

ISSN 2432-6240

2025年12月発行(年2回発行)

敬心・研究ジャーナル

Keishin Journal of Life and Health

第9卷 第2号

2025



目 次

巻頭論文

- 地方圏における専門学校教育の意義とは何か
—職業－地域的・社会化的観点から— 植上 一希 1

原著論文

- 専門学校の設置主体の経営行動と専門学校の多様性の関係について 水田 真理 13

原著論文

- 外国人介護留学生の社会関係資本形成初期段階に関する予備的研究 太原靖一郎・小村 有紀 24

原著論文

- 留学生の介護福祉士国家試験合格率向上に向けて
—パターン化させた暗記対策が及ぼす効果— 細野 真代・三村 美緒 34

実践報告

- 促進を主とした即時効果が実感できる運動プログラムの効果（その2）
—大学学園祭企画にて実施した肩こり予防・改善プログラムの実践報告— 包國 友幸 49

評 論

- ふさわしくない者のための保育者養成
—逸脱・周縁・変容の教育空間へ— 古谷 淳 57

評 論

- 高等教育における「シラバス」はなぜ『重要』なのか 川廷 宗之 66

研究ノート

- 中田基昭の現象学的保育学における身体的関係論 吉田 直哉 76

研究ノート

- 質的研究の自己解体
—オートエスノグラフィーが破壊する知の制度— 古谷 淳 85

研究ノート

- 翻訳：英国教育水準局（Ofsted）「各種保育施設に対する査察の手引」 訳：吉田 直哉・豊田 真知 94

研究ノート

- 幼稚園教育実習の時期の研究
—実習園のアンケートを通して— 水引 貴子・馬場 千晶 99

研究ノート

- 職業教育の重要性と専門職人材の人事管理 笹本 良行 106

- 敬心学園 第22回 職業教育研究集会報告 111

- 学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程 128

- 『敬心・研究ジャーナル』投稿要領 130

『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリスト	132
『敬心・研究ジャーナル』執筆要領	133
職業教育研究開発センター研究支援委員会規程	135
職業教育研究開発センター研究倫理規程	138
研究倫理審査申請書（人を対象とする研究）	139
研究に関する事前チェックシート	145
編集後記	146
編集委員会からのお願い	147
「敬心・研究ジャーナル」査読委員一覧、「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会	149
執筆者連絡先一覧	150

地方圏における専門学校教育の意義とは何か

— 職業－地域的・社会化的観点から —

植 上 一 希

福岡大学

The Significance of Professional Training Colleges in Regional Areas

— from the Perspective of Occupational and Regional Socialization —

Uegami Kazuki

Fukuoka University

Abstract : What is the significance of professional training college education in regional areas, from the perspective of regional socialization through occupational socialization?

To approach the above question, we established the perspective of occupational-regional socialization and examined the education provided by four professional training colleges in Nagano Prefecture, from this viewpoint. The results demonstrated that professional training colleges in regional areas cultivate members of occupational-regional communities through vocational education and form the foundation for integrating these members into occupational-regional communities. The academic significance of this study lies in delineating the significance of professional training college education in regional areas — a significance that had previously been difficult to grasp — from the perspective of vocational-regional socialization. Furthermore, this study demonstrates that the perspective of vocational-regional socialization is an effective approach for understanding professional training college education, which is another significant contribution of this work.

Key Words : Professional training college, vocational education, the significance of professional training colleges in regional areas, vocational-regional socialization, members of the local community

抄録：職業的・社会化的観点からみた地方圏における専門学校教育の意義とは何か。この問いにアプローチするために、本論では、職業－地域的・社会化的観点を設定し、その観点から長野県の4つの専門学校の教育を検討した。その結果、地方圏における専門学校は、職業教育を通して、職業－地域社会のメンバーを育成し、それらのメンバーを職業－地域社会に受け入れさせる土壤を形成している、ことを示すことができた。その実態や意義がとらえられることがなかった地方圏における専門学校教育の意義を、職業－地域的・社会化的観点から描き出したことに、本論の学術的な意義がある。また、専門学校教育を把握する際のとらえ方として、職業－地域的・社会化的観点が有効であることを示すことができたことも、本論の意義である。

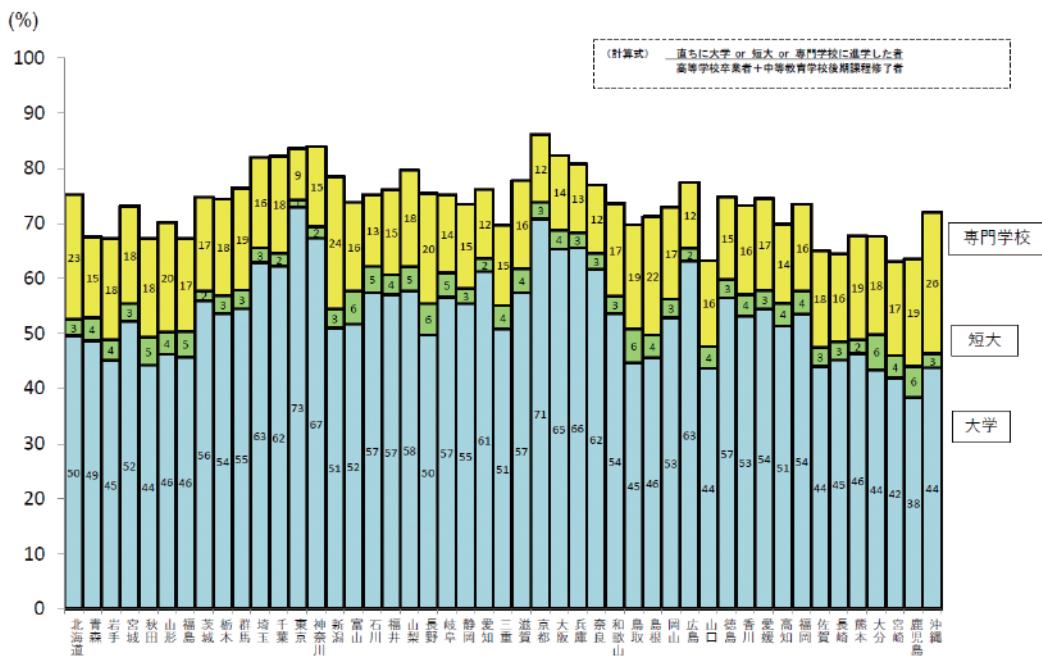
キーワード：専門学校、職業教育、地方圏における専門学校教育の意義、職業－地域的・社会化的・地域社会のメンバー

1. 本論の問題意識

(1) 地方圏における専門学校教育の意義への着目

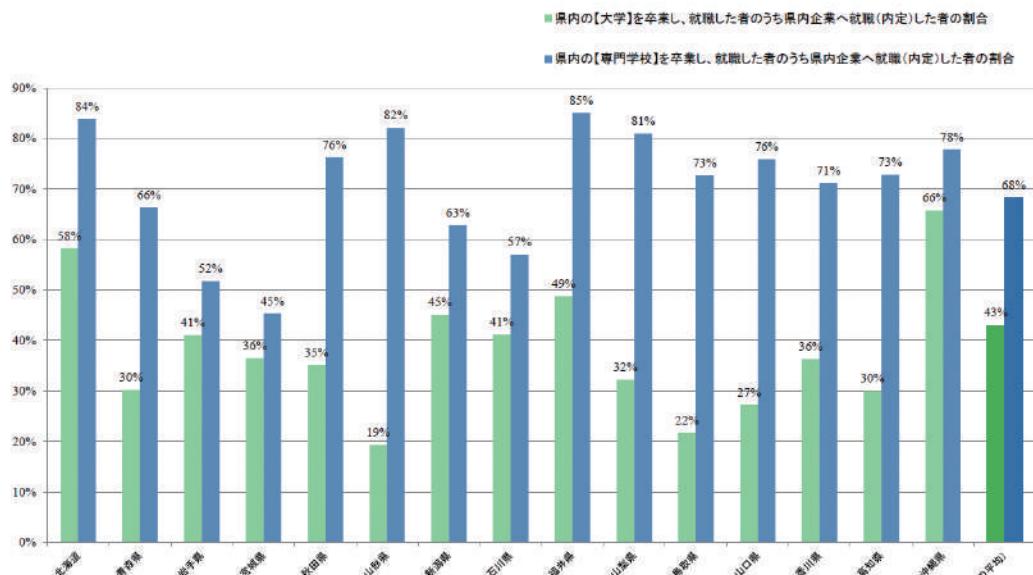
専修学校専門課程（以下、専門学校）は、1976年の制度開始以来、高等教育段階における中核的な職業教育機関として歴史的に位置づいてきた。とくに、高等教育機関が少ない地方圏においては、高校卒業後の重要な進学先になってきたと同時に、地域

の中核的な人材養成機関としても位置づいてきた。たとえば、図1は都道府県別の高校新卒者進学率を示したものであるが、見てわかるように、地方圏における専門学校進学率は都市圏よりも高い。また、図2は地方圏における専門学校・大学卒業者における地元就職の状況に関するグラフであるが、地方圏において専門学校卒業生が地元に残って就職する傾



資料出所：専修学校の質の保証・向上に関する調査研究協力者会議（第36回）配付資料『【参考資料3】専修学校関係基礎資料集』。「都道府県別高校新卒者の進学率」（出典：「令和6年度学校基本統計」）。

図1 都道府県別高校新卒者の進学率



資料出所：専修学校の質の保証・向上に関する調査研究協力者会議（第36回）配付資料『【参考資料3】専修学校関係基礎資料集』「専門学校・大学卒業者における地元就職の状況」（令和5年3月卒業者の状況。文部科学省専修学校教育振興室調べ<各県の労働局発表の就職内定状況調査より作成>）。

図2 専門学校・大学卒業者における地元就職の状況

向が強いことがわかる。

他方、地方圏における人口減少や産業構造の変化のなかで、高等教育機関においては「地域ニーズを踏まえた質の高い教育機会の確保と人材の育成がこれまで以上に重要」になっている（中央教育審議会大学分科会大学振興部会、2022）。こうしたなかで、近年、地方圏における専門学校の意義や役割に注目が集まりつつある。たとえば専修学校教育政策の方針として提言された「これから専修学校教育の振興のあり方について（報告）」（2017年）においても、専門学校が果たしている「地域のひとづくり」機能が評価され、「地域のひとづくり」は、専修学校教育振興施策の「重点ターゲット」の筆頭に置かれており、2017年度からは継続的に文部科学省の「専修学校による地域産業中核的人材養成事業」が多様に展開されてきている。

しかしながら、こうした事業成果の多くは、受託者の報告書として散在するのみであり、学術面からの体系的な整理と分析はなされていない。専門学校を対象とし、かつ地方圏という地域性を考慮しながら、その具体的な教育活動の実態を捉える研究は、その重要性に比してほとんどなされていない。その学術的空白を埋めていくことが求められている。

（2）職業的的社会化の観点からの専門学校教育へのアプローチ

では、地方圏における専門学校教育の実態や意義をとらえていくために、どのようなアプローチが有効であろうか。本論が着目するのが、職業的的社会化の観点から専門学校教育の実態や意義をとらえてきた、植上一希（筆者）の研究である。その概要について、簡単にまとめておこう。

専門学校で行われる職業教育は、職業の多様性と、職業教育を構成する要素の複雑性ゆえに、そもそも把握が難しい。また、職業教育に対しては、＜知の固定化・狭小化＞と＜選択肢の固定化・狭小化＞という2つの否定的な観点があり、こうした観点から専門学校教育が一面的にとらえられてきたという問題もある。こうした難点や問題を乗り越え、専門学校教育の実態や意義をとらえるために、植上が提起してきたのが職業的的社会化という観点からのアプローチである。

植上による職業的的社会化概念の定義は、職業社会へ参加する側と受け入れる側のそれぞれを主語にした、以下の形でまとめられる。

- ①人々がそれぞれの職業社会に接近・参入・定位していく過程のなかで、必要な知識、技能、行動、価値観などを習得していく過程と営みの総体。
- ②職業社会に接近・参入・定位をしていく人々に対して、職業社会の側が必要な知識、技能、行動、価値観などを習得させていく過程と営みの総体。

植上による一連の研究は、専門学校教育とそこで学びを、職業的的社会化（とくにその接近・参入段階）の営みとしてとらえることによって、専門学校において実施されている多種多様な職業教育を総括的してとらえることを可能とし、一面的・否定的にとらえられがちだった専門学校教育の実態や意義をとらえなおすことに貢献してきた。

では、地方圏における専門学校教育の実態や意義をとらえていくことを目指す本論が、こうした職業的的社会化の観点からの専門学校教育へのアプローチに着目する理由は何か。それは、職業的的社会化概念が、職業社会以外の様々な社会（「地域社会」も含む）への社会化との多層性や連関性をも包含する点にある。この点について、もう少し説明を加えておこう。

そもそも、職業社会とは、その他の職業社会はもちろんのこと、職業領域以外の社会も含む、様々な社会との重層・連関のなかで形作られるものである。それゆえに、こうした社会の重層性・連関性という性質をもつ職業社会に参入する個々人の側に目を向けたとき、彼・彼女らは職業社会を構成する多層な社会への社会化を通して職業的的社会化を果たしていくのであり、また、職業的的社会化の過程のなかで連関する諸社会への社会化も果たしていくという見方となっていく。そして、この諸社会のなかには、当然のことながら、地域社会も含まれる。

すなわち、職業的的社会化概念には、職業的的社会化と地域社会への社会化（＝地域的的社会化）とを連関させて把握することを可能とする、概念の拡張可能性がある。本論が着目する理由はここにある。

しかしながら、これまで、職業的的社会化と地域的的社会化を関連させて専門学校教育の実態や意義にア

プローチする研究はなされてこなかった。本論は、職業的・社会化的観点からなされてきた専門学校研究に、地域的・社会化的観点を加えて発展させる研究としての位置づけをも有している。

(3) 本論の問い合わせと目的

上述した問題意識から、本論は以下の問い合わせを設定する。

「職業的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何か」

この問い合わせを、2節で述べる方法と課題に沿って検討していくことが本論の目的である。

2. 本論の方法と課題

(1) 観点の設定

1節の問い合わせで提示した、「職業的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何か」について、改めて確認しておこう。

まず、地域的・社会化的概念については、職業的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何かについて、改めて確認しておこう。

①人々がそれぞれの地域社会に接近・参入・定位していく過程の中で、必要な知識、技能、行動、価値観などを習得していく過程と営みの総体。

②地域社会に接近・参入・定位をしていく人々に対して、地域社会の側が必要な知識、技能、行動、価値観などを習得させていく過程と営みの総体。

そのうえで、本論では、「職業的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何か」を、さしあたり以下のように定義したい。

「目的や結果としての地域的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何か」

本論は、このように定義した、「職業的・社会化的観点からなされた専門学校教育の意義とは何か」という問い合わせをも有している。なお、以降、職業社会と地域社会が重複・連関している領域については、「職業－地域社会」と記す。

(2) 検討課題

本論では、地方圏における専門学校教育の具体的な事例検討を行うことで、1節で設定した問い合わせをも有している。その際、本論が具体的な検討課題として設定するのが、以下の諸点である。

- ・何を目的としているのか=教育目的
- ・誰を対象としているのか=教育対象
- ・どのような方法か=教育方法
- ・どのような効果があるのか=教育効果

取り扱う事例におけるこれらの諸点の特徴を、職業－地域的・社会化的観点から描き出すことを、本論の検討課題とする。

(3) 対象とする事例

本論では、長野県にある以下の4つの専門学校を、検討対象とする。

- ・長野医療衛生専門学校（上田市）
- ・長野美術専門学校（長野市）
- ・丸の内ビジネス専門学校（松本市）
- ・豊野高等専修学校（長野市）

長野県は従来から高校新卒者の専門学校進学率が高い自治体であり、地方圏における専門学校教育の意義を検討するにあたって、ふさわしい地域である。なお、2024年3月での長野県における高校新卒者の専門学校進学率は20.1%、全国で第5位（1位：沖縄、2位：新潟、3位：北海道、4位：島根）となっている。

地域性や分野特性と、長野県専修学校各種学校連合会の助言を参考に、上記の4つの学校を事例として選定した。

関係者との事前打ち合わせなどを経て、2024年9月に各専門学校への訪問調査・インタビュー調査を実施。それぞれの学校の責任者（理事長・校長・教務主任など）に2時間から3時間程度の半構造化インタビューを実施した。本論はその調査で得られたデータを用いていく。

3. 長野医療衛生専門学校（上田市）の検討

(1) 学校概要と分野特性について

(a) 学校概要

長野医療衛生専門学校は長野県の東信地区唯一の歯科衛生士養成施設として設立され、現在、言語聴

覚士、音楽療法士を養成する学科も有する専門学校である。本論では、歯科衛生士学科に焦点をおく。

インタビューは、歯科衛生士学科の教務責任者である、宮崎栄理子学科長と宮本佑美教務主任に対して、1時間半程度実施した。

＜表1 長野医療衛生専門学校の概要＞

＜歴史＞
1997年 「上田衛生専門学校」の設立
2001年 「長野医療衛生専門学校」に改称
2006年 姉妹校「長野救命医療専門学校」が開校
※東信地区唯一の歯科衛生士養成施設として設立・発展。その他の医療職養成も担う。
＜学科構成＞
歯科衛生士学科、言語聴覚士学科、音楽療法士学科

(b) 分野特性

水田真理が明らかにしているように、分野別にみると、地方圏において学生数が多いのは医療分野や衛生分野、教育・社会福祉分野など、いわゆるエッセンシャルワーカー養成の分野となっている。

こうした地方部における専門学校の分野特性を考えるならば、医療分野に位置する長野医療衛生専門学校の検討は、地方圏における典型的な専門学校の検討として位置づけることができる。

(2) 教育目的・教育対象・教育方法

(a) 地域の歯科衛生士養成という目的

長野医療衛生専門学校の教育は、「地域の歯科衛生士を養成する」という明確な目的のもと展開されている。

長野医療衛生専門学校は長野県東信地区唯一の歯科衛生士養成施設であり、設立以降、東信地区の歯科衛生士養成を一手に担ってきている。設立以前は、東信地区における歯科衛生士不足は慢性的に不足しており、地域歯科医師会の強い要望のもと学校が設立され、発展してきたという経緯もある。

したがって、学校としても「地域に医療人材を輩出し、貢献することは当然の責務」(宮崎学科長)という認識を強く持っており、地域社会の歯科衛生士養成が教育目的として明確になっているのである。

(b) 地元進学・就職希望者の受け皿として

長野医療衛生専門学校の学生のほとんどは東信地区(ならびに北信地区からも)の高校新卒者である。

「入試面接の時点で、卒業後も実家から通勤可能な範囲で就職先を選び、そのまま実家で暮らす、というイメージをもって入学する学生が多くいます」

(宮本教務主任)

「実際に、この学校がなくなってしまったら、歯科衛生士になるために東信地区や長野県を離れていかなければならない。条件的にそれができない人もいるでしょう。私たちは、生まれ育った地域で学び働きたいという人たちの教育機関としての役割も強く意識しています」

(宮崎学科長)

上記の語りが端的に示すように、長野医療衛生専門学校は、地元への進学や就職を希望する若者たちの受け皿としての役割を果たしている。

(c) 地域の歯科衛生士・歯科医師との連携による教

育展開

地域の歯科衛生士や歯科医師との連携がなければ、そもそも長野医療衛生専門学校の授業や実習は成り立たない。「卒業生が、将来一緒に働く後輩に期待を寄せ、育ててくれる」(宮本教務主任)ことこそ、長野医療衛生専門学校の教育の特徴だという。

そして、外部講師としての関与、実習の受け入れを通して、地域の歯科衛生士や歯科医師が、地域医療に必要な知識・技能・行動・価値観などはもちろんのこと、地域で一緒に働いていく期待を伝えていく。そうした「実習等を通して、学生と職場との適性もわかってきて、学生自身が信頼できる職場を見つけることができる」(宮崎学科長)ことも、連携教育の大きな特徴である。

(3) 教育効果

(2)項で整理した教育を通して、学生たちは地域医療に必要な知識・技能とともに、地域医療で求められる行動や価値観、さらには地域医療人としてのキャリアイメージやアイデンティティを形成していく。

「それぞれの職場で具体的に求められる技能や価値観が身に着くことで、学生たちも自信を培っていきます」
(宮本教務主任)

「彼女たちは、学校の先輩の姿から地元で働き、生活していくイメージを具体的に得ています。また、歯科医師の先生たちや住民の方からの期待を直接的に受けることも、大きく影響しています」(宮崎学科長)

学生たちに対して、職業社会と地域社会の双方から、その成員（メンバー）になることが期待される。その役割期待と対峙しながら、学生たちは職業－地域社会への接近を行っていくのである。

そして、その結果として、卒業後は多くの学生が東信地区を中心とした長野県内に歯科衛生士として就職していく。すなわち、職業－地域社会に参入していくのである。

(4) 小括

長野医療衛生専門学校の教育を通して、地域社会の歯科医療が成り立っていく。そして、地域社会で活躍する職業人たちが、長野医療衛生専門学校において後輩たちを育てていく。こうした循環によって、長野医療衛生専門学校と職業－地域社会がともに発展し、継続してきたのだと考えられる。

長野医療衛生専門学校の教育は、専門学校と職業－地域社会が連携して、地域の若者たちを、職業－地域社会が求める地域職業人材として社会化していく営みとしてとらえることができるだろう。

そして、上記で整理した長野医療衛生専門学校の特徴は、地方圏の専門学校において多数を占める医療分野や衛生分野、教育・社会福祉分野の他の専門学校にも一定程度、当てはまるものだと思われる。それらの学校をとらえていく際の、1つのモデルとしても確認しておきたい。

4. 長野美術専門学校（長野市）の検討

(1) 学校概要と分野特性について

(a) 学校概要

長野美術専門学校は、長野県唯一の美術専門学校である。学科構成は、ビジュアルデザイン科（3年制）、ビジュアルデザイン科（2年制）、ビジュアル

アート科（3年制）、ビジュアルアート科（2年制）、com. デザイン総合学科（4年制）の5つの学科。学修課程として、独自の「美専修学ライン」を設定し、専門性と履修性にもとづく主体的な学修を構想している。

インタビューは、理事長・校長である小林勝彦氏、副校長である松本直樹氏に対して、2回に分けて（対面・オンライン）、3時間程度実施した。

＜表2 長野美術専門学校の概要＞

＜歴史＞

1946年	村田児童美術研究所開設
1970年	村田美術学校認可
1978年	長野美術専門学校に名称変更
2005年	現在の小林勝彦校長体制へ
2017年	新キャンパス完成

※造形教育を基軸とする、長野県唯一の美術専門学校。

＜学科構成＞

○ 7つのテクニカルライン
デザイン、映像、イラストレーション、WEB メディア、ファインアート、アニメキャラクター、マンガ
○ 5つの学科
ビジュアルデザイン科（3年制）、ビジュアルデザイン科（2年制）、ビジュアルアート科（3年制）、ビジュアルアート科（2年制）、com. デザイン総合学科（4年制）

(b) 分野特性

長野美術専門学校は近代造形教育を源流に、美術・デザイン教育を行う。

長野美術専門学校がカテゴライズされる文化・教養分野は、大学など他の教育機関では実施されない多様な教育が展開されており、現在、専門学校の発展を牽引する分野である。専門学校ならではの文化・教養分野で学ぶことを求めて進学する学生も多く、学生数では医療分野に次ぐ割合を占めている。一方、扱う教育の特性上、文化・教養分野では都市圏の方が多様な学科を展開しやすく、学生も集まりやすい。そのため、地方圏における文化・教養分野の専門学校は、都市圏の専門学校との差別化も大きな課題となっている。

こうしたなか、長野美術専門学校は、長野県唯一の美術専門学校として、非常にユニークな教育を開催している。地方圏における文化・教養分野の専門学校の意義をとらえていくうえで、長野美術専門学

校の取り組みは1つのモデルとなると考えられる。

(2) 教育目的・教育対象・教育方法

(a) 教育目的

近代造形教育を源流として美術・芸術教育を展開する長野美術専門学校が、「美専哲学」として重視するのが「クリエイティブこそ社会形成の要」という点である。

「私が校長に就任し、理念に『クリエイティブこそ社会形成の要である』を据えました。現代社会は、経済的利益や効率性の価値観が優先的に膨れ上がり、『豊かさとは』という問いが生まれる余地が無くなっています。クリエイティブを重視する社会が、今の問題を解決する有効な手立てになるんじゃないかなと、強く思っています」
(小林校長)

こうした問題意識から、長野美術専門学校は、地域社会をクリエイティブの観点から形成していくことを目指し、大きく2つの目的を設定している。第1が地域社会を形成していくクリエイティブ人材の育成であり、第2がクリエイティブ教育を通じた地域社会の形成である。

(b) 地域の若者を地域のクリエイティブ人材にしていく－全人教育を通して

長野県で唯一の美術専門学校である長野美術専門学校には、長野県からの高卒者（さらには近隣県からも）が多く進学している。長野という地域で美術・デザイン教育を学び、長野を中心に働きたいという学生が多いという。

そうした学生たちに、長野美術専門学校が期待するのは、地域社会を支える主体的な市民になることであり、そして、地域の創造性を創り出すクリエイティブ人材になっていくことであるという。

「アートやデザイン教育は、全人的な基礎力を形成することにつながると考えています。それが、地域社会の市民の形成にもつながっていく。卒業生たちは、具体的には地域社会で市民として地域を形成していく主体になる。そこに、私たちは寄与していくたいのです」
(松本副校長)

「私たちの教育は、全人教育という考え方方に近いと思います。専門性と基礎的な力というのは、そもそも分かれているものではない、市民性と創造性を同時に形成していく。それが、むしろリアルなんだと思います」
(小林校長)

(c) クリエイティブ教育を通して地域を変えていく — 社学連携活動

地域社会と学校・学生が連携して、地域の自治体や企業が抱える課題をクリエイティブの力で改善・解決していく社学連携活動は、長野美術専門学校が特に力を入れている教育活動である。

この活動で、特に注目したいのは、この活動が「地域社会のクリエイティブに対する認識を変える」ことに重点をおいている点だ。

「(社学連携活動を本格的に開始する際) 社会とともにクリエイティブを学ぶというコンセプトにしました。(略) 学生がその連携によって実践的な学びを得るのは、もちろん主なんですけども、社会も一緒に学ばないとならないよねという意味です」
(小林校長)

「本校が輩出する人材っていうのはデザインの技術におけるクリエイティブ人材ということで、クリエイティビティというものが社会でどういうふうに活きていくのかということを（企業や社会の側に）実践的に体験してもらう。(略) それは翻って言えば、本校を出た学生たちが、活動できるフィールドが拡大することにつながるんです」
(松本副校長)

(3) 教育効果

これらの地域に根差したクリエイティブ教育を通して、学生達は、青年としての「全人的な基礎力の成長」(小林校長)をベースにしながら、地域のクリエイティブメンバーとして必要な知識・技能や価値観、そして、キャリアイメージを形成していく。

とくに、社学連携活動のなかで、徹底的に求められるのが、「誰のための何のための仕事なのかという問い合わせ」と「与えられた条件のなかでの柔軟な対応と追及」(松本副校長)であり、それらを通して、職業実践的な能力が形成される。また、地域社会からのクリエイティブ人材としての期待を受け、役割を

自覚していくことも、彼らのアイデンティティ形成につながっている。

一方、長年にわたる社学連携活動は、地域社会のクリエイティブへの認識を大きく変えてきている。現在、長野美術専門学校に寄せられる社学連携活動への問い合わせは、毎年100件近くとなっており、社学連携活動に対する地域社会の期待は大きい。地元の長野市とは2023年に連携協定も締結されている。

(4) 小括

(2) でとりあげた「専門性と基礎的な力というのではなく、そもそも分かれているものではない、市民性と創造性を同時に形成していく」という小林校長の言葉は、職業－地域的社会化の重層性を端的に表している。

クリエイティブ性は、地域社会から離れて発揮される抽象的なものではないし、クリエイティブ人材は地域社会からその必要性が認められない限り活躍することもできない。こうした鋭い洞察から展開される長野美術専門学校の取り組みは、長野という地域社会を「クリエイティブを重視する社会」へと変えていくことに寄与している。

3節でとりあげたエッセンシャルワーカーと比べると、地方圏におけるクリエイティブ人材は着目度が低くなってしまいがちであるが、「社会の空きをクリエイティブで埋めよう」(小林校長)という観点は、今後の地方圏の活性化等を考えていくうえで、欠かせないものである。長野美術専門学校の取り組みは、地方圏における文化・教養分野の専門学校の意義をとらえていくための、重要なモデルとなるはずだ。

5. 丸の内ビジネス専門学校（松本市）の検討

(1) 学校概要と分野特性について

(a) 学校概要

丸の内ビジネス専門学校は、1988年に長野県の専門学校で初めて外国人留学生を受け入れるなど、早い段階から、外国人留学生教育に積極的に取り組んできた専門学校である。現在（2024年）では、11か国から留学生を受け入れ、国際関係学科日本語コース（定員120名）を中心に、教育を展開している。

インタビューは、内川小百合理事長と莎仁副校長に対して、2時間半程度実施した。なお、丸の内ビジネス専門学校は、外国人留学生を対象とする教育

以外にも、様々な教育を展開している。本論では、外国人留学生教育に焦点をあてる。

＜表3 丸の内ビジネス専門学校の概要＞

＜歴史＞

1948年 丸の内タイピスト学校設立
1976年 丸の内ビジネス専門学校に改称
※長年にわたり地域の女性達を地域社会に送り出す役割を果たす。
1988年 長野県の専門学校初の外国人留学生受け入れ
2003年 日本語科新設
※現在まで32か国の留学生を受け入れ。

＜学科構成＞

○学科構成
ビジネス科、グローバル・ビジネス科、国際関係学科（日本語コース）
○その他
日本語教師養成講座、KG高等学院（松本キャンパス）、スーパーキッズ・マルノウチ、女性リーダー育成プログラムなど。

(b) 分野特性

丸の内ビジネス専門学校がカテゴライズされる商業実務分野は、時代の変化に柔軟に対応してきた分野である。近年、若年人口の減少や労働力人口の減少が進むなか、専門学校における外国人留学生は増加傾向にあるが、商業実務分野の学校もこうした流れに対応し、外国人留学生向けの教育を展開している。

今後、地方圏における若年人口や労働力人口の減少への対応として、商業実務分野を中心に、外国人留学生教育が展開されていくことが予想されている。地方圏における商業実務分野の専門学校の意義をとらえていくうえで、丸の内ビジネス専門学校の取り組みは1つのモデルとなると考えられる。

(2) 教育目的・教育対象・教育方法

(a) 留学生を地域社会のメンバーに

外国人留学生を教育対象とする丸の内ビジネス専門学校が、第1に重視するのが、留学生を地域社会のメンバーへと成長させ、地域社会に送り出すことである。

「私たちの学校のルーツは女性の社会進出です。時代とともに、対象は留学生にかわってきましたが、地域社会で活躍したい人を受け入れ、きっちり送り

出すということは変化していません。いろんな国から来てくれた学生を、地域の一員として送り出すというのが、私たちの使命です」 (内川理事長)

外国人留学生たちが、日本、そして松本という異文化社会で、働き生きていく。そのためには、日本語能力はもちろんのこと、職業社会で求められる専門的なビジネススキル、非認知能力なども養成しなければならない。また、地域社会の慣習などにも慣れる必要もある。だからこそ、日本語教育や職業教育、生活指導・支援を手厚く行う、という。

「たとえば、日本のゴミ出しのルールって、留学生からすると厳しすぎるんです。だから、言ってもわからないんですね。だから、生活したての頃は、私たちが朝一で、留学生が住んでいるアパートに行って、ゴミ出しのチェックとかもする。(略)それをみて、留学生は『ごめんなさい』ってなります」 (莎仁副校長)

上述のような生活指導・支援を、生活全面にわたって行うことで、留学生たちを地域社会に馴染ませていく。地域社会のメンバーとして必要な行動様式を丁寧に身に着けていくことが何より重要だと、丸の内ビジネス専門学校はとらえている。

(b) 地域社会の認識を変えていく

丸の内ビジネス専門学校が第2に重視するのが、外国人留学生に対する地域社会の認識を変えていくことである。その背景には、長野県で最初に外国人留学生を受け入れた学校ならではの苦労と努力がある。

「(以前は) 松本市の一般の人は、『留学生とか外国人はちょっと…。しかも、白人以外は嫌』っていう感じでした。アジアの子に対してはすごく冷たかった。アフリカの子に対しては『本当にこんな人がうちのアパートに入ったら困る』みたいな感じで…(略)。そういう認識とずっと戦ってきました」
(内川理事長)

外国人留学生が地域社会の一員になっていくためには、地域社会の側の認識も変えなければならぬ。そのために、生活指導・支援の徹底、地域のイ

ベントへの積極的な参加、職場で活躍する留学生の輩出などを積み重ねていき、地域社会の「信頼感や安心感を得ていくこと」(内川理事長)を続けてきたという。

たとえば、松本市のイベント「松本ぼんぼん」には、毎年、丸の内ビジネス専門学校の留学生が参加しイベントを盛り上げ、これまで、多くの賞を受賞してきている。

(3) 教育効果

(2) で記した丸の内ビジネス専門学校の取り組みは、学生にも、職業－地域社会にも効果をあげている。

まず、留学生への教育効果は非常に高い。現在、卒業生の約8割が、長野県内に就職するという。

「日本の文化習慣が好きで日本で就職したいと思って来た子が、地域で勉強して地域のために頑張りたい、となっていく。だから、多くが松本市、長野県内で就職します」
(莎仁副校長)

また、卒業生たちは多くは、母国の家族や知人にも、丸の内ビジネス専門学校や松本市・長野県のことを口コミで肯定的に宣伝することが多い。そのため、日本への留学希望者のなかで、丸の内ビジネス専門学校を経由した松本市・長野県就職というキャリアルートも、一定程度構築されており、「生徒募集に困ることは、あまりない」(内川理事長)という。

職業－地域社会の認識も大きく変化している。とくに観光業や飲食業では卒業生が「中核的な人材として活躍」(内川理事長)し、留学生に対する信頼感を獲得してきたし、留学生に対する地域の人々の安心感も増えていると実感しているという。

(4) 小括

専門学校教育を通して、外国人留学生たちが職業－地域社会のメンバーとなっていく。当然のことながら、それは、日本人学生が職業－地域社会のメンバーになっていくプロセスにはない障害・困難が多く存在する。そして、地方圏ではその障害・困難は大きくなりがちだ。なぜなら、外国人に馴染みが薄い地方圏では外国人留学生に対する認識が高まりに

くく、また、外国人留学生たちからしても、魅力的な留学先として映りにくいからだ。

長年にわたる丸の内ビジネス専門学校の取り組みは、職業－地域社会のメンバーとして活躍する外国人留学生たちを多く送り出し、職業－地域社会における外国人留学生に対する認識を変化させてきた。そうした蓄積のうえに、「長野県の外国人留学生のキャリアルートとして確立した」(内川理事長)という、現状と自負がある。

地方圏の外国人留学生教育は、今後、ますますその重要性を増していくと思われる。それらをとらえていく際、丸の内ビジネス専門学校の取り組みは、重要なモデルとなるだろう。

6. 豊野高等専修学校（長野市）の検討

(1) 学校概要

豊野高等専修学校は、長野県唯一の高等専修学校として、長年にわたり独自の役割を果たしてきた。中心は高等課程であるが、専門課程もあるため、合わせて「5年」というスパンで生徒・学生達に向き合うことができることも特徴である。

なお、制度的には、高等専修学校（専修学校高等課程）は、本論が対象とする専門学校（専修学校専門課程）とは異なる。ただし、豊野高等専修学校は専門課程も有していること、また、地方圏の専門学校（専修学校）の意義を検討していくうえで、高等専修学校の検討も必要であることなどもふまえ、豊野高等専修学校も検討対象としている。

インタビューは、山岸建文理事長、奥田校長、市川副校長、山岸慎一郎氏に対して2時間程度実施した。

＜表4 豊野高等専修学校の概要＞

＜歴史＞
1947年 「豊野いばら塾」創立
1976年 「豊野女子高等専修学校」と改称
2012年 「豊野高等専修学校」に改称、男女共学になる ※地域の後期中等教育の一端を担う、長野県唯一の高等専修学校。
＜学科構成＞
高等課程（3年）と専門課程（2年） 高等課程：生活服飾コース、生活情報コース、生活美術コース、生活介護コース。定員50名。 専門課程：情報デザインコース、服飾デザインコース。定員40名。

(2) 教育目的・教育対象・教育方法

(a) 教育対象

豊野高等専修学校では、高等課程（3年）と専門課程（2年）が併設されている。

高等課程の生徒のほとんどは北信地区から通ってきている。小学校・中学校などの学校生活に、不安や困難を抱えてきた子どもたちが、生徒の多数を占める。

「本校では、7割、8割の生徒さんが中学校時代不登校か、または教室で授業を受けられなかった生徒さんになります。(略) 発達障がいの診断があるという生徒さんも40%を超えてます」
(奥田校長)

また、専門課程の学生のほとんどは、高等課程からの進学者となっている。

(b) 教育目的と教育方法

これらの生徒・学生に対する教育を行っていく上で、豊野高等専修学校が最も重視しているのが、「信頼と安心の提供」(山岸理事長)である。

学校や社会に対する生徒たちの不安や困難は根深い。また、生徒の保護者、中学校教員らが抱える不安も大きい。そうした関係者らの不安をやわらげていくこと、困難を少しづつ解決していくことを豊野高等専修学校は、目指しているという。

こうした目的を達成するために、豊野高等専修学校がとくに重視しているのが、5年間という時間をかけた丁寧な支援と、地域と連携した職業教育である。

「『5年間で自分に合った職業、自分がやりたい職業を見つけませんか』それを合言葉にしています。(略) 本校は、高等課程3年間、専門課程2年間、合わせて5年間かけて、自分というものをゆっくり考えることができます。本校の高等課程と専門課程が併設されているそのよさを生かしていきたい」
(奥田校長)

「実習や演習では、生徒たちはともかく集中している。これはすごい強みですし、自信にもつながります」
(市川副校長)

「この学校の学生の特性として、まだ就労意欲等が

明確ではない、社会や職業に対して自信がもてないということは多くあります。(略)だから、(情報ビジネスでも)ソフトの使い方を学ぶのが重要なではなく、それを使って何をするのか、何ができるのか、に興味を持たせていきたい。そしてそれらを使って、自己表現をしていく先に自己効力感、自己有用感を育みたいというのが、教員全員の共通意識です」
(山岸慎一郎氏)

中学校までの学校教育では、学びや生活になじめなかつたり、自信を持つことができなかつたりした生徒たち。彼・彼女らに対して職業教育を通してアプローチして、学びへの肯定感、そして自分自身への肯定感を育んでいく。そこに、豊野高等専修学校の教育の重点が置かれている。

(3) 教育効果

こうした教育のなかで、生徒・学生たちはゆっくりと自己肯定感を育み、学校や社会に対する信頼感なども獲得していく。中学校まで、年平均で30~50日近くの欠席が、平均で1ヶタ台の欠席にまで下がるもの、その成果の1つだ。

そして、こうした姿は、保護者や中学校教員等の不安をも解消させていく。

「生徒さんたちが本校へ入学して少しづつ自分の居場所を見つけて、少しづつ自分らしさを出しながら、そして学校へ来る楽しさ、喜びというものを味わいながら、徐々に不登校、または集団不適合だった生徒さんが徐々にそれを解消していくというようなところで、本当に一番驚くのは保護者の皆さんになります。あの子がこんなふうに変わったんだって、卒業式のとき、本当に涙流されて卒業式を迎える保護者の方が多いんですね」
(奥田校長)

高等課程の後の進路は様々だ。他の大学・短大・専門学校に進学したり、就職したりする生徒もいるし、豊野高等専修学校の専門課程に進学に進学し、その後、多くは地元で就職（福祉就労も含む）をしていく。

学校や社会に対して不安を抱えていた生徒・学生達が、豊野高等専修学校の教育を経て、進学や就職

を果たしてるのである。

(4) 小括

若者にとって、学校は職業社会や地域社会への社会化に向けての重要な経路の1つである。それゆえに、学校という「社会」に対しての社会化がうまくいかない場合、その先にある職業社会や地域社会への社会化も、困難になってしまっていく。それによって、若者たちはもちろんのこと、保護者や地域社会の不安を高めることになる。

職業－地域的的社会化の観点からみたとき、豊野高等専修学校は、若者たちが職業－地域社会に接近するための前段階である、「学校への社会化」の役割を担っていると、とらえることができる。すなわち、間接的に職業－地域社会のメンバーをつくりだすという意義を有しているといえるだろう。

周知のように、不登校生徒は増加し続けるなど、学校や社会に対して不安や抱える若者は増え続けている。都市圏には、通信制高校をはじめ不登校生徒などに対する教育機関が増えるなど、社会不安を抱える若者が「学校への社会化」をするための選択肢は増えてきている。しかしながら、地方圏においては、それらの選択肢は質量ともに不足している。こうした課題を解決していくうえでも、豊野高等専修学校の取り組みは、1つのモデルになると思われる。

7. 本論の結論と意義

(1) 本論の結論

本論は、地方圏における専門学校教育の意義を職業－地域的的社会化の観点からとらえていくことを目的に、長野県の4つの学校を対象において、それらの学校における教育目的・教育対象・教育方法・教育効果について検討してきた。

それらの検討から、地方圏における専門学校教育の特徴を、以下のようにまとめることができる。

- ・教育目的：職業－地域社会メンバーの育成。
- ・教育対象：当該の地域社会に在住している（移住してきた）若者たち。
- ・教育方法：職業－地域社会との連携を軸とする職業教育。

- ・教育効果①：学生が職業－地域社会に接近・参入する。
- ・教育効果②：職業－地域社会側の専門学校生に対する認識が変化する（自分たちの社会のメンバーとして認識する、メンバーとして重視する）。

これらをふまえるならば、地方圏における専門学校は、職業教育を通して、職業－地域社会のメンバーを育成し、また、それらのメンバーを職業－地域社会に受け入れさせる土壤を形成していると、とらえることができる。すなわち、地方圏における専門学校教育は、職業－地域社会の再生産の役割を果たしていると、言うことができるのである。

（2）本論の意義と残された課題

これまで、その実態や意義がとらえられることがなかった地方圏における専門学校教育の意義を、職業－地域的的社会化の観点から描き出したことに、本論の学術的な意義がある。

また、本論においては、専門学校教育を把握する際のとらえ方として、職業－地域的的社会化という観点が有効であることを示すことができた。この職業

－地域的的社会化という観点を提起したこと、本論の意義である。

一方、事例や調査データは限定されており、本論で、地方圏における専門学校の意義を描き切れたわけではない。あくまで、本論は、地方圏における専門学校の意義のとらえ方を示したにとどまる。また、職業－地域的的社会化の概念についても研磨が必要であろう。

＜謝辞＞

本論の執筆にあたり、調査に協力していただいた、長野県の4校の関係者の方々に深くお礼申し上げます。

＜参考文献＞

- 植上一希『専門学校教育と専門学校生のキャリア形成 - 進学・学び・卒後 -』大月書店、2009年。
植上一希「大学の専門学校化」批判の問題性－専門職業大学の創設に関連して』『現代思想』44巻21号、2016年。
植上一希「青年の職業的的社会化」『社会教育新論』ミネルヴァ書房、2022年。
水田真理「専門学校の地域配置について」『職業教育学研究』52巻1号、2022年。

受付日：2025年11月10日

専門学校の設置主体の経営行動と 専門学校の多様性の関係について

水 田 真 理

学校法人片柳学園／放送大学大学院

The Administrative Behavior of Professional Training Colleges Establishments and Its Impact on Institutional Diversity

Mizuta Makoto

Katayanagi Institute, The School of Graduate Studies, The Open University of Japan

Abstract : This study aims to clarify the relationship between the administrative behaviors of professional training colleges and their sectoral and regional diversity. It is widely accepted that diversity is the defining feature of professional training colleges; however, there has been little research about how diversity varies over time and across regions, or about the mechanisms driving it. The data used for analysis were derived from a list of professional training colleges published by the Association for Technical and Career Education. First, this study analyzed patterns of establishment and closure of professional training colleges as key administrative behaviors. Findings indicate that establishments and closures occurred continuously, although they varied depending on time and region. Furthermore, administrative behaviors by the same corporation were defined as “expansion,” and this form of “expansion” was found to occur frequently in both the Business and Culture and the General Education fields. It was also found that “expansion” is more common in regions with high diversity across fields. These results lead us to conclude that “expansion” contributes to increasing the diversity of fields.

Key Words : Professional Training College, Establishment of Professional Training College, Establishment and Closure, “Expansion” of Colleges and Fields, Diversity

抄録：本研究は専門学校の設置主体による経営行動と専門学校の分野的・地域的な多様性の関係を明らかにすることを目的としている。専門学校の特徴は多様性としてまとめられているが、多様性の時代的・地域的差異や発生メカニズムについての議論はなされてこなかった。そこで専門学校の設置主体による経営行動が多様性に影響しているという仮説を基に、経営行動を設置と廃止及び同一法人による展開と定義し、分析を行った。その結果、専門学校は制度開始以降、継続して設置と廃止を繰り返していた。またそれらの傾向は時期別、地域別に異なっており、その結果として分野の多様性に地域差が生じていた。また、展開は年々増加しており、特に商業実務分野及び文化・教養分野で展開比率が高いことが明らかになった。さらに、展開比率は多様な分野が設置されている地域で高くなっていることから、専門学校の展開比率が高い地域ほど分野の多様性が高まっていると結論付けた。

キーワード：専門学校、設置主体、設置と廃止、学校・分野の「展開」、多様性

1. 問題の所在

本研究の目的は専修学校専門課程（以下「専門学校」）が市場の変化にどのように対応してきたのかについて、その要因を専門学校の設置主体の学校及び分野の設置や廃止に代表される経営行動、特に同一学校法人内における学校及び分野展開（以下「展開」）に求め、その対応メカニズムを明らかにすることである。

専門学校は職業実践専門課程に代表される職業教育機関として、また高等教育の修学支援新制度の対象となっていることから高等教育機関としての位置づけを獲得しており、大学に次ぐ高校卒業後の二番目の進路ともなっている。しかし、専修学校制度が成立してから50年弱の期間において、専門学校が設置する分野は時代の変化に対応する形で大きく変わっており、このメカニズムを明らかにすることは専門学校の発展過程を明らかにするために重要な作業である。

これまでの専門学校研究においては、社会の変化への対応について、女子教育の機関（倉内 1980）、大学の受け皿（喜多村 1999）など、その時代の趨勢に合った特徴を明らかにしてきた。もちろん現在の職業教育という役割に関する研究も蓄積されてきたが（韓 1996、吉本 2009など）、現状では専門学校が担ってきた役割は多様性という言葉でまとめられている。もちろん専門学校は多様な教育要求に応えており、そういう意味で多様性という言葉でまとめられるのは仕方ない側面があるが、専門学校のあり方を明らかにするためには多様性の内実の解説が求められる。

この多様性についてはいくつかの問題が指摘できる。1つ目がこれまでの専門学校研究が専門学校全体を対象としており、時代的・地域的な多様性の濃淡について検討してこなかった点である。地域だけを見ても水田（2022）にもある通り、多様な分野が設置されている地域と医療分野が過半数の地域が存在している。そのため専門学校全般ではなく、時期及び地域の特徴を明らかにする必要がある。そして2点目が教育供給側の視点での研究が不足していることである。多様性の原点は教育要求への適応であるが、誰がどのようにこの要求を汲み取り、学校として成立させたのかを明らかにすることは必須の作業

である。

また、専門学校を高等教育機関として見た場合に、高等教育機関のマジョリティである大学と比較して、どこでどのような教育を行っているのかという基本的な研究自体が不足している。例えば、地域格差を事例にとると、大学における地域格差は友田（1970）や牟田（1986）などに始まり、近年では大学の収容力に再着目した上山（2011、2012等）や地方間の差異に着目した朴澤（2016）などに見られるように現在まで研究は継続して蓄積されており、日下田（2017）や田垣内（2020）などの総括論文が見られるほど研究の蓄積が多い。一方で専門学校の地域格差は尾川・都島・片山（2017）や先述の水田（2022）などに見られる通り数えるほどであり、研究蓄積の差は明らかである¹⁾。このような状況において専門学校の発展過程を明らかにすることは高等教育研究における貢献も期待できる。

そのような中で本研究では専門学校の設置主体の経営行動に着目する。その理由としては、専門学校の学校数がほぼ一定であることが挙げられる。専門学校はその創設期を除いて、ほとんどの期間で3千校弱という学校数を維持している。分野が変わっているにもかかわらず、学校数がほとんど変わらないということは、それぞれの専門学校を設置する設置主体が設置と廃止を継続的に行っている可能性が示唆される。また、専門学校の設置主体に着目した水田（2023）は1つの学校法人が複数の学校を設置する点を特徴の1つとして挙げている。1つの学校法人が複数の学校を設置するということは、同一地域に同一分野の学校を設置するということは考えにくく、地域や分野が異なる可能性が高い。これらの状況を見ると、専門学校の経営行動が専門学校の多様性に影響を与えていたという仮説が成り立つ。

以上のことから、専門学校の設置主体の経営行動を明らかにすることは専門学校の基本的なデータとなるだけではなく、専門学校の多様性の一端を明らかにすることにつながる。そこで、本研究では専門学校の設置主体の設置・廃止という経営行動を概括した上で、既に専門学校を設置している設置主体が学校や分野を新たに設置することを展開と位置付けて、それがどのように進展しているのか、また、それらの展開が多様性にどのような影響を持つのかを

明らかにしていく。なお、この展開という用語には設置のイメージがあるが、本論における展開には廃止も含むものとする。

2. 先行研究の動向

ここでは専門学校の先行研究の中でも分野や地域など本論で取り扱うテーマに即した先行研究の動向をレビューする。

まず専門学校の分野に着目した研究としては吉本（2003）、植上（2011）、濱中（2013）、内田・都島（2016）などが挙げられる。吉本（2003）は専門学校の市場への対応性の点で学科の設置や廃止が臨機応変に行われていることに着目している。そこで学校基本調査の在籍数の経年変化を追うことで時代ごとの特徴を記述している。また、植上（2011）及び濱中（2013）は分析対象こそ異なっているが、共に多様な専門学校の分野の中でも公的職業資格に着目して、公的職業資格分野と非公的職業資格分野における差異に着目すべきことを指摘している。さらに内田・都島（2016）はこれまでの先行研究が専門学校の大分野に焦点を当てていることから、小学科を単位とした分析を行い、衛生分野と文化・教養分野にそれぞれ特徴があるが、それらの先行研究が少ないことを指摘している。

次に地域に関する先行研究は上原（2017）、上原・鈴木（2020）、廣森・宋・上山・上原（2022）、尾川・都島・片山（2017）、水田（2022）などが挙げられる。その中でも上原（2017）、上原・鈴木（2020）、廣森・宋・上山・上原（2022）は一連の研究と位置付けられ、それぞれ北海道、長崎県及び山形県、そして青森県を対象としたその県独自の専門学校の動向を分析して地域ごとの特性を分析している。一方で尾川・都島・片山（2017）、水田（2022）は全国を対象とした分析といえるが、尾川・都島・片山（2017）が進学情報誌のデータを基に地域的な類型化を行ったのに対して、水田（2022）はそのデータの不足による問題点を指摘し、各都道府県が公表する学校基本調査を用いた地域類型化を行っている。

以上が専門学校の分野及び地域に関する先行研究であるが、それぞれを個別に対象とした先行研究は複数存在している。しかし、これらの先行研究はそれぞれ分野と地域に関する分析を行っているが、な

ぜ分野的・地域的な違いが生じたのかというメカニズムを明らかにするものではなく、それぞれの事例の記述にとどまっている。

3. 課題の設定

ここまで、専門学校の設置主体の経営行動を明らかにすることが、専門学校の基本的なデータとなり、それが専門学校の多様性の内実を明らかにするための一要素となることにつながることについて述べてきた。それを明らかにするための課題は大きく2つである。

第1の課題は専門学校の基本的な経営行動を明らかにすることである。具体的には専門学校の設置と廃止の状況を分野別・地域別に明らかにすることを通じて多様性の濃淡を明らかにすることである。これは専門学校の基本的データとなるばかりではなく、第2の課題に向けての基準点をつくるという意味合いがある。

第2の課題は第1の課題で示した設置及び廃止のうち展開に該当するものがどの程度存在しているのかを明らかにすることを通じて、専門学校の展開活動が専門学校の多様性に影響を与えていることを明らかにすることである。具体的な作業仮説としては、展開が多ければ多いほど専門学校の多様性を高めているという形となる。なお、多様性については様々な解釈があるが、本研究においては分野の多様性に限定する。

4. 使用するデータと研究方法

本研究のデータとして『全国専修学校総覧』（以下「総覧」）のリストを使用する。ここには学校名の他に、法人種²⁾、法人名、設置課程（高等、専門、一般の3課程）、設置分野（工業、農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、服飾・家政、文化・教養の8分野）、住所の情報が記載されている。この総覧の1976年度版から5年おきのデータを採録した。この中から専門課程のみを抜粋して分析対象とした。

ただし、専門学校は学校名の変更が頻繁に発生するため年度ごとに同一校の同定が難しい。そこで学校名、法人名及び住所のうち2つが一致すれば同一校であると判断した。また、専門学校は都道府県認可であり、法人名が重複することがある。そこで基

本的に都道府県が異なるものは別法人と扱うが、ホームページ等で同一法人だと確認できたものは同じ法人とした。また、住所データについては複雑になるため水田（2022）における地域類型枠組み³⁾を援用することとした。

この中で設置と廃止については、設置は新たに学校が設置されたもの、新たに専門課程を設置したもの、及び分野別には同一学校の中で分野が設置されたものと定義する。逆に廃止は学校が廃止されたもの、専門課程を廃止したもの、及び分野別には分野が廃止されたものと定義する。

展開の測定方法だが、どの学校が展開過程において設置されているものなのかを厳密に確定するのは難しい。そこで「学校数－法人数」を展開数と定義して、学校数に対する展開数の比率の推移を分析対象とする。そのため国立、公立及び個人立の学校については対象から除外する。

5. 経営行動の動向

(1) 設置と廃止の概況

まず、第1の課題に基づき、専門学校の経営行動として定義した設置及び廃止の概況について分析していく。表1は5年おきにどれくらいの学校が設置・廃止されているかを示したものである。

表1 専門学校の設置数及び廃止数の推移

年代	学校設置	学校廃止	設置－廃止
1976→81	1,014	43	971
1981→86	456	134	322
1986→91	478	190	288
1991→96	396	240	156
1996→01	327	310	17
2001→06	414	400	14
2006→11	225	375	-150
2011→16	184	232	-48
2016→21	126	218	-92

※総覧を基に筆者作成

これを見ると、いくつかの特徴が見られる。まず、設置に着目すると専修学校制度が始まって5年間の間に1千校以上が設置された後、5年間で400校前後が設置されていることが分かる。2006年度以降は設置のペースが落ちており、直近の2016年からの5年間は100校超に留まっているが、1976年度以降2021年

度までにトータルして3千620校が設置されている。これは既存の専門学校数を優に超える数値である。

一方で廃止に着目すると、こちらは設置とは異なり、専修学校制度発足直後はほとんど廃止された学校はなく、2001年度以降に廃止のピークを迎えており、こちらも5年間で最大400校程度が廃止されている。廃止で注目すべき点としては、専門学校在籍者数が増加していた1980年代においても、既に多くの学校が廃止されている点である。学校の設置・廃止だけを見ても、専門学校は早い時期から新陳代謝が進められていたのである。そしてトータルで2千142校が廃止されている。

なお、総覧から1976年度から2021年度まで専門学校を設置し続けている学校数を抽出して数えたところ、その数は383校であり、それ以外の学校については調査期間である45年間の間に入れ替わっているということが分かる。

(2) 分野別の設置・廃止の状況

前項では学校自体の設置・廃止の状況を概括してきたが、これを分野別に見たものが表2及び表3である。表2は分野別の設置状況、表3は分野別の廃止状況を示したものである。なお、ここでの設置・廃止については同一学校内での分野設置・廃止を含むものとする。そのため、学校単位の設置・廃止と比して数値は大きくなっている。

まず、設置状況から確認したい。学校基本調査で確認できる在籍者数の推移などにおいては、専修学校制度が成立した当初は服飾・家政分野がその中心となっていたとされているが、服飾・家政分野は最初の5年間に設置が集中しており、それ以降はほとんど設置されていない。また、その最初の5年間ににおいても医療分野の方が設置数が多い。そして1980年代以降は工業分野及び商業実務分野が設置の中心となっている。この2分野については1990年前後の在籍者数の増加が注目されているが、分野の設置についてはそれより以前から始まっていることが分かる。そして1990年代以降については順に医療分野、教育・社会福祉分野、そして衛生分野と公的職業資格分野の設置がその中心となってくる。なお、2001年度から2006年度の間で医療分野が大きく増加しているが、これは国立病院に附属している看護の専

専門学校の設置主体の経営行動と専門学校の多様性の関係について

表2 分野別・年代別の設置数推移

年代	工業	農業	医療	衛生	教育・社会福祉	商業実務	服飾・家政	文化・教養
1976→81	65	6	395	136	35	93	240	88
1981→86	116	2	91	33	19	162	9	70
1986→91	154	5	108	19	60	176	18	107
1991→96	48	2	178	23	94	100	8	86
1996→01	49	4	114	84	101	74	2	103
2001→06	39	8	202	88	50	74	7	136
2006→11	16	24	91	54	42	61	7	95
2011→16	9	9	65	43	55	60	0	65
2016→21	16	2	39	13	29	53	2	66

※総覧を基に筆者作成

表3 分野別・年代別の廃止数推移

年代	工業	農業	医療	衛生	教育・社会福祉	商業実務	服飾・家政	文化・教養
1976→81	0	1	16	3	1	7	24	6
1981→86	8	1	21	7	5	11	86	16
1986→91	16	0	38	4	12	32	104	19
1991→96	26	0	31	13	4	47	135	30
1996→01	53	1	63	8	5	93	109	53
2001→06	46	2	180	15	26	81	101	40
2006→11	56	2	125	29	60	77	84	55
2011→16	27	1	67	20	43	58	72	47
2016→21	14	3	77	35	30	46	53	45

※総覧を基に筆者作成

門学校が独立行政法人化したことに伴い、設置と廃止双方に計上されたため生じたものである。最後にここまで触れていない農業分野と文化・教養分野であるが、農業分野については設置数自体が少ないが、2006年度以降は公立の農業大学校が専修学校認可を受けたことにより設置数が伸びている。また、文化・教養分野については特に大きなピークというものは存在せず、継続的に設置が続いている。

次に廃止について見ていく。廃止については設置と異なり時代とともに徐々に増えていく傾向にあるが、服飾・家政分野については1980年代から既に廃止が進んでおり、その廃止のピークは1990年代となっている。また、医療分野については、設置のピークと廃止のピークの間に時期的な差異があまりなく、分野の設置と廃止が同時並行的に発生していたことが分かる。つまり医療分野についてはこの期間に学校の入れ替わりが発生していることになる。

そして、ここまで分野の設置と廃止をまとめたものが表4である。これを見ると、服飾・家政分野は制度発足から2021年度までの間に廃止が上回っ

ているが、それ以外の分野は設置が上回っている。ただし、表2及び表3の状況と重ね合わせると、時期別に分野別の特徴が表れている。ここでは工業分野、商業実務分野及び文化・教養分野に着目するが、工業分野及び商業実務分野については1990年代以降在籍者数の減少が進み、それに伴って、分野の廃止が設置を上回る状態が続いていたが、近年では再び設置が廃止を上回る状態が出てきている。また、文化・教養分野については8分野の中で唯一全ての期間で設置が廃止を上回っている。

表4 分野別の設置・廃止まとめ

分野	分野設置	分野廃止	設置-廃止
工業	512	246	266
農業	62	11	51
医療	1,283	618	665
衛生	493	134	359
教育・社会福祉	485	186	299
商業実務	853	452	401
服飾・家政	293	768	-475
文化・教養	816	311	505

※総覧を基に筆者作成

以上分野別の設置・廃止の状況を確認したが、ここで特徴は以下の3点にまとめられる。1点目は学校の設置は在籍者数が伸びる前から進められている点である、2点目は医療分野においては設置と廃止が同時進行で進んでいる点である。最後に3点目が工業分野、商業実務分野及び文化・教養分野について分野の設置と廃止が時代によって傾向が異なる点である。

(3) 地域別の分野状況

設置と廃止の概況の最後に地域区分別の状況について見ていきたい(表5)。ただし、地域別に設置と廃止を記載していくと、変数が膨大になってしまふため、年度ごとの分野別の比率の推移を示すことにする。また、記載する年度についても、年度間の連續性が確認できたことから1976年度、1986年度、1996年度、2006年度、2016年度及び2021年度に限定した。

これを見ると、地域区分ごとに特徴が出ていることが分かる。これらの中で特徴的な地域は都市地域であり、既に専修学校制度が成立した段階から分野的な多様性が存在しており、服飾・家政分野の比率が低下した後は、文化・教養分野が伸びている。次に特徴的な地域は中間地域である。中間地域は制度発足当初は服飾・家政分野の比率が高く、地方地域と隣接地域との差異はあまりなかった。しかし、工業分野、商業実務分野、及び文化・教養分野の比率が上昇することで、近年では都市地域とほぼ同じ多様性を有するようになっている。他方で、地方地域と隣接地域においては制度発足当初は中間地域と同様の分野比率であったが、その後は医療分野の比率が高いまま推移しており、結果的に分野の多様性が抑えられている。

表5 地域区分別の分野比率の推移

地域	年度	工業	農業	医療	衛生	教育・社会福祉	商業実務	服飾・家政	文化・教養
地方	1976年度	1.2%	0.3%	24.9%	4.3%	0.9%	7.6%	59.3%	1.5%
	1986年度	6.0%	0.5%	33.6%	6.6%	1.6%	11.2%	37.7%	2.7%
	1996年度	10.3%	0.6%	36.1%	6.0%	6.0%	14.8%	20.4%	5.8%
	2006年度	10.0%	0.6%	34.0%	10.6%	10.2%	14.1%	12.0%	8.6%
	2016年度	9.2%	2.6%	35.6%	11.9%	10.2%	13.1%	6.6%	10.8%
	2021年度	9.5%	2.7%	36.2%	11.2%	10.2%	13.5%	5.2%	11.5%
中間	1976年度	3.5%	0.3%	23.7%	3.5%	1.1%	5.1%	59.7%	3.2%
	1986年度	9.6%	0.7%	25.2%	8.3%	2.2%	13.3%	34.6%	6.1%
	1996年度	13.5%	0.6%	25.5%	7.0%	6.6%	17.3%	19.4%	10.0%
	2006年度	12.4%	1.1%	26.5%	10.8%	10.2%	14.6%	10.6%	13.8%
	2016年度	11.0%	2.2%	26.4%	12.2%	11.3%	15.1%	6.6%	15.1%
	2021年度	11.0%	2.1%	26.0%	11.8%	11.8%	15.6%	4.9%	16.8%
隣接	1976年度	5.5%	0.5%	22.7%	5.0%	4.5%	8.6%	46.4%	6.8%
	1986年度	8.0%	0.2%	31.4%	8.6%	4.4%	12.2%	28.5%	6.7%
	1996年度	12.0%	0.5%	34.1%	8.3%	8.2%	14.1%	14.3%	8.5%
	2006年度	10.3%	1.1%	34.8%	11.9%	10.0%	11.9%	8.8%	11.2%
	2016年度	9.1%	1.3%	36.2%	12.8%	10.2%	13.0%	4.5%	12.8%
	2021年度	9.4%	1.7%	36.2%	11.7%	10.6%	13.4%	3.0%	14.0%
都市	1976年度	11.2%	0.3%	30.1%	6.7%	4.3%	9.3%	30.1%	8.0%
	1986年度	11.6%	0.1%	29.8%	9.7%	4.0%	13.3%	19.4%	12.2%
	1996年度	12.3%	0.4%	28.1%	8.4%	6.1%	16.5%	13.4%	14.7%
	2006年度	10.7%	0.3%	28.0%	11.3%	9.2%	13.7%	8.6%	18.1%
	2016年度	9.1%	0.6%	26.8%	14.2%	8.5%	13.5%	5.7%	21.6%
	2021年度	9.6%	0.5%	25.6%	14.5%	8.5%	14.4%	4.9%	22.0%

※総覧を基に筆者作成

6. 展開行動の動向

(1) 展開の概況

前節においては設置と廃止の概況について見てきた。本節においてはこれらの中で展開に該当する活動がどのように生じているか、そしてそれは分野の多様性にどのように影響しているのかという点について検証したい。表6は国立、公立及び個人立を除く法人立の専門学校と法人数及びそこから算出した展開数及びその比率の推移である。なお、総覧において法人名の記載が行われたのは1981年度からであるため1976年度についてのデータは存在しない。

これを見ると、時代を経るにつれて展開による学校設置が数の上でも比率の上でも上昇し続けていることが分かる。1981年当時は展開による設置は15.7%に過ぎなかった。しかし、この数値は年々上昇し、2021年度においては38.3%の法人立の専門学校が展開によって設置されている。

表6 学校単位での展開状況

年度	学校数	法人数	展開数	比率
1981年度	1,297	1,093	204	15.7%
1986年度	1,594	1,268	326	20.5%
1991年度	1,918	1,465	453	23.6%
1996年度	2,141	1,602	539	25.2%
2001年度	2,310	1,678	632	27.4%
2006年度	2,518	1,674	844	33.5%
2011年度	2,444	1,580	864	35.4%
2016年度	2,466	1,549	917	37.2%
2021年度	2,421	1,493	928	38.3%

※総覧を基に筆者作成

(2) 分野別の展開状況

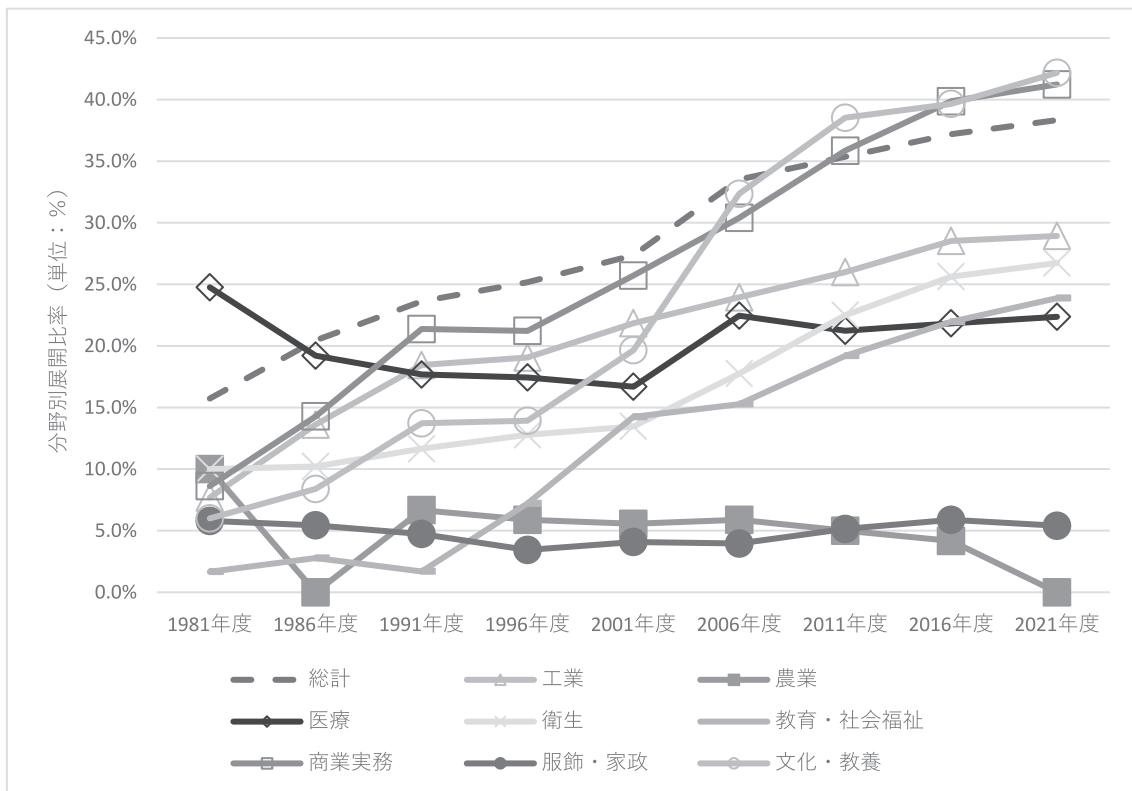
それでは展開活動は分野別にどのように変化しているだろうか。それを見たのが図1である。これは分野別の展開比率の推移を経年で見たものである。

これを見ると、分野別の展開比率は大きく3つのグループに分かれることがわかる、1つ目のグループは商業実務分野及び文化・教養分野の展開比率の高いグループである。両分野とも2021年度現在の展開比率は40%を超えており、両分野とも2001年度前後から展開比率を大きく伸ばしている。つまりこれらのグループにおいては既に学校を設置している法人によって設置されたものが多く、これらの学校の設置が分野の多様性に寄与していると言える。

2つ目のグループが、工業分野、医療分野、衛生分野及び教育・社会福祉分野に見られる展開比率が中程度のグループである。2021年度においてはこれらの分野は総じて20%台の展開比率となっている。このグループの特徴は大きく分けて公的職業資格分野であるということができる。水田（2022）においては医療分野、衛生分野及び教育・社会福祉分野は公的職業資格分野として扱われているし、植上（2011）において、工業分野は公的職業資格分野とそれ以外の分野の混合の分野であるとされている。公的職業資格分野は指定養成施設の認定を取る必要があり、学校を設置することに対するハードルが非公的職業資格分野と比較しても高い。そのため、複数の学校を展開することが厳しく第1のグループと比較して展開比率が低くなっていると考えられる。

また、2つ目のグループのもう1つの特徴として、展開比率の推移が異なるという点が挙げられる。すなわちそれは、ほとんど展開比率が変化していない医療分野と、ある時点を境に展開比率が上昇したそれ以外の分野の違いである。そこで具体的な法人について総覧で確認すると、医療分野については特定の設置主体の動向に大きく左右されていることが分かる。具体的な法人名を確認すると、初期の段階では日本赤十字社が多くの看護学科の学校を設置していた。その後日本赤十字社の設置する学校は廃止されていった⁴⁾ことから展開比率は低下していくが2006年度に再び展開比率が上昇している。これについては今回の分析対象外としている、当時の国立だった国立病院付属の看護学校が独立行政法人国立病院機構として独立行政法人化され、その学校が計上されたためである。さらに、この時期以降学校法人による分野展開が増えており、これが展開比率の増加にも影響を及ぼしている。

そして最後の3グループ目が農業分野及び服飾・家政分野の2分野である。この2分野に関しては展開比率が低い上、他のグループで見られるような時代に応じた展開比率の上昇が見られない。この中で農業分野については基本的に公立の専門学校中心であり、今回対象としている法人立の専門学校自体が少ないため展開も存在しない。また、服飾・家政分野については年々在籍数及び学校数が減少している分野であり、分野を展開する学校がなかったことを



※総覧を基に筆者作成

図1 分野別の展開比率推移

考え合わせると、専修学校制度が成立した当初の服飾・家政分野の専門学校のほとんどは他の分野等に展開することなく、学校を廃止してしまったことになる。

(3) 地域別の展開状況

前項において、分野の多様性の中心は商業実務分野及び文化・教養分野であること、公的職業資格分野も展開比率は上昇しているが、中程度に留まっていることがわかった。では、これを地域区分で見たときにはどう影響しているだろうか。

それをまとめたのが図2である。図2は水田(2022)の地域区分ごとの展開比率の推移を追ったものである⁵⁾。これを見ていくと、いくつかのことがわかる。これを時代区分ごとに見ていくと、まず、1981年度時点において地域区分間の展開比率の差異は小さく、どの地域区分においてもほぼ15%前後の数値となっている。しかし、年代が進むにつれて都市地域が他の地域に先駆けて展開比率を上げており、その後は常に都市地域が最も展開比率が高くなっている。そして2001年度前後を境に中間地域の

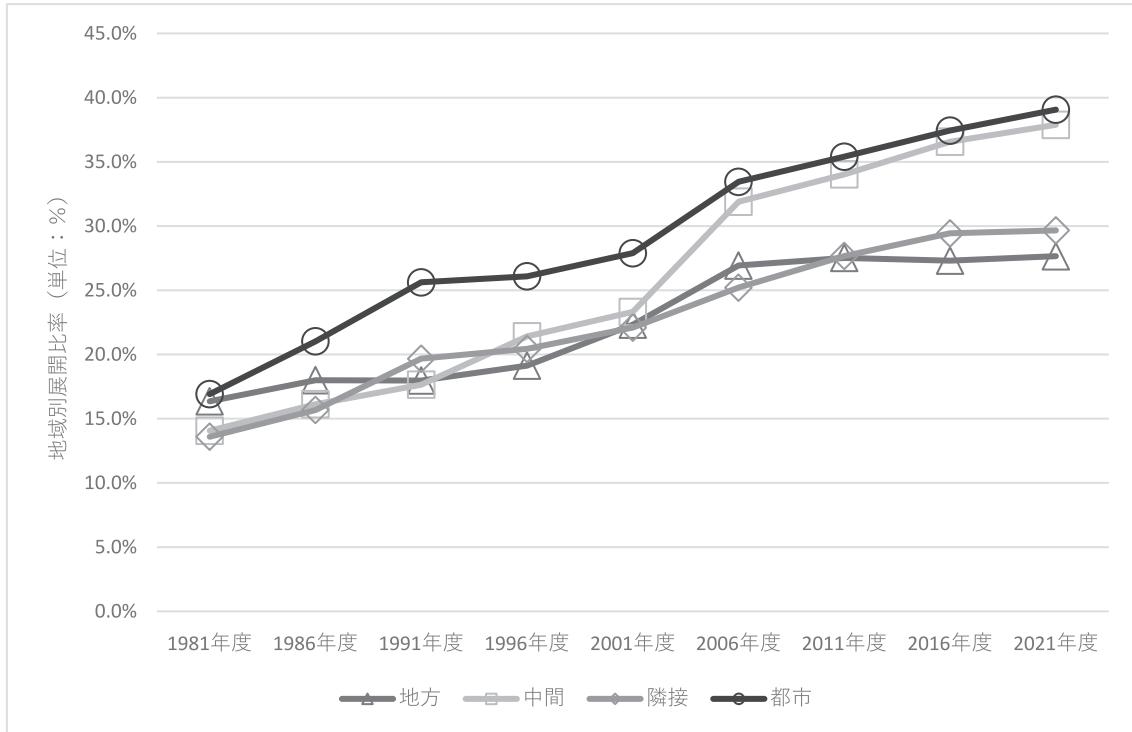
展開比率が大きく伸びており、最終的には都市地域と中間地域、隣接地域と地方地域という2つのグループに分かれる結果となっている。

そして、紙幅の関係で具体的な数値については割愛するが、これらの地域区分と分野の関係を見てみると、全体の展開比率と合致する分野と合致しない分野があった。具体的には工業分野、商業実務分野、及び文化・教養分野については全体動向と同じ傾向を示しているが、医療分野については展開比率に地域的な差異は存在せず、教育・社会福祉分野については隣接地域のみ展開比率が高い。また、衛生分野については地方地域のみ展開比率が低くなっている。

7. 考察

本節では、ここまで明らかになったデータから設置主体の経営行動が分野の多様性に持つ意味合いについて分野ごとに考察したい。

表6を再確認すると、時期的な変化及び地域的な差異の観点から、分野の多様性に影響を与えているのは商業実務分野及び文化・教養分野である。そし



※総覧を基に筆者作成

図2 地域区分別の展開比率推移

てこの2分野については他の分野と比較して展開比率が高く、地域的に見ても展開比率の高い都市地域及び中間地域においてこの2分野の展開比率が高くなっている。

一方で、他の分野についてはこれらに合致する傾向は見られない。農業分野及び服飾・家政分野については設置が少ないか一貫して廃止が上回っており、展開比率も低い。それ以外の分野については、展開比率は中程度であるが、地域的な差異は見られない。

以上の点を総合すると、分野の多様性を決定づけているのは専門学校の設置主体による商業実務分野及び文化・教養分野の展開活動によるものであると結論付けることができる。

8. 結論と今後の課題

(1) まとめ

本研究で明らかになったことは以下の通りである。まず、専門学校の経営行動である設置と廃止について、専修学校制度成立後から現在まで継続的に発生しており、それは分野ごとに特徴があることが分かった。また、これらの結果により地域的な分野

の差異を生んでいた。

その上で、展開に着目した分析を行ったところ、展開比率は年々上昇しており、分野別に見た場合、分野の多様性に影響を与えている商業実務分野及び文化・教養分野の展開比率が高く、かつ地域的に分野が多様な都市地域及び中間地域に多く見られることが明らかになった。これらの状況を重ね合わせた結果、専門学校の設置主体による展開活動が分野の多様性に影響を与えていると結論付けた。

(2) 本論の意義

本論の意義は2つである。1点目は専門学校の経営行動を通じて、地域別・分野別の変遷を描き出すことができたことである。これは言わば専門学校の地図というべきものであり、今後の専門学校研究における基礎的なデータを提供できた。

2点目が学校法人を中心とした法人の動きに関しての視点を提供した点である。これまでの高等教育研究における学校法人研究においては、その経営行動は主に縦方向の経営行動、すなわち初等中等教育と高等教育という類型でどういった経営行動を取ってきたのかという点が中心だった。結果として高等

教育に関しては大学を中心とした経営行動の分析に集中している。しかし本研究において高等教育機関の横展開という経営行動が存在することを明らかにできた。これは大学における学校法人研究にも援用可能である。

(3) 今後の課題

最後に今後の課題について述べる。これは本文中でも述べていることと一部重複するが、小学科別の分析及び専門学校の展開の変形型としての大学化の2点が挙げられよう。

まず、小学科別の分析については、内田・都島(2016)においてその分析の必要性が指摘されているが、特に文化・教養分野に設置される学科は非常に多岐に渡っている、これらを類型化して、地域ごとの特徴を明らかにすることが必要である。

次に大学化についてはもう少し視点を拡大すると、学校法人の高等教育展開戦略がどうなっているのかと言い換えることができる。一般に大学化というと大学に移行することと捉えられる。しかし、展開がこれだけ多岐に渡ることから、学校法人の戦略としても大学化についても多岐に渡る戦略があると推測される。これらの類型化及びその要因の分析が必要となるだろう。ただし、この場合は専修学校のみを扱う総覧では対応できないため、他のデータベースを使用して、その関係を問う必要がある。

注

- 1) 朴澤(2016)でも田垣内(2020)でも「専門学校は除外する」、「対象は大学のみとする」などの記載があり、大学の比較対象としての扱いもなされていない。
- 2) 専門学校は学校法人以外も設置できる。詳細は水田(2023)を参照。
- 3) 水田(2022)では各都道府県公表の学校基本調査データを使用して、在籍者数と公的職業資格分野の比率を基に、各都道府県を医療が過半数の地域、在籍者数に応じて多様性が高まる地域、大都市隣接地域、及び大都市で多様な分野が設置されている地域の4つに類型化している。本研究ではこれらを「地方」「中間」「隣接」「都市」の略称を用いて使用する。なお、この中では三重県及び愛媛県がデータなしという扱いになっているが、他の年度のデータ等から「地方」に分類することにした。
- 4) 日本赤十字社は専門学校を廃止するだけではなく大学の設置(法人は異なる)も行っている。この専門学校の大学化については一つの主題となるが、今後の課題としている。

5) 地域圏内での展開数になった場合には全体での展開数と異なる。地域圏内での展開は地域が異なる場合は別ものとして扱われてしまい、地域ごとの展開数の合計値は全国版での展開数とは一致しない。

引用文献

- 濱中淳子(2013)『検証・学歴の効用』勁草書房
 韓民(1996)『現代日本の専門学校：高等職業教育の意義と課題』玉川大学出版部
 日下田岳史(2017)「大学進学機会の地域格差に関する仮説生成型研究」『大正大學研究紀要』第102輯、1-29頁
 廣森直子・宋美蘭・上山浩次郎・上原慎一(2022)「青森県における高卒後の進路状況に関する研究—地域間格差、ジェンダー差に着目して—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第140号、337-351頁
 朴澤泰男(2016)『高等教育機会の地域格差：地方における高校生の大学進学行動』東信堂
 喜多村和之(1999)『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能』玉川大学出版部
 倉内史郎(1980)「専修学校的役割の検討」『教育学研究』第47巻第4号、289-297頁
 水田真理(2022)「専門学校の地域配置について—都道府県公表の学校基本調査を用いた分野別・地域別の類型化—」『職業教育学研究』第52巻第1号、29-36頁
 水田真理(2023)「専門学校的『設置主体』の類型化及びその特徴の分析—設置主体と設置分野の関係に着目して—」『職業教育学研究』第53巻第2号、19-27頁
 牟田博光(1986)「大学・短大進学に伴う地域間移動の時系列分析」『大学論集』第16集、179-198頁
 尾川満宏・都島梨紗・片山悠希(2017)「専門学校設置状況と地域特性—『全国専門各種学校案内2015-16』の分析より—」『教職キャリアセンター紀要』vol.2、41-49頁
 田垣内義浩(2020)「高等教育機会の地域間格差に関する研究動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻、383-392頁
 友田泰正(1970)「都道府県別大学進学率格差とその規定要因」『教育社会学研究』第25集、185-195頁
 内田康弘・都島梨紗(2016)「専門学校的動向に関する一考察—学校基本調査ならびにCiNii掲載論文の整理より—」『教育論叢』第59号、45-54頁
 植上一希(2011)『専門学校的教育とキャリア形成：進学・学び・卒業後』大月書店
 上原慎一(2017)「『学校基本調査』における専修学校関連データの推移に関する一考察—北海道の事例—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第128号、41-54頁
 上原慎一・鈴木日向子(2020)「長崎県・山形県における専門学校進学の実態について—『地方の若者にとっての職業教育』の事例として—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第137号、241-258頁
 上山浩次郎(2011)「大学進学率の都道県間格差の要因構造とその変容—他母集団バス解析による4時点比較—」『教育社会学研究』第88集、207-227頁

専門学校の設置主体の経営行動と専門学校の多様性の関係について

上山浩次郎（2012）「高等教育進学率における地域間格差の
再検証」『現代社会学研究第25巻』、21-36頁
吉本圭一（2003）「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高
等教育研究』第6集、83-103頁
吉本圭一（2009）「専門学校と高等職業教育の体系化」『大学

論集』第40集、199-215頁

受付日：2025年9月9日
受理日：2025年10月14日

外国人介護留学生の社会関係資本形成初期段階に関する予備的研究

太 原 靖一郎¹⁾ 小 村 有 紀²⁾

¹⁾ 共栄大学 国際経営学部

²⁾ 下関市立大学 経済学部

A Preliminary Study on Social Capital Formation among International Care Worker Students in the Initial Stage

Tahara Seiichiro¹⁾ Komura Yuki²⁾

¹⁾ Faculty of International Business Management Kyoei University

²⁾ Faculty of Economics, Shimonoseki City University

Abstract : This preliminary study examined social capital formation among seven international care worker students during their initial period in Japan. While Japan faces a projected shortage of care workers and has seen a rapid increase in accepting international care worker students, empirical research on their social network formation remains limited. Through questionnaire surveys and interviews with seven care worker students, this study analyzed their social capital in both Japan and their home countries across four dimensions: networks, trust, norms of reciprocity, and resource access.

The findings revealed that friendship formation in Japan centered primarily on interactions with other multinational international students, with limited relationship building with Japanese nationals. Trust remained heavily concentrated on families in their home countries, while expectations under norms of reciprocity were highest toward teachers at schools and workplaces, and access to professional resources was restricted. International care students in the early stages of their arrival in Japan confront dual challenges: over-reliance on institutional support and the diminishment of their role as local community members. Support strategies that leverage established trust in educational institutions and instructors as a foundation for progressively building relationships with local residents are required.

Key Words : care worker, international, social capital

抄録：本研究は、外国人介護留学生7名を対象に、来日初期段階における社会関係資本の形成状況についての予備的研究である。日本では、介護人材不足が予測され、外国人介護留学生の受入れが急増しているが、彼らの社会的ネットワーク形成に関する実証研究は限定期である。介護留学生7名を対象に、質問紙調査とインタビューで、日本と母国における社会関係資本をネットワーク、信頼、互酬性規範、資源アクセスの4次元から分析した。結果として、日本での友人形成は多国籍な外国人留学生との交流が中心で、日本人との関係構築は進んでいなかった。信頼は母国の家族に偏重し、互酬性規範では学校・職場の先生への期待が最も高く、専門職への資源アクセスは制限されていた。来日初期の介護留学生は、制度的支援への集中と地域住民としての役割の希薄化という課題に直面しており、学校・教師への信頼を起点として、段階的に地域住民との関係構築へと展開する支援策が必要である。

キーワード：介護、外国人、社会関係資本

1. はじめに

日本は世界に類を見ない超高齢社会に突入している。2024年10月時点で65歳以上人口は全体の29.3%に達し、75歳以上の後期高齢者も約2,000万人を超えた（内閣府, 2025）。こうした人口構造の変化は介護需要の急増をもたらしており、厚生労働省（2024）によると、2040年に約57万人の介護人材が不足すると予測され、人材不足が深刻化すると試算しており、介護人材確保は日本社会の持続可能性を左右する喫緊の課題となっている。

このような深刻な人材不足への対策として、外国人介護人材の受け入れが急速に拡大している。特に注目すべきは介護留学生の急増であるが、介護留学生の受け入れ体制は十分とは言えない。経済的な理由から、介護留学生は週28時間という就労時間制限の中で、介護施設などで就労し、学業と労働を両立していることも少なくない。さらに、介護福祉士国家試験合格という高いハードルを課せられ、2027年度以降に養成施設を卒業する介護留学生は、試験合格が在留資格「介護」取得の必須条件となる。日本語での専門教育と介護現場での実践を両立させながら、異文化環境での生活適応も求められるという、複合的な困難に直面している。

こうした状況にもかかわらず、介護留学生がどのように日本社会に適応し、どのような社会的つながりを形成しているかについての実証的研究は極めて限定的である。従来の研究は、日本語教育の改善（尾形ら, 2025）、職場環境の整備（金ら, 2023）、制度設計の課題（澤田ら, 2022）など、個別の側面に焦点を当ててきた。しかし、介護留学生の適応を包括的に理解するためには、彼らが形成する社会的つながり、すなわち社会関係資本の視点が重要である。

社会関係資本は、Putnam（1993, 2000）により信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴として整理され、個人的なつながりが持つ価値や機能を理解する重要な概念として認識してきた。移民研究においては、社会関係資本が適応に影響を与えることが示されており（Portes, 1998）、特に二文化併存が心理的・社会文化的適応の両面で最も良い結果をもたらすことがメタ分析により実証されている（Nguyen & Benet-Martínez, 2013）。また、社会関係資

本の測定尺度開発も進んでおり（Wang et al., 2014）、介護留学生にとっても、両文化における社会関係資本は適応を促進する重要な役割を果たすだろう。

特に来日初期段階は、社会関係資本形成の基盤が構築される重要な時期である。この時期にどのような社会的つながりを形成し、どのような信頼関係を構築するかは、その後の適応プロセスに影響を与えると考えられる。しかし、介護留学生の来日初期における社会関係資本形成の実態は、これまでほとんど明らかにされていない。

そこで本研究は、介護留学生を対象に、来日初期段階における社会関係資本の形成状況を予備的に分析することを目的とする。具体的には、Chen et al. (2009) が開発した Personal Social Capital Scale について、Wang et al. (2014) が作成した16項目短縮版 (PSCS-16) を基盤として、日本と母国における社会関係資本の状況を把握し、そのパターンを検討する。増加する介護留学生への支援策検討のための基礎的資料を提供するとともに、今後の縦断的研究の基準点となることを目指す。

本論文の構成は次の通りである。第2章では、介護留学生の現状と課題、社会関係資本の理論的枠組みと測定に関する先行研究をレビューし、本研究の位置づけについて述べる。第3章では、調査方法を説明した上で、ネットワーク、信頼、互酬性規範、資源へのアクセスの各次元における実証分析結果を提示する。第4章では、実証分析の結果について考察し、第5章で実践的含意を含む結論を述べる。

2. 先行研究レビュー

2.1 介護留学生の現状と課題

厚生労働省（2024）によると、2026年度に必要な介護人材は約240万人となり、2022年度比でみると、約25万人の不足が見込まれている。さらに2040年度には必要な介護人材は約272万人となり、約57万人の介護人材が不足すると予測されており、外国人介護人材の受け入れは重要な政策課題と位置づけられている。

日本における外国人介護人材受入れ制度には、①経済連携協定（EPA）、②在留資格「介護」、③技能実習、④特定技能の4つの枠組みがあり、EPAに基づく受入れはインドネシア・フィリピン・ベトナム

に限られるが、特定技能制度ではより幅広い国籍の人才が対象とされている。日本介護福祉士養成施設協会（2024）によれば、2020年から2023年は留学生受入数が減少したが、2024年には3,054名と増加し、介護福祉士養成施設入学者の約半数（46.7%）を占めるに至っている。留学生の内訳について国籍別にみてみると、2020年と2024年で比較では、ネパール及びミャンマーからの留学生が急増し、ベトナム及びフィリピンからの留学生は大きく減少している。

表1. 介護福祉士養成施設における留学生受入数推移

	2020年	2021年	2022年	2023年	2024年
人数（人）	2,395	2,189	1,880	1,802	3,054
受入校数（校）	176	163	186	142	154
出身国数（国）	20	28	22	25	20
留学生割合（%）	34.1	30.5	27.6	29.1	46.7

出所) (公社) 日本介護福祉士養成施設協会調べを基に筆者作成

表2. 介護福祉士養成施設における国籍と留学生数（多い順）

	2020年	2021年	2022年	2023年	2024年
ネパール	304	620	383	367	1,311
ミャンマー	110	75	165	318	533
ベトナム	1,015	750	629	430	431
中国	285	254	255	213	223
インドネシア	153	133	112	207	205
スリランカ	93	24	37	29	115
フィリピン	274	187	129	85	95
バングラデシュ	22	24	25	31	63
タイ	9	41	75	57	16
台湾	15	10	6	17	12

出所) (公社) 日本介護福祉士養成施設協会調べを基に筆者作成

一方で、外国人介護人材の受け入れには多くの課題が指摘されている。澤田ら（2022）は、在留資格の枠組みに関わらず、就労・生活・精神面の包括的な支援が必要であることを示している。介護留学生については、日本語能力の不足が深刻な問題とされ、尾形ら（2025）は、介護留学生の日本語教育の研究が十分に進展していないこと、形式的には日本語能力試験N2以上が条件とされるものの、実際には教育機関ごとに受入基準に幅があることを指摘している。また、介護福祉士養成課程でも日本介護福祉士養成施設協会（2019）の調査では、留学生の約1割が授業を十分に理解できておらず、日本語理解度が低い学生ほど退学意向が高い傾向が報告されてい

る。さらに外国人介護人材の定着に関する研究では、金ら（2023）が外国人介護職員6名へのインタビュー調査を行い、「相談・声掛けし合う職場づくり」「人材育成システムの整備」「待遇改善」が定着支援の要因として重要であると報告している。また、滞在期間が長期化するにつれ、生活情報へのアクセスやライフイベントへの配慮、さらには帰国に向けた長期休暇取得の柔軟性といった課題も浮き彫りにされている。

このように、介護人材不足を背景に介護留学生の受け入れが拡大している一方で、日本語能力や学習支援、生活基盤の脆弱性、さらには定着支援の不足といった課題が明らかになっている。しかし、これまでの研究の多くは制度設計や教育、職場環境の改善に焦点が当たられており、介護留学生が日本社会の中でどのように人間関係を形成し、資源にアクセスしているかといった社会関係資本の観点からの検討は十分になされていない。

2.2 社会関係資本の理論的枠組みと測定

社会関係資本は、Bourdieu（1986）により経済資本・文化資本と並ぶ資本の一形態として位置付けられ、Coleman（1988）は、社会構造のある側面から成り、その構造内でアクターの特定の行為を促進するものとして機能的に定義した。このような議論を地域・コミュニティという視点から発展させたのがPutnam（1993, 2000）である。Putnamは、社会関係資本を「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」として体系化した。また、それらの三つの要素が相互に強化し合う好循環のメカニズムを明らかにするとともに、同質的集団内の結束であるボンディング型と異質的集団間の架橋となるブリッジング型の区別を重要視した。一方で、Lin（2001）はこれらとは少し異なるネットワーク資源という視点からアプローチした。つまり社会関係資本について、行為のためにアクターがアクセスし利用する、社会ネットワークに埋め込まれた資源という観点から整理し、ネットワークを通じてアクセス可能な資源の重要性を指摘したのである。

この社会関係資本という概念は移民研究において

も重要であり、Portes (1998) が社会関係資本の両義的性質を指摘した。つまり、エスニック・ネットワークは生活に必要な情報の提供や精神的な支えとなる一方で、その結果が過剰になると主流社会への参加を妨げる「下方への同化圧力 (downward leveling norms)」を生む可能性がある、ということである。また、Berry (2005) は、母国の文化の維持と受け入れ国への文化への参加という二軸から、移民の適応戦略を「統合」、「同化」、「分離」、「周辺化」という4つに分類した。母国と受け入れ国との双方の社会的な支援ネットワークをバランスよく活用する「統合」戦略が、最も良好な適応につながることがメタ分析において実証されている (Nguyen & Benet-Martinez, 2013)。さらに、留学生に特化した研究では、Bochner et al. (1977) が友人ネットワークを「同国人ネットワーク」「受け入れ国民ネットワーク」「多国籍ネットワーク」の三つに分類し、それぞれが異なる機能を持つことを示した。このことから、同国人ネットワークへの過度な依存は「分離」に繋がる可能性もあり、「統合」へ導くには受け入れ国民との関係構築が重要であるという示唆が得られる。しかし、言語能力の不足や既存の友人ネットワークへの参入の難しさなど、受け入れ国民との友情形成には固有の課題が存在することも指摘されている (Hendrickson et al., 2010)。

これらの留学生に関する研究の知見は、介護留学生の適応を理解する上でも重要な示唆を与えると考える。しかし同時に、介護留学生には一般的な留学生とは異なる固有の文脈が存在することも考慮しなければならない。介護留学生は単なる「留学生」ではなく、地域に居住する「地域住民」であると同時に、介護という特定の労働現場に関わり、介護留学生は、在留資格による就労時間制限の中で、学業と労働を両立させていることも少なくない。そのため、日本語学校などの同級生や教師、職場での同僚や指導者、そして地域社会との関わりなど、複数の場にまたがる社会関係を構築する必要があり、様々な社会関係資本が形成されることとなる。このようにして構築された社会関係資本は、日本語能力や介護技術の習得、生活の安定、そして将来的な定着のいずれにも影響を与え、重要な機能を有すると考えられる。

一方で、社会関係資本の多次元的な性質から、その測定手法の開発は学術的課題となっている。Chen et al. (2009) は、Putnam の理論的枠組みや Lin の資源アクセスの観点など多くの先行研究の知見を統合し、Personal Social Capital Scale を開発した。Wang et al. (2014) の PSCS-16は、社会関係資本が信頼でき、互恵的で、資源に富んだ個人のネットワーク接続の一部であるという概念的枠組みに基づいて開発されている。具体的には、ネットワークの規模、構成員の信頼性、構成員との互酬性、構成員の資源、という4つの次元から測定し、ボンディング型とブリッジング型の社会関係資本を区別して測定する。本研究では、ボンディング型を「母国の家族・親戚・友人、日本にいる友人など、文化や言語、現在の生活環境を共有する同質的集団内のつながり」と定義する。ブリッジング型は「日本語学校の教師や職場の上司、役所の窓口、地域組織など、異なる文化的背景を持つ集団や制度的な関係とのつながり」とする。

2.3 本研究の位置づけ

先行研究レビューから、既存研究の多くは制度設計、日本語教育、職場環境の改善に焦点が当てられており、介護留学生の社会関係資本の観点からの検討は十分になされていないことが示された。そこで来日2ヶ月以内という形成初期段階における二国間にまたがる社会関係資本の形成状況を把握し、今後の総合的研究のための基準点を提供する。

3. 調査データの分析

3.1 調査・分析方法

本研究では、文部科学省委託事業「専修学校の国際化推進事業～外国人留学生の戦略的受入れ、円滑な就職及び定着に向けた体制整備～」に参加する介護留学生7名を調査対象とした。対象者の選定については、事業参加校の日本語学校に在籍する介護留学生のうち、来日2ヶ月内で調査への同意が得られた者全員を対象とし、特定の条件によるスクリーニングは行わなかった。対象者の属性を表3に示す。

調査は、日本語と母国語を併記したWeb質問紙調査とグループエンカウンター形式の半構造化インタビュー調査を組み合わせて実施した。東京都では

表3. 調査対象者の属性

回答者	居住地	性別	年齢	出身国	入国年
A	福岡県	女性	30代	タイ	2025
B	福岡県	女性	30代	タイ	2025
C	東京都	女性	30代	タイ	2025
D	福岡県	女性	20代	タイ	2025
E	福岡県	女性	30代	タイ	2025
F	東京都	男性	20代	タイ	2025
G	東京都	女性	20代	タイ	2025

出所) 調査結果を基に筆者作成

2025年5月18日にA日本語学校において3名を対象に、福岡県では2025年5月19日にB校で2名、C校で2名を対象に実施した。

質問紙調査は事前にWebで配布し、調査当日までに回答を完了してもらった。各質問項目について5件法（「非常に少ない」から「非常に多い」等）で回答を求め、それぞれ1～5の数値に変換して集計した。本調査では欠損値は認められず、すべての回答を有効回答として分析対象とした。

またPSCS-16は実態に即して改変し実施した。研究者2名が英語版を日本語に翻訳し、介護留学生が理解可能な平易な表現を用いた日本語版を作成した。次に、介護留学生が置かれた特殊な文脈を考慮し、各項目を「日本における関係」と「母国における関係」に分けて測定できるよう調整した。この際、関係性の対象についても、「同僚・友人」「先生・上司」等と具体化することで、回答者の理解を促進した。さらに、多言語対応として、調査票には母国語であるタイ語を並列表示することで、言語的負担の軽減を図った。

なお、バックトランスレーション、専門家レビュー等は実施しておらず、この点に関しては、サンプルサイズを拡大するとともに、信頼性・妥当性の確保をすることについて今後の課題とした。現時点では、限られたサンプルサイズにおいて、調査対象者が質問項目を正確に理解し回答できる環境を整えるとともに、インタビュー調査で質問項目の追加質問をすることで、理解の補足を行った。

調査当日は、質問紙の内容を補足する形で半構造化インタビュー調査を約1時間半実施した。主な質問内容は、(1)日本での生活と人間関係、(2)母国とのつながり、(3)情報とサポート、(4)地域

活動への参加状況と認識、であった。インタビュー調査は日本語を中心に英語を併用し、理解が難しい場合には回答者が翻訳アプリを使用できるようにした。また、必要に応じて日本語学校の関係者1名が同席し、理解が困難な箇所でサポートする体制を整えた。

本研究では、量的・質的データを組み合わせて分析を行った。具体的には、質問紙調査とインタビュー調査を相互補完的に活用する分析手法を採用した。質問紙調査の回答については、平均値と標準偏差を算出し、各項目の分布傾向を把握した。サンプルサイズ($n=7$)が限定的であるため、統計的検定は実施せず、記述統計にとどめた。

これらの量的データの解釈を深めるため、半構造化インタビュー調査で得られた質的データを併用した。共同研究者2名で、質問紙の数値とインタビュー調査の語りを照合しながら分析を進め、数値の背景にある文脈や、社会関係資本形成の初期段階における特徴的パターンを抽出した。

なお、本研究は、共栄大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：20250002）。

3.2 分析結果

質問紙調査の結果を表4に示す。

3.2.1 ネットワークの形成状況

質問紙調査の結果、日本にいる友人数（平均2.00、SD=0.82）は母国にいる友人数（平均2.43、SD=0.98）を下回った。日本では回答が1～3の範囲に集中し、7名中5名が「非常に少ない／やや少ない」と回答したが、母国では1～4の範囲に分布していた。インタビュー調査において、日本に来て友達はできたかという質問に、「まだできていない」、「(日本に来てよく話しているのは同じ寮の)2人だけ」と述べられた。また、教育環境でもネパールやミャンマーなど様々な国の外国人が中心で、日本語学校ということもあり、日本人の友人はいない状況であることが確認された。つまり、「日本にいる友人」は主に外国人であり、日本人との交流が進んでいないことが分かった。職場環境でも同様に、外国人同僚との交流が中心となっており、「(日本人は話すスピードが)早い」、「(スタッフではなく利用者

表4. 質問概要及び調査結果

	質問概要	回答選択肢	回答							MD	SD	
			A	B	C	D	E	F	G			
ボンディング	NW 信頼	日本にいる友人について、最も当てはまるものを選んでください。 母国にいる友人について、最も当てはまるものを選んでください。	1=非常に少ない 2=やや少ない 3=平均的だと思う 4=やや多い 5=非常に多い	1	2	3	2	1	3	2	2.00	0.82
		日本で関わっている現在の職場や学校などの同僚や友人で、あなたが信頼できる人は何人くらいいるか、その人数として、最も当てはまるものを選んでください。 母国の家族・親族、同僚や友人で、あなたが信頼できる人は何人くらいいるか、その人数として、最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	1	2	3	2	3	4	2	2.43	0.98
	資源	母国の知人の中で、「顔が広い人」は、あなたのまわりに何人くらいいるか、その人数として最も当てはまるものを選んでください。 日本の知人の中で「顔が広い人」は、あなたのまわりに何人くらいいるか、その人数として最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	1	3	3	1	2	3	1	2.00	1.00
		母国の知人の中で、「専門職・指導的立場の人」は、あなたのまわりに何人くらいいるか、その人数として最も当てはまるものを選んでください。 日本の知人の中で「専門職・指導的立場の人」は、あなたのまわりに何人くらいいるか、その人数として最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	2	3	3	1	4	5	2	2.86	1.35
	規範	もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、学校・職場の友人・同僚（日本人）に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	2	2	1	1	5	4	2	2.43	1.51
		もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、学校・職場の友人・同僚（同じ国人）に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	2	2	1	1	3	2	1	1.71	0.76
	NW 信頼	もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、近所の人に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	1	1	2	1	4	5	2	2.29	1.60
		もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、母国の家族・親戚に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	1	1	1	1	1	2	1	1.14	0.38
ブリッジング	NW 規範	もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、母国の友人に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	2	4	4	3	3	2	3	3.00	0.82
		あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループは、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	3	4	4	4	3	4	4	3.71	0.49
	資源	あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織は、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	1	4	3	4	1	1	1	2.14	1.46
		あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織は、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを1つずつ選んでください。	1 2 3 4 5	4	4	3	5	5	4	4	4.14	0.69
	NW 規範	あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織は、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを1つずつ選んでください。	1 2 3 4 5	4	3	3	3	4	4	4	3.43	0.53
		あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか？最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	2	3	4	2	4	3	3	3.00	0.82
	NW 規範	あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか。最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	4	3	4	3	2	4	4	3.43	0.79
		あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織は、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	4	3	4	2	5	4	4	3.71	0.95
	NW 規範	あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織は、どの程度あると感じますか？最も当てはまるものを1つずつ選んでください。	1 2 3 4 5	4	3	3	3	1	4	3	3.00	1.00
		あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか。最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	2	2	2	2	2	3	1	2.00	0.58
資源	NW 規範	あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか。最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	4	2	3	2	1	4	1	2.43	1.27
		あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織の中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか。最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	2	2	2	2	1	4	1	2.00	1.00
	NW 規範	あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織の中、「あなたの自身の興味や関心、価値観を代表している（または、利益や考え方を代弁してくれている）」と感じるものは、それぞれいくつくらいありますか。最も当てはまるものを選んでください。	1 2 3 4 5	4	2	2	2	1	4	1	2.29	1.25
		もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、役所の窓口に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	2	3	4	3	3	4	4	3.29	0.76
	NW 規範	もしかしたらが日常生活で何か困ったことや心配なことがあった場合、学校・職場の先生・上司に、どの程度頼る（相談したり、助けを求めたりする）ことができますか？	1 2 3 4 5	4	4	4	4	5	4	4	4.14	0.38
		あなたがお住まいの地域の文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中で、もしかしたらが何らかの支援や協力を求めた場合、「助けてくれるだろう」と期待できるものは、いくつくらいありますか。	1 2 3 4 5	2	2	3	2	2	3	3	2.43	0.53
	NW 規範	あなたの母国に文化・レクリエーション・趣味を目的とした組織やグループの中、もしかしたらが何らかの支援や協力を求めた場合、「助けてくれるだろう」と期待できるものは、いくつくらいありますか。	1 2 3 4 5	4	2	3	2	2	3	3	2.71	0.76
		あなたがお住まいの地域の「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織の中で、もしかしたらが何らかの支援や協力を求めた場合、「助けてくれるだろう」と期待できるものは、いくつくらいありますか。	1 2 3 4 5	2	2	4	2	2	3	3	2.57	0.79
	NW 規範	あなたの母国に、「地域の問題解決や住民生活の向上」などを目指す政府機関、政治団体、経済団体、社会的なグループや組織の中で、もしかしたらが何らかの支援や協力を求めた場合、「助けてくれるだろう」と期待できるものは、いくつくらいありますか。	1 2 3 4 5	4	2	3	2	2	3	3	2.71	0.76
		日本で関わりのある組織やグループの中で、「地域や社会で顔が広く、様々な種類の人々とのつながりを持っている」組織やグループは、どのくらいあると思いますか？最も当てはまるものを一つ選んでください。	1 2 3 4 5	2	2	2	2	2	2	1	1.86	0.38
資源	NW 規範	日本で関わりのある組織やグループの中で、「地域や社会で顔が広く、様々な種類の人々とのつながりを持っている」組織やグループは、どのくらいあると思いますか？最も当てはまるものを一つ選んでください。	1 2 3 4 5	4	2	2	2	2	3	1	2.29	0.95
		日本で関わりのある組織やグループの中で、「大きな社会的影響力を持っている、または、専門職や指導的立場の人が多く関わっている」組織やグループは、どのくらいあると思いますか？最も当てはまるものを一つ選んでください。	1 2 3 4 5	3	2	2	2	2	1	1	1.86	0.69
	資源	母国で関わりのある組織やグループの中で、「大きな社会的影響力を持っている、または、専門職や指導的立場の人が多く関わっている」組織やグループは、どのくらいあると思いますか？最も当てはまるものを一つ選んでください。	1 2 3 4 5	2	2	2	2	2	2	1	1.86	0.38

※ NW はネットワークの略

出所) 調査結果を基に筆者作成

の方々の方と）話した方がゆっくり喋ってくれて」との語りが確認された。一方、母国での友人関係については、より豊かなエピソードが語られた。例えば、子供の頃に近所の友達と遊んでいたことやショッピング・旅行・山・海などで遊んでいたことが語られ、交流があったことが分かる。

地域組織の認識について、文化・レクリエーション組織の存在認識は母国（平均3.43、SD=0.79）が日本（平均3.00、SD=0.82）を上回った。日本での認識が低い実態として、インタビュー調査から、日本ではYouTubeやTikTokは視聴しているものの、日本のテレビやラジオなどが活用されていないことや地域における回覧板の存在が知られていないことが分かった。また、地域活動への参加意欲は示されたものの、参加機会に遭遇していない状況であることが確認された。一方、自治会などの地域の問題解決組織については日本（平均3.71、SD=0.95）が母国（平均3.00、SD=1.00）を上回った。

3.2.2 信頼の形成状況

信頼できる人の数について、日本の職場・学校の同僚・友人（平均2.00、SD=1.00）は、母国の家族・親族（平均2.86、SD=1.35）を下回った。日本での信頼形成は限定的で、7名中5名が「少数（1～2人）」と回答し、回答は1～3の範囲に集中した。対して母国では1～5の幅広い分布を示し、個人差が大きかった。

これらの数値の背景には、信頼の選択性質があることがインタビュー調査から示唆された。「家族でも親戚でも信頼しないこともある」という発言は、血縁関係への自動的な信頼ではなく、個々人の属性や行動に基づく信頼構築を示唆している。また「母国の友人が2人しかいない」という状況は、同国人であっても信頼関係の構築が限定的であることを示していると考えられる。一方で「日本人は一般的に大丈夫そうに見える」という全体的にポジティブな印象も語られ、潜在的な信頼の可能性が示唆された。

異なる集団に対する信頼では、文化・レクリエーション組織への信頼が日本（平均2.00、SD=0.58）は母国（平均2.43、SD=1.27）を下回った。地域の問題解決組織への信頼も同様に、日本（平均2.00、SD=1.00）は母国（平均2.29、SD=1.25）より低い値を示した。日本での標準偏差が小さいことは、参加

者間で一様に低い信頼レベルにあることを示していると考えられる。全体として、信頼形成は母国の関係に偏重し、日本での新たな信頼関係の構築は初期段階にとどまっているという傾向が量的・質的データの双方から示された。

3.2.3 互酬性規範

ポンディング型互酬性規範は、母国の家族・親戚（平均4.14、SD=0.69）が最高値を示し、7名中6名が「やや頼れる／非常に頼れる」と回答した。インタビュー調査では、家族との日常的な連絡の維持が報告され、物理的な距離があるが母国との強い結びつきが維持されていることが確認された。

日本においては、学校・職場の同国の友人・同僚は平均が3.71という値を示した。しかし「クラスには様々な国の友達がたくさんいる」という発言があったものの、具体的な相互扶助の経験については言及されなかった。また、日本人友人・同僚への期待は平均が3.00であり、近所の人への期待（平均2.14、SD=1.46）は最も低い値を示した。特に近所の人への期待は7名中4名が「全く頼れない」と回答した。

ブリッジング型互酬性規範では、学校・職場の先生・上司への期待（平均4.14、SD=0.38）が母国の家族・親戚と同等の最高値を示し、標準偏差が本研究で最も小さく、参加者間で極めて一貫した高い期待が存在した。この高い数値は、インタビュー調査において、「困った時は誰に電話するか」という質問に対して「先生」や「学校」という回答が得られたことと符合している。また、生活上のルールや仕組みなどについての助言もあることから、制度的関係への強い繋がりが確認された。役所の窓口への期待（平均3.29、SD=0.76）は中程度であったが、地域組織からの支援期待は文化・レクリエーション組織（日本：平均2.43、母国：平均2.71）、地域問題解決組織（日本：平均2.57、母国：平均2.71）ともに低水準にとどまった。

3.2.4 資源へのアクセス

ポンディング型資源について、日本の知人の中の「顔が広い人」（平均1.71、SD=0.76）は母国（平均2.43、SD=1.51）を下回った。日本では7名中6名

が「少数（1～2人）」と回答し、回答が1～3の範囲に集中したが、母国では1～5の幅広い範囲に分布し、回答者間の差異が大きかった。「専門職・指導的立場の人」へのアクセスは限定的で、日本（平均1.14、SD=0.38）は母国（平均2.29、SD=1.60）を大きく下回った。日本では回答が1～2に限られ、ほとんどの参加者が「全くいない」と回答した。

インタビュー調査では「まだアルバイトできません」という証言があり、資源アクセスの欠如が実際の生活困難につながる可能性が示された。一方で、学校のクラスには多国籍の友人がいることや、アルバイト先には日本人スタッフもいるという潜在的なネットワークの存在も語られたが、「学校外での交流はほとんどない」という状況から、これらが実際の資源活用に結びついていないことが示された。

ブリッジング型資源について、「地域や社会で顔が広く、多様な人々とのつながりを持つ」組織へのアクセスは日本（平均1.86、SD=0.38）が母国（平均2.29、SD=0.95）を下回った。日本では7名中6名が「少数（1～2）」と回答し、一様に低い水準であった。「大きな社会的影響力を持ち、専門職や指導的立場の人が関わる」組織へのアクセスは日本（平均1.86、SD=0.69）と母国（平均1.86、SD=0.38）で同水準であったが、いずれも低い値にとどまった。

4. 考察

本研究の分析から、介護留学生の来日初期における社会関係資本形成は特徴的なパターンが4つ示された。ネットワークは教育・職場環境における他の外国人留学生との交流が中心で、日本人との友人関係はほぼ形成されていなかったこと、信頼は母国の家族・親族に偏重し、日本での信頼形成は限定的であること、互酬性規範では学校・職場の先生・上司への期待と母国の家族・親族が最も高かったこと、資源アクセスでは、「専門職・指導的立場の人」へのアクセスが日本では母国より低く、地域住民への互酬性規範も低水準にとどまることである。以下では、これらの結果を（1）ボンディング型ネットワークの多国籍化、（2）信頼形成の制約、（3）制度的支援への依存とその両義性、（4）資源アクセスの制限という4つの観点から考察する。

第一に、ボンディング型ネットワークの多国籍化

という特徴的なパターンが観察された。「日本人の友達はいない」、「まだできていない」という発言や、教育・職場環境が「ネパール、ミャンマーなど様々な国の外国人が中心」という状況は、Portes（1998）が移民のソーシャル・キャピタルとして論じたネットワーク形成と部分的に一致している。同胞関係は、日本において同じ「外国人」という立場を共有する多国籍な集団として形成されている点が特徴的である。この「外国人」同士のネットワーク形成は、短期的には心理的安定をもたらし、生活上の情報交換などの機能を果たしていると考えられる一方で、日本語使用の機会が制限され、日本文化への理解が表層的なレベルにとどまることで、長期的な社会統合のプロセスに影響を与える可能性が考えられる。今後、現在の状況が継続された場合、介護留学生は母国文化を維持し、受け入れ国文化との関わりが限定的になるかもしれない。そのため、母国文化を維持しながら受け入れ国文化にも積極的な参加を促進する施策を実施することが重要である。

第二に、信頼形成における制約が確認された。信頼形成において、日本の同僚・友人への信頼（平均2.00）が母国の家族・親族（平均2.86）を下回ったことは、来日初期の脆弱性を示している。母国人の友人が2人しかいない状況や、「家族でも親戚でも信頼しないこともある」という発言は、血縁・地縁への自動的な信頼ではなく、個々人の属性や行動に基づく選択的な信頼構築の傾向を示唆している。ブリッジング型信頼も同様に低水準であったが、「日本人は一般的に大丈夫そうに見える」という全体的にポジティブな印象や、支援プロジェクトへの初期の不安がプロジェクト側の関係者による現地説明で解消された事例は、情報開示と直接的な相互作用が信頼構築において重要な役割を果たす可能性を示している。しかしながら母国、日本ともに信頼できる人の数が低かったことから、本研究の調査対象者の個人特性や母国と日本の文化の違いなどの影響があつたことも考えられるため、継続的な調査が求められる。

第三に、制度的支援への依存とその両義性が示唆され、分析結果では、介護留学生の社会関係資本形成において制度的関係が優位な位置を占めていた。互酬性規範は、学校・職場の先生・上司への期待

(平均4.14)が高いことがわかる。生活上のルールや仕組みなどについて、日本の先生が教えてくれたり、風邪をひいたり、困ったりした時は学校や先生に電話する、と回答することから、日本語学校や教師による生活支援が効果的に機能していることが示唆される。定期券購入における段階的サポートなど、基本的な生活支援体制は充実しており、介護留学生の初期適応を支えている。しかし、この制度的支援への過度な依存は次に示す二つの課題を生じさせ得る。1つ目は、問題解決における自律性の低下である。支援が充実しているがゆえに、介護留学生は自ら日本人や地域社会との関係を構築する必要性を感じにくくなり、制度的支援と外国人同士の限定的なネットワークに依存するかもしれない。2つ目は、「地域住民」としての役割の希薄化である。地域における住民としての互酬性規範は日本において低水準にとどまっており、介護留学生が「学生」、「労働者」としてのみ位置づけられ、地域社会の一員としての役割が見落とされている可能性がある。ただし、本研究では東京都と福岡県という異なる地域特性を持つサンプルが含まれており、制度的支援の充実度や地域住民との関係構築のしやすさが地域によって異なる可能性がある。例えば、大都市圏である東京では外国人支援の制度が整備されている一方で、地域コミュニティとの接点は限定的になりやすい可能性がある。対照的に、地方の中核都市である福岡では、大都市としての利便性を持ちながらも、東京と比較すると地域コミュニティが維持されており、外国人との接触機会が相対的に多い可能性も考えられる。今後、サンプルサイズを拡大した研究において、こうした地域特性の影響を明示的に検討する必要がある。

第四に、資源アクセスの制限と社会的孤立の問題が示された。資源アクセスにおいて、日本での「専門職・指導的立場の人」へのアクセス（平均1.14）が母国（平均2.29）と比較して制限されていたことは、「まだアルバイトできません」というインタビュー調査での発言は、来日初期における資源アクセスの制限が実際の生活困難につながる可能性を示している。一方で、学校やアルバイト先を通じた多国籍の学生や日本人スタッフとの交流機会、SNSやYouTube、TikTokといったデジタルメディアの活用

は、ブリッジング型資源アクセスを部分的に補完している。しかし、「学校のクラスには多国籍の友人がいるが、学校外での交流はほとんどない」という状況は、潜在的ネットワークが実際の資源活用に結びついていない傾向が示された。

5. 結論

本研究では、介護留学生を対象に、来日初期段階における社会関係資本の形成状況を探索的に分析することを目的に実施した。

考察を踏まえ、政策的・実践的観点から重要なのは、来日初期の介護留学生は「制度的支援への集中」と「地域社会からの分離」という二重の課題に直面していることへの対策である。制度化された関係における社会関係資本は確立されている傾向があるものの、それが地域住民としての社会関係資本形成への積極的な関与を抑制する可能性も考えられる。したがって、すでに確立されている学校・教師への信頼を起点として、段階的に水平的な関係構築へと展開する支援策が求められる。具体的には、学校・教師などが仲介役となり、地域住民との交流機会や地域活動への参加を体系的に創出することで、「学生」であり「労働者」であるとともに「地域住民」としての存在を促進することが重要である。

最後に、本研究の限界について述べる。第一にサンプルサイズが小さいこと（n=7）、第二に横断的データであるため変化のプロセスが不明であること、第三に調査地域が東京都と福岡県に限定されており地域特性の影響を十分に検討できていないこと、第四に、SNS上のつながりを十分に検討できていないこと、第五に、日本人住民、職場の日本人同僚などの受け入れ側の視点が考慮できていないことが挙げられる。

今後は、より大規模なサンプルによる縦断的研究を通じて、学生と受け入れ側双方の視点から社会関係資本形成の動的プロセスを解明するとともに、地域特性の比較やSNS利用を含むオンライン・オフラインの両面からの分析が必要である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々にご協力をいただきました。特に、貴重な時間を割いてインタビュー調査にご協力いただいた外国人の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究はJSPS 科研費JP25K16860の助成を受けたものです。また、本研究の一部は「専修学校の国際化推進事業」(文部科学省委託事業)として実施されました。

参考文献

- 尾形知世・矢橋知枝 (2025) 「介護留学生の日本語教育—近畿エリアにおける Web サイト調査—」『コミュニケーション学科論集』第 1 号、33-45 頁。
- 公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会 (2019) 『介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査報告』。
- 公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会 (2024) 「令和 6 年度介護福祉士養成施設の入学定員充足状況等に関する調査の結果について」<https://kaiyokyo.net/news/2024/001503/>. 最終アクセス日2025.9.10。
- 金圓景・羅珉京・金美辰・平澤恵美・金成垣・武川正吾 (2023) 「外国人介護人材の定着支援の現状と課題—在留資格「介護」で就労している介護留学生を中心に—」『研究助成論文集』第58号、95-102頁、公益財団法人明治安田こころの健康財団。
- 厚生労働省 (2024) 『第 9 期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について 別紙 1 第 9 期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について』https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_41379.html. 最終アクセス日 2025.9.10。
- 澤田有希子・大和三重 (2022) 「外国人介護労働者の受け入れ状況と組織支援体制の現状と課題—全国の特別養護老人ホームに対する質問紙調査を通して—」『Human Welfare』第14巻第1号、91-104頁。
- 内閣府 (2025) 『令和 7 年版高齢社会白書』。
- Berry, J. W. (2005) "Acculturation: Living successfully in two cultures" International Journal of Intercultural Relations Vol. 29, pp. 697-712.
- Bochner, S., McLeod, B. M., Lin, A. (1977) "Friendship patterns of overseas students: A functional model" International Journal of Psychology Vol. 12, No. 4, pp. 277-294.
- Bourdieu, P. (1986) "The Forms of Capital" in Richardson, J. (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education pp. 241-258, Greenwood.
- Chen, X., Stanton, B., Gong, J., Fang, X., Li, X. (2009) "Personal Social Capital Scale: an instrument for health and behavioral research" Health Education Research Vol.24, No.2, pp.306-317.
- Coleman, J. S. (1988) "Social Capital in the Creation of Human Capital" American Journal of Sociology Vol.94, S95-S120.
- Hendrickson, B., Rosen, D., Aune, R.K. (2010) "An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students" International Journal of Intercultural Relations, 35(3), 281-295.
- Lin, N. (2001) "Social Capital: A Theory of Social Structure and Action" Cambridge University Press.
- Nguyen, A.-M. D., Benet-Martinez, V. (2013) "Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis" Journal of Cross-Cultural Psychology Vol.44, No.1, pp. 122-159.
- Portes, A. (1998) "SOCIAL CAPITAL: Its Origins and Applications in Modern Sociology" Annual Review of Sociology Vol.24, pp. 1-24.
- Wang, P., Chen, X., Gong, J., Jacques-Tiura, A. (2014) "Reliability and Validity of the Personal Social Capital Scale 16 and Personal Social Capital Scale 8: Two Short Instruments for Survey Studies" Soc Indic Res 119, 1133-1148.
- Putnam, R. D. (1993) "Making Democracy Work" [河田潤一訳 (2001) 『哲学する民主主義』NTT 出版].
- Putnam, R. D. (2000) "Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community" [柴内康文訳 (2006) 『孤独なボーリング 米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房].

受付日：2025年9月10日

受理日：2025年11月5日

留学生の介護福祉士国家試験合格率向上に向けて

— パターン化させた暗記対策が及ぼす効果 —

細 野 真 代¹⁾ 三 村 美 緒²⁾

¹⁾ 日本福祉教育専門学校 介護福祉学科

²⁾ 日本福祉教育専門学校 教学マネジメント課

Towards improving the national exam pass rate for international students studying to become care workers

— The effects of patterned memorization strategies —

Hosono Mayo¹⁾ Mimura Mio²⁾

¹⁾ Department of Care Welfare, Japan Welfare EducationCollege

²⁾ Academic Management Division, Japan Welfare EducationCollege

Abstract : This study addresses the low passing rate of international students on the Certified Care Worker National Examination, aiming to enhance the professional skills of the growing number of foreign caregivers in Japan. We designed and implemented a short-term, memory-focused learning support program for international students, particularly those who had not yet passed the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) N2.

The program, which ran for four months starting in October 2024, was based on learning science principles such as active recall and the protégé effect. We provided supplementary classes to students at our institution who had not met a specific benchmark on a practice exam.

The results of this study indicate that, rather than focusing exclusively on an international student's Japanese proficiency, it is essential to adopt scientifically grounded teaching methods that address individual learning needs in order to improve international students' pass rates.

These findings suggest that simply focusing on a student's Japanese language level is insufficient. Instead, the introduction of evidence-based teaching methods tailored to individual learning needs is crucial for improving the passing rate for international students.

Key Words : international students, the Certified Care Worker National Examination, Japanese language level, output, learning effectiveness

抄録 : 本研究は、増加する外国人介護人材の専門性向上を目的とし、留学生の介護福祉士国家試験合格率の低迷という課題に取り組むものである。特に、日本語能力試験N2未取得者を中心とした留学生に対し、短期間で効果が期待できる暗記中心の学習支援プログラムを設計・実施し、その有効性を検証した。対象は、本校の留学生のうち模擬試験で特定の基準に満たなかった者である。2024年10月から4ヶ月間、アクティブリコールやプロテジエ効果などの学習科学の知見を取り入れた補足授業を実施した。その結果、参加者の国家試験平均点は模擬試験から16点上昇し、半数近くが合格に至った。アンケート調査からは、学生主体の能動的な学習（アウトプット）や、定着度を確認する小テストが学習効果とモチベーション維持に寄与したことが示唆された。本研究の結果は、留学生の日本語レベルのみを問題とするのではなく、個々の学習状況に合わせた科学的根拠に基づく指導法を導入することが、合格率向上に不可欠であることを示している。

キーワード : 留学生、介護福祉士国家試験、日本語レベル、アウトプット、学習効果

1 序論

2024年に公表された第9期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数の推計によれば、2040年度までに新たに約57万人の介護職員が必要であるとされている。また、厚生労働省でも「複雑化・多様化する介護ニーズへの対応が求められており、高い専門性を有する介護人材の確保育成が喫緊の課題となっているところ、介護福祉士国家試験については、その重要性がこれまで以上に増しているが、国家試験を受験する者は、第31回試験以降、減少傾向である」と問題提起している。

その背景には、外国人受験者の合格率の低さが一因として存在すると考えられる。実際、厚生労働省の発表によると第37回の介護福祉士国家試験は受験者数7万5387人、合格者数5万8992人であり、合格率78.3%であったが、これは日本人受験者の高い合格率に支えられており、留学生を含む外国人受験者の合格率はEPA、技能実習、特定技能、留学生いずれの在留資格においても40%を超えておらず、著しく低い水準にあることが推察される。多くの留学生が自分に合った学習方法を見いだせず、十分な準備ができないまま本試験をむかえる例も少なくないことが窺える。

一方で、日本介護福祉士会の調査では2017年9月に施行された在留資格「介護」の在留者数は現時点で10468名（2024年6月末）と年々増えてはいるが、それでも介護に従事する外国人のビザとしては特定技能が21915名、技能実習が26000人と8割を占めている。少子高齢社会の日本における今後のニーズを踏まえると、より専門性の高い知識を持つ在留資格「介護」の外国人在留者数を増やすことは急務であり、そのためには外国人の介護福祉士国家試験合格のためのカリキュラム確立が不可欠である。現時点でのこのテーマに焦点を当てた研究はまだ十分とは言えず、本研究は、その実践的な知見を提供するのを目的とする。

本研究を行うにあたり、先行研究として「語学力と専門学習の関係」「専門分野における日本語教育」「効果的な指導法」の3つの観点から下記の論文を参考にした。

「語学力と専門学習の関係」について、強い相関があることが多くの研究で示されている。

Ellen M. Gajewski (2021) によると、国内の第二言語としての英語を学ぶ学生の英語力の入学要件と看護プログラムでの成績との関係を明らかにする中で、学業成績の低さは英語力の入学基準と相關しているということが示された。

Amanda Muller (2011) によると、国際看護学生の英語ニーズへの対応において、語彙学習が知識の受容に重要な中核的な言語活動であり、教室や臨床実習の場での学生の活動準備に不可欠であるということが示された。

Amanda Muller, Michael Daller (2018) によると、2つの言語テスト（IELTSとCテスト）を用いた留学生の臨床成績と学業成績の予測：相関研究において、学術的および臨床的テーマの両方において、両方の英語テストが成績と優位な相関関係にあることが分かったが、それぞれの相関関係には違いがあるということが明らかになった。

Richard L.Light, Ming Xu, Jonathan Mossop (1987) によると留学生の英語力と学業成績においてTOEFLのスコアは成績平均点で測る学業成績の有効な予測因子でないことが示された。

Yenna Salamonson, Bronwyn Everett, Jane Koch, Sharon Andrew, Patricia M. Davidson (2007) によると英語を第二言語とする看護学生の学業成績は、英語への文化適応によって予測されるにおいて、ELASのスコアと成績の関係を調べたところ、ELASのスコアが最も低い学生は科目成績の平均も最も低く、ESL学生における英語文化適応の特定をより重視する必要があることが立証された。

Olson.Mary Angela (2012) によると、第二言語として英語を学ぶ（ESL）看護学生の成功：文献の批評的レビューの中で、ESL看護学生が直面する最大の障壁は言語の壁であると特定された。

一方、日本で行われている先行研究でも「専門分野における日本語教育」について同様の研究結果がでている。

黄・金丸（2023）によると、介護分野における専門用語の平易化に向けた語彙リストの構築において、介護分野において社会になじみの薄い専門用語を、平易な日本語という考えに基づいて誰もが理解できる言葉へと言い換える語彙リストが構築された。

大谷（2019）によると、EPA 看護師候補者のためのオンライン漢字語彙教材の開発において、基本的な医学術語の多くは漢字熟語から構成されていて、その構成基盤となっている二漢字語の一部が高い造語力をもっているため、学習者がそのような漢字熟語を学ぶことによって学習効率が高まるという研究が存在すると明らかになった。

Phan Thi My Loan ら（2023）によると、介護福祉士国家試験出現漢字語彙のなかの漢越語に関する基礎調査では、「非漢字圏」の候補者にとって介護福祉士国家試験を受ける上で漢字が大きな障壁となるとの予測のもと、国家試験の中の漢字語彙について調査研究が行われてきたことを受け、漢越語が分類された。

これらの先行文献から、専門分野の学習には、一般的な語学力とは異なる特定の言語スキルが求められる可能性が示唆されており、かつ非漢字圏の学習者にとって言語的障壁をいかに軽減するかが重要な課題であることが示されている。

また、「効果的な指導法」においては、学習者のニーズに合わせ、学習者本人の自律的な学習を支援する指導法が有効であることが多くの研究で示されている。

Anson C. Y. Tang, Nick Wong, Thomas K. S. Wong (2015) によると、オンライン臨床英語コースにおける中国看護学生の学習体験：質的研究では、中国人看護師の英語学習と臨床使用の両方に適した代替手段が、中国の看護師 / 看護学生を支援するための最適なアプローチとなることが立証された。

Fereshteh Jalili – Grenier Rn MScN, Mackie M. Chase Med (2008) よると、英語を第二言語とする看護学生の留学継続率の関係について明らかにする中で、困難な分野や学生のニーズに関する教員と学生の認識の違いは、学生に提供されるサービスに影響を与え、ひいては学生の学習成果の低下や退学につながる可能性があることが示唆された。

野村（2014）によると、就労開始2年目のEPA 介護福祉士候補者を対象とした学習支援の事例において、候補者と共に学習について考える学習相談の機会を設けることや、候補者が学習支援の協力を得やすい環境を整えることなど、候補者の自律的学習を支援することも重要だと示された。

以上の先行研究から、学習者本人の自律的な学習を支援するためには適切な教員の指導方法が有効なアプローチであることは明らかである。

このように英語を第二言語とする看護学生への学習支援に関する研究成果の数は枚挙に暇がない。一方で日本語を第二言語とする介護福祉士を目指す留学生への国家試験対策カリキュラムについて詳細に論じられた研究成果はまだ見当たらない。

そこで本研究では、外国人の介護福祉士国家試験合格のためのカリキュラム作成と、そのカリキュラムを用いて指導を行い養成校としてより多くの外国人介護福祉士を輩出することを目的とした。ひいては介護人材不足解決への糸口となることを期待している。

2 研究方法

(1) 本研究の目的

本研究では介護福祉士国家試験に向けた学習において、現状の国家試験対策を批判的思考でとらえるところから始めた。

N2未取得者であっても適切な勉強方法を指導することで、専門学校生の試験得点および合格率が向上すると仮説を立てた。実際、過去に本校を卒業した留学生の中にN2を取得していない学生も合格している。N2未取得留学生への適切な勉強方法へと導くためのカリキュラムについての検証を行う。

具体的には当校は、第1回介護福祉士国家試験以前の1988年に介護福祉学科を設置し、当時の介護福祉士養成課程のモデル校となった実績があり、実践力を意識した授業が行われている。「介護」を教えることについてはその長い歴史とともに技術の蓄積がある。それゆえに当校の日本人学生の介護福祉士国家試験の合格率は例年100%を維持している。

ところが、その教育をもってしても外国人留学生の合格率は、2023年度実績で65%であり、合格に向けた対策が必要な状況である。（図1）そこで、外国人留学生には日本人学生とは違う別のアプローチをする必要があると考えた。

特に留学生にとってハンディとなっている第二言語である「日本語」という観点と、生計を維持するために欠くことのできないアルバイトとの両立てで学習時間に制約が生じているという2つの課題から、

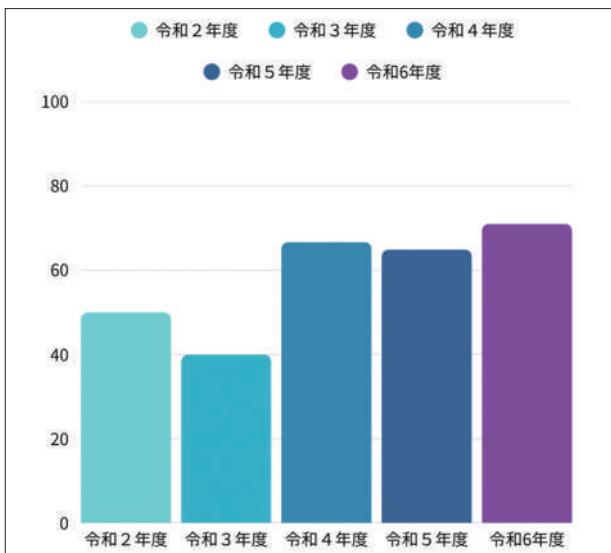


図1 当校留学生の国家試験合格率推移

学生に暗記を重視した効率のよい国家試験対策を講じ、改善点を探ることにした。

また介護福祉士国家試験の勉強に必要な日本語能力のレベルは、日本語能力試験 N2 以上であることが望ましいとされている。そのため、これに相当しない場合については、日本語能力を引き上げるための支援が必要となる。これらについては、三菱UFJリサーチ＆コンサルティングを始め多数の企業や団体による先行研究結果からも明らかとなっている。また公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会が令和3年3月に出している『介護福祉士国家資格取得に向けた留学生指導についてのガイドライン』にも、高得点の留学生の特徴として N2 以上の日本語力がある。

しかし、現在は非漢字圏学生の介護福祉士国家試験受験者が増加している。N2合格と介護福祉士国家試験合格の両方を目指すことは学生にとって精神的にも大きな負担となっている。そこで、N2合格から介護福祉士国家試験合格へと目標を切り替える最良の時期についても示唆を得る。

(2) 本研究における用語の定義づけ

本研究において下記の用語については、以下のように操作的に定義する。

日本語サポートとは、当校で実施している介護の必修科目ではない、介護福祉士資格を持たない日本語教師が行う日本語教育中心のサポート授業のことである。

国試対策とは、介護福祉士国家試験合格に向けた対策授業を指す。

アウトプットとは、一般的には学習や経験を通じて得た知識や考えを、「話す」「書く」といった方法で表現することであるが、ここではそれに覚えたことを答えたり、教師に説明したり、単元テストで覚えたことを確認したりと言った学生主体の作業も含む。

QA とは、教師が質問 (Question) し、学生が答える (Answer) ことである。

暗記とは、学習を通じて得た知識を学生が説明したり、書いたりして自分に合う方法で覚え、その後忘れないようにすることである。

JLPT とは、日本語能力試験のこと。日本語を母語としない人を対象に、日本語の能力を測ることができる。国際交流基金と日本国際教育支援協会が主催し、N1から N5までの 5 段階のレベルで構成されている。

模擬試験とは、当校で行っている外部機関が作成している介護福祉士国家試験の模擬試験のことを指す。学生は受験料を支払い、受験。外部機関で算出された結果が届く。

知識伝達型の授業とは、アウトプットや暗記作業のない、教師が学生に知識を伝えることが中心の授業のことである。

(3) 対象者の選定方法

7月に当校で実施した介護福祉士国家試験の模擬試験で50点未満だった外国人留学生、および11月の模擬試験で7月より点数が落ちてしまった学生を対象とした。

その対象者の学生は15名であり、国籍別にみると中国 2 名、韓国 1 名と 3 名が漢字圏の学生であり、他 12 名がネパール 7 名、ベトナム 2 名、スリランカ 1 名、アゼルバイジャン 1 名、モンゴル 1 名と非漢字圏出身の学生であった。

(4) 調査方法

選定した留学生に対し、本研究では成果を出すために、「学生の覚えている量を増やすこと」、「覚えたことを忘れないこと」、「学生のモチベーションを維持すること」、これらを満たす授業方法をはじめに

思案した。そこで参考文献なども参考に考え出しが下記の方法である。

介護福祉士国家試験までの4か月間（2024年10月から2015年1月）日本語サポートという補足授業内で、週2回の頻度で実施した。週2回は間隔としても空きすぎず、また多すぎて負担になる頻度でもなかったためである。シラバスについては対象者の7月の模擬試験の結果を分析し、彼らの苦手な科目から順に行い、苦手意識をとり除くことから始まり、4ヶ月後にはすべての科目がひととおり覚えられるような組み立てにした。教授法は教師の解説についてはあくまで日本語のみにとどめ、学生のアウトプットによる暗記を重視し、アクティブリコールの要素を取り入れた。

アクティブリコールというのは、勉強したことや覚えたことを、「能動的に思い出す」こと、「記憶から引き出す」ことである。アクティブリコールの有効性については、SHANA K.CARPENTER と EDWARD L.DeLOSH (2006) によると、問題を見て答えを思い出すだけでも効果が立証されている。

さらに、齊藤と邑本 (2018) によると、想起練習について、その有効性が多様な材料において確認されており、実際の教育実践においても幅広い層で有効性が確認してきた、汎用性の高い学習方法であると述べられている。また、本研究を行うにあたり参考にした『科学的根拠に基づく最高の勉強法』によると、覚えたことを白紙に書きだしたり、練習問題を解いたり、テストを受けたりすることについて、すでに覚えたことを単に確認する作業であると勘違いしている人がいるがそうではなく思い出す作業、アウトプットすることこそが、記憶を長期に定着させる効果的な勉強法だということがわかつてい

るとあった。このようにアクティブリコールの有効性を示す論文や書籍は多くある。それを参考に下記のような流れの国家試験対策授業を展開した。

すでに学生が購入していた対策本を用いて、介護福祉士国家試験に関する知識を短文レベルで理解する。介護教員ではなく日本語教員が授業を行い、介護の知識についての深い説明はせずにあくまで平易な日本語で専門用語を解説することに重点を置いた。ⁱ

そして、各自が暗記する時間をとる。ⁱⁱ その日分の理解が終わったら、QA や学生が教員への説明によるアウトプットでの理解を確認する。なお、ここで取り入れた「学生の教員への説明」というのも同著書の中では、誰かに教える、または教えようすることで、その学習内容の理解が深まるプロセス効果について説明されており、学生の理解及び暗記を促進するためにこの活動を取り入れた。ⁱⁱⁱ

次の回のはじめに前回の復習として QA で覚えた内容確認する。学生が覚えていないようであれば覚えるまでこの作業に時間をかける。そして、定期的に小テスト（図2）を実施し記憶の定着を図る。^{iv}

これらの方法については、同著書の中でも一度にまとめて勉強するより、時間を分散して勉強するほうが長期的な記憶の定着となる「間隔反復」について説明されており、アクティブリコールと組み合わせることでより高い効果が得られることが科学的にも証明されていることから、取り入れることとした。

また、狭い範囲でこまめに小テストを実施し、かつ出す問題は対策本が暗記できていれば高得点が取れる問題を当校独自で作成した。これは、学習の効果を判定するために行うというよりも、学生が高得点を取ることでモチベーションを維持し、自己効力

フレインストーミング(brainstorming)の原則として合っているものはどれか。最も
適切なものを、次のうちから1つ選んでください。

- 1 他人の意見が正しいかどうかをその場で判断する
- 2 他人の意見を参考にしてはいけない
- 3 何かしらの結論を出さなければならない
- 4 新たな意見を付け加えたり統合したりすることはしてはいけない
- 5 とにかく多くの意見を出すようにする

図2 小テストの一部

感や自信を高めることを目的とした。

(4) 評価方法

プログラムの効果を検証するため、以下の2つの方法でデータを収集した。

定量的評価においては、プログラム参加者の模擬試験（7月）と国家試験本番の得点を比較し、得点の変化を分析した。

質的評価においては、プログラム終了後、参加者に対して無記名式のアンケート調査を実施した。アンケートでは、プログラムの有効性、学習方法の変化、学習意欲などについて質問した。

(5) 分析方法

得点データについては、平均値の比較を行った。アンケートデータについては、選択式回答は単純集計を行い、自由記述回答は内容を分類し質的分析を行った。統計解析には統計解析ソフト HALBAU7 を用いた。過去3年間のJLPTと介護福祉士国家試験結果について、カイ2乗検定をおこない有意水準は5%とした。

(6) 倫理的配慮

本研究は、本学の2年生を対象としたものだが、本研究への参加に関しては自由参加とし、研究者が研究概要を記した説明書をもとに口頭で説明し、本質問紙への解答を持って同意したことを確認した。なお、本研究は、学校法人敬心学園「職業研究開発センター」倫理審査委員会において承認されている。(倫理番号：敬職24-04)

3 研究結果

- 当校留学生の合格率は令和5年度の64%から令和6年度は7%上がり、71%になった。ここ5年間の中での最高値を記録した。(図1)
- 過去3年間のJLPTと介護福祉士国家試験合否結果をみると、JLPT N1保持者の合格は100%、N2は約80%、N3保持者は約46%、何も保持していない学生でも約43%合格していることが示された。

カイ2乗検定をおこない有意差が認められた。
(P値>0.001) (表1)

(3) 当該アンケートをカテゴリー別(表2)に考察すると、勉強開始月については4月から始めた学生もいるが、9月、10月から始めた学生が合わせて46.7%と最も多かった。

学校外の勉強時間は、2時間が53.3%で最も多く、次いで0時間の学生も26.7%いた。

教材については、国試ナビ 33.3%、過去問題 26.7%、一問一答 26.7%とこの3つが主流であった。

日本語サポートで週2回国試対策を行ったことに対する頻度については、ちょうどいいが73.3%で多数を占めた。

表1 過去3年間のJLPT別介護福祉士国家試験合否結果

	不合格.(%)	合格.(%)	合計(%)
JLPT無し.	12(57.1)	9(42.9)	21(100.0)
N3合格.	19(54.3)	16(45.7)	35(100.0)
N2合格.	13(20.3)	51(79.7)	64(100.0)
N1合格.	0(0.0)	14(100.0)	14(100.0)
合計	44(32.8)	90(67.2)	134(100.0)

表2 アンケートのカテゴリー別結果

勉強開始月	人気(%) ^a	旧卒業の先生が教える利点、簡単な言葉で説明した 9(50.0) ^a
4月	1(5.7)	見え方を説明した 3(20.0) ^a
5月	2(13.3) ^a	アウトプットした 2(13.3) ^a
6月	2(13.3) ^a	なし 1(6.7) ^a
7月	1(6.7) ^a	自覚できた苦手な部分 理屈する日本語力 2(13.3) ^a
8月	1(6.7) ^a	苦手な科目 2(13.3) ^a
9月	3(20.0) ^a	掃除のしかた 介護の知識 2回で迷ったとき正音を连络力 4(26.7) ^a
10月	4(26.7) ^a	その他の 单元ごとの5択複数テスト とても忙しくなった 1(6.7) ^a
11月	1(6.7) ^a	忙に立った 6(40.0) ^a
学校外勉強時間	0時間 1時間 2時間 3時間 4時間	忙に立たない 1(6.7) ^a
教材	国試ナビ 5(33.3) ^a 過去問題集 4(26.7) ^a 一問一答 4(26.7) ^a アドリブ 2(13.3) ^a	自分で覚えた 見つけられた 以前からわかった 長いからいい 1(6.7) ^a
日本語サポート結果	多すぎる 1(6.7) ^a ちょうど 11(73.3) ^a 少し少ない 1(6.7) ^a 少なすぎる 2(13.3) ^a	不合格 8(53.3) ^a 合格 7(46.7) ^a
日本語サポート効果	まったく立たない 1(6.7) ^a あまり立たない 4(26.7) ^a 立った 10(66.7) ^a 立たない 1(6.7) ^a	
日本語サポート問題点	なし 1(6.7) ^a	
日本語の先生が担当したこと	1(6.7) ^a	
国家試験に対する自信	とても低い 4(26.7) ^a 自信がついた 6(40.0) ^a あまりつかなかった 5(33.3) ^a 自信がつかなかった 0 ^a	

日本語サポートが役に立ったと思うかという質問には、66.7%の学生が役に立ったと答え、一番多かった。

日本語サポート内での国試対策授業の何が役に立たなかったと思うかという質問には93.3%の学生が「なし」と答えた。

日本語の先生が説明してよかったですは、簡単なことばにして説明したことが60%と最も多く、次いで覚え方を説明したことが20%を占めた。

苦手な部分は見つけられたかという質問には、理解する日本語力と答えた学生が53.3%と半数を占め、次いで2択で迷ったときに選ぶ力と答えた人が23.3%で多かった。

単元ごとの5択確認テストについては、とても役に立ったと答えた人が60%、役に立ったと答えた人が40%で、役に立たなかったと答えた人はいなかった。

この日本語サポートの国試対策を通して自分に合う学習方法は見つけられたかという質問に「見つけられた」と答えた人が一番多く73.3%を占めた。

この対策を行い、不合格者は53%、合格者は47%であった。

(4) 7月の模試の得点平均値と国家試験の得点平均

値（表3）をみると、7月の模擬試験での得点平均値は53点であったが、国家試験の得点平均値は69点で16点上昇した。

(5) 日本語サポートの国家試験対策で役に立ったものの（図3）をみると、複数回答可であったが、特に役に立ったと選ばれた選択肢は3つあった。

先生が説明する→覚える→確認テストをすることは71.4%の学生が選択していた。語彙の説明をしたことは64.3%の学生が選択していた。毎回覚える時間があったことも64.3%の学生が選択していた。

(6) 国家試験に向けて自信がついたかどうか、自分に合う学習方法は見つかったという質問の答えと国家試験結果（表4）をみると、7人の合格者のうち6人が、自信がついた、もしくはとても自信がついたと答え、かつ自分に合う学習方法が見つかったと回答していた。

4 考察

(1) JLPT レベルと国家試験合否の相関

N2を保持していることが有利であるが、N2レベルに達していないくても合格している学生が半数弱いたことを踏まえると、適切な指導方法をとればN3以下のレベルでも合格の可能性があることが示唆さ

表3 7月中央法規模試と国家試験の平均点

変数名	標本数	平均値	分散	標準偏差	変動係数
7月模試点数	15	52.733	165.662	12.871	24.408
国家試験の点数	15	69.133	99.182	9.959	14.406

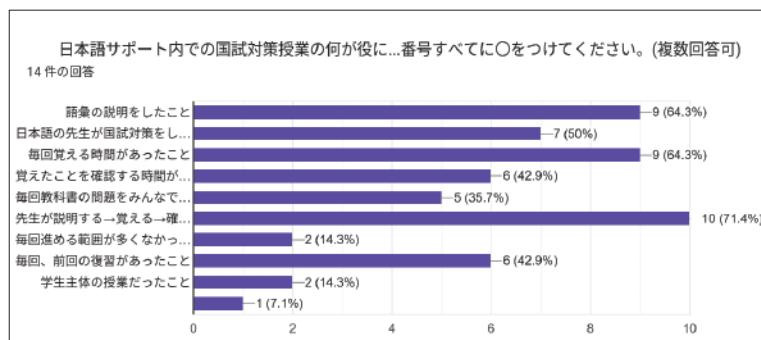


図3 日本語サポート内での国家試験対策授業で役に立った勉強法

表4 国家試験の合否と適切な学習方法の発見と自信について

国家試験に対する自信	自分に合う学習法が見つけられたか	国試合否
1 自信なし	見つからない	○
2 自信ついた	見つかった	○
3 自信なし	見つかった	×
4 自信ついた	見つかった	×
5 自信ついた	見つかった	○
6 とても自信ついた	見つかった	○
7 自信ついた	前から知っていた	×
8 自信ついた	見つかった	○
9 とても自信ついた	見つかった	○
10 とても自信ついた	見つかった	○
11 自信なし	見つかった	×
12 自信なし	見つかった	×
13 とても自信ついた	見つかった	×
14 自信ついた	前から知っていた	×
15 自信なし	前から知っていた	×

れた。当校で日本語サポートでの国試対策を始めたのは初めてではあるものの、合格者も半数弱おり、さらに得点平均値も16点近く伸びていたことから、適切な指導方法によって点数が伸びることが考えられる。

公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会が2020年度に養成校向けに行った調査では学力評価試験の養成校平均70点以上を獲得している養成校のうち7割が、入学時日本語条件を「N2以上」としているとあるが、一方で同法人の調査によると2024年度の養成施設の留学生のうち、中国・韓国・台湾のいわゆる漢字圏の学生は3054人中247人と8%のみであり、非漢字圏の留学生が実に92%と介護福祉士養成校に入学する学生の大多数を占めていると考えるとN2保持者のみを入学条件とするのは難しい。むしろ本研究で実践したように、学生の日本語レベルに合わせて専門用語を平易な言葉で解説し、効率的な暗記方法を指導することが、より実践的な解決策となりうる。

しかしながら一概にこの方法がいいということではなく、今回対象者がネパール・ベトナム出身の学生が多かったためこの方法が効果的であったと言える。なぜならネパールやベトナムの教育文化的背景が暗記中心のものであるため、習慣化されており比較的抵抗なくできるものだったからである。

ネパールの教育については、Man B. Bhandari (2015)によると、ネパールでの教員の質の低さを指摘しており、その結果初等教育での教え方は、教科書の内容の暗記に最も重点があることを述べている。

また、山田（2014）によると、ネパールの強化学習について日本の総合学習のように原因や解決策を考えることはなく、言葉を教えることが中心と示されている。

また、ベトナムの教育についても、関口とドアン（2021）によると、ベトナムの教育の実態として教員による教科書の読み聞かせを中心とする教育実践がおこなわれてきたことが示されている。

青柳（2022）によると、ベトナムの詰め込み教育が一般的となっていることを述べている。このように学生の国籍や個人個人の特性を踏まえ指導をしていくことが有効なのである。これらを踏まえた指導をするためにも、また学生が自身の課題として「理

解するための日本語力」を挙げていることからも、専門知識の学習と日本語教育を連携させるアプローチの重要性が改めて確認された。

(2) 学習方法の確立と国家試験得点の関係

本研究で日本語サポート授業開始当初はこの日本語サポートで最も学生に効果的なことは語彙の説明であろうと予想していた。しかし、結果はアクティビティコールの部分を学生が指示していた。知識伝達型の授業ではなく、学習方法の指導及び学生主体の授業が学生の国家試験対策において重要な役割を果たす可能性が示唆された。

本研究は留学生にとって「わかりやすい覚え方の説明」、そして「その場で覚える」ことの重要性に着目し焦点を当てた。留学生は生活維持のためアルバイトしている学生がほとんどであり、受験前にアルバイトを減らすことは難しいからである。

その留学生の限られた時間の中で、日本語サポートではアクティビティコールの要素を取り入れ短期間で暗記できるようサポートを行った。その結果、それらの方法が効果的であると立証された。暗記方法については、日本人向けにも暗記術や暗記のコツを述べている書籍が多数あるが、その中でも留学生に適している「覚えなければならないことが多いのに、時間が足りない」人向けの要領よく暗記をする「試験に合格できる」暗記術であるアクティビティコールに着目し取り入れた。

鬼頭の「資格試験に難しくても一発合格！超高速暗記術」の「受かる人は翌日に復習する、受かる人は参考書を使い倒す、受かる人はインプットが1、アウトプットが3、受かる人は暗記を習慣にしている」や、NAITEIBRIDGEの「毎日定量のインプット学習（自習）と並行して、アウトプットをさせる」などの書籍にあるように、1冊の参考書を使い、アウトプットを中心とした授業を開いた。

本研究の結果では、教材についてはほとんどの学生が学校で配布された教材を使用して勉強しており、自分で他の教材を購入したと答えた学生はいなかった。多くの参考書をこなすことよりもどれか自分に合う教材をしっかりと覚えることが合格につながることが考えられる。

また日本語サポートの国家試験対策で役に立った

と答えたものも、覚える時間があったこと、説明→覚える→確認テストで覚えられたか確認と暗記に関するものの評価が高かったことから、学生の主体的な授業や確認テストの取り組みが成果に寄与しており、暗記の対策授業の効果がうかがえた。

(3) 日本語サポートでの対策授業や確認テストの効果

ほとんどの学生が日本語サポートでの国家試験対策授業を役に立ったと答えたこと、半数以上の学生が、日本語教師が簡単なことばで説明したことによかったと答えたことから、他研究でも立証されているように専門知識と語学力は深く関係があり連携していくことで効果が得られることがわかった。

介養協のガイドラインでは漢字語彙の捉え方や長い漢字の言葉の捉え方の説明の仕方が載っているがあくまで一例であり、その都度学生個人個人のレベルに合わせ、語彙をコントロールし説明することは容易なことではない。そこでその説明が本業である日本語教師が「語彙の説明」というところに特化し専門教育との連携を図ることで学生の伸びを促進させることが考えられる。

(4) 学習の自信と国家試験得点の関連

学習の自信と成績の関連についてはこれまでにも多数研究がなされている。

例えば、安川（2024）によると、『科学的根拠に基づく最高の勉強法』でも、カナダの心理学者バンデューラによって提唱された自己効力感理論（Self-Efficacy Theory）の有効性が示されている。自己効力感とは、ある目的を達成するために必要な行動を、自分がどの程度うまく行うことができるかという個人の確信の程度で、「自分にはこれができる」という感覚のことを指し、これが高いと、学習のモチベーションが高く、学習の粘り強さや高い学業成果につながると書かれている。

木村ら（2012）によると、長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定においても、自己効力感の高い学生ほど入学前の通信添削課題の点数が高かったと証明されている。

では学生はいかにして自信をつけるのか。それには学生にいかに自信をつけさせる指導を行うかが重要であり、それについても様々な論文で述べられて

いる。

守岡（2023）によると、救急救命士養成課程の学生はいかにして国家試験を乗り切るのか=グループ学習により学習動機付けの促進において、学生が内発的動機付けにより自発的に勉強するためには3ヶ月以上の期間が必要であり、自己効力感などの上昇には6ヶ月程度の期間が必要であることが明らかになっている。

大内・岩田・山崎（2014）によると、国家試験合格に向けた自己理解と学習動機の関係性の検討において、国家試験での合格を目指すための指導において、学習内容の重要性に関わる学習動機を向上させるような介入の必要性が示唆されている。

このようにある一定期間、適切な学習方法の指導を行うことが学生の自信につながり成績向上に効果的であることは証明されており、本研究の調査でも半年間の日本語サポートにおける国試対策の授業で、合格者7人中6人が自信をもったと答えており、適切な学習方法の指導が学生への動機づけ及び自信獲得につながると考察できる。

5 今後の課題

本研究は、一教育機関における少数事例を対象としたものであり、結果の一般化には慎重を期す必要がある。また、対照群を設定していないため、得点の上昇が本プログラムのみの効果であると断定することはできない。今後の課題としては、以下の点が挙げられる。

- (1) より多様な背景を持つ留学生を対象とした、大規模な追跡調査を行う。
- (2) 対照群を設定した、より厳密な効果測定をする。
- (3) 学生の学習プロセス（例：どの部分の暗記に時間がかかったか、どのようなアウトプットが最も効果的だったか）に関する、より詳細な質的分析を行う。

これらの研究を重ねることで、外国人介護福祉士を育成するための、より効果的で標準化された教育カリキュラムの開発に貢献できると考えられる。

また今後の介護業界において、外国人の介護福祉士養成は避けて通れないものである。本当の介護福祉士とは介護福祉士国家試験に合格すればなれるも

のではない。介護福祉士の理論・技術を身に着けることが必要である。

そのためにも、通常の授業においては外国人のハンディである日本語に対するフォローをしつつ、日本人学生と同様の理論・技術を指導していかねばならない。

それを実現するには日本語教育と連携し、かつ国家試験対策においても、文化的背景を踏まえ各国に合わせた効率的な外国人留学生に合う方法を取り入れていくことが近道となる。日本語教育との連携についてはまだまだ研究を重ねていく必要がある。

6 謝辞

今回の研究にあたり、授業を行ってくださった日本語サポートの先生方に深く感謝いたします。

また、本論文の校正に協力いただきました杏林大学小堀貴亮教授にも心より感謝申し上げます。

注

i 短文レベルで理解の例

「ブレインストーミング（brainstorming）の原則では、他人の意見が正しいかどうかをその場で判断する」という短文について学生が知らない可能性の高い「判断」という語彙について決めることであると簡単に説明し、○か×かを考えさせる。

ii 具体的な答えの暗記方法とその例

次に正しい答えを理解させる。本来の説明文では「ブレインストーミングは、結論を出すことが目的ではなく、多くの意見を出すことが目的である。他人の意見については、否定や批判を行わず、参考にして発展させる。」となっているが、この一文を覚えることは学生にとってかなりの負担である。そこで「結論は出さない=判断しない」「多くの意見」「否定・批判しない」「参考にする」この4つの部分を暗記させる。

iii アウトプットによる理解確認とその例

覚えられているようであれば、プロテジェ効果を狙い学生に覚えた4つのキーワードでブレインストーミングについて説明させ、理解を深める。覚えられないようであれば、まずは「結論は出すか、出さないか」と2択から始め、「何をしないほうがいいか」と徐々にオープンクエッションにしていき、暗記を促す。

iv 小テストでの暗記確認方法

次の回で、これを国家試験同様の5択に直した問題で学生が暗記できているかを確認する。（図2）ここでは「てはいけない」「なければならない」など文末表現で肯定なのか否定なのかの確認も行うことも重視し学生の間違いやすい日本語表現に注意を向けさせることも練習する。

引用文献

- 1) 青柳 文男（2022）「ベトナムの教育事情—教育制度から日本語教育まで—」『東京学芸大学リポジトリ』137-140頁
- 2) 大内 義広、岩田 泉、山崎 香保里（2014）「国家試験合格に向けた自己理解と学習動機の関係性の検討」『城西国際大学紀要』第22巻 第3号 85-98頁
- 3) 大谷 晋也（2019）「EPA看護師候補者のためのオンライン漢字語彙教材の開発」『科学研究費助成事業 研究成果報告書』
- 4) 鬼頭 政人（2024）『資格試験に難しくても一発合格！超高速暗記術』118-122頁、131-135頁、146-149頁、158-162頁、大和書房
- 5) 木村 拓也、池田 光志、西原 俊明、大橋 純理、田山 淳、竹内 一真、井ノ上 憲司、山口 恭弘（2012）「長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定」『大学入試研究ジャーナル』22巻、95-104頁
- 6) 学校法人 敬心学園 日本福祉教育専門学校（2025）「SCHOOL GUIDE 2026」19-20頁
- 7) 黄海洪、金丸 敏幸（2023）「介護分野における専門用語の平易化に向けた語彙リストの構築」『言語資源ワークショップ発表論文集』巻1、26-39頁
- 8) 厚生労働省（2025）「第37回 介護福祉士国家試験 合格発表について」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_54923.html
- 9) 厚生労働省社会・援護局長（2025）「介護福祉士国家試験におけるパート合格（合格パートの受験免除）の導入について（通知文）」
- 10) 公益社団法人 日本介護福祉士会（2024年）「在留資格「介護」の実態把握等に関する調査研究事業」1頁
- 11) 公益社団法人 日本介護福祉士養成施設協会（2022）「介護福祉士国家資格取得に向けた留学生指導についてのガイドライン」5頁
- 12) 斎藤 玲、邑本 俊亮（2018）「学習リテラシー—学習方法としての想起練習に着目して—」『The Science of Reading』Vol. 60. No. 4 205頁
- 13) 関口 洋平、ドアン ゲットリン（2021）「ベトナム初中等教育改革における授業研究の位置づけ—統合的な学習への転換という観覚から—」『国際教育協力論集』第24巻 第1号 77-95頁
- 14) NAITEBRIDGE コラム（2021）「外国人スタッフの漢字学習を社内で支援するための4ステップ」https://naiteibridge.com/kanji_method/
- 15) 野村 愛（2014）「就労開始2年目のEPA介護福祉士候補者を対象とした学習支援の事例」『専門日本語教育研究』16巻、79-84頁
- 16) Phan Thi My Loan、佐々木 良造、比留間 洋一、道上 史絵（2023）「介護福祉士国家試験出現漢字語彙のなかの漢越語に関する基礎調査」『外国語教育のフロンティア』6、91-105頁
- 17) 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング（2023年）「外国人介護人材の介護福祉士取得に向けた調査研究事業」
- 18) 守岡 大吾（2023）「救急救命士養成課程の学生はいかに

- して国家試験を乗り切るのか=グループ学習により学習動機付けの促進』『明治国際医療大学誌(30)』、39-40頁
- 19) 安川 康介 (2024) 『科学的根拠に基づく最高の勉強法』 48-51頁、65頁、78-81頁、82-83頁、161-163頁、株式会社 KADOKAWA
- 20) 山田 隆幸 (2014) 「ネパールの教育・保育の現状と課題—カースト制度、女性差別、貧困とたたかうネパール民衆—」『子ども学研究論集』号3、39-58頁
- 21) Amanda Muller (2011) "Addressing the English language needs of international nursing students": Special Issue: Proceedings of the 10th Biennial Conference of the Association of Academic Language and Learning Vol. 5 No. 2 (2011) Australia
- 22) Amanda Muller & Michael Daller (2018) "Predicting international students' clinical and academic grades using two language tests (IELTS and C-test): A correlational research study" Nurse Education Today Volume 72, Pages 6-11 Australia
- 23) Anson C.Y. Tang, Nick Wong, & Thomas K.S. Wong (2015) "Learning experience of Chinese nursing students in an online clinical English course: Qualitative study" Nurse Education Today Volume 35, Issue 2, Pages e61-e66 America
- 24) Ellen M. Gajewski (2021) "English language proficiency admission requirements of domestic English as a second language students and performance in a nursing program" Journal of Professional Nursing Volume 38, January–February 2022, Pages 104-113 America
- 25) Fereshteh Jalili – Grenier Rn MScN, & Mackie M. Chase Med (1997) "Retention of nursing students with English as a second language" J Adv Nurs First published: 28(1) Pages 199-203 Canada
- 26) Man B.Bhandari (2015) "Challenges of Education in Nepal post 2015 Oslo and Akershus University College of Applied Sciences,Multicultural and international education.
- 27) Olson, Mary Angela (2012) "ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE (ESL) NURSING STUDENT SUCCESS: A CRITICAL REVIEW OF THE LITERATURE" Journal of Cultural Diversity 19(1): Pages 26-32 Australia
- 28) Richard L. Light, Ming Xu, & Jonathan Mossop (1987) "English Proficiency and Academic Performance of international Students" TESOL Quarterly Vol. 21, No. 2, pages 251-261 America
- 29) SHANA K. CARPENTER and EDWARD L. DeLOSH (2006) "Impoverished cue support enhances subsequent retention: Support for the elaborative retrieval explanation of the testing effect" Memory & Cognition 34(2), 268-276
- 30) Yenna Salamonson, Bronwyn Everett, Jane Koch, Sharon Andrew, & Patricia M. Davidson (2007) "English-language acculturation predicts academic performance in nursing students who speak English as a second language" Res Nurs Health Volume 31, Issue 1 Pages 86-94 Australia

受付日：2025年9月8日

受理日：2025年11月6日

アンケート

留学生に向けた介護福祉士国家試験対策授業に関する依頼書アンケート

問1 7月の介護福祉士国家試験模擬試験での点数を覚えている範囲で教えて下さい。

(点)

問2 7月の時点では国家試験合格に対する自信はどの程度でしたか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. とても自信があった
2. 自信があった
3. あまり自信がなかった
4. まったく自信がなかった

問3 学校の授業以外で国家試験の勉強を始めたのは何月ぐらいからですか。

(月)

問4 学校の授業以外にうちで、毎日どのくらい勉強していましたか。

(平均 時間)

問5 国家試験の勉強で最も役に立ったと思う教材は何ですか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. 『介護福祉士国家試験一問一答ポケットブック2025』 中央法規出版株式会社
2. 『見て覚える！介護福祉士国家試験国試ナビ2025』 中央法規出版株式会社
3. 『2025年版介護福祉士 2025徹底予想模試』 株式会社 ユーキャン
4. 『介護福祉士国家試験問題解説2025』 メディックメディア
5. 『2025年度版介護福祉士 完全合格過去&模擬問題集』 TAC 出版
6. 介護福祉士国家試験 過去問題
7. 介護福祉士過去問試験徹底対策アプリ Grune 株式会社
8. 介護も学べるにほんごを学ぼう（Web サイト） 公益社団法人日本介護福祉士会
9. その他 ()

問6 10月から週1回もしくは2回、日本語サポート内において国試対策を実施してきました。その頻度についてどう思いましたか。最も当てはまる番号に○をつけてください

1. 多すぎる
2. ちょうどいい
3. 少し少ない
4. 少なすぎるのでっとやったほうがよかったです

問7 日本語サポート内においての国試対策の授業内容についてどう思いましたか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. とても役に立った
2. 役に立った
3. あまり役に立たなかった
4. まったく役に立たなかった

問8 (問3で1もしくは2を選んだ人への質問) 日本語サポート内の国試対策授業の何が役に立ったと思いますか。当てはまる番号すべてに○をつけてください。(複数回答可)

1. 語彙の説明をしたこと
2. 日本語の先生が国試対策をしたこと
3. 毎回覚える時間があったこと
4. 覚えたことを確認する時間があったこと
5. 毎回教科書の問題をみんなで解いたこと
6. 先生が説明する→覚える→確認すると同じパターンで授業が進んだこと
7. 每回進める範囲が多くなったこと
8. 每回、前回の復習があったこと
9. 学生主体の授業だったこと
10. その他 ()

問9 (問3で3～5を選んだ人への質問) 日本語サポート内の国試対策授業の何が役に立たなかったと思いますか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. 日本語の先生がやったこと
2. 暗記中心だったこと
3. 毎回同じパターンだったこと
4. 進む範囲が多かったこと
5. その他 ()

問10 日本語サポート内の国家試験対策授業で、日本語の先生が説明してよかったです部分は何だと思いますか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. 難しい専門用語を簡単なことばにしたこと
2. 覚え方を説明したこと
3. 覚えたことを(介護を知らない)日本語の先生に説明したこと
4. 特ない
5. その他 ()

問11 日本語サポート内での国家試験対策授業を受ける中で、自分の苦手な部分は見つけられましたか。

最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. 問題を読んで理解する日本語力
2. 苦手な科目（分野）
3. 暗記の仕方
4. 介護の知識
5. 2択で迷ったときに正答を選ぶ力
6. その他（ ）

問12 日本語サポート内の対策授業では、暗記できていたかどうか確認するため、単元ごと（範囲の広い

単元は2回に分けて実施）に10問～15問の国家試験と同じ5択の確認テストを行っていました。そのテストについてはどう思いますか。最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. とても役に立った
2. 役に立った
3. どちらでもない
4. あまり役に立たなかった
5. まったく役に立たなかった

問13（問6で1もしくは2を選んだ人への質問）確認テストのどんなところが役に立ったと思います

か。当てはまる番号すべてに○をつけてください。

1. 単元ごとにテストがあったこと
2. 国家試験と同じ5択になっていたこと
3. 適度な難易度だったこと
4. 実際の国家試験でもでた問題がでてきたこと
5. その他（ ）

問14（問6で3～5を選んだ人への質問）確認テストが役に立たなかったと思う理由は何ですか。最も

当てはまる番号1つに○をつけてください。

1. 国家試験ではでないような問題ばかりだったから
2. 覚えなくてもいいような問題が多かったから
3. なくても点数は取れたと思うから
4. 点数が低いとモチベーションが低くなったから
5. その他（ ）

問15 半年間の日本語サポート内での国試対策授業を経て、国家試験に対する自信はどうなりましたか。

最も当てはまる番号に○をつけてください。

1. とても自信がついた
2. 自信がついた
3. あまり自信がつかなかった
4. まったく自信がつかなかった

問16 次年度以降、この日本語サポート内での国試対策授業を改善するなら、どこを変えるといいと思
いますか。自由に書いてください。

問17 国家試験の点数は何点でしたか。よければ教えてください。 (点)

問18 半年間の日本語サポート内での国家試験対策を経て、(今後の資格取得のための)自分に合う学習
方法は見つけられましたか。最も当てはまる番号1つに○をつけてください。

1. 見つけられたと思う
2. (対策授業) 以前からわかっていたから変わらない
3. 見つからなかった
4. その他 ()

アンケートは以上です。貴重なご意見をいただきありがとうございました。

促通を主とした即時効果が実感できる 運動プログラムの効果（その2）

— 大学学園祭企画にて実施した肩こり予防・改善プログラムの実践報告 —

包 國 友 幸

早稲田大学非常勤講師

The effectiveness of an exercise program that has immediate effects, primarily facilitation (No2)

— Report on the implementation of a program to prevent and improve stiff shoulders
implemented at a university festival —

Kanekuni Tomoyuki

Waseda University Part-time Lecturer

要旨：促通を用いて即座に身体を動かしやすくするなどの効果（即時効果）を実感することができる運動プログラムは1997年に開発された。本研究は2024年11月のA大学学園祭においての実践報告であり、目的はその運動プログラムの効果を検証することである。対象者はA大学学園祭肩こり予防・改善講座参加者の中から調査用紙の提出のあった男性22名、女性18名であった。質問紙による調査項目とその結果を以下に示した。（1）NRS調査では腰に対する主観的な感覚が運動後に有意に改善した（ $p<0.01$ ）、（2）対象者の年齢区分では50歳代が最も多く続いて40歳代であった。（3）運動後の肩の感覚については「とてもすっきりした」が77%、「ややすっきりした」が23%、（4）講座を受講してどのように感じたかでは「大変良い」が75%、「良い」が25%、（5）自由記述では肯定的内容がほとんどであった。

キーワード：促通、即時効果、集団運動プログラム、肩こり予防・改善プログラム

1. 緒言

1997年に開発した運動プログラムは「筋力トレーニング」や筋の「ストレッチング」でもない運動、すなわち無意識レベルの動作においても協調性を持った働筋として機能するように動作の再学習を行い正しい動きを脳に入力する促通（Dorothy E.Voss 1997）¹⁾という現象に焦点をあてた。ある運動プログラムを実施する前よりも運動器の可動性や柔軟性の向上、運動の心理的効果による情緒の変化などにより実施後の方が身体を動かしやすくなり「より元気にな

る」「より楽になる」など即時効果が体感できる運動プログラムである。

2. 目的

本研究は、開発した運動プログラム（以下：前記運動プログラム）をA大学学園祭の企画の講座の中で実施し、調査用紙に回答してもらう形式で効果を検証することを目的とした。

3. 研究方法

(1) 運動プログラム

前記運動プログラムを1998年より展開し始め、2000年10月に民間大手スポーツクラブ（以下大手フィットネスクラブA）において全国展開したが、現在（2025年2月）においても数店舗において実施継続されている。

この運動プログラムは「機能活性プログラム」と命名されシリーズ化されており、今まで様々な機関や組織において実施展開され、その有効性の検証・報告（包國 2012、2013、2014）²⁻⁴⁾を繰り返してきた。

運動プログラムの特徴として① proprioceptive neuromuscular facilitation（以下 PNF）のコンセプト・理論（S.S.Adler 2018）⁵⁾に基づいている、②一回の運動前・後で即座に動きやすさや柔軟性などの改善効果が自覚できる、③集団運動プログラムである（施術形式ではない、指導者が参加者に触れない）、④自分（セルフ）で肩・腰・膝をコンディショニングするアクティブ・セラピー・エクササイズである、⑤運動器具などの道具を必要としない、などがあげられる。



図1. 肩甲骨前方拳上



図2. 肩甲骨後方下制



図3. 肩甲骨後方拳上



図4. 肩甲骨前方下制



図5. 側臥位前方拳上



図6. 側臥位後方下制



図7. 側臥位後方拳上



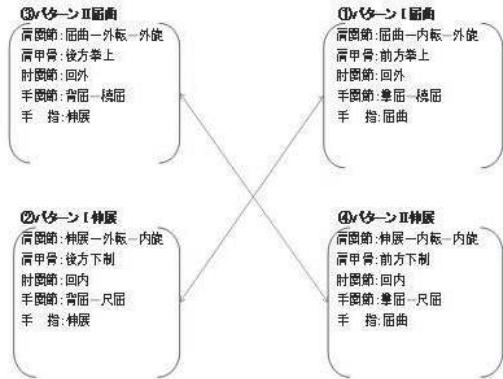
図8. 側臥位前方下制



図9. 前方拳上の施術



図10. 後方下制の施術

図11. 上肢 I・II と肩甲骨パターン（包國 2010）⁶⁾

(2) 促通パターン

理論・コンセプトの一つとして促通パターンがあげられるが、特徴として「対角・螺旋の動きであること」「集団運動（マスマープメント）パターンであること」などがあげられる。促通パターン動作により集団としての筋が最も動員されるためにスポーツ動作、例えばピッチャーの投球動作、バッターのバッティング動作や柔道の投げ技時の軸足や技をかける方の足の動作）はこれに似通った動きになると説明されている（包國 2010）⁶⁾。

図11に示したように、上肢パートIパターン肩関節：屈曲－内転－外旋時には、肩甲骨は前方拳上になり、肩関節；伸展－外転－内旋時には肩甲骨は後方下制になり、上腕骨と肩甲骨との動きがリンクし

集団運動パターンが成立する。

また、上肢パートⅡパターン肩関節：屈曲－外転－外旋時には、肩甲骨は後方拳上になる。肩関節；伸展－内転－内旋時には肩甲骨は前方下制になり、上腕骨と肩甲骨の動きがリンクし集団運動パターンが成立する。

また、図1の肩甲骨の前方拳上は、肩甲骨の拳上・外転・上方回旋が組み合わさった動きであり多くの筋が動員され、また対する動作の図2肩甲骨の後方下制も逆の動きの複合動作となり集団運動パターンを成立させる。

同様に図3の肩甲骨の後方拳上は、肩甲骨の拳上・内転・上方回旋が組み合わさった動きでありより多くの筋が動員され、また対する動作の図4肩甲骨の後方下制も逆の動きの複合動作となり多くの筋が動員される集団運動パターンを成立させる。そのことにより上記の動きが肩甲骨の可動性の向上（動きを良くする）ためのエクササイズとして有効性が高いと考えられる。

また上記エクササイズ後に上肢パターンⅠ・Ⅱを実施することにより、肩甲骨の動きの改善後の上腕骨の動きとのリンクを整え肩甲上腕リズムを調整することを目的とした効果的なエクササイズと考えられる。

（3）A大学学園祭の企画

筆者は2024年の秋に、『A大学学園祭【みんなのストレッチ】A大生に1番人気がある授業！包國先生によるストレッチの授業を体験できます！肩・身体が軽くなり、世界が変わる驚きの体験をしてみませんか？』企画の講師として、前記肩編プログラムを実施した。

筆者は当日2講座実施し、12:30～13:30では「腰講座」を行い前回の貴誌においてその結果を発表した。本研究は14:30～15:30に実施した2講座目の「肩講座」の結果である。

講義では①実行委員挨拶、②自己紹介、③スタティックストレッチングではなく促通についての簡単な説明と促通の反応を最大限にあげると手が勝手に動く動画を視聴、④肩甲上腕リズムの動画に視聴や肩甲骨・鎖骨・上腕骨の模型を使った肩部・肩部筋に関する簡単な説明を行った。

今回はセルフ運動ではなく二人一組施術、パートナーによる動的（ダイナミック）なストレッチングを行い肩こりが楽になりすっきりするか体験してもらった。

実施した運動プログラムの具体的な内容を以下に示した。

1) 運動前チェック：体幹の伸展・前屈・回旋・側屈、肩・腕の回りやすさのチェックを行った。

2) (図15・16) のように筆者（指導者）がデモンストレーションを行った。被施術者に机上に側臥位に寝てもらい、①腕で枕を作り頭頸部を安定、②肩甲骨・骨盤をまっすぐに、股関節を約70度屈曲、膝関節90度屈曲して安定させる。

3) 施術者は、被施術者の肩甲骨の動き、前方拳上⇒後方下制の延長線上に立位で位置し、(図9・10) のように被施術者の右肩甲骨を施術する場合、施術者の左手で肩甲骨を把持し、右手で上腕骨を軽く把持する。

4) 他動運動（施術者が被施術者の肩甲骨を動かす）→自動介助運動（施術者と被施術者の共同動作、つまり被施術者にも動いてもらう）→自動運動（動き方が分かった被施術者が自分で動作）→抵抗ではなく誘導（強い抵抗ではなく誘導程度の抵抗）、の順番で施術してもらった。

5) 口頭指示（バーバルコマンド）は、「はい、動かしますよ」「はい、前上⇒後ろ下、前上⇒後ろ下・・・」、次に「いっしょに動かしますよ」、「動き方が分かったら今度は自分で動かしてみましょう」、「はい軽く抵抗かけますので続けて前上⇒後ろ下で動かしてください」「はい、前上⇒後ろ下、前上⇒後ろ下・・・慌てず急がず、大きな可動域で動かしていきましょう」「疲れそうだなと思ったらやめましょう」「はい、次で終わりにしましょう」の手順で施術を行った。

6) 動きの中で、最も可動域が大きくなり筋出力が最大となったと思われるところで施術を終わりにすること、つまり抵抗が弱すぎて効果が出ないく最適抵抗（オプティマルレジスタンス）<抵抗が強すぎて疲れてしまう、の範囲に抵抗（誘導）が入ることに細心の注意を払い施術を行うよう指示した。

7) 右肩甲骨の施術が終わったら施術者が肩甲骨の動き具合、つまり肩甲胸郭関節の可動性を確認し

た。被施術者に座位になり肩の動き具合をチェックし感覚を反対側の左肩甲骨と比較してもらうことにより即時効果を実感してもらった。

その後、施術者と被施術者を交代してもらい、同様の施術を実施してもらった。

8) 施術者と被施術者との二人とも右肩甲骨施術が終了したら、左右の差異を確認してもらい、同様の施術方法で反対側の左側肩甲骨にも実施した。

9) 左右の肩甲骨の施術後、肩甲上腕リズムの調整を目的として、立位にての上肢パートⅠパターン、パートⅡパターン（図19・20）を実施した。

10) 1) の運動前チェックと同様の運動後チェック：体幹の伸展・前屈・回旋・側屈、肩・腕の回りやすさのチェックを念入りに実施し、運動前との比較をして即時効果を実感してもらった。



図12. 運動前チェック：体幹の側屈



図13. 運動前チェック体幹の回旋



図14. 立位にての肩甲骨の前方拳上の練習



図15. デモンストレーション①



図16. デモンストレーション②



図17. 机上に側臥位になっての実技①



図18. 机上に側臥位になっての実技②



図19. 上肢パートIIパターン屈曲



図20. 上肢パートIIパターン伸展

(4) 調査対象

調査対象は、A大学学園祭「みんなのストレッチ」企画に参加し調査用紙の提出に賛同してもらい提出してもらったものであった。男性22人（55%）、女性18人（45%）であった。

(5) 調査日時

A大学学園祭企画の日程は、2024年11月2日（土）の14：30～15：30であり、場所はA大学3号館302号室であり、本調査は企画終了時に調査用紙に回答してもらった。

(6) 倫理的配慮

調査にあたっては対象者に口頭で、研究目的と内容、プライバシー保護、自主的な運動実施の中止などについて十分に説明し、同意を得たもののみに調査用紙を提出してもらった。

(7) 調査の項目

(a) 運動前調査

運動前調査として1)「数値評価スケール Numerical Rating Scale（以下NRS）を実施した。なおNRSは痛みや疲労などの自覚症状を他者と共有するための客観的な数値スケールであり（溝口 2011）⁷⁾、疼痛の評価以外に、めまいによるストレスの自覚強度の評価（五島 2010）⁸⁾や咬合感覚の評価（成田 2008）⁹⁾、などに用いられている。本研究では、運動プログラムを実施した対象者の運動前と運動後の肩の主観的な感覚を、図21に示したNRSの質問紙を用いて調査した。

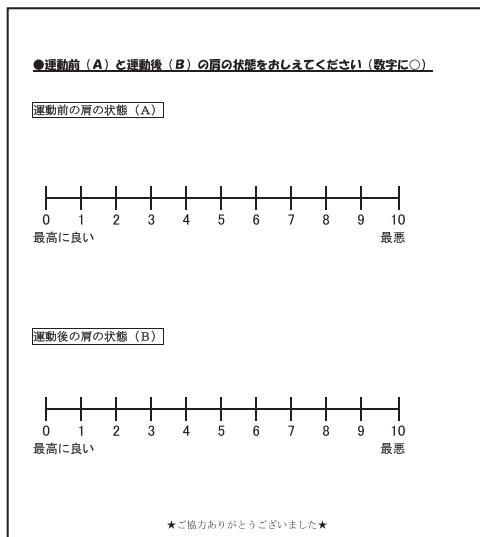


図21. NRS の質問紙

(b) 運動後調査

運動後調査の項目を以下に記した。運動前と比較検討するための1) NRS調査は運動後にも実施した。それに加えた調査項目として、2) 年齢区分、3) 性別、4) 運動プログラムを実施してどのように感じたか5) 運動後、肩または体の感覚についてどのように感じられたか、6) 自由記述（自由に記述してもらう欄を作成）を実施した。

4. 結果

(1) 数値評価スケール (NRS) の変化

講座終了時に提出してもらった調査用紙40名分のデータを解析対象とし、統計学的解析は、IBM SPSS Statistics 23を使用した。数値評価スケール (NRS) の結果では運動前の平均値は 5.88 ± 1.88 、運動後の平均値は 1.70 ± 1.81 であり Wilcoxon signed-rank test を行った結果、有意な差が認められた ($p < 0.01$)。NRS の結果を図22に示した。

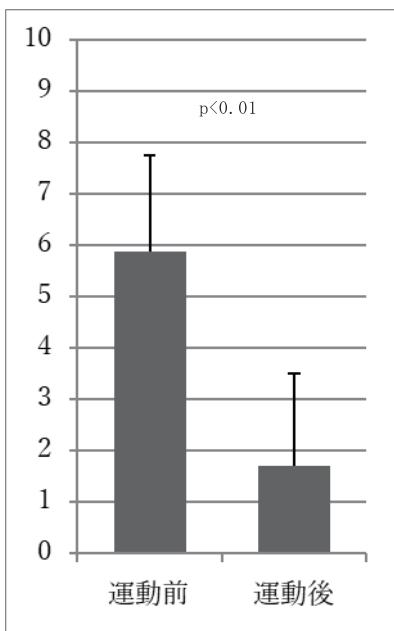


図22. 運動前・運動後の NRS の変化

(2) 対象者の年齢区分

対象者の年齢を以下の年齢区分で図23に示した。10代：7名 (18 %)、20代：0 (0 %)、30代：6名 (15 %)、40代：8名 (20 %)、50代：16名 (40 %)、60代：1名 (3 %)、70代：2名 (5 %) (0人)、であった。

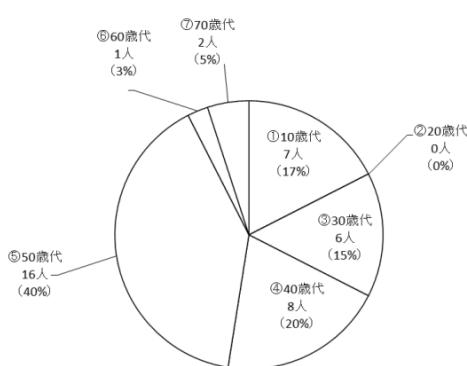


図23. 対象者の年齢区分

(3) 対象者の性別

A大学学園祭企画「みんなのストレッチ肩編」の参加者の中から、調査用紙を提出してもらったものの人数は男性22名 (55%)、女性18名 (45%) 合計40名であった。

(4) 運動後の肩や体の感覚について

「運動後の肩や体の感覚」についての結果を図24に示した。「①とてもすっきりした」が31名 (77%)、「②ややすっきりした」が9人 (23%)、「③どちらともいえない」0人 (0 %) 「④やや不快感がある」が0人 (0 %) 「⑤強い不快感がある」が0人 (0 %) であった。

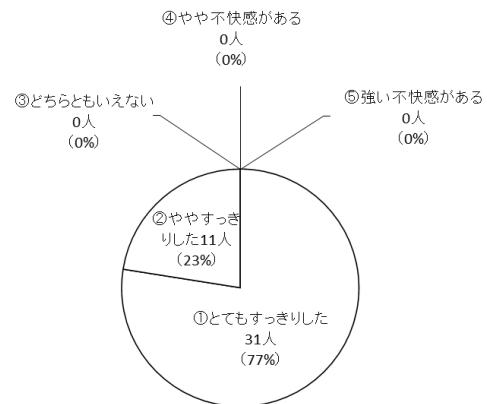


図24. 運動後の肩や体の感覚について

(5) 運動プログラムを実施してどのように感じたか

「運動プログラムを実施してどのように感じたか」の結果を図25に示した。その回答では、「①大変良い」が30人 (75%)、「②良い」が10人 (25%)、「③普通」が0人 (0 %)、「④あまり良くない」が0人 (0 %)、「⑤良くない」が0人 (0 %) であった。

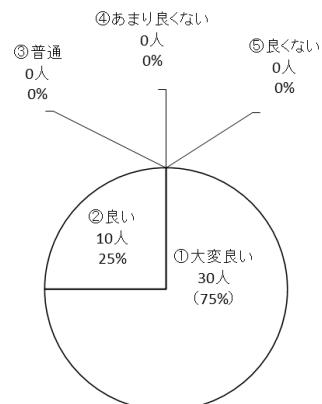


図25. 運動プログラムを実施してどのように感じたか

(6) 自由記述

質問調査の最後の項目として「自由に感想をお書きください」と記した欄を作成し、感じたことを記述してもらった。また記述された文章に、誤字・脱字・日本語の表現としてふさわしくないものも含まれるが、受講したもののが驚きや興奮などが素直に表現されていると判断し原文のまま以下に記した。

「①学祭でこのようなイベントを組んで頂きありがとうございました。来年も期待します。」「②是非来年も受講したいです。毎年続けてください。」「③とてもすっきりしておどろきました。非常に有意義な時間をありがとうございました！」「④老若男女だれでも聞きやすく体験しやすい講義でした。共感の声が講義中たくさん聞こえたのでとてもゆういぎな時間でした。座位の授業よりこういうたいけん型の方がとてもためになります。ありがとうございました。」「⑤改善方法を教えていただけてよかったです。ありがとうございました。」「⑥今後も継続していきたい。」「⑦面白かったしためになった。パートナーが不参加だったので次は絶対連れてきます。」「⑧ストレッチの効果に驚いた。」「⑨肩が軽くなった！」「⑩本当に気持ちよかったです。家でもやりたいです。」「⑪ちょっとしたことだったのに、とても勉強になりました。とても楽しかったね。」「⑫肩が本当に楽になりました。体もほぐれ、目も楽になりました。ありがとうございました！」「⑬良い運動を教えてもらってよかったです。」「⑭施術方法参考になりました。」「⑮めっちゃ肩が軽くなってよかったです。」「⑯ありがとうございました。」「⑰すっきりとても気持ちよかったです。」「⑱自分で自分の体のケアができるくてすごく良かったです。自宅でもやってみます。」「⑲初めての体験でとても為になりました。教えてもらったのを日々やっていきたいです。」「⑳楽しかったし体が軽くなりました。」「㉑日頃の育児でバキバキだったので、おうちでもやってみます。」「㉒記述」から「㉔記述」まで記述なしであった。

5. 考察

本来の理学療法士が行う治療としての PNF 施術は、非常に難しく長時間の訓練をうけたもののみ正しい反応を誘発し治療に結び付けることができるものである。

PNF の専門書では促通の基本手順として①適正抵抗、②発散と強化、③触覚刺激（用手接触）④セラピストの姿勢とボディメカニクス、⑤口頭刺激（指示）、⑥視覚刺激、⑦牽引と圧縮、⑧伸張、⑨タイミング、⑩パターン、などを厳密に実施しないと良い反応が得られないとしている (S.S.Adler 2018)⁵⁾。

今回は、A 大学授業用に筆者が考案したパートナーによる動的ストレッ칭により、まったくの初心者・素人同士の施術においても安全に効果的に施術を実施してもらい即時効果を実感・体感してもらえるよう改良を重ねてきた方法で実施してもらった。

大事なポイントは、前期にあげたように①動きづくり（前方拳上⇒後方下制）を、他動運動→自動介助運動→自動運動→誘導などの抵抗、②最適な誘導（抵抗）；強さ・回数、最も可動域が大きくなり筋出力が上がったところでやめにすること、③快の法則で実施者も被実施者も気持ちよくないと良い反応が出ないこと、とした。

これらを丁寧に詳細に説明し、施術者・被施術者が一斉の方向で位置し、私（指導者）の一斉の掛け声（口頭刺激、指示：バーバルコマンド）で、前上・後ろ下、前上・後ろ下と皆で一斉に実施した。

その方法により、動きづくりの方法が伝わりやすくなり、最適抵抗つまり、抵抗が少なすぎて効果が出ないことや、やりすぎてしまったことで疲れがでてしまい不快感が出てしまうことを防止したため、肯定的な NRS 結果または自由記述につながったことが考えられる。

引用・参考文献

- 1) Dorothy E.Voss・Marjorie K.Inota・Beverly J.Myers：神経筋促通手技パターンとテクニック改訂第3版, pp4-5, 協同医書出版社, 1997.
- 2) 包國友幸・中島宣行・宮田浩二：即時効果を特色として開発した運動プログラムの中長期的な適応の効果—低体力者を対象として—. ウエルネス ジャーナル, 8 : 12-16, 2012.
- 3) 包國友幸・中島宣行：即時効果を特色とした運動プログラムの適用が愁訴を持つ高齢者に及ぼす有効性について. ウエルネス ジャーナル, 9 : 11-17, 2013.
- 4) 包國友幸：即時効果を特色とした運動プログラムの有効性—肩こり・肩痛予防改善希望者の数値評価スケールに焦点をあてて. ウエルネス ジャーナル, 10 : 19-23, 2014.

- 5) S.S.Adler・D.Becker・M.Buck : PNF ハンドブック 第 4 版. 1-28, 丸善出版株式会社, 2018.
- 6) 包國友幸：促通手技コンセプトの考察と可能性について～その⑨～. クリエイティブストレッチング13：6-9, 2010.
- 7) 溝口功一：隣に伝えたい新たな言葉と概念【NRS】. 医療 Vol65. No5 : 277, 2011.
- 8) 五島史行・堤知子・新井基洋：長期にわたりめまいを訴える症例における他の身体的愁訴、心理状態について. 日本耳鼻科学会会報113 : 724-750. 2010.
- 9) 成田紀之・船戸雅彦・神谷和伸：痛みと不安・抑うつ気分にともなう咬合感覚の変調. 頸機能誌. 15 : 8-17, 2008.

受付日：2025年11月8日

ふさわしくない者のための保育者養成

—逸脱・周縁・変容の教育空間へ—

古 谷 淳

高田短期大学

Training the “Unfit”

— Toward an Educational Space of Deviance, Margins, and Becoming —

Furuya Atsushi

Takata Junior College

Abstract : This study critically examines the construction of “suitability” in Japan’s early childhood educator training system by focusing on students deemed “unfit” for the profession. Experiences often labeled as failure — such as confusion, fear, inarticulateness, and emotional discomfort — are not signs of individual inadequacy but reflect the structural exclusions inherent in institutional definitions of an “ideal” childcare provider. Drawing on Deleuze and Guattari’s concept of becoming, this paper reframes deviation not as a defect to be corrected but as a generative force that exposes and disrupts the normative assumptions embedded in evaluation systems, practicum structures, and curriculum design. Rather than reinforcing the regime of training ideal educators, the study proposes an alternative pedagogical framework that embraces uncertainty, relational fragility, and unspoken experiences as the ground of ethical transformation. Ultimately, it asserts that education should not function to reinforce existing institutional norms, but rather open ruptures — spaces in which previously silenced subjectivities may speak and act. The training of early childhood educators must be reimaged not for the “qualified,” but through and with the “unqualified.”

Key Words : Early Childhood Educator Training, Suitability Assessment, Deviance and Marginality, Pedagogy of Becoming, Institutional Critique

抄録 : 本評論は、保育者養成制度において「ふさわしくない」とされる学生の存在に着目し、制度が前提とする「適性」や「保育者らしさ」の構築性を批判的に検討する。学生の語りや経験に現れる「できなさ」「搖らぎ」「語れなさ」などは、しばしば制度的評価においてマイナスとされ、矯正や排除の対象とされてきた。だがそれらは、制度が想定していない感情や倫理、関係性を開く契機でもある。本評論では、制度の外側に現れるこれらの経験を、教育的失敗ではなく、生成と変容の可能性と捉え直す視座を提示する。評価や実習制度、カリキュラムに内在する統治装置を批判的に読み解きつつ、ドゥルーズ＝ガタリの「生成」概念を基盤に、「逸脱」から出発する保育士養成の思想的枠組を構想する。

キーワード : 保育士養成、適性評価、逸脱と周縁、生成の教育、制度批判

1. 問題提起 「ふさわしさ」は誰が決めるのか

(1) 保育者に「向いていない学生」が排除される構図

「保育者に向いていない学生が増えている」。これは近年、保育者養成校の教育現場で繰り返し語られるフレーズである。成績が伸びない、子どもへの関心が薄い、実習でうまくいかない—— こうした学生は「適性がない」と断定され、暗に指導対象から外されていく。問題は、その言説があまりにも自然なものとして受け入れられていることがある。

そもそも、なぜ保育者には「向いている／向いていない」という二項対立が成立するのか。保育者は、どこかの時点で誰かにより、ある特定の性格や技能を備えた「べき乗的 existence」として構築されてきた。おそらくそれは、明るく、優しく、子どもが好きで、協調性があり、感情を穏やかに保てる者である。だがこの「理想像」が、制度の中で一つの規範として固定化されていくとき、そこから逸れる人間は制度の外へと押し出される。

「向いていない」という判断は、その多くが本人の語りの外で、制度の内部者によって静かに決定される。そしてその判断は、教員・現場・行政・資格制度・カリキュラムといった複数の言説装置が、複層的に形成している。つまり、「向いていない」というラベルは、その人間の内的本質ではなく、制度が生み出す統治的な効果なのである。

(2) 制度に従わない者こそ、制度にとって脅威である

保育者養成校は、制度にとって「扱いやすい人間」を選別し、整え、配属するための準備装置である。国家資格はその通行証であり、教育課程はそのための予備訓練である。この過程で重要なのは、「制度に従う能力」だ。明文化されないが、制度に忠実であること、つまり「空気を読むこと」「場に馴染むこと」「上手にふるまえること」が、もっとも評価される。

逆に、制度にうまく順応できない者——「空気を読めない」「子ども・保育者と関わるのが怖い」「うまく自己表現ができない」——は、「適性がない」とされる。しかし、彼／彼女らは制度にとって「脅威」であると同時に、制度の限界を映し出す鏡でもある。制度が彼らに適応できないということは、制度の側に盲点があるということだ。つまり、排除され

る側ではなく、排除する制度こそが問い合わせねばならない。

(3) 「できなさ」から出発する教育は可能か？

教育とは、できる者にさらなる技術を与えるための場ではなく、本来、「できなさ」を出発点とした変容の可能性を開く場である。にもかかわらず、保育者養成校のカリキュラムは、すでに「保育者らしさ」を内在化している者を前提として組まれている。実習は「らしくふるまえるか」の試験と化し、座学は「正解」をなぞるための作業になりがちだ。

だが、「うまく子どもと関われなかった」「何もできなかった」「怖くて話しかけられなかった」といった体験こそが、保育の原点ではないか。ケアとは、関係を築こうとして、うまくいかなかった経験を反省し、もう一度向き合おうとする営みである。そこには、「わからなさ」「搖らぎ」「ためらい」といった、制度が評価の対象にしない経験がある。保育とは、制度が許容しない感情から始まる実践である。

(4) 「ふさわしくない者」のための養成とは何か

本評論は、「ふさわしさ」を前提とする保育者養成の構造に根源的な疑義を投げかける。むしろ、「ふさわしくない者」を前提とした教育は可能か？という逆転の問い合わせを出発点とする。なぜなら、「向いていない者」の存在が可視化されるとき、それは制度が内在的に含んでいた排除の論理が明るみに出る契機でもあるからだ。

本稿が目指すのは、「誰でも保育者になれる」という楽観的な包括ではない。そうではなく、「制度が押しつける保育者像に馴染めない者」が、なお保育という営みに関わり、別の言葉で語る権利をもつために、制度そのものの輪郭をずらし、裂け目を開く思想的実践である。

(5) 本評論の射程

- なぜ保育者には「向き・不向き」が語られ、信じられているのか？
- 「向いていない者」は、誰にとって不都合なのか？
- 「できないこと」から学びを始める教育は、制度内に成立しうるのか？

- ・養成校は、制度に仕える場ではなく、制度を逸脱し、変容させる場となり得るか？

これらの問い合わせるために答えるために、本評論は、「制度にふさわしくない者」の経験・語り・感情・身体にこそ、保育の未来を再定義する鍵があると考える。そして、その可能性は、従来の教育学でも、政策論でも、実践論でもなく、逸脱から教育を考える思想の地平においてこそ開かれる。

2. 「保育者に向いていない学生」という排除の装置

(1) 適性は「測られる」のではなく、「作られる」

保育者養成校において、学生の「適性」は評価され、測定され、指導されるべき対象とされている。しかし実際には、適性とはあらかじめ存在している素質ではない。それは、制度的な評価基準と指導者のまなざし、実習現場の慣行の中で構築される概念である。

たとえば、面接での表現力、実習での子どもとの関わり方、教員に対する態度、同級生との協調性といった指標は、どれも「見える形」であるが、これが前提とされる。つまり、「わかりやすく保育者らしい態度」を演じられる者が「適性がある」とされ、それができない者は「向いていない」と見なされる。

この構造の中で、「向いていない」とされる学生は、決して保育そのものに関心がないわけでも、子どもを嫌っているわけでもない。むしろ、過剰な責任感や緊張、不器用さ、あるいは語彙や表現の貧しさなどが、「ふさわしくなさ」として認識される。それは、制度が求める保育者像に「うまく乗れない」ことであり、制度の形式に馴染まない存在として排除される。

適性とは、その人に本来的に備わっている資質ではない。むしろ、それを測定しようとする制度の側が作り出す一種のフィクションであり、そのフィクションの外に位置づけられた者は、教育の名のもとに沈黙を強いられる。

(2) 制度による可視化と無力化のメカニズム

保育者養成校では、「問題学生」「保育に向いていない学生」が静かにリストアップされていく。これは公的に記録されるものではなく、むしろ非公式の

言説ネットワークの中で形成される。「あの子はちょっと厳しいかもしれない」「実習で子どもとうまく関われなかった」「自己表現が苦手」といった曖昧な語りが、次第に学生の評判として定着していく。

こうした語りの積み重ねは、評価として制度に組み込まれた瞬間、教育の可能性を奪うものに変わる。なぜなら、「保育者に向いていない」というレッテルを貼られた学生は、その瞬間から制度の「例外」とされ、標準的な教育の文脈から外れていくからである。

実習先との連携の中でも、「あの学生をもう一度受け入れるのは難しい」「保育に適性がないのでは」といった声が、養成校に戻ってくる。教員は学生を擁護するのではなく、「あの子は苦労している」「自己肯定感が低い」といった形で、別の言説装置に乗せ替える。だがそれは結果的に、その学生を“指導の対象”ではなく、“問題として管理する対象”に変えていく。

制度はこうして、逸脱する学生を「支援する」のではなく、「整える」ことで制度に回収しようとする。そして整いきれない学生は、「そもそも保育に向いていなかったのでは」とする物語によって、静かに排除される。

(3) 実習制度という統治装置

この排除の機能が最も顕著に現れるのが、保育実習制度である。実習は表向きには「学びの場」であり、「実践的な理解」を深める貴重な機会とされている。しかし実際には、実習は学生にとって通過儀礼=ふるい落としの装置であり、教育機関にとっては、学生の「適性の有無」を確認・判断する機能を担っている。

保育現場では、「向いている学生」と「向いていない学生」は一目で見分けられると信じられている。そして、うまく関われなかった学生は、「この仕事には向かないかもしれない」という評価とともに、養成校に戻される。制度は、その評価を疑うことなく受け取り、「学生指導」と称して修正と是正のプロセスに入る。

だがここには決定的なねじれがある。学生が「うまくいかない」のは、実習制度が前提としている

「保育者らしさ」に自分を合わせられないからである。そしてその前提是、制度の側が一方的に設定したものであり、その正当性は検証されることなく維持されている。つまり、実習は“保育を学ぶ場”ではなく、“保育者像に適合するかを試される場”になっている。

その構造の中で、「違和感を持った学生」「揺れた学生」「戸惑った学生」は、保育の多様性を開く存在ではなく、「不適応な者」として矯正対象になる。教育とは名ばかりの管理と順応の構造が、そこにはある。

(4) 排除の構造は、制度の正当性を保証する

こうした排除の構造は、単なる教育上のミスでも、指導の失敗でもない。それはむしろ、制度そのものが自己の正当性を維持するために不可欠な機能である。なぜなら、「ふさわしくない者」が制度の外に置かれることによって、「ふさわしい者」＝「制度に適合した者」のイメージがより強固になるからである。

つまり、「適性なき学生」は、制度にとっての他者であり、その存在が逆説的に制度の内部秩序を保っている。排除されることで、制度は「自らが正しい選抜と教育を行っている」という幻想を維持することができる。制度にとって、「逸脱」は障害ではなく、必要不可欠な装置なのである。

(5) 問い直されるべきは、「学生の資質」ではなく、「制度の条件」だ

学生が保育に向いているかどうかを問う前に、我々は制度の側にこそ問い合わせなければならない。なぜなら、「向いていない」という評価の根拠は制度が定めた枠組みに依存しており、その枠組みは固定的でも普遍的でもなく、歴史的・政治的に形成されたものであるからだ。

「保育者らしさ」という幻想がつくりだす枠組みに、自らをうまく合わせられること。それが評価され、卒業を許され、就職を与えられる。その構造の中で、「制度にうまく乗れなかった者」は、変わるべき対象ではない。むしろ、制度の側こそが変容を求められている。

本節が明らかにしたのは、「向いていない学生」と

いう存在が、教育において排除されるだけでなく、制度の正当性を裏づける役割まで担わされているという、極めて政治的な構造である。第3節では、この「逸脱」や「周縁性」が、なぜ恐れられ、排除されるのかをさらに深く掘り下げていく。

3. 逸脱と周縁はなぜ恐れられるのか 「正常性」の再生産装置としての教育

(1) 逸脱は脅威ではなく、制度がつくりだす「影」である

教育において「逸脱」は常に恐れられる。授業についていけない者、協調性に欠ける者、表情が乏しい者、言葉が拙い者。そうした者は「困難な学生」「問題のある学生」と呼ばれ、周囲から距離を取られる。ときに静かに無視され、ときに指導の対象として名指される。しかし、彼／彼女らは本当に“問題”なのだろうか。

むしろ、それは制度の正当性が照らし出す「影」に過ぎない (Foucault, 1980)。「正常」であること、「ふさわしい」こと、「適応している」ことが当然とされる空間において、そうでない者の存在は、「当然」の根拠を搖るがす。逸脱とは、教育制度が無意識に欲望している「例外」であり、それを排除することで制度は自らを再確認しようとする。

つまり、逸脱とは制度の外にあるものではなく、制度の内側が自らを維持するために必然的に生み出るものである。制度が「正常」とされるためには、常に「正常ではない者」が必要なのである。逸脱は、制度が自らを制度たらしめるための装置なのである。

(2) 感情が語れない教育 「不快」が排除される空間

保育者養成校の教育現場では、「子ども・保育者が怖い」「うまく関われない」「保育現場に行きたくない」といった学生の語りはしばしば封じられる。それは「保育者に向いていない証拠」として扱われるか、あるいは「改善すべき問題」としてカウンセリングや指導に委ねられる。

だがそれらの感情——不安、恐怖、違和感、ためらい——は、決して無意味なノイズではない。それはむしろ、制度の枠に収まりきらない現実との出会いであり、教育が本来向き合うべき「学びの裂け目」

である。

にもかかわらず、教育制度はこうした「不快な感情」を組織的に排除する。学生に求められるのは、いつでも「やさしく」「笑顔で」「前向きに」子どもと関われる存在であること。感情とは、表現すべきものではなく、管理すべきものに変換される(Hochschild, 1983)。

このような制度の感情操作は、学生の内面にまで浸透する。やがて学生自身が、「感じてはいけない感情」を抱いた自分を責め始める。「私は保育者に向いていないのではないか」という内面化された不安は、制度の権力が身体と感情を通じて個人を統治するプロセスそのものである(Rose, 1999)。

(3) 語れないということ 逸脱の「言葉の欠如」

多くの「向いていない」とされる学生は、自分の思いや違和感をうまく語れない。指導教員や現場の保育者が求める「それらしい言葉」を使うことができず、評価の言語空間から脱落していく。「子どもと関わって、学びになりました」「責任の重さを実感しました」といった定型句をなぞることができる者だけが、適性のある学生として認定される。

このような状況は、教育が「語りの制度化」を通じて逸脱を沈黙させていることを示している。言葉を持たない者は評価されず、存在の正当性を主張することもできない。彼らの経験は、語りうる言語がないゆえに「なかったこと」にされる(Butler, 2005)。

だが、語れない経験には意味がないのだろうか。むしろそこには、制度の言葉で語りえない現実=保育の深層が潜んでいるのではないか。保育の現場には、理屈では処理できない不安や違和感、他者との摩擦や感情の亀裂が満ちている。そのすべてを「語れる言葉」に還元しようとする教育こそが、保育の本質を薄めてしまっているのである。

(4) 身体・ジェンダー・「保育者らしさ」の暴力

「保育者にふさわしい身体」があるとするなら、それは誰が、どのように決めてきたのか。笑顔が似合うこと、身だしなみが清潔であること、柔らかな物腰であること、落ち着いた話し方であること——これらは一見すると中立的な基準に見えるが、実際には性別、階級、文化的背景、発達特性などに強く

依存している(Butler, 1990, Skeggs, 1997)。

つまり、「保育者らしさ」は普遍的ではなく、非常に限定的な身体とパフォーマンスの集合にすぎない。そしてこの集合から外れた者は、ジェンダーや身体性、障害、文化的言語の違いによって「違和感のある存在」として周縁化されていく。

このとき、「向いていない」という評価は、教育的評価ではなく、身体的・文化的暴力の言説的表現である。制度は、自らが「合わない」ものを排除しながら、それを学生個人の「資質」や「特性」の問題に替える。この構造において、「逸脱」は教育的失敗ではなく、制度的暴力の犠牲である。

(5) 逸脱を恐れる教育から、逸脱を起点とする教育へ

これまで見てきたように、「逸脱」「周縁」「できなさ」「語れなさ」「不快な感情」といったものは、制度教育の中で排除され、沈黙させられ、矯正の対象とされてきた。しかし本来、教育とはこうした逸脱から出発する営みであるはずだ。

逸脱は、制度に従う者では捉えられない視点をもたらす。逸脱は、決まりきった言葉の外側にある新たな言語を要請する。逸脱は、秩序にヒビを入れ、既存の形では届かない子どもたちに手を伸ばす可能性を秘めている。教育が逸脱を恐れる限り、その教育は保育の未来を語ることはできない。

教育は、逸脱を修正する場ではない。むしろ、逸脱が制度の受け目を開き、そこから新しい保育の姿が立ち上がってくる、生成と変容の空間であるべきだ。次節では、その可能性を、学生の語りや実習経験から具体的に拾い上げ、どのような保育実践が制度の外で芽生えているのかを探っていく。

4. 保育という実践が教えてくれること 「できなさ」「揺らぎ」から始まる学び

(1) 「何もできなかった」という語りの中にあるもの

「子どもと遊べなかった」「どう関わればいいかわからなかった」「現場の先生が怖かった」——保育実習を終えた学生がこう語るとき、多くの教育者はこう応じる。「もっと努力しよう」「積極性が足りない」「失敗から学ぼう」。

だが、本当に問題なのは学生の“足りなさ”なのだろうか？むしろそこにあるのは、制度が想定する

保育者像と、現実の自己との乖離である。そしてこの違和感こそが、教育が真に出発すべき地点ではないだろうか。

「何もできなかった」と語る学生の声には、現場で感じた混乱、身体の硬直、他者との関係における不確かさといった、制度の言葉では語りきれない経験の密度が詰まっている。これらは、うまく語れないがゆえに「失敗」として処理されるが、実際には、子どもと出会うことの根源的困難さに触れた、非常に誠実な実践の証である。

制度は「できる」ことを評価しようとする。しかし保育という実践が教えてくれるのは、「できなさ」から始まる関係の重さ、他者との距離への戸惑い、応答することの責任である。教育はそれを「できなかったこと」として矯正するのではなく、「まだ語れないが、確かに生じたこと」として受けとめる必要がある。

(2) 揺らぎを許す教育の可能性

実習や授業で「よくわからなかった」「しっくりこなかった」と語る学生の声は、評価という言説空間の中で宙吊りになる。「学び」として処理するには抽象的すぎ、「失敗」として扱うには誠実すぎる。結果として、それは教育の中で見えないものとされてしまう。

しかし、この「わからなさ」「揺らぎ」「しっくりこなさ」にこそ、保育という実践の本質がある。保育とは、明確な手順や理論でコントロールできる営みではない。他者としての子どもとの関係は常に予測不能で、反応は不均質で、時に沈黙や拒絶によって返される。だからこそ、わからなさに耐える力、揺れ続ける力が必要とされる。

教育がこの「揺らぎ」を価値あるものとして認めない限り、学生は安心して試行錯誤することができない。逆に、「うまくできない今までいてもよい」「失敗の途中で学びが始まる」といった教育的態度があれば、学生は制度的適応ではなく、自己と他者の関係性の中で新たな実践を立ち上げることができる。

教育が揺らぎを許すとは、評価を一時停止し、成果を急がず、意味の不在を共に抱えることを意味する。つまり、教育を「訓練」から「共存」へと転換

することである。

(3) 関係の重さに気づいてしまった学生たち

実習後の振り返りで、「子どもや保育者との関係が怖かった」と語る学生がいる。この発言はしばしば「自信のなさ」「自己肯定感の低さ」として診断され、個人のメンタルや意識の問題として処理される。

しかし、ここで起きているのは教育が教えないことに出会ってしまった学生の危機である。保育という営みが、単に「遊ぶこと」や「援助すること」ではなく、一つひとつの関わりが他者の存在を深く変えてしまうという、取り返しのつかなさを含んだ実践であるということ。そのことに身体のどこかで気づいてしまったからこそ、彼／彼女らは怖さを語るのである。

それは、教育が「安全な学習体験」として包み込むとする保育のイメージを越えた地点での経験であり、制度にとっては「語られすぎてしまった語り」である。だがそれを抑え込むのではなく、その経験を出発点として「語りうる言葉」を共に探ることこそが、教育に残されたわずかな倫理的空間である。

(4) 失敗を語る場所が教育を変える

保育実践における「失敗」は、評価や修正の対象であると同時に、制度を揺るがす知の起点でもある。「保育をしてみたが、うまくいかなかった」「子どもと距離が縮まらなかった」「場になじめなかつた」——これらは、個人の資質の問題ではない。むしろ制度が前提とする保育者像に、身体が、感情が、倫理が、違和感を覚えたからこそ起きた制度的摩擦である。

その摩擦は、学生自身の中に“語れなかった違和感”として沈殿していく。だからこそ、教育の中に必要なのは、「成功」を語る場ではなく、「失敗」を語ってもよいとされる場所である。そこでは評価や分析ではなく、言葉にならない揺らぎを誰かと分かち合うことそのものが、学びと呼ばれる。

失敗を語れる場とは、制度の中心ではなく、制度の端、境界、裂け目に存在する。そして、そこにこそ、教育がまだ希望をもって変わりうる根拠がある。

(5) 保育実践は、制度を外れたところで始まる

本節で見てきたのは、「できなかった」「わからなかつた」「怖かった」といった経験の中にこそ、保育という実践の本質的な側面が隠れているという事実である。学生たちは制度が想定する学び方ではなく、制度の外側に足を踏み出しあってしまったことで、教育が準備していない真実に触れてしまった。

その経験を排除するのではなく、肯定すること。それができるとき、教育ははじめて制度の側からではなく、実践の側から立ち上がることができる。そしてそのとき、「ふさわしくない」とされた学生こそが、教育の根底を揺さぶる存在として再び浮上する。

次節では、こうした逸脱や揺らぎを受けとめるために必要な教育制度の再構築を提案する。すなわち、「適性」ではなく「生成」に基づく、新しい保育者養成のモデルである。

5. 「適性」ではなく「生成」を育む養成モデル

(1) 保育者は「なる」ものであって、「持っている」ものではない

「保育者に向いている／いない」という二項対立は、保育者をある種の固定された属性の持ち主として描き出す。しかし、現実の保育実践において、保育者は経験の積み重ねと関係性の中で、つねに変化し続ける存在である (Deleuze & Guattari, 1987, Wenger, 1998, Taguchi, 2010)。

つまり、保育者とは「すでにそうであるもの」ではなく、「そうなっていくもの」であり、生成する主体である。保育者養成教育は、その生成を止めることなく支え続けるものでなければならない。

ここで問題となるのは、「適性」の論理が、この生成のプロセスを事前に閉ざしてしまうという点である。「向いていない」という評価は、変化しようとする芽を摘み取り、「ならない方がよい」という黙示的な判断を下す。だが、教育とはまさに「今はまだ違うではない者」が、「そうなっていく」可能性を肯定する場であるべきだ。

(2) 「適性評価」という制度装置の解体

制度の中に組み込まれている「適性評価」は、実習・面接・進級・教員の印象といった複数の領域に

またがって存在している。そしてこの評価は、表面的には「学生の資質を見極める」ことを目的としているように見えるが、実際には制度にとって都合の良い学生像に収束させていく装置として機能している。

ここで必要なのは、この評価構造を単純に「優しく」することではない。そうではなく、「評価」の枠組みそのものを相対化することで、教育を評価中心主義から脱構築することである (Broadfoot, 1996)。

たとえば、「実習がうまくいかなかった」ことを失敗とせず、「何に揺れ、どう変化したか」を中心に語らせる自己記述型の実習報告制度を導入する。あるいは、他者評価ではなく「語りにくいことを語る」力を評価する面接を設ける。これらの試みは、「保育者にふさわしいか」ではなく、「保育をめぐる関係性にどう向き合おうとしているか」を問う評価軸である。

評価は切斷ではなく、生成の途中に立ち会う場へと転換されなければならない。

(3) 制度の外側に開かれたカリキュラムの構想

現在のカリキュラムは、保育に関する知識の習得、スムーズな実習遂行、社会的マナーや倫理観の内面化を中心に構成されている。その結果、定型化された保育者像をなぞるための訓練空間になってしまっている。

ここで提案したいのは、「制度の外側に開かれたカリキュラム」である。

たとえば

- 「できなかったことを語るゼミ」：学生自身が、うまくいかなかった経験を言葉にし、そこに何があったのかを問い合わせ直す場
- 「子どもと関わなかった者の保育論」：保育に対する違和感や苦手意識を出発点に、保育とは何かを再構成する学び
- 「ケアの感情社会学」：怒り・怖さ・混乱といった感情を正当な教育資源として扱い、ケアの倫理を探求する場

これらのカリキュラムは、知識を詰め込むことではなく、学生自身の身体と経験から出発して、制度が想定していなかった「保育の語り」を立ち上げていくことを目的とする。

(4) 生成とは逸脱である ドゥルーズ＝ガタリ的モデルの導入

哲学者ジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリは、主体とは「固定されたもの」ではなく、「複数の関係と接触点によってつねに生成されていくもの」であると述べた (Deleuze & Guattari, 1987)。彼らにとって、逸脱とは失敗ではなく、新しい生の可能性を切り拓く出発点である。

この視点に立てば、「ふさわしくない学生」は、制度の中で矯正されるべき対象ではなく、制度を問い合わせ直す生成の媒介者である。つまり、教育の空間を生成的に保つとは、「保育者として成功すること」をゴールにするのではなく、「どこにも馴染まない経験」を持つ者が、なお言葉を発することができる構造をつくることなのである。

生成とは、保育の実践が学生の中に起こす揺れ・ズレ・違和感を受け止め、それを語ることで制度に亀裂を入れる行為でもある。そこから教育は再び出発しなおす。

(5) 保育者養成校の再定義—制度の裂け目にとどまる場として

保育者養成校は、国家資格の供給装置でも、保育産業の下請け機関でもない。むしろ、それが担うべきは、「保育とは何か」「保育者とは誰か」を制度に回収される前に問う空間を維持することである。

「ふさわしい者」を選ぶのではなく、「制度に馴染めない者」がもつ声に耳を澄ますこと。学生が「うまく語れなかった」言葉、「どうにもならなかった」感情、「適応できなかった」体験を、否定ではなく生成の契機として抱きとめること。そのような教育こそが、保育の未来を制度の外側から照らすのである。

(6) 制度は変えられるか

これまで本節では、「適性」ではなく「生成」を中心とした養成モデルを提案してきた。それは、制度のルールをすべて無効にするものではない。むしろ制度の枠組みをずらし、逸脱や周縁が可視化され、声をもつことができる空間を構想することである。

最終節となる第6節では、ここまで議論を総括し、「制度の裂け目から保育者養成の未来を構想する」試みとして、思想的・制度的提言をまとめる。

6. 結論 制度の裂け目から、もうひとつの養成を構想する

(1) 「向いていない者」は制度にとっての異物ではなく、鍵である

本評論の出発点は、「保育者に向いていない」とされる学生の存在であった。保育者養成校という制度の中で、彼／彼女らは繰り返し「適性がない」「表現力が乏しい」「保育者らしくない」と評され、評価の周縁に置かれてきた。だが、我々が見てきたのは、そうした学生の中にこそ、制度が抱える盲点や限界が最も鋭く刻み込まれているという事実である。

「向いていない者」は、制度の誤りではない。むしろ、制度が何を排除し、誰を想定し、どのような「正常性」を前提に構築されているかを明るみに出す存在である。彼／彼女らは、教育を搖るがす力をもつ「語られなかつた主語」であり、その声が可視化されたとき、教育制度はついに自らの輪郭を問い合わせ直すことを余儀なくされる。

(2) 教育の倫理は、「育てる」ことではなく、「共に揺れる」ことにある

制度の論理は、個人を評価し、選別し、訓練し、配属する方向へと教育を引き寄せる。だが、保育という営みの本質は、制度が想定する能力やスキルの先にある。それは、子どもという存在との応答不可能な関係に対して、安易に答えを出さず、問い合わせの中にとどまり続けることである。

そうであれば、保育者養成の本質もまた、「正しい保育者」を育てることではなく、「揺れる者」と共に揺れながら、まだ名前のない実践を探し続ける姿勢の中にあるべきだ。保育にとって本当に必要な倫理とは、「ふさわしさ」を証明することではなく、「ふさわしくない」とされた存在を抱え続ける態度なのではないか。

この態度を育むことができるかどうかが、保育者養成校に問われている唯一の倫理的要件である。

(3) 「逸脱」としての教育 制度の外にこそ可能性がある

本評論が描いてきたのは、「教育の失敗」ではなく、「制度の裂け目としての教育」である。保育者養成校は、資格を与える装置としてだけ存在するので

はない。むしろ、それが真に社会に開かれた教育機関であるためには、制度から「はみ出す」存在を受け入れる空間的余白と思想的ゆらぎが不可欠である。

逸脱は、制度にとっての誤差ではない。逸脱は、制度が未だ定義できていない領域を照らし出す、生成の契機である。教育が制度の安定に奉仕するのではなく、制度の外側に出て、未定義の実践を探索し続ける場であるとき、はじめて「学び」は倫理的に生きたものになる。

だからこそ、「ふさわしくない者のための養成」という逆説的な構想は、現実逃避ではなく、制度教育を更新するための思想的戦略なのだ。

(4) 制度に「馴染まない者」が制度を更新する

「向いていない」「できなかった」「わからなかつた」 それらの語りは、これまで教育制度の中で「排除すべき逸脱」として処理されてきた。しかし、それらはむしろ、教育の本質を問い合わせる哲学的言語である。保育という営みにとって必要なのは、完璧な保育者ではなく、答えの出ない問い合わせにとどまる者である。

そしてそれは教育においても同じだ。評価ではなく、共感ではなく、共鳴でもなく、「制度にうまく馴染めなかつた他者」とともに、何ができるかを問い合わせること。それこそが、教育がまだ制度の手の届かない場所で立ち上げることができる、最後の倫理である。

(5) 思想的宣言 教育は、制度に傷をつける行為である

本論文の最後に、次のように宣言したい。

保育者養成とは、「ふさわしい者を集める」こと

ではない。

「ふさわしさ」からこぼれ落ちた者が、なお保育という営みに関わり続けるための言葉と場所を与えること。

教育とは、制度を補強する営みではなく、制度に亀裂を入れ続ける営みである。

そしてその裂け目から、まだ名前のない保育が生まれる。

「ふさわしくない者のための保育者養成」こそが、制度の臨界において教育を再構築するための、最も誠実な問い合わせなのである。

文献

- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis*. Open University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. SAGE.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

受付日：2025年9月25日

高等教育における「シラバス」はなぜ『重要』なのか

川 廷 宗 之

大妻女子大学名誉教授
職業教育研究開発推進機構・代表理事

Why the Syllabus is Important in Higher Education

Kawatei Motoyuki

Professor Emeritus of Otsuma Woman's University
Representative Director of Research, Development and Innovation Promotion Agency for Vocational Education and Training

Abstract : The biggest problem in modern Japanese higher education is neglect of the syllabus, which is a form of learning support. Instructors need to return to the fundamental point of learning how to facilitate the mutual development among life experiences, tacit knowledge, explicit knowledge. Furthermore, learning support must enhance learning outcomes through student-centered learning communities. Such learning support requires lesson planning that incorporates many elements. The syllabus should both be, based on this lesson planning, and communicate to students the benefits of taking the course, the enjoyment of learning, its effectiveness, and the self-learning tasks necessary to achieve these goals.

Key Words : syllabus, active learning, learning community, tacit knowledge, course design

抄録：現代日本の高等教育における最大の問題点は「シラバス」の軽視である。教員は、授業と言う学習支援において、生活体験⇒暗黙知⇒形式知の相互展開の行い方を学ぶという原点を踏まえる必要がある。さらに、学習支援を、学生中心の学習コミュニティを通じて行うことで、学習効果を高めなければならない。この様な学習支援には、多くの要素を踏まえた授業設計が必要である。シラバスはその授業設計を踏まえ、学生にその授業を受講することのメリット、学習の楽しさ、有効性、及びそのための自己学習の課題などを提示する必要がある。

キーワード：シラバス、アクティブラーニング、学習コミュニティ、暗黙知、授業設計

1. 「シラバス」の重要性

(1) シラバスの重要性① 参加者はどう受け止め るか。

「シラバス」を見れば、その授業はどのように展開されるか、専門家でなくとも（学生でも）おおよその事は分かる。学生（消費者）はA4版などの様式の各項目に、パラパラと記述してあるパラパラ「シラバス」を見れば、この「シラバス」を読んでも仕方がないなと思い、担当教員（もしくは学校当局）は、

この授業に思いをこめて取り組もうとはしていないなと感じる。必修科目などでどうしてもその科目を取りなければならぬなどの場合は、まあ、適当に付き合っておけばいいかと思う。選択科目なら、そういう科目は選択しない。

学生達は慣れてくると、そんな「シラバス」しか載っていない「シラバス（集）」など見る必要もないと思もしなくなる。そもそも、その程度の授業しかしないなら、何の科目をとっても良いから、なるべ

く登校する日を減らすよう、同一曜日に開講される科目を必要最低限で選択する。そして学校に来なくてよい日はバイトを確り入れて、遊ぶ金を稼ぐ。

学生達はこういう経験を重ねると、自分が「学びたい」内容を「学ぶ」ことで新しい発見があるだろうとか、人生が広がるなどとは考えなくなる。考えるとすればその科目の成績評価が甘いか辛いかだけである。学生達はこういう経験の中で、結局は「学ぶ」とか、「そのために学校に行く」ことに価値はないという経験則を身に着けて行くことになる。学校は不毛だという経験則を身に着けてしまう、最初の本格的なキーは、開講担当教員が参加予定者に伝えるメッセージが記載された「シラバス」である。

本来、「シラバス」は、学習（支援）への期待もあまりない人（高卒者）や、明確な学習理由を持った人達（社会人）に、当該科目を履修することによって、どれだけの成長と未来への展開が開けるか、その学びの過程がどんなに「楽しい」ものであるか、などの「学び」の魅力を強力に発信していくべきである。学習は、内容次第で学ぶ人に人生が変わってしまう。そのことを踏まえて、その最初の出会いの資料として「シラバス」は極めて重要である。

(2) 「シラバス」の重要性② 教員はどう取り組んでいるか。

では、教員は「シラバス」にどう取り組むのか。通常は、教育課程全体の中で自分の担当科目が決まる。当該科目は自分自身の専門領域や隣接領域である場合が多い。そこで、自分が学習（研究？）してきた内容を中心に、授業の準備（授業設計）をする。一般的に過去の研究成果を「伝える」ことを考えるので、解説書としてのテキストを用意する場合も多い。つまり伝える内容は言語で表現される範囲の、事物や現象や概念などになる。テキストを使う場合は、その伝承の内容や順序は使うテキストの目次に沿って用意する。そしてテキストの内容を覚えれば、それで良かろうとどの位知識を習得したかという試験問題等で学習到達度を評価する予定を作る。これらを含めた授業計画を「授業設計¹⁾」と言う。しかし、テキスト頼りの授業設計をベースの作成される「シラバス」の多くは、テキストの目次にある内容項目が並んでいる、パラパラ「シラバス」にしかならないだろう²⁾。

しかし、授業の目的、学習支援の目的はこれで良いのだろうか。「学習」の内容はなんであれ、学習の基本目標は、当該科目関連の生活上の課題や自己の

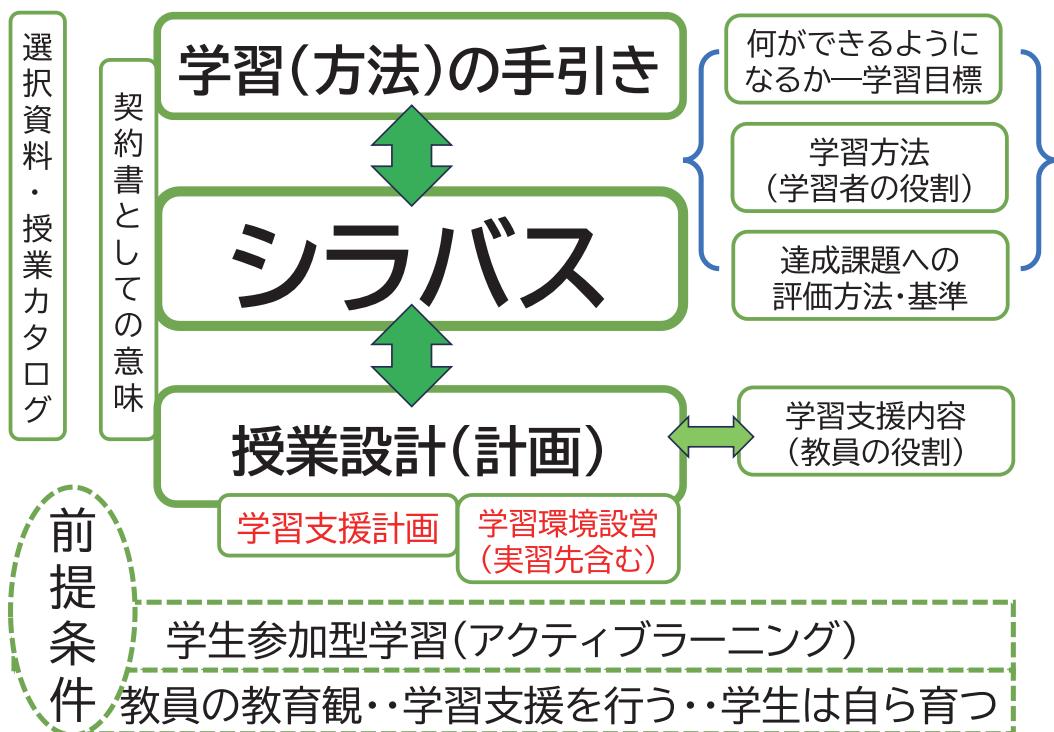


図-1 シラバス (SYLLABUS) の重要性

コントロールや社会貢献（仕事）など、「為す事」や「仲間とともに人間として生きる」ことが「出来るようになること」であろう³⁾。

単に特定の情報を「伝える」だけでは、その内容（知識）を使って何かが出来るようになるのだろうか。ほとんどの場合、そうはならないだろう。なぜなら「出来るようになる」学習の主語は「学生」であり、伝えるの主語は「教員」であるからだ。つまり「学習」主体は学生であり、何らかの活動から修得しなければ「出来る」ようにはならない。教員が言語で伝えたことを覚えて「できる」ようにはならない。

とすれば、授業は「伝える」のではなく、学生が主体的に「学習」活動を展開する場として用意されなければならない。学生に学習して欲しいテーマがある場合、そのテーマについて学生が学べるようにするには、周到な計画的準備が必要である。

先ずは、少なくとも当該科目は、学ぶ学生が学んだ内容を生活の中で活用出来るようになるのだという、基本的な前提を提示する必要があるだろう⁴⁾。その上で、「学ぶ」のは学生自身であり、ただ人の話を漫然と聞いているだけではなく、学ぶ人が自ら動かなければ修得できないという事を明確にしていく必要がある。

その上で、では、どう学ぶのかその適切な方法を提示していく必要がある。この学びの目的と内容と方法、更には「○○が出来る」様になったかどうかの評価方法も含めた授業設計が必要になる。こういう授業設計をベースの作られる「シラバス」は、その科目ごとに最も適切な表現方法になるので、多くの場合は小さな枠には嵌り切らないだろう⁵⁾。

（3）「シラバス」の重要性③ 言語概念と現実の結びつき（建前と本音）

しかし、日本の現実の「シラバス」の大多数は、残念ながらこういう夢のあるシラバスは滅多になくて、パラパラ「シラバス」（授業概要）が殆どである。要するに当該授業は、覚えても使いようない知識を試験用に覚えるために伝える、不毛な時間でしかないという事を示してしまっている。こうなってしまっている原因に関しては、佐藤郁哉が「大学改革の迷走」と言う本の中で鋭く指摘をしている⁶⁾。結

局は、大学の教学運営システムそのものに問題があるという指摘なのだが、この指摘は、「シラバス」がいい加減に扱われる原因にも関わる、間接的に非常の大きな問題を指摘していると筆者は考えている。

それは、「シラバス」は単なる一片の書類の過ぎず、その内容は現実を表していない仕方がないという現実（端的に言えば一種の「ウソ」）を容認しているということである。本来「言語での表現内容」は、その言語表現の現実的内容を示しているはずである。しかし、「シラバス」も又、そうではない単なる建前としての有効な意味を持たない「書類」でしかないという事である。この現象は、日本社会のそこここ（特に行政システムに近いほど）で見られる現象である。建前としては、書類は現実を示していることになっているのだが、実際は、書類は書類で現実とは違うのがあたり前。建前と本音は別、使われている単語は単語でしかも、現実を反映していないと言う事であろう。これでは本物のコミュニケーションは難しい。こうなると人間同士の言葉がリアルな現実として通じないという深刻な現実を生み出すことになる。こういう空疎な言葉のやりとりからは、現実社会で様々な問題の本質的な解決が難しくなる。言語を媒介としたコミュニケーションが中心の授業は、教員と学生のコミュニケーションが成立しているのかおぼつかなくなる。ただでさえ内容の乏しいパラパラ「シラバス」はこうなってくるとほぼ全く意味をなさないことに成ってしまう。これでは、授業は始まる前から既に崩壊しているとしか言いようがない。

授業を一つの商品と考えれば、中身のない商品は売れないである。それゆえに少なくともそれなりの研究を踏まえた中身のしっかりした学習ガイドとしての「シラバス」の作成は非常に重要な課題となって行くだろう。大多数の高等教育機関での授業等での学習の社会的有効性に関し、多くの人が疑問に思っている現実を踏まえると、今後然るべき「シラバス」の提示なしには高等教育機関の成立や存続は難しくなるだろう。が、残念ながら、この事に気が付かない人たち（教員や学校関係者を含む）も少なくないし、気が付いていても、新たな教授法の学習が必要な取り組みが行わざ、自分が楽な伝承教育しかしない人（教員）も多い。

(4) 「シラバス」の重要性④ 望ましい「シラバス」・例示・・

では、有効かつ適切な「シラバス」とはどういう物であろうか。「シラバス」は、当該科目が何をテーマ（目的・内容）にしていて、どう学ぶかを示唆しているものでなければならない。特に、その学びのテーマが持つ科学的有効性や重要性、それを学ぶことの面白さや楽しさがしっかり確認されている必要がある⁷⁾。この点は、その教員がそのテーマにどれだけ面白味を感じ、取り組むのを楽しんでいるかを示すことになるので、学生はその後姿から学ぶことになるという意味でも重要である。

更には、当然のことではあるが、その授業での学習を通じてどういうアウトカムを得られるのか。何が達成課題なのか、について、はっきりさせていくとも必要である。

つまり学習をするということは、その学習を行うことによって何かができる、つまり、生活を変えることができるようになるということである。これができなければ、そこでの学習は、その人の人生にとって全く意味を持たないということになる。様々なことについて非常に忙しい現代社会で、そういう無駄な時間を使っている暇はない。従って、当該科目での学びの目的について、しっかりした情報提供が必要である。その為の学習過程が「暗黙知の形式知化（言語化）という」流れになるというポイントをしっかり確認すると同時にその過程をたどることで自分の生活を変えられるようになるという学習成果をしっかり想定しておくことが非常に重要である。

そのためには、（学習者・学生が）何を使ってどう学びを深めるか、学習支援者（教員）としては丁寧な準備が必要である。特に毎回の授業で取り上げるテーマは、そのテーマに関わっていくために学習者が準備すべき内容や方法、教員からのサポートの内容や方法、そして、特にこの学習コミュニティ（クラス）の運営方法などとの関連についても確認しておく必要がある。

そして、言うまでもなく重要なのは、当該授業が求める水準に達したかどうかを見る、評価基準や評価方法である。この内容は具体的でわかりやすくなければならない。勿論、当該科目の学習の達成課題への到達度を評価するのだから、出席率などで評価

されるのはあり得ない。（クラス・コミュニティへの貢献度での評価は出席率とは異なる。）

この様な内容をまとめた準備資料「授業設計」を、学習者向けに解りやすく表現されたものが、「シラバス」の基本形である。従って、「シラバス」はその前提となる授業設計の内容を反映しており、その意味で「授業設計」は非常に重要な意味を持つ。

2. 「シラバス」作成の前提条件

表現される「シラバス」の重要性について触れたが、この表現には、本論冒頭で示したように前提条件となる学習支援（授業）への学習支援者（教員）の姿勢（考え方）が様々な意味で表われてしまう点に関しても注目しておく必要がある。その姿勢とは、第1に「学習」をどう考えているかであり、第2に「学習支援」をどう考えているかであり、第3に「学習者」と「学習支援者（自分）」の関係をどう理解しているかと言う事であり、第4に「学習者同志」の関係をどう考えているかである。

（1）「教育」と「学習」支援をどう考えるか。

「シラバス」の作成の基礎は、学生の学習支援をどう考えるかである。授業は学生の「学習」の場であり、学習主体は学生であって、教員⁸⁾ではない。その考え方いかんでは、「シラバス」を作成は意味のない行為になってしまう。日本において「シラバス」が活用されない一つの原因是、学習主体は学生だという点を無視してしまう、従前からの伝統的価値観の問題点に気が付かないという問題が大きい。

従って、「シラバス」作成の前提となる考え方としての「学習支援（教育）」とは、「学生が学ぶ支援」をしていくことである。間違っても、何かを教え込むこと（=教育？）ではない。「生物」である人間の知識的な営みを言語と論理を中心に反応するコンピューターと同様に捉えて、学生を覚え込む客体ととらえ、学生に何かを覚えさせる（知識を詰め込む）ことを「教育」と考えるのは大変危険な考え方である。「人間」はそんなに単純な生物ではないし、そういう「教育」を行うなら「シラバス」を作成する意味はない。人間は（もしかしたら他の動物も）自分が学びたい、必要だと考える事を自分から様々に工夫して学んでいく存在である、という学習支援観が

「シラバス」作成の前提要件である。

このように考える時に、改めて「教育」という言葉と「学習」支援という言葉の内容についての違いをしっかり確認しておくことが必要であろう。通常はほぼ「教育」という言葉を使って語られているので、誰かが誰かに学習者にとって未知の情報（事実や概念など）を、伝えたり解説したりすることを「教育」と言っている場合が多いだろう。

しかし、学習支援というのは、教員が何かを学習者に伝えるということではなく、学習者が自ら何かを修得して行く、できるようになっていく、身に付けていく（覚えていく）という事を、支援するという学習支援である。つまり、「何かを伝える」ということが学習支援なのではない。学習支援というのは、あくまでも学生たちが自ら発見し開拓して何かが解かり出来るようになっていく学習過程の支援を意味するのであって、そこには「教育（伝承）」と言う行為とは、大きな違いがある⁹⁾。

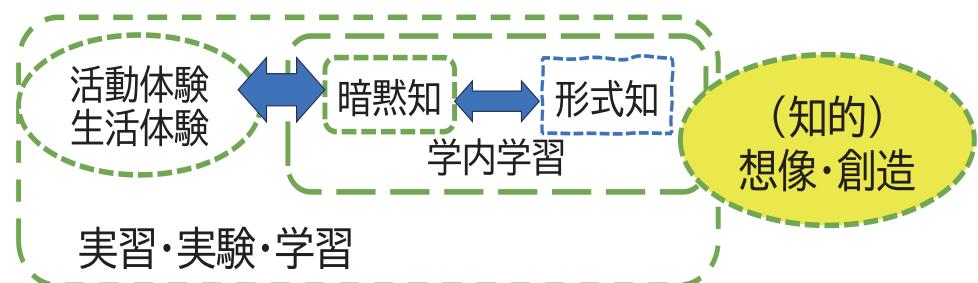
多くの場合、殆どの教員は自分が「教育」をする人と思い込んでいるので、概念として「学習支援」の重要性を理解していても、ついでに「教育」をしてしまいがちである。だが、教員が行なわなければならぬのは、教員中心の授業（教育）ではなくて、学生中心の授業（学習支援）を展開しなければならない。だからこそ「シラバス」が必要であり重要なのである。

（2）「学習」をどう考えるか。

では、授業展開を考える上で、「学習」をどうとらえたら良いのであろうか。諸説あるが、特に実学（生きていくために役立つ学習支援・職業学習支援など）を中心に考える筆者の理解は、以下のとおりである。

人間の学びの過程は、図－2に示すように、様々な五感をともなう体験（コンピューターには出来ない！）を踏まえての「暗黙知」を、言語表現が可能な「形式知（思考回路（論理）を含む）」に代えていく過程と言ってもよいだろう¹⁰⁾。このように生活体験や暗黙知の裏付けのある「形式知」に言語化することによって、その言語を使いながら様々な論理的組み立てを行うことで、新たな問題解決の取り組み、創造的な対応が出来るようになる。

従って、暗黙知は存在しないITの世界と、人間の思考の世界は全く違うし、ITを教育するという意味では（此処で触れている）シラバスは意味をなさない。いうまでもなく人間にとっては、五感をともなう体験を踏まえた暗黙知を前提としないで「形式知」（品名や概念や論理）だけを教え込まれても、（パラパラ「シラバス」ベースの授業など）ほぼ忘れられてしまうし、現実場面で暗黙知を踏まえない形式知は使いこなせない（誤った使い方をしてしまう）。その為に、せっかく覚えても、日常生活の様々な場面での現実的な問題解決には、取り組めないで行き詰ってしまう。特に、変転の激しい現代社会では、次々と現れる新たな生活課題にその人の力量で取り組んでいかなければならない。とすれば、生活（現実）体験⇒暗黙知⇒形式知を繰り返し練習し確認していくことで問題解決能力を高めていくことが最優先課題となるであろう。其処ではもちろん人類が積み重ねてきた叡智は無視されるわけではない。しかし、その叡智を形式知で暗記するのではなく、適切に活用される素材として学んでいく対象になっていく。近年「AIに聴いてみる」という傾向が強いが、AIの回答の多くは、暗黙知の裏付けのない形式知の組み合わせでしかなく、一見綺麗にまとまっているようでも現実的に有効性に関しては、疑



図－2 授業・学習の展開

わしい場合が少なくない。

とすれば、人間の成長や学習支援には、どういう五感をともなった体験をするか、そこから何を感じ、思い、考えて「(総合的) 暗黙知」を得ていくがが、極めて重要になる。さらに、この暗黙知を言語で表せる形式知に転換していくプロセス(論理化)も非常に重要である。

この様に考えるなら、「学習」支援とは、この五感をともなう体験から暗黙知へ、暗黙知を形式知として(論理的なプロセスを踏まえて)整理していく過程を、「学習」と考え、授業などでは、それを支援していくことだととも言える。

とすれば、学習の基礎となる活動体験や生活体験をどうするかが課題となる。特に、人間生活が、リアルな自然環境から切り離される傾向が強くなり、結果、生活体験の巾が非常の狭くなっている学習者が多い中で、どのように学習支援をすすめるかが課題となる。

(3) 「学習」支援における環境設営の重要性

暗黙知を得られる体験を適切に行っていくためにはそれなりの準備が必要である。つまり、学生たち自身も、なんらかの体験を暗黙知として、その暗黙知を形式知化(言語化)することを前提として取り組むのであれば、暗黙知を意識的に得られるような体験を行うための準備が必要である。

準備は二つあって、第一は、暗黙知を意識的に得られるような体験をどう提供するかという事である。体験を行うためには、危険が発生したり、道具が必要であったり、いろんなことがあるわけだから、そういう準備が必要である。第二は、暗黙知を形式知化(言語化)をするということであれば、その前提としての既存の概念(形式知)に関し学習をしておくことが必要であろう。

この二つの準備を行った上で、五感の体験から得られる暗黙知を意識し、それを形式知化することを結び付けていく学習の展開を支援する。このプロセスに向けた準備を行うことによって、暗黙知を形式知化(言語化)し、その言語を使って概念の操作を行っていくという可能性がでてくるのである。そして、それを使いこなすことができるようになることによって、その授業を受けた後、自分の生活を良い

方に改善して行くことができるようになる。あるいは効率的に何かをこなしたり、さまざまな関心が広がったりする。そういう意味での展開が可能になるということである。

この様な展開のためには実習や実験授業が非常に重要になる。また、日常生活の中での五感を活用した体験を意識させておくことも非常の重要である。都市生活者や、IT機器への接触時間が長い人は特に、様々な体験を意識化(暗黙知化)できていない場合が多い。

このような事前の準備から、授業中の展開、終わった後にその関心が広がったりという発展的な展開を含めての一連の流れを、アクティブラーニングと言う。単に授業時間中に発言すべき内容について準備もしていない学生同志のディスカッションを行うというのは、アクティブラーニングとは言い難い。

環境設営を行う時、人が成長していく過程で「体験」してきた「環境」も活用していくのは当然のことである。五感をともなう物的環境としての自然環境や人間関係環境や居住環境は大きな意味を持ち、人間は様々な体験をし、暗黙知を得ていく。特に他人から大切にされるかどうかの体験は、その暗黙知が人生の大きく影響していく。特に幼ければ幼いほどその影響は大きい。様々な場面で、上手くチャンスに出会えればその体験を暗黙知として修得し、更に適切なアドバイスがあれば、学びを「形式知」として言語化していくだろう。形式知化できない場合でも暗黙知は体が覚えている(例えば、自転車に乗る(体を適切に使いこなす)ことができる。冗談と本気の区別が出来る。)だろう。また、長ずるに従って、一定の形式知化が進むため、五感の影響の比重は減っていくし、近年は五感の一部しかともなわない(具体的な体験をともなわない)画像や映像などから得る体験の量も増えている。この場合は、五感をフル活用できないので、触覚や嗅覚や味覚などで体が覚えるという側面は極めて少ないため、暗黙知は偏ったものとなる可能性があるので、その暗黙知を補正しておかないと、そのまま活用しても問題解決に適切にはつながらない(時に現実的ではない)。

しかし、様々な学びの中では「形式知」として学ばざるを得ない内容も多い。その場合も「体験」 ⇔ 「暗黙知」 ⇔ 「形式知」の学び体験の質や量が、その

形式知（言語・概念・等）に関する想像力の違いとなっていく。近年、日本では特に「形式知」（言語表現）から「体験」を想像していく力が乏しい人がすくなくなく、他者の話（表現）の内容の理解が浅いため、人間関係の形成が上手く進まないなどの現象が見えてきている。例えば、乳幼児期から青少年期までの間に、多様な人々との接触経験が少ない人は、長じて他者への理解が乏しいなどの傾向になりやすい。

とすれば、学習支援とは、どの様な生活体験の場面と環境を提供するか、既に体験してきている沢山の暗黙知をどう活用するか、その環境設営に他ならないとも言える。学習の発展段階によって、提供されるべき適切な環境が変化していくのは当然である。当然のことながら「授業」の中で、この現実「体験」と言う環境をどう設営していくかは大きな課題となって行く。その意味で「実習における学習支援」はとても重要である。しかし、ただ実習時間を長くすればよいというのではなく、その実習における体験から得られる暗黙知を適切な形式知として構成していく支援が欠かせない。このような意味で、日本ではあまり実習を大切にしない傾向があるが、特に職業教育では、重要な課題である。

そして、その意味で、高等教育段階で提供される「学習支援」「環境」が表現されている最も象徴的なものが「シラバス」であると言えるだろう。

(4) 「学習者」と「学習支援者（自分・教員）」との関係

この場合に、考えなければならないのは、学生たちと教員の関係である。つまり、学生たちと教員の関係を、学生たちの成長（教員自身の成長）を目指す、共同学習の仲間と言うふうに考えるのか、それとも学生達は教員の言うことを覚えていく存在という理解なのか、この二つの考え方のどちらで授業を構成するかで、結果は大きく違ってくる。前者の場合は、学生同士のコミュニティが授業の中に取り込まれていき、更に教員を含むコミュニティが構成されていくだろう。しかし、後者の場合は教員对学生であって、少なくとも教員と学生のコミュニティが形成されることは無いし、学生たちも相互に競争関係に置かれるため、実質的なコミュニティが構成されることはない。

言うまでもなく、人が成長して行く時、どういうコミュニティの中で成長して行くということは非常に重要であり、一人の教員と学生の関係だけで学生が成長して行くというのは非常に少ない。出来るだけ多種多様な人々とのコミュニティの中で、忌憚のない意見交換から、自分の暗黙知を自覚させられたり、形式知の妥当性を確認したりする中で、学生は成長して行く。色々な人が、それぞれの多くの事象への対応などの体験を踏まえての、「図-3 授業コミュニティ」に示すような様々な意見があったり

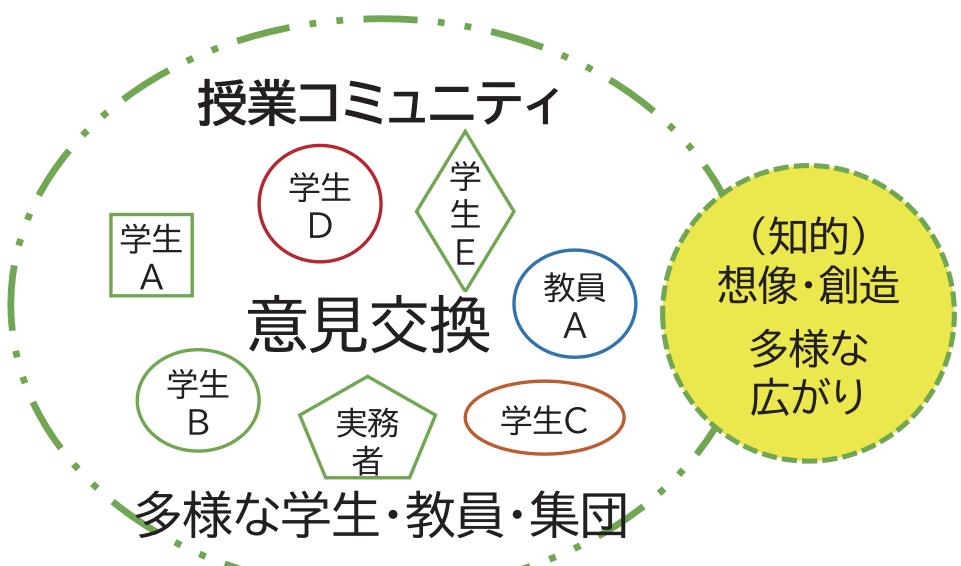


図-3 授業コミュニティ

するコミュニティの中での成長の方が、はるかに成長のスピードが速いし、修得度も高い。

この様な学生たちのアクティブな活動の展開を前提とする「学習支援」が展開されるには、改めて、教員と学生の関係を、教員がどう考えるか（それが「シラバス」にどう表現されいえるか）もとても重要である。なぜなら、教員が、自分が授業の主体で学生は客体（教え込まれる存在）だと考えていれば、殆どの学生は教員と争いたくないし、黙って従つての方当面は楽なので、学生はそれに合わせた対応を取ってしまうからである。実態としては、利用者（弱者）に対し強者（決定権者）であるべきではないという、医療におけるインフォームドコンセントの考え方（実際には上手く行かない場合が多い）の実態などを参考に、教員－学生関係を思い浮かべると解りやすいであろう。

此処まで述べてきたように、教員主体という考え方や行動は有効な学習を展開していくには不適切である。学生が有効な学習を展開していくためには学生が学習主体とならなければならない。教員は、ある種の助言者（ファシリテーター）であろう。

では、どうすれば、教員は適切なファシリテーターとしての役割を果たせるのであろうか。

（5）「学習者同志」の関係をどう考えているか

このファシリテーターとして教員の第一の仕事は、学習者同士のコミュニティ形成への支援である。学習の主体は学生であるというのは論を待たないとしても、その成長は多様な仲間との意見や情報を前提としてその議論の適切な展開を前提としている。従つて、個々の学生の違いを競争関係で捉えないという考え方が非常に重要になる。

ただし、現実的な問題としても、学生が適切なコミュニティを経験していない場合が多い。一見親しそうに見える友人関係も、時には、自分を「いじめ」から防衛するための（従属）関係だったりする場合もある。期待される学習コミュニティの行動として、D.W.Johnson 等は、その著「学生参加型の大学授業」の中で、「協同学習」が成り立つための条件として、

- (1). 互恵的な相互依存を明確に認識している事
- (2). (対面的で) 促進的な相互交流が相當にあること

(3). グループ目標を達成するうえでの個人の責任（個別の責務）を自覚していること

(4). 対人関係技能や小集団活動のための社交技術を適切の頻繁に使用していること

(5). 継続的・敵機的に協同活動評価を行うこと¹¹⁾が求められている。しかし、授業の中でこのような学習コミュニティを形成していくには「シラバス」に何を表現するかを含めて、それなりの準備が必要である。

繰り返しになるが、知的創造を伴う学習は個人個人が単独で、一人で勝手に行えるものではない。学生同士はお互いに役割を持った協力関係を形成し、適切な助け合い、相互の刺激し合いの中から新たな知の発見や創造という「学習」を行うのである。このような展開を行うためには、教員は、特にこういう授業展開のコツを習得するまでは然るべき準備など、相応の手間暇がかかる。ある意味で教員は、テキストの解説をしてる方が楽と言う事もあるかもしれない。しかし、そういう授業は多分、何も生みださない。それどころか「授業」という「学習」はオンデマンドで十分だから、対面の授業に出る必要はないという体験を学生に植え付けるだけであろう。そうではなく、対面の授業に置ける共同「学習」は有効であり成長の実感を味わえることを教員も「学生」とともに体験していくことも重要である。

この点について、D.W.Johnson 等は前掲書の中で、授業における学生コミュニティの学習の有効性に関して、「協同」と「個別」と「競争」という学習タイプを比較して、「協同」学習がもっとも高いとする研究成果を示している¹²⁾。この結果は、筆者の教員体験からも裏付けられる¹³⁾。

また、いささか情緒的な言い方になるが、学生の協同的コミュニティが形成されているクラスの授業は、教員と学生での忌憚のない意見交換もできて、教員も学生の発言から学ぶ点や発見も多く、とても楽しかった。学生も授業時間の延長を全く気にしないくらい討議を楽しんでいた様に思う。情緒的ではあれ、このように「授業」や「学習」の中で新たな知見を得られたり、そのことが自分の生活の変化や向上に繋がったりすることが「楽しい」と感じることは、その学生の自己肯定感を高め、他者との肯定的人間関係を作りやすくなり、未来志向の開拓をい

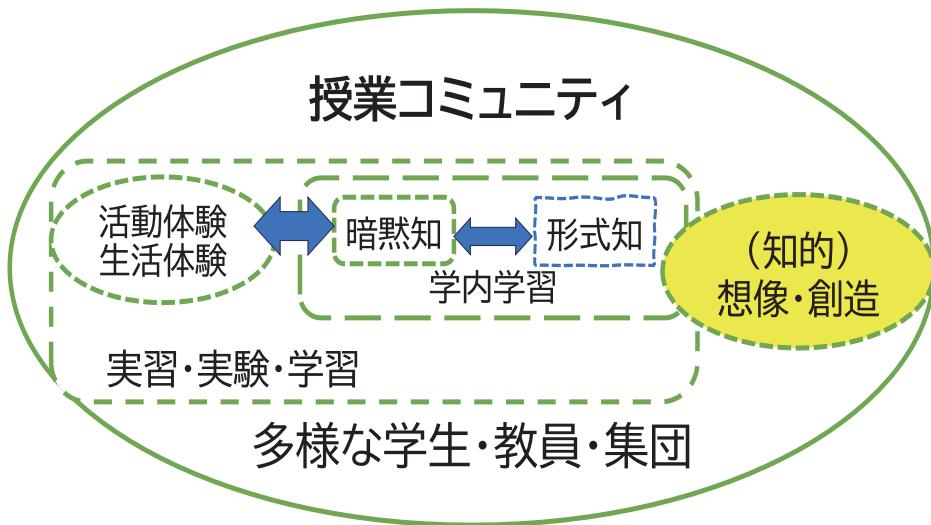


図-4 授業コミュニティと学習の展開

とわない傾向を助長するという意味で、非常の重要な体験であると言える。

一方、競争的な関係での発展の速さを指摘される場合もあるだろうが、それが必ずしも良い結果を生まないというのは、アメリカ社会の分断などに見る様に、人類にとって良い結果になっているというのは、多数の識者の指摘するところでもある¹⁴⁾。

この様な共同学習体験が出来る授業を開くには、まずは(対面的で)促進的な相互交流を行わざるを得ないような授業内容を構成し、それに合わせて、当該授業に参加する個人の責任(個別の責務)の部分でもある事前の学習課題などを具体的に提示しておく必要があり、まさにシラバスの出番である。

このような学習体験に不慣れな学生に積極的に参加してもらうには、授業の最初にグループでの学びの効果や楽しさについて、練習を含めて丁寧なガイダンスを行う事、個別対応が必要な事前課題はなるべく(暗黙知につながる)具体的行動を伴う内容にすること(こうすることで言語での学習(暗記など)が苦手の学生も対等に参加できる。)、討議を行う段階で討議の進め方について丁寧なガイダンスを行い、グループメンバー全員が(事前課題を踏まえて)何らかの発言を行わなければならない様に進めていく、などなどの配慮が必要である。

3. 今後の「シラバス」への期待

以上、「シラバス」がなぜ重要なのかについて、幾つかの視点から触れてきた。しかし、以上述べてき

た内容は「授業」の在り方ではないかという読者もおられるであろう。確かにそう考えるはある意味当然である。なぜなら、「シラバス」はその授業に関するファシリテーターとしての教員の考え方を色濃く反映するものだからである。こういう時間を一緒に過ごすことで、共に新たな(参加者個々人にとっても社会にとっても有用な)知の創造を行おうという、楽しそうな夢のある呼びかけが、「シラバス」なのだととも言えるのである。そう言う授業を教員も楽しんでいなければ、学生にとっても「楽しい授業」とはならないし、「学習」の楽しさや「有効性」を確認する場にもなって行かないだろう。

高等教育機関でかつて行われていた「講義」という形態の授業は、IT機器の発達した現代ではオンラインでの情報提供に置き換えられているので、わざわざ学校に出向いて聴講する必要はない。とすれば、まさに高等教育機関での「授業」は、一種の研究機関であるとみなされている大学など高等教育機関として、ある種の創造的研究開発の演習と言う性格を持つのは、当然の必須要件である。従って、その課程を修了するということは、自己学習を踏まえて一定の問題解決などに創造的力量を有するという証明でもあろう。

この点に関しては、日本の現実の大学で考えると少し現実とは異なるかもしれないが、国際的な大学の一般的水準で考えれば、標準的な理解ではなかろうか。

以上の様な理解を踏まえて、改めて高等教育機関

の置ける「授業」を図解化してみると、図－4の「授業コミュニティと学習の展開」に示されるような構造になるのではなかろうか。

この図はある意味でアクティブラーニングの構造ともいえる。つまりは、以上のシラバスの重要性や要件は、アクティブラーニングの要件とも背景となる社会観ともいえるだろう。と言う事は、授業を学生（と教員）の成長に役立つアクティブラーニングとして展開しようとすればこそ、「シラバス」は重要なである。裏返せば、いわゆるパラパラ「シラバス」はその授業はアクティブラーニングではない（学生の成長へに寄与の度合いは非常に低い）ということを示していることになる。（こういうことを平気で表現している高等教育機関（大学）に、数百円と4年もの年月をかけて、日本や世界（留学生）の若者は挑むのであろうか。）

冒頭に示したように「シラバス」は、当該授業（授業料だけで4単位1科目15万円位か）のカタログでもあり、選択資料でもある。教員と学生間の契約書としても、教員は適切なファシリテーターとして表示している役割を果たすと同時に、学生もコミュニケーションメンバーとして「シラバス」に示されている役割を果たさなければ、終了単位は認められないである。今後、高等教育機関が発展していくためには、当該学校は以上の様な「シラバス」を示す必要があるし、教員はそういう「シラバス」を作成できなければならないであろう。

なお、「シラバス」がどういう内容を持つかについて、細かい点については本稿では触れていない。この点については、稿を改めて報告することとしたい。

《注》

- 1) 中島英博編著「授業設計」玉川大学出版部2016年などを参照。
- 2) かつて1960年代頃の大学の学生たちは、テキストがある授業には当該の先生に魅力がない限り、あまり出席しなかった。テキストを読めばわかる内容なら、授業に出る必要はないという訳である。当時の大学では要するに期末試験やレポートでパスすればよいので、出席状況での基準はなかった。
- 3) この点については、ユネスコ21世紀教育国際委員会（1993-1996）が報告している「学習の4つの柱」・「学習—秘められた宝」Learning: The Treasure within の中で ①知ることを学ぶ（learning to know）②為すことを学ぶ（learning to do）③（他者と）ともに生きることを学ぶ

- (learning to live with others) ④人間として生きることを学ぶ（learning to be）として「学習」の目的を明示している。
- 4) 今後、明確な学習ニーズを持つ（社会人などの）学生が増えてくれれば、当該授業の今後の生活や人生への有効性を問うことは当たり前になって行くだろう。
 - 5) こういうシラバスは、A4版でも10ページを超える（中島英博編著「授業設計」玉川大学出版部・第6章など）と指摘されている。筆者の知る米国の大学のSYLLABUS もかなりのページ数であった。
 - 6) 佐藤郁哉著「大学改革の迷走」（ちくま新書）pp.33-86
 - 7) この重要性や面白さが、シラバスの冒頭にその学びへの招待として書かれていることが望ましい。ある意味で教員の取り組み姿勢を示すことにもなる。
 - 8) 教員もともに学ぶという意味では、教員も（教育主体ではなく）学習主体の一員であるという理解もあり得る。現に、教員も学生とともに学ぶ仲間として共同で学習研究を行っている例もある。
 - 9) この「教育」という用意を使う事による「学習支援観（教育観）」の混乱については、田中萬年著「奇妙な日本語『教育を受ける権利』誕生・信奉と問題」（V2新書・星雲社）が詳しく論じている。
 - 10) 生活（現実）体験↔暗黙知↔形式知という筆者の考え方には、野中郁次郎・竹内弘高著「知識創造企業」東洋経済新報社の主に第1章「序論—組織における知識」にヒントを得ている。
 - 11) D.W.Johnson R.T.Johnson K.A.Smith 著 関田一彦監訳「学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド」p.55
 - 12) D.W.Johnson 他、前掲書 pp.42-68
 - 13) クラスの学習コミュニティに協同的関係をうまく創れた時は、うまく行かなくて個別学習中心になってしまった時と比べ、当該クラスメンバーの国試合格率が優位に高い傾向があった。
 - 14) マイケル・サンデル トマ・ピケティ（2025）「平等について、いま話したいこと」早川書房、等多数の文献、論文がある。

《引用・参考文献》

- * 中島英博（2016）「授業設計」玉川大学出版部
- * 川廷宗之（2018）「専門職大学の課題と展望」ヘルスシステム研究所
- * 佐藤郁哉（2019）「大学改革の迷走」（ちくま新書）
- * 田中萬年（2017）「奇妙な日本語『教育を受ける権利』誕生・信奉と問題」（J-V2新書・星雲社）
- * 野中郁次郎・竹内弘高（2020）「知識創造企業」東洋経済新報社
- * D.W.Johnson (1991) Active Learning: Cooperation in the Classroom, 1/E (関田一彦監訳 (「学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド」))
- * マイケル・サンデル トマ・ピケティ（2025）「平等について、いま話したいこと」早川書房

受付日：2025年11月10日

中田基昭の現象学的保育学における身体的関係論

吉 田 直 哉

大阪公立大学

Nakada Motoaki's views on relationship between child and childcarer

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿では、現象学的保育研究を展開してきた論者の代表格のひとりとして、教育学者中田基昭の保育論を取り上げ検討する。中田の保育論は、育児論・親子関係論と重なり合いながら、2000年代の半ばから陸續と刊行され今日に到る。中田の保育論、特に実践解釈を読み解き、そこにおける自他関係の描き出され方を明らかにする。中田の子ども理解論は、子ども－保育者の関係論と一体のものとして構築されており、子ども理解は、単に子どもの内面理解に留まらず、子ども－保育者の関係性そのものへの省察的理解として、保育者自身に対する再帰的問いを不可避に生じさせるものとして提示されていることにおいて特徴的である。そして、その関係性把握において、〈身体〉による共鳴性に焦点が当てられている。

キーワード：フッサー、メルロ＝ポンティ、感情移入、間身体性

1. 本稿の対象と目的

現在の保育方法論においては、実践に先行して子ども理解が成立していることが、子どもに対する適切な関与の前提であるというテーゼが規範化されている。しかしながら、子ども理解を実践の起点に置くこのような保育方法論の中では、子ども理解が高質な保育実践を可能にするものとして価値的に称揚される一方で、子ども理解の対象、方法についての精緻な議論が全くされていない。つまり、子ども理解といったときに、子どもの何を・どのように理解すればよいのかという点が明らかにされないまま、「子どもを理解せよ」という規範的言辞だけが喧伝される現状にある。さらにいえば、何を・どのように理解したとき、その子ども理解が適切だったといえるのかという判断基準、言いかえれば子ども理解の質に対する評価基準（省察の観点）の提示も明確

にはなされていない。このような状況下においては、「子どもを理解せよ」という規範的な言辞は、「なぜ子どもを理解せねばならないのか」という問い合わせへの回答を保留したままに、単に保育者に対する常時・無制限の圧力として、否定的に作用しかねない。「子どもが理解できない」という実感を表明することが憚られるようになるのみならず、「子どもが理解できない自分は保育者として不適格である」というように、保育者が自らの職務適性を不当に低く評価し、そのモチベーションをクールダウンさせてしまう悪影響すら生じさせかねないのが、現今における子ども理解の安易な規範化である。

とはいって、現代日本の保育学とその近傍において、子ども理解の対象と方法、そして子ども理解が可能となる理論的前提について、精緻な議論を開拓し、その問い合わせを行おうという試みが存在しない

わけではない。その一つが、本稿で取り上げる現象学的な保育研究である。本稿における「現象学」というのは、フッサールを始祖とし、20世紀以降、ドイツ・フランスを中心として多様な展開を見せた、ハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティらによって形成された思想的潮流を指す。現象学の定義については多様を極めており、本稿においてその定義を確定することはできない。本稿では大まかに、フッサール、ハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティらを引用しつつ、人間存在の学として保育研究を深化させようとする試みを現象学的保育研究と呼称する。

現代日本の保育学における現象学的保育研究は、先述の通り、子ども理解が、何を・どのように理解するという行為なのか、そしてその理解行為がなぜ可能なのかという論点を設定し、それをめぐって緻密な議論を展開してきたという点で、出色である。しかしながら、現象学的保育研究が提起した子どもへのアプローチは、本稿でも後述するように、関係性への着目、〈身体〉の重視など、既存の子ども理解論とは異質な性格を有しており、現象学的保育研究を、子ども理解論の亜型の一つと見なすのは適切ではない。

本稿においては、現象学的保育研究における子ども論者の代表格のひとりとして、教育学者中田基昭の保育論を検討したい。とりわけ、中田の保育論、特に実践解釈を読み解き、そこにおける自他関係の描き出され方を明らかにしていきたいと考える。先取り的に述べれば、中田の子ども理解論は、子ども－保育者の関係論と一体のものとして構築されており、子ども理解は、単に子どもの内面理解に留まらず、子ども－保育者の関係性そのものへの省察的解釈として、保育者自身に対する再帰的問いを不可避免に生じさせるものとして提示されていることに特徴がある。そして、その関係性把握を読み解く際のキーとして、〈身体〉に注目する。中田の保育論は、育児論・親子関係論と響き合いながら、2000年代の半ばから陸続と刊行され、それらは2020年頃まで十数年間にわたって単著・単編著として改稿の上、整理・刊行されている。本稿においても、単行本として再構成された中田のテクストを主たる検討の対象とする。

中田については、東京大学教育学部にて授業研究法を長く講じた学校教育学者だという認識が一般的であったこともあってか、保育学分野においては、現象学に依拠しつつ、中田と同様に関係論的な保育論を構築してきた津守真や鯨岡峻に比べてきわめて言及が乏しい現状にある（伊藤 2022）。中田は、現象学的保育研究における主流をなすところの、倉橋惣三を源流とし、倉橋の子ども理解論を継承することを自任している津守、鯨岡のほか、榎沢良彦からは、相対的な距離を保っているかに思える。もちろん、中田が倉橋の思想を必ずしも軽視しているわけではないが、そこに起点は据えていない。中田の基点は、あくまで、フッサールを始祖とする現象学にある。

中田は教育方法論、特に教育における教育関係の現象について、思索を深めてきた。そのアカデミックキャリアは、重症心身障害児の教育経験を、現象学的に記述しようとする試みから開始されている。中田における、教育を他者関係における現象として記述しようとする姿勢、子どもの存在論に対する強い関心は、保育研究においても保たれており（田口 2020）、保育研究は中田にとって決して余技などではなく、彼のライフワークの終章を構成するものといえる。

中田は、難解で知られるハイデガー、サルトル、メルロ＝ポンティのテクストに対する頻繁な言及、援用をしているため、それら現象学的語法に親しみのない者にとっての距離感を生む原因となっているように思われる。特に、思想・理論的言説への拒否感が強い保育実践論の文脈からは、無視に近い冷遇を受けていたといっても過言ではない。しかしながら、中田は、保育者と語り合う中で、保育の場でのエピソードについての解釈を深化させることを重視しており、彼が扱うテーマは極めて身近なもの、具体的なものであって、日常的な場面を検討の対象としていることから、保育研究法の実例として、中田を検討することには十分な実践的意義があるであろう。彼が視野に收めようとしている保育現象は、決して私たちにとっても疎遠なものではない。本稿によって、中田における現象学的保育学の特質、特にその人間観の性質を明らかにすることにより、他の現象学的保育学、すなわち、前述の津守、鯨岡、榎

沢らの所論との異同が明らかになり、現象学による保育研究の全体に対する私たちの視座をより確固たるものとすることができます。なお、現象学的保育研究の全体像については、近刊書において包括的に概説する予定であるため、本稿との併読を請うものである（吉田直哉『保育現象学の地平』学術研究出版、2026年刊行予定）。

本論に入る前に、中田の略歴を確認しておく。中田は、1948年に東京都に生まれる。東京大学教育学部卒業後、同大学院教育学研究科博士課程を修了する。東京大学教育学部助手、助教授、教授を経て、2009年に東京大学を定年退職する。その後、2010～13年に岡崎女子短期大学特任教授、2013～19年に岡崎女子大学教授を務めた。2025年現在、東京大学名誉教授である。1982年、学位請求論文「重症心身障害児の教育方法研究：現象学に基づく経験構造の解明」により東京大学より教育学博士の学位を授与されている。

2. 「身体」の相互浸透：子ども理解の原基

中田が見るところ、幼児は、自他融合の在り方をしている。その融合は、幼児・他者互いの「志向」の融け合いで生じている。「幼児は、自分と他者を区別することなく、他者と一体となっており、それゆえ幼児においては、お互いの志向がいわば融け合っている」（中田編著 2019：20）。中田は、メルロ＝ポンティを引きつつ、子どもの成長においては、まず、「他者の志向〔=対象へと意識を向けること〕が何らかの仕方で私の身体を通して働いている」と同時に、「私の志向が他者の身体を通して働く」といったような、実際に私と他者とが直接かかわり合うことを可能にしている「前交流の状態」があるという（中田 2013：114）。そして、中田にとっては、幼児にとっての一義的な他者は母親であるのだが、この幼児期に見られる母子未分離の状態、志向性を介した他者との未分化なあり方、すなわち「交流」は、「おとなになんても完全には解消されることがない」ままに残存する（中田編著 2019：20）。そして、幼児期から持続する他者との融合が、生涯にわたる他者との関係性の原基になっているというのである。それはつまり、幼児の融即の構えを、大人の側に受け止める素地があるということを意味

する。大人と子どもには、この志向の融合への可能性が共に開かれている。それゆえ、幼児であったとしても、他者知覚は可能である。その媒体は身体であり、身体的存在として共存し、その志向が相互浸透することが、相互理解を可能にする基盤なのである。

志向は、具体的には身体の運動として表れる。「幼児は自分と他者との区別を知らない状態であるにもかかわらず、精神がある程度機能しているかぎり、他者が何をしているのかを知覚でき、他の人間を他者として知覚することが可能となっている。それゆえ、自分の身体が動いていなくても、他者が体を動かしているのを見るだけで、他者の身体活動を理解できるのである」（中田編著 2019：5）。身体は、それが運動することによって志向を表し、それが私の身体へと共鳴する。その身体における共鳴こそが、他者理解の原基なのである。「他者の身体活動を私が理解できるのは、他者の志向が私の身体を通して働く、ということが他者と私とのあいだで生じるからである」（中田編著 2019：99）。他者の志向は、私の身体において、私の志向として生起する。このような、身体間での志向の共鳴が生起している状態を、中田はメルロ＝ポンティに従って「相互浸蝕」と呼んでいる。

中田は、自他の身体接触について次のように述べ、身体の相互浸蝕のはたらきについて言及している（中田編著 2019：86f.）。

実際には異なる二つの身体であったとしても、両者の身体が触れ合っている時には、他方の身体をあたかも自分の身体へと取り込むような仕方で、両者の身体は一つの身体として機能することが生じているのであり、「自分の身体は他者の身体によって支えられていると同時に、自分も他者の身体活動を支えていることになる。

ここで彼が述べているのは、共同身体性ともいるべき他者との共なる在り方である。ただ、ここで注意しておくべきことは、身体の取り込みは、あくまで擬似的に、「あたかも」取り込まれたかのようになされるのであって、身体的存在性という私のあり方

が溶解してしまうわけではないという点である。

中田にとっては、「自己移入」とは「感情移入」だともいわれる。「自己移入」としての「感情移入」に先立って、それによって経験される他者が私に感知されていなければならぬ。つまり、「移入」される当の他者が、私にとって他者として知覚されていなければならない。中田は、後期のフッサールに言及しながら、身体知覚が主観の相互移入、すなわち感情移入を可能にさせると述べている。「『デカルト的省察』においてフッサールは、私たちが他者を他者として経験できるのは、私と似たような他者の身体を知覚し、その身体の扱い手として、私と同様の主観を他者に移し入れるという、感情移入 (Einfühlung =自己移入) によって可能となる、とみなします」(中田 2008 : 234)。身体は、主観を担う。これは、私も他者も同様である。私の身体の、他者の身体への移入は、実際には主観の移入として生起する。中田にとって、感情移入というときの感情は、主観として捉えられるものなのである。中田において、主観移入は感情移入であり、自己移入でもある。それを支えているのは、私と他者が身体的存在であるという現実である。

さらに、身体の相互浸蝕という隠喩だけではなく、他者との相互包含という比喩でも、他者との関係性が表現されている。「私がしていることは、私とは異なる他者がしていることを自分のなかに包み込むことになるし、また逆に、私とは異なる他者がしていることに私のしていることが包み込まれることになるという仕方での、自他の意識の統一や共存が生じている」(中田 2021 : 138)。相互包含されるのは、やはり「していること」、つまり身体の行為と、その志向なのである。「していること」というのは、身体として表されている志向性である。「していること」の相互包含は、志向性の相互包含であり、そのことを可能にしているのが、身体的存在として他者と共に在しているという現実にはかならない。

相互浸透、相互包含する二つの身体、すなわち自らの身体と他者の身体は、それぞれにおいては独立自存せず、「おぎない合う呼応」をしていることに中田は注意を促す。「相手の身体の動きを自分の方でおぎない合えるように呼応することによって、二人の身体があたかも〈一つの身体〉であるかのように、

抱く－抱かれるという一つの出来事を展開していくかなければならない」(中田 2014 : 88)。自他が「おぎない合う」というのは、私も他者も、それ自身では存在し得ない、ある種の欠如を抱えているということを暗示している。なお、〈一つの身体〉であるかのようにふるまうことは、中田にとって一つの倫理的要請でもあることにも注目しておきたい。そして、このことは、自己の身体が、他者の身体と共にされることによってこそ、「潜在的な能力の開花」が生じるというように、成長あるいは育ちの原動力となっていくのである。

身体の相互的な共振は、感情の共振をも生起させる。「他者としての子どもが満たされた状態であることに喜びを感じることは、他者の感情を自分自身の感情にも取りこんでいることになります。そのため、このときのおとな感情は、複数の感情が層をなしているという意味で、〈重層化〉されているため、より豊かになっていることもあります」(中田 2014 : 98)。身体の相互浸蝕によって、自他の感情もまた、相互浸透する。それによって、自らの感情と他者の感情は交じり合い、重なり合い、一つの複合をなす。その自他の感情の複合は、単に互いの内的世界にとどまっていることはない。感情は、「私的な内的世界の構成要素」なのではなく、「そこから溢れ出て、空間的なものとして周囲に伸び広がっている」(中田編著 2019 : 78)。つまり、感情は身体の内部に限定されておらず、一定の拡張性を有している。シュミツを引用しながら中田が述べているのは、「周囲に伸び広がった」感情は、「空間に溢れ出た霧囲気」であるということである(中田編著 2019 : 79)。伸び広がった空間としての感情は、私と他者を共に包含し、独特の場として生成し、持続する。

以上のような、身体－感情の相互浸透というテーマは、中田によればメルロ＝ポンティの主張と重なり合う。「メルロ＝ポンティのいうように、私の身体と他者の身体とのあいだでは、それぞれの見ているものが相互に侵蝕し合うかぎり、身体的な感覚や感情が相互に生き生きと浸透し合う、ということも生じるはずである」(中田 2011b : 92)。自他の他者の浸蝕を支えるものが、「見ているもの」の浸蝕であるということ、つまり、主観の相互浸蝕であり、志向

の相互浸蝕であるという主張が、ここでも繰り返されている。

中田によれば、メルロ＝ポンティは、私と他者は、「間身体性」の次元に共存していると述べている。メルロ＝ポンティは、「他者と私は、あたかも唯一の間身体性の器官である」と主張し、間主観性、すなわち相互主観性の根底に、「間身体性の次元」があるとしているという（中田 2011b：117）。つまり、間主観性というのは一つの器官なのであり、そこにおいて自他を分け隔てることはできない。

しかし一方で、中田にとって、身体は、自他を隔てるものもあるという点で、両義的である。というのも、身体は、他者との関係の媒体であると同時に、他者との隔絶を画するものもあるからである。身体は別個のものだからである。身体の両義性は、ここに表れる。他者との相互理解は、「他者を生きる」という形で、生活の中で成立する。「誰ともいえない複数の生の状態を二人の人間が同時に生きることができる」（中田編著 2019：6）。自他は、相互浸蝕し合いながらも、完全に融け合うことはない。このことは、私と他者の感情の重層性という、先ほどの中田の主張と重なり合う。この身体における自他の隔絶は、他者を、自らとは異なる存在であるということを認め、自らの能動性を抑制することによって、他者と向き合うことができるということによって、明らかになる。中田は、ブーアーを念頭に置きながら、人間が人間に対して結ぶ関係を「我－汝」の関係だとすると、その関係は「我的能動性の徹底的な排除によって可能になる」（中田 2008：99）と述べる。自らの能動性に制約をかけることによって、他者との本来的な関係性が開示されてくる。それは意図的に見つけ出されるというより、自ずから見出される。つまり、「探し求めることによっては、汝は見出され」 ることがないのである（中田 2008：99）。「我」の抑制、謙抑によってこそ、「汝」は私の眼前に立ち現れてくるのである。

中田にとって、保育の場とは、私である保育者と、他者である子どもとの間の、間身体性を基底とした、感情、視野の相互浸蝕が生起する場である。そのような間主観的な相互浸蝕は、子ども間においても同様に生じうるとされているのである。このことが、保育の場における関係の基底を成すというので

ある。

3. 身体運動と世界知覚の一体性

世界内における子どもの身体運動は、子どもにとっての世界を変化させる。同時に、世界の変化は、身体的存在としての子どもに変化をもたらさざるを得ないだろう。中田は、このような子ども－世界の相互作用を、〈能力〉という言葉を用いて説明しようとする。子どもによる〈能力〉の発揮が、子どもにとっての世界へのかかわり方、ひいては子どもにとっての世界の変容をもたらすことを彼は強調している。「乳幼児が『〇〇できる』ようになることは、その活動でもって世界内で自分を実現することである」（中田 2014：143）。つまり、活動としての〈能力〉の発揮は、世界の中において自らを創り上げることだというのである。〈能力〉の発揮は、世界内で生きることと切り離すことができない。「乳幼児が〈潜在的な能力〉を発揮することは、彼らの現実的で具体的な生活が、つまり彼らの生き方やあり方が変化する、ということを意味」しているという。つまり、〈能力〉の発揮は、生存のあり方の変容を意味しているのである。それゆえ、〈能力〉の発揮を期待する教育的働きかけは、子どもの存在の態様へのコミットメントだということになる。「乳幼児への広い意味での教育は、彼らの存在の仕方そのものを変えることに、そのため子どもの全存在にいわばまるごと関わる、ということになる」（中田 2014：104）。教育は、子どもが世界に在る、その在り方の変容を企てる所以なのである。子どもにとっての働きかけの対象が世界である以上、教育も同様に、世界と共に在り、それを包含する営みでなくてはならないだろう。

世界の生成への関与としての〈能力〉の発揮について中田が述べていたことは、「学び」にも同様に当てはまる。「本当に学ぶとは、自分がそれまで住んでいた世界とは異なる世界へと移行し、世界がそれまでとは異なった仕方で現われるようになることを、すなわち実存が変わることを意味する」（中田 1996：75）。「学び」とは、「異なる世界」への移行であり、それが生起したとき、子どもには世界が以前とは異なった形で立ち現れる。その新たな事態の生起は、世界に生きる自らの在り方が変わったということで

あり、これは「実存」の変化にほかならないと中田はいう。ここでの「実存」とは「私にとっての世界の現われと一体となって活動している私の身体をもってその世界を生きている個々の人間の存在様式」であり、世界が変わるとき、「人間の存在様式」もまた、変わらざるをえないである（中田 1996：68）。「実存」は常に世界に対して開かれ、世界に対する関与を試みる。それゆえ、「実存」は世界と連動し合うように、変容を遂げていく。

「実存」というのは、ほかならぬその人間にとての、世界においての在り方であり、その在るという基体は身体である。つまり、人間存在は、身体内部の不可視の精神に還元されてしまうことはないという点に中田は注意を促す。実存は、「身体」として現れ、そして在るのである。中田は次のように述べる（中田 1996：51）。

馴れ親しまれた世界に身体をもって住み込んでいるときには、私の身体の活動と世界の現われとは一体となっており、物体の現われは私の身体の動きにともなってそのつど変化し続けていても、その変化はけっして無秩序なものでも残像のようにフラフラしたものでもない、ということである。或る物体の現われは私の身体とともに変化する以上、物体の変化した現われが、その変化を生み出しつつ自分も変化している身体が物体の変化に対応できるような現われとなっているときに、その物体は私にとって本当に存在している物体として知覚される。

知覚するものは、「知覚によって対象のなかに浸透し、対象の構造へと自分を同化させるのであって、彼の身体をとおして、対象が彼を直接規制する」（中田 2011b：159）。知覚の場としての身体において、対象への「同化」が起こる。この身体の対象への「同化」こそが、世界の「知覚」にほかならない。いわば、世界を身体化することによって、世界は知覚される。世界に生きるということは、世界と「同化」することであり、それこそが世界における「学び」なのである。

身体は運動する。世界を知覚するということは、運動する身体と調和しているのであり、身体運動な

くして世界は私に対して知覚されない。「物体知覚における現われと身体活動とのこうした一体的調和を、フッサールはキネステーゼとよんでいる。するとキネステーゼとは、或る世界に身をもって住み込んでいるときの世界と身体との一体的な生起のことを意味している」（中田 1996：52）。知覚と身体運動が連動していて不可分であるということは、知覚もまた、身体と共に運動し変化し続けているということになるだろう。メルロ＝ポンティが言うように、「私の知覚と運動とがひとつの体系を形成し、それが全体として変容していく」のである（中田 2011b：220）。身体は運動することによって知覚を生起させるわけだから、知覚は、身体運動と一体となって生起する運動的、動態的なものである。身体が動く以上、知覚も動く。というより、身体が動くことによって、初めて知覚は生起する。身体運動によって、世界は感受されるのである。

身体運動によって世界が知覚できるとするならば、身体運動がなめらかに行えているとき、私は世界に馴染むことができているということになるだろう。「それぞれの場所に応じた適切な身体活動を起こすことが“できる”ということは、その場所がどのような場所であるかが“わかる”ということにもなっている」（中田 2015：47）。世界を知るということは、世界の中で、そこに親しみを感じつつ運動し、運動できるということと同一なのである。世界に馴染んでいるということは、世界に生きているということと同義である。

身体活動が、世界に在る、あるいは世界に生きることそのものであるとするならば、身体活動が〈できる〉ことは、世界を〈わかる〉ことと重なり合う。「子どもは、〈できる〉ようになる前とは異なった仕方で、身体活動によってめざされる物や人間と身体的に対話すること、「身体に働きかけてくる物のうながしに対して、身体でもって応答させること」が新たに〈できる〉ようになる」（中田 2014：143）。世界を〈わかり〉、〈できる〉ということは、身体と世界に存する物との間の応答的関係が生成しているということなのである。

4. 〈私の身体＝他者の身体〉という両義性

中田は、身体が世界を一方的に知覚する場である

ばかりではない点に注意を促している。身体は、世界に在るということから生じる「両義性」を有する。ここでいう身体の「両義性」とは、メルロ＝ポンティにおいては身体が、触れる主体と触れられる客体とが互いに交差し合う場として位置づけられたことを述べている。メルロ＝ポンティは、身体を「感じられる物であり、また感じる者であるという二重の意味で、感覚的なもの」だと見た。このような二重の特質を同時にそなえている身体は「肉」と呼ばれることになる（中田 2021：25）。身体は、世界を知覚する主体で在ると同時に、知覚される客体でも在る、両義的な「肉」なのである。つまり、身体が主体であると同時に、客体であることを、中田は「両義性」と捉える。身体が客体でありうるということは、世界に共在している他者にとってもそうである。「私の身体は、主観と一体となって世界の諸客体を見ているが、その身体も見られうる客体として、すなわち物として世界内に存在している」のである（中田 2021：23）。私の身体は私にとって主観であるが、他者にとっては私の身体は世界における客体であり、そのことは他者の身体にとっても同様である。

「物として世界内に存在している」私は、他者に見られうる。つまり、私は他者にとっての他者である。それは、他者が私にとっての他者であるのと同型である。私が他者にとっての他者であるということ、この事態を、中田はトイニッセンに倣って「他者化」と呼んでいる（中田 2016：9）。「他者化」した私とは、「私にとって存在しているすべての物が他者にとっても存在していることを捉えることができるときの私の存在」のことである。他者との共在は、そのことに自覺的であるか否かを問わず生起する。「私は、潜在的な仕方では暗黙のうちにすべての他者として存在しているからこそ、他者が実際に私と関わってくると、その他者にとっては他者でしかない私が、その他者にどのように思われているかを捉えることができる」（中田 2016：10）。私として他者が在るのであり、他者としても私は在る。そのような相互共属的な在り方が、他者との交流を可能にさせるのである。

他者と私は、世界を共有している。そのことに気付くことができるのはなぜなのか。それは、「私に見

られている物は他者にとっても存在していることを、何らの志向を介することなく確信できるのは、私が、自分の今いるここに存在しているだけではなく、潜在的には同時にいたるところにいるだろう他者の中の一人として存在しているから」である（中田 2016：9）。私が他者であると同時に、他者もまた私である。両者が相互に浸透し合うことが、他者との共在の本態であると中田は考えているのである。「潜在的には同時にいたるところにいるであろう他者のなかの一人として存在している」のであり、他者との共在とは、「他者のなかの一人の他者となること」にほかならない（中田 2013：158）。「私は、潜在的にはすべての他者の経験を含んでいながらも、それら一人ひとりの他者にとっては、私を含んだ多くの他者のなかの一人でもある」（中田 2016：10）。そのような他者との共在は、複数人格の統一という形として在る。他者と私の人格は、「コミュニケーションによって結びつけられた〔個別的な人格を超えた〕複数の人格の統一」である（中田 2013：146）。他者と私は、他者が私で在り、同時に私が他者でもあるという、統一的な在り方をしているのであり、それが他者と私が共存しているということの意味である。そのことは、他者として私が在るということであり、私として他者が在るということであり、他者が別の他者で在るということであり、別の他者がまた私で在るということである。私で在り他者で在る、他者で在り私で在るという「両義性」を、私たちは生きているのである。

5. 現象学的保育学のパースペクティブ：〈事実〉から〈普遍〉への遡行

以上見てきたような身体的自他関係論を、中田は現象学を拠り所にして紡ぎ出してきた。中田にとっての現象学は、あくまで生活世界における「事実」に即する、具体的な思索の方法である（中田編著 2019：126f.）。「事実」は、他者との共存によって生成する。それゆえ、教育実践研究は、「他者の意識のあり方を解明する事実の学問としての現象学に基づく必要がある」とされるのである（中田編著 2019：129）。「ありのままの世界」や「生の営み」という現実を現実たらしめている〈本質〉へと遡及しようとするのが現象学である。そう考えれば、中

田における現象学的保育学は、保育を、「ありのままの世界」であり「生の営み」として捉える具体的かつ実践的なアプローチとして展開される。「ありのままの世界」、「生の営み」は、ほかならぬ「私」が現実的にかかわることによって初めて開かれるものである（中田 1996：61）。

そして重要なことは、中田にとって「ありのままの世界」や「生の営み」は、他者と共にすることによって特徴づけられているということである。「現象学が現実に生きられている人間の生と世界の解明となりうるか否かは、現象学を遂行している者と同様の生と世界が、たとえ日常生活においては隠されているとしても、他の人間によっても生きられているか否かによる」（中田 2021：39）。しかし他者は、私とは異なりを有するからこそ他者なのであり、両者は同一ではないし、いずれかが他方を包摂しきることもできない。他者と私は、共通の世界内に存在するということによってこそ、かかわりをもつことができる。ただ、他者とわたしのかかわりは、「事実」であり、行為ではない。〈かかわり〉という在り様において、他者と私は存在しているとみるのが、現象学の地平である。

現象学的パースペクティブにおいては、私は、他者という私とのかかわり合いの中でこそ初めて捉えることができる。「現象学は、絶対的な源泉としての私をとり戻し、私にとっての世界の現われを明らかにするための方法を提示してくれるからこそ、私にとって他者である他の『私』も、私と同様、絶対的な源泉であることを教えてくれるのである」（中田 1996：62）。他者も「私」であるということを直観したとき、私にとっての「世界」は本来的なものとして明らかに現われてくることになる。つまり、私の世界は他者の世界として支えられ、同様に、他者の世界は私の世界として支えられているのである。

中田は、自他の共在する世界へのかかわりに関する、保育者特有の専門性を「感受性」と名づけている。「感受性」とは、「思考や認識だけではなく、感情移入も介すことなく、受動的に感じられる能力」であり、「身体の次元で育まれるもの」であるという（中田 2011b：230ff.）。そして、保育は、「おとなとなることによって失われてしまった豊かな“感

受性”を、おとなに再び取り戻」す実践である（中田 2014：28）。彼にとって、他者としての子どもへのかかわり、他者としての子どもと共に世界への住み込みへの端緒は、保育者が、かつて子どもとして有し、そして保育を通して再獲得した「感受性」によって切り開かれる。中田は、「感受性は、経験的に獲得されなければならないもの」だと述べ、それは意図的に得ることができると述べる（中田 2014：79）。つまり、保育者にとって「感受性」は、涵養しうる、そして涵養すべき専門性なのである。「感受性」の涵養は、子どもの「感受性」への応答によってこそ実現しうる。

保育者にとって、他者としての子どもは、即座にかかわりを開けるような存在ではない。そのことは、子どもが〈他者〉である以上、当然のことである。自分の子ども期を回想したとしても、眼前の子どもとのかかわりを開くことは容易ではない。というのも、人間は、自らの幼少期における学びについて、明確な記憶を保っているわけではないからである。「乳幼児教育では、自分がかつてどのようにして学んだかということに頼ることさえできないまま、つまり、学ぶことと教えることとの非連続性についての感覚や意識さえもないまま、乳幼児と関わらなければなりません」（中田 2014：74）。この手がかりとしての記憶の喪失が、教える者に対する「不安」を生じさせる。ただ、その「不安」は、子どもが、現在、保育者にとって共在する他者であるということから本来的に生じてくる情態なのであり、この「不安」を捉え返すことによって、保育者と子どもとの関係性は変容していくであろう。そして、「不安」を媒介とした、自他関係、自己の変容の共進的なプロセスを、中田は保育者の「成長」だと捉えているのである。

中田によれば、幼児の知覚は普遍性を持つ。つまり、子どもの知覚は、眼前的個別性・具体性に即するものでありながらも、そこに留まらず、「本質」へと邇行していく。「本質」とは、「個別の根底に潜む事柄」であり、子どもによる「本質」への邇及は、やがて「普遍性」へと接近していくであろう（中田編著 2019：130f.）。「幼児は、現実的な視覚によってそのつど個別的な人間や物を見ながら、同時に、その人間や物の根底に潜んでいる本質的なものと

も、すなわち、個別的なものの本質であるためにその個別的な人間や物の他の場合のすべてにおいて、あるいはそれらと同様のあり方をしている人間や物の根底において共通しているという意味で、それらに普遍的なこととも直接交流している」(中田 2013 : 49)。子どもは、保育者との出会いも、それぞれ別の人間との出会いとして個別に理解していくのではなく、それらの通底する「本質」、「普遍」を感受する。保育者もまた、子どもとの出会いを、一回限りの出会いとして見なすだけではなく、それらを貫く「本質」的、「普遍」的な出会い、「普遍」的な他者との遭遇として感受しうる構えが求められているのである。ある子どもとの出会いは、「普遍的な子ども」との出会いに結びついていくことを予感させるのである。「普遍」という地平において、保育者と子どもが出会い直されることを、中田は展望しているのであろう。ただ、その「普遍」という地平は、日々の充実した、生き生きしい生活という具体的な場からしか、開かれないのである。

附記

本稿は、令和6年度全国幼児教育研究協会研究奨励事業による研究成果である。なお、本稿の一部は、日本乳幼児教育学会第34回大会（2024年11月16日、盛岡市）において口頭発表されている。

文献

- 青山誠・三谷大紀・川田学・汐見稔幸編著 (2025)『子どもをあらわすということ』北大路書房
- 伊藤博美 (2022)「エピソード記述、事例、事例研究を読むことの比較検討：保育を学ぶ過程として」『相山女学園大学教育学部紀要』15 (1)
- 榎沢良彦 (2004)『生きられる保育空間：子どもと保育者の空間体験の解明』学文社
- 榎沢良彦 (2018)『幼児教育と対話：子どもと共に生きる遊びの世界』岩波書店
- サルトル (1999)『存在と無：現象学的存在論の試み』新装版、(上)、松浪信三郎訳、人文書院
- シュミッツ (1986)『身体と感情の現象学』小川侃編、産業図書
- 杉田浩崇 (2010)「言語ゲームにおいて表出される〈内面〉の位置価：重度障害児とのコミュニケーションの可能性から」『教育哲学研究』102
- 田口賢太郎 (2020)「中田基昭における幼児教育と「他者」理解としての「子ども理解」」『近代教育フォーラム』29
- 津守真 (1984)「「重症心身障害児の教育方法」：中田基昭著：現象学に基づく経験構造の解明」『児童心理』38 (5)
- 中田基昭 (1993)『授業の現象学：子どもたちから豊かに学ぶ』東京大学出版会
- 中田基昭 (1996)『教育の現象学：授業を育む子どもたち』川島書店
- 中田基昭 (2008)『感受性を育む：現象学的教育学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭 (2011a)『子どもの心を探る：豊かな感受性とは』創元社
- 中田基昭 (2011b)『表情の感受性：日常生活の現象学への誘い』東京大学出版会
- 中田基昭 (2013)『子どもから学ぶ教育学：乳幼児の豊かな感受性をめぐって』東京大学出版会
- 中田基昭 (2014)『子育てと感受性：乳幼児との豊かな関係をめざして』創元社
- 中田基昭 (2015)『幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界』『地域協働研究』1
- 中田基昭 (2016)『幼児教育と小学校教育における子どもの経験』『地域協働研究』2
- 中田基昭 (2021)『深く豊かな人間探究をめざして：経験科学からみた現象学』多賀出版
- 中田基昭編著 (2011)『家族と暮らせない子どもたち：児童福祉施設からの再出発』新曜社
- 中田基昭編著 (2016)『遊びのアリティー：事例から読み解く子どもの豊かさと奥深さ』新曜社
- 中田基昭編著 (2019)『保育のまなざし：子どもをまるごととらえる現象学の視点』新曜社
- フッサーク (2001)『デカルトの省察』浜渦辰二訳、岩波書店
- 松葉恵 (2014)「「教育関係」における対話のとらえかたに関する一考察：参与観察記録の分析のために」『教育学研究論集』9
- 村井尚子 (2022)『ヴァン=マーネンの教育学』ナカニシヤ出版
- メルロー＝ポンティ (1966)『眼と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房
- メルロー＝ポンティ (1967)『知覚の現象学1』竹内芳郎・小木貞孝訳、みすず書房
- 山本一成 (2019)『保育実践へのエコロジカル・アプローチ：アフォーダンス理論で世界と出会う』九州大学出版会

受付日：2025年8月19日

質的研究の自己解体

— オートエスノグラフィーが破壊する知の制度 —

古 谷 淳

高田短期大学

Between Expression and Knowledge

— Rethinking the Institutional Status of Autoethnography —

Furuya Atsushi

Takata Junior College

Abstract : This paper critically reexamines the institutionalization of autoethnography (AE) as a legitimate form of qualitative research. While AE advocates for “narrative justice” and the visibility of marginalized voices, it often lacks key epistemic standards required of scholarly inquiry — namely, methodological transparency, theoretical abstraction, falsifiability, dialogic engagement, and institutional evaluability. Drawing on philosophical, sociological, and epistemological theories, the paper demonstrates how AE structurally internalizes immunity to critique and undermines the foundations of qualitative research. Ultimately, it argues that although AE may have expressive and ethical value, it does not meet the criteria of academic research and must be situated outside the institutional domain of scholarship to preserve both the dignity of narrative and the integrity of knowledge.

Key Words : Autoethnography, Qualitative Research, Methodological Critique, Epistemic Validity, Epistemic Institution

抄録：本研究は、オートエスノグラフィー（AE）が質的研究として制度化される現状に対し、方法論的・理論的・倫理的・制度的観点からの包括的な批判を試みる。AEは「語りの正義」や「周縁の声の可視化」を掲げるが、その過程で科学的知識に求められる基準——方法の透明性、理論的抽象、反証可能性、他者との対話、制度内評価——を構造的に回避している。本研究は、AEがいかにして批判不能性と評価不能性を制度的に内在化し、質的研究の基盤を掘り崩しているかを、哲学・社会科学・科学論の理論を援用しながら論証する。そのうえで、AEの語りを表現として尊重しつつも、学術的知識としての「研究」とは区別されるべきであると結論づける。

キーワード：オートエスノグラフィー、質的研究、方法論的批判、科学的妥当性、知の制度

1. 問いの再定義と批判的戦略

本研究の出発点は、以下の問い合わせである——オートエスノグラフィー（以下、AE）は、本当に学術的な「研究」として認定されうるのか？この問い合わせは単なる是非論ではなく、AEが制度内で拡大してきた現実に照らして、知の制度、方法論、評価制度、倫

理構造、言説正統性にどのような影響を及ぼしているかを、厳密に分析する必要がある。

AEは自己の経験を主観的に語る実践であり、それはポスト構造主義的理論——フーコーの知=権力、デリダの差延、バトラーのパフォーマティビティなど——と共に鳴ってきた（Butler, 1997; Derrida,

1978; Foucault, 1980)。フェミニズム、ポストコロニアリズム、障害学といった領域において、AEは「声を奪われた主体の可視化」を目的として制度的影響力を拡大した。しかしながら、AEが提示する「語りの倫理性」は、しばしば方法の透明性、批判可能性、再現性といった研究の基本的要件を構造的に回避する機能を果たしている。

本研究は、AEが以下の条件——(1)手手続きの可視性、(2)理論との対話性、(3)批判に耐える再構成可能性、(4)他者との応答責任、(5)制度的評価可能性——を満たしているかを問い合わせる。これらの条件は、科学的探究において「反証可能性(falsifiability)」を重視したカール・ポパーの知論的枠組(Popper, 2002)に基づく学術基準に他ならない。

AEは、経験の語りそのものに真実性を付与する傾向が強く、その語りの中身が検証不可能である点で、科学的知識の条件から逸脱している(Anderson, 2006)。また、語りの倫理的正当性を強調する一方で、他者の反論可能性や理論的対話の開かれた場を構築していない点で、知の制度としての応答責任に欠ける(Ellis, Adams, & Bochner, 2011)。

したがって本研究は、AEを単なる「語りの実践」としてではなく、「制度における知の制度的正当化装置」として分析する。批判の目的は、AEを否定することではない。むしろ、「語りの尊厳」と「知の制度」の両者を尊重するためには、両者の境界を明確に区別し、適切に位置づける必要があると主張するものである。

2. 思想的系譜としてのオートエスノグラフィー

AEの制度的定着を理解するためには、それがいかなる思想的文脈・理論的系譜に根ざして展開されてきたかを解明する必要がある。AEは、単なる「自己語りの実践」ではなく、20世紀後半以降の脱構築的・批判理論的潮流の上に制度化された知的装置である。

まず注目すべきは、ポスト構造主義の影響である。ジャック・デリダの差延(*différance*)および脱構築の理論は、意味の固定性や真理の普遍性を解体し、主体の不安定性を理論化した(Derrida, 1978)。AEにおける「流動的主体」「語りにおける自己生成

性」は、こうした理論に強く依拠している。

さらに、ミシェル・フーコーの知=権力論は、「語ること」それ自体の制度的機能性を明示した(Foucault, 1980)。AEにおける「語ることの正義」「声の回復」という装置は、フーコー的な権力と知の相互構成関係に支えられており、語りが制度的承認を得る過程そのものが権力の行使であることを意味する。

ポール・リクールのナラティブ・アイデンティティ理論もまた、AEにおける自己語りの正当性を支える理論的基盤である。リクールは、物語的構造を通じて時間的連続性を与えられた「自己」が形成されると述べた(Ricoeur, 1991)。AEが経験の断片を「ストーリー」として語るとき、そこには単なる記述ではなく、「自己の生成」の制度的承認が含意されている。

ジュディス・バトラーのパフォーマティビティ理論(Butler, 1997)も、AEの理論的支柱である。語ることは表現行為であると同時に、存在の構成行為である。語りによって主体が「呼び出され」「制度的に成立する」構造は、AEにおける語りの制度的能力を説明する鍵となる。

加えて、文化研究におけるスチュアート・ホールのポジショナリティの概念は、AEにおいて語り手の立場性(ジェンダー、人種、階級、性的指向など)が語りの正当性の前提となるという構造を支える(Hall, 1990)。さらに、ガヤトリ・スピヴァクが提起した「サバルタンは語りうるか?」という問題系(Spivak, 1988)は、AEの倫理的装置を制度的に正当化する一方で、語ること自体が含む暴力性や限界も併せて提起している。

また、批判的人種理論における「カウンター・ナラティブ」の概念も重要である。キンバリー・クレンショウらが提示したこの枠組みは、支配的な語りに対抗する少数者の語りの制度的正当性を主張するが、AEがそれを制度的に利用することで、新たな言説的権力装置として機能しうることにも注意が必要である(Crenshaw, 1991)。

以上のように、AEは複数の理論的源泉に支えられ、語りを「経験の表現」にとどまらせず、「制度的承認を通じて社会を変革する行為」として制度内で展開してきた。

だが本研究が問うのは、これらの理論がAEにおいてどのように使われてきたか——すなわち、理論的概念の深い省察や批判的対話を経ることなく、「語りの正当性」の根拠として単線的・装飾的に引用される傾向である。

この構造において、理論は「理解の装置」ではなく「正当化の道具」として機能し、AEの語りは制度的免責を帯びる。語ることの制度的力は、理論の反復によって得られるが、その反復はしばしば無批判であり、批判に対する耐性を制度的に喪失している。

3. 方法なき語り—手続き不在と知の構造的放棄

オートエスノグラフィー(AE)が「研究」として認定される上で最大の問題は、その実践の多くにおいて「方法」と呼び得る手続き的構造が著しく欠如している点にある。本節では、AEに内在する方法論的欠陥を、検証可能性、透明性、再現性、そして認識論的責任という観点から批判的に検討する。

(1) 検証不可能性—経験の真実性と反証性の喪失

カール・ポパーが科学的探究における基本条件として挙げた「反証可能性(falsifiability)」は、知識を科学たらしめる最小限の要件である(Popper, 2002)。しかし、AEにおいては、語り手の経験がそのまま真実とされる構造が蔓延している。たとえば、「私は制度に抑圧された」と記述されたとき、それは制度構造や社会的文脈の分析によって裏付けられることなく、感情の訴えそのものとして制度内に流通する。このような語りは検証可能性を排除し、批判に耐える知識としての要件を満たさない。

(2) 方法の透明性の不在—構造なき記述の危うさ

ヒーウォン・チャン(2008)は、AEが学術研究として認められるためには、明確なデータ収集と分析の手続きを明示する必要があると論じている(Chang, 2008)。ところが、多くのAE実践においては「語りが方法である」との前提に基づき、記述の過程が再構成不可能な私的経験の集合に終始している。これは、質的研究に必要な透明性——すなわち、研究の再現可能性と説明責任を著しく損なう。

(3) データと記述の混同—記憶の構築性と分析の欠落

AEにおいて用いられる「データ」はしばしば、過去の記憶、手紙、夢、身体的感覚などである。Ellis(2004)は、こうした素材を通して研究者が自己と向き合う意義を説くが、それは分析的枠組みを持たない場合、自己言及的記述の羅列にとどまりかねない。記述された出来事がいかに構築されたものであり、どのような編集過程や解釈を経て語られているのかが示されなければ、それは「データ」ではなく「物語的演出」に過ぎない。

(4) 感情の方法化—情動の制度化と反知性主義

AEの実践例には、「涙を流すことが分析である」「痛みを表現することが構造分析である」といった主張がみられる(Ellis et al., 2011)。これは、感情表現を方法論的行為として制度的に承認する構造である。しかし、感情は方法ではなく、あくまで研究の動機や現象の一部である。感情をそのまま「方法」として位置づけることは、分析的営為を回避し、批判的思考からの逃避を制度化する。

(5) 方法論の否定と政治的免責構造

AEの一部の論者は、「既存の方法は西洋中心的で抑圧的である」として、手続き的構造そのものを否定する。しかし、レオン・アンダーソン(2006)が提起したように、自己言及的な記述であっても理論的枠組みとの接続を通じて「分析的オートエスノグラフィー(analytic autoethnography)」としての可能性を持ちうる。したがって、方法論の放棄は政治的レトリックではなく、研究としての自殺行為であるといえる(Anderson, 2006)。

このように、AEが方法論的構造を欠いたまま制度内で承認されるとき、それは知の制度の根幹——透明性、反証可能性、再現性、理論との対話——を空洞化させる。

4. 倫理的免責構造と他者の沈黙化

AEが「語りの倫理性」や「当事者性の尊重」といった理念のもとで制度内に受容されてきた過程において、倫理的正当性が方法論的検討や他者との対話的関係を抑圧する構造が形成されつつある。本節

では、AEに内在する倫理構造の制度的機能を批判的に検証し、他者の存在や応答の可能性がどのように排除されているかを明らかにする。

(1) 経験の所有と倫理の特権化

AEにおいては、語り手の経験がそのまま「倫理的に優位な知」として制度内に承認される傾向がある。Ellis (2004) は、「語ることの勇気」「傷ついた主体性」の倫理的意義を強調するが、それはしばしば他者の異議申し立てや解釈の多元性を封殺する方向に作用する。すなわち、「その経験は私ものであり、他者はそれに口を出せない」という語りの私有化構造である。このとき、語られる制度や人物、文脈は再解釈や反論の余地を持たず、一方的な描写の中で意味付けされる。

(2) 他者の沈黙—応答不能性の構造

AEが「経験の真実性」を強調することで、語りに対する批判は倫理的非難へと転化される。たとえば、語りに含まれる出来事に異議を唱える行為は、「被害者の声を否定するもの」として制度的に排除される構造がある (Ellis et al., 2011)。ここでは、「語った者」の倫理的優位性が制度的に保証され、「語られた者」や「聞き手」が語る権利を剥奪される。この構造は、イマニュエル・レヴィナスの他者論的倫理観——すなわち他者に対する無限責任——とは逆に、「自分の痛みに対する承認」だけを一方向的に制度化するものとなっている (Levinas, 1969)。

(3) 倫理審査の形骸化と共感倫理の制度化

大学や学会の倫理審査においても、AEは「自己を語る実践」であるがゆえに「倫理的リスクの少ない研究」とみなされる傾向がある。しかし実際には、AEの語りの中に他者（家族、職場関係者、制度など）が含意される場合、それらは一切の反論権なしに描写・裁定される。この構造において、倫理審査は「共感可能性」や「語りの誠実性」といった印象評価に依存するようになり、制度的評価機能を果たし得なくなる。

(4) 被害性の制度化と批判不能性の固定化

AEでは、「傷ついた経験を語ること」が学術的・倫理的に承認されるため、語り手の主張は「被害性による倫理的特権」として制度的に位置づけられる (Adams et al., 2015)。このとき、語りは分析されるべき「記述」ではなく、「侵してはならない神聖な証言」として流通する。この構造は、語りに対する批判や相対化の可能性をあらかじめ封じ、学術的検討を「二次加害」や「無理解」として排除する制度的環境を形成する。

(5) 応答不在の制度—倫理的免責の構造的完成

レヴィナスやバフチンの理論においては、「応答可能性 (responsiveness)」が倫理と対話の核心である (Bakhtin, 1981)。しかし、AEの構造においては、語る者が制度内で特権的地位を獲得し、語られた他者の再登場や反論が封じられるため、応答は制度的に不可能となる。このとき、AEは語りの解放装置であるどころか、制度的権威として機能し、他者の声を「倫理の名の下に」沈黙させる抑圧的構造となる。

5. ジャンルの混同と制度的錯謬

AEはしばしば、「文学的」「芸術的」要素を取り入れた「新しい質的研究」として制度的に歓迎されている。しかしこの受容は、「表現」と「学術的知識」の境界を曖昧化し、制度的評価基準そのものを混乱させる可能性を孕んでいる。本節では、AEがいかにしてジャンルの混同を引き起こし、そのことが制度的錯謬につながっているかを分析する。

(1) 表現の演出性と研究性の衝突

AEにおける記述は、しばしば詩的言語、対話形式、舞台的構成などを伴う演出性を帶びている。Ellis (2004) は、物語的自叙伝の形式が読者の共感と感情的関与を促すと述べており、実際にそのような AE の記述は「文学作品」として高い完成度を持つことがある。しかし、文学は「感情に訴えること」を通じて意味を生成し、研究は「検証可能な構造」を通じて知を形成する。両者を同一視することは、学術研究の評価軸を根本から変質させる危険を孕む。

(2) 学術的構造の逸脱と評価基準の崩壊

学術論文には通常、「問い合わせ」「方法」「分析」「考察」「結論」といった再構成可能な構造が要求される。だがAEの一部実践では、節立てすら存在せず、断節や詩的断片のみで構成されたテキストが「博士論文」や「査読付き論文」として制度的に受容されている(Adams et al., 2015)。これは、学術的規範に対する制度側の評価基準の変質——すなわち「構造性の放棄」が制度内で容認されていることを示している。

(3) 表現芸術との境界侵犯

近年では、autoethnodrama（演劇的AE）、poetic inquiry（詩的探究）、visual AE（視覚的AE）など、明らかに芸術ジャンルに属する手法が「研究」として制度内に取り込まれている(Spry, 2001)。こうした実践は、表現としての価値は持つが、それが制度内で知識と同等のものとして承認される場合、知の制度は「芸術と研究の区別を失った場」として変質する。科学哲学者マイケル・ポランニーやマックス・ウェーバーが重視した「客觀性」「再構成可能性」「説明責任」はこの構造において後退する。

(4) 感動と知の混同—感情的価値の制度的誤認

AEの多くの記述は、トラウマ、傷、喪失、回復といったテーマを扱い、読者に強い感情的共鳴をもたらす。しかし、感動と知識は異なる原理に基づく価値体系である。Ellisら(2011)は、感情を通じて社会変革を促す可能性を肯定的に論じているが、学術制度が「感動可能性」を「妥当性」と読み替えるとき、制度は知の判断能力を喪失する。これは、感情的真実性が認識論的真実性に取って代わる制度的倒錯である。

(5) 制度的錯誤の構造—ジャンル混同がもたらす評価不能性

AEが「芸術的手法によって語られたもの」=「新しい研究」として制度内に承認されることによって、制度側の評価基準はますます曖昧化していく。ここにおいて、「何をもって研究とするか」という問い合わせそのものが制度内で機能停止する。これは、ジャンルの混同によって「方法に基づく検討」が「印象

に基づく評価」へとすり替えられる構造であり、制度の評価機能を自己否定的に解体する作用を持つ。

6. 制度内権力化と批判不能性の構築

オートエスノグラフィー(AE)は、制度内で「語りの正義」や「周縁的経験の可視化」といった理念により正当化される過程で、逆説的に「批判不能性」という新たな制度的権力構造を内包するようになっている。本節では、AEが制度の中でどのように権威化され、批判を免れる装置となっているかを構造的に分析する。

(1) 経験による免責—「語った者が勝つ」構造

AEにおいては、「経験を語った者」が制度内で倫理的正当性と道徳的優位性を獲得する。その結果、語られた他者——制度、組織、上司、関係者——は批判に反論できず、語りは「事実」として承認される(Ellis, 2004)。この構造では、「誰が先に語ったか」が制度的正当性の根拠となり、「誰が正しいか」は問い合わせられない。語りの倫理的不可侵性は、内容の妥当性よりも「声を上げたこと自体」が保護される仕組みとなる。

(2) 批判の抑制と応答不能性の制度化

AEに対して理論的・方法論的批判を加えると、それは「共感の欠如」「非倫理的な二次加害」として処理される傾向がある。これは、学術的批判の営為が制度的に「非人間的」と見なされ、対話的検討の余地を奪われる構造である(Adams et al., 2015)。このとき、AEは「批判にさらされることがない語り=特権的言説」として制度化され、学術的知の基本構造——検討と反証のプロセス——を内部から侵食する。

(3) 相互承認ネットワークと評価構造の閉鎖化

AEが制度内で正当化される過程では、査読や審査、研究費申請などの場において、AE的実践を支持する人々による相互承認ネットワークが形成される。この構造は、ピーター・バーガーとトマス・ルックマンが『現実の社会的構成』で論じた「相互主観的現実の制度化」に類似しており、AEが制度に認定されること自体が新たな正統性の源泉となる

(Berger & Luckmann, 1966)。結果として、AE を批判する立場は制度外部へと排除され、制度の内部から評価基準が均質化されていく。

(4) 権力としての語り—言説装置の変容

ミシェル・フーコーの言説理論において、「語り」は常に権力と不可分である。AE が「抑圧された声」を名乗るとき、その語りは制度内で「不可侵の倫理的言説」として承認される。だが、その正当性が制度的に固定化されるとき、それは他の語りを封殺し、制度的に沈黙させる力を持つ (Foucault, 1980)。AE は、「抑圧の告発」が新たな「抑圧の装置」となりうることを自覚しないまま制度化されることで、言説的権力を再生産する装置へと変質している。

このように、AE が制度内で「不可侵の語り」として定着することで、制度は自らの批判機能を放棄し、「共感不能性＝非倫理性」という評価軸のもとで、知的対話の空間を失っていく。

7. 評価不能性と学術制度の空洞化

本節では、オートエスノグラフィー (AE) が制度内で学術的正当性を獲得する過程において、評価基準そのものが相対化・曖昧化され、結果的に制度の評価機能が空洞化している現状を批判的に分析する。

(1) 評価基準の希薄化—比較不能性の制度化

学術研究においては通常、問い合わせの明確性、方法の妥当性、分析の一貫性、理論との接続、知的貢献度といった多層的な評価基準が存在する。だが、AE は「個人の経験が唯一の真実である」という前提に基づき、こうした基準を回避する傾向がある (Anderson, 2006)。結果として、AE は「比較不可能な個人的真実」の集合となり、学術制度での相対的評価や対話的検討が制度的に不可能となる。

(2) 査読制度の形骸化—「共感できるかどうか」への転換

AE に対する査読はしばしば、「語りの誠実性」「自己開示の深さ」「倫理的勇気」など、非構造的な感情的指標に依存する。これは、再現性や理論的明瞭性といった従来の評価軸を相対化し、「共感できるか

どうか」が制度的承認の基準となる構造を形成する (Ellis et al., 2011)。その結果、査読者による批判的介入は「共感の欠如」「倫理的無理解」とみなされ、制度内における再検討の回路は閉ざされる。

(3) 「評価不能性の正当化」というパラドックス

AE の一部の実践者は、「私の経験は私だけにしか評価できない」と主張し、評価の制度化そのものを拒絶する。この構造において、評価不能性がむしろ「倫理的美德」として制度に承認されるという逆説が生じる (Adams et al., 2015)。だがこれは、知の制度における最小限の要件——すなわち、他者による検証と再構成の可能性——を制度的に排除するものであり、学術制度の自己否定につながる。

(4) 相対主義の制度化—知の価値判断の喪失

AE の拡大に伴い、「すべての語りは等しく正当である」という相対主義的言説が制度内で主流化しつつある。だが、これは知の公共性と検証可能性を前提とした学術制度においては致命的である (Popper, 2002)。相対主義の制度化は、判断と批判を「加害」や「抑圧」と同一視する風潮を助長し、制度全体を「すべてを受け入れるが、何も判定しない場」へと変質させていく。

(5) 学術制度の自己空洞化—評価の終焉としての AE

こうした構造の帰結として、AE が制度内で承認されるたびに、制度は「判断する能力」そのものを失っていく。語りの誠実性や当事者性が学術的妥当性の代替物として扱われるとき、制度は感情と倫理の空間へと変質し、知の制度としての存在理由を喪失する。本節は、AE の評価不能性が制度的に承認されることによって、質的研究全体が「構造なき表現空間」へと変質していく過程を明らかにする。

8. 質的研究の自己解体—AE によるフィールドの植民化

本節では、オートエスノグラフィー (AE) が制度内で「質的研究の革新的手法」として拡大する過程で、むしろ質的研究全体の自己解体を引き起こしているという逆説的状況を分析する。AE はもともと

制度外からの批判的実践であったが、現在では制度の中核に位置づけられ、他の質的手法を周縁化しつつある。この節では、AE がどのように質的研究の評価構造、実践的多様性、認識論的責任を侵食してきたかを理論的に検討する。

(1) 方法論的寡占—AE の制度的独占と他手法の後退

近年、AE はナラティブ研究、パフォーマンス研究、詩的表現、視覚表現などの名の下で、質的研究の主流的手法として制度的に承認されている (Adams et al., 2015)。その一方で、参与観察や構造化インタビュー、文献分析といった他の質的手法は、「抑圧的」「非倫理的」として逆に批判される傾向にある。こうした評価構造の転換は、AE が「語る主体」以外の他者を研究対象とすること自体を問題化し、質的研究の多様性を狭めている。

(2) フィールドの植民地化—制度内部からの領域支配

AE の制度内浸透は、質的研究の制度的領域を「語りの倫理」によって占有する過程でもある。これは、研究の焦点を「語る主体の正当性」に一元化し、構造分析や理論的抽象を要する他の手法を「共感を欠く」として排除する機能を持つ (Ellis, 2004)。このとき AE は、もはや制度外からの批判装置ではなく、制度そのものを再構成する「規範的装置」となり、研究フィールド全体を方向付ける力を持つ。

(3) 認識論的転換—「研究」と「表現」の融合

AE の浸透によって、「研究」はもはや「分析すること」「理論と接続すること」「他者と対話すること」を意味しなくなりつつある。むしろ、「自己を語ること」「感情を表現すること」「倫理的に正しい位置から語ること」が研究の中心的実践として制度化されている。この構造は、知の制度が本来求めてきた再現性・批判可能性・説明責任といった認識論的基盤を解体し、「語れば研究」「語ることが倫理である」という新たな制度構造へと転換している (Anderson, 2006)。

(4) 制度の収奪と再定義—AE による制度的装置の再構築

AE は単なる手法ではなく、「制度の中でいかに語れば承認されるか」という制度装置の再編成を引き起こしている。このとき制度は、「構造と方法に基づく知の制度」から、「倫理と感情に基づく表現の制度」へと変質する (Popper, 2002)。制度の中で「知」を扱うことと「表現」を扱うことの境界が失われたとき、制度はその判断機能と認知的正統性を自己の内部から失っていく。

本節は、AE が制度内において「抑圧に抗する語り」として承認されることで、結果的に制度そのものを乗っ取り、質的研究全体を「構造なき語りの場」へと再定義していく過程を明らかにする。

9. AE はなぜ研究ではないのか—知の制度を守るために

これまでの節で明らかにしてきたように、オートエスノグラファー (AE) は語りの装置として制度内で一定の意義を有する一方で、方法論的・理論的・倫理的・制度的観点からみたとき、学術的研究としての要件を根本的に欠いている。本節では、AE を「語り」として尊重しつつも、それを「研究」として制度的に承認すべきではない理由を、知の制度における根本的な倫理的・構造的原理に立ち返って整理・提示する。

(1) 方法論的要件の不在—再構成不能性と非公開性

第3節で論じたように、AE は多くの場合において研究方法の透明性や再現性、第三者的検証可能性といった科学的・学術的要件を欠いている (Popper, 2002; Anderson, 2006)。この構造の下では、知識は再構成されず、ただの「個人的体験の記録」にとどまり、学術的対話の基盤となりえない。

(2) 理論的抽象の回避—分析不在の語り

AE は「理論への回収は抑圧である」といった立場を取ることで、しばしば抽象化や理論的省察を忌避する。だが、理論は現象を共有可能な言語に変換する装置であり、それを拒否することは、知を公共的に意味づける回路を遮断する行為である (Ellis et al., 2011)。

(3) 倫理的免責構造—批判不能性と制度的権威化

語る主体が「被害経験の所有者」として制度的に承認される構造は、語られた対象の応答や再文脈化を制度的に封じる (Levinas, 1969; Adams et al., 2015)。その結果、AE は対話的関係の場ではなく、「不可侵の語り」が一方的に制度を再編する装置となる。

(4) 評価不能性の制度化—知の基準喪失

AE は、感情的共感・倫理的誠実さ・当事者性といった評価軸によって制度的に承認されるが、それは理論的妥当性や構造的整合性とは異なる価値体系である。このとき制度は、「知の評価制度」から「倫理的表現の共感空間」へと変質し、学術制度そのものが自己空洞化していく (Popper, 2002)。

(5) 境界の再設定—語りの尊厳と知の尊厳の共存へ

ゆえに、AE は表現として尊重されるべきだが、それを「研究」として制度的に承認することは、語りの尊厳と知の制度の尊厳の両方を損なう。語りには語りの空間を、知には知の制度を確保する必要がある。制度とは、判断と対話と責任を受け入れる空間であり、感情や倫理を免責の根拠とする空間ではない。AE が制度内で承認されることは、制度の倫理的放棄に他ならない。

したがって、AE は制度外の表現であり、制度内の研究ではない——この境界線こそが、知の制度の持続可能性を支える最小限の学術的倫理である。

結語—語りと知、その不可侵な距離のために

本論文は、オートエスノグラフィー (AE) が質的研究として制度化される過程を、方法論的・理論的・倫理的・制度的観点から多面的に検証し、その結果として AE が学術的知識の基準と制度を根本から掘り崩す構造を持つことを論証してきた。AE は、制度外の語りとしては重要な意味を持つが、それを制度内の研究として正当化することは、学術制度にとって深刻な自己破壊的作用をもたらす。

AE は、経験の倫理的不可侵性を根拠として制度内に承認されることで、批判・対話・検証・評価という学術的営為の基盤を制度的に排除してきた。また、「語りの正義」が制度に内在化されるとき、それ

はむしろ他者の語りを制度的に沈黙させる言説的権力として作用する。その結果、質的研究は「方法による知の構築」から「表現による制度的共感空間」へと変質し、学問の本質的要件——理論的省察、方法的透明性、他者との応答責任——は制度内で後退を余儀なくされる。

本研究は、AE を一方的に否定するものではない。むしろ、AE の倫理的・表現的意義を守るためにこそ、それを知の制度と明確に区別する必要があると主張する。語りには語りの空間があり、知には知の制度がある。両者の区別を失うとき、我々は語りの倫理性すら制度によって歪められる危険を抱えることになる。

語りと知の距離——それは、表現と制度、感情と理論、経験と検証のあいだに引かれる、学術的・倫理的な境界線である。この境界を守ることこそが、語りの尊厳と知の制度をともに持続させるための、最低限の知的責任である。

参考文献

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). University of Chicago Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Article 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford

- (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Popper, K. (2002). *The logic of scientific discovery* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994627>
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35 (1), 73-81. <https://doi.org/10.5840/philtoday199135136>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 706-732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>

受付日：2025年9月25日

翻訳：英國教育水準局（Ofsted） 「各種保育施設に対する査察の手引」

訳：吉田直哉¹⁾ 豊田真知²⁾

¹⁾ 大阪公立大学

²⁾ 関西学院大学

Translation: How Ofsted inspects nurseries and other types of daycare

Yoshida Naoya¹⁾ Toyota Machi²⁾

¹⁾ Osaka Metropolitan University

²⁾ Kwansei Gakuin University

抄録：本稿は、英國教育水準局（Ofsted：オフステッド）が編集・刊行した、保育施設に対する査察の手引きの全訳である。本手引は、保育施設事業者に対するのみならず、施設に子どもを通園させている保護者に対して、オフステッドによる査察の概要を、簡明に解説している。オフステッドは、英國において1992年に成立した学校監査法に基づいて設置された学校に対する第三者評価機関である。英國においては、統一的な基準と方法による査察を、教育関連の政府機関が実施することによって、保育サービスの提供が、就学前教育の一環として位置づけられたことが明確となっている。査察報告がインターネット上で公開されることによって、親を初めとする国民への説明責任（アカウンタビリティ）が保障されている。

キーワード：英國（イングランド）の保育、教育水準局（オフステッド）、保育の質保障、保育評価、説明責任（アカウンタビリティ）

内容

はじめに

査察の理由

査察の頻度

査察の期間

査察の通知

査察の概要

新型コロナウィルス感染症(COVID-19)のパンデミック

査察者への声かけ

オフステッドの評定に関する情報

セーフガーディング(子ども保護)に関する査察と報告

査察に際しての個人情報の収集

はじめに

この手引は、早期教育を受ける子どもの親、オフステッドに登録された施設（デイナーサリー、会期制のプレスクールなど）で保育に従事している保育者のためのものです。

査察の理由

私たちオフステッドは、法に基づいてディケア施設を査察しなければなりません。

オフステッドは、ディケア施設を、「教育査察フレームワーク」(EIF) (<https://www.gov.uk/government/>)

publications/education-inspection-framework) に則って査察します。査察によって、親は、子どもが受けている教育とケア（養護）の質についての情報を得ることができます。査察によって、保育者が、子どもを保育するに適切であるかどうか、および保育者が「乳幼児期基礎段階」における法定の条件 (<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>) を満たしているかどうかがチェックされます。

査察の頻度

私たちオフステッドは、通常、新規開設された施設を、登録後30ヶ月以内に査察し、その後、少なくとも6年ごとに査察を繰り返します。

オフステッドは、施設に懸念がある報告を受けた場合、そして私たちが事業者にリスクがあると評価した場合、上記より頻回に査察を実施します。オフステッドが、査察や訪問をどれほど迅速に行うかは、懸念事項の深刻さによって異なります。

もしオフステッドが、施設における子どもへの保育提供が不十分なものであると判断した場合、私たちは通常、6ヶ月以内に再査察を実施します。改善が必要だと判断された施設については、可能な限り12ヶ月以内に再査察を行います。これらの点については、私たちの判断に関する情報を参照してください。

査察の期間

通常、1回の査察には6時間以上はかかりません。

もし施設が、より短い査察時間を求めた場合、査察は通常4時間で行われます。大規模な施設などの場合、査察時間は上記よりも延長されることがあります。査察者は、査察が実施されることになった場合には、速やかに施設に対してその旨を通知します。査察者は、査察中にも、施設は子どもたちを見守り、子どもたちのニーズに常時応じ続けなければならないということに配慮します。

査察の通知

私たちオフステッドは、査察に先立って、通常営業日の正午頃に、施設に電話をかけます。

事前通知なしに査察するケースもあります。これは、施設が直近の査察で不十分だと評価された場合、または施設が「乳幼児期基礎段階」(EYFS) の条件を満たしていないと思われる懸念が生じた場合に実施されます。

施設は、親に対して、子どもたちの施設が査察を受けることを知らせなければなりません。オフステッドは、査察が実施されている最中に、その旨を知らせるために扉に掲示するポスターを施設に渡します。

査察の概要

査察者は、子どもたちが施設でどのように過ごしているかを知りたいと思っています。査察者は、査察時間の大半を、日常のルーティンと、職員が提供する活動を観察することに当てます。これによって、査察者は、その施設が、どれほど子どもたちの学び、育ち、安全とウェルビーイングに寄与しているかを判断しやすくなります。それによって、査察者は、施設に対して、自分たちが行っている保育のどこがよいか、そして改善すべきところはどこかを伝えることができるようになります。

査察者は、子どもたちの日常のルーティンを妨げるようなことは決しません。査察者は、職員に対して、子どもたちに対するケアこそが査察中も優先されるべきだということを伝えます。査察者は、保育者と子どもたちの邪魔をしないよう、彼らを注意深く避けて査察を行います。

査察に当たって査察者が行うことは、次の通りです。

- 職員が、子どもの安全をどのように確保しているかを観察する
- 子どもたちの遊びを観察する
- 職員が提供する活動や経験から、子どもたちが

何を学んでいるかを子どもたちに質問する

- 子どもたちにどのように関わっているか、子どもたちをどれほど理解しているかを職員に質問する
- 提供されているケアと教育について、どのように考えているかについて親と話す
- 保育者と子どもとのやり取り、保育者がどの程度子どもたちのコミュニケーションと言葉の育ちを援助しているかを観察する
- 子どもたちが何を知り、できるのか、および子どもたちのさらなる育ちをどのように援助しているかについての職員自身による評価について、職員と話す
- 職員が、脆弱な子どもたちに対する責任を含む、全ての法的な責任を満たしていることを確認する

査察の最後に、査察者は、施設に対して、自分たちの評価がどのようなものであったかを伝えます。査察者は指摘事項を通覧して、施設に、彼らの強みと弱点が何かを伝えます。

査察報告書は、数週間後にはオフステッドのウェブサイトに公開されます。施設は、親にも査察報告書のコピーを渡さなければなりません。

新型コロナウィルス感染症 (COVID-19) のパンデミック

私たちオフステッドは、新型コロナウィルス感染症 (COVID-19) パンデミック、およびそれに起因する混乱を考慮に入れてています。査察者は職員に、パンデミックによる目下の影響、およびその状況にどのように対処しているのかを尋ねます。それらの事項は、査察の審査に含まれます。

査察者への声かけ

[親は] 子どもの送り迎えの際など、査察者に話しかける機会があるかもしれません。親の意見は、子どもたちの学びとウェルビーイングを支えるために、施設が親とどの程度うまく連携しているかを査察者が判断する上で役立ちます。査察者は、親が気兼ねなく率直に意見を共有できるよう、保育者の同

席なしに親に話すよう努めます。

施設は、親が直接査察者と話すことができないものの、面談を希望する場合、電話で話せるようにすることがあります。査察者が親から聞きたいことは、次の通りです。

- 子どもの学びについて保育者が親に何を伝えているか、および家庭でどのように子どもの学びの援助をしているか
- 子どもの育ちを援助するために保育者が取り組んでいることについて親が何を知っているか（いわゆる「ネクスト・ステップ」と呼ばれるものについて）
- 子どもの育ちについて保育者が親に何を伝えているか
- 個々の子どものニーズを満たすために、どのように資金が使われているか

査察者は、個々の子どもに関する不満には対応できません。また、親と施設の間のトラブルを解決することもできません。子どもが受けている保育について懸念がある場合は、親は、まず施設に直接相談することから始めるべきです。親が、その施設の対応に満足できない場合は、オフステッドの苦情処理手続き (<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about/complaints-procedure>) に従うことができます。

オフステッドの評価に関する情報

査察者が施設について評価する点は、次の通りです。

- 総合的な有効性
- 教育の質
- 振る舞いと態度
- 個々の育ち
- リーダーシップとマネジメント

評価段階は次の通りです。

- 優れている

- 良い
- 改善の余地あり
- 不十分

子どもたちがいない場合は、完全な査察とはなりません。査察者は、施設が登録に適しているかどうかを確認します。上記の評価の段階を用いない場合、「保育の総合的な質と基準」が満たされているか否かを査察者が評価します。

施設が「乳幼児期基礎段階」（EYFS）の要求事項を満たしていないもののすぐに改善できる場合は、査察者は施設に改善すべき点を伝達します。

施設が要件を満たしておらず、子どもたちの健康、安全、ウェルビーイングを脅かしている場合、当該施設は「福祉要件通告」を受けます。オフステッドは、次回の査察の前に、施設が必要な措置を講じているかを確認します。

セーフガーディング（子ども保護）に関する査察と報告

どの施設も、子どもの利益を最優先とする、開かれた積極的なセーフガーディング（子ども保護）の習慣を確立しなければなりません。この意味についての詳しい情報は、オフステッドのハンドブックを参照してください。

（<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-inspection-handbook-eif/early-years-inspection-handbook-for-ofsted-registered-provision-for-september-2023#safeguarding>）

査察者は常に、子どもたちの安全が保たれるよう、施設がいかに子どもたちを援助し保護しているかを監視しています。査察者は評価する際に、施設が作り上げているセーフガーディングの習慣を考慮します。査察者は、セーフガーディング体制の有効性を評価するために、さまざまなエビデンスを検討します。

「乳幼児期基礎段階」（<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage>）

framework--2) (EYFS) の法定枠組は、施設が満たすべき要件を定めています。施設がこれらのうち1つ以上を満たしていない場合、査察者は、セーフガーディングに関する評価をする際、それが子どもたちの安全とウェルビーイングに与えている影響を考慮します。

査察報告書のセーフガーディングに関する節では、施設におけるセーフガーディングの取り組みが有効か否かが、親に伝えられます。セーフガーディングが不十分であるとオフステッドが判断した場合、報告書本文にて発見された弱点が説明されます。報告書には、セーフガーディングおよび福祉の要件を満たすために施設が講じる必要のある措置について記載されます。セーフガーディングが不十分であるとオフステッドが判断した場合、施設の評価は「不十分」となります。これは通常、査察者が6ヶ月以内に当該施設の再査察を実施することを意味します。

査察に際しての個人情報の収集

査察者は、査察中に個人情報を収集する必要があります。法律により、査察者は施設に立ち入り、情報を収集または複写する権限が与えられます。査察者は収集した情報をオフステッドのシステムに記録しますが、すべての記録物や複写物は一元管理され、厳重に保管されます。

より詳しい情報を知りたい場合は、以下のオフステッドのプライバシーに関する通知をお読みください。

（<https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-privacy-notices/childcare-ofsted-privacy-notice>）

オフステッドによる、親のためのその他のガイドは、以下を参照してください。

（<https://www.gov.uk/government/publications/guides-for-parents-how-early-years-settings-are-inspected>）

訳者解題

ここに訳出したのは、英国教育水準局（Ofsted：

オフステッド)が編集・刊行した、保育施設に対する査察の手引(2024年3月20日改訂)の全訳である。オフステッドというのは、Office For Standards in Educationの頭文字をとった略称である。なお、ここでの英国とはイングランドに限定されている。前半は吉田、後半は豊田が下訳を作成し、共同討議を経て訳文を確定した。訳文全体にわたっての最終的な責任は吉田にある。当該文書の全文は、英国政府の公式サイトにおいて無料で公開されているため、必要に応じて原文の参考を請うものである(<https://www.gov.uk/government/publications/guides-for-parents-how-early-years-settings-are-inspected/how-ofsted-inspects-nurseries-and-other-types-of-daycare> 2025年9月25日最終閲覧)。

本手引は、保育施設事業者に対するのみならず、施設に子どもを通園させている保護者に対して、オフステッドによる査察の概要を、簡明に解説するものである。オフステッドとは、英国において1992年に成立した学校監査法に基づいて設置された学校に対する第三者評価機関の略称である。政府機関であるが、担当大臣は置かれていません。弁護士、会計士、教職経験者、学識経験者などで構成する視学官(Inspector)が、通常4名でチームを組んで学校を訪問、第三者の見地から学校評価を行う。第三者評価の実施の他、保護者・地域に対する学校の教育情報の提供、各学校の強み・弱みに基づいた教育改善のための助言、学校の水準を所管大臣に報告し、政策立案に寄与することなどを目的としている。

従前、地方当局が有していた保育施設への監督権は、2001年にオフステッドに移管された。2006年の育児法(Childcare Act)施行後、オフステッドによる保育施設に対する査察が実施されている。全国統一的な基準と方法による査察を、教育関連の政府機関が実施するに至ったことは、英国において、保育サービスの提供が、就学前教育の一環として位置づけられたことの反映である。本文中にあるとおり、評価段階は、「優れている」「良い」「改善の余地あり」「不十分」の4段階からなり、「改善の余地あり」「不十分」という下位2段階の評価を受けた場合は、再査察が実施される。「不十分」と評価された場合は改善計画の策定が求められ、それにも関わらず改善

が見られない場合には施設は閉鎖される。査察報告の公開は、親を初めとする国民への説明責任(アカウンタビリティ)の保障を目的とするとされている。

なお、本文中のデイナーサリーは私立の保育園(0歳以上対象)、プレスクールは幼稚園(3歳以上対象)、チャイルドマインダーは家庭的保育者(0歳以上対象)に該当する。なお、英国の就学年齢は5歳である。英国における就学前教育(保育)の提供形態は多様であるが、それらのサービスを包括的にカバーするナショナル・カリキュラムとして、2008年以降「乳幼児期基礎段階」(EYFS)が公表され、数次の改訂を経ている。本手引が解説する査察も、「乳幼児期基礎段階」(EYFS)に基づいて実施されている。

日本にはオフステッドに相当する公的な第三者評価機関が存在していない。保育施設の評価は自己評価に多くを負う現状があり、第三者機関による質評価は普及していない。統一的な基準と手続による評価が、保育の画一性を生み、施設、保育者の創意工夫、士気を阻害するという見解が提起されうるが、そのような見解の妥当性を検討する際、英国は重要な比較対象となろう。

(文責：吉田直哉)

参考文献

- 埋橋玲子(2008)「イギリス：人的資源のクオリティ・コントロール：実用主義と思考の最先端」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『世界の児童教育・保育改革と学力』(未来への学力と日本の教育⑨)、明石書店
- 沖清豪(2003)「OFSTEDによるインスペクション(監査)とそのアカウンタビリティ」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第1分冊、49
- 妹尾華子・湯澤美紀(2018)「イングランドにおける学校監査を通じた保育の質の評価：保育者が語る現状と課題」『保育学研究』56(1)
- 柄瑞希子ほか(2016)「保育の質保証制度整備：イギリスOfsted保育監査事業の経験」『児童学研究』18
- 淀川裕美(2022)「英国(イングランド)」秋田喜代美・古賀松香編著『世界の保育の質評価：制度に学び、対話をひらく』明石書店

受付日：2025年10月20日

幼稚園教育実習の時期の研究

— 実習園のアンケートを通して —

水引貴子¹⁾ 馬場千晶²⁾

¹⁾ 日本児童教育専門学校

²⁾ 昭和学院短期大学

A Study on Kindergartens' Preferred Periods for Practical Training

— From a Questionnaire Survey of Training Schools —

Mizuhiki Takako¹⁾ Baba Chiaki²⁾

¹⁾ Japan Juvenile Education College

²⁾ Showagakuin Junior College

抄録：本稿では、幼稚園教育実習における実習園へのアンケート調査を通して、幼稚園教育実習の望ましい時期を明らかにしようと試みた。1年次では11月、6月、10月に希望が集中し、2年次では6月、10月、9月に集中した。KJ法により理由をカテゴリー化してみると、園の行事が少ないとや子どもたちが落ち着いているなどの「園の都合」と、十分な実習前指導を期待していることや実習での経験の期待、就職活動を意識している「学生への配慮」の大きく二つに分かれた。さらに希望月と理由をクロス集計してみると、希望が集中していた6月は「園の都合」が大きく影響していたが、同じく希望の多い11月は「学生への配慮」も影響していることがみられ、その内実が異なることが明らかになった。

キーワード：幼稚園教育実習、実習時期、保育者養成校、実習指導、アンケート調査

1. はじめに

本研究は、二年制の保育者養成校である昭和学院短期大学（以下、昭短とする）の教育課程において、幼稚園教育実習（以下、教育実習とする）の望ましい時期について、実習園アンケートを通して検討するものである。

(1) 問題の所在と目的

筆者らはこれまで、昭短の学生や実習園へのアンケート調査を通して、学生と養成校と実習園の三方において望ましい実習とは何かを追究してきた。

まず、入学して初めての実習である教育実習の事前指導の回数が3回と少ないことを課題とし、それ

を改善するために、一年次の実習時期を9月から11月へと変更することで回数を増やした。その後の学生へのアンケートでは、9月よりも11月のほうが満足度が高いという結果が得られた。^(注1)

次に、2年間で4週間という実習期間を一年次と二年次でどのように割り振るべきか、実習園と学生の双方にアンケート調査を行った。その結果では、2週間ずつよりも1年次に1週間、2年次に3週間という割り振り方が望ましいという結果が出た。^(注2)

以上を踏まえて、今回の研究では実習の時期について検討する。実習の期間は1回あたりおよそ1週間から1か月に渡ることが多く、養成校と実習園の双方にとって、年間のスケジュールに大きな影響

を及ぼす。よって、実習時期を設定することは慎重に検討せざるを得ない。それにもかかわらず、現在の実習時期を決定する方法に明確なルールや根拠がないまま今日に至っている。また、実習園はこれまで実習時期に関する意向が確認されないまま、養成校のスケジュールに合わせた実習時期を受け入れるか否かという二択しかない状況を一方的に迫られてきた。^(注3) 今回は、実習園による実習時期に対する意向を確認し、双方ができる限り納得する時期を本研究を通して探りたい。

(2) 先行研究

上記のように、実習時期の設定は養成校と実習園の双方において重要事項であるにもかかわらず、実習園を対象とした教育実習の時期に関する研究は、管見の限り見当たらない。

そのような状況ではあるが、小学校以上の実習を対象としたものはいくつかある。例えば、村井らの研究(2023)は、小学校での教育実習の在り方について学生にアンケート調査を行った。その中で、実習時期と期間について実習先の先生からどのようなコメントがあったかについて言及している。「9月ごろの実習だと運動会の練習ばかりになってしまふから6月がいいね」という学校行事に関するコメントや「9月に希望する学生が多いため、6月で助かった」という他校の実習生との兼ね合いについても触れられている。

また、松本(2019)は、高等学校の教育実習の課題をテーマとした研究の中で「教職課程教育実習連絡協議会」にて実習の受け入れの課題について高等学校の校長から意見聴取をしている。その中で、「9月と6月の実施のどちらが良いかと考えている。3週間の実習の場合は9月実施の方が、受け入れ教員の負担も軽いように思う。6月は高校での行事が多く、高校側の教員の負担が大きい」と、受け入れ時期に言及する言質を得られている。

実習の時期と学生の心理的負担の関連について、長谷川(2007)は、実習が1年次の前期にある学生(B1群)と後期にある学生(B2群)に対して、不安度を計測した。B1群は「事前理解」と「活動内容」に不安を抱えていることに対して、B2の方が実習への「期待度」が高いことが示された。B1群は入学

してから日が浅く、実習への事前理解がまだ乏しいため、B2群よりも不安が高く期待度が低いと言うこともできる。しかし、これはアンケートを実施した時期が前期の実習の直前であったため、実習の直前には不安が高まるということを単に示したとも言える。その対策として直前に何らかの実習指導を行う必要があるとまとめている。

以上のように、幼稚園教育実習の時期について実習園の意向を調査した研究は極めて限られていると言えよう。

2. 教育実習の時期

(1) 昭短の実習スケジュール

幼稚園教諭II種免許状と保育士資格を取得するための実習が、卒業までの2年間で5回実施されている。2年間で最初の実習は、1年次の11月に実施される幼稚園実習(1週間)である。この実習は、2022年度までは9月に行われていたが、事前指導の回数が十分に取れないなどの課題があり、2023年度からは11月に変更された。続いて、1年次の2月に10日間の保育所実習(保育実習I)、2年次の6月に10日間の施設実習(保育実習II)、夏休みに2回目で3週間の幼稚園実習、11月に10日間の保育所実習(保育実習II)が行われている。

(2) 他校の実習時期

昭短の所在地が千葉県市川市であるため、同じく千葉県北東部の他の二年制の幼稚園教諭養成校の実習時期と比較したい。

A短期大学においては1年次の11月に1週間の観察実習を行い、2年次の5~6月に3週間の教育実習を行う。B短期大学においては、コロナ禍での実習実施期間がそのまま採用されており、1年次は4月~12月の期間に分散的・断続的に実施(2週間分)を行い、2年次では10月中旬~下旬に2週間の実習を行っている。

さらに千葉県内にある短期大学データ収集が十分に行えなかっただため、これらの比較データに加え、神奈川県内の同じ二年制短期大学の保育士・幼稚園教諭養成校との比較も行った。C短期大学は1年次は11月に1週間、2年次は5~6月にかけて3週間の実習を行なっている。

同じく神奈川県のD短期大学では1年次と2年次は2週間ずつであるが、時期はそれぞれ11月と6月になっている。1年次の実習時期の選定には理由があり、前期に付属幼稚園での授業内実習が関係する。学生の春休みと夏休みなどの長期の休みを利用し、1年次の「保育所保育実習Ⅰ」と「施設保育実習Ⅰ」、さらに2年次の「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」を実施しているため、空いている期間として2年次の6月を「教育実習（幼稚園実習）」期間としているという現状であった。

上述の調査をもとに改めて昭短と比較すると、他の短大の実習時期は1年次は11月、2年時は5～6月実施が多いことに対し、昭短は1年次が11月、2年次が9月実施と、時期が若干ずれている。それぞれの大学の事情もあるが、5～6月ごろに実施して「早めに実践経験を積ませたい」傾向か、もしくは夏以降9月ごろに実施し「じっくり準備を整え、より深い実践を目指したい」傾向かの違いと見られる。実際に受け入れる園側はどのような時期が望ましいと思っているのかを、アンケートを元に調査を進めしていく。

3. 研究の手順

(1) アンケート調査

昭短の子ども発達専攻1・2年生が2023年度に実習を行った千葉市、柏市、松戸、船橋、市川市、鎌ヶ谷市、印西市、四街道市などにある66園を対象とした。実習園66園を対象に、2023年11月20付でアンケート用紙を郵送し、記入後に返送してもらう形で実施した。

内容は、1年次と2年次の望ましい実習時期について記入したうえで、任意に選択理由を記述すると

いうものである。

(2) 分析の手順

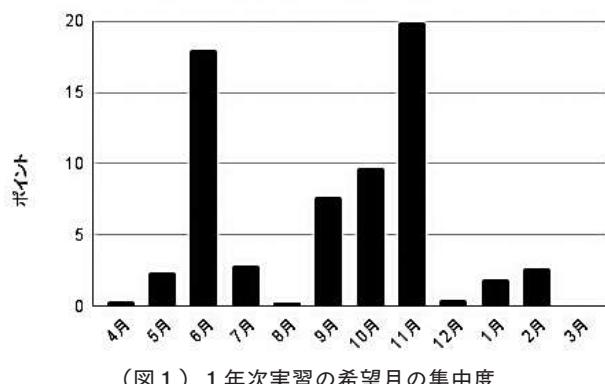
まず、希望する月の集計を行った。一つの園で複数の月を選択した場合は、重み付け方式でカウントした。例えば、二つの月を選択した場合、その二つの月に0.5ポイントずつを加える。このようにして、全園の合計重みが一致するよう調整した上で、各月ごとのポイントを算出し、希望の集中傾向を明らかにした。

次に、任意で記入した理由を付箋を用いて抽出し、KJ法を用いてカテゴリーに分類し、ラベリングを行った。

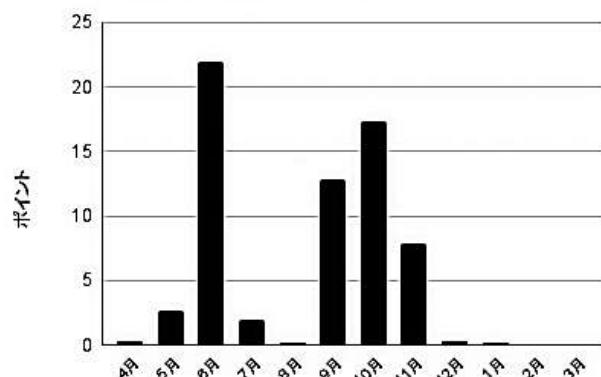
最後に、希望月とKJ法をもとにカテゴリー化した理由とを関連付けるクロス集計を行った。こちらも希望月のカウントと同様に、重み付け方式を採用した。例えば、ある園が二つの月を選択したうえで理由も二つあげていた場合、0.25ポイントずつ二つの月に加算される。

(3) 倫理審査

本研究は、昭和学院短期大学倫理委員会の承諾を得ている。また対象者には本研究の目的と方法を口頭と文書で説明した。調査への協力は自由意志に基づくものであること、協力に拒否しても不利益はないこと、データは匿名化した上で使用すること、得られたデータは本研究以外には使用せず、本研究終了後に破棄すること、アンケートの回答をもって本調査に同意したとするなどを説明した。



(図1) 1年次実習の希望月の集中度



(図2) 2年次実習の希望月の集中度

4. 結果

(1) アンケートの結果

1年次の実習時期においては、11月を望む園が最も集中し、6月が続いた。その次に10月、9月と集中する。一方で、3月が最小となり、8月と4月が続いた。(図1)

2年次では、6月に最も集中し、10月、9月と続いた。一方で、2月と3月が最小で、8月が続いた。(図2)

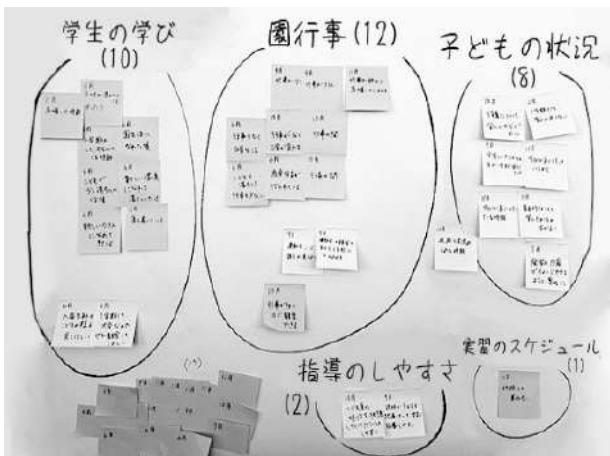
希望月の理由に関する自由記述の回答率は、1年次2年次とも72.2%だった。

(2) KJ法の結果

記述された理由をKJ法にて分析してみると、1年次・2年次とも、「実習園の都合」もしくは「学生への配慮」のどちらか、または両方の理由で実習月が選択されていることが明らかになった。したがって、「実習園の都合」と「学生への配慮」という二つのカテゴリーを設けた。さらに、それぞれの理由をラベリングしてみると、以下のような結果となった。

まず、1年次における「実習園の都合」というカテゴリーの中には「子どもの状況」、「園行事」、「指導のしやすさ」、「実習のスケジュール」とラベリングでき、「学生への配慮」というカテゴリーは「学生の学び①」と「学生の学び②」とラベリングできた。(図3)

以下、ラベリングについて説明する。まず「実習園の都合」の中の「子どもの状況」は、子どもが園の生活に慣れたり、行事が少ないなどで落ち着いて



(図3) 1年次実習の希望月の理由

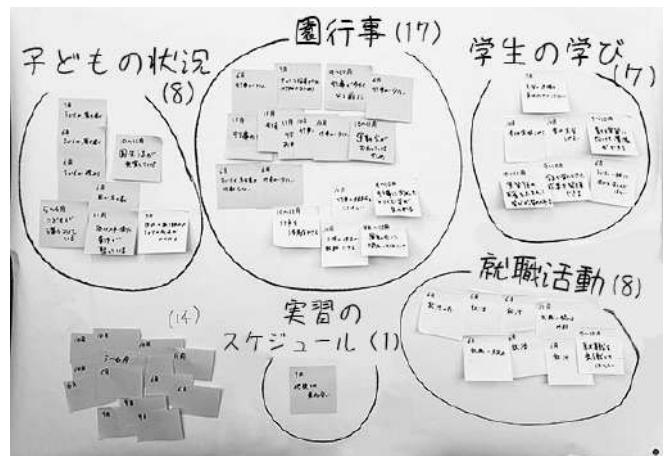
いるという状況を指している。「園行事」は、運動会や遠足などの園の行事が少ないとことである。次に、「指導のしやすさ」は、選択した月が担任が子どもを把握している時期などで、実習生にアドバイスしやすいというものである。「実習のスケジュール」は、他の保育者養成校の実習生の受け入れと重ならないという意味である。

「学生への配慮」の中の「学生の学び」に関してはいくつかの観点が見いだせた。まず、「学生の学び①」は「保育を十分に学んでからが良い」といった、学生の「学びの準備」を期待するものである。「学生の学び②」は、「座学の内容がイメージできるように早めに実習をした方が良い」という「学びのつながり」を意識したものである。

次に2年次における「実習園の都合」というカテゴリーには、「園行事」、「子どもの状況」、「実習のスケジュール」がラベリングでき、「学生への教育的配慮」のカテゴリーにでは「学生の学び」、「就職活動」とラベリングできた。(図4)

以下、ラベリングの意味を説明する。「実習園の都合」の各ラベリングに関しては、1年次とほぼ同様の意味である。

次に「学生への配慮」の「学生の学び」は1年次と同じく複数の観点を含んでいる。「学生の学び①」は1年次と同様である。「学生の学び③」は、実習中に行事やクラス運営など特定の物事を学生に経験させたいという「教育的期待」がある。「学生の学び④」は責任実習に言及したものである。このように「学生の学び」に関しては複眼的な選択理由が存在することが明らかになった。



(図4) 2年次実習の希望月の理由

1年次のコーディング		
カテゴリー	ラベリング	コード
実習園の都合	子どもの状況	新入園児も進級園児も新しいクラスに慣れてきている/子どもがゆっくりと落ちついた時期
	園行事	行事が少ない 行事と行事の間であるため 2学期と3学期は行事が多い
	指導のしやすさ	子どもの特性を把握していくアドバイスしやすい 年度初めは指導が難しい
	実習のスケジュール	実習を受け入れる他校との兼ね合い
学生への配慮	学生の学び① 学びへの準備	基本的なことを学んでからが良い 学びが身についている時期として 1学期だと学びが足りない
	学生の学び② 学びのつながり	座学の内容がイメージできるように早めの 実習が良い

2年次のコーディング		
カテゴリー	ラベリング	コード
実習園の都合	子どもの状況	子どもが落ち着く時期 子どもが慣れてくる時期
	園行事	行事が少ない 運動会や遠足の時期と重なる 実習生にアドバイスしやすい 運動会時期に実習生がいると助かる
学生への配慮	実習のスケジュール	実習を受け入れる他校との兼ね合い
	学生の学び① 学びの準備	夏休み中に準備してほしい 学んできてから行事を経験してほしい
	学生の学び③ 教育的期待	担任の取り組みや子どもの成長が見られる 子どもと一緒に遊びを楽しんでほしい
	学生の学び④ 責任実習	責任実習を設定しやすい
	就活活動	就活の前に見極めてほしい

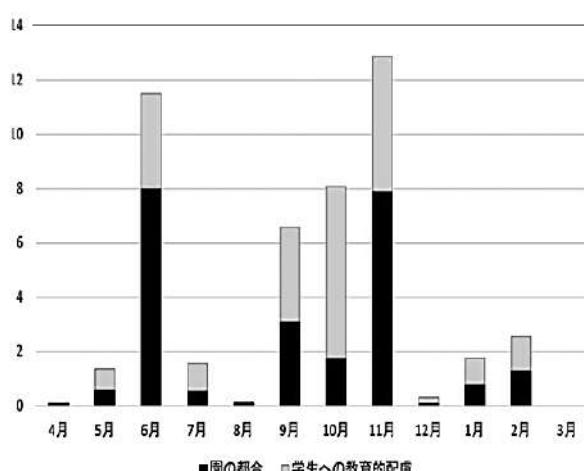
(表1) KJ法による1年次2年次の実習の希望月の理由分析

最後に、「就職活動」は2年次特有のラベリングである。「就職の見定め」「就職先として意識してほしい」という意味を含んだものとしてラベリングされている。

以上のKJ法において分析したカテゴリーと導き出したラベリングをまとめたものが表1となる。(表1)

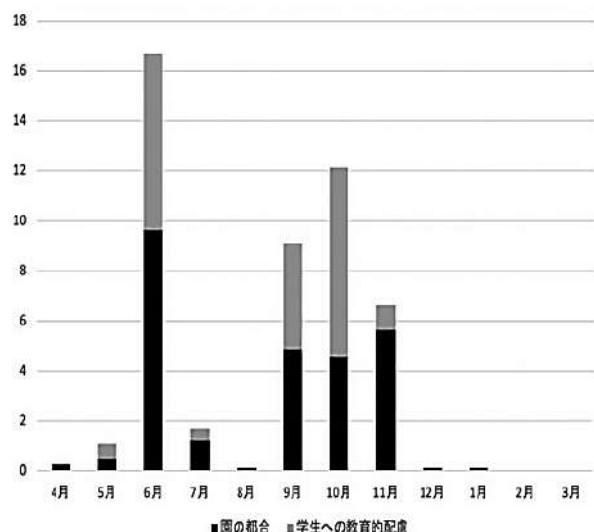
(3) クロス集計

先のKJ法において明らかになった「園の都合」と「学生への配慮」の大きなカテゴリーが、月ごとにどのようなバランスで見られるかという分析を試みた。



(図5) クロス集計による1年次の実習の希望月のうちわけ

1年次において、まず言及された理由数が最も多かったのは11月、次いで6月であった。一方、最小の順は3月、4月、8月となる。さらにカテゴリー別にみると、「園の都合」が最も多く挙げられていたのは6月、次いで11月、9月となった。「学生への配慮」に関しては10月が最も多く、11月、9月と続いた。(図5)一方2年次は、全体的な言及数において6月が最も多く、10月、9月と続く。一方で、最小の順は、2月と3月が同数で、次いで8月となつた。「園の都合」は6月が最も多く、11月、9月となった。「学生への配慮」については、10月が最多で、6月、9月となった。(図6)



(図6) クロス集計による2年次の実習の希望月のうちわけ

5. 考察

(1) 両学年実習の全体的な希望傾向

どちらの学年も4月、8月、3月の実習は避けられている。この理由として、4月は入園もしくは進級したばかりであること、8月は夏季休園中であること、3月は卒園や進級の準備があることなどが要因として考えられる。

そして、両学年とも6月の希望が集中していることが共通している。これは、1年次は1週間、2年次は3週間という実習期間を実質的に確保しなくてはならないという点から、行事が少ない6月が選択されるというのは理にかなっている。特に3週間というまとまった期間が必要な2年次では、1年次よりもその傾向が強まったと考えられる。

さらに共通事項として「園の都合」である「園行事」が理由で、1年次、2年次とも6月と11月が多く希望されていた。「園行事」の捉え方として、行事が少ないと良しとする園と、行事が多いからむしろ良いとする園で意見が分かれた。主に前者は1年次の希望時期に、後者は2年次の希望時期に多かったことから、1年次の実習は落ち着いた時期に指導したいという傾向、一方で2年次の実習では保育者としてより現場の仕事を体験してほしいといった傾向が伺える。

このように考察を進めていくにつれ、実習の希望月の理由について、年次別の傾向違いが明らかになってきた。以下1年次、2年次についてそれぞれ考察していく。

(2) 1年次実習の希望傾向

11月と6月に希望が集中しており、理由の言及も多くなっている。どちらの月も「学生への配慮」よりも「園の都合」による理由を多く挙げている。しかし、それぞれの月の「園の都合」と「学生への配慮」の比率を見てみると、11月のほうが6月よりも「学生への配慮」の割合が高くなっている。よって、11月の方が6月よりも実習生の学びに実習園の意識が向いているということが言える。

これは、1年次は実習期間が1週間と2年次よりも短いため園のスケジュールに与える影響は比較的小さく、それよりも保育の初学者と捉えてまずは学校での学びを深めてから実習に臨んでほしいという

実習園の意向の表れだと考えられる。同じ傾向が10月に強く出ている。この「学びの準備」に関する記述は2年次に比べて1年次が多く見られる。

(3) 2年次実習の希望傾向

実習期間の希望理由に「就職活動」を挙げている点が特徴的である。理由を「就職活動」のためとした園は多くが6月を選択しており、これは学生が就職を意識し始める時期としてこの時期が重要な節目となることを見越した意見であることが伺える。実際に私立幼稚園では、6～7月に園見学や説明会を実施し、8～9月に採用試験を行うところが多く、その前に実習で見定めてもらいたいという園の意向が受け取れた。

また、1年次にはなかった理由として「学生の学び」の中に「責任実習」への言及が散見された。2年次の「責任実習」は実際に子どもたちを前にして計画・実施・振り返りを行う実践的な学びの場であり、『幼稚園教育要領』では「単に「指導案どおりに活動を進める」ことに留まらず、現場の保育者との連携や臨機応変な対応力が養われる機会となる」とある。

加えて「行事を経験してほしい」など、教育的な期待を込めて行事の多い2学期を希望する園も見られる。教育的な期待が読み取れる1年次では「観察する」や「見る」などの文言が多く、観察実習を意識しているのに対し、2年次には「経験」や「体験」など、上記の「現場の保育者との連携や臨機応変な対応力」の醸成を意識した文言が見られた。

6. さいごに

本稿では実習園へのアンケートを通して、二年制の保育者養成校における幼稚園教育実習期間の望ましい時期について検討した。

昭短においていえば、一年次の11月の実習はおおむね実習園の意向とも合致しているが、二年次の実習に関しては6月もしくは11月を検討してもよいと思われる。

今回は幼稚園を対象にアンケート調査を行ったが、今後は保育所にも同様の調査を行い、比較したいと考えている。

7. 謝辞

本稿を執筆するにあたって、ご協力くださった学生の皆さんおよび実習園の保育者の皆さん、そして2023年度より昭和学院短期大学にて「幼稚園実習指導」をご担当の片桐恵子教授に心から感謝を申し上げます。

注

- 1) 抜稿（2023）、（2024a）を参照。
- 2) 抜稿（2024b）を参照。
- 3) ただし、地域によっては個々の大学が個別に実習時期を定めるという方法ではなく、幼稚園協会といった団体と、その地域の複数の大学が「実習連絡協議会」を定期的に開催し、実習時期に関して協定を結んでいる。

参考・引用文献

- 大阪府私立幼稚園連盟（2020）『実習ガイドライン』
長谷川比呂美（2007）「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」『淑徳短期大学研究紀要』第46号

馬場千晶・水引貴子（2024a）「本学こども発達専攻における幼稚園実習の時期に関する研究—アンケート調査を通して—」『昭和学院短期大学紀要』第61号、pp. 1-8
松本直樹（2019）「教職課程における『教育実習』の今後の指導課題について～「理論と実践の往還」の視点から～」『教育・教職に関する論文集』静岡理工科大学教育開発センター

水引貴子・馬場千晶（2023）「本学こども発達専攻における実習指導の課題—幼稚園教育実習の時期について—」『昭和学院短期大学紀要』第60号、pp. 43-53

水引貴子・馬場千晶（2024b）「二年制保育者養成校における幼稚園実習期間の検討—実習園と学生へのアンケート調査より—」『敬心・研究ジャーナル』第8巻第1号、pp. 27-34

村井尚子・宮崎元裕・森久佳（2023）「教育実習の時期と期間についての検討—2020年度入学生への調査結果を基に—」『京都女子大学教職支援センター紀要』第5号、pp. 79-90

受付日：2025年11月10日

職業教育の重要性と専門職人材の人事管理

笹 本 良 行

トライグループ

The Importance of Vocational Education and HRM for Professional Personnel

Sasamoto Yoshiyuki

TRYGROUP

Abstract : Japan's world of work is shifting quickly. The Ministry of Health, Labor and Welfare is taking a hard look at the fundamental question of who qualifies as an "employee," moving deeper into the criteria used to determine worker status under Japanese labor law. Against this backdrop, I want to revisit what work means and examine human resource management (HRM) through the lens of management studies. The timing is notable: next year marks the 100th anniversary of the Japan Academy of Business Administration. It feels like we are at a historic inflection point in how HRM is understood within the field. I will proceed in two steps. First, I analyze an important recent case—the Shiga Prefectural Council of Social Welfare decision (Supreme Court, Second Petty Bench, April 26, 2024) —to unpack the court's reasoning. Second, I revisit core theories of HRM in management studies. In particular, the Kobe University tradition of research on Japanese firms led by the late Professor Tadao Kagano, who passed away last year, remains essential for Japan's future.

Key Words : Management, HRM, Labor Law, Vocational education, Kobe University

抄録 : 現在、日本において、労働を巡る社会状況は大きく動いている。厚生労働省はそもそも労働者とはいかなるものかという、労働法制における「労働者性」の判断基準へも大きく踏み込み始めている。働くということはいかなる意味を持つか。経営学の視座からみた人事管理を考えたい。とりわけ、来年には、日本経営学会創立100周年を迎える節目の時期にあたり、あらためて、経営学における人事管理の在り方が歴史的転換点を迎えていたと考える。まず、近時の重要判例として、社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件（最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決）を取り上げ、裁判所の判断を分析する。そして、経営学における人事管理の学説を紐解く。とくに、昨年お亡くなりになった加護野忠男氏を中心とした神戸大学における日本企業研究は、今後の日本社会においても重要と考える。

キーワード : 経営学、人事管理、労働法、職業教育、神戸大学

1. はじめに

令和の現在、日本において、労働を巡る社会状況は大きく動いている。とりわけ、2024年11月1日に施行された「特定受託事業者に係る取引の適正化等に関する法律」(フリーランス・事業者間取引適正化等法)以降、厚生労働省はそもそも労働者とはいかなるものか、労働法制における「労働者性」の判断基準へも大きく踏み込み始めている(厚生労働省労働政策審議会労働条件分科会、労働基準法における「労働者」に関する研究会他)。

2. 働くということ

今日の日本の組織においては、人事管理上「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」という単語が登場し、厚生労働省をはじめ官公庁においても、これらの単語が使われ、議論をされている。

そして、経済紙や専門誌でも、特に説明することなく紙面に登場し、読者諸氏が読んでいる。「ジョブ型雇用」は、専門職人材の人事管理に親和性があり、「メンバーシップ型雇用」は従前の日本型経営における人事管理になじむといわれる。「メンバーシップ型雇用」では、労働者の職能よりも、新卒一括採用・年功序列・終身雇用に適しているといわれる。

しかしながら、ここで重要なこととして、「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」の単語は、わが国を代表する経営学辞典である神戸大学大学院経営学研究室編『経営学大辞典』(1988)、『経営学大辞典 第2版』(1999)には掲載されていない単語だということである。

神戸大学大学院経営学研究室編『経営学大辞典』の改訂が、1999年で途絶えたことから、2025年現在の事象への説明ができなくなっている。「メンバーシップ型雇用」などの単語の説明はなく、メセナ、メインバンク、減私奉公などの懐かしい古風な単語の辞典となっている。

「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」の単語も、21世紀になってから、日本社会における労働市場の変化に伴って、出現して話題となってきた人事管理における単語である。

厚生労働省は、本省公式サイトにて、「職務給」の説明を、「職務給は「個々の企業の実態に応じた職務

給の導入」として、「リ・スキリングによる能力向上支援」、「成長分野への労働市場円滑化」と並び、三位一体一体の労働市場改革の柱の1つとされています。職務の内容や重要性などを基に給与水準が決められますが、その形態や位置づけは企業によって様々です。」とする。

また、日本国政府は、2024年6月に『ジョブ型人事指針』(内閣官房・経済産業省・厚生労働省)を発表した。この『ジョブ型人事指針』は、PDFで235枚に及ぶ長編なものである。

もはや、「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」という単語及び派生語の概念は、一定水準以上の日本人誰もが当然の基礎的知識として認識していることを前提としているといえよう。

しかしながら、前述のとおり、神戸大学大学院経営学研究室編『経営学大辞典』には、これらの単語は掲載されていない。我々にとって、働くということ、働く職場の人事管理を改めて問い直す必要があるだろう。

そうであるならば、本研究ノートにおいて、日本における人事管理を振り返ることには、一定の意義があると考える。

なお、国家公務員における人事管理は、慶應義塾大学法学部小田勇樹准教授が行政学と経営学を架橋する優れた論考を発表している。

本研究ノートでは、民間の事業体における人事管理を念頭に置く。

3. 社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件—最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決—

(1) 結論

職種限定して採用されたと認められる場合(職種限定合意)、労働者の合意を得ない他職種への配転はできない(本久洋一『労働法律旬報』2059号27頁他)。すなわち、専門職人材の組織内における雇用上の優位性・強みが認められた。専門職人材を育成する職業教育の重要性が明らかになったといえる。

(2) 本判例の前提

本判決を理解するうえで、欠かせないことは、日本において解雇をするための条件、いわゆる整理解雇4要件(判例:東洋酸素事件、東京高裁昭和54年

10月29日判決) ①人員削減の必要性の有無、②解雇を回避するための努力義務を尽くしていること(経費の見直し、賃金削減・新規採用の停止・希望退職者の募集など)、③解雇される労働者の選定基準及び選定が合理的であること、④手続きの妥当性(事前に、説明や協議義務を尽くしたことなど)があげられる。

手続きの妥当性についての主張立証は、労働者側が負う責任とされる(荒木尚志2022)。

日本においては、労働組合の組織率が低いことなどから、使用者側と比較して、当事者としての交渉能力が乏しく立場が弱い労働者が多い。

そこで、判例は労働者保護に力を入れ、たとえば、退職勧奨については、日本アイ・ビー・エム事件(東京地裁平成23年12月28日、労経速2133号3頁)では、「労働者の自発的な退職意思を形成する……ために社会通念上相当と認められる限度を超えて、当該労働者に対して不当な心理的圧力を加えたり、又は、その名誉感情を不当に害するような言辞を用いたりすることによって、その自由な退職意思の形成を妨げるに足りる不当な行為ないし言動をすることは許され」ないとして、労働者保護の要請が強い。

そのため、現実的には、労働裁判に至る前の段階、すなわち労使間で紛争が起こった場合、第三者があいだに入った形での個別労働紛争解決制度(労働相談、助言・指導、あっせん)が通常なされている。

この個別労働紛争解決制度は、使用者側(企業側)にとっても使いやすい制度であり、本研究ノート執筆者は、人材派遣会社部長・支店長などをしてきた経験があるが、労働問題が裁判になる前の段階で、第三者が仲裁に入ることは、迅速な解決により、双方が納得することなどから望ましい制度と認識している。

(3) 本判例が人事管理に与える影響

専門教育としての職業教育を受けた者の労働市場における強みを明らかになったといえる。

日本において働くということは、かつては新卒一括採用・年功序列・終身雇用を前提としたものであり、現代でいうところの「メンバーシップ型雇用」であった。このような安定した雇用状況というのは、決して大昔からあるものではなく、判例の蓄積

によって形成されてきたものである。敗戦後から、2000年までの間を切り出して分析した社会学の書籍として、東京大学白波瀬佐和子教授らが、中心となって2008年に出版された『リーディングス戦後日本の格差と不平等』の全3巻がある。『リーディングス戦後日本の格差と不平等』の全3巻は、戦後の日本社会を「変動する階層構造 1945-1970」「広がる中流意識 1971-1985」「ゆれる平等神話 1986-2000」の3つの時期に分けて考察している。『リーディングス戦後日本の格差と不平等』の時代区分は画期的であるといえる。

敗戦後から、1970年までの間は、労働争議が頻発し、共産主義運動が国内においても盛んであり、世情が不安定であった。そのため、労働問題は過激化しがちであった。

その後、1970年代から1985年あたりまでに、前述のとおり整理解雇4要件の判例が出るなど、雇用問題が沈静化し、日本社会では新卒一括採用・年功序列・終身雇用が制度化されてきた時期といえる。

1986年以降は、バブル期を経て、景気の後退へと差し掛かっていた時期である。

そして、2000年からの日本社会は、国内外の急激な変化を伴う少子高齢化社会という未知の領域へ乗り出している。「メンバーシップ型雇用」が約束する新卒一括採用・年功序列・終身雇用から、専門職人材を求める「ジョブ型雇用」社会へと大きく転換している。

そもそも終身雇用制とは、「定年までの雇用を暗黙的前提とする雇用慣行。その企業に一生を託すという精神にたつもので、単なる長期勤続をいうものではない。」(吉田和夫・大橋昭一、2015)とされる。

すなわち、雇用契約の締結に至る交渉過程・その雇用期間を通して、組織における労働者の組織に対する心情を重ね合わせ織り込まれていくものだと見える。

社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件—最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決—などにより、専門職人材が通常のスキルがない人材と比較して組織内で雇用上優位な立場を保持することが明らかになった以上、今までのように、皆が足並みそろえて一致団結した組織というよりも、機能を重視する組織へ転換していく兆しが見えるといえる。

そうであるならば、専門職人材とその他の人材の間で亀裂が生じ、組織に対する忠誠心などの士氣にも差異が生じていくと推測される。そのため、今後は働き手を組織に定着させるため、組織に所属する意思を継続的に持たせる仕組みづくりが必要である。

上林は「働いている従業員を組織に引きとめ、組織一体感を高めて、従業員にその企業で働くことを“好き”になってもらうことである」(神戸大学経済経営学会、2016)と表現している。好きになってもらうことで、組織の成長へつながるからである(加護野忠男、1997)。そうすると、企業理念、行動指針、クレドなどのような組織文化が重要となる。

今後、職業教育を受けた専門性を持つ専門職人材と一般労働者との間の組織内における不公平感や摩擦が生じないように、経営学における新しい組織論・組織文化論が求められる。

4. 経営学における人事管理について

(1) はじめに

はるか昔から、どのような組織体が組織の目的達成のために望ましいのか、さまざまな議論がされてきた。人は機械ではない以上、組織の構成員の行動をコントロールし、組織内における構成員の意思決定の実行性を担保する機能・構造について、いかなる組織が有効であるかは、現代でも大変な関心がもたれているといえる。

来年、日本経営学会創立100周年を迎える節目の時に、あらためて人事管理について振り返ることの意義は大きいと考える。

経営学は、人事管理について経営組織論の中で、組織がどうあるのかを分析してきた。

(2) 定義

ここで、神戸大学坂下昭宣教授による経営組織論の定義を引用する。

「組織の機械観に立つ古典的組織論は、精密機械のように正確無比に設計された機械的構造の組織が、どんな状況下でも普遍的な有効性を発揮すると主張した。これに対して、組織の有機体観に立つ初期人間関係論は、非機械的な(=人間的な)有機的構造の組織が逆に有効であることを示唆した。こう

した矛盾を解決する統一的な分析枠組みを提供したのが、有名なコンティンジェンシー理論である。コンティンジェンシー理論は、どんな組織構造が有効であるかは、組織の環境や技術のいかんによって異なるという分析枠組みを提供し、理論構築と実証研究を蓄積していったのである。」とある(『経営学大辞典 第2版』)。

神戸大学加護野忠男教授は、コンティンジェンシー理論について、「伝統的組織論は、組織の置かれた環境や条件に関係なく、あらゆる組織に共通して有効と認められる組織原則の確立に力を注いてきた。このような普遍主義を否定して、あらゆる環境に対して唯一最善の組織はありえないのであって「環境が異なれば、有効な組織は異なる」という立場をとるのがコンティンジェンシー論であり、それは組織の条件適合理論、あるいはたんに組織の条件理論ともいわれる。」とした(『経営学大辞典 第2版』)。

なお、コンティンジェンシー理論について、2022年出版された一橋大学教授伊丹敬之・神戸大学教授加護野忠男の共著である『ゼミナール経営学入門(新装版)』においても同趣旨の説明(407頁以下)がなされており、コンティンジェンシー理論についての説明は確立しているものといえる。『ゼミナール経営学入門』は、1989年以降、累計30万部以上を超える名著であり、『経営学大辞典』が1999年以降改訂していない現状において、経営学の単語の意味合いなどは、『ゼミナール経営学入門(新装版)』と、神戸大学経済経営学会『経営学研究のために(第8版)』、神戸大学経済経営学会編『ハンドブック経営学[改訂版]』、吉田和夫・大橋昭一監修『最新基本経営学用語辞典 改訂版』を読み合わせて、各単語の概念などの意味づけを考えることが望ましいと言える。

言葉は生き物である以上、論者によって、単語の意味合いが異なり、含意するところのものが揺れることは仕方がないともいえる。そして、時代が進むにつれて、言葉は変わっていく。

たとえば、横浜商科大学平野文彦教授は、人事管理について、「組織が事業遂行に必要な人材を確保し、有効な活用を図るために組織内の行動ないし施策。日本の組織ではブルーカラー労働者を対象とす

る場合を労務管理といい、ホワイトカラーを対象とした管理を人事管理とよんできた経緯があるが、今日では両者の境界が必ずしも明確でなくなる事態もあって、従業員に対する管理を総称して人事・労務管理とよぶことも一般化している。」（『経営学大辞典 第2版』）とする。

1988年出版された『経営学大辞典』では、神戸大学奥林康司教授が、人事管理の解説を書いている。『経営学大辞典 第2版』では、平野教授により「今日では両者の境界が必ずしも明確でなくなる事態もあって、」という箇所が追加され、定義も変化している。

平野教授とは、平野ゼミの旅行に誘われ、旅行に行ったことがあり、その際、「今日では両者の境界が必ずしも明確でなくなる事態もあって、」とは、いかなる事態であるか、旅先で議論をしたことがあった。厳密に定義できる事柄ではないことから、お互いに様々な事例を議題にあげ、議論をしていたことを懐かしく思い出す。

大槻文彦による近代国語辞典である『言海』が、試行錯誤によって生み出されてきたのと同じく、「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」などの概念について、今後も引き続き人事管理について考察していきたい。

5. 最後に

本研究ノートで取り上げた判例により、専門教育としての職業教育を受けた者の労働市場における強みを明らかになったといえる。

本研究ノートを作成するにあたり、昨年、学校法人敬心学園のグループを構成する東京保健医療専門職大学宮田雅之教授から専門書を教示していただいたことを契機としている。

そして、本研究ノートをまとめるにあたり、第22回職業教育研究集会司会聖徳大学菊地克彦教授から「ジョブ型雇用」、「メンバーシップ型雇用」への研究を求められた。今後も、継続して考えていきたい。

学校法人敬心学園は、公式サイトで高く掲げるク

レドの信条として、「敬心学園のスローガンである「change & challenge」の実践として、国際社会に求められる専門職教育の推進」を示している。敬心学園グループは、「国内外の企業や教育機関、自治体等とも協力し、産官学連携による実践的な教育を国際的にも積極的に進めて」、日本における第一級の専門職人材の育成を主導している。

今後の日本における専門職人材の重要性に鑑み、学校法人敬心学園などの先進的な取り組みはますます日本社会にとって欠かせないものとなるであろう。

今回、本研究ノートの執筆の機会を下さり、感謝して筆を置きます。

※発表内容は報告者個人の見解に基づくものであり、報告者が所属する組織の公式見解ではない。

謝辞

本研究ノートは、2025年10月25日（土）第22回職業教育研究集会において、報告した「職業教育の重要性と専門職人材の組織における働き方を考察する—社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件—最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決—」に基づく。

引用文献

- 厚生労働省、職務給 <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/syokumukyu.html> (閲覧：2025年11月9日)
- 『ジョブ型人事指針』https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/atarashii_sihonsyugi/pdf/jobgatajinji.pdf (閲覧：2025年11月9日)
- 学校法人敬心学園クレド <https://keishin-group.jp/credo.html> (閲覧：2025年11月9日)
- 荒木尚志（2022）『労働法〔第5版〕』、357頁、有斐閣
- 神戸大学大学院経営学研究室編（1988）『経営学大辞典』、中央経済社
- 神戸大学大学院経営学研究室編（1999）『経営学大辞典 第2版』、中央経済社
- 加護野忠男（1997）『日本型経営の復権』、283頁以下、PHP 出版
- 吉田和夫・大橋昭一監修（2015）『最新基本経営学用語辞典 改訂版』、同文館出版
- 神戸大学経済経営学会編（2016）『ハンドブック経営学〔改訂版〕』、43頁、ミネルヴァ書房

受付日：2025年11月10日

敬心学園 第22回 職業教育研究集会報告

学校法人敬心学園では、2025年10月25日（土） 敬心学園 第22回職業教育研究集会（旧学術研究会）を「非認知スキルの向上に向けて～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～」という全体テーマでの講演と、6分科会（口演発表）をオンラインにより開催した。

以下にプログラムおよび、講演時のスライド、分科会（口演発表）に関する各座長からの報告を掲載します。

<プログラム>

◆開会のご挨拶～全体会（講演） 10：00～11：30

(Zoom 大規模ミーティングによる開催)

◇学校法人敬心学園 小林 光俊理事長より ご挨拶

◇全体会（講演）テーマ

非認知スキルの向上に向けて

～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～

<講演者>芳川 玲子氏

国際心理科学研究所 取締役

星槎大学大学院 教育実践研究科長教育学研究科 博士後期課程 専任教授

* 講演前後に本研究集会運営委員長 小川 全夫より ご紹介・ご挨拶

◆分科会（口演発表） 11：45～順次閉会（13時までに順次終了）

(Zoom ミーティングによる開催：分科会ごと会場設定)

◇第1分科会……「非認知スキルの理論と実践」

事前録画発表

座長：大澤 彩（東京保健医療専門職大学）

演題	キーワード	発表者
日新館の教育「礼儀」から学ぶこと —臨床実習教育につなげるためには—	日新館教育、臨床実習教育、礼儀の学び、自他共栄、道徳	江川 敦
病者に対する責任判断が感情表出（EE）に与える影響について —ブリックマンモデルとワイナーの責任帰属理論からの検討	家族心理教育、感情表出（EE）、責任帰属、ブリックマンの援助とコーピングモデル、ポジショニング	小野寺哲夫
リハビリテーション専門職へのスピリチュアリティ教育についての研究 —事前学習・グループディスカッションを行った経験からの検討—	リハビリテーション、スピリチュアリティ、教育、効果	坂本 俊夫

◇第2分科会……「パーソンセナード・ケアの理念と現実」

座長：小泉 浩一（日本福祉教育専門学校）

演題	キーワード	発表者
宅老所よりあいのよりよい介護とは —宅老所よりあいの介護職員へのインタビューから見えた時間を生み出す実践—	よりよい介護、介護の質、ソーシャル・キャピタル、介護の理念	北島ちよ子
理学療法士・作業療法士養成教育においてパラスポーツを学ぶ意義	パラスポーツ、理学療法教育・作業療法教育、職業専門性、障害者支援、付加価値	鳥居 昭久 杉山 真理 森本 晃司
「アイデンティティ・ファースト言語」に見る障害観の変容 —日本と欧米の制度史的比較から—	アイデンティティ・ファースト言語、ピープル・ファースト言語、障害者呼称の変遷、自閉症者への教育課題	片桐 正善

◇第3分科会……「専門職教育のレリバンス（意義）と質保証」

座長：菊地 克彦（職業教育研究開発センター）

演題	キーワード	発表者
職業教育の重要性について、専門職の組織における働き方を『社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件 —最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決—』を事例として考察する	職業教育を受けた者の強み、経営学、組織論、労働法、社会福祉	笛本 良行
「学生は真面目で、クラス内の雰囲気は穏やか」 —社会福祉士養成科の「魅力」の検討—	即戦力、求められる福祉人材、3ポリシー（アドミッション、カリキュラム、ディプロマの各ポリシー）、入学生の分析、卒業生の進路・動向	白川 耕一
保健福祉領域の実務家教員養成カリキュラムの展開 —博士課程における研究指導の実際—	実務家教員、大学教育、カリキュラム、研究指導	宮嶋 淳

◇第4分科会……「アウトカム重視の職業教育」

座長：高林 礼子（日本リハビリテーション専門学校）

演題	キーワード	発表者
留学生の介護福祉士国家試験合格率向上に向けて ～パターン化された暗記対策が及ぼす効果～	留学生、介護福祉士国家試験、日本語レベル、アウトプット、学習効果	細野 真代 三村 美緒
高齢者（フレイル）・障がい者の社会復帰に向けた歩行アシストの活用に関する研究	ロボットスーツ、自立支援、歩行アシスト、社会復帰、就労	木下 修
ディプロマ・ポリシー 「warm heart cool head」 の教育実践報告	保育、ディプロマ・ポリシー、教育実践	なかむら しんいちろう 阿久津 摂

◇第5分科会……「実務研修・実習教育の改善」

座長：鈴木 八重子（日本児童教育専門学校）

演題	キーワード	発表者
学生の実習に向けての事前準備を考える —学生が実習指導へのネガティブにとらえすぎないための事前準備—	心の準備支援、利他的動機、心の視野の狭さ	佐藤 博美
関西圏における介護福祉士による医療的ケア（喀痰吸引・経管栄養）の実態調査 —基本研修を修了した介護福祉士を対象として—	医療的ケア、実地研修、看護師不足、介護福祉士	久保田 寛
臨床実習の新しい試み —参加型臨床実習の実現—	参加型、新しい実習現場、スポーツチーム、職業教育、カリキュラム連携	片橋 るみ

◇第6分科会……「職業教育方法の改善努力」

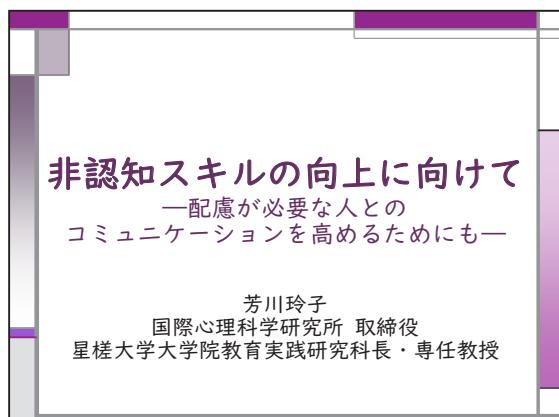
座長：住吉 泰之（日本医専）

演題	キーワード	発表者
交流会による学習の取り組み —3年生から1年生へアドバイス—	学年を超えた交流、学習方法、モチベーション向上、進路相談、不安解消	鴨田 佳典 楠本 剛浩
社会福祉士・精神保健福祉士の通信教育課程における新シラバス策定に向けた評価方法の考察	CBT、福祉実践力、コンピテンシー、学習目標分析、通信教育	重山三香子 有原 正悟 黒木 豊城 山本 正司 伊藤ゆかり
オンライン授業における質疑応答の工夫 —Googleスプレッドシートを用いた実践例	オンライン授業、質疑応答、Googleスプレッドシート	天野 陽介

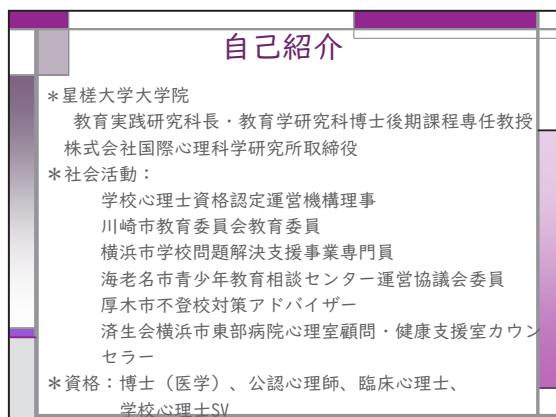
◆全体会（講演）芳川 玲子氏

テーマ：非認知スキルの向上に向けて

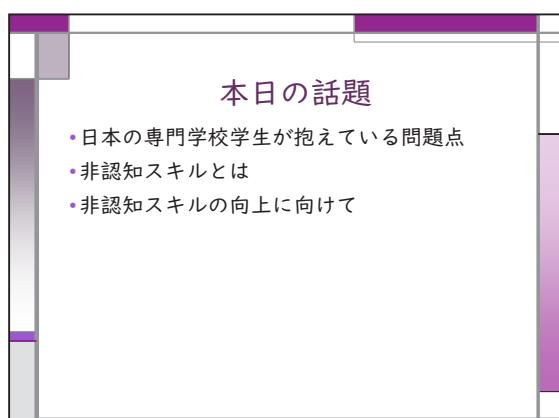
～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～



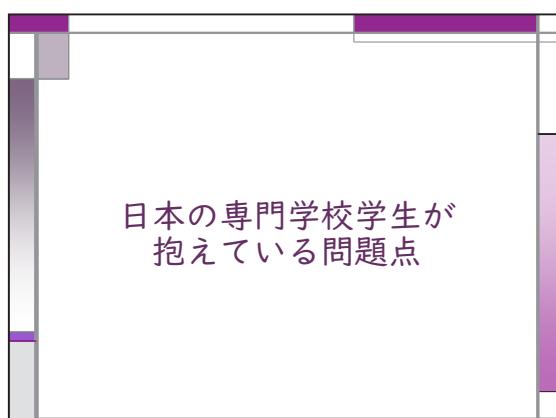
1



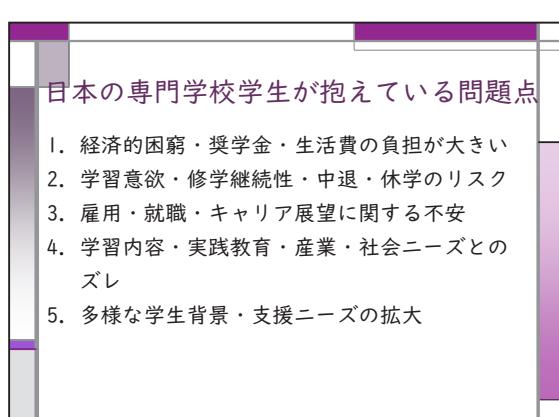
2



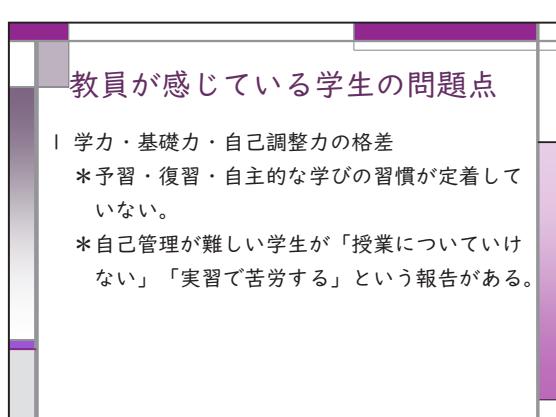
3



4



5



6

2 支援・指導の困難性（特別支援・多様な学習者背景）
 *専門学校において「発達障害傾向のある学生」など、学習支援・実習指導において教員が困難を感じているという調査がある。
 *学生の生活背景が多様（アルバイト併用、社会人入学、外国籍学生など）で、「個別の支援が追いつかない」ことを教員が問題と感じている報告もある。

7

3 モチベーション・学びの姿勢の課題
 *ある教員アンケートでは「世代・考え方・モチベーションの違い」を教員が悩みとして挙げている。
 *授業や実習に主体的に取り組まない学生について、教員が「このままいいのか」と感じる場面も多く報告されている。

8

4 実習・就職準備・学びから実践への橋渡しの部分でのギャップ
 *専門学校教育の特徴として「実践・職業準備」があるが、教員側で「学びが実践に結びつかない」「学生が現場に出たときの対応力が十分でない」と感じるケースがある。
 *この点は、学生の学習態度・基礎力・非認知スキル（自己調整・社会的スキル）の不足と関連している可能性がある。

9

非認知スキルとは

10

概念の起源

- 「non-cognitive skills」という語が広く用いられるようになったのは、経済学者 James Heckman らの研究（2000年代初頭）である。
- Heckman は、人の成功や社会的成果を説明する要因として、従来重視されてきた IQ（知能・学力）=認知能力（cognitive skills）に加え、“非認知的特性”（忍耐力、自己制御、動機づけ、協調性など）が同等に重要だと提起した。

11

- このとき「non-cognitive (=非・認知的)」という用語は、あくまで“知能テストで測れない部分”を強調するための対照的なラベルとして使われた。したがって、起源的には「認知能力の対概念」として生まれたと言える。

12

現代的理解

- 対立ではなく相補的な関係。
- 「非認知スキル」は認知スキルを支える心理社会的能力として再定義されている。
- つまり
 - 認知能力：知識・理解・推論・情報処理
 - 非認知能力：感情・動機・社会性・自己制御
- 2つは人の発達・学習・社会的適応を支える「両輪」である。

13

「配慮が必要な人」とは

- 法令上の障害（身体・知的・精神〔発達障害を含む〕）により社会的障壁への対応（合理的配慮）が求められる人に加え、認知症のある人、および言語・文化等の背景差によって情報・コミュニケーション上の障壁が生じている人など、制度・政策上配慮や支援の必要性が明示されている人々を指す。

14

本日のテーマの含み

- 学生の非認知スキルの向上
- そのための教員のコミュニケーションスキルについて考える

15

非認知スキルとは

- “認知能力（知識・思考・推論など）以外の、感情・社会性・意欲・人格的特性に関する心理的能力の総称”。

16

非認知能力の代表的定義と範囲

出典	定義	含まれる主な領域
Heckman & Kautz (2012)	学業・就労・人生成果に寄与する、認知的能力以外の心理的特性。	自己制御、忍耐力、動機づけ、勤勉性、社会性、誠実性、協調性など
OECD (2015) "Social and Emotional Skills"	自分や他者を理解し、感情を管理し、健全な関係を築く力。	自己認識、感情調整、共感、責任感、協働、回復力など
文部科学省 (2022) 社会情動的スキル育成研究	「学びに向かう力・人間性等」として、学力の基礎をなす力。	自己理解、自己統制、対人関係、社会的責任感、協働性など
WHO (Life Skills Education)	健康的、建設的な社会生活を送るために心理社会的能力。	意思決定、問題解決、創造的思考、共感、ストレス対処、感情制御など

17

非認知能力の主な領域構造 (5領域モデル)

- ◎非認知能力は、主に次の5領域に整理できる：
- ①自己認識
 - ②自己調整
 - ③社会的スキル（共感・協働）
 - ④動機づけ
 - ⑤レジリエンス

18

日本の文脈での「非認知能力の範囲」

- ◎学校教育・専門職教育における主な対象は次のとおり：
- 自己理解・自己肯定感
 - 他者理解・共感性
 - 感情のコントロール
 - コミュニケーション力・チームワーク
 - 忍耐力・努力の持続
 - 課題への主体的取り組み
 - 失敗からの回復・レジリエンス

19

非認知スキルの観点から見た 学生の主な問題点

I. 自己認識の弱さ

現象：

- 自分の気分やストレス状態を客觀視できず、突発的な感情反応（落ち込み・怒り・無気力）を起こしやすい。
- 実習での評価や指導を「人格否定」と感じやすく、防衛的になる。

教員の実感：

- 「実習後の振り返りで“何ができたか”よりも“怒られた・疲れた”が先に出る」
- 「自己理解を支える言語化スキルが不足している」

20

2. 自己調整力・ストレス対処の弱さ

現象：

- スケジュール管理・課題提出・遅刻などの自己管理が困難。
- 実習やグループワークで緊張・不安が高まり、感情をコントロールできない。
- ネガティブ感情を蓄積し、休学・離脱につながることもある。

教員の実感：

- 「一度つまずくと立て直すのが難しい」
- 「叱られる前にやめてしまう」学生が増えた」

21

3. 共感と協働のアンバランス

現象：

- 共感的ではあるが、相手の立場を理解し「距離をとる」ことが難しい。
- グループワークで意見の対立に弱く、「黙る」「委ねる」「不満をSNSで共有する」などの行動が見られる。
- 「相手を支えること」と「一緒に考えること」の区別がつかず、過剰共感や巻き込み型の関わりが起きる。

教員の実感：

- 「“優しい”が“頼りない”に変わる瞬間がある」
- 「協働のための対話スキルを体系的に学んでいない」

22

4. レジリエンスの低下

現象：

- ・小さな失敗や注意に強く落ち込み、回復までに時間がかかる。
- ・コミュニケーション・実習・資格試験など「プレッシャー環境」で不安が増幅。
- ・家庭・アルバイトなど多重負担の影響で心理的疲弊。

教員の実感：

- ・「また挑戦しよう」という切り替えが難しい
- ・支えられる経験が乏しく、自分を励ます言葉を持っていない

23

5. 動機づけ・自己効力感の揺らぎ

現象：

- ・「資格のため」「親に勧められた」など外発的動機が中心。
- ・実習や対人援助の困難を経験すると「自分に向いてない」と早期に自己否定的になる。
- ・達成経験を振り返り、内的動機を強化する仕組みが不足。

教員の実感：

- ・「できない自分」を責める学生が多い
- ・努力よりも結果で自己評価してしまう

24

教員が取り組む支援の方向性（非認知スキル育成）

領域	教員ができる支援
自己認識	自分の感情・行動を言語化する 振り返り
自己調整	感情・行動の自己モニタリング 聞く・伝える練習／グループ振り返り
レジリエンス	小さな成功体験の共有
動機づけ	意義づけと強み発見

25

非認知スキルの向上に向けて

26

自己認識を深めるための教育技法

- ・自己認識の定義：
自分の感情・思考・行動を客観的に理解し、それが他者や状況にどう影響しているかを意識できる力。（Goleman, 1995 / CASEL, 2020）
- ・自己認識は、単なる「内省」ではなく、「自分の感情を把握して、次の行動を選べる状態」を指す。
- ・医療・福祉・教育の現場では、利用者・患者・子どもの反応に自分がどう感じたかを理解する力。

27

なぜ自己認識が難しいのか？

- ◎最近の学生（特にZ世代・ポストコロナ期）は、以下のような特徴が指摘されている：
- ・感情表現：SNSでは感情を表現するが、リアルでは抑制的
- ・失敗経験：叱られ慣れておらず、反省より“防御”に走る
- ・自己言及：“自分がどう感じたか”を言葉にする経験が乏しい
- ・学習文化：評価・正答中心で「感情を語る学び」に慣れていない

28

- そのため、感情を「抑える」か「爆発する」かの二極化が起きやすく、自己認識→感情調整→他者理解の連鎖が機能しにくい状況にある。

29

支援技法①：リフレクションシート

段階	記述内容	教員の支援ポイント
①事実 (Fact)	今日の授業・実習で起こった出来事	具体的に書かせる：「○○さんに注意された。など
②感情 (Feeling)	そのとき自分はどう感じたか	「嬉しい」「悔しい」「戸惑った」など単語で可
③意味づけ (Finding)	その出来事から何を学んだか、次にどうしたいか	教員が“価値づけ”で承認：「気づけたことが成長です。」

30

◎記入例

【事実】利用者さんに声をかけたが、無視されて落ち込んだ。

【感情】悲しい気持ち。自分の関わり方が悪かったかと不安になった。

【意味づけ】相手にも気分がある。次回はタイミングを見て声をかけてみようと思った。

31

◎指導上のコツ

- ・「正解を書く」ことを求めない。
- ・感情語リスト（例：「悲しい」「安心」「焦り」「誇らしい」など50語程度）を配布して言葉を広げる。
- ・週1回・5~10分程度でも継続すると、語彙と内省が深まる。

32

• 支援技法②：リフレクション面談

ステップ	教員の問いかけ例	学生の内省を促す言葉
1. 事実確認	「そのとき何があったの？」	(安心して話せる雰囲気)
2. 感情の整理	「その時の気持ちは？」 「体の中でどんな感じだった？」	感情→身体感覚へのリンクを促す
3. 意味の探索	「それはあなたにとってどんな意味があった？」	“学び”より“気づき”を重視
4. 行動の橋渡し	「次にどうしたい？」	「できることからいいよ」と締める

33

配慮が必要な学生の自己認識の深め方

- ・“自分を客観視する”には、ことばによる分析よりも、“体験を視覚・感覚で整理して理解する仕掛け”が必要。

ステップ1 感情や行動を「見える化」

方法：色・表情・天気などのメタファーを使う
 「今日の気持ちはどんな天気？」☀️☁️☂️
 「今の気分に近い色を選んでみよう」
 → 感情のラベリング（命名）を支援する。
 「自分の感情に気づく」第一歩を促す。

34

ステップ2 言語化は「単語」から始める

- ・「楽しかった／疲れた／びっくりした」など、一語感情表現カードを用意。
- ・書くよりも「選ぶ・指さす・並べる」から始める。
- ・「なぜ？」よりも「いつ？」「どんなとき？」と具体的質問にする。
- ・例：教員「今日はどんな気持ちで実習を行った？」
 学生「こわかった」
 教員「こわかったのは、○○さんがいたから？それとも新しい場所だったから？」
 → 原因と一緒に整理し、認識を広げる。

35

ステップ3 行動と感情をつなげる

- ・方法：絵・カード・写真を使って因果を整理する
 $A(\text{出来事}) \rightarrow B(\text{気持ち}) \rightarrow C(\text{行動})$ を
 絵カードで並べる。
- ・例：「注意された」→「悲しい」→「話しかけなくなった」→「次はどうしたい？」と1枚加える。
- ・学生は言葉よりも“並び替え”で理解しやすい。

36

効果的な言葉掛けの工夫

I. 「選択肢」を添える

- ・発達特性のある学生は“自由回答”が難しいため、選択肢を提示する。
 「次はどうしたい？（もう少し練習／一緒にやる／休んで考える）」と選択肢を。

37

2. 「正解を探させない」
 「どうしたらいい？」ではなく、「あなたはどうしたい？」→評価的ではなく、探索的な問い合わせにする。
3. 「再挑戦の余地を残す」
 「次はどうしたい？」→「じゃあ、やってみて、また考えよう」
 → 完了ではなく“続けて考える力”を育てる。

38

自己調整を深めるための教育技法

- 自己調整の定義：
自分の感情・思考・行動を目標や状況に合わせて調整し、望ましい行動を維持する力。
(Zimmerman, 2000 / OECD, 2015)
- 「感じる → 気づく → 整える → 行動する」という内的プロセスの管理能力。

39

- 感情・行動のセルフモニタリングとは
- 定義：「今、自分はどんな状態か」「どんな行動をしているか」を客観的に観察・記録し、調整に活かすプロセス。
- セルフモニタリングとは、自分の内側のカメラを意識的に働かせること。

40

⑤セルフモニタリングの目的

- 衝動的反応の抑制→
怒り・不安などが高まったとき、「間を取る」力。
- 自己理解の深化→
「なぜこう感じたのか」に気づく。
- ストレス対処の柔軟化→
感情を抑え込まず、扱える形で表現できる。
- 支援職としての安定感の形成→
対人援助における「情動の安定」が信頼関係の基盤になる。

41

◎自己調整を育てる教育介入

①予見段階：学びに入る前に、「自分はどう学ぶ人が」を意識させる。
[「始める前に、自分のスイッチを見つける」](#)
例：授業の冒頭で「今日のゴール」「自分のゴール」を書かせる。
「できたこと」から振り返る小テスト／前回の成功共有
呼吸法・ストレッチ・3分マインドフルネス。

42

②遂行段階：学びの最中に、自分の状態を“観察できるようにする”。

「勉強する」だけでなく、「勉強している自分を見る」
例：授業中に「いまの気分スケール（1～5）」を記入
タイマー学習法・ポモドーロ法（25分集中+5分休憩）
「いま何を理解した？」「どこがわからない？」を自己記録

43

③省察段階：学びを振り返り、“次にどう活かすか”を考える。

「うまくいかなかったことも、次の学びの材料にする」
例：リフレクションシート：「今日できたこと・難しかったこと」
感情温度計や日誌で「気分変化」を確認
「次はどうしたい？」を一言書かせる
「できたことリスト」を作る

44

◎まとめ

- 自己調整は「授業後の反省」ではなく、学びの前・中・後すべてに流れる“内的プロセス”である。
教員がその流れを意識して設計することで、学生は“教わる学習者”から“自分で学びを整える実践者”へと成長していく。

45

配慮が必要な学生の自己調整の深め方

- 発達障害傾向のある学生にとって、この機能は「努力」ではなく、「構造」と「支援」で育てるもの。
- 自己調整は自分の感情・注意・行動を目標や状況に合わせて整え、持続させる力。
- 発達障害傾向（特にASD・ADHD・LD）では、この「整える力」が神経発達上の特徴として苦手な傾向がある。

46

領域	発達障害での特性	自己調整への影響
ASD (自閉スペクトラム)	感覚過敏・こだわり・見通しに関する不安	状況変化に対応できず混乱しやすい
ADHD	注意の維持困難・衝動性	感情・行動のブレーキがかかりにくい
LD	言語理解・ワーキングメモリの弱さ	感情の言語化・自己理解が難しい

47

自己調整を育てる5ステップ	
ステップ① 「予測と見通し」を支える	方法：授業・実習のスケジュールを可視化（タイムライン・チェックリスト形式） 「あと何分／何工程あるか」を視覚で示す。 「次に何をするか」をカード化して机上に置く。

48

ステップ② 「感情のモニタリング」を支える	
方法：感情スケール（1～5または表情カード）を使って、毎授業前後に自己評価。 教員が「今日は3ぐらいかな？」「少し緊張してる？」と伴走型声かけ。 落ち着かないときは「体のサイン」を具体的に聞く。 例：「胸がドキドキする？」「手が冷たくなってる？」	

49

ステップ③「環境調整」と「セルフモニタリングツール」	
環境が乱れると自己調整が難しい。 外部構造で内的コントロールを補う。	方法：座席位置・照明・音・温度など感覚面の調整を本人と共有。 タイマー・ToDoリスト・スケジュールアプリを使う（外的ワーキングメモリ）。 「やることを可視化→完了に○をつける」 行為自体が自己評価になる。

50

ステップ④ 「感情調整のスキル練習」	
感情の波を抑えようとするより、「落ち着く行動パターン」を先に体で覚える。	

51

ステップ⑤ 「振り返り・意味づけ」の支援	
方法：	3段階の簡易リフレクション： 何が起きた？ どう感じた？ 次はどうしたい？
*言葉で難しい学生には「絵・色・アイコン」で表現。	
*教員は「あなたが気づけたことがすばらしい」と承認で締める。	

52

授業・実習での実践イメージ		
学習段階	支援の焦点	教員の工夫
授業前	見通し提示	今日の流れ・目的を板書・配布
授業中	状態観察と声かけ	「いま疲れ度は？」など短い確認
授業後	感情の言語化	「今日いちばん印象に残ったこと」を一言カードに
実習中	状況予告とリマインド	「次に○○さんと話します」「5分後に交代です」
実習後	リフレクション支援	「がんばったこと」「次にしたいこと」を一緒に整理

53

原則	具体例	理由
① 否定しない	「できなかった」→「どこまでできた？」	否定は回避行動を強める
② 選択肢を与える	「やる／やらない」ではなく「AかBどちら？」	自己決定感を保つ
③ 一貫した対応	日によってルールや声かけを変えない	予測可能性が安心を生む
④ 感情のモデルを示す	教員が「いま少し焦っているけど落ち着こう」と情動調整の手本になる言語化	

54

動機づけの教育心理学的定義

- ・学習者が学習活動に向かうエネルギーの量と方向を決定する内的要因。 (Maehr & Meyer, 1997)

55

動機づけのタイプ	例	特徴
無動機 (Amotivation)	「何のために学ぶのかわからない」	行動に意味を見出せない
外発的動機づけ (External)	「資格が必要だから」「怒られたくないから」	外部報酬・罰による行動
取り入れた動機づけ (Introjected)	「周囲に評価されたい」「自分を誇りたい」	内面化の途中段階
同一化的動機づけ (Identified)	「この学びは将来役立つ」	自分の価値として受け入れている
内発的動機づけ (Intrinsic)	「面白い」「成長が楽しい」	学び自体が目的になる

56

動機づけを高めるための教育技法

◎動機づけの基礎構造

- ・以下の3要素が満たされることで内発的動機づけが高まる。
- ・自律性：自分で選べている感覚
- ・有能感：できた・分かった感覚
- ・関係性：信頼・つながりを感じる

57

- ・「動機づけ」を高めるには、単に「やる気を出させる」ことではなく、「自分の経験や価値観を意味づける」 = 意味づけと、「自分の強みを語るようにする」 = ナラティブ・キャリア支援の二軸で支えることが、専門学校教育や福祉・医療系人材育成では特に効果的。

58

「強みを語る」ことが動機づけを再生する

・実践例（授業や面談で）

教員の問い合わせ	狙い
「最近、少しうまくいったと感じたことは？」	成功要因の気づき
「それができたのは、どんな力を使ったからだと思う？」	強みの発見
「その力を次にどんな場面で使いたい？」	成長の意図化（内発化）

59

- ## ナラティブ・キャリア支援
- ・「キャリアとは、自分の過去・現在・未来を“語り”として再構成すること」 (Savickas, 2005)
 - ・実践プロセス（面談・授業での流れ）
 - 経験を語る：「印象に残った実習・授業は？」
 - 感情を確認する：「そのとき、どう感じた？」
 - 価値を見出す：「なぜそれが印象に残ったと思う？」
 - 強みを抽出する：「自分のどんな力を使っていた？」
 - 未来につなげる：「その力を次にどう使いたい？」

60

・語りを通して「自分の成長物語」が形成されると、学生は“他人に動かされる学び”から“自分で選び取る学び”へと変化していく。

61

- ## 配慮が必要な学生の動機づけの高め方
- ・発達障害傾向の学生にとって、「やる気を出す」ことは目的ではない。「安心して自分を出せる環境」「できたことを認められる関係」そして「自分の経験に意味を見いだせる対話」が、本当の動機づけの起点となる。

62

・意義づけによる支援	
タイプ	効果的な質問例
経験を起点にする	「この前の実習で“少しうまくいった”と思った場面は？」
感覚を起点にする	「どんなときに“やってもいいかな”と思える？」
意義を言語化する	「それをやると、自分にどんな意味があると思う？」

63

・教員が“できた瞬間”を拾う 「昨日より早く準備できたね」 「相手の表情をよく見ていたね」 →こうした具体的なフィードバックが、学生の 「自分でもできることがある」感覚=有能感 を高める。

64

・ナラティブ・キャリア面談		
ステップ	教員の関わり	目的
① 経験の再現	「どんな場面だった？」と具体的に聞く	記憶の整理
② 感情の確認	「そのとき、どう感じた？」	感情への気づき
③ 強みの抽出	「なぜそれができたと思う？」	自己理解の促進
④ 意味づけ	「それがあなたにとってどんな経験だった？」	意義の発見
⑤ 展望	「次はどうなことに挑戦してみたい？」	自己決定感の回復

65

まとめ
・非認知スキルは「やさしさ」や「人間性」といった抽象的な資質ではなく、心理的・社会的なスキルとして教育的に育てられる能力である。
・支援職教育の本質は「技術の伝達」ではなく、「信頼を築く力」と「自分を保ちながら他者と関わる力」を育てることである。

66

◎教育・支援現場への提言
・非認知スキルを“専門職基礎力”として位置づけること。
・学びの中に「自己調整」と「意味づけ」の場を設計すること。
・支援者自身も“自分を整える・意味づける”姿勢を持つこと。

67

◎配慮が必要な人の支援原則
1 構造化：次の行動を可視化する。
2 小さな成功体験を積む。
3 感情モニタリングを支援者と共有。
4 選択肢を与え、自己決定感を守る。
5 否定しない・比較しない・一貫した関わりを保つ。

68



69

◆分科会（口演発表）

第1分科会 非認知スキルの理論と実践

（座長）大澤 彩（東京保健医療専門職大学）

第1分科会は「非認知スキルの理論と実践」をテーマに、3名の発表者により、まさに「非認知的」といえるスキルについて、それぞれの専門的な視点から検討がなされ、よりよい医療や対象者との関係性構築に言及する研究が報告された。

1. 各発表の概要と評価

江川敦氏は、学生の臨床実習教育に会津藩校日新館の教育「礼儀」を用い、非常に良い印象が得られたとの報告がなされた。考察では、礼儀を意識することで、学生が利用者に対しての向き合い方を学べ、適度な緊張感を維持できたとされている。今後は介入群と非介入群の比較研究を通じて、客観的な検証を進める予定とのことである。礼儀の重要性は誰もが認識しているものの、その原点に立ち返った重要な研究である。

小野寺哲夫氏は、知人、家族成員、医療従事者というポジショニングの違いにより、感情反応がどのように変わるかを検討された。今回得られた特徴にとどまることなく、実際の当事者にも対象を広げることでこの研究が様々な疾患に応用され、立場や疾患に応じた適切な関わり方を明らかにすることで、医療モデルの構築に大変有用であると考える。

坂本俊夫氏は、リハビリテーション専門職を対象としたスピリチュアリティ教育について研究報告された。この分野は日本での研究報告が少ないため、カナダのモデルを基にした教育方法の実践と、その後の自己評価の変化について報告された。スピリチュアルケアに現状で比較的関心がない人々への理解促進の重要性や、国民性による違いについても検討していく必要性があり、この分野の奥深さを感じた。

2. 分科会全体の考察と展望

本分科会で報告された三つの研究は、知識や技術といった認知スキルだけでは対応が難しい、他者の感情に寄り添う力、共感力、自律性や社会的スキル

といった非認知スキルの側面を、教育や臨床実践の中でいかに扱うかという喫緊の課題に応えるものであった。

特に、「現代の学生の多様性が増す中で、実習先から求められているのは、高度な技術や専門知識に先立つ、礼節や社会人基礎力であるという指摘」は重要だ。これは、知識偏重の教育になりがちな現状において、非認知スキルを訓練によって鍛えることができるという視点から、職業教育のあり方を問い合わせるものであろう。

合理的配慮の提供が義務化された背景を鑑みると、学生と教員、そして対象者との間で建設的な対話を重ね、非認知スキルを協働して鍛える必要性が高まっている。江川氏、小野寺氏、坂本氏の三名の研究者には、それぞれの専門分野における非認知スキルに関する研究を継続し、今後の学生指導や若手教育に役立つさらなる成果を出していただくことを大いに期待し、本報告とする。

第2分科会 パーソンセンタード・ケアの理念と現実

（座長）小泉 浩一（日本福祉教育専門学校）

1. はじめに

第2分科会においては、「宅老所よりあいのよりよい介護とは—宅老所よりあいの介護職員へのインタビューから見えた時間を生み出す実践」（北島ちよ子氏）、「理学療法士・作業療法士養成教育においてパラスポーツを学ぶ意義」（鳥居昭久氏）、「『アイデンティティ・ファースト言語』に見る障害観の変容—日本と欧米の制度史的比較から」（片桐正善氏）の3つの発表が行われた。

三氏はいずれも、「パーソンセンタード・ケア」という共通の視点をもとに、異なる切り口から深い考察を行っており、今後の職業教育に多くの示唆を与える発表であった。以下に、各発表の概要を記す。

2. 各発表の概要

最初に、北島氏より発表が行われた。宅老所「よりあい」で実践されている「ゆったりした時間」の構築について、政策的な阻害要因を指摘しつつ、介

護の質との関連を明らかにした。ティラー主義的な支援が、変化や刺激のない均質的な介護を生み出し、他者との豊かな関係性によって担保される「社会的時間」を奪っていることが示された。

次に、鳥居氏より発表が行われた。パラスポーツを、理学療法士・作業療法士養成教育における「専門職としての役割への学び」と関連づけ、パラスポーツを学ぶ本質的な意義を明らかにした。パラスポーツの理念を、リハビリテーションの理念およびICFの「参加」の概念と関連づけて整理し、リハビリテーションの本質である「自立」および「社会参加」を学生が学ぶことの重要性を示した。

最後に、片桐氏より発表が行われた。自己表現の文法として発達障害者運動の中で提起された「アイデンティティ・ファースト言語」という概念を手がかりに、制度と言語の関係を、欧米における「権利の文法」と日本における「保護の文法」として整理した。さらに、制度史・教育・言語の循環的関係から「共創的未来」を構想し、教育現場が翻訳の文法を駆使して「つなぐ」役割を果たすことの重要性を明らかにした。

3. 本分科会全体の考察と今後

今後の職業教育の方向性としては、教育を提供する側と学生を含むステークホルダーが「協働性」を基盤とした教育を展開することが求められる。その際には、在宅介護の現場における「社会的時間」を重視した実践的な取り組み、パラスポーツがもつ「現場の力」がリハビリテーション教育に与える効果、さらに「アイデンティティ・ファースト言語」を鍵概念として、非認知的スキルを高めるような教育実践の意義が指摘された。すなわち、敬心マインドにある「相手を敬い、自らを律し、すべてを自分ごととして真摯に取り組む」姿勢を育むことの重要性である。

本分科会全体の発表を通じて、「パーソンセンタード・ケア」は、ケアの理念の枠を超えて、職業教育における「共生する人材の育成」という新たな方向性を見いだす可能性をもつことが確認された。有意義かつ示唆に富む分科会であったといえる。

第3分科会 専門職教育のレリバンス(意義)と質保証

(座長) 菊地 克彦(職業教育研究開発センター)

本分科会では、「専門職教育のレリバンス(社会的関連性)と質保証」をテーマに、意欲的かつ独自性の高い3つの研究報告が行われた。近年、職業教育(専門職教育)の意義を再考する調査研究や報告が増加している一方で、その「質保証」に関しては、必ずしも着実に進展しているとは言い難い現状がある。

そのような状況の中で、本分科会における3件の報告はいずれも、専門職教育の新たな可能性を照らす意義深いものであった。以下に各報告の概要と所感を記す。

1. 「職業教育の重要性と専門職人材の働き方に関する考察」—「社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件(最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決)」を事例として—(株式会社トライグループ 笹本良行氏)

判例を題材に、専門職教育修了者の専門性および労働市場における優位性を検討したユニークな研究であった。

報告者は、専門職教育を受けた職業人は、その専門性によってエンプロイヤビリティ(雇用される能力)が高まり、結果として労働市場での競争優位を得ると結論づけている。

当該判決は、「職種限定合意の法的有効性」を認定し、配置転換を無効としたが、この判断が専門職の専門性や市場優位性にどのような影響を及ぼすかについて、今後さらに深い分析が期待される。

2. 保健福祉領域における実務家教員養成カリキュラムの展開—博士課程における研究指導の実際—(中部学院大学大学院 人間福祉学研究科 教授 宮嶋 淳氏)

教育変革の担い手として「実務家教員」の養成が求められている現状において、東北大学や社会情報大学院大学が文部科学省の委託研究事業として実施している研究とも連動する重要なテーマであり、実務家教員養成実践の最前線に位置づけられるものであった。

報告では、博士課程を通じた養成プロセスにおける実践的成果が提示されたが、とりわけ「主体形成ミーティング」「大学院進学の動機づけ」「キャリア形成のステップ」は実務家教員の育成モデルとして示唆に富むものであった。

3. 社会福祉士養成科の魅力再構築に関する実践報告—「学生は真面目で、クラス内の雰囲気は穏やか」—（日本福祉教育専門学校　社会福祉士養成科専任講師　白川　耕一氏）

退学者が少なく、国家試験合格率も高い等、一見順調に運営されている学科を対象に、詳細な現状分析を実施した報告であった。学生構成の多様化や価値観の変化を踏まえ、わずかな兆候の変化を見逃さずに教育改善を図る姿勢が印象的であり、学科の新たな魅力づくりや支援体制の提案は、他校にとっても参考となる実践である。

これまで職業教育（専門職教育）は、しばしば普通教育に比して低く位置づけられてきたが、近年その社会的意義が再評価されつつある。さらに、来年度施行予定の学校教育法改正により、専修学校が明確に高等教育機関として位置づけられることは、職業教育（専門職教育）に携わる者にとって大きな前進と捉えられる。同時に、それは「質保証」がより強く求められる時代の到来を意味する。

本分科会での3件の報告はいずれも、職業教育（専門職教育）の社会的レリバンスを示すとともに、教育の質向上に資するものであった。

今後、報告を通じて得られた気づきや示唆を、各校の教育実践・学修支援の改善に活かされることを期待したい。

第4分科会 アウトカム重視の職業教育

（座長）高林　礼子（日本リハビリテーション専門学校）

第1発表は日本福祉教育専門学校、介護福祉学科の細野真代氏、三村美緒氏であった。「留学生の介護福祉国家試験合格率向上に向けて—パターン化させた暗記対策が及ぼす効果—」という発表で、すで

に注目されていた外国人留学生がいかに介護福祉国家試験をクリアするかという問題に対して、どんな工夫をして合格率を上げるかという大変興味深い発表であった。インプットの簡略化、アウトプットの重視、科学的根拠に基づく反復など、どの分野にも生かせそうな手法であり、いろんな学生に対して用いることができるのでは、と考えさせられた。学生に対する授業というと伝えたいことが居員としては多くなりがちであり、学生がインプットしきれない、よってアウトプットもうまくできないということが生じてしまいがちである。それをいかにかみ砕いて簡潔なものとすることが、教員に求められることであり、さらにそれをアウトプットさせる、反復させる。そうすることで、授業の内容が学生の中に定着しやすいのでは、と思われた。

第2発表は日本リハビリテーション専門学校、理学療法士学科の木下修氏であり、「高齢者（フレイル）・障がい者の社会復帰に向けた歩行アシストツールの活用に関する研究であった。日本はすでに超高齢者社会であり、脳血管障害やフレイルなどの高齢者が増加している。こういった方々が、今後身体機能や精神的活力を維持することが難しく、寝たきりや認知症へとなるのが問題である。それに対して、高齢者や軽度下肢身体障がいを持つ方々に対して簡易歩行アシストツールを用いることで、短くなりがちな運動量を向上させ、より長く健康的に社会参加できるためのものである。このような研究は近年増えており、今後いろんな種類の歩行アシストツールが世に出てくると思われる。元気な高齢者を増やすことが課題であり、いかにそれを実地していくか、その一つの手段として、歩行アシストツールがある。より簡単に装着でき、介護保険対応の一つの装具になっていけば、今後さらに広まっていくのではないかと思われ、そんなときが来るのが楽しみである。

第3発表は日本児童教育専門学校、保育福祉科のなかむらしんいちろう氏と阿久津摂氏であり、「ディプロマポリシー『warm heart cool head』の教育実践報告」であった。「warm heart cool head」という抽象概念を、造形などの授業において標語内容の具

体的な実践可能であるか、という研究である。この研究の結果、測定ができるのは2027年3月であるとのことだが、教職員や学生がいかにこの標語を身に着けてどのように生かしていくのか、行動の指針とする方法を学校全体で探求していくのか、この標語を身に着けた卒業生たちがこの標語を児童たちに造形や絵画制作において効果があるのか、大変興味深いと思われる。

いずれの発表もそれぞれの分野でいかに効果を上げていくか、今後の成果が気になるものである。それぞれの研究が実を結び、良い影響を社会に及ぼすことができるのが楽しみである。

第5分科会 実務研修・実習教育の改善

(座長) 鈴木 八重子 (日本児童教育専門学校)

第1報告者の佐藤博美氏「学生の実習に向けての事前準備を考える—学生が実習指導へのネガティブにとらえすぎないための事前準備—」をご自身の授業実践をもとに発表された。保育実習に向けた準備ではスキルだけではなく「心の準備」が重要になってくる。学生は実習先での人間関係の不安を抱えており、実習を「大変」と感じる学生ほど実習先での指導を「意地悪」と受け取る傾向があることが分かった。ただし多くの学生は実習先の指導の必要性や有効性を認めている。その為、授業ではポジティブな未来の自分を描く活動として4コマ漫画の作成や違う立場や年齢差のある他者を理解するために、講師の子ども時代を写真等で紹介することなどを通じて、学生の自己肯定感や実習への意欲を高める工夫が行われている。

第2報告者の久保田寛氏「関西圏における介護福祉士による医療的ケア（喀痰吸引・経管栄養）の実態調査—基本研修を修了した介護福祉士を対象として—」は事前録画で発表された。介護福祉士の医療的ケアに関する実態調査では基本研修を修了しても実地研修未修了者が多く、また施設方針により介護福祉士が医療的ケアを行えない場合もあることが

判明した。介護福祉士の多くは、医療的ケアは医療職が担うべきであり、自己リスクを懸念して実施に消極的である一方で、夜間に看護師が不在となる特別養護老人ホームでは必要性を感じている者もいる、ということが分かった。

第3報告者の片橋るみ氏「臨床実習の新しい試み—参加型臨床実習の実現—」柔道整復師養成校の日本医専では、見学型から参加型へ臨床実習を移行し、学生の実践力向上を目指した。特にスポーツチームの実習を導入し、トレーナー志望の学生の満足度や意欲を高められた。参加型実習により、学生は復習と現場のつながりを実感し学生の積極性も向上した。この取り組みは柔道整復師養成の先進的なモデルとして注目されており、今後の教育改善にも期待される。

質疑応答では、佐藤氏の発表に対して「学生が実習先で意地悪をされた、と感じることは教員側からみても意地悪、と感じる内容なのか、それとも学生の捉え方の問題なのか。また、実習先に対して学生がネガティブなイメージのままにならないケアの仕方」への質問があった。「教員から見て特に意地悪、と感じる指導ではないが、学生の気持ちを受け止めつつその指導内容の意図や有効性に気づけるように事後指導を行う」という回答があった。

また片橋氏の発表に対しては、「スポーツチームを実習先に取り入れた経緯やどのような手続きを経て可能になったのか、また新しい実習先への学生の反応」への質問があった。「スポーツチームでの実習は初めてのことと関係部署への問い合わせや実習条件の確認が必要であったこと、学生は好意的な反応もある反面、はじめての実習先に見通しがもてず不安になり消極的な反応を示す学生もいた」という回答であった。

第5分科会の3発表は養成している対象が保育士、介護福祉士、柔道整復師とそれぞれ違うものの、実務研修・実習教育の改善という視点でそれぞれの分野からの質疑応答があり活発な意見交換が行われた。「職業教育」という共通テーマの下でそれぞれの養成や実習授業運営、学生指導に活かしていくといった、という参加者の思いを感じた。

以上、第5分科会「実務研修・実習教育の改善」をテーマに3名の方からそれぞれの視点で発表があり、有意義な時間となった。最後にスムーズな進行にご協力いただきましたご登壇者や運営スタッフに改めてお礼を申し上げたい。

第6分科会 職業教育方法の改善努力

(座長) 住吉 泰之 (日本医専)

【第1発表】日本医専 鴨田佳典氏・楠本剛浩氏

・「交流会による学習の取り組み」として、夜間部1年生の放課後に設けられる学習会を3年生とのアドバイス交流会セッティングした報告。録画発表であったが、内容は目的から具体的な交流会の様子を流すことできちんと伝わる内容であった。取り組みは夜間部2年生や昼間部へ、卒業生と在校生と発展性を見せている。

【第2発表】日本福祉教育専門学校 重山三香子氏 ・「新シラバス策定に向けた評価方法の考察」の発表では通信教育においては、それぞれの学問が展開されるため習熟度や評価が科目によって異なってしまうところであるが、タキソノミー分類を用いた科目

間連携を伺えた。今回は中間報告だったが、今年度後期やKeishinネット導入後においてさらなる知的能力と考察力をプロットして、職業教育の連携を深めていくことを期待したい。

【第3発表】日本医専 天野陽介氏

・発表内容の「オンライン授業における質疑応答の工夫」はコロナ禍から始まったオンライン授業において、開始当初から丸5年間の質疑応答の実績がみられた。Keishinネット導入した2025年度からはリアクションペーパーから質疑応答回数が飛躍的増加したため、Keishinネットの成果が確認できた。

【質疑応答】

第2及び第3発表者が、ご自身の発表内容を踏まえた質疑応答を繰り広げ、「通信教育とオンライン授業」をめぐる活発なディスカッションとなった。

【まとめ】

・学生間による改善(第1発表)、シラバス連携による改善(第2発表)、遠隔授業における質疑応答の改善(第3発表)。視点が異なるが、それぞれの努力の実りは、職業教育への学びへと続くことになっていることが当分科会で確認できた。

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程

(目的)

第1条 学校法人敬心学園の学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』(英文名 Keishin Journal of Life and Health) (以下、本誌という) の編集は、本規程の定めるところによる。

(適用対象)

第2条 本誌は、原則として本学園の教職員及び職業教育研究開発センターに所属する研究員（含む客員研究員）等の学術研究等の発表にあてる。

(資格)

第3条 本誌に投稿できるものは、第2条が適用される者とする。ただし、編集委員会が招待した者はこの限りではない。

(発行)

第4条 本誌は、当分の間原則として1年1巻とし、2号に分けて発行するものとする。

(内容)

第5条 本誌掲載の内容は、原則として執筆要領に定められた範囲とする。

(編集)

第6条 本誌の編集は、学校法人敬心学園「職業教育研究開発センター運営規程」(以下「運営規程」という。)に基づき、学術研究誌編集委員会（以下「委員会」という。）が行う。

(委員会の構成)

第7条 委員会は、各学校から選出された教職員及び職業教育研究開発センター所属担当者2名を基本とし、加えて委員会より依頼する客員研究員などで構成する。
2 委員会には委員長を置き、委員長は委員会を主宰する。委員長は、職業教育研究開発センター センターメンバーとする。
3 副委員長は、前項に規定する委員から委員長が指名

する。副委員長は、委員長を補佐し、委員長に事故等があるときは、これを代行する。

(委員の任期)

第8条 委員長、副委員長及び委員の任期は2年とする。ただし、再任を妨げない。

(原稿依頼)

第9条 委員会は、必要により特定の個人または団体に対して原稿の依頼を行うことができる。

(原稿の修正)

第10条 掲載決定の通知を受けた執筆者は、定められた期日までに、最終原稿を提出するものとする。その際には、必要最小限の修正が認められる。

(原稿の校正)

第11条 執筆者による校正は、原則として1回とする。校正は赤字で行い、指定の期限内に返送すること。

(原稿の返却)

第12条 本誌に投稿された原稿は、原則として返却しない。

(原稿料)

第13条 本誌に投稿掲載された依頼原稿以外には、原稿料等は支払わない。
2 原則的に論文掲載料は無料とする。ただし、編集及び図表等の作成が必要であり、特定の費用を要する場合、超過分の実費に相当する額は執筆者の負担とする。

(委員会の役割)

第14条 原稿の掲載は、委員会の決定による。
2 委員会では、投稿原稿の審査のため、査読委員をおく。
3 査読委員は委員会の推薦に基づき、委員長が委嘱する。委嘱要項は別に定める。

(不服申し立て)

- 第15条** 原稿掲載不採択の結果に異議があった場合、執筆者は定められた手続きにより文書にて委員会に申し立てることができる。
- 2 委員会の対応に不服がある場合、職業教育研究開発センター運営委員会に不服を申し立てることができる。

(執筆要領)

- 第16条** 原稿の投稿は、所定の投稿要領にしたがう。

(著作権)

- 第17条** 本誌に掲載された著作物の著作権は、学校法人敬心学園に帰属し、無断での複製、転載を禁ずる。ただし、執筆者の所属する大学等の機関リポジトリへの掲載については、これを妨げないものとする。
- 2 執筆者の所属する大学等は掲載の許諾を求める必要はないものとし、掲載にあたっては、出典（誌名、巻号、頁、出版年）を明記しなければならない。

(事務局)

- 第18条** 委員会は、学校法人敬心学園職業教育研究開発センター事務局に置く。

(委任規定)

- 第19条** 本誌の発行に関し、本規程に定めなき事項については、委員会においてこれを定める。

(規程の改廃)

- 第20条** この規程の改廃は、理事会の承認を経て、理事長が行う。

附 則

- 1 この規程は、平成28年12月20日から施行する。
- 2 この規程は、令和3年2月17日から施行する。
- 3 この規程は、令和5年12月11日に改定、同日から施行する。
- 4 この規程は、令和6年7月29日に改定、同日から施行する。

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』投稿要領

1 投稿者資格

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程に基づき、投稿者は、共同研究者を含め、編集規程3条に定める投稿者資格を得ていなければならない。

2 投稿原稿の条件

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第6条に示す欄のうち、招待論文（巻頭論文、総説等）以外については、原則として学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第3条による自由投稿とする。

3 投稿原稿の規定

投稿する原稿は、未発表のものに限る。「二重投稿・多重投稿」は、認められない。万一発覚した場合は、別に定める規程によって、投稿停止期間を設ける。なお、同じデータ・事例・資料等に基づいて投稿者及びそのグループが執筆した別の論文・報告書等（共同執筆も含む）があれば、投稿時に添付すること。添付する資料には、既発表論文・報告書等のみならず、現在査読中であるものも含む。

4-1 投稿申し込み（エントリー）締切（全原稿対象）

投稿の申し込み（エントリー）締切は、6月末日発行の場合、査読希望は2月10日、査読なしは4月10日、12月末日発行の場合、査読希望は8月10日、査読なしは10月10日とする。『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリストを使用する。

4-2 投稿の締切

投稿の締切は、毎年、6月末日発行の場合、3月10日（査読希望原稿）・5月10日（査読なし原稿）、12月末日発行の場合、9月10日（査読希望原稿）・11月10日（査読なし原稿）とする。査読の結果、再査読の場合は掲載が遅れることがあるため、査読希望原稿は締切日以前の投稿が望ましい。

5 投稿の手続き

投稿の手続きは以下のとおりとする。

- 1) 執筆形式の確認：「執筆要領」に沿ったものであること

- 2) 投稿の方法：投稿はメール添付とし、投稿の提出先は職業教育研究開発センター事務局とする。

* 投稿原稿本体の PDF・Word ファイル及び、次項に示す「『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリスト」の PDF 又は Word ファイル各 1 点をメールに添付して送信（1 通のメールに、上掲 2 点を同時に添付することが難しい場合は、複数のメールに分けて提出することでも可）。

6 投稿原稿掲載の可否

投稿原稿掲載の可否は、「投稿受領から掲載までのフローチャート」に基づく審査により、学術研究誌編集委員会（以下「委員会」という）が決定する。

7 投稿原稿の掲載日

投稿原稿がフローチャート上の査読過程で、当該号の掲載決定期日までに間に合わない場合は、次号への査読が継続しているものとみなす。

8 倫理上の配慮について

投稿者は、著作権や研究対象者の人権尊重に努めること。また、論文に関連する企業や営利団体等との利益相反（COI）がある場合は、チェックリスト末尾の特記事項欄に明記する。倫理的事項に関する審議が必要な場合、学校法人敬心学園職業教育研究開発センター倫理委員会で協議することができる。

9 抜き刷りについて

原稿が掲載された者が、抜き刷りを必要とする場合は、投稿時に申し出ること。なお、費用は自己負担とする。

10 投稿原稿の保存について

投稿された原稿及び提出された電子媒体等は返却せず、2 年間の保存のうえ、廃棄する。

11 海外研究欄

海外研究欄は、職業教育研究等の動向紹介にあて、その依頼は委員会が行う。

12 書評欄

書評欄は、国内外の職業教育研究に関する批評にあて、その依頼は委員会が行う。

13 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園 学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

14 投稿原稿の電子配信および本誌の販売

投稿者は、学校法人敬心学園が契約する電子配信媒体への投稿原稿電子データ掲載及び希望者への本誌販売を許諾したこととする。

附 則

- 1 この要領は、平成28年12月20日から施行する。
- 2 この要領は、平成29年2月17日から施行する。(4. 投稿原稿の締切)
- 3 この要領は、平成29年5月18日から施行する。(14. 投稿原稿の電子配信および本誌の販売)
- 4 この要領は、平成29年10月20日から施行する。(4. 投稿原稿の締切)
- 5 この要領は、平成31年6月7日から施行する。(5. 投稿の手続き、8. 倫理上の配慮について)
- 6 平成31年12月9日から施行する。(4-1. 投稿申し込み(エントリー)、締切4-2. 投稿原稿の締切)
- 7 この世量は、令和2年12月15日から施行する。(4-1. 投稿申し込み(エントリー) 対象の明確化)
- 8 令和5年8月21日から施行する(5. 投稿の手続き)
- 9 令和6年5月15日に制定、同日から施行する。(4-1. 投稿申し込み(エントリー) 締切)

『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリスト

エントリー締切時チェック (編集事務局へ送付 締切: 査読あり 2/10, 8/10 査読なし 4/10, 10/10)

年 月 日

お名前 ()

原稿タイトル 『 』

原稿の種類 * 1つ選択して○印 (4. 6は報告か研究か何れかに○印)

0. 1. は基本編集委員会からの依頼原稿 2. は査読必須、4. 6. は希望される場合のみ査読
(0. 卷頭論文 1. 総説 2. 原著論文 3. 研究ノート 4. 症例・事例報告／症例・事例研究
5. 評論 6. 実践報告／実践研究)

査読の有無 * 4. 6. の場合: 査読希望→ あり ・ なし (何れか選択)

J-STAGE掲載 * 基本、全て掲載します
掲載を希望しない場合は、その理由を以下に記載してください。
()

* 人を対象とする調査研究などに該当する場合 必記載

研究倫理審査 No 発行機関名

* 研究倫理審査を敬心学園職業教育研究開発センターで行うことも可能です。予めご相談ください。

投稿原稿入稿時チェック (原稿と一緒に送付)

年 月 日

* 投稿原稿が、以下の項目に合致している場合、□の中にレ印を入れてください。

- 縦置き A4判横書きで、20,000字相当 <1,600字 (20字×40行×2段) × 12.5枚> 以内であるか
- 和文・英文抄録の記載漏れはないか
英文のネイティブチェックはしているか (編集委員会が求める場合には、その証明書を添付する)
- 図表・文献の記載漏れはないか
- 文献は本文中に著者名、発行西暦年を括弧表示しているか
- 文献の記載方法は投稿要領・執筆要領にそっているか
- 同じデータ等に基づいた別の論文がある場合、資料として添付しているか
(□ 非該当)
- また類似のデータについて別の論文がある場合は、資料として添付し、その論文との関係性について本文で明記しているか
(□ 非該当)
- 査読を伴う原稿では、文献謝辞等を含めて投稿者を特定できるような記述をはずしているか、あるいは匿名としているか
- 倫理指針に反していないか
- 人を対象とする研究の場合など、倫理審査を要する研究では倫理審査状況を記載しているか
- 人を対象とする研究の場合など、当誌が電子ジャーナルであり、不特定多数の読者に読まれることを研究対象者に説明し、了解をえられているか。
- 卷末の執筆者連絡先一覧に掲載する情報を表紙の一枚目に記載しているか (住所やメールアドレスが原稿進行時に使用するものと異なる場合、それぞれを記載しているか)
- その他特記事項 · · ·

2025.12改

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』執筆要領

1 原稿提出に際し

「投稿原稿チェックリスト」を併せて提出すること。
提出がない場合、受け付けないものとする。
(エントリー時に提出したチェックリスト内の投稿
原稿入稿時チェック欄に記載し提出)

はその旨を明記すること。

(5)表紙の2枚目には、和文抄録(400字以内)と
キーワード(5語以内)を記載する。

(6)巻頭論文、総説、原著論文の表紙の3枚目には、
英文概要ならびに英文キーワード(5語以内)を
記載する。なお、その他についても、英文概要な
らびに英文キーワード(5語以内)を記載するこ
とができる。

英文概要は200語前後。校閲・ネイティブチェックは執筆者の責任で行うものとする。

*投稿時までに申し出ることで、ネイティブ
チェックを自己負担で受けることができる。
(査読を依頼する論文では、投稿締め切り前に
ネイティブチェックが終わるように申し出る)

(7)修正後、掲載決定した最終原稿は、Word 及び
PDFで保存した電子媒体にて投稿する。
図表を本文とは別に提出する場合は、図表の挿入
箇所を本文に明記する。なお、特別の作図などが
必要な場合には、自己負担を求めることがある。

2 投稿原稿の分量

投稿原稿は、図表・注・引用文献を含めて20,000字
以内とする。(A4 12.5枚程度)
図表は1点につき原則600字換算とし、図表込みで
20,000字以内を厳守すること。

3 投稿原稿の言語

原稿は、原則として日本語で書かれたものに限る。
ただし、英語については協議の上、掲載を認めるこ
とがある。

5 文章の形式

文章の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づ
かいを原則とする。注や引用の記載形式は、執筆者
が準拠とした学会の執筆要領によること。
ただし「引用文献」はJ-stage掲載の為、簡潔にまと
めて表記してください。

〈例 日本語文献の場合〉

○○著者名○(000発行年000)「○○タイトル○○」『○○文献名○○』第○○号、00-
00頁、○○出版社名○○。

〈英語文献の場合〉

Taro Keishin (2018) “aaa bbb (タイトル) cccc”
Keishin Journal of Life and Health (書名は必ず
イタリック) Vol.00, No.0, America (国名)

*聖書の翻訳本文は勝手に改変されたり、訂正さ
れたりしてはなりません。また誤記や誤字も注
意しなければなりません。聖書の翻訳本文の引
用、転載の際には必ず出典の明記が義務づけら
れます。

例) 日本聖書協会『聖書 新共同訳』詩編□編□節

4 投稿原稿の様式

投稿する原稿の執筆にあたっては、
(1)原則としてパソコンで作成し、縦置きA4判用紙
に横書きで、1,600字(20字×40行×2段)×12.5
枚以内とする。
(2)原稿の種類は、巻頭論文、総説、原著論文、研究
ノート、症例・事例報告／症例・事例研究、評
論、実践報告／実践研究から選択する。
巻頭論文、総説は原則編集委員会からの依頼、も
しくは協議の上の掲載とする。
(3)投稿に際しては、表紙をつけ、本文にはタイトル
(英文タイトル併記)、所属、氏名を記載するこ
と。
(4)表紙原稿は、原著論文など査読依頼をする場
合は、表紙を以下の3枚に分ける。(査読を依頼し
ない場合は表紙と本文原稿をまとめることが可
能である。)
1枚目には、①タイトル、②原稿の種類、③所属
(英文所属併記)・氏名(ローマ字併記、何れも連
名の場合は全員分)、④連絡先を記入する。なお、
掲載時には読者からの問い合わせを可能にする
ために、原則として連絡先(住所や電子メールア
ドレス)を執筆一覧に入れるが、希望しない場合

日本聖書協会『新共同訳 新約聖書』マタイによる福音書○章○節など
参考) SIST02「科学技術情報流通技術基準 参照文献の書き方」

6 倫理上の配慮について

投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文または注に明記すること（※）。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

（※）人を対象とした研究の場合、所属する組織や団体などで倫理審査を受けていることが前提となるが、その倫理審査状況を記載する。

7 著作権

原稿に、執筆者以外が著作権を保持する著作物の相当な部分（評価尺度全体など）の引用や翻訳が含まれる場合は、その著者および著作権者から許諾を得たことを示す書類（電子メールも可）のコピーを添えて投稿するものとする。

8 査読を伴う投稿原稿の二重秘匿性

査読を伴う投稿論文の査読は、執筆者名等を匿名にて行うため、文献等の表記の際には、本人の著であっても「筆者」「拙著」等とせず、執筆者名による表記とする。また、査読に対する回答の必要がある場合は編集委員会あてにこれを行う。

9 査読による修正の要請

査読による修正の要請については、論文の修正箇所を明示し、対応の概要について編集委員会あてに回答すること。

10 原稿の書式

原稿の書式は、以下のとおりである。

- (1)注・引用文献等もすべて本文と同じ文字サイズ、同じ字詰めで印字する。なお、英数字は原則として半角とする。
- (2)原稿は、無記名で、「本文、注、引用文献、図表等」の順に記載する。
なお、図表の掲載位置に関しては、指定することができる。

（3）各頁の下中央部に、頁番号を印字する。

（4）論文の構成

* 節 1・2・3…（数字の前後に「第」「節」は付さない）

* 小見出し（1）・（2）・（3）…

* 以下は、（a）・（b）・（c）…などとする。

（5）年号は西暦表記を基本とする。和暦を併記する場合は、1987（昭和62）年とする。ただし、必要に応じて「昭和50年代」などの和暦表記を用いる。

（6）数の量などを表す数字の表記は、単位語（兆、億、万）を付ける。カンマは入れない。

例：12億8600万人、15兆300億円

幅のある数字を記す場合は、上位のケタの数を省略しない（ただし、年代はこの限りではない）。

例：130～150万（130～50万とはしない）、1970～80年

11 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園 学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

附 則

- 1 この要領は、平成28年12月20日から施行する。
- 2 本要領第4の(4)にかかわらず、平成29年度に限り「臨床福祉ジャーナル」「研究紀要」「子ども学論集」の原稿種類についても投稿を認めるものとする。
- 3 平成29年1月13日編集委員会にて改訂
- 4 平成30年6月28日編集委員会にて改訂
(文書の形式引用文献の記載について)
- 5 平成30年10月26日編集委員会にて改訂
(投稿原稿の言語およびネイティブチェックについて)
- 6 平成30年12月14日編集委員会にて改訂
(投稿時のネイティブチェックについて補足)
- 7 平成31年6月7日編集委員会にて改訂
(投稿原稿の分量や様式、書式について、倫理上の配慮について補足)
- 8 令和3年8月16日編集委員会にて改訂（原稿の種類について）
- 9 令和5年8月21日編集委員会にて改訂（提出・投稿原稿の様式・書式について）
- 10 令和6年5月15日に改定、同日から施行する。（原稿種類について）

職業教育研究開発センター研究支援委員会規程

(設置)

第1条 この規程は、職業教育研究開発センター運営規程第8条（専門委員会）及び知的財産取扱規程第6条（知的財産審査部会の設置）にもとづき、職業教育研究開発センター研究支援委員会に関する必要な事項を定める。

(委員会の任務)

第2条 委員会は、敬心学園グループの教職員及び職業教育研究開発センター研究員等の研究活動の促進を図るため、別に定める以下の規程にもとづき、審査や評価を行う。

- (1) 別に定める「職業教育研究開発センター研究倫理規程」にもとづき、研究の実施計画等の研究倫理に関する適否その他の事項について審査を行う。(以下「研究倫理審査」という。)
- (2) 別に定める「職業教育研究開発センター研究審査細則」及び「職業教育研究開発センター研究評価細則」にもとづき、敬心・研究プロジェクト（敬心学園公募研究支援）に関し、採択に向けた審査や研究後の評価を行う。(以下「研究審査・評価」という。)
- (3) 別に定める「知的財産取扱規程」第7条（部会の職務）にもとづき、知的財産審査部会として、敬心学園グループ（除く東京保健医療専門職大学）における知的財産活動に関する重要事項及び職務発明等の取扱いなどの審査を行う。なお、その取扱いについては「知的財産取扱規程」に定める。

(委員会の構成)

第3条 委員会は、次の委員をもって構成する。原則として修士号以上の学位を有する者とする。

- (1) 職業教育研究開発センター センター長
- (2) 本学園各校より各々1名以上
 - ・日本医学柔整鍼灸専門学校
 - ・日本福祉教育専門学校
 - ・日本リハビリテーション専門学校
 - ・日本児童教育専門学校
 - ・東京保健医療専門職大学

(3) その他外部の有識者若干名

- 2 委員の任期は原則1年とする。ただし、再任を妨げない。

(委員長及び副委員長)

第4条 委員会に委員長及び副委員長をおく。委員長は委員の互選とし、副委員長は前条の委員から委員長が指名する。

- 2 委員長は、委員会を招集し、その議長となるとともに委員会を統括する。
- 3 委員長は、必要に応じて、審査や評価の専門的学識を有する者をオブザーバーに指名し、委員会への出席を求めることができる。
- 4 副委員長は、委員長を補佐する。また、委員長に事故あるとき及び委員長が議事にあたることができないときに、その職務を代行する。

(委員会の開催、成立及び議決要件)

第5条 委員会は4月又は5月、9月又は10月の年2回開催をする。なお委員長が必要と認めた場合は臨時開催する。

- 2 委員会は、委員の過半数（委任状による出席を含む）が出席することをもって成立し、審査や評価の判定等は出席委員の過半数をもって決する。可否同数の場合は委員長の決するところによる。
- 3 委員は、自らが研究代表者及び共同研究者または研究協力者となる研究にかかる審査や評価に加わることができない。ただし、委員会の同意を得た場合はこの限りではない。
- 4 委員会は、必要に応じて、委員以外の者から審査、評価のための意見等を聴取することができる。

(手続き等)

第6条 それぞれの審査、評価は、以下の手続きのもとで実施する。

- (1) 研究倫理審査

研究計画等の倫理審査を希望する研究者（以下「申請者」という。）は、所定の「研究倫理審査申請書」（様式第1号・様式第2号）等を事前に委員長に提出する。

(2) 研究審査

敬心・研究プロジェクト（敬心学園公募研究支援）へ申請を希望する者（以下「申請者」という。）は、研究計画書並びに所定の申請書（様式第3号）を作成し、事前に委員長に提出する。

(3) 研究評価

定められた研究事業終了後には、評価のために、所定の「研究評価票」（様式第4号）及び研究活動報告書などを事前に委員長に提出する。

(4) 知的財産取扱

研究成果としての職務発明等については、所定の発明等届出書に基づき、発明者は理事長にし、これを委員長に付託する。

2 委員会は、必要に応じて申請者に出席を求め、申請内容等の説明を聴取することができる。ただし、審査や評価の議論に参加することはできない。

（審査、評価の判定）

第7条 それぞれの審査や評価の判定は、次のいずれかとする。

(1) 研究論理審査

- A 承認
- B 条件付き承認
- C 保留（継続審査）
- D 不承認
- E 非該当

(2) 研究審査

- A 採択
- B 修正後、採択
- C 保留（再申請指示）
- D 不採択

(3) 研究評価

- A 承認
- B 修正後、承認
- C 保留（追評価指示）

(4) 知的財産取扱

- A 職務発明等に合致し、特許等を受ける権利を承継する（ただし、持ち分、出願手続き、技術評価、市場評価、報奨金等については別に判断する）
- B 職務発明等に合致するが、特許等を受ける権利は承継しない
- C 職務発明に合致しない

（研究倫理審査手続きの省略）

第8条 委員長が次の各号のいずれかに該当すると認める場合は、迅速な審査を行うため研究倫理審査手続

きを簡略化することができる。

(1) 申請中の研究計画等の軽微な変更に係わる審査

(2) 委員会において承認済みの研究計画等に準じた研究計画等に係わる審査

(3) 対象者に対する日常生活で被る身体的又は心理的若しくは社会的危害の可能性の限度を超えない範囲の危険であって、社会的に供される種類の最小限の危険を含まない研究計画等に係わる審査

2 前項各号の審査は、委員長があらかじめ指名した委員2名が書面により行い、その判定は両名の合意により決する。

3 前項に規定する審査結果は、当該審査を行った委員を除くすべての委員に報告する。

4 本条第2項に規定する審査の結果が、前条第1号に規定する「承認」及び「非該当」以外の場合、前項の報告を受けた委員は、委員長に対し、理由を付したうえで再審査を求めることができる。この場合において、委員長は速やかに委員会を開催し、当該事項について審査を行う。

（審査結果、評価結果）

第9条 委員長は、審査や評価の結果を速やかに申請者に通知するとともに、職業教育研究開発センター運営委員会へ報告する。

2 委員長は、職業教育研究開発センター運営委員会の請求があった場合には、審査や評価状況の報告を行わなければならない。

3 申請者は、判定内容に疑義があるときは委員会に説明を求めることができる。

（再審査、再評価）

第10条 審査や評価の判定に異議のある申請者は、異議の根拠となる資料を添えて、委員会に再審査・再評価の申請をすることができる。

2 委員会は異議の申請や申し立てがあった場合、再審査及び評価を行う。

（研究成果の報告）

第11条 敬心・研究プロジェクトを採択された者は、敬心・研究ジャーナル及び職業教育研究集会にて実施状況もしくは研究結果について報告を行う。

2 前項は、他の学会等での報告を規制するものではない。

（研究等の変更又は休止の勧告）

第12条 委員長は、研究遂行中に各委員が研究計画等の変更又は休止の意見を述べた場合には、その意見をふ

まえて研究等の変更、若しくは休止を勧告し、再調査することができる。

(記録の保管)

- 第13条** 委員会の審査、評価に関する記録の保存期間は、法令上別段の定めがある場合を除き5年間とする。
- 2 前項の保存期間を経過した記録でさらに保存が必要と委員会が認める記録は、5年以内の範囲で保存期間を延長することができる。
- 3 保存期間の起算日は、研究の終了又は中止の日の翌日からとする。
- 4 記録、保存又は廃棄の手続きは適正に処理する。

(守秘義務)

- 第14条** 委員は、申請書類などに記載のある対象者に関する情報や広義の知的財産となる可能性のある方法など、業務上知り得た秘密を在職中及びその職を退いた後のいずれにおいても他に漏らしてはならない。

(委任)

第15条 この規程に定めるもののほか、この規程の実施に関して必要な事項は、委員長が別に定め、委員会に報告する。

(改廃)

第16条 この規程の改廃は、委員会の意見を聴き、職業教育研究開発センター運営委員会の議を経て経営執行会議及び理事会に上程し、承認を経て理事長が行う。

附 則

- 1 この規程は、令和6年5月20日に制定、同日から施行する。
- 様式第1号（第6条関係）
- 様式第2号（第6条関係）
- 様式第3号（第6条関係）
- 様式第4号（第6条関係）

職業教育研究開発センター研究倫理規程

(目的)

第1条 この規程は、職業教育研究開発センターにおいて実施する人を対象とする研究を遂行する上で求められる研究者の行動及び態度について、職業教育研究開発センター研究支援委員会規程第2条に基づき、倫理的指針及び研究計画の審査に関する事項を定めることを目的とする。

(定義)

第2条 この規程において、次の各号にかかる用語の意義は、当該各号に定めるところによる。

- (1) この規程において「人を対象とする研究」とは、臨床・臨地人文社会科学の調査及び実験であって、個人又は集団を対象に、その行動、心身若しくは環境等に関する情報の収集やデータ等を採取する作業を含む研究、及び、人を対象とする生命科学・医学系研究を言い、関連各府省庁が定める研究倫理に関する法令や指針等によるものとする。なお、生命科学・医学系研究では、『人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針（令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号）』をはじめ、ヘルシンキ宣言（人間を対象とする医学研究の倫理的原則）によるものとする。
- (2) この規程において「研究者」とは、職業教育研究開発センター研究員のほか、本学園の教職員、本学園で研究活動に従事する者等をいう。なお、客員研究員が審査申請を行う場合は、原則として学校法人敬心学園が発行する敬心・研究ジャーナル又は開催する研究集会での発表を行うこととする。
- (3) この規程において「対象者」とは、人を対象とする研究のために、個人の情報及びデータ等を研究者に提供する者をいう。

(研究者の基本的責任)

第3条 研究者は、「人を対象とする研究」を行うにあたり、国際的に認められた規範、規約、条約等、国内の関連する法令、告示等及び学校法人敬心学園が定める関係規程等を遵守しなければならない。

(研究者の説明責任)

第4条 研究者は、対象者に対して研究目的及び研究計画ならびに研究成果の発表方法等について、対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

2 研究者は、対象者が何らかの身体的若しくは精神的

負担又は苦痛を伴うことが予見されるとき、その予見される状況を対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

(インフォームド・コンセント)

- 第5条** 研究者は、予め対象者の同意を得ることを原則とする。
- 2 対象者の同意には、個人の情報及びデータ等の取扱いならびに発表の方法等にかかる事項を含むものとする。
 - 3 研究者は対象者に対し、研究実施期間中において対象者が不利益を受けることなく同意を撤回し、研究への協力を中止する権利及び当該個人の情報又はデータ等の開示を求める権利を有することを周知しなければならない。
 - 4 研究者は、対象者本人が同意する能力に欠けると判断される場合には、本人に代わる者から同意を得なければならない。
 - 5 対象者が同意を撤回した場合は、研究者は、当該個人の情報又はデータ等を廃棄しなければならない。

(利益相反)

第6条 研究者は、利用者の人権に配慮し、利益相反に留意しなければならない。

(第三者への委託)

第7条 研究者は、第三者に委託して個人の情報又はデータ等を収集又は採取する場合、この規程の趣旨に則った契約を交わさなければならない。

(授業等における収集及び採取)

第8条 研究者は、授業、演習、実技、実験及び実習等の教育実施の過程において、研究のために対象者から個人の情報及びデータ等を収集ならびに採取する場合、同意を得なければならない。

(改廃)

第9条 この規程の改廃は、職業教育研究開発センター研究支援委員会の議を経て、職業教育研究開発センター運営委員会で決定する。

附 則

- 1 この規程は、平成29年9月1日から施行する。
- 2 この規程は、令和4年7月11日に改定、同日から施行する。
- 3 この規程は、令和6年5月20日に改定、同日から施行する。

受付番号

研究倫理審査申請書（人を対象とする研究）

年 月 日提出

職業教育研究開発センター研究支援委員会 委員長 殿

申請者	所属・職名 :
	氏名 :
	連絡先 :
□	/ □

申請にあたって事前確認 <研究する申請の範囲及び他の倫理委員会における審査状況>

申請する研究範囲 何れかに□

<input type="checkbox"/> 研究全体の審査申請	<input type="checkbox"/> 分担部分のみの審査申請 分担部分以外の審査状況を記載
*研究計画を下記に付記する際、研究概要欄に研究全体の目的や意義についても付記する	

*研究計画変更申請の場合は、変更箇所に下線を付すこと。

下記の課題について、□をした下記資料を添付し、審査申請いたします。

<input type="checkbox"/>	対象者・施設等への研究協力依頼書	必須	資料番号 :
<input type="checkbox"/>	質問紙	必須	資料番号 :
<input type="checkbox"/>	調査協力同意書・同意撤回書	無記名の書面アンケート等の場合 は不要	資料番号 :
<input type="checkbox"/>	研究実施計画書	任意	資料番号 :
<input type="checkbox"/>	その他 :	必要に応じ添付	資料番号 :

記

1. 研究課題

*該当の□欄に✓印

①では課題と併せて副題がある場合には記載をする

①課題名			
②研究期間	始期		終期
	年　月　日～年　月　日		
*申請の始期よりも承認日が後の場合は、研究の始期は承認日からになります。			
③研究費	<input type="checkbox"/>	学内予算	予算名称；
	<input type="checkbox"/>	外部資金	団体名、研究費名；
	<input type="checkbox"/>	自費	
	<input type="checkbox"/>	その他	
④審査事項	<input type="checkbox"/>	新規	
	<input type="checkbox"/>	再申請	委員会審査結果による再申請 受付番号；
	<input type="checkbox"/>	継続	すでに承認されている研究計画の変更等 受付番号；

2. 研究の実施体制（申請者による個人研究の場合、記入不要）

①研究代表者（研究の実施に携わるとともに、当該研究に係る業務を統括する者）			
所属；	職名；	氏名；	
②研究実施代表者、研究実施関係者 (研究機関以外において既存試料・情報提供のみを行う者及び委託を受けて研究に関する業務の一部に従事する者を除く)			
所属	職名	氏名	役割*分担者や協力者の場合その旨記載
③共同研究機関(研究計画に基づき、当該研究により対象者から試料、情報を取得し、他の研究機関に提供を行う機関も含む)			
責任者を置く場合はその氏名を下欄に記載			
機 関 名			責 任 者 名

3. 研究概要

①研究の目的、意義（研究の背景又は問題提起、科学的合理性等の概要を簡潔に記載する）

②対象者及び選定方法（募集文案等がある場合は添付する）

対象者に未成年者又は民法上の被後見人等の有無

⇒ 有 無

*民法の一部を改正する法律（2022年4月1日施行）により成年年齢は、20歳から18歳に変更。

内	<input type="checkbox"/> 成人(　名程度)	<input type="checkbox"/> 未成年(　名程度)
訳	<input type="checkbox"/> 民法上の被後見人等(　名程度)	

対象者の特性、

選定の基準

選定・募集方法

③研究方法（概要を簡潔に記載すること。「別紙参照」は不可）

④調査実施場所

⑤調査対象者に求める事項（被験者の実体験）

対象者がどのような手順で研究協力を依頼され、どういう形で研究協力するのか、時系列で記載する。

4. 研究実施における倫理的配慮

①研究協力のインフォームド・コンセントの手続き（研究協力依頼・説明と同意の取得方法）

（対象者又は代諾者が、当該研究に関して、その目的及び意義並びに方法、負担、予測される利益・不利益等について十分な説明を受け、それらを理解したうえで自由意思に基づいて研究者等に対し与える当該研究実施等に関する同意）

依頼・説明対象	<input type="checkbox"/> 対象者個人(本人) <input type="checkbox"/> 対象者の代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設責任者、団体・組織の長等) <input type="checkbox"/> その他 ()
手段	<input type="checkbox"/> 書面のみ <input type="checkbox"/> 口頭と書面の両方（推奨） <input type="checkbox"/> その他 ()
方法（依頼書や同意書等の場合は添付）	(資料番号・書類名)
該当の場合は記載	代諾者がインフォームド・コンセントを行い本人からも同意を得る場合（対象者がその理解力に応じたわかりやすい言葉で研究に関する説明を受け、理解し賛意を表すこと） 手段及び方法（書面等の場合は添付）

研究の途中で協力をやめる場合の具体的な意思確認の方法と不利益を受けないことを保証する方法

対象者からの相談等を受ける際の担当者・連絡方法

②対象者との関係、利益相反の状況

対象者・対象団体等との間に適正な研究遂行に影響を及ぼしうる恐れのある関係の有無

なし あり ⇒ 次欄にその関係と適正な研究遂行とみなされるためによる措置を記載

関係	
措置	

③対象者に生じる負担並びに予測されるリスク及び利益と当該負担及びリスク最小化の対策

iii) に関しては、基本的に社会科学系では不要。但しリスクがある場合は記載

i) 負担、リスクの内容（身体的、精神的な負担・苦痛や社会的差別、財産的な不利益等） –

ii) 負担、リスクを無くすあるいは最小化するための対策

iii) 負担、リスクが実際に生じた場合の対策

（実験中の事故の救急要請の段取り、健康被害に対する補償の有無とその内容、保険加入の有無など）

iv) 対象者にもたらされることが期待される利益（謝礼を除く新たな知見等客観的利益と判断されるもの）

v) 報酬等の有無・内容

□なし □あり ⇒報酬内容(金額、物品等名)と交通費等の実費以外に支払う場合(金額設定の根拠・妥当性)

④個人情報等の取扱い（特定の個人に不利益を与えないために、下記を確認）

i) 収集する個人情報の内容

⇒①～③が有る場合は、その番号と内容を記入。

①当該情報に含まれる氏名、生年月日、音声、動画等で特定の個人を識別できるもの。

②他の情報と照合することで特定の個人を識別できるもの。

③ゲノムデータ、生体情報をデジタルデータに変換したもの、パスポート番号、基礎年金番号、マイナンバーなど特定の個人を識別できるもの

ii) データ・試料、情報(個人情報等含む)の保管・管理と廃棄

保管方法	
管理保管責任者	
廃棄時期	

廃棄方法	
⑤第三者へのデータ収集や分析等の研究に関する業務委託	
<input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり ⇒ 下欄に当該業務内容と委託先及び監督方法・内容を記載	
業務内容	
委託先	
委託先の監督方法 (個人情報の取扱等 に関する委託時の 確認方法、業務終 了後の取扱等)	

5. 研究に関する情報公開及び開示

①対象者等から求めがあった場合の情報開示	
対象者	<input type="checkbox"/> 本人 <input type="checkbox"/> 代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設、団体の責任者等) <input type="checkbox"/> その他 ()
方法と 内容	
②社会(学会、一般社会等)に対する情報公開	
方法と内容 ①成果公表②説明責 任の観点からの記載	
研究成果の公開 (予定している 学会、学術誌の 名称、時期)	

6. その他

特記すべきことがあれば記入；

研究に関する事前チェックシート

このチェックシートは、「人を対象とする研究」を開始するにあたり、職業教育研究開発センター研究倫理規程に基づく『職業教育研究開発センター研究支援委員会』による倫理審査への申請が必要となるか否かについて、研究の手順に沿って自己判断するものです。

以下の<A>およびの設問にお答えください。

<A>の基本事項に「はい」がある場合は、研究を実施すること自体ができませんので、基本事項が「いいえ」となる研究計画としたうえで、を回答してください。に一つでも「はい」があると、委員会審査の対象となります。

「職業教育研究開発センター研究倫理規程」を確認の上、審査を受けるかどうか検討してください。

法令、諸官庁の告示、指針（医学系研究では人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針（令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号）等により、所属機関倫理委員会の審査を受けることが定められている研究については、必ず倫理審査への申請を行わなければなりません。不明な点がありましたら、職業教育研究開発センター（03-3200-9074）までお問い合わせください。

☆全般的な留意事項

- (1)研究者代表又は学生を指導する教員は、上記指針および本チェックシートを参照の上、研究分担者や学生等に対し、適切な研究活動の遂行に努めるよう管理、指導又は助言を行ってください。
- (2)学生が行う研究活動については、指導教員が責任をもって倫理審査への申請を行うか否かを判断してください。

<A>基本事項(下記の項目が「いいえ」となるように計画してください)

対象者は依頼に対する同意の後に、撤回や辞退することで不利益を生じるなど、自由に撤回や辞退することができないのですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
--	---

以下の項目において全て「いいえ」である場合は倫理審査の対象にはなりません。

① 対象者に対し、何らかの不快感や困惑、又は精神的・心理的な負荷や危害を及ぼす可能性がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
② 対象者に日常生活で起こりうる範囲を超える不快感又は不便を強いる可能性がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
③ 対象者との間に、例えば研究者が対象者の教師・同僚・雇用主、又は親族等として、対象者との間に何らかの力関係や利害関係といった利益相反がありますか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
④ 研究対象となる個人や集団が差別を受けたり、その経済状況や雇用・職業上の関係、あるいは私的な関係に損害を与える恐れのある情報の収集など、対象者に潜在的に不利益となるようなものですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑤ 個人にかかる情報を収集するもので、その結果、個人が特定される可能性があるのですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑥ 交通費や時間の合理的な費用弁償を除く謝金又は他の金銭的誘因を対象者に支払うのですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑦ 科学研究費等の公的研究費や民間団体ほかの研究資金提供先、発表予定の学術雑誌・ジャーナルなどの投稿規程などから、研究倫理審査委員会等の承認を受けることを要請されているのですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ
⑧ アンケート・インタビュー・観察等により研究に用いられる情報を収集するのですか。	<input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ

*倫理審査への申請を行う場合は、必ず本チェックシートを申請書に添付をしてください。

編集後記

現在学校法人として敬心学園は大きな変化の時を迎えていました。学園の具体的な行動基準や指針を示すクレドも新たに作成され、教職員も改めて自身の仕事の意味や、業務の内容を考える時間が多くなっています。そのような中で、先日敬心ジャーナルの編集委員会が行われました。改めて本誌を発刊することの意義やだれを読者として想定して本誌を発行しているのかなど、本質的な議論をすることができました。今後もこのジャーナルが、医療・保健・福祉・保育の現場の社会課題の解決に少しでも寄与できるよう、アップデートを目指していきます。

(編集副委員長 阿久津 摂)

今号では、多くの皆様にご投稿を賜り、誠にありがとうございました。多様な領域から職業教育の現状や取り組みを知ることができ、読者の皆様には、新たな情報に触れつつ、今後の考察を深める手がかりを得ていただける内容であると考えます。各種取り組みや実践に関する情報共有の機会として、本誌が役割を果たすことができれば幸いに存じます。

また、今号では、第22回職業教育研究集会報告が掲載されております。研究集会では多くの口演発表をいただき、第6分科会まで実施することができました。ご参加・ご協力いただいた皆様に、心より御礼申し上げます。

本学園の教職員・客員研究員の皆様には、本誌へのご投稿とあわせて職業教育研究集会でのご発表もぜひご検討いただければ幸いです。研究成果共有の場として今後とも皆様にご活用いただけますよう、ご参加をお待ちしております。

(事務局 清水 絵理)

編集委員会からのお願い

「敬心・研究ジャーナル」第9巻1号に掲載の症例・事例研究報告に掲載された記事が、現在は読めない状況になっています。著者から、研究対象者との研究発表に関する合意形成過程において齟齬が生じたために、記事の削除の申し入れがあったためです。著者の意向が伝えられる前には、研究対象となった当事者を名乗る方や関係者の方から編集委員会や、著者の属する機関へたびたびの申し入れもありました。

この事態に対応するために、編集委員会事務局及び委員長としては緊急対応をとらせていただきました。その経緯は、臨時編集委員会や敬心学園経営執行会議に報告しております。

「敬心・研究ジャーナル」への投稿を考えておられる方々、またそれを進めておられる研究指導者の方々に、編集委員会から、あらためてお願いしたいことがあります。特に、症例・判例・事例報告などの投稿を考えている方、及び投稿を勧めている方には、ご留意いただきたいと思います。

本来、症例・判例・事例研究など、いわゆるケーススタディといわれる研究手法では、扱うケースが一つないし少数であるために、研究対象となった人及びその関係者などが特定される個人情報保護上のリスクが高くなります。ケースが一定数以上あって統計的処理に耐えうるデータベースに基づく数量的研究手法については、そのリスクを避けるための対策がある程度標準化されています。しかし、ケーススタディのような質的研究にあっては、個人情報に関する秘匿化の工夫はありますが、それだけでは完全に個人情報を保護することはできません。

しかし、研究者が従事する「学術」とは、公共の安全と福祉のために、人文・社会科学及び自然科学並びにそれらの応用を進める研究であり、あらゆる学問分野における研究活動及びその所産としての知識・方法の体系ですから、公表することが使命となっています。具体的活動としての「学術研究」は、新しい法則や原理の発見、分析や方法論の確立、新しい知識やその応用法の体系化、先端的な学問領域の開拓などをいいます。公表を原則とするために、学術研究活動は、個人情報保護法の下でも特例的な扱いを受けています。

学術研究を行う機関等に与えられた特例というのは、個人情報の目的外利用の制限（法第18条）、要配慮個人情報の取得（法第20条第2項）及び第三者提供の制限（法第27条）に関して、学術研究目的で取り扱う必要がある場合について、本人又は第三者の権利利益を不当に侵害するおそれがない場合に限って、事前の本人同意を要しないというものです。

学術研究機関は、このように特例は認められてはいるものの、安全管理措置、苦情処理等、個人情報等の適正な取扱いを確保するために必要な措置を自ら講じ、かつ、当該措置の内容を公表するよう努めなければならないとされています。利用目的の特定（法第17条）、不適正な利用の禁止（法第19条）、適正な取得（法第20条第1項）、利用目的の通知（法第21条）及びデータ内容の正確性の確保（法第22条）については、他の個人情報取扱事業者と同様の規律が課せられています。

そのために、ケーススタディでは、研究者と研究対象者の間での説明と納得過程は重要になります。

いわば研究対象者も一定の情報自己開示に対する積極的な研究協力者としての責任を覚悟していただく必要があります。そのために、研究倫理の合意形成に際しては、必ずその過程を記録しておいていただく必要があります。文書だけでなく、口頭や電話やメールなどの記録も含みます。

また、限られた会員だけが読める雑誌への投稿は別として、研究に関する記事を一般の雑誌に投稿するということは、それが紙媒体の雑誌であれ、電子媒体の雑誌であれ、不特定多数の読者に情報を提供することを意味します。現在、「敬心・研究ジャーナル」は、J-STAGE に登録され、電子ジャーナルとして、だれもがアクセスできる雑誌になっています。研究者にとって、これは当然のことと理解できると思いますが、研究対象になった人々にとっては、この点の理解が進んでいるとは限りません。投稿に際しては、研究者は事前に、研究対象者に対して、できるだけ丁寧に「敬心・研究ジャーナル」の電子媒体としての特徴を、説明していただき、納得していただくようにお願いしたいと思います。

電子ジャーナルとして J-STAGE を通して発刊している「敬心・研究ジャーナル」にいたん掲載されますと、その記事を修正・削除・撤回・非公開にすることは、研究者と研究対象者ともに傷つく結果となります。こうした事態を防ぐためには、皆様のご理解とご協力が必要になります。この間の事情をどうかお判りいただきたいと存じます。

敬心・研究ジャーナル編集委員会
委員長 小川 全夫

— 「敬心・研究ジャーナル」査読委員一覧（50音順：敬称略）（2025. 12. 1現在） —

阿久津 摂	安部 高太朗	天野 陽介	伊藤 正裕	稻垣 元	井上 修一
井上 俊也	今泉 良一	上野 昂志	牛島 詳力	王 瑞霞	大川井 宏明
大谷 修	岡崎 直人	小川 全夫	奥 壽郎	奥田 久幸	小澤 由理
小関 康平	小野寺哲夫	川廷 宗之	菊地 克彦	木下 美聰	黒木 豊域
小泉 浩一	坂野 憲司	坂本 俊夫	佐々木 綾子	佐々木 清子	柴山 雄大
白川 耕一	白澤 政和	杉野 聖子	鈴木 八重子	武井 圭一	東郷 結香
中井 真悟	永嶋 昌樹	橋本 正樹	浜田 智哉	町田 志樹	松永 繁
水引 貴子	南野 奈津子	宮嶋 淳	八城 薫	安岡 高志	行成 裕一郎
吉田 志保	吉田 直哉	渡邊 真理			

— 「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会（2025. 12. 1現在） —

委員長 小川 全夫	(職業教育研究開発センター、九州大学名誉教授、山口大学名誉教授)
副委員長 阿久津 摂	(日本児童教育専門学校)
学術顧問 川廷 宗之	(大妻女子大学名誉教授)
委員 小泉 浩一、浜田 智哉	(日本福祉教育専門学校)
高林 礼子、山下 高介	(日本リハビリテーション専門学校)
稻垣 元、王 瑞霞、住吉 泰之	(日本医專)
石原 成	(日本児童教育専門学校)
坂本 俊夫	(東京保健医療専門職大学)
水引 貴子、木下 美聰	(客員研究員)
事務局 杉山 真理、清水 絵理、内田 和宏、沢田 秀樹	(職業教育研究開発センター)

〈執筆者連絡先一覧〉

地方圏における専門学校教育の意義とは何か

—職業-地域的・社会化的観点から—

福岡大学人文学部 植上 一希

〒814-0180 福岡県福岡市城南区七隈8-19-1

E-mail: uegami@cis.fukuoka-u.ac.jp

専門学校の設置主体の経営行動と専門学校の多様性の関係

について

学校法人片柳学園 / 放送大学大学院 水田 真理

E-mail: mizutax@gmail.com

外国人介護留学生の社会関係資本形成初期段階に関する予備的研究

共栄大学 国際経営学部 太原 靖一郎

埼玉県春日部市内牧4158 共栄大学 国際経営学部

Tel: 048-755-2932

E-mail: s-tahara@kyoei.ac.jp

留学生の介護福祉士国家試験合格率向上に向けて

—パターン化させた暗記対策が及ぼす効果—

日本福祉教育専門学校介護福祉学科 細野 真代

E-mail: hosono-m@nippku.ac.jp

促通を主とした即時効果が実感できる運動プログラムの効果（その2）

—大学学園祭企画にて実施した肩こり予防・改善プログラムの実践報告—

早稲田大学 非常勤講師 包國 友幸

ふさわしくない者のための保育者養成

—逸脱・周縁・変容の教育空間へ—

高田短期大学 古谷 淳

E-mail: furuya@takada-jc.ac.jp

高等教育における「シラバス」はなぜ『重要』なのか

大妻女子大学名誉教授、職業教育研究開発推進機構・代表

理事 川延 宗之

E-mail: kawatei@rdipa-vet.org

中田基昭の現象学的保育学における身体的関係論

大阪公立大学 吉田 直哉

〒599-8531 堺市中区学園町1-1

E-mail: yoshidanaoya@omu.ac.jp

質的研究の自己解体

—オートエスノグラフィーが破壊する知の制度—

高田短期大学 古谷 淳

E-mail: furuya@takada-jc.ac.jp

翻訳：英国教育水準局（Ofsted）「各種保育施設に対する査察の手引」

大阪公立大学 吉田 直哉

〒599-8531 堺市中区学園町1-1

E-mail: yoshidanaoya@omu.ac.jp

幼稚園教育実習の時期の研究

—実習園のアンケートを通して—

日本児童教育専門学校 水引 貴子

職業教育の重要性と専門職人材の人事管理

トライグループ 笹本 良行

E-mail: sasamotoyoshiyuki@gmail.com

敬心・研究ジャーナル 第9巻 第2号

2025年12月31日 発行

編集委員長 小川全夫
〒169-0075
東京都新宿区高田馬場2-16-6 宇田川ビル6階
学校法人敬心学園 職業教育研究開発センター
電話 03-3200-9074 FAX 03-3200-9088

制 作 城島印刷株式会社
〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6
電話 092-531-7102 FAX 092-524-4411

<http://www.keishin-group.jp/>