

共創福祉

2009年 第4巻 第1号

【原著論文】

一ノ山隆司, 村上 満, 舟崎起代子, 牧野かおる, 明神 一浩,
上野 栄一, 川野 雅資
幻聴に苛む患者の自己対処行動を支えるための心理教育的アプローチ 1

原 元子, 八塚 美樹
成人看護学実習前後における看護学生の接遇の変化 11

村田 透
学生の「生きる力」をはぐくむ図画工作科教育法について
—保育士・幼稚園教諭養成校における図画工作科目から— 17

【実践報告】

水上 彰子
保育所保育指針が求めるもの —保育を創意工夫する— 35

松尾 祐子
富山県におけるホームレス支援の現状と生活保護制度の課題 45

竹田 好美
短大生のもつ子供観 —保育原理の授業を通して— 55

【研究ノート】

靄本 千種
障がいをもつA児における「いない、いない、ばあ」の成立についての考察 65

河相てる美, 荒木晴美, 若瀬淳子, 炭谷靖子
療養病床・慢性期病棟における基礎看護学実習での学生の学び
—学生が身につけたい知識・技術・態度— 75

幻聴に苛む患者の自己対処行動を支えるための心理教育的アプローチ

一ノ山隆司¹⁾, 村上満²⁾, 舟崎起代子³⁾, 牧野かおる⁴⁾, 明神一浩⁵⁾, 上野栄一⁶⁾, 川野雅資⁷⁾

1) 富山福祉短期大学看護学科, 2) 富山国際大学子ども育成学部, 3) 富山市民病院, 4) 富山県立総合衛生学院看護学科,

5) 医療法人和敬会谷野呉山病院, 6) 福井大学医学部看護学科, 7) 東京慈恵会医科大学医学部看護学科

(受付2009年2月27日; 改訂2009年3月9日)

要旨

本研究の目的は、幻聴に苛む入院中の統合失調症患者2名(陽性症状片寄り, 陰性症状片寄り)に対する心理教育的アプローチが幻聴の対処にどのように影響したかについて、その効果を検証することである。

精神症状の評価には陽性・陰性評価尺度(PANSS)を使用し、介入前後の評点の対比では、精神症状の軽減になった。

心理教育的アプローチによる10回のセッションを実施した結果、患者自身が症状悪化の兆候を知る機会になり、幻聴に対する自己対処行動のスキルが働き易くなった。この心理教育プログラムによって、幻聴の自己対処行動が可能であることが示唆された。

キーワード

幻聴 心理教育 自己対処法

1. はじめに

精神保健・医療・福祉分野で注目される一つのアプローチに心理教育がある。統合失調症の心理社会的治療については、2002年世界精神医学会のプログラム¹⁾において、その必要性が示されている。心理教育とは、患者の対処能力の獲得を目指して自律性を最大限に生かすこと²⁾であり、患者が自分らしく生き生きとした生活を送るためのエンパワーメント効果³⁾が期待されている。

幻覚とは、内因性精神病の体表的な状態像の一つであり、「外的対象からの刺激がないにもかかわらず、それを知覚しているとする私的な確信」と定義されている。幻覚は、幻聴、幻視、幻味、幻嗅、体感幻覚などに分類され、その治療法には薬物療法、精神療法、認知行動療法、家族療法などがある。しかしながら、看護の治療的な介入は容易ではなく、患者の幻聴体験に深く関わることによって症状の悪化を招くという視点から積極的な介入を拒んできた。近年、看護師の介入ではないが、臨床心理士・医師らの取り組みの成果が発表されている。その一つに、幻聴のある患者に認知行動療法(CBT: Cognitive Behavior Therapy)を実施した結果、幻聴に対するネガティブな感情が弱まり、協調的な行動が増すと報告したChadwickとBirchwood(1994)の先行研究⁴⁾がある。また、原田(1997)は、幻聴への対処力を増すための認知療法的接近を介して、患者の幻聴に対する捉え方を変え、対処能力の向上を体系化する技法について報告⁵⁾している。これらの技法

は看護師が実践可能とされる社会生活技能訓練(SST: Social Skills Training)の要素が含まれている。この社会生活技能訓練の活用については、看護師、医療従事者を対象とした研修会(SST普及協会)⁶⁾が開催されており、受講後に正しい知識・技術の理解と活用法の習得によって実施が可能になる。

近年の精神科医療は、「病院を中心とした関わり」から「地域社会生活を支援する関わり」に転換している。しかし、一方では長期入院あるいは再入院があり、その要因は様々なことが指摘されている。その要因として、幻聴・妄想などの症状は一時的に軽減するが、いわゆる幻覚から引き起こされている病的体験への対処ができないことから症状の再燃を招いているケースがある。このため、幻聴体験時に患者の日常生活に支障を及ぼさない自己対処方法に注目し、著者らは、幻聴が主症状である統合失調症患者を対象に心理教育的アプローチとしての介入方法を検討してきた。2006年から介入研究に取り組み、その結果⁷⁾を公表し、治療的な介入方法の開発に着手してきた。その方法の概念は、幻聴に対する正確な情報を患者に提示し、認知行動療法的な関わりを集団ではなく個別に実施、そして、幻聴体験の軽減・自己コントロールの獲得に関与する、ことである。

本研究は、幻聴体験のため苦悩している統合失調症患者2名に対して、自己対処方法の習得が可能となる段階的なプログラムの立案、介入計画の構成に取組み、心理教育的アプローチの枠組みで

実施した結果、幻聴に対する対処行動に効果があった事例を検討することから、今後の看護に示唆を得ることができると考える。

II. 研究目的

本研究の目的は、幻聴によって苦悩している2名の患者に対して、心理教育的アプローチ後の患者の変化を明確にすることである。

用語の定義

心理教育的アプローチ：個別の統合失調症患者に対して、幻聴に関する知識を提供し、幻聴の対処方法の獲得に向けた教育的配慮を加えたアプローチとする。

III. 研究方法

1. 対象者および選定基準

a 県内のA精神科病院に入院している統合失調症患者2名とした。なお、選定基準は、①統合失調症 (ICD-10:F2) と診断されている、②言語的コミュニケーションが成立する、③年齢、性別、入院期間や入院回数は特定しない、④幻聴を症状として自覚し、幻聴による生活の不自由さを克服したいと思っていること、⑤本研究の趣旨を理解し同意する、という5点の全てを満たす者とした。

2. 対象患者の精神症状の評価

1) 心理教育的アプローチ介入前の評価

陽性・陰性症状評価尺度 (PANSS) *を使用し、陽性尺度7項目、陰性尺度7項目から精神症状を点数化し評価する。介入前の7日間、幻聴の発生頻度と種類を特定**する、この2点から精神症状を評価した。

2) 心理教育的アプローチ介入後の評価

陽性・陰性症状評価尺度 (PANSS) の陽性尺度7項目、陰性尺度7項目から評価し、介入前後の7段階の評点から比較検討した。本研究の陽性・陰性症状評価尺度 (PANSS) の評価に関しては、研究者・看護師・主治医の三者で実施し、個々の評点について討議し、評価者の評点の差が1以内のときに正当として扱い、評価者間信頼性 (症状項目の一致率が80%以上) の測定⁸⁾を行った。また、介入開始から中間に相当する時期と介入終了7日後の幻聴の発生頻度を調べる。

※陽性・陰性症状評価尺度 (Positive and Negative Syndrome Scale : PANSS) ⁹⁾ とは、主として統合失調症の精神状態を全般的に把握すること

を目的として、Kay (1991) によって作成された評価尺度である。簡易精神症状評価尺度 (BPRS: Brief Psychiatric Rating Scale) の18項目を含む30項目で構成されており、その内訳は陽性尺度7項目、陰性尺度7項目、それに総合精神病理尺度16項目からなっている。本研究においては、陽性尺度7項目、陰性尺度7項目の尺度を使用した。重症度は、1点 (なし) ~7点 (最重度) の7段階評価である。

※※幻聴の発生頻度と種類の特定方法は、対象患者の自己申告であり、幻聴を感じた回数およびその内容など自由に記載できるノートを配布しておいた。ノート配布時の際には、記載目的などわかりやすく説明した。介入前の7日間分の記載状況を基に、看護経過記録や診療録を参考にしながら、介入1日前に対象患者と面接を行い幻聴の発生頻度とその種類を特定した。介入中、介入後 (介入終了7日間) も幻聴回数の記載を依頼した。

3. 心理教育的アプローチの介入方法

介入の前段階として、対象患者および家族への説明の際、本研究における心理教育的アプローチの内容および研究者の介入方法、また、心理教育的アプローチという言葉の意味を説明した。しかし、実際の介入時には、幻聴に対して自己コントロールするための方法である、といったわかりやすく表現していく必要性から「自己対処トレーニング」の方法と称し、段階的に進行するトレーニングのことをセッションとして表現した。また、本研究の心理教育的アプローチは、認知行動療法¹⁰⁾の要素を含み、セッションの一部には社会生活技能訓練の技法を活用している。社会生活技能訓練の理論的背景は認知行動療法である。

社会生活訓練は1994年に診療報酬化され、社会経済的に専門性が認められており、精神科の領域では一般的にグループ (集団: 5名程度) で行われるが、本研究対象者には個別の介入を前提とするため、対象者2名には各々、実施した。

セッションの当日は2名の対象患者の参加意思を重要視して、開始前の状態の観察を十分に行い、問題がないと判断した日のみ実施した。その判断は主治医、看護師、研究者、臨床心理士の四者で決定した。

1回のセッションは対象患者の負担などを考慮し、1時間程度とした。約2ヵ月間の介入を目的に、5日から10日間に1回のペースで実施し、時間帯は14時から15時とし、セッション内容は10回で終了できる内容を立案し、研究者・看護師、臨

床心理士で検討を重ね、主治医に承諾を得たのち計画した。2名の対象患者の介入はそれぞれ別々の日を設定し、実施した。

詳細なセッションの内容、実施前後の対象患者の症状把握とアセスメントを確実にを行うことを前提に、研究者、看護師、臨床心理士の情報の共有を図り、主治医に報告する、そして、次セッションに進むことへの了承を得てから実施した。

内容は、1回から2回目のセッションにおいてビデオ学習であり、タイトル「“幻聴”から“幻聴さん”へ」、「幻覚とも妄想とも仲良く暮らす」のビデオ視聴※をする。3回から9回目のセッションは、出版書である「幻覚妄想体験の治療ガイド、正体不明の声 - 対処するための10のエッセンス¹¹⁾」の章を活用し、対象患者の理解度を確認しながら一緒に読み進め、各章の終了ページに記載されている「あなたはどのように思いますか？」のチェック項目を用いて、病気、症状や治療に関する知識の整理を促す。同時に主な心の病気と症状、入院時の症状、幻聴についての捉え方について説明する。10回目の「幻聴」への態度のセッションでは幻聴の体験場面を想定し「幻聴があったらどのように対処しますか」の課題を基に、社会生活技能訓練^{***}を行い自己対処法の強化を図る。内容に関しては、表1に心理教育的アプローチのプログラム(事例Ⅰ・事例Ⅱ)として示した。

※視聴したビデオ(ビデオ学習)は、べてるの家、自主企画ビデオ「シリーズ第1巻から第10巻、精神分裂病を生きる、べてるの家ビデオ事業部」の第3巻と第6巻である。ビデオのタイトルと視聴時間は第3巻「“幻聴”から“幻聴さん”へ」、37分間、第6巻「幻聴とも妄想とも仲よく暮らす」35分間の作品である。

※※社会生活技能訓練(SST)のセッションは、自己対処法の強化を目的に、テーマ(場面設定)として、「幻聴が始まったらどうするか」について、正体不明の声 - 対処するための10のエッセンス¹¹⁾に記載されている「幻聴への態度」を参考にしながら対象患者それぞれが選択した項目を確認しながら訓練するものである。

4. 研究期間

2007年6月4日～同年8月6日

5. 倫理的配慮

本研究を開始するにあたっては、対象者が入院治療している精神科病院の倫理委員会の承認を得て実施した。また、本研究は対象患者に直接的な

介入をするため、対象患者及び家族に研究の趣旨・目的に関して書面と口頭で説明し、研究結果の公表についての同意を得た。特に、研究への協力は強制ではなく中断したい場合にはいつでもできること、継続や中断にかかわらず現在の治療に一切、影響しないことなど保証した。さらに、事例については、個人が特定されないように配慮した。

IV. 対象者2事例の概要

1) 対象患者である統合失調症患者2事例

事例Ⅰ:30歳代前半、男性、任意入院。大学在学中より「誰かに監視されている」といった注察妄想のため精神科病院の外来に通院する。服薬の中断があり症状は不安定であり、X-6年より幻聴・妄想に左右される病的体験がみられるため入院歴がある。退院後はデイケアに通所しながらアルバイトをしていたが関連企業に脅迫文などを送付し、X年Y月入院になる。自己中心的な思考、交流・活動の低下が顕著である。

X年Y+8ヶ月、心理教育的アプローチによる自己対処トレーニングを開始する。

事例Ⅱ:40歳代前半、男性、任意入院。大学卒業後は就職し、約2年間は従事していたが、X-20年、過労による不眠が続き精神科病院の外来に通院する。その後、X-2年までに2回の入院歴がある。X年Y月、幻聴・妄想による病的体験が顕著に出現し、入院になる。幻聴は、特定できない人物からの中傷であったり、時に罵声を浴びせられる体験によって興奮したり、狙われているなどの妄想がある。

X+1年Y+6ヶ月、心理教育的アプローチによる自己対処トレーニングを開始する。

事例Ⅰ、事例Ⅱともに、薬物療法に対する拒否はなく、内服薬は処方通り服用している。夜間の睡眠状況はトイレに行くための中途覚醒があるが不眠傾向ではない。また、幻聴によるイライラなどの気分不快時に頓服薬が処方されており、服用回数は事例Ⅰでは、1日1回程度、事例Ⅱにおいては、1日に数回服用しており、ほぼ毎日服用している。

2) 心理教育的アプローチ、介入前の評価

精神症状の評価は陽性・陰性症状評価尺度による評価(以下、PANSSと略す)である。

事例Ⅰ:陽性症状7項目の評点は、妄想4点、概念の統合障害3点、幻覚による行動4点、興奮2

点、誇大性2点、猜疑心3点、敵意2点であり、陰性症状7項目の評点は、情動の平板化4点、情動的ひきこもり3点、疎通性の障害4点、受動性／意欲低下社会的引きこもり3点、抽象的思考の困難5点、会話の自発性流暢さの欠如3点、常同的思考4点であり、陰性症状片寄りである。

事例Ⅱ：陽性症状7項目の評点は、妄想4点、概念の統合障害3点、幻覚による行動6点、興奮3点、誇大性2点、猜疑心3点、敵意5点であり、陰性症状7項目の評点は、情動の平板化1点、情動的ひきこもり1点、疎通性の障害1点、受動性／意欲低下社会的引きこもり2点、抽象的思考の困難2点、会話の自発性流暢さの欠如1点、常同的思考2点であり、陽性症状片寄りである。

3) 幻聴の発生頻度とその種類の特定

対象患者2名に関する幻聴の発生頻度とその種類の特定には、介入前の7日間の記載状況と看護経過記録や診療録を参考にして、介入1日前に面接した。幻聴の発生頻度は対象患者の自己申告であり、幻聴を感じた回数についての記載である。その種類の特定については、看護記録、診療録にある看護師や主治医への訴えを参考にしながら研究者が面接時に聴取できた内容を基に特定した。また、屯用薬の服用回数やその状況を確認した。

事例Ⅰ：幻聴の発生頻度は、7日間の合計が21回、1日平均3回であり、幻聴の種類として、誰かに操られている、聴こえたことに従わなければならないといった内容である。

事例Ⅱ：幻聴の発生頻度は、7日間の合計が56回、1日平均8回であり、幻聴の種類として、被害を被ってしまうといった内容が繰り返し聞こえるといった内容である。

V. 結果

対象者の2事例に、心理教育的アプローチ（幻聴に対する自己対処トレーニング）を実施した結果、2事例とも幻聴の認知する仕方に変化があり、幻聴の発生頻度は減少した。幻聴に対する認識、つまり受け止め方と発生頻度の減少によって日常生活場面への影響が緩和された。このことは、幻聴に対処していくために必要とされる自己コントロール法を見出す方法としては効果が示された。自己対処トレーニングの段階的な進行は表1に示した通り、実施できた。計画したプログラムの進行中、介入を断念しなければならない事象などは発生しなかった。

1) 心理教育的アプローチ介入前後のPANSS評価の対比と改善点

心理教育的アプローチ介入前後のPANSS評価の変化については、図1（事例Ⅰ）、図2（事例Ⅱ）に示した通り、事例Ⅰの場合、PANSS評価から介入前は、高い陰性症状が特徴であり、抽象的思考の困難から情動の平板化・常同的思考など高まる傾向が示されていた。介入終了7日後のPANSS評価は、陽性症状7項目の評点は、妄想2点、概念の統合障害2点、幻覚による行動1点、興奮1点、誇大性1点、猜疑心2点、敵意1点であり、陰性症状7項目の評点は、情動の平板化2点、情動的ひきこもり2点、疎通性の障害3点、受動性／意欲低下社会的引きこもり2点、抽象的思考の困難3点、会話の自発性流暢さの欠如3点、常同的思考3点を示し、自己対処トレーニング終了後、精神症状は軽減している。しかし、陰性症状よりも陽性症状の改善が優位であった。

事例Ⅱの場合、PANSS評価から介入前は、高い陽性症状が特徴であり、幻覚による行動や敵意など幻聴に左右されやすい攻撃的な思考を持つ傾向が示されていた。介入終了7日後のPANSS評価

表1 心理教育的アプローチのプログラム（事例Ⅰ・事例Ⅱ）

セッション	経過	トレーニング内容	方法
1	開始	『幻聴が“幻聴さん”へ』	ビデオ学習
2	5日後	『幻覚とも妄想とも仲良く暮らす』	ビデオ学習
3	12日後	「正体不明の声」はこうして生まれる	テキスト使用
4	19日後	「正体不明の声」を精神科では「幻聴」または「幻声」と呼ぶ	テキスト使用
5	29日後	「幻聴のルーツ」について	テキスト使用
6	36日後	「幻聴」の悪影響 ①について	テキスト使用
7	41日後	「幻聴」の悪影響 ②について	テキスト使用
8	51日後	「幻聴・妄想」治療のポイント	テキスト使用
9	58日後	「幻聴」の受け止め方	テキスト使用
10	65日後	「幻聴」への態度	社会生活技能訓練

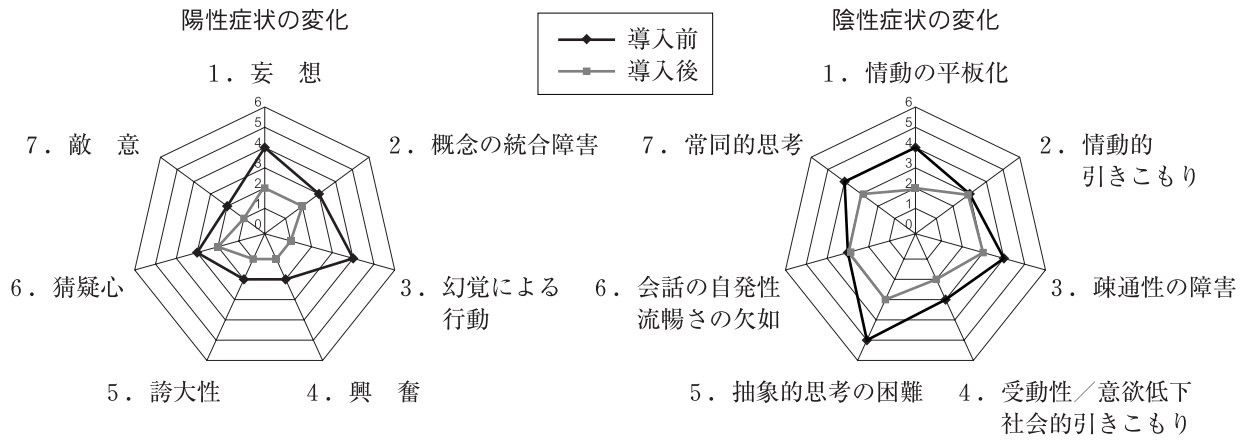


図1 トレーニング導入前後の精神症状の変化(事例Ⅰ)〔PANSS評価〕

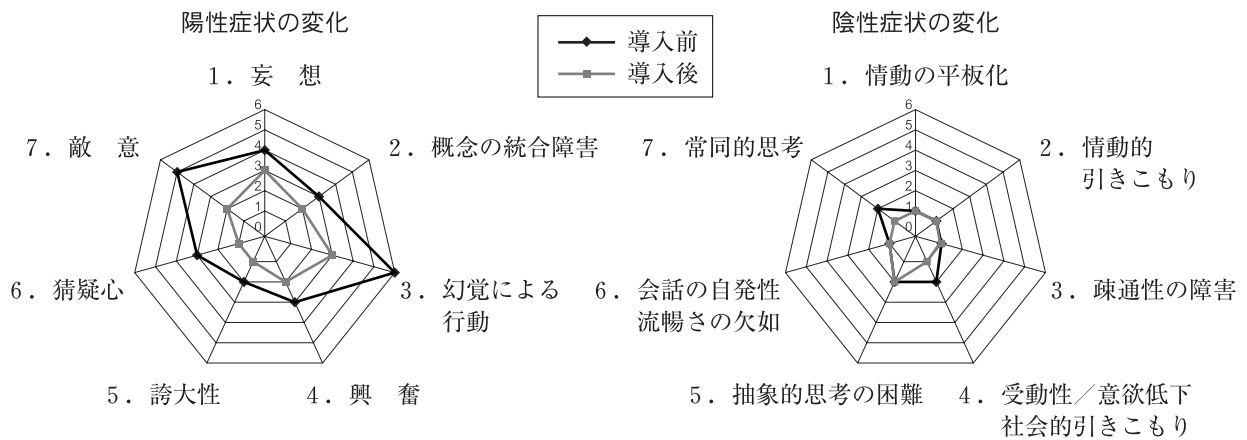


図2 トレーニング導入前後の精神症状の変化(事例Ⅱ)〔PANSS評価〕

は、陽性症状7項目の評点は、妄想3点、概念の統合障害2点、幻覚による行動3点、興奮2点、誇大性1点、猜疑心1点、敵意2点であり、陰性症状7項目の評点は、情動の平板化1点、情動的ひきこもり1点、疎通性の障害1点、受動性/意欲低下社会的引きこもり1点、抽象的思考の困難2点、会話の自発性流暢さの欠如1点、常同的思考1点を示し、自己対処トレーニング終了後、精神症状は軽減している。特に陽性症状の改善につながった。

事例Ⅰ、事例Ⅱの共通性については、幻聴を実際の声として認識することが妄想の活発化に発展させる傾向があった。本トレーニングの心理教育的アプローチの効果として、幻聴体験への自己の対処行動の強化になり、自己コントロールできることによって、日常生活場面への悪影響が軽減したことである。

また、介入後のPANSS評価において、特に陽性症状の緩和に効果を示し、事例Ⅰでは、妄想・

幻覚による行動、事例Ⅱにおいては、幻覚による行動・敵意の改善傾向を示した。しかし、陰性症状の改善を示す評点は得られなかった。

2) 心理教育的アプローチ介入前後の幻聴の発生頻度と幻聴の受け止め方の変化

事例Ⅰに関しては、幻聴によって抽象的な思考が困難になり、また強い陰性症状が特徴的である。段階的に自己対処トレーニングの進行に伴って幻聴の発生頻度は低下し、屯用薬の服薬回数も減った。幻聴の受け止め方については、これまで対処できなかったことが日常生活に悪影響を及ぼしていたこと、幻聴が聞こえてしまう状況や傾向など、徐々にわかるようになっていた。結果的には、幻聴体験時の不安・孤独が妄想を助長し問題解決に支障をきたす自己中心的な思考を持ち合わせていることに気づくことができた。導入後、対処行動につながる準備性ができたが、不安・緊張が強まると妄想に発展させ、現実との明瞭な区別ができ

ない状況になっていた。

事例Ⅱに関しては、幻覚による行動や敵意などが幻聴によって攻撃的な思考に結びつく傾向であった。幻聴の攻撃的な声に対して興奮を繰り返すパターンであったが、セッション開始時のビデオ学習から自分の状況に似たケースで苦しんでいる他者を知り、その他者の対処行動を学ぶことによって、自分も参考にして取り組むといった動機づけに効果的であった。自己対処トレーニングの進行に伴って幻聴の発生頻度は低下し、頓用薬の服薬回数も減り、結果的には、妄想による敵意・幻覚による行動化が少なくなった。さらに、幻聴体験が不眠・疲労の原因になっていること、苛立ちの感情が幻聴を相手にして興奮・敵意を抱いていることを知るきっかけとなった。幻聴の発生頻度と頓用薬の服用回数(事例Ⅰ・事例Ⅱ)は図3に示した。

3) 社会生活技能訓練 (SST) の実施

セッション10の社会生活技能訓練は、本トレーニングの最終のセッションであり、これまでの学習内容の総括に相当する部分である。「幻聴が始まったらどうするか」について、対象患者それぞれが選択した項目に従って訓練した。社会生活技能訓練での自己対処法の強化のために対象患者が選択した内容として、事例Ⅰは「気にならず幻聴を相手にしない」、「テレビやラジオをつける」、「散歩する」、事例Ⅱは「テレビやラジオをつける」、「好きな飲み物など飲む」、「耳かきで耳の掃除をする」であった。事例Ⅰ、事例Ⅱのこれまでの幻聴体験時の対処の共通点は、そのやり場のない感情が悪循環を招いていることであった。また、頓用薬の服用で我慢しているといったもので自己コントロールには至らず、対処方法ではないことである。

事例Ⅰのケースは介入前のPANSS評価から陰性症状が顕著であることが明確にされており、幻聴の内容によっては何とかしなければと感じるが、対処できず不安に襲われ、不眠になったりしている。その状況から救われないが孤独に苛まれ、さらに不安が増強し、抽象的思考の困難から情動の平板化・常同的思考など高まる傾向にあった。この悪循環を招くプロセスをビデオ学習・テキスト活用したことによって患者自身が自らの特性を理解することにつながり、社会生活技能訓練によって幻聴に対する受け止め方やその時のいくつかの対処法を実践することが可能となった。また、孤独感の強い事例であり、研究者・看護師とのかか

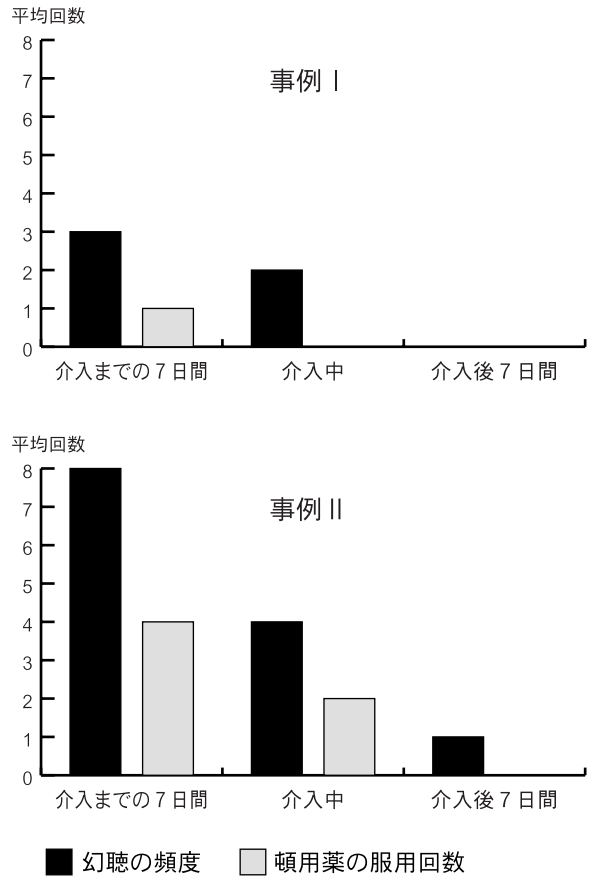


図3 幻聴の頻度と頓用薬の服用回数 (事例Ⅰ・事例Ⅱ)

わりを通して「共同に課題に取り組んでいる」といった思いが安心感につながっていった。

事例Ⅱのケースは介入前のPANSS評価から陽性症状が特徴であることが明確にされており、幻覚による行動や敵意など幻聴に左右されやすい攻撃的な思考がさらに妄想を悪化させて悪循環を招いていた。このプロセスの理解は事例Ⅱにとっては容易なことではなく、ビデオ学習・テキスト活用して何となくわかるレベルであった。それは、幻聴がありそれが妄想に直結し、やり場のない感情が興奮・敵意に変わり対処してきた期間が長かったことである。興奮・敵意を表出しても幻聴はさらに増悪し、不眠になり、また幻聴が続き、新たな幻聴を引き起こし、妄想も強化される、そして疲労を繰り返す複雑なパターンであった。

この悪循環を断ち切るためには、必要時に頓用薬は欠くことはできないものである。事例Ⅱについては、社会生活技能訓練のポイントは患者自身が選定した対処法の訓練よりも、悪循環を招くプロセスのどこで認知し、対処することができるかであった。本セッションだけではなく、ビデオ学習

を通じて自分と同じ苦しみをもつ他者の存在、その対処方法などが参考になり、自己の悪循環のプロセスを受け入れるようになった。

VI. 考察

本研究は、幻聴に対する正確な情報を患者に提示し、心理教育的アプローチから幻聴体験の軽減・自己コントロールに関与できる方法として実施した。事例Ⅰ・事例Ⅱの両者の共通点は、幻聴を実際の声として認識することが妄想を活発化させていることであった。セッションにおいて、自己対処方法を段階的にトレーニングしていく心理教育的アプローチが幻聴体験による日常生活への悪影響の軽減につながった。対象患者の2事例には、幻聴を実際の声と認知していくプロセスにおいて、妄想(被害妄想、関係妄想)が活発化され、幻聴による悪循環から自己コントロールが困難になっているプロセスが明確化できたと考える。

1) 心理教育的アプローチの有効性(ビデオ学習からテキスト活用まで)

本研究の心理教育的アプローチの手法は、導入にビデオ学習(ビデオ視聴)を用いて、次に教育的なかかわりと認知機能に働きかけるためにテキストを活用し学習を続け、最後に認知行動療法の理論を背景とする社会生活技能訓練(SST)を行う構成である。

自己対処トレーニングの導入期のビデオ学習については、これまで治療者側から一方的に言われていた「幻聴」という言葉の変容であり、当事者グループ間では決して幻聴は悪いものではないといった観点から、メンバーの言葉として「幻聴さん」になった内容がわかりやすい。そして、当事者グループが語り合うミーティングが興味・関心を誘い、「幻聴・妄想・幻視・体感幻覚とはいったいどんな感じ?」といった内容が同じ体験を持つ他者の考え方を知る機会となり効果的であったと捉えることができる。このことは、導入時期に事前学習の重要性として意欲を持続させるために必要であり、ビデオ学習からの知識や対処技能を養うロールプレイングの大切さを報告した池淵¹²⁾の取り組みと共通している。この動機づけが、次セッションのテキスト活用時の学習意欲につながっている。意欲をもつことがテキストに記載された活字を読み、理解するための集中力を維持できた、といった単純なものではなく工夫を要した。そのことについては、今回のセッションからの気づきや学び、あるいは復習といった簡単な宿題を

提示し、新しいセッションの前にそのことについて話し合う時間を大切にした。また、本研究の心理教育的アプローチの介入においては、テキスト活用のセッションがメインになるため、そこで語られた内容に関して決して否定や取り扱わないことがないように留意した。その結果、関係性の構築になり約60日間のかかわりができる基盤の形成になったと推察される。

2) 心理教育的アプローチの有効性(テキスト活用後から社会生活技能訓練まで)

自己対処方法のトレーニングの有効性として、事例Ⅰ、事例Ⅱともに、症状悪化の兆候を知る機会になったことである。特に、自己対処行動のスキルが働き易くなり、幻聴体験の軽減に功を奏した。つまり、幻聴そのものの発生頻度が低下したことによって適切な対処行動が選択できるようになり、自己コントロールできる、といった自信を持つことができたと考えられる。

テキスト活用のメリットとしては、段階的なセッションの組み立てができることであり、次のセッションまで宿題といった形式で対象患者が振り返る時間になり、学びの強化につながることである。その結果、幻聴の捉え方や幻聴の発生しやすい自己の特性を知る機会になり、これまでの苦しみ徐々に緩和される体験を通して、症状悪化の兆候がわかるようになったと推察される。このことが、社会生活技能訓練のセッションを実施するためには重要な要素である。それは、事例Ⅰにおいては、幻聴の発生時には、「つらい、誰か助けて、寂しい」といった固定化されたループによって、「何かしなければ」と想起するが、対応できずに孤独を感じながら不安が増強していく、このプロセスの理解が伴ってこそ、社会生活技能訓練が生かされる。自ら選択した対処法で訓練することから、安心感を抱き、そのゆとりが自己を取り巻く環境の調整能力を高め対処行動が取れるようになり、幻聴発生時に「聞き流そう」といった態度が、これまで増強してきた不安が減り、日常生活への悪影響が少なくなったと考える。また、事例Ⅱでは、幻聴発生時には、やり場のない状況からイライラを募らせ、幻聴を相手に興奮し、敵意を現して夜間の不眠を招き、睡眠不足がさらに、幻聴の増悪につながり、新たな幻聴を生み、妄想を増悪させ、また幻聴を発生されるループであると推察された。この悪循環を招く複雑なプロセスの理解は容易ではなかったが、テキスト活用のセッションで悪循環させないために、患者自身が

その流れをどこかで遮断することの必要性を感じ、社会生活技能訓練のセッションに臨んでいる。結果的には、幻聴発生時、イライラするまでの間に対処行動が取れるための訓練をしてみようと取り組むまでに至ったと推察される。

事例Ⅰ、事例Ⅱに関しては、幻聴が完全に消失するとは限らないため、患者に幻聴が生じて、現実の世界では幻聴が生じないこと、幻聴の対象性が主体性を支配しないことなど、実感できるような支援方法が必要であり、幻聴による影響を軽減することが本研究の結果から示唆された。

3) PANSSによる陽性症状・陰性症状の評価について

統合失調症の患者の精神症状の評価に関しては、包括的評価尺度であるPANSSやBPRSを用いることが多い。本研究の対象者には、PANSSの陽性尺度7項目、陰性尺度7項目からの評価であり、総合精神病理尺度16項目を用いていない。このことが、包括的な評価として十分でないことは否めないところである。しかし、幻覚といった症状の変化をみることににおいては有効と考える。評価者はマニュアルに準じて評価しており、三者の評価結果に基づいて評点化しており、本研究の範囲においては幻覚によって妄想が関連して発生しているケースであることから評価においては妥当であると判断する。

PANSSでは、陽性症状を評価する7項目のうち、そのまま幻覚を評価する「幻覚」の項目のほか、「概念の統合障害」「興奮」「誇大性」「猜疑心」「敵意」の5項目も幻覚とかかわりがある項目である。また、陰性症状を評価する7項目のうちそのまま幻覚と直接的にかかわる項目はないが、「情動の平板」「情動的ひきこもり」「疎通性の障害」「受動性／意欲低下による社会的ひきこもり」「会話の自発性と流暢さの欠如」の5項目は幻覚と関連している。さらに、妄想の評価も同様なことがいえる。本研究の対象者である事例Ⅰ、事例ⅡはPANSS評価においては、陽性症状片寄り・陰性症状片寄りのあるケースであり、本研究における心理教育的アプローチ介入前後の精神症状の変化を表す指標としては客観的であると考えられる。

4) 心理教育的アプローチ方法（介入方法）の構造化

本研究は、集団ではなく個別的に介入する方法であり、研究対象者2名には自己対処トレーニングは共同の取り組みであることへの認識を高めた。

認知行動療法では、アジェンダの設定の必要性¹³⁾について説明し、各セッションの流れを構築している。本研究の対象事例では、自助のための練習として受け入れることができるのか懸念された。しかし、導入時に用いたビデオ学習が動機づけとなり、テキスト学習においては、よき話し相手になる場の提供に心がけ、セッション毎の出来事や変化の確認を通して、今のセッションの項目や課題を明確にした。そして、経過中、自己対処法に必要な知識や幻聴に対する認知の仕方について振り返ることができ、問題解決に重点を置くのではなく、問題志向への転換に働きかけたことが鍵であったと考える。さらに、セッションの終わりに、社会生活技能訓練の取り組みを体験することで、練習すれば、「何とかできるかもしれない」と思える仕組み・仕掛けをつくり、それが、幻聴の捉え方に変化を及ぼす機会になることが示唆された。

課題としては、日常生活に練習したことをどう生かすかである。悪影響を招く状況には「認知」「気分」「身体反応」「行動」の4つが関与¹⁴⁾し、「認知」「行動」でどのような工夫があれば、自分が繰り返している悪循環から逃れられるかを探すようなアプローチが必要である。

心理教育的アプローチの介入を振り返り、患者、家族への教育といった視点から、病気への理解が必要になる。適切な時期に援助できる関係になることが看護師には求められる。このことが、服薬指導¹⁵⁾、症状マネジメント、対処能力に関する準備性のあるケアプランの構築につながり、セルフケア能力への働きかけを通して回復を促す。また、患者の脆弱な精神機能について理解することが本研究で実施した心理教育的アプローチには欠くことのできない視点であると考えられる。

VII. 結論

本研究では、心理教育的アプローチの介入プログラムとして、10回のセッションに分け、ビデオ学習・テキスト活用・社会生活技能訓練(SST)を実施した結果、次の3点が明らかになった。

1. PANSS評価の陰性症状偏りを示す事例、陽性症状偏りを示す事例の2事例において、幻聴に対する自己対処方法の習得に効果的であった。
2. PANSS評価から2事例ともに、陽性症状の改善には有効であるが、陰性症状に対して明確な改善はみられなかった。
3. 幻聴のある2事例には、症状の悪化になるループがあり、悪化の兆候を早期に認知すれ

ば、自己コントロールは可能であった。

本研究の限界

対象事例の選定に困難性があること、精神科病院が個の患者を対象とするプログラムを構築できるか、あるいはその時間やマンパワーがあるか、といった課題が大きい。また、集団(グループ)で実施されている心理教育あるいは社会生活技能訓練が主流であり、個別で実施した後の効果の差異などを検証することは、現段階においては容易ではない。また、本研究の結果は2事例からの報告であり、幻聴体験で苛む患者すべてに効果があるとは言いがたい。また、効果の持続についての検証できるシステムとプログラムの開発が必要である。

謝辞

本研究にご協力くださいました患者様およびご家族様、また、本研究にご理解と支援をいただきました精神科病院の職員の皆様に厚く御礼申し上げます。本論文の一部は第26回日本看護科学学会学術集会(2007年、東京)において報告いたしました。

文献

- 1) World Psychiatric Association / (社)日本精神神経学会監訳：こころの扉を開く - 統合失調症の正しい知識と偏見克服プログラム - , 医学書院, 東京, 2002.
- 2) 前田正治：なぜ精神分裂病患者に対して心理教育を行う必要があるのか?, 臨床精神医学, 26(4), 433-440, 1997.
- 3) 大島巖, 長直子：シンポジウム 精神分裂病の心理社会的治療の進歩 精神分裂病を持つ人々に対するケースマネジメントと心理教育 - エンパワーメントとノーマライゼーションの視点から -, 精神医学, 43(10), 1129-1133, 2001.
- 4) Chadwick, J. & Birchwood: The omnipotence of voices. A cognitive approach to auditory hallucinations. British Journal of Psychiatry, 164, 190-201, 1994.
- 5) 原田誠一：幻声への精神療法の試み - 患者の幻声体験のとらえ方に変化を与え幻声への対処力を増すための認知療法的接近法 -, 中安信夫編; 分裂病の精神病理と治療 8, 治療の展開, 19-50, 星和書店, 東京, 1997.
- 6) <http://www.jasst.net/>, SST普及協会, 2008.

- 7) 一ノ山隆司, 上野栄一：幻聴体験のある患者に対する自己対処能力の獲得をねらいとしたアプローチ, 第27回日本看護科学学会学術集会講演集, 495, 2007.
- 8) Stanley R. Kay, Levis A. Opler, 山田寛, 増井寛治, 菊本弘訳：陽性陰性症状評価尺度(PANSS)マニュアル, 星和書店, 1991.
- 9) 前掲書, 8), 69.
- 10) 一ノ山隆司：認知行動療法, 川野雅資編; エビデンスに基づく精神科看護ケア関連図, 138-139, 中央法規出版, 東京, 2008.
- 11) 原田誠一：正体不明の声, 5-32, アルタ出版, 東京, 2002.
- 12) 池淵恵美：疾病への対処能力向上に向けて服薬及び症状自己管理モジュール, 精神医学レビュー35, 66-75, 2000.
- 13) 伊藤絵美：認知療法・認知行動療法面接の実際, 21-30, 東京, 星和書店, 2006.
- 14) 前掲書, 13), 23-24.
- 15) 天賀谷隆：統合失調症治療の実態に関するアンケート(中間報告), 精神科看護, 35(6), 44-48, 2008.

Effect of psycho education approach of performed to gain the coping behavior for patient's auditory hallucination

Ryuji ICHINOYAMA ¹⁾, Mitsuru MURAKAMI ²⁾, Kiyoko FUNASAKI ³⁾

Kaoru MAKIO ⁴⁾, Kazuhiro MYOUJIN ⁵⁾

Eiichi UENO ⁶⁾, Masashi KAWANO ⁷⁾

1) Department of Nursing, The College of Welfare Science

2) Toyama University of International Studies, Faculty of Child Development and Education

3) Toyama City Hospital

4) Toyama Prefectural School of Nursing, Midwifery and Public Health

5) Incorporated Medical Institution Wakeikai Taninogozan Hospital

6) University of Fukui School of Nursing, Faculty of Medical Sciences

7) The Jikei University School of Nursing

Abstract

The subjects of this research were 2 patients who were schizophrenia at a psychiatric hospital. The psychiatric approach was 10 sessions were performed to gain the coping behavior for patient's auditory hallucination. This psycho educational approach was all sessions of nurses' intervention were held 10 times.

The PANSS which is a scale for the evaluation of the mental state which contains the positive and negative symptom was used for this research. In the comparison of the points in evaluation before and after intervention, it became a reduction of psychotic manifestation.

As a result of implement the psycho educational program, patients had the opportunity to notify the beginning of aggravation of symptoms. Furthermore the skill of self-coping patients' behavior became to work easily.

Key Words : hallucination psycho educational approach self-coping behavior

成人看護学実習前後における看護学生の接遇の変化

原元子¹⁾ 八塚美樹²⁾

1) 富山福祉短期大学看護学科成人看護学、2) 富山大学医学部看護学科成人看護学

(受付2009年2月20日；改訂2009年3月9日)

要旨

看護学生4年次生56名に対し、成人看護学実習前後の実習態度から人間関係能力の変化の調査を行った。清潔に関する実習前後の比較では、「髪長さ」「化粧」「ストッキング」「白衣の汚れ」の4項目に清潔意識の向上が見られた。清潔項目の特徴として全項目の平均値が4点中3.5点以上であり、学生の清潔意識の高さと人間関係において外見を整えることの意味づけができていたことが示唆された。実習態度評価に関する実習前後の比較では、27項目中24項目に評価得点の変化がみられた。これらの結果より患者に限らず相手に対する態度、姿勢を律していることが示唆された。

キーワード

成人看護学実習、看護学生、実習態度、接遇の変化

はじめに

看護は、「人」と「人」とが直接向き合う中で行われるため、患者と看護職の距離が密接になりやすい場所だといえる。そして看護の質や、それに伴う雰囲気や決定付ける要因として、仕事への取り組み方が重要になってきている。

今、社会では患者と向き合い患者の心を大切にできる医療者、つまり、専門的な知識や技術を身につけるだけでなく、適切な対応が出来る人間性豊かな医療者が求められている。

学校教育法の大学の目的としては、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸における教授を研究し、知的、普遍的及び応用能力を展開させることが示されている¹⁾。また、臨地実習指導案の平成9年の改正カリキュラムを受けて、人間を統合された存在として幅広く理解する能力、人々の健康上の問題を解決するための科学的根拠に基づいた実践応力を養うことが掲げられるようになった²⁾。

基礎看護教育における看護実践能力の基盤となる人間関係能力が、「疾患中心の医療」から「患者中心の医療」へと変遷が見られるように、患者を支える医療従事者のコミュニケーションの重要性が強調されている³⁾。そして、看護学生は実習において対象に応じた適切な方法の選択、簡潔で正確な意思や気持ちを表現する能力や、伝達する能力が求められている。しかし、何気なく発した言葉の表現が相手に上手く伝わらなければ、誤解や軋轢の原因になり、自分の思いとはかけ離れたものになる危険性をも含む。

看護師の主な目標は、患者と看護師の相互の情緒的、知的な関わりを通して、患者が現在抱えている問題によりよく対処できるように支援していくことにある。そこでは、両者が出会うことから始まり、知り合い、相互にかかわりを深めながら、問題に対処するという共同作業が行われる。そのためには、人間に関心を寄せ、気遣い、共感態度をもつことが必要とされる。しかし、これらは一朝一夕に習得できるものではない。

関係形成の初期段階での印象は、その後の関係形成に影響を与えるといわれる。同様に看護学生が臨床実習を行う際にも、関係形成の初期段階の印象が重要になってくる。それは、第一印象を決めるものの90%以上が視覚的情報からであり、その印象はなかなか変わらないものとなるからである⁴⁾。

そこで本研究では、看護学生の成人看護学実習(以下、実習とする)での他者との関わりにおいて、実習前後の実習態度を「清潔」と「実習態度」の観点から分析したところ、変化を認めたので報告する。

研究方法

1. 研究デザイン：量的記述型研究デザイン。
2. 調査対象者：看護系大学で調査に承諾を得られた学生57名。
3. 調査期間：2005年4月から10月。
4. 質問紙の内容(アンケート調査内容)：実習施設における看護師の接遇に関する調査項目及び、本校実習要綱の実習態度に関する項目を

参考に独自に作成した実習態度38項目の自記式質問紙である。評定尺度はリッカート法による4段階の回答肢「非常にあてはまる」、「まあまああてはまる」、「あまり当てはまらない」、「全くあてはまらない」に対して、4点から1点の得点を与え、望ましい実習態度がとれるほうが高い得点とした。

5. 分析方法：4週間を1クールとした実習の前後に実施した態度に関する質問項目をウィルコクソンの順位和検定で比較した。有意水準は、 $p < 0.05$ とした。分析には、SPSS(version11.0)を使用した。
6. 倫理的配慮：対象者への研究協力の依頼に際しては、研究目的を口頭で説明を行った。調査への参加・不参加の自由、不参加の場合でも不利益を蒙ることのないこと、途中で参加取り消しの自由、得られたデータは研究者のみが取り扱い個人を特定できないようコード化して匿名性を保つこと、研究終了後は研究者が責任を持って質問紙の破棄とデータを消去することを説明の上、承諾を得た。

結果

1. 調査の結果

- 1) アンケート回収率
アンケート票の回収数(率)は56名(98%)であった。
- 2) 調査項目数
質問38項目中2項目に未記入を認めたと

め、36項目で分析を行った。

全調査36項目中清潔に関する項目は9項目であり、実習態度に関する項目は、27項目であった。

3) 対象者の基本属性

女性56名、男性0名であり、平均年齢 21.27 ± 1.53 歳であった。

2. 接遇アンケートの清潔に関する実習前後の比較の結果(表1)

清潔に関する全9項目の中で、4項目で実習前と実習後の清潔に関する認識や態度が望ましく変化していた。「髪はすっきりまとめている。肩の届く長さや前髪で目が隠れていませんか」では実習前に比べ実習後で項目内容に有意 ($p < 0.01$) に変化がみられた。「髪の色、化粧、香り、ピアス等は実習にふさわしいように気をつけていますか」、「ストッキング(靴下)の色や伝線や汚れに気をつけていますか」、「白衣のシミ、しわ、汚れに気をつけていますか」の3項目も実習前後で有意 ($p < 0.05$) に変化を認めた。

実習前後の9項目の平均得点は、実習前3.51点、実習後3.63点であった。

3. 接遇アンケートの実習態度に関する実習前後の比較の結果(表2)

実習態度に関する全27項目のうち、24項目に実習前と実習後の実習態度に関する認識や態度が望ましく変化しているとする有意差を認めた。その

表1 接遇アンケートの実習前後比較 清潔(9項目) n=56

質問内容	実習前 実習後	
	平均得点	3.51 3.63
1. 髪はすっきりまとめている。肩まで届く長さや前髪で目が隠れていませんか	3.07	3.49 **
2. 髪の色・化粧・香り・ピアス等は実習にふさわしいように気をつけていますか	3.74	3.91 *
3. ストッキング(靴下)の色や伝線や汚れに気をつけていますか	3.79	3.63 *
4. ナースシューズの汚れに気をつけていますか	3.07	3.14
5. 白衣のシミ・しわ・汚れに気をつけていますか	3.40	3.56 *
6. 業務中気にならないスカート丈(パンツタイプ上下の長さ)ですか	3.86	3.91
7. ポケットに必要以上のものを入れていませんか	3.30	3.47
8. つめは短く切り、清潔につとめていますか	3.61	3.72
9. 体型に合ったサイズの白衣を着るよう心がけていますか	3.77	3.84

清潔
(9項目)

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

内訳は、「明るい笑顔で挨拶していますか」、「相手に顔と身体を向けて話していますか」、「エレベーターの乗り降りの際は、安全確認に心がけていますか」、「人や物、場所を指すときは、指でなく手で示していますか」、「お辞儀は状況に応じてきちんと行うことができるよう心がけていますか」、「T・P・Oに合わせた挨拶をしていますか」、「すれ違うとき、目が合ったとき、前を通るとき等会釈や挨拶をしていますか」、「感謝の気持ちを言葉に表していますか」、「明るい表情で相手の話に耳を傾け、好意をもたれる聴き方をしていますか」、「相槌を打ってよく聴き、相手が話しやすいように

努力していますか」、「相手が何を期待して話しをしているか、正しく捉える努力をしていますか」、「専門用語を使わず、わかりやすい言葉や表現で話すようにしていますか」、「相手を呼ぶときには姓で呼んでいますか」、「話し方によっては、相手に誤解される事があることを分かって話しているか」の14項目が実習後に実習態度に関する明らかな意識の向上を認めた ($p < 0.01$)。さらに「相手の目の高さで話していますか」、「常に人から見られているということを意識し良い姿勢を保つようにしているか」、「自分の足音に気をつけて歩いていますか」、「相手にものを頼むときには「お願いします

表2 接遇アンケートの実習前後比較 実習態度 (27項目) n=56

質問内容	実習前	実習後
	平均得点	3.22 3.52
1. 名札は常に人から見えるように気をつけていますか	3.51	3.68 *
2. 明るい笑顔で挨拶していますか	3.39	3.67 ***
3. 相手に顔と体を向けて話していますか	3.47	3.82 ***
4. 相手の目の高さで話していますか	3.26	3.53 **
5. エレベーターの乗り降りの際は、安全確認に心がけていますか	3.12	3.63 ***
6. 実習中は私的な会話を慎んでいますか	2.98	3.11
7. 常に人から見られているということを意識し良い姿勢を保つようにしているか	2.56	2.86 **
8. 自分の足音に気をつけて歩いていますか	2.67	3.00 **
9. 人や物、場所を指すときは、指でなく手で示していますか	2.54	3.12 ***
10. お辞儀は、状況に応じてきちんと行うことができるよう心がけていますか	3.02	3.44 ***
11. 実習中は落ちついてあわてず行動するよう心がけていますか	2.75	2.95
12. 朝のあいさつをしていますか	3.75	3.88
13. 部屋に入るときは、ノックをしたり声をかけたりしていますか	3.58	3.74 *
14. Time (時間) . Place (場所) . Occasion. に合わせたあいさつをしていますか	3.25	3.60 ***
15. すれ違うとき、目があつたとき、前を通るとき等会釈や挨拶をしていますか	3.40	3.63 ***
16. 感謝の気持ちを言葉に表していますか	3.39	3.70 ***
17. 相手にものを頼むときには「お願いします」と言っていますか	3.61	3.82 **
18. 呼ばれたときや依頼されたときは「はい」「わかりました」等返事をしているか	3.61	3.79 *
19. 帰るときには「失礼します」などのあいさつをしていますか	3.60	3.86 **
20. 明るい表情で相手の話に耳を傾け、好意をもたれる聴きかたをしているか	3.18	3.51 ***
21. 相槌を打ってよく聴き、相手が話しやすいように努力していますか	3.30	3.74 ***
22. 相手が何を期待して話しをしているか、正しく捉える努力をしていますか	3.09	3.42 ***
23. 相手に合わせた言葉遣いや、話しかたに気をつけていますか	3.32	3.60 **
24. 専門用語を使わず、わかりやすい言葉や表現で話すようにしていますか	3.09	3.47 ***
25. 相手を呼ぶときは姓で呼んでいますか	3.40	3.81 ***
26. 相手のプライバシーに十分配慮し、話し声の大きさやトーンに注意しているか	3.11	3.46 **
27. 話し方によっては、相手に誤解される事があることをわかって話しているか	2.86	3.25 ***

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

す」と言っていますか]、「帰るときには「失礼します」などの挨拶をしていますか]、「相手に合わせた言葉遣いや、話し方に気をつけていますか]、「相手のプライバシーに十分配慮し、話し声の大きさやトーンに注意している」の7項目では $p < 0.01$ と態度に対する意識の向上を認めた。さらに、「名札は常に人から見えるように気をつけていますか]、「部屋に入るときは、ノックをしたり声をかけたりしていますか]、「呼ばれたときや依頼されたときは「はい」「わかりました」等返事をしているか」の3項目でも $p < 0.05$ と実習後の態度に対する意識の向上を示唆した結果であった。

考察

人は生涯を通じて様々な人と関わりをもちながら生活する。そして、医療者を含む対人援助職者には、専門的知識や技術以外に、被援助者の思いや気持ちを受け止めることが不可欠である。そして、臨床看護実習での看護実践の場では、援助的な人間関係形成能力が基盤になり、専門職としての責任と責務、他職種との協働、自らの発達と継続的な学習は重要である。

実習前までの学校という机上の学習の場から、多くの人と接する実習に学習の場が移ることで、学生が自ずと社会人としての姿勢や態度を洗練していくことが必要となる。今回の調査内容である「責任感」「公共性」「協調性」は看護学生特有の項目ではなく、通常の人として一般的に必要なものである⁵⁾。

今回、看護学生4年生の実習においての実習前後の接遇調査による変化を調査した結果、36項目中28項目で有意差を認めた。その大きな要因として、学生が実習前に本調査の項目を目にしたことで項目内容を念頭に置いた実習に心がけたこと、援助場面の振り返りが自己を振り返る機会となったことが考えられる。その結果、患者をより理解しようという姿勢に繋がったことなどが、実習前後の比較からも示唆された。

接遇調査の清潔の項目に着目してみると、9項目中実習前後で有意に変化を示したのは4項目であった。清潔に関する項目評価が実習前から高い理由として、現代学生の特徴としての清潔意識の高さや、実習前からの身だしなみに関しての喚起が考えられる。

人が他人に抱く印象は最初の60秒で決まるといわれている。先に述べたように第一印象の90%は視覚的情報からであり、そのうちの55%は外見、つまり化粧の仕方を含む顔の印象、服装、アクセ

サリー、小物の選び方などである。そして、第一印象のいい人とは積極的にコミュニケーションをとろうとする人である。そうでなければ、相手の内面のすばらしさに気付くまでに時間がかかるといわれている。第一印象は、その人の経験や知識といった「既成概念」からくるものが大半であることを考えると、学生は通常社会においての社会人としての様相を知り、専門職として期待されているイメージに沿うことが求められているといえる。石川⁶⁾も同様に、外見・身だしなみは“ケアの一部”であると述べている。最初に出会った時、話をする前に相手が信用できて、かつ有能な人かどうか、そして良いケアをしてくれそうな人かを、まず外見をベースとして感覚的に判断せざるを得ず、必然的に外見の清潔さや足元の靴の清潔さなどに目がいく。さらに、同僚や他職種の人たちとのチーム医療を行う際にも影響すると記している。

また、患者が気になることの一つに足音があげられる。これは、ナイチンゲール⁷⁾も医療者の発する物音として記載している。

以上を踏まえ調査項目を見ると、「髪はすっきりまとめている。髪は肩に届かず、前髪で目が隠れていない]、「髪の色・化粧・香り・ピアス等は実習にふさわしいように気をつけている]、「ストッキングの色や伝線や汚れに気をつけている]、「白衣のシミ。しわ・汚れに気をつけている」の4項目が他の実習項目に比べ、より気を配っていることが示唆された。その他の項目においても、「業務中気にならないスカート丈である」や「体型に合ったサイズの白衣を着るように心がけている]、「爪は短く切り、清潔につとめている」などが実習後に平均35点以上あり、人間関係において外見から整えることの意味づけができていていると考える。

次に、実習態度の項目に着目して述べる。

実習において学生の看護の対象となる患者は、その実習が授業として成立する際に必要不可欠な存在である。そして、学生の学習意欲が、受け持ち患者との人間関係に影響しているという研究⁸⁾や、受け持ち患者から快く受け入れられている学生がいる反面、患者から拒否される学生がいるという事実も報告されている⁹⁾。

患者の立場からみると、患者という状況に置かれた人間にとって病院は受療の場であり、学生のための実習の受け持ちとなるために存在するわけではない。患者が学生の受け持ちを承諾しても、何らかの事情により承諾を取り消したいと感じることもあるであろう。だが、最初の受け持ちを依頼されたときの不承諾の意思表示がしにくい立場

にあるのと同様、入院生活に影響を受けまいとしながらも、その後の主張が行いにくい立場にあることは事実である¹⁰⁾。つまり、患者が現状をどの様に捉えているか、そして会話の外の行動に至るまで詳細な観察と状況把握を行いながら、学生と患者の関係性を構築していくことが、更なる学習意欲に繋がると考える。

本調査で対人関係に関する項目である「明るい笑顔で挨拶をしている」、「相手に顔と体を向けて話している」、「エレベーターの乗り降りの際は、安全確認に心がけている」、「T・P・Oに合わせた挨拶をしている」、「すれ違う時、目があった時、前を通るとき等会釈や挨拶をしている」、「明るい表情で相手の話に耳を傾け、好意をもたれる聴き方をしている」、「相槌を打ってよく聴き、相手が話しやすいように努力している」、「専門用語を使わず、分かり易い言葉や表現で話すようにしている」、「相手と呼ぶときは姓で呼んでいる」などが実習前後で有意に該当するという変化がみられた。この結果より、学生が患者に限らず実習場面で自らの相手に対する態度、姿勢を律していることが伺えた。

実習の接遇評価の目的は、学生が実習場面で体験したあらゆる事柄に対して、興味や関心を示し、意識的な行動化に繋げることである。今後、専門職としての看護師は将来にわたる自己学習を継続していく必要がある。そして、その力を身につけるには、実習態度の評価活動から培われると考える。それらの態度が習慣化されるようになった時、いかなる場合でも、落ち着いて慌てずに行動することができるであろう。

看護教育界は、知識、技術を身につけさせるためにはどうしたらよいか、その方法論を論じている感がある¹¹⁾。しかし、人間関係能力の育成に努めるとともに、さらに人間を統合された存在として理解する能力や、「気付く」「感じる」能力等についても評価することが重要である。それは、看護文化の体験や看護実践から生み出されてきた知識を実感し、知識が実践と関連性を持つことによって繋がると考える。人間関係能力の一部分である接遇は、内発的動機付けとなり人間関係を築いていくための能力と位置づけられるであろう。

結論

本研究は看護学生の成人看護学実習の前後の実習態度を接遇の観点から分析したところ、以下の知見が得られた。

1. 清潔に関する実習前後の比較では、9項目中

4項目に実習前より実習後に清潔意識が有意($p<0.05$)に高かった。

2. 清潔項目得点の特徴は、全項目が実習前後共に4点中平均得点3.5点以上と高値であり、現代学生の清潔意識の高さと共に、人間関係において外見から整えることの意味づけができていることが示唆された。
3. 実習態度に関する実習前後の比較では、27項目中24項目に実習前より実習後に実習態度得点が有意($p<0.05$)に高かった。
4. 実習前後で、「笑顔」、「挨拶」、「会話時の姿勢」に看護学生の態度の変化がみられたことにより、患者に限らず相手に対する態度、姿勢を律している。

引用文献

- 1) Stewart M A.: patient-centered Medegine. Transforming the elinical Method Sage Publica Tions, U.S., 4, 1995. モイラ・スチュワート：山本和利監訳、患者中心医療, pp 4, 診断と治療社, 1995.
- 2) 佐藤みつ子他：看護教育における授業設計, 医学書院第2版, 101, 2004.
- 3) 佐藤みつ子他：看護教育における授業設計, 医学書院第2版, 10, 2004.
- 4) 大原義子：看護サービスのすすめ方-あたたかい「接し方」の技術, 13-24, ダイヤモンド社, 1991.
- 5) 池田敏子：看護学生の適正に関する尺度開発の試み-信頼性・妥当性の検証-, 岡山医短紀要, 65-74, 1998.
- 6) 石川雅彦：新しいキャリアをスタートするための準備, 看護教育, 47(7), 606-608, 2006.
- 7) Florence Nightingale著, 湯槇ます他訳：看護覚え書, 現代社, 73-92, 1976.
- 8) 野崎真奈美：臨床実習において看護学生が看護への動機づけを高めた要因の分析, 看護科学学会誌, 15(2), 181, 9-1995.
- 9) 山田あゆみ：看護学実習において看護ケア対象者となる患者の行動に関する研究成果の活用, Quality Nursing, 3(3), 30-36, 1996.
- 10) 杉森みど里, 舟島なをみ：看護教育学第4版, p 259-294. 医学書院, 2005.
- 11) 佐伯胖, 高橋照子：看護における学びの本質とは, 看護教育, 47(7), 556-562, 2006.

Changes in courtesy to patients among nursing students before and after adult nursing practical training

Yukiko HARA ¹⁾ ,Miki YATSUZUKA ²⁾

1) Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science

2) Department of Adult Nursing, Faculty of Medicine University of Toyama

In the present study, we conducted a survey of changes in relationship skills in terms of attitude regarding training before and after adult nursing practical training. Subject were nursing college student (4grade 56) selected from a nursing college. In a comparison of hygiene before and after practical training, increased awareness of hygiene was seen in four areas: length of hair, makeup, stockings, and dirtiness of uniforms. A characteristic of the areas concerning hygiene was that the average value exceeded 3.5 points out of 4, suggesting that the students have a high awareness of hygiene and understand the implications of ensuring a good appearance for interpersonal relations. A comparison of attitudes regarding practical training evaluated before and after training showed changes in the number of points obtained in evaluations in 24 out of 27 areas. From these result the students were indicated conforming their attitude and approach not only to patients, but also to each other.

KeyWord:Adult nursing practical training, nursing students,
attitude regarding practical training, changes in courtesy

学生の「生きる力」をはぐくむ図画工作科教育法について 保育士・幼稚園教諭養成校における図画工作科目から

富山福祉短期大学 村田 透

(受付2009年3月2日；改訂2009年3月23日)

要旨

本稿は、本学社会福祉学科児童福祉専攻において開講している「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の科目の実践を取り上げ、「生きる力」と「新しい学力観」とのつながりのなかで、図画工作科目の内容、学生の学びの現状をとらえ返し、保育士・幼稚園教諭養成校としての図画工作科教育法について考察を行なうものである。

本学が開講している「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の主要テーマは、「保育士・幼稚園教諭を目指す学生一人一人が、個性を發揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自らが主体的に判断し行動し自己を実現すること」である。

本稿の考察を進めるために、科目を受講した学生を対象にしてアンケートを行なった。その結果、「学生が主体的に意欲を持って取り組む科目内容と教育方法のヒント」と「学生が認識している学びの方向性と評価結果の差異」を把握することができた。

キーワード 新学習指導要領、生きる力、新しい学力観

はじめに

本稿は、富山福祉短期大学社会福祉学科児童福祉専攻における開講科目「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の実践を取り上げ、科目の内容、学生の学びの現状をとらえ返すことで、保育士・幼稚園教諭養成校としての図画工作科教育法について考察するものである。

本研究の意図は、学生の学びの場が基礎的・基本的な知識・技能の習得のみに終始して指導され・評価されるのではなく、学生一人一人が個性を發揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自らが主体的に判断し行動し自己を実現する過程の場であることを保障する教育法を探ることである。筆者が保障しようとするこの理念は、平成10年(1998)告示の学習指導要領で示された「生きる力」の理念、その理念を生み出した平成元年(1989)告示の学習指導要領で示された「新しい学力観」を基にしている。

この度、保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領が改訂され、平成20年(2008)3月に告示された。新聞などのジャーナリズムにおいて、今回の改訂は「ゆとり教育からの脱却」や「学力の基礎・基本の充実」など我が国の教育方針の大転換のように取り上げられている。今回の改訂はこれまでの学習指導要領と比べて、はたして、マスコミが大きく取り上げるように教育方針の大転換なのか、「生きる力」や「新しい学

力観」との関係はどのようになったのか、学習指導要領改訂の経緯とその内容について取り上げるなかで、改訂の基本的な考え方を整理していくこととする。

それと共に、「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の科目のテーマや目標や評価方法、実践内容、受講した学生に対する授業アンケート結果を取り上げる。そのことで学生の学びの現状をとらえ返し、保育士・幼稚園教諭養成校における図画工作科教育法について考察を行なう。

1. 新学習指導要領

1. 学習指導要領の改訂の経緯と内容の特徴

保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領が改訂され、平成20年(2008)3月に告示された(以降、これらを「新保育所保育指針」「新幼稚園教育要領」「新学習指導要領」と表記する)。また、これらの改訂に先立つ形で、教育基本法が平成18年(2006)12月、学校教育法の一部が平成19年(2007)6月にそれぞれ改正された。

安藤忠彦らは、今回の学習指導要領改訂について、大きな教育改革(いわゆる「第三の教育改革」)と呼ばれる状況の中で、その一部として行なわれた点に重要な特徴があるとしている。第一の教育

改革は明治維新の学制、第二の教育改革は第二次世界大戦後の憲法・教育基本法体制であり、今現在が第三の教育改革である。この第三の教育改革は、昭和46年(1971)の中央教育審議会答申から唱えられ、昭和59年(1984)からの臨時教育審議会の4回の答申による改革案が、過去20年ほどの間に個別に実現に移されてきて、平成18年(2006)の教育基本法の改正により総仕上げが行なわれたとしている¹⁾。

教育基本法改正、学校教育法改正では、知・徳・体のバランス(教育基本法第2条第1号)とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し(学校教育法第30条第2項)、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定された。

中央教育審議会は、平成20年(2008)1月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」以下の答申を行なっている。²⁾

子どもたちの現状・課題とその背景・原因

OECD(経済協力開発機構)のPISA調査(学習到達度調査)などにおいて明らかになった、我が国の児童生徒について

- ①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
- ②読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
- ③自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題

これらの課題の背景と原因について

- ①社会や家庭・地域の変化
- ②学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て
- ③教師が子どもたちと向き合う時間の確保や効果的・効率的な指導のための条件整備

その中央教育審議会答申を受けて、「平成19年度 文部科学白書」では、学習指導要領改訂の基本的考え方について以下のように述べている。³⁾

学習指導要領等の改訂の基本的な考え方

答申における改訂の基本的な考え方は、現行学習指導要領の「生きる力」をはぐくむという理念は、現在ますます重要になっていますが、子どもたちの現状について様々な課題が見受けられるため、その課題を踏まえ現行学習指導要領の理念を実現するための具体的

な手立てを確立することを目指すというものです。

答申では、「生きる力」の理念の共有が重視されており、「ゆとり」か「詰め込み」かといった二項対立ではなく、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等の育成をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められています。

そして、学習指導要領改訂のポイントとして、以下の7項目を挙げている。

- ①改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ②「生きる力」という理念の共有
- ③基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④思考力・判断力・表現力の育成
- ⑤確かな学力を確立するために必要な時間の確保
- ⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

文部科学省によると学習指導要領改訂の基本的な考え方は、「生きる力」をはぐくむという理念を学習指導要領において実現することであるとしている⁴⁾。このことは、現行学習指導要領(平成10年告示、平成15年一部改正)の理念である「生きる力」をはぐくむことは、新学習指導要領に引き継がれることを意味している。

以上、学習指導要領改訂の基本的な考え方を整理すると、今回の改訂は、新聞などのジャーナリズムにて報じられる「ゆとり教育からの脱却」か「学力の基礎・基本の充実」、もしくは「ゆとり」か「詰め込み」といった二項対立ではないことは明らかである。

2. 「生きる力」「ゆとり教育」「総合的な学習の時間」の提唱と社会背景

新学習指導要領の理念である「生きる力」が提唱されたのは、平成8年(1996)の中央教育審議会である。そして、平成10年(1998)告示の学習指導要領は、それに基づいて作成され、「生きる力」の育成と「ゆとり教育」、「総合的な学習の時間」が提唱されるにいたる。今現在、新聞などのジャーナリズムにおいて、「ゆとり教育」や「総合的な学習の時間」は、学力低下の原因の一つとして取り上げられているが、その理念が出てきた背景とその意味を理解すること無しに、学力問題を

取り上げることは危険ですらある。なぜなら、「ゆとり教育」や「総合的な学習の時間」は、「生きる力」の理念に基づいて提唱されたものであり、「生きる力」の基本理念は新学習指導要領へ継承されているからである。

中央教育審議会は、平成8年（1996）の答申において、「子供たちの生活と家庭や地域社会の現状」の項目で次のように述べている。⁵⁾

戦後、我が国は新しい教育理念に基づく新しい教育制度を出発させた。その後、50年が経過し、今日に至っている。

この間の経済の成長、交通・情報通信システムの急速な整備など、様々な分野における進展は我が国社会を著しく変貌させた。確かに人々の生活水準は向上し、生活は便利になったが、その反面、人々の生活は「ゆとり」を失い、慌しいものになってきたことも否めない。家庭もその有様を変貌させ、地域社会も地縁的な結びつきや連帯意識を弱めてしまった。

このような社会全体の大きな変化の中で、子供たちの教育環境も大きく変化した。経済水準の上昇、高い学歴志向等に支えられて高等学校・大学への進学率は急激な上昇を見、教育は著しく普及した。また、食生活や生活様式の変化などを背景に子供たちの体格は大いに向上した。しかし、子供たちの生活は大人社会と同様にあわたたしいものになった。さらにつづけて「子供たちの生活の現状」として次の項目をあげている。（括弧内は筆者略）

- ・ ゆとりのない生活（内容：塾や勉強の過熱、睡

眠時間の不足について）

- ・ 社会性の不足や倫理観の問題（内容：生活・社会経験の不足と人間関係構築の難しさ）
- ・ 自立の遅れ（内容：身の回りの片付けの難しさ、将来への展望の持ちづらさ）
- ・ 健康・体力の問題（内容：身長体重の向上、瞬発力・筋力・持久力・柔軟性の低下）
- ・ 現代の子供の積極面（内容：社会参加や社会貢献にたいする意欲の向上）
- ・ 学校生活をめぐる状況（内容：受験競争加熱、発達・人間関係の問題、いじめ、自殺）

これら当時の危機的な現状を背景にして「ゆとり教育」が提唱されたのである。そして、これまでの教育の中心であった先進国（欧米）の文化をいち早く吸収して自国の社会に広く普及させる記憶中心の能力ではなく、「現代の子供の積極面」も考慮して「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」である「生きる力」が提唱されたのは、時代の要請といえる。その意味において「総合的な学習の時間」が設定され、「横断的・総合的な指導を実施し、学び方やものの考え方の習得、主体的な問題解決等への態度の育成、生き方についての自覚の深化等を目指す」となったのである⁶⁾。

3. 「生きる力」と「新しい学力観」

平成10年（1998）告示の学習指導要領における「生きる力」の理念は、その後、平成15年（2003）の学習指導要領一部改正において「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」からなるものとし

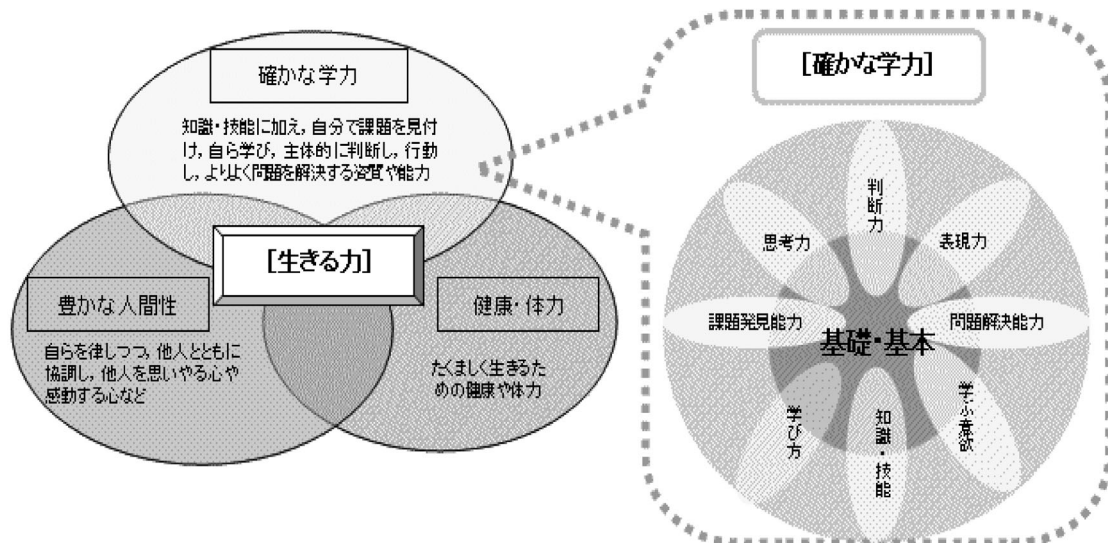


図1 平成15年（2003）の学習指導要領一部改正における「生きる力」

て以下の【図1】のように位置づけられた⁷⁾。

それを基にした新学習指導要領の「生きる力」とは以下の内容である。⁸⁾

○基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力。

○自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。

○たくましく生きるための健康や体力 などこの「生きる力」をはぐくむ理念を実現する具体的な手立ては、先にあげた新学習指導要領改訂の7つのポイントのうち、「③基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「④思考力・判断力・表現力の育成」の内容の具体的解説のなかにみることができる⁹⁾。

③については、読み・書き・計算などの基本的・基礎的な知識・技能は、例えば、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達の段階に応じて徹底して習得させ、学習の基盤を構築していくことが大切との提言がなされた。この基盤の上に、④の思考力・判断力・表現力等をはぐくむために、観察・実験、レポートの作成、論述などの知識・技能の活用を図る学習活動を発達の段階に応じて充実させるとともに、これからの学習活動の基盤となる言語に関する能力の育成のために、小学校低・中学年の国語科において音読・暗唱、漢字の読み書きなど基本的な力を定着させた上で、各教科において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要があると指摘した。

以上のことから、現行学習指導要領においては「総合的な学習の時間」に全面的に依存していた感のある「横断的・総合的な指導を実施し、学び方やものの考え方の習得、主体的な問題解決等への態度の育成、生き方についての自覚の深化等を目指す」を、新学習指導要領において、「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等の育成をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくこと」の理念の基、特に国語教科での言語力育成を中心に各教科において実施し、「思考力・判断力・表現力」を育成して「確かな学力」へ結びつける方向性が見える。

この方向性は、すでに平成15年(2003)の『初

等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)』の「確かな学力」についての項目から見る事ができる¹⁰⁾。さらにさかのぼると、平成元年(1989)の学習指導要領提唱の「新しい学力観」は、平成10年(1998)の学習指導要領提唱の「生きる力」の根本理念といえる。

「新しい学力観」が提唱された当時、文部省は従来の教育を、もっぱら社会的な規範にもとづいて、共通的な資質や能力の形成と教育内容の伝達とに重点がおかれる展開がみられ、画一的な指導となり、個性を生かす教育などが不十分なものに陥ったとしている。その要因の一つに、個性や創造性は、基礎・基本の上に成り立つという考え方が強く、その基礎・基本は一定の知識や技能などを中心的なものとしてとらえていたことを挙げている¹¹⁾。

そして、「新しい学力観」について次のように述べられている。

新しい学力観に立つ学力とは、子供たち一人一人が、自分らしさを発揮しながら、心豊かに、主体的、創造的に生きる資質や能力のことです。これが自己実現の資質や能力であり、ひろい意味の表現力であるということが出来ます。その学力の柱となるのが、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」などの資質や能力です。¹²⁾

さらに、「個性」「子供観」について次のように述べられている。

すなわち、新しい学力観に立って基礎・基本をとらえ直すとともに、個性とは、子供たち一人一人の考え方、表現や行動などの方向や質的なものなどが体系化され、統合されたものにその子らしさがあり、しかも、それは人間としての豊かさを目指すものであって、まわりからも共感されるようなものであるととらえ、個性を生かす教育と基礎・基本の教育とは一体のものであり、「個性と基礎・基本はともに育つ」という考え方を明らかにしたのです。

このような新しい教育観には、子供たちは、本来あるべき豊かな人格の形成を目指すとともに、子供たち一人一人はそれぞれ自分のもてるよさを発揮して生きる、他には置き換えることのできない一人の心豊かな人間としての貴い存在となることを目指しているという考えにもとづいた子供観が位置付けられています。¹³⁾

この「新しい学力観」は、子どもにとって知識・技能や基礎・基本が、子どもたち一人一人が自己実現という過程のなかで、個性を發揮させながら身につけ、ともに育つということを提唱した画期的なものであった。

4. 図画工作科の改訂内容

図画工作科の改訂の変遷を見ていく上で、「新しい学力観」の理念に基づいた「造形遊び」の変遷を主に取り上げていくこととする。

「造形遊び」は、昭和52年(1977)の学習指導要領において、材料をもとにして楽しく活動ができるようにする「造形的な遊び」として、1～2学年の内容として登場した。現行の「造形遊び」として授業の内容として登場するのは平成元年(1989)の学習指導要領からであり、従来の「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」の内容に加えて、1～4学年までの図画工作科の授業内容となる。

「造形遊び」の理念は、「新しい学力観」が提唱された平成元年(1989)において、次のように述べられている。

造形遊びは、子供たち一人一人が、材料の形や色などに関心をもって進んでかかわり、楽しい造形活動の遊びを思い付いて、想像力とともに手をはたらかせて、思いのままにそれを楽しむ造形的な創造活動です。そこでは、子供たちは、関心や意欲、楽しい活動を目指す態度、想像力をはたかせた発想や構想の能力、自分なりの技能などを自ら高めます。その意味で新しい学力観に立つ図画工作の中心となる内容です。¹⁴⁾

「造形遊び」の理念は、「新しい学力観」と連動して、従来の図画工作が大人の美術や造形表現を基準とした特定の技術や技法などを教え込む指導の在り方であったとして、教科の中心的ねらいである「造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること」及び「表現の喜びを味わうようにすること」を、子ども一人一人がよさや可能性を生かしながら、豊かな自己実現を目指す過程のなかで、一体的にはぐくまれるものとしている。その後、「造形遊び」は、平成10年(1998)の学習指導要領では1～6学年まで対象が広がり、今回の改訂においても対象学年は同じである。

今回の改訂のなかで、「造形遊び」は、知識や経験や技能を総合的に活用して行なうものと位置付けられている¹⁵⁾。また「造形遊び」は、従来通り「A表現」のなかで(1)「造形遊び」と(2)「絵、立体、工作」という枠組みで扱われている。その

なかで、「造形遊び」は素材を基にした活動、「絵、立体、工作」は表したいことを表す活動とされている。「B鑑賞」は、自分の表し方の変化を振り返る、作品などの意図や特徴について話し合うなど、様々な方法で自分の意見や感じ方を深めるとともに、作品などを大切にしようとする態度を育てるとしている。

以上の新学習指導要領の図画工作科の内容から、「生きる力」の理念を基に、図画工作科において、「造形遊び」だけではなく「絵、立体、工作」や「鑑賞」という各学習内容を相互に連動をさせることで理念の実現を目指しているといえる。さらに、各教科間においても「総合的な学習の時間」のみで目指すのではなく、他の教科と相互に連動するなかで実現を目指しているといえる。

II. 「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の実践内容

1. 「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」が目指すテーマと習得する内容

本学にて開講している「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」は、「保育士・幼稚園教諭を目指す学生一人一人が、個性を發揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自ら主体的に判断し行動し自己を実現すること」を目指している。この科目が目指すテーマは、「生きる力」と「新しい学力観」の理念を基にしている。

新学習指導要領が目指す「生きる力」の理念の実現は、保育士・幼稚園教諭養成校において重要な意味をもつ。なぜならば、幼稚園、小学校、中学校、高等学校において、一貫して「生きる力」をはぐくむことを文部科学省が我が国の教育の主要理念としているからである。また、新幼稚園教育要領においては、幼稚園教育の基本を「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と位置づけられており、教育課程の編成において、次のように述べられている。

幼稚園は、家庭との連携を図りながら、この第一章に示す幼稚園教育の基本に基づいて展開される幼稚園生活を通して、生きる力の基礎を育成するよう学校教育法第23条に規定する幼稚園教育の目標達成に努めなければならない。幼稚園は、このことにより、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとする。¹⁶⁾

さらに、「養護と教育が一体」となって保育が進められる保育所においては、昭和38年(1963)の文部省と厚生省の両省局長通知(「保育所のもつ機

能のうち教育に関するものは幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと」以降、保育行政と教育行政は連動してきた¹⁷⁾。この姿勢は、新保育所保育指針においても同様である。

本学児童福祉専攻の学生が目指す職種や学びの専門性は、言うまでもなく子どもを対象としている。この「生きる力」について、養成校の教員が如何にして学生への理解を促し、学生一人一人が自らの「生きる力」を如何にしてはぐくむか、学生が子どもの「生きる力」のはぐくみを如何にして実践を行なうか、それらが問われるといえよう。

この章では、「生きる力」と「新しい学力観」の理念を基にして実践してきた「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の具体的内容を取り上げていく。

「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」にて、「習得する10項目」を設定して、実践を試みた。

- ・ 図画工作についての知識
- ・ 図画工作についての技能
- ・ 作品をつくる（表現をする）ことの意義・楽しさ
- ・ グループ学習の意義・楽しさ
- ・ 文章によって学んだ内容をまとめる（まとめ用紙記入）
- ・ 作品の展示の意義・楽しさ
- ・ 作品の鑑賞の意義・楽しさ
- ・ つくったもので遊ぶことの意義・楽しさ
- ・ 子どもの発達・特徴について
- ・ 指導案の作成について

この「習得する10項目」の順番は優先順位や学ぶ順番ではない。「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」を通して、それぞれの項目を相互に関連させながら習得することを目指している。

2. 「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の教育方法

2-1. 科目のテーマ、目標、成績評価の方法の明確化と教育方法

「図画工作Ⅰ」の科目テーマと到達目標は、以下のものである¹⁸⁾。

【科目テーマ】

主として子どもが楽しめる様々な造形活動の課題に取り組む。そのなかで、課題の趣旨を理解して、自ら感じたことを素直に表現する態度を培うことを目標とする。また、課題の後に学びを振り返り、自らの考えや発見、他の学生の表現意図の理解などのまとめを行なう。

【科目の到達目標】

- ・ 造形活動の各課題に取り組み、課題の趣旨

を理解する。

- ・ 課題から感じたことを素直に表現することができる。
- ・ 自らの学びを振り返り、自らの考えや発見、他の学生の表現意図をまとめ、記述することができるようになる。

「図画工作Ⅱ」の科目テーマと到達目標は、以下のものである¹⁹⁾。

【科目テーマ】

子どもが楽しめる様々な造形活動の課題に取り組む（グループ制作もあり）。そのなかで、課題の趣旨を理解して、自ら感じたことを表現し、時にはグループで協力して課題に取り組む態度を培う。また、各課題の後に学びを振り返り、自他の考えや発見、実際に子どもとかかわる際の援助・留意点などのまとめを行なう。

【科目の到達目標】

- ・ 造形活動の各課題に取り組み、課題の趣旨を理解する。
- ・ 課題から感じたことを個別やグループで表現することができるようになる。
- ・ 自らの学びを振り返り、自他の考えや発見、子どもの行為のイメージ、保育者の援助・留意点を記述することができるようになる。

科目の授業ガイダンスにおいては、シラバスとともに【図2】の印刷物を配布している。この図は、それぞれの科目の内容と学びの進行をイメージ化したものである。

「図画工作Ⅰ」では、主に学生自身が意欲的に取り組むことができる課題を設定している。学生は課題に取り組み、それをまとめることが求められる。概念図の①②がそれに相当する。②は「指導案」となっているが、「まとめ用紙」記入がそれに該当する。

「図画工作Ⅱ」では、主に幼稚園・保育所において子どもが意欲的に取り組むことができる活動を課題として設定している。学生は他者とのやり取りも含めて課題に取り組み、それをまとめることが求められる。概念図の①②がそれに相当する。②の「指導案」は「まとめ用紙」が指導案形式となっている。学生は、子どもの発達・特徴の理解、保育士・幼稚園教諭としての養護と教育の内容を学びながらまとめ、③④の段階で実際に子どもとかかわる学び（主に実習）へ連動していくこととなる。

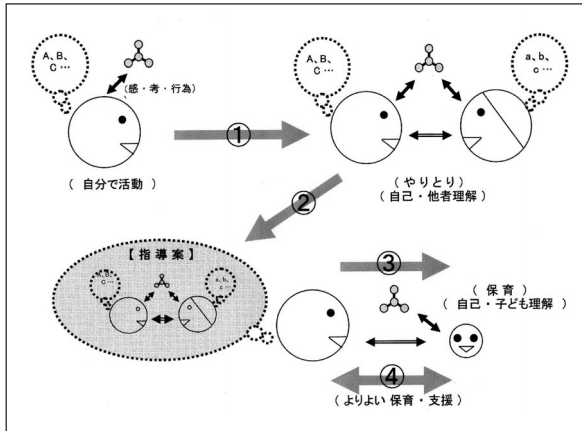


図2 図画工作科目の内容と学びの進行のイメージ図 (B5版)

科目の成績評価に関しては、以下のものである²⁰⁾。

【成績評価の方法】

- ・ レポート 30% (各課題の学びをまとめたフォリオ)
- ・ 発表 20% (課題制作・提出、課題によっては発表あり)
- ・ その他 50% (出席・授業態度)

学生は各課題の学びのまとめの段階で、課題資料整理と活動内容を「まとめ用紙」へ記入して、評価を受ける。学びのまとめはフォリオ形式の冊子として、課題の度に学生と教員との間でやりとりされる。フォリオ表紙の裏面には、【図3】の評価表が添付される。これを添付することの意図は、学生に対し、各課題の「評価状況」「出席状況」「最終的な評価計算式」の明確化を目指すことである。

図画工作Ⅱ 評価表 (※)欠席回数4回の学生は、評価対象外となります。

	活動1	活動2	活動3	活動4	活動5	活動6	総合評価
学び・フォリオまとめ							(6課題の平均) ÷ 2
出席回数(全15回)	/3	/3	/2	/2	/1	/4	特別配点分 (出席回数) × 3

図3 図画工作 評価表 (6 × 21 cm)

2-2. 各課題の「導入」「展開」「まとめ」について

科目における授業の導入段階では、教員は学生へ「課題のねらい・内容」と「それを達成するための基本的な道具・材料と手段」の説明(資料配布、実演や見本の提示を含め)を行なう。

学生が課題に取り組む展開の段階では、個別や時にはグループでの活動となる。導入時、教員からの「実演や見本の提示」は、学生が活動への見通しを持つための例であり、学生自らが試行錯誤や工夫や修正や自他の表現を交わす実体験を通し

て、「ねらい・内容」や「知識・技能」を身体化させることを目指している。

授業において、他者の作品(表現行為)の模倣に関して学生からの質問を受けることが度々ある。その件に関して教員からは、課題評価としてのオリジナリティー云々の問題よりも、「他者との関係のなかで出来事をつくりだす自分の把握」という問題として、学びの現象を素直にとらえるように指導している。

このため課題のまとめの段階では、「図画工作Ⅰ」の「まとめ用紙Ⅰ(【資料1】参照)」に、自己アピールや感想と共に、自他の関係のなかでつくりだした工夫・発見・学びを整理することを毎回行なっている。また、「図画工作Ⅱ」の「まとめ用紙Ⅱ(【資料2】参照)」は、実際の活動体験を指導案形式²¹⁾にまとめる様式である。「まとめ用紙Ⅲ」は、「まとめ用紙Ⅰ」の書式をベースに、当該活動のねらい・内容を条件が異なる環境で応用させるためのまとめ様式である。それによって、各活動が学生にとって、保育士・幼稚園教諭としての視点から、「ねらい・内容」「環境構成」「援助・留意点」を伴った活動であることへの理解を目指している。他に、「作品鑑賞」「作品展示」「他者とのかわり」「造形活動における子どもの発達や特徴」を取り上げ、造形活動が一個人の趣味的な活動に留まらず、「他者との相互行為による関係性のなかでの展開」「他者の行為の理解・援助・留意点」「環境、行事、その他の活動と造形活動の連動」の理解を目指している。

各課題のまとめが終了した時点で、学生はフォリオ(【図4】【図5】)を提出する。

教員は、各課題の「ねらい・内容の理解」「作品(表現行為、態度も含め)」「まとめ用紙記入」を総合的に評価・コメントを行なう。学生にとって、フォリオは各課題の教科書・資料集であり、実際体験した学びの記録でもある。フォリオを用いた方法は、学生と教員間の双方向のコミュニケーション手段であると同時に、教員にとって学生個々の学びの現状把握とその後の変化を把握するための手段として有効なものとする。

3. 授業内容

3-1. 「図画工作Ⅰ」の授業内容

【対象・開講時期】 児童福祉専攻1年（開講時期：1年次前期）

（保育士資格指定科目（必修）、幼稚園教諭二種免許状科目）

①ガイダンス。 <私>の撮影会	個人もしくはグループで写真撮影（2～3枚）。
②活動1. <私>のプロフィールをデザインしよう	自分もしくはグループの写真を使い、自己紹介ページ作成。
③活動2. 音楽から感じる<私>の世界1	音楽から感じたことを三角形の画用紙にクレヨンで表現（3曲）。
④	2 音楽から感じたことを長方形の画用紙に絵具で表現（3曲）。
⑤	3 自他の作品を2～3枚交換。計6枚の作品を素材にして八つ切り画用紙の上に再構成する。
⑥	まとめ 『まとめ用紙Ⅰ』に記入。
（※）作品は、造形室壁面に展示。	
⑦活動3. <私>の変身仮面1	変身したい仮面のイメージ図を記入。
⑧	2 仮面のベースに紙粘土をつけて、成形する。
⑨	3 仮面のヒビなどを修正する。仮面に絵具で色を塗る。
⑩	4 仮面にツヤ出しニス塗り、仕上げる。
⑪	まとめ 『まとめ用紙Ⅰ』に記入。粘土素材・表現の特性についてまとめる。
（※）作品は、造形室壁面に展示。	
⑫活動4. ハリコで<私>の提灯づくり1	風船の表面に紙を貼り、ハリコをつくる。（テーマ：まつり）
⑬	2 提灯のアイデアスケッチをする。ハリコに絵具でイメージを表現する。
⑭	3 ハリコにヒモを通し、表面にツヤ出しニス塗り、提灯を仕上げる。
⑮	まとめ 『まとめ用紙Ⅰ』に記入。子どもの絵具表現特徴、援助・留意点についてまとめる。
（※）提灯は4号館壁面、学園祭（9/13、14）、富山県私学祭（11/14-16 富山県民会館）にて展示。	

3-2. 「図画工作Ⅱ」の授業内容

【対象・開講時期】 児童福祉専攻1年（開講時期：1年次後期）

（保育士資格指定科目（選択必修））

①ガイダンス	ガイダンス。子どもの造形表現について。子どもの造形表現の特徴。指導案について。
②活動1. シャボン玉で広がる<私>の世界1	色シャボン玉とストローを使い、画用紙に様々な表現法を行なう。
③	まとめ 『まとめ用紙Ⅱ』に記入。指導案について、3歳児の表現について学ぶ。
④活動2. 紙テープの稜線接着でつくる<私たち>の世界1	グループ（3～4人）となり、作品イメージの話し合う（テーマ：好きな季節・行事）。色紙テープで表現したいものの部品づくり。
⑤	2 白模造紙（90×70cm）の上に、色紙テープの部品を稜線接着して表現する。
⑥	まとめ 『まとめ用紙Ⅱ』に記入。指導案について、5歳児の表現について学ぶ。
（※）作品は、4号館2階の廊下壁面に展示。	
⑦活動3. スタンピングで広がる<私>の世界1	ブロック（○△□の木製、スポンジ製）と絵具を使い、八つ切り色画用紙にスタンピング表現をする。
⑧	まとめ 『まとめ用紙Ⅱ』に記入。指導案について、4歳児の表現について、スタンピングの他の表現法について学ぶ。
保育実習Ⅰ-1（3歳未満児） 11/17～29（10日間）	
⑨活動4. 空間を飾る<私>のモビール1	色フェルト、綿、カラーモールなどで、短冊に表現する。（テーマ：クリスマス）
⑩	まとめ 『まとめ用紙Ⅲ』に記入。「行事」「表現」「鑑賞」「遊び」の関係について学ぶ。「ふくたんアートニュース」で活動の振り返り。
（※）クリスマス会のため、作品は4号館玄関の廊下壁面に展示。	
クリスマス会（12/17）（1年生主催。5歳児を招待）	
⑪活動5. <いま-ここ>で感じる<私>の世界	トマトを五感で感じて特徴をメモする。<いま-ここ>で発見したトマトを色鉛筆で表現する。「言葉」「意味」の獲得について学ぶ。
⑫活動6. <私たち>でつくる遊び1	3班（各10名づつ）に別れ、各班が担当する遊びの内容を理解、使用するものを作成。
⑬	2 各班が自ら担当する遊びを体験。次回、自らが保育者役となるため係り分担・準備をする。
⑭	3 各班が担当する遊びについて、自班が保育者役、他班が子ども役となり遊びを行なう。
⑮	まとめ 『まとめ用紙Ⅱ』に記入。指導案について、4歳児の「表現」「遊び」について、援助・留意点について学ぶ。「ふくたんアートニュース」で活動の振り返り。
幼稚園実習Ⅰ 2/9～23（10日間）	

Ⅲ. 学生の美術・図画工作に関する意識調査の分析と考察

1. 学生の意識調査 『美術・図画工作に関するアンケート その1』(【資料5】参照)

1-1. アンケートの目的

このアンケートは、学生が幼稚園・保育所から高等学校までに経験した美術・図画工作に対する印象と具体的内容について、「好き(得意)」「きらい(苦手)」「どちらでもない」の三択から回答するものであり、印象形成の理由も記述するものである。

このアンケートによって、学生の美術・図画工作に対する印象の概観、幼稚園・保育所から高等学校までの各年代における美術・図画工作の印象を把握することが目的である。

1-2. 用語の定義

このアンケートにおける幼稚園・保育所から高等学校の美術・図画工作の質問項目に関しては、教育要領と学習指導要領を参考にしている²²⁾。具体的な項目の種類や説明(例えば「絵」「立体」「工作」など)に関しても同様に参考にしており、加えて、一般的な学生がアンケートを読んだ際に理解可能となるように独自に項目説明を記述している。

1-3. 調査対象、方法

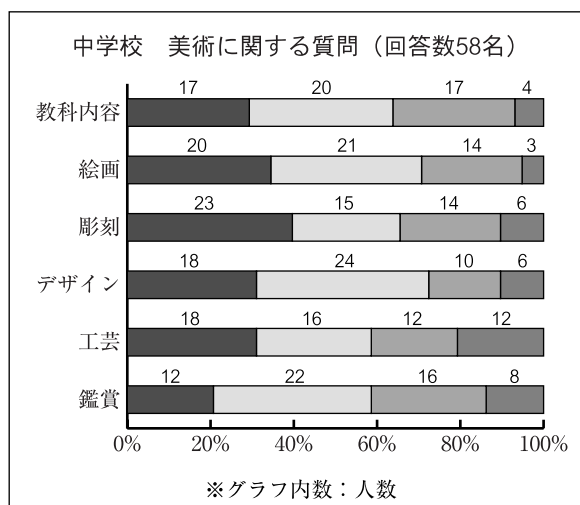
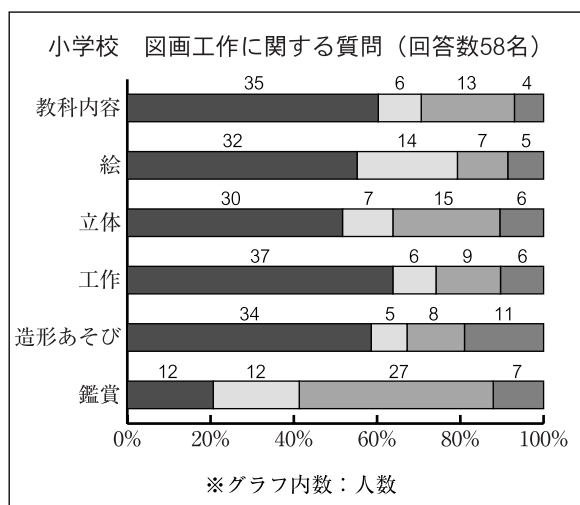
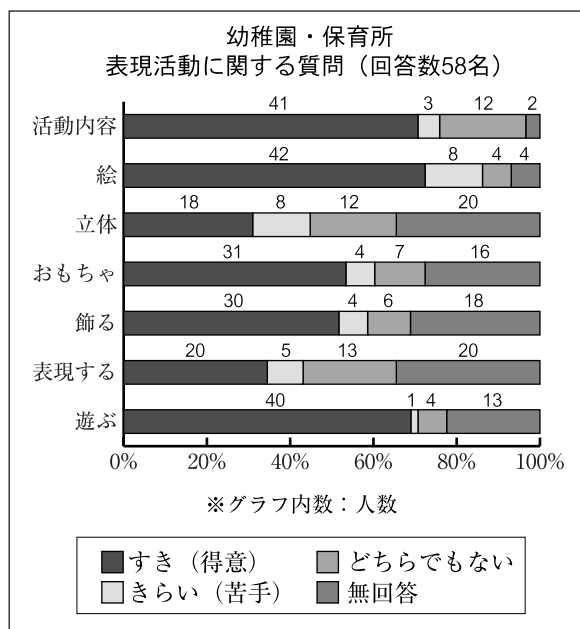
このアンケートの調査対象は、「図画工作Ⅱ」を受講している平成20年度本学社会福祉学科児童福祉専攻所属の1年生(回答者数58名)である。アンケートは、無記名の直接記入方式であり、教員による学生へのアンケート説明の際に「本研究・アンケートの目的」「学生の意識の把握」「授業改善」に使用する旨を伝え、同意の上で実施している。

実施日時は、平成20年(2008)12月18日である。

1-4. アンケート結果(考察)

今回の『美術・図画工作に関するアンケート その1』(回答者数58名)により、美術・図画工作全体の印象は「好き(得意)」44%(26名)、「きらい(苦手)」17%(10名)、「どちらでもない」37%(22名)である。美術・図画工作に関する各年代や具体的項目や記述内容から以下の三つに分類することができた。その分類に沿って、具体的な内容を分析・考察を行なうこととする。

資料5 「美術・図画工作に関するアンケート その1」



①「幼稚園・保育所から小学校まで」と「中学校」との印象内容の逆転

「幼稚園・保育所から小学校まで」は、具体的項目によって差があるが「すき(得意)」回答群がおおむね50～70%である。「中学校」の「すき(得意)」回答群は、項目別で20～40%であり、概観として「きらい(苦手)」の回答数と拮抗するか逆転されている。

小学校から中学校へ移行する際の印象の変化の原因について、学習指導要領の教科の目標(「小学校 図画工作科の教科の目標」²³⁾、「中学校 美術科の教科の目標」²⁴⁾)や内容から推測することができる。「幼稚園・保育所から小学校まで」は、活動内容や教科目標・内容の枠組みが表現活動や造形活動として扱われていることに対し、「中学校」のそれは、美術もしくは美術文化として扱われている。活動内容や教科目標・内容が文化的・制度的な知識・技能の習得としての意味合は、「幼稚園・保育所から小学校まで」においても含まれるが、「中学校」においては、より一層その習得の位置づけや内容の枠組みが強くなっている。そのことが印象変化の原因の一つではないかと推測できる。

②「すき(得意)」「きらい(苦手)」「どちらでもない」回答者の特徴

アンケートの「印象を形成した理由(エピソード)の記入」により、以下の様な理由の具体性を把握することができた。

「すき(得意)」の回答群(26名)では、基本的には個々それぞれの理由があるが、大まかに二つに分類することができる。一つは「大人(教員)からほめられた(受賞も含む)という経験」回答群(6名)である。もう一つは「そもそも何かをつくるのが好き(夢中になる)」回答群(19名)である。

「ほめられた経験」回答群は、他者が本人の印象形成に大きくかかわっている重要な事実を物語っている。また「そもそも好き」も、全ての内容において好きという訳ではなく、具体的な内容(例えば「絵」「工作」「粘土」など)をあげることができる。しかも、「好きな内容」は、「作品」としての完成度やキレイさも含まれるが、「行為そのもの(描く、つくる、好きなようにできる状態)」に魅力を感じていることに特徴がある。

「きらい(苦手)」回答群(10名)は、次の二つに分けることができる。一つは「美術・図画工作そのものに対する苦手(きらい)」回答群(4名)

であり、もう一つは「思った通りに作れない(表現できない、下手)」回答群(5名)である。これは「すき(得意)」回答群が、「作品」よりも「行為そのもの」に魅力や満足感を見出していることに対し、「きらい(苦手)」回答群は、「作品」への意識が強いことを物語っているといえる。

「どちらでもない」回答群(22名)は、基本的に「すき(得意)」な内容が限定されている場合が多い(13名)。他、「他者と比較して自分は下手」(2名)のように、自他関係に対する意識もみることができる。

③「高等学校での授業選択者数」(選択者12名)

授業選択者数中、「すき(得意)」(7名)、「きらい(苦手)」(3名)、「どちらでもない」(2名)である。この「美術の授業選択者数」は、中学校での美術経験が成すものなのか、富山県の高等学校教育の傾向なのか、本学入学を希望とする生徒の傾向なのかは今のところ判断がつかない。

ただし現状として明らかなことは、中学校時代に「きらい(苦手)」回答群(約30%)、「どちらでもない」「無回答」回答群(約30%)が存在し、ほとんどの生徒が高校にて美術を選択せずに本学に進学し、保育士・幼稚園教諭そして子どもとかわることを目指そうとしていることである。

2. 学生の意識調査 『美術・図画工作に関するアンケート その2』(【資料6】参照)

2-1. アンケートの目的、調査対象、方法

このアンケートは、先の『美術・図画工作に関するアンケート その1』の続編である。このアンケートは、本学の「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」を受講した印象を聞き取るものである。

前回のアンケート同様、「すき(得意、意欲的)」「きらい(苦手、消極的)」「どちらでもない」の三択から、授業全体の印象を回答するものである。また、これまで経験してきた美術・図画工作と比べ、本学の図画工作科目の印象・学び・発見の記述も行なう。他に、授業での各課題に対する意欲、「習得する10項目」の学習内容の理解(もしくは意欲)を「はい」「いいえ」「どちらでもない」の三択で回答するものである。

このアンケートによって、図画工作科目を受講することで学生の意識や印象の変化の概観、各課題や学習内容への取り組みの意欲(理解度)の状況を把握することが目的である。

このアンケートの調査対象および方法は『美術・図画工作に関するアンケート その1』と同

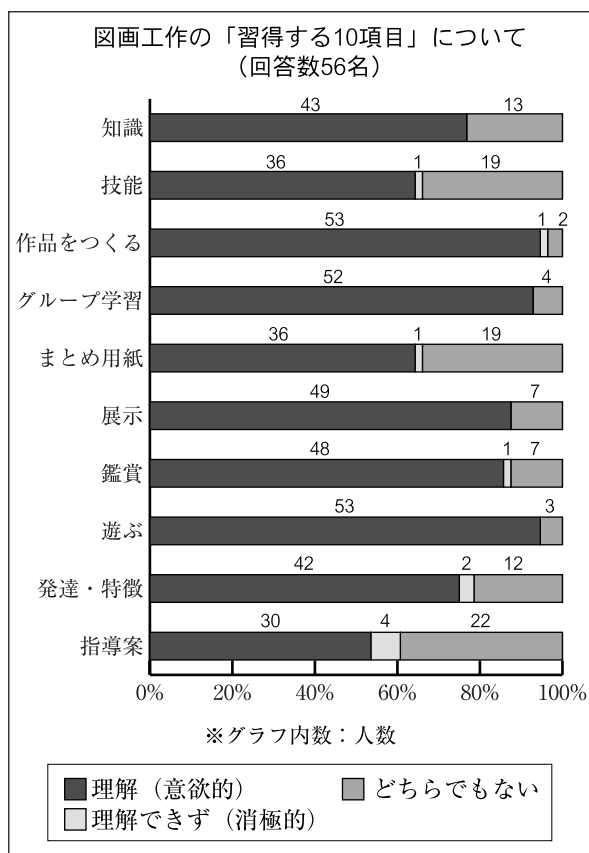
様である（回答者数56名）。実施日時は、平成21年（2009）1月29日である。

2-2. アンケート結果（考察）

『美術・図画工作に関するアンケート その2』（回答者数56名）により、学生の「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」に関する印象（意欲）は、「すき（得意・意欲的）」67%（38名）、「きらい（苦手、消極的）」7%（4名）、「どちらでもない」25%（14名）であった。この数値の分布は、偶然の要素も考えられるが、『美術・図画工作に関するアンケート その1』の「幼稚園・保育所」「小学校」における表現活動・図画工作全体の印象の「すき（得意）」回答群数値に近い。

また「短大の図画工作の印象・学び・発見の記述」において、ただ単に「すき」「楽しい」「きらい」「苦手」だけではない、学習内容の認識の具体性を把握することができた（「きらい（苦手、消極的）」、「どちらでもない」回答者からも、意欲的な回答が得られている）。これらの記述内容と「習得する10項目」の理解（もしくは意欲）の三択回答から以下の三つに分類することができた。それに沿って具体的内容の分析・考察を行なうこととする。

資料6 「美術・図画工作に関するアンケート その2」



① 自己に関する学び

この記述群は、記述率28%（16名）を占めており、その内容を「自らの自由意志のもと創意工夫をはたらかせて取り組むことができたこと」「様々な道具や材料を使用するなかでの工夫・発見・理解」を主なものとして分類できる。

他に、「習得する10項目」の自己に関する項目と言える「図画工作についての知識」（76%）「作品をつくる（表現をする）ことの意義・楽しさ」「展示」「鑑賞」「遊ぶ」は、それぞれ80%以上が「理解できた（意欲的に取り組む）」と回答している。「技能」については、回答内容に差が出ており、「理解できた（意欲的に取り組む）」は64%である。

授業において、教員は、学生自らが主体的に判断し行動して課題に取り組み、個々の作品（表現行為）が認められることが保障される環境を目指している。今現在、その環境が充分実現できているとは言い切れないが、そのような環境を目指すことで、学生は個々に意欲的に学びを身体化させ、自己肯定観をつくりだすことが可能ではないだろうか。

② 他者性に関する学び

この記述群は、記述率25%（14名）を占めており「他者（他者の作品、行為）とかかわりながら取り組む」「活動（授業）において、ねらい・内容が設定されていることへの理解」「子ども（自らの子ども時の経験、子ども心、これからかわる子ども）を想定しながら取り組む」を主な回答内容として分類できる。

「習得する10項目」の他者性に関する項目と言える「グループ学習の意義・楽しさ」は92%が「理解できた（意欲的に取り組む）」と回答している。「文章によって学んだ内容をまとめる（まとめ用紙記入）」に関しては、回答内容に差が出ており、「理解できた（意欲的に取り組む）」は64%である。

授業にて学生が課題に取り組む展開の段階では、個別や時にはグループでの活動となり、自らが試行錯誤や工夫や修正や自他の表現を交わす実体験を通して、ねらい・内容を理解して知識・技能を身体化させていくことを目指している。そのため、課題のまとめの段階において、「まとめ用紙Ⅰ～Ⅲ」では、自己アピールや感想と共に、「他者との関係のなかで出来事をつくりだす自分の把握」を毎回行なっている。

各課題のまとめの段階において教員は、学生に対し、授業での学生の実体験に基づいて他者性

(学生自らの他者性、他者の存在・行為の意味)と保育士・幼稚園教諭としての養護と教育について取り上げ、学生はそれをまとめることを繰り返し行っている。そのことが、学生にとって、学びの場(造形活動)が作品をつくるだけに留まらず、子どもや自らが「基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自ら主体的に判断し行動し自己を実現する過程である」ことの認識へとつながるのではないだろうか。

③ 実習に関する学び

この記述群は、記述率14%(8名)を占めており「指導案の仕組みの理解」「体験した内容の実習への応用」を主な回答群として分類できる。

「習得する10項目」の実習に関する項目と言える「子どもの発達・特徴について」は75%が「理解できた(意欲的に取り組む)」と回答している。「指導案の作成について」に関しては、回答内容に差が出ており、「理解できた(意欲的に取り組む)」は53%である。

指導案作成は、保育士・幼稚園教諭の養成校で学ぶ学生として避けて通ることのできない課題である。これまで筆者が学生へ指導案作成の指導をするなかで、特に実際の子どものかかわる体験が少ない1年生において、子どもの行為をイメージして指導案をつくることの難しさを感じてきた。そのため、授業において、学生が体験した内容をまとめる段階で取り上げ、教員から「ねらい・内容」「子どもの行為の特徴・発達」「環境構成」「援助・留意点」の具体性を伝え、学生が指導案として作成する事を行っている。

ただし、学生は授業において限定された一つの課題内容の指導案を作成することができて、学生個々の「指導案の仕組みの理解」「文章表現力」の課題が残る。また、学生が「自らが体験した個々の学びを総合化する」「環境に応じて内容をつくりかえていく」ことについては、十分な理解が全ての学生に進んでいるといえず、課題が残る。

IV. 実践の成果と課題

先に分析・考察してきた『美術・図画工作に関するアンケート その1』の結果から、本学学生が図画工作科目を「すき(得意)」もしくは意欲的な学びの場として自らをつくりかえていくための科目内容・教育方法のヒントを以下のように見つけ出すことができる。

- ・図画工作の活動を通して、学生が自らの<子ども>性²⁵⁾をとらえ返すこと。

- ・科目において教員は、「結果としての作品」のみに限定して評価するのではなく、「表現行為」そのものとして受け止め評価していくこと。

- ・教員と学生集団において、自他関係のやりとりのなかで、学生が自らの自己肯定感をつくりだす(もしくは気づく)こと。

これら三つのヒントを導き出した基の一つ目として、幼稚園・保育所・小学校までの表現活動や図画工作に対する「すき(得意)」の回答率が高いことをあげることができる。このことは、教員は授業において、人間の本源的な表現行為(自らの身体のかかわりによる個性を関与させ、身の周りの世界と思いのままにかかわり、自らを実現していく行為)と結びつく活動内容が多い乳幼児期から学童期の活動を取り上げることで、学生が主体的・意欲的に学びの意味をとらえ返し、自らの<子ども>性に気づき、学生が子どもと関わる自分をつくりだすことを援助する必要性を意味する。また、基の二つ目として、活動を「すき(得意)」と回答した内容が、「作品」としての完成度やキレイさも含まれるが、「行為そのもの(描く、つくる、好きなようにできる状態)」に魅力を感じていることをあげることができる。このことは、学生が活動に取り組むなかでの学び・気づき・試行錯誤も含めて、教員が受け止めて評価する必要性を意味する。さらに、基の三つ目として、活動を「すき(得意)」と回答した内容が「他者から認められた経験」があり、「きらい(苦手)」と回答した内容が「他者と比較して自分は下手」のように、いずれも自他関係における自己肯定感の形成がかかわっていることをあげることができる。このことは、教員は、学生の作品・学び・気づき・試行錯誤や自他関係のやりとりも含めて、授業において具体的に例を取り上げて学生にフィードバックし、学生の自己肯定観の形成を援助する必要性を意味する。

これらの科目内容・教育方法のヒントは、子どもにとって知識・技能や基礎・基本が、自他の相互関係を通した子どもたち一人一人の自己実現という過程のなかで、個性を発揮させながら身につけ、ともに育つという「生きる力」や「新しい学力観」の理念と結びついているといえる。また『美術・図画工作に関するアンケート その2』において、学生が認識している学びの方向性を「自己」「他者性」「実習」の三つに分類してきた。それらの内容をまとめると、学生の学びの方向性の認識を以下の三つに分類できる。

- ・自らが主体的に課題に取り組むことが保障された環境のなかで、自己肯定感をつくりだしつつ、意欲的に課題内容を身体化させていく学び。
- ・他者性（学生個々の他者性、他者の存在・行為の意味）の理解と、それをはぐくむ保育士・幼稚園教諭としての養護と教育についての学び。
- ・授業における実体験を通し、学びを振り返り、まとめ、子どもとかかわる場に向けて応用していくことで、保育士・幼稚園教諭になるための専門性を身体化する学び。

ただし、これら三つの学びの方向性は、学生に認識されているとはいえ、個々に十分に身体化されていることとは意味が異なる。「習得する10項目」の理解（意欲的に取り組む）の質問に関しては、以下の項目に回答内容の差が大きく出た。「図画工作についての知識」「図画工作についての技能」「文章によって学んだ内容をまとめる」「子どもの発達・特徴について」「指導案の作成について」がそれである。この項目は、特に保育士・幼稚園教諭としての自らの学びの専門性を身体化する上で主要な項目といえる。また2年次の実習においては、1年次のそれよりも求められる割合が高い項目であるといえる。

「図画工作Ⅱ」（履修者61名）において、成績評価の50%（「ねらい・内容の理解」「作品（表現行為、態度含む）」「まとめ用紙記入）」を占める6課題の平均評価（上限100点）の分布状況は、90点以上（0名）、89～80点（27名）、79～70点（19名）、69～60点（10名）、59～50点（3名）、出席規定に届かず認定不能（2名）である。本学の評価基準に準じて筆者は「80点以上を、各課題の理解・取組み、まとめ（指導案作成も含め）として優れている」と設定しているが、55%（34名）の学生はそこに至っていないといえる。

今後の課題として、「生きる力」の理念の基に「習得する10項目」を如何にバランスよくはぐくむか、常に教員が学生の現状を受け止めて如何に科目の内容を検討・改善するか、図画工作関連科目である「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」（共に1年次）と「保育内容（表現Ⅱ）」（2年次）との連動を如何に行なうか、これらを挙げることができる。

さらに、この課題への対応に関しては、図画工作科のみの課題としてではなく、各科目間や行事さらには学科・専攻の教育方針と連動して対応いく必要があると思われる。そのことで、学生は在学期間のあらゆる場において、「生きる力」の理念

を理解し、学生が自らの「生きる力」をはぐくみ、学びの専門性を身体化し、学生が子どもとかかわる際に実践していくというように、それぞれの学びが横断化・総合化されていくのではないだろうか。

おわりに。

本稿は、本学社会福祉学科児童福祉専攻において開講している「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の科目の実践を取り上げ、「生きる力」と「新しい学力観」とのつながりのなかで、図画工作科目の内容、学生の学びの現状をとらえ返し、保育士・幼稚園教諭養成校としての図画工作科教育法について考察を行ってきた。

本研究の意図は、学生の学びの場が基礎的・基本的な知識・技能の習得のみに終始して指導され・評価されるのではなく、学生一人一人が個性を發揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自らが主体的に判断し行動し自己を実現する過程の場であることを保障する教育法を探ることである。

「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の主要テーマは、「保育士・幼稚園教諭を目指す学生一人一人が、個性を發揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自らが主体的に判断し行動し自己を実現すること」である。このテーマは、新学習指導要領の重要項目である「生きる力」と「新しい学力観」の理念を基にしていることを取り上げてきた。

本稿において、この科目テーマ・内容の学生への身体化の実際を把握するため、二種類のアンケートを行ってきた。その結果、「学生が主体的に意欲を持って取り組む科目内容と教育方法のヒント」と「学生が認識している学びの方向性と評価結果の差異」を把握することができた。

さらに今後の課題として、「習得する10項目」のバランスよいはぐくみ、学生の現状把握と科目内容検討・改善、図画工作関連科目の連動、これらを挙げることができた。

保育士・幼稚園教諭養成校で学ぶ学生は、目指す職種や学びの専門性とかかわる関係上、常に子どもとかかわる際の自分を想定して、学びを横断化・総合化していく必要がある。そのために、保育士・幼稚園教諭養成校においては、個々の科目内容、さらには各科目間や行事や学科・専攻の教育方針と連動して、在学期間のあらゆる場において、「生きる力」の理念の実現を目指した教育が必要であるといえよう。

謝辞.

今回の調査にご協力を頂きました対象者の学生や査読者の皆様に深く御礼申し上げます。

注および引用文献

- 1) 安藤忠彦 監修、無藤隆・寺崎千秋 編著、『小学校学習指導要領の解説と展開 総則編』、教育出版株式会社、2008、pp.iv - vii 参照。
- 2) 文部科学省ホームページ、中央教育審議会答申(平成20年1月)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」。
- 3) 同上、「第1部 第2章 第3節 学習指導要領の改訂」、『平成19年度文部科学白書』
- 4) 同上、「学習指導要領改訂の基本的な考え方」、『新しい学習指導要領』、2008。
- 5) 同上、中央教育審議会答申(平成8年)、子供に「生きる力」と「ゆとり」、「第1部 今後における教育の在り方」、『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』
- 6) 同上、中央教育審議会答申(2003.10.7)、(2(3)「総合的な学習の時間」の一層の充実)、『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』
- 7) 同上、中央教育審議会答申(2003.10.7)、「第1章1. 新学習指導要領や学力についての基本的な考え方」、『中央教育審議会 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』
- 8) 同上、「生きる力」、『新しい学習指導要領』
- 9) 同上、1. 改訂の経緯「小学校学習指導要領解説 図画工作編」、『小学校学習指導要領』、平成20年3月告示。
- 10) 同上、中央教育審議会答申(2003.10.7)、「第1章2. 子どもたちに求められる学力についての基本的な考え方」、『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』
- 11) 文部省、『小学校図画工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、日本文教出版株式会社、1993、pp.13-14参照。
- 12) 同上、p.12参照。
- 13) 同上、pp.15-16参照。
- 14) 同上、p.34参照。
- 15) 文部科学省ホームページ、「小学校学習指導要領解説 図画工作編」、『学習指導要領』、平成20年3月告示、p.20参照。
- 16) 文部科学省、『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館、2008、p.49参照。
- 17) 民秋言 編、『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷』、萌文書林、2008、pp.11-12参照。
- 18) 村田透、「授業概要 児童福祉専攻1年 図画工作I」、『平成20年度社会福祉学科授業概要』、富山福祉短期大学、2008、p.157参照。
- 19) 同上、「授業概要 児童福祉専攻2年 図画工作II」、p.163参照。
- 20) 同上、「授業概要 児童福祉専攻1年 図画工作I」、p.157参照。「授業概要 児童福祉専攻2年 図画工作II」、p.163参照。
- 21) 図画工作II「まとめ書式」は、本学社会福祉学科児童福祉専攻使用の指導案を参考。
- 22) アンケートの項目に関しては、幼稚園・小学校・中学校は平成20年度告示版、高等学校は平成11年度告示版の学習指導用要領を参考にしている。
- 23) 文部科学省ホームページ、「小学校学習指導要領解説 図画工作編」、『学習指導要領』、平成20年3月告示、p.9参照。図画工作の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」である。
- 24) 同上、「中学校学習指導要領解説 美術編」、『学習指導要領』、平成20年3月告示、p.8参照。美術の目標は、「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的な能力を伸ばし、美術文化についての理解を深め、豊かな情操を養う。」である。
- 25) 西野範夫、「子どもたちがつくる学校と教育 第5回 子どものか身体と想像力」と造形活動」、『美育文化』、1996、美育文化協会、pp.50-57参照。西野は、造形行為を<表現>行為として、子どもたちが自分を生きる意味を学び、自分を実現していく行為であるとして、子どもたちのあらゆる行為(<表現>行為)を<生>の行為としている。また、西野は、子どものか身体と想像力について、子ども一人一人が身体のかかわりによる個性を関与させ、身の周りの世界と思いのままにかかわり、「こうなるとは限らない」、「こうい

うことも考えられる」、「いや、やってみなければわからない」というように、現実や客観性をひらき、柔軟な思考を働かせ、何事かをつくりだしていく在り様としている。本稿で述べる<子ども>性とは、西野が述べている上記の子どもの<身体と想像力>の在り様のことである。

A Study about Educating of "The Zest for Living" of a Student, and "The Teaching Methods of The Drawing and Handicrafts Subject"
— From "The Drawing and Handicrafts Subject" in The College of Education of "The Childcare Worker" and "The Kindergarten Teacher" —

Toru MURATA

Toyama College of Welfare Science

My center subject in this paper is about "The teaching methods of The Drawing and Handicrafts subject" in the college of education of "The childcare worker" and "The kindergarten teacher". Therefore, I took up "The Drawing and Handicrafts subject" of Toyama College of Welfare Science. And I did the questionnaire about the subject for a student. I compared the questionnaire result with the substance of a subject, and considered "The teaching methods of The Drawing and Handicrafts subject".

An intention of me in this study is because it guarantees that a student's study is "acquisition of basic and fundamental learning and skill", and "the process of self-realization". This philosophy of mine is the theme of "The Drawing and Handicrafts subject" which I take charge of. I am carrying out my philosophy based on the philosophy of "The Zest for Living" which is an important item of a "The New Courses of Study".

I was able to analyze the questionnaire result and have grasped the following substance. One of them is "a hint of the substance of a subject, and teaching methods which can be active as for a student and can tackle with a strong will." Another is "directivity of learning which the student understands."

I have understood the following substance as a future subject. One is that a student acquires the substance of study with sufficient balance on the basis of the philosophy of "The Zest for Living". Another is that I understand the present condition of a student's study and examine the substance of study. The last one is interlocking each "The Drawing and Handicrafts subject" effectively.

About correspondence of this subject, I think that cooperation with the "educational concept" of Toyama College of Welfare Science, "each subject", and an "event" is required. By that, I regard as the ability to guarantee that a student's study is "acquisition of basic and fundamental learning and skill", and "the process of self-realization".

保育所保育指針が求めるもの —保育を創意工夫する—

富山福祉短期大学 水上 彰子

(受付2009年2月23日；改訂2009年3月16日)

要旨

平成20年3月「保育所保育指針」が改定され、大臣告示後1年間の周知期間を経て、平成21年4月から保育現場で実施されることになった。今回の改定された保育所保育指針(以下「保育指針」という。)は、平成12年度に示された保育指針の内容を根本的に変えたのではなく、重複した内容の整理と保育の質向上のための仕組みや内容を盛り込み、大綱化されたものである。したがって、告示化された保育指針の内容は、最低基準としての性格をもつことから、厳密にはどの保育所(園)でもしなければならない「義務」となるが、大綱化することにより、全国2万2千余箇所の保育所(園)がそれぞれの保育理念と目標に基づき、保育を創意工夫することが期待されることになったのである。

そこで、改定された保育指針が求めている「保育を創意工夫する」とは、具体的にどのようなことなのかを、保育の実践記録をもとに「保育所保育指針」及び、「幼稚園教育要領」との比較を通して考察した。

キーワード

保育所保育指針 告示化 養護と教育 創意工夫 環境

1. はじめに

平成20年3月「保育所保育指針」が改定され、大臣告示後1年間の周知期間を経て、平成21年4月から保育現場で実施されることになった。今回改定された保育所保育指針(以下「保育指針」という。)は、平成12年度の改訂以来のものだが、なぜ今改定されなければならなかったのだろうか。そこには保育所(園)(以下「保育所」という。)に期待する「社会の子育て事情」の変化が大きくかわっている。

改定の背景としては、平成12年度保育指針の施行から、8年が経過し、子どもや子育て家庭をとりまく状況は、保育関係者の努力により改善されてきた面も多いが、依然として課題や問題点が多くあった。例えば少子化は、合計特殊出生率(15歳～49歳までの女性が産む子どもの数)が、低下が始まる前の1974年の2.16から2006年には約4割減の1.32になった。この数値は長期的に人口を維持できる水準(人口置換水準)の2.07よりかなり低い数値であり、今後も出生率の低下は続くといわれている。

子どもの数の減少は、家庭や地域において人や自然と関わる経験が少なくなり、子どもにふさわしい生活リズムが作れないことなど、子どもの生活が変化する一方、子育てに不安や悩みを抱える保護者が増加し、養育力の低下や児童虐待の増加などが指摘されてきた。

つまり、「子どもを取り巻く生活環境の変化」と「保護者の子育て環境の変化」が保育指針改定につながる大きな要因になったのだと考える。

2. 子どもをとりまく生活環境の変化

平成12年度の保育指針改訂以降も、子どもや保護者をとりまく環境は、様々に変化し続けている。それは、少子化に歯止めがかからず、子ども自体の数の減少は、家族において兄弟数が減るなどにより、きょうだい(兄弟姉妹)関係を経験するチャンスが少なくなった。地域にあっては、遊び仲間の確保を困難にし、協力して仲良く遊ぶ、喧嘩して自己主張の大切さを学ぶ、思いやり、いたわり、喜び、悲しみなどの実体験の経験を乏しくさせている。また、子どもを巻き込んだ事件や事故などの恐れから、子どもを守るべき社会全体に不安感が強まり、子どもの遊び場が限定され、狭められてきていることから、子どもが人や自然と直接かわる経験がますます不足してくる等、子どもをとりまく生活環境の変化がより顕著になってきている。

3. 保護者の子育て環境の変化

労働形態の変化、核家族化、都市化、地域社会のつながりの希薄化に伴い、地域社会における人と人とのつながりが疎遠になり、隣近所の付き合いや助け合いが期待できなくなり、孤立化した親

と子を多く生み出してきた。さらに、核家族化は祖父母（高齢者）と触れ合う機会や、共に生活する機会を奪い、世代間の生活文化や育児文化の伝承も難しくなり、祖父母世代が築いてきた生活の知恵や仕方が、次の世代に受け継がれなくなってきた。このような状況から、子育てを担わなければならない人、とりわけ母親は、孤立化する家庭生活から一層孤独感を持ち、子育てに対する不安感やストレスを感じてその苛立ちなどから、子どもの虐待にいたるケースも増え、養育力の低下が言われるようになってきた。しかし、養育力の低下というのは母親だけのことを指しているのではなく、子どもを見守り、健やかに育てなければならない母親を支援すべき、社会全体の養育力が低下していることを指しているのである。

このような、子どもをとりまく環境の変化、保護者の子育て環境の変化という二つの側面に加えて、保育所が持っている特性として

- ①地域の保育・子育て支援としての資源が蓄積されつつあること
 - ②保護者の多様な保育ニーズに応じた保育サービスとともに、保護者との適切ななかかわりが求められていること
 - ③保育所と幼稚園の機能を一体化した認定子ども園制度が創設されたこと
 - ④平成18年に改正された教育基本法において、就学前教育の充実が課題になっていること
 - ⑤仕事と生活の調和（ワークライフバランス）の実現に向け、働きながらの子育て家庭を支える、地域の担い手としての保育所に対する期待が一層高まってきたこと
- 等から、今回の保育指針改定へと流れが進んだものと考えられる。

4、保育指針の内容の大綱化と告示化

このように、子どもをとりまく生活環境の変化、保護者の子育て環境の変化、及び、保育所に期待することの変化等から、平成15年には児童福祉法（以下「法」という。）の一部が改正され、保育士の位置づけが、法第18条の4において「保育士とは、第18条の18第1項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とするものをいう」と定義付けられ、これにより「保育士」の国家資格化、及び「子どもの保育」と「保護者支援」が保育士の役割として新たに加えられたのである。

今回の保育指針改定での基本的な特徴の第1は、

保育指針を大臣告示として定め、規範性を有する基準としての性格を明確にしていることである。第2は保育の質向上のための「創意工夫を促す」ことを目指し、大綱化が図られたことである。つまり、これまでの保育指針は、保育を行う上での保育内容の「目安」であったものが、今回の改定された保育指針が大臣告示化されたことにより、法的拘束力を持つことになったのである。

法的拘束力を持つことになった意義として、以下の5点にまとめることが出来る。

- ・保育所は養護と教育を一体的に行うことを特性とし、環境を通して子どもの保育を総合的に実施する役割の明確化
- ・発達過程の把握による子どもの理解、保育の実施、養護と教育の一体的な実施という保育所保育の特性の明確化
- ・子どもの生活や発達の連続性を踏まえた保育内容の工夫とともに、就学に際し、子どもの育ちを支えるための資料「保育所児童保育要録」を小学校に送付するなど、学校との連携
- ・入所する子どもの保護者に対する支援、地域における子育て家庭に対する支援
- ・保育計画を改め、保育過程として規定し、組織的計画的に保育に取り組むための保育の質を高める仕組み

この新たな5つのポイントをもって、これまでの「ガイドライン」から、「守らなくては行けない」という内容に改定されたものである。

今回、改定された保育指針は、平成12年度に示されたこれまでの保育指針の内容を根本的に変えたのではなく、重複した内容の整理と保育の質向上のための仕組みや内容を盛り込み、大綱化されたものである。したがって、告示化された保育指針の内容は、保育所最低基準としての性格をもつことから、厳密にはどの園でもしなければならない「義務」となるが、大綱化されたことにより、全国2万2千余箇所の保育所（園）がそれぞれの保育理念に基づき、創意工夫した保育の展開が期待されることになったのである。さて、前述したとおり、今回の改定保育指針の特徴は「大綱化」と「保育の創意工夫」であるが、とりわけ「保育に創意工夫を求めている」としたことの意図は何なのかについて考察をしてみる。

5、保育を創意工夫する

保育は、本来的には、各保育所における保育理念や目標に基づき、子どもや保護者の状況、地域の実情などを踏まえて行われるものであり、その

内容については各保育所の独自性や創意工夫が第一義的に尊重されるべきである。その一方で、すべての子どもの最善の利益のために、子どもの健康や安全の確保、発達の保障などの観点から、各保育所が行うべき保育内容などについて全国共通の枠組みが必要と考える。

このことから改定の保育指針においては、各保育所が抛るべき保育の基本的事項を定め、保育所において、一定の保育の水準を保たねばならない必要性から、保育指針第1章総則（以下「総則」という。）の第1項、趣旨の第2号で「各保育所は、この指針において規定される保育の内容に係る基本原則に関する事項等を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を図り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならない」とし、保育の創意工夫と保育所の機能及び質の向上を図ることを明らかにしたのである。

その上で、総則の第2項、保育所の役割の第2号では「保育所はその目的を達成するために保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護と教育を一体的に行うことを特性としている」とし、保育所としての役割を明確に主張しているのである。

さらに、総則の第3項、保育の原理の第2号保育の方法では「保育士が留意すべき事項として、子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互のかかわりを大切にする。特に、乳幼児にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とし、各保育所はその特性や地域性などを考慮した保育内容の充実を、乳幼児の発達特性から、環境を通して保育を創意工夫することが求められることになったのである。

次に、保育所の「環境を通した保育とは」について考察を行う。

6、環境を通した保育とは

平成元年の幼稚園教育要領（以下「教育要領」という。）並びに平成2年の保育指針の改訂において、保育のあり方の基本として「幼児期の特性を踏まえ環境を通した保育」が示された。その後、平成10年・平成20年の教育要領の改訂、また、平成11年・今回の平成20年大臣告示された保育指針の改定でも、その考え方は引き続き充実発展が図られることを期待されているのである。

平成20年改訂の教育要領第1章総則の第1幼稚園教育の基本（以下「幼稚園教育の基本」という。）

では「幼児期における教育は、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とすることから、教師は幼児との信頼関係を十分築き、幼児と共によりよい環境を創造するように努めるものとする」と、幼稚園教育は環境を通して行うことと規定している。

それでは、環境について保育指針ではどのように表現しているのだろうか。

再掲となるが、総則の第2項、保育所の役割第2号で「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」とし、保育は保育所における環境を通して、養護と教育を一体的に行うと規定している。

子どもが環境にかかわることで、様々な活動が提起され、子ども一人ひとりを支えていくことが保育の基本であるということ、いずれも規定しているが、それでは、教育要領や保育指針が求める保育の環境とは、具体的にはどのような実践を目指しているのかを考えてみる。

まず、環境という言葉調べてみると「人間または生物を取り巻きそれと相互作用を及ぼしあうものとしてみた外界」（『広辞苑』岩波書店）。生活体を取り囲む生命活動空間の総体」（『新・教育心理学辞典』金子書房）。「生活体を取り囲み、その行動様式や生存の仕方を規定している外的諸条件」（『保育用語辞典』ミネルバ書房）。等と説明されている。

保育指針や教育要領を見ると、園具や遊具などの物的なもの、幼児や保育者などの人的なもの、他、幼児が接する自然や社会の事象、それらが相互にかもし出す雰囲気、時間、空間など、幼児をとりまくすべてを指しているものと思う。

すなわち人間（生物）が生きていく過程の中で、かかわりをもつ様々なものすべてが環境という言葉で表されるのである。

それでは、教育要領や保育指針では、「環境」について具体的にどのように表現しているのだろうか。

幼稚園教育を行う場合について、幼稚園教育の基本第3項で「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。

この場合において、教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、「幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」とし、教師が計画的に環境を構成し、様々な役割を果たす努力することを求めている。

同様に保育指針総則の第3項保育の原理第3号、保育の環境では「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所はこうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない」として、保育所内のすべてのものが、養護と教育を行うに相応しい環境を整えることを期待している。

保育の環境には、保育士と子ども同士などの人的環境、施設遊具などの物的環境、さらには自然や社会の事象など、様々なものがあり、保育所においてはこうした人、物、場などの環境が相互に関連しあい、子どもの生活が豊かになるよう、次のような事項に留意しつつ計画的に環境を整え、工夫して保育しなければならないとされている。

- ・子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるように配慮すること
- ・子どもの活動が豊かに展開されるよう、保育所の設備や環境を整え、保育所の保健的環境や安全の確保などの努めること
- ・保育室は、温かな親しみとくつろぎの場となるとともに、生き生きと活動できる場となるように配慮すること
- ・子どもが人と関わる力を育てていくため、子ども自らが周囲の子どもや大人と関っていくことができる環境を整えること

いずれも乳幼児期の発達特性を踏まえ、環境を通して行う保育が重要であるとの認識が必要であり、保育所保育の特徴である養護と教育を一体化する中で、環境を通じた保育が求められていることが分かる。

次に保育所保育の特性である養護と教育が一体化した保育について述べる

7. 養護と教育

養護とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために、保育士などが行う援助やかかわりであり、教育とは子どもが健やかに成長し、その

活動がより豊かに展開されるための発達援助である。この養護と教育が一体化することにより、保育所生活において養護(生命の保持と情緒の安定)が基礎になって、それに支えられて教育(5領域からみた子どもの育ち)が進められていくという養護と教育は分離不可という構造が成り立つのである。

養護に支えられた教育(育ち)

例えば、子どもがこれまでしたことのない活動だった逆上がりや友達と一緒にチャレンジしようとしたとする。その時保育士は手を離さないか見守るために傍に行く。子どもも見守られることを期待し、さらに友達の声援を受けて安心して回転しようとする。この時、「健康」「人間関係」といったその子の育ち(教育)は、保育士の見守り(情緒の安定)に支えられて可能となり、次の活動への意欲となっていくのである。

このことが養護と教育が一体化した保育として、保育の現場で求められている事項そのものであると考える。

次に、子どもが人とかかわる力を育て、子ども自らが周囲の子どもや大人、物とかかわって自分が成長していくことができる環境とはどのようなことなのかを、保育所の生活を通して考えてみたい。

改めて、保育所における、保育の環境を考えるにあたり、養護的視点と教育的視点の2つの視点に基づいて考察を加えることとしたい。

(1) 養護的視点について

保育所は子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場である。このため、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために、十分に養護の行き届いた環境の下、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図る保育が展開されなければならない。

それでは、養護的視点の中の「くつろいだ雰囲気の中で」とは、どのような生活の場を指しているのだろうか。

保育所は家庭ではない。家庭的な雰囲気をかもし出すための努力は必要だが、やはり保育所は集団生活の場である。その中で、ゆっくりし、のびのびするという、くつろぐという雰囲気はどのように保障できるのだろうか。個人個人が好き勝手に振舞う、ということでは集団生活は成り立たないし、何よりも子どもたちが求めているのはその

ような集団の場ではないはずである。だから、みんなで仲良く暮らしていくことは、保育士の工夫が必要であり、そこで生活する仲間（全ての職員と子ども全員）の協力で、目的とする「くつろいだ雰囲気の間」作り近づいていけるのではないかと考える。

それには保育所の施設、屋外遊戯場等の物的環境を整え、活動が展開されるに相応しい条件を整えていかなければならないが、何よりも、人は人とかがわり合って育つことを念頭に置いておきたい。

「子どもは大人の後ろ姿を見て育つ」とのことわざがある。

家庭におけるモデルは、父母、祖父母、さらには兄弟であるが、保育所では保育士がモデルであることから、保育士の行動には、いろいろな角度から子どもの目が向いていることを強く意識しなければならない。

モデルとなる保育士の姿として、子どもの目線にたち、保育士自身が好奇心を持っていろいろな保育内容にかかわり、子どもと共に生活していくことが求められている。その上で保育士が子どもの気持ちを汲み取り、子どもを認め、子ども主体の生活の場へと作り変えていくなれば、子供の情緒が安定し、いろいろな活動に取り組み、次への活動意欲へと繋がると同時に、くつろいだ雰囲気をかもし出す源となるのではないかと考える。

また、子どもと同じ目の高さで接することが必要であるが、同じ目の高さとは大人がしゃがんで目線を子どもと同一にするだけでは不十分である。子どもの喜びや悲しみを自らの喜びや悲しみとすること、子どもの驚きや感嘆も保育士自らの驚きや感嘆とする。つまり、子どもと感動を共にすること（共感）が求められている。まずは一人ひとりの子どものあるがままを受けとめることから始めることが、保育士による「くつろいだ雰囲気」という環境づくりの第一歩になるのではないかと考える。

（２）教育的視点について

子どもが健やかに成長するためには、その活動がより豊かに展開されるための発達援助が必要である。このことは教育的視点として「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の５領域から構成され、子どもの生活や遊びを通して相互に関連を持ちながら、総合的に展開されるものである。

教育的視点にたった施設遊具などの物的な環境については、保育のねらい、あるいは内容に十分

配慮して環境設定をする必要がある。その環境に子どもたちが主体的、自発的に関わりあいながら、子ども自身が活動を創造し、発展させていく。その活動の中に保育士が加わり、子どもと共有体験する過程の中で、子どもは「今、何が育ち」「何を育ちたいと思っているのか」保育士は「その子の何を育てたいと思っているのか」「どんなふうにと子どもの育ちを援助しようとしているのか」「今、援助すべきなのか、できるのか」を、瞬時に見定め、環境を再構築していくという、教育的視点に立った環境を考えていくことが必要になるのである。環境を通した子どもの育ちを確かめ、自分の保育（環境設定）を振り返り、子どもの育ちを信じて、次の環境を整えていく。この繰り返しは、保育士の教育的役割であり、保育士の専門性が求められていることの証である。

保育の現場では、これまでも環境を通して子どもを保育し、子供の育ちを援助してきているが、今回の保育指針改定を契機とし、改めて子ども・環境・保育士のつながり、相互に育ちあう子供同士のかかわりあいについて再認識する機会となると同時に、創意工夫ある保育の方向性をつかみ、子ども・保護者・社会が求める保育の実践に向かわねばならないと考える。

子どもの生活環境の変化や、保護者の子育て環境の変化など、現代の子どもの社会的・家庭的背景をすべて受け止める中で、ゆとりをもって子供にかかわる保育士の姿と、保育所の生活環境を自分のものにし、自信を持って活動を展開していく子供の姿について、食事と午睡の事例を紹介する。

< 3歳児の食事環境の工夫について >

とかく保育所の食事は「食べること」「食べさせること」をねらいとし、どうすれば食べてくれるのか等、保育士は苦慮していることが多い。しかし子どもの食事を考えたとき、基本的には食べたければ食べるだろうし、気分がよければ食べるだろうし、空腹なら食べるだろうと、まずは思うべきである。

これまでは「いただきます」としたところから、食事指導の出発点と置いていた意識を改め、子どもが気分よく“その時”を迎え、過ごせるようにと考えていくべきではないか。そこに人の気持ちを和らげてくれるご馳走があれば、さらに喜びの感情が自然にわきあがることを子どもたちに気づかせていくことも含め、もう少し楽しく食卓を囲み、あたりまえのように後片づけし、その後の活動へと気分よく移行していくことが出来ないもの

だろうか」と常に思う。

ここで、入所当初の「おやつ役割」と「食事指導」について考えてみたい。

4月、新しい3歳児の子ども達が入園してくる。入園直後は保育士も子どもも緊張し、子どもはその緊張感に自分を浸らせ、精神のバランスを保っていたものが、時間の経過や、日の経過と共に、緊張の糸が切れ、保育所の生活も少しずつ見えてくると、あとは「お母～さ～ん」と涙の大合唱となる。保育士は、子ども一人ひとりが泣いて訴える様子を見ながら、少しずつ慣れてくることを心待ちし、様々な子どもとのかかわりで、その“時”を過ごしている。その時の過ごし方の一つに、通常にはない活動だが、おやつを準備することもある。おやつが出されると、子どもはどんなに大声で泣いていても、一度は泣き止み、口に入れてみたり、一瞬でもおやつにさわったり、見たりする。

いずれの姿であるにせよ、おやつには、子どもが関心を持つだけの魅力があるということだ。それは、「このお菓子は知っている」「これなら食べたことがある」と心が引かれ、おやつが、家庭と保育所をつないでくれるものと子どもの目には映り、安心させる効果があるものと推察する。

一方、食事（給食）にも、目の前に出されると「おいしそう」「食べたい」「うれしい」等と思える要素があるはずだが、食事（給食）となると相当期間・給食を拒否する子どもも多い。そんな時、保育士は「この子はこの食品が嫌いなのかな」「献立が嫌なのか」と勝手に推測し、挙句に「○○だけ食べたらごちそうさまね」「少しでも口に入れたら」等と、言葉だけは十分にかけてその場をおさめようとしている。このことはもちろん、最初から必ず食べることを強制するより余程良いかも知れない。

そうしながらも、子どもは徐々に自分の家庭生活とのギャップが少ない食品（果物等）から食べていくことになるが、調理されたものはずっと後から手をつけていく。食材の切り型、味つけ、盛り付け方は家庭のそれとはおそらく違うのだろう。ましてや食器、椅子、机等、触れることさえいやだと思っているのだから、おいそれと給食に慣れないのも当然だ。「食べさせることで、保育所生活に慣れさせるのではなく、美味しそうだな、ちょっと食べてみよう、みんなと一緒に食べよう、という食べる意欲を持たせるために保育士はどうすればいいのか」が入所当初の食事指導のポイントになるのではないかな。

それには、子ども一人ひとりのこれまでの育ち

方、育ってきた環境の理解など、子どもが持っている家庭的背景をまるごと受け止め、受容する気持ちを持つことが重要であり、そのことから、子どもに寄りそう自然な行動ができるものと思う。

その上で、保育の創意工夫が有効になってくると考えるが、例えば、給食への抵抗感を少なくするために

- ・家庭で使っていた箸やコップを傍に置く
- ・食卓の場所を自分で選ばせる
- ・時間の幅を広げる
- ・保育室にこだわらない

など、柔軟に対応することにより、食事指導に対する保育を創意工夫する発想が豊かになるのではないかな。

衛生的に云々ということも大事なことだが、何よりも子どもの心の安定を図ってこそ、食事への意欲を持たせることができることを意識し、食事は食べることを目的とせず、話しかけながら、歌いかけながら、ゆったりと配膳する余裕をもつことが、保育の創意工夫の一つではないかと考える。

「子どもの心の安定が達成されたとき」子どもは、自ら食事に向かっていくことができるようになるのである。

<5歳児の夏季午睡環境の工夫について>

幼児期において心情・意欲・態度の基礎など、目に見えないものを育てていくとき、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域のポイントを抑えながらも表面上は領域を取り払い、子どもの活動そのものを尊重し、子どものもっている可能性を十分伸ばす場が必要である。

子どもの活動の本来の姿は、生活経験に即して総合的であることが望ましい。しかしながら、子どもの活動を一つの領域に限って取り扱うことは不適切であり、常に子どもの経験に即して、それぞれ互換性をもって考える必要がある。つまり、子どもの活動は、子どもの発達過程から生まれたものであり、子どもの成長そのものであると考える。

一人ひとりの子どもを、心身共に健全な発達を促すためには、一つの活動を分割した（指導する項目を初めに掲げ活動を展開させていく）とらえ方による保育活動よりも、遊びを中心に、その中から子どもの育っていくものを見つけ、側面から援助できる保育活動の提供が大切であると考え。このことを、子どもの午睡を例に考えてみたい。

夏季の午睡は幼児にとって必要なものであり、

保育所で午睡をするのは当然であると、保育の現場では思っている。だから、寝かせることがねらいであり、寝る子は良い子であり、寝ない子は手がかかる子であるように思ってしまう。

また、保育所は集団保育の場であるから、午睡も一つの集団活動として一斉にしなければならないと思ひ、保育士の決めた生活パターンに子どもたちを合わせようとし、子どもを急がせたり保育士自身もあわただしく過ごしているように感じる。

これまで保育士の都合で子どもを動かしていたことはないだろうか、夏季午睡の時期になると、時折ぐずりながら登園する子どもに出会う。こうしたことから、午睡の時間をもっと楽しい時にすることができないだろうかと考えた。

そこで、午睡の目的は寝ることだけではないことを、保育士同士が自覚した上で、これまで自主的な活動の場としてみるのが少なかった午睡の時間を、夏季保育の大切な自主活動と位置づけ、自分で、自分が、自分から子どもの興味や関心に立脚した保育展開ができる環境を、子どもたちに提供したのである。午睡活動には、

- ・食後から午睡にいたるまでと午睡後の活動
- ・午睡への意欲や動機づけ
- ・着替えや午睡場所の準備活動

の、概ね3つの視点で活動をとらえることができるが、今回は、午睡場所の準備活動を通して子どもの育ちを考えてみることにする。

大人が午睡の環境を整えることは簡単なことだが、家庭的な生活の場として、子供たちが保育所内の行動範囲を広げ、子ども自身が午睡環境の準備をしたり、片付けたりする体験ができるようにと、午睡準備にかかわる活動（遊戯室等の寝る場所の片付け、清掃、人数に応じた布団枚数の確認・ゴザを敷く、布団の位置を決める・布団を運ぶ・敷く・シーツを掛ける・清潔への配慮をする）について環境を整え、子どもたちに提供した。

初めは保育士の提示どおりに行動していた子どもたちも、何回か経験するうちに、次第に一人ひとりが意欲を持って準備することとなり、自分たちの生活を自分たちで切り開いていくような自主的な動きが出てきた。例えば、次のような例をあげることができる。

- * 布団の下に敷くゴザの位置を保育士と子どもたちで話し合い、頭上を広く開け、通路兼着替え場所にし、足元は遊戯室のスペースの関係から、次の列にやや近づけビニールテープで目印をつけた。しばらくして子どもたちからクレームがついた、つまり先に来て、着替えた子ども

が静かに眠りにつこうとしているのに、後から来た子どもが頭上を歩いたり、着替えたりして落ち着かないということだった。次の日、年長児数人が食事もそこそこにハサミとビニールテープを持って遊戯室へ行ったので、後で見ると、目印の位置は変わっていた。頭上を通り道とすることを止め、足元を広く開けて通り道にしてあった。

- * シーツは2人ペアで向かい合って中央に位置し、掛けるように指導した。子どもの手が届く範囲は狭くやりにくいようだった。そこで対角線上に位置してひっぱり始めたところがそのやり方ではやればやるほどシーツに皺がより、四苦八苦ししていた。

しばらくすると、四隅の対面でお互いがきちんと向き合ってひればシーツの皺が伸ばせることを発見した。また、たたみ方は中央で向き合い、引っ張りながら3等分の重ねたたみするようになった。

- * ござは、敷くときも片付けるときも一人が端を押さえ、一人が伸ばしたり巻いたりする。ゴザを巻く時は、しっかりと抑えてくれるのを見届けながら、側面のうず巻き状を整えていく。巻き終わると、押さえ役がゴムでゴザを止め、二人で持ち上げて運んでいる。

- * 布団は初め、家庭でするようなS字型のたたみ方をしていたが、持ち運び・収納・取り出す時にくずれてくるが多かった。それよりも縦180°の長さのものをS字型の方法で子どもが折ることは出来ず、保育士がたたむことが多かった。ところが、自分たちだけで何とか折ろうとするうちに、3等分の中たたみの折り方へと発展していった。

布団、シーツ、ござなどの生活用具の取り扱い、どれをとっても子ども一人の力では、とても扱えない長さのものや、重いものだが、二人が、それぞれの役割をきちんと果たすことにより使いこなすことができ、自分達の生活を自分達でまかくなっていく姿がでてきた。

さらに、異年齢児とかかわり合う姿から、優しくしてあげるうれしさ、優しくされるうれしさを子どもは心の中に感じながら、人との接し方を学び、暖かいものが育っていったように思う。保育士は、午睡の準備を子どもと一緒にしながら、より良い方法を伝え、そして子どもの育ちの姿から、次の環境を整えて行けば良いのではないだろうか。

8. まとめ

教育要領や保育指針においては、幼児期の保育のあり方を「幼児の発達の特性を踏まえ、環境を通した保育」を行うとしている。

このことは、子どもの主体性を重視しているからであり、子ども一人ひとりが自ら学び、育つ存在としてとらえ、その育ちを助け、支えていくには、子どもたちを取り巻く環境を整えていくことが、この時期の保育のあり方として最も重要であるとの考えによるものである。

今回の改定保育指針が求めている保育の方向性としては、保育士が適切に行わなければならない子どもの生命の保持と情緒の安定という養護に支えられた上で、教育的視点すなわち健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域の中での経験や活動をもって心情、意欲、態度などを身につけることを援助する営みを指している。

先に紹介した「食事環境の工夫」「午睡環境の工夫」の二つの事例を「人間関係」という領域でみると、いつも子どもを見守り、子どもの不安な気持ちに寄り添い（共感）し、常に子どもの発想を受けとめ、子どもとの応答的なかかわりをする保育士によって、人が人としてのかかわりの中で生きていることや、そのかかわりの力を養い、子どもが周囲の人への信頼感を基盤に十分自己を発揮し、充実感をもって生きていくという、子どもの育ちの姿が見えてくるのである。

そしてこの二つの事例から、乳幼児という人生の初期に人への基本的信頼感が養われ、その信頼感に支えられて保育所生活を楽しみ、自分で、自分が、自分から行動する充実感を味わうという心情を持つことにより、様々な場を通して乳幼児の態度が培われていく過程が伺える。

このような経験をもって大人も子どももお互いが親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を深めていく、その過程を通してこそ、子どもたちが社会生活における望ましい習慣や態度を身につけていくことにもなる。

さらに、乳幼児期の子供にとって身近な保育士や友達と楽しく過ごし、意欲的に活動していくことにより、保育所生活という集団の中で、自分も相手もお互いに大切にしようという気持ちや、人への思いやりが育っていくことが期待されるのである。

一方、保育士としては、子ども一人ひとりの持っている家庭的背景をしっかりと受け止め、子どもが自分の生活を、自分自身でまかなっていくことのできる環境づくり（子供が望む環境）を目

指し、画一化されたものではなく、子ども一人ひとりに応じた具体的な指導（環境設定や保育者のかかわり）をしていくことの必要性を、今回の改定保育指針が求めている重要なポイントであると考ええる。

保育所が「保育に欠ける子どもの保育を充実し、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することによさわしい生活の場でなければならない」という、保育指針の総則に記されている役割を果たすために、子ども達一人ひとりがそれぞれの生活環境を大切にされ、子どもの生活にかかわる全ての活動について「保育を創意工夫する」つまり、環境を通して子どもの育ちを援助するために、子どもが求める質の高い保育実践に向かい努力する保育士の姿こそ、今回の保育指針が保育の現場に求めていることであり、保育所はその期待に十分応えてくれるものと確信して、保育指針が改定されたものと考ええる。

参考文献

- 1) 保育所保育指針解説書 厚生労働省 2008年初版第1刷 フレーベル館
- 2) 保育原理 森上史朗編著 2008年第2版 ミネルバ書房
- 3) 保育所保育指針ハンドブック 2008年告示版 大場幸夫監修 2008年第1刷 学研
- 4) 幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷 民秋 言編著 2008年初版 萌文書林
- 5) ここが変わった幼稚園教育要領・保育所保育指針ガイドブック 無藤 隆・民秋 言著 2008年初版第3刷 フレーベル館

A study about nursery childcare indicator The meaning of an inventive idea of childcare

Akiko MIZUKAMI

Toyama college of welfare science

"nursery childcare indicator" is revised in March, 2008 and, after minister notification, passes through a well-known period of one year, and it will be carried out in the childcare spot from April, 2009. I included structure for quality improvement of rearranging and the childcare of redundant contents and contents not what I changed the contents of a past childcare indicator shown in 2000 into fundamentally, and the contents of this nursery childcare indicator were made general rules.

Therefore, because I had the character of the lowest standard, as for the contents of a childcare indicator made notification, it was it with "the duty" that even which day nursery must do closely, but the nursery of the national more than 22,000 point was based on each childcare idea and an aim, and that an inventive idea did childcare was expected by what I made general rules.

Therefore a revision childcare indicator demands it; considered it through comparison with the "nursery childcare indicator" "kindergarten education point" based on a practice record of the childcare to "devise childcare" what kind of thing was to be concrete.

keywords :

nursery childcare indicator, notification, nursing and education, an inventive idea, environment

富山県におけるホームレス支援活動の現状と課題

松尾 祐子

(受付2009年3月2日；改訂2009年3月19日)

要旨

平成20年の1月から始まった、富山県のボランティアによるホームレス支援活動や富山福祉短期大学の学生で結成された炊き出しクラブの活動を通して、ホームレスの現状や生活保護制度の課題が見えてきた。ホームレスと呼ばれる人たちの生活は様々であり、個々に複雑な問題を抱え、福祉の専門職の支援が欠かせない。また、生活保護制度がホームレスにとって、セーフティネットとして機能していない状況である。本研究では、地方都市におけるホームレスの実態を報告し、ホームレスの抱える問題の複雑さや支援の難しさ、専門的な知識と技術の必要性、生活保護制度の運用や社会福祉事務所の課題について考察する。

キーワード ホームレス、生活保護制度、稼働能力

1. はじめに

ホームレスをはじめ貧困者への支援は古く、19世紀の初頭にイギリスで始まったセツルメント活動にさかのぼり、ソーシャルワークの原点である。貧困問題の歴史は古いが、現在の豊かと言われる社会の中で取り残され、解決できていない問題でもある。

平成20年1月より、富山県では民間のホームレス支援団体による炊き出しや住居の提供などが始められた。それまでは組織的にホームレスを支援する団体はなかった。富山福祉短期大学(以下「短大」とする)では、支援活動に参加した学生を中心に炊き出しクラブ(以下「TDC」とする)というサークルが結成され、月1回の炊き出しや週1回のおにぎりや飲み物を配りながらの見回り活動などが行われている。

活動を始めた頃は、「富山にホームレスの人がいるのか」という声があった。通勤に車を使い自宅と会社の往復する生活の中で、ホームレスの人を見かける機会は少ないかもしれない。しかし、富山駅などを通学や通勤で利用する人にとっては、日常的に地下道などで生活するホームレスの人に出会う機会は少なくない。炊き出しに参加しないかと声をかけた学生の1人は、「駅にいるホームレスの人に何かできないかという思いで、この短大に入学した」と答えた。若い学生がこのような思いで短大に入学し、進んで炊き出しに参加したいと言ったことを嬉しく思った。

平成20年の秋から始まった日本国内の不況の影響によって、富山県においても派遣切りで路上生活になる人もみられるようになった。派遣切りの人を対象とした住宅の提供や仕事の斡旋なども行

われている。しかし、新たに始められた支援は緊急の困難者に対象者が限られ、以前から路上生活をする人の多くは、それらの支援対象から外れている。

これらの状況の中で、約1年間、富山県のホームレス支援活動や炊き出しクラブの活動に関わり、ホームレスの抱える問題の複雑さや支援の難しさ、専門的な知識と技術の必要性、民間団体活動の可能性や限界、生活保護制度の運用の課題を実感した。本研究では、支援活動を通して見えてきた、ホームレスの支援活動の現状と課題について考察する。

2. ホームレスの現状

2-1 把握しにくい実態

富山駅周辺で行われる炊き出しには、毎回15～20名くらいのホームレスの人たちが来られる。炊き出しに来られる人はホームレス状態であることはわかるが、見回りでは誰がホームレスかわからないこともある。一見会社帰りのサラリーマンのように見えるが、実は公園などに寝起きし、見回りのことを他のホームレスの人から聞いて、おにぎりなどを希望されたこともあった。富山県では都市部のようにブルーシートなどで囲いを作っている人はほとんどいなく、実態の把握は難しい。外見上ホームレスとわからない人の中に、住む場所もなく、その日の食べ物にも困る人が存在する状況である。

富山駅以外の高岡駅周辺、公園や河川敷、道の駅などにも、路上生活している人が何人もいる。高岡駅に10数人のホームレスが確認されている。人目を避けた場所で生活している人や、路上生活

をする前、お金がなくなるまでサウナ等で生活していた人もいた。このようにホームレスと呼ばれる人々は、実に様々な形態で生活していることが、支援活動を通して明らかになっている。

ホームレスの数を調査した全国調査(平成15年と平成19年に実施)では、全国でホームレスの数は18,564人となっている¹⁾。平成15年調査時よりも6,732人減少しているとされている。富山県ではホームレス数29人で、平成15年よりも4人増加している。この調査は目視によって行われるため、一見ホームレスと見えない人や人目をさけて生活している人は含まれない。ホームレスの人は継続して同じ場所に留まっているのではなく、富山県でも夏の間は見かけたが、しばらくすると見かけなくなった人もいた。自転車などに乗って移動する人もいたため、この調査は一時的な実数をあらわしているのみで、包括的な実数を示しているものではない。また、これらの数字には、家がなく24時間開いているネットカフェで生活する若者や車の中で生活する人は含まれていない。それらの人も加えたホームレスの数は、この調査よりもかなり多いと推測される。

2-2 女性のホームレス

ホームレスの多くは男性であり、全国調査でも男性90%、女性約3.3%、不明6.0%(目視での調査のため)となっている。女性のホームレスの数は少ないが、女性の場合はホームレスになれない状況が考えられる。ある男性のホームレスの人は「家族との折り合いが悪く家を出たが、身体を壊し働けなくなりホームレスになった」という人もいた。一方、女性の場合は多少家族の仲が悪くても、あるいは夫からの暴力などに悩んでいたとしても、家を出るということは容易ではない。就労している女性が少なく、経済的な自立についての障害も大きい。高齢の女性になると余計に家を出ることはできず、高齢者虐待の被害にあっている可能性も考えられる。このように社会における女性の地位や生活環境による意識の違いが、女性のホームレスの少なさに影響しているものと思われる。

男性の数からみれば少ないが、富山市の女性ホームレスの支援を通して、女性のホームレスが抱える深刻な問題を感じた。ある女性は県外に住んでいたが、息子の暴力から逃れて富山に来てホームレスとなった。この女性のようにホームレスの状態になる女性は、家庭内暴力などの被害にあい、やむを得ず家を出た人が圧倒的に多い。男性ホームレスの場合は、アルコールやニコチン依

存症や借金の問題を抱えている人が多く、その問題に対する支援も必要であるが、女性の場合はホームレスに至った背景に注意し、心理的な配慮も含めた支援も必要になる。

また、支援で出会った別の女性は、一見ホームレスには見えなかったが、数か月前に家賃が払えずアパートを出てから住む場所がなくなり、やむを得ずホームレスとなった。この女性の場合は、ホームレスであることが分かりにくく発見されにくいケースである。上記の2人は駅周辺で助け合うように生活されていたところを、他のホームレスから支援団体の話を聞き、生活保護の申請しアパートへの入居が決まった。

2-3 ホームレス社会の実像

女性の場合にも見られたが、富山駅周辺ではホームレス同士の助け合いが日常的に行われている。富山県社会福祉士会(以下「社会福祉士会」とする)が行った調査の中でも、仲間から食事の援助を受けている人が都市部に比べ多かった²⁾。しかし、一方で富山駅周辺では、ホームレスの中に上下関係ができ、「あの人が炊き出しに行くから、自分には行かない」などという声も聞かれ、ホームレス社会の人間関係の複雑さもみられる。このようなホームレスの社会や人間関係に配慮した支援を、どのように行うかが一つの課題となっている。

また富山県の場合は、県内で生まれ育ったホームレスの人が多くことが特徴となっている。社会福祉士会の調査では、19人中15人が県内出身者であった。「毎日、図書館で新聞を見て、おくやみ欄で自分の家族が出ていないか見ている」と言う人もいた。生まれ育った場所の近くで路上生活をしていても、10数年家族に会っていない人もいた。

一方で、調査の中では家族との連絡を取っている人も半数近かった。家族と連絡が取れている状況であれば、路上生活から抜け出すことは難しくないとわれがちであるが、複雑な家族関係が影響して、ホームレスからの脱出が困難になっている。例えば、50代の男性ホームレスの子どもから「両親は離婚し、自分は母と同居しているが子育て中である。今まで何度か必要に迫られて父親にお金を渡してきたが、これ以上父親の面倒はみられない」と、父に対する支援の相談を受けたこともあった。このように家族と連絡を取ることはあっても修復が困難な家族関係のために、社会的な支援が必要となっている。

生活保護制度はホームレスにとって、経済的な安定を図るために欠かせない社会資源の1つであ

る。炊き出しの際に、ホームレスの人(50~60代、約15名)に生活保護についての説明をしたことがあった。簡単な制度の説明しかできなかったこともあったが、生活保護を受けるよりも働くことを希望される人が大多数であり、生活保護を希望した人は数人であった。「人の世話になりたくない」という意識が強いようであり、働く場があれば働きたいという意欲をもつ人が多かったことが印象的だった。

3. TDC(炊き出しクラブ)の結成と活動

現在行われている炊き出しは、平成20年の1月にホームレス支援に関心をもった5人の有志が支援団体を結成し始められたものである³⁾。その中には、富山駅周辺の路上で生活するホームレスの姿を目にして支援の必要性を感じ、「社会的に弱い立場の人のために、自分のできることをしたい」という思いで、県外から富山へ戻り活動を始めた人もいる。

富山駅近くの公園で行われた、1回目の炊き出しの様子が新聞記事(読売新聞H20年2月4日朝刊)に掲載された。その記事を見て「学生と一緒に参加したい」という筆者の申し出が歓迎され、2回目の炊き出し(2月16日)から参加することになった。鍋とカセットコンロ、切った野菜を持参し、15人分の豚汁を作った。支援団体の人に加え、ホームレスの人を採用したいという工事関係会社の人や、県外の支援団体の人も参加した。このように福祉の専門職でない人達が多く集まり、炊き出しが行われた。

当日は天候が悪く、一緒に参加した3人の学生は豚汁を作り配ることで精一杯であった。ホームレスの人とゆっくり話す時間もなかったが、笑顔で活き活きと動いていた学生の姿が印象的だった。学生は生活に困窮している状況も目の当たりにして、教科書の事例などとは異なる現実の支援の難しさを感じたようであった。その後も、参加した友だちから話を聞き興味をもつ学生も増え、学生たちが月1回の炊き出しに継続的に参加することになった。継続的に参加することにより、徐々にホームレスの人や他の支援者と顔なじみになっていった。

5月に入り支援団体の活動が変化する中で、「短大の方を中心に炊き出しをしてもらえないか」という相談があった。ホームレス支援に興味をもち炊き出しに参加していた先生(現サークル顧問)や学生とも相談し、運営のことも考えサークルを結成し活動を継続することになった。

サークルを結成してからは、炊き出しに対して寄付して下さる方もあられ、炊き出しの材料費をサークル費や寄付金から支払えるようになった。しかし、炊き出しをサークル中心に始めて、炊き出しに必要なガスや鍋、テントや机をどのように準備するかという問題も生じてきた。それらの物品を貸してくれた人と連絡調整する困難さもあった。それらの問題を解決し、継続的な活動を行うために、支援団体で共同募金の助成金を申請することになった。共同募金の配分が決まり、炊き出しに必要な物品を購入することが可能となった。

富山駅周辺で行われる炊き出しには、学生や社会福祉士、福祉施設の職員、主婦、教員がボランティアとして10数名参加している。炊き出しに加えてTDCでは、毎週木曜日の夕方におにぎりを作り、富山駅周辺で配る見回り活動も始めた。炊き出しについては豚汁やカレーの定番メニューに加えて、そうめんやホットドックなどにも学生らしい発想で挑戦した。学生たちはクリスマスやバレンタインのカードも作成し、おにぎりと一緒に配った。TDCの活動を知ったパン屋さんがパンを、農家の方がお米や野菜をTDCに提供したりと活動の輪が広がっている。TDCではホームページも作成し、活動の内容などを紹介している。

学生の活動であるため、活動範囲は限られるが、何よりも学生の元気で明るい雰囲気が、ホームレスの人の支えだけではなく、支援者が活動を継続する支えになっているように感じる。(TDCとホームレス支援の主な活動については、参考資料1の表を参照してください。)

4. ホームレス支援活動の課題と専門職の必要性

5人の有志により作られた支援団体は、富山市内に住宅(以下「ハウス」とする)を借りて、ホームレスの人に住居提供を行った。ハウスには支援者の一人と一緒に生活し、生活保護の申請や就職活動を支援した。温かい食事と安心して眠れる場所の提供によって、解決された問題も多く、その一つは居住地が定まり、生活保護を受給しやすい環境を整えたことである。またハウスに入居されて、就労可能な人はハウスから働きに行った人や、ハウスを経由して高齢者施設に入所した人もいた。その一方で、共同生活に馴染めずにハウスを出て行く人もいたり、近隣との関係作りや、ハウス内での飲酒や喫煙にどう対応していくかが新たな課題となった。

運営についてはさらに深刻な問題であった。ハ

参考資料1 平成20年 TDC（炊き出しクラブ）とホームレス支援の主な活動

	TDCの活動	主なホームレス支援活動
1月		有志5人が集まり、支援団体を作られ、夜回りが行われる
2月	炊き出しに参加	第1回目の炊き出しが行われる 富山市内に住宅（ハウス）を借りる
3月	炊き出しに参加	富山市（社会福祉事務所）に要望書を提出
4月	炊き出しに参加	
5月	18日 TDC中心に炊き出し（豚汁、ご飯）	「第2相談所」の開所
6月	29日 炊き出し（豚汁、炊き込みご飯） 毎週木曜日の見回り開始	
7月	27日 炊き出し（ソーメン、肉じゃが） ホームページ開設	活動に関わる社会福祉士により「ホームレス支援隊」を結成
8月	24日 炊き出し（ホットドック、スイカ）	NPO立ち上げ準備会
9月	29日 炊き出し（豚汁、おにぎり） 短大祭で模擬店を開く	社会福祉士会の第1回勉強会 2つ目の住宅（ハウス）を借りる
10月	19日 炊き出し（豚汁、おにぎり、コロッケ）	社会福祉士会によるホームレス実態調査
11月	2日 炊き出し（豚汁、おにぎり） 16日 炊き出し（カレーライス）	
12月	14日 炊き出し（おでん、おにぎり）	住宅（ハウス）の1つを閉鎖 自治労による炊き出し 社会福祉士会による弁当等の配布

ウスのような共同住居は、障害をもつ人のグループホームのような公的補助金の対象にならず、寄付金やハウスに入居している人からの家賃や食費によって運営せざるを得なかった。しかし入居している人の中で、家賃や食費を払える人は限られて、生活保護申請が受理されたとしても、保護費が支給されるまでの期間の食費などはハウスの負担となった。例え就労している人でも、わずかな給料から家賃や食費を払うことは難しい状況であった。

ハウスの入居者が、社会福祉協議会が行っている「緊急小口資金」を利用できないかと相談に行ったことがある。「緊急小口資金」は低所得世帯に対する貸付であり、限度額は100,000円、連帯保証人は不要である。生活保護の保護費が支給されるまでの間の生活費が必要と相談すると、担当者は「支援団体に支払う家賃や食費のために、ハウスの入居者に資金を貸し付けることはできない」と説明された。結局、支援団体の負担が軽減される社会的な支援は何もなく、わずかな寄付金と支払い可能な入居者からの家賃と食費で運営しなければいけない状況が続いた。

一方で、ハウスに入居できる人は限られていた

ため、路上生活から直接生活保護を申請する支援も行った。保護費が支給されるまで、家賃や敷金の支払いを待ってくれるアパートの大家さんの協力により、生活保護の申請が可能となった。しかし、アパートに入れたとしても、保護費が支給されるまで食事に困る状況は変わらなかった。

このように運営は厳しい状況であったが、支援団体のサポートにより、新たに生活保護の受給が可能になった人は増加した。受給者の数は、平成20年4月から21年2月の期間に26人となり、平成19年度の11人と比較すると2倍以上になった。

社会福祉士会の中でも、ホームレス支援に関心をもち活動に参加する人は増えた。平成20年7月には「ホームレス支援隊」を結成し、富山市と高岡市でホームレスの実態調査を行った。平成20年から21年の年末年始（2週間）には、共同募金会からの配分金を利用して、お弁当や寝袋、防寒具等を富山駅と高岡駅で配布した。

実態調査は、路上生活を抜け出しハウスやアパートに住んでいる人と、路上生活を続けている人に協力を得て実施した。その調査に協力してくれた人や、筆者がそれまでの関りの中で出会ったホームレスの中で、義務教育を終えて働いた人の

割合は高かった。今よりも高校進学率が低い時代であったが、改めて中学を卒業後すぐに就職し不安定な雇用形態の中で働いてきた人たちが、ホームレスに陥りやすいことを実感した。

最近では格差社会やワーキングプア、ネットカフェ難民という言葉で語られるように、様々な形態の貧困が多くなってきている。会社社長などのように、ある程度の収入を得ていた人がホームレスになることをマスコミが取り上げることにより、誰でも貧困に陥る可能性があるという印象が拡まっている。確かに派遣社員の増加など不安定な雇用が拡大する中で所得の格差が広がり、そのような状況があることは否定できない。しかし、ホームレスに陥りやすい状況で生活している人がある。まず、そのような人たちや社会的弱者におかれている人に対する支援の充実が重要である。

ホームレスに至った要因は人それぞれ異なる。住み込みの仕事をしていて仕事が減り住む居場所も失った人や、働いていたが身体を壊して働けなくなり貯金が底をつき家賃が払えず路上生活になった人など様々である。ホームレスの中には、就労への意欲は高いが高齢のため就労が困難な人や、アルコール依存症や身体的な疾患などで就労よりも治療や福祉が必要な人や、社会的な支援を拒否している人もいる。支援を行う際には、このようなホームレスに至った背景も理解しながら、現在の問題を把握し適切な支援を行うソーシャルワークの技術が求められる。

また、ホームレスの人が利用できる福祉サービスの主なものは生活保護であり、他の福祉分野に比べて限られている。富山県の場合は緊急避難所としてのシェルターもなく、生活保護を受給していて、心身の障害により生活が困難な人を対象とした救護施設は1か所あるが、ホームレスを対象としていない。利用できる社会資源は限定されるが、一方で高齢のホームレスであれば、生活保護の受給を経て、介護保険制度のサービスの利用も可能である。障害をもつ人であれば、障害分野の施設利用や、障害年金の受給が可能となる場合がある。DVの被害を受けている女性であれば、女性総合センターなどの利用も可能となる。このように、様々な背景をもつホームレスの人のニーズに合わせて支援を行う場合は、幅広い福祉の知識を持った専門職が、福祉事務所やその他の福祉施設などの社会資源と連携を保ちながら行うことが必要となる。

そして、生活保護を受給しアパートなどに入居できても、支援の継続が必要である。ホームレス

の中には金銭管理が苦手な人や、それまでの長い生活習慣によりアパートでの生活が継続できない人も多く、きめ細かな生活支援が欠かせない。

5. 生活保護制度の現状と課題

ホームレスのすべての人が生活保護の対象ではないが、生活の経済的な安定を図るセーフティネットとして重要な社会資源である。次に、ホームレス支援活動を通して見えてきた、生活保護の現状と課題について考察する。

5-1 富山県の生活保護の現状

富山県の生活保護の保護率（受給率）は平成7年度から12年間連続で、全国最低となっている⁴⁾。平成18年度の保護率は1.7%と、最も高い北海道の20.5%と比べると12倍の差がある。世帯別にみると、富山県の場合は高齢者の占める割合が最も高く52%となっている（全国平均46%）。一方で母子世帯の割合は最も低く1.7%（全国平均8.7%）という特徴がみられる。富山県の保護率が低い背景には、持ち家率や三世帯同居率が高い、離婚率が低く母子家庭が少ないことなどが考えられる。また、保護率は地域の経済や雇用情勢に大きな影響を受け、失業率との相関もみられる。例えば、富山県の失業率は他の都道府県に比べかなり低くなり、保護率の高い北海道では失業率も高くなっている。

富山県のこのような社会環境や経済状況が、保護率の低さに影響していると思われる。しかし一方で本当に生活に困窮している人が、生活保護を受けられているのか支援を通して疑問に思う。あるホームレスの人から「市役所に行ったけれど、生活保護を受けられなかった」という声も聞いた。そこで50代男性（以下「Aさん」とする）の社会福祉事務所（富山県内）での相談の事例を通して、生活保護申請の課題を考察する。

Aさんは30数年勤めていた会社を病気のため退職し、生活保護を受給しながらアパート生活をしてきた。その後体調が回復し住み込みで仕事をし、その時点で生活保護は停止となっていた。しかし平成20年の夏頃より、仕事が減り寮を出なければならなくなり、ハローワークに通い仕事を探すのがなかなか見つからず、雪が降る中やむを得ず、公園で寝泊りする生活となった。

社会福祉事務所の窓口では、まずケースワーカーから就労する意思を尋ねられた。

「ハローワークに通っている」ことを話すと、「就労できる方は就労してもらうことが前提となります」と言われ、A4の用紙（参考資料2参照）を渡された。そこには（1）能力に応じて、一生懸命働いてください。働けるのに働かない人は受けられませんと書かれていた。

窓口の職員は、ガラスで仕切られた横の相談者を気にしながら「他の人と平等にしないといけないので」と言われた。ホームレスの人のみではなく相談に来られた人全てに、「稼働能力」のある場合は、まず仕事を探してもらっているということであった。

Aさんが何年も病院にかかっていることから、体調も心配なため、生活保護の医療扶助について尋ねた。ケースワーカーから現在の自覚症状を聞かれた。Aさんが「今は大丈夫です」と答えると、「もしもの場合は入院してください。そうしたら緊急の医療扶助が得ますから」との返事であった。緊急で入院しない限り、生活保護は受けられませんという対応であった。 下線は筆者

このように「他の人と平等にしないといけない」という言葉で、一見平等にしているように見えるが、実は生活保護を必要とする人に、できるだけ申請してもらわないという、いわゆる「水際作戦」の口実にもなっているようである。雪の降る中を公園で寝起きして、仕事を探さなければいけない状況に目を向けずに、行政が目指す「平等」な社会とは何なのか疑問を感じる。

富山県内でも支援団体による生活保護申請の支援を始めたことにより、ホームレスの生活保護受給者も増加しているが、生活保護を必要とするホームレスの人が受給できていない状況は以前と変わらない。

5-2 「稼働能力」という壁

生活保護申請に関して「稼働能力」の活用が厳しく求められることは、Aさんに限らず相談に訪れた多くの人が体験していると思われる。生活保護では「稼働能力」を活用することが要件となっているが、「稼働能力」の基準適応方法について大きな問題となっている。40代や50代の人の場合はホームレスの状態であっても、病気や障害がない限り「稼働能力」があると判断される場合が多い。しかし、食事の摂取も不安定な状況にある人に「稼働能力」があると判断できるのだろうか。現実

に、路上生活から就労へ至るためには、いくつもの困難や障害がある。まず、連絡先としての電話がないことが挙げられる。居住地がないために、履歴書に住所を書くことも難しい。車の保有や免許保持していないことは、かなり就労の機会を狭めてしまう。このように、路上生活から抜け出し就労することが困難な人に「稼働能力」を求めることに合理性はあるのだろうか。

「稼働能力」について、平成14年に制定されたホームレス自立支援法では、生活保護法では住居がないということや働けるという理由で排除されてきた人々も、生活保護を受ける権利があることを明確にし、適切に生活保護を運用すべきだと定めている（3条1項3号）。国も「働ける年齢と健康状態にあっても、場合によっては生活保護を適用してもよい」と述べている。しかし、国の見解と窓口の対応に大きなギャップが生じている現状がある。

生活保護の判断基準となる「稼働能力」をめぐっては、裁判も起きている。東京で起きた下記の裁判では、「稼働能力不活用」を理由に生活保護の申請を却下されたことを不当として提訴されたものである。

平成20年6月に野宿生活をしていた男性（50代）は、アパートでの生活を求めて新宿区福祉事務所に生活保護を申請したところ、2度にわたり「稼働能力不活用」などを理由に却下された。しかし、板橋区福祉事務所では同年8月に緊急性が認められるということから、申請した日から生活保護開始の決定を行い、現在では板橋区内のアパートで自立に向けた生活を始めている。日本インターネット新聞 JANJAN より 平成20年9月11日

この裁判は「稼働能力」に関する問題に加えて、社会福祉事務所の対応が場所によって異なる現状も示している。板橋区と新宿区の対応の違いのように、申請する場所により生活保護の受給の有無や、保護率に差が生じているのであれば問題である。

5-3 不正受給問題の正しい見方と、社会福祉事務所の不十分な体制

社会福祉事務所の窓口で行われている「水際作戦」の口実とされているのが、生活保護不正受給の防止である。平成19年に発覚した「北海道での約2億円を通院移送費として不正受給」や「生活

保護の不正受給額が、全国で91億円を超え過去最高となった「暴力団関係の人が不正に生活保護を受給した」という報道により、生活保護を不正に受給している人が多い、生活保護の行政は甘いという印象を与えている。厚生労働省はこのような状況の中で、社会福祉事務所に不正受給防止対策の徹底を求めている。

不正受給の件数は報道を聞いている限りでは多いような印象であるが、実際には生活保護世帯の約1%に過ぎず、保護費全体の約0.3%にとどまっている。つまり、生活保護件数の99%は適性に運用されているのが現状である⁵⁾。また、不正受給＝悪質というイメージがあるが、そのような受給の場合は少数であり、不正受給の多くはケースワーカーの説明不足や運用解釈の誤りに起因するものが多い。例えば、保護受給者が高校生の子どものアルバイトや、年金収入の申告義務を知らずに生じたものなどが含まれている。

このような不正受給の背景には、社会福祉事務所の不十分な体制が影響している。生活保護の業務は社会福祉主事（社会福祉に関する科目を3科目履修することで得られる）の資格を有する者がケースワーカーとして担当している。その配置基準は、市部については生活保護受給世帯80件に1人、郡部では65件に1人となっている。平成12年までは、この配置数は法定数とされていたが、地方分権一括法の施行に伴い標準数に緩和され、それ以上守られなくなった⁵⁾。そのため平成12年以降ケースワーカーの数に不足している地域が増加し、平成16年には全国で1,198人にのぼっている。富山県内のある社会福祉事務所でも、1人のケースワーカーが90～100件の保護世帯を担当し、月に1回または2か月に1回の訪問が精一杯で、複雑な生活問題を抱える保護受給者の個別の支援が不可能な状況となっている。また、都道府県別にケースワーカーの充足率をみると、最も高い地域と低い地域では、2.7倍の大きな差がみられる。

ケースワーカーの中には社会福祉主事を取得していない者が4人に1人にのぼっている（平成20年読売新聞の全国調査より）。ケースワーカーの多くは一般職で採用され、国家資格である社会福祉士を取得している者の割合は3%に満たない。

不正受給の背景にある、このような社会福祉事務所の体制の不備を見直すことなく、不正受給を防止するための生活保護の適用の抑制は、生活保護を必要としている人々を切捨てかねない。今後は、ケースワーカーの配置数の充実と、福祉の専

門的な知識と技術をもつ社会福祉士が配置されることが必要である。同時に、スーパービジョン体制を整えることにより、ケースワーカーのバーンアウトを防止し、より良い支援が期待できる。

5-4 誰もが利用しやすい生活保護制度へ

社会福祉士会が行った調査では、現在も路上生活を続けている人の9割は生活保護について知らなかったり、または世話になりたくないという理由で相談していなかった。1割の人は社会福祉事務所に相談に行ったにも関わらず、未だに路上生活を続けている状態であった。この調査から、生活保護について知っているホームレスの人が少ないこと、生活保護について知り、社会福祉事務所に相談に行っているが、生活保護の受給につながらず路上生活を続けている人が1割であることがわかる。生活保護についての周知や、同時に生活保護が利用しやすい制度になることが求められる。生活保護制度は「最低限度の生活を保障する」ことを目的としながら、「稼働能力」を口実に、特に若い世代の人にとっては受給が難しい現状である。生活保護制度はセーフティネットであるとしながら、そのネットは現在かなり低いところに設定されているためである。下記の図「困窮度と支援の量の関係」のように、生活の困窮度が深刻化している状況でないと生活保護を受けられず、その最も困窮した状況から立ち直るためには支援の量も大きくなる。しかし、困窮度が大きくなる前に支援を行うことにより、少しの支援で生活を立て直すことが可能になるのではないだろうか。生活を立て直し安定した仕事が見つかるまで受けられる柔軟な運用の制度であれば、支援の量（社会的なコスト）も少なく済むのではないだろうか。

特に、富山県の実態を見ると、保護の廃止理由が死亡による廃止が60%（全国25%）と高く、就労などによる自立による廃止が7%（全国平均14%）と低くなっている⁶⁾。生活保護を受給できる人が、高齢者などの一部の人に限られているからではないだろうか。少しネットの高さを上げ利用しやすい生活保護にし、金銭的な支援のみではなく、生活を立て直すための包括的な支援が必要である。

しかし、就労が困難な人に対する厳しい基準の自立支援により、安易に保護廃止の手続きを行い、餓死に追い込まれた事件（北九州餓死事件）のようになってはいけぬ。社会福祉事務所にはソーシャルワークを学び、自立に向けた細やかな支援を行える福祉の専門職を配置が必要である。

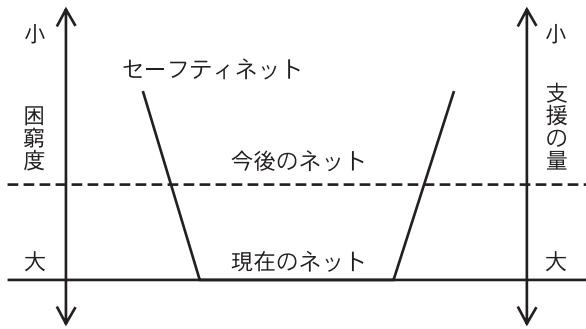


図 困窮度と支援の量の関係

6. おわりに

ホームレスの状態に一旦陥ってしまうと、そこから脱出し住む場所や働く場を見つけるためには、いくつもの大きな壁がある。個人の手でそれを乗り越えることは非常に困難であることを痛感した。そこには何らかの支援が必要であり、ボランティアによる民間団体の支援も大きな力である。富山県で行われた支援活動においても、多くのホームレスの生活を支援し重要な役割を果たしてきた。若い学生が支援活動に関った意義も大きかった。

しかしその一方で、ホームレスの人が利用できる社会資源は限られ、公的な支援もない状況の中で、民間の支援団体の活動には限界があった。経済的基盤の脆弱な民間団体が活動を継続するためには、行政のサポートが欠かせず、民間団体と行政の協働が必須である。生活を立て直すことを支援できるような利用しやすい生活保護制度の整備や、社会福祉事務所の体制の充実も求められる。また活動を通して、長期的な支援には、複雑な問題を抱えるホームレスのニーズをしっかりと把握できる、福祉の専門的な知識や技術の必要性を感じた。

ホームレスの人が生み出される社会を変えるためには、人々の意識が変わることも必要である。ある学生は「富山駅を通過して高校に通学していた時に、ホームレスの人に関わる嫌な出来事があった。しかし、炊き出しに参加して、ホームレスの人を見る目が変わった」と言っていた。「自分とは関係のないところで起きている問題」から、「自分にも関係がある問題、自分も何かできることがある」という見方に変化したからではないだろうか。このようにホームレスの抱える問題に関心を持ち、理解する人が増えることが、この問題を解決することにつながると思う。

謝辞

本研究にあたり、多くのことを教えてくださったホームレスの方々をはじめ、一緒に活動してく

ださった支援者の方々、学生の皆さんに心から感謝します。そして、執筆のご指導を頂いた、TDC顧問の根津敦先生に感謝いたします。

注

- 1) 厚生労働省(2008)「平成19年ホームレスの実態に関する全国調査」
- 2) 富山県社会福祉士会(2008)「富山におけるホームレス実態調査報告書」
- 3) 支援団体の設立当初は「困民丸」という名称であったが、活動が分かれ「縁側ネット」「第2相談所」となった。「縁側ネット」ではNPO設立の準備を行ったが、諸事情によりNPO取得には至らなかった。
- 4) 厚生労働省(2008)『平成19年版厚生労働白書』
- 5) 生活保護問題対策全国会議(2008)「不正受給問題への見方と対策」『公的扶助研究第211号』
- 6) 富山県(2008)「平成19年度版富山県の生活保護」

参考文献

- 岩田正美(2007)『現代の貧困－ワーキングプア、ホームレス、生活保護』ちくま新書
- 笹沼広志(2008)『ホームレスと自立／排除』大月書店
- 湯浅 誠(2005)『本当に困った人のための生活保護申請マニュアル』同文館
- 藤藪貴治、尾藤廣喜(2007)『生活保護「ヤミの北九州マニュアル」』あけび書房

参考資料 2

生活保護とは

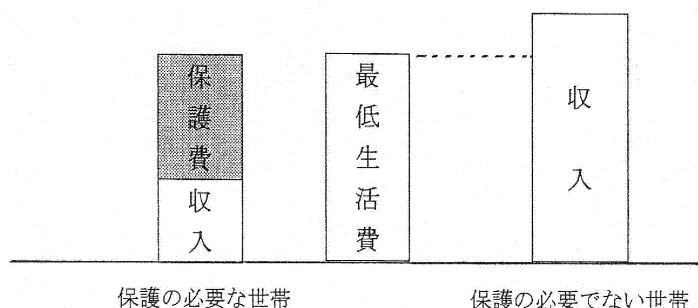
生活保護とは、生活に困っているすべての人に対して、最低限度の生活を保障するとともに、一日も早く自立できるように必要な援助や指導を行う制度です。

生活保護を受ける前に、次のような努力をしていただくことを助言します。

- (1) 能力に応じて、一生懸命に働いてください。働けるのに働かない人は受けられません。
 - * 働く年齢で、働いていない方は、求職活動を続けてください。
 - * 働く年齢で、体の都合にて働けないといわれた場合でも、稼働能力の判断を、福祉事務所の指定した病院で検診していただくこともあります。
- (2) 預貯金、生命保険、資産の活用。
 - * 銀行、農協、郵便局等の通帳を見せてもらいます。
(申請と同時に調査します。)
 - * 生命保険があれば、解約して生活費に使ってください。
(申請と同時に調査します。)
 - * 資産(貴金属、証券、株券、自動車、使用していない土地・耕作していない田畑)を処分して生活費に使ってください。
- (3) 親・子・兄弟姉妹・親せきなどからの援助をお願いしてください。
(申請の場合は、扶養届書の提出をしていただきます。)
- (4) 社会保障制度(雇用保険・傷病手当金・各種年金・児童扶養手当・児童手当など)で受けられるものがあれば、すべて受けてください。
- (5) 申請には、自動車の廃車が必要です。
(保護開始後は、他人の自動車の運転もできません。)
- (6) 保護開始後は、一日も早く自立できるよう、援助や指導をします。家庭訪問、就労指導、生活指導、親族の扶養要請(毎年扶養届を提出していただきます。)

※暴力団員の方は、生活保護を受けられません。

生活保護のしくみ



The current issues of the homelessness and the welfare aid system in Toyama

Yuko MATSUO

The present economic crisis hit not only urban areas like Tokyo, Osaka and Nagoya but also local communities in Japan. As a result the homelessness appeared as tangible issues in Toyama prefecture, too. Until the recent depression, however, the importance of this homeless problem had not yet been fully recognized by Toyama administration. Toyama needs the urgent and systematic support system to deal with the poverty issues.

I discovered many issues of the homelessness and the welfare aid system while I participated in the activities of the non-government homeless support organization from January of 2008 and organized the student club of Toyama College of Welfare Science (TDC) in May of 2008. One of them is that each homeless people have different life history and complicated problem and need the professional support. Furthermore, the welfare aid system has not played an important role as a safety net for the homeless people at all.

This paper analyzes complexities of the homeless issues, difficulties of organizing the support network, necessity of the professional knowledge and skills, and the problem of the practical use of the welfare aid and the bureaucratic procedure.

短大生のもつ子ども観 —保育原理の授業を通して—

富山福祉短期大学 竹田 好美

(受付 2009年3月2日；改訂 2009年3月19日)

要旨

本研究では、まず「子ども観」やそれが保育に及ぼす影響について理論的枠組を確認した。その後、富山福祉短期大学社会福祉学科児童福祉専攻の1年生が、保育の本質を理解し専門性を高めるための授業の1つ「保育原理」という通年の授業を通して、どのような「子ども観」を作り、変容させ、再構築させたかを考察することを目的とした。結果として、子どもの発達の側面である保育内容五領域の中の「健康」「人間関係」という視点を中心とした子ども観を作り上げていることがわかった。その子ども観は、大学での授業の他、保育実習やボランティア活動などの経験を通して子どもを理解した上で、新たに再構築していることが推測された。

キーワード：子ども観、保育原理、保育目標、健康、人間関係

I はじめに

幼稚園や保育所は、「保育」を行う場とされている。保育とは「養護と教育が一体化した機能」であり、「環境や遊びを通して総合的に展開される」ものとして、幼稚園教育要領や保育所保育所指針に示されている。しかし、この「一体化」や「総合的」についての捉え方は一様ではなく、それは多くの幼稚園や保育所における保育理念や保育目標に様々なものがあることに表されているように思う。保育者が子どもたちに「こう育てたい」という意図や願いをもちながら保育を行うことは、保育の専門性の1つにあげられるだろう。そして保育理念や保育目標にはその保育者の意図や願いが込められていると思われる。

保育者のもっている意図や願いは、我々大人が子どもをどのように見ているのか、考えているのか、捉えているのかといった「子ども観」に影響を受けていると言われている。子ども観とは保育の基盤をなすものなのではないか。保育の基本的な原理、専門性を学ぶ授業の1つが「保育原理」の授業であり、子ども理解を深め、自分なりの子ども観、発達観、保育観を構築することがこの授業の目標の1つである。学生達が「子ども観」を構築していく要因は、保育原理の授業だけとは限らないが、本研究では、保育原理の授業に焦点を当て、学生がどんな子ども観をもつに至ったのか、どのように変容したのかを考察していきたい。

II 保育の基盤としての子ども観

1 子ども観とは

高嶋(2000)¹⁾は「子ども観とは、私たちおとなのもっている子どもに対する見方、考え方のことを指す」としている。おとなは子どもに対して「子どもってこういうもの」という考えをもっているが、普段はほとんど意識されず漠然としたものである。子ども観の中には、私たちが抱いている子どもに対する考え、子どもを見る時にどういう切り口で見るのかという要素も含まれる。また子どもの性質や育ちについての考えも子ども観に含まれるものであり、それは専門的で科学的な知識や理論だけでなく、子育てに関する習わしや個人的な経験からも成り立っている。更に、人として生きていく中で何を大切にしているかという価値観も子ども観の1つの要素となっている。つまり、子ども観は様々な要素から成り立っているものである。

また、子どもというものをどういう存在として考えるかという「子ども観」を考える時は、子どもが発達するとはどういうことだと考えているかという「発達観」、子どもが発達するためにはどのような保育をするのがよいと考えているのかという「保育観」も同時に考えていく必要がある、それらはお互いに関連し合っていることがわかっている。小嶋(1985)²⁾は「児童発達観」の構成要素や、それが実際の子どもへのかかわりにどのように機能しているかを研究し、図1のようにまとめている。ここでいう「児童発達観」とは、「子ども観」「発達観」の両方が含まれている。

子どもXが発達の過程の中で、様々な行動・状態を示す時、それらのうちのあるものにおとなAが注意を向けたとすると、その姿を「それでよい」と受け止めるか、それとも「それではいけない、変える必要がある」というように受け止めるかの違いが「児童発達観」に影響することを表している。同時に、おとなAが子どもXにどう働きかけるかは、概念体系、信念体系、価値体系、そして技術体系が相互に作用しながら方向付けられることを表している。

同じ子どもの姿を見ても、見る側がどのような立場に立って見るか、それをどう受け止めるかによって見えてくる子どもの姿が違う。子ども観は人によって異なるし、一人の人の中にもいくつかの質的に異なるものが同居し、その時々状況に応じてその状況にふさわしいと思う子ども観を無意識に選んでいるのである。

2 子ども観に影響を及ぼすもの

なぜ「子ども観」「発達観」「保育観」が個人に

よって異なるのであろうか。それは一人ひとりの育ってきた生育歴や環境、どのような子育て、保育を受けてきたかが異なるからである。更に個々が出会う他者や本などからも大きな影響を受けている。そして、一度形成された「子ども観」は生涯変わらないものではなく、その後の他者やモノとのかかわりや、自らの学習によって変化していくものである。

小嶋 (1985)³⁾ は子ども観に影響を及ぼす要因として、①社会的・文化的・歴史的・要因及びおとなの生育歴、②おとなの児童発達観 (子ども観)、③おとな・子どもの相互作用、④子どもの行動・発達の4点をあげ、図2のように図式化している。矢印は影響の方向を示し、点線は、他の要因を示している。

この図2からは、おとなが子どもに対して抱く子ども観がそれ自体で独立して存在しているのではなく、様々な要因と共にお互いに影響を及ぼし合いながら存在しているということがわかる。保

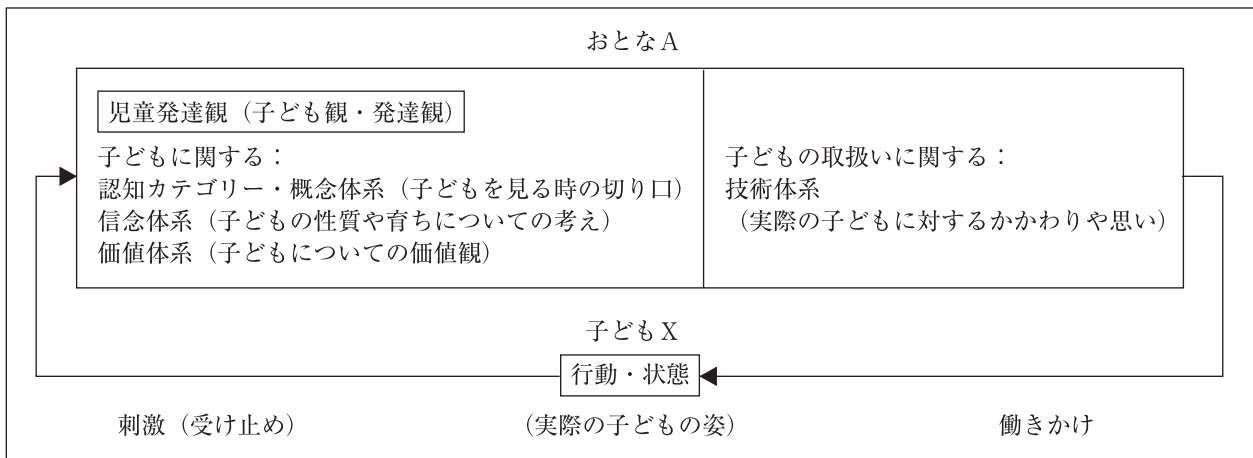


図1 児童発達観の構造

小嶋秀夫 1985「児童発達観の研究」日本教育心理学会(編)『教育心理学会年報』第24集 p.123

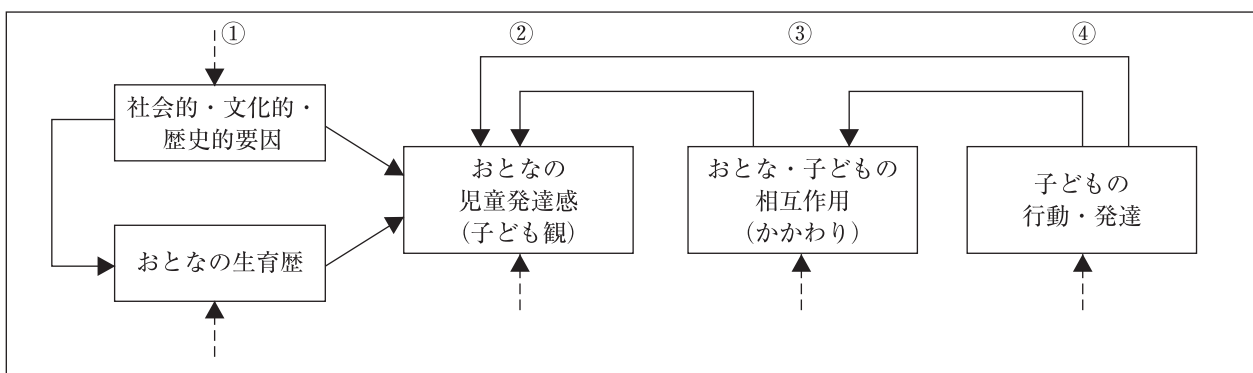


図2 児童発達観に関する諸要因の相互規定的関係の図式

小嶋秀夫 1985「児童発達観の研究」日本教育心理学会(編)『教育心理学会年報』第24集 p.123

育の現場でも、「子ども観」が実際の子どもへのかかわりに影響を与え、その一方で「見えてくる」子どもの姿は、実際のかかわり方やその人の「子ども観」そのものにも影響を与え、変わっていく。つまり、子ども観は様々な要因によって形成され、時には修正され、変容する、様々な要因に開かれた動的なものなのである。

3 子ども観と保育

私たちおとなは、一人ひとりそれぞれ違った「子ども観」「発達観」「保育観」をもっているが、そのことが保育にどのような影響を与えるのであろうか。

保育はまず子どもを理解することから始まるが、子どもをみる「まなざし」が重要になってくる。そのまなざしは子ども観に影響を受けていると思われる。また、子ども理解は、子どもの発達していく姿がそうであるように、一直線に向上するものではなく、時には子どもの姿が見えなくなっていくこともある。自分自身の子どもに対する見方や理解についても、子どもの姿と同様に長いスパンで見つめ直し、今自分が持っている理解を意識化する必要がある。そして子ども・同僚・保護者といった他者とのやりとりはもちろん、本や日々の保育記録といったモノを通して再構築し続けていくことも重要になってくる。自分自身の子どもに対するかかわりと、それによって子どもが見せてくれる様々な姿は、自分自身の子ども観や子ども理解などを映す鏡のような役割を果たしているとも考えられる。自分自身の子どもに対するかかわりや子どもが見せてくれる姿を通して、自分自身の「まなざし」や「子ども観」を問い直し続けていくことは、子どもの発達だけでなく、保育者自身の成長にも必要なことである。

一方で、「子ども観」とは保育の文脈を通して変容していくものである。それらを通して子どもを見るからこそ、一人ひとりの子ども理解の仕方や子どもへのかかわり方、実際の保育のあり方が異なってくる。そして、どのような子ども観を持っているかによって、子どもに対するかかわり方や保育の方法も変わっていく。子どもに対する実際のかかわりは、子どもをどのように扱うか、という保育者の実践であり、保育者の子ども観とは切っても切り離せない関係にあると考えられるのではないか。

III 保育目標から読み取る子ども観

1 保育目標とは

全国に数多くの幼稚園・保育所が存在し、全ての園に「保育目標」が設定されていると言っても過言ではない。また、幼稚園教育要領（2008）⁴⁾や保育所保育指針（2008）⁵⁾も各園の実情に応じた教育課程・保育課程を作成することを求めており、その中には保育の目標が掲げられ、保護者などに配布される要項やホームページなどにも必ず記載されているものである。それらの「保育目標」には、それぞれの園の「子ども観」「発達観」「保育観」が反映されているように思う。また、「保育目標」は、目指す保育のあり方を具体的で分かりやすい言葉で示したものであり、保護者や保育について学び始めた学生にとっても取りかかり易いのではないか。そこで、本研究では「保育目標」を窓口として、学生達の「子ども観」を読み取ることにした。

2 研究の目的・内容・方法

本研究では、平成19年度通年で担当した「保育原理」の授業で、富山福祉短期大学社会福祉学科児童福祉専攻1年生の学生達が、子ども観とは何かを考え、どのように自分なりの子ども観を作り出し、変容させ、確立していったのかを見ることを目的とした。通年で受講した学生数は65名であった。講義概要と到達目標、授業計画は以下の通りで、毎回授業後に感想や疑問に思ったこと、また教員側が知りたいと思ったことを記入・提出させていた。

<講義概要>

保育の本質や目的を理解し、保育者としての基本的な専門性について学ぶ。

<到達目標>

1. 「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」を踏まえた保育の基本を理解する。
2. 子ども理解を深め、自分なりの子ども観、発達観、保育観を構築する。
3. 保育者に求められているものを踏まえた保育内容・方法を考え、計画・実践を行う。

<授業計画>

前期

- 第1回～4回 「保育の本質・保育の基本」
- 第5回～9回 「子ども観」
- 第10回～14回 「子ども理解」
- 第15回 前期試験

後期

- 第1回～5回 「保育の基本と保育内容・方法」
- 第6回～10回 「保育の計画と実践」

第11回～14回「保育者に求められるもの」

第15回 後期試験

具体的には、前期最終回、後期最終回に、あらかじめ知らせておいた課題「あなたが保育所や幼稚園を作るとして、その保育目標を3つあげなさい。その保育目標から、あなたが乳幼児期の子どもとその保育にとって何が大切だと考えているのか、その背後にある子ども観、保育観、発達観について考えなさい。」に対して、持込可のレポート形式試験を行った。その際に学生達があげた前期195個、後期195個の保育目標の内容を分類・比較・考察し、更に前期・後期の変容についての考察を行った。また、保育目標を考える際、子どもを主語とするのか、保育者を主語とするのかという視点があると思う。幼稚園教育要領や保育所保育指針では、基本的に子どもを主語として表記されている。今回の課題で学生達がどのように判断したのかについての考察も行った。

3 結果及び考察

3.1 保育目標の内容分類項目に関して

収集した保育目標の内容を分類するための項目は、平成20年告示の改訂幼稚園教育要領(2008)⁶⁾を参考とした。この授業を行った時はまだ告示されていなかったが、幼稚園教育要領の根底にあるものには変化がなかったため、本研究では新しい幼稚園教育要領を用いた。

第1章の総則では、幼稚園教育の基本として「幼児の主体性」「遊びの総合性」「一人一人の特性」という3つのキーワードがあげられている。

また、第2章のねらい及び内容では、幼児の発達の側面として「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の五領域があげている。本来であれば、総則の3つの基本と保育内容の五領域は平行して分類されるものではなく、総則の3つの基本の中一つひとつに五領域が存在すべきものである。しかし、今研究で学生達があげた保育目標を見た時に、保育の基本として大きく見ている場合と、発達の側面一つひとつを取り上げている場合が見られた。学生達がそれらを同等に扱っているように感じたため、今研究では、3つの基本と五領域を同じ分類項目と位置付けた。尚、保護者対応に関する記述があり、それは別項目とした。以上9つの言葉をキーワードとして取り上げ、分類を行った。各分類項目の内容は表1の通りとした。

3.2 保育目標の内容から読み取る子ども観

保育目標の内容を分類した結果は表2、図3、図4の通りである。

前期・後期共に、「D;健康」「E;人間関係」に関係した目標が大半を占めており、学生一人が必ず「D;健康」と「E;人間関係」に関係した目標を一つずつ設定している計算になる。

「D;健康」に関しては、学生達が子どもらしさをどう捉えているかに大きく影響を受けていると思われる。前期第4回目の授業後、子どもらしいと思う子どもの特徴を書いてもらったが、「元気」「無邪気に遊ぶ」「よく動く」という記述が多く、今回のデータの保育目標でも、「明るく元気な子」という言葉が多く用いられていた。また、身体の健

表1 保育目標分類項目

A	幼児の主体性	安定した情緒の下で自己を十分に発揮し、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活を展開する。
B	遊びの総合性	遊びを通してねらいを総合的に達成する。
C	一人一人の特性	一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した保育を行う。
D	健康	健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。
E	人間関係	他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を育てる。
F	環境	周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。
G	言葉	経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞くようとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。
H	表現	感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。
I	保護者対応	幼児の生活は家庭を基盤としており、家庭との連携を密にする。

康だけではなく心の健康も大切に、情緒の安定を図ることも領域「健康」のねらいや内容である。「健康第一」という言葉もあることから、まず何をすることも子どもの健康を大切にしたい、一番に考えたいという思いが表れているのであろう。

一方で、子どもの遊び場が減少し、子どもの体力不足が指摘されている現代社会であるが、平成20年告示の幼稚園教育要領（2008）⁷⁾では、「遊びを通して十分に体を動かすこと」「食育」が新たに加えられた。このような世の中の流れも学生達は敏感に察知しているのかもしれない。

「E；人間関係」に関しては、学生自身がコミュニケーションの重要性を実感しているからだと思われる。人は一人では生きられない。短大生活を送る時や、今までの経験の中から考えても、自分自身が充実した生活を送るためには、人と上手く付き合う力、コミュニケーション能力を高めることが必要であることを感じているのではないか。実際に学生達の友だち付き合いでは、言葉の捉え方が一人ひとり異なることで意志の疎通が図れずにトラブルを起こしている場面がよく見られる。学生自身は友だちと上手く付き合いたいと思っており、そのための方略を常に探っているのではないか。また、他人と一緒に生きる力の基礎を培うことは幼児期には大切なことである。そのため、

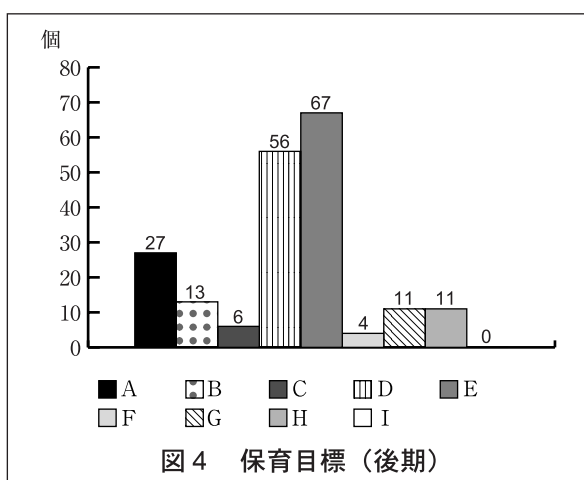
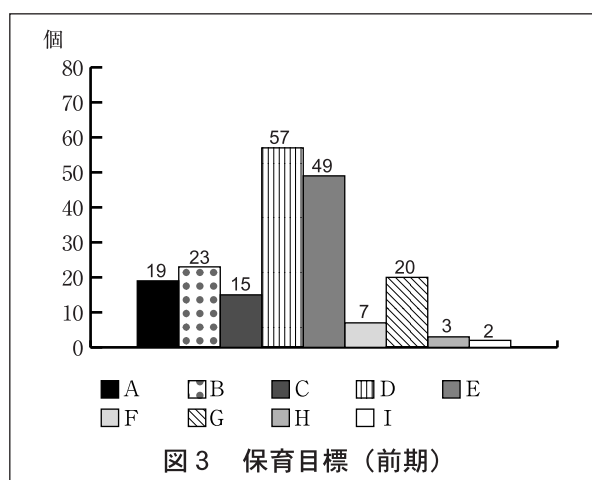
保育目標として「E；人間関係」が多くあげられているのではないか。少子化、核家族化が更に進んでいる現代、人と一緒に生きることの大切さを、幼稚園や保育所での保育を通して子どもに伝える必要性を感じていることに頼もしさを感じた。

平成10年告示の幼稚園教育要領（1998）⁸⁾では、領域「人間関係」において、「道徳性の芽生えを培うこと」に重点が置かれた。平成20年告示の幼稚園教育要領（2008）⁹⁾では、道徳性の芽生えと共に、「子どもが自信をもってやりとげようとする事」「協同的な遊び」「心のよりどころとしての家族」「規範意識の芽生えを培うこと」ということが、新たに加えられた。平成11年と平成20年の幼稚園教育要領の基本的なことは何も変わっていないが、特に領域「人間関係」の中に新たに加わったことが多いのが特徴である。加えられたということは、現代の子どもたちにその力が足りないということであり、それも1つの「子ども観」の表れである。その時代の変化を、学生自身もどこかで感じているのではないだろうか。

一方で、五領域の中の「F；環境」「G；言葉」「H；表現」の内容があげられることが少なかった。領域「言葉」に関しては、「E；人間関係」に分類した保育目標の中に、領域「言葉」にも一部分が当てはまる可能性のあるものがあり、そのために少

表2 保育目標 分類項目別数

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	合計
前期（個）	19	23	15	57	49	7	20	3	2	195
（%）	9.8	11.8	7.7	29.2	25.1	3.6	10.3	1.5	1.0	100.0
後期（個）	27	13	6	56	67	4	11	11	0	195
（%）	13.8	6.7	3.1	28.7	34.4	2.1	5.6	5.6	0.0	100.0



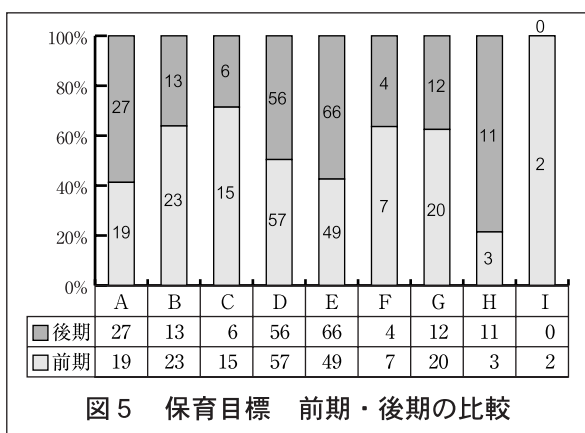
なかったのではないか。また、領域「環境」や「表現」に関しては、授業のカリキュラム上、理論的な授業を二年次に行うことになっており、どのようなことが「環境」であり「表現」であり、どのような部分が大切なのかまだ理解されておらず、数が少なかったことが予想される。「保育を総合的に行う」ことが大切だという思いもあり、表面的にはわからなかったが、記述の内面に様々な領域が含まれていた可能性もあるだろう。

また、「保育の基本」の3つのキーワードより、「保育内容」の五領域の方が多く用いられたという傾向も見られた。今回のデータだけでは考察しきれない部分が多いが、「保育の基本」は保育目標の根底にあり、「保育の内容」から保育目標を作成した方がイメージしやすく、他人に伝わりやすいのではないだろうか。保育の現場では、保育者同士が子ども観を伝え合い、共有し、変容させている。伝えやすい子ども観、わかりやすい子ども観、というものが大切なのだと思う。しかし、保育の基本の3つのキーワードと五領域を同じレベルとして分類した本研究の「保育目標分類項目」が妥当だったのかという問題点が明らかとなり、この点を改善していく必要性を感じた。

3.3 子ども観の変容

子ども観の変容を見るのに、2つのデータを使用した。1つは「保育目標の前期・後期の比較」もう1つは「保育目標の主語」の比較である。

まず、前期・後期の保育目標を比較するため、図



5を作成した。

保育目標の内容分類項目一つひとつに関して、前期・後期にあげられた数を比較すると、「A; 幼児の主体性」「E; 人間関係」「H; 表現」の3つが増加し、「B; 遊びの総合性」「C; 一人一人の特性」「F; 環境」「G; 言葉」が減少している。「I; 保護

者対応」は後期には全く見られなくなっており、後で述べる保育目標の主語で子ども主語の目標が増えたことに影響していると思われる。「D; 健康」にほとんど変化が見られなかったのは、この項目が常に重要だという意識が学生の中に強いことの表れなのではないか。

「A; 幼児の主体性」「B; 表現」が増加したのは、11月の保育所実習で10日間実際に子どもたちと触れ合ったことが原因なのではないだろうか。現場の子どもたちがまさに主体的であり、自分を素直に表現する存在であることに気づき、それを更に伸ばしていきたい、という思いが強く表れているように感じた。「E; 人間関係」が増加したのは、先に述べたことと重なるが、人と付き合えば付き合うほど、幼児期に他人と一緒に生きる力の基礎を培うことが大切だということを強く感じていることの表れのように思われる。一方で「G; 言葉」の減少は、「E; 人間関係」が増えたことに影響を受けているのだろう。

「B; 遊びの総合性」が減少したのは、保育目標を考えるにあたって、自分たちや保護者に伝わりやすい言葉を選ぼうとした表れであり、保育の基本の3つのキーワードの方が、子どもを見る時に大きく捉える視点であると理解していったのかもしれない。「C; 一人一人の特性」が減少したのは、一人一人を大切にすることが当たり前で、その上で幼稚園・保育所の子ども全体が育って欲しい姿を想定し保育目標を考えるようになったことが予想される。「F; 環境」が減少しているのは、「保育内容(環境)」の授業を受けていないことが大きいと感じる。「保育は『環境』を通して行う」という言葉の中の「環境」と、領域「環境」の区別が出来ていないのではないだろうか。しかし、これらの分析は、推測に過ぎず、今後更なるデータの収集や考察が必要であろう。

一方、なぜその3つの保育目標をあげたのかという理由の記述の中にも変容が見られたように思う。前期のレポートでは、授業で学んだことを軸に理論的に一般論を展開する学生がほとんどであった。しかし後期のレポートでは、11月の保育所での実習の経験や、ボランティアの経験を通して保育目標を構築している様子が伺えた。そのことがよくわかる一学生のレポートの一部を紹介する。

保育目標

- ①心身共に健康な子どもを育む。
- ②意欲を持って遊ぶ子どもを育てる。

③情操豊かな子どもを育む。

前期にも同じような目標を立てたが、今回保育目標を考えるにあたって、この3つにたどりついたきっかけは、Sちゃんという6歳の女の子との出会いだった。先日障害児施設を訪問し、歌と踊りを見て頂き、キーボードを片付けている時だった。Sちゃんが這って私の所まで来て、キーボードを触りたそうにしていた。電源を再び入れると、Sちゃんの触っていた鍵盤から音が出た。その瞬間Sちゃんは嬉しそうな顔をした。(中略)私はこのようなSちゃんの姿を見て、Sちゃんはキーボード演奏を聴くより、一音でも自分で音を出すことが嬉しいのだと思う。Sちゃんのこの満足感が大好きな職員の方を誘い、楽しさを共有したいという意欲を生んだのだと思う。

私はSちゃんを感じていたような“自分ができる”という満足感や、友だちや先生と一緒に思いを共有する共感体験が子どもにとって大切だと考える。私はそういった体験を積み重ねることが、生きる力を育むということだと思う。生涯にわたる人間形成の基礎を培う子どもたちにこそ、子どもたち自身の体験を通して生きる力の基礎を育むことが必要だと思う。(後略)

前期・後期共に同じ課題を設定したのは、前期のレポートを踏まえて後期のレポートを作成して欲しいという思いがあったからである。この学生は、理論的なことや今までの経験を踏まえた上で、今現在の経験を子ども観に取り入れようとしており、先に図2で示した小嶋(1985)¹⁰の「児童発達観に関する諸要因の相互規定的関係の図式」を無意識のうちに実行しているのではないかと思われる。

次に、保育目標の主語を何にしたのかの結果を

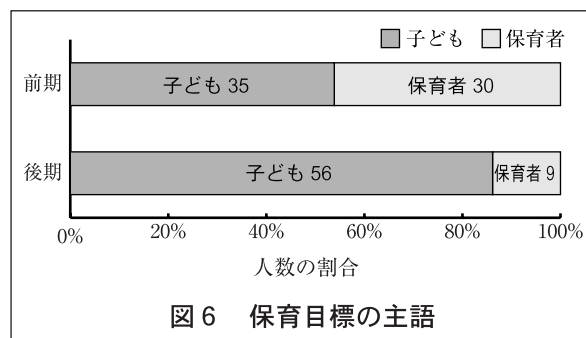


図6 保育目標の主語

まとめたのが図6である。

前期は子どもを主語とする学生と保育者を主語とする学生の割合が約半々だったのに対し、後期は約85%の学生が子どもを主語として保育目標を作成している。また、保育者が主語の保育目標の記述として、前期は「子どもに〇〇させる」といった保育者主導の言葉が目立ったが、後期は「育む」「支える」「育ち合う」といった、援助者としての言葉が中心になってきている。研究の目的・内容・方法でも述べたが、幼稚園教育要領や保育所保育指針は、子どもが主体であり、保育の基本やねらい、内容は子どもが主語になっている文章がほとんどである。保育の本質に学生達が気付いていった表れであるように思うが、その変化には主に2つの要因が考えられるのではないだろうか。

第1は、後期の保育原理の授業の中で学生が学び、気付いていったという点である。後期の授業1回目でも課題に対する補足説明を行い、学生達に「保育は子ども主体で行われるべきであり、その思いは「子ども観」「発達観」「保育観」に表れるものである。その視点を踏まえて、もう一度今回の課題を捉え直して欲しい。」と伝えた。また、後期の授業では、保育の方法の理解や計画・実践の学習が主となり、その中で子ども主体の活動やねらい・内容の設定、指導案の作成を通して、子ども主体とはどういうことなのかを体感していったのではないかと考えられる。

第2は、11月の保育所での保育実習の経験である。前期の試験の時も、本やインターネットなどで様々な幼稚園・保育所の保育目標を調べている学生がいた。しかし、それは実体験を伴ったものではない。やはり、実際自分が行った保育所の保育目標を知り、子どもの実態を把握し、何を大事にすべきなのかを感じとり、それを後期の課題に反映させ、自分なりの「子ども観」を再構築していったのではないか。

これら2つの要因は、先に図2で示した小嶋(1985)¹¹の、②おとなの児童発達観(子ども観)、③おとなと子どもの相互作用、④子どもの行動・発達、の3つの要因がお互いに影響を及ぼしながら「子ども観」を修正し、変容させている図式にあてはまると思われる。個人差はあるものの、短大生も様々な要因を取捨選択しながら、自分なりの「子ども観」を変容させていることが推測された。

IV おわりに

1年間というわずかな期間であるが、学生達は短大での授業や生活、家庭生活、社会生活を通して様々な経験を積み重ねている。その中で特に、実習やボランティアなど実際に子どもとのかかわる体験が子ども理解に繋がり、「子ども観」の構築に大きな影響を与えていることを実感した。保育原理の課題の中で作成した保育目標が、前期と比較すると後期の方がわかりやすく整理されるようになった点や、学生達が提出したレポートの記述の中から、自分の経験を通してどうしてこの保育目標を作成したのかという思いの変容も伝わってきた。しかし、本研究のデータは「保育原理」という授業の中の「保育目標」という窓口から読み取ったに過ぎず、「子ども観」の構築や変容に対し、どのような要因が関わっているのかを明確にすることができなかったように思う。数字には表れない変容をレポート記述の中から明らかにしていくことも含めて、短大生のもつ「子ども観」を変容させる要因がどこにあるのか、更なる考察を深めていきたい。

また、本研究で「子ども観」の中心となった「子どもは心身共に健康になりうる存在である」「子どもは人と上手く付き合う力を持っている」という2つの思いは、富山福祉短期大学の学生の中では大きなウエイトを占めるものであるように感じた。これらが本学の学生だけの傾向なのか、現場の保育者はどう思っているのかなど調べていく必要性を感じた。

一方で、保育目標の数を3つと限定したため、データに偏りが出た可能性も否定できず、次にデータを収集する時は保育目標の数にも配慮していきたい。結果及び考察の部分でも指摘したが、保育内容分類項目の妥当性を検討し、考察し直す必要性も感じている。更に本研究では一年間の変容をまとめたが、子ども観は変容し続けるものであり、短大での二年間の変容を研究としてまとめるのもおもしろいのではないかと感じた。今後も学生達と共に「子ども観」として変容すべきことと普遍的なことや、保育のあり方を問い続けていきたい。

<引用文献>

- 1)高嶋景子 2000 森上史朗・柏女霊峰(編)2008
保育用語辞典 第4版 ミネルヴァ書房

- 2)小嶋秀夫 1985 「児童発達観の研究」 日本教育心理学会(編) 『教育心理学会年報』第24集 p.123
3)前掲書2)p123
4)文部科学省 2008 幼稚園教育要領 フレーベル館 p13~16
5)厚生労働省 2008 保育所保育指針 フレーベル館 p22~25
6)前掲書4)p4~12
7)前掲書4)p6~7
8)文部省 1998 幼稚園教育要領 チャイルド本社 p6~7
9)前掲書4)p7~9
10)前掲書2)p123
11)前掲書2)p123

<参考文献>

- ・森上史朗(編) 2007 『新・保育講座① 保育原理 第2版』 ミネルヴァ書房
- ・森上史朗・柏女霊峰(編) 2008 『保育用語辞典 第4版』 ミネルヴァ書房
- ・津守真 1997 『保育者の地平』 ミネルヴァ書房
- ・後藤節子 2005 『保育内容と子ども観』 学事出版
- ・文部科学省 2008 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- ・厚生労働省 2008 『保育所保育指針解説書』 フレーベル館
- ・無藤隆・民秋言 2008 『ここが変わった! NEW幼稚園教育要領 NEW保育所保育指針ガイドブック』 フレーベル館

College Students' Perception of Children —Through the class of the early childhood care and education principle—

Yoshimi TAKEDA

Toyama College of Welfare Science

Summary :

In this study, at first, I confirmed a theoretical frame about the influence that "perception of children" and it gave to early childhood care and education. Through the class in whole year called the one of the classes "principle of early childhood care and education" a first grader of the Toyama College of Welfare Science subject child welfare specialty understood essence of the early childhood care and education, and to raise specialty, I made what kind of "perception of children" and let you transform it and was aimed at considering whether you let you rebuild it afterwards. As a result, I understood that I finished perception of children mainly on the viewpoint called "Health" "Human relationships" in early childhood care and education contents Five area who was the side of the development of the child. As for the perception of children, what I rebuilt newly was supposed other than the class at the university after having understood a child through the experience such as nursery training or the volunteer activity.

Key word: perception of children、 principle of early childhood care and education、
early childhood care and education aim、 Health、 Human relationships

障がいをもつA児における「いない、いない、ばあ」の成立についての考察

富山福祉短期大学社会福祉学科児童福祉専攻 靄本 千種

(受付2009年3月2日；改訂2009年3月16日)

要旨

筆者が遊び支援を通して出会った、障がいをもったA児は、初めは特定の人との「いない、いない、ばあ」で笑顔を返した。だが、遊び支援を重ねる中で、多くの人に笑顔を返すようになっただけでなく「ばあ」と声を出すようになった。この姿を乳児の非言語コミュニケーション能力の形成の過程を参照し、捉えなおした。乳児は生得的に同期行動、共鳴動作、サイクルの交換の能力を備えているといわれる。相手と「目を合わせる」ことが成立するときに、共鳴動作をすることが可能になる。そのベースには「ものを見る」ことの成立があり、乳児がものを注視するとき、その目には＜向かう力＞が宿っている。乳児とそれに働きかける他者が相互に＜向かう力＞をもつとき、そこに「まなざし」が成立する。A児においては、身体全体を使ったかかわりやふれあい遊びなどを通して、相手と相互に＜向かう力＞が成立した時に、「まなざし」を受け止め合うことが可能になり「いない、いない、ばあ」が成立した、と結論付けた。＜向かう力＞は、A児が豊かなコミュニケーションを育んでいくためのものになるものと考えられる。

キーワード

共鳴動作 <向かう力> まなざし 相互志向性 身体の出会い

1 はじめに

(1) A児との出会い

筆者が遊びの支援でかかわったA児は、小学校2年生の男子である。保育園年中児の時に、日本脳炎の予防注射を受けた後、日本脳炎を発症し脳機能障害を起こし、てんかん発作を起こすようになったそうである。

脳炎発症以前は、言葉は年齢に応じた獲得状況であったが、発症後は出なくなったということである。2008年6月に初めて会ったとき、A児は笑った時に、喃語のように「あー」と声が出るがあった。

初めてA児の家に伺った時は、A児は部屋の中で何をすることもなく、兄弟のB児(3歳)、C児(0歳)の様子をちらちら見つ、部屋の隅においてあるおもちゃをかまっているように見えた。

ふれあい遊びをしばらくした後で、D先生(特別支援学校勤務。A児に会うのは2回目)が、A児を自分の前に連れてきて、A児に向かって「いない、いない、ばあ」をした。すると、それに対してA児はにこっと笑みを浮かべたのである。それまでほとんど笑顔をみせなかったA児の笑顔に、筆者は驚いてしまった。それから、筆者もD先生を真似てA児の前に行き、「いない、いない、ばあ」をしたが、A児はきよとんとした表情だった。

その後、月に2～3回の遊び支援の活動を継続

した。初めの頃は、筆者が何度「いない、いない、ばあ」に取り組んでも、D先生との時に見せる笑顔をみることはできなかった。

2008年10月、A児と出会って4ヶ月ほど経過した。ようやく筆者はA児の笑顔を見たり、いろいろな声を聞いたりするようになった。

(2) A児にとっての「いない、いない、ばあ」の意味を探る

筆者が強く関心をもったのは、A児の「いない、いない、ばあ」への反応である。かかわる人が異なると「いない、いない、ばあ」に対するA児の反応が異なる。それは、どのような理由によるのだろうか。「いない、いない、ばあ」に対してA児が笑顔で応ずる時、A児においてどのようなことが成立しているのだろうか。「いない、いない、ばあ」のように他者とかがかわり、反応する力は、A児が他者とコミュニケーションしていく力を育んでいく上でどのような意味があるのだろうか。

筆者は、A児への遊び支援の場に参加し、A児に直接かかわりながらその実態をとらえてきた。そこでのとらえをもとに、乳児が非言語コミュニケーション能力をつけていく過程を参照しながら、A児と他者とかがかわる姿を捉えなおしていきたい。

2 A児について

(1) 小学校での様子

現在、小学校2年生で特別支援学級に在籍し、ほとんどの時間を特別支援学級で生活する。保護者からの話によると、特別支援学級の教室に上級生が尋ねてきて、A児にかかわってくる姿が見られるそうである。

(2) 生活の様子について

運動面では、自力で安定した歩行ができ、一人で階段の昇降ができる。食事の時に、スプーンやフォーク、箸を使って一人で食べることができる。着替えは、袖を通す場所を指示すると自分で着ることができる。排泄は、まだ自立していない。家族が名前を呼ぶとその方を見る。「～を持ってきてください。」という簡単な指示に従うことができる。

(3) 遊び支援の様子

A児との遊びでは、遊び支援のスーパーバイザーのE先生（特別支援学校勤務）から提案された「ふれあい遊び」によるかかわりなどを行った。

A児は、くすぐられたり、体を抱かれたり、他の人から体をかまわれることを嫌がった。くすぐられると体が緊張し、こわばり、そこから離れよう、避けようとする動きが見られた。

そこで、E先生はあぐらをかき、A児を自分の足の間にに入れて、抱っこしながらゆらゆら揺する方法を行った。また、E先生とD先生の二人が向かい合ってタオルケットの端を持ち、ハンモック状にしてその中に子どもを入れて揺さぶるという遊びを行った。歌に合わせて揺することも行った。「一本橋こちょこちょ」などの腕や手指を使った遊びも行った。

初めての日から、初めは硬くなっていたA児の体は、遊びを進める中で揺らされるのを受け入れた様にこわばりが薄らぎ、少しずつ力が抜けてきた。笑顔も出てきた。

(4) 兄弟とのかかわり

弟のB児がおもちゃで遊んでいるとA児がそれをじっと見ていることがあるが、B児に対し「○○をちょうだい。」というような意思表示はしない。

B児がおもちゃを床に置いた時に、A児がさっと取ることがあった。B児は、「お兄ちゃん、勝手に取っちゃだめ。」とA児の手を叩くこともあった。

A児には「Bのものを取ろう。」という意図はないと思われる。その行動は、視覚に入る対象に関心を向け手を伸ばした、という感じに見えた。

(5) D先生の「いない、いない、ばあ」へのA児の対応とその変化

D先生が、A児に「いない、いない、ばあ」を行うのは、以下のような流れである。

D先生は「こんばんは」とはっきりと聞こえる明るい声でA児の家に入る。B児が真っ先にD先生の抱きつくように近づく。それを見ていたA児はD先生に近づく。B児はD先生に抱っこされたり、体を抱えてられてD先生の周りを旋回してもらったりする。その後、A児も同様のことをしてもらう。3人の子どもたちといくつかのふれあい遊びをした後で、D先生はソファに腰を下ろし、A児を自分の前に引き寄せる。そこで、A児に「いない、いない、ばあ」をするのである。

遊び支援の初めの頃は、引き寄せられたA児は何をするのかな、というような表情をしながらD先生の前に立った。D先生が「いない、いない、ばあ」をすると、途端に表情を崩し、にこっと笑みを浮かべた。

A児への遊び支援の機会を重ねるとA児の対応は少しずつ変わってきた。

ふれあい遊びをしばらくして、D先生がソファに腰を下ろすと、A児は「いない、いない、ばあ」を求めるように自分からD先生の前に来るようになった。そして、D先生が「いない、いない、ばあ」をするのを待っているようにD先生の顔をじっと見るのである。

その後、遊び支援の回数を更に重ねた時、D先生がソファに座るとA児がにこにこしながらD先生の前に来る、という状態になった。

遊び支援が始まってから4か月程たった頃、D先生がA児の前で「ばあ」と口を動かすと、A児も「いない、いない」の次にD先生と一緒に「ばあ」と口を動かすようになった。

その後、D先生が働きかけた時に、D先生の声と一緒にA児から「ばあ」や「ばあ」と小さい声が出るようになった。

(6) 筆者の「いない、いない、ばあ」へのA児の対応とその変化

前述したように、筆者が初めてA児の家を訪問したとき、D先生の真似をしてA児の前に行き、「いない、いない、ばあ」をした。D先生への対応とは異なり、A児は筆者が何をしているのかわか

らない、といった様子できょんとした表情だった。その日は、筆者もE先生やD先生が行う「ふれあい遊び」に参加していたが、どのように遊びに参加したらよいか、探っているような気持ちがあった。

その後、遊び支援の度に、筆者はA児への「いない、いない、ばあ」に繰り返し取り組んだが、D先生との時に見せる笑顔をなかなか見ることができなかった。

今振り返ると、D先生には見せる笑顔を筆者にも見せてほしい、という期待感が先立ち、焦りのような気持ちの中で、筆者はA児に向かって「いない、いない、ばあ」をしていたように思われる。

そのため、A児に働きかけながら、D先生と筆者の「いない、いない、ばあ」の働きかけ方の違いを考えていた。すなわち、D先生の表情の豊かさや「いない、いない」「ばあ」という言葉のタイミングがA児の笑顔を引き出しているのではないか。A児の前で、筆者も目をしっかり見開き、はっきりとした表情で「いない、いない、ばあ」をすれば笑顔をみせてくれるのではないか。「いない、いない」と「ばあ」の間の呼吸をもう少し長く取ればよいのではないか、などと試行錯誤していたのである。

現在、A児と出会って8ヶ月ほど経過した。その間に、D先生が提案する遊びだけでなく、筆者からふれあい遊びの他に新聞紙で遊ぶ活動やハンカチで遊ぶ活動などを行った。

A児と遊ぶだけでなく、弟のB児、C児とも笑い声を立てながら一緒に遊ぶことを繰り返した。遊び支援の回数を重ねる中で、筆者が「いない、いない、ばあ」を行った時にも、A児は笑顔を見せるようになってきた。

3 A児にとって「いない、いない、ばあ」が成立することの意味

(1) 乳児の「いない、いない、ばあ」の成立を支えるもの-I

A児が他者からの「いない、いない、ばあ」に笑顔で応えたり、「ばあ」と返したりできるようになるのは、どのような意味があるのだろうか。このことを考察するために、乳幼児における「いない、いない、ばあ」の成立とそれを支える行動をみていく。

岡本は「新生児の同期行動」として、著書「子どもとことば」で次の実験の様子を紹介している。それは、生後12時間のアメリカ人の新生児に対して行われた実験で、母国語と外国語のスピーチと

母音の連続、規則的な打叩音を録音したテープを聞かせるものである。その時の新生児の身体の動きを分析したところ、ことばによる語りかけに対しては母国語であれ外国語であれ、スピーチの各音節に同調したリズムで身体を動かしたそうである。母音だけの連続や物理的な打叩音に対しては、リズムカルな同期動作はみられなかったそうである。このことに対して、岡本は、「もともと乳児自身、リズム的な活動を潜在させており、リズムをもつ環境刺激に対しては同期的に反応しようとする傾向をもつこと、そして人のスピーチは、他の音刺激に比して、はるかに乳児が同期しやすい刺激としての性質をかね備えていること」を指摘している。

同書で岡本は、「新生児の共鳴動作」として次の反応をあげている。

「子どもが機嫌よく、目を覚ましているとき、抱きあげて、目を合わせながら、顔の前でこちらがゆっくりと口を開け閉めしてみせる。あるいは舌の出し入れをくり返してみせる。その際、声を出してやる方がさらに効果があるらしい。子どもはしばらく口の開閉や舌の出し入れをじっと見ているようだが、やがて口もとの筋肉をひきしめるか、口を尖らすようにしたりするのがみられる。さらにつづけていると、ついに口を開け閉めしたり、なかにはモデルの舌の出し入れのリズムに合わせているかのように舌をつき出してきたりすることがおこる場合がある。」(岡本、1982)

岡本は、このような現象を「生後3日以内の何人かの新生児で観察している。生後、3、4か月頃ではとくによく観察され、口の開閉に対しては口の開閉が、手の開閉に対しては手の開閉がおこる。だが、5、6か月頃から抑制されはじめ、やがて8か月頃から選択的意図的な模倣があらわれはじめる。」としている。

また、このような共鳴動作は、「自分と他人が未分化なまま混淆し、融け合い、情動的に一体化したような関係でおこっている。(中略)目の前の刺激の動きに同調し一体化して自分も動くことそのものが快となり、この共鳴動作を活性化しているようである。」としている。

新生児の「人の話しかけに対する同期的な動き」と「共鳴動作」の他にも「子どもがもともと人のはたらきかけに応じやすく、コミュニケーションを成立させるのに適したしくみをすでに生得的にもっている」傾向として「サイクルの交換」をあげている。

新生児の活動が、「基本的に激発—停止、激発—停止……のサイクルでくり返される。」それに対する母親(またはそれに代わる人)の行動として「子どものちょうど休む期間に、母親が行動をさし入れてやり、子どもの方が動きを再開すると、母親は見る側にまわる。」この過程は、「子どもと母親の活動—停止(見る)のサイクルが相互に交替しながら二つの歯車のように噛み合っていく過程であり、それはまた、相手にはたらきかける立場とはたらきを受ける立場の交替していく過程である。まさにコミュニケーションの典型であり、話し手の役割と、聞き手の役割を相互に交替しながら二人の関係を深めていくという『対話』(dialogue)行動の原型をそこに見ることができる」としている。

これらの能力は、岡本が指摘したように子どもが生得的にもっている「人のほたらきかけに応じやすく、コミュニケーションを成立させるのに適したしくみ」なのである。生まれたばかりの段階から、新生児の前に立つ人は、同期的な動きや共鳴動作を無意識に期待しつつ、様々に働きかける。新生児もそれに応えるかのように反応する。反応があると更なる反応を求めて働きかける、というサイクルが繰り返される。

このように、人間の子どもは生まれて間もない新生児の頃から、働きかけてくる他者に対して同期したり、共鳴したり、相互に役割を交替しながら、「いない、いない、ばあ」につながる姿を見せているといえる。

(2) 乳児の「いない、いない、ばあ」の成立を支えるもの—II

では、共鳴動作を引き起こす時にとられた「目を合わせる」という行為、その前段として子どもが「ものを見る」という行為はどのように成立しているのだろうか。

浜田は、小頭症という診断を受けていて、2歳だが支えなしでは座れず、寝返りはできるが床に寝転がっているFちゃんについての事例を次のように紹介している。

Fちゃんは、起きているとき目をパッチリ開けていても、差し出した物を注視せず、その物を動かしてもまったく目を動かさない。声をかけても返事は返ってこない。そこで、身体接触を中心にしたプレイをしながら目の使い方を継続的に観察した。プレイの後で、仰向けで寝ているFちゃんの胸の上方で、直径10センチメートルの赤い輪を紐でつるしそれを注視するか、追視するか、その

範囲を調べた。だが、プレイが始まって3か月たってもFちゃんはいっこうに見ようとしなかった。

10ヶ月が過ぎ、もうすぐ3歳というとき、いつものように40分のプレイのセッション後、検査を行った。その日は、いつもの検査道具が見当たらず、代用の赤い玉に紐をつけてFちゃんの前に差し出した。すると、Fちゃんは突然のその玉をぎゅっと見て、追いつめた。右に90度動かしても、左に90度動かしても追う。視野から赤い玉がそれたら寝返りしてまで見たという。Fちゃんが赤い玉を見るとき、どのような状況が成立したのだろうか。

浜田は、Fちゃんの事例を読み解くために、眼球から入った光刺激がいかに網膜に届くかを検討する。生まれたばかりの新生児は、最初は「網膜で光の刺激を受け止めているだけ」であるが、解剖学的な構造で考える限り、視覚的刺激、すなわち視覚で捕らえられたものが外のものとして知覚できるかを説明できないとしている。

浜田は、「これはFちゃんのように重度の障害をもった子どもに限った話ではない」とし、「生まれてから1ヶ月ぐらいまでの赤ちゃんはみんな同じような状態にいる。目はパッチリあけていても、外のを外のものとして見ているという感じがしない。ものを見ている目をしていない。そういう段階から1ヶ月あるいは1ヵ月半ぐらいになると、ようやくものを見ている目になってくる。このところで赤ちゃんは大きく飛躍する。(中略)この変化のなかで、赤ちゃんの生きる世界そのものが大きく変化している」としている。(浜田1999)

そして、「外のを外のものとして見る、あるいは聞く、触れるというのは、世界を生きる出発点と言ってよい。そのようにして人は外のものに向かう。それを『向かう力』と私たちは名づけてみたが、この力があってこそ生き物はみな周囲の世界とかかわって生きていくことができる。私たちがおのおのその身体においてそなえているこの構図こそは、生きていくことの大前提なのである」と述べている。

浜田は、その後、「目は二つあるのになぜものは一つにみえるのか」「世の中が二重に見えるとき」を検討し、「赤ちゃんが生後1、2ヶ月で、外のものを見るようになるのも、単に視覚器官の成熟の問題ではなく、むしろ<向かう力>の育ちに関することだということが、こういうところ(先に検討した2例、筆者注)からも明らかになる」とし

ている。そして、「目に＜向かう力＞が宿りはじめるといことは、赤ちゃんが世の中に向けて関心を注ぎはじめたということであり、そここのところ赤ちゃんの目には一重の世界が像を結びはじめているのである」としている。

このように＜向かう力＞を宿して、目は外のもの外のものとして見るようになる。

では、その目が他者と合う、「目が合う」とはどのようなことであろうか。

浜田は、「目が合う」ということと「目を見る」ということを比較して、「目が合う」という状況について次のように説明している。

「いたずらをした子どもを親が叱るのだが、子どものほうはそれがいやで、あちらこちら目をそらしながら、親の説教を聞き流している。そこで親は子どもの態度に腹を立てて、「ちゃんと目を見て聞きなさい」と言う。このとき子どもが親のことばを文字どおりにとって、「それじゃ目を見ましようか」というふうにならざる親の眼球を見つめたとすればどうであろうか。そこでは、目は合わない。眼球を見つめられた親は、それに気づいてさらに怒る。ふつう人が「目を見なさい」と言うとき、それは「私のまなざしをちゃんと受けとめなさい」という意味である。そここのところではなんと目（眼球）を見てしまうと、まなざしは受けとめることができないし、したがって目は合わない。」

その後、「目に主体を感じるということ」として、次のように述べている。

「目が合うということは、自分から相手にまなざしを送ると同時に、相手の目にまなざしを感じるということ、言い換えればその目のなかにこちらに＜向かってくる力＞を感じるということである。このことを私たちは相手から＜見られる＞という受動のかたちで表現する。目が合うということは、自分が相手を＜見る＞という能動の契機だけでなく、相手から＜見られる＞という受動の契機がそこに重なっていることにほかならない。」

このようにして、乳児はものに＜向かう力＞を宿した目によって「まなざし」を他者に向けてのであろう。その「まなざし」は、他者の＜向かってくる力＞を宿した目を感じながら、すなわち「まなざし」を感じながら他者に向けられるのである。

これらのことから、乳児が「いない、いない、ばあ」をされて、相手に笑顔を返したり、「ばあ」と

声を出したりするというは、次のように表すことができるだろう。

視覚器官の成熟と共に乳児に目に＜向かう力＞が宿るようになった頃、乳児は他者からの「まなざし」を受け止めるようになる。こうした状況のもと、母親などから「いない、いない、ばあ」をされる。「いない、いない」で他者からの「まなざし」は手などで遮断され、「ばあ」と共に再び「まなざし」が立ち現れる。乳幼児から反応が返ってこないタイミングを見計らって再び「いない、いない」「ばあ」という働きかけがなされる。他者のこのリズムカルな動きは、乳幼児が生得的にもつ同期的な動きや共鳴動作を引き起こし、乳幼児も「ばあ」と返すのであろう。

(3) A児とD先生の「いない、いない、ばあ」を支えるもの

遊び支援の初めから、A児はD先生の「いない、いない、ばあ」の働きかけに対し笑顔を見せた。A児はD先生からの「まなざし」を感じ、「いない、いない」での「まなざし」の遮断と、次の瞬間には「ばあ」という声と共に再び「まなざし」が立ち現れることを経験したのであろう。その「まなざし」を受け止めたA児は、笑顔という形で共鳴動作を返したのではないか。

筆者は、本研究を始めた頃は、A児のD先生と筆者への対応の違いを次のように考えていた。D先生の「いない、いない、ばあ」には笑顔を返すが、筆者からの働きかけには返さないことから、「笑顔を返すということが選択的になされている」と考えていた。「選択的に」ということは、相手の違いを意識して笑顔を返すということであり、D先生と筆者の「いない、いない、ばあ」の違いを認知しているのではないか。そして、その違いをD先生と筆者の「いない、いない、ばあ」のやり方と考えていた。「いない、いない、ばあ」という動作を表情の作り方や声のタイミングなどの要素の集合として捉え、その要素の違いとして考えていたのである。すなわち、D先生の表情の方が筆者よりはっきりしている、「いない、いない」と「ばあ」を言うタイミングに微妙に間がある、などである。

だが、考察をしていく中で、A児のD先生と筆者への対応の違いは、単に「いない、いない、ばあ」のやり方の違いの問題ではないと考えるようになった。岡本や浜田の研究を踏まえて、A児のD先生と筆者への対応の違いを捉えなおすと次のように言えるのではないか。

A児がD先生の「いない、いない、ばあ」の働きかけに対し笑顔を見せたとき、A児はD先生の存在に対し関心もち、A児の目には＜向かう力＞が宿り始めていたのではないだろうか。そうであるから、前述したように、A児はD先生からの「まなざし」を感じ、その「まなざし」の遮断と、次の瞬間には「ばあ」という声と共に再び「まなざし」が立ち現れることを受け止めたのではないか。D先生の「まなざし」を感じ捉えているA児であるから、再度現れた「まなざし」に対し、笑顔を返すことになったのであろう。

だが、その＜向かう力＞は、A児の目にいつも宿っているわけではなく、筆者がA児の前に立ったときは宿っていなかった、といえるのではないか。A児に＜向かう力＞が宿っていないとき、筆者がA児の前で「いない、いない、ばあ」をしても、A児には筆者から「まなざし」を感じる事ができなかったのではないか。

では、＜向かう力＞が宿る、宿らないというその違いは、どこから起きたのだろうか。

(4) ＜向かう力＞が宿るといふこと

浜田の研究に再度立ち返って考えてみたい。浜田は、「目が合うということ」について以下のように述べている。

「視覚に障害を持つ人の場合にはもちろん、目で会うことはできない。そこで声のやりとりを通して出会う。さらに視覚にも聴覚にも障害をもつ人の場合は、手で出会い、身体の直接のふれあいで出会う。目で出会うにせよ、声で出会うにせよ、あるいは手や身体で出会うにせよ、そこで生じていることは相手の＜向かう力＞をたがいに受けとめ合っているということである。(中略)

個々の＜向かう力＞を志向性と名づけるとすれば、相手とのその＜向かう力＞をやりとりする相互志向性が、生きるうえで大事なファクターとなっていく。人どうし目が合うという、あらためて考えてみると実に精妙なメカニズムが、身体どうしの関係のなかに埋め込まれているのである。(後略)」

この「相手との＜向かう力＞をやりとりする相互志向性」が、やりとりをしようとする二人の間で成立していなければ、＜向かう力＞の芽生えは、＜向かう力＞に成りえないのではないか。A児がD先生に向けて宿り始めた＜向かう力＞は、D先生からも向けられる＜向かう力＞と応じあってこそ、その働きを見せたといえよう。

これらのことから、A児と筆者の間には、「相手との＜向かう力＞をやりとりする相互志向性」が成立していなかったといえるのではないか。A児とD先生との間で成立していながら、A児と筆者との間で成立しなかったのは、なぜであろうか。

相互志向性の成立について考察しようとする時、「いない、いない、ばあ」の場面だけを切り取って＜向かう力＞について論じようとしても、答えは見えてこないのではないか。

(5) 「いない、いない、ばあ」が成立する状況全体を考える

ここで、D先生の「いない、いない、ばあ」にA児が笑顔で応じた状況全体を捉えなおしたい。本論の「2 (5)」で筆者は次のように記述した。D先生が遊び支援の2回目としてA児の家に訪れた時の様子である。

「D先生は「こんばんは」とはっきりと聞こえる明るい声でA児の家に入る。B児が真っ先にD先生の抱きつくように近づく。それを見ていたA児はD先生に近づく。B児はD先生に抱っこされたり、体を抱えてられてD先生の周りを旋回してもらったりする。その後、A児も同様のことをしてもらおう。」

ここでA児は、B児の動きを見ながらD先生に近づき、B児がしてもらったのと同じようにかかわってもらっている。「いない、いない、ばあ」のかかわり以前に、浜田がいうところの「身体での出会い」が始まっているといえよう。

「3人の子どもたちといくつかのふれあい遊びをした後で、D先生はソファに腰を下ろし、A児を自分の前に引き寄せた。そこで、A児に「いない、いない、ばあ」をするのである。」

上記のふれあい遊びという場は、A児とD先生が「身体での出会い」をもとに、身体でのかかわりを通して＜向かう力＞を相互に確かめ合うような場になっていると思われる。そこでは、A児とD先生の間には＜向かう力＞をやりとりする相互志向性が芽生えているのであろう。

ここでの「いない、いない、ばあ」は、A児と相互志向性が成立し始めているD先生がA児を引き寄せ、A児にことばと表情で、そして身体全体を使ってなされるのである。

「遊び支援の初めの頃は、引き寄せられたA児は何をするのかな、というような表情をしながらD先生の前に立った。D先生が「いない、いない、ばあ」をすると、途端に表情

を崩し、にこっと笑みを浮かべた。」

D先生の前に引き寄せられたA児は、D先生の存在全体からの＜向かう力＞を感じつつも、次に起こることを分かってはいない。だが、相互志向性が成立し始めているD先生とA児の間では、「いない、いない、ばあ」は、「まなざし」のやりとりとなり、A児は安心したように笑顔を浮かべたといえよう。

このことから、脳炎の発症のために言葉を失ったようにみえるA児にとって、他者との身体の出会い、身体による互いの＜向かう力＞の受け止め合い、そこから成立するであろう他者との相互志向性がいかに重要であるかが見えてくる。

筆者とA児との間での「いない、いない、ばあ」の時に、A児の笑顔が見られるようになったのは、筆者が子どもたちとふれあい遊びを存分に行ってきたからである。

先述したような、毛布などを使ったふれあい遊びをしたり、体を抱き上げてプーンと言いながら回旋したりする中で、筆者自身の変化もあったと思われる。それは、「いない、いない、ばあ」を初めてやった頃との感じ方の違いから推測できる。初めの頃、筆者はA児の「いない、いない、ばあ」での笑顔を得るための方法を探るようなかわり方をしてきた。遊び支援を重ねる中で、筆者自身もA児やB児、C児と遊ぶことそのものを楽しみ、遊びの中で笑顔をやりとりしている状態になっていたのである。子どもたちの感覚の中に共鳴しながら入っていくような感じになっていったのである。

このような状況の成立の中で、A児と筆者の間にも「相手との＜向かう力＞をやりとりする相互志向性」が成立した、といえるのではないか。そのような状況において、筆者とA児との「いない、いない、ばあ」の時にようやくA児の笑顔が見られるようになったのである。

4 終わりに

本小論では、A児の他者との「いない、いない、ばあ」への対応に着目して、その成立の状況とその意味を考察してきた。

「相手との＜向かう力＞をやりとりする相互志向性」の成立が、「まなざし」を向け合うことにつながる。それらは、A児においては、身体全体を使ったふれあい遊びなどを通した「身体の出会い」をベースとして、相手からの＜向かう力＞を宿した「まなざし」を受け止めつつ、自ら＜向かう力＞を育み「まなざし」を返す状況が成立した。

そうした状況の中で他者からの「いない、いない」（「まなざし」の遮断）「ばあ」（「まなざし」の再出現）、そして「まなざし」への返答（笑顔や「ばあ」の声）という遊びが成立するようになった、という結論に至った。

ここまで考察してきたことは、一つの仮説ではある。仮説を立てながら考察を進めることにより、多くのことが見えてきたと考える。本研究は端緒にすぎたばかりである。

さて、筆者が「いない、いない、ばあ」の遊びを考察している間にも、A児は素晴らしい成長を見せている。A児は、D先生に限らず筆者を含む多くの人と「いない、いない、ばあ」をして楽しそうに遊んでいる。自分の服の中に小さい縫いぐるみやボールなどを入れ、服をかぶせ人の前に立ち、小さい声で「ばあ」と言いながら中のものを出す。A児なりの「いない、いない、ばあ」のようである。

A児の成長が見られるのは「いない、いない、ばあ」の場面だけではない。「一本橋こちょこちょ」の手遊びでは、A児の腕の上をD先生が手指を動かすと「こちょこちょ」のところで、一緒に「こちょこちょ」というような声を出すこともある。別の場面では、A児はD先生の体に抱きついたり、体の上ったりする。D先生から「わー」と言ってもらうことを期待しているかのように、D先生の顔の前に来てにこにこしている。D先生とA児の父がB児を毛布に乗せ、ブランコのように揺する遊びをしていると、自分も早くしてくれ、と言わんばかりに、毛布に近づいてくる。A児の成長には、目を見張るものがある。

これらの成長の姿には、表層的な捉えではその意味を見逃してしまうものもあると思われる。その成長の姿を表層的に捉えるのではなく、また断片的に捉えるのでもなく、A児の在り様全体の中で捉えていかねばならない。

本小論では、その成長の姿を乳児の成長の過程を参照しながら捉え返してきた。これからも、さらに豊かなコミュニケーションやつながりをA児が他者とつくっていくことに貢献できるよう、筆者の研究方法も含めて、A児に寄り添いながら探っていきたい。

最後に、本小論を執筆するにあたり、A児をはじめとした子どもたちとD先生、E先生とのかかわりの状況を公にすることに、快く応じてくださったA児のご両親及び両先生に深く感謝する。

引用文献

- 岡本夏木 (1982) 子どもとことば 岩波書店
浜田寿美男 (1999) 「私」とは何か ことばと身体
の出会い 講談社

参考文献

- 岩田純一 (2001) <わたし>の発達 乳幼児が
語る<わたし>の世界 ミネルヴァ書房
小宮三彌 他 (2002) 障害児発達支援基礎用語
辞典 川島書店
森上史朗 他 (2008) 保育用語辞典 [第4版]
ミネルヴァ書房

Consideration through the Formation of " peek-a-boo " in a Handicapped Child "A"

Chigusa TSURUMOTO

Toyama College of Welfare Science

Abstract

A boy "A" is a handicapped child and he gets the support of play. "A" gave back a smile to specific person at the start when someone played "peek-a-boo" with "A". He got the support of the play many times, and he came to return a smile to many people, and not only it but also he came to speak with "Boo".

I referred to a process of the formation of the communication ability which did not depend on the words of the baby, and I grasped the meaning of his action again. When a baby was born, the baby was possessed ability of the action of synchronization ability of the co-action and ability of the exchange of the cycle in the same period. At time when a baby "can match eyes" with a partner, the baby can show ability of the co-action. When a baby "can watch a thing" he "can match eyes" with a partner. When a baby watches a thing closely, "ability toward the object" dwells in the eyes. When one person working on a baby and the baby have "ability toward the object" mutually, "a look" is formed between them.

While "A" used the body generally, he concerned with one person .When "A" and he had "ability toward the object" mutually, both took "a look" each other. "A" was able to play with him " peek-a-boo " in this way."The ability toward the object" enables "A" to have ability of the communication with another person.

Keyword :

ability of the co-action,ability toward the object,a look, mutual intentionalness,
a physical encounter

療養病床・慢性期病棟における基礎看護学実習での学生の学び — 学生が身につけたい知識・技術・態度 —

富山福祉短期大学看護学科 河相てる美・荒木晴美・若瀬淳子・炭谷靖子

(受付2009年3月2日；改訂2009年3月16日)

要旨

本研究は学生の実習での学びを明らかにし、今後の基礎看護学実習Ⅰの指導の基礎資料とすることを目的とした。実習終了時に同意の得られた学生25名分の課題レポート「自分が身につけたい看護師として必要な知識・技術・態度」の分析を行った。学生が着眼した知識・技術・態度の3領域の文章を抽出し、知識・技術・態度それぞれの枠組みの中で質的帰納的分析の手法を用いて分析した。その結果、知識では【基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた】、【患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った】、【医学的知識を身につけたい】の3つのカテゴリー、技術では【基礎看護技術を身につけたい】、【看護の場におけるコミュニケーション技術】の2つのカテゴリー、態度では【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】、【相手を尊重する態度】、【学び続ける姿勢を持ちたい】の3つのカテゴリーが抽出された。分析結果より、実習の目的としていた今後の学習へのイメージ形成と動機付け強化がなされていると考えられた。

キーワード

基礎看護学実習、学生の学び、課題レポートの分析、知識、技術、態度、質的帰納的分析の手法

はじめに

A短期大学看護学科では入学後初めの実習として、1年次前期に基礎看護学実習Ⅰを設定している。これは「病院での実習を通して医療施設と医療従事者及び患者の生活の概要を知る。また、生活行動に障害のある入院患者の生活援助の実際を学び、今後の学習へのイメージ形成と動機付け強化をねらいとする。」ことを目的としたものである。一般的には、一般病床において実施されることの多い実習であるがA短期大学では、療養病床や慢性期病棟を主とした実習場所として実施した。その理由として、近年の一般病床における入院日数の短縮化、入院患者の重症化などにより本実習が目的とした患者の生活に視点を当てた関わりがしづらくなっていることがある。また、星ら¹⁾が、基礎看護実習について臨床の場の対象(患者)に対して、講義や演習で習得した基礎的知識、技術、態度を実際に統合して看護活動を展開する初めの実習であり、さらに今後の学習を深めさせるための重要な科目であると述べているように、講義や演習で習得した基礎的知識、技術、態度を実際に統合して看護活動を展開するためには病状が比較的安定している中での患者とのかかわりや直接技術を提供できる実習環境が必要であると考えたからである。なお、療養病床とは、長期にわたり認知症を含めた療養を必要とする患者の心身の特

性に応じた適切な看護が行われている場所である²⁾。また慢性期病棟とは、急性期治療を終え慢性期に移行した療養を要する患者が入院している場所である。

このように基礎看護実習において一般病床以外の施設を使用した効果に関する報告について、老人保健施設や特別養護老人ホームを使用したものは散見される³⁻⁴⁾が療養病床や慢性期病棟を実習施設として使用した実習の効果についての報告は見当たらない。

本報においては、療養病床や慢性期病棟を実習施設として使用した実習における学びを検証し、今後の基礎看護学実習Ⅰの指導の基礎資料とすることを目的とした。

なお、本実習終了時には「自分が身につけたい看護師として必要な知識・技術・態度」に関する課題レポートを学生に課している。このレポートは初めて患者と看護師に接する中で得られた学びや着眼点、興味が反映されていると考えられる。よって本報では実習終了時の課題レポートを分析対象として用いた。

基礎看護学実習Ⅰの概要

基礎看護学実習Ⅰでは、実習の目標を「医療施設の概要を知る」「医療従事者の概要を知る」「患者の生活概要を知る」「入院患者に提供されている

生活援助を知る」「看護師として必要な知識・技術・態度についてイメージする」としている。

療養病床・慢性期病棟を主たる実習場所として用い、2週間の実習を行っている。

1週目は病院という環境に慣れるため、担当看護師と共に1日の看護業務の流れを把握するための内容としている。さらに2週目では、学生1名につき1名の患者を受け持ち、対象と関わりながら入院生活の状況と支援について学習を深めるものとしている。

対象と方法

1. 研究対象

本研究の趣旨に、同意・協力を得たA短期大学の1年生25名から提出された課題レポートを分析対象とした。

2. 分析方法

実習終了後に提出する課題レポート「自分が身につけたい看護師として必要な知識・技術・態度」を、学生が着眼した知識・技術・態度の3領域別に文章を抽出した。さらに、抽出した文章の意味内容を忠実に残すことを心がけながら要約し、分析に用いた。分析は知識・技術・態度それぞれの枠組みの中で質的帰納的に要約した文章の内容の共通性、相違性を比較検討しながら類似した内容を集約して、サブカテゴリー、カテゴリーを形成していった。

研究者4名で記載内容について検討し、合意形成を行いながら分析した。

3. 倫理的配慮

研究の同意を得る際には、実習終了後、対象者に口頭にて研究の主旨と内容および参加の自由性、また研究に協力しなくても成績には影響しないことについて説明し同意を得た。

結果

課題レポートを学生が着眼した知識・技術・態度の3領域の文章を抽出し、知識・技術・態度それぞれの枠組みの中で質的帰納的分析の手法を用いて分析を行った。その結果、知識では3つのカテゴリー(表1)、技術では2つのカテゴリーと6つのサブカテゴリー(表2)、態度では3つのカテゴリーと6つのサブカテゴリー(表3)が抽出された。次にそのカテゴリーとサブカテゴリーを説明する。(以下【 】をカテゴリー、〔 〕をサブカテゴリーで表す。〈 〉内は学生の記述とする。)

1. 知識

学生が身につけたい知識では【基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた】、【患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った】、【医学的知識を身につけたい】の3つのカテゴリーが抽出された。

1)【基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた】

学生は〈患者を知るということは、患者の病気や身体を知ることだと思うので、解剖生理学の知識をしっかりと身につけたい〉、〈次の実習に臨むにあたり解剖生理学と看護ケアは、基礎的な部分をしっかりと押さえたいと思う〉、〈解剖生理学

表1 カテゴリーと学生の記述 (知識)

カテゴリー	学生の記述
基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた	患者を知るということは、患者の病気や身体を知ることだと思うので、解剖生理学の知識をしっかりと身につけたい。
	次の実習に臨むにあたり解剖生理学と看護ケアは、基礎的な部分をしっかりと押さえたいと思う。
	解剖生理学は、一通り終わっているのに、実際に質問されると細部の血管の名称や骨の名称など答えることができなかった。解剖生理学を一通り復習したい。
	日々の授業を大切にして、自分のものにしていきたい。
患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った	看護学概論などの看護の基礎を身につけたい。
	看護の基本を理解していなければ、基礎から発達した患者個人に合わせた看護は実施できない。
医学的知識を身につけたい	相手に合わせた援助をするために、加齢により起こり得る病気についての知識を増やすことが大切と思った。
	略語はほとんど理解できずメモするのがやっだったので、医療的な知識をこれからの学習の中で身につけていきたい。
	これから薬品や医療知識等、看護について専門的に深く学んでいく授業が増えるので、今後学ぶ授業の基本的な知識をしっかりと身につけたい。

は、一通り終わっているのに、実際に質問されると細部の血管の名称や骨の名称など答えることができなかつた)、〈解剖生理学を一通り復習したい)、〈日々の授業を大切に、自分のものにしていきたい〉と基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいていた。

2)【患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った】

学生は実習にて患者への援助の実際を見学体験し、患者個々に合わせた援助が行われていることを見る中で〈看護学概論などの看護の基礎を身につけたい)、〈看護の基本を理解していなければ、基礎から発達した患者個人に合わせた看護は実施できない〉と感じていた。

3)【医学的知識を身につけたい】

学生は〈相手に合わせた援助をするために、加齢により起こり得る病気についての知識を増やすことが大切と思った)、〈略語はほとんど理解できずメモするのがやっとだったので、医療的な知識をこれからの学習の中で身につけていきたい)、〈これから薬品や医療知識等、看護について専門的に深く学んでいく授業が増えるので、今後学ぶ授業の基本的な知識をしっかりと身につけたい〉など、初めて体験する医療現場で医療従事者同士の会話や看護師間の申し送りを聞く中で、医学的知識の必要性を感じていた。

2. 技術

学生が身につけたい技術では【基礎看護技術を身につけたい】、【看護の場におけるコミュニケーション技術】の2つのカテゴリーが抽出された。

1)【基礎看護技術を身につけたい】

【基礎看護技術を身につけたい】は〔基本原理を使った基礎看護技術を身につけたい〕、〔応用力を発揮するために基本技術をしっかりと身につけたい〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

〔基本原理を使った基礎看護技術を身につけたい〕では、〈おむつ交換の際に体を支えることも大切な看護であり生活行動援助技術論はしっかりと身につけることが大切と感じた)、〈体位変換では生活行動援助技術論の授業で習った『てこの原理』や『身体の重心の置き方』を最大限活用しており、身につけたいと思った〉など学生が患者に日常生活ケアを行うことで、基礎看護技術の必要性を感じていた。また、初めて患者のバイタルサインを測定するという体験からも〈血圧測定などのバイタルサインの測定も不十分であったため、看護技術論の復習が必要であると思った〉など基礎看護技術の習得の必要性を感じていた。

〔応用力を発揮するために基本技術をしっかりと身につけたい〕では、〈学校でベットメイキングやおむつ交換などの技術を教わり演習した。基本技術も大切だが、患者に合わせた技術も必要だと思った)、〈応用力は基礎がないと身につけることができないので、基本的な技術をしっかりと身につけたい)、〈学校で習った基本的な部分の技術をしっかりと身につけ、患者のことを考え自分なりに工夫していけるようになりたい)、〈生活行動援助技術で、日常的な援助方法を知り、無理や負担が少なく、かつ相手のためになる方法を考えられるようになりたい〉など学生は演習で学んだ基本的な方法と臨床で行われている方法との違いから基本技術の重要性を学んでいた。

2)【看護の場におけるコミュニケーション技術】

【看護の場におけるコミュニケーション技術】は、〔看護において生活援助時のコミュニケーション能力と観察力が重要である〕、〔何気ない会話から情報収集や観察する力が大切である〕、〔認知症患者とのコミュニケーション〕、〔目線や言葉づかいなど相手への配慮を心がけたコミュニケーション技術を身につけたい〕の4つのサブカテゴリーで構成された。

〔看護において生活援助時のコミュニケーション能力と観察力が重要である〕では、〈生活援助を行ったり見学させてもらったりしたが、看護師は無駄な動きもなく患者に負担がかからないように、且つコミュニケーションを取り入れ観察もしながら素早く行っていた。自分も看護師の技術に近づけるように、学校での演習を一つ一つ真剣に取り組み、復習を重ねていきたいと思った)、〈実習を通してコミュニケーションの大切さがわかった。足浴や手浴・洗髪・清拭など、熟練した技術を習得すれば患者の安心感に繋がり、援助を通してよりよいコミュニケーションが取れると思う〉など、初めて看護師と共に日常生活ケア業務を体験する中でのコミュニケーションのあり方を学んでいた。

〔何気ない会話から情報収集や観察する力が大切である〕では、〈看護師は患者との何気ない会話から患者の気持ちや状態を観察し、情報を得ていた。観察力も看護師として身につけたい一つの技術である)、〈患者を理解するためには、患者やその家族についての情報を得ることが必要だ感じた)、〈看護師の声かけは、患者との何気ない会話の中から情報収集をするのに役立っているということが分かった〉など、看護師が常に目的をもって患者に接しているということを学んでいた。

〔認知症患者とのコミュニケーション〕では、認

知症の患者を受け持ち、〈認知症の方とのコミュニケーションのとり方を学びたい〉と、認知症患者とのコミュニケーション技術の必要性を感じていた。

〔目線や言葉使いなど相手への配慮を心がけたコミュニケーション技術を身につけたい〕では、〈前

期の授業で習った傾聴やアイコンタクトといったコミュニケーション技術はとても必要なものである。復習して身につけられるように日常生活の中でもコミュニケーションを大切にしていきたい〉、〈安心感をもって話をしてもらうために、相手の目を見て、相槌を打つなど、ただうなずいて聴いて

表2 カテゴリー・サブカテゴリーと学生の記述 (技術)

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の記述
基礎看護技術を身につけたい	基本原理を使った基礎看護技術を身につけたい	おむつ交換の際に体を支えることも大切な看護であり生活行動援助技術論はしっかり身につけることが大切と感じた。
		体位変換では生活行動援助技術論の授業で習った「てこの原理」や「身体の重心の置き方」を最大限活用しており、身につけたいと思った。
		血圧測定などのバイタルサインの測定も不十分であったため、看護技術論の復習が必要であると思った。
	応用力を発揮するために基本技術をしっかり身につけたい	学校でベットメイキングやおむつ交換などの技術を教わり演習した。基本技術も大切だが、患者に合わせた技術も必要だと思った。
		応用力は基礎がないと身につけることができないので、基本的な技術をしっかり身につけたい。
		学校で習った基本的な部分の技術をしっかり身につけ、患者のことを考え自分なりに工夫していけるようになりたい。
生活行動援助技術で、日常的な援助方法を知り、無理や負担が少なく、かつ相手のためになる方法を考えられるようになりたい。		
看護の場におけるコミュニケーション技術	看護において生活援助時のコミュニケーション能力と観察力が重要である	生活援助を行ったり見学させてもらったりしたが、看護師は無駄な動きもなく患者に負担がかからないように、且つコミュニケーションを取り入れ観察もしながら素早く行っていた。自分も看護師の技術に近づけるように、学校での演習を一つ一つ真剣に取り組み、復習を重ねていきたいと思った。
		実習を通してコミュニケーションの大切さがわかった。足浴や手浴・洗髪・清拭など、熟練した技術を習得すれば患者の安心感に繋がり、援助を通してよりよいコミュニケーションが取れると思う。
	何気ない会話から情報収集や観察する力が大切である	看護師は患者との何気ない会話から患者の気持ちや状態を観察し、情報を得ていた。観察力も看護師として身につけたい一つの技術である。
		患者を理解するためには、患者やその家族についての情報を得ることが必要だと感じた。
	認知症患者とのコミュニケーション	看護師の声かけは、患者との何気ない会話の中から情報収集をするのに役立つということが分かった。
	目線や言葉づかいなど相手への配慮を心がけたコミュニケーション技術を身につけたい	認知症の方とのコミュニケーションのとり方を学びたい。
		前期の授業で習った傾聴やアイコンタクトといったコミュニケーション技術はとても必要なものである。復習して身につけられるように日常生活の中でもコミュニケーションを大切にしていきたい。
		安心感をもって話をしてもらうために、相手の目を見て、相槌を打つなど、ただうなずいて聴いているだけでなく受容して相手を受け入れるようになりたい。
疾患を抱え闘病生活を送っている患者さんへの精神面への配慮ができるようになるために、コミュニケーション能力を身につけたいと強く思った。		
言葉づかい・話すときの目線・心を相手に向けることの大切さを学んだ。		
日頃から敬語の使い方ができていなかったため、敬語を使いながらスムーズな会話ができなかった。コミュニケーションをとる中で、言葉は大切であり、基本的なところなので、言葉づかいはしっかり場をわきまえ、使いわけができるようにしたい。		

いるだけでなく受容して相手を受け入れるようになりたい)、〈疾患を抱え闘病生活を送っている患者さんへの精神面への配慮ができるようになるために、コミュニケーション能力を身につけたいと強く思った)、〈言葉づかい・話すときの目線・心を相手に向けることの大切さを学んだ)、〈日頃から敬語の使い方ができていなかったため、敬語を使いながらスムーズな会話ができなかった。コミュニケーションをとる中で、言葉は大切であり、基本的なところなので、言葉づかいはしっかり場をわきまえ、使いわけができるようにしたい)、〈看護師は声かけの際に、常に目線を患者に合わせ

て、大きな声でゆっくりと分かりやすい言葉で話をしていて、患者と話すときは、このような気配りが大事であるということがよく分かった)など、看護師が患者に声をかける際に目線や声の大きさなど相手の立場に立ってコミュニケーションをとっていることに気づいていた。

3. 態度

学生が身につけたい態度では、【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】、【相手を尊重する態度】、【学び続ける姿勢を持ちたい】3つのカテゴリーが抽出された。

1) 【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】

表3 カテゴリー・サブカテゴリーと学生の記述 (態度)

カテゴリー	サブカテゴリー	学生の記述	
ケアの場を作り出す態度を身につけたい	笑顔や明るい態度はケアの一つである	私が身につけたい看護師として必要な態度は誰に対しても平等で笑顔を忘れないこと、ひとりの患者を見ているときはその患者だけに目を向けるということである。 言葉のキャッチボールができない相手には、居るだけで落ち着く人になりたい。 明るくさわやかな看護師の態度を見て、笑顔や明るい雰囲気は、大切な患者へのケアの一つだと感じた。そのことから、自分の長所を生かし、笑顔で明るい雰囲気を持った看護師を目指したいと強く感じた。	
	安心・信頼してもらえる態度を身につけたい	患者に安心・信頼してもらえる態度を身につけるには言葉遣いや身だしなみ、礼儀、表情など相手に不快感を与えないように心がけることが大切だと思う。 挨拶をしっかりとしたり、言葉遣いに気をつけたり、相手の話を聞く姿勢を変えたり、服装などの外見の部分にも気をつけなければならない。	
相手を尊重する態度	患者の意思を尊重した態度	今回高齢者の方だったので、敬意を持って看護させてもらったが、これから小児や様々な年齢の方の看護をする。自分より年齢が下であろうが、上であろうが、「看護をしてあげる」ではなく「看護をさせてもらう」という敬意は必ず持たなければいけないと思った。 どんな時でも自分のペースではなく、患者のペースに合わせていきたい。 心のこもった看護が出来るために、患者と同じ立場に立つことが大切だと思うた。 患者を大切に思い、何事においても患者を第一に考えられる看護師になりたい。 実習病院では決してベッドから降りようとする患者さんがいても拘束はせずに他に何か方法があるか探す。患者が夜眠れない時、眠剤をすぐにあげるのではなく他に方法を考える。食事介助ではすべてを介助するのではなく患者がやれることは自分でしてもらい患者に食べるということの大切さを忘れさせない。このようにたくさんの工夫がされていた。私もこのように患者の意思を尊重できるような看護師になりたい。 へりくだった態度ではなく、傾聴し共感できる心を持ち、患者一人一人を尊重し、向き合う姿勢が必要だと思った。	
		見えないところでの気配り	患者が病床などに不在の時でも、身の回りの環境をよりよいものにしようと努め、見えないところで気配りができる看護師になりたい。
		患者を見守る態度	何でもしてあげるのではなく、自立支援のために患者を見守る態度を身につけたい。
		プライバシーを尊重した態度	実習中に褥瘡のケアを見学させてもらった時に「見られるのが恥ずかしい」と言った患者がいて、患者のプライバシーを尊重した態度が大切なのだと感じた。
		学び続ける姿勢を持ちたい	常にいつまでも学び続けるという姿勢で日々の生活を送りたい。

【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】は〔笑顔や明るい態度はケアの一つである〕、〔安心・信頼してもらえ態度を身につけたい〕の2つのサブカテゴリーで構成された。

〔笑顔や明るい態度はケアの一つである〕では、〈私が身につけたい看護師として必要な態度は誰に対しても平等で笑顔を忘れないこと、ひとりの患者を見ているときはその患者だけに目を向けるということである〉、〈言葉のキャッチボールができない相手には、居るだけで落ち着く人になりたい〉、〈明るくさわやかな看護師の態度を見て、笑顔や明るい雰囲気は、大切な患者へのケアの一つだと感じた。そのことから、自分の長所を生かし、笑顔で明るい雰囲気を持った看護師を目指したいと強く感じた〉と、学生が看護師の行動を見て感じていた。

〔安心・信頼してもらえ態度を身につけたい〕では、〈患者に安心・信頼してもらえ態度を身につけるには言葉づかいや身だしなみ、礼儀、表情など相手に不快感を与えないように心がけることが大切だと思う〉、〈挨拶をしっかりとしたり、言葉づかいに気をつけたり、相手の話を聞く姿勢を変えたり、服装などの外見の部分にも気をつけなければならない〉など日常の基本的な態度の重要性を感じていた。

2) 【相手を尊重する態度】

【相手を尊重する態度】は、〔患者の意思を尊重した態度〕、〔見えないところでの気配り〕、〔患者を見守る態度〕、〔プライバシーを尊重した態度〕の4つのサブカテゴリーで構成された。

〔患者の意思を尊重した態度〕では、〈今回高齢者の方だったので、敬意を持って看護させてもらったが、これから小児や様々な年齢の方の看護をする。自分より年齢が下であろうが、上であろうが、『看護をしてあげる』ではなく『看護をさせてもらう』という敬意は必ず持たなければいけないと思った〉、〈どんな時でも自分のペースではなく、患者のペースに合わせていきたい〉、〈心のこもった看護が出来るために、患者と同じ立場に立つことが大切だと思った〉、〈患者を大切に思い、何事においても患者を第一に考えられる看護師になりたい〉、〈実習病院では決してベッドから降りようとする患者さんがいても拘束はせず他に何か方法があるか探す。患者が夜眠れない時、眠剤をすぐにあげるのではなく他に方法を考える。食事介助ではすべてを介助するのではなく患者がやれることは自分でしてもらい患者に食べるということの大切さを忘れさせない。このようにたく

さんの工夫がされていた。私もこのように患者の意思を尊重できるような看護師になりたい〉、〈へりくだった態度ではなく、傾聴し共感できる心を持ち、患者一人一人を尊重し、向き合う姿勢が必要だと思った〉など、患者の意思を尊重することの意味を考えていた。

〔見えないところでの気配り〕では、〈患者が病床などに不在の時でも、身の回りの環境をよりよいものにしようと努め、見えないところで気配りができる看護師になりたい〉と述べていた。

〔患者を見守る態度〕では、〈何でもしてあげるのではなく、自立支援のために患者を見守る態度を身につけたい〉と自立を支援するための態度について述べていた。

〔プライバシーを尊重した態度〕では、〈実習中に褥瘡のケアを見学させてもらった時に『見られるのが恥ずかしい』と言った患者がいて、患者のプライバシーを尊重した態度が大切なのだと感じた〉と、患者の言葉からプライバシー保持の重要性を感じていた。

3) 【学び続ける姿勢を持ちたい】

【学び続ける姿勢を持ちたい】では、〈常にいつまでも学び続けるという姿勢で日々の生活を送りたい〉と記載していた。

考察

課題レポートの分析により、実習体験から学生が得た学びや今後の学習へのイメージが明らかとなった。分析結果について考察する。

1. 学生が身につけたい知識

学生は実習により前期の授業で習得した知識の重要性に気づいた。【基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた】、【患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った】、【医学的知識を身につけたい】の3つの気づきがあった。

【基礎知識と解剖生理の授業の大切さに気づいた】では、患者を理解するためには、解剖生理学の知識が必要であることを実習での体験を通して実感していた。そして、【患者に合わせた看護をするため基礎知識が大切であると思った】では、「看護学概論などの看護の基礎を身につけたい」と記述していた。また、【医学的知識を身につけたい】では、「これから薬品や医療知識等、看護について専門的に深く学んでいく授業が増えるので、今後学ぶ授業の基本的な知識をしっかりと身につけたい」と記述しており、いずれも看護師となっていくための基礎としての認識があったと考えられる。西谷⁵⁾は、基礎看護実習における看護実践と教科で

学んだ知識及び理論とを統合させるための教育上の課題として、学生自らが視点を広げる力をつけるために、教科での理論が活用できるということの学問への関心や楽しさを意識づける必要があると述べている。今回の分析では、学生は看護師となっていくために学問を学ぶことの必要性を感じ、基礎を固めることでさらに成長していく自分をイメージしていたと考えられる。つまり、今回の実習により学生は、授業の重要性に気づき、これまでの学習の振り返りとこれからの学習に対して動機付けられたと考えられる。

2. 学生が身につけたい技術

1) 【基礎看護技術を身につけたい】

【基礎看護技術を身につけたい】の記述において学生は、学内演習で一通り学んだ、おむつ交換、体位変換などの基本的な生活援助技術やバイタルサインの測定が、自己の思い通りに実施できないもどかしさを感じ、自己のあるべき姿について振り返り、〔基本原理を使った基礎看護技術を身につけたい〕と思った。また、ベッドメイキング、対象個々に合わせた応用技術は、基礎がしっかり身につけていないとできないということに、患者との体験を通して気づき、〔応用力を発揮するために基本技術をしっかり身につけたい〕と感じている。前述の西谷⁶⁾は基礎看護実習の教育上の課題として、実習での援助の意味を抽出し、同じ原理を用いて次の援助に活用していくことを意図した教育の必要性について述べている。そしてそのために、学生がそれまでに習得した知識や技術の確認ができ、その意味を意識して働かせる訓練が、理論と実践の統合のために必須の教育であると述べている。今回の実習で学生は、習得した知識や技術を確認し、基本原理を使った基礎看護技術の大切さを認識していたと考えられる。

2) 【看護の場におけるコミュニケーション技術】

【看護の場におけるコミュニケーション技術】は、〔看護において生活援助時のコミュニケーション能力と観察力が重要である〕、〔何気ない会話から情報収集や観察する力が大切である〕、〔認知症患者とのコミュニケーション〕、〔目線や言葉づかいなど相手への配慮を心がけたコミュニケーション技術を身につけたい〕の4つのサブカテゴリーで構成されており、看護師が常に目的をもって患者に接しているということを学んでいた。療養病床や慢性期病棟という実習場の特徴から今回の実習では、認知症の患者を受け持つ学生も多く、患者を理解するために、言葉以外の非言語的コミュニケーションの重要性を記述していた。また、佐

藤ら⁷⁾は、基礎実習において学生が看護師と患者とのコミュニケーションを見て、自分自身のコミュニケーション技術の向上や非言語的コミュニケーションの重要性へと学びを発展させていると報告しており、今回の実習においても同様に看護師と患者とのコミュニケーションからの学びを得ていた。

3. 学生が身につけたい態度

学生が身につけたい態度では、【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】、【相手を尊重する態度】、【学び続ける姿勢を持ちたい】の3つが記載されていた。

1) 【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】

今回の実習では、実習指導者と共にケア業務を体験した。その中で、学生は看護ケアの実際を見学し、看護師が工夫している点や配慮している点を見出していた。鯨坂ら⁸⁾は、学生は見学実習で、看護師の行動に多くの関心を注ぎ、学習モデルとして捉えていることがわかると述べている。学生が身につけたい態度として、【ケアの場を作り出す態度を身につけたい】は、モデルとなる看護師に出会えたことにより学んだと考えられる。〔笑顔や明るい態度はケアの一つである〕と感じとり、自分の目指す看護師像を見出している。そして、生活行動に障害のある入院患者の生活援助を提供する者としての自覚が芽生え、〔安心・信頼してもらえる態度を身につけたい〕と感じたと考えられる。

2) 【相手を尊重する態度】

今回の実習では、療養型・慢性期病床の特徴として、高齢者や認知症の患者と多く接していた。患者も暖かく学生を受け入れ、ケアをとおして多くのふれあいを持っていた。そしてこれらのふれあいの中から、〔患者の意思を尊重した態度〕の必要性とあり方について学んでいたと考えられる。杉山⁹⁾は、臨床実習の核的性格として、患者と出会い、生に触れることを挙げている。また中西¹⁰⁾は自負心と自信のなさに悩んでいる学生たちは、誰よりも患者の目に映じた自分の姿を意識している。そうして患者が示すごくなにげないが、真実を衝いている言動にきわめて敏感に反応し、またその意味するものをきわめて正確に把握してくると述べている。つまり、学生は実際に患者とふれあい、その中で患者をより身近な存在として感じ、〔患者の意思を尊重した態度〕の重要性について体感したと考えられる。

また、「実習病院では決してベッドから降りようとする患者さんがいても拘束はせずに他になにか方法があるか探す。患者が夜眠れない時、眠剤を

すぐにあげるのではなく他に方法を考える。食事介助ではすべてを介助するのではなく患者がやることは自分でしてもらい患者に食べるということの大切さを忘れさせない。このようにたくさんの工夫がされていた。私もこのように患者の意思を尊重できるような看護師になりたい」という記述にも見られるように、モデルとなる看護師に出会えたことにより、自分の身につけたい態度が明らかになったと考えられる。職業教育におけるロールモデルの重要性についてはこれまでも多くの研究者が述べている¹¹⁻¹³⁾。今回の基礎看護学実習Ⅰでは、療養病床・慢性期病棟での実習であり、病院の設備・機能的に生活援助が多く、学生が患者と直接接触し合うことと同時に、看護師と患者の関わりを間接的にみる機会が多かった。その機会をとおして学生は、看護師の患者を尊重する態度や姿勢、患者のペースに合わせた見守る看護についての大切さを学び、自己観察をとおして自己の看護師として学ぶべき課題を見出していると考えられる。さらに学生は、このような実習環境の中で、自己の目指す看護師像を描き、それに向かって学ぶべき自己の課題を明確にし、学習意欲へつなげていたと考えられる。

以上のことより基礎看護学実習Ⅰの目的である今後の学習へのイメージ形成と動機付け強化はなされていると考えられた。今後はこの枠組みをいかにしながら、学生への学習支援を行っていきたい。

結論

本報によって次のことが明らかとなった。

1. 今回の実習により学生は、授業の重要性に気づき、これまでの学習の振り返りとこれからの学習に対して動機付けられた。
2. 今回の実習で学生は、習得した知識や技術を確認し、基本原理を使った基礎看護技術の大切さを認識していた。
3. 今回の実習においても同様に看護師と患者とのコミュニケーションからの学びを得ていた。
4. 学生は看護ケアの実際を見学し、看護師が工夫している点や配慮している点を見出していた。
5. 学生は実際に患者とふれあい、その中で患者をより身近な存在として感じ、[患者の意思を尊重した態度]の重要性について体感した。
6. 自己の目指す看護師像を描き、それに向かって学ぶべき自己の課題を明確にし、学習意欲

へつなげていた。

以上により、実習の目的としていた今後の学習へのイメージ形成と動機付け強化はなされていると考えられた。

引用文献

- 1) 星和美, 藍原キヨミ: 基礎看護学. 看護学臨床実習ハンドブック(第3版). 宮地緑編, p51, 金芳堂, 京都, 2003.
- 2) 櫻井尚子: 地域療養を支えるケア. 櫻井尚子, 渡部月子, 臺有桂編, p166, メディカ出版, 大阪, 2007
- 3) 加藤法子, 佐藤友美, 高橋清美他: 基礎看護学実習Ⅰにおける実習内容の検討-実習レポートの分析から-. 福岡県立大学看護学部紀要1:71-67, 2003.
- 4) 浜端賢次, 兼光洋子, 石本傳江: 社会福祉施設を活用した基礎看護学実習Ⅰの学び. 川崎医療福祉学会誌14(2):429-436, 2005.
- 5) 西谷美幸: 基礎看護学実習における理論と実践の統合に対する教育. 保健科学研究誌1:87-95, 2004.
- 6) 前掲書5), p94.
- 7) 佐藤まゆみ, 松井美子, 相沢澄子他: 基礎看護学実習Ⅰ-1の教育的効果と今後の課題-実習後のレポート内容を分析して-. 第35回看護教育:63-65, 2004.
- 8) 鯉坂由紀, 安斎三枝子: 学習モデルとしても『看護師の行動』についての検討 第2報-1年次基礎看護学実習まとめレポートの分析より-. 京都市看護短期大学紀要31:161-169, 2006.
- 9) 杉山喜代子: 看護の教育学序説 通底する臨床性. p79, ゆるみ出版, 1999.
- 10) 中西睦子: 臨床教育論 体験からことばへ, p66, ゆるみ出版, 2001.
- 11) 三野敬美, 柴田早苗, 森美春: 基礎看護学実習Ⅰ終了後の看護大学生が持つ臨床看護師の職業に関する印象の質的検討. 第38回看護総合:58-60, 2007.
- 12) 近藤裕子, 田村綾子, 南貴子: 看護学生が初回基礎看護学実習で興味・関心を抱いたこと. 第36回看護教育:140-142, 2005.
- 13) 田代マツコ: 基礎看護学実習の教育的効果(第一報)-基礎看護学実習Ⅰのまとめ及び学習発表会感からの考察-. 大阪医科大学付属看護専門学校紀要:1-7, 2007.

Learning of Students during Apprenticeship for Fundamental Nursing at Long-term treatment Wards and Convalescent Wards -Theoretical Knowledge, Technical Know-how, and Attitude Acquired by Students-

Terumi KAWAI, Harumi ARAKI, Junko WAKASE, Yasuko SUMITANI

Toyama College of Welfare Science, Department of Nursing

Abstract

This study aims to clarify the purpose of students' apprenticeship and to obtain information for developing source materials for instructional use during apprenticeship for fundamental nursing. After apprenticeship, reports were made by 25 informed students on the "required knowledge, technique, and attitude for the improvement of my skills as a nurse", and these reports were analyzed. Taking into account 3 aspects-theoretical knowledge, technical know-how, and attitude-the student reports were analyzed by a qualitative and inductive approach after extracting sentences relevant to each focus area. The following results were obtained. Three categories were relevant to the aspect of theoretical knowledge acquisition [I noticed the importance of tuition about basic knowledge and anatomical physiology.], [I noticed the importance of basic knowledge tailored to patients' individual needs.], and [I would like to learn medical knowledge.]. With regard to technical know-how, 2 categories were identified: [I would like to learn fundamental nursing technique] and [communication technique on nursing]. The attitude-related categories were [I would like to have a consistent attitude to create an environment for a good patients' care.], [respecting for the patients], and [keeping attitude to learn]. The results of the analysis based on the above 3 aspects indicate that the purpose of this study has been served. We were able to obtain information for application in formulating teaching approaches and for enhancing student motivation towards nursing.

Keywords: apprenticeship for fundamental nursing, learning of students, analyses of nursing report , knowledge, technical, attitude, analyzed by a qualitative and inductive approach

『共創福祉』投稿規定

1. 『共創福祉』への投稿資格者は、富山福祉短期大学の教員とする。さらに、旧教員、非常勤講師等、広く本雑誌編集委員会が執筆を依頼し、あるいは投稿を認めることができるものとする。また、共著の場合は、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿原稿は、広く福祉に関連した内容を持ち、富山福祉短期大学の教育・研究活動に基づくもの、または、教育・研究活動に有益と認められるもの。
3. 投稿論文は次の5種とする。いずれも未公開のものに限る。
 - a. 原著論文
福祉の発展に貢献すると考えられる、投稿者による研究結果。
 - b. 総合報告
特定の主題に関する一連の教育・研究およびその周辺領域の発展を投稿者の見解にしたがって総括的、かつ体系的に報告したもの。
 - c. 教育・研究ノート
教育・研究速報、新しい発想、提言、問題提起、事例報告など教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるものや、既発表の論文に対するコメントで、教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるもの。
 - d. 教育・研究詳解
福祉の特定の教育・研究領域における成果を、最近の結果や知見を加えて分かりやすく説明したもの。
 - e. 教育・研究資料
歴史的なデータ、入手困難なデータや福祉技術等の比較検討のために有用なデータ、あるいは歴史的文献の翻訳や解釈など。
また、次の2種は、原則として、編集委員会が原稿作成を依頼する。
 - f. 富山福祉短期大学教育・研究活動の具体例（例：福祉フォーラム実施報告）
 - g. その他。
4. 投稿された原稿は編集委員会において、項目1、2、3に照らし、適切な投稿か否かを事前に判定される。倫理上問題があると編集委員会が判断した原稿は受理しない。原著論文については、編集委員長等が選定・依頼した査読者の審査を経て、掲載の可否を決定する。
5. 原稿はオリジナルの他、コピー2部を提出する。フロッピーディスクあるいはUSBによる提出が望ましい。
6. 著作権
 - (1) 掲載される論文等の著作権は、その採択をもって富山福祉短期大学に帰属するものとする。
 - (2) 投稿原稿の中で引用する文章や図表の著作権に関する問題は、著者の責任において処理するものとする。
 - (3) 著作者人格権は著者に帰属する。著者が自分の論文等を複製、転載、翻訳翻案等の形で利用するのは自由である。この場合著者は掲載先に出典を明記する。
7. 原稿は別に定める執筆要項に従って作成する。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はワープロによる場合は、A4用紙に1行40字で1頁40行とする。原稿の長さは原則として表・図を含めて12頁相当以内とする。（手書きの場合には、200字詰め、または、400字詰め原稿用紙を用い、横書きに清書する。表・図の挿入箇所は、原稿の本文の右側の欄外に赤字で指定する。）

2. 原稿は以下の順に書くものとする。

[第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨（500字程度、文献の引用および数式は原則として避ける）。和文キーワード（8語以内）。

[第2頁] 英語による、標題、著者名、所属名、Keywords（8words and phrases以内）。Abstract（450ワード程度）。ただし、投稿規定第2項のf、gには、Keywords、Abstractは不要。Abstractは問題の所在、得られた結果等がそれだけで理解できるようにする。

[第3頁以降]

① 本文：

章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに（2.1）、（2.2）のようにして、式の左側に統一する。

② 参考文献：書き方は本要項の第4項を参照。

③ 表：

一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のようにする。

④ 図：

図はそのまま写真版できる鮮明なものを用意する。大きさは印刷出来上がりの1～2倍とし、トレースが必要な場合は原則として著者が行うものとする。図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のようにする。

3. 本文中での参考文献の引用は、著者名（出版年）とする。例えば、Bush（1998）、小泉（2006）。

4. 参考文献の書き方

① 雑誌の場合：

著者名（出版年）、標題、雑誌名、巻、ページ（始・終）、（雑誌名は省略しないものとする）。

② 叢書の中の一巻の場合：

著者名（出版年）、書名（編集者名）、叢書名、発行所名、発行地名。

③ 単行本等の場合。

著者名（出版年）、書名、発行所名、発行地名。

④ 編集書の中の一部の場合：

著者名（出版年）、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始・終）、発行所名、発行地名。

なお、同じ著者によるものが同一年に複数個現れる場合には、（2005a）、（2005b）などとして区別する。文献は、日本人をふくめ、著者名のアルファベット順に並べる。

5. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として認めない。

編集委員会

編集委員長 大工原 桂

編集委員 原 元子 伊藤 里美 森 美佐紀

谷 優美子 吉崎 朗光（書記）

共創福祉2009年 第4巻 第1号
Synergetic Welfare Science

2009年（平成21年）4月15日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 株タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol. 4, No. 1, 2009

Contents

Research Papers

- Effect of psycho education approach of
performed to gain the coping behavior for patient's auditory hallucination
..... *Ryuji ICHINOYAMA, Mitsuru MURAKAMI, Kiyoko FUNASAKI*
Kaoru MAKIO, Kazuhiro MYOUJIN, Eiichi UENO, Masashi KAWANO 1
- Changes in courtesy to patients among nursing students
before and after adult nursing practical training
..... *Yukiko HARA, Miki YATSUZUKA* 11
- A Study about Educating of "The Zest for Living" of a Student, and
"The teaching Methods of the Drawing and Handicrafts Subject"
-From "The Drawing and Handicrafts Subject" in The College of
Education of "The Childcare Worker" and "The Kindergarten Teacher"-
..... *Toru MURATA* 17

Practice Report

- A study about nursery childcare indicator
The meaning of an inventive idea of childcare
..... *Akiko MIZUKAMI* 35
- The current issues of the homelessness and the welfare aid system in Toyama
..... *Yuko MATSUO* 45
- College Students' Perception of Children
-Through the class of the early childhood care and education principle-
..... *Yoshimi TAKEDA* 55

Research Notes

- Consideration through the Formation of " peek-a-boo "
in a Handicapped Child "A"
..... *Chigusa TSURUMOTO* 65
- Learning of Students during Apprenticeship for Fundamental Nursing at
Long-term treatment Wards and Convalescent Wards
-Theoretical Knowledge, Technical Know-how, and Attitude Acquired by Students-
..... *Terumi KAWAI, Harumi ARAKI, Junko WAKASE, Yasuko SUMITANI* 75