

大 分 大 学

高等教育開発センター紀要 第3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3号をお届けいたします。今号では、学術論文6編、実践報告1編、翻訳1編を掲載できました。

センターの性格から考えて見ますと、全学的な組織としての性格、また大学教育に関わる活動を中心とした組織が発行する紀要でありますので、教育の基盤となる研究、教育実践など教育に関わる論文、報告書など多様な分野の投稿が掲載できる学術雑誌です。多くの方の投稿を今後もお待ちしております。

今年度は、昨年度の雑誌コード（ISSN）の取得から、もう1つ紀要の形態を発展させました。それは、学術情報リポジトリへの掲載を行うことにしたことです。これについては、附属図書館から依頼があり、センター運営委員会で承認され実施されることになりました。これまでの投稿者については原稿を掲載してよいか確認をとり、了承が得られたものについては、掲載することとした。また、今後紀要に掲載する論文については、原則的に掲載することにしました。その結果、現時点で、高等教育開発センターの紀要の12編、前身の生涯学習教育研究センター紀要の56編が掲載されました。

これまでは、印刷物で配布しておりました。印刷物の利便性はまだ有用だと思っております。しかし印刷物では、ある論文を閲覧したいとした際、多少手間がかかることが多かったと思います。できるだけ多くの方に利用されることを考えますと、インターネットで手軽に活用できる学術情報リポジトリへの移行は、経費の面でだけでなく大変有益なものだと思っています。しかし、今年度はまだ印刷物の形も併用して発行することにしました。

この様な紀要の利用環境が多面的になりましたので、多くの皆さんが研究等の発表の場として活用していただけるよういろいろな検討をさらに続けていく所存です。また、これからも皆様方のご支援をいただければ幸いです。

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。

平成23年3月

目 次

はじめに

【学 術 論 文】

藤原志帆

音楽療法士養成校以外の大学における音楽療法教育の可能性 1
—教養教育および教育系学部専門教育に焦点を当てて—

森下 寛・麻生良太・藤田 敦・久間清喜・衛藤裕司・竹中真希子・大岩幸太郎

学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入の効果 15
—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して—

牧野 治敏

クリッカーを導入した教養教育科目での実践 29
—「いのち」に関連する事項の意識調査—

岡田 正彦

市町村社会教育計画間の連関に関する考察 39
—実践的有効性と論理的整合性の観点から—

上野 徳美・山本義史

心理学・心理学専門家は対人援助職にどのような支援が可能か 47

中川 忠宣・山崎 清男・深尾 誠

地域住民の学校支援と子どもの学習効果 61
—児童生徒及び教員への意識調査から—

Sean Chidlow

Defining “Literature” for Medical Humanities in Japan 77

【翻 訳】

稲用 茂夫

「アレオパジティカ」(その3)(ジョン・ミルトン著) 83

音楽療法士養成校以外の大学における音楽療法教育の可能性 ー教養教育および教育系学部専門教育に焦点を当ててー

藤原志帆 (教育福祉科学部)

【要旨】

本稿では、大学の教養教育および教育系学部専門教育における音楽療法学習者への質問紙調査の分析をとおして、受講者の音楽療法に関する認識を明らかにし、音楽療法士養成校以外の大学における音楽療法教育の可能性について考察した。

音楽療法を学ぶことで、学習者は、①自分や周囲の人々の日常生活における音楽との関わりを見つめ直す、②芸術活動の新たな可能性を探る、③教育現場における多様な教育的ニーズをもつ子どもとの関わりを支える知識を得る、④芸術以外の専門分野の研究に新たな視点を見出す、ことができると考えられた。

【キーワード】音楽療法教育、大学、質問紙調査

はじめに

日本では、1990年代後半から大学における音楽療法士養成教育が始まった。現在、日本音楽療法学会音楽療法士(補)受験資格が取得可能な音楽療法士養成コースは全国27の大学・短大・専門学校に開設されており、各校のカリキュラムに関する議論も盛んに行われている¹⁾。一方、音楽療法士養成校以外の大学・短大・専門学校においても音楽療法関係の講義が開講されてはいるが、講義内容に関する研究²⁾は非常に少ないのが現状である。

筆者は、日本音楽療法学会認定音楽療法士として、障がいのある子どもを対象とした音楽科指導や音楽活動について研究しており、平成16年度から本学の教養教育や教育福祉科学部専門教育において、音楽療法関係の講義を担当している。

日本音楽療法学会の定義を用いると、音楽療法は、「音楽の持つ生理的、心理的、社会的働きを応用し、心身の障害の回復、機能の維持改善、生活の質の向上、行動の変容などに向けて、音楽を意図的、計画的に使用すること」と説明できる³⁾。筆者は、このような音楽療法の教育を音楽療法士養成校以外の大学で行うことで、受講者に、日常生活や専門分野における音楽との関わりについて多面的に捉えてほしいと願っている。

音楽療法関係講義受講者の習熟度については、これまで、講義レポートや実践の様子から把握してきた。しかし、音楽療法を学んだ受講者が、自身の音楽療法との関わりをどのように捉えているのかを分析する機会はなかった。

そこで本稿では、これまでに音楽療法関係講義において実施した音楽療法に関わる質問紙調査の分析をとおして、受講者の音楽療法に関する認識を明らかにし、音楽療法士養成機関以外の大学における音楽療法教育の可能性について考察することとした。

I. 調査の方法

筆者は、本学や他大学において、音楽療法関係科目を5科目担当している。本調査では、このうち、音楽療法を概論的に講義している本学教養教育科目の「いやしの音楽」、本学教育福祉科学部専門科目の「芸術療法概論」、他大学教育学部専門科目の「音楽療法概論」(平

成 18 年度から担当) の 3 科目に焦点を当てる⁴⁾。

「いやしの音楽」は、本学 4 学部（教育福祉科学部、経済学部、医学部、工学部）の学生を対象とした教養教育科目であり、1 年生以上が受講している。筆者は、講義の前半 7 回を担当し、受講者が、様々な場面における音楽によるいやしの仕組みを読み解き、音楽と人間の関わりを理解できるように講義している。「芸術療法概論」は、本学教育福祉科学部情報社会文化課程総合表現コースの必修科目であり、主として総合表現コースの 3 年生が受講している。総合表現コースの学生は、自身の専門分野（美術、音楽、身体表現）をもちながらも、芸術領域の様々な表現形式を総合的に学んでいる。ここでは、受講者が、音楽療法を中心に、芸術療法に関する基礎的な知識を身につけることによって、対象者のニーズに即した、諸芸術の活用方法を理解できるように講義している。「音楽療法概論」は、筆者が集中講義を行っている他大学教育学部音楽文化系コースの選択科目であり、主として音楽文化系コースの 2 年生以上が受講している。ここでは、受講者が、音楽療法の基礎的な知識を身につけることによって、対象者のニーズに即した、音楽の活用方法について理解できるように講義している。各講義の内容を表 1 に示した。

表 1：調査の対象となった講義の内容

いやしの音楽	芸術療法概論	音楽療法概論
①演奏会における音楽 ②生活空間における音楽 ③病院における音楽 ④療育施設における音楽 ＊前半 4 回は、音楽療法の歴史、理論などにも触れながら、各場面における音楽による癒しの仕組みを解説する。 ⑤グループ討議と考察 テーマ「〇〇と音楽」 ⑥グループ討議と発表準備 ⑦発表	①ガイダンス ②音楽療法の現在 ③音楽療法の歴史 ④音楽の癒しの力 ⑤音楽療法の実際(1):子ども ⑥同(2):高齢者ほか ⑦音楽療法の理論と方法 ⑧音楽療法士の仕事 ⑨芸術と私の関係 ⑩諸芸術の癒しの力(1):美術 ⑪同(2):身体表現 ⑫同(3):アラカルト ⑬芸術療法の実際(1):計画 ⑭同(2):実施と省察 ⑮まとめ	①音楽療法の現在 ②音楽療法の歴史 ③音楽療法の定義 ④音楽の癒しの力(1) : 生理的働き ⑤同(2): 心理・社会的働き ⑥音楽療法の理論と方法 ⑦音楽療法の対象者と現場(1) : 子ども ⑧同(2): 高齢者ほか ⑨音楽療法士への道 ⑩音楽療法と音楽教育 ⑪特別支援教育における音楽 ⑫模擬セッションの計画 ⑬模擬セッションの実施 ⑭模擬セッションの省察 ⑮まとめ

筆者は、音楽療法関係の講義について、講義開始時と終了時に、講義受講者を対象とした質問紙調査を行っている。本稿では、上記 3 科目すべてが対象となった平成 18 年度以降の調査のうち、奇数年度の平成 19 年度および 21 年度（以下「H19」「H21」と示す）に行った調査を分析の対象とする。質問紙調査の内容は、①音楽療法の認知度、②音楽療法への興味、③これまでおよび将来における音楽療法との関わり、などである。本稿では、講義開始時実施調査の上記①、開始時および終了時実施調査の上記②、終了時実施調査の上記③、を分析の対象とする。

Ⅱ．調査の結果および考察

1．回答の集計結果

表2に、調査の対象となった講義の受講者数と調査の回答者数を示した。

表2：講義の受講者数と調査の回答者数 単位：人

	年度	受講者数	回答者数	
			講義開始時	講義終了時
いやしの音楽	H19	50	42 (84.0)	43 (86.0)
	H21	50	32 (64.0)	37 (74.0)
芸術療法概論	H19	20	19 (95.0)	16 (80.0)
	H21	19	15 (78.9)	18 (94.7)
音楽療法概論	H19	13	12 (92.3)	13 (100.0)
	H21	31	28 (90.3)	29 (93.5)

*表中括弧内は、受講者数に占める回答者数の割合。単位は%。

1) 音楽療法の認知度

講義開始時に、音楽療法の認知度について以下のように尋ねた。表3に、各講義受講者の音楽療法の認知度を示している。選択肢Aのfは、該当者がいなかったため省略した。

音楽療法を知っていますか？回答としてあてはまる英字を○でかこんでください。Aを選んだ人は、a～fのうち、回答としてあてはまる英字（複数回答可）を○でかこんでください。

A. はい

- a. 音楽療法の実践を行ったことがある
- b. 音楽療法の実践を観察したことがある
- c. 音楽療法に関する講義、研修等を受けたことがある
- d. 音楽療法に関する書籍を読んだり、映像を見たことがある
- e. 音楽療法という言葉聞いたことがある
- f. その他 ()

B. いいえ

表3：音楽療法の認知度

単位：人

	年度	A. 知っている					B. 知らない	回答者数
		a. 実践	b. 観察	c. 講義	d. 書籍	e. 言葉		
いやしの音楽	H19	3 (7.1)	2 (4.8)	1 (2.4)	7 (16.7)	3 (7.6.2)	5 (11.9)	42
	H21	0 (0)	0 (0)	4 (12.5)	3 (9.4)	16 (50.0)	12 (37.5)	32
芸術療法概論	H19	1 (5.3)	1 (5.3)	3 (15.8)	4 (21.1)	14 (73.7)	2 (10.5)	19
	H21	0 (0)	1 (6.7)	0 (0)	5 (33.3)	13 (86.7)	0 (0)	15
音楽療法概論	H19	0 (0)	2 (16.7)	1 (8.3)	7 (58.3)	8 (66.7)	0 (0)	12
	H21	1 (3.6)	3 (10.7)	0 (0)	9 (32.1)	21 (75.0)	0 (0)	28

*表中括弧内は、質問回答者数に占める割合。単位は%

2) 音楽療法への興味

講義開始時および終了時に、音楽療法への興味について以下のように尋ねた。表4に、各講義受講者の講義開始時と終了時における音楽療法への興味に関する評価点の平均値を示した。平均値は、「A. 非常にある」を5点、「B. 少しある」を4点、「C. どちらとも言えない」を3点、「D. あまりない」を2点、「E. 全くない」を1点として算出した。

音楽療法に興味がありますか？回答としてあてはまる英字1つを○でかこんでください。
A. 非常にある B. 少しある C. どちらとも言えない D. あまりない E. 全くない

表4：音楽療法への興味

	年度	講義開始時		講義終了時	
		評価点	回答者数	評価点	回答者数
いやしの音楽	H19	4.17 (0.66)	42	4.32 (0.57)	41
	H21	3.74 (0.82)	31	4.08 (0.76)	37
芸術療法概論	H19	4.11 (0.57)	19	4.50 (0.52)	16
	H21	4.33 (0.61)	15	4.39 (0.50)	18
音楽療法概論	H19	4.67 (0.49)	12	4.69 (0.48)	13
	H21	4.36 (0.68)	28	4.45 (0.68)	29

*表中括弧内は標準偏差。

3) これまでおよび将来における音楽療法との関わり

講義終了時に、これまでおよび将来における音楽療法との関わりについて、以下のように自由記述を求めた。寄せられた回答は、①音楽療法への興味・関心、②音楽療法に関する知識の日常生活における活用、③音楽療法に関する知識の専門分野に関わる活用、④音楽療法との講義での関わり、⑤関わりなし、に分類された。表5に回答の分類結果を示した。1つの記述が複数の観点に該当する場合は、それぞれに分類した。

- ・音楽療法とあなたの、これまでの関わりについて、自由に述べてください。
- ・音楽療法とあなたの、将来の関わりについて、自由に述べてください。

表5：これまでおよび将来における音楽療法との関わり

単位：人

	年度	いやしの音楽		芸術療法概論		音楽療法概論	
		これまで	今後	これまで	今後	これまで	今後
①興味	H19	3 (8.6)	5 (13.2)	1 (6.3)	4 (25.0)	3 (27.3)	3 (23.1)
	H21	2 (6.9)	5 (16.1)	0 (0)	4 (23.5)	3 (10.7)	9 (31.0)
②生活	H19	23 (65.7)	32 (84.2)	7 (43.8)	6 (37.5)	0 (0)	1 (7.7)
	H21	13 (44.8)	17 (54.8)	8 (44.4)	6 (35.3)	3 (10.7)	7 (24.1)
③専門	H19	0 (0)	4 (10.5)	2 (12.5)	7 (43.8)	2 (18.2)	10 (76.9)
	H21	1 (3.4)	9 (29.0)	3 (16.7)	5 (29.4)	7 (25.0)	12 (41.4)
④授業	H19	5 (14.3)		6 (37.5)		6 (54.5)	
	H21	8 (27.6)		5 (27.8)		13 (46.4)	
⑤なし	H19	4 (11.4)	1 (2.6)	2 (12.5)	0 (0)	0 (0)	1 (7.7)
	H21	4 (13.8)	2 (6.5)	0 (0)	1 (5.9)	2 (7.1)	0 (0)
回答者数	H19	35	38	16	16	11	13
	H21	29	31	18	17	28	29

*表中括弧内は、質問回答者数に占める割合。単位は%。

2. 「いやしの音楽」受講者の音楽療法に関する認識

表6から9に、「これまでおよび将来における音楽療法との関わり」の記述例を示した。

1) 講義受講前

音楽療法の認知については、6割強程度（目安として「H19」「H21」の平均値を示す。以下の文章も同様。）の回答者が音楽療法という言葉聞いたことがあるという状況であっ

た（表 3：選択肢 e「H19」76.2%「H21」50.0%）。音楽療法への興味については、「少しある」かそれ以下という状況であった（表 4：開始時「H19」4.17「H21」3.74）。

音楽療法に関わる知識については、日常生活における活用を挙げる回答者が 6 割弱を占めた（表 5：これまで「H19」65.7%「H21」44.8%）。自身の気持ちのコントロールに音楽を活用する例が多く挙げた（表 7：これまで「眠れない時などは、音楽をきいてリラックスしていました。」など）。専門分野に関わる活用を挙げた回答者は、両年度通じて 1 名のみであった。

2) 講義受講後

講義の受講によって、回答者は、音楽療法の認識を改めたり（表 9：H21「自分が思っているより、私たち生活に密着している」）、音楽療法の実態を把握している様子であった（表 9：H21「実施されているところを見たことがなかった。ビデオで見てみて、非常に根気のいるもの（長い時間がかかる）だが、楽しんでいるなーと感じた。」）。

音楽療法への興味については、講義開始時よりも高まる傾向がみられた（表 4：終了時「H19」4.32「H21」4.08）。自由記述からは、日常生活や専門分野との関わりでさらに理解を深めたいと考える回答者の姿が伺えた（表 6：将来 H21「将来医療現場で働くことになるので、もっと理解を深めたい」）。

音楽療法に関わる知識については、日常生活における活用を挙げる回答者が 7 割程度と多く、受講前に比べて増加している（表 5：「H19」84.2%「H21」54.8%）。また、音楽の特性をより意識的に活用していこうと考える者（表 8：将来「これからは、気分への影響なども考えて、音楽を聴いていきたい。」など）や、他人との関わりにおいても音楽の特性を活用していこうと考える者（表 7：将来「これから、高齢者の方や障害者の方と関わりをもつ機会があるかもしれないので、そんなときはこれまで授業でならったことをいかして接していきたい。」など）が多くみられるようになった。受講前に比べて、専門分野に関わる活用を挙げる回答者も増え（表 5：将来「H19」10.5%「H21」29.0%）、3 学部の回答者が自身の専門分野と音楽療法の接点を探る回答を寄せた（表 8：将来「建築なので音に関する仕事につくかもしれないので、音楽療法を学んでなにかに生かせられればと思う。」工学部、「スポーツをしているので、将来指導の立場にたったとき、音楽が効果があるなら、取り入れていきたいと思う。」教育福祉科学部、「チーム医療」医学部）。

表 6：音楽療法への興味・関心に触れた自由記述の例（「いやしの音楽」）

	これまで	将来
H19	・大学の授業のいっかんで一度だけ現場に行ったことがある。 ・あまり関わりはなかったんですが、心理学に興味があったので人の心をいやすという点で音楽療法にも興味はありました。 など 計 3	・自分や友人、家族をいやすために使い、学びたい ・直接関わることは無さそうですが、関心が失せる事はないと思います。 など 計 5
H21	・VTRや教材で知識は多少有りました。 など 計 2	・これがあると知っておくだけで、なにか役立つかもしれない。 ・将来医療現場で働くことになるので、もっと理解を深めたい。 など 計 5

表 7：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例①（H19「いやしの音楽」）

	これまで	将来
日常生活	・本格的な音楽療法を受けたことはないが、自分の好きな音楽を聞くとリラックスできることがある。 ・試合前に集中するために音楽をきいていた ・眠れない時などは、音楽をきいてリラックスしていました。 ・ストレスを感じたときや、気持ちが沈んだときには、音楽を使って解消しようとした。 ・親戚や祖父母の障害やうつ期の治療に用いるようにしていた。思いつき。 など 計 23	・重いケガを負って入院したとき、気分が落ちこんでいると思うので、気分が晴れるような曲を聴きたい ・仕事等のストレスに対応できるかもしれない。 ・おそらく、音楽はずっとそばにあると思うし、自分が年をとったときにでも、効果を期待して行こうと思う。 ・各班の発表を聞いて、自分の気分に合わせて曲を選んでいきたい。 ・大学の登下校中、家などで毎日取り入れたいと思います。 ・これから、高齢者の方や障害者の方と関わりをもつ機会があるかもしれないので、そんなときはこれまで授業でなかったことをいかして接していきたい。 ・他の人がしんどそうな時になにげなく気分に合っそうな曲を流す。 ・福祉活動として音楽療法に関わってみたい ・音楽を通じて人との関わりを深めていきたい。 など 計 32
専門分野		・私は将来病院などの医療現場で働きたいと思っているので、今回学んだ音楽の力を活かしつつ、心理学的にケアしていきたいと思っています。 ・医療職に就きたいと考えているので、音楽療法についても考慮していかなければならないと思っています。 など 計 4

表 8：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例②（H21「いやしの音楽」）

	これまで	将来
日常生活	・気分が落ち込んでいるときに、好きな音楽を聞いて、気分転換になった。 ・音楽を聴くことで、心を落ち着かせた。 ・疲れた時や、重要な発表会の前など色々な場面で助けられた。 ・部活の試合前は、必ずテンポの速い曲を聴き、モチベーションを上げていました。 ・直接「療法」としての関わりはないが、精神病患者で、ほとんど会話ができない人と接したとき、音楽を流したら一緒に歌うことができた。 など 計 13	・社会に出て、ストレスを多く感じた時に、音楽でストレス軽減する ・これからは、気分への影響なども考えて、音楽を聴いて行きたい。 ・普段から、まわりの音に耳をかたむけるなどして、音を楽しんでこれからの生活を楽しんでいけたらいいと思います。 ・自分が事故等で、脳や神経等に何らかの障害を抱えたときに、治療法として用いられるかもしれない。 ・医療的な立場になる事はなくても、健常者や悩んでいる人へのアドバイスの一つとして示してみたいと思います。 など 計 17
専門分野	・障がいのある人（子ども）と交流する際、一番始めに歌ったりして、子どもの気持ちを高めていた（「今から、トレーニングするんだ！」という心の切りかえ） 計 1	・建築なので音に関する仕事につくかもしれないので、音楽療法を学んでなにかに生かせられればと思う。 ・今後、「特別支援教育」の道へ進むことになるので、「障がい者」と音楽療法ということで、音楽療法を用いて指導していきたい。 ・スポーツをしているので、将来指導の立場にたったとき、音楽が効果があるなら、取り入れていきたいと思う。 ・チーム医療 など 計 9

表 9：音楽療法との講義での関わりに触れた自由記述の例（「いやしの音楽」）

H19	・いやしの音楽という講義を通して、非常にいやしといっても幅が広く様々なものがあるということを調べたり聞いたりして知識を得れた。 ・具体的なことは知らなかったけど、授業を受けてビデオで現状を見ることができ、以前よりも興味を持った。 など 計 5
H21	・今回の授業で初めて触れたもの ・講義を受けるまでは、音楽療法は病院などで行われているイメージがあったが、講義を受けたことで、自分が思っているより、私たち生活に密着しているということがわかって驚きました。 ・音楽療法については言葉は聞いたことがあったものの、実施されているところを見たことがなかった。ビデオで見てみて、非常に根気のいるもの（長い時間がかかる）だが、楽しんでいるなーと感じた。 ・今回グループワークを行うまでは、言葉を聞いたことはあったが直接関わったことはなかった。しかし、今回音楽について調べていくにつれ音楽が人間に与える影響は大きいと感じた。 など 計 8

2. 「芸術療法概論」受講者の音楽療法に関する認識

表 10 から 13 に、「これまでおよび将来における音楽療法との関わり」の記述例を示した。

1) 講義受講前

音楽療法の認知については、8 割程度の回答者が音楽療法という言葉を知ったことがあるという状況であった（表 3：選択肢 e 「H19」 73.7% 「H21」 86.7%）。書籍や映像に情報を求めたことがある回答者も、3 割弱程度みられた（表 2：選択肢 d）。音楽療法への興味については、「少しある」という状況であった（表 4：開始時「H19」4.11 「H21」4.33）。

音楽療法に関わる知識については、半数近くの回答者が日常生活における活用を挙げた（表 5：これまで「H19」43.8% 「H21」44.4%）。自身の気持ちのコントロールに音楽を活用する例が多く挙げた（表 11：これまで「自分がつらいときに、音楽によって、励まされたり、イライラしているときに、音楽を聴いて、心を落ち着かせたりしていた。」など）。また、音楽以外の芸術を専門とする学生も、日常的に音楽を用いて周囲の人々と交流している様子が伺えた（表 12：これまで「障害のある子どもたちと、音楽療法士の先生と一緒にうたったり、太鼓をたたくバイトをしています。」身体表現）。専門分野における活用を挙げた回答者も数名おり（表 5：これまで「H19」12.5%、「H21」16.7%）、音楽を専門に学ぶ学生が周囲の人々との関わりにおいて自身の専門性を活かしている様子が伺えた。

2) 講義受講後

講義の受講によって、回答者は、新たな世界を知ったり（表 13：H19「授業を受けることによって新しい世界を知ることができた。」身体表現）、音楽療法の実態を把握している様子であった（表 13：H21「講義でその内容を学んだり、実際の治療光景を映像でみたりして興味を深めることができました。最後のほうではちょっとした実践も行え、効果を考える側の気持ちも知ることができ楽しかったです。」美術、「この授業でも、老人ホームやカフェでの演奏を通して療法とは言えないが、交流ができた。」音楽）。

音楽療法への興味について、講義開始時よりも高まる傾向がみられた（表 4：終了時「H19」4.50、「H21」が 4.39）。自由記述からは、日常生活や専門分野との関わりでさらに理解を深めたいと考える回答者の姿が伺えた（表 10：将来 H21「障がいのある人と何らかの形でつながっていきたいと思っているので、これからはもっと知りたいと思います。」身体表

現)。

音楽療法に関わる知識については、日常生活における活用を挙げる回答者が受講前に比べて減少し（表 5：将来「H19」37.5%「H21」35.3%）、専門分野に関わる活用を挙げる回答者が 4 割弱程度と多くなった（表 5：将来「H19」43.8%「H21」29.4%）。音楽以外の芸術を専門に学ぶ学生が、自身の専門分野と音楽の融合を考えたり（表 11：将来「今回授業をうけて将来なりたいものの幅が広がった。私は、音楽と身体（ダンス系）療法の融合ができたらいいなと思った。」身体表現）、芸術療法を将来の仕事にしようとする者もみられた（表 11：将来「新しい世界を知り、芸術療法について、職として本当に就いてみたいと思うようになった。私達が携わっている芸術の良さを多くの病を持つ人に伝えられるようになればいいなと感じた。」美術、「音楽には、日々私も助けられているので、将来的には、音楽療法の仕事をしたい。」音楽）。

表 10：音楽療法への興味・関心に触れた自由記述の例（「芸術療法概論」）

	これまで	今後
H19	・1 度だけ、講演会（？）のようなものには行ったことがあった。 計 1	・身近な人や知人にその必要があれば、音楽療法も知っておくことで役に立つと思うので、少しずつ勉強するのも良いと思う。 ・機会があれば、セッションなどにも参加してみたい。 など 計 4
H21		・障がいのある人と何らかの形でつながっていきたくて思っているの、これからもっと知りたいと思います。 ・音楽療法とは特に将来の関わりはないように思うがアートセラピーにはとても興味がある。 など 計 4

表 11：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例①（H19「芸術療法概論」）

	これまで	将来
日常生活	・自分がつらいときに、音楽によって、励まされたり、イライラしているときに、音楽を聴いて、心を落ち着かせたりしていた。 ・私は歌をうたうことや聞くことによってストレス発散をしたりしていた。 など 計 7	・元気になりたいとか、穏やかな気分になりたいとか、自分の心を意識しながら、音楽を聞いたりするくらいだと思う。 ・自ら進んで（本格的な）音楽療法を相手に行く、ということはないだろうと思うけれど、もし自分が困ったときにこんな療法もあるということを知っているだけで心強い。音楽とのいろいろなかわり方を知っていることは、これからの自分にとてもプラスになると思う。 ・身近な人や知人にその必要があれば、音楽療法も知っておくことで役に立つと思うので、少しずつ勉強するのも良いと思う。 など 計 6
専門分野	・ボランティアで知的障害のある人（子供から大人まで）たちと好きな曲を一緒に弾きながら歌ったりした。その時の、みんなの笑顔がとても印象的だった。 など 計 2	・新しい世界を知り、芸術療法について、職として本当に就いてみたいと思うようになった。私達が携わっている芸術の良さを多くの病を持つ人に伝えられるようになればいいなと感じた。 ・今回授業をうけて将来なりたいものの幅が広がった。私は、音楽と身体（ダンス系）療法の融合ができたらいいなと思った。 ・音楽には、日々私も助けられているので、将来的には、音楽療法の仕事をしたい。 など 計 7

表 12：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例②（H21「芸術療法概論」）

	これまで	将来
日常生活	・自分の感情のコントロール。癒し。自己表現。 ・専門的な療法については良く分かりませんが、私自身は楽器を弾くこと、音楽を聴くことで精神的にとっても救われた反面、とても悩まされたこともあります。 ・学校などでの、チャリティー公演。高校時代に所属していたコーラス部の、病院での公演。 ・障害のある子どもたちと、音楽療法士の先生と一緒にうたったり、太鼓たたくバイトしています。 など 計 8	・もし、これから心を病むようなことがあれば音楽療法に力をかりるかも知れません・・・ ・日常生活で、気分転換に音楽を聴いたり、楽器を奏したり、身近なところから触れあっていきたいです。 ・これから、友人等が悩んでいたら曲を聴いたりすることを勧めようと思う。 など 計 6
専門分野	・中学生の頃から病院や心療内科で演奏をしたりしていた。音楽療法士という職業に昔から興味をもっていた。 など 計 3	・音楽療法を通して自分の専門分野とも関連させていきたい。 ・ボランティア活動や、演奏などやっていきたいと思う。療法士を目指しても、なかなかそれだけでは生活できないので、ボランティアという形でやっていきたい。 など 計 5

表 13：音楽療法との講義での関わり触れた自由記述の例（「芸術療法概論」）

H19	・音楽療法という言葉は知っていましたが、何をするものかは今回の授業をうけるまで知りませんでした。 ・今回の講義で、音楽療法がどんなものか、だいぶ分かってきた。 ・授業を受けることによって新しい世界を知ることができた。 など 計 6
H21	・これまでほとんど関わりがなかったのですが、講義でその内容を学んだり、実際の治療光景を映像でみたりして興味を深めることができました。最後のほうではちょっとした実践も行え、効果を考える側の気持ちも知ることができ楽しかったです。 ・この授業でも、老人ホームやカフェでの演奏を通して療法とは言えないが、交流ができた。 など 計 5

3. 「音楽療法概論」受講者の音楽療法に関する認識

表 14 から 17 に、「これまでおよび将来における音楽療法との関わり」の記述例を示した。

1) 講義受講前

音楽療法の認知については、7 割程度の回答者が音楽療法という言葉を知ったことがあるという状況であった（表 3：選択肢 e「H19」66.7%「H21」75.0%）。書籍や映像に情報を求めたことのある者が 5 割弱程度、実践の観察を行ったことがある者が 1 割強程度存在した（表 3：選択肢 b・d）。音楽療法への興味については、「少しある」から「非常にある」という状況であった（表 4：開始時「H19」4.67「H21」4.36）。

音楽療法に関わる知識については、専門分野における活用を挙げる回答者が 2 割程度と多く（表 5：これまで「H19」18.2%、「H21」25.0%）、これまでも周囲の人々との関わりにおいて自身の音楽に関わる専門性を活かしていた様子が伺える（表 16：これまで「老人ホームのデイサービスで、歌を歌うコーナーに関わったことがある。この講義をとるまで気付かなかったが、あれも昔の曲を大勢で歌うことで認知症の防止や、不安からの解消などに役立っていたのだなぁと感じた。」）。日常生活における活用を挙げた回答者は少なかった（表 5：これまで「H19」0%「H21」10.7%）。

2) 講義受講後

講義の受講によって、回答者は、音楽療法への認識を改めたり（表 17：H19「授業を受ける前までは、何かを聞かせることが主だと思っていたが、クライアントの主体性をうまく引き出すことも必要で、そのサポート役としてセラピストがいるのだと思った。」など）、音楽療法の実態を把握している様子であった（表 17：H21「集中講義で、セッションの体験をした。実践を通して、クライアントとの関わり方やセッションの進め方の難しさを体験した。」など）。

音楽療法への関心については、講義開始時よりも高まる傾向がみられた（表 4：終了時「H19」4.69「H21」4.45）。自由記述からは、音楽の可能性を改めて認識し、さらに理解を深めたいと考える回答者の姿が伺えた（表 14：将来H19「音楽自体の良さを私自身改めて感じることができたので、生涯何かの形で関わりたいと思いました。」）。

音楽療法に関わる知識については、受講前と同様に専門分野における活用を挙げる回答者が 6 割程度と多く、受講前に比べて増加する傾向にあった（表 5：将来「H19」76.9%「H21」41.1%）。講義後半で筆者が特別支援教育における音楽の活用に焦点を当てたことも影響していると考えられるが、将来教育現場において、多様な教育的ニーズをもつ子どもと関わる際に、音楽療法の理論や方法を活用しようとする者が多くみられた（表 15：将来「特別支援学校の教員になった時には、授業等の活動の中に音楽を積極的に取り入れていきたい。」、表 16：将来「行動療法のようなことは、小学校の音楽の授業とかでも使えるのかなと思いました。」、「小学校教育の中で、クラスにいる特別支援が必要な子どもに対して音楽を活用してはたらきかけていく。学級経営に音楽をとり入れたい。」、「障害を持っている子どもたちだけでなく、ストレスなど心に病を抱えている子に対しても、音楽を通じて、一緒に楽しんだり、心の解放を行ったり解放、楽しさを伝えていきたい。」）。日常生活における活用を挙げる回答者も、2 割弱と受講前に比べて増加した（表 5：将来「H19」7.7%「H21」24.1%）

表 14：音楽療法への興味・関心に触れた自由記述の例（「音楽療法概論」）

	これまで	今後
H19	・雑誌や本で見る程度です。 ・本を通して、精神医学の分野から心と音楽のかかわりについて読み、興味をもちました。 など 計 3	・もっと勉強して、学校の先生になった時に役立てたい。 ・音楽自体の良さを私自身改めて感じることができたので、生涯何かの形で関わりたいと思いました。 など 計 3
H21	・私は実は高校のときぐらいまで音楽療法士になりたくて、インターネットで調べたり、本もちょっと読んでいたのですが、現実的には難しいのかなとか思ってあきらめていました。そういう大学ではないし、即興とかあまりできないし・・・でも今回の講義を受けて、また興味がわいてきました。 など 計 3	・授業でとても興味がもてました。音楽で人を元気にさせたり、健康面に関われることはすごいことだと思ったので、これから、勉強したい！！と思いました。 ・少し興味はあるので、これからもしこの職業につきたい！というきっかけがあれば勉強したいと思います。 ・実際に療法する時があれば、今回の体験を活かして取り組みたい。音楽療法がもっと注目される世間になればよいと考える。 ・音楽でクライアントを少しでも幸せな気持ちにさせることができたり、症状を緩和させたりできるなら、関わってみたいと思いました。 など 計 9

表 15：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例①（H19「音楽療法概論」）

	これまで	将来
日常生活		・音楽療法そのものをするのではないかもしれないが、ふだんの生活の中でそれに似たマネごとをする可能性はあると思った。 計 1
専門分野	・ボランティアで、障害児の音楽活動を手伝いに行ったことがあります。あと、老人ホームに演歌や民謡を演奏しにいったことがあります。いずれも“音楽療法”という意識やスタンスで行ったつもりはありませんが、音楽を通してコミュニケーションできたことがとても印象に残りました。 など 計 2	・学校教育の中でも即興的に演奏したり、体を動かしたりすることで、コミュニケーションの手段として用いたい。 ・今まで音楽療法＝治療というイメージが強すぎ、普通学級においては、無縁のものであろうと思い込んでいましたが、今回授業を聴講し必ずしも対象者は障がい者や高齢者だけではないことが分かりました。「療法」という名目で音楽を用いる機会はないにしても、音楽の授業等の時間で少しでも音楽を用いて児童（生徒）に働きかけることができたかなと思います。 ・「療法」と言うと、すごく専門的で、対象もお年寄りや障害児など医療的なものとかかわりのイメージがありますが、音楽のもつ癒やし、解放的、自己表現を支える力は、あらゆる人にとって必要だと思ってます。私は将来教員を希望しているので、そこでかかわる人に少しでも音楽療法の考えや方法を用いて力になればと思います。けれどそれは音楽療法士としてではなく教員として用いるので、考え方や方法がすべて使えるわけではないと思ってます。ので、どう取り入れていくのがいいのか、考えていきたいと思っています。 ・特別支援学校の教員になった時には、授業等の活動の中に音楽を積極的に取り入れていきたい。 ・小学校で、今回ならったことを使って、みんなが仲良くなったりするのに使いたいと思った。発達障害の子との関係づくりやカウンセリングにも適していると思う。 など 計 10

表 16：音楽療法に関する知識の活用に触れた自由記述の例②（H21「音楽療法概論」）

	これまで	将来
日常生活	・気分に合わせて音楽を選ぶ。 など 計 3	・自分の気分変化に使う。 ・いつか、自分の親せきも様々な問題を抱えるようになるだろう。その時に少しでも音楽の力で何かひらけたらなと思った。 ・特に病気や障がいを持っていない人でも、一時的に心がやんだりすることがあるし、音楽療法は全ての人にあてはまると思うので、いろんな人の気分が少しでもよくなるようなお手伝いができたら良いと思う。 など 計 7
専門分野	・老人ホームのデイサービスで、歌を歌うコーナーに関わったことがある。この講義をとるまで気付かなかったが、あれも昔の曲を大勢で歌うことで認知症の防止や、不安からの解消などに役立っていたのだなあと感じた。 ・20～60代を対象とした、音楽活動。小～中学生を対象としたクリスマスコンサート ・福祉施設への演奏など など 計 7	・行動療法のようなことは、小学校の音楽の授業とかでも使えるのかなと思いました。 ・教員として特支に行くことになったら必要。特別支援学級やADHDの生徒への指導にも。非常にためになった。 ・小学校教育の中で、クラスにいる特別支援が必要な子どもに対して音楽を活用してはたらきかけていく。学級経営に音楽をとり入れたい。 ・障害を持っている子どもたちだけでなく、ストレスなど心に病を抱えている子に対しても、音楽を通じて、一緒に楽しんだり、心の解放を行ったり解放、楽しさを伝えていきたい。 ・特別支援学級の先生になりたいのですが、その中で活用していけると思いました。 など 計 12

表 17：音楽療法との講義での関わり触れた自由記述の例（「音楽療法概論」）

H19	・授業を受ける前までは、何かを聞かせることが主だと思っていたが、クライアントの主体性をうまく引き出すことも必要で、そのサポート役としてセラピストがいるのだと思った。 ・音楽の特性を生かして、また音楽を手段として、感情を表現するなどといったことは、割と身近で行われているのかなと感じました。 ・セラピストと一緒に歌っているところしか知らなかったけど、いろんな情報をもとにそのクライアントに寄り添ってたくさんの治療法をあみ出し、そのクライアントに一番必要だと思われることを選んでやっていたのか！！と思いました。 など 計 6
H21	・集中講義で、セッションの体験をした。実践を通して、クライアントとの関わり方やセッションの進め方の難しさを体験した。 ・3日間の授業を受けて、音楽療法が思っていたよりも理論にのっとってやっていることが分かりました。 ・この3日間で、音楽療法とはどのようなものなのか、少しわかった気がします。ただ音楽活動をするというのではなく、クライアントの状況を踏まえた上で処方するという、医学や福祉の面が存在するというに改めて気づきました。 ・授業を受けて、“音楽で人は救えない”と思っていたけどそれが変わった。“少しなら助けることができるかも”というふうに。 ・あまり音楽療法にふれたことはなかったが、今回学んでみて視野が広がった。 ・授業で、詳しく知って、音楽はすごいと思った！模擬で実践をしてみたが、特別なスキルがないと難しいことを実感した。 など 計 13

Ⅲ. 音楽療法士養成校以外の大学における音楽療法教育の可能性

1. 教養教育

「いやしの音楽」の受講者は、講義受講前から、意識的あるいは無意識のうちに日常生活において音楽を活用していたようである。しかし受講後、自分だけではなく周囲の人々との関わりも含めて、より意識的に音楽の特性を活用しようとする者がみられるようになった。また、音楽療法と自身の専門分野の接点を探る者もみられた。

稲田（2003）は、音楽療法を「音楽という芸術の営みの、もっとも根源的な様相を具現化した姿である」と述べ、音楽療法における音楽を「人間の情緒をそのまま表出した音楽ではなく、『いま、ここで』生きる人間に共有される表象となって、セラピストとクライアントのあいだで交換されながら発展する音楽」としている⁵⁾。このように、他者との共有を重視し、対象者の実態に即して計画的に音楽の特性を活用する音楽療法を学ぶことで、学習者は、音楽と人間の関わりについて理解を深め、自分や周囲の人々の日常生活における音楽との関わりを見つめ直すことができると考えられる。また、ブルシア（2001）は、音楽療法を「普遍的な境界線をもって明確に定義できるような、単一で孤立した学問分野ではない……音楽と療法のまわりにあるたくさんの学問分野のダイナミックな組み合わせである。」と述べている⁶⁾。学際性をもつ音楽療法を学ぶことで、学習者は、自身の専門分野の研究に新たな視点を見出すことができると考えられる。

2. 教育系学部 of 専門教育①表現を総合的に学ぶ学生の教育

「芸術療法概論」の受講者は、講義受講前から、自身の日常生活において音楽を活用し、音楽を用いて周囲の人々と関わりをもっていたようである。講義受講後も、日常生活において音楽の特性を活用しようとする者は多かったが、音楽と他の芸術の融合を考えたり、将来芸術療法の仕事に就きたいと考える者もみられるようになった。

ブルシア（2001）は、「音楽は単に非言語的な音だけではなく、言葉、動き、そして視覚イメージをも含めることができる。つまり音楽は音楽に固有のものだけをコミュニケーションするのではなく、言語的および非言語的コミュニケーションの他の形式を拡大したり高めたりすることもできるのである。」とし、「言語的なものから音楽的なものへ、そしてさらに他の非言語コミュニケーションの経路へと移行していく柔軟性を持っているのは、音楽療法の最も優れた部分である」と述べている⁷⁾。このように多様なコミュニケーションの媒体との関わりを大切にする音楽療法を学ぶことで、芸術を総合的に学ぶ学習者は、芸術表現の新たな形を創造することができると考えられる。また、徳田（1998）は、音楽療法の成り立ちについて、「絵画や造形、詩歌やダンスなどの活動が、人間の心の動きと身体の営為に深く関連し、密接不可分なものであることが認識されてきたのである。また、さらにそれらは生命活動や生命感情にとって欠くべからざる機能の一部をなしている。喜怒哀楽・憂い・不安・苦悩などの人間の絶えざる心の動きは、表現活動・芸術活動を通じ、精神保健・医療と深いつながりをもつといえよう。」と述べている⁸⁾。このような芸術療法の一貫である音楽療法を学ぶことで、学習者は、芸術の精神保健・医療との深いつながりを再認識し、芸術活動の新たな可能性を探ることができると考えられる。

3. 教育系学部の専門教育②音楽を専門に学ぶ学生の教育

「音楽療法概論」の受講者は、講義受講前から音楽療法に高い関心を寄せ、周囲の人々との関わりにおいて自身の音楽に関する専門性を活かしていたようである。講義受講後は、音楽のもつ可能性を再認識し、将来教育現場で多様な教育的ニーズをもつ子どもと関わる際に、音楽療法の理念や方法を活用しようとする者がみられるようになった。

生野（1998）は、音楽療法における即興について「セッションの中心は対象者の心の動きであり、それを支え、進め、表現し、共感するために音楽があるのである。この『相手本意の柔軟性』という、音楽療法の音楽の本質を最大限に尊重した形が、即興演奏ということになろう。即興演奏を使えば、一瞬一瞬の対象者の心の動きや行動に、会話やしぐさで応えるように、音楽で応えていける。そして、その人の能力や個性のみならず、その時の気分や、関心のあることを活かした活動を可能にする。」と述べている⁹⁾。このように対象者に寄り添う姿勢を基本とする音楽療法を学ぶことで、学習者は、多様な教育的ニーズをもつ子どもの表現を引き出す視点を得ることができると考えられる。また、子どもを対象とした音楽療法では、「①音楽は、生理的な影響をもたらす、②音・音楽は、様々な感覚への刺激となる、③音楽の各活動は、常に運動を伴う、④音楽の活動には、認知に関するものが多い、⑤音楽は、コミュニケーションの手段である、⑥音楽の活動には、社会的な要素が多く含まれる、⑦音・音楽は、心理的な抑圧（ストレス）からの解放によい効果をもたらす」¹⁰⁾などの音楽の特性を活用して子どもの発達を促すことが中心となる。このように音楽の特性を活用して発達を促す音楽療法を学ぶことで、学習者は、多様な教育的ニーズのある子どもの実態に即した音楽活動を展開するための知識を得ることができると考えられる。

おわりに

本稿では、大学の教養教育および教育系学部専門教育における音楽療法学習者への質問紙調査の分析をとおして、受講者の音楽療法に関する認識を明らかにし、音楽療法士養成校以外の大学における音楽療法教育の可能性について考察した。その結果、受講者の音楽療法に関する認識から、音楽療法教育の可能性をいくつか見出すことができたが、講義の課題も明らかになった。

「いやしの音楽」は4学部の学生が受講しているが、講義受講後に、音楽療法と自身の専門分野の接点を見出した学生は3学部にとどまった。今後は、受講者の多様な専門分野にアプローチできるように、講義内容を工夫していきたい。

「芸術療法概論」の受講者の中には、講義受講後に、芸術療法を仕事にしたいと考えながらも職業的自立に不安を抱く者もみられた。芸術療法に関わる仕事は職業的自立に課題を抱えるケースも多いが、今後は、どのような場で、芸術療法に関わる専門性を活かすことができるのかについて、講義で具体的な情報を提示していきたい。

「音楽療法概論」の受講者の中には、講義受講前、周囲の人々との表現活動において自身の音楽に関する専門性を活かしている者もみられた。しかし講義受講後については、表現活動において音楽療法に関する知識を活用しようとする受講者がみられなかった。今後は、聴衆のニーズに即した表現活動の展開についても講義で扱っていきたい。

注および引用

- 1) 日本音楽療法学会 (2010)『第10回日本音楽療法学会学術大会要旨集』日本音楽療法学会, pp.198-199 など
- 2) 安田伸子(2007)「本学の音楽教育における音楽療法授業導入に関する一考察ー音楽の機能に関する調査よりー」『甲子園短期大学紀要』26, pp.115-123.
- 3) 日本音楽療法学会HP <http://www.jmta.jp/>
- 4) 本学教育福祉科学部専門科目の「音楽療法概論」および「アートセラピー演習」の2科目については、実践的な内容を多く含むため対象から除外した。
- 5) 稲田雅美(2003)『ミュージックセラピィー対話のエチュードー』ミネルヴァ書房, p. 202.
- 6) ケネス・E・ブルシア (2001)『音楽療法を定義する』(生野里花訳) 東海大学出版会, p. 9.
- 7) 同上書, p. 71.
- 8) 徳田良仁 (2003)「精神医学と芸術療法」徳田良仁ほか監修『芸術療法Ⅰ理論編』岩崎学術出版社, pp.11-12.
- 9) 生野里花 (1998)「即興演奏」日野原重明監修『標準音楽療法入門 (下) 実践編』春秋社, pp.269-270.
- 10) 遠山文吉 (2005)『知的障害のある子どもへの音楽療法ー子どもを生き生きさせる音楽の力ー』明治図書, pp.15-17.

学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入の効果
—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して—

森下 覚 (大分大学教育福祉科学部)
麻生 良太 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)
藤田 敦 (大分大学教育福祉科学部教育心理学教室)
久間 清喜 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)
衛藤 裕司 (大分大学教育福祉科学部特別支援教育教室)
竹中 真希子 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)
大岩 幸太郎 (大分大学教育福祉科学部情報教育教室)

【要旨】 「まなびんぐサポート」では、地域の教育委員会と連携し、学校現場からの支援要請に応える形で、地域の小・中学校にボランティアとして学生を派遣し、授業補助や個々の子どもの学習を支援する活動を実施してきた。本論文では、「まなびんぐサポート」の参加学生に対する大学教員の教育的介入の効果について検討した。

大学教員は、毎回の学生の活動記録を読み、子どもとの関わり方や、自らの活動を省察する視点について助言していた。その結果、大学教員の教育的介入は、学生の活動を促し、記録の記述タイプを変容させる効果があることが明らかになった。学生の実践的指導力を育成していくためには、単に実践経験を重ねるだけではなく、大学教員の教育的介入による活動の省察と、それに伴う活動の改善が必要であることが示唆された。

【キーワード】 学校支援ボランティア、教員養成、実践的指導力

I 問題と目的

大分大学教育福祉科学部では、平成 16 年度から、大分県及び大分市教育委員会と連携し、地域の公立学校(幼稚園・小学校・中学校)からの支援要請に応える形で、ボランティアとして学生を派遣し、教育活動を支援する「まなびんぐサポート」事業を実施してきた。「まなびんぐサポート」に寄せられる地域の公立学校の主な支援要請は、「授業時における個別支援」、「特別支援を必要とする児童生徒への支援」、「昼休み・放課後の補習の補助」といった実践的なものである(森下・久間・麻生・衛藤・藤田・竹中・大岩、印刷中)。そのため、参加学生は、教師として教育実践に参加し、児童生徒に寄り添った学習支援や心理的な援助を行うことが求められる。こうした「まなびんぐサポート」における活動は、教育実習では体験することの出来ない実践的な活動であり、学生の実践的指導力を向上させることが示唆されている(森下・久間・麻生・衛藤・藤田・竹中・大岩, 2010)。

現在、「まなびんぐサポート」には、教育福祉科学部の 1 年から 4 年までの全ての学生が参加可能となっており、年々、参加学生数及び派遣学校数は増加している。平成 22 年度は 97 名の学生が地域の公立学校 40 校で活動を行っている。

「まなびんぐサポート」の年間スケジュールは、表 1 の通りである。

表 1 「まなびんぐサポート」の年間スケジュール

4 月～5 月(募集期)：
○ 大分市教育委員会は、地域の公立学校に参加募集を行い、希望する学校の支援要請をリストにしてまとめ、「まなびんぐサポート」運営委員会に提出する。
※ 「まなびんぐサポート」運営委員会は、①「まなびんぐサポート」事業の企画・運営に関わる基本的事項、②「まなびんぐサポート」事業の実施における大分県・大分市教育委員会との連携に関わる事項、③その他、事業の運営に関わる事項について、審議する委員会として、平成 21 年 4 月大分大学教育福祉科学部に認可され設置された。
5 月～7 月(登録期)：
○ 「まなびんぐサポート」運営委員会は、大学で「まなびんぐサポート」の説明会を行い、学生の参加募集を行う。学生は、地域の公立学校の支援要請リストを基に参加したい学校を選択し、「まなびんぐサポート」運営委員会に申請する。
○ 「まなびんぐサポート」運営委員会は、地域の公立学校の支援要請と、学生の学校選択の希望理由を照らし合わせ、学校と学生をマッチングする。
8 月～12 月(活動期)：
○ 「まなびんぐサポート」運営委員会と大分市教育委員会は、参加学生に対して、活動を行う際の注意事項などについて事前指導を行う。
○ 学生は、大学の授業の合間を利用して週に 1 回 2・3 時間程度の活動を行う。毎回の活動後、学生は自らの活動を省察し、活動記録をまとめ、大学が用意した「まなびんぐサポート」の HP 上で提出する。大学教員は、その毎回の活動記録に対して、教育的な助言や感想を与える。
12 月(中間指導)：「まなびんぐサポート」運営委員会の担当教員が、参加学生の活動状況を踏まえ、今後の活動を改善するための注意点について、中間指導を行う。
12 月～翌 3 月(活動期)：
○ 学生は、表 2 に示すポイントを 15 ポイント以上取得し、毎回の活動記録、最終レポートを提出して、活動を終了する。

表 2 「まなびんぐサポート」の活動時間と対応するポイント

活動時間	ポイント数
午前、午後、放課後など3時間程度のサポート活動1回	1ポイント
1日を通したサポート活動1回	2ポイント
宿泊を伴った1泊のサポート活動1回	3ポイント

「まなびんぐサポート」は、大学の授業の合間を利用し、派遣先の学校との調整の上で行われるため、活動時間は学生毎に異なっている。また、「まなびんぐサポート」では、学校支援の活動を継続させ、参加学生の実践的指導力をより向上させるために毎回の活動後、学生に対して「活動記録」の提出を求めている。活動記録は、大学が用意した「まなびんぐサポート」の HP 上で提出することが可能となっており、学生は、「児童生徒や現場の教師と関わった体験」や、「体験した出来事の分析」、「自らの課題」等について記録し、提出している。この活動記録は、個別の ID とパスワードで管理され、記述した学生本人と担当教員しか閲覧することが出来ないようになっている。この活動記録には、学生の省察的思考スタイルが反映されている(森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩, 印刷中)。そして、平成 22 年度からは、学生の毎回の活動記録に対して、「まなびんぐサポート」担当の大学教員から、「まなびんぐサポート」の HP を通して指導や助言が与えられるようになった。この「まなびんぐサポート」における大学教員の教育的介入は、参加学生の活動や省察的スタイルに影響を与えることが予想されるが、その効果については未だ検討されていない。

そこで、本研究は、活動記録を通して行われている大学教員の教育的介入と、それに伴う学生の活動記録の変容について検討し、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 調査対象者

本研究は、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果を明らかにすることを目的としている。そこで、「まなびんぐサポート」毎回の活動記録を期日通り提出していた大学 2 年生 6 名(男性 3 名、女性 3 名)を調査対象者として選定した。

調査対象者は、1 年次に附属学校における計 4 日間の参加体験実習、2 年次に公立の幼稚園や小中学校における 2 日間の観察体験実習を体験していた。また、いずれの学生も「まなびんぐサポート」に参加した経験はなく、今回が初めての参加となっている。

2. 分析対象

「まなびんぐサポート」の参加学生は、毎回の活動後、自らの活動を省察し、活動記録をまとめ、大学が用意した「まなびんぐサポート」の HP 上で提出することになっている。

「まなびんぐサポート」HP 上の活動記録の記入画面(図 1)は、「活動の概要」と「本文」という記入欄で構成されている。それぞれの欄に記述する内容については、「まなびんぐサポート」の事前指導の際に大学教員から指導が行われる。

「活動の概要」の欄には、活動内容を端的に記録することが指導されていた。例えば、「特別支援学級における学習支援」や「相談室登校の生徒の支援」、「運動会の準備」といった端的な活動内容である。

「本文」の欄には、単に目の前で起きた出来事の羅列ではなく、「参加した学校で、子どもたちや現場の教師とどのように関わり、自分はその人たちをどのように見たのか、感じたのか。また現場の教師からどのような助言、指示、注意を受け、実際に行動したのか。

それによって学んだこと、疑問に思ったこと、自分の課題となったこと」について具体的に記述することが指導されていた。さらに注意事項として、個人情報の取り扱いに注意し、子どもの名前をイニシャル表示し、他人に活動記録を見せないことの指導が行われていた。この活動記録は、毎回の活動後 1 週間以内に作成し、HP 上に記入することになっていた。

また、大学教員は、図 2 のように HP 上で全参加学生の活動記録を閲覧することが可能になっていた。大学教員は、学生の活動記録を読み、「活動に関する評価」や「活動に対する指導」「活動記録の書き方」について、コメント欄に記入することで指導助言を行っていた。

本研究では、「学生の活動記録」と「大学教員のコメント」を分析対象とし、データを収集した。

図 1 活動記録記入画面

図 2 活動記録閲覧画面

3. 分析の手続き

分析対象としたデータは、「各対象者(学生)から提出された第 1～9 回目の活動記録」と「大学教員のコメント」であった。

活動記録の分析

まず、各対象者(学生)から提出された第 1～9 回目の活動記録を、句点を区切りとして単文に分解し、森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩(印刷中)の分析基準を基に「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の 3 つのカテゴリーに分類した(表 3)。

「報告的記述」とは、活動中に学生が遭遇した出来事、それに伴う感想を記述したものである。この記述には、学生自身の活動についての報告は含まれておらず、また、出来事

の因果関係についての考察も含まれていない。そのため、第三者の視点で、教育現場の出来事を時系列的にリストアップした報告に留まっている。

「関与的省察」とは、活動中に学生自身が子どもたちや現場の教師と関わった活動について省察した記述である。この記述には、学生が活動した意図、具体的な活動内容、活動に伴う子どもや教師の反応についての省察が含まれている。しかし、自ら行った活動に対する子どもや教師の反応について、因果関係を考察する具体的な記述は含まれていない。

「因果的省察」とは、活動中に学生が遭遇した出来事や、自ら行った活動に対する子どもや教師の反応についての因果関係を省察した記述である。この記述には、「出来事の原因と結果」や、「子どもの活動とその意図」、「教師の指導の結果とその意図」、「自らの指導の結果とその原因」といった事象の因果関係についての省察を含んでいる。

以上の基準に従い、研究対象者の活動記録を分類した。そして、学生の全 9 回の活動記録を、前期(1～3 回目)・中期(4～6 回目)・後期(7～9 回目)に分け、各期の活動記録における「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の頻度を集計した。単なるエピソードとしての「報告的記述」よりも、自己の活動内容について省察する「関与的省察」や、出来事や活動の原因と結果について省察する「因果的省察」についての記述が多い程、より実践的な活動に参加し、その活動について省察していることが予想される。

表 3 学生の活動記録の例

報告的記述の例

学生 1：運動会シーズンといったこともあり午前中の 2 時間は体育の授業であった。

学生 3：国語ではプリントを用いて文字の練習を行ったが、R 君は文字を書くのが困難であった。

学生 6：午前中、Y 君は先生の話妨害することはあったが、床に寝そべったりするということはなく、積極的に授業に参加していた。

関与的省察の例

学生 1：中休みの時、児童たちに誘われて一緒にバスケットをした。

学生 4：授業中に児童の体調の異変に気づき、担任の先生にそのことを伝え、熱を計らせて保健室まで連れて行った。

学生 5：(算数の)一次方程式の応用問題をどうやって教えていいのか分からず、手さぐりで指導を行った。

因果的省察の例

学生 2：人数の多い学級は、良いことも多くあるが、人数が多いために教師がいつも一人ひとりに注意することが少なくなってしまう、分からない問題もそのままになってしまう良くないこともあることが分かった。

学生 3：ハーモニカを皆の前で演奏させることは、児童達の意欲を引き出し、うまく出来た児童に自信を与えるが、うまく出来ない児童には劣等感を感じさせるのではないだろうかと思う。

大学教員のコメントの分析

次に、「大学教員のコメント」を、句点を区切りとして単文に分解し、複数の研究者間で

文意を考慮し、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の 3 つのカテゴリーに分類した(表 4)。

「活動の指導」とは、活動記録に書かれている内容に対する大学教員の指導についての記述である。この記述には、「専門的な知識の提供」や「関与的省察への指導」「因果的省察への指導」が含まれている。

「活動の評価」とは、活動記録に書かれている出来事や学生の活動に対する大学教員の評価についての記述である。この記述には、「学生が体験した出来事の感想や評価」、また「学生の関与的省察への評価」、「学生の因果的省察への評価」が含まれている。

「活動記録の促し」とは、学生の活動記録の記述に対する大学教員の指導についての記述である。この記述には、活動記録の中で関与的省察や因果的省察について、「書き足り無い個所の促し」が含まれている。

以上の基準に従い、大学教員のコメントを分類した。そして、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の頻度を集計した。大学教員による教育的介入によって、参加学生はより実践的な活動に参加し、自らの活動について深く省察するようになることが予想される。

表 4 大学教員の活動記録へのコメント例

活動の指導の例

専門的な知識の提供：発達障害は、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥/多動性障害など、様々な障害の総称です。

関与的省察への指導：担任の先生の Y 君への関わり方(叱る時は叱る、褒める時は褒める)はとても重要なことで、〇〇さんも真似をするべき指導姿勢だと思います。

活動の評価の例

報告的記述への評価：クラスみんなの Y 君への対応は、仲間を受け入れる雰囲気が出来上がっているからであり、担任の先生の学級運営の賜物だと思います。

関与的省察への評価：今回の活動では根気強い指導が出来て、良かったですね。

因果的省察への評価：運動会のサポートを通して、先生方の仕事や学校行事の流れについてとても細やかな所まで気付けていて、素晴らしいと思います。

活動記録の促しの例

書き足りない箇所の促し：今後サポートをする中で、うまくいったことだけではなく、うまくいかなかったことも具体的に記録して下さい。

Ⅲ 結果と考察

1. 活動記録の全体的傾向

対象者の活動記録を、初期(1～3回目)、中期(4～6回目)、後期(7～9回目)に分け、各期の活動記録に記述された「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の合計頻度を対象者別(学生1～6)に集計し、表5に示した。

その結果、初期の活動記録は、「報告的記述」が82.6%、「関与的省察」が14.8%、「因果的省察」が2.6%であった。中期の活動記録は、「報告的記述」が78.6%、「関与的省察」が13.5%、「因果的省察」が7.9%であった。後期の活動記録は、「報告的記述」が76.4%、「関与的省察」が12.4%、「因果的省察」が11.2%であった。記録を重ねる毎に、報告的記述は82.6%から76.4%へ減少し、関与的省察も14.8%から12.4%へと微減していた。一方、因果的省察は2.6%(初期)から11.2%(後期)へと増加していた。

次に、各対象者の活動記録の記述タイプの変容を可視的にするために、因果的省察の頻度をx軸に、関与的省察の頻度をy軸に設定し、対象者の活動記録の変容を図2に示した。この結果、全対象者の活動記録の因果的省察が、一様に増加していることが可視的になった。

表5 活動時期毎の活動記録タイプ

対象者		報告的記述		関与的省察		因果的省察		計
初期 (1～3回目)	学生1	41	85.4%	7	14.6%	0	0.0%	48
	学生2	27	93.1%	0	0.0%	2	6.9%	29
	学生3	82	77.4%	22	20.8%	2	1.9%	106
	学生4	38	82.6%	6	13.0%	2	4.3%	46
	学生5	26	86.7%	4	13.3%	0	0.0%	30
	学生6	38	82.6%	6	13.0%	2	4.3%	46
	平均	42.0	82.6%	7.5	14.8%	1.3	2.6%	50.8
中期 (4～6回目)	学生1	49	84.5%	8	13.8%	1	1.7%	58
	学生2	21	70.0%	2	6.7%	7	23.3%	30
	学生3	49	76.6%	13	20.3%	2	3.1%	64
	学生4	43	81.1%	3	5.7%	7	13.2%	53
	学生5	8	66.7%	4	33.3%	0	0.0%	12
	学生6	28	80.0%	4	11.4%	3	8.6%	35
	平均	33.0	78.6%	5.7	13.5%	3.3	7.9%	42.0
後期 (7～9回目)	学生1	23	82.1%	3	10.7%	2	7.1%	28
	学生2	18	72.0%	2	8.0%	5	20.0%	25
	学生3	95	80.5%	15	12.7%	8	6.8%	118
	学生4	23	67.6%	3	8.8%	8	23.5%	34
	学生5	6	54.5%	5	45.5%	0	0.0%	11
	学生6	20	76.9%	2	7.7%	4	15.4%	26
	平均	30.8	76.4%	5.0	12.4%	4.5	11.2%	40.3

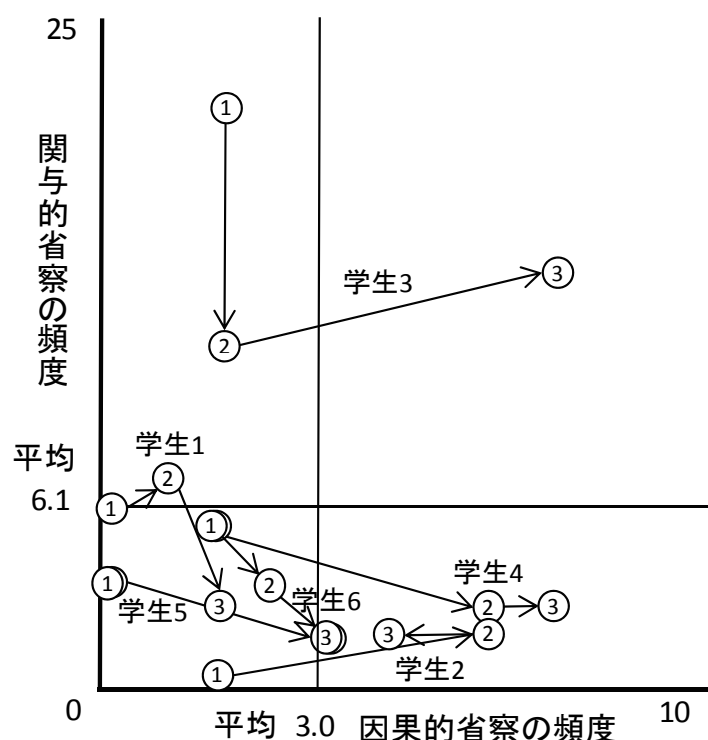


図2 対象者の活動記録の変容

* 囲み数字は、①初期、②中期、③後期の時期を表している。

2. 大学教員のコメントの全体的傾向

「まなびんぐサポート」のHP上に提出される学生の活動記録には、担当の大学教員から毎回指導や助言が行われていた。大学教員から学生に対して行われたコメントを、初期(1～3回目)、中期(4～6回目)、後期(7～9回目)に分け、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の合計頻度を対象者別(学生1～6)に集計し、表6に示した。

その結果、初期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が53.4%、「活動の評価」が43.2%、「活動記録の促し」が3.4%であった。中期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が40.0%、「活動の評価」が58.8%、「活動記録の促し」が1.2%であった。後期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が54.1%、「活動の評価」が44.6%、「活動記録の促し」が1.4%であった。

以上のことから、大学教員のコメントは、主に「活動の指導」と「活動の評価」であり、「活動記録の促し」は学生1と学生5にしか行われていなかったことが分かった。活動記録の促しが少なかった理由としては、事前指導の段階で活動記録の書き方について十分に指導が行われており、書き方についての理解が足りなかった学生に対してのみ、追加の指導が行われていたためであると考えられる。次に、大学教員から学生に対して行われた教育的介入が、学生に対してどのような影響を与えていたのかについて考察する。

表 6 大学教員のコメントの分類

対象者		活動の指導		活動の評価		活動記録の促し		計
初期 (1 ～ 3 回)	学生1	15	51.7%	13	44.8%	1	3.4%	29
	学生2	3	18.8%	13	81.3%	0	0.0%	16
	学生3	10	41.7%	14	58.3%	0	0.0%	24
	学生4	20	80.0%	5	20.0%	0	0.0%	25
	学生5	18	62.1%	7	24.1%	4	13.8%	29
	学生6	13	52.0%	12	48.0%	0	0.0%	25
	平均	13.2	53.4%	10.7	43.2%	0.8	3.4%	24.7
中期 (4 ～ 6 回)	学生1	13	72.2%	4	22.2%	1	5.6%	18
	学生2	3	21.4%	11	78.6%	0	0.0%	14
	学生3	10	47.6%	11	52.4%	0	0.0%	21
	学生4	2	18.2%	9	81.8%	0	0.0%	11
	学生5	1	16.7%	5	83.3%	0	0.0%	6
	学生6	5	33.3%	10	66.7%	0	0.0%	15
	平均	5.7	40.0%	8.3	58.8%	0.2	1.2%	14.2
後期 (7 ～ 9 回)	学生1	10	76.9%	3	23.1%	0	0.0%	13
	学生2	1	11.1%	8	88.9%	0	0.0%	9
	学生3	12	50.0%	12	50.0%	0	0.0%	24
	学生4	5	55.6%	4	44.4%	0	0.0%	9
	学生5	2	40.0%	2	40.0%	1	20.0%	5
	学生6	10	71.4%	4	28.6%	0	0.0%	14
	平均	6.7	54.1%	5.5	44.6%	0.2	1.4%	12.3

3. 大学教員の教育的介入の効果

本研究は、活動記録を通して行われている大学教員の教育的介入と、それに伴う学生の活動記録の変容について検討し、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果について明らかにすることを目的としている。「活動記録の全体的傾向」と「大学教員のコメントの全体的傾向」、そして、各事例を踏まえながら、大学教員の教育的介入の効果について検討する。

「活動の指導」の効果：学生2の事例から

「活動の指導」には、サポート中の学生の関与的活動を促し、その結果、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があった。

学生2の活動記録は、初期の段階で報告的記述が9割を占めていた。報告的記述には、学生が何を考え、何を課題にしたのか等の詳細な記述は一切含まれておらず、教育現場における学生の活動を反映した記述も含まれていない。そのため、報告的記述の多さは、実践的な活動に従事していないことや、関与的省察をすべき体験がないことを示唆していると考えられる。

このような学生2の活動記録に対して、大学教員は、机間指導を行い児童の学習状況を把握することや、声かけを行うことといった具体的な「活動の指導」を行っていた。その

結果、中期以降、学生 2 の活動記録では、関与的省察と因果的省察が見られるようになり、それに伴い、報告的記述が減少していった(表 7)。これは、大学教員の「活動の指導」が、学生 2 の関与的活動を誘発し、その結果、活動記録の関与的省察が行われるようになったと考えられる。また、表 7 に見られるように、関与的省察の後には、因果的省察が続いている。学生の関与的省察には、自身の活動が思い通りに成功したのか、反して失敗したのかについての言及が多くみられた。そうした関与的省察に伴い、成功や失敗の原因や理由を考察するために、因果的省察も増加していたと考えられる。

この事例において、大学教員の「活動の指導」は、サポート中の学生の関与的活動を促し、その結果、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があったと考えられる。

表 7 学生 2 の活動記録の変容

1 回目の活動記録

今回は、小学校に実際に児童との関わりをもって一日学校生活を体験する初日で、どんなことを意識してサポート活動を行うべきかを探るという目的で参加した。授業の中で先生が何度も繰り返して行っていたことは、子どもたちが発言する時は、いつも手を挙げさせるということだった。(略)

7 回目の活動記録

今回は、私が初めてやらせてもらった読み聞かせについて主に考えていきたい。読み聞かせは、国語指導法(小)で読み聞かせの練習を多少したぐらいだったので、とても不安な中に行った。今回読んだ本は、「エルマー」という私の小学生の時にも読んだことがある有名な本なのだが、ただ自分で読むのと、40人位の〇年〇組の子どもたちに読み聞かせをするのでは全くことなる環境で行うので、とても難しかった。(略)

* 傍線部は、関与的省察。波線部は、因果的省察。無印は、報告的記述。以下同。

「活動の評価」の効果：学生 2 と学生 3 の事例

大学教員の「活動の評価」には、サポート中の学生の関与的活動の促しや、関与的省察と因果的省察の質を維持させる効果があったと思われる。

学生 2 の活動記録では、初期において見られなかった関与的省察が、大学教員の「活動の指導」が行われた後、見られるようになった(表 7 参照)。このような学生 2 に対して、大学教員は、関与的活動を認め、奨励する「活動の評価」を積極的に行っていた。この関与的活動に対する「活動の評価」には、「活動の指導」で見られたような関与的活動を促す意図があり、その結果、学生 2 の関与的省察は、減少せずに維持されていたと考えられる。

また、学生 3 の活動記録の場合、サポートの全ての期間を通じて、関与的省察と因果的省察が充実していた。この活動記録に対して、大学教員は、学生 3 の関与的省察と因果的省察が充実していることを評価し、同様の記述を続けることを奨励していた。その結果、学生 3 の関与的省察と因果的省察は高い水準で維持されていたと考えられる。

「活動記録の促し」の効果：学生 1 と学生 5 の事例

初回時の大学教員による「活動記録の促し」は、学生の活動記録の記述タイプを方向づける効果があった。

例えば、学生 1 に対しては、初回の活動記録において大学教員から「今後サポートをす

る中で、うまくいったことだけではなく、うまくいかなかったことも具体的に記録して下さい。」というコメントが与えられていた。その結果、表 8 の学生 1 の 2 回目の活動記録では、「国語の時間、漢字のチェックを全ての児童に対して行うことが出来なかったこと」を報告し、3 回目の活動記録では、「運動会の片づけ時に、うまく児童に声かけが出来なかったこと」を報告していた。このように学生 1 の 2 回目から 5 回目の活動記録では、活動中においてうまく行かなかった指導についての関与的省察が増加していた。それに伴い、うまく行かなかった自らの指導について、原因や理由を考察する因果的省察も増加していた。

一方、大学教員の促しに効果が見られない事例もあった。学生 5 から「活動記録で書くべき文章量についての質問」を受けた際、大学教員は「活動記録の文章量は、今回より多くても少なくてもいいです。〇〇さんの感じたことを大切にして、活動記録を書いて下さい」というコメントを与えていた。その結果、学生 5 の活動記録は、関与的省察の割合が高かったものの、因果的省察は行われず、全期を通して文章量が少なかった。大学教員の意図は、文章量が問題なのではなく、内容が大切であることを伝えようとしていた。しかし、こうした大学教員の意図は、コメントを介して学生 5 に正しく伝わらなかったと考えられる。その後、大学教員は学生 5 に対して、改めて関与的省察と因果的省察を促すコメントを行ったが、その効果は見られなかった。活動記録上のコメントによる指導は、直接目の前にいる学生に行う指導と異なり、意図が伝わっているかどうかを把握する手段に乏しく、意図が正確に伝わらない危険性を内包していると考えられる。

表 8 学生 1 の活動記録の変容

1 回目の活動記録

今回の参加がまなびんぐの初回となった。私は 3 年生の学級に配属され今回は 2 組と 3 組の授業の補助に入った。運動会シーズンといったこともあり午前中の 2 時間は体育の授業であった。体育の授業中子どもたちの注意力が散漫になるなか先生方は全体を見渡し特に注意力に低くなっている生徒に近づき子どもに応じて注意の仕方を変えていた。また中休みのときになると生徒たちに誘われて一緒にバスケットをした。(略)

2 回目の活動記録

授業中に先生から「子どもたちの漢字を見てあげてください。」ということをお願いされた。最初数人の子どもの漢字を見ていくうちに多くの子どもから「先生、先生私のもみて、僕のも僕のも。」多くの子どもたちからお願いされた。しかし 36 名の生徒がいる教室で全員の漢字を見ることが出来ず、見れない子達のがっかりしている様子が目に見えてしまった。

3 回目の活動記録

(略)そして運動会も滞りなく終わり片づけに入った。子どもたちも一緒に片づけをするわけだが、子どもたちは運動会が終わった気分で片づけを手伝おうとする者は少なかった。そこで自分は上手く声掛けができずに自分自身で片づけを終わらせようとしてしまった。

Ⅳ まとめ

本研究では、「まなびんぐサポート」の参加学生に対する大学教員の教育的介入の効果について検討した。分析対象としたデータは、「各対象者(学生)から提出された第 1～9 回目の活動記録」と「大学教員のコメント」であった。

大学教員の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の 3 つに分類することが出来た。これらのコメントは、学生の活動記録に対して、それぞれ異なる効果を持っていた。

「活動の指導」は、活動記録に書かれている内容に対する大学教員の指導コメントであった。活動の指導には、サポート中の学生の関与的活動を促し、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があることが示唆された。「活動の評価」は、活動記録に書かれている出来事や学生の活動に対する大学教員の評価のコメントであった。活動の評価には、サポート中の学生の関与的活動を促し、関与的省察と因果的省察の質を維持させる効果があることが示唆された。「活動記録の促し」は、学生の活動記録の記述に対する大学教員の促しのコメントであった。活動記録の促しには、学生の活動記録の記述タイプを方向づける効果があることが示唆された。以上のような教育的介入を受けて、「まなびんぐサポート」に参加する学生は、単に教育実践の体験を積み重ねるだけではなく、自らの活動を省察し、実践の改善を行っていたと考えられる。

本研究の結果は、学習支援ボランティアとしての「まなびんぐサポート」事業における教育的介入の位置づけを考える上で、有用な知見になると考えられる。学習支援ボランティアは、人手不足等の諸課題を解消したい学校現場と実践経験を積みたい学生の間を互惠関係で結ぶ取り組みである。しかし、森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩(印刷中)は、学生が学習支援ボランティアとして単に参加するだけでは、実践的な活動への参加や活動に対する省察が行われない事例を報告している。Schön(1983)もまた、実践の中で省察することの困難さを指摘している。そのため、学習支援ボランティアが、学校現場と学生の双方にとって、有意義な取り組みであるためには、学生への教育的介入を欠かすことは出来ないと考えられる。大学教員の教育的介入の在り方としては、実際に大学教員が学生の活動に引率し、同じ出来事や活動を共有することで、指導が行われることが理想であると思われる。しかし、多数の学生に大学教員が引率することは現実的に難しく、活動記録やポートフォリオをつかった教育的介入の検討が必要であると考えられる。教育実習の分野では、金沢大学教育学部における Web 教育実習ノートシステムの運用(加藤・中川・松能・井原・鷺山・川崎・川谷内、2008)や、信州大学教育学部におけるティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習の指導(谷塚・東原、2002)等が実施されている。「まなびんぐサポート」の活動記録における大学教員の教育的介入も、こうした支援システムの取り組みの一つとして位置づけることができると考えられる。

今回の研究は、大学教員の教育的介入の効果を検討するとともに、大学教員の指導のソースとしての「活動記録」の機能を検討することにもなっていた。活動記録は、教育現場における数多くの出来事や活動の体験を、学生の視点で切り取り、学生の手によって記述されたものである。活動記録における大学教員の教育的介入は、学生の関与的な活動を促し、因果的省察を促す効果を持っていることが示唆された。その反面、今回の調査対象

者の中にも、活動記録の記述に課題を抱えている学生が少なからず存在した。活動記録の未熟さは、同時に、大学教員の指導の対象が減少することに繋がるため、活動記録を指導のリソースとして利用する場合、活動記録を記述方法についての指導は不可欠なものとなると考えられる。今後、「まなびんぐサポート」における大学教員の教育的介入の効果を向上させるためには、事前指導などにおける活動記録の具体的な記述指導を行う必要があると考えられる。

謝辞

本事業は、大分市教育委員会、大分県教育委員会の支援、大分県の小・中学校の先生、児童生徒の皆様の協力なしには進めることができないものである。これら協力いただいた多くの方々に心よりお礼申し上げます。また、本事業は平成 16 年度から毎年継続的に行われている。ここまでの成果をあげるに至った過程に関わった大分大学の担当者すべての方にも心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 加藤隆弘・中川一史・松能誠仁・井原良訓・鷺山靖・川崎重嗣・川谷内哲二 2008 Web 教育実習ノートシステムの運用・評価 日本教育工学会研究報告集, 95-102.
- 森下覚・藤田敦・麻生良太・久間清喜・衛藤裕司・竹中真希子・大岩幸太郎 印刷中 学校支援ボランティア経験による省察的思考スタイルの変容 ―「まなびんぐサポート」活動記録の分析を通して― 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 28.
- 森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎 2010 学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と実習生の学習の関連性について ―大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して― 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 32(2), 261-275.
- 森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎 印刷中 学校支援ボランティアの運営体制の整備に関する研究 ―大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して― 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 33(1), 109-124.
- Schön, D, A. 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
- 谷塚光典・東原義訓 2002 ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・事後指導の実践 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 3, 1-8.

クリッカーを導入した教養教育科目での実践

—「いのち」に関連する事項の意識調査—

牧野治敏 (高等教育開発センター)

【要旨】

オーディエンス・レスポンス・システムであるクリッカーを利用して、授業中の学生から臓器移植に関する意識についてデータを収集し分析した。今回の意識調査から、学生は臓器提供への意識はあるものの、臓器移植法に観知る知識は十分ではないこと、また、主たる情報源はテレビという一過性のメディアであるという実態が明らかとなり、系統的な教育の必要性を示唆した。

また、クリッカーの利用により、データ収集は容易であるものの、設問や選択肢の設定に工夫が必要であること、調査内容によっては他のメディアとの併用が望まれることなどが確認された。

【キーワード】 教養教育、クリッカー、生命倫理、学生の意識調査

1. はじめに

大学教育の改善が日常となった今日、様々な教育方法、教育機器が導入され、教育改善のための試みが行われている。本学においては平成18年に電子ホワイトボード (SMART Board : SMART Technologies 社)¹⁾ が導入され、授業時における提示方法の改善を継続的に実施するとともに、そのスマートボードのレコーディング機能により、プレゼンテーションと授業中の音声を記録し、公開することで、授業者にとっては授業改善のための実践的データの提供、受講生にとっては、授業の復習の手がかりとして利用している²⁾。さらに平成22年度には、オーディエンス・レスポンス・システムとして「クリッカー」(KEEPPAD JAPAN)³⁾ が導入され、受講生の反応を確認しながら授業を進行できるツールが加わった。これらの機器により効果的な授業を展開するべく、その活用方法を探っているところである。

教育方法だけでなく教育内容においても改革が必要である。そのひとつは高等学校までの学習指導要領が改正され大学入学時点での知識、技能が変化していること。さらに、科学技術の発展や進歩、社会情勢や環境等の変化にともない、社会人として求められる資質も変化していることである。

上記の観点から、教育方法についてはクリッカーの導入による授業改善の試みを、教育内容については急速に進歩発展する生物工学、医療技術から生まれた現代的な課題としての臓器移植に関する内容を取り上げた。本報告では、これらの機器の使用感とその際に得られた学生からのデータについて検討した。

2. クリッカーによるデータの収集と提示

大教室で多人数を対象とする一斉授業では、とかく授業者側からの一方的な情報提供になりがちである。さらに、より大勢の受講生に分かりやすい情報提供のために手書きの板書ではなくパソコンによるプレゼンテーションを使用する場合には、この情報の一方的提供という状態は顕著になる。

そこで、これまでに電子黒板による授業改善を図ってきた²⁾。今回、新たに導入された、オーディエンス・レスポンス・システムである Keepad 社製のクリッカーは、学生たちの反応を確認しながら授業を進めるために有効なツールである。このクリッカーを導入することの利点として、学習内容に対する知識等の把握、参加意識の向上、学習成果の確認の 3 種類があげられている⁴⁾。教室内でのアンケート調査を、瞬時に集計して結果を提示することで、回答者の参加意識は高まり、教室内での自分の位置づけを確認でき、また匿名とすることで回答しやすくなるという利点が挙げられる。本報告では円滑な授業進行のためだけでなく、学習者の予備的知識を把握することも目的としてクリッカーを利用した。

3. 臓器移植に関する調査の授業への位置づけ

日々、進歩発展する生物工学や医療技術による恩恵は計り知れないが、それらの発達によって新たな課題が生じていることも事実である。例えば、従来の治療方法では死を待つ以外に手段の無かった疾患や怪我が治療可能になったり、治療できないまでも延命が可能になったりしている。その一方では、人工心肺の停止が生命の終演を意味する場合や、移植による治療のため可能な限り良い状態で臓器の摘出をしなければならない場合など、生死の選択を迫られる局面が生じている。このような生命存続の選択を迫られる場面の一つとして、脳死体からの臓器移植に注目した。

日本においては、「臓器の移植に関する法律」(平成九年七月十六日法律第百四号)の施行により脳死体からの臓器移植が可能となった。さらに、平成二一年七月一七日(法律第八三号)の改正により「脳死」の法的位置づけや、臓器提供の条件変更等により、同法の改正施行直後は毎週のように脳死体からの臓器提供による移植手術が行われた⁵⁾。このような状況であるにもかかわらず、脳死や臓器移植についての議論が深まっているとは言い難いように思える。学校教育に目を転じてみると、さまざまな教科や学年で生命尊重の教育が唱えられているが⁶⁾、具体的に脳死の状態を説明、解説したり、臓器移植について話し合ったりする授業、生物学を基盤とした生命倫理を考察するカリキュラム等は設定されていない。そこで、新しい生物工学や医療技術を踏まえた生命尊重の教育のためのカリキュラムが必要であると考えている。ここでは、そのようなカリキュラムを構想するための予備調査の一つとして、初等、中等教育を終了した段階での、これらに関する知識や考え方を把握するために、大学の教養教育科目において調査を実施した。

4. 調査

4. 1 クリッカーによるデータの収集

今回の調査対象は平成 22 年度教養教育科目(自然科学)「カラダの見方・考え方」(月曜 2 限)の受講生である。期日は平成 22 年 10 月 4 日、当日の受講生は 68 人であった。

調査方法は授業中のクリッカーによる回答によりデータを収集した。クリッカーによる回答は、子機の ID 登録をせず匿名とした。

4. 2 調査項目

調査項目は臓器移植に関連する内容である。脳死、臓器移植に関する内容については竹内一夫⁷⁾を参考とした。臓器移植の際には本人および家族の同意が必要であるとの観点から、臓器移植について考えたことがあるかどうか、家族と話し合ったことがあるかどうかの設問、脳死への理解度と法改正の要点を問う設問、脳死判定による臓器提供の意志の有無に関する設問、さらに、それらの情報源についての設問とした。また、属性としては学部と学年、および理科の好き嫌い、関連する

授業である教養教育科目「生命観の変遷」の受講の有無についての設問とした。設問の要点は以下のとおりである。

① 属性

学年、学部、「生命観の変遷」受講の有無（単位の修得にかかわらず）

② 臓器移植について

臓器移植について考えたことがありますか

臓器移植について、家族と話し合ったことはありますか

臓器移植法が改正されたことを知っていますか

③ 脳死について

改正前の臓器移植法では 脳死は人の死ですか （法的知識を問う）

改正後の臓器移植法では 脳死は人の死ですか （同上 ）

あなたは、脳死は人の死だと思いますか （法によらず自分自身の考えで）

植物状態は人の死ですか

④ 臓器提供の意志の有無

臓器提供をしますか

⑤ 判断のための情報源

臓器移植等に関する主な情報源は

5. 結果と考察

5. 1 属性

学年構成と所属学部は表 1a および表 1b のとおりである。教養教育科目として 1 年生が主体である。また、教育福祉科学部の学生が 8 割を占めている。学部の偏りは授業時間により学部指定されている影響が大きい。

表 1a. 学年別

学年 （人）		N=64
1 年生	42	65.6%
2 年生	11	17.2%
3 年生	5	7.8%
4 年生以上	6	9.4%

表 1b. 所属学部

所属学部 （人）		N=66
教育福祉科学部	52	78.8%
経済学部	13	19.7%
医学部	0	0%
工学部	1	1.5%

「生命観の変遷」を受講した者は 5 % であった。この授業では生物学の歴史を扱っているので、現代的な話題として脳死についても概略を説明している。その影響を考慮するための設問である。

表 1c. 「生命観の変遷」受講歴

「生命観の変遷」の受講の有無 （人）		N=60
ある	3	5%
ない	57	95%

5.2.1 臓器移植について

本調査の実施時期は臓器移植法の改正施行が近づいたことで、マスコミによる報道が頻繁に行われていた時期である。また、今回の調査対象である学生は、健康であることや活動が活発であることから、臓器移植の場面においては臓器を提供する側になる確率が高いと考えられるので、臓器移植については考えておいてほしいとの期待からの設問であった。表 2a に示したように、結果を見ると程度の差はあるものの約 4 分の 3 が、臓器移植について考えていると回答していた。全体的には関心を持っていると考えられる。

表 2a. 臓器移植についての関心

問) 臓器移植について考えたことがありますか (人)	N=62	
・真剣に考えたことがある	11	17.7%
・少し考えた事がある	35	56.4%
・聞いたことがあるが、あまり考えていない	15	24.2%
・全く ない	1	1.6%

5.2.2 家族との話しあい

前設問で臓器移植についての関心があると答えるものの、それを当事者となる可能性として考えているかどうかは重要な問題である。特に臓器提供する側となる場合には家族との意思疎通が不可欠であることから、家族との話し合いの有無について問う設問である。

ここでも、約半数が家族と話し合っていると回答しているが、具体的に脳死判定についての話し合いをしているとの回答はごく少数であった。

表 2b. 脳死判定について家族との話し合いの有無

問) 臓器移植について、家族と話し合ったことはありますか (人)	N=64	
・脳死判定時の対応を決めた	4	6.3%
・話題として話した	27	42.2%
・話をしたことはない	32	50%
・その他	1	1.7%

5.2.3 法改正について

先の述べたように、臓器移植法の改正によって脳死の法的な位置づけや、臓器摘出の際の条件が緩和された。このことをどの程度知っているかを問う設問である。法改正の事実を認識しているかどうかについては、表 2c に示したとおりの回答であった。約半数が改正について知っているだけで回答している。知っているだけでは十分ではない。それ以外に 15%強が「おおよそ知っている」と回答しており、「よく知っている」との回答はわずか 3 %である。臓器移植については、「できる・できない」の議論の段階ではなく、脳死が法的な死として位置づけられたこと、脳死判定に際して本人が拒否の意思表示をしていない場合には、家族の同意だけで脳死判定が可能となった。この大きな変更点を知っておくことは重要であると考えられるが、実際には全く不十分であるとの結果を示す回答であった。ただし、改正内容をよく知っている、あるいは知っているとの回答は、

本人の申告であるのでそのまま信用できる訳ではないことも考慮しなければならない。

表 2c. 臓器移植法改正の認識について

問) 臓器移植法の改正について知っていますか (人)		N=64
・ 改正内容について、よく知っている	2	3.1%
・ 改正内容を おおよそ知っている	15	23.4%
・ 内容を詳しく知らないが、改正は知っている	35	54.7%
・ 改正されたことを知らなかった	5	7.8%
・ 臓器移植法の名前は知っているが内容は知らない	7	10.9%
・ 臓器移植法、そのものを知らなかった	0	0%

5.3.1 脳死についての問い

今回の法改正によって、脳死状態の法的なダブルスタンダードは解消された。このことを知っているかどうかを問うために、臓器移植法における脳死の扱いに関する設問を 2 題、設定した。法改正前には脳死は臓器移植を前提とする場合に限って人の死として扱っていたものが、法改正によって、臓器移植を問わず脳死は人の死とすると改正された。よって次の 2 つの設問は一連の問いとして扱った。

表 3a. 法改正前の脳死の法的位置づけ

問) 改正前の臓器移植法では 脳死は人の死ですか (人)		N= 64
・ 脳死は人の死である	17	26.6%
・ 脳死は人の死ではない	22	34.4%
・ 時と場合による	16	25%
・ わからない	9	14.1%

表 3b. 法改正後の脳死の法的位置づけ

問) 改正後の臓器移植法では 脳死は人の死ですか (人)		N=63
・ 脳死は人の死である	40	63.5%
・ 脳死は人の死ではない	4	6.4%
・ 時と場合による	12	19.1%
・ わからない	7	11.1%

この一連の設問は、人の生死の観点から「脳死」状態の法律上の位置付けを知っているかどうかを問うものである。改正前と改正後では回答の分布が大きく異なることから、法改正についての意識は持っていると考えている。しかし、その内容については、検討が必要である。そのため、想定した正答は、改正前では「時と場合による」改正後では、「脳死は人の死である」である。しかし、解釈の仕方によっては、改正前の法律では、臓器移植を想定しない場合の脳死状態は「人の死ではない」し、逆に臓器移植する場合には「人の死である」として扱われるので、どの回答も正解の範囲としても考えられる。期待した「時と場合による」という回答は約 4 分の 1 であった。この回答の分布は臓器移植法の解釈が分かりにくいことも反映しているのではないかと考えている。

5.3.2 臓器移植法改正の認知と脳死判定の意味との関連

臓器移植法の改正への問いの回答では、内容まできちんと理解しているかどうかを問えなかった。そこで、法改正を知っているかどうかの回答と、脳死を人の死とするか否かの回答とを組み合わせで集計したものが表 9 である。

表 3d. 法改正と脳死の法的位置づけ(改正前)

		改正前の臓器移植法では				
		脳死は人の死である	脳死は人の死ではない	時と場合による	判らない	合計
臓器移植法の改正について	改正内容についてよく知っている			1		
	改正内容をおおよそ知っている	5	5	3	2	15
	詳しく知らないが改正は知っている	8	12	10	5	35
	改正されたことを知らなかった	1	2	1	1	5
	法の名前は知っているが内容は知らない	3	3		1	7
	合計	17	22	14	9	62

表 3d から、法改正について「よく知っている」との回答者は、改正前の臓器移植法では脳死は「時と場合により」人の死であると回答している。しかし、改正内容を「おおよそ知っている」との回答者 2 名が、脳死の位置づけを「わからない」と回答している。また、「おおよそ知っている」との回答者の脳死状態の解釈の割合は「詳しく知らないが改正は知っている」を回答者とも分布は似ている。同じような回答者の分布になったことについては 3. 5 で述べたように、回答選択肢の不備によることが大きいと考えられるが、一方では、改正内容を知っている、おおよそ知っているとの回答は自己申告であり、この数値をそのまま信用する事の危険性についても、分析の際には考慮しなければならない。

表 3c. 法改正と脳死の法的位置づけ(改正前後)

		改正後の臓器移植法では				合計
		脳死は人の死である	脳死は人の死ではない	時と場合による	判らない	
臓器移植法の改正について	改正内容についてよく知っている	1		1		2
	改正内容をおおよそ知っている	13		1	1	15
	内容を詳しく知らないが、改正は知っている	21	1	9	3	34
	改正されたことを知らなかった	1	3		1	5
	臓器移植法の名前は知っているが内容は知らない	4		1	2	7
	合計	40	4	12	7	63

改正後の臓器移植法に対しては、「脳死は人の死である」との回答が多くなり、「脳死は人の死ではない」との回答は少なくなっている。改正の内容を「内容を詳しく知らない」との回答者では、「時と場合による」との回答が依然と多い。法改正に何らかの関心をもっていれば、今回の法改正によって「脳死は人の死である」との認識は出来ているのではないかと考えている。

5.3.3 脳死に対する個人的な見解

上記の質問は、脳死状態について法的な解釈を意識した回答を期待したものであるが、それとは別に、脳死状態についての個人的な見解も把握したいと考えた。そこで、脳死状態についての個人的な見解についての問を設定し、表 10 のような結果を得た。

表 3d. 脳死状態への個人的な見解

問) あなたは、脳死は人の死と思いますか (人)		N=62
・ 脳死は人の死である	13	21.0%
・ 脳死は人の死ではない	18	29.0%
・ 時と場合による	12	19.4%
・ 判断が下せない	17	27.4%
・ 脳死そのものが、分からない	2	3.2%
・ その他	0	0%

回答の上位 4 項目での分布は同じような傾向となった。脳死は人の「死である」のか、「死ではない」のか、あるいは「判断が下せない」のか、「時と場合による」ものなのか、一つの見解に集約することは難しいと考えられる。学生たちに「脳死はかならず個体の死につながる」「全脳髄の不可逆的な機能喪失状態」であることを理解させたうえで、同様の問いを実施したいと考えている。

3.3.4 植物状態について

脳死状態とよく混同される例として、植物状態がある。そこで、植物状態は人の死であるかどうかについて設問したところ、表 11 のような結果を得た。

表 3d. 植物状態について

問) 植物状態は人の死ですか (人)		N=63
・ 死である	11	17.5%
・ 死ではない	38	60.3%
・ 時と場合による	3	4.8%
・ 判断がつけられない	9	14.3%
・ 植物状態が、わからない	2	3.2%
・ その他	0	0%

植物状態とは、生命維持に必要な活動は維持されている状態で、言うまでもなく人の死ではない。しかし、本報告のデータとしては取り上げていないが、筆者の担当する他の授業でも脳死と植物状態を混同するケースはときおり見られる。今回の調査においても、約 18% が、脳死は人の死であると回答しているように、植物状態への誤解が見受けられる。他方、約 6 割が「死ではない」と回答している。この割合を適性と考えるか少ないと解釈するかについては今後の検討課題でもあるが、同時に植物状態をきちんと理解しているかどうかの検討も、必要であると考えている。

3.4 臓器提供の意志の有無について

臓器移植について、自分自身の具体的な行動としての意向があるかどうかを問うために、「臓器提供」の意志について聞いたところ、以下のような回答であった。

表 4. 臓器提供の意志

問) 臓器提供をしますか		N=63
・ 機会が訪れれば、必ずする	6	9.5%
・ しようと思っている	24	38.1%
・ しないでおこうと思っている	6	9.5%
・ 絶対にしない	4	6.4%
・ 考えている途中である	15	23.8%
・ わからない	8	12.7%

臓器提供の意志があるとの回答は、「機会があれば必ずする」が約 4 割「しようと思っている」が約 1 割で、全体の半数近くが、意志があると回答している。これは、2007 年 9 月の内閣府調査における 43.5% に近い割合であり、全国的な傾向と同じような回答であると考えられる。このような学生たちの臓器提供への意志はどのように形成されるのかについて検討が必要である。そこで、次のような問を設定した。

3.5 臓器提供に関する情報源について

先の設問に示した臓器提供の意志を形成する際に、大きく影響するものとして、臓器移植や脳死に関わる一連の情報をどこから得ているのかという問題が考えられる。そこで、臓器移植等に関する情報源について、主なものの一つを回答するよう問を設定した。

表 5. 臓器移植に関する情報源

問) 臓器移植等に関する主な情報源は何ですか (主なもの 1 つ)	N=63	
・テレビのニュース	29	46.0%
・報道の特別番組	18	28.6%
・新聞	6	9.5%
・雑誌	0	0%
・インターネット	4	6.4%
・大学の授業・講演会、ゼミ	1	1.6%
・講演会（一般市民向け）	0	0%
・病院、保健所、医療機関	0	0%
・その他	5	8.0%

この結果に示されたように、情報源の 3 / 4 がテレビから得られたものである。新聞と答えたものが約 1 割、インターネットでは約 6 % である。この回答は主なもの一つとして回答を限定しているので、実際には複数のメディアからの情報を得ているとも考えられるが、主となる情報源として上記のような結果が得られたことは、注目すべきである。すなわち、主たる情報源として、テレビという一過性のしかも受け身のメディアが大部分であり、自ら情報を求めるという姿勢は、今回の調査からは感じ取れなかった。マスメディアから流される情報が意志決定の要因であるならば、今回の学生の回答が全国調査の結果と同じような傾向を示したことは、当然のこととして解釈できる。さらに、主たる情報源として、教育機関や医療機関があげられなかったことは今後の課題として重要であると考えている。

6. おわりに

今回の調査結果では、学生は臓器提供の意志を持っているものの、脳死という状態に対する正しい認識は不十分であること。また、判断のために必要であるはずの情報収集の姿勢は受動的であるという実態が一部にせよ明らかとなった。これらの結果への対応として、臓器移植や脳死に関する知識を学生たちに与えることが必要であるが、そのことだけで問題が解決するとは考えられない。今回はデータを示していないが、筆者の担当する他の授業での学生からのライティングでは「心臓が動いている人を死んでいるとは思いたくない」という意見もあり、このような感情についても考慮する必要があると考えている。脳死という状態についての概念定義があり、それを具体化するための判定基準がある。そして、その判定基準は今後の医学の進歩によって変動することが予測される。判定基準の厳格化は必要であるが、それでも脳死という状態が三兆候説による死とは別のものとして扱われるならば、両者を峻別できる教育と、そこから自分はどちらを選ぶかという判断の場が必要であると考えている。このことから、適切な教育の必要性が示唆される。どの教育段階でど

のような内容を扱うのかについて、今後も調査を続けながらカリキュラムを構想したいと考えている。

今回のような調査は質問紙法によっても実施できるが、クリッカーを利用した事によるメリットがいくつかあげられる。まず、データの収集が容易となること、回答の匿名性が確保しやすく、しかも集計結果が瞬時に表れるので、回答者の参加意識が高くなること。また、回答者自身の考えが全体でどのような位置づけであるのかもその場で把握できることは、授業への活性化へと繋がることなどが今回の実践において実感できた。さらに、今回の調査のようなやや複雑な意識調査についても、回答がデータとして蓄積されるので、適切な解析方法を利用すれば次回の授業までにその反映が可能である。一方では、選択肢による回答に限られるので、思考を問う設問では、問の内容や選択肢の設定が難しくなり十分な検討や、事前の試行が必要となるであろう。他のメディアとの併用による利用方法も今後の検討課題である。

7. 参考文献等

- 1) 日本スマートテクノロジー株式会社、<http://www.smartboard.co.jp/INQUIRY.html>
- 2) 牧野治敏、電子ホワイトボードを利用した授業改善、平成 19 年度大分大学高等教育開発センター報告書、pp.70-77、2008 年
- 3) KEEPAD JAPAN 株式会社、<http://www.keepad.com/jp/index.php>
- 4) 「クリッカーの紹介ビデオ」、大分大学高等教育開発センター、
http://www.he.oita-u.ac.jp/fd/gakunai/FD_clickerPV.html
- 5) 脳死判定:家族承諾で 30 例目の臓器提供 旭川医大病院、毎日新聞 2011 年 1 月 13 日
- 6) 鳩貝太郎、生命の尊さを実感する解剖実習の指導、生物教育第 50 巻第 3・4 号 p.104 (2010)
- 7) 竹内一夫、改訂新版脳死とは何かー基本的な理解を深めるためにー講談社、2004 年 12 月

市町村社会教育計画間の連関に関する考察

－実践的有効性と論理的整合性の観点から－

岡田 正彦 (高等教育開発センター)

【要旨】

社会教育計画は、有効な社会教育事業を行う上で重要な位置づけを与えられている。しかし、社会教育計画策定が本来持っている難しさにくわえ、近年の社会教育関係職員の削減や市町村合併など新たな問題も生じている。社会教育計画が具体的な実践の改善につながるためには、抽象的な表現の中長期計画が実践的有効性と論理的整合性を持って、より具体的な単年度事業計画や個別事業計画につながっていくことが必要である。本稿では、このような有効な連関を確保するための方策について検討する。

【キーワード】

社会教育(social education) 計画(plan) 連関(relevance) 実践的有効性(practical effectiveness)

1. 本稿の位置づけ

社会教育計画は、計画行政の一環である社会教育行政における計画性や合理性、継続性などを担保する上で非常に重要な役割を果たしている。社会教育関係職員の中でも主導的な役割を期待されている社会教育主事を養成する社会教育主事講習においても、社会教育計画は設定される4科目の内の1つとして2単位を付与されている(社会教育主事講習等規程(昭和26年6月21日文部省令第12号))。社会教育計画に関する概説書も数多く出版されており、社会教育関係職員に求められる知識や技術として社会教育計画の策定や実行に関する知識・技術が挙げられることは広く認知されていると言える。

ところが、社会教育行政の実践現場では、社会教育計画の策定に関する困難や業務負荷の大きさを指摘する声も少なくない。社会教育計画を策定するためには、計画策定の方法に関する理解、社会教育調査の企画・実施・分析に関するスキル、社会教育に関する政策や動向の把握、行政課題の析出と計画への反映、担当課内での合意形成など非常に広い領域にまたがる多様で多量の業務をこなす必要がある。しかし、現実には、社会教育関係職員の数は減少し、職員の多忙化が以前にも増して進行している。このような状況下で、社会教育計画をじっくり時間をかけて、職員間で十分な議論をしながら、計画の質を高める緻密な検討を重ねながら作り上げることは、非常に難しいと言わざるを得ない。

このような社会教育計画をめぐる議論が行われたのが、平成 18 年度から開催された「大分県教育庁生涯学習課（現在の社会教育課）と大分大学生涯学習教育研究センター（現在の高等教育開発センター）との連携推進研究会」であった。同研究会は、県社会教育行政と大学との連携の質を高めるために連携のあり方を検討するために開催された。筆者は大学側の参加者として、研究会の実施要項の策定や議事次第の作成などを行い、研究会での議論に参加した。ここでの議論をふまえ、調査研究面での連携として、大分県立生涯教育センター（現在の社会教育総合センター）での平成 19 年度・20 年度調査研究事業として、「市町村社会教育計画等及び実践化過程に関する研究」を実施した。筆者は調査研究委員会の委員長として、調査研究プロジェクトの推進にあたった。この研究の成果をまとめた「平成 19・20 年度調査研究報告書『市町村社会教育計画等及び実践化過程に関する研究』」

1)（以下調査研究報告書と略記）では、大分県内の社会教育計画等の策定状況をまとめた上で、中長期計画と単年度計画の双方を分析可能な 4 市を取り上げ、社会教育計画の内容分析と計画間の連関の分析を行った。その結果、「教育計画分析のまとめと策定上の視点」として、「1 中長期教育計画策定上の視点、2 単年度教事業画策定上の視点、3 中長期教育計画と単年度事業計画を有効に接続するために、4 社会教育計画の運用上の留意点」などをまとめている。

同研究の調査研究報告書が基本的に中長期教育計画と単年度事業計画の計画文言を分析し、それに計画間の連関に関する考察を加えたものであったのに対し、本稿は、この研究の成果をもとに、社会教育計画策定を担当する社会教育関係職員が直面する問題を、より実践的なレベルで検討することを目的としている。

2. 市町村における社会教育計画の基本的状況

前節で述べたように、社会教育計画の重要性は広く認知されている。その一方で、社会教育計画を策定する現場の状況は必ずしも望ましいものではない。調査研究報告書では、このような担当者の状況について以下の 3 点を指摘している²⁾。

①計画に求められる業務量と業務の質の問題

担当者は、多忙な業務の中で計画の策定に携わらなければならない。実際には、計画策定に多くの職員が関わることは難しく、少人数のチームで、場合によっては一人で計画の策定にあたらなければならない。しかも、質の高い計画を策定しようとするれば、多様な業務や力量が求められる。たとえば、社会教育に関する理解（学習者、社会教育行政の役割、施設論、学習プログラムなど）、計画策定の目的や方法に関する理解、計画策定にあたって必要な社会教育調査に関する理解などが必要になる。

②計画策定担当者の問題

担当者は、社会教育主事有資格者の場合は、社会教育主事講習を通じて前項の様々な理解を一通りは学習していることになる。しかし、実際には、担当者は必ずしも有資格者ではないし、有資格者であっても十分な力量が形成されているとは限らない。また、中長期計画の場合は、前回の策定時には別の部署にいて計画策定業務に関わっていないケースが多く、とまどいながらの業務になる傾向がある。

③計画における個別性・具体性の問題

社会教育や生涯学習の理念や理念的・抽象的な計画文言については、概説書や審議会等の答申を参照することによって、ある程度バランスのとれた記述を行うことが可能である。しかし、実際の計画では、当該自治体の状況や課題を反映して、より個別的・具体的に取り組みなどを決定する必要がある。しかし、個別的・具体的な取り組みについてその意義や必要性を明確に証明することは難しい。

平成 20 年度の時点で指摘したこれらの課題は、その後も基本的に解消していない。これらの課題は一時的なものではなく、社会教育行政の現場の普遍的な課題と捉えることもできるかもしれない。

さらに、社会教育行政の現場に大きなインパクトを与えたのが、市町村合併である。大分県では、平成 17 年を中心に市町村合併が行われ、その結果従来の 58 市町村が 18 市町村に統合された³⁾。58 から 18 という数字が端的に示すように、この市町村合併は市町村が行う事業に様々な影響を与えている。たとえば、社会教育関係職員の研修についてみると、従来ならば各市町村から最低 1 名の参加を求めれば、少なくとも 58 人の職員が集まるはずであった市町村担当者向けの研修に、場合によっては 18 人しか集まらないという事態が生じており、研修をレベルや職種別に細分して研修を行うことが難しくなっている。全体として、社会教育行政の現場に広域行政の要素が否応なく入ってきていることは確かである。

行政が事業を行う区域が広域化すると、従来各区域で実施されていた事業を可能な範囲で尊重しつつも、新しい区域全体での整合性を確保し、発展性や系統性をより明確に示す必要がある。しかも、従来よりも少ない人員で従来よりも多数の住民のニーズに対応しなければならない。言い換えれば、従来の地域密着型のサービスからより広域の幅広い支援へと事業の重点をシフトする必要が生じる。このことは、社会教育行政の事業内容に大きな影響を与え、したがって、社会教育計画のあり方にも影響を与える。

社会教育計画の策定は、理念的に述べれば、前の期間の計画の進捗度や課題を考慮に入れ、社会教育に関する政策や民間の動向を分析し、調査などの方法によって住民の学習実態やニーズを把握した上で、これらの情報を総合的に組み合わせて行われるべきである。しかし、実際には、1 人あるいは少数の計画策定担当者がこれらすべての作業を高いレベルで行うのは非常に困難である。そのため、実際には、前の時期の計画文言を検討し、状

況の推移を反映して若干の修正・加除を加えるという形で計画が策定されてきたというのが一般的な状況である。平成 19 年度の時点では、市町村合併から数年しかたっており、市町村は新しく誕生した自治体として、いわば「初めての」社会教育計画の策定を行っていた時期である。すなわち、この事典で計画を作成した担当者は、従来のスタイルで計画の修正を行うやり方では新しい自治体の計画を作成できない（できにくい）という状況に直面していたのである。

3. 中長期計画と単年度計画の連関をどのように保障するか

調査報告書では、中長期教育計画と単年度事業計画のそれぞれをまず分析し、課題を析出した上で、計画間の連関を確保するための課題を検討した。それぞれの計画自体の分析は本稿の目的ではないので触れないが、析出した課題の一部を抜粋すると以下になる⁴⁾。

A. 中長期教育計画策定上の視点

○中長期教育計画の基本的特性

- ・質の高い計画を策定するためには、現状や課題を分析するために必要なデータの収集が必要であり、そのためには社会教育調査等の実施が必要である。ただし、計画策定に活かせるような調査の設計が求められる
- ・簡潔な記述であっても、計画の具体性や適切な論理展開は求められる
- ・次の計画期間でもそのまま使えるような普遍性・抽象度の高い目標や取り組みでは具体性が乏しく、実際の取り組みにつながらない

○中長期教育計画の全体構成と論理展開

- ・多くの中長期教育計画において、現状と課題をまとめ、それを受けて施策の基本的な方向性を示し、その方向性の中での具体的目標を掲げ、目標達成のための取り組みを具体的に記述し、目標達成を評価するための指標を明示する、という手続きを踏んでいる。
- ・章→節→項に下降することによって、内容が具体化しているかどうか。また、上位の内容との整合性があるかどうか
- ・現状と課題を受けた基本的な方向性になっているか、基本的な方向性を適切に反映する目標になっているか、など個別の項目の連関については十分とはいえない事例も多い
- ・現状と課題の記述とそれに対応した施策が、明確に対応した表現をする必要がある

○中長期教育計画の部分構成と論理展開

- ・現状と課題の記述に具体性を持たせるには、その地域の、その時点での現状と課題を

具体的に記述する必要がある。その意味で、社会教育調査のデータを利用することが有効である

- ・ 基本的な方向性については、論理的に間違った記述は見られないものの、抽象度が高く、それ以降の目標や取り組みに十分つながっていない記述のされ方が目立った。普遍的な方向性だけでなく、当該計画期間中に絞った具体的な方向性の記述も必要である
- ・ 目標についても、やはり抽象的な記述が目立つ。目的はある程度大きな方向を示せばよいが、目標については具体的に達成度が評価できるような記述が必要である
- ・ 取り組みについても、ここまでの展開を反映して、抽象的な記述が目立つ。恒常的に行っていく取り組みだけでなく、計画期間中の重点的な取り組みが明示されるのが望ましい

B. 単年度事業計画策定上の視点

○単年度事業計画の基本的特性

- ・ 単年度事業計画の位置づけとしては、行政部局（教育委員会）内部での予算策定期などの説明資料、あるいは社会教育委員の会議での説明資料として用いられている例が多いようである
- ・ 策定された中長期教育計画を継続的・段階的に実行に移し、中長期の目標を達成するためには、当該の単年度計画が中長期計画の実行プロセスの中に適切に位置づけられ、かつ前年度あるいは次年度の単年度事業計画と適切に接続していることが求められる
- ・ 計画策定に関与する人のマニュアルが単年度計画においても共通理解するために必要である

○単年度事業計画の全体構成と論理展開

- ・ 単年度事業計画の構成としては、中長期教育計画を受けて基本方針を挙げ、その下で主要な取り組みをいくつか示し、具体的な事業を列挙する、さらには組織図をはじめとした資料を掲載する、というのが典型的なパターンである。しかし、これに当てはまらない形で構成されている単年度事業計画もある
- ・ 中長期教育計画を明確に受けていない単年度事業計画では、当該年度の事業しか記述されず、それが前年度事業のどのような成果や課題を受けて設定され、後続の年度のどのような事業に接続していくのかが不明確な例が多い

○単年度事業計画の部分構成と論理展開

- ・ 単年度事業計画の全体の方角性を示すものとして、基本方針等を明確に示すことが適切である。基本方針等については、中長期教育計画の基本方針などから転載する場合には、それが取り組みや具体的な事業に反映するような具体性を盛った記述になっているかどうかには留意する必要がある
- ・ 主要な取り組みの記述においても、抽象的な記述にとどまらず、当該年度で実施する

取り組みが何かを具体的に、時間的区切りを意識して記述すべきである。その際、中長期教育計画を実行に移すための、段階的取り組みを意識する必要がある

- ・ 具体的事業については、実施部課ごとに記述されていることが多い。当該部課が実施している事業が一目でわかるという意味で適切な配列であるが、教育委員会あるいは生涯学習課（社会教育課）全体としてどのような事業編成になっているかが読み取りにくい側面もある
- ・ その意味で、部課ごとの事業一覧だけでなく、教育委員会や生涯学習課（社会教育課）全体としての事業体系図などが示されていると事業の全体像がつかみやすい

以上のような分析により、中長期教育計画はもとより単年度事業計画においても、抽象的でどのように事業に具体的に反映されるか読み取りにくい計画文言が少なからず存在すること、基本方針から目標、主要な取り組みへとといった展開の中で適切に具体性を高めることが必要であることなど、個別の計画の構成や文言について必要な取り組みをある程度明らかにすることができた。

本稿の目的は、個別の計画の中にとどまらず、計画間の連関を十分に確保するための計画策定のあり方を明らかにすることである。調査研究報告書の中では、以下のような指摘を行った⁵⁾。

○中長期教育計画と単年度事業計画を有効に接続するために

- ・ 中長期教育計画は全体の計画であり、分量にも制限があるなど単年度事業計画との間には少なからぬ隔たりがある。したがって、中期程度の社会教育計画（生涯学習推進計画）を中長期教育計画と単年度事業計画との間に策定することによって2つの計画を結びつけることが望ましい
- ・ 中長期教育計画と単年度事業計画が有効につながるためには、まず中長期教育計画を単年度事業計画への接続を考慮に入れて、具体的に記述することが重要である
- ・ 中長期教育計画では、記述する分量の制限など記述の難しさはあるが、普遍的な記述にとどまらず当該計画期間中の固有の取り組みなどを記述し、できれば計画期間中のおおよその時期にその取り組みを展開するかという時系列的な視点を入れた記述が望ましい
- ・ 単年度事業計画の側で中長期教育計画との接続を考慮するならば、基本方針や主要な取り組みなど前半の部分で接続を図ることが重要である
- ・ 単年度計画策定時に中長期の方針や理念を合わせて共通理解できるといい
- ・ 教育全般にわたる中長期計画と社会教育・生涯学習推進に関わる中長期計画及び単年度計画の関連性について十分検討し、作成する計画とその活用の仕方について明確にしておく必要がある
- ・ 計画間の関連性や計画の活用や見直しのあり方について、文書として残し、引き継ぐ

ことが重要である

○効果的な社会教育計画を策定するために計画立案以外に必要な取り組み

- ・有効な計画を策定するためには、まず現状と課題を適切に把握する必要がある。その意味で、社会教育調査と社会教育計画の接続が重要な課題である
- ・調査データを計画の策定に活かすためには、調査の企画時点で計画の策定に役立つ設問やその回答法について十分検討することが必要である
- ・調査データで証明することが難しい事柄についても、担当者会議などで協議・検討を重ね、なるべく精緻化した上で、現状と課題に盛り込むことが重要である
- ・計画策定の作業はそれ自体重荷であるが、計画策定をゴールとせずその後の進捗状況の把握や進行状況を反映させた計画の修正などにより計画の有効性は大きく向上する
- ・計画の実施状況の評価は、なるべく多く行った方が望ましい。その意味で、少なくとも年度ごとには一定の評価がまとめられることが望ましい
- ・計画に対する評価は、事業を改善するために行うものであり、評価を担当部課で共有することが重要である。したがって、担当者会議などで積極的に検討・評価・フィードバックを行うことが望ましい
- ・前の時期の計画の評価・フィードバックは次期計画策定の直前に行っても効果が低い。なるべく早めに着手し、評価・フィードバックに十分な時間的余裕を確保することが望ましい

報告書では、中長期教育計画と単年度事業計画の双方が作成されている自治体を取り上げて分析を行ったが、実際には教育分野全体の中長期教育計画と社会教育における単年度事業計画との間に社会教育分野独自の中期計画が策定されていない自治体も存在する。計画間の接続を保障するためには、まず社会教育の分野に限定した中期社会教育計画が策定され、教育全体の計画と社会教育の単年度事業計画を接続することが重要である⁶⁾。

次に、中長期教育計画あるいはさらに長期総合計画から単年度事業計画さらには個別事業計画にいたるまでの接続を保障するためには、中長期教育計画や長期総合計画の策定段階から下位計画でのより具体的な記述への接続を意識した文言を盛り込むことが必要である。上位計画での抽象的で簡潔な記述を下位計画での具体的で詳細な計画文言につないでいく全体の展望が意識されることが望ましい。

さらに、出来上がった計画文言は、いずれのレベルの計画であっても、無駄をそぎ落としなるべく簡潔に記述されているので、担当者が替わった場合はその文言に含まれる意味や意図をすべて読み取ることは難しい。そこで、解説書とまではいわなくとも、策定のプロセスでの検討や、計画期間中の実践からのフィードバック、担当者の気づきなどを書き込んだ資料が普段から蓄積されることが望ましい。

計画文言を離れた問題としては、まず計画策定に携わるチームの編成という問題を考え

る必要がある。実際には、市町村規模によっては担当者が 1 名あるいは 2 名しかいないなど計画策定を行うのに十分な人員を確保できないケースも少なくないと考えられるが、社会教育計画のカバーする領域の広さ、計画策定に必要な知識・技術の質・量から考えると⁷⁾、なるべく多くの職員が計画策定に関与し、有効な役割分担を行うことが必要である。たとえば、調査結果を適切に計画に反映するためには社会教育調査に精通した職員が必要であるし、社会教育以外の分野での取り組みと整合性をとり連携や協働を行うためには他の部課との連携・協働の担当者が関与する必要がある。

また、PDCAサイクルの適切な実施を考えるならば、実施のプロセスでなるべく頻繁に計画と実施状況を照らし合わせるチェックを行うことが望ましい。次期の計画を策定する段階で一括して評価を行おうとすると、その業務負担は過重になり、結果的には評価の質を高くすることは難しくなる。普段の事業実施およびその報告書作成の際に、計画文言との対応を検討し、気づきを蓄積していくことが重要である。

市町村の担当者が有効に計画策定に携わるためには、それに必要な知識・技能を修得するための有効な研修機会の提供が必要である。社会教育計画に関する研修は、社会教育主事講習をはじめさまざまな研修で提供されているが、全般的には抽象的な計画を取り扱うものが多い。計画策定の具体的な改善につなげるためには、実際の計画文言を用いて、文言の妥当性や事業への接続などを具体的に検討する研修も必要である。この意味で、都道府県立の生涯学習推進センター等の果たす役割は大きい。

【注および参考文献】

- 1) 市町村社会教育計画等及び実践化過程に関する研究調査研究委員会、「市町村社会教育計画等及び実践化過程に関する研究」（平成 19・20 年度調査研究報告書）大分県立生涯教育センター、2008 年 3 月。
- 2) 同上書、2 頁。
- 3) 国土地理協会「都道府県別市町村変更情報：大分」
http://www.kokudo.or.jp/marge/c_ooita.html
- 4) 前掲書 1)、50～54 頁。
- 5) 前掲書 1) 57 頁。
- 6) 自治体全体の長期計画である長期総合計画では社会教育に関する計画はおおむね 2 ページくらいの分量であり、そこでの記述はかなり集約した抽象的なものにならざるを得ない。これに対し、中期社会教育計画では、8 から 0 ページ程度とかなり詳細に計画を記述することができ、単年度事業計画をはじめとした下位計画に接続しやすい形で計画文言を記述することができる。
- 7) たとえば、鈴木眞理・清國祐二編著『社会教育計画の基礎』学文社、2004 年。では、計画論、地域論、施設論、集団・ボランティア論、連携論、社会教育調査、プログラム論、学習支援、評価など広範な領域が関わると捉えられている。

心理学・心理学専門家は対人援助職にどのような支援が可能か

What kind of support can psychology and psychologists do for
human service professionals?

上野徳美(大分大学医学部) 山本義史(日本文理大学経営経済学部)

[要 旨]

人を援助したりケアしたりする人たち、いわゆる対人援助職には、人の性格や行動、対人関係、コミュニケーション、ストレスなどを実証的に研究する学問である心理学の知識や技術、素養が求められる。本論文では、これまでの筆者らの研究をもとに、対人援助職、とりわけ看護職と介護職の卒後教育や卒後研修に心理学、心理学専門家がどのような支援、貢献が可能かを、生涯教育とバーンアウト予防の観点から検討し考察した。そして、心理学や心理学専門家の果たすべき役割、課題についていくつかの提言を試みた。

[キーワード]

対人援助職 (human service professionals)、バーンアウト (burnout)、支援ニーズ (support needs)、心理学・心理学専門家 (psychology/psychologist)、卒後教育 (postgraduate education)

I. はじめに

近年、医療や看護をはじめ、保健、介護、教育など、人を相手にする専門職、いわゆる対人援助職、ヒューマンサービス職のバーンアウト（燃えつき症候群）やうつ病、自殺問題が深刻化し、社会的問題になっている。患者をケアする医師や看護職のバーンアウト、うつ病、自殺は増加しており、看護職や介護職のバーンアウトと離職問題は改善されない状況にある。子どもの教育に携わる教育職の病気休職者数は、年々増加し続けている。最近では教職員の病気休職者の6割がうつ病や適応障害などの精神疾患であり、この10年の間に3倍強になっている（文部科学省2008年度調査）。このうち、バーンアウトは対人援助職、ヒューマンサービス職に起こりやすい職業病とまで言われている。人を援助したりケアしたり、サービスを提供したりする仕事、言い換えれば、人間関係を基盤にして成り立つ仕事を担う人たちが陥りやすい症候群としてバーンアウトが広がっている。わが国の高齢化率は年々、増加の一途をたどっているが、2010年の段階で高齢化率は23%を超えており、数年のうちに25%を超えて総人口の4人に1人が65歳以上の高齢者になると予想されている。まさに、世界でも希有の超高齢化社会を迎えている。こうした高齢化率の上昇に伴い、介護や看護を必要とする高齢者、病者も増加し続け、介護者や介護職、看護職などのバーンアウトと健康問題は、一層深刻化していくと危惧されている。

本論文では、対人援助職、とりわけ看護職や介護職が心理学や心理学専門家にどのような支援を期待しているか、言い換えれば、心理学や心理学専門家は対人援助職の生涯教育

やメンタルヘルス問題にどのような貢献が可能かについて、筆者らのこれまでの研究などをもとに論考したい。ここでは、まず対人援助職のバーンアウトとメンタルヘルス問題を論じ、その後で対人援助職が求める心理学、心理学専門家への支援ニーズと支援内容について検討することにする。

Ⅱ．バーンアウト問題の歴史的、社会的背景と現状

欧米では 1970 年代から、日本では 1980 年代後半からバーンアウト問題は注目され始めた。バーンアウトという概念を最初に学術論文で取り上げたのは、米国の精神科医 **Freudenberger** (1974) である。保健施設に勤務する同僚たちが 1 年余りの間に、徐々にエネルギーが枯渇していくかのように、心理的、身体的異常を訴えて消耗してしまい、仕事への意欲を失っていく様子を目の当たりにし、**Freudenberger** がバーンアウトという用語を用いた。それ以来、バーンアウトは学術的にも臨床的にも注目されることとなり、社会心理学者 **Maslach** (1976) や共同研究者によって、本格的なバーンアウト研究が始まった。バーンアウト問題は精神科医による臨床的な観察と社会心理学者の調査研究、面接研究から注目されたものであり、対人援助職のストレスとして関心を持たれた問題である。

バーンアウトが 1970 年代に注目されてきた背景として、社会的、歴史的要因が指摘されている。**Perlman & Hartman** (1982) によれば、米国におけるバーンアウト研究は、公民権運動などによってより多くの人たちがより多く、より上質のヒューマンサービスを楽しみたいという社会的ニーズの高まりと軌を一にしているという。つまり、社会的ニーズが年々高まる一方で、それらの負担が圧倒的に少ない人的資源に負荷され、その結果、需給システムが行き詰まってしまったという事情がある(田尾・久保, 1996)。また、**Farber** (1983) は現代社会における人々の孤立の問題を次のように指摘している(久保, 2004)。「アメリカの労働者は、急速に地域などのコミュニティから切り離され、孤立を深めている。他方、職場では、職務の達成とそこから得られる報酬にやっきとなっている。つまり、一方で高いレベルの職務をこなし、他方でその欲求不満を解消するための資源が与えられていないというアンバランスが存在する。現代社会は、まさしく『完璧な』バーンアウトの条件を満たしていると言えよう」と。

日本でバーンアウトが注目され始めたのは、1980 年代からである。わが国で初めて本格的な調査研究を行った宗像・稲岡(1988)によると、バーンアウトは医師や看護師、教師に多発しやすく、医療者の中では医師よりも看護師のバーンアウトがより深刻であるという。看護師では 3 人に 1 人、医師では 5～6 人に 1 人の割合で高いバーンアウト状態(この研究では情緒的消耗感のみ測定)が認められ、それと同じような割合でそれぞれに神経症傾向(日本版 GHQ による測定)も認められている。教師のバーンアウトの発生率も、看護師と同様あるいはそれ以上に高いという結果が報告されている。

現在わが国は超高齢化社会を迎え、増大する高齢者や患者を看護、介護する専門家の需要はますます増大すると予想される。その中心的担い手である看護職や介護職の養成と卒後教育を含め、対人援助職のバーンアウトや離職問題は喫緊の課題となっている。また最近では、対人援助職に限らず、管理職、営業職、警察官、夫婦関係や家族関係などさまざまな領域にまでバーンアウトが広がってきているといわれている。バーンアウトが広がり

を見せるなか、うつ病や適応障害、心身症なども含め、対人援助職、ヒューマンサービス職の心身の健康問題は一層、深刻化してきている状況にあり、その予防と対策を講じる必要がある。

Ⅲ. バーンアウトとは

バーンアウトとはどのような症候群か、その概念はどのように定義されるのか。Maslach & Jackson (1981, 1986) は、バーンアウトを「極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群」、あるいは「人間を相手とする仕事に従事している人たちに生じる、情緒的消耗感 (emotional exhaustion)、脱人格化 (非人間化) (depersonalization)、および個人的達成感 (personal accomplishment) の低下をともなう症候群」と定義している。長期にわたり人を援助したりケアしたり教育したりする過程で、心的エネルギーがたえず過度に要求され続けた結果、上記のような症候群が生じるとされている。

情緒的消耗感とは、心身とも疲れ果てて何もしたくないという感情、気分であり、バーンアウトの中心的症状である。情緒的な資源が枯渇し、喜びや悲しみ、怒りなどの感情そのものが失われてしまった状態である。脱人格化は、サービスの受け手である患者、高齢者、児童・生徒、職場の同僚への配慮、思いやりがなくなり、敵意や無関心、拒否感が高まり、温かみのある関わりができなくなることである。この症状は、これ以上の心身の消耗を防ぐという一種の防衛反応とも考えられる。脱人格化が進むと、その影響は直接、患者や病者などサービスを受ける人たちに降りかかってくることになる。個人的達成感の低下とは、すべき仕事をやったという達成感が実感できなくなったり、仕事の喜びや楽しさが感じられなくなったりすることである。その結果、サービスの質の低下がさまざまな形で起こってくる。この3つの症状の中でも、情緒的消耗感がバーンアウトの中核症状であり、最初に生じやすい症状である。すなわち、バーンアウトは単なるストレス症状ではなく、心身が疲弊し人間関係が悪化して仕事への意欲を失っていくプロセスである。バーンアウトの発生プロセスについては、Leiter (1933) などのモデルがある。

なお、実存的な視点からバーンアウトを捉えることもできる。すなわち、個人にとって仕事の喜びや意味、人生における自分の役割、存在意義など、実存的意味を喪失していくプロセスと見なすこともできる。このような定義から理解されるように、バーンアウト、とりわけ脱人格化や個人的達成感の低下は、抑うつ症候群とは性質の異なるものである。

Ⅳ. バーンアウトのもたらす影響

バーンアウトが進行すると、身体的愁訴、不眠症、アルコールや薬物の乱用・依存、自尊感情の低下、うつ病、心身症の他、サービスの質の低下、同僚とのトラブル、転職・退職、さらに自殺など、さまざまな症状や問題が生じたりする。つまり、バーンアウトは本人の健康問題や職務意欲にとどまらず、サービスの受け手や同僚との関係、職場の雰囲気、サービスやケアの質に大きな影響をもたらすのである。例えば、医療現場では、患者を物のように扱い、思いやりのない機械的な診療、ケアが行われたり、医療ミス・事故 (山内・山内, 2000) を引き起こしたりすることがある。実際、バーンアウト (とくに情緒的消耗

感)が軽微な医療ミスや重大な医療ミスを引き起こす要因になることを筆者ら(1996)は明らかにしている。また、介護現場では、介護職員によって入所者や高齢者への介護ケアが機械的、事務的に行われたり、心理的・身体的虐待が加えられたりしていることも報告されており、その背景にバーンアウトがかかわっていることが多い。バーンアウトは脆弱性の高い人に限らず、誰にでも生じる可能性がある。それは急性で一過性のものではなく、持続的に見られ、本人も気づかないうちに徐々に進行する症候群である。したがって、本人や周囲の気づきと理解、そして早期の介入と支援が重要になってくるのである。

なお、バーンアウトの症状を測定するために、Maslach & Jackson (1981, 1986) や Maslach ら (1996) はバーンアウト測定尺度(MBI)を考案している。MBIは世界各国で使用されており、日本語版バーンアウト尺度(久保, 2004; 久保・田尾, 1992)も作成されている。最近では、医療職、教育職、さらに全般的な職業人を対象とした測定尺度も考案されている(北岡・荻野・増田, 2004)。バーンアウトの正しい理解とアセスメント(各症状の強さや進行具合)、また支援介入のために信頼性と妥当性を備えた測定尺度は欠かせない。

V. 看護職の支援ニーズと相談相手

看護職は心理学や心理学専門家にどのような支援を期待しているか。バーンアウトの予防・軽減を含め、患者のケアやコミュニケーションスキルなどを改善・向上させる上で心理学、心理学専門家への潜在的ニーズは少なくないと考えられる。看護師の卒後研修や現任教育、ならびにバーンアウト予防のための心理学的支援という観点から、筆者ら(2000)は看護師の心理学に期待する支援ニーズとその内容を詳細に検討した。調査協力者は、4つの研修会に参加した看護師561名であった。平均年齢は32.5歳で、看護職としての平均経験年数は10.6年であった。

調査内容・項目は次のようなものであった。①仕事上の問題や悩みに対する支援ニーズの有無:「最近、誰かにサポート(援助)してほしいと思っていますか」の項目に対する「いいえ」、「はい」の二者択一の選択肢。②支援を求める対象:①で「はい」と答えた人に、支援ニーズの対象として看護職、医師、心理学専門家、配偶者、職場外の友人、研修会、医療行政、その他、の8選択肢を挙げ、その中から1つを選択してもらった(単一回答)。③心理学に期待する支援:心理学からのサポート(援助)としてどのようなことを期待するかを、19の選択肢の中から1つだけ選んでもらった。具体的には、カウンセリングを受けたい、上司との人間関係の改善について知りたい、面接技術について知りたい、性格について知りたい、ストレスとその対処法について知りたい、などの選択肢を用意し、その中から単一回答を求めた。併せて、日本版バーンアウト尺度(久保・田尾, 1992)にも回答してもらい、支援を求める内容との関連についても検討を加えた。

その結果、支援ニーズの有無に関しては、仕事の悩みや問題に対して誰かに支援してほしいという回答が全体の半数以上(53%)あり、多くの看護師がまわりの誰かに援助を求めていることがわかった。つまり、2人に1人が何らかの援助を求めているという結果であり、看護師の多くが仕事や人間関係の悩み、問題を抱えていることがわかる。看護の仕事の難しさや看護師のストレス状況を物語る結果であろう。

支援してもらいたい相談相手を分析した結果、最も多くあげられたのは、同じ看護職の人たち（57%強）であった。その次に、職場外の友人、配偶者、そして、心理学専門家がそれぞれ 8～10%程度の割合であがっていた。看護研修会や医療行政、医師への支援要請はそれぞれ 3～4%程度と少なかった。比率で見ると、看護師たちは同じ職種の看護師を最も頼りにしているようであり、その次に、友人や配偶者、心理学専門家が相談相手として期待されていることがわかった。同じ職業の看護師が最も多く選ばれたのは首肯できる結果である。心理学専門家に対する期待は友人や配偶者とほぼ同程度の割合であり、相談相手として期待されているサポート源であることがわかる。

しかし、看護研修会や医師への支援ニーズは少なかった。看護研修会は卒後研修や現任教育の場として、すなわち、看護師の資質向上や看護に関する最新情報の提供の場として重要な役割を担っているはずであろう。それに加えて、誰かに支援を求めている看護師が多いこと、しかも同じ看護職をサポート源として期待している者が多いことを考え合わせると、多くの看護師がそこに集い、出会う契機でもある看護研修会は、そのあり方や研修内容次第で有用なサポート源となりうる潜在的可能性を有している。また、仕事のパートナーとしての医師に対する支援ニーズが少ないことは、業務内容や役割分担の違い、多忙さなどにもよると考えられるが、看護師と医師との葛藤や対立が少なからず存在しており、そのために、医師に支援を求めるという関係が持ちにくいのかかもしれない。

VI. 看護職の心理学・心理学専門家に期待する支援内容

心理学や心理学専門家に看護師たちがどのような援助を期待しているかという、支援内容を Table 1 に示した（複数回答や無回答を除いた 438 名が分析の対象）。その際、先にあげた「心理学に期待する支援」の 19 項目については、その内容・テーマから相互に関連性の深いと考えられるものを筆者らが整理・分類し、便宜上 8 つの上位カテゴリーにまとめて分析を行った。

まず、リーダーシップのとり方や同僚、上司、患者との人間関係の改善の仕方について知りたいという、職場の人間関係の問題が一番多いことがわかる。すなわち、職場のスタッフや患者との人間関係の問題で頭を痛め、それを少しでも改善したいという欲求がかなり大きいようである。人間関係の問題では、とくにリーダーシップのとり方について知りたいというニーズが最も多かった。確かに、新人看護師の指導において、あるいはチームナースングやチーム医療の実践において、看護師のリーダーシップはさまざまな形で求められているが、実際に新人をうまく指導・助言したり、ナース集団をリードしたりしていくことは容易ではない。また、医師や他のコメディカルスタッフと連携をとり、仕事や人間関係の調整を行うのも容易ではないであろう。看護師の場合、仕事に就いてからわずか数年で新人指導やリーダー的役割を任されることが珍しくない。そのため、急に指導を受ける側から指導する側に変わり、リーダーシップの発揮に負担を感じたり悩んだりする者も少なくないようである。こうしたリーダーシップの問題に限らず、スタッフや患者との人間関係の問題でストレスを感じている看護師は少なくない（山本・上野, 1997）。人間関係のスキルやリーダーシップ訓練に関しては、社会心理学や産業心理学、臨床心理学などがさまざまな知識と技術を蓄積しているので（星野, 2003; 國分, 1984; 三隅, 1984, 1986;

Table 1 看護職の心理学・心理学専門家に期待する支援内容

支援内容・項目	人数 (%)
1. 人間関係の改善・向上	85 (19.4)
・リーダーシップのとり方について知りたい(31)	
・同僚との人間関係の改善について知りたい(23)	
・上司との人間関係の改善について知りたい(20)	
・患者との人間関係の改善について知りたい(11)	
2. 効果的看護法	82 (18.7)
・効果のある看護の仕方について知りたい(51)	
・看護研究の方法について知りたい(31)	
3. 心理相談	61 (13.9)
・カウンセリングを受けたい(47)	
・話を聞いてもらいたい(14)	
4. 心理学の知識	60 (13.7)
・性格について知りたい(32)	
・心の病気について知りたい(13)	
・子どもについて知りたい(11)	
・老人について知りたい(2)	
・性について知りたい(1)	
・青年について知りたい(1)	
5. 面接技術	45(10.3)
・面接技術について知りたい(45)	
6. ストレスとその対処法	43(9.8)
・ストレスとその対処法について知りたい(43)	
7. 死、人生	36(8.2)
・死や人生について知りたい(36)	
8. その他	26(5.9)
・その他(15)	
・思いやりについて知りたい(11)	
合 計	438 (100.0)

注) 表中の支援内容・項目の () 内の数値は人数を示す。

津村・山口, 1992 など)、看護教育や卒後研修などのプログラムの中で、人間関係トレーニングやグループ・ダイナミックスに関する講義・実習を充実させたり、新たな研修プログラムを提供したりする必要があると思われる。

次に、効果のある看護の仕方や看護の研究法について知りたいというニーズも、かなり多かった。より効果的で有用な看護をどのように実践したら良いのか、患者をどのようにケアすれば良いのか、多くの看護師の腐心している様子がうかがえる結果である。個々の

項目ごとに見た場合、効果のある看護の仕方について知りたいという項目が全項目中で最も多かった。看護やケアの心理学的側面、例えば、患者のこころの理解やケアのあり方、さらに、患者・家族とのコミュニケーションのとり方などに関しては、健康心理学や臨床心理学、社会心理学の知識や技術がこの要請に対してはかなり役立つであろう。最近では医療やケアのための心理学書（町田・保坂，2001；鈴木，2008；上野他，1999；上野・久田，2008 など）も多く出版されている。効果的な看護ケアのあり方については、以下の支援ニーズの問題とも密接に関わってくるものである。

看護の研究法に関しては、心理学がこれまでに開発してきたさまざまな方法論、例えば、調査法や事例研究法、行動観察法などの各種の研究法や、データ・資料の分析法、統計法などが大いに役立つと思われる。最近、看護研究は活発に行われており、看護研究者の発表だけでなく、臨床看護師の問題意識にもとづいた研究発表も多い。しかも、看護の学会にとどまらず、心理学関係の学会においてもこうした傾向があり、今後は、心理学研究者との共同研究も増えてくるであろう。質の高い看護を実践するためには、看護研究へのこうした積極的な取り組みが欠かせないであろう。

看護師自身がカウンセリングを受けたい、話を聞いてもらいたい、といった心理相談に関する要望は全体的に見て高かった。前述のように、多くの看護師が職場の人間関係や仕事の問題に対して悩んでいたが、こうした悩みや不安に対しては、臨床心理士などを何らかの形で配置するなどして、病院スタッフの支援システムを整備・強化することも、問題解決の一助となろう。ちなみに、筆者らの所属する大学では看護師や職員のための心理相談室を開設し、看護部と臨床心理士や保健師が協力連携して看護職員などのカウンセリングなどを積極的に行っている。これは心理学的支援モデルの1つと言えよう。

面接技術や性格のこと、死や人生について知りたいという欲求も多かった。患者・家族とのコミュニケーションを良くしたい、患者や同僚の理解を深めたい、死の問題や人生の意味について学びたいという、患者をケアしたり看とったりするうえで欠かせない心理学の知識や技術に対する要求の強いことがわかる。こうした問題については、臨床心理学やパーソナリティ心理学、医療心理学の知識や技術が有用である。面接技術やカウンセリングに関しては、例えば、Ivey (1983)のマイクロカウンセリングなど看護師も十分に活用できる技法を紹介し、患者や他の医療スタッフとのコミュニケーション能力の改善・向上に寄与することができるであろう。マイクロカウンセリングは、数多くのカウンセリング理論・技法の中から面接技法に関するエッセンスを抽出し整理したもので、Ivey らが開発した新しいカウンセリングである。これは面接技術としてだけでなく、いろいろな人間関係におけるコミュニケーション能力の改善や向上に役立つ方法として活用されているものである。マイクロカウンセリングの技法をわかりやすく紹介した本（玉瀬，2008 など）も出されている。

死の問題は、人を看とることの難しさやつらさを痛感させられるテーマである。「死への準備教育」や「生と死の教育」は研修だけで身につくものではなく、医療者個人の死生観や人生観が問われる難しい課題であり、心理学的な知識や技術のみでカバーできるものではないかもしれない。しかし、ターミナル期の患者やがん患者のこころのケア、喪失体験・対象喪失、グリーフ・カウンセリングなどに関する心理学的知見は蓄積されてきており、心理学や心理学専門家から支援できる部分は少なくないであろう（浅野・谷・大木，1997；

藤富・上野, 2003; 松井, 1997)。

ストレスとその対処法について知りたいというニーズの多かったことも、注目される点である。これは、人間関係や仕事上の悩みを解決するために専門的な方法を知りたい、あるいは、ストレス対処法を身につけたいという要求の強いことを表している。この問題に関連して、看護師のバーンアウト傾向を分析し、バーンアウト尺度の合計点の平均値をもとに、平均値より高いものを高群、低いものを低群として、この2群間の支援内容に違いが見られるか否かを分析したところ、バーンアウト傾向の強い看護師ほど、ストレスとその対処法について知りたいというニーズが有意に多かった。この項目にのみバーンアウトの高群と低群の間に有意差が見られたことは、看護師のバーンアウト傾向が強いほど、ストレスを軽減・緩和する方法を身につけたいという欲求が切実であることを意味している。研修会などで、ストレス対処やストレスマネジメントについて学習する機会を提供したり、看護師のストレス緩和やリフレッシュを目的とした研修会を開催したりするような工夫（山本他, 1997; 上野・山本, 2003）が必要であろう。同じ悩みを抱えた者同士が情報を交換したり支え合ったりする人間関係を築く場として、研修会を活用するという方法も考えられる。さらに、組織的な対処も欠かせない。例えば、仕事量や夜勤の回数を適正にしたり、休暇を取りやすくしたりするような人員配置など、工夫すべき点は多々あるであろう。

以上のように、看護師が心理学や心理学専門家に求める支援内容は多岐にわたり多様であるが、良質のケアを実践していくうえで、これらは相互に深く関連し合った問題と言える。これらの問題は、学部教育の中でも積極的に取り上げられるべきテーマであろう。看護系大学や看護専門学校では、教養科目としての「心理学」の他に、専門基礎科目として「臨床心理学」や「人間関係論」など2、3科目が開設されているに過ぎない。これらの学習のみでは看護ケアにおける人間理解と心理的援助を実践することが不十分であることは、上述の結果からも明らかであろう。こうした心理学カリキュラムについても、看護学専門家と心理学専門家が協力して取り組むべき課題と言える。

Ⅶ. 介護職の支援ニーズと相談相手

心理学・心理学専門家は介護ケアやメンタルヘルス問題にどのような貢献が可能であろうか。介護職の卒後研修や現任教育、介護系学生への心理学教育、さらに介護職のバーンアウト予防のために心理学や心理学専門家はどのような支援ができるであろうか。筆者ら（2006）は、看護職とほぼ同様の方法によって、介護職が心理学や心理学専門家に期待する支援ニーズと支援内容を詳しく調べるとともに、介護職の生涯学習における心理学や心理学専門家の果たすべき役割について考察し、提言を試みた。

調査協力者は、社会福祉介護研修センター主催の研修会に参加した介護職、計234名（男性43名、女性174名、無記入17名）であった。介護職の業務内容については、介護業務（59.5%）、作業・生活面の指導員（9.3%）、栄養士（4.0%）、事務員（4.0%）、看護師（3.5%）、その他（6.6%）、未記入（13.2%）であり、介護業務を担当する職員が中心であった。平均年齢は28.6歳（ $SD=9.1$ ）であったが、介護職の経験年数は2年以内が大半（83%）であり、介護職としての経験年数の少ない人が多かった。

まず、支援ニーズの有無について分析したところ、「はい」が51%、「いいえ」が42%、

「無記入」が7%で、仕事の悩みや問題に対して誰かに援助してほしいという要請が全体の半数あった。介護職の2人に1人が、仕事上あるいは人間関係上の悩みを抱え、まわりの誰かに何らかの援助を求めていることがわかる。看護職とほぼ同様の結果である。

次に、支援を求めている相手（相談相手）について分析したところ、最も多くあげられたのは、同じ介護職（33%）であった。次いで、職場外の友人（27%）、その他（14%）、心理学専門家（13%）、配偶者（5%）といった順であった。医師や看護職、医療・福祉行政、研修会への支援ニーズは少なかった。比率で見ると、同じ介護職の仲間と職場外の友人が相談相手として大きな役割を果たしているようである。仕事の悩みや問題については、職場の同僚や上司あるいは友人が相談相手として頼りにされるのは、首肯できる結果であろう。心理学や心理学専門家は介護職や友人ほどではないものの、介護職にとって有用なサポート源として期待されていることがわかる。配偶者が相談相手としてあまりあげられなかったのは、調査協力者の平均年齢が比較的若く、未婚者が多いためと考えられる。

介護研修会や医療・福祉行政に対する支援ニーズは少なかった。先述の看護職を対象とした調査でも同様の傾向が見られている。介護研修会は卒後研修や現任教育の場として、すなわち介護職の資質向上や介護の知識・技術に関する最新情報の提供の場、あるいは生涯学習の場として重要な役割を担っているはずである。また、同じ介護職がそこに集い、情報交換をしたり、相談し合ったりする場でもあろう。今回の結果を見る限り、研修会は必ずしも介護職の抱えている問題や悩みを軽減してくれる場としては機能していないようである。もちろん、プログラムの内容次第によっては、研修会は介護職にとって有用なサポート源となりうるであろう。本研究のような調査を実施して、介護職の悩みや学習ニーズを把握し、それをもとにしたプログラムを立案すべきでないであろうか。

Ⅷ. 介護職の心理学・心理学専門家に期待する支援内容

介護職が心理学や心理学専門家に対してどのような援助を期待しているかという支援内容を整理・分類した結果がTable 2である。複数回答や無回答を除いた171名が分析対象である。

支援を求める事柄としては、性格の理解やこころの病気に関することなど心理学的知識に関するものが最も多かった。これは、介護やケアを行う上で入所者の性格や感情・気分、心理状態などをよりよく理解し、適切なこころのケアを実践したいという要望の現れであると考えられる。これらは看護職の調査でも上位の項目としてあがっており、対人援助職に共通して求められる重要な知識であると言えよう。こうしたニーズについては、パーソナリティ心理学や臨床心理学、精神医学などの知見・理論が最も有用であろう。このような心理学的知識は研修会のプログラムにおいても不可欠なテーマと考えられる。なお、老人について知りたいというニーズはほとんど見られなかったが、これはすでに基礎的な知識を有していることの表れであろう。

次いで、人間関係の改善・向上に関するニーズが多かった。そのなかでも入所者との関係の改善を図りたいというニーズが多く、入所者との関わり方やコミュニケーションのとり方を改善したいというニーズの強いことがわかる。バーンアウト得点を分析した結果、このようなニーズを有する人ほど情緒的消耗感も強かったが、コミュニケーションスキル

Table 2 介護職の心理学・心理学専門家に期待する支援内容

支援内容・項目	人数 (%)
1. 心理学の知識	50 (29.2)
・性格について知りたい(28)	
・こころの病気について知りたい(14)	
・子どもについて知りたい(6)	
・老人について知りたい(2)	
・青年について知りたい(0)	
・性について知りたい(0)	
2. 人間関係の改善・向上	29 (17.0)
・入所者との人間関係の改善について知りたい(14)	
・同僚との人間関係の改善について知りたい(9)	
・上司との人間関係の改善について知りたい(4)	
・リーダーシップのとり方について知りたい(2)	
3. 効果的介護法	28 (16.4)
・効果のある介護の仕方について知りたい(28)	
・介護研究の方法について知りたい(0)	
4. 心理相談	20 (11.7)
・カウンセリングを受けたい(14)	
・話を聞いてもらいたい(6)	
5. ストレスと対処法	18 (10.5)
・ストレスとその対処法について知りたい(18)	
6. 面接技術	14 (8.2)
・面接技術について知りたい(14)	
7. その他	12 (7.0)
・その他(8)	
・思いやりについて知りたい(4)	
合 計	171 (100.0)

注) 表中の支援内容・項目の () 内の数値は人数を示す。

の改善・向上は介護職のバーンアウトやストレスを軽減する有効な手だての一つになりうるであろう。このことに関連して、面接技術について知りたいという要望も同程度、見られた。面接技術を高めることによって、入所者との関係やコミュニケーションをより円滑にしたいという気持ちがうかがわれる。入所者にとって良い聴き手となるための面接技術、コミュニケーションスキルについては、臨床心理学やカウンセリング心理学、社会心理学の知識・技術が有用である。例えば、Ivey (1983) のマイクロカウンセリングなど介護職も活用できる技法を紹介し、入所者や介護職員とのコミュニケーション能力の改善に寄与することもできるであろう。ちなみに、筆者ら (2004) の研究によると、施設職員に期待する性格・特質として入所者が最も重要視しているのは、「話を聴いてくれる」「親身にな

ってくれる」「良く理解してくれる」であった。この研究が示唆している通り、信頼できる良き聴き手、良き理解者となることは、介護職にとって必須の要件であり、そのための研修プログラムを充実させる必要がある。

効果的な介護の仕方について知りたいというニーズも多く、先にあげた「性格について知りたい」と同じく 19 項目中で支援ニーズが最も強いものであった。効果的な介護を実践するためには、介護やケアに関わるさまざまな分野の知識や技術、経験などが要求され、心理学の知識や技術だけで対応できるものではない。しかし、介護の仕事の重要な部分として、こころのケアや心理的援助があり、上に述べた心理学的知識やコミュニケーションスキルを含めて、老年心理学や発達・障害心理学、臨床心理学などの知識・技術がとくに役立つであろう。効果的な介護のあり方については、他の支援内容と密接に関わってくるものであり、心理学のいろいろな分野の知見や技術が寄与できると考えられる。ただし、「面接技術」や「効果的な介護法」に対するニーズの背景を、悩みやストレス解消のためといった単なる情緒的支援ニーズという観点のみで理解することはできない。なぜなら、これらのニーズを有する人は、バーンアウト得点において高くはなかったからである。むしろ、その背景には、職務上、自己の成長・発達を目指してブラッシュアップしていこうとする前向きの生涯学習態度がうかがえる。したがって、そうした積極的な情動的支援ニーズに応え、加えて介護技術の発達や習得に関わる実践的なニーズに応じていくことも、心理学に求められているのである。こうした介護における心理学の実践性の面で現在、研究が進展しているとは言いがたい。したがって、介護現場での心理学専門家と介護職の研究協力体制も必要となってくるであろう。そして、その研究成果を介護職の養成課程や卒後教育に還元するというような良循環過程の形成も必須となろう。

介護職自身がカウンセリングを受けたい、話を聞いてもらいたいという「心理相談」への希望も少なくなかった。前述の通り、職場の人間関係や仕事の問題で悩んでいる介護職が半数以上存在していることや、「心理相談」へのニーズの強いことを考え合わせると、介護の職場における相談体制の整備が欠かせない。現状では、そうした支援体制のとらわれている施設は少ないかもしれないが、バーンアウト対策を兼ねて早急に検討されるべき課題と思われる。例えば、臨床心理士などを配置するなどして、施設職員を支援する体制を整備・強化することによって、バーンアウトを予防したり、質の高いケアを提供したりすることが可能となろう。

また、ストレス対処法について知りたいという要望も多く、こうしたニーズを持つ人はバーンアウト傾向も大であった。研修会などにおいて、ストレス対処やストレスマネジメントについて学習する機会を提供したり、介護職のストレス緩和やリフレッシュそれ自体を目的とした研修会を開催したりするような工夫が必要であろう（上野・山本，2003）。同じ悩みを抱えた者同士が情報を交換したり支え合ったりする人間関係を築く場として、研修会を活用するという方法があって良い。ストレス対処、ストレスマネジメントについては、これまでに健康心理学などにおいて数多くの研究が行われており（小杉，2006；坂野，2004 など）、それらの知見や技術が有益である。もちろん、施設における組織的対処が欠かせないことは言うまでもない。例えば、介護職員の仕事量や夜勤の回数を適正にしたり、休暇を取りやすくしたりするような人員配置など、施設等の管理者、責任者には職員の支援体制づくりに対する積極的な取り組みが求められる。

以上のように、介護職が心理学や心理学専門家に求める支援内容は多岐にわたっており多様である。これらは相互に深く関連している問題であり、良質の介護・ケアを実践していく上でいずれも欠かせないと思われる。このような現任教育や卒後研修の問題にとどまらず、介護ケアの専門職を目指す学生の教育プログラムや養成カリキュラムにおいても、心理学の果たす役割は小さくないであろう。現在、大学の介護福祉科や介護福祉士専門学校などの養成コースにおいては、教養科目としての「心理学」の他に、専門科目として「老人の心理」「障害者の心理」「発達心理学」「精神保健」など3、4科目が開設されているに過ぎない。これらは、介護ケア専門職を目指す学生にとって最低限の科目であり、これらの学習のみで介護・ケアにおける人間理解と心理的援助を実践することが不十分であることは、上述の調査結果からも明らかである。本研究の方法で介護職が心理学・心理学専門家に対して求める支援内容が適切に把握できたかどうかという問題は残るかもしれないが、本研究の結果などをもとに介護ケア専門職の養成課程における心理学カリキュラムを再検討する必要があると考えられる。これは、介護ケア専門職が心理学専門家などと協力して取り組むべき課題であろう。

Ⅹ. おわりに

本論文では、看護職と介護職の卒後教育や卒後研修に心理学、心理学専門家がどのような支援が可能かを、生涯教育ならびにバーンアウト予防の観点から考察し、心理学や心理学専門家の果たすべき役割と課題について提言を試みた。筆者らの調査の結果、看護職と介護職のそれぞれ半数以上が仕事や人間関係上の悩みを有し、周囲に援助を求めている。また、看護職と介護職の心理学、心理学専門家への支援ニーズはいずれも少なくなかった。そして、それぞれの期待する支援内容にはいくつかの違いは見られたものの、人間関係の改善や性格理解、ストレス対処、面接技術など心理学の知識や技術へのニーズの高いことがわかった。さらに、心理学専門家と看護職、介護職との協働と共同研究によって新しい教育研修プログラムを創案していく必要のあることも指摘した。ただ、方法論上の課題も残された。調査では心理学や心理学専門家に求める支援要請項目の選択方法が単一回答形式であったことなど、質問設定の仕方の問題や、支援内容のカテゴリー化が恣意的に過ぎたきらいはあるかもしれない。また、看護職の場合に比べ、介護職は経験年数の少ない人たちが多かった。中堅やベテラン介護職のニーズも調査した上で再度、検討を加える必要がある。これらの方法上の問題点は改善の余地を有しており、今後の課題である。

これまでこのような研究はほとんど類を見ず、問題提起という意味も含めてここに報告した。われわれは看護職や介護職の人たちの抱くさまざまな悩みや問題を良く把握し理解した上で、心理学的支援のあり方や卒後教育・研修、心理学教育について積極的に提言していく必要がある。なお、本論文では、対人援助職のバーンアウト予防、介入の方法やメンタルヘルスケアの進め方についてはほとんど触れていない。この問題については別の機会に論じたい。

引用文献

- 浅野茂隆・谷 憲三朗・大木桃代 ガン患者ケアのための心理学－実践的サイコオンコロジー－ 真興交易医書出版部, 1997.
- Farber,B. Dysfunctional aspects of the psychotherapeutic role. In B.Farber(Ed.), *Stress and burnout in human service professions*. New York: Pergamon Press. Pp.97-118, 1983.
- Freudenberger,H.J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, **30**, 159-165, 1974.
- 藤富 豊・上野徳美 乳がん患者への心理的援助のプログラムとその実際 心身医学, **43**, 847-852, 2003.
- 星野欣生 人間関係づくりトレーニング 金子書房, 2003.
- 宗像恒次・稲岡文昭 わが国の燃え尽き現象全国調査の概要 土居健郎（監修）宗像恒次・稲岡文昭・高橋 徹・川野雅資著 燃えつき症候群－医師・看護婦・教師のメンタル・ヘルス－ 金剛出版, Pp.32-55, 1988.
- Ivey, A.H. *Introduction to microcounseling*. Monterey, California: Brooks/Cole. 1983
（福原真智子・梶山喜代子・國分久子・楡木満生（訳編）マイクロカウンセリング－“学ば－使う－教える”技法の統合：その理論と実際－ 川島書店, 1985）
- 北岡和代・荻野佳代子・増田真也 日本版 MBI-GS (Maslach Burnout Inventory-General Survey) の妥当性の検討 心理学研究, **75**, 415-419, 2004.
- 國分康孝 リーダーシップの心理学 講談社, 1984.
- 小杉正太郎編 ストレスと健康の心理学 朝倉書店, 2006.
- 久保真人 バーンアウトの心理学－燃え尽き症候群とは－ サイエンス社, 2004.
- 久保真人・田尾雅夫 バーンアウトの測定 心理学評論, **35**, 361-376, 1992.
- Leiter,M.P. Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis, Pp.237-250, 1993.
- Maslach,C. Burned-out. *Human Behavior*, **5**, 16-22, 1976.
- Maslach,C. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982.
- Maslach,C.,& Jackson, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, **2**, 99-113, 1981.
- Maslach,C.,& Jackson,S.E. *The Maslach Burnout Inventory Manual*(2nd ed.).Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986.
- Maslach,C., Jackson,S.E.,& Leiter,M.P. *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1996.
- 町田いづみ・保坂隆 医療コミュニケーション入門 星和書店, 2001.
- 松井 豊編 悲嘆の心理 サイエンス社, 1997.
- 三隅二不二 リーダーシップ行動の科学（改訂版） 有斐閣, 1984.
- 三隅二不二 リーダーシップの科学－指導力の科学的診断法－ 講談社, 1986.
- Perlman,B.,& Hartman,E.A. Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, **35**, 283-305, 1982.
- 坂野雄二監修・嶋田洋徳・鈴木伸一編著 学校、職場、地域におけるストレスマネ

- ジメント実践マニュアル 北大路書房, 2004.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis, 1993.
- 鈴木伸一編著 医療心理学の新展開－チーム医療に活かす心理学の最前線－ 北大路書房, 2008.
- 田尾雅夫・久保真人 バーンアウトの理論と実際－心理学的アプローチ－ 誠信書房, 1996.
- 玉瀬耕治 カウンセリングの技法を学ぶ 有斐閣, 2008.
- 津村俊充・山口真人編 人間関係トレーニング－私を育てる教育への人間学的アプローチ－ ナカニシヤ出版, 1992.
- 上野徳美・久田 満編著 医療現場のコミュニケーション－医療心理学的アプローチ－ あいり出版, 2008.
- 上野徳美・古城和敬・山本義史・林 智一 ナースをサポートする－ケアのための心理学－ 北大路書房, 1999.
- 上野徳美・林 智一・山本義史 老人保健施設入所者のサポート・リソースと心理的援助に関する研究－在宅高齢者との比較を通して－ 臨床心理学, **6**, 71-80, 2006.
- 上野徳美・山本義史 ナースのバーンアウトと心理社会的サポート介入 田中共子・上野徳美（編） 臨床社会心理学, ナカニシヤ出版, Pp.9-30, 2003.
- 上野徳美・山本義史・林 智一 ケア専門職は心理学や心理専門家に何を期待しているか－ケア専門職の生涯教育における心理学の役割－ 大分大学生涯学習教育研究センター紀要, **6**, 15-21, 2006.
- 上野徳美・山本義史・林 智一・田中宏二 看護者がサイコロジストに期待するサポートに関する研究 健康心理学研究, **13**, 31-39, 2000.
- 山本義史・上野徳美 看護者の職業ストレス－評価およびストレス反応に及ぼすソーシャルサポートと職場の人間関係の影響 日本文理大学紀要, **25**, 322-329, 1997.
- 山本義史・上野徳美・林 智一・田中宏二 看護者のストレスとコーピングに関する研究(6)－バーンアウトとヒューマン・エラーとの関係－ 日本健康心理学会第9回大会発表論文集, 138-139, 1996.
- 山本義史・上野徳美・林 智一・山田俊介・田中宏二 看護者のソーシャル・サポート・ネットワーク介入が態度変容に与える効果と総合評価 日本健康心理学会第10回大会発表論文集, 148-149, 1997.
- 山内桂子・山内隆久 医療事故－なぜ起こるのか、どうすれば防げるのか 朝日新聞社, 2000.

地域住民の学校支援と子どもの学習効果 ー児童生徒及び教員への意識調査からー

中川 忠宣（高等教育開発センター）

山崎 清男（教育福祉科学部）

深尾 誠（経済学部）

I はじめに

子どもは特定の家庭や地域に生まれ、両親の影響や地域の影響をうけながら、まず自己を形成していく。かつては、そこでさまざまな生活上の諸能力を獲得して学校での生活に入っていく、学校では記号化された文化や知識を学び、さらに、学校で学んだ知識や技術を家庭や地域で実践し、体験を通して社会生活を送る生きた知識や技能・能力を身につけて活用することができた。換言すれば、子どもは、親に庇護されながら、地域での多くの人々や集団と関わりつつ自己を形成し、学校教育を通して生活の自立へと立ち向かう力を身につけてきたのである。

しかし、社会が高度化・複雑化、さらには利便化するに伴い、子どもの世界（教育）から「生活」が奪われた結果としての学校教育重視は、社会の変化とも絡み、子どもを取り巻く諸問題を生起させることとなっている。この現実、子どもの成長発達にとってプラスに作用しないことは事実である。つまり、地域の人々や集団との関わりを抜きにして、学校教育のみで子どもの成長発達は考えにくいといえよう。それゆえ、このような関わりが希薄になっている今日、家庭、学校、地域社会が協働して共通の土俵を創り、視点や方向性を同じくして子どもの教育を進めるための活動の場を提供することが要請されていると言えよう。子どもが精神的に自立し、自己を主体として形成していくためには、多くの人々や集団とのかかわりが必要なことは言うまでもない。

教育振興基本計画では、教育基本法第13条の規定をふまえ家庭、学校、地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させることが謳われた。そこでは「地域ぐるみで学校を支援し、子どもたちをはぐくむ活動の推進」という施策のもとに、学校と地域との連携・協力体制を構築し、地域全体で学校を支え、子どもたちを健やかに育むことを目指した「学校支援地域本部事業」が始まった。そこで、このことを受け、家庭、学校、地域社会という三者における教育の協働を効果的に推進するために、本事業を実施する地域の児童生徒、教職員、地域住民（含保護者）を対象にアンケート調査を行い、家庭、学校、地域の三者が効果的な協働を推進していく筋道を確立するための方策に関し若干の示唆を提示することを試みることにした。

その際、本分析は平成20年度の調査結果について

①子どもの学校支援に関する意識を、「学校へ行く楽しさ」等との関係から見る。

②学校支援の子どもへの期待される学習効果を教職員の意識から見る。

こととし、必要に応じて平成21年度及び平成22年度の調査結果と比較して考察することとする。

Ⅱ 調査対象及び調査方法・内容

学校支援地域本部事業を実施する市町村のうちの、13地域本部の児童生徒、教職員、地域住民を対象に行った。

(1) 調査対象者（表1を参照）

- ①児童生徒：2,886人（小学生 1,591 中学生 1,295）
- ②教職員：383人（小学校 229 中学校 154人）
- ③地域住民：2,127人（保護者 1234 保護者以外の住民 893）

(2) 調査方法

調査は大分県教育委員会を通し、当該市町村へ依頼し、調査票を配布・回収したが、次のような調査方法をとった。

- ①児童生徒に関しては当該市町村教育委員会が直接学校に依頼し学校が調査票を配布・回収した。
- ②保護者に関しては、児童生徒を通して学校が調査票を配布・回収した。
- ③地域住民に関しては、市町村によって依頼方法は異なるが以下の方法で配布・回収した。

○主として、公民館講座・学級の参加者を対象として当日配布・回収

○自治会や老人クラブ等へ配布を依頼し、記入後集約して、後日回収

その後、当該市町村教育委員会がアンケートを回収して大分県教育委員会に送付し、大分県教育委員会が一括して処理した。

(3) 調査期間

平成20年9月末から10月末

(4) 調査内容

児童生徒への質問内容

- ①基本的な生活習慣や他者との関係に関すること（5項目）
- ②家族との関わりに関すること（3項目）
- ③地域との関わりに関すること（3項目）
- ④学校生活に関すること（2項目）
- ⑤学校での地域の人との交流・活動に関すること（4項目）

教職員への質問内容

- ①家庭の教育力に関すること（2項目）
- ②子どもの現状認識に関すること（2項目）
- ③地域住民の子どもや学校への関わりに関すること（3項目）
- ④学校への地域からの支援に関すること（7項目）

地域住民への質問内容

- ①地域の教育力に関すること（4項目）
- ②家庭の教育力に関すること（2項目）
- ③子どもの現状認識に関すること（2項目）
- ④子ども・学校・地域の関わりに関すること（3項目）
- ⑤学校への地域からの支援に関すること（9項目）

※【参考】

○平成21年度調査（2年次）の概要

学校支援地域本部事業を実施する市町村のうち、調査実施可能な市町村（計 15 地域本部）の児童生徒、教職員、地域住民（保護者を含む）を対象に実施した。

（1）調査対象者数

- ①児童生徒：5,635 人（小学生 3,162 人 中学生 2,473 人）
- ②教職員：675 人（小学校 228 人 中学校 227 人）
- ③地域住民：2,975 人（保護者 2,359 人 保護者以外の住民 616 人）

（2）調査研究方法

調査は大分県教育委員会を通し、当該市町村へ依頼し、調査票を配布・回収したが次のような調査方法をとった。

- ①児童生徒に関しては当該市町村教育委員会が直接学校に依頼し学校が調査票を配布・回収。
- ②保護者に関しては児童生徒を通して学校が調査票を配布・回収。
- ③地域住民に関しては、市町村によって依頼方法が異なるが
 - ・主として、公民館講座・学級の参加者を対象として当日配布・回収
 - ・自治会や老人クラブ等へ配布を依頼し、記入後集約して、後日回収という方法をとった。

その後当該市町村教育委員会が、回収アンケートを大分県教育委員会に送付し、大分県教育委員会が一括して回収した。

（3）調査期間

平成20年9月末～11月末である。

○平成22年度調査（3年次）の概要

佐伯市内において、中学校区別にすべての学校において児童生徒、教職員、地域住民（保護者と住民）及びコーディネーターを対象に実施した。

（1）調査対象者

- ①児童生徒：4,399 人（小学生 2,451 人 中学生 1,948 人）
- ②教職員：511 人（小学校 312 人 中学校 198 人 不明 1 人）
- ③地域住民：1,084 人（保護者 887 人 保護者以外の住民 135 人 不明 62 人）
- ④コーディネーター（佐伯市コーディネーター 8 人 ※参考：全県 48 人）

（2）調査研究方法

大分大学「協育」研究会及び佐伯市教育委員会のメンバー等で調査研究会を設置し、関係者の協議によって調査計画を策定するとともに、それぞれが以下のことを行った。

- ①佐伯教育委員会が、各学校及び地域住民へ依頼し、調査票を配布・回収する。
- ②大分大学においては、高等教育開発センター事業として実施することとし、大分大学「協育」研究会において調査内容の作成、結果の集計及び分析を行う。

（3）調査期間

平成22年6月下旬～7月下旬

Ⅲ 学校支援に関する子どもの意識

1. 子どものコミュニケーション能力を見る

子どもたちの生活のフィールドは、家庭であったり、地域であったり、学校であったりするが、それぞれのフィールドにおいて様々な人たちとの交流や実体験をとおして生きた学びをしている。

まず、「学校へ行く楽しさ」や、学校での地域住民との交流・活動等の学校支援活動（以下、「学校支援」という。）について、これらの項目との相関（表1）を見ると、「学校行く楽しさ」と「学校支援の要望」の相関係数は.314(**)であり、支援経験の.111(**)と比べて高くなっている。また、「学校支援の経験」と「学校支援の要望」の相関係数も.254(**)と高くなっていることがわかる。さらに、「学校行く楽しさ」及び「学校支援の要望」は、他人や家族、地域への関わりの各項目との高い有意な相関があることがこの表からわかる。

また、表1の参考で示しているように、次年度の調査においてもほぼ同様の結果であることから、「学校支援の要望」は子どものコミュニケーション能力に大きく関係していると言えよう。

表1 学校行く楽しさ、地域支援の要望と家庭、学校、地域における様々な人との繋がりとの相関表 (N=2,886)

	他人との関係		家族との関係			地域との関係			学校関係	
	会話	依存	会話	行動	手伝い	地域参加	参加意思	挨拶	学校が楽しい	支援経験
学校が楽しい	.275(**)	.051(**)	.247(**)	.174(**)	.145(**)	.157(**)	.220(**)	.235(**)	1	.111(**)
支援要望	.189(**)	-0.008	.250(**)	.192(**)	.203(**)	.252(**)	.362(**)	.209(**)	.314(**)	.254(**)

** p < 0.01

【表1の参考：H21調査】

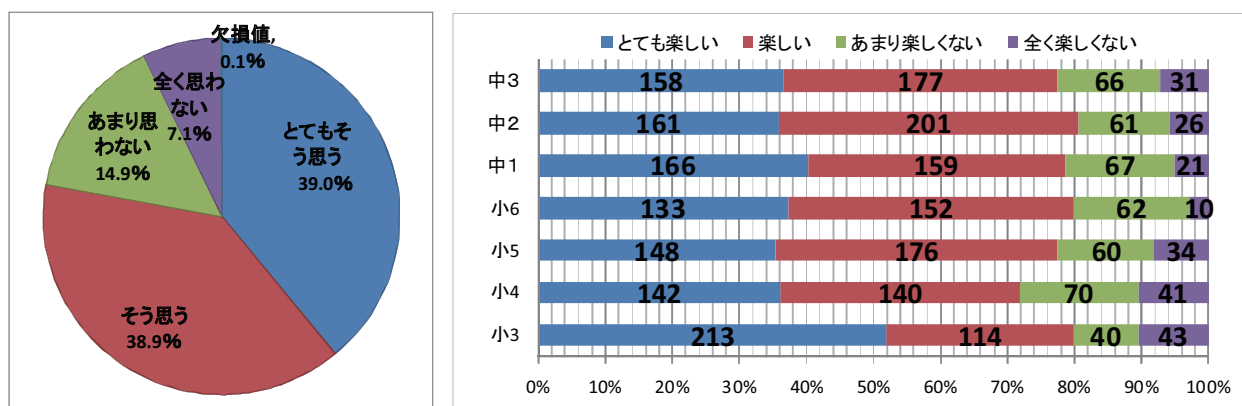
	他人との関係	家族との関係		地域との関係		学校関係	
	誰とも会話	家族会話	家庭の手伝い	地域参加	地域の挨拶	学校が楽しい	支援経験
学校が楽しい	.312(**)	.266(**)	.162(**)	.150(**)	.264(**)	1	.059(**)
支援要望	.213(**)	.254(**)	.175(**)	.311(**)	.280(**)	.272(**)	.415(**)

** p < 0.01

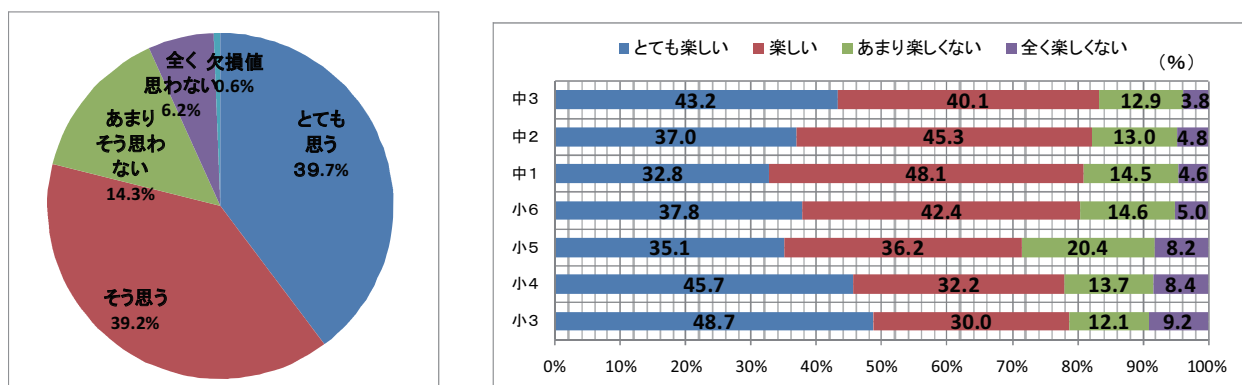
2. 「学校へ行く楽しさ」を見る

学校へ行くのが「とても楽しい」「楽しい」を合計する（肯定的評価）と 77.9%、「あまり楽しくない」「全く楽しくない」を合計する（否定的評価）と 22.0%となっており、図1－2に学年別の「学校へ行く楽しさ」の割合を示している。調査時期（10月）の関係も考えられるが、小学校4年生の「楽しくない」と回答した割合が多くなっていることがわかる。この傾向は、参考として示した図2（2年次調査）と比較すると分かるように、2年次の調査と同じ傾向である。

図1-1 学校行くのが楽しいN=2,886 図1-2 学年別の「学校行くのが楽しい」と回答した人数



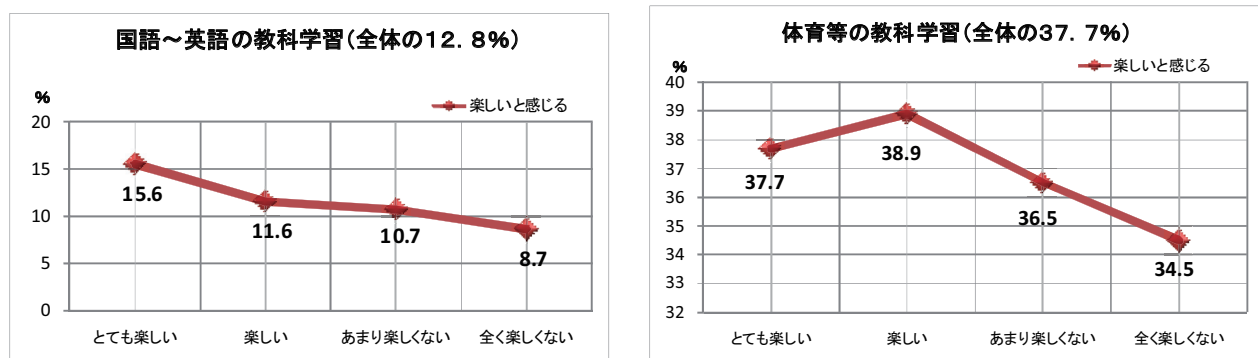
参考：図2-1 学校行くのが楽しいN=5,635 図2-2 学年別の「学校行くのが楽しい」と回答した割合



また、学校での学習活動の中で楽しいと感じることは、体育等の教科学習が 37.7 %と多く、以下学校行事(36.3%)、クラブ・部活動(24.9%)、国語等の教科学習(12.8%)、朝の読書活動(12.0%)、総合的な学習の時間(8.0%)となっている。

図3は「学校へ行く楽しさ」と学校での学習活動の中で楽しいと感じるもののとのクロスのうち「教科学習」について示したものである。5教科が楽しいと回答した子どもは 12.8 %、他教科が楽しいと回答した子どもは 37.7 %であり、共に学校へ行くことが楽しいと回答した子どもほど、教科学習が楽しいと回答しているという傾向があることがわかる。

図3 「楽しいと感じる学習」と「学校へ行く楽しさ」との関係

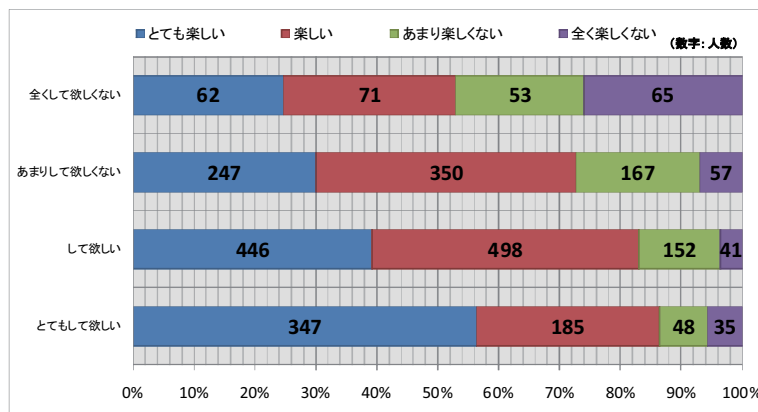


3. 「学校へ行く楽しさ」と「学校支援活動」

図4-1「学校へ行く楽しさ」と「学校支援の要望」

とのクロスを示したものである。

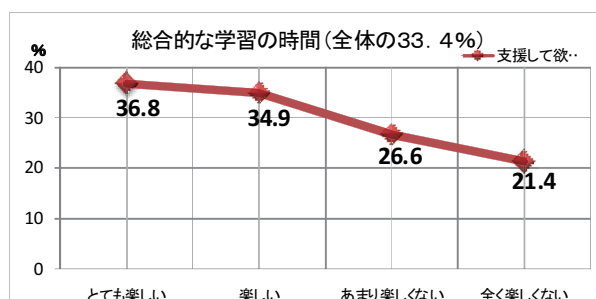
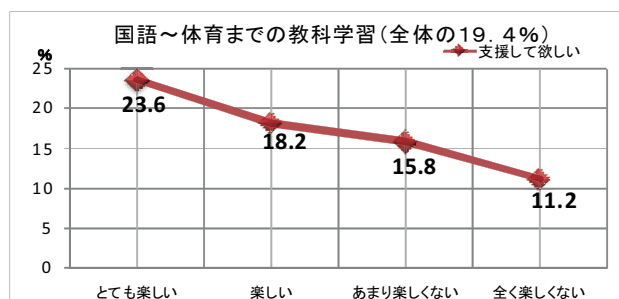
前述したように、「学校行く楽しさ」と「学校支援の要望」の相関係数は.314(**)という高い有意な相関が見られる。「学校へ行くのがとても楽しい」「楽しい」と答えた子ども（肯定的評価）を合計した割合は、学校支援を「とてもして欲しい」と回答した子どもの



の 86.5%、「して欲しい」と回答した子どもの 83.0%、「あまりして欲しくない」と回答した子どもの 72.7%、「して欲しくない」と回答した子どもの 53.0%となっている。このことから「学校へ行くのが楽しい」（肯定的評価）と応えた子どもの方が、「学校は楽しくない」（否定的評価）と応えた子どもより学校支援を望んでいることが理解できる。子どもの学校での生活と地域社会（住民）とのかかわりはそれなりに子どもの学校生活に影響を与えていることが読み取れる。

図4-2は学校での学習活動のうち、「学校へ行く楽しさ」と相関関係が高い「教科学習」と「総合的な学習の時間」について、「学校支援の要望」をクロスしたものである。教科学習については全体の 19.4%が学校支援を望んでいるのに対して、総合的な学習の時間は 33.4%と多くなっており、両方とも「学校へ行くのが楽しい」と回答した子どもほど多くなっていることがわかる。

図4-2学習活動への「学校支援の要望」と「学校へ行く楽しさ」の関係



ところで、学校へ行くのが「あまり楽しくない」「全く楽しくない」（否定的評価）を合わせて 636 人 (22.0%)いるが、この子どもが「学校生活で楽しいこと」と感じていること、および「学校支援をしてほしいこと」を示したものが図 5-1 である。図 5-2 は、この割合を、学校に行くのが「楽しい」（肯定的評価）と回答した子どもとの比較を示したものである。

「学校生活で楽しいこと」については、学校へ行くのが「楽しくない子ども」と「楽しい子ども」の傾向は、「朝読書等の読み聞かせ」と「総合的な学習の時間」については若干の逆転はあるものの、総合的にはほぼ同じであるが、各項目とも割合が若干低くなって

いる。「学校支援をして欲しいこと」についても、割合が若干低くなっているもののほぼ同じ傾向である。

このことから、「学校へ行く楽しさ」については、学校生活や学習活動、地域住民との交流・活動との特別な関係は見ることができないが、「楽しくない」と回答した子どもは、「楽しい」と回答した子どもに比べて、学校生活全般において楽しさを感じていないことをうかがうことができる。

図5-1 学校へ行くのが「楽しくない」と回答した子どもの意識

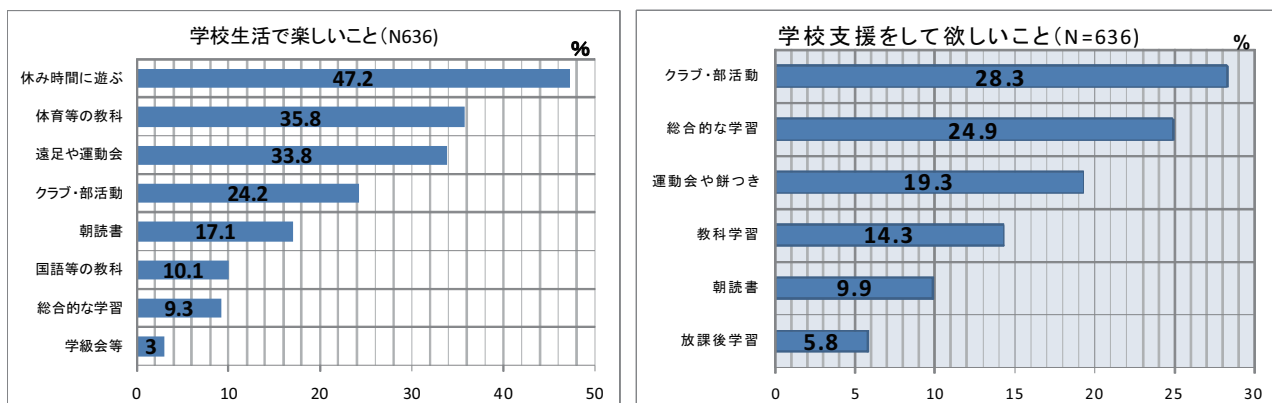
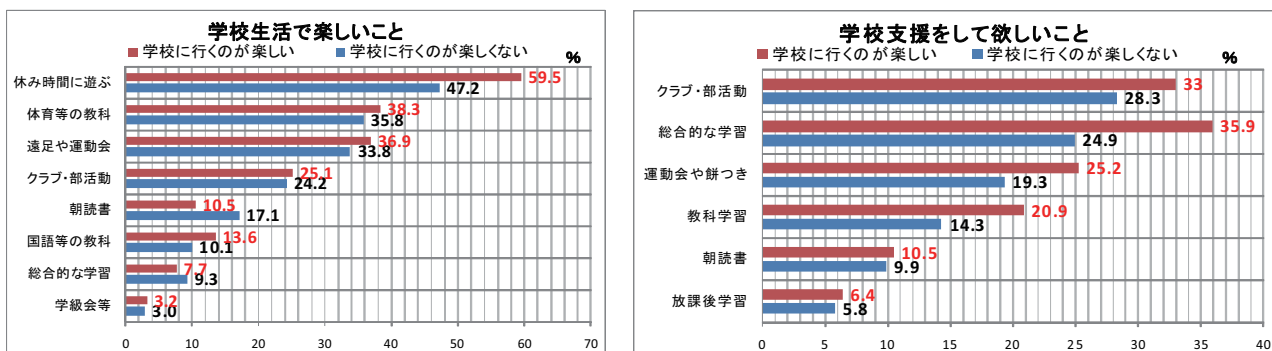


図5-2 学校行くのが「楽しい」と「楽しくない」と回答した子どもの比較



確かに学校を必ずしも「楽しいところ」としてとらえていない子どもが存在することも事実であろう。しかしその子どもにどのような働きかけをすることが学校を楽しいと感じさせることになるのか、今後十分に検討されねばならない課題である。

4. 3年次調査からみる学校支援の経験の実態

学校支援地域本部事業が3年目を迎え、平成22年7月に佐伯市の全小・中学校区を対象にして学校支援の実績調査をした。次に示す図は平成21年度の実績に関する子どもの実態・意識の分析を行ったものである。

図6-1は、子どもの学校支援の経験の有無を示したものであり、小中学生全体の58.5%が「経験が有り」と回答しており、小学生と中学生を比較すると小学生の方が「経験有り」が多い。以下、子どもたちの学校支援の経験や意識について分析を行う。

図6-2は、経験した活動の割合（実践）と、その活動についての評価を示したもので

ある。多かった活動は「総合的な学習の時間」、「読み聞かせ等の読書活動」、「クラブ・部活動」、「学校行事」の順であるが、教科活動の経験も 25.7 %（5 教科）、23.0 %（他教科）となっている。こうした学校支援に関しての子どもの評価は、全ての支援内容について多くの子どもが肯定的回答していることがわかる。なお、否定的に感じている子どもは、他の項目でみる（省略）とコミュニケーション能力の欠如（他者との関係づくりに否定的）という課題があることが明らかになっている。特に「クラブ・部活動」38.9 %の経験に対して 35.5 %、教科においても「5 教科」が 24.7 %に対して 19.1 %、「他教科」が 23.0 %に対して 20.4 %と肯定的な評価であることがわかる。さらに、棒グラフで示した「今後して欲しい活動」については、実績と比較して「読み聞かせ等の読書活動」が少ないことや、「他教科」が 2 倍ほどに多くなっていることなどがわかる。

図 6-1 学校支援経験の有無 (N=4, 393)

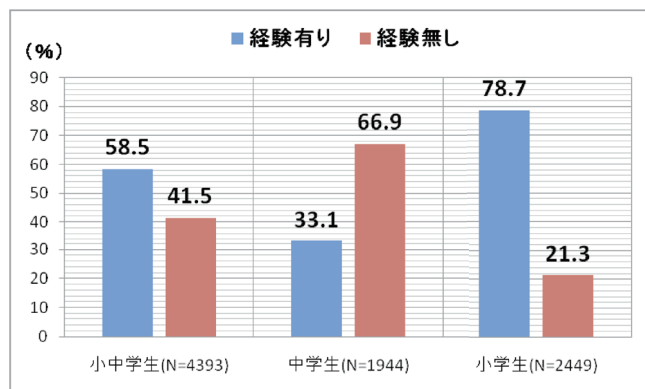


図 6-2 経験した学校支援内容とその評価 (N=4, 392)

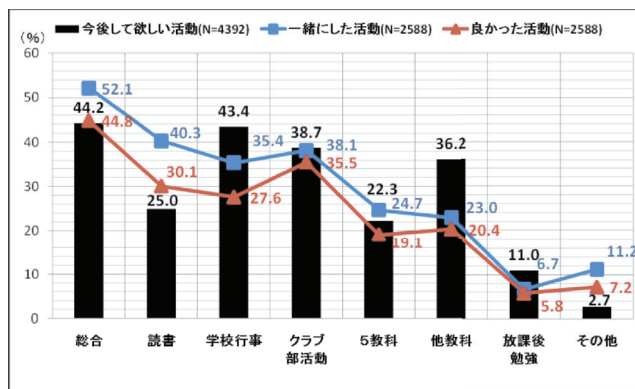
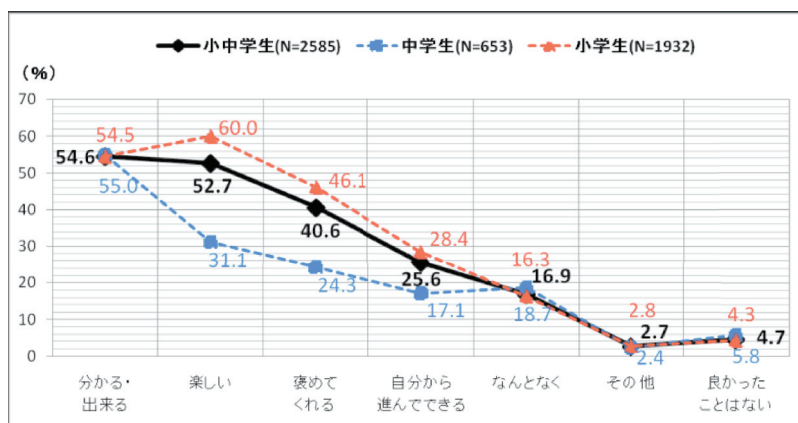


図 7 は、図 6 - 2 で示した「地域の人と一緒にして良かった活動」（赤）について、その理由を示したものである。小中学生を合わせた割合では、「分かる・できるようになる」という回答が 54.5 %（小学生：54.5 %、中学生：55.0 %）で最も多く、「分かる・出来るようになる」ことは小学生、中学生ともに学校支援の効果となっている。次いで、「楽しい」が 52.7 %、「褒めてくれる・優しい」が 40.6 %と高く、この項目では小学生の方が中学生の 2 倍ほどになっている。小学生の方が心情的な面での効果があることがわかる。

図 7 学校支援が良かった理由 (N=2, 585)

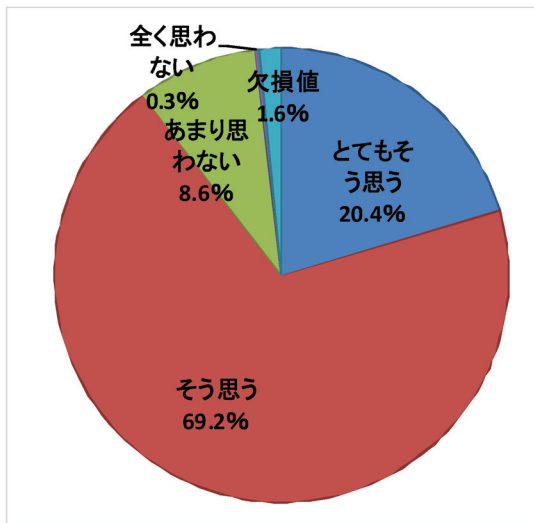


IV 学校支援に関する教職員の意識

1. 学校支援の効果と課題

学校支援への教職員の意識は図8-1に示すように、「とても必要と思う」が20.4%、「必要と思う」が69.2%で、合わせると89.6%が肯定的評価である。図8-2は参考に2年次の調査結果を示したものであり80.6%が学校支援は必要であると回答している。実際の受入状況は調査一年次は79.3%、2年次は79.1%となっている。しかし、ここでは直接触れないが、受入内容の多くは、環境整備や学校行事で、年間1～2回程度であり、子どもへ直接に、継続的に関わる取り組みはほとんど見られないのが現状である。

図8-1 学校支援に関する意識



参考：図8-2 2年次の学校支援に関する意識

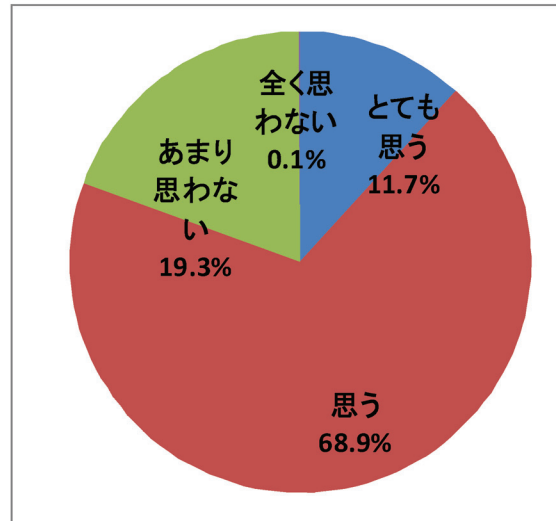


図9-1は学校支援による期待を示しており、子どもへの効果としては「学校内活動での関心・意欲・態度の向上」(40.2%)に期待しているが、「授業での理解力・集中力」(5.7%)、「基本的な生活習慣の向上」(19.8%)等にはあまり期待していないことがわかる。また、学校運営に関することとしては、「学校全体としての地域住民との連携・協力」(64.2%)へ高い期待を寄せており、以下は「学校の花壇や校舎等の環境の充実」(35.8%)、「教職員のゆとり」(5.0%)となっている。

図9-1 学校支援による期待する効果

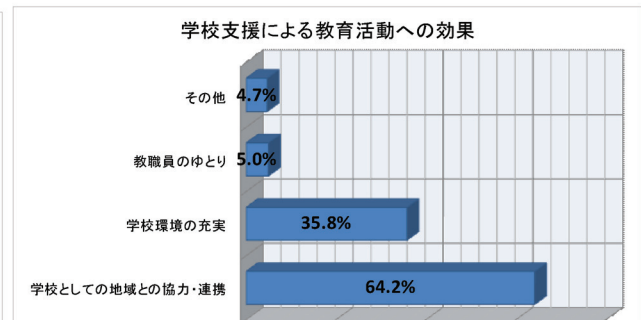
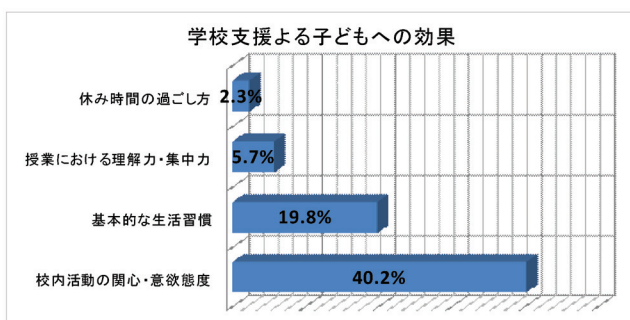
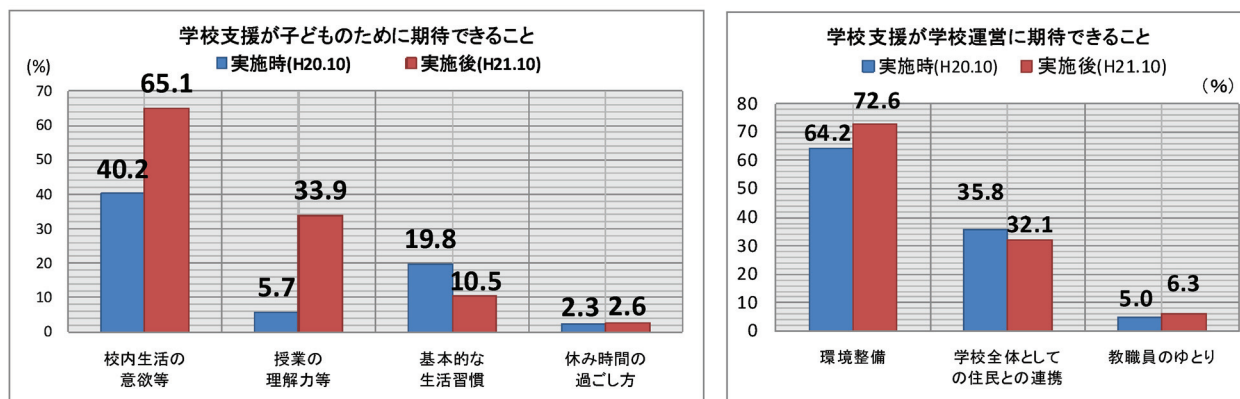


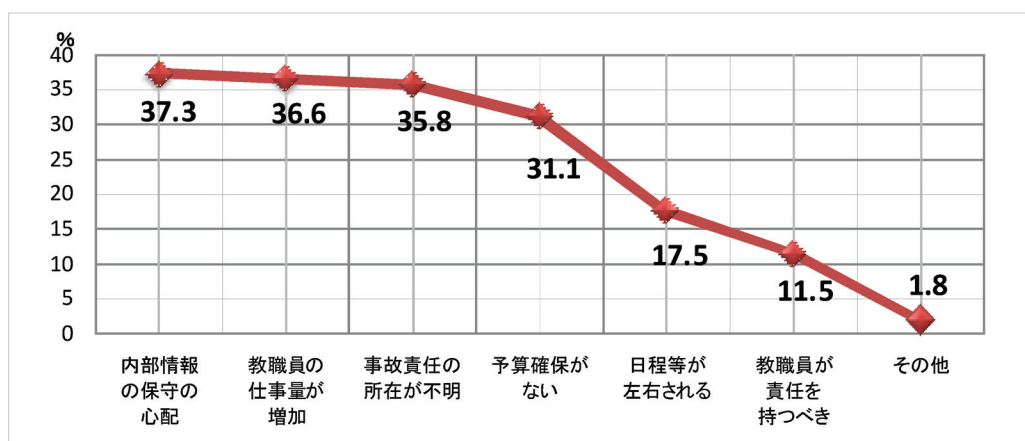
図9-2は、学校支援による期待される効果について、調査1年次（実施時）と2年次（実施1年後）を比較したものである。特徴的に見られることは、「子どものために期待できること」において、学校支援活動を積極的に受け入れ始めて1年経過した時点では、「校内生活への意欲・関心等」が40.2％から65.1％へ、「授業の理解力・集中力等」が5.7％から33.9％と大きく増加していることである。実際に学校支援を受け入れることによって見えてきたことであると考えられる。

図9-2 学校支援による期待する効果に関する調査一年次と二年次の比較



しかし学校支援を受け入れるためには、図10-1に示すような学校内の情報の保守に関わる問題や教職員の仕事量の増加への懸念、事故責任の問題についての課題等がある。これらの障害を克服することが学校支援の成否につながるといえよう。

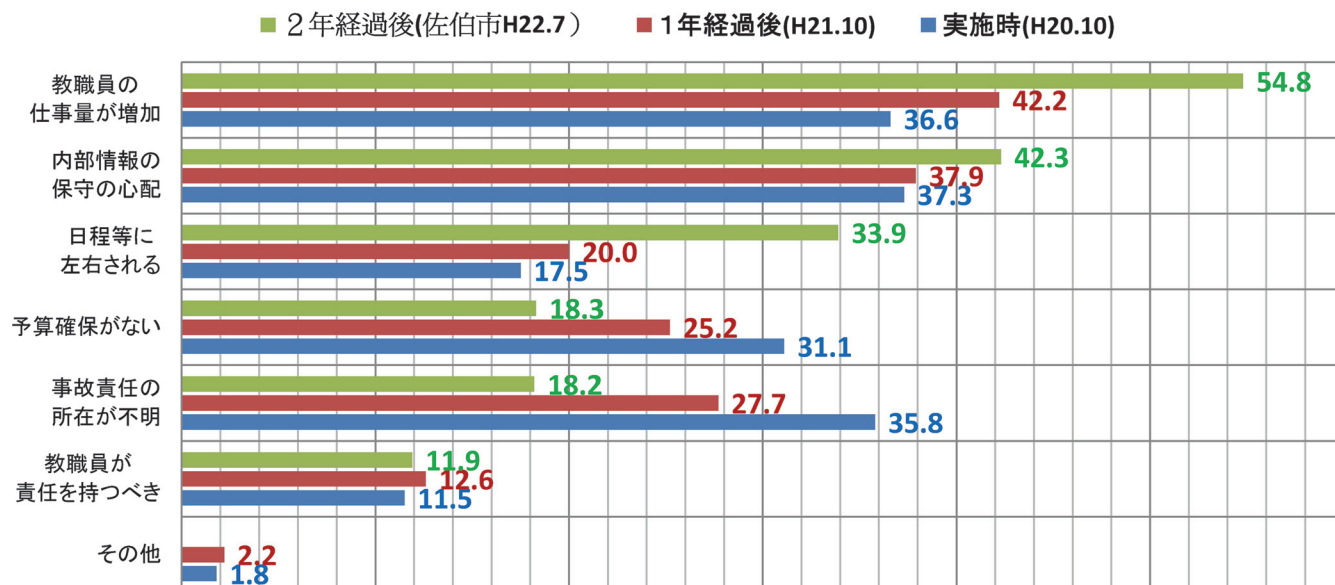
図10-1 学校支援が必要でない理由（受け入れの課題）



そこで、「学校支援が必要でない理由（受入の課題）」について、3年間の変化を図10-2に示すことにした。1年次の調査で4大課題として上がった「内部情報の保守の心配」（37.3％）、「仕事量の増加」（36.6％）、「事故責任の所在が不明」（35.7％）、「予算の確保がない」（31.1％）についてみると、予算の問題や、事故責任の所在については対応が進んでいることが伺われるが、「仕事量の増加」、「内部情報の保守」、「日程等に左右される」については、大きな課題として膨らんでいることがわかる。このことは、学校支援活動のシ

体系的な対応や理解が進んできた反面、学校支援活動の充実・拡大が進行していることを表していると言える。

図10-2 学校支援が必要でない理由（受け入れの課題）の3年間の変化



2. 学校支援の充実方策

教職員の意識を総合的に見ると学校支援には肯定的であるが、図11に示すように学校支援活動を充実するためには、学校としては「して欲しい活動を明確にして情報発信する」(64.2%)などの取り組みが必要であり、行政にして欲しいことは「必要な予算の確保」(75.5%)、「コーディネーターの配置」(34.2%)等を行うこととしている。さらに、その内容を2年次と比較すると若干の変化はあるものの、傾向はほぼ同じであることがわかる。

図11-1 学校支援活動を充実するために学校がすること

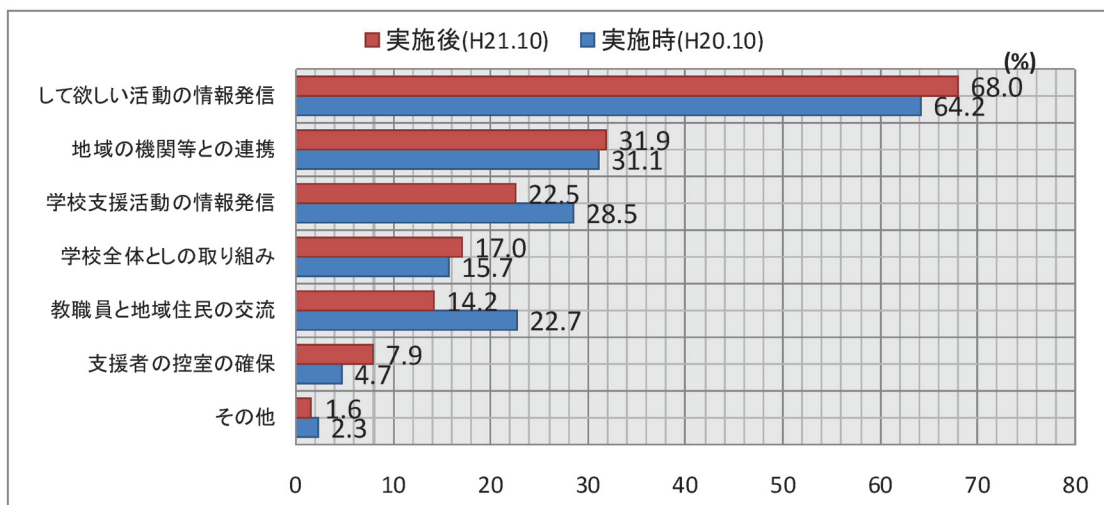


図11-2 学校支援活動を充実するために行政にして欲しいこと

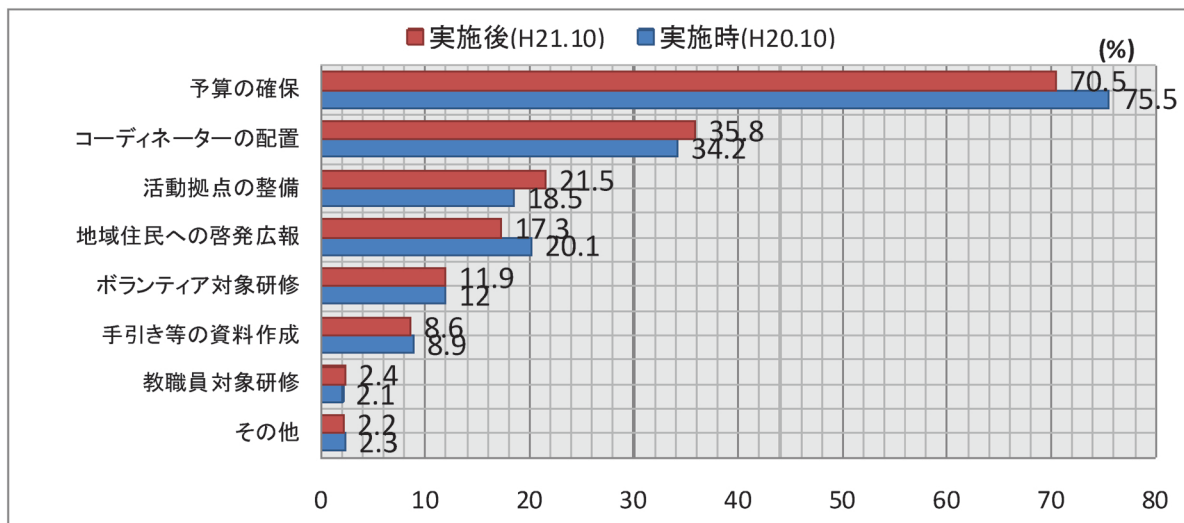
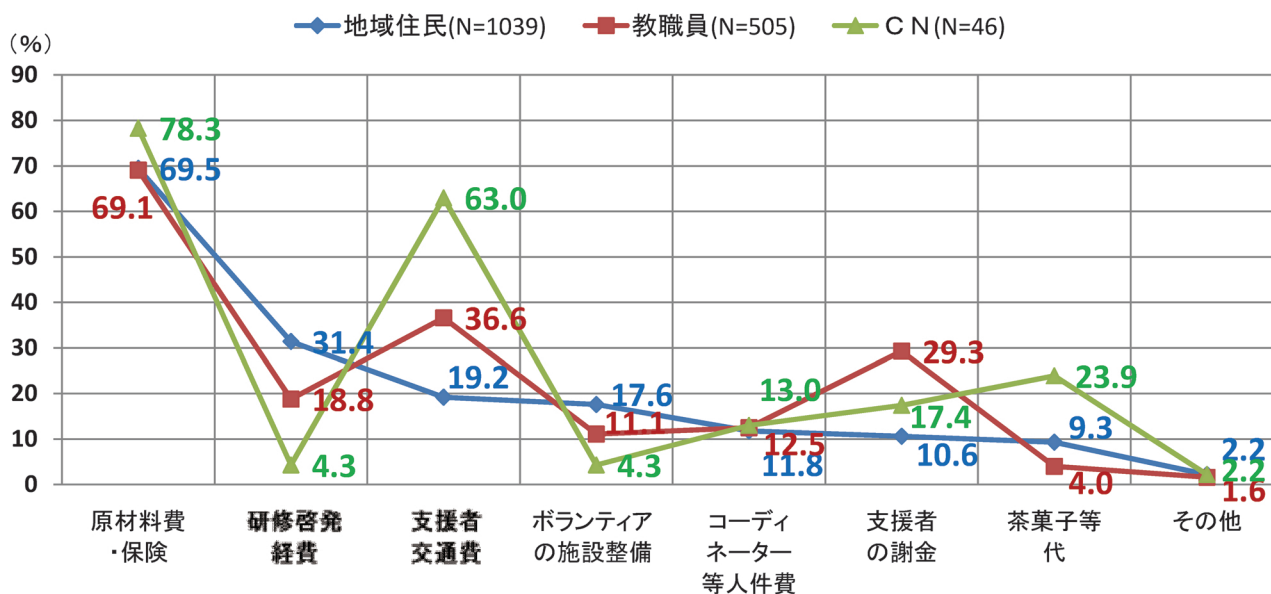


図11-2で示した「学校支援活動を充実するために行政にして欲しいこと」に関して、「予算の確保」が突出して多いことから、平成22年度調査において、教職員、地域住民及びコーディネーター（CN）に対して「必要な予算の内容」を調査したので参考のために図11-3に示しておくこととする。学校支援地域本部事業は始まった時の調査では曖昧であったが、教職員の聞き取りでは「謝金」が突出して多かったが事業実施2年後の調査では、教職員や地域住民、コーディネーターともに「原材料費や傷害保険」「交通費」の必要性を感じていることがわかる。「ボランティアへの謝金」が減少しているのは、謝金が必要な場合があるものの、学校支援というボランティア活動の取り組みが徐々に浸透してきた現れであろうと推測できる。

参考：図11-3 H22調査での「必要な予算の内容」



V おわりに

これまで述べてきたように、子どもの成長にとって、学校教育の中で地域住民とさまざまな学習活動を体験することは有効な方策であろう。教育行政を含め教職員や地域住民がその意義を十分に認識し、地域における「教育の協働」を推進するためのネットワークの構築が必要になると思われる。その際押さえておかなければならないことを考察として次に整理することとする。

1. 子どもの観点から見た考察

(1) 子どもの「負の意識」について

「学校支援」の目的は子どもの育成であり、地域住民のボランティア活動によって学校教育活動が充実し、子どもたちが生き生きと学ぶことを目指している。しかし、「学校で地域の大人と交流・活動などをして欲しくない」という児童生徒が約 37.8%であり、「学校に行くのが楽しくない」という子どもほどその傾向があることから、学校教育において育てたい人間性、コミュニケーション能力などを明確にして、学校支援活動の推進方策を考えることが必要である。

(2) 学校支援の必要性から

子どもにとっての必要性から見ると、学校支援活動の要望と基本的な生活習慣やコミュニケーション能力、学校へ行く楽しさなどについて肯定的な有意な相関があることから、地域住民との交流や、学習活動での指導を受けることが有効であることがわかった。さらに、学習活動への支援内容についてもほとんどの項目で肯定的な有意な相関があるとともに、一緒にした交流・活動については、すべての項目で「良かった」という回答をした子どもが多いこと、その理由として、小中学生ともに 50 %以上の回答が「分かる・出来るようになる」で、その他の理由では、小学生ほど多くなるが「楽しい」「褒めてくれる・優しい」など、教職員だけの指導では感じられない、地域の大人（多数によるきめ細やかな関わりなど）の関わりの良さを感じていることが分かった。

2. 教職員の観点から見た考察

教職員の学校支援に関する意識及びその変化については、別途分析した「地域との関わりによる子どもの学習活動に関する研究Ⅱ－地域住民の支援活動と教師の意識変化を中心として－（日本生活体験学習学会発表資料）」及び「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進Ⅱ」（日本生活体験学習学会誌第 11 号）において、積極的に学校支援を受け入れている学校支援地域本部（推進型）と、あまり受け入れてない本部（不要型）について相違点を報告している。その内容としては、両者の学校支援の必要性、受入状況・受入計画、期待される効果、その地域の住民の意識等を重ね合わせて考察している。

(1) 学校支援に期待できること

学校支援本部事業が実施された 1 年目の調査と 2 年目の調査を比較して、地域住民による学校支援が、学校内の活動への興味・関心・意欲の向上に効果が期待できることや、授業の理解力等の向上への効果など、子どもに直接的な効果が期待できることが認識さ

れてきた。こうした傾向は、学校支援地域本部事業の調査だけでなく、平成 19 年度の文部科学省の委託事業を受託した別府市の取り組みや、先進的な取り組みをしてきた青森県、東京都などにおいても、子どもへの効果は明らかになっている。

しかし、未だ、多くの教職員がこのことを感じるまでには至っていないことも事実である。教職員にとっての学校支援の必要性から見たとき、「現実の必要感」と「イメージ的な必要感」とに分かれるようである。子どもの課題や学習指導における実体験の重要性などから、学校だけでは対応できないことを実感している教職員と、従来の「教える」ことで教育が進んでいると捉えている教職員に分類できるのでないだろうか。

(2) 学校支援の課題について

学校支援を推進するうえで、受け入れを要望する教職員側の「課題」への対応をしない限り「教育の協働」は現実化しないと考える。平成 20 年度からの 3 回の調査において明らかになったことは、1 番多い「仕事量の増加」(54.8%)、次いで、「内部情報の保守の心配」、「日程等に左右される」が徐々に増加しているということである。しかし反面、「事故責任の所在」と「予算の確保」については減少していることから、学校支援の施策が浸透している最中であることが感じられる。その理由として、今進めているのは、これまで以上の学校支援であり、そのための専任のコーディネーター制度の推進であることから、各学校における仕事量は増大していることは現実であろう。その結果として地域住民が学校に入ってくることが多くなって「学校の情報の保守の心配」の増加につながってきていると考えられる。逆に、当初多かった「事故責任の所在」と「予算の確保」に関しては減少していることから、推進する立場の行政が行った継続的な各種研修会や地域住民への啓発と、専任のコーディネーターの活動などが連動した成果であり、今後の取り組みの基盤作りが出来つつあると言えよう。

今後、学校支援活動を推進するためには、学校においては、学校全体として、子どもの実態や保護者・住民の意識の把握、学校支援による期待される効果、今後、学校教育が目指すことなども含めて、現状を見つめ直すことから始めることが必要ではないだろうか。

さらに、教育行政が、教育の協働の推進について責任を負い、推進方針を明確にすることが重要である。現場任せではなく、行政が主体的に必要・不可欠な条件を整備することによって、学校が主体的に取り組み、地域住民が安心して活動でき、参加できるようにすることが重要であると言えよう。また、首長部局の「まちづくり施策との協働」を推進するなど、体系的に推進するという視点を持つことが必要であると考ええる。

【参考文献】

- 1) 中川忠宣(担当)・山崎清男・深尾誠「生涯学習社会の形成を目指す教育の協働に関する報告～大分県における「学校支援地域本部事業」に係る意識調査から～」大分大学高等教育開発センター 2009 年 74 頁
- 2) 山崎清男・中川忠宣・深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進Ⅰ」日本生活体験学習学会誌第 10 号 35-41 (2010 年)
- 3) 中川忠宣(担当)・山崎清男・深尾誠・矢野修「家庭、学校、地域社会の「協育」ネ

ットワーク構築に関する調査報告Ⅱ～大分県における「学校支援地域本部事業」に係る意識調査から～」大分大学高等教育開発センター 2010 年 82 頁

- 4) 山崎清男・中川忠宣・深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進Ⅱ」
日本生活体験学習学会誌第 11 号 11-19 (2011 年)

- 5) 中川忠宣(担当)・山崎清男・深尾誠・矢野修・久々宮克也「家庭、学校、地域社会の「協育」ネットワーク構築に関する調査報告Ⅲ～大分県佐伯市における「学校支援地域本部事業」に係る意識調査から～」大分大学高等教育開発センター 2011 年 83 頁

Defining “Literature” for Medical Humanities in Japan

Sean Chidlow

The medical humanities are an interdisciplinary field in which literature is used to educate medical students on the humanistic aspect of medicine. This paper introduces the development of the medical humanities abroad and the current state of the medical humanities in Japan. While medical humanities courses based on literature have reportedly achieved great popularity and success in medical schools across North America, they are designed for students who are fluent in English, if not native speakers. In Japan, where English is a foreign language and English literature is a foreign entity, the success of a medical humanities course depends on defining guidelines for the selection of course readings.

1. Introduction

It does not seem reasonable to argue that scientific knowledge and the use of technology could ever be a detriment to a physician. Innumerable lives have been improved and suffering alleviated by important discoveries such as antibiotics, insulin and vaccinations, by advances in surgical technique, and by improvements in diagnostic technology such as magnetic resonance imaging. While such advances are not considered detrimental in and of themselves, there is great concern within the medical field that too much focus is placed on the scientific aspect of medicine, and that this overemphasis comes at the expense of the other critical aspect of medicine: the humanistic aspect. Bert Keizer, a practicing physician in the Netherlands, neatly distinguishes these two aspects of medicine with his example of a terminally ill patient putting the following question to her doctor, "Why me?" Keizer explains that a doctor must be aware that there are two choices in answering the patient's query. The doctor can use biochemistry, test data and physiology to scientifically explain the patient's illness to her, or the doctor can treat the question existentially, understanding that the patient is not as interested in the pathology of her disease as she is in trying to cope with the knowledge that she is going to die (Bamforth, 2003). Although the example is dramatic, the point is that an effective doctor must be trained in both the scientific and humanistic aspects of medicine, that a physician is not only a technician but also a communicator adept at interpretation and compassion.

2. Medical Humanities

The medical humanities are an interdisciplinary field that combines the study of medicine with study of the arts and fine arts. The medical humanities grew from the perception that medical education had become science laden, and that medical students were lacking the instruction necessary to develop their understanding of compassion, empathy and communication. Medical humanities studies are intended to give students the opportunity to exercise the right side of the brain, to accept the notion of multiple interpretations, ambiguity and the need to arrive at meaning through inference in situations where the single explicit truth that can be found through scientific enquiry does not exist. Toward this end, works of literature fill out the

required reading lists on medical humanities course syllabi around the world. Teacher instruction on these readings includes specific focus on techniques in analyzing poetry, narrative, perspective, and general focus on how the study of literature can positively impact the doctor-patient relationship. Students in medical humanities courses are typically expected to do extensive reading, to share opinions in discussion, to write critical essays, to keep journals to record personal reflections and to complete creative projects. Much of the coursework in literature-based medical humanities courses, then, challenges students to have personal responses to course readings.

In less than 40 years since the first medical humanities programs began to appear in American medical schools, the popularity of the field has been steadily on the rise. Today medical humanities courses appear in medical school curricula in more than 40 states across America. Nor is the growth of the medical humanities limited to the United States; medical students have the opportunity to take humanities courses in universities across Canada, Europe, Australia, the Mideast and Southeast Asia. Many universities now offer PhD programs in the medical humanities and there are numerous journals dedicated to publishing the results of scholarly work in this field, including *Literature and Medicine* published by Johns Hopkins University Press, *Medical Humanities* published by British Medical Journal and *The Yale Journal for Humanities in Medicine*.

3. Medical Humanities in Japan

Classes in the medical humanities, whether they are offered in the United States or in Japan, have similar goals. Nakamura and Ashida found that there were few resources available for students interested in the medical humanities, which led to their developing a course called “Thinking Through Literature” for medical students in Tokyo. Using the approaches employed by medical humanities educators in the United States and Great Britain, they used literature to teach their students about the “psycho-spiritual aspect” of medicine (Nakamura and Ashida, 2004). Miyamasu, who also designs and teaches medical humanities courses in Japan, states a similar goal in that the study of literature provides her students the opportunity to “reflect on the human side of doctoring (Miyamasu, 2008).” She requires her students to share with peers their emotional responses to works of literature and film and to write their reflective thoughts in weekly journal entries. With the exception of the courses above, however, there is little evidence that research is being conducted in the medical humanities in Japan. The medical humanities are still relatively unknown in Japan but as Nakamura and Ashida state, “this may not necessarily reflect a lack of interest on the part of healthcare professionals and medical students themselves.” Indeed, Nakamura and Yoshida report success in the medical humanities course that they designed and they reach the conclusion that “humanistic training of medical students in Japan needs to be explored further.”

Assuming that there is interest on the part of students, and assuming that the study of literature will produce more well rounded physicians, there are still many uncertainties about the medical humanities in Japan, where English is a foreign language, and English literature is a foreign entity. Medical humanities education in the United States and Britain is conducted with the assumption that students are fluent English speakers, if not native English speakers. Therefore, students are able to meet the challenges of the required readings, able to work through difficult language and comprehend multiple levels of meaning. In this context, the pool of literature for a

teacher to draw from is extensive. For instance, on the New York University Medical Humanities database, the first and largest of its kind, there are more than 2,500 literature annotations on readings that were chosen because they were deemed to be of value in medical humanities education (Aull, 2010). While the content of these texts does relate to health and medicine, many of these literary works may not be well suited for the EFL medical humanities classroom in Japan. Based on three simple guidelines, the selection of readings for a medical humanities course in Japan will be discussed. The first guideline is that students must be able to comprehend the reading; the second is that students must be able to personally relate to the reading; and the third is that the students must be able to use the language of the reading as a practical resource to improve their own English skill.

4. Selecting the literature for a Medical Humanities course in Japan

Firstly, the number of readings in a course and the length of each individual reading are basic considerations that require attention. Medical humanities courses in the United States tend to have extensive reading lists that include long novels. The mere volume of language these students are required to process would be overbearing for a typical Japanese medical student. To address the length issue, the best choices for readings are short stories, poems or excerpts from novels, novellas or plays.

Even if a teacher of the medical humanities in Japan turns toward using fewer and shorter readings, students may face even greater challenges in comprehending the works. The syntax and vocabulary of poetry and short stories, especially the older canonized works, tends to be academic and/or dated, a style of English that is unknown to most Japanese students. In using such readings, a teacher may find it necessary to focus more time on teaching the language of the text, and students may experience frustration in trying to comprehend an English that presents them with confusing antiquated variations. Furthermore, assigning readings that are syntactically stylized negates one of the potential benefits of studying literature in a foreign language, which is to increase one's knowledge of how the language is naturally used (Lazar, 1993). While skillfully crafted and on the topic of medicine, for instance, this stanza by Oliver Wendell Holmes (Reynolds and Stone, 1991) may not be a practical language model for students to imitate:

Then out his stethoscope he took,
And on it placed his curious ear;
Mon Dieu! said he, with a knowing look,
Why, here is a sound that's mighty queer!

Compare this to another poem, a translation of a tanka by Ishikawa Takuboku (Ueda, 1996), on the same medical theme but written in contemporary, colloquial English:

fearing
what lies in my heart
may be heard

I quickly draw back my chest

from the stethoscope

Both of the poems above could be used in a medical humanities course to examine a common and sometimes critical moment between doctor and patient. While they may

be of equal value in a classroom of native English speakers, the Ishikawa poem may be more appropriate in a Japanese medical humanities course as students will be more familiar with the syntax, can more easily work toward comprehension, can acquire useful new language, and perhaps with less frustration they can work toward a personal understanding of the poem.

A third point to consider in the selection of readings for a medical humanities course for Japanese students is the frequency of literary devices used in a work. Works that are replete with metaphor, symbolism and irony, for instance, may be too heavily layered in meaning for English as a Foreign Language (EFL) students, who find it a challenge to comprehend the literal meaning. Recognizing the use of literary devices in a text and understanding their significance is a skill that native English speakers hone in university literature classes, without the burden of reading in a second language. However, in a course on literature, in any language, it will be necessary for teachers to give students some instruction on literary devices. In choosing the readings for such a course, though, the teacher can control the amount of instruction time required by selecting texts that are not too overloaded with literary fireworks. The literary school known as “minimalism,” for instance, groups together writers who are known for their economy of words and a focus on surface description. Writers such as Raymond Carver, Tobias Wolff, Ernest Hemmingway and William Carlos Williams, for example, write in the minimalist style.

A final consideration in selecting literature for medical humanities courses in Japan is how inherent cultural knowledge in a reading may frustrate student comprehension and prevent course goals from being met. As with literary devices, it will not be possible, or desirable, to completely avoid a cultural context. However, if the impact of a literary reading depends too heavily on understanding allusions to specific religious beliefs or cultural and historical events that are far removed from the student’s reality, then the student may experience difficulty in personally relating to the work (Carrell and Eisterhold, 1998). The short story, “Banal,” by Ernest Hemmingway, for instance, is medically thematic and is suitable in length and syntax, but is made complex by its numerous cultural references. Students would be required to research the relevance of Jack Britton, Dr. Henry Van Dyke, Nancy Hawthorne, Joan of Arc, Bernard Shaw, the Puritans and Pochahontas (Hemmingway, 1928). In this sense, works by Japanese writers that have been translated into English may offer students a comfortable cultural context. Moreover, there are many authors from English-speaking cultures who explore characters and themes relevant to medicine in a way that extends beyond the borders of their own cultures. Once again, it is the teacher’s role to select readings based on the guidelines of a medical humanities class.

5. Conclusions

The interdisciplinary field of medical humanities in Japan is in very early stages of development. While it is based on the popularity and successes of medical humanities abroad, the challenge of studying English as a foreign language in Japan necessitates special consideration when choosing the readings for such a course. The success of a medical humanities literature course in Japan depends on students comprehending the reading, reflecting on some aspect of medicine that is in the reading and having a personal response to it. Concurrently, it is desirable that the process of reading and studying a work of literature improves the student’s English language skill. In selecting literature that will facilitate meeting these goals, the

teacher will need to be aware of the challenges that students will encounter with the readings. In my own experience, ideal texts are very few and compromise is usually necessary when choosing a piece of literature. Japanese students cannot be expected to read as deeply into a text as native English speakers but comprehension of a specific and defined level of meaning can be achieved. The pedagogical choices a teacher can make in this process are many, and while that topic is outside the scope of this paper, it is nonetheless another important consideration that must be addressed to further the development of the medical humanities in Japan.

References

- Aull, F. Literature, Arts, and Medicine Database. New York University. Retrieved Nov 24, 2010, from <http://medhum.med.nyu.edu/>
- Bamforth, I. (ed.) (2003) *The Body In The Library*, London: Verso. 382-391.
- Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. (1998) Schema theory and ESL reading pedagogy. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 73-92.
- Hemingway, E. (1928) *Men Without Women*. Middlesex: Penguin Books.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miyamasu, F. (2008). *Introducing the Medical Humanities to Japanese Medical Students through the English-for-Medical-Purposes Class*. *Journal of Medical English Education* 7(2): 104-110.
- Nakamura, R. and Ashida R. (2004). *Importance of humanistic studies for future health care professionals*. *Journal of Medical English Education* 5(1): 25-32.
- Reynolds, R. and Stone, J. (eds.) (1991) *On Doctoring*. New York: Simon & Schuster. 25-26.
- Ueda M. (ed.) (1996) *Modern Japanese Tanka*. New York: Columbia University Press. 58.

【翻訳続き】

ジョン・ミルトン著

アレオパジティカ

(その3)

稲用 茂夫訳 (教育福祉科学部)

[訳文] [¶15]

これが聖職者たちに及ぼす影響も決して感心したものではない。豊かな教会禄で報酬を受け、栄誉の極みにある教区牧師が、研究心を奮い起こさせるようなものが他に何もない時、英語の聖書索引と備忘録とまじめな学士程度の学殖と、対照福音書や引用句集などを巡り歩くことで手抜きをしたり、ありふれた教義題目とそれに合う用途、動機、特徴、方法などを付けてそれを繰り返す生活になるのも、決して今に始まったことではないのである。というのは、アルファベットや音階などと等しく、それらをいろいろとこね回したり、変えたり、継いだり、離したりすれば、聖書の注釈書や祈祷日課書や平信徒用祈祷集や、その他怠け者向きの小道具のお世話にならなくとも、わずかの学識と2時間くらいの瞑想とで、週1回分以上の説教を仕上げる準備が整うからである。

それほどむつかしくもないあらゆる聖句について、たくさんの説教がすでに印刷され、積み重ねられているが、それはロンドンで商売を営んでいる聖トマス教会や、はては聖マーティン教会、聖ヒュウ教会に至るまで、その教区の境内ではあらゆる商品のうちで売れ行きが良いのである。だから牧師たちは自分の倉庫を十分満たす手段があるので、説教壇で準備が足りなくても少しも心配しないであろう。しかし、側面と背面の両面に柵をめぐらされていなければ、裏口の戸が峻厳な検閲官に守られていなければ、奔放な書物がときおり飛び込んできて、塹壕の中の昔から積み重ねてある蔵書に襲いかかるということであれば、その人はいつも眼を覚まし、寝ずの番をし、自分の信じ込んでいる通説の周囲に立派な見張り番を配置し、仲間の検査官とともに右からも左からも巡回して回り、自分の会衆が誘惑されないようにしなければならない。その会衆もそうなれば、さらに教化され、訓練され、鍛錬されるわけであろう。それで、それほど警戒に骨を折らねばならないのだが、願わくばその苦勞を恐れて、かえって教会検閲制度を実施して怠けていたいと思う、などのないようにしたいものである。

[¶16]

というのは、もし我々が正しいということを確認しており、見苦しくもおどおどした態度で真理を奉ずるのでなければ、またもしも我々自身の教えを薄弱であるとしてみずから卑下することなく、民衆を無教育かつ無信仰な連中として非難するのでなければ、おそらく我々に知識を授けてくれた人々に劣らぬ思慮と学識と良心をもつ人が、家から家へとこそそ説いて回るようなあぶない芸当をせずに、堂々とペンを取って自分の意見なり論理なりを、またなぜ今考えられていることが健全ではないのか、ということ世間に書いて発表したほうが、はるかに公正なことではないのだろうか。キリストは、公然と人前で説

教したことを自己の正しさを弁護する手段であるとして主張した（ヨハネによる福音書，18：19-21）。しかも，書いたほうが，説教することよりも公開的である。そして必要ならばいっそう論駁しやすいものである。というのは，真理の戦士であることをもって唯一の天職と考えている人間はたくさんいるのであるから。もしかかれらがこれを等閑に附するようなことがあったら，それはかれらの怠惰と無能に帰するほかないことになるではないか。

[¶ 17]

これほどまで，我々はこの検閲という方法のために，我々のおぼろげな知識を真の知識にすることをばまれ，かつそういう習慣から遠ざけられてしまうのだ。もしも検閲官がその役目を立派に遂行しようとしたら，他のいかなる世俗の職業にもまして，その人自身の牧師という天職がどれほど傷つけられ，さまたげられることになるであろうか。したがって，二つの義務のうち，どちらか一方をおろそかにしなければならないが，それをいかに決定するかは個人の問題であるから，私がとやかく論ずることはやめて，その人自身の良心にまかせておこうと思う。

[¶ 18]

私が暴露したいと思っていたことは，まだ残っている。それはこの検閲の企みが我々に与える信じられないほどの被害損失である。それは海上の敵が我々のすべての港や湾を封鎖してしまうこと以上に，この検閲が我々の最も高価な商品である真理の輸入をさまたげ，遅らせるということである。いや，むしろこの検閲は，可能ならば宗教改革の光を消し去り，虚偽を打ち立てようとするために，反キリスト教的な敵意と策略によって，故意に始められ，実行されるようになったもので，それはトルコ人が出版を禁止することによって，コーランの聖典を維持しているあの政策とほとんど変わりが無いのだ。特に我々と，ローマ教皇そしてそのそばについている監督たちとの主要な論争点において，我々の側に大きな真理があることについては，我々はたいていの他の国民よりも声高に神に感謝と祈りを捧げなければならないことを否定するどころか，喜んで告白する。しかし，我々がもうそろそろこの地点で天幕を張ってとどまったほうがよいであろうとか，あるいは，我々が見つめる人生の鏡が映し出してくれる宗教改革の最高の見通しを我々が達成し，至福直観を得るまでに至ったなどと考える人があったとしたら，そのこと自体が，すでにその人は真理からは未だほど遠いことを示している。

[¶ 19]

真理はまさしく主イエス・キリストとともに，かつてこの世に来て，栄光に満ち満ちて完全無欠な姿をしていた。しかし，主が昇天され，その使徒たちがまた主の後を追って永遠の眠りにつくやいなや，邪悪な欺瞞者の一群が起こり，それはあたかもエジプトの悪の神テュポーン（Typhon）が共謀者たちとともに善良な神オシリス（Osiris）を殺した，あの物語のように真理の女神をとらえてその美しい肢体を千ほどにもばらばらに切り刻み，四方の風に乗せてまき散らしてしまったのである。このとき以来，悲痛にも真理の味方として立ち上がった人たちは，オシリスの切り刻まれた身体を心を痛めて探しまわった妻のイシス（Isis）にならって，真理の女神の手足を一つひとつ見つけ次第集めてまわったの

である。両院議員の諸君、我々は今だにそれら全部を見つけ出してはいないのである。また再び主が来たり給う再臨までは、全部を見つけ出すことはないであろう。ほかならぬ主が、関節や手足を全部つなぎ合わせて美と完全の不滅の姿に作り上げ給うのである。今もなお探求を続け、我々が殉教の聖者の切り裂かれた肢体に敬意を示し、捧げつづける人々を、検閲官の禁令がいたるところに立ちふさがって止めたり、さまたげたりするのは、断じて許すべからざることなのである。

我々は我々の（目の）光を誇りとする。しかし、太陽そのものも見方を誤れば、我々は衝撃を受けて眼がくらんでしまう。太陽に近づいてしばしば見えなくなる遊星や、太陽とともに出沒する最も光の強い恒星も、それらの天体の反対運動のために夕方や明け方に天空に現れるにいたるまでは、誰がこれを認めることができるであろうか。我々が獲得した光は、それを絶えず見つめるためでなく、むしろ我々の知識から遠く離れたものを発見するために与えられたものである。牧師の衣を脱がせたり、（司教の）冠を奪ったり、長老教会の肩から長老職を取り去ったとしても、それで我々が幸福な国民になれるというものではない。いや、教会においての、あるいはまた家庭生活や政治生活の規則に関する、同様に重要な他のことがらを吟味し、改革しない限り、ツヴィングリ（1484-1531）やカルヴァン（1509-1654）が我々に向かって打ち上げてくれたのろしの炎をあまりに長時間見つめ過ぎて、我々が全くの盲目になったというほかないのである。

宗派や分派のことを始終ぶつぶつ言い、誰かが自分の生き方に異議をとねえと、それをたいへんな災厄と思う人がいる。騒乱の元になるのは実は、素直に聞こうともせず、また他人を信服させることもできないくせに、かれらに特有の体系にないものはすべて押さえつけてしまわなければならぬと考えている人々の傲慢と無知なのである。真理の手足にまだ欠けていて、離ればなれになっている断片を無視し、他人がこれを結合するのを許さない人々こそ、騒乱者であり、統一の破壊者である。我々が知っていることを土台にして、知らないことを探求し続けること、見つけ次第、真理を真理へと結合してゆくことは（その真理の手足は同質で釣り合いが取れているがゆえに）、まさに算術におけるのと同様、神学においても黄金律というべきであり、教会においても、たぐいなき調和を作り上げるものであって、決して冷淡で無関心でしかも内心では意見を異にする人々を、強いて外側から結合しようとするものではないのである。

[¶ 20]

イングランドの両院議員の諸君、皆さんがその一員であり、皆さんがその統治者である我が国民は、いかなる国民であるかを考えてみられよ。それはのろまでもなく、ぼんやりでもなく、俊敏で誠実で、透徹した精神の持ち主であり、発明の才が鋭く、論じては微をうがってたくましく、人間の能力が天駆けり得る最高点にまで必ず達し得る国民なのである。それゆえ最も深遠なもろもろの科学における学問研究も、我が国では極めて歴史が古く、かつ卓越しているので、由緒正しく判断力も極めて優れている作家たちの信じているところによれば、ピュタゴラス学派やペルシアの賢人たちさえも、この島国の古代の哲学にその源を発しているというほどである。かつてローマ帝国の皇帝に代わってこの地を支配したことのある賢明で礼節あるローマ人ユリウス・アグリコラ（A.D. 37-93）は、フランス人の苦心の研究よりもイングランド人のありのままの才智のほうがまさっていると

述べた。また、あのまじめでつましいトランシルヴァニア大公が、毎年ロシアの山の僻地から、はるばるヘルキュニアの荒野を越えて、我が国の言葉と神学を学ばせるために、若者ではなく堅実な大人を派遣してくるのも故なしとしないのである。

なによりもまず、神の恵みと愛が我が国民に対してとくに広大無辺であると考えざるべき大いなる理由がある。そうでなければどうして我が国民がとくに選ばれて、あたかもシオンの山の上からのように、我々のイングランドの中から全ヨーロッパに向かって宗教改革の最初ののろしを上げ、その最初のラッパを高らかに鳴り響かせたのか。もし仮に、あのしぶといいいじわるな監督たちが、神のごとくすばらしいウィクリフの精神に対して、分裂と革新を理由にして弾圧を加えなかったならば、ボヘミアのフス（ca. 1373-1415）や（ブラハの）ヒエロニムス（ca. 1365-1416）も、さらにルターやカルヴァンの名前さえも、人々に知られることはおそらくなかったであろうし、近隣諸国の宗教改革を成し遂げた栄光は完全に我々イングランド人のものであったろう。ところが我が国の牧師たちは暴力をもってこの事件を処理してしまったため、神が我々を教師にしようとなされたその思し召しに反して、我々は現在最も遅れた劣等生に成り下がってしまっているのである。

ところで、すべての兆候が一致している点から考え、また徳が高く、敬虔な人々すべてが毎日その考えを披瀝しているごとく、かれら一般の直覚力によって判断すれば、今や再び、神はみずからの教会に偉大な新時代を画し、宗教改革の改革さえも命じ給うているのである。それも、神みずからその下僕に神意を啓示し給うているのではないか。しかも例によって、まずその愛し給うイングランド人に。あえて私は言う「例によって、まず我々に」と。たとえ我々が、神の助言の手段をわきまえず、またそれを受けるに値しない者であろうとも、である。この広大な都市を見られよ。神のご加護の豊かな逃れの町（民数記 35：11）を。自由の隠れ家を。そこでは兵器工場が包囲された真理を守る正義の刃を鍛えるために数多くの金床やハンマーを動かしている。その数にも増して、多くの作家たちが、研鑽の灯火によって、あたかも忠節の誠を尽くすがごとく、来るべき宗教改革に備えて新しい見解や思想を熟慮し、探求し、思索している。一方で他の人々は、自分もまたと書かれたものをすべて読みかつ吟味して、道理と説得の力に従いつつある。

これほどにも従順で謙虚に知識を追い求める国民に、これ以上何を要求できようか。知識豊かな国民、預言者、賢者、そして価値ある国民を作るには、この有望で豊穡な土地に、賢明で誠実な労働者以外にいったい何が必要であろうか。我々は刈り入れ時までまだ五ヶ月以上ある。しかし、実は五週間でよいのだ。眼を挙げて見さえすれば、畑はすでに色づいているのではないか（ヨハネによる福音書 4：35）。多く学ぼうと望めば必ず多くの議論、多くの著作、多くの意見が現れるものである。それは、善良な人々の意見は、まだできかけの知識に過ぎないからなのだ。宗派や分派に対するとりとめのない恐怖のために、我々は神がこの都市に起こし給うた知識と理解へのひたむきな渴望をそこねている。一部の人々の嘆くことがらは、我々にとってかえって歓迎すべきことがらであり、評判の悪くなったキリスト教への関心を、再び自分たちの手に取り戻そうとする人々の敬虔な努力は、むしろ賞讃すべきものである。自由な良心とキリスト教的自由をやかましい規則の中にむりやり押し込めてしまうという監督式のしきたりさえ捨て去ることができたら、わずかの寛大な思慮と、お互いのわずかな我慢と、一握りの思いやりをもって、これらすべての努力は結合統一され、皆で手を組んで真理を追求することができるようになるであろう。仮

に、国民の性格や気質とその制御方法を十分洞察できる偉大なすぐれた外国人が我が国にやって来て、真理と自由を追求する高邁な希望と目的、そして広大な思想と推論の飽くなきたくましさを観察したならば、その人は、あの（ローマを征服したエピルス国王）ピルルス（Pyrrhus, ca. 318-272 B.C.）がローマ人の従順と勇気を称えて叫んだように、きっと「もし我がエピルス人がこのようであったら、私は教会と王国とを幸福にするために、どんな立派な計画をも敢えて企てるであろう」と、叫ぶに違いない。

しかも、これらの人々が教会分裂派だとか、独立派だとかいって非難されているのである。それはあたかも、主の神殿を建設するにあたり、ある者はそれを四角にし、他の者は杉の木を切り倒しているのに、一方では道理のわからない者がいて、神殿が出来上がるまでは石切り場や材木にいろいろな分離や分割が必要であるということがどうしても納得いかずにいるのと同じようなものである。一つ一つの石を巧みに並べても、それだけでは全体が渾然一体となることはできず、石が隣り合って置いてあるだけである。また、建築物のあらゆる部分が同じ形であるということもあり得ない。むしろ、建物が完全無欠であるためには、はなはだしく不釣り合いではない数多くの適度な変化と緊密な対照とから、すべての構成物を引き立たせる美しい優雅な調和（シンメトリー）が生まれるのでなければならない。

偉大な改革がまさに行なわれようとしている現在、我々は精神的な建築においても、さらに思慮深い賢明な建設者になろうではないか。それというのも、今や偉大な預言者モーセが天に座して、あの記憶すべき栄光に満ちた願いが成就して、我が国の七十人の長老たちだけでなく、主の民すべてが預言者となったのを見て喜ぶ、という時が到来したように思われるからである。（民数記 11：24-29）しかし、この時に当たって幾人かが、そしてまたおそらく善良な、しかし当時のヨシュアのような未熟な連中が、ねたみ心を起こすのも無理はない。かれらはこのような分裂や再分裂で、我々が墮落しないだろうかといらいらし、自分自身の弱さから苦悶しているのである。そこで我々の敵（ローマ・カトリック教会）は再び喝采して時を待ち、そして言う、「かれらが分裂しつくして、小さな党派に分かれてしまったその暁こそ我らの時なのである。」と。愚か者よ、我々は枝葉に分かれてはいても、大本には確固たる根があるのだ。かれらにはそれが見えない。我々の小さく分かれた中隊が、そいつの率いる統一のないかさばった一団に、あらゆる角度から切り込んで行くのを見るまでは、やつはそれに気がつかないのである。そして我々が、これらの宗派の分裂とされていたものについてより良い期待を持つべきであること、またこれについていらいらしている人々の、あまりに臆病な、しかしおそらく正直な懸念を、我々は問題にする必要がないこと、我々の仲違いに対して悪意のある喝采を送る人々を、最後には我々が笑って見返すであろうこと、以上のことを私は次の理由から確信している。

[¶ 21]

第一には、一つの都市がいわば包囲され、航行し得る河川が荒らされ、侵略軍が押し寄せ、挑戦と戦闘のうわさが城壁や郊外の塹壕にまで迫って来た時に、すべての国民、あるいはその大部分が、平生にも増して改革すべき最高最大の問題の研究と取り組み、今まで論じられたり書かれたりしたことのないことがらを、かつて見ないほどみごとに論議し、究明し、読書し、考案し、論述しつつある、というようなことは、両院議員諸君よ、第一

番目に、皆さんの周到な先見の明と、確固たる統治に対するひたむきな好意、満足、信頼を示すものにほかならない。ここからしてまさに、凛々しい勇氣と国民の敵に対する十分に根柢のある侮蔑とが生ずるのである。それはあたかも、ローマがほとんどハンニバルから包囲された時、その町の中にとどまりながらハンニバルがその軍隊を駐屯させている土地を安くはない値段で買い取った男のような、偉大なる精神が、少なからず我々の中にも存在することを示すようなものである。

第二に、それは我々の幸運な成功と勝利とを物語る、生き生きとした喜ばしい前兆である。それは例えば身体について見るならば、血液が清純であり、生活力に対してだけでなく、理性的能力に対しても活力が純粋旺盛であり、かつ理性的能力が最も鋭敏活発な機智洞察の働きをもっている時は、身体がきわめて好調、かつ優れた体質をもっていることを示しているのである。それと同じで、国民がきわめて快活陽気であり、その快活さをもって、国民みずからの自由と安全とを守るだけでなく、論争と着想の最も堅実崇高な点にまで惜しみなくこの快活さが及ぼされるならば、それは国民が退化したり、あるいはくじけてしまって致命的な滅亡へと急いでいることを示すのではなく、古いしわだらけの腐った皮を脱ぎ捨て、その苦しみを克服して若返り、真理と栄える徳との輝かしい道に踏み入り、この末期の時代に、偉大かつ光栄のある役割を果たす運命を我々が担っていることを示しているのである。高貴にして力強い国民が、眠りから覚めた強者のごとく立ち、不敗の頭髪を打ち振っている姿を、私は心に思い描くのだ。また、国民が驚のごとくに羽返しをしてたくましい若さをよみがえらせ、真昼の光線に向かってたじろがない両眼を輝かし、長い間痛めつけられていた視線を、天上の光の泉そのものによって洗い落とし、清められているのに、他方で臆病な小鳥たちが群がって、薄暗がりをおもむくフクロウなどとともに、どうなることかとあわてふためいて羽をばたばたさせて、嫉妬のあまり宗派分派一カ年の予想をうるさくさえくり立てているありさまを、私は目の当たりに見るのだ。

[¶ 22]

では、皆さんはどうしたらよいのか。この都市で芽生え、日ごとに芽生えつつある知識と新しい光との花の作物を、すべて踏みにじってしまうほうがよいのか。二十人の買い占め人にその中で寡頭政治をやらせ、再び我々の心を飢えさせ、連中の枴で計測したもの以外は、国民は何も知らないままでいたほうがよいのか。両院議員の諸君よ、皆さんにこのような圧迫を勧告する者がいたら、それは皆さんみずからを圧迫するように皆さんに命じているのも同然であるということを信じていただきたいのだ。次に私はこれについて述べよう。

もしもこのように何でも自由に書き、かつ話す直接の原因を知りたいと願うならば、これは諸君自身の穩健、自由、人道的な政治以上に真の原因をあげることはできない。両院の議員諸君よ、それは皆さん自身の勇氣ある適切な思慮が我々にあがってくれた自由であり、あらゆる偉大な知能の母体である自由である。それはあたかも、天の感応力のごとく我々の精神を浄化し、啓発してくれた自由であり、我々の理解力を遙かにその能力以上にまで解放、拡大、高揚させてくれた自由なのである。今や我々を今日あらしめてくれた議員の皆さんが、まず自由の愛好者の建設者でなくなることをのぞかない限り、皆さんは我々をより無能力に、より無知に、真理の追究においてより不熱心にするにはできないのであ

る。我々は昔の我々のように、再び無知になり、また愚鈍に、形式的に、奴隸的になることもできる。しかしそのためには、まず議員の皆さんが、我々を皆さんによって解放していただくまで束縛していたあの連中のように、抑圧的、専横的、暴君的にならなければならないのではあるが、それは皆さんが決してなり得ないところである。我々は以前よりも余裕のある心と高められた思想とをもって、最も偉大で最も厳正なことがらを探求し、かつこれを期待することができるが、これも皆さんが我々の中に植え付けてくれた徳の成果であるのだ。皆さんは決してこれを抑圧することはできない。ただし、父親は自分の子を勝手に成敗してもよいという、今では廃止されているあの無慈悲な法律を再び実施するようになれば話は別である。その時には、誰が議員諸君の味方にしっかりとついて、人々を奮い立たせるであろうか。それは決して、軍隊のための被服税や輸送税、あるいは4ノールばかりの海防税に反対して武器を取る人ではない。私は正当な免税を闘い取ることをあえて非難するのではないけれども、ただそれだけのことであるならば、私は私の平和をより愛するものである。いかなる自由にもまして知る自由を、発言する自由を、良心に従って思いのままに議論する自由を我に与えよ。

[¶ 23]

意見が新しいとか、あるいは一般に認められているところと合わないからという理由でこれを抑圧することは、このように極めて有害かつ不公平なことであるとすれば、一体どうするのが一番よいのか。それは私の口出しするべきことがらではないと思う。ただ私は、皆さんの光栄ある構成員の1人である、真に高潔で敬虔な一上院議員から学び得たことを繰り返すにとどめる。その人が、生命と財産とを教会と国家に捧げつくしてしまわなかったならば、今やこの議論を立派に、疑いもなく擁護してくれたであろうものを、今はその亡きことを嘆き悲しむほかはない。皆さんは彼のことをご存知のはずである。しかも私は、彼の不滅であるべき名誉のため、その名前を言おうと思う。その人の名前はブルック卿 (Lord Brooke, 1608-1643) である。彼は監督制度についてペンを執り、ついで宗派分派について論じ、皆さんに切なる願いを、いやむしろ今となつては、臨終に当たっての最後の言葉を残された。私の見るところでは、それは皆さんに対する永久に優しく、立派な思いやりとなつて残るであろう。それは謙譲といきいきとした慈愛とに満ちあふれており、愛と平安とをその使徒たちに伝えられた主の遺言 (ヨハネによる福音書 14: 15-31) のほかには、これほどやさしく平和な言葉を読んだことも聞いたことも思い出せないほどである。彼はその中で、どんなに罵られようとも良心の最上の導きにしがたって、神の教えを奉じ、純粋に生きて行こうとしている人々の言っていることを、忍耐強く、謙虚な気持で聞くように我々に勧告している。そしてたといそれが我々の意見と若干の食い違いがあつても、寛大に扱うようにと進めているのである。さらに詳しいことは、彼が公にして国会に捧げたこの書物自体が十分に語ってくれるであろう。彼が世に残した忠告は、その生涯とその死とのゆえに、十分に熟読する価値のあるものである。

[¶ 24]

そして特に今こそは、物議をかもしている当面の問題をさらに突っ込んで論議するのに役立つようなことを思いのままに書いたり話したりすることが許されるべき時である。前

後両面の顔をもつヤヌス（Janus）の神殿の扉が開かれて戦闘開始となることも、今や無意味ではないであろう。たとえあらゆる教義の嵐が地上に吹き荒れてしまうにまかせてあるにせよ、真理の女神が戦場に出ている限り、その力に疑惑の眼を向けて検閲や弾圧をもって臨むのは不当である。真理と誤謬を組み打ちさせよ。この二つが自由に公然と闘った時、真理のほうに分がなかったことなどかつてあったであろうか。真理の行なう論駁こそ、最善にして最も確実な抑制である。光明と、より明らかな知識とが、我々の中に送り込まれるようにとの祈りの声を聞く人は、すでに構成組織されて我々の手に渡っているジュネーヴの戒律以外になお設定すべきことがあると思ひ至るであろう。

しかし、我々の待望している新しい光が我々の上に差し込む時、まず自分たちの窓から差し込まないからと、ねたんだり反対したりする人がいる。我々があの賢人（ソロモン）から「朝も夜も精を出し、隠れた宝を求めるように、知識を追い求めよ。」（箴言 2:4-5）と勧められているのに、他方では別の規則があつて、法律による以外何も知ってはいけないう命令しているというのは、何という悪巧みであろうか。人が知識の深い鉱山で汗みどろになって働いて発掘したものに装備をほどこし、その理論をいわば軍隊として戦列に引き出し、行く手の邪魔物をことごとく撃破して敵を平原におびき出して、議論づくで問題を解決させようと思えばこそ、相手の望みとあらば追い風と太陽とを背にした有利な態勢までも敵に与えてやっているのに、しかもその敵がこそこそと忍び歩き、伏兵を設け、相手を通る場所に検閲という幅の狭い橋を作って守るというのは、軍人のやり方としては確かに勇ましいことかもしれないが、真理の戦いにおいてはどうみても卑怯かつ臆病な振る舞いである。というのは、万人の知るように、真理は全能の神に次いで強いからである。真理が勝利を得るためには、政策、戦略、検閲も必要ではない。それらは誤謬が真理の力に対して用いる計略であり、防衛手段である。真理にただその場所を与えよ。そして真理が眠っている間にこれを縛ってはならない。というのは、そんなことをすれば真理は真実を語らないからである。かの年老いたプロテウスは、捕われ、縛られて初めて信託を語ったといわれるが、それとは異なるのだ。その場合、真理はむしろ、自分以外の千変万化の姿をとり、預言者ミカヤがアハブ王の前でやったように（列王記上 22:1-36）、自分の本身に立ち返ることを誓わせられるまでは、あれこれと時代に応じて声の調子を変えて行くであろう。

しかし、真理が一つ以上の形をもっているということはありません。そうでなければ、真理がこちら側にあつても、あちら側にあつても、本来の姿を失わないという、いわばどっちつかずの種類のことがらはどうなるだろうか。また、かの（ユダヤ教の）規則を廃止したり、その証書を十字架に釘で打ち付けてみたところで（コロサイの信徒への手紙 2:14）、それは空しい影にすぎないではないか。また、聖パウロがしばしば自慢したキリスト教徒の自由は、はたしてどれだけの収穫であつたろうか。聖パウロの教えによれば、食う者も食わない者も、一日を重んずる者も重んじない者も、主のためにどちらを選んでもよいのである（ローマの信徒への手紙 14:5-8）。我々が愛さえもっていれば、そしてお互いに裁き合うということが我々の偽善の最後の砦になっているのであれば、どんなに多くの他のことがらが、平和のうちに寛容になされ、そして良心にゆだねられることであろうか。しかも私が恐れるのは、表面的な一致というこの鉄のくびきが我々の首に奴隷の烙印を残してはいないか、（カトリック教会や監督教会で用いた）リネ

ンの衣の亡霊が、いまだ我々につきまとっているのではないか、ということである。眼に見える教会の会衆がお互いに少しでも分裂したりすると、それが根本的な問題でなくとも、もう我々はとまどい、我慢できなくなってしまう。一方、眼に見えない真理の抑圧は積極的にやり、これに反して習慣の奴隷となった真理をその束縛から救い出すことには乗り気でないために、我々は真理と真理とを引き離してしまっただけで平気であるけれども、これこそ実は何よりもひどい分裂であり、分離なのである。我々が今なおこちこちで上っ面の形式主義にしがみついている間に、またしてもひどい画一的な愚劣さに陥るかも知れず、またさらに「木と草とわら」（コリントの信徒への手紙 3：12）を一緒くたに押さえつけ凍らせたこちこちの塊みたいになってしまうかもしれないが、これは小分派がさらに多くの派に分かれることよりは、はるかに急速に教会を墮落させる結果となることに我々は気づいていないのである。

そうであるからといって、私があらゆる小さな分裂についてよく思っているというわけではなく、また教会にあるものはすべて金、銀、宝石であると期待してよいというのではない。麦と毒麦を分けること（マタイによる福音書 13：24-43）、よい魚と雑魚を分けることは、所詮できないことである。それはこの世のすべてが終わった後の天使の役目ではなければならない。しかしもし、すべての人の心が同じでありえないならば—そのようには誰も考えはしないだろうが—何もかも強制してしまうというよりは、むしろ多くを寛容に見てやるということのほうが、はるかに健全、慎重、キリスト教的であることは疑いを入れない。だからといって、私は（カトリック教会の）教皇制を寛容に見たり、迷信を公然と認めよというのではない。第一に、もしそれがあらゆる慈善慈悲の手段を用いて、弱き者、迷える者を獲得し、奪還するようであったならば、これはあらゆる宗教と市民の至上権を絶滅させるものであるから、それ自体をたたきつぶす必要がある。信仰に対しても、良俗に対しても、絶対に不敬かつ有害なものは、法律がみずからを曲げようとしない限り、いかなる法律をもってしても断じてこれを許すことはできないのである。しかし、寛容と私が言っているのはそんなことではなく、教義上あるいは規律上のある点で近接した差異、あるいはむしろ似たり寄ったりのことであり、これらはたとえ数が多くあったにしても、我々がお互いの平和のきずなをしっかりと保ってさえおれば、御霊による一致（エフェソの信徒への手紙 4：3）を阻害することはないのである。

そういつている間にも誰かがペンを執って、我々がそのために苦闘している遅々たる宗教改革の事業に救いの手を差し伸べてくれたなら、また真理が他の誰よりも先にその人に話しかけたとしたら、あるいは少なくとも話しかけたような気がしたとしたら、その場合我々がその人に対して、イエズス会修道士並みに、そんな立派なことをするにも許可を請わねばならないといって、その人を悩ませる必要がどこにあるだろうか。そしていよいよ禁止するという段階になれば、真理そのものほど禁止しやすいものはないという事実には思い至らないだろうか。真理というものは、偏見と慣習のために朦朧となった我々の眼から見ると、あたかも多くの偉人たちが、一見お粗末で軽蔑すべき人物に見えるのと同様に多くの誤謬よりは見苦しく、まやかしのものみたいに見えるものである。自分の気に入った人々のほか、誰の言うことも聞くものではないというかれらの意見こそ、あらゆる意見のうちで最悪かつ最新であって、そのために宗派や分派がちまたにあふれ、真の知識を求めようにも求められない有様だというのに、かれらが新しい意見がどうのこうのといって空

騒ぎをしているのはなんということか。おまけに、もっと大きな危険がその中に潜んでいるのだ。

というのは、神が強力かつ健全な激震で王国を揺り動かして（ハガイ書 2：6-7，ヨエル書 3：16），すべてにわたる改革を進められる時，多くの異なる宗派やインチキ教師たちがやっきとなって誘惑しようとするのはわかりきったことであるからだ。しかし，その時には，神はすぐれた才能と人並み以上の勤勉さをもつ人々を起用して，その御業を行なわせ給い，今まで以上に教わったことを振り返って改革させ給うだけでなく，さらに一歩進んで，真理の発見に新しく輝かしい巨歩を踏み出すように仕向けられることはさらに真実である。

というのは，これこそ神がその教会を啓発なさる順序なのであり，我々の世俗的な眼が耐えうる程度に，徐々に神みずからの光を我々に分ち与えられるからである。神に選ばれたこれらの人々が，最初はどこで，どの場所から，語り始めるのか，これについて神は何の指図も制限も受けてはおられない。神は人間とは異なる物の見方，選び方をなさるのであり，我々が再び一定の場所や集会や表向きの聖職に帰依してしまい，ある時はウェストミンスター大聖堂内の古い教会議室に我々の信仰を置いたり，またある時はウェストミンスター大聖堂内の礼拝堂に我々の信仰を置いたりというようなことのないように配慮されるからなのである。なぜならば，そこでたとえ正統であると認められた信仰や宗教でも，はっきりとした説得力と辛抱強く導く慈悲の愛とがない限り，良心のわずかな傷をも癒すに足らず，また最もいやしいキリスト教徒をも，人間どうしの約束ごとの文字に従ってではなく，精霊に従って歩もうと願う者なら，これを教化することはできないからである。これはたとえそこで正統と認める賛成票がいかにも多く投ぜられてもむだなことである。また，ヘンリー七世ご自身が，あたりに眠る一族郎党とともに，票数を増やそうとして地下から投票に加わったとしても同じことなのである。

また仮に，主要な教会分裂派と思われる人々が間違っているとしても，その人々がおだやかに会合し，おだやかに解散することをも我々が許さず，かれらの言うことを寛大かつしばしば聞いてやって，問題を十分に討議吟味するということすらしないならば，それは我々の怠惰，わがまま，正義への不信が我々を引き止めているのだと言わねばならない。それはかれらのためでなくとも，我々自身のためになることではないか。カビ臭い旧説に飽き足らず，新しい見解をまとめて世に発表できる人々のおかげで，いろいろと思恵を受けるものだということは，いやしくも学問の味わいを知った者ならば，誰であれそれを認めないわけではないからだ。また仮に，かれらが我々の足元の埃や灰みたいなものとしても，その思想において真理の武器を磨いて光らせるに役立つ特性のあるものであったならば，それだけでも全部を捨て去ってしまっただけとはいけないのだ。しかしもしかれらが，特に現代に役立つ優れた豊かな才能に恵まれ，またおそらく聖職者でもパリサイ人でもないというのに，新しい危険な思想を持ち出すといけないというわけで，かれらを理解する前に憶断を下すという例のやり方で，我々が見境もなくその口を縛り上げてしまおうと決心するならば，これこそ我々にとって禍いなるかな，である。というのは，我々は福音を守ろうと考えながら，かえってその迫害者になってしまっているからである。

この長期議会が開会されて以来、長老教会に属する人々および属さない人々で、出版許可制を無視して無検閲の書物を出版し、これによって我々の心に張り巡らした三重の氷を叩き割り、人々に太陽を仰ぐ方法を教えた人々が少なからずあった。これらの人々は、束縛を無視することによってみずから大いなる功德を施したわけであるが、その同じ人々が、よもや今度はこの束縛を我々に押し付けるように説くことはあるまい、と私は希望するのだ。モーセが若いヨシュアを押しとどめ（民数記 11：27-29）、若いヨハネが無許可と思われる人々を禁止しようとした時、我が救世主がそれに反対の命令を下し給うたが（ルカによる福音書 9：49-50）、これはかれらの禁止しようとする性急な気持ちが、いかに神には受け入れがたいものであるかを示している。これをもってしても、我が国の長老たちは理解するところがないのであろうか。あるいはまた、検閲という妨害によって、どんな害悪が教会に満ちあふれたか、またかれら自身がこれを犯すことによって、どんな利益をかれらが得るようになったか、かれらはこれを記憶しているはずである。これをもってしても、我が国の長老たちが理解するところがなく異端審問裁判所の最もドミニコ修道会的な部分を我々に承服させてこれを実施し、すでに片足をあぶみにかけて積極的に弾圧に乗り出そうとするのであれば、これはとんでもないことであって、まず第一に弾圧者自身を抑圧することこそ公平な処置というものである。かれらは、最近の苦難の時代を経験しながらも少しも賢くなっておらず、かえって情勢の好転にすっかりのぼせ上がってしまったからである。

[¶ 26]

それから、印刷出版の規定に関しては、議員の皆さん自身がこの検閲令の一つ前に「いかなる書物も、出版者と著者の氏名、あるいは少なくとも出版者の氏名を登録しなければ、印刷出版してはならない。」という命令を出されたが、もはやそれ以上に適当な方法を皆さんに勧告する光栄をもとうなどとは、誰にも思わせてはならない。そしてこういう手続きを経ないで世に出たものは、もしそれが有害で誹謗的であることがわかれば、執行官に焼却させるなりしてしまうことが、取り締まり策として人間が用い得る最も時期を得た、最も効果的な治療法となるであろう。なぜならば、以上これまで私が述べたことが少しでも正しいとすれば、書籍検閲というこのたびの正真正銘のスペイン式政策こそ、実は最も許されざる書籍そのものであることがまもなく理解されるであろうし、またこれは、同じ趣旨のかの星室庁書籍検閲法令に生き写しであったからである。星室庁は、ちょうどその頃、他にもいろいろ敬虔な業績を行なったのであるが、その結果、ルシファー（Lucifer）といっしょに星々の世界から地上に転落してしまったのである。そこでこの検閲令が考案されるにあたり、一体どれほどに国家が慎重を期し、人々を愛し、宗教あるいは良俗に注意を払ったであろうか、ということが議員の皆さんにはご推察できるであります。もちろんかれらは、書物に過ちを犯させないためにこれを拘束するように装ってはいるが、これはとんでもない偽善なのである。これが非常によくできているこの前の命令をどうして打ち負かしたのであろうか。もし我々が、その職業柄、最もよく調べ上げている人々の言うことを信用してよければ、書籍販売の取引きの上で、幾人かの古い専売特許権所有者と独占商人の不正行為がそこにあったのではないかという疑いがある。かれらはその仲間の貧しい人々が欺かれて権利を奪われることのないようにとか、各人がそれ

ぞれの版權を保有するのは当然であるという、誰も反対できないようなことにことよせて、いろいろともっともらしい口実を議会に持ち込んだのであるが、実のところそれは口実に過ぎず、隣人に対して優位を保とうとする目的にかなえばそれでよかったのである。隣人とは学問を裨益する立派な職業に従事している人々であるが、それも決して他人の召使いになるために働いているわけではないのである。請願によってこの命令を獲得するにあたって、一部の連中が狙っていた目的が他にもう一つあるように思われる。それは、かれらが権力を手中にして悪質な（王党派の）書物をうまく世間に出してしまおうとすることであり、これは結果が示しているとおりでである。

しかし、これらの商売上のごまかしやへりくつについては私は精通していない。私が知っているのは、良い政府にあっても悪い政府にあっても、過ちというものはほとんど平等にあり得るものであるということだ。というのは、いかなる為政者でも、誤った報道を受けることがあるだろうし、もしも印刷出版の自由が少数の者の権力に握られてしまえば、ますますそのようになるであろうから。しかし、過ちを進んで、すみやかに改めること、最高権威の地位にありながらも、他の連中が贅沢な賄賂を尊重する以上に、率直な報告を尊重して聞くこと、これは、名誉ある両院議員の諸君よ、皆さんの最高の高貴な行為にふさわしい徳であり、最も偉大かつ最も賢明な人々以外には与りえない美德なのである。

<本文終わり>

[以下につづく訳注は、紙幅のため次号に掲載の予定である]

大分大学高等教育開発センター紀要 第3号

発 行 平成23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/](http://www.he.oita-u.ac.jp/)