

東大阪大学・東大阪大学短期大学部

教 育 研 究 紀 要

第 21 号 (2023)

BULLETIN
OF
HIGASHIOSAKA COLLEGE
AND
HIGASHIOSAKA JUNIOR COLLEGE
Vol. 21 (2023)

東大阪大学・東大阪大学短期大学部

目次

論文

留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識

—PAC分析による質的検討— 石鍋浩・安龍洙 . . . 1

遠隔共修型授業における協働学習によるキャリア形成支援 藤井みゆき・大塚薫 . . . 16

乳幼児の権利についての一考察

—イエス・キリストの教えを手がかりに「こどもまんなか」を考える— 二羽礼 . . . 27

『神明帰佛編』におけるアマテラスの性別について 吉田唯 . . . 39

配偶者の社会進出に対する男性の意識と実態

—家事育児分担との関係性を中心に— 山本美貴 . . . 47

高齢者ケアにおける外国人就労者のための人材教育機能とソーシャルワーク(5)

—実装可変的な相互支援教育プログラムデザイン— 五十嵐雅浩 . . . 57

教育活動

手動処理から試行の帰還までを含む文系学生向け人工知能過程体験の実践 石川高行 . . . 79

介護福祉士養成課程での服薬介助教育のアンケート調査—2— 傘郁子 . . . 89

データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした理科の模擬授業指導における

ICST システム導入に関する指導研究

—第4学年「季節と生物」を事例として— 杉本剛 . . . 105

作品発表

長浜開町450年記念事業 「秀吉公」坐像 平田敦司 . . . 121

< 論文 >

留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識

—PAC 分析による質的検討—

石鍋浩^{*1}, 安龍洙^{*2}

Multicultural Society Consciousness Among International and Japanese Students: A Qualitative Study Using PAC Analysis

Hiroshi ISHINABE ^{*1}, Young Su AN ^{*2}

要旨

多文化共生は、1990 年代初頭にその概念が使用され始めた。2000 年代以降は、多文化共生社会の実現のための国の施策も進められている。その一方、多文化共生が内包する問題として「対等な関係ではない」事実も指摘されている。多文化共生の二面性を理解したうえでの議論が必要である。教育現場では、日本における多文化共生社会に対する学生の意識について、授業実践を通じた検討が行われてきている。しかし、留学生と日本人学生が多文化共生社会をどのように見ているかを比較検討した研究は少ない。そこで本研究では、留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識について、PAC 分析とテキストマイニングを用いて探索的に比較検討することを目的とした。PAC 分析とテキストマイニングの対応分析の結果、留学生、日本人学生とも自文化の枠から他の文化に対する評価軸を形成する傾向が認められた。日本人学生においては、入学後の留学生との交流を通し意識変容の傾向が認められたのに対し、留学生においては意識変容の傾向は認められなかった。A 大学短期大学部で展開している「多文化共生」のクラスにおいて、評価軸の視点移動を促すような学習活動への応用の可能性が示された。

I. 背景

多文化共生という言葉は、1990 年代前半に登場後、1995 年の阪神・淡路大震災を契機に政府、地方自治体、大学などで使用されるようになった (栗本 2016)。その背景として、少子高齢化に伴う労働力不足や外国人の増加などが指摘されている (宮島 2009, 結城 2011, 栗本 2016)。多文化共生に関する研究もすでに多く行われており、最も古い論文は 1991 年に発行され、それ以降論文数が増加し続けていることが示されている (結城 2011)。2005 年には、総務省が多文化共生に関する研究会を立ち上げ、2006 年に報告書 (総務省 2006) が取りまとめられるなど、国の施策も動いていることが示されている (宮島 2009, 野山 2008)。総務省 (2006) の第 2 章において、「多文化共生推進プログラム」の検討が示され、コミュニケーション支援、生活支援、多文化共生の地域づくりなどのトピックが掲げられ、こうした考え方が国レベル初めて示された (宮島 2009, 徳永 2009)。

多文化共生社会の実現のために、国がその財政的支援態勢を整え、地方自治体が展開していく視点 (宮島 2009) は重要であると考えられる。総務省 (2006) の多文化共生推進プログラムでは、「認め合い、理解、尊

*1 東大阪大学短期大学部介護福祉学科 E-mail: ishinabe_h@higashiosaka.ac.jp

*2 茨城大学全学教育機構

E-mail: yongsu.an.prof@vc.ibaraki.ac.jp

重」「対等な関係」「共に生きる」などがキーワードとして掲げられている。しかし、その一方、多文化共生に対して多くの批判が展開されている(山根 2017) ことも念頭に置いた議論が必要である。「宗教的・文化的偏見などが時として持つ多様性を認めない潜在的な暴力性(野山 2008)」など、看過できない問題も同時に存在することも事実である。多文化共生を考える際には、「共生を可能にするような文化を人間は根源的に持っているのか」という問いに無自覚なまま、多文化共生を理想とすることの危険性(野山 2008)」についても忘れてはいけない点である。多文化共生という美しい言葉の陰で、対等な関係ではない現実が隠蔽されている(山根 2017) と指摘されているように、多文化共生についてはその二面性を理解したうえでの議論も必要となる。国が提唱する「認め合い、理解、尊重」「対等な関係」「共に生きる」という視点と共に、「多文化共生問題に柔軟で開かれた態度で対応(栗本 2016)」する視点も重要となってくる。

II. 目的

多文化共生を巡っては、学生の多文化共生意識育成を目指した教育や意識調査などが行われ、実践の報告もされつつある(川口 2014, 中島 2014, 山田 2016, 石鍋・尹 2019)。将来教員を目指す学生が外国人や多文化共生に対してどのような意識を持っているか検討した研究では、外国人に対する否定的な意見が多く、その原因として、新聞やマスコミなどで否定的に取り上げられてきた外国人が一般的な知見となった可能性が示され、その要因については、「自分の枠の中で捉えているものに基準をおいて評価したため」と考察されている(川口 2014)。それと同時に、川口(2014)では、授業後アンケートから学生の新たな気づきが学生の意識に影響を与えたことも示されている。

科目名「多文化共生」を実施し、総括評価の方法として、学生によるポスター発表を採用した授業の実践報告では、各学生による課題設定、調査実施、ポスター作成、発表とディスカッションを通し、多様性受容に対し、各学生が主体的に学びを進める可能性が示されている(石鍋・尹 2019)。

留学生と日本人学生の混成グループが地域を探索した多文化間プロジェクト型協働学習についての報告では、学生による地域理解や文化理解を深める効果および視野や関心などの広がり、学習意欲の喚起などの効果が示唆されたことが示されている(中島 2014)。

問題解決型タスクを用いた留学生と日本人学生によるグループ活動の実践報告では、留学生と日本人学生双方がタスク達成に向けて目標指向的に話し合いを進めている傾向が認められた一方で、社会的関係の構築や意識変容など多文化共生につながるような対話までは認められなかったことが示されている(山田 2016)。

上に示したように、多文化共生を巡る実践の報告が行われつつある。川口(2014)や中島(2014)などで示されているように、プラスの面とマイナスの面が同時に浮かび上がってくる傾向が認められる。しかし、留学生と日本人学生が日本における多文化共生社会をどのように把握しているか、実践報告の範囲内では、双方の視点に対し不明な点が多い。特に、「外国人住民が日本社会に適応するだけでなく、状況に応じて、日本社会の側からも変わっていく」とあるような、共生を可能にするような文化(野山 2008)や多文化共生の陰にある対等でない関係(山根 2017)などに対する留学生と日本人学生の意識の把握と検討は残された課題の1つである。そこで本研究では、留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識について探索的に比較検討することを目的とした。

III. 方法

1. 対象

A 大学短期大学部で介護を専攻する留学生2名(対象Aと対象B;共にミャンマー出身)と日本人学生2名(対象Cと対象D)の合計4名(全て女性)を対象とした。対象には、研究の目的、同意撤回の自由、匿名

化によるプライバシーの保護等について文書および口頭で説明を行い協力への同意を得た。本研究は、東大阪大学短期大学部研究倫理審査委員会の承認 (短 R5-01) を得た。

2. PAC分析の実施

対象 A から D に PAC (Personal Attitude Construction) 分析を実施した。PAC 分析は、連想刺激の操作的手続きにより、対象の内面へアプローチする手法である (内藤 1997)。多変量解析を取り入れ、少数事例に関して詳細で客観的な分析をし、被験者自身の問題について気づきをもたらすことも可能であることが示されている (内藤 1997)。

PAC 分析は、第 1 部の質問紙調査と第 2 部の口頭調査から構成した。第 1 部の質問紙調査では、以下の刺激文に対してイメージ項目を質問紙に記入するよう教示した。イメージ項目記入は 10 個以上になるよう教示した。

【刺激文】 あなたは「外国人と日本人がともに暮らす日本社会」に対してどんなイメージを持っていますか？ あなたが外国人と日本人がともに暮らす日本社会を考える時に重要と思われるものについて、イメージ表に 10 個以上記載してください。イメージは、単語 (例：優しい、寒い)、または短い文 (例：日本の冬は寒い) で書いてください。

対象が記入したイメージ項目を重要と思われる順序に並べるよう教示した。次に、各順位のイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いかわかる 7 段階尺度で評定するよう教示した。評定結果に対し対象ごと個別にクラスター分析 (Ward 法; HALBAU for Windows Ver. 6.24 使用) を実施した。その後、クラスター分析の結果に対する対象自身の解釈を求めた。

第 2 部の口頭調査において、各クラスター及びクラスター全体の解釈、各イメージ項目に対してそのイメージを抱くようになったきっかけについて尋ねた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は (+)、マイナスイメージの場合は (-)、どちらともいえない場合は (0) で評価するよう尋ねた。

各対象において形成されたクラスターは、第 1 著者と第 2 著者で協議のうえ解釈した。

3. テキストマイニングの実施

対象 A から対象 D に対して行ったインタビューを録音し、文字起こしをした。文字起こしをした内容をテキストマイニングにより検討した。テキストマイニングは、定性的な特徴をもつテキストを定量的に分析する (小林 2015) 手法である。解析には、KH Coder, Version 3. Beta. 01 e を使用した。

対象 A から対象 D のインタビュースクリプトに対し、テキストマイニングの対応分析を行った。対応分析は、データを外部変数に分け、それぞれの部分ごとの特徴を見る手法である (樋口 2017, 樋口 2021)。対応分析にあたり、対象 A から対象 D のインタビュースクリプトをセンテンス (文) ごとに分割した。各センテンスには外部変数として留学生と日本人を割り振った。テキストマイニングの精度を高めるため解析対象のセンテンスのクレンジングを行った。クレンジングは、綴りと文法の明らかな誤用 (かつ、文意の解釈に齟齬が生じない項目) を正しく修正した。クレンジング終了後、KH Coder, Version 3. Beta. 01 e による前処理を実施した。前処理終了後、「抽出語×外部変数」により対応関係を描画し、留学生 (対象 A と対象 B) と日本人学生 (対象 C と対象 D) の特徴を検討した。

4. リサーチクエスチョン (RQ)

本研究では、以下の2つのリサーチクエスチョン (RQ) を設定し、PAC分析の結果およびテキストマイニングの対応分析の結果を通し、留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識について探索的に比較検討した。

RQ 1. 留学生と日本人学生は多文化共生社会をどのように認識しているのか。

RQ 2. 留学生と日本人学生の多文化共生に対する意識の違いはあるか。

IV. 結果

1. PAC分析の結果

クラスター分析の結果、各対象からデンドログラムが得られた。対象 A から対象 D のデンドログラムを図 1 から図 4 に示す。デンドログラムの縦軸は連想イメージ順位、横軸は連想イメージ間の距離を示している。各連想項目イメージ (プラスイメージ、マイナスイメージ、どちらとも言えない、のいずれかの評価)、各クラスターの解釈がデンドログラム内に示されている。各クラスターについてのインタビュースクリプトを斜体字で示す。記述結果の一部に文法的誤用が含まれるが、文意を損なわない限りそのまま記載した (以下同様)。

1) 対象 A の結果

対象 A のクラスター分析から得られたデンドログラムを図 1 に示す。対象 A は 10 個の連想イメージを 4 つのクラスターに分類した。クラスター1 は連想項目順位 1 位, 2 位, 5 位の 3 項目であった。クラスター2 は連想項目順位 3 位, 4 位, 6 位の 3 項目であった。クラスター3 は連想項目順位 7 位, 9 位の 2 項目であった。クラスター4 は連想項目順位 8 位, 10 位の 2 項目であった。

クラスター1 は、1) 文化とかがちょっと違うので、ちょっと難しいと思います (+), 2) 日本語だけ使うのでコミュニケーションについてちょっとよくなる (-), 5) 日本人は心が冷たい人だと思います。日本人と友だちになるのはとても難しいことです (-), の 3 項目であった。クラスター1 を「日本人と外国人」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

あの、ちょっと日本人と、あの、友達になると、あの、いい点が、あの、たくさん、あります。なんか、日本人は、あの、あの、なんか、あの、謝る習慣とか、あの、時間を守ることとか、あー、そのとこに、そのところに、えー、日本人が子どもから慣れてるから、あー、これは日本人からね、私、あの、なんか、あの、敬意することです。私の外国人にとって、ね。これとか。だけど日本人は心が冷たいと思うけど。

うん。あの、日本人は日本人だけで友達になりたいと、私、思います。これ、こんな感じです。私の、あの、心の中でね。外国人になんて友達に、あの、なりたくないかなと、私、思います、時々、ね。あの、そして、あの、私の、あの、なんか、今、仕事、一緒に仕事、あの、してる、あの、同僚もあります。職員さんと、あの、あの、仕事じゃなくての、あの、他の、他の外の所に会うと、知らないふりして過ごしました。これを見て、日本人はなんで、と、私、思ったこと、うん、ときもあります。

うーん。まねすべきこともあるし、まねすべきことは、あの、時間を守ることね。これは、あの、なんか、あの、あの、電車とかは、あの、電車とかは、何かの事故とかで、ちょっと1分、2分くらい遅れても、あのね、あの、なんか、あの、乗客に、あの、駅員から謝罪しなければならないのは、日本の昔の、あの、あの、習慣だと思います。これどいい点です。あの、ゴミの分別、分別して、あの、捨てることとか、これ、私の外国人、外国人にとってね、敬意することだと思います。

クラスター2は、3) 日本では女性と男性一緒に住んでいるので、あまりよくないことだと思います (-), 4) 日本人と友だちになるのは日本語を上達になるようにできます (+), 6) 日本人は日本人だけで友だちになりたいと思います (-), の3項目であった。クラスター2を「内向きな日本人」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

うーん、ちょっとね、なんか、日本人は、日本人に、あの、友達になるのは、あの、日本語が上達かもしれませんが、あの、ちょっと友達になるのは難しいと思います。

うーん、あのね、この中で私、あの、さっき書いたとおりにね、あの、なんか、ごめん先生、日本人、日本では、あの、女性と男性は一緒に住んでる習慣があるでしょ。ミャンマー、わろ、私にとって、私の外国語、外国人にとって、これは駄目です、これは駄目です。あの、環境、周り、あ、環境でも、あの、あの、女性と男性、あの、話して、あの、なんか、あの、話して、あの、歩くとか行く、なに、どこかに行くとか、こ、これは駄目。これは周りの人に、あの、悪口、悪口かな、悪口になるから、これは恥ずかしいことだと思います。これ、これは全然駄目です。

クラスター3は、7) 日本人は子どもから学校とかで規則とか、時間を守ることを教えてもらったので、日本人と友だちになると、つきあうといいことを学びたい (+), 9) 仕事で知り合っている日本人と仕事じゃないのところで会う時、知らないふりをしていると感じたことがあります (-), の2項目であった。クラスター3を「日本人のコミュニケーション」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

日本人はコミュニケーションでは、あんまりできないと。ウフフフ。できないと思います。あの、1人と1人、会うとき。あの、あ、そう、それぞれ、それです。コミュニケーションは、よくできないというのはね、あの、ミャンマーでは、私の国では、知らない、知らない人と知らない人が、あの、会うときは、笑顔であいさつする、あいさつ、あいさつする。けどね、私、今、あの、バスとか、あの、あの、あの、にぎやかな所、あの、電車、電車乗り場とか、行くときはね、あの、私、日本に、あの、来たばかりは、私、ちょっと驚きました。私、日本では知らない人と会うときは、笑顔でミンガラーバーとか、あ、おはようございますとかあいさつしてたけど、ここには知らないふりしてる。あ、あの、他の、他の人のことを、あの、考えないで過ごします。そんなことです。

クラスター4は、8) 日本人はコミュニケーションではあまりできないと思う。私の国では一人ひとり会う時笑顔であいさつするけど日本人は知らないふりして過ごす (-), 10) 日本人にまねするべき点はほかの人に敬意とまちがう時、すぐあやまること (+) の2項目であった。クラスター4を「良い点と悪い点」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

うん。これはね、ちょっと、私の気持ち。私の気持ち、私の気持ちで書いた。・・・さっき言ったとおりに。(あー、外国人とはあまり。) 外国人と、友達になりたいと思いませんということ。

仕事で、そう、私、さっき言ったとおりに、仕事で、あの、知り合ってる、話してる、よく話してる人でも、あの、外で会うときは、外に会うときは知らないふりしてる。そう、私は外国人なのでかなあと思って。だから私、あと、あの、知り合った、前、知り合った日本人と外に会うときは、あいさつをしたほうがいいかな、したないほうがいいかなと考えるぐらい。

うーん、あのね、日本人は心が冷たいけど、優しいと思います。そうです。だけど、あの、私、あの、困ってることとか、あの、なんか、あの、市役所とかに私、知らない、知らない手紙が、わた、私に届きましたけど、届きましたね、例えば。こんなの、私、全部、分からない、外国人だから。全部、分からないから、分からないと、私、市役所に行きます。行って、いつも、いつも私、私、あの、あの、聞くに、聞きに、い、あ、行ってます。あの、社員さんは、社員さまは私に、あの、優しく、詳しく、あの、説明してくれる。とか、あの、なんか、もう、私、あの、なんかな、前、あの、先週、なんか、最初、仕事、仕事から、あの、帰る、帰ったときは、あの、なんか、私の自転車、私、あの、私の自転車、あの、倒れたから私を手伝って、手伝ってくれました。あの、日本人が。大丈夫かなと思って。

だけどね、あの、1人と1人は違うと思います。私ね、あの、なんか、あー、日本語学校の時、私、あの、事故かな、自転車事故、自転車事故、しました。あの、私、ここは、ここは、こけた。あの、膝とかは、こけた。だけどね、日本、1人の日本人は、あの、なんか、私をね、全然、気を付けない、気を付けなかった。知らないふりして過ごした、このとき。1人と1人、あの、これは違うことと思います。

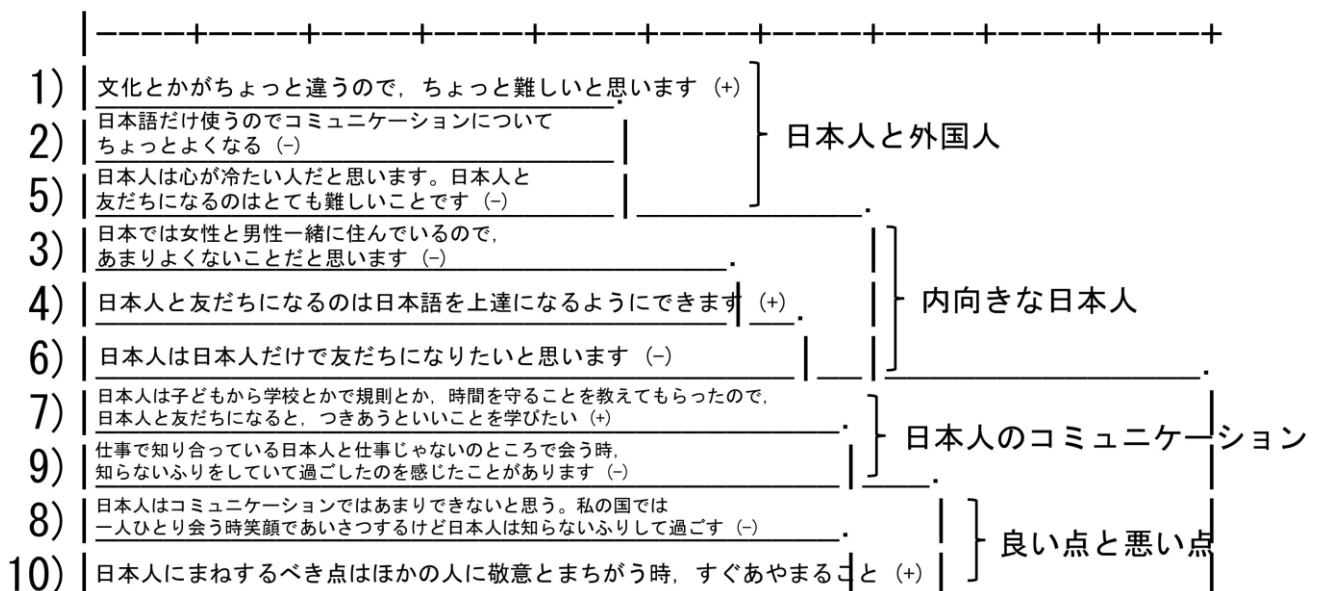


図1. 対象Aのデンドログラム

2) 対象Bの結果

クラスター1は、1) 日本人は健康多い (+), 4) 日本人は礼儀正しい (+), 6) 日本人が組織がされている (+) の3項目であった。クラスター1を「日本人の印象」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

日本人は、えー、健康はいいって、年は、えー、100以上にな、いいと思う。私の国では80歳とかは少ない。60、70ぐらいの、亡くなるの人、多いから。日本に来た、100以上の人は多いってすごいなと思う。

元気な人、多いから。元気な人も、今、70歳とかも働いてる。ミャンマーでは、そんな人はおらんから、すごいなと思う。

あ、日本は、日本人は、えっと、うーん、規則、ルールとか守って、日本の国は、みんなはルールを

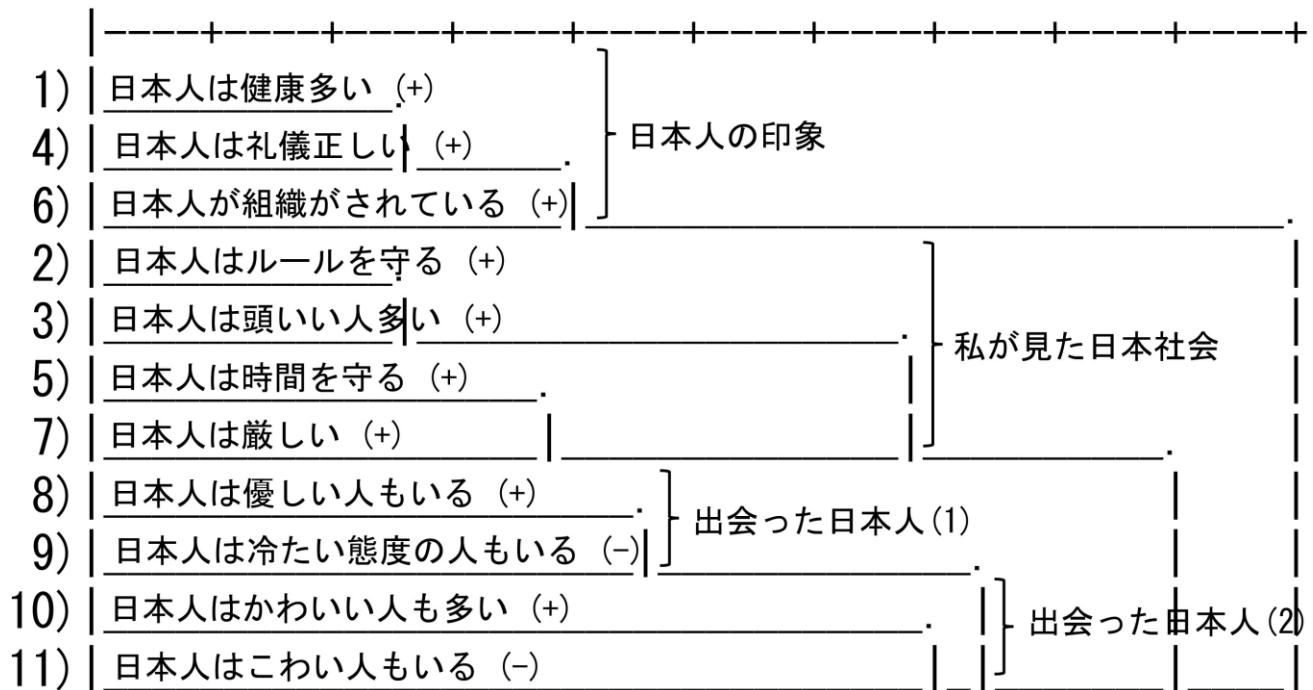


図2. 対象Bのデンドログラム

守ってから、日本の国は世界で有名な国になってる。

クラスター2は、2) 日本人はルールを守る (+), 3) 日本人は頭いい人多い (+), 5) 日本人は時間を守る (+), 7) 日本人は厳しい (+) の4項目であった。クラスター2を「私が見た日本社会」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

これは、ルール、あるから、国もいいの、国とか、なって、仕事の中でも、仕事は時間をちゃんと守る、これもいいと思う。厳しいけど、これは厳しないと、あとは悪くになるとかもおるから、厳しいのほうがいいと思う。頭、いいから、いいと思うよ。この、きれいな国、有名な国になってるから、これは頭、いいから、この国は。

クラスター3は、8) 日本人は優しい人もいる (+), 9) 日本人は冷たい態度の人もいる (-) の2項目であった。クラスター3を「出会った日本人 (1)」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

あ、私、日本に初めて来たときは、電車、乗り方とか分からないなとき、日本人に聞いて、このとき、あの人は駅の乗る前まで一緒に連れて行って。道にも迷うときも、いつも手伝い、くれましたから、優しい人も多い。仕事の中でも、優しくて、し、教えてもらいます。経験もないのときは。

クラスター4は、10) 日本人はかわいい人も多い (+), 11) 日本人はこわい人もいる (-) の2項目であった。クラスター4を「出会った日本人 (2)」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

かわいいな人は、日本人、みんなは肌とかはめっちゃ白くて、かわいいと思う。子どもたちもめっちゃ小さくて、かわいい。小さいけど、歩くとかはできるね。私の国では、ちょっと子どもでも体はちょ

っと大きい。怖い人、おる。おじいさんとか、道に。

3) 対象Cの結果

クラスター1は、1) 黒人・白人差別などがあるのではないか (-), 2) 外からの見方はどのようなものか (-), 12) 大丈夫なのか (-), の3項目であった。クラスター1を「最初感じた輪に入る不安」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

うーん、なんか、自分の見方的に、自分がここの学校に来てから、その、他の国の人とかと関わるようになったときに、最初が、最初に、その黒人の方とか白人の方と関わったときに、正直ちょっと怖いなっていう部分があって。で、その、その、例えば一緒に帰ってたりとかしたときに、その、日本の人は、その、それをどう思ってるのかなってというのが、なん、気になるっていうか、どんな感じなんやろうって思うことがあって。で、その、外から見たときにどう思われてるんかなって、大丈夫なんかなってというのがあって、まあ、三つまとまったかなって感じで。

うーん、どんな感じに見られてるんかなってというのが、気になったりも、最初のほうはしてました。(今、どうですか。)今は別に、もう、そんなないです。

正直に言うと、まあ、今はそんなことないんですけど、やっぱり最初のほうになる、やと、やっぱり、なんかちょっと怖いとか、そういうマイナスなイメージがあって。そのマイナスのイメージが、その差別につながることもあるんじゃないかなって気はします。

クラスター2は、3) 言葉は通じるのか (-), 4) 言葉は理解できるのか (-), 5) 大変だ (-), 7) しかたがない (+), 8) 社会に出た時に通用しないこともあるのではないか (-), の5項目であった。クラスター2を「アンビバレントな感覚」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

えー、やっぱり今、一緒に勉強とかしてても、その言うてることとかも、理解はしてるかもしれへんけど、行動するってなったときに、やっぱり違うことをしてたりとか。

アハハ。ちょっと言い方悪いからあれやけど、言われてることと違うことをしてたりとか。で、なんか言われてるのにやってないこととか、言うてるけど伝わらへんこととか結構あって。それで、なんか言うても理解できるんかなとか。でもまあ、もそれはでも、自分が例えば外国行ったときに、行っても、それはでも一緒やなって思うこともあるけど、でも、やっぱり大変やな、伝え方を考えないといけないから、すごい大変やなって思う部分もあって。で、やっぱり実習とか行ったときでも、やっぱ、その日本やと、ここは、ここを出しゃばるじゃないけど、この領域までは入ったらあかんってというような所でも、なんか、ぐいぐい入り込んでいってるような部分を見るときがあって。で、そんなときも、なんか、それが今は実習やから、なんか通用してる部分もあるかもやけど、もしそれが普通に働かなあかんとかになったときに、その、通用しんひんこともあるんちゃうかなって感じですよ。

うん、なんか、えー、大丈夫かなって。でも、自分がでも、確かに外国行ったら、確かに、そんな急に言葉、言われて、自分も多分、同じことしてるやろうなって思う。だから、まあ仕方ない部分もあるし、難しい部分もあるけど、やっぱり大変やなってというのが一番、考えてる部分です。

クラスター3は、9) ルールの違いなど違うことがたくさんなるのではないか (+), 10) 文化の差があるのではないか (+), 6) 難しいだろう (-), 11) 協力できるのか (-), の4項目であった。クラスター3を「習慣

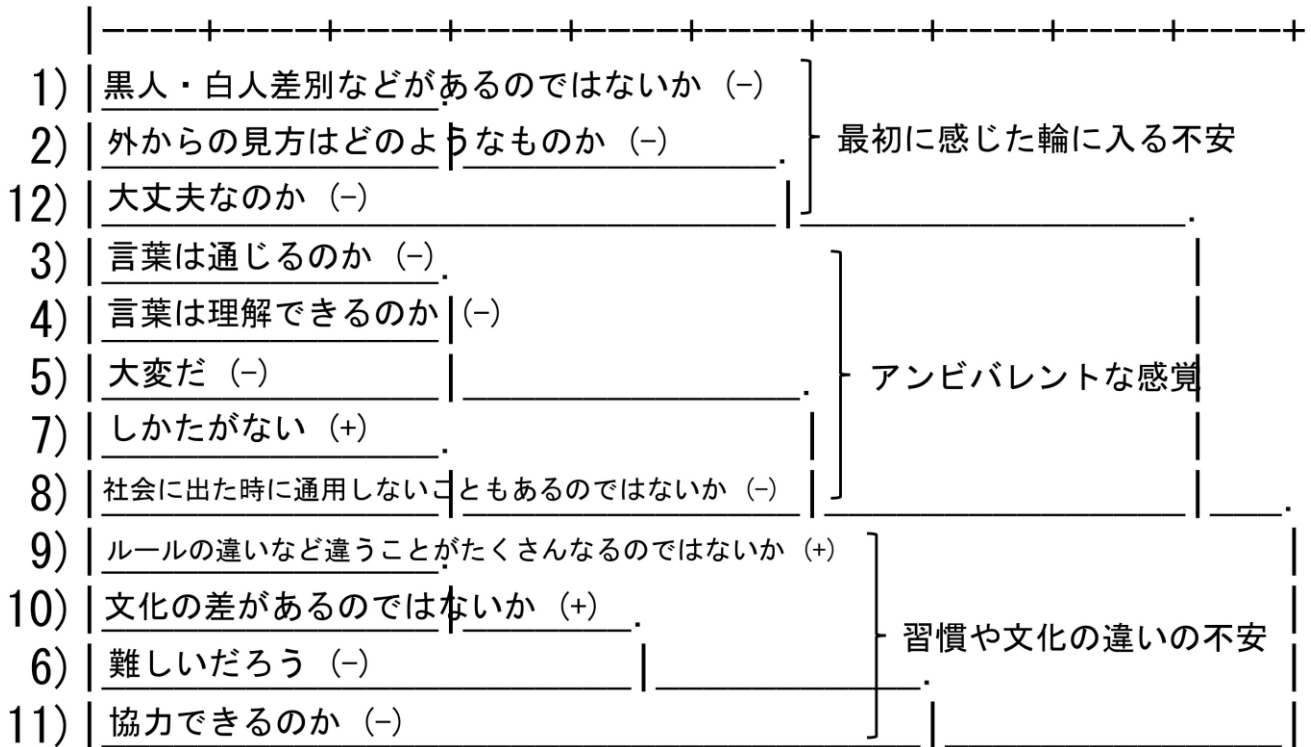


図3. 対象Cのデンドログラム

や文化の違いの不安」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

うーん、やっぱり、なんか日本と他の国、比べたときに、その、食事のマナーのルールとかも全然違うなって思ったし。なんか、やっぱ日本って時間、大事みたいなイメージあると思うんですけど。まあ、時間の期限が過ぎてても、多分、何とも思わんとか、連絡しても連絡の返事、返ってこやんとか。なんか、そういうやっぱ、国によって、そういうなんか時間の差、時間の考え方の違いとか、あとその、文化の違いとかがあって、まあ、難しいなって思う部分があるなって。

えー、なんか、ご飯食るときって、基本、日本人って、あんまり音を鳴らさないみたいな、そういう習慣あると思うんですけど。やっぱ外国の人って、普通に音を鳴らして食べる習慣があるのか分からないんですけど、そういう習慣、なんか、何も気にせず多分、無意識的にやってるんやろうけど、それを日本人からしたら、なんか気悪いじゃないけど、なんか、何ていうんやろ、なんかあんまりいいイメージがないっていうか、そういうのはありました。

なんか他の国の文化知れたりとか、他の国の言葉知れたりとか、なんか自分が知らへんこととかも、なんか興味持ってるようになったら、それはいいことやと思うけど。もし、それが悪い方向に出たらってなったら、逆に、その日本にその外国の人を呼び寄せ過ぎたときに、またその差別とか、やっぱ全員が全員認めるわけではないからってなったら、その差別が増えるかもしれへんし、でも減るかもしれへんし、それは分からへんけど、もしそれが増えたら悪い方向に行くんちゃうかなって気もします。

4) 対象Dの結果

クラスター1は、1) 一緒に暮らすのはちょっと難しい (+), 8) 常に話している (母国語で) (+), 5) ルールを守っていない (0), 7) うるさい (-), の4項目であった。クラスター1を「経験からの印象」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

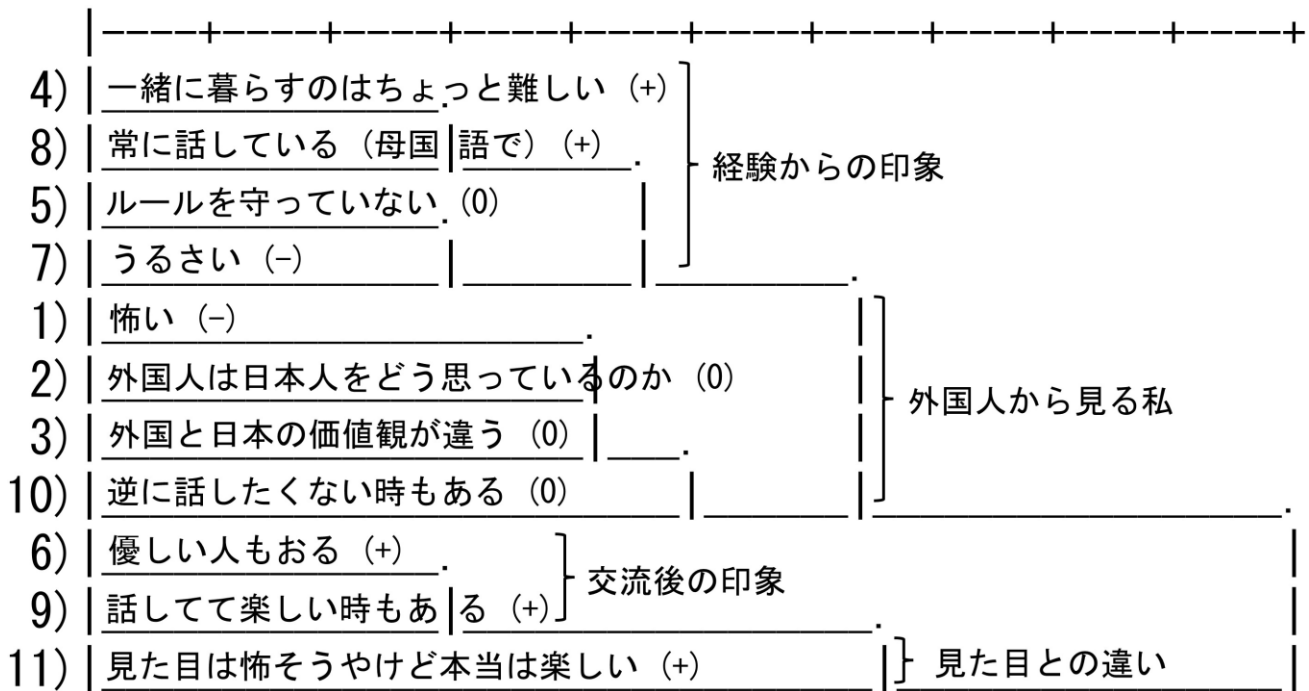


図 4. 対象 D のデンドログラム

ああ。その、常に話しているは、ま、あれですよ。留学生がいっぱいおって、一気にこう話してしまいたいな、何言ってんのみたいな。ルールを守っていないは、あの、家の近くに公園あるんですけど、まあやる、ボールで遊んでみたい。で、なんか、その辺にぼんみたい。ああ、あの、ボールとかをその辺に置いていいみたい。ちゃんと直してみたいな感じ。で、あと何。4番。これは、うーん、なんか、おる、犬おるんですけど、私。その、散歩してんじゃないですか。で、その辺、その辺って言ったらいいか、その、所々にこう、いっぱいおっ、いわゆる外国人がおって、で、なんかもうそろ、日本でなくなりそうみたいな感じ。その、見る限り外国人みたいな感じやから、難しい。うーん。な感じ。うん。なんか、そんな感覚。またそこにおるな、あ、またそこにおるやんみたいな。グラウンドがあるんですけど、グラウンドいうか、その広い公園があって、そこでいつも。日本の、日本人じゃなく、日本、え、何ていうの、日本人が遊んでるんじゃないで、常にももう、その外国人が遊んでるみたいな。

クラスター2は、1) 怖い (-), 2) 外国人は日本人をどう思っているのか (0), 3) 外国と日本の価値観が違う (0), 10) 逆に話したくない時もある (0), の4項目であった。クラスター2を「外国人から見る私」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

逆に話して、話したくないときもある。もう、ひどい。1, 2は、ま、大体一緒かなって。うん、だっ、外国人は日本人、私のことを、なんかほんまにどう思っているのかなって、それもあるし、その何て言ったんやろ、うーん、えー、何て言ったらいいんやろ。そうそう。先生が何回も説明したのに、またなんか、いう、聞いてくるから、ちゃんと話聞いていると思うんですよ、多分。けど、でも難しいんかな、ちょっと言葉が。まあ、日本人とも話したくないときもあるっちゃあるけど、その、外国人は、そのなんか、ちょっと言っちゃ悪いけど、あの、面倒くさいっていうのもあるし、なんで、なんでそこが分かれへん、それはそうやけど、なんでこんな簡単なことが分かれへんみたいなめっちゃ聞いてくるし、

その、そういうときになんか、ああ、もうちょっと話したくないなっていう。怖い。(具体的なイメージじゃなく。) いや、うん、イメージかな。これはイメージかな。見た目と。(ただ、こう、誰か、誰々さんとかってことじゃなくて。) そう、全体的に。(ああ、なるほどね。こういう意識ってどうですか。交流ないと見た目も違うし言葉も分かんないけど、今、この学校来たらいろんな人と交流してるでしょ。) それはもう、まあ、ないかなって思って。最初はその、あの、まあ、うちのクラスにもおるけど、あ、言っているのか、あの、まあ黒い人とかおるじゃないですか。白人と、まあ黒人じゃない。その、まあ、黒人ってのは常に怖いと思っちゃってるから、そういう面にもあるけど、話したらそんな怖くはないけどみたいな。(そうね。やっぱり、最初はこう自分と見た目が違う人とかっていうのは、それは。) 入学式のときに、結構、後から行ったんですよ。で、うい、介護のとか見たときに、やっぱ、こう、留学生いっぱいおんなみたいな。もう、ちょっと黒もおるみたいな、怖いなっていうイメージもあったんです。(そうね、はいはいはい。実際交流してみたら。) したら、もうまあ、まあ、そんな怖くないよみたいな。

クラスター3は、6) 優しい人もおる (+), 9) 話してて楽しい時もある (+), の2項目であった。クラスター3を「交流後の印象」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

どんなイメージ。爽やか。うん。え、そういうあれではないけど。まあ、日本人、悪いけど、その多分、外国人の人は女の子の、女性の優先かな、優先するあれがあるらしくて、その常に、はいどうぞ、ここどうぞみないの言ってくれ。あ、優しいみたいな。そう。なんか、ほんまに。(へー。まあ、それはちょっと日本の男子と違う感じ。) そう。まあ、まあまあ。日本人もしてくれますけど、外国人はそんな感じなんやっていうって感じです。うん、授業中だったんですけど、あの、何話したか、内容は全然覚えてないんですけど。まあ、なんか笑ってたから楽しかったんかなっていう。

クラスター4は、11) 見た目は怖そうやけど本当は楽しい (+), の1項目であった。クラスター4を「見た目との違い」と解釈した。インタビュースクリプトを斜体字で示す。

見た目は怖そうやけど、本当は優しい。まじで、まあ多分、どこの外国人もそうやけど、ほんまに怖そうみたいな。だからその、さっきも言ったように黒の人もおって、うわ、この人なんか、黒いから強そうみたいな、怖そうな。でもまあ、はく、やっぱ自分と違う国やから怖いっていうのはあるのかなっていうのはあるし。まあ、話してみたら優しいし、楽しいしみみたいな。(・・・また違う環境で、そこ行ったら例えば、まあ例えば就職してね、その職場に外国人がいます。で、いろいろ見た目とか髪の色とか肌の色とかそういう人と一緒に仕事しなきゃいけなくなったとき、例えばやっぱり、こういう経験って役に立つと思う役に立つと思う。) 役に立つと思う。結構のところを、いい経験を。

2. 対応分析の結果

図5は、対象Aから対象Dのインタビュースクリプトに対する対応分析の結果である。図5では、出現パターンに特徴のない語が原点付近(0,0)にプロットされ、原点から離れるほど留学生(対象Aと対象B)と日本人学生(対象Cと対象D)をそれぞれ特徴づける語がプロットされる(樋口2017, 樋口2021)。図5の座標上、原点からプラス側に日本人学生が、マイナス側に留学生がプロットされている。座標上にプロット表示させるのは原点から離れた語、上位20語とした。

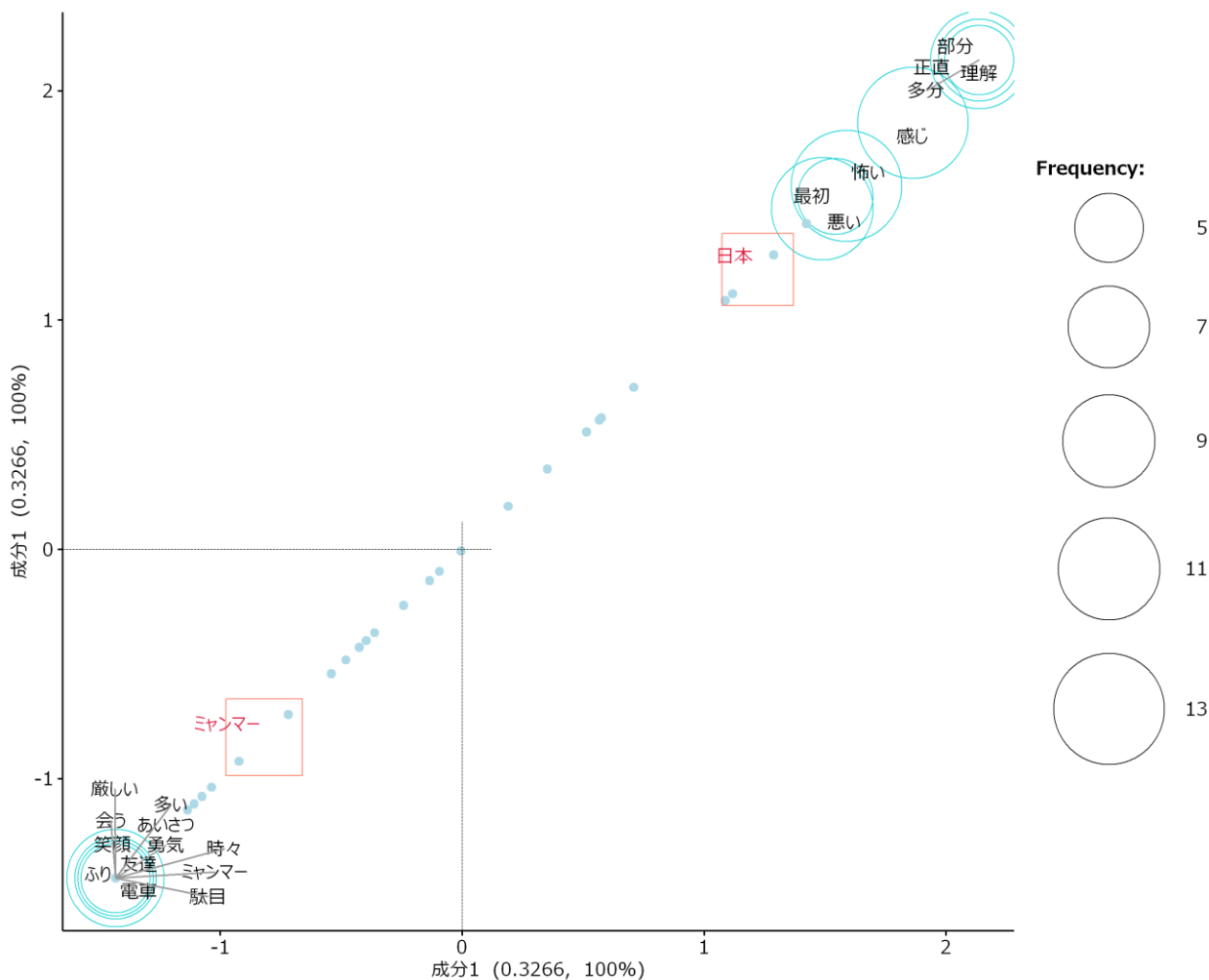


図 5. 対応分析の結果

図 5 上に表示された 20 語の内訳は、以下に示す通り、留学生 12 語、日本人学生 8 語であった (語の後ろ括弧内の数値は出現頻度を表す)。

留学生：友達 (10)、ふり (5)、勇気 (5)、電車 (5)、あいさつ (6)、時々 (5)、厳しい (5)、ミャンマー (7)、駄目 (5)、多い (6)、笑顔 (5)、会う (7)

日本人：理解 (5)、正直 (5)、部分 (10)、多分 (8)、感じ (13)、怖い (13)、最初 (6)、悪い (11)

V. 考察

本研究では、次の 2 つのリサーチクエスチョン (RQ) を設定した (RQ 1. 留学生と日本人学生は多文化共生社会をどのように認識しているのか；RQ 2. 留学生と日本人学生の多文化共生に対する意識の違いはあるか)。以下、PAC 分析の結果および対応分析の結果を通し、RQ について検討する。

PAC の結果、対象 A, B, D において 4 つのクラスターが、対象 C において 3 つのクラスターが形成された。表 1 は各対象において形成されたクラスター一覧である。PAC 分析を始めるにあたり、「あなたは『外国人と日本人がともに暮らす日本社会』に対してどんなイメージを持っていますか」と尋ねた。対象 A から D において形成されたクラスターを見ると、「日本人と外国人 (対象 A)」「日本人の印象 (対象 B)」「習慣や文化の違いの不安 (対象 C)」「外国人から見る私」など、留学生は日本人学生との対立軸で、また、日本人学生は留学生との対立軸で「ともに暮らす日本社会」を捉えている傾向が認められる。

表 1. 対象 A から対象 D のクラスター一覧

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	クラスター4
対象 A	日本人と外国人	内向きな日本人	日本人との コミュニケーション	良い点と悪い点
対象 B	日本人の印象	私が見た日本社会	出会った日本人 (1)	出会った日本人 (2)
対象 C	最初に感じた輪に 入る不安	アンビバレントな感覚	習慣や文化の違いの不安	
対象 D	経験からの印象	外国人から見る私	交流後の印象	見た目との違い

以下に示すインタビュースクリプトからも、留学生は日本人学生との、日本人学生は留学生との対比の中で質問に応答している。

- ・あの、日本人は日本人だけで友達になりたいと、私、思います。これ、こんな感じです。私の、あの、心の中でね。外国人になんて友達に、あの、なりたくないかなと、私、思います… (対象 A)
- ・コミュニケーションは、よくできないというのはね、あの、ミャンマーでは、私の国では、知らない、知らない人と知らない人が、あの、会うときは、笑顔であいさつする… (対象 A)
- ・やっぱり実習とか行ったときでも、やっぱり、その日本やと、ここは、ここを出しやばるじゃないけど、この領域までは入ったらあかんっていうような所でも、なんか、ぐいぐい入り込んでいってるような部分を見るときがあって… (対象 C)

学生の多文化共生意識育成を目指した実践の報告では、外国人に対する否定的な意見が多く、自分の枠の中で捉えているものに基準をおいて評価することがその要因の 1 つであることが示されている (川口 2014)。インタビュー中の発話からも、川口 (2014) における「自分の枠の中で捉えている基準」との類似が認められる。PAC 分析で形成されたクラスターからは、対日本人、対留学生という視点が主な軸となっていると考えられる。「留学生と日本人学生は多文化共生社会をどのように認識しているのか」が本研究の RQ1 であった。本研究の結果における、留学生と日本人学生による多文化共生社会に対する認識を示していると考えられる。

その一方、日本人学生において、入学前に留学生に対して抱いていたイメージからの意識の変容を示唆する発言も認められる。山田 (2016) において、留学生と日本人学生によるグループ活動後、社会的関係の構築や意識変容までは認められなかったことが示されているが、本研究の対象となった日本人学生においては、A 大学短期大学部入学後の留学生との交流が契機となったとみられる意識の変容の傾向が認められる。多文化共生問題に柔軟で開かれた態度で対応 (栗本 2016) する視点の重要性も指摘されているが、インタビュースクリプトの一部からは、入学後の留学生との交流を通し評価軸が多角化しつつあることも示唆される。川口 (2014) において示されている、「学生の新たな気づき」を示唆していると考えられる。図 5 に示した対応分析における、日本人を特徴づける語として「最初」「怖い」「悪い」と同時に「理解」も残ったことから、A 大学短期大学部入学後の留学生との交流が意識の変容に何らかの影響を与えたと推察される。

- ・うーん、どんな感じに見られてるんかなっていうのが、気になったりも、最初のほうはしてました。(今、

どうですか。) 今は別に、もう、そんなないです (対象 C)。

・最初はその、あの、まあ、うちのクラスにもおるけど、あ、言っているのか、あの、まあ黒い人とかおるじゃないですか。白人と、まあ黒人じゃない。その、まあ、黒人ってのは常に怖いと思っちゃってるから、そういう面にもあるけど、話したらそんな怖くはないけどみたいな (対象 D)。

一方、留学生においては、A 大学短期大学部入学後の日本人学生との交流による意識の変容を示唆するインタビュースクリプトは認められない。日本人学生の場合、入学後初めて多くの留学生に接したのに対し、留学生は、日本留学準備段階から日本語学校での予備教育段階を経て A 大学短期大学部に進学し、その過程ですでに日本人との交流を経験しているため、意識の変容を示唆する発話は見られなかったと考えられる。図 5 に示した対応分析において、「厳しい」「あいさつ」「笑顔」「ミャンマー」などが留学生を特徴づける語として残った。ここでは、インタビュー時点の留学生にとっては、多文化共生観が固定されつつあったと推察される。

日本人学生において、留学生との交流を通じた意識変容の傾向が認められた点は、本研究の結果における興味深い点である。その一方、留学生において、日本人学生のような意識変容の傾向はまだ認められなかった。「受け入れられる」立場の側が、「受け入れる」立場の側と同列に、「認め合い、理解、尊重」「対等な関係」「共に生きる」(総務省 2006) を築いていける環境の整備も必要であると考えられる。「留学生と日本人学生の多文化共生に対する意識の違いはあるか」が本研究における RQ2 であった。日本人学生においては、留学生との交流後の意識変容の傾向が認められたのに対し、留学生において意識変容の傾向は認められなかった。留学生と日本人学生における多文化共生に対する意識の違いがある可能性が示された。

今後の日本における多文化共生社会のあり方として、外国人住民が日本社会に適応するだけでなく、状況に応じて、日本社会の側からも変わっていく、共生を可能にする文化(野山 2008) の形成を目指すためには、留学生と日本人学生双方の意識の変容がさらに求められると考えられる。

VI. 結論

本研究では、2 つの RQ を設定し、留学生と日本人学生の多文化共生社会に対する意識について探索的に比較検討することを目的とした。PAC 分析とテキストマイニングの対応分析の結果、RQ1 と RQ2 に対し、以下のことが示唆された。

RQ 1. 留学生と日本人学生は多文化共生社会をどのように認識しているのか。

留学生、日本人学生とも自文化の枠から他の文化に対する評価軸を形成する傾向が認められた。先行研究において示唆されている「自分の枠の中で捉えているものに基準をおいて評価(川口 2014)」しようとする傾向との類似が認められた。

RQ 2. 留学生と日本人学生の多文化共生に対する意識の違いはあるか。

日本人学生においては、入学後の留学生との交流を通じた意識変容の傾向が認められたのに対し、留学生においては意識変容の傾向は認められなかった。留学生と日本人学生における多文化共生社会に対する意識の違いがある可能性が示された。留学生において、日本人学生のような意識変容の傾向はまだ認められなかった。「受け入れられる」立場の側が、「受け入れる」立場の側と同列に、「認め合い、理解、尊重」「対等な関係」「共に生きる」(総務省 2006) を築いていける環境の整備も必要であると考えられた。

A 大学短期大学部で開講している多文化共生のクラスにおいて、評価軸の視点移動を促すような学習活動を展開する必要性が示唆された。また、本研究は、少数事例に対しての質的検討であった。本研究で認められた事例がどの程度一般化可能であるか、計量的な検討も進めていく必要がある。

謝辞

本研究は文部科学省科学研究費の助成（課題番号：17K02838, 21H00537, 23K00601）を受けた。

引用文献

- 1) 石鍋浩・尹惠彦, 2019, 多様な文化背景の学生が混在するクラスにおける主体的課題設定の試み, 東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要 17, 61-68
- 2) カースティ 祖父江, 2020, 留学生との接触による日本人学生の「多文化」に対する意識変化—国際福祉開発学部の取り組みからの一考察—, 日本福祉大学研究紀要—現代と文化 141, 35-51
- 3) 川口直巳, 2014, 学生の「多文化共生」意識へ育成を目指して, 教養と教育 13, 9-14
- 4) 小林しのぶ, 2015, テキストマイニングの技術と動向, 計算機統計学 28 (1), 31-40
- 5) 総務省, 2006, 多文化共生の推進に関する研究会報告書 (https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf)
- 6) 徳永あかね, 2009, 多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力 —研究の動向と今後の課題について, 神田外語大学紀要 21, 111-129
- 7) 内藤哲雄, 1997, PAC 分析の適用範囲と実施法, 人文科学論集 31, 51-88
- 8) 中島祥子, 2014, 多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の 学び—留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—, 鹿児島大学教育学部研究紀要 65, 133-148
- 9) 樋口耕一, 2017, 言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性, 計量国語学 31 (1), 36-45
- 10) 樋口耕一, 2021 社会調査のための計量テキスト分析 第 2 版 内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版, 42, 88, 173-175, 210
- 11) 宮島喬, 2009, 「多文化共生」の問題と課題—日本と西欧を視野に一, 学術の動向 14, 10-19
- 12) 山田明子, 2016, 多文化共生を目指した留学生・日本人学生によるグループ活動の実践, 日本語教育方法研究会誌 22 (3), 26-27
- 13) 山根俊彦, 2017, 「多文化共生」という言葉の生成と意味の変容—「多文化共生」を問い直す手がかりとして, 常盤台人間文化論叢 3 (1), 135-160
- 14) 結城恵, 2011, 日本における多文化共生教育の研究動向と実態, 音楽教育学 41 (1), 38-44

<論文>

遠隔共修型授業における協働学習によるキャリア形成支援

藤井みゆき*1, 大塚薫*2

Support for Career Formation in Online Joint Classes

Miyuki FUJII, Kaoru OTSUKA

要旨

本研究の目的は、Zoom を活用し留学生と日本人学生を繋ぎ協働学習をしながら、主体的に就職活動を見据えたキャリア形成に結びつく活動の実践・検証を行うことである。具体的には、2023 年度前期に K 大学の留学生 8 名、H 大学の日本人学生 8 名と留学生・渡日生各 1 名に対し就職活動に不可欠な自己分析・企業研究・面接・エントリーシート作成に必要な日本的マナーや日本語の習得を目指し、学習者主体のピア・ラーニング授業が実施された。

質問紙調査より以下の 5 点がわかった。(1)満足度は、遠隔授業では数値が微減し、交流授業では 2 大学の学生とも満足度が高く、特に留学生が国際共修の授業を好意的に捉えていた、(2)協働活動により人間関係が構築され、留学生の日本人に対する印象の変容が見られた、(3)日本語学習及び自文化・異文化理解等の互恵的な学びが促進された、(4)協働学習や企業との交流が刺激となりキャリア探索が行われ、長期的視野に立った働き方・生き方を考慮する様子が見られた、(5)日本人学生が国際感覚を養うきっかけとなった。

本研究で行った活動が異文化理解の促進、グローバル人材の育成、勤労観の醸成とキャリア形成支援、日本語学習に繋がることが示唆された。

I. 研究の背景

我が国の労働力人口の減少を背景に、企業間の国際的な競争やグローバル人材として高等教育機関を卒業した留学生を採用する企業が増加し、日本人社員に国際的な視野で仕事に取り組むことを期待する企業も増えている。

政府の教育未来創造会議(2023)の提言では、2033 年までに外国人留学生の受入れ数 40 万人、及び外国人留学生の卒業後の国内就職率 60%等の目標を掲げている。その対策に、「留学生の卒業後の活躍に向けた環境整備」の一環として「外国人留学生の地元企業への就職・定着支援や中小・中堅企業の伴走型支援の実施」¹⁾ が盛り込まれる等、留学生の就職促進の支援は喫緊の課題である。

ディスコ(2023)がまとめた「2024 年卒外国人留学生の就職活動状況に関する調査」では、2023 年 7 月時点の内定率は 52.5%で、「現行の日程ルールが適用された 2017 年以降で最も高い数字を示し、就職環境の改善がうかがえる」²⁾ という。このことから、外国人労働者をとりまく急激な社会環境の変化がみとれる。

以上の背景より、社会への移行期に留学生が卒業後の職業の選択及び人生設計に接続するような学びや経験ができる環境を授業で提供できないだろうかと考えた。ここで用いる勤労観とは、個人が大切にしたいと思うことを活かし、どのような職業に就き、どのような働き方を望むのかという勤労に関する価値観をさす。

*1 東大阪大学 国際教養こども学科准教授 大阪府東大阪市西堤学園町 3 丁目 1 番 1 号

*2 高知大学 グローバル教育支援センター教授 高知県高知市曙町 2 丁目 5 番 1 号

本研究では、国内で学習している外国人留学生と日本人学生が共に学び合う国際共修の授業において、留学生が日本語の運用力をつけながら日本人学生とともに勤労観を養い、将来の進路や個々のキャリア観を醸成するために、キャリア形成支援のための協働学習を行った。協働の活動をとおして生き方や働くことの意義を考える「キャリア教育」と「日本語教育」を同時に行う実践を試みることにした。

教育現場の共修授業を扱った研究は異文化交流や多文化共生の視点から考察されたものが多く、キャリア教育の内容の研究はあまり目にしない。さらに、留学生と日本人学生のキャリア形成支援を遠隔授業で試みたという例は管見のかぎり報告されていない。

本研究の試みは、外国人留学生及び日本人学生の自己理解を進め、主体的なキャリア形成に結び付けたり、円滑に社会への移行を果たす準備を行う学びの場を提供したりするという点で、社会的ニーズに合致し、教育的にも意義を有する。

II. 先行研究

本章では、本研究に関する以下の1～3の先行研究に触れる。

1. 遠隔授業

現在、コロナ禍を経て教育現場でのICT(Information and Communication Technology)機器の活用の範囲は拡大している。藤本(2019)によると、ICT技術とは「『情報技術』のことで、中でもコンピュータやインターネットを活用する場合に使われることが多い言葉」だという。また、ICTは、「“Communication”という言葉が入っているとおり、情報を伝達することを重視しており、パソコンやタブレット PCなどの機器を導入し、接続回線(LANやWi-Fi環境)を整えるだけでは『ICTを利用している』」とは言えない。近年、ICT技術を遠隔授業に適用・応用することで、地域間の特性を活かした相互交流が留学生と日本人学生間(大塚(2023)、大塚・山口・金(2023))ならびに学生と地域の特色のある企業間(林・大塚(2022))においても行うことが可能となってきている。それにより、遠隔地にいる学生同士の主体的で対話的な深い学びに繋がる活動が展開されつつあると言える。

2. 国際共修と協働学習

末松(2019: ii)は、国際共修を「多様な言語・文化背景の学生が、意味ある交流(meaningful interaction)を通して学び合う授業・活動形態で、多文化教育・学習と表されることも多い」と定義している。日本語学習が行われている教室は、言語的及び文化的背景が多様な学習者が言語活動をとおして日本語を学んでいることから、国際共修の連続であると言える。

本研究では、国内で日本語を学んでいる留学生と日本人学生のオンラインでの協働活動を取り上げる。

藤井(2021c)は、留学生を構成員として展開される国際共修の授業について、「大学での留学生の受け入れ拡大に伴い、その数は増加傾向にある。しかし、授業で用いる言語の難易度と留学生の日本語能力の水準のずれや外国人学生との接触の不慣れに起因する担当者の戸惑いが見られる」と問題点を指摘している。さらに、内容言語統合型学習理論を活用し、多言語多文化環境で展開されるキャリア教育の授業において留学生が翻訳された内容を提示されることにより、自身の日本語能力に影響を受けず内容を理解することが可能になると報告している。その結果、協働学習において円滑に議論が進み、情報が共有され、異文化交流と同時に日本語の運用能力を高めることが期待できるとまとめている。そこでは、授業で扱う内容に焦点をあて、言語学習の要素は一部のみしか取りあげられていないが、留学生の日本語学習と同時に日本人学生と教科学習を相互に学び合う研究は、留学生の増加とともに今後増していくことが予想される。

3. キャリア形成支援

留学生のキャリア形成には、日本語習得、日本文化理解、異文化適応等の他に、人間関係調整、コミュニティ参加、自己やアイデンティティ形成も関わっており、日本人学生のものより複雑である。近年高等教育機関では就職活動支援が行われるようになってきたが、長期的な視座からのライフ・キャリアを扱う教育の機会は十分ではない。

佐藤(2021)は、留学生のキャリアや就職をめぐる研究の動向を整理し、キャリア形成支援・就職支援研究をキャリア教育の内容、キャリア教育の方法、キャリア形成を支援する体制、キャリア形成を支援する人材の4つのテーマに分類している。最近留学生のキャリア教育に目が向けられるようになってきたが、このように動向を体系的に捉えた論考は他にない。

菅長・中井(2015)では、理科系のベトナム人元国費留学生2人へのインタビュー調査に基づいてグローバル人材に必要な資質として「職業人としての姿勢」と「多文化環境への対応」の面から分析・考察があり、留学と就職の成功例が紹介され、「『留学』をグローバル人材育成の鍵と考える際に元留学生のキャリア形成における成功例から学べることは多い」と説明されている。

藤井(2022)は、留学生の人的環境から各々が帰属するコミュニティでの活動がキャリア形成につながる可能性を探っているが、多様な経験を有する他の成員と接する経験を積むことが豊かな人生観の構築に繋がるのではないだろうかと考察している。

本稿では、以上の研究を踏まえ、遠隔授業において国際共修の協働学習をとおしてキャリア形成支援を行い、考察する。

Ⅲ. 授業における協働学習の概要及び教材

1. 遠隔共修授業の概要

本遠隔共修授業は2023年度前期にK大学の留学生8名(台湾4名、韓国2名、中国1名、タイ1名)とH大学の学生10名(日本人学生8名、中国人学生1名、渡日生1名)をZoomで繋いで実施された(表1参照)。

表1 遠隔共修授業の概要

	K 大学	H 大学
授業科目名	コミュニケーション日本語 I	セミナー I
実施期間	2023年4月13日(木)～8月3日(木)	2023年4月13日(木)～7月27日(木)
授業時間・回数	週1回90分全16回	週1回90分全15回
授業場所	対面：講義室 オンライン：Zoom	対面：講義室 オンライン：Zoom
学習者	3～4年生 交換留学生8名(台湾4名、韓国2名、中国1名、タイ1名)	3年生 日本人学生7名、中国人留学生1名、渡日生1名
学習者のレベル	日本語能力試験 N2～N1	日本語能力試験 N2～N1
授業方法	対面：講義室でテーマに関する語彙、表現、文型の学習、テーマを話し合う前の興味づけ オンライン：Zoom上で協働学習(テーマに関する話し合い)	対面：非日本語母語話者はテーマに関する語彙、表現、文型の学習、日本語母語話者との合同授業では協働学習の準備 オンライン：Zoom上で協働学習(テーマに関する話し合い)

授業は、就職活動に不可欠な自己分析・企業研究・面接・エントリーシート作成に必要な日本のマナーや日本語の習得を目的として、学習者主体の双方向型の活動をベースに設計された。オンライン学習ツールとしては、Zoomを使用し、週1回全16回の授業中遠隔共修授業は9回実施され、授業はリアルタイムのインタラクティブな対話を中心に構成された。教材はLMS(Learning Management System(学習管理システム))上に掲載しておき、事前に予習しておくことを前提とし、留学生はテーマに関するよく使われる語彙・表現及び文法事項を学習した後、遠隔共修授業に臨んだ。

遠隔共修授業は、Zoomのブレイクアウトルームを通じてテーマに関する話し合いがペアまたはグループで行われた後、メインルームに戻ってきてクラスのメンバーに話し合った内容を共有した。情報共有をする際は、話し合った内容を相互に紹介しあい、他のメンバーからの質問に回答した。そして、授業の最後には留学生が「自分の就職したい企業」の概要や理念、事業内容、求める人材像、採用情報、同業種のライバル企業との違い、志望理由等についてプレゼンテーションをし、面接しながら他のメンバーから質問を受け回答し、発表に対する自己・相互評価を行った。

下の図1は、2大学の遠隔共修型授業を図で示したものである。

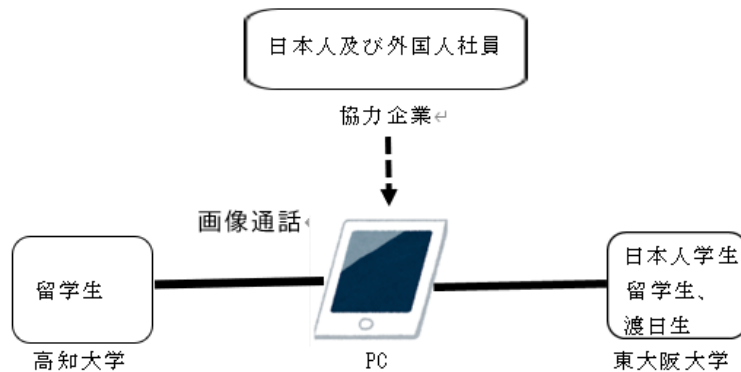


図1 遠隔共修型授業概略図

K大学で実施された留学生対象の授業の概要は、表2のとおりである。

表2 遠隔共修授業の内容

回	実施日	授業内容	回	実施日	授業内容
1	04.13	オリエンテーション・他者紹介 (就職活動状況・就職希望企業)	9	06.15	「キャリアプラン」Ⅱ
2	04.20	★接続テスト・「大学生活で頑張ったこと」Ⅰ	10	06.22	★「キャリアプラン」Ⅲ
3	04.27	★「大学生活で頑張ったこと」Ⅱ	11	06.29	★高知県地元企業との交流
4	05.11	「困難にあった経験」Ⅰ	12	07.06	★東大阪地元企業との交流
5	05.18	★「困難にあった経験」Ⅱ	13	07.13	「企業研究」Ⅰ
6	05.25	「性格(長所・短所)」Ⅰ	14	07.20	★「企業研究」Ⅱ
7	06.01	★「性格(長所・短所)」Ⅱ	15	07.27	★発表「自分が就職したい企業」
8	06.08	「キャリアプラン」Ⅰ	16	08.03	レポート提出

★Zoomでの交流授業

H 大学では、1 回と「★Zoom での交流授業」の日の授業内容は表 1 と同様だが、4、6、8、9、13 回は各テーマの言語表現の事前学習を留学生の 2 人に個別に行い、全体では前の回の振り返り、「ペア・グループ活動」の予習、H 大学のみで実施している定期語学試験を行った。また、16 回のレポート提出は実施しなかった。

2. 遠隔共修授業で使用した教材

教材は、就職活動を始めるに際し、必要な知識と技術の両方を習得し、自信を持って就職活動に臨めるようになるため自己分析や企業研究が中心の内容であった。自己分析では、自分の現在に至るまでの身近な経験を振り返り、「大学生活で頑張ったこと」や「困難にあった経験」、「性格(長所・短所)」について分析した。そして、自分の 10 年後、20 年後、30 年後の将来を想像し、その際の理想の自分に適した業種や企業を考えるために「キャリアプラン」を立てた。その後、高知県と東大阪の地元企業の社員との交流を経て、自分が就職したい企業を一つ選択し、その企業の理念や事業内容等が自分に合っているかを見極めるために「企業研究」を行った。実際に、現時点での自分が就職したい企業を取り上げ「企業研究」を行うことにより、将来の就職活動の予行練習となるよう授業を構成し、最後の発表ではその企業に関する情報を収集した上で、その企業に適した志望理由をまとめるよう指導した。

このように、就職活動における面接を想定し印象に残る自己紹介ができるようになるため、自身の経験を踏まえた説得力のある「志望動機」が作成できるよう順を追ってキャリア形成につながる活動を行った。その上で、就職活動に必要な日本のマナーや適切な日本語表現を学んでいくという教材の構成にした。

雇用・能力開発機構(2001)では、「キャリア形成の 6 ステップ」として、以下のようなキャリア形成の基本的な構成を挙げている³⁾。

- (1) 自己理解：進路や職業・職務、キャリア形成に関して「自分自身」を理解する。
- (2) 仕事理解：進路や職業、キャリア・ルートの種類と内容を理解する。
- (3) 啓発的経験：選択や意思決定の前に、体験してみる。
- (4) キャリア選択に係る意思決定：相談の過程を経て、(選択肢の中から)選択する。
- (5) 方策の実行：仕事、就職、進学、キャリア・ルートの選択、能力開発の方向など、意思決定したことを実行する。
- (6) 仕事への適応：それまでの相談を評価し、新しい職務等への適応を行う。

本研究では、2 大学間の協働学習で上記の(1)自己理解と(2)仕事理解に関する内容を扱い、企業との交流において(3)啓発的経験につながる活動を行った。

IV. 分析及び考察

本章では、遠隔授業による協働学習活動の前後で参加者に質問紙調査を行った結果から考察を行う。質問紙では、主に、遠隔授業について、国際共修・協働学習の授業について、就職活動を含む自身のキャリアを考える内容、企業交流の感想等について尋ねた。ここでは、その結果を抜粋して述べる。

1. 遠隔授業及び交流授業の満足度について

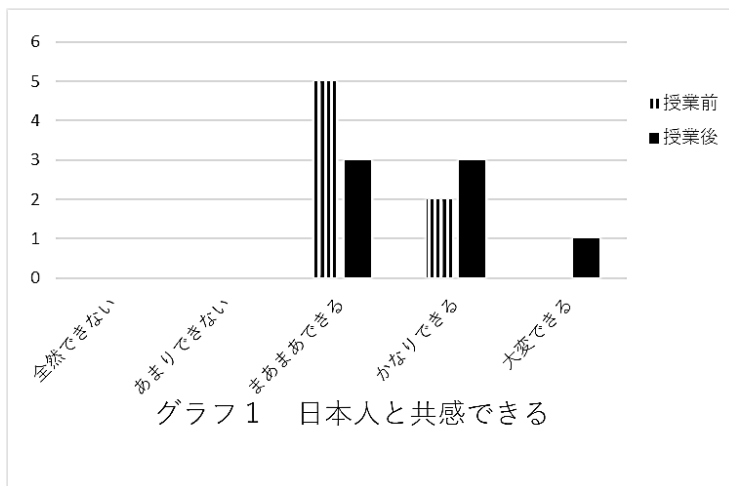
K 大学及び H 大学では、ともに「授業で Zoom を使うのは良い」は授業前後で数値が若干減少していた。H 大学ではインターネット環境が整っているとは言えず、協働学習中の活動の途中で回線が途切れてしまうペアがあった。また、企業交流の際に東大阪市の企業側とのインターネット接続がうまくいかず、両校の学生がしばらく Zoom 上で待機する場面もあった。対面での授業であればこのような時間は生じなかったこと

を考えれば、得られた回答のように技術的な環境要因が数値の減少に繋がった可能性がある。今回の質問紙調査からは、インターネット環境の不具合が満足度の低下に繋がったかまではわからないが、環境整備は遠隔授業において最低限必要な条件なので、今後意識したい。

2大学の交流授業の満足度については、両大学の学習者とも「まあまあ」「かなり」「大変」等の程度の差こそあれ、全員が「満足」に関連する選択肢を選択していたことから、交流授業に満足していたと言える。

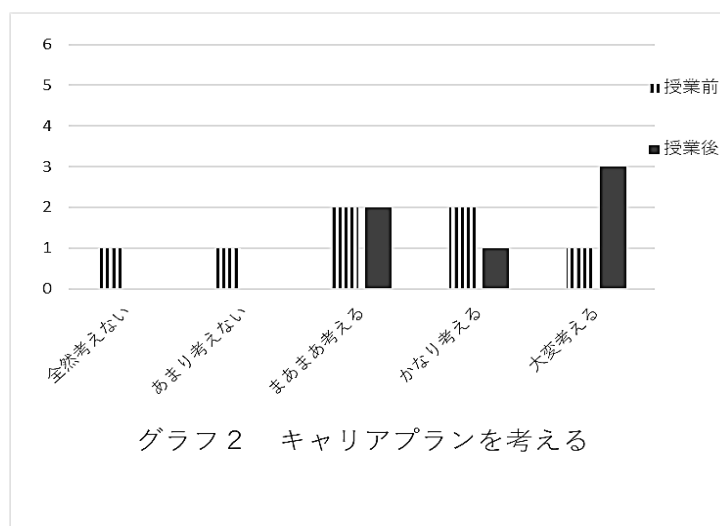
2. 留学生の日本人に対する印象の変容

調査項目の「日本人学生と共感できる」(グラフ 1)、「日本人学生が好き」は、授業前は「まあまあできる」が中心で「かなりできる」という意見も見られたが、協働活動を通じて人間関係が構築され、「共感できる」気持ちの程度に変化が見られるようになったと考えられる。交流授業の前より授業後のほうが数値が上がったことから、留学生は国際共修の授業を好意的に捉えていたことがわかった。協働作業を重ねるうちに日本人と考え方や気持ちを共有する場面があり、信頼に結び付く人間関係が構築され、「共感」や「好き」というよい感情に結びついたと言える。留学生は日本語学習をとおして日本人の考え方を知ることが多いが、実際に情報を確認したり意見交換を行ったりしながら時間を共にする経験が感情の変容に繋がったのではないだろうか。

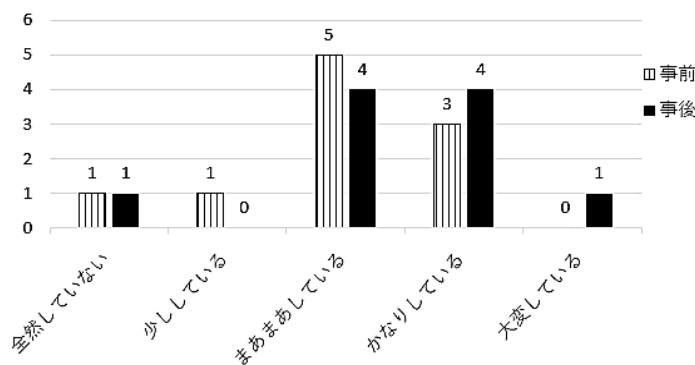


3. 将来のキャリアに関する意識について

K 大学では他にも、「キャリアプランを考える」(グラフ 2)、「キャリアプランを就活に活かせる」、「就活をしている」が授業後に増加したことから、本協働学習を取り入れた国際共修の授業が就職活動やキャリア形成につながる学習になったと言える。



一方、H 大学では、活動前より活動後に「就職に向けて企業研究している」（グラフ 3）と回答した数が微増している。協働学習や企業との交流が刺激となって勤労観が醸成され、就職活動における企業研究の動機づけになった可能性がある。



グラフ 3 就職に向けて企業研究している

4. 企業との交流

本研究では、2つの大学と企業との交流を図り教室外の人々との接点を持つことによって現実社会により近いキャリア形成支援の実現を図った。

2つの企業との交流の大まかな流れは、会社紹介、部署及び人材紹介、ブレイクアウトルームでのインタビュー活動、全体での質疑応答と、共通していた。インタビュー活動は、自己紹介に続けて、仕事のやりがい等、17の事前準備を行った質問と各自で考えた質問を記入したワークシートを用いて質問を行い、得られた回答を記入していくというものだった。

高知の企業は、地元産業を代表する世界で唯一の技術を持つグローバル企業であり、4名の日本人社員による企業の概要、営業部門と開発部門の仕事の紹介が行われ、その後ブレイクアウトルームでOB訪問しながらインタビューをしつつ交流が行われた。参加した留学生からは「普段このような会社の社員と話し合う機会がないので、とても新鮮で楽しかった」、「初めて日本の会社を少し理解した。将来の就職にも役に立つと思う」、「普段使わない日本語を使う良い機会になった」等の感想が寄せられ、将来の就職活動を想定した交流が行なわれたことが明らかになった。

東大阪市の企業は、ものづくりの町を代表する特色ある企業で、5名の日本人社員と6名のベトナム人社員が参加し、グループで質問をしながら交流を行った。参加した日本人学生からは、「ベトナム人と日本人がよくコミュニケーションをとっているというイメージでした」等の感想が聞かれた。

5. 2大学間の交流を終えての学生の感想

今回の国際共修授業における交流後の留学生の感想としては、「H 大学生との交流を通じて日本語会話が伸びてきた」、「色々な日本人の学生と交流できるのはすごく良いことだと思う。ずっと緊張していたが、楽しかった」、「日本人と話す能力を身につけることができた」という声があり、日本人学生との交流を通じて日本語コミュニケーション能力の向上に言及している留学生が半数以上いた。また、「他の国の学生の就職したい企業に関する発表は十分楽しめた。どのような視点から内容をまとめるのかも勉強になった」、「受講前は考えたことを思うままに発言する力が身につけていなかったが、受講後、自分から行動しなければ話がなかなか発展しないこともあるため、遠慮しすぎず、発言すべきことは発言したほうが良いと学んだ」という感想もあり、クラスメイトの発表を聞き自分の発表を客観的に見る視点を養ったり、日本人学生との

やり取りを通して自らのコミュニケーションにおける戦略を確立していったりしている様子が見えたと感じた。一方、オンライン上での交流となったため、「時々、顔が見えない学生がいて、もっと良い交流がしたいけど……」、「交流の際、笑顔を我慢しないで、笑顔満開で交流したほうがより楽しい時間となる」という感想もあり、対面での交流に比べ相手に対する情報が限られていることから、より良い交流をするための環境を整えたいという気持ちの表われであると思われる。

また、日本人学生の感想では、「はじめて交流してとても楽しかったです」等、普段外国人との接触が少なく、留学生との交流の楽しさを実感したという内容の感想が複数聞かれた。さらに、「国が違っても共通点があることを改めて実感することができた。留学生の頑張りを肌で感じ、自分もこれから頑張っていきたいと思った」、「さまざまな文化の学生と話せて良かった」等の多様な文化的背景を持つ学生との交流による異文化体験に対する肯定的な声があった。今回の小さな気づきと刺激が異文化理解の促進につながるのではないだろうか。また、「話すことは大事だと再確認できた」という発見も見られた。このような意思疎通に関する意識化があったのは言語学習における協働活動の産物であり、本人にとって大きな収穫である。次に、「日本語を覚えるのはすごく大変なこと」と、母語としての日本語を客観視し、日本語学習の困難さを理解しようとする感想もあった。これまでは母語に無関心だった学生が、日本語を話す留学生と接し学習を大変だと捉え、日本語で考えを伝えようとする留学生の努力を認めようようになる。この経験が日本語母語話者と非母語話者の相互理解に繋がっていくのだろう。一方、進路に関する気づきもあった。「留学生はしっかり夢を持っている」という声からは、進路を意識し強い意志を持った留学生に刺激を受け、自身を振り返る様子が見られた。

さらに、地元企業との交流後の留学生の感想としては、「会社で求める人材像が何かわかった気がする」、「外国人社員たちは日本人社員と皆仲良くしていて、すごく働きやすい企業に見える。将来、私もこのような企業で働きたいと思っている」、「普段あまり話す機会のない社会人の皆様と交流することで詳しい就職活動の方法やその会社の特徴などを理解することができた。また外国人社員へのインタビューで外国人の経験も聞いてこれからの就活に役に立つと思った」という意見があり、実際に地元企業の社員との交流を通じて近い将来経験するであろう就職活動のイメージを具体的に思い描くことができ、日本企業における外国人社員としての役割も直に感じることもできたことがわかる。また、「就職する前に自分が就職したい会社の特徴を把握する必要がある。もし自分が迷ったとき、自分の同級生や先輩の経験者と交流したほうがいい。そうすることで、就職活動ももっと順調になると思う。もし、外国人社員として海外で就職したいなら、その会社の環境、理念を先に理解したほうがいい」、「適当に会社を選択するのではなく、その会社の理念が自分の理念に合っているかどうか十分に検討しなければならない」、「優秀で勉強ができる社会人も良いが、それより思いやり・協調性のある社会人になるよう自己研鑽しなければならない」という学びがあり、就職活動を進めていく際、留意する点や会社が求める人物像についても自ら分析し能動的なキャリア探索に結びついている様子が見受けられた。その上、「社会人として気をつけなければならないことはたくさんある。学生時代とはぜんぜん違い、『今の自分に足りないもの、できること』を考えることに変わったようだ。今はまだ就職活動をするまで2年ほどあるが、時間が経つのはものすごく早いので、今から準備し始めないとならない」という意見もあり、社会人として求められている人物像に向けて今後精進していくという意欲が見られ、長期的な視野から将来を見据え、働き方や生き方を考えるキャリア観の形成に繋がる活動であったことがわかった。

また、日本人学生の感想にも様々なものが見られた。まず、社会人になることに対する意識が挙げられる。「社会人の大変さが伝わってきました」、「社会人になるということは大変な事だととても思いました」等だ。これまでは意識してこなかった社会に出るといふ現実が協働学習での話題により意識されたということ

になる。次に、就職活動の動機になるような感想もあった。「就職について頑張ろうと思えた」、「社会人になるためにこういった交流により社会の会社の特徴がよくわかり、外国人社員の人の話も聞けました」、「これは就職活動にとっても役立つと感じました」等である。今後の就職活動に容易に繋がれると推測される感想である。さらに、外国人社員と日本人社員の交流について述べられたものがあった。「会社の特徴を聞いたところ外国人社員でも日本人の社員と交流をして働きやすい環境であるとのこと」、「どちらも、社外での交流があると知り、楽しそうな企業だと思った」、「国籍関係なく楽しく働いていそうだったので素晴らしい企業だと思いました」等である。彼らは今後就職する企業で外国人社員と業務を行う可能性があるが、この企業交流の体験が活かせることを願う。

今回の国際共修型授業により、明らかになったことは以下のようにまとめられる。

- (1) 遠隔授業及び交流授業の満足度について、前者では数値が微減し、後者では2大学の学生とも本交流授業に対する満足度が高く、特に留学生が国際共修の授業を好意的に捉えていた。
- (2) 協働活動により留学生と日本人学生の間で人間関係が構築され、留学生の日本人に対する印象の変容が見られた。
- (3) 日本語学習及び自文化・異文化理解等の相互的な学びが促進された。
- (4) 協働学習や企業との交流が刺激となってキャリア探索に結び付き、長期的視野に立った働き方・生き方を考慮する様子が見られた。
- (5) 授業の協働活動をとおして、日本人学生は国内企業でのグローバル化に対応できる国際感覚を養うきっかけとなり、異文化理解が深まった。

以上のように、本研究で行った活動が、異文化理解の促進、現在社会で求められているグローバル人材の育成、勤労観の醸成とキャリア形成支援、日本語学習に繋がることが示唆された。

V. おわりに

本研究では、日本国内にいる留学生を対象としたビジネス日本語授業と日本人学生を対象としたキャリア支援を目的とする国際共修授業を行った。その結果、特に留学生が本国際共修の授業を好意的に捉えていたことがわかった。学習者に協働学習後に将来のキャリアに関する行動変容が見られ、本活動が日本人学生及び留学生のキャリア形成支援につながる機会になったと言える。また、企業との交流・連携活動により、勤労観を養うきっかけになった。

今回遠隔型の国際共修授業の中ではペア・グループ活動を多く行ったが、個々の授業参加者の活動内の発話は録音・録画されておらず、分析ができなかった。今後の課題は、次回以降各ペア・グループの様子を録画し、その中でどのような発話が展開され、日本語学習、異文化理解や衝突、人間関係の構築、キャリア形成が行われたかを詳しく分析したい。

附記

本研究は、令和2-5年度科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号20K00886「国際共修による学習者主体の遠隔ピア・ラーニング授業の構築に関する実証研究」(研究代表者:大塚薫)の一環として実施された研究である。

VI. 注

- 1) 内閣官房(2023) 教育未来創造会議 第6回教育未来創造会議議事録(令和5年4月27日開催) p2
- 2) 株式会社ディスコ(2023)「2024年卒 外国人留学生の就職活動状況に関する調査」p9
- 3) 雇用・能力開発機構(2001)「従業員の主体的なキャリア形成を支援するために」p6

VII. 参考文献

- 1) 大塚薫(2020)「就職活動を見据えたピア・ラーニング授業の構築—Microsoft Teams を活用した学習者主体の双方向型授業の取り組み—」第25回留学生教育学会年次大会(口頭発表)
- 2) 大塚薫(2021)「キャリア支援教育を軸としたピア・ラーニング授業の構築—Microsoft Teams を活用した同期型オンライン教育と対面教育の比較を通して—」『高知大学留学生教育』第14号、pp.31-45
- 3) 大塚薫(2021)「学習者の主体的学びを導くハイフレックス型授業の構築」第26回留学生教育学会年次大会(口頭発表)
- 4) 大塚薫(2022)「学習者間の協働学習を主体としたハイブリッド型授業の試み—対面教育と同期型オンライン教育で学ぶ学習者間のインストラクションを通して—」『高知大学留学生教育』第15号、pp.35-58
- 5) 大塚薫・山口俊博・金才鉉(2023)「ピア・ラーニング活動を主軸とした交流授業の試み—キャンパスの国際化に向けた留学生と日本人学生間の主体的な交流を目指して—」『高知大学留学生教育』第16号、pp.77-105
- 6) 大塚薫(2023)「就職活動を見据えた日本人学生参加型ピア・ラーニング授業の構築」第7回「未来志向の日本語教育」オンラインシンポジウム(口頭発表)
- 7) 大塚薫・藤井みゆき(2024)「キャリア教育支援を目的とした2大学間国際共修授業の試み」沖縄県日本語教育研究会集会(口頭発表)
- 8) 佐藤幸代(2021)「留学生のキャリア形成支援・就職支援をめぐる研究の動向と主要論点」『名古屋高等教育研究』第21号 名古屋大学高等教育センター、pp.227-246
- 9) 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著(2019)『国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂
- 10) 菅長理恵・中井陽子(2015)「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成—グローバル人材に必要な資質—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41、pp.29-45
- 11) 藤井みゆき(2021a)「内容言語統合型学習理論に基づく留学生のキャリア支援」『東大阪大学・東大阪大学短期大学部 教育研究紀要』第18号、pp.1-10
- 12) 藤井みゆき(2021b)「メディア授業による日本語学習者の学び」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』第19号、大阪大学日本語日本文化教育センター、pp.63-72
- 13) 藤井みゆき(2021c)「内容言語統合型学習理論を用いた国際共修のキャリア教育の試み」2021年度私情協教育イノベーション大会私立大学情報教育協会(口頭発表)
- 14) 藤井みゆき(2021d)「同時双方向型遠隔授業による蘇州大学との国際交流一日中の就職活動について—」『ASIA —社会・経済・文化—』第8号、東大阪大学国際教養こども学科、pp.139-152
- 15) 藤井みゆき(2022)「留学生のキャリア形成と実践コミュニティ」『東大阪大学・東大阪大学短期大学部 教育研究紀要』第19号、pp.51-58
- 16) 藤井みゆき(2023)「キャリア形成につながる外国にルーツをもつ子どもへの支援による学び」『東大阪大学・東大阪大学短期大学部 教育研究紀要』第20号、pp.19-26

- 17) 藤本かおる(2019)『教室への ICT 活用入門』国書刊行会
- 18) 林翠芳・大塚薫(2022)「オンラインを活用した体験学習型授業の取り組み」『高知大学留学生教育』第 15 号、pp. 59-99

<論文>

乳幼児の権利についての一考察

—イエス・キリストの教えを手がかりに「こどもまんなか」を考える—

二羽 礼*¹A Study on the Rights of the Child :
The Teachings of Jesus Christ as a Starting Point for Considering “Child-centered”

Aya FUYABA

要旨

本稿は、保育者による「子どもの権利条約」¹⁾の理解に資するため、特に乳幼児期の子どもに関する事項について子ども観や権利観を考察する。その手がかりとして、共観福音書におけるイエス・キリストの子どもにまつわる言動から示唆を得る。

イエスは、自分の目の前にいる実際の子どものことについて語り、自ら手を触れかかわることを通して、弟子や人々に神の教えを示した。それらの教えは、イエスの時代においては radical (先鋭的、根本的：引用者訳) なものであり²⁾、現代のわれわれにとっても子ども観を新たにし、子どもの権利を「新しい方向性」³⁾のもとに理解させるものである。すなわち、乳幼児を含むすべての子どもが条約に掲げられたすべての権利を有するとは、子どもが権利を実現する際に、大人は子どもに対して一切の条件を付すことはできないということであり、それは大人も子どもと同じく権利を与えられる側だからであり、大人が自らの権利を享受するためにも、子どもも大人も含めたすべての人を権利の主体として受け入れなければならないということである。

そのように、子どもの権利に対する大人の認識と態度を大きく変革させることが、「こどもまんなか社会」の実現にも必要であると考えられる。

I. 子どもの権利に関する保育者の課題

「子どもの権利条約」は、1989年11月20日に第44回国連総会において採択され、日本は1994年に158番目の国としてこれを批准し、約30年が経とうとしている。この間、2016年には「子どもの権利条約」を基本理念とした改正児童福祉法が成立し、第1章 総則 第1条には子どもが権利の主体であること、また、第2条には子どもの意見の尊重と最善の利益の保障について明記された。この改正を受けて、2017年に改定された保育所保育指針に「保育所は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人一人の人格を尊重して保育を行わなければならない」と示され⁴⁾、保育者は保育所保育が「法的・制度的に裏付けられていることを認識し、憲法・児童福祉法・児童憲章・児童の権利に関する条約などにおける子どもの人権等について理解することが必要」であると『保育所保育指針解説』にも記されている⁵⁾。

しかしながら、保育者による園児虐待が全国の保育施設で相次いで発覚するなど、不適切な保育は依然として課題である。2021年に厚生労働省によって行われた調査を受けて作成された「不適切な保育の未然防止及び発生時の対応についての手引き」には、「不適切な保育を未然に防止するために最も重要な取り組み」の

*1 東大阪大学こども学部こども学科

E-mail : futaba_aya@higashiosaka.ac.jp

一つとして、「保育士一人一人が、子どもの人権や人格尊重に関する理解を十分に深めた上で、子どもの人権・人格を尊重する保育や、それに抵触する接し方等について認識し、職員間で共有すること」が挙げられている⁶⁾。大豆生田(2023)は、不適切な保育の背景の一つに、子どもを一人の人として尊厳を持ってかわわる子ども観、保育観を共有できていない可能性があることを指摘し⁷⁾、上垣内(2023)は「子どもの権利条約に示された乳幼児の権利を実際の保育の場で保育者がどのようにとらえ、自分の保育実践にどのように反映されているのか、反映させていくのか」⁸⁾を検討することを促している。このように保育者は、子どもの尊厳や権利を一つひとつの具体的な保育内容や保育行為として実現させることを求められている。

しかし、このように不適切な保育について様々に議論され、保育者による虐待が事件として報道された後も、不適切な保育は途絶えていない。本田(1993)は、保育界は伝統的に子どもの尊重の気風に支えられていることから、取り立てて自覚を要請されることもないために条約を見逃ごしてしまいかねず、失効させてしまう危険性を十分にはらんでいるという⁹⁾。その危険を回避するためには、『子どもの尊重』と同じように見える『権利の尊重』が、実は、根底から新しい方向性を含んで」いることを認識し、子どもを「依存性」と「未発達性」のゆえに「保護」と「教育」の対象と見なす従来の子ども観を根底から問い直さなければならぬ¹⁰⁾。

本田による以上の提起は条約が締結されて4年後のことであるが、不適切な保育が社会的な問題にまでなっている今、改めて受け止めるべきあり、根本的な解決を図るために子ども観から構築し直し、子どもが権利をもつことを新たに理解する必要があると考える。

II. 子どもの権利の理解

1. 乳幼児の権利について

「子どもの権利条約」を批准すると、その国の政府は定期的に条約の実施状況を国連に報告し、子どもの権利委員会(以下、CRC)による審査を受けなければならない。CRCは締約国の報告書を審査してきた中で、「乳幼児期についてはごくわずかな情報しか提供されず、コメントも主として乳幼児死亡率、出生登録および保健ケアに関するものに留まっている」ため、「乳幼児にとって子どもの権利条約が有している、より幅広い含蓄について議論する必要がある」として、2005年に「一般的意見7号 乳幼児期における子どもの権利の実施」を採択した¹¹⁾。

パラグラフ1において、「乳幼児は条約に掲げられたすべての権利の保有者であること、および、乳幼児期はこれらの権利の実現にとってきわめて重要な時期であること」と提言されている。これにより、権利の保有者としての子どもに乳幼児も含まれることが広く世界にアピールされたことと小田倉(2022)が述べていることから¹²⁾、条約締結から16年経つ当時も、乳幼児が権利を有することの理解は難しかったことが伺える。

そして今、その理解が最もなされるべきであり、当然なされているはずの保育現場においても十分に浸透しているとはいえないことから、乳幼児が権利の主体であるとはどのようなことかを根本に立ち返って問い直したい。そのため、「子どもの権利条約」および「一般的意見7号」、「一般的意見12号 意見を聴かれる子どもの権利」(2009)、「一般的意見14号 自己の最善の利益を第一次的に考慮される子どもの権利」(2013)から読み取れる権利観や子ども観を、共観福音書におけるイエス・キリストの子どもに関する言動や教えをもとに考察する。なぜならイエスは、取るに足らない存在であった子どもを通して、弟子や人々に神の国について示したのであり、その教えによって「人間的現実が神の国の視点から考えられるとき、子どもは卓越した地位を受ける」¹³⁾といわれるからである。

2. 権利を有するとは

ユダヤ教徒であるイエスがイスラエルで宣教していた時代は、ギリシア・ローマ世界とユダヤ世界が相互に浸透し、影響し合っていた。一方のギリシア・ローマ世界では、子どもに人格が認められることはなく、子捨ての習慣も広く行きわたっており、子どもは「文字通り、処理可能なもの」¹⁴⁾であった。他方、ユダヤ世界では、子どもたちは神からの尊い賜物であり、祝福として受け止められたのであるが、それは、イスラエルの種族を存続させるという神との契約のためであった。それと共に、子どもたちには「主を畏れること」（箴言1:7）を厳しく教え込まなければならず、したがって、イスラエルの人々は子どもを理想化することも、その個性に配慮することもなかった¹⁵⁾。

このように子どもの人格や尊厳が認められず、子どもとしての価値は非常に低い時代において、イエスはユダヤ的でありながら「同時にまったく新しい」¹⁶⁾言動をとっている。

マルコによる福音書 10章 13-16節¹⁷⁾

¹³⁾ イエスに触れていただくために、人々が子供たちを連れて来た。弟子たちはこの人々を叱った。¹⁴⁾ しかし、イエスはこれを見て憤り、弟子たちに言われた。「子供たちをわたしのところに来させなさい。妨げてはならない。神の国はこのような者たちのものである。¹⁵⁾ はっきり言うておく。子供のように神の国を受け入れる人でなければ、決してそこに入ることはできない。」¹⁶⁾ そして、子供たちを抱き上げ、手を置いて祝福された。

マルコ 10:16にあるように、イエスが子どもに触れたことは当時の慣習的な祝福以上のことであった。さらに、イエスは子どもたちを妨げる弟子たちに対して憤っており、これほどイエスが怒りを露わにしているのは、新約聖書の中ではこの箇所だけである¹⁸⁾。このようなイエスの言動は、「余りにも新しく驚くべきもの」であったために、弟子たちも理解できなかったほどであるという¹⁹⁾。

そして、マルコ 10:14のイエスの言葉は、子どもをありのままに受け入れるイエスの態度と神の国のあり様を示している。子どもたちはイエスのもとに祝福を求めてつれて来られ、つまりは助けを必要としており、まだ「律法の年齢」に達していないために何の功績も持っていない²⁰⁾。そのような弱くて未熟な存在である子どもたちが、イエスによって「神の国はこのような者たちのものである」と言われる。神の国において子どもは、「未熟だけれども」、あるいは「未熟だから」、または「将来の市民として」などと条件づけられることなく、全く無償で何の理由もなしに受け入れられるのである²¹⁾。

続くマルコ 10:15に、「子供のように神の国を受け入れる」とある。「受け入れる」という動詞は、福音書においては誰かを受け入れることにおいて用いられ、もてなしの行為を表すことがほとんどである。それに従って「子供」を目的格として読むと、「子供を受け入れるように神の国を受け入れる」という翻訳になる²²⁾。

子どもを媒介とした「受け入れる」ことについての教えは、他の箇所にもある。

マルコによる福音書 9章 37節

³⁷⁾ わたしの名のためにこのような子供の一人を受け入れる者は、わたしを受け入れるのである。わたしを受け入れる者は、わたしではなくて、わたしをお遣わしになった方を受け入れるのである。

このように、子どもを受け入れることはイエスと神を受け入れることであり、マルコ 10:15に戻ると、子どもを受け入れることは神の国を受け入れることである。そして、神の国を受け入れることは、神の国に受け入れられることである。よって、子どもを受け入れることも、子どものものである神の国を受け入れるこ

とも、それによって自らが子どもや神に受け入れられるのである。

一方で、リューディ（1980）は、マルコ 10:15 の「子供」を目的格ではなく主格として読み、「子供が受け入れるように神の国を受け入れる」と解することを支持する²³⁾。子どもは受け入れる主体であり、イエスの弟子たちの模範とされるのである。では、子どものように受け入れるとはどのようなことであろうか。子どもは道徳的に理想化されたり（模範的単純さ、謙遜、無罪性）、あるいは、子どもの脆弱性や依存性が強調されたりしてきたが、ここでは、子どもがどのように「ある」かではなく、子どもがどのように神の国を「受け入れる」のかに注目しなければならない。子どもは大人からの助けを「何よりもまず受ける者」であるために「客観的謙遜さ」を表し、そのため「信頼に満ちた信仰」の隠喩となっている²⁴⁾。

リューディは、このような全面的な服従は人間には不可能であるが、子どものように福音を受ける用意ができていない人、すなわち、自分の能力や功績などに頼らず、ただ神による救いのみを求めて神の国に入りたいと望む者は、その不可能が神の恵みによって粉碎されるという²⁵⁾。つまり、この解釈によっても、神や神の国を受け入れることが、翻って自らがそこに受け入れられることになると考えられる²⁶⁾。

以上をもとに、乳幼児を含むすべての子どもが、何の条件もなしに権利を有するとはどのようなことかを考えたい。「一般的意見7号」の「5. 乳幼児期のための積極的なアジェンダ」に、「乳幼児期を、未熟な人間が成熟したおとなの地位へと向かっていく社会化の時期としてもっぱらとらえる、伝統的な考え方からの転換が必要」とあるように、子どもの権利条約は、すべての子どもが成長発達をはじめ一切の条件なしに権利を有し、市民の一人として尊重されることを要求している。その権利とは、行使する力がなければ持つことができないものではなく、また、大人が子どもへと与えるものでもない。大人も子どもも同じく与えられる側であり、大人も子どもに倣って、子どものように謙虚に権利を受け取らなければならない。ここに、与える側として超越者や神の存在を見るならば、神の国においては受け入れることが受け入れられることであるため、誰でも皆等しく権利を有するという認識に立つことができ、それによってこそ自らの権利をも十二分に享受し得るのではないだろうか。反対に、他者が行使することを妨げることは、自らの権利をも条件付きのものにすることになるだろう。

よって、子どもも大人もすべての人が理由や条件なしに権利を有し、尊厳を持って生きる社会とは、もはや権利があるかないかということすらなく、互いに受け入れ受け入れられることにより、一人ひとりがあるがままを生きることのできる社会ではないだろうか。

3. 子どもの最善の利益について

「一般的意見7号」の目的の一つに「(c)乳幼児が、その人生の出発点から、特別な利益、能力および脆弱性を有する社会的主体であり、かつ、権利の行使においては保護、指導および支援が必要であるという認識を奨励すること」とある。つまり、子どもは大人と等しく権利の行使の主体であるといっても、相対的に無力であり、自己の権利の実現を他者に依存しており、権利侵害やウェルビーイングの阻害につながる困難な状況に対しては脆弱であることを認識しなければならない。また、パラグラフ5に「乳幼児は、その権利を行使するために、身体面の養育、情緒面のケアおよび配慮のこもった指導、ならびに、社会的遊び、探求および学習のための時間および空間を特別に必要とする」とあり、これらを保障することこそが保育の役割であるといえる。その役割を果たすことによって、保育の目標である「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」（保育所保育指針）ことが可能となり、それが子どもの最善の利益を考慮した保育といえるだろう。

最善の利益について、子どもの権利条約の第3条第1項で「児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであ

っても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする」(政府訳)²⁷⁾と規定されている。また、「一般的意見14号」に、「第3条第1項を、子どものすべての権利を解釈しかつ実施する際の、条約の4つの一般原則のひとつに位置づけるとともに、特定の文脈にふさわしい評価を必要とする動的な概念としてこれを適用している」とある。このように、最善の利益の定義は容易ではないため、子どもにかかわる際に常に意識しなければならない²⁸⁾。

また、「一般的意見14号」のパラグラフ32には、子どもの最善の利益の概念は、「当事者である子ども(たち)が置かれた特定の状況にしたがって、その個人的な背景、状況およびニーズを考慮に入れながら個別に調節・定義されるべきである。個別の決定については、子どもの最善の利益は、その特定の子どもが有する特定の事情に照らして評価・判定されなければならない」とあり、当然ながら、子どもにとっての最善の利益を事実上決定しているのは大人である²⁹⁾。

子どもの最善の利益が考慮されるべきであるのは、「子どもが自分自身の利益を強く主張できる可能性はおとなの場合よりも低く、子どもに影響を与える決定に関与する者は子どもの利益について明確に意識していなければならない」からであって、「子どもの利益は、強調されなければ見過ごされる傾向にある」³⁰⁾ことを自覚するためでもあるだろう。その自覚には、本一般的意見の全般的目的である「権利の保有者としての子どもの全面的尊重につながる、真の態度の変革」(パラグラフ12)が必要となる。

最善を求めるからこそ普遍的な定義づけには適さず、動的であるべき子どもの最善の利益の概念は、特に乳幼児についてその判定・評価に大人の視点が入り込みやすいことを自覚して、常に意識を高く持っておかなければならない。そのような子どもの権利の全面的尊重につながる真の態度とは、また、その態度への変革とはどのようなことであろうか。

4. 意見を聞かれる子どもの権利について

「一般的意見14号」のパラグラフ43に、第3条第1項(子どもの最善の利益)と第12条(子どもの意見表明権/意見を聞かれる子どもの権利)とは「切っても切れない関係」であり、「補完的な役割」を有しているとあり、「一般的意見12号」のパラグラフ74でも同様に述べられている。子ども自身の生活に影響を与えるあらゆる決定において子どもの参加を促し、子どもの意見を聞くことが、子どもの最善の利益を保障することであり、子どもの意見を聞くことなく、子どもの最善の利益を評価することはできない。

第12条1項には「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする」(政府訳)³¹⁾とある。この意見表明権は、子どもの権利の本質を表すものであり、子どもの権利条約で初めて登場した権利である³²⁾。しかしながら、「その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮される」という断り書きによって、乳幼児は意見表明権の適用外と認識されてきた³³⁾。

そもそも、第12条を「意見表明権」と訳したことが誤解を生んでおり、合理的な判断ができる子どもにかこの権利は認められないという考えの原因になっている。もとの英語では、この「意見」に *opinions* ではなく *views* という語が使われており、小泉(2022)は「これはものの見方とか考えを意味する言葉なので、(中略)子ども独自の視点や思い、感情を出す、そういうことを含めて *view* である」と言う³⁴⁾。

乳幼児の意見表明権について、「一般的意見7号」のパラグラフ14は、これまで乳幼児における行為主体性の尊重は見過ごされたり、不適切であると拒絶されたりしてきたが、「もっとも幼い子どもでさえ、権利の保有者として意見を表明する資格があるのであり」、「話し言葉または書き言葉という通常的手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを

伝達している」のであるから、その意見は「その年齢および成熟度にしたいが、正当に重視され」るべきであると述べている。また、「この権利は、自己の権利の促進、保護および監視に積極的に参加する主体としての乳幼児の地位を強化するもの」であり、乳幼児の「参加の権利を達成するためには、おとなが子ども中心の態度をとり、乳幼児の声に耳を傾けるとともに、その尊厳および個人としての視点を尊重することが必要とされる」という。

また、小泉（2022）は、乳幼児期の子どもの権利の保障は、乳幼児の欲求の表明を「直接子どもに関わる親やケア・教育の専門家である大人たちが子どもを『まん中』にそれを受け止め、応答が可能な関係性」にあると述べている³⁵⁾。

上記の「子ども中心」や「子どもを『まん中』に」に関して、それを象徴するようなイエスの教えがある。

マルコによる福音書 9 章 33-37 節

³³ 一行はカファルナウムに来た。家に着いてから、イエスは弟子たちに、「途中で何を議論していたのか」とお尋ねになった。³⁴ 彼らは黙っていた。途中でだれがいちばん偉いかと議論し合っていたからである。³⁵ イエスが座り、十二人を呼び寄せて言われた。「いちばん先になりたい者は、すべての人の後になり、すべての人に仕える者になりなさい。」³⁶ そして、一人の子供の手を取って彼らの真ん中に立たせ、抱き上げて言われた。³⁷ 「わたしの名のためにこのような子供の一人を受け入れる者は、わたしを受け入れるのである。わたしを受け入れる者は、わたしではなくて、わたしをお遣わしになった方を受け入れるのである。」

イエスは、自分たちの中で誰が一番偉いかという弟子たちの問いに対し、その答えとして子どもを彼らの真ん中に立たせた。リューディ（1980）は、子どもはイエスにとって「教育のための原料ではなく、真の弟子たることの象徴、さらにはご自身と神の真の代表」であり³⁶⁾、よって「教えることと学ぶこととの状況に一つの転倒が起こ」っており、「それは同時に、最初の者が最後の者にならなければならないという存在の転倒を示している」という³⁷⁾。

このことから第12条について考えると、子どもを真ん中にするとは、大人が子どもを取り囲んで子どもに関する議論を行うということではなく、子どもが自らの生（生存、生活、人生）に関することに主体として参加できるよう、大人が子どもに謙虚に答えを求めるということである。そのためには、大人の観点から子どもを見るという視点を180度変えて、大人と子どもとの教え教えられ、従え従えられるという関係を転倒させるとともに、まだ十分に言葉を持たない乳幼児に対しては、「子どもから見える世界を共感的に理解する」³⁸⁾が必要になる。

Ⅲ. 現代の保育と社会のあり方を考える

1. 子どもを真ん中にする保育とは

さらに筆者は、マルコ 9:37 をもとに次のことを提起したい。それは、われわれ保育者が自分の従事する保育を社会の中で最も偉大な営みの一つとして位置づけるためには、われわれ自身が最も謙虚に子どもに奉仕するべきであるということである。そのために、マタイによる福音書の並行箇所も見ておく。

マタイによる福音書 18 章 1-5 節

¹ そのとき、弟子たちがイエスのところに来て、「いったいだれが、天の国でいちばん偉いのでしょうか」と言った。² そこで、イエスは一人の子供を呼び寄せ、彼らの中に立たせて、³ 言われた。「はっきり言うておく。心を入れ替えて子供のようにならなければ、決して天の国に入ることはできない。⁴ 自分を低くして、この子

供のようになる人が、天の国でいちばん偉いのだ。⁵わたしの名のためにこのような一人の子供を受け入れる者は、わたしを受け入れるのである。」

リューディ（1980）によれば、イエスが弟子に「心を入れ替えて子供のようにならなければ」と言うのは、「再生して子どもの原状態に回帰すること」や宗教的改心を求めているのではない。イエスは、弟子たちに「向きを変えて、もはやいちばん偉い者を求めるのではなく、小さい者」、すなわち、イエスが弟子たちの「まんなかに立たせた子ども」のようになることを求めている³⁹⁾。子どものようにあることとは、マルコ 10:15 で考察したように「客観的な謙遜さ」をもって神を全面的に信頼し、神を受け入れることであり、それによって神の国に入ることができるのであった。

以上のことを、保育者と子どもとの関係に重ね合わせて考えたい。保育者が、自分は子どもよりも大きい存在であるから子どもを受け入れていると思いをしている場合、子どもに対して自分自身を大きく出すことが、子どもによって受け入れられることを難しくしてしまう。そのような状況での保育は、子どもの思いにかかわらず保育者の意図に沿って行われるため、子どもを従わせることになる。

筆者自身の経験ではあるが、むずかる子どもを聞き分けさせようとするほど、その逆のようになってしまい、ますますその場がこじれてしまう。しかし、自分自身から離れて、子どもが欲していることは何かを子どもから感じ取ろうとすると、それだけで子どもが落ち着きを取り戻していくことがあった。そのときに子どもから得た答えは、子どもを窮屈にさせているのは筆者自身であり、子どもを受け入れていないために、子どもに受け入れられなかったということである。

保育者が充実感を感じるのは、保育者の思うとおりに子どもを動かしているときではなく、子どもの思いに応えて保育を展開することができたときに、子どもが主体性をもって生き生きと活動する世界に、保育者のほうが招き入れられるときであるべきである。保育の場とは、子どもたちのための、子どもたちによる生活の場であり、子どもたちの社会である。ある保育園の園長は、「保育園は子どもの国」であり、子どもの最善の利益とは子どもにとって「もっともっと良いこと」と表現した。保育者は、子どもたちに謙虚に仕え、子どもに応じながら、子どもたちにとっての最も良いことを果てしなく追い求めることが務めである。

そのように考えると、天の国で一番偉いのは誰かと問うていた弟子たちが、逆にイエスから天の国に入るとはどのようなことを問われていたように、保育者のほうが子どもから、保育の場に入れるかどうかを問われているのである。

2. 「こどもまんなか社会」について

これまでに引用した聖書箇所に関して、ヴォルフ（2001）は次のように述べている。イエスが子どもたちを自分のもとに招き入れたのは、子どもたちを大人の領域に入れるためではなく、まさしく子どもたちのものである神の統治を受けるようにするためであった。また、イエスは単に大人の世界を子どもたちにとってより寛容なものにすることを教えたのではなく、子どもたちを中心に定義され、組織化された社会の到来を述べたのである⁴⁰⁾。日本が実現を目指している「こどもまんなか社会」も、ヴォルフが言うように、大人による社会に子どもを招き入れたり、大人のための社会を子どもも受け入れ可能にしたりするということではなく、子どもを真ん中にして新たにつくる社会でなければならないだろう。

2022年6月に可決・成立し、2023年4月より施行されている「こども家庭庁設置法」と「こども基本法」は、CRCから子どもの権利に関する包括的な法律の採択や総合的な調整機関の設置等が勧告されていた中で制定された⁴¹⁾。「こども基本法」の第一条（目的）では、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとることが宣言され、第三条（基本理念）には「子どもの権利条約」の4つの原則（「生命、生存及び発達

に対する権利」「子どもの最善の利益」「子どもの意見の尊重」「差別の禁止」が盛り込まれている。秋田(2023)によれば、こども家庭庁のこども家庭審議会のもとに設置された基本政策部会で、「こどもまんなか社会」の姿を「主語をこども・若者として、こどもや若者の視点で示す」⁴²⁾ための議論が行われている。子どもを主語にすることによって、大人に従属させず、子どもが主人公である社会の実現が期待される。

さらに、政策形成の重要な視点として、「特に周縁的なこどもたち、(中略)すべてのこどもの中でも困難を抱えるこどもにどのような配慮が特に必要かに眼が向けられて」⁴³⁾いるという。これについては、「迷い出た羊のたとえ」(マタイ 18:10-14)に学ぶことができる。ルカによる福音書の並行箇所では羊は「罪人」の譬えとなっており(ルカ 15:1-7)、当時のユダヤ教社会における罪人とは、現代の日本社会においては社会の構造によってその標準的な生活から疎外され、生きづらくされている人々と考えられることができる⁴⁴⁾。イエスが「これらの小さな者を一人でも軽んじないように気をつけなさい」(マタイ 18:10)と言うのは、社会が子どもをはじめとする弱者や少数者、つまり意見を聞くべき人ほど軽んじてしまうことへの警鐘であろう。そのような人々が意見を聞かれることによって社会に参画し、そのことをすべての人々が喜ぶ社会とは、「こどもも大人も、みんなが幸せな生活を送ることのできる「こどもまんなか社会」」⁴⁵⁾であるといえる。

VI. 「こども学」という視座と今後の課題

以上に述べてきたような子どもの権利の理解と子ども観を持ち、それに基づいて子どもを中心にした社会を実現するために繰り返し言及されているのは、大人の認識や態度の大きな変革である。これまでは、ルソーによる「子どもの発見」ののちも、子どもを未来の大人と見なして、子どもを大人の側に引き上げるという考えが根強くあり、大人を軸とした視点であった。

筆者は、大学での保育者養成をとおして、「こども学」のもとに学生の子ども観の形成にかかわっているが、学生たちの自己認識における大人中心社会の影響は大きく、子どもという存在も自分の存在も条件付きでしか肯定できないていることを感じる。そのため、「こども学」をともに学ぶことにより、学生たちが子ども中心の社会を築き、担っていく者となることに、自尊や自信を感じられるようにしたいと考えている。「こども学」は特定の宗教をベースにしたものではないが、本稿において取り組んだイエス・キリストの教えを手がかりとした子ども観や子どもの権利理解の検討は、「こども学」という視座を深めるための一つの試みになると考える。

吉岡(2002)によれば、子どもの真の姿を探究しようとする「こども学」は、「子どもの側に立って子どもを見つめ理解する」ことを視座とする⁴⁶⁾。この「子どもの側に立つ」ことが大人中心の視点を180度転換させ、「大人」の対概念としてのみ捉えられてきた「子ども」を、子ども本位で理解することを可能にする。また、そのようにして「子どもの本質にせまっていくことは、人間の本質にせまっていくということであり、子どもを深く知るということは、人間をより深く知る」ことであるともいわれる⁴⁷⁾。その過程には、われわれ大人が自らのあり方を子どもの視点から批判的に見るのがなければならない。イエスの弟子たちが、自分たちではなく、子どもこそ神の国にふさわしいという教えを受けたことと同様の大きな価値転換が必要である。

また、「こども学」という視座は、市民である子どもを取り巻く社会的な問題に対して、子どもの視点に立って解決に取り組もうとするものでもあり、したがって「こどもまんなか社会」の構想や実現にも寄与できる。そのため、大人中心の日常世界を破るものとしての非日常の世界を考えるにあたり、キリスト教神学における神の国とはどのようなものか、神の国でのあり方とはどのようなものかを学び、それを補助線の一つとして「こどもまんなか社会」を検討することは、「こども学」の課題にもなると考える。そのことを今後の課題としたい。

V. 注

- 1) “Convention on the Rights of the Child” の日本語訳は、政府訳では「児童の権利に関する条約」、国際教育法研究会訳とユニセフ協会抄訳では「子どもの権利条約」となっている。
- 2) Marcia J. Bunge, *The child in Christian thought*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001, p.10.
- 3) 本田和子『『子どもの権利条約』を巡って (1)』、『幼児の教育』92巻1号、日本幼稚園協会、1993年、26頁
- 4) 保育所保育指針「第1章 総則1 保育所保育に関する基本原則 (5)保育所の社会的責任 ア」
- 5) 厚生労働省『保育所保育指針解説』、フレーベル館、2018年、27頁
- 6) 厚生労働省「不適切な保育の未然防止及び発生時の対応についての手引き」、株式会社キャンサーキャン、2021年、11頁
- 7) 大豆生田啓友「総論「こどもまんなか社会」時代の保育・子育て支援を探る—「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的な指針」(仮称)の検討論点を踏まえて」、『発達』第175号、ミネルヴァ書房、2023年、12頁
- 8) 上垣内伸子「子どもの権利条約を土台において保育を展望する」、『発達』第174号、ミネルヴァ書房、2023年、2頁
- 9) 本田和子、前掲書、26頁
- 10) 同上
- 11) 本一般的意見において、乳幼児期とは出生から乳児期全体、就学前の時期および学校への移行期を含めた8歳までの時期と定義されている。
- 12) 小田倉泉「子どもの権利条約と幼児教育・保育—乳幼児の「意見表明権」と「参加する権利」—」、『幼児教育史研究の新地平 下巻—幼児教育の現代史—』(幼児教育史学会監修)、萌文書林、2022年、277頁
- 13) ハンス＝リューディ・ウェーバー『イエスと子どもたち』梶原寿訳、新教出版社、1980年、53頁
- 14) 同書、28頁
- 15) 同書、33-35頁
- 16) 同書、40頁
- 17) 本稿の聖書箇所引用はすべて『新共同訳聖書』日本聖書協会(1995年)から行った。
- 18) ハンス＝リューディ・ウェーバー、前掲書、45頁
- 19) 同書、41頁
- 20) 同書、53頁
- 21) リューディは、並行箇所のマタイ 19:13-15 とルカ 18:15-17 とを比較検討する中で、マルコ 10:15 は実際にその場でイエスが語ったことではなく、後に他の文脈から挿入されたものであるという。子どもが弟子の模範とされるのは、マタイ 18:3 にも見られる(49頁)。一方で、マルコ 10:13-14 とマルコ 10:16 は初めから一つのものであった(50頁)。イエスが「子供たちを抱き上げ、手を置いて祝福された」ことは「イエスの憤りの対応物」となっており、このイエスの言葉と行動によって神の無償の愛が示されている(52-53頁)。
- 22) ハンス＝リューディ・ウェーバー、前掲書、68頁
子どもを目的格ととった議論に、今井(2020)がある。今井は聖書の社会史的解釈により、イエスの言動を社会の「周縁に追いやられ、寄る辺なく、小さくされている者たちを受け入れることの象徴行為」とする。これを受けて小見(2023)は、「わたしたちが今生きている社会のなかで、最も小さい者、貧しい者、

寄る辺ない者を自分の共同体（信仰共同体、教育共同体）へ受け入れなさい、あなたが関わりなさい、と言われている」と述べている。

今井誠二「第7章 子どもを受け入れるイエスマルコ福音書における貧困と子ども」富坂キリスト教センター編『奪われる子どもたち—貧困から考える子どもの権利の話』教文館、2020年、171頁

小見のぞみ『非暴力の教育 今こそ、キリスト教教育を！』日本キリスト教団出版局、2023年、42頁

23) 同書、70頁

24) 同書、70-71頁

25) 同書、72頁

26) 菅原（2003）も、マルコ 9:33-37 と 10:13-16 におけるイエスの子ども観の考察において、子どもが大人に対する神の国に入るモデル・模範とされていることから、現代のわれわれの子ども観と子どもを取り巻く環境や社会の問題へと言及し、その現代的意味を述べている。

菅原裕治「「マルコによる福音書」における子ども—その役割と機能—」、『名古屋柳城短期大学研究紀要』第25号、2003年、103-111頁

27) この箇所国際教育法研究会訳は、「子どもの最善の利益が第一次的に考慮される」である。政府訳の「主として考慮される」と国際教育法研究会訳の「第一次的に考慮される」との間に、温度差を見る意見もある。

28) 荒巻重人「基礎から学ぶ〈子どもの権利条約〉」、『コミックで発信★保育に活かす 子どもの権利条約』（公益社団法人全国私立保育連盟編）、エイデル研究所、2022年、27頁

29) 木附千晶「子どもの意見に耳を傾けて〈アドボカシー〉の在り方を考える」、『コミックで発信★保育に活かす 子どもの権利条約』（公益社団法人全国私立保育連盟編）、エイデル研究所、2022年、82頁

30) 「一般的意見14号」パラグラフ37

31) 国際教育法研究会訳では「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される」となっており、「相応に考慮される」と「正当に重視される」との間にも理解に隔たりを感じられる。

32) 小泉広子「第21回国際シンポジウム『ゼロ歳からの子どもの権利条約—ウェルビーイングに向けて—』」、『保育学研究』第60巻第3号、日本保育学会、2022年、41頁

33) 小田倉泉、前掲書、278頁

34) 小泉広子、前掲書、41頁

35) 同書、42頁

36) ハンス＝リューディ・ウェーバー、前掲書、80頁

37) 同書、98頁

リューディは、マルコ 9:33-37 の並行箇所であるマタイ 18:1-5、ルカ 9:46-48 との差異を詳細に検討することにより、子どもの神学的意味をより深く論じている。しかし、本稿ではそこには立ち入らず、三つの記録に共通している一般的なメッセージ（98頁）に焦点を当てて考察した。

38) 山岸利次「乳幼児の権利を巡る今日的課題」、『発達』第174号、ミネルヴァ書房、2023年、9頁

39) ハンス＝リューディ・ウェーバー、前掲書、67頁

40) Judith M. Gundry-Volf, "The Least and the Greatest: Children in the New Testament," *The child in Christian thought*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001, p.60. (日本語訳は引用者による)

41) 荒巻重人、前掲書、24頁

- 42) 秋田喜代美「こどもまんなか社会が目指す方向性—こども基本法の理念を自分事に」、『発達』第175号、ミネルヴァ書房、2023年、4頁
- 43) 同書、4頁
- 44) 深谷（2019）はこの聖書箇所をキリスト教保育の中で子どもたちに伝えるに際して、羊を悔い改めが必要な罪人と捉えてはいるが、罪や悔い改めを子どもに教えることは難しく、それよりも罪を持つ者にほど注がれる神の愛情の深さを伝えることに重点を置いている。
深谷潤「ノンクリスチャン保育者によるキリスト教保育の可能性」、『西南学院大学 人間科学論集』第15巻第1号、2019年、303-324頁
- 45) こども家庭庁によるパンフレット「こども基本法とは?」、17頁
- 46) 吉岡真知子「こども学への視座」、東大阪短期大学研究紀要 第27号、2002年、73頁
- 47) 同書、81頁

VII. 参考文献

- ・秋田喜代美「こどもまんなか社会が目指す方向性—こども基本法の理念を自分事に」、『発達』第175号、ミネルヴァ書房、2023年
- ・荒巻重人「基礎から学ぶ〈子どもの権利条約〉」、『コミックで発信★保育に活かす 子どもの権利条約』（公益社団法人全国私立保育連盟編）、エイデル研究所、2022年
- ・今井誠二「第7章 子どもを受け入れるイエスマルコ福音書における貧困と子ども」富坂キリスト教センター編『奪われる子どもたち—貧困から考える子どもの権利の話』教文館、2020年
- ・大豆生田啓友「総論「こどもまんなか社会」時代の保育・子育て支援を探る—「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的な指針」（仮称）の検討論点を踏まえて」、『発達』第175号、ミネルヴァ書房、2023年
- ・小田倉泉「子どもの権利条約と幼児教育・保育—乳幼児の「意見表明権」と「参加する権利」—」、『幼児教育史研究の新地平 下巻—幼児教育の現代史—』（幼児教育史学会監修）、萌文書林、2022年
- ・小見のぞみ『非暴力の教育 今こそ、キリスト教教育を!』日本キリスト教団出版局、2023年
- ・上垣内伸子「子どもの権利条約を土台において保育を展望する」、『発達』第174号、ミネルヴァ書房、2023年
- ・木附千晶「子どもの意見に耳を傾けて〈アドボカシー〉の在り方を考える」、『コミックで発信★保育に活かす 子どもの権利条約』（公益社団法人全国私立保育連盟編）、エイデル研究所、2022年
- ・小泉広子「第21回国際シンポジウム『ゼロ歳からの子どもの権利条約—ウェルビーイングに向けて—』」、『保育学研究』第60巻第3号、日本保育学会、2022年
- ・厚生労働省『保育所保育指針解説』、フレーベル館、2018年
- ・厚生労働省「不適切な保育の未然防止及び発生時の対応についての手引き」、株式会社キャンサーキャン、2021年3月
- ・児玉依子『聖書の子ども観』、青山社、2001年
- ・こども家庭庁によるパンフレット「こども基本法とは?」
- ・Judith M. Gundry-Volf, “The Least and the Greatest: Children in the New Testament,” *The child in Christian thought*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001
- ・菅原裕治「「マルコによる福音書」における子ども—その役割と機能—」、『名古屋柳城短期大学研究紀要』第25号、2003年
- ・ハンス＝リューディ・ウェーバー『イエスと子どもたち』梶原寿訳、新教出版社、1980年

- ・ 深谷潤「ノンクリスチャン保育者によるキリスト教保育の可能性」、『西南学院大学 人間科学論集』第15巻第1号、2019年
- ・ 本田和子「『子どもの権利条約』を巡って(1)」、『幼児の教育』92巻1号、日本幼稚園協会、1993年
- ・ Marcia J. Bunge, *The child in Christian thought*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2001
- ・ 山岸利次「乳幼児の権利を巡る今日的課題」、『発達』第174号、ミネルヴァ書房、2023年
- ・ 吉岡真知子「こども学への視座」、東大阪短期大学研究紀要 第27号、2002年

<論文>

『神明帰佛編』におけるアマテラスの性別について

吉田 唯^{*1}

The Gender of Amaterasu in the “Shinmei Kibutsu Hen”

Yui Yoshida

要旨

近世には、神代文字で書かれた神話『秀真政伝紀』（安永頃）が登場する。その『秀真政伝紀』の注釈書を多く執筆したのが、溥泉である。本稿では、溥泉の著作の中から『神明帰佛編』の巻1の記事に着目する。このことにより、神代文字を信仰した層の思想の一端が究明できるものと考えたためである。その結果、中世に興隆を見せた中世神話を色濃く受けた神話ではないかと究明した。

I. はじめに

『神明帰佛編』（写本、龍谷大学大宮図書館所蔵）は、溥泉（生没年不明：安永頃）の著作であるが、作者の生没年も同書の成立年代も不明である¹⁾。しかし、手掛かりが皆無なわけではない。溥泉の著作である『春日山紀』（京都大学附属図書館所蔵）は、安永9年（1780）に出版されており、序を大江元慶（生没年不明；安永頃）と第218代東寺一長者である尊淳（生没年不明：安永頃）が記している。このうち尊淳が、序文中で溥泉のことを「予^ア古友溥泉老師」と述べている。このことから『春日山紀』が出版された頃に、溥泉が老齢に達していたこと、第218代東寺一長者である尊淳と親交があったことがわかるのである。さらに『春日山紀』巻4には、「神明帰佛編ノ中ニ、具ニ表スルカ如シ」とあるため²⁾、少なくとも『春日山紀』が出版された、安永9年には『神明帰佛編』が執筆されていたと考えられる。

『神明帰佛編』は巻1と巻5のみが現在確認でき、他の巻は所在不明である。巻1は「神佛帰敬弁」と題して、神学者や国学者の無知さを、巻5は「両宮帰佛編」と題して、僧侶による神祇崇敬について多くの紙面を割いている。本稿では、巻1を中心に、神代文字を信仰する層が、それ以外の諸流派に対してどのような主張をしているのか見ていきたい。このことにより、なぜ神代文字を用いる必要があったのかを明らかにすることができると考えている³⁾。

II. 『神明帰佛編』の執筆意図について

本書の執筆には、諸流派に対する批判が背景にある。以下が、その一例である。

近頃山崎垂加ト云ヘル人物ハ、初薙染ノ僧徒タリシガ、俄ニ随落シテ儒門ニ転シ、朱儒ノ理学ヲ習ヒ、晦菴ノ名ヲ慕ヒ倣ツテ、齋号ニ換テ、闇齋ト称シ、猶又心替リシテ、神道者ニ転ス。是実ニ一定ノ志立

*1 東大阪大学こども学部国際教養こども学科
大阪府東大阪市西堤学園町 3-1-1

ザル故、儒佛神ノ三道ニ氣ヲ改メ、神儒習合垂加一流ノ神道ニ偏薰シ、佛僧ヲ罵詈スルヲ、日用ノ急務トス。後山田原度会延佳ニ随テ、五部偽書流ノ神道ヲ伝へ、又中臣祓ヲ山田原大宮司精長ニ承、又吉田神道ノ伝ヲ聞。寛文十一年十一月二十二日、垂加靈社ノ号ヲ蒙リ、吉川惟足此ヲ書ス。自賛ニ、日神垂祈祷、冥加正道、我願ハ守テ之
(①15 丁ウ～16 丁オ)

垂加神道を興した山崎闇齋(1619-1682)について、初め僧侶であったが、後に儒門へと転じ、闇齋と名乗ったが、最終的に神道に心変わりをしたことを述べている。さらに、闇齋が仏僧を罵っていたことや、伊勢外宮の神官であり、伊勢神道の中興の祖とされる度会延佳(1615-1690)に随って、妄書こと「神道五部書」を伝えたり、吉田神道の伝を聞き、寛文11年(1671)には、靈社の号を蒙り、吉川惟足(1616-1695)が、この号を書したと説明している。闇齋が仏僧をどのように罵ったのかについての記載はないが、垂加神道が、仏僧を罵っていたということと、伊勢神道に近づいていく無節操さを難じている。特に、以下の認識が理解できないと『神明帰佛編』では、再三にわたり述べている。

又、神道者ノ妄伝ニ此四句ハ、佛經金剛界礼懺ト、暗ニ符同スルハ、神佛ノ秘蹟、内鑑一搔故ト云ヘリ。今此偈ハ、元弘法大師東寺ニ於テ、中臣祓天津祝太祝詞聞文伝トテ、此四句ヲ以テ、伝法ノ印明配当ノ秘璽ヲ以テ、真雅法師ニ御伝給フロ訣ノ御真筆、高野山ニ秘蔵セリ。又外宮山田原作所家ノ前作直ニ物語リセシハ、去寛文二年、高野山ヨリ右秘璽ノ写一軸覺シカ、其后山田原内山家へ譲リシトナリ。余高野山転写セシト校訂スルニ、全ク同口。又其一軸ノ中、十種神宝ノ図形ノ奥書ニ、於伊勢ノ宝殿ニ写スレトアレハ、弘法大師在世ノ節ハ、内院参入ヲ制セザリシ故、直ニ宝殿ニ写スレト云ヘルヲ、両宮ノ祠職等、転写シテ、珍藏セルゾトイト不審。又垂加モ其弘法大師神宝ノ図ヲ依拠トシテ、風水草ノ中ニ引用タリ。鴨祐之モ、伊勢神宮之書庫ニ有ヲ、詔師之ヲ伝ルヲ、垂加録セリト云リ。爾レハ礼懺ノ偈ヲ祭主中臣祓ノ太祝詞トシ、又神宝ノ図ヲ、都鄙ノ神学者亀鑑トス。是ニ依テ考ルニ、伊勢并都鄙ノ神道者方ヨリ、弘法大師伊勢宝殿ニ写シ給ヲ、證拠トスト云ヘシ。
(①29 丁ウ～30 丁ウ)

ここで問題となっているのは、空海(774-835)にまつわる「四句」と「十種神宝」についてである。「四句」とは、「大日尊神中臣祓天津祝太祝詞文伝」のことである。引用されているように、「四句」は、空海が東寺にて、真雅(801-879)に授けたものであり、奥書に「右弘仁十三年五月二五日於東寺ニ真雅大法師授ル之耳 入唐沙門空海花押」(上・57 丁ウ～58 丁オ)と記されている。一方の、「十種神宝図」は、吉田神道や垂加神道の伝授で大切にされている10種類(①沖津鏡、②辺津鏡、③八握劍、④生玉、⑤死返玉、⑥足玉、⑦道返玉、⑧蛇比礼、⑨蜂比礼、⑩品物比礼)の宝物である。本文に記されている「十種神宝」の奥書とは、『弘法大師全集』第5輯の「天照大神十種神宝。奉ル於伊勢ノ宝。殿ニ写シレ之ヲ耳ノ右天長二年乙巳三月日記 入唐沙門空海」を指すものと考えられる⁴⁾。ここでは、僧である空海ゆかりの「四句」と「十種神宝」の図に、仏僧をバカにしている垂加神道が依拠していることに疑問を呈しているのである。

この「十種神宝図」と「四句」に関しては、巻5の最終話でも次のように述べている。

而ニ近代余多神道者、石上ノ神社ニ詣テ、虚誕ノ書記一一弾スルニ違アラズ。委シクハ別ニ弁スルカ如シ。ト部兼俱モ亦弘法大師ノ神宝ノ図形ヲ、全ク写シ用ヒタリ。即兼俱云、無上靈宝ト者、神明相承之十種ノ神財也。問此ノ宝体何処ニ安置之耶。答内場莊嚴之靈宝是也。
(⑤54 丁オ～ウ)

又、此一軸ハ、大師ノ御筆故棄捨シ難シハ、即両部習合ナル故、両宮唯一神道ハ忽ニ破ルヘシ。又延佳

此偈六七百年以前ノ書ニ載、又両家ノ祭主モ、祓ノ諄辞ニ訓読スト云ルヲ以テ知ヌ。古代ハ両宮ノ祭主
 祠官師職等、咸皆佛僧法語曾テ忌嫌ハサル明證ノ為、上件一軸ノ批判委曲ニ弁スルナリ。

(⑤68 丁ウ)

垂加神道に加えて、吉田神道を大成させた吉田兼俱(1453-1511)も批判の対象となっている。批判の内容は、先程と同様に、両者が写している「四句」と「十種神宝」の図が、空海の転写本をもとに写していることである。さきほども述べたように、『神明帰佛編』は、吉田神道や垂加神道が仏僧をバカにしているのに、僧である空海が転写した「十種神宝図」と「四句」を書写し、この書写した図と偈を大事としていることの矛盾を批判しているのである。

以上のように、『神明帰佛編』の巻5は、神道諸派の垂加神道あるいは吉田神道が仏法を十分に理解していないことを批判しているのである。これは、『神明帰佛編』に限ったことではない。溥泉の著作全体にみられる⁵⁾。では次に、『神明帰佛編』の巻1が一番主張したかったであろう内容についてみていきたい。

Ⅲ. アマテラスの性別

『神明帰佛編』の巻1は、アマテラスの性別に多くの紙面を割いている。以下が、抜粋したものである。

① 秀真紀并三笠山紀等ノ古説ニ依レハ、御男体ニ在シ給故、十二ノ^{キサキ}姫妃備リ。配耦在スニ依テ、其^{キサキ}后ノ化生給ヘル。五男三女等ノ御子モ、余多在スナリ。若又其^メ実体、但是偏ニ女神ニ在スナラハ、其配耦ノ^{オンフット}御夫モ在サズシテ、其^{ナル}独リ化ノ神ノ如クナレハ、五男三女ノ^{ミコ}御子、御出生在スヘキニ非ズ。既ニ天大御神ノ御父母^ギ諸冊ノ二尊モ、旧事紀古事記神代紀等ノ中、明ニ御夫^{タクヒナル}婦耦生神ニ在ス故ニ、一女三男モ御出生シ給フ道理炳然タリ。又天照大御神ノ^ミ御児天ノ忍穂耳ノ尊モ、七世ノ高皇産霊ノ尊ノ御姫^{タチハタチ}栲機千々姫ノ命ヲ正^{タクヒナル}姫トシ給ヒ。御夫^{ニギノハヤヒ}婦耦生神ニ在ス故ニ、饒速日ノ尊并瓊々杵ノ尊御出生シ給事、神書ノ中明白ナリ。

(①48 丁ウ～49 丁ウ)

② 又旧事紀神代紀等ノ中、諸冊ノ二尊、吾何ソ天ノ下ノ^{キミ}主タル者ヲ生ザランヤト云テ、共ニ日ノ^{ウマ}神ヲ生ミ給ヒシ、大日^{ヒルメノムチ}靈貴ナル故ニ、天ノ下ノ^{キミ}主ト成リ給ヒ、女神ニテ配偶ノ御夫モナキニ、御児五男三女御出生在スト云、古伝ノ一説ヲノミ、尊崇シ^メ龜鑑トシテ、恐クハ我日ノ本ノ国ニ限テ、古来女帝ヲ以テ、天カ下ノ主君ト仰キ用ル事ナランカ。余管見ノナル故カ、其^{ユヘ}所以未タ知ラズ。

(①52 丁オ～ウ)

③ 三笠山紀秀真紀ノ中、十二^{ナル}姫ノ名ヲ、略シテ^メ挙示サハ、先諾冊ノ二尊勅詔ヲ以テ、神皇産霊及諸神等、神議ニ議資格給テ、天照大御神ノ十二^メ姫ヲ定給フ。(中略：姫の名)ノ此十二ヶ月配スルナリ。仰天照大御神、始テ十二^メ姫ヲ立サセ給ヒシヨリ、次天忍穂耳ノ尊、天ノ瓊々杵ノ尊以来、相繼テ十二^メ候ヲ設ケ置給シナリ。既ニ天照大御神モ、男女^{ナル}耦生御神ニ在ス故ニ、五ノ男三女ノ御児モ、御出生アラセ給フ故、御男体ニ在スト崇奉ル時ハ、万世ノ末々マデモ、何訝リ怪ム事モナク、至テ貴キナリ。上件三笠紀等ノ中ニ説カ如ク、御男体ニ在ストイハ、垂加流等ノ中五男三女ハ、心化ノ神等ト云ルカ如キ、虚誕妖妄ノ弁ニハ及マジキナリ。

(①53 丁ウ～54 丁オ)

① は、神代文字で記された文献である『秀真政伝紀』(安永頃)や、『三笠山紀』(『秀真政伝紀』の抜粋)に、アマテラスが男体であること、12 人の后がいたことなどを書き、さらに、『古事記』において、アマテラスとスサノオの誓約で誕生した5男3女について、アマテラスが独りで誕生させたのは、おかしいと記しているのである。その理由として、アマテラスがイザナギ・イザナミの男女の両神から誕生していることをあげている。②③は、①を受けたものであるが、「我日ノ本ノ国ニ限テ、古来女帝ヲ以テ、天カ下ノ主君ト仰キ用

ル事ナランカ」と、アマテラスが女性というならば、日本の古来だけ女帝が治めていたということになると「女帝」に拘りをみせて疑問を呈している。それは、なぜなのか。それを究明するために、アマテラスの后について、『秀真政伝紀』天之部「ヒノカミソフキサキノアヤノ天日尊配_レ月以安_二十二_一姫_一紋」の内容について確認しておきたい⁶⁾。

クラキネノ 先 _二 扶桑根 _一	マスヒメモチコ 天益人 ^{クラキ子} 椋杵 ^{ムスメ} ノ尊 ^{ムスメ} ノ女	子ノスケト 磨須 ^{マス} 姫持 ^{モチコ} 子	ソノトメハヤコ 以 _二 北 _一 ノ局 ^ス ニ典 ^ケ 侍 ^{キサキ} ノ姫 ^ト ニ	
コマスヒメ 其妹 ^{コマス} 句升 ^{ハヤコ} 姫	子ノウチキサキ 早子 ^{ハヤコ} 為 _二 北 _一 ノ内侍 ^{ウチキサキ} 姫 ^ト	ヤツギ子ノ 神八十杵 ^{ヤツギ} 尊	オハミアヤミチコ 之女 ^{ミチコ} 大宮 ^{ミチコ} 姫道子	
キノスケニ 為 _二 東 _一 ノ典侍 ^{スケキサキ} ノ姫 ^ト	タナバタコタエ 其 ^{タナハタコタヘヒメ} ノ妹 ^ト 棚機 ^ト 句当 ^ト 姫	キノウチメ 為 _二 東 _一 ノ内侍 ^{ウチ} 姫 ^ト	サクラウチガメ 桜谷 ^{サクラウチ} ノ桜 ^ト 太刀 ^ト 命 ^ト ノ女	
サクナダリ 瀧落降 ^{サクナダリ} リノ速川	セヲリツ。ホノゴ 瀬織津 ^{ホノゴ} 姫 ^ト 航子 ^ト 以	サノスケニ 為 _二 南 _一 ノ典侍 ^{スケニ} ノ姫 ^ト	ワカヒメハナゴ 其 ^{ハナゴ} ノ妹 ^ト 稚桜 ^ト 姫 ^ト 花子	
サノウチメ 為 _二 南 _一 ノ内侍 ^{ウチメ} ノ姫 ^ト	カナザキガメノ 移日金折 ^{カナザキ} 命 ^ト ノ女	ハヤアキツ 産 _二 潮八百 _一 会 ^{ハヤアキツ}	アキコワシホノ 以 _二 速開 ^{ハヤアキツ} 津 ^{アキコ} 姫 ^ト 秋子 ^ト	
ヤスア井ゴ 為 _二 西 _一 ノ典侍 ^{ヤスア} ノ姫 ^ト	ツノスケ。ウチワ 月隅宗像 ^{ツノスケ} 命 ^ト ノ女	ムナカタガ 織幡 ^{ムナカタガ} 姫 ^ト 箴子 ^ト	ヲリハタ。ヲサコ 為 _二 西 _一 ノ内侍 ^{ヲリハタ} ノ姫 ^ト 其 ^ト ノ妹	
ヲシモメハ 豊 ^{アヤコ} 姫 ^ト 阿耶子	トヨヒメアヤコ 為 _二 西 _一 ノ局 ^{トヨヒメ} ニ御裳 ^{トヨヒメ} 侍 ^{トヨヒメ} 姫 ^ト	カスヤガメ 糟谷 ^{カスヤガメ} 安曇 ^ト ノ命	イロノエアサコ 之女 ^{イロノエアサコ} 色上 ^ト 姫 ^ト 浅子	
サノヲシモ 為 _二 南 _一 ノ御裳 ^{ヲシモ} 姫 ^ト	カダガアヂコワ 荷田 ^{カタ} 命 ^ト 女味子 ^{アヂコ} 姫	子ノヲシモ 為 _二 北 _一 ノ御裳 ^{ヲシモ} 姫 ^ト	ワクバハヤマガ 都 ^{ツクバ} 玖 ^ト 婆 ^ト 麓 ^ト 山 ^ト 祇 ^ト 命	
ソガヒメワ 之 ^{ソガ} 女 ^ト 蘇 ^ト 賀 ^ト 姫	キノヲシモグト 為 _二 東 _一 ノ局 ^{キノヲシモグト} 御裳 ^ト 侍 ^ト 姫 ^ト	ツキニヨセ 配 _二 十二 _一 月 ^ト 靈 ^ト	ミコワアマヒノ 天子 ^{ミコワアマヒノ} 即 ^ト 御 ^ト 天 ^ト 日 ^ト 位 ^ト	クワ井ノル 奉 ^{クワ井ノル} 称 ^ト 天 ^ト 日 ^ト 尊 ^ト

12人の后とは、正后である内宮の瀬織津姫航子と、磨須姫持子、句升姫早子、荷田命女味子、大宮姫道子、棚機句当姫、蘇賀姫、稚桜姫花子、色上姫浅子、速開津姫秋子、織幡姫箴子、豊姫阿耶子である。それぞれ「典侍」「内侍」「下侍」にわかれ、東西南北をつかさどるのである。しかし、12人の后のうち、瀬織津姫は、南の内侍であったが、内宮へと昇殿したために、かわりに瓜生姫永子が着任している⁷⁾。このため、実質的に后は13人となったのである。そのため、次のような解釈も記している⁸⁾。

ツナエシム ミナハタオリテ ミサホタツ コレヲコヨミノ

因備_ニ十二月_一 姤^{キサキタチ}各_ニ栲機織綴衣_一 令_レ堅_ニ績操^{ミサホ}ノ教_一 后撰_レ曆時_ニ以_ニ閏月_一

ウリフツキ
日_ニ宇理普_一縁

瀬織津姫にかわり瓜生姫が后になったことにより、閏月ができたという暦の説明である。つまり、『秀真政伝紀』天之部「ヒノカミソフキサキノアヤノ天日尊配_レ月以安_ニ十二姤_一紋」が記す12人の后+1人は、12カ月の暦と連動しており、太陽神であるアマテラスの存在と切っても切り離せない関係なのである⁹⁾。

ホツマ（ヲシテ）文字信じる層が、アマテラスを男神と考えていたのには、『秀真政伝紀』の12人の后がいたという記述のみならず、『秀真政伝紀』天之部「ヒノカミノミヅミナノアヤノ天照皇太神降誕瑞兆諱名紋」の、次のような記述にも関係がある¹⁰⁾。

コソムツキ ヤ、ソナワリテ アレマセル アマテルカミヲ
経九拾六月 妃漸得胎満備而 為_ニ誕_ニ生男子_一 是則天照太神也

アマテラスを男神と記しているのである。また、同書「ヒヒメミオウムトノ、アヤノ天両柱太神一女三男産殿紋」では、イザナギ・イザナミの子供を1女3男とし、1女に蛭子、3男にアマテラス（＝ワカヒト）、ツクヨミ、スサノオを当てている。

なにも近世になって急に、アマテラスの性別が揺らいだわけではない。例えば中世に作成された『日諱貴本紀』の「現相日前章」の傍線部には¹¹⁾、

天照太神 玉面光曜而身色黄光也、身量六尺六寸、心
神賢聖直和也、言語無誕詐、具二根共男女
女、是今之両甥始也、天璽習在之

「二根共に男女を具え、是今の両甥始也」とアマテラスが両性具有であると書かれている。また、『日諱貴本紀』と同時代期の『日本記一 神代卷取意文』にも¹²⁾、

(天照)太神宣ク、我父母(ニ)宿シ己前ハ陽神也。地ニ下リ、無明ノ衆生ヲ濟度ノ為(ニ)、慈悲ノ形ヲ以テ、母ニ宿法ノ乳房ヲ諸ノ衆生ニ与エンカ為ニ、土ニ同シ、人ニ同シ、慈悲ノ形ヲ以テ、今陰神也。(中略)又、吾ヲ偏ニ女神ト思事ナカレ。火大、風大ノ姓ハ日輪也。地大・水大ノ姓ハ月輪也。草木ノ姓ハ諸星タリ。或ハ、陽神トシテ男ニ変、或ハ陰神トシテ女ニ変ス。

傍線部「或ハ、陽神トシテ男ニ変、或ハ陰神トシテ女ニ変ス」と『日諱貴本紀』同様に、両性具有的性格が記されている¹³⁾。これは、アマテラスに限った話ではない。室町期の説話集『塵荊鈔』の第11話では、浅間権現を男神と勘違いしたアマテラスが、女神であったことを知り失恋する話が記されており、一見、アマテラスが女神のように思われる。しかし、物語内では、アマテラスを大日靈尊や伊勢神宮と表記をわけることにより、性別をわけており、やはり、アマテラスそのものがどちらの性別にも適応できる存在と認識されていたということであろう。このような日本の中世にみられる神の性別について、田中貴子は、次のように

分析している¹⁴⁾。

中世ではしばしば天照太神の性別が混乱、もしくは曖昧になる場合が見られるのである。(中略)

『記紀』でも女性神としての性格付け(いわば文化的な意味づけを持つ神の性別)はそれほど強固でないように思えるが、かといって男神や性別を持たない神と明記されることはない。だが、鎌倉時代の密教的神道の影響を多分に受けて成立した和歌注釈や『日本書紀』注釈では、天照太神の性別が問題にされ、ときに男神としか考えられない記述をしている資料もある。(中略)天照太神にとって性別は自在に変化するものだという説も見受けられるので、天照太神の性別は男女のどちらと決めることの出来ないニュートラルなとらえかたをされていると考えられる。

傍線部「天照大神の性別は男女のどちらと決めることの出来ないニュートラルなとらえかたをされていると考えられる」と述べている。アマテラスは男神でありながら女神であったということである。つまり、神代文字という怪しい文字で記された『秀真政伝紀』が突然、アマテラスの性別を男性だと述べたのではなく、中世から受け継いだアマテラスの性の曖昧さを受け継いだ一つと考えられる。

また、溥泉が主張する、アマテラスが両神から産まれた存在であるのに、独りで5男3女を成したということに疑問を呈していることについても、『日本書紀』「神代上」の一文が¹⁵⁾、

次に神有り。泥土検尊泥土、此には于毘尼と云ふ。・沙土検尊。沙土、此には須毘尼と云ふ。は泥土根尊・沙土根尊と曰す。次に神有り。大戸之道尊一に云はく、大戸之辺といふ。・大苦辺尊。亦は大戸摩彦尊・大戸摩姫尊と曰し、亦は大富道尊・大富辺尊と曰す。次に神有り。面足尊・惶根尊。亦は吾屋惶根尊と曰し、亦は忌樞城尊と曰し、亦は青樞城根尊と曰し、亦は吾屋樞城尊と曰す。次に神有り。伊奘諾尊・伊奘冉尊。(中略)凡て八神なり。乾坤の道、相参りて化る。所以に、此の男女を成す。国常立尊より、伊奘諾尊・伊奘冉尊まで、是を神世七代と謂ふ。

と、元々、同一のものが、次第に二つに分かれ、肉体的に完全な男女と成ったとある記述に基づいてのことであろう。『日本書紀』の当該箇所について、丸山真男は、次のように述べている¹⁶⁾。

オノゴロ島自体は、二神が引き上げた矛の末からしたたり落ちた塩の累積して「成」ったものであって、二神「非_レ所_レ生」ざることを後段で、やはりわざわざ訓注してことわっている。つまり編者はけっして「なる」と「うむ」との実質的相違に無頓着であったわけではない。むしろそれを承知のうえで「国生み」を「なりなりて、なり余れる処」と「なりなりてなり合はざる処」との交接の結果として描いている点が大事なのである。これは二神の出現に先立って、おもだるの神(『紀』表記では面足尊)が置かれているところからも察せられるように、顔面をはじめ人間の身体の各部が「成」ってゆく過程の結果として両性のちがいが出来たという発想であり、その同一線の延長のうえに、ただ新しい段階として、性交による「生み」の行為へと説話は移行する。

丸山によると『日本書紀』において、「なる」と両性の性交による「うむ」を意識してわけていると分析している。このことから、ホツマ(ヲシテ)文字を信仰する層、溥泉がデタラメな理屈を独自に作り上げたのではなく、『日本書紀』の解釈や、中世に興隆をみせた神仏習合思想の理論を色濃く受け継いだ上で、独自の解釈を試みようとしたと考えられる。もちろん、『秀真政伝紀』そのものが、中世神話の影響を大きく受けて成立した神話であるため、溥泉が、中世の思想を受け継いで理論を構築したのは、当然といえ

ば当然である¹⁷⁾。

では、なぜアマテラスが男性であることにこだわったのか。それは、溥泉が示すように、女帝が古代治めていたと認めたくない男尊女卑的な思想と、ホツマ（ヲシテ）文字が、暦や年中行事を積極的に説明しなかったことにある。

中世神話と溥泉の思想の違いは、中世神話でアマテラスが女性であったとしても、日本だけ女帝が治めていたことに異論はない。しかし、溥泉はそこに引っかかっているのである。中世神話の性別の曖昧性は、溥泉の考える男帝が古代治めていたのではないかという解釈を可能としたのである。ここに、暦がどう関係するかというと、太陽神こと男神のアマテラスが絶対存在であり、その周りに12人の后が、それぞれの季節を治めているのだという説明をすることにより、さらに、アマテラスが男神であったと印象付けられたのではないかと考えている。

VI. おわりに

本稿では、神代文字で書かれた神話『秀真政伝紀』の解説書である『神明帰佛編』の巻1に着目し、ホツマ（ヲシテ）文字を信仰する層の思想の一端を明らかにした。このことにより、アマテラスの性別を男性であると主張したことは、荒唐無稽なものではなく、中世に興隆をみせた神仏習合思想や中世神話の影響を色濃く受けたものであると分析した。また、アマテラスを男性とみなさなければならない理由として、溥泉が述べるように、日本だけ女帝が君臨していたということを認めたくない男尊女卑的な考え方が大きかったと考える。だからこそ、暦を説明する際も、絶対的な存在である太陽神アマテラスが中心に君臨し、その周りに12人の后が、それぞれの季節を治めているのだと説明したのであろう。つまり、アマテラスの権威付けと男神であったと印象付けることが目的であったと考えている。

今後の課題として、『秀真政伝紀』そのもののジェンダー観や、12人の后以外にも暦を司る8神である「ト」「ホ」「カ」「ミ」「エ」「ヒ」「タ」「メ」との役割の違いについて考えていく必要があると考える。

〔付記〕本稿は JSPS 科研費 JP23K00107 の助成を受けたものである。

V. 注

- 1) 『神明帰佛編』については、特に注記のない限り、巻1→①、巻5→⑤とし、それぞれの丁数は引用した箇所記している。また、同書の書誌や巻5の内容については、拙稿「ヲシテ文献の註釈書における法然と親鸞の神祇記述について — 龍谷大学大宮図書館所蔵『神明帰佛編』を中心に —」（『古典文藝論叢』第8号、2016年2月）再録→拙著『神仏習合の手法—中世神話から近世神話へ—』（新典社、2020年）参照。
- 2) 京都大学附属図書館本『春日山紀』巻4（12丁ウ）。同様の記事は（23丁オ）にも見受けられる。『春日山紀』の諸本については、拙稿「偽書『秀真政伝紀』成立の一過程」（『ASIA』第7集、2020年）に詳しい。
- 3) 神代文字の存在論や先行研究については、拙著『神代文字の思想』（平凡社、2018年）参照。
- 4) 『弘法大師全集』第5輯（筑摩書房、2001年、p188）
- 5) 『神明帰佛編』がこのような主張をする理由については、神祇不^レ拜^レを推奨する専修念仏教団と溥泉のかかわりが考えられる。詳しくは、前掲注1拙稿「ヲシテ文献の註釈書における法然と親鸞の神祇記述について — 龍谷大学大宮図書館所蔵『神明帰佛編』を中心に —」参照。
- 6) 日吉神社所蔵（藤樹記念館寄託）『秀真政伝紀』本を使用。（参考箇所「天之部三」3丁オ～5丁オ）。引

- 用に際し、ホツマ文字は割愛し、ホツマ文字の音を示すカタカナのルビと漢文のみを引用した。同書については、前掲注3拙著『神代文字の思想』参照。
- 7) 瀬織津姫の三種神器継承については、拙稿「ホツマ文献にみる「ミヤコトリ」について —『秀真政伝紀』と大宝神社所蔵「都鳥の歌」を中心に—」（『宗教民俗研究』第29号、2018年）再録→前掲注1拙著『神仏習合の手法—中世神話から近世神話へ—』参照。
 - 8) 前掲注6『秀真政伝紀』「天之部三」（6丁ウ）。
 - 9) 年中行事とホツマ（ヲシテ）文字の関係については、拙稿「ホツマ文字についての一試論」（『ASIA』第8号、2021年）参照。
 - 10) 前掲注6『秀真政伝紀』「天之部二」（23丁ウ）。
 - 11) 『日諱貴本紀』については、伊藤聡「『日諱貴本紀』について—その翻刻と解題—」（『古典遺産』第44号、1994年）、阿部泰郎・山崎誠編集『真福寺善本叢刊第6巻 両部神道集』（臨川書店、1999年）参照。アマテラスの性別については、「アマテラスの〈呼称〉と〈赫姫〉という存在—『塵刑抄』第十一話を中心に—」（『国文学論叢』第55号、2010年）再録→前掲注1拙著『神仏習合の手法—中世神話から近世神話へ—』参照。
 - 12) 伊藤正義「日本記— 神代巻取意文」（『人文研究』第27巻第9分冊、1975年）。
 - 13) このような両性具有性は、中世神話のみならず、中世の習合思想の影響を色濃く受けたであろう謡曲『三輪』等にも見られる現象である。
 - 14) 田中貴子「女神考—謡曲「三輪」における神の性」（『日本の美学』21号、1994年）。
 - 15) 新編日本古典文学全集2『日本書紀』（小学館、1994年、pp.23-25）
 - 16) 丸山真男「歴史意識の「古層」」（同著『忠誠と反逆』筑摩書房、1998年、p367）。
 - 17) 『秀真政伝紀』が中世神話の影響を受けている一例は、前掲注3拙著『神代文字の思想』参照。

〈論文〉

配偶者の社会進出に対する男性の意識と実態

—家事育児分担との関係性を中心に—

山本 美貴*¹

Male Perception of Spousal Social Advancement , and the Actual Situation:
Focusing on the Relationship with the Division of Housework and Childcare

Miki YAMAMOTO

要旨

2013年に発表されたアベノミクスの成長戦略のなかで、「1億総活躍社会」が声高に叫ばれてから、ダイバーシティへの取り組みとして、特に女性の社会での活躍に注目が集まっている。政府は女性が働ける環境を整備しようと助成なども含めて取り組んでいる。しかしドイツ等が出生率を上げている¹⁾なか、日本は政府の取り組みに反比例して相変わらず出生率の下げ止まりになっていない²⁾。経済的支援と両立支援を行い好転している欧米諸国と比べて、日本の女性の働く環境のどこに問題があるのか、について日本の配偶者が考える女性の働き方から問題を考察していく。

I. はじめに

更生労働省の「令和3年度版 働く女性の実情³⁾」によると令和3年の女性の労働人口は3,057万人で前年に比べて13万人増加し、労働力人口総数に占める女性の割合は44.6%（前年差0.3ポイント上昇）となった。また、女性の労働力率（15歳以上人口に占める労働力人口の割合）は、53.5%と前年に比べ0.3ポイント上昇した。女性雇用者数は2,717万人となり、前年に比べ14万人増加した。数字の上では女性の社会での活躍が、上昇傾向にあるかと思われるが、実際のところ当時「保育園落ちた。日本死ね」で話題になったように、働こうとする女性の意識を阻害するような社会であることは周知のことである。

男女雇用機会均等法が施行された社会は、女性も男性と同じように活躍できる環境にあり、給与面での差もなく、本来キャリアを積むことができるはずである。しかし現実には妊娠、出産などのライフイベントにより、社会との関わりあいは持ち続けたいと思いつつも、退職をせざるを得ない状況になるケースが多い。キャリア意識は遠のき、社会との関わり合いも、子供を中心とした社会構成のなかでの関係になっていく。この間の差が、キャリアを積んで昇進し、昇給していく配偶者との経済的な地位を決定づけてしまい、女性の仕事に対するモチベーションや働き方に影響を与えてしまうこととなる。女性活躍が叫ばれているが、結婚に伴うライフイベントを障害と捉えず、これらのことを乗り越えながら、キャリアを積むことができない原因が何にあるのかを、配偶者の家事育児のサポートの点において調査し、男性の意識の中にある問題点を考察していく。本稿の構成は以下のとおりである。第2章は先行研究のレビューをし、第3章は女性を取り巻く働く環境について述べ、第4章では調査結果について述べ、第5章で考察について触れることにする。

*1 東大阪大学兼任講師

E-mail : yamamoto_miki@higashiosaka.ac.jp

II. 先行研究

ジェンダー研究において、日本における女性の役割として認識されている概念について、江（1998）の調査で、1973年から1993年までのNHK「日本人の意識」のなかで、「結婚したら家庭を守ることに専念したほうがよい」（家庭専念）「結婚しても子供ができるまでは職業をもっていたほうがよい」（育児優先）「結婚して子供がうまれてもできるだけ職業をもっていたほうがよい」（両立）の3タイプに分けての変化を見ている。この場合両立型の割合が20%から42%と高い伸びを示している。これは男性の女性就労への意識の変化、理解によるものであろう。このような変化の背景には、経済大国への急激な発展を遂げてきた日本の成長が安定し、夫の賃金の伸びが鈍化、その中で妻の収入による家計補助が必要とされてきたことを挙げている。

しかし江は、女性就労が家族に及ぼす影響の中で大きく占めるものとして、子供への発達に与える影響をあげており、先のNHKの意識調査のなかでも、育児優先の割合に関しては家庭専念の30%から16%への下降に比べて44%から39%への微減にとどまり、以前として男性の意識の中では、育児は女性の役割であるという意識が強いことも読み取ることができる。

首藤(2013)は、川口(2008)のジェンダーの間の経済格差を生む要因として「家庭における性別分業」について、「夫である男性を家計の主たる維持者とし、女性である妻を家事・育児を主になるものとする」男性稼ぎ主モデルの存在を、日本社会の社会保障のシステムが作り上げているとしている。また仕事と家庭の両立を支える社会的措置の未発達之国においては、女性の家事育児分担が女性のみ集中しやすいとしている。

このように経済的に自立できていない社会で安藤(2012)は、「妻は、夫の家庭外労働時間分担比率が極めて低い状況で、夫に一定以上の家事労働分担比率を引き受けさせようとしなさい」としている。

現在妻である配偶者は扶養範囲内での仕事をする場合、年収130万以上の収入を得ることができない。これ以上の収入を得ると、自らが健康保険料等の社会保険料を負担することになるが、世帯収入から計算された保険料負担は大きくなる。このような現状が、妻の扶養内での就労を助長し、家事育児に女性が従事する環境を作り出していると思われる。

これらの研究からも示されているように、男性の女性が働くことへの意識が変化することはあったとしても、育児に対する女性の関わりあいの度合いや影響、女性の経済上の不利な面から、男性優位とした上での性的役割を担った女性の社会活躍を望んでいる社会を見ることが出来る。

III. 女性労働者を取り巻く環境の変化

少子高齢化のなかにあって、これからの高齢者を支える子供の出生率があがることに期待がもたれる。しかし女性をとりまく旧態依然とした日本の労働環境下のなかで、女性が出産、育児をしながらも仕事を続けていくことは困難である。それゆえ仕事の継続を断念し、フランスではその概念すらない「専業主婦」という日本伝統的な枠組のなかで身をおいて、社会生活をおくっている女性も少なくない。

高学歴、高いスキルをもちながらも、男性社会のなかで同等の扱いを受けず、それ以前に働く場所すらない女性たちもいた。その女性たちに国は労働人口の減少をカバーし、少子化を食い止めるための役目も期待しているのである。ある種、戦時下で男性が日本からいなくなってしまったあとの労働力を、女性に補完させていたことに似ているかもしれない。

しかし長年、働く場所、男女平等の地位を望んできた女性達には、この変化は喜ばしいことともとれる。働く女性の環境の変化をみてみたい。

1. 19世紀後半から20世紀前半

日本では戦争により一家の担い手であった男性が徴兵され、この戦争の影響によって農林漁業中心の社会から、その後日本を躍進的に成長させた第一次産業の工業化のなかで、女性労働者が社会を支える重要な労働力として

組み入れられる。

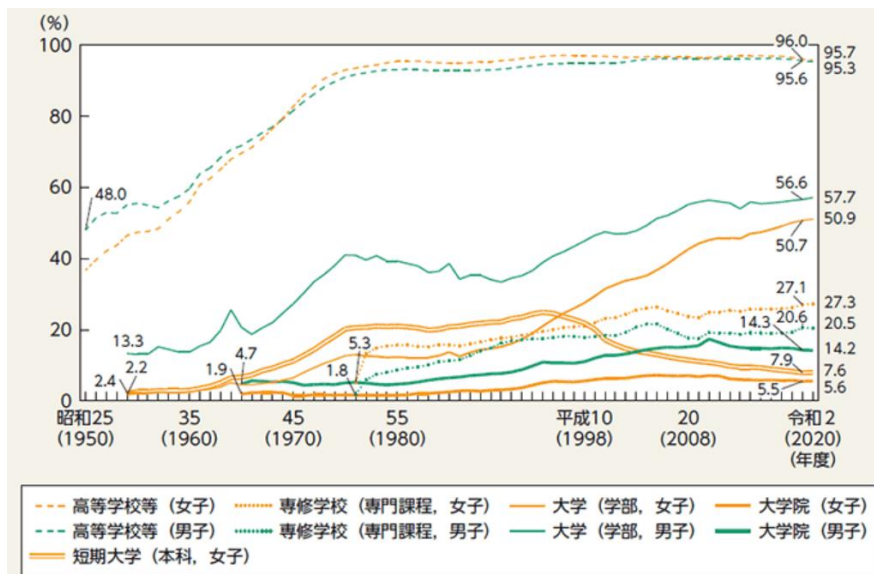
1890（明治23）年頃、繊維産業では貧しい農家の若い女性たちが集められ生産現場に従事することにより、工場労働者の9割を女性が占めるまでになる。百貨店では「兵役義務のある男性よりも、じっくり仕事を教えることができる」という理由から女性が採用されるようになる。このなかで工場における労働条件の過酷さから工場法が改訂され、労働者保護の強化にともない児童、女性の深夜業禁止がなされる。

その後経済発展に伴い、都市部では和文タイプライターの急速な普及により、タイピストや企業で働く事務員も増え、職業婦人という言葉もできるほど、女性は女性労働者としての場所を得るようになった。しかし戦争が泥沼化するなか労働力の不足から、女子挺身隊が組織され、女学生も工場に動員され真の女性労働者としての意味も薄れていくこととなる。

2. 第二次世界大戦後の経済成長下から20世紀後半

敗戦後社会経済が大きく変わる事となる。戦後復興を成し遂げるため国民は一丸となり、朝鮮戦争による特需から高度成長時代にはいり、日本は奇跡的な復活を遂げる。

1945（昭和20）年に労働基準法が制定され、労働者保護規制が導入され女性保護も先進国と同等になる。そのなかで夫が働き、妻が専業主婦として家庭の仕事を担うという役割分担の考え方がうまれた。女性労働者は結婚後仕事を辞めて家庭にはいるもの、という日本の社会通念ができあがり、高学歴であっても仕事を続けていける環境ではなかった。また就職においても男女の賃金格差が企業の自然な考え方で、勤労意欲や向上心が旺盛な女性にとっては、労働環境が悪く労働意欲がそがれるものであった。この不満を解消するべく登場したのが1985（昭和60）年に成立した男女雇用機会均等法であった。それまでは2、3年の勤務、男性社員のサポートをする女性を珍重するため、短期大学を卒業した女子学生の就職率が高く、高学歴の女子学生の就職は非常に厳しいものであったなか、女性も男性と同じ賃金や昇進の機会に恵まれるというこの法律に当時の筆者も期待したものである。



しかしこの法律も、長く通念として日本にある考え方を大きく変えるには不十分であった。性差別による採用、昇進、教育訓練、解雇などを禁止しているが、雇用を取り上げてみても、総合職と一般職というコース別雇用管理の採用形態が採られていた。妊娠による退職勧奨の事案が発生しても、労働局の勧告を無視する事案もあり⁴⁾、法律の制定により即座に女性の労働環境が変わるものではなかった。

図1 学校種類別進学率（出典：内閣男女参画白書）

またこの法律により、逆に男性の性差別による採用の問題も発生し1997（平成9）年改訂男女雇用機会均等法が成立し、男女平等を推進するため労働基準法から女子保護規定が撤廃され、男性優位な職場への女性の進出や、深夜労働の制限がなくなった。このことによりコンビニエンスストアや食品工場などの深夜勤務の労働場所にも門戸が開かれることとなる。

3.ダイバーシティにおける女性の労働環境

男女差をなくす労働条件のもと女性は労働をすることができるようにはなつたものの、現在の労働環境では、女性がライフイベントにより仕事の継続を断念せざるを得ない状態は変わらなかった。核家族化により身内による育児のサポートが受けられない、意識が変わりつつあるとはいえ、男性稼ぎ主とする社会通念のなか、男性配偶者の育児休業取得への理解がない、など女性が妊娠、出産、育児をこなしながら仕事をすることが困難で継続することができない状態は続いている。

戦時下における国民総労働力化のように、1億総活躍社会にならなければ日本のGDPを上げることも難しいなか、国として女性が活躍することを応援する施策がとられている。厚生労働省では女性活躍推進法を策定し、企業に努力目標を与えている。女性の活躍を促進する企業には「えるぼし」認定企業として認定し、公共調達で有利になる特典を付与している。

女性活躍推進法では、令和4年4月1日から国・地方公共団体、企業は、自社の女性の活躍に関する状況把握・課題分析をし、その課題を解決するのにふさわしい数値目標と取組を盛り込んだ、行動計画の策定・届出・周知・公表し、自社の女性の活躍に関する情報の公表を行わなければならないとしている。あわせて101人以上の中小企業にも義務化された⁵⁾。これにより男女の採用における競争倍率の不公平の是正、女性の継続就業に対する企業の取組、男女の管理職比率の是正、多様なキャリアコースの選択肢を充実することにより、女性労働者の労働意識を向上させ、ライフイベントによりキャリア形成を断念することがないような職場環境づくりを国は企業に求めている。

また経済産業省では企業の経営戦略としてのダイバーシティ経営を進めるために「新・ダイバーシティ経営100選」や「なでしこ銘柄」の選定により、先進事例発信を行い、多様な人材の活用を経営戦略の推進として検討している⁶⁾。

企業は国の施策の積極的な取組を広く公表することにより、女性労働者が企業を選択する際の判断基準に活用でき、「多様な人材を活かすマネジメントの能力」や「環境変化に適応するための自己変革力がある」という点で、「中長期的な成長力のある企業」であると考えられ⁷⁾、企業イメージアップの広報手段として使用することができる。

The Economistが2023年に先進国29か国で行った「男女それぞれの高等教育を受けた人数」、「女性労働者数」「男女の賃金格差」「管理職についている女性の割合」「賃金格差」「賃金に対する保育サービスの価格」の5項目の調査によると、女性の働きやすい国ランキングで日本は下から2番目という不名誉な結果がでている。

女性労働者の労働環境および周辺環境の整備を政策として取組むようになった今、1985年以前の女性労働者やそれ以降男女雇用機会均等法のもと奔走してきた女性労働者たちが苦悩してきた問題が解決され、上記のランキングで上位になる国とならなければ、現在日本が抱えている問題を解決することは難しいのかもしれない。

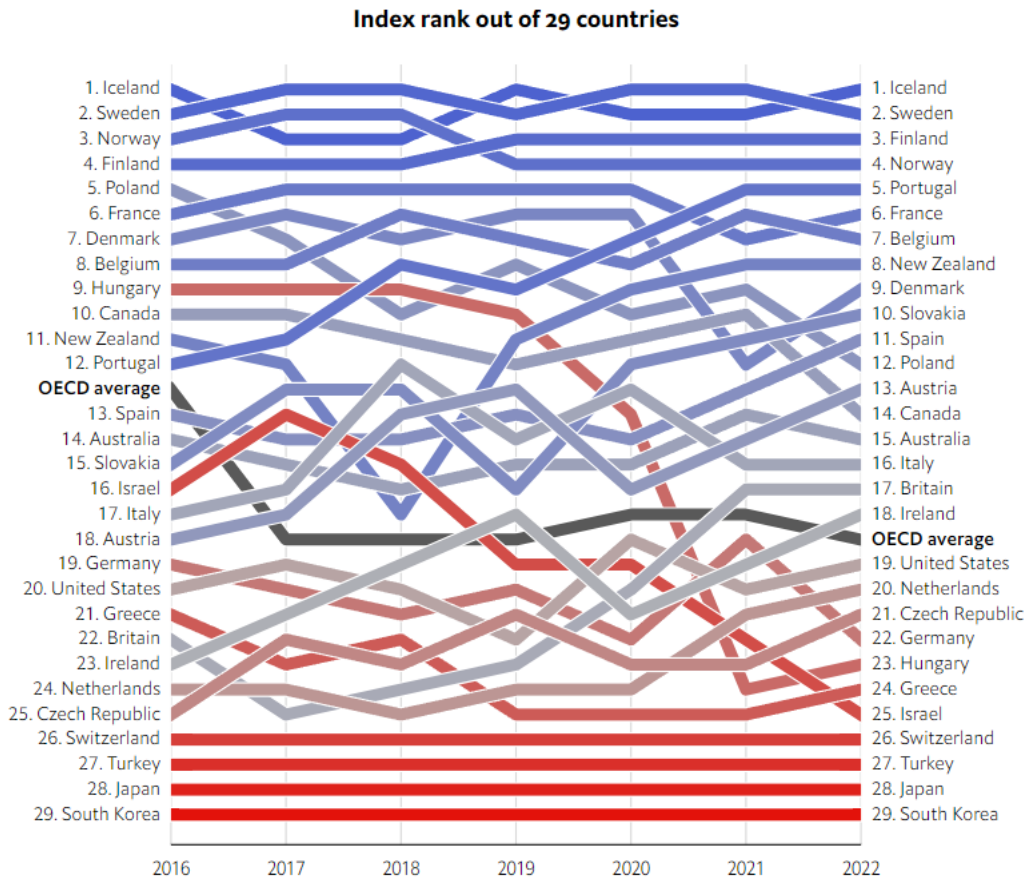


図 2 glass-ceiling index (出典：The Economist⁸⁾)

4. 女性労働者の現状

女性の働き方はその時代の意識と社会制度が反映される。第二次世界大戦前の女性の働き方は家事、育児、家業のサポートという、家を中心としたなかでの女性の役割を担い、また戦争中は夫にかわって家を守るという役割が重視された。しかし第二次世界大戦後の高度経済成長のなか国土復興にむけて夫が働くなか、妻は家事育児を専業とする性別役割分業が通念となり、女性は学校卒業後結婚するか、または企業で働くも結婚後は退職し、家業に専念するという考え方が主流となった。そのために結婚後子育て期間にはいる女性は働く場から離れ、日本での女性の年齢別労働者の数はM字カーブをしめす。

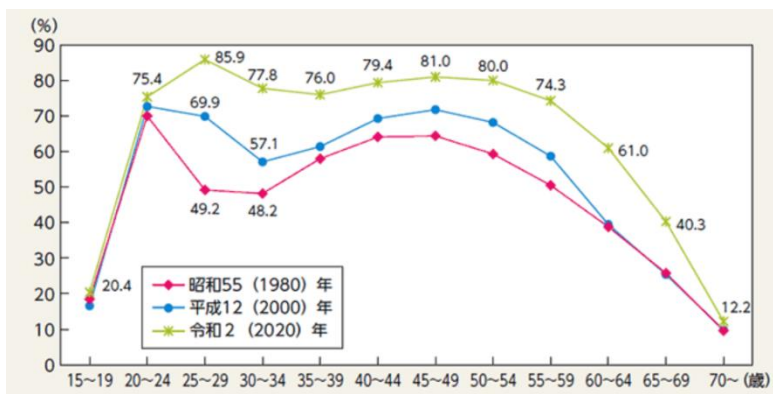


図 3 女性の年齢階級別労働力率の推移 (出典：内閣府男女共同参画局)

政府は専業主婦の立場を保護するために主婦を扶養家族とし、社会保障面や、税制面での優遇をはかっている。現在夫の扶養家族であり、130万円未満であれば、社会保険の加入は扶養者として免れる。この優遇策が女性の労働意欲を低減させるものとなっている。

日本の女性労働者の労働状況のなか女性はライフサイクルにあわせて、大石 (2002) は①専業主婦型、②継続就

労型、③育児後の再就職型と分類し、それぞれの選択により社会生活をおくることになる。このなかで③の育児後の再就職型の女性の場合、育児にかかる時間的な問題、年齢などの問題で就業先を探すことが困難となり、パート社員で働くことを余儀なくされる。佐々木（2003）は大卒女性の生涯賃金と結婚後パート社員で働く大卒女性の生涯賃金の差を1億8000万円とし、就業中断による生涯賃金損失額（機会費用）としている。さらにマクロ的な面では機会費用を持った主婦層が一年間に112万人いるとした場合の機会費用総額は、約6.2兆となり2002（平成14）年の名目GDPの1.2%と指摘する。

さらに大石（2002）は大卒女性の労働力曲線が30～34歳の谷の後に、再就職しないM字のあとの山がない「きりん型」となっていることから、一度仕事を中断した高学歴女性が能力を生かす場所がないことによる職場復帰の断念を指摘している。佐々木（2003）も高学歴女性の理想と現実のギャップの差を指摘する。厚生労働省の2006（平成18）年調査における25歳から54歳までの非労働力人口は571万人とされている。時間的な制約によって、働く場所を限定され減少した報酬で我慢をする人、もしくはキャリアを活かしきれずに潜在労働力として働く機会を逃している女性たちは多く存在するであろう。

厚生労働省の発表では女性労働者数は増加しているとするが、雇用の不安やキャリアとの不一致の問題を抱えながらも、ライフイベントによる事情に伴う働き方に妥協し、非正規労働者として労働を余儀なくされている女性労働者も多く存在する。企業内における女性活躍推進のための育児休業、時短就業など、雇用によって守られている権利をキャリア形成のために利用するのではなく、権利として行使する女性たちの働き方を下支えする女性労働者たちがいる。彼女たちのなかにはライフイベントによるキャリアの中断を避けるために、結婚、出産を行わない、もしくはライフイベントのためにキャリアを中断して非正規労働者としての労働を余儀なくされている場合、不公平感が生まれてくるのも当然であろう。

景気の先行不安やリストラによる既存社員の雇用問題を抱える企業は、不足した労働力に雇用期間の保証を与えない、非正規労働者に頼る状況が常態化している現在、政府の施策とは逆に潜在的労働力を増やすことにもなりかねない。

IV. 本研究の位置づけ

1. 研究内容

これまでの研究によって、日本の社会における女性労働についての配偶者の意識については研究されてきた。この研究では具体的に配偶者の社会活躍の際、どの点が男性としては懸念されることなのか具体的に調査し、解決するための男性の行動についても注目していく。

2. 分析方法

男性の意識調査として2017年1月に大阪市にある建設業⁹⁾に所属する会社社員20～60歳代の男性60名にアンケートをとり、配偶者の労働についての可否および役割分担の割合について統計をとった。また女性の意識調査については、子供をもつ30～40歳代の働く女性6名¹⁰⁾に2016年12月に対面もしくは電話による90分のインタビューを行い、働き方や家事分担のあり方、また満足の度合について調査し、男性の意識との差異についても確認することとする。

IV. 推定結果

図4からも男性は女性が働くこと自体は賛成としている。

その理由としては図5のように配偶者が働くことによって経済的に余裕ができることがあげられ、配偶者の社会と関わりあう姿を共感することや資格を活かして仕事をしている姿を応援したいという意識が大きいことがわ

かる。このことは現在の日本において、年功序列制、終身雇用制の給与形態の変更、高度成長期から安定期に入ったことによる給与の伸び率の鈍化が、家庭の収入に対する支出の負担を大きくし、配偶者の就労による経済的なサポートを男性が期待していることがわかる。

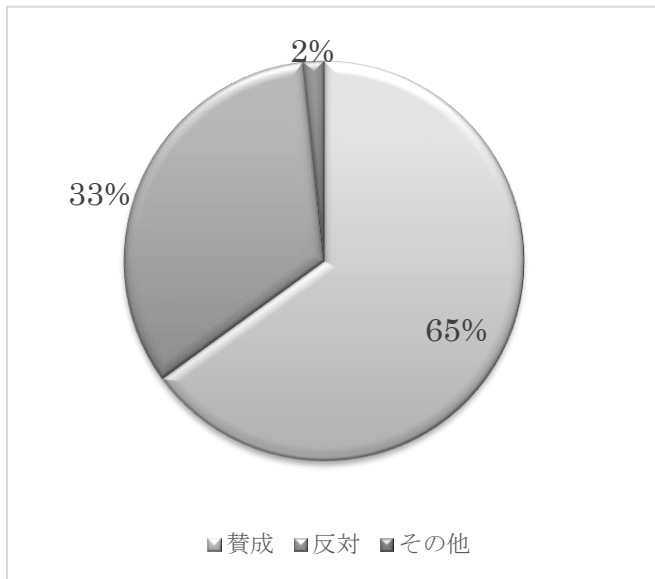


図4 女性が働くことに対する意識（筆者作成）

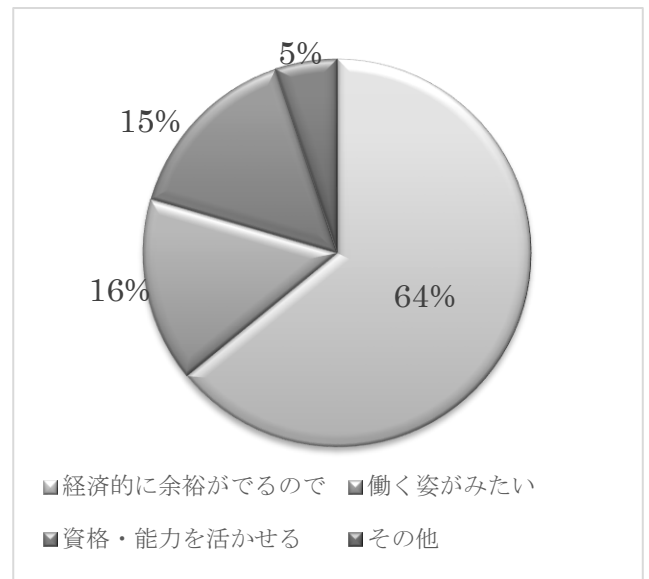


図5 賛成の理由（筆者作成）

逆に反対理由は図6となり家事に対する女性の貢献を望む数値となっている。その上で現在家事育児をどれぐらい分担しているかについては最低0%から70%となり、平均で22% 最頻値10%の割合で分担しているとしている。この割合をもとに配偶者が働くことになった場合の分担割合は、最低が0%最高で100%としている。こ

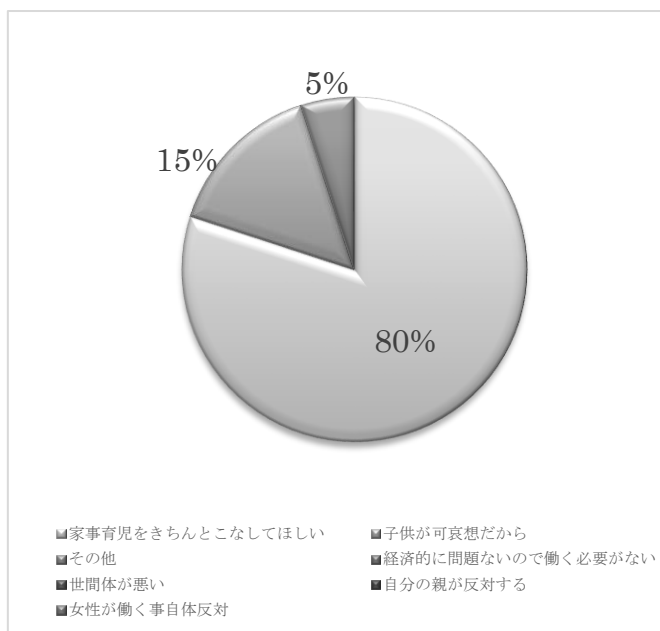


図6 反対の理由（筆者作成）

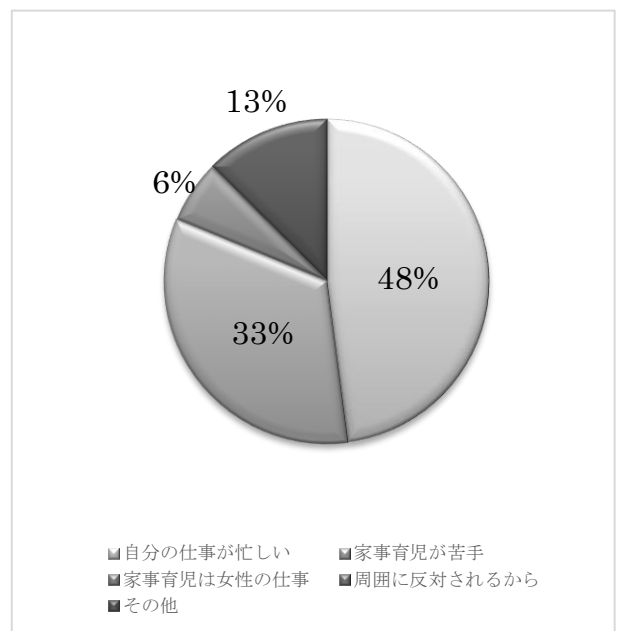


図7 家事分担の比率を変えない理由（筆者作成）

の場合の平均値は36%、最頻値は50%となり、専業主婦から経済的にサポートしてくれる配偶者に対する分担比率が伸びている。また収入が男性よりも上回るようになった場合の割合の変化については最低が0%最高で100%となり、平均では40%、最頻値は50%となる。この結果から経済的な面での上昇は男性の家事分担の割合

に対してそれほど影響がないことがわかる。男性が家事分担でできることとして一番割合の高いことは子供の相手で40%一番低いもので夕飯作りの分担22%であった。このような結果から女性を家事従事者として、男性が期待していることが確認できる。

これと比較して女性へのインタビュー結果は表1のようになる。

	職業	雇用形態	働き始めた時期	子どもの人数	就労時間	通勤時間	配偶者以外の援助者	実家の場所	家事分担	夫の家事分担内容	働く理由	家事負担への不満
A	稼業	パート	子供が就学してから	2	3時間	1分	実母	徒歩5分	なし	なし	稼業を継ぐ	あり
B	販売	パート	子供が就学してから	1	5時間	30分	なし	他府県	一部あり	風呂掃除	経済的な理由	ややあり
C	事務	パート	結婚前から	1	8時間	15分	なし	他府県	一部あり	休日の買い物	経済的な理由	あり
D	事務	正社員	子供が就学してから	2	8時間	30分	なし	他府県	なし	なし	経済的な理由	あり
E	看護師	正社員	結婚前から	2	8時間	30分	義父母	他府県	あり	洗濯・掃除	経済的な理由	なし
F	教師	正社員	結婚前から	2	8時間	30分	なし	他府県	あり	休日の掃除・洗濯・夕飯作り	仕事を続けたいから	なし

表1 女性へのインタビュー結果¹⁰⁾ (筆者作成)

男性へのアンケートで配偶者が働き出した場合、家事分担の比率をあげるとの回答が多かったが、実際は女性のインタビューから、働き始めるまでに空白があった女性の場合、配偶者の家事分担はほとんどないのが現状である。また経済的位置関係の理由から、配偶者が就労しているにもかかわらず、男性の意識は専業主婦をしていた時の状態とほとんど変わらず、女性の不満は大きくなっている。家庭外労働の分担が増えたにもかかわらず、女性は自らが減少しない家庭内労働をこなしているのが現実である。

また家事分担をしてくれている内容についても、自分ができることをするということから、掃除や洗濯といった自分でできる範囲のことに限られ、食事の用意の分担をしている男性は少ない。この中で特徴的なのは給与面で男性とほぼ同じ給与を得ている職業についている女性については、配偶者の家事分担度合いも多く、男性の意識も家庭における経済的サポート貢献に対して、自らの家事育児への貢献度をあげる傾向にある。

働きはじめた時期についての問いに対して、2名が配偶者の希望通り、「子供に不自由な思いをさせないことを最優先にしたうえで就労時期」を選び、子供が小学生になってから仕事に就いたというものがあつた。この配偶者は実母が働いており、食事をいつも一人で食べていた、もしくは親戚のところで食べており、楽しい団欒がなかったことを寂しく感じていた。その上で自分の子供に同じ思いをさせたくないという意思を妻に伝えていた。配偶者の成長をしてきた家庭での家族のあり方が、結婚後の生活においても影響を与え、特に子供にとっては母親の存在が大きいことを感じているがために、自然に女性に対しての家事、育児に対する期待度合いが大きいものとする。一方結婚前から働いており、社会の中でも認知度の高い職業に就く妻をもつ男性の場合も2名とも実母が働いている環境ではあつたが、1名は自営業を営んでいるために収入面で不安定な生活を堅実に支えてくれる妻に対し、また別の1名は志を高く教育の現場で働き続ける妻に対し敬意、尊敬の念をこめ働く妻をサポートし、家事、育児の分業を当然のこととして受け止めている。自分の生い立ちのなかで不自由な思いをしてきたところは、自らが補うことによって解決しようとする姿勢がみられた。

V. まとめと今後の課題

社会のなかにおいても、家族のなかにおいても女性が適している仕事はある。

特に子供においての母親の存在は大きなものであることは江(1998)のなかでも述べられている。しかし現在女性も男性と同じように働ける環境はあり、キャリアを積むなかで男性よりも収入面で勝る女性も多くいる。キャリアを積む上で、仕事を続けることができる環境が揃っていない場合は、女性が犠牲になって家庭内の仕事に

専念しがちである。女性が働く上で家庭内労働の不足部分を配偶者が請け負うことは必要ではあるが、配偶者は自らの仕事の忙しさ、家事全般を苦手と感じることによりそれを女性に任せてしまいがちである。その姿勢が男性自身の意識を、家事育児等自分にできないことと判断し、女性の仕事をする時期、時間、場所を特定してしまっている。

働く女性にアベノミクスの「女性活躍」に対しての意見を聞いたとき、「環境の整備」「経済的なサポート」「周囲や地域の子育ての充実」ができていなければ、女性が活躍することは難しいという意見がでていた。男性を稼ぎ主と考えられた社会保障の仕組み、経済的優位者が家事育児の補助者という通念、核家族社会となり緊急事態に対応するシステムが不十分であることなどが解決できない状態では、女性が社会で活躍することは困難である。そのうえで身近な協力者としての男性自身の意識改革を、社会全体で変えていく必要があると考える。

本研究は建築業の男性へのアンケートおよび、女性へのインタビューについても年齢が近い対象者へのインタビューとなったので、今後は様々な業種や年代を含めた調査を行っていきたいと考える。

VI. 注

1)内閣府 HP (2022) 「諸外国の合計特殊出生率の推移」 『令和4年版少子化社会対策白書』

https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2022/r04webhonpen/html/b1_s1-1-2.html (アクセス 2023.6.12)

2)内閣府 HP (2022) 「出生数、出生率の推移」 『令和4年版少子化社会対策白書』

https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/whitepaper/measures/w-2022/r04webhonpen/html/b1_s1-1-2.html (アクセス 2023.6.12)

3)厚生労働省 (2022) 「令和3年度版 働く女性の実情」

<https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/21-01.pdf> (アクセス 2023.6.12)

4)男女雇用機会均等法第30条に基づく好評について 初めての公表事案、妊娠を理由とする

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000096409.html> (アクセス 2017.4.26)

5)厚生労働省女性活躍推進法特集ページ <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000091025.html> (アクセス 2023.7.31)

6)経済産業省 ダイバーシティ推進

<https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/diversity/index.html> (アクセス 2023.7.31)

7) 「ダイバーシティ経営の具体的なメリット

http://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2014/201405/201405_04.html (アクセス 2017.4.26)

8) glass-ceiling index

<https://www.economist.com/graphic-detail/glass-ceiling-index> (アクセス 2023.7.15)

9)新ダイバーシティー100選に選ばれ、女性活躍を促進する環境づくりにおいて表彰を受けている企業で、建設業の他、商社・販売・コンサルタント業などを行う企業である。アンケート対象は役員から職人を含めた60名である。

アンケートの内容は下記の項目を質問した。

「業務内容」「年齢」「結婚の有無」「結婚年齢」「子供誕生時の年齢」「雇用形態」「子供の人数」「就業の賛否」「賛成理由」「反対理由」「家事分担内容」「配偶者の働いていない場合の家事負担割合」「働き始めた場合の家事負担割合」「配偶者の収入が増えた場合の家事負担割合」「負担割合に変化がない理由」「配偶者に許容する勤務時間帯」「配偶者に望む家事の内容」

10) アンケート取得した企業関係者から紹介いただいた、同じ保育所に子供を預けて働いている女性、およびその対象者から紹介をしてもらった女性かつ、結婚前は正社員として働いていたが、結婚後正社員からパート社員への働き方を変更した女性を対象としている。

Ⅶ. 参考文献

1. 安藤潤 (2012) 「JGSS データ 2006 を用いた共稼ぎ夫婦の家事労働行動に関する実証分析」『情報文化学部紀要』新潟国際情報大学 16、pp21-32
2. 槇村久子 (2011) 「働く若年男性の男女共学共同参画に関する意識と実態：そのライフスタイルと対女性評価との関係性を中心に」『現代社会研究科論集(5)』、pp1-19
3. 遠藤公嗣 (2014) 「労働における格差と公正」『社会政策』社会政策学会誌 第 5 卷 3 号、pp152-164
4. 江新興 (1998) 「現代日本における女性就労が家族に及ぼす影響について」『経営研究』第 11 巻第 3 号、pp561-564
5. 大石友子 (2002) 「社会制度の変化と女性起業家-女性雇用労働者との対比からみる-」『国民生活金融公庫 調査季報 第 62 号』 pp.45-64
6. 大石友子 (2008) 「女性の経営力の発揮が社会のダイナミズムを生む」『商工ジャーナル 2008.11』、pp.14-27
7. 佐々木順代 (2003) 「コミュニティ活性化と女性の起-フェーズ別課題の分析-」『高知工科大学大学院工学研究科基盤工学先行 起業家コース 修士学位論文』
8. 首藤若菜 (2013) 「男性稼ぎ主モデルと女性労働」『社会政策』社会政策学会誌第 5 卷 第 1 号 pp152-164
9. 平野貴子 神田道子 小林幸一郎 Joanna Liddle (2008) 「女性の職業生活と性役割」『社会学評論』、pp.17-36
10. 横山真紀 (2015) 「有配偶女性の昇進意欲を規定する要因」『生活経済研究 Vol. 42』、pp29-41

<論文>

高齢者ケアにおける外国人就労者のための 人材教育機能とソーシャルワーク(5)

—実装可変的な相互支援教育プログラムデザイン—

五十嵐 雅浩*1

The Educational Function of Human Resource Development and Social Work
for Foreign Workers in Elderly Care (5):
A Design of Mutual Support Education Program with Variable Implementation

IGARASHI Masahiro

要旨

本稿の教育プログラムデザインは、先行研究によって明らかにした外国人就労者のための教育的課題を取り巻く社会情勢や課題状況、及び聴き取り調査による課題を取り巻く現状の把握内容を基に整理している。また、理論構造に関しては、エンパワーメント評価理論の基本視座を価値として集約し、さらに設計的な骨格としてプログラム評価理論を用い実装可変前の暫定プログラムプレートとして整理している。

本稿では、相互支援教育プログラム（Mutual Support Education Program、以下、MSEプログラム）と名付け、個別ケア教育における相互支援の演習教育方式を導入し、外国人就労者を含めたチームケアによる「実践コミュニティ」の形成と恒常的に人材教育機能の向上を図るための形成的評価及び総括的評価を実施する実装可変的な教育プログラムモデルとなっている。MSEプログラムは、4か月間のMSEスタートプログラム（4か月）と終了後（4か月経過後～任意期間）の経過的なMSE継続プログラムで構成している。短期のMSEスタートプログラムを通して個別ケア教育のスクリーニングの効果を通し、顕在化した個人や組織の課題解決を図ると共に、教育研修等の組織的な解決方法とも連携できるよう構成している。また、MSEスタートプログラムでの実践に基づき残された組織的な教育課題を含め継続的な教育プログラムとして組織主導にてプログラム開発し設計できる仕組みとなっている。

I. 研究の背景

筆者は、これまで我が国の高齢者ケア領域における外国人就労者を取り巻く教育的支援のあり方に関して先行研究を整理している。列記すると外国人就労者の基盤的な学びの場としてのチームケアによる「実践コミュニティ」形成に関する重要性と、その意義について考察している(五十嵐2019)。また、OJT(On the Job Training)を通して行われるスーパービジョンのあり方や一般的な教育研修システムとの関係性に注目し、チームケアによる相互支援教育の重要性と介護特性を踏まえた学びの構造について理論的な考察を行っている(五十嵐2020a)。さらに介護現場における「個別ケア」実践のためのチームケアは、人材教育機能においても職員を育成する中核的な役割を担う土台でもあること。また、外国人就労者の学びの場としてチームケアによる個別ケア教育を継続的な教育の中核に据えることの重要性と顕在化する異文化理解の支援のあり方について、実践的な観点から課題を整理している(五十嵐2020a)。外国人就労者のための個別ケアのための演習教育方法に関しては、3つの観点から理論的な整理を行っている。一つは、個別

*1 元東大阪大学短期大学部介護福祉学科准教授
現宝塚医療大学介護福祉別科専任教員
E-mail : igarashi@tumh.ac.jp

ケア教育のための介護スキルの構造である。次に介護スキルの個別ケア教育における適応に関し、生活場面ユニットの概念を用い、「生活場面」のもつ多面的な状況理解を含め相互教育を通して学ぶことの重要性について考察している。最後に生活場面ユニットと介護実践のもつ特性に即した相互教育の目的に沿った演習教育方法について理論的な枠組みを整理している(五十嵐 2020b)。

それぞれの介護事業所(施設)には、慢性的な人手不足など介護実践における多様な実践的課題と連動する組織固有の教育課題が存在する。その教育課題の解決を図り、効果的な教育システムの維持向上において、形成的評価の果たす役割と重要性についてプログラム評価の観点から教育プログラムの導入のための課題を整理している(五十嵐 2021)。また、2000年以降の北米における組織的な「Culture Change」における教育的支援の再構築に向けた実践における教育プログラムに関する先行研究の整理を通して、外国人就労者のためのチームケアを通じた相互支援教育プログラムモデル構築に向け実践及び形成的評価に関する課題について整理している(五十嵐 2022)。さらに我が国の多様な人材活用が求められる高齢者介護を取り巻く社会的な課題状況に対して、組織における人材教育機能の強化のための効果的な教育プログラムに関して国内外で実施されている教育プログラム評価等に注目し文献レビューを行っている。教育プログラム評価の方法論分類において「教育効果に関する総括的評価」「個別教育の継続的な形成的評価」「プログラム実施の形成的評価」の3つの評価システムをプログラムの目的に応じて組み合わせた評価方法の分類構成を明らかにしている。合わせて、介護現場の組織的な特性、課題状況を視野に入れた実施形態やアウトカムの設定を行い、適切な評価システムを柔軟に組み合わせ、より効果的な教育プログラムの評価方法を検討することが重要であることを明らかにしている(五十嵐 2023a)。さらに外国人就労者のための教育的支援に関する聴き取り調査を実施し現状に関する質的な内容分析を行っている(五十嵐 2023b)。外国人就労者の入職時からの段階的支援の推移に応じた実施及び課題状況を明らかにし、今後の組織における教育的支援のあり方について教育プログラムの必要性の検討を含め課題を整理している。

本稿の目的は、これら前述した先行研究を土台として個別ケア教育における相互支援の演習教育方式を導入し、外国人就労者を含めたチームケアによる「実践コミュニティ」の形成と恒常的に人材教育機能の向上を図るための形成的評価及び総括的評価を実施できる実装可変的な教育プログラムの理論的構造を含めプログラムデザインを明らかにすることにある。本稿で整理している教育プログラムは、相互支援教育プログラム(Mutual Support Education Program、以下、MSEプログラム)と名付け、暫定プログラムモデルのプログラムデザインを整理している。具体的には、先行研究によって明らかにした課題を取り巻く社会情勢や課題状況、及び聴き取り調査による課題現状の把握内容を基にエンパワーメント評価理論の基本視座を価値として集約し、さらに設計的な骨格としてプログラム評価理論を用いプログラムデザインを明らかにしている。

プログラム評価理論の考え方は、現場の中で協働を通し課題解決のためのプログラムモデルを構築するとともに形成的評価・総括的評価を用いて課題解決を図っていく方法でもある。MSEプログラムは、短期の初期導入プログラムであるMSEスタートプログラム(4か月)とスタートプログラム終了後のMSE継続プログラム(4か月経過後～任意期間)で構成している。本稿で主に整理しているMSEスタートプログラムは、プログラム・プランニングステージ段階¹⁾(H-T. Chen 2015:39-40)で用いられる暫定的なプログラムモデルでもある。プログラム・プランニングステージ段階では、さらにニーズ評価・キャパシティ評価を通して実装検討したものを4か月間のMSEスタートプログラムとして実施する。次に、実施ステージ段階における形成的評価、アウトカムステージ段階における形成的評価の経過を含め総括的評価を経て、解決した課題の確認と共に継続的な課題を抽出し、それぞれの施設(事業所)の実情に応じた独自の継続プログラムモデル開発へ移行するという一連の流れとなっている。

本稿で整理しているプログラムデザインの構成は、(1)プログラムの目的と理論的根拠 (2) プログラム理論 (①インパクト理論、②プロセス理論) (3) 評価デザインの概要、である。

プログラム評価 (Program Evaluation) については、「社会的介入プログラムの効果をシステマティックに検討するために、プログラムを取り巻く政治的・組織的環境に適合し、かつ社会状況を改善するための社会活動に有益な知識を提供しうる方法で、社会調査法を利用することである (Rossi ら 2005:15)」と定義される。プログラム評価理論の特徴は、形成的評価を通じたプログラムの改善と総括的評価を用いたアカウントビリティの確保にある (Rossi ら 2005:35; 山谷ら 2020:25)。MSE プログラムの基本的な理論設計に関しては、このプログラム評価理論を基に整理構築している。プログラム評価理論におけるプログラム理論は、インパクト理論とプロセス理論で構成されている。インパクト理論は、社会課題が解決された状態 (=アウトカム) の達成とそれをもたらすプログラムの活動・サービスとのあいだの手段・目的関係を示すものである (山谷ら 2020:38-39)。プログラム評価理論においては、社会的活動における影響的な効果も含めたインパクト理論としてアウトカム理論を包含している。またプロセス理論は、プログラムの実施過程 (プロセス) におけるサービス利用計画や組織計画 (運営体制) が含まれ、サービスの提供や活動の実施がサービス利用者 (ターゲット集団) に届く道筋を示しているものである。(山谷ら 2020:39)

MSE プログラムのもう一つの理論的基盤としてエンパワーメント評価理論の考え方がある。MSE プログラムの基盤となる視座に関しては、前述の先行研究群との関連からエンパワーメント評価理論の 10 の原則に基づいた理論的根拠を整理している。エンパワーメント評価理論は、プログラムに関わるステークホルダーが自身のプログラムを計画、実施、そして評価できるようなキャパシティを蓄積させることで、期待されている結果を得る可能性を高める事を目的とする評価アプローチである (Fetterman & Wandersman 2005:37)。

我が国の精神保健福祉領域において、先駆的にプログラム評価理論を用い研究蓄積が行われている CD-TEP 評価アプローチ法 (An Evaluation Approach of Circular Dialogue between Program Theory, Evidence Practices) (大島ら 2019) の場合、既に行われている社会事業に対し、CD-TEP 評価アプローチ法の適応を通して現状課題を明確にし、プログラムモデル化を通して事業評価することが可能な仕組みとして整理されている。また、社会事業や社会福祉の組織が、実践課題に対応するために協働を前提とした CD-TEP 評価アプローチ法の適応を通して一からプログラムの効果モデルを構築するための方法論や実施評価方法も整理されている。また、近年、協働作業による効果モデル開発の取り組み等のための「EBP 効果モデル」技術支援センター (新藤・大島 2022) の設置を通して評価キャパシティ形成に向けた専門機関による連携協力を強化した仕組みづくりが開発推進されている。

介護現場での人材教育システムに関しては、組織独自の教育プログラムがすでに多様な形で実施されている現状も考慮しなければならない。組織独自の教育プログラムをはじめ、コンサルタント企業との連携による教育プログラム、介護職員キャリア段位制度や技能実習生のための技能教育システムなどの適応状況も同様である。MSE プログラムのプログラムデザインに関しては、このような介護現場の現状に対し、導入前の段階で実装検討を行い整合性に配慮したプログラム構成となっている。具体的には、既存状況でのスーパービジョンや個別ケア教育に関する実施状況、教育研修プログラムの内容と実施状況等を勘案し、MSE プログラムへの取り込み設定又は連携設定できること。また、介護現場で使われている個別ケアのためのマニュアルや個別評価スケールを MSE プログラムの評価スケールと置き換えて MSE プログラムを実施できる仕組みとなっている。また、MSE スタートプログラムに関しては、介護現場での実施負担の軽減を重視し、日常的な介護業務の中で無理なく実施でき、評価作業期間も緩やかに設定している。

我が国における社会福祉実践領域でプログラム評価理論を基にしたプログラムデザイン開発に関する方

法論、又はプログラム構造を明らかにしている研究に関しては、CD-TEP 評価アプローチ法に関する研究しか見当たらない。介護現場の中で多くの教育プログラムが創造されていくことを願う一方で、教育プログラムを創出し実施するためには、プログラム・プランニングステージ段階でのプログラム開発作業も前提として求められる。そのような背景からも、プログラム評価理論を用いてプログラムを開発する際の設計図として構造を明らかにすることは重要であり、存在する教育的課題の解決や説明責任を果たせる実証可能な教育実践のための一助としての意義があるといえる。

II. MSE プログラムの目的と理論的根拠

個別ケア教育とは、様々な日常の介護業務の中で個別配慮に基づいた利用者の直接介護に必要な教育的支援を指し、個別利用者のための介護スキルをどのように教えるのかという教育実践である。どのような介護現場においても職員間での OJT を通して行われる個別ケア教育は不可欠であり、適切な個別ケアサービスの質的な担保に寄与する教育実践でもある。

MSE スタートプログラムと継続プログラム共に介入実施に関しては、形成的評価として定期的に修正・改善を行い、現場独自の教育課題を浮き彫りにし解決に向け検討できること。また、常に効果的に課題解決できる教育プログラム（又はシステム）を恒常的に維持継続するための教育実践及び評価方法を構築するという考え方に基づいている。もう一つの主眼は、外国人就労者のための必要な教育的支援を行うことである。ケアチーム全体が「実践コミュニティ」の形成を通して、外国人就労者がその中で共に専門的なスキルを学び、就労定着・維持へとつながる教育的支援や必要に応じた社会的支援を行うことである。

また、広義の視座としては、MSE プログラムが組織における教育研修システムとの相補的關係を通じた教育的支援の基盤となる組織全体の人材教育的機能の維持・向上を目的としている。

Fetterman&Wandersman によって整理されたエンパワーメント評価における 10 の原則と MSE プログラム構成との関係を次に整理する (Fetterman&Wandersman 2005)。

1. 改善 (Improvement)

エンパワーメント評価では、ステークホルダー、プログラム、組織やコミュニティにおける成長や改善を大事にする。それぞれが結果を得るために、エンパワーメント評価の方法やツールを活用する (Fetterman & Wandersman 2005:40-42)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

高齢者ケアの現状において、外国人材等の「多様性の尊重」に基づく教育機能の充実とより個別化された教育ニーズや教育システムの改善を図ることが求められている現状にある (五十嵐 2019:9;2029:4;2023b:69)。特に外国人就労者において求められる新たなニーズとして顕在化する社会生活のためのソーシャルワーク支援方法や多文化ソーシャルワーク機関との連携のあり方等 (五十嵐 2019:18;2020a:8;2023b:69) も検討することができる教育プログラムが求められる。介護現場では、教育的な課題が顕在化しているとは限らない。介護実践において、介護職員個々の課題意識レベルに留まり、教育的な方法で解決を図る必要性がケアチームにも組織的にも認識されていない場合、教育プログラムを通してどのように顕在化させることが出来るのか検討が必要である。(五十嵐 2021:7)。また、教育プログラムがより効果的に課題解決を図ることが可能であるように実装科学としての方法論的な検討も重要であり、組織レベルにおいては、実践の変革に向けた哲学や組織の理念を共有できることが前提として求められる (五十嵐 2022:26)。

MSE プログラムでは、組織における人材教育機能の維持強化に資するための形成的評価を重視している。

また、スタートプログラム及び継続プログラムを通じて現場のもつ教育的課題を顕在化させることを可能とする仕組みである。また、ケアチームの中で顕在化した課題を共有し効果的な解決を図る協働作業を通して組織の継続的な成長改善と人材育成のために役立つ教育プログラムとして設計している。

2. コミュニティ・オーナーシップ (Community Ownership)

エンパワーメント評価では、評価者のアドバイスを得ながらステークホルダーが評価を実施し、その結果を用いるのである。ステークホルダーらがプログラムや評価に関して最終的に重要な決断をする。エンパワーメント評価者にとって主な課題は、評価を実施するためのキャパシティ構築とコミュニティ・オーナーシップの促進を段階的に進めることにある (Fetterman & Wandersman 2005:42-44)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

外国人就労者が他の介護職員と共に自然なチームケア環境の中で成長することができ、介護サービスを利用している人のより質の高い介護の提供につながる好循環の職場環境となることが求められる。そこでは、相互に学びを深められる「実践コミュニティ」を通してお互いの良い実践方法を伝え合い、未熟な実践方法を省察するなど、風通しの良いオープンな関係性の中で学べる教育環境を醸成することが重要となる (五十嵐 2020a:2)。個別ケア教育を構造化し、より効果的な相互支援教育の方法として個別ケアの身体性の特性にも配慮でき実践に関係する様々な環境との相互作用で存在する個別ケア実践を認識できることが重要である (五十嵐 2020a:8)。チームケアにおける主任等による精神的サポートなどの側面的支援やトランスフォーメーション・リーダーシップ構築も求められている (五十嵐 2023a:44)。同様に教育プログラムにおけるマネジメントサポートの役割の明確化とケアチーム・メンバーに必要なコミュニケーションの円滑化とそれを側面的支援できる役割も重要である (五十嵐 2022:5)。

MSE プログラムでは、組織メンバーが組織内で実施マネジメントを通して実施できるようにプログラム設計している。MSE スタートプログラムでは、筆者がファシリテーターとして側面的な支援を通じた実施マネジメント状況を想定しているが、引継ぎ連携も含めて実施される。その後の継続プログラムでは、組織メンバーのみで組織内での実施マネジメントを機能させ、コミュニティ・オーナーシップを基本に据えた実施方法への移行を想定している。また、プログラム実施においては、チームケア・メンバーが自ら教えることを通じて、自らの介護実践を見つめ直し、適切な個別ケアを提供する自らの実践力を向上させることができるような学びの関係を構築すること (五十嵐 2019:8)。また、経験等の差に限らず外国人就労者も含め誰もがフラットな関係性の中でオーナーシップをもち実施と評価を行うことを可能とする教育プログラムとなっている。

3. 包括性 (Inclusiveness)

プログラムスタッフ、他のプログラム関係者、資金提供者、参加者らと包括的コンサルテーションをする事によって良い解決法が得られるとエンパワーメント評価者は考える。さらに、包括性は、評価プロセスのオーナーシップを助長して、評価の結果がステークホルダーによって実践やプログラム改善に役立つのには重要な方法であると考えられている (Fetterman & Wandersman 2005:44)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

教育的支援では、第一義である介護の質的向上との関係から教育的影響や効果検証を行う必要がある (五十嵐 2022:9)。また、組織的な見地から組織の理念や人材育成としての教育的支援のあり方等、その実情に応じた実施方法の検討が求められる。外国人就労者の場合、適切なコミュニケーション力の育成は、日本語の習得力との関係からも継続的に検討する必要が早くから指摘されている (五十嵐 2020a:2)。チームケ

アは包括的に他の専門職との連携で成り立つ実践でもある。組織の人材面で流動的な雇用環境であれば、入れ替わりのあるメンバー間の調整や新人教育における補完的な対応等の教育的ニーズの多様さが存在する。利用者の応変的な対応等も含め、教育的支援の多面的な検討を行うための人材教育機能におけるマネジメントサポートの役割が組織的な観点からも検討が必要である（五十嵐 2022:9）。

MSE プログラムでは、MSE スタートプログラムにおいて、実施期間とその後の評価作業期間を設け、実施期間と作業期間を交互に4クールを実施する構成である。作業期間では、相互支援教育の実施状況を多面的データ（利用者との関係性も含め個別ケア実践の質的・量的データ）を基に実施メンバー全員で確認する作業が行われる。また、MSE プログラムの実施マネジメントを担う担当者が他の専門職（看護職・リハ職・栄養管理職等々）、管理者等の組織メンバーとも情報共有する仕組みとなっている。形成的評価作業に伴いチームケアのみならず組織全体の教育的課題が浮き彫りになる状況も想定される。短期間の実施プログラム内だけでは、解決を図れない教育的課題に関しては、教育研修システムでの対応及び組織における検討課題として俎上し包括的な検討を進めることができる仕組みとなっている。

4. 民主的参加 (Democratic)

コミュニティに存在するスキルや知識を最大限に活用するのに重要で、特に協議や真の協働性の根幹にあり、公正さと法の適正手続きはエンパワーメント評価の基盤になっている。ステークホルダーらが良い評価結果でなくてもそれをお互いに共有したり、そうした評価結果に基づいてプログラム改善を行っていく余裕を持つためには、明瞭さと公開性が信頼感を促すことになる。民主的参加は、ステークホルダーらが意思決定プロセスに関わることで、プログラムが参加者のニーズや価値観により適合したものになるという前提に基づいている（Fetterman & Wandersman 2005:44-45）。

〔先行研究と MSE プログラム構成との関係〕

介護現場における多様な人材活用の雇用現状において、特に外国人就労者が日常の介護業務において孤立することなく、自らが、自己の教育的なニーズや意向を他の介護職員や組織に対し、容易に伝達できるオープンな職場環境が求められる（五十嵐 2021:7）。マネジメントサポートにおける多面的な役割として、外国人就労者の教育的支援の課題とも関係するケアチーム・メンバー間のコミュニケーションの促進やメンタリング支援、社会生活支援等も求められる（五十嵐 2022:27）。また、個別ケアの実践では、外国人就労者が自国社会や生活環境で培われ自己に内在化されている文化と利用者のもつ文化との違いに気づくことが出来るような教育的な働きかけも重要となる。さらに外国人就労者と他の日本人介護者との関係も同様である。（五十嵐 2020a:3）。教育的支援においては、チームケアのメンバーが相互の異文化理解に基づいたスキル学習を通して積極的な交流を図り、外国人就労者のもつ異文化への尊重に基づいた教育プログラムとなっているのが求められる（五十嵐 2020a:4）。

MSE プログラムでは、演習教育方式を用い無理なく日常業務内で実施できる個別ケア教育の相互支援が行えるように設定している。そこでは、経験者が初心者进行を教える主従関係ではなく、中堅の経験者同士やベテランの経験者同士も相互に教え、又教えらるる作業を行い、相互の実践を見直し省察を行えるように設定している。MSE スタートプログラムの作業期間では、全員で多面的な評価内容を確認するとともに、個々に個別ケアの実践的理解や対応スキルの向上をめざすための個別課題の評価作業も合わせて行われる。経験者が他のメンバーによる個別ケア実践から自己省察的に反省しなければならない状況も想定される。また、作業期間においては、次期の実施期間に向けて実施内容の修正や改善を参加者全員が民主的参加を通して提案し、実施する作業が組み込まれている。外国人就労者のメンバーも MSE プログラムへ参加することに必要な個別配慮を受けながら他のメンバーと同様に実施する設定となっている。

5. 社会的正義 (Social Justice)

世の中に社会的不正が存在し、エンパワーメント評価者は、評価を用いてプログラムを改善する事で状況を良くしていく事につとめている。さらに、その中で社会状況やコミュニティが良い方向に向くのであると信じている。それゆえ、人はより自信に満ちて、自己決定感が高まり、そして自己の生活にコントロール感を抱くようになると、そうした社会における不正に立ち向かえるようになるのである。エンパワーメント評価の目指すところは、社会貢献に着目して影響を与えることである (Fetterman & Wandersman 2005:45-46)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

チームケアにおける「実践コミュニティ」の形成を通して、風通しの良い相互支援が行われ、個々の介護職員が個別ケア実践に責任をもち、だれもが適切な方法で支援することができるようになることが重要である (五十嵐 2019:8;2020a:2)。外国人就労者の教育環境や教育方法の検討を行うためにも個別ケア教育の現状に関する課題の抽出や分析が可能であることが合わせて必要となる (五十嵐 2020a:2-3)。教育プログラムの評価において近位・中位・遠位アウトカムとして計画されるプロセスやゴールが、どのように介護の質的向上を検証できる統合されたインパクト評価を行うことができるのかが問われる課題である。相互支援教育プログラムの教育評価として、これらの個別ケア実践に関係する既存の評価実践や専門職によって行われている評価との関連など多面的な個別ケアの実践評価をつなぐことが重要である (五十嵐 2022:9)。

MSE プログラムでは、介護現場の日常的な個別ケア実践を主眼に行われる教育プログラムである。公的介護サービスの利用者に対して、適切な個別ケアに基づいた直接・間接のケアサービスを提供することを第一義とする実践のために行われる。MSE 教育プログラムを通して介護サービスの質的な向上を図ることが求められ、相互支援教育のプログラム実践や評価活動を通して、組織内の人間関係の閉そく感や不安全感の修正や改善につながるとともに、利用者ケアに対する倫理的な判断能力の向上を図る等の法定教育研修との相乗的な教育効果への影響も視野に入れた構成となっている。

6. コミュニティの知見 (Community Knowledge)

エンパワーメント評価者にとって、コミュニティの知見を大切にすることとは、ステークホルダーの暗黙知を明らかにする事によって、それが共有された上で、新しい知見となっていく事を意味している。コミュニティの経験が科学手法や「ベストプラクティス」を文脈の中で理解していく大事な資源とみなしている (Fetterman & Wandersman 2005:46-47)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

個別ケアを主眼においた相互支援教育プログラムでは、他の介護職員に対して適切に伝える教育的支援、適切に確認するための教育的支援、適切に指導する教育的支援に対して実践評価することが可能であるのかが求められる (五十嵐 2020b:18-19)。また、タイムリーな固有環境での利用者の身体状況や生活環境に応じた配慮の必要性をチーム全員がその都度確認し、適切なコミュニケーションを図り介護実践を行うことも求められる (五十嵐 2020a:2)。チームケアでは、日本人介護職員が外国人就労者に対し必要な教育的支援を行う上で日本語の理解力等のギャップに気づく機会を創出できる職場環境や協働のあり方も重要となる (五十嵐 2021:7)。相互支援に基づいた教育プログラムの実施においては、日常の介護業務のどのような状況での小時間に行うべきなのか、又は、必要な時に教えを求める行為や状況をどの様に業務時間で無理なく設定することができるのかを検討することも重要である (五十嵐 2022:24)。外国人就労者が個別ケアを実践し、異文化による見解やその見解に基づく介護行為に対する考え方や認識の相違が潜在化する場

合、ケアチーム間でその相違を的確に確認し齟齬をなくすことも必要となる(五十嵐 2020a:2;2023b:69)。外国人就労者を含め介護現場における組織特有の人材教育機能の現状や課題が存在する状況が想定される。どのような個別ケア教育が「実践コミュニティ」の形成につながる教育実践となるのかを相互に確認し協働構築できるような教育プログラムの適応が求められる(五十嵐 2020a:2)。

MSEプログラムでは、基底となる介護業務内で行われる実施方法を通してケアチーム・メンバーが相互に教え、又教えられる状況を意図的に設定している。そこでは、相互の個別ケアに対する考え方や適応スキルの違いなども顕在化する状況も想定している。作業期間の評価作業を通して、より適切な個別ケアの実践がメンバー間で共有され、伝達共有される状況を通して個々の気づきが促される設定となっている。外国人就労者の個別ケア実践の理解に関するつまづきやチームケアにおける実践認識のズレなども同様にチームケア・メンバー間で共有され、より適切な教育的配慮方法を組織やチームケアの知見を通して解決を図ることができるように設計している。また、実施期間中には即時解決を図れない個別ケア課題に関しては、実施期間とは別に Off-JT 等の集合型研修の場を利用して演劇方式やベストプラクティスの開示等を行い全員で再検討する場等も設定できるように設計している。

7. エビデンスに基づいた戦略 (Evidence-based Strategies)

エンパワーメント評価では、科学手法やエビデンスに基づいた戦略の価値を重視して、あるコミュニティの問題を取り扱うためにプログラムを計画あるいは選択する以前に、エビデンスや「ベストプラクティス」に基づいた介入を熟考することが大事であるとしている。ステークホルダーがエビデンスに基づいた知識(つまり「上手い実践」とコミュニティが持つ文脈や参加者の知見をどのようにして介入計画や実施に統合させることができるのかを支援していく事が、エンパワーメント評価者の役割の一部でもある(Fetterman& Wandersman 2005:47-48)。

[先行研究と MSE プログラム構成との関係]

介護現場の組織的な現状において、教育プログラムを導入する場合、地域の実情等の社会的な課題背景や介護現場の組織的な特性、課題状況を視野に入れた実施形態、アウトカムの設定を柔軟に組み合わせ、より効果的な教育プログラムの評価システムを検討することが重要である(五十嵐 2023a:45)。そのための要因として、チームケアの協働作業の前提となるチーム間の教育プログラムに関する共通認識と情報共有が可能であるかが重要な課題である(五十嵐 2020b:18-19)。教育プログラムにおいて、理論と実践の乖離を埋めるための形成的評価の方法に関しては、チームケア間のエンパワーメント状況や組織、人材、環境等々の多様な要因が介在する質的な実施状況を把握するための調査研究方法も重要であり、プロセス過程の可視化と適宜の情報共有の方法を明確にすることが求められる(五十嵐 2022:8-9)。実装された「効果モデル」の構築においては、それぞれの介護事業所(施設)における教育環境や人材教育機能に対するプログラム・ニーズ評価に基づく固有性に依拠した評価計画であるのかが求められる。合わせてそれぞれの介護現場の実情を反映した教育課題の解決方法として多様さをも考慮した形成的評価作業の実施が可能であるのかが求められる(五十嵐 2021:9)。総括的評価においては、個別ケア評価や関係する既存データを「文脈的な統合」を通して、評価的整合性を紡ぎ教育実践評価を行うことも多面的な課題解決方法として検討する必要がある(五十嵐 2022:10)。

MSEプログラムでは、個別ケアの介護実践のために求められる基本的な理解や適応スキルの根拠説明を基に相互支援教育の関りが行われる。利用者のための適切な個別ケアのあり方が形成的評価の作業を通して相互に共有され、個々人の自己省察を促し個人の実践コンピテンシーの向上へとつながる。外国人就労者を含めメンバー誰もが適切な個別ケアの根拠説明と教育的支援が行えることでチームケアとしての適切

な連携へとつながり組織としての介護の質的な向上へと相乗的に教育効果が派生することになる。自己やチームケアにおける介護実践が適切であるかどうかを作業期間の評価活動を媒介しエビデンスとしての確認作業が行われ、実施期間と作業期間が繰り返すプロセスの中で個人やチームケアの質的な変化が可視化された指標として確認できる仕組みとなっている。また、一定期間後の総括的評価作業では、アウトカムとしての教育的効果の結果や残された教育的課題等についても参加メンバー間のみならず、他の専門職や組織メンバー間で可視化されプロセスとしての教育プログラムの効果が確認できる仕組みとなっている。

8. キャパシティ構築 (Capacity Building)

評価プロセスを進めていく中で生じる学習からの結果としての個人の試行や行動の変化、そしてプログラムや組織の手続きや文化の変化である。エンパワーメント評価はステークホルダーの評価を行うキャパシティ(評価キャパシティ)を向上させることと、プログラムの計画や実施を改善できるキャパシティ(プログラムキャパシティ)の両方を、同時に高めるように設定されている。ステークホルダーらはキャパシティを得て、評価者や他の技術的な援助が低減しても自分らで評価を行う事ができるようにしてある(Fetterman&Wandersman 2005:48-49)。

[先行研究とMSEプログラム構成との関係]

介護現場における個別ケアの教育方法は、利用者の心身の可変的な状態変化も含めた固有環境で介護実践に必要な専門的な知識の獲得、適切な情報共有、実践スキルの習得、価値観の共有、自己成長のためのメタ学習等の要因を考慮した学習環境の醸成を図ることが重要である(五十嵐2020a:2)。チームケアにおける「実践コミュニティ」としての学びにおいては、一方的に指導する、指導されるという学びではなく、お互いの良い実践方法を伝え、未熟な実践方法を省察するなど、双方向の学びの場を通して風通しの良い関係性の中で無理なく学べる環境を醸成することも重要である(五十嵐2019:8)。チームケアを「実践コミュニティ」として機能させることが可能であれば、相互のコミュニケーション力の向上を図り、業務上の情報伝達や伝え教えあう職場文化を醸成することで介護の質の向上に反映することが可能である(五十嵐2019:8)。

MSEプログラムでは、ケアチーム間での相互支援教育の関係性を通して自己の個別ケアの理解や実践スキルを相互に開示し、相互の認識を突き合わせ再確認する教育的関りを創出する。各実施期間後の作業期間においては、他のメンバーに対しても相互支援教育の実施内容を公開し、他のメンバーの学びも間接的に学び確認できるように設定している。ケアチーム間での相互支援教育の関係は固定されず、作業期間の次期実施期間に向けた再検討を通して、ケアチーム間での必要な個別ケア課題に応じた学びに焦点化する等、実施方法や解決方法も可変的に対応できるように設計している。MSE スタートプログラムの実施に関しては、筆者がファシリテーターとして、各期の作業期間の評価作業と終了時の総括的評価を担い、協働作業を通して担当者へ引継ぎも合わせて行う仕組みである。また、MSE 継続プログラムにおいては、実装可変的な教育プログラムとして、独自の課題設定も付加できるように設計している。評価作業についても、組織やケアチーム内で分担し、創意工夫を通して評価スケールを新たに考案することも想定できる設計となっている。

9. 組織の学び (Organizational Learning)

エンパワーメント評価においては、改善されることが基本的な原則である。改善が考えられるのは、学び(組織の学び)を奨励するプロセスがあり、学びをするように働きかける組織的な構造(学ぶ組織)が存在する時である。エンパワーメント評価では、経営面やスタッフの関心が改善に向けられているという

限りに関して「プログラムの目線」からアプローチするツールや実践をすすめ、組織の学びの文化を発展させる動機付けやスキルを促進している (Fetterman&Wandersman 2005:49-50)。

〔先行研究と MSE プログラム構成との関係〕

介護事業所（施設）では、存在する多様な教育的課題に対し、対応すべく教育内容や教育方法を検討することが求められる。外国人就労者の教育支援を考えた場合、言語的能力や文化的差異に基づく不理解等から既存の教育システムの中で同様に学ぶことが難しく、他の介護職員と同じ教育的効果が得られない場合も考慮する必要がある (五十嵐 2021:7)。組織的に行われている既存の教育研修等の教育実践状況に関しても多様さがあり、個別ケア教育の評価を含め、人材教育機能の評価システムとして、その適切さや効果なども継続的に評価が可能であるのかが求められる (五十嵐 2020b:20)。教育プログラムの実施に関しては、多くの介護現場では、法定教育研修や既存の教育研修プログラムが実施されている現状を踏まえ、プログラム評価理論の適応や形成的評価の導入に関して、十分な協議を行い意義の共有を慎重に行うことが求められる (五十嵐 2021:9)。また、個別ケア教育における組織的な教育実践状況の維持・向上に向けた教育評価に関しては、教育研修機能との関連性や継続的な再検討の方法等も含めた教育評価プログラムの計画が求められる (五十嵐 2020b:18-19;2023b:68)。

MSE プログラムでは、作業期間の中で顕在化した教育的課題に関して、次期の実施期間内では解決を図ることが難しく組織的な見地から課題解決に向けた検討が必要な場合等、組織全体の教育研修システムとの連携で継続的に検討することも可能な設定となっている。また、個々のメンバーが介護実践の中で形成的評価活動を日常化した視座から認識し、他の介護業務の形成的評価活動を提案するなど個々の介護職員の主体的な発展形態として派生させることも可能である。また、MSE スタートプログラムとその後の継続的なプログラムの実施を通して、組織独自の変化する組織事情などに適応した教育的課題に対しても柔軟に向き合い継続的な組織全体の学びの文化の醸成を図ることができるよう構造的に設計している。

10. 説明責任 (Accountability)

プロセス評価は結果重視の説明責任を手段としてみることで、エンパワーメント評価は評価プロセスに関する説明責任も優先事項として取り扱う。プログラムのプロセスを記述して査定する事によって、プログラムスタッフや参加者は論理的に物事を考えることができるようになる。これによって、プロセスとアウトカムの面においての説明責任を考えるメカニズムをつくるのである。エンパワーメント評価は、形成的・総括的評価が示す両方の説明責任に焦点が置かれている。形成的評価に力が注がれるに従い、総括的評価が結果を出す可能性が高くなるからである (Fetterman&Wandersman 2005:50-52)。

〔先行研究と MSE プログラム構成との関係〕

MSE プログラムでは、プログラム評価理論を適応し構成している。具体的には、組織的なチームケアにおける個別ケア課題に対応する継続的な形成的評価を通して各メンバーが根拠情報を認識し、他者へ説明し教えることができるという実践的な理解を図れるようになっている。また、作業期間においては、他者のグットプラクティスや自己の実践との違いを理論的・構造的に理解し説明できる力量を育てることも相乗効果として組み込んでいる。多様な人材の受け入れに伴う個々の教育的課題へのアプローチ方法の検討と時系列的な個人の成長を確認できる形成的評価では、自己の課題を明確にし、現在の自分の現状レベルや今後の実践的課題を他のメンバーとも共有し相対的に確認できる仕組みとなっている (五十嵐 2023b:68-69)。また、総括的評価では、時々に変容する組織的な人材状況や雇用環境などが反映する組織独自の教育的課題が浮き彫りになる。そこでは、各メンバーのみならず他の組織メンバーも情報共有し組織的なレベルでの課題認識とその解決に向けた検討を図れるように構成している。上記の3つの評価システム (五十

嵐 2023a: 46) を組み合わせたエビデンスと説明責任が表裏の教育プログラムとなっている。

III. MSE プログラムの理論構成

1. MSE プログラムのインパクト理論 (ロジックモデル)

MSE スタートプログラムでは、近位アウトカムの4つが短期の解決を図る視座であり、中位・遠位アウトカムが影響的効果を含めた解決を図る視座として構成している。近位・中位・遠位アウトカムに関する「インプット」「活動」「アウトプット」の内容に関しては、ロジックモデルIの中で整理している(図1)。

ロジックモデルはプログラムをどのように実施すると近位、遠位のアウトカムがもたらされるのか、プログラムがどのように作用するのかの論理(ロジック)をモデル化したものである(山谷ら 2020:42)。ロジックモデルの基本要素は「インプット(投入資源)」、「活動」、「アウトプット(活動の結果)」、アウトカム(成果)」の4つから構成されている(山谷ら 2020:42)。MSE 継続プログラムのロジックモデルについては、スタートプログラム終了後に実装的検討を通して改めて作成することになる。MSE スタートプログラムの4つの近位アウトカムを残し、組織独自の教育的課題に対応した近位アウトカムを付加し設定した場合、継続的な実施状況と各アウトカムとの関係については図2のようになる。

MSE スタートプログラムでは、個別ケア実践とそのためケアチーム・メンバー間の相互支援関係を用いた教育的支援を中核の実施方法とし、「介護スキルの向上」「チームケア力の向上」「個別ケアの質的向上」「外国人就労者のための教育システムの検討と改善」の4つの近位アウトカムを設定している。「介護スキルの向上」「チームケア力の向上」の2つのアウトカムに関しては、第1期～第4期までの形成的評価作業にて相互に評価内容を確認し検討修正を行う。「個別ケアの質的向上」「外国人就労者のための教育システムの検討と改善」の2つのアウトカムに関しては、上記2つの近位アウトカムに関する評価経緯も加味し全4期を通した総括的評価を行う。MSE スタートプログラムの場合、4か月という短期間での総括評価となるので、解決すべき課題が改善される内容ばかりではないことも想定される。そこではケアチーム又は組織全体で明確になった教育的課題を共有し、組織的又は中長期での解決を検討することも想定されている。また、個別ケアに関する職員個々のスキルレベルに関しては、各4期を通して自己課題の実証が図られるが外国人就労者を含めコンピテンスが多様な職員集団では、中長期的な観点から個人での学習や学びを継続する必要性も確認できるようになっている。また、MSE スタートプログラムでは、相互支援教育の実施状況を通して異文化等の相互理解を図ることが可能な仕組みとなっている。そのため日常でのケアチーム連携を通した介護実践の中で良好な関係性維持のための媒介的支援も含めた実施マネジメントが組み込まれている。中位のアウトカムについては、高齢者ケアにおける組織の「人材教育機能の向上」を設定している。個人のキャリアパスを含めた人材教育機能の向上を通し、延長線上で組織の雇用環境も含めた「人材育成力の向上」を遠位のアウトカムとして設定している。中位・遠位アウトカムは、MSE 継続プログラムの中で評価を確認する設定であり、ファシリテーター(筆者)がMSE スタートプログラムの終了時に実施及び評価方法等に関するガイダンスを行う設定となっている。このように、ロジックモデルIでは、教育的課題として取り上げられた個別ケア実践や個別スキル状況などが実践の中で浮き彫りとなる実践評価であり、チームケアを通して解決を図り、個々のスキルやチーム力の向上を図りエンパワメントできる仕組みとなっている。また、潜在化した個別ケアやチームケアの現状課題を顕在化させるというスクリーニング効果も組み込んだ実施方法となっている。

MSE スタートプログラムのロジックモデルIに関しては、組織の業務状況を勘案し実装的検討を通して行われるが、骨子としてのアウトカム等の基本構成は同じものとなる。MSE 継続プログラム実施準備に伴うロジックモデルの整理に関しては、介護現場独自の課題状況も含め、介護現場の固有性に依拠したア

ウトカムや評価方法への変更も想定可能である。MSE 継続プログラムを実施していく適応的な実装に関しては、「最適化」という概念を位置付けている(図2)。本研究でのMSEプログラムにおける「最適化」については、MSEプログラムによる個別ケア実践を通じた介護現場の実践課題の抽出化とその解決可能な教育実践(修正・改善)が継続的に行われるプロセスであると定義している。

2. MSEプログラムのプロセス理論(組織計画・実施計画・実施マネジメント)

(1) MSEプログラムの組織計画

MSEプログラムの参加スタッフに関しては、高齢者ケアに就労する外国人就労者を含めたケアチーム全員を対象としている。但し間接的な参加状況としては、他の組織メンバーも含まれる。外国人就労者に関しては、雇用において正規・非正規に限らず、EPA介護福祉士候補生、技能実習生(又は特定)、日本語学

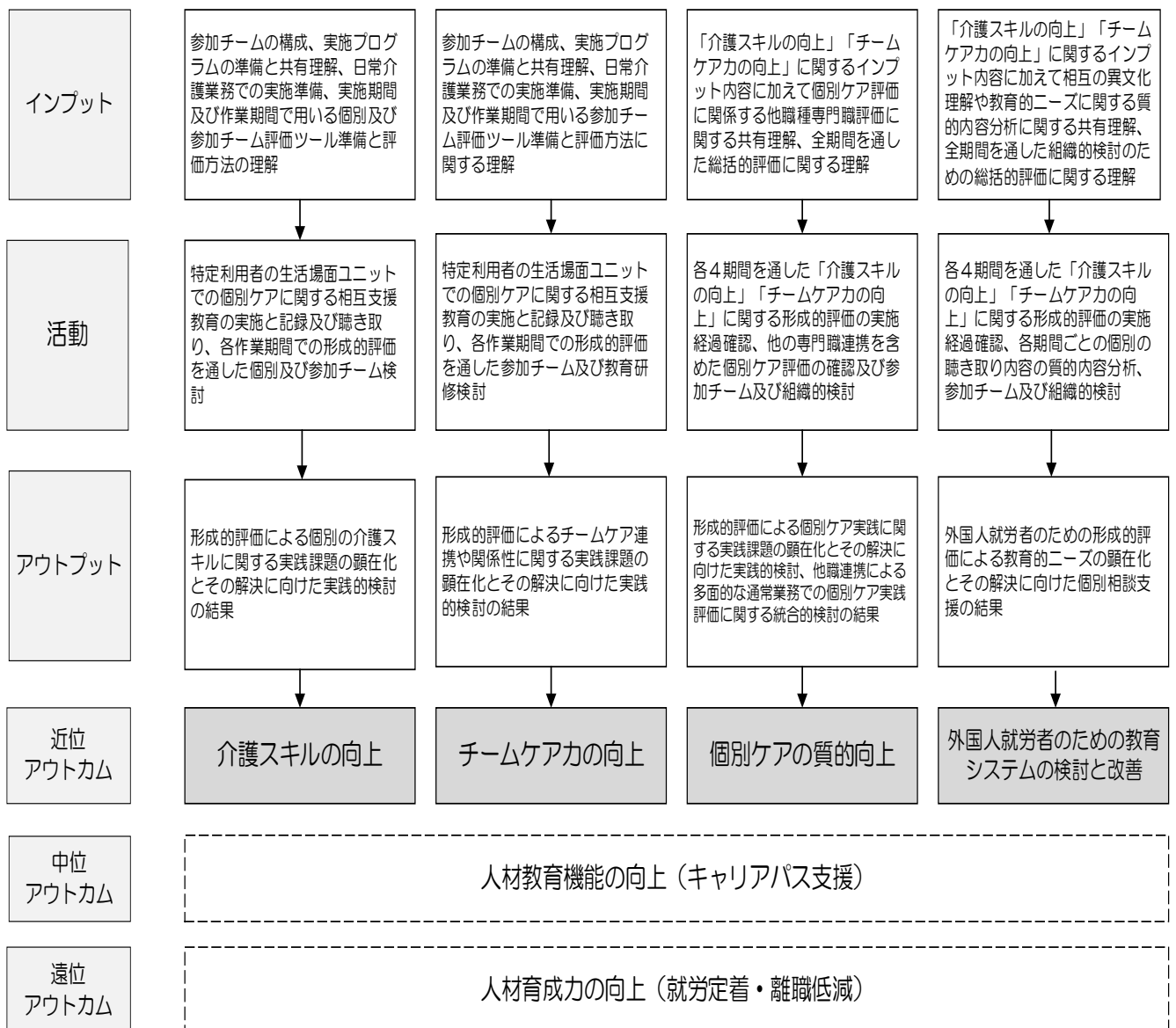


図1 MSEスタートプログラム【ロジックモデルI】(4か月期間)

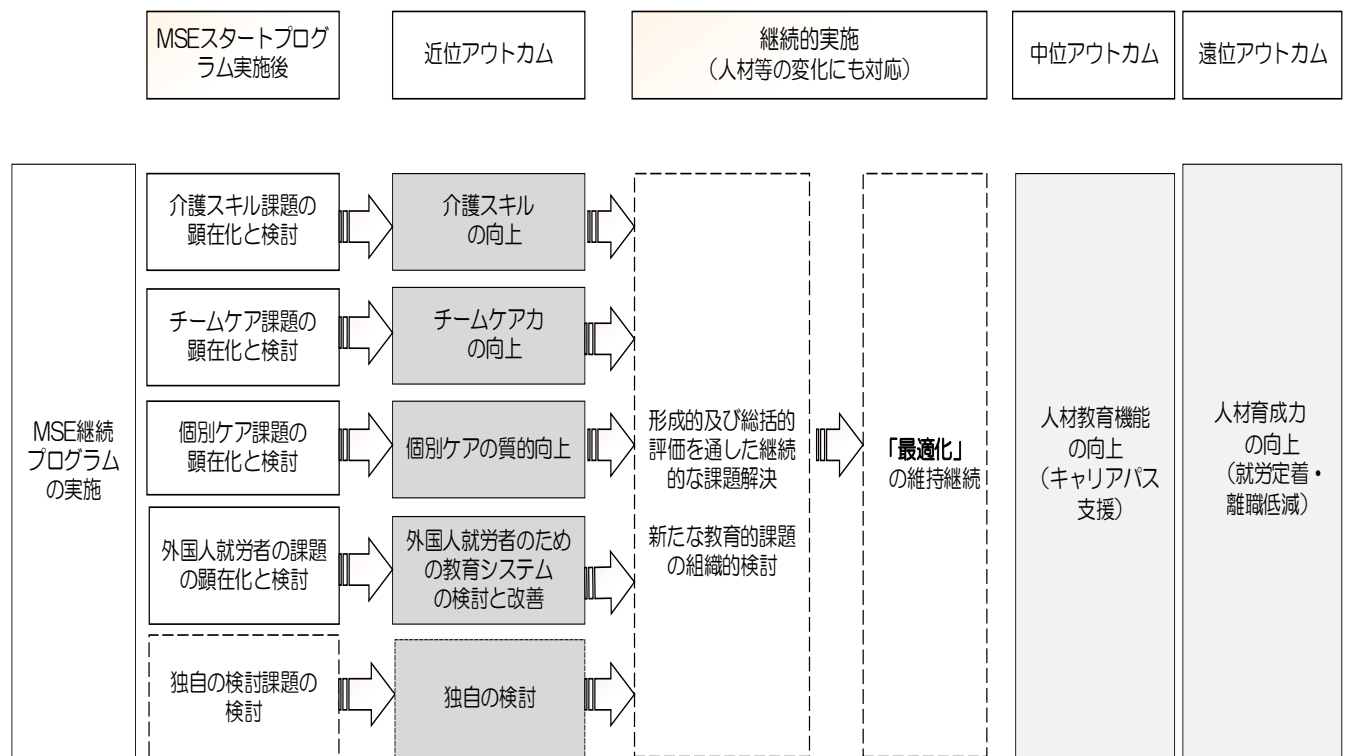


図2 MSE継続プログラム【継続的な実施とアウトカムの関係】（4つの近位アウトカムを継続した場合）

校生、介護福祉士養成校の在校生等の有期限での研修生や留学生等も含めた就労者である。MSE スタートプログラムでは、ケアチームの構成については、介護職員のみと限定的に設定している。高齢者ケアの施設や事業所においての実践規模も1フロアのみの場合や限定ユニットのみの場合等とするなど実施に関するキャパシティ評価に基づいて、限定的な実践対象者とすることも可能である。いずれの場合も、該当スタッフが担当する利用者も内在される状況である。

一般に介護現場での人材教育機能に関しては、職務を通じた個別スーパービジョン（On the Job Training, 以下,OJT）と職務から離れて行う組織内部での研修教育（Off-the Job Training, 以下,Off-JT）、そして組織外部での自己啓発的な教育研修等による自己研修（Self Development System, 以下,SDS）という大きく3つの教育研修システムとして整理することができる。また、介護現場においては公的介護保険制度に規定された介護サービス種別ごとの運営基準等に則り基本的な教育研修システムが構築されている（五十嵐 2019:13）。たいていの場合、介護現場では外国人就労者に限らず、新規の入職者が職員チームの一員として、就労する状況においては個別スーパービジョン（OJT）を通じた関わりを通して、一定期間の徒弟的な教育指導を受ける。その後、個別スーパービジョン（OJT）は継続するが、施設長や主任等の中間管理職者（または研修・実習生担当者）による個人のキャリアビジョンに沿った定期的な面接中心の指導へ移行するケースが多い（五十嵐 2019:14）。ただし、計画的な個別スーパービジョン（OJT）は、必ずしも現場に義務づけられているわけではない。個別スーパービジョン（OJT）と並行して、基本的な業務としての「個別ケア」のための知識や技術等は、主に介護・看護・リハ等の職員との業務共有の場を通し個々に学び続けることになる。この業務共有の場を通して行われるチームケアを基盤として、OJT、Off-JT、SDS、等での学びを重ね合わせながら介護に必要な仕事を覚え必要な知識や技術を相乗的に身につけていく。このチームケアでの学びは、円滑な利用者や職員とのコミュニケーション力を育む土壌でもある。外国人就労者の就労支援

においては、このような個別ケア教育を通じた職員間のチームケアでの学びは、人材教育機能においても職員を育成する中核的な役割を担う土台でもあるといえる(五十嵐 2019:14)。

MSEプログラムの組織計画に関しては、図3のような構成となっている。組織計画に関しては、それぞれの介護サービス事業所や施設等の組織構造的な違いが存在するので、あくまでも基本的なひな形組織状況として作成している。対象となるケアチーム・メンバーについては、組織の実装的検討を通して決定される。ユニットケアの介護老人福祉施設の場合は、外国人就労者の勤務するユニット単位でも実施できる。また、順次他のユニットでの実施に移行するなどの実施も可能である。対象となる利用者との関係については、同一フロアーやユニット単位等、ケアチーム・メンバーが日常的な個別ケアを担当し、その個別ケア実践が対象であり自ずと普段通りの組織的な業務状況を想定している。実施マネジメント担当が他の専門職や管理職等との連携を担当し、情報共有や調整等の関りを行う。外国人就労者の潜在化した教育的ニーズの解決方法として、組織外部コミュニティや在学する教育機関との連携も想定される。また、入国から日の浅い外国人就労者の場合、日常の社会生活での不理解や公共的な機関利用、入国管理等の公的機関との関りなど社会生活ニーズとして組織的な関与方法の検討も想定される。実施マネジメントに関しては、実装的検討段階で担当者を決め、筆者がファシリテーターを担い、側面的支援を行う。組織的な教育環境に関しては、既存の教育研修システムでの初任者 OJT や定例の Off-JT 等の教育研修なども通常通り行われている状況を想定している。

(2) MSEプログラムの実施計画

MSEプログラムの実施計画については図4のような構成とプロセスとなっている。図4で整理している実施計画の具体的な実施方法や手順等については、「実施マニュアル」としてファイリングし、必要に応じて参加メンバーが閲覧確認できるようになっている。また、評価作業の具体的な作

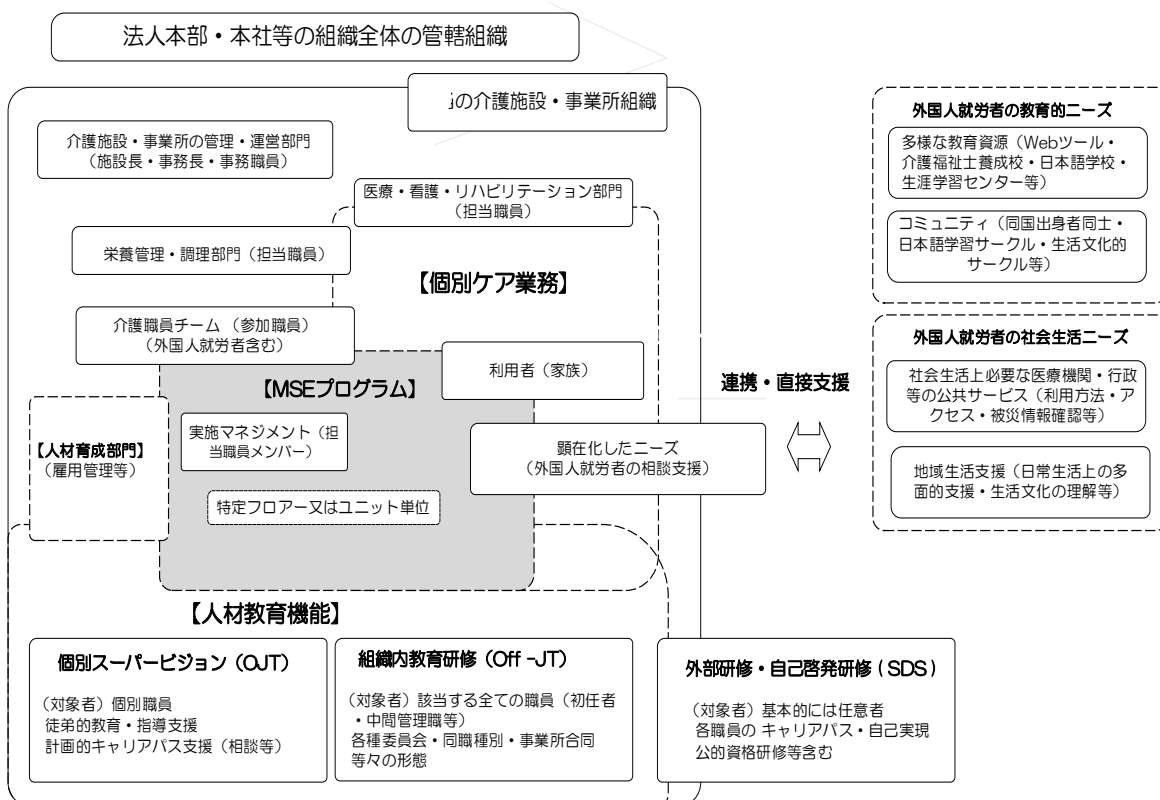


図3 MSEプログラムの組織計画

業方法や評価スケール、評価ツール等に関しても同様に「評価実施マニュアル」として整理している。

MSE スタートプログラムでは、筆者がアクションリサーチの形態でファシリテーターを担う状況を想定しているが、MSE 継続プログラムに関しては、現場主導で実施を継続することを想定している。各期の作業期間では、利用しやすい表計算ソフト等を使用したグラフ作成や構造化された相互記録の質的な分析が行われ、確認作業が行われる。その上で浮き彫りになった課題の解決方法をケアチーム・メンバー間で検討し、次の実施期間に向けて実施方法の修正等の周知連絡が図られる。MSE 継続プログラムでは、各期の実施期間に関しても2週間ではなく、介護現場の課題状況や人的な条件等に応じて期間を自由に設定することを想定している。合わせて評価作業を担うメンバーに関しても実施マネジメント担当者個人に任せるような状況ではなく、複数で分担したり、ローテーション等の工夫で参加メンバー誰もが担えることを想定できる。

日常の介護業務の形態にて無理なく実施できる方法を設定し、各作業期間の中で外国人就労者のみならず対象となったケアチーム・メンバーが全員で次期実施期間に向け協議し、創意工夫を生かす等の関係性が深められる構造的なプロセスとして構成している。

そこでは、構造化された相互記録を確認することで、異文化による実践理解の「ズレ」を浮き彫りにし確認できる仕組みも組み込んでいる。4 期間を終えた総括段階に至っては、外国人就労者のみならず、チームメンバー個々の介護スキルに関する教育的な課題検討やチーム全体の異文化理解に基づいたチームケアのあり方を共有認識し、継続的な解決方法を組織の教育システムとして検討することを想定している。外国人就労者のもつ多様な就労的又は教育的ニーズとして顕在化した課題に関しては、既存の教育システムでの不都合や改善、社会生活支援等に関する組織的な提案としてアウトカムを披瀝し確認することも想定している。既存の教育システムを改善することは、組織的な判断の求められる作業でもあり、異文化理解に基づいた既存の教育研修システムの再検討や新たな仕組みづくりのための現状課題に関して、情報共有を図ることができるプロセスとして構成している。

各評価作業の実施に関しては、ニーズ評価・キャパシティ評価を経て、MSE スタートプログラムの実装的検討の後、第 I 期～第 IV 期の各期の実施期間（2 週間）と作業期間（2 週間）を繰り返し形成的評価が行われ、総括段階に至る過程として構成している。プログラム評価理論の 5 つの評価階層（Rossi ら 2005:77）。のうち、MSE スタートプログラムでは 4 つの評価作業を実施計画の中に位置付けている。5 階層目の効率性評価については、長期間を想定した MSE 継続プログラムのみの実施となっている。具体的な効率性の評価に関しては、残業手当、補充人件費（急場の人材派遣費用）等、現状の人材教育関連の費用状況を確認の上で、費用対効果として評価対象項目について時系列比較を行う。

MSE スタートプログラムでは、浮き彫りとなった教育課題に関して組織における教育研修システムとの連携として、Off-JT 研修の他、集合型のワークショップ検討や課題に即した即興劇等のグループ演習を取り入れることなども可能である。ゆえに実施前のキャパシティ評価の段階で、組織における教育研修の実施状況に応じて課題解決に向けたグループ演習等の教育研修システムとの連携などの具体的な方法を検討することが必要となる。各 4 期の作業期間で行う「介護スキルの向上」「チームケア力の向上」の 2 つの近位アウトカムに対応する個別ケア評価に関しては、五十嵐雅浩(2020b)「高齢者ケアにおける外個人就労者のための個別ケア教育—生活場面ユニットと相互の演習教育方法」で整理している理論的な評価項目を実施計画の中で位置づけ実装的検討を通し評価スケールとして適応する仕組みとなっている。また、既に組織において実施されている個別ケアのための実施マニュアルや評価スケールが存在することも多く想定される。その場合、実装的検討段階で現状のものとの適合性を確認し評価スケールとして組み替えて実施できるように構成している。

(3) 実施マネジメント

MSEプログラムでは、実施チームの実践のための側面的な支援や評価実施作業等を担う実施マネジメントを位置づけている。実施マネジメントに関しては各作業期間での評価作業を担う役割と合わせて、実施期間中の外国人就労者や個々の介護職員のメンタルケア、管理職との連携等の側面的支援も含め円滑に実施プロセスが進行するよう役割を位置づけている。MSE 継続プログラムでは、実装的検討として実施する中でケアチーム・メンバー間で実施マネジメントの役割を交代で分担するなど個人負担を軽減することも可能である。MSEプログラムでは、プログラムを推進していく上で、実施マネジメントを重要な役割と位置付けている。実施マネジメントの役割を以下に整理する。

〔プログラム実施の把握と組織との連絡調整〕

個別の介護職員の MSE プログラムに関するよろず相談の対応と管理職等への連絡係でもある。個別ケアという利用者の対応にも注意を払うことになる。また、連絡会議等で節目ごとの管理職サイドへの定期的な報告等も含まれる。

〔関係性調整や個別ケアに関する配慮〕

「個別ケア」の方法に関する確認のための相談なども含まれる。介護職員相互の内省作業を通じたメンター支援も必要になる場合も考えられる。形成的評価作業に応じて、職員関係や個別ケア実践に伴う教育

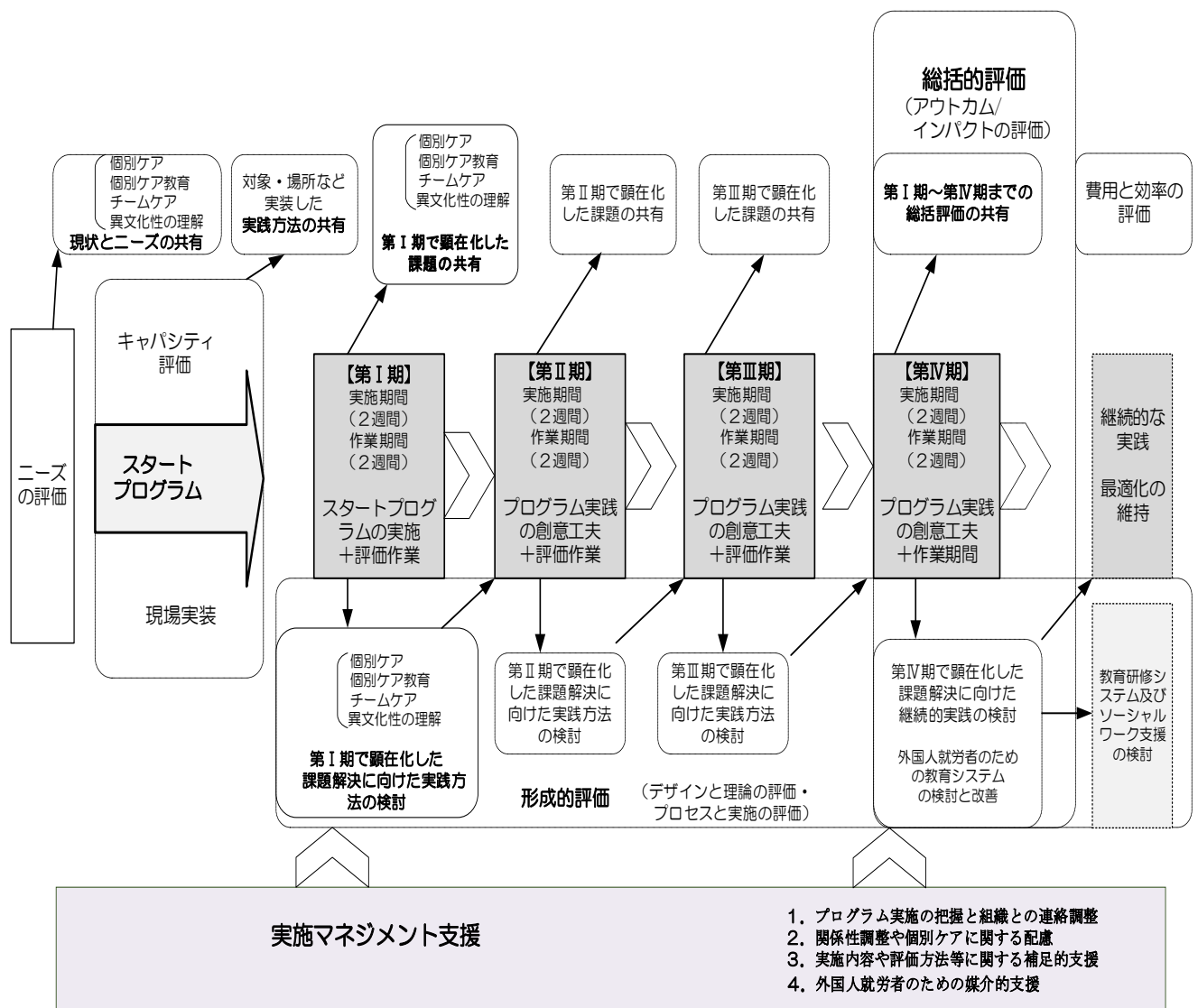


図 4 MSEプログラムの実施計画

的課題が浮き彫りになる場合も想定される。批判的検討の重要性と必要性を周知する役割でもある。

〔実施内容や評価方法等に関する補足的支援〕

チームメンバーに対して、実施内容の不理解への付加説明等を行うなどの周知を図る役割である。また2週間ごとの作業期間において、前述の形成的評価作業の意味理解や評価理解を図るための補足的支援の役割でもある。

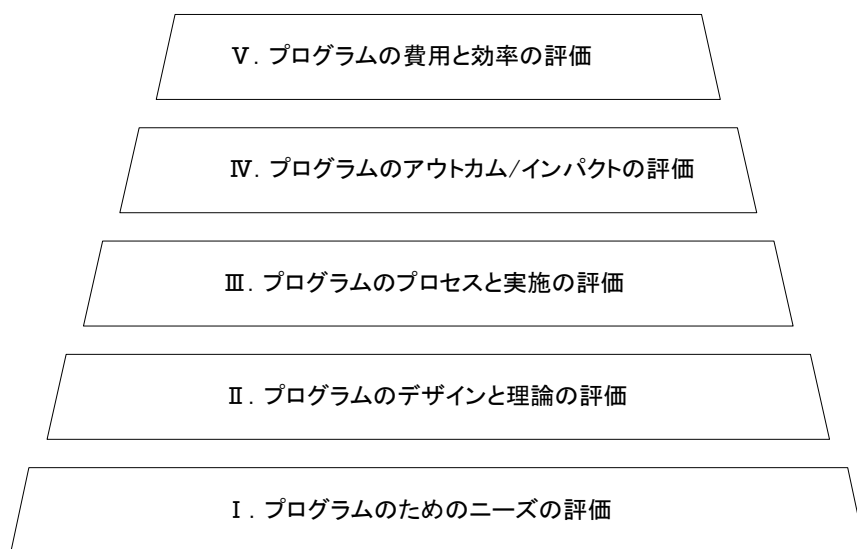
〔外国人就労者のための媒介的支援〕

外国人就労者の「個別ケア」の実践的状況においては、適切な方法を良く理解できていない場合等の媒介的支援が必要な場合もある。また「個別ケア」の理解や方法に対して、日本語理解の違いや異文化理解を伴う確認作業や「教える・教えられる」等の相互支援教育において双方の戸惑いが存在する場合等の媒介的支援を行う役割である。

IV. MSE プログラムの評価デザイン

1. 評価デザインと計画

MSE プログラムの実践効果に関しては、プログラム評価理論を用いた「形成的評価」と「総括的評価」の方法を取り入れている。また、形成的評価では、ケアチーム・メンバー間の「実践コミュニティ」形成を図り、利用者環境に適した実施方法や課題解決方法を相互に確認し、情報共有を図り、形成的評価が定期的に行われる。MSE プログラム評価は、プログラム評価理論における5つの評価階層で構成している(図5)(Rossiら 2005:77)。



出所: Rossi et al. [2005:77]をもとに筆者作成

図5 プログラム評価の5階層

5つの評価実践は、(1)プログラムのためのニーズ評価(キャパシティ評価含む)[I.プログラム・ニーズ評価](2)プログラムのためのデザインと理論の評価[II.プログラム理論評価](3)プログラムのプロセスと実施の評価[III.プログラム・プロセス評価](4)プログラムのアウトカム/インパクトの評価[IV.アウトカム・インパクト評価](5)プログラムの費用と効率の評価[V.効率性評価]、である。MSE スタートプログラムに関しては、プログラム評価の5階層の内、第5階層のプログラムの費用と効率の評価を除く、第1階層～第4階層までの評価で構成している。MSE スタートプログラムの導入段階では、「ニーズ・アセスメント評価」の検討を踏まえ「キャパシティ評価」として、本稿で整理しているプログラムプレートの暫定モデ

ルを用いて、勤務や実施状況の調整等の具体的なキャパシティに関する実装検討の作業を行う。各期の実施期間と作業期間における形成的評価の具体的な評価方法に関しては、相互記録を通して課題化された個別ケア状況と各メンバーの適応状況等に関する評価スケールに基づいた EXCEL 等の表計算ソフトを使用したグラフ統計とプログラム意向等に関する KJ 法を用いた記録分析を行う。第IV段階終了後の総括的評価においては、4期間のデルファイ調査の経緯と外国人就労者のエンパワーメント教育評価のための構造化した経過記録分析を行う。また、個別ケア課題に対するアウトカムとして他職種連携データを紡ぎ個別ケア教育の効果や変化について分析する。MSE スタートプログラムにおける評価計画の内容は、以下の表1のように構成している。

表1 MSEスタートプログラムの評価計画

<p>【I. プログラム・ニーズ評価】とMSEスタートプログラムの導入検討</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MSEスタートプログラムのロジックモデル全般の確認検討 2. ニーズ把握、標的集団、プログラムゴール設定、利害関係者の特定等 3. 外国人就労者のための教育的支援に関する聴き取り調査（質的内容分析） <p>【キャパシティ評価】と第1回目の実装検討</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 個別ケアの実施状況確認（職員シフト等） 2. 基本プログラムモジュールの適応可能性の確認 3. プロセス理論（実施方法やフェデリティ評価項目等）修正 4. 第I期用の実装プログラムのモジュール作成
<p>【II. プログラム理論評価】第I期-第IV期</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 実践記録の統計化と分析（個別ケア教育に関する実践課題の抽出と解決方法の検討） 2a. 聴き取り内容と質的内容分析（MSEスタートプログラムの実施内容） <p>【III. プログラム・プロセス評価】第I期-第IV期</p> <ol style="list-style-type: none"> 2b. 聴き取り内容と質的内容分析（実施プロセスのモニタリング） 3. 実施記録と聴き取り内容による実施プロセスのフェデリティ評価 <p>⇒ 【プログラム理論の修正・改善】第I期-第IV期 MSEスタートプログラムの実施方法の工夫・改善 実施プロセスのフェデリティ評価項目の追加又は修正</p>
<p>【IV. アウトカム・インパクト評価】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 近位アウトカム（介護スキルの上昇・チームケア力の向上） 4期間の実施記録、聴き取り内容（修正・改善の経緯）の現状分析 2. 近位アウトカム（個別ケアの質的向上） 4期間の個別ケア実践の経緯と他職種連携による各種実践記録及び評価内容の文脈的統合による評価 3. 近位アウトカム（教育システムの検討と改善） 外国人就労者のための教育的支援の現状分析 （聴き取り内容の異文化理解と教育的課題に関する質的内容分析）とソーシャルワーク支援の必要性に関する現状分析 4. 中位アウトカム（人材教育機能の向上・キャリアパス） 遠位アウトカム（人材育成力の向上・就労定着、離職低減） 設定期間の形成的評価分析経緯と総括的評価における関連データの縦断・横断的分析 MSEプログラムの継続の最適化に関係する「効果的モデル」としてのMSEプログラムの提示
<p>継続段階 【V. 効率性評価】 残業手当や人材雇用に関する人件費等の効率性の評価</p>

MSE スタートプログラムのフェデリティ評価に関しては、6種類を用意し、実施期間において計画通りに実施できているかどうかのフェデリティ評価項目をケアチーム全員で確認し共有する仕組みとなっている。フェデリティ評価の結果から介護業務と実施方法に無理が生じている場合などは、次の実施期間に向けて実施方法の柔軟な修正を行うことになる。

MSE スタートプログラムで用意している6つのフェデリティ評価項目は「評価実施マニュアル」に収録し以下のような項目となっている。(1)「確認を受ける」対応における実施状況の適切さ(10項目)(2)「教えるを受ける」対応における実施状況の適切さ(10項目)(3)「確認する」対応における実施状況の適切さ(10項目)(4)「教える」対応における実施状況の適切さ(10項目)(5)MSEプログラムの実施期間における勤務状況の適切さ(10項目)(6)作業期間での実施状況の適切さ(10項目)、である。各期終了後の作業期間にて、次期実践期間のために変更修正した実施方法に関しては、次期のフェデリティ項目についても追加等の修正変更を行う。

2. [実施マニュアル]と[評価実施マニュアル]

実施マニュアル及び評価実施マニュアルに関しては、各実施機関共通のMSEスタートプログラムにおける実装検討段階から第I期～第IV期を経た総括段階までの実施及び評価方法をチーム内で逐次閲覧し確認共有できるようにマニュアル化している。本稿では紙面の都合もあり内容項目のみに留める。

実施マニュアルの内容項目は、以下のようになっている。(1)MSEスタートプログラムの意義と目的(2)実施の段階的推移と体制(3)各実施期間[2週間]の実施内容(4)各作業期間[2週間]の実施内容(5)実施手順と作業ツール[事前準備・実施期間・作業期間・総括段階](6)実施マネジメントの役割と方法、である。

実施マニュアルに関しては、実施ツールと合わせて各施設共通のMSEスタートプログラムにおける実施計画(図4)をチーム内で共有できるように具体的な実施作業内容を中心に整理している。

評価実施マニュアルの内容項目は、表2のような構成となっている。実施マニュアルと併用できるよう各介護現場で実施する状況に合わせて評価ツールや評価スケールも含めた評価の実施方法について説明を付加し整理している。実装検討の前段階で実施するプログラム・ニーズ評価に関しては、組織の特定者(教育担当者等)のみで実施する聴き取り評価を行うため、評価実施マニュアルには収納していない。また、同様にキャパシティ評価に関しても、ニーズ評価の結果内容と合わせ、組織の管理職及び実施マネジメント担当者等とすべての実施状況に関して実装的検討を行うために評価項目等は収納していない。また、総括評価段階での中位・遠位アウトカム評価の項目に関しては、介護現場で用いることのできる他専門職の実践や記録データなどが異なるのでひな形的な評価方法に関する基本的説明に留めている。その他の評価作業に関しては、実施期間及び作業期間内で行う記録の書式や分析方法など詳細な説明を加えメンバーが逐次閲覧し確認できるよう整理している。

V. 結びにかえて—今後の課題

今後の臨床段階での実施を通して、基底となるMSEプログラム(スタートプログラム、継続プログラム)の実施を通し形成的評価を通した組織固有の可変領域を含め検証していきたい。

実装可変的な実施に伴う各組織間のプログラム変容を含めた検証に関しては個々のプログラム実施検証と合わせて第三者的な評価基準としてCD-TEP評価アプローチ法(大島ら2019)の援用も視野に入れていきたいと考えている。介護現場の人手不足等々の人材環境との関係、施設種別や介護サービス種別による違いなども、どのようにその実践評価として影響を及ぼすのかという課題も検証が必要である。自ずと介護現場の施設種別やサービス種別に合わせMSE暫定プログラムモデルのテンプレート自体の修正や改善も

表2 評価実施マニュアル

<p>【 I-1 プログラム理論評価 】 第I期-第IV期 実践記録の統計化と分析 (実施記録票 A・実施記録票 B) [目的] 個別ケア教育に関する実践課題の抽出と解決方法の検討</p> <p>1-1 個別ケアの確認回数 1-2 個別利用者の実施状況 (生活場面ユニット別) 1-3 個別利用者の実施状況 (選択理由別) 1-4 個別利用者の実施状況 (配慮項目別) 複数選択 個別ケア教育の配慮項目 (複数該当) 評価スケール(1) 1-5 職員間の実施回数 (確認する-教える) (確認を受ける-教えるを受ける) 個別ケア教育の介護スキル 評価スケール(2) 1-6 各職員の実施状況 (確認を受ける-教えるを受ける) 2回の介護スキル内容 1-7 外国人就労者との教育支援状況 (確認を受ける-教えるを受ける) 2回の介護スキル内容</p> <p>【 I-2 プログラム理論評価 】 第I期-第IV期 2-1 聴き取り内容と質的内容分析 (MSEPの実施内容) ⇒ 聴き取り用書式のA項目 (個別スキル)・B項目 (チームケア他)</p> <p>【 II-1 プログラム・プロセス評価 】 第I期-第IV期 1-1 聴き取り内容と質的内容分析 (実施プロセスのモニタリング) ⇒ 聴き取り用書式のC項目 (改善提案) 質的内容分析の方法 (A~C項目共通)</p> <p>【 II-2 プログラム・プロセス評価 】 第I期-第IV期 (実施期間・作業期間) 2-1 実施記録 A票・B票と聴き取り内容による実施プロセスのフィデリティ評価 [フィデリティ評価用スケール] (1)「確認を受ける」対応における実施状況の適切さ (2)「教えるを受ける」対応における実施状況の適切さ (3)「確認する」対応における実施状況の適切さ (4)「教える」対応における実施状況の適切さ (5) MSEプログラムの実施期間における勤務状況の適切さ (6) MSEプログラムの作業期間の適切さ</p> <p>【 III-1 アウトカム・インパクト評価 】 総括段階 1-1 近位アウトカム (介護スキルの向上・チームケア力の向上) 4期間の実施記録、聴き取り内容 (修正・改善の経緯) の確認 1-2 近位アウトカム (個別ケアの質的向上) 4期間の個別ケア実践の経緯と他職種連携による各種実践記録 及び評価内容の文脈的統合による評価 1-3 近位アウトカム (教育システムの検討と改善) 外国人就労者のための教育的支援の現状分析 (聴き取り内容の異文化性の理解に関する質的内容分析) ソーシャルワーク支援の必要性に関する現状分析等 1-4 中位アウトカム (人材教育機能の向上・キャリアパス) 遠位アウトカム (人材育成力の向上・就労定着、離職低減) 設定期間の形成的評価分析経緯と総括的評価における関連データの縦断・横断的分析 評価内容の文脈的統合による評価に関する方法論の提示</p> <p>実施記録 A票 実施記録 B票</p>

視野に入れなければならない。また、適切な実施マネジメントの方法やMSEスタートプログラム導入に関しても側面的な支援 (ファシリテーション) のあり方に関し経過的なデータを収集し更なる検討を進める必要がある。

MSE継続プログラムのプログラムデザインに関しては、前述のように継続的な実施期間の設定など、各施設や介護事業所のもつ課題状況に応じた実装的な可変領域にも奥行や幅が生じることが想定される。

MSE スタートプログラム実施後からの MSE 継続プログラムの継続実施に向けた組織的な検討にも諸般の介護現場の現状として多様さが予想される。長期的な展望として介護現場における組織における人材教育機能の好循環を維持するための「最適化」の検証についても検討を進めていきたい。

最後に新型コロナ禍という未曾有の事態の中で感染弱者でもある高齢者の介護現場では今なお予断をゆるさない緊張感の中にある。今後の臨床研究については、そのハードルを慎重に見極めていきたい所存である。

注

1) H-T. Chen (2015) は、プログラム評価理論に基づいたプログラムステージを〔1. プログラムプランニングステージ (Program-Planning Stage) , 2. 初期導入期の実施ステージ (Initial Implementation Stage) , 3. 成熟期の実施ステージ (Mature Implementation Stage) , 4. アウトカムステージ (Outcome Stage) 〕として整理している。プログラム・プランニングステージは、プログラムの導入に向けた準備段階でのニーズ・アセスメントからロジックモデル作成、プログラム理論の整理、各種ツール準備、予備的な試行テストとステークホルダーも含めた評価等を行い、さらに実施に向けたチーム検討までの作業段階である。

引用文献

Chen, H. T.(2015) 『PRACTICAL PROGRAM EVALUATION Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective』 Second ed SAGE publications, Inc, 35-57.

David M. Fetterman, Abraham Wandersman (2005) : *Empowerment Evaluation Principles in Practice* ,The Guilford Press D.M. (=2014, 笹尾敏明監訳 玉井航太 大内潤子訳 『エンパワーメント評価の原則と実践－教育、福祉、医療、企業、コミュニティ介入プログラムの改善と活性化に向けて』 風間書房 1-10.)

五十嵐雅浩 (2019) 「高齢者ケアにおける外国人就労者の人材教育機能とソーシャルワーク (1)－「実践共同体」を媒介する連携支援に注目して－」『教育研究紀要』東大阪大学・東大阪大学短期大学部, 16, 9-20.

五十嵐雅浩 (2020a) 「高齢者ケアにおける外国人就労者の人材教育機能とソーシャルワーク (2)－異文化理解の支援と多文化ソーシャルワーク連携」『教育研究紀要』東大阪大学・東大阪大学短期大学部, 17, 1-10.

五十嵐雅浩 (2020b) 「高齢者ケアにおける外国人就労者のための個別ケア教育－生活場面ユニットと相互の演習教育方法」『ASIA－社会・経済・文化－』東大阪大学アジアこども学科, 6, 1-22.

五十嵐雅浩 (2021) 「高齢者ケアにおける外国人就労者の人材教育機能とソーシャルワーク (3)－効果的教育プログラムの形成的評価と CD-TEP 評価アプローチ法－」『教育研究紀要』東大阪大学・東大阪大学短期大学部, 18, 41-50.

五十嵐雅浩 (2022) 「高齢者ケアにおける外国人就労者の人材教育機能とソーシャルワーク (4)－北米における組織的な「Culture Change」の動向に注目した相互支援教育とプログラム評価－」『教育研究紀要』東大阪大学・東大阪大学短期大学部, 19, 19-30.

五十嵐雅浩 (2023a) 「高齢者ケアの介護職を対象とした教育プログラムの評価方法に関する文献的検討－2000年以降の国内外の文献レビューを通して－」『教育研究紀要』東大阪大学・東大阪大学短期大学部, 20, 37-57.

五十嵐雅浩 (2023b) 「高齢者ケアにおける外国人就労者のための教育的支援の現状と課題－教育担当者への半構造化インタビューによる質的内容分析－」『社会福祉学』日本社会福祉学会, 64-2, 56-71.

大島巖,源由理子,山野則子,贅川信幸,新藤健太,平岡公一編著(2019)『実践家参画型エンパワメント評価の理論と方法 CD-TEP 法:協働による EBP 効果モデルの構築』日本評論社.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., Freeman, H. E.(2004)『EVALUATION: A Systematic Approach』7th ed,(=2005,大島巖,平岡公一,森俊夫,元永拓郎 監訳『プログラム評価の理論と方法-システムティックな対人サービス・施策評価の実践ガイド』日本評論社.)

新藤健太・大島巖(2022)「実践家参画型エンパワメント評価の基盤を支える<EBP 効果モデル>技術支援センターの意義と役割ー評価キャパシティ形成に向けた役割を中心にー」『日本評価研究』, 69-82.

山谷清志監修,源有理子,大島巖編著(2020)『プログラム評価ハンドブックー社会課題に向けた評価方法の基礎・応用』晃洋書房.

<教育活動>

手動処理から試行の帰還までを含む 文系学生向け人工知能過程体験の実践

石川高行*¹

Practical Artificial Intelligence Class for Arts Students,
from Manual Processing to Feedback on Trial Operationk

ISHIKAWA Takayuki

要旨

昨今、全ての大学生に対する人工知能教育の必要性が強まっているため、文系学生に対して手作業の大変さと人工知能の有用性を体感させる授業を実践した。教える内容としては、簡易さと有用性の観点からモンテカルロ法 (Monte Carlo method) を選択し、モンテカルロ法がない状況での手作業の大変さとモンテカルロ法を活用した結果との比較ができることを目指した。実践後の調査では、モンテカルロ法についての理解は充分とは言えないが人工知能を学ぶことの必要性については十分に認識された、という結果が得られた。

I. 初めに

昨今、人工知能教育の扱いが大きく変化してきている。例えば統合イノベーション戦略推進会議による「AI 戦略 2019」¹では「文理を問わず、全ての大学・高専生（約 50 万人卒/年）が、課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AI を習得」(p.11) という目標が述べられている。また文部科学省は「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」を設けている。

これを受け、筆者は勤務する大学の授業内で履修学生に簡易な人工知能の処理過程を体験させることとした。以下はその実践報告である。また、履修学生に対し、人工知能の重要性や原理について理解できたかどうか、を実践の最後に調査した。

II. 従来の人工知能教育と本実践の目標

かつては単純な専門家システム (expert system) を人工知能と呼んでいた時代もあったが、現在では機械学習の機能を持つことが人工知能と呼ばれる必要条件となっているように思われる。そこで、本実践では何らかの機械学習の処理過程を実際に学生に体験させることを目的の 1 つとした。

*1 東大阪大学国際教養こども学科
E-mail:isikawa_t@higashiosaka.ac.jp

II.1 機械学習の市販本で取り上げられている内容

2019 年頃から、大衆向けの機械学習の市販本が充実してきている。人工知能の手法は色々ある²⁾ため、各書籍で取り扱っている手法も様々であるが、文系学生の初学者に向いているかどうかという観点で言えばどの書籍を選んでもよいというわけでもない。

例えば、単純パーセプトロン (perceptron) を導入に用いている書籍がある。仕組みはとても簡単であるが、解決できる問題が線形分離問題に限定され、学生にとって「人工知能が様々な問題解決に役立つ」という実感には繋がりにくいことが予想される。

また、ニューラルネットワーク (neural network) を扱っている書籍も少なくない。確かに、ニューラルネットワークは近年よく成果を出している手法ではあるが、状態を保持する変数 (実際には objects) の数が大変多くなり、短時間で学生の理解を得ることは困難に思える。以下の図 1³⁾はニューラルネットワークの模式図の一例であり、円の数 (9 個) だけ状態を保持しなければならない。そのため、プログラム (program) 中のどの表記がどの変数を表すのかを理解する労力がそれなりにかかる。

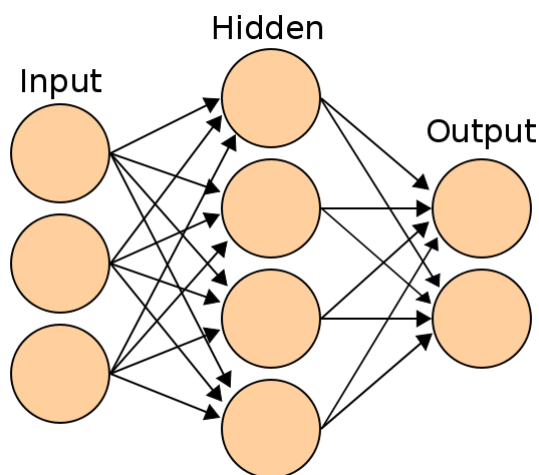


図 1

市販本の内容をなぞるための環境も様々である。例えば Python のライブラリ (library) を利用するものもあれば、MS-Excel で人工知能の処理過程を体験するものもある。しかし、既存の人工知能ライブラリを利用すると学生はそのライブラリをブラックボックス (blackbox) と見なして使い方だけの学習に終始してしまう⁴⁾。逆に MS-Excel を用いると、学生が所有する PC の性能の限界により、大量の情報を扱う際に動作がとても遅くなってしまふ。

II.2 この実践が目指したこと

前節で取り上げた通り、市販本は必ずしも文系学生の人工知能学習に向いているというわけではないため、筆者が独自に人工知能授業の内容を作った。この実践で目指したことは以下の通りである。

1 点目、「世の中ではこういう場面で人工知能が使われています」というような表面的な紹介に終わらせず、作業を通して人工知能の有用性を実感できるようにすること。

2 点目、人工知能処理過程の体験時には MS-Excel を用いず⁵⁾、実際のプログラミング言語 (programming language) を用いることで長時間の処理を避けること。この実践では Ruby を用いた。

3 点目、既存の人工知能ライブラリを利用せずに学生が具体的な処理を漠然と体感できるようにすること。

4 点目、人工知能を利用する前に手作業で課題解決に取り組むことで、手作業ならものすごく時間がかかることが人工知能によって短時間でよい成果を出せる、ということを実感できること。

5 点目、人工知能を利用する前の手作業を学生が楽しめること。例えば、人工知能が有用な例として倒立振子制御課題⁶⁾があるが、PC の中で手作業でこの課題に取り組んでも楽しくないため、文系学生向けの課題としては適さないと考える。

III. 実践内容

III.1 手作業での課題解決

人工知能を用いることで課題解決がどれだけ効率化するかを学生に体験してもらうため、最初に手作業で課題解決する段階を導入した。

しかし、学生に与える課題はどのようなものでも良いわけではない。手作業の段階で学生が飽きてしまっ
てはその後の学習が続かなくなるので、手作業でも楽しめる課題を以下の通り設定した。

- 経験値を稼ぐことで能力が上昇する、いわゆる RPG⁷⁾
- 学生の思考負担を減らすため、選べる行動は「進む」「戻る」「戦う」の 3 種類に限定
- 上記に合わせ、map は 1 次元、「街」と「ラスボス」⁸⁾の居場所以外には map に何も存在しない
- 「進む」を選ぶと街から 1km 遠ざかり、「戻る」を選ぶと街へ 1km 近づく
- 経験値を一定量稼ぐと level が上がり、level に合わせて最大 HP⁹⁾ が上がる
- 街に帰ると現 HP は最大 HP まで回復する
- 道中は乱数で敵が出現し、敵の強さは街からの距離に比例する
- 自分も敵も攻撃力は残り HP に比例する
- ラスボスは街から 50km の地点にいる
- ラスボスは 3000 手以内に倒さないといけない

この課題を学生に簡易に体験してもらうため、MS-Excel 上で遊べる仕組みを用意した。図 2 はその初期画面である。

	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	日	状況	行動	LEVEL	最大HP	現HP	経験値	位置	敵HP
1	日	状況	行動	LEVEL	最大HP	現HP	経験値	位置	敵HP
2	#####	あなたは街にいる。	進む	1	25	25	0	0	0
3	#####			1	25	25	0	1	0
4	#####								
5	#####								
6	#####								

図 2

1 行が 1 手を表しており、J 列に自分の行動 (進む、戻る、戦う、のいずれか) を入力することでこの RPG を進めていく。自分の行動をいくつか手入力した画面は図 3 のようになる。

	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	日	状況	行動	LEVEL	最大HP	現HP	経験値	位置(敵HP)	
1	日	状況	行動	LEVEL	最大HP	現HP	経験値	位置(敵HP)	
2	#####	あなたは街にいる。	進む	1	25	25	0	0	0
3	#####		進む	1	25	25	0	1	0
4	#####	敵が現れた。	戦う	1	25	25	0	2	6
5	#####	敵を倒した。	戻る	1	25	23	2	2	0
6	#####		進む	1	25	23	2	1	0
7	#####	敵が現れた。	戦う	1	25	23	2	2	6
8	#####	敵を倒した。	進む	1	25	21	4	2	0
9	#####	敵が現れた。	戦う	1	25	21	4	3	7
10	#####		戦う	1	25	19	4	3	1
11	#####	敵を倒した。	戻る	1	25	18	7	3	0
12	#####	敵が現れた。	戦う	1	25	18	7	2	6
13	#####		戦う	1	25	16	7	2	1
14	#####	敵を倒した。	戻る	1	25	15	9	2	0
15	#####		戻る	1	25	15	9	1	0
16	#####	街で休んだ。	進む	1	25	25	9	0	0
17	#####		進む	1	25	25	9	1	0
18	#####			1	25	25	9	2	0

図 3

III.2 式による問題解決

前節の RPG はラスボスを倒せるだけの経験値を稼ぐために 1000 手以上かかる。学生は初めのうちは嬉々として取り組むが、いずれ「ラスボスを倒せるほどの経験値を稼ぐにはかなりかかる」ことに気付く。

学生が level 3~4 程度に到達したところで、「経験値稼ぎも含めて、PC にこの RPG を自動で解かせましょう」という話をし、「J3」欄に適切な式を入れて下方向に複製すると全自動でラスボスを倒すことができます」と伝える。

最初は「敵と遭遇したら自動的に『戦う』を選び、それ以外は自動的に『進む』を選ぶ」という非常に簡単な式¹⁰⁾を紹介し、次に「現 HP がある値を下回ったら『進む』ではなく『戻る』を選ぶ」式を紹介する。この式だけでもそれなりに自動的に経験値を稼いでくれるが、たまたま敵と長期間遭遇しなかった際に街から離れすぎて強敵に出会ってしまうので、「自分の level に合わせて街から離れる距離を制限する式」を考えさせる。

良い式を発見できれば“J3”欄に入力して下方向に複製するだけで全自動でラスボスを倒すことができるのだが、試行錯誤のたびに“J3”欄を書き換えて下方向に複製することが大変¹¹⁾なので、学生がある程度作業したら次の段階に進む。

III.3 Ruby による実行

1) 1 回分の自動試行

殆どの学生は教員から与えられた式の係数を色々変更して試してみるだけなので¹²⁾、変更できる係数を以下の 2 点に限定し、係数を設定したら自動的に RPG を進行させてくれる Ruby script を学生に提示して実行させる。

- 現 HP が「最大 HP × ○○」を下回ったら「進む」ではなく「戻る」を選択するか
- 街から離れても良い距離を「level × ○○」km に制限するか

最初は学生の PC 上で「最大 HP × 0.9」「level × 3」と設定してこの script を実行させると、(殆どの場合) 死にはしないが 3000 turns 以内にラスボスを倒すこともできない結果となる。図 4 は 1 行が 1 手に該当する試行結果表示である。(下図末行「4000.0」については後述。)


```
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 4, 敵HP, 0,  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 5, 敵HP, 0,  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 6, 敵HP, 0,  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 7, 敵HP, 0,  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 8, 敵HP, 0,  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 264, 経験値, 6012, 位置, 9, 敵HP, 13,  
敵が現れた。  
command, 戦う, level, 25, 最大HP, 265, HP, 261, 経験値, 6021, 位置, 9, 敵HP, 0,  
敵から3のダメージ! 敵へ65のダメージ! 敵を倒した。  
command, 進む, level, 25, 最大HP, 265, HP, 261, 経験値, 6021, 位置, 10, 敵HP, 14,  
敵が現れた。  
command, 戦う, level, 25, 最大HP, 265, HP, 258, 経験値, 6031, 位置, 10, 敵HP, 0,  
敵から3のダメージ! 敵へ64のダメージ! 敵を倒した。  
未,,4000  
4000.0
```

図 4

学生には「臆病すぎて 3000 手以内にラスボスを倒せなかったので、どこをどう変更すればよいか考えること」という課題を出す。

多くの学生は「臆病」という語に影響されて 2 回目は無茶をする係数を設定して死に至るので、「勇敢と無茶は異なる、無茶ではなく勇敢な係数を探すこと」と伝える。

敵の出現の有無は乱数によって決められているので、同じ係数でも試行によってラスボスを倒せたり倒せなかったりする。そのため、学生には「たまたまラスボスを倒せることもあるけど大抵はラスボスを倒せない係数もあれば、たまたまラスボスを倒せないこともあるけど大抵はラスボスを倒せる係数もある」と伝え、同じ係数でも複数回試行して評価する必要があることを認識させる。

なお、人工知能教育の本筋とは直接関連しないが、係数を script に直接埋め込む方式を体験させた後、係数を Ruby script 起動時の引数に指定する方式を体験させた。

2) 100 回分の自動試行

同じ係数で複数回の試行が必要であることを学生に認識させた後は、同じ係数で自動的に 100 回試行してくれる script を学生に利用させる。試行結果は下図のようになる。

```
助,2064,2064  
未,,4000  
未,,4000  
未,,4000  
助,2783,2783  
未,,4000  
助,2837,2837  
未,,4000  
未,,4000  
未,,4000  
未,,4000  
未,,4000  
助,1929,1929  
助,2411,2411  
3371.44
```

(末行を除き) 各行はそれぞれ 1 回分の試行を表し、1 項目目は「助」(ラスボスを倒し姫を助けた)・「未」(自分は生きているがラスボスを倒せていない)・「死」(死んだ) のいずれか、2 項目目は何 turn 目で「助」「死」になったか、3 項目目は試行の評価値である。

試行の評価値は、以下のように定めている。評価値が低いほど良い結果である。

結果	計算式
x turn 目でラスボスを倒した	x
自分は生きているがラスボスを倒せていない	4000
x turn 目で死んだ	$8000 - x$

末行は全 100 回の試行の評価値の平均を表している。

3) モンテカルロ法による試行

この段階で学生へモンテカルロ法の原理及びその適用事例である円周率の算出を紹介する。人間が定めた範囲内で値を自動設定し試行してくれる手法である、という説明をした後、モンテカルロ法の Ruby script を体験させる。

例えば、第 1 係数の範囲を 0.5~0.9、第 2 係数の範囲を 2~10 としてこの script を起動するには「`ruby m.rb 0.5 0.9 2 10`」と入力する。図 5 はその実行結果である。

```
[[1755.78, 0.7382661339483613, 2.4735483682466253, nil, nil, nil],
 [1878.24, 0.8196915989309779, 3.5405267327790053, nil, nil, nil],
 [1940.78, 0.8293592428137804, 3.7798667569511633, nil, nil, nil],
 [3488.44, 0.6803107090942176, 2.7233357206783086, nil, nil, nil],
 [4082.7, 0.5835753601951451, 2.2531298748818864, nil, nil, nil],
 [4355.4, 0.8610184155194148, 6.750730567495255, nil, nil, nil],
 [4991.38, 0.7357039386842252, 3.429194499121879, nil, nil, nil],
 [6944.02, 0.7655138251250799, 6.596397707352442, nil, nil, nil],
 [7595.44, 0.7806413517840346, 9.966045430609094, nil, nil, nil],
 [7866.12, 0.688640503090837, 9.11004446564133, nil, nil, nil]]
```

図 5

各行はそれぞれ 1 組の係数を表している。1 項目目は (この係数の組み合わせで) 100 回試行した評価値の平均、2 項目目は設定された第 1 係数、3 項目目は設定された第 2 係数である。(係数が 2 個しか設定されていないため、4 項目目以降は「nil」で表されている。)

行は評価値が良い (評価値が小さい) 順に並べられているので、見比べるとどのような係数の組み合わせが良いのか (または悪いのか) が分かりやすい。

学生には「第 2 係数の値が大きすぎると評価値が悪いね。今までは 2~10 だった第 2 係数の範囲を今度は 2~6 に狭めて実行してみようか」のように指導する。

なお、たった 10 組の係数組み合わせであるが、1 組の係数組み合わせでも 100 回試行し、1 回の試行は最大で 3000 手かかるため、学生の PC の性能によってはそれなりに待たされる¹³⁾。本来のモンテカルロ法は人間が係数の範囲を設定したらあとは大量に計算させるだけの手法 (範囲の見直しを要しない手法) であるが、本実践ではそのような時間を確保できず、学生が手作業で範囲を絞り込むことで良い評価値が出やすいようにしている。

4) モンテカルロ法での実行結果を元に次のモンテカルロ法での係数範囲を自動設定する手法

この範囲見直し作業を自動化した script も用意し、学生に体験させている。例えば、まずは第 1 係数の範囲を 0.5~0.9、第 2 係数の範囲を 2~10 とし、その実行結果を元に自動的に係数の範囲を設定して (feedback=帰還して) 次の実行させる script を起動するには「`ruby mm.rb 0.5 0.9 2 10`」と入力する。図 6 はその実行結果である。

```
@op1 min: 0.5162445169842939  
@op1 max: 0.8955810666052675  
@op2 min: 2.0427171983012267  
@op2 max: 9.691060906917144
```

図 6

100 組の係数組み合わせを (それぞれ 100 回ずつ) 試行した結果から評価値がよかった 80 組を取り出し、その 80 組の係数組み合わせを元に次の係数範囲を決めて新しい 100 組の係数組み合わせを実行し、その中の評価値が良かった 80 組の係数組み合わせの最大値と最小値が表示されている。具体的には、第 1 係数は 0.516…～0.895… の範囲、第 2 係数は 2.042…～9.691… の範囲が次の範囲指定に望ましいということである¹⁴⁾。

5) MS-Excel に戻っての係数の有効性の確認

通常モンテカルロ法で見つけ出した係数が本当に有効かどうか、学生に最初の MS-Excel を開かせて式に入力させ、ちゃんとラスボスを早く倒せるかどうかを確認させる。入力させる式は「=IF(P3 > 0, "戦う", if(OR(M3 < L3 * 第 1 係数, O3 > K3 * 第 2 係数), "戻る", "進む"))」である。

確認した上で「全自動でラスボスを倒せる式を最初に手作業で探していた段階と比べて、モンテカルロ法を用いることで良さそうな係数組み合わせが短期間で求められた」と指導する。

IV. 実践結果

IV.1 概要

この実践は、H 大学 K 学部 2 年次科目「プログラミング演習」の通常課題¹⁵⁾として 90 分×5 回の授業で実践した。また、O 大学 N 学部 2 年次科目「健康情報処理演習」の発展課題¹⁶⁾として回数を定めずに希望者だけを対象に実践した。どちらの学部も入試類型はいわゆる「文系」である。

どちらも学生自身が PC を持参する形式の授業である。原則として MS-Windows 11 (または MS-Windows 10) であることが指定されており、殆どの学生の OS はその通りであったが、管理者権限があつたりなかったり、username に全角文字が入っていたりなどして、単一の説明で (全学生へ同じ説明をして) 学生自身に受講環境を整えさせることは大変困難な状況であった。筆者はパッケージマネージャ (package manager) として Scoop を利用し、ほぼ同一の作業¹⁷⁾で全学生に同じ環境を用意した。

PC を扱う授業は学生によって得意・不得意の差が激しいため、一斉授業はなるべく少なくし、学生が各自の速さで課題に取り組める形とした。具体的には、事前に数週間分の課題を提示しておき、進捗が速い学生は次回以降の課題に取り組めるようにし、進捗が遅い学生には「〇月〇日までに課題〇〇までは終わらせなさい」と指示した。結果として、学生からの質問が頻繁に発生した回は対応が大変であった。

H 大学 K 学部の授業では、この実践に少しでも取り組み始めた学生は 37 名、その中でモンテカルロ法まで実践して提出した学生は 30 名であった。O 大学 N 学部の授業では、この実践に少しでも取り組み始めた学生は 3 名、その中でモンテカルロ法まで実践して提出した学生は 1 名であった。

どちらの授業でも、課題をある程度終わらせた学生に対して現在の人工知能の到達点の 1 つである将棋の人工知能について、各自の PC へ「水匠 5」¹⁸⁾「16 式いろは」¹⁹⁾「Whale Watcher」²⁰⁾を導入させて体験させた。将棋が指せる学生には実際に対局させ、将棋が指せない学生には十分に強い人工知能同士の対局を各自の PC 上で実現させた。

IV.2 詳細

長谷川裕紀らの「オンデマンド授業『データリテラシー・AIの基礎』における学習行動と教育効果」²¹⁾を一部参考に、学生に対する質問項目を立て、調査した。以下、回答標本数が少ない O 大学 N 学部の授業を除いた、H 大学 K 学部の授業における調査結果である。

まずは用語の知識について。

	言葉もその意味も知っていた	言葉は聞いたことがあるが意味は知らなかった	言葉を聞いたことがなかった
この授業を受ける前から「人工知能」という言葉を知っていましたか?	20	13	2
この授業を受ける前から「機械学習」という言葉を知っていましたか?	10	16	7
この授業を受ける前から「強化学習」という言葉を知っていましたか?	8	16	9

「人工知能」という語だけはそれなりに知られていたが、「機械学習」「強化学習」という語はあまりなじみがない学生が多かったと言って良いだろう。

次に、「人工知能」に対する興味・関心について。

授業前から興味や関心があり、授業でさらに高まった	9
授業前は興味や関心がなかったが、この授業をきっかけに興味や関心をそれなりに持った	12
授業前は興味や関心がなかったが、この授業をきっかけに興味や関心を少し持った	10
授業前は興味や関心がなく、授業後も興味や関心を持つことはなかった	2

人工知能に対する関心を持たせることにはある程度成功したと見てよいだろう。

続いて、本実践で扱った「モンテカルロ法」の理解度について。

	「モンテカルロ法」がどういうものか、他の人にしっかり説明できる	「モンテカルロ法」がどういうものか、他の人に何となく説明できる	「モンテカルロ法」がどういうものか、他の人に説明できない
人工知能の一種である「モンテカルロ法」がどういうものか、他の人に	1	13	19

説明できそうですか。			
------------	--	--	--

残念ながら「モンテカルロ法」についての理解が十分に深まったとは言い難い結果となった。この点は、人工知能の技法を2つ以上取り上げることで「モンテカルロ法」が何を指すのかをより強く認識させることができるかもしれないが、実践に使える時間に限りがあることから困難も予想される。

最後に、学生にとっての必要性について。

	必要だと思う	やや必要だと思う	やや必要ないと思う	必要ないと思う
人工知能についての学習は、自分にとって必要な学習だと思いますか?	16	15	1	1

この調査項目に関連して自由記述ができるようにしたところ、「やはり人の力だけじゃ時間がかかることなどが多いのでとてもではないが必要」という手作業の量に注目した回答や、「今年から AI がすごく発展して、CHATGPT とか、少しでもちょっと学ぶの方がいいと思っている」という昨今の社会状況に注目した回答があった²²⁾。

V. 終わりに

「世の中ではこういう場面で人工知能が使われています」というような表面的な紹介に終わらせずに人工知能の有用さを文系学生に体験させることを目的とした実践であったが、モンテカルロ法を他人に説明できそうかどうかという質問項目についての回答では良い結果が得られなかったため、改善すべき点はまだまだあるものと思われる。

一方で、人工知能を学ぶことについての重要性はある程度認識されたものと思われる。

¹⁾ <https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/index.html>

²⁾ 例えば、人工知能に関わる代表的な資格試験である G 検定の試験範囲 (下記 URL) ではいくつもの機械学習手法や深層強化学習手法が列挙されている。

https://www.jdla.org/certificate/general/#general_No03

³⁾ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Artificial_neural_network.svg (GFDL 1.2+)

⁴⁾ そもそも programming における libraries の存在意義自体の1つが、利用者にとって libraries の中身を意識しなくても済むことにある。

⁵⁾ 人工知能処理過程体験前の手作業段階では MS-Excel を用いている。

⁶⁾ 台車の上に立てた棒が倒れないように台車を動かす課題。

⁷⁾ 本来の RPG は role playing (役割を演じる) が基本であり経験値の概念は必須ではないが、日本で RPG が普及した際に経験値の概念と共に広まったことから、RPG は経験値稼ぎをする games であると日本では認識されている側面が強い。本稿に於いてもこの意味で「RPG」という語を用いる。

⁸⁾ 和製英語。敢えて英語に戻すと last boss character。これを倒すことが game の目的となる。

- 9) 「hit point」の略。この値が 0 になると死ぬ。
- 10) 「=IF(P3>0,"戦う","進む")」。
- 11) かなり優秀な式でも、ラスボスを倒すためには 1600 行以上複製しなければならない。
- 12) これまで何年間も実践してきた経験上、係数を変更するだけではない独自の式を考える学生も皆無なわけではないが、殆どの学生はこの段階では係数を変更するのみである。
- 13) 1 回 script を実行するとそこそこ待たされる。10 組の係数組み合わせでこれだけ時間がかかるため、大量の係数組み合わせを実行したりすると 90 分間の授業時間の殆どを結果待ちで過ごすこととなり (または授業時間内に実行が終わらず)、大学の授業としては望ましくない。
- 14) 100 組から 80 組を取り出しているため、収束がかなり遅い。このことを指摘する学生がいれば「80 組」という設定を変更すると良いと指導するつもりであったが、これまでに指摘する学生はいなかった。
- 15) 提出しなければ成績が下がる課題。
- 16) 提出しなくても成績が下がらない課題。
- 17) ただし、user name に全角が含まれている学生の場合は環境変数 scoop の設定が必要であった。
- 18) 2023 年時点で定番として広く使われている将棋 AI。 https://twitter.com/tayayan_ts 。
- 19) 「コンピュータ将棋選手権」への参加歴がある将棋 AI の中では人間が比較的対局しやすい。
<https://16-168.hatenablog.jp/> 。
- 20) 2023 年現在、いくつも存在する将棋 GUI の中で最も演出が派手で、将棋の指し方を知らない学生でも画面と音で楽しむことができる。 <http://garnet-alice.net/programs/whalewatcher/index.html> 。
- 21) 長谷川裕紀,榎並直子,大谷光一,濱谷英次「オンデマンド授業『データリテラシー・AI の基礎』における学習行動と教育効果 —全学必修の数理・AI・データサイエンス教育—」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』第 30 号 pp.10-18。
- 22) 履修学生の中には留学生もいるが全て日本語で記述させたため、少々拙い回答が含まれることがあるが、学生には「日本語の良し悪しは成績に全く影響しない」と伝えてある。

<教育活動>

介護福祉士養成課程での服薬介助教育のアンケート調査－2

傘郁子*1

A Questionnaire Survey on Medication Assistance Education
for Certified Care Worker Training Courses -2

Ikuko KARAKASA

要旨

介護職の服薬介助に必要な薬の知識が学生にどのように定着されているかの客観的知見を得るために授業前と授業後に講義内容（「薬の血中濃度」、「薬の飲み合わせ」、「薬の「剤形」、「薬の副作用」、「介護現場における薬の事故」、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為）」についてのアンケート調査を実施した。2022年度では、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の授業項目では、授業後でも授業内容について実際は知らないのに、知っていると思いついでいる学生の割合は、他の5つの講義内容が3.3～9.7%であるのに対して、38.7%と多かった。今回、この授業項目の講義を音読発表形式でおこなったところ、実際は知らないのに、知っていると思いついでいる学生の割合は、0.0%と大幅に改善された。他の5つの講義内容についても0.0%であった。

I. はじめに

東大阪大学短期大学部介護福祉学科の生物学の授業では、生命科学の内容と服薬介助に必要な薬の知識を関連付けた導入授業をおこなっている。その際、介護職に必要な薬の知識が学生にどのように定着されているかの客観的知見を得るために授業前と授業後にアンケート調査をおこなっている。そして、このアンケート調査を複数年おこなうことにより、生命科学の内容と服薬介助に必要な薬の知識を関連付けた導入授業の改善をおこなうためのデータベースの作成を計画している。今回、この一環として、昨年引き続きアンケート調査をおこなった。なお、介護福祉学科の生物学は、2022年度までは2学年前期の授業であったが、2023年度から1学年前期に変更となった。

介護職は、利用者の最も身近にいるため、その状況を医師、歯科医師、看護師、薬剤師などの医療職に的確に伝え連携することにより、質の高い介護サービスの提供が可能となる。また、介護サービスを受ける利用者の多くは、何らかの基礎疾患を持ち医療サービスを受け、薬を服用している¹⁾。そのため、介護職は薬の知識を正しく持ち、利用者の服薬を見守り、適切に介助することが望まれる。

では薬に関する知識の習得は介護福祉士養成教育²⁾の中で、どの様におこなわれているかという点、介護福祉士養成課程において薬の知識を学ぶ単独の科目は無い。現在は、「介護の基本」や「こころとからだのしくみ」の中などで触れられているが、その量は、極めて少ない。実際には、介護現場で使われている薬について触れる程度である。しかし、薬は日進月歩で様々な種類のもので認可され服薬されているこの現状で、そのたびに、薬ごとの情報を学んでいては、介護職の身体的・時間的負担が大きくなる。一方、薬の基礎的

*1 東大阪大学短期大学部介護福祉学科

E-mail : karakasa_ikuko@higashiosaka.ac.jp

な作用機序・薬物動態・薬力学等を学ぶことは、一見遠回りのように見えてそうではない。新しい薬に対応するときに、どのような服薬介助をしたら良いかは、個々の薬情報ごとに全くゼロから知識を入れる場合と比べて、効率よく学べ、医療職ともスムーズな情報交換ができるからである。これらを踏まえて、著者は、「介護福祉士養成課程での服薬介助教育について—介護現場での服薬介助事故を防ぐための導入教育の試み—」について2020年に報告³⁾した。

また、令和4年度(第35回)介護福祉士国家試験から適用される介護福祉士国家試験出題基準⁴⁾の中の「領域：介護」、「介護の基本」において大項目「8 介護における安全の確保とリスクマネジメント」、中項目「4) 薬剤の取扱いに関する基礎知識と連携」、小項目「・服薬管理の基礎知識」と「・薬剤耐性の基礎知識」など薬に関する項目が追加された。

すでに著者は、東大阪大学短期大学部介護福祉学科の生物学(領域：人間と社会に関する選択科目)の「人間の身体の構造と機能(生命のしくみ)」の中で、介護職に必要な薬の知識を取り入れて講義をおこなっている。

前報⁵⁾では、介護職に必要な薬の知識が学生にどのように定着されているかの客観的知見を得るために授業前と授業後に講義内容(「薬の血中濃度」、「薬の飲み合わせ」、「薬の「剤形」、「薬の副作用」、「介護現場における薬の事故」、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」)についてのアンケート調査をおこなった。そして、その結果から、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の授業項目では、授業後でも授業内容について実際は知らないのに、知っていると思い込んでいる学生の割合は、他の5つの講義内容が3.3~9.7%であるのに対して、38.7%と大きかったことを報告した。

今回は、アンケート調査の内容のうち、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の授業を音読発表形式(「Ⅱ. 方法」の「2. 授業方法」を参照)に変更し、介護福祉学科1年生にアンケート調査をおこなったので報告する。

Ⅱ. 方法

1. アンケート

アンケート調査対象は、東大阪大学短期大学部介護福祉学科1年生(履修生50人)、アンケート調査は2023年5月より2023年7月の間の生物学の授業日で実施した。

アンケート用紙は、図1に示したアンケート1~3の3種類を使用した。調査方法はアンケート1の内容を講義する以前の講義日に、無記名で授業前アンケート1として実施した。そして、アンケート1の内容を講義した以降の講義日に記名で授業後アンケート1として実施した。同様の方法で、アンケート2とアンケート3についても実施した。授業前と授業後アンケートが同一内容であるため、授業前アンケートの回答内容が授業後アンケートの回答にバイアスがかかるのを極力避けるために授業前アンケートを無記名、授業後アンケートを記名でおこなった。アンケートの回収率は、表1に示した。アンケート1~3に関する講義内容は、表2に示した。

アンケートの質問に対する回答(「はい」、「少し」、「いいえ」のチェックあるいはチェック無し)と評価記号(O、△、×、F)の関係を表3に示した。また、アンケートの「記述欄」に記載されている内容は、表4の評価基準に従って評価し、評価記号(A、B、C、D、E、F)の関係を表4に示した。表3の評価を自己評価、表4の評価を客観評価とし、アンケート結果を、表5~7(丸めのため各カテゴリーの%の合計は正確に100にならない)に示した。また、各アンケートでアンケート提出者数が異なるため、アンケートの各設問に対する自己評価と客観評価に対する人数の横にアンケート提出者数を分母としたパーセント表記も示し

た。

<p>アンケート1</p> <p>1. 薬の血中濃度を知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p> <p>2. 薬の飲み合わせを知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p>	<p>アンケート3</p> <p>1. 介護現場における薬の事故を知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p> <p>2. 服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為を知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p>
<p>アンケート2</p> <p>1. 薬の「剤形」を知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p> <p>2. 薬の副作用を知っていますか。当てはまるものの口にチェックをしてください。「はい」又は「少し」の□にチェックを入れた人は、知っていることについて具体例を書いてください。</p> <p style="padding-left: 40px;">はい 少し いいえ</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>記述欄</p>	

図 1 アンケート調査用紙

表 1 アンケートの回収率

履修者数 50 人	授業前 (%)	授業後 (%)
アンケート 1	49 人 (98%)	48 人 (96%)
アンケート 2	49 人 (98%)	50 人 (100%)
アンケート 3	50 人 (100%)	48 人 (96%)

表2 アンケート1~3までの内容を取り入れた講義内容

	アンケート内容	講義内容
アンケート1	1. 薬の血中濃度 2. 薬の飲み合わせ	ホメオスタシス、血糖値、内部環境の維持、血液循環の機能、血流、血圧、糖尿病、栄養の摂取と利用（口腔～食道での消化、胃の消化、小腸の消化吸収ほか）、身体を構成する物質（生体物質、糖質、脂質、タンパク質、電解質、酸と塩基、pH）の授業をする中で、「薬の血中濃度」や「薬の飲み合わせ」について理解を深める。
アンケート2	1. 薬の「剤形」 2. 薬の副作用	<p>薬の「剤形」については、栄養の摂取と利用（口腔～食道での消化、胃の消化、小腸の消化吸収ほか）、誤嚥の予防、飲みやすさ、適切な場所（口腔・胃・小腸）で溶解することの授業の中で理解を深める。</p> <p>重大な副作用の症状は、以下の項目であり、括弧の中の授業をする中で理解を深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ 高熱をともなう発疹・目の充血・粘膜のただれ・のどの痛み（ホメオスタシス、アレルギー性結膜炎、花粉症、感染性結膜炎） ➢ 急激な体全体に広がる発疹（蕁麻疹、溶連菌感染症、疥癬、全身性エリテマトーデス、帯状疱疹） ➢ 吐き気・激しい下痢（胃腸炎、胃潰瘍、逆流性食道炎、メニエール病、妊娠時のつわり、精神的ストレス、ノロウイルス） ➢ 冷や汗・体の震え（糖尿病、低血糖症、心筋梗塞、進行流産、パーキンソン病、バセドウ病） ➢ 身に覚えのない筋肉痛・関節痛（ウイルス感染、カリウム欠乏、熱中症、脱水、月経前症候群、痛風、関節リウマチ） ➢ 目が見えにくい・耳が急に聞こえにくい（白内障、緑内障、糖尿病、加齢黄斑変性症、突発性難聴、メニエール病） ➢ 尿の色が赤い・尿がでにくい（腎臓・膀胱・尿道・前立腺などに病気（結石・腫瘍・感染症・腎臓病） ➢ 息が苦しい・呼吸がしにくい（咽頭浮腫、気管支喘息発作、自律神経失調症、間質性肺炎、肺塞栓症、エコノミークラス症候群） ➢ 息切れ・空咳（痰の出ない咳） ➢ 強い倦怠感・脱力感（感染症、貧血、心臓や肝臓の病気、糖尿病、うつ病、心身症、低血圧） ➢ 手足のしびれ・麻痺（椎間板ヘルニア、脊髄損傷、脳中枢神経が障害を受けると麻痺） ➢ 手の震え・手足が固い・動作が緩慢（本態性振戦、パーキンソン病） ➢ 歩行時のふらつき・めまい（パーキンソン病、脊髄や小脳の障害、内耳の機能の異常、ストレス、ウイルス感染、脳の異常） ➢ 突然のまぶたのはれ・顔のはれ・のどの詰まり（麦粒腫、ウイルス感染、ストレス、甲状腺機能低下症、心不全、腎不全、虫歯、風邪） ➢ あざがでやすい（血友病、白血病、クッシング病、ビタミンC不足、ビタミンK不足）
アンケート3	1. 介護現場における薬の事故 2. 服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為	アンケート1とアンケート2の講義内容が終了した後の講義日に、介護現場における薬の事故について学ぶ。 アンケート1とアンケート2の講義内容が終了した後の講義日に、「医師法第17条、歯科医師法第17条及び保健師助産師看護師法第31条」 ⁶⁾ の解釈についての理解を深める。

表3 アンケート1~3の「チェックボックス」 と評価記号

評価記号	チェックボックス	質問の内容について
○	はい	知っている
△	少し	少し知っている
×	いいえ	全く知らない
F	チェックがない	無記入

表4 アンケート1~3の「記述欄」の評価基準と評価記号

評価記号	評価	評価基準
A	よく知っている	講義予定の90%以上の内容について記述してある。 講義の90%以上の内容について記述してある。
B	知っている	講義予定の70%~80%の内容について記述してある。 講義の70%~80%の内容について記述してある。
C	少し知っている	講義予定の60%~70%の内容について記述してある。 講義の60%~70%の内容について記述してある。
D	ほとんど知らない	講義予定の60%未満の内容について記述してある。 講義の60%未満の内容について記述してある。
E	知らない	講義予定とは、全く関係の無い内容について記述してある。 講義とは、全く関係の無い内容について記述してある。
F	無記入	記述がない。

表5 アンケート1の集計

1. 薬の血中濃度を知っていますか。								2. 薬の飲み合わせを知っていますか。							
授業前 (49人)				授業後 (48人)				授業前 (49人)				授業後 (48人)			
自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%
○	A	0	0.0%	○	A	17	35.4%	○	A	19	39.6%	○	A	19	39.6%
△		0	0.0%	△		17	35.4%	△		14	29.2%	△		14	29.2%
×		0	0.0%	×		2	4.2%	×		3	6.3%	×		3	6.3%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		36	75.0%	小計		36	75.0%	小計		36	75.0%
○	B	0	0.0%	○	B	5	10.4%	○	B	5	10.4%	○	B	5	10.4%
△		0	0.0%	△		6	12.5%	△		5	10.4%	△		5	10.4%
×		0	0.0%	×		1	2.1%	×		1	2.1%	×		1	2.1%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		1	2.1%	F		1	2.1%
小計		0	0.0%	小計		12	25.0%	小計		12	25.0%	小計		12	25.0%
○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%
△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		0	0.0%	小計		0	0.0%	小計		0	0.0%
○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%
△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		3	6.1%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		0	0.0%	小計		3	6.1%	小計		0	0.0%
○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%
△		1	2.0%	△		0	0.0%	△		4	8.2%	△		0	0.0%
×		47	95.9%	×		0	0.0%	×		41	83.7%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		48	98.0%	小計		0	0.0%	小計		45	91.8%	小計		0	0.0%
○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%
△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		1	2.0%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		1	2.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		1	2.0%	小計		0	0.0%	小計		1	2.0%	小計		0	0.0%

表6 アンケート2の集計

1. 薬の「剤形」を知っていますか。								2. 薬の副作用を知っていますか。							
授業前 (49人)				授業後 (50人)				授業前 (49人)				授業後 (50人)			
自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%
○	A	0	0.0%	○	A	23	46.0%	○	A	0	0.0%	○	A	25	50.0%
△		0	0.0%	△		9	18.0%	△		0	0.0%	△		13	26.0%
×		0	0.0%	×		1	2.0%	×		0	0.0%	×		3	6.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		33	66.0%	小計		0	0.0%	小計		41	82.0%
○	B	0	0.0%	○	B	5	10.0%	○	B	0	0.0%	○	B	3	6.0%
△		1	2.0%	△		11	22.0%	△		0	0.0%	△		5	10.0%
×		0	0.0%	×		1	2.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		1	2.0%
小計		1	2.0%	小計		17	34.0%	小計		0	0.0%	小計		9	18.0%
○	C	1	2.0%	○	C	0	0.0%	○	C	1	2.0%	○	C	0	0.0%
△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		2	4.1%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		1	2.0%	小計		0	0.0%	小計		3	6.1%	小計		0	0.0%
○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%	○	D	2	4.1%	○	D	0	0.0%
△		4	8.2%	△		0	0.0%	△		3	6.1%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		4	8.2%	小計		0	0.0%	小計		5	10.2%	小計		0	0.0%
○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%
△		1	2.0%	△		0	0.0%	△		2	4.1%	△		0	0.0%
×		41	83.7%	×		0	0.0%	×		37	75.5%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		42	85.7%	小計		0	0.0%	小計		39	79.6%	小計		0	0.0%
○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%
△		1	2.0%	△		0	0.0%	△		2	4.1%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		1	2.0%	小計		0	0.0%	小計		2	4.1%	小計		0	0.0%

表7 アンケート3の集計

1. 介護現場における薬の事故を知っていますか。								2. 服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為							
授業前 (50人)				授業後 (48人)				授業前 (50人)				授業後 (48人)			
自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%	自己評価	客観評価	人数	%
○	A	0	0.0%	○	A	29	60.4%	○	A	0	0.0%	○	A	19	39.6%
△		0	0.0%	△		11	22.9%	△		0	0.0%	△		10	20.8%
×		0	0.0%	×		2	4.2%	×		0	0.0%	×		4	8.3%
F		0	0.0%	F		1	2.1%	F		0	0.0%	F		1	2.1%
小計		0	0.0%	小計		43	89.6%	小計		0	0.0%	小計		34	70.8%
○	B	0	0.0%	○	B	2	4.2%	○	B	0	0.0%	○	B	2	4.2%
△		0	0.0%	△		2	4.2%	△		0	0.0%	△		7	14.6%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		3	6.3%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		4	8.3%	小計		0	0.0%	小計		12	25.0%
○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%	○	C	0	0.0%
△		0	0.0%	△		1	2.1%	△		0	0.0%	△		1	2.1%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		0	0.0%	小計		1	2.1%	小計		0	0.0%	小計		1	2.1%
○	D	2	4.0%	○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%	○	D	0	0.0%
△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		1	2.1%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		2	4.0%	小計		0	0.0%	小計		0	0.0%	小計		1	2.1%
○	E	0	0.0%	○	E	0	0.0%	○	E	3	6.0%	○	E	0	0.0%
△		3	6.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%
×		44	88.0%	×		0	0.0%	×		45	90.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		0	0.0%
小計		47	94.0%	小計		0	0.0%	小計		48	96.0%	小計		0	0.0%
○	F	0	0.0%	○	F	0	0.0%	○	F	1	2.0%	○	F	0	0.0%
△		1	2.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%	△		0	0.0%
×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%	×		0	0.0%
F		0	0.0%	F		0	0.0%	F		1	2.0%	F		0	0.0%
小計		1	2.0%	小計		0	0.0%	小計		2	4.0%	小計		0	0.0%

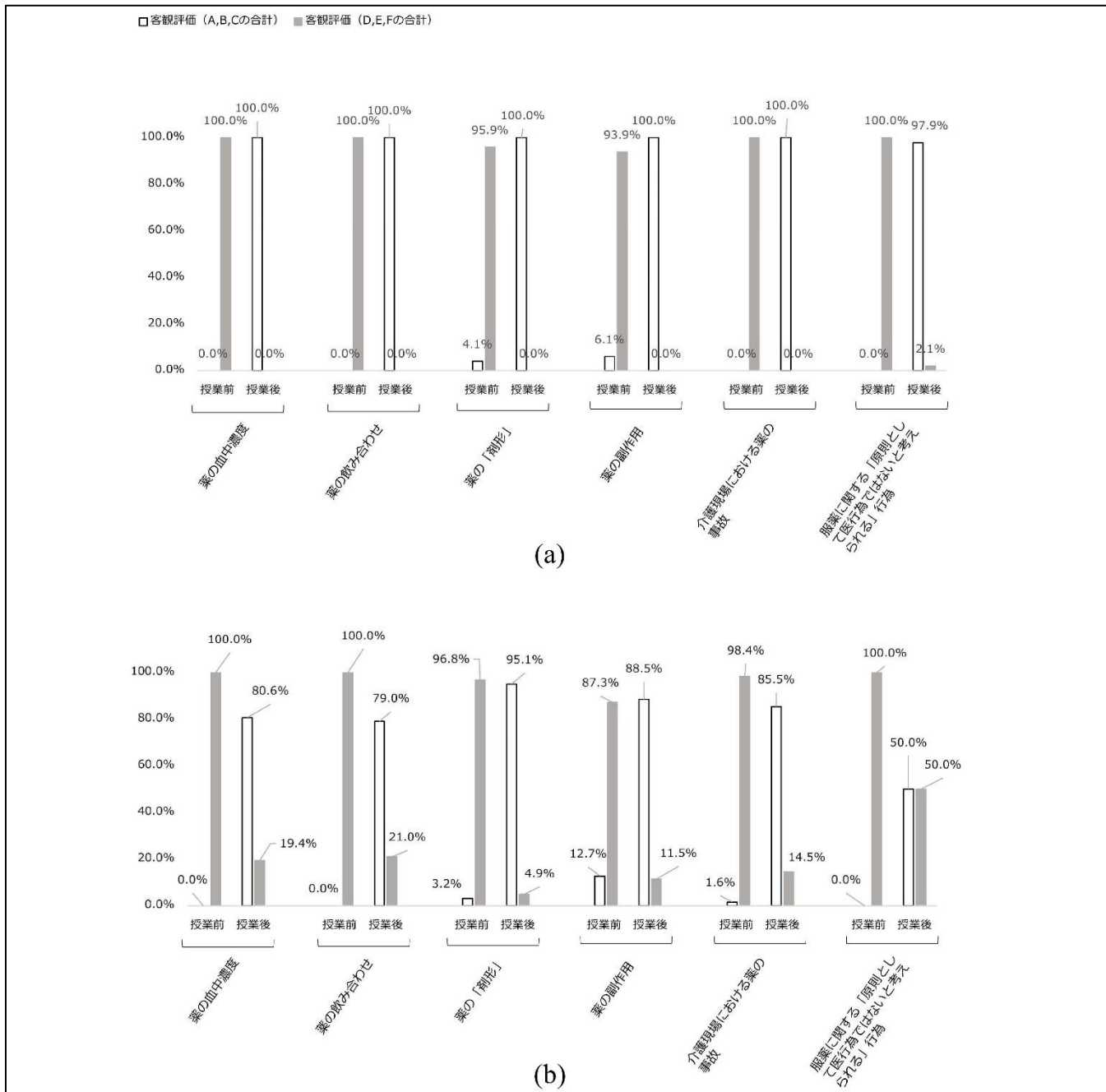


図 2 (a) 2023 年度 1 学年の客観評価 (A、B、C の合計) と客観評価 (D、E、F の合計) の授業前・授業後の比較。(b) 2022 年度 2 学年の客観評価 (A、B、C の合計) と客観評価 (D、E、F の合計) の授業前・授業後の比較⁵⁾。

アンケートの各質問に関する授業前と授業後の客観評価 (A、B、C のパーセントの和) と客観評価 (D、E、F のパーセントの和) の棒グラフを図 2(a) に示した。アンケートの各質問に関する授業前と授業後の自己評価 (○、△ のパーセントの和) と自己評価 (×、F のパーセントの和) の棒グラフを図 3(a) に示した。アンケートの各質問に関する授業後の客観評価 (A、B、C の和) と自己評価 (○、△ の和) のレーダーチャートを図 4(a) に示した。アンケートの各質問に関する授業前と授業後の客観評価 (D、E、F のパーセントの和) での自己評価 (○、△ のパーセントの和) の棒グラフを図 5(a) に示した。併せて、図 2(b)、図 3(b)、図 4(b)、図 5(b) には、2022 年度のデータ⁵⁾を示した。

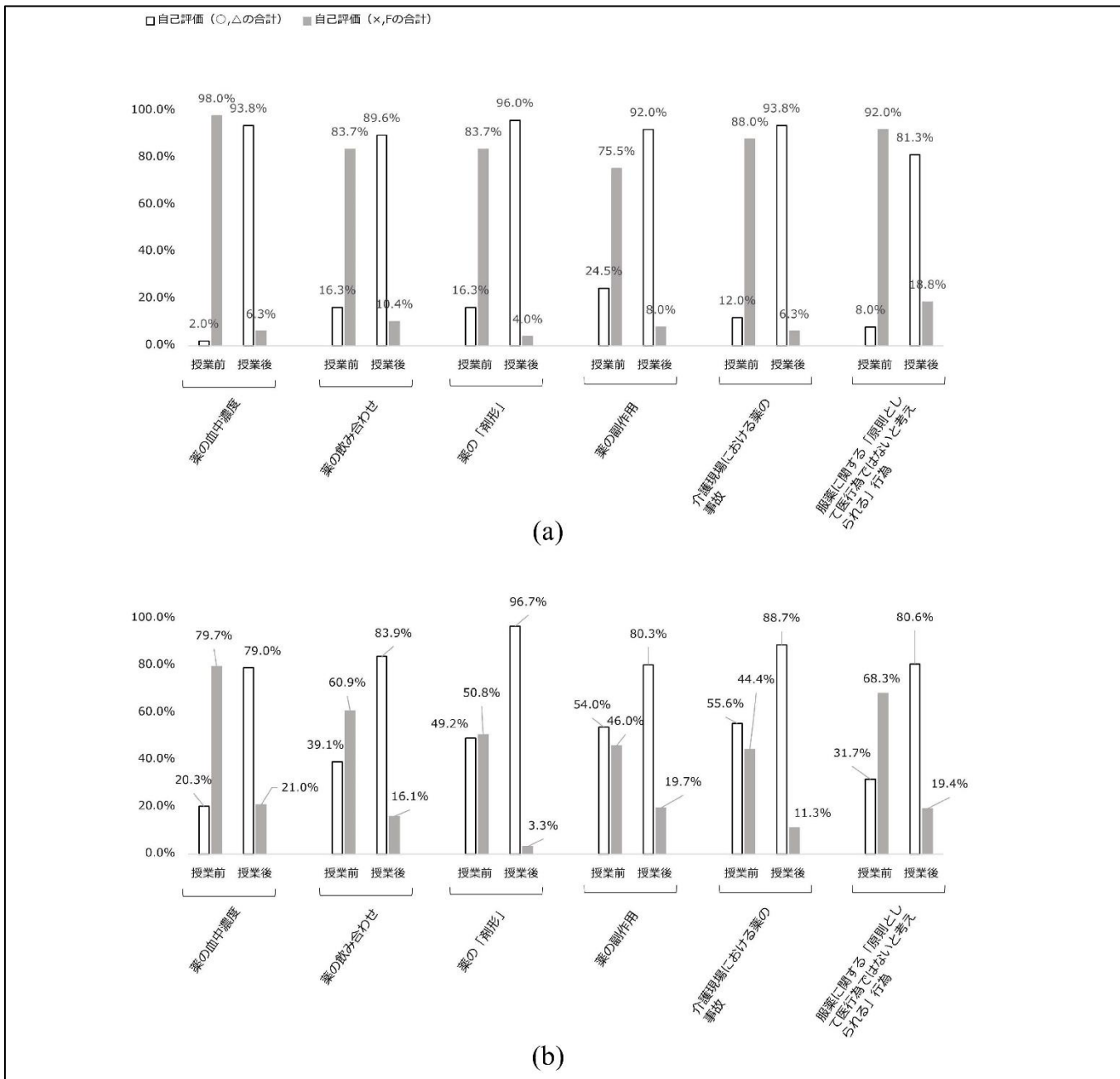


図 3 (a) 2023 年度 1 学年の自己評価 (O、Δの合計) と自己評価 (×、F の合計) の授業前・授業後の比較。 (b) 2022 年度 2 学年の自己評価 (O、Δの合計) と自己評価 (×、F の合計) の授業前・授業後の比較⁵⁾。

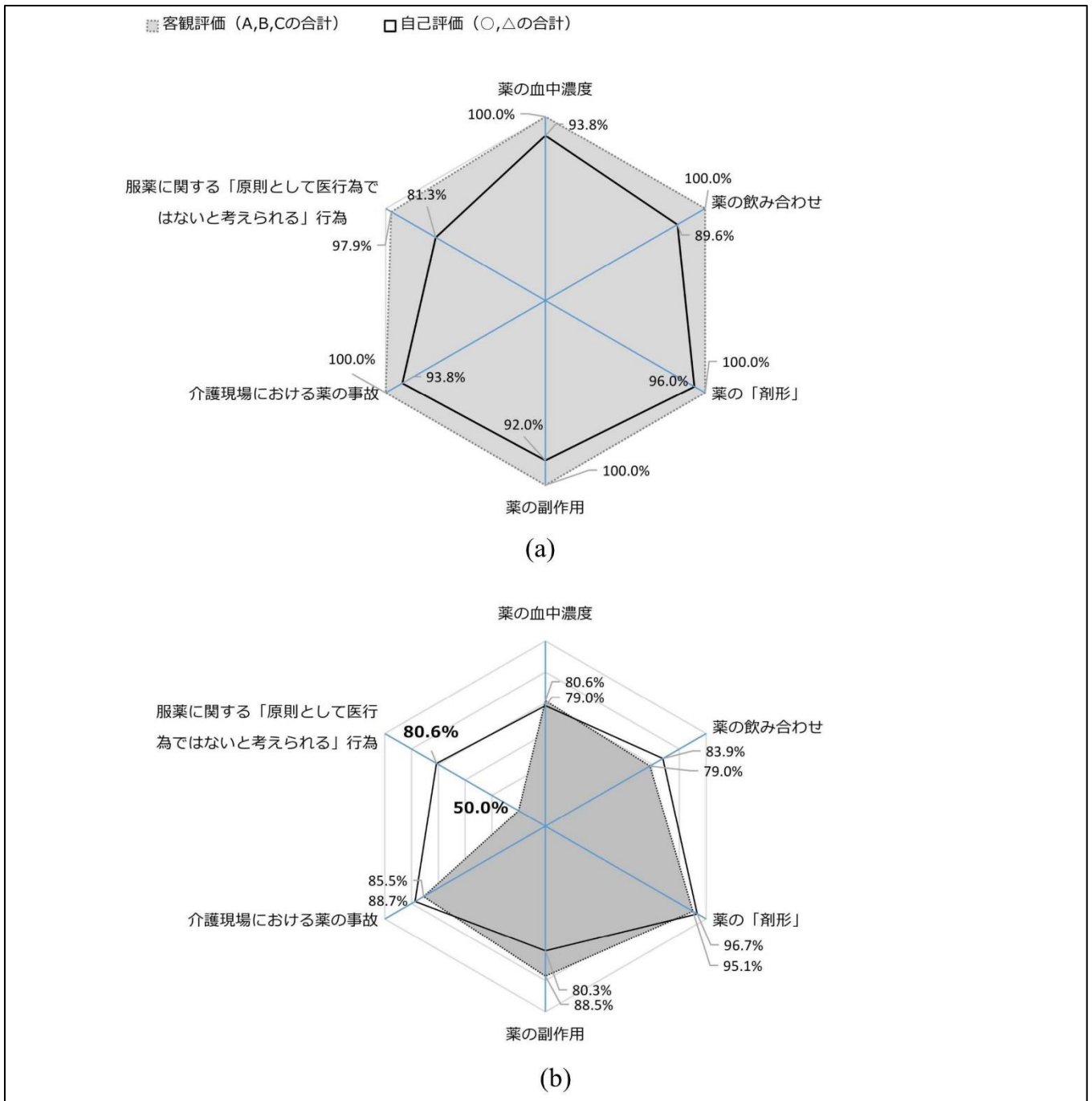


図 4 (a) 2023 年度 1 学年の授業後の客観評価 (A、B、C の合計) と自己評価 (○、△の合計)。
 (b) 2022 年度 2 学年の授業後の客観評価 (A、B、C の合計) と自己評価 (○、△の合計) ⁵⁾。

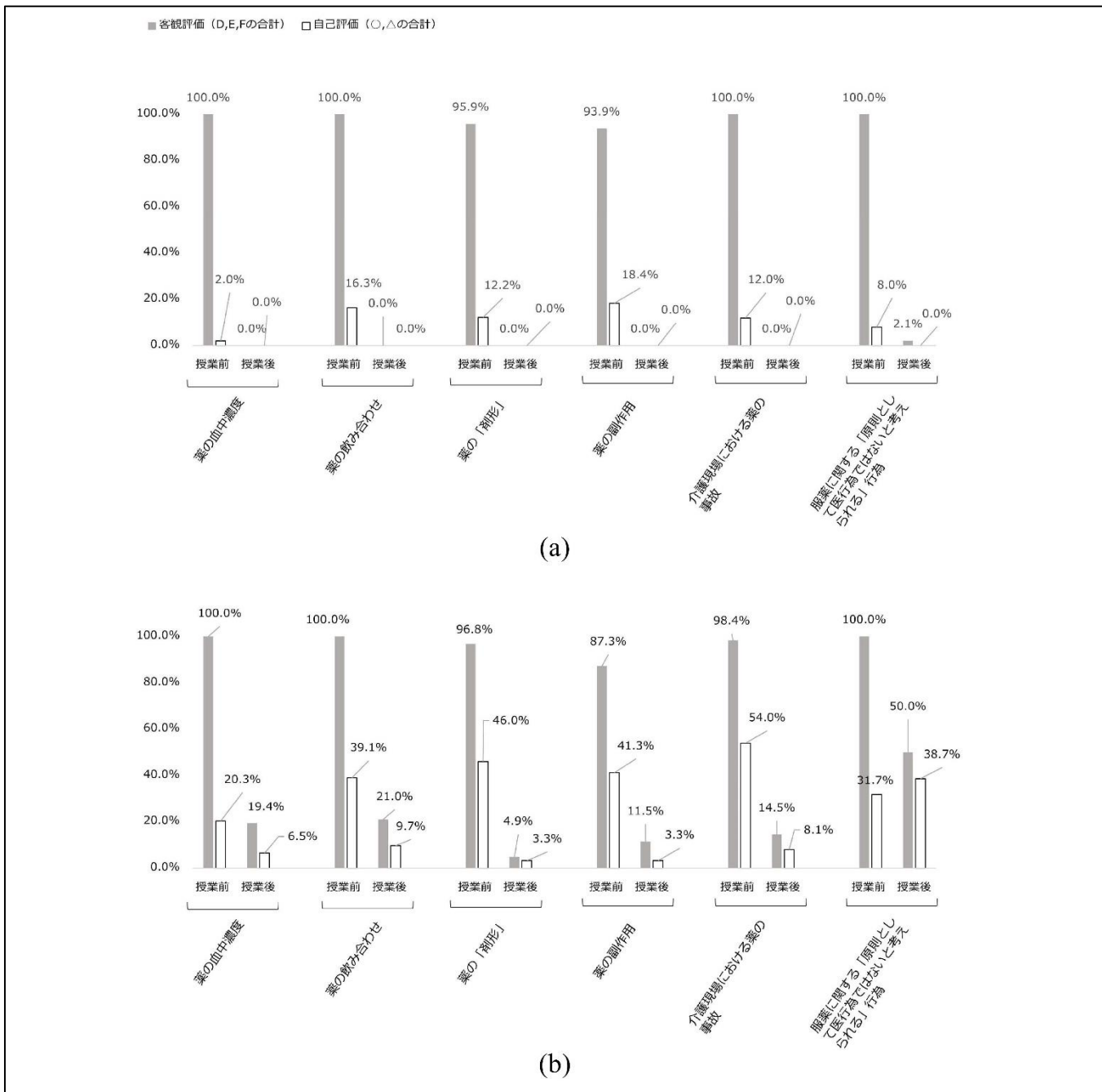


図 5 (a) 2023 年度 1 学年の客観評価 (D、E、F の合計) での自己評価 (○、△の合計) の授業前・授業後の比較。(b) 2022 年度 2 学年の客観評価 (D、E、F の合計) での自己評価 (○、△の合計) の授業前・授業後の比較⁵⁾。

2. 授業方法

自然科学系の分野と考えられる「薬の血中濃度」、「薬の飲み合わせ」、「薬の「剤形」」、「薬の副作用」、「介護現場における薬の事故」の五問は、視聴覚教材（図・表・写真・動画など）を併用して授業をおこなった。社会科学系の分野と考えられる「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の授業は次の①～⑥ようにおこなった（これを音読発表形式と記載する）。

- ① 「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」を記載したプリント（図6）を学生に配付し、その内容について説明をおこなう。
- ② 次に、音読発表形式のプリント（図7）を配付する。
- ③ クラスを7～8人のグループに分ける。グループ分けは、学生が主体的におこなう。
- ④ グループ内で学生が、本人（利用者）、介護福祉士、医師、歯科医師、看護職員、家族、薬剤師の役割分担を決める。
- ⑤ 各グループは、図7に記載されている利用者・本人、介護福祉士、医師、歯科医師、看護職員、家族、薬剤師の役割に記載されている文を、クラス全員の前で音読する。（ただし、学生が自主的に寸劇のような形式に変える事も可）

服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為

患者の状態が以下の3条件を満たしていることを医師、歯科医師又は看護職員が確認し、これらの免許を有しない者による医薬品の使用の介助ができることを本人又は家族に伝えている場合に、事前の本人又は家族の具体的な依頼に基づき、医師の処方を受け、あらかじめ薬袋等により患者ごとに区分し授与された医薬品について、医師又は歯科医師の処方及び薬剤師の服薬指導の上、看護職員の保健指導・助言を遵守した医薬品の使用を介助すること。具体的には、皮膚への軟膏の塗布（褥瘡の処置を除く）、皮膚への湿布の貼付、点眼薬の点眼、一包化された内用薬の内服（舌下錠の使用も含む）、肛門からの坐薬挿入又は鼻腔粘膜への薬剤噴霧を介助すること。

- ① 患者が入院・入所して治療する必要がなく容態が安定していること
- ② 副作用の危険性や投薬量の調整等のため、医師又は看護職員による連続的な容態の経過観察が必要である場合ではないこと
- ③ 内用薬については誤嚥の可能性、坐薬については肛門からの出血の可能性など、当該医薬品の使用の方法そのものについて専門的な配慮が必要な場合ではないこと

図6 「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」を記載したプリント

登場人物：

本人（利用者）、 介護福祉士、 医師、 歯科医師、 看護職員、 家族、 薬剤師

医師、歯科医師又は看護職員

- ① 利用者が入院・入所して治療する必要がなく容態が安定していることを確認しました。
- ② 副作用の危険性や投薬量の調整等のため、医師又は看護職員による連続的な容態の経過観察が必要ではないことを確認しました。
- ③ 内用薬については誤嚥の可能性、坐薬については肛門からの出血の可能性など、当該医薬品の使用の方法そのものについて専門的な配慮が必要ではないことを確認しました。

介護福祉士

- 医師、歯科医師、看護職員の免許を有しない者による医薬品の使用の介助ができることを本人又は家族等に伝えます。
「利用者さん、医師、歯科医師、看護職員の免許を持っていない者による医薬品の使用の介助ができます。介護福祉士であるわたくしも医薬品の使用の介助ができるので、そのことをお伝えします。」

利用者 又は 家族

- 事前に、本人（利用者）又は家族等が、介護福祉士に具体的に依頼します。
「介護福祉士さん、医薬品の使用の介助をしてもらえますか」

医師

- 医師又は歯科医師が薬を処方します。この医薬品は、薬袋等により患者（利用者）ごとに区分し授与します。

薬剤師

- 薬剤師は、医薬品について服薬指導をします。

看護職員

- 看護職員は、医薬品の保健指導・助言をします。

介護福祉士

- 医師又は歯科医師の処方及び薬剤師の服薬指導の上、看護職員の保健指導・助言を遵守した医薬品の使用を介助します。
- 具体的には、皮膚への軟膏の塗布（褥瘡の処置を除く）、皮膚への湿布の貼付、点眼薬の点眼、一包化された内服薬の内服（舌下錠の使用を含む）、肛門からの座薬挿入又は鼻腔粘膜への薬剤噴霧を介助します。

図 7 音読発表形式のプリント

Ⅲ. 研究の倫理的配慮

対象となる学生に対して研究の目的、プライバシーの保護、本研究の目的以外にデータを使用しないことを文書および口頭にて説明し、同意を得られた学生のみを調査対象とした。なお、本研究は東大阪大学・東大阪大学短期大学部の「研究倫理審査委員会」の承認を得た（承認番号 短 R4-14、短 R4-15）。

IV. 結果と考察

アンケート1とアンケート2は、薬の吸収・分布・代謝・排泄、つまり体内での動態に関する内容、またアンケート3は、介護職が服薬介助するときに必要な法令と服薬事故に関する内容について調査した。アンケート1は、この内容の講義をおこなう以前の授業日に「授業前アンケート1」として無記名で、講義をおこなった以降（講義当日はおこなわない）の授業日に「授業後アンケート1」として記名で実施した。アンケート2とアンケート3についても、アンケート1と同様に実施した。全てのアンケートは、96%以上の回収率であった。

1. 客観評価（A、B、Cの和）グループと客観評価（D、E、Fの和）グループの比較

客観評価で60%以上の内容について知っている（A、B、Cの和）グループと60%未満（D、E、Fの和）グループに分けた授業前と授業後のグラフを図2(a)に示した。

1) 授業前

図2(a)のグラフから、授業前は、客観評価で60%以上（A、B、Cの和）の内容について知っているグループの学生は、0.0%～6.1%（「薬の血中濃度」0.0%、「薬の飲み合わせ」0.0%、「薬の「剤形」」4.1%、「薬の副作用」6.1%、「介護現場における薬の事故」0.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」0.0%）である。

2) 授業後

授業後は、客観評価で60%以上（A、B、Cの和）の内容について知っているグループの学生は、97.9%～100.0%（「薬の血中濃度」100.0%、「薬の飲み合わせ」100.0%、「薬の「剤形」」100.0%、「薬の副作用」100.0%、「介護現場における薬の事故」100.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」97.9%）である。

2. 自己評価（○、△の和）グループと自己評価（×、Fの和）グループの比較

次に、自己評価で設問の内容について知っている（○、△の和）グループとよく知らない（×、Fの和）グループに分けた授業前と授業後のグラフを図3(a)に示した。

1) 授業前

図3(a)のグラフから、授業前は、自己評価で設問の内容について知っているグループ（○、△の和）の学生は、2.0%～24.5%（「薬の血中濃度」2.0%、「薬の飲み合わせ」16.3%、「薬の「剤形」」16.3%、「薬の副作用」24.5%、「介護現場における薬の事故」12.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」8.0%）である。

2) 授業後

授業後には、自己評価で設問の内容について知っているグループ（○、△の和）の学生は、81.3%～96.0%（「薬の血中濃度」93.8%、「薬の飲み合わせ」89.6%、「薬の「剤形」」96.0%、「薬の副作用」92.0%、「介護現場における薬の事故」93.8%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」81.3%）であった。

3. 授業後の客観評価（A、B、Cの和）グループと自己評価（○、△の和）グループの比較

以上から、授業後の客観評価（図2(a)）（A、B、Cの和）と自己評価（図3(a)）（○、△の和）を比較する

と、「薬の血中濃度」は客観評価と自己評価は100.0%と93.8%、同じく「薬の飲み合わせ」は100.0%と89.6%、「薬の「剤形」」は100.0%と96.0%、「薬の副作用」は100.0%と92.0%、「介護現場における薬の事故」は100.0%と93.8%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」は97.9%と81.3%でほぼ同じ傾向を示している(図4(a))。但し、自己評価(○、△の和)は、客観評価(A、B、C、D、E、F)での和である。

4. 授業後の客観評価(D、E、Fの和)グループでの自己評価(○、△の和)グループの比較

そこで、設問の知っている内容が60%未満の客観評価(D、E、Fの和)での設問の内容を知っている自己評価(○、△の和)の授業前と授業後の関係を見るためのグラフを図5(a)に示した。

1) 授業前

授業前は、客観評価(D、E、Fの和)が、93.9%~100.0%('薬の血中濃度'100.0%、「薬の飲み合わせ」100.0%、「薬の「剤形」」95.7%、「薬の副作用」93.9%、「介護現場における薬の事故」100.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」100.0%)であるのに対して、自己評価(○、△の和)は2.0%~18.4%('薬の血中濃度'2.0%、「薬の飲み合わせ」16.3%、「薬の「剤形」」12.2%、「薬の副作用」18.4%、「介護現場における薬の事故」12.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」8.0%)である。

2) 授業後

授業後では、客観評価(D、E、Fの和)が、0.0%~2.1%('薬の血中濃度'0.0%、「薬の飲み合わせ」0.0%、「薬の「剤形」」0.0%、「薬の副作用」0.0%、「介護現場における薬の事故」0.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」2.1%)であるのに対して、自己評価(○、△の和)は0.0%('薬の血中濃度'0.0%、「薬の飲み合わせ」0.0%、「薬の「剤形」」0.0%、「薬の副作用」0.0%、「介護現場における薬の事故」0.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」0.0%)である。

5. アンケート結果の検討

2022年度2年生(図5(b))⁵⁾では、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」は、授業後の客観評価(D、E、Fの和)が50.0%、そのなかで自己評価(○、△の和)は、38.7%で他の項目と異なって大きい%を示していた。言い換えれば、授業後でも「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の内容について実際は知らないのに、知っていると思い込んでいる学生が38.7%いた。この結果を前報⁵⁾では、設問の内容と授業方法の二つの面から比較した。アンケート1~3の設問内容は、五問が自然科学系('薬の血中濃度'、「薬の飲み合わせ'、「薬の「剤形」'、「薬の副作用'、「介護現場における薬の事故」)、一問が社会科学系('服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為')である。また、自然科学系の五問では、視聴覚教材(図・表・写真・動画など)を併用して授業をおこなったのに対して、社会科学系の一問は、視聴覚教材は併用せずに授業をおこなった。生物学の授業は、自然科学系の授業でありその一部としてアンケート1~3の内容の授業をおこなった。以上から、科学分野の違い(自然科学系と社会科学系)と授業教材の違い(視聴覚教材の有無)の両方が、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」と他の五問との間で、学生理解度(客観評価、自己評価)の違いを生じさせたと考えた。

そこで、2023年度1学年の生物学の「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の授業は次の①~⑥のような音読発表形式でおこなった。

- ① 「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」を記載したプリント（図6）を学生に配付し、その内容について説明をおこなった。
- ② 次に、音読発表形式のプリント（図7）を配付した。
- ③ クラスを7～8人のグループに分けた。グループ分けは、学生が主体的におこなった。
- ④ グループ内で学生が、本人（利用者）、介護福祉士、医師、歯科医師、看護職員、家族、薬剤師の役割分担を決めた。
- ⑤ 各グループは、図7に記載されている利用者・本人、介護福祉士、医師、歯科医師、看護職員、家族、薬剤師の役割に記載されている文を、クラス全員の前で音読した。このとき、一部のグループから寸劇のような形式に変えてもよいかという提案があったので許可した。

この結果、設問の知っている内容が60%未満の客観評価（D、E、Fの和）での設問の内容を知っている自己評価（○、△の和）（図5(a)）を見ると次のようになった。授業後のアンケートでは、

客観評価（D、E、Fの和）が、0.0%～2.1%（「薬の血中濃度」0.0%、「薬の飲み合わせ」0.0%、「薬の「剤形」」0.0%、「薬の副作用」0.0%、「介護現場における薬の事故」0.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」2.1%）であり、

自己評価（○、△の和）は0.0%（「薬の血中濃度」0.0%、「薬の飲み合わせ」0.0%、「薬の「剤形」」0.0%、「薬の副作用」0.0%、「介護現場における薬の事故」0.0%、「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」0.0%）であった。

言い換えると、授業後は、「薬の血中濃度」、「薬の飲み合わせ」、「薬の「剤形」」、「薬の副作用」、「介護現場における薬の事故」の客観評価では100.0%の学生が、また「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の客観評価では97.9%の学生が、60%以上（A、B、Cの和）の内容について知っている。

「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」の学生の理解度は、2022年度に比べて大幅に改善した。

V. おわりに

今回「服薬に関する「原則として医行為ではないと考えられる」行為」でおこなった音読発表形式の授業は、学生が音声と身体を使うことで、確かな知識を身につける方法の一つとして有用であることがわかった。今後、本データは、学生に「より分かりやすい授業」をおこなうための参考資料として、またデータベースの一つとして役立てていく予定である。

VI. 参考文献

- 1) NPO 法人高齢社会をよくする女性の会（2018）「高齢者の服薬に関する現状と意識」『平成30年10月10日第114回社会保障審議会医療保険部会委員提出資料3』。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12601000/000363222.pdf>（参照 2020-10-27）；みずほ情報総研株式会社（2018）「介護分野における薬剤師の関わり方等に関する調査研究事業報告書」『平成29年度 老人保健事業推進費等補助金老人保健健康増進等事業』。p.35. https://www.mizuho-ir.co.jp/case/research/pdf/mhlw_kaigo2018_06.pdf（参照 2020-11-10）。
- 2) 公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会（2019）「平成30年度 生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業 介護福祉士の教育内容の見直しを踏まえた教授方法等に関する調査研究事業 報告書 介護福祉士養成課程 新カリキュラム教育方法の手引き（平成31年3月）」。

<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000525760.pdf> (参照 2020-6-23).

- 3) 傘郁子, 2020, 介護福祉士養成課程での服薬介助教育について—介護現場での服薬介助事故を防ぐための導入教育の試み—, 東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要 18, 105-112.
- 4) 介護福祉士国家試験 公益財団法人 社会福祉振興・試験センター, 介護福祉士国家試験科目別出題基準. https://www.sssc.or.jp/kaigo/kijun/pdf/pdf_kijun_k_no35.pdf (参照 2022-4-20).
- 5) 傘郁子, 2022, 介護福祉士養成課程での服薬介助教育のアンケート調査, 東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要 20, 77-86.
- 6) 日医政発第 0726005 号 (2005) 「医師法第 17 条、歯科医師法第 17 条及び保健師助産師看護師法第 31 条の解釈について平成 17 年 7 月 26 日」. <https://www.mhlw.go.jp/stf2/shingi2/2r9852000000g3ig-att/2r9852000000iiut.pdf> (参照 2020-8-19).

<教育活動>

データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした 理科の模擬授業指導における ICST システム導入に関する指導研究

— 第4学年「季節と生物」を事例として —

杉本 剛*¹

Male Perception of Spousal Social Advancement , and the Actual Situation:
Focusing on the Relationship with the Division of Housework and Childcare

SUGIMOTO Tsuyoshi

概要 本研究は、データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした、理科の模擬授業指導において、ICST システムを導入した指導の事例を提示することを目的とした。大阪府内の大学で、「理科指導法」を受講した学生のうち、第4学年「季節と生物」の模擬授業を担当した学生を研究対象学生とした。まず、ICST システムを詳説する講義を実施した。次に、コンセプト・フロー等を作成する演習を実施した。そして、内閣府教育再生実行会議第十二次提言の要請に対応するため、LMS として MEXCBT、同時双方向の授業を実施するためロイノート・スクールを活用した、班単位の協働学習による理科授業を想定した模擬授業を実施した。模擬授業後、自由記述による振り返り調査を実施した。上述を分析した結果、研究対象学生についても当てはまるが、ICST システム自体の理解、ICST システム導入の意義の理解を適切に把握できていることが、担当単元の学習内容を俯瞰的に捉えて、自身が実施すべき模擬授業の課題を客観的に分析して、模擬授業を実施することに奏効すると考えられた。今後、継続した、実践・研究が必要であると考えられる。

I. 緒言

2019年12月、文部科学省が提唱した GIGA スクール構想は、ICT 機器の導入・活用、ICT の活用を支援する GIGA スクールサポーターの派遣、ICT を活用した授業を実践できるコンテンツの充実などに進んだ。

そして、2021年6月、内閣府教育再生実行会議が、第十二次提言「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について」を提出した。この提言の中で、現代・次代は、予測困難な VUCA 時代が到来する。そして、Society5.0 時代に向けた動き、DX の潮流とも相まって、従来の方程式では解が見つからない社会問題に、どう取り組んでいくかが提起された。そして、この提言の中で、GIGA スクール構想は、次の段階として、データ駆動型教育（以下、データ駆動型 GIGA スクール構想）への転換による、学びの変革の推進があげられた。また、その中で、①学習状況のデータを管理する学習マネジメントシステム（以下、LMS）の活用促進による、個別最適化された学びの指導、②同時双方向、オンデマンドも活用した授業モデルの構築・検証を促進する重要性などがあげられている¹⁾。

GIGA スクール構想提唱以来、関連する研究が報告されている中、GIGA スクール構想を担える教員養成に関連した研究も報告されている²⁾。藤田（2022）は、それらの研究をレビューしながら、大学の教職課程の

*1 東大阪大学専任講師
E-mail:sugimoto_t@higashiosaka.ac.jp

各教科の指導法などで、ICT を活用した模擬授業の前後で、ICT 活用指導力等の変化を検証した研究はまだそれほど多くはないというような課題を指摘している³⁾。今後は、それらの研究を進展させると共に、内閣府教育再生実行会議（2021）が提示する要請に対応するためにも、データ駆動型 GIGA スクール構想に対応した授業を担当できる、理科の教員養成を対象とした研究成果の蓄積が必要であると考えられる。

また、児童・生徒に、科学的思考法に基づいて自然事象・自然事象の仕組みを理解させるための理科の指導システムとして、Instructional Charts for nurturing Scientific Thinking System（以下、ICST システム）が開発されている^{4) 5)}。ICST システムを活用した研究に、教員研修、小学校、中学校、高等学校を対象とした研究が報告されている⁶⁾。今後は、ICST システムを活用し、理科の教員養成を対象とした研究成果の蓄積が必要であると考えられる。

II. 研究目的

本研究は、データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした、理科の模擬授業指導において、ICST システムを導入した指導の事例を提示することを目的とした。

III. 研究概要

1. 研究対象学生

大阪府内の大学の幼児・初等教育系の学部・学科において、小学校教諭一種免許状取得のための必修科目「理科指導法」を実施した。2023 年度の受講者は、大学第 3 学年学生 17 名・第 4 学年学生 1 名の計 18 名であった。第 4 学年「季節と生物」の模擬授業を担当した学生（表 3 における学生⑧）を研究対象学生とした。

研究対象学生は、2022 年度、小学校教諭一種免許状取得のための必修科目「理科」を受講した。「理科」の授業では、ロイロノート・スクール、MEXCBT を活用した 15 分間の模擬授業を課題として実施した。担当単元は、第 5 学年「物の溶け方」であった。ICST システムについての解説・演習は実施していない。

2. 研究対象授業

2023 年度の「理科指導法」の授業の概要は、表 1 に示す通りである。

表 1：2023 年度「理科指導法」授業概要

授 業	日 程	概 要
第 1 回	4 月 10 日	ガイダンス、GIGA スクール構想概説、データ駆動型 GIGA スクール構想詳説（講義）
第 6 回	5 月 8 日	模擬授業説明、ICST システム詳説、演習①（講義、演習）
第 7 回	5 月 15 日	ICST システム演習②（演習）
第 8 回	5 月 22 日	小学校教育実習に向けた模擬授業①（演習）
第 9 回	5 月 29 日	小学校教育実習に向けた模擬授業②（演習）
第 11 回	6 月 26 日	小学校教育実習に向けた模擬授業③（演習）
第 12 回	6 月 26 日	小学校教育実習に向けた模擬授業④（演習）
第 13 回	7 月 3 日	小学校教育実習に向けた模擬授業⑤（演習）
第 14 回	7 月 10 日	小学校教育実習に向けた模擬授業⑥（演習）
第 15 回	7 月 24 日	小学校教育実習に向けた模擬授業⑦、総括（演習）
補 講	7 月 31 日	小学校教育実習に向けた模擬授業補講（演習）

1) データ駆動型 GIGA スクール構想詳説

第 1 回の授業で、まず、GIGA スクールを概説する「GIGA スクール構想概説」の講義を実施した。講義は、文部科学省（2020）⁷⁾、近年の GIGA スクールの進展状況を伝える Web ニュース記事（日本経済新聞（2020a）⁸⁾、日本経済新聞（2020b）⁹⁾、日本経済新聞（2020c）¹⁰⁾、日本経済新聞（2021）¹¹⁾、内閣府教育再生実行会議（2021）¹²⁾）を資料とした。次に、データ駆動型 GIGA スクール構想を詳説する「データ駆動型 GIGA ス

クール構想詳説」の講義を実施した。講義は、表 2 に示した、①～⑳で構成した。講義は、Microsoft PowerPoint を使用し、授業担当教員（著者）が、①～㉓の順に、スライドを解説して実施した。

表 2：講義概要

	内 容
①	文部科学省 (2020) ¹³⁾ を資料として、GIGA スクール構想の概説
②	フューチャースクール推進事業や学びのイノベーション事業などから、GIGA スクール構想への経緯の概説
③	Digital Native 世代であるが GIGA スクール構想世代ではない学生の課題の概説
④	日本経済新聞 (2020a) ¹⁴⁾ を参考に、2020 年度末までに国公私立の小中に学習者用端末配布完了予定を 3 年前倒して実施することの解説
⑤	日本経済新聞 (2021) ¹⁵⁾ を参考に、文部科学大臣が、PC 製造業社・通信関連事業者に対して、ICT 環境整備の加速を要請したこと
⑥	日本経済新聞 (2020b) ¹⁶⁾ を参考に、2021 年度から、ICT スクールサポーターとして、ICT 関連の企業 OB から 9000 人を国公私立の小中highに派遣する費用を自治体に援助することの解説
⑦	日本経済新聞 (2020c) ¹⁷⁾ を参考に、デジタル教科書利用可能な授業時間数 2 分の 1 未満を撤廃し、2025 年度までに全小中highにデジタル教科書を導入することの解説
⑧	教師用 Interactive Whiteboard、児童・生徒用ノート PC ・2in1PC ・タブレット PC、Platform/HUB としての Google Work space for Education ・Microsoft 365 などの ICT 機器等の使用例の概説
⑨	文部科学省 (2018a) ¹⁸⁾ を参考にした、次代の科学技術イノベーションを牽引する人材育成は、第 3 期教育振興基本計画が掲げている重要課題であることの詳説
⑩	内閣府 (2016) ¹⁹⁾ を参考にした、Society5.0 の詳説
⑪	文部科学省 (2016) ²⁰⁾ を参考にした、教育改革の概説
⑫	IMD (2022) ²¹⁾ を参考にした、日本の World Competitiveness Ranking 2023 が 35 位を紹介
⑬	三菱 UFJ モルガン・スタンレー証券 (2017) ²²⁾ を参考にした、1995-2000 年の時価総額世界トップ 10 企業の変遷から、IT 企業興隆を概説
⑭	熊野 (2015) ²³⁾ を参考に、電気自動車の開発を例に、STREAM (Science, Technology, Robotics, Engineering, Art, Mathematics) を独立した学問として各分野の知識を身に付けるだけでなく、分野横断型の研究課題に取り組むことは、将来、先端の科学技術分野を担う人材の育成に繋げることができることの詳説
⑮	総務省 (2017) ²⁴⁾ を参考にした第四次産業革命への変遷概説
⑯	経済産業省 (2019) ²⁵⁾ を参考にした、先端的 IT 人材不足概説
⑰	文部科学省 (2021a) ²⁶⁾ を資料に、理科指導における ICT 活用の有効点の概説
⑱	文部科学省 (2015) ²⁷⁾ を参考に、GIGA スクール構想において求められる授業の事例を詳説
⑲	Panasonic 教育財団 (2017-2022) ²⁸⁾ スクールフォトレポートを参考に、GIGA スクール構想において求められる理科授業の事例を詳説
⑳	内閣府教育再生実行会議 (2021) ²⁹⁾ 、日経 BP (2021) ³⁰⁾ を参考として、データ駆動型の GIGA スクール構想への移行詳説
㉑	文部科学省 (2022) ³¹⁾ を参考として、MEXCBT 詳説
㉒	文部科学省 (2021b) ³²⁾ を参考として、ICT を活用した指導力向上対策詳説
㉓	NHK (2021) ³³⁾ を参考として、理科等の教科では、教科担任制を本格導入する方針が発表され、小学校教員で理科を担当する教員には、今後、専門性の高い人材育成が必要となることを概説

2) ICST システム詳説・演習

第 6 回で、ICST システムを概説する講義を実施した。第 6 回・第 7 回で、学生に割り当てた単元のコンセプト・フロー、フォーカス・クエスチョン、指導チャート、チェック・テストを作成する演習を実施した。

3) 模擬授業

第 6 回の授業で、学生に本授業の課題である模擬授業について、「模擬授業説明」を行った。

本授業では、データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした、小学校教育実習に向けた理科の模擬授業 (20-25 分間) を課題とすることを説明した。また、内閣府教育再生実行会議 (2021)³⁴⁾ の要請に対応するため、LMS として MEXCBT、同時双方向の授業を実施するためロイロノート・スクールを活用した、班単位の協働学習による理科授業を想定した模擬授業とすることを説明した。

また、科学的思考力を育成させるため、ICST システムを導入した模擬授業とすることを説明した。

データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした、理科の模擬授業指導において、ICST システムを導入することは、模擬授業実施前に、コンセプト・フロー、フォーカス・クエスチョン、指導チャートを作成しておくことで、どのコンセプトで、ロイロノート・スクールを活用して、どのようなクエスチョンをして、同時双方向の授業を実施するのか、また、LMS として MEXCBT を活用して、学習成果のデータを得るのか

を、事前に把握して、模擬授業を実施することに有効であるとする。

模擬授業のスケジュール、担当単元は、表 3 に示した通りである。

表 3：模擬授業スケジュール表

日程	授業順	学年区分	模擬授業担当内容	模擬授業担当
第 8 回 (5 月 22 日)	1	第 6 学年 A 区分	燃焼の仕組み	学生①
	2	第 4 学年 B 区分	人の体のつくりと運動	学生②
第 9 回 (5 月 29 日)	3	第 4 学年 A 区分	金属、水、空気と温度	学生③
	4	第 3 学年 B 区分	太陽と地面の様子	学生④
	5	第 5 学年 A 区分	振り子の運動	学生⑤
第 11 回 (6 月 26 日) 第 1 限	6	第 4 学年 B 区分	季節と生物	学生⑥
	7	第 5 学年 A 区分	物の溶け方	学生⑦
	8	第 4 学年 B 区分	季節と生物	学生⑧
第 12 回 (6 月 26 日) 第 5 限	9	第 4 学年 B 区分	天気の様子	学生⑨
	10	第 6 学年 A 区分	水溶液の性質	学生⑩
	11	第 5 学年 B 区分	流れる水の働きと土地の変化	学生⑪
第 13 回 (7 月 3 日)	12	第 3 学年 A 区分	電気の通り道	学生⑫
	13	第 4 学年 B 区分	雨水の行方と地面の様子	学生⑬
第 14 回 (7 月 10 日)	14	第 4 学年 A 区分	電流の働き	学生⑭
	15	第 6 学年 B 区分	人の体のつくりと働き	学生⑮
第 15 回 (7 月 24 日)	16	第 3 学年 B 区分	身の回りの生物	学生⑯
	17	第 3 学年 A 区分	物と重さ	学生⑰
補講 (7 月 31 日)	18	第 3 学年 A 区分	磁石の性質	学生⑱

3.1) 模擬授業課題

模擬授業実施前に、次を課題とした。模擬授業実施予定授業の 1 週間前までに、担当単元の学習指導案を作成させ、Google Classroom に提出させた。学習指導要領では、評価の観点として、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」が設定されている。また、教育課程を通じて小学校の理科の授業で育成を目指す資質・能力のうち、思考力・判断力・表現力の育成については、各学年で育成すべき目標が、表 4 のように決められている³⁵⁾。指導案作成・模擬授業において、それらに留意することを求めた。板書計画を作成させ、紙媒体で提出させた。授業担当教員が、学習指導案と板書計画を個別に添削指導し、模擬授業実施可能と判断するまで再提出を求めた。

表 4：思考力・判断力・表現力の各学年で育成すべき目標

学 年	思考力・判断力・表現力の各学年で育成すべき目標
第 3 学年	比較しながら調べる活動を通して、自然の事物・現象について追究する中で、差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現すること。
第 4 学年	関係付けて調べる活動を通して、自然の事物・現象について追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現すること。
第 5 学年	条件を制御しながら調べる活動を通して、自然の事物・現象について追究する中で、予想や仮説を基に、解決の方法を発想し、表現すること。
第 6 学年	多面的に調べる活動を通して、自然の事物・現象について追究する中で、より妥当な考えをつくりだし、表現すること。

模擬授業実施中に、次を課題とした。模擬授業実施以外の学生 1 名は、授業記録作成者として指定し、授業記録を作成させた。模擬授業者・授業記録作成者以外の学生には、チェック・テストに回答させた。

模擬授業実施後に、次を課題とした。模擬授業実施後 1 週間以内に、授業記録作成者の学生に、デジタルデータ化した授業記録を作成させ、Google Classroom に提出させた。授業担当教員が個別に添削指導し、授業記録として適正であると判断するまで再提出を求めた。

3.2) 模擬授業例

「理科指導法」を受講した18名の学生は、改善すべき点は散見されたが、特に大きな問題はなく、模擬授業を実施した。特に優れた模擬授業を実施した研究対象学生について、模擬授業例を示す。

研究対象学生は、児童と多くの対話を丁寧にしながら、学習内容の説明を理解し易く実施した、ロイロノート・スクールを活用した同時双方向の授業実践を上手く実施した、MEXCBTを活用して本時の確認を適切に実施した、板書が丁寧に適切であったなど、模擬授業を上手く実施できていたと評価できた。

3.2.1) 学習指導案例

研究対象学生の模擬授業の学習指導案は、図1である。なお、4. 単元の観点別評価基準、5. 単元の指導・評価計画は、教科書出版社の資料³⁶⁾を参考にした。

理 科 学 習 指 導 案

日 時：2023年6月26日（月）第1学時
学 校 名：大阪府内小学校（想定）
対象学年：第4学年1組（17名）
授 業 者：研究対象学生
教 室：922教室

1. 単 元 名：季節と生物

2. 単元の目標：動物を探したり植物を育てたりしながら、身近な動物の活動や植物の成長と環境との関わりを調べる活動を通して、それらについての理解を図り、観察などに関する技能を身に付けるとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力や生物を愛護する態度、主体的に問題解決しようとする態度を育成する。

3. 指導に当って

(1) 教材観：本単元では、写真やデジタル教材を使用して、植物や動物の様子の変化や記録の整理を行うことにより、生物の成長には、それぞれ適した季節があることへの理解を図ることができる。また、植物を育てたり、身の回りの植物や動物を観察したりすることで、主体性を生み出し、さらに、植物の成長と季節との関わりを捉えることができる。と考える。

(2) 児童観：本学級の児童は、自ら取り組みたいと考える児童も多く、実験に対して大変意欲的に取り組んでいる。その活動を通して、物事を考え、自分の意見を表現することができる。その反面で、グループ活動を通して、他者の意見が出たときに、根拠ある予想、他者を納得させる強い根拠がうまく引き出せないという課題がある。そのため、その問題を解決していくために、予想をする際の手掛かりを多く提示し、根拠ある予想を立てられるよう、学習を進めていきたい。

(3) 指導観：本単元では、季節と生物との関わりに興味・関心を持ち、ある問題に対して根拠のある予想を立てられるよう指導する。その予想を友達と話し合うことで、より深い学びへと繋げていきたい。また、自ら育て、観察することで、生物の成長を感じ取り、身近な自然に愛着を持たせられるよう進めていきたい。さらに、観察をするにあたって、教室外での活動の際は、安全に配慮し指導する。

4. 単元の観点別評価基準

評価の観点	評価基準
知識・技能	・動物の活動は、暖かい季節、寒い季節などによって違いがあることを理解している。 ・植物の成長は、暖かい季節、寒い季節などによって違いがあることを理解している。 ・身近な動物や植物について、器具や機器を正しく扱いながら調べ、それらの過程や得られた結果を分かりやすく記録している。
思考・判断・表現	・身近な動物や植物について見いだした問題について、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現するなどして問題解決している。 ・身近な動物や植物について、観察などを行い、得られた結果を基に考察し、表現するなどして問題解決している。
主体的に学習に取り組む態度	・身近な動物や植物についての物事・現象に進んで関わり、他者と関わりながら問題解決しようとしている。 ・身近な動物や植物について学んだことを学習や生活に生かそうとしている。

5. 単元の指導・評価計画（総時数 4（4）時間）

	小単元名・目標	主な学習活動	評価規準	評価の観点		
				知	思	主
一 (2)	【植物の成長】 夏と春の自然の様子の資料写真の比較を基に、植物や動物の様子の変わり方について問題を見いだすことができる。また、サクラやヘチマなどの成長の様子を進んで観察して、記録することができる。	夏と春の自然の様子の資料写真を見比べて、このごろの自然の様子について気付いたことや疑問に思ったことを話し合い、植物や動物の様子の変わり方について問題を見いだす。 サクラやヘチマなどの成長の様子を観察して、記録する。（観察 1）	【態度】行動観察・記録 【知技】行動観察・記録	○		○
二 (1)	【動物の活動】 夏の頃の動物の活動の様子を観察して、記録することができる。	このごろの動物の活動の様子を観察して、記録する。（観察 2）	【知技】行動観察・記録	○		
三 (1)	【記録の整理】 これまでの記録を基に、ヘチマなどの育ち方と気温との関係を考えることができる。また、観察してきた植物や動物のこれからの変化について、既習の内容や生活経験を基に、自分なりの根拠をもって予想することができる。	これまでの記録を基に、ヘチマなどの成長と気温の変化をグラフなどにまとめ、育ち方と気温との関係を考える。 これまでに観察してきた植物や動物のこれからの変化について、これまでに学んだことや経験したことを基に予想して、話し合う。 資料を読んで、夏の季節の特徴を捉える。	【知技】発言・記録 【思判表】発言・記録	○	○	

6. 本時の学習（第 4 次時）

- (1) 小単元名：あたたかさ生き物 2 暑くなると
- (2) 本時のねらい：成長記録を見て植物や動物のようすと気温との関係を考え、根拠ある予想を立て、自分の考えを他者に伝えようとしている。
- (3) 準備・資料等：ロイロノート・スクール、NHK for school、MEXCBT、植物・動物の写真・イラスト
- (4) 本時の展開：

時間	学習活動	教師の支援	評価（観点、方法等）
導入 5分	前回までに学習した「植物と動物のようす」について振り返る	前回までに学習したことが分かるように、イラストを用いて提示する	既習事項がきちんと身につけている【知技】
展開 15分	本時のめあて、流れを確認する NHK for school 「ヘチマのツルがすごくのびるのは？」を見る ロイロノートを開く 映像の内容を確認する	「植物のようすと気温との関係を考えよう」本時の流れを提示し、見通しの持てる授業を作る 映像を見たあと、予想を立ててることを伝え、しっかりと見るように促す うまく操作できない児童には個別で支援する 映像の中で、予想を立てる基となる資料を提示する	
まとめ 5分	ヘチマのツルがすごくのびるのは？なぜか予想し、ロイロノートで提出する グループで話し合い、まとめた意見を発表する 結果を知る 本時、「季節と生物」のまとめをする MEXCBT を用いて、本時の確認問題に取り組む 答え合わせを行う	根拠ある予想を立てられるよう手掛かりを提示する 自分の考えをうまく表現し、グループの意見をまとめるよう支援する うまく操作できない児童には個別で指導する	根拠ある予想を立てることができる【思判表】 自分の考えを他者に伝えることができる【思判表】 身近な植物の現象に進んで関わり、他者と問題解決している【主】 植物の成長と気温との関係が分かる【知技】 植物の成長、動物の活動は季節によって違いがあることがわかる【知技】

図 1：学習指導案

3.2.2) ロイロノート・スクール例

ロイロノート・スクールは、模擬授業を行う学生に提出させ、授業担当教員がチェックし、修正したもので模擬授業を実施させた。研究対象学生のロイロノート・スクールの画面は、図2である³⁷⁾。



問題 3日目だけすごくのびているのはなぜだろう？





手がかり

- ①天気：晴れた日、雨の日、風の強い日、風のない日
- ②育てるときにしたこと：水やり、日当たりのよい場所
- ③6月と7月の晴れた3日間のび方

6月



7月



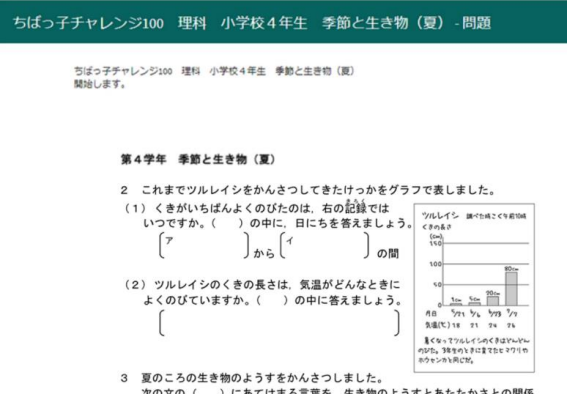
予想 3日目だけすごくのびているのはなぜか、手がかりをもとに具体的に予想してみよう！！

図2：ロイロノート・スクール画面

「予想」の問題に対して、模擬授業を受けた他学生は、次のような解答をした。「植物が成長するには、日の当たり方がよく、気温が高い方が育つから。」「7月の方が晴れていて、気温が高いから」「植物は気温や天気によって伸びる速さが変化する」「日によって、天気、気温も違うから」「日が当たる時間が長くなるから。」「天気や水の量だけではなく、気温が大きく関係していると思った。」「晴れていたから」

3.2.3) MEXCBT 例

研究対象学生が出題した MEXCBT は、図3である。模擬授業内容に合った課題として、「ちばっ子チャレンジ100 理科 小学校4年生 季節と生き物（夏）」の2(1)を出題した。



第4学年 季節と生き物（夏）

2 これまでツルレイシをかんさつしてきたけっかをグラフで表しました。

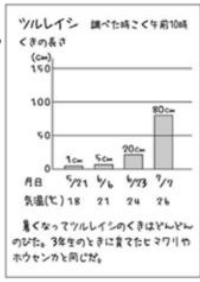
(1) くきがいちばんよくのびたのは、右の記録ではいつですか。()の中に、日にちを答えましょう。

[ア] から [イ] の間

(2) ツルレイシのくきの長さは、気温がどんなときによくのびていますか。()の中に答えましょう。

[]

3 夏のころの生き物のようすをかんさつしました。次の文の()にあてはまる言葉を、生き物のようすとあたたかさとの関係



日付	5/21	5/26	5/29	7/1
くまの長さ (cm)	10	20	30	80
気温(℃)	18	21	24	26

夏くまツルレイシのくまはどんどんのびた。3年生のときは夏までヒマワリのホウセンカと同じだ。

図3：MEXCBT 出題画面

模擬授業を受けた他学生の解答は、全員正答であった。

3.2.4) 授業記録例

研究対象学生の模擬授業の授業記録は、図4である。




時間	教師の働きかけ	児童の反応
9:50	○前回の授業の振り返りをする。 季節が変わるにつれて植物や生物も変化することを確認して、本時の単元を伝える。	教師の発問に対して解答する。 教師の話聞く。
9:57	○授業のめあてを黒板に書く。 めあて「植物の様子と気温との関係を考えよう」 ○問題を黒板に書く。 ヘチマのツルの伸び方についての問題を出す。 写真を黒板に貼り児童が分かりやすいようにする。	
10:05	○ロイロノートを開くように声かけをし、問題を送信する。 ロイロノートが開いているか、問題を考えているかを、声かけや机間巡視をしながら確認する。 手がかりとして、黒板にツルの伸び方の比較、天気、育て方を書く。	ロイロノートを開き、送信された問題について考える。 ヘチマのツルの伸び方について予想をする。 グループになり、ヘチマのツルの伸び方の違いについて予想する。教師が示した手がかりから考える。
10:12	○グループを作り、予想するよう求める。 グループワークができてるか周回しながら確認する。	
10:15	○それぞれのグループの予想を発表してもらい、黒板に書く。	各グループで予想した考えを発表する。
10:20	○確認の動画を見てもらい、答え合わせをする。 動画で見た内容を振り返り、結果を黒板に書く。	動画を見て確認する。
10:25	○授業内容のまとめをする。 授業をまとめて、次回はどのようなことをするかを説明する。	
10:30	○MEXCBT 確認テストをするよう求める。 MEXCBT を開き、確認テストをするよう声かけをする。 テストが終わったら答え合わせと問題の解説をする。  終了	MEXCBT を開き、確認テストをする。 MEXCBT 確認テストの答え合わせと解説を聞く。

図4：授業記録

3.2.5) 板書例

研究対象学生の模擬授業における板書は、図 5 である。



図 5：板書

3. 分析概要

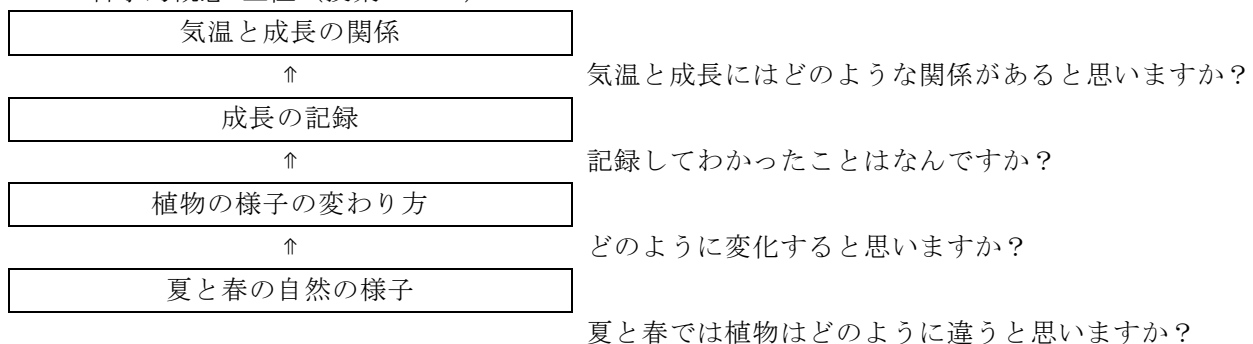
ICST システムのコンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョン，指導チャート，チェック・テスト，および，模擬授業に対する振り返り調査①②を分析対象とした。

IV. 研究結果

1. ICST システム_コンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョン分析結果

研究対象学生が作成したコンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョンを，図 6 に示した。

科学的概念 上位（授業ゴール）



科学的概念 下位（授業スタート）

図 6：ICST システム_コンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョン作成例

研究対象学生に，ICST システムを知っているか，他の授業でこれまで，コンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョンを作成したことがあるか尋ねたところ，知らなかった，初めて作成したとのことであった³⁸⁾。研究対象学生が作成したコンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョンは，全体のまとめりとしては，簡潔に授業内容をまとめ，指導する内容・順番は問題なく，上手にまとめられていると評価はできた。だが，他の学生と比べて，コンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョンの数が少なく，詳細な学習場面を設定したコンセプト・フロー，フォーカス・クエスチョンにする改善の余地があった。

2. ICST システム_指導チャート分析結果

研究対象学生が作成した指導チャートを、表 5 に示した。

表 5：ICST システム_指導チャート作成例

概念 (コンセプト)	授業内容	フォーカス・ クエスチョン	プロセス・ スキル	指導者からの 働きかけ	児童の活動	児童の評価
夏と春の自然 の様子	夏と春の自然 の様子について 比べる	夏と春では植物 はどのように違 うか？	観察 問題の明確化	春の自然の様子を提 示し、今（夏）とどう 変わっているのか考 えるよう促す	夏と春の自然の 様子を比較し、 違いがあること を見出す	夏と春の自然の 様子を比較するこ とができるか
植物の様子の 変わり方	植物の变化 (成長) 確か める	植物はどのよう に変化するの か？	情報の収集 問題の明確化	「知る」ことが目的 ではなく、自ら「確か める」ことであること に着目するよう促す	植物の様子の変 わり方について 問題を見出す	植物の変化（成長） を確かめることが できたか
成長の記録	気温と育ち方 を観察する	記録して分かっ たことはなに か？	観察	気温と育ち方をきち んと記録するよう促 す	グラフを用いて 気温を記録し、 植物の観察を行 う	きちんと記録でき ているか
気温と成長の 関係	記録を整理 し、気温と成 長との関係を まとめる。	気温と成長には どのような関係 があるのか？	データの分析	記録を整理し、気温 と成長にどのような 関係があるのか考 えることを促す	記録を整理し、 気温と成長の関 係を考える	気温と成長の関 係について考え、理 解できているか

研究対象学生が作成した指導チャートは、「授業内容」の設定に関して問題はなく、「指導者からの働きかけ」「児童の活動」「児童の評価」の内容としても、よく考えられた内容であると評価できた。研究対象学生自身が担当する授業内容を分析し、指導すべき内容を十分に理解して、指導チャートを作成したことが窺える内容であった。

3. ICST システム_チェック・テスト分析結果

1) 模擬授業チェック項目結果

研究対象学生が作成したチェック・テストを、表 6 に示した。チェック・テストの A 評価から E 評価の割合は、模擬授業を受けた他学生が、5 段階評定尺度法（A：非常に理解できた、B：まあ理解できた、C：どちらとも言えない、D：あまり理解できなかった、E：まったく理解できなかった）で評価した結果である。また、A 評価を 5 点、B 評価を 4 点、C 評価を 3 点、D 評価を 2 点、E 評価を 1 点として、平均値を求めた。

表 6：ICST システム_チェック・テスト作成例・他学生による評価結果

	項 目	A	B	C	D	E	平均値
1	春と夏の植物の様子を比べることができましたか	83.3%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	4.8
2	植物の成長を記録することができましたか	91.7%	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.9
3	植物の成長に気温が関わっていることが分かりましたか	75.0%	16.7%	8.3%	0.0%	0.0%	4.7
4	植物の成長と気温にはどのような関係があるか説明できますか	66.7%	25.0%	8.3%	0.0%	0.0%	4.6

研究対象学生が作成したチェック・テストに対する他学生からの評価は、A 評価・B 評価が殆どを占めていた。平均値も 4.6～4.9 であった。研究対象学生が実施した模擬授業は、他学生からとても高く評価された。受講した全学生の模擬授業を観察した授業担当教員としても、特に優れた模擬授業を実施したと評価できた。作成したチェック・テストの内容については、問題はなく、よく考えられた内容であると評価できた。だが、コンセプト・フロー、フォーカス・クエスチョンのより詳細な学習場面設定を期待する観点からは、チェック・テストとして他学生からの評価を受ける、より詳細なチェック・テスト項目の設定が望まれた。

2) 良かった点と改善すべき点結果

研究対象学生が実施した模擬授業に対して、良かった点と改善すべき点をあげるよう、他学生に自由記述による回答求めた。回答例を、表7に示した。

表7：模擬授業に対する良かった・改善すべき点記述例

良かった点	改善すべき点
<p>【学生 a】： 授業の導入からまとめまでの進め方が非常に上手だった。復習、めあて、問題、予想、結果、まとめを黒板に書き、とてもきれいな字で見やすい板書だった。イラストや写真も活用し黒板を見ただけで、どんな授業でどんな進め方をしたかが分かる。子どもによく質問をすることで子どもに考えさせるようにしている。グループでの話し合いも行い、意見交流ができていた。</p>	<p>【学生 d】： 知らないことをいきなり、手がかりだけで具体的に予想するのは難しいのではないかと考えられるので、天気や気温によって、ヘチマの様子はどうなっていたのか、6月と7月のちがいは何か、を先に考えさせた方が良いのではないと思う。</p>
<p>【学生 b】： 前時の復習を丁寧に行っていたことで、授業内容の繋がりがみえて、今回の授業にスムーズに入ることができたと思う。動画教材もわかりやすいものであり、視聴後も動画の内容に関連付けた授業をしていたことが良かった。</p>	<p>【学生 e】： 板書に資料を貼る際は、後ではなく、同時にロイロノートに資料を送った方が、板書が見えにくい児童もその場で資料を確認して授業に付いていくことができ、理解が深まると思った。</p>
<p>【学生 c】： 授業の進行を板書とパワーポイントを連携させて、進めていた点が板書を見づらい児童にとって配慮されていて良かった。</p>	<p>【学生 f】： ヘチマのツルの伸び方の比較写真をもう少し大きくすれば良かったと思う。ロイロノートにも写真は載せていたが、黒板を見たときに何の写真なのかが分かりにくかった。</p>

全体として、上述 1) 模擬授業チェック項目結果に示した、研究対象学生の模擬授業を、他学生が高く評価していたことを反映した記述が多数見られた。一方で、更なる改善を求めて、児童に予想してもらう時の手がかりの提示内容や考えてもらう内容の精査、模擬授業で提示した資料の提示順序や、提示した時の大きさの改善などを求める意見も示された。他学生が、厳しいながら適切に、研究対象学生の模擬授業の改善すべき点を指摘できていて、受講する側の学生の模擬授業に対する評価の適切さや意識の高さを感じられる記述内容であった。

4. 模擬授業に対する振り返り調査分析結果

2023年7月31日（月）に、模擬授業に対する振り返り調査①②を実施した。

1) 模擬授業に対する振り返り調査①分析結果：実施した模擬授業に対する振り返り

模擬授業に対する振り返り調査①として、次の質問①に対して、自由記述による回答を求めた。

【質問①】：
「ICST システムを導入したデータ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を実施して、ICST システムは、模擬授業を計画・実施する上で、どのように役立ったと考えますか？ 考えることを記述せよ。」

【研究対象学生回答】：
ICST システムを導入したデータ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を実施して、ICST システムは、模擬授業を計画実施するうえで、ものすごく役立ったと考える。その理由として、「コンセプト・フローフォーカス・クエスチョン」では、どのようなことについて学んでもらいたいのか、最終的に答えられるようになってほしい質問を明確にすることができ、授業を作るに当たって、それを見れば、どのような授業を作るべきなのかが分かることが挙げられる。また、「指導チャート」を用いて、どのように指導していくのか、どのような評価を行うのかを明確化することで、より授業の展開をも計画することができる。さらに、授業後に、生徒・児童に「チェック・テスト」を答えてもらうことで、生徒・児童が、どこを理解していて、どこを理解していないのかが把握でき、授業を見直して、次に生かすことができる。このようなことから、ICST システムは、模擬授業を計画・実施するうえで、すごく役立ったと考えられる。

研究対象学生の回答は、ICST システムのコンセプト・フロー、フォーカス・クエスチョン、指導チャート、チェック・テストが、データ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を実施するにあたり、どのような点において有効であったのかを具体的に把握して、模擬授業を実施したことを示す記述であった。授業担当教員が、本実践に ICST システムを導入した意図をよく理解していたことが窺えた。ICST システム自体の理解、ICST システム導入の意義の理解を適切に把握できていることが、担当単元の学習内容を俯瞰的に捉えて、自身が実施すべき模擬授業の課題を客観的に分析して、模擬授業を実施することに奏効すると考えられた。

2) 模擬授業に対する振り返り調査②分析結果：受講した模擬授業に対する振り返り

模擬授業に対する振り返り調査②として、次の質問②に対して、自由記述による回答を求めた。

【質問②】：

「ICST システムを導入したデータ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を受けて、ICST システムは、模擬授業を計画・実施する上で、どのように役立っていたと考えますか？ 考えることを記述せよ。」

【研究対象学生回答】：

ICST システムを導入したデータ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を受けて、ICST システムは、模擬授業を計画実施するうえで、ものすごく役立ったと思う。その理由として、受けた側からでは、「チェック・テスト」を見て判断することしかできないが、「チェック・テスト」を見ながら、模擬授業を受けていると、この人は、これを分かってもらうために、この動画・画像を見せているんだな」と感じることができたことが挙げられる。授業者は、分かっていたほしい内容、事柄を定め、そのために何ができるか、すべきかを把握することができたから、分かりやすい授業づくりに繋げることができたと思う。このようなことから、ICST システムは、模擬授業を計画実施するうえで、すごく役立ったと考えられる。

研究対象学生の回答は、ICST システムを導入して準備・実施した、データ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を受けて、ICST システムを導入したことの利点を感じたとの記述内容であった。受講した全学生の模擬授業を観察した授業担当教員として、また、研究対象学生以外の学生の回答の記述内容からは、全員の学生は、ICST システムを導入して準備・実施したことの有効点を把握できていないことが窺えた。研究対象学生が、他学生の模擬授業を受ける側として、ICST システム導入の有効点を感じてもらったことは良いと考えるが、ICST システム自体の理解、ICST システム導入の意義の理解が徹底されていない模擬授業もあった。

V. 結 語

本研究は、データ駆動型 GIGA スクール構想対策を主題とした、理科の模擬授業指導において、ICST システムを導入した指導の事例を提示することを目的とした。大阪府内の大学の幼児・初等教育系の学部・学科において、小学校教諭一種免許状取得のための必修科目「理科指導法」を受講した学生のうち、第 4 学年「季節と生物」の模擬授業を担当した学生を研究対象学生とした。研究対象学生は、授業受講前に、ICST システムについての知識はなく、コンセプト・フロー等を作成したことはないとのことであった。

研究対象学生の ICST システムのコンセプト・フロー、フォーカス・クエスチョンは、指導する内容・順番は問題なく、上手にまとめられていると評価できたが、より詳細な学習場面を設定すべき、改善の余地があると評価できる結果であった。指導チャートは、全体としては、よく考え作成できていたと評価できる内容であった。チェック・テストは、内容については、問題はなく、よく考えられた内容であると評価できた

が、コンセプト・フロー、フォーカス・クエスションのより詳細な学習場面設定を期待する観点からは、他学生からの評価を受ける、より詳細なチェック・テスト項目の設定が望まれた。また、データ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を実施するにあたっては、授業担当教員が、本実践に ICST システムを導入した意図をよく理解し、コンセプト・フロー、フォーカス・クエスション、指導チャート、チェック・テストが、どのような点において有効であったのかを具体的に把握して、模擬授業を実施していたことが窺えた。さらに、ICST システムを導入して準備・実施した、データ駆動型 GIGA スクール構想対策の理科の模擬授業を受けて、ICST システムを導入したことの利点を感じたとの感想であった。

本研究の研究対象学生についても当てはまるが、受講した全学生の模擬授業に対する振り返り調査①②に対する回答を分析した結果として、ICST システム自体の理解、ICST システム導入の意義の理解を適切に把握できていることが、担当単元の学習内容を俯瞰的に捉えて、自身が実施すべき模擬授業の課題を客観的に分析して、模擬授業を実施することに奏効すると考えられた。今後、継続した、データ駆動型 GIGA スクール構想に対応した授業を担当できる理科の教員養成、および、研究が必要であるとする。

VI. 参考引用文献

- 1) 内閣府教育再生実行会議（2021）ポストコロナ期における新たな学びの在り方について（第十二次提言）
Retrieved from https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai12_teigen_1.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 2) 例として、次のような研究が報告されている。阿部（2022）は、小学校教諭を志望する大学生を対象に、特別活動の学級活動に取り組んだ模擬授業（遠隔授業および対面授業）を重ねることで、ICT 活用指導力が形成される過程を明らかにすることを目的とした実践報告をしている。門倉・有泉（2021）は、GIGA スクール構想に対応した理科指導法の実践報告をしている。手嶋・今田（2021）は、大阪府・埼玉県・東京都の大学において、「教育原理」「教職概論」「教育制度」「教育方法論」等の教職課程の授業で、GIGA スクール構想を想定してオンライン授業を実践する視点を強調した授業実践と意識調査を実施した。その結果、大学の教職課程におけるオンラインのメリットを生かした授業形態での学修経験は、GIGA スクール構想を想定した学校現場でのオンライン授業を構築する際に応用できる貴重な経験になるとしている。
阿部雅子（2022）教職を志望する大学生の ICT 活用指導力の形成過程に関する考察：コロナ禍における模擬授業の展開に着目して、神奈川大学心理・教育研究論集，第 51 号，pp.57-70。
門倉松雄・有泉高史（2021）GIGA スクール構想に対応した理科指導法の実践報告：1 人 1 台端末を活用した指導法の講義記録，玉川大学教師教育リサーチセンター年報，第 11 号，pp.171-180。
手嶋将博・今田晃一（2021）教職課程科目におけるオンライン授業の在り方に関する一考察：「GIGA スクール構想」を想定したシラバスの実践より，湘南フォーラム：文教大学湘南総合研究所紀要，No.25，pp.127-136。
- 3) 藤田賢（2022）GIGA スクール構想に対応した英語教育と教員養成，人間文化：愛知学院大学人間文化研究所紀要，第 37 号，pp.37-56。
- 4) ICST システムは，東京学芸大学の研究グループが実施している，科学的思考法に基づいて自然事象・自然事象の仕組みを理解させるための理科の指導システムである。授業前に，コンセプト・フロー，フォーカス・クエスション，指導チャート，チェック・テストを制作することにより，授業で実施する指導の全体像を把握して，授業実施に臨む。参考引用文献 6) に示したような，教員研修，小学校，中学校，高等学校の分野において，導入する成果が報告されている。コンセプト・フロー，フォーカス・クエスション，

指導チャート、チェック・テストは、小荒井千人・松川正樹（2021）ICST システムを用いた小学校理科第 4 学年「人の体のつくりと運動」の新しい指導方法の開発と実践、東京学芸大学紀要 自然科学系、第 73 集、pp.203–212 で、次のように説明している。

【コンセプト・フロー】：児童に理解させたい内容（例えば、教科書に掲載されている内容）の概念を抽出する。概念は、「人の身体の動き」、「腕のつくり」、「腕が曲がる仕組み」などで、キーワード的に単語や短い文章である。抽出した概念を最も下位の概念から到達目標とする最も上位まで、階層的に並べ、児童が概念を形成する流れを図式化したものである。

【フォーカス・クエスチョン】：コンセプト・フローにおける上位の概念を引き出すための問いかけである。「人や動物の体で動く部分はどこか？」「腕はどのように動くか？」など、的を射た質問文である。児童が、論理的、系統的に科学的思考力を用いて、下位の概念から上位の概念を引き出すため、フォーカス・クエスチョンを設定する。

【指導チャート】：授業を実施するため、抽出した概念とフォーカス・クエスチョンにより作成されたコンセプト・フローを基に、授業を設計する。そのため、指導チャートと称する学習指導案に似た表を作成する。指導チャートは、単元毎に作成するもので、概念（授業の各過程で理解させたい科学的概念）、授業内容、フォーカス・クエスチョン、プロセス・スキル、指導者からの働きかけ、児童の活動、児童の評価の列からなる、そして、授業を実施するため、1 校時ごとの学習指導案を作成する。

【チェック・テスト】：児童が、科学的思考力を活用し、概念を形成したことを評価するためのチェック・テストを作成する。本研究では、「○○のはたらきがわかりましたか」「○○のしくみがわかりましたか」「○○を説明できますか」と問い、「よくわかった」「だいたいわかった」「わからなかった」「説明できる」「だいたい説明できる」「説明できない」などの選択肢の中から回答を選ぶ形式とし、評価する。

5) 松川正樹・原田和雄・吉野正巳・長谷川正（2019）理科の教員研修による研修受講者への効果、東京学芸大学紀要 自然科学系、第 71 集、pp.175–181.

6) 例として、次のような研究が報告されている。原田・松川・吉野・長谷川（2019）は、理科の教員研修のための指導チャートの特性に合ったスキルを再検討・整理し、指導チャートを作成するための改良型プロセス・スキルを提案している。小荒井・松川（2021）は、小学校第 4 学年「人の体のつくりと運動」を例に、ICST システムを用いた小学校理科の教材を開発し、実践を評価している。小野寺・小荒井・松川（2022）は、中学校理科第 1 分野「電流と電圧の関係」に関して、ICST システムによる授業効果を実証するため、集団比較実験計画法を用いて分析した結果、科学的思考力を身に付ける上で、ICST システムを用いた授業を実践することの有用性が示されたとしている。棚村・原田（2021）は、高等学校生物基礎「遺伝情報とタンパク質の合成」を対象として、チェック・テスト、ループリック方式、自由記述方式により、科学的概念の獲得について評価を行った結果、ループリック表を用いて生徒と授業者で評価基準を共有することで、より客観的な評価とすることができると考えられるとしている。

原田和雄・松川正樹・吉野正巳・長谷川正（2019）科学的思考力を育成するための教員研修とプロセス・スキルの再検討、東京学芸大学紀要 自然科学系、第 71 集、pp.159–165.

小荒井千人・松川正樹（2021）ICST システムを用いた小学校理科第 4 学年「人の体のつくりと運動」の新しい指導方法の開発と実践、東京学芸大学紀要 自然科学系、第 73 集、pp.203–212.

小野寺達郎・小荒井千人・松川正樹（2022）集団比較実験計画法による ICST システムを用いた理科の授業における生徒と教員への効果：中学校理科第 1 分野「電流と電圧の関係」を例として、東京学芸大

学紀要 自然科学系, 第 74 集, pp.105 – 122.

棚村慧史・原田和雄 (2021) ICST システムによる授業における生徒の概念獲得の評価の試み: 高等学校理科 (生物基礎) 「遺伝子とその働き」の授業実践を例に, 東京学芸大学紀要 自然科学系, 第 73 集, pp.70 – 78.

- 7) 文部科学省 (2020) GIGA スクール構想への実現へ: 1 人 1 台端末は令和の学びの「スタンダード」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 8) 日本経済新聞 (2020a) 教育デジタル化, 日本も動く 遠隔授業以外にも活用 Retrieved from <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66535850S0A121C2CR8000/> (accessed 2023. 10. 31)
- 9) 日本経済新聞 (2020b) 全教員にデジタル指導力 政府目標, 専門家 9000 人派遣 Retrieved from <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66536710S0A121C2MM8000/> (accessed 2023. 10. 31)
- 10) 日本経済新聞 (2020c) デジタル教科書, 21 年 4 月から利用制限撤廃へ 政府方針 Retrieved from <https://www.nikkei.com/article/DGXZQODG214XD0R21C20A2000000/> (accessed 2023. 10. 31)
- 11) 日本経済新聞 (2021) 首都圏の学校デジタル環境整備, 支援よびかけ 文科相 Retrieved from <https://www.nikkei.com/article/DGXZQODG076RK0X00C21A1000000/> (accessed 2023. 10. 31)
- 12) 註 1) 参照
- 13) 註 7) 参照
- 14) 註 8) 参照
- 15) 註 11) 参照
- 16) 註 9) 参照
- 17) 註 10) 参照
- 18) 文部科学省 (2018a) Society 5.0 に向けた人材育成: 社会が変わる, 学びが変わる Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf. (accessed 2023. 10. 31)
- 19) 内閣府 (2016) 第 5 期科学技術基本計画 Retrieved from <https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf>. (accessed 2023. 10. 31)
- 20) 文部科学省 (2016) 今後の学習指導要領改訂スケジュール Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_3.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 21) IMD (2022) IMD World Competitiveness ranking 2023. Retrieved from <https://www.imd.org/centers/wcc/world-competitiveness-center/rankings/world-competitiveness-ranking/2023/> (accessed 2023. 10. 31)
- 22) 三菱 UFJ モルガン・スタンレー証券 (2017) マーケットの歴史 Retrieved from <https://www.sc.mufg.jp/products/sp/intro201712/index.html> (accessed 2020.12. 15)
- 23) 熊野善介 (2015) はじめに, 静岡 STEM プロジェクト 平成 26 年度～平成 27 年度 次世代科学者育成プログラム 平成 26 年度報告書, p.1.
- 24) 総務省 (2017) 平成 29 年版情報通信白書 ICT 白書 2017: データ主導経済と社会変革 Retrieved from <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/pdf/index.html> (accessed 2023. 10. 31)
- 25) 経済産業省 (2019) IT 人材需給に関する調査 調査報告書 Retrieved from https://www.meti.go.jp/policy/it_policy/jinzai/houkokusyo.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 26) 文部科学省 (2021a) 理科の指導における ICT の活用について Retrieved from <https://www.mext.go.jp/content/>

- 20210616-mxt_jogai01-000010146_004.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 27) 文部科学省 (2015) 電子黒板を活用した授業実践に関する調査研究：電子黒板活用場面集授業がもっとよくなる電子黒板活用 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/08/09/katsuyobamensyu.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 28) Panasonic 教育財団スクールフォトレポート (2017-2022) Retrieved from https://www.pef.or.jp/school/grant/school_photo (accessed 2023. 10. 31)
- 29) 註 1) 参照
- 30) 日経 BP (2021) GIGA スクールの次は「データ駆動型教育」に向かう：教員にはデータに裏打ちされた指導が求められる時代へ Retrieved from <https://project.nikkeibp.co.jp/pc/atcl/19/06/21/00003/051700226/> (accessed 2023. 10. 31)
- 31) 文部科学省 (2022) 文部科学省 CBT システム (MEXCBT: メクビット) について Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20220111-mxt_syoto01-000013393_2.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 32) 文部科学省 (2021b) 学校における先端技術活用ガイドブック (第 1 版)：「新時代の学びにおける先端技術導入実証研究事業」の成果を踏まえて Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210623mxt_syoto01-100013299_001.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 33) NHK (2021) 公立小中学校“データ活用した教育へ転換を” 首相に提言 Retrieved from <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20210603/k10013066221000.html> (accessed 2023. 10. 31)
- 34) 註 1) 参照
- 35) 文部科学省 (2018b) 小学校学習指導要領解説理科編, 東洋館出版社.
- 36) 東京書籍 (2019) 令和 2 年度 (2020 年度用) 用 小学校理科用「新しい理科」年間指導計画作成資料 (4 年) Retrieved from https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/rika/data/rika_keikaku_s_4.pdf (accessed 2023. 10. 31)
- 37) 図 2 の画面中の画像は, NHK for School ふしぎエンドレス 理科 4 年「夏になると？」https://www2.nhk.or.jp/school/watch/bangumi/?das_id=D0005110405_00000 からキャプチャした画像である。
- 38) 本研究において, 「理科指導法」を受講した全学生に同様の質問をしたところ, 全学生が, 受講前に, ICST システムについての知識はなく, コンセプト・フロー等を作成したことはないとのことであった。

<作品発表>

長浜開町 450 年記念事業 「秀吉公」 坐像

平田敦司



H・W・D=1215・1185・935（台座：1210・1540・1110）

ブロンズ製

施主：豊国神社（滋賀県長浜市南呉服町）

設置：豊国神社 境内

除幕：令和5年（2023年）10月7日

「秀吉公」坐像制作は長浜開町450年記念事業の一環として進められた。
モチーフは長浜の地で初めて城持ち大名となった当時の羽柴秀吉（のちの豊臣秀吉）である。

編集後記

東大阪大学・東大阪大学短期大学部『教育研究紀要』第21号をお届けします。20号まで冊子であった『教育研究紀要』は、本号より新たにオンラインジャーナルとして出発することとなりました。今後、より多くの皆様にお読みいただき、研究上の活発な交流につながっていきますことを心より願っております。

本号は、論文六件、教育活動三件、作品発表一件の掲載となりました。日々研究に取り組んでおられる成果を御投稿くださいました先生方をはじめ、丁寧に査読くださいました諸先生方、御協力くださいました方々に、厚く御礼申し上げます。

東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要編集委員会

2024年3月15日

編集委員会委員

篠原理恵

砂田貴彦

畑智子

横田詩織

吉田唯

渡邊ルリ（委員長）

東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要 第21号

2024年3月31日

編集 東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要編集委員会

発行 東大阪大学・東大阪大学短期大学部

〒577-8567 東大阪市西堤学園町3-1-1

電話 06(6782)2824 (代)

Published by

Higashiosaka College and Higashiosaka Junior College

Nishizutsumi Gakuen-cho 3-1-1, Higashiosaka-shi

Osaka-fu, JAPAN
