

共創福祉

2017年 第12巻 第2号

【研究報告】

藤井 徳子

ドイツにおける環境分野の教育と
人材確保の好循環を支える環境ボランティア研修制度 1

若瀬 淳子, 堅田智香子

看護師の共感性の類型別に見た学生指導観と看護観の特徴
—実習障がい児施設で働く看護師の質問紙調査からの分析— 7

【実践報告】

小川 耕平, 和田 貴広, 池松 和彦, 竹本 彩夏, 藤野 賀子

幼児の園内活動歩数と運動能力の関係 17

蘭 直美

在宅高齢者と家族が望むエンドオブライフ・ケアを支えるための検討 23

第8回共創福祉研究会 (2017.9.2)

溝上 慎一 (京都大学高等教育研究開発推進センター教授・教育学研究科教授)

今なぜアクティブラーニングか—社会的背景とその用語の持つ意味— 29

富山福祉短期大学

ドイツにおける環境分野の教育と 人材確保の好循環を支える環境ボランティア研修制度

藤井 徳子

富山福祉短期大学幼児教育学科

(2017.10.31 受稿, 2017.11.17 受理)

要旨

ドイツでは国の制度としてボランティア活動や社会奉仕活動が広く実施されている。それらのひとつである環境ボランティア研修制度は、若者の環境意識を高め、キャリア教育や職業訓練としても機能している。さらにこの制度によって環境分野の人材が確保され、学校教育と実社会の相互を補完する効果を生み出している。

このような制度は現在の日本社会にとって参考にするべき重要なモデルであると言える。例えば、「高校から大学」「学校教育から実社会」などの移行期に十分な情報をもたずに偏差値やイメージによって進路を決めてしまうことがあり、職業選択の幅を狭め社会的な人材の偏りを生じさせている。特に、福祉分野の人材不足は深刻である。上記のような制度によって日本の若者の就業における課題に何らかの改善策を提示することが期待できる。

本稿ではその環境ボランティア研修制度 FÖJ (Freiwilliges Ökologisches Jahr) について詳しく述べ、本制度がドイツの中等教育から大学入学にかけての若者の職業観醸成の基礎となっていることを示す。

キーワード：学生ボランティア 研修制度 職業訓練 環境教育 人材育成

1. はじめに

環境先進国といわれるドイツでは、園舎を持たず毎日森のなかで子どもたちが活動する「森の幼稚園」がドイツ全土に広がり、環境教育もさまざまな場で盛んに行われている。現場を担う環境 NPO も組織の構造がしっかりしており、資金力も人材も豊かで、例えばドイツの2大環境 NPO の一つであるドイツ環境自然保護連盟 (BUND) は会員数 48 万人、年間収益は 21 億円。どの地域でも人口の 1% がどこかの環境 NPO の会員になっているといわれる。ドイツの学生たちは自然保護活動や環境保全活動のボランティアにも非常に熱心で、彼らはどこの自然保護団体や環境 NPO に行っても必ず活躍している。日本では福祉や環境分野の人材確保や資金調達はいつも大きな課題であり、ドイツの状況は羨ましいかぎりであるが、実はそこではある制度が非常にうまく機能している。それは、国として環境ボランティア活動の実践の機会を若い世代に与える「環境ボランティア研修制度 FÖJ, Freiwilliges Ökologisches Jahr」である。

2. ドイツのボランティア制度

2. 1 兵役拒否者への代替役務制度 ZDG

ドイツには連邦が定める3つのボランティア制度がある(表1)。ドイツでは社会奉仕活動やボランティア活動を指す統一された用語がなく、ここでいう「ボランティア制度」も、日本でボランティアと聞いてイメージする「無償奉仕」のような意味合いはない。ドイツでは1956年に徴兵制度が導入され、満18歳以上の男子は兵役に就かなければならなくなった。ただし、良心上の理由から兵役を拒否する権利も認められており、兵役拒否者は代替役務として病院や保育施設、障がい者施設、老人ホームなどで働くことによって兵役を拒否することができる。我が子がドイツ滞在中に通っていた幼稚園にも若い学生のような男子スタッフがいた。園庭の手入れをしたり、園児の給食を運搬したり、ちょっとした子どもたちの世話などをしていた、兵役に行く代わりに幼稚園で勤務しているとのことであった。このような兵役拒否者への代替役務制度 ZDG (Zivildienstgesetz) によって、兵役を拒否する若者は年々増加し、兵役に就く若者はわずか13%となり、兵役を拒否した年間約9万人もの青年たちはドイツの福祉現場を支える重要な担い手となっていた。そのため、

冷戦が終結し軍縮が進んだおかげで2011年に徴兵制が廃止（合わせてZDGも廃止）されることになる、たちまち福祉現場が人材不足に陥ったというのも皮肉な話である。詳細はここでは触れないが、2011年以降ZDGに代わる医療・福祉の人材不足を補うために連邦ボランティア制度BFD (Bundesfreiwilligendienst) が新たに導入されたが、それでも福祉施設や老人施設、病院などは人手不足という現状である。

2.2 社会福祉ボランティア研修制度 FSJ

社会福祉ボランティア研修制度FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr) は若者のボランティア精神を育成することを目的に1950年に導入された。当初は女性の応募が圧倒的に多かったが、兵役拒否の代替役務としてFSJに参画することが義務づけられたことで男性参加が増えていった。その後環境問題に対する意識が高まった結果、1996年に環境ボランティア研修制度FÖJが成立した。2002年からはFSJと同様にFÖJも兵役拒否の代替役務として加えられたので男子研修生が増え、今ではFÖJ研修生は男女ほぼ同数となっている。

2.3 環境ボランティア研修制度 FÖJ

環境ボランティア研修制度FÖJは、義務教育を修了した16歳から26歳までの若者なら誰でも志願することができ、1年間（最低6か月最長18か月）にわたって、研修生は自然保護や環境に関する現場で実務につき、実践研修を受けながら将来自分のやりたい仕事を見極めることができるものである。図1はFÖJのロゴマークであり、制度の発展の願いが込められている。FÖJ研修生受け入れの流れは図2のようにになっている。受入れを希望する農家や環境NPOなどの団体は、1年間の研修プログラムをFÖJ事務局に提案する。事務局は研修プログラムを審査・選考する。認定されたプログラムは事務局HPや学校訪問などで広報され、学生は興味のあるプログラムに志願する。事務局が学生と面接し、マッチングした研修先での数日間の実習を経て、正式に研修生として採用される。1年の研修期間にかかる一切の経費は、連邦、州、研修先が負担する。期間中「給料」は出ないが、「小遣い」として月150ユーロ（約20000円）が支給される。住居や食事も提供され、社会保障完備（社会保険料免除、有給休暇24日等）という手厚さである。州によって多少の違いはあるが、ヘッセン州では、研修生

表1 ドイツ連邦政府が制定したボランティア制度の概要

| 制度 | 施行 | 所管 | 期間 | 活動分野 | 福利厚生 | 対象 |
|---|------------------------|----|---------------------------|----------------|------|----------------------------|
| 環境ボランティア研修制度 FÖJ (Freiwilliges Ökologisches Jahr) | 1996~ | 州 | 連続6ヶ月~1年間 (25日間の研修を含む) | 環境 自然 教育 | 有償 | 16~27才 1度限り |
| 社会福祉ボランティア研修制度 FSJ Freiwilliges Soziales Jahr) | 1950~ | 州 | 連続6ヶ月~1年間 (25日間の研修を含む) | 医療 福祉 | 有償 | 16~27才 1度限り |
| 兵役拒否者への代替役務 ZDG (Zivildienstgesetz) | 1960 ~2011 (停止中) | 連邦 | 6か月 | 医療 福祉 | 有償 | 満18才以上 男子一度限り |
| 連邦ボランティア制度 BFD (Bundesfreiwilligendienst) | 2011~ | 連邦 | 1年間 週20時間以上 | 医療 福祉 | 有償 | 満18才以上 5年以上上げば 何度でも可 |



茎はFÖJ研修制度、種は研修生を表し、種が飛んで各地で環境活動が芽吹くようにとの願いが込められている。

図1 FÖJロゴマーク

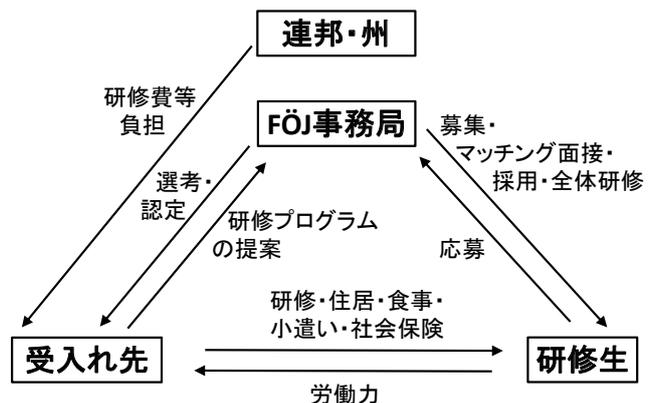


図2 FÖJ体制

1人につき連邦が200ユーロ、ヘッセン州が140ユーロ、研修先が社会保険料として236ユーロを負担している。合わせて月576ユーロ（約75000円）。社会がここまでお金を使って環境分野に関心のある若者を育成しようとしているのである。

研修といてもその中身は、実技や実務といった、いわゆる現場での仕事そのものである。FÖJ事務局はヘッセン州には3か所（ドイツ全体で50か所）あり、2012年度は130名（ドイツ全体では2770名）の研修生を受け入れている。受入れ先としては、農家、園芸家、養蜂家、森林管理事務所、博物館、森の幼稚園、自然環境保護団体、官公庁自然保護課、環境技術組織（省エネ技術団体、再生可能エネルギー団体等）、動物園、環境研究機関など多種多様な研修先が用意されている。研修場所も、州内だけでなく、フランスやベルギーなど海外で行うケースもある。例えば、ヘッセン州野鳥保護センターの研修生は、センターで飼育している鳥類の世話、計測、プログラムの企画・準備（子ども向けプログラムとして森でお誕生会を開催する企画は人気がある）などの仕事をしてきた。また受入れ先での研修に加えて、期間中にFÖJ事務局が企画運営する年5回（合計25日間）の研修があり、これにはその年のFÖJ研修生全員が集い、集団の中で自らの

役割を見つけ、他人への貢献を実感できるような内容の研修がワークショップ形式で行われる。環境分野に関心を持つ同世代の若者同士の交流という意味でも、大変有意義な研修となっているのである。（図3）

では研修受入れ先のメリットとしては何があるのか。ヘッセン州では、受入れ先は、FÖJ事務局への支払い419ユーロと研修生の社会保険料236ユーロ、合わせて月655ユーロ（約85000円）を負担しなければならない。そのうえ、手取り足取り研修生に仕事を教えなくてはならない。しかし若くて優秀な学生たちなら1～2か月もすると仕事を覚え、いろいろと仕事を任せられるようになる。ヘッセン州野鳥保護センターを視察で訪問した際も、研修生が案内してくれたが、問題なく慣れた様子でセンター内や周辺の森を生き生きとガイドしてくれた（図4）。つまり給料よりも安い研修経費で労働力を確保できるといえる。また環境教育を活動目的としている環境NPOにとっては、FÖJで研修生を教育することで、そもそもの目的が達成できるのである。ほかにも「研修生が新しい考え方やアイデアを持ち込んでくれることがある」「研修生を受け入れることにより新しい気づきがある」「組織が活性化する」「将来就職先として戻ってきてくれる」など、受入れ側にとっても非常に多くのメリットがある。

さらに強調したいことは、FÖJに志願する学生の多くが、ギムナジウムの卒業生つまり大学進学コースの学生ということである。ドイツは州ごとに学校制度が異なるが、一般に小学校は4年生までで、4年生終了時に3種類の中等教育の中から進学先を1つ選ぶ。大学入学資格を得るためには、そのうちの1つである8年制のギムナジウムに行かなければならない（ギムナジウム進学率40%、大学進学率27%（2009年））。大学受験制度も日本と異なり、アビトゥア（Abitur）という共通一次試験の点数にギムナジウムの成績を組み合わせたアビツォイクニス（Abi Zeugnis）の点数によって入学できる大学が決まる。人気のある大学や学部ほどアビツォイクニスで高い点数が必要になる。ただしアビツォイクニスの点数には有効期限がないので、ドイツの高校生はギムナジウム卒業後すぐに大学進学せず、ギャップイヤーとして世界中を旅行したり、職業についたり、FSJやFÖJで研修したりする。このように一度世の中で、自分がやりたい仕事は何か、どんな仕事に向いているのか、何を勉強したいのか、よく考えてから大学に進学する学生が多い。ギャップ



図3 FÖJ事務局のMs.Steinweg



図4 ヘッセン州野鳥保護センター（スタッフによる森のガイドの様子）

イヤーは一見回り道のようなが、1年（長ければ数年）にわたって実社会で経験できることはその後の進路選択を確かなものとしてくれることだろう。日本では18歳でまだ世間も自分の適性もよくわからないまま偏差値を頼りに専攻を決める学生も多く、その結果後々進路や就職してから迷うことになってしまっているのではないだろうか。

このようにFSJやFÖJで自分が興味のある分野の仕事を自己負担ゼロで1年間経験できることは、大学進学前に自分の将来とじっくり向き合えるという意味でとても大きな意義がある。そしてメリットは実はそれだけではない。FSJやFÖJに参加したことが大学進学時に有利に評価され（アビツォイクニスに加点）、また就職時にもプラス評価が得られる。このようなことから、FSJやFÖJ研修を志願する学生は多く、地域や職種に

よっても異なるが毎年募集される研修生枠に対して3～6倍の応募がある。つまりFSJやFÖJはボランティア活動の機会でありつつも、若者が将来の職業の適性について考えたり、職業上必要な知識や技術を習得したりする職業訓練的な意味合いも大きいのである。

3. 相互補完

このようにドイツのボランティア研修制度は、青年たちへの福祉・環境教育、職業訓練、福祉・環境分野の人材育成というさまざまな側面を持ち、政策としての有効性も高いものである（図5）。課題と課題の掛け合わせで両者の課題を解消する相互補完という手法はドイツではよく見られる。たとえば放課後の学童保育。ドイツではプレーパークとって、遊び方の可能性が豊かで、

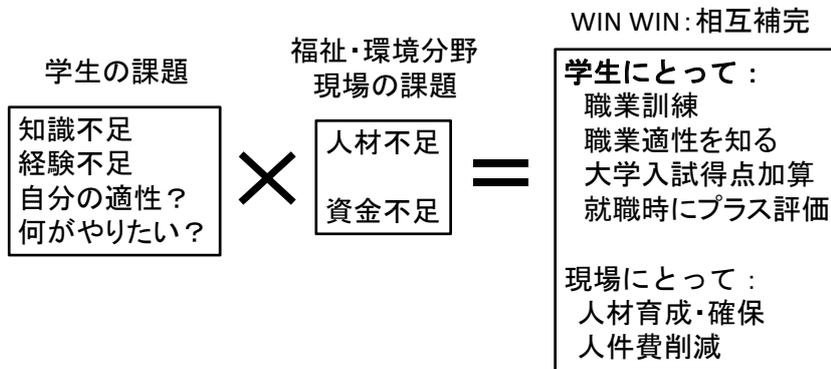


図5 課題の相互補完



写真1 馬など家畜の世話



写真2 廃材で家づくり



写真3 焚き火スペース



写真4 自転車修理小屋

図6 ドイツのプレーパーク（放課後学童施設）

イマジネーションや創造性、運動性を刺激する、遊び仲間の集団が自然に形成される、自然や動物と触れ合える、このようなスタイルで行う学童保育施設がたくさんある。ザクセン州で訪問したプレーパークでは、子どもたちはマウンテンバイクで敷地内の林を駆け回ったり、無造作に積んである廃材を自由に使って2階建ての小屋を建てたりしていた。馬やヤギ、ヒツジの世話をし、立派な焚き火スペースもある。(図6) これだけの活動を行うためにはたくさんの人手が必要であるが、ここでは正規職員(ソーシャルワーカー)は2名だけで、あとはインターン生、ZDG生、FSJ研修生で運営されていた。それに加えて、交通違反の罰として規定の時間ここで奉仕活動しているという人も不定期ながら一定数いる。

またFÖJは自国の人材育成にとどまらず、ドイツの自然環境保護という明確なミッションのもとに、世界中からやってくる若者たちも同様に支援している。日本人学生もラインラント・プファルツ州の森の幼稚園で1年間研修を受けていたそう。ドイツにもたらすメリットももちろんあるが、他国の次世代育成にも公的資金を投入するドイツの度量の大きさを垣間見るような思いである。

4. 終わりに

一般的にボランティア活動は、自由意志に基づく公益のための活動であり、法律に基づいて行うものではない。しかしドイツでは法律に基づいてFSJやFÖJといった研修制度を作り、非常にうまく機能している。ボランティア研修だけでなく、企業でインターン研修(職業訓練)をする機会も多く、インターンの場合も短くても6か月で、それを1か所だけでなく5回、6回とインターン経験を重ねながら職種を選び、自分のやりたいことに焦点を絞っていくのである。つまり彼らは学生時代から実社会で鍛えられ、社会活動に参加し、本当に就職するころには、特定の分野ですでにかなりの職業経験を積んでいることになる。このようなことからドイツのボランティア制度は、キャリア教育や職業訓練、労働力の補完と関連させるといって、若者の就職難やミスマッチによる離職、少子高齢化に伴う労働力不足といった問題を抱える日本にとっても大いに参考にすべきであると考えられる。

参考文献

- 1) 一般社団法人日本環境NPOネットワーク 変わるNPOが社会を変える～先進地に学ぶ環境市民活動の9つの視点と具体例 一般社団法人日本環境NPOネットワーク 2016
- 2) 藤井徳子 セブン-イレブン記念財団環境NPOリーダー海外研修レポート 2014
- 3) 佐藤剛史 ドイツ・環境ボランティア研修制度の実態と意義 2006年度日本農業経済学会論文集 pp.340-346. 2006
- 4) (独)国立青少年教育振興機構 日独青少年指導者セミナーA1 事業報告書 2009
- 5) (株)日本総合研究所 社会奉仕活動の指導・実施方法に関する調査研究 2001

The German Volunteering Internship Program as a successful model for career education and human resource development in the environmental field

Noriko FUJII

Department of Early Childhood Education, Toyama College of Welfare Science

Abstract

Nationally sponsored environmental volunteering internship programs are widely practiced in Germany. They have enhanced environmental awareness among youth in Germany, and have provided with an opportunity for practical job training. Consequently, the programs provide complementary effects to both education and society, and assure workforce development in the environmental field.

These German programs should be suitable for the present Japanese society. Contrary to Germany, the Japanese educational system lacks the opportunity for youth to explore career paths during their transition from secondary school to college and from college to the real society. This leads to narrowing the occupational choices and to disproportion in the human resources. In particular, we face a significant shortage in the social welfare workforce. With such volunteering internship programs, it is expected to present a possible remedy to the Japanese youth career opportunity.

In this paper, we describe in detail the German environmental volunteering internship programs, and show that the programs form the basis of occupational views in the youth around secondary education to college enrollment.

Keywords : student volunteering, internship program, job training, environmental education,
human resource development

看護師の共感性の類型別に見た学生指導観と看護観の特徴 —実習障がい児施設で働く看護師の質問紙調査からの分析—

若瀬 淳子, 堅田智香子
富山福祉短期大学看護学科

(2017.10.31受稿, 2017.11.17受理)

要旨

A短期大学では、小児看護学実習を障がい児施設で展開している。学生たちは、実習当初、障がい児を理解できない不安や戸惑いを言葉にしていた。しかし、実習終了時には、多くの学生に児への親和性が生まれ、自ら障がい児や実習指導者との関わりを求める姿勢に変化していた。青年期にある学生が他者との関わりを求め、信頼感を形成するには、心理学的要因が関与している。そして、その要因の一つに共感性があげられる。今回、看護師が実習中に学生に行った心理的な支援について明らかにするために、実習先の障がい児施設で働く看護師への質問紙調査を実施し、調査内容から看護師の共感性の類型化と類型ごとの看護師の学生指導観及び看護観を分析した。結果、実習障がい児施設で働く看護師の共感性は共有経験を自己に引きつけるタイプの共有型が最も多く、学生への指導は、【学生を認める関わり】【学生が安心できる雰囲気づくり】を意識し、【学生の主体性を育む関わり】や【学生の看護観を育む関わり】を大切にした指導観に基づき実践されていた。これは、障がい児を【児の個性】と捉え、【児との情緒的交流】を大切にしながら【児の能力を認める】看護観と共通していた。

キーワード：障がい児看護、共感性、学生指導

1. はじめに

少子化や入院期間の短縮化、入院患児の重症化などから、一般病棟での小児看護学実習施設の確保は困難な状況にある。このような状況から、A短期大学では小児看護学実習を保育園、小児科外来（診療所）、障がい児施設の3施設をローテーションし、学びを統合する学習形態としている。障がい児（者）に対する社会の動向は、全ての障がい者が地域の中で共生できる社会を目指し、障がい児の医療も施設から在宅へと移行するための総合的な支援の充実が図られている。一方で、学生たちの生活背景の中で学生たちが日常生活を通して障がい児（者）と関わる体験は少ない。実際、障がい児施設実習開始前から初日の学生たちは、障がい児を理解できないことや障がい児との関わり方がわからないこと、また障がい児看護の専門性の難しさから何もできない自分に戸惑い、ほとんどの学生が障がい児施設での実習に対する不安な気持ちを言葉にしている。しかし、障がい児施設での実習を終えた頃には、多くの学生に児への親和性が生まれ、実習への達成感を述べるまでに変化がみられる。

親和性は、他者あるいは状況や場所に対して肯定的に接することができる特性であり、齊藤ら¹⁾

は、大学生が逆境を乗り越えるための個人内要因に含まれると述べている。中でも若瀬ら²⁾の研究では、他者との関わりに距離をおく傾向があり、比較的自己肯定感が低い学生も、自ら障がい児や実習指導者との関わりを求める姿勢に変化していた。菅原ら³⁾は、青年期にある学生が他者との関わりを求め、信頼感を形成するには、心理学的要因が関与していると述べている。そして、その要因の一つに共感性があげられる。

今回、実習障がい児施設で働く看護師への質問紙調査を実施し、調査内容から看護師の共感性の類型化と類型ごとの看護師の学生指導観及び看護観の特徴を分析し、類型ごとの看護師が実習中に学生に行っている心理的な支援について明らかにする。

2. 研究目的

実習障がい児施設で働く看護師の共感性の類型と類型ごとの看護師の学生指導観と看護観の特徴を分析し、看護師が学生に対して行っている支援内容について明らかにする。

3. 研究方法

3.1 対象

実習指導者を含め、学生が実習中に関わりを持つ機会があったB障がい児施設の看護師45名。

3.2 方法

対象者の看護経歴と障がい児施設へ異動後の看護観の変化について、および角田⁴⁾が作成した共感経験尺度改訂版 ESSR を用いた質問紙調査と看護師の学生指導観「学生に関わる態度・姿勢で大切にしていること」と、障がい児施設での看護観「障がい児看護で大切にしていること」の内容を自由記載する質問紙調査の実施を行った。

質問紙の配布と回収は、各病棟の看護師長に依頼した。質問紙は1通ずつ封筒に入れた。回答後に対象者自身が封をし、他者が開封できない状態で回収の袋に入れた後に回収袋ごと看護師長から研究者が受け取る形とした。回収した質問紙の回答から ESSR 尺度を集計し、4つの共感性の類型化を実施した。

次に共感性の類型ごとの看護師の学生指導観と看護観の自由記載内容を文脈で抽出しコード化、質的帰納的手法により、類似するコードをまとめ、カテゴリー化を行った。

3.3 用語・尺度の概念

共感の概念⁵⁾：共感とは、能動的また想像的に他者の立場に自分を置くことで、自分とは異なる

存在である他者の感情を体験することであり、自己と他者の個別性の認識が確立されていることによって、共有体験が他者理解につながるものである。

共感経験尺度改訂版⁶⁾：ESSR は、他者との感情を分かちもつ共有経験尺度10項目と自他の個別性の認識を生む共有不全経験尺度10項目から構成されている。回答は、それぞれの尺度で、0が全くあてはまらない、中間の3がどちらともいえない、6はとてどもあてはまるとし、その程度により0～6点の中から最もあてはまる点数を選択する7件法である。2つの尺度の中央値を基準に高得点群と低得点群に分け、そのバランスから、「両向型」「共有型」「不全型」「両貧型」に類型化される。

「両向型」は、共有経験、共有不全経験ともに高く、他者理解を可能にするもっとも高い共感性。「共有型」は、共有経験は高いが個別性の認識は低い、共有経験を自己にひきつけてとらえる共感性。「不全型」は、共有不全経験が高く共有経験が低い、自己と他者の間に障壁があり、孤独感もちやすい。「両貧型」は、両方の経験が少ない、対人関係が弱く、共感性がもっとも低い。両向型と共有型は、良好な人間関係を持ち、不全型と両貧型は、良好な人間関係を持ちにくいとされる。

表1 共感経験尺度

| 共有経験尺度の10項目 | 共有不全経験尺度の10項目 |
|---|---|
| 1. 腹を立てている人の気持ちを感じとろうとし、自分もその人の怒りを経験したことがある。 | 1. 相手が何か腹を立てていても、自分はその人の怒りがびんとこなかったことがある。 |
| 2. 悲しんでいる相手の気持ちを感じとろうとして、自分もその人の悲しさを経験したことがある。 | 2. 悲しんでいる相手といても、自分はその人のように悲しくならなかったことがある。 |
| 3. 何かに苦しんでいる相手の気持ちを感じとろうとし、自分も同じ様な気持ちになったことがある。 | 3. 相手が何かに苦しんでいても、自分はその苦しさを感じなかったことがある。 |
| 4. 不快な気分である相手からその内容を聞いて、その人の気持ちを感じとったことがある。 | 4. 不快な気分である相手からその内容を聞いても、自分は同じように不快にならなかったことがある。 |
| 5. 相手が何かを恐がっているときに、その人の体験している恐ろしさを感じとったことがある。 | 5. 相手が何かを恐がっていても、自分はその恐ろしさを感じなかったことがある。 |
| 6. 相手があることに驚いたと語るとき、その人の驚きを自分も感じとったことがある。 | 6. 相手があることに驚いたと語っても、どうしてそんなに驚くのかわからなかったことがある。 |
| 7. 相手が何かを期待しているときに、そのわくわくした気持ちを感じとったことがある。 | 7. 相手が何かを期待しても、同じようにわくわくしなかったことがある。 |
| 8. 相手が楽しい気分になっている場合に、その楽しさを感じとろうとし、その人の気持ちを味わったことがある。 | 8. 相手が楽しい気分でも、自分はその人のように楽しく感じなかったことがある。 |
| 9. 相手が「こんなことがあって、とてもびっくりした」と話すのを聞いて、その気持ちを感じとろうとし、自分も驚いた気持ちになったことがある。 | 9. 相手が「こんなことがあって、とてもびっくりした」と話すのを聞いても、自分は驚いた気持ちにならなかったことがある。 |
| 10. 相手が喜んでいるときに、その気持ちを感じとって、一緒にうれしい気持ちになったことがある。 | 10. 相手が何かに喜んでいても、自分はうれしい気持ちにならなかったことがある。 |

回答は、全くあてはまらない0点～とてどもあてはまる6点の7件法

3. 4 倫理的配慮

質問紙については無記名とし、性別は男性看護師が特定されるため記載を求めない内容とした。また、回答内容が研究者以外の他者に知られることがないように配慮した。調査前に、対象者の所属長および対象者に研究協力の依頼文を提出し、研究の趣旨、内容及び参加の自由性と匿名性の保持、研究に協力しなくても不利益はないことを説明した。研究の参加と公表については、質問紙の提出をもって同意とした。また、A短期大学の倫理審査委員会の承認（H26 - 019号）を得た。使用した尺度は、作成者に使用許可伺い文を送り、承諾を得たうえでの活用とした。

4. 結果

4. 1 対象者の概要

対象者45名中、本研究の趣旨に同意・協力を得ることができた看護師は40名で回収率88.9%であった。40名の看護師経験年数は、2年目が1名、3年目が1名、5年～10年目が4名、11年目以上が34名であった。また、障がい児施設に異動してからの年数は、1年目が3名、2年目が12名、3年目が5名、5年～10年目が4名、11年目以上が16名であった。40名のうち、有効回答率は82.2%の37名であり、回答者の全員に医療施設から障がい児施設への異動歴があり、そのうち障がい児施設異動後に看護観に変化があったと答えた者は27名であった。

4. 2 共感経験尺度の得点および共感性の類型

次に共感経験尺度の得点および共感性の類型結果（図1）は、各尺度の回答得点（小数点第2位四捨五入）が、共有経験尺度は、最大値55、最小値23、平均値40、中央値34、SD値1.08、共

有不全経験尺度は、最大値51、最小値5、平均値26.2、中央値34、SD値0.8であった。中央値34を基準に高得点群と低得点群に分け、2尺度の得点の組み合わせから両向型は6名で全体の16%、共有型は25名で全体の68%、不全型0名、両貧型は6名で全体の16%に共感性が類型された。

各類型間での看護師経験年数には差が見られなかったが、障がい児施設での看護師経験歴は11年目以上が、両向型は6名中1名の16.7%、共有型は25名中11名の44%、両貧型は6名中2名の33.3%であり、共有型は障がい児施設での看護師経験年数が他の類型に比べ長い看護師が多かった。

共感性の類型ごとに、自由記載内容である学生指導観「学生に関わる態度・姿勢で大切にしていること」と看護観「障がい児看護で大切にしていること」について、コードとカテゴリーを記す。以下にコード（ ）、カテゴリー【 】で示す。

まず、看護師の学生指導観及び看護観（表2）で、学生に関わる態度・姿勢で大切にしている学生指導観を今回該当しなかった不全型以外の3類型ごとに述べ、次に看護観について述べる。

4. 3 両向型学生指導観

両向型の共感性を持つ看護師の学生指導観は、7つのコードから2つのカテゴリー【学生の主体性を育む関わり】、【学生が安心できる雰囲気づくり】が抽出された。【学生の主体性を育む関わり】は、（記録のための実習にならないよう児との関わる時間が持てるよう配慮する）（学生が子どもたちとスキンシップをとりながら、一緒に過ごす時間をつくる）（実際に見たり触ったりできる機会を提供するために学生がしたいことを聞く）

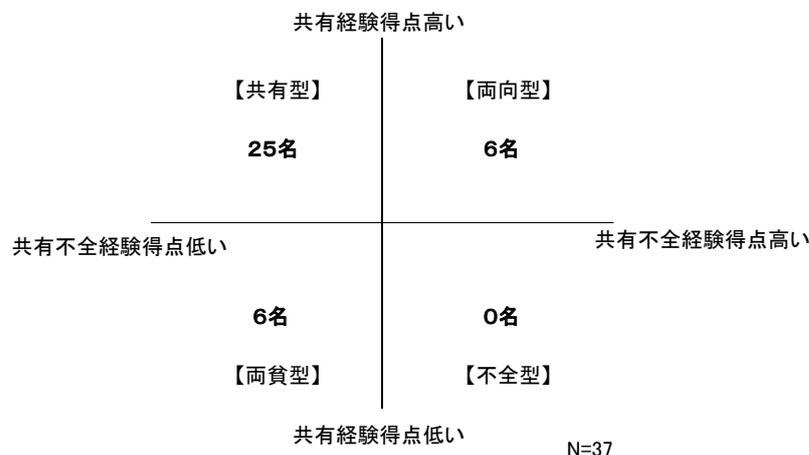


図1 共感経験尺度

(学生のひらめきを導くような質問や会話をする)から構成され、【学生が安心できる雰囲気づくり】は、(学生の実習の思いをしっかり聴き対応する)(学生が自由な発想や想像力を持ち話せるような関係性を大切にする)(実習場所で色んなことが見られるように配慮する)から構成されていた。

4. 4 共有型学生指導観

次に共有型では、42のコードから4つのカテゴリー【学生が安心できる雰囲気づくり】、【学生の主体性を育む関わり】、【学生を認める関わり】、【学生の看護観を育む関わり】が抽出された。【学生が安心できる雰囲気づくり】は、(声がけを大切にする)(学生の緊張を取り除く関わりを心がける)(学生が学習に集中できるような配慮をする)(学生への言葉使いや挨拶に気をつける)(威圧的な態度や表情にならないよう笑顔で接する)などの13のコードから、【学生の主体性を育む関わり】は、(知りたい、何かを行いたいという意欲を引き出せるよう関わる)(説明だけでなく実際に見て、触れる体験ができるように配慮する)(学生が自分で考えられるような関わりをする)(学生自身の考えや思いを大切にするように心がける)(学生が何故そう考えるかを大切にする)(学生自身が考えられるようアドバイスする)(学生が障がい児と関わる取り組みに学生なりの努力と工夫を大切にする)などの17のコードから、【学生を認める関わり】は、7つのコード(指導者がモデルを見せてから学生にやってもらい、できたことを誉めるよう心がける)(学生への偏見

を持たない)(学生のなるべく良いところを認める)(学生を名前と呼ぶようにする)など、【学生の看護観を育む関わり】は、(看護ケアが何故必要なのか、理由や根拠を伝える)(児や家族に対して誠実であることを伝える)(倫理的に科学的に分かりやすく説明する)(自分たちの看護は完璧ではないと自覚し、努力する姿勢を学生に示す)(看護の限界を理解した上で、できる限りの看護を提供することを伝える)の5つのコードから構成されていた。

4. 5 両貧型学生指導観

両貧型の場合は、4つのコードから2つのカテゴリー【学生の自主的な行動】、【障がい児との接し方の理解】が抽出された。その構成は、【学生の自主的な行動】は、(学生が答えを自分で考えられるようにする)(学生が自分から行動しやすいように分かりやすい説明をする)のコードから、【障がい児との接し方の理解】は、(障がい児との接し方を学生が工夫できるようにする)(学生が、子どもたちと関わる時間を多くもてるよう、子どもの近くに行くように説明する)であった。

4. 6 両向型看護観

一方、障がい児看護で大切にしている看護観は、両向型は12のコードから6つのカテゴリー【児と家族を含めた家族看護】【児の情緒を育む関わり】【児のサインに気づき変化を理解する】【家族役割】【児の健康管理】【療育を大切にする】が

表2 共感性の分類ごとの抽出されたカテゴリー

| 共感性類型 | 【質的帰納的分析により抽出されたカテゴリー】 | |
|---------------|--|---|
| | 学生に関わる態度・姿勢で大切にしている指導観 | 障がい児看護で大切にしている看護観 |
| 両向型 n = 6 | 学生の主体性を育む関わり (4) 学生が安心できる雰囲気づくり (3) | 児と家族を含めた家族看護 (4) 児の情緒を育む関わり (3) 児のサインに気づき変化を理解する (2) 家族役割 (1) 児の健康管理 (1) 療育を大切にする (1) |
| 共有型 n = 25 | 学生が安心できる雰囲気づくり (13) 学生の主体性を育む支援 (17) 学生を認める関わり (7) 学生の看護観を育む関わり (5) | 児の個別性 (13) 児との情緒的交流 (11) 児の能力を認める (7) 児と家族を含めた家族看護 (6) 児のサインに気づき対応できる (4) 児を取り巻く他職種との協力・連携 (3) |
| 両貧型 n = 6 | 学生の自主的な行動 (2) 障がい児との接し方の理解 (2) | できた時はしっかり誉める (1) できることが増える支援 (1) 社会性を育む関わり (1) 将来を見据えた看護 (1) |
| 不全型 n = 0 | | |

N = 37、() はコード数

表3 共感性の分類ごとの指導観の内容

| 共感性類型 | カテゴリー | コード |
|-------|--------------------------------------|--|
| 両向型 | 学生の主体性を育む関わり | 記録のための実習にならないよう児との時間が持てるよう配慮する |
| | | 学生が子どもたちとスキンシップをとりながら、一緒に過ごす時間をつくる |
| | | 実際に見たり触ったりできる機会を提供するために学生がしたいことを聞く |
| | | 学生のひらめきを導くような質問や会話をする |
| | 学生が安心できる雰囲気づくり | 学生の実習の思いをしっかり聴き対応する |
| | | 学生が自由な発想や想像力を持ち話せるような関係性を大切にする 実習場所で色んなことが見られるように配慮する |
| 共有型 | 学生が安心できる雰囲気づくり | 声かけを大切にする |
| | | 学生の緊張を取り除く関わりを心がける |
| | | 学生が学習に集中できるような配慮をする |
| | | 学生への言葉使いや挨拶に気をつける |
| | | 威圧的な態度や表情にならないよう笑顔で接する |
| | | わかりやすい言葉を使う |
| | | 初めて経験することは説明し、わからないところがどこか尋ねる |
| | | 学生が素直に会話できる実習環境を提供する |
| | | 学生が質問しやすい雰囲気をつくる |
| | | 学生を大切に思いながら関わる |
| | | 学生にこちらから声をかけ、緊張を和らげる |
| | | 職員の見への日常生活動作での関わりを身近なものとして感じてもらえるようにする |
| | | 将来、この施設で仕事がしたいと思ってもらえるような関わりをする |
| | | 学生の主体性を育む関わり |
| | 説明だけでなく実際に見て、触れる体験ができるように配慮する | |
| | 学生が自分で考えられるような関わりをする | |
| | 学生自身の考えや思いを大切にするように心がける | |
| | 学生が何故そう考えるのかを大切にする | |
| | 学生自身が考えられるようアドバイスする | |
| | 学生が障がい児と関わる取り組みに学生なりの努力と工夫を大切にする | |
| | 一方的は説明でなく、発問するようにする | |
| | 自分が解らないことは、学生に解らないとはっきり伝え、一緒に考える | |
| | 学生がどの程度理解しているか、その反応を大切に見守る | |
| | 学生が学習したことを言語化し、本当の学びになるよう関わる | |
| | いい加減な事を説明せず、学生が考える機会を奪わない | |
| | 学生の実習での思いをしっかり聴き対応する | |
| | 学生が疑問に思ったことを自由に話せるようにする | |
| | 学生が受け持ち児と関わろうと努力を見守る | |
| | 日々子どもと関わりを持ち続けることで、非言語でも語り合えることを伝える | |
| | 障がい児も障がいがない児も同じ子どもという考えを持って関わることを伝える | |
| | 学生を認める関わり | 指導者がモデルを見せてから学生にやってもらい、できたことを誉めるよう心がける |
| | | 学生への偏見を持たない |
| | | 学生のなるべく良いところを認める |
| | | 学生を名前で呼ぶようにする |
| | | 学生が1人ひとりの実習で感じた良いところを探して伸ばし誉める |
| | | その学生ならではの变化を大切にする |
| | 学生の学ぼうとする姿勢や態度に気づき認める関わりをする | |
| | 学生の看護観を育む関わり | 看護ケアが何故必要なのか、理由や根拠を伝える |
| | | 児や家族に対して誠実であることを伝える |
| | | 看護ケアについて、倫理的に科学的にわかりやすく説明する |
| | | 自分たちの看護は完璧でないことを自覚し、努力する姿勢を学生に示す |
| | | 看護の限界を理解した上で、できる限りの看護を提供することを伝える |
| 両貧型 | 学生の自主的な行動 | 学生が答えを自分で考えられるようにする |
| | | 学生が自分から行動できるように説明をする |
| | 障がい児との接し方の理解 | 障がい児との接し方を学生が工夫できるようにする |
| | | 学生が、子どもたちと関わる時間を多く持てるよう、子どもの近くに行くように説明する |

表4 共感性の分類ごとの看護観の内容

| 共感性類型 | カテゴリー | コード |
|---|---|------------------------------------|
| 両向型 | 児と家族を含めた家族看護 | 障がい児に対する看護のみでなく、家族に対する支援が重要 |
| | | 家族の一員として、子どもをみていく |
| | | 子どもとその家族へのケアの配慮 |
| | | 子どもが家族と過ごす時間を大切にする |
| | 児の情緒を育む関わり | 児の反応の有無に限らず、話しかけ身体に触れる |
| | | できるだけ、児の名前を呼ぶようにする |
| | | 子どもが安心して笑顔でいられるよう関わる |
| 児のサインに気づき変化を理解する | 普段からよく観察し、子どもの小さい変化にも気づくようにする 自ら訴えることのできない児の変化を感じることを、理解しようとする | |
| 家族役割 | 家族と離れて生活しているため、親役割も意識する | |
| 児の健康管理 | 子どもの健康維持と促進が大切 | |
| 療育を大切にする | 一般病院では処置が主となるが、障がい児には療育を大切に考える | |
| 共有型 | 児の個別性 | 障がい児の個別性を理解し看護する |
| | | 個人の人権を尊重する |
| | | 子どもの個性を大切にする |
| | | 1人ひとりの子どもに声かけをする |
| | | 1人ひとりの児の特徴を理解する |
| | | 各児の二ードを理解し、それに応えることができるよう努める |
| | | 障がいを特別と捉えず、個性として捉える |
| | | その子の個性を大事にして、認めて関わる |
| | | 声をかける時は、1人ひとりの子どもの名前を呼び個人に声かけする |
| | | 個人のプライバシーを守る |
| | | 1人ひとりの児に応じたケアを実施する |
| | | 短期入院の児では、個人の目標期間で退院へ導ける看護計画を立て実践する |
| | | その子にとって必要な看護は何かと考えて、看護を提供する |
| | 児との情緒的交流 | 子どもたちの表情や発声を少しでも感じて、一緒に笑えること |
| | | 子どもの寂しさを少しでも軽くできる関わりを持つ |
| | | 温かい言葉かけを意識する |
| | | 愛情や真心を持って児に関わる |
| | | 児の表出するコミュニケーションの方法を大切にしたい関わり |
| | | 児の思いを感じとり、どう対応できるかが大切 |
| | | 障がい児の笑顔を引き出す関わり |
| | | 優しく名前を呼びかける |
| | | 子どもが安心できる関わりを意識する |
| | | 触れ合いを大切にする |
| | 児のメンタル面に配慮し関わる | |
| | 児の能力を認める | 児が少しでもできることを待ってあげる大切さ |
| | | すぐにできなくても、繰り返し毎日行うことで必ず進歩がある |
| | | 少しでも子どもを伸ばせるように接する |
| 障がいを特別なものと差別せず、できることを認める | | |
| 児が、自分の思いを自分の力で表現できることを理解する | | |
| 子どもたちにとっての1日は、大いに成長する可能性を秘めた1日であることを理解して関わる | | |
| 児と家族を含めた家族看護 | 子どものできる反応を引き出す関わりが大切 | |
| | 親の子どもに対する愛情や気持ちに共鳴した援助 | |
| | 児を理解と同じく家族を理解した支援 | |
| | 児と家族の思いに寄り添う | |
| | 児は勿論、家族との信頼関係をつくる | |
| 児のサインに気づき対応する | 児の理解について、家族を含めて支援のあり方を考える | |
| | 子どもだけでなく、その家族へのケアも重視する | |
| | 言葉を発せない子どもたちの気持ちを少しでも理解したい | |
| | 児のちょっとした反応に気づき、大切にする | |
| 児を取り巻く他職種との協力・連携 | 子どもの発信しているサインをキャッチするため、その子に関心を持ち関わる | |
| | 日頃の観察から、いつもの違いを早期に発見し対応する | |
| | 児の現状をしっかりと捉え、自分だけの思い込みの看護にならないこと | |
| | 子どもや保護者との関わりで感じているジレンマを表面化し、スタッフ間で話し合い看護に活かす | |
| 両貧型 | 多職種間での相談や連絡がとても大切 | |
| | できた時はしっかり誉める | |
| | 児が頑張ってきたことは、しっかり誉める | |
| | できることが増える支援 | |
| しっかり観察し、少しでもできることが増えるような支援 | | |
| 社会生を育む関わり | 障がい児を特別扱いせず、駄目なことは駄目としっかり伝える | |
| 将来を見据えた看護 | 将来を含めたできるだけ最善の看護を提供したい | |

抽出された。

【児と家族を含めた家族看護】は、4つのコード（障がい児に対する看護のみでなく、家族に対する支援が重要）（家族の一員として、子どもをみていく）などから、【児の情緒を育む関わり】は、3つのコード（児の反応の有無に限らず、話しかけ身体に触れる）（できるだけ、児の名前を呼ぶようにする）（子どもが安心して笑顔でいられるよう関わる）から、【児のサインに気づき変化を理解する】は、2つのコード（普段からよく観察し、子どもの小さい変化に気づくようにする）（自ら訴えることのできない児の変化を感じること、理解しようとする）から構成されていた。そして、【家族役割】は（家族と離れて生活しているため、親役割も意識する）、【児の健康管理】は（子どもの健康維持と促進が大切）、【療育を大切にす】は（一般病院では処置が主となるが、障がい児には療育を大切に考える）からそれぞれ抽出された。

4.7 共有型看護観

共有型の看護観は、44のコードから6つのカテゴリー【児の個性】【児との情緒的交流】【児の能力を認める】【児と家族を含めた家族看護】【児のサインに気づき対応する】【児を取り巻く他職種との協力・連携】が抽出された。【児の個性】は、13のコード（障がい児の個性を理解し看護する）（個人の人権を尊重する）（子どもの個性を大切にす）（1人ひとりの子どもに声かけをする）など、【児との情緒的交流】は、11のコード（子どもたちの表情や発声を少しでも感じて、一緒に笑えること）（子どもの寂しさを少しでも軽くできる関わりを持つ）（温かい言葉かけを意識する）など、【児の能力を認める】は、7のコード（児が少しでもできることを待ってあげる大切さ）（すぐにできなくても、繰り返し毎日行うことで必ず進歩がある）（少しでも子どもを伸ばせるように接する）などから構成されており、【児と家族を含めた家族看護】は6のコード（親の子どもに対する愛情や気持ちに共鳴した援助）（児を理解と同じく家族を理解した支援）など、【児のサインに気づき対応する】は4のコード（言葉を発せない子どもたちを少しでも理解したい）（児のちょっとした反応に気づき、大切にす）など、【児を取り巻く他職種との協力・連携】は3つのコード（児の現状をしっかりと捉え、自分だけの思い込みの看護にならないこと）（子どもや保護者との関わりで感じているジレンマを

表面化し、スタッフ間で話し合い看護に活かす）（多職種間での相談や連絡がとても大切）から抽出されていた。

4.8 両貧型看護観

最後に両貧型の看護観は、4つのコードがそのまま、4つのカテゴリー【できた時はしっかり誉める】【できることが増える支援】【社会性を育む関わり】【将来を見据えた看護】として抽出された。

5. 考察

実習障がい児施設で働く看護師の共感性は、両向型と共有型を合わせ、良好な人間関係をもつタイプが全体の約8割と多かった。中でも、特に他者の経験を自己の経験のようにひきつける共有型が約7割を占めていた。良好な人間関係をもつ共感性タイプの看護師の学生指導観は、【学生を認める関わり】【学生が安心できる雰囲気づくり】を提供する支援が、【学生の主体性を育む関わり】や【学生の看護観を育む関わり】につながると感じていた。これは、ブルームの教育目標分類⁷⁾（表5）の認知領域、情意領域、精神運動領域の中の情意領域を育てる教育であると考えられる。情意領域は、人への配慮・態度・価値観・倫理観・興味・関心など、看護のすべての過程における配慮や人間関係のもち方に関連する内容であり、単独で学修するものではなく、認知領域や精神運動領域の学修過程の中にも組み入れていく必要がある領域である。田島は、情意領域を学修させるためには、「その上に、学修（習）者の原動力、成就感などの育成が同時に必要となる」⁸⁾と述べている。

実習施設であったB障がい児施設では、学生の興味や関心を導き、意欲を引き出し、学生が主体的に実習に臨むための姿勢や態度を育てるための学生指導観が大切であると考えられていた。看護の知識や技術が未熟であることを自覚し、不安や戸惑いを感じている学生に対し、学生自身が主体的に動くための原動力を育てるための関わりをもつことや学生なりに努力して実践した行動を認めることで、学生に成就感を体験してもらう関わりが大切にされていたと考えられる。そしてこの学生指導観は、障がいを【児の個性】と捉え、【児との情緒的交流】を大切にしながら、【児の能力を認める】育てる障がい児看護の考えと共通していた。急性期病棟などでは、様々な情報から状況を即座に判断し、行動に移せる実践力が求めら

れる。一方、障がい児施設においても、情報を捉える力と情報からの的確な判断は求められるが、ときにそのスピーディーな行動を児に感じさせてしまうと児の緊張が高まり、体調の悪化につながる危険性がある。松葉佐⁹⁾は、重症児のストレスの原因として、本能行動が十分に満たされないことや生活環境に十分適応できないことから来る不安や恐怖について述べている。障がい児に過度な精神的ストレスを与えない生活環境を整えることが、医療を行う上でも重要視される。そのため【児との情緒的交流】を大切な看護と捉えていると考えられる。姉崎¹⁰⁾は、重症児への支援者に必要な能力として、重症児のごくわずかな表情や仕草の変化を本人の意思表示として受け止められる力量が求められると述べている。そして岡田ら¹¹⁾は、重症児との関わりには、児主体の場面において、児の意思表出を認める関わりと分かりやすい手続きに従った意図ある働きかけが重要と報告している。これらの能力や関わりは、B障がい児施設においても重症児との関わりや支援を行う中で看護師に求められるスキルと言える。その結果、情緒面を大切にす看護を実践していく過程で、相手の感情を移入した共有経験を自己にひきつけてとらえる共有型の共感性が構築されてきたのではないかと推察できる。

角田⁵⁾は、共有型の共感性は相手の感情を自己にひきつけるため、極端な場合は感情移入し、共感性が相手への同情に偏る傾向もあると述べている。しかし、学生が障がい児に関わる際に、障がい児の疾患や病態生理、2次障害に関する一般的知識を理解したうえで、直接的に看護技術を実施することは難しい。そのため、学生の主体的行動を最初から期待する指導は、学生の自己効力感

や学習意欲を低下させる要因となりうる。したがって、共有型の共感性に基づき学生の感情を理解し受け止める指導は、学生の励みとなり学習意欲の向上に繋がると考える。渡辺らは、共感が起きるためには、「他人の情動を認知したことによって自分の情動の変化が起きなくてはならない」¹²⁾と述べている。つまり、学生の戸惑いや不安の感情を理解した上で、効果的な指導を実践していくためには、看護師自身の感情が動かなければ、学生への教育的介入が、指導する側の一方的な感情による指導になる危険性もあると考える。B障がい児施設の看護師の中でも、少数の両貧型の共感性を持つ看護師の学生指導観は、両向型や共有型のタイプの看護師が、学生が実習の中で主体的に行動できるようにするために、自分たちができる態度や姿勢について重要視していることに比べ、学生自身が主体的に行動することを重要視する傾向がみられた。

看護学生にとって臨地実習は、自己の看護を成長させる大切な機会である一方、学生が心理的ストレスを感じていることは、高島ら¹³⁾や樋之津ら¹⁴⁾の研究結果からも明らかにされている。看護の現場は、知識を持って状況を判断でき、専門的な技術を的確に提供できる看護師が求められる。そして、看護学生にも同様に実践力を期待する傾向がある。しかし、学生が自身の内面をコントロールし、主体的に行動できることを期待するには、その成長過程として、まず学生の心理的側面に留意した関わりが必要であり、B障がい児施設ではその関わりが多く実践されていたと考えられる。

尚、本研究の限界として、今回の調査は対象者45名中、研究に協力を得ることができた有効回

表5 ブルーム (Bloom,S) の教育目標分類

| | |
|--|---------------------|
| 認知的領域 | 1. 知識 |
| 知識の習得と理解および知的諸能力の発達に関する諸目標からなる。 | 2. 理解 |
| | 3. 応用 |
| | 4. 分析 |
| | 5. 統合 |
| | 6. 評価 |
| | 情意的領域 |
| 興味・態度・価値観・習慣などの意志や情緒と正しい判断力や適応性の発達に関する諸目標からなる。 | 2. 反応 |
| | 3. 価値づけ |
| | 4. 価値の組織化 |
| | 5. 価値あるいは価値組織による性格化 |
| | 精神運動的領域 |
| 神経と筋の協調を要する一連の行動群で、手先の各技術ないし技能や運動技術ないし技能に関する諸目標からなる。 | 2. 操作 |

答 37 名を対象とした内容分析であったため、協力を得ることができなかった看護師のデータを含めた場合、良好な人間関係を持つタイプの共感性の割合が減少する可能性もある。

6. 結論

実習障がい児施設で働く看護師の共感性は共有経験を自己にひきつける共有型のタイプが多く、このタイプの看護師は、【学生を認める関わり】【学生が安心できる雰囲気づくり】を意識し、【学生の主体性を育む関わり】や【学生の看護観を育む関わり】を大切にしていた。そしてこの学生指導観は、障がいを【児の個別性】と捉え、【児との情緒的交流】を大切にしながら【児の能力を認める】看護観と共通していた。

参考文献

- 1) 齊藤和貴、岡安孝弘 (2010)、大学生用レジリエンス尺度の作成、明治大学心理社会学研究 5、p22-32。
- 2) 若瀬淳子、村田美代子、山元恵子 (2005)、障がい児施設実習における回避因高い看護学生の変化—内的ワーキング尺度と質問紙調査からの分析—、富山福祉短期大学共創福祉 9 (2)、p55-64。
- 3) 菅原正和、田村和香奈、嶋野重行 (2005)、青年期の信頼感形成に及ぼす心理的要因、岩手大学教育学部研究年報 64、p39-52。
- 4) 角田豊 (1994)、共感経験尺度改訂版 (ESSR) の作成と共感性の類型化の試み、教育心理学研究 42、p193-200。
- 5) 角田豊 (1991)、共感経験尺度の作成、京都大学教育学部紀要 37、p248-258。
- 6) 角田豊 (2001)、共感経験尺度改定版、心理測定尺度集Ⅱ、サイエンス社、p126。
- 7) 梶田叡一 (2010)、教育評価 (2)、有斐、p135-147。
- 8) 田島桂子 (2002)、看護実践能力育成に向けた教育の基礎、医学書院、p135。
- 9) 松葉佐正 (2007)、重症心身障害児 (者) のストレス 生化学的・臨床医学的・心身医学的考察、日本重症心身障害学会誌 32 (1)、p3-10。
- 10) 姉崎弘 (2009)、特別支援学校における重度・重複障害児の教育 (2)、大学教育出版、p21-35。
- 11) 岡田奈緒、是永かな子 (2010)、肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対

するコミュニケーション指導の研究、高知大学教育学部研究報告 (70)、p71-88。

- 12) 渡辺茂、菊水健史 (2015)、情動の進化—動物から人間へ、朝倉書店、p102。
- 13) 高島尚美、大江真琴、五木田和枝 (2010)、成人看護臨地実習における看護学生のストレス縦断的变化—心理的ストレス指標と生理的ストレス指標から、日本看護研究学会雑誌、33 (4)、p115-121。
- 14) 樋之津淳子、林啓子、村井文江 他 (2007)、臨地実習における看護学生の気分変化と自律神経反応との関連、札幌市立大学研究論文集 1 (1)、p31-34。

The characteristic for a sense of student guidance
and the feeling of nursing from the viewpoint of
nurse empathy types
—The analysis from the survey of nurses working
in facilities for handicapped children—

Junko WAKASE, Chikako KATADA

Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science

Abstract

The practice of pediatric nursing of A college university is carried out in facilities for the handicapped children. At the beginning of practice, the students mentioned the anxiety and the embarrassed because they couldn't understand the handicapped children. At the end of that, many students changed that they had the affinity for the handicapped children and sought relations with the children and the training teachers.

Such as student change is related to the psychological factors that include an empathy. To make clear that the nurses supported psychologically the practicing students, the nurse empathy types, the sense of student guidance and the feeling of nursing were analyzed the survey of nurses working in facilities for handicapped children.

As a result, the type of nurse empathy is most often the self-attracting shared experience. The student guidance was carried out based on teaching sense in response to " involvement in admitting students ", " creating a comfortable atmosphere for students ", " involvement in growing student subjects ", and " involvement in fostering a feeling of nursing for students ". By thinking that a handicap is a personality, this result is common the feeling of nursing such as " the acknowledge of child ability " through " the emotional exchange for children ".

Keywords : child with a disability nursing, consensual, outlook on guidance

幼稚園滞在中の歩数と運動能力の関係

小川 耕平¹⁾, 和田 貴広²⁾, 池松 和彦³⁾, 竹本 彩夏⁴⁾, 藤野 賀子⁴⁾

1)富山福祉短期大学 2)国士舘大学 3)福岡大学非常勤講師 4)NPO法人笑顔スポーツ学園

(2017.10.31受稿, 2017.11.17受理)

要約

本研究は、幼児の歩数と運動能力測定の関係について検討することを目的とした。対象者はT市に通う幼稚園児26人(男児10人・女児16人)で、5日間活動量計を装着し歩数を計測した。なお、歩数は5日間で一番多かった最大歩数と、5日間の平均歩数の2種類とし、それぞれの歩数と運動能力測定(6種目)の関係性を調査した。調査の結果、5日間の最大歩数と25m走、連続ジャンプとの間に相関関係が認められたので、回帰式により25m走、連続ジャンプの当該年齢の平均値を得るための園滞在中に必要なと思われる活動歩数を求めたところ、25m走は7137歩、連続ジャンプは5298歩の活動量を確保することで平均的な運動能力を確保することが示唆された。

キーワード：歩数、運動能力、幼稚園児

1. 背景

子どもの体力は、昭和60年頃をピークに年々低下する傾向にあり、大きな問題となっている。このような現状の背景には様々な要因があるが、大きく2つのことが挙げられると考えた。1つは、子ども達の遊びの内容が変化したこと。もう1つは、日常生活で活動量が減少したこと。幼児期に活動量を確保することは健康状態を保つことや体力の向上にも重要な要素であり、将来の健康行動にも影響を及ぼすことから幼児期の活動量の確保は重要な課題であると考えた。しかし、幼児の健康・体力づくりのための具体的な活動量の目標値はなく、幼児期運動指針に記載がある「1日60分以上楽しく体を動かすこと」となっているので、幼児の健康・体力づくりに必要な具体的な活動量を検討する必要があると考えた。

2. 目的

文部科学省は、平成19年から21年度にかけて「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」¹⁾等の研究を基に、小学生や幼稚園児を対象とした身体活動指針^{2)~7)}を制定し、幼少期からの健康・体力づくりに関する取り組みを確立した。

現在、国民健康づくり対策として取り組んでいる健康日本21(第2次)では、成人の目標歩数を男性が9,000歩、女性が8,500歩とし、明確に設定されている。しかし、背景にも述べたように幼児においては、「様々な遊びを中心に毎日合計60

分以上楽しく体を動かす」という記載であり、幼稚園滞在中の体力・運動能力向上のための具体的な指標とは言えない。中野らが幼児の1日に推奨される歩数は13,000歩以上⁸⁾とすることや、秋武らが標準的な体力水準を得るための歩数と標準より高い水準を得るための歩数、強度を男女別に報告⁹⁾しているが、いずれの報告も1日の歩数の目安であるため降園後の家庭での取り組みに左右されると考える。

本研究では、幼児の幼稚園滞在中の歩数の現状と運動能力の関係を明らかにし、幼稚園滞在中の目標歩数について検証することを目的とした。

3. 方法

3.1 被験者

被験者は、T市に通う年長児26人(男児10人、女児16人)とした。

3.2 調査内容

3.2.1 被験者の身体特性

身体特性は身長、体重、カウプ指数の3種目を計測した。

3.2.2 幼稚園滞在中の歩数測定

歩数測定は、活動量計(MYCALORY:MC-500:山佐時計計器株式会社製)を用いて、幼稚園滞在中のうち午前10時から午後2時までの4時間装着し歩数をカウントすることとした。歩数は5日間で一番多かった最大歩数(以下最大歩数とする)

と、5日間の歩数を平均した平均歩数（以下平均歩数とする）の2種類を求めた。

3. 2. 3 運動能力測定

運動能力測定は25m走、立ち幅跳び、テニスボール投げ、連続ジャンプ、後方ハイハイ、体支持の6種目を計測した。

※運動能力測定の内容については参考資料を参照

3. 3 統計処理

統計処理は統計解析ソフト SPSS.Ver15 (SPSS Japan Inc.) を用いて実施し、歩数と運動能力の関係はピアソンの相関分析を行い、それぞれの統計学的危険率は5%とした。

3. 4 倫理的配慮

対象児は幼児であるため、保護者と幼稚園の教員には事前に内容についての説明を口頭及び書面で行い、測定への不参加や途中で中止についても可能であることを伝えた後、協力が得られた幼児（保護者）に対してのみ実施した。また、測定期間中に園児が測定を拒否した場合についても途

中で中止しても構わないことを保護者、教員に説明し実施した。

本研究は富山福祉短期大学倫理審査委員会の承認（承認番号H-25-002号 平成25年6月5日）を得て実施した。

4. 結果

4. 1 被験者の身体的特性

表1に被験者の身長、体重、カウプ指数を示した。身長が 109.2 ± 4.4 cm（男児： 109.9 ± 4.1 cm / 女児： 108.8 ± 4.7 cm）、体重が 19.0 ± 2.0 kg（男児： 18.8 ± 1.7 kg / 女児： 19.1 ± 2.3 kg）、カウプ指数が 15.9 ± 1.1 （男児： 15.5 ± 0.7 / 女児： 16.1 ± 1.2 ）であった。

4. 2 幼稚園滞在中の歩数

表2に幼稚園滞在中の最大歩数と平均歩数を示した。最大歩数は 4439.0 ± 715.4 歩（男児： 4269.1 ± 754.8 歩 / 女児： 4545.1 ± 692.8 歩）で、平均歩数は 3848 ± 60.27 歩（男児： 3743.6 ± 517.8 歩 / 女児： 3913.7 ± 657.8 歩）であった。

表1 身体的特性

| | | 身長 (cm) | 体重 (kg) | カウプ |
|--------------|------|------------|------------|------|
| 全体 (n=26) | Mean | 109.2 | 19.0 | 15.9 |
| | SD | 4.4 | 2.0 | 1.1 |
| 男児 (n=10) | Mean | 109.9 | 18.8 | 15.5 |
| | SD | 4.1 | 1.7 | 0.7 |
| 女児 (n=16) | Mean | 108.8 | 19.1 | 16.1 |
| | SD | 4.7 | 2.3 | 1.2 |

表2 幼稚園滞在中の最大歩数と平均歩数

| | | 最大歩数 (歩) | 平均歩数 (歩) |
|--------------|------|-------------|-------------|
| 全体 (n=26) | Mean | 4439.0 | 3848.7 |
| | SD | 715.4 | 602.7 |
| 男児 (n=10) | Mean | 4269.1 | 3743.6 |
| | SD | 754.8 | 517.8 |
| 女児 (n=16) | Mean | 4545.1 | 3913.7 |
| | SD | 692.8 | 657.8 |

表3 運動能力測定

| | | 25m走 (秒) | 立ち幅跳び (m) | テニスボール (m) | 連続ジャンプ (秒) | 後方ハイハイ (秒) | 体支持 (秒) |
|--------------|------|-------------|--------------|---------------|---------------|---------------|------------|
| 全体 (n=26) | Mean | 6.9 | 88.2 | 5.2 | 5.6 | 11.1 | 60.2 |
| | SD | 0.7 | 12.9 | 1.5 | 0.5 | 5.3 | 50.9 |
| 男児 (n=10) | Mean | 6.9 | 84.8 | 5.5 | 5.6 | 8.2 | 70.2 |
| | SD | 0.6 | 12.7 | 1.4 | 0.6 | 1.5 | 61.0 |
| 女児 (n=16) | Mean | 6.9 | 90.3 | 5.1 | 5.7 | 13.0 | 53.9 |
| | SD | 0.8 | 13.0 | 1.5 | 0.5 | 6.1 | 44.4 |

表4 最大歩数及び平均歩数と運動能力の関係

| | | 25m走 (秒) | 立ち幅跳び (m) | テニスボール (m) | 連続ジャンプ (秒) | 後方ハイハイ (秒) | 体支持 (秒) |
|--------------|------|-------------|--------------|---------------|---------------|---------------|------------|
| 全体 (n=26) | 最大歩数 | -0.46* | 0.30 | 0.20 | -0.39* | -0.30 | -0.84 |
| | 平均歩数 | 0.14 | 0.10 | 0.12 | 0.17 | 0.13 | 0.10 |
| 男児 (n=10) | 最大歩数 | -0.19 | -0.31 | -0.30 | -0.66* | 0.26 | -0.37 |
| | 平均歩数 | -0.19 | -0.18 | 0.26 | -0.44 | 0.12 | -0.58 |
| 女児 (n=16) | 最大歩数 | -0.61* | 0.65* | 0.20 | -0.25 | -0.62* | 0.23 |
| | 平均歩数 | -0.12 | -0.12 | 0.11 | 0.42 | -0.27 | 0.24 |

* P<0.05 **P<0.01

4. 3 運動能力測定

表3に運動能力測定の記録を示した。25m走は 6.9 ± 0.7 秒(男児： 6.9 ± 0.6 秒/女児： 6.9 ± 0.8 秒)、立ち幅跳びは 88.2 ± 12.9 cm(男児： 84.8 ± 12.7 cm/女児： 90.3 ± 13.0 cm)、テニスボール投げは 5.2 ± 1.5 m(男児： 5.5 ± 1.4 m/女児： 5.1 ± 1.5 m)、連続ジャンプは 5.6 ± 0.5 秒(男児： 5.6 ± 0.6 秒/女児： 5.7 ± 0.5 秒)、後方ハイハイは 11.1 ± 5.3 (男児： 8.2 ± 1.5 秒/女児： 13.0 ± 6.1 秒)、体支持は 60.2 ± 50.9 秒(男児： 70.2 ± 61.0 秒/女児： 53.9 ± 44.4 秒)であった。

4. 4 幼稚園滞在中の歩数と運動能力の関係

表4に幼稚園滞在中の歩数と運動能力の関係を示した。男女全体では、最大歩数と25m走($r=0.462$ $P<0.05$)と連続ジャンプ($r=0.392$ $P<0.05$)の2種目に相関が認められたが、平均歩数についてはどの運動能力測定とも関連性は認められなかった。

男女別でも相関を調査したが、男児は最大歩数と連続ジャンプ($r=0.657$ $P<0.05$)に相関が認められた。女児は、最大歩数と25m走($r=0.62$ $P<0.05$)、立幅跳び($r=0.650$ $P<0.01$)、後方ハイハイ($r = 0.623$ $P<0.01$)に相関が認められた。

平均歩数は男女ともいずれの運動能力測定結果とも相関関係は認められなかった。

5. 考 察

5. 1 身体的特性

身長は男児が 109.9 ± 4.1 cm、女児が 108.8 ± 4.7 cm)で、体重は男児が 18.8 ± 1.7 kg、女児が 19.1 ± 2.3 kgであり、身長、体重ともに2000年の厚生労働省の乳幼児身体発育調査報告書(0～6歳)¹⁰⁾と文部科学省の学校保健統計報告書(6～17歳)¹¹⁾のデータもとに日本小児内分泌学会が公表している標準身長・体重曲線の数値¹²⁾において確認したところ標準的な傾向である。カウプ指数についても満3～5歳児の標準は14.5～16.5)の範囲内であり特に肥満傾向、やせ傾向ではなく標準的な体格であると思われる。

5. 2 幼稚園滞在中の歩数測定

幼児の1日の歩数を報告している先行研究では、中野らの生活習慣病予防のために推奨される13,000歩⁸⁾や、NHKが報告した、子どもの体力がピークとされる1984年に栃木県宇都宮市のさつき幼稚園で調査した19,500歩⁹⁾という報告は

あるが、これらの報告は1日の歩数測定であるため、今回我々が実施した幼稚園滞在中の4時間の結果と比較することは困難である。

しかし、現在の国の健康づくりの身体活動量確保のキャッチコピーである、「ここからプラス10」では、10分間の歩数を1000歩～1500歩としており、これを基準に考えた場合、今回の最大歩数は4439歩で、1500歩で割るとおよそ30分程度の活動量にすぎないことが予測される。幼児期運動指針記載のある、毎日楽しく60分以上楽しく体を動かすことを幼稚園滞在中にある程度確保することを考慮すると、最低でも9000歩程度の確保が必要であると推測される。

5. 3 運動能力測定

運動能力の評価は、MKS幼児運動能力調査評価表(幼児運動能力研究会)の6歳前半の評価値により検討した¹⁴⁾。男児は体支持のみ、女児はテニスボール投げと体支持のみ5段階評価の3段階で標準的な発達であったが、その他の種目については全て5段階評価の2段階で発達が標準より少し遅れているとの判定であったことから、今回の対象園は全体的に運動能力が低いことが考えられるため、先にも述べたように、まずは幼稚園で活動量を高める取り組みを増やすことが課題であると考えた。

5. 4 幼稚園滞在中の歩数と運動能力の関係

歩数と運動能力の関連性については、全体では、最大歩数が多いと25m走、連続ジャンプの結果が良いことが判明したが、平均歩数とはどの種目とも関連は認められなかった。

そこで、相関関係が証明された25m走と連続ジャンプにおいて、MKS幼児の運動能力調査における5段階評価中3段階以上の記録に必要な歩数を回帰式より求めたところ、25m走では7137歩、連続ジャンプでは5298歩以上の歩数を幼稚園滞在中に確保することで標準以上の運動能力測定結果になることが判明した。身体活動量と運動能力の関連性を男女別に調査した秋武らの報告⁹⁾では、身体活動量と運動能力測定での相関係数は男児が25m走、立ち幅跳び、ボール投げ、捕球、女児が25m走、立ち幅跳びにおいて有意な相関関係を認めたと報告しているが、今回の我々の調査では、男女別に分けた時には最大歩数も平均歩数も運動能力との相関は見られなかった。

6. 結 論

本研究では、幼稚園滞在中の最大歩数と25m走と連続ジャンプにおいて相関が認められた。そこで、回帰式により25mと連続ジャンプでMKS幼児運動能力調査の評価における標準以上の水準を目指すためには、幼稚園滞在中に25m走は7137歩、連続ジャンプは5298以上の歩数の確保が必要であることが示唆された。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた幼児の、保護者の皆様、幼稚園の園長先生はじめ教職員の皆様に心より謝いたします。

引用文献

- 厚生労働省運動所要量・運動指針の制定検討会, “健康づくりのための運動基準 2006～身体活動・運動・体力～” 報告書, 2006
- 文部科学省, “体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究” (報告書), 2011
- 竹中晃二, “アクティブ・チャイルド 60min. 子どもの身体活動ガイドライン”, 株式会社サンライフ企画, 財団法人日本体育協会, 2010
- 文部科学省, “幼児期運動指針ガイドブック～毎日、楽しく体を動かすために～”, 2012
- 都竹茂樹, “子どものメディカルフィットネス—レジスタンストレーニングによる体ほぐしの運動—”, 日本健康スポーツ連盟, 1999
- 澤田幸男, “子どもの未来づくり 幼児の体育” 大学教育出版, 2010
- 森司朗, “幼児の運動能力における時代推移と発達促進のための実践的介入 平成 20～22 年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書”, 2011
- 中野貴博, 春日晃章, 村瀬智彦 “生活習慣および体力との関係を考慮した幼児における適切な身体活動量の検討, 発育発達研究, 46, pp49-58, 2010
- NHK 「クローズアップ現代」制作班: NHK クローズアップ現代, 2001
- 平成 12 年乳幼児身体発育調査報告書. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局母子保健課 (監修) 財団法人母子衛生研究会 (編) 母子保健事業団. 2002
- 平成 12 年度学校保健統計調査報告書. 文部科学省生涯学習制作局調査企画課. 2003
- 伊東善也, 加藤則子, 立花克彦, 藤枝憲二 “小児慢性特定疾患治療研究事業において採用された身長基準に準拠した 2000 年度版「標準身長表」および「標準成長曲線」, 小児科診療 7, pp1343-1351, 20005
- 出村慎一, “幼児のこころとからだを育てる運動遊び” 株式会社杏林書院, 2012
- MKS 幼児運動能力検査運動能力判定基準表 <http://youji-undou.nifs-k.ac.jp/>

参考資料 . 運動能力測定項目の説明

| 測定項目名 | 測定内容 |
|----------|-------------------------------------|
| 25m 走 | 25m 全力で走り切る時のタイムを計測する。 |
| 立ち幅跳び | 前方への跳躍力を計測する。 |
| テニスボール投げ | ボールを投げる力を計測する。 |
| 連続ジャンプ | 50cm 間隔に 10 個のブロックを並べて飛び越えタイムを計測する。 |
| 後方ハイハイ | 4 つんばいの状態で後方に進み 5m のタイムを計測する。 |
| 体支持 | 両腕で自分の身体を何秒間支えることができるか計測する。 |

The relationship between the step count and athletic abilities for preschool children in the infant kindergarten

Kouhei OGAWA¹⁾ Takahiro WADA²⁾ Kazuhiko IKEMATSU³⁾
Ayaka TAKEMOTO⁴⁾ Noriko FUJINO⁴⁾

1) Department of Early childhood education, Toyama College of Welfare Science

2) Physical Education Department, Kokushikan University

3) Fukuoka University (Part-time lecturer)

4) Specified Nonprofit Corporation Smile Sports School

Abstract

We studied the relationship between the step count and athletic abilities for preschool children. The participants were 26 preschool children (10 boys and 16 girls), and the step count for 5 days was measured. Two kinds of the maximum step count and the average step count, which was the largest in 5 days, was measured. We examined the relationship between step count and athletic abilities. As a result, a correlation between the maximum step count and 25m runs and continuous jumps was analyzed.

Keywords : step count, athletic abilities, infant kindergarten children

在宅高齢者と家族が望むエンドオブライフ・ケアを支えるための検討

蘭 直美

富山福祉短期大学 看護学科

(2017.10.31 受稿, 2017.11.17 受理)

要旨

本稿は、終末期を迎えた高齢者に対する訪問看護を振り返り、在宅における本人や家族が望む死に向けたケア実践について報告することを目的とした。本事例では、家族の希望の揺れに寄り添いながら、家族の介護力を見極め、病状の変化に応じたタイムリーな対応を実践した。これから多死社会を迎え、在宅高齢者とその家族のエンドオブライフ・ケアを支えていく役割は重要である。

キーワード：エンドオブライフ・ケア，意思決定，倫理調整

1. はじめに

「エンドオブライフ・ケア (End-of-Life care)」とは、「病や老いなどにより、人が人生を終える時期に必要なとされるケア」のことである。そして、亡くなる1~2年前というような長い単位を表し、がん以外の患者、アルツハイマー病など認知症者における倫理的課題を含めて使われたのが始まりといわれている (文献1)。

本事例は5年前に認知症を発症し、デイサービスやショートステイを利用しながら在宅療養を続けていたが、肺炎がきっかけで入院となったケースである。経口摂取が困難な状態となったが、家族は胃瘻造設や中心静脈栄養、心肺蘇生などの延命処置を希望せず、在宅での看取りも視野に入れ在宅医からの紹介で訪問看護に依頼があった。

本事例報告の目的は約3か月半の訪問看護から、本人や家族が望む死に向けたケア実践を振り返る。

2. 研究の目的

3か月半の訪問看護を通して、本人や家族が望む死に向けたケア実践の分析、評価を行う。

3. 倫理的配慮

事例紹介の情報では、患者・家族の個人が特定されないように配慮した。また、報告することに関して、家族に口頭と書面で同意を得た。さらに本報告に関して、富山福祉短期大学の倫理審査委員会の許可を得ている。

4. 実践事例

A氏、80歳代前半男性、現病歴は肺炎後の経

口摂取困難であった。既往歴は高血圧、高コレステロール血症、認知症である。X-1年12月のショートステイ利用中に38℃台の発熱、嘔吐があり肺炎にて総合病院に入院となった。絶食、酸素投与、末梢点滴、吸引の治療を行い、呼吸状態は安定し酸素投与は中止となった。経口摂取困難があり家族は延命処置を希望せず、在宅の看取りも視野に入れX年2月中旬に退院した。キーパソン・主介護者は妻でA氏より9歳年下である。妻と長女夫婦、孫2人の6人家族で、長男家族は海外在住、次男家族は隣市在住である。入院前からベッド上生活であったが、食事摂取は自立しており、入浴はデイサービスを利用していた。本人は開眼し、介助者を注視することはあったが発語はなかった。

4. 1 訪問看護導入から安定期 (X年2月~5月中旬頃)

1) 家族の気持ちの揺らぎへの対応

家族は延命処置はしないと決めており、病院では1日1500mlの点滴が行われていたが、在宅医の判断により在宅では1日500mlに減らした。しかし、妻と接していると本当にこのまま点滴を絞ったまま看取りを迎えて良いのだろうかという疑問が湧いてきた。そんな時に訪問看護のスタッフが「ターミナルでもないのになんで点滴が1本」と呟いたことがあった。退院時、延命処置はしない、在宅での看取りを視野に入れてという情報であった。しかし、るい瘦が進んでいくA氏の姿を見ながら「だんだん痩せていくね」と心配そうに話している妻を見ていると、本当にこのまま終末期を迎えて良いのか確認しなければと感

じた。退院時は胃瘻造設や中心静脈栄養はしないと聞いていたが、このまま末梢点滴だけでは余命は1～2か月程度であることを医師の許可を得て改めて妻に伝えた。すると、妻は「それはわかっている。今までは施設や病院で何をしているかわからず心配だったが、今はあなたたちが状況を説明してくれるのでとても安心できる。このままお父さんと別れたら後悔する。介護に慣れたし、(自分は)お父さんより9歳下で、まだ頑張れる。(自分の)姉を引き取って家で面倒を見ることができたのもお父さんのおかげで感謝している。できるだけことはしたい」と話してくれた。妻の話在宅医に相談すると、中心静脈栄養を勧めてみようということになり、妻に説明すると了承が得られた。ポート造設目的で再入院したが、血小板減少により中心静脈栄養の適応外であった。今後末梢点滴が困難になることが予想されるので、その場合は皮下点滴をすることも視野に入れ在宅に戻った。この結果に妻は「仕方がない。でも、お父さんの苦痛がないように精一杯のことはしたい」と話していた。

このようにエンドオブライフの時期にある家族は本人の病状の変化により気持ちが揺らぎやすいため、その都度意思を確認し、介護力や医療の必要度を見極めることが必要である(文献2)。妻は夫のことを「口数は少ないが、人の嫌がることを黙ってやるタイプで、絶対に人の悪口は言わなかった。叩かれることもあったけど、それは私が生意気だったから」と語り、私を風呂場へ案内し、「これはお父さんが全部材料を調達して40年前に一緒に作ったのよ」と説明してくれた。死の迎え方の高齢者の意思は、長年の培われた価値観や人間関係の影響を受けるため、生活や人間関係を歴史構造的に捉えるアセスメントが重要となる(文献2)。このことを踏まえ、長年の夫婦関係を理解し、妻の思いに寄り添い、意思表示を引き出すことができた。

2) 栄養に関して

A氏は、病院では経口摂取困難と判断されたが、嚥下造影や嚥下内視鏡による診断ではなかった。そこで、妻や在宅医、チームスタッフと話し合い、経口摂取を試みたが、口腔期の咽頭への送り込み困難、咽頭期の嚥下反射の遅延があり、誤嚥のリスクが高いと判断し、経口摂取は中止した。

退院後、末梢点滴はKN3号500ml1本を行っていたが、3月初旬にタール便が続き消化管出血

が疑われるため、在宅医に相談しKN3号500ml内にザンタック2Aが追加になった。4月中旬より38℃台の発熱が続いたが、肺炎や尿路感染などの徴候はなく、脱水によって電解質のバランスが崩れ体温調節機能が乱れていることによる発熱だと考え、在宅医に相談しソリューゲンF500mlが追加となり、発熱は見られなくなった。

退院後、両足背部のみに局限していた浮腫は5月には右上肢や腰部にも拡大した。低栄養(3月TP5.7g/dl→4月TP4.9g/dl、4月ALB1.8g/dl)と腎機能低下(3月BUN8.6mg/dl→4月BUN5.9mg/dl、3月Cr0.53mg/dl→4月Cr0.54mg/dl)も進んでいた。エンドオブライフの時期になると心臓のポンプ機能が果たせなくなり、血液を送り出す能力も低下するため体の各部にうっ滞が起こり浮腫が起こりやすい。また、腎機能の低下や各臓器に水分が停滞すると尿量も減少する。肺に血液のうっ滞や水分が貯留することで、呼吸困難を生じることにもなる。よって、輸液量を増やしても体に吸収されるより浮腫となり、呼吸困難も生じるため、過度な栄養・水分補給はA氏にとって苦痛が大きいと考えた。A氏の体重を30kgと推定すると水分摂取の目安として25ml×30kg=750ml/日となる。また、水分出納を考慮した水分摂取量の目安を判断するため、尿測をしたところ、1日400ml程度であった。妻に身体状況に合っていない輸液はA氏にとって苦痛であることを伝えると、妻は「こんなに浮腫んでいるからそうやよね」と納得したものの、「口は乾かないのかな」という発言もあった。在宅医やチームスタッフとも情報を共有し、点滴は尿量や浮腫の程度を勘案し適宜減らしていくことにした。

口渇に関しては、A氏が好きだったお酒をスポンジブラシに含ませ、A氏の五感を刺激する方法で口腔ケアを行った。また、棒つき飴を使用した口腔ケアでA氏の満足感を与えることや唾液を促し口腔内の乾燥の軽減を図ることで口腔内の環境を整え、肺炎の予防に努めた。唾液で誤嚥しないようにギャッチアップをして、終わった後はスポンジブラシで唾液のふき取りを行った。

3) 皮膚の状態に関して

退院時、A氏の会陰部には発赤がありカンジダ症と診断されて病院ではアズノールを塗布していた。訪問看護導入後も継続したが、改善が見られなかった。カンジダ症には抗菌剤であるラミシール軟膏が適切だと考え、医師に相談し変更したところすぐに改善した。また、治療による脱水傾

向や加齢による皮脂分泌の低下から、全身の皮膚が乾燥し落屑があった。油膜保護効果があるワセリンやベータテルローションを使用し、全身の皮膚トラブルはなくなった。しかし、4月下旬頃より低栄養による皮膚の脆弱や血小板低値による易出血より、仙骨部に褥瘡深達度Ⅰ度の発赤や下腿部に皮下出血が見られるようになった。5月初旬に担当者会議が行われ、体圧分散マットの変更を行い、福祉用具で体位変換枕を貸し出しし、ポジショニングの工夫で除圧を図った。妻の希望もあり6月から訪問入浴を週1回から週2回に増やし皮膚の保清を強化した。また、在宅医に相談し、仙骨部にはハイドロサイト、下腿部はフィブラストスプレーが処方された。毎日浸出液の有無など創部を観察し、適切な処置を行うことで、現在の皮膚損傷を改善し、新たな褥瘡や皮膚障害が発生しないように努めた。訪問入浴が週2回に増えるとA氏の介護保険の限度額が約3000単位を超え自己負担が発生するので何か方法はないかと介護支援専門員より相談を受けた。A氏は非がんであるため厚生労働大臣が定める疾患である末期癌のように訪問看護は医療保険にはならない。しかし、全身状態の悪化から急性増悪な状態であるため特別指示書の交付を在宅医に依頼し、月初めから14日間の訪問看護を医療保険にすることで、介護保険による自己負担がないように調整した。

4. 2 臨死期から亡くなるまで (X年5月中旬～6月初旬)

臨終が近づくと脱水や感染により発熱の頻度が増し、傾眠傾向が増える、喘鳴が増える等、全身状態が変化していくことが予測される(文献1)。A氏の妻には今後死に向かう変化をパンフレットで説明し、いつ別れの時がおとずれてもおかしくないことを医師の許可を得て伝えた。そして、心残りがないように家族との時間を大切にすることや会わせたい人がいないか確認した。すると、妻は「近くの人全員来てくれたけど、海外の子(長男)は帰国が難しく無理みたい」と答えた。そこで、スカイプを利用した対面を提案した。A氏の長女や次男の協力も得て、A氏と長男はスカイプを介して最期のお別れが実現した。

5月下旬頃よりオムツ交換ごとに便が出ている状態で1日尿量も200g前後と少なくなった。末梢からの点滴はそれに応じて250ml程度に減らした。妻は「まだ、熱が出ていないからいい。病院の先生から色々乗り越えないとあっちに行けないと言われている」と話していた。6月に入って

からのバイタルサインは体温32～37℃台、脈拍60～72台/分、血圧58～72/40～48mmHg、呼吸14～22回分で推移、酸素飽和度は測定不能、チェーンストークス呼吸が見られるようになった。排尿や排便はなく両肺野水泡音があり、全身性の浮腫や背部、仙骨部、下腿部、踵部の褥瘡は悪化し、ハイドロサイドでのケアや体圧分散マットの調整を図った。

最期までA氏の尊厳が保てるように、褥瘡・皮膚損傷の悪化防止や予防、拘縮予防に努めた。臨死期に近くなると皮膚の脆弱性が進むことから、皮膚損傷のリスクが高くなる。輸液量を調整し浮腫が増強しないようにし、特に著明であった右上肢の浮腫を福祉用具の活用で軽減できるよう工夫を図った。訪問では関節可動域を動かし拘縮が進まないようにした。5月下旬には入浴は身体的な負担も大きいことから訪問入浴では清拭と陰部洗浄を行った。その後、訪問看護が念入りに褥瘡処置を行った。

点滴に関しては、医師、訪問看護師、訪問入浴のスタッフで考え方が異なり、関係者の言葉に妻は翻弄されていた。終末期の脱水は脳内のエンドルフィンやケトン体を増加させ、鎮痛・沈静効果をもたらすといわれている(文献3)。この時期のA氏は腎機能や心臓のポンプ機能の低下により点滴をしても体内で処理できない状態で、点滴によって喘鳴や浮腫がさらに強くなることが予想された。6月に入ると尿が全く出なくなった。点滴を続けても喘鳴や浮腫が強くなるので医師や訪問入浴の看護師に点滴中止を勧めたが、医師は「点滴を減らしても浮腫が良くなるわけではない。これは治療だから」、訪問入浴の看護師は「点滴は治療だから」という返事であった。妻もその意見に従い、完全に点滴を中止することができなかった。

妻はA氏の介護で睡眠不足が続き体調を崩し肺炎になり外来通院で抗生剤の点滴をしながら介護を続けていた。妻の身体的な負担を軽減するために人員に余裕がある時は2人で訪問するようにした。こんな中、ちょうど点滴が漏れて差し替えが必要になった。この時、次男も同席しており、妻には説明してあったが、改めて次男もいる前で今のA氏にとって点滴は医学的に益がなく、点滴しない方がA氏にとって苦痛が少ないことを伝えた。しかし、ご家族の意向も大切なので、点滴の中止はご家族でよく考えて決めて欲しいと付け加えた。その結果、妻も次男も点滴しないことを選択し、亡くなる前2日間は実施しなかった。そ

れによって喘鳴は少なくなり6月初旬早朝、穏やかに最期を迎えることができた。点滴をしなないと決めた日は日曜日で、在宅医と連絡が取れなかったので、翌日に点滴しないことを報告すると「末梢点滴が駄目なら皮下点滴をする約束だったので…」と不服そうであったが、それ以上何も言われなかった。亡くなった直後、妻は「点滴をしなくて良かったと思う。点滴をやめてから静かになって穏やかだった」と話した。死後の処置は家族全員が参加し、おしゃれなA氏のために洋服を選んで下さった。家族が笑顔で遺影の写真を選んでいる姿を見て、お別れの時間が十分に持て後悔がない最期を迎えることができたのではないかと感じた。

5. 評価とまとめ

A氏の事例では、終末期における家族の意思決定場面に2度立ち会った。1つ目はポート造設のための再入院、2つ目は点滴中止の判断である。どちらも倫理的な問題を含む重要な場面で、GCNS (Certified Nurse Specialist in Gerontological Nursing) として常にA氏にとって何が最善か考えて倫理調整を図るようにした。家族の思いが優先されやすいが、「A氏だったらどう思うか」という考え方で話し合いを重ねることが必要であった。倫理的な問題を解決するためには、倫理調整のみならず疾患についての知識、実践力、多職種との調整力も必要となる場合も少なくない(文献4)。今回の場合、関係職種で価値観や意見が異なり、特に点滴中止に関して在宅医や訪問入浴の看護師は抵抗感が強く、伝えていくタイミングの難しさを痛感した。在宅医は「自分の考えは古いからA氏との関わりで新しいことを学びたい」と私や妻に話しており、もう少し早い段階で根拠を強く示せば理解を示してくれたのではないかと考える。

本人や家族が望む死に向けてケアを実践していくには、本人や家族の希望の揺れに寄り添いながら、家族の介護力を見極め、病状の変化に応じたタイムリーな対応が求められる。これから多死社会を迎え、在宅高齢者とその家族のエンドオブライフ・ケアを支えていく役割は重要であり、GCNSはより複雑で困難な事例に関わるが多くなる。その役割を果たしていくためには、関わった事例を丁寧に振り返ることが大切である。幅広いケアをチームで考えていくためにデスカンファレンスを積極的に開催することも必要である。在宅でGCNSとして働く訪問看護師として、

常に本人、家族の代弁者となれるように地域の課題に取り組んでいきたいと考える。

引用文献

- 1) 樋口京子、篠田道子、杉本浩章他：高齢者の終末期ケアの質の高める4条件とケアマネジメント・ツール、中央法規出版株式会社、第2版第1刷、2013
- 2) 桑田美代子、湯浅美千代編集：死を見据えたケア管理技術、中央法規出版株式会社、2016
- 3) 長尾和宏：高齢者の望む平穏死を支える医療と看護、メディカ出版、第1版第1刷、2015
- 4) 照沼則子、武井テル：Nursing BUSINESS 現場でできる「看護倫理」教育・実践マニュアル、メディカ出版、第1版第2刷、2015 春季増刊

The practice to support the end of life care desired the elderly persons and their family

Naomi RAN

Nursing Subject, Toyama College of Welfare Science

Abstract

For coming the multi-death society, the support for the end of life care of the elderly persons at home and their family are more and more important.

In this paper, the care desired from the elderly persons at home and their family is analyzed and is clarified from the visiting nursing practice for the elderly persons in final end period.

The timely care corresponded to the change of medical condition was realized in this practice by supporting the family shaking the making decision and determining the care ability of family.

Keywords : end of life care, making decision, ethic adjustment

第8回共創福祉研究会講演
2017年9月2日(土)

今なぜアクティブラーニングか—社会的背景とその用語の持つ意味—

京都大学高等教育研究開発推進センター教授
教育学研究科教授
溝上 慎一 氏

あらためまして、京都大学の溝上です。よろしくお願いたします。何度か私の話を聞かれた方も、もしかしたらいらっしゃるかもしれません。私の話の基本は、生徒、あるいは大学でいえば学生が、仕事社会に力強く出ていくときに必要なこと、力を付けないといけないことが、学校の中できちんとなされているのか、そこを見直して、足りない部分として、その最たる学習、教授学習としてアクティブラーニングがある。

そして、何よりも望ましい学習とか、いい授業をつくらうとか、そんな小さい話ではなくて、私たちが育てている子どもたち、あるいは、生徒、学生を力強く、今、日本はどんどん衰退していていますけれども、また他方で、いろいろ頑張っているところもありますけれども、でも、やはりしんどくなっていっているのは間違いなくて、そこに力強く送り出していけているのかという問い直しですね。これを、私は教育の社会的機能の見直しと呼んでいるわけです。今日はそういう話をちょっといたしますけれども、ここに尽きます。

私は、それを大きくキーワードでいえば、アクティブラーニングであり、そして、トランジションです。学校から仕事社会へのトランジション、移行の問題として大きく議論しています。

もうこの話を違う角度で、あるいは、いろいろな違う事例とか、話とかを使って同じことを話しているだけなので、すみません、もう何度かお聞きになっている方は本当に確認をしてくださればと思います。

小学校とか、中学校の先生方もいらっしゃるかもしれません。私の話はどうしても大学とか、高校とかの話が中心になりますが、ただ私は小学校とか、中学校の研修にも結構出ていまして、そういう先生方の場でいつも申し上げているのは、小学校、中学校の話はいくらでも研修があると思えますけれども、その小学校、中学校の先生が、高校とか、大学とかで、先々起こっていることを知る機会が多分ほとんどない。

その先を知ってほしいのです。なぜなら、小学校、中学校で、例えば、育て損ねたといったら乱暴な言葉づかいになりますが、アクティブラーニングの特に目立ってくるポイントであるペアワーク、グループワーク、プレゼンテーションみたいな、いろいろな人と関わって、一緒に学習課題に取り組むとか、こういうことは仕事社会の中ではたくさんあります。個人の能力がいくら高くても、そこを嫌がるとか、声が出ないとか、自分で思っていることをいろいろと口に出して言えないとか、こういうことが高校、大学になってたくさん出てきます。

それが、小学校、中学校を見ていて、既にできない子がいますよね。その小学校、中学校の先生たちが、もっとその子どもたちのそういう姿に意識を向けて、おとなしくても、自分の言いたいことを、声が大きくなって、聞こえる程度で頑張るとか、もっと指導してくれたら、高校、大学ではもっと、もうちょっと何とかなる、そういうふうに思われる生徒、学生がたくさんいます。

そこを小学校、中学校の先生たちを見てみると、元気な生徒たち、子どもたちに全体の雰囲気がある意味支配されて、よくやっているよみたいな感じで、そういう子どもたちが見逃されてしまっている現場を、私なりには何度も見えています。

そういう意味では、アクティブラーニング一つ取っても、グループワークとか、プレゼンテーションとか、そんなことの活動という単位で落とせば、それは、小学校はよくやっていると、そんな話になるかもしれませんけれども。中学校、高校、大学、社会につなげていくために力を付けるための協働の学びであったり、活動であったりを入れているかとなってくると、とても怪しい。こういう話に尽きます。

今日はこういう副題をいただいて、少し活動をやればOKみたいな、現場の話だけではなくて、

理論的、学術的な社会的背景とか、学習とはそもそも何だみたいな話もしてほしいと言われていまして、90分限られた時間ではありますけれどもお付き合いください。

まず、今日はこういう感じで用意していますが、お断りです。私は、最近、ウェブサイトで『教育論』というページをつくっています。本でいろいろ出していくのは、もちろん、これからも、今までもあります。

とにかく、施策はだいたい出そろいましたけれども、実は、皆さん知っていますか。今回の「学習指導要領改訂」は2030年社会を念頭に置いて進めてきましたけれども、今、2040年社会が議論をされているのを知っていますか。私も中教審の委員ですけれども。私の中では21世紀後ろまでいっていますので、これから、今、生まれてこようとしている子どもたちの未来も含めて、先々考えていくのは私みたいな、ちょっと大きなところを見ている学者にとっては大切な課題でありまして、もちろん、日本の政府としては、今の場当たりの状況だけを見て、どうのこうのと言っているわけにはいかないので、そういう先々を見て、早く現場が先に対応していけるように、転換をしていけるように、こういうふうになるわけです。

そういう中で、私も教育を考えていますので、とにかく本は書いて、皆さん、書かれたことがある方は分かると思いますけれども、書いて、だいたい出るのに、どんなに早くても半年かかります。この半年の間に進む事柄が多くて追い付かない。だから、本は出すのですけれども、その手前で、結構、アップデートして出しています。

過去に書いたことでも、細かいところで、これはもうちょっとこういうふうには言わないと分からないとか、そういう修正もいろいろしていますので、今日、話をすることの中で言葉で、文章でもうちょっと勉強したいという方は、ウェブページを見てください。下に結構対応、どこに書いてあるかが書いています。

ですから、今日は非常に抽象度の高いアクティブラーニング、あるいは、トランジションですから、私の話も非常に抽象的な用語、考えが出ると思います。だけど、本を読むよりも、私の声で話し言葉で聞いて、理解していただくほうが絶対に早いと思うので、ポイントをつかんで、細かいところは文章を見ていただく、こういう感じで今日はお過ごしください。

アクティブラーニングですね、この中にはご存じの方がいらっしゃると思いますけれども、これ

は施策で、中黒がないといっただけ皆さん思っている方がいらっしゃるよ。私のアクティブラーニングはないものです。政府のものが、中黒があります。

私はアクティブラーニングの専門家ではなかった、今もそういうつもりはなくて。大学でいえば、4年間、6年間がただただ大学のブランド、あるいは、大学の4年間はろくに学びもせず、それでもいい大学を出たら会社が拾ってくれる、そういう時代から、どう4年間成長して、そのために大学はどのような学びの機会をいろいろ与えて、学生たちを自分たちの届かないところに、1歩でも2歩でも引っ張ってあげられるような教育をしていかなければいけないということはずっとしてきました。

私は、この大学教育改革に、私の京都大学のセンターの助手になって以降の年数ということになりますけれども、もう22年目になります。初め、1990年の半ばぐらいに京都大学で助手をして、こういう大学教育とか、改善とかいったときはすごかったです。授業改善と言うには、すごく恐ろしい雰囲気を出す旧帝大とか、戦前の旧帝大の教授みたいな雰囲気を出す先生がまだごろごろいらっしゃる言えなかったというのがありました。

そんな京都大学でも、今は研修を普通に教授でも受けるような、そういう時代になってきました。世の中、こうですね。それが、大学教育だけの世界ではなくて、だんだん高校、中学、小学校と下りていって、学校全体の改革につながっていきます。そこを通底する言葉として、アクティブラーニングというのが出てきています。

大学の中でアクティブラーニングと入れたのは簡単な話で、講義科目というのが多いのです、4年間の中で。その中で、まさにこんな感じですよ（スライド）。聞いているだけで、2、3年ぼうっとやって、演習科目とかがあるにしても少しでしょう。卒業生に聞いても、思い出に残っているのは卒業研究とか、ゼミとか、大学は4年間いろいろあったのですよと言いたくなるような状況が出てこない。

そういう中で、世界的に学習論としてもありますけれども、聞いたらず、頭の中でいろいろこういうふうだ、ああいうふうだと思っても、出してみると、自分の言葉で人に理解を出そう、伝えようとしたら、言葉が出てこないとか、うまく説明できないとかというのは結構あります。

だから、情報処理の観点からも、インプットの

処理とアウトプットの処理は違うのです。聞いているときは、それを聞いているだけですけれども、出すときは、自分のこれまで学んだこととか、いろいろ疑問に思うこととか、出していてぴんとこないとつながらないことが、ここに思考のステップがあるわけですけれども、入れるときの情報処理と、出るときの情報処理と違うのです。それが、人の理解の深さをつくっていくこともあります。

だけでも、そういういい学習論だけではなくて、しっかり4年間学んで成長していく、学びと成長と私が呼ぶような、そういうパラダイムに入れていかないといけない。

そういうことで、2006年ぐらいに、アメリカでしっかり定義がなされて始まったアクティブラーニング論というものを日本に紹介しました。そのときに片仮名で入れました。

初めは、主体的学びとか、能動的学習とか訳そうとしましたけれども、これはあかんとすぐに思いました。こんな訳し方をして、現場の先生たちはこの言葉を山ほど聞いてきている、まああれかと思えますよね。それでは、全然改革にならない。もっと大学とは、あるいは、学校とは、そして、仕事から見た、先ほど言った学校の社会的機能の転換というか、見直しということ背後に課題をたくさん持っています。勉強をしてもらわなければいけないです。何でアクティブラーニングがいるのか、何で協働的な学習は強調されるのか。そこで私は片仮名にしたのです。

後で政府が中黒を付けてきましたので、2012年には「質的転換答申」という大学教育の答申がออกมาして、そこでアクティブラーニングが大学教育の中で施策化されました。高校とか、中学校とかの先生方にとっては、それは2014年から前々々文部科学大臣が諮問をして、中教審で取り組んでいって、そして、先ほど学長がおっしゃったように、この3月学習指導要領改訂が小中学校になされて、高校ではこの年度ですね。

大学の中でアクティブラーニングが片仮名で今も使われておりますけれども、小中学校の先生たちにはアクティブラーニングは非常に分かりにくくて、主体的・協働的な学びの置き換えがすぐに論点整理から始まりました。

そして、1年間審議の中で、何か活動をやっていればいいのでしょうみたいな、私からすると、何でそんなことを普通に平気で言えるのかなと思うような現場が、でも、実は結構あって、それはやはり深い学びというものをに入れておかないとや

ばいということで、皆さん、ご承知のように主体的・対話的・深い学びとなったわけです。

べつに、片仮名を置き換えて使おうとしているかといって、完全に置き換わっているわけではありませんし、本当はアクティブラーニングをもっと違う言葉で置き換えるのだったら、主体的・対話的・深い以外にもこういうものがあるだろうというものが幾つかあるのです。ただ、文部科学省としてはこれでいきたいと、私もずっと聞いてきました。

学習指導要領には片仮名が消えましたけれども、その後6月ぐらいに学習指導要領解説がออกมาしたよね。そこでは入れる、答申につなげて、答申まではきちんとアクティブラーニングの視点と、主体的・対話的・深い学びというのを括弧付きで両方見せていくと。学習指導要領は文部科学省だけでは書けませんので、いろいろと法的なチェックがあって、どうしても書けない、それはもう2年ぐらい前から聞いていましたので、それは予定通り。ただ解説を、また文部科学省が書きますので、解説で答申に合わせて入れます。こういうかたちで、結局は頑張って残してくれている。

何といっても、主体的、対話的、深い学びだけでは分からないです。アクティブラーニングという言葉でいってくると、大学とつながりますので、学校教育全体の改革になります。

そういった中黒あるなしの話も、このウェブサイトには書いていますので、ちょっとイントロダクションが長くなっていますけれども、ぜひ、気になる方は見てください。

今日、ちょっと抽象的な話も入りますので、最初にビデオを見ておきます。私が、横浜市にある桐蔭学園で、このアクティブラーニングのモデル校として指導している学校があります。ここは幼稚園から大学、大学院まである総合学園です。その中学校、高校を指導しています。

もう3年目になりますので、アクティブラーニングというのは、実は学校の中ではそんなに課題ではありません。むしろ、しっかり学習が深まり、そして、政府の言葉でいえば資質能力がしっかり育っていくような授業とか、学習指導とかいうあたりが課題になっています。

そういうビデオを、イメージをいろいろ持ってもらうためにお見せしようと思います。これはYouTubeに上がっていますので、全てで12分ぐらいあるビデオですけれども、全部見せませんけれども、見たい方はどうぞYouTubeで「桐蔭学

ているのです、全国調査を。

その中で、それを使って、各大学で個別の状況も見えていく。

そういうものの中で徐々に見えてきたのは、大学1年生は初期値が非常に大きいということです。だから、1年生でいい感じで入ってきて、これは何がいいかというのは後で付け加えていきますので、今は漠然と聞いていただいたらいいと思います。いいかたちで入ってきたり、あるいは、いい感じで育ってきた学生は、4年間結構そのままいきます。いい感じで伸びていきます、伸びていくというか、いい感じで頑張っていきます。

ところが、入ってきたときにしんどい学生が、では、途中でいい感じで復活してくるのかといたら、復活してこないわけではないのですけれども、すごく割合は少ないのです。

授業の受け方から、日常の過ごし方から、すごく初期値の問題は大きくて、いい学生は授業の受け方も、自分の勉強になるようなものを取ったり、あるいは活動でも、ただ日常を面白く過ごしたりするような、そんなことだけではなくて、何か自分が成長するような、いろいろ人と出会えるような場にどんどん自分で行く、そういう授業を取っていくとか、あるいは、社会活動で、何でもいいですよ、ボランティアでも、どこか講演会に行くとか、そこで知り合った人といろいろ話すとか、とにかく活動の仕方が違うのです。もちろん読書とか、授業外できちんとするか、そんなこともあります。

そういうもろもろのポイントを持っている学生、持っていない学生が、4年間の成長に結構効いてくる。それが4年間でなかなか変わりにくいことが、もうだいたいこの2007年からの全国調査の中で、あるいは、それを個別の大学にいろいろと落としていく中で、そして、京都大学も全然例外ではなく、分かってきていたわけです。

そのときに、次の問いになってくるのは、では、その入ってきたときのいい、悪いという、その入ってくる状況はどこから始まっているのかということです。

だから、当然、高校ではないかと。高校2年生ぐらいの秋ですね、まだ本格的に受験が始まっていない、そういうところの、できるだけその生徒の普通の姿が現れるようなところで調査を行い、その同じ生徒を10年間追いかけていく中でどれぐらい動くのかと、そういうことをやっていかなないと、大学の教育もよくなるし、後で見せませうけれども、出口が結構しんどくなっているわけ

です。

そういう問題を解決していくためには、データが要る。

このデータのおかげで、私はアクティブラーニング論を通していく非常に大きなポジションを得ていますし、当然、政府にもこれを見てもらっていますので、その大きな根拠になっています。資質能力と政府がいう言葉はトランジションですね、つまり、社会に向けて能力が必要だといっているその話は、実はトランジションの問題です、学術的には。

この図が何をいっているかといったら、これが高校2年生のときの高、中、低と分けたものです。次の図で、共分散構造分析という統計の図で説明しますが、まず、一般向けにつくり直しているこういう図を使って、結果を説明します。

高校2年生の段階で、大きく4つの資質能力の得点を出しています。1つは、他者理解力といって、人の話をきちんと聞いたり、いろいろな人の話をきちんと聞けたり、非常に人として基本的な態度です。それから、計画実行力と呼ばれる、要は、進学校に多くいる生徒です。課題にきちんと取り組むとか、忍耐強く勉強するとか、そういうことです。もう一つが、社会・文化探究心、これはいいですね、社会とか、文化とかに関心を持って、いろいろ開かれていくというか、開かれた志向性を持っているということです。最後に、コミュニケーション・リーダーシップ力。

これはアクティブラーニングにすごく関係しています。要は、議論することができて、発表することができる。これは対話力と、他者理解力とか、普通でいうおしゃべり能力とは違います。授業の中で、あるいは、学習課題として発表したり、議論したりするのは、知識とか、情報とかが媒介しますので、いくら元気ですごくおしゃべりが得意な人でも、ものを知らなかったり、ある単元について理解がなかったら議論ができないですよ。ほかの人がいろいろと言っていることに対して、自分はここは分かるけれども、ここは分からないということは言えませんよね。だから、これは、非常に学力の、私たちがこれまで取ってきた教科とか、そういう学力にかなり近い力です。当然、こういうものと相関はそんなに高くありません。

だから、私は、こういう学習指導要領改訂の前に、高校の先生方に大学へ入ってから1年生の初期値が非常に大きくて、先生たちがしっくり、大学とか、仕事社会とかにつなげるように育てて

くれないと、ただ大学へ入れて、後はお願いしなすと言われても、育っていませんという話をずっとしてきて、そして、高校の先生方はすぐに受験の話をするのです。

そんな中で、文部科学省も今回、入試の改革をやった。でも、あんなのはほんの小さなもので、あんなものがいくら仕上がっても、本当にそれで教育が変わるかどうかは、現場の良心だと、私は思っています。

いずれにしても、大学受験があるからといつも言うのです。他方で、高校3年生で私たちは仕上げていますので大丈夫と、これもたくさん聞いてきました。もうぼろぼろにされながら、2014年ぐらいから説いてきたわけです。本当、こういう高校の先生に、大学の状況を伝えて、大学だけで育てたいけれども、大学だけでは無理だという話をずっとしてきて、終わった後は、もうぐったりしながら、今日も来なければよかったと思うような、そんな機会も山ほどあります。それでも、ずっと今に至って、忍耐強く続けてきて、途中で政府が「学習指導要領改訂」と引っかけましたから、随分話は前に進みましたけれども、でも、そういうことがずっとありました。

高校3年生で仕上がるという話をちょっとしたのです。私は違うと言ってきました。何でかといったら、高校3年生の受験のときに仕上げていく力というのが、大学とか、仕事社会とかで求めている力と違うからですね。問題が解けて、記憶が、いろいろ理解があって定着して、それをきちんと出力できて、問題に合わせてできていく、そのために忍耐強くいろいろと取り組んでできた、できないということを1年間やる、それがすごく大変なことは重々分かった上で言っていますが。

でも、それぐらいではないですか。そこで、べつに議論するわけではなければ、発表するわけでもなく、いろいろな人たちに会ってくわけでもない。そういうことが、高校の先生方とすり合わせられないという問題がありました。本当に歯がゆい。

そういう中で、高校2年生と高校3年生、大学1年と同じ学生を追いかけていって、どれぐらいつながるかという調査が、河合塾の支援によってようやくできるようになったのです。これはもう大変でした、本当に。でも、全国の高校が400校参加してくれたことも大きな支えになりました。

これは、この4つの得点を4つの次元において、高中低群と分けます。同じ基準で、大学1年生の秋ですね、同じ基準で低群、中群、高群と分けま

す。どれぐらい動くのかというのが、ちょっと分かりにくいのですけれども、この図です。これをクロス集計したものです。

低群から低群、中群から中群、これは得点がこっちになっていますけれども、高群から高群、こういうものが移動なし、変わらないというものです。同じ感じで4つの次元を出していく。それを計算すると、次元によっては違うのですけれども、だいたい47～48%から、60%ぐらいの人は移動しないという結果です。つまり、低群の人は低群のまま大学1年生の秋になる。中群の人は中群、高群の人は高群。いや、そうだろうと思えますよ。

私、大学1年生のもう20年以上たっている大学生、私は京都大学だけを見ている立場ではありませんので、全国の大学教育改革をけん引してきた、私一人ではもちろんありませんけれども、そういう仕事をやってきているわけですから、いろいろな大学の1年生、あるいは、2年生、3年生、4年生をずっと見てきたのです。ずっと思ってきたのは、1年生のときによかった人がいろいろ崩れていくのは、結構見ましたけれども、1年生のときに、何だこれと思う学生が、4年生で輝いて変身しているような人たちをほとんど見たことがない。そんな話は、誰に聞いても言いますよ。

それぐらい4年間は変わりにくいというのがあります。19、20歳になって、それまでいろいろ伸ばしたことを、大学になって新しくというのはたぶん難しい、無理だとは言いません。でも、相当の関わりをしていかないと難しいです。しかも、大きな大学がほとんどですから、そういうところで、学生の顔も分からなければ、名前も分からない中で教育をやっていって、最後、4年生のゼミになってから、いや、君どうなのと言っても遅いですよね。そういう状況のイメージを持ちながら聞いてくれたらいいです。

そういう47～60%ぐらいは動かない。では、残りの人は変わっているのかといったら、変わっているのですけれども、落ちている人が20%ぐらいいるわけです。低群から中群か、高群。中群から高群、こういう人は変化群、成長群としたら、23～24%。こういう結果が分かりました。

それはそうだろう、こうやって大学1年生からずっと見てきた、この大学生のデータが高校生とつなげて、やはりそうではなかったのかという感じで得られたわけです。

今、同じ学生が大学2年生になったときのデータもありますので、まだ公開されていませんけれ

ども、その分析が終わっています。ほとんど一緒です。大学2年生の秋になっても動きません。数字は若干変わりますけれども、動いたという結果にはなりません。だから、やはり高校2年生の秋ぐらいで、結構出来上がっているのではないかという認識を、高校の先生方は持ってほしいと思う。

私は桐蔭学園で中高、今もう3年目になってずっと見ているので、大学の立場でずっと今まで見てきたのですけれども、大学の立場もありますけれども、中高の視点からも見ているのです。そこで、思うようになりました。高校2年生の秋で出来上がっていると言われたら、ものすごく大変だ。高校2年生の秋なんて、まだこれからという感じがありますよね。

でも、仕事社会で必要になってくる力とか、いろいろな態度とかというのは、高校生から始まっているわけではなくて、幼稚園、小学校、中学校とあるわけです。幼稚園も桐蔭学園にはありますので見えていますけれども、本当に先生の言うことを聞く聞かないのレベルから、いろいろその人の力みたいなものが見えます。

この前行った幼稚園のある教室では、四天王と呼ばれる先生の言うことを聞かない子、悪い子どもがいて、この人たちの動きをずっと見ていましたけれども、いや、これが小学校へ行ったら大変やなと。だから、そういう生徒がどう成長していくか、そういうところにテーマがあるのだと思います。

少し専門的な分析を紹介いたします。まず一つは、先ほどのものは、低群、中群、高群と非常に大きくくってクロス集計した、いわゆる一般向けのもので、得点をそのままダイレクトに構造分析しているものです。見るポイントは3つあって、1つはこういう4つの資質能力の得点をダイレクトに素点として使って、大学1年生、ここから先が大学1年生ですが、同じ得点を置いてみて、ここがどれぐらいのパス係数でつながる、相関みたいなものだと思ってください。ただ、これは構造分析なので、ターン変数の相関とは違って、さまざまな他の変数の影響をどけて、専門的にいったら偏相関として示されるものです。

(スライド5解説) 例えば、分かりやすいというと、コミュニケーション・リーダーシップというのが、これとこれだけを分析したら、ここは.41となっていて、こういう構造分析でこれだけ変数が置いていますので、.41というのはかなり大きい数字です。実際にはほとんど動かないぐらいの

感じの数字です。

ただ、見て分かるように、実際、本当はここにいろいろなものからの影響を受けています。これは2つだけですけれども。例えば、これは、数字の大小はありますけれども、大きくいろいろと受けていますよね。そういうほかの変数との関係をよく見て、1個だけで見たときにどれぐらいの値になりますかというのが、この分析の数字の意味です。すみません、こういうものを普段あまりされていない方は、数字はそんなに気にしないで、話を聞いてください。

この他者理解力は他者理解力、.30、.28、.41、.30、これは、こういう構造分析をやった人はすぐに分かりますけれども、こんな数字はなかなか出てこないぐらい結構大きいです。これが一つ。だから、先ほどの中群から中群、低群から低群というのは、やはりこれでもいえる。

もう一つは、キャリアです。高校2年生の秋のキャリア意識です。大学へ入って何がしたいか分かっていますか、将来どんなことをしたいか、大学を出た後、どんな仕事をしたいかも項目として入っています。それと、2つのライフと呼ばれる、今から説明しますが、大学版のキャリア意識として取っている変数との関係が、.32でかなり効いている。

この話をずっと高校にしてきました、私は。実は言わなかったのですけれども、大学1年生の初期値ですごく大事になってくる変数として、キャリア意識があります。キャリア意識は、ちょっといろいろ難しくいおうと思ったらいえますけれども、簡単にポイントだけ言うと、将来のことを非常に真剣に思って、そのときと、後々変わってもいいから、自分はこういうふうになりたい、そのためにこう努力するというのは、将来の未来表象に向けての努力、未来表象があって、それに向けて努力すること。

2つのライフというのは、フューチャーライフ、つまり、今ここにいない、将来のことを思い浮かべて、自分はこうなりたいとか、こんなふうになりたいとか、いろいろ思い描くこと、表象の話、頭の中の話です。これがフューチャーライフです。

これだけだったら、結構多くの学生が持っているのです。だけど、それをもう一つのライフ、つまり、現在、プレセントライフ、頭で将来こうなりたいとか、こうしたいとかということだけではなくて、そのために日常、何を努力して頑張っていますかという、この2つの掛け合わせを得点化

しているものです。

これは、結構点数が下がります。将来だけだったら、多くの学生が結構いい点数を取ってきますけれども、日常で頑張れているかまで見ていくと、それを頑張れているといえる大学生は、全国調査でいったら、2割いるか、いないかぐらいです。大学個別に見ていって、10%を切る大学もいっぱいあります。

多くの学生は、将来のことはあるけれども、何をやって頑張ったらいいかも分かっているけれども、頑張れていないというのが一番多いです。そうですね。だって、何を頑張ったらいかが分かっているけども、なんかやる気がしないと、面倒くさいとか、時間がないとか、忙しいとか、理由はいっぱいあるのです。

それでもやる学生と、何かやらなければいけないことはいろいろ分かっているけれども、結局はやれていない、日常、ただただやらなければいけないことで時間を費やす学生、分かれてくるのは当然。そういう中で、将来のことも見えない、そういう学生がいます。そういうことが、大学生になってあるわけです。

それが、高校2年生の秋、秋。秋ぐらいの状況で、これだけの関連を持っている。2年ぐらい空けてする調査で、ここにパスが通るだけでも、結構研究になるとよくいわれる世界で、パスが通りながらも、この数字が出てくるのは、相当大きな影響を及ぼしています。

先ほどの話につなげると、大学1年生で将来の意識が非常に低い学生はどうなるかといったら、まず履修行動といいますけれども、授業の取り方が非常にいい加減になります。易きに流れるではないけれども、単位の簡単なものとか、あれはしんどいとか、そういう感じが起きます。

もう一つは、いろいろな日常の楽しさに結構注力しますので、クラブとか、サークルとか、アルバイトとか、友だちとドライブするとか、そういうことは一生懸命やりますけれども、自分の将来に向けて頑張る活動をあまりしません。もちろん、授業外学習なんかしません。それは意識の高い学生でも、今だいぶできなくなっていますけれども。でも、もちろん、本を読んで何とかとか、いろいろ授業で与えられていないことを頑張るとか、そんなことには当然いきません。履修行動ですから。

そういうふうにして、いい学生はいろいろな人たちに会っていく活動など、そういうものを含めて未来を見ているのです。

キャリアの意識が学習、今から3つ目としてつなげていく学習とか、能力とかにいろいろと効いているのです。

私は、高校の先生方に2010年からずっと言ってきて全然響かないのです。ところが、桐蔭学園で顧問をして、中高生を見るようになってからよく分かりました。高校の現場から見たら、キャリア教育は結構やっているのだけれども、どれぐらい響いているのかとか、どれぐらいやって、どれぐらいいい感じで仕上がっているのかが分かりにくいのです。教科だったら、テストをやって何点と分かりますけれども、キャリアは分かりませんよね。

だから、やっていない学校は今あまりないと思いますけれども、ただ、大学になってきちんとものになるキャリア意識とか、態度が身に付いているかどうかというのは、高校で分かりにくい、ここは専門家とか、高大連携がもっと入らないと難しいと思うようになりました。

だけど、一つははっきりいえるのは、やはりそれでも高校生のとときにきちんと考えた生徒が、大学になってキャリア意識をつなげていく。いくら高校のとときに思っていた将来と、大学へ入ったら新しいものにいっぱい出合えますよ。すみませんけれども、高校生が見ている大学の世界、あるいは、仕事社会は全然違います。そういうすぐたくさんさんの情報が大学生になってから、生活世界の中に入ってきて、その上で将来の像が変わっても全然問題ないのです。もちろん、転部をしないと専門が変わるなど、そういう問題としても出てきますけれども。変わることは問題ではない。

でも、考えていなかったものは変わることをさえない。非常にふわんとした世界でしょう、将来のことは。だから、考えないで毎日が過ぎていくなんで簡単なことで、将来という見えないことにかたちをつくっていくのはすごい能力です。高校までの間に将来のことについて逃げてきた学生が、大学になってからつくれるようなそんなものではないのです。それが、大学生をつぶさに見てよく分かります。

これが、学習に関係するということに話がつながっていくのが3つ目です。キャリアはキャリア、学習は学習と思ってきたではないですか。私はずっと言ってきたのです。将来のことをしっかり考える学生が、いい勉強の仕方とか、学習の仕方、いろいろなかたちで社会とか、いろいろな人たちへつながっていく、将来へトランジションしていったら、仕事社会でも頑張る。頑張った人が成

功して、いろいろと仕事をする。そんなことはないですよ、すごく力のある学生が卒業していった、本当にぼろぼろになっていくのもいっぱい見ました。ここから先は、誰と出会って、どういう会社で育つか、やはりいろいろあります。なかなか一概にはいえない。だけれども、力のある人がきちんといい仕事につながっていく確率も出てくる。そういうことなのです。

主体的な学習態度が、いろいろな能力に効いているわけです。もちろん、アクティブラーニングが大学になってできているかどうかにもかなり効いている。高校2年生の「コミュニケーション・リーダーシップ」、つまり、高校生の段階で議論したり、発表したり、リーダーシップが取れているかというのが一番効いている。だから、これだけではなくて、こういうものも効いているわけです。

このキャリアから学習のパスが結構あるというのは、ずっと今までも、大学生研究の中で出てきたことで、それがここでもしっかり出ている。ずっと今言っていることです。

主体的な学習態度というのは、言葉通りです。これは3つ目で説明します。これは、私は結構大事だと思って話をしてきました。1つは、もう皆さんご承知の通り、講義みたいな聴くだけの時間においても聴き方が違いますよね。学生の中には、自分の今までの理解とか、関心とか、ずれとか、これはどういうことだろう、メモを取りながら、すごく主体的に聴いています。

他方で、なんか面白かったら聴いているけれども、先ほどもビデオを見たときは、みんなはだいたい目を輝かせて見えています。そこから、概念的な説明になったら、ばたばたと倒れる人がいますよね、何のためにここにいるのだと言いたくなるような状況は、皆さん絶対に経験していると思います。

だから、こういう学生は点数は低くなります。あるいは、大学でいったらレポートとか、発表とかがあります。レポートでも、ただ字数を埋めて、読んでいて時間の無駄みたいなそんなレポートが出てくるかと思ったら、いろいろ自分で調べたこととか、考えたことを書き直したり、調べ直したりして、自分でベストと思えるものをできるだけ頑張って書き直して出してくる学生がいる。

プレゼンテーションも、ただ5分とか、10分とかの発表を埋めるだけのスライドをつくって、聴いていて時間の無駄と思うような発表をする者がいると思えば、一つ一つのスライドに、自分の

本当に考えてきたことをみんなに伝えようと思って努力してくる学生がいる。リハーサルしすぎて非常につまらない発表になる者もいますけれども、まあいいじゃないですか、学生のときは。そういう努力がいい発表をつくっていきますよ。

先ほどの桐蔭学園ビデオも、前へ出てきて発表というのを、いわゆる主要教科でもやっているわけです。あれは、何も発表の練習をしているわけではないんです。あの前にグループワークがあって、誰が当たるか分からないという乱数アプリをやっているのですけれども、そういう誰が当たっても、前へ出てきて自分たちが、今、何の作業をして、どんな議論をしたか、つたなくてもいいから、メモを見ながらでもいいから、みんなの方を向いて一生懸命話すことを、朝のホームルームから練習して、授業でもやっているのです。

そうしたら、グループワークの仕方とか、ワークによって与えられた課題とか、問いに対しての出力が変わってきますよね。何も発表の練習をしているわけではないんですよ。いい学習をして、みんなに自分の考えたこと、頑張ったことを聞いてもらおうと思って頑張る。そういう中に成長があるという話をしているわけです。

それが、高校につながっている。そして、キャリアと学習は決して別物ではない。そういうことです。

時間が随分経っていて、要らない話が多すぎて、ちょっと落とし込んでいかないとはいけませんけれども。

私たちは、かつての、今の教育が仕上がってきた、特に大学受験を経て、大学へ入れば将来安泰というそんな時代ではないのはいまでもなく、GDPで見たときの、このグラフは非常に分かりやすいですけれども、キャッチアップ、追いつけ追い越せで日本社会が発展してきたところで、私たちが、今、高校、大学とやっている近代の教育システムが出来上がっているわけです。日本は非常に幸せなときに、高校、大学の接続、大学から社会への接続がうまく機能してきました。それが、今、見直されているというか、崩れたものをつくり直しているわけです。それはGDPの世界から見ても、上ってきたところをつくってきたものと、ここで教育が同じであっていいはずはなくて、それがまず一つあるのだと思います。

それから、文部科学省で習得・活用・探究という言葉があります。イコール、アクティブラーニングでは全然ないですけれども。これは、非常に秀逸な言葉だと、私は思ってきました。これと並

べるともっと思います。

つまり、この時代はモデルがあるのです。そこに向かって、より知識を、先端の知識をしっかりと理解して頭に入れていって、いわゆる教養とか、専門とかという言い方はいろいろありましたけれども、でも、基本は頭の中でしっかりと知識と理解の仕方を学んでいく。それを使って、あなたは何をやるのですかと言うことは、全くなかったわけではないけれども、そんなに強く言われてこなかった。それを習得と呼んでいるわけです。

他方で、今は仕事社会の中で、活用・探究というものが表にきているのだと思います。知識を持っているだけでは駄目で、もちろん、今はインターネットとか、人工知能とかがありますので、知識はしっかりと頭にないと、活用・探究もできないと思って、そういう説明をしていますけれども、ものを知らないで、活用・探究といっても非常に薄っぺらいものにしかありませんので、やはり基礎知識は要ります。

だけれども、仕事の現場でもものになっていく必要なプロセスは活用・探究だと思います。それが、何で秀逸なのかといったら、今言ったとおり、活用・探究だけが前に出すぎると、習得が消えてしまうのです。習得がないがしろにされて、活用・探究といっても駄目で、やはり習得があってこそその活用・探究、習得・活用・探究と。だから、活用・探究がこいつ（習得を基礎として）とセットになって、時代の特徴を並べられている。これがすごくいいわけです。

私は、こうやって並べたときに、やるな文部科学省と思いました。もちろん、習得・探究から始まって、前指導要領で活用が間に入ってきたのですけれども、こういうことが一つあります。これが学力の3要素を踏まえた、学歴の話にもなってくる。

私たちが資質能力と呼んでいる大きな話は、やはりトランジションの話であって、個人の力がいくらよくても、こういう場面でうまく仕事ができない人がいるわけですね。だから、学生とか、高校生とかを見ていて、グループワークをやったら、うまく参加しないとか、だれていたりとか、後でお見せしますけれども、そんな人がいますよね。大学でも、そういう参加しない学生をフリーライダーと呼ぶのですけれども、それが、学校の間だけの姿で済まないということです。

そういう人たちは、社会に出て、きちんとその姿を発揮しているわけですよ。その人を、もし、ビデオを撮って回すことができれば、学生時代も

絶対その姿だったろうという理解が取れるわけです。そういうデータを今どんどん集めていて、私のこの話は絶対に間違えていないと思うような根拠はたくさん上がってきている。あとは、どれだけ事例を見るかという話で、データではかなりいえるようになってきています。

その感覚を、私たちは、これから非常に当たり前のものだとして持っていかないといけない。そういうふうに考えてくれると、このアクティブラーニングを初め、トランジションとか、いろいろと進んでいくと思います。

私はこの話を高校の先生方に見せたいですよ。ここに、自分たちが送り出した生徒がいたら悲しいですよ。たかだか就職の話ですよ。でも、この話は当然、就職の話ではなくて、皆さんご存じのように7・5・3という現象がありますが、これは今でも十分機能していますね。

つまり、学校を卒業して就職した後、3年以内に辞める割合です。中卒だったら7割、高卒だったら5割、大学だったら3割。そして、例えば、非常に多くのマーケットを示しているサービス業は、3年以内に7割辞めます、大学生については。

非常に、出てから、就職してからの流動率は結構高いのです。20代の終わりまでいったら、3割では済まないです。4割半から5割ぐらいきます。つまり、2人に1人か、3人に1人は普通に転職していく。これは決して悪いことではありません。そういう社会なのです。

今、学生にとっての超売り手の時代とあって、就職活動はすごく良好だといいますけれども、それは良好ですよ、選ばなかったら。

高校でもそうでしょう。今、私学の6割ぐらいは定員が埋まっていないのです。その状況で、どこかの大学に入れたらOKですと言ってくれるのだったら、もう全入で、どこの大学だって絶対に入れるのです。だけど、きちんと選んで浪人もするではないですか、だいぶ割合は落ちていきますけれども。

そういうのは、京都大学の事例でいっていますけれども、どこの大学でもやはり選ぶのです、いい大学の学生は。そういうときに、いい会社とか、自分が行きたいと思うところは、そんな簡単には入れてもらえない。そういうことが新聞などでは、なかなか伝えきれないという状況があります。

だから、私たちは、就職の話はこういう結果で一つ示すのですけれども、そういうことではなくて、卒業していった後、きちんと卒業生はやれ

ているのか。これを大学は、卒業してから3年から5年ぐらい、卒業生調査をしていく。きちんとアンケートを、無記名ではないです、4年間でその間、どういう学習をしていて、どういうキャリアを持っていて、どういう学生生活をしていた人が、就職活動がどうで、その後、会社とか、仕事をするようになって、3～5年どうなっているかを追い掛けていくスキームで、今、京都大学もエビデンスベースの改革を進めています。そこに、私も絡んでいます。こういうことが多くの大学で、これからどんどん進められていくと思います。

アクティブラーニングの話をしているようで、何もしていないのですけれども、しておかないと、後で言われそうなのでしておきますけれども。

これは、もともと大学の中で始まったものです。アメリカの研究大学ですけれども、こういう1、2年生の100人ぐらいの階段教室でやって、アメリカでは60分、2回とか、3回とかやって、そして、大学院生がこうやって20人ぐらいでセミナーと呼ばれるものをする。日本は90分1コマで1週間1回。

こういうものは世界で見て、ありません。これは、明治時代か、戦前のシステム。いや、ごめんさい、戦前はずっとよかったところがあって、戦後の新制大学になってからの非常に硬直化した、近代成熟手前のシステムをずっと引きずっている。クォーター制とか、そこを脱却する契機があったにもかかわらず、ほとんどが挫折していますよね。先生方も、最近聞かないでしょう、クォーター制がその後どうなったと。やっているところはありますけれども。

そういう機会に、週複数回授業をやらないといけない。そして、講義だけではなくて、演習を1科目の中に入れていく。講義の中でも、60分あったら10分ぐらいはペアワークなど、出力していく時間をつくっていく。そういうことが、アメリカの授業を見ていて、向こうがいいという、そんなことを私は大嫌いですが、これは非常に普遍的に必要なことだと思って、2006年ぐらいからずっと使っているスライドです。下の辺りは変えましたけれども、写真は同じです。

100人いて20人で、では、残りの人はどこに行っただと思ったら、アメリカのTAシステムという Teaching Assistant の生徒が入ってきます。だから、5人ぐらいいるのです。マイケル・サンデルが白熱教室でやりましたよね。あれは、日本に大きな弊害を及ぼしたと、私は思っていますけれども。800人ぐらいの講堂で、サンデル先生は

めちゃくちゃ格好よくて、アメリカのハーバード大学の記念ホールですのですけれども、ハーバード大学の中でもスーパーエース級です。

あそこは800人ぐらいの中に50人ぐらい大学院生がTAで入っていて、あの授業の後に、これが50クラスぐらい入っているというのは知っていますか。そこで発言しなかったら単位をもらえません。後の方になったら、話がどんどん複雑になっていって、ちょっと思っていた疑問などは絶対に誰かが言うのです。言わなかったら、点数が付かないのがアメリカですから、それは議論をする、人と違うことを言う。最後、何かしら、例えば、院生とか、先生が、君なかなかいいことを考えているねというようなことを一生懸命考えて出していく。だいたい、それは非常に難しいことです。それを1年生から4年生の間ずっとしている国と、このふわっとした中で4年間やって、いい人はどんどん育っていくけれども、駄目な人はどんどんそのままという国と、どうなるのだと思いませんか。

ちょっと怒りが。ずっとこれを見せているのですよ。

アクティブラーニングというのは、私は講義を否定するものではないという話をずっとしてきました。2010年ぐらいから非常に偶然に、全国の大学に広まっていく運動が起きまして、その中で、文部科学省の方も来られて、質的転換答申に入っていくわけです。そういう運動の中で、講義を全て廃止してアクティブラーニングにという大学学部が出てくるわけです。

私は、やりたい人が全てアクティブラーニングで授業をつくり直すのはいいと思いますけれども、組織的にアクティブラーニングだけにという転換はできるわけではないではないですか。

しかも、講義は講義でいいところがある。限られた時間の中で、講師の持っている豊かな世界観を伝えるということにもなる。何より、トランジションの考え方からすると、大人になって、こうやって聴くという姿勢とか、態度というのは必要なのです、傾聴など。そういうことを育てるということもあると思う。だから、アクティブラーニングしないと成長しないとか、学習しないと、そういうことを真面目に主張する論者がいますが、私は違うのではないのかなと思います。

つまり、こうやって聴いていながら、自分の頭の中でいろいろ自分なりに理解していく力も必要なのです。もちろん、他者がいて、話が非常に深くなっていく、こういうことも必要だ。だから、

そう単純であってはいけません。だから、ここを決めるのは講師、一人一人の先生であって。言い方としては、講義とアクティブラーニングの組み合わせ。

講義科目が、大学では授業改革のポイントですから、90分あったら、60分か、70分は講義でもいいので、15分、20分は入れていく。大学の場合は演習科目がありますので、そこでつないでいくことをすれば、それでいいわけです。そういうことをアクティブラーニング型授業という言葉をつくって、ずっと言ってきたわけです。

基本的には、後で紹介するように、アクティブラーニングは外化、外に出すことだと思います。もともとの定義は、講義一辺倒の授業を脱却するという講義改革から始まったものなので、こうやって聴くというのを受け身の学習 (Passive Learning) と操作的に定義して。操作的にですよ、つまり、聴いている姿が常にPassiveだといっているわけではないのです。聴きながらも、頭の中はすごくというのは、先ほどの主体的な学習態度の変数の話と一緒にです。

そういうことをいっているわけではないのだけれども、でも、入力していく情報処理と、出力していくときの情報処理は違うのです。両方必要で、その出力していくことを外化と専門的にいいます。外に出していく外化をアクティブラーニングの定義にしていくことが、これは私の定義ではありません。アメリカの1980年代からずっとこの運動が起こってきて、1991年にボンウェル (Bonwell, C.C.) とアイソン (Eison, J.A.) という、古典と私たちが呼ぶような論者の定義で、だいたいそういうふうにかかれています。

私は、それを80%ぐらい受けて、あとはその人たちの不十分なところとか、日本文化にとって、こういう言い方をしていかなければいけないなということで少し直して出しているわけです。

そういう意味では、聴くというインプットに対してアウトプット、そして代表的な活動は、書く・話す・発表する、です。アクティブラーニング、イコール、グループワークとか、プレゼンテーションとか結構ありますけれども、正確ではない。出力 (外化) がポイントですから。一人で書くという、これもアクティブラーニングです。深い学習をつくっていくときに、私もそうですし、全国の取り組みの中でも、ワークシートを結構使って、まず、グループワークをさせる前に、自分の考えを書かせるということを、多くの先生方はされています。あれはアクティブラーニ

ングでいいと思います。

ただ、それは今までもやっていたことなので、一人でいろいろ書くということは。アクティブラーニングという言葉で、新しく強調していくのは、どちらかといったら、話す・発表する。だから、こちらが前面に出てしまって、アクティブラーニング、イコール、活動というか、話す・発表すると思ってしまうところがある。こういうものはウェブサイトには書いています。だけど、厳密にいったら、書く・話す・発表する等ですね。

もう一つ、ただ活動して、ただ書けばいいというものではないので、頭の中でいろいろ起こっていること、これを認知プロセスと、一言で専門的にまとめていますが、頭の中で起こっているさまざまな、思考するとか、言葉にするとか、知覚するとか、そういったことを外化していくことです。外に出していく。当然、言葉が媒介していくということです。

アクティブラーニングはさまざまな協働学習、ジグソー法、LTD (Learning Through Discussion) とか、いろいろと技法があります。200から300ぐらいあるといわれています。そういう細かい話ではなくて、大きくこの定義を持って、さまざまな学習を傘概念として取りまとめていくことがあります。そういうふうに理解してほしいです。

少し時間が気になっているので、飛ばします。

今言った外化、これにアクティブラーニングの全てのポイントが集約されていると思います。アニメーションを使って説明をいたします。これは、先生がある単元、概念の説明をして、当然、こう理解してほしいという正解がある状況での外化の話です。あるいは、問題を生徒にさせて、その説明をする、当然、これも答えがある。答えがあるというところから出てくる外化の話です。この後、探究とか、そういう問いがあって、いろいろと答えは複数に分かれてきているのは下で示しますが、まず正解がある学習です。

(図14の説明) 前で示しているものは、先生が当然説明するわけですから、先生は教科、あるいは科目の専門家、短い時間というか、最低の事象で、これはこういうことなのだ、こういうふうに理解するものなのだと言明ができます。こうやって、2つ置いていますけれども、こういう感じで、最後の答えを説明していく。

問題は、これを皆さんが生徒だとして、これを聴いて、先生と全く同じように話すことができた、うそだと思います。だいたい、私が1時間ぐ

らい話してきたのを、先生方はうん、うんと思って聴いてくださっていると思いますけれども、では、これがペアワークをして、私が話したことをそのまま、一字一句ではなくても、必要な事象をそのまま全部頭に入れていて、それを話せるということはたぶんないと思うのです。

たくさん抜けているし、自分が話すとなると、先ほどの出力の情報処理と一緒に、自分が理解して、私が全く話していない言葉もいろいろ入れながら話すること。人の頭はそういうものなのです。それが大事で、それがその人の非常に個性的な個人の深い理解をつくっていく、あるいは確認をしていくという作業です。

生徒に、今度、一回させてみたらいいと思うのです。私は、大学の授業の中で15回あったら、2回ぐらいします。真っ白のA3か、A4の紙を与えて、復習のときなど。私は2回ぐらい15回の中でしますけれども、例えば、授業の中で聴いたことを、目を閉じて頭の中を真っ白にして、何が出てくるかを、真っ白な紙の中に書き出してみなさいと、言葉とか、あるいは短い文章とか。できるだけ文章が長くならないように、用語とか、単語とか、短い文章で書き出してみなさい。ポストイットを使ってします。

まあ、出てこないですよ。ある学生たち、すごくいい感じで学んでいる学生は、どんどん出てきて、どこかで詰まりながらも、またそれが別のところへつながって、あっ、こういうこともあったなど、ぱぱっと出てくる。これは、専門的にいったら、非常に知識、ネットワークとか、スキーマと呼ばれるものが発達していて、いろいろな知識と知識が意味連関しているという状況です。

だから、あるところまで行って、出尽くしたように思っても、そこから1個ぱつとつながったら、そうか、こういうこともあったなど、そこからまた関連性がぱらぱらと出てくる。もう止まらない。ポストイットをしたら、最後のレポートを書く前に、私は復習の意味で1回、1時間ぐらいかけて作業させますけれども、50枚から100枚は簡単に出てくる学生が3割から4割います。

残りの学生、残りといっても、下のほうの学生がどうなのかといったら、5枚ぐらいまでは書けるのですけれども、ぱたっと止まって、教科書を見ていいよと言っているのです。教科書とか、レジュメとかを一生懸命見ます。つまり、つながって出てくるものがないのです。ぱらぱらです、知識が。そんなものです。当然、それを口で表現させても、それは大した話になりません。

こんなものなのです。次に説明しますが、これも、これが深い学びの構造です。まずは、ポストイットに書き出させた状況だと思ってください。自分で出てくる、正解に遠近いろいろありますけれども、こんな感じで出てくる。それをお互いに見せ合ったら、そうか、自分は忘れていたけれども、こんなことがあったよね。いや、それも確かにあったなと言って、この点線で表示しているこういうものが出てきます。

つまり、1人だけの頭の中では、この点線には至らないのだけれども、そこに他者というものが、ペアワーク、グループワークで入ってくると、そうか、そういうことがあったよと、なるほど、それは気づかなかったなど出てきます。これがまず一つ、表象、外化していくということです。認知プロセス、あるいは、認知プロセスの中で起こった事象を外化していく。

次にですね、それをつなげないといけない。当然、説明するわけですから、それがぱらぱらと知識がたくさん上がっても駄目で、それをきちんと論理的に、つないで、人が意味が分かるように説明しないとけない。こういう感じになりますね。つまり、先生のように、ぱしっと最短距離で説明できるように、生徒とか、学生とかはなかなかならないです。自分のいろいろな知識もあちこち飛びながら、でも、最後にきちんと筋道が通って落ちていけば、ああ、君 OK といって、丸となるわけです。

他方で、この話には、説明には関係ないのだけれども、やはり気付きがあるわけです。これはすごく大事です。そういうこともあるよね、この説明には関係ないけれども、結構いいことを思いついたとか、いいことに気づいた、これはすごく大事です。

世の中ではイノベーションとか、発見が大事といいますが、原点はこれでしょう。この小さい気付きをいくつつくれるか、たまにそれが社会的に評価されて、すごく大きな発見といわれるようになる。やはり小さい気付きとか、発見とかが日常的な、あるいは、ある学習をすれば、必ず1個は気付くぐらいのことを、している者が大きな発見があるときにするんだと、私は思います。そういうところが、ここに現れています。

こういう感じで、自分の頭の中に出してつなぐことが、すごく外化として、アクティブラーニングのポイントになってくるわけです。でも、私はここでこういう話を重ねたいのです。つまり、アクティブラーニングがこういうものだ説明し

て、ずっと先ほどから、結構、大学も、高校も、私は批判とか、否定的なコメントをいただいてぼろぼろにされてきたのですけれども、「分からん」「そんなものは要らない」「アクティブラーニングはよく分からない」とか、「要らない」とかと言われてきたのですけれども、思考力を育てたくないという学校とか、先生とかに、たぶんほとんど出合ったことはない。みんな、そこは一生懸命育てたいと思っています。

だけれども、どうやって外化なしで思考力は育てるのですか。思考というのは、こういう感じでほしい説明をされます。皆さん、ばくっと思考とか、考えとか、簡単にいってくれますけれども、実は、専門的には概念定義が結構ありまして、例えば、代表的なのは論理的、創造的、批判的思考というのです。論理的というのは、ものをつなぐ適切さとか、その順序です。これが、こういう感じでこういけばいいけれども、ここから、いきなりこうなったら、つないでいるけれども、これは論理の破綻とか、飛躍とかいわれるもので、必要な事象が途中にあるのを抜かしてしまえば、皆さんは、えっ、話が飛んだとか、意味が分からないというわけです。

これは、出して、つなぐということをする中でしか気付かないことです、本人は。その作業を生徒、学生にさせているのか、させていないですよ。それで何の思考力を育てるのだと、私は言いたい。

創造的思考、Creative Thinking とえらそうに書きますが、要はこれです。Creative Thinking の原義というか、一番基本的な定義は新しいものに気付くこと、新しいものを生み出すこと。それは、そんなに社会的に評価される大きなことではなくて、こんな小さいことでいいのですよ、それをいっぱい、いっぱい作る。

批判的思考、いろいろと根拠とか、あるいは、多角的にもものを見て考えていく。いろいろ出して、自分の頭の中にあるということが分からないで、多角的も何もありませんよ。そういうことがあります。

推論、演繹とか、判断、問題解決です。問題解決は探究みたいなもので、いろいろ自分の中で思考、推論、演繹的、帰納的とあって、解を導く。解はいろいろあっていいけれども、途中途中で必要に取るべき事象とか、根拠はきちんと正しいものがある。

そういうことを考えていったら、こうやって出して、つなぐものの中に、思考力を育てるとい

ことがすごくあるのです。そういうことをアクティブラーニングは求めているし、そこにつなごう、出そうという意欲が、その人のいろいろな、それぞれ資質能力を育てるといふふうに考えていって、その1個1個の学習のプロセスの中で見せるその頑張りとか、成果が、将来大人になって違う仕事をして、どんな仕事をして、どんな社会生活になってもやっていける力、そう考えてほしいわけです。

すみません、時間なので、深い学び、もし、どうしても聴きたかったら、後で聞いてください。先ほど言いましたように、文部科学省の、いいと思います。私は文部科学省を応援している立場です。中にも関わっていますけれども、主体的、対話的、深い学びというかたちでまとめられました。その説明のこの言葉、深い学びというのは、学術的なアクティブラーニングでは普通は入れません。

私の同僚に松下佳代という者がいますけれども、パフォーマンス課題とか、新しい能力としてのリテラシー、コンピテンシーとか、彼女が提唱してきました。彼女は「ディープ・アクティブラーニング」という本をだして、これは中教審の資料にも使われました。私たちはディープラーニングとアクティブラーニングは、両方必要なものだけれども、別々の概念、そして、それをどちらが大事ではなくて、両方をできるだけつなぎ合わせていくという説明をしてきて、そして、彼女はそれを一つの概念、ディープアクティブと呼んだのです。

これに示されるように、深い学びはアクティブラーニングの中に入れるようなものではないのです。だけれども、文部科学省、もともと最初は主体的、協働的な学びをアクティブラーニングと呼んでスタートしましたが、全国の特に小中学校の中で、いろいろと活動をやっていたらいいんでしょみたいな学校がどんどん出てきて、深い学びというものをアクティブラーニングの視点として入れておかないと、もう学校がめちゃくちゃになると思って、本当の苦渋の選択で入れたのです。

だけれども、私もアクティブラーニングを通して、必ず深い学びの話をしていきますので、最後までいけば、一緒ですね。あと、アクティブラーニングの中に何をどう入れて、説明するかは、施策と私の説明はちょっと違います。だけれども、最後は現場に落とし込めるレベルでは同じ、最後まで読んでいけば同じ、そういうふう

理解してくださればいいのだと思います。

あとは、結局は、いくら文章とか、概念とかを理解しても、なんかそれでやっているのはこれですかみたいなのはいっぱいありますので、そういうところが、最後に課題になるのかなと思います。

最後、時間が本当にきているので、皆さんの資料にはありませんけれども、全国のいろいろな授業をもう片っ端から見ています。私も心理学の仕事とか、研究とかでありますけれども、教育の仕事は研究としてというよりは、本当にこの日本の教育、社会の転換を支える仕事をしていきたいと思って、桐蔭学園はもちろん行っていますけれども、いろいろな学校を見ています。

そういう中で、アクティブラーニングを組織的に頑張らせて入れていこうという学校もありますので、今日は小杉高校の先生方がいらっしゃってまして、2回目は行かれなかったのですが、また行きますので呼んでくださったらと思います。とにかく頑張っている学校を応援したい。

そういう中で、授業を見せてもらって、これは駄目だというものがあります。お見せしていきます。ただ、決して、先生方の、あるいは学校のいい加減な姿を伝えたいわけではありません。ものすごく一生懸命やっているし、ここにこういうかたちで何人か出てくる先生方も、とても力のある先生方です、それぞれの学校の中で。研究授業として前に立つ、高校の話です。

でも、これは駄目だと思う、すごく決定的な場面を並べています。結構全国の多くの高校で例外なく、一般的に起こっていることです。小中学校は、生徒との関係をつくって、そうはいつでも、先生が授業をやるときに、いろいろな一人一人の生徒の態度とか、行動とかを見ています。

大学もそうですけれども、高校も、教科の専門性が高すぎることもあると思いますけれども、内容については、いろいろと私たちは研さんを深めてきましたけれども、生徒との関係をしっかり教室の中で具現化する、実現する、これはかなり素人に近い。そこが、たぶんアクティブラーニングをしても成果は出ないとか、こんなのをやっているのだったら、チョーク & トークのほうがずっとましだという話につながるのだと思うようになりました。そういう写真を幾つかご覧にいきます。

これは、総合高校ですけれども、ポイントは、先生が今からこういうワークをするよと説明しているときに聴いていないです。これは、前を向いていません。これは、後ろを向いて聴いているか

どうか分かりませんよね。

こういう状況で、問題は先生が前を向きなさいと言えないこと、こういうふうに言える先生だったら、こんなふうになりません。そう言っている、言える先生は全国を見て、決して多くない。

だいたいこんな後ろを向いて座るようなグループワークの構造にしている時点で、この授業は3割ぐらい外しています。これは、もう早く終わらないかなという顔をしている。まだ始まって、まだ5分か、10分ですよ。こういうことが普通に起こっていて、なぜ先生は前を向けと言えないのだろう。これが一つです。

では、例えば、これは違う学校ですけれども、こういう生徒たちが、前を向いて講義スタイルになったら、だらけているかと、そんなことはありません。ちょっと名誉の意味で、学校名を伏せています。このアクティブラーニングの学習時間がその手前にあって、ここは結構いろいろ言いましたけれども、こんなものではない、もう本当にひどい。生徒たちは半分ぐらいは何もしていないし。このクラスはとてもしんどくて、プリントとか、教科書とかが後ろの生徒の荷物などを入れるところがあるので、そこからはみ出て落ちているのを、生徒が踏んで歩いています。担任が、私に見られないように一生懸命拾っている、違うでしょうと。この方は担任ではないのですけれども。

そういう授業でアクティブラーニングをしても、生徒がそもそも学ぶ心になっていないのです。学校は学ぶ場ということになっていないのです。その生徒たちでも、アクティブラーニングの写真はあまりにもむごいので外していますけれども、でも、見てください、講義になったらきちんとしているのですよ。この子は寝ているのではありません、これは一生懸命ノートを取っていて、姿勢が悪いだけで、みんなきちんと聴いています。この子は横を向いているので、先生は前を向けとか、いろいろと言うのですけれども、そういうチェックも、なかなかこの先生はレベルが高くて、古文の先生です。

でも、言いたいことは、講義になったらきちんとそれなりの顔というか、姿勢を見せられるのです。ところが、頭の中がどうなっているかといったら、全然動いていません。先生がいろいろと当てても、全然考えていませんから、やり取りにならない。先生が教えたいことをただやって、分かったかと、これで終わってしまうわけです。分かっています。

もっとあります。これは京都の公立高校です。女の子たちはすごく優秀で、男の子たちは寄せてもらえなくてはみ出ています。ありますよ、男女で一緒にしていると、こういうことが。だけれども、これを先生は言わなければいけないと思います。男女もそうですし、いろいろな人がいますから、そういう人たちと一緒に協働で物事に取り組むことが、やはり仕事社会、大学を出てから非常に大事になってくるということを教え切れていない。教え切れていないというか、教えていない。だから、この姿をそのまま受容というか、何もここにチェックが入りません。

寝ていますよね、この子はやっているように見えますが、これは全然していません。これは一生懸命振りをしているだけです。先生は、ここで次の課題は何かと、そこではない、ここに来いと、こういうことが起こっています。

これはまた別の高校です。これはひどかった。先生はこれです。数学の授業でグループワークをして、模造紙をして、三角比の高1の授業ですけれども、発表、これはかなり瞬間に撮った、10秒ぐらいの中の写真です。前へ出てきて、まずこの生徒の発表は非常に声が小さくて、後ろのほうにいる私には全然何を言っているか聞こえない。でも、一生懸命耳を澄ませて聴いていたら、言っているのはだいたいこんな感じです。貼って、「ここに線を引いて、こんな感じで、こんな感じ」、そのこんな感じをきちんと言葉で言っていけないと、聴いている者は分からないだろうと思いますよね。

もちろん、それを先生が言わなければいけないのに、先生は何も言わないで、終わった後、みんなに「じゃあ、拍手」と、拍手といって、何を発表したかよく分からないものに拍手なんか起こるわけじゃないではないですか。皆さん、生徒たちは慣れているから拍手はしますよ。だけれども、小さいかたちだけの拍手で。

この先生はすごく熱心で、アクティブラーニングのワークラインというか、きちんと講義をして、課題を与えて、グループで模造紙をして、いろいろ解かせて、そして発表させて、拍手。もう完璧。やり方において、何も言うことはない。

言うことがあるとすれば、この発表をこの生徒に何というふうに説明しているのだ、こんな発表をいくら繰り返しても、この生徒は成長しませんよね。また、聴いているほうも、聴いている者もいましたけれども、まあ聴いていないですよ、こんなのは。だから、傾聴力というか、発表して

いる者だけが頑張るのではなくて、聴く者がしっかり受け取るということ、かみ合わせがないとお互いに成長がないわけです。声も小さい。

桐蔭学園は、こちら辺をかなり指導します。1年目は、これはホワイトボードの小さいもので、まなボードというのですけれども、これをグループワークに与えると、結構、生徒たちはそこに書き込むというかたちで、学習が進むと言って、先生たちはすごくお気に入りです。

最初はあるクラスだけで買っていたものを、もう全教室、全クラスに入れました。すごくお金がかかりましたけれども、アクティブラーニングを進めていく必要なツールとして、桐蔭学園に根付いています。これはマグネットが付いているので、黒板に貼ることができて、1年目の生徒たちは、黒板に貼ったものを、みんなに背を向けてぼそぼそと発表していました。

1年目はいいと。発表するという自体にあまり慣れていないので、とにかく、前へ出てきて発表するだけでもいい。だけれども、先ほどビデオで見た生徒は、みんな前を向いていましたよね、桐蔭学園の。あれは2年目から指導を入れていったのです。前を向いて発表しようと。だから、まなボードを使うときは、先生がこうするときもあるし、自分で持ってということもあるし、とにかくみんなのほうを向いて元気よくいこう、これを指導しています。

そして、先ほど、姿勢とか、前を向くという、全てきれいにはできていませんけれども、こうして、グループワークで横を向いて、こんな感じですよ、前を向いたら、最初がいいのだけれども、だんだん前を向かない学生、生徒が出てくるのです。そういうときこそ、先生が前を向こうよと、椅子をこっちへ向けて、あるいは体をこっちへ向けて、発表者のほうへ体を向けるように。体の身体性とか、方向性はすごく大事で、そういうことを小さい話だけれどもするわけです。それがこういうところに現れています。

これは小学校5年生の授業です。小学校でも、皆さん見てください。向きを、本当に皆さん分かりますと思いますけれども、小学生にこういう指導なしに、勝手に前を向きません。だから、そういう意味では指導がきちんと入っているのです。

こういうことを1個1個きちんとして、みんな注意を向けるということ、注意を向けていない生徒がいないように授業をつくっていく、気分をぶわっと盛り上げていく、それを徹底しているわけです。

最後ですけれども、ここで終わりますが、これはひどかったです。これも、数学の先ほどの授業です。この生徒はもくもくと別の数学の問題演習をして、課題に参加しません。2人だけでやってしまっています。

後で先生に「この生徒は何もしていませんでしたよ。この問題をただ聴いているだけだったらまだかわいいものですが、聴いてもいないし、違う問題演習をして、もくもくと時間をつぶしている」のです。私がそれを言ったら、先生は何と言ったかといったら、「いや、彼女はすごく話すのが苦手で、本当に議論ができないのです。声もすごく小さくて。でも、彼女はすごく成績、学年でベスト5に入っていますので、いい大学へ行きますよ」、「いや、こんな子、大学へ来ても大変ですよ」と、こんなふうに言いました。

だけど、そこで終わってしまう人と、それでも、相手にきちんと声が聞こえればいいのです。考えていることの内容がきちんと伝わるという感じで言えたら、みんなは内容を聞きますので、結構議論になるのですよね。前に出てきても、すごくみんなが感動するような、おおっというようなパフォーマンスにはまずなりません。なりませんけれども、やはりきちんと作業したこと、考えたことをみんなが聞こえる範囲でいいから言っていく、面白くなくてもいいから言っていく。これができたら、仕事、研究が将来ものになっていく、こういうものもたくさん見えています。

だから、能力を高められなくても、いくらシャイでも、スキル化していく。パワーポイントでいったら、みんなが感動するようなパフォーマンスが入ったパワーポイントをつくる、これは能力になってきますけれども、でも、いいではないですか。パワーポイントはこういうふうにつくって、こういうふうに使って、報告して、発表いくものだと、これが技術です。技術化程度は育てたい。

これがあったら、いくらおとなしくても、いくら面白くなくても、面白いほうが絶対にいいのだけれども、でも、やっていけます。だから、ここを先生が一つ一つの小さな場面をきちんと拾っていかれるか。

これを最後にしますけれども、だいたい負け戦になると思います。なかなかそんなに生徒はいい子ではありませんし、言って、むっとされる、大学だったら、教室から消えて行くということもあります。

だけれども、私は、ここがやはりポイントだと

思います。それでも、目を向けていくというか、言っていく、傷付かないように言っていける教師の、教師たる最後の作業かなと思っています。

時間も過ぎて申し訳ありませんでしたけれども、また質問で少し時間がありますから、何か聞いてくだされば、お答えしたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました。

(講演終了)

『共創福祉』投稿規定

1. 投稿の資格は富山福祉短期大学の教職員に限る。ただし、編集委員会が必要と認めた場合にはこの限りではない。共著の場合、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿される論文は未発表のものに限る。ただし、学会において一部発表（投稿）した内容を含むか、学会で発表された複数の論文をまとめたものなどはその限りではない。
3. 論文種別は総説、原著論文、研究報告、実践報告であり、以下のように定義される。
 - 総説：研究や教育についての動向や解説、また評論などについてまとめたもの。
 - 原著論文：一研究としてまとまって終結しており、結論や新たな知見が示されている論文である。また論文内容の一部が学会等で発表（投稿）されていることが望ましい。
 - 研究報告：一研究の過程での部分的なまとまりで、実施方法、評価方法などの提案、また部分的な結果を示す論文である。
 - 実践報告：教育方法の改善や、研究を進める上での改善などに関する報告、また短期的な研究・教育の調査に関する報告などにあたる。
4. 査読は原則として編集委員会が指名した2名の査読者によりなされる。
5. 投稿原稿の採否決定および修正は査読の結果をもとに、編集委員会による審査を経て判断する。
6. 本誌に掲載された論文の著作権は富山福祉短期大学に帰属する。
7. 本規程の改正は編集委員会の議を経て、編集委員長決定により行なわれる。

附則 この規程は平成27年4月1日から施行される。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。紙媒体はA4用紙に1行40字・40行とする。論文投稿時は紙媒体のみ、最終原稿提出時は紙媒体と電子媒体を提出する。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入する。
2. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内とする。
3. 原著論文は原則として、はじめに（序または研究の背景など）、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成する。
4. 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）、和文キーワード（8語以内）。
 - [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract（450ワード程度）、Keywords（8語以内）。
 - [第3頁以降]
 - 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。
 - 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のように書く。
 - 図：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、…のように書く。
5. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2) というように項番を付ける。
 - 論文、研究報告等の場合
著書名、表題、雑誌名（学会名）、巻、号、ページ（始—終）、発行年（発表年）
 - 雑誌の場合
著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ（始—終）、発行年
 - 単行本などの場合
著書名、書名、出版名、
 - 出版年編集書の中の一部の場合
著者名、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始—終）、発行所名、発行年
6. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2) のように記述する。
7. 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行わない。

投稿論文チェックリスト

* 投稿する前に原稿を点検確認し、原稿を添付して提出して下さい。
 下記項目に従っていない場合は、投稿を受理しないことがあります。

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | 1. 原稿の内容はほかの出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。 |
| <input type="checkbox"/> | 2. 筆頭著者は富山福祉短期大学教職員である。 |
| <input type="checkbox"/> | 3. 倫理的配慮を要する研究はその内容が記載されている。 |
| <input type="checkbox"/> | 4. 英文要約は添削を受けている。 <u>チェック・機関名</u> |
| <input type="checkbox"/> | 5. 論文コピーは3件必要であり、2件には筆者名のないものとする。 |
| <input type="checkbox"/> | 6. 原稿はWord、Excel、PowerPointソフトにより作成し、紙媒体と電子媒体を作成する。 紙媒体はA4用紙に1行40字・40行である。表・図の挿入位置は、本文の右側の欄外に記入している。 |
| <input type="checkbox"/> | 7. 原稿の長さは原則として、本文・表・図を含めて20頁以内、刷り上がり時12頁以内である。 |
| <input type="checkbox"/> | 8. 論文は、はじめに(序または研究の背景など)、研究目的、研究方法、結果、考察、結論、謝辞、引用文献の順に構成している。 |
| <input type="checkbox"/> | 9. 原稿は以下の順に構成している。 [第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨(500字以内)、和文キーワード(8語以内)。 [第2頁] 英文で、標題、著者名、所属名、Abstract(450ワード程度)、Keywords(8語以内)。 [第3頁以降] 本文の章、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” というように付ける。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。 |
| <input type="checkbox"/> | 10. 表は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のように書いている。 また、図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 ように書いている。 |
| <input type="checkbox"/> | 11. 引用文献の書き方は、本文中で引用する順に、1)、2)というように項番を付け以下の ように記述している。 ・論文、研究報告等の場合 著書名、表題、雑誌名(学会名)、巻、号、ページ(始—終)、発行年(発表年) ・雑誌の場合 著書名、表題、雑誌名、巻、号、ページ(始—終)、発行年 ・単行本などの場合 著書名、書名、出版名、 ・出版年編集書の中の一部の場合 著者名、標題、編集書名(編集者名)、巻、ページ(始—終)、発行所名、発行年 |
| <input type="checkbox"/> | 12. 本文中での引用文献の引用は、文献1)、文献2)のように記述している。 |

編集委員会

編集委員長 中野 慎夫

編集委員 山本 二郎 竹ノ山 圭二郎 蘭 直美
大永 慶子 稲垣 尚恵

共創福祉2017年 第12巻 第2号
Synergetic Welfare Science

2017年（平成29年）11月30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.12, No. 2 , 2017

Contents

Research Report

The German Volunteering Internship Program as a successful model for career education and human resource development in the environmental field
..... *Noriko FUJII* 1

The characteristic for a sense of student guidance and the feeling of nursing from the viewpoint of nurse empathy types
—The analysis from the survey of nurses working in facilities for handicapped children—
..... *Junko WAKASE, Chikako KATADA* 7

Practice Report

The relationship between the step count and athletic abilities for preschool children in the infant kindergarten
Kouhei OGAWA, Takahiro WADA, Kazuhiko IKEMATSU,
..... *Ayaka TAKEMOTO, Noriko FUJINO* 17

The practice to support the end of life care desired the elderly persons and their family
..... *Naomi RAN* 23

The 8th Synergetic Welfare Science Workshop, 2/9/2017

Educational Lecture 「Why now we need the active learning
—The social background and the meaning—」
..... *Shinichi MIZOGAMI* 29