお年寄りの「みまもり活動」がおこなわれている。既述したように、GISは意思決定ツールであるので、ここでは、子どもたちが防災活動の主体となり、どの地域で優先的に「みまもり活動」を展開すべきかを、GISによる国勢調査統計分析を通して考えてもらうことが、本図を作成した目的である。また、高齢化率マップのような特殊な地図を自作することにより、災害に対する危機意識の向上と、防災・減災に対する興味関心を喚起することも狙いの一つである。

QGISによる作図の前に、全国の中で大分県の高齢化率がどのような位置づけにあるか理解してもらうため、日本地図（白地図）を用意し、参加者には都道府県別の高齢化率を手作業（色鉛筆による塗り分け）で作図してもらった。また、作業後には、作図ツールとしてのGISの利便性をより実感してもらうため、GISで事前に作成しておいた全国高齢化率マップを提示した。

次に、参加者は実際にQGISを起動させ、手始めに座標系の設定、地図の表示、シンボルの変更挑戦した。その後、国勢調査データを使って、「H22大分市における高齢化率マップ」の作成をおこなった。作業の流れとしては、事前に用意した統計GIS（総務省）によるH22国勢調査データをもとに、小地域統計の表示、属性データの結合、属性テーブルの結合、属性データの編集、属性テーブルの編集、属性データのシンボル表示の順におこなった。最後に、クラス分類による色分け表示を各自好みの色で設定し、高高齢化率地域を視覚的に抽出（高齢化率の高い地域を地図で表現）した¹⁵⁾。

作図後は、小学生数名に完成した「H22大分市における高齢化率マップ」を発表してもらい、感想を述べてもらった。そして、その地図をもとに著者の一人である土居が、大分市における高齢化率の変化と地区ごとの特徴について解説し、参加者に災害時の「みまもり活動」の展開について考察してもらった。最後に、小山が「地図を使って災害を知ろう」ということをテーマに、大分市の「津波・地震ハザードマップ」と「洪水ハザードマップ」¹⁶⁾を提示し、これらの概要を解説した。とくに、ハザードマップの作成方法の説明時には、大分市で生じた過去の自然災害について触れ、「自分が住む町・地区ではどのような災害がおこるのか、どの辺りが危ないのか」を知ることの意味や重要性につ

いて説明した。なお、参加者が作図した地図は、防災・減災意識の持続性維持を目的として、それぞれ作成者の名前と日付を入れ、印刷・ラミネート加工したのち参加者全員に贈呈した。QGIS を利用した地図作り体験の様子を図 2 に示す。

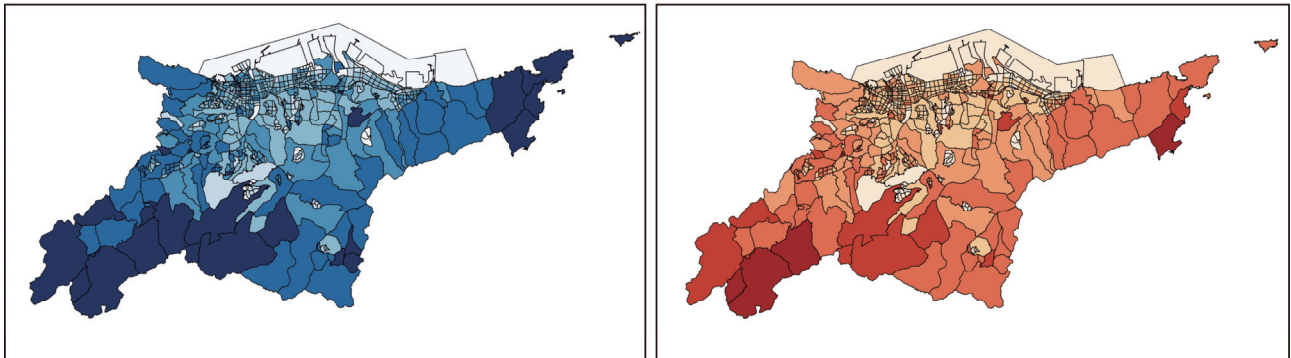


図 3 QGIS を利用して作成した地図 (H22 大分市における高齢化率マップ)

どちらも実際に参加者が作成した地図である。クラス分類による色分け表示は各自好みの色で設定したので、様々なカラーの地図が完成した。なお、本来ならば方位記号、スケール、凡例等が必要だが、時間の都合上イベント時はそれらの作業を割愛した。

(2) サバメシ体験

サバメシ、炊くべし!

～サバメシとは、サバイバルメシタキ、略してサバメシである～

- 350ml アルミ缶 2つ
- 1リットルの紙パック 3つ
- アルミホイル 15cm
- お米 120g、水 160～170cc
- 軍手、ライター、ハサミ、カッター、缶きり
- 好奇心と少しの忍耐、そして感性

紙パック→
紙パックは燃料になります。まずは折り目に沿って切りとって、次に→

紙パック燃料棒
幅約1cmの棒状(短冊状)に切ります。ひたすら3パック分切ってください。

↑アルミ缶の加工 (コンロとお釜の作り方)
一つはお釜、一つはコンロ (上図) に使います。どちらも最初に上フタを缶きりで切取ります。

←フタが重要!
お釜の缶にお米とお水を正確に計って入れたあと、アルミホイルを二つ折りしてフタをします。左の写真のように、完全に密着させるのが成功の秘訣。

次はいよいよご飯を炊くぞ!

サバメシ、炊くべし!

～アルミの缶と米一合、アナタと炊きたいサバのメシ～

確認しましょう!

- コンロの穴は4つ、正しく開けていますか?
風のある日は溶けやすいので予備が必要です。
- 紙パック燃料は準備しましたか?
- お米とお水は軽くふってなじませてください。
- フタはしっかりと密着していますか?
- 風のない水平な場所にセットします。
コンロの上にお釜を重ねて準備完了です!
- 軍手はかならず装備しましょう!
- 準備ができたなら、さあ炊きましょう!!

↑強い火が出ます! 必ず軍手を!

メシタキ編～成功の五箇条～

- 時間配分は、沸騰まで10分、炊飯15分の合計25分!
沸騰までは強火で! 軍手をした手でフタに触れると沸騰の様子がわかります。最後の1分は強火にして、おいしくふくら上げます。
- 紙パック燃料は「1本ずつ投入!」確実に燃やしてください!
数本まとめて投入すると、炊き上がる前に燃料がなくなります。また、不完全燃焼で大量の煙が発生します。
- 火が消えそうになったら、コンロの「下の穴」をあおいで再点火!
コンロの「下の穴」を軽く手のひらであおいで空気を送ります。空気は下から吸いますので、上の穴に風を送ってはいけません。
- 燃料を投入する時、コンロを突っついて倒さないように!
もし倒してしまっても、しっかりとフタをしていけば大丈夫。まずは落ち着いて、そして軍手をはめた手で立て直してください。
- 初めての挑戦なら最後まで火力は一定! 赤子泣いてもフタ取るな!
火力の調整は難しいので、25分を目安にどんどん燃やしましょう。そして、どんなに気になっても最後までフタを取ってはいけません!

お問い合わせは→国際サバメシ研究会(内山): sabameshi@sabameshi.com

図 4 サバメシのマニュアル (サバメシの極意)

国際サバメシ研究会ホームページより転載。URL は注 17 に表記。



図 5 サバメシ体験の様子

①・②：紙パック燃料棒の作成（パートナー学生の作業補助），③：進行役による各種作業の解説とお手本，④：水の分量に関するクイズ（計量カップの読み方），⑤：水の分量を量る参加者，⑥・⑦：炊飯作業の様子（野外），⑧・⑨：炊き上がったごはんを食べる参加者
同じ柄（緑色）のポロシャツを着ているのがパートナー学生。

サバメシは既述したように、アルミ缶（2個）と1リットルの紙パック（3つ）でご飯を炊く炊飯法である（図4）。サバメシ体験では、著者の一人であり、サバメシの考案者でもある内山が、サバメシ講師として参加者の指導および解説を担当した。また、事前にサバメシ講習（後述）を受けた大分大学大学院生の山本敏博が、サバメシ体験全体の進行役を務めた。

サバメシ体験の冒頭に、内山がサバメシの簡単な概要と、次に示すサバメシ本来の3つの目的¹⁷⁾について紹介した。①サバメシ体験を通じて、“災害時、知恵と工夫で生き残るという精神”を習得する，②サバメシ体験を，“家庭の防災を見直すきっかけ”とし，“災害時に命を落とさない”よう日々防災意識の向上に努める，③サバメシ体験を通じて“Do not think, Let's try!”という“学習の本質は体験である”ということ学ぶ。この本来の目的からも明らかのように、サバメシは、単純に災害時にご飯を炊く「サバイバル技術」という側面だけでなく、「サバメシ体験を機に、防災・減災について考える」という意識付け、あるいは防災・減災意識の向上を図るという二面性を持ち合わせている。

サバメシでは、アルミ缶が炊飯時のコンロとお釜（竈）になるため、最初にカッターと缶切りでアルミ缶を加工する必要がある。しかし、イベント当日は時間との兼ね合いで、加工済みのアルミ缶を使用した。参加者は、燃料となる紙パックを幅約1cmの棒状（短冊状）に切る作業から開始した。作業は、随時内山と山本が解説とお手本を見せながら進行し、パートナー学生が参加者の作業を補助した。また、お米や水の分量は算数のクイズ形式とし、参加者の興味が持続するよう工夫した。

炊飯準備に関する一連の作業をおこなったあと、炊飯時のポイントと火の扱いに関する注意（危機管理）を説明し、実際に野外に出て炊飯作業をおこなった。サバメシによる炊飯時間は約25分（沸騰まで10分、炊飯15分）で、この間5秒に一回コンロ上部に空けた燃料投入口から、紙パック燃料棒を投入していく必要がある。この作業は一見簡単そうであるが、投入する本数（1本ずつ）やタイミングを守らないと、火力が強くなりすぎてコンロ用のアルミ缶が燃えてしまったり、逆に鎮火してしまったりして、うまく炊きあがらないことがある。そのため、とくに小学生については、パートナー学生が安全確保に努めると同時に、紙パック燃料棒の投入作業を補助した。その結果、全ての参加者が失敗することなく、ごはんを炊き上げることに成功した。サバメシ体験の様子を図5に示す。

Ⅲ. アンケート集計結果からみるイベントの効果

表 2 アンケート記入者の属性

		回答数
小学校	1年	3
	2年	1
	3年	1
	4年	9
	5年	8
	6年	5
保護者		20
幼稚園		1
合計		47
小学校3年以下(%)		12.8
小学校4～6年(%)		46.8
保護者(%)		42.6

表 3 防災用品の所持

		ある	ない	合計
小学校	1年	2	1	3
	2年	1		1
	3年			0
	4年	7	2	9
	5年	5	2	7
	6年	3	2	5
保護者		13	7	20
幼稚園			1	1
合計		31	15	46
小学校3年以下(%)		60.0	40.0	100.0
小学校4～6年(%)		71.4	28.6	100.0
保護者(%)		65.0	35.0	100.0

イベント終了後に、イベントの評価や感想を尋ねるためのアンケート調査を全ての参加者を対象としておこなった。小学生と保護者では、年齢だけでなく、これまでの自然災害の経験も異なることから、おのずと防災や減災に対する意識や本イベントの評価基準が異なるものと考えられるので、質問項目はそれにあわせたものとすべきとも考えられた。しかし、今回は同じ質問項目を設定することにより、本イベントに対する評価に関する小学生と保護者の相違をより明確化できると考えた。

本イベントは既述したように、参加対象を小学校 4～6 年生とその保護者として募集したが、小学校 3 年生以下の兄弟姉妹の参加も見られた（表 2）。また、アンケート用紙は全員に配布したが、回答しなかった参加者もいるため、アンケート回収数とイベント参加者数は異なっている。なお、以下に示す表は、各学年・保護者・幼稚園児ごとの回答数と小学校 3 年以下（幼稚園児を含む）・4～6 年・保護者の 3 区分の構成比を示している。また、小学校 3 年生以下の回答数は 6 名であり、十分な回答数を確保しているとは言い難い。しかし、小学校 4～6 年、保護者と対比した時に、特徴的な傾向を見ることがあることから、以下の考察には小学校 3 年以下も加えることとする。

表 4 災害時の行動の話し合いをしたことがある

		ある	ない	合計
小学校	1年	2	1	3
	2年	1		1
	3年	1		1
	4年	7	2	9
	5年	6	2	8
	6年	3	2	5
保護者		14	6	20
幼稚園		1		1
合計		35	13	48
小学校3年以下(%)		83.3	16.7	100.0
小学校4～6年(%)		72.7	27.3	100.0
保護者(%)		70.0	30.0	100.0

表 5 ハザードマップを見たことがある

		ある	ない	合計
小学校	1年	2		2
	2年		1	1
	3年		1	1
	4年	3	6	9
	5年	2	6	8
	6年	4	1	5
保護者		15	5	20
幼稚園			1	1
合計		26	21	47
小学校3年以下(%)		40.0	60.0	100.0
小学校4～6年(%)		40.9	59.1	100.0
保護者(%)		75.0	25.0	100.0

最初に防災・減災に対する備えや意識を探るための設問をおこなった。表 3 に示した防災用品の所持については、保護者と小学校 3 年以下（以下、3 年以下）、小学校 4～6 年（以下、4～6 年）で多少の違いはあるものの、6 割から 7 割の参加者が自宅に防災用品が備えられていると回答した。また、災害発生時の避難等の行動について家庭で話し合われているかとの設問には、7 割から 8 割の参加者が「ある」と回答した（表 4）。これら二つの設問に対する「ある」とする回答が親子そろってこのように高い値を示すことは、イベントには防災・減災の意識が高い家庭の親子が応募したとあってよい

であろう。

しかし、ハザードマップを見たことがあるかとの設問に対しては、親子で大きな数値の開きがあった(表5)。つまり、保護者の75%がハザードマップを見たと言ったのに対し、子供は4割程度しか見ていない。イベント参加者以外の一般市民や小学生が、どの程度ハザードマップを見たことがあるかという資料が得られていないので、一概には言い難いが、おそらく本イベント参加者は親子ともに、ハザードマップを見たことがある比率が高いものと思われる。

次いで、イベントで実施された

内容に関する参加者の評価を問うた。イベントで実施された内容は、先述したとおり、「日本地図の作成」、「QGISの利用」、「防災小話」、「サバメシ」の4つである。これらについて、楽しいと感じたかを5段階で評価してもらった。日本地図に都道府県単位の高齢化率を色塗りした「日本地図の作成」については、「すごく楽しかった」と「楽しかった」の合計で見れば、どの区分も75~80%程度の高率を示しており、全体的には楽しく作業を実施したといえる(表6)。しかし、「すごく楽しかった」と回答した割合では、3年以下が66.7%であったのに対して、4~6年が47.6%、保護者が30%と数値が低くなっている。このことから低年齢ほど、単純作業としての色塗りを楽しく感じる傾向があるといえる。なお、「すごく楽しかった」を5点、「楽しかった」を4

点、「どちらともいえない」を3点、「あまり楽しくなかった」を2点、「まったく楽しくなかった」を1点として、その平均得点を表右端に表示した。3区分とも4.0~4.3点であり、全体に高い値を示している。

「QGISの利用」に関しては、3区分の差異が大きい(表7)。つまり、4~6年と保護者の平均得点がおよそ4点で共通し、「あまり楽しくなかった」と「まったく楽しくなかった」の合計が5%以下で

表6 イベントの楽しさについて(日本地図の作成)

	すごく楽しかった	楽しかった	どちらともいえない	あまり楽しくなかった	まったく楽しくなかった	合計	平均得点
小学校 1年	2	1				3	4.7
2年					1	1	1.0
3年	1					1	5.0
4年	4	3		1		8	4.3
5年	4	2	2			8	4.3
6年	2	3				5	4.4
保護者	6	9	3	2		20	4.0
幼稚園	1					1	5.0
合計	20	18	5	3	1	47	4.1
小学校3年以下(%)	66.7	16.7	0.0	0.0	16.7	100.0	4.2
小学校4~6年(%)	47.6	38.1	9.5	4.8	0.0	100.0	4.3
保護者(%)	30.0	45.0	15.0	10.0	0.0	100.0	4.0

表7 イベントの楽しさについて(QGISの利用)

	すごく楽しかった	楽しかった	どちらともいえない	あまり楽しくなかった	まったく楽しくなかった	合計	平均得点
小学校 1年		2	1			3	3.7
2年					1	1	1.0
3年		1				1	4.0
4年	4	3	1			8	4.4
5年	1	4	2			7	3.9
6年	1	3	1			5	4.0
保護者	6	9	4	1		20	4.0
幼稚園					1	1	1.0
合計	12	22	9	1	2	46	3.9
小学校3年以下(%)	0.0	50.0	16.7	0.0	33.3	100.0	2.8
小学校4~6年(%)	30.0	50.0	20.0	0.0	0.0	100.0	4.1
保護者(%)	30.0	45.0	20.0	5.0	0.0	100.0	4.0

あり、全体に高い評価を得ている。これに対して、3年以下は平均得点が2.8で、高い評価を得られなかった。「QGISの利用」は、地図の色塗りと比べると高度な作業であり、小さな子供には難しいことがその原因と考えられる。ただ、「まったく楽しくなかった」が33.3%を占めたのに対して、「楽しかった」が50%を占め、評価が分かれる傾向が明瞭である。今回のイベントでは、大学生が作業補助として指導にあたったことから、小さな子供でも操作をおこなうことができたことが、このような肯定的な評価につながったとも考えられる。

防災小話も全体に高い評価を得たといえる(表8)。ただし、保護者の95%が「すごく楽しかった」と「楽しかった」で、ほとんどの保護者が楽しいと感じたのに対して、3年以下と4~6年はばらつきが見られる。それぞれの子供にとって楽しい話題であったか否かの差が大きかったものと思われる。なお、後述するように、自由記述によるイベントに対する感想の中に、教

表8 イベントの楽しさについて(防災小話)

	すごく楽しかった	楽しかった	どちらともいえない	あまり楽しくなかった	まったく楽しくなかった	合計	平均得点
小学校 1年	2	1				3	4.7
2年				1		1	2.0
3年	1					1	5.0
4年	5	3	1			9	4.4
5年	2	4	1			7	4.1
6年	3	1		1		5	4.2
保護者	12	7	1			20	4.6
幼稚園				1		1	2.0
合計	25	16	3	3	0	47	4.3
小学校3年以下(%)	50.0	16.7	0.0	33.3	0.0	100.0	3.8
小学校4~6年(%)	47.6	38.1	9.5	4.8	0.0	100.0	4.3
保護者(%)	60.0	35.0	5.0	0.0	0.0	100.0	4.6

室内で実施したこれらの内容の間にまとまった休憩時間を取らなかったことから、子供の集中力が続かなかったのではないかとの感想があった。最初に実施した「日本地図の作成」の時には集中力があり、楽しく感じたが、それ以降は集中力が持続せず、楽しく感じなかった子供がいる可能性があることは留意すべきである。

上記3つの教室内で実施した内容に対して、屋外で実施した「サバメシ」は非常に高い評価を得た(表9)。小学校5年に「まったく楽しくなかった」と回答した者が1名いたものの、それ以外は全て「すごく楽しかった」と「楽しかった」と回答した。また、8割以上の参加者が「すごく楽しかった」としており、非常に高い評価といえる。「防災小話」以外の3つの内容が体

表9 イベントの楽しさについて(サバメシ)

	すごく楽しかった	楽しかった	どちらともいえない	あまり楽しくなかった	まったく楽しくなかった	合計	平均得点
小学校 1年	2	1				3	4.7
2年	1					1	5.0
3年	1					1	5.0
4年	8	1				9	4.9
5年	7				1	8	4.5
6年	5					5	5.0
保護者	19	1				20	5.0
幼稚園	1					1	5.0
合計	44	3	0	0	1	48	4.9
小学校3年以下(%)	83.3	16.7	0.0	0.0	0.0	100.0	4.8
小学校4~6年(%)	90.9	4.5	0.0	0.0	4.5	100.0	4.8
保護者(%)	95.0	5.0	0.0	0.0	0.0	100.0	5.0

験型の作業をおこなうものであったが、その中で「サバメシ」が高い評価を得た理由としては、紙や

色鉛筆，パソコン，空き缶という日頃利用する機会の多い機器や材料を利用しているという点では共通するものの，「日本地図の作成」や「QGISの利用」がそれらを通常の使用方法として利用しているのに対して，「サバメシ」は空き缶を竈として利用するなど，意外性の高い利用であり，驚きを感じるものが大きな違いである。さらに，綿密に練り上げられた方法論ではあるものの，既述したように非常に簡便な仕掛けと方法で米が炊きあがるという変化の大きさも，楽しさの原動力となっていると思われる。

表 10 は上記 4 つの内容の中で心に残ったものを二つあげてもらったものである。「サバメシ」は 3 区分ともに 5 割以上を示しており，参加者にとって非常に印象的なイベントであったといえる。保護者は次いで「防災小話」と「QGIS の利用」を挙げており，より実践的なイベントに関心を強く持ったものと思われる。これに対して子供は「日本地図の作成」が続き，「QGIS の利用」を挙げたのは，4～6 年で 7%，3 年以下では 0 であった。このことから，子供は高度な操作を伴う「QGIS の利用」よりも，比較的単純な作業である「日本地図の作成」の印象が強かったといえよう。

表 10 心に残ったイベント（二つ）

		日本地図の作成	QGISの利用	防災小話	サバメシ	合計
小学校	1年	2	0	0	3	5
	2年	1	0	0	1	2
	3年	1	0	0	1	2
	4年	4	2	3	9	18
	5年	5	1	1	8	15
	6年	3	0	2	5	10
保護者		1	6	9	19	35
幼稚園		0	0	0	1	1
合計		17	9	15	47	88
小学校3年以下(%)		40.0	0.0	0.0	60.0	100.0
小学校4～6年(%)		27.9	7.0	14.0	51.2	100.0
保護者(%)		2.9	17.1	25.7	54.3	100.0

表 11 イベントの広報について

		わかりやすかった	わかりにくかった	どちらともいえない
小学校	1年			1
	2年	1		
	3年	1		
	4年	5	1	2
	5年	6	1	1
	6年	3		1
保護者		12	4	3
幼稚園		1		
合計		29	6	8
小学校3年以下(%)		75.0	0.0	25.0
小学校4～6年(%)		70.0	10.0	20.0
保護者(%)		63.2	21.1	15.8

これら当日実施したイベントに対する評価から，子供と保護者，さらには小学生でも学年によって，各種イベントに対する関心の持ち方には差異が大きいといえる。とくにパソコンの操作，しかも日頃接することのない GIS などの高度なソフトウェアを小学生向けのイベントで使用する際には，子供が関心を持ち続け，かつ理解しやすい説明や操作方法の指導など，十分な準備と工夫が求められることを示している。

なお，今回のイベントの広報のあり方についてわかりやすかったか否かを問うた（表 11）。全体にわかりやすかったとの回答を得ているが，「わかりにくかった」とした回答もあったことは留意すべきである。とくに保護者については，「わかりやすかった」との回答は 63.2%に留まることから，保護者が実際に応募する際に，不明確な点があったものと考えられる。自由記述にそのことが示されており，「学校に問い合わせたが，理解していなかった」や「チラシに提出先を記載してほしかった」など，

具体的な申込方法が保護者に十分に伝わらなかったケースが多かったものと思われる。

IV. イベントが教員志望学生にもたらした副次的効果

これまで述べてきたように、本イベントでは本学の大学生および大学院生が、イベントの企画・準備・運営に携わり、当日はパートナー学生として参加者の作業補助に努めた。しかし、本学の学生はGISに触れたことがほとんど無く、さらにサバメシの経験も無かったため、イベントの開催に先立ってGISとサバメシの事前講習会を開催した。

GIS事前講習会は、2013年10月20日に開催し、本イベントには参加しなかった学生も含めて、述べ16人の学生（学部1年生：3名、2年生：3名、3年生：4名、4年生：2名、大学院生：4名）の参加があった。GIS事前講習会についても講師は森松が担当し、ノートPCはイベント時と同様に、大分大学高等教育開発センターから貸与を受けた。GIS事前講習会では、学生らが自らの研究（卒論・修論）はもちろんのこと、社会に出てから（就職後）でも日常的にGISを使用できるよう、GISの基礎知識から操作手順、さらにGISの実用・研究事例まで幅広く解説した。また、研究事例の解説時に設けた質疑応答の時間には、GISに関する基礎的な内容から、自らの研究テーマにおけるGIS活用の可能性まで、学生らから活発な質問が出された。質疑応答後は、イベント時に使用するQGISの概要と実際の操作手順について学び、各自QGISを使用して「H22大分市における高齢化率マップ」を作図した。事前講習会に参加した学生は、講習会終了時には一人でQGISを操作し、簡単な地図であれば作図できる程度の技術を習得することができた。

サバメシ事前講習会は、2013年11月2日のイベント前日に開催した。講師にはイベント時と同様に、著者の一人である内山が担当し、述べ9人の学生（学部1年生：1名、2年生：3名、3年生：3名、大学院生：2名）が参加した。事前講習会では、まずサバメシの概要について学び、実際にアルミ缶の加工や紙パック燃料棒の作成を体験したのち、野外にて炊飯作業をおこなった。また、内山から米と水の分量や蓋の取り付け方、炊飯時の危機管理など、作業に関するポイントやイベント当日の注意事項について学んだ。

ところで、上述した事前講習会に参加した学生の多くは、教員志望学生である。平成24年度に導入された中学校社会、高等学校地理の学習指導要領では、地図の活用においてICTを利用する「GISの活用」を念頭においた内容の授業が求められている。つまり、小・中学校の教員あるいは高校地理の教員を目指す学生のGIS技術習得は、必須であると言って過言ではないだろう。さらに近年、種々の業種でGISが利用され始めていることを考慮すれば、近い将来、教員のGIS技術習得が義務化される可能性も否定できない。ところが、本学の教員養成課程には、教養科目も含めてGIS技術を習得できる講義やカリキュラムが存在しないため、学生らはそもそもGISに触れるきっかけがほとんど無いという問題があった。このことから、本イベントの開催を通じて教員志望学生がGISに触れ、その技術を習得できたことは、イベントの副次的効果としてきわめて意義深い。

サバメシ体験を通じた防災・減災に対する意識付けの効果については、既にアンケート集計結果で

示されている。これを踏まえて考察すると、サバメシ事前講習会に参加した学生もまた、災害時ごはんを炊くという「サバイバル技術」に習熟しただけでなく、サバメシ体験を通じて防災・減災に対する意識がおのずと向上したとみなされる。さらに、既述したサバメシの本質に鑑みれば、サバメシは防災教育の中で、「体験型防災教育教材」に位置づけられると考えられる。つまり、教員志望学生は、防災教育における教材として、サバメシという一つの手法に習熟したと言っていいだろう。

学校教育の中では、学校行事や学級活動の時間を利用して「防災教育」をおこなうことが多い。しかし、各種教科の中でも自然災害の実態や防災・減災活動について、学習指導要領に位置づけられている。たとえば、小学校社会では、第3学年、第4学年において「地域社会における災害及び事故の防止について、人々の安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人々や地域の人々の工夫や努力を考えるようにする」とあり、第5学年でも国土の保全との関係や情報化した社会という視点から自然災害が取り上げられている¹⁸⁾。同様に理科においても、気象、火山噴火、地震について取り上げられている。加えて、平成21年3月告示の新学習指導要領において、高等学校地理歴史科の「地理A」の中項目に「自然環境と防災」があげられたことが特筆される¹⁹⁾。また、現在のところ防災についての内容は学習指導要領に位置づけられてはいないが、危険予測・回避や応急手当てという視点では、体育科保健領域も発展的に防災・減災を取り上げることができる教科である。このように、各種教科において防災・減災が関連づけられていること、さらには3.11以降、急速に浸透した防災・減災という概念そのものが相まって、現在では教員個々の防災・減災意識や知識の有無が問われるようになってきている。この点を踏まえれば、教員志望学生が、教員免許の種類あるいは教科に拘わらず、今後防災教育の指導やイベントに携わる機会が増加することは想像に難くない²⁰⁾。

以上のように、教員志望学生が本イベントに携わることで習得できた技術や手法は、将来的に教育現場において十分に活かせるものである。よって、本イベントの副次的効果はきわめて大きかったと判断できると共に、本イベントを継続的に実施する有為性も示されたといえよう。

V. あとがき

本イベントの効果を分析するためにおこなったアンケート調査の集計結果によると、イベント対象学年とその保護者に限ってみれば、イベント内で実施した各種作業は、概ね「楽しかった」、「分かりやすかった」という評価が得られた。とくに評価が高かった「サバメシ体験」に対しては、アンケートの自由記述欄に「ご飯が家と同じ炊きあがりになってびっくりした(保護者)」、「サバメシ体験がおもしろかった(4年)」といったコメントが多数あり、サバメシが大人から子供まで楽しめる体験であることが明らかとなった。また、「防災に対する意識が低かったが、これを機にもっと防災について家族と考えていきたい」、「防災について楽しく学べて大変良かった」という保護者からの肯定的なコメントは、本イベントの効果が少なからず目的に沿った形で現れた結果であると推測できる。他方で、「QGISを使用した地図作り体験」に関しては、「GISでトラブルがあり、子供の作品ではないのができた(保護者)」、「パソコンが少し難しかった(4年)」、「パソコンの利用方法のマニュアルが各テ

ブルにあれば良かった（保護者）」、「子供の集中力が持たなかった（保護者）」といったコメントが散見された。とくに、GIS（パソコン）の操作そのものが、小学生にとってはやや高度であったと考えられるため、作業内容や進行に関しては今後工夫が必要であろう。

本イベントでは、防災・減災に対する意識が災害発生時まで持続・継続するよう、「防災意識の持続性維持」をイベントの最終目標として掲げた。そこで、本イベントを振り返る度に防災・減災について考えてもらえるよう、イベント終了時に QGIS で作図した地図を作成者本人に贈呈し、できるだけ目に留まる場所に保管するよう求めた。また、サバメシのマニュアルと各種型紙を配布し、家庭でのサバメシの実践を促すことで、防災・減災意識の持続性維持を図った。これらの効果は、当然のことながら、イベント終了時のアンケートだけでは把握できない。今後は参加者に対して防災・減災意識の追跡調査（アンケート）を実施し、本イベントの最終的な効果について検討する。

謝辞

大分大学高等教育開発センターからノート PC を借りる際には、センター教員の末本哲雄氏に、助成金関係の書類作成の際には、社会連携推進課の諸富康弘氏に大変お世話になった。学生支援課の藤澤靖氏には、イベント時に使用する教室や野外の炊飯場所を確保していただくなど、イベント開催のためにご尽力いただいた。最後に、本イベントは大分大学教育福祉科学部在学中の、衛藤光希、山本敏博、田原由理、氏田洵悠、三戸岡洋平、村田翔、斉藤友香、若杉玲嘉、松木拳人、東 純平、渡邊優菜、西川沙織、中西由紀、中原歩美の協力無くしては成功しなかったことを付記しておく。以上の方々に深く感謝の意を表します。

なお、イベントの開催にあたっては、大分大学社会連携推進課「平成 25 年度地域開放推進事業（Jr.サイエンス事業）」の助成金（代表：小山拓志）を使用した。本研究には、2013 年度大分大学学長裁量経費「重点領域研究推進プロジェクト」（研究期間：平成 25～27 年度（予定）、研究代表者：工学部・小林祐司）「防災・減災プラットフォームの構築と防災教育・調査研究の新展開」の予算の一部を使用した。

【注・引用文献・参考 URL】

- 1) 東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議（2011）：「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」中間とりまとめ、文部科学省。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/10/05/1311688_01_1.pdf）
- 2) 東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議（2012）：「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」最終報告、文部科学省。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/31/1324017_01.pdf）
- 3) 「自らの危険を予測し、回避する能力を高める防災教育の推進」が文部科学省（2012）により提言された。
- 4) 全国の防災イベントや各種取り組みは、防災情報機構 NPO 法人発行の「防災情報新聞」（<http://www.bosaijoho.jp/topnews/>：最終閲覧日：2014/1/21）によって随時公開されている。
- 5) たとえば、株式会社ニッセン（2013）が、30代・40代女性 1,600 人に対しておこなった「防

- 災対策に関する意識調査」によると、日頃から防災対策をしている人は45%で、このうち配偶者や両親・子どもと同居している人は全体の83.8%、同居していないという人は全体の8.5%だった（株式会社ニッセン（2013）：「防災対策に関する意識調査」。<http://present.nissen.co.jp/doc/release/bousai.pdf>）。
- 6) キリン株式会社が、2013年に全国の小学生の子どもを持つ母親800名に対しておこなった「震災後の水分補給とストックに対する意識調査」によると、「ミネラルウォーターの備蓄をしていない」という家庭は、震災前よりは減ったものの、現在でも49.3%と半数近くいることが判明した（<http://www.kirin.co.jp/products/softdrink/alkali/product/topics/201308.html>：最終閲覧日：2014/1/21）
 - 7) 国立教育政策研究所（2013）：学校施設の防災機能に関する実態調査の結果について。（<http://www.nier.go.jp/shisetsu/pdf/bousaikinou2013.pdf>）
 - 8) たとえば、大分大学工学部の小林祐司准教授が、大分県内の各自治体や学校で実施している一連の取り組みが挙げられる。（<http://lab.ykurban.net/gensai>：最終閲覧日：2014/1/21）
 - 9) 富田羊亮・池田聡志・上 慶至・小林祐司・佐藤誠治（2013）：学校・家庭・地域における防災教育・活動の相互評価—大分県佐伯市蒲江地区の小中学校を対象として。日本建築学会九州支部研究報告，第52号，385-388.
 - 10) 池田聡志・富田羊亮・上 慶至・小林祐司・佐藤誠治（2013）：南海トラフ巨大地震を想定した沿岸部の地域防災に関する研究（その1）—佐伯市蒲江地区における住民の津波からの避難。日本建築学会九州支部研究報告，第52号，373-376.
 - 11) 上 慶至・池田聡志・富田羊亮・小林祐司・佐藤誠治（2013）：南海トラフ巨大地震を想定した沿岸部の地域防災に関する研究（その2）—佐伯市蒲江地区における空間的特性と避難経路に着目して。日本建築学会九州支部研究報告，第52号，377-380.
 - 12) 国土データ空間基盤の整備。
 - 13) たとえば、高橋重雄・井上 孝・三條和博・高橋明一 編（2005）：『事例で学ぶGISと地域分析—ArcGISを用いて』。古今書院，180p.
 - 14) <http://www.qgis.org/ja/site/>（最終閲覧日：2014/1/21）
 - 15) 作業を円滑に進めるため、町丁目単位でH22の高齢化率を計算したシェープファイルは、事前に用意した。
 - 16) どちらのハザードマップも、大分市のホームページ（<http://www.city.oita.oita.jp/>）から取得できる（「トップページ」>>「市民・暮らし」>>「防災・危機管理」>>「防災関連マップ」：最終閲覧日：2014/1/21）。
 - 17) サバメシの本来の目的は、国際サバメシ研究会ホームページ（<http://www.sabameshi.com/>）：最終閲覧日：2014/1/21）にも記載されている。
 - 18) 文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領解説 社会編』。東洋館出版社，p139.
 - 19) 文部科学省（2008）：『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』。東洋館出版社，p167.

- 20) 既に2009年4月より施行された学校保健安全法（電子政府の総合窓口イーガブ：<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S33/S33HO056.html>：最終閲覧日：2014/1/21）において、教職員の防災にかかわる研修の計画と実施が義務付けられている。

資料：当日配布したアンケート

『君はGISとサバメシを知っているか？』（2013年11月3日）

参加者アンケート（ご協力をお願いします）

- 問1 あなたは、小学生ですか保護者ですか（どちらかに○、学年を記入してください。）
1. 小学生（ ）年生 2. 保護者
- 問2 自宅に防災用品はありますか（どちらかに○） 1. ある 2. ない
- 問3 災害がおきた時に、どのような行動をとるか家族で話し合っていますか（どちらかに○）
1. ある 2. ない
- 問4 市役所が作成している「ハザードマップ」を見たことがありますか（どちらかに○）
1. ある 2. ない
- 問5 本日のイベントはどのくらい楽しかったですか（5段階で答えて下さい）
1. すごく楽しかった 2. 楽しかった 3. どちらともいえない
4. あまり楽しくなかった 5. まったく楽しくなかった
- | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|
| (A) 日本地図の作成 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (B) QGISの利用 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (C) 防災小話 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (D) サバメシ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 問6 心に残ったイベントは何でしたか。二つあげてください。
- 問7 小学校を通して本日のイベントのチラシを配布しましたが、この案内の方法はわかりやすかったですか（どちらかに○）。また、どのような点を改善したらよいでしょうか。
1. わかりやすかった 2. わかりにくかった 3. どちらともいえない
- 問8 今回のイベントの内容や実施方法などで、お気づきのことがあればご記入下さい。

なお、本日の参加者の皆様の防災意識が、半年後どのように変化しているのかについて、追跡調査をしたいと考えています。ご協力いただける方は、氏名・住所を記入してください。

氏名： _____

住所：（〒 _____ ） _____

本日は『君はGISとサバメシを知っているか？』にご参加いただき、ありがとうございました。

NPO の現状・ニーズと「新しい公共」の形成に関する考察

—法人化と社会教育という活動領域を軸に—

岡田 正彦 (高等教育開発センター)

【要旨】

近年、NPO 等による「新しい公共」形成に向けた取り組みが展開されている。その担い手である NPO にとって重要な問題として、どのような組織の形態（それに基づく運営）を取るかという問題と、どのような内容領域の課題をテーマとして取り組むかという問題を挙げることができる。組織形態の問題としては、NPO 法人格を取得するかどうか、さらには認定 NPO 法人や指定 NPO 法人としての認定を受けるかどうか重要な検討課題として挙げられる。に資する取り組みにおいて、何らかの形で社会教育の分野と関係を持つ NPO（法人または任意団体）は全体の半数以上を占め、その取り組みは NPO の取り組み全体においても重要な位置を占めていると考えられる。社会教育の特性として地域と密接な関係を持つことや取り組みを行う組織・個人の主体性が重要であるなどの従来からの性格に加え、近年は地域づくりや子どもの健全育成など公共的（社会的意義や必要性が明確）な領域での取り組みが強調されている。本稿では、このような社会教育分野での取り組みを行っている NPO が他の分野の NPO と比較して、どのような状況でどのようなニーズをもって活動しているかを明らかにすることによって、今後の社会教育分野での「新しい公共」に向けた取り組み推進の方策を検討する。

【キーワード】

社会教育(social education) 新しい公共(New Public) NPO(Non-Profit Organization) 連携方策(Strategy for Cooperation)

1. 研究の意図

「新しい公共」を形成する主体として、NPO（NPO 法人や任意団体）への期待が高まっている。また、従来から専門性については評価が高かった NPO がさらに中間支援に取り組み、それぞれの NPO の力量の向上や連携・協働の推進に取り組むなど新しい進展が見られる。

社会教育においても、従来の趣味・教養を中心とした個人的学習機会提供から公共性が高い組織的取り組みへのシフトが進んでおり、このような取り組みに社会教育関係団体をはじめ NPO などの様々な組織が関与することが期待されている。

一方で、NPO等の組織は、自主性や主体性を基調として運営される組織であり、「新しい公共」の形成や他組織との連携・協働に積極的に取り組むかどうかはそれぞれの組織が主体的に判断する事柄である。

本稿では、大分県内で取り組みを行っているNPOが「新しい公共」の形成や他組織との連携・協働に向けどのような意識を持ち取り組みを進めていこうとしているかを検討する基礎的分析として、まず組織の現状とニーズを明らかにする。その際、2つの視点を設定する。1つは法人化の有無である。近年は設立時からNPO法人として設立されるNPO法人も増加しつつあるが、従来は任意団体として活動していた組織が、組織の信用性の向上や他組織との連携・協働の推進などのメリットを獲得するため（年度報告書の作成など業務の増加などのデメリットもあるにもかかわらず）法人化を申請するという流れが一般的であった。したがって、NPO法人においては、任意団体と比べて、活動範囲の拡大や行政の委託事業の受託、他組織との連携・協働など、活動の発展に向けた意識と実践が明確なのではないかと予想される。

もう1つは、社会教育における公共性の高い取り組みへの注目である。社会教育は学校教育以外の公的・組織的教育活動という幅広い領域をカバーしている。また、個別の組織による単一領域の取り組みだけでは地域などの課題を解決することは難しく、学社連携をはじめとする様々な連携・協働の必要性が以前から指摘されてきた。そこで、社会教育、特に公共性の高い取り組みである地域づくりや子どもの健全育成などに取り組んでいる組織の意識と実践を検討したい。

2. 調査結果の検討

(1) 調査の概要

本稿で使用するデータは、大分県生活環境部県民生活・男女共同参画課県民活動支援室が企画し、おおいたボランティア・NPOセンターが委託を受けて実施した「平成25年度「おおいた協働のまちづくり」に関する実態調査」によって収集されたデータである¹⁾。同調査は、県内のNPO法人やボランティア団体の運営や活動の実態を把握し、今後の支援を検討するための基礎資料とするために実施された。筆者はおおいたボランティア・NPOセンターからの依頼を受け、調査データの入力、統計分析、報告書の作成を行った。

調査の概要は以下の通りである。

①調査期間 2013年6月3日～6月17日

②調査対象 大分県生活環境部県民生活・男女共同参画課県民活動支援室で情報を把握している大分県内のNPO法人および任意団体（悉皆調査）
NPO法人 501団体 任意団体 189

③調査方法 質問紙法

送付については郵送またはメールによる送付、回収についてはメールまたは FAX を利用

④有効回収数 186（有効回収率 27.0%）（NPO 法人 144、任意団体 42）

⑤調査項目

・団体の情報

団体名、所在地、電話番号、FAX 番号、ホームページ、記入者情報

・基礎項目

活動開始時期、活動分野、活動エリア、事務所の形態、年代別役職員の人数、有給職員、直近事業年度の総収入額、総収入額に占める費目（割合・金額）、支出額、インターネットや SNS の利用、効果的と思う情報媒体、

・連携や協働について

過去 3 年以内の連携・協働経験、連携・協働の実態（相手、活動内容、活動の評価、評価の理由）、連携・協働のニーズ、取り組みが必要な地域課題

・今後の NPO 等への支援について

必要な支援（必要な支援内容、支援の担い手）

・寄附金について

寄附金を受けた経験、年間寄附金合計額、寄附金増加のニーズ、寄附金を集める方法、寄附者、寄附方法、寄附の時期、苦勞する点、工夫している点、寄附を受けたことがない理由、寄附集めのしくみのニーズ、ファンディング講習の経験

・認定 NPO 法人等について

認定・仮認定・指定 NPO 法人の認知、認定・仮認定・指定申請のニーズ

本稿では、「新しい公共」の形成や公共性の高い取り組み、行政とのあるいは組織間での連携・協働に注目するという観点から、これらの取り組みに影響力を持つと考えられる質問項目をピックアップして検討する。具体的には、活動分野をクロス分析の軸として使用し、①役職員の人数、②直近事業年度の総収入額、③総収入額に占める費目の割合、④過去 3 年以内の連携・協働経験、⑤連携・協働の実態、⑥連携・協働のニーズ、を検討する。

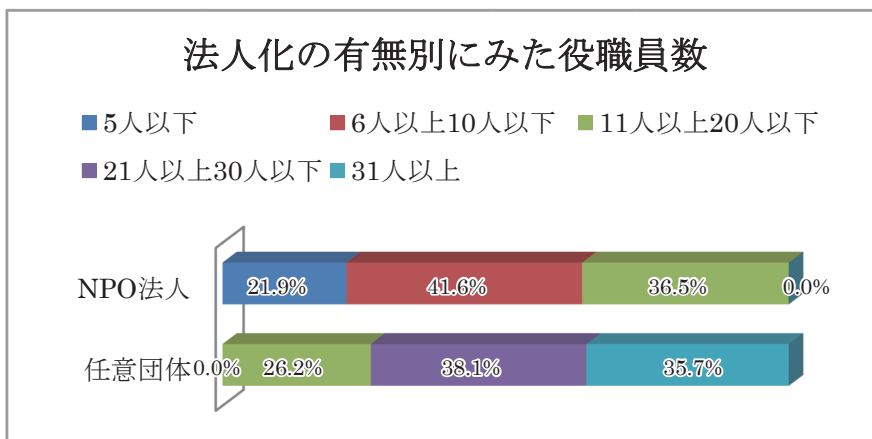
（2）調査結果

ここでは、法人化の有無（NPO 法人と任意団体）と社会教育への関与という 2 点を軸に、クロス分析を行う。法人化の有無については、回答の内、NPO 法人が 77.4%、任意団体が 22.6%となっている。社会教育への関与については、活動分野についての選択肢（保険・医療・福祉、社会教育、まちづくり、観光など 19 項目）の内、「社会教育」、「まちづくり」、「子どもの健全育成」の 3 項目を取り上げ、活動分野としてこの 3 項目を、a.まったく選択していないグループ（社会教育への関与が薄いグループ）、b.一つ選択しているグループ（社会教育への一定の関与が認められるグループ）、c.複数選択しているグループ（社会教育に関連する複数領域にまたがって広く活動しているグループ）の 3 つに分類し、それぞれを a.

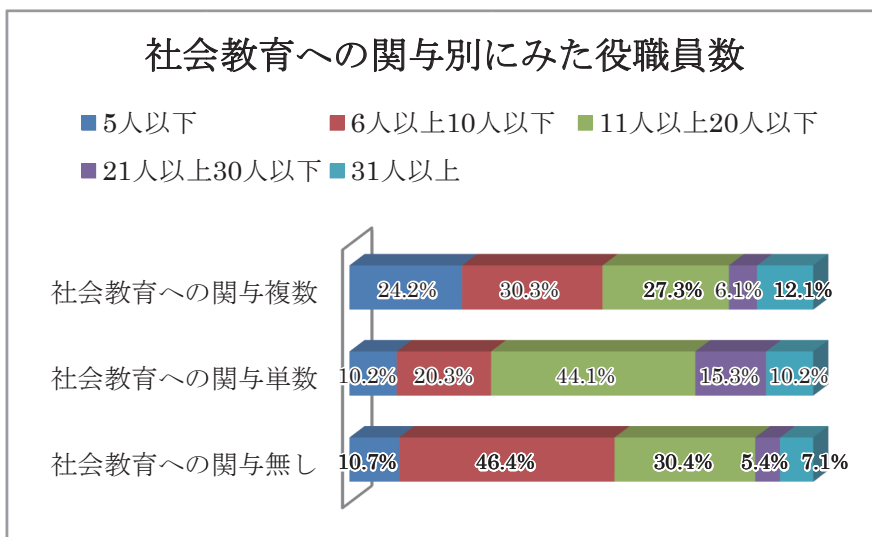
社会教育への関与無し、b.社会教育への関与単数、c.社会教育への関与複数と呼ぶ。調査回答者全体における各グループの構成比は、社会教育への関与無し 37.6%、社会教育への関与単数 40.3%、社会教育への関与複数 22.1%である。ちなみに、法人化の有無と社会教育への関与でクロス分析を行ってみたところ、有意な差は認められなかった。

①役職員の人数

役職員数については、法人化の有無、社会教育への関与、ともに有意な差が認められた。法人化の有無別にみると、NPO 法人に関しては小規模な組織が多く、任意団体は規模の大きい組織が多い。これは、任意団体のまま存続している組織は人数が多く行政などからの認知も形成されていて、会費や補助金などでの収入が確保できている組織であるなど、すでに安定度が高い組織になっているため、法人化の必要性が低いことが影響していると考えられる。

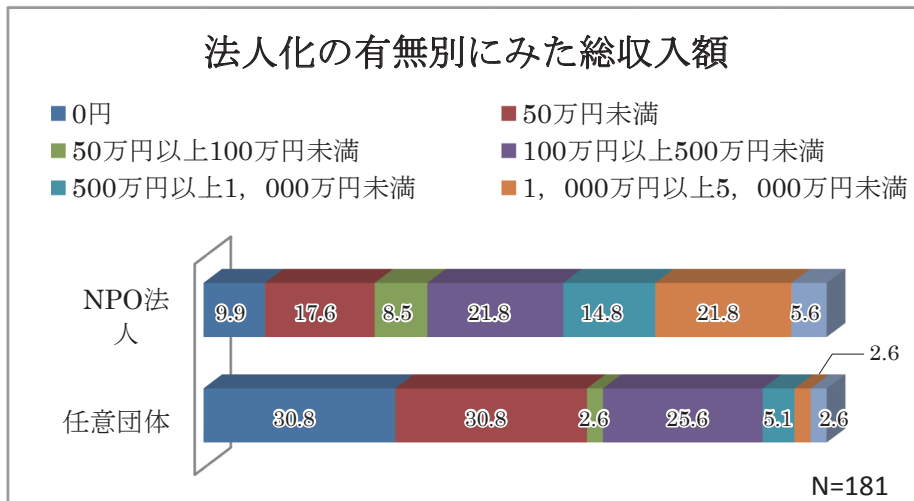


社会教育への関与別にみると、社会教育への関与単数が相対的に役職員数が多い傾向が見られる。



②直近事業年度の総収入額

総収入額について法人化の有無別にみると、NPO 法人の方が多くの収入を得ている傾向がある。社会教育への関与別では有意な差は認められなかった。



③総収入額に占める費目の割合

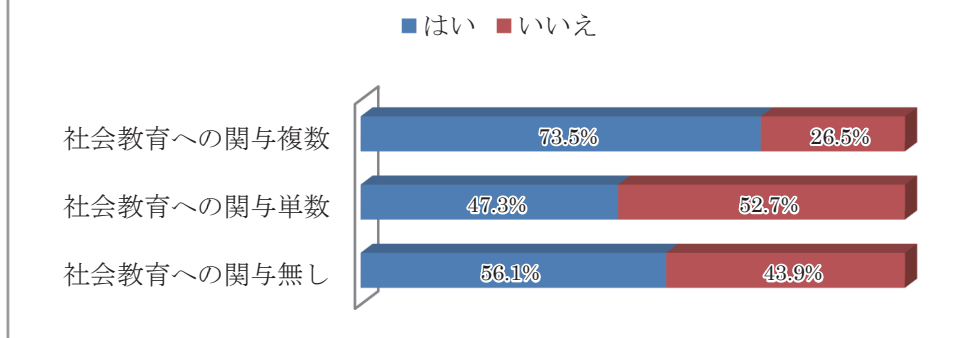
総収入額においてどのような費目が多くを占めているかはその組織の経営の仕方については取り組みの形態にも強い影響を持つ。ここでは、会費、寄附金、自主事業収入、助成事業などの事業収入、その他、の5つの費目ごとに総収入額に占める割合を答えてもらった。

法人化の有無別にみて差異が認められたのは、その他の費目だけで、任意団体の方がその他の収入が多い傾向がある。社会教育への関与別で差異が認められたのは自主事業収入とその他であり、自主事業収入については関与無しの団体、つまり社会教育以外の領域で活動している団体で自主事業収入の占める割合が大きかった。その他では、関与単数の団体がその他の割合が高いまたは低い両端に二極化していた²⁾。

④過去3年以内の連携・協働経験

連携・協働経験については、法人化の有無別には有意な差が認められなかった。社会教育への関与別にみると、連携・協働経験がある率がもっとも高いのは「社会教育への関与複数」のグループで、73.5%とほぼ4分の3の組織が連携・協働経験を持っていた。続いて「社会教育への関与無し」グループが56.1%、「社会教育への関与単数」グループが47.3%となっていた。その原因は断言はできないものの、複数の領域で活動するなど連携・協働が必要あるいは有効と感じられる状況にいるかどうかは積極的な連携・協働に影響しているのではないかと考えられる。

社会教育への関与別にみた連携・協働経験

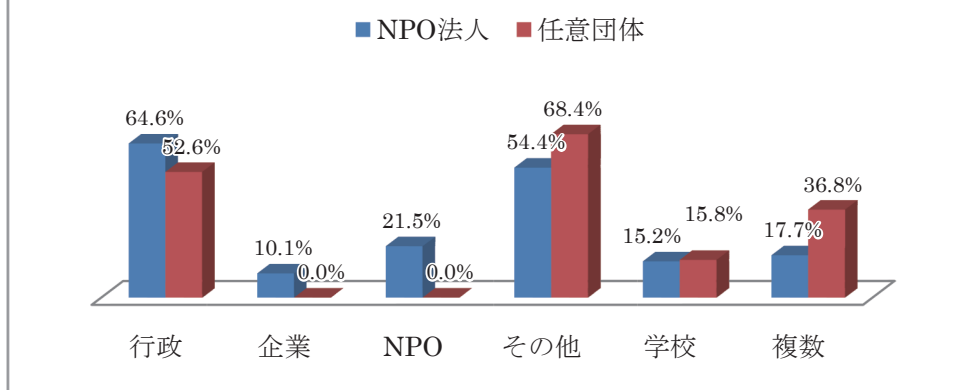


⑤連携・協働の実態

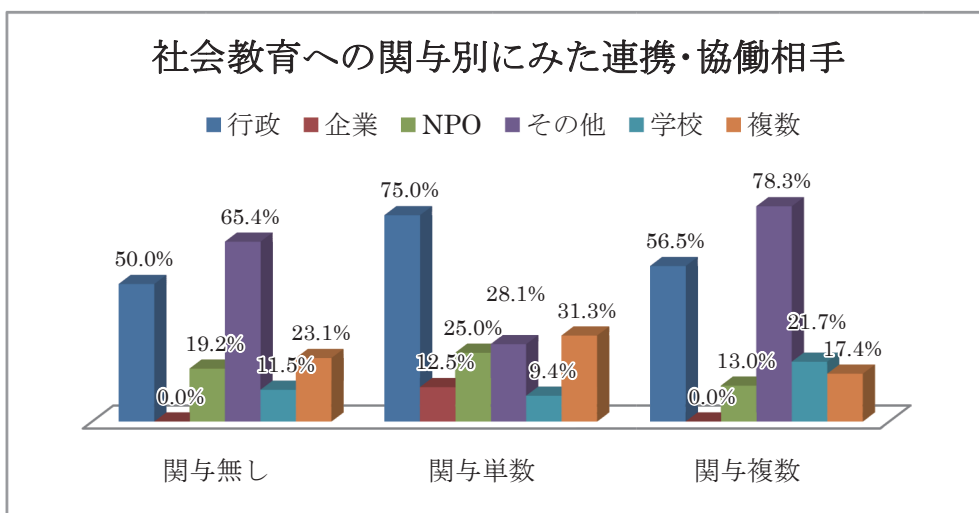
連携・協働の実態として相手と評価を検討する。

まず、法人化の有無別に連携・協働の相手とみてみると、NPO 法人ではすべての相手と連携・協働経験があり、幅広い連携・協働が行われていることがわかる。これに対し、任意団体では、複数の相手との連携が多いなど上回っている項目もあるが、企業やNPO との連携は進んでいない。

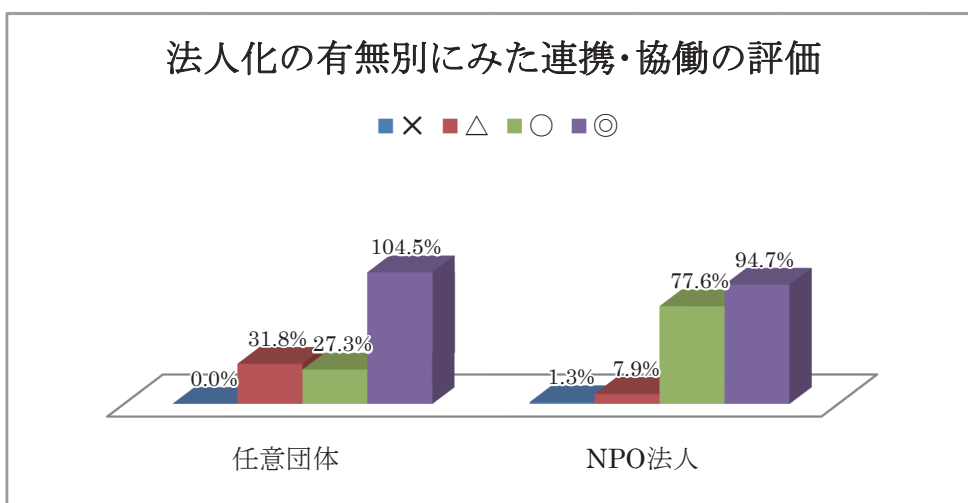
法人化の有無別にみた連携協働の相手



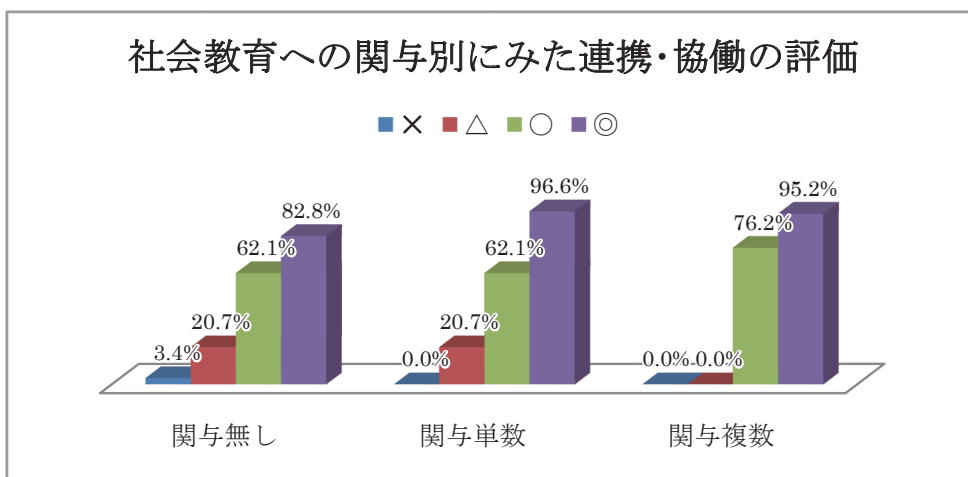
次に、社会教育への関与別にみてみると、「関与単数」では行政が連携先として多くを占めているのに対し、「関与無し」と「関与複数」では、その他がもっとも多くなっている。その他を構成している相手先を確認すると、社会福祉協議会や商工会、その他の地域の組織やイベント等が挙げられていた。このような地域内での様々な組織との連携が多いと捉えることができる。



連携・協働の実態について、次に評価を見てみる。最大3つまでの連携・協働経験の評価をまとめた全体集計では、以下のような結果になっている。法人化の有無別では、NPO法人の方が「×」「△」の評価が少なく、連携・協働を積極的に評価していることがわかる。任意団体における「△」評価を減らすための方策について検討が必要である。

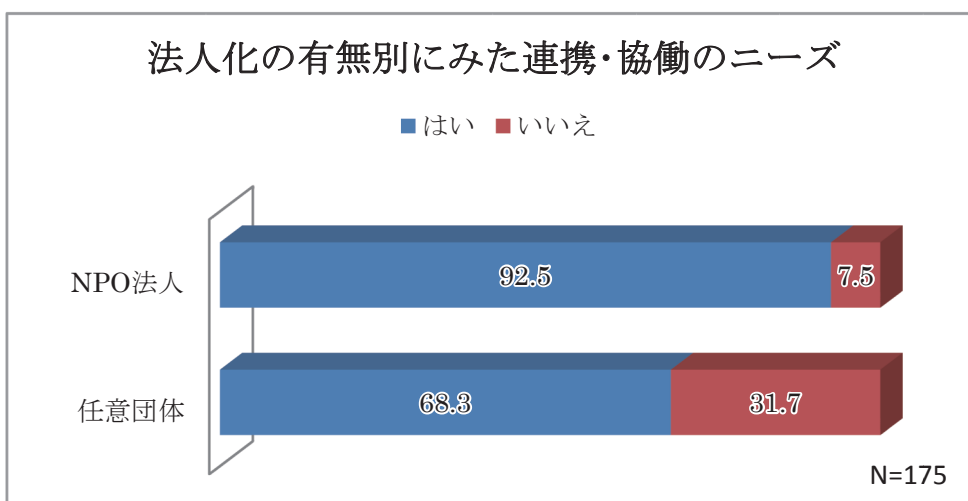


社会教育への関与別にみても、「関与複数」で否定的評価が回答されていないことが目立つ。複数の内容領域で取り組みを展開することで、連携・協働経験が蓄積され、連携・協働が有効に進んでいる、または性急な成果要求をせずに様々な問題を持ちつつも連携・協働に前向きに取り組んでいる姿を想起することができる。



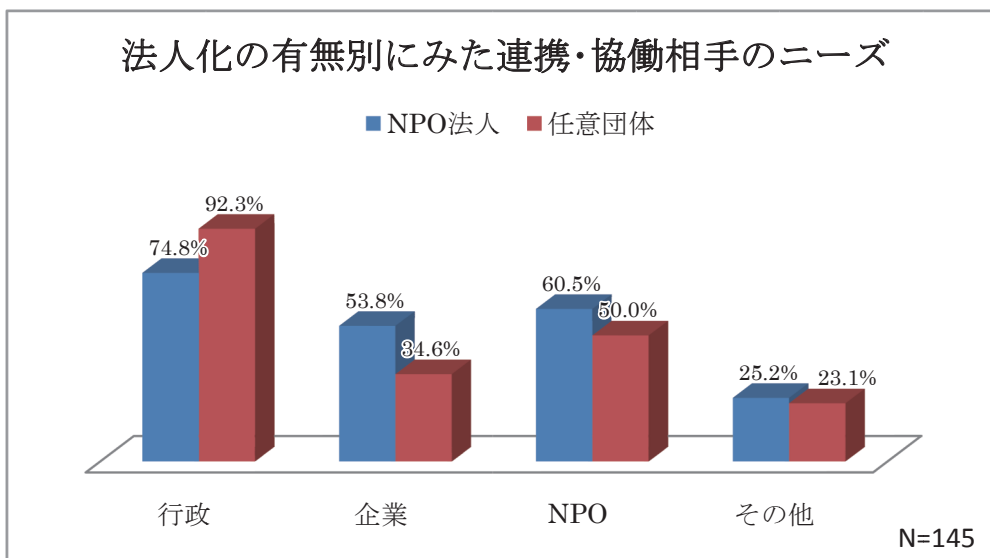
⑥連携・協働のニーズ

連携・協働のニーズについては、法人化の有無別でははっきりとした差異が認められた。NPO法人は92.5%と9割以上が連携・協働に前向きであるのに対し、任意団体では68.3%と7割弱にとどまっている。NPO法人が新しい連携・協働先の開拓に積極的であることがわかる。



社会教育への関与別では、有意な差は認められなかった。

連携・協働相手のニーズについて法人化の有無別にみても、やはりこれまでの経験同様、任意団体では行政が主要な連携相手とみなされているのに対し、NPO法人は様々な相手と幅広く連携しようとしている姿勢が読み取れる。



3. まとめ

本稿では、法人化の有無と社会教育への関与という2つの視点から、NPO（NPO法人および任意団体）の現状とニーズを検討した。しかし、少なからぬ項目において、この2つの視点によりNPOの現状とニーズが明確に類型化できるという結論には至らなかった。それでも、法人化の有無ということでは、NPO法人が活動の規模を拡大しつつ、新しい関係を開拓して連携・協働を積極的に展開しようとしている傾向がうかがえた。また、不十分ではあるが、社会教育への関与が複数あるグループのように、複数の領域にまたがる取り組みを行っている組織は、様々な組織と関わる中で有効な関わり方を見つけ、積極的に連携・協働を図りつつあるのではないかとすることも読み取ることができた。

ただ、数量的な分析だけでは、連携・協働の具体的な成果や課題などを明確に描き出すことはできず、隔靴搔痒の感は否めない。引き続き事例研究を主とした継続研究により、この点を追究していきたい。

【注および参考文献】

- 1) おおいたボランティア・NPOセンター「平成25年度「おおいた協働のまちづくり」に関する実態調査報告書（NPO法人・任意団体全体の分析）」。同報告書のデータの使用については、大分県生活環境部県民生活・男女共同参画課県民活動支援室およびおおいたボランティア・NPOセンターのご理解をいただいた。改めてお礼申し上げたい。
- 2) 総収入額に占める費目の割合の詳細については、同上書16～18頁を参照。

Rationalizing the Use of Graphic Novels for EMP Education

Sean Chidlow (Faculty of Medicine, Applied Linguistics)

Abstract

The graphic novel is a relatively new genre of English literature, the first book of this type having been published in 1978. There is still debate as to the literary legitimacy of this genre due largely to the fact that it contains the sequential art associated with comics and comic books. This paper defines the graphic novel genre and delineates the characteristics that constitute it as literature. The current practice of using graphic novels in L1-English and L2-English education will be discussed, as well as the graphic novel's place in medical English education, medical practice and medical scholarship. Based on the format and content of this emerging genre of literature, an argument will be made for the graphic novel to be used in English for Medical Purposes (EMP) education in Japan using Content-Based Instruction (CBI) methodology.

Keywords: Graphic Novel, Medical Humanities, EMP, CBI

1. Introduction

In defining what the term "graphic novel" means it is first useful to make a distinction between "comics" and "comic books." Scott McCloud defines comics as "juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer" (McCloud, 1993). By this definition, text is not a necessary element of comics, though most comics writers do produce a combination of pictures and text. It is significant, though, that the pictorial sequence is the definitive element of comics, which signifies nothing about physical format, length or subject matter, just as text organized into sentences, paragraphs and chapters signifies nothing about the physical format, length or subject matter of a text-only novel.

In contrast, a "comic book" is defined by the aforementioned three criteria. The traditional American comic book has a standard length of 32 pages. It is also, without variation, staple-bound and printed on newsprint. Almost as equally unwavering is the subject matter of comic books. The catalogs of the two major publishers of this genre, Marvel and DC, are replete with superhero characters who must save innocent denizens of major cities, if not the world itself, from the evil plans of super-villains. Recognizable titles include *Batman*, *Superman*, and *Green Lantern* for DC, and *The Incredible Hulk*, *The Amazing Spiderman*, and *Ironman* for Marvel.

Graphic novels, then, are "comics" but they are not "comic books." Graphic novels have no standard format. They can be any number of pages, any size and shape, and they are published in both hard and soft cover. They are often perfect bound and have spines, as they are designed to stand on shelves in bookstores and libraries. The characters in graphic novels tend to be regular human beings whose stories take on any subject matter in the familiar bookstore genres such as biography, autobiography, history, culture, science fiction, fiction, drama and memoir. The list of companies who publish graphic novels continues to expand and includes Pantheon, Penguin, Faber and Faber, W.W. Norton and Vertigo, to name only a few.

2. The graphic novel as literature

The first graphic novel to be marketed as such was, *A Contract With God*, by Will Eisner, who is considered to be the "father" of the genre. Since its publication in 1978, graphic novels have been surging in production, mainstream popularity and, more recently, they have gained acceptance in the field of academic research. In 2000, Dave Eggers reviewed four graphic novels for *The New York Times*, and concluded that the genre should be perceived "not as literary fiction's half-wit cousin but as, more accurately, the mutant sister who can often do everything fiction can, and, just as often, more" (Eggers, 2000). In 1986, *Time Magazine* included a graphic novel, *The Watchmen* by Alan Moore, in their list of 100 greatest novels. Possibly the most referenced work, though, when defending the literary integrity of the graphic novel is Art Spiegelman's Pulitzer Prize winning story, *Maus*, an account of his father's life as a Polish Jew during World War II.

While the superhero comic book is a revealing foil for the literary nature of graphic novels, comparing the latter genre to manga is equally enlightening. According to Paul Gravett, the Japanese drew inspiration from American comics but manga subsequently "liberated the medium's language from the confining formats and genres . . . and expanded its potential to embrace long, free-form narratives on almost every subject, for both sexes and almost every age and social group" (Gravett, 2004). The term, "graphic novel," may therefore be the most accurate English translation for the Japanese, "manga." Like manga, the subjects of graphic novels mirror the many fields of scholarship found in text-only literature, such as culture, history, politics, gender, philosophy, psychology and sociology. Moreover, the common devices that are used to explore and enrich the subjects of text-only literature are also used by the authors of graphic novels and manga: symbolism, metaphor, simile, alternating points of view, time shifts, onomatopoeia, anthropomorphism and unreliable narrators, among others.

The pictorial sequence in graphic novels requires a process of reading that is different to that of reading text-only literature, but that is not to say graphic novels are easier to read or that they are incapable of producing a meaningful impact on readers. Hillary Chute claims that today's graphic novels "resist easy consumption," and require "a high degree of cognitive engagement" (Chute, 2008). Eisner contends that reading a graphic novel is "an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit" which requires "both visual and verbal interpretive skills" (Eisner, 2008). Lavin goes one step further to suggest that the process of reading graphic novels requires more intricate cognitive abilities than that of reading text alone (Lavin, 1998). Whether we agree with Lavin's point or not, a close study of the physical format, subject matter and the literary devices of graphic novels reveals that they are kindred with text-only literature and that both genres attempt, as Versaci describes it, to prompt the reader "to ask and answer the deeper questions that the given work suggests about art, life, and the intersection of the two" (Versaci, 2001).

3. The graphic novel in L1-English and L2-English education

Much of the impetus for the use of graphic novels in L1-English education comes from the need for teachers to increase remedial or reluctant readers' motivation to read. It has been found that "the major reasons for lack of reading comprehension among remedial readers at the secondary level are poor motivation, lack of experience and egocentricity" (Collins, 1997). Beers adds that such remedial or reluctant readers will become uninterested or unmotivated to continue reading a book "if they have to work through pages of character

description before they find any action" (Beers, 2003). Such readers are said to lack the language skills and experience that are necessary to comprehend literature, and with the inability to comprehend comes the attrition of motivation. Teachers who have reluctant readers in their classrooms are using graphic novels because the pictures support these students' comprehension. Beers argues that "struggling readers often complain that they can't see or visualize text," and that graphic novels alleviate this problem due to their inherent pictorial element (Beers, 2003).

Arguments very similar to those above have been made in the arena of teaching literature to L2-English learners. When English as a Foreign Language (EFL) students read English literature, their comprehension is "hampered by linguistic difficulties and gaps in their cultural knowledge that come with living outside the intended community of readers" (Redmann, 2008). EFL students who read English literature suffer from a "lack of experience" with both culture and literary language. Such formidable obstacles to comprehension, as is the case with L-1 English readers, reduce the EFL student's motivation to continue reading. The format of graphic novels is such that much of the language that frustrates students in text-only literature is eliminated because the purpose of this language, description, is taken over by the graphics. Similarly, concrete depictions of settings, clothing, weather, gestures and architecture, to name a few examples, help students to imagine the culture being represented in a story. As Bridges notes, when L2-English learners read graphic novels, they find that "comprehension is constantly reinforced by images that give words a context," which enables them to sustain the reading experience "without feeling compelled to constantly refer to a dictionary" (Bridges, 2009).

As outlined above, however, graphic novels are literary works and as such reluctant readers are not the only category of student who will benefit from reading them. Gravett, in fact, takes exception to the perception of graphic novels being a stepping-stone toward reading "real" literature, as it implies that graphic novels do not stand on their own as literary books (Gravett, 2005). In the context of L1-English education, Schwarz states that "everyone from the reluctant reader, challenged reader to the high achieving but easily bored adolescent can find an intriguing graphic novel" (Schwarz, 2002). The appeal of graphic novels to readers of all ages and of all levels has been observed by librarians as well, and in an effort to promote literacy, they are building collections of graphic novels in schools across the United States that are in high circulation, even if they are not required reading for classes (Weiner, 2002).

As for the L-2 English reader who engages a graphic novel, "the experience resembles leisure reading" in a situation where the material is an "unmodified text targeted at native speakers" (Bridges, 2009). Reading a graphic novel in its entirety means that a student can experience the satisfaction of completing an authentic work of English literature. The student is thereby exposed to the English language as it is naturally used, is exposed to the culture being represented in that work and has the potential to read more and various graphic novels to build on his/her experience. This may be more pertinent for students in Japan than any other country in the world as the Japanese manga culture is the largest comics culture in the world. According to Shuppan Geppo, Research Institute for Publications, manga and manga magazines account for nearly 40% of the total volume of publications sold in Japan (Gravett, 2004). Japanese students are already familiar with the genre and they already associate it with pleasure reading.

4. The graphic novel in L1-English medical school education

The connection between medical education and literature can be seen most prominently in the medical

humanities, a multidisciplinary field that examines the educational role of literature within the study and practice of medicine. An extensive list of the literature that is considered relevant to the field of medicine can be found on a medical humanities database created by the New York University School of Medicine, which annotates over 2,500 works. Despite this large number of literary works, however, the database includes very few graphic novels. While the genre of comics, or graphic novels, is still en route to gaining acceptance as a legitimate form of literature, Williams points out that there are many graphic novels that deal "directly with the patient experience of illness or caring for others with an illness," and he suggests that "it is time that the medium was examined by healthcare professionals" (Williams, 2012).

The first medical school in America to have a humanities department was the Penn State College of Medicine, founded in 1967. Dr. Michael Green, a professor in the Department of Humanities and Internal Medicine at the college, teaches a course of his own design called, "Graphic Storytelling and Medical Narratives." Green also wrote a comics-format story about a misdiagnosis that resulted in a patient's death. His story was illustrated and was published in the *Annals of Internal Medicine*. This marked the first time a story in comics format was published in a mainstream medical journal. Green states that graphic novels are "engaging and they are beautiful to look at, and they explore themes and issues that are important for doctors and medical students to understand" (Green, 2013).

Another leading figure who is promoting the relationship between graphic novels and medical education is Dr. Ian Williams, who started a website in 2007 called, "Graphic Medicine." Williams is a published graphic novel writer himself and believes that "comics can articulate profound truths about the discourse of medicine, and healthcare in general" (Williams, 2012). Williams and his peers have also been the key figures behind the "Comics and Medicine Conference," which has been held annually since 2010. Williams teaches a course on comics at Manchester Medical School, and he is a co-editor of a forthcoming book series, "Graphic Manifesto," which will be published by Penn State Press and which "is inspired by a growing awareness of the value of comics as an important resource for communicating about a range of issues broadly termed 'medical'" (Williams).

5. The graphic novel in L2-English medical school education

Graphic novels are literary, they are considered important teaching materials for their content and motivational impact and they do have a strong connection to the field of medicine and medical education. Finally, I would like to address the role of the graphic novel in EMP education in Japan, and the methodological approach I would like to propose is Content-Based Instruction (CBI). CBI is the "concurrent study of language and subject matter, with the form and sequence of language presentation dictated by content materials" (Brinton, Snow and Wesche, 1989). In the case of a graphic novel, students study the English language by means of reading the story and thinking about the characters, themes, and the subject en route to arriving at an interpretation or understanding. The goal, then, is to understand the content of the book as a whole, rather than to decontextualize and focus on the individual words, collocations, and the grammar and syntax that are used to make up the whole. This is not to say that vocabulary, collocations, grammar and syntax are not important, but that in CBI, the content of the text is given higher priority under the premise that if the students are interested in the content they will also be motivated to study it and will learn about it as they concurrently learn the language.

The emphasis of CBI is not only on learning the English language, but also on developing critical thinking

skills. In the context of the graphic novel, students must contemplate characters and themes and must use keen observation skills in the process of interpreting pictures, text, and understanding the subject matter that is created by the interaction of those two elements. As discussed above, there are numerous graphic novels that focus on subjects important to the field of medicine. "Mom's Cancer," by Brian Fries, explores the role that family support plays for cancer patients and the impact of the patient's will in the process of recovery. "Stitches," by David Small, introduces how technology in medicine changes over time and how it can in some cases do more harm than good. "Sweet Tooth," by Jeff Lemire, is a science fiction graphic novel about epidemics and the ethics of medical experimentation. "Jamilti", by Rutu Modan, is a collection of short stories in comics format, and introduces subjects that include alternative medicine, the psychosomatic power of healing, the ethics of cosmetic surgery, and a connection between caregiver and patient that transcends race and religion.

The graphic novels that are chosen for a particular class must match not only the content needs of medical students but also their English level. As Liaw points out, "the foreign language is used to learn new information that is appropriate to the cognitive and affective needs of the learners and to the proficiency level of the class" (Liaw, 2007). Graphic novels do offer flexibility in this regard. There are collections of short stories in the graphic novel format as well as novel-length stories that extend into hundreds of pages. Together with page count, the text to graphics ratio must also be considered. While some titles are dialogue-heavy, others tell a story predominantly through pictures, and text plays a minor role. Titles with low text to graphics ratios will be easier for lower-level readers to complete. That does not suggest, however, that the subjects of these titles are any less weighty or thought provoking than their more textually voluminous counterparts.

CBI is a form of communicative-based teaching, meaning that the classroom activities are learner-based, and the teacher's role is not to be the source of information, but rather to support and guide the students' engagement with the English materials and with their peers. In CBI, "students assume active, social roles in the classroom that involve interactive learning, negotiation, information gathering and the co-construction of meaning" (Lee and Van Patten, 1995). In the context of graphic novels, then, the teacher guides the students in terms of discussion topics by highlighting particular passages of text and/or graphics, and by eliciting student opinions with reader-response style questions. The teacher can also give necessary support when needed on difficult colloquialisms, jokes and cultural norms that occur in the stories. The students, however, are largely responsible for their own interpretations and for their opinions on the subjects of the stories. Journal writing is also an effective exercise that focuses students to synthesize their opinions about a story and to express them in writing. Finally, quizzes can be given to students that require opinion-based answers about characters and themes in the stories. These quizzes are, in turn, peer graded, exposing students to the ideas of their peers and requiring them to think critically about multiple interpretations.

6. Conclusions

In an EFL economics department it would be possible to expose students to Shakespeare's model for collateral in *Merchant of Venice*, or to the representation of unemployment in the short story, *Same Place, Same Thing*, by Tim Gautreaux. In both cases, and especially in that of Shakespeare, the student must process a large number of new words and collocations, an unknown literary syntax and a different set of cultural norms. EFL students may have so much difficulty comprehending the language that comprises an authentic piece of English

literature that, in the process of reading it, they may not be able to follow the basic plot, let alone understand character and themes. In other words, EFL students may not be capable of delving into the deeper levels of meaning for which the study of English literature is valued.

The graphic novel is a relatively new form of literature. The "father" of the genre, Will Eisner, passed away in 2005. The language of this medium, therefore, is contemporary. Furthermore, the text in graphic novels is primarily composed of dialogue, as the descriptive passages are related to the reader through pictures. These textual and graphic features of the genre make it a suitable form of literature for EFL readers as they can read these works of literature in their entirety at a reasonably fast pace and can, in turn, think critically about the themes and subjects that are introduced.

The medical humanities movement promotes the reading of medically related literature to improve medical professionals' rapport with patients and with one another, and to deepen their understanding of issues related to medicine and health. There are a great number of graphic novels that introduce characters, themes and subjects related to issues of health and medicine. As Gravett explains it, there is "something of a boom in autobiographical graphic novels and webcomics dealing with the very personal experiences of illness, treatment, recovery, loss and grief" (Gravett, 2013). The text-graphics format of these works and their medical content give them potential to be used as effective reading materials in EMP education. Using a CBI methodology to teach graphic novels in an EMP course gives medical students in Japan the opportunity to read authentic works of English literature and to develop their higher-order thinking skills in the context of issues germane to their future profession while, at the same time, broadening their knowledge of the English language.

References

- Beers, K. (2003) *When Kids Can't Read What Teachers Can Do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bridges E. (2009) *Bridging the Gap: A Literacy-Oriented Approach to Teaching the Graphic Novel Der erste Fruhling*. *Teaching German* 42(2): 152-161.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. B. (1989) *Content-based second language instruction*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Chute, H. (2008) *Comics as Literature? Reading Graphic Narrative*. *PMLA* 123(2): 452–65
- Collins, N.D. (1997) *Motivating Low Performing Adolescent Readers*. Retrieved Jan 12, 2014, from <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/low.performing.readers.html>
- Eggers, D. (2000) *After Wham! Pow! Shazam!* The New York Times Book Review. Retrieved Jan 10, 2014, from <http://www.nytimes.com/books/00/11/26/reviews/001126.26eggerst.html>
- Eisner W. (2008) *Comics and Sequential Art*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gravett P. (2004) *Manga: Sixty Years of Japanese Comics*. New York: Collins Design.
- Gravett P. (2005) *Graphic Novels*. New York: Collins Design.
- Gravett P. (2013) *Frames of Mind: Reflections on Medicine in Comics*. Retrieved Jan 11, 2013, from http://www.paulgravett.com/index.php/articles/article/frames_of_mind
- Green M. (2013) *Making better doctors, a panel at a time*. Retrieved Dec 16, 2013, from http://lancasteronline.com/news/making-better-doctors-a-panel-at-a-time/article_13b3705d-a29f-5f79-932f-

a326726800ce.html

Lavin, M. (1998) *Comic books and graphic novels for libraries: What to buy*. *Serials Review*, 24(2): 31–46.

Lee, J.F. and Van Patten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen*. New York: Mc-Graw Hill.

Liaw, M. (2007) *Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context*. *English Teaching and Learning* 31(2): 54.

McCloud, S. (1993) *Understanding Comics*. New York: HarperCollins.

Redmann, J. (2008) *Reading Kästner's Emil und die Detektive in the Context of a Literacy-Oriented Curriculum*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 41(1): 72–81.

Schwarz G. (2002) *Graphic Books for Diverse Needs: Engaging Reluctant and Curious Readers*. *The Alan Review* 30(1): 54-58.

Versaci R. (2001) *How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective*. *The English Journal* 91(2): 61-67.

Weiner S. (2002). *LJ Collection Development – Beyond Superheroes: Comics Get Serious*. Retrieved Mar 20, 2013, from <http://www.libraryjournal.com/article/CA191649.html>

Williams, I. (2012). *Graphic medicine: comics as medical narrative*. *Med Humanities* medhum-2011-010093. Published Online First: 25 January.

Williams, I. *Graphic Medicine*. Retrieved Jan 19, 2014, from <http://www.graphicmedicine.org/book-series/>

教養科目「分大キャンパスライフ入門」の実践

牧野治敏、末本哲雄（高等教育開発センター）

山下茂（高等教育開発センター；教育福祉科学部）

【要旨】

大分大学で学ぶ学生のための自校教育の一つである、「分大キャンパスライフ入門」を新規授業として開講した。授業内容は、新入生が充実し安全な大学生活を送ることを目的として、大学で学ぶ意義、大学生、市民、社会人としての責務、健康の管理、学修への意欲喚起等を、複数の教員、講師によるオムニバス形式で構成した。オムニバス形式の授業では、多様な分野について学習できる反面、授業全体のねらいが分かりにくくなるという問題も生じやすい。そこで、学習内容の定着を図るためにグループ学習による授業時間を設定し、受講期間の中盤と終盤で実施した。本報告は今回の授業の概要と第1回目のグループ学習での実践記録である。

【キーワード】 教養教育科目、初年次教育、自校教育、アクティブラーニング

1. はじめに

大学のユニバーサル化が進行し、多様な学生が入学する現状はさらに加速している。このような状況の中で、大学とはそもそもどういう所なのかを十分に意識せずに大学生となってしまう場合や、高校生とは異なる自由な生活環境に過剰適応し、社会の常識的なルールから逸脱することで、大学生活を台無しにしてしまうケースが全国的な広がりを見せている。このような状況は大分大学にとっても他人事ではない。そこで、新入生を対象に、充実した大学生活を送ることができるように、大学の意義、大学生としての過ごし方、大学生としての社会的責任を考えさせる授業を教養教育科目として設定することとした。この授業は、その内容が多岐にわたることから多人数の授業担当者によるオムニバス授業とならざるを得ないが、受講生が聞きっぱなしで終わることのないように、授業期間中に能動的な学習の時間としてグループ学習による2種類のワークショップを設定した。このワークショップによって授業内容を振り返るとともに、各授業相互の関連、受講生同士の情報交換等により、知識の定着と大学生としての生活態度の涵養をはかることとした。

ここでは授業中盤で2週に渡って実施した1回目のワークショップに焦点を当てて報告する。

2. 授業の構成

「分大キャンパスライフ入門」は平成25年度教養教育科目の全学共通科目として新設された。授業内容は大学生として適切な生活をおくることができるように、大学の歴史、大学生と法律との関連、裁判員制度の概略、キャリア形成入門、環境保護、情報セキュリティの基礎等を内容とした。このように大学生活全般を扱うので、その内容は多岐に渡り、多くの分野からの授業担当者が必要となる。そこで、全学教育機構、教務委員会等での協議のもと、各学部で担当を分担し、授業担当者を学内、学外から選定することとした。全体のとりまとめとワークショップは高等教育開発センターが担当した。

教養科目ハンドブックに記されたシラバスの内容は以下のとおりである。

2.1 属性

- 1) 名称「分大キャンパスライフ入門」“An Introduction to BUNDAI Campus Life”
- 2) 開講曜限 前学期、水曜日 3限
- 3) 対象学年 1年生
- 4) 担当代表者 山下茂（高等教育開発センター長）

2.2 授業のねらい

大学に入ると、とたんに大学生としての自覚や社会人としての自律が求められるほか、学習においても高校までとは違うタイプの学びや学生生活が求められてきます。本授業では、そのような移行を果たすための機会を提供します。また、この授業は各学部の初年次ゼミ・演習と補完して学んでほしい科目でもあり、大分大学の一員、地域の一員、社会の一員であることを意識し、学修や学生生活を考えてもらう学習を行います。

2.3 具体的な到達目標

- ・講義で取り上げた学生生活上の課題、問題を分析し、適切な対応法を説明できる。
- ・学習面での自己管理と自律を具体的な行動で示し、記録をもとに改善点を見いだすことができる。
- ・他者と協調して学び合った経験を有し、そのエピソードを説明することができる。
- ・所属している学部について、高校生に簡単な説明ができる

2.4 授業計画

- 1) 大学、そして大分大学を知る-これから学ぶ場はどんなところか-
(ガイダンス：科目の意図、学修への案内)
- 2) 学生生活への準備Ⅰ-健康への意識とメンタルヘルスについて-
- 3) 学生生活への準備Ⅱ-学生生活では市民としての自覚を-
- 4) 学生は市民の一員Ⅰ-大学生としての法律-
- 5) 大学生は市民の一員Ⅱ-法と社会参画、裁判員制度-
- 6) 学生は市民の一員Ⅲ-地域的・地球的観点で-
- 7) 学生は市民の一員Ⅳ-イコールパートナーシップ-
- 8) 学生生活上の課題、問題（グループワーク）
- 9) 発表会Ⅰ
- 10) 大学生とキャリア形成-あなたの学部からの進路は-
- 11) 学修とキャリア形成-大学におけるキャリア形成には-
- 12) メディアとの付き合い方-情報の作られ方とメディアの活用-
- 13) 情報化社会における付き合い方-モラルとセキュリティへの意識-
- 14) 大分大学があなたを迎えるまで、送り出すまで-キャリアデザイン(学生生活を設計する)-
- 15) 発表会Ⅱ

2.5 時間外学習

- ・毎回の課題を集約して、あるいは、トピックを取り上げてグループごとにまとめて発表する。
まとめ、発表の準備段階で教員との相談時間を設定する。

2.6 教科書

- ・定めない。必要な資料は配付します。

2.7 参考書

- ・特になし

2.8 成績評価の方法及び評価割合

- ・課題とレポートを全て提出していることが成績評価の前提条件です。
- ・欠席した場合、ビデオでの補習が必須です。欠席が5回を数えると「不可」となります。
- ・毎回のポートフォリオの提出(40%、グループ学習レポート(50%)、他者への貢献(10%)

2.9 注意事項

- ・講義についても課題をポートフォリオなど利用して出題、提出することがあります。

3. 授業の実績

3.1 実際に行われた15回の授業のテーマを表1に記した。授業担当者と授業内容はシラバス作成時の計画とは一部異なったので、実績のみを記した。

表1. 授業の実績

	日付	「授業内容」講師（敬称略）（所属）	出席者数
第1回	4月10日（水）	「大学の起源、機能、日本の大学」 大嶋誠（大分大学名誉教授）	73名
第2回	4月17日（水）	「イコールパートナーシップ」 二宮孝富（大分大学名誉教授）	38名
第3回	4月24日（水）	「学生生活では市民としての自覚を」 宇都宮妙（たえ法律事務所弁護士）	63名
第4回	5月1日（水）	「大学生としての法律」 石川公一（大分大学監事）	73名
第5回	5月8日（水）	「裁判員制度について」 渡邊典行（大分地方裁判所刑事次席書記官）	71名
第6回	5月15日（水）	「学生は市民の一員・地域的・地球的視点で」 羽野忠（大分大学前学長・名誉教授）	72名
第7回	5月22日（水）	「学健康への意識とメンタルヘルスについて」 藤田長太郎（大分大学教授保健管理センター長）	71名
第8回	5月29日（水）	前半の授業の振り返り（新聞の構想）	72名
第9回	6月5日（水）	新聞の完成と評価	72名
第10回	6月12日（水）	「将来の未来予想図こそキャリア形成の第一歩」 水野雅美（大分大学学生・キャリア開発課課長）	72名
第11回	6月19日（水）	「大学におけるキャリア形成には」 中川忠宣（大分大学高等教育開発センター教授）	71名
第12回	6月26日（水）	「情報の作られ方とメディアの活用法」 清田透（大分合同新聞執行役員編集局統合編集長）	69名
第13回	7月3日（水）	「情報化社会における付き合い方」 七條麻衣子（ハイパーネットワーク社会研究所主任）	71名
第14回	7月10日（水）	ワークショップ「悩み相談」	67名
第15回	7月17日（水）	ワークショップ「授業の振り返り」	63名

毎回の授業では、学生たちが講師の話聞きっぱなしで終わることのないように、授業の終了前に10から15分のライティングを設定した。ライティングの課題は講師から出題されることもあるが、そうでない場合には授業の感想とした。このライティングの効果であろうか、毎回の学生の出席状況は良好であった。第2回の授業に限り出席者数が激減しているが、当日は学生の健康診断があり授業に出席できなかった学生が多数いたことによる。欠席した学生には、授業のオンデマンドビデオを視聴した後に授業後のライティングをWebから提出させることで補講とした。

3.2 ワークショップ1「新聞作成のグループワーク（5月30日・6月5日）」

1)ワークショップの理念

この授業は、毎回授業担当者が入れ替わるオムニバスの授業である。その授業内容は、学生がより良い学生生活を送ることが出来るよう一貫したテーマをもって講義が行われるが、学生がそれを自覚できるかどうかは講義だけでは不十分であると考えられる。そこで、これらの授業内容を学生が自分自身の課題として把握する作業が必要となると考え、その仕掛けを構想した。このとき、単純に授業を振り返るだけでは学習効果は低いと考え、学生が活動しながら復習が出来る授業デザインとした。すなわち、学生がそれぞれの授業の核心部分を考察するとともに、それを第三者に伝えること、また同じ授業内容でも人によって受け取り方が異なる等、自分以外の受け取り方を知り、その上で知識や考え方をグループ間で共有すること、そしてそれを表現することをワークショップでの課題とした。

今回は、「虚構新聞の作成」を課題とし、第1回から第7回までの授業内容から架空（虚構）の記事を考え、それを各グループでまとめ、各グループ模造紙一枚の新聞を作成する作業により、授業を振り返ること、共同作業によりコミュニケーション能力の涵養をはかることとした。

第1回から第7回までの授業の内容を抽象的に記憶するだけでは、生活に活用できる知恵とはならない。講義内容はいずれも学生生活上の話題をもとに話が進められるが、ここで得た知識を活用することで理解が深まる。このとき、学習した知識や理論をもとに、インターネットや新聞等に関連する記事を検索しまとめるだけでは、「分かったつもり」の状態にとどまってしまう。そこで、抽象的な授業内容を具体的な生活の場面に即して理解するために、架空の記事を作ることで何処が講義のポイントなのかを探求できる活動とした。

このワークショップでは、以下の4つの能力を身につける、または伸ばす、定着させることを意図した。

- ①情報発信能力：制限の応じて適切に情報を選択し、加工し、表現できる。
- ②コミュニケーション能力：複数の意見を建設的に調整するとともに、質の高い成果へと他者を誘導できる。
- ③物語創作能力：多様な視点で物事を見つめ、独創的で魅力あるストーリーを作成できる。
- ④各講義の理解力：これまでの講義を振り返り、重要点を確実に自分のものとする事ができる。

2)ワークショップの構造

題材となる授業の一覧は第1回から第7回までの授業である。以下のとおりである。作成作業は、第8回、第9回の授業時間で実施し、ワークショップのアンケート調査は第9回の授業終了時に実施した。

表 2. グループワーク当日のスケジュール

第 1 日 (5 月 29 日)			第 2 日 (6 月 5 日)		
13:10	グループ分け 活動の説明	グループリスト 表示	13:10	準備 (紙面の確定)	主張すべきポ イントの整理
13:15		活動の説明			
13:25	自己紹介	アイスブレイク	13:25	ワールドカフェ	他グループの 情報収集
13:30	編集局立ち上げ				
13:35	これまでの授業の振り 返り	印象的なこと、 感想を各自発 表させる	13:35		
13:50	編集会議 I 記事分担 カット割り	誰が何を書く か調整作業 済み次第、個 人作業	13:50	他グループの情報を共 有	移動 情報共有と紙 面の仕上げ
14:10	調査 執筆活動	個人作業	14:05	自分のグループの作品 を他グループと比較検 討	グループでの 意見交換
14:30	編集会議 II グループ内の情報共有 執筆記事の分担確認 (宿題)	宿題の分担決 め	14:20	自グループの作品を 自己評価 (個人作業)	個人で書かせ る
14:40			14:30	総括	全体の講評
14:40			14:40		

3) ワークショップ当日の概要

上記の表 2 に示した全体の流れを新聞作成の観点からまとめると以下のようになる。

① 第 1 日

- ・編集部の立ち上げ (メンバーの自己紹介)
グループ構成は学部と学年を考慮して、教員が振り分けた)
- ・記事の担当 (これまでの講義内容から)
教員から虚構新聞についての説明。また、新聞の構成についても実物を参照し説明。
授業を振り返り、誰がどの授業をもとにして記事を作成するのか分担を決める。
- ・素案記事の作成 (編集会議での説明用に個人で作業)
- ・編集会議 (レイアウトの決定)
記事は各自の宿題とするため、それぞれの記事のレイアウトを決め、その型紙を持って帰る。

②第2日

- ・他の新聞社との意見交換（同分野の記事）

ワールドカフェ形式で、他のグループの新聞の内容を取材し、各自のグループに持ち帰り報告。

- ・記事の連結（新聞の完成）
- ・意見交換の情報共有（編集部にて）各グループで自らの新聞の検討
- ・評価（前新聞の見比べ）

完成した新聞をコピーし各グループに配布する。

- ・コンテスト・授賞式

各グループ2票を持ち、他のグループの新聞に投票し、得票数で順位を決める。投票はクリックカーを使い、その場で投票と集計する。上位2グループに商品を贈呈。

個人賞は、個人の記事を対象に教員による選考で翌週に発表し、上位8人に賞品を贈呈した。



図1. 全体への説明



図2. 編集会議



図3. 紙面の作成

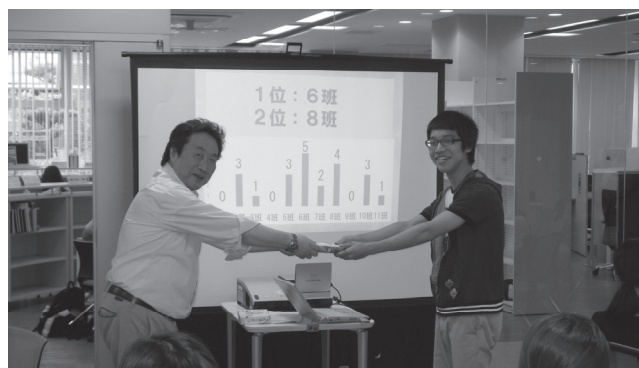


図4. 表彰式

4)ワークショップの評価（受講生へのアンケート調査の結果）

今回のワークショップについて、新聞の作成作業に対する印象、各自の作業への取組状況、及び作業全体への感想を、アンケートで調査した。作成作業に対する印象については「強くそう思う」を5点、以下「ややそう思う」4点、どちらとも言えない」3点、「あまりそう思わない」2点、「全くそう思わない」1点として、加重平均と分散を算出した。作業全体への感想については、4つの観点からの自由記述とした。

アンケートの質問項目とその結果を以下に示した。

①質問項目 1 「虚構新聞の作成作業で、感じたままを答えて下さい。」

・回答

表 3. 新聞作成作業の印象

下位の質問項目		平均	分散
1)	授業内容を振り返る良い機会だった	4.1	0.81
2)	授業内容の多様な解釈を知ることができた	4.2	0.67
3)	ディスカッションに真剣に取り組んだ	4.2	0.46
4)	あなたの発言はグループ活動の方向性を決めるのに貢献した	3.6	0.76
5)	グループワークを楽しむことが出来た	4.4	0.36

②質問項目 2 「今回の新聞記事の作成作業について聞きます。記事を作成するために、授業以外で費やした時間（総時間数）はどのくらいですか。」

・回答の平均値 約 83.5 分

③質問項目 3 「それぞれの資料を見た時間はどのくらいですか。」

・回答 表 4 のとおり。

表 4. 閲覧時間

a)	Web 上の記事	(16.7)分くらい	b)	本	(2.1)分くらい
c)	新聞（紙媒体）	(6.3)分くらい	d)	講義資料	(19.2)分くらい

※回答の主なものは a と d だけの記入で、b と c はほとんど無回答。

④質問項目 4 「授業時間以外に、グループの連絡をとりあいましたか。」

・回答

取った (11)

→連絡の方法は：ケータイ・スマホ (10 件)、対面 (1 件)：複数回答可

⑤質問項目 5 「今回の新聞作成作業について、以下の 4 つの視点からあなたの感想を書いて下さい。」

観点は次の 4 項目（情報発信能力、物語創作能力、コミュニケーション能力、各講義の理解力）

・回答（情報発信能力）抜粋

与えられた課題に対して、自分の考えをまとめ新聞記事という形にしなければならなかったので、発信する力が必要だと感じた。

自分で記事をまとめて、分かりやすく伝えるための構成を考えることができた。

みんなに思い出してもらうために記事えらびをがんばった。

自分の思っていることを読み手に見てもらうように書く書き方は意外と難しかったです。

あまり上手に意見を伝えることができなかった。

自分の意見や聞いてきたことを他人に伝えることは難しいと思った。

自分の伝えたいことを書くということは難しかった。

自分が持っている情報を発信することができた。

Web や講義の資料をみてそれをどう伝えるか（虚構するか）頭を使い、記事にすることができた。

人に情報を伝えるときは自分に知識がないと書けないことがよくわかった。

何をどう書けば分かりやすくまとまるのかを考えることができました。

自分の考えていることをうまく伝えるのは難しかったが、考えていく中で、少しではあるが能力が養われたと思う。

たくさんの情報を収集することができ、役に立った。

伝えたいことはある程度正確に伝えられた。

相手に何を伝えるべきなのかを考える訓練をする良い機会になった。

・回答（物語創作能力）抜粋

課題を与えられ、それをオマージュするだけだったので、創作するという感じではなかった。色んなアイデアがあるんだなと感心した。

いかに他の人が見て、本当と思われるような記事を作れるように努めた。

私は今回のグループワークでは、頭をかたくせず自由な発想で新聞作成ができたと思います。意外と嘘の記事を書くのはむずかしいと思った。

いかに他の人が見て、本当と思われるような記事を作れるように努めた。

力がついた気がする。

はじめは戸惑ったが、自分で話を作り上げることにおもしろさを感じた。

一から物語を作り上げることは難しかったが楽しみながら創ることができた。

面白い記事を考えるのが難しかった。

自分で物語を作るのはとても難しかった。

みんな実際のことのような記事だった。

嘘の記事をいかに本当の記事になるかを考えることで、面白かったです。

・回答（コミュニケーション能力）抜粋

仕事の割り振りやアイデアを出す際にコミュニケーションが必要だった。

強制的にコミュニケーションを取らせられるため、内向的な人にはプレッシャーになる。

あまり同じグループの人と合わなかったが、そういった人とも付き合わなければならないという意味では良かった。

同じ授業を受けていても学部が違ったり、同じ学部でも知らない人と交流できて良かった。

あまり積極的に発言できなかった。

もっととるべきだと思った。

同じ班でレイアウトや担当を決める中でコミュニケーション能力が磨けました。

世間話するの、難しいです。

・回答（各講義の理解力）抜粋

それぞれ振り返りながら何を書くか決めたので理解は深まった。

各講義の内容をふまえて記事を書いても、中には関係のないネタを書く人もいたため、半分程度の理解だった。

やや忘れかけていましたがそれぞれの講義を振り返るいい機会となりました。

今回の授業で今までの内容を振り返ることができて良かった。

資料をもらってもその場でしか見なかったけど、資料を見直す良い機会になった。

記事について振り返ることで新たに調べ物をしたりと理解を深めた。

しっかりしていた人がいたのでわかった！

自分の担当記事の講義だけでなく、他の人の記事の講義も改めて理解できた。

⑥次回のグループワークに向けての学生からの提案

もっと長い時間を取って欲しかった。

もう少し時間を取ることで班の人たちとのコミュニケーションがとれたと思います。

もっとゆっくり時間を取ることを。何をやるにも時間が無くてバタバタでした。

あらかじめ学年を書いてくれないと話しかけづらい。

今度はもっと進行をスムーズにしてほしい。少しグダグダになって時間ギリギリになっていたから。時間の配分。世間話の時間を作る。

グループの時間がもう少しあれば良いと思った。

連絡をとり合う場を用意する。

時間の管理をもう少し正確にした方がいいと思った。

もう少し話し合いの場をつくるべきだった。

時間があればあるほど考えが深まっていくと思う。

もっと多くグループで話す時間が欲しい。

2時間でやるのは無理だと思います。

グループのメンバーが、それぞれ違う学部の人になるようにする。

授業中に作業の時間を入れてほしかった。

4. 授業「第1回グループワーク」のまとめと今後に向けての課題

授業の振り返りのために「虚構新聞」を作成することは、授業内容を確認するためには効果的であった。授業のまとめだけを課題にすると、学生は通り一遍の抜き書きで文章を作成するだけにとどまりがちであるが、今回のような記事にするためには、内容を一旦頭に入れた上で新たな文章を作成しなければならない。また、文章も自分で作成しなければならないので、的確な表出のためにも、内容の理解が必要となることも、効果の一つとしてあげられる。

コミュニケーションの取り方については、個人的な偏りがあった。学生からはうまくいかなかったとの評価が多かったが、リーダーシップのとれる学生がいたことも確かである。1年生の協同学習として、自分の弱点が認識できたこと、参考とすべき人物像が得られたのであれば、今後の大学での学修に一つの指針を与える意味でも有益であろう。

授業の進行に関しては、時間不足の声が多かった。進行する教員にとっても今回の授業は負荷の多いものであった。しかし、その解決のために授業時間を多くすることが、必ずしも正解であるとは考えていない。グループ学習において、目標を明確にし効率的に作業を遂行することも必要なスキルである。授業の準備不足は今後の課題とするが、単純な作業時間の増加は考えていない。

授業時間外の学習が、今回の授業をデザインする上での大きな課題であった。学生の様子からは十分に達成できたとは言えないものの、宿題をきちんと仕上げてきた学生もいたので、今後、より多くの学生の取組を促すために、課題の出し方等について検討すべきであると考えている。

本授業を進めるにあたり、各学部の協力教員の先生方、講師の方々、及び学生支援課及び図書館のみなさまに多大なご協力、ご支援を頂きました。ここに深く感謝の意を表します。

資料：調査用紙 新聞作成のグループワーク（5月30日～6月5日）を振り返って

（ ）学部 学生番号（ ） 氏名（ ）

強く思う
やや思う
言えない
どちらとも
そう思わない
あまり
そう思わない
全く

1. 虚構新聞の作成作業で、感じたままを

答えて下さい。

- | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1) 授業内容を振り返る良い機会だった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2) 授業内容の多様な解釈を知ることができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3) ディスカッションに真剣に取り組んだ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4) あなたの発言はグループ活動の方向性を
決めるのに貢献した | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5) グループワークを楽しむことが出来た | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

2. 今回の新聞記事の作成作業について聞きます。

- 1) 記事を作成するために、授業以外で費やした時間（総時間数）はどのくらいですか。
（ ）分くらい
- 2) それぞれの資料を見た時間はどのくらいですか。
- | | | | |
|------------|---------|---------|---------|
| a) Web上の記事 | ()分くらい | b) 本 | ()分くらい |
| c) 新聞（紙媒体） | ()分くらい | d) 講義資料 | ()分くらい |
- 3) 授業時間以外に、グループの連絡をとりあいましたか。（該当する()の中に○をつけて下さい）
取った（ ） 取らなかった（ ）
→連絡の方法は：ケータイ・スマホ（ ）、対面（ ）：複数回答可

3. 今回の新聞作成作業について、以下の4つの視点からあなたの感想を書いて下さい。

【情報発信能力】

【物語創作能力】

【コミュニケーション能力】

【各講義の理解力】

4. 次回のグループ学習を、より効果的な学びの場とするための提案を一つ以上書いて下さい。

大分大学高等教育開発センター紀要 第6号

発行 平成26年3月

編集 大分大学高等教育開発センター

〒870-1192 大分市大字旦野原700番地

TEL&FAX (097)554-8509

<http://www.he.oita-u.ac.jp/>