

ISSN 2432-6240

2022年12月発行(年2回発行)

敬心・研究ジャーナル

Keishin Journal of Life and Health

第6巻 第2号

2022



人に、社会に、輝きを。

敬心学園

目 次

巻頭論文

青年期教育機関としての専門学校

— 教育福祉の観点からみた専門学校職業教育の意義 — …………… 瀧本 知加 1

原著論文

若年無業者支援ならびに関連性のある<ひきこもり>支援における家政学的知見導入の意義 …………… 檜垣 昌也 13

症例報告

保育者養成における実習日誌の指導に関する研究

— 実習園への聞き取り調査から — …………… 小澤 由理 23

事例報告

旧優生保護法に関する近時の裁判

— 大阪高裁決2022（令和4）年2月22日 — …………… 梶原 洋生 33

実践報告

保育者養成校における講義および実習での記録にみる一考察

— 日本児童教育専門学校での「保育実習指導Ⅰb」における実習日誌指導の実践報告 — …… 水引 貴子 41

研究ノート

日本における高齢者介護人材不足の現状と対応策（1） …………… 馬 春陽・吉田 直哉 47

研究ノート

促通を目的とした介護予防運動プログラムの有効性（その2） …………… 包國 友幸 55

研究ノート

村上春樹の中の絵本

— 村上春樹と児童文学Ⅱ — …………… 原 善・菅野陽太郎・崔 順愛・恒川 茂樹・原田 桂 63

研究ノート

保育記録論の背景にある発達観の固有性

— 鯨岡峻と大宮勇雄の場合 — …………… 安部高太朗・吉田 直哉 75

研究ノート

大豆生田啓友による倉橋惣三の保育方法論に対する二元論的解釈

— 「共感」と「誘導」の葛藤をめぐる試論としての再考 — …………… 安部高太朗・吉田 直哉 85

研究ノート

職業教育と教養（普通）教育の違いに関する若干の考察

その1. 教育目的や達成課題における違い …………… 川廷 宗之 95

研究ノート

令和3年度文部科学省委託事業「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のための

リカレント教育推進事業に向けた事業」における「DX福祉職養成プログラム」開発の試み

…………… 小林 英一・渡邊みどり・内田 和宏 107

第19回 敬心学園職業教育研究集会（旧学術研究会）報告	117
学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程.....	131
『敬心・研究ジャーナル』投稿要領	133
『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリスト	135
『敬心・研究ジャーナル』執筆要領	136
職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程.....	138
職業教育研究開発センター研究倫理規程.....	140
研究倫理審査申請書（人を対象とする研究）	141
研究に関する事前チェックシート.....	147
編集後記.....	148
「敬心・研究ジャーナル」査読委員一覧、「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会.....	149
執筆者連絡先一覧.....	150

青年期教育機関としての専門学校

— 教育福祉の観点からみた専門学校職業教育の意義 —

瀧本 知加

京都府立大学

Specialized Training College as Youth Education Institutions

— The Meaning of Specialized Training College's Vocational Education from the Perspective of Educational Welfare —

Takimoto Chika

Kyoto Prefectural University Faculty of Public Policy

Abstract : This paper aims to present a new point of view of research on specialized training colleges as educational research by rethinking youth education in specialized training colleges. After WW2, in Japan, the period of youth was characterized by competitiveness, in accordance with the prevailing style of Japanese employment. Japanese youth educational research gave a segmental definition of youths who have precarious employment and have not followed a standard life course as “non-elite youths.” Using the concept of educational welfare, this paper explains that it is necessary for all youths to overcome the competitive nature of youth education and to be guaranteed opportunities for vocational education. Moreover, this paper confirms the unique role of specialized training colleges as vocational education institutions to solve these problems of youth education, and describes the five factors in the development of education by specialized training college as youth education institutions.

Key Words : Specialized Training College / “Senmon Gakkō” / Educational Welfare / Youth Education / Vocational Education

要旨 : 本論は、専門学校における職業教育を青年期教育の視点から捉えなおし、教育学研究としての専門学校研究の新たな視点を提示するものである。戦後、日本型雇用の成立に伴って、偏差値主義的学力に基づく競争的な青年期が出現した。青年期教育研究においては、日本型雇用に当てはまらない生き方をする青年をノンエリート青年とし、分断的に把握してきた。本論では、教育福祉の概念を用い、全ての青年にとって、青年期教育の競争的性格の克服と職業教育の機会の保障が必要であると整理した。本論では、これら青年期教育の課題に対し青年期の大衆的な職業教育機関として専門学校が独自の意味を持っている点を確認し、専門学校教育の発展の要因を5つの点、すなわち「職種別労働市場に対応した職業教育」「戦後の専門学校制度の特殊性」「学校形態の教育機関であること」「日本の教育制度の二重構造型」「教員の教育の自由」から説明した。

キーワード : 専門学校、専修学校、教育福祉、青年期教育、職業教育

本論の目的

本論は、専門学校（専修学校専門課程：以下専門学校）における職業教育の意義を、青年期教育の視点から捉えなおそうとするものである。筆者は、これまでの専門学校教育研究のなかで、専門学校を職業教育機関としてだけでなく、青年期教育機関として位置付けることが重要と指摘してきた。昨今、職業教育による人材育成が政策的にも注目されるなかで、専門学校の職業教育機関としての役割が注目され高く評価されつつあるが、一方で、青年期教育機関として専門学校が果たしてきた役割については十分に注目、評価されてはこなかった。

本論では、我が国の青年期教育の主たる論点を概観し、青年期教育の観点からみた専門学校における職業教育の意義を整理したい。その際、それらの整理を補助する概念として「教育福祉」概念を使用し、教育学研究としての専門学校研究の再定位を試みたい。

大人への準備期間としての青年期

青年期とは、12歳から18歳ないし20歳までに広がる、人間の発達段階であるとされる。児童期と成人期の間に位置する青年期は、子どもでもなく大人でもない不安定な時期であり、不安の時代とも称される。他方で、多様な興味を通して思考の範囲が広がっていくという特徴があり、急激な発達の時期でもある。青年期の教育において教師は、青年の広がる興味に対応して、知識の領域を広げつつ、それらに関連づけ、さまざまな価値に結びつけていくことに力を注ぐことが必要だとされている¹⁾。このような発達の時期にあたる青年期は、大人への準備、すなわち社会の中で職業を分かち持ち、行動の主体となるような準備をおこなう時期であるとされている²⁾。

近代以前の社会では、子どもは早くに労働者として働いていたため、一部の上流階級にのみ青年期が存在していた。しかし、近代社会においては、初等中等教育の制度が整備され、おとなへの準備期間としての青年期は一般的・大衆的なものとなった。他方で、青年期は、現実社会の労働・職業のありように大きく左右される。今日の日本においても、1990年代以降の若年者雇用の流動化によって、青年が安

定した雇用を得ることが難しくなったことで、ポスト青年期ともいわれる後期青年期が出現している（宮本 2002）。

このように、青年期は学校的な社会から離れ、労働・職業の社会に入っていく、または入る準備をする時期である。そのため働くための準備、すなわち具体的な職業教育・訓練が求められる時期である。しかし、日本の教育の歴史をみれば、青年期の職業教育が十分に保障されてきたとは言い難い。

青年期教育の歴史的課題

教育学における青年期の問題は、「二重の青年期」の存在としてとらえられてきた。すなわち、一方で早期に学校を出て働かなければならない青年（勤労青年）が存在し、他方では、学校の中で青年期を過ごす青年（在学青年）が存在しており、これら二つの青年期は教育・社会の差別的構造と結びついているという問題である³⁾。明治以来の近代日本の青年期教育も、二つの系統に分割されていたといわれている。すなわち「勤労青年教育」と「正規の教育機関における教育」である。これらの青年にはそれぞれ別の学校が整備されており、勤労青年に対しては徒弟学校や実業補修学校、在学青年に対しては中等教育学校などが制度化されていた。それ以外にも、戦前の青年期教育は、実業学校、(旧制の) 専門学校、青年学校など、多岐に分化しており、これらが複雑に分断される青年期を象徴していた。

戦後、戦前の複線型学校体系による差別的な中等教育の性質の打破を目指して、単線型の学校体系が採用された。戦後の学制において、二つの青年期の差別構造の解消という観点から、高等学校が全ての青年を受け入れる大衆的な教育機関として拡大していくことが重視された。そのような観点から、「完全なる中等教育を全ての者に」を合言葉とした高校全入運動が展開され、全ての青年に高校教育の機会を平等に保障することがめざされた。

このように、戦後の学校教育制度のなかでは、勤労青年も在学青年も共に、高等学校で学ぶことが目指されたが、在職している勤労青少年の教育機会とされたのは高等学校の定時制・通信制課程であった。しかし、そこでの教育は、働く青年の学習要求に応えるものではなかったために、勤労青少年の学

びの要求に応えるべく組織化された、学校外での青年学級や青年運動が展開することとなった⁴⁾。当時、職業教育・訓練を行う各種学校の教育や、各種形態の職業訓練などを中等教育としてみなして「完全なる中等教育」を保障した、と解釈しようとする経済界の要求があった⁵⁾。これらの要求は高等学校として統一された青年期教育を、まさに分断しようとするものとみなされ、各種学校等での職業教育・訓練は青年期教育の観点からは、批判的に捉えられることとなった。

このように、全ての青年を受け入れる大衆的教育機関としての役割が期待された高等学校であったが、その内実は勤労青年の学習要求に応えるものではなく、旧制中学校のような在学青年用の教育機関としての特徴を強くもちながら展開していったといえる。したがって、戦後の青年期教育の中心となった高等学校は、働く者の教育や、働くための準備教育という点で、課題を抱えた状況にあった。

そのようななかでも、高等学校進学率は1954年に初めて50%を超え、1974年には90%を超えていた。他方で、勤労青年を対象とした定時制・通信制課程は、1970年以降は減少傾向に転じている。このように、1970年代に入ると、多くの青年が高等学校全日制課程において、高校教育を受けることが一般化した。すなわち、「在学青年」「勤労青年」が同じ教育機関で学ぶことが実現し、二重の青年期の問題が解消されたかのようにみえた。しかし、現実には、二重の青年期の問題は、形を変えて高等学校に残ることとなる。

二つの青年期の新たな様相

この問題に対して、高校教育論として議論を展開したのが佐々木享である。佐々木は、高等学校の目的が「高度な普通教育及び専門教育を施すこと」と学校教育法に規定されたことを、勤労青年と在学青年に分断されてきた青年期を統合するものとして評価し、その具現化・実体化の重要性を指摘した。佐々木は全ての青年を対象とする高等学校では、職業教育と普通教育が共に実施されることが必要不可欠と考えた。そのため、佐々木が構想した高等学校職業教育は、中等教育段階の生徒に相応しいように系統づけられ、かつ全ての生徒に対応できるような

柔軟性のある教育課程を備えたものであった⁶⁾。佐々木は中等教育としての職業教育は日本の労働社会に合わせて組織化されるとも考えた。それは職業上の国家資格の取得を可能とするような水準のものではなく、日本の雇用慣行と調和するような、中等教育段階の大衆的な教育機関としてふさわしいものとして構想されたのである。しかし、現実には高校が大衆的教育機関であるとされながらも、入試によって入学者を選抜しているために、学力主義的傾向が強まり、高等学校職業教育の意義も拡散していった。それまでの教育によって生み出された低学力者が普通科目の少ない職業学科に集まることとなったのである。

このような高等学校における能力主義のメカニズムを日本の企業社会や雇用慣行との関係から明らかにしたのが乾彰夫である。乾は、1960年代に成立した日本の雇用慣行と労働市場が、学校経由の就職を一般化させ、学校での能力評価が就職に直接的に強い影響をもつようになったことを明らかにした。すなわち、日本型雇用は、終身制による長期雇用と入職後の職能開発を前提として、職業的な技能を持たない「まっさらな」新卒者を大量に採用してきた。企業は青年に対して、職種・職務に対応した職業的スキルではなく、その後の企業での教育可能性（潜在能力）すなわち、一般的抽象的な能力を求めた。その指標として偏差値主義的能力が用いられたために、学校には厳しい偏差値主義的学力競争が浸透することになった。乾は、「労働力の序列上の位置を指し示す指標として学校間序列が重要な意味」をもつようになり、普通学科か、職業学科かといったような要素はほとんど社会的価値を失い、「学力偏差値的格差だけが社会的評価を受けることとなった」と指摘した⁷⁾。このような状況のもとで、二重の青年期とは異なった様相をもつ、学力偏差値によって序列化する青年期が現れた。その中で、低学力者が進学する職業学科は学校序列の底辺に位置付いたが、それら低学力者は貧困家庭やひとり親家庭の子に多く、家庭の経済状況が如実に反映されていた（佐々木 1976）。しかし、学力による能力主義的選抜が、貧困や階層格差の問題を学力問題にすり替えたことで、それら貧困や格差状況は隠蔽されることとなった。

このように、1960年代以降の高等学校は、日本の

企業社会からの影響を強くうける形で、学力偏差値的序列にもとづく能力主義が浸透していった。その結果高等学校は、労働力の指標としての学力偏差値を測る選抜機関となり、職業教育は無意味化され、働くための準備教育は偏差値主義的学力を獲得するための競争に置きかわったのである。

青年期の困難とその深まり

このようにして現れた青年期は、就学による親への依存、学校的規律に従った生活の長期化などに特徴づけられる「大衆的青年期」であるといわれている⁸⁾。後藤道夫は、青年が企業に就職することによって安定した生活を得ることができる日本型雇用が「社会標準」として機能してきたと述べている⁹⁾。青年期の生活保障が公的システムとして十分制度化されなかった日本においては、社会標準の生活を得るため、学校での偏差値主義的学力競争に勝ち残ることが求められるようになり、青年期は競争的な性格を強めることとなった。

他方で、1980年代以降、日本型雇用は大きく見直され、青年はさらなる困難にさらされるようになった。日本経営者団体連盟の『新時代の日本的経営』（1995年）によれば、従来の長期雇用型に加えて、派遣労働者や非正規労働者を積極的に活用し、労働力を3層構造にすることが提起された。その後、労働者派遣法などによって、雇用は流動化・不安定化し、ワーキングプアやフリーターとして貧困化していく青年が増加していった。このような雇用の変化に対して、教育制度の抜本的見直しが求められたが、「若者自立挑戦プラン¹⁰⁾」に象徴されるように、各種政策は青年に対して、困難な状況に対して挑戦することを求めた。その後も、政府は学校におけるキャリア教育によって青年に新しい雇用・労働市場への適応を求めてきた（児美川 2010）。多くの先行研究が指摘するように、キャリア教育は、心理主義的で個人の内面に踏み込むものでもあり、雇用問題を青年の内面の問題や能力不足の問題に転嫁するものである（本田 2005、佐々木英一 2009）。このように、労働・雇用の変化に対して、キャリア教育を進めることで、学力主義的・競争的な教育を根本的に見直そうとする動きは緩慢となった。そのため、従前通りの日本型雇用を得るための学力競争は苛烈

化し、競争に残るためには多くの資源（通塾のための資金や親の支援、シューカツのための資金や時間的余裕など）が必要となっていった。その結果、貧困や、性別、家庭、地域などさまざまな要因によって、学力主義的競争から離脱せざるを得ない青年が増加した。

このような中で、中西新太郎らによって「ノンエリート青年」という概念で、日本型雇用による標準的な人生コースを歩まない青年を把握する研究が行われるようになる（中西 2009）。高山は、社会的に把握される青年像が、実態の青年の多様さを捉えきれないとして、ノンエリート青年の文化・社会空間の把握の必要性を主張している¹¹⁾。居神は「ノンエリート」を、新しい階級社会の出現によって生じた「アンダークラス」に転落する恐れのある若者として捉え、それらの若者に必要な社会への適応・対抗能力の育成方略を探っている（居神 2015）。これら「ノンエリート青年」研究は、高校全入が成し遂げられた今日において、統合されたかに見えた青年が現実的に分断されていることへの問題提起の意味がある。植上一希による専門学校研究も、これらノンエリート研究の延長線上に位置づけることができる（植上 2011）。ノンエリート青年研究は、働く青年のための教育や働くための準備をする青年を対象とし、彼女ら・彼らの生き方を肯定的に捉え直そうとしている。しかし、それらの青年が使える資源を使って妥当な選択をすることを所与のものとしており、彼女・彼らへの十分な職業教育機会の保障を教育学の問題として引き受けてはいない。それらの研究においては、日本型雇用による競争主義的青年期の抑圧的性格や、差別的構造への批判的観点は弱く¹²⁾、二つの青年期の分断を批判し超克するのではなく、併置することに力点がおかれ、職業教育はその一つの要素として位置付けられている。

このような点で、「ノンエリート青年」概念は、青年の多様性把握と問題提起という意味では意義があるとしても、青年期教育の課題をどのように克服していくか、特に青年の職業教育の権利をどのように保障するかという点に十分な検討が行えないという課題を抱えている。

教育福祉からみた青年期教育の課題

本論では、このような青年期把握の困難を乗り越えるために「教育福祉」の概念を用いたい。教育福祉とは、「福祉」と「教育」の狭間であって、どちらにも汲み取られない形で存在している問題の把握と検討を通して、社会福祉学と教育学に変革を迫ろうという目的をもつ概念である。教育福祉を提唱した小川利夫は「今日の社会福祉（中略）のなかに実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権上の諸問題¹³⁾」を教育福祉問題であるとした。その背景には、子ども・青年を取り巻く問題が行政主導で処理されてきた日本の歴史的経過への批判がある。すなわち、教育行政には教育行政の、厚生行政には厚生行政の、司法行政には司法行政それぞれの子ども・青年の捉え方があり、それらが統合的に展開してこなかったことが子ども・青年の問題につながっているという把握である。なかでも小川は、文部省の採用してきた「文政型の児童観」に着目した。文政型の児童観とは、障害児や、貧困状況におかれている子どもを捨象し、正常な児童のみを取り上げ、さらにそれを超正常なものに仕立てることを目指す児童観である。そこでは、学齢期以外の児童・青年は教育の対象とみなされず、さらに、児童は発育するという自発性に固執し、発育する条件の観察を軽視している、というものである¹⁴⁾。このような問題意識を背景として、教育福祉は、児童福祉や非行少年、障害児など教育の条件整備が特に重視される福祉領域に内在する教育の問題を自覚的にとらえようとしてきた。教育福祉は、このように福祉と教育の間に放置された問題を捉えようとする概念であるとともに、教育と福祉の権利の不可分性を提起してきた。戦後、教育の権利は教育基本法に、福祉の権利は児童福祉法に別々の権利として定められたが、子どもは安全な状態（保護、育成）の中でこそ発達（教育、指導）するのであり、福祉の権利のない教育の権利、教育の権利のない福祉の権利は成立しえない。この意味で、教育問題と福祉問題は一体的に捉えられなければならない、学際的な課題として対応すべきものとなっている。

本論で見たように、1960年代以降の教育の展開においては、まさに「文政型」の児童観によって、働く

青年や働くための準備をする青年は一貫して捨象され、在学青年、すなわち学校で学ぶ青年を前提とした学校制度が整備されてきたといえよう。特に、青年期教育に必要な働くための教育については、文部行政と労働・厚生行政の間に放置され、さらに労働組合運動においても十分に焦点化されてこなかった¹⁵⁾。他方で、日本の青年に対する福祉や生活保障は、国家による公的制度を通してではなく、家族と企業を通して提供されてきた。これに加え、青年期の教育、特に中等後の教育は私費負担を前提としており、脆弱な奨学制度によって、親の教育費負担なしには進学さえ難しい状況にある。したがって、青年は、生活基盤だけでなく学校教育費も親に依存し、学校教育を出た後は、企業による生活保障に支えられてきた。青年は、社会標準の生活を獲得すること、すなわち日本型企業に入るために学力競争に生き残り、さらに企業内での競争に生き残ることが求められてきた¹⁶⁾。このように、偏差値学力主義的・競争的な教育は、日本の青年をとりまく行政の問題、具体的には脆弱な社会保障制度、労働・厚生行政、重い教育の私費負担を前提とした教育財政と一体のものであることがわかる。

二つの青年期の否定的接近

このように、教育福祉の観点から日本の青年期を捉え直してみれば、青年に対する生活保障が極めて脆弱ななかで、保護者に依存しながら学校に通い、競争に追い立てられるいびつさが際立ってくる。すなわち、青年の学ぶ機会が親に十分に依存できる恵まれた青年にしか与えられていないだけでなく、その内容が、学力競争主義的に編成され、競争に生き残った者のみが、教育・福祉を享受できるのが日本の青年期なのである。

このような青年期の依存的・競争的な性格は青年にさまざまな負の影響を与えている。偏差値主義的学力による一面的評価は、学力以外の個性的な要素を切り捨てるといふ、抑圧的な性格をもっている。青年にとって、勉学や進路の問題は深刻な問題であり続けている¹⁷⁾し、日本の子どもの精神的幸福度の低さや、生活満足度の低さは国際的な調査においても際立っている¹⁸⁾。依田有弘は「学業成績を規準とする序列競争は“敗者”の自覚をもたらされた大量の生

徒を作り」出しているとし、自己を否定的にしか見ることができなかつたり、どうせだめだといった思い込みのために、青年は積極的に将来を計画する基盤を失っている¹⁹⁾と述べている。

さらに昨今の社会状況は、エリート・ノンエリートに関わらず、さまざまな形で青年を分断し、困難性を高めている。今後、「VUCAの時代²⁰⁾」といわれる不確かさと曖昧さが加速する社会のなかで、学力主義的競争に生き残ったとしても強い不安を抱きながら生きねばならない「エリート青年」も少なくないただろう。一方で「ノンエリート青年」が、これらから無関係であるわけでもなく、貧困やジェンダー、マイノリティ性などによるリスクは依然として高い。他方で、大学入試は年々精密さを増しており、受験によるストレスや親からの教育虐待ともいわれる不適切な養育が「エリート青年」にのしかかってきている。このように個別化した困難がさまざまなに立ち現れているにもかかわらず、対象を限定して実施される就学支援や生活扶助は、社会制度全体に対する不信感を高め、ますます社会を分断していくことになるであろう。今や、エリート・ノンエリートの別なく、不安定な社会を生き抜く、有用な人材としての生きることが青年全体に求められており、青年の個性やアイデンティティを否定する力として、青年の生きづらさにつながっている²¹⁾。このような状況は、小川利夫が「二つの青年期の否定的接近」として指摘した状況と符合する。すなわち、「彼らはともに『社会的弱者』として、青年期の資本主義的性格をますます現代的に共有しつつあるように思われる。」との指摘である。

以上のような整理から、エリート・ノンエリートにかかわらず、社会的弱者として危機的な状況にある青年をカづけ（エンパワメントし）、多様な主体としての発達を保障する教育機会の実施とその拡大が強く求められるといえる。すなわち、偏差値学力主義にもとづく青年期教育の競争主義的性格の克服と、大人の社会への確実な準備を可能とする、具体的な職業教育の機会の拡大である。

青年期教育からみた専門学校教育の重要性

以上のような整理のうえに、専門学校教育を見た場合、青年期の教育機関としての特殊性と可能性が

注目される。すなわち、専門学校は、日本の教育制度・行政の中で、働く青年、働くための準備をする青年を対象として職業教育を実施し競争主義的な動機ではなく青年が学べる大衆的な教育機関として展開してきた。このような専門学校の独自の役割は、どのように成立・発展してきたのであろうか？以下では5点に整理して説明する。すなわち「職種別労働市場に対応した職業教育」「専門学校制度の特徴」「学校形態の教育機関であること」「日本における二重構造型教育制度」「専門学校教員資格の自由」である。

職種別労働市場に対応した職業教育

これまで論じてきたように、戦後日本の青年期は日本型雇用に大きな影響を受けてきた。佐々木享、乾彰夫が明らかにしたように、企業社会によって高校教育は学力主義的に序列化されることとなり、多くの青年が学力によって一面的にその能力を評価されてきた。このようなしくみの中では、日本型雇用にあてはまらない働き方を選択する青年の教育ニーズは等閑視され、多くの青年に学力主義的な高校教育が実施されてきた。戦後の日本社会を雇用・教育・福祉の観点から説明した小熊英二によれば、戦後日本では、日本型雇用に該当する「大企業型」と生まれ育った地方に住み続け家業を継ぐなどの「地域型」の二つの安定した生き方が形成されてきたという。日本社会では「大企業型」が主流とされ、各種政策が決定されてきたが、小熊によれば大企業型は2割程度、地域型は3割程度であったとされている。すなわち、日本では、それ以外の不安定な生き方をする者が最も多いのである（小熊 2019）。後藤道夫によれば、2000年代に入って、日本型雇用の解体と労働力の非正規化とともに、職種別労働市場タイプの雇用を得るものが増加したとされている²²⁾。日本型雇用が単一の企業の中で職業生活を送る（企業別労働市場）のに対し、職種（医師、教師、看護師、美容師、理容師、各種の技師）に基づいて職業生活を送るのが職種別労働市場の特徴である。専門学校は、これら職種別労働市場に対応した職業教育を担ってきた。専門学校の中でも最も在籍者の多い医療分野は職種別労働市場の代表的なものでもあり、また、教育・福祉分野や、衛生分野、各種の工

業分野においても、職種別労働市場に対応できる職業教育を担っている。

職種別労働市場では、就労する企業規模が小さく、転職も少なくないことから、卒業後の離転職の状況を厳密に把握することは難しく、また不安定な働き方として低く評価されがちである。たしかに、職種別労働市場は企業規模が小さく転職も多いが、自らの持つ資格や専門性を活かして職業生活を送るという生き方であり、職業生活に対する構えが企業別労働市場でのそれとは根本的に異なっている。学力主義的な競争や企業社会に統合される働き方とは対照的な、職種別労働市場での働き方、職業への構えは、高校生にとって独自の魅力を持ってきたといえる。しかし、このような、働き方、生き方は日本の社会の中では、主流とみなされてこなかった。このような中で、専門学校はどのようにして、職種別労働市場に対応した職業教育を実施するようになったのだろうか。

専門学校制度の特徴

専門学校は、学校教育法第124条に基づく教育機関であり、他の学校とは制度的に異なる位置づけを与えられている。その前身は、戦後の新学制のもとで、学校教育法第1条に規定された学校（一条校）以外の学校として制度化された「各種学校」である。戦後の学校制度の展開が予見困難ななかで、各種学校は「学校」ではなく「その他の教育機関」として位置づけられ、その管理・規制も必要最低限のものに限られた。戦後の混乱期において、一条校の設置が容易だったこともあり、一条校と親和性の高い学校は正規の学校に移行した。その結果、戦後の各種学校は、正規の学校とは異なる指向性をもった学校群として出発した。文部省の管理のもと、一条校が教育の機会均等を重視した平等な教育を公的に保障していったのとは対照的に、各種学校は教育への規制の緩やかさを生かして、一部の者に必要とされる特殊な教育を私的な領域で実施していった。このような特性が一条校から取りこぼされた教育ニーズ（職業教育や女子教育）を掘り起こすことに繋がり、教育機関としての拡大につながっていった。

1975年の専修学校制度の成立までの時期には、各種学校教育の重要性に鑑み、一部の優れた職業教育

を行う各種学校を格上げすることがたびたび議論されてきた。しかし、各種学校の一部を格上げすることは、格上げされた学校と格上げされない学校との差別構造を生み出すとして、そのたびに、各種学校団体が猛烈に反対してきた。戦後の文部行政が各種学校に対してこれといった整備方針を持っていなかったこともあって、各種学校関係団体の政策に及ぼす影響は大きく、1975年に制度化された専修学校制度では、教育内容への規制は行われず、量的な基準さえ満たせば、ほとんど全ての各種学校が専修学校に移行できる制度となった²³⁾。

このように、戦後の各種学校・専修学校に対する教育行政は、各種学校・専修学校を学校ではない教育機関として位置づけ、一条校とは異なる教育の自由を認めてきた。専門学校はこのような教育の自由をもとに、様々な教育需要を掘り起こしてきた。これは、各種学校が一条校とは異なる指向性をもった教育機関としてスタートしたこと、文部行政が整備方針をもっていなかったことによるものである。1970年代以降、大学に入れなかった者の受け皿として機能してきたこともあって、「学歴」と認められない専門学校は、社会的評価の点で不当に低く評価されていると考えられることも多い。しかし、格上・格下の構造を作らない制度は、偏差値主義的序列に基づく大学とは対照的な学校としての専門学校を象徴しており、大衆的な開かれた教育機関としての立場を確立させてきたともいえよう。

また、専門学校の成立以降、全国各種学校専修学校総連合会を中心として、専門学校関係団体が、専門学校生の差別的処遇を改善するために活動し、さまざまな政策を実現させてきたことも重要である²⁴⁾。一連の措置により、専門学校生は大学・大学院への編入が認められるとともに、国家資格受験試験などの点で短大、大学生とほぼ同様の扱いを受けることができるようになった。さらに、日本学生支援機構の奨学金や国の学費免除制度も適用されることとなっていることで、専門学校生が同世代の学生と同等の処遇を受けられることとなっている。教育機関への財政措置でみれば大学とは歴然たる差があるが、個別学生に着目した場合に、大学・短大生と同等の処遇を受けられることは重要である。

このように、専門学校は、制度的な基盤や教育の

指向性は大学とは異なれども、専門学校生に学生としての立場を保障し、中等後の学ぶ機会となってきた。このことが、大学とは指向性のことなる職種別労働市場に対応した職業教育を実施しながらも、青年に受け入れられる教育機関として発展してきた要因といえよう。

学校形態の教育機関であること

上述したように、専門学校での職業教育は行政が積極的な介入をしなかったからこそ実現されてきた。他方で、積極的に制度化されてきた、働く青年のための職業教育・訓練もある。労働政策としての職業訓練制度と、教育政策としての高等専門学校制度である。

1947年の「職業安定法」による失業者対策としてスタートした職業訓練制度は、戦後の経済発展にともない、学卒新卒者を対象とする技能者養成へと広がっていった。これらの技能者養成は、労働省の管轄となり、文部行政の枠外に置かれることとなったため、職業訓練校は学校制度からは切り離され、袋小路的性格をもつこととなった²⁵⁾。現在では職業能力開発施設として、高卒者に対応した職業能力開発短期大学校（ポリテクカレッジ）や職業能力開発大学校が設置され、求職者訓練の一貫として青年に対する職業訓練を実施することとなっている。高等専門学校は、1962年に設立された中等職業教育と高等教育段階の職業教育をつなぐ教育機関である。戦前の高等工業高校にあたる高度な工業系教育による技術者養成を目指した機関として制度化された。中卒者を受け入れ、後期中等教育から高等教育2年にわたる5年の教育課程が編成されている。実験・実習を多く盛り込んだ教育課程が特徴であるが、その内容は学問ベースの理論を理解させるためのものであり、技能訓練を目的とはしていないとされている²⁶⁾。

職業能力開発施設は、技能者育成および失業者対策という労働・厚生行政によって整備されてきた。そのため、学卒者だけでなく、求職者、離職者など対象に多様性がある。これらの多様な対象者がともに訓練を受けることのメリットもある²⁷⁾ものの、高等学校まで同学年集団で生活してきた青年にとって、適応が容易とは言い難い訓練環境にある。高等

専門学校は、中卒段階で進路を決定せねばならないことや、労働市場において、大卒よりも高卒に近い賃金体系に変化していったことなどから、大学編入へのルートと化している傾向も指摘されている²⁸⁾。職業能力開発施設と高等専門学校は、職業訓練の専門性や産業への対応性の点で、卓越・充実した優れた職業教育を実施していると評価されてきた。しかし、その分野は工業・生産技術に限定されており、かつ、学校教育制度との関係が特殊であることから、特別な強い意志を持った生徒に選ばれる教育機関ともなっている。そのため、公的な訓練機関、学校でありながらも、開かれた職業教育機関として拡大してこなかったといえよう。

職業能力開発施設と高等専門学校を専門学校と比較してみると、学校制度上の位置づけおよび分野の多様性の点に大きな違いがあることが注目される。専門学校は「高等学校における教育の基礎の上に」教育を行う機関として、学校教育法上（第125条の3項）に位置付けられている。高卒後の職業教育機関として学校階梯に即して位置付けられたことで、高卒後進路として認知されやすく、同学年集団がそのまま進学する教育機関となっている。これは、専修学校の前身である、各種学校がすでに入学生に合わせて組織化されていたことによる。また、専門学校は大学に比べて小規模であり、担任制をとるものが多いため、中等教育までを「学校で学ぶもの」として過ごしてきた青年にとって、馴染みやすい教育機関となっている。このように、専門学校は学校としての規制は緩やかであるものの、中等後教育段階に明確に位置付き、同年齢集団の学生たちを受け入れ、学校的な環境を整備するなど、青年に適応し、選択される教育機関となってきた。

職業能力開発施設と高等専門学校は、共に行政主導で設置・運営されてきた。それらは、日本の経済社会・産業構造に強く影響を受けながら、社会に必要とされる技術・技能を青年に身につけさせようとする意図があり、それらは青年の教育・訓練を手段として、その他の目的を達成しようとする側面も持っている。そこでは、分野の偏りに顕著のようにそれぞれの目的に応じた教育・訓練が展開されており、それにあてはまらない青年は初めから除外されているし、その点を改善しようという動きも緩慢で

ある。これに対し、専門学校は、その多くを私立が占めることによって、入学者を確保することが強く求められ、産業界のニーズだけではなく、青年のニーズに合わせた教育を展開してきた。このような傾向は、商業主義的にすぎると批判されることもある。しかし、専門学校は青年が学びたいと思う職業教育課程を編成し、多くの青年を学力主義的選別によらずに入学させ、学校的な学びの環境を整えているという意味で、青年のニーズに応じた教育機関として組織化されてきた。このように、青年の要求に直接的に対応しようとしてきた専門学校の特徴が青年を引きつけてきたといえよう。

日本における二重構造型教育制度

このように、専門学校制度は、他の教育機関とは異なる様々な方法で青年のニーズに対応してきた。これは、専門学校が意図してそのような対応を行った側面もあれば、正規の学校が行わない、またはできない教育を引き受けてきたという側面もある。すなわち、正規の学校の不十分さを埋める教育機関として専門学校の役割が外部から形成されてきたという側面である。

喜多村和之によれば、日本の教育制度は、「正規の学校体系」だけではなく、それと並列した「正規外の教育体系」が存在しており、両者は相互に依存し、補完し合う形で共存しているという²⁹⁾。例えば、多様な生徒を対象に集団で画一的教育を実施する学校教育は、そこから落ちこぼれる生徒を必然的に生み出しているが、補習塾があることでその問題は表立たない。また、大学入試に代表されるような、学力主義的競争に対応する受験教育も学習塾によって補完されることで成立している。このように、日本の学校教育は正規の学校だけで成立しているのではなく、不足を補う学校外教育の存在に支えられているというのが喜多村の「教育制度における二重構造」の主張である。さらに喜多村は、学校外教育が、学校教育本来の機能を代わって行うという傾向も指摘している。たとえば、大学入学資格検定試験において、予備校が試験準備用の専門コースを設定することで、高等学校教育を代替するようになっていることなどである。

喜多村がこのような指摘をしたのは1980年代で

あるが、現在までの教育制度の展開において、学校教育の不足を補う学校外教育が拡大し、正規の学校への変革を迫る事態が次々に起こっている。例えば、幼稚園と保育園の関係では、こども園の制度化にもあるように、保育ニーズにも対応できる施設としての幼稚園の再編に繋がった。また、不登校児童生徒を対象としたフリースクールは条件を満たせば正規の学校教育を代替できることとなった。こども園やフリースクールの例のように、専門学校もまた正規の学校を代替し、変革を迫る存在ともなってきた。2013年の中教審答申「我が国におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において提起された、職業実践的な教育に特化した高等教育の枠組みとそこから展開した専門職大学の制度化がそれである。

このようにマクロ的に見てみれば、専門学校教育は中等後教育段階に位置づく、短期大学を含めた大学と補完関係にあるとみることができる。すなわち、学術の中心としての役割を期待され、教育課程編成がなされる大学・短期大学に対して、学術とは異なる志向をもつ教育課程編成を行う教育機関が必要であったし、偏差値主義的学力競争のもと序列化される大学に対し、それら序列化に適合的でない教育、学生を対象とする教育機関が必要であった。それらの必要性が集積した結果が、今の専門学校の姿であるともいえるのである。

このように、一条校を中心とした単線型の学校教育は学校外教育に依存して成立してきたのであり、大学は専門学校に依存して成立してきたし、専門学校もまた大学に依存して成立してきた。すなわち、大学に足りないものを専門学校が補完することが専門学校の学生獲得につながったし、大学は専門学校があるからこそ、学術の中心として中等後の職業教育のかなりの部分を担わずに展開してこられたことは明らかである。多くの専門学校が直面する、少子化による学生獲得の困難についても、この二重構造を手がかりにマクロ的な視点を持つことが重要である。専門職大学の制度化とその厳しい設置基準に明らかのように、日本の文部行政の「大学以外の高等教育機関を認めない」姿勢は一貫しており、高等教育機関は学術の中心の大学であるという姿勢は崩していない。専門職大学制度においても、教員資格な

どに顕著なように、高等教育機関としての学術的な教育の実施を求めている。したがって、専門職大学も学術の中心としての大学の一翼なのであり、それらが成立するためには依然として正規の学校外の専門学校が果たさねばならない役割は存在する。それは、本論で指摘してきたような、青年期教育のニーズを受け止め、産業界のニーズとともに教育に直接的に反映させていく、教育課程編成の自由に基づく職業教育であるといえる。

専門学校教員資格の自由

専門学校の展開においては、行政の関与の度合いが低く教育課程編成の自由が認められていることで青年のニーズと産業界のニーズを直接的に教育に反映できることが重要となってきた。なかでも、特に重要なのが教員資格の自由である。

職業資格教育をその中核として職業教育を展開している専門学校は、職業資格を管轄する省庁による教育課程への規制を強く受けている。教員資格も同様に、資格に関連した実務経験の有無などの要件を満たす必要がある。一方で、専修学校設置基準に規定されている教員資格要件は、担当する教育に直接関係する実務経験を経るルートだけでなく実務経験を経ずに資格を満たすルートの両方が設定されており、高卒後6年のなんらかの教育・実務・研究経験がある者であれば多くの者は資格基準を満たすことができる。このように、専門学校教員の要件は職業資格との関係で強い規制を受ける一方で、学校教員として求められる要件が低いことで、それぞれの学校に必要な要件を満たす教員を柔軟に採用することが可能となっている。その結果、専門学校教員は、関係する業界における実務経験を持ったものが多く、「働くための準備をする」青年にとって、その業界の先輩ともいえる教員が日常的な指導にあたることで、専門学校生を職業の世界に近づけ、大人の社会への確実な手引きを行うことが可能となっている。他方で、実務経験は教員となった途端に途切れて、陳腐化していくし、そもそも実務経験は個人の経験の積み重ねであり、偶発的な経験の主観的評価にすぎない側面もある。そのような点で、実務経験だけにとらわれない、当該職業の社会的使命や、その職業の中核となる技術論、産業界の展開や労働

一般に関する理解など、職業を学び、追求していくために必要となるさまざまな、思考・概念・視点・理論枠組みをもとに教育にあたる必要もある。そのためにも、教員自身が学校に閉ざされるのではなく、職業の世界との繋がりを保ちながら見識を深める必要がある（瀧本 2021）。

このような専門学校教員の特性について、学生の具体的な学習過程の点からも、教師が学校内に閉ざされていないことが重要だと考えられる。つまり、高等学校などの学校は、教師と生徒の関係が学校内に閉ざされており、生徒は教師の持った正解を教わる存在として、学校的な作法や受動的な学習姿勢を身につける。他方で、専門学校生はその先の職業社会で仕事をすることを目指しており、専門学校の教師は日々変化する職業社会に関する確実な正解をもってはいない。そのため、専門学校での学びは、職業社会に開かれたものとならざるをえず、学外での実習や最新の職業的知識を取り入れながら職業実践との関係を意識した教育が行われている。このような、専門学校教育の学校としての不安定ともいえる特徴が「働くための準備をする」青年の教育の特徴でもあり、その中で、教師はおとなの社会との媒介として不安定な立場を受け入れながら、教育実践に当たらねばならない。このような専門学校教員の役割は、青年期教育を担う教師の中核的なものである。実務経験の陳腐化等によって専門学校教員の職業アイデンティティの確立は難しいともいわれているが、特定の要件や特定の経験を求めるような資格基準が設けられていないことが、このような教員の役割の遂行を可能とし、青年の職業社会への移行をうながす役割を果たしているといえよう（瀧本 2017）。

以上、青年期教育において専門学校が独自の役割を果たしてきた要因を5点に整理し分析した。要約すれば、専門学校は、日本型雇用とは異なるオルタナティブな働き方につながる進路として青年に認識されるとともに、一条校とは異なる志向をもつ教育機関として、青年に親和的で大衆的な「学校」として定着してきた。マクロ的に見れば、戦後の単線型の学校体系の中で、大学教育に包含されなかった教育の多くを専門学校が引き受け、教員の資格の自由に代表される、教育の自由を生かして、青年期に必要な職業教育を実質的に保障してきたといえる。以

上の分析から、専門学校は日本の青年期および青年期教育の課題に対応するよう最適化された教育機関であるといえる。このような機関は専門学校の他には見当たらず、その意味で、専門学校は日本の青年期教育の課題、特にその競争主義的性格の克服と、労働・雇用政策の不備による青年期の抑圧状況を克服するための示唆に富む、重要な教育機関であるといえる。

まとめ

本論では、青年期教育の課題を概説し、その今日の課題をエリート・ノンエリートに分断された二つの青年期の統合的把握であるとした。その課題の克服に向けて、教育福祉の観点を用いながら、二つの青年期の否定的接近状況に着目し、それらを超克するために、偏差値学力主義にもとづく青年期の競争主義的性格の克服、社会的弱者としての青年をエンパワメントする教育機会、特に職業教育の保障の必要性を提起した。その上で、専門学校が果たしてきた役割について、5つの観点から分析を行い、青年期教育機関としての専門学校の再定位を試みた。

本論では、教育福祉の観点から青年期教育の課題を捉え直す作業のなかで、青年に対する福祉政策の不十分さを主な論点とはしなかった。しかし、青年に対する生活保障・福祉政策・教育財政の脆弱さが競争的な青年期を生み出し、青年を分断しているのは明らかであり、全青年に対する生活保障が必要となっている。特に、若年者雇用の問題や競争的な教育が雇用・労働政策のあり方によって引き起こされてきた点は、より自覚的に批判的に捉え、教育の問題と労働政策の問題とを切り離しながら論じる必要がある。キャリア教育・職業教育の議論が労働市場・雇用の問題を教育の問題にすり替える議論となってはならないからである。そのような観点からも、専門学校が青年期教育機関として果たしてきた役割について整理・検討し、青年期の職業教育のありようを明確にとらえ、その上で、青年期の職業教育の権利について論じていく必要があるだろう。本論は、その一助となるべく教育学研究として専門学校研究の新たな枠組みを提示したいという目的をもって執筆したものである。筆者の力量不足のため、その目的はほとんど達成されていないが、本論

への批判をいただきながら、教育学研究としての専門学校教育研究をより充実したものとしていきたい。

【注】

- 1) M・ドベス『教育の段階』堀尾輝久・斉藤佐和訳、岩波書店、1982年、147頁。
- 2) 同注1、pp.183-184。
- 3) 宮原誠一「青年の権利としての教育」『岩波講座 現代教育学16』岩波書店、1961年、311頁。
- 4) 安藤耕己、倉知典弘、大蔵真由美、栗山究「資料 昭和期日本を対象とする青年期教育研究の成果と課題」『教職・教育実践研究』第116号、山形大学、2021年、49～51頁。
- 5) 経済企画庁「国民所得倍増計画」大蔵省印刷局、1961年。
- 6) 佐々木享『高校教育論』大月書店、1976年、215頁。
- 7) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店、1990年、272-273頁。
- 8) 乾彰夫『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち 個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店、2010年、41～43頁。
- 9) 後藤道夫「現代のワーキング・プア」『ポリテイク 現代日本のワーキング・プア』労働法律旬報社、2005年、9-44頁。
- 10) 「若者自立・挑戦プラン」とは若年者の雇用問題に対し政府全体として対策を講ずるため、文部科学省、厚生労働省、経済産業省及び内閣府の関係4府省構成される「若者自立・挑戦戦略会議」によってまとめられた人材対策プランである。若者の勤労観や職業観を育成することなど、若者へのキャリア教育を実施することで、雇用問題を解決しようとする意図をもっており、やる気のある若者を対象としている点で、包括的な若者政策とは言い難い。
- 11) 高山智樹「『ノンエリート青年』という視点とその射程」『ノンエリート青年の社会空間』大月出版、2009年、349-386頁。
- 12) 例えば、植上は「正系ルート（大学卒から新卒一括採用で日本型雇用に参入するルート）」への機会拡大や機会均等が、青年のキャリア形成の平等を追求する上で大きな意義がある（植上一希『専門学校の教育とキャリア形成 進学・学び・卒業後』大月書店、2011年、21頁）と述べている。
- 13) 小川利夫・土井洋一編『教育と福利の理論』一粒社、1978年、7頁。
- 14) 小川利夫・永井研一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房、1972年、7頁。
- 15) 佐々木享「職業訓練—それをうける権利をめぐる—」小川利夫・永井憲一・平原春好『教育と福祉の権利』勁草書房、1972、259～282頁。
- 16) 同注8、35頁。
- 17) 高校生の自殺原因・動機において、男子高校生では「学業不振」と「その他進路に関する悩み」が多く、女子高校生では、「うつ病」「その他精神疾患」について「その他進

路に関する悩み」が多くなっている。厚生労働省『自殺対策白書』令和元年版、88頁。

- 18) ユニセフ・イノチェンティ研究所『イノチェンティ レポートカード 16 子どもたちに影響する世界：先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か』2020年、によれば、日本の子どもの精神的幸福度は低く、調査参加国38か国中、37番目であった。
- 19) 依田有弘「2. 職業指導と職業教育」齊藤武雄、佐々木英一、田中善美、依田有弘編著『ノンキャリア教育としての職業指導』2009年、118～120頁。
- 20) VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity& Ambiguity) の頭文字をとったもので、不安定さと複雑さ、不確実性と曖昧さを表し、教育政策策定の前提となる世界観でもある。たとえば、OECD『教育とスキルの未来2030プロジェクト』2015など。
- 21) 佐伯浩『学力・人格と教育実践 変革的な主体性をはぐくむ』大月書店、2019年、24-27頁。
- 22) 後藤道夫「現代のワーキング・プア」『ポリティーク 現代日本のワーキング・プア』労働法律旬報社、2005年、13-15頁。
- 23) 瀧本知加「戦後専修学校制度の成立：各種学校制度の展開と専修学校制度構想」『人文研究』第62巻、大阪市立大学、文学研究科、2011年、77～92頁。
- 24) 瀧本知加「専修学校制度の構造と一条校との関連性」『教育学論集』大阪市立大学教育学会、2011年、29～38頁。
- 25) 木村力雄「職業訓練の高等教育化へのきざし」宮地誠哉・倉内史郎『講座 現代技術と教育 4 職業教育』双美堂、1975年、108頁。
- 26) 新谷康浩「3-4 高等専門学校」日本産業教育学会編『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、98～101頁。
- 27) 田中萬年「公共職業訓練で学ぶ若者たち」『大学だけじゃないもうひとつのキャリア形成 —日本と世界の職業教育—』職業訓練教材研究会、2008年、39-43頁。

28) 同注26

29) 喜多村和之『高等教育の比較的考察 大学制度と中等後教育のシステム化』玉川大学出版会、1986年、160～162頁

【参考文献】

- 居神浩『ノンエリートのためのキャリア教育論 適応と抵抗そして承認と参加』法律文化社、2015年。
- 植上一希『専門学校教育とキャリア形成 進学・学び・卒業後』大月書店、2011年。
- 小熊英二『日本社会のしくみ 雇用・教育・福祉の歴史社会学』講談社、2019年。
- 児美川孝一郎『『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題—キャリア教育佐々木享『高校教育論』大月書店、1976年。
- 佐々木英一「現代における職業指導の役割と課題」『ノンキャリア教育としての職業指導』、学文社、2009年、1-21頁。
- 瀧本知加「専門学校教員の専門性に関する一考察：専門学校教育における教員の役割に注目して」『京都府立大学 学術報告 公共政策』第13号、2021年、19～33頁。
- 瀧本知加「正統的周辺参加論の再検討：学校教育への適用をめぐる」『福祉社会研究』第17巻、2017年、79～92頁。
- 中西新太郎『ノンエリート青年の社会空間』大月書店、2009年。
- 本田由紀『若者と仕事「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会、2005年。
- 宮原誠一、宮坂広作「青年期教育の歴史」『岩波講座 現代教育学16』岩波書店、1961年。
- 宮本みち子『若者が社会的弱者に転落する』洋泉社、2002年。

受付日：2022年11月10日

若年無業者支援ならびに関連性のある 〈ひきこもり〉支援における家政学的知見導入の意義

檜 垣 昌 也

聖徳大学短期大学部

Significance of the introduction of homeeconomics knowledge in support for young unemployed people and 〈hikikomori〉

Higaki Masaya

Seitoku University Junior College

Abstract : In this paper, we 〈hikikomori〉 will proceed with the theory using clues from the emergence of middle-aged and elderly people accompanying the recent 8050 problem. Next, we gave an overview of the actual situation of young unemployed people and the development of measures against young unemployed people, and extracted the issues. From the perspective of employment support, he also referred to the issues of support for young unemployed persons and the 〈hikikomori〉 arbitrary operation of both parties and supporters, and clarified the support and issues. Based on these findings, we sought a shift in the view of support from the current situation, which can be said to be a mismatch in support, and presented concrete methods of necessity and concept, as well as the concept of home economics. The problem in this paper is that it is limited to theoretical construction of this thesis, and does not extend to the presentation of empirical knowledge.

Key Words : 8050Problem, Middle-aged and Elderly, 〈hikikomori〉, Young Unemployed, Independent →Established, Home Economics Knowledge

抄録 : 本稿では、昨今の8050問題に付随する中高年〈ひきこもり〉の出現過程を手掛かりに論を進める。次に、若年無業者の実態、若年無業者対策の展開を概観し、その課題を抽出した。そして就労支援の視点からは若年無業者に含まれる〈ひきこもり〉についてその支援の課題、ならびに当事者、支援者双方による恣意的な運用にも言及し、その支援と課題についても明らかにした。これらの知見から、支援のミスマッチといえる現状から支援観の転換を模索し、その必要性と概念、家政学的な概念という具体的な方法を提示した。

本稿における課題は、この論旨について理論的構築にとどまっており、実証的な知見の提示にまでは及んでいない点である。

キーワード : 若年無業者、自立→定立、家政学的知見、8050問題、中高年〈ひきこもり〉

1. はじめに

本稿は、「第18回敬心学園職業教育研究集会（旧学術研究会）分科会1学習支援の進め方」でおこなった報告「若年無業者と支援をめぐる一考察」をもとに報告当日の質疑も受け、〈ひきこもり〉¹⁾にも焦点をあて加筆したものである。

加筆した〈ひきこもり〉に関しては、先行研究者や実践者による言説を受けて制度化された支援とその課題についての論考である。

筆者は、養成校での勤務の傍ら、支援者・研究者として、いわゆる〈ひきこもり〉やニート²⁾経験者・当事者（就労支援の視座から彼らを捉えると「若年無業者」として呼ばれることもある）と自認する者ならびに彼らを取り巻く社会環境に着目してきた。

職業教育に関連する視座としては、雇用のミスマッチをキー概念として、これら若年無業者と福祉業界（主に介護分野）の接合可能性を探ってきた³⁾。

そして、本稿の主題となる〈ひきこもり〉という言葉が描く現象に着目し、研究として、全国各地で注目された支援に着目し、フィールドワークを行う傍ら、〈ひきこもり〉という言葉に親和性がある者たちの集う場（いわゆる居場所）を運営してきている。

2. 問題の所在（背景と本稿の目的）

近年、8050問題という言葉が広まっている。それは社会に流通する「8050」というワードを含むタイトルの一般向け書籍が急増したことや、令和2年の社会福祉法改正での「いわゆる8050問題」も念頭に入れた「重層的支援体制整備事業が創設」といった文言からも理解できる。

〈ひきこもり〉に関する社会の認識は2000年前後に顕在化した時、不登校との関連で語られてきた若年問題としての位置付けから、生活困窮なども含む高齢化に伴う中高年の社会問題へと変わりつつある。

この流れは、2000年以降社会的に問題とされた若年無業者に対する支援策の効果がなかった（支援のミスマッチであった）ことも一因であると考えられる（図-1）。

本稿では、①若年無業者に関する官民が公表して

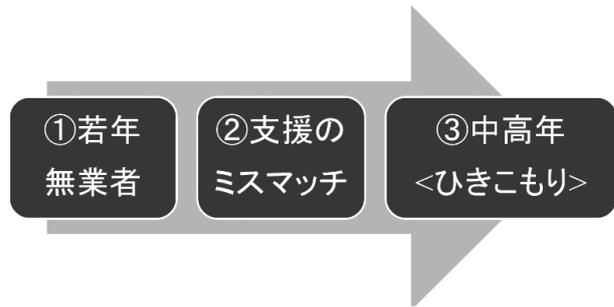


図1 中高年〈ひきこもり〉出現の一因筆者作成

いる統計資料や、言説者によって示されている支援のモノログ・ダイアログ等既存の二次資料の再検討、②支援のミスマッチの要因を抽出し、③中高年〈ひきこもり〉との関連性について言及する。

官民の統計資料や言説者の描く若年無業者像はどのようなものを想定しているのかを吟味し、代表的な状態像を整理、そこから〈ひきこもり〉状態にある者、特に若年無業者支援の課題について論考した結果、従来の支援観からの転換の必要性があると考えた。

従来の支援観からの転換とは、自立概念からの脱却であり、本稿では「定立」概念を提示する。そしてこの概念を具体化するものとして家政学的な知見の導入が必要であることを論じたい。経済的自立に課題が多い社会情勢の中、本稿による視点の提示により、次代の効果的な支援策の策定に寄与したいと考える。

このように、本稿で考察する研究手法は二次資料を使用するため倫理的配慮に欠けることのない研究である。

3. 若年無業者支援の諸相

（1）若年無業者の実態

若年無業者は字義通り捉えれば、若年であり、かつ無業者である。官公庁の各種調査で規定する若年無業者は15～34歳の「非労働力人口のなかで、家事も通学もしていない者」としている。

労働力調査（基本集計）2021年（令和3年）によれば、若年無業者の数は、2021年平均で57万人と、前年に比べ12万人の減少となった。15～34歳人口に占める割合は、2011年以降2.0～2.8%の間で推移している（最も高い2.8%は2020年であり新型コロナ

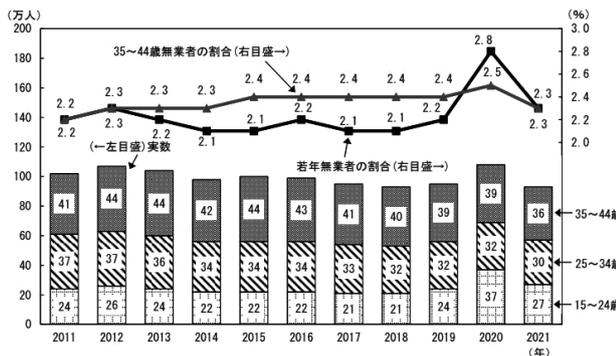


図2 若年無業者及び35～44歳無業者の数及び人口に占める割合の推移 (労働力調査(基本集計) 2021年(令和3年)平均より)

ナウウイルス感染の影響があると思われる)。

(2) 若年無業者対策の展開

内閣府『令和3年版子供・若者白書』では、「若者が将来、自立し、活躍するためには、就業し、経済的基盤を築くことが大切である。各学校段階を通じて、社会的・職業的自立に必要とされる能力・態度を育てるキャリア教育に取り組むとともに、学校以外でも職業能力開発の機会の充実を図ることが重要である。」とし、キャリア教育の重要性を説いている。

このキャリア教育については、文部科学省、厚生労働省、経済産業省の3省による「キャリア教育・職業教育の推進」が示されている。

白書では、非正規雇用率の高さ、雇用のミスマッチ、若年無業者の存在などを、若者の「社会的・職業的自立」に向けた課題と考え、①「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われていない②職業意識・職業観が未熟なこと、③進路意識・目的意識が希薄のまま進学する者の増加などを挙げている。

なぜ①～③のような現象が起こるのかという根本的な原因・背景については、「産業構造や就業構造の変化など社会全体を通じた構造的課題が存在している」とする。具体策は示されないが「社会が一体となった対応」が必要であるとの見解を示す。

このような論旨から、各学校段階での「キャリア教育・職業教育の推進」する根拠としているのだが、「非正規雇用率の高さ、雇用のミスマッチ、若年無業者の存在」という現象は、若者の側のみの「社会的・職業的自立」に向けた課題ではなく、「産業構

造や就業構造の変化など社会全体を通じた構造的課題が存在している」という課題についての「社会が一体となった対応」についてのさらなる言及がほしいところである。

本稿の主題は、これらの課題のなかで「若年無業者の存在」に言及するものであるが、この課題に対する対策は、「キャリア教育・職業教育の推進」が効果的であるとは言えない。

図3は、就業希望の若年無業者が求職活動をしない理由(平成29年度就業構造基本調査)についての令和4年版子供・若者白書における見解である。

図に付記されているとおり、「就業希望の若年無業者が求職活動をしていない理由として、病気・けがや勉強中の者を除くと、「知識・能力に自信がない」、「探したが見つからなかった」、「希望する仕事がありそうにない」といった回答が見られる」ことに着目し、先に述べた「キャリア教育・職業教育の推進」としているが、この「探したが見つからなかった」、「希望する仕事がありそうにない」、「知識能力に自信がない」は全体の半分にも満たない。着目すべきは「その他」である。

「その他」が回答項目で圧倒的多数を占めるということは、この回答の設定に課題がある。就業希望の若年無業者が求職活動をしていない理由は、この質問では捉えられないほど多様化していることである。

そもそも回答項目の、「出産・育児のため」、「介護・看護のため」、「病気、けがのため」、「通学のため、学校以外で進学や資格取得などの勉強をしている」、「急いで仕事に就く必要がない」などは「就労支援」以外の支援が必要であろう。

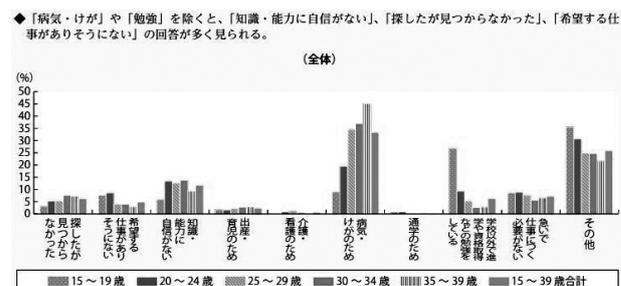


図3 令和4年版子供・若者白書による就業希望の若年無業者が求職活動をしない理由 (平成29年度就業構造基本調査)

(3) 若年無業者対策の課題

図3は「就業希望の若年無業者が求職活動をしない理由」であった。そもそも「就業を希望しない若年無業者」は含まれない。この「就業を希望しない」ことに着目した支援組織に「認定NPO法人育て上げネット（以下育て上げネット）」がある。

図4は育て上げネットによる無業の若者をめぐる定義を図式化したものである。

この図4を提示した育て上げネットは、「若年無業者」について、内閣府「青少年の就労に関する研究会」（2004年）を参照し、「（1）高校や大学などの学校及び予備校・専修学校などに通学していない（2）配偶者のいない独身者である（3）ふだん収入を伴う仕事をしていない15歳以上34歳以下の個人」と定義している。そしてこの若年無業者は3類型に分けることができるとしている。それは求職型、非求職型、非希望型である。

求職型は、就職希望を表明し、かつ求職行動を起こしているとし、図3で示した対象者は含まれない。

非求職型とは「就業希望は表明していながら求職活動は行っていない」とし、図3で示した対象者にあたる。図4で着目すべきは、非希望型として示される「就職希望を表明していない」者の存在であろう。図4ではこの「非求職型」、「非希望型」を「ニート」「就労困難な若者？」として焦点化している。

若年無業者白書では、「現在のところ、支援対象者の困難さは求職行動の有無によってのみ判断され、つまり誰を対象にしているのか曖昧なままに、若年層への支援は拡充されてしまっている。」と対象者

が曖昧であることに着目し、「この曖昧さこそが、困っているすべての若者を包摂する理念を体言した一方で、現場支援者に求める専門性を複雑化させ、現場のマネジメントを難しくし、育成モデルが提示されないまま混乱状態を継続させるに至っている。」との支援現場からの問題提起をしている。

これまで若年無業者は就労を希望する者（求職型）として「就労支援」が行われ、雇用のミスマッチ（一般的に、求職者の求職条件と求人者の求人条件とが合わないこと）などが課題とされてきた。雇用のミスマッチは図4における「求職型」の課題であり、「非求職型」「非希望型」にはそもそも該当しない。

「求職型」への対策は、『子供・若者白書』で言及されている「各学校段階を通じて、社会的・職業的自立に必要なとされる能力・態度を育てるキャリア教育」や「学校以外でも職業能力開発の機会の充実を図る」ことで具体的な支援策を模索することが可能であるが、「非求職型」「非希望型」ではどのような支援策を想定しているのであろうか。

<ひきこもり>が2000年に、「ニート」が2004年に社会問題化してから、特にこれらを明確に区別せず、若年無業者に対する対策事業が立ち上がっている。「若者自立塾事業」「若者サポートステーション事業」と呼ばれたものである。

2004年、ニートという言葉が広がりを見せ、その対応として文部科学省、厚生労働省、経済産業省及び内閣府の関係4府省による「若者自立・挑戦プラン」、「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」が策定された。

これらのプランに基づき2005～2009年度に実施されたのが、「若者自立塾事業（若者職業的自立支援推進事業）」や現在も残っている「地域若者サポートステーション事業」や「ジョブカフェ」等である。これらいわゆる「若者育成支援事業」は、対象者を平成2009年度から39歳以下に引き上げている。また、令和2年度からは、内閣府主導の就職氷河期世代支援プログラムに伴って49歳以下までを対象としている。

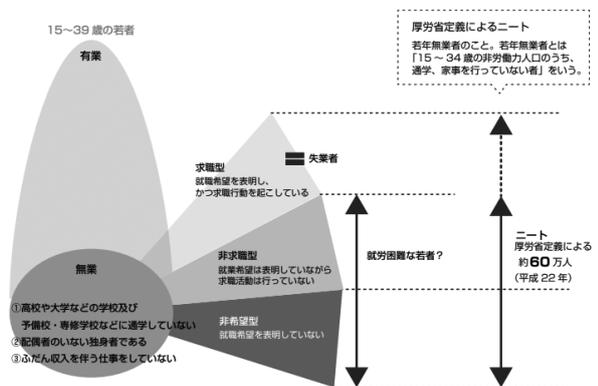


図4 育て上げネットによる無業の若者をめぐる定義（『若年無業者白書』2013より）

(4) 若者自立塾のその後

また若者自立塾事業が廃止された後も「よこはま

型若者自立塾事業（外部委託事業）⁴⁾「NPO 法人教育研究所」による「宇奈月自立塾事業」⁵⁾などが自治体や民間レベルで事業継続をしている。

しかし、このように各自治体や民間が独自の理念や方法で支援を行うということは、育て上げネットが指摘したように、若年無業者支援としては「誰を対象にしているのか曖昧なままに、若年層への支援は拡充されてしまっており、…現場支援者に求める専門性を複雑化させ、現場のマネジメントを難しくし、育成モデルが提示されないまま混乱状態を継続させるに至っている。」ともいえる。

そもそも若年無業者支援は、「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」に示された通り、①学校段階からのキャリア教育を推進し、その効果的な実施のため地域レベルにおける連携を強化する。②働く意欲が不十分な若年者やニートと呼ばれる無業者などに対して、働く意欲や能力を高める総合的な対策を推進する。③企業内人材育成の活性化を促進し、産業競争力の基盤である産業人材の育成・強化を図る。④ジョブカフェ、日本版デュアルシステム等を推進し、的確な評価に基づき事業成果の向上を図る。ということが明示されていた。

しかしながら、先に例示したように、自治体レベルや民間レベルでこれらの点を網羅した支援はできていないのが実情である。

例えば「宇奈月自立塾事業」では、「合宿型での支援」で獲得すべき能力のひとつに「生活力とコミュニケーション能力」を挙げている。毎食の食事の調理を当番制で行う。「一人分を作るより大人数分を作ること、これを習慣化させることで、一人暮らしなど、いわゆる「身辺自立（身体的自立）」への支援になるという。

これは無業であることへの支援ではなく、「生活支援」の範疇であると思われる。

このように、支援の内容が拡大される背景には、そもそも、育て上げネットが『若年無業者白書』で指摘するように、対象が曖昧なまま、支援策が制定され、対象が曖昧なまま、各地で様々な組織が多様な支援を展開しているという実情が挙げられる。

4. 〈ひきこもり〉支援との関連性・課題

(1) 〈ひきこもり〉支援のミスマッチ

対象が曖昧なまま、支援策が策定・実施される点は、〈ひきこもり〉支援にもいえる。

ここでは、若年無業者も含まれる〈ひきこもり〉との関連性や課題についてふれる。

2000年に社会問題化した〈ひきこもり〉現象は、先行研究者・ジャーナリスト・実践者などの言説によれば〈ひきこもり〉元年と呼ばれ、厚労省が窓口対応のためのガイドラインを提示し、2010年代からは地域を単位とした〈ひきこもり〉支援が策定実施されている。

しかしながら前述の「若者自立塾」の対象に〈ひきこもり〉状態の者が組み込まれたり、全国一律の「地域における〈ひきこもり〉対策」が各地域の生活事情にマッチしていなかったりといういわゆる「支援のミスマッチ」状態であったといえる。このことは、〈ひきこもり〉が問題化され、厚労省が窓口支援のガイドラインを公表してから20年以上経った今、8050問題（中高年〈ひきこもり〉）が出現していることを考えれば明らかである。

〈ひきこもり〉支援の定義の曖昧さについては、他所で言及しているため、本稿で詳細に言及することはせず、他所を参照されたい。しかし、「支援のミスマッチ」を焦点化するために図5を示しておくたい。

(2) 〈ひきこもり〉ラベルの恣意的な運用

図5は、〈ひきこもり〉について、〈ひきこもり〉と「表明」「認定（自認）」する当事者側の「内面」や個人が持っている「支援が必要な問題」（左側）と、支援の対象として発見・認定するための社会や支援制度の運用者の側の認識（右側）を表している。

先行研究者・支援の実践者が〈ひきこもり〉ケースとして例示する対象者には図5の左側に示したように、個人の内面があり、表出する問題として「生活困窮がもたらす課題（貧困）」、「外国人であることの困難（生きづらさ）」、「LGBTQとしての生活上の困難」などが例示される。

しかし右側の者（支援者・観察者・行政の制度運営者など）に「支援」を念頭に表明するのは「〈ひきこもり〉ラベル」である。そして右側である支援

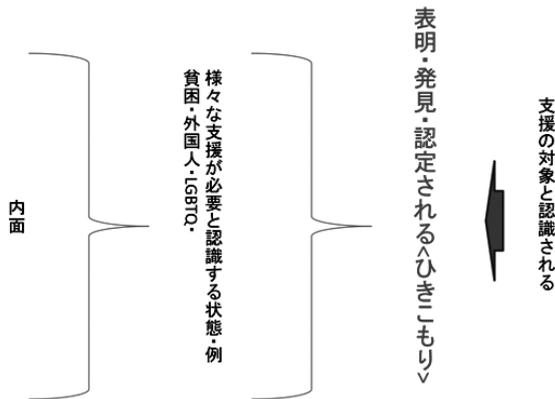


図5 支援の対象になる<ひきこもり>

者側、社会の側は表明した彼らを<ひきこもり>として認識し、支援制度の俎上に乗せようとする。

本来抱えている課題はそれぞれに違うため、曖昧なまま<ひきこもり>者への支援が模索される。本来具体的に模索されなければならないことは<ひきこもり>ではなくその内側にある以下に示すような課題（①労働問題との関連—パワハラ、リストラ、ブラック企業—などが原因となる生活の困窮（貧困）、②言葉・コミュニケーションなどの不備がもたらす生活上の困難・差別、③女性が<ひきこもり>であることのジェンダーによる不利益、性的マイノリティなど個人がもつアイデンティティや、それによる親・保護者との関係の悪化）が挙げられる。

<ひきこもり>が社会問題化してからの20年で<ひきこもり>イメージの拡大と共に<ひきこもり>に対する対応も多様化している。<ひきこもり>が社会問題化した2000年代は、引き出し屋とされる人物がメディアで脚光を浴びたこともあったが、当事者側からのリアクションもあり、「<ひきこもり>から引き出す」支援は人権にかかわる問題だという認識も広まっている。

このようにこの20年で<ひきこもり>という言葉も曖昧なまま運用され、その結果としてわれわれが想起する<ひきこもり>が示すイメージも拡大化されてきている⁶⁾。

5. 支援観の転換

(1) 転換の必要性

本稿では、これまで若年無業者（ニート含む）と<ひきこもり>を考察対象に、これらの言葉が示す

状態像が曖昧であるが故の課題を考察してきた。

本稿で例示した現在も続く多様な「若者自立塾」型支援でもその一端は示されているが、若年無業者がその状態や志向が多様である以上、支援も多様になることは理解できる。

しかしながら、それが就労のための支援なのか、社会的自立を促すなのか、そもそも支援として成立するものなのかは、既存の政策からは読み取ることができない。

前述の通り『子供・若者白書』では、「就業し、経済的基盤を築くことが大切である。」という価値観のもと、「各学校段階を通じて、社会的・職業的自立に必要とされる能力・態度を育てるキャリア教育に取り組むとともに、学校以外でも職業能力開発の機会の充実を図ることが重要である。」説いている。

しかし、若年無業者の数は毎年2%台で推移しており、減少傾向はみられない。

<ひきこもり>に関しても支援のミスマッチの時期を経て8050問題（中高年<ひきこもり>）が顕在化していると考えられる点からも根本的な支援観の転換が必要であると考えられる。

(2) 自立から定立へ（新しい視座の提示）

筆者は2000年代より、路上生活者支援を行う研究・実践者から知見を得ている。彼らの研究・実践から路上生活に陥る人の変化を聞いていた。

従来の路上生活者のライフコース（高齢などの要因から日雇い労働から外れてしまうケース）ではなく、若年層でありながら炊き出し会場を尋ねるケースや路上生活者の中でのコミュニケーションがとれないケースも散見され始めていた。

路上生活者支援のための無料低額宿泊所「長屋かけはし」運営する隅田の会代表馬場佳久氏は路上生活者支援に関するさいたま市のヒアリングで以下のように述べている。

「(獲得すべき能力)は「IADL」という英語の略語らしいのですけれども、これは社会福祉の用語のようで、手段的日常生活動作と私は言いかえすけれども、「そう言いあらわされるものが具体的にいえば、金銭管理にまつわるものならば四則演算、足し算、割り算、掛け算、引き算ですね。あと「物

価についての知識」、お米何円、お豆腐何円、みそ何円、サケ1匹何円とか、そういった物価についての知識、「ローン金利についての知識」、これはリスクがあるということですね、あと「欲求の抑制」、これは買いたいものを無制限に買うんじゃなくて、買うべきものを買うと、そういったことですね。

これらがさらに細分化して挙げられる。対人関係ならば礼節、約束の順守、身だしなみ、感情の自己抑制などであり、調理ならばその道具の操作である。そのほかにももろもろあるが、これは即ちおのれの社会生活の定立」、自立と言いかえていってもいいかもしれませんけれど…」

(さいたま市議会議事録より抜粋)

ここでいう「社会生活の定立」とはどのように考えればよいであろうか。そもそも「定立」には「具体的な全体の中からその特定の面や一定の内容を取り出して立て定めること。」という意味がある。

社会生活を営む上で、われわれは常に様々な局面と対峙する、その時々に応じて、吟味しどのように振る舞うか自分と向き合えるかということになるか。

これまでの自立の概念は字義通り、「自分のことは自分でできるようにする」という面が強調され、そのためのあらゆる技術・方法の獲得が求められていたといえよう。

しかしながら、成熟社会では社会の分業化が進み、日常生活上の技術・方法はサービスと名を変え、消費の対象となり、経済力と比例して入手可能なものとなってきている。

結果として、経済的自立が可能な者がそのサービスを楽しむ構造に変化してきている。結果として、経済的自立の維持・獲得ができないものが日常生活の自立（身辺自立も含めて）が困難になるという構造的な問題が見えてくる。

経済的自立を可能にするためのキャリア教育が奏効していないことは、これまで述べた通りである。したがって、支援の視座を転換し、自立ではない価値観に基づいた支援が必要になってきているといえる。「定立」という概念も、支援の方向性の転換を図る上で重要な概念のひとつになると思われる。

(3) 家政学的概念の導入

「自立から定立へ」というわれわれの意識レベルでの価値観の転換を図るための具体的な方策として筆者は家政学 concepts の導入を模索している。言い換えれば家政学的能力の獲得を目的とした支援に転換する必要性を考えている。

日本家政学会によれば「家政学は、家庭生活を中心とした人間生活における人と環境との相互作用について、人的・物的の両面から自然・社会・人文の諸科学を基盤として研究し、生活の向上とともに人類の福祉に貢献する実践的総合科学である」とする。

この記述は、家政学の定義ともいえるが、やや抽象的であると同時に、学問であるがゆえに体系化と学問的発展により広範に深化している。

本稿では、家政学の萌芽的基礎となった「衣食住や育児など、家庭での日常的な生活に関する技術」を研究する学問として捉え、家庭生活を営むために必要な料理・掃除・洗濯・裁縫といった技術の獲得という点に注目したい。

これらの技術の獲得と行使は、家政学の誕生から発展の過程において日本では「主婦」の役割とされた。したがって家政学研究は女性の実用学として位置づけであった。戦後になり、女性の社会進出に伴い、男女の役割は平等であることや、教科としての家庭科が男女ともに導入されるなど、時代とともに大きく変化してきた。

つまり、従来の大家族（多世代家族）を基本とした集団では家庭の運営をその構成員である家族が日常生活を維持・成立させるために役割分業をしていたが、核家族や夫婦のみ家庭、単身家庭の増加といった家族の変容により、われわれの日常生活の維持・成立という面ではいわゆる家事は経済力により消費されるものとなり、日常生活の維持・成立は家事労働・技術を消費できるだけの経済力が必要になったといえることができる。

「社会的・職業的自立」を目指すことが出来ない者は、環境によっては日常生活の維持成立も難しくなる。

「家庭科」としての技術の獲得からはじまった家政学は、「生活科学」といった呼称も広まり、われわれの日常生活のあらゆる事柄を科学的に分析する実

証的学問として体系化されてきている。

路上生活者支援における「IADL」の獲得を述べた馬場氏の言葉を借りるまでもなく、筆者は、本稿においてこの家政学的な概念を支援に導入し、個々の支援において、どのような技術・方法を獲得すべきかなどを吟味し、「自立」ではなく「定立」を念頭に置いた支援が必要であると考えている。

6. おわりに

本稿では、若年無業者の実態と対策の展開を概観し、その課題を抽出した。そして就労支援の視点からは若年無業者との関連も深い〈ひきこもり〉にも言及し、その支援と課題についても明らかにした。

そして支援のミスマッチといえる現状から支援観の転換を模索し、その必要性と概念、具体的な方法を提示した。

本稿における課題は、この論旨について理論的構築にとどまっており、実証的な知見の提示にまでは及んでいない点である。

また、〈ひきこもり〉についての研究も多様な研究分野における蓄積がある。結果として既存の〈ひきこもり〉の定義では説明できない状態像も指摘されてきており、若年無業者との関連性も変化が生じている。本稿で見てきた若年無業者と〈ひきこもり〉の関係も定義や施策に関する研究のさらなる検証が必要である。

経済のグローバル化による就業環境の変化、全世界的な新型コロナウイルスによるコロナ禍での自粛(的)生活、ロシアの軍事侵攻も影響したインフレーションなどの生活不安は、従来の若年無業者支援や関連する〈ひきこもり〉支援においてますます負の影響を与えていると考える。

〈ひきこもり〉言説として「9060問題」も散見され始めている現在、支援観の転換は急務であろう。今後の課題として、この分野の研究・施策についての継続的な検証、ならびに本稿における理論的枠組みを修正・補完すべき実証的な知見の獲得が必要である。

【注】

1) 本稿では、ひきこもりという言葉に〈 〉を付けて〈ひきこもり〉という表記にする。

現在、広辞苑にも用語として登場しているこの言葉は、

社会的には一般化されたという見方もある。

しかし、筆者がさまざまな場において、また様々な人々と〈ひきこもり〉を話題にする中で、〈ひきこもり〉に関する会話は成立するため、一定のイメージを共有し、議論ができるようになった。

しかし、未だ精緻化された知見が得られていないという現状がある。

厚労省・内閣府および斎藤環らによる調査や臨床場面での便宜的な定義や概念規定は存在するが、社会生活上でわれわれが想起し、会話に登場する〈ひきこもり〉は、この定義の枠を容易に超えるという現状がある。

筆者は、定義をふまえた言葉そのものだけに注目するのではなく、その言葉が会話のやり取りの中である意味を持つということを念頭に入れ、引用以外で筆者が使用する〈ひきこもり〉には〈 〉を付けて表記している。

2) イギリス由来の「NEET Not in Education, Employment or Training」が「ニート」として日本で広まったのは2004年の玄田有史・曲沼美恵による一般向け書籍『ニート—フリーターでもなく失業者でもなく』であろう。その後、厚労省はニート対策事業を行うことになる。

3) 主な報告は以下の通り。

- ・「介護業界とニート・〈ひきこもり〉経験者の雇用のミスマッチに関する研究～理論編～」平成21年 日本社会福祉学会第57回大会自由研究発表・方法技術4

- ・「介護業界とニート・〈ひきこもり〉経験者の雇用のミスマッチに関する研究～若年無業者の介護業界への就労可能性の探求～」2009年度研究費助成研究報告。平成22年9月 日本介護福祉学会第16回大会

4) 長期にわたって不登校、〈ひきこもり〉状態にあった若者などを対象に、合宿生活等を通じて、低下した体力を回復するための体づくり、生活リズムの立て直し及び他人との関わり方などの生活改善に向けた支援を目的としている。

5) 合宿型自立支援である。合宿型は通所型と比較して短い時間で自立する(法人実績で半年～1年)。その理由を、日常生活を含めすべてが自立を促す効果を持つこと。社会的自立に際して重要となる「他人との接触・交流」について、日中に限らず寝食を含めることで途切れることのない「他人との接触・交流に慣れる時間」があること。この途切れない「慣れる時間」が、通所型と比べて適応に要する時間を短くすることができるのとべている。

6) このように、〈ひきこもり〉という言葉が曖昧なまま運用されてきた点は、「社会が問題化する過程とその変遷に焦点をあて」分析している檜垣(2021)。〈ひきこもり〉が、曖昧なまま社会問題化してから20年以上が経過し、〈ひきこもり〉をめぐる社会状況にも変化が見られる現在、新しい知見が見られるのかは常に再確認する必要があると考える。

引用・参考文献

石川良子 2007 『ひきこもりの〈ゴール〉—「就労」でも「対人関係」でもなく』青弓社
上田敏・大川弥生編 1996 『リハビリテーション医学大辞

典』医歯薬出版

奥平志づ江 1995 『家政学衣生活教本』源流社

柏木理佳 2020 『ひきこもりは“金の卵”』日経プレミアシリーズ

川北稔 2019 『8050問題の深層』NHK 出版新書

工藤宏司 2004 『ひきこもり』

高原正興・矢島正見・森田洋司・井出裕久編『病める関係性—ミクロ社会の病理』学文社

工藤定次 2004 『脱！ひきこもり』ポット出版

近藤直司編著 1999 『引きこもりの理解と援助』萌文社

2001 『ひきこもりケースの家族援助』金剛出版

斎藤環 2003 『ひきこもり文化論』紀伊国屋書店

檜垣昌也 2021 「<ひきこもり>を分析する視点の再考：

社会が問題化する過程とその変遷に焦点をあてて」『CUC policy studies review48』千葉商科大学大学院政策研究科

宝月誠、1990、『逸脱論の研究』恒星社厚生閣

松井剛、2013、『ことばとマーケティング—「癒し」ブームの消費社会史』碩学舎

宗像恒次 2001 「ひきこもりの精神保健社会学」武藤清栄・渡辺健編『現代のエスプリ403 ひきこもり』至文堂

米川茂信 1991 『現代社会病理学』学文社

受理日：2022年11月30日

受付日：2022年9月10日

保育者養成における実習日誌の指導に関する研究

— 実習園への聞き取り調査から —

小澤 由理

日本児童教育専門学校非常勤講師／職業教育研究開発センター客員研究員

A study on training diary writing for pre-service practical training in childcare

— From Interviews at the nursery school and kindergarten —

Ozawa Yuri

Part-Time Teacher of Japan Juvenile Education College / Visiting Fellow of Vocational Education and Training / Research, Development and Innovation Center

抄録：本稿は学生の学びを支えるための実践的で効果的な実習日誌の指導について、実習日誌の様式に注目し、実習指導を行う保育所および幼稚園の現場職員にインタビュー調査を行った。本調査の内容は①各園が重視する実習日誌の指導のポイント②現行の実習日誌の主流である時系列型およびエピソード型のメリット・デメリット③今後の望ましい日誌の様式を一覧としてまとめた。①については保育者の意図や動きの把握、考察を十分に行えたかという点を重視することが分かった。また②日誌の様式については、時系列型の日誌は一日の流れを把握することについては評価が高かったが、実習段階に応じた指導や保育の観察や考察の質を高めるにはエピソード型の日誌の評価が高かった。③デジタル機器を活用した新しいタイプの日誌については、個人情報保護の観点から慎重な意見が多かった。一方で、効率的な日誌の指導についてはデジタル機器の積極的な活用を求める声があった。

キーワード：実習日誌の様式、保育者養成、実習指導

1. はじめに

2017年の保育所保育指針の改定によって、保育現場では保育計画の作成と保育内容の評価のプロセスにおいて、年間を通した保育の振り返りがますます重要視される。保育記録は保育者がさまざまな視点から自らの保育を振り返り、園全体の保育の質を高めるために欠かせないツールである。保育者養成校では保育現場における保育記録の活用とその意義について様々な科目を通じて学生たちに指導を行っている。とりわけ実習指導を通じた実習日誌の作成は、保育現場の保育記録の作成に通じる実践的な学びとして、学生が実習指導者とともに自らの保育実践をふり返り、保育者像を模索するための指導を

行っている。

しかしこの実習日誌の指導については課題がある¹⁾。学生の中には実習期間中の忙しい合間を縫って、書き慣れない実習日誌を作成することに大きな負担（睡眠時間を削る、等）を感じたり、子どもの様子や保育の状況を描写したり考察することに苦手意識をもつ学生は多くいる。（陸路、松本他：2019、亀山、佐竹他：2019、大江、大谷他：2015）。また保育者養成校では、実習期間中は具体的な日誌の指導の大半を実習先に委ねている現状がある。実習先での指導の実態は様々であるため、配属された実習先の指導方針や方針に上手く適応できず困難を抱える学生もいる。

そこで本研究では学生の学びを支えるための実践的で効果的な実習日誌の指導について、実習日誌の様式に注目した。実習日誌の様式については、多くの養成校が一日の保育の流れを時系列に記載する日誌（以下、時系列型）を採用している。この他にエピソード記録、環境マップ、子どもの個別の記録、を中心とする形式など、養成校の実習指導の方針に則り、日誌の様式は様ざまに存在する²⁾。近年では保育現場に拡がる写真を使ったドキュメンテーション型の保育記録を採用した実習日誌の形式もみられる。岩田・大豆生田ら（2019）の研究では、実習日誌に子どものエピソードを中心に写真や子どもの発言を書くことで、①実習生が子どもの楽しむ姿に共感することで楽しみながら実習日誌を書くことにつながる、②「子どもの遊びのおもしろさ」に実習生も保育者も具体的に気づきやすくなり、実習生が実習の現場で保育の協働的な営みを体験できることで、学生が保育現場におけるこどもの遊びや子どもの姿をしっかりと捉え、子どもの姿を文章で綴る力を養うために効果的であることが報告されている³⁾。しかし、それぞれの様式には指導上でのメリットとデメリットが存在する。保育者養成校は実習先と協働しながら、学生の学びを支えるための実践的で効果的な実習日誌の指導が求められている。

そこで本研究は実習日誌の様式に着目し、実習生を指導しやすい日誌の様式について実習指導を行う保育所および幼稚園の現場職員にインタビュー調査を行った。本調査は①各園が重視する実習日誌の指導のポイント ②現行の実習日誌の主流である時系列型およびエピソード型のメリット・デメリット ③今後の望ましい日誌の様式について調査し、保育者養成校が実習園での実習日誌の指導の実態を把握するとともに、今後の実習園との協働した実習指導

を目指す布石とすることを目的とした。

調査方法については、表1に示した質問事項をあらかじめ研究協力園に提示し、各園の実習指導者（園長、主任）に対して半構造化型面接によるインタビュー調査を行った⁴⁾。研究協力を承諾いただいた実習園は、関東近郊にあるA大学と日本児童教育専門学校の実習園全5件（私立保育園4園、私立幼稚園1園）であった。調査期間は2022年1月～5月にかけて行った。

2. インタビュー調査の分析

研究協力園5園はそれぞれA～Eとし、インタビューの内容の結果は、表1の質問事項の回答をもとに（1）実習指導の指導において重視すること（Q1、7）（2）現行の実習日誌の様式に関すること（Q2～6）、（3）実習日誌の誤字脱字や文章表現に関すること（Q2～6）、（4）望ましい実習日誌の様式（Q8）に分類した。各園のインタビューの内容は資料1～6に示した。本章は以下、4つの分類について資料1～6内の下線部分を中心に分析結果についてまとめた。

（1）実習日誌の指導で重視すること

まず実習園が実習日誌の指導で重視する点について【資料1. 実習日誌の指導で重視すること】に記した。これらを大別すると、①実習生が保育者の意図や動きをどれだけ把握できたか、そして②保育者や子どもの観察を通じて十分に考察を行えたかという点であることがわかる（資料1内の下線部を参照⁵⁾。実習期間中に実習生が保育者をよく観察し、その専門性を学ぶこと（保育士と子どもとの関わりや意図、施設の人的・物的環境への理解、保育士の職務内容の理解、施設の役割を理解すること）は実

表1. 実習園への主な質問事項

1	日誌の指導について、学生に指導するポイントはどのようなところですか
2	日誌の様式はどのようなタイプを指導したことがありますか
3	時系列型の日誌指導では、どのような指導を行っていますか
4	上記の日誌を活用する場合、どのようなメリット・デメリットを感じますか
5	エピソード型の日誌指導ではどのような指導を行っていますか
6	上記の日誌を活用する場合、どのようなメリット・デメリットを感じますか
7	日誌の指導で、学生の成長を感じることはありますか
8	望ましい日誌の形式について希望はありますか。

【資料1. 実習日誌の指導で重視すること】

A	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌には「保育者があの場面で何をどう配慮したのか」「実習生が現場にいて何を学んだのか」を書いてもらうことを重視している。実習後の反省会で実習指導者が、場面に応じた保育者の意図や配慮について説明している。 ・日誌の内容が時系列の流れしか書かれていない、空欄が目立つ、子どもの遊びについて書かれていない、実習生の気づきが書かれていない例がある。そうした学生には、まず保育の基本的な考え方（保育者が子どもを「お世話をする」というものではなく、子どもの主体的な遊びや取り組みがあってこそ子どもの学びがあること）を伝えて視点や考察を深められるよう指導している。 ・日誌中の学生へのコメントとして時系列の欄にも付箋をつけて、実習生に「なぜこのように関わったのか」と尋ね、実習生から「こういう思いがあって書いた」と返答をしてもらうよう指導している。学生と実習指導者とのやり取りがあることが望ましいと考える。ただし、学生の個性に合わせた指導を大事にしたい。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌を書く意義として、実習生が保育者を観察し記録することがあると考える。日常的に子どもの関わる保育者が生み出す保育空間をまず理解してもらう必要があるからだ。実習生には「保育者がこういう風に接すると、子どもはこうなるんだ」と知ってもらうことに大きな発見があり、子どもへの接し方を学んでいくのだと考える。（保育中あるいは）日誌の考察では、保育者の意図や視点に気づいたことや疑問に思ったことを積極的に書いてほしい（又は尋ねてほしい）。 ・実習生が日誌を書くことの困難さは、どの出来事を取り上げればいいのか、どんな理解や考察を深めればいいのか、ということに困難を感じていると思う。そこで実習生の各々個性を踏まえつつ、実習開始時にこちらから「失敗してもいいよ（うまくいなくてもよい）」と声をかけ、むしろ失敗を乗り越えることの方が大事で、実習中に自分をどう改善（向上）していくのか、自らの保育者としての関わりについて保育や日誌を通じて追求してほしいと伝えている。 ・実習生にはまず子どもや保育者と一緒に保育現場を楽しもうとする意欲がまず大事だ。その上で、子どもを見守ることを学んでほしい。 ・実習生には0歳～5歳までクラスを担当してもらい、様々な保育者の個性や考え方に触れてほしい、コミュニケーションをとってほしい。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者として気を付けていることについて、実習生もできるだけ同じような視点を持ち、一緒に子どもを見守ることのできるよう指導している。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の個性や独自の視点を大切に、実習生が将来的な自らの保育観を追求できるよう指導している。 ・実習生と実習指導者が、互いの考えや思いを伝え合うことが大切だと考える。実習日誌を通じて学生の理解度を知ることができる。反省会や保育現場での助言や指導のわからなかった点と分かった点が見えてくることがある。日誌に実習生が保育者の意図について率直に質問をしてもらえると指導者側もコメントができる。 ・「子どもが可愛かった」という感想に留まる内容には、その気持ち（子どもを愛おしく感じることを）大切にすることは伝えている。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌の内容には、実習生が気づいたこと、考察であると考えている。保育者が保育中に子どもたちに伝えたことを「」内でそのまま書いたり、行為だけを書くのではなく、保育者は何を意図しているのか、を念頭に記述してもらうよう指導している。 ・子どもたちに積極的に関わってほしい。 ・実習生の人柄や個性を見極めた指導を心掛けている。

習評価の項目の一つであるが、それ以上に実習園では実習生が保育者と同様な「子どもを視る目」を持ってほしいという思いがあることを感じた。それゆえ、保育者の行為や言動をそのまま書くだけでなく、そこに潜む保育者の意図や願いにも気づいてほしいという声が見受けられる（C、E）。

しかし初めて保育現場に入った実習生がすぐに保育者の意図について気づくことは困難を抱えることだといえる。実習場面では先生の動きを観察するだけでなく自分自身も先生と並行して動くことは多く、物理的に先生を観察する時間が少ないことがある。また実習生によっては数日毎に各クラスに配属されることで保育の理解や日誌の書き方に戸惑いを感じることもあろう。そのため実習園では一日の実習終了後の反省会で、実習生から疑問や質問を受けたり、わからなかったことを話してもらうことで、

保育者が自らの意図や願いを伝える重要な時間だと捉えていることがわかる（A、B）。慣れない環境で緊張や不安を抱えやすい実習生の状況を配慮し、実習前から「失敗しても良いよ」と声をかけて励まし、わからないことや疑問については保育者や実習指導に質問してほしいと声をかけ、実習生には積極的に保育に参加してほしいと考えていることもわかった（B）。また実習期間中に様々なクラスに配属されることで、むしろ実習生が様々なタイプの保育者（経験年数や年齢、個性）と出会い、異なる保育の考え方や指導の仕方に触れ、保育の理解を拡げてほしいという声もあった（B）。

他方、実習園が実習生との個性に合わせた指導方法のポイントには濃淡も感じられた。①実習生が保育者を観察することで、自らの保育実践をふり返ってほしいという考え方（B）、②実習生が子どもと関

わりを続ける過程で、保育者の子どもを視る目に気づいてほしいとする考え方 (A)、③実習生の個性や独自の視点から自らの保育実践を振り返る指導をしたいとする考え方 (C) がある。

このような指導の結果として、実習園では実習生が日々の反省や助言を受けて変容する姿を「成長」と捉える声があった。【資料2. 日誌の指導で実習生の成長を感じることに】には、表1の質問7（「日誌の指導で、実習生の成長を感じることはありますか」）の回答を記した。実習日誌の指導を通じて、実習生が実習期間中に日誌の内容が変化することや、保育者の役割や子どもへ理解を深める姿、前日の反省を踏まえて頑張る姿を肯定的に受け止める回答があった (A、B、C)。また比較的経験の少ない若い保育者にとっても、実習生の指導は保育者としての成長を感じる経験に繋がるという声もあった (C)。

(2) 日誌の様式に関すること

研究協力園では、すべての園で時系列およびエピソード型の日誌の指導を経験していた。この他の様式としてラーニングストーリー型 (1園)、ドキュメンテーション型 (1園) があった。

現行の実習日誌で主流である時系列型については【資料3. 時系列型の日誌の指導について】にまとめた。時系列型の日誌については、実習生が保育の一日の流れを把握するために、実習の最初の段階で行われる重要な記録様式だと捉えていることがわかった。しかし時系列型の日誌のデメリットも多くの声を頂いた。まず連日同じような保育の流れを機械的に繰り返し書く必要はないとの声が多く (A、C、D)、その場合はパソコン書きで効率的に作成することに賛成する声がある (A)。また記述欄内には臨機

応変な保育者の対応や、実習生の実習段階 (実習 I (観察・参加・部分実習)・II (部分・責任実習)) に合わせた記述を行うことができない、という声は多く寄せられた (A、C、D)。実習園では保育実習指導の記録指導については、全国保育士養成協議会「保育実習のミニマム・スタンダード Ver. 2」に則り、実習指導の目標や規定については熟知している。だからこそ実習の段階が進むごとに、時系列型の欄に保育の一日の流れを書くことから、保育活動の質的な観察と考察の深化に重点を移す様式 (保育のねらいや実習生の気づきの内容を重視する、特定の保育場面をエピソード記述する等) にする方が望ましいという声には説得力がある⁶⁾。

この他に時系列の項目欄の一つである、「環境構成」欄の実習生の記述が少ない傾向があるとの声があった (A、C)。実習生が保育中に保育環境の観察を見落としがち傾向として、時間的な制約や心の余裕がないまま目の前の子どもたちや保育の現場に気を取られ (視野の狭さ)、観察の機会を逃したり、実習前後に実習指導者から十分な説明を受けていないことが考えられる。(ただし「環境構成」欄の記述量は少なくても良いとする声 (E) もある。) 環境構成をどのように記述するかは、保育者養成校の指導の方針と手腕によるところも多いため、実習を通じて保育の「環境構成」について実習生の理解をどのように高めるかは今後見直していきたい。

また「保育者の援助」欄をめぐるのは指導の方針は二つに大別された。①子どもの姿をよく観察して、その背後にある保育者の意図や援助を推察してほしいと考える園 (B、C) がある一方で、②保育者をまず観察して保育者の意図を含めた保育者の行動を理解してほしいと考える園があった (E)。

【資料2. 日誌の指導で実習生の成長を感じることに】

A	日々の反省会等での指摘を受けて日誌の内容が変わっていく実習生がいるが、変わらない実習生もいる。実習生の個性に合わせた指導を心掛けている。
B	・実習生によっては、子どもと関わる経験が少ないため、子どもの動きの見通しができないことがある。日誌を書く中で、発達に応じて保育者が子どもとの関わり方に気づく過程 (成長) を見ることができる。
C	・反省会や保育現場で行った助言を、翌日に活かそうとする学生の姿もよく見られる。学生の成長や頑張りを感ずることがある。 ・若い保育者が指導を担当する際に、実習生に一生懸命共感して指導したり、自らが実習生だった時はこれだけ指導や配慮を頂いていたのかということを実感しながら、指導する様子が見られる。実習生も指導はわかりやすいのではないかと。若い実習指導者と実習生は互いに良い影響を受けていると思う。

次にエピソード型の実習日誌の指導についてである（【資料4. エピソード型の日誌の指導について】を参照）。エピソード型の実習日誌は、（時系列型では描くことの難しい）一連の保育の流れのなかで保育者や実習生と子どもの関わりを具体的に捉えることができるという声があり（A、B、D）、実習生の

子ども理解を深められる効果があることがわかった。しかしエピソードをどのように書いたらいいのか、どのように出来事を考察として記述すればいいのか等に困難を抱える学生もいることが指摘された（C、D）⁷⁾。

【資料3. 時系列型の日誌の指導について】

A	<ul style="list-style-type: none"> ・「環境構成」欄の記述量が少ないことが気になる。環境構成は、保育者が保育活動を円滑に進めるために様々な配慮を行っていることに気付いてほしい。実習指導者側も朝の打ち合わせ等で、事前に実習生に一日の保育活動を理解してもらう必要があると考える。 ・時系列型の日誌は、保育の流れを理解するために必要な様式だと考えるが、<u>保育者の臨機応変な対応を記述することができない。</u> ・時系列の欄は、毎日同じ内容を書くことになる場合は、パソコン書きでのコピーペースト機能を使っても構わないと思う。 ・エピソード記録を書く欄がない場合、考察欄に実習生の思いや気づきを感想のように書いてしまう。実習生が具体的な保育の現場から考察を行うことが難しい。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもの姿」と「保育者の動き」の欄が重要だと感じる。「子どもの姿」について、その背後に保育者の援助や意図があることを実習生が読み取れているかを、指導者側が把握し、指導することができる。 ・「実習生の動き」に実習生と子どもの関わりを書く例を見るが、適切な内容なのか疑問がある。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・時系列型の日誌で過剰に記述して挫折する学生がいる。その場合、特定の保育活動や場面を取り上げて、それぞれ「ねらい」を設定して①子どもの姿②保育者の動き③実習生の気づきを書いてもらい指導した。 ・「子どもの姿」欄に、まず様々な子どもの様子を観察し記述してほしいと思う。その上で「保育者の援助」欄で、保育者が其々の子どもにどのように対応したのか観察して記述し、「実習生の気づき」を記述してほしい。この順番を経ることで実習指導者も実習生の理解度を把握しやすくなり、具体的に指導できると思う。 ・「環境構成」欄の記載は少ない。実習生には保育中に注意を向けることが難しいかもしれないが、日誌に環境図を具体的に書くことで保育者の配慮がより理解できると思う。例えば給食の机の配置（保育者が食事の介助や目の届きやすい配置の仕方、食物アレルギーの配慮の必要な子どもへの対応）への配慮も知ってほしい。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・時系列型の日誌は一日の保育の流れを理解するために大事だと感じる。しかし毎回、同じ保育の流れを書くことには疑問がある。例えば実習2日目以降は「実習生の気づき」に重視した内容でよいのではないか。また実習Ⅰ（1年生）とⅡ（2年生）で日誌に書く内容の視点の違いをつけてはどうだろうか。 ・一日の流れを十分に書けない学生がいる。オリエンテーションなどで事前に説明しているが、十分に実習生に日案を伝えているだろうか、と気づかされる。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・各欄毎の罫線は事前に記載された方がよい。 ・「保育者の援助」欄では保育者の意図を含めて、保育者の行動を書いてほしい。 ・「子どもの活動」と「環境構成」は少なくともよい。 ・記述欄が評価に影響するわけではないが、記述量が少ないのは良くない。 ・日誌の「本日の保育のねらい」は不要ではないか。 ・「実習生の動き」欄には、実習生の意図と配慮も書きこんでほしい。実習生と子どもとの具体的な関わりを書く例があるが、エピソード欄に書く方がよい。

【資料4. エピソード型の日誌の指導について】

A	<ul style="list-style-type: none"> ・エピソード欄に記述することで①子どもの姿を観察してエピソードとして捉えること、②あるシーンでの保育者の行為の裏側を探る（子どもの文脈や大人と子どもの関係性を含め）ことを学んでほしいと指導している。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生には子どもを知るためのエピソード記録を書くことを意識してほしい。保育の出来事の一場面を切り取って描くのではなく、出来事の前後にある子どもたちの文脈や動きの展開を描いたり、保育者の関わりによって変化する子どもの様子を含めて書くことが望ましい。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・エピソード欄は保育場面の一連の流れについて、実習生の気づきと考察を深められる。保育空間の大人と子どもの関係や互いの意図について読み取ってほしい。 ・エピソード記述の作成には時間がかかる。 ・エピソード欄と反省欄で構成した日誌様式を指導経験がある。実習生の気づいたことと考察を書いてもらい、実習生の記述に子どもの視点が足りない場合、反省欄には実習指導者がコメントをする等の指導をした。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・考察がエピソードに対応していないように書く学生がいる。実習生の意図、実習生の行動、子どもたちの反応の変化を明確に書くといふ。日誌を読み返したときに状況をよく分かると思う。 ・複数のエピソードを書くべきだ。

(3) 文章表現・誤字脱字について

実習生の誤字脱字や文章表現等の指導については【資料5. 誤字脱字・文章表現の指導について】に示した。実習指導者による添削作業が実習指導の中で大きな負担であることが確認できた。実習生が丁寧に筆記することや、適切な漢字表記や適切な文章表現を用いなければならないのはいうまでもない。だがその一方で、実習生の日誌の効率的な作成のために、パソコンの活用に賛成する声があることが確認できた(A、B、C.)。特に繰り返しとなりやすい時系列の一日の流れの欄の記載はパソコンのコピーペースト機能を活用し、実習生が質的な学びを深めるエピソード欄等に時間と労力を費やす方が望ましいという声である。

保育者養成校の事前実習指導では、学生の基礎的な日本語能力や保育現場での専門的な用語の習得については十分に指導する責任がある⁸⁾。しかし従来手書きを主としてきた保育現場においても、パソコンの活用が進んでいる。この現状を鑑みると、実習指導を実習先に大きく依存する保育者養成校においても、パソコンの活用についての教育効果について

一定程度の検討をする必要があるだろう。

(4) 望ましい日誌の様式

今後、活用が望ましいと考える実習日誌の様式については、【資料6. 望ましい日誌の様式について】に記した。最も多いのは、実習生の実習段階(I、II)に応じた実習日誌の様式であるほうが指導しやすいという声である(A、B、C)。保育者養成校では、実習先に事前に配布する実習日誌要項で実習段階に応じた実習指導の目的を明記しているが、そのような指導目的の違いを実習日誌の様式にも明確に反映させるほうが一貫した指導になるという実習園の声が確認できた。

またあらかじめ保育者養成校が指定した日誌の様式については、実習生が望む(書きやすい)日誌の様式を柔軟に選択・活用できるとよいという声があった(A)。日誌の記載を苦手とする実習生のなかには、しばしば時系列の項目の記載の目的が十分に理解できない、あるいは適切な分量の記載ができない実習生がいる。そのような実習生の特徴に合わせて日誌の様式をエピソード型に切り替えたり、実習

【資料5. 誤字脱字・文章表現の指導について】

A	<ul style="list-style-type: none"> 手書きが苦手な学生はパソコンを活用して良いと思う。パソコンを使用すると一日の日誌の枚数が増える(2~3枚から4~5枚に)ことがある。保育者の負担になるが、日誌作成の効率的な手段だと思う。 誤字脱字や助詞「てにをは」の活用については指摘するとキリがないので、細かく指摘しないようにしている。ただし不適切な表現(させる、やっていた)には修正は行い、子どもを尊重する保育観の育成には配慮している。
B	<ul style="list-style-type: none"> 手書きの文字では判読しにくい学生もいるため、パソコンの使用は良いと思う。 保育の流れを示す時系列の欄はコピーペースト機能を活用して構わない。
C	<ul style="list-style-type: none"> 赤ペンで誤字脱字等を一字一句を直すのが、手がかかると指導者も余裕がない。 実習生(留学生等)の語彙力や文章表現力によって日誌の作成は実習生の負担になりやすく、実習への意欲の低下につながると思う。
D	<ul style="list-style-type: none"> 誤字脱字は気を付け、文字は丁寧に書いて欲しい。また罫線の引き方が雑だったり、下書きの線が残っていることがある。書き終わった後に読み返してほしい。

【資料6. 望ましい日誌の様式について】

A	<ul style="list-style-type: none"> あらかじめ記述欄の項目に指定のある日誌の様式が苦手な実習生(どう書いたらいいかわからず空欄になる、詳細に書くことで疲弊する)については、<u>学生の個性に合わせた様式を選択できるとよい。</u>
B	<ul style="list-style-type: none"> 養成校の指導方針は様々であるが、実習の段階(IとII)に応じて、<u>養成校には実習の目的と指導すべきポイントを明確にしてほしい。</u>一回目の実習では保育者や子どもの姿や生活観察を重視し、二回目の実習では実習生の感じたことを深めても良いのではないかと。
C	<ul style="list-style-type: none"> 見学・参加実習については時系列型の日誌は良いと思う。しかし同じクラスに2週間配属される、又は責任実習を行う場合には時系列型は必要ない。日々の「保育のねらい」や保育の場面に絞った記述を重視し、学生の日々の実習への課題や、保育場面への理解について、具体的に助言や指導したい。
D	<ul style="list-style-type: none"> 実習I(一年生)と実習II(二年生)で日誌を書く視点の違いをつけてはどうか。 複数のゾーン遊びの場面を記録する際、遊びの場面に合わせた日誌の様式(環境図マップへの書き込み等)が必要かもしれない。<u>学生が書きやすい様式を数パターンから選べるとよい。</u>
E	<ul style="list-style-type: none"> 「保育者の援助」欄には保育者の意図や子どもの反応についても書いてはどうか。

生の書きやすい項目欄を設定することで、実習生の日誌の記載を促したという事例を伺うことができた(C、D)⁹⁾。また実習先の保育実践に合わせた日誌の様式(例えば環境マップ型)を活用することで、実習生が書きやすくなるのではないかと提案も受けた(D)。

ドキュメンテーション型日誌のような写真を活用する場合については、【資料7. 実習日誌の写真の活用について】に記した。個人情報保護の観点から写真の公開や保管方法については慎重な声が多い(A、B、C、D)。すでに写真を活用した日誌を指導した園では、写真の管理、保護者からの同意を得るための手続き、写真の活用についての実習生への指導を行っていたことが確認できた。こうした手続きは実習先の負担になることも考えられる。しかし写真を活用した実習指導の効果への期待は高く、実習生が日誌を書く動機が高まったり、実習指導者も実習生の視点がわかりやすくなることで指導がしやすくなる、などの声も確認できた(A、B)。

3. 総括と今後の展望

本調査を通じて、筆者は改めて実習園の様々な指導方針とその実情、そして実習指導を頂く熱意や苦勞について知ることができた。実習指導については実習先と緊密な協働・連携が不可欠なことはいまでもない。今回の調査に応じてくださった数園だけでもその指導の特徴は実に様々であるが、毎年見直し・改訂がなされる『実習の手引き』や『実習日誌』について、どのようなご理解をもってご指導いただいているのかを、「なんとなく」ではなく具体的に把握することができた。今後は実習園とともに実習生を育てていく、よりよいプロセスの構築に向けて、保育者養成校側が学生及び実習先に対して、実習日

誌を通して学生に何を身に付けてほしいかを明確に示すための改善を図りたい。そこで現段階で検討したい事項について以下にあげる。

まず本調査で多くの指摘を受けた日誌の項目欄のねらいの明確化についてである。他の保育者養成校の実践研究がするように、実習生が保育者側の意図や動きに気づくことは難しいことは指摘されている。例えば時系列型の日誌の項目に「保育者の意図と願い」を設け実習生の保育現場への観察を深めようとした実践研究(阿部：2009)や、エピソード型の実習日誌については「子どもの遊び・活動」「保育者の援助」「実習生の気づき・学んだこと」項目欄を設け、日誌の書き方や視点を明確化した実践研究がある(小山：2007)。こうした実践を参考に、実習方針に沿った様式や項目欄の在り方について見直し、とりわけ困難を抱えやすい学生たちが書きやすく、かつ保育理解を深めやすい日誌の様式に工夫を図りたい。

また日誌の誤字脱字や不適切な文章表現の使用に関する問題は、パソコンの活用によって解消される点もあるが、やはり保育者養成校での授業実践を通じて普段から誤字脱字をしないことや、保育者として必要な専門的な保育用語や文章表現を意識しながら書く習慣を身に付ける指導を行うことが大切だ。漢字の正誤の判断のできない学生については、学生のリテラシーの実態に適した指導方法の検討が求められる。先行の実践研究として、学生に対して適切な表現を示した事例集を集めた実習「手引き」の作成をした研究(上萬：2018)や、授業内で繰り返し日誌を「書く練習」を行った実践研究(原田：2019)がある。こうした授業実践に倣いつつ、保育者養成課程全体の科目を通じて学生の語彙力と子どもや保育に対する見方・感じ方を育てていく必要があると

【資料7. 実習日誌の写真の活用について】

A	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの顔の撮影には制約を付けるべきと思うが、園内の環境構成については構わないと思う。 写真の活用で実習生も日誌が書きやすくなり、保育者と話し合う良い素材になるのではないと思う。
B	<ul style="list-style-type: none"> 写真のデータ管理を園内で行う必要がある。撮影機器はスマートフォンではなくカメラ使用ならば、園内でデータ管理がしやすいのではないかと。
C	<ul style="list-style-type: none"> 写真の活用は個人情報保護の点で難しいが、実習生は日誌の作成が楽しくなり、保育者に共感してもらいやすくなるのではないかと、保育者も実習生の感性を把握しやすいかもしれない。
D	<ul style="list-style-type: none"> 写真を使った日誌を指導した経験がある。保育者養成校の指示で実習日誌の写真の活用について保護者に対して個人情報保護に関する同意(子どもの顔を真正面からとらない、実習指導者が写真を確認して日誌添付を許可する、写真データはその場で削除する)を取って対応した。個人情報保護のルールを実習生が十分に理解し遵守することが重要である。

感じる¹⁰⁾。

また今回の調査では実習日誌の作成におけるデジタル機器の活用(写真、パソコンの活用)についても研究協力園から様々な声を頂くことができた。保育現場において進められるデジタル機器の活用を実習指導の場面でどのように活用するか、今後検討を図る必要がある。デジタル機器の活用によって負担になりやすい日誌の指導の効率化や、子ども理解や保育理解の深まりを期待したい一方で、個人情報保護や人権擁護については実習生本人が熟知した上で実習が行えるよう、保育者養成校と実習園がリスク管理の事項を十分に共有し一貫した実習指導を行う必要があるだろう。

【注】

- 1) 保育者養成校全体として、学生が実習において実習日誌の作成を最も困難な課題の一つとして上げる例は多い。全国保育士養成協議会(2016)『平成27年度専門委員会課題研究報告書 学生の自己成長感を保障する保育実習指導の在り方—ヒアリング調査からの検討—』
- 2) 開は実習日誌の形式を6つに分類し、「流れ記録型」(≒時系列型)、指導案を書くための情報獲得のための「指導案情報獲得型」、活動ごとの子どもの姿、必要な環境の構成や保育者の援助を記す「活動まとめ型」、子どもや保育者の姿をありのまま総合的にとらえ具体的に書く「エピソード型」、部分実習や責任実習後の振り返りとしての「指導案振り返り型」の様式をレビューした(開:2012)。開はそれぞれ記録としてのメリットとデメリットを示し、実習の段階(観察実習、参加実習、指導実習)の目的に合わせた活用を推奨する。ただし保育者養成校の教育方針や学生の習熟度によって、これらのメリット・デメリットの状況は違ってくるだろう。
- 3) ドキュメンテーションとは、イタリアのレッジョ・エミリア市等の保育実践で用いられる日々の保育の中の幼児の発言や行動を写真やビデオ、絵などを用いた保育の記録である。日本の保育現場では、幼児の様子を可視化させるツールとして、保育記録や園内での掲示物として活用される。実習指導の現場では、実習日誌に写真やエピソードを用いた様式として活用が試みられている(陸路、他:2019、大江、大谷、木下:2015、亀山、佐竹、志方:2019、岩田、大豆生田他:2019)。
- 4) 本調査は敬心園職業教育研究開発センター倫理委員会(敬職20-04)の承認を得た。研究協力園には本調査の結果分析や今後の本養成校の実習指導において個別の研究協力園の利益が優先されるものではないこと、本調査の研究発表や論文公開については実習生および実習園の個人情報保護や人権擁護に十分に配慮することを承認した上でご協力いただいた。
- 5) 学生の実習日誌の評価をめぐることは、実習園の実習指導

者と保育者養成校では評価の軸が異なることが指摘できる。例えば幸は、実習園では「実習生が何をどのように見て感じたか」、「実習の狙いが明確で自分への気づきができるか」という点を評価する傾向があるが、養成校は事前事後指導を含んだ学生個人の気づきや学びに評価する傾向があることを指摘する(幸:2008、2009)。

- 6) 実習生の実習の段階に応じた日誌の様式の研究としては開(2012)がある。なお実習生の実習の段階に応じた実習生の子どもや保育の捉え方の変容を捉えた研究としては、打越(2006)、野上他(2011)、山田他(2013)がある。
- 7) エピソード型の日誌の教育効果については、実習生と子ども、保育者を介したやり取りが活性化したり(大江:2016)、実習後に学生が自己の課題に気づきやすくなること(松原:2022)が指摘されるが、書き方の理解や日本語の表現力に個人差が大きく、記録にふさわしい保育場面が取り上げられない等の課題も指摘される(小山:2007、大江:2016、富田:2020)
- 8) 実習日誌のリテラシーの指導方法を探った授業実践の研究については多くある(高井:2006、平松:2018、吉江:2020、原田他:2017、大塚他:2022) 保育学生として身に着けるべき適切な日本語表現を指導した実践研究としては(佐藤:2014、2015)の研究がある。
- 9) 日誌の記述に困難や負担感を抱える実習生には、実習生が自由に欄を作成して記述しやすい様式を実践した研究がある(幸:2008、2009)。
- 10) 実習日誌を活用した保育の記録の学びについては、「保育内容総論」や「子育て支援論」、「保育原理II」等の科目で、実習後の実習日誌の考察の記述の理解を助け、深めていく実践研究がある(矢萩:2018、橘:2018、甘他:2019、小澤:2021)。

【参考文献】

- 阿部 直美、村井 尚子(2008)「実習における個人観察の意義の検討」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』大阪樟蔭女子大学(7)111-120
- 阿部 直美、村井 尚子(2009)「保育者の「意図・願い」を見据えた実習日誌の記録の試み—自由遊びの場面と設定保育の場面との比較検討」『関西教育学会年報』/関西教育学会 編(33)91-95
- 阿部 直美、村井 尚子(2009)「保育者の意図・願いを見据えた実習日誌の記録の試み」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』大阪樟蔭女子大学(8)143-155
- 岩田 恵子、大豆生田 啓友、鈴木 美枝子、田澤 里喜、田甫 綾野(2019)「ドキュメンテーション型実習日誌」の試みと課題『論叢:玉川大学教育学部紀要』玉川大学教育学部編(19)125-140
- 岩田 恵子、大豆生田 啓友、鈴木 美枝子、田澤 里喜、田甫 綾野(2020)「ドキュメンテーション型実習日誌」の試みと課題『玉川大学教育学部紀要』玉川大学教育学部(19)125-140
- 打越 みゆき、藤原 明子、里脇 福代(2006)「保育士養成コースにおける実習を通しての学習の分析—実習評価

- 票・実習日誌の分析を通して』『星美学園短期大学研究論叢』研究論叢編集委員会 編 (38) 55-75
- 大江 まゆ子、大谷 彰子、木下 隆志、片岡 章彦 (2016) エピソード実習記録を用いた学生の学びの実情：記録時に感じる学生の困難感に焦点を当てて『研究紀要』芦屋学園短期大学研究紀要編集委員会 編 (42)
- 小澤 由理 (2021) 「初めてのドキュメンテーションの作成を通じた保育記録に関する学生の学びについて — 『保育原理Ⅱ』による授業実践の取り組み —」『聖ヶ丘教育福祉専門学校紀要』聖ヶ丘教育福祉専門学校 (33)
- 小山 祥子 (2007) 「幼児理解と保育者の援理解を深める保育記録に関する研究 (Ⅱ)：エピソード記録型実習日誌の効用と課題」『北陸学院短期大学紀要』北陸学院短期大学 (39)
- 幸 順子 (2008) 「反省的实践に有用な保育実習記録様式作成に関する研究」『保育士養成研究』全国保育士養成協議会 (26)
- 幸 順子 (2009) 「保育実習における記録様式作成に関する研究」『名古屋女子大学紀要』名古屋女子大学 (55)
- 澤津 まり子、宮本 安恵、岡崎 典子、牧野 葉子、山根 和枝、中島 由香、吉永 智恵、山根 順子、熊代 祐子、牧 里実 (2014) 「実習施設と保育士養成校の協働による保育実習 (保育所) の実践 — 実習日誌の検討を手がかりとして —」『就実論叢』就実論叢編集委員会 編 (43)
- 佐藤 達全 (2015) 「保育科学生の文章表現力低下の原因と対応 — 日本語表現法の課題文と実習日誌を中心にして —」『育英短期大学研究紀要』育英短期大学 (32)
- 上萬 雅洋 (2018) 「保育学生のための実習日誌における『考察』の書き方の手引き」の作成について」『鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要』鳥取看護大学・鳥取短期大学 (76)
- 全国保育士養成協議会 (2016) 『平成27年度専門委員会課題研究報告書 — 学生の自己成長感を保障する保育実習指導の在り方—ヒアリング調査からの検討—』
- 高井 真夫 (2006) 「保育実習日誌に見る誤字に関して」『東筑紫短期大学研究紀要』東筑紫短期大学 (37)
- 橋 和代 (2018) 「実習日誌の着眼点整理と保育内容総論におけるアクティブラーニング」『有明教育芸術短期大学紀要』有明教育芸術短期大学学術情報委員会 編 (9)
- 富田 浩子 (2020) 「乳児期の『表現』をどのように捉えるか：実習日誌のエピソード記録に着目して」『茨城女子短期大学紀要』茨城女子短期大学紀要委員会 編 (47)
- 野上 俊一、山田 朋子 (2011) 「保育実習日誌の記述における自己評価の変容」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』中村学園大学 (43)
- 廿 麻乃、重村 美帆、久光 明美、徳永 良枝 (2019) 「『保育内容総論』を通じた実習日誌の記述の変化」『人間生活科学研究』宇部フロンティア大学短期大学部 編 (54)
- 原田 早苗 (2019) 「保育実習における指導内容に関する一考察 (その2) 実習日誌の記載力向上のためのプラムドリルの創作と活用に関する試み 考察編改訂版」『紀要』つくば国際短期大学紀要編集室 編 (45)
- 原田 早苗 (2018) 「保育実習における指導内容に関する一考察 (その2) 実習日誌の記載力向上のためのプラムドリルの創作と活用に関する試み 考察編」『紀要』つくば国際短期大学紀要編集室 編 (44)
- 平松 喜代江 (2018) 「リテラシーの向上を目指した保育実習指導に関する考察：保育実習記録の分析から」『幼児教育文化研究』三重幼児教育文化研究会 編 (3)
- 開仁志 (2012) 「保育に関する実習日誌の形式」『富山国際大学子ども育成学部紀要』富山国際大学 (3)
- 山田 朋子、野上 俊一 (2013) 「保育実習Ⅰ・Ⅱの学びの変容を結ぶ事前事後指導 — 保育実習日誌の記述内容と自己評価 —」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』中村学園大学 (45)
- 矢萩 恭子 (2018) 「〈研究ノート〉「子育て支援実習」において養成される保育者の専門性：実習日誌の分析を通じて」『田園調布学園大学紀要』田園調布学園大学 (12)
- 吉江 幸子 (2020) 「保育実習日誌の書き方に関する考察」『星槎道都大学研究紀要』星槎道都大学研究紀要編集委員会 編 (1)
- 陸路 和佳、松本 和美、山田 吉郎、山室 吉孝、山里 哲史 (2019) 「子どもを視る眼を育む実習日誌について」『鶴見大学紀要 第3部、保育・歯科衛生編』鶴見大学 (56)
- 陸路 和佳、松本 和美 (2020) 「子どもを視る眼を育む実習日誌について (2)」『鶴見大学紀要。第3部、保育・歯科衛生編』鶴見大学 (57)
- ※本研究は2021年度敬心学園研究プロジェクト採択研究「保育者養成校における学生による保育記録の質の向上に関する実践的な研究：今日求められる実習記録の教育実践・理論・歴史の観点から」(研究代表者：小澤由理)の研究助成を受けている。
- 本研究のインタビュー調査では、実習先である研究協力園にはコロナ禍にも関わらず、貴重な時間を割いていただき、私共の質問に丁寧な回答をして頂いた。私共の調査研究に快く応じて下さった園とその先生方には、保育者養成校の教員として多くを学ぶ機会を頂戴できたこと、そして日頃より実習生を指導頂いていることに、改めて深い感謝の意を示したい。

受付日：2022年11月9日

旧優生保護法に関する近時の裁判

— 大阪高裁決2022（令和4）年2月22日 —

梶原 洋生

日本社会事業大学

A recent court case on the former Eugenic Protection Act

— Osaka High Court overturning a lower court ruling on February 22, 2022 —

Kajiwara Yousei

Japan College of Social Work

Abstract : This paper focuses on a court case regarding the so-called former Eugenic Protection Act. On February 22, 2022, Osaka High Court overturned Osaka District Court's decision, ordering the national government to compensate plaintiffs. This is a case where the plaintiffs, including women forcibly sterilized under the Act and one of their spouses, sought compensation from the government for damage but were rejected by the district court. While we recently see a number of similar court cases across Japan, demanding compensation, district court decisions had rejected their claims on the ground of the statute of limitations. At last, the high court gave its first ruling in the country and overturned the previous decisions. In this paper, the author would like to examine court documents on this case while reviewing relevant literature.

Key Words : former Eugenic Protection Act, sterilization, overturned ruling

抄録 : いわゆる旧優生保護法に関する裁判に注目した。2022（令和4）年2月22日に大阪高裁で控訴審判決が出た。当該法律に基づく不妊手術を受けたという本人又はその配偶者である控訴人らが、国に対し損害賠償を請求したのであったが、請求を棄却した一審の大阪地裁判決を変更し、国に賠償を命じた。近時こういった損害の賠償を訴える裁判が全国各地で起こってきたものの、それらの地裁判決は、除斥期間を理由に損害賠償は請求ができないとしてきたのである。ついに日本で初めての高裁判決が出て、これまでの判断を逆転させたことになる。この裁判資料を入手し若干の文献的考察を行ったので報告したい。

キーワード : 旧優生保護法、不妊手術、逆転判決

1. はじめに

筆者は、いわゆる旧優生保護法に関する近時の裁判を追いかけてきた。その結果、原告勝訴の逆転判決について裁判資料を入手し、若干の文献的考察を行えたから報告したい。それは大阪高判2022（令和4）年2月22日である¹⁾。旧優生保護法によって強制的に不妊手術をされたと主張する複数人が、国に

対し損害賠償を請求したのであるが、この裁判では請求を棄却した一審の大阪地裁判決を変更し、国に賠償を命じた。旧優生保護法の下での不妊手術は、現在各地で裁判が起きているが、これまでの各地における地裁判決は、それぞれ不妊手術から20年以上が経過していて、除斥期間を終えているとし、原告らの訴えた損害賠償は請求ができないとしてきた

のである。この一連の経緯がありながら、各地で初めての高裁判決が今回逆転させたことになる。原告は、知的障害がある女性と、ともに聴覚障害がある夫婦との3人であった。

重要判示の第1は、立法行為の違法性の事項である。すなわち、「旧優生保護法4条ないし13条は、子を産み育てるか否かについて意思決定をする自由及び意思に反して身体への侵襲を受けない自由を明らかに侵害するとともに、特定の障害等を有する者に対して合理的な根拠のない差別的取扱いをするもので、明らかに憲法13条、14条1項に反して違憲である。したがって、それら規定の立法行為は国家賠償法上違法」とした。重要判示の第2は、控訴期間の事項である。すなわち、「旧優生保護法の優生思想や優生手術に関する文言・規定は、平成8年6月に成立した改正法により廃止されたのであって、除斥期間の起算点である『不法行為の時』は、控訴人らのいずれについても、上記法律の施行日前日である同年9月25日」だとした。「控訴人らによる本件訴訟の提起の時点では、上記起算点から20年が経過していたが、旧優生保護法の規定による人権侵害が強度である上、憲法の趣旨を踏まえた施策を推進していくべき地位にあった被控訴人が、旧優生保護法の立法及びこれに基づく施策によって障害者等に対する差別・偏見を正当化・固定化、更に助長してきたとみられ、これに起因して、控訴人らにおいて訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境にあったことに照らすと、控訴人らについて、除斥期間の適用をそのまま認めることは、著しく正義・公平の理念に反する」と述べた。また、「時効停止の規定の法意に照らし、訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境が解消されてから6か月を経過するまでの間、除斥期間の適用が制限されるものと解するのが相当である」とした。こののちの2022年3月7日に国はこの判決を不服として最高裁に上告したので、一般財団法人全日本ろうあ連盟は理事長名で2022年3月9日に、「優生保護法裁判の大阪高裁判決に対し、国が上告したことに強く抗議する（声明）」を公表し、「国が上告した行為は、再び、被害者に対しての非人道且つ差別的な行いをし、人権回復の芽を摘むという誤りを犯すものです。私たちの思いと願いは

再び裏切られたのです」とした²⁾。他にも、特定非営利活動法人 DPI（障害者インターナショナル）日本会議は議長名で「旧優生保護法訴訟の大阪控訴審判決に関する DPI 日本会議声明」を公表し³⁾、「今回の大阪判決では訴えを起こすことが出来ない状況が長年続いていたことを認め除斥期間を適用しなかった大阪高裁の判断を支持したい」と述べながら、「一連の旧優生保護法訴訟では、原告はいずれも高齢となっており、全国25名の原告のうちすでに4名の方が亡くなっている。」と指摘した。なかでも「今回の控訴人の80代の夫は『高齢なので、国が上告すれば判決まで待てるか不安なので、上告しないでほしい』と求めている」として、「国に対しては、上告をせずに速やかに本判決を確定させること、控訴人らすべての優生保護法被害者に謝罪と賠償をすることを強く求めたい。そして、未だ声を上げることのできない被害者への更なる調査、二度と同じ過ちを繰り返さないための検証と一時金支給法の抜本改正を行い、優生思想のない社会にするための施策を講ずることに取り組むべきである」と述べている。2022年3月11日には、大阪高裁の逆転判決に続き、東京高裁が国に賠償を命じる判決を出した。学界はかような近時の裁判動向について、安枝（2022）が「流れを変えた」と前向きに評している⁴⁾、堀井（2022）は一時金支給を論じている⁵⁾。さらに新里（2022）は「全面解決」を試論することとなった⁶⁾。なお、梶原（2020a）は1951年ころの北海道について、自治体調査の現資料を取り上げた⁷⁾。また、梶原（2020b）は、近畿地方でかつて行われていた児童相談所依頼の婦人寮調査という原資料を取り上げて、障害者の「断種」を主張した行政の実務を垣間見ている⁸⁾。それらの立法事実を踏まえつつ梶原（2021）は旧優生保護法に係る近時の地方裁判所の判決を取り上げ、立法当時に「国会を超えたもっと大きな『多数決』が、日本の全土に進行していた」と述べた。「人類の断絶について、時の賛同者数で決めるべきだったのかを考える必要がある」としていた⁹⁾。

2. 事案の概要

旧優生保護法に基づく不妊手術を受けたという本人又はその配偶者である控訴人らが、「旧優生保護法が人の性と生殖に関する権利であるリプロダク

ティブ・ライツ、自己決定権、平等権等を侵害する違憲なものであるにもかかわらず、①国会議員が旧優生保護法を立法したこと、②国会議員が被害救済立法を行わなかったこと、③厚生労働大臣及び内閣総理大臣が被害救済措置を講じなかったことがいずれも違法である」と主張し、国家賠償法1条1項に基づく損害賠償を求めた事案である。原審が、控訴人らの請求をいずれも棄却したので、これを不服として、本件控訴を提起したのであった。

控訴人X（女性）は中学校の3年生の時に日本脳炎に罹患し、その後遺症として知的障害（障害の程度は、B1（中度）である。）を負った者である。控訴人Y（女性）は、出生時から耳が全く聞こえず、聴力障害2級（両耳全ろう）及び音声・言語機能障害3級（言語機能の喪失）の障害を有する者である。控訴人Z（男性）は、控訴人Yの夫であり、3歳の時に発熱によって聴覚を失い、聴力障害2級（両耳全ろう）及び音声・言語機能障害3級（言語機能の喪失）の障害を有する者である。控訴人X及び控訴人Yに対する優生手術の実施の有無・内容等を記録した資料は、現存しない。主な争点は、(1) 控訴人Xに対する優生手術の有無、(2) 控訴人Yに対する優生手術の有無、(3) 国会議員による旧優生保護法の立法行為の違法性、(4) 国会議員による救済法の立法不作為の違法性、(5) 厚生労働大臣による救済措置の不作為の違法性、(6) 内閣総理大臣による救済措置の不作為の違法性、(7) 控訴人らの損害、(8) 除斥期間の適用の可否であった。

3. 裁判所の判断（その1）：控訴人らの損害

争点の中でも、「控訴人らの損害」については、XとYが「本人の同意のないまま、それぞれ旧優生保護法12条の申請ないし4条の申請に基づく優生手術を受けさせられ、身体への侵襲を受けた上、生殖機能を不可逆的に喪失したことで、子をもうけるか否かという幸福追求上重要な意思決定の自由を侵害され、子をもうけることによって生命をつなぐという人としての根源的な願いを絶たれたものであり、本件各規定に係る違法な立法行為による権利侵害を受けた」とした。さらに「旧優生保護法の下、一方的に『不良』との認定を受けたに等しい」と述べた。「非人道的かつ差別的な烙印」は、「個人の尊厳を著

しく損ねるもので、違法な立法行為による権利侵害の一環をなすもの」であったが、「優生思想に基づく規定を改める優生保護法の一部を改正する法律（平成8年法律第105号）の施行日前日の平成8年9月25日まで継続」したと指摘した。Zは、婚姻後にYが同意なく優生手術を受けさせられ、生殖機能を不可逆的に喪失したことで、Yとの間の子をもうけることができなくなったもので、「配偶者との子をもうけるか否かという幸福追求上重要な意思決定の自由を妨げられる」など、Yも「生命を害された場合にも比類すべき精神上的苦痛を受けたといえる」から、違法な立法行為によって「権利を侵害された」と判断した。

4. 裁判所の判断（その2）：除斥期間

裁判所は「除斥期間の適用の可否」について、民法724条後段の法的性質を不法行為による損害賠償請求権の除斥期間を定めたものと解している。除斥期間の起算点は「不法行為の時」と定められていて、具体的な権利侵害の内容と継続性に照らすと、本件における「不法行為の時」は、「控訴人らのいずれについても、違法な侵害の終期である平成8年9月25日」という。控訴人Zは、自らが手術による身体的侵襲を受けたものではないが、妻である控訴人Yに対する権利侵害と不可分一体の関係にあるとした。

また、除斥期間の制度目的・趣旨に鑑みれば、「被害者側の固有の事情を考慮して除斥期間の規定の適用を制限するような例外を認めることは、基本的に相当ではない」としながら、「もっとも、このような除斥期間の規定も例外を一切許容しないものではなく、①不法行為の被害者が当該不法行為を原因として心神喪失の常況にあるのに法定代理人を有しなかった場合（最高裁平成10年6月12日第二小法廷判決・民集52巻4号1087頁参照）や、②被害者を殺害した加害者が被害者の相続人において被害者の死亡の事実を知り得ない状況を殊更に作出し、そのために相続人がその事実を知ることができず、民法915条1項所定のいわゆる熟慮期間が経過しないために相続人が確定しないまま、上記殺害の時から20年が経過した場合（最高裁平成21年4月28日第三小法廷判決・民集63巻4号853頁参照）など、被害者や被害者の相続人による権利行使を客観的に不能又は著

しく困難とする事由があり、しかも、その事由が、加害者の当該違法行為そのものに起因している場合のように、正義・公平の観点から、時効停止の規定の法意（民法158～160条）等に照らして除斥期間の適用が制限されることは、これが認められる場合が相当に例外的であったとしても、法解釈上想定される」とした。

控訴人Xは、「遅くとも昭和41年頃には、自己が不妊手術を受けたことを認識したが、それが優生手術であったことは母から知らされず、また不妊手術を受けたことを第三者に口外しないように言われたこともあり、姉以外には相談できなかったため、仙台訴訟の提起を知った姉から、同訴訟提起のことを知られるまで、国家賠償請求訴訟を提起できると考える機会がなかったことが、控訴人Xが提訴に至ることができなかった原因であると認められる。そして、控訴人Xの母が、控訴人Xに対し、手術に関する詳細な説明をしなかったり、第三者への口外を禁じるような話をしたりしたのは、優生手術の対象となった障害者に対する社会的な差別や偏見に控訴人Xが晒されることを危惧したことが理由であると推認」できるといふ。また、控訴人Yは、「出生時から両耳全ろう及び言語機能喪失の障害を有していたところ、昭和49年5月に帝王切開手術を受けて以降、月経が止まったことを不審に思い、ろう学校の先輩に相談し、不妊手術が実施されたのではないかと疑い、母に対し、不妊手術をされたのかと何度か尋ねたが、明確な回答は得られなかった」とし、控訴人Yは、「大阪聴力障害者協会のヘルパーから、優生手術による被害に関する訴訟が兵庫県で提起されたことを、その提起日である平成30年9月28日から間もない時期に手話で教えてもらい、新聞記事を読んでそのことを確認し、これを契機として、大阪聴力障害者協会の役員等から助言を得て、夫である控訴人Zとともに弁護士に相談をし、平成31年1月、本件訴訟の提起に至った」とした。控訴人Yは、「ヘルパーから兵庫県で提起された上記訴訟のことを教えてもらうまで、旧優生保護法の存在を知らなかった」。「以上の経緯に照らすと、控訴人Yは、昭和49年5月に帝王切開手術を受けて以降に月経が止まったことなどから、不妊手術が行われたのではないかとの疑いを持っていたが、母がその疑問に明

確に答えることはなかったため、優生手術による被害に関する兵庫県での訴訟のことを、その提起日である平成30年9月28日から間もない時期に、上記ヘルパーから教えられるまで、国家賠償請求訴訟を提起できると考える機会がなかった」とし、控訴人Y及び控訴人Zが提訴できなかった原因にもなると認めた。控訴人Yの母が、控訴人Yに対し、優生手術の実施の有無等を明確に説明してこなかったのは、控訴人Xの場合と同様、「優生手術の対象となった障害者に対する社会的な差別や偏見に控訴人Yが晒されることを危惧したことが理由である」と推認した。「優生手術の対象となった障害者に対する社会的な差別・偏見やこれを危惧する家族の意識・心理の下、控訴人らが、訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境にあったことによるもの」と述べつつ、社会的な差別・偏見やこれを危惧する家族の意識・心理は、旧優生保護法が特定の障害ないし疾患を有する者を一方的に「不良」と扱う「違法な立法行為と軌を一にする」から「密接な関係」にあるというのであった。

控訴人らには、「知的障害や聴力障害などといった障害を有すること自体に起因して、健常者と比較すると、司法アクセスに対する制約」があったが、「控訴人らの有する障害そのものは、被控訴人の違法行為によって生じたものではない」し、「障害者一般に対する差別や偏見は、様々な歴史的・社会的要因等が複合的に影響して創出・助長されるものである」から「被控訴人において、控訴人らが優生手術に係る国家賠償請求訴訟の提起ができない状況を意図的・積極的に作出した」とはいえないとした。しかし、その上で、「日本国憲法は、個人の尊重を基本理念として、特定の障害ないし疾患を有する者も人は平等に取り扱われることを明らかにしているものであり、被控訴人は、その趣旨を踏まえた施策を推進していくべき地位にあった」ともいうのであった。そして、「国家のこのような立法及びこれに基づく施策が、その規定の法的効果をも超えた社会的・心理的影響を与えた」と述べる。「優生政策や優生手術を肯定的に記述した高等学校用教科書（昭和45年頃）をはじめとする各種資料などが歴史の記録・記憶として残されているところであって、旧優生保護法の存在とこれに基づく被控訴人の施策が、同法の

優生手術の対象となった障害ないし疾患につき、かねてからあった差別・偏見を正当化・固定化した上、これを相当に助長してきたこと」が否定できないとした。「控訴人らにおいて、優生手術に係る国家賠償請求訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境にあった」のは、「障害を基礎に、違法な立法行為によって制定された旧優生保護法の本件各規定の存在及びこれに基づく被控訴人の施策と社会的な差別・偏見が相まったことに起因するもの」と述べるに至った。いわく、「一般に、障害者による民事訴訟の提起は相応に見受けられるところであるが、本件各規定に基づく優生手術が、記録上判明している限りにおいても1万5000件以上実施されてきたにもかかわらず、旧優生保護法の優生思想等が問題視され、その改正がされた平成8年6月以降も、平成30年より前には、優生手術に係る国家賠償請求訴訟の提起は一切なかった。このことも、旧優生保護法及びこれに基づく優生手術が、障害者を取り巻く社会・心理及びこれを前提とする司法アクセスにどのような影響を与えてきたかを物語る」という。

以上から、「旧優生保護法の本件各規定による人権侵害が強度である上、憲法の趣旨を踏まえた施策を推進していくべき地位にあった被控訴人が、上記立法・施策によって障害者等に対する差別・偏見を正当化・固定化、更に助長してきたとみられ、これに起因して、控訴人らにおいて訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境にあったことに照らすと、控訴人らについて、除斥期間の適用をそのまま認めることは、著しく正義・公平の理念に反する」というべきであって、「権利行使を不能又は著しく困難とする事由がある場合に、その事由が解消されてから6か月を経過するまでの間、時効の完成を延期する時効停止の規定（民法158～160条）の法意に照らし、訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境が解消されてから6か月を経過するまでの間、除斥期間の適用が制限されるものと解する」のが相当とした。控訴人Xは、「優生手術を受けて以降、長らく優生手術に係る国家賠償請求訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境」で、控訴人Xとの交流が続いた姉が、「平成30

年5月21日、仙台訴訟の提起を受けて弁護士による優生手術に関する法律相談が実施されているというニュースに接し」、控訴人Xにも「その内容が知らされたという経過の中で、そのような状況が解消され、それから6か月以内である平成30年9月28日に本件訴訟を提起」したものとみる。そうすると、控訴人Xの本訴請求権については、「時効停止の規定の法意」に照らし、「除斥期間の適用は制限され、その効果は生じない」ことになる。控訴人Yについては、「優生手術を受けて以降、長らく優生手術に係る国家賠償請求訴訟提起の前提となる情報や相談機会へのアクセスが著しく困難な環境にあった」ので、夫である控訴人Zについても、控訴人Yの置かれた状況に伴って、「同様に上記アクセスが著しく困難な環境にあったものといえる」ところ、控訴人Yにおいては、「ヘルパーから、優生手術による被害に関する訴訟が兵庫県で提起されたことを、その提起日である平成30年9月28日から間もない時期に教えてもらうことで、そのような状況が解消され、それから6か月以内である平成31年1月30日に本件訴訟を提起」したものとみる。つまり、控訴人X及び控訴人Yの本訴請求権についても、「時効停止の規定の法意」に照らし、「除斥期間の適用は制限され、その効果は生じない」とした。

こうして、「控訴人らの被控訴人に対する国家賠償法1条1項に基づく各損害賠償請求権は、除斥期間の経過によって消滅したものとはいえず、その消滅をいう被控訴人の主張は採用することができない」と判断された。

5. おわりに

控訴人Xの請求は、理由があるから、その限りで認容し、その余の請求を棄却し、控訴人Yの請求は理由があるから、これを認容し、控訴人Zの請求（一部請求）は、理由があるから、その限りで認容し、それらの余の請求を棄却すべきであると判決した。すなわち、これと異なる原判決を変更することとなった。筆者はこの判決を前向きに捉えた。

ただし、判決は当時の社会状況に言及するので幾分かの解題をしてみると、1950年代から食品・薬品の事故や公害犠牲者が急増し、都市における若年労働力の小家族化等で孤独な家族による我が子の殺害

事件等も起こっていた。そこで1963年に出された『児童福祉白書』には、この国が「危機的段階」だと述べられてもいた¹⁰⁾。1964年には「全国重症心身障害児を守る会」、1967年には「全国障害者問題研究会」(全障研)が結成された。コロニー設立についても、厚生省が「心身障害者コロニー懇談会」で討議し重症者総合総合収容施設の建設プランを厚生大臣に提出したのが1965年であった¹¹⁾。しかし巨大施設収容が隔離そのものと批判も広がった。1970年代初頭はオイルショックがあって、遠隔巨大施設の建設よりは身近な地域暮らしの推進を良しとする向きもあった。このころの法改正案の研究¹²⁾や親による子殺しの研究¹³⁾も日本にはある。本件控訴人らは、こういった変動の中をこれまで生き抜いてきたのであり、家族の思いもあっただろう。

さて、判決が指摘する教育業界の歴史について若干の文献的考察を試みると、振り返れば、精神薄弱児に石井亮一が滝乃川学園を開設したのは、1906年であり、いわゆる特殊教育の走りは明治期も見られた。大正デモクラシー以後で1923年8月「盲学校及聾唖学校令」を見ても、人権思想の底流を見出す余地はある。しかし例えば、全日本特殊教育研究連盟・日本精神薄弱者愛護協会・全日本精神薄弱者育成会編(1961)が、「施策はようやく緒についたばかりで、現代の日本で一番日の当たらない存在」であると述べ、「精薄対策不振」の原因として「どのような措置が適当かを定めるための要因が多角的であって、明快で単純な判定基準をたてることがむずかしい」ことを挙げていた¹⁴⁾。厚生省社会局厚生課監修(1962)は、「精神薄弱者の福祉に関する問題は、これまでもっとも解決困難な施策の一つとして、社会保障制度の谷間に長らくとり残されていた」とまでいうものであった¹⁵⁾。

戦後の特殊教育を牽引した三木安正は1946年に文部省教育研究所所員となり、教育研究所内に実験学級「大崎中学分教場」(東京都立青鳥養護学校に発展)を設置した。その後の文部省学校教育局時代に特殊学級や全日本特殊教育研究連盟(現在の全日本特別支援教育研究連盟)を設置し、「養護学校学習指導要領」の編成にも当たった。この三木が、1969年に出版した『精神薄弱教育の研究』では、「順序からいえば、その判別をどうするかを先に考えられよう

が」としつつ「判別ということはアプリアリーに決められることではなく、精神薄弱なるものの本態に関する各領域での研究の進展はもちろん、その処遇の進展、教育内容や方法の改善、さらに社会一般の精神薄弱者に対する理解・認識の変化などに応じて、判別の基準、方法も変化していくべき」と述べた。また、「ひと口に精神薄弱者の判別というが、それがどのような目的のためになされるのかということによって、判別の方法も基準も違ってくるはずである」とも述べていた。そして、「社会生活の真の向上は、そうした多種多様の業務に従事する者の協力によって、また、それらすべての者が人間として平等の権利を有するという認識によって達成されるべきものであるという思想」が、「ようやく定着してきた」との含意を示したのであった¹⁶⁾。1970年には心身障害者対策基本法が成立したのだが、津曲(1976)は施設保護万能論への批判を含みつつ目指した総合立法の到達点だったと見ている¹⁷⁾。

かつてを切り取って差別的と処断するだけでなく、これらの経緯に学ぶことはできないだろうか。自分のために、平等という言葉を使えない人が今もいる。他者による保護の平等は時代性を伴うことがあり、振り返って日本の公平が問われている。

注1

本報告に直接関連する利益相反はない。

注2

法律の表記や業界の用語例等については、史実の再現性を確保する研究の性質上、原資料と同じ表現に留めざるを得なかった。

注3

1985年以前の動向は、各省庁名を省庁再編前の名称で表記することとした。

謝辞

国立女性教育会館で、資料を閲覧させて頂きました。深く感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

文献

- 1) 最高裁判所裁判例情報システム (https://www.courts.go.jp/app/hanrei_jp/search1) 2022年11月1日アクセス
- 2) 一般財団法人全日本ろうあ連盟公式サイト (<https://www.jfd.or.jp/2022/03/09/pid2360>) 2022年10月13日アクセス

- 3) 認定 NPO 法人 DPI 日本会議公式サイト (<https://www.dpijapan.org/blog/demand/0308-statement/>) 2022年10月13日アクセス
- 4) 安枝伸雄 (2022) 「流れを変えた大阪・東京高裁判決の法的論理」、賃金と社会保障、1807・1808、22-26
- 5) 堀井恵里子 (2022) 「旧優生保護法をめぐる国家賠償請求訴訟の高等裁判所判決と一時金支給の現状」、社会福祉研究、144、111-115
- 6) 新里宏二 (2022) 「優生保護法裁判の目標をどこに置か、どのような方向で全面解決を求めるか」、賃金と社会保障、1807・1808、40-44
- 7) 梶原洋生 (2020a) 1951年刊行『街娼についての調査』の骨子－北海道の取組例が知れる原資料－、敬心・研究ジャーナル、4 (2)、69-73
- 8) 梶原洋生 (2020b) 児童相談所の依頼による戦後の婦人寮調査－兵庫県社会福祉研究所「昭和23年度研究調査報告」から－、新潟医療福祉学会誌、19 (3)、123-127
- 9) 梶原洋生 (2021) 旧優生保護法に係る請求の棄却－札幌地判2021 (令和3) 年1月15日への注目－、敬心・研究ジャーナル、5 (2)、33-41
- 10) 古川孝順 (1982) 『子どもの権利』、有斐閣
- 11) 宇都栄子 「戦後日本の社会福祉年表」吉田久一編著『戦後社会福祉の展開』、ドメス出版
- 12) 松原洋子 (2003) 「日本の優生法の歴史」優生保護に対する謝罪を求める会編『優生保護法が犯した罪－子どもをもつことを奪われた人々の証言－』、現代書館
- 13) 佐々木保行編著 (1980) 『日本の子殺しの研究』、高文堂出版社
- 14) 全日本特殊教育研究連盟・日本精神薄弱者愛護協会・全日本精神薄弱者育成会共編 (1961) 『精神薄弱者問題白書－1961年－』、日本文化科学社
- 15) 厚生省社会局更生課監修 (1962) 『精神薄弱者の実態と福祉の現況』、財団法人日本児童福祉協会
- 16) 三木安正 (1969) 『精神薄弱教育の研究』、日本文化科学社
- 17) 津曲裕次 「精神薄弱者福祉の成立－精神薄弱者福祉法の成立まで－」吉田久一編著『戦後社会福祉の展開』、ドメス出版

受付日：2022年11月10日

保育者養成校における講義および実習での記録にみる一考察

— 日本児童教育専門学校での「保育実習指導 I b」における実習日誌指導の実践報告 —

水 引 貴 子

昭和学院短期大学

One of Consideration about Records of Lectures and Practical Training at Welfare Facilities

— Practical report on diary guidance in “Practical Training at Welfare Facilities” at a nihonjidokyoiku vocational college —

Mizuhiki Takako

Showagakuin Junior College

抄録：保育士養成校の保育実習 I（施設）においても日誌の記述は重要事項でありながら、学生が負担に感じている事柄でもある。それにもかかわらず、施設実習指導では日誌の記述法を具体的に指導する時間や方法が十分でない状況も事実である。そのような状況を少しでも改善できるよう、日本児童教育専門学校の2021年度「保育実習指導 I b」で筆者も含めた3名の教員によって行われたノートの作成を活用した指導法を振り返り、新たにノートの採点ループリックを提案した。このループリックは、日誌記述で求められる「誤字脱字をしない」といった基礎的な文章力や、エピソードの記述とそれに対する考察などにおいて、両者に共通している点が複数認められる。よって、「保育実習指導 I b」でのノート作成の指導法の取り組みが、日誌を書く上で必要な観点と共通点があることから、理にかなっていると言える。

キーワード：施設実習、実習日誌、記録の記述、授業ノート、ループリック

1. はじめに

本レポートでは、2021年度後期に実施した「保育実習指導 I b」（以下、施設実習指導）において、実習日誌の記述トレーニングに授業ノート作成を活用した指導法の実践と、指導を効率よく行えるためのノート採点ループリックの考案について報告する。

施設実習指導は施設実習が充実したものになるために、実習の意義や基本的な流れを理解し、準備を入念に行うことが望まれる。ところが、そのために様々な課題抱えている。保育者養成校の実習指導教員はそれらをできるだけ解決し、学生により深い学びを得られるよう指導することが求められている。その一つに日誌の記述があげられる。

施設実習を終えた学生に苦労したことを調査した

研究によれば、「利用者や子どもとの関係」の次に「日誌の記録」に困ったという回答が多くあるという。具体的には、観察したものをうまく文章に表現できない、どのような内容をかけばよいか分からないなどの回答がある（小倉・土谷、2009）。

また、学生が直面する日誌における困難さや負担感に限定した研究では、保育者や子どもの観察・分析・考察、専門用語や基本的な文章表現、日誌を書くことに関わる心理的負担、と三つに分類している。さらに、初めての保育実習の場合、「メモする時間がない」「正しい書き言葉や漢字・文法などの文章表現」「書く時間が足りない」などの物理的、表層的なレベルでの困難や負担があることを指摘した。（清道、2014）

一方で、実習先の職員に実施した、施設保育士に求める能力のアンケート調査によると、「子どもを観察する力」や「記録する力」が上位にあることが分かる（赤瀬川・友川、2015）。このように、施設実習においても保育所実習同様に、日誌を作成する能力は学生が苦手としながらも、実習先からは強く求められていることが分かる。

加えて、日誌を作成する能力の育成は養成校で行われるべきという調査結果もある（稲田、2021）ことから、実習指導の授業内で実習日誌のトレーニングは重要度の高い事項となっている。先行研究によれば、実習先から日誌の記述で多く指摘されるのは学生の誤字脱字である（久松・佐々木、2014）。養成校も実習で現場の職員による指導に対して期待しているのは、誤字脱字の指摘ではなく記述内容の深め方であるため、養成校の授業内で誤字脱字をいかに減らして実習に送り出せるのか、現在も様々な方法で試行錯誤が繰り返されている（大塚・市東・多田、2022）。

施設実習における日誌の記述に関する23本の論文を概観した稲田の研究（稲田、2021）によれば、実習指導における日誌の指導の実践を紹介している論文は3本である。施設実習日誌の記録指導法に限定した研究は多くはないが、学生が自らの実習を振り返るためにも、養成校の教員が実習の様子をうかがい知るためにも、施設職員が記述する力を求めていることから、記録の指導法を模索し実践することには意義がある。

2. 施設実習指導の抱える問題

上記の問題意識があるにもかかわらず、日誌の記述法を十分に指導できる授業時間数が確保できないことも問題である。保育士養成校の学生の実際は、保育実習Ⅰ（施設）（以下、施設実習）において、保育実習Ⅰ（保育所）（以下、保育所実習）とは異なる困難さを抱えている。例えば、実習先である児童福祉施設そのものの認知や種別の違い、社会的養護を必要とする子どもや障害児者への理解などである。実習内容も種別ごとに異なることから、学生にそれらを丁寧に説明し、理解を促す必要がある。よって、施設実習指導の授業の大半がこのような内容に費やしてしまう現状において、実習日誌の記録方法の指

導まで手が回らない問題がある。保育所実習が先にある場合は、施設実習での日誌の記録法は保育所実習に倣うという指導をする養成校も少なくない。

また、施設実習の教科書においても、日誌について書かれた紙幅は数ページと非常に限られている一方で、各施設の概要と実習プログラムについては数十ページにわたって丁寧に扱われている（河合ら2020、駒井2018、和田上ら2020）。

このような状況ではあるが、幸いにも筆者が施設実習指導を担当していた日本児童教育専門学校では、東郷結香先生が「教科目相関表」を作成して効率の良い学びを目指し、実習と教科目の位置づけを整理し連携を図る仕組みを構築し、実施している（東郷、2019）。よって、心理・福祉分野の科目において、学生が実習の準備段階で学ばねばならない項目を偏りなく学べるように改善されている。日誌の具体的な指導は施設実習指導で行われている。

3. 実践の具体的内容①授業の概要

筆者は2020年度および2021年度に施設実習の送り出し教員として、「保育実習指導Ⅰb」を担当していた。施設実習の教員は3名おり、各2クラス担当していた。2021年度の全15回の授業スケジュールは以下のとおりである。

- 1 初回オリエンテーション
- 2 愛着障害を抱える子どもの特徴
- 3 現場からの状況（愛着障害）
- 4 事例を使用した具体的な対応①
- 5 事例を使用した具体的な対応②
- 6 産学連携週
- 7 現場からの状況（発達障害）
- 8 療育の現場①
- 9 療育の現場②
- 10 実習先の発表、個人票作成
- 11 実習目標の作成
- 12 産学連携週
- 13 実習目標の完成、日誌記述指導
- 14 実習前～後の具体的な流れ説明
- 15 実習への具体的準備およびまとめ

全15回のうち2回は現場連携週とされ、日本児童

教育専門学校独自のプログラムである。保育所や施設など、実際に現場に足を運び見学する機会を設けている。第6週目はコロナ禍ということもあり、オンラインで保育所保育士による講義が行われた。第12週目は、学生が保育所へ足を運び、実際に見学した。前期にも現場連携週が設けられており、その際に文京区の複合型福祉施設の見学をしている。

実際の講義は2回の現場連携週を除くと13回になるが、学生にはノートをまとめたり調べ学習をしたりするための時間が、各回において別途1コマ設けられている。

また、種別ごとの施設の概要と実習内容は、1年生前期の「子どもの理解と援助」で取り扱っている。施設実習は宿泊を伴うなど心身と金銭面の負担が大きいため、早期から準備が必要である。入学直後から1年生の前期の「子どもと保育」内で、実習全般の心得や身だしなみなどを念入りに説明し、理解と準備を促している。よって、本授業では、子どもや利用者の特性（愛着障害や発達障害）とその対応法について事例を通して学ぶことと、個人票や実習課題の作成といった具体的な実習への準備作業をメインに取り組んだ。

全15回のうちの3分の1が対面授業で、残りはzoomを使用したオンライン授業であった。筆者が担当した学生は約75名で、社会人経験者が多いものの、大半はこれまで保育や育児経験のない学生であった。

4. 実践の具体的内容②実習日誌の指導

日誌の指導においては、上記のスケジュールの通り、1回程度の時間しか割けていない。この理由の一つに、全6クラスにおいてクラスごとに学生の経験や能力に相当なばらつきがあり、日誌の記述指導を入念に行う必要がないクラスもあるからである。日誌の記述法に関して実施した指導法は以下の通りである。

- ・毎時の授業ノートを添削して返却
- ・学生の中でよく書けているノートをコピーし、見本として配布
- ・種別ごとの日誌の見本を配布
- ・見本の日誌の視写（授業内15分間）

- ・療育のVTRを見ながら日誌に記述

上記の下線項目は全クラス共通しているが、その他の日誌に関する指導については各クラスの傾向に合わせた指導が各教員によって行われている。

5. 実践の具体的内容③ノート作成の指導

授業ノートの作成法は、授業の初回に説明する。同時に、「施設実習までに磨いていきたい7つの力」（①聞く力②書く力③管理する力④質問する力⑤適応する力⑥持続する力⑦想像する力）の説明も行い、ノート作成はこれらの主に①②③を醸成するための一つとして採用された方法である。授業は実習を想定して板書（スライド）や解説プリントを最低限にし、教員による口頭での講義内容を聞き取り、メモしていくことを学生に求めた。

ノートの具体的な記入法の指示は以下の通りで、全クラス共通している。

- ・左ページの上部に、授業回数、日付、タイトルを記す
- ・その下からは右端を5センチ程度空けて線を引き、その左側には授業内容、右側には気づいたことを随時記録していく
- ・最後に、感想や考察、授業後に自ら調べたことを記す。

6. 実践の具体的内容④ノートの添削

ノートの添削では、以下の点を意識して行った。

- ・誤字脱字
- ・読みやすい字で書かれているか
- ・講義内容が過不足なく書かれているか
- ・気付きが書かれているか
- ・考察が書かれているか

感想しか書けない、もしくは感想と考察の区別できない学生には、考察とは感想から一步踏み込んで、「なぜそう感じたのか、なぜそう思ったのか」を考えて言語化することだと学生に伝えている。

ノート提出の期間や方法に関しては、新型コロナウイルス感染拡大前は翌朝1限前に所定の場所へ提

出としていたが、オンライン授業が開始してからは1週間以内に teams 上での写真提出や対面時に提出する等、教員間で若干のばらつきがあった。

7. ノート採点のループリックの考案

上記の方法で学生が作成し提出した授業ノートを添削する際、前もって添削および採点基準を設け、明示したほうが学生教員双方にとってメリットがあると考えた。よって、ループリックを作成した。

- ① 提出期限の厳守 (A. 期限内 B. 翌日以内 C. 2日以上の遅れ)
- ② 整った体裁で書けているか (A. 丁寧に読みやすい字、定規を使用 B. 読みやすい字、定規を使用 C. 字が薄い、読みにくい字、定規不使用)
- ③ 誤字脱字はないか (A. 0個 B. 2個以内 C. 3個以上)
- ④ 講義内容が漏れなく聞き取れて書けているか (A. スライド+教員の口頭説明 B. スライドのみ C. 不十分)
- ⑤ 講義内容に対してその都度、気づきが書けているか (A. 3か所以上 B. 1か所以上 C. 0か所)
- ⑥ 感想と考察の違いを理解しており、これからの自分の行動に言及して書けているか (A. 感想、印象に残ったことを一つ取り上げその考察を記述、これからの自分の行動に言及している B. 感想のみ記述 C. 記述なし)
- ⑦ 疑問に思ったことをそのままにせず、調べられているか (A. 調べたことをまとめている B. 具体的記述はないが「調べてみた」など感想考察欄で触れている C. 記述なし)

8. ループリックと実習日誌の共通項

以上のループリックは以下の表1のように、実際の日誌を書く上で重要な観点と照らし合わせることができる。日本児童教育専門学校の実習日誌は、まず時系列で一日の流れを記述し、その後「本日の反省及び考察」欄があり、エピソードを交えた記述と振り返りについて記述する様式になっている。エピソードと反省、感想のそれぞれに別枠を設けてい

る様式の日誌もあるが、記述する内容に大きな違いはない。

表1

ループリック	実習日誌
提出期限を守れているか	毎翌朝に提出する
整った体裁で書けているか	環境構成図も含めて整った体裁で書く
誤字脱字はないか	誤字脱字がない
講義内容が漏れなく聞き取れて書けているか	時系列で出来事を正確に記述する
講義内容に対してその都度、気づきが書けているか	実習生の気づきを記述する
感想と考察の違いが理解できたうえで分けて書けているか	エピソード、考察、反省を記述する
疑問に思ったことをそのままにせず、調べられているか	反省、翌日の目標

以上より、日誌記述で求められる「誤字脱字をしない」といった基礎的な文章力からエピソードの記述とそれに対する考察など、共通している点が認められた。上記の指導法が、日誌を書く上で重要な観点と共通点があることから、ノート作成の指導法は理にかなっていると言える。

ただし、日誌の中の「保育者の動き」や「実習生の動き」については毎回の授業においては記述できない内容である。第13回目では療育のVTRを視聴し、そこでの「保育者の子どもに対する関わり」と「自分が実習生としていると想定してのかかわり」を想像して記述する作業は試みた。それでも断片的なVTRから状況を読み取るには限界があるため、やはり実習で指導していただく意義がある。

9. さいごに

施設実習においても日誌の記述は重要事項でありながら、学生が負担に感じている事柄でもある。それにもかかわらず、施設実習指導では日誌の記述法を具体的に指導する時間や方法が十分でない状況も事実である。そのような状況を少しでも改善できるよう、日本児童教育専門学校で行われているノートの作成を活用した指導法を振り返り、新たに採点のループリックを提案した。

ループリックを提示しての指導およびその効果の検証はこれから行うため今後の課題としたい。ま

た、ノート作成および添削指導が実際の日誌の記述評価と相関があるのか、そして12回のノート提出および添削で変化が見られた学生の分析も行いたい。

学生の文章力を向上させる試みは実習指導の授業に限ることなく、あらゆる授業で取り組んでこそ効果があると考え。よって、筆者の他の担当科目においても、ノート作成の指導法を取り入れたい。

10. 謝辞

本報告を執筆するにあたって、日本児童教育専門学校施設実習指導教員である東郷結香先生、井上恵理先生、石崎隆嗣先生にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 赤瀬川修、友川礼 (2015) 「保育士養成校における施設実習指導の課題 — 実習指導者が考える施設保育士に求められる資質に関するアンケート調査から —」『松山東雲短期大学研究論集 45』 pp. 11-19
- 稲田達也 (2022) 「施設実習における日誌の記述に関する文献レビュー」『豊岡短期大学論集』 pp. 1-9
- 大塚美奈子・市東賢二・多田幸子 (2022) 「実習日誌にお

- ける表記の誤りに対する指導プログラムの予備的検討 — 自己修正方法の観点から」『学術研究所所報』 pp. 95-106
- 小倉毅・土谷由美子 (2009) 「保育士養成課程における施設実習に関する課題 — アンケート調査からの一考察」『中国学園紀要』 pp. 77-87
- 河合高鋭・石山直樹編 (2020) 『保育士をめざす人のための施設実習ガイド』 みらい
- 清道亜都子 (2014) 「保育実習日誌の記述における困難感の分析 — 学生へのアンケート調査をもとにして —」『三重短期大学生生活科学研究会 紀要』 pp. 25-31
- 駒井美智子編著 (2018) 『施設実習ガイド 保育者として成長するための事前事後学習』 萌文書林
- 東郷結香 (2019) 「保育士養成課程における施設実習と福祉・心理科目の体系的まなび — 教科目連携の発案 —」『敬心・研究ジャーナル』 第3巻第2号 pp. 51-58
- 久松尚美・佐々木昌代 (2014) 「施設実習における評価の“ズレ”の分析」『宮崎学園短期大学紀要』 pp. 107-125
- 和田上貴昭・那須信樹・原孝成編著 (2020) 『ワークシートで学ぶ 施設実習』 同文書院

付記

本報告は、2021年度学校法人敬心学園「敬心・研究プロジェクト」の助成を受けたものです。

受付日：2022年11月10日

日本における高齢者介護人材不足の現状と対応策（1）

馬 春 陽 吉 田 直 哉

大阪公立大学

Policies for Accepting Migrant Care Workers in Japanese Elderly Care (1)

Ma Chunyang Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、高齢化が急速に進行する2000年以降の日本において、介護ニーズの拡大に対応する人的資源の確保の必要性が社会的・政治的問題として認識されるに至った経緯を踏まえ、介護職に従事する人材確保のための政策として、日本政府が推進してきた外国人労働者の受け入れ政策が提起されるに至るまでの経緯を概観しようとするものである。介護職にとどまらず、近年、日本国内においては労働力不足が深刻化し、日本政府は在留資格を新設するなどし、外国人労働力の受け入れを奨励するなど、労働人口の維持に努めてきた。本稿は、日本における高齢化の状況を統計から概観した上で、介護従事者不足の現状を検討し、それへの政府等の対応策の諸相を見る。

キーワード：高齢社会、外国人労働者、介護従事者の待遇改善

はじめに：本稿の背景と問題の所在

日本においては1970年代より、高齢化が急速に進行した。高齢化が急速に進んでいる原因は、出生率の低下による少子化の進行、経済成長による生活の質の向上、医療技術の発展による平均寿命の延長など、多面的なものが挙げられる。高齢化の急速な進展に伴い、高齢者人口が増加すると同時に、介護の長期化という問題が発生した。高齢者の介護ニーズの増大に伴い、核家族化・単独家族化した世帯が増加する中、日本は高齢者介護の問題に直面している。

「自立生活の促進」を前提とし、「利用者本位」を基本的な考え方とする介護保険法が1997（平成9）年に成立し、2000（平成12）年より施行された。介護保険サービスは、施設サービスや居宅サービス、地域密着型サービスに分けられる。また、運営する機関によって、公的施設と民間施設に分けられる。サービスの質を向上させるためには、専門的な技術

と知識を持つ人間が必要とされた。少子高齢化の進行に伴い、介護人材不足の議論が活発化している。要介護者が増え続ける社会では、介護人材の育成と人材確保が大きな問題となっている。

近年、日本に留学したり、仕事を求める発展途上国の在日外国人が増えている。従来多数を占めていた中国人、韓国人に加えて、2010年以降は特にベトナム人、インドネシア人が増加している。出入国在留管理庁の2021年3月のデータによれば、2020年末、日本における在留外国人数は288万7116人である。新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受けて、前年と比べ、1.6%減少した。外国人の受け入れを拡大した理由としては、少子高齢化にともなう人手不足の問題が一番重要である。政府は人材不足に対して、新たな在留資格を創設し、外国人労働力の受け入れを奨励してきた。本稿における「外国人労働力」とは、外国籍を持ち、かつ合法的な在留資格

があり、また外国人受け入れ政策に該当する受入者と「留学生」として日本に入国し就職したいという意志を持つ「準労働力」を指す。本稿は日本少子高齢化社会において介護施設の人手不足の原因を分析し、日本政府による介護人材の確保策の現状と課題を検討する。

1. 日本における高齢者介護の現状

1.1 日本における高齢化の推移

総務省統計局のデータによれば、日本の総人口は2021年7月1日現在、1億2568万人余りとなっている。65歳以上の人口は、3617万5千人となり、総人口に占める割合（高齢化率）は28.8%である。日本の65歳以上の人口の割合は、1950（昭和25）年には総人口の5%にも満たなかったが、1970（昭和45）年に7%を超え、さらに、1994（平成6）年には14%を超えた。高齢化率はその後も上昇を続けている。また、15～64歳の人口は、1995（平成7）年に8716万人でピークを迎え、その後減少に転じ、2020（令和2）年には7449万人と、総人口の59.3%となった。

平成期は急激な高齢化が進行した30年間であった。この傾向は持続すると予測されている。「日本の将来推計人口（平成29年推計）」によれば、2040年の高齢化率（推計）は35.3%となり、2040年には20～64歳人口が人口全体のちょうど半分を占めるまでに減少すると推計されている。

少子高齢化社会が急速に進むなか、高齢者の介護は社会の重要な課題と認識されるようになった。介護保険制度における要介護、または要支援の認定を受けた人（以下「要介護者等」という）は689.4万人である。この中で、男性は219.1万人、女性は470.4万人である。要介護者等の人数は2017（平成29）年度末には628.2万人となっており、2017年から2021年までの間に61.2万人増加している。また、第1号被保険者に対する65歳以上の認定者数の割合は、約18.8%となっている。居宅サービス受給者数は404万人、地域密着型サービス受給者数は88.5万人、施設サービス受給者数は95万人である（厚生労働省「介護保険事業状況報告の概要」）。

要介護高齢者の増加に伴い、介護保険施設の数も増えている。2021年に公表されたデータをみると、

介護老人福祉施設が8306施設、介護老人保健施設が4304施設、介護医療院が536施設、介護療養型医療施設が556施設となっている（厚生労働省「令和2年介護サービス施設・事業所調査の概況」）。それと連動して、介護施設等の定員数も増加傾向にある。施設別に見ると、2020（令和2）年では介護老人福祉施設の定員は57万6442人、介護老人保健施設は37万3342人となっている。

2019（令和元）年の平均寿命は、女性は87.45年、男性は81.41年であり、前年に比べて女性が0.13年、男性が0.16年延び、男女とも過去最高を更新している。2050年には、男性の平均寿命は84.02年、女性は90.40年になると予測されている。生活の質と社会環境の質の向上に伴い、2016（平成28）年には、女性の健康寿命は74.79年、男性は72.14年となり、2001（平成13）年と比べて、女性は2.14年、男性は2.74年延びた。健康寿命と平均寿命の差は2016（平成28）年時点において、女性は12.35年、男性は8.84年である。

内閣府男女共同参画局による年齢層別の要介護認定者数の統計をみると、高齢になるほど要介護認定者数は増えており、85歳以上90歳未満で160万6776人と最も多い人数となっている。今後、85歳以上の人口が大幅に増加することが確実視される日本では、要介護認定者数も大きく増加することが予測される。将来的には、要介護（要支援）認定者数は、2035年までは大きく増加し、2040年にピークを迎え、その数は988万人に上ると推計される。85歳以上の人口が増加する将来においては、さらなる介護人材の需要が見込まれており、2025年度には約245万人の介護人材が必要となると推計されている。

後期高齢者の介護に当たっては、介護者の数の確保だけでなく、介護従事者の質の保障が求められる。この段階では、身体の機能が全般的に低下していく傾向が見られるのみならず、認知症を患う高齢者が増加する。一般的に、認知症の有病率は年齢とともに急激に高まる。同時にこの段階では老老介護も困難になる。そのため、介護従事者への需要も高まることになる。

1.2 日本における介護業界の現状

要介護者の増加に伴い、介護従事者も増加してい

る。しかし、従事者数の増加は、高齢者の増加には遥かに及ばない。2021年の報告によれば、介護事業従事者の主な職種別でみると、訪問介護員の不足がもっとも顕著で、次いで介護職員の人員不足が指摘されている（「令和2年度「介護労働実態調査」結果の概要について」）。前年度に比べると、介護職員の不足は、若干ではあるが改善傾向にあるといえる。2019年10月からの1年間において、訪問介護員と介護職員の離職率は14.9%で、2005年以降、最低の離職率となった。この離職率14.9%は、全産業の平均離職率15.6%と比べ、0.7%下回っている。

2019年末、中国武漢市において新型コロナウイルスの最初の感染者が確認され、翌2020年1月には日本で感染拡大が始まった。国内の感染拡大を防止するための入国制限、渡航中止などが実施された。このパンデミックにより、失業率は急速に悪化した。高橋（2021）は、コロナ関連離職者には、飲食店、宿泊業、サービス業勤務者、事務職とサービス職に従事していた者が多いことを指摘している。この状況を踏まえれば、介護職員は現在の勤務状態に満足していなくても、パンデミックが収束するまで、現状を維持するインセンティブが働いたと考えられる。

介護事業の従業員の抱く労働条件等の悩み、不安、不満等について原因を調査したところ、「人手が足りない」「仕事内容のわりに賃金が低い」「身体的負担が大きい」「有給休暇が取りにくい」「精神的にきつい」などがある。このことから、介護の場で働く女性の多くは、不安定な雇用の中で自身の仕事に対する社会的な評価が低いことや、長時間労働にもかかわらず賃金が低水準という点に、大きな不満を持っていることが分かる。この状況を受けて、介護事業の職場では、人材不足と定着率が高止まりする特徴が現れている（「令和2年度「介護労働実態調査」結果の概要について」）。この従業員の深刻な不足と、定着率のさらなる向上が、現在の介護業界における重大な課題と認識されるようになっている。

近年、介護事業の人手不足の解消のため、さまざまな対策が講じられているが、抜本的な改革がおこなわれてこなかったために、深刻な人手不足が常態化している。ここで、介護業界の人材不足の原因と外国人労働者受け入れ政策に関する先行研究について検討する。介護人材不足の原因について、佐藤

（2018）は、介護人材の不足について、その背景にある要因を二つ指摘している。第一には、高齢化の急速な発展に伴う要介護高齢者人口の増加による、介護サービス供給の増加であり、第二には介護業界での採用困難と離職による介護人材の供給不足である。介護サービス供給の増加の原因は、要介護高齢者の増加と同居世帯の減少による、高齢者単独世帯の典型例となる老老介護が常態化しているためであるといえる。これにより不十分な介護しかなされないケースが増加してしまい、介護サービス供給量の増加が必要になると佐藤は指摘する。新規採用困難の理由は、介護労働が「きつくて汚い」仕事であるという印象が一般に定着してしまったことにもあるという。

このような負の印象が一般に定着してしまったことで、介護業界の魅力をいくら宣伝しても介護業界の新規労働者は微増するに留まる。同時に、新規従業者の一部分は介護福祉士養成施設を卒業しておらず、専門的知識を有していない。こうした従業者は、経済的な環境によって、介護業界での就業を継続するかどうかの決断が影響されやすい。

一方、介護福祉士養成施設の卒業者数は年々減少する傾向にある一方で、介護福祉士養成施設に在学する留学生数は増加している。一定期間の滞日後、帰国してしまう留学生の数が一定以上となると、実質的に養成施設での日本の介護人材の供給量は増加しない。介護人材の確保のために、低賃金や処遇の改善といった対策を行うことで、魅力的な職場を作り、将来的な介護業界の介護の質を高めるべきであるというのは、介護業界に共有される問題意識である。

介護業界における外国人人材の導入についての先行研究は、以下のようなものが複数存在している。

于（2020）によれば、政府は介護分野の人手不足の問題を解決するために、外国人介護人材の受け入れに関する課題を掲げている。すなわち、外国人受け入れ問題についての、受け入れ費用の課題、日本語能力の課題、文化・風習・宗教上の課題である。これらの諸課題は、輻輳しつつ絡み合っているという。

松田（2020）によれば、介護保険制度における人手不足に対応するため、厚生労働省が公表した「新入材確保指針」（2017年）の五つの柱（①労働環境

の整備の推進等、②キャリアアップの仕組みの構築、③福祉・介護サービスの周知・理解、④潜在的有資格者等の参入の促進等、⑤多様な人材の参入・参画の促進)に基づいて、現在の人材確保政策は展開されている。

外国人の受け入れにおいて、赤羽ら(2014)は、経済連携協定(EPA)による介護福祉士候補者の受け入れ実態を手がかりに、外国人候補者をめぐる三つの壁、つまり日本語の壁、国家試験の壁、帰国する人々の定住の壁を検討している。赤羽らは、2010年6月から2014年7月の4年間にわたって青森県から福岡県に至る地域のEPAに基づく介護従事候補者の受け入れ施設を訪問し、施設責任者と候補者の双方へのインタビューを実施した。それによれば、施設の受け入れ理由とは、「国際貢献」「将来の人材不足」「現状の人材確保」と大きく三つの理由に分けられるという。

結城(2013)は、実際に働いている外国人介護者やその施設長にインタビュー等の調査を行い、在日外国人の介護者を雇用する背景を分析することで、外国人介護者の受け入れや働き方について考察している。具体的には、社会保険制度、介護者の賃金に関する問題があることを指摘している。

2 介護人材不足と日本政府の介護人材確保策

2.1 介護人材不足の推移と原因

高齢化の進展に伴い介護を必要とする高齢者が増え、介護期間が長期化し介護ニーズが複雑化している。一方、核家族化の進展、介護する家族の高齢化など要介護の高齢者を取り巻く状況も変化している。これらに対処するため、1997(平成9)年に介護保険法が成立し、2000(平成12)年に施行されたことは周知の通りである。介護保険制度は、創設以来20年以上を経過し、65歳以上被保険者数が約1.6倍に増加する一方、サービス利用者数は約3.3倍にまで増加している。介護保険制度の施行後、介護に従事する職員数は増加した。介護に従事する職員の必要数は、2025年度には約243万人、2040年度には約280万人となると推計されている(厚生労働省「第8期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」)。

2020(令和2)年現在、介護サービスに従事する

従業員の不足に悩む事業所は60.8%で、2019(令和元)年の65.3%に比べ、若干の改善傾向を示し、3年前の水準に戻っている。このうち、訪問介護員が不足しているとする事業所は80.1%であり、高止まりしている。また、介護職員の不足があるとする事業所は66.2%である(「令和2年度「介護労働実態調査」結果の概要について」)。

介護従業員不足の原因は、大きく分けて2つが考えられる。第一の原因は、高齢化が急速に進み、介護を必要とする高齢者が、当初の予測を上回って増えていることである。一方で介護従業員の従事者数が少なく、離職率が高止まりしていることである。佐藤(2018)によれば、もう一つの要因は、三世帯同居世代の減少、高齢者の単独世帯の増加である。高齢者単独世代が増えており、老老介護もその数を増やしている。高齢者単独世代においては、家族による介護だけでは不十分なケースや子供による介護が受けられないケースが多くなっている。

介護人材不足の原因は、供給の点からみると、介護現場における採用の困難と、高止まりする離職率の問題がある。既に指摘されているように、介護の仕事は5K(危険、汚い、きつい、暗い、臭い)と言われている。また、仕事内容に対して賃金が低く、介護業界における恒常的な人手不足の原因となっている。「令和2年度「介護労働実態調査」結果の概要について」においては、介護事業の従業員の仕事の悩みについて、「仕事に対する低評価」「長時間労働」「雇用不安定」「医療行為など専門的な対応の負担」などが指摘されている。同時に、労働条件等の悩み、不安、不満等の回答として第一位には「人手が足りない」、第二位には「仕事内容のわりに賃金が低い」、次いで「身体的負担が大きい」「有給休暇が取りにくい」「精神的にきつい」などの不満が挙げられている。

本報告書によれば、介護人材採用不足の理由としては、「採用が困難である」が86.6%、その原因としては「他産業に比べて、労働条件等が良くない」が53.7%である。今次のパンデミックの影響を受けて、介護業界においては人材確保の競争が激しく、多数の業界と同様に人材を十分に確保することができていない。事業所間で労働力の奪い合いが激しくなると、多くの組織ではさらに介護労働力が不足することになる。

過酷な労働環境も人材が集まらない原因である。毎日、起床・着替えの介助に始まり、食事、おむつ交換、排泄介助、入浴介助、口腔ケア、就寝介助など、ケアの種類は多岐にわたる。一般的に、介護は「誰にでもできる簡単な仕事」という印象をもたれており、介護の仕事は社会的に高い評価がされておらず、誇りを持って仕事に就こうと思にくい状況にある。また、従事者は同じ仕事を繰り返すこととなり、仕事にやりがいを感じる事が難しくなっている。さらに、経済成長を達成し成熟社会が形成されている日本において、人々は自由に職業を選択できる。職業選択の自由が制度上も、実態的にも保障されている日本において、他の仕事と比べて、上記の様々な問題点を有する介護職に強いて就職したいと考える人は増加しにくい。

介護現場での採用率が低いことと離職率が高いことは介護現場の人手不足の重要な原因である。介護労働安定センターが実施した「令和2年度介護労働実態調査」によれば訪問介護員、介護職員とサービス提供責任者の採用率は、2019年10月から1年間で16.0%であった。同期間の離職率は14.9%である。離職率を改善するために、事業所での労働環境の改善や人材の定着促進が図られることが必要だと見なされてきた。

その背景には、低賃金の問題がある。「令和2年度介護労働実態調査」によれば、介護職の全職種の所定内賃金（正規職員、月給）は平均して24万3135円である。微増傾向は継続しており、2020年より月平均額は8696円増加した。しかしながら、介護業界の平均年収は日本の平均年収と比較すると低い傾向にある。過酷な労働条件と低賃金を理由として、介護職の離職率は、他産業と比べて高い状況が続いている。職員の頻繁な入れ替えは、利用者に安心、安定を感じさせるサービスを提供することを困難にし、サービスの利用実績に影響を与える。以上のことから、介護現場における人手不足の原因は、低賃金、過酷な労働環境、社会的評価の低さによる採用率の低さと離職率の高さだと結論づけることができる。

2.2 日本政府の介護人材確保策

都道府県が推計した介護職員の必要数を集計すると、2025年度には約243万人、2040年度には約280

万人必要となるという予測がなされている。2019（令和元）年の介護職員数は210.6万人であるから、2025年には約32万人、2040年度には約69万人の介護職員が不足すると推計されている（厚生労働省「第8期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」）。要介護者数の増加に伴い、介護人材の育成と確保は大きな課題となっている。日本政府は介護人材を量と質の両面から確保するため、「参入促進」「資質の向上」「労働環境・処遇の改善」を進める対策に総合的・計画的に取り組んでいる。

厚生労働省は、2019（令和元）年に「福祉・介護人材確保対策について」を発表し、その中で複数の政策を提言した。すなわち、他産業と遜色ない水準への介護職員の処遇改善、若年層への魅力の増加、離職した介護人材の復職支援、定年後の活力のある高齢者等の多様な人材の確保・育成、新技術への対応、生産性の向上、メディアによる積極的情報発信、新たな介護の担い手としての外国人材の受入れなどである。

「福祉・介護人材確保対策について」によれば、2009（平成21）年から2017（平成29）年にかけて処遇改善が進んできており、月額ベースで5万7000円の上昇をみた。全産業平均の賃金と遜色ない賃金水準を目指し、2017（平成29）年10月より更なる処遇改善が実施されている。また、介護人材の確保をさらに進めるため、経験者・技能者の確保に重点を置くとともに、介護福祉士資格保有者の処遇改善をさらに進める。勤続10年以上の介護福祉士において月額8万円の改善をめざし、リーダー級の介護職員については他産業と同等の賃金水準にまで引き上げることができた。しかしながら、勤続10年以上の介護職員と介護支援専門員の処遇改善後の賃金水準は、他産業よりなお低い傾向がある。介護業界全体に及ぶ無差別の処遇改善が望まれるところである。

2006（平成18）年から2018（平成30）年にかけて、介護福祉士養成施設は減少傾向にある。同時に、養成施設の定員数も減少しており、2018（平成30）年の定員充足率は41.8%となっている。こうした状況を打開するべく、介護事業所でのインターンシップ、職場体験の導入が促進されている。養成施設と事業所が連携し、介護職の専門性や意義を伝達して人材確保に取り組んでいる。

さらに、厚生労働省は介護未経験者が受講しやすい入門研修を導入している。入門研修において、介護未経験者は介護分野の基本的な内容の説明を受け、介護業務の基本的な知識や技術を学ぶことができる。未経験者が介護事業に従事する際の不安を解消し、介護分野へ未経験者の参入を促進して多様な人材を確保することを目的としている。入門研修の実施主体は、都道府県及び市区町村、民間団体へ委託することもできる。実施主体は、研修修了者に対して、修了証明書を発行する。研修は1日、3日、6日程度のいずれかの日数で実施される。研修を通じて、介護に関する基礎知識、基本的な介護方法と障害の理解、介護における安全確保等の知識を学ぶことができる。入門研修の主な対象者として、企業等で定年退職を予定している者や、中高年齢者、子育てが一段落した者などが受講者層として想定される。

都道府県福祉人材センターは、介護人材の復職支援を強化するため、離職者情報の把握や効果的な復職支援を行うための届出システムを構築している。また、地方自治体やハローワーク等との連携強化による復職支援体制を強化している。介護職としての知識や経験を有する介護人材の呼び戻しを促進するため、離職した介護人材に対する再就職準備金の貸付も行っている。

介護人材の参入環境の整備、定着促進等を図るため、介護助手等多様な人材の参入を促進していくことが求められる。健康な高齢者が介護助手として働くことで、介護現場における人手不足を一部解消することが期待されている。それは同時に、定年退職者の再就職先を提供することでもある。また、高齢者は介護労働に従事することで、介護の知識を実践的に学ぶことができ、要介護高齢者の増加を抑制する派生的効果が期待できる。

2018（平成30）年からは「介護のしごと魅力発信等事業」が推進されている。介護業界のマイナスのイメージを変えるため、インターネットの活用などを通じて、福祉、介護業界の体験型イベントを実施するものである。また、新卒者に向けて、介護の専門性や魅力、働き方の多様性を伝達している。中年層に対して親の介護に役立つ利点を説明し、介護業界への就職を進める場合もある。退職前の中高年に対しては、介護の専門性や魅力、社会的重要性を発

信している。同時に、事業主に対しては、介護事業所の認証評価制度を普及させ、意識改革を推進している。

介護現場のニーズを踏まえ、限られた人材を有効活用し、高齢者の自立支援と介護の質の向上を実現するため、ロボット等の技術活用を推進することも望まれている。介護現場への介護ロボットの周知、体験機会の創出等、開発、導入、普及それぞれの段階で取組みを進めることが重要である。現在の介護ロボットは移乗支援、移動支援、排泄支援、認知症患者の見守り等の業務を行うことができる。このように、介護ロボットは利用者の自立支援や介護者の負担を軽減することが期待されている。

日本政府は介護人材を確保するために、上記の一連の政策を打ち出してきた。2008（平成20）年からは、経済連携協定（EPA）を通じて、外国人介護人材の受け入れを開始している。厚生労働省「経済連携協定に基づく受入れの枠組」のデータによれば、経済連携協定（EPA）に基づいて、2008（平成20）年から2019（令和元）年までに、介護福祉士候補者として入国した外国人は合計5026人であるが、介護福祉士国家試験に合格した人は約半分程度に留まった。約10年間、受け入れた人数がそもそも少なかったにもかかわらず、その中から資格に合格できた人数はさらに少ないのである。国家試験に合格できなければ帰国しなければならないため、来日した外国人自身にとってもライフプランに及ぼす影響は大きい。経済連携協定（EPA）での外国人介護労働者の受け入れについては、残念ながら有意義なものであるとは言えず、現時点においては消極的な評価をなさざるを得ない。

既に指摘したように、介護職員と介護支援専門員で勤続10年以上の人数は少ない。また、処遇改善後の賃金水準は他産業より低い傾向がある。経験者と技能者を中心とした待遇改善よりも、新入職員の給料を上げることが重要ではないかと考えられる。新人の給料が上昇すれば、介護業界に就職したいという潜在的な層へのアピールとなるだろう。

それと同時に、リーダー級の職員に高い水準の賃金を引き上げることにより職員の資質向上への原動力とすることができる。介護人材の確保は、量的・質的両面の視座を持ちながら推進されていくことが

期待される。

定年後の高齢者を、介護助手として積極的に募集・採用することは、介護業界に人材不足を一定程度緩和するだろう。高齢者の介護助手の場合、介護業界への参入障壁が低く、関連する資格や実務経験も必ずしも求められない。というのは、高齢者の中には、親や家族を介護の経験がある人もいるためであり、そのような経験が介護職への就職の際のアドバンテージとなるだろう。また、利用者と年齢の差が小さく、共通の話題を有しやすく、日常的な会話を展開しやすいことも利点といえよう。同時に、介護助手として、サービスの利用者と積極的に交流することによって、両者の社会的孤独を緩和することにも繋がるだろう。

介護人材の確保の起点は、介護労働の質を高め、魅力がある職場づくりをすることであることは勿論である。しかしながら、魅力の職場を作ることは、介護業界にまつわるネガティブなイメージを解消して、就職者数を向上させるというような組織外的な対応に留まるものではない。介護労働者の仕事満足度を上げ、介護従事者にとって実感できる魅力を創出していく組織内的な対応と並行させなければならない。

附記

本稿は、東京福祉大学大学院社会福祉学専攻に提出された筆頭著者（馬春陽）の修士学位請求論文（2022年3月学位授与）の一部に修正を加えたうえで、再構成したものである。修士学位請求論文執筆に当たっては、田口典男教授から多くの助言を得たことを記して、謝意を表したい。

参考文献

- 赤羽克子・高尾公矢・佐藤可奈（2014）「介護人材不足と外国人労働者の受入れ課題：EPA 介護福祉士候補者の受入れ実態を手がかりとして」『聖徳大学研究紀要』25
- 秋葉文志・嶋ちはる・橋本洋輔（2019）「外国人介護人材受け入れの動向：拡大・分化する制度のもとで」『国際教養大学アジア地域研究連携機構研究紀要』9
- 石田路子（2016）「日本における外国人介護労働者に関する政策と今後の課題」『城西国際大学紀要』24、（3）
- 于洋（2020）「わが国における外国人介護人材の受け入れ政策の展開と課題」『城西現代政策研究』13、（2）
- 大和三重（2020）「日本の介護人材不足と外国人介護労働者の受入れをめぐる課題：神戸市の外国人介護人材実態調査の結果から」『Human Welfare』12、（1）

- 小田栄子（2019）「外国人留学生の介護現場における「文化・風習・習慣」の違いに関する一考察：介護福祉士養成教育に求められるもの」『神戸医療福祉大学紀要』20、（1）
- 亀山純子・橋爪祐美・柳久子（2021）「外国人介護職者の国家資格取得に向けた教育支援に関する質的研究」『産業衛生学雑誌』63、（4）
- 介護労働安定センター（2020）「令和元年度介護労働実態調査・事業所における介護労働実態調査結果報告書」（http://www.kaigo-center.or.jp/report/pdf/2020r02_chousa_jigyousho_chousahyou.pdf 2022年5月28日最終閲覧）
- 介護労働安定センター（2021a）「令和2年度「介護労働実態調査」結果の概要について」（http://www.kaigo-center.or.jp/report/pdf/2021r01_chousa_kekka_gaiyou_0823.pdf 2022年5月28日最終閲覧）
- 介護労働安定センター（2021b）「令和2年度介護労働実態調査における介護労働者の就業実態と就業意識調査結果報告書」（http://www.kaigo-center.or.jp/report/pdf/2021r01_chousa_cw_kekka.pdf 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2017）「在留資格「介護」の創設」（<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000151592.pdf> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2019）「経済連携協定に基づく受入れの枠組」（<https://www.mhlw.go.jp/content/000639886.pdf> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2019）「福祉・介護人材確保対策について」（<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/09.html> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2021a）「介護保険事業状況報告」（<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/84-1.html> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2021b）「現在の健康づくりの取組と今後の施策について」（<https://www.mhlw.go.jp/content/10800000/000765913.pdf> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2021c）「第8期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」（https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000207323_00005.html 2022年5月23日最終閲覧）
- 厚生労働省（2021d）「技能実習生の実習実施者に対する監督指導、送検等の状況」（<https://www.mhlw.go.jp/content/11202000/000822587.pdf> 2022年5月28日最終閲覧）
- 厚生労働省（2021e）「令和2年介護サービス施設、事業所調査の概況」（<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/kaigo/service20/index.html> 2022年5月23日最終閲覧）
- 厚生労働省（2022）「技能実習制度運用要領」（<https://www.mhlw.go.jp/content/000899641.pdf> 2022年5月28日最終閲覧）
- 国税庁（2021）「令和2年分民間給与実態統計調査」（<https://www.nta.go.jp/publication/statistics/kokuzeicho/minkan/gaiyou/2020.htm> 2022年5月28日最終閲覧）
- 国立社会保障・人口問題研究所（2017）「日本の将来推計人口（平成29年推計）」（https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp_zenkoku2017.asp 2022年5月28日最

終閲覧)

- 佐藤英晶 (2018) 「福祉人材確保に関する研究試論：介護人材の確保を中心に」『帯広大谷短期大学紀要』55
- 澤田晃宏 (2020) 『ルポ技能実習生』筑摩書房
- 下山久之・牛田篤 (2020) 「日本における外国人介護従事者受け入れ政策の課題」『同朋福祉紀要』27
- 出入国在留管理庁 (2022) 「外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組」 (<https://www.moj.go.jp/isa/content/001335263.pdf> 2022年5月28日最終閲覧)
- 総務省統計局 (2022) 「人口推計」 (<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/new.html> 2022年5月28日最終閲覧)
- 高橋康二 (2021) 「コロナ離職と収入低下」(労働政策研究・研究機構 JILPT リサーチアイ 第63回、https://www.jil.go.jp/researcheye/bn/063_210527.html 2022年5月23日最終閲覧)
- 男女共同参画局 (2019) 「要介護認定者数と認定率(年齢階級別)」 (https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h30/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-00-43.html 2022年5月28日最終閲覧)
- 寺崎克志 (2020) 「特定技能制度の背景と展望」『目白大学経営学研究』18
- 永吉希久子 (2020) 『移民と日本社会：データで読み解く実態と将来像』中央公論新社
- 法務省 (2020) 「出入国在留管理をめぐる近年の状況」 (<https://www.moj.go.jp/isa/content/001335866.pdf> 2022年5月28日最終閲覧)
- 松田尚子 (2020) 「介護保険制度下における人手不足の対策に関する一考察」『佛教大学大学院紀要』48
- 結城康博 (2013) 「社会保障制度における外国人介護士の意義」『淑徳大学研究紀要』47

受付日：2022年9月13日

促進を目的とした介護予防運動プログラムの有効性（その2）

包 國 友 幸

早稲田大学非常勤講師

About the effectiveness of the care prevention exercise program for the purpose of facilitation (No.2)

Kanekuni Tomoyuki

Waseda University Part-time Lecturer

要旨：促進コンセプトを応用した即座に効果を実感することができる運動プログラムは1997年に開発され大手スポーツクラブAをはじめ様々な組織で展開された。本研究の目的はその運動プログラムの効果を検証することであり、対象者はB大学主催の公開講座「すっきり爽快体操」に参加した15名（男性5名、女性10名）の高齢者（平均年齢68.36±4.43歳）であった。調査項目は、講座開始時と終了時に（1）SF-36v2質問紙による健康関連 QOL 調査、また講座終了時に（2）自由記述式アンケート調査であった。その結果は（1）SF-36v2調査では8つの健康概念の中の「①身体機能」（ $p<0.05$ ）と「④全体的健康感」（ $p<0.01$ ）とが有意に改善した。また、（2）自由記述式アンケート調査では、「体が楽になった」「効果があった」「手品のようなだった」などプログラム実施による効果と捉えられる記述が多くみられた。

キーワード：促進、即時効果、集団運動プログラム、SF-36v2

1. 緒言・目的

(1) 運動プログラム

筆者は高齢者・低体力者対象運動指導に長年携わる過程で、ある運動プログラムを1回実施する前と比較して、運動器・身体各部の動き易さと柔軟性の改善、運動の心理的効果による情緒の変化などにより、実施後の方が「より元気になる」「より楽になる」運動プログラムはできないものかと考えるに至った。そこで筋肥大・筋力増強目的の「筋力トレーニング」や筋の弛緩・リラクセーションを目的とした「ストレッチング」でもない運動、つまり筋トレほど強い刺激で筋疲労や遅発性筋痛を起こさせず、ストレッチングほど弛緩させずに程よい神経興奮伝達の促進により理想とする動き・筋連鎖を導き出す促進¹⁾ (Dorothy E.Voss 1997) に注目した。そ

の促進を用いることにより運動後に身体の動き易さや柔軟性の改善などの効果が即座に実感できる運動プログラムを1997年から開発し始め1998年より実施・検証・報告²⁻⁷⁾ (包國 2008、2010、2012、2013、2014、2015)・改善を繰り返してきた。

この運動プログラムは「機能活性プログラム」と命名され2000年に大手スポーツクラブAの全店舗において展開された。2022年9月現在でも一部継続中であり、その他様々な機関や組織において実施展開されている。

運動プログラムの特徴として以下があげられる。①proprioceptive neuromuscular facilitation (以下PNF)の理論・コンセプト⁸⁾ (S. S. Adler 1997) に基づいている、②一回の運動前・後で即座に動き易さや柔軟性などの改善効果が自覚できる (即時効果の体

感)、③集団運動プログラムである(施術形式ではない、指導者が参加者に触れない)、④自分で肩・腰・膝をコンディショニングするアクティブ・セラピー・エクササイズである、⑤運動器具などの道具を何も必要としない、などである。

(2) 促通コンセプト

促通コンセプトの一つとして促通パターンがある。その特徴として「対角・螺旋の動きであること」「集団としての筋が最も動員される動きすなわち集団運動(マスマーブメント)パターンであること」があげられている⁸⁾(S.S.Adler 1997)。

① 上肢パターンⅠ

図1～図4までが上肢パターンⅠの伸展パターン(肩関節：伸展－外転－内旋)であり、図5～図8までが屈曲パターン(肩関節：屈曲－内転－外旋)で



図1. I 伸展①スタート



図2. I 伸展②開いて



図3. I 伸展③返して



図4. I 伸展④ラスト



図5. I 屈曲①



図6. I 屈曲②握って



図7. I 屈曲③返して



図8. I 屈曲④

ある。

② 肩甲骨パターンⅠ

図9⇔図10がその上肢パターンⅠ伸展－屈曲の動きにリンクする肩甲骨パターンの後方下制⇔前方挙上である。

③ 上肢パターンⅡ

図10～図14までが上肢パターンⅡの伸展パターン(肩関節：伸展－内転－内旋)であり、図15～図18までが屈曲パターン(肩関節：屈曲－外転－外旋)である。



図9. 肩甲骨の後方下制

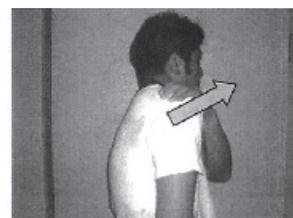


図10. 肩甲骨の前方挙上



図11. II 伸展①スタート



図12. II 伸展②握って



図13. II 伸展③返して



図14. II 伸展④



図15. II 屈曲①開いて



図16. II 屈曲②返して



図17. II 屈曲③あげて



図18. II 屈曲④ラスト

④ 肩甲骨パターンII

図19⇔図20がその上肢パターンII 伸展-屈曲の動きにリンクする肩甲骨パターンの前方下制-後方挙上である。



図19. 肩甲骨の前方下制



図20. 肩甲骨の後方挙上

肩甲骨パターンを含む上肢パターンを図21に示した。上肢パターンI 伸展⇔屈曲（図1～4⇔図5～8）を行うと肩甲骨は図9⇔図10の動き（後方下制⇔前方挙上）となり、肩甲骨の動きと上肢の動きがリンクする集団運動パターンとなる。また上肢パターンII 伸展⇔屈曲（図11～14⇔図15～18）を行うと肩甲骨は図19⇔図20の動き（前方下制⇔後方挙上）となり、肩甲骨の動きと上肢の動きがリンクする集団運動パターンとなる⁹⁾（包國 2012）。

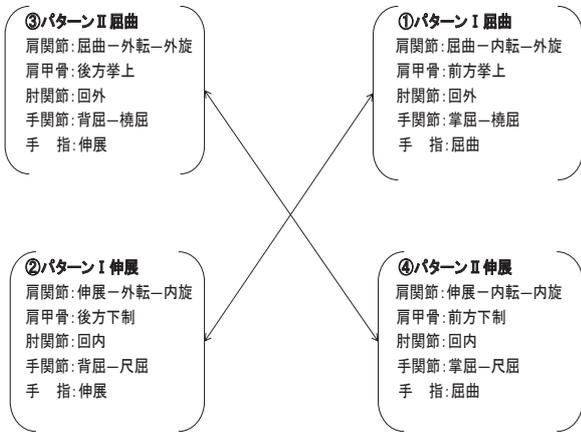


図21. PNF 上肢パターン

⑤ 下肢パターンI

図25⇔図26の足関節：背屈-内反⇔底屈-外反の足部末端の動きを伴う下肢パターンIが図22：屈曲-内転-外旋⇔図23：伸展-外転-内旋である。前記足関節・股関節の動きに加えて、膝の屈曲を伴う屈曲パターン（図24）⇔膝の伸展を伴う伸展パターン（図25）の動きを強調して動かすことにより集団運動パターンとしてリンクする骨盤も前方挙上⇔後方下制の動きになり動き易くなる。



図22. 下肢パートI 屈曲



図23. 下肢パートI 伸



図24. パートI 屈曲（膝屈曲）



図25. パートI 伸展（膝伸展）

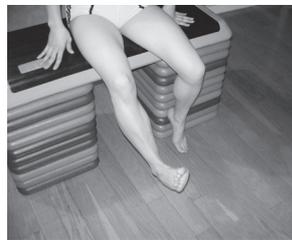


図26. 足関節：背屈-内反



図27. 足関節：底屈-外反

⑥ 下肢パターンII

図32⇔図33の足関節：背屈-内反⇔底屈-外反の足部末端の動きを伴う下肢パターンIIが図28：屈曲-内転-外旋⇔図29：伸展-外転-内旋である。前記足関節・股関節の動きに加えて、膝の屈曲を伴う屈曲パターン（図30）⇔膝の伸展を伴う伸展パターン（図31）の動きを強調して動かすことにより集団運動パターンとしてリンクして骨盤も後方挙上⇔前方下制の動きになり動き易くなる。



図28. 下肢パートII 屈曲



図29. 下肢パートII 伸



図30. パートI 屈曲（膝屈曲）



図31. パートI 伸展（膝伸展）



図32. 足関節：背屈-外反



図33. 足関節：底屈-内反

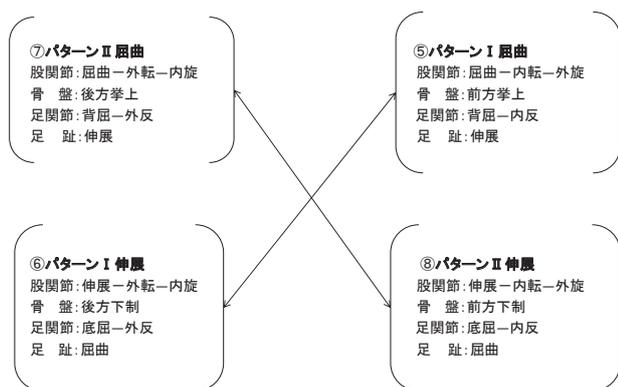


図34. 下肢パターン

下肢パターンについての各関節・骨盤の動きを図34に示した。図25⇔図26の足関節：背屈-内反⇔底屈-外反から先導されて下肢パターンI（図22⇔23）を行うと骨盤は前方挙上⇔後方下制となり、足趾・足関節・膝関節・股関節・骨盤との動きがリンクする集団運動パターンとなる。また図32⇔図33の足関節：背屈-外反⇔底屈-内反から先導されて下肢パターンII（図28⇔29）を行うと骨盤は後方挙上⇔前方下制となり、足趾・足関節・膝関節・股関節・骨盤との動きがリンクする集団運動パターンとなる。

(3) 目的

筆者は2018年の秋にB大学の依頼により健康教養をテーマとした大学公開講座を担当した。講座の名称は「すっきり爽快体操教室 一肩・腰・膝痛予防改善体操を体験してそのしぐみを学ぶ」であり、有料、90分間／1回、全4回で実施した。図35に全4回の講座内容を示した。第1回目は肩のしぐみについての講義と前記上肢パターンと肩甲骨パターンを主とした肩こり・肩痛予防改善運動プログラムを行った。第2回目は体幹・腰部・骨盤帯のしぐみについての講義と骨盤の前方挙上-後方下制・後方挙上-前方下制実施後の骨盤の前傾-後傾（ペ

ルビクティルト）を主とした腰痛予防・改善運動プログラムをテーマとした。第3回目は下肢・股関節・膝関節・足関節のしぐみについての講義と下肢パターンを主とした膝痛予防・改善運動プログラムを中心に実施した。最終回の第4回目は「これだけは覚えましょう」をスローガンに、まとめとして上肢・下肢パターンを主として簡略化した肩・腰・膝の総合プログラムを実施した。

本研究は、大学公開講座に参加した中高年齢者に対して前記運動プログラムを4週間実施したことによる効果について検証することを目的とした。

図35. 講座紹介（本研究時のものではないが内容、受講料、持ち物・服装などは同様の参考資料）

2. 方法

(1) 調査対象

本研究の対象者はB大学公開講座（2018年秋・冬講座）に参加した中高年齢者15名であり、その内訳は男性5名、女性10名の合計15名、平均年齢65.60±7.59歳（最少年齢53歳～最高年齢77歳）であった。

(2) 調査期間

調査期間は、公開講座実施期間の2018（平成30）年11月12日（月）～12月3日（月）の4週間であった。具体的な日程は、11月12日、11月19日、11月26日、12月3日の月曜日の13：00～14：30の90分間の全4回の講座をB大学12号館208多目的教室で実施した。

（3）倫理的配慮

調査にあたっては対象者に研究目的と内容、プライバシー保護、自主的な運動実施の中止などについて十分に説明し同意を得た。特に諸注意として調査の実施と調査用紙の提出は自由であることを強調して説明し同意したもののみに調査用紙を提出してもらった。

（4）調査項目

（a）SF-36v 2

対象者の健康関連 QOL について、The Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (以下 SF-36v2) を用いて、測定を実施した¹⁰⁻¹¹⁾。(Fukuhara S 1998) (福原 2004)

SF-36v 2 は 8 つの健康概念を測定するための複数の質問項目から成り立っているが、表 1 にその内容を示した。

筆者は 4 週にわたる運動指導と表 1 に示した質問紙による調査を講座開始時（11月12日）と講座終了時（12月3日）に実施した。

（b）自由記述式アンケート調査

講座に参加し運動プログラムを継続したことによる自覚的な効果を調査するため、4 週目の講座終了時に、以下の 3 項目の質問に対して自由に記述する

形式のアンケート調査を行った。この調査は主催大学が、参加したものの一人一人の生の声を聞くこと、つまり実施した講座・運動プログラムについてどう感じたかなどの忌憚なき意見を聞き出すことや、今後の運営のための改善点を検討することを目的として行っているものである。独立した調査項目として用いるには限界があると考えられるが講座についての本音を聞くことができると判断し記載した。

質問の項目の一つ目は「1）今回の講座のご感想などがありましたら自由にお書きください。」、二つ目は「2）今後開催してほしい講座がありましたら教えてください。」、三つ目は「3）その他、要望などがありましたら自由にお書きください。」であった。

（5）統計処理

講座前後における SF-36v2の平均値の差の検定には、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。分析には IBM SPSS Statistics バージョン27を使用した。

3. 結果

（1）SF-36v2の0-100点法スコアリングの結果

SF-36v 2 の下位尺度項目を0-100点法でスコアリングした場合の講座開始時と講座終了時との得点平均値の変化を表 2 及び図36に示した。

表 1. SF36v2の下位尺度名、項目数、内容

下位尺度	下位尺度名	項目数	内容
Physical Functioning (PF)	①身体機能	10	入浴、歩行などが問題なく行えるかどうか
Role Functioning Physical (RP)	②日常役割機能（身体）	4	仕事や活動に対する身体的因子の影響
Bodily Pain (BP)	③体の痛み	2	仕事や活動に対する体の痛みの影響
General Health Perceptions (GH)	④全体的健康感	5	健康状態について（現在・未来）
Vitality (VT)	⑤活力	4	活力にあふれているかどうかについて
Social Functioning (SF)	⑥社会生活機能	2	社会生活に対する身体・心理的因子の影響
Role Functioning Emotional (RE)	⑦日常役割機能（精神）	3	仕事や活動に対する心理的因子の影響
Mental Health (MH)	⑧心の健康	5	神経質で憂鬱か、穏やかで落ち着いているか等

表 2. 0-100得点スコアリングした得点の変化

下位尺度名	講座開始時	講座終了時	p
①身体機能 P.F.	76.67±19.79	86.33±8.96	*
②日常役割機能(身体)R.P.	79.19±18.40	77.77±17.50	n.s.
③体の痛み B.P.	56.47±9.50	62.87±20.96	n.s.
④全体的健康感 G.H.	55.47±15.25	65.07±12.72	**
⑤活力 V.T.	59.19±12.25	64.20±14.25	n.s.
⑥社会生活機能 S.F.	81.67±18.22	84.17±18.58	n.s.
⑦日常役割機能(精神)R.E.	80.00±18.58	78.33±22.23	n.s.
⑧心の健康 M.H.	65.33±13.95	69.67±15.41	n.s.

** : p<0.01, * : p<0.05

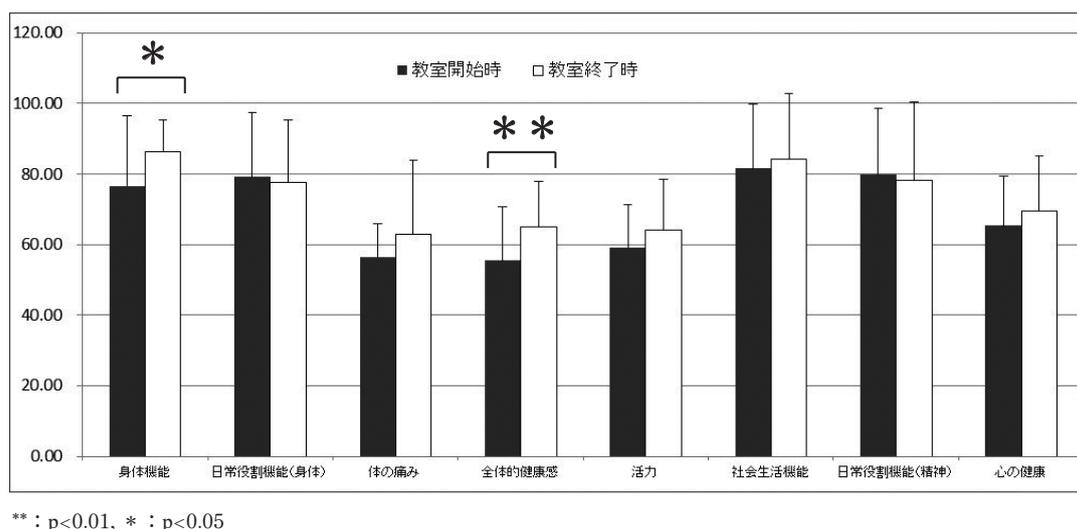


図36. 0-100得点でスコアリングした場合の得点の変化

健康関連 QOL の 8 つの下位尺度項目の得点平均値を講座開始時と講座終了時との変化を分析した結果、「①身体機能 (P.F.)」が Z 値 =-2.084、漸近有意確率 (両側) $p=0.037$ であり有意な向上が認められた ($p<0.05$)。

また「④全体的健康観 (G.H.)」が Z 値 =-2.677、漸近有意確率 (両側) $p=0.007$ であり有意な向上が認められた ($p<0.01$)。

(2) 自由記述式アンケート調査の結果

大学の講座担当課が実施した自由記述式アンケート用紙の提出部数は14部であり、その中には記述のない項目や誤字・脱字などが見受けられた。しかしその内容には参加者の素直な気持ちや実感がそのまま表現されており現場の雰囲気が伝わりやすいと判断したため原文そのままを記した。

一つ目の質問項目の「1) 今回の講座のご感想などがありましたら自由にお書きください。」に対する記述を以下に記した。「①構造をわかりやすく説明していただきました。促通という言葉も初めて知りました。今後の体調維持に生かしたいです。」「②思った以上に良かったと思う。」「③効果 (肩痛) がありました。もう少し期間を延ばしてほしい位の足りなさも感じました。」「④楽しかった。」「⑤回数ももっとあったらと思います。実際の体操の時間ももっとほしかった。」「⑥実技ももう少し増やしてほしい。」「⑦いつも体が楽になります。」「⑧体が痛い。」「⑨手品のようにおもしろく、体のふしぎをお

しえられました。知り合いに宣伝したら参加したいといわれました。」「⑩膝、腰の不調に悩まされています。接骨院では年齢的におとろえ筋力低下は、日々の努力によると言われました。この講座で学んだことを日常でいかしたいと思います。」「⑪とても楽しく出来ました。回数ももっと多くして欲しいと思いました。」「⑫効果的な身体の動かし方を学び体が楽になったように感じます。加齢をいかに受けとめていくか心身共に今後の課題です。」「⑬肩のストレッチは、多少違った考え (テレビなど) があったけど、この講座で学んだ方法で家庭でも少しずつ試してみるとコリが無く効果が表れて来ました。」「⑭4回だと少し少なかったかなと思います。」

二つ目の質問項目「2) 今後開催してほしい講座がありましたら教えてください。」の記述は、「①・健康維持の為の食生活・仲間づくりのためのコミュニケーションスキル・シニアライフの家計管理」「②ストレッチ全般」「③記述なし」「④記述なし」「⑤記述なし」「⑥記述なし」「⑦もっと詳しく10回位でお願いしたい」「⑧記述なし」「⑨この講座をもう少し長期的に開催してほしいです。再び開催してください。」「⑩できましたらゆっくり時間をかけてほしいです。4回ではなく8回位に、脳のおとろえに覚えている忘れの連続の日を過ごしておりますので。」「⑪イスに座っていても出来る体操」「⑫記述なし」「⑬復習の形で、ちょっと進んだこの講座を開催してほしいです。」「⑭記述なし」であった。

最後に、三つ目の質問項目「3) その他、要望な

どがありましたら自由にお書きください」の記述内容では、「①記述なし」「②回数は10回程度あったら良いかと思う。」「③記述なし」「④記述なし」「⑤記述なし」「⑥回数を増やしてほしいです。」「⑦とても楽しくやれました。又次回も受講予定です。」「⑧記述なし」「⑨記述なし」「⑩初めて参加させていただきました。講座をもっと早く知りたかったです。次回も参加したいです。」「⑪記述なし」「⑫記述なし」「⑬記述なし」「⑭記述なし」であった。

4. 考察

受講者の中には、肩・腰・膝に痛みを持つものや低体力者に振り分けられる体力レベルの方も参加しており、全員が中高年齢者であった。したがって、より内容が伝わりやすくなるように、関節模型や解剖・関節の動きのCG動画などの視聴覚教材を活用した講義とその理論を裏付ける即時効果として実感される体感を伴った実技を丁寧に実施したことにより、全体的健康観の向上が顕著に示されたことが考えられる。

全身の促通による動き易さや柔軟性の改善と軽運動の心理的効果による不安の軽減などの効果が主であり、強い筋力トレーニングや長期にわたる有酸素運動の継続による筋力・全身持久力の向上などの実感が伴うことや体力テストの結果向上による自信・自己効力感の向上が認知されたわけではない。以上のことが、②日常役割機能（身体）と⑦日常生活役割（精神）との両得点の若干の低下を招いてしまったことや、身体機能の向上が全体的健康観ほど顕著に示されなかったことの理由と考えられる。したがって、肩・腰・膝の不調を訴える方や低体力者の受講者が本講座に参加して身体を動き易くし運動の効果や楽しさを知り、その後の筋力や全身持久力向上のための講座参加やスポーツクラブ施設に入会すること、またはオンラインによる運動指導サービスへの参加につながるということが重要であり、それへの接続を本講座の役割と考えている。

5. 謝辞

本研究にご協力いただいた全ての方々に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Dorothy E. Voss・Marjorie K. Inota・Beverly J Myers：神経筋促通手技 パターンとテクニック改訂第3版、pp 4-5、協同医書出版社、1997。
- 2) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：高齢者・低体力者対象運動プログラム実施報告②～膝痛改善運動プログラム実施者の状態不安と運動後の感覚に焦点をあてて～。ウエルネス ジャーナル、4：56-59、2008。
- 3) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：高齢者・低体力者対象運動プログラム実施報告④～人工透析患者の日常生活動作（ADL）能力に焦点をあててウエルネス ジャーナル、6：12-16、2010。
- 4) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：即時効果を特色として開発した運動プログラムの中長期的な適応の効果—低体力者を対象として—。ウエルネス ジャーナル、8：12-16、2012。
- 5) 包國友幸・中島宣行：即時効果を特色とした運動プログラムの適用が愁訴を持つ高齢者に及ぼす有効性について。ウエルネス ジャーナル、9：11-17、2013。
- 6) 包國友幸：即時効果を特色とした運動プログラムの有効性—肩こり・肩痛予防改善希望者の数値評価スケールに焦点をあてて。ウエルネス ジャーナル、10：19-23、2014。
- 7) 包國友幸：即時効果を特色とした介護予防運動プログラムの有効性—腰痛予防・改善希望者の数値評価スケールに焦点をあてて。日本福祉教育専門学校研究紀要、23：7-15、2015。
- 8) Susan S. Adler・Dominiek Becker・Math Buck：PNFハンドブック。pp1-42、クインテッセンス出版、1997。
- 9) 包國友幸：促通手技コンセプトの考察と可能性について～その⑩～。クリエイティブストレッチング、23：9-15、2012。
- 10) Fukuhara S, Ware J E, Kosinski M, Wada S, Gandek B: Psychometric and clinical tests of validity of the Japanese SF-36 Health Survey, Journal of Clinical Epidemiology, 51, 11: 1045-1053, 1998.
- 11) 福原俊一・鈴嶋よしみ：SF-36v2日本語版マニュアル。iHope International 株式会社、京都、2004、2015。

受付日：2022年9月17日

村上春樹の中の絵本

— 村上春樹と児童文学Ⅱ —

原 善¹⁾ 菅野 陽太郎²⁾ 崔 順 愛³⁾
恒 川 茂 樹⁴⁾ 原 田 桂⁵⁾

¹⁾ 日本児童教育専門学校

²⁾ 高崎健康福祉大学

³⁾ 文教大学

⁴⁾ 全国試験運営センター

⁵⁾ 上武大学

Murakami Haruki and Children's Literature II

— Picture Books in Haruki Murakami's —

Hara Zen¹⁾ Kanno Yotaro²⁾ Choi Soonae³⁾
Tsunekawa Shigeki⁴⁾ Harada Katsura⁵⁾

¹⁾ Japan Juvenile Education College

²⁾ Takasaki University of Health and Welfare

³⁾ Bunkyo University

⁴⁾ Zenkoku Shiken Unei Center

⁵⁾ Jobu University

Abstract : As part of our work to confirm the connection with children's literature in the works of Haruki Murakami, we explored the meaning of picture books for Murakami. While Murakami has produced many novels, he has also worked extensively in other genres. At the same time, although he is not a professional translator, Murakami continues to publish more translated books than any other professional and is involved in the picture book genre as well. The first step was to compile all of Murakami's translated picture books in a list format so that we could get a complete overview of his work. By identifying and organizing Murakami's statements and words according to these steps, we traced the history of his relationship with picture books and confirmed his awareness and pride as a picture book translator. Meanwhile, in parallel with the fact that Murakami's creative picture books, such as "Fuwafuwa," which appear at first glance to be aimed at children, were actually written for adults, we can also see that his translated picture books are not just for children. Therefore, rather than Haruki Murakami's works transcending the genre of children's literature, we should instead see in the essence of Murakami's literature a fantasy quality common to children's literature.

Key Words : Murakami Haruki, children's literature, picture book, translation, allegory

抄録 : 村上春樹の中に児童文学との繋がりを確かめる作業の一環として、今回は村上春樹における絵本の持つ意味を探る。彼は膨大な創作作品以外のジャンルでも幅広く発表し続けてきている一方で、専門の翻訳家を凌ぐ量の数多い翻訳書の刊行も続けてきているが、その両方において彼は《絵本》というジャンルにも関わっている。その全ての仕事を一覧表の形で纏め、その全貌が見渡せるようにすると共に、自解の言葉を渉猟・整理すること

で、村上春樹が《絵本》に関わる経緯を辿れば、そこに彼の絵本翻訳家としての自覚と自負が確認できる。その一方で、彼の創作絵本が、子供向けに見える『ふわふわ』を含め、大人向けに書かれていたこととパラレルな関係で、彼の翻訳絵本も、単純な子供向けのものではないこともわかるのだが、だから村上春樹の作品は児童文学の範囲を超えている、というより、むしろ村上春樹文学の本質に児童文学に通ずるファンタジー性を見るべきなのだ。

キーワード：村上春樹、児童文学、絵本、翻訳、寓話性

I 村上春樹の翻訳絵本

村上春樹の仕事は小説だけでなくエッセイや紀行・評論、そして本稿で取り上げるような絵本など、驚くほど幅広い領域に及んでおり、そうした自身の創作・執筆とは別にさらに膨大な量の翻訳作品もものしていることはよく知られていよう。その翻訳の量は専門翻訳家を優に凌ぐものがあり、レイモンド・カーヴァーの個人全集の個人完訳をはじめとして、小説だけでなくノンフィクションや音楽評論、そして多くの絵本作品まで、ここでも幅広い分野に及んでいるのだ。

そうした創作と翻訳の両面に亘る村上春樹文学の幅広い領域の中に、《絵本》というジャンルがあることに注目して、そこから児童文学に関わる村上春樹の仕事について考えてみる足掛かりを用意したい。

まずは一般に村上春樹と絵本と言われた場合に思い浮かべられやすい翻訳の方からみていく。村上春樹は巻末の付表「村上春樹絵本（翻訳・自作）リスト」の「翻訳編」に示したようにたくさんの翻訳絵本を刊行している。それは絵本の翻訳家と名乗ってもよいほどの分量であり、われわれとしては彼にとっての絵本翻訳の持つ意味を知りたいところであるが、しかし、村上春樹の直接発言の中から何かの手がかりを得ようとしても、それはなかなか難しい。共に柴田元幸との共著である『翻訳夜話』（文春新書、00・10）および『翻訳夜話2 サリンジャー戦記』（文春新書、03・7）の中でも（柴田の翻訳ワークショップに参加しての対談と質疑応答なので、聴衆が東京大学教養課程の学生であったということもあるのだろうが）絵本の翻訳については一切触れられていなかったが、村上春樹が翻訳について柴田元幸と語りあった『村上春樹翻訳（ほとんど）全仕事』（中央公論新社、17・3）の中でも、残念ながら彼が絵本の翻訳に携わることを明かし

てくれる言説ははなはだ少ない。

編集部から〈村上さんの翻訳はバラエティがありますよね。小説あり、絵本あり、ノンフィクションあり……。〉と話題が振られても、〈村上さんのアンソロジーは、自作が一本入ってるというのがカッコいい。〉と柴田が承けてしまったことで、話題はアンソロジーの方に移ってしまい、翻訳絵本については（柴田は〈あとエドワード・ゴリーの絵本なんかも訳しているので、けっこう数としてはたくさんに見えますね。〉という自身の翻訳絵本について触れているものの）、村上の側からは〈ル＝グウィンの『空飛び猫』の中に、赤ん坊猫が“human beings”って言えなくて、“human beans”って言うところがありました。これを僕は「にんげん」と「いんげん」って訳したんです。いちおう「豆関係」で（笑）。〉¹⁾と〈駄洒落の翻訳〉の難しさの例として挙げられているのみであり、〈翻訳（ほとんど）全仕事〉と言いながらも「翻訳について語るときに僕たちの語ること」という本編部分の中で翻訳絵本の意義については語られることが〈ほとんど〉ないのだ。

また最新の『本当の翻訳の話をしよう』（スイッチ・パブリッシング、19・5。後、再構成と補筆された増補版が新潮文庫、21・7）の中でも、われわれの関心の核心に迫る〈でも、児童文学と純文学とでは翻訳でできることも違うかなあ。〉という疑問を、今度は逆に柴田元幸の方から呟きかけられていたのだが、それを承けた村上春樹の言葉は、〈児童文学は難しいけど、詩の翻訳はいっぱいあっていいと思うんですよね。〉²⁾という、〈名訳は迷惑〉という文脈の中での新訳の是非の方に話題を戻された形で、最も聴きたかったことにまでは話が及ばずに済んでしまっているのだ。

II 絵本翻訳の契機

という意味では、われわれはそれぞれの絵本に付された訳者自身による「あとがき」を丹念に見ていくしかないのだが、付表にも示したとおり、全ての絵本に「あとがき」や「まえがき」といった訳者の言葉（以下〈後書き〉と総称する）が付されているわけではなく、また付されていた場合にも、『空飛び猫』以下のように、シリーズ本であった場合には、例えば第3冊目にあたる『素晴らしいアレキサンダーと、空飛び猫たち』の「あとがき」で〈でも念のために、いちおうこれまでの筋を説明しておきます。〉³⁾と語られているという具合に、これまでの梗概が紹介されることに紙幅が費やされることが多かったり、同じく『素晴らしいアレキサンダーと、空飛び猫たち』の「あとがき」で〈この「空飛び猫」シリーズには、作者のメッセージのようなものがかなり強くこめられています。〉⁴⁾と述べられ、第4冊目『空を駆けるジェーン』の「訳者あとがき」でも〈空飛び猫たちのたどるひとつひとつの道には、ひとつひとつの意味やメッセージが見いだせるかもしれません。(…)アーシュラ・K・ル＝グウィンという作家は、かなり意図的に寓意的に物語を作っていく人だということは頭の隅にとめておいていただきたい〉⁵⁾と語られているように、その寓意の解説に言葉が費やされることが多かったりで、彼がなぜ絵本を翻訳するのか、そこにどんな意味を籠めているのか、については残念ながら多くの言葉を拾うことができないのは、後書きにあってもほとんど同じである。

しかしその中でもいくつか興味深い問題を拾い上げることができる。すなわち村上春樹が絵本の翻訳をするには、何が契機でどのような経緯があったのか、ということである。例えば『空飛び猫』(93・3)の「あとがき」には以下のように述べられている。

ある親切な読者の方が「村上さんなら、こういうのを訳してみたいと思われんんじゃないでしょうか」という手紙と一緒に、僕にこの本を送ってくださって、それでやっとな手に取ったような次第です。もちろん、表紙を一目見たときから、僕はこの本を翻訳しようと決心しました。だって木の枝にとまった四匹の猫に翼がは

えているのだから、これはどうしたってやらないわけにはいかないですよ。〉⁶⁾

ここで語られた春樹の猫好き・素材としての猫が絵本の翻訳には大きな役割を果たしているということも興味深いことではあるが、絵本の後書きの中で、当該絵本を翻訳するに至る経緯が語られたのはこれが初めてであり、そこで示された、翻訳の契機としては読者からの慫慂ということもありうるのだという事実にもここで注目すべきことだろう。

しかしこの12年後には、『ポテト・スープが大好きな猫』(05・11)の「訳者あとがき」で次のように述べている。

この『ポテト・スープが大好きな猫』は、ある日アメリカの街を散歩していて、偶然みつけた絵本です。ある書店のウィンドウにこの本が飾ってあったのですが、表紙の絵が一目で気に入ってしまいました。『ポテト・スープが大好きな猫』という題も素敵です。だから店の中に入って、本を見せてもらいました。ぱらぱらとページをめくり、「うん、これはいいや」と思って買って帰り、机に向かってそのまま翻訳してしまいました。⁷⁾

そしてさらにその13年後には『わたしのおじさんのロバ』(18・12) 翻訳のきっかけを次のように明かしている。

2018年の4月にメルボルンに行って、書店をあちこちまわっているときに（メルボルンには興味深い書店がたくさんあります）、この絵本を見つけました。著者はオーストラリア人で、名前を耳にしたことはなかったのですが、読んでみるとたいへん面白かったので、買って帰ってきました。そしてまだ日本では訳出されていないことを知って、じゃあ、ぼくが翻訳をしようということになりました。ロバの顔や仕草がなにしろとてもすてきですね。見ているだけで飽きない。⁸⁾

ここでも猫（およびその延長としてのロバ）が訳者を引き寄せているということも興味深いことだが、もちろん注目すべきなのは、近年は自ら見つけた本を（版元との相談も必要ない形で）いきなり翻訳しているということである。

そこでわれわれが知りたくなるのは、そもそもの

最初の絵本をなぜ翻訳することになったのかという、村上春樹が絵本翻訳に手を染めた契機あるいは理由である。つまり最初から（たとえ読者なりからの促しがあったにせよ）自ら主体的・能動的に絵本の翻訳を始めたのか、ということである。そしてそれについては残念ながら、村上春樹の記念すべき最初の絵本である『西風号の遭難』（85・9）の「訳者あとがき」には一切触れられていないために推測するしかないかと思ってしまうところだが、実は以上のように少しずつその契機を語りだしていくなかで、目立たぬかたちではあるが、はっきりとその事情は開陳されていたのだった。

先述したように「翻訳について語るときに僕たちの語ること」という本編部分の中では、触れられていなかったものの、実は『村上春樹翻訳（ほとんど）全仕事』の中でも、カラーページの口絵風の「翻訳作品クロニクル」において、『西風号の遭難』について、実にさらにと〈これは例外的に依頼を受けて取り組んだ仕事だ。僕はオールズバーグの絵が前々から好きだったから、渡りに船という感じで喜んで引き受けた。〉⁹⁾と、その最初の経緯を明かしていたのだ。これは、村上春樹が絵本翻訳を開始したのは版元からの依頼であり、それが端緒となってオールズバーグ作品をはじめとする絵本の翻訳というジャンルが春樹文学の中に拓かれたことを示す重要な発言であった。

さらにはこの発言に続けて「翻訳作品クロニクル」の中で〈彼のお話で面白くないなとか退屈だなと思ったことはいちどもないし、訳していて飽きない。頭で筋を作っているのではない、そういう自然さが僕は好きなのだと思う。〉¹⁰⁾と、そのオールズバーグ好きを明かしている。しかしこれは「翻訳作品クロニクル」時点の、それまで11冊のオールズバーグ作品を翻訳してきている中で発言なので、先の〈渡りに船という感じで喜んで引き受けた〉という言葉が文字どおりに受け取って依頼以前からオールズバーグ好きだったと思っていいいのか、これを端緒に翻訳を続けている中でオールズバーグ好きになったのか、本当のところは実は不明だが、ともあれ、依頼を端緒に始めた絵本翻訳の対象であるオールズバーグに魅了され続けたということと、（初刊時の書評は、同年刊行の谷崎賞受賞作『世界の

終りとハードボイルド・ワンダーランド』（85・6）に注目を奪われた故か、管見には入らなかったものの、読者の反響は当然大きかったと想像される）読者の評判をみて版元が気をよくして流れに竿さしたのだろう、オールズバーグ本の刊行が続く中で、外発的な版元勧誘から、読者による懲遷や、自発的発見・開拓に広がっていった流れを想像することができよう。

さて、そのように、その後は、読者などからの懲遷もありつつ、最終的には自身で選書するまでに至っているのだが、この最初の契機の受動性・外発性については、さまざまに考えることができるだろう。

一つは今見てきたオールズバーグ好きがいつからだったのかという問題であり、これは村上春樹が児童文学への関心をいつからどのように持っていたのかを考える際にも大事な問題になるはずだ。そしてもう一つは、依頼を引き受けた理由が、そのオールズバーグ好き故かどうか（あるいはそれだけかどうか）につながるのだが、絵本に関わる契機に果たしてその外発的なもの以外のものがなかったかどうか、という問題である。つまり最初の絵本翻訳『西風号の遭難』の2か月後には、後に見る非翻訳創作絵本である『羊男のクリスマス』が刊行されているところからは、版元からの勧めとは無関係に春樹の中での絵本のスイッチが入っていたという可能性（あるいはその逆の、絵本翻訳を引き受けたことで自作絵本の刊行が促された、という可能性）もあり、実はそうであれば面白いという期待を持ちつつも、残念ながらこれをめぐる証言は今のところ得られてはいない。

そして三つめは、その初翻訳の契機を開陳した時期の問題である。『村上春樹翻訳（ほとんど）全仕事』まで（各翻訳書の「あとがき」を除けば）翻訳絵本について語る機会がほとんどなかった中では、きわめて自然な情報提供の仕方であって、そこには何の作為もないと受け取ることが自然なのだろうが、それまでのオールズバーグの10冊の絵本の刊行の際にも付けられただろう（これも総頁数による版元からの要請の可能性もあるかもしれないので微妙ではあるものの）後書きの中でオールズバーグとの最初の関わりを述べる機会もあっただろうにもかか

ならず、この時期になって開陳した背景として、この時点では村上春樹の中で絵本翻訳の仕事が自分の中に確かに位置づけられた、ということがあるのかもしれないという想像も可能なのである。すなわち、今は絵本翻訳家になりきれたから、最初の契機を〈例外〉として述べられるようになった、ということである。もう少し強く言えば、それが〈例外〉で、そもそも絵本翻訳の仕事は自分の主体的な仕事なのだ、という自覚あっての開陳、宣言（告知）を行えたともとれるということである。それはつまり、（これはもっと後になるが）『おおきな木』の「訳者あとがき」で、次のように述べられることが、シェル・シルヴァスタインだけでなくそのまま翻訳者の村上春樹にも当てはまるのではないか、ということである。

本人の話によれば、とくに子供向けの本を書くつもりはなかったのですが、出版社の担当編集者に「あなたならぜったいに素晴らしいものが書ける」と励まされ、尻を叩かれ、気乗りしないまま書き始めたそうです。でもそのあとも子供向けの本を書き続けているところを見ると、書いているうちに「こういうのを書くのも、向いてるのかもな」と思い直したのかもしれない。その編集者には人を見る目があったようですね。¹¹⁾

ところで『村上春樹翻訳（ほとんど）全仕事』の中の「翻訳作品クロニクル」の章では、〈クロニクル〉という表題のとおり翻訳作品が年代順に並べられているなかで、この時点での全21冊の翻訳絵本が、（その作家別に各1頁割り当ての形で）全5頁で解説されている。翻訳者のあとがきが付いていない本の方が多いなかでは訳者自身のコメントは貴重ではあるが、オールズバーグの全11冊の本については最初の『西風号の遭難』が代表として取り上げられる他は写真と書誌が紹介されるにとどまるものであり、しかも11冊の中で例外的に「あとがき」が付されていたのが『西風号の遭難』だったので、（そしてこの場合には新しい貴重な情報が付け加えられていたわけだが）新たに他の絵本に関して付け加わった情報はほとんどないし、他の作家の本に関しても¹¹⁾皆偶然にも後書きが付されているものばかりであり、唯一の例外が同じくオールズバーグが絵を担当

しつつも、物語部分の作者がマーク・ヘルプリンである『白鳥湖』に付されたコメントであった。そこではオールズバーグを〈特異な画家〉とした上で、〈僕もできればいちど彼といっしょに仕事をしたいなと思っているのだけど、なかなか機会がないですね。〉¹²⁾と述べている。もちろん訳者としての仕事は他に11冊も為されている以上、ここで言う〈いっしょ〉の仕事とは村上春樹の物語にオールズバーグから絵を挿して貰うという仕事に他ならず、（もちろん大人向けの小説への挿絵の可能性もあるので直ちにここに村上春樹の児童文学志向を読むのは危険であるにしても、少なくとも）《絵本》という形態に村上春樹が関心と意欲を持っていることが確かに表明された言葉として注目に値しよう。

III 村上春樹の創作絵本

さてしかし以上は、村上春樹における翻訳絵本についてであった。しかも最後のオールズバーグとの合作意欲に関しては、絵を描いてもらうために先方に原作物語を送る際には、逆に日本語から英語への翻訳が必要になるとしても、それは今まで見てきたところの（英語の他者の言説を日本語へ置き換える）翻訳絵本とは意味が違う。原作者としてはまず物語を書き、それを画家に提出するという意味では、日本人画家との合作の絵本を作るのとほとんど意味は変わらないはずだ。そう、（すでに出来上がっている絵本の物語部分を抜き出してその英語を日本語に移し替える作業を行なう）翻訳絵本から話題を始めてしまったが、実はこうした（もちろん絵（A）からインスパイアされて物語（B）が紡ぎ出されるという可能性もある²⁾が、出来上がっているBをB'に変換するという意味での）《翻訳》という作業の入らない《絵本》への関与は、実は村上春樹にとってはおなじみのことだったのである。

そもそも最初の翻訳絵本が刊行された1985年9月には、その2月後に『羊男のクリスマス』（85・11）が佐々木マキとの共著の形で出されていたのだし、《絵本》という扱いを（〈村上春樹と安西画伯が初めてコンビを組んだ絵本版超短篇集〉（『村上春樹全小説ガイドブック』洋泉社、10・12）のように、されている場合もいくつかあるものの、そうは）されないことの方が一般的であろう『象工場のハッ

ピーエンド』(83・12)、『ランゲルハンス島の午後』(86・11)といった安西水丸との共著なども既にあった⁽³⁾のであり、その後も『村上朝日堂超短篇小説 夜のくもざる』(安西水丸との共著、平凡社、95・6)といった本が出され、そしてこれは受動的な(というか村上春樹の方が原作者としての)ものとなるがドイツのイラストレーターであるカット・メンシックのエッチングをふんだんに入れた『ねむり』(10・11)『パン屋を襲う』(13・2)『図書館奇譚』(14・11)『バースデイ・ガール』(17・11)のシリーズも既に4冊を数えている、という具合に、《絵本》というジャンルは村上春樹にとって大変馴染んだものだったのである。挿絵の入った本との区別がつけにくいところだが、(自らの父親について初めて語られたことで話題になった自伝エッセイ『猫を棄てる 父親について語る時』(20・4)まで含めることには違和感が大きいだろうが)ここでは仮に単純に、背表紙等で共著者と明記された者の作品のみで構成された頁を多数含むと判断できるものを《絵本》と規定したい。そうしないと安西水丸のイラストの挿入されている村上朝日堂シリーズのエッセイ集⁽⁴⁾は皆絵本になってしまうし、膨大な文字数を収める『そうだ村上さんに聞いてみよう』以下のメールのやりとり本⁽⁵⁾も、同じく安西の絵が入っているということで、絵本としなければならなくなってしまう。となると回文絵本まで含めて全37冊の絵本を村上春樹は刊行していることになる。(巻末の付表「村上春樹絵本(翻訳・自作)リスト」「自作編」参照。)

そうした中に、これこそ村上春樹の絵本と言える『ふわふわ』(初刊98・6)を置いてみれば、たとえば最初の同時代評にしてからが「〈今週のブック〉インタビュー 黄金コンビ初の絵本！」(無署名、「東京ウォーカー」98・8・4。インタビューは村上春樹ではなく安西水丸)という見出しを付けられていたように、村上春樹にとっての絵本テキストということで際立って特殊なものに見えていたテキストが、まさしく村上春樹らしい作品として見直されてくるはずである。もっともこの同時代評の表題は安西水丸自身が「僕たちは共著はたくさんあるけれど『絵本』という形では今までなかったんですね。」⁽³⁾と発言していることにも拠っているのだから、

当の絵本の共著者自身がそれまでのものを《絵本》と認定していなかった(安西は「二人ではじめて出した絵本は「ふわふわ」(講談社刊)だった。ふわふわした年老いた猫の話で、村上さんがいかにこの猫を愛しているかがしみじみとつたわってくる話だった⁽⁴⁾と後年になっても述懐している)ということになると話は混乱してくるが、そうであれば、もう一方の共著者である村上春樹は(翻訳絵本ではなく絵本そのものについては)どのように発言しているかが大変興味深くなってこよう。

IV 村上春樹にとっての絵本

しかし、最も絵本らしい絵本『ふわふわ』に言及する「解題」(『村上春樹全作品1990～2000①短篇集I』講談社、02・11)はあるもののそれは別にすると、ここでも(翻訳絵本と同様に)村上春樹の直接発言を探すことは非常に難しい。そうした中では実に貴重なものとして雑誌『MOE』(11・1)の小特集「村上春樹の絵本ワールド」があり、実は先に引いた安西の文章もそこに載せられていたのであるが、そこで村上春樹は「村上春樹さんに絵本について聞きました」という四つの質問に丁寧に答えていたのだ。

これがシェル・シルヴァスタイン『おおきな木』(10・9)の村上春樹新訳版刊行直後だったために、四つの質問のうち二つは「Q3 初めて『おおきな木』を読んだとき、どんな印象を抱きましたか?」
「Q4 村上さんの最新作『1Q84』は、「愛」が作品を流れる大きなテーマの一つになっていました。性質は異なりますが、『おおきな木』も「愛」がテーマです。この2つの最近のお仕事の間に、何か共通するものを感じましたか?」というものになっているが、その前の二つの質問に対する村上春樹の答えはとても参考になる。「Q2」の「〈絵本を翻訳するとき、子どもが読者になることを意識していますか? 小説を翻訳するときと、選ぶ言葉の種類はどんなふうに変わりますか?」という(やはり「MOE」編集部も村上春樹を絵本作家としてよりも絵本翻訳者としてみているということで興味深い)質問に対して、「子どもが読者であることはもちろん意識」した上で、その結果として「なるべくむずかしい言葉や表現は使わないように心がけることになります。ひ

とつての文章を日本語に移すときにも、可能な限りシンプルでわかりやすい表現を探します。声に出して読んで読みやすい、耳で聞いて理解しやすい言葉を見つけようとしています。と述べ、さらに〈そういうことを意識しながら文章を書いていると、僕自身の小説の文章の勉強になります。〉と言い、〈絵本の翻訳というのは、見た目よりずっとむずかしいですし、そのぶんやりがいがあるとも言えます。〉¹⁵⁾と結んでおり、《絵本》の翻訳が村上春樹の創作にとって大変大きな意味を持つものであることが語られている。なるほど村上春樹の文学は（ある程度抽象度が高い語彙が使われることはありつつも）全体としては平易な文章となっている。しかしそれが出発期から一貫したものであるとき、因果関係まで結論することはしにくい、そうした文体を維持し続けるのに絵本翻訳の与るところが大きかったことを言うことはできるだろうし、少なくとも両者の親和性・共通性を確認することはできよう。

また「Q1」の〈村上さんはオールズバーグを中心に、現代のアメリカの絵本を翻訳していますが、これらの作品にどんな魅力を感じますか？ また、小説とは異なる絵本という表現形態に、どんな魅力や可能性を感じていますか？〉という問いの前半は、上記の「Q2」同様に《絵本》というよりは前節で見た《翻訳絵本》についてのコメントということになるので、ここでは省くとして、質問の後半に対しては、〈最近絵本を書きませんが、そのうちに機会をみつけてまた書いてみたいと思っています。〉という先の「翻訳作品クロニクル」の中で示されたのと同じ意欲が表明されている。これは一見すると掲載誌へのリップサービスであるかのようにも受け取れるが、続く〈僕の場合は絵本と言っても、子どものためというよりほとんど自分の楽しみのために書いているようなものなのですが。〉という言葉に照らすと、後述する、名前の掲げられた作品など、〈羊男〉というお気に入りキャラが登場して本当に楽しんで書いたものだろうと思わせるものなので、本心からのものと受け止めるべきだろう。さてその村上春樹自身が名前を挙げている作品とは、〈翻訳ではありませんが〉と断ったうえで〈とても好きな作品です。〉として挙げられていたものなのだが、それは「ふわふわ」ではなく、〈佐々木マキさん

と僕が共同で出した二冊の絵本『羊男のクリスマス』と『ふしぎな図書館』¹⁶⁾なのである。少なくともこの言い方からは村上春樹は自らの創作絵本を『ふわふわ』一つに限定しているのではなく、少なくとも先行するこの2冊もカウントしているということが分かるのである。さらにはもう一つ〈絵と文章がお互いに影響を与えながらお話が進んでいくのはとても楽しい作業です。〉という言葉がその二作品の名前が挙げられた後に続けられており、これは村上春樹の何冊かの創作絵本の創作過程が絵と物語との同時進行的なものなのかもしれないという推測を可能にさせて興味深いところなのだが、『羊男のクリスマス』や『ふわふわ』の場合には当てはまる可能性も否定しきれない¹⁶⁾ものの、これは既発表の「図書館奇譚」（「トレフル」82・6～11）という小説が『ふしぎな図書館』という絵本になったという経緯に照らせば、これを創作のそれと当てはめるのではなく、〈楽しい作業〉とは《絵本》を読むときのむしろ読者におけるそれとすべきだろう。

以上のように、村上春樹は、〈最近絵本を書きませんが〉という言葉にも明らかなように、数多くの翻訳絵本以外に、自身を絵本作家としても規定しているし、本人がカウントしていないにしてもわれわれには絵本と捉えうる多くの作品を世に出しているのだが、それらは児童に読ませるものである所謂児童文学としての絵本ではなく、大人向けの絵本として書かれていたのだが、一見子ども向けに見えてしまう『ふわふわ』の場合にも、もともとは大人向けのエッセイ（『NUNO NUNO BOOKS : FUWA FUWA』株式会社布、98・5）として書かれていたものだった（詳しくは原（2017）¹⁷⁾参照）。

そこから振り返った時に興味深いのは、彼が翻訳絵本に関して、次のように述べていることだ。

たとえば『帰って来た空飛び猫』については、その「あとがき」で、〈十歳のころに戻ってこの本を読んでみたいという気持ちを抱かれる読者〉への同感を示しつつも〈言うまでもないことですが、ファンタジーというものには年齢制限はありません〉¹⁸⁾ということ述べて、ル＝グウィン作品が大人向きであることを前提にしていたし、『おおきな木』についても、その「あとがき」で、〈作者シルヴァスタイ

ンは子供向けの本というかたちを借りてはいるけれど、結局のところ誰のためでもなく、自分自身の心になすすぐ向かってこの物語を書いているのだ、と言ってもいいと思います。〉としていて単純な〈子供向け〉ではないことを前提に、〈そのような姿勢が、あくまで結果的にですが、子供たちの心を素直に打つのだと思います〉と述べる際にも、〈(もちろん大人たちが心を打たれてもちっともかまわないのですが)〉¹⁹⁾ という補足を忘れないのだ。

こうやって見てみれば、村上春樹が大人向けに絵本を出すことと、翻訳絵本で、決して子どもだけに向けたわけではない原書を(依頼であれ懲遷であれ結果的に)選んで訳していることには同じ姿勢を見ることができるとは言えない。〈僕の場合、翻訳と書くことが最初からやっぱりどこかでクロスしているんですね。〉²⁰⁾ と語る村上春樹にあっては、絵本の場合にもその両方の領域がクロスしているのだ。〈子供が読んでも素直に面白く、大人が読んでもそれなりに感じるころの多い、すぐれた読み物〉²¹⁾ が春樹の翻訳絵本であった時、彼の創作絵本の多くはその逆だと言えるのかもしれない。

翻訳と創作がクロスし、大人の世界と子どもの世界がクロスする。その両方をクロスさせるものは、寓意性あるいはファンタジー性である。まさに〈ファンタジーというものには年齢制限はありません〉ということである。

こうした結論は、村上春樹の児童文学との親和性を論じようとしているわれわれの目論見の無効性に見え兼ねないが、そこから、だから村上春樹の作品は児童文学の範囲を超えている、というよりも、むしろ村上春樹文学の本質に児童文学に通ずるファンタジー性を見るべきなのであろう。実は村上春樹は、デビュー直後にあっても既に〈再構築された寓話の世界みたいなほうにもっていったらと思う〉²²⁾ という明確な方向性を持ち、そしてそれを実践してきているのである。他国／自国の言語をクロスする翻訳と創作を行き来し、大人／子どもの双方の世界をクロスさせる自在性は、いわゆる児童文学におけるジャンルであるファンタジーの定義を超越した、まさにファンタジー性を体現した実践であるといえる。

ところで村上春樹は(絵本に限らない)翻訳の仕

事について、〈僕の小説を読む人がリファレンスみたいな感じで読むということはあると思います。〉²³⁾ と述べていた。それに対して柴田が〈村上春樹の文学を考える上で。〉と承けていたが、われわれも〈村上春樹の文学を考える上で〉村上春樹の《絵本》を(そして翻訳を、翻訳絵本を)見ていくべきなのである。本稿は、そのための提言と資料提供に徹したが、村上春樹における寓話性、ファンタジー性については、今回はそこまで踏み込めなかった、彼の訳した、あるいは書いた絵本一つ一つを丁寧に読み解くことで確認し、それを〈リファレンス〉として、絵本以外の、村上春樹の本領である文学の中の寓話性を各作品の核として明らかにしていくことを次の課題としたい。

【注】

- (1) 例外的には先のル＝グウィン『空飛び猫』の翻訳を懲遷した〈読者〉が実は福岡伸一であったということが、「翻訳作品クロニクル」の中で明かされている。
- (2) 川端康成における東山魁夷の例などもあるし、村上自身で言えば和田誠との『ポートレート・イン・ジャズ』(新潮社、1997・12、01・4)がそうである。また、次に述べる「羊男のクリスマス」の場合は、まず村上春樹の依頼によって描かれた佐々木マキの絵に対して、村上春樹が文章を送り、それが最初の絵と全く繋がらないものであったので、佐々木マキが挿絵を多数描いて、完成させた、と後書きに記されている経緯は、まさしく通常の絵本とは生成過程が異なることを表している。
- (3) しかし『村上春樹全小説ガイドブック』でも後者は〈カラーイラスト付きエッセイ集〉とされているので、《絵本》かどうかの判定は創作かエッセイかの区別にあるようだが、科学絵本・写真絵本といったジャンルがあることを考えた時、何が《絵本》かの判定には別の観点が必要だと思われる。〈実は、絵本についての確固たる定義は存在していない。〉²⁴⁾ のであり、ここでは〈絵本〉を〈絵を主体とした児童向読物〉²⁵⁾ としてのみ扱わないことはもちろんである。
- (4) 『村上朝日堂』(若林出版企画、84・7)、『村上朝日堂の逆襲』(朝日新聞社、86・6)、『はいほー! 村上朝日堂』(文化出版局、89・5)、『うずまき猫のみつけかた 村上朝日堂ジャーナル』(新潮社、96・5)、『村上朝日堂はいかにして鍛えられたか』(朝日新聞社、97・6)
- (5) 『村上朝日堂夢のサーフシティー CD-ROM版』(朝日新聞社、98・7)、『「そうだ、村上さんに聞いてみよう」と世間の人々が村上春樹にとりあえずぶっつける282の大疑問に果たして村上さんはちゃんと答えられるのか?』(朝日新聞社、00・8)、『スメルジャコフ対織田信長家臣団 CD-ROM版村上朝日堂』(朝日新聞出版、01・4)、『少年カフカ 村上春樹編集長』(新潮社、03・

6) 『「これだけは、村上さんに言うておこう」と世間の人々が村上春樹にとりあえずぶっつける330の質問に果たして村上さんはちゃんと答えられるのか?』(朝日新聞社、06・3)、『「ひとつ、村上さんでやってみるか」と世間の人々が村上春樹にとりあえずぶっつける490の質問に果たして村上さんはちゃんと答えられるのか?』(朝日新聞社、06・11)、『村上さんのところ』(新潮社、15・7)

(6) 「ふわふわ」の場合には、最初はエッセイとして発表されていたものである以上、当初から絵が先にあったわけではないのはもちろんだが、絵本への改稿の過程では、安西水丸の絵の方からの改稿への影響が皆無だったとは言い切れない。

【引用文献】

- 1) 村上春樹・柴田元幸 (2017) 『村上春樹翻訳 (ほとんど) 全仕事』、p. 172、中央公論新社。
- 2) 村上春樹・柴田元幸 (2019) 『本当の翻訳の話をしよう』、p. 69、スイッチ・パブリッシング。後、再構成と補筆された増補版が新潮文庫、2021・7。
- 3) 村上春樹 (1997) 「あとがき」『素晴らしいアレキサンダーと、空飛び猫たち』講談社。
- 4) 同上
- 5) 村上春樹 (2001) 「訳者あとがき」『空を駆けるジェーン』講談社。
- 6) 村上春樹 (1993) 「あとがき」『空飛び猫』講談社。
- 7) 村上春樹 (2008) 「訳者あとがき」『ポテト・スープが大好きな猫』講談社。
- 8) 村上春樹 (2018) 「訳者あとがき」『わたしのおじさんのロバ』あすなろ書房。
- 9) 村上春樹 (2017) 「翻訳作品クロニクル」『村上春樹翻訳 (ほとんど) 全仕事』、p. 21、中央公論新社。
- 10) 同上
- 11) 村上春樹 (2010) 「あとがき」『おおきな木』あすなろ書房。
- 12) 村上春樹 (2017) 「翻訳作品クロニクル」『村上春樹翻訳 (ほとんど) 全仕事』、p. 34、中央公論新社。
- 13) 無署名 (1998) 「〈今週のブック〉インタビュー 黄金コンビ初の絵本!」『東京ウォーカー』1998年8月4日号、p. 155、角川書店。
- 14) 安西水丸 (2011) 「「ふわふわ」を描いた時のこと」『MOE』2011年1月号、p.155、白泉社。後『村上春樹とイラストレーター—佐々木マキ、大橋歩、和田誠、安西水丸—』(ナナロク社、2016・7) p. 166に直筆影印で再掲。
- 15) 村上春樹 (2011) 「村上春樹さんに絵本について聞きました」『MOE』2011年1月号、p. 84、白泉社。
- 16) 同上
- 17) 原善 (2017) 「絵本について論ずるときに我々の論ずること—村上春樹「ふわふわ」論のために—」『敬心・研究ジャーナル』第1巻第2号、pp. 51-61、敬心学園。
- 18) 村上春樹 (1993) 「あとがき」『帰ってきた空飛び猫』講談社。
- 19) 村上春樹 (2010) 「あとがき」『おおきな木』あすなろ書房。
- 20) 村上春樹 (2019) 「翻訳の不思議」『本当の翻訳の話をしよう』、p. 59、スイッチ・パブリッシング。
- 21) 村上春樹 (2019) 「訳者あとがき」『はぐれくん、おおきなマルにであう』あすなろ書房。
- 22) 村上春樹 (1979) 「私の文学を語る」(川本三郎によるインタビュー) 『カイエ』1979年8月号、p. 209、冬樹社。
- 23) 村上春樹 (2021) 「翻訳にプリンスはいる」『本当の翻訳の話をしよう 増補版』、p. 495、新潮文庫。
- 24) 正置友子 (2013) 「日本における子どもの絵本の歴史：千年にわたる日本の絵本の歴史 絵巻物から現代の絵本まで その1、平安時代から江戸時代まで」『メタフシカ』第44巻、pp. 81-98、大阪大学大学院文学研究科哲学講座。
- 25) 武田京子 (2006) 『絵本論』、p. 8、ななみ書房。

受付日：2022年11月9日

村上春樹絵本（翻訳・自作）リスト（翻訳編）

タイトル	著者 (原作者)	著者 (絵)	出版社	出版年	著訳者 の言葉	頁数 (※1)	大きさ (※2)	
							縦	横
西風号の遭難	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1985/9/30	あり	32	24	30
急行「北極号」	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1987/12/10	—	32	24	30
おじいさんの思い出	トルーマン・カポーティ	山本容子（銅版画）	文藝春秋	1988/3/15	あり	75	20	12
名前のない人	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1989/8/31	—	32	24	28
あるクリスマス	トルーマン・カポーティ	山本容子（銅版画）	文藝春秋	1989/12/15	あり	77	20	12
クリスマスの思い出	トルーマン・カポーティ	山本容子（銅版画）	文藝春秋	1990/11/25	あり	79	20	12
ハリス・バーディックの謎	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1990/11/30	—	31	24	28
白鳥湖	マーク・ヘルプリン	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1991/12/20	—	94	27	20
空飛び猫	アーシュラ・K・ル＝グウィン	S. D. シンドラー	講談社	1993/3/26	あり	51	22	16
魔法のホウキ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1993/6/25	—	31	35	22
帰ってきた空飛び猫	アーシュラ・K・ル＝グウィン	S. D. シンドラー	講談社	1993/11/26	あり	59	22	16
まさ夢いちじく	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1994/9/30	—	31	29	22
ベンの見た夢	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	1996/4/5	—	32	26	22
素晴らしいアレキサンダーと、空飛び猫たち	アーシュラ・K・ル＝グウィン	S. D. シンドラー	講談社	1997/6/25	あり	66	22	16
空を駆けるジェーン 空飛び猫物語	アーシュラ・K・ル＝グウィン	S. D. シンドラー	講談社	2001/9/20	あり	54	20	14
いまいましい石	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	2003/11/30	—	31	29	23
2ひきのいけないアリ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	あすなろ書房	2004/9/30	—	31	31	21
魔術師アブドゥル・ガサツィの庭園	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	あすなろ書房	2005/9/10	—	31	25	31
ポテト・スープが大好きな猫	テリー・ファリッシュ	バリー・ルート	講談社	2005/11/28	あり	33	27	26
さあ、犬になるんだ！	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	河出書房新社	2006/12/20	—	32	31	24
おおきな木	シエル・シルヴァスタイン	シエル・シルヴァスタイン	あすなろ書房	2010/9/2	あり	57	23	19
わたしのおじさんのロバ	トビー・リドル	トビー・リドル	あすなろ書房	2018/12/5	あり	32	27	24
はぐれくん、おおきなマルにであう	シエル・シルヴァスタイン	シエル・シルヴァスタイン	あすなろ書房	2019/11/11	あり	99	19	23
ジュマンジ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	クリス・ヴァン・オールズバーグ	あすなろ書房	2019/12/20	—	31	26	28

村上春樹の中の絵本

(自作編)

タイトル	著者 (原作者)	著者 (絵)	出版社	出版年	著訳者 の言葉	頁数 (※1)	大きさ (※2)	
							縦	横
象工場のハッピーエンド	村上春樹	安西水丸	CBS・ソニー出版	1983/12/5	—	128	22	16
羊男のクリスマス	村上春樹	佐々木マキ	講談社	1985/11/25	あり	68	22	19
ランゲルハンス島の午後	村上春樹	安西水丸	光文社	1986/11/30	あり	104	27	19
〈村上朝日堂超短篇小説〉 夜のくもぎる	村上春樹	安西水丸	平凡社	1995/6/10	あり	237	20	15
ふわふわ	村上春樹	安西水丸	講談社	1998/6/25	—	23	22	19
またたび浴びたタマ	村上春樹	友沢ミミヨ	文藝春秋	2000/8/30	あり	185	6	12
ふしぎな図書館	村上春樹	佐々木マキ	講談社	2005/1/31	—	92	16	12
うさぎおいしーフランス人 村上かるた	村上春樹	安西水丸	文藝春秋	2007/3/30	あり	265	20	14
ねむり	村上春樹	カット・メンシク	新潮社	2010/11/30	あり	93	20	14
パン屋を襲う	村上春樹	カット・メンシク	新潮社	2013/2/25	あり	77	20	14
図書館奇譚	村上春樹	カット・メンシク	新潮社	2014/11/25	あり	75	20	14
バースデイ・ガール	村上春樹	カット・メンシク	新潮社	2017/11/30	あり	61	20	14
猫を乗てる 父親について語るとき	村上春樹	高妍	文藝春秋	2020/4/25	あり	101	18	12

※1 「頁数」は刊行物に印字されているノンブルに基づいて記載しており、基本的に「本扉」から起算し、作品の終結部あるいは「あとがき」(含む)までとしているが、「空飛び猫」シリーズについては「口絵」から起算している。

※2 「大きさ」は絵本あるいは単行本のサイズを、縦横1cm未満を切上げて記載している。

保育記録論の背景にある発達観の固有性

— 鯨岡峻と大宮勇雄の場合 —

安部 高太朗¹⁾ 吉田 直哉²⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪公立大学

The Uniqueness of the View of Development behind the Theories of Childcare Records

— The Case of Isao Omiya and Takashi Kujiraoka —

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Koriyama Women's College

²⁾ Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、鯨岡峻のエピソード記述と大宮勇雄の学びの物語に着目し、保育記録が記録対象として何を残すのかを決める前提には、その記録論に固有の発達観があることを示す。エピソード記述の背景には、従来の保育記録が子どもの発達的能力面にのみ焦点化しており、子どもの発達における心の面が取り上げられてこなかった、という批判がある。それゆえ、エピソード記述では、子どもが変容する様子が、保育者に心の揺れ動きとして間主観的に感じ取られた場面が記録される。発達の本質を心の育ちに見るのである。学びの物語は、一人の子どもの行動を継続的に記録する。発達の本質は文化的な実践への参加だとする、ロゴフらの社会文化的アプローチに基づく発達観に立ち、子どもの行動の変化を保育者が学び・発達として意味づけていく。二つの記録論の前提となる発達観が著しく相違するように、記録方法の選択は、記録対象・目的等の前提を考慮してなされるべきである。

キーワード：エピソード記述、心の育ち、学びの物語、文化的な営みとしての発達、正統的周辺参加

1. 本稿の対象及び問題の所在

本稿は、保育記録論における記録対象としての保育の中の子どもの発達の位置づけ、つまり、保育記録論には、記録として何を残すのかを決める前提となる特有の発達観が存在することを示すことを目指すものである。本稿では、鯨岡峻の「エピソード記述」と大宮勇雄の「学びの物語」という2つの保育記録に着目し、それぞれが背景に有する発達観を明らかにする。本稿が、保育記録論の背景にある発達観に着目するのは、現状の多様な保育記録方法が、いずれもどのような保育実践においても活用可能で

ある汎用性を有するかのように捉えられていることの問題性を指摘するためである。多様な保育記録論があるのは、それぞれの保育記録論において、単に記録方法が異なるということだけでなく、当の記録によって残される対象、つまり記録に残されるべきだとされる保育実践の性質が異なっていることを意味しているのではないか。それにもかかわらず、複数の保育記録の相違は、単に形式上の相違に過ぎず、それらはどのような保育実践であっても応用可能だと想定されている現状がある。

本稿で対象とするエピソード記述、学びの物語に

についても、それぞれの記録の形式上・方法上の特徴は紹介されてきているものの、具体的にどのような保育実践が記録されるものだと想定されているかという視点からの言及は、先行研究においては見当たらない。以下、先行研究を見ていく前に、予め、本稿の対象とするエピソード記述及び学びの物語について、両者がどのような保育記録として提示されているのかを整理しておこう。

エピソード記述は、発達心理学者の鯨岡峻によって提唱されたものであり、従来の客観的な事実のみを記していたとされる保育記録への批判意識から構想されたものである。エピソード記述についての鯨岡自身の明解な定義は見当たらないものの、保育の文脈に即していえば、それは保育実践の当事者が子どもとのやり取りのなかで心を揺さぶられた出来事を「エピソード」として描きだす保育記録だと言える。鯨岡が批判した従来の保育記録では、彼が保育の本質だと見ている、保育者と子どもとの間で生じる「目には見えない心と心の触れ合い」を描くことができず、心と心の触れ合いを記録として残すにはエピソード記述が最適だとしている（鯨岡・鯨岡 2007：14）。保育実践の当事者が「目には見えない心と心の触れ合い」を描くことができるのは、子どもと保育実践の当事者との間に間主観性が生じるからだとしており、保育実践の当事者は子どもの心を間主観的に分かることができるので、それゆえに記録者は当事者でなければならないとされている。エピソード記述は、上記の当事者間の心と心の触れ合いを描いた情動的体験を含む保育実践の中の出来事があるがままに描く「エピソード本体」、エピソード記述の読み手がエピソード本体で描かれる内容を理解できるように、出来事の文脈を記す「背景」、なぜ当該のエピソードを取り上げたのか、そこから何を思ったのかを記す「考察」の3点セットからなる記録方式だとされる（鯨岡・鯨岡 2007：68f.）。エピソード記述の3点セットに、「背景」や「考察」が含まれるのは、エピソード記述が同僚保育者に読まれることを前提とした保育記録だからである。エピソード記述は保育実践の当事者だからこそ描けるものだとされており、当該場面を仮に映像に収め、逐語録をつくったとしてもエピソード記述にはならないことが示唆されている（鯨岡 2005：173f.）。この

ことが意味するのは、エピソード記述とは、記録者が何を「エピソード」として取り上げるかを主体的に選び取ったうえで描かれるものだというのである。

学びの物語 (learning story) は、ニュージーランドの幼児教育学者マーガレット・カーによって提唱されたものであり、それを日本に精力的に紹介した人物が大宮勇雄である。大宮は、学びの物語を「日々繰り返し広げられる園生活の中での『学び』を、一人ひとりの子どもの目線に立って文章で書きつづった、子どもが主人公の物語」だと定義している（大宮 2010：45）。学びの物語は、エピソード記述と同様に保育者によって記録されているが、記録に残されるものは具体的な子どもの行為・言動である。大宮は、学びの物語に綴られるものは、遊びの場面や課題活動でないといけないという制約はなく、たとえ1行でもいいから子どもについて気づいたことを描写し、記録することを重視するものだという。さらに、学びの物語の最も重要な特徴として、子どもが肯定的に見えるようになるための視点を提示している点が挙げられている（大宮 2010：46）。子どもが肯定的に見えるようになるための視点というのは、子どもの行為が「学び」として見えるようになる視点でもあり、それは、①何かに関心を持つ、②熱中している、③困難に立ち向かっている、④自分の考えや気持ちを表現する、⑤責任をとる、という5つの視点である（大宮 2010：48ff.、カー 2013：161）。この5つの視点が記録の視点として定まっており、記録者は、子どもの行為・言動を、これらの視点を通して継続的に見ていくことになる。なお、この5つの視点は、学びの物語が背景としている発達観が社会文化的な発達観であることと関連しており（後述）、5つの「社会文化的な実践への重要な参加の形態」だともされている（大宮 2010：49）。つまり、学びの物語とは、子どもが社会文化的な実践に参加していく度合いを継続的に見て取ろうとするものであり、それは子どもが社会文化的に発達していく物語なのである。学びの物語の記録者は、エピソード記述とは対照的に、記録者は保育実践の当事者とは限定されておらず、誰が記録してもよいことになっている（大宮 2011a：124）。

以上、エピソード記述、学びの物語それぞれの特

質について見てきた。先行研究においても上記の特質に触れたものはあるが、両記録論が、当然想定しているはずの、保育記録として何を・なぜ残すのかという点への言及はほとんどなされてこなかった。例えば、師岡章は、エピソード記述を保育者が実際の保育の場面を思い出しながら主観的に大切にしようと思っている側面を残し、省察するための保育記録だと述べる（師岡 2015：234f.）。師岡は、保育記録について、文字記録と視聴覚記録に大別したうえで、このうちの文字記録の代表例としてエピソード記述を位置づける。但し、師岡は、文字記録と視聴覚記録の記録方式がそれぞれどのような特質を持つかは述べているものの、どのような保育実践を記録するのに、どの記録方式が親和的だと言えるのかについては言及せず、エピソード記述がいかなる保育実践にも有効な記録であるかのように位置づけられている。他にも、室田一樹は、他の従来からある保育記録と対照的に、エピソード記述は、描き手である保育者の気持ちや思いを踏まえて描かれる出来事の意味を考えることができるため、子どもが育つ意味と保育者の在りようを問うものだと評価している（室田 2016：i）。室田のこのような評価は、エピソード記述の保育記録としての特質である、描き手である保育者と子どもが保育の場で何を感じてやり取りを交わしたのが生き生きと伝わってくるような記録こそ意味があるという見解から生じているのであろう。室田は、エピソード記述を、保育者が子どもの育つ意味を問い直すのに資する記録として見ているが、特段、記述に習熟するための努力が必要だとは見ていないようである。もっとも、室田が誰にでもエピソード記述が描けると想定しているであろうこと背景には、鯨岡自身が、エピソード記述について誰かに描けと言われて描けるものではなく、「これを描きたいと思うエピソードが一人の保育者によって日々の出来事の流れから切り取られるまでは、描こうにも描けない」と述べている（裏を返せば、これを描きたいと思うものさえあれば誰でも描けることを示唆している）ことが影響しているように思われる（鯨岡・鯨岡 2007：23）。

以上のように、汎用性の高い保育記録の一つの様式としてエピソード記述が受け止められているという状況は、学びの物語についても同様である。学び

の物語も、汎用性の高い記録方式として、つまり、どのような保育実践にも適合的で、誰でも書ける保育記録だと見られる向きがあるように思われる。例えば、松井剛太は、丸亀ひまわり保育園と共同して、学びの物語をベースにした「メモリー」と呼ばれる保育記録を作成しているが、「新人からベテランまで、無理なくできる方法にこだわり」ながら作ったと明かしている（丸亀ひまわり保育園・松井 2018：5）。松井がこう述べるのは、学びの物語を誰でも書ける、誰にでも作ることができるという特徴を持った保育記録だと考えているからであろう。他にも、学びの物語を誰にでも可能な保育記録の方式だとする見解は、松井だけに見られるものではない。宍戸良子・三好伸子は、学びの物語を、子ども理解を深める保育記録の方式として受け止めており、具体的な手順と記録形式を提示している（宍戸・三好 2018：48ff.）。学びの物語の背景には、バーバラ・ロゴフが提唱した発達を文化的実践への参加の変容として捉える見方があることに言及はしているが（宍戸・三好 2018：41）、学びの物語の最大の特徴を「たとえ初めてその子どもに出会う人であっても、記録をとる視点が定められているから、記録を書くことができる」と述べて、記録者であるための特別な条件は必要ないとしている。さらには、記録の対象は子どもに限らず、誰にでも活用可能だとしている（宍戸・三好 2018：iii）。宍戸・三好においては、学びの物語を、子ども理解に資する保育記録の方式として紹介し普及させようとする意図が前面に押し出されており、学びの物語がなぜ一人の子どもの行為・言動を継続して捉えるのかという理由についての検討は後景に退いてしまっている。

上記の先行研究は、エピソード記述、学びの物語、それぞれの保育記録としての特質を捉えているものの、いずれも汎用性の高い記録方式として、つまり、特別な努力をすることなく誰にでも書け、かつ、どのような保育実践にも適合する保育記録の方法だと見なされてしまっている。ただ、エピソード記述、学びの物語、どちらも汎用性が高い記録方法だと考えるとき、それぞれの記録方法が前提としている発達観、および発達を実現するための保育方法がどのようなものだと想定されているかについての検討は

なされないままとなる。保育記録方法を、期待される発達観やそれを実現するための保育方法論と切り離して、価値中立的だと見なすことは適切なのだろうか。独自の形式を有する個々の保育記録方法は、それが記録したいと想定する、一定の特質をもった保育実践に適合的なものとして開発されたものなのではないか。ある保育記録方法には、それが記録の対象とする特定の事態が設定されている。記録される対象が異なるということは、記録の目的が異なっていることを示唆しているのではないか。本来、保育記録も、実践も、保育者による意図的な行為なのだとするなら、保育記録の目的と、保育実践の目的は連関しているはずである。保育実践の目的は、子どもの育ちを実現することであるとしたならば、そのような子どもの育ちの姿を書き留めることが記録の目的だということになる。両者の記録の対象が大きく異なり、それゆえに方式が大きく異なっているということは、両者が暗黙のうちに想定している、目標として据えられる子どもの育ちの姿が異なっていることを意味する。それゆえに、保育記録の方式の選択は、保育方法の理念に基づいてなされるべきなのである。このことは、現在までの日本保育学においては十分に検討されてこなかった。

本稿が検討の対象とするエピソード記述と学びの物語は、単に記録形式が異なるだけではなく、記録として何を残すかという保育記録の対象をも違えている。エピソード記述には子どもと保育者との心に残る出来事が記録上残されるし、学びの物語には一人の子どもの具体的な行為が継続して記録される。両者が相違するのは、それぞれが前提としている発達観、それを支える子ども観、すなわち育ててほしい子どもの姿・子ども像が異なっているからではないか。それが本稿の仮説である。しかし、鯨岡、大宮においては、発達観、目指されるべき子ども像が、必ずしも明確に記述されているわけではない。鯨岡と大宮は共に、保育実践を子どもの「発達」に対してポジティブに働きかける行為だとしている。ただ、発達観が相違するため、発達の過程と、記録によって綴られる子どもの姿との関連づけが、両者の間で食い違っていると思われるのである。本稿においては、鯨岡と大宮における「発達」がどのような事態を指しているのかを明らかにすることにより、

その背景をなす暗黙の前提としての子ども観を再構成する。それぞれの記録論が背景とする「発達」がいかなるものかが明かされるとき、エピソード記述が心に残った出来事を、学びの物語が子どもの行為の転換点を、それぞれ記録上残すべきだとしていることの意味が解明されるであろう。

2. エピソード記述の背景にある「発達」観

(1) 従来の保育記録及び発達の捉え方へのアンチテーゼとしての心の育ちに目を向けた発達観

鯨岡峻は、従来から保育においては「子どもの最善の利益」を保障することを心身の発達を保障することだとしてきたものの、心身の発達と言っておきながら、心の面には目が向けられなかったという(鯨岡 2015: 15f.)。従来の発達観は、実際には子どもの能力面に定位して発達を捉えており、これでは「子どもの能力面(目に見える面)の成長しか視野に入らず、心の面(目に見えない面)に大人の目が向けられていなかった」と批判している(鯨岡 2015: 16)。鯨岡は、次のように「心の面」を含めて考える必要性を訴える。

私が最近、「発達とは子どもの身・知・心の面に表れる時間軸に沿った変容を捉える試みである」と述べて、子どもの発達を見る見方のなかに心の面を含めるように強く主張するようになったのも、子どもの心の面が忘れられると、大人の「善意」から導かれる働きかけに子どもの負担になるものが入り込んでいても、そのことに大人が気づかなくなってしまうからです。

(鯨岡 2015: 17 ゴシック体強調は原文)

上記においては、鯨岡の発達観のうちに、特に「心の面」に力点を置いて発達を捉えようとしていることが示されている。つまり、鯨岡において、子どもの発達とは、「心」において生起する変容に重点を置いて捉えられるべき事態なのである。さらに、鯨岡が、発達を、子どもにおける「変容を捉える試み」であると断言していることには注意を要する。というのも、鯨岡においては、発達は、子どもの内面において生起する変容それ自体というより、それを捉えようとする近しい他者(親や保育者など)に

よって捉えられた意味づけの連鎖、もっと言えば、子どもにおいて大人が見てとった物語（ナラティブ）だとされているからである。

ここで鯨岡が「心の面」（＝目に見えない面）に配置しているものは、「能力面（＝目に見える面）」に力点を置いた子どもの発達観であり、子どもに対して「できる、できない」という区分から見ようとする態度である。鯨岡の見るところ、従来の発達観に立って「力をつけることに資することであれば、何でもするという状況」が生まれ、「子どもの心の面の育ちを大きく阻害するようになっていった」（鯨岡 2015：17）。鯨岡において、「心」の発達は、「能力」の発達と対立させられている。

こうした「心の面」が軽視される状況は、単に発達観のみに止まらず、保育記録の様式にも大きな影響を与えたと鯨岡は見ている。鯨岡によれば「これまでの保育記録はそこで起こった出来事を外側から眺めて客観的に描く」ものだったとされ、子どもの「心」は記されることはなかった。さらに、一人の人間として子どもと向き合っていたはずの保育者の主観、いわば保育者の「心」が記されることも全くなかったという（鯨岡・鯨岡 2009：18f.）。従来は、保育記録において保育者の行為を書く際には「保育士は」「保育者は」と書かれ、当該行為の主体であるはずの「私」は隠され続けてきたというのである。子ども、そして保育者の「心」は、それが「主観的」にしか感受され得ない恣意的な現象として、保育実践の対象としてだけでなく、保育記録の対象からも排除されてきたというのである。

従来の「主観性」排除の状況を批判し、鯨岡が提唱するエピソード記述においては、記録者は保育を行った実践当事者の保育者が描くこととされた。実践当事者でなければ保育記録として残せないものとは何か、と言えば、それは、実践当事者に感じられた「子どもたちと保育者との心と心の触れ合い」ということになる（鯨岡・鯨岡 2007：2）。

鯨岡は、エピソード記述の構成要素を、①背景（エピソードとして取り上げられた保育場面の背景にある文脈を記す箇所）、②エピソード本体（実践当事者にとって心が揺さぶられた場面を描いた箇所）、③考察（当該エピソードを取り上げた理由を含めて実践当事者が考えたことを記す箇所）、以上の3点

セットからなるとしているが、このうちの①・③は実践当事者以外の方がエピソード記述として、②を読むことを手助けるために盛り込まれる要素であり、「客観的」に読み手に分かるように書かれることを鯨岡は求めている。つまり、エピソード記述は、保育者の「心」において捉えられた子どもの「心」の動きを、保育者において感じとられたままに綴る「主観的」な記述としてのエピソード本体と、それがエピソードとして保育者に生々しく感じられるに至った経緯についての「客観的」な記述としての背景の複合によって成り立つということである。いわば、「客観的」な記述が、エピソードを「囚」として浮かび上がらせる「地」として作用しているということになる。

（2）エピソード記述が描く「心の発達」

エピソード記述が描くのは実践当事者の保育者と子どもとの「心の触れ合い」であった。それは、保育者と子どもが、間主観的に感じとる両義的な場において観取される現象である。なぜ保育者と子どもとの心の触れ合いをエピソード記述が描くのかと言えば、そこにおいてこそ鯨岡の発達観において強調される心の育ちが現われているからであり、鯨岡にとっての保育の本質とは、保育者と子どもとの心の触れ合いだからであろう。鯨岡が保育者と子どもの「心の触れ合い」に着目したのは、子どもの発達が能力面ばかりに力点を置いて語られてきたということへの批判がある。鯨岡は、子どもを「育てられて育つ」存在として、つまり、勝手に育つものではないと見ているが（鯨岡・鯨岡 2007：10）、ここでの「育てる」というのは何かをさせるという行動に焦点化した振る舞いに還元されるものではない。鯨岡は、この事情を次のように述べている。

そこでの「保育における」保育者と子どもとの関係は、決して行動を認める、制止する、というような行動的な関係に解消されません。むしろ行動的な関わり合いの背後で動いている両者の心と心の絡み合い、つまり、子どもの主体としての思いを保育者もまた主体として受け止めて返すところが、子どもと保育者の関係がどの方向に動いていくかを左右しています。

(鯨岡・鯨岡 2007: 10f. [] 内補足は引用者)

保育者と子どもの関係において子どもを育てる振る舞いは、保育者の行為にのみ還元はされないということの具体例として、鯨岡は「理由もなく周りの子どもを叩く子ども」に対する対応を挙げている(鯨岡・鯨岡 2007: 10f.)。当該の子どもに対して「叩くのはよくない」と好ましくない行動を制止し、規範的な振る舞いを指導する必要があるかもしれないが、鯨岡は、保育者とは「そのように子どもに白黒をつける存在ではない」とし、「保育者の第一の仕事は、そのように乱暴に振る舞わずにはおれないその子のいまの思いをまずは受け止め、その上で、そのような乱暴な振る舞いは大人である自分には認められないという保育者の気持ちをしっかりと伝えることにあるはず」だと述べる(鯨岡・鯨岡 2007: 10)。鯨岡は、保育者の関わり方が子どもの心の面を「育てる」こと、つまり、「心の発達」には好ましいと見ているのである。

長年にわたって鯨岡は、「発達」を個人の能力の伸長という面ではなく、人と人との「関係発達」として捉えてきた。鯨岡のいう「関係発達」とは、「育てる大人と育てられる子どもが『育てる－育てられる』という関係で結びついて、その関係そのものが時間軸を動いて変容していく様」を表す概念である(鯨岡 2016: 31)。鯨岡のいう「関係発達」論の基本的な人間観は「人は常に周囲他者との動的関係性のなかで時間軸に沿って変容し続ける存在」というものである(鯨岡 2018: 5)。ここでの「変容」とは、能力の増減、幸・不幸といった正負の両面を含むものであって、その人が一生涯に亘って他者と切り結ぶ関係のなかで人が変容していくことを指している。エピソード記述として切り出されるのは、保育者と子どもの関係の中で、子どもが変容する様が、心の揺れ動きとして保育者に感じ取られた瞬間であると考えられる。鯨岡は「保育者であれ、教師であれ、保護者であれ、子どもに接する大人は何かをさせる人である前に、子どもの心の動きを把握できる人、その把握した子どもの心の動きに沿って自分も心を動かせる人」でなければならないと述べているが(鯨岡 2018: 20f.)、これは、保育者と子どもとの関係のなかで、保育者が子どもの心の動きを

間主観的に分かり、それに応答することの必要性を述べているのである。エピソード記述は、保育者と子どもとの関係の中で、保育者が、子どもの心の動きを受け止め、応答するという両者の間で生じている心の揺れ動きを描いているが、これは鯨岡が心の育ちと呼ぶものであろう。すなわち、子どもの発達の心の面(子どもの心の育ち)は、保育者と子どもとの関係の中では、子どもの個別具体的な心の動きが、保育者に受け止めてもらうことで生じている(少なくとも、心の育ちとして観取される)のである。鯨岡は、午睡中にある子どもをとんとんと寝かしつけている保育者が、離れたところにいる別の子どもから向けられた「私もとんとんしてほしい」という視線に気づく場面を例に挙げながら、保育者が目の前の子どもの心の動きに寄り添おうとすることの重要性を説いている(鯨岡 2015: 52)。そのうえで、鯨岡は、保育者が子どもの心の動きに寄り添おうとし、子どもと気持ちが繋がる瞬間が分かり、その子どもの喜びが伝わるとともに、保育者もまた気持ちが繋がった喜びを経験する、ということが生じたときに、その保育者が同僚保育者とこの喜びを分かち合いたい気分になると、エピソード記述が生まれるのだとしている(鯨岡 2015: 52)。エピソード記述に描かれる場面は、子どもの心が保育者に受け止められることで当の子どもの心が育ち(自己肯定感の高まり)として観取されるとともに、保育者が子どもの心の動きに気付いたことの喜ばしさを思わず同僚保育者に伝えたいような場面なのである。

3. 学びの物語が前提とする「発達」観

(1) 学びの物語から見える子どもが学ぼうとする姿

大宮勇雄にとって学びの物語が前提とする発達観とは、社会文化的な営みとして発達を捉えるものである(大宮 2010: 25f.)。大宮によれば、社会文化的な発達観において、発達とは「意味のある活動への参加」であり、子どもの行動を、基本的には何か意味のあることに参加しようとする行動だとしてとらえ、その参加のレパートリーが増えていくことを「学び」として捉えようとするものが学びの物語だという(大宮 2010: 46)。つまり、学びの物語で言われる学びとは、子どもの行動を、社会文化的に意

味のある活動に参加していくレポーターが増えていく発達のことであり、学びの物語として記録されるのは、子どもの社会文化的な発達の物語なのである。学びの物語は、先入観を持って子どもを見ることを中断させる。保育者にとって、子どもの行動の意味を読み取るとき、子どもが学ぼうとしている姿が見えてくるのである。これに関して、大宮は、「学びの物語」を、子どもを「肯定的に見る」というように、意図的に探り当てようとして見出されるものではなく、「肯定的に見えてくる」というように、保育者にとって自ずから感知されるものとしている（大宮 2011a：88f.）。大宮はこの事態を『子どものいいところを見つけよう』とか、『できるだけしからなくて、ほめよう』ということを保育者に求めるものではないと注意を促している（大宮 2011a：88）。もちろん、子どもをただ漠然と眺めてただけで「肯定的に見える」わけではないだろう。つまり、大宮が促しているのは、子どもの「見え方」を規定する枠組みの転換、いわばパースペクティブの刷新なのである。

子どもに対するパースペクティブは、子どもの学び、すなわち発達を捉える枠組みでもある。大宮は「学びの物語」という保育記録が、①何かに関心を持ったとき、②熱中しているとき、③困難に立ち向かっているとき、④自分の考えや気持ちを表現する行動が見られるとき、⑤責任を取る行動（人の立場から見ようとする行動）が見られるとき、以上の5つの視点に立って子どもの行為・言動を継続的に記録するものであるとしている（大宮 2010：48ff.）。大宮が、これら5つの視点を重視しているのは、子どもによる自分自身へのコミットメントと、他者へのコミットメントを、発達上の重要なメルクマールと考えているからである。

ただ、注意しておくべきことは、この5つの視点は、必ずしも並列しているわけではないということである。この5つの視点は、この順に、子どもの学びが深まっていく段階を表しているとされる。そしてそれらは同時に、子どもが社会文化的な実践に参加していくレポーターを表してもいる。大宮は「子どもの生き生きとした発達の姿をとらえるためには、発達を『社会的文化的実践への参加とその変容』と捉える必要」があるとしており、上記の5つ

の視点は「そういう発達のとらえ方に立って、幼児期に育てるべき『参加のレポーター』」として導出されたという（大宮 2010：59f.）。

大宮は、このような立場の背景に、発達を文化的な営みと見る社会文化的アプローチがあるとしている。具体的には、バーバラ・ロゴフの発達論に依拠しているという（大宮 2010：22ff.）。ロゴフは、自らが提唱する「発達」を、「人は文化活動に参加しかかわりながら発達するのであり、文化の活動も世代を超えた人々の関与によって発達的に変化する」という個人と社会文化との双方で生じる変容だとしている（ロゴフ 2006：66）。ロゴフは、社会・文化を個人の発達に影響を与える固定的なものとは想定してはいない。個人が社会・文化的実践に参加することでその個人が変わるということと、同様に、そのように諸個人が社会・文化的実践に参入することで当該の社会・文化の方も変容していくものだというように、相互作用的・相互変容的なものとして、個人と社会・文化の関係性を捉えている。

ロゴフは、社会・文化的な営みとして（個人が）発達するに当たって、「導かれた参加」という概念を導入している（ロゴフ 2006：373ff.）。この「導かれた参加」は、子どもが発達することを、子どもが様々な形で文化コミュニティの実践や価値観に参加し導かれながら学ぶことだとし（ロゴフ 2006：373）、類似の概念として「正統的周辺参加」があると述べている（ロゴフ 2006：374f.）。周知のように、「正統的周辺参加」とは、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーによって提唱された概念で、学習者は実践者の共同体に参加するという形で学習することを示し、新参加者が社会・文化的実践に「十全に参加」するまでの過程を説明する概念である（レイヴ・ウェンガー 1993：1 ff.）。つまり、ロゴフにとって、発達とは、ある個人が社会的・文化的な実践に参加する度合いを深め、その参加の仕方を変容させていくことなのである。

大宮のいう5つの視点は、ロゴフやレイヴらのような、共同体的実践への参加の様態を見いだすための視角であるということができよう。これらの視点に立って子どもを見ることを、ある保育者の言葉を引いて、「子どもの視点に立って、子どもが何か真剣にやっているところを見る」ことだと

おり（大宮 2010：60）、5つの視点に当てはまる行動だけを探し出して記録するものではないとしている。つまり、5つの視点というのは、単に子どもの行動の類型なのではなく、子どもの活動の、ある特質を見いだすための視角なのである。すなわち、5つの視点というのは、単に、保育者の視点から子どもの行動の特性を把握するためのものではなく、子どもの視点から、子どもの行動の特質を、子どもの体験に即して描き取ろうとするための方法的概念であるといえる。それゆえ、大宮は、記録されるものは子どもの「ありのままの姿」であると述べている。つまり、5つの視点を足場として、その子どもの独自の視点に接近し、子ども自身の視点に肉薄した視点から、子ども自身の体験としての「学び」の特質を記録しようとしているのである。

（2）子どもの「学び＝発達」を子どもの視点に立って見るための工夫

大宮は、子どもの視点に立って、子どもの学び＝発達を見るための工夫として、①記録対象とする子どもを一人決めて継続的に記録すること、②記録した行動について「学び」として意味づけること、③記録上に「次はどうか」を書き留めておくこと等を挙げている（大宮 2010：60ff.）。それぞれについて補足すると、まず①にいう記録の継続性については、一挙手一投足を追うような細かい記録ではなくてもいいから、一定期間継続して記録し続けることに重点が置かれているということである。というのも「ある時点での断片的な記録だけでは、子どもたちの行動の意味や成長のつながりが見えてこない」からである（大宮 2010：61）。大宮がここで「子どもたち」と複数形にしていることに注意したい。これは、学びの物語が、個別具体的な一人の子どもの行動を継続的に記録するというで、子どもの集団のなかでの育ちが見えにくくなるのではないか、という批判への応答であるように思われる。大宮は、保育者が友達とうまく関わりができてこなかった子どもほど、学びの物語の記録やその後の保育者同士の話し合いのなかで、その子どもの育ちが良く見えてくるという（大宮 2011a：125f.）。これは、関係がつくれていなかったように見える子どもの行動ですら、基本的には社会文化的な実践に参

加しようとしている行動（学び＝発達）として見ようとするのが学びの物語の大前提だからであり、直ちにその子どもの行動の意味が確定できないとしても、周囲の社会・文化コミュニティにあたる友人や保育者にどう関わろうとしているのかを読み取ろうとするからであろう。以上の通り、子どもの「学び」＝「発達」とは、瞬間的に見出されるものというよりは、ある程度の時間的な厚みの中で見出されるものだという学び観・発達観が「学びの物語」の背景にあるのである。

「学びの物語」の場合、記録者は、当該保育の実践当事者とは限らず（大宮 2011a：124）、当該の子どもを見ている同僚保育者であってもよいことになっている。子ども自身の視点に接近することができれば、記録者は必ずしも、保育者である必要はないからである。これは②の子どもの行動を「学び」として把握する際に、実践当事者ではない同僚保育者から見える、子どもの「学び」の姿があることを前提としている。

続いて②の子どもの行動を「学び」としての把握することについては、「学びの物語」の記録用紙に即して補足したい（大宮 2010：69）。「学び」を捉える5つの視点に即して、具体的な対象児の行動が記されている。「学び」として意味づけると言われているのは、「短期間の振り返り」という見出し欄において「記録された姿のなかに『どんな学び』があるか、つまり5つの視点から改めて振り返って、そこにある学びや成長を読み取ってみること」だとされている（大宮 2010：61）。

「学び」の視点で記録した時点で、子どもの姿は「学び」を表しているとは限らない。大宮において子どもの「学び」＝「発達」は瞬間的に見出されるものではないことを踏まえると、大宮が強調しているのは、「学びの物語」は、継続的に長期間に亘って子どもの姿を記録していくという連続的・経時的な特徴がある一方で、記録として残すタイミングでは、その時点においてどのような「学び」が見られたのかを（その時点において分かる範囲で）記す瞬間的な特徴を同時に有しているということである。記録が継続して作られていった場合に、この「短期間の振り返り」とは別の、「長期間の振り返り」が可能となると考えられており、両者の意味づけは、関連し

合いながらも区別されている。つまり、子どもの「学び」は、短期的・長期的に二重に意味づけられるのである。短期間の振り返りを、いわば積分していく過程において、子どもの学びの意味連関が、事後的に見えてくるということが期待されているのである。

②行動の「学び」としての把握に関連して、③次なる実践への構想について大宮は、「今後はどうするかといっても、細かな保育の方法という意味ではなく、自分として心にとめておきたいことや、その子どもとのかかわり方、具体的にやってみたいことなど、明日からの保育に関して見えてきたことをどんなことでもいい」から書くようにと勧めている(大宮 2010:62)。ここで注意しておかなければならないのは、大宮において、保育の記録は「具体的にやってみたいこと」というように、「明日からの保育に関して見えてきたこと」などというように、未来の保育に向けての構想、あるいは計画の萌芽が、併せて書き記されるということである。子どもの学びを、連続性あるものとして捉えるということは、単に過去から現在にかけての子どもの学びの過程を振り返って、それを意味づけるに留まらず、その学びの過程を、未来へと向けて連続させていく実践の方向性が、いわば同時に構想されてくるということである。つまり、「学びの物語」は、過去から現在に至る半直線として捉えられるのではなく、未来への構想を含みこんだ形で書きつづられる。大宮においては、保育の記録が、短期間の記録と、長期間の記録の二重構成になっており、短期間の記録が、長期間の記録へと再編されていくなかで、その意味づけを変移させていく可能性がある。それを踏まえれば、現在における子どもの学びに対する意味づけが、未来の時点において変化していく可能性は当然のように残される。大宮においては、保育の記録と、保育の計画は一体化した行為だと捉えられているのである。

大宮は、保育カリキュラムについて「保育者が準備し用意したものだけに限らず、子どもが学び育つさまざまな機会を含めて広くとらえる」必要があるとしている(大宮 2010:62)。つまり、子どもの学びの契機は、保育者自身が設定し得るものだけではなく、子ども自身が見出し、意味づけるものとして

捉えられているのである。「学びの物語」の「次はどうしますか?」という欄の記載は、子どもの行動を目の当たりにしながら、それに保育者がどう応答するかという、子ども・保育者両者の間の対話の展開を予測しながら書かれるものである。子どもの「学ぶ」姿に触発された記録者=保育者が、その子にとって「学び」の契機が、現在から未来にかけてどのように構成されるのか、その可能性について、現時点で想定し得る限りのアイディアを記しておくためのものなのである。大宮が重視しているのは、学びとしての発達は、瞬間的であると同時に連続的であるという両義的な過程を経るものなのであり、その瞬間的な意味づけは、連続的な意味づけとは相対的に区別されるものであり、両者の関連づけは、その学びを体験している子ども自身にも、それを見ている保育者にも、その時点においては明確なものとしては意識されず、過去から現在へ、そして未来へという学びの体験のシークエンスの中で、意味づけとその再編を繰り返していくような、動的・生成的な過程であるということである。

4. 小括：保育記録の様式・方法とその目的の適合を図るために

エピソード記述においては、記録者は保育の実践当事者であり、実践当事者以外には描くことができないものとされている。エピソードとして切り取られる意識体験は、実践当事者でなければ分からないものだからである。但し、エピソードはあるがまま記されただけでは、当事者以外の第三者には伝わらないので、エピソード記述には「背景」や「考察」といった、当事者以外がエピソードを読み取るために必要な情報や文脈が示される必要があった。エピソード記述がエピソードとして描くのは、保育の中の、ごく短時間の一場面であるということが多いように思われる。これには、エピソード記述が記録として価値あるものとして残そうとしているのが、心の動きであることが影響しているのではないだろうか。心の動きは、目に見える行為・言動と異なって、保育者と子どもの関係性が生じている場(鯨岡は「接面」と呼ぶ)においてのみ、間主観的に分かるものである。鯨岡は、発達が能力面に定位して(できる・できないという行動の結果に即して)語られる

ことに批判的であり、発達心の面を保育記録として何とか残そうとしたのであった。エピソード記述が、保育の瞬間的な場面を記録するのは、鯨岡が重視する、発達心の面における瞬間的な様相を残すような様式・方法だからである。

対照的に、学びの物語では、一人の子どもの行動を継続的に記録していくことが求められる。というのも、子どもの行動を基本的には、社会・文化的な意味のある活動への参加として見ようとし、その参加のレパートリーが、時間の流れの中で増えていくことを発達(=学び)とする発達観があるからである。発達は、保育者が、子どもが見せる様々な行動のつながりを見出し、「学び」として意味づけることで見えてくるのである。結果として、仮に「何かよくわからないことを一人でしている子」という否定的な見方をされている子どもであっても、その子どもが見せる行動を、社会・文化的な意味のある活動への参加を示す5つの観点から見ると、その子どもなりに参加しようとしていること、関心を持つようとしている姿が見えてくるのである。子どもが見せる行動が意味不明の何かではなく、「学び」として意味づけられることで、子どもが肯定的に見えてくるのだろう。学びの物語が5つの観点に即して、子どもの行動を連続的に記そうとしているのは、子どもの行動を「学び」として見出しやすくなるからだと考えられる。

以上の通り、両者の保育記録論が前提とする発達観の違いは明らかであり、それぞれに記録対象を規定する特有の発達観があることが明らかとなった。このことが意味するのは、保育者が、どの記録方法を選択するかを決定する際には、自らが実践している保育方法が、どのような発達観を前提としているか、慎重な省察が必要だということである。

〈附記〉

本稿の一部は、2021年12月18日・19日に日本乳幼児教育学会 第31回大会(オンライン開催 不参集)にて「大宮勇雄の「学びの物語」論における対象世界から見える可能性とし

ての子ども」(安部高太郎・吉田直哉)と題して発表されている。

文献

- 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』、ひとなる書房、2010年。
 大宮勇雄「「学びの物語」によって、保育の場に何がおこるのか」福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野朋子『子どもの心が見えてきた：学びの物語で保育は変わる』、ひとなる書房、2011年a、87-148頁。
 大宮勇雄「学びの連続性について考える：幼・小の交流を素材に」福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野朋子『子どもの心が見えてきた：学びの物語で保育は変わる』、ひとなる書房、2011年b、179-204頁。
 カー、マーガレット『保育の場で子どもの学びをアセスメントする：「学びの物語」アプローチの理論と実践』(大宮勇雄・鈴木佐喜子 訳)、ひとなる書房、2013年。
 鯨岡峻『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』、東京大学出版会、2005年。
 鯨岡峻・鯨岡和子『保育者のためのエピソード記述入門』、ミネルヴァ書房、2007年。
 鯨岡峻・鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』、ミネルヴァ書房、2009年。
 鯨岡峻『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』、ミネルヴァ書房、2015年。
 鯨岡峻『関係の中で人は生きる：「接面」の人間学に向けて』、ミネルヴァ書房、2016年。
 鯨岡峻『子どもの心を育てる新保育論のために：「保育する」営みをエピソードに綴る』、ミネルヴァ書房、2018年。
 宍戸良子・三好伸子『子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー：いつでも、どこでも、だれでもできる観察・記録・評価』、北大路書房、2018年。
 丸亀ひまわり保育園・松井剛太『子どもの育ちを保護者とともに喜び合う：ラーニングストーリー はじめの一步』、ひとなる書房、2018年。
 室田一樹『保育の場で子どもを理解するということ：エピソード記述から“しる”と“わかる”を考える』、ミネルヴァ書房、2016年。
 レイヴ、ジーン・ウェンガー、エティエンヌ『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』(佐伯胖 訳)、産業図書、1993年。
 ロゴフ、バーバラ『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』(當眞千賀子 訳)、新曜社、2006年。

受付日：2022年11月10日

大豆生田啓友による倉橋惣三の保育方法論に対する二元論的解釈

— 「共感」と「誘導」の葛藤をめぐる試論としての再考 —

安部 高太朗¹⁾ 吉田 直哉²⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪公立大学

A Dualistic Interpretation of Kurahashi Sozo's Childcare Methods by Hiroto Oomameuda

— Reconsidering the Conflict between “Empathy” and “Guidance” —

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Koriyama Women's College

²⁾ Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、大豆生田啓友に着目し、彼が倉橋に仮託して語ろうとした現代日本の保育の理念を抽出するものである。大豆生田は、現代日本の保育実践が、子どもの主体性（自発性）と保育者の指導性の葛藤と向き合っていると、これは、倉橋が直面していた葛藤と同質だとする。大豆生田が、倉橋に言及する際に反復的に取り上げる概念は、①誘導、②心もちへの共感である。大豆生田は、①を、保育者が主題を示すことで、子どもの原初的・断片的な生活興味に基づく「さながらの生活」に方向性を与える行為ととし、②を子どもの瞬間的・流動的な心情的側面である「心もち」を捉え、それに肯定的な言語をもって応答するという受容的な行為だとしている。保育者の行為としての①及び②は、対象や意図性の有無などにおいて相違している。しかし、大豆生田はこれらの関連性ないし葛藤が生じる可能性について論じていない。

キーワード：子どもの主体性、生活の中の遊び、誘導保育、心もち、保育における情緒主義

1. 本稿の目的と対象

本稿は、現在の保育学言説のなかで、倉橋惣三がいかなる取り上げられ方をしているかを明らかにするものである。そのために、本稿では、対象として保育学者の^{おおまめうだ}大豆生田啓友（1965～）を取り上げ、彼が倉橋に仮託して語ろうとしている〈現代日本の保育〉の理念ないし規範を抽出する。

倉橋を、現代日本の保育学の祖型をなした人物と見なし、現在においてもなおアクチュアリティのある思想を提示した人物として受け止めるというのは、現在の保育学言説においては一般化した言説である。例えば、秋田喜代美は、倉橋惣三のエッセイ

集『育ての心』に収められた「こころもち」という文章の一節を引いたうえで、「子どもの暮らしは変わっても、子どもの心もちを受け止めようとするのが保育者の専門性の原点にあることは変わらないということが出来る」と倉橋が重視した「共感」の思想と、現在の保育理念との共通性を指摘している（秋田 2019：218）。

^{たぶ}榊瑞希子は倉橋の誘導保育論の発想について「幼児の自由遊びと幼児に伝えたい文化財とを無理なくつなぐもの」だと説明したうえで、「その基本的な考え方は、今日の多くの幼稚園・保育所のカリキュラムに受け継がれている」と評価している（榊 2019：

240f.)。さらに、小川博久は、倉橋及びその系譜に連なる津守眞の思想は、保育における理論と実践との関係をいかに結ぶかという現代的な課題にアプローチする際の有効な参照軸と見なされつづけていると指摘して、倉橋に始まる思想の系譜が、現代の保育の課題に対峙する際の理念的な準拠先になっていると述べている(小川 2016: 70ff.)。

平成以降の日本の保育学においては、1989年の幼稚園教育要領改訂、1990年の保育所保育指針改定に携わった論者が「現代日本の保育」の時代状況における倉橋の思想の今日的な有効性を説いてきたことは周知の通りである。例えば、森上史朗は、当時の座談会で、教育要領に新しく導入された「環境による保育」について、倉橋は「設備」という言葉を使って表現していて、その背後には保育者の意図があるということをも今日の人的環境という発想の原型だとしており、「底流としては環境を通して保育するということが日本の保育の歴史の中でずっとあった」と述べている(森上 他 編著 1997: 182f.)。同様に、高杉自子は、1989年の幼稚園教育要領が「環境を通しての教育が基本である」ということを明示したとし、これは「幼児という相手を尊重するには幼児に合った方法を探究すべきであるとして、保育方法の改善を追求し続けてきた」日本の幼稚園教育の歴史の「先駆者」としての倉橋の思想を受け継ぐものだと述べている(高杉 2006: 89)。

平井信義は、1989年の幼稚園教育要領について「昭和40年の中頃から、保育を原点に戻そう——という叫びが、倉橋惣三先生の教えを受けたものや、キリスト教保育の幼稚園からあがり、少しずつ幼児の自主性を尊重する保育が行われるようになり、平成二年の「教育要領」と「保育指針」に結実した」と倉橋の思想を引き継いだものであるとの認識を示している(平井 1994: 171)。

倉橋の思想は、単に保育実践を導く方法上の理念として、今日的な有効性を認められているだけでなく、保育研究を導く研究法上の概念としても参照されることがある。例えば、水津幸恵は、倉橋の「こころもち」という文章に表わされている思想が、ネル・ノディングズにおけるケアリングの概念との共通性を有するとした上で、倉橋が「子ども同士の共感し合う関わり合いを大人の働きかけによって高め

るものと捉えるのではなく、その関わり合いそのものに価値を置き、むしろ自然なままにしておくことに留意するよう警鐘を鳴らしているのは特筆すべき」だと述べ、倉橋のいう「こころもち」への重視は、保育実践を検討する際の分析視角としての有効性を有しているとしている(水津 2018: 28)。

以上に示したのは、現在においてなされる倉橋についての言及の一例である。それらの倉橋をめぐる言説空間にあって、大豆生田は、森上や高杉らの立場を継承しながら、倉橋の言説のなかに現代日本の保育(に通じる)課題や素材を見出そうとしてきた論者だと考えられる。すなわち、倉橋の思想を、現在の保育の源流と見なすというより、倉橋の思想が、現在の保育の実践上の課題に対峙する際に有効な、保育方法論上の理念として位置づけている点、大豆生田による倉橋への解釈の特徴であると言っている。現代日本の保育という文脈に倉橋をどう関連づけ、彼の思想をどう位置づけるか、という倉橋読解を追っていくとき、その論者にとっての当の「現代日本の保育」とは何であり、どのような課題があると認識されているのかが、分光されて見えてくるであろう。本稿が扱おうとする問題は、倉橋自身が何を言ったのかではなく、倉橋の言ったことが、現代の日本保育学の文脈の中にどのように位置づけられているのかというものである。

上記の目的に即して言えば、本稿は、倉橋惣三の論述についての思想史的研究ではない。さらに、倉橋惣三に関する大豆生田の見解が、倉橋本人のそれとの間にズレがあるかどうか、つまり思想史研究として、大豆生田の倉橋論が妥当であるかどうかを検証しようとするものでもない。あくまで本稿は、現代日本の保育学言説の主体としての大豆生田が、倉橋に依拠するとしながら、保育実践の特質をどのように認識しているか(つまり、倉橋惣三の思想が現代日本の保育学言説において、どのような文脈において、どのような特質が継承されようとしているのか)を明らかにすることに、その目的を限定する。

2017年、幼稚園教育要領・保育所保育指針等の改訂に際して、『発達』誌上では「倉橋惣三に学ぶこれからの保育：この転換期にあらためて保育を理解するために」と題する特集が組まれている通り、現代日本の保育学言説においてなお倉橋に対する言及は

盛んになされ続けている。2018年には、西隆太朗が「子どもの心と、その心に触れる保育者のあり方」について倉橋が経験に根差した深い洞察を著作に残しているとし、それは「時代を超えて、多くの保育者を支えてきた」との見解を示している（西 2018：45ff.）。西においては、理論と実践の乖離こそが「現代日本の保育」の課題なのだが、倉橋の思想はこの課題に答えうるものと見なされている。西と同様に、本稿で扱う大豆生田も、倉橋の思想が現代日本の保育の諸課題に対する解決の糸口を与える、いわば拠り所になるものと見ている（大豆生田・森上 2011：16）。

上述の『発達』誌上特集の「総論」を著わしたのが、大豆生田であった。本稿が、なぜ大豆生田に焦点化するかといえば、現在において倉橋を現代日本の保育学言説に接続させて積極的に語ろうとしてきた代表的論者と目されるからであり、彼が日本保育学会において副会長等の重職にあったことを鑑みても、平成期の倉橋惣三の継承の類型を検討するうえで外すことができないキーパーソンであると考えられるからである。

2. 大豆生田による倉橋惣三の再評価：誘導保育と「心もち」への焦点化

(1) 「現代日本の保育」の問題点と倉橋惣三への評価との関連性

大豆生田によれば、現代日本の保育実践は、子どもの主体性（自発性）と保育者の指導性との葛藤と向き合ってきた。つまり、子どもと保育者が対峙しつつ、「生活」の方向性をめぐって、両者のイニシアチブがトレードオフの状態に置かれていると見なし、そのことを保育実践における葛藤だとして問題化しようとしているのである。大豆生田は、この葛藤が、誘導保育論を提唱した倉橋惣三における葛藤と同質のものであると指摘している。

子どもの自発性に任せるだけでなく、保育者が一方的に進めるのでもなく、また保育者のシナリオに子どもを乗せるのでもない、そうでありながら、生活を通して共によりよい方向を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがあるのです。倉橋の葛藤

も、現代保育の葛藤も、まさにそこにあるといえるのです。

（大豆生田 2008：53）

大豆生田によれば、経験の方向づけをめぐって、子どもと保育者がせめぎ合うのが保育実践の場なのであり、その両者のせめぎ合いを、「生活」という文脈の中で統合させていくことに保育者の役割を見ていたのが倉橋であった。「生活」という文脈における経験の方向づけをめぐる子どもと保育者の「葛藤」こそが、保育実践の根本的な問題であり、その問題が今日にも存在していることを考えると、その問題を提起した人物としての倉橋は決して過去の保育思想家ではないということになる。上記引用にも示される通り、大豆生田によれば、倉橋の葛藤と現代保育の葛藤は同型のものである。つまり、保育実践上の「葛藤」は、倉橋が提起した戦前から現在にかけて不変であると考えられている。大豆生田は、倉橋について「大きな変革期にある現代の保育界にも通じるような主張を行っており、現代の保育のあり方を考えるうえでもとても意味がある」と評価している（大豆生田 2017：2）。倉橋の問題提起が有効だとされるのは、その問題を生起させる実践という文脈が変化していないと考えられているからである。

大豆生田において「現代の保育」と倉橋の関連性があるとの主張は—その都度、関連づけられる「現代の保育」の意味合いが変わっているもの—当初から一貫して唱えられている。彼の言説において、倉橋は、子どもの主体性を保育実践の原点に据え、子どもの主体性の発揮に対して促進的に関与しようとする保育者の方法論を提示した人物として位置づけられている。

倉橋に依拠しながら大豆生田が焦点化する保育実践に関する論点は、主に子どもの主体性と保育者の指導性の葛藤に関するものである。大豆生田が言う子どもの主体性と、保育者の指導性が「葛藤」していることを自覚するのは、保育者の側であると考えられる。大豆生田は、先の引用で示した通り、「生活を通して共によりよい方向を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがある」ことを「現代保育の葛藤」と表現しているわけ

だが（大豆生田 2008：53）、ここでの「難しさ」、「葛藤」を感じる主語となるのは保育者であって、子どもではない。つまり、大豆生田は、子どもの主体性を基軸に据え、その主体性と、保育者の指導性との関連づけを行なうのはあくまで保育者だとしているのである。保育者は、子どもの主体性に対峙する存在として位置づけられていることが分かる。大豆生田にとっての問題は、子どもの主体性の発現を妨害しないという点において、（ルソーにおける意味で）消極的な保育者の指導性の在り方を模索することなのである。

現代日本の保育と倉橋惣三の密接な関連性を強調する大豆生田が倉橋から抽出し、反復的に取り上げる概念は二つある。それは、①誘導保育、②子どもの「心もち」への共感というキー概念である。両概念が重要視されるのは、これらがいずれも、子どもの主体性と保育者の指導性の「葛藤」に対する、保育者の側からの対応、あるいは対応の姿勢に関するものだからである。①誘導保育は、保育方法論的な概念として、②子どもの「心もち」への共感、保育者の倫理的な概念として位置づけられている。以下、この二つの概念に即して、大豆生田が倉橋における「葛藤」をいかに実践上の方法として解消しようと試みているのかを見ていきたい。

（２）誘導保育

第一の「誘導保育」について、大豆生田は次のように述べる。「『生活を、生活で、生活へ』という言葉にあるように、子どもの『さながらの生活』（ありのままの生活、つまり自由な遊び）を基盤としながら、『生活へ』（つまり、『生活の真の面白み』へ）と発展させていくもの」であり、それは「『幼児のさながらの生活－（自由 設備）－自己充実－充実指導－誘導－教導』という図式」として表現される（大豆生田 2017：4）。この図式は、子どもの生活の様態の発展形式を示すものであると同時に、それへの保育者の関与方法の段階を表すものでもある。つまり、誘導保育は、子どもの「さながらの生活」を対象として、そこに「生活」に即した仕方で働きかける方法論的な概念なのであり、同時に「生活」において子どもの「真の面白み」を実現するという目標論的な概念でもあるという複合的なものである。大

豆生田が、倉橋における誘導保育の目標を、子どもが「真の面白み」を感じることにあると考えたことは、注意しておかなければならない。つまり、誘導保育の目標が、子どもにとっての「面白み」という、内面の揺動に関する状態として実現するとされているということである。

誘導保育は、保育方法論、保育目標論という次元において「『子どもの自発性』と『保育者の教育意図』を融合させようとの試み」として提示されたものであると大豆生田は言う（大豆生田 2014：44）。確かに、「倉橋の誘導保育論は、児童中心主義の文脈の中で、子どもの自発性を強調した保育として理解」されてきた。だが、倉橋自身のモチーフは、あくまで「子どもの自発性」と同時に「保育者の教育意図」を実現することにあつた（大豆生田 2014：44）。ここでは、大豆生田が、「児童中心主義」を、「子どもの自発性」の強調を訴える思想として捉えていることは重要である。大豆生田にとっての「児童中心主義」は、「保育者の教育意図」の発現をなるべく抑えようとする、後述する「自由放任保育」と重なり合うものと認識されているように思われるからである。

大豆生田において「誘導」とは、保育者が意図性を有しながら、子どもの生活＝遊びに関与していく能動的な行為であるとされている。なお、誘導保育における生活＝遊びとは、保育者の関与の対象であると同時に、関与の方法であり、さらには関与の目的でもあるという多義的な概念として提示されている。「誘導」の主体が保育者である以上、誘導保育は、保育者の「教育意図」に基づく子どもへの援助を当然のことながら含んでいる。

大豆生田は、倉橋のいう「誘導」について、「自由遊びをしている子どものさながらの生活から、年齢や季節などその時期の子どもの興味に合った主題を与えることで、子どもの生活をそちらに誘導していく」ことだとしている（大豆生田 2008：44）。つまり、大豆生田によれば、「誘導」とは、保育者が子どもの生活に対し、保育者の判断する望ましい方向性を与えようとする意図的な行為なのである。そのような「誘導」が可能なのは、子どもの「興味」が生活の中において生じており、その「興味」と、保育者によって与えられる「主題」が感応しあうと考え

られているからである。「興味」が、「主題」と相互作用することによって、子どもの生活が活性化することを意図するのが保育者である。大豆生田＝倉橋においては、子どもの遊びは、生活の中にその契機を有するものであるから、生活の方向づけと遊びの方向づけが乖離することはありうべきでない。「誘導」による遊びの充実は、必然的な帰結として、子どもの将来における生活の充実をもたらすと考えられているのである。

大豆生田の見るところ、「子どものさながらの生活における子どもの興味関心に即して、そこに方向性や系統性をもたせることにより、その生活が発展していき、その生活興味（学び）への質的な深まりが生まれてくるという方法論」は、「現代においても非常に重要な示唆」を与えるものである（大豆生田 2008：44）。誘導保育という方法においては、子どもが自発性・能動性を有し、「興味」という形で発現させる主体であることを前提としつつ、子どもが自身の生活の中から抱いた「興味」あるいは「関心」を出発点に据えている。そのうえで、最初は断片的・散発的な状態にある子どもの興味・関心を、保育者の間接的な関与により方向づけ、系統化していくことによって、子どもの生活に対する興味・関心が新たに生み出されていくこと（大豆生田はそれが「生活の真の面白み」へと発展させることだとしている）が目指されている。

既に述べたように、「倉橋の保育論は、『生活を、生活で、生活へ』という言葉にあるように、子どもの『さながらの生活』（ありのままの生活、つまり自由遊び）を基盤としながら、『生活へ』（つまり、「生活の真の面白み」へ）と発展させていくもの」なのであった（大豆生田 2017：4）。ここで、大豆生田にとっては、「さながらの生活」が「自由遊び」と同値であるとされていることが目を引く。つまり、「真の面白み」を有する発展した「生活」としての遊びは、「自由遊び」ではない、別のカテゴリーにおいて捉えられていることを示唆する。

倉橋における子どもの「さながらの生活」（あるいは「自由遊び」）というのは、保育者の介入を受けていないという意味において、原初的かつ消極的な概念である。「さながらの生活」は、子ども自身の興味・関心に導かれるものである点において子どもに

とって「主体的」なものであるとは言えるが、子ども自身の興味・関心が無方向・断片的なものに留まっているとき、「さながらの生活」も無方向・断片的なものとならざるをえない。このような非系統的な状況を乗り越えることを、大豆生田＝倉橋は保育目標に据えているのであり、同様に子どもの発達課題の一つと位置づけているように思われる。

遊びと、その母胎としての生活は、子どもが独力で方向づけし、系統化することが可能だとは限らない。断片的な興味の中に連続性への可能性を見てとり、その連続性を「主題」として子どもに提示することとしての保育者の役割が求められる理由はここに見出される。原初的・萌芽的には、断片的な状態で表れる子どもの「生活興味」を、連続的な「生活」へと発展させていく契機は、子どもと生活を共にする保育者による関与によって与えられるものと捉えられているのである。それゆえ、保育者による子どもへの介入を最小限に抑制しようとする「自由放任保育」は否定されることにある。

本稿の冒頭に引用した「子どもの自発性に任せるだけではなく、保育者が一方的に進めるのではなく、また保育者のシナリオに子どもを乗せるのではない、そうでありながら、生活を通して共によりよい方向性を模索する中で、必要な経験をさせようとするところに、保育の難しさがある」（大豆生田 2008：53）というテーゼは、子どもの原初的な生活興味の断片性の具体相を見てとり、その断片性の間に潜在的な連続化の可能性を見出して、それを具体的な「主題」として、子どもの「生活興味」に即する形で提示し展開しうる保育者の力量を涵養することの困難についての言明であったのである。

（3）子どもの「心もち」への共感

第二の子どもの「心もち」への共感に関して、大豆生田は、「心もち」とは「味わい触れるべき」対象としての、「極めてかすかに、極めて短い」形で現れては消える子どもの刹那的・流動的な感情のことであり、目には見えない子どもの内面だとしている。つまり、子どもの「心もち」とは、そのような断片的な内面の揺動なのであり、そのような内面の揺動そのものは不可視である。そして、「心もち」は、きわめて微細な形でしか感知し得ないような表れ方を

する。その表れ方は、子どもの身体の表面に瞬間的に浮上してくるようなものであるため、保育者は、つねにその「心もち」の浮上を、「味わい触れる」というような、触覚的感觉によって捉えうる姿勢を維持し続けなければならないとされるのである。

そのように感知された子どもの「心もち」に共感するということは、例えば「泣いている子どもの心もちに『なってみる』ことであり、それと同時に『いやだったねえ』などと『外側に向けての訴えを発信すること』」であると大豆生田は言う。つまり、子どもの微細な感情に同調し自らの感情として引き受けること、いわば一人称化することであり、さらにその感情を言語化することによって意識化し、それを子どもに対して投げ返す（リフレクションする）ことまでもが「共感」だとされる（大豆生田 2017：4）。大豆生田は「心もち」への理解を「非常に繊細で共感的でありながら、洞察的であり、温かさを感じる子どもへの肯定的な理解」だと述べている（大豆生田 2014：41）。

大豆生田の「共感」で注目すべきことは、「子どもへの肯定的な理解」は、保育者の内面において達成されさえすればよいものではなく、そのような「肯定的な理解」を保育者がしていることが、子どもへ向けて反射されるような形で伝達されることまでも含んでいるということである。つまり、子ども自身が、眼前にいる二人称的存在としての保育者から、肯定的に共感されていることを実感することにより、自分自身の「心もち」の様相に気づき、自己認知を更新しながら、なおかつ、保育者から「心もち」をあるがままに承認されていることを知ることによって、自己肯定感情を深めることまでを、一体のものとして大豆生田は捉えているのである。

大豆生田は、倉橋の「心もち」と題されたエッセイを引用し、子どもの心もちが「極めてかすかに、極めて短い」ものであり、「その子の今の心もちにのみ、今のその子がある」と倉橋が述べていることを踏まえて、「子どもの現在を受け止めること」が「心もち」を理解することだとしている（大豆生田 2014：41）。大豆生田＝倉橋にとっては、子どもの「今」は、「心もち」という、極小、細密を極める断片的なものでありながら、その瞬間的な断片としての現在においてこそ、子どもの存在が凝縮的に実

現されているのである。

大豆生田にとって保育者が子どもの「心もち」を理解するというのは、子どもの瞬間的な感情を捉え、それを肯定的な言語によって代弁していくという受容的な態度ないし行動を指していると考えられる。「心もち」を理解するとは、常に既に、断片的な現在に凝集した「心もち」として存在する子どもの全体的なありように「共感」することなのである。つまり、「心もち」への共感とは、現在の受容なのであり、現在を高密度・高純度な核として生きている子どもに対する存在論的な構えでもあるのである。

大豆生田は、倉橋の「飛びついてきた子ども」と題された『育ての心』の一節が、「子どもの現在を受け止める」ことが「心もち」への共感の要点であることをよくあらわしているとしており（大豆生田 2014：41）、子どもの刹那的な感情（例えば、飛びついて来た時に持っていたであろう親しみ）に対して、うまく応答できることというよりは、応じようとする、あるいは応じえたのかと自ら顧みることの方に力点を置いているようにみえる。大豆生田は、倉橋の「心もち」への共感について「単に情緒的に、その大人の感性のみで理解すればよい」と倉橋は言っていたのではないとし、子どもの「心もち」に共感することが困難であるがゆえに、「省察」することの重要性を倉橋は強調していたとする（大豆生田 2014：42）。

倉橋のエッセイ「飛びついてきた子ども」を踏まえるならば、大豆生田のいう「心もち」への共感とは、必ずしも保育者の意図的な思考に基づく行為とは限らない。子どもの「心もち」そのものが瞬間的かつ刹那的なものなので、それに即応する保育者の「共感」も、瞬間的・刹那的なものであるはずである。そのような即興的かつ適時的な保育者の内面の動きは、保育者自身によって意図的・意識的にコントロールすることが困難なものであろう。つまり、「心もち」への「共感」は、子どもの行為や言動（例えば、突然飛びついてくるという行為）に触発されて、思わず始まってしまうようなものであり、そこには非意図的な側面があると考えられる。さらに言えば、保育者が子どもに対して「共感しよう」と意図したとしても、必ずしも共感できるとも限らないであろう。子どもと生活を共にすることによって「共

感されてしまう」という場面があることも容易に想定できるし、大豆生田＝倉橋は、そのような突発的に（あるいは、不用意に）なされてしまう「共感」を、むしろ肯定的に評価するのではないかと思われる。

大豆生田は、子どもを「心もち」を有する主体として捉えている。「心もち」という刹那的・流動的な心情的側面は、子どもの主体性の特色として位置づけられている。そして、既に指摘したように、「心もち」に「共感」ということは、保育者にとって必ずしも意識的・意図的な行為としてなされるものではない。この点において「共感」は、明確な意図性、意識性を前提としている「誘導」とは著しい相違をなす。さらに、保育者による「共感」の対象は子どもの「心もち」という不可視の内面であり、「誘導」が関与の対象とする外的活動を含む総体としての生活＝遊びではない。

子どもにおける「心もち」は、瞬間的に生成してくるものであり、変容し続けるものであるが、それは「共感」によって変化させられる、あるいは方向づけられることは想定されていない。「共感」とは、むしろ、瞬間としての現在をありのまま受け止める、承認するということであり、子どもの「心もち」を、保育者が意図的・意識的に操作することはむしろ抑制されなければならないであろう。「心もち」への共感と、生活＝遊びの「誘導」という方法論上の二つの概念は、著しい差異を示しているのである。

3. 「現代保育の葛藤」は解消されたのか

前節で見た通り、「誘導」と「共感」は、保育者の行為としては、その対象、意図性の有無、関与のねらい（あるいは目的）において、大きく相違するようみえる。しかし、大豆生田は、「誘導」と「共感」の関連性、あるいは「葛藤」について明示的には論じていない。「誘導」と「共感」が、保育者の行為として別のカテゴリーであるとしたならば、保育者は両者を同時に行うことはできない。例えば、「誘導」が発達の援助としての「教育」的行為であり、「共感」が「情緒の安定」をねらいとする「養護」的行為だとしてしまうのであれば、保育所保育における基本理念であるところの「養護と教育の一体性」などは議論できなくなってしまう。

そうではなくて、「誘導」と「共感」が、保育者が行う行為の目的を表わす概念であるとしたならば、「誘導」しようとしつつ「共感」しようとする、あるいは「共感」しようとしつつ「誘導」しようとするということは当然ながら可能である。

ただ、「共感」と「誘導」をめぐって、このような複雑な概念把握をしなければならないのは、「共感」あるいは「誘導」という概念が、行為を意味する場合もあれば、その行為の目的、あるいは行為の結果を意味する場合もあるというように多義的なものだからである。つまり、「共感する」という動詞は、「子どもの心もちに共感しようとする」という目的的な行為を表わすと同時に、「共感しようとした」結果として、「共感できた（と保育者が確信できる）」という状態に達したことをも意味している。同様に、「誘導する」という動詞は、子どもの生活を「誘導しようとする」という目的的な行為を表わすと同時に、「誘導しようとした」結果として、子どもの生活を「誘導できた（と保育者が確信できる）」という状態に達したことをも意味しているのである。つまり、「共感」と「誘導」は共に、目的概念であると同時に、その実現を目指す行為概念でもある。

既に述べたように、行為としての「共感」は、保育者が意図的に実行できるとは限らない。それに対して、行為としての「誘導」は、少なくともその当初においては必ず意図的である。一方、目的としての状態としての「共感」「誘導」は、それが意図的であるか否かに限らず、その状態に到達してしまうこともあり得るし、到達できないこともあり得る。

もしそうだとすれば、大豆生田＝倉橋において欠落しているのは、行為と結果との間のズレについての論及ではないだろうか。つまり、ここで求められているのは、「共感しようとしたのに、共感できなかった」、「共感しようとはしていなかったのに、共感できてしまった」、あるいは「誘導しようとしたのに、誘導できなかった」というような事態についての考察なのである。

大豆生田＝倉橋においては、「共感」「誘導」は規範的な概念となっている。つまり、保育者が「共感しようとする」、「誘導しようとする」の必要性は強調されているのだが、その結果として、「共感できなかったこと」、「誘導に失敗したこと」が、

非本来的な状態、生起するべきではない状態として位置づけられ、なかば考察の埒外に置かれてしまったように思われるのである。

大豆生田ならば、「誘導」と「共感」の相違、あるいは両者の間の葛藤に関する問いについて、いかに応答するであろうか。この問いは、ひとり大豆生田に対して発せられるべきものではなく、現行の幼稚園教育要領・保育所保育指針等に即して保育方法論、保育者-子どもの関係論を考察しようとする全ての人間によって、真剣に検討されなければならない保育方法論上の、かつ保育者論上の論点である。

ただ、大豆生田が「現代保育の葛藤」として設定する、保育者の指導性と子どもの主体性との対立という問題は、彼が倉橋の誘導保育論について論じる際に挙げる実践事例からすると、一人の子どもの行動を端緒として、クラス全体が活動にのめり込んでいくような場合には、解消されていると考えられているようにも思われる。例えば、大豆生田は、保育者がコーナーの一つとしておいたビー玉万華鏡の中身が何であるかについて「鏡が入っているのではないか」と言った子どもの発言をきっかけとして、中身を確認することになり、そこからプロジェクターで保育室全体に万華鏡の中身に入ったような映像を投影するという実践に結びついていった、という鳥取県米子市仁慈保幼園の実践事例を挙げている（大豆生田 2014：46）。ここから考えられることとして、大豆生田は明快に論じてはいないものの、「共感」は原則的には一人一人に対して保育者が働き掛ける個別的な行為と思われるが、「誘導」の端緒となる働き掛けは、「共感」をベースにした別のモードの行為であると見ているのかもしれない。一人一人に「共感」することと、教育的な意図をもって働きかける「誘導」との間には、順序性ないし階層性があるという可能性がある。先の事例で言えば、ある子どもの「鏡がきつと入っているのではないか」という予想を表明する言葉をきっかけにして、ビー玉万華鏡の中身を開いて見てみる活動、そこからさらに「万華鏡の光の中に入れてみたい」というまた一人の子どもの声に担任保育者が反応して、プロジェクター投影を用いて保育室内に万華鏡の中身を映像投影した活動、というように「誘導」にあたる行為の前提には保育者による一人の子どもに対する「共

感」があるように見える。大豆生田は、誘導保育論が表層的な活動主義に陥るときに、「あやつり保育」へと変貌するのかもしれないと述べていることをも加味すると（大豆生田 2014：47）、彼の言う「誘導」はあくまでも「共感」に根差したものでなくてはならず、教育的意図は「共感」された内容に反しない限りで行為化されるべきだと考えているように思われる。

但し、上記に述べたような「共感」については、既に佐伯胖が倉橋の「情緒主義」の問題としてそこに孕まれる危険性を指摘している。佐伯によれば、倉橋は自らの保育を「情緒主義」（＝子どもの発達は情緒面からであるから、情緒面を重視すべきだという立場）に立つものだとしている。佐伯の見るところ、要領・指針の根底に倉橋の情緒主義があるとされるが、子どもの「情緒」のみに焦点化した場合、現代保育の問題点として、倉橋の情緒主義が子どもの心のみを大切にしようとする保育に矮小化される危険性があるという（佐伯 2014：126）。佐伯が、子どもの「情緒」のみに焦点化することを問題視しているのは、保育者が子どもの「情緒」を情緒的に受け止めることばかりが推奨されることになり（この絵は「面白い」、今の仕草はなんて「かわいい」のだろう 等）、子どもが生きて経験していることの意味を冷静に分析してみること（例えば「この子がこういう絵を描いたのはなぜか」と問うこと）を排除してしまうからである（佐伯 2014：126f.）。

加えて、佐伯は、倉橋が誘導保育論について述べるなかで、保育者が「設備」「環境」（両者の差はないと佐伯は見ている）を通じて「幼児を、その自発性を失わずして、意のままに支配する」と説明している点を批判している（佐伯 2014：129f.）。倉橋自身は「環境」の一部である人として子どもの前に立つ場合には、子どものその時々「こころもち」を大切に子どもと相手のしたはずだと佐伯は予測しつつ、倉橋が「幼児を、その自発性を失わずして、意のままに支配する」と自説を展開したことは「『陰であやつっている』間違った保育者像を浮き彫りにしてしまったのではないかと批判しているのである（佐伯 2014：130）。加えて、「設備や環境がどういふ活動を誘発するかは、一意的に決まるものではないし、その活動を『設定』できるものではない」

と批判は続く（佐伯 2014：130）。佐伯の批判は、「心もち」への共感と、それに基づいた生活の「誘導」が、根本的に矛盾し合う可能性を常に秘めていることへの懸念に基づくものであろう。

大豆生田＝倉橋にとって、「心もち」も「生活興味」も、保育者の関与以前の原初的な状態においては刹那的・断片的なものとして捉えられていた。「心もち」への肯定的関与が「共感」であり、「生活興味」への意図的・統制的関与が「誘導」だとされていた。つまり、保育者の行為の対象としての「心もち」と「生活興味」は、いずれも子どもの内面において生起しているわけだが、それに関与する保育者の側の姿勢は相違しているのである。この相違は、佐伯が指摘するように、容易に解消することのできないものであろう。両者の間の葛藤が、保育方法論上、不可避に生じうるアポリアなのか、それとも、問題設定を変更することによって解消するダミーであるのか、我々は大豆生田らと共に考察を進めてゆきたいと考えるのである。

〈附記〉

本稿の一部は、2022年5月14日に日本保育学会第75回大会（オンライン開催 不参集）にて「現代日本の保育学において倉橋惣三はいかに読まれてきたか：大豆生田啓友を中心に」（安部高太朗・吉田直哉）と題して発表されている。なお、本稿は、2022年度科研費若手研究の助成を受けた研究成果の一部である。

文献

秋田喜代美「保育者の専門性」大豆生田啓友・秋田喜代美・汐見稔幸 編著『保育者論』（アクティベート保育学01）、ミネルヴァ書房、2019年、207-225頁。
大豆生田啓友「倉橋惣三の保育方法論と現代の保育」津守眞・森上史朗 編『倉橋惣三と現代保育』（倉橋惣三文庫

⑩）、フレーベル館、2008年、35-58頁。
大豆生田啓友「保育の「真」と今日的課題：倉橋惣三の保育論から考える」『発達』35、(138)、ミネルヴァ書房、2014年、41-47頁。
大豆生田啓友「倉橋惣三と現代の保育：今日的意義を考える」『発達』38、(152)、ミネルヴァ書房、2017年、2-7頁。
小川博久「保育を支えてきた理論と思想」日本保育学会 編『保育学とは：問いと成り立ち』（保育学講座①）、東京大学出版会、2016年、69-89頁。
佐伯胖・大豆生田啓友「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか：対談 佐伯胖 × 大豆生田啓友」子どもと保育総合研究所 編『子どもを「人間としてみる」ということ：子どもとともにある保育の原点』、ミネルヴァ書房、2013年、1-77頁。
佐伯胖『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』（増補改訂版）、東京大学出版会、2014年。
水津幸恵「倉橋惣三における心もちへの「共感」：ノディングズのケアリング論を視点として」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』（6）、2018年、21-31頁。
諏訪義英『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』（新装新版）、新読書社、2007年。
高杉自子 著／子どもと保育総合研究所 編『子どもとともにある保育の原点』、ミネルヴァ書房、2006年。
榊瑞希子「保育の歴史」『最新 保育士養成講座』総括編纂委員会 編『保育原理：保育原理／乳児保育』（最新保育士養成講座 第1巻）、全国社会福祉協議会、2019年、213-244頁。
西隆太郎『子どもと出会う保育学：思想と実践の融合をめざして』、ミネルヴァ書房、2018年。
平井信義『子ども中心保育のすべて』、企画室、1994年。
森上史朗・大豆生田啓友「対談 保育再考：倉橋惣三にみる“育ての心”」『保育の友』59、(12)、全国社会福祉協議会出版部、2011年、10-16頁。
森上史朗・高杉自子・今井和子・後藤節美・田中泰行・渡辺英則 編著『環境を通しての保育とは』（保育の基本1）、フレーベル館、1997年。

受付日：2022年11月10日

職業教育と教養（普通）教育の違いに関する若干の考察

その1. 教育目的や達成課題における違い

川 廷 宗 之

大妻女子大学名誉教授

敬心学園職業教育研究開発センター・センター長

A Study on the Difference Between Vocational Education and Liberal Arts (General) Education Part 1. Differences in Educational Objectives and Achievements

Kawatei Motoyuki

Professor Emeritus of Otsuma Womans University

Director of Research Development and Inovation Center for Vocational Education and Training

抄録：この研究ノートは、主に高等教育における「職業教育」と「教養教育」の違いを、「職業教育」の独自性を明確にするという研究目的のもとに、その着眼点や研究の概要に関して整理したものである。

特に、「教育」として、無意識に「教養教育」の目的や内容や方法を高等教育の基本とする考え方に対し、それは「職業教育」の進め方と異なるという立場で、その差を強調する形での問題提起を試みた。

何故なら、高等教育の多くの関係者が「職業教育」の特性を把握しないまま、教育実践を行うため、実践的な職業教育ができないと考えるからである。その結果、「教養教育」を含め「(高等)教育」への期待や信頼が損なわれ、又、多くの学生が職業人としての学びの機会を失っている。

この領域の研究は、多くない。しかし、日本の教育に関する極めて重要な課題であり、引き続き研究の入り口として、とりあえず教育目的や達成課題の段階までの問題意識をまとめた。

キーワード：職業教育、高等教育、専門学校、リカレント教育、リスキリング教育

1. 問題の所在

1) 授業における「評価」の在り方を考える。

最近の職業教育実践を考える研究の場で、授業の実践の中での最後の試験を含めた評価の仕方について問われた。なぜそれが問われたか。達成課題を明確にした授業設計を行うのであれば（≒シラバスを公表するのであれば）、その到達度の測定である評価の仕方がどうなっているかが明確である必要があるという発想から出発しているからである。授業設計が達成課題の設定から始まるというのは、何らか

の目的を持つ教育では当然のことであるが、特に、卒業時にディプロマを発行するに足る達成課題への到達が必須課題の「職業教育」では、それに向かう授業設計であるから、これは必ず必要となる課題である。

にも拘わらず、その評価基準等は、担当教員に任せきりでよいのか、とか、その評価基準、評価の方法はいかにあるべきかというのが当面の問題意識である。これらの点に関しては、ある意味で答えが出ているはずだが、なぜ、曖昧なのであろうか。

2) 大学における職業教育は、なぜ成立しにくいのか。・・筆者の体験から・・

筆者は、生涯学習のプロデューサーとして、また、専門学校・短大・大学の教員として、さまざまな教育機会の提供に関わる中で、常に、職業を意識した教育を実践してきたつもりである。しかし、その実践の大半を占める大学における「職業教育」の中で、最後まで職業実践に就くことを前提とする授業に徹しきれない点で、つまり、この曖昧さゆえに、散々隔靴搔痒を味わってきた。その中で、この問題意識に出会い、何故、大学では職業教育に徹するという目的意識を貫けなかったのか、また、職業教育の授業実践として展開しきれなかったのか、という理由が少し解ったような気がした。仮説であるが、その理由は、教育課程や授業設計（シラバス）や、最終評価の在り方が、一般的な「大学」という枠組みと、「職業教育」では異なるからではないかという事である。

3) 大学が目指す「教養教育」と、(専門学校等が目指す)「職業教育」

日本の大学教育（人文・社会系では特に）の基本目標は、その専門の学部や学科の専門領域に関する研究成果を学ぶことであり、あえて言えば、学んだことを長い人生の中に生かしていく「教養」として身に着けることであろう。つまり、結局はある意味で抽象的な「教養」である。一般教養ではなく、専門教育で特定業種（職業）に関わる学部学科であったとしても、それにかかわる知識（や技術）を学ぶことが中心目標であり、当該職業における実践を前提とした「実践的力」を身に着けるといふ所までは目標の範囲に入っていない。（題目の範囲では入っていても、授業や評価などを見ると実践されていない¹⁾。）

勿論、関連する教養や研究的能力を身に着けるといふのも一つの考え方であり、そういう発想の大学・学部・学科があるのは肯定されるべきであろう。しかし、現実社会がそういう教養人を求めているわけではなく、当該職業における実践的力のある卒業生（ディプロマを持っている人）を必要としているのだと、筆者は考えてきた。そして、筆者と理解者であった仲間たちはそれに対応した授業を行

うとしてきた。が、にも拘わらず、筆者も仲間もまた、題目の範囲を出ることができず、曖昧な職業教育しか実践できなかったのは、何故か。

それが、日本の大学教育の「(広い意味での) 教養教育」(現実にはその大部分は「知識修得主義」と言い換えてもよいだろう) の罫なのではないかというのが、当面する筆者の仮説である。

そもそも「専門学校」などでの「職業教育」とは、どういう教育を指すと考えればよいか。その定義や実態、基礎教育との関係、キャリア教育との関係など、整理すべき論点は多々あり、色々と論じられてきている。しかし、それらの論点の中でも、結局は「教育」という共通性に隠れてしまって、「職業教育」の枠組みを（特に人文・社会系専門職養成では）明確にできていないのではないだろうか。結果的に、専門学校などでも「職業教育」を明確に打ち出せない領域も増え、「職業教育としての授業」ができていない学校（学科）が多いのではないかというのが、筆者の仮説である。そして、その共通性として「教育」は、事実上「(広い意味での) 教養教育」と同一視されてしまうが故に、専門学校における「職業教育」を明確に目指し、実践していくことが一層難しくなっている²⁾ のではないか。

4) 問題をあいまいにしない検討

日本の高等教育における職業教育が必ずしもうまくいかない一つの理由は、教育の目的や内容³⁾ に関する枠組み整理を具体的に細かく行った上で、その整理に対応した問題（論点）整理を行っていないからではないか。その一つが、「職業教育」と「教養教育（普通教育）⁴⁾」の違いである。例えば、産業界が養成してほしい能力などのニーズを直接反映する教育は「職業教育」である。しかし、産業界にも色々な分野があるので、求める能力は分野毎に異なる。そういう違いを無視して、「いっぴひとからげ」に「職業教育」とか「キャリア教育」とし、それを本来大学が担当する「教養教育」をおこなうべき場面を含めたすべての教育に直接反映させようとするから、様々な齟齬が生じるのではないか。総体として「教育」が産業にも、人々の Well Being にも、求められている程には役立たない営為になってしまっているのではないか。

そのような意味で、この小論では改めて、「職業教育」と「教養（普通）教育」との違いを明確にする形で、検討してみたい。そうすることで、「職業教育」も「教養（普通）教育」双方ともうまく実現できていない高等教育の改善、発展⁵⁾の可能性を探ると同時に、当初の目的である「評価」の在り方（職業教育と教養教育での違い）を探る前提条件を整理してみたい。

そのため、本稿では、「教育」として共通する側面については、本論に必要な基本的な点のみにしか触れないことにし、違いの側面に目を向けて論点を整理して行くことにする。そうすることによって。職業教育の目的や内容・方法などの明確化を試みてみることにする。

2. 職業教育とは

1) 「職業教育」と「キャリア教育」の異質性

「職業教育」に関しでは、中央教育審議会の答申、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年1月31日）では、以下の様に整理している。「人は、専門性を身に付け、仕事を持つことによって、社会とかかわり、社会的な責任を果たし、生計を維持するとともに、自らの個性を発揮し、誇りを持ち、自己を実現することができる。仕事に就くためには、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度だけでなく、それぞれに必要な専門性や専門的な知識・技能を身に付けることが不可欠である。このような、一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育が『職業教育』である。」（アンダーライン・筆者）

同時に、同答申では、キャリア教育に関しては以下の様に整理している。「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育が『キャリア教育』である。それは、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践される。」

この様に、「職業教育」と「キャリア教育」はそれなりに区別はされている。

この答申は、後期中等教育（高校）以下の教育を念頭において書かれているためもあるが、この定義

的な部分以外は、ほとんどが「キャリア教育・職業教育」として整理されており、結局は、キャリア教育の内容を中心に触れていて、「職業教育」に関する独自の記述は殆どない。それでも、一応職業系の専門高校は存在するので「職業教育」に触れているのだが、高等教育になると大学の独自性もあり、この「職業教育」の「キャリア教育」の区別は極めて曖昧である。

2) 実践されていない「キャリア教育」

・ ・ 曖昧な教育目標 ・ ・

高等教育における「職業教育」を考えたときの一つの課題は、高校以下の教育においてキャリア教育がほとんど行われていないという事である。特に高校教育では、普通科が多数派であり、その教育は基本的に上級校への進学を前提としている。したがって、上級校の受験にパスすることが目標であるため、基本的には受験教育となり暗記を中心とした教育になっている。特にキャリア教育が「特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して」となっているため、「様々な教育活動」を通して行われるはずが、その実、どこでも行われていないという現象が発生している。なぜこうなってしまうのだろうか。諸説あるが、一つは、基本原則（教育基本法・など）が、解りにくかったり、学習指導要領などの自分が担当する部分（枝葉末節の部分）しか読まない教員が多くなっているからであろう。

この点を考えるには、教育における基本原則としての、ユネスコ21世紀教育国際委員会（1993-1996）から報告された「学習の4つの柱・・・「学習—秘められた宝」(Learning: The Treasure within)が、分かりやすい。この「学習の4つの柱」は、以下のとおりである。

少し長くなるが、以下の①～④のとおりである。

① 知ることを学ぶ (learning to know)

十分に幅の広い一般教養をもちながら、特定の課題については深く学習する機会を得ながら「知ることを学ぶ」べきである。このことはまた、教育が生涯を通じて与えてくれるあらゆる可能性を利用することが出来るように、いかに学ぶかを学ぶことでも

ある。

② 為すことを学ぶ (learning to do)

単に職業上の技能や資格を習得するだけではなく、もっと広く、多様な状況に対処し、他者と共に働く能力を涵養するために「為すことを学ぶ」のである。このことはさらに、自分の生活する地域や国における個人的な社会経験や仕事の経験を通して、あるいは学習と労働を交互に行う過程を通して、青少年がいかに行動するべきかということも意味するのである。

- (1) 技能資格から能力へ
- (2) 「非物質的」労働とサービス産業の興隆
- (3) 非定型的な経済における労働

③ (他者と)ともに生きることを学ぶ (learning to live with others)

「共に生きることを学ぶ」ということは、一つの目的のために共に働き、人間関係の反目をいかに解決するかを学びながら、多様性の価値と相互理解と平和の精神に基づいて、他者を理解し、相互依存を評価することである。

- (1) 他者を発見すること
- (2) 共通目標のための共同作業

④ 人間として生きることを学ぶ (learning to be)

個人の人格を一層発達させ、自律心、判断力、責任感をもってことに当たることができるよう、「人間としていかに生きるかを学ぶ」のである。教育はそのために、記憶力、推理力、美的感覚、身体的能力、コミュニケーション能力といった個人の資質のどの側面をも無視してはならない。

日本で言う「職業教育」に関する記述は、この中の②に相当する部分であり、かなり具体的に内容に踏み込んで記述されている。日本で言う「キャリア教育」に関しては、強いて言うならば、②とも関連しつつ(③や)④の部分とも大きく重なっていると言える。したがって、「キャリア教育」という内容が、この4つの柱の枠組みからいけば曖昧であると言えるだろう。教育の目標として考えるならば、この①～④の方が解りやすい。この辺に「キャリア教育」が適切に実践されにくい一つの原因があるのかもしれない。

学生たちが上記①～④を含むキャリア教育を適切に学んで来ていないという問題は、高等教育における「職業教育」に大きな負担をかけることになる。つまり、特に④の部分での展望(キャリア教育の成果)を学生が持てないままでは、主体的に学びの展開は困難であり、学びの内容が当該職業領域の専門的な内容となる「職業教育」に馴染みにくいからである。(なんで、それを学ぶのかが解らないなど・・)

3. 「職業教育」と「教養教育」

このような問題を踏まえつつ「職業教育」と「教養教育」を目的・達成課題や評価方法・内容・方法など観点や、学習者・教員・場所・時期(期間)などの条件から比較したのが、下記の、表-1「職業教育と普通教育の比較」である。何事を行うにしても普通は、目的が異なれば内容も方法も異なる。その意味では、職業教育と普通教育もその目的が異なるのだから、学ぶ内容も、学び方も異なる。

1) 目的の違い

その違いの第1は、「目的」である。「教養教育」の目的、中心的課題は、あくまでも学習者自身の人生をどう作るか、学習者自身の成長であり、自己実現ができるようになることである。

これに対し、職業教育の目的は、その職業等して、顧客あるいは社会に対して何らかの貢献をすることが最終目標であって、そこでは個人の自己実現は第1目標ではない。あくまでも、顧客や社会的ニーズへの対応が優先である。

この、学習者(個人)の自己実現を究極の目的とする教養教育と、自己実現が社会的な意味を持たなければ意味をなさないという職業教育では基本的な違いが存在している。しかし、この違いを曖昧にしたまま行われている教養教育や職業教育が多い。この違いが曖昧なままであると、それぞれの究極の達成課題が達成できず、両方とも結果的に成果を追えないという、究極的には失敗の教育が行われ、多くの学生が「学習」に失望していくという最悪の結果を生んでいるという点に注目が必要である。

表-1 「職業教育と普通教育の比較」

職業教育（専門教育）	視点	教養教育（市民教育）
顧客までを意識した（専門的）職業能力の修得 「当該の仕事ができる」	目的	学習者自身の（市民的）教養の修得 「理解する」「人生を創れる」
実務において当初想定されていない応用業務を含め、当該業務ができるようになる。 実技試験 応用問題への対応案作成	達成課題・評価方法	知識等を修得している。一定の問題解決能力を修得する。 知識修得度の測定試験。論文。
職業上必要な能力養成のための技術や知識 （実務的・応用的） 必要な応用能力の養成（OJT など短期研修などもあり）	内容	市民社会で人生や生活を創っていくための知識や技術（基本的・基礎的） 人生や生活問題の解決技術。
実習 体験学習 共同学習 通信教育（IT 経由を含む） 職業上の問題発見問題解決学習	方法	自己学習 共同学習 （アクティブラーニング授業） 人生・生活上の問題発見問題解決学習
若年者 学びなおしの社会人 （年齢層を問わない・希望者）	学習者	主に若年者（すべての人）
「教員（スーパーバイザー的）」 「専門実務上のエキスパート」 「実務家教員」	教員	「教員（学習方法等の専門家）」 「研究者」等 「研究能力を訓練された教員」
学校・実習先・職場・インターンシップなど 基本的に場所を選ばない。	場所	学校（教室・実験室・実習室など）・ 主にキャンパス内
学びたいと思った時（社会人など） 職業に就こうとする青年期 必要な期間	時期	主に青年期（少年期） 学校が定めている期間
学校・企業・業界団体・専門職団体・研修機関・ 職業訓練機関・等・多様	教育主体	学校（例外もあるが） （不登校児童生徒向け）教育法人等

2) 達成課題・評価方法の違い

教育目的が明確になったら、次は達成課題や評価方法が課題である。目的が違うのだから、達成課題や評価方法は異なってくる。この点が重要である、つまり目的に対して。目的が実現できたかを測定する達成課題や評価方法は極めて重要であり、この評価方法の仕方によって、内容や方法が違ってくる。

教育関係者の多くは、目的が決まると次に教育内容や教育方法というふうに考えていく人が多い。しかし、これは現実的ではない。実際問題として高等学校普通科の教育内容や方法が大学の受験問題に左右されているのは衆目の認めるところである。

とすれば、教養教育と職業教育の達成課題や評価方法はどうか異なるのであろうか。概略的に言えば、教養教育のそれは、一定の「知」をベースにして、一定の課題に対し、それなりの論理を組み立てて、当該学生の独自に見解を纏められるかが、達成課題であり、それを評価する方法は、論文試験であったり、口頭試問であったりするだろう。また、その前に「一定の知」に関する知識試験がある場合もあり得るだろう。その場合も、学生の自己実現が目標で

あるから、かなり曖昧な評価基準になっただけでも「そういう考え方もある」ということになってしまうだろう。

これに対し、職業教育においてはそうはいかない。職業教育においては、一定の基準に達していない（失敗）という事は、少なくとも金銭的な損失や損害賠償などが問題になる場合も出てくるし、下手をするとサービス対象者の生死に関わる問題となりかねない。又、大きな失敗は、当該の「業」の信用問題にもかかわってくるため、職能団体等が一定の基準を定めている場合も多いし、国家試験などが行われている場合⁶⁾も少なくない。

したがって、職業教育では、達成課題は当該の職業実務ができるかどうか、明確に問われる。できなければ、見解が違うのではなく、不合格である。また、実務という意味では、当該職種が期待する技術や知識だけではなく、コミュニケーション能力（特に実務に関する説明能力）や、「社会人基礎力⁷⁾」のような内容も含まれてくるであろう。また、職業教育においては、特に職業上予期しない問題の発生その他に対する対応力を学ぶことも期待されてい

る。

そしてその評価方法としては、実務ができるかどうかであるから、実技・実務試験が基本である。実技試験の内容としては、体を動かしての実技というものもあるが、その実際に行った活動について、根拠を踏まえて論理的に説明する力量なども問われることになる。

3) 教育内容と教育方法

現実的には、この評価方法を含む達成課題が、教育内容や教育方法を決める。

その意味では、職業教育では、達成課題の内容はそれぞれの職業における実務である。従って、実務に必要な絶対に忘れては困る実際に使う基礎知識教育と並行して、実技的実務教育は「体験学習」や「実習教育」として、学校と職場を往復しながら行われなど、内容と方法は、教養教育のそれとは明らかに違う。

教養教育の教育内容や教育方法は、当該委の学問分野や教員の考え方で、かなり異なってくる。もちろん標準的な基準はあるはずだが、様々な見解が供されることが原則である（それがないと学問は発展できない。）ため、内容や教育方法も多様性が認められる。当然、そこでは学生の学習ニーズに合わせて学習内容を変えたりして行くことも可能であろう。また、達成課題についても、先にふれた学習の三つの宝にあるような一般的課題が目標の標準となっていればまだしも、其れすら個別性で排除されてしまうと、事実上、基準はないに等しくなってしまう。

それでも、前述のように「一定の「知」をベースにして、一定の課題に対し、それなりの論理を組み立てて、当該学生の独自に見解を纏められるかが、達成課題であるならば、それに向けての教育内容や教育方法（例えばアクティブラーニングなど）が工夫されて行くべきであろう。

実際には、それなりの努力はされているようであるが、アクティブラーニングや反転学習など、本質を学ばないで形式だけを無理やり導入している場合も少なくない。多くの失敗例があり、そのため教育改革に否定的な流れが出てきてしまっているようである。

企業や政策などでのSDGsなどの導入に関して

も言えることであるが、この形式を導入することにはそれなりの取り組むとしても、本質を学ばないためにうまくいかない、というケースは少なくない。この傾向は、高校以下の教育や教養教育はもとより、職業教育にも少なくなく、筆者も含めて、教育界全体の学習研究能力の低下が危惧されると（本質を学んでいないかもしれない）筆者は考えている。（結果的に多くの人々が「学習」に失望し、明るい人生を想定できないという結果を生んでいるのではないか。）

なお、（日本の）教養教育ではあまり主流にはなにくそうであるが、職業教育ではITを活用した通信教育（オンライン、または、オンデマンド、など）はむしろ歓迎される方向にある。教育方法としては対面とは異なった特徴があるが、活用の仕方ではオンライン教育などの方が教育効果を上げやすいという側面も指摘されている。

4) 学習者

学習者についてはいうまでもなく、教養教育の場合は基本的には、これから社会に出ようという人（若年者）である。しかし、職業教育の場合は必ずしもそうとは限らない。既に、リカレント教育（転職なども想定した社会人対象の教育）や、リスキリング教育（現在、従事している職務に関してのレベルアップ教育）などの、学習者も増えつつある。今後、18歳人口の減少などを想定すると、職業教育のみならず、高等教育全体として釈迦っ人学生の増加が想定されるであろう。

また、学習者という意味では、外国人留学生の比率も増えてきており、学校に寄ってはその存在も無視できない。その対応には一定の泉温的力量が求められる。一方、折角、外国側わざわざ来てくれるのだから、教育内容や教育方法の多様化などへの活用も考えられるのではないだろうか。

5) 教員

教員についても教養教育の場合は教養を身につけるための基礎的な教育方法についての熟練した教員が必要である。あるいは、優れた研究成果を上げた方というのもあり得るが、どちらでもないというのでは、その専門性が問われるであろう。

これに対し、職業教育の場合は、当該職業に関し、熟練しているということが基本になるので、いわゆる実務家教員としての実務的力量が問われる。もちろん実務家教員とはいっても、教育に関しては専門的な力量は求められるが、基本は、実務ができるかどうかである。

6) 場所、時期、教育主体、など

職業教育に関する教育と職業教育の違いに関して主な論点は以上であるが、当然、これ以外にも、教育活動を行う場所や、人生の中での学習する時期や、教育主体など、かなりの違いがある。

学習する時期に関しては「学習者」としても触れた。が、特に学習－教育の場所に関しても、教養教育の場合は学校というのが、日本では主流の考え方である。しかし、国際的潮流は、職業教育よりもむしろ教養教育の方が（全寮制の教養教育大学を除き）ITを活用した通信教育が盛んになっていて、日本の傾向とは逆になっている。日本の教養教育関係者は、なぜ、キャンパスに集合しないと学習－教育が成り立たないのかを説明すべき時期が来ていると言えるだろう。

職業教育では、実技や実務教育の必要性や、職場（現場）での実習教育などもあるため、最低限、通学や通勤が必要な場合もあり得るであろう。

また、教養教育の主体は主に大学となっているが、職業教育の教育主体は学校である必要は必ずしもない。当然、職業教育については実務教育ということがあるので、教育自体は学校であるとは限らず、企業であったり、業界団体であったり、専門職団体であったりする。また、教育期間や研修期間などについても多様性があり得る。

7) 国際的な比較

日本国内での高等教育における教養教育と職業教育の比較は以上であるが、国際的な高等教育の観点からは、職業教育と（高等教育機関での教養）教育に関しては、1998年に「ユネスコ高等教育に関する世界会議」で纏められた「高等教育国際宣言」の条文を比較してみると解りやすい。この「高等教育国際宣言」では、高等教育機関の使命として、第1条で、職業につながる内容を含め、教養教育に関して

も、以下のように規定している。

第1条「教育・訓練・研究遂行の使命」

- (a) 社会で役立つ資格を与え、人間活動の全分野の必要に応えることのできる高度な能力を身につけた卒業生と責任ある市民を育てること。この資格とは、現在および将来の社会の必要に合わせて常に見直される教育課程や教育内容を通じ、高度な知識と技術を結びつける専門的な訓練を含むものである。
- (b) 高等教育と生涯教育の機会を提供し、学習者にシステム内のどこから始めどこで終わるか最高の幅と柔軟性を与え、また個人の発展と社会的流動のための機会を与えること。これは市民としての義務と権利、全世界的視野からの社会への積極的な参加、潜在的能力の開発、正義に基づく人権の強化、持続的成長、民主主義及び平和を目指す教育のためである。
- (c) 研究を通じ知を進め、創造し、広めること。また、地域社会への貢献の一部として、社会に役立つ専門家を育て、社会の文化的・経済的発展を助け、社会科学・人文学・創造的芸術だけではなく科学や技術の研究を促し発展させること。
- (d) 文化の多元性および多様性を前提として、国家的・地域的・国際的・歴史的文化を理解・解釈・保存・増進・発展・普及させること。
- (e) (f) は略・・・

これらを踏まえて、第5条に教養教育、第7条に職業教育に関してまとめている。その比較が以下の「表－2「高等教育国際宣言」の職業教育と教養教育に関する条文比較」である。特に「職業教育」や「科学」は、「職業（科学）そのもの」が特に近年、急速に変化していく時代の流れの中で、当然その職業に就くことを前提とする「職業教育」もそれに対応してどんどん変化していかなければならない。その意味で職業教育を考える上では、かなり細かく具体的な論点に関して触れているこの条文は参考になる。

この高等教育国際宣言での職業教育の項では、特に以下の点を指摘している点が注目される。

- ① ICTの発展などを踏まえて産業界の変化へ対応す

表－2 「高等教育国際宣言」の職業教育と教養教育に関する条文比較

<p>第7条 勤労の世界との協力の強化および社会的ニーズの予測と分析</p>	<p>第5条 科学、芸術、人文学の研究による知の増進およびその成果の普及</p>
<p>(a) 知識とその応用および情報の処理から生じた変化と新しい生産様式によって特徴づけられる経済において、高等教育と勤労の世界および社会の他の分野との繋がりは強化され新しいものにされなければならない。</p> <p>(b) 勤労の世界との繋がりを強化するため、勤労の世界からの高等教育機関の運営への参加、学生・教師の国内および外国での実習・勤労研究の機会の増加、勤労の世界と高等教育機関との間の人的交流、あるいは勤労の実態により則したカリキュラムへの改革などがはからなければならない。</p> <p>(c) あらゆる年齢層の人々に専門的訓練を行い、最新の情報を与え、経験を生かす方法を提供する機関として、高等教育機関は勤労の世界や科学・技術・経済の分野における新しい潮流を組織的に取り入れるよう努めなければならない。勤労の現場での必要に応えるため、高等教育システムと勤労の世界は協同し、理論教育と職業訓練を調和させた学習課程、転職支援教育課程、既学歴評価体制を進展させ、またその評価を行うべきである。社会のニーズを予想する機能を持つという点において、高等教育機関は新しい職業の創造に貢献する。もっともそれは高等教育機関の唯一の機能ではない。</p> <p>(d) 新たな事業を興すための技術と先取の気性を養うことは、高等教育機関の重要な目的となるべきである。それは卒業生の就職を容易にし、かつ、卒業生が単に職を求めただけでなく職を創造する側に立つことを促進する。高等教育機関は学生が社会的責任を自覚しながら自己の能力を完全に発展させる機会を提供し、また、民主的社会に全面的に参加し平等と正義をもたらす改革の推進者となるべく教育しなければならない。</p>	<p>(a) 研究による知の前進は、高等教育のあらゆるシステムの本質的な機能である。高等教育のシステムは大学院での研究を促進するべきである。既存学問分野の革新、いくつかの分野に渡ったり既存の分野を越えた新しい分野の開拓が、社会および文化的な目標とニーズを長期的に見据えた計画において促進・強化されなければならない。また、基礎研究と特定の目的のための研究との間には、適当なバランスが必要である。</p> <p>(b) 各機関は研究に携わる者全員に、適切な訓練・便宜・支援が与えられるようにしなければならない。研究結果に対する知的文化的権利は、人類の利益のために用いられなければならない、悪用されないよう保護されねばならない。</p> <p>(c) 研究はあらゆる分野で進められなければならない。それには社会科学・人文科学・教育学（高等教育を含む）・工学・自然科学・数学・情報学・諸芸術が含まれ、その研究は国家的・地域的・国際的な研究発展のための指針の枠内でなされなければならない。特別重要なのは、高等教育機関内における研究能力の強化である。というのは、高等教育と研究が高いレベルにおいて同一機関内で行われるとき、ともにその質が向上するからである。そのような機関は必要な物質的および財政的援助を、公的および私的財源から与えられるべきである。</p>

べく「勤労の世界（職場・企業）」等との密接な連携の必要性

②産業が国際化することを前提とした、国際的な取り組みを含む教育の必要性

③リカレント教育、或いはリスクリニング教育、及び転職支援や、新たな職業の創造に関わる教育の必要性

日本における職業教育を中心とする専門学校も18歳以上の学生の教育を担当するので、国際的には「高等教育」機関（大学と同じ扱い）である。従って、専門学校教育であっても、これらの点に配慮した教育課程の編成は重要な課題である。特に、この高等教育宣言は1998年という24年も前に宣言された内容であるから、現段階ではカリキュラムポリシーなどにお題目として唱えるだけでなく、当然、具体的に実体化していなければならないであろう。

4. 「職業教育」の「目的」「達成課題」・「教養教育」の違い

1) 産業の変化への対応

表－1に整理したように「教養教育の目的」が、学習者自身の（市民的）教養の修得であり、その人自身の「人生を創れる」（理解できる）に留まるのに対し、職業教育の目的は単純に言えば、その人個人にとどまらない社会的な「顧客までを意識した（専門的）職業能力」の修得であり、「分野ごとに必要とされる仕事ができる」事である。その職業分野は、当然、上記のICTやAI（人工知能）や通信速度が5Gにレベルアップしている等のDX（デジタル革命）への対応や、（人的物的）国際化への対応を迫られている。従って、これらの修得は職業教育の目的であり、職種によって異なる内容とレベルではあるが「達成課題」の一つである。

また、職業教育の目的や達成課題は、「人材」養成

とも言われるように学生側の属性（個性）を問題にしない側面もあるので、年齢層も性別も関係なく、「できるか、できないか。」である。が、この点は、教育方法上、配慮すべき課題はあり得る。

2) 達成課題設定のための、産業界との連携

職業教育は、それぞれの産業や業界が何を必要としているのかで、その教育目標が決まる。従って、これは、この業界の仕事ならこの基準という「業界ごとの基準」になる。この業界ごとの（最低）基準は、基本的には、言うまでもなく業界単位で（業界団体などで）標準化されている必要がある。しかもそれは、業務の変化に対応して頻繁に修正されていく必要がある。このことは、それぞれの業種単位で、基準を修正していく団体（業界団体・職員団体（・学会）・等）が存在している事が前提となる。

職業教育を担当する学校は、その意味でこの団体（特に職業教育では業界）との連携が必要になる。が、この時、学校側も「学校団体」として「業界」と対応していく必要がある。そうしないと、学校は産業界のみならず個別企業の都合で振り回されてしまいかねない。つまり、個別分野の教育目標は、本来は「業界団体」と「学校団体」間でその「（最低）基準」が設定されるべきである。

なお、最低基準以上の産業努力や教育の質向上は、個別の企業や学校の問題ではある。（が、向上した内容が、基準の改訂に反映されるべきことは、当該の業界が存続するために当然であろう）なお、此処にはいわゆる科学的な研究成果を反映するという意味で、当該産業と関わる「研究組織の連合体（学会など）」も絡んできて、三者の連合の中で（最低）基準が発展していくという構造になるであろうが、学会との連携は必須枠組みではない。

この点は、高等教育における「（教養）教育」の目的（達成課題）」の設定とはかなり趣を異にする。高等教育世界宣言の第5条では、教養教育について「その研究は国家的・地域的・国際的な研究発展のための指針の枠内でなされなければならない。」と社会的な枠組みを示しているが、同時に「特別重要なのは、高等教育機関内における研究能力の強化である。」としていて、高等教育の役割を「研究能力の強化」教育を中心課題とするという指摘をしてい

る。現実の様々な問題解決には、研究開発能力は必須の課題であるから（その一部は職業教育の基礎能力としても求められるべき）その能力の修得を教育目標（達成課題）とするのは当然のことである。ただし、学問研究機関の独自性も強調する第5条では、産業界との直接的なつながりは指摘されていない。（別な条文で「社会的問題への長期的な取り組み」（第6条）として、又、第7条で一般的な連携に触れている。）

3) 目的、達成課題の、達成評価

この基準に基づく資格認定にはいくつかの方法がある。一つは、一定修了認証基準を整備したうえで、それを実行できる（基準を守れる）養成課程を担う学校や、養成プログラムそのものを「認証」する方法である。この場合、学生は「認証」された学校やプログラムを修了することによって（当該の学校やプログラム主催者の責任のもとに）資格を認められる。（ディプロマを与えられる。）

もう一つの方法は、この基準に到達したかどうかを測定する試験を、試験実施団体（業界と学校が構成するのが基本）や国家が行う場合である。この試験においては、知識や論理構成（考える力）のみならず実技の試験まで行うべきである。しかし、実際問題としては知識だけの試験に終わっている場合が多い。職業教育の達成度を判定するという意味では、実技が無いのでは、中途半端な資格認定にしかない。そのため、実技を中心とした、学校や養成機関による最終判定がどうしても必要になる場合が多い。この点については、職業教育において非常に重要な課題であるので、後述することにする。

いずれにせよ、養成目的や達成課題を掲げる場合、それは、評価方法とセットで考えなければならない。

4) 学習目的・達成課題のレベル設定

この様にしてそれぞれに職種・分野ごとに設定される基準では、高等教育という点で一定の基準があるとしても、当該職種がどういう職務内容を持つかを踏まえ、その内容に含まれる質的量的なレベル設定も必要となるであろう。このレベル設定で、高等教育としても、2年制、3年制、4年制、6年制な

どの違いがでてくる。

その意味で、それぞれの職種の職業教育はどのレベルの学びを提供するのかという整理が必要であろう。

この職業能力の達成課題については、2008年に創られた、「表-3、EQF (European Qualifications Framework)」を見ると解りやすい。EQFはEU (ヨーロッパ共同体) 加盟国のNQF (National Qualifications Framework) を踏まえてその統合を図ったものであり、「知識 (knowledge)」、「スキル (skill)」、「コンピテンス (competence)」で構成され

ている職業能力分類を、8段階の学歴と対応する形で表現している。なお、職業能力分類を「職種」能力分類としてのみ考え、それぞれの職種の基礎的基準を学歴に当てはめるという考え方 (が主流) もある。しかし、同一職種の中にも様々な練度 (仕事の習熟後など) のレベルがあるので、「職種」を段階に位置付けるというだけでは済まない。同一職種でも、練度に応じて、いくつかの段階にまたがって整理される必要もある。

これに類したNQFは世界で100か国以上の国で

表-3 EQFにおける知識・スキル・コンピテンスのレベル

	高等教育	知識	スキル	コンピテンス
	ヨーロッパ高等教育領域の資格枠組みとの互換性	理論ないし事実に結び付けて表現される。	認知的なもの (論理的、直観的、創造的な思考の使用を伴う) ないし実践的なもの (手先の器用さと手法、材料・道具・装置の使い方を伴う) として表現される。	責任と自律の観点から表現される。
レベル 8	博士レベル (高等教育第 3 期)	仕事または学習の分野における最も高度な最先端の、かつ分野間の境界についての知識	最先端の専門的スキルと技術研究やイノベーションにおける重大な問題を解決し、既存の知識や専門的実践を拡張し再定義するのに必要な分析と評価を含む	十分な権威、イノベーション、自律性、学究的・専門的完全性、研究を含む仕事または学習の最前線における新しいアイデアやプロセスの開発への持続的な貢献を示すことができる
レベル 7	修士レベル (高等教育第 2 期)	ある分野の仕事または学習の最前線の知識を含む独創的な思考や研究の基礎としての高度な専門知識	新しい知識と手順を開発するため、異分野からの知識を統合するための研究やイノベーションに必要な専門的な問題を解決するスキル	複雑で予測不能な、新しい戦略的アプローチを必要とする仕事または学術の状況の管理・改革、専門的知識や実践への貢献およびチームの戦略的な達成度の検証に対する責任
レベル 6	学士レベル (高等教育第 1 期)	ある分野の仕事または学習の高度な知識理論と原理の批判的理解を含む	仕事または学習の専門分野における複雑で予測不能な問題の解決に必要な、熟達とイノベーションを示す、高度なスキル	予測不能な仕事または学習の状況における意思決定に対する責任を伴う複雑な技術的・専門的活動またはプロジェクトの管理 個人および集団の専門的能力の開発管理に対する責任
レベル 5	準学士レベル (短期高等教育)	ある分野の仕事または学習の包括的・専門的な事実的・理論的知識およびその限界の認識	抽象的な問題の創造的な解決策を開発するのに必要な総合的な認知と実践的なスキル	予測不能な変更がある仕事または学習状況での管理監督、自己と他者の達成状況の検証と発展
レベル 4		仕事または学習のある分野内の幅広い文脈における事実的・理論的知識	仕事または学習のある分野における特定の問題を解決するのに必要な認知と実践的なスキル	通常予測できるが、変更されることのある仕事または学習のガイドラインに沿った自己管理、仕事または学習活動の評価と改善に対する多少の責任を伴う他者の定型的任務の監督
レベル 3		ある分野の仕事または学習についての事実、原理、プロセスおよび一般的概念の知識	基本的な方法、道具、材料及び情報を選択し、適用することによって、任務を達成し問題を解決するのに必要な認知と実践的なスキル	仕事または学習における任務の完遂に対する責任問題解決のために自己の行動を状況に適応させることができる
レベル 2		ある分野の仕事または学習についての基本的事実の知識	任務を遂行するための関連情報を利用でき、単純な規則と道具を用いて日常的な問題を解決できる、基本的な認知と実践的なスキル	多少の自律性を伴う監督下での仕事または学習
レベル 1		基本的な一般知識	単純な任務の遂行に必要な基本的スキル	体系化された状況における直接監督下の仕事または学習

資料：「JILPT 資料シリーズ No.102諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EU に関する調査—」

(2012. 3、独立行政法人 労働政策研究・研修機構) の170p 図表7-3を転載

作られつつある。≪日本では、厚生労働省が4段階の基準で整理した「職業能力評価基準」が一部の業種で作成されているが、この4段階は学歴との対応は全く考慮されておらず、また、諸外国のNQFに相当する能力基準の開発計画は公式には表明されていない。≫

EQFでは、コンピテンスは、実際の職場において、職務上の「責任」に対して、与えられた権限（Responsibility and autonomy）を行使して、「自律性」を発揮して職務を遂行する能力のことである。コンピテンスの修得には、知識と技術の両方の修得が必要であり、これらの力を活かす個人的・社会的・方法論的な能力があってはじめてコンピテンスの修得が図られる。

職業上の養成目標や達成課題の作成にあたっては、今後の国際的に動向も考慮して、以下に紹介されているEQFなどのレベルごとに、想定されていく必要があるだろう。

5) リカレント教育・リスキリング教育

職業教育の目的（達成課題）の特徴は、いわゆる小学校からの段階的に学んでいく「学校」というイメージではなく、まさに当該「職業」に就く学習が目的、当該の職に就けるかどうかできるかどうか、だけが問題である。従って、前述の「学習の4つの柱」の②にも「学習と労働を交互に行う過程を通じて」と表現されているように、特に「学校」が教育するという枠組みを取る必要はない。職業訓練機関もあるし、業界団体や専門職団体が行う研修などもあるし、企業内のOJTもあり得る。しかし、教育内容や教育技術として考えるとすれば、主に職業教育を行っているのは高等教育機関（専門学校など）に一日の長があるであろう。（なければ「学校」として存在する意味はない。）そこで、その高等教育機関にリカレント教育やリスキリング教育も期待される。しかし、それは、特にリスキリング教育などにおいては、当該高等教育機関が時代の先端を行く養成教育を行えていることが前提である。

同時に、特にリカレント教育では、新たな職種について学ぶという意味もあり、「転職」という目的・達成課題を含む学習支援が必要となっている点にも留意が必要であろう。この転職等の学習支援は、初

めての就職を前提とする若年層の学習支援とは、前職との関係や起業支援などの内容とともに、その年齢層に応じた支援の側面があり、単なる人材養成では済まない点にも留意が必要である。

6) 日本の職業教育における、もう一つの目的（達成課題）

初めての職に就くことを目指す若年層の教育に関しては、18歳までのキャリア教育などが適切に行われ、一人前の社会人としての自覚があれば、リカレント教育などと同様の職業教育で良い。しかし、日本の現実では、若年層特有の職業教育の課題も存在する。それは、本来であれば、高校までの教育で身につけているはずの「社会人として自覚」や「基礎的な学習能力」等の補講を必要とする場合が多いということである。日本では、この点は学校教育だけの問題ではなく、それまでの家庭での教育⁸⁾を含む、人間としての自立への教育の結果であるともいえる。

特に、この点に関する学習目的・達成課題としては、

- ①職業が人生に持つ意味を自覚する。
- ②「社会人基礎力⁹⁾」などの職業人としての常識を身に着ける。
- ③特に、他者との適切なコミュニケーションを行える力を身に着ける。（理解力、発信力）（外国人や自分とは違う特徴を持った人（異年齢など）とのコミュニケーション能力を含む。）
- ④ある程度の困難を乗り越える、粘り強く努力できる力を身に着ける。

といった点が目的・達成課題となるであろう。

この点は、リカレント教育や、リスキリング教育では目的・達成課題とはならない場合が多い。

≪注≫

- 1) 公開されているシラバスなどの授業目標（達成課題）や評価方法の表示からは、ほとんどが「○○○を学ぶとか、理解する」等の目標設定になっているものが多く、評価方法もあいまいなものが多い。「○○○ができるようになる」などと言った「達成課題」は表示されておらず、特定能力の職業能力の養成を意識した授業になっているとは言えないものが大半である。筆者がかかわった専門的職業教育領域では、寧ろ、大学院レベルの教育の方が実践的であった。

- 2) 近年特に、専門学校教育の質的向上の名のもとに、専門学校教育の在り方を大学教育に近づけようという動きがある。この動きは、下手をすると「職業教育」の特性を押しつぶしてしまいかねないともいえる。
- 3) カリキュラムポリシーや、ディプロマポリシーは単なる作文ですとばかりに、それを全く意識していない授業が多い。少なくとも、シラバスに両ポリシーが引用されている例は極めて少ない。
- 4) 高等教育レベルでは、「職業教育（専門教育）」の対立概念は「教養教育」であるが、後期中等教育（高校）レベルでは「職業教育」の対立概念は「普通教育」であろう。この小論では、主に高等教育に関して論じるので、「普通教育」を含めた意味で「教養教育」と表記しておく。言うまでもなく、厳密な意味では「普通教育」と「教養教育＝リベラルアーツ」とは異なる部分もある。
- 5) 高等教育（特に大学）が行っている職業教育を含む教育は、職業教育としては不完全であり、同時に、教養教育としても不完全であるとする。が、この点は、別の機会に論じる事とする。
- 6) 実際には、国家試験などで実務試験を行っていない資格制度も多く、その場合の実務能力判定はがっこうにゆだねられてるばあいがおおいのであるが、ここで学校は教養教

育と同じような判定方法（見解の違いを許容する）をとってしまうために、基準は守られず、この点では大きな問題を残している。

- 7) 「社会人基礎力」経済産業省が2066年に提唱した枠組み
- 8) 児童手当が18歳までの諸国では、親も子も18歳が大人としての自立への、区切りと言いう意識を持たざるを得ないので、そこに向かって自立を促す支援が自ずから行われる傾向にある。
- 9) 「社会人基礎力」経済産業省が2066年に提唱した枠組み。

《参考文献》

- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義』筑摩書房
田中萬年（2013）『「職業教育」はなぜ根づかないのか』明石書房
居神浩（2015）「ノンエリートのためのキャリア教育論」法律文化社
寺田盛紀（2009）「日本の職業教育」晃洋書房

受付日：2022年11月10日

令和3年度文部科学省委託事業「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」における「DX福祉職養成プログラム」開発の試み

小林 英一 渡邊 みどり 内田 和宏

学校法人敬心学園 職業教育研究開発センター

Development of DX Welfare Training Program

Kobayashi Eiichi Watanabe Midori Uchida Kazuhiro

Research Development and Innovation Center for Vocational Education and Training

要旨：本稿では、令和3年度文部科学省委託事業「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」における「DX福祉職養成プログラム」の開発に向けた取り組みについて報告を行う。本プログラムは、飲食業やサービス業等の失業者や退職者の方を対象に、これまでの対人サービスのスキルや経験を活かして福祉職に就職・転職できるよう、福祉の専門的知識や技術に加え、ICTやロボットが活用できる「即戦力」のDX福祉職を養成することを目的として開発を行っている。本稿では、プログラム開発にあたり社会背景を概観し、介護事業所のマネジメント職ならびに介護養成校の講師・教員を対象として実施したアンケート調査について報告を行う。

キーワード：DX（デジタルトランスフォーメーション）、介護福祉職、リカレント教育、就職・転職支援

1. はじめに

本稿では、文部科学省委託事業令和3年度「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」における「DX福祉職養成プログラム」の開発に向けた取り組みについて報告を行う。「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」は「新型コロナウイルス感染症の影響を受けた、就業者・失業者・非正規雇用労働者等に対し、デジタル・グリーン等成長分野を中心に就職・転職支援に向けた社会のニーズに合ったプログラムを実施する」ことを目的とし、「大学・専門学校等が労働局、企業等産業界と連携して教育プログラムを提供するとともに、就

職・転職等労働移動の支援も実施する。また、成長分野を中心に、就職に必要なリテラシーレベル、就業者のキャリアアップを目的としたリスキリングに向けたプログラムを実施する」というものである¹⁾。

当事業において、筆者らは「テクノロジーを利活用して介護DXを進める、現場実践能力の高い介護職の効果的な養成プログラム開発及びその就職・転職に関する有効性を確認する実証研究」という研究事業名にて、「DX福祉職養成プログラム」の開発を行っている。

2. プログラム開発の背景

本プログラムが必要な背景について、「1. 新型コロナウイルス感染症の影響を受けた失業者・休業者への雇用促進」、「2. 介護人材不足と介護現場の生産性向上」、「3. 課題解決に向けた介護養成教育の必要性」の3つがあげられる。

(1) 新型コロナウイルス感染症の影響を受けた失業者・休業者への雇用促進の必要性

総務省によると、2022年1月の就業者数は6,646万人となり、前年同月比で32万人減少した。また、就業者のうち、正規職員数は3,554万人であり、前年同月比で27万人減少したとの報告があった²⁾。1年以上失業状態にある人は、2021年10-12月期において、流行前に比べ31%増の64万人となっており、リーマン危機以来の増加が続くことが報告されている³⁾。

そのなかでも、特に影響を受けたのが、新型コロナウイルス感染症による緊急事態宣言の発出により、営業時間の短縮やイベントの中止・制限等の要請が行われた、飲食業やサービス業であった。2020年に全国で休廃業・解散した企業を産業別にみると、最多は飲食業や宿泊業、非営利的団体などを含むサービス業の1万5,624件（構成比31.4%、前年比17.9%増）となっており、以下、建設業8,211件（構成比16.5%、前年比16.8%増）、小売業6,168件（構成比12.4%、前年比7.2%増）となっている。産業を細分化した業種別では、飲食店が1,711件（前年比6.5%増）、飲食料品卸売業が1,002件（前年比22.6%増）となっており、1,000件を超えたとの報告があった⁴⁾。さらに、2020年の消費者の外出支出、及び飲食店の売上は、2000年以降過去最大の減少率となったと報告されている⁵⁾。このように、飲食業やサービス業は、新型コロナウイルス感染症の影響を最も受けた業界の一つであり、業界の失業者・非正規雇用労働者への就職・転職の支援は、喫緊の課題であると考えられる。

また、日本標準職業分類⁶⁾によると、介護業界は飲食業やサービス業と同様、サービス職業従事者に位置づけられており、対人サービスといった共通点がある。そのため、人を対象にする分野として、就職・転職の際に、飲食業やサービス業の経験が介護業界にも活かせるのではないかと考えた。そこで本

プログラムでは、新型コロナウイルス感染症により最も影響を受けた分野であり、かつ新たな参入の促進が期待できる人材として、飲食業・サービス業からの就業者・転職者を対象とした。

(2) 介護人材不足と介護現場の生産性向上の必要性

日本の将来推計人口によると、65歳以上人口は2042年にピークを迎えると予測されており、15～64歳の生産年齢人口については今後も減少することが予測されている⁷⁾。また、2025年の介護人材の供給見込みは215.2万人、需要見込みは253.0万人となり、37.7万人の介護人材が不足すると推計されている⁸⁾。このような状況に対して、国は、さまざまな介護職員確保への打開策を展開している。厚生労働省は、介護職員を確保するための総合的な人材確保対策の取り組みとして、「介護職員の処遇改善」、「多様な人材の確保・育成」、「離職防止・定着促進・生産性向上」、「介護職の魅力向上」、「外国人材の受入れ環境整備」といった施策を示している⁹⁾。本プログラムでは「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」の目的と照らし合わせ、そのうち「多様な人材の確保・育成」、「離職防止・定着促進・生産性向上」を踏まえて開発することとした。

2030年には日本の労働人口の約49%が就いている職業で、AIやロボットに代替することが可能になるという研究結果が出ている¹⁰⁾。生産年齢人口が減少するなか、介護分野においても、介護職員の「量」と「質」の好循環を生み出すためには、AIやロボットによる自動化を活用するDXが今後ますます必要となる。厚生労働省も、ICTを活用することにより、働きやすい環境作りに繋がり、介護業界のイメージを刷新しつつ、活躍の場を創出し、介護分野への多様な人材の参入促進につなげていくことを目指している⁹⁾。

一方で、2021年2月に介護労働安定センターが実施した1,240の介護事業所を対象とした調査では、「現時点で情報通信技術（ICT）は導入していない」と回答する事業所が約半数であった。また、同調査で、新型コロナウイルス感染症禍でのICT機器を活用した業務について、「ICTによる介護実施記録の作成」が36.3%、「ICTによるケアの時間の削減」が

24.9%、「ICTによる人で不足の解消」が22.9%となっており、「介護ロボットの導入によるケアの代用」にいたっては、16.4%と非常に低い結果となっている。介護職目線での情報通信技術（ICT）の悪い効果としては、「上手く使いこなせず、むしろ業務負荷となっている」、「利用する職員と利用しない職員に分かれてしまっている」、「導入したものの活用しきれていない」という項目が上位であった¹¹⁾。

以上のように、ICTやデジタルの導入や活用は、必要に迫られているが、介護現場ではなかなか進んでいない状況である。介護人材不足解消のためには、人材確保とともに、介護の生産性の向上が求められている。そのためは、現場の介護職員がICTやデジタルを活用できることが、今後は必須の条件となっており、そのような介護職を養成するために、これらの課題を踏まえた教育プログラムの検討が求められていると考える。

（3）課題解決に向けた介護養成教育の必要性

公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会が行った「令和3年度介護福祉士養成施設の入学定員充足度状況等に関する調査」によると、2021年の介護養成施設数は327施設と、前年より20施設も減少している。また、定員数については13,040人となり、前年に比べ約600名減少している¹²⁾。新型コロナウイルスの感染拡大により留学生が入国できない現状を踏まえると、今後、さらに学生の募集停止に迫り込まれる養成校が増え、担い手確保への悪影響が懸念されることが考えられる。

介護人材不足の解消が喫緊の課題であるが、そのためは、人材確保とともに、介護の生産性の向上も求められている。そのため、介護養成校には、介護職員がICTやデジタルを利活用できるようになるための教育プログラムを開発することも求められている。また、介護養成校がICTやデジタルの利活用も取り入れたプログラムを提供することは、介護の魅力の向上にもつながり、若い世代の「介護離れ」を抑制する一助になることも考えられる。そこで、本プログラムでは、介護の知識や技術だけでなく、ICTやデジタルについても学ぶことができるプログラムを開発することとした。

3. プログラム開発に向けたアンケート調査

以上のような背景を踏まえ、本プログラムでは、受講者が飲食業やサービス業で培ってきた「スキル」や「経験」を活かして福祉職に就職・転職できるように、介護福祉の専門的な知識や技術にのみならず、ICTやデジタルが活用できる人材を養成することを目的とし、「DX福祉職養成プログラム」を開発することとした。また、プログラムの開発に向けて、介護現場や介護養成校の教員にアンケートを実施した。以下に、その結果の報告を行う。

（1）調査対象者と調査期間

介護事業所におけるマネジメント職（施設管理者、主任、チームリーダー等）112名、ならびに介護養成校において初任者研修・実務者研修・介護福祉士養成に3年以上従事している講師・教員120名を対象として、Google Formのアンケート機能を用いた質問紙調査を行った。なお、対象者は研究実施者の機縁法によって求めた。調査は2022年9月14日～9月30日に行った。

（2）調査項目

1) 基本情報

介護事業所におけるマネジメント職については、働いている事業所の種類や役職について尋ねた。また、介護養成校における講師・教員については、担当している養成種別や経験年数について尋ねた。

2) 介護職員に求める資質や能力について

介護事業所におけるマネジメント職、ならびに専修学校の介護養成校の講師・教員に対し、「介護職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思うか」、「現在、現場の介護職に足りない力はどんな力か」について尋ねた。

3) ICTやデジタル機器に関する活用状況について

介護事業所におけるマネジメント職に対しては、「現在、ICTやデジタル機器を事業所で導入しているか」、「現場の介護職員はICTやデジタル機器を使いこなしているか」、「研修の中に、介護のICTやデジタル機器（介護ロボット等）活用について取り入れているか」について、尋ねた。

また、介護養成校の講師・教員に対しては、「ICTやデジタル機器（介護ロボット等）の授業を取り入れる必要があると思うか」、「講義の中に、ICTやデジタル機器（介護ロボット等）活用について取り入れているか」について尋ねた。

4) 介護事業所にて介護の研修や講座で取り入れた内容について

介護事業所におけるマネジメント職に対して、「介護の研修や講座で取り入れたい内容は何か」について、自由記述にて尋ねた。

(3) 倫理的配慮

敬心学園職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会にて承認を得て実施した（承認番号22-04）。調査にあたり、アンケートは自由意思で回答すること、無記名であり匿名性を確保してあること、研究協力への承諾はアンケートの回収をもって研究への協力を承諾が得られたとすること、アンケートに協力しない場合においても一切不利益は発生しないことを記載した。

(4) 結果

1) 基本情報

介護事業所におけるマネジメント職の基本属性の結果を表1に示した。対象者の働いている事業所

は、訪問介護事業所が最も多く32名（29.1%）であった。役職については、管理者が最も多く57名（51.4%）であった。

介護養成校の講師・教員の基本属性の結果を表2に示した。対象者の働いている養成種別は、実務者研修が最も多く61名（48.1%）であった。従事年数については、5年以上10年未満が最も多く52名（43.7%）であった。

2) 介護職員に求める資質や能力について

介護事業所におけるマネジメント職が介護職員に求める資質や能力の結果について、表3に示した。「介護職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思いますか」について、「利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力」が89名（79.5%）と最も多く、続いて「様々なことに対して気づき、対応できる力」が73名（65.2%）、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」が25名（22.3%）であった。「現在、現場の介護職に足りない力はどんな力だと思いますか」では、「様々なことに対して気づき、対応できる力」が55名（49.1%）と最も多く、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」が49名（43.8%）、続いて「介護業務にデジタルを活用できる力」が29名（25.9%）であった。

また、介護養成校の講師・教員が介護職員に求める資質や能力の結果について、表4に示した。「介護

表1 介護事業所におけるマネジメント職の基本属性に関する基本統計量

変数/水準	合計 (n = 112) (100.0)	
	人数	%
働いている事業所		
特別養護老人ホーム	16	(14.5)
介護老人保健施設	4	(3.6)
有料老人ホーム	1	(0.9)
サービス付き高齢者向け住宅	22	(20.0)
認知症対応型共同生活介護	2	(1.8)
訪問介護事業所	32	(29.1)
通所介護事業所	13	(11.8)
小規模多機能型居宅介護事業所	7	(6.4)
居宅介護支援事業所	7	(6.4)
その他	8	(7.1)
役職		
管理者	57	(51.4)
課長	8	(7.2)
主任	21	(18.9)
リーダー	19	(17.1)
その他	7	(6.3)

表2 介護養成校の講師・教員の基本属性に関する基本統計量

変数／水準	合計 (n = 120) (100.0)	
	人数	%
養成種別		
初任者研修	34	(29.3)
実務者研修	61	(48.1)
介護福祉士養成	14	(48.1)
その他	7	(48.1)
従事年数		
3年以上5年未満	19	(16.0)
5年以上10年未満	52	(43.7)
10年以上15年未満	21	(17.6)
15年以上20年未満	19	(16.0)
20年以上	8	(6.7)

表3 介護職員に求める資質や能力（介護事業所におけるマネジメント職）

	変数／水準	合計 (n = 112) (100.0)	
		人数	%
I. 介護職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思いますか。(複数回答可)	利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力	89	(79.5)
	様々なことに対して気づき、対応できる力	73	(65.2)
	根拠のある考え方ができ、実践できる力	25	(22.3)
	危険を判断し、即対応できる力	23	(20.5)
	介護業務にデジタルを活用できる力	5	(4.5)
	チームをまとめることができるリーダーシップ力	5	(4.5)
	自らキャリアを切り開いていく力	1	(2.7)
II. 現在、現場の介護職に足りない力はどんな力だと思いますか。(複数回答可)	利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力	25	(22.3)
	様々なことに対して気づき、対応できる力	55	(49.1)
	根拠のある考え方ができ、実践できる力	49	(43.8)
	危険を判断し、即対応できる力	24	(21.4)
	介護業務にデジタルを活用できる力	29	(25.9)
	チームをまとめることができるリーダーシップ力	16	(14.3)
	自らキャリアを切り開いていく力	24	(21.4)

表4 介護職員に求める資質や能力に対する調査（介護養成校の講師・教員）

	変数／水準	合計 (n = 120) (100.0)	
		人数	%
I. 介護職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思いますか。(複数回答可)	利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力	86	(71.7)
	様々なことに対して気づき、対応できる力	71	(59.2)
	根拠のある考え方ができ、実践できる力	65	(54.2)
	危険を判断し、即対応できる力	9	(7.5)
	介護業務にデジタルを活用できる力	2	(1.7)
	チームをまとめることができるリーダーシップ力	3	(2.5)
	自らキャリアを切り開いていく力	3	(2.5)
II. 現在、現場の介護職に足りない力はどんな力だと思いますか。(複数回答可)	利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力	26	(21.7)
	様々なことに対して気づき、対応できる力	50	(41.7)
	根拠のある考え方ができ、実践できる力	91	(75.8)
	危険を判断し、即対応できる力	15	(12.5)
	介護業務にデジタルを活用できる力	11	(9.2)
	チームをまとめることができるリーダーシップ力	16	(13.3)
	自らキャリアを切り開いていく力	30	(25.0)

職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思いますか」について、「利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力」が86名(71.7%)と最も多く、続いて「様々なことに対して気づき、対応できる力」が71名(59.2%)、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」が65名(54.2%)であった。「現在、現場の介護職に足りない力はどんな力だと思いますか」では、「様々なことに対して気づき、対応できる力」が55名(49.1%)と最も多く、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」が91名(75.8%)と最も多く、続いて「様々なことに対して気づき、対応できる力」が50名(41.7%)、「自らキャリアを切り開いていく力」が30名(25.0%)であった。

3) ICT やデジタル機器に関する活用状況について

介護事業所における ICT やデジタル機器の活用状況の結果について、表5に示した。「現在、ICT やデジタル機器を事業所で導入していますか」について、「導入している」が67名(60.9%)であった。「現場の介護職員は ICT やデジタル機器を使いこなせて

いますか」については、「あまり使いこなせていない」が38名(37.3%)、「全く使いこなせていない」が10名(9.8%)であった。

また、介護養成校における ICT やデジタル機器に関する取り組み状況の結果について、表6に示した。「ICT やデジタル機器(介護ロボット等)の授業を取り入れる必要があると思いますか」について、「そう思う」が51名(42.5%)、「少しそう思う」が44名(36.7%)であった。「講義の中に、ICT やデジタル機器(介護ロボット等)活用について取り入れていますか」については、「導入していない」が104名(88.9%)であった。

4) 介護事業所にて介護の研修や講座で取り入れた内容について

介護事業所にて介護の研修や講座で取り入れたい内容について、記入された自由回答をカテゴリーごとにまとめたものを表7に示した。「介護技術」、「認知症」、「制度」、「接遇」、「ICT・デジタル」、「マネジメント・リーダーシップ」、「リスクマネジメント

表5 介護事業所における ICT やデジタル機器の活用状況

変数/水準	合計 (n = 112) (100.0)	
	人数	%
I. 現在、ICT やデジタル機器を事業所で導入していますか。	導入している	67 (60.9)
	導入していない	43 (39.1)
II. 現場の介護職員は ICT やデジタル機器を使いこなせていますか。	とても使いこなせている	7 (6.9)
	少し使いこなせている	38 (37.3)
	あまり使いこなせていない	47 (46.1)
	全く使いこなせていない	10 (9.8)
III. 研修の中に、介護の ICT やデジタル機器(介護ロボット等)活用について取り入れていますか。	取り入れている	31 (29.2)
	取り入れていない	75 (70.8)

表6 介護養成校における ICT やデジタル機器に関する取り組み状況

変数/水準	合計 (n = 112) (100.0)	
	人数	%
I. ICT やデジタル機器(介護ロボット等)の授業を取り入れる必要があると思いますか。	そう思う	51 (42.5)
	少しそう思う	44 (36.7)
	あまりそう思わない	23 (19.2)
	全くそう思わない	2 (1.7)
II. 講義の中に、ICT やデジタル機器(介護ロボット等)活用について取り入れていますか。	導入している	13 (11.1)
	導入していない	104 (88.9)
III. 介護養成課程を受講している学生はデジタルを使いこなせていますか。	とても使いこなせている	10 (11.2)
	少し使いこなせている	50 (56.2)
	あまり使いこなせていない	24 (27.0)
	全く使いこなせていない	5 (5.6)

表7 介護事業所にて介護の研修や講座で取り入れたい内容

介護技術	利用者体験 施設実習にて身体技術を学ぶ 大柄の人の移乗 移乗などの実技技術 ボディメカニクス 三大介護や日常生活支援 個人記録、事故報告などの書類の書き方
認知症	認知症の正しい理解 認知症に対する対応など実践的な研修
制度	介護に関する制度の理解 介護保険法の要点に関する学習
接遇	接遇研修 不適切な対応など マナーや言葉使い、モラルについて
ICT・デジタル	介護ICTの有効性と導入方法 介護ロボットを活用した実践 ICT化に向けた情報の把握 先端施設の研修 ICT関連商品を実用したロールプレイング
マネジメント	PDCAサイクルの活用法
リーダーシップ	エンパワメント 介護現場の業務改善への取り組み
リスク	利用者の在宅におけるリスクヘッジ
マネジメント	リスクに対する対応力 緊急時対応 転倒予防
分析方法	データの分析方法 ロジカルシンキング 定量的評価に基づくアセスメント方法 考えるということ

ト」、「分析方法」の8つのカテゴリーに分けられた。

4. プログラムの概要

以上、アンケート結果を概観すると、「介護職として即戦力になるために、どのような力が必要だと思いますか」については、介護事業所におけるマネジメント職と介護養成校の講師・教員ともに、「利用者・職員との円滑な関係が築けるコミュニケーション力」、「様々なことに対して気づき、対応できる力」、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」が高い割合を占めていた。一方、「現在、現場の介護職に足りない力とはどんな力だと思いますか」については、介護事業所におけるマネジメント職と介護養成校の講師・教員ともに、「様々なことに対して気づき、対応できる力」、「根拠のある考え方ができ、実践できる力」は共通して高かったが、次に高かったのが、介護事業所におけるマネジメント職では、「介護業務にデジタルを活用できる力」、介護養成校の講師・教員では「自らキャリアを切り開いていく

力」であった。そのため、即戦力としては「介護実践」につながる力が求められているが、足りない力としては、「ICTやデジタル機器」や「キャリアを考える力」など、介護実践以外の力を養成することも求められていることが示唆された。

ICTやデジタル機器に関する活用状況については、介護事業所の約6割が導入しているが、半数以上が使いこなせておらず、約7割が事業所内で教育できていない状況であった。介護養成校の講師・教員では、約8割がICTやデジタル機器に関する授業の必要性を感じているが、約8割が授業に取り入れることができていない状況であった。介護事業所と介護養成校のいずれにおいても、ICTやデジタルの必要性を認識はしているが、ほとんど運用や活用ができていないことが、本結果より示唆された。

介護事業所にて介護の研修や講座で取り入れたい内容については、「介護技術」、「認知症」、「制度」、「接遇」といった直接介護に関わる知識や技術だけでなく、「ICT・デジタル」に加え、「マネジメント・リーダーシップ」、「リスクマネジメント」、「分析方法」といった介護現場の運営やマネジメントとといったことも求められていることが示唆された。

以上、先述した社会的背景、およびアンケート結果より、本プログラムでは、介護の入門的講座である「介護職員初任者研修(130時間)」、ならびにこれからの日本の社会福祉を担う使命感とそれに基づく持続可能な介護サービス提供モデルの必要性を理解する「スマート介護士(15時間)」、加えて、ファシリテートができリーダーとなる力や、自分のキャリアを考える力、ICTやロボットが活用できる力の修得を目指す、オリジナルの「実践教育プログラム(60時間)」と、3つの講座を1つにしたプログラムを開発することとした(図1)。さらに、介護人材不足の現状も顧みて、就職サポートも提供することとした。

「介護職員初任者研修」については、見学実習等の実習が必須でなくなったことによって「技術確認ができない」、「施設や介護のイメージが学べない」、また、実習がなくなったことにより、就職や就職後への影響が懸念されるといった指摘もある¹³⁾。また、「スマート介護士」は、「要介護者の生活機能の把握とあるべき支援を企画する」、「効率的なオペレー

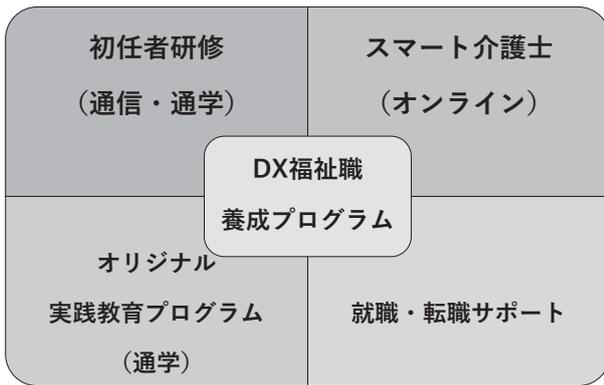


図1 DX福祉職養成プログラムプログラム構成

ションシステムを構築し、継続的に改善する」、「利用者や同僚職員などの関係者を指導する」、「介護ロボット・ICT機器の特性を把握する」を到達目標としている¹⁴⁾。「介護」と「ICT・デジタル」の技術や知識を介護現場にて実践するためには、両者を学ぶだけでなく、それらを組み合わせた実践的なプログラムが必要であると考え、「実践教育プログラム」をオリジナルで開発することとした。さらに、現状、勤続年数3年未満の離職者が全体の約6割を占めている状況を踏まえると、就職先とのマッチングが重要であると考え、就職サポートも一体となったプログラムとすることとした¹⁵⁾。

5. まとめと今後の課題

以上、介護の専門的な知識や技術に加え、ICTやデジタルが活用できる介護職を養成することで、本来の介護職としての専門性が発揮できる職場環境の構築に寄与することを目指すことを目標として、プログラムを開発することとした。また、新型コロナウイルス感染症の影響で、職を失った人が、対人サービス職に就くことで、再びやりがいや生きる目的を持ち、対人サービスの経験を介護職でも十分に発揮できるよう、雇用のマッチングもサポートできるようなプログラムを目指す。

現在、プログラムは開発中である。今後の課題点としては、介護事業所は人材不足ということもあり、研修の充実よりも、一刻も早く介護現場で就労することを望んでいるといった、現場の声もある。また、DXやICTを、介護職員としてどこまで専門的に学ぶべきかという意見も出ている。さらに、本プログラムの内容について、VRやARなどの最先

端技術を用いることで、離島や遠隔地で学べることを目指す必要もあるのではないかとといった意見もある。本プログラムの開発過程で明らかになったこのような課題に対し、今後、修正しながら実装化を目指して取り組んでいきたい。

【参考文献】

1. 厚生労働省 (2022) 「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業」 https://www.mext.go.jp/content/20220607-mxt_syogai03-000020133_1.pdf (2022.11.10閲覧)
2. 総務省 (2022) 「労働力調査 (基本集計) 2022年 (令和4年) 1月分」 <https://www.stat.go.jp/data/roudou/rireki/tsuki/pdf/202201.pdf> (2022.11.10閲覧)
3. 日本経済新聞 (2022) 「コロナ禍、長期失業64万人リーマン危機以来の上昇 (2022年3月15日発表)」 <https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUA03A7N0T00C22A2000000/> (2022.11.10閲覧)
4. 東京商工リサーチ (2021) 「2020年休廃業・解散企業動向調査」 https://www.tsr-net.co.jp/news/analysis/20210118_01.html (2022.11.10閲覧)
5. 内閣省 (2021) 「マンスリートピックス新型コロナウイルス感染症禍の外出産業の動向～需要側・供給側からの振り返り～」 https://www5.cao.go.jp/keizai3/monthly-topics/2021/0430/topics_061.pdf (2022.11.10閲覧)
6. 総務省 (2009) 「日本標準職業分類 (平成21年12月統計基準設定)」 https://www.soumu.go.jp/toukei_toukatsu/index/seido/shokgyou/kou_h21.htm (2022.11.10閲覧)
7. 内閣府 (2020) 「令和2年版高齢社会白書」 https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2020/html/zenbun/s1_1_1.html (2022.11.10閲覧)
8. 厚生労働省 (2015) 「2025年に向けた介護人材にかかる需給推計について」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000088998.html> (2022.11.10閲覧)
9. 厚生労働省 (2022) 「介護現場におけるICTの利用促進」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/kaigo-ict.html> (2022.11.10閲覧)
10. 野村総合研究所 (2015) 「日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能に～601種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算～」 https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/news/newsrelease/cc/2015/151202_1.pdf (2022.11.10閲覧)
11. 介護労働安定センター (2021) 「令和2年度介護労働実態調査 (特別調査) 結果について」 http://www.kaigo-center.or.jp/report/pdf/20210727r02_kekkagaiyou.pdf (2022.11.10閲覧)
12. 日本介護福祉士養成施設協会 (2021) 「令和3年度介護福祉士養成施設の入学生員充足度状況等に関する調査」 <https://kaiyokyo.net/news/d1d0b611b159b0df7fb78aca393740f83898dee4.pdf> (2022.11.10閲覧)
13. 一般財団法人長寿社会開発センター (2015) 「介護職員

初任者研修の実態把握と効果的・効率的な実施に関する調査研究事業」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12300000-Roukenkyoku/0000140382.pdf> (2022.11.10 閲覧)

14. 社会福祉法人善光会 サンタフェ総合研究所 (2018) 「介護ロボット運用の専門資格「スマート介護士」<https://>

www.zenkoukai.jp/japanese/news/6104 (2022.11.10 閲覧)

15. 介護労働安定センター (2022) 「令和3年度 介護労働実態調査結果について」http://www.kaigo-center.or.jp/report/pdf/2022r01_cw_genjou.pdf (2022.11.10 閲覧)

受付日：2022年11月10日

第19回 敬心学園職業教育研究集会 (旧学術研究会) 報告

学校法人敬心学園では、2022年10月22日(土) 第19回敬心学園 職業教育研究集会(旧学術研究会)をオンラインにより、開催した。以下にプログラムおよび、分科会(口演発表)各座長からの報告、シンポジウム時のスライドを掲載します。

<プログラム>

◆開会のご挨拶～分科会(口演発表) 10:00～11:20

(Zoom ミーティングによる開催)

◇開会ご挨拶など 学校法人敬心学園 理事長 小林 光俊 ほか

◇各分科会での口演発表

◆シンポジウム～閉会のご挨拶 11:30～13:00

(Zoom ウェビナーによる開催)

◇シンポジウムテーマ

職業教育におけるコンピテンシー(職業上の成果につながる能力)の形成
～ディプロマポリシーとの関連や評価のあり方もふまえて～

<登壇者>

- ・沖縄福祉保育専門学校 事務長 江川 毅氏・総務課 東江 裕一氏
- ・千葉商科大学 人間社会学部 教授 和田 義人氏
- ・学校法人西野学園 理事長 前鼻 英蔵氏
- ・日本医学柔整鍼灸専門学校 鍼灸学科教員 中村 幹佑氏

<コーディネーター>

岸本 光正(敬心学園事業推進支援部 部長 兼 日本医学柔整鍼灸専門学校 副校長)

*シンポジウム終了後

本研究集会運営委員長 川廷 宗之より総括と閉会のご挨拶

◇分科会1……“考える”を促す学修支援を考える

座長:稲垣 元(日本医学柔整鍼灸専門学校)

演 題 名	発 表 者
社会人向けジェネラリスト資格養成に求められる教育 —高学歴・高キャリア層に合わせた戦略の可能性—	片桐 正善
ラーニングマネジメントシステム(LMS)が与える学力への影響 —国試合格率向上に向けて—	川上 英史
国家資格合格後の免許申請指導における調査 —新資格者へのフォロー—	住吉 泰之

◇分科会2……実践の現場をめぐる力学－伝統・情報・期待－

座長：黒木 豊域（日本福祉教育専門学校）

演 題 名	発 表 者
青年前期のフリースクールにおける「生成的な」評価 －運動と事業のあいだで－	大山 貴史
鍼灸師として働いていく上で身につけておきたいことを考える上での資料調査 －職業情報提供サイト（日本版 O-NET）について－	天野 陽介
若者自立塾事業の再検討 －支援のミスマッチの背景をさぐる－	檜垣 昌也

◇分科会3……臨床と教育現場における保健福祉領域の実態調査

座長：五嶋 裕子（東京保健医療専門職大学）

演 題 名	発 表 者
介護福祉職の新型コロナウイルス感染症対策に関する調査研究報告	松永 繁
新型コロナウイルス蔓延下における大学生の主観的運動量増加と精神的健康度との関連から、 学生への助言の在り方を考える	富田 義人 加藤 剛平 重國 宏次 有本 邦洋 五嶋 裕子 森本 晃司
「保育者養成校における学生による保育記録の質の向上に関する実践的な研究」 －今日求められる実習記録の教育実践・理論・歴史の観点から－	小澤 由理 水引 貴子 熊田 凡子

◇分科会4……リハ・ケア分野の多重のケアを考える

座長：田中 克一（日本リハビリテーション専門学校）

演 題 名	発 表 者
日本のダブルケア・多重ケア研究の動向と到達点－家族介護者支援の重要性と家族の変化から－	河本 秀樹
脳血管障害者の QOL 評価にはスピリチュアリティを捉える項目が含まれているか	坂本 俊夫
精神科作業療法における作業に根ざした実践の介入戦略の質的解明	山下 高介 京極 真

◇分科会5……その先の専門的職業人を創る

座長：鈴木 八重子（日本児童教育専門学校）

演 題 名	発 表 者
園生活における幼児のロコモーションに及ぼす園環境の影響	菊池 一英
医療系専門職大学の教育的特徴の何が OT/PT を目指す学生の成長に影響を与えるのか	小野寺哲夫 畠山 久司 大塚 幸永 武井 圭一 森本 晃司 江幡 真史
鍼が顔面の皮膚に与える影響の研究2 －刺鍼方向によるシワの変化－	遠藤久美子 山本 真吾 大江 直美 天野 陽介

分科会1 “考える”を促す学修支援を考える

（座長）日本医学柔整鍼灸専門学校 稲垣 元

分科会1では学修支援を共通のテーマに3つの演題発表がありました。

第一報告は、日本福祉教育専門学校 社会福祉士養成科の片桐正善氏による「社会人向けジェネラリスト資格養成に求められる教育 — 高学歴・高キャリア層に合わせた戦略の可能性 —」でした。

社会人のキャリアアップ資格と位置づけされる社会福祉士の養成課程では、大卒以外にも、実務経験を積み社会的なスキルを身に着けた者までさまざまな背景を持つ学生が混在することになります。学歴やキャリアの大きく異なる学生たちを前に、敢えて少数派である高学歴・高キャリア層に満足してもらえぬ授業を行い、非高学歴・非キャリア層を引き上げる戦略の具体的な実施策について報告がなされました。

7つの手法が紹介されました。その中で、学生一人一人の「想い」と時間をかけて向き合う大切さや、年間250号もの壁新聞を書下ろし、勉強の仕方を考えさせるという取り組みが紹介されました。なかなか真似のできる取り組みではありませんが、掲示された「文字の力」が全国一の合格率・合格数につながっているものと感じられました。

第二報告は、日本医学柔整鍼灸専門学校 教学支援グループの川上英史氏による「ラーニングマネジメントシステム（LMS）が与える学力への影響 — 国試合格率向上に向けて —」でした。

新型コロナウイルス蔓延時、オンライン授業が導入されました。ZOOMを用いた授業では対面式に比べ、生徒の学習態度や進捗状況を把握するのが困難です。これに対応するシステムとして教員はもちろん生徒自身が学習状況をグラフで把握できるようにしたアプリがタイトルにあるLMSです。LMSの使用頻度と成績の関わりについて令和3年度入学生の使用頻度データをもとに集計されました。

結果、成績の良い生徒はLMSの使用頻度が下位成績の生徒に比べて比較的高い傾向があるとの報告でした。今後は使用頻度が低い下位成績の生徒にどのようにしてLMSをはじめとした自主学习に取り

組める環境を構築していくかが課題であると述べられました。

第三報告は、日本医学柔整鍼灸専門学校 柔道整復学科の住吉泰之氏による「国家資格合格後の免許申請指導における調査 — 新資格者へのフォロー —」でした。

過去数年度において新資格者が自身の取得した資格の手続きについてどの程度知識を持っているかについてグーグルフォームを利用してアンケート調査がなされました。

治療師かつ自営業者として求められるコンピテンシーの一環として、行政との書類を通じたコミュニケーション能力が挙げられます。免許証の申請手続きの途上で、思いがけない対応を見せた学生のエピソードを挟み、学業以外にも伝えるべき内容が多々ある可能性について示唆されました。

昨年に続きZOOM開催でしたが、分科会1は3演題いずれも発表者、参加者双方の積極的な議論の展開があり、充実した内容になりました。スムーズな進行をサポートしていただいたスタッフ各位に感謝申し上げます。

分科会2 実践現場をめぐる力学 — 伝統・情報・期待 —

（座長）日本福祉教育専門学校 黒木 豊域

分科会2は、実践現場めぐる力学 — 伝統・情報・期待 — というテーマで3人の先生方より発表を頂きましたので、ご報告いたします。

第一報告では特定非営利活動法人文化学習共同ネットワークの大山貴史氏による「青年前期のフリースクールにおける『生成的な』評価 — 運動と事業のあいだで —」というテーマでご報告をいただきました。大山氏の職場であるフリースクールは能力主義的・管理主義的な傾向にある学校教育から対極にある立場で、自由な発想と学びの場を提供するというフリースクール運動の中で誕生・発展してきた経緯があります。そのため運動体としての立場から、生徒たち自身が行う活動の意義を見出す評価は

あっても学習目標を立てたことに対する評価を設定する事はないとのこと。しかしながら、運動体としては評価特定しないという一方で、事業体としては対外的に分かりやすい実績の評価を求められる立場にあります。このような立場の中でどのような姿勢でどのような評価が示せるのかを検討していく必要性をご報告いただきました。

第二報告は、日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科の天野陽介氏より、「鍼灸師として働いていく上で身につけておきたいことを考える上での資料調査—職業情報提供サイト（日本版 O-NET）について—」というテーマで、授業のカリキュラムの基礎となるディプロマポリシーを構築する上で、厚生労働省が開設した職業情報サイト（日本版 O-NET）を利用することが役立つとの実践報告をいただきました。このサイトは1職業について約60名の就業者の回答に基づいてその職業に必要なスキルやレベルが表示されています。教員はディプロマポリシーを構築するにあたり、知識・技能・態度等の項目を検討しどのような専門職者を育てていくかを検討しますが、このような外部のソースを用いることで市場に求められる専門性の指標を得ることができると述べられました。

第三報告は聖徳学院短期大学の桧垣昌也氏より「若者自立塾事業の再検討—支援のミスマッチの背景を探る—」というテーマでご報告をいただきました。桧垣氏は、2009年に事業仕分けにより廃止となった若者自立塾について取り上げ、その理由を若年無業者対策として奏効しなかったためと理解し、なぜそのようなことになったのかという支援のミスマッチについて考察されました。その中に、就業構造基本調査による「若年無業者の求職活動をしない理由」に「その他」が圧倒的多数を占めているとに着目し、そもそも「若年無業者」を一くくりとして捉えて支援しようとしたところにミスマッチの原因があったのではないかと説明されました。

以上、3名の方からそれぞれの視点で発表いただきました。私たちの教育現場においても学生をどのように教育するのかについては常に命題としてあり、ときには悩むところでもあります。今回の分科

会で、どのような専門職者を育てようとしているのか、どのように教育し、また評価するのか、そして、現在行っていることが本当にそれで良いのかを問い直す必要性や方法が示され理解を深める発表をいただきました。

分科会3 臨床と教育現場における保健福祉領域の実態調査

(座長) 東京保健医療専門職大学 五嶋 裕子

分科会3は、「臨床と教育現場における保健福祉領域の実態調査」から介護、医療分野の学校養成施設、児童教育の3分野の先生方から演題発表が行われた。

第一報告は介護分野の岩手県立大学の松永繁氏による「介護福祉職の新型コロナウイルス感染症対策に関する調査研究報告」であった。本研究は第27回介護福祉教育学会での口頭発表と介護福祉教育27巻1号に掲載された論文の既発表報告であるが、2021年8月から9月に都内の介護施設に従事している職員へ自身の感染症対策についてアンケート調査を実施した結果である。これまでの感染症対策と比べて大きな違いは、業務以外の日常生活場面での感染症対策を実施していることから、感染症対策による不安感や行動制限により大きな負担感を感じているという点であった。介護施設は医療機関と異なり施設内での感染ではなく外部からの侵襲による感染であることから、より不安感が強く表れたと考えられる。今後介護福祉職が日常生活において、どの程度の感染症対策が必要なのか、行動目安の指針の提示が求められることを示唆した報告であった。

第二報告は医療分野の学校養成施設の東京保健医療専門職大学の富田義人氏らによる「新型コロナウイルス蔓延化における大学生の主観的運動量増加と精神的健康度との関連から、学生への助言の在り方を考える」であった。本研究は理学療法士・作業療法士養成学科の学生を対象に新型コロナウイルス感染症後の運動量の変化を主観的運動量として調査を行い、精神的健康度の評価として日本語版 Kessler psychological distress scale (K6) との関連を見たもの

であるが、主観的運動量増加は精神的健康度の低さに関連しているという結果であった。この結果から活動制限による体力低下を脅迫的と捉え、無理に運動量を増加させていたのではないかと推測され、不安感を増強させることないよう配慮する必要があると述べられていた。また今回の調査方法が主観的なものであり、実際の運動量を示すものではないことから、運動に関心のない学生からの回答が得られていない可能性があることが研究限界として挙げられていた。

第三報告は児童教育領域の小澤由理氏、水引貴子氏らによる「保育者養成校における学生による保育記録の質の向上に関する実践的な研究 ― 今日求められる実習記録の教育実践・理論・歴史の観点から ―」であり、2021年度敬心学園プロジェクトに参加した3名の研究成果報告であった。保育記録（実習日誌）の効果的な指導に向けて、①養成校や実習先で行われている日誌の指導、②日本児童教育専門学校の実習日誌の指導の教育効果、③普遍的に保育者に求められる保育記録の観点から報告された。①は実習園のインタビューを通じて指導者と実習生がやり取りできる日誌の様式は実習によっても異なるが、未来の保育者を育成するという使命感や責任感、実習生の個性に応じた指導、実習生の自己変容（成長）、実習生との出会いを通じた実習指導者の発見が表現できるものであるということであった。②はノートの高評価の学生が日誌の評価が高いとはいえないが、授業時のノートが良く書ける学生は実習においても誤字脱字・エピソードの記述・考察に違いがみられたとの報告であった。③は戦前の保育記録から、当時の保育者らが目指した、“保護者と子どもの育ちを共有し合う保育記録”について、現代保育実践のドキュメンテーション、ポートフォリオ等に通じる歴史的文脈から、時代は違えど実習の段階から保育の記録を学ぶことの必要性を報告された。

いずれの発表も今後現場指導や学生指導を行うにあたり配慮すべき点を提起されたものであった。今回の発表を契機とし、より具体的な指導に繋がれるよう研究を展開されることを期待したい。

分科会4 リハ・ケア分野の多重のケアを考える

（座長）日本リハビリテーション専門学校 田中 克一

分科会4では「リハ・ケア分野の多重のケアを考える」をテーマとして3つの演題発表がありました。

第一報告は職業教育研究開発センターの河本秀樹氏による「日本のダブルケア・多重ケア研究の動向と到達点 ― 家族介護者支援の重要性と家族の変化から ―」でした。

ダブルケア・多重ケアの家族介護者支援の研究の動向について13の文献をもとにまとめて頂きました。介護者のケアの重要性に改めて気付かされただけでなく、行政の縦割り問題が存在するなど新たな気づきを得ることができました。

第二報告は東京保健医療専門職大学リハビリテーション学部作業療法学科の坂本俊夫氏による「脳血管障害者のQOL評価にはスピリチュアリティを捉える項目が含まれているか」でした。QOL評価法である「WHO QOL100」「Stroke Specific QOL」「Stroke Impact Scale 3.0」を分析対象とし村田のスピリチュアリティ概念構造をもとにQOL評価の質問紙に使用されている語の頻度を出して考察して頂きました。また質疑応答ではスピリチュアリティについて詳細な説明をして頂きました。

第三報告では日本リハビリテーション専門学校作業療法学科の山下高介氏による「精神科作業療法における作業に根ざした実践の介入戦略の質的解明」でした。我が国の精神科作業療法における作業に根ざした実践（Occupation Based Practice：OBP）の介入戦略を明らかにするという目的で10名のOBPを実践している作業療法士に対してインタビューを実施し、インタビュー内容より概念化、カテゴリー分け等のデータ分析を実施して介入戦略についての知見を発表して頂きました。精神領域のOBP実践を行う上ではとても参考になる介入戦略を発表して頂きました。

分科会発表の冒頭で発表資料がZOOM画面に共有出来ない等のアクシデントがありました参加者

や運営スタッフの方々のお陰でなんとか最後まで進行することができました。今回の発表が少しでも当日参加もしくは後日に動画視聴された方のお役に立てれば幸いです。

分科会5 その先の専門的職業人を創る

(座長) 日本児童教育専門学校 鈴木八重子

分科会5は、「その先の専門的職業人を創る」をテーマに3つの演題発表が行われた。

第一報告は、日本児童教育専門学校 菊池一英氏による「園生活における幼児のロコモーションに及ぼす園環境の影響」であった。本研究は園生活の幼児のロコモーションについて量的な歩数計測に基づきその実態について明らかにし、園の人的、物的環境資源の活用や活動との関係について検討することを目的とした。一人当たりの面積が3.0~81.5㎡と異なる条件の保育所・幼稚園において万歩計を用いて、幼児の歩数計測を行った。結果、園庭面積と歩数は関連がないこと、設定保育や行事の内容でセデントリータイムが増えれば身体活動は停留し活動量は低減すること、保育の構成要素と身体活動量との関係では、自由遊びの時間配分が多い園の歩数が多いことが示唆された。

第二報告は、東京保健医療専門職大学リハビリテーション学部 小野寺哲夫氏らによる「医療系専門職大学の教育的特徴の何がOT/PTを目指す学生の成長に影響を与えるのか」であった。本研究の目的は、学生が本学専門職大学の特色や専門科目、展開科目の特徴を、どれだけ理解・認知し、それらの要因のどれが、どのように習得度、および教育効果に影響しているのかについて検討すること、専門職

大学が養成しようとする専門職業人としての明確な将来像を持っている学生と持っていない学生の比較することである。本研究では、TPUの第1期生と2期生を対象に質問紙法においてアンケート調査が行われた。その結果、将来像因子を持っているほど、持っていない群と比べて、教育成果が有意に高いことが示され、専門職大学が目指す高い志、高い意識を持った人材育成という方向性が有効であることが示唆された。

第三報告は、日本医学柔整鍼灸専門学校 遠藤久美子氏らによる「鍼が顔面の皮膚に与える影響の研究2 — 刺鍼方向によるシワの変化 —」であった。

美容鍼灸はエビデンスが少なく有効な施術法や肌への影響力等が曖昧な部分が多い現状であることを踏まえ、これまで調査されていない鍼の刺鍼方向によるシワの変化に注目し、鍼の刺鍼方向によって顔面部のシワに対する影響を調べることを目的とした。対象はあらかじめ実験内容を説明し、同意を得た30歳以上の健康成人男女10名。測定方法は洗顔後10分間安静にし、顔面部のレプリカを採取、測定部位は目尻である。シワに対して平行方向で刺激を行う群と、シワに対して直角方向で刺激を行う群を無作為に2群に割り付けその測定結果を比較した。その結果、シワに対しての鍼刺激は、鍼の刺入方向に関係なくシワの減少傾向が認められた。本研究においてはシワ増減の機序を特定することはできなかったが、シワへのアプローチ方法は、平行方向での刺激でも直角方向の刺激でも有意差はみられないことがわかった。

それぞれの研究テーマ、手法に学ぶことの多い分科会であった。質疑応答の時間に十分な討論に導けなかったのが反省点である。

◇シンポジウムテーマ

職業教育におけるコンピテンシー（職業上の成果につながる能力）の形成
～ディプロマポリシーとの関連や評価のあり方もふまえて～

<登壇者>

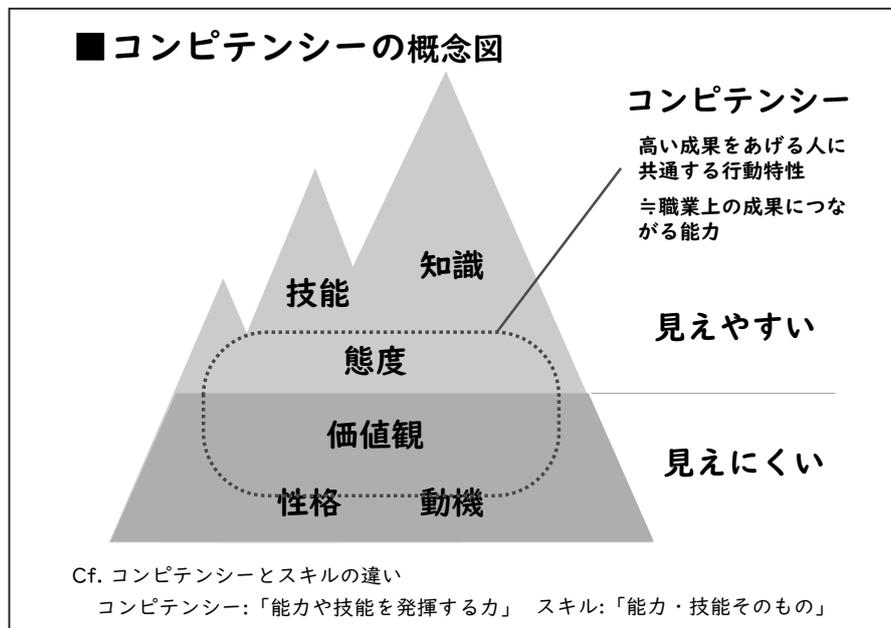
- ・沖縄福祉保育専門学校 事務長 江川 毅氏・総務課 東江 裕一氏
- ・千葉商科大学 人間社会学部 教授 和田 義人氏
- ・学校法人西野学園 理事長 前鼻 英蔵氏
- ・日本医学柔整鍼灸専門学校 鍼灸学科教員 中村 幹佑氏

<コーディネーター>

岸本 光正（敬心学園事業推進支援部 部長 兼 日本医学柔整鍼灸専門学校 副校長）

シンポジウムでは、最初に「コンピテンシーの概念図」がコーディネーターより示され、その後、各登壇者が事例報告を行なった。

4登壇校による発表の後、「コンピテンシーを高めるために、どう可視化し、評価したらよいか・すべきか」について、ディスカッションが実施された。



学校法人大庭学園
1948年～ 那覇市久米1丁目

沖縄福祉保育専門学校

- こども未来学科
- ヒューマン介護福祉科
- 保育通信科（通信）
- 精神保健福祉学科（通信）

ソーサラー専門学校（姉妹校）

- 社会福祉士学科（通信）

公私連携認定こども園

- 若狭こども園（那覇市）
- 小緑こども園（那覇市）
- 新栄町こども園（石垣市）
- 若狭浦保育所（那覇市）

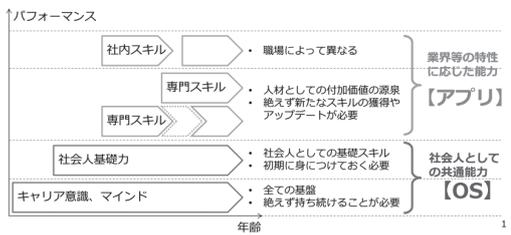


1

出所：「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育」について 産業人材政策室

「人生100年時代」の「働き方」と「生き抜く力」

- 「人生100年時代」において、キャリア・オーナーシップや「成果」を出すマインド、そのための社会人基礎力は必要不可欠な土台。
- 付加価値を発揮し続けるためには、「一億総学び」社会の下で、**絶えず学び直しを適したアップデートや新たなスキルの獲得が必要不可欠**。



↑パフォーマンス

社内スキル → 職場によって異なる

専門スキル → 人材としての付加価値の源泉、絶えず新たなスキルの獲得やアップデートが必要

社会人基礎力 → 社会人としての基礎スキル、初期に身につけておく必要

キャリア意識、マインド → 全ての基礎、絶えず持ち続けることが必要

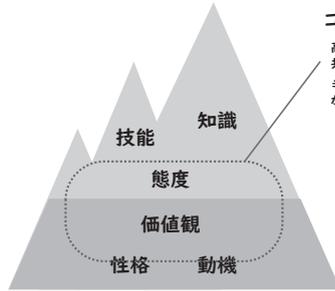
年齢

業界等の特性に応じた能力 **【アプリ】**

社会人としての共通能力 **【OS】**

2

■コンピテンシーの概念図



コンピテンシー
高い成果をあげる人に共通する行動特性
≡ 職業上の成果につながる能力

社会人基礎力

技能
知識
態度
価値観
性格
動機

3

出所：「我が国産業における人材強化に向けた研究会」（人材研究会）報告書 平成30年3月 経済産業省中小企業庁

高まる「社会人基礎力」の重要性

- 社会や産業の変化スピードが速く、働き方やキャリアの多様化も進む中で、いわゆる「メシが食える大人」として、自ららしく働き、自らの能力を発揮するための基盤（いわば人材としての「OS」）の強化が、これまで以上に必要となってきている。
- これまでの「社会人基礎力」は、大学教育、就職・採用、新入社員研修など、限られた年代での活用が中心となっている。しかし、「第四次産業革命」による産業構造や就業構造の変化や「人生100年時代」を迎えつつある中で、学び直すことの重要性が高まっていることから、「社会人基礎力」は、今や全ての年代が意識すべきものとして捉えなおす必要がある。
- この際、「社会人基礎力」は、年齢やライフステージの各段階で、発揮が期待される能力に濃淡があることから、今の自分にとって何が必要なのかを、外的な環境要因を踏まえながら、常に意識し続けることが重要。
- また、「社会人基礎力」をベースとしつつ、その土台の上に、様々な専門性等の高いレベルでの汎用性を組み合わせた、「工」型人材を育成していくことが重要。

「T型人材」とは、特定の分野を突め、その深い専門知識と経験・スキルの蓄積を自らの軸に据えつつ、さらにそれ以外の多様なジャンルについても幅広い知見を併せ持っている人材のこと

「T型人材」のうち基礎教養力を備えた人材をTの底部に横棒を付して示し、「工型人材」と呼ぶ

4

出所：「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育」について 産業人材政策室

「人生100年時代の社会人基礎力」について

- 「人生100年時代」や「第四次産業革命」の下で、2006年に発表した「社会人基礎力（=3の能力/12の能力要素）」はむしろその重要性を増しており、有効。
- 一方で、「人生100年時代」ならではの切り口、視点が必要となってきている。

考え抜く力（シンキング）
課題発見力（シンキング）
考え抜く力、問題発見力、システムとして問題を考え抜く力、ソリューションとビジネスを融合させる力、見えないものが見える力

計画力
高い倫理観を持ち正しい選択をする力、読める力、金融的投資能力、未来を予想する力

創造力
抽象思考力、価値判断力

チームで働く力（チームワーク）
発信力
傾聴力
柔軟性
状況把握力
規律性
Work As Life

前に踏み出す力（アクション）
主体性
社会的に前向きに対処する力、範囲を限定せずに主体的に動く力

働きかけ力
（※）協働力、ネットワーク行動、多様な人々との繋がり、パートナー、相手との意を汲み取り、多様性を活かす対話力、人間関係構築力、関係構築能力、異文化理解に関与し（遊玩、共創、異文化を受け入れ）信頼を勝ち取る（周囲を巻き込む）力

実行力
読める力、やり切る力、組織に馴染みず高い志を持ちピンで立てる力、チャレンジする力

新たな3つの視点
何を学ぶか
学び続ける力、OSと「アプリ」、マインドセットとキャリアオーナーシップ
どのように学ぶか
リフレクションと体験・実践、多様な能力を組み合わせる
どう活躍するか
自己実現や社会貢献に向けて、企業内外で主体的にキャリアを切りひらいていく

5

沖縄福祉保育専門学校の現状と課題

職業実践専門課程の認定
教育課程編成委員会
学校関係者評価委員会

ディプロマポリシー → カリキュラムポリシー → アドミッションポリシー

沖縄福祉保育専門学校は「心は豊かに技は確かに」の建学の精神の下、「ちむがなまの想いを身に付けた専門職として、子どもから高齢者まですべての人々の暮らし・福祉社会の発展に寄与できる人材」の育成を掲げています。

本学では、それぞれの福祉専門職における理想像をめぐり、カリキュラムの学習教育目標を定め、各教育課程でこれらに付けたものを卒業認定します。

保育現場のニーズとのズレ・ギャップ
あかるく・こどもたちへのかかわりも上手だが・・・

- 挨拶ができない
- 時間を守れない
- 文書を書けない
- 提出期限を守れない

社会人として・人としての基本ができていないという評価もある・・・

6

沖縄福祉保育専門学校での取組み紹介

こども未来学科 「待つ保育」

こどもが自分で考える環境構成って何？
こどもが自分で発見する見つけた喜びが「やりたい気持ち」につながるようにあそびに込める、ワクワクするこども主体の保育者、こどもが感じる世界を大切に、心豊かな保育者の育成を目指しています。

経済産業省の提示する「社会人基礎力」

- 前に踏み出す力（アクション）
- 考え抜く力（シンキング）
- チームで働く力（チームワーク）



7

科目：保育者論 【一緒に乗りたいな・・・】 ワーク

縄跳びで作った電車に、一緒に乗りたい男の子・・・でも縄の長さが原因で入れない・・・どう声をかけますか？

→電車ごっこをしている友だちに「みんなで乗るにはどんな方法があるかな？」と保育士。

→子ども達はしばらく考え「縄跳びを2本にしておきくすればいい！！」と言ってみんなで乗れた。

※保育士が、「みんなで仲良く乗ろうよ！」「交代で乗りたい」と答えを出すのは簡単、子ども達に問題を投げかけて待ち、子どもたちから「答え」を創ることが大切。



8

科目：環境論 【できる？できない？】 事例

海遊びの日に台風接近の情報・・・今日の天気を取ると大ブーイング。どんな対応があるかな？

→子ども達の楽しみにしていた海遊びの決行判断を子ども達に任せ。実際にバスで現地へ移動。

→子ども達は、天気(空の色)や風、海の波を見て、断念するしかない判断。「また別の日に作戦しよう」と帰った。

※楽しみにしていた活動だけあって保育士の言葉だけでは納得できず、子ども達にどうするか実際に現地に行って決めてもらう事になる。「自分の目で見る」「自分で決める」ことで子ども達は納得してくれた。子どもが出す答えを待つ。



9

〈ICTを活用した離島における専門人材育成事業〉

待機児童の解消を図るため、不足している保育士を確保、育成する保育士養成課程の通信教育が必要とされる通信機器を整備し、遠隔教育の実施に必要な環境整備が図った。

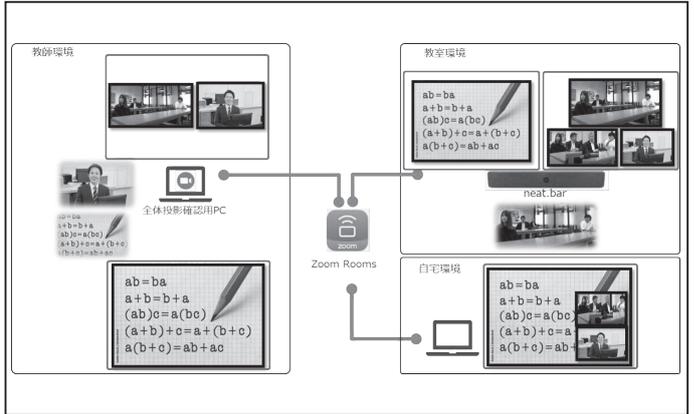
○総事業費 17,276,760円
 沖縄離島活性化推進事業費補助金を活用（補助額：12,652,000円）8割

○通信機器
 NEC社製「Smooth Space（スムーズスペース）」県内初導入
 ・VPN回線を利用した沖縄福祉保育専門学校と石垣市との専用回線を整備。データのスムーズな転送とデータの映像化処理及び投射が可能。
 ・テレビ会議システムとプロジェクションマッピングの技術。空間そのものを投影し、2つの空間が1つの場所にあるかのような空間環境となり、同じ環境として授業への参加が可能となる。
 ・高解像と高音質でリアルタイムな通信教育事業が行える

10



11



12

〈先端技術活用実証研究 遠隔教育導入モデル構築プロジェクト〉

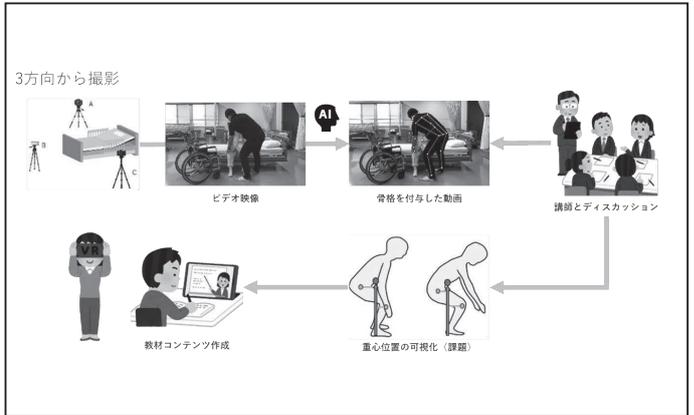
これまで対面が前提となっていた専門学校の授業を、品質を落とさず遠隔授業に乗せ換えるため、動作や目線といったアナログな情報をどのようにデジタル化して視える化するのか、それをどのように使って、どのように授業に落とし込むかといった実証研究を行う。

保育分野
 ・園児（個）の動きの可視化
 特定エリアで想定外の動きをした動画を参考に現状把握、ケーススタディ、似たような動きの検証、ヒヤリハット教材の制作など

介護分野
 ・起居・移乗前後動作（声かけから最後の確認まで）についての動画マニュアル教材化
 ・制作した動画マニュアル教材の検証・評価
 ・検証・評価後、内製化に向けた手順書の作成を予定。

開発した教材（コンテンツ）は、Afterコロナでの活用も検討している。例えば、現場で体験することが難しいヒヤリハットなどの教材は、現場実習復活後も継続して実施する。加えて多くの離島を有する沖縄では遠隔授業が有効であると考えられるため、現在先行する本学園の「リカレント教育総合推進プロジェクト」の一研修として、本事業で開発する教材を活用することも視野に入れている。

13



14

■本事業の基本方針

一つは、遠隔授業を取り入れることにより、教育の品質向上を図るため、AIなどの技術にすべてを依存しないこと。
 例えば、事故防止のため、人の動きをWebカメラなどで監視し、異常を感知させアラートで知らせることは技術的に可能だが、そうしたシステムを構築するのではなく、どのような状態が危険な状態であるかを理解していただくための教材を開発し、どこに注意すべきかを自ら判断して事故防止につなげるようにしたいと考えている。

次に、演習や実習を遠隔で実施することに抵抗のある教員がいることを前提に、対面授業で不足している情報を補えるような教材の開発に努める。
 開発に際しては先端技術を活用し、同時に遠隔での使用も可能なハイブリッド教材とすることを旨とする。
 それにより、学校での授業が対面形式に戻った場合でも、本事業で開発する教材の継続的な利用が見込め、かつ、遠隔授業が必須となった場合でも、学びの継続ができると考えている。

15

ご清聴ありがとうございました

16

職業教育におけるコンピテンシー

2022年10月22日 (土)
千葉商科大学 人間社会学部
和田義人

1

これからの“教育”

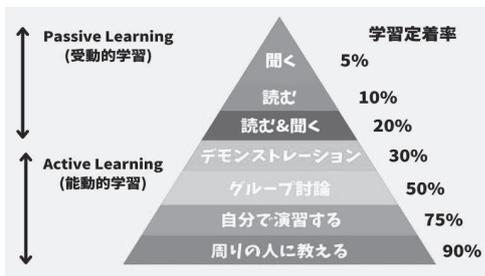
■ AL (アクティブラーニング)

これまで多かった教員の一方的な講義形式の授業ではなく、学生が能動的に考え、学習する教育法のことを指します。

→ジグソーパズル型から () 型への転換

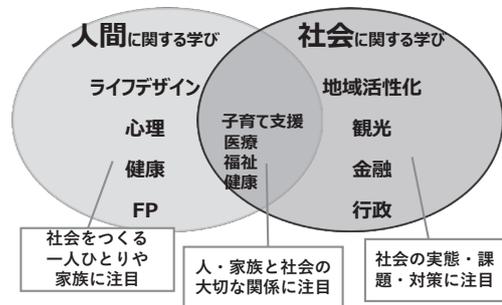
2

ラーニングピラミッド



3

社会で活躍するための幅広い学び



4

<新たな“武器”となるキーワード>

DX (デジタル・トランスフォーメーション)、
OX (オーガニゼーション・トランスフォーメーション)、
PX (パーソナル・トランスフォーメーション)、
AL (アクティブラーニング<“やってみる”学び>)、
Z世代

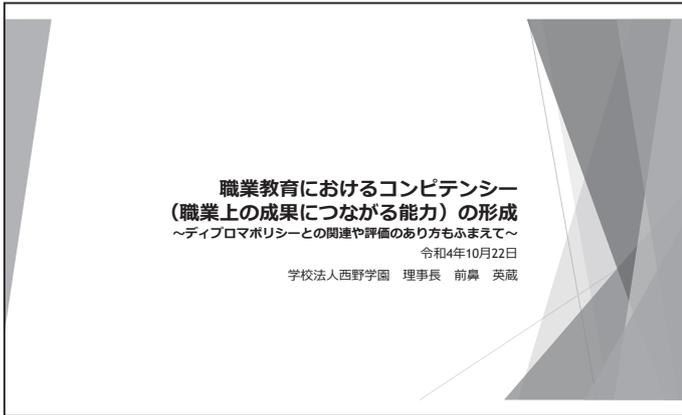
5

今後必要とされる能力とは？ — (職業上の成果につながる能力) の形成 —

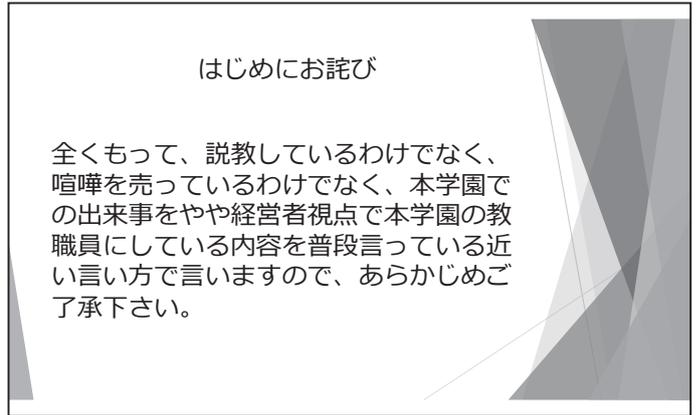
■能力とは？

能力 { ability (アビリティー)
competence (コンピテンス)

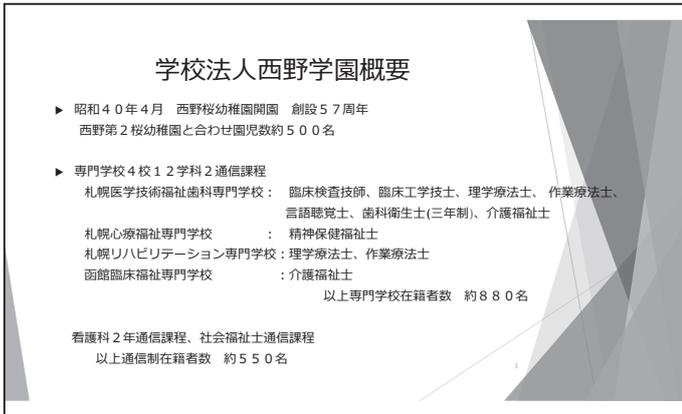
6



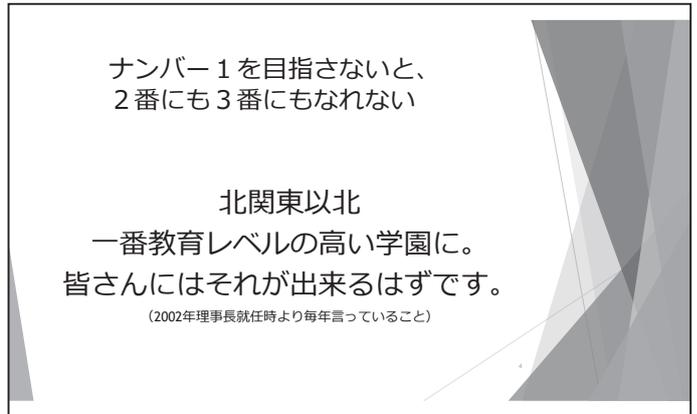
1



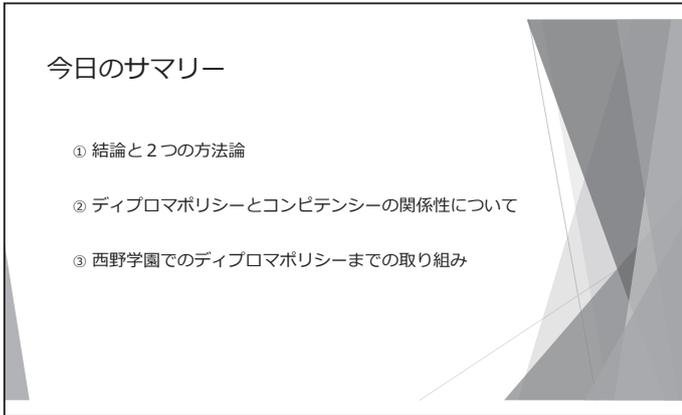
2



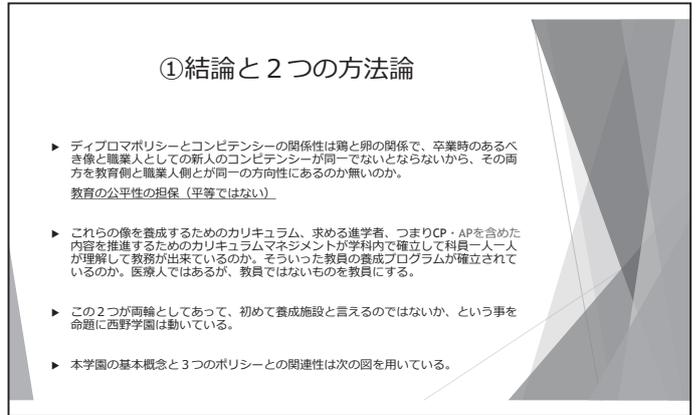
3



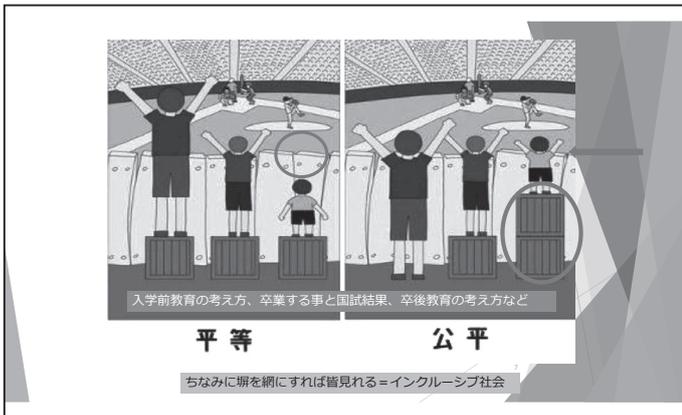
4



5



6



7



8

②ディプロマポリシーとコンピテンシーの関係性について

- ▶ 出口時の仕上がり像と出口が求めるもの差違についての専門学校側の議論はない。下記のことクリヤーになる事が現在最もベターな状況と考える。
- ▶ そもそも専門学校の教育プログラムに産業界のものが作っているケース（理美容など）と教育者（看護、介護、社会福祉等）の2つのケースが考えられるが、そのどちらを取っても業界におけるコンピテンシーをベースに考えられたと思えない。
- ▶ なぜなら、どの業界も新人時におけるコンピテンシー定義を示す像はどこにも書かれていない。無論キャリアベースのものも無いが。
- ▶ 職業実践専門課程の認定を受けるにあたって、各校がディプロマポリシーの制定整備は整い、認定校は制定しているもの同一地域であっても他校の内容は知らない。
- ▶ 各校制定に際して職業実践専門課程の科目課程編成委員会などを経て制定しているケースが多いと推察するが、業界内でその職種に対するコンピテンシーを議論し制定しているケースは論者の知見としては無い。
- ▶ ゆえに、その両者を結びつける場が頻りに、また定期的にも無いため、その両者を結びつけた定義自体が無い。

9

③西野学園でのディプロマポリシーまでの取り組み

- ▶ 入学前から卒業までの流れ：「わかる授業」の推進
 1. 入学前教育の実施：通信学習と事前講習
 2. 入学後、その際の成績下位者に対するフォロー、学習習慣の維持
 3. シラバス・コマシラバスの提示、確認テスト・公開授業の実施
成績評価はこの中からの項目を提示、デジタル化できないものを評価軸にしない
 4. これらを「教務必修」として冊子にまとめ徹底する。
- ▶ 「できる」シートの作成
 1. 全実習科目で作成。何が出来るか、出来ていないのかを明確にする
- ▶ 業界とのつながりによるフィードバック
 1. 同窓会や卒業生とのつながりからのフィードバック
 2. 就職部からの実習先・就職先からのフィードバック
- ▶ これら全体をカリキュラムマネジメントの範囲。
- ▶ 以上の事を踏まえ、求める人物像を確認し、ディプロマポリシーのブラッシュアップを継続的にを行い、カリキュラムマップの再構築につなげる（CP改訂）。

10

最後に、課題として

- ▶ 結局人づくり。以上を司る部署として、以前「FD・SD推進室」を今年度から「教学マネジメント室」と改称。①教学スーパーバイザー②メンター制度③担任学ゼミを行う。今後、「西野学園カリキュラムマネジメントの手引き」「担任ハンドブック（実践事例集）」を作成する。
- ▶ 入学時と卒業時との変化と学習成果（学修成果）をどう考えるか。
高校までの学習指導要領の改訂と国家試験レベルとの差
- ▶ 非認知能力の育成という観点：幼児教育からの教育の連続性
- ▶ 教員個々人がディプロマポリシーとコンピテンシーを意識しているか
- ▶ 成果の指標化として卒業生IR調査を実施し、教育内容の評価・改善につなげたい。
- ▶ このような議論の場を、各都道府県レベル、全国レベルと発展させることが専門学校業界全体の底上げにつながり、信頼感の醸成になる。

資格取得予備校的専門学校からの脱却

11

臨床実習におけるルーブリック（学習到達度表）の活用

—教育課程の評価を可視化する取り組み—

日本医学柔整鍼灸専門学校
教務委員長
中村 幹佑

1

コンピテンシー 氷山モデル

ディプロマポリシー (卒業認定方針) (理想の人物像)

評価 (到達課題)

教育 (授業)

教育課程の編成

教育課程の進行

成果

行動

コンピテンシー

2

鍼灸学科ディプロマポリシー (卒業認定方針)

ディプロマポリシー (卒業認定方針) (理想の人物像)

評価 (到達課題)

教育 (授業)

教育課程の編成

【知識】

- 高い教養と倫理観を身につけている。
- 鍼灸師としての専門知識を修得している。
- 医療を取り巻く環境の変化を踏まえた統合医療への幅広い知識を修得している。

【技能】

- エビデンスに基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 伝統医学の理論体系に基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 自ら問題を発見、課題を設定し、その解決のための実践力を身につけている。
- 人々の多様なニーズに柔軟に対応できる専門技術を身につけている。

【態度】

- 他者の心を理解し、他者のために行動できる。
- 探求心を持って自己研鑽に努めることができる。
- 多様性を理解しグローバルに活躍することができる。
- 生涯にわたって社会に貢献し自ら生き抜くことができる。

3

鍼灸学科ディプロマポリシー (卒業認定方針)

国家試験

ディプロマポリシー (卒業認定方針) (理想の人物像)

その他

実技

国家試験関与科目 70%

カリキュラム (3年)

【知識】

- 高い教養と倫理観を身につけている。
- 鍼灸師としての専門知識を修得している。
- 医療を取り巻く環境の変化を踏まえた統合医療への幅広い知識を修得している。

【技能】

- エビデンスに基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 伝統医学の理論体系に基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 自ら問題を発見、課題を設定し、その解決のための実践力を身につけている。
- 人々の多様なニーズに柔軟に対応できる専門技術を身につけている。

【態度】

- 他者の心を理解し、他者のために行動できる。
- 探求心を持って自己研鑽に努めることができる。
- 多様性を理解しグローバルに活躍することができる。
- 生涯にわたって社会に貢献し自ら生き抜くことができる。

4

臨床実習におけるルーブリック（学習到達度表）の活用

—教育課程の評価を可視化する取り組み—

尺度

	3点	2点	1点	0点
○力	自ら指示を仰ぐことができ、指示に対し適切に対処できる。	指示に対し適切に対処できる。	指示が不明なまま実行できる。	指示があっても実行できない。
○能力	報告・連絡・相談が丁寧である。	報告・連絡・相談のうち2つが丁寧である。	報告・連絡・相談のうち1つが丁寧である。	報告・連絡・相談のいずれも丁寧でない。
○個性	他人の意見を真摯に受け止めて実行できる。	他人の意見を真摯に受け止めることができる。	他人の意見を聞き取りやすい。	他人の意見を聞き取りにくい。

観点

5

見えにくい能力を可視化する ルーブリック評価表 (学習到達度表)

例) コミュニケーション能力を評価する

	尺度			
	優 (3点)	良 (2点)	可 (1点)	不可 (0点)
対応力	自ら指示を仰ぐことができ、指示に対し適切に対処できる。	指示に対し適切に対処できる。	指示が不明なまま実行できる。	指示があっても実行できない。
報告連絡相談	報告・連絡・相談が丁寧である。	報告・連絡・相談のうち2つが丁寧である。	報告・連絡・相談のうち1つが丁寧である。	報告・連絡・相談のいずれも丁寧でない。
協調性	他人の意見を真摯に受け止めて実行できる。	他人の意見を真摯に受け止めることができる。	他人の意見を聞き取りやすい。	他人の意見を聞き取りにくい。

6

大項目	小項目
態度	身だしなみ
	健康管理
	時間管理
	施設内
	受療者
コンプライアンス	守秘義務
	個人情報
コミュニケーション	協調性・行動力
	指導への対応
付帯業務	報告・連絡・相談
	清潔保持
	衛生管理
	予診表の説明

鍼灸学科ディプロマポリシー (卒業認定方針)

【知識】

- 高い教養と倫理観を身につけている。
- 鍼灸師としての専門知識を修得している。
- 医療を取り巻く環境の変化を踏まえた統合医療への幅広い知識を修得している。

【技能】

- エビデンスに基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 伝統医学の理論体系に基づいた判断・診断・評価に必要な技能を身につけている。
- 自ら問題を発見、課題を設定し、その解決のための実践力を身につけている。
- 人々の多様なニーズに柔軟に対応できる専門技術を身につけている。

【態度】

- 他者の心を理解し、他者のために行動できる。
- 探求心を持って自己研鑽に努めることができる。
- 多様性を理解しグローバルに活躍することができる。
- 生涯にわたって社会に貢献し自ら生き抜くことができる。

文部科学省の委託事業として (株) 三菱総合研究所が作成

7

大項目	小項目
態度	身だしなみ
	健康管理
	時間管理
	施設内
	受療者
コンプライアンス	守秘義務
	個人情報
コミュニケーション	協調性・行動力
	指導への対応
付帯業務	報告・連絡・相談
	清潔保持
	衛生管理
	予診表の説明

4段階評価 (4が最も良い)

主体性

実習前	2	3	4
後			

守秘義務

実習前	3	4
後		

協調性・行動力

実習前	3	4
後		

文部科学省の委託事業として (株) 三菱総合研究所が作成

8

教育課程の見直し

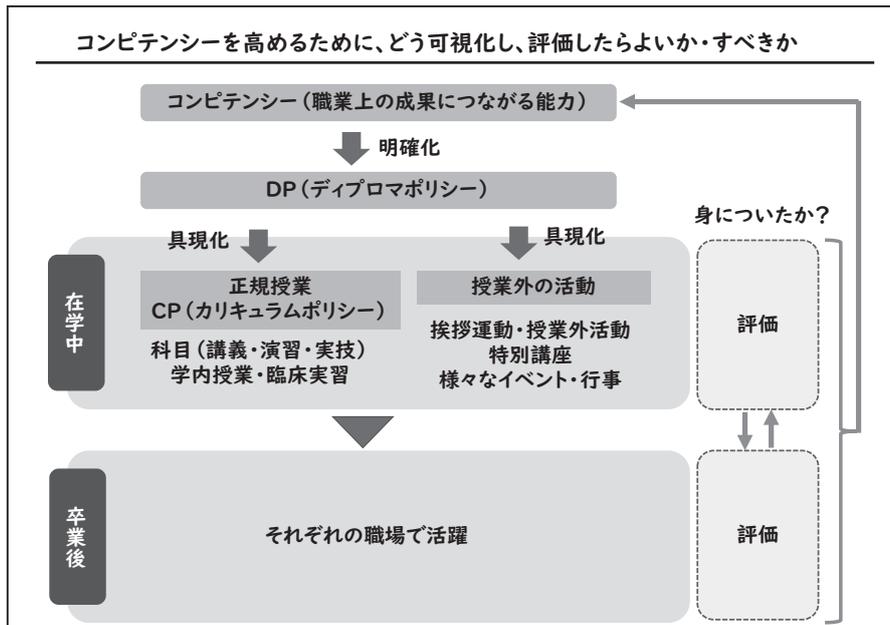
	実習前	実習後
個人	5点	7点
クラス平均	4.5点	5.5点

ループリックの最終評価を分析することで、学生全体が平均的にどの項目が苦手なのか、どの水準でつまづくのかがわかるようになります。この情報を基に教育課程の見直しを行います。

大項目	小項目
態度	身だしなみ
	健康管理
	時間管理
	施設内
	受療者
コンプライアンス	主体性
	守秘義務
	個人情報
コミュニケーション	協調性・行動力
	指導への対応
	報告・連絡・相談
付帯業務	清潔保持
	衛生管理
	予診表の説明

コンピテンシー 永山モデル

文部科学省の委託事業として(株)三菱総合研究所が作成



学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程

2016年12月20日決定・施行

第1条 学校法人敬心学園の学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』（英文名 Keishin Journal of Life and Health）（以下、本誌という）の編集は、本規程の定めるところによる。

（名称）

第2条 本誌は、学校法人敬心学園の学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』（英文名 Keishin Journal of Life and Health）と称する。

（目的）

第3条 本誌は、原則として本法人傘下の学校教職員、職業教育研究開発センター研究員等の学術研究等の発表にあてる。

（資格）

第4条 本誌に投稿を希望する者は、共同研究者も含めて、第3条に定める資格を得ていなければならない。ただし、別に定める編集委員会により依頼された論文はこの限りではない。

（発行）

第5条 本誌は、当分の間原則として1年1巻とし、2号に分けて発行するものとする。

（内容）

第6条 本誌掲載の内容は、原則として執筆要領に定められた範囲とする。

（編集）

第7条 本誌の編集は、学校法人敬心学園「職業教育研究開発センター運営規程」による学術研究誌編集委員会（以下「委員会」という）が行う。

第8条 委員会は「職業教育研究開発センター運営規程」にしたがい、各学校およびセンターより2名を基本とし、加えて委員会より依頼する客員研究員などで構成する。委員長・副委員長・委員をおく。任期は2年とする。ただし、再任を妨げない。

第9条 委員会は、必要により特定の個人または団体に対して原稿の依頼を行うことができる。

第10条 掲載決定の通知を受けた執筆者は、定められた期日までに、最終原稿を提出するものとする。その際には、必要最小限の修正が認められる。

第11条 執筆者による校正は、原則として1回とする。校正は赤字で行い、指定の期限内に返送すること。

第12条 本誌に投稿された原稿は、原則として返却しない。

（原稿料）

第13条 本誌に投稿掲載された依頼原稿以外には、原稿料等は支払わない。また、原則的に論文掲載料は無料とする。しかし、編集および図表等の印刷上、特定の費用を要する場合、超過分の実費に相当する額は執筆者の負担とする。

（委員会の役割）

第14条 原稿の掲載は、委員会の決定による。

第15条 原稿掲載不採択の結果に異議があった場合、執筆者は規程に定められた手続きを経て文書にて委員会に申し立てることができる。また、委員会の対応に不服がある場合には、職業教育研究開発センター運営委員会に不服を申し立てることができる。

（執筆要領）

第16条 原稿は、所定の執筆要領にしたがう。

（著作権）

第17条 本誌に掲載された著作物の著作権は学校法人敬心学園に帰属し、無断での複製、転載を禁ずる。

（事務局）

第18条 委員会は、学校法人敬心学園職業教育研究開発センター事務局におく。

(委任規定)

第19条 本誌の発行に関し、本規程に定めなき事項については、委員会においてこれを定める。

(規程の変更)

第20条 この規程を変更するときは、職業教育研究開発センター運営委員会の議決を経なければならない。

附則

- 1 この規程は、2016年12月20日より施行する。
- 2 職業教育研究開発センター事務局
〒169-0075 東京都新宿区高田馬場2-16-6
宇田川ビル 6階
電話番号：03-3200-9074
メールアドレス：journal@keishin-group.jp
- 3 2021年2月17日第8条を改訂する。

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』投稿要領

1. 投稿者資格

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第4条に基づき、投稿者は、共同研究者を含め、投稿者資格を得ていなければならない。

2. 投稿原稿の条件

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第6条に示す欄のうち、総説以外については、原則として学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第3条による自由投稿とする。

3. 投稿原稿の規定

投稿する原稿は、未発表のものに限る。「二重投稿・多重投稿」は、認められない。万一発覚した場合は、別に定める規程によって、投稿停止期間を設ける。なお、同じデータ・事例・資料等に基づいて投稿者及びそのグループが執筆した別の論文・報告書等（共同執筆も含む）があれば、投稿時に添付すること。なお、添付する資料には、既発表論文・報告書等のみならず、現在査読中であるものも含む。

4-1. 投稿申し込み（エントリー）締切（全原稿対象）

原稿投稿の申し込み（エントリー）締切は、査読の有無にかかわらず、6月末日発行の場合2月10日、12月末日発行の場合8月10日とする。『『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリスト』を使用する。

4-2. 投稿原稿の締切

投稿の締切は、毎年、6月末日発行の場合、3月10日（査読希望原稿）・5月10日（査読なし原稿）、12月末日発行の場合、9月10日（査読希望原稿）・11月10日（査読なし原稿）とする。

査読の結果、再査読の場合は掲載が遅れることもあるため、査読希望原稿は締切日以前の投稿が望ましい。

5. 投稿の手続き

投稿の手続きは以下のとおりとする。

- 1) 執筆形式の確認：「執筆要領」に沿ったものであること

- 2) 投稿の方法：投稿はメール添付とし、投稿の提出先は職業教育研究開発センター事務局とする。

* 投稿原稿本体のPDF・Wordファイルおよび、次項に示す「投稿原稿チェックリスト」のPDFファイル各1点をメールに添付して送信（1通のメールに、上掲2点を同時に添付することが難しい場合は、複数のメールに分けて提出することも可）。

6. 投稿原稿掲載の可否

投稿原稿掲載の可否は、「投稿受領から掲載までのフローチャート」に基づく審査により、学術研究誌編集委員会（以下「委員会」という）が決定する。

7. 投稿原稿の掲載日

投稿原稿がフローチャート上の査読過程で、当該号の掲載決定期日までに間に合わない場合は、次号への査読が継続しているものとみなす。

8. 倫理上の配慮について

投稿者は、著作権や研究対象者の人権尊重に努めること。また、論文に関連する企業や営利団体等との利益相反（COI）がある場合は、チェックリスト末尾の特記事項欄に明記する。倫理的事項に関する審議が必要な場合、学校法人敬心学園職業教育研究開発センター倫理委員会で協議することもできる。

9. 抜き刷りについて

原稿が掲載された者が、抜き刷りを必要とする場合は、投稿時に申し出ること。なお費用は自己負担とする。

10. 投稿原稿の保存について

投稿された原稿および提出された電子媒体等は返却せず、2年間の保存のうえ、廃棄する。

11. 海外研究欄

海外研究欄は職業教育等、その研究の動向の紹介にあて、その依頼は委員会が行う。

12. 書評欄

書評欄は、国内外の職業教育研究に関する批評にあて、その依頼は委員会が行う。

13. 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園 学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

14. 投稿原稿の電子配信および本誌の販売

投稿者は、学校法人敬心学園が契約する電子配信媒体への投稿原稿電子データ掲載および希望者への本誌販売を許諾したこととする。

附則

- 1 この要領は、2016年12月20日より施行する。
- 2 2017年2月17日改訂（4. 投稿原稿の締切）
- 3 2017年5月18日改訂（14. 投稿原稿の電子配信および本誌の販売）
- 4 2017年10月20日改訂（4. 投稿原稿の締切）
- 5 2019年6月7日改訂（5. 投稿の手続き、8. 倫理上の配慮について）
- 6 2019年12月9日改訂（4-1. 投稿申し込み（エントリー）締切、4-2. 投稿原稿の締切）
- 7 2020年12月15日改訂（4-1. 投稿申し込み（エントリー）対象の明確化）

『敬心・研究ジャーナル』 エントリー時・投稿原稿チェックリスト

タイトル締切時チェック、編集事務局へ送付 (2/10. 8/10締切)

年 月 日

お名前 ()

原稿タイトル『 』

原稿の種類 * 1つ選択して○印 2. は査読必須、4. 7. は希望される場合のみ査読

(1. 総説 2. 原著論文 3. 研究ノート 4. 症例・事例報告／症例・事例研究
5. 主催するシンポジウム、研究会などの成果報告 6. 評論 7. 実践報告／実践研究)

査読の有無 * 4. 7の場合：査読希望→ あり ・ なし (何れか選択)

J-STAGE 掲載 * 1. 2は全掲載
3. 4. 6. 7は希望原稿を掲載：希望→ あり ・ なし (何れか選択)

* 人を対象とする調査研究などに該当する場合 必記載

研究倫理審査 No 発行機関名

* 研究倫理審査を敬心学園職業教育研究開発センターで行うことも可能です。予めご相談ください。

投稿原稿入稿時チェック (原稿に添付)

年 月 日

* 投稿原稿が、以下の項目に合致している場合、□の中にレ印を入れてください。

- 縦置き A4判横書きで、20,000字相当<1,600字 (20字×40行×2段) ×12.5枚>以内であるか
- 和文・英文抄録の記載漏れはないか
英文のネイティブチェックはしているか (編集委員会が求める場合には、その証明書を添付する)
- 図表・文献の記載漏れはないか
- 文献は本文中に著者名、発行西暦年を括弧表示しているか
- 文献の記載方法は投稿要領・執筆要領にそっているか
- 同じデータ等に基づいた別の論文がある場合、資料として添付しているか
(□ 非該当)
- また類似のデータについての別の論文がある場合は、資料として添付し、その論文との関係性について本文で明記しているか
(□ 非該当)
- 査読を伴う原稿では、文献謝辞等を含めて投稿者を特定できるような記述をはずしているか、あるいは匿名としているか
- 倫理指針に反していないか
- 人を対象とする研究の場合など、倫理審査を要する研究では倫理審査状況を記載しているか
- 巻末の執筆者連絡先一覧に掲載する情報を表紙の一枚目に記載しているか (住所やメールアドレスが原稿進行時に使用するものと異なる場合、それぞれを記載しているか)

その他特記事項・・・

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』執筆要領

1. 原稿提出に際し

「投稿原稿チェックリスト」を併せて提出すること。
提出がない場合、受け付けないものとする。

2. 投稿原稿の分量

投稿原稿は、図表・注・引用文献を含めて20,000字以内とする。(A4 12.5枚程度)
図表は1点につき原則600字換算とし、図表込みで20,000字以内を厳守すること。

3. 投稿原稿の言語

原稿は、原則として日本語で書かれたものに限る。
ただし、英語については協議の上、掲載を認めることがある。

4. 投稿原稿の様式

投稿する原稿の執筆にあたっては、

(1)原則としてパソコンで作成し、縦置きA4判用紙に横書きで、1,600字(20字×40行×2段)×12.5枚以内とする。

(2)原稿の種類は、総説、原著論文、研究ノート、症例・事例報告／症例・事例研究、主催するシンポジウム、研究会などの成果報告、評論、実践報告／実践研究から選択する。
総説は原則編集委員会からの依頼、もしくは協議の上の掲載とする。

(3)投稿に際しては、3枚の表紙をつけ、本文にはタイトル(英文タイトル併記)、所属、氏名、を記載すること。

(4)表紙の1枚目には、①タイトル、②原稿の種類、③所属、氏名(連名の場合は全員、ローマ字併記)、④連絡先を記入する。なお、掲載時には読者からの問い合わせを可能にするために、原則として連絡先(住所または電子メールアドレス)を執筆一覧に入れるが、希望しない場合はその旨を明記すること。

(5)表紙の2枚目には、和文抄録(400字以内)とキーワード(5語以内)を記載する。

(6)総説、原著論文の表紙の3枚目には、英文概要ならびに英文キーワード(5語以内)を記載する。

なお、その他についても、英文概要ならびに英文キーワード(5語以内)を記載することができる。英文概要は200語前後。校閲・ネイティブチェックは執筆者の責任で行うものとする。

*投稿時に申し出ること、ネイティブチェックを自己負担で受けることができる。

(7)修正後、掲載決定した最終原稿は、Word及びPDFで保存した電子媒体にて投稿する。

図表を本文とは別に提出する場合は、図表の挿入箇所を本文に明記する。なお、特別の作図などが必要な場合には、自己負担を求められることがある。

5. 文章の形式

文章の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。注や引用の記形式は、執筆者が準拠とした学会の執筆要領によること。

ただし「引用文献」はJ-stage掲載の為、簡潔にまとめて表記してください。

例) 日本語文献の場合

〇〇著者名〇(000発行年000)「〇〇タイトル〇〇」『〇〇文献名〇〇』第〇〇号、00-00頁、〇〇出版社名〇〇。

英語文献の場合

Taro Keishin (2018) “aaa bbb (タイトル) cccc” *Keishin Journal of Life and Health* (書名は必ずイタリック) Vol.00, No.0, America (国名)

*聖書の翻訳本文は勝手に改変されたり、訂正されたりしてはなりません。また誤記や誤字も注意しなければなりません。聖書の翻訳本文の引用、転載の際には必ず出典の明記が義務づけられます。

例) 日本聖書協会『聖書 新共同訳』詩編□編□節

日本聖書協会『新共同訳 新約聖書』マタイによる福音書〇章〇節 など

参考) S I S T02「科学技術情報流通技術基準 参照文献の書き方」

6. 倫理上の配慮について

投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究

倫理上必要な手続きを経ていることを本文または注に明記すること(※)。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

(※) 人を対象とした研究の場合、所属する組織や団体などで倫理審査を受けていることが前提となるが、その倫理審査状況を記載する。

7. 著作権

原稿に、執筆者以外が著作権を保持する著作物の相当な部分(評価尺度全体など)の引用や翻訳が含まれる場合は、その著者および著作権者から許諾を得たことを示す書類(電子メールも可)のコピーを添えて投稿するものとする。

8. 査読を伴う投稿原稿の二重秘匿性

査読を伴う投稿論文の査読は、執筆者名等を匿名にて行うため、文献等の表記の際には、本人の著であっても「筆者」「拙著」等とせず、執筆者名による表記とする。また、査読に対する回答の必要がある場合は編集委員会あてにこれを行う。

9. 査読による修正の要請

査読による修正の要請については、論文の修正箇所を明示し、対応の概要について編集委員会あてに回答すること。

10. 原稿の書式

原稿の書式は、以下のとおりである。

(1)注・引用文献等もすべて本文と同じ文字サイズ、同じ字詰めで印字する。なお、英数字は原則として半角とする。

(2)原稿は、無記名で、「本文、注、引用文献、図表等」の順に記載する。

(3)各頁の下中央部に、頁番号を印字する。

(4)論文の構成

* 節 1・2・3…(数字の前後に「第」「節」は付

さない)

* 小見出し(1)・(2)・(3)…

* 以下は、(a)・(b)・(c)…

* 本文中の箇条書きなどは、①・②・③…を用いる

(5)年号は西暦表記を基本とする。和暦を併記する場合は、1987(昭和62)年とする。ただし、必要に応じて「昭和50年代」などの和暦表記を用いる。

(6)数の量などを表す数字の表記は、単位語(兆、億、万)を付ける。カンマは入れない。

例：12億8600万人、15兆300億円

幅のある数字を記す場合は、上位のケタの数を省略しない(ただし、年代はこの限りではない)。

例：130～150万(130～50万とはしない)、1970～80年

11. 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園 学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

附則

1 この要領は、2016年12月20日より施行する。

2 本要領第4の(4)にかかわらず、平成29年度に限り「臨床福祉ジャーナル」「研究紀要」「子ども学論集」の原稿種類についても投稿を認めるものとする。

3 2017年1月13日編集委員会にて改訂

4 2018年6月28日編集委員会にて改訂(文書の形式引用文献の記載について)

5 2018年10月26日編集委員会にて改訂(投稿原稿の言語およびネイティブチェックについて)

6 2018年12月14日編集委員会にて改訂(投稿時のネイティブチェックについて補足)

7 2019年6月7日編集委員会にて改訂(投稿原稿の分量や様式、書式について、倫理上の配慮について補足)

8 2021年8月16日編集委員会にて改訂(原稿の種類について)

職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程

(設置)

第1条 職業教育研究開発センター運営規程第7条に基づき、研究倫理専門委員会の運営に関し必要な事項を定める。

(委員会の任務)

第2条 委員会は、別に定める「職業教育研究開発センター研究倫理規程」にもとづき、研究の実施計画等(以下「研究計画等」という。)の研究倫理に関する適否その他の事項について審査を行う。

(委員会の構成)

第3条 委員会は次の委員をもって構成する。

- (1) 本学園各校より各々1名以上
 - ・日本医学柔整鍼灸専門学校
 - ・日本福祉教育専門学校
 - ・日本リハビリテーション専門学校
 - ・日本児童教育専門学校
 - ・東京保健医療専門職大学

(2) その他外部の有識者より若干名

2 委員の任期は原則2年とする。ただし、再任を妨げない。

(委員長及び副委員長)

第4条 委員会に委員長及び副委員長をおく。委員長は委員の互選とし、副委員長は前条の委員から委員長が指名する。

2 委員長は、委員会を招集し、その議長となるとともに委員会を統括する。

3 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に支障あるときは、その職務を代行する。

(委員会の成立及び議決要件)

第5条 委員会は、委員の過半数(委任状による出席を含む)が出席することをもって成立し、審査の判定は出席委員の3分の2以上の合意をもって決する。

2 委員は、自らが研究代表者、共同研究者及び研究協力者となる研究にかかる審査に加わることができない。

3 委員会は、必要に応じて、委員以外の者から審査のための意見等を聴取することができる。

(審査の手続き等)

第6条 研究計画等の審査を希望する研究者(以下「申請者」という。)は、所定の「研究倫理審査申請書」(様式第1号・様式第2号)等を事前に委員長に提出する。

2 委員会は、必要に応じて申請者に出席を求め、申請内容等の説明を聴取することができる。ただし、審査の議論に参加することはできない。

(審査の判定)

第7条 審査の判定は、次の各号のいずれかとする。

- (1) 承認
- (2) 条件付き承認
- (3) 保留(継続審査)
- (4) 不承認
- (5) 非該当

(審査手続きの省略)

第8条 委員長が次の各号のいずれかに該当すると認める場合は、迅速な審査を行うため審査手続きを簡略化することができる。

- (1) 申請中の研究計画等の軽微な変更に係わる審査
- (2) 委員会において承認済みの研究計画等に準じた研究計画等に係わる審査
- (3) 対象者に対する日常生活で被る身体的又は心理的若しくは社会的危害の可能性の限度を超えない範囲の危険であって、社会的に供される種類の最小限の危険を含まない研究計画等に係わる審査

2 前項各号の審査は、委員長があらかじめ指名した委員2名が書面により行い、その判定は両名の合意により決する。

3 前項に規定する審査結果は、当該審査を行った委員を除くすべての委員に報告する。

4 本条第2項に規定する審査の結果が、前条第1号に規定する「承認」及び「非該当」以外の場合、前項の報告を受けた委員は、委員長に対し、理由を付したうえで再審査を求めることができる。この場合において、委員長は速やかに委員会を開催し、当該事項について審査を行う。

(審査結果)

第9条 委員長は、審査結果を速やかに申請者に通知するとともに、職業教育研究開発センター運営委員会へ報告する。

2 委員長は、職業教育研究開発センター運営委員会の請求があった場合には倫理審査状況の報告を行わなければならない。

3 研究者及び対象者等は、決定内容に疑義があるときは委員会に説明を求めることができる。

(再審査)

第10条 審査の判定に異議のある申請者は、異議の根拠となる資料を添えて、委員会に再審査の申請をすることができる。

(研究遂行中の審査)

第11条 委員会が第7条第1号又は第2号の判定を行った研究計画等について、申請者が変更をしようとする場合は、その変更について委員会の承認を得なければならない。

2 研究開始時に審査を経ていない研究等について、研究遂行中に研究者が希望する場合は審査の申請を受け付ける。

3 第6条、第7条、第9条及び前条の規定は、前2項の場合に準用する。

(実施状況の報告及び実地調査)

第12条 委員会は、研究等について必要があると判断したときは、申請者に対し実施状況を報告させることができる。

2 委員会は、研究等が研究計画等に沿って適切に行われているか否かを随時実地調査することができる。

(研究等の変更又は休止の勧告)

第13条 委員長は、研究遂行中に各委員が研究計画等の変更又は休止の意見を述べた場合には、その意見をふまえて研究等の変更若しくは休止を勧告し、再調査することができる。

(議事要旨等の公開)

第14条 委員会における研究課題名、申請者、研究機関

及び審査の結果等の議事要旨、委員会の構成ならびに委員の氏名及び所属等は、公開する。

2 前項にもかかわらず、対象者等の人権、研究の獨創性、知的財産権の保護、又は競争上の地位保全に支障が生じる恐れのある部分は、委員会の決定により非公開とすることができる。

(記録の保管)

第15条 委員会の審査に関する記録の保存期間は、法令上別段の定めがある場合を除き5年間とする。

2 保存期間を経過した記録でさらに保存が必要と委員会が認める記録は、5年以内の範囲で保存期間を延長することができる。

3 保存期間の起算日は、研究の終了又は中止の日の翌日からとする。

4 記録、保存又は廃棄の手続きは適正に処理する。

(守秘義務)

第16条 委員は、申請書類などに表れた対象者に関する情報や広義の知的財産となる可能性のある方法など、業務上知り得た秘密を在職中及びその職を退いた後のいずれにおいても他に漏らしてはならない。

(委任)

第17条 この規程に定めるもののほか、この規程の実施に関して必要な事項は、委員長が別に定める。

(改廃)

第18条 この規程の改廃は、研究倫理専門委員会の意見を聴き、職業教育研究開発センター運営委員会の議を経て理事会に上程し、承認を経て理事長が行う。

附 則

1 この規程は、平成29年9月1日から施行する。

2 この規程は、平成3年11月16日から施行する。

3 この規程は、令和3年12月20日から施行する。

4 この規程は、令和4年7月11日に改定、同日から施行する。

様式第1号（第6条関係）

様式第2号（第6条関係）

職業教育研究開発センター研究倫理規程

(目的)

第1条 この規程は、職業教育研究開発センターにおいて実施する人を対象とする研究を遂行する上で求められる研究者の行動及び態度について、職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程第2条に基づき、倫理的指針及び研究計画の審査に関する事項を定めることを目的とする。

(定義)

第2条 この規程において、次の各号にかかげる用語の意義は、当該各号に定めるところによる。

- (1) この規程において「人を対象とする研究」とは、臨床・臨地人文社会科学の調査及び実験であって、個人又は集団を対象に、その行動、心身若しくは環境等に関する情報の収集やデータ等を採取する作業を含む研究、及び、人を対象とする生命科学・医学系研究を言い、関連各府省庁が定める研究倫理に関する法令や指針等によるものとする。なお、生命科学・医学系研究では、『人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針（令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号）』をはじめ、ヘルシンキ宣言（人間を対象とする医学研究の倫理的原則）によるものとする。
- (2) この規程において「研究者」とは、職業教育研究開発センター研究員のほか、本学園の教職員、本学園で研究活動に従事する者等をいう。なお、客員研究員が審査申請を行う場合は、原則として学校法人敬心学園が発行する敬心・研究ジャーナル又は開催する研究集会での発表を行うこととする。
- (3) この規程において「対象者」とは、人を対象とする研究のために、個人の情報及びデータ等を研究者に提供する者をいう。

(研究者の基本的責任)

第3条 研究者は、「人を対象とする研究」を行うにあたり、国際的に認められた規範、規約、条約等、国内の関連する法令、告示等及び学校法人敬心学園が定める関係規程等を遵守しなければならない。

(研究者の説明責任)

第4条 研究者は、対象者に対して研究目的及び研究計画ならびに研究成果の発表方法等について、対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

2 研究者は、対象者が何らかの身体的若しくは精神的

負担又は苦痛を伴うことが予見されるとき、その予見される状況を対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

(インフォームド・コンセント)

- 第5条** 研究者は、予め対象者の同意を得ることを原則とする。
- 2 対象者の同意には、個人の情報及びデータ等の取扱いならびに発表の方法等にかかわる事項を含むものとする。
 - 3 研究者は対象者に対し、研究実施期間中において対象者が不利益を受けることなく同意を撤回し、研究への協力を中止する権利及び当該個人の情報又はデータ等の開示を求める権利を有することを周知しなければならない。
 - 4 研究者は、対象者本人が同意する能力に欠けると判断される場合には、本人に代わる者から同意を得なければならない。
 - 5 対象者が同意を撤回した場合は、研究者は、当該個人の情報又はデータ等を廃棄しなければならない。

(利益相反)

第6条 研究者は、利用者の人権に配慮し、利益相反に留意しなければならない。

(第三者への委託)

第7条 研究者は、第三者に委託して個人の情報又はデータ等を収集又は採取する場合、この規程の趣旨に則った契約を交わさなければならない。

(授業等における収集及び採取)

第8条 研究者は、授業、演習、実技、実験及び実習等の教育実施の過程において、研究のために対象者から個人の情報及びデータ等を収集ならびに採取する場合、同意を得なければならない。

(改廃)

第9条 この規程の改廃は、職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会の議を経て、職業教育研究開発センター運営委員会が決定する。

附 則

- 1 この規程は、平成29年9月1日から施行する。
- 2 この規程は、令和4年7月11日に改定、同日から施行する。

受付番号	
------	--

研究倫理審査申請書（人を対象とする研究）

_____年 月 日提出

研究倫理専門委員会 委員長 殿

申請者	所属・職名：
	氏名： 印
	連絡先： ☎ / ☒

申請にあたって事前確認 <研究する申請の範囲及び他の倫理委員会における審査状況>

申請する研究範囲 何れかに☑	
<input type="checkbox"/> 研究全体の審査申請	<input type="checkbox"/> 分担部分のみの審査申請 分担部分以外の審査状況を記載
*研究計画を下記に付記する際、研究概要欄に研究全体の目的や意義についても付記する	

* 研究計画変更申請の場合は、変更箇所に下線を付すこと。

下記の課題について、☑をした下記資料を添付し、審査申請いたします。

<input type="checkbox"/>	対象者・施設等への研究協力依頼書	必須	資料番号：
<input type="checkbox"/>	質問紙	必須	資料番号：
<input type="checkbox"/>	調査協力同意書・同意撤回書	無記名の書面アンケート等の場合は不要	資料番号：
<input type="checkbox"/>	研究実施計画書	任意	資料番号：
<input type="checkbox"/>	その他；	必要に応じ添付	資料番号：

記

1. 研究課題

* 該当の口欄に✓印

①では課題と併せて副題がある場合には記載をする

①課題名			
②研究期間	始期		終期
	年	月 日	年 月 日
	*申請の始期よりも承認日が後の場合は、研究の始期は承認日からになります。		
③研究費	<input type="checkbox"/>	学内予算	予算名称；
	<input type="checkbox"/>	外部資金	団体名、研究費名；
	<input type="checkbox"/>	自費	
	<input type="checkbox"/>	その他	
④審査事項	<input type="checkbox"/>	新規	
	<input type="checkbox"/>	再申請	委員会審査結果による再申請 受付番号；
	<input type="checkbox"/>	継続	すでに承認されている研究計画の変更等 受付番号；

2. 研究の実施体制（申請者による個人研究の場合、記入不要）

①研究代表者（研究の実施に携わるとともに、当該研究に係る業務を統括する者）			
所属；		職名；	氏名；
②研究実施代表者、研究実施関係者			
（研究機関以外において既存試料・情報提供のみを行う者及び委託を受けて研究に関する業務の一部に従事する者を除く）			
所属	職名	氏名	役割*分担者や協力者の場合その旨記載
③共同研究機関（研究計画に基づき、当該研究により対象者から試料、情報を取得し、他の研究機関に提供を行う機関も含む）			
責任者を置く場合はその氏名を下欄に記載			
機 関 名			責 任 者 名

3. 研究概要

①研究の目的、意義（研究の背景又は問題提起、科学的合理性等の概要を簡潔に記載する）	
②対象者及び選定方法（募集文案等がある場合は添付する）	
対象者に未成年者又は民法上の被後見人等の有無	
⇒ <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無	
*民法の一部を改正する法律（2022年4月1日施行）により成年年齢は、20歳から18歳に変更。	
内	<input type="checkbox"/> 成人(名程度) <input type="checkbox"/> 未成年(名程度)
訳	<input type="checkbox"/> 民法上の被後見人等(名程度)
対象者の特性、 選定の基準	
選定・募集方法	
③研究方法（概要を簡潔に記載すること。「別紙参照」は不可）	
④調査実施場所	

⑤調査対象者に求める事項（被験者の実体験）

対象者がどのような手順で研究協力を依頼され、どういう形で研究協力するのか、時系列で記載する。

4. 研究実施における倫理的配慮

①研究協力のインフォームド・コンセントの手続き（研究協力依頼・説明と同意の取得方法）

（対象者又は代諾者が、当該研究に関して、その目的及び意義並びに方法、負担、予測される利益・不利益等について十分な説明を受け、それらを理解したうえで自由意思に基づいて研究者等に対し与える当該研究実施等に関する同意）

依頼・説明対象	<input type="checkbox"/> 対象者個人(本人) <input type="checkbox"/> 対象者の代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設責任者、団体・組織の長等) <input type="checkbox"/> その他 ()
手段	<input type="checkbox"/> 書面のみ <input type="checkbox"/> 口頭と書面の両方(推奨) <input type="checkbox"/> その他 ()
方法(依頼書や同意書等の場合は添付)	(資料番号・書類名)
該当の場合記載	代諾者がインフォームド・コンセントを行い本人からも同意を得る場合（対象者がその理解力に応じたわかりやすい言葉で研究に関する説明を受け、理解し賛意を表すること） 手段及び方法（書面等の場合は添付）
研究の途中で協力をやめる場合の具体的な意思確認の方法と不利益を受けないことを保証する方法	
対象者からの相談等を受ける際の担当者・連絡方法	
②対象者との関係、利益相反の状況	
対象者・対象団体等との間に適正な研究遂行に影響を及ぼしうる恐れのある関係の有無 <input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり⇒次欄にその関係と適正な研究遂行とみなされるためにとる措置を記載	
関係	
措置	

<p>③対象者に生じる負担並びに予測されるリスク及び利益と当該負担及びリスク最小化の対策</p> <p>iii に関しては、基本的に社会科学系では不要。但しリスクがある場合は記載</p>	
<p>i) 負担、リスクの内容（身体的、精神的な負担・苦痛や社会的差別、財産的な不利益等）－</p>	
<p>ii) 負担、リスクを無くすあるいは最小化するための対策</p>	
<p>iii) 負担、リスクが実際に生じた場合の対策</p> <p>（実験中の事故の救急要請の段取り、健康被害に対する補償の有無とその内容、保険加入の有無など）</p>	
<p>iv) 対象者にもたらされることが期待される利益（謝礼を除く新たな知見等客観的に利益と判断されるもの）</p>	
<p>v) 報酬等の有無・内容</p> <p><input type="checkbox"/>なし <input type="checkbox"/>あり⇒報酬内容(金額、物品等名)と交通費等の実費以外に支払う場合(金額設定の根拠・妥当性)</p>	
<p>④個人情報等の取扱い（特定の個人に不利益を与えないために、下記を確認）</p>	
<p>i) 収集する個人情報の内容</p> <p>⇒①～③が有る場合は、その番号と内容を記入。</p> <p>①当該情報に含まれる氏名、生年月日、音声、動画等で特定の個人を識別できるもの。</p> <p>②他の情報と照合することで特定の個人を識別できるもの。</p> <p>③ゲノムデータ、生体情報をデジタルデータに変換したもの、パスポート番号、基礎年金番号、マイナンバーなど特定の個人を識別できるもの</p>	
<p>ii) データ・試料、情報(個人情報等含む)の保管・管理と廃棄</p>	
保管方法	
管理保管責任者	
廃棄時期	

廃棄方法	
⑤第三者へのデータ収集や分析等の研究に関する業務委託	
<input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり⇒下欄に当該業務内容と委託先及び監督方法・内容を記載	
業務内容	
委託先	
委託先の監督方法 (個人情報の取扱等 に関する委託時の 確認方法、業務終 了後の取扱等)	

5. 研究に関する情報公開及び開示

①対象者等から求めがあった場合の情報開示	
対象者	<input type="checkbox"/> 本人 <input type="checkbox"/> 代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設、団体の責任者等) <input type="checkbox"/> その他 ()
方法と 内容	
②社会(学会、一般社会等)に対する情報公開	
方法と内容 ①成果公表②説明責 任の観点からの記載	
研究成果の公開 (予定している 学会、学術誌の 名称、時期)	

6. その他

特記すべきことがあれば記入；

--

研究に関する事前チェックシート

このチェックシートは、「人を対象とする研究」を開始するにあたり、職業教育研究開発センター研究倫理規程に基づく『研究倫理専門委員会』による倫理審査への申請が必要となるか否かについて、研究の手順に沿って自己判断するものです。

以下の〈A〉および〈B〉の設問にお答えください。

〈A〉の基本事項に「はい」がある場合は、研究を実施すること自体ができませんので、基本事項が「いいえ」となる研究計画としたうえで、〈B〉を回答してください。〈B〉に一つでも「はい」があると、委員会審査の対象となります。

「職業教育研究開発センター研究倫理規程」を確認の上、審査を受けるかどうか検討してください。

法令、諸官庁の告示、指針<医学系研究では人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針(令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号)>等により、所属機関倫理委員会の審査を受けることが定められている研究については、必ず倫理審査への申請を行わなければならない。不明な点がありましたら、職業教育研究開発センター(03-3200-9074)までお問い合わせください。

☆全般的な留意事項

- (1)研究者代表又は学生を指導する教員は、上記指針および本チェックシートを参照の上、研究分担者や学生等に対し、適切な研究活動の遂行に努めるよう管理、指導又は助言を行ってください。
- (2)学生が行う研究活動については、指導教員が責任をもって倫理審査への申請を行うか否かを判断してください。

〈A〉基本事項(下記の項目が「いいえ」となるように計画してください)

対象者は依頼に対する同意の後に、撤回や辞退することで不利益を生じるなど、自由に撤回や辞退することができないものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
---	---

〈B〉以下の項目において全て「いいえ」である場合は倫理審査の対象にはなりません。

① 対象者に対し、何らかの不快感や困惑、又は精神的・心理的な負荷や危害を及ぼす可能性がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
② 対象者に日常生活で起こりうる範囲を超える不快感又は不便を強いる可能性がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
③ 対象者との間に、例えば研究者が対象者の教師・同僚・雇用主、又は親族等として、対象者との間に何らかの力関係や利害関係といった利益相反がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
④ 研究対象となる個人や集団が差別を受けたり、その経済状況や雇用・職業上の関係、あるいは私的な関係に損害を与える恐れのある情報の収集など、対象者に潜在的に不利益となるようなものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑤ 個人にかかわる情報を収集するもので、その結果、個人が特定される可能性があるものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑥ 交通費や時間の合理的な費用弁償を除く謝金又は他の金銭的誘因を対象者に支払うものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑦ 科学研究費等の公的研究費や民間団体ほかの研究資金提供先、発表予定の学術雑誌・ジャーナルなどの投稿規程などから、研究倫理審査委員会等の承認を受けることを要請されているものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑧ アンケート・インタビュー・観察等により研究に用いられる情報を収集するものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ

* 倫理審査への申請を行う場合は、必ず本チェックシートを申請書に添付をしてください。

編集後記

「敬心・研究ジャーナル」第6巻第2号をお届けします。今回は滝本知加先生の「青年期教育としての専門学校教育 — 教育福祉の観点からみた専門学校での職業教育の意義 —」を巻頭論文としてお迎えすることができました。編集委員会において各委員が専門学校教育の位置づけを多角的に考察されている先生の論文を巻頭をお願いしたいという気持ちがあり、それが実ったことです。拝読し、長年専門学校教育に携わっている私としては、まさに代弁していただいたという気持ちを強く持っています。ぜひ学園教職員の皆様も熟読ください。ご自身がしていることの重要性や意味に改めて気づかれるかと思えます。もちろん専門学校教育に直接かかわっていない方にも、日本の専門学校教育の意義づけと重要性が伝わる内容です。

今号はその他にも、介護、保育、生命倫理、リハビリ、児童文学、ITと介護、社会福祉政策、職業教育と、多岐にわたる分野の力作が揃い、本ジャーナルの特長が出ています。

VUCAの時代と言われ、先の予測がつかず、臨機応変な対応が常に求められる今において、何を考えどう進んでいったらよいかを考えるヒントになることが含まれています。ぜひご自身の興味関心を研ぎ澄まして読み進めてください。

副編集委員長 阿久津 撰（日本児童教育専門学校）

編集後記を記載する時期になり、なにを書かせていただこうかと考えながら、某検索エンジンで「ニュース 研究」と入力し押下してみました。するとトップに出てきたのは“オミクロン株「BQ.1.1」などの新たな変異ウイルスにも効果が確認できた飲み薬”を伝えるものでした。検索エンジンによって結果は違ふと認識はしつつ、今年も公私ともにコロナ禍に振り回された、という思いが強くなりましたから、やはりコロナ関連…と感じた次第です。ウイルスの変異をワクチンが追いかけている中で、医薬品の研究・開発により新型コロナの治療薬が実用化されつつある昨今、かかわる方たちへの感謝の思いが改めて強まっています。医療にかかわらず、研究（・開発）される方がいらっしゃるから、生活の様々な場面での改善や新たな視点の獲得などが進みますから、本当に感謝です。

そして、研究発表には多くの場があると思いますが、弊ジャーナルをその1つとして選んでいただいた先生方、発行を支えてくださった委員や協力会社の支えがあって予定どおりに本誌をお届けできます。心よりお礼申し上げます。今後も弊ジャーナルをご活用いただけると幸いです。

なお、本誌最終コンテンツに掲載の「職業教育研究集会」も研究発表の場として活用いただいております。よろしければ、来年度の発表、ご参加をお待ちしております。

（編集事務局担当 杉山 真理）

— 「敬心・研究ジャーナル」査読委員一覧（50音順：敬称略）（2022. 12. 1現在） —

阿久津 撰	安部 高太朗	天野 陽介	伊藤 正裕	稲垣 元	井上 修一
今泉 良一	上野 昂志	王 瑞霞	大川井 宏明	大谷 修	大谷 裕子
岡崎 直人	小川 全夫	奥田 久幸	小澤 由理	小関 康平	川廷 宗之
菊地 克彦	木下 美聡	近藤 卓	坂野 憲司	佐々木 清子	佐々木 由恵
鳶末 憲子	島津 淳	白川 耕一	白澤 政和	杉野 聖子	鈴木 八重子
高塚 雄介	武井 圭一	東郷 結香	永嶋 昌樹	中西 和子	西村 圭司
橋本 正樹	浜田 智哉	原 葉子	町田 志樹	松永 繁	水引 貴子
南野 奈津子	宮嶋 淳	八城 薫	安岡 高志	行成 裕一郎	吉田 志保
吉田 直哉	渡邊 眞理				

— 「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会（2022. 12. 1現在） —

委員長	川廷 宗之	（職業教育研究開発センター、大妻女子大学名誉教授）
副委員長	阿久津 撰	（日本児童教育専門学校）
委員	小泉 浩一、黒木 豊域、浜田 智哉	（日本福祉教育専門学校）
	内山 結城、柴田 美雅	（日本リハビリテーション専門学校）
	王 瑞霞、天野 陽介	（日本医学柔整鍼灸専門学校）
	有本 邦洋	（東京保健医療専門職大学）
	水引 貴子、木下 美聡	（客員研究員）
事務局	内田 和宏、杉山 眞理	（職業教育研究開発センター）

〈執筆者連絡先一覧〉

青年期教育機関としての専門学校

— 教育福祉の観点からみた専門学校職業教育の意義 —

京都府立大学 瀧本 知加

E-mail: c_takimoto@kpu.ac.jp

若年無業者支援ならびに関連性のある<ひきこもり>支援

における家政学的知見導入の意義

聖徳大学短期大学部 檜垣 昌也

E-mail: higakimasaya@hotmail.com

保育者養成における実習日誌の指導に関する研究

— 実習園への聞き取り調査から —

日本児童教育専門学校非常勤講師／職業教育研究開発センター 客員研究員 小澤 由理

E-mail: yuri_uchiyama_0728@yahoo.co.jp

旧優生保護法に関する近時の裁判

— 大阪高裁決2022（令和4）年2月22日 —

日本社会事業大学 梶原 洋生

〒204-8555 東京都清瀬市竹丘3-1-30

保育者養成校における講義および実習での記録にみる一考察

— 日本児童教育専門学校での「保育実習指導 I b」における

実習日誌指導の実践報告 —

昭和学院短期大学 水引 貴子

日本における高齢者介護人材不足の現状と対応策（1）

大阪公立大学 馬 春陽・吉田 直哉

〒599-8531 堺市中区学園町1-1

大阪公立大学大学院現代システム科学研究科

E-mail: naoya_liberty@yahoo.co.jp

促通を目的とした介護予防運動プログラムの有効性（その2）

早稲田大学 非常勤講師 包國 友幸

村上春樹の中の絵本

— 村上春樹と児童文学 II —

日本児童教育専門学校 原 善

E-mail: harazen@hotmail.co.jp

保育記録論の背景にある発達観の固有性

— 鯨岡峻と大宮勇雄の場合 —

郡山女子大学短期大学部 安部 高太朗

E-mail: hkkateiron@gmail.com

大豆生田啓友による倉橋惣三の保育方法論に対する二元論的解釈

— 「共感」と「誘導」の葛藤をめぐる試論としての再考 —

郡山女子大学短期大学部 安部 高太朗

E-mail: hkkateiron@gmail.com

職業教育と教養（普通）教育の違いに関する若干の考察

その1. 教育目的や達成課題における違い

職業教育研究開発センター 川廷 宗之

E-mail: kawatei@keishin-group.jp

令和3年度文部科学省委託事業「DX等成長分野を中心とした

就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業に向けた

事業」における「DX福祉職養成プログラム」開発の試み

職業教育研究開発センター 小林 英一

E-mail: e.kobayashi@keishin-group.jp

敬心・研究ジャーナル 第6巻 第2号

2022年12月31日 発行

編集委員長 川廷宗之

〒169-0075

東京都新宿区高田馬場2-16-6 宇田川ビル6階

学校法人敬心学園 職業教育研究開発センター

電話 03-3200-9074 FAX 03-3200-9088

印刷・製本 城島印刷株式会社

〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6

電話 092-531-7102 FAX 092-524-4411

<http://www.keishin-group.jp/>