

大分大学

高等教育開発センター紀要 第8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8号を刊行する運びとなりました。今年度は、学内的な改革の年でした。福祉健康科学部、教育学部の設置が決まり、さらに「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」という事業にも採択され、かなり忙しい年度で、新しい教育への準備、実施への取り組みが始まりました。しかし、大学の本質は、研究に基づく教育であり学生を育てる組織であり、教員の研究活動の充実が教育活動の充実にもつながります。その研究成果の発表の場として、この紀要をご活用いただければと思います。

また、中期目標等にかかげてきていますように、教育への取り組みそのものも、現在においては重要な教員の活動の一つとなっております。そのような活動の発表の場でもあり、むしろそれがこの紀要の担う大きな使命でもあります。すなわち、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。

最後に、ご投稿していただいた方々に厚く御礼申し上げますとともに、皆様のご協力により年度内の発行ができましたことに感謝申し上げます。そして、これからも皆様方のご支援をいただければ幸いです。

平成 28 年 3 月

目 次

はじめに

【学 術 論 文】

- 上野 徳美・山本 義史・増田 真也・大戸 朋子
アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情ならびにバーンアウト緩和
に及ぼす効果―新人看護師研修における研修効果を中心に― 1
- 山崎 清男・曾根崎 靖・石井 圭一郎
教育効果を高める「協育」ネットワークの構築―地域教育経営と「協育」ネットワーク― 17
- 藤井 康子・友廣 佳奈子・大島 亜矢子
小学校図画工作科・外国語活動の協働学習の実践的研究―英語を使って版による表現を
行う授業の一考察― 31
- 財津 庸子・都甲 由紀子
消費者市民を育むアクティブ・ラーニングとしての生活文化体験学習―フェアトレードに
関連づけた授業実践を通して― 45
- 河村 奈美子・岩本 祐一
精神看護学演習における模擬患者活用によるシミュレーション教育の評価：ロールプレイ
前後の共感性とコミュニケーションの変化 53
- 寺村 淳
世界農業遺産を活用したアクティブラーニング型授業に関する研究 61
- 林 智一
認知症高齢者に対するライフレビュー面接10回法の臨床的検討―「こころの生涯学習」
の向こう側を目指して― 71

アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情 ならびにバーンアウト緩和に及ぼす効果 —新人看護師研修における研修効果を中心に—

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)

増田真也 (慶應義塾大学看護医療学部)

大戸朋子 (大分大学医学部附属病院看護部)

【要旨】

本研究は、卒後の新人研修において実施されたアサーション・トレーニングが新人看護師のアサーティブな態度やスキルすなわちアサーションの向上と、自尊感情に及ぼす効果を検証するとともに、アサーティブな態度やアサーションスキルが入職して早期に見られるバーンアウトや抑うつ、離職意図の軽減に及ぼす効果などを3つの研究によって明らかにした。その結果、本研究で実施したアサーション・トレーニングのプログラムは、新人看護師のアサーション・マインドすなわちアサーティブな態度・信念とアサーティブな行動・技能すなわちアサーションスキルの両方を向上させうることが示された。また、アサーション・トレーニングはアサーションの向上とともに、自尊感情も高める効果を有していた。さらに、アサーティブな態度・信念は入職早期の個人的達成感の向上や抑うつの軽減に寄与していた。これらの結果について考察を加えるとともに、新人看護師など対人援助職の新人研修と卒後教育のプログラムや心理教育のあり方について提案を行った。

【キーワード】 アサーション(assertion), アサーション・トレーニング(assertion training), コミュニケーションスキル(communication skills), 研修会(workshop), 新人看護師(novice nurses)

問 題

看護師は、患者や同僚、上司をはじめ、医療現場の様々な職種の人たちとコミュニケーションを取りながら日々の看護ケアにあたっており、看護師にとって患者や同僚・上司、医師とのコミュニケーションは大きな比重を占めている。患者・家族と話をしたり、患者

の状態や要望を医師に伝えたり、他のスタッフと医師の間に入って連絡や調整をしたりするなど、看護師にはさまざまなコミュニケーション能力が求められる。しかし、自分の考えていることを適切に伝えられなかったり、相手に誤解されたり、言いたいことを我慢したりすることはしばしば起こるのであろう。また、自分の意見や考えを率直に伝えることができず、同僚や医師との関係が悪化したり、医療ミスや事故を未然に防げなかったりすることがあるかもしれない。このように、看護師は様々な価値観や背景や専門性を有する人たちとコミュニケーションを取りながら看護ケアにあたっており、対人ストレスや葛藤を経験することが少なくないと考えられる。患者・家族や医療スタッフと良好なコミュニケーションを図り、質の高い看護業務を遂行するうえで、看護師にとって自他双方を尊重するアサーティブな態度（アサーティブ・マインド）とコミュニケーションスキルを有することはきわめて重要なことと考えられる。それはまた、看護ケアにおけるコミュニケーションの問題のみならず、看護師自身のストレスの軽減やメンタルヘルス維持にも益すると考えられる。

新人看護師や経験の浅い看護師の場合、自分の意見や気持ちをアサーティブに表現したり、わからないことを質問したりすることに困難を感じるかもしれない。自分の意見が率直に伝えられなかったり、言いたいことを我慢したりすることも少なくないであろう。仕事の悩みや不安を抱えていても、自分から積極的に援助を求めることを控えるかもしれない。経験や専門知識の少ない看護師にとって、アサーティブな態度やスキルを身につけ、自分の考えや意見を相手にはっきり伝えたり、周囲に援助を求めたりすることは、看護ケアの実践と良好な人間関係の維持などにとって重要なコミュニケーションスキルであり、社会的スキル（千葉・相川、2000）と言えよう。とりわけ、看護経験の乏しい新人看護師にとって重要な社会的スキルの一つである。

アサーティブな態度やスキルを有することは、看護師自身のメンタルヘルスの維持やバーンアウトの予防、職務満足感という点においても重要な意味があると考えられる。例えば、鈴木・叶谷・北岡・佐藤（2005）の研究によれば、新卒看護師のアサーティブネスが就職3ヵ月後のバーンアウトリスクを予測する重要な要因になり得ることを報告している。また、西元・三浦（2012）の研究では、アサーティブな看護師はソーシャルサポートの期待および満足感、職務満足感を感じており、また抑うつ状態に陥りにくく、離職願望（離職意図）を持ちにくいこと、すなわちアサーティブな態度やスキルはソーシャルサポートと職務満足を通じて、抑うつ状態や離職願望を低める可能性のあることが示唆されている。

このようなことから、アサーション・トレーニングはコミュニケーションスキルを改善・向上させ、対人ストレスを軽減し、メンタルヘルスを維持する上で有用であることが示唆される。また、コミュニケーションスキルの向上を通して自他尊重の態度や自己信頼感を高めることが期待される。自己信頼感や自尊感情が高まることで、さらにアサーティブな態度やスキルが高まる可能性がある。

しかしながら、アサーションやアサーティブネスに関する学習とトレーニング、すなわちアサーション・トレーニングは医師や看護師等の医療職を目指す大学・専門学校の卒前教育ではほとんどなされておらず、卒後の研修においてもあまり取り入れられていないのが実情である。生涯学習の場としての職場内外の教育や研修、とりわけ新人教育と研修において、看護師をはじめとする医療職のアサーション・トレーニングは重要な教育研修プログラムの一つであると考えられる。病院等に勤務する看護職を対象にした支援ニーズの研究（上野・山本・林・田中，2000 など）によると、心理学や心理学専門家に対して上司や同僚、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支援ニーズがかなり多く、職場の人間関係やコミュニケーションの問題で悩みや不安を抱えている看護師の多いことが報告されている。また、先の鈴木ら（2005）の研究からも示唆されるように、卒後の初期研修プログラムの一つとして、アサーション・トレーニングを含むコミュニケーションスキル向上に有用なプログラムを提供できるならば、看護師のバーンアウト予防やメンタルヘルスの維持・向上、離職防止にも寄与することが期待される。

以上の観点から、筆者らは入職直後の新人看護師向けの研修会においてアサーションの講義とトレーニングを取り入れ、その研修プログラムの効果ならびにバーンアウトや抑うつなどに対する軽減効果について検証を試みた。すなわち、対人コミュニケーションにおいて自他双方を尊重した自己表現スキルの改善・向上を目指す、アサーションに関する心理教育とアサーション・トレーニングを行い、研修前後における新人看護師のアサーティブな態度とアサーションスキルの変化、ならびに自尊感情の変化、さらにバーンアウトや抑うつの軽減効果について実証的な検討を行った。なお、研究計画上はアサーション・トレーニングを受けない統制群を設けて、トレーニングを受ける介入群と比較検討することが望ましいが、看護部主催で行われる新人看護師研修という性質上、介入群と統制群の両群を設定して比較検討することは困難であった。したがって、本研究のデザインは介入研究というより、新人研修プログラムを受けるグループのみを対象とした観察研究として位置づけられよう。

研究Ⅰ アサーション・トレーニングがアサーティブな態度と自尊感情に及ぼす効果

入職後1ヵ月以内に行われる新人看護師を対象とした研修（フレッシュ研修）を活用して、アサーション・トレーニングとグループワークが新人看護師のアサーティブ・マインド、すなわちアサーティブな態度・信念の改善・向上と自尊感情に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした。

方 法

1. 調査協力者と調査時期等

調査協力者は、2012年4月、某総合病院（約600床）に入職した新人看護師58名（女性53名、男性5名）である。平均年齢は22.8歳（ $SD=2.70$ ）で、全員看護師未経験である。新人研修は入職直後の4月下旬に実施された。その研修講師を筆者らが担当し、研修の前と後において下記の質問紙調査を実施した。

2. 新人研修のプログラム内容と方法

新人研修では、最初にアサーションの考え方にもとづく適切な自己表現の仕方や方法について小講義を行い、その後、自分自身の自己表現の傾向を理解してもらうことを目的としたグループワーク（小グループに分かれ、各自の表現傾向の振り返りや意見交換）を行った。次に、自己表現の3のタイプ（非主張的、攻撃的、およびアサーティブな自己表現）について解説をした。その後、短い休憩を挟み、傾聴について小講義を行った。その後、小グループに別れてグループワークを行い、上手な頼み方や断り方について演習を行った。最後に自分たちが現在感じている仕事に対する不安や悩みへの対応の仕方に関してグループ内で意見交換をしてもらった。これらのプログラムの作成と実施は筆者らと補助者が担当した。研修の最後に、看護部の教育スタッフが研修内容の振り返りとまとめを行った（全体で約3時間）。

3. 調査内容と質問項目

(1) **アサーティブ・マインド尺度**：伊藤（1998）の作成した尺度を使用した。この尺度は次の4つの因子から構成されている。①自己表現に対する肯定的態度（「自分の意見に大体自信がある」等5項目、第1因子）、②他者尊重（「会話では「きく」役割も大切にしている」等5項目、第2因子）、③合理的信念（「友達が私の頼みを聞いてくれないのはがまんできない（逆転項目）」等6項目、第3因子）、および、④率直さへの確信（「正直に自分の気持ちを表現するのは大切なことだと思っている」等4項目、第4因子）の計20項目につ

いて、それぞれ4段階（1～4）で評定を求めた。

(2) 自尊感情尺度：Cheek & Buss（1981）が作成した自尊感情（自尊心）尺度の日本語版（大淵,1991）を使用した。この尺度は6項目（各5段階評定）から構成されている（得点範囲は6～30）。なお、Cheek & Bussの尺度は、Rosenberg（1965）の自尊感情尺度を踏まえて開発・作成されており、本尺度の妥当性と信頼性が高いこと、またこれら二つの尺度間には.88と非常に高い相関のあることが確認されている。

結果と考察

1. アサーティブ・マインドの変化

Table 1 研修前後のアサーティブ・マインドの平均得点とSD

各変数	研修前	研修後	<i>t</i>	<i>p</i>
AM 総得点	60.05 (5.35)	63.79 (5.01)	-6.69	<.01
AM1	12.07 (2.44)	13.26 (2.41)	-5.36	<.01
AM2	17.49 (1.96)	18.40 (1.81)	-3.82	<.01
AM3	18.02 (2.27)	18.78 (1.88)	-2.86	<.01
AM4	12.47 (1.60)	13.30 (1.63)	-5.56	<.01

[注] AM1：自己表現への肯定的態度， AM2：他者尊重， AM3：合理的信念，
AM4：率直さへの確信

アサーション・トレーニングとグループワークがアサーティブ・マインドに及ぼす効果を検討するために、研修前と研修後におけるアサーティブ・マインド尺度の総得点と4因子についてそれぞれ対応のある *t* 検定を行った。研修の前後におけるアサーティブ・マインド尺度の平均値とSD（標準偏差）、ならびに研修前と後の差の分析結果（*t* 値と有意水準 *p*）を Table1 に示した。

アサーティブ・マインド尺度の総得点と4因子のすべてについて、研修前より研修後に有意に得点が増加していた。3時間程度の研修ではあるものの、その前後を比較すると、アサーション・トレーニングとグループワークはアサーティブ・マインドの総得点とともに、自己表現に対する肯定的態度、他者尊重、合理的信念、率直さへの確信の4因子すべてに有意な肯定的効果をもたらしていることがわかる。

中年期一般女性を対象にした伊藤（2003）の研究でも、アサーション・トレーニングによってアサーティブ・マインド尺度の総得点と第2因子（他者尊重）に有意な変化が見られたことが報告されている。本研究においては、総得点と4因子すべてに好ましい方向への変化が生じていることは注目に値すると言える。新人研修の前後という短期間での変化ではあるが、本研究で考案し、実施したアサーション・トレーニングの研修プログラムが新人看護師のアサーティブな態度や信念の改善に有効であったことを示している。

2. 自尊感情の変化

研修の前 ($M=19.17$, $SD=3.85$) と後 ($M=21.19$, $SD=3.43$) における新人看護師の自尊感情得点を比較した結果 (対応のある t 検定)、研修前よりも研修後の得点が有意に高かった ($t(57) = -6.99$, $p < .01$)。アサーション・トレーニングとグループワークによって、新人看護師の自尊感情も有意に高まっていることがわかる。本研修プログラムは、新人看護師の自尊感情にも肯定的効果を及ぼしており、アサーション・トレーニングのみならず興味深い効果の側面と言える。アサーション・トレーニングは自尊感情、言い換えれば自己信頼感や自己肯定感を高める働きを有することがわかる。

研究Ⅱ アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情に及ぼす効果

新人看護師を対象とした入職後早期のフレッシュ研修において、アサーション・トレーニングとグループワークが新人看護師のアサーティブ・マインドとアサーションスキルの改善・向上、ならびに自尊感情に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした。

方 法

1. 調査協力者と調査時期等

調査協力者は、2013年4月、某総合病院(600床)に就職した新人看護師63名(女性55名、男性8名)であった。平均年齢は22.5歳($SD=1.61$)で、全員看護職未経験である。調査及び研修は、研究Ⅰと同様に入職直後の4月下旬に実施した。研修講師は筆者らが担当し、研修の前後において下記の質問紙調査を実施した。

2. 新人研修のプログラム内容と方法

研究Ⅰのプログラム内容と方法に多少の修正・変更を加えて実施した。最初にいくつかのアサーションに関わる事例を呈示し、それぞれの場面でどのような自己表現の仕方が適

切かについて考えてもらい、説明を行った。その後、自分自身の自己表現の傾向を理解してもらうことを目的としたグループワーク（小グループに分かれ、各自の傾向の振り返りや意見交換）を行い、次に、自己表現の3のタイプについて解説を行った。休憩の後、小グループに別れて自他双方を尊重したコミュニケーションについて、上手な頼み方や断り方などを例にした演習を行った。

最後に各自が現在抱えている仕事に対する不安や悩みを自由に開示してもらい、そうした不安や悩みへの対処の仕方について意見交換をし、グループで話し合った内容を発表してもらった。そして、研修の最後に看護部の教育スタッフが研修内容の振り返りとまとめを行って終了した（全体で約3時間）。

3. 調査内容と質問項目

(1) **アサーティブ・マインド尺度**：研究Iと同様、伊藤（1998）の尺度を使用した。4因子のうち、因子の寄与率と α 係数の大きい2つの因子、すなわち①自己表現に対する肯定的態度（「自分の意見に大体自信がある」等5項目、第1因子）と②他者尊重（「会話では「きく」役割も大切にしている」等5項目、第2因子）を用いた。

(2) **アサーションスキル尺度**：西元・三浦(2012)のアサーションスキル尺度を使用した。この尺度はアサーションの対象を上司と同僚に分けて設定されている。①アサーティブな自己表現(A)、②ノン・アサーティブな自己表現(NA)、③アグレッシブな自己表現(AG)の3つの下位尺度から構成されている。上司については計11項目、同僚については計10項目である。各項目とも4段階(1~4)で評定を求めた。

(3) **自尊感情尺度**：研究Iと同様に、Cheek & Buss（1981）の自尊感情尺度の日本語版（大淵,1991）を使用した。

結果と考察

1. アサーティブ・マインドとアサーションスキルの変化

研修の前後におけるアサーティブ・マインド尺度とアサーションスキル尺度の平均値とSD（標準偏差）、ならびに研修前と後の差の分析結果（ t 値と有意水準 p ）をTable2に示した。なお、アサーションスキル尺度の信頼性係数、すなわちCronbachの α 係数を算出したところ、AGに関しては、上司と同僚のいずれも α 値が低かったため（.50以下）、以下のアサーションスキル尺度の結果については、AGを除外してAとNAの分析結果を取り上げることにした。

Table 2 研修前後のアサーティブ・マインドとアサーションスキルの平均得点と SD

各変数	研修前	研修後	<i>t</i>	<i>p</i>
AM1	12.26 (2.55)	13.23 (2.71)	-4.74	<.01
AM2	16.52 (2.14)	17.47 (2.16)	-4.80	<.01
A 上司	11.77 (1.89)	13.15 (1.96)	-7.81	<.01
NA 上司	10.84 (2.40)	9.44 (2.67)	5.34	<.01
A 同僚	13.95 (2.16)	14.31 (2.28)	-1.72	<.10
NA 同僚	8.59 (2.28)	7.83 (2.83)	3.39	<.01

[注] AM1：自己表現への肯定的態度，AM2：他者尊重，A：アサーティブな行動，

NA：ノンアサーティブ行動

アサーティブ・マインド尺度の第1因子と第2因子について研修会の前後で比較すると、両者ともに有意差が認められた。アサーション・トレーニングによって、アサーティブ・マインドの主要因子である自己表現への肯定的態度と他者尊重が有意に高まっていた。

また、アサーションスキル尺度の2因子を研修会の前後で比較したところ、上司についてはAとNAにそれぞれ有意差が認められた。また、同僚についてはNAに関して有意差が認められた。つまり、同僚に対するAを除くと、アサーション・トレーニングによってアサーションスキルにも有意な肯定的変化が生じていた。同僚に対するAに有意な変化が見られなかったのは、入職後の早期の段階において、新人看護師同士の間比較的率直に意見を出し合える関係が醸成されていたためかもしれない。また、新人の半数近くが同じ大学出身の同級生で、すでに親しい関係を有していた者が少なくないことも影響している可能性がある。すなわち、上司に比べて同僚とはアサーティブなコミュニケーションが取りやすい関係がすでに形成されていたためかもしれない。

いずれにせよ、研修におけるアサーション・トレーニングとグループワークが新人看護師のアサーティブな態度のみならず、スキルや行動面の向上にも効果をもたらしていることがわかる。研修会の前後という短時間における変化しか検討していないものの、本研究のアサーション・トレーニングのプログラム内容はアサーションの向上に有意な効果をもたらしていることがわかる。

2. アサーティブ・マインドとアサーションスキルの関係

アサーティブ・マインドとアサーションスキルとの関係を検討するために、研修前と研修後のアサーティブ・マインド尺度とアサーションスキル尺度の単純相関（Pearson の積率相関係数）を算出した結果、研修前と研修後で類似した相関が認められた。

研修前では、AM 第 1 因子は NA 上司 ($r=-.498, p<.001$) と NA 同僚 ($r=-.464, p<.001$) との間に負の相関が見られ、AM 第 2 因子は A 上司 ($r=.337, p<.01$) と A 同僚 ($r=.348, p<.01$) との間に正の相関が見られた。

研修後では、AM 第 1 因子は NA 上司 ($r=-.506, p<.001$) と NA 同僚 ($r=-.639, p<.001$) との間に負の相関が見られ、AM 第 2 因子は A 上司 ($r=.444, p<.001$) と A 同僚 ($r=.464, p<.001$) との間に正の相関が認められた。

以上のように、アサーティブ・マインド尺度の第 1 因子の自己表現への肯定的態度は、上司や同僚への非主張的な自己表現と負の相関があり、また第 2 因子の他者尊重は、上司や同僚へのアサーティブな自己表現と正の相関がある。さらに、研修後のアサーティブ・マインド尺度とアサーションスキル尺度の相関は、研修前のそれよりも高い傾向が認められた。アサーション・トレーニングによって、アサーティブ・マインドとアサーションスキルとの関係がより強くなっていることがうかがえる。

3. 自尊感情の変化

研修前 ($M=20.32, SD=4.36$) と研修後 ($M=21.22, SD=4.43$) における自尊感情得点を比較した結果（対応のある t 検定）、研修前よりも研修後の得点が有意に高かった ($t(62)=-3.95, p<.01$)。研究 I と同じく、アサーション・トレーニングとグループワークはアサーションの向上のみならず、新人看護師の自尊感情をも有意に高める効果を有していることがわかる。このような自尊感情の高まりは、その後生じるバーンアウトや抑うつを軽減に対して影響を及ぼすかもしれない。この点については、今後さらに検討が必要である。

研究Ⅲ アサーション・トレーニングがバーンアウトや抑うつを軽減に及ぼす効果

研究Ⅲでは、新人看護師の有するアサーティブ・マインドとアサーションスキルがバーンアウトの症状や離職意図、抑うつを軽減に及ぼす効果を分析し、考察することを目的とする。すなわち、新人研修（フレッシュ研修）で行われたアサーション・トレーニングが、その約 1 ヶ月後（入職して約 2 ヶ月後）における新人看護師のバーンアウト傾向や抑うつ

の軽減にどのように影響しているかについて縦断的観点から検討を加えた。

方 法

1. 調査協力者と新人研修のプログラム内容等

調査協力者は、研究Ⅱと同じ2013年4月、某総合病院(600床)に就職した新人看護師63(女性55名、男性8名)であり、新人研修のプログラム内容等も研究Ⅱと同様であった。すなわち、研究Ⅱの調査協力者を対象にして、4月のフレッシュ研修の直前に下記に示すバーンアウト尺度や抑うつ尺度などを用いて研修前における新人看護師のバーンアウトや抑うつ傾向、離職意図を調査し、フレッシュ研修から1ヵ月経過した5月下旬に同じ新人看護師を対象に再度、バーンアウトや抑うつ傾向などの調査を実施した。1ヵ月間という短期間ではあるが、入職後2ヵ月の間における新人看護師のバーンアウトや抑うつ、離職意図の変化を縦断的に調査した。

2. 調査内容と質問項目

(1) **アサーティブ・マインド尺度**：研究Ⅱと同様、伊藤(1998)の尺度のうち、因子の寄与率と α 係数の大きい2つの因子、すなわち①自己表現に対する肯定的態度(第1因子)と②他者尊重(第2因子)を用いた。

(2) **アサーションスキル尺度**：研究Ⅱと同様に、西元・三浦(2012)の作成したアサーションスキル尺度を使用した。前述の通り、AとNAの2つの下位尺度を用いた。

(3) **バーンアウト尺度**：*Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey* (MBI-HSS)の日本語版(北岡・森河・三浦・西条・田畑・由田・相良・中川,1998)を用いた。この尺度は、1)情緒的消耗感(9項目)、2)脱人格化(5項目)、3)個人的達成感(8項目)の3尺度(3因子)、計22項目から構成されており、信頼性と妥当性を十分備えていることが確認されている。バーンアウト尺度の質問項目は、「仕事で心身ともにつらくなり疲れていると感じることが」(情緒的消耗感の項目例)、「患者を人でなく“物”のように扱っていると感じることが」(脱人格化の項目例)、「患者の問題にとともうまく対処していると思うことが」(個人的達成感の項目例)など22項目である。各項目について、最近の経験頻度を7段階(まったくない～毎日いつも：0～6)で評定してもらった。

(4) **離職意図**：①病院を変わりたいと思う、②看護師以外の仕事をしたいと思う、③仕事そのものをやめたいと思う、の3項目を用い、離職や転職の気持ちを尋ねた。それぞれについて最近の経験頻度を「まったくない(0)」～「毎日、いつも(6)」の7段階で評定を求めた。

(5) 抑うつ尺度：自己評価式抑うつ性尺度（うつ性自己評価尺度ともいう）（SDS：Self-rating depression scale）（福田・小林、1973）を使用した。この尺度は20項目から構成されており、「ほとんどない（1）」～「ほとんどいつもある（4）」の4段階評定である。

結果と考察

1. 入職後初期の新人看護師のバーンアウト傾向、離職意図および抑うつの変化

入職直後の1回目（4月下旬）と2回目（5月下旬）の調査における新人看護師のバーンアウト症状や離職意図、抑うつの各得点の平均値とSDをTable3に示す。

Table 3 バーンアウト3症状、離職意図および抑うつの平均値とSD

各変数	情緒的消耗感	個人的達成感	脱人格化	離職意図	抑うつ
1回目(4月)	19.72 (9.87)	20.87 (7.92)	2.39 (3.56)	4.06 (4.78)	43.67 (8.49)
2回目(5月)	23.75 (10.01)	22.34 (7.19)	3.87 (4.49)	4.63 (4.85)	45.62 (8.12)

1回目と2回目の調査におけるバーンアウト症状や抑うつなどの変化について分析したところ（対応のあるt検定）、情緒的消耗感と脱人格化、および抑うつにそれぞれ有意差が認められた（各々、 $t(60) = -3.67, p < .01$ ； $t(61) = -3.83, p < .01$ ； $t(60) = -2.69, p < .01$ ）。個人的達成感や離職意図には有意差はなかった。入職後2ヵ月間という短い期間に新人看護師の情緒的消耗感と脱人格化、そして抑うつ症状が有意に強まっていた。こうした結果は、上野・山本・増田・北岡（2010）の結果などとほぼ符号したものとなっている。入職後わずか2ヵ月の間にバーンアウト症状や抑うつ傾向が強まっていることから、入職早期の新人看護師の変化やメンタルヘルス不調に対するスタッフの気づきや支援介入、そして新人看護師自身によるセルフケアが大切であることを示唆している。

2. アサーティブ・マインドとアサーションスキルがバーンアウトや離職意図、抑うつに及ぼす影響

4月における新人看護師のアサーティブ・マインドとアサーションスキルが5月におけるバーンアウト症状や抑うつなどに及ぼす影響を検討するために、バーンアウト3症状と離職意図および抑うつの各変数を目的変数とした重回帰分析を行った。その結果をTable4

に示した。なお、アサーションスキル尺度の上司と同僚に対するアサーティブな行動およびノンアサーティブな行動はいずれも相関が高く、多重共線性が疑われたため、上司と同僚を1つの変数としてまとめて分析を行った。

重回帰分析の結果、アサーティブ・マインドの自己表現に対する肯定的態度が抑うつを軽減に寄与しており、またアサーティブ・マインドの他者尊重が個人的達成感に影響を与えていた。アサーティブな態度が抑うつを軽減や個人的達成感の向上に寄与していることを示す結果と言える。アサーティブな態度や信念の向上を図る研修や心理教育を行うことによって、新人看護師の達成感の向上と抑うつを軽減が可能であることを示唆している。

Table4 バーンアウト症状、離職意図、抑うつを目的変数とした重回帰分析

予測変数	情緒的消耗感	個人的達成感	脱人格化	離職意図	抑うつ
AM1	-.244	.103	.160	-.179	-.364*
AM2	-.043	.316*	-.074	-.142	-.174
A	-.186	.155	-.144	-.171	-.100
NA	.196	-.125	.239	.182	.080
R^2	.211**	.219*	.073	.184*	.240*

[注 1] AM1：自己表現への肯定的態度、AM2：他者尊重、A：アサーティブな行動

NA：ノンアサーティブな行動

[注 2] R^2 以外の数値は、標準偏回帰係数 (β) * : $p < .05$, ** : $p < .01$

これに対して、アサーティブおよびノンアサーティブな行動は、両方ともバーンアウト症状や抑うつなどの軽減に有意な影響は与えていなかった。アサーティブ・マインドとアサーションスキルは類似の概念であり、両者の相関は高いものの、入職直後のアサーションスキルは、その後の看護ケアの経験や学習によってさらに向上する可能性がある。そのため、入職直後の時点におけるアサーションスキルはバーンアウトなどを予測しうる要因にはまだなっていないのかもしれない。アサーションスキル尺度の妥当性の問題も残るため明確なことは言えないが、少なくとも本研究の結果は、新人看護師がアサーティブな態度・信念を有していることは自身の抑うつやバーンアウトの軽減や予防に有用であること、すなわちアサーティブ・マインドはバーンアウトや抑うつを予防するストレス抵抗資源に

なりうることを示すものとして注目される。今後さらに長期的な縦断調査と分析による検討が求められる。

全体的考察

ここでは、研究Ⅰから研究Ⅲまでの結果をまとめながら全体的な考察を行う。研究Ⅰの結果より、数時間のアサーション・トレーニングとグループワークが新人看護師のアサーティブ・マインド、すなわち自己表現に対する肯定的態度や他者の話を聴く態度、自分の気持ちを率直に表現しようとする気持ちなどに対してポジティブな効果をもたらすことがわかった。グループワークを含む3時間ほどの新人研修であったが、本研究で実施したアサーション・トレーニングのプログラムが新人看護師のアサーティブな態度や信念の向上に有効であったことを示している。また、アサーション・トレーニングとグループワークによって自尊感情も有意に高まっていた。アサーション・トレーニングはアサーティブ・マインドにとどまらず、新人看護師の自尊感情、すなわち自己肯定感をも高める働きを有することが示唆された。

研究Ⅱでは、アサーティブ・マインドの主要2因子（自己表現への肯定的態度および他者尊重）に加えて、行動的、技能的側面を重視したアサーションスキルも取り上げ、それらがアサーション・トレーニングによってどのように変化するかを検討した。その結果、アサーティブ・マインド尺度の主要な2因子が有意に変化しただけでなく、上司と同僚に対するアサーションスキルという行動的側面にもポジティブな変化が認められた。そして、アサーティブ・マインド尺度の2因子は、それぞれ上司および同僚へのアサーションスキルと正の相関があり、さらに研修前よりも研修後においてこれらの相関関係はより強かった。すなわち、アサーション・トレーニングを受けることによって、アサーティブ・マインドとアサーションスキルとの関連が強まる傾向が見られた。比較的短時間の研修であってもアサーションの考え方や方法について学び、その基礎を習得することで、新人看護師のアサーティブな態度・信念と行動的側面の関連が強まることを示唆しており、興味深い。

研究Ⅰと同じく研究Ⅱでも、アサーション・トレーニングによって新人看護師の自尊感情にも好ましい変化が生じていた。研究ⅠとⅡから、アサーション・トレーニングは新人看護師のアサーティブな態度やスキルとともに、自尊感情を高める働きのあることがわかる。研修によるトレーニングや学習によって自尊感情が高まれば、自己肯定感や自己信頼感（平木・沢崎・野末, 2002 など）も向上し、看護ケア場面におけるアサーティブなコミ

コミュニケーションや行動が取りやすくなるかもしれない。その結果、同僚や上司、患者などに対して、自分の考えや気持ち、不安などをより率直に伝えたり、気軽に援助を求めたりすることができるようになるであろう。また、職場でのコミュニケーションが円滑になれば、対人ストレスやトラブル、医療ミスなども減少すると考えられる。それによってさらにバーンアウトや抑うつ軽減、達成感や職務満足感などにつながる可能性がある。このような関連性については、今後さらに実証的に検討する必要がある。ただ、限られた新人研修期間と時間の中で上述のような研修プログラムをどの程度実施できるか、誰が担当するかといった時間的制約や実務上の課題も残される。

研究Ⅲでは、バーンアウトの予防と軽減という観点から、新人看護師のアサーティブな態度やアサーションスキルが入職して約2ヵ月後に生じるバーンアウトや抑うつ軽減にどの程度寄与しうるかを縦断的観点から検討した。アサーティブ・マインドのうち、自己表現に対する肯定的態度が抑うつ軽減に寄与しており、また他者尊重が個人的達成感の向上に影響を与えていた。つまり、アサーティブ・マインドは抑うつやバーンアウトの予防に有用であることがわかる。使用した尺度は異なるが、アサーティブネスが入職後3ヵ月目の新卒看護職のバーンアウトリスクを予測しうるという鈴木ら(2005)の研究報告と本研究の結果は基本的に符合している。また、アサーティブな看護師は抑うつ状態に陥りにくいという西元・三浦(2012)の研究結果とも符合する結果と言える。つまり、新人看護師のアサーティブ・マインドが向上することで、その後の抑うつが軽減されたり、個人的達成感が高まったりする可能性のあることを示唆するものである。アサーティブな態度や信念の向上を図る研修は、新人看護師のコミュニケーションスキルのみならず、バーンアウト予防やメンタルヘルス維持にも有用な介入法や心理教育になりうることを本研究は示している。ただ、本研究で用いたアサーションスキル尺度によって測定されたアサーティブな行動やスキルについては、アサーティブ・マインドの有するような軽減効果は認められなかった。この点については、尺度の問題も含めてさらに検討しなければならない。

いずれにせよ、自他双方を尊重し、自分の考えや気持ちを表現することへの肯定的態度と他者の話に耳を傾ける態度など、アサーティブ・マインドを有することが、バーンアウトや抑うつ予防と軽減に影響するという結果は注目し得る。今後、アサーション・トレーニングの効果は果たしてどの程度持続するのか、さらに長期の縦断的検討が必要である。また、アサーティブ・マインドやアサーションスキルを改善・向上させるための、実証的研究にもとづいたより効果的なプログラムを作成することも課題である。限られた研

修期間と時間の中で、アサーションの改善・向上に有用な基礎知識とスキルを適切に理解して習得できるような研修プログラムのモデルが必要であろう。いくつかの課題は残されたものの、本研究の結果は新人看護師のみならず、一定の経験を有する看護職や看護職以外の対人援助職に対する卒後研修プログラム作成とバーンアウトの予防・軽減に関して有用な知見を提供するものと言える。

さらに、研究Ⅲで示された通り、入職後わずか2ヵ月の間に新人看護師のバーンアウト症状や抑うつ傾向が強くなっていた。心身や行動面の変調に対する指導者、上司の気づきと声かけ、傾聴など（いわゆる、ラインによるケア）をはじめ、新人看護師自身によるストレスへの気づきとセルフケア、困難な状況で誰かに援助を求めるアサーティブな態度がバーンアウトの予防において重要であることを示唆する結果である。新人看護師のバーンアウトや抑うつの悪化を防ぐ対処や心理的支援を行うためには、アサーション・トレーニングの他に、セルフケアなどを含むメンタルヘルスケアやストレスマネジメント（島津,2014 など）に関する研修と心理教育を入職後早期の段階で実施する必要があることを示す結果でもある。卒後研修のプログラム作成や選定においては、実証的研究や検討にもとづいた効果的なプログラムや心理教育、新卒者のニーズや職務特性などを考慮した研修内容を実施することが肝要と考えられる。

付 記

本論文を大分大学大学院医学系研究科博士課程在学中に逝去されました平野利治氏に捧げます。新人研修の実施や調査などにあたって、故平野利治氏に多大なご協力とご尽力をいただきました。ここに記して哀悼の意を表するとともに、心から謝意を表します。

また、研修や調査の実施にあたり、快くご協力いただきました新人看護師の皆様、ならびに大分大学医学部附属病院看護部管理室関係の皆様は厚く御礼を申し上げます。

なお、本研究は平成 24・27 年度科学研究費助成事業（課題番号 24653196）の助成を得て実施したものである。

引用文献

Buss,A.H.(1986). *Social Behavior and Personality*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (A・H・バス著・大淵憲一監訳(1991). 対人行動とパーソナリティ 北大路書房)

- Cheek, J.K., & Buss, A.H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 330-339.
- 千葉京子・相川 充(2000). 看護における社会的スキル尺度の構成 看護研究, **33**, 139-148.
- 福田一彦・小林重雄(1973). 自己評価式抑うつ性尺度の研究 精神神経学雑誌, **75**, 673-679.
- 平木典子・沢崎達夫・野末聖香編著(2002). ナースのためのアサーション 金子書房
- 伊藤弥生(1998). アサーティブ・マインド・スケール(Assertive Mind Scale)作成の試み 人間性心理学研究, **16**, 212-219.
- 伊藤弥生(2003). 人間性心理学的アサーション・トレーニングの効果の検討 健康心理学研究, **16**, 54-59.
- 北岡和代・森河裕子・三浦克之・西条旨子・田畑正司・由田克士・相良多喜子・中川秀昭(1998). 日本版 MBI (Maslach Burnout Inventory) の作成と因子構造の検討 日本衛生学雑誌, **53**, 447-455.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- 西元麻実・三浦正江(2012). 看護師のアサーションスキルとソーシャルサポートがメンタルヘルスに与える影響 日本健康心理学会第 25 回大会発表論文集, 28.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 島津明人編著(2014). 職場のストレスマネジメントーセルフケア教育の企画・実施マニュアル 誠信書房
- 鈴木英子・叶谷由佳・北岡(東口)和代・佐藤千史(2005). 大学病院に勤務する新卒看護職の職場環境及びアサーティブネスとバーンアウトリスク 日本看護研究学会雑誌, **28**, 89-99.
- 上野徳美・山本義史・林 智一・田中宏二(2000). 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.
- 上野徳美・山本義史・増田真也・北岡(東口)和代(2010). 新人看護師のバーンアウト予防と介入に関する縦断的研究 1ーストレス対処能力(SOC)とバーンアウト、抑うつの縦断的变化とその関係ー 日本心理学会第 74 回大会発表論文集, 303.

教育効果を高める「協育」ネットワークの構築

ー地域教育経営と「協育」ネットワークー

山崎 清男 (大分大学教育福祉科学部)

曾根崎 靖 (大分県教育委員会)

石井圭一郎 (大分県教育委員会)

【要旨】

社会が高度化・複雑化した今日、従来のように特定の教育機関や組織、たとえば学校が自己完結的に子どもの教育を担うことは不可能になってきている。言い換えれば社会に存在する多様な教育主体の連携・協働なくしては、教育目的を効果的に達成することはできない。このことはさまざまな人々や組織が連携・協働体制を構築することにより教育活動が効果的に遂行されることを意味している。地域社会においては、多様な教育主体・組織が教育活動を展開している。そこで地域社会で展開されている教育活動を地域教育ととらえ、地域社会における教育活動を効果的に展開していくために地域教育経営の視点から、さまざまな教育主体や組織が「協育」という考え方を念頭におき連携・協働体制を構築する必要性を指摘した。また「協育」ネットワーク構築に関しては教育行政、とりわけ社会教育行政が重要な役割を果たすことが期待されているが、この「協育」ネットワークの構築に基づいた事業を充実・深化させるための社会教育行政のあり方を、マネジメントサイクルの視点から論じた。

【キーワード】

教育の協働 「協育」ネットワーク 地域教育経営 社会教育行政 総合行政

I はじめに

社会が高度化・複雑化した今日、学校及び学校を取り巻く家庭環境や地域社会も大きく変貌してきている。いうまでもなく子どもは社会の中で生活するがゆえに、社会に存在するさまざまな組織（団体等）の影響をうけて成長発達する。そのような中で今まで経験しなかったような社会環境の変化は、子どもに多くの影響を与えると同時に子どもをめぐる教育にかかわる解決すべき諸課題を提示してきている。

従来、子どもの教育というと学校（教育）を思い浮かべる傾向があった。たしかにわが国の場合、子どもの教育に対して学校に大きな役割が期待され、学校もそれに応えるべく努力してきた事実があることは否定できない。つまり、子どもの教育は主に学校に依存しがちであった。また学校も自己完結的に子どもの教育を担う傾向があったといえよう。しかし子どもを取り巻く社会環境は大きく変化し、それと同時に子どもの教育を特定の人々や組織のみが担当することは不可能であるということが認識されだした。そのような中で子どもの教育に対し、あらためて地域社会に存在する多様な教育主体・組織の連携・協働

体制の確立が重要な課題になってきている。

平成 25 年 6 月に閣議決定された「第 2 期教育振興基本計画」⁽¹⁾においては、社会が人を育み人が社会を創るという好循環を目ざし、学習を通じて多様な人々が集い協働するための体制やネットワークの構築などが謳われている。それは社会全体の教育力の強化や人々が主体的に社会参画し、相互に支え合うための環境づくりや環境整備の必要性を指摘したものであるといえる。この視点から教育をみると、今日さまざまな人々や組織の連携・協働なくしては、教育をめぐる諸問題の解決は不可能であり、そのための連携・協働体制の構築が不可欠であるということを意味している。たしかに子どもの教育には多様な人々や組織がかかわっている。たとえば学校教育を例にとってみても保護者や地域住民、さらには国や地方教育行政や福祉行政等多様な立場の個人やさまざまな組織が関与している。

そこで本小論では、子どもの教育に視点をおきつつ、教育効果を高めるための教育活動を推進する組織（団体等）の連携・協働をふまえたネットワーク構築を「協育」ネットワークの構築⁽²⁾にとらえ、教育効果を高めるための「協育」ネットワーク構築に関し若干の考察を試みる。⁽³⁾

II 「協育」ネットワークの意義と展開

1. 協育ネットワークの意義

すでに述べたように、社会の変化は激しく、それに伴い家庭および学校、地域社会が連携・協働して子どもを教育するという取り組み状況にも大きな変化がみられてきていると思われる。自己完結的教育活動から連携・協働による教育活動へという動きである。そこで、今日改めて「協育」ネットワークという考え方が重視されてきているといえよう。「協育」ネットワークは高度化・複雑化した社会の中で子どもを「地域の総合力」で育てるという考え方である。それはあらゆる地域の力を活用することにより、教育目的の効果的達成をねらったものである。

誰が、あるいはどのような組織が子どもの教育を担当すべきかに関しては、さまざまな意見がある。たしかに社会の中で生活するさまざまな人々や組織の密接な関わりなしに、効果的な子どもの教育は不可能であるということは十分認識されてきているといえよう。しかし今まで家庭、学校、地域社会が効果的に連携・協働してきたとはいえない。つまり、地域の総合力で子どもを育てる取り組みがなされてきたとはいえないと思われる。その原因の一つとして、これら三者を含めた地域の「力」が効果的に連携・協働を推進することができるネットワークが構築されてこなかったことが指摘できよう。

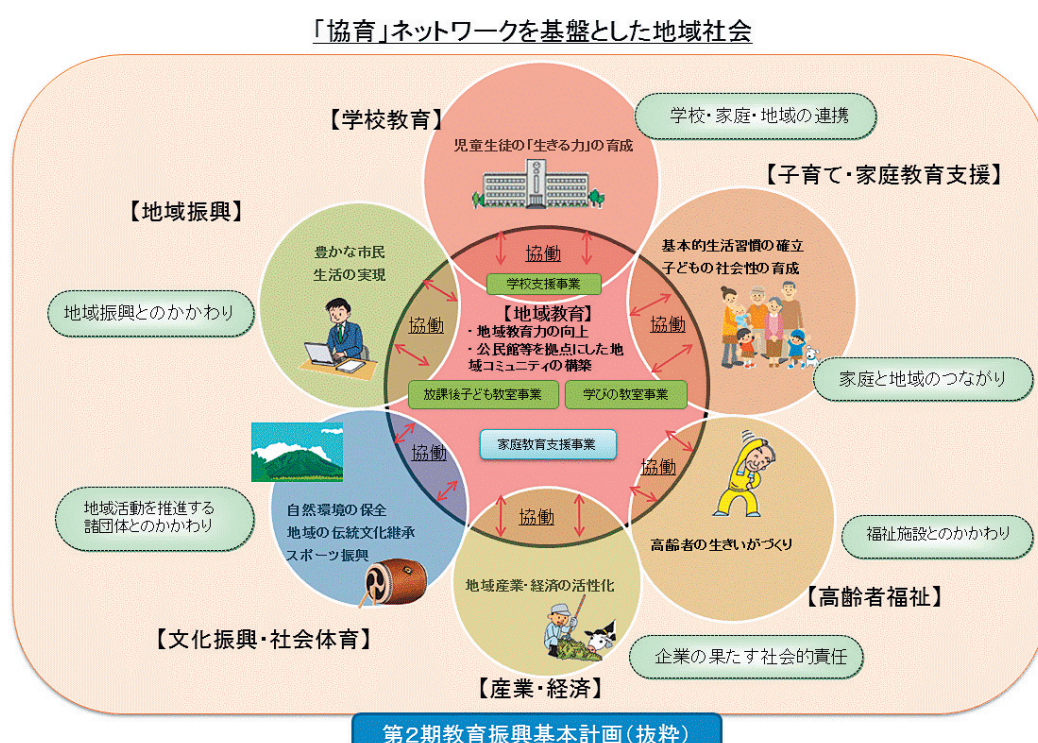
そこで地域社会の総合力で子どもを育てる、つまり地域社会に存在するさまざまな組織が独自の教育機能を発揮しつつ、それらの機能を相互に補完し連携・協働して子どもに対する教育の機能や機会などを提供し、子どもを育てる「協育」ネットワークという考え方が成立する。この「協育」という観点に立ち、すでに教育活動が実施されている地域は多数存在する。それらの実践活動を、たとえば「学校支援事業」や「放課後子ども教室」事業などを行っている事例からみてみよう。そこではそれらの事業の効率化を図るために公

民館等を中心とした「協育」ネットワークが構築され、「協育」ネットワーク事業を展開するためにコーディネーターを配置し活用している。この「協育」コーディネーターが地域社会に存在するさまざまな教育資源と連携・協働し、それら諸資源を調整して教育活動の展開をサポートしている。なおこのような取り組みの効果は学校の活性化につながることも明らかにされている。(4)

2. 「協育」ネットワーク構築と地域教育経営の視点

(1) 「協育」ネットワークと地域教育経営

地域社会で展開される教育活動は、地域社会のあらゆる教育活動をふくんでいる。地域社会の中で、「協育」ネットワークの構築を考えると下図に示すような「協育」ネットワークが構想できよう。これは、「学校支援事業」と「家庭教育支援事業」を「協育」ネットワークを基盤として取り組む姿を例示したものであり、「協育」ネットワークを基盤とした地域社会の姿を示したものである。地域教育は学校改革を地域の側からサポートし、学校も地域の活性化に対して一定の役割をはたすことになる。家庭や地域社会が学校と適切な役割分担を行いながら、子どもを育てる活動を活性化するために展開される。この時、地域社会に存在するさまざまな組織が子どもの教育に関し共通理解を持ち、企業や商工会等への協力要請を行いつつこの地域教育を核に、各行政領域と連携・協働し地域社会の教育力の活性化を図ることが期待される。



4つの基本的方向性

(4) 絆づくりと活力あるコミュニティの形成

〈成果目標8〉 互助・共助による活力あるコミュニティの形成

【基本施策20】 絆づくりと活力あるコミュニティ形成に向けた学習環境・協働体制整備

- ・学校支援地域本部、放課後子ども教室の実施
- ・学校、公民館等を拠点とした地域コミュニティ形成

【基本施策22】 豊かなつながりの中での家庭教育支援の充実

- ・コミュニティの協働による家庭教育支援
- ・問題を抱える家庭への支援

現代公教育体制下において、教育行政は重要な役割を果たしている。教育行政は学校教育のみならず社会教育、家庭教育をも対象としている。「協育」ネットワークを構築するためには学校教育、社会教育、家庭教育等が連携し協働することが前提である。つまり地域社会に存在するさまざまな組織の連携・協働を推進する視点が重要になるのである。この視点は地域教育経営の視点と言い換えることができる。地域教育経営とは「一定の地域のなかで人々の教育・学習に関係する者が、教育の実態を直視し、教育観や理念の共通理解を深めながら、地域の教育目標や課題を設定し、その達成に向かって教育領域や機能の分担を図り、教育資源を最大に活用し、相互に連携することによって、総体として人々の教育・学習を促進する営みである」。(5) これは地域社会を基盤とする人々の教育・学習を効果的・効率的に展開するための経営的活動を意味している。この教育の連携・協働の推進に多くの役割を果たすことができるのは教育行政機関であり、とりわけ社会教育行政は地域教育経営の視点からの「協育」ネットワークの構築には多大な役割を果たすことが期待されているといえよう。

特に 1960 年代後半以降、いわゆる子どもの「生きる力」が弱まってきたと指摘される中で、現実の問題に対して主体的に学び解決できる力の育成が重要視されている。そこでそのような問題に対する課題解決のためには、子どもの生活ネットワークをとらえ学校、家庭、地域社会の連携・協働のあり方を考えることが必要になってきている。その意味でも社会教育行政には地域教育経営の視点から「協育」ネットワーク構築へアプローチすることが欠かせないと思われる。(6)

(2) 地域教育と各領域との連携・協働

1) 地域教育と学校教育とのかかわり

いうまでもなく、公教育としての学校教育は子どもの成長発達に重要な位置を占めている。すでに指摘したように、今日社会の中には多くの教育資源が存在し、多様な教育・学習の機会を提供している。学校をとりまく社会環境が変化する中で、学校が自己完結的に教育・学習活動を担うことは不可能である。そこで、多様な教育資源を活用した学校教育の活性化が考えられなければならない。言い換えるなら、学校教育が効果を上げるためには学校の重点目標や達成指標等を視野に入れた校区ネットワーク会議での協議が必要である。とりわけ、コミュニティ・スクール制度を取り入れている地域では、学校運営協議会と校区ネットワーク会議は密接な情報交換を行い、連携・協働体制を構築することが十分に検討されなければならない。(7) そこで「協育」コーディネーターの配置が重要な意味を持つてくる。(8) 以下地域社会における教育諸領域と地域教育との関わりを論じる。

2) 地域教育と子育て・家庭教育支援との連携・協働

核家族化が進行し、きょうだい数の減少等により家庭内の人間関係が単純化しつつある今日、子育て・家庭教育支援は地域福祉や学校支援との関わりを通して行うことが重要である。なぜなら子育て、特に家庭の問題は地域福祉と切り離して考えることができない。家庭教育の基盤である家庭—とくに「こまり」を抱える家庭と福祉は密接な関わりがあると思われるからである。またさらに学校が子育て・家庭教育支援を行うことで、保護者の学校理解も深まり結果として、学校の教育活動も充実すると考えられる。学校をとりまく地域人材の存在とその支援組織は、子育て・家庭教育支援にとっても有効な働きをするも

のと考えられる。

ところで、地域社会において「協育」コーディネータ⁽⁹⁾は、子育て・家庭教育支援組織の中核的な役割者として活動することが期待されている。たとえば子育て・家庭教育支援に関していえば、「放課後児童クラブ」や「放課後子ども教室」の指導者は、この支援組織のスタッフとして協力して活動することが望まれる。放課後児童クラブや放課後子ども教室における子どもの様子は、学校とはまた異なった状態を呈することもあり、そこから子どもや家庭の様子をうかがうことができるといえよう。さらに協力者として、社会教育団体の代表者や社会体育の指導者などが参画し、この支援体制をサポートしていくことが重要である。

また、そのような人々を中心とした子育てや家庭教育に関わる問題を解決するために「家庭教育支援チーム」をつくり、問題が生じた家庭へ支援員を派遣するシステムを構築することも考えられなければならない。そのような支援員にとって、民生委員や児童委員などとの連携・協働は不可欠である。さらに子育て・家庭教育支援を展開するための拠点として、校区内の公民館を利用することが重要であり、住民自治協議会など住民自治組織との連携も欠かすことはできない。両親がともに職業を持ち、核家族化が進行していく中で、従来の家庭観とは異なった家庭教育が展開されている今日、地域社会での子育て支援は無視することができないものとなってくると思われる。

3) 地域教育と高齢者福祉との連携・協働

少子・高齢化の進行が激しい今日、高齢者と子どもの関わりは極めて少なくなっている。子どもは高齢者と交わることで高齢者の存在を知り、社会の成り立ちを学ぶことができると同時に、学校教育や社会教育が福祉と連携・協働することにより、子どもの学びや高齢者の生きがい獲得などの効果が期待できる。つまり高齢者が地域の中で子どもと関わり、その関わりを通して子どもが生き方や地域文化を学びその地域文化を伝承することは、地域の活性化に寄与することになる。

そこで「協育」ネットワークを基盤にしたさまざまな組織との連携・協働をはかり、地域の絆づくりと活力あるコミュニティの構築がめざされている。また今日公民館等では、社会福祉協議会などが主催する高齢者の居場所づくりであるサロン活動⁽¹⁰⁾が実施されている。このような活動は、地域社会と高齢者がどのように関わり高齢者を支援していくかということと密接に関係している。そこで、この活動を推進するための地域人材の養成と拠点づくりが課題となっている。そのため「協育」ネットワークの関係者が地域福祉との関わりを深め、地域課題の解決に資する取り組みが必要になると思われる。

学校教育と社会教育、さらに社会福祉が連携・協働することは子どものみならず、高齢者を取り巻くよりよい生活環境をつくる上で大切な要素である。このような連携・協働は、大人社会の再構築や地域社会の活性化にとっても欠かすことのできないものである。

4) 地域教育と産業・経済との連携・協働

学校と社会をつなぐ生きた学びの場として、地域の事業所（企業）を巻き込んだ地域教育の視点が必要である。特に地域の事業所と連携した職場見学や職場体験活動等は、子どもの望ましい勤労観や職業観を育成し、今日的教育課題である「学ぶこと・働くこと」の意義を理解し、「生きる力」の育成に大きく寄与するものと思われる。

事業所（企業）は、職場見学や職場体験活動等を社会から要請されている企業の社会貢献活動（CSR）の一環として積極的にとらえる必要がある。というのは、職場見学や職場体験活動等は事業所の協力なくしては成り立たないからである。またそのことは、事業所自体の活性化に寄与すると同時に、子どもの健全な育成を通じて地域の発展をもたらすことにもつながってくると考えられる。親の働く姿を見る機会が少なく、「仕事」（職業）を考える機会も十分に与えられていない子どもにとって、学校教育において職場見学や職場体験活動等は必須の事項であるが、この活動が学校と事業所の個別的なやりとりの中で行われるのではなく、組織的取り組みとして行われることが重要である。そのためには、校区ネットワーク会議や公民館が地域の事業所と強い信頼関係を築き上げ、学校が行うキャリア教育についての橋渡しの役割を担うことが必要となる。

5) 地域教育と文化振興・社会体育との連携・協働

地域社会で生活する人々にとって、地域社会の文化また地域での体育活動は重要な意味を持っている。いうまでもなく、地域社会の中で生活する子どもや大人はそこでの文化を学び継承し育てることで文化への興味を喚起し、豊かな感性を育てていくことができる。これは学校における学びの意欲を育てることにつながり、学習社会の形成にも重要な役割を果たしていると考えられる。また体育活動を通しての健康づくり、体力づくりは地域社会の中でよりよい生活を行う上での基礎となりうる。なお社会体育ではスポーツを通して地域の仲間づくりをすすめている「総合型地域スポーツクラブ」の設立を推進し、数多くの組織が活動を始めている。このような活動を効果的に推進するためにも「協育」ネットワークの活動は重要であり、「協育」ネットワークを通して人々がつながり地域教育の担い手を育成し、地域住民が自らの生活基盤である地域社会で活躍することが期待されるのである。

6) 地域教育と地域振興との連携・協働

各地域社会で、地域振興や地域課題解決を目的とした協議会等がつくられてきている。公民館はこのような協議会の拠点となることが多いので、校区ネットワーク会議との調整を公民館職員が担当すればさまざまな情報共有が可能となる。地域での教育活動や学校、地域社会、行政の連携・協働をうまく機能させるためには地域の拠点となっている公民館の役割が重要である。⁽¹¹⁾

公民館が「協育」ネットワークの要となるためには、学校や行政が必要とする情報をどれだけ収集できているか、またその情報をもとに的確に助言ができるかという点にかかっている。とりわけ学校、行政が必要とする情報として学校行事等で活用できる地域社会で活動するの団体や指導者の情報、行政施策（子育て支援、福祉、健康、介護、地域振興、文化振興、社会体育等）の推進母体となりうる団体・人材の情報などがあげられる。このような情報も、「協育」ネットワークを活用することにより効果的に収集できると考えられる。その意味では公民館の職員、とりわけ社会教育主事や公民館主事の役割は重要である。

(3) 「協育」ネットワークシステムの全体構想

すでに述べたが「協育」ネットワークシステムづくりは家庭、学校をはじめとして地域社会に存在するさまざまな組織の連携・協働により可能になる。そのためにはまず一定エ

リアを設定し、そのエリア内で子どもの教育に関わる情報を共有しつつ日常的に学校支援や地域活動を連携・協働して行うシステムづくりが必要になる。そのシステムづくりの手順を以下に簡単に述べる。⁽¹²⁾

1) 市町村段階における「地域協育プロジェクト会議」の設置

基本的には、最初に市町村レベルでのネットワークづくりが考えられねばならない。まず「協育」ネットワークづくりの基礎となる市町村全域を対象とする、たとえば「地域協育プロジェクト会議」とでも呼べるような組織を設置する必要がある。この組織では、市町村としての子どもの教育に関する全体方針や全体像を協議し進むべき方向を策定する。組織の構成員としては社会教育関係者や学校教育関係者、首長部局の関係者、地域さらに企業の関係者など幅広い分野から構成することが必要であろう。そこでは関係部署との連携・協働方策や学校経営方策等について方針を決め、ネットワークづくりへの支援を行う。

2) 「校区ネットワーク会議」の設置

次に中学校区程度レベルを対象とする、たとえば「校区ネットワーク会議」の設置が考えられねばならない。これは市町村教育委員会が中心となり、中学校区を単位とした一定エリア内での組織である。この「校区ネットワーク会議」には保護者や教職員、さらには地域住民等が参画し、地域社会の教育課題に関し共通理解をはかりつつその教育課題解決のために日常的な取り組みを実践する。組織の構成員にはエリア内の幼児教育、小・中学校の関係者、自治会、老人クラブ、企業、商工会、青少年健全育成団体等のメンバーが考えられる。なお、このネットワーク会議の運営は公民館が行うのが最適であると思われる。このネットワーク会議の設置は市町村教育委員会が中心になることはいうまでもないが、地域教育の視点から考えた場合、教育委員会以外の首長部局の行政機関も積極的に関与し、「協育」ネットワークを構築することが重要になるといえよう。教育行政と一般行政の連携・協働も、「協育」ネットワークの構築を考える際に避けて通ることのできない課題である。

3) 学校支援システムづくりとコーディネート機能の充実

「協育」ネットワークシステムの全体構想の最終段階として、学校支援ネットワークを構築する必要がある。学校支援ネットワークは各学校に構築され、それぞれの学校を支援する組織である。学校の豊かな教育活動等を推進するために、学校を支援する組織でありメンバーはPTA会員や地域の人々で構成される。この学校支援ネットワークが有効に作用するためには、教育活動を効果的に推進するために組織間の連携・協働を「仲介」する「仲介者」が重要になる。このような人をコーディネーターとして位置づけ、個別学校内や学校間におけるさまざま組織の連携・協働さらには地域における多様な領域間の連携・協働を推進することにより、教育効果をあげることができるとと思われる。

なおコーディネーターとしては教育委員会事務局に配置されている社会教育主事や公民館職員、さらには各種教育機関、団体等の関係者から選任することが考えられる。このようなコーディネーターの役割は極めて重要になり、「協育」ネットワークシステムが効果を発揮するかどうかは、このコーディネート機能の作用にかかっていると断言できない。

Ⅲ 「協育」ネットワーク事業の展開と社会教育行政

1. 総合的な子ども支援と「協育」ネットワーク事業の展開

今日、教育に関わる人材や組織は社会のいたる所に存在し、そのような人材や組織の活用なくしては学校教育の目的を効果的に達成することが困難になってきている。その意味では「協育」ネットワーク事業は、学校のさまざまな教育活動に多方面からの教育力を導入し、学校教育の活性化をねらったものである。すでに述べたように「協育」とは学校、家庭、地域社会をはじめとする社会におけるさまざまな人材や組織が連携してネットワークをつくり、それぞれの教育機能を補完・融合させて協働して子どもの教育にあたることである。言い換えれば、それは総合的な子ども支援ということができる。同時に「協育」ネットワーク事業に参画することにより、関係する地域住民や地域の組織は活動を通して自らの立場を確認し、課題や問題点の克服のために自己学習を行うことができると考えられる。このような活動は地域住民に学習機会を提供し、地域住民の相互学習を推進するものであり、結果として地域の活性化につながると思われる。

なおこれらの活動を展開する際、子どもに対するさまざまな組織の教育作用がそれぞれ別方向のベクトルを形成するなら、その教育効果は期待できない。そこで最大限の教育効果を得るためにも家庭、学校、地域社会における組織の教育ベクトルが共通の方向を指向し、協働して教育に取り組むことが必要になる。したがって家庭、学校、地域社会の三者による「協育」ネットワーク事業の構築・展開が考えられてきた。このような考え方は「学校と児童・生徒、保護者、地域とのオープンな対話を通して相互に学習しながら、協働的に新たな価値や状況をつくり出す」⁽¹³⁾のものであり、「協育」ネットワークシステムを構築するうえで極めて重要なことである。しかし今後「協育」ネットワーク事業の充実・深化をはかるためには、地域社会の中で子どもの教育に関わる諸活動を組織化し、さらにそれを支えるさまざまな組織や領域などに留意して細分化しつつ精査したうえで、「協育」ネットワーク事業の構成や展開を考える必要がある。たとえば、すでに述べた「学校支援事業」や「放課後子ども教室事業」、「学びの教室事業」等はその代表的なものであり、学校とこれらの事業あるいはこれらの事業間の連携・協働をどう考えるのかということは重要な課題である。

また家庭と学校以外で、地域社会に存在する「協育」ネットワーク事業に関わる領域には多様なものがあるといえよう。本小論では地域社会に存在し、「協育」ネットワーク事業に一定の影響を持つと思われる領域として「学校教育」、「子育て・家庭教育支援」、「文化振興・社会体育」、「産業・経済」、「高齢者福祉」、「地域振興」の領域をかかげ、これらのネットワーク形成と事業の展開をはることの重要性を指摘してきた。というのはこのような領域が子どもや地域住民と独自の関わりを有し、地域社会形成に一定の影響力を有しているからである。

これらの領域が、それぞれの役割を果たすことを通して「協育」ネットワークを構築することにより、子どもに対するいっそうの効果を発揮することが可能になるといえよう。また地域住民同士の学びを通してのつながりは人材育成を可能にし、それにより大人社会の再構築による「地域教育力」の向上が期待できると思われる。

2. 「協育」ネットワーク事業の充実・深化を図る社会教育行政

(1) 社会教育活動と社会教育行政

社会教育行政とは簡単にいうなら、国及び地方公共団体が法律に基づき、社会教育の目的を達成するために必要な諸条件の整備確立をはかる活動である。戦後の教育行政改革は、教育行政が法律によって行われることを基本原則とした。今日の社会教育のあり方を規定した法律に社会教育法があるが、社会教育法第3条は「国及び地方公共団体は・・・すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成するように努めなければならない。」と、国及び地方公共団体の「環境醸成」、「条件整備作用」を規定している。

なお社会教育行政の対象領域は教育基本法、社会教育法等に明示されているようにきわめて広範囲にわたっているが、重要なことはその活動が地域社会の実情や人々の意向を十分に反映させたものでなくてはならないということである。このことを念頭において考えると、社会教育行政は社会教育法に示されているようにある種のサービス行政としての性格をもつものであり、社会教育に対する地域住民の要請や解決すべき課題に積極的に取り組むことが求められている。したがって地域社会における子育てや課題解決、さらに昨今求められている地域住民相互の「絆づくり・かかわり」を通しての地域社会の再構築等において、それらの活動をサポートする社会教育行政が求められている。

今日「協育」ネットワークの構築という視点で教育活動を考えた場合、すでに指摘したように学校と家庭の連携・協働、さらには地域社会において実施されている「協育」ネットワーク事業の効果的展開という点からも「環境醸成」、「条件整備作用」としての社会教育行政の役割の重要性が指摘できる。それは「地域の環境・文化・スポーツ」や「産業・経済」、「福祉」、「行政」等多くの領域が独自の機能を果たしつつ連携・協働することなくして「協育」ネットワーク事業の進展は不可能であり、「協育」ネットワーク事業の効果的な推進のためには諸領域間の指導・助言、調整役として社会教育行政に重要な役割が望まれていることを意味する。社会教育行政がリーダーシップを発揮することにより、地域における教育効果が期待できると思われる。

(2) 「協育」ネットワーク事業の充実・深化と社会教育行政

「協育」ネットワークの充実・深化に、社会教育行政はどのような役割を果たすべきであろうか。今日人々は多様な教育・学習要求をもち、このような多様な教育・学習要求をみたすためにも国及び地方公共団体による社会教育の実施が期待されている。社会教育行政の主要な役割は、人々の多種・多様な自発的学習を基礎として行われる社会教育を推進・援助して、できるだけ多くの人々の教育的要求を満足させ、個人と社会の幸福をはかることである。

たとえば、平成25年4月の中央教育審議会答申「第2期教育振興基本計画について」においては、絆づくりと活力あるコミュニティ形成のために、学校と地域の連携・協働体制の構築が謳われている。これらの施策のねらいである連携・協働体制の構築のために、社会教育行政には多大な期待がかけられている。また学校教育法施行規則の一部改正にとともに、土曜授業の実施が可能になったが、これは学校と家庭、地域社会との連携・協働を視野に入れた改正といえよう。これらの施策がねらいとしている連携・協働体制を構築す

るために、社会教育行政に課せられた役割は大きいと思われる。

このような観点に立つなら、社会教育行政は従来とは異なり労働、福祉、保健、農林水産といった社会教育行政以外の領域とも関係性を深める必要がある。というのは、すでに述べたようにいずれの領域も何らかの形で視点を異にしながらも、個別的に社会教育・生涯学習施策に取り組んでいるからである。そしてそのような施策を通して、地域の教育活動、地域の人材育成に寄与しているといえよう。各領域の学習活動等を通して育成された人材は、結果として「地域の教育力」向上に寄与しうる可能性を秘めていると思われる。そこで「協育」ネットワークを構築し効果的な教育活動を展開するためにも、各領域の教育関係事業の連携や協働、そしてそれをふまえた統合が望まれるのである。社会教育行政は、このような学習支援や人材育成に人的・財政的支援を通じてアプローチする必要があると考えられる。視点を変えれば、各領域が行う教育・学習活動を統合する「総合行政」としての社会教育行政が展開されなければ、「協育」ネットワークの充実・深化による教育効果は期待することができないといっても過言ではない。この「協育」ネットワークをいっそう充実させ深化を図るためには、多様な学習支援や人的・財政的支援を通じ人々の学習活動をサポートするために、教育委員会部局を中心とした「総合行政」としての社会教育行政のあり方が考えられなければならない。

なおこのような社会教育行政を推進するためには、人的資源としての社会教育関係職員、とりわけ社会教育主事の役割が重要になる。「教育の協働」や「協育」ネットワークの構築をキーワードとして教育活動の推進を考えると、あらためて社会教育主事の位置や役割を多様な観点からとらえなおす必要があるだろう。そのためには、社会教育総合センター等の研修機関を十分に活用し、社会教育関係職員の資質の向上などをはかる研修機会の提供がなされなくてはならない。

3. 社会教育行政の点検・評価

今日教育行政機関は実施した活動の成果を検証し、さらなる効果的な取り組みを行うために評価の実施が求められている。評価は目標達成に向けて活動計画を決定し（Plan）、実践を行い（Do）、目標の達成状況を評価し（Check）、計画の改善（Action）に資するために行うものである。いうまでもなく、評価は活動の組織的・継続的改善をはかり、さらなる発展のためにも必要不可欠なものである。

そこで社会教育行政は、これまでさまざまな組織等により実施されてきた「協育」ネットワークの構築や事業がいかなる効果をあげたか、あるいはどのような課題を内包しているか等を評価・点検することなしに今後の「協育」ネットワーク事業を支援することはできない。

そこであらゆる機会—事業展開の途中や事業終了後等—に、PDCAサイクルに基づき、事業にかかわる社会教育行政を個別的視点から評価し点検することが求められる。その評価・点検のプロセスを通して、問題点の克服と新たな視点からの社会教育行政の進め方が提示されねばならない。その意味で評価・点検の機会を定期的に設けることが必要になる。なおその際、改善（対策）にとどまらずその改善（対策）がどのような効果をもたらしたかを精査することにより、さらに改善の質を高めることが重要である。その意味で、PD

CA-A（効果検証：Achievement）サイクルを念頭においた社会教育行政の推進が考えられねばならない。

4. おわりに

教育活動を効果的に展開するためには、「協育」ネットワークの構築が不可欠であることを論究してきた。本小論でふれたように、地域社会には多様な教育資源が存在するがそれらの教育資源の活用なしには、今日の教育活動は成立しえない。従来、教育活動とは無関係のように考えられていた分野でも、教育活動に多大な影響を与える可能性を持っていることが明らかになった。公教育体制の下で教育活動が高度に組織化されている今日、教育行政の果たす役割は重要であるといえる。しかし教育活動が多様化し、教育に関わる多様な教育主体や組織が存在している中で、教育行政が自己完結的に教育に関与することはできない。すでに指摘したように「自治体の教育行政は、教育委員会一部局で担えるものではなく、首長の理解がないと教育委員会の施策も進まないのが現実であり、福祉など他の部局との連携・協力も必要になってきている」⁽¹⁴⁾。したがって、「総合行政」という観点から教育活動に関与することが必要になろう。教育行政と一般行政の連携・協働こそ教育の協働を推進する際きわめて重要になると思われる。地域社会における教育活動の展開、さらにこれらの教育活動を支援するための「行政」活動の展開にも教育経営的視点が要請されることになる。

（注）

- （1） 第2期教育振興基本計画の中では「自立」「協働」「創造」の理念の実現に向けた生涯学習社会の構築が求められている。その中で4つ基本的方向性のひとつである「絆づくりと活力あるコミュニティの形成」において学習を通じて多様な人が集い協働するための体制、ネットワークの形成など社会全体の教育力の強化や人々が主体的に参画し、相互に支え合うための環境整備が謳われている。教育振興基本計画は教育基本法に基づき、政府が決定する教育に関する総合計画であり、第2期教育振興基本計画の計画期間は25年度－29年度である。
- （2） 地域の大人全員で子どもを育てる、協力して育てるという意味の「造語」である。一定エリア内で学校や家庭、地域社会が連携してそれぞれの教育機能を補完・融合し協働して教育活動に当たると言うことを意味している。「協育」ネットワークの構築に関しては、すでに試論を発表しているが、今回の報告はより広い観点からの「協育」ネットワークの構築とそのネットワーク構築のための社会教育行政のあり方に関し論究を試みる。（山崎清男、中川忠宣、矢野修「家庭・学校・地域社会の連携・協働による教育システムの構築—「協育」ネットワークシステムの形成を中心に—」大分大学生涯学習教育研究センター紀要第7号、2007年参照）

- (3) 本小論の内容は大分県社会教育委員会議が、大分県教育委員会社会教育課長に「建議」として提出したものをベースとして、同会議の委員長である山崎が若干の考察を加えまとめたものである。なおこの「建議」の作成に共同執筆者である曾根崎、石井の両名も関わっている。
- (4) 大分大学高等教育開発センター調査報告「生涯学習社会の形成を目指す教育の協働に関する報告」(平成 21 年 3 月)、同センター調査報告Ⅱ「家庭、学校、地域社会の『協育』ネットワーク構築の推進に関する調査報告」(平成 22 年 3 月)、同センター調査報告Ⅲ「家庭、学校、地域社会の『教育の協働』に関する調査研究～大分県佐伯市における『教育の協働』に係る意識調査から～」(平成 23 年 3 月)、同センター調査報告Ⅳ「家庭、学校、地域社会の『教育の協働』に関する調査研究～『教育の協働』に係るコーディネート機能に関する調査から～」(平成 25 年 3 月)、同センター調査報告Ⅴ「家庭、学校、地域社会の『教育の協働』に関する調査研究～コミュニティ・スクールにおけるコーディネート機能を中心に～」(平成 27 年 3 月)
- (5) 岡東壽隆『地域における生涯学習の支援システム—地域教育経営の理論と実践—』東洋館出版 平成 9 年 23 頁
- (6) 玉井康之「コミュニティの活性化と生涯学習—心と心の結びつきと地域教育経営—」日本教育経営学会編『生涯学習社会における教育経営』玉川大学出版部 平成 12 年 44-45 頁
- (7) わが国のコミュニティ・スクールの特徴と変容に関しては以下の論文に簡潔にまとめられている。岩永定「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴と変容」日本教育行政学会紀要 37 号 平成 23 年 38-54 頁
- (8) 中川忠宣・山崎清男・深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進(Ⅲ)—コーディネーターの役割分析を中心に—」日本生活体験学習学会誌第 12 号 平成 24 年 1-9 頁
- (9) 中川忠宣・山崎清男「『教育の協働』と『コーディネート機能』の関係—優れた『地域による学校支援活動』実践の全国調査から—」日本生活体験学習学会誌第 14 号 平成 26 年 13-20 頁
- (10) 大分県社会教育委員会議建議「『協育』ネットワークの充実を図るための社会教育行政の推進」平成 27 年 1 月 4 頁
- (11) 大分県社会教育委員会議建議「教育の協働を推進する拠点としての役割を果たすための公民館運営の在り方」(平成 20 年 3 月)において、教育の協働を推進するための「協育」ネットワークの拠点機能を担う公民館の在り方を指摘している。
- (12) 山崎・中川・矢野 前掲論文 40-41 頁
- (13) 曾余田浩史「学校の組織マネジメントに関する理論の展開」岡東壽隆監修『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』北大路書房 平成 21 年 86-87 頁

- (14) 小川正人「地教行法の改正と新教育委員会をめぐる課題－『新』教育長と教育委員会の関係を中心に」 日本教育行政学会年報 41号 日本教育行政学会
平成27年 172頁

小学校図画工作科・外国語活動の協働学習の実践的研究 —英語を使って版による表現を行う授業の一考察—

藤井 康子 (大分大学教育福祉科学部)

友廣 佳奈子 (大分大学教育福祉科学部附属小学校)

大島 亜矢子 (大分市立賀来小中学校)

【要旨】

本研究は、平成 23 年 4 月からの小学校外国語活動の完全実施を受けて、図画工作科と外国語活動の協働学習のための教材開発と授業実践を行い、図画工作科の学習内容に英語学習を取り入れた指導法について検討するものである。本研究では、現在、ヨーロッパを中心とする諸外国の学校教育で導入されている CLIL (クリル—Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習) の理論と指導法とに着目し、特にスペインの実践の在り方を参考としながら、日本における英語を取り入れた美術教育の在り方について実践的に考察することを目的とする。

本論では、平成 27 年 1 月から 2 月にかけて、大分大学教育福祉科学部附属小学校の 3 年 1 組, 2 組, 3 組の児童に対し各 1 回 (全 2 時間, 計 3 回) の授業実践「○△□のはんをつかって絵をかこう!」を行い、分析と考察を行った。

【キーワード】

図画工作科教育 (arts and crafts) 小学校外国語活動 (foreign language activities) 協働学習 (collaborative learning) CLIL (Content and Language Integrated Learning)

I. 問題背景と研究目的

現行小学校学習指導要領における外国語活動は、「外国語を通じて言語や文化について体験的に理解し、外国語の音声や表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目的とする¹⁾。学習指導要領の第 3 指導計画の作成と内容の取扱いでは「他教科等で児童が学習したことを活用するなどの工夫により、指導の効果を高めるようにすること」とあり、図画工作科との連携について言及されている²⁾。ここでの図画工作科と外国語活動の連携は、あくまでも子どもの作品を活用することに留まっているが、筆者は今後の在り方として、「鑑賞」だけでなく「表現」にも英語を取り入れ、実技教科の特性を生かした指導法について検討する必要があると考える。そのため、現在ヨーロッパを中心に学校教育に導入されてきている CLIL (クリル—Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習) の理論と指導法に着目し、日本での英語を取り入れた美術教育の在り方について理論と実践の両方から研究を進めている。日本では、CLIL の教育理論を取

り入れた協働学習に関する研究については、理科や数学、社会科等、他教科では進められているものの、図画工作科と外国語活動の協働学習に取り入れた研究についてはまだ殆どなされていないといえる。筆者は、CLILの4つのC（①Content：内容、②Communication：言語、③Cognition：思考、④Community：協学）³⁾について、図画工作科との協働学習授業を検討する為に次のように解釈した。①は新しい知識、スキルの理解であることから図画工作科及び外国語活動の学習内容、②は対人コミュニケーションやツールとしての言語であることから図画工作科における言語活動、外国語活動におけるActivity、③は表現・思考を意味することから図画工作科の表現及び鑑賞における創造活動、外国語活動のタスク活動、④はペア・グループワークや国際理解等につながる学びの形態であり、図画工作科と外国語活動に共通する共同学習や美術鑑賞を通じた異文化理解である。

本論では、筆者の一人（藤井）がこれまで進めてきたスペインのCLIL用英語版初等美術教科書の内容や指導法の研究を基に、図画工作科と外国語活動の協働学習のための教材を独自に開発し、小学校での教育実践を通してその効果を検証した。本論を通して、2つの教科（学習）の協働学習の意義を明らかにする。

II. 研究の方法

図画工作科と外国語活動の協働学習の学習内容及び指導法について、大分大学教育福祉科学部附属小学校における授業実践をもとに実証的な考察を行った。ビデオ等の授業記録と児童が書いたふりかえりシート（自己評価）及び版画作品を分析し、CLILの教育理論を取り入れた実践事例としての有効性の実証と理由の解釈を検討する。

本授業実践は、附属小学校の図画工作科の一題材「○△□のはんをつかって絵をかこう！（版による表現）」として、著者のうち友廣（図画工作科担当、T1）と大島（外国語活動担当、T2 ※実施当時、附属小学校在職）によるティーム・ティーチング形式で行った。対象は実施時期に在籍していた第3学年の1組～3組の児童105名（※授業実践期日の欠席者含む）とし、平成27年1月から2月にかけて計3回の実践研究授業を行った。著者の一人（藤井）は授業の企画、実施のための指導計画の作成、教材の作成に携わり、授業実践には観察者として加わった。尚、実践当日は、本学部英語科教育専門の御手洗 靖准教授にご指導、ご助言をいただいた。

III. 授業実践の内容と考察

1. 学習教材の開発と題材のねらい

本授業実践の内容は、スペインのエデルヴィヴェス社（EDELVIVES）が発行したCLIL用英語版初等美術教科書『Arts and Crafts 3（2012年）』における「単元1. Animal Friends」から着想を得て開発したものである⁴⁾。その上で、幾何学的な形と鮮やかな色彩がリズムカルに構成された宇治山哲平氏の作品『童（1972年）』の鑑賞を行い、そこから学んだことを版による表現に繋げるという「鑑

賞」と「表現」を一体化させた学習教材を開発した。作品の選定理由は、自然物・人工物等あらゆるものを幾何学的な形に単純化したイメージが児童の発想・構想を豊かに引き出すだけでなく、英語学習の効果を高めるヴィジュアルイメージとしても有効と考えたことによる。授業内容を構想する際、日本文教出版の図画工作科教科書『よさを見つけて 3・4 上 (2011 年)』における題材「はんをつかって」と、外国語活動補助教材である文科省『Hi, friends! 1 (2012 年)』における単元「Lesson 5 What do you like?」の内容と指導法を参考とした。

2. 授業実践の内容

(1) 題材名 第3学年「○△□のはんをつかって絵をかこう！」(版による表現)

(2) 学習指導目標

【図画工作科】

- ・幾何学的な形の版を使う活動を楽しみながら、自分の想像したことを版で表すことに取り組もうとしている。(造形への関心・意欲・態度)
- ・素材によって異なる版の形から自分の表したい形を見つけて、色や組み合わせなどを考えている。(発想・構想の能力)
- ・幾何学的な版の形を生かしてイメージを広げ、表したいものを工夫して版に表わす。(創造的技能)
- ・自分や他の人の良さや色と形の組み合わせ等の工夫している点を見つけて認め合い、作品への思いを感じ取る。(鑑賞の能力)

【外国語活動】

- ・絵の中の自分が好きな表現について、その理由を積極的に答えたりしようとする。(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
- ・色や形を表す言葉を使って“ I like ~.”や“ What ~ do you want?”の尋ねる表現に慣れ親しむ。(外国語への慣れ親しみ)
- ・英語と日本語では発音などの違いがあることを知り、言葉の面白さに気が付く。(言語や文化に関する気づき)

(3) 児童の実態

図画工作科の学習においては、絵を描くことや粘土や紙等を使って作品を作ることに興味のある児童が多く、創作活動に意欲的に取り組む様子が見られる学年である。授業中は、自ら積極的に手を挙げて発言する児童も多い。中には授業時間外にも図画工作科室に来て、身近な材料を使って楽しみながら造形表現を行う積極的な児童も見られる。造形表現に関しては、1 学期には絵で表す表現と粘土を使った表現を行い、2 学期には木工作、紙工作を中心に行った。3 学期は様々な素材による造形表現に挑戦させる活動を行った。

本授業は、これまで児童が経験したことのない図画工作科と外国語活動との協働学習として、美術鑑賞と表現との一体化を図る内容で設定したものである。色と形に着目させて美術作品を鑑賞させた後、木や竹、スポンジの幾何学的な形(丸形、三角形、四角形)と5色の版画用水性インク(赤・黄・

青・緑・黒) を用いた紙版画の表現に挑戦させた。

(4) 準備物 『童』作品教材, フラッシュカード, 画用紙, 版, 版画用インク, 筆記用具

(5) 題材計画 (総時間数 2 時間)

	学習活動及び学習内容	指導上の留意点	評価のポイント
1 次	1. 本題材の学習について知り, 英語表現に慣れる。 ・作品を鑑賞し, 版による表現のイメージを広げる。 ・色や形を表す英語表現を知り, 日本語との音の違いに気がつく。 ・混色の概念について知る。 2. 宇治山哲平『童(1972年)』に見られる色と形に着目して鑑賞し, 発見したことを英語で発表しあう。	・チャンツに合わせながら, 表現活動を進める上で必要な英語表現を学ばせ, 授業の中で何度も使えるようにする。 ・子どもにとって親しみのある郷土作家 宇治山哲平の作品『童(1972年)』を取り上げ, 絵の中に何が描かれているかを考えさせて発表させることで, 幾何学的な形を使って表現してみたいという思いを高められるようにする。	◎発想の経過を捉えるために, デジタルビデオとカメラで記録する。 ◎絵から想像したことを英語で表現しようとしている。 ◎英語の音の違いに気がつく。 ◎必要なものを貰うために英語で依頼しようとしている。 ◎友だちの表現に興味, 感心を持っている姿。 ◎友だちの発言に傾聴し, 良い所等を発表し, 仲良く関わろうとする姿。
2 次	3. スタンピングの技法を使い丸, 三角, 四角の中から好きな形や色を組み合わせる表現したいイメージを表現する。 4. 友達の作品を鑑賞する。	・自分の好きな色と丸, 三角, 四角の形を組み合わせる表現を工夫しながら楽しむようにする。 ・作品を通してコミュニケーションができるようにする。	◎作品及び振り返りカードの内容も活用する。 ◎形や色から感じたり想像したりしたことを版に表す活動を楽しもうとしている。 ◎材料や用具を使い, 自分なりの表し方を工夫している。

(6) 指導について

本授業では, 導入部分において通常の外国語活動の授業と同様, Good morning to you を歌いながら講師紹介を行うウォームアップ活動を取り入れた。この活動を通して児童に英語を使った図画工作科の授業であることを理解させ, 楽しい雰囲気での活動が始められるようにした。

展開部分では, フラッシュカードを使いながら色(一次色: primary color) や形を表す英語表現の復習を行い, 混色によって出来る色(二次色: secondary color) の英語表現の学習を行った。その後, 大分県日田市出身の抽象画家である宇治山哲平(1910-1986年)の『童(1972年)』を鑑賞した。T2が絵の中の幾何学的な形を指差しながら “How many ~?” “What color / shape is this?” と英語で発問し, 既習したことを活かしながら色や形を表す英語表現を使うコミュニケーション活動を行った。次に, 色や形から自由にイメージを膨らませる楽しさを児童に味わわせることを目的に, T1・T2が共同で対話による鑑賞とワークシートを使った鑑賞を行った。表現活動では, 最初に製作方法を具体的に示し, 作業の見通しを持たせて児童の創作意欲を高めるようにした。机間指導では, 素材で異なる版の形と色との組合せから生まれるイメージの面白さに気づかせるための声かけを行った。

授業のまとめとして, 児童の完成作品を使ったショー・アンド・テル(発表活動)を行った。始めに T1・T2で T1の参考作品を使いながら見本を示した後, 児童に作品のタイトル, 好きな所とその理由を発表させた。最後に, 児童の自己評価として振り返りシートに記入させた。

<教師が授業で指導した主な英語表現>

- ・色 : Red, Yellow, Blue, Green, Black, Purple, Orange
- ・形 : Circle, Triangle, Square, Rectangle
- ・美術鑑賞 : [What can you see?] [How many ()?] [What () is this?]
- ・色と形のデモンストレーション : [What color/shape do you want?] [I want (), (), (), () and (). Please give me colors/shapes.] [Here you are.] [Thank you.] [You're welcome.]
- ・発表活動のデモンストレーション : [This is my picture.] [The title is ().] [I like ().] [Why?] [Oh! That's great.] [Thank you.]

(7) 指導の展開 (全2時間)

時間	児童の活動	教師の支援 T1 図画工作科専科 T2 外国語専科	備考
導入 5分	<p>1. 挨拶をする。 Good morning to you を歌う。 “Hello, everyone. How are you?” “I'm fine / hot / sleepy...etc.”</p> <p>2. 今日の授業内容を知る。 ・英語を使って図画工作科を学ぶ。 ・今日のめあて「○△□のはんをつかって絵を描こう！」を確認する。</p> <p>・今日の流れを確認する。</p>	<p>・楽しい雰囲気の中で活動できるようにする。 T1: “Good morning to you Ms. Oshima.” T2: “Good morning to you Ms. Tomohiro.” “Hello, everyone. How are you?”</p> <p>・講師の紹介と授業内容の確認をする。 スペシャルティーチャー：外国語活動専科 アートティーチャー：図画工作科専科 T1: “Please listen carefully.” これから先生が言うことを良く聞いて下さい。“Today, Ms. Oshima and I speak English in this class. O.K?” 英語を沢山使しましょう。 T1: “We make a print using circle, triangle, square and rectangle! O.K?” 今日は、丸、三角、四角、長方形という形を使って版画を作ります。</p> <p>T2: Please look at the today's menu! T1・T2: 今日の流れを確認します。 1. あいさつ 2. Color and shape を見つけよう！ 3. 絵を見よう 4. ペット (はんが) をしよう 5. ミニ発表会</p>	(板書) Today's menu
展開 65分	○△□のはんをつかって絵をかこう！		
	<p>3. ウォーミング・アップをする。 ・形のデモンストレーションを聞く。 ・形の発音の復習をする。 ・色のデモンストレーションを聞く。 ・色の発音を復習する。 ・橙、紫など混色で得られる色の英語表現を学知る。 ・赤い円、緑の三角等の色と形を表す言葉の英語表現を知り、発表する。</p>	<p>・既習したことを活かしながら、色や形を表す英語表現を教える。 T2: “Here, there are four types of shape, circle, triangle, square and rectangle.” T2: “There are five colors. Red, yellow, blue, green and black.” ・色と形を組み合わせた表現、混色の概念について児童に質問しながら教える。 T2: “This is a red circle. Ms. Tomohiro, what's this?” T1: “This is a purple triangle!” T2: “O.K!” “What's this?”</p>	・フラッシュカード(形と色)

<p>4. 宇治山哲平の作品『童』の色と形に着目し、英語で発表しあう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宇治山哲平の作品と出会う。 ・絵の中に何がみえるか。 ・～色の丸、～色の三角、～色の四角は何個あるか。 ・この色は何色か。 <p>5. 宇治山哲平の作品『童』を鑑賞する。絵の中の色や形から想像したことや考えたことを日本語で発表し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・形を組み合わせたら、どんなイメージが見えてくるか。 ・イメージを組み合わせると、どんな物語ができるか。 <p>・“What can you see?”を使い、絵の中に何が見えるかを友人と尋ね合う。</p> <p>・鑑賞シートに、作品の中の形から想像したものに出来るだけたくさん丸をつける。</p> <p>・見つけた形を発表しあう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・宇治山哲平の作品『童（1972年）』を提示し、絵の中に見られる色や形について着目させ、英語で発表させる。 ・児童を絵の前に集める。 <p>T2: “What shape can you see?” T2: “How many black triangles?” T2: “What color is this?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宇治山哲平『童（1972年）』からイメージを膨らませる。絵の中に何が描かれているかを考えさせて、どこからそう思ったのかを明らかにしながら発表させる。 ・幾つかの色、形を組み合わせることができるイメージの面白さに気がつかせる。 <p>T1: この絵は、大分県日田市出身の宇治山哲平という作家が描きました。この作品を知っている人はいいますか？ “Do you know this painting?”</p> <p>T1: 鑑賞シートを見て下さい。絵の中に何が見える？ “What can you see?”と書かれています。「何が見えますか？」を英語で</p> <p>”What can you see?” と表現します。それでは一緒に、大島先生に英語で何が見えるか聞いてみよう！ “Ms. Oshima, what can you see?”</p> <p>T2: “O.K. 私はここに、～が見えます。”</p> <p>T1: どこからそう思ったのですか？</p> <p>T2: ～だからです。</p> <p>T1: なるほど。 “That’s good! Thank you.”</p> <p>T1: プリントを配ります。プリントには、先生が絵の中の形から想像したものに一つ丸をしてあります。 “What can you see?” 皆さんは幾つ丸をつけられるかな？</p> <p>T2: “Ready, set, go!” ”What can you see?”</p> <p>T1: 誰か発表してくれますか？</p> <p>“What can you see?”</p> <p>T1: なるほど。 “That’s good! Thank you.”</p> <p>それでは、Circle, triangle, square and rectangleを使って、皆さんも宇治山さんのように作品を作ってもらいます。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・拡大印刷した作品1枚 ・イーゼル <p>→大分グランシアタ(宇治山の壁画)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鑑賞シート <p>(生活班5人×7班)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・画用紙、練習用紙、パレットは各班にセット済み
<p>6. スタンピング技法を使って、○△□の形や色を組み合わせると絵を描く活動の説明を聞く。(グループ活動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・画用紙の裏面に学年、組、班、番、名前を日本語で好きな色ペンを使って書く。 ・画用紙は1人1枚使用する。 ・版の形の種類と素材の違い(木、竹、スポンジ)を知り、イメージを膨らませる。 ・絵具の色の種類が5色あることを知る。 ・プリント版画の作り方について知る。 ・スタンプ版画を作る。絵の具は各自、紙皿にとって使用する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・既習の形の中から自分の好きな形、好きな色を組み合わせるとスタンプで表すことを知らせる。(グループ形態) <p>T1: “O.K! Now, we make a print using circle, triangle, square and rectangle!” “Please listen carefully.”</p> <p>T2: “First, please write your name on the drawing paper. And then, please write your number, group, class and grade on the drawing paper in Japanese.”</p> <p>T2: “Do you have a drawing paper? O.K. Use one drawing paper.”</p> <p>T1: 画用紙は縦、横どちらでも構いません。これから、版画の表現方法について説明します。</p> <p>T2・T1: (実物を見せながら) “Here, there are some print types. Shapes are circle, triangle,</p>	<p><材料・用具></p> <p>版(○△□)</p> <p>版画用インク</p> <p>画用紙(八切)</p> <p>練習用紙</p> <p>紙皿(5色分)</p> <p>雑巾</p> <p>新聞紙</p> <p>※版と色は、各班の机の下に隠しておく。</p>

<p>まとめ 15 分</p>	<p>・注意事項を知る。 絵の具の扱い方、乾燥の仕方を知る。</p> <p>・先生のデモンストレーションを聞き、繰り返し一緒に発音して覚える。</p> <p>・代表者は、先生方から版（形）と絵の具を受け取る。</p> <p>7. 好きな版の形と色を選び、スタンピング技法を使って、描きたいものを表現する。（グループ活動）</p> <p>・身の回りの片付けを行う。 ・水バケツ（1個）と濡れ雑巾（1枚）を用意する。</p> <p>8. 出来た作品を鑑賞する。 ・各班から1人ふりかえりカードを取りに来る。 ・カードに作品の題名、好きな所とその理由を記入する。</p>	<p>square and rectangle.” “And there are five colors that red, blue, yellow, green and black.” T1: 版は竹、木、スポンジで出来ています。それぞれの違いを知るために、練習用紙でいろいろ試してみてください。</p> <p>T2・T1: (実演しながら) “In this way, put it in the color and put it on the paper.” “Use one paper plate for color.” T2・T1: “Now, let's make a print! What print can you make?” どんな絵ができるかな？</p> <p><注意事項> T1: 絵の具は服につくと落ちないので気をつけましょう。完成したら自分の椅子の上で乾かしましょう。机の下に版と色が入っているので、出して確かめてください。 T2: “Circle, triangle, square and rectangle. Red, blue, yellow, green and black.” T1: 何か足りないものがありますか？ T1: “Please listen carefully.” 先生から物を貰う時の英語表現を練習しましょう！</p> <p>(物を貰う時の表現：デモンストレーション)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>T: What do you want? S: I want (), please. T: Here you are. S: Thank you. T: You're welcome.</p> </div> <p>T2: 各班から2人代表を決め、足りない形と色を前の方に取りに来て下さい。 T2: “If you want to colors and shapes, please come here two people from your group. O.K?”</p> <p>T2・T1: “Now, let's make a print!” “Please start!”</p> <p>・机間指導では、児童の工夫している点や発想を豊かに広げている点を取り上げ、クラス全体で共有する。 ・机間指導では “Great/Excellent/Wonderful” や “I like this shape.” 等、英語表現を積極的に使用する。</p> <p>・後片付けの指示をする。 ・版集め1人、インク皿集め1人、新聞紙集め1人を決めて片付けをする。 ・版は、雑巾で拭いてから水に漬ける。 ・汚れが酷い紙皿と新聞紙は捨てる。</p> <p>・グループや教室の仲間の作品を鑑賞する。 T: 1 それではこれからプリントを配ります。各班から一人取りに来て下さい。 T2: “How many handouts do you want?” (全ての班が終わるまで) T1: “Please listen carefully.” プリントに自分の</p>	<p>・技法カード</p> <p>注意：服につくと落ちません</p> <p>※欠けているアイテムを揃えるためのタスク活動。</p> <p>⇒休憩の指示（5分）</p> <p>・水入りバケツ（各班1個） ・雑巾（各班1～2枚）</p> <p>・ふり返りカード ・教師の作品 ・イーゼル</p>
-------------------------	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> 先生のデモンストレーションを聞き，繰り返し一緒に発音して覚える。 <ul style="list-style-type: none"> 観賞用プリントの内容を，英語と日本語で発表する。 今日のキラリくん，キラリさんを記入する。 今日のキラリくん，キラリさんを発表する。 <p>9. 挨拶をする。</p>	<p>作品について，作品のタイトル，好きなどころとその理由を書いてください。</p> <p>T1:これから2~3人に発表してもらいます。発表の仕方について見本を見せます。良く見ていてください。</p> <p>(作品発表の表現：デモンストレーション)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>S: This is my picture. The title is (). I like ().</p> <p>T: Why? S: なぜなら，()だからです。 T: Oh! That's great!! Thank you.</p> </div> <p>T1・T2:それでは，作品を発表してくれる人はいますか？（4人程度に発表してもらおう）</p> <p>T1: “O.K. Thank you very much!” お友達の作品を見て，発表を聞いたので「今日のキラリくん，キラリさん」を決めて書いてください！ “Ready, go!”</p> <p>T1:キラリくんとキラリさんを発表してくれる人はいますか？（各1名ずつ）</p> <p>・終わりの挨拶を行う。</p> <p>T1:“That’s all for today.” “Ms. Oshima, thank you very much!! I enjoyed so much!” みなさんからも，大島先生にお礼を言いましょう！ “Let’s say! Thank you very much Ms. Oshima!”</p> <p>T2:“You’re welcome! Good bye everyone!!”</p>	
---	--	--

3. 学習指導の実際と考察

(1) 授業の展開におけるコミュニケーション活動

色と形のフラッシュカードを見ながら red, yellow, blue, green, black の5色と circle, triangle, square の3つの形の発音をアクセントに注意して復習した。図1のように，児童にとって新出単語である二次色（原色を同量混ぜて出来る色：secondary color）の orange（橙）と purple（紫）については，形カードのくり抜き部分を利用して混色の



図1

概念と同時に教えるようにした。この他、児童に新出単語の長方形 **rectangle** は、**square** との違いを発見させながら理解させるようにし、何度も繰り返し発音をさせながら学ばせた。

また、版表現に入る前に、各班の代表者2名が協力し合いながら T1・T2 から足りない色と形を貰うためのタスク活動（本物に近い言語使用の機会を設定し英語学習の促進を図る活動）を行った（図2）。各班の用具・材料は、色の中から1色、形の中から1つ欠けているアイテムがあるように事前に準備しておいた。時間の関係で全員が経験することはできなかったが、実技教科では製作中に英語を取り入れることが難しい為、このような場面でタスク活動を設定する必要がある。



図2 タスク活動の様子

(2) 作品との出会い—造形的な美しさ、郷土の美術文化理解—

自由な発想による版表現につなげるため、表現の前に『童』の鑑賞活動を行った。作品の選定理由は、児童に様々な色や形が呼応し合う構成の美しさを感じ取らせることができること、本授業における英語学習のヴィジュアルイメージとして適切であること、そして郷土作家について知り、地元の美術文化に親しむ機会を提供できることである。本授業では、対話による鑑賞と鑑賞シートを使って作品をじっくりと味わう鑑賞活動、既習したことを活かす英語のコミュニケーション活動を行った（図3）。



図3 鑑賞の様子

(3) 鑑賞シートを使った「見立て遊び」

幾何学的な形から自由に発想・構想を広げるための手立てとして、鑑賞シートを使った「見立て遊び」を行った。始めに教師が例を示した。T1がT2に“**What can you see?**”と聞き、T2が作品下部に描かれた **rectangle** と **circle** とを組み合わせて「まゆげと目が見える」と述べた。著者の一人（藤井）は、この簡単な例示が契機となり、児童の中で次々に見立て遊びが始まると予想していた。しかし、児童の活動の様子と鑑賞シートの記録（図4、5）をみると、全体の約3分の1の児童に目や口等の顔のパーツだけを見つけようとする行為がみられ、顔以外に想像を広げられなかった。作品の上下左右の向きを変えると新たな見え方ができるという発見や、周囲の児童に新しい見方を広げられた児童は

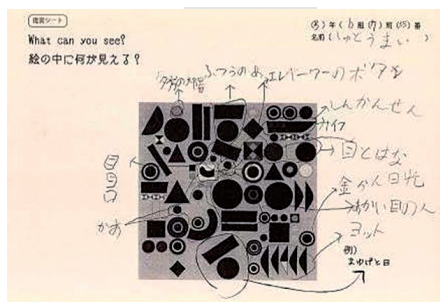


図4 見立て遊びが展開した例

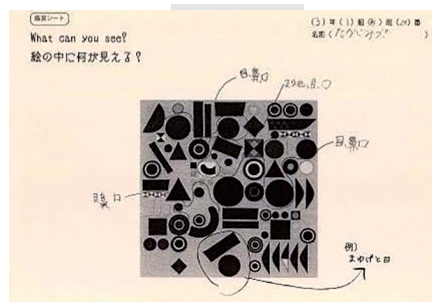


図5 想像の広がりが見られなかった例

少なかった。筆者は、先の教師の例示「まゆげと目」というステレオタイプな見方が、児童の想像と自由な発想の広がりをも阻害する原因になったのではないかと分析している。

(4) 限定された形と色による作品製作

本授業で準備した版の素材は木、竹、スポンジで、形の種類が限定されていた。使用するインクの色も制限したため、児童が限定された形と色から想像力を膨らませ、自分の表したいイメージを表現する学習に楽しんで取り組むことができるかどうか、活動が始まるまで不安であった。また、もっと大きな三角形が欲しい、もっと小さな丸形が欲しい等の不満が生まれ、使いたい形の版がないことを理由に表現できないと訴える児童が出るのではないかと懸念もあった。しかし、製作の時間が始まると、その場に在る形と色とを使って試行錯誤を繰り返しながら夢中で作品を仕上げている児童の姿が見られた(図6)。自分の表したい形や色を探し求めて、材料の扱い方や表現方法を工夫していた。このことは、使用する材料を制限したことが児童と材料との心理的な距離を縮め、児童の創作意欲を刺激し、想像力を発揮することに繋がったことを示している。



図6 製作の様子

(5) 完成作品を用いたショー・アンド・テル(発表活動)

作品が完成したところで、T1・T2が発表方法の見本を示した後、4名の児童に黒板の前に出てきてもらい作品発表をさせた。図7の児童は、自分の作品を指さしながら「This is my picture. The title is colorful rectangle. I like this rectangle(中央).なぜなら、中心の軸となっているからです。」と誇らしげに話してくれた。聞いている子ども達からは「これはすごい!パーソナルコンピューターや!」といった感想が飛び出す等、相互理解も深まり、生き生きとした活動になった。自分が表現した時の思い、画面に現れたイメージに感動した気持ち、うまく表現できたことの喜び等、相手に自分の気持ちを伝えたいという思いや願いから英語を学ぶ姿勢を育てることは外国語活動の主たる目的の一つである。活動の中で、自分の気持ちは英語でどのように表現するのかについてT2に尋ねる児童の姿も見られた。既製の外国語活動の教材や教具では、このような子どもの学びを作り出すことは難しい。個々の児童が感性を働かせながら創り出した作品であるからこそ、その経験を心を込めて伝えたいという気持ちが生じる。これも図画工作科の特性の一つであり、外国語活動との協働が有効である理由である。



図7 発表活動の様子

(6) 振り返りカード(自己評価シート)の分析結果

児童が本授業の振り返りと自己評価を行うための振り返りシートは、図画工作科の観点を中心に2教科の観点から構成した。評価は「とてもよくできた」「まあまあできた」「あまりできなかった」の

三段階で設定した。また、それぞれの観点を CLIL の 4 つの C に当てはめると下記ようになる。

<p>【自己評価】</p> <p>1. 工夫してはんで絵をかけましたか？（創造的な技能／図画工作科）（Content）</p> <p>2. すすんで英語を言えましたか？（関心・意欲・態度／外国語活動）（Communication）</p> <p>【作品に関する記述】（発想・構想の能力／図画工作科）（Cognition）</p> <p>The title is （作品のタイトルは） _____ です。</p> <p>I like （好きなどころは） _____ です。</p> <p>なぜなら _____ からです。</p> <p>今日のキラリ君／キラリさんは（ / ）の作品です。理由は、 _____ からです。</p> <p style="text-align: right;">（鑑賞の能力／図画工作科）（Community）</p>

図 8、図 9 は児童の自己評価シートのうち 1. 図画工作科の観点と、2. 外国語活動の観点の結果をグラフ化したものである。1 については 70% の児童がとてもよくできた、27% がまあまあできたという項目を選択し、あまりできなかったという項目を選択した児童は 3% であった。2 については、55% の児童がとてもよくできた、35% がまあまあできたという項目を選択し、あまりできなかったという項目を選択した児童は 10% であった。紙版画という能力差が出難い教材を選定したことや、教師が製作過程においても英語で励ます等英語の使用に努めたことがこの様な評価に繋がったと考察する。

作品に関する記述の内容を見ると、表現活動を通して自分の好きな形から様々な見立て遊びが展開した児童の姿を捉えることができる。本授業に対する児童の自己評価は高く、英語学習を取り入れた図画工作科の授業に対して高い満足度を示していることが明らかになった。

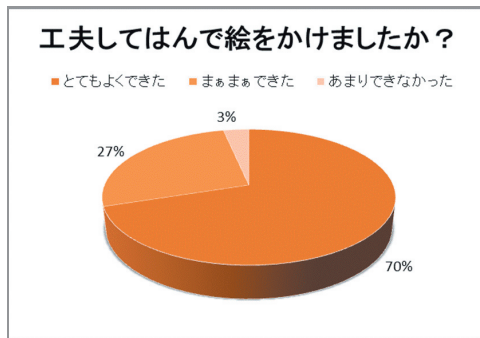


図 8

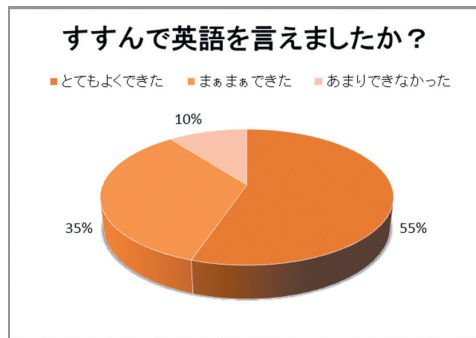


図 9

【作品に関する記述】の内容 ※一部抜粋

「丸が好き。丸で沢山のものができると気づいた。」「三角が好き。三角で工夫したり色を変えてみたりした。」
 「長方形が好き。色々な生き物の体ができるから。」「全部好き。沢山のことができてきれいだから。」「三角が好き。僕の好きな形だから。」「丸が好き。いろんなざりが作れて楽しいから。」「丸が好き。スタンプで押した後に文字を書いて工夫した。」「なし。あまり工夫できなかったから。」「正方形が好き。（絵の）中心になっていたから。」「三角が好き。リボンがかけるから。」「丸形、三角が好き。きれいにみえるから。」「丸が好き。パンダのかたちに見えるから。」「丸が好き。丸は角がないから。」「丸が好き。丸だともんだいにあっていたようだから。」「正方形が好き。人形のような形になった。」「長方形が好き。（絵の）中心で軸になっているから。」「丸が好き。お花もかけたし太陽もじょうずにかけました。」

(7) 児童の作品の考察

完成作品を見てみると、宇治山氏の『童』の鑑賞活動から得た見方を版表現に生かしている作品もあれば（図 10～13）、幾何学的な形からイメージを広げて抽象的に表現することへの理解の難しさが表されている作品もあった（図 14～16）。個人の知的能力差は小学3年生頃から大きくなっていく。図 14、図 15 のように、以前の自分の絵画表現から脱出できず萎縮した表現になってしまったものも少なからずみられた。宇治山氏の作品『童』は、具体的なイメージではなく、抽象的な形で自分の思いや考えを表現しているところに造形的な豊かさがある。この様な造形経験を積み重ねることで、児童の感性をより豊かにし、幅広い美的価値観を育成することができると考察する。



図 10 「足あと」



図 11 「自分のまわり」



図 12 「わたしのまわり」



図 13 「カラフルレクタンゴ-」



図 14 「女の子」



図 15 「のはらで仲よし」



図 16 「無題」

IV. 結果と考察

以上の実践結果から、図画工作科と外国語活動の内容を組み合わせ、図画工作科の中で2つの学習内容を融合させた授業では、創造活動、外国語活動ともに充実した内容にすることが可能であることが明らかになった。図画工作科の授業で教える造形言語（形、色彩、素材）や造形技法を英語に置き換えて学ばせたこと、製作工程において英語によるタスク活動を導入したことは、外国語活動の学習としても効果的であった。本授業の企画段階では、教師間で異なる教科（学習）が融合することへの不安が大きかったが、図画工作科としても十分な学習活動を保障できたことで、新たな可能性を見出すことができた。

協働学習の意義として考えられるのは、図画工作科の教科としての本質が視覚的言語の学習にあるため、英語学習を取り入れても、学習内容や学習レベルが損なわれることなく造形活動を展開できる

ことである。また、外国語活動からみれば、図画工作科で特徴的な感性や感覚による色や形、素材感などの認知は語学学習にとって効果的である。感覚や感性は児童の内面深くに根差したものであるため、心の深い部分で外国語に接することができる。実技教科の中で英語学習を取り入れることは、児童間、児童と教師間の日本語と英語双方の自然な会話を促すとともに、造形的な作業を通して理解が習慣化し、英語を生きた言葉として習得させることができる。教師は児童の発達段階に応じて英語のレベルを調節することが重要であり、例えば高学年においては正確に英語を理解できなければ次の段階に進むことができないようにする等、適度なストレスを児童に与えることも有効であると考察する。

一般的には、図画工作科で取り扱う「感覚でしか把握できない感じ方や思い等を言語化すること」は日本語でも難しく、言語化できないからこそ描いたり作ったりして表現することに美術教育の意義があるという考えが多勢である。しかし、言語化しにくい思いや感情を出来るだけ言語で表現してみようという試みは、たとえそれが不完全ではあっても、表現しようという意欲は総じて英語と日本語のコミュニケーション能力を高めることに繋がり、社会性を養うものとなる。図画工作科の教科としての能力を伸ばしながら、生きた英語が学べる機会としての協働学習の在り方について、先で取り上げたCLILの教育理論を踏まえた分析を基に考察を深めることが課題である。

IV. おわりに

本実践は、科学研究費基盤研究(C)「スペインの美術教育に学ぶ、言語教育を取り入れた図画工作科の学習内容と指導法の検討」(平成24-26年度)の助成を受けて行った研究成果の一つである。意欲的で研究熱心な先生方の御協力のお陰で、英語を取り入れた図画工作科の教育実践の研究を実現することができたことに、心より御礼申し上げたい。

【注】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」平成20年8月, p.8。
- 2) 前掲書, pp.14~15。
- 3) 渡辺良典・池田 真・和泉伸一著「CLILの基本原則」『上智大学外国語教育の新たな挑戦』上智大学出版, 2011年3月, pp.4-9。
- 4) 藤井康子「スペインの初等美術教育における CLIL 教育の研究ーマドリッド自治州、ガリシア自治州、カタルーニャ自治州の現状と教材開発の視点」『日本美術教育研究論集 Japanese Journal of Art Education』No.48, 2015年3月, pp.66-69。
- 5) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」平成20年8月, pp.7-9。

消費者市民を育むアクティブ・ラーニングとしての生活文化体験学習 —フェアトレードに関連づけた授業実践を通して—

財津 庸子 (教育福祉科学部)

都甲 由紀子 (教育福祉科学部)

1. 研究目的および方法

近年、学校教育の現場では主体的・協働的な学びのためにアクティブ・ラーニングの必要性が高まっている。高等教育においても同様である。また2012年に消費者教育推進法が成立・施行され、消費者市民の育成が求められるようになった。筆者らは法制定以前から大学の専門科目、小・中・高等学校において、消費者市民育成のための学習内容の検討や教材開発を試み、実践し検証を重ねてきた。その中で消費者市民育成の学習方法としてもアクティブ・ラーニングは有効ではないかと考え、教養科目に実習を導入することとした。

研究方法としては、大学の教養科目の授業実践による成果と課題の検証を行う。その結果より、消費者市民教育としてのアクティブ・ラーニングの意義と方法についてフェアトレードに関連づけた学習を通して検討する。

2. 消費者市民教育におけるフェアトレードの位置づけ

(1) 消費者市民教育とは

消費者教育推進法において、「消費者市民社会とは、消費者が個々の消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会をいう。」¹⁾とされている。またコンシューマー・シティズンシップ・ネットワークによる定義で「消費者市民とは、倫理、社会、経済、環境面を考慮して選択を行う個人である。消費者市民は家族、国家、地球規模で思いやりと責任をもって行動を行うことで、公正で持続可能な発展の維持に貢献する。」そのような消費者市民には、経済的市民・倫理的市民・政治的市民という側面があるとされている。さらに「経済的市民とは、消費がもつ影響力を理解する」「倫理的市民とは持続可能な消費と生産について考える」「政治的市民とは民主主義を学んで消費者市民になる」とされている。²⁾これまでの消費者教育の内容との違いは、消費者の権利の行使とともに責任認識を強化することだと考えられる。消費者の権利と責任において、積極的に社会参画することのできる消費者育成が求められている。とくに消費行動の社会的責任を認識した行動が求められていると考えられる。

(2) 消費者市民教育におけるフェアトレードの教材化の意義

これまでの研究^{3) 4)}において、消費行動の社会責任を認識させるには、「生産から廃棄に至るプロセスを可視化すること」「体験学習を導入すること」の有効性をあきらかにしてきた。フェアトレードはプロセスの透明性があること、衣食住の分野と関連づけることで体験的な学習を取り入れることができること、生活の振り返りにつながることが期待されると考え、教材化を検討した。座学による知識理解にとどまることなく、簡単にできる実

習等を取り入れることによって、生活の中でのよりよい消費行動の実践につながりやすいこと、実習を通して生活文化を体験的に理解し、これまでの自分の生活の見直しにつながることで等より実習を導入したフェアトレードに関する学習は消費者市民教育として意義があると考えられる。前述の3つの消費者市民の側面で考えると、生産者への影響や生産地の自然や文化とのかかわりなど消費による影響力を理解することから経済的市民の側面があると考えられる。さらに生産者の生活支援や生産地の文化や自然を尊重していることから倫理的市民の側面もあると考えられる。

(3) アクティブ・ラーニングとしての生活文化体験学習

アクティブ・ラーニングはこれからの時代に必要となる資質・能力として、主体的に取り組もうとする意欲、多様性を尊重する態度、他者と協働するための能力等を育むための学習方法として注目され、各学校段階で積極的な導入が求められている。アクティブ・ラーニングとは課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びである。

本研究においては、フェアトレードをビデオや写真、新聞記事等を用いた知識理解による学習にとどめず、自身の生活に潜む課題に気づき、改善に取り組む姿勢を促す学習とするためにアクティブ・ラーニングとして、生活文化体験学習を導入することとした。具体的にはバングラデシュ風カレーの調理実習である。

3. アクティブ・ラーニングとしての生活文化体験学習を導入したフェアトレード学習

これまでも高等学校等でフェアトレードに関する授業実践は行われてきており、^{5) 6) 7) 8)}「女工哀歌」や「コーヒーの真実」などのDVDを活用し、ディベートやグループワークを取り入れた実践などもみられるが、実習等の体験学習を導入したものはほとんど見受けられず、座学中心の傾向にあるといえよう。座学によっても一定の授業成果はみとめられるが、より理解を深めるためには体験が有効であると考えられる。座学のみでフェアトレードを扱った場合、「豊かな先進国の人々が貧しい発展途上国の人を支援する」という印象が強く（そのことにも消費による社会貢献という意味はあると思うが）、「支援する側」「支援される側」という一方向的な関係性の理解にとどまりがちである。また、自分自身の生活と結びつけ、振り返り、課題に気づかせることも難しい。

フェアトレードに関連づけた生活文化体験学習としてバングラデシュ風カレーの調理実習を行うにあたり、アクティブ・ラーニングとして「より深い学び、主体的・協働的学び」の具体的な授業のねらいを次のように設定した。「自分の現在の生活の成り立ちやあり方について見つめ直し、発展途上国の生産者の生活文化について体験的に実感をともなった理解をすることによって、自身の生活におけるよりよい消費行動を促し、消費行動の社会的な影響までも考えることができる消費者市民としての能力育成をめざす。」授業実践により検証し、今後の消費者市民教育の学習方法として検討する。

4. 授業の実際

大分大学の教養科目「南アジアの生活文化を知ろう」において実践を試みた。この科目のねらいは、「南アジアの生活文化について体験的に理解を深め、異文化理解を通して、自分自身の生活のあり方をふりかえり、これからのライフスタイルについて考える」という

ものである。

授業の概要は、前半にバンングラデシュ風カレーの実習を含むバンングラデシュに関する内容、後半がバンングラデシュの刺繍の製作実習を含むブータン等の内容で構成している。本研究においては、前半のバンングラデシュ風カレー実習の部分を対象としている。

- 1) 家政学の視点から生活をとらえる枠組み・南アジア地域に関する解説
- 2) バンングラデシュ基本情報
- 3) バンングラデシュの生活（写真中心に紹介：おもに農村部の生活）
- 4) 実習事前指導
（農村の少女が家族と一緒に買物してカレーづくりをするDVD視聴・レシピ解説）
- 5) バンングラデシュ風カレーの調理実習
- 6) フェアトレードを含むまとめ・レポート課題（ナラティブ形式）を課す

多くの繊維製品がバンングラデシュ他の南アジアや東南アジアで生産されており、身につけることも多くなっていること等、日本人の日常生活との関連性を示す情報も提供した。

実施期間は2013年4月～6月 水曜2限（10：40-12：10）、授業者は財津庸子（前半6回の担当部分）、受講生は大分大学全4学部から38名（男子22名、女子16名）であった。学部別では、医学部6名、教育福祉科学部9名、経済学部4名、工学部19名であった。

アクティブ・ラーニングとして調理実習を導入した成果について検証する手立てとしては、「より深い学び、主体的・協働的学び」について考察するため、ナラティブ形式のレポートを課し、その内容を分析した。

5. 結果

（1）事前アンケートの結果

受講前の受講生はバンングラデシュと日本との関係の有無について、「関係がある」とした者は21名であった。また、日常的な消費行動として買物について気にすることを聞いたところ、図1の通りであった。

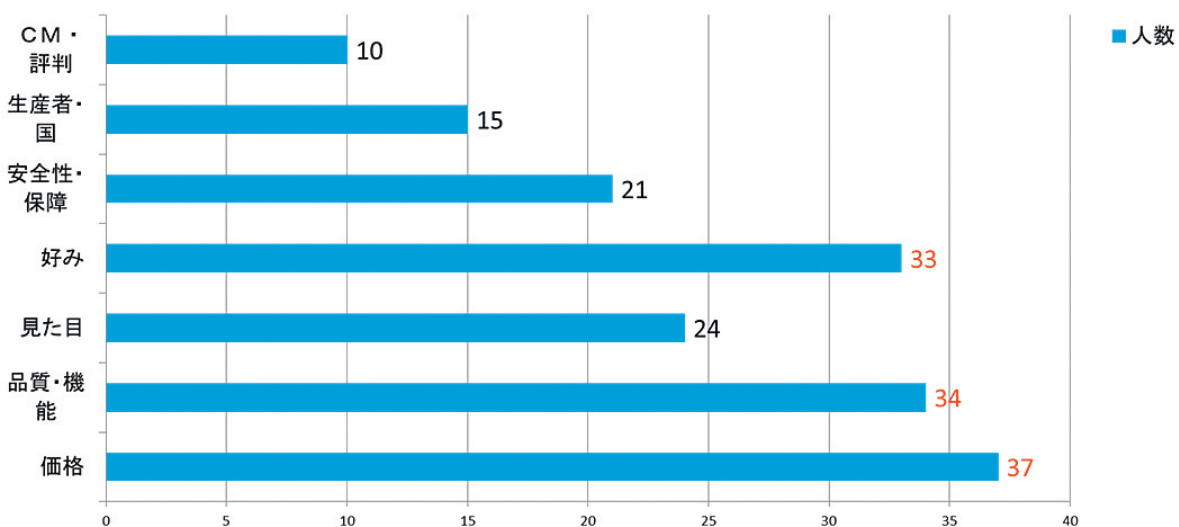


図1 買物で気にすること

同様の調査で不動の上位3項目は本調査でも同じ結果となり、「価格」「品質・機能」「好み」であった。これらについては、年齢・性別・発達段階を問わず、あげられており、学習経験というより生活経験の中で身に付けているものである。本研究の目的にてらして着目したい点は、生産者や生産国といった項目はほとんど気にされていないという点である。また、気にしている場合も自分にとっての安全性等との関連で気にしていることが推察される。

(2) アクティブ・ラーニングとして調理実習を導入した成果の分析

ナラティブとしてレポートを書くように指示し、その内容を分析した。

ナラティブとは、非常に広い概念（能智，2006）であるが、本研究では二つ以上の出来事を結びつけて筋立てられた記述と定義する。書き手によって意味づけられた記述とみることができる。今回は講義内容について、時系列にそって、自身の意見や感想をまじえて具体的に記述するように指示した。評価は量（2000字～4000字程度を目安）とすることを伝えた。近年、家庭科教育においては保育体験学習や調理実習等の振り返りの方法として学習に位置づけられ、有効性が認められつつある方法のひとつとなっている手法である。

具体的な分析方法としては、まず文の数をカウントし、講義前と受講し始めた後のイメージや意見・考えについて次のように整理した。①バングラデシュについてのポジティブイメージとネガティブイメージ②自分自身や日本などについてのポジティブイメージとネガティブイメージに分類しカウントした。①②の結果を図2に示す。

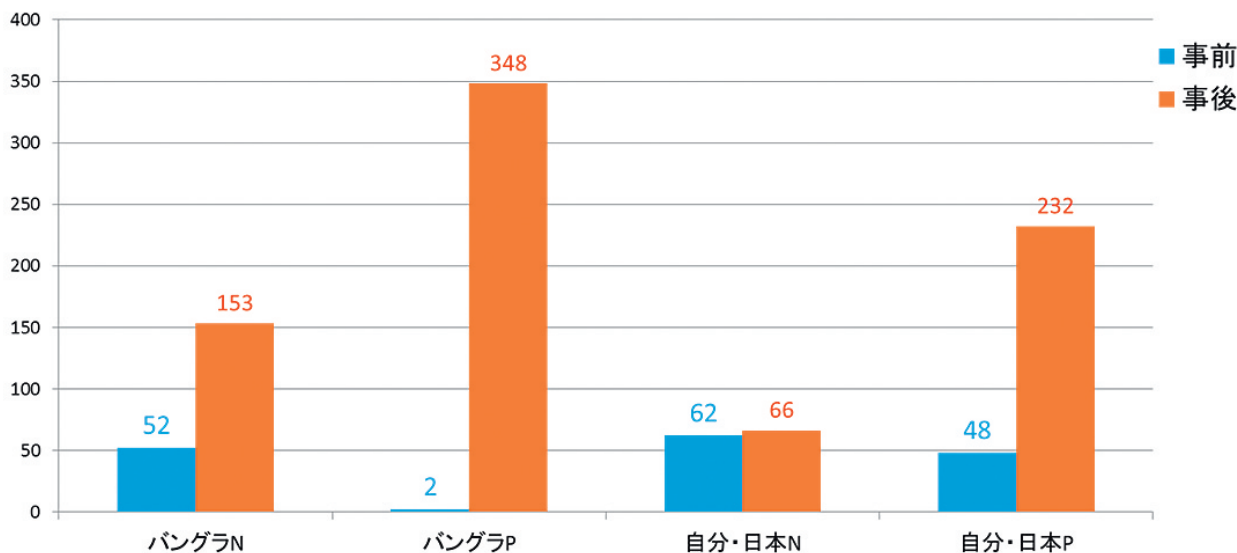


図2 事後レポートのコメント分析結果

記述された文の総数は2267センテンスであった。以下に各コメントの傾向について述べる。

バングラデシュについての事前の記述はネガティブなものが52、ポジティブなものが

2と関心もなく情報も少ないのか、総数で54センテンスと少なかった。ネガティブイメージとしては、「ほとんど知識がない」「発展途上国」「貧しい」「汚い」といった記述であった。

事後のバングラデシュに関するネガティブイメージとしては、「貧困」「格差」「働く子ども」「教育や衛生面のレベルの低さ」などに関するもので153の記述がみられた。ポジティブイメージの記述は348記述されており、この分類における記述の中でももっとも多く、「自然の豊かさ」「のどかな生活」「エコな生活」「カレーとラッシーが美味しい」「笑顔」「楽しそう」「おしゃれ」「豊かな食材」「元気がもらえる」「遅れていると思っていたが日本も見習う点がある」「生活文化に誇りをもっている」など、貧しいながらもたくましく生きている人々がいる魅力的な地域ととらえられるようになり、印象としては著しく変化していることが読み取れた。

自分自身に関する記述は、事前にはネガティブなものが62、ポジティブなものが48であった。事前のネガティブな記述のおもなものは調理実習に対する不安であった。ポジティブな記述内容としては、調理実習に対する意欲や海外事情や国際協力への関心がみられた。事後の自分自身に関する記述は、ネガティブなものが66、ポジティブなものが232であった。ネガティブイメージの記述内容としては、「時間に追われている」「無駄・浪費が多い生活である」といった内容であった。ポジティブイメージの記述内容としては、「フェアトレードや国際協力」に関するものが多く、「できることからやっていきたい」という内容になっていた。「自分自身の生活を見直すいい機会になった」という記述もみられた。

6. 考察

さらに、前述の分類についてカウント後、消費者市民としての3つの側面から記述内容についてさらに抽出・分類し、考察する。

経済的市民の視点の見受けられるコメント数と分布は、日本や自分についてポジティブイメージの記述(232)中、フェアトレード等生産者支援について言及した記述が55見出された。

倫理的市民の視点の見受けられるコメント数と分布はバングラデシュについてのポジティブイメージの記述(348)中、おもに環境共生・負荷に関連した記述が12見出された。具体的な記述例としては、サリーなどの布をリサイクル・リメイクすることを評価したものや自然を受け入れた生活のあり方に言及したもの等である。

政治的市民の視点の見受けられるコメント数と分布は、バングラデシュについてのネガティブイメージの記述(153)中に59見出された。おもな内容はバングラデシュの社会問題に関する記述で、貧困・格差・衛生面や教育の課題に言及したものである。バングラデシュについてのポジティブイメージの記述内容(348)中、3見出された。具体的な内容としては、マイクロクレジットやフェアトレードの取り組みにより仕事を得ていきいき働く女性を取り上げ、社会参加・自立について言及しているものである。日本や自分についてポジティブイメージの記述内容(232)中、9見出され、具体的な内容としては社会貢献や国際協力への意欲を示す内容であった。事前には政治的市民に関する成果は予想していなかったが、多くの記述がみられた。

さらに事前には、生産者や生産国に関心をもつ者は少なかったが、バングラデシュ風のカレーとラッシーをつくり食するという生活文化を体験的に学習することによって、多くの受講生がその美味しさや日頃、日本で食べているカレーとの違い、自分自身の生活の見直しにつながり、よりよい生活や消費行動にも目が向けられていることが読み取れる記述が多くみられた。

生活文化を感じられるような体験学習を導入することにより、どのような方向に理解を深められるかという点、体験学習前には「単に貧しくてかわいそうだから助けてあげたい」という気持ちが大きかった生徒や学生たちが、「自分たちにはない生活文化がある」ことに実感をもって気付くことができ、発展途上国の生活文化にふれ、理解することにより、自分自身の生活も振り返ることができるようになるのである。自分たちの「フツウの生活」を振り返り、そこに潜む課題に気付くためには、違いを実感できる異文化体験が有効であると考える。また、そのことによって、自分たちの持っていた生活観や価値観の見直しにもつながるように見受けられる。

大学の教養科目における消費者市民教育の学習内容および方法について、これまでに実践した大学専門科目での実践⁹⁾・中学校¹⁰⁾・高等学校¹¹⁾での実践の結果も合わせて検討すると、生活文化を体験的に学習するにあたって、フェアトレードを教材とすることで、自身の生活をふりかえり、そのプロセスに目を向けるようになることから、消費行動の社会的責任も認識しやすくなるのではないかと考えられる。その結果として自身の消費行動の影響や持続可能性に関する消費者市民としての意識が芽生えることにつながると考えられる。

「より深い学び、主体的・協働的学び」となるようにアクティブ・ラーニングとして生活文化体験学習であるバングラデシュ風カレーの調理実習を具体的な手立てとして組み込んだ授業を実施した。ねらいとしていた「自分の現在の生活の成り立ちやあり方について見つめ直し、発展途上国の生産者の生活文化について体験的に実感をともなった理解をすることによって、自身の生活におけるよりよい消費行動を促し、消費行動の社会的な影響までも考えることができる消費者市民としての能力育成をめざす。」については、これまで示した記述内容から一定の成果がみとめられたと考える。

7. 結論

大学の教養科目における消費者市民教育の学習方法としてのアクティブ・ラーニングの有効性について、フェアトレードに関連づけた学習を通して、生活文化体験学習として調理実習を導入した結果についてまとめる。

レポートの記述にも「自分でカレーを作り経験することが最も効率よく南アジアの文化を学べると思う」などの記述もあり、生活文化を体験的に学習することで、対等な関係性を構築し、自身の現状についても相対的に見つめ直すことができるのではないかと考える。さらに「フェアトレードに対する考えの変化はビデオ視聴が大きい」と記述した者もあり、視聴覚教材を効果的に活用することが求められる。

消費者市民教育におけるアクティブ・ラーニングとして生活文化体験学習の意義と方法についてフェアトレードに関連づけた学習を通して検討した結果、以下のことが見出された。

消費者市民教育の学習に求められる要素として次の3点を提案したい。①生活文化体験的学習を組み込むこと②視聴覚教材等により、よりわかりやすく生活のあり様を示すこと③ナラティブなどを用いて、自身の学習プロセスにおける変容を自ら認識する機会を設けること。これらを組み合わせることによって、アクティブ・ラーニングとして「深い学び、主体的・協働的学び」となると考えられる。

引用文献

- 1) 消費者教育推進法 2条 2項
- 2) 消費者市民教育テキスト検討委員会 (2013), 「先生のための消費者市民教育ガイド」, p1
- 3) 財津庸子 (2010), 消費行動の社会的責任意識形成に関する研究, 九州大学人間環境学府学位論文
- 4) 財津庸子・都甲由紀子 (2013), 家庭科におけるノクシカタの教材化－ESDの視点からの検討, 大分大学高等教育開発センター紀要, 第5号, pp71～79
- 5) 仲田郁子・土居悠 (2010), そのお買い物、フェアですか？－消費生活と環境について、買物（フェアトレード）から考えてみよう, 家庭科研究, No. 294, pp48～53
- 6) 堀内かおる (2011), 消費生活のグローバル化を問う教材開発と授業デザイン－ジーンズを例に－, 日本家政学会誌, vol. 62, No. 3, pp203～209
- 7) 堀内かおる・土屋善和 (2012), 消費生活のグローバル化を問う高等学校家庭科の授業内談話分析－ジーンズを教材として－, 日本家政学会誌, vol. 63, No. 10, pp659～667
- 8) 堀内かおる (2011), 消費生活のグローバル化への気づきを促す高等学校家庭科の授業開発：題材「ジーンズから世界が見える」の実践から, 日本教科教育学会誌, 34(1), pp1～8
- 9) 財津庸子・都甲由紀子 (2013), 消費者市民教育としての生活文化体験学習の検討－フェアトレードの教材化を通して－, 九州家政学会第60回大会発表要旨集, p27
- 10) 財津庸子・山平康子 (2013), 中学校家庭科における消費者市民教育の授業－バングラデシュカレーの調理実習を通して－, 日本家庭科教育学会 2013年度例会要旨集, p53
- 11) 財津庸子 (2015), 高等学校家庭科における消費者市民教育の検討－フェアトレードの教材化を通して－, 消費者教育, 第35冊, pp207～216

精神看護学演習における模擬患者活用によるシミュレーション教育の評価 ：ロールプレイ前後の共感性とコミュニケーションの変化

河村奈美子 (医学部看護学科)

岩本祐一 (医学部看護学科)

【要旨】

精神看護におけるコミュニケーションスキルをより臨床に近い場面で練習するというねらいのもと、精神看護学の講義の中で模擬患者を活用したロールプレイ演習を実施した。本研究では、ロールプレイ演習における学生の多次元共感尺度を用いてロールプレイ演習における看護学生の共感性の変化について調査すること、またこの演習における学生の学びの詳細について検討することを目的とした。模擬患者の協力のもと、うつ病で希死念慮のある患者への対応、拒否のある患者への対応の2種類のシナリオを用いてロールプレイ演習を計画し各グループが8回行えるように設定した。

共感性の変化に関しては、模擬患者を活用した演習1回の前後に多次元共感尺度の質問紙調査を行った。「合計得点」において、有意に得点の上昇が認められた。また、この多次元共感尺度の下位項目のうち「視点取得」において有意な差をもって得点の上昇が認められた。

学生の学びの詳細に関しては、演習中に学生が記入した感想シートを質的に分析した。その結果、1回目の演習では、コミュニケーション技術の実際の場面での用い方に注目している傾向が見られていた。8回目の演習では、患者に話をしてもらいやすい状況作りの必要性や看護師の意図、患者の心理や要求についての推察が増えていた。このことから、学生は患者の反応とそれを受けた学生の反応にまで考察を広げており、学生の学びの詳細と共感性の「視点取得」との関連性について考えられた。

【キーワード】

精神看護 (Psychiatric Nursing)、模擬患者 (Simulated Patient)、教育 (Education)

I. 研究の背景

精神看護においてコミュニケーションスキルは、クライアントとの援助関係を構築する上では欠かせない技術である。このコミュニケーションスキルをより臨床に近い場面の中で練習していけるよう A 大学看護学科においては、平成 24 年から学内でのロールプレイ演習を行っている。研究者らは臨地実習の指導の中で、学生に対して、「あなたが相手の立場にあったら、どう考えるか」と投げかけると、学生が対象者の視点を持つことができるようになることを多く経験している。しかしながら、学生同士のロールプレイには臨床の緊張感や真剣さ、リアリティの維持に限界がある。また教員が患者役になると、学生の緊張も大きくなることが懸念された。そのような理由から、実習に向かう前の段階でこのように対象者の視点に立つという経験について学ぶ機会を設定するために、模擬患者を活用したロールプレイ演習を実施している。看護師に求められる実践能力を育成するための教育方法において、シミュレーターの活用が有効とされており (2011 看護教育の内容と方法に

関する検討会報告書（厚生労働省）、精神看護においては、シミュレーション教育の活用の可能性と学習の焦点を絞ることの必要性について示唆されている（山本ら；2013）。また、精神看護学のシミュレーション教育においては、安全が保障された状況下でのやり取りの観察が学生の恐れと不安を軽減し（Buxton；2011）、現実の臨床の場に近い場面を安全な状況で作り出すことが学生の幅広いコミュニケーションを引き出す（Crider；2011）ことについて指摘されている。つまりシミュレーション教育では、安全な環境で挑戦的に学ぶことにおいて効果的活用の可能性が考えられた。

しかしながら、平成24年から取り組んでいるシミュレーション教育の評価に関しては不十分であったため、平成26年度は、3年目になる模擬患者を活用したロールプレイの実施について、学生の得ているものを探ることと、共感性についての演習による変化について評価を試みた。

Ⅱ. 研究の目的

本研究では、模擬患者を活用したロールプレイ演習における学生の多次元共感尺度を用いてロールプレイ演習における看護学生の共感の変化について調査すること、またこの演習における学生の学びの詳細について検討することを目的とした。

Ⅲ. 研究方法

1. 看護学生の模擬患者活用による演習前後の共感性の変化の調査

1) 研究デザイン

質問紙を用いた量的調査および自由記載を分析した質的調査

2) 研究期間

平成26年前期（6月）

3) 研究対象

A大学医学部看護学科の3年次生で精神看護方法論Ⅱの演習科目を履修している55名の看護学科学生のうち本研究の趣旨に同意し質問紙の回答が得られた49名

4) 研究の手続き

A大学の精神看護方法論Ⅱ（講義・演習）科目においてロールプレイを実施している。その中でも模擬患者を活用している演習1回の前後にDavis（1980）の作成した多次元共感尺度の日本語版（櫻井）を実施し回答を得た。この演習は、精神看護方法論Ⅱの単元の中では学内演習の最終回に位置づけており、コミュニケーション技術や理論やモデル、事例検討等を経験したのちに学生が取り組むように配置した。



櫻井による多次元共感尺度によると、共感の視点は1) 視点取得：日常生活で自発的に他人の心理的立場に立とうとする傾向、2) 共感的配慮：不幸な他者に対して同情や哀れみの感情を経験する傾向、3) 空想/想像性：想像上で自分を架空の状況の中に移し込む傾向、4) 個人的苦痛：他人の大変な苦痛に反応して、自分自身が苦痛や不快の経験をする傾向、の項目に構成されており、さらにこれらの4つの各項目は7つの下位項目から構成されている。各項目は、「あてはまる」から「あてはまらない」の4段階で評価し、高得点程共感が高くなるように設定した。

5) 演習の内容

ロールプレイのシナリオは2種類用意した。課題1は「自殺念慮のある患者への援助」、課題2は「拒否のある患者への援助」とした。クライアントを演じるボランティアは医学部 OSCE の経験を有する「医学教育ボランティア3名」および「模擬患者経験のある研究補助者2名」の計5名に協力を依頼（1カ所は学生同士のロールプレイ。クライアントを演じるボランティアは医学部 OSCE の経験を有する模擬患者ボランティアおよび模擬患者経験のある研究補助者の計5名に協力を依頼した。）

学生全員がクライアントまたは看護学生役が1度以上演じることができるよう、1グループ8-9名程度とした。各グループでは毎回学生役を1名、模擬患者が不在のグループは患者役1名を選出し、その他は観察者とした。ロールプレイの具体的構成については表1.に示す。

表1. ロールプレイの構成（8回繰り返し実施した）

	演習の進め方		具体的な内容
演習 (1回の ロールプレイは約 15分間)	①状況設定把握（課題を読む）	1分間	同じ役割の学生が集まり、課題文を読み状況や課題を把握する。 内容の理解が難しいと感じられることに関しては教員が説明を補足する。
	②ロールプレイ実施 	7分間	課題に基づいてケアを実施する。
	③学生役・模擬患者の感想	2分間	学生役は演じた感想を述べる。模擬患者はポジティブ→ネガティブ→ポジティブの内容をフィードバックする。
	④観察者の感想とディスカッション 	5分間	観察者は難しさを共有したり、助言をしたり、感想を伝える。また次回の改善策についてディスカッションする。

ロールプレイは、シナリオ読み、ロールプレイ実施、演じた学生の感想、模擬患者のフィードバック、観察学生のコメント、グループ討議で構成し、各グループが8回程度繰り返すよう設定した。

ロールプレイの構成については、表1.に示す。①状況設定把握は同じ役割の学生が集まり、設定と学生の役割を把握するもので、1分間で実施した。②ロールプレイ実施では、学生役の学生がケアを実施するもので、7分間とした。③学生役は演じた感想を述べ、模擬患者はポジティブ→ネガティブ→ポジティブの順番で演習の内容をフィードバックした。④観察者は難しさを共有したり、助言をしたり、感想を伝えた。また次回

の改善策についてディスカッションした。

2. 看護学生の模擬患者活用によるロールプレイ演習における学びの詳細

1) 研究デザイン

ロールプレイ中に使用した感想シートを用いた質的調査

2) 研究期間

平成 26 年前期 (6 月)

3) 研究対象

A 大学医学部看護学科の 3 年次生で精神看護学における演習科目を履修している 55 名 (男子学生 4 名、女子学生 51 名) の学生のうち当日の欠席者 4 名を除き、本研究の趣旨に同意し感想シートへの記入があった 51 名 (演習への途中参加者は除外)。

4) 演習の内容

Ⅲ. 研究方法 1. 5) の演習内容と同様とした。

5) データ収集・分析

今回対象の学生には、8 回のロールプレイが終了する毎に自由記述式の感想シートに気づきを記入してもらい、回収しデータとした。そして 1 回目と 8 回目のロールプレイ終了後の気づきの内容を分析した。

IV. 倫理的配慮

研究者らが所属する大学医学部倫理委員会の承認を得て研究を実施した。調査に関して対象学生に研究の趣旨と倫理的配慮に関して口頭および文書にて説明をし、研究協力が成績等に影響しないことを強調した。

V. 結果

1. 模擬患者活用による演習前後における学生の共感性の変化

対象学生 51 名のうち、ロールプレイ前後の共感に関する質問紙調査のどちらにも回答のあった 49 部 (96.1%) を有効回答とし分析の対象とした。

男子学生は 3 名 (6.1%)、女子学生は 46 名 (93.9%)、対象学生の平均年齢は 21.0 歳 (範囲 20~41 歳) であった。対象学生のこれまでの精神疾患を持つ方 (発達障がいを持つ方を含む) との関わりの経験については 26 名 (63.1%) が「有る」と回答し、23 名 (46.9%) が「無い」と回答した。

ロールプレイの前後において学生の共感性について、多次元共感尺度の「合計得点」および、「視点取得」「共感的配慮」「空想」「個人的苦悩」という 4 つの下位項目の得点を比較した。その得点について表 2. に示す。

「合計得点」においては、有意に得点の上昇が認められた ($p=0.049$)。また、この多次元共感尺度には「視点取得」「共感的配慮」「空想」「個人的苦悩」という 4 つの下位項目に分けられるのだが、そのうち、「視点取得」において有意な差をもって得点の上昇が認められた ($p=0.049$)。

表 2. 看護学生の模擬患者を活用したロールプレイ演習の前後における Davis の
多次元共感尺度得点の比較

Davis の 多次元共感尺度	ロール プレイ	平均値	標準偏差	最小値	最大値	p 値	Z 値
視点取得	前	20.51	2.785	14.00	26.00	.049*	1.967
	後	21.04	2.806	13.00	26.00		
共感的配慮	前	21.00	2.121	13.00	25.00	.561	0.582
	後	21.18	2.514	12.00	25.00		
空想	前	19.04	3.385	7.00	24.00	.184	1.329
	後	19.47	3.254	14.00	25.00		
個人的苦悩	前	18.67	3.294	11.00	26.00	.976	0.03
	後	18.71	3.758	9.00	28.00		
合計得点	前	79.22	7.191	54.00	96.00	.049*	1.967
	後	80.40	7.511	59.00	101.00		

n=49
Wilcoxon の符号付き順位検定 * < 0.05

2. 看護学生の模擬患者活用によるロールプレイ演習でのコミュニケーションの変化

対象者 51 名のうち、ロールプレイ演習の 1 回目に観察者を担当した学生の記述 114 件、8 回目に観察者を担当した学生の記述 94 件を質的に分析した。

1 回目に観察役を担当した学生の記述において、【ロールプレイ中に用いられているコミュニケーション技術】についての記述は 78 件であり、記述の内容は「態度（視線・姿勢）」、「深く聞く」、「ペース・話し方」、「話しやすい場を作る」、「沈黙」、「質問する」、「心配を伝える」、「認める・受け入れる」、「頷く」、「言い換え」、「共感する」に分類された。【安全の確保】についての記述は 17 件であり、記述の内容は「危険回避」、「提案」に分類された。【患者の心理】についての記述は 8 件であり、記述の内容は「患者のもともとの思い」、「患者の『受け入れられている』という思い」に分類された。【看護師の意図】についての記述は 3 件であり、記述の内容は「楽しみを探す」、「患者の将来を考える」、「気遣い・配慮」であった。【その他】については 8 件記述された。このように、一回目に観察役だった学生の記述の中心は、コミュニケーション技術の実際の場面での使い方に注目している傾向が見られた。

一方、8 回目に観察役を担当した学生の記述において、【ロールプレイ中に用いられているコミュニケーション技術】についての記述は 62 件であり、記述の内容は「話しやすい場を作る」、「深く聞く」、「認める・受け入れる」、「ペース・話し方」、「伝える」、「話題を移す」、「態度（視線・姿勢）」、「言い換え」、「沈黙」に分類された。【安全の確保】についての記述は 12 件であり、記述の内容は「危険回避」、「思いを聞く」に分類された。【患者の心理】についての記述は 8 件であり、記述の内容は「受け入れられた」、「もっと聞いてほしい」に分類された。【看護師の意図】についての記述は 7 件であり、記述の内容は「行動を促す」、「支えになる」、「考え方の変化を促す」、「自信を持ってもらう」に分類された。【その他】については 5 件記述された。

8 回目に観察役を担当した学生の記述では、患者に話をしてもらいやすい状況作りの必要性や看護師の意図、患者の心理や要求についての推察が増えていた。

表 3. ロールプレイ 1 回目と 8 回目に観察者役だった学生から得られた記述内容
() の数字は件数を示す

1回目(114)			8回目(94)			
用いられている コミュニケーション技術(78)	態度(視線・姿勢)	15	用いられている コミュニケーション技術(62)	話しやすい場を作る	21	
	深く聞く	14		深く聞く	11	
	ペース・話し方	14		認める・受け入れる	10	
	話しやすい場を作る	10		ペース・話し方	7	
	沈黙	7		伝える	6	
	質問する	5		話題を移す	3	
	心配を伝える	4		態度(視線・姿勢)	2	
	認める・受け入れる	4		言い換え	1	
	頷く	3		沈黙	1	
	言い換え	1		安全の確保(12)	危険回避	8
	共感する	1			思いを聞く	4
安全の確保(17)	危険回避	9	患者の心理(8)	受け入れられた	5	
	提案	8		もっと聞いてほしい	3	
患者の心理(8)	患者のもともとの思い	5	看護師の意図(7)	行動を促す	3	
	患者の「受け入れられている」という思い	3		支えになる	2	
看護師の意図(3)	楽しみを探す	1		考え方の変化を促す	1	
	患者の将来を考える	1	自信を持ってもらう	1		
	気遣い・配慮	1	その他(5)		5	
その他(8)	8					

VI. 考察

1. 模擬患者を活用した演習における看護学生の共感性の向上に対する効果

シミュレーション教育の方法は具体的にさまざまであるが、精神看護教育の中ではシミュレーターの利用などが難しく、またその場の雰囲気等などもコミュニケーションに影響することなどから、模擬患者を活用した事例を用いたロールプレイを行ってきた。

Buxton(2011)は、精神看護学におけるシミュレーション教育について安全が保障された状況下でのやり取りの観察が学生の恐れと不安を軽減させると示唆しており、Crider(2011)も、現実の臨床の場に近い場面を安全な状況で作りだすことが学生の幅広いコミュニケーションを引き出すことを指摘している。今回のロールプレイ演習では不安感などについては評価していないが、ある程度、コントロールされた環境下であったことが演者にとっても不安や恐怖の軽減に繋がり、その結果、共感性の向上や幅広いコミュニケーションを引き出すことに繋がった可能性が考えられる。

学生の共感性については、視点取得（相手の立場になる）という点において得点が上昇しており、共感性が向上していると考えられた。Ⅲ. 1. 看護学生の模擬患者活用による演習前後の共感性の変化の調査については、同一学生のロールプレイ前後の比較であることから、この教育方法の影響については結果からある程度評価することができると考える。また視点取得は、「日常生活で自発的に他人の心理的立場に立とうとする傾向」である。認知の側面で相手の立場に立とうとする傾向が高まっていることについては、好ましい結果であるように思われる。研究者は、精神看護実践において、「視点取得」は対象者に関心を向け、対象者共感・同感・ラポールという関係性の発展のプロセスにおける入口に相当す

る相手に関心を向けられる始まりの重要な視点であると考えており、今回の演習において、まずは相手の立場に立とうとする学生の視点に変化がみられた。演習はある程度効果的であったと評価できると考えられる。Murray (2014)によると、より現実に近い設定による精神看護学のシミュレーション教育実施後の学生の質問紙評価において、「精神看護を学ぶ際に有効な方法であると思う」という項目において得点が高いことについて報告されている。また学生のコメントでは、「もっと頻繁に行いたい」、「良い経験になった」、「批判的思考や意思決定を養うのに効果的である」「すべての学生がナース役をしたらよい」等の意見がみられており、積極的に捉えていることが報告されている。今回のロールプレイ演習においても、回数を重ねていくことの学生の学びの詳細として、【看護師の意図】についての記述に注目した場合、ロールプレイ 1 回目に観察役を担当した学生の記述である、患者さんが楽しめるようなことを一緒に探すといった「楽しみを一緒に探す」、患者さんの今後を考えて就労につながるように「患者の将来を考える」、こちら側（学生側）が悪かった、と気を遣う「気遣い、配慮」の計 3 件の記述から、ロールプレイ 8 回目に観察役を担当した学生の記述である、無理なく促す、動機付けをすることで行動を促す、患者が心配していることを共感し、こちらから提案する、ことなど「行動を促す」3 件、環境が支えになる、楽しみを支えることで力強く話せる、などの「支えになる」3 件、「考え方の変化を促す」、患者のうまくいったときの体験や状況を聞くことで「自信を持ってもらう」、の計 8 件へと変化していた。学生の観察点は、ロールプレイのなかで用いられたコミュニケーション技術を中心としたものから、患者の行動や考え方、患者が抱く心配など、患者の反応へと移り、さらにはその患者の反応を受けた学生の反応にまで観察点が広がっていた。このように【看護師の意図】に注目しようとするには、患者の反応とそれを受けた学生の反応にまで考察を広げる必要があり、回を重ねることでの学生の関心や視点の拡がりについて考えられた。

風岡ら(2005)は、看護系大学生を対象に共感性を経年的に比較している中では変化は見られなかったことを報告しているのだが、学生が患者の話しをただ聞くだけでなく気持ちを想像しながら聞かなければ共感性の視点取得の上昇には至らないことについて指摘している。本研究においては、ロールプレイ演習の直前と直後の調査であり、また記録についても継時的に行っているため、演習の内容については他の要因をそれほど含めずに評価をすることができたと考えられる。8 回目に観察者だった学生は、学生の反応にまで観察の視点が及んでおり、観察役の学生自身もロールプレイ中の患者役、看護師役の気持ちを想像しながら参加していることについて考えられた。これが学生の学びの詳細と共感性の視点取得（相手の立場になる）の上昇につながったと推察された。

Ⅶ. 研究の限界

Ⅲ 2. 看護学生の模擬患者活用によるロールプレイ演習での学びの詳細については、対象学生は同一であるが、学生の個別の記載の前後比較ではないため、学生個人の視点の変化について把握することができなかった。今後は、個別の学生の変化にも焦点を当てて検討することにより、視点の変化を捉えることができると考えている。

今回の事例は、詳しく尋ねると、気持ちを打ち明けてくれるという設定であったことから、相手の考えや思いを知ろうとする視点が高まったということが考えられる。また、「学

びの詳細」についての記述は同一学生の前後の比較ではないためロールプレイの回数を重ねることが必ずしも観察点を広げることに繋がるとは言いきれない。シナリオによっても演じる学生の反応やそれを観察する学生の視点が大きく左右されることも考えられた。シナリオの内容が結果に影響した可能性は考えられる。

毎回のロールプレイの中で感じたことを記載するメモのような学生の記録用紙の中では、感じたことだけでなく、疑問なども多く記録されていた。それらの内容等も合わせて、ロールプレイにおける学生の学びの内容や視点を明らかにし、対象者に対する関心や共感性を育ていけるように工夫していくことが重要と考えられた。

VIII. 結論

今回のような模擬患者を活用したロールプレイ等のシミュレーション教育において学生が、緊張感やリアリティを経験し、共感性の特に「相手の立場になる」点において実習後は得点の上昇がみられた。学生の学びの詳細については、観察点がロールプレイで用いているコミュニケーション技術を中心としたものから、患者の行動や考え方、患者が抱く心配など、患者の反応へと移り、さらにはその患者の反応を受けた学生の反応にまで観察点が広がっており、共感性の向上との関連性が考えられた。

今後は学生間のロールプレイとの比較や、シナリオやテーマによる学生の学びの内容への影響について、さらなる調査や検討が必要であると考え、内容等を工夫しながら、学生が能動的に対象者を理解しようとする姿勢につなげていきたい。

謝辞

本調査にご協力頂きました A 大学の学生の皆様に心から感謝を申し上げます。また、ご協力頂きました豊の国 SP 研究会の皆様に感謝申し上げます。

【参考文献】

- Buxton, B. K. (2011). Interaction, unscripted: An effective use of drama to stimulate the nurse-client relationship, *Journal of Psychosocial Nursing*, 49 (5), 28-32.
- Crider, M. C. (2011). Integrating a professional apprenticeship model with clinical simulation for psychiatric nursing students. *Journal of Psychosocial Nursing* 49(5), 42-49.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy, *Catalog of Selected Documents in Psychology*,
- 風岡たま代、川守田千秋(2005). 学年別比較による看護学生の共感性に関する一考察 -2 回の横断的比較とその中の経年的比較から-, *日本看護研究学会雑誌*, 28(5), 81-86
- Murray, B. A. (2014). The use of high-fidelity simulation in psychiatric and mental health nursing clinical education, *International Journal of Health Science Education* 2(1): Iss.1.
- 桜井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感尺度を用いて, *奈良教育大学紀要*, 37, 149-154.
- 山本勝則、守村洋、河村奈美子 (2013). 精神看護学におけるシミュレーション教育の概観と実践 精神看護学トライアル OSCE から構造化されたシミュレーション教育への移行, *札幌市立大学研究論文集*, 53-59.

世界農業遺産を活用したアクティブラーニング型授業に関する研究

寺村 淳 (経済学部)

【要旨】

大分県では 2013 年に「国東半島宇佐地域の農林水産循環」が世界農業遺産に認定され、「農」の価値向上の観点で注目を浴びている。世界農業遺産は世界遺産とは大きく性質が異なるものの地域資源の価値の保全や次世代への継承の点では目的を同じにしている。

一方で「農」が教育の題材として用いられる機会は近年大幅に増加しており、「世界農業遺産」を学びの題材とする需要は見られる。

そのため、本論では世界農業遺産を題材とし、現地での体験活動を含めたアクティブラーニング型のプログラムの開発とその効果について検証を行った。

【キーワード】 世界農業遺産・アクティブラーニング・国東半島・体験活動

1. はじめに

近年、世界遺産、ジオパーク、ユネスコエコパークなど世界的な格付けの認定を地域観光の資源として取得する動きが国内で多く見られる。九州では 2015 年度に明治日本の産業革命遺産が各地で認定され、先に認定された富岡製糸場とともに近代化遺産の登録が相次ぎ、新しい世界遺産のカテゴリーとして注目されている。大分県では 2005 年にラムサール条約に登録された「タデ原・坊がつる湿原」、2013 年度に日本ジオパークに「おおいた姫島」と「おおいた豊後大野」、同年に認定された世界農業遺産「国東半島宇佐地域の農林水産循環」がある。また、祖母山系のユネスコエコパークへの認定を目指した動きもある。

世界遺産、ジオパーク、エコパークは認定機関の母体がユネスコ（国際連合教育科学文化機関）にあり、文化財や自然を次世代に継承する点で共通している。

一方で世界農業遺産は、2002 年度より国際連合食糧農業機関によって認定が開始され、従来は途上国等での伝統的な農業の保全を目的としており、世界遺産等と比較し出立や本来の目的が大きく異なる¹⁾。

しかしながら、それぞれの遺産を次世代に繋いでいくことについては共通の価値を有し、遺産についての教育は重要な要素となっている。特に世界農業遺産に関しては、「農」の視点において、近年の国内の農業の衰退、農産物の価格の下落等様々な社会的課題がある。

また、学校教育の分野において「農」への取り組みは増えてきており、(社)全国農村青少年教育振興会「農業体験学習に関するアンケート結果等」²⁾によると 2009 年に農業体験を実施した小学校は回答数の 80%、中学校は 33%となり、中学校の学習指導要領の中で「生物育成に関する技術」が必修となる等の動きがある。他にもグリーンツーリズムにおける農泊体験が各地で広まり、農林水産省・文部科学省・総務省連携の「子ども農山漁村

交流プロジェクト」が取り組まれ、農体験を含む長期宿泊型体験学習が推進され、取組まれている³⁾。

このような中で地域の「農」を世界的に価値のあるモノとして示した「世界農業遺産」を「農」の学びの視点として取り組むことは、単に農業を「生物育成に関する技術」としてのみ捉えるのではなく、自然条件、歴史的背景、生物多様性、地域社会等多様な要素を含み成り立っている生業として、より深みのある学びを得られる可能性がある。その為、本論では世界農業遺産を題材とした体験活動プログラムの開発と検証を行う。

2. 世界農業遺産とは

世界農業遺産とは、「世界重要農業遺産システム」の通称で、GIAHS（ジアス）ともいう。国際連合食糧農業機関（FAO）によって2002年度より開始されたプログラムで、従来は途上国における伝統的農法等の価値付けを行うことを目的としている。その為、農産物のブランド化や価値向上の取り組みがプログラムの意義に含まれている。

日本では2011年に能登と佐渡が先進国で初めて世界農業遺産に認定され、その後、2013年度に国東半島宇佐地域・阿蘇・静岡が認定、2015年度にさらに岐阜・宮崎・和歌山が新たに認定され、現在8地区が認定されている。先進国が世界農業遺産に登録されたことによって、これまでの途上国での農産物の価値向上のみでなく、生物多様性保全などの価値についても重視されるようになってきた。

また、世界遺産が遺産となる「対象物」を保護・保存することに重点が置かれ、そのモノの「真実性」が求められるのに対し、世界農業遺産は「農」システムの保全を重視しており、遺産となる「農」のシステムが概念的に維持されていれば、生産活動の向上や持続的なシステムの維持のための構造物の変更、品種改良、技術の革新等は本質から外れないものとされている。この「対象物の保護」と「システムの保全」の違いは世界遺産と世界農業遺産の最も鮮明な違いとなっている⁴⁾。

3. 研究の手法と進め方

本論は「世界農業遺産」をテーマとしたアクティブラーニング型授業である大分大学一般教養科目「大分の水Ⅲ」における教育プログラムの実践に基づき、その効果や意味について検証を行った。

検証には授業実施前後で行ったアンケート、学生による調査結果、学生・地域関係者との対話によって得られたそれぞれの情報を用いた。

4. プログラムの内容

本プログラムは2015年度の大分大学一般教養科目「大分の水Ⅲ」において実施した。一般教養科目「大分の水」はⅠ・Ⅱ・Ⅲが開講され、大分の水辺における体験活動と講義が連動していることが特徴となっている。「大分の水Ⅲ」は、これらの中でも例年テーマを設けてグループ学習を行うPBL型・AL型の授業を取り入れており、これまで水辺公園の設計や学内防災マップづくりなどをテーマとしてきた。2014年度からは「世界農業遺産 クヌギ林とため池がつなぐ国東半島宇佐の農林水産循環」をテーマとし、ため池と水路による稲作の水管理や世界農業遺産の地域づくりへの可能性について学ぶ内容となっている。

4. 1 プログラムコンセプト

本論では、世界農業遺産をテーマとした教育プログラムの開発・実践・検証を行う。特に、世界農業遺産の持続可能性や次世代への継承を念頭に、学校教育で実施可能なプログラムを開発することを前提とした。よって、小・中・高校で体験活動を含む教育プログラムにおいて一般的に実施されている流れである事前学習・現地実習・事後学習を想定したプログラムの流れとする。一方で、受講者が現地へ行った事がないことを前提とする。これはグリーンツーリズムなどで地域外から来た受講者を想定したものであるが、経験上、現地を学区に含む学校であっても受講者が現地を生活圏としていることは稀であるため、現地の土地勘がないことを前提とする。

4. 2 プログラムの内容

2015年度の「大分の水Ⅲ」の受講生は約35名で、工学部と経済学部の学生の受講があった。これらの学生を6班に分け、グループでのワークを含めたプログラムを実施した。

プログラムの全体構成としては、2日間の体験活動を軸に、事前学習による基礎知識の習得とチームビルディング、体験活動後の振り返りと情報共有を表1のように計画した。体験活動の実施は国東市武蔵町吉弘の松ヶ迫地区で、現地では松ヶ迫中山間組合にご協力いただいた。

事前学習の中では講義による世界農業遺産に関する基礎的な知識の習得と国東半島の文化や現状に関する「調べ学習」を実施した。世界農業遺産に関する基礎的な知識についての受動的な講義による学び、国東半島に関する基礎知識を能動的な調べ学習にした狙いは、体験活動を実施する国東半島について能動的に身に付けた内容を体験活動中に再発見する

表1 プログラムの全体構成

	ねらい	内容	授業時間
事前学習①	基礎知識の理解	世界農業遺産とは 日本の世界農業遺産 国東半島宇佐地域	3h
事前学習②	調べ学習と地域情報の理解	グループワーク・調べ学習の手法の理解 国東半島についての理解 調べ学習の結果の言語化と共有	3h
体験活動①	現地について理解する	地域内とため池までの踏査と地域関係者に対するヒアリング 対象地域内の地名や地形、雰囲気、土地利用などを全体的に把握し、現地の状況を理解する	1d
振り返り①	現地実習①の振り返り	体験活動①の振り返りと共有 知識や情報の共有と深めるべき課題の抽出	1h
体験活動②	テーマをもって世界農業遺産についての理解を深める	国東サイトの世界農業遺産に関連するテーマを各班が持ち、地域の方と班別に地域内を踏査し、現地でテーマと関連する場所、遺構、現状などを見て体験することでテーマについての理解を深める	1d
振り返り②	体験活動で得た内容の言語化・共有化	地図を基に体験活動②で得られた情報を整理 報告会のために各班テーマを言語化 報告会	3h
まとめ	全体の振り返り	全体を振り返り、体験と講義、振り返りや情報等の共有の紐づけを行う	1h

可能性を考慮したことと、世界農業遺産に関する書籍は現在2点しか出版されておらず、情報収集を現地収集かWEBに頼らざるを得ない状況にあり、「調べ学習」に向いていない現状を考慮した^{5) 6)}。

体験活動を2回実施する根拠は、地名や地形等の土地勘のない地域において地域固有の情報や実態を理解することが困難なことにある。体験活動①は地域の全体像の理解のため、体験活動②は体験活動①で得た地域の情報や地域課題についての理解をさらに深めることを目的とした。また、体験活動の事後に必ず「振り返り」の時間をとり、各自が得た情報や気づきのグループ内での共有及び各班の報告発表による情報の全体共有を行い自らの体験の整理を促した。

体験活動①では、松ヶ迫集落の入り口にある西光寺前の公民館から約2.5kmにある松ヶ迫池まで、松ヶ迫中山間組合のメンバーとともに地域内を踏査し、地域の状況、獣害や農業の実態などの話を聞きつつため池まで行き、ため池の由来などの説明の後、ため池の堤で昼食をとった。昼食では地域の方から地産のイノシシ肉やシイタケ、パプリカ、サツマイモなどの提供があり、炭火焼きを体験した。公民館に帰着後は、各班に別れ、各班に地元の方に入っただき、地図を材料に松ヶ迫地域と世界農業遺産について聞き取りを行った。この聞き取りの結果を振り返り①でまとめ、各班で発表した。それらの中から重要と思われる題材6点を表2のように抽出した。

体験活動②では、先に抽出した表2のテーマを各班がより深く調べることを実施した。それぞれのテーマに合致した地域の方が一人ずつ各班を担当し、関連する地域内の場所や建物などを案内し、現地で各テーマの内容について理解を深めた。

振り返り②では、各班が調べたテーマについて整理し、調べた内容を班ごとにそれぞれ発表し、知識と経験を共有した。

5. プログラム成果について

本プログラムではプログラム実施前と実施後にアンケートをとり、プログラムの効果を検証する。また、プログラムにおいて、各班に別れ地域や世界農業遺産などについて聞き取り調査を行っているが、この聞き取り調査の精度についても検証を行う。

5. 1 アンケート結果について

アンケートはプログラムの実施前・実施後共に表3の内容で行った。プログラム実施前の

表2 体験実習②各班テーマ

1班:生きものとの関係性	「どこに」どの様な生きものがいるか 世界農業遺産と生きものの関係 生きものと生活や地域の関係
2班:吉弘楽と世界農業遺産	吉弘楽の歴史 吉弘楽と農業の関係 吉弘楽と松ヶ迫の関係 吉弘楽以外の農事祭
3班:池守とため池	池守の仕事の今と昔 池守の役の仕組み 松ヶ迫池の歴史
4班:シイタケと稲	シイタケ栽培のすべて いつ・どこで・何をするのか 水稲栽培のすべて いつ・どこで・何をするのか 農事カレンダー
5班:堀田と古田と土地利用	古田はどこでいつ頃から使われていたか 堀田はどこでいつ頃から使われていたか 使われなくなった田んぼは今 田んぼ以外の場所
6班:幻の水路とため池を探せ!	どこにあるのか 現地で痕跡を探す いつつくられたのか なぜつくられたのか なぜつかわれなかったのか

表3 アンケート内容

1. 出身地：――――――県 ――――――市・町・村
2. 世界農業遺産について知っている
3. 地域づくりに興味関心がある
4. 田舎暮らしに興味関心がある
5. 農業に興味関心がある
6. 自然に興味関心がある
7. 環境問題に興味関心がある
8. 今後、農業をしたい
9. 大分のことが好きだ
10. 自然に関わる仕事がしたい
11. 「農」に関わる仕事がしたい
12. 農業は大変だと思う
13. 世界農業遺産 認定地 国内――――――箇所 世界――――――箇所
14. 国内認定地(県名) すべて書く
15. 稲作に重要なモノ ベスト3 ①水 ②肥料 ③人 ④草刈機 ⑤水路 ⑥ため池 ⑦除草剤 ⑧農薬 ⑨稲刈機 ⑩田植機 ⑪トラクター ⑫排水路 ⑬カマ ⑭長靴 ⑮ヒモ ⑯乾燥機 ⑰脱穀機 ⑱生きもの ⑲ネット ⑳その他(――――――)
16. 農業のイメージについて選択(複数回答可) ①きつい②儲からない③汚い④米⑤楽しい⑥楽しくない⑦田舎⑧儲かる ⑨自然たくさん⑩好き⑪嫌い⑫知らない⑬実家が農家⑭その他(―――――)
17. 世界農業遺産のイメージについて選択(複数回答可) ①よく知らない ②複雑 ③おいしい ④高い ⑤安い ⑥伝統 ⑦古い ⑧技術 ⑨風景・景色 ⑩価値がある ⑪自分に関係ない ⑫身近 ⑬身近でない ⑭観光 ⑮自然 ⑯田舎 ⑰野菜 ⑱米 ⑲食べ物 ⑳最新技術 ㉑その他(―――――)
18. 世界農業遺産について知っている単語をできるだけたくさん書く
19. 農業について知っている単語をできるだけたくさん書く
20. 生き物の名前をできるだけたくさん書く
21. 国東半島について知っていることをできるだけたくさん書く

アンケート回収率は100%、実施後の回収率は88.5%であった。

アンケート結果

アンケートを集計した結果下記の様な結果が見られた。

- ・問2～問11においては、世界農業遺産や農業、地域づくりなど本プログラムに関連する項目に対する関心度について問うた内容であるが、**図1**を見るとすべての項目で、プログラム実施前より実施後の方が、関心度合いが高まっている。
- ・特に問2の世界農業遺産についての認知・理解に関してはプログラム実施前はほとんど知らないのに対し、プログラムを受けたことで認知されたことが明確になっている。
- ・問5・8・11など農業に携わる内容の項目が全体的に否定的な意見が多く、プログラム実施後、関心度合いが高まっているが、全体的な割合としては否定的な意見が多いままである。
- ・**図2**では、問16の農業のイメージに様々な変化が見られた。農業の「きつい」イメージは実施前より実施後で20%低下し、自然が多いことや楽しいなどのイメージは実施後の方が増加している。また、本プログラムでは稲作とシイタケ栽培に触れることが多く、畑作などにはほとんど関わらなかったためか、農業の米のイメージが倍増している。また、儲からない、汚いなどの否定的イメージもわずかながら減少している。
- ・**図3**では、問17の世界農業遺産のイメージにおいて、プログラム実施前は「よく知らない」比率が圧倒的に多く、その他のイメージが湧かない状態であったが、実施後は全体の回答選択率が上がり、特に伝統・自然・田舎等のイメージの選択が増えている。

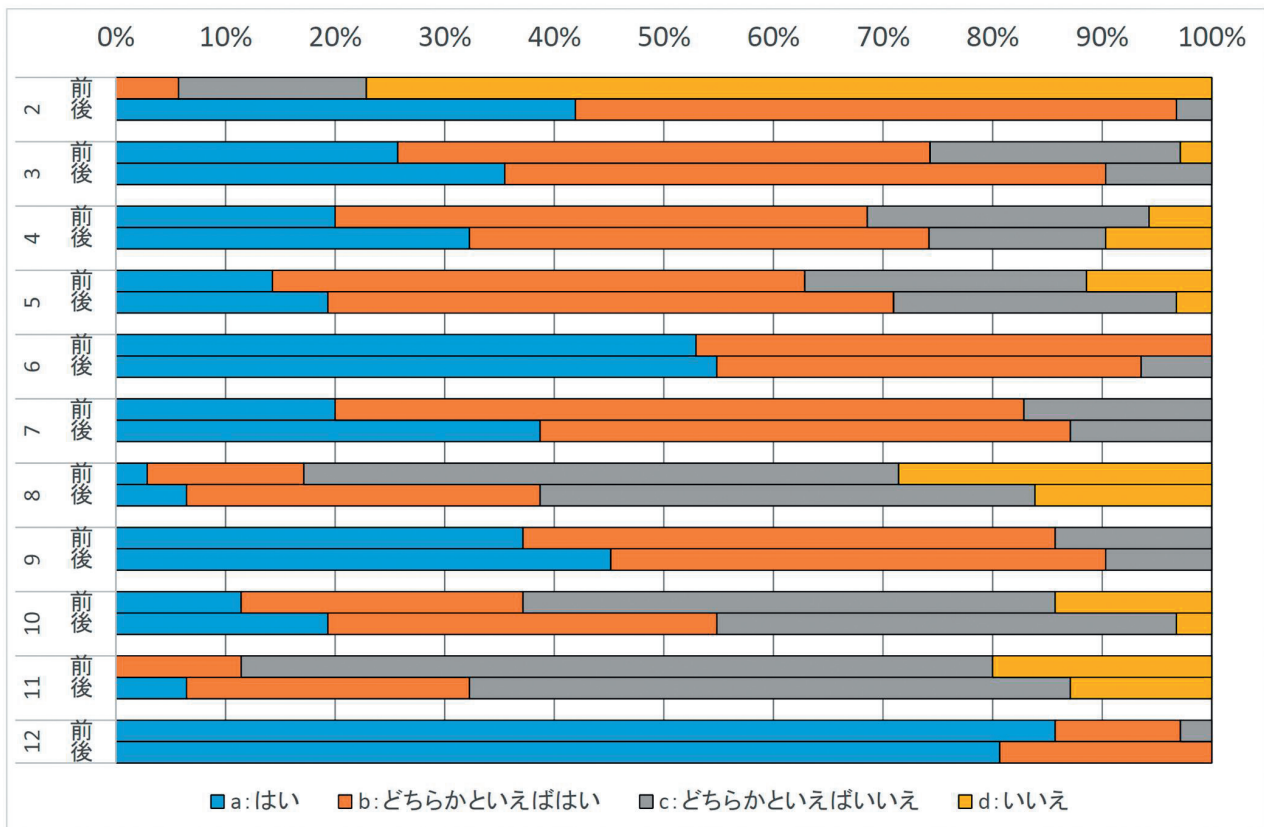


図1 アンケート問2～12までのプログラム実施前後の変化

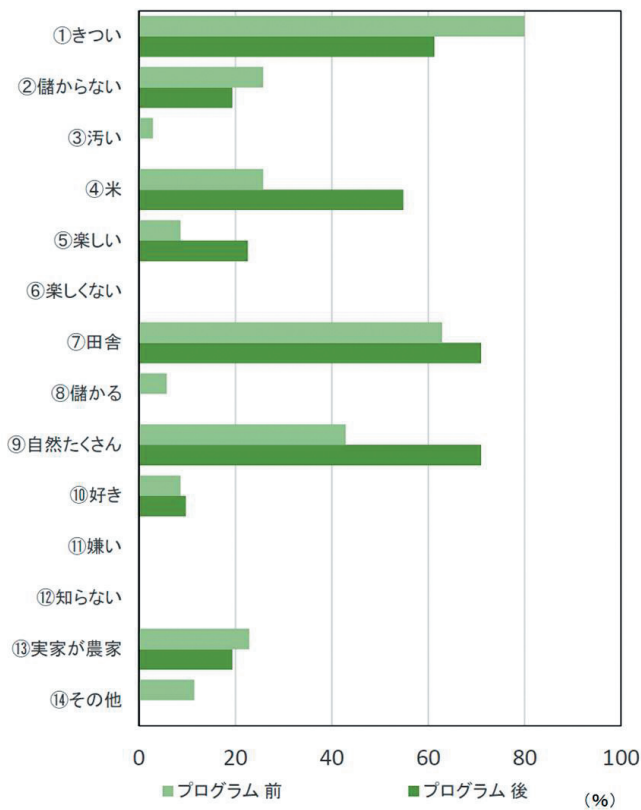


図2 問16 農業のイメージの変化

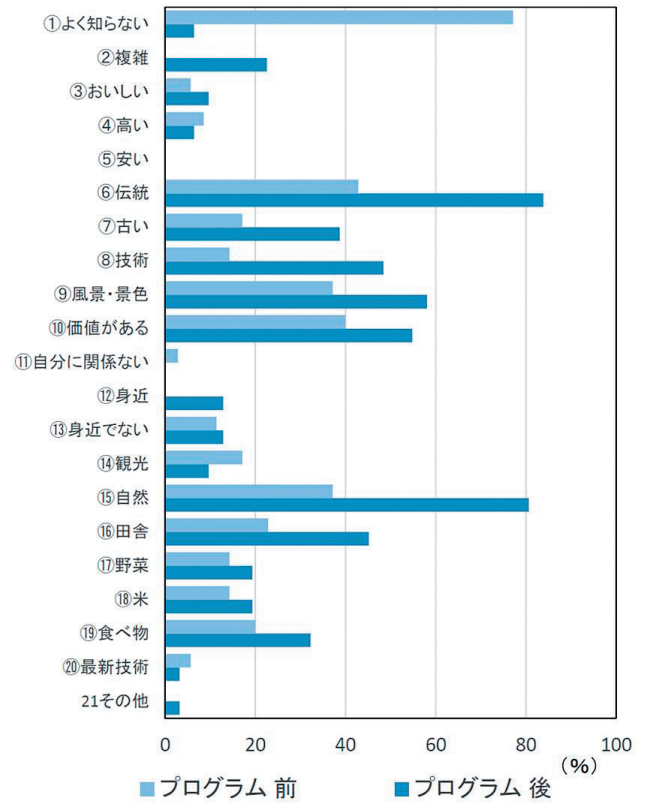


図3 問17 農業遺産のイメージの変化

・図4の問18～問21は各項目に関係する単語を羅列することで、項目に対する関心や理解の度合いを図る目的の内容であるが、農業遺産・農業・国東半島については、実施後の方が多くの単語を書くことができ、生き物に関しては数が減っている。これは、これまで関心も知識もなかった農業遺産や国東半島については、プログラムを受けたことにより視野が広まり単語数が増え、生き物に関しては、慣れや緊張感の欠如で個数が減ったと考えられる。

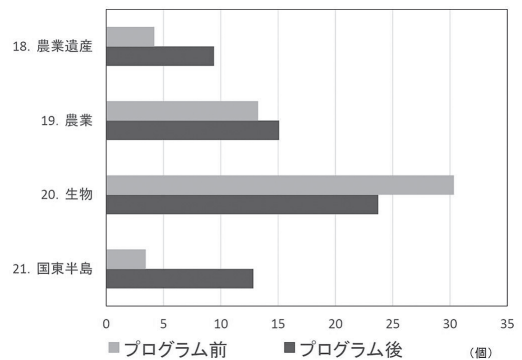


図4 問18～21 単語数の変化

5. 2 聞き取り調査の精度について

今回のプログラムでは、事前に松ヶ迫中山間組合の協力者に対して、ため池や地域の歴史等関連事項について下調べとしての聞き取り調査を著者が行っている。この事前調査をもとに体験活動を構成し、各班でのテーマ別の調査を行ったが、事前調査の結果と学生による聞き取り調査の結果では差異が見られる部分があった。表4は事前調査と学生による調査の結果一覧でとなっている。

表4の調査結果一覧より下記のようなことが考察できる。

- ・本件における聞き取り調査において122項目の聞き取り結果が見られた。
- ・聞き取り結果の内、事前調査では91項目、学生調査では104項目の内容について聞き取っている。聞き取り内容について、事前調査のみのものは18件、学生調査のみのものは29件であった。
- ・事前調査のみで聞き取った内容の中には、地域社会や風習、農業技術など普遍性の低い項目が多く見られた(表4における灰色マス白抜き字の項目)。特に農事祭関連の内容については、表2の2班の調査内容に明記していたにもかかわらず、学生調査ではまったく聞き取り結果として上がってこなかった。また、農業技術や固有の名称などについての項目も学生調査では聞き取られていなかった。
- ・事前調査で話題に上がらず学生調査でのみ地域の方から上がった聞き取り内容は世界農業遺産に直接関連性の低いと思われるものが多い。特に独居老人やコミュニティバスなど生活面の要素と若者に来てほしい、昔の通学路、おいしかったなど思い出や感情面の要素が多く上がっていた。
- ・学生調査では事前調査と比較し、独居などの地域の生活面に言及している部分が目立つ。表2でテーマ別の調査項目を学生らに提示し、生活面に関する内容を調査項目に挙げていないにもかかわらず、生活面の内容が多い。これは、聞き取り対象の地域関係者が強調して話をした可能性と学生による内容の掘り下げが大きかった可能性がある。地域関係者は聞き取り調査の際、基本的に学生からの質問に回答することが多かったため生活面での質疑が充実していたと思われる。
- ・学生調査において、技術面の固有の名称や農作業工程の聞き取りが充実しなかった背景には、そのもの自体に対する理解度が低く、それ以上内容を深めることができなかったと考えられる。

表4 事前調査と学生調査の聞き取り内容一覧

質問	地域の方の話	事前	学生
松ヶ迫池			
築堤年代	天保4年～大正4年	○	○
完成	大正4年	○	○
面積	7町2反	○	○
水深	15.6m	○	○
目的	松ヶ迫地区の灌漑	○	○
周辺の植林	杉かクスギで議論があった	○	○
集水路の有無	堤右岸側に隣の川からの集水路があった	○	○
集水路の名前	掘掛水道	○	○
サイフォン	取水が楽で工費が安い簡易サイフォン式に	○	○
以前の取水口の構造	斜めの管に一定間隔で穴があり、それを開ける	○	○
栓を抜く方法	昔は全裸で池に入り栓を抜いた 吸い込まれ危険、水温差の危険	○	○
中断	築堤が何度も中断した	○	○
水がきれい	飲み水にも使っていた	○	○
事故	一度も決壊していない	○	○
池守			
池守の役割	ため池の管理、水量調節、水路管理、草刈り等	○	○
池守の人数	年4人	○	○
池守の地位	地域内では比較的高い	○	○
池守の役の順番	昔は持ち回り、最近持ち回りと固定以前は倍の8人体制だった	○	○
古田			
開削年代	不明	○	○
由来	昔から作っていた田んぼ	○	○
範囲	道より下	○	○
取水口	松ヶ迫池下流	○	○
現状	圃場整備し使っている	○	○
堀田			
開削年代	大正4年	○	○
由来	松ヶ迫池ができて灌漑可能に	○	○
範囲	松ヶ迫池からの水路と古田の間	○	○
取水口	松ヶ迫池からだった	○	○
現状	スギ・ヒノキ・クスギを植樹	○	○
耕作放棄年代	昭和40年代	○	○
松ヶ迫池由来の水路			
水路の場所	集落の上	○	○
利用年代	大正4年	○	○
水路の名前	古溝	○	○
水路を使われなくなった理由	人口減少、減反？により堀田が使われなくなったため	○	○
水路を使わなくなった後の水利用	生活用水は井戸、田は川から取水	○	○
幻のため池と水路			
場所	松ヶ迫池からの水路より上	○	○
なぜ使われなかったか	測量が悪かったのか、高低差がうまくとれず水がうまく流れなかった	○	○
なぜつくれたか	田んぼ拡張	○	○
開削年代	天保4年以降	○	○
土地利用			
田んぼと水路の関係	水路をベースに土地利用。古田から堀田へ拡張後、堀田の衰退と水路放棄	○	○
水路より高い場所の土地利用	田んぼ無し畑と林	○	○
幻の水路による新田開削と灌漑の可能性	幻の水路が完成していたら大幅な新田開発ができ、他地域同様ため池の連結利用も可能になったと考えられる	○	○
トンネル水路			
場所	川沿いに数か所	○	○
名前	ヌギ	○	○
製造年代	昭和初期(戦前であることが重要)	○	○
施工者	韓国からの出稼ぎ技術者	○	○
農事祭			
山の神	神社と神事	○	○
田の神	言及なし	○	○
弘法大師	ご接待	○	○
お寺の祭事	西光寺の行事	○	○
集落内の神社	山の神様	○	○
家の中の祠	各家の決まった場所にある	○	○
道			
川筋の道	地区の幹線道路	○	○
尾根を越える道	国東半島では隣の谷に超える道が多数あった	○	○
通学路	今は使われていない舗装されていない山道を毎日歩いていった	○	○

質問	地域の方の話	事前	学生
稲作			
稲作の手順	農事カレンダー	○	○
昔の稲作	道具のこと	○	○
今の稲作	機械のこと	○	○
牛耕	牛で耕していた	○	○
年中行事	農業に関わる催事	○	○
稲作	ほかに比べて楽	○	○
シイタケ			
シイタケ栽培の手順	伐採-葉がらし-玉切り-コマうち-仮フセ-起こす-発生	○	○
種類	森系・菌こう系・春子・秋子・低温菌・高温菌など	○	○
ホダ木となる木の種類	クスギ・ナラ類・菌床なら杉等も可。松ヶ迫では原木シイタケ栽培	○	○
コマ打ちの方法	ドリル・道具・コマの径	○	○
林の管理の仕方	下草刈・萌芽管理・シカ除け	○	○
シイタケの取り方	採り頃・もぎかた	○	○
シイタケの食べ方	焼く・乾す・その他	○	○
シイタケの歴史	昭和年に発明、炭焼きから変更	○	○
使っている品種	低温菌が主で個人で少し違う	○	○
重労働	若者がほしい	○	○
若葉がきれい	クスギの若葉が紅葉より好き	○	○
OSK	大分シイタケ組合安定買取	○	○
木から食料	世界的に見ても珍しい	○	○
食			
郷土料理	シイタケ・マコモ・イノシシ等	○	○
つくっているもの	野菜・山で採れるもの	○	○
よく食べるもの	カキ・シイタケ・米等	○	○
昔食べたもの	ウナギ等	○	○
ムカゴ	山芋とムカゴの話	○	○
美味しい話	干柿と甘柿、ウナギ、シカサシ等	○	○
生きもの			
獣害	イノシシ・シカ・タヌキ等	○	○
シカ	昔は両子寺の山に少ししかいなかったが近年どんどん増えている	○	○
シカの数	人口より多くなってしまった	○	○
シカ害	ヒノキなどの皮を剥ぐ	○	○
イノシシ	最近減少傾向だが田に入られると厄介、匂いが付く	○	○
イノシシ害	田・畑・のり面を荒らす	○	○
タヌキ	畑でトウモロコシなどをとる	○	○
ハクビシン	同上、本物がいるかは不明	○	○
オオイトサシヨウウオ	地域の人は存在未確認とのこと分布と環境条件は生息可	○	○
ウナギ	昔はとてもよく採れた	○	○
スッポン	昔はいた	○	○
ハヤ	魚釣り	○	○
ホタル	ゲンジ・ヘイケ・ヒメボタル	○	○
害獣駆除	1頭駆除の値段	○	○
防除ネット	農業遺産関連で補助あり	○	○
吉弘楽			
吉弘氏	一族の歴史	○	○
文化財	国指定無形登録文化財	○	○
楽の歴史	元禄元年虫害にあったことから	○	○
吉弘の城	城の位置や築城年代	○	○
神社	神社の由来	○	○
楽の踊り手	踊り手の現状	○	○
踊り手不足	大学生にも来て手伝ってほしい	○	○
人数	必要な人数:49人	○	○
道具	道具の種類	○	○
道具の修理	世界農業遺産の援助で修復	○	○
遊び			
川遊び	昔は釣りや魚取りをした	○	○
魚とり	ウナギや鯉。特にウナギとり	○	○
山での遊び	生物を捕ったりした	○	○
その他			
独居老人	黄色い旗運動	○	○
隣保班	互いの見守り	○	○
個人所有ため池	財力のあった個人のため池	○	○
専業農家	現在はほとんど兼業農家	○	○
戸数	28戸	○	○
耕作農家	6戸・松ヶ迫中山間組合	○	○
オーリーブ	瀬戸内気候を理由に	○	○
世界農業遺産	認定によって地域の自然を守る意識が高まった	○	○
地域の雰囲気	落ち着いた環境が魅力	○	○
名前	清原姓が多い	○	○
バス	今は週一	○	○
バス利用	町へ行く(セブンや病院)老人の強い味方	○	○
地産地消	地域のものを地域で消費	○	○
後継者	農業・林業後継者がいない	○	○

- ・今回の学生調査では全項目中 85%の内容を聞き取っている。事前調査の 74.5%よりも多くのことを聞き取れており、聞き取り調査としては適切な成果であったと言える。

5. 3 付带的効果について

今回の体験活動は国東市武蔵町吉弘の松ヶ迫地区で松ヶ迫中山間組合の関係者の方に現地の案内や聞き取り調査の受け入れ対象となっていた。また、昨年も 1 回同者に松ヶ迫池の案内と聞き取り調査を実施した経緯がある。

よって、今回の体験活動は、地域の関係者にとっては 2 回目の大学生に対するプログラムの実施となる。これまで、地域内に研究者が入り文化財や民俗学的調査が行われた経緯はあるが、大学の体験活動を地域で受け入れた経験はない。ただし、一部の関係者は世界農業遺産に認定されて以降、ため池の案内や高校生の聞き書き選手権の語り部として世界農業遺産について、地域について話をしてきた経験がある。

このような経緯の中で、体験活動を受け入れてくれた地域関係者に視点を向けるといくつかの変化が見られた。

- ・昨年より話題が具体化した。シイタケのつくり方、田んぼやため池の開拓年代などが昨年より詳細な内容になっていた。
- ・情報が共有化された。昨年は一部の関係者のみしか語れなかった内容が他の関係者も語れるようになっていた。
- ・積極的な話題提供、要点の具体的説明などで必要な話を漏らさず提供してくれた。
- ・昨年より歩いた。昨年は公民館から松ヶ迫池までの 2.5 km の踏査を難色を示す人が多く、一部の人は車で移動したが、今年は資材運搬以外は全員学生と歩いてくれた。加え、踏査中に学生に積極的に話をしてくれた。
- ・女性陣が関わってくれた。昨年断られた女性の参加をわずかながらしていただいた。
- ・得意分野が見られるようになった。昨年は体験活動は 1 回のみで全体像の把握程度であったが、本年度は 2 回目に学生が班によって専門的なテーマをもって調査を行った。その結果として対応していただいた地域の方にも専門的な役割分担が明確になって昨年より積極的な語りや現地案内が見られた。

これらの結果を見ると、体験活動の受け入れ側としての質が昨年より向上したといえる。加え、学生に話ができて面白かったという話や、学生に説明する機会がなければ知らなかったことがありよい機会となったという話、シイタケやイノシシなど若い人は嫌いだと思いきんでいたがみんなおいしいといって食べてくれてとてもうれしい、今度組合で報告しようと思う。など体験活動の受け入れを非常に好意的に受け入れてもらっている感想を得られた。

また、食に関して、アンケートや聞き取り調査の結果にないが、学生からの発言で

- ・シイタケやシシ肉、炭火で焼いたパプリカやイモがおいしかった。
- ・シイタケが苦手であったが今回は食べることができた。シイタケをいっぱいもらった。
- ・魚を釣ったのが面白かった。ウナギを釣って食べてみたかった。

という反応が多数あった。今回のプログラムでは食育的視点は重視せず、地域の方のご厚意で色々なものをいただいた。結果的に教育的な効果は不明瞭ではあるが、学生・地域関係者双方の反応はすこぶる良かった。食育の観点から世界農業遺産を見るプログラムのアプローチ方法に強い可能性を感じさせる反応であった。

6. まとめ

今回の世界農業遺産体験プログラムの実施において、下記のことがわかった。

・学生は、本プログラム受講前は「世界農業遺産」についてほとんど何も知らなかったが、プログラム受講後には農業遺産に関わる様々なことに関心が高まっている。一方で、農業に関する関心も同様に高まったが、自らが実践することに対しては否定的な意見が多いままであった。

・学生による聞き取り調査は多くの情報を聞き取り整理することができ、調査としての価値があったと言える。これは、現地調査を2回実施し、2回目で班別に調査のテーマを決め、内容を深めたことや地域の協力体制が整いつつあることが結果につながったと推測される。

・一方で、聞き取り内容では農業技術や風習の詳細等情報などのより専門的な情報の聞き取りが行えていなかったことや、主要なテーマから外れる部分の聞き取りが充実したなど、学生の興味関心やヒモ付けされる知識と調査テーマのずれが感じられた。

・また、学生調査で特徴的に挙げられた内容として、思い出や感情面の要素が多いことがあり、論理性や知識より、共感できる事例の方に中止したことがうかがえる。

・女性陣の参加や語り手としての話の内容の具体化、学生の反応に対する喜びなど、受け入れ先の地域関係者にとっての価値が見え、学び手と語り手の相互的な効果があることがわかった。

・食や魚釣り、シイタケとり、「ヌキ」探検など、今回オプションとして体験した体験に対する学生たちの反応がよかったため、それらのアクティビティを用いた世界農業遺産体験プログラムの多様化の可能性を見ることができた。

これらのことから、「世界農業遺産」は大学生にとってほとんど何も知らないモノであったが、自分たちで体験し、地域の方と共に調査したことで、その多様な価値を理解することができた。これらのことから、現状において世界農業遺産について「体験しつつ知る」ためのプログラムが重要であることがわかった。

【付記】 本研究は、国東半島宇佐地域世界農業遺産推進協議会からの受託研究事業（平成27年度国東半島宇佐地域世界農業遺産調査研究事業）による研究内容等の関係部分を活用したものである。

参考文献

- 1) 竹内和彦, 『世界農業遺産』, 祥伝社, 2013年, pp32~39.
- 2) 農林漁業体験学習ネット HP, http://www.nou-taikens.net/report_h21/00_01.html
- 3) 農林水産省 HP「子ども農山漁村交流プロジェクト」,
<http://www.maff.go.jp/j/nousin/kouryu/kodomo/gaiyou.html>
- 4) 前掲1), pp32~53.
- 5) 前掲1) .
- 6) 世界農業遺産 BOOK 編集政策委員会, 『次世代につなぐ美しい農の風景 世界農業遺産』, 家の光協会, 2015年.

認知症高齢者に対するライフレビュー面接 10 回法の臨床的検討

—「こころの生涯学習」の向こう側を目指して—

林 智 一 (医学部医学科社会心理学講座)

【要旨】

認知症高齢者のこころの成長や発達、成熟を目指した「こころの生涯学習」の一環として、生育史の聴取を中心とするライフレビュー面接を 10 回、試行した。92 歳の女性と 82 歳の男性の 2 事例を提示し、考察を加えた。その結果、Webster & Young(1988)の 3 要因モデルに照らして検討すると、過去の出来事を思い出す「想起」の過程は活性化したが、想起された記憶に対しての「評価」および改定され推敲された記憶の再統合の過程である「総合」は見られなかった。しかし、想起のみでも精神過程の賦活やアイデンティティの感覚、有能感や成功感、世代性の感覚の向上など、相応の効果が得られた。また、繰り返し語られるエピソードは、認知症高齢者にとってなんらかの意味を有するものと思われるため、その意味を面接者が検討し、理解することが重要であると思われた。以上より、「こころの生涯発達」という観点は、認知症高齢者の人間としての尊厳を重視したケアに資するものであると考えられた。

【キーワード】

認知症(dementia) 高齢者(aged) ライフレビュー面接 10 回法(the ten life review interview)
こころの生涯学習 (lifelong study about the heart)

I. はじめに

Erikson⁽¹⁾は、人生を 8 つの段階に分け、各期に解決すべき心理社会的危機があるとした。そして、乳児期には「基本的信頼 対 不信」、幼児期には「自律 対 恥と疑惑」、児童期には「自発性 対 罪悪感」、学童期には「勤勉 対 劣等感」、思春期・青年期には「アイデンティティ確立 対 役割混乱」、成人期には「親密さ 対 孤独」、壮年期には「世代性 対 停滞」、高齢期には「自我の統合性 対 絶望」のテーマが優勢となると提唱された。

なお、高齢期に優勢となるテーマである「自我の統合性」とは、自身の唯一のライフサイクルをそうあらねばならなかったものとして、またどうしても取り替えて許されないものとして受け入れることを言う。ライフサイクルの終焉を前にして、そのような「自我の統合性」が得られなかった場合、

高齢者にとってはもはや人生をやり直す時間もなく、残されるものは「絶望」だけになってしまう⁽¹⁾。

林⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾は、これらの危機の解決に向けて、生涯に渡って主体的な学習が必要であると考え、「こころの生涯学習」という概念を提起した。そこでは、こころの生涯発達に関する認知的学習だけでなく、心理臨床学的援助による心理社会的危機への取り組みなどの体験的学習が不可欠となる。とくに高齢期の心理社会的危機である「自我の統合性 対 絶望」の解決を促進、援助する方法として、生育史の聴取を中心とするライフレビュー⁽⁵⁾に注目した。ライフレビューとは、死を前にした人や高齢者にみられる、人生を振り返り、過去の経験を再統合する過程である。それが適応的に働いた場合、みずからの人生に新たな有意義な意味が付与され、死の受容を可能にする。そして、究極的には自我の統合性がもたらされるという。

ところで、「こころの生涯学習」の対象となるのは、心理的に健康な高齢者だけであろうか。いわゆる臨床群においても、こころの成長や発達、成熟というテーマは存在するはずである⁽⁴⁾。

本研究では、高齢期のメンタルヘルス上、うつ病と並んで重視される認知症をとりあげた⁽⁶⁾。認知症とは、脳の後天的な障がいによりいったん獲得された知能が持続的かつ比較的短期間のうちに低下し、日常生活に支障をきたすようになることである。主症状である持続的な知能の低下に加え、妄想、幻覚などの精神症状、徘徊、不潔行為といった問題行動、日常生活動作能力の低下、身体的疾患などの合併症をとまなう⁽⁷⁾。なお、認知症に頻繁にみられる問題行動や精神症状は、現在ではBPSD(behavioral and psychological symptoms of dementia)と呼ばれている。

Haight & Haight⁽⁸⁾は、初期の認知症だけでなく、病気の進行を通じて、認知症者にもライフレビューが有効であり、良い副作用として MMSE の向上や自己信頼感の多少の向上があるかもしれないと述べている。これまで、認知症高齢者に対するライフレビューは、医学的治療やリハビリテーション、看護、介護という文脈で論じられることがほとんどであった。だが、心理社会的危機の解決に向かうというライフレビューの機能を考えると、認知症高齢者の「こころの生涯学習」を支援する方法とも言えるのではないか。

そこで本研究では、軽度の認知症高齢者に対してライフレビュー面接 10 回法⁽⁴⁾を行い、「こころの生涯学習」という観点から検討することを目的とした。具体的には、ライフレビュー面接 10 回法に相応の反応を示した 2 事例をもとに、その効果と限界性について考察した。

II. 方法

1. 研究協力者

某介護老人保健施設の通所デイケアを利用する、在宅で暮らす暦年齢 65 歳以上の高齢者を対象とした。要介護認定時に認知症が認められたが、言語の解体やコミュニケーション障害はみられない、疎通性の良好な利用者を施設より推薦してもらい、研究の趣旨を文書と口頭で説明のうえ、協力を依頼し、同意の得られた方々にライフレビュー面接を 10 回、実施した。

具体的には、施設から推薦された研究協力者およびそのご家族に、次のような説明が施設よりなさ

れていた。また、研究協力に同意を得た研究協力者と面接室で対面した際にも、同じく筆者から次のような依頼文書を示しながら口頭で説明するなど、倫理的配慮に心がけた。文書と口頭の両方で説明を行ったのは、研究協力者の理解力および加齢による難聴や視力の低下に配慮してのことである。

「私は大分大学医学部医学科社会心理学講座准教授、林 智一と申します。心理学という学問の立場から、65 歳以上の高齢者のみなさまのお気持ちについて研究させていただいている者です。

今回の研究では、高齢者のかたがたがご自身の思い出を語ることを意味を明らかにすることを目的としております。もちろん、あなたのプライバシーにはじゅうぶんに配慮いたします。研究発表などの際にも、お話しの内容から個人が特定されるようなことはないように、固有名詞（お名前や地名、会社名など）はすべて伏せて、どなたのことであるのかはわからないようにいたします。また、あなたのご家族や施設の職員さんにも、あなたが知られたくないと思われる内容を私からお伝えすることはありません。

具体的には、週 1 回 50 分程度、お一人につき 10 回のお時間をいただき、あなたの思い出のお話しをお聴きしたいと思っております。場所は、〇〇（老人保健施設の名称）さまのご厚意により、施設内を利用させていただきます。

もちろん、おからだの加減やご用事のある場合には、お休みいただいてもかまいません。あなたのご都合を最優先させていただきますので、どうかご協力のほど、よろしく願いいたします。

上記のような説明のうえで、研究協力に同意の得られた研究協力者には、依頼文書の日付・署名欄に日付を記入し、署名をしてもらった。その結果、老人保健施設より推薦された高齢者の全員から、研究協力に同意が得られた。また、研究協力者は全員、自筆で署名が可能であった。

本研究ではそのうち 2 名の事例を報告する。

2. 面接構造

老人保健施設内の面接室を用いて、原則として週 1 回 50 分の個人面接を計 10 回、対面法により行った。面接者は、過去に認知症専門治療病棟での勤務経験を有する、臨床心理士である筆者が務めた。

なお、10 回という面接回数は、カウンセリングのトレーニング法の 1 つで、健康なクライアントに 5～10 回のカウンセリングを試みるという「試行カウンセリング」⁹⁾のアイデアを参考にしたものである。これは、カウンセリングのプロセスが展開する最低限の回数であると同時に、研究協力者からいたずらに深刻な問題や病理的問題を引き出してしまう危険性も少ない回数である。研究協力者は、主訴を有してみずからの意思で心理療法を求めて来談したわけではない。よって、今回のようにあくまで研究として行われる試行的面接においては、適切な回数であると考えられる。

3. ライフレビュー面接について

ライフレビュー面接とは、力動的個人心理療法にライフレビューの観点を導入した、筆者独自の手法である¹⁰⁾。面接では生育史の聴取が中心となるが、あらかじめ質問項目を設定した構造化された面

接ではなく、研究協力者に自発的回想が想起したとき、面接者が積極的にそれに関心を示すという方法をとっている。また、過去の話題のみに限定せず、研究協力者から現在の問題や将来への不安、希望など多様な話題が語られた際には、それらの話題についても傾聴した。

研究協力の同意を得た後、#1 ではインタビューシートを利用して家族歴、生育史について面接者から尋ねた。その後、面接に導入するにあたっては、筆者からくご自身の生い立ちや思い出などを聞かせてください>という言い方で、自発的な回顧を促すようにして面接を開始した。

Ⅲ. 事例の提示

ライフレビュー面接 10 回法により、相応の効果が見られたと思われる典型例を 2 例、提示して、考察を加えた。研究協力者の発言を「」、面接者の発言を<>、第三者の発言を“”で示した。

1. 事例 A

(1) 家族歴・生育史

92 歳の女性、A さん。2 人同胞の第 2 子、二女として生まれた。父母とも早逝し、農業を営む伯母夫婦に姉とともに引き取られた。義務教育終了後、青年学校で勉強し、その後、結婚まで実家の農業を手伝っていた。22、3 歳で婿養子を取り、3 男 2 女をもうけた。A さんが 30 歳ころ、夫は戦死した。現在は実家を継いだ二男と 2 人暮らし。なお、二男の妻は約 30 年前に死去している。

(2) 事例の経過

#1 母は A さん出産直後に死去。子どもがなかった母の姉夫婦に引き取られたが、昔のことなので籍がなかった。その後、校長先生の口利きで籍に入れた（この話題は以後、何度か繰り返された）。姉は嫁いだため、A さんが婿養子をとって家を継いだ。夫は戦死し、1 人で 5 人の子どもを育てた。若い頃は、実家の農業と近所の人から紹介された建設現場の仕事を行っていた。同居している二男は、定年後も運輸関係の会社に出ている。“一緒に施設に入るか？”と冗談を言い合うような仲である。

#2 育ての親はとても優しく、怒られることもなく、「のんびりかー」と育った（笑）。子どものころは「手玉取り」や「ケンケンパ」以外、遊びがなかったが、学校は好きでみんなと遊んだ。同級生はみんないい人で、一年に一度は同級会をしているが、今は集まるのもほんのわずか。去年は 2、3 人で集まり、食堂で食事をした。“今年で終わりになるかな？”と話した。実家は某城主の子孫らしい。祖父は獣医だったので、みなから丁寧に扱ってもらった。22、3 歳のころ、先祖の霊のために具合が悪くなったことがある。その時は和尚さんなどの力を借りて良くなった。お正月には子や孫がたくさん集まり、「年取りのお膳」を十何膳、作った。今が一番、幸せ。みんながよくしてくれる。夫は戦死してくれてよかった。お国のためにもなったし、人に恥じない死に方だから。また恩給もあって、お金に不自由しない。夫は良い死に方をしたと思うので、「ありがとさん」と言っている（笑）。

#3 育ての親からかわいがられたのが一番の思い出。義理の母は、体が弱くて働けなかったので、その分、Aさんが働いた。姉は30歳で病死したが、妹思いの姉で、仲は良かった。盆正月やお祭りには一緒に遊んだ。姉は伝染病だったが、Aさんが看取った。近所の高齢者には施設に入る人が多いが、自分は二男と暮らして施設に入らずに済んで幸せだと思う。「そのうち私も、あんた誰？というようになるよ（認知症になって息子のことも分からなくなるよ、という意）」と二男に言うと、“そう言われてみたい。そのためにも百歳まで生きてよ”と言ってくれる。孫も優しい。ひ孫もかわいい。“おばあちゃん、おばあちゃん”と言ってくれる。親と早くに別れると不幸になるというが、自分は幸せ。「今が幸せの絶頂」。子どもを褒めると、“自分の子を人前で褒めるもんじゃない”と子どもたちからはたしなめられるが、褒めるところしかない（笑）。二男はAさんの好みに合わせて料理を作ってくれる。「もったいない」と感謝して拝む。

#4 二男の嫁は、下の子どもが生まれた年に亡くなった。それで、うちの孫2人と長女の子（孫）2人の、4人の世話をしていた。その頃は若いからできたが、今はできない。60歳代ころだったと思う。子どものころはカルタ取りが仕事（笑）。家でラジオを買ったので、それを聞きながら遊んだ。ラジオを買ったのはうちが最初だった。＜裕福だったんですね＞。林長二郎の映画を見たり、相撲を見に行ったりもした。今は二男と食事をするが、1人で食べるより親子でも一緒に食べるとよく食べる。夕方4時に夕食を取り、夜9時～11時に寝ると朝まで目が覚めずに眠れる。平日は二男が朝5時半に仕事に出かける。退職後も働いて、お金の苦労はない、と冗談を言う。＜人生は100点満点で何点ですか？＞。「80点」。

#5 家事は二男がして、ホームヘルパーさんも一日おきに来てくれる。ここに来ない日は、昼はテレビで連続ドラマを見て過ごす。時々、近所の人の様子を見に来てくれる。今は田畑の仕事もしない。近所づきあいも田畑も二男にまかせているので、「ラクノウジョウじゃわい」。＜どういう意味ですか？＞。何もすることがなく、でれっとしているということ。若いころの趣味は習字だったが、このデイケアでも習字がある。「高等科で筆を取って以来、90年ぶり」だと言うとみな笑う（笑）。

#6 長女が旅行関係の仕事をしていたので、昔はよく旅行に連れて行ってもらった。印象に残っているのは、ソ連の近くまで行って、向こうに住む日本人と大声を出して（国境越しに？）話したこと。今は孫やひ孫が相撲などに誘ってくれる。Aさんが遠慮すると、“車に乗っていただけだから面倒なことはないよ”と怒られる（笑）。孫らは月に1度くらい帰ってくる。二男は、何を言っても否定することなく“そうじゃ、そうじゃ”と聞いてくれる。もし二男が再婚していたら、こんなに気楽にはできない。後妻に気を使って、あれもやらないと、これもやらないと、と思っただろう。昨日は長女が来て、出前を取ってくれた。ヘルパーさんも来て、入浴させてくれる。ヘルパーさんの料理はおいしい。「今、最高です」。庭に「マグレネコ（野良ネコ）」が2匹来る。今は避妊手術で動物病院にいて、

もうすぐ帰る予定。二男は抱いてかわいいがる。夕方4時にここから帰ると、ご飯をもらおうとネコが窓ガラスをガリガリして、ニャーニャー鳴いてかわいい。「人間様より先に食べるんか？」と言うと、二男がそれを見ていて、“あんた、ネコと話しとんの？”とからかわれた（笑）。

#7 避妊手術を終えたマグレネコ2匹が昨日、帰ってきた。お金は二男が出した。朝昼晩のネコのご飯はAさんが担当している。手術後なので、ネコはAさんの布団で寝る。11時ころ布団を敷くと、ネコはAさんの所に来て顔を舐める。<よく世話をしてあげているんですね>。魚をやるときは、歯に挟まったら困るので、骨をとってやる。「おまえら人間並みじゃ」と言っている（笑）。ネコ好きの二男は、電気アンカも入れてやる。長男もネコ好きだが、性格は短気。二男は体格が良くて気が長い。つかみ合っけんかすると、二男が勝つ。若いころに比べたら、今は「極楽さま」。若いころは外の用事や婦人会などがあり、その間に家の仕事をこなしていた。今、80歳以下の人はそこまでしていないが、それより上の人は何でもした。「92歳にもなると、あと何年生きているかな？と思うばかり」。人の世話にならず自分でできる間は、生きていてもいいかと思う。

#8 育ての母は病弱だったので、祖父母が面倒を見てくれた。祖父母はよく神仏に参る人だった。育ての親は頭の良い人で、怒るということを知らない人だった。うちの仕事は祖父母がしていた。みな良い人だった。育ての父も養子で、この近くに実家があり、お祭りの時などには連れて行ってもらった。ネコは具合が悪く、また動物病院へ行った。Aさんも、一緒に寝ていたネコがいなくなって寒い。畜生でもかわいそう。助かるものならなんとかしてもらいたい。「また獣医さんにお金をとられるだろうが（笑）」。昔から動物好きで、祖父が猟をしたので家には猟犬がいた。キジを撃っては、肉屋でほしいものと交換していた。昔、肉は家の中で食べさせてもらえず、中庭にむしろを敷いて食べた。家族に事故があったときには、和尚さんから“肉を食べたのがいかん”と言われた。肉を食べたら仏さま（お寺）にもお太子さまにも行けないと言われていた。だが、子どものころ初めて肉を食べて、おいしいものだと思った（笑）。

#9 耳の手術をすることになった。かかりつけ医には“年だから耳が遠いんだ”と言われていたが、手術してよく聞こえるようになったら、「年のせいじゃなかったろう！」と言ってやる（笑）。ネコはカゼらしく、まだ帰ってこない。子どものころはイヌもネコも飼っていた。猟犬の散歩などしていたが、今はできない。ネコならご飯をやっていればいいから、今でも飼える。二男が手術代やエサ代を出している。「ネコにお金を使っていると自分のご飯がなくなるよ」と言う、「なくなったらネコのエサを食うよ」と言って笑う（笑）。若いころは4人の孫の面倒をみた。孫たちは、パンツ一丁で田の中を這いずり回り、泥だらけで遊んでいた。夕方、二女が帰る頃にバスで二女の家まで連れて帰り、その間に田を作っていた。若いときは元気がよかった（笑）。夜中に目が覚めて眠れないときもある。「年のせいじゃな。もう死ぬのが近いなあ」と思う。ただ、自分でご飯を食べられるうちはよいか、とも思う。ここでは唱歌をうたう。一番しか覚えていないが、みんなと一緒に歌っていると歌詞が出

てくる。『荒城の月』が一番好き。体操も走るのが速かった。いつも 1、2 等。しかし、小学校時代、春と 8 月は胃が悪くて 1 か月くらい寝込んだ。去年は心臓に水が溜まって 40 日、寝込んだ。子どものころは、かかりつけ医が家に泊まりに来るくらい懇意にしていたが、それくらい自分は弱かった。今は頭がふらつくくらいで、ほかに悪くはない。

#10 <10 回話してみてどうでしたか？>。「忘れていていたのに、若いころのことを思い出してきた。よい思い出になった」。若いころにはきついこともあった。昼間は勤労奉仕に出て、家の仕事は夜なべでやったりした。時がたったら忘れるものだが、思い出した。ネコは動物病院で亡くなった。連れて帰って一晩、「夜越し」をして、成木の下に石を置いて、花筒を立てて花をあげている。マグレネコがほかにも 2 匹来るので、それに餌をやっている。ネコもかわいそう。捨てる人も捨てる人だと思う。まあ獣医にかかっただけよかった。「亡くなっても坊主は呼ばんけど (笑)」。A さんはネコの墓を拝むとき、「まだうちは逝かれんから、1 人で逝けよ」と言っている。普段は自分の死は考えないが、ふらっと (立ちくらみが) したりすると、このまま死ぬのかな、と思うことがある。子どもからは、「バカ言うな」と言われるが (笑)。二男は、A さんが 40 日、寝込んだ時はパンツまで洗ってくれた。今はパンツを履き捨てているのでよい。良いものができた (失禁パッドのこと)。今のところ、邪魔にはなろうが自分のことは自分でやっている。<今の生活は 100 点満点で何点ですか？>。「100 点！」。みんなよくしてくれる。不足に思うことは何もない。人生で一つも悲しいことはなく、どこに行っても「おりたくない」と思うところはない。寂しい思いをすることもない。ここに来るのが楽しみ。ここに来ない日曜日は長く感じる。

(3) 事例の理解

A さんは、面接中にも笑顔が絶えず、冗談を交えて楽しそうに話してくださる姿が印象的であった。二男らとも、冗談めかした会話を楽しんでいるようである。

現在、二男やホームヘルパーに家事をしてもらいながらの生活であり、失禁パッドを使用するなど、徐々に日常生活動作能力も低下してきているが、それを嘆くこともなく、むしろ介護してくれる二男や周囲の人々への感謝の念が強いようであった。認知症初期においては、物忘れや日常生活動作能力の低下が喪失体験となり、抑うつを引き金となることもあるが、A さんの気丈さやユーモア、樂觀性は、そのような危険を回避することに役立っているように思われた。

また、人生に対して中盤の #4 では「80 点」であったが、#10 には「100 点！」と即答されるなど、面接経過を通じて自己の人生に対する受容の度合いや、自我の統合性の感覚が高まったものと推察された。これもライフレビュー面接の効果の一つであろう。

さらに、「マグレネコ」の世話をすることは、他者からケアを受けることが多い A さんの現状では得にくい、自己の役割意識を高める上で、重要な意味があったであろう。自分も他者の役に立てるという体験は、A さんの自尊感情を高めていたものと推察された。これはある種のアニマルセラピー的機能である。なお、ネコの墓を作り拝むなど、ネコとの死別に関する「喪の仕事」⁽¹¹⁾も順調に進展し

ていた。このような現在進行中の話題を扱うことができるのも、過去の回顧にこだわらず、現在や未来の話題にも傾聴するというライフレビュー面接 10 回法の利点である。

#7、#9、#10 では自身の死が話題となった。死の近いことは意識しつつも、「自分でご飯を食べられるうちはよいか」(#9)、「うちはまだ逝かれんから」(#10)という言葉に見られるように、生への執着は強く、死を受容する段階にまでは至っていないようであった。

ライフレビューのプロセスについて言及した Webster & Young の 3 要因モデル⁽¹²⁾に照らしてみると、過去の出来事を思い出す「想起」の過程が A さんの中で活性化していることがうかがわれた。それは「忘れていっていたのに、若いころのことを思い出してきた」(#10)という言葉に見られるように、A さん自身にも自覚されていた。だが、想起した出来事が自我によって調べられ、記憶が修正されたり追加的記憶が生じたりする「評価」や、出来事の肯定的側面と否定的側面の相対的バランスから自我の統合性か絶望かが決定される「総合」の段階は、ほとんど見られなかった。

2. 事例 B

(1) 家族歴・生育史

82 歳の男性、B さん。建設業の父と商店を営む母のもと、2 人同胞の第 2 子、一男として生まれた。大学卒業後、公務員となり、30 歳過ぎに見合い結婚した。仕事の関係上、出張や転勤が多かったという。1 男 1 女をもうけ、定年後より現在地で妻と 2 人暮らしである。

(2) 面接経過

#1 実家は川沿いにあり、家から釣りが出来るくらいだった（以後、この話題は毎回のようには繰り返される）。洪水の時に危険なので、定年後に現在の居住地に家を建てた。母が父よりも先に亡くなったが、他県で働いていた頃なので、詳細は分からない。B さんは公務員だったが、「人事課だったので人の名前を覚えるのが仕事だった」（この話題も毎回のようには繰り返される）。

#2 職員が 1300 人おり、人の名前と顔を覚えるのが仕事だった。出張でいろんな人と会ったが、歓待されて一杯飲むのが辛かった。お酒はあまり好きではないし、宴会で芸もないし。魚釣りが好き。実家では家の中から釣りが出来た。釣りをしていると、家の前の工場の女性工員さんが橋のたもとに座って見ていて、釣れると一緒に喜んでくれた。工場終業後の夕方 5 時頃から母の店は賑わうので、B さんも手伝わされた。店のお菓子をポケットの中にいつも入れていて、友だちと遊ぶときにあげた。「それで特別な立場におりましたね」。<恵まれた子ども時代だったんですね>。小学校に行くのは楽しみだった。（旧制）中学から汽車通学となったが、坂があるため、自転車で駅まで行くのがたいへんだった。当時、その中学はそれなりのエリート意識があつて、自負を持ち、一目置かれていた。大学卒業後、公務員となり、人事課に勤務した。「悪いことばかりじゃない、良いこともあった」。退職金は多くはないが、ありがたいのは年金で生活できること。

#3 具合が悪くて入院している間に、娘が B さんの車に乗って事故を起こし、車は処分した。その後、買ってくれない。事故を起こしたら危ないと思い、妻と娘がグルになっているのだろう（笑）。妻とはよく旅行に行った。現職のころは出張も多かった。人事課は人が相手の仕事で、それぞれの人に歴史があるから難しい。だが、「大きなミスもなしによくやったな、よく切り抜けたな、と思う」。妻も、妻の父も同業だったので、理解があった。そのため、仕事のことを妻に相談することもあった。先週、職場の後輩が孫を連れて遊びに来た。職場ではストライキなどもあったが、悪い人はいない。人間には、どうにか伸びていこうという所がある。自分はそれを伸ばしてやろうとした。人間というのは、つきあってみると良いところが必ずある。人事の仕事を通じて、人間の良さを思い知らされた。ほかの職場では味わえないこと。たくさんの人と出会ったことが潤いであり、楽しみだった。

#4 人事の仕事は、人物を見ないといけない。良い人物を育てて、配置を決めていくことが大事。「たいへんな仕事をやって来たと思う。大怪我をせんで済んだだけ幸せ。失敗したなあ、というのはない。人間と人間は筋書きどおりいかない。＜人を育てることが大事とおっしゃいましたが、B さんも仕事の中で成長してきたんですね＞。「揉まれたということかもしれませんね」。

#5 <子育てはどうでしたか？>。時々、顔を見るくらい（笑）。息子は、学校を出てから年に1回しか帰らない。孫はいない。「なんとか生まれる方法はないでしょうか？」。息子は、次は6月に帰省の予定。お正月には1日、帰っただけ。「子どもは子ども。勝手にしやがれ、と思う（笑）」。以前は毎週、釣りに行っていたが、今は車がないので行けない。現職のころは、赴任地で海釣りをしてチヌやクロダイを釣った。一匹釣れば十分で、それ以上はいらない。だから一匹釣れたらそのまま帰ることもあった。刺身や煮付けなど、いろんな食べ方があり、妻が料理してくれた。釣り方は、誰から手ほどきを受けたということもなく、自分で工夫した。

#6 定年後、現在の居住地に戻って家を建てた。ここに住むことにしたのは、定年前にこの地域で仕事をしていたから。現職のころは毎月、出張があり、あちらこちらで歓待された。訴えや注文も多かった。膝詰めで話して、非常に信頼され、打ち明け話を聞かされた。昔はストライキが多く、「監視班」として監視に行ったこともある。監視班と言うが、普通は一人で行く。ある意味では変化の多い仕事だった。信頼を築いたり、人を育てて行ったりすることが大事。「おまえはダメだ」と叩いてばかりではだめで、引き上げることも大切だった。幸い、自分の考えと違う方向に育った人はいない。「育て役」というと大げさかもしれないが、自分の仕事は「人間育ての典型」だと思う。「こちらが育てると言うより、そういう（人が育つような）場面を作ってあげると言うこと」。

#7 人事の仕事をしてきたことが一番、頭に残っている。人事のことなので、不満も出る。段階を踏んで（職位職階を）上がっていくのだが、自分が外されたと思う人もいる。何千人かの人事を扱った。今でも自宅に寄ってくれる人もいる。そういう点が人事の喜びで、悲しみはあまり経験していな

い。人事は1+1は2とはならない。それなりのお膳立てが必要。周囲の人も見ているから。ストレス解消は魚釣りだった。釣れた魚は、実家にいた頃は母が、結婚後は妻が料理してくれた。妻も料理が上手。「自分は彼女(妻)次第で生きている」。妻はおっとりしたところがある。「自分のような男と一緒にいてくれるんだから、たいしたものです(笑)」。息子にはまだ孫ができない。<息子さんはどんなかたですか?>。「甘えているという感じがしないでもないが、大きな問題も起こしていないので、がんばっているんでしょう」。<Bさんはどんな性格ですか?>。「あまり良い性格ではない。さっきの話では立派なことを言ったが、話には裏がある(笑)」。

#8 人事課では、一日2、3人から4、5人の人に会っていた。その人の器を磨いて、一人の人間を育てあげるのが仕事。その中で自分も育てられたと思う。人から恨みを買うようなことはなかった。<うまく仕事をしてこられた>。こうして生きているということは、そういうことかも。<Bさんにとって、人生の中で仕事が一番、大きかったんでしょうか?>。仕事でいろいろ考えさせられた。定年前には、管理職も務めた。だが、自分の息子には好きにさせた。帰って来ないし、電話もかかってこない。父親に相談するようなこともないだろうし(笑)。娘は近くにいて、良く遊びに来る。ここには「介添えのいる人」も多く、そうならないように毎日、2、3千歩の散歩をしている。

#9 (午前中に要介護認定の判定があり、その後の面接で)「忘れっぽくなりました」。印象に残っているのは働いていたころのこと。学生時代はあまり楽しくなかった。中学は汽車通学だったが、近所に汽車の運転士をしている人がいて、特別に貨物車に乗せてもらったり、機関車に乗せてもらったりした。一番、怖かったのは、連結器の電気コードのソケットに足を載せて後ろ手でつかまって乗ったとき。足元の線路を見ながら、落ちたらイチコロだなと思った(笑)。席に座ってゆったりと勉強したかったが、なかなかそんなことはない。ただ、ノートを読んでいると席を交代してくれた人もいた。人間、捨てたものじゃないと思った。当時の中学生は一目置かれていた。同級生はもう亡くなっているやつが多い。同窓会もない。

#10 <人生は100点満点で何点くらいですか?>。「0点(笑)。まあ100点近いと思う」。おおむねうまく行ったと思っているが、結果論で考えてみるだけの話。「最後は諦めかもしれんなあ」。酸いも辛いも飲み込んでいくしかない。あのときこうしておけば、といったこともあるだろうが、おおむね忘れることにしている。忘れ切れればいいが、ひょっとしたときに思い出すこともある。それが人生のおもしろさかもしれない。「こういうことも、おたくと会って話すから思い出すのであって、一人では思い出さないのも事実」。この年になると忘れることが多い。イヌの名や人の名を思い出せず、妻に聞く。「忘れてしまうことも大事。そうでないと83年も生きられない」。<10回、話してみようですか?>。こちらの昔話ばかりでもうしわけない。ざっくばらんに話をしすぎたと思う。長年、人事関係の仕事をしてきたので人間の表裏をみてきた。話通りに行かないことも知っている。ましてや自分のことなどは、そのときどきに都合の良い考え方をするので、かっこいい話になる(笑)。

(3) 事例の理解

Bさんは、いつもジャケットスタイルで、身だしなみもきちんとした紳士然としたかたであった。穏やかな語り口ながら、時に冗談めいた口調も交えて話して下さる姿勢が印象的であった。

Bさんのライフレビュー面接においては、人事課での仕事に関する想起が中心であった。ライフレビューにおいては、「その人のライフワークの要約が効果的である」と言われているが⁽¹³⁾、Bさんにとっては職業生活がライフワークの中心であったようである。

職業生活は順風満帆であったようで、ほぼ肯定的に回顧されていた。だが、「さっきの話では立派なことを言ったが、話には裏がある」(#7)、「最後は諦めかもしれないなあ」(#10)、「自分のことなどは、そのときどきに都合の良い考え方をするので、かっこいい話になる」(#10)といった言葉に見られるように、単純に人生を全肯定するだけではなく、諦念や自嘲など、多少のほろ苦さも含みこんで人生を味わう態度に変化してきていた。面接経過を通じて、人生に関するとらえ方に深味を増して、自我の統合性の感覚を高めているように思われた。これはライフレビュー面接のもたらした効果の一つであった。

そのほか、妻に対する感謝の念が繰り返し語られた。子育てにはあまり関与しなかったようであるが、この年代の男性としては、そう珍しいことでもないのかもしれない。Bさんなりの距離感で子どもたちと関わってきたようであった。このように、家族関係についてもおおむね肯定的な態度であった。

印象的であったのは、要介護認定での認知症検査後と思われた#9で、物忘れのあることを自覚しながらも、#10では「忘れてしまうことも大事。そうでないと83年も生きられない」と、物忘れにBさんなりの意味を見出している点である。

認知症初期には、物忘れを悲観して抑うつ状態を呈する場合も見られるが、Bさんにはそのような様子はなかった。そこには、人生を肯定的に捉えているという自我の統合性の感覚と、良い意味での諦念が奏功しているものと推察された。

Webster & Youngの3要因モデル⁽¹²⁾に照らしてみると、面接経過を通じて「想起」が活性化していることがうかがわれた。Bさん自身、「おたくと会って話すから思い出すのであって、一人では思い出さないのも事実」(#10)と語っているように、回顧において聴き手が存在することの意義を実感し、ライフレビュー面接という構造の中での想起の賦活を自覚していたようである。ただし、同じ話題の反復も多く、「評価」や「総合」はほとんど見られなかった。

IV. 総合考察

1. 認知症高齢者のライフレビュー・プロセスの特徴

Webster & Youngの3要因モデル⁽¹²⁾に照らして見ると、両事例とも過去の出来事の「想起」が活性化していることは感じられたが、想起された記憶に対しての「評価」および改定され推敲された記憶

の再統合の段階である「総合」は、ほとんど見られなかった。特定のエピソードが繰り返されることはあっても、10 回程度の面接では多少、ディテールが追加されるだけであり、断片化された話題の反復にとどまっている点が、認知症高齢者のライフレビュー・プロセスの特徴であった。

ただし、筆者の経験では、中等度認知症の高齢期女性において、数年単位の面接経過の中で見られたライフレビューによって、母親像の否定的側面だけでなく肯定的側面も回顧され、統合されていた事例が見られた⁽¹⁰⁾⁽¹⁴⁾。したがって、認知症高齢者の場合、10 回の面接では限界があるが、より長期で回数が多い面接を工夫するなど、疾病や障がいの特性に配慮した方法を検討することが必要かもしれない。

2. 人生上の出来事を想起することの意義

想起の段階にとどまっているとはいえ、想起は、精神活動を賦活するものである。また、自分がどのような人生を歩んできたか振り返ることは、アイデンティティの感覚の向上につながる。とりわけ子育てや仕事などのライフワークの想起は、自己の有能感や成功感を感じる体験となり、さらに子孫や職場の後輩などの次世代を生み育てることに関わってきたという世代性の感覚の向上にも効果があるろう。

Webster & Young の 3 要因モデル⁽¹²⁾が展開することをライフレビューの定義とすると、認知症高齢者の面接過程は、厳密な意味でのライフレビューとは言えないかもしれない。だが、想起を活性化するだけでも上記のような効果があるとすれば、認知症高齢者に対してもライフレビュー面接を実施する意義はあろう。

とりわけ B さんに見られたように、物忘れにも自分なりの意味づけが行われ、受容されていくというプロセスは、認知症高齢者に対するライフレビュー面接の重要な副産物であった。これも、狭義のライフレビューにこだわらず、力動的個人心理療法にライフレビューの観点を導入した本法の利点であった。

3. 繰り返し語られるテーマの意味を理解すること

面接中、繰り返し語られるエピソードは、研究協力者にとってなんらかの意味を有するものと思われた。A さんにおける、義理の親に育てられたことも良い思い出であるというテーマや子育て、孫の世話の話題、B さんにおける仕事や趣味の話題などは、いずれも人生の肯定的側面を感じさせるテーマであり、それを物語ることで肯定的感情を得られるものであった。そのためにその話題が繰り返し語られていたのではないだろうか。一方、ライフレビューでは人生上の未解決の葛藤が、その解決を求めて繰り返し語られるとも言われている⁽⁵⁾。

いずれにせよ、なぜその話題が繰り返されるのかという意味を面接者が検討し、その意味を理解することが認知症高齢者との心理療法過程では重要である。その際、面接者は、記憶障がいを有するクライアントに代わって、記憶の断片を受け取る“器”として機能することが重要であり、その断片を紡いでいくことを試み、記憶の欠落部分にこだわらず、全体を俯瞰することで主要テーマを明確にする

ことが求められる。そのプロセスは、あらかじめピースの欠落したジグソーパズルにも似ている。多少、ピースが欠落していても、面接者の洞察力や共感性を駆使すれば、細部はともかくも、全体の図柄を推測することは可能だからである。

4. 認知症ケアにおける臨床心理士の存在意義

小澤⁽¹⁵⁾によれば、認知症の中核症状（記憶障がい、見当識障がい、判断の障がい、言葉・数の障がいなど）が脳障がいから直接、生み出されるのに対し、周辺症状（幻覚妄想状態、抑うつ、意欲障がい、せん妄、徘徊、弄便、収集癖、攻撃性など）は、中核症状に心理的、状況因的あるいは身体的要因が加わって二次的に生成されることから、「中核症状は医学的な言葉で説明するしかないが、周辺症状を理解するには、認知症という病を生きる一人ひとりの生き方や生きてきた道、あるいは現在の暮らしが透けて見えるような見方が必要になる」（傍点は原文ママ）という。

しかし、認知症ケアに携わる介護者にこのような観点を期待することはなかなか困難である。Woods⁽¹⁶⁾は、認知症という疾患やそのケアにまつわるコモンセンスや、ケアの方針などの意図性がじゅうぶんではないこと、すなわち認知症高齢者の視点から世界を見るための洞察力に必要な理解力や共感性、想像力が介護者には欠如していることが問題だと言う。

諸外国で開発された認知症ケアの方法として、認知症者の経験を否定せず、それが本人にとって現実であることを受け入れ、認めようとする「バリデーション」⁽¹⁷⁾や、認知症の病状や障がいばかりではなく、人間としての“その人らしさ”を重視し、理解しようとする「パーソンセンタードケア」⁽¹⁸⁾、障がいや病気、暴力的環境などのため、自分のことをもはや人の名に値しないと感じる人に対して、介護者が自分たちにとってはいつも変ることなくひとりの人間であるということを伝えようとする「ユマニチュード」⁽¹⁹⁾などがわが国にも紹介されているが、介護の現場に普及、定着するまでには至っていない。それは、Woods⁽¹⁶⁾の指摘する、認知症高齢者の視点から世界を見るための介護者の資質が根本的に改善されていないからではないだろうか。

そのような問題を補完するためには、クライアントの心理内界にアプローチし、その心的世界を理解しようとする臨床心理士が介護者の教育研修に携わったり、介護の現場でチームの一員として働いたりすることが有用であると思われる。

V. 終わりに

認知症に対する医学的治療法の開発が喫緊の課題であることは論を待たない。だが、一人の高齢者が認知症という疾病や障がいとつきあいながら、いかにこころの成長や発達、成熟を遂げていくかという、いわばこころの健康な部分に働きかける「こころの生涯学習」の観点も、今後の認知症ケアに付加されるべき重要な視点である。

それが認知症高齢者の人間としての尊厳を重視したケアの実現に資するものと思われる。ライフレビュー面接 10 回法には限界もあるが、その一助となり得る可能性を有していることは、本研究によ

って些少なりとも示唆されたのではないだろうか。

今後も事例を集積するとともに、対象を広げて、常に「こころの生涯学習」の向こう側を目指し、研究を続けていきたい。

【注】

1. Erikson, E. H. 『Childhood and Society, 2nd Ed.』 W. W. Norton、1963年。(仁科弥生(訳) 『幼児期と社会 I』 みすず書房、1977年)。
2. 林 智一「高齢者の昔語りの心理臨床的意義に関する研究―「こころの生涯学習」を支援するライフレビュー面接―」『研究論文集―教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集―(第6巻2号)』2013年、<<https://nuk.repo.nii.ac.jp/>> (2016年1月9日閲覧)。
3. 林 智一「日本の高齢者に見られた自我の統合性に関する研究―「こころの生涯学習」のゴールとして―」大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学生涯学習教育研究センター紀要(第6号)』平成26(2014)年3月、9～21頁。
4. 林 智一「高齢者に対するライフレビュー面接10回法の臨床的検討―「こころの生涯学習」の支援に向けて―」大分大学生涯学習教育研究センター『大分大学生涯学習教育研究センター紀要(第7号)』平成27(2015)年3月、29～43頁。
5. Butler, R. N. 「The life review: An interpretation of reminiscence in the aged」『Psychiatry(第26巻)』1963年、65～75頁。
6. Woods, R. T. 「Mental health problems in late life」 In R. T. Woods(Ed.) 『Psychological Problems of Aging』 Wiley、1999年、73～110頁。
7. 厚生省保健医療局企画課『これからの痴呆性老人対策―痴呆性老人対策推進本部報告・解説・全資料―』中央法規、1988年。
8. Haight, B. K., & Haight, B. S. 『The Handbook of Structured Life Review』 Health Professions Press、2007年。
9. 鑪 幹八郎『試行カウンセリング』誠信書房、1977年。
10. 林 智一『高齢者を対象とした力動的心理療法におけるライフレビューの臨床的利用』広島大学大学院教育学研究科博士論文、2003年
<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/diss/diss_otsu3673.pdf> (2016年1月9日閲覧)。
11. Freud, S. 「Trauer und Melancholie」. 『Internationale Zeitschrift für Ärztliche Psychoanalyse(第4巻6号)』1917年、288～301頁。(井村恒郎(訳)「悲哀とメランコリー」井村恒郎・小此木啓吾・懸田克躬・高橋義孝・土居健郎(編)『フロイト著作集6』人文書院、1970年、137～149頁)。
12. Webster, J. D., & Young, R. A. 「Process variables of the life review: Counseling implications」『International Aging and Human Development(第26巻)』1988年、315～323頁。
13. Butler, R. N. 「Successful aging and the role of the life review」『Journal of the American

Geriatric Society(第 22 卷)』1974 年、529～535 頁。

14. 林 智 一 「痴呆性高齢者の記憶錯誤に関する象徴的理解の意義—母親に対して心理的葛藤を有する高齢期女性との面接過程から—」『日本心理臨床学会第 19 回大会研究発表集』2000 年、135 頁。
15. 小澤 勲『痴呆を生きるということ』岩波書店、2003 年。
16. Woods, R. T. 「Psychological “therapies” in dementia」 In R. T. Woods (Ed.) 『Psychological Problems of Ageing』 Wiley、1999 年、311～344 頁。
17. Feil, N. 『The Validation Breakthrough: Simple Techniques for Communicating with People with “Alzheimer’s-Type Dementia” 』 Health Professions Press、1993 年。(藤沢嘉勝(監訳)『認知症の人との超コミュニケーション法 バリデーション』筒井書房、2001 年)。
18. Kitwood, T. 『Dementia Reconsidered』 Open University Press、1997 年。(高橋誠一(訳)『認知症のパーソンセンタードケア』筒井書房、2005 年)。
19. Gineste, Y., & Marescotti, R. 『Humanitude』 Armand Colin、2007 年。(本田美和子(監修)『ユマニチュード—老いと介護の画期的な書—』トライアリスト東京、2014 年)。

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

大分大学高等教育開発センター紀要 第8号

発行 平成28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/>