

ISSN 2432-6240

2023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7巻 第2号

2023



人に、社会に、輝きを。

敬心学園

目 次

総 説

- 人間的発達支援としての天職能力開発
— 職業教育への偏見と誤解を解く観点 — …………… 田中 萬年 1

原著論文

- 失語症者における動詞の理解力
— 多義性を親密度の視点から評価して — ……… 濱田 雄仁・宮本 恵美・小手川耕平・大塚 裕一 13

原著論文

- コロナ下における「介護留学生」の生活と健康
— 日本福祉教育専門学校の留学生を対象とした配布票調査から — …………… 齊藤美由紀・大野 俊 21

評 論

- 『学習権宣言』をどう理解し、実践するか。その1
— 「学習権」とは何か、それは何を意味するのか。 — …………… 川延 宗之 33

研究ノート

- 高度成長期の生涯教育論に対する持田栄一の論駁 …………… 吉田 直哉 43

研究ノート

- 長期滞日外国人ムスリム高齢者の介護施設入居に伴う障壁に関する研究
— 長期滞日ムスリムの信仰実践の障壁と困難を基にした検討 — …………… 松永 繁 53

研究ノート

- 促通による即時効果が実感できる運動プログラムの有効性（その2） …………… 包國 友幸 59

研究ノート

- 介護福祉士養成における実務者研修（通信課程）の実態調査 …………… 小林 桂子・清水 絵理 67

- 第20回 敬心学園 職業教育研究集会報告 …………… 75

- 学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程…………… 90

- 『敬心・研究ジャーナル』投稿要領 …………… 92

- 『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 …………… 94

- 『敬心・研究ジャーナル』執筆要領 …………… 95

- 職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程…………… 97

- 職業教育研究開発センター研究倫理規程…………… 99

- 研究倫理審査申請書（人を対象とする研究） …………… 100

- 研究に関する事前チェックシート…………… 106

- 編集後記…………… 107

| | |
|--|-----|
| 「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…………… | 108 |
| 執筆者連絡先一覧…………… | 109 |

人間的発達支援としての天職能力開発

— 職業教育への偏見と誤解を解く観点 —

田中 萬年

職業能力開発総合大学校名誉教授

Developing Education as a Calling, to Support Human Development

— Perspectives to dispel prejudices and misunderstandings about vocational education —

Tanaka Kazutoshi

Professor Emeritus, the Polytechnic University of Japan

Abstract : In Japan, there is an aversion to vocational education due to a unique view of “Kyou-Iku”. The author think that this is due to misunderstanding due to ignorance and prejudice. These comprise prejudice against the “apprenticeship system”, a misunderstanding of “education” and “training,” and an ideological interpretation of practical training. To resolve these misunderstandings, this paper presents the significance of “developing education as a calling” in supporting human development. Then, as a future task, we will pursue a completely different method of collaboration from the past.

Key Words : apprenticeship, diligent service, practice, independence, calling

抄録 : わが国には独特の教育観による職業教育への忌避観がある。この基には無知と偏見による誤解があると考えられる。それは、「徒弟（制度）」への偏見であり、「教育」と「訓練」への誤解であり、そして実習の観念的解釈である。これらの偏見や誤解を解き、本稿では人間的発達を支援する「天職能力開発」の意義を提示する。そして、今後の課題として、これまでの方法とは全く異なった協働の方法の追求が求められることを提起する。

キーワード : 徒弟制度、勤労、実習、自立、天職

はじめに

高齢化＝少子化の社会を迎え、これまでの社会の改革が必要であるが、その為には従来の固定観念を打破しなければならない。一方では、IT化は進み、AIは社会を変革しつつある。にも関わらず、今後も一般の人は何らかの職業に就き、働かねばならないのは必須である。その方略の追求はどのような社会に発展しても必要だろう。

しかし、残念ながらわが国では職業教育が敬遠される観念が社会に根づいているようだ。例えば、今

日でもネットでは、“大学は学問するところであり、職業教育は職業訓練校でやれば良い”と言うような論を見かけるが、この様な職業教育・職業訓練への偏見と誤解を解かねばならない。その最も障害となるのは、特に理由が無く無知または誤解による先入観と偏見である。それは思考停止をもたらし、改革を妨げ、むしろ改悪に発展しかねない。

考えれば、職業（労働）の無い社会は成り立たない。職業教育・職業訓練への偏見と誤解の要因は人により異なり多種多様であろうが、普通教育に比し

て職業教育が複雑であり、理解が困難なもの一因であろう。本稿ではその問題の根源の一つとして、様々な用語が偏見をもって捉えられ、誤解されている、との立場から、それらを解く観点を整理し、今後の捉えるべきあり方を考えてみたい。

ところで、日本人は個性がない、とよく言われるが、この問題が発生する根源を考えれば、それは日本人が信奉してきた「教育を受ける権利」であろう。「世界人権宣言」は“Everyone has the right to education”であるが、これらを同義とするわが国政府の“官定和訳”が問題を隠蔽する要因になっている。何故なら、“Education”は「教育」ではなく¹⁾「能力開発」であるからである²⁾。つまり、「教育を受ける」ことでは国民一人ひとりの個性は出せないことになる。逆に「能力を開発する」こと、換言すれば「能力を引き出す」ことと考えるとそれは個性になる。この個性がこれからの若者に期待されることと言える。

このような欧米の“Education”観とは全く逆な人間の育成がわが国の「教育」で行われているのである。このような教育が明治以来わが国で展開されてきたのであり、その背景をみておかなければならない。

言葉の問題は、文化の問題とも言えるが、その派生は背後に彼我の歴史の差異にある。産業革命が最初に起きたイギリスの庶民の「教育法」は、「徒弟法」、「救貧法」（で整備された幼年工のための work house school）、「工場法」（学んだ者しか働かせてはならないという規定）から発展して成立した³⁾。

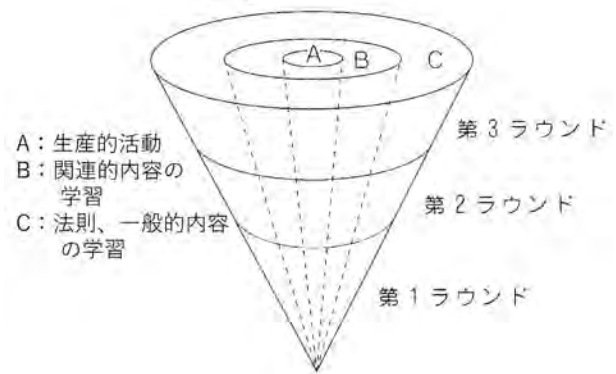
ところが、わが国の「教育令」はイギリスの教育法成立の18年後の1879（明治12）年に成立したが、徒弟条項を整備した「工場法施行令」はイギリス工場法成立の114年後の1916（大正5）年であり、“立身出世”の教育観が根付いた後の徒弟の公認であった。単に、遅れただけでは無く、関係法の成立順序が逆に発展しているのである。これでは職業教育・訓練の原点である徒弟制へのリスペクトが派生するはずはない。

上のような過程で、WEBSTER は1852年版では“Education”の定義を“development”で説明し、1864年版では“Education”の内容として“calling”や“skill”を包含していた⁴⁾。

また、「職業教育」への対置概念としてわが国には

「普通教育」があるが、これもまた、あやふやな言葉で、的確な英語がない⁵⁾にもかかわらずわが国では信奉者が多い。その先に、「教養」がある⁶⁾が、これは明治に創られた和製語であり、これも適切な英語は無く、わが国では大学を終えていないと「教養が無い」と言うような批判（蔑視）に使われる。これは学歴主義の典型的な主張であろう。

悪弊の教養主義的観念ではなく、元木健が提言する図のような、身近な課題から始めて知識と技術を高めていくラウンド方式の構想に立つべきであろう。人の成長と発達にとってはこの論が現実的であると言えるからである。



ラウンド方式による教育課程の形態

このように職業教育への批判は歴史が醸成した根深い偏見と誤解があることを以下に見てみよう。

1. 「徒弟（制度）」への偏見

わが国では徒弟制度への偏見が満ちている。これは知識人にもあり、学校教育で再生産されている。

例えば、徒弟制についてのわが国の高校の2019年段階の教科書では、近現代史を扱う「A」編を発行している5社7種とも全く触れていない。通史を整理した高校用「B」編を発行している5社8種のうち2社2種の教科書が徒弟制度に触れているが、M社編では「親方や主人に無給で奉公し」と記したり、S社編では「上下の身分関係が強かった」と封建的な雇用関係の悪弊のみを批判的に取り上げ、技術・技能の伝承の意義については触れていない。

職業を学び就職を目指す若者には現代の技術・技能の源流をなす徒弟制度の意義についての解説が必須であろうが、専門科目が多くあり職業を目指して

いる職業（専門）高校ではA編が使用されている。

一方、イギリスの教科書制度には検定制度が無いのでわが国とは一律に比較出来ないが、“Expansion, trade and industry”⁷⁾との歴史教科書もある。また、Walter Robsonは“towns and trade”の章の“Merchants and craftsmen”で、「親方の団体は、各々のギルドを担当していた。…彼らは、apprenticesが学ばなければならなかったものについて、規則を作った。」と解説している⁸⁾。さらに、R.J.Cootsは「親方はapprenticesと呼ばれているすべての新しい新人に熟練の“artと秘法”を訓練した。」と解説している⁹⁾。ところが、世界の教科書から学ぶとして、本書を訳した今井・朝倉は“masters trained … ‘the art and mystery’ of the craft”の部分を「親方は、手工業者の『技術と商い』を教えた」と誤訳している¹⁰⁾。日本の知識人は徒弟制度を正しく理解していないのである。

このように“apprenticeship”に関する彼我の観念の違いを見る。無知は、誤解を生み、忌避となり、あるいは批判となり、差別に発展しかねない。徒弟制度についての日英の解説の差は「教育」と、職業を含んだ能力を開発する意味の“education”との概念の差異に基づいているのではなからうか。

ところで、わが国で職人の養成制度を「徒弟制度」と呼ぶようになったのは近代以降であろう。なぜならわが国でいう「徒弟」とは当初は僧侶の弟子のことであった¹¹⁾。『言海』は「徒弟」を「(門徒弟子ノ意) 弟子。門人。」としている。「弟子」とは「師ニ從ヒテ教ヲ受クル人。門人。門徒。」である。「門徒」とは一門の門人であり、いわゆる生徒である。

一方、ヨーロッパでもその訳語とされている“Apprentice”はやはり生徒の意味であり大差は無い。

このことについて、1890(明治23)年に公布されながら施行されなかった「旧民法」の原案にあったボワソナードが提案した習業者の保護のための「徒弟契約」は、「坊主見タイ」と批判されて「習業契約」になった。なお、1896(明治29)年の「明治民法」には「習業契約」は日本には未だ必要なく、特別法で設定すべきとして規定されなかった¹²⁾。「習業契約」の「明治民法」への未規定はようやく始まっていた「工場法」の検討に委ねたと推測される。

わが国での徒弟制度への批判の多くは封建的だ、との意見だが、なに故にアメリカに「徒弟法」があ

り、ドイツ等では徒弟制度が学校制度に組み込まれているのであろうか。この疑問をわが国の教育学は問わない。わが国の徒弟制度だけが封建的なのだろうか。

なお、わが国でも徒弟学校が1894(明治27)年に設立されるが、時代背景から女性対象の工芸系職種や農業系の補習的学校が多くを占めていたと言う問題はあったものの、1917(大正6)年の臨時教育審議会は存続に関し何ら記していなかった。にもかかわらず、1921(大正10)年に文部省は徒弟学校の問題を全く指摘しないで突然に廃止してしまった。その後、文部省系の学校で、労働者をイメージする学校は設立されていない。このようなことにも徒弟制を偏見で見る観念がわが国には生成されていたと言える。

ここで、徒弟制度には親方と弟子との間の雇用関係と、仕事の伝承という師弟関係が同時に存在することを確認しなければならない。わが国の批判は前者への批判によって徒弟制度への批判になっており、仕事の伝承の側面を看過しているのである。この問題を整理したのが次の表である¹³⁾。

徒弟制度に関する各種見解

| 「徒弟制度」とは | | 批判的意見 | |
|----------|--------------------------|-------------|---------------------------|
| | | 重要な要素 | 欠落視点 |
| ① | 徒弟と親方が、一緒に仕事をする。 | 仕事の現実が伝承できる | 親方の個人的指導になる 仕事の伝授 |
| ② | 徒弟は、極めて少人数である。 | 個別指導になる | 大量の養成に向かない 学習の原則 |
| ③ | 徒弟は、何がしかの手間賃を貰う。 | 最初から仕事はできない | 低賃金で酷使されている封建制 職業能力と手当 |
| ④ | 徒弟は親方と生活を共にする。 | 現場だけが仕事では無い | 私的雑用をさせられる 仕事は生活と一体的 |
| ⑤ | 徒弟は一定の年季を経て親方に一人前と認められる。 | 仕事の評価の方法 | 期間が長すぎる 職業資格 |

雇用制度が問題なのは、名だけの“親子関係”として弟子を使用(雇用)している点である。しかし、その関係の中にある教育訓練の営みを観ていない。このような単純な見方が教科書にも現れ、イギリスのテキストの誤訳に連なっているのである。

古美術品を崇める風潮はあるが、その制作者達の営みを貶めるのは矛盾である。徒弟制にも今日の学校制度よりも優れた点はある。

徒弟制による修業では視野が狭くなる、との意見

もあるが最終的には社会で自立し生きて行くためのステップであり、徒弟制の中で、社会規範の指導も行われ、仕事人として恥ずかしくない訓練も受けて習得していると考え。

ここで、庶民の学習形態の原型はどのようなものであったかを考えると、歴史を遡れば、衣食住をまかなうことが人間としての最重要な営みであり、親の仕事が子が真似ていたはずである。

ちなみに「学ぶ」とは大和言葉では「まねる」が「まねぶ」、「まなぶ」となり漢字が当てられ「学ぶ」になったという。真似ることの最重要なことは親の営む衣食住のための仕事（作業）を真似ることであり、学ぶことであつたはずである。

やがて、その仕事は次第に専門化し、各人の職業になったはずである。その職業は伝承することが社会にとって重要となり、古今東西の民族で徒弟制度が発生したと言える。ただ、その技術は場合によっては秘伝でもあり、一家相伝として親方の弟子に教えていた。しかし、社会が進むと、弟子だけでは人材不足となり、他人の子弟に教えることとなり、徒弟制度が形成されたと言える。

さらに、社会が発展すると様々な学習制度も発展し、民族の歴史と社会の構造により、国により夫々独特の制度が発展してきた。その中には、徒弟制度が学校制度と密接な関係を持って整備されているドイツ、スイスやオーストリアのようなデュアルシステムが整備された¹⁴⁾。また、学力世界一として名高いフィンランドの学校制度では、わが国の中学校に相当する学校後は職業経験と職業訓練校等がサンドイッチになっている進路も有り、整備された成人教育センターにおいて無料で教育訓練を受け、資格を取り再就職していく制度になっている¹⁵⁾。

わが国では、学校と職業能力の習得が全く関係無いような学校制度が成立したが、これは後進国故の人材養成の効率を求めた教育制度の結実だった。

庶民に対する教育訓練、あるいは庶民の学習形態の最も古い形態は徒弟制度にあると言えるが、言葉は時代の流れとともに好感度が変わる。職業や労働に忌避感が生じると徒弟制への反発が起きるのは必然であろう。特に戦後の「民主化」精神の下、徒弟制は封建的だとの喧伝でこれは強まった¹⁶⁾。

徒弟制だけでなく、徒弟学校は仕事を学ぶ最もシ

ンプルな制度であつたが、偏見の目で見られてきたのであつた。職業教育の意義の再発見は、徒弟制度は封建的と批判する思考停止から脱却しなければならないと言えよう。

2. 「勤労」の問題と「職業」の誤解

わが国特有の歴史的問題もある。その背景に、キリスト教を基盤にした欧米のように労働への観念が明確で無いことがある。それでも本願寺を再興した蓮如は御文「侍能工商之事」で門徒の職業倫理を説いた。そして江戸時代に、国民の大半を占めていた農民に対し、労働（農作業）が仏に仕えることだとの観念を広めた鈴木正三や石田梅岩は「農業は仏行なり」と唱えた（清水正徳）が、これは日本的な労働観の創始者だったと言えるのかも知れない。

また、江戸末期には二宮尊徳が「報徳思想」を唱えた。「報徳思想」とは、私利私欲に走らず社会に貢献すれば、いずれは自らに還元されるという説で、この思想は自己中心主義を戒める点で、キリスト教徒たちの「天職観念」に共通する面がある。

「報徳訓」の一つに次の訓えがある。

父母の富貴は祖先の勤功にあり
吾身の富貴は父母の積善にあり
子孫の富貴は自己の勤労にあり

この尊徳の勤労観は子孫のため、即ち吾が子のためであることが唱われ、農民の勤労意欲を鼓舞したのであろう。そのことが国のためにもなる、との意であつた¹⁷⁾。

ところが、尊徳の「勤労」観が転換する。それは明治維新初期の“廃仏毀釈”運動下での仏教界の“提言”（変節）で天皇や国への奉仕の観念になった。そして、「勤労」は国のため、国家のためとする論となり、独特の勤労観が国民に根付いた。

“work”の日本語訳に「労働」はあるが、「勤労」はない。「勤労」の英語訳を“Eudict”の[Kanji] - [English] は“Diligent Service”ともしているように、「勤労」は極めて日本的だと言える。

上のような明治以降の勤労観に連動する職業教育が戦前に果たした役割は周知のことであり、職業教育の役割への批判が戦後に起きる元であつた。戦時下に職業教育を推奨・奨励したのはわが国だけではないが、戦後にわが国特有に生じた批判であつた。

学徒勤労働員や女子挺身隊のように軍需工場に動員されたことへの拒否感が生じたのだろう。

さらに、大戦末期には「勤労即教育」が政府の方針として命令され、勤労が教育を受けることに代替された事への教育界の恨みとなったようでもある。このような過去もあり、わが国の普通教育観が欧米の“Education”観との大きな違いになったと考えられる。この勤労と教育が親和的なことは上のように戦前の政策に見られる。

そのため、憲法改正審議で森戸辰男は「勤労」を「労働」へ転換する意見を出したが、政府は応えずに今日のように規定された¹⁸⁾。戦後も「勤労教育」が度々唱えられるのはこの観念が未だ払拭されていないためと言える。

教育界で勤労＝労働を忌避すれば、必然的に職業教育も疎まれる。普通教育で就職などできるはずは無く、“就社”をして企業戦士に養成されることになる。それも困難となりフリーター、非正規労働者にならざるを得なくなっている。本来、学校は学校終了後の社会へ出発する助走期間（機関）であって、仕事、職業、労働に関する学習を忌避することの方が異常であることを再確認すべきである。

もっとも、上に述べた他に戦後初期には、GHQの“Education”論や宮原誠一の職業教育目的論¹⁹⁾もあったが、経済成長が進むと、目先の“誇れる肩書き”を目指す風潮が普通教育観と共鳴して、宮原の論は無視され、宮原自身も閉口したのであった。

さて、職業教育の英語は“Vocational Education”とされているが、“Vocation”は「天職」でもあり、“Education”は能力開発であるため、「天職の能力開発」とも言える。「天職能力開発」であれば軽々しく批判できないであろうが、このように考えると、言葉の使用がずれたことは残念だった。

職業を志し、職に就く希望を持つことは天職を目指すことである。その若者（門徒徒弟）が未来を創るのである。仕事を学ぶ者は自立を目指しているのであり、このことを社会が支えるのは当然である。

その「職業」については尾高邦夫は職業の三要素として自己実現、社会的貢献、そして生活の維持としている。

「自己実現」とは、その人の興味・関心、やり甲斐、誇りを満足させるために職業を選ぶことであ

る。ただし、これは自己満足、見栄、そして独りよがりではなく、アイデンティティーとしての自己実現のための職業でなければならないのは当然である。なお、その希望は変化することもあり、周囲の者はこれも優しく見守ることも必要である。

「社会的貢献」は、難しく考えなくとも、「働く」は「他人のために努力する。」の意味もある（『日本大國語辞典』）。これは「端を楽にする」ことであり、働く（端楽）ことで社会に役立っている（貢献している）ことになる。また、働いていると納税をしておき、その時点で反社会的職業で無い限り必ずや社会に役立っているはずである。もちろん、奉仕的な職業の選択もここに入るであろう。

そして、誰もが必要な「生活の維持」については、働いて得る給料によることである。給料は高いほど望ましいが、生活水準との兼ね合いであろう。

これらの三者のすべてを満足できる職業に就くことは簡単でなく、社会の状況によっても変わる。その三者のバランスが良くなるように職業を選び、自分の働く価値観との兼ね合いで決めることになる。

しかし、その仕事＝職業の中には楽しみと苦しみの相反する心情が発生し、その兼ね合いの、納得点で仕事を継続する、ということになる。働く楽しさは、以上の三要素の総合的な結果としてのその時のその人によって感じられるものである。

楽しく興味関心があればそれを追求し、得意な種目となり、専門家となるだろう。しかし漫然と、例えば“人生は大学に入ってから考える”として進学した者は、“学生らしく”教養を身に付けるとして“学問”をしても卒業時の不安が拭えず、ダブルスクール族・トリプルスクール族として専門学校等で職業の学習をしているのではなかろうか。

普通教育で就社した人が、働いてみて意に反するとして早期に退社するのも必然である。しかし、リーマンショック以降、企業は社内教育に余裕がなくなり、就社では仕事に関する能力、すなわち技能と技術を身に付ける機会が無く、職業の「未経験者」となり、非正規労働者としてさまようことになる。古今東西、職業教育は最重要な国策であるが、戦後の経済成長を背景とした国民の学歴主義に協調した教育政策が、不況になって今日の問題に直面しているのである。

ところで、「職業についての基礎的な知識と技能…を養う」、「専門的な知識、技術及び技能を習熟させる」、そして「応用的能力を展開させる」とのモットーは何処に書かれているのかご存知であろうか。上の標語は現行「学校教育法」の義務教育段階、高等学校の、そして大学の目標に記されている規定である。これらの規定された課題は看過され、あるいは神棚に上げられていると言える。

3. 「教育」と「訓練」への誤解

「はじめに」に記したように、日本人は「教育」の概念を勘違いさせられてきた。それは表裏の関係にある「職業訓練」についても同様である。

「職業訓練」を批判する言葉の代表として「犬の訓練と同じだ」、があるが、これは「訓練する」を他動詞として強調した批判である。「訓練する」には自動詞があり、この重要な概念を無視した批判である。しかし、「教育する」には他動詞しか無く、このことだけを考えても「教育」の問題が分かる。

両者の関係について ILO が1939年に決議した「職業訓練に関する勧告」では「職業訓練」を学校教育をも含めた体系で整理しており、この定義は戦後のユネスコの技術教育に関する勧告にも連動している。この理念は今日では認定している辞書もある²⁰⁾。

このことはドイツ語では、一般的に「教育」を“Bildung”、「訓練」を“Ausbildung”としているが、“aus”は「終えた」や「上へ」の意味を持つ接頭語であり、日本的な教育の上に訓練があるとの観念であることと関係がありそうである。

戦後も GHQ 政策の“Education”を「教育」として日米両国人とも誤解したまま解釈してきた。例えば、マッカーサー草案の「教育」に関する唯一の規定である“Free, universal and compulsory education shall be established”を政府は最初、「無償かつ普遍的な強制教育の確立。」と訳したが、「強制教育」はさすがにおかしいということで、「義務教育」と訳し直した。しかしこれは「無償で、かつ普遍的な(国民の)能力開発を(政府は)整備すべし。」と訳せば、何も問題は無かった事が分かる。英文の“Education”の理解は殆どこのような問題になるのである。

このことは GHQ の“Training”観の解釈とも関連する。例えば、GHQ 労働課は、「職業訓練プログラム

を開始するもう一つの同じく重要な理由は、働く権利、能力に応じた教育を受ける権利、職業を選択する権利など、憲法に定められた民主的概念の一部に命を吹き込むことであった²¹⁾が、わが国ではこのような人権全体への着眼はなかった。

近年喧伝されているリカレント教育も、リスクリングも労働者の技能・技術の再修得を意図しているが、元は70年代の技術革新に対応するため、労働者の“Lifelong Education”を進めようとした動きの一環であった。“Recurrent Education”はスウェーデンが1968年に提唱し、2年後に OECD が重視した政策であった。つまり、学校での学習期間が短かった労働者に“Education”の機会を保障すべき、との意味であった。

そのほか、成人の教育は“Adult Education”であったアメリカでは新たに“Career Education”が提唱され(1971)、イギリスでは“Continuing Education”がそれまでの“Further Education”の他に新たに提唱され(1972)、フランスでは「継続教育における成人教育」が提唱された(1972)²²⁾。ドイツではこの時期に特に新たな方策が出なかったが、職人が親方(職長)の資格を取得する継続教育訓練制度が整っていたためと推測される。

人の発達とその支援はいつの時代も重要な政策であるが、当時、わが国は高度経済成長に浮かれて表面的なわが国特有の「生涯学習」論を唱道し、“カルチャー”の民間学習は広まった。わが国は50年遅れて漸くそれを再認識し始めたのである。

近年の SDGs においても“Education”を「教育」としては誤解が生じる。例えば、目標4「質の高い教育をみんなに」の下位目標にある「働きがいのある職業につながる技術を身につける機会を得ること」は、誰もが頷くように正に職業訓練の課題であった。詳しくは英文で見て戴きたい²³⁾が、“education”を「職業の能力開発」と解すると宣言の意が明快になることが分かる。

ところで、「教育」の対義語は「学習」である。「まなぶ」については先にも触れたが、『言海』によると「(-)倣ヒテ行フ。習フ。(二)物事ノ理ヲ知ル(こと)ヲ求ム。学問ス。」とある。『言海』の冒頭の説明が本来の意味であるが、「模倣して行う」とは「真似て習う」意味であり、これに漢字が当てられ「学ぶ」

になった事がわかる。つまり、「学ぶ」は「まねる→まねぶ→まなぶ→学ぶ」となったのだ。

これらの説明から、漢字が入る前の当時の「まねる」とは今日用いるような芸能ではなく、仕事を真似ることだった筈である。これが弟子に伝えられ、徒弟制度が整備されたと言えよう。学びはあらゆる教育訓練の原点だったと言えるのである。

この「学ぶ」との観念は受講者の立場からの論であり、「教育」とは反対の視座である。「学ぶ」ことを助けるのは「学習支援」であり、その内容として重要なのは職業に関する能力となる。

特に知識と異なり、技術・技能の能力は教えられないことに留意し、学習者の経験による習得、能動的な体験なしには困難であることを明確にしておかなければならない。そのことを支援する役割が施設と担当者である。

そこでは実習が重要になる。次にこのことを検討する。

4. 実習の観念的理解

吉田松陰は珍しい学校論で、「國勢を撮ふために学校に作場を接続し、……船匠・銅工・製菓・治革の工、凡そ寸技能ある者、要は皆宜しく治事齋に屬すべし。」と主張した²⁴⁾が、明治の学校では経費と指導者の両面からそれは困難であった。

ただ、特殊な学校では実習が重視された。代表的には、明治6年にダイアーが創設した工部大学校は「大陸諸国のポリテク・カレッジとイギリスの伝統的な実地訓練を融合した、当時の世界でもトップレベルの実験的なエンジニア教育」を進めていた（三好信浩）。しかし、東京大学工学部として編入されると、その後の経過のように欧米に比べ理学的になり、実習が軽視されてきた。

それでは、実習を一般にはどのように理解しているのだろうか。『新教育学大事典』（第一法規出版、平成2年）は「実習」を次のように定義している。

「実習とは、技術の教育において、技法を身につけたり、機械の使用法に慣れたり、知識を応用実践するために、加工や処理という実際にはたらきかける教育方法の一形式である。」

上の説明では実習が楽しい理由や実習が重要であるという学習目標が出てこない。また、「教育方法」

としているが、実習は教えることはできない。体験することである。さらに、「方法の一形式」としている捉え方は、実習に代わる方法が考案されれば「実習」は無くなるということである。この定義は実習の意義を明示していない。これは実習を体験したことのない知識人の観念的実習観である。

上のような実習論では、世界の技術者が開発出来なかった、世界中の人が恩恵を受けているスマートホンのためのリチウムイオン電池のケースの開発・製作に成功したのは小学校しか出ていない街の職人（社長）の岡野雅行さんであることを説明できない。岡野さんはまた“痛くない注射針”等も開発している。岡野さんはこのような困難な開発が何故に可能だったのだろうか。

重要なことは、テキストに書かれていない経験の集積であることである。その多様な経験の再構成が創造的発明に連なるのである。仕事の経験と実習での体験とは極めて似ている。仕事を真似たのが実習である。その実習の意義を確認してみよう²⁵⁾。

実習は内容的意義と方法的意義の二面がある。先ず前者は、(1)技能の修得をすること、(2)知識の習得をすること、(3)仕事の全体を把握すること、(4)創造性発揮の源泉となること、がある。

(2)はテキストに記して無いことを体感によって自然の関係の知識を獲得することであり、特に(4)は様々なその経験を取捨選択、総合化して工夫することによって生ずるのである。

方法的意義は、(1)実物教授の方法であり、(2)具体から抽象への学習理論の実践であり、(3)仕事の模倣（シミュレーション）であること、(4)モノとのコミュニケーションをすること、(5)理論は現実とは異なることを確認すること、(6)個別指導になること、(7)組織人としての態度を形成できること、(8)以上のようなことにより実習は楽しいのである。

(4)のコミュニケーションとは、最初から思った通りに作業は進むことはなく、最良の方法で作業するためには使用する材料、器具、機械の反応を感じ取る会話が必要であり、(7)は今日の仕事は一人で行うことはなく、共同・協力作業が必須であるが、その基本を学べるのである。

また、(8)実習が楽しいとは、人間としての本能、すなわち五体と五感、また、左脳と右脳を含めた全

身を使った活動だから楽しいのである。奴隷として働かされるのではなく、自分の天職に関する基礎を学ぶことが嫌なはずはない。楽しい行為は続け、さらに深めようとする。当然ながら働く楽しさにも連なる。

その他にも、実習の長所として、①学科のみよりも実習を関連させて訓練する方が知識力が上がる。②製品を作っていく全体的なイメージが分かり、自分の仕事の役割が分かる。③自分の作品であることに誇りをもてる、等である。大人の間からは何の変哲が無くとも、子どもが自分が創った作品を嬉しそうに自慢するのは、自分の作品という精神が備わり、これらの集大成になっているからである。

最も重要なのは、実習は「創造の源泉」になる、ということである。このためにはそれまでの項目がいずれもきちんと捉えられていなければ困難なのだが、それは実習という様々な経験の中で得ることである。その経験は失敗を含むし、むしろ失敗の経験が極めて重要であることもある。よく「失敗から学ぶ」との言葉がその重要性を意味している。

その実習によって作られるモノ（これはデザインやプログラムを含む）にはその人（生徒、訓練生）の個性と精神が入り込むのは必然である。これは作品に個性が表れ、上手いか下手かで見られる。

このことは、実習作品の評価が、知識記憶の評価である学力テストとは根本的に異ならざるを得ないことを意味している。すなわち、学力の評価は知識の正否のデジタル的評価であるが、実習作品の評価は上手、下手のアナログ的評価になる（宗像元介）。特に戦後の“科学的”評価を信奉する戦後教育学では、後者の評価は主観的であるとして退けられ、この観念からも実習の位置づけが軽薄になる。

つまり、実習の評価は知識による文字、数字の分析ではなく、人間として総合的な観点で受講者を見る必要がある。このことは、実習は諸課題の統合の集大成であり、総合的に人を発達させていることを評価すべきことになる。実習は労働と本質的には変わらない作業の学習だからである。

以上のようなことから実習を定義する。

「実習とは、五体と五感を使って、現実の物事に働きかけ、その反応を感じ取り、働きかけている過程で自然や人間の諸関係に関する知識、技能、態

度を総合的に習得する学習である。」

実習が楽しいのは、体全体を利用する学習だからである。この定義は障がい者訓練の指導員からも支持を得ている。身体的支障がある場合の受講者に対しては、その部分が無くても可能な題材を与えるか、またはその欠陥をサポートする補装具で補えば良いことになる。このように重要な意味がある実習を認識できていない実習論は人の発達を見極めた論とは言えない。

ところで、近年は“ものづくり”の言葉が盛んに使われ、生産・製造を支援しようとの意図が読み取れるが、そのことにより看過されていることも生じている。それは逆に“モノ壊し”が軽視されていることである。以前の職業訓練の基準には殆どの職種で「分解・組み立て」との科目が設定されていたが、近年は無くなっている。

有名な発明・発見者の伝記を読めば、子ども時代に時計を壊して叱られた、との紹介が少なくないが、物作りの基本にはモノ壊しがあることも忘れてはならない。「失敗から学ぶ」ことの要素も実習のどこかに入れておくことが望ましい²⁶⁾。

以上のように、実習は受講者にとっての鎧でもあり、鉾でもある。

一例として、中学校で不登校だった訓練生が、職業訓練校で皆勤賞を取って修了し、社会で活躍している話は中卒者が多かった時代は良く聞く話題であった。職業訓練校の実習が楽しくなければ2日目には休校し、皆勤賞など遠く及ばないはずである。

実習を発展させると次の段階は現場実習になる。これは生産工場、病院等の施設におけるまさに“On the Job Training”である。インターンシップとカタカナにしているから異なるように感じるが、わが国のインターン・シップはドイツ等のそれと比べ物にならないほど拙劣である。実習の意義を再確認し、インターン・シップの再検討も必要である。

もちろん、実習は危険を避けるべきであり、そのために基本を習熟することが前提である。その安全のために実習場での基礎学習が重要となる。本来は現場におけるO.J.T.が望ましいが、現場に近いシミュレーションで基本を学ぶのである。

重力波の測定のように、相対性理論の実証であっても実験が重要であり、物事は現実から出発してい

る。まして、人の生活に関わることは実際の現実からの理論化であり、そのための学習、能力開発の重要な要素として実習がかかわると言える。

知識はAIで代替できても、AIがいかに発達しても、実習の役割を代替することは困難である。今後、実習の意義がますます注目されるであろう。

5. 「天職能力開発」の支援

「天職」とは「生まれながらの性質に合った職業」(『日本国語大辞典』)であり、自分で自分の将来をきめる選択肢として選んだ学ぶ専門性の職業(仕事)である、と言える。

ある職業を選ぶことは天職を目指しており、その人が自立に向けた決意をしたことでもあり、自分の進路を自分で決定したということを讃るべきである。その前に、自分が生まれて今生きているという事の自己肯定から始まり、今後も自らの力で生きていくという決意を意味しているからである。

“とりあえず教養を身につけて、その後考えれば良い”というような安易な考えで進路を決めるのではなく、自立のためにまずは自らが進路を決定しているという尊厳がそこにはある。

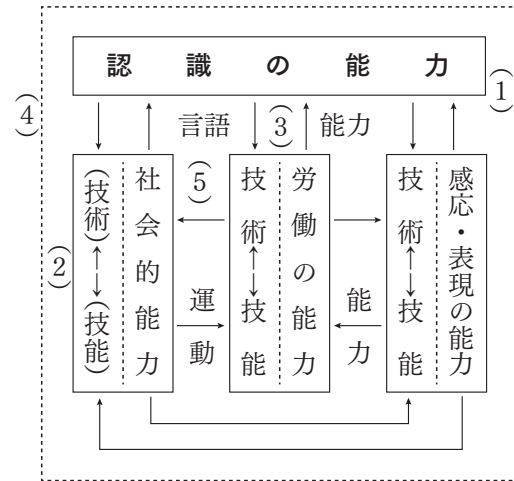
そして、その天職を目指して自らの能力開発を行うということは、その人にとっての最高の目標と言えよう。その天職により、自分を世間・社会との関係に位置づけることをも意味している。

福沢諭吉はかつて「教育ははなはだ穏当ならず。発育と称すべき」と述べたが、この論は教育界で看過されてきた。これは“Education”の定義からも能力を開発することを意味していたはずである。

ここで「能力」の概念が問題になる。しかし、「能力」の定義は困難である。『日本国語大辞典』は「物事をやり遂げることのできる力。有効にはたらく力。才能。」としている。一般的には前の二つの意味であるが、それでも抽象的である。

「能力」とは何か、について、戦後教育学をリードした一人である勝田守一は次のような図で説明している。

図で、「労働の能力」が重要な中心に位置付き、全体の能力関係もわかりやすい。「労働の能力」が中心にある意味として、勝田は「人間の能力のとらえ方」として、先ず「社会との関係」で考えなければなら



- (1) 認識の能力は他の三つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- (2) 社会的能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコに入れた。
- (3) 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。
- (4) 点線の囲みは、全体が体制化していることを支える。
- (5) 言語能力・運動能力は全体制を支える。

ないが、「何よりも、生産の技術に関する能力を、はじめに私たちは考える。これを広い意味の労働技術の能力とよんでいようにおもう。」として、ここには「人間の健康を生産したり、子どもの能力を育てたり(医師・看護婦と教師)するはたらきをも考えることができる。」としている。

上は、職業の能力問題を考える立場には極めて有効な「能力」概念である。この概念に従って実習や作業を位置づけることが可能である。ところが、わが国の教育界では勝田の能力図は利用されていない。わが国の教育学が、普通教育主義、教養教育主義に陥っていることと関係しているのではなからうか。

さて、「能力開発」とは、潜在能力を開発することであるが、これが支援者(いわゆる教師・指導員)の役割となる。つまり、何らかの知識を教え込むのではない。ここで、“Education”は「教育」ではなく「能力開発」だという意味が関わってくる。

WEBSTERが“Education”の定義を“bringing up”から“developed”に転換したのは1856年であり、これは近年のWEBSTERやその他の英英辞典にも引き継がれ発展している。例えば、ランダムハウス辞典では“educate”の二番目は「指導や訓練によって特別の

天職 (“calling”)、経験 (“practice”) 等の職業資格を与えること。」と定義している。

これらのことから「職業」は“calling”であり、職業を「天職」というゆえんである。欧米の“Education”論に労働、職業を無視した論がむしろ少ないことがこのようなことを意味していると言える。

人間は人間的に発達すべきである。換言すれば、人権に沿って人間らしく発達することが保障されていると言うことであろう。それは、大学進学一辺倒の普通教育振興策とは同一ではない。戦後の教育を推進してきた「普通教育はすべての可能性を保証する」との美辞麗句は「職業教育は直ぐ意味が無くなる」との批判ともなっていた。これは一面では最ももらしいが、普通教育のみで良いとする論にならない。あるいは、「生きるための教育」がよく唱えられるが、この論も大同小異である。

このような中で三好信浩の「仕事人を育てる」という論は刮目すべきであり、様々な側面から検討されるべき論と言える。

人が人間的に成長、発達し人間らしくなることを支援することが国や組織、機関の任務であろう。その方法として「人間的発達支援」が重要だと言える。そのような意味で「天職能力開発」の支援が重要な役割になる。

「人材育成」とは上の立場から人を育てる意味であり、国か組織かあるいは企業に有効な材料になるように人を育てることである。「人材」の育成なら“Education”ではなく“production”である。タレントを養成するのと同じである。

そうではなく、受講者の目標実現を手助ける、支援する、下から支える、という立場が重要であろう。個性豊かな、能力を発揮できる人に成長できるように支援することが国の義務であろう。マッカーサー草案の“shall be established.”とは政府の義務であったはずである。

なお、人材養成には期待する像があるが、能力開発はその個人が目指す目標に向かって一人ひとり異なるため、標準的な像が事前にできるはずがない。一人ひとりの人間性を開発する、潜在能力を開発するという意味は、個性を尊重しなければならない。個性を尊重するとは、違いを認めるということである。その人に合わせた支援が必要となる所以であ

る。このことはジェンダー平等の源でもある。

夢を目指す天職の学習が「天職能力開発」であり、そのような人の学習を支援することが「人間的発達支援」である。このことによって個性豊かな国民が育ち、活力あふれる国民を生み出せるはずである。そのような支援を受けた若者が今後の困難な難局を切り開いてくれるはずである。

勿論、初心者には最初から開発支援はできない。初期の段階に於いては他動詞の“train”が必要であるが、基礎的能力を習得した後は自動詞の“train”によって受講者が自らを開発できるように支援することが重要になる。

一つ気を付けねばならないことは、若者は天職の探索期でもあることである。つまり、今現在臨んで入る学科が最終的な天職の職業では無いかも知れず、そのため、学んでいることを変更することもある、ことである。それは天職を目指して転職する姿であり、それはそれとして応援・支援しなければならないと言えよう。

つまり、夢は変わるし、変わっても良いのである。天職探索は若い時期だけでなく、ある職業経験後に生じるかも知れない。天職の転職は困難かも知れないが、新たな夢が強ければ壁を乗り越えられるだろう。その乗り越えようとする姿勢をも支援することも重要なことになる。

さすれば、人間中心の観点によってあらゆる人の発達も支援できるであろう。

6. 今後の課題

Job 型雇用が議論されているが、その前提は天職能力開発が核心にあることが理解されなければならない。そのことが、今後のわが国の持続的発展を保証する根本だと言えよう。

(言葉の問題は別にして) リスキリングやリカレント教育の施設に年齢、性、学歴、経験が異なる多様な人が天職を求めて、あるいは天職を探して入学する人が増えることが明らかである。受講者には、ひとり一人は当然ながら個性がある。場合によっては、多様な経験を持った受講者から教師(指導者)側も学ぶことが少なくない。

これらの受講者への対応は、いわゆる学校教育を受ける均一的な生徒・学生を前提とした教育方法で

は無意味であることが分かる。学校とは異なり、多様な受講者は受講者同士のつながりの形成に受講者間での交流が役立つことなどの確認が多くみられる。そのような修学者が集まった場ではこれまでにない受講者間での協働関係が認められる。

この時、施設・支援者側にはその多様な人たちの集団を生かした支援体制が求められることになる。

なぜなら、これまでの特にわが国の教育学は、一律の生徒・学生に画一的な内容を指導する方法として体系化されてきたため、そこからは参考になることは殆どない。これからは新たな「人間開発」の方法体系が求められることになるからである。

つまり、教育や指導の方法を考究してきたこれまでの教育方法とは全く異なった視座から、受講者が期待する天職に関する能力の開発を支援する方策を考えねばならないことを意味している。そこには、多様な受講者が、受講者同士での学びあい、教えあい関係が生まれるが、この状況に合わせた学習支援の方法を開発・体系化して行くべき事が求められる。これは、特に実習に現れる。

小さな試みでもその結果の正否に拘わらず発表し、支援者が共有し、結果の相互関係を整理し、少しずつ体系化することが必要である。それが今後の重要な天職能力開発の支援体制確立の課題となる。

おわりに

わが国のように職業教育が国民全体から敬意をもって観られていない社会では、職業教育は受験競争に少し遅れたことにより已む無く受けるもの、との世間の風潮があたかも真実かも知れない、と早合点をして自信を喪失している人が居るかもしれない。そうではなく、自立を目指すことが天職の能力開発の王道であることを受講者に確信してもらい、王道を進んでいるという自信と誇りを持ってもらうことが専門的能力の伝授だけではなく支援者の重要な役割であることになる。

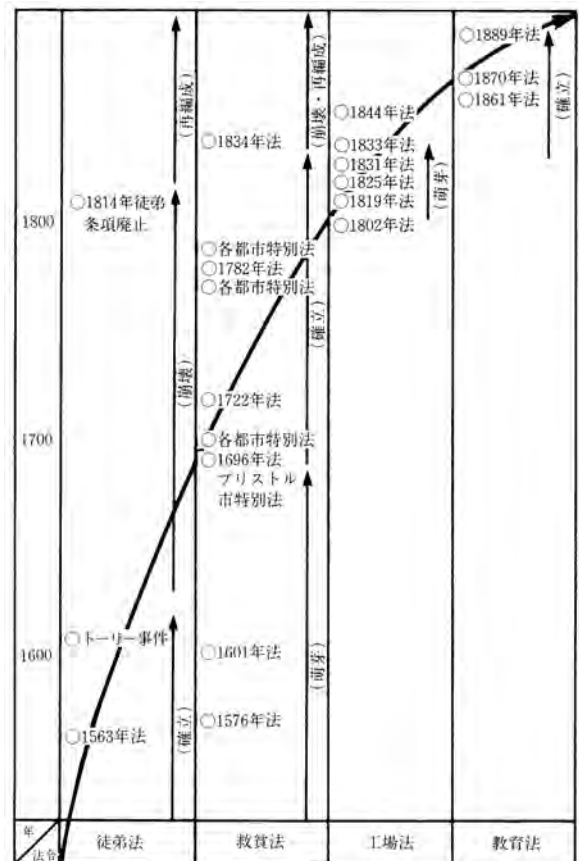
このことが一人ひとりを人間として尊重することになるはずである。「人間開発」による次代を担う国民に成長してもらうような学習支援、訓練（自動詞の）支援が重要であることが分かる。これからの未来を担う人を開発することとしてである。

蛇足であるが、本稿のような理念を追求すると同

時に、「職業に貴賤無し」の観念が社会的規範として浸透していなければならないし、国民にそのような観念を理解してもらう必要がある。囁かれている“生きづらさ”は、個人の仕事を軽視・蔑視する社会であるからであろう。天職を学び、その職に就ければ、「学びがい」は「働きがい」となり、そして「生きがい」に連なるはずであるからである。

<注>

- 1) 田中萬年 (2023) 「“Education” は『教育』に非ず！ — “Everyone has the right to education” の訳は？ —」、語彙・辞書研究会第63回研究発表会資料集。
- 2) 田中萬年 (2023) 「“Education” は『能力開発』である！ — “knowledge, etc. thus developed” の単語は？ —」、職業能力開発総合大学校『技能科学研究』に投稿中。
- 3) イギリス教育の歴史は次図のようである（佐々木輝雄）。この図から、イギリスでは「働く若者の学習の方法を整備して教育法が制定された」と言える。なお、わが国の「救護法」の制定はイギリスの「救貧法」の353年後の昭和4年であった。



- 4) WEBSTER は1806年に初版を出し、1900年までに51種を出している最も歴史のある英語辞書である。中浜万次郎がアメリカで福沢諭吉に WEBSTER の購読を勧めている。田中萬年 (2006.4)。
- 5) 田中萬年 (2010) 「用語『普通教育』の生成と経過 — 『職業訓練』忌避観醸成の背景』、『職業能力開発総合大学

- 校紀要第39巻B』。
- 6) 川延宗之 (2022) 「職業教育と教養 (普通) 教育の違いに関する若干の考察 — その1. 教育目的や達成課題における違い」『敬心・研究ジャーナル』第6巻第2号。
- 7) “Expansion, trade and industry” (1993), Oxford University Press. (Key Stage 3 : 11-14歳用)
- 8) R J Coats, “The Middle Ages” (1972), London, LONGMAN GROUP LIMITED. (12-13歳用)
- 9) Walter Robson, (1991), “Medieval Britain”, Oxford University Press. (Key Stage 3)
- 10) 今井宏・朝倉文市 (1981) 『イギリス — II その人々の歴史』、帝国書院。
- 11) わが国では「徒弟」を仏門の弟子の意に用いていたことについては水上勉 (1986) 『金閣炎上』、新潮文庫に詳しい。
- 12) 野原香織 (2014) 「ボワソナードの雇傭契約論 — 労働者保護に注目して — (下)」、明治大学『法学研究論集第40号』、2月。
- 13) 田中萬年 (2019) 「徒弟制度再考 — 修業の意義と日本の教育観による忌避 —」、明治大学『経営論集』第66巻第1号。
- 14) オーストリアでは、ドイツのデュアルシステムと似ているが、わが国の工業高校のような制度と徒弟制が一体的に運営されている。田中萬年 (2008) 「オーストリアのデュアルシステムに関する一考察」、『職業能力開発総合大学校紀要第37号B』。
- 15) フィンランドでは、学校段階の間に「現場経験」(労働) がサンドイッチシステムのように組み込まれ、わが国の在職者訓練が成人教育センターとして体系化されている。田中萬年 (2017)。
- 16) 木村力雄 (昭和48年) 『労働基準法における技能者養成規定の制定過程について (資料)』、職業訓練大学校調査研究資料No.8。
- 17) 大貫章 (2009) 『二宮尊徳の生涯と業績』、幻冬舎。
- 18) 森戸辰男は「勤労」は「天皇に奉仕すると云う特別の意味があるので」、「労働」に転換すべきと訴えた。田中萬年 (2013)。
- 19) 宮原誠一・丸山真男対談 (1948) 「教育の反省」、『教育』。宮原は「私は大胆にすべての教育は職業を目的とする教育と考えたいのです。人間教育すなわち職業教育です。」と主張していた。
- 20) なお、『日本国語大辞典』は「職業訓練」として「広義には学校教育までこれに含まれる。」としている。これはILOの勧告と同一である。
- 21) 谷口雄治訳『労働課便覧』、佐々木輝雄原案・田中萬年編 (近刊) 『戦後職業訓練関係資料集』(上)、職業能力開発総合大学校基盤整備センター。因みに、「もう一つ」の理由とは職業訓練の主要な役割である再就職のことであり、
- 22) 田中萬年 (2003) 「生涯学習 — 誰が主役なのか —」、大阪市『都市問題研究』11月号。
- 23) 外務省「JAPZN SDGs Action Platform」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/index.html>
- 24) 吉田松陰 (1858: 安政五) 「学校を論ず 附、作場」
- 25) 田中萬年 (2014) 「実習の意義と役割」、『産業と教育』12月号。
- 26) 田中萬年 (2004) 「モノづくり精神の源流」、『技能と技術』5月。

<参考文献>

- ・ THE RANDOM HOUSE DICTIONARY of the ENGLISH LANGUAGE (1981), Random House.
- ・ WEBSTER (利用版年度)。
- ・ 大槻文彦 (明治24年) 『言海』、牧野善兵衛。
- ・ 尾高邦夫 (1953) 『新編 職業社会学』、福村書店。
- ・ 勝田守一 (1964) 『能力と発達と学習』、国土社。
- ・ 佐々木輝雄 (昭和62年) 『技術教育の成立 — イギリスを中心に —』、多摩出版。
- ・ 清水正徳 (2008) 『働くことの意味』、岩波新書。
- ・ 小学館 (2006) 『日本国語大辞典』(第3版)。
- ・ 田中萬年・大木栄一編 (2005・2007) 『働く人の「学習」論 — 生涯職業能力開発論 —』、学文社 (初版・第二版)。
- ・ 田中萬年 (2002) 『生きること・働くこと・学ぶこと』、技術と人間。
- ・ 田中萬年 (2004) 『仕事を学ぶ — 自己を確立するために —』、実践教育訓練研究協会。
- ・ 田中萬年 (2006.3) 『職業訓練原理』、職業訓練教材研究会。
- ・ 田中萬年 (2006.4) 『教育と学校をめぐる三大誤解』、学文社。
- ・ 田中萬年 (2013) 『「職業教育」はなぜ根づかないのか — 憲法・教育法のなかの職業・労働疎外 —』、明石書店。
- ・ 田中萬年 (2017) 『「教育」という過ち — 生きるため・働くための「学習する権利」へ —』、批評社。
- ・ 田中萬年 (2020) 『奇妙な日本語「教育を受ける権利」 — 誕生・信奉と問題 —』、V2新書。
- ・ 飛田良文・李漢燮編 (2001) 『ヘボン著 和英語林集成 — 初版・再版・三版対照総索引』、港の人。
- ・ 福沢諭吉 (明治22年) 「文明教育論」：山住正巳編 (1991) 『福沢諭吉教育論集』、岩波文庫。
- ・ 三好信浩 (2023) 『教育観の転換 — よき仕事人を育てる —』、風間書房。
- ・ 宗像元介 (1996) 『職人と現代産業』、技術と人間。
- ・ 元木健 (昭和48年) 『技術教育の方法論』、開隆堂。
- ・ 『蓮如文集』(1985)、岩波文庫。

受付日：2023年11月9日

失語症者における動詞の理解力

— 多義性を親密度の視点から評価して —

濱田 雄 仁¹⁾ 宮 本 恵 美²⁾
小手川 耕 平³⁾ 大 塚 裕 一²⁾

¹⁾ 熊本リハビリテーション病院 リハビリテーション部 言語聴覚科

²⁾ 熊本保健科学大学 リハビリテーション学科 言語聴覚学専攻

³⁾ 熊本保健科学大学 リハビリテーション学科 生活機能療法学専攻

A Study on Polysemous Verb Comprehension in Aphasic Subjects

— Categorizing Polysemous Verb Meanings Based on Familiarity —

Hamada Takenori¹⁾ Miyamoto Megumi²⁾
Kotegawa Kohei³⁾ Otsuka Yuichi²⁾

¹⁾ Speech-Language and Hearing Department, Department of Rehabilitation, Kumamoto Rehabilitation Hospital

²⁾ Division of Speech-Language-Hearing Therapy, Department of Rehabilitation, Faculty of Health Science, Kumamoto Health Science University

³⁾ Division of Occupational-Therapy, Department of Rehabilitation, Faculty of Health Science, Kumamoto Health Science University

Abstract : The purpose of this study was to assess comprehension of polysemous verbs (verbs with multiple meanings) in aphasic subjects. The subjects were 22 aphasic patients with low- and mid-level comprehension. The meanings of polysemous verbs used in the assessment were assigned one of three values: high familiarity (L1), moderate familiarity (L2), or low familiarity (L3). Comparing correct response rates of the three levels of polyseme familiarity, comprehension was significantly higher for meanings that were highly familiar, followed by moderate familiarity, with low familiarity meanings having the lowest comprehension rate. These results suggest that, for aphasic subjects with low-/mid-level comprehension, the level of familiarity between meanings of polysemous verbs has an effect on comprehension.

Key Words : aphasia, verb, polysemy, familiarity

抄録 : 失語症者における動詞の多義性（同一動詞内におけるそれぞれの意味）の理解力を、親密度の視点から評価した。対象は、理解力が軽度から中等度の失語症者22名とした。個々の動詞が持つ複数の意味を親密度で分類し、親密度が高い意味順にレベル1（L1）、レベル2（L2）、レベル3（L3）の3段階に分類した。そして、レベル別に文を作成し、それぞれの理解度を評価した。その結果、L1の正答率はL2とL3と比べて有意に高かった。このことより、理解力が軽度から中等度の失語症者において、動詞の多義性の理解には、親密度が影響する事が推察された。

キーワード : 失語症、動詞、多義性、親密度

1. はじめに

失語症者の評価や訓練課題において、単語別になじみの度合い（以下、親密度）が考慮されている。例えば、動詞においては「歩く」は親密度が高いが、「こしらえる」は親密度が低いことが挙げられる。

品詞には多義性があり、多義とは、同一の語が区別のある意味を複数個含んでいる状態と定義されている（森田、1989）。森山（2012）の日本語多義語学習辞典によると、動詞「うつ」の場合、中心の意味は「強くたたいて衝撃を与える・攻撃する」であり、中心の意味から一次的に派生した意味は8つ、一次派生した意味から二次的に派生した意味は5つである事が記載されている。周辺の意味の例として「打つ」は「叩いて音を鳴らす」であり、「撃つ」は「銃などを発射する」である。同じ動詞である「うつ」でもそれぞれ漢字表記および意味は異なるが、中心の意味の「強くたたいて衝撃を与える・攻撃する」という意味から派生している。

また中心の意味には、具体性などの言語学的な基準に基づく「理論的プロトタイプ」と心理学的な顕著性を基準とする「心理学的プロトタイプ」とがある（田中、1990）。理論的プロトタイプは、「イメージの具体性、観察可能性」、「用法上制限が少ない」及び「意味拡張の起点」という3つの認定基準が提案されている。例えば、鈴木（1997）は、多義動詞「つく」を対象に、「具体性」、「観察可能性」及び「用法制限が少ない」を基準としてチェックリストを作成し、より多くの基準を満たした語義を理論的プロトタイプの意味と認定した。

一方「心理学的プロトタイプ」は心理的顕著性（頻度、社会・文化的重要性、知覚的顕著さ、記憶のしやすさなど）の認定基準が示されており、典型性判断や反応時間実験、容認度判断などの方法が用いられている（菅谷、2004）。その中で鷺見（2015）は、基本語データベース語義別単語親密度（天野、2008）（以下、語義別単語親密度）を用いて心理学的な中心の意味を認定している。語義別単語親密度は、同一語における多義を、意味別に親密度で数値化されており、本稿における中心の意味の位置づけは、語義別単語親密度に基づいた、心理学的な顕著性を基準としている。

失語症者に対する理解や訓練課題においては、そ

の品詞における中心の意味のみが評価・訓練の対象とされていることが多く、周辺の意味の理解や表出能力はあまり考慮されていない現状がある。よって、中心的な意味の理解が可能であったとしても、周辺の意味が理解できているかは不明である。

多義動詞に関する先行研究は、日本語学習者を対象としたものは散見されるが、失語症者を対象とした先行研究はほとんど見当たらない。宮本、村尾、大塚、ほか（2012）は認知言語学的な立場から、失語症者の構文のネットワーク構造を検討している。失語症者は重症度やタイプに関わらず、中心の意味の動詞を含む構文は、周辺の意味の動詞を含む構文と比べて正答率が高いことを示している。しかし、その方法は文法的に正しいかを判断する課題であり、多義動詞の意味理解ができているかは不明である。また、中心の意味と周辺の意味の違いについて、客観的に数値化できないという課題がある。前述のとおり、多義とは一つの語に複数の意味が含まれている状態をいうが、それぞれの意味ごとに親密度が異なるため、理解に差が生じることが考えられる。以上のことを踏まえ、本研究では、理解力が軽度から中等度の失語症者を対象とし、同一動詞内におけるそれぞれの意味（以下、動詞の多義性）の理解力を、親密度別に数値化された基準をもとに評価し、差があるかを検証する事を目的とした。

2. 方法

(1) 対象

本研究の対象者は、令和2年3月から令和3年8月の間に、熊本県下の回復期病院Aに入院中、もしくはデイサービス施設Bを利用し、脳卒中後、理解力が中等度から軽度の失語症を呈した症例（男性18名・女性4名、平均年齢 58.6 ± 12.1 歳）の22名である（表1）。脳卒中の病型は脳出血12名・脳梗塞8名・クモ膜下出血2名であった。失語症タイプは失名詞失語11名・ブローカ失語7名・ウェルニッケ失語2名・非典型失語2名、そのうち発症から半年を経過していない者が11名であった。言語機能は、標準失語症検査（Standard Language Test of Aphasia : SLTA）、SALA失語症検査（Sophia Analysis of Language in Aphasia）の「VC（Visual Comprehension）15動詞の読解」（藤林、長塚、吉田、ほか、2009）で評価し

表1：対象者の基本情報・言語学的情報

| 項目 | n=22 |
|---------|------------------|
| 年齢 | 58.63 (±2.64) |
| 性別, 男性 | 18 (81.8%) |
| 脳卒中病型, | |
| 脳出血 | 12 (54.5%) |
| 脳梗塞 | 8 (36.4%) |
| クモ膜下出血 | 2 (9.1%) |
| 失語症タイプ, | |
| 失名詞 | 11 (50.0%) |
| ブローカ | 7 (27.3%) |
| ウェルニッケ | 2 (9.1%) |
| その他 | 2 (9.1%) |
| 教育歴, | |
| 中卒 | 1 (4.5%) |
| 高卒 | 13 (59.0%) |
| 大卒 | 8 (36.3%) |
| 利き手, 右 | 22 (100%) |
| 発症月数 | 3.5 [1.0-26.5] |
| RCPM | 31.77 (±0.61) |
| VC15 | 45.5 [42.7-47.0] |

Mean±SD, Median [IQR], n(%)

VC15：SALA 失語症検査の「Visual Comprehension15：動詞の読解」 RCPM：Raven's Colored Progressive Matrices

た。失語症の重症度に関しては、SLTA プロフィール B に準じ、「聴く」と「読む」の理解面の項目において「短文の理解」が8割以上正答で、「口頭命令に従う」、「書字命令に従う」が4割以上正答の、中等度～軽度の失語症者を対象とした。認知機能は、日本版レーヴン色彩マトリックス検査 (Raven's Colored Progressive Matrices:RCPM) を用いて、25点以上の者を対象とした (杉下、山崎、1993)。対象者の RCPM の平均は31.7 (±2.8) 点で、SALA 失語症検査の「VC15動詞の読解」(以下、VC15) は45 (±2.9) 点であった。

(2) 素材

課題文で使用した動詞について、日本語多義語学習辞典に記載されている動詞から30語を選択した。語義の選択プロセスでは、語義別単語親密度を使用し、平均値の4.41から1標準偏差の0.73を範囲とし、この範囲内に収まる単語を L2 (3.69～5.14) とし、5.15以上から最大値までの語義は L1 (5.15～6.83) とし、また3.68以下から最小値までの語義は L3 (1.00～3.68) とした。これらのレベルに応じて、日

本語多義語学習辞典の語義と一致した動詞の語義を採択した。それぞれのレベルで複数の語義が該当した場合、L1は最も親密度が高く、L2は最も平均値に近く、L3は最も低いものを採択した (例：「はいる」においては、L1の語義は「外から内側に移る」L2の語義は「所属する。ある分類の枠の中にある」L3の語義は「自分の所有や管理をするものとなる」)。採択された動詞は30語であり、90の語義を使用した (L1・L2・L3それぞれ30問)。(表2)

課題文の作成において、動詞以外の内容語は、日本語多義語学習辞典の例文を改変した。例文の改変が困難であった場合は、語義別単語親密度より、親密度が5.15以上の単語を用い、文を作成した (図1)。また、選択肢は語義別単語親密度に記載されている語義文を改変した (例：「はいる」の低親密の意味の「自分の所有や管理するものとなる」を「自分の所有となる」へと改変)。4つの選択肢のうち、1つは他の意味の選択肢をランダムに引用した (例：課題文の「自分の部屋にはいる」に対して、選択肢の①外側から内側に移る②所属する③自分の管理となる、はそれぞれ「はいる」の動詞の意味だが、④命令などが言い渡される、の意味は「おりる」という動詞の意味を引用している)。選択肢の改変と構

表2：採択された動詞30語

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| あげる | あたる | いく | うつ | おす |
| おちる | おとす | おりる | おろす | さがる |
| さす | しめる | たつ | つく | つくる |
| つける | とぶ | とまる | とる | のびる |
| のぼる | のむ | のる | はいる | はしる |
| はなす | はらう | ひく | むかう | やく |

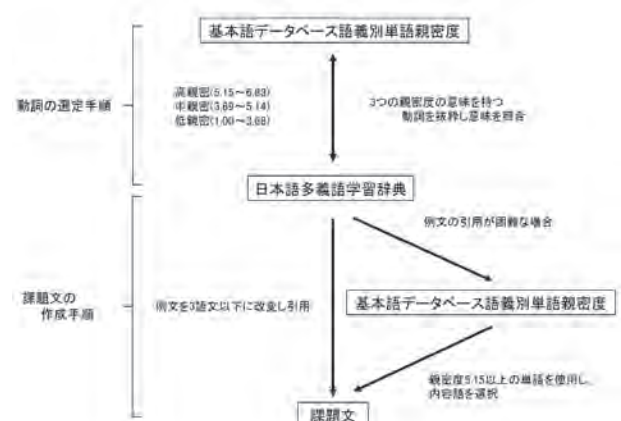


図1：課題文の作成手順

| 動詞 | 親密度 | 語義文 |
|-----|--------|---------------------|
| はいる | 高5.225 | 外から内側に移る。 |
| | 中4.375 | 所属している。ある分類の枠の中にある。 |
| | 低2.575 | 自分の所有や管理をするものとなる。 |

—基本語データベース語義別単語親密度より—



| 課題文 | 選択肢 |
|-----------|---|
| 自分の部屋にはいる | ① 外から内側に移る ② 所属する ③ 自分の所有となる ④ 命令などが言い渡される |

3語文以下に改変
他の動詞の語義文

図2：評価課題の選択肢の改変と構成例

成例を図2に示した(図2)。なお、作成した課題文・選択肢ともに、文章の長さ・煩雑さの影響を避けるために3語文以下とした。上記の評価課題の作成は、9年以上の実務経験のある3人の言語聴覚士と、2人の日本語教師の協議によって行った。

(3) 課題および手続き

評価課題は90問。A4サイズの白紙上に横書きし、6問ずつ提示した(図3)。対象者には「(左の)課題文を読み、動詞の意味を説明している文を(右の)4つの選択肢から選んでください」と教示し、指をさす、あるいは鉛筆にて印をつけるという反応様式とした(短文中の動詞と該当する定義文のマッチング課題)。課題文および選択肢のフォントは、12ポイントのゴシック体、漢字には振り仮名を振った。提示時間と反応時間に制限は設けなかった。なお、実施方法は、失語症者の体調に応じ1~2日間に分けて実施した。

| | |
|--|--|
| <p>① 落ち (L1)</p> <p>② ある物から作る (L3)</p> <p>③ 一面に塗りつける(デコ)</p> <p>④ 採用する (L2)</p> | <p>① 落ち (L1)</p> <p>② ある物から作る (L3)</p> <p>③ 一面に塗りつける(デコ)</p> <p>④ 採用する (L2)</p> |
| <p>① 変換 (L1)</p> <p>② そこから思い出す (L2)</p> <p>③ 初めてこの世に生み出す(デコ)</p> <p>④ 心を癒やす (L3)</p> | <p>① 変換 (L1)</p> <p>② そこから思い出す (L2)</p> <p>③ 初めてこの世に生み出す(デコ)</p> <p>④ 心を癒やす (L3)</p> |
| <p>① 解雇する (L1)</p> <p>② 指示する (L3)</p> <p>③ オートなど自動く (L2)</p> <p>④ 解雇にする(デコ)</p> | <p>① 解雇する (L1)</p> <p>② 指示する (L3)</p> <p>③ オートなど自動く (L2)</p> <p>④ 解雇にする(デコ)</p> |

図3：評価課題例

(実際の評価課題にはレベル表記は提示していない)

(4) 統計処理

本評価課題の基準関連妥当性について、Spearmanの順位相関係数を用いてVC15との関連を検討した。また、級内相関係数を用いて検査者内信頼性係数を求めた。次に、Friedman検定と多重比較検定のTukeyの方法を用いて、評価課題のレベル別の正答率を比較した。また、各レベルの評価課題の難易度を回答から分析するために、誤答分析を3群以上の χ^2 検定を用いて実施した。また、有意差を認めた場合に χ^2 検定を用いて、各レベルの評価課題の誤答傾向を分析した。統計分析には、統計解析ソフトSPSS (Version21) とFreeJstat (Version16.1) を使用し、各解析における有意水準は5%未満とした。なお、多重比較の結果にはボンフェローに補正を行った。検査者間妥当性は未検討である。

(5) 倫理的配慮

本研究はA大学倫理委員会(承認番号第19020)、回復期病院B倫理委員会(承認番号2019-1) デイサービス施設Cの管理者の承認を受け、回復期病院Bに入院されている患者、及びデイサービス施設Cの利用者に、説明文書及び口頭で十分な説明を行い、同意を得られた者に実施した。

3. 結果

(1) 妥当性と信頼性

本評価課題と同時期にVC15を実施し、Spearmanの順位相関係数を用いて課題成績との相関を分析した。本評価課題とVC15の関連は $r=0.783$ ($n=22$, $p<0.01$) と高度に有意な正の相関を認めた。また、ランダムに抽出した6名の対象者に、1週間の間隔において本評価課題を再施行(再テスト法)し、一致度を計測した。級内相関係数は0.994、 $p<0.01$ であった。

(2) 評価課題結果

本評価課題の成績は図4に示した(図4)。評価課題における、対象者全体の平均値は87.8%であった。レベル別の評価課題の結果は、L1の正答率は平均90.2%と最も高く、次いでL2の正答率は平均87.2%、L3の意味理解の正答率は平均86.1%という順となり($\chi^2=10.24$, $p<0.01$)、L1とL2の意味理解

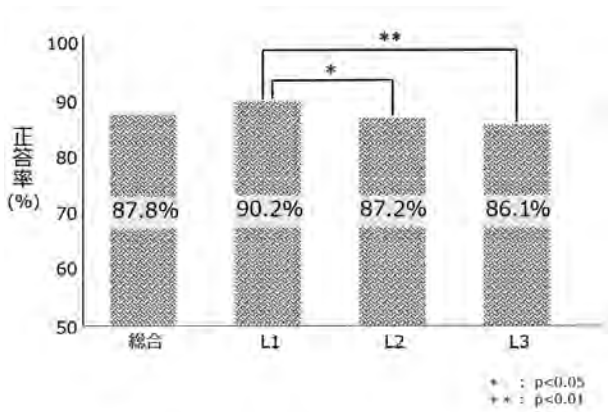


図4：評価課題のレベル別の正答率

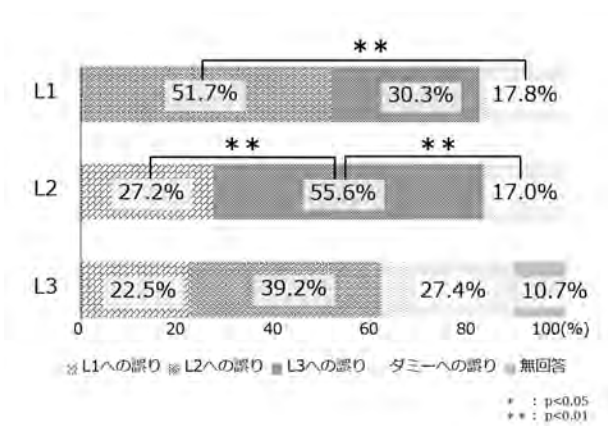


図5：評価課題の誤答の割合

に有意な差を認めた ($p < 0.05$)。また L1 と L3 に有意な差を認めた ($p < 0.01$)。さらに、評価課題におけるレベル別の誤答傾向を図5に示した(図5)。L1においては、反応の分布に隔たりを認めた ($\chi^2 = 9.89$, $p < 0.01$)。また、L2への誤りとダミーへの誤りに有意な隔たりを認めた ($p < 0.01$)。L2においては、反応の分布に隔たりを認めた ($\chi^2 = 21.15$, $p < 0.01$)。また L3への誤りは L1への誤りと比べて有意な隔たりを認めた ($p < 0.01$)。さらにダミーへの誤りと比べても有意な隔たりを認めた ($p < 0.01$)。L3においては、反応の分布に有意な隔たりを認められず、無回答も認められた。

4. 考察

(1) 妥当性と信頼性

本研究で作成した評価課題は、VC15 と高い相関が認められた。VC15は、文字と絵を提示し、一致しているか否かを判断する、単語レベルの読解の検査(例：【踊る】の文字に対して【歌う】絵を提示し、

正誤を評価する)である。失語症者に対して実施した結果、提示した文字に対して、意味的に類似している絵を提示した場合、誤答しやすかった事が認められている(藤林、ほか、2009)。本研究で作成した評価課題は、動詞の多義性の理解力を評価する課題であるため、その課題の性質上、選択肢同士が意味的に類似しており、VC15と類似する点がある。また、本研究課題とVC15はいずれも動詞の読解力を評価しており、それらのことが非常に高い相関を認めた要因と考えられた。信頼性の検証として再テスト法を用いた結果、級内相関係数は0.994と非常に高い一致度を認めた。よって、本評価課題は高い信頼性と妥当性を有している事が示された。

(2) 評価結果

レベル別に正答率をみた場合、L1の意味理解が最も高く、次いでL2、L3という順であった。レベル別に正答率に順序性を認めたことから、動詞の多義性の理解において、親密度が影響する事が考えられた。また、誤答分析の結果からも同様の事が考えられた。まずL1の評価課題の誤答分析として、L2への誤りはダミーの選択肢と比べて有意に多かったことから、ダミーの選択肢は意味が全く異なるため、選択肢から除外しやすかったことが考えられた。しかし、L2への誤りとL3への誤りに差を認めなかったことについては、統計的パワーの問題が考えられ、L1の課題において誤りパターンに順序性を認めている事から、誤りの母数が増えることで有意差が得られる可能性が考えられた。次にL2の評価課題の誤答分析として、L1の選択肢は意味が最も理解しやすく、またダミーの選択肢は全く意味が異なるという点から、選択肢として除外されやすく、結果的にL3の意味へと誤ったと考えられた。最後にL3の評価課題の誤答分析として、誤り方に偏りがなく、また無回答を認めことから、L3の動詞の意味はそもそも意味理解が困難であり、誤り方に隔たりが生じなかったと考えられた。このことより、誤答分析からも親密度の違いによって意味の理解に差があることが示唆された。

失語症領域では、「VC14 名詞の読解」(藤林、長塚、吉田、ほか、2009)において、単語別で正答率の差に親密度効果が認められている。よって、異なる

る単語の理解度だけでなく、動詞の多義性の理解においても、親密度は影響を与える可能性が考えられた。

多義語の意味知識について Lakoff (1987) は、ネットワーク形式で貯蔵されていると述べている。また、多義語の複数の意味をカテゴリーにとらえ、その中に中心的な意味を設定し、イメージスキーマの変換によって意味拡張が生じているとしている。このことから、本研究においても中心的意味である L1 の意味理解は保たれやすく、周辺の意味である L2、L3 は意味理解がより困難であることが推察された。この結果は、宮本、ほか (2012) の、中心的な意味の動詞を含む文と、周辺の意味の動詞を含む文の理解では、中心的な意味の動詞を含む文は理解しやすいという先行研究を支持する結果であった。本研究は、動詞の多義性を親密度で分類していることから、理解度の評価や訓練の難易度設定において、数値化しやすいという利点がある。

また、誤答分析の結果からは、与えられた動詞をより広い意味で捉えている可能性が考えられた。例えば、L1 の評価課題である「子どもが公園をはしる」では、正答は「足を動かして進む」であるが、L2 の意味である「スピードに乗る」を選択した場合、L1 の「足を動かして進む」という意味が、L2 の「スピードに乗る」という意味にまで過剰に拡張しており、それを許容しているという現象である。このような現象は、複合動詞や助詞などで、幼児 (小山、2006) や第二言語獲得者 (松田、2002) に認められることが知られている。失語症者における単語別の意味理解について、SALA 失語症検査の「VC14 名詞の読解」(藤林、ほか、2009) や「VC15 動詞の読解」(藤林、ほか、2009) では、意味的に類似しているものへ誤りやすい傾向が認められている。本研究課題は、動詞の多義性の理解を評価しており、課題文に対する動詞の意味を、4 つの選択肢から選択するという方法である。よって、提示されている選択肢は意味的に類似しており、その課題の性質上、レベルごとの誤答に傾向が認められたと推察された。

本研究では、動詞の多義性を親密度で 3 つのレベルに分類して理解度を評価し、正答率に差を認めた。このことから、動詞の多義性の理解において、

親密度が影響を与えること、中心的意味の理解は、周辺の意味の理解と比べて保たれやすい事が示唆された。よって、動詞の理解について評価や訓練を行う際は、多義性に配慮する必要性が考えられた。

本研究の課題として、失語症者を対象としており、課題文の長さを 3 語文以内に設定する必要がある事、また動詞の多義性を、親密度という視点で評価しているが、認定法によっては結果が異なる可能性がある事、心像性といった語彙特性の統一が困難であった事、項関係や他品詞との共起性なども考慮する必要があることが考えられた。さらに、検査者間信頼性については未検討であることが挙げられる。よって今後は、上記を考慮したさらなる研究が必要である。

5. 結語

本研究は、理解力が軽度から中等度の失語症者を対象とし、動詞の多義性 (同一動詞内におけるそれぞれの意味) を親密度で L1・L2・L3 の 3 段階に分類し、それぞれ意味別に文を作成し、動詞の多義性の理解度を評価した。その結果、L1 の評価課題は L2 と L3 の評価課題と比べて最も高かった。よって、理解力が軽度から中等度の失語症者において、動詞の多義性の理解力には、親密度による差がある事が推察された。

利益相反：本研究は、日本学術振興会科学研究費、平成30～令和3年、18K00729、研究題名：失語症者と日本語学習者に対する動詞及び格助詞の習得法の開発～双方の特徴を生かす～、代表者：宮本恵美、の資金を用いて実施した。

6. 謝辞

本研究を遂行し論文を作成するにあたり、終始多大なご指導とご鞭撻、ご高閲を賜りました日本語教師の馬場良二先生と大庭理恵子先生に感謝申し上げます。

引用文献

- 天野成昭, 小林哲生. (2008). 基本語データベース—語義別単語親密度. 学習研究社, 東京.
- 伊藤秀明. (2012). 学習者は「対のある自他動詞」をどのように使っているか：中国人日本語学習者の中級から超

- 級に注目して. 国際日本研究. 4, 43-52.
- 小山 悟. (2006). 連体修飾構造の習得における「の」の過剰使用: 格助詞仮説と準体助詞仮説. 九州大学留学センター紀要. 15, 41-50.
- 杉下守弘, 山崎久美子. (1993). 日本版レーヴン色彩マトリックス検査手引. 日本文化科学社.
- 菅谷奈津. (2004). プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究. 第二言語としての日本語の習得研究. 7, 121-140.
- 鈴木智美 (1997). 「多義語「ツク」(突・衝・撞・搗・吐)の意味分析」. 名古屋大学人文科学研究. 26, 165-191.
- 田中茂範. (1990). 認知意味論: 英語動詞の多義の構造. 三友社出版. 101.
- 藤林真理子, 長塚紀子, 吉田 敬, ほか. (2009). SALA 失語症検査 — Sophia Analysis of Language in Aphasia —, 株式会社エスコアール, pp92-93.
- Berthier M.L. (2005). Sentence production with verbs of alternating transitivity in agrammatic Broca's aphasia, *Journal of Neurolinguistics*. 18 (1), 57-66.
- 松田文子. (2002). 日本語学習者による複合動詞「～こむ」の習得. 世界の日本語教育12, 43-62.
- 宮本恵美, 村尾治彦, 大塚裕一, ほか. (2012). 失語症者における構文の多義ネットワーク構造の検討: 認知言語学的視点より. コミュニケーション障害学. 29 (3), 153-161.
- 森田良行. (1989). 同音語 多義語. 講座 日本語と日本語教育 第6巻 日本語の語彙・意味(上). 玉村文郎(編). 明治書院, pp265-266.
- 森山 新. (2012). 日本語多義語学習辞典 動詞編. 株式会社アルク.
- Lakoff G. (1987). *Women, fire, and dangerous thing: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press (池上嘉彦, 河上誓作訳. (1993). 認知意味論. 紀伊國屋書店)
- 鷺見幸美. (2015). 中国語を母語とする日本語学習者による多義動詞の使用: KY コーパスに見られる使用語義の広がり. 言語文化論集36(2), 81-96.

受付日: 2023年7月28日

受理日: 2023年11月6日

コロナ下における「介護留学生」の生活と健康

— 日本福祉教育専門学校の留学生を対象とした配布票調査から —

齊藤 美由紀¹⁾ 大野 俊²⁾

¹⁾ 日本福祉教育専門学校

²⁾ 清泉女子大学文学部地球市民学科教授・同大学人文科学研究所長

The Daily Lives and Health of International Students in the Care-giving Field during the COVID-19 Pandemic: Outcome of a Questionnaire Survey of Overseas Students of Japan Welfare Education College

Miyuki Saito¹⁾ Shun Ohno²⁾

¹⁾ Japan Welfare Education College

²⁾ Professor, Department of Global Citizenship Studies, Seisen University ; Director, Research Institute for Cultural Studies, Seisen University

Abstract : The global spread of COVID-19 infections has had a big impact on the lives of international students studying at training institutions for certified care workers in Japan. Most of those students have worked as part-time workers at elderly-care facilities where a number of COVID-19 cluster infections occurred amid the COVID-19 pandemic. Thus, they have had to face various problems such as increased job stresses, learning-related difficulties due to online lessons, and serious concerns over the health conditions of their family members remaining in their countries of origin. In order to identify their various problems related to daily life and mental health during the pandemic, the authors conducted a questionnaire survey of overseas students of Japan Welfare Education College, where one of the authors works as a lecturer. The results clearly showed that 92.7% of respondents said their part-time job required them to seriously focus their attention, and 85.2% said it had affected their daily lives. The survey also revealed that 59.8% of respondents suffered from sleeplessness and mental stress, and experienced a lack of confidence in their own health.

Key Words : COVID-19, Care work, International students, Life, Mental health, Stress

抄録 : 新型コロナウイルス (COVID-19) の地球規模の蔓延は、日本各地の介護福祉士養成施設に通う留学生の生活にも大きな影響を与えた。大半の留学生がアルバイトで働く高齢者介護施設では、クラスター感染が相次ぎ、緊迫した状況となった。留学生たちは介護施設での仕事上のストレス、オンライン授業に切り替わったための学習上の困難、母国に残した家族への懸念など、様々な困難な状況に直面した。こうしたコロナ下での彼らの日常生活や健康上の問題などを解明するため、筆者が教員として勤務する日本福祉教育専門学校で学ぶ留学生を対象に配布票調査を実施した。その結果、回答者の92.7%がアルバイトでかなり注意を集中する必要があると回答し、85.2%が自身の日常生活に影響を及ぼしていたことが明らかとなった。また、こころの健康状態については、不眠やストレスを抱え、自身の健康状態に自信をなくしていた留学生が59.8%いたことも明らかとなった。

キーワード : 新型コロナウイルス、介護、留学生、生活、精神的健康、ストレス

はじめに

2020年初頭に始まった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の蔓延は、介護福祉士養成施設に通う「介護留学生」（以下、留学生）の生活に大きな影響を与えた。留学生の大半がアルバイトで働く介護施設では、クラスター感染の件数が甚大であり、緊迫した状況であった。そのため、留学生本人が新型コロナウイルスに感染した場合や濃厚接触者に該当した場合には、介護サービス利用者への感染拡大防止のため、出勤を停止しなければならない。そのことから、アルバイトで生計を立てている留学生にとっては、収入の減少により、経済的困難さを抱える学生も数多くいた。

また、新型コロナウイルスに感染または陽性症状が出現した場合、日本人学生と比べると家族や親族等からの直接的支援が受けられないことから、留学生の不安や精神的苦痛は大きかったことが推察される。実際、コロナ下において抑うつ状態に陥る者も存在した。病院への受診時等では、言語の障壁により、自身の身体の状態を正確に伝えられないことや、相談支援機関等への連絡がスムーズに出来ないこと、コロナに関する情報を得られにくいことなども、不安や孤独感を増し、精神的苦痛に大きく影響したものと考える。

さらに、多くの介護福祉士養成施設でも、演習科目を除く複数の科目において、オンライン授業やオンデマンド授業へと切り替わり、学生の学習状況も一変した。留学生にとって、学校で対面授業を受けることは、日本人学生を通じて、日本語レベルの向上が期待できることや日本文化への理解が深まるなど、学習面以外の価値は大きい。

また、多様な学生の集団の中で、異なる文化や意見、違いを受け入れて、人間的成長を遂げることは、介護福祉実践の場で個別ケアを実践する上でも非常に大きな意味がある。この点について、村田（2022）は、「オンライン授業は国境を越えた学びの可能性を広げたものの、留学は勉学だけを指すわけではなく、現地での生活体験、友人作り、様々な社会経験（サークル、アルバイト、インターシップなど）も非常に重要な意味を持つ。」¹⁾と論じている。実際のオンライン授業では、多くの留学生がスマートフォンを使用して受講していたことから、「画面が小さく

てとても疲れた。」「授業についていけなかった。」等、学習の困難さの訴えもあった。

しかしながら、留学生はこのような経済的困窮や精神的苦痛等を抱えていたにもかかわらず、それらの困難な状況を跳ね返し、乗り越えていた事実も存在する。「レジリエンス」（resilience）はもともと工学や物理学の分野からの概念であり、その定義は多様であるが、心理学における「レジリエンス」とは、困難や脅威に直面している状況に対して、「うまく適応しながら成長する能力」を意味している。全米心理学会（2008）によると、「逆境や困難、強いストレスに直面したときに適応する精神力と心理的プロセス」と定義されている。つまり、「回復力」、「緩衝力」、「適応力」などを指している。

本学の留学生は、コロナ下においてどのような日常生活を過ごしていたのか、また、ストレスや精神的健康はどのような状態であったのか、さらには様々な困難状況をどのように乗り越えていたのか等、コロナ下における彼らの生活と健康について多面的に調査する必要があると考えた。

新型コロナウイルス感染症が外国人留学生へ与えた影響については、既に数多くの先行研究があるが、その多くは一般大学の外国人留学生を対象としたものであり、専門学校についてはコロナ禍の入学制限が入学人数に影響を与えた研究やオンライン学習支援への取り組みに関する研究に止まり、介護福祉士養成施設に通う留学生の生活と健康に焦点を当てた調査研究はあまりみられない。そこで、本研究は、介護福祉士養成施設である本学の留学生を対象に、コロナ下における彼らの生活や健康について配布票調査を実施し、その実態を明らかにすると共に、今後の支援の在り方について検討する。また、本調査の対象となる留学生の大半が介護施設でアルバイトを行っていることから、主に介護施設でアルバイトを行っている留学生を取り上げてみていく。

1. 急増する「介護移民」の中の「介護留学生」と彼らのコロナ禍体験

新型コロナウイルスの地球規模の感染拡大は各方面に大きな影響を与えた。感染した際の死亡率が高い高齢者が入居・利用する介護施設において、その影響は甚大であった。例えば、世界最多の死亡者を

出した米国においては、2023年8月27日までに全国のナースィングホームで計170万2,637人の入居者が感染し、うち約1割にあたる16万7,683人が死亡した、との公的データがある²⁾。

日本では2022年秋までは高齢者施設入所者のコロナ感染による死亡は欧米諸国に比べて顕著に抑えられていた。ところが、日本で感染第8波が起きた2022年11月～2023年1月においては高齢者施設でクラスター感染が約6,000件も発生し、1日に500人以上の死亡者が出る時期もあった。その9割超が70歳以上で、高齢者施設での感染・死亡が目立った³⁾。

こうした高齢者施設では近年、外国籍の介護人材が増加傾向にあった。彼らは、コロナ禍期間も旺盛な介護需要に沿う形で増え続けた。中でも、2019年度に新設された「特定技能」は、厳しい出入国規制で日本国内に滞留し続けた技能実習生らの在留資格変更の絶好の受け口となり、急増した。コロナ下の経済活動規制で雇用が冷え込んだサービス産業などと違って、安定的な雇用状況が続いた介護分野での増加幅は特に大きく、特定技能1号の在留資格を持つ同分野の外国人は2023年6月末時点で21,915人になり、コロナ禍開始時期（2020年3月末時点で56人）の400倍近くになった⁴⁾。

技能実習生も2017年に新たに追加された介護分野で2021年までは急増し、同年3月には技能実習認定計画の認定件数は12,068件を数え、過去最多を記録した⁵⁾。この数は、その1年後には8,384件に大幅に減少する⁶⁾。これは、最長で5年間、日本で勤務できる特定技能に在留資格を変更した技能実習生が続出したためとみられる。

これ以外、日本政府がインドネシア・フィリピン・ベトナムの3カ国政府の間で締結した経済連携協定（EPA）に基づいて来日の介護福祉士候補者と国家試験合格を果たして介護福祉士の資格を持つ者が日本各地の介護施設で勤務している。共著者がこの事業の実施主体である国際厚生事業団から得た情報では、2023年1月時点で「特定活動」の在留資格で日本に滞在する3カ国のEPA人材の数は計3,252人である。

一方、卒業して「介護」の在留資格を得られる専門学校などの介護福祉士養成施設で学ぶ留学生（いわゆる「介護留学生」）の入学者数も2020年春まで

は年を追って増え続け、同年の入学全学生の34%を占めた（図1参照）。

これらの留学生の多くは、日本各地にある日本語学校で1～2年間、日本語を学んだあとに専門学校や大学に入学するケースが多い。コロナ禍は新規留学生の日本留学を困難にし、日本語学校への留学生の激減を招く結果となった。これに伴って、介護留学生の新規入学者も2021年と2022年は減少傾向をたどった（同上）。

こうした介護留学生は、コロナ禍で様々な困難を抱えることになった。彼らが学ぶ学校ではクラスター感染を怖れてオンライン授業に切り替えて教育を実施したところが大半である。しかし、自宅にWi-Fiがなかったり、パソコンの備えがない留学生はスマホでの受講となり、学習効率が低下したという留学生が多かった。また、介護施設で実施する介護実習もできず、介護業務に必須である日本語によるコミュニケーション能力習得面でハンディを抱えることになった。

留学生たちは、就学資金保証人先の寮やアパート等で複数入居で生活しているケースが大半である。コロナ下でも、毎日のように介護施設を中心とする現場でアルバイトをしていて、一人がコロナ感染すると、同居の学生も感染したケースが多い。

共著者は感染第7波の初期である2022年7月11日に関西の介護専門学校や介護施設を訪ね、ベトナム人の介護留学生6名（男女各3名）と技能実習生・特定技能生5名（全員女性）とそれぞれグループ・ディスカッションを実施した。そこで、介護留学生は感染したらアルバイト先から解雇を迫られるなど雇用が不安定で、また感染時のサポートも職場からほとんど得られていないことがわかった。一方、正規雇用の技能実習生や特定技能生は職場では定期的にPCR検査を受けて体調管理がなされ、感染時には有給の休暇扱いだった。コロナ禍期間を通して、介護留学生は日常生活・雇用の両面で相対的に不安が大きいことを確認した。

2. 研究方法

(1) 目的

本研究は、日本福祉教育専門学校の介護留学生を対象に、コロナ下における介護留学生の日常生活と



図1 日本全国の介護福祉士養成施設に入学の新入生の全学生と留学生の数の推移（2017年度～2022年度）

（出典）日本介護福祉士養成施設協会、2022などをもとに共著者作成。

精神的健康について調査し、その実態を明らかにすると共に、パンデミックな状況に置かれた留学生に対し、今後どのような支援が必要であるかについて検討することを目的とする。

（2）対象

2022年7月15日～2022年7月22日に、当時、日本福祉教育専門学校の介護福祉学科に在学していた留学生全員86名（2年生42名、1年生44名、出身は主にベトナム、中国などを中心とした東アジア・東南アジアの国・地域）を対象に実施した。

（3）調査方法

調査票は、次のⅠ～Ⅶ群、計63の質問項目から構成されている。調査を実施するにあたり、日本語を母国語としない調査対象者が調査票をより正確に理解できるよう、読み合わせを行いながら進めると共に、必要に応じて個別に日本語の説明を行い、実施した。

- Ⅰ 属性
- Ⅱ 現在アルバイトをしている状況について
- Ⅲ 新型コロナウイルス感染症の影響について
- Ⅳ 自分自身の人生の感じ方について
- Ⅴ アルバイトの仕事に関連するストレスについて
- Ⅵ 周りの人々とのかかわりについて
- Ⅶ 2～3週間前から現在までのこころの健康状態について

（4）解析方法

本研究において使用した統計は、主として、単純集計、カイ二乗検定、t検定、ピアソンの積率相関係数である。次節以下の統計処理においては、有意水準を5%として有意なもののみを示す。

（5）倫理的配慮

本研究は、長崎大学 医科薬学総合研究科（保健学系）の倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号20091005）。

調査票は、個人が特定できないよう無記名とし、調査目的、得られたデータの活用方法、調査結果については個人が特定できないようまとめる旨を、口頭と文章で説明した。

3. 結果

回答は86名中85名から得られ、回答率98.8%となった。

（1）属性

性別は、男性25%、女性75%であり（図2）、年齢は、21～22歳が最も多く、平均年齢は24.93歳であった（図3）。滞日期間（月換算）は、13～18ヵ月が最も多く、平均29.89ヶ月であった（図4）。同居者の有無については、ほぼ同等であった（図5）。シェアハウスに居住している者も多いが、ここでは個人の居室に同居者がいるかどうかに対する回答である。

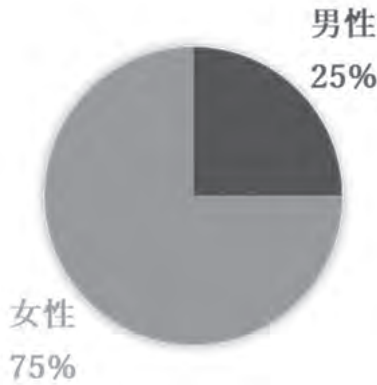


図2 性別

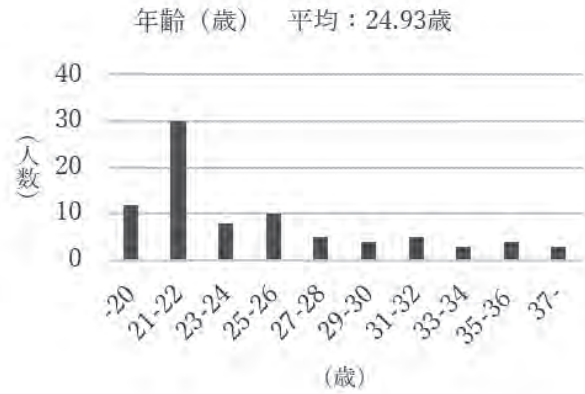


図3 年齢

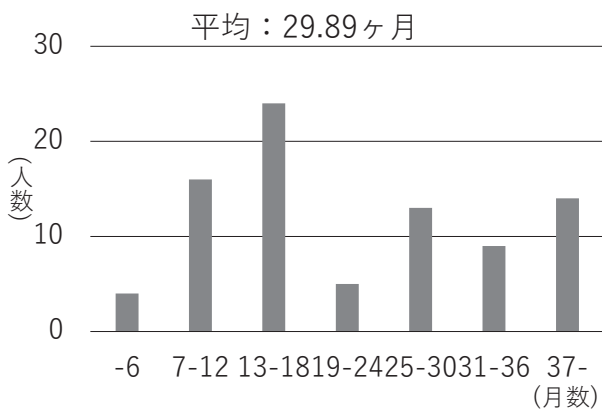


図4 滞在期間

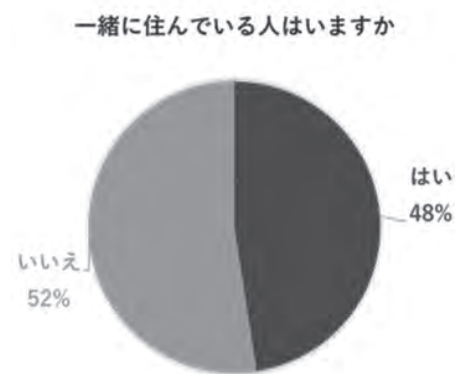


図5 同居者の有無

(2) 現在の介護のアルバイトについて

(a) 介護のアルバイトをしている期間

介護のアルバイトをしている者は、回答者85人中79人(92.9%)であり、アルバイトの期間は、13-18ヵ月が31人(39.2%)で最も多く、次いで6ヵ月以下が21人(26.6%)、19-24ヵ月が8人(10.1%)であり、平均16.66ヵ月であった(図6)。本データから79人中68人(86.1%)の者がコロナの蔓延後に介護のアルバイトを始めたということが読みとれる。

(b) 介護のサービス種別

特別養護老人ホームが最も多く56%であり、次いで老人保健施設と有料老人ホームが同等であり、以下グループホーム、病院の順であった(図7)。

(c) 介護のアルバイトで大変なことは何か

「かなり注意を集中する必要がある」が92.7%であり、次いで「一生懸命働かなければならない」が85.6%、「仕事中はいつも仕事のことを考えていなければならない」が84.1%であった(図8)。

この結果から、コロナ下における介護のアルバイトではかなり注意の必要と精神的負担を感じながら従事していたことがわかった。

(d) アルバイトをやってみて感じたことは何か

「自分のペースで仕事ができる」が69.5%、次いで、「自分で仕事の順番・やり方を決めることができる」が63.4%、「職場のやり方に自分の意見を反映できる」が62.2%であった(図9)。

(e) アルバイト先の人間関係について

「職場の雰囲気は友好的である」が最も多く、85.4%であった(図10)。部署や職員間で意見の食い違いがあると回答したものが34.1%いるものの、大半の留学生が日本人介護職員と友好的な雰囲気の中で仕事をしていることがわかった。

(f) アルバイト先での介護の仕事をどう思うか

「仕事の内容は自分に合っている」「働きがいのある仕事」と感じながら、仕事に従事している留学生

が8割以上いることがわかった(図11)。当初の介護留学の目的が、ただ日本で生活したいという曖昧な目的であったとしても、アルバイトの仕事に従事する過程で、介護の仕事に対する見方や考え方に变化がもたらされ、適職として捉えていることがうかがえる。

(3) 新型コロナウイルス感染症の影響について

(a) コロナの感染状況と職場におけるケアの状況について

2020年初頭以降、2022年7月(調査実施日)迄の期間に、「新型コロナウイルスに感染したことがある」と回答した者が30.5%、「同居者で罹患した人がいる」と回答した者が39.5%、「職場でコロナ患者をケアしたことがある」と回答した者は17.6%であった(図12)。

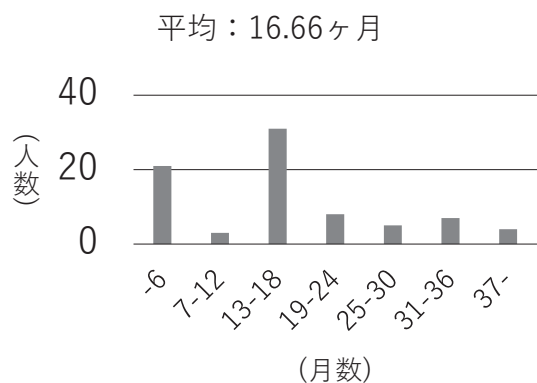


図6 アルバイト就業期間

コロナに感染したことがあると回答した者は約3割であるが、あくまで病院に受診し、医師の診断がなされた者を示す。また、約2割の者がアルバイトであっても正職員同様にコロナ患者のケアをしていたことが明らかとなり、自宅においてもアルバイト先においても精神的負担を感じながら日常生活を過ごしていたことがうかがえる。

(b) コロナが自身の生活に及ぼした影響について

「コロナ禍によって自身の生活にどの程度影響を受けたと感じるか」は、「とても感じている」と「少し感じている」を合わせると、85.2%の者が自身の生活に何かしらの影響を及ぼしたと回答。「今からコロナ感染者が増えることについてどのくらい不安か」は、「とても感じている」と「少し感じている」を合わせると、85.3%の者が不安を感じながら日常

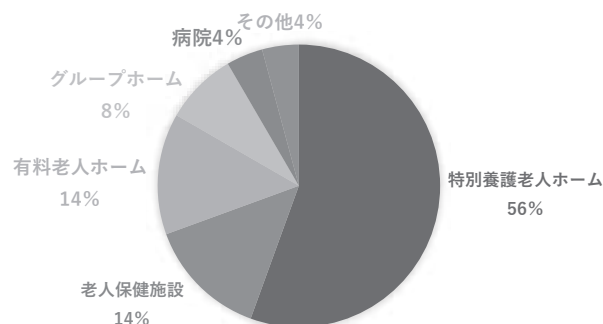


図7 アルバイトの介護サービス種別

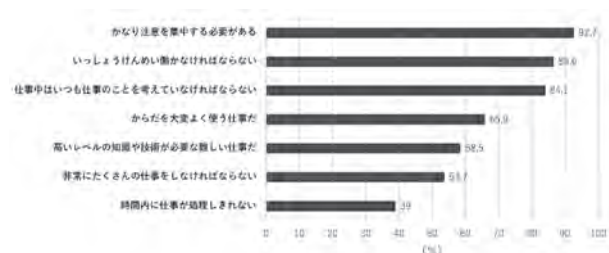


図8 アルバイトで大変だと思うこと

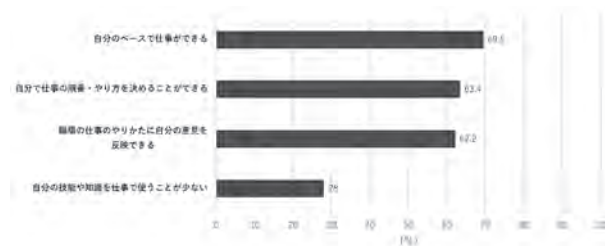


図9 介護のアルバイトで感じたこと

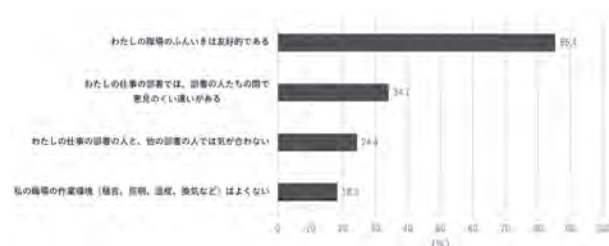


図10 アルバイト先での人間関係

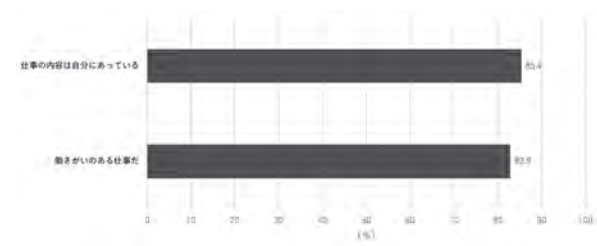


図11 アルバイト先での仕事をどう思っているか

生活を過ごしていたことが明らかとなった。

また、「コロナ禍によってオンライン授業となり、どのくらい大変であったか」については、64.2%の者が大変さを感じていたことがわかった（図13）。

(4) 周囲の人々とのかかわりについて

(a) 非常に / かなり気軽に話をできる相手は誰か

「家族や友達」が91.4%で最も多く、次いで、「職場の同僚」が68.4%、「学校の先生」が60%であった（図14）。

(b) 困ったとき、頼りになる相手は誰か

「家族や友達」が90.1%で最も多く、次いで、「学校の先生」が49.4%、「職場の同僚」が42.3%であった（図15）。上記（4）（a）の質問では「気軽に話をできる人」の第二位が「職場の同僚」であったが、「困ったとき、頼りになる人」の第二位に「学校の先生」を挙げている。その理由として、留学生の発熱症状や心身の体調不良を訴えた際には、迅速に相談支援機関へ繋げるサポートや状況に応じて受診同行を行うなど、学習のサポートのみならず、生活全般に対し、教職員が出来ることを支援してきたことが考えられる。

(c) 個人的な問題を聞いてくれる相手は誰か

「家族や友達」が87.5%で最も多く、次いで、「学校の先生」が53.1%、「職場の同僚」が35.4%であった（図16）。

(5) 周囲の人々と自身のこころの健康について

(a) 2 - 3週間前から現在（調査実施日）迄のこころの健康状態について

（12項目中1～4番までを表記）

「自分のこころの健康に自信をなくした」は59.8%で最も多く、次いで「心配事があってよく眠れない」が57.3%、「問題を解決できなくて困った」が53.7%、「いつもストレスを感じた」が52.4%であった（図17）。いずれも、コロナ下において半数以上の者が自分のこころの状態に自信をなくしたり、不安やストレスを感じていたことがわかった。

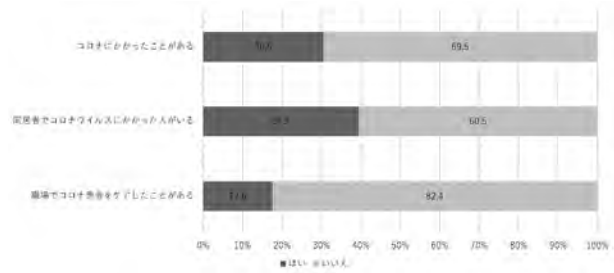


図12 コロナの感染状況と職場におけるケアの状況

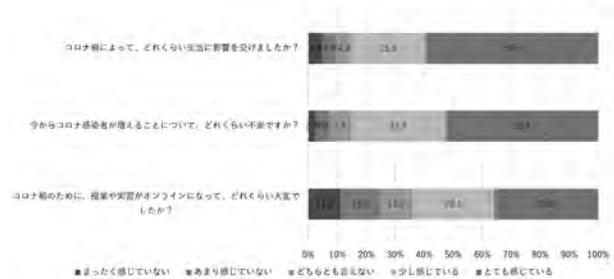


図13 コロナが自身の生活に及ぼした影響

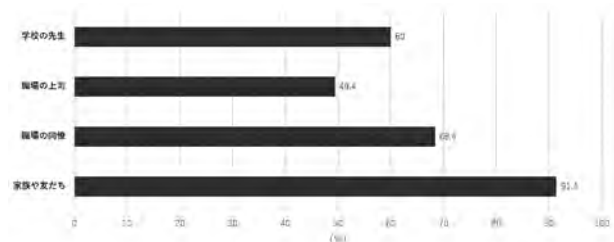


図14 気軽に話をできる相手

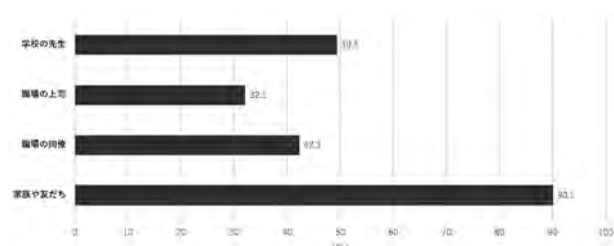


図15 困ったとき頼りになる相手

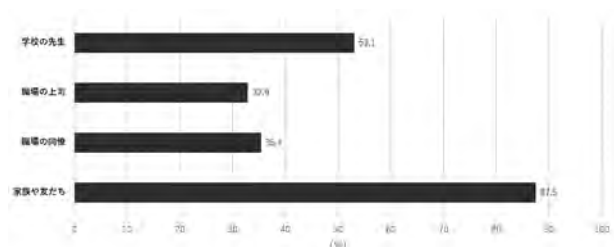


図16 個人的な問題を聞いてくれる相手

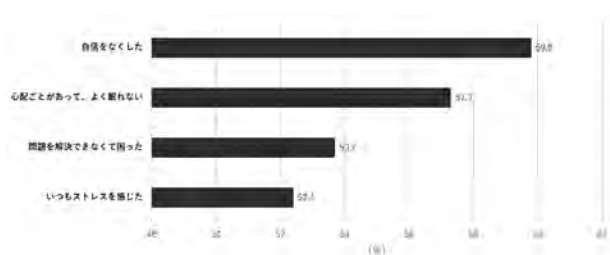


図17 2-3週間前から現在迄のこころの健康状態

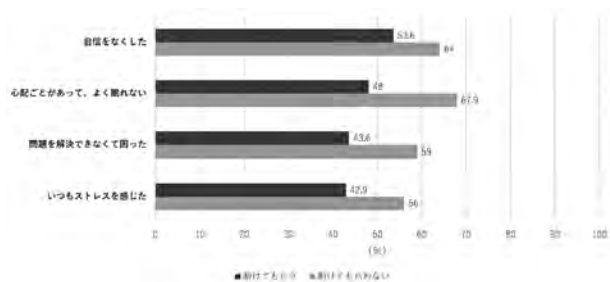


図18 学校の先生の支援の有無とこころの健康状態との関連性

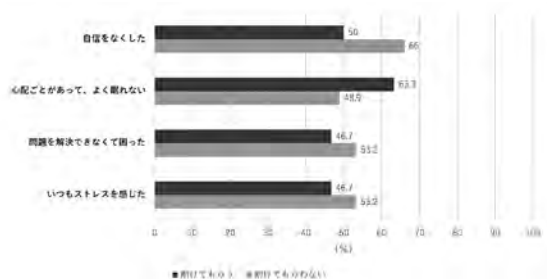


図19 アルバイト先の上司の支援の有無とこころの健康状態との関連性

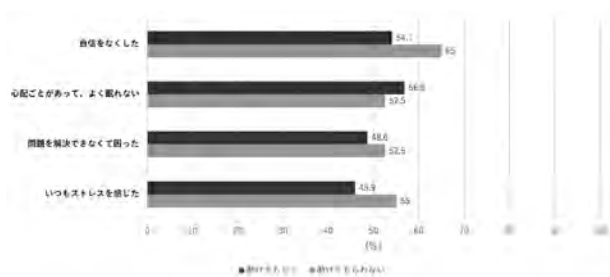


図20 アルバイト先の同僚の支援の有無とこころの健康状態との関連性

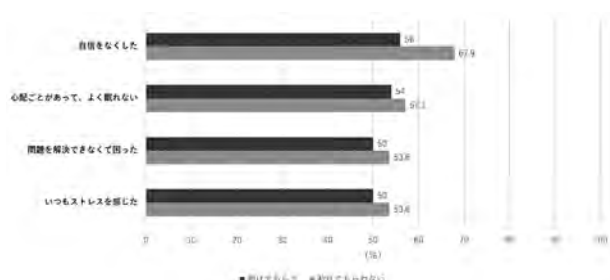


図21 家族や友達の支援の有無とこころの健康状態との関連性

(b) 学校の先生の支援の有無とこころの健康状態について

「学校の先生に助けてもらう人」と「助けてもらわない人」のこころの健康について比較を行ったところ、助けてもらう人とそうでない人では、こころの健康の有意な差はみられなかった(図18)。

(c) アルバイト先の上司の支援の有無とこころの健康状態について

アルバイト先の上司に助けてもらう人とそうでない人では、こころの健康の有意な差はみられなかった(図19)。

(d) アルバイト先の同僚の支援の有無とこころの健康状態について

アルバイト先の同僚に助けてもらう人とそうでない人では、こころの健康の有意な差はみられなかった(図20)。

(e) 家族や友達の支援の有無とこころの健康状態について

家族や友だちに助けてもらう人とそうでない人では、こころの健康の有意な差はみられなかった(図21)。

(6) 本学留学生のレジリエンス

レジリエンス(しなやかさ)については、ストレスに対処する能力を表す概念であるSOC(首尾一貫感覚:sense of coherence)の指標を採用し、SOCの構成要素である、自分の置かれている状況を一貫性のあるものとして理解する「把握可能感」、困難やストレスに対処するための資源や能力が自分には備わっているという「処理可能感」、自分の人生や出来事には意味があり、時間や労力など一定の犠牲を払うに値するという「有意味感」の三つの感覚指標から検定した。

その結果、日本人医療者の平均値が52.9点(田中らによる研究、2021)⁷⁾であったのに対し、本学留学生の平均値は56.0点であった。これは、日本人医療者と比較すると、本学留学生の方がストレスに対処する力を持っているという結果となった。

4. 考察

本研究では、コロナ下における介護留学生の生活と健康について、その実態を明らかにした。

アルバイトでの介護の仕事については、92.7%の者が「かなり注意を集中して仕事をする必要がある」と回答しており（図8）、介護サービス利用者への感染拡大防止と自身の感染対策にかなり注意を集中させ、仕事に従事していたことがわかった。また、介護のアルバイトをしている期間は平均16.66ヵ月であり（図6）、86.1%の者がコロナの蔓延後に介護施設でアルバイトを始めたということが明らかとなった。つまり、平常の介護業務を知らないまま、コロナ下の介護業務を経験していたということである。さらに、介護に関する知識や技術もまだ浅い中で、約2割の者はコロナ患者をケアしていたことも明らかとなり（図12）、仕事上のストレスや不安等、精神的負担は非常に大きかったことがうかがえる。

飲食店やコンビニ等でアルバイトをする留学生の精神的負担と比較したとき、介護施設でアルバイトをする留学生は、自身が感染した場合、感染リスクの高い高齢者の生命に直接的に影響を及ぼす危険があることから、他分野のアルバイトとは異なるストレスや精神的負担があったものと推察する。

コロナが自身の生活にどの程度影響を及ぼしたかについては、85.2%の者が生活に何かしらの影響を受けたと回答しており（図13）、「今からコロナ感染者が増えることについてどのくらい不安か」についても、85.3%の者が自身の生活に不安を感じながら過ごしていた（図13）。約半数の者は、複数の同居者と生活している環境下（図5）、自身が感染した者は30.5%、同居者が感染した者は39.5%いたことから（図12）、自身の感染への不安と共に同居者との接触にも細心の注意を払いながら日常生活を過ごしていたことがうかがえる。また、奨学金保証人先でもあるアルバイト先の介護施設の寮やシェアハウスにおける共同スペースでの接触や、介護サービス利用者への感染拡大防止のために、アルバイト先からのプライベートにおける行動制限等も介護留学生に特徴的にみられる精神的負担増となったことと思われる。

さらに、自身の感染または濃厚接触者に該当したことで、アルバイトを一定期間休まざる得ない状況

となり、そのことから経済的困窮に陥っていた留学生もいたことがわかった。第1章でも述べた通り、介護施設で働く正規雇用の介護職員や技能実習生、特定技能生が感染または濃厚接触者に該当した場合は、有給の休暇扱いとなることが多いが、介護留学生の場合は無給で一定期間休まなくてはならない現状であった。そのことから正規雇用の介護職員とは異なる不安を抱き、感染に対する危機感はより大きかったと推察する。

自身のこころの健康状態については、59.8%の者が「自信をなくした」と回答。心配事がありよく眠れない者、問題を解決できず困った者、いつもストレスを感じていた者がいずれも半数以上いたことが明らかとなった（図17）。

コロナ禍のオンライン授業等に対し負担を感じていた留学生は、64.2%存在した（図13）。パソコンやタブレット等の情報機器を保有する者は少なく、ネット環境も悪い中、スマートフォンで受講をしていた者が半数以上いたことから、資料が見えづらく、音声や画面が途切れ途切れになり、授業に集中することやレポート作成が困難な状況であったと思われる。また、同室に同居者がいる中での受講は、同居者への気遣いなどのストレスもあったものと推察する。

以上の調査結果から、本学留学生がコロナ下の日常生活において、生活環境、アルバイト、学業、経済、健康、母国の家族への懸念等、ありとあらゆる場面で注意を集中させ、様々な不安やストレスを抱え、精神的苦痛を感じながら日々過ごしていた状況を確認した。

一方で、図18～図21で示した「周囲の人々ところの健康状態との関連性」では、「学校の先生」「アルバイト先の上司」「アルバイト先の同僚」「家族や友達」、それぞれの支援の有無とところの健康状態に有意な差はみられなかった。また、本学留学生のレジリエンスは、日本人医療者よりも高い数値を示した。医療者はコロナなどの感染症や危機的な状況に直面することも多いことから、日本人医療者のレジリエンスの方が高いという推測をしたが、それを上回る結果となった。

なぜ、本学留学生のレジリエンスが高いのか。周囲の人々の支援の有無にかかわらず、コロナ下にお

ける様々な困難を克服してきた要因は何であろうか。

村松（2022）が「レジリエンスは文化や国によって影響を受けやすい」⁸⁾と論じているように、もともと個人が持っている「素質的要因」に関係しているだけでなく、母国における社会的背景や文化、家族関係、集団、人々とのかかわり、挫折、困難、支え合い、喜び等、彼らを取り巻く環境や様々な経験の中から、自身の置かれている状況を的確に受け入れ、そこに意味や価値を見出し、困難に立ち向かう力を備えてきたのではないかと考える。

留学生のその力は、学校生活における様々な場面でも見られる。例えば、介護実習での苦しい状況に陥った場合であっても、途中で逃げずに最後までやりきる粘り強さがある。また、学習態度やルールを守らないことに対し、教員が叱咤激励した直後であっても、笑顔で明るく話しかけてくる場面が多々ある。日本人学生にはこのような行動はほとんど見られず、留学生特有のストレンクスとも言える。彼等は目の前の状況をいったん受け止めているものの、そこに止まることなく、気持ちの切り替えをスピーディーに行い、先に進める力を持っているのかもしれない。

また、もう一つの要因として、介護のアルバイトの特質とも言える「役割取得」(G. H. ミード)というものが自身の困難さを跳ね返す大きな力になったのではないだろうか。介護福祉の仕事とは、人を支える仕事である。どのような状況下であっても、サービス利用者一人ひとりの生命を守り、これまでの生活を継続させていかなければならない。ゆえに、サービス利用者からの期待を自らに取り入れ、利用者を支えるという行為が形成されていく過程で、自身の困難さを乗り越えていく力を身に付けてきたのではないかと考える。時に、人間の底力というものは、自分のためではなく、他者から頼りにされ、他者のために行動するとき発揮されることがある。介護福祉の仕事というのは、自分がサービス利用者を支えているようで、実は自分が利用者から支えられていると実感することが多々ある。他者に対する支援が自身の存在価値を高め、期待に応えよう、役割を全うしようとして心を奮い立たせることによって、自身の現実への困難な状況に立ち向かっていく底力が湧き出るといった特質をもっているのでは

ないだろうか。そこに、介護留学生のレジリエンスの高さと、コロナ下の困難さを克服できた要因があるのではないかと考える。

5. おわりに

日本語を母国語とする者の入学者数が減少し、今や外国人留学生の割合が多くを占める介護福祉士養成施設において、パンデミックな状況に置かれた留学生の生活や健康を支えるためには、介護福祉士養成施設として、留学生が安心して学業に集中できる環境を整備していくことが重要である。

村田（2021）は、「コロナ禍において対面を中心とした従来のサポートが十分機能しなくなった今、オンラインによるボランティア学生による学習支援とソーシャル・サポートの可能性」を挙げているが⁹⁾、学習面と生活および健康を支えるためには、ソーシャル・サポートの観点から、次のような支援をしていくことが必要であろう。

1) パソコン等情報機器の貸与など、学習面への環境整備および道具的支援、2) 経済面および健康面への支援としてフードパントリーの開催や食料品の提供、状況に応じた受診同行、3) 問題を解決するために必要な知識や正確な情報の提供、4) 居住地域の社会資源（制度、施設、公的機関、医療機関、設備等）の情報提供や案内、5) 教員だけでは対応しきれない支援を、アルバイト先の同僚・上司、地域住民、卒業生等の力を得て、国内で生活する人々とのつながりの中で孤独感や不安感を解消できるような心理的支援、6) 困惑した状況下であっても冷静な判断と適切な行動が起こせるよう、考えに対する称賛や指摘、客観的な助言、評価等、教育的支援などが挙げられるであろう。

加えて、コロナ禍のオンライン授業では、通常の対面授業に比べると学習効果を十分に上げることが出来なかったことが推測される。また、介護施設で実施すべく介護実習を学内実習へと切り替えざる得ない状況であったことから、通常の介護実習から得られる体験をしないまま、卒業した学生も多い。それらを補填するためには、コロナ禍に在学していた学生に対し、卒業後の継続教育の検討も必要である。

新型コロナウイルスのようなパンデミックな状況に限らず、現代の激動の社会を生き抜いていくため

には、強いメンタルも必要となる。山下 (2019) は、「社会に貢献できる人材を育てるために心と身体を磨く教育においても、従順さ以上に自分で考え答えを引き出す力や、それをアウトプットする力、クリティカル・シンキングを深める力が必要となる。」¹⁰⁾と論じている。

介護福祉の仕事は、高齢者や障がいのある人への身体的支援だけでなく、精神的支援も含まれることから、ストレスや精神的負担を受けやすい職業である。介護福祉士として、「人を助けたい」という気持ちや「優しさ」「温かさ」だけでは務まらず、時に押し潰されそうになることや、バーンアウトの状態に陥ることもあり得る。ゆえに、「論理的思考」と「心の強さ」を兼ね備え、目の前の困難な状況を「跳ね返す力」「適応する力」「回復する力」を高めるための教育が重要となるだろう。

最後に、山下 (2019) が「日頃の教師の接し方や集団作り、授業でのわかる喜びなどが、自尊心や自己効力感、そしてレジリエンスを高めることにつながると考えられる。」¹⁰⁾と述べている通り、筆者自身、日々の接し方や授業方法を振り返りつつ、逆境に陥っても、それを跳ね返し、乗り越える力を兼ね備えた介護福祉人材を養成するための教育方法を模索していきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 村田晶子 (2022)「コロナ禍の留学生たちによる経験の言語化とソーシャルネットワーク」『多文化社会と言語教育』2、16-25.
- 2) Centers for Medicare & Medicaid Services, 2023, “COVID-19 Nursing Home Data” <https://data.cms.gov/covid-19/covid-19-nursing-home-data>. (2023年9月6日閲覧)
- 3) 読売新聞オンライン、2023年1月15日、「第8波のコロナ死者、9割超が70歳以上…高齢者施設の感染対策「特に重要」」<https://www.yomiuri.co.jp/politics/20230114-OYT1T50289>. (2023年9月5日閲覧)
- 4) 出入国在留管理庁、2023年、「特定技能在留外国人数の公表」https://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri07_00215.html. (2023年9月4日閲覧)
- 5) 外国人技能実習機構、2021年、「職種別 技能実習計画認定件数(構成比)(1-4)(令和2年度)」<https://www.otit.go.jp/files/user/toukei/211001-1-4.pdf> (2022年8月20日閲覧)
- 6) 外国人技能実習機構、2022年、「職種別 技能実習計画認定件数(構成比)(1-4)(令和3年度)」[https://www.otit.go.jp/files/user/docs/ \(%E4%BF%AE%E6%AD%A3](https://www.otit.go.jp/files/user/docs/ (%E4%BF%AE%E6%AD%A3)

%E9%BB%92%E5%AD%97.df. (2023年9月2日閲覧)

- 7) Tanaka, K., M. Tahara, Y. Mashizume, and K. Takahashi (2021), ‘Effects of Lifestyle Changes on the Mental Health of Healthcare Workers with Different Sense of Coherence Levels in the Era of COVID-19 Pandemic’, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (6), 2801. <https://doi.org/10.3390/ijerph1806280>.
- 8) 村松常司 (2022)「レジリエンス研究のさきがけ」『養護実践研究』4 (2)、1-2.
- 9) 村田晶子 (2021)「孤立する留学生のオンライン学習支援とソーシャルサポート—コロナ禍でのボランティア学生の取り組み—」『多文化社会と言語教育』1、14-29.
- 10) 山下節子 (2019)「しなやかな心の育て方—レジリエンス教育の活用—」『山梨大学教育学部・大学院教育学研究科紀要』69、1-8.
- 11) 大野俊 (2023)「パンデミック下における『ケア移民』のライフストーリー—日本の介護現場で働く移住労働者たちのコロナ禍体験—」『清泉女子大学紀要』70、97-111.
- 12) 大野俊 (2023)「パンデミック下での『介護移民』社会の変容—本ラウンドテーブル (RT) の趣旨と数的動向—」(6月25日、神田外国語大学での日本移民学会第33回年次大会ラウンドテーブル・セッションでの発表資料)
- 13) 尾崎寛幸・久野弓枝 (2021)「新型コロナウイルス感染症が外国人留学生に与える影響とサポート体制の検討—札幌大学の外国人留学生を対象にして—」『札幌大学研究紀要』1、207-230.
- 14) 川西英二 (2021)「コロナ禍における留学生教育の課題—日本語学校、専門学校の現場からの報告—」『立命館大学地域情報研究所紀要』10、78-90.
- 15) 岸田由美・陸哈子・薛芸 (2022)「コロナ禍における留学生の経験と困難—金沢大学留学生を対象としたアンケート調査の結果から—」『金沢大学国際機構紀要』4、75-91.
- 16) 佐々木駿輔・渡辺明日香 (2021)「医療従事者のストレス軽減とレジリエンス—オンライン介入法を用いたランダム化比較試験に関する文献検討—」『北海道文教大学研究紀要』45、83-106.
- 17) 出入国在留管理庁、2023年、「特定技能在留外国人数の公表」https://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri07_00215.html. (2023年9月4日閲覧)
- 18) 日本介護福祉士養成施設協会、2022年、「介護福祉士養成施設への入学者数と外国人留学生(平成30年度から令和4年度)」https://kaiyokyo.net/news/r4_nyuugakusha_ryuugakusei.pdf. (2023年8月30日閲覧)
- 19) ヌルガリエヴァ・リヤイリヤ・昔宣希・清田智子等 (2022)「コロナ禍における留学生への影響及び長崎大学の支援の実態—アンケート調査の結果から—」『多文化社会研究』8、409-423.
- 20) 村田晶子 (2022)「コロナ禍の日本留学—外国人留学生の孤独とレジリエンス—」『多文化社会と言語教育』2、1-15.

受付日：2023年9月10日

受理日：2023年11月10日

『学習権宣言』をどう理解し、実践するか。その1

— 「学習権」とは何か、それは何を意味するのか。 —

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

How to understand and put into practice the “Declaration on the Right to Learn”

— What is the “right to learn” and what does it mean? — Part 1. —

Kawatei Motoyuki

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

Abstract : When considering the “right to learn” in contemporary Japanese vocational education, we will discuss the “Declaration on the Right to Learn” from the UNESCO Conference on Adult Education as an important reference document. We discuss the first six items of the Declaration on the Right to Learn, in order to understand the Declaration and how to put its contents into practice through learning support. After these six items in the Declaration on the Right to Learn, there are important passages that touch on the meaning and reasons for these six items; this topic will be discussed in the next article.

Key Words : Right to learn, Declaration on the Right to Learn, UNESCO, Questions and analysis, imagination and creation

抄録 : 現代日本の職業教育における「学習権」を考える上で、重要な基準となりえる資料として、ユネスコの成人教育会議での「学習権宣言」を取り上げる。その上で、この宣言をベースとして「学習権宣言」を理解するとともに、その内容をどう学習支援で実践に移していくかについて、学習権宣言の冒頭の6項目に関して、宣言の項目に即して論じた。学習権宣言は、この6項目の後にその意味や理由に関して触れている重要な文面が続いているが、この点は次の稿で論じることとする。

キーワード : 学習権、学習権宣言、ユネスコ、質問と分析、想像と創造

1. はじめに

「職業教育と教養（普通）教育」等、「教育」に関して論じていく時に、「学習行為は、あらゆる教育活動の中心に位置づけられ」という学習権宣言の一文に注目する必要がある。「教育」という行為は、教員が行う活動であるため、「教育活動」は多くの場合教員中心に展開されている。しかし、「教育活動」

は、学習主体（児童・生徒・学生・を含む）の学習活動への支援として行われる時に、最も効果的な展開が期待でき、ある意味で「生産性向上」も図ることができる。

しかし、現代日本において行われている「教育活動」の殆どは、学習支援というよりは教員中心の情報伝達中心の「教育」と言える。かなり誠実

に教育活動に関わっている教員ですら、この「教員による教育」と「学習者の学習支援」と区別ができない場合が多い。ある意味で、アクティブラーニングは、「学習支援」の一つの方法なのであるが、この学習支援を「学習者の主体的活動としての学習」の支援として、しっかり把握したうえで取り組まなければ、適切な効果を上げられない。

その意味で、その根幹となる「学習」を考える上で、非常の重要な出発点が「学習権」である。「学習権 (the right to Learn)」は、1985年にユネスコの成人教育会議で採択された「学習権宣言」として明確になってくる。成人の学習に関する宣言ではあるが、その宣言の意図するところは識字教育などの基礎的な学習を含んでいるので、その意味ではすべての年齢層の共通の学習について整理したものと考えてよいだろう。また、この「学習権宣言」の最終部分には、「人類（個々の人々を含む）が将来どうなるか」に、「成人教育に従事している女性および男性」（学校の教員や教育関係者・教育関係のNPOスタッフなど）による「学習」支援の実践内容が大きく影響するであろうことを指摘している。その意味でいえば、現代の（世界の様々な）問題問題の遠因に、この「学習支援」が適切に機能したかという問題が関係していると考えるのはあながち誤りとは言えないであろう。

その意味でも、この宣言が「教育権宣言」とか「教育を受ける権利宣言」ではなく「学習権宣言」となっている点について、「基本的人権」を考える視点から、改めて考察すべきである。この点については本稿「その2」でふれる。

現代日本社会での様々な問題に関し、その遠因になってしまったと考えられる一つの理由は、学習権宣言に書かれている文言の内容に関し、我々の日常生活の中のさまざまな行為として具現化されていないからだといえるであろう。言い換えれば、学習権の内実がきちんと実現していけないと、現代社会は経済成長も含めて適切に発展していけないともいえるだろう。くりかえすが、現代日本の様々な問題点の原因は、まさに学習権宣言が宣言しているように「質問し、分析し、」「想像し、創造し」「自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる」べく「個人及び集団の力を発達させ」てこなかったからだとも言え

るであろう。そのような意味で、本稿では学習権宣言の内容を、分析的に捉えることによって、現実の世界・日常生活の内容との照らし合わせを考えつつ日本の暮らしの中で、学習権宣言がどのように実現されているのか実現されていないのかについて考察をして行きたいと考えている。

また同時に、この様な点が、学校などでの教員（教育関係者）等が行っている「教育活動」の内容として実現しているかどうかについても、検討してみることとする。

この学習権宣言は、当時の世界的な状況を背景に当時の科学研究段階において1985年に宣言されたものである。従って、当時の論点整理などに関しては、藤田秀雄編著「ユネスコ学習権宣言と基本的人権¹⁾」（教育資料出版会・2001年）に詳しい。藤田はこの本の中で、個別項目に関してもかなり詳細に学術的にコメントを加えている。しかし、その後の研究書や論文では、「学習権宣言」や「学習権」について紹介している例は少なくないが、最初の6項目が紹介されている程度で、具体的に宣言の内容に踏み込んで、藤田の論考以上にその内容の実践まで踏み込んで触れているものは筆者が確認できた限りでは見当たらない。

さらに、「学習権」は単に解釈をすればよいのではなく、「教育活動」実践にも生かされなければ意味がないのだが、学習支援の実践（教育実践）に向けて、「学習権」の基本的な意味や内容を展開しているものは、藤田が前掲書で少し触れているほかは見当たらない。「学習権」は、最終的に人々の人生や人類の将来（歴史をつづる権利）をも左右してしまう内容であるので、かなり深く幅広い考察が必要である。紙幅の都合もすべてをカバーすることは難しいが、本稿では現代の課題とも関係させつつ、宣言が出された当時の経過を踏まえつつもそれを超えて、新たな課題を含めて、想像的かつ創造的な展開を試みてみよう。

なお「学習権宣言」がどのような経過を経て成立したか、「学習権宣言」他の様々な権利宣言にどう波及していったか、その成果は次の「ハンブルグ宣言」にどうつながって行ったか等は、佐藤一子著「生涯学習と社会参加²⁾」に詳しいので、ここでは触れない。なお、このハンブルグ宣言は内容を見ると、

SDGsにまでつながっていく国際的潮流の中に位置づけられるとも言えるだろう。

2. 「6つの学習権」

学習権宣言の冒頭は、以下の様な文言で始まっている。

『学習権を承認するか否かは、人類にとって、これまでにもまして重要な課題となっている。

学習権とは、
読み、書く 権利であり、
質問し、分析する 権利であり、
想像し、創造する 権利であり、
自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる 権利であり、
教育の手立て (resource) を得る権利であり、
個人及び集団の力を発達させる 権利である。』
この後に、学習権を明確にすることの重要性に関して、その根拠を示している重要な内容を持つ文章が続いている。が、とりあえず、この冒頭の6項目について、まず論じていく。

(1) 読み、書く権利であり、

①「識字」はできても、意味が理解できるか。

この最初の項目は、この宣言が出された1985年頃の世界で、識字ができない人が全世界の人口の1/4近くを占めるといふ実態に対応して作成された。それ故、当時、識字ができない人はほぼいないとされていた日本では、この「学習権宣言」が重視されない理由になったとも言われている³⁾。しかし、当時の日本にも実際には識字ができない人は相当数いた。しかし、今となっては、むしろ問題は、識字ができたとしてもその意味内容を適切に理解できているのかということである。筆者が関係している学生を含む多くの方々の中には、読解に苦しむような、あるいは内容の極めて薄い文章しか書けないと思われる方々も少なくない。(絵は描けたりするし、日常的コミュニケーションには問題はないのだが)

②「読み」「書く」は、受信し発信すること

その意味で現代的に考えるのであれば、この、「読み」「書く」は、他者からの信号を受信し、他者に信号を発信することと広げて考えた方が良いでしょう。「識字」はそのツールに過ぎない。現代のコミュニ

ケーションツールは多様であり、文字とは限らない。むしろ、文字云々よりも、受信や発信の質が問題であろう。いわばコミュニケーションであるから、表面的なコミュニケーションなのか、論理的なやり取り可能なコミュニケーションなのか、情緒的共感を生み出しうるような受信、発信なのかが問われるであろう。

③学習権6項目の相互作用

さらに、この「読み、書く」は、学習権の枠組のなかで独立的に存在しているわけではない。この後につづく、「質問し分析する」以下の5項目は、全部、この「読み、書く」がかなり深いレベルで適切に行えることが前提になっている。逆に言えば、以下の5項目の内容やレベルが、この「読み、書く」の質(レベル)を左右しているとも言える。つまり、一定の用語でも、その用語をどれだけ分析的に想像を膨らませて発信しているのか、受信しているかによって、伝わるコミュニケーションの内容は大きく異なってくるであろう。

(2) 質問し、分析する権利であり、

①「質問」をしない・・・。

「質問する」とはどういうことか。日本の学校で質問はないかということ、用語や概念の内容がよく理解できなくても、調べればわかることだから自分で調べると、その場ではわかったような顔をしてやり過ごす人が多い場合は、質問は余り出ない。しかし、コミュニケーションではそれぞれの内容や用語にも様々なニュアンスが伴う。調べて出てくるのは、一般的な内容のみである。現実的なリアリティを伴ってはいない。従って、相手の言うことがよく理解できないときは、リアリティがあるその場で質問した方がよいし、その答えの内容によって質問する側も、される側も、リアルな現実を踏まえたやり取りができるので、認識を新たにできる部分があつて楽しいはずである。

しかし、日本の学校では、一部の教員から「調べればわかるような質問をするな」と叱られたりするので、学生は質問をしない。(こう答える先生は、学生に教える内容を、言葉だけの表面的にしか把握していなくて、リアルな実感を伴う自分のものにできていないのではないかと筆者は考える。一部の、叱

られる学生もそう思いつつも言えない。) こうなると、学生は解らなくても分かったよう顔をして(模範生を装って)、教員もよくは解っていない内容を話して、結果的に有効なコミュニケーションが成立していない、授業という不毛な儀式が展開しているというのは言い過ぎであろうか。

②「質問」をするとは

しかし、普通の友達同士の会話では、そうはならない。相手が何を考えているのか、どういう人なのか知りたいから、どんどん(あるいはそれとなく)色々質問をしていく。この場合も、解らなくてもわかったふりをするケースもあるが、多くの場合は、再質問でどんどん話を深めていく場合が多い。特に、お互いの共通のテーマが出てくると共感しあうべく、質問は様々な意見交換に発展していく。「質問」するとは、つまり興味・関心を示すことであり、やり取りの中で色々な考えや状況を知って、自分の見識を広げていく事であろう。多くの人が怖がっている「間違ったら困る、恥ずかしい・・・」という、いわゆる「間違う」というのは、質問ではありえない。質問を受ける側が答えられない変化球が飛んでくる場合もあるが、それはそれで質問を受ける側としてはどう打ち返すか考える、面白いチャンスである。つまり、まずは、自分の体験や感覚や理解とはなんとなくちがうことを質問するのは、学習のスタートラインである。(この段階で「言語化」(読み、書く)のレベルが関係している点に注意。)

③「分析する」と「よく考える」は、異なる。

この部分は英文では、“analyse”であって、ほぼ直訳すれば「分析する」なのだが、これをどう訳すかで、いくつかの訳が存在する。多数派の訳は「深く考える」などである。しかし、では「考える」とはどうすることなのだろうか。多分「考える」ために最初にやる事は、その物事を自分なりにつかめるところまで、分解(分析)することであろう。ある種の子供が「おもちゃ」などをバラバラに壊して(分解して)しまうのと同じことである。その分解(分析)した一つ一つのパーツをどう組み立てるかもセットになると「考える」に近くなってくるのであろう。つまり、「分析する」は、まずは考える一つの段階、あるいは手段である。このように考えれば「分析する」はそれほど難しい概念ではない。分かり

易くするために「考える」と訳すというのもあるようだが、現実行動が結びつかない「考える」の方が、却って難しいという点に留意が必要であろう。

④「分析」の仕方

しかし、何でも減茶減茶に分解(分析)すればよいわけではない。分解(分析)する方法が判ってこない、適切な要素に分解(分析)できない。そのポイントを、数学では因数分解などとして、因数に分解していく法則を学ぶ。動植物であれば、色や形や大きさなどから始まって、動き(変化・音・匂い・など)や環境とのかかわりなど、分析(分類)するポイントとして学ぶ必要がある。この分類を行っていく為には、それぞれの個体の「違い」が判らなければならない。例えば、食べられるキノコと毒キノコの違いが見分けられないと大変なことになりかねない。

⑤「違い」を把握しようとしな

しかし、日常生活で、他者と同じであることが優先されるルール重視の教育の中では「違い」は「拙い」ことであるという風な習慣(例えば「制服」など)に慣れてしまうと、違いを探そうとしない。違いを発見する「分析する」のを諦めてしまう。諦めたくない学生は色々細かい所で違いを出そうとする。そういう個性を示そうとする方が人間として自然なのだし、生き残り力が強いともいえるだろう。違いが判らないと、物事を適切に把握することができないし、組み立てる(考える)こともできない。

⑥創造的集団を創れない。

この点に関しては、人間観も同様なので、他者との違いを理解するという感覚が判らなくなってしまうので、周りの人は自分と同じように考える(自分を受け入れる)ものだと思い込んでしまう。こうなると、違いを適切に生かしあって組み立てていくことができないので、創造的集団(人間関係)が創れなくなる。均一でなければならない集団は、異質な人を排除するので「いじめ」が発生することにも繋がったり、無意識にハラスメントをすることになる。お互いの違いを意識できそれをリスペクト(尊重)することができる集団は、新たな創造的展開の可能性が高くなるであろうし、その可能性は集団の活動を一層豊かなものにしていくであろう。この点は、4項目の「自分自身の世界を読み取る」や、6

項目の「集団の力量」に大きく関係している。

以上に見る様に、この「質問し、分析する。」は学習を考える上で、極めて重要なキーである。

(3) 想像し、創造する権利であり、・・・想像し、創造する権利であり、

①想像する

なにもない所から自由にイメージを膨らませる行為「想像」するは、既成概念のとらわれてしまっている人には難しい事である。子どもの頃、写生をしている時、空の色を空色のクレヨンで青く塗っていたら、「空って全部同じ様に青いのかな」と聞かれて、そうか、と思ったことがある。「分析」が必要であり、そう考えて分析的にもものを見ると見えてくる世界が異なってくる（ことに気が付いた）。さらに、「空が暗くなると、他はどうなるのだろうか」と聞かれると、（部分を自由に変化させる表現もあり得ると）色々あり得るイメージを広げていくことになる。つまり、想像するというのは、分析されている因子のいくつかを変化させると、他がどう変化するのかのイメージを描くことができるという事を含む。その因子の質や量をどれだけ変化させるかで、想像の世界はどんどん広がっていくであろう。この因子の変化を自由に展開するのが「想像」の世界であろう。

②「創造」は「想像」が前提

そして「創造」は、この「想像」を前提として、想像している内容を具現化しようとするところから始まると言ってよいだろう。何も考えないでゴチャゴチャやっている内に新しい世界ができてしまったなどという「想像」なき「創造」もあり得ないわけではなからうが、人間的行為としては理解しづらい。基本は「創造」できるということは、「想像」が前提になるのである。それに気が付けば、「違いが判る」（分析できる）ことも、想像力と大きく影響している点にも気づかされるであろう。

③「創造」するは、「歴史をつづる」の基礎

この「創造する」は、当然次の「歴史をつづる（人生を創る、世界を創る）」を行っていく為の前提条件である。学習の目的は、「自らの運命を自ら統御することができる」こと、言い換えれば「人生を創っていく」ことであるから、「創造する」は、その前提の

「想像」すると合わせて学習権の重要な要素となる。

②の内容も含めて、学習権宣言の6項目は、相互に支えあっているのである。

④答えが無限に存在する想像・創造の世界

その意味で正解とされる一定の答えを出すことしか求められない画一的な教育は、自由な想像・創造を許さない。そういう教育を受けてしまうと、人間が（生き残るために）本来持っていたはずの想像力（や創造力）が失われてしまうため、新たな世界への想像ができず、チャレンジが難しくなってしまう、生き残りにくくなるともいえるだろう。このように考えるならば、既に多くに識者によって指摘されていることではあるが、改めて、画一的な「教育」は明らかにクリエイティブな創造の芽を摘んでいるということを理解しなければならない。

⑤芸術活動の重要性

逆に言えば、このような創造の夢を描くとい考えた時に、芸術的な教育の重要性というものを非常に強く考えなければならないだろう。日本ではとかく芸術を（身体的健康維持と同じような）普遍的に重要な分野として重視していない傾向がある。しかし、この点は、人生を創造する意味でも、社会的な様々な想像的行為に関しても、それが発展していく前提条件が崩れてしまっているということを意味する。その意味で、自由な想像性を大切に（音楽家の名前を覚えるというのではない、自由な音楽的表現能力を支援するような）芸術活動の支援が「学習権」保障の一環として教育活動の中の重要な要素として含まれなければならない。

(4) 自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、・・・自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、

①自分自身の世界

「自分自身の世界」という場合、まずは、人生を生きる主体として個である「自分自身」（自己）という側面と、その自分と関係する環境という側面に分けられるであろう。自己を見つめる視点としても、心理的側面も、身体的側面も、様々な才能や力量といった側面もあり得るだろう。多くの場合は、他者との比較で読み取れる側面もあるが、様々な情報と照らしあわせて自覚できる側面も少なくないであろう。

②自分自身が存在する環境をどう読み取るか

自分自身は環境との相互作用の中で、人生を創っていくことになるので、環境をどう読み取るかは重要な問題である。環境の中で最も重要なのは、人間関係的環境であろう。多くの人は、家族集団のほか、学校集団や、職場集団、地域の人間関係や、その他の（遊び仲間など）の集団の中での人間関係があるだろう。これらの集団の中でそれぞれの違いを自覚し、創造的関係を築けることが望ましい。その為には、2-⑥でも触れたが、自分との違いを適切に、かつ創造的に受け止める方法を学ぶ必要がある。これをどう読み取るかは、かなり決定的にその人の人生を左右する課題となりえる。

③人間関係を含む社会的環境をどう読み取るか

このような、職場関係や、その他の関係（があることが望ましい）は、多くの場合は地理的条件や、歴史的条件、経済的条件、その国が置かれている条件を含む国際関係など、様々な社会的条件の中にある。とすれば、その社会的条件がどういう状態なのか、なぜそうなっているのかなどを読み取ることができるかどうかは、人生を創っていくうえで大きな因子となりえる。都市なのか農村なのかといった地理的条件や、1900年頃から世界の総人口が50年で倍増するというような21世紀の今が、歴史的に見てどういう時代なのか、暮らしを支える産業構造は国際的な相互作用も含めてどうなっているのかを、（統計などを含めて）どう読み取るかは、自分の人生の創造していくうえで、非常に重要であろう。

④自然環境からの信号をどう読み取るか

21世紀の現代社会を生き抜いて行くためには、読み取らなければならない環境の一つとして、現代社会での特徴的な課題でもあるが、自然環境の変化が挙げられるであろう。現代社会は、自然環境の変化をどう読み取るかは、様々な社会システムが精密に組み立てられてるため、自然環境の変化に対して耐性（レジリエンス）の幅がすくなくなっているせいもあり、人類の歴史上類を見ないくらい重要な問題になっているということを否定できる人はいないだろう。

また、それらとの関係も含めて、動物との付き合いが多くなっているという環境もあり、その意味では、動物からの信号をどう読み取るかも課題となっ

ている。

このように、様々な要素に関して読み取りながら、自分の人生を創っていくのであるから、何をどう読み取るかということが非常に重要になる。従って、その読み取り方についてきちんと学んだ上で、自らの力量で読み取っていかなければならない。

⑤歴史をつづる

その上で問題は自分自身、自分の歴史をどう作っていくかということである。「歴史をつづる」というのは、人生を作っていくというのとかけ離れているように見えるかもしれないが、それぞれの個々人が自分自身の歴史を創っていくことの、積み重ねで社会全体の歴史を創っていく行くことにつながっている。「歴史」は、特に現代社会の歴史は、一部の人たちが「客体」としての人間を支配しつつ歴史を創っていた時代とは異なる。基本は「主体」としての個々の人間が創っていく人生の集積が世界の歴史という事である。

過去の歴史を学ぶにしても、権力者たちのみならず、その時々にはいた人々の人生の集積である点を見落とさないように、歴史的な変化の法則を読み取ることが必要である。かなり主体的な人々に要る歴史の創造が進みつつある今、21世紀の現代においても、特に一部の国での権力者の支配体制が目立つ。しかし、歴史を創っていくのは、その権力者たちに自由にさせない様に頑張っている多くの人々の自らの人生を築いていこうとする意志である。

(5) 教育の手だて (resources) を得る権利であり、

①学習を進めるためには、リソースが必要。

成人の学習ということを中心に考えた場合、人生を創っていくのは、多くの場合職業と切り離すことはできない。となれば、歴史上類を見ない速さで発展していく21世紀の産業に対応していく為には、人生の中で3度以上も仕事を変える必要に迫られるとする説が有力である⁴⁾。従って学習のテーマは、職務上の技術の向上や、転職を前提としたものとなる。当然、産業構造はどんどん変化をして行くという中で考えるならば、そこで学ぶべき内容は多くなるし、それに合わせた高度化した学習設備なども必要となる。つまり提供される必要のあるリソースの質と量がどんどん変化している点が学習者の負担と

しても大きな課題になっている。

②リソースが提供される必要

このようなリソースを活用した学習を展開するには、然るべき費用がかかる。これを、個々の学習者が負担できるかという、かなり疑問である。放っておくと、高収入を得ている人は、高額な費用を負担して高度な学習を行い、一層の高収入を得ることになる。一方、低収入で高額な学習費用を負担できない人々は学習の機会を持ってないか、持っても低レベルの学習しかできないため、低収入の留まるという、二極分解が進むことになる（日本や米国ではかなり進みつつある）。こうなると小中学校教育では「落ちこぼれ」とか「落ちこぼし」とかが問題になっているが、成人教育の世界でも「落ちこぼし」が発生することになる。

このような問題に対し比較的手だてが講じられている⁵⁾ヨーロッパ大陸の諸国はそれなりの安定した社会を創り高い経済成長意を遂げているが、手だてが殆ど講じられていないアメリカなどで社会が不安定化しているという点にも留意が必要であろう。

③リソースにアクセスできない人々

低所得以外にも、障害のある人や外国人や遠隔地の居住者など、従来の通学制や日本語での学習と言って条件で考えれば、学習リソースにアクセスしにくい人々もいる。しかし、ITCやAIの機能が発達している中で、学習に関しては、もはや通学を前提とし日本語でなければならないという必要は必ずしもなく、オンラインなどの方法により、より簡便に学習を深めることができるようになってきている点にも注目が必要であろう。

(6) 個人および集団の力量を発展させる権利である。

①「力量」とは何か

人生を創っていく学習は、個人及び集団の「力量」を発展させる権利、となるが、この「力量」は何を指すのか。多くの場合、知識、技術、態度、となっている資料も多い。しかし、必要なのは、知識や技術を統合して現実を動かしえる「能力」であろう。職務上の「態度」も必要な要素ではあるが、その「態度」の内実は、知識や、何ができるかできないかが明確になる技術などに比べて、曖昧であり、力量とするには少し無理があるであろう。

②個人の力量を発展

学習が、個人の活動として行われる限りにおいて、その目標が「個人の力量の発展」につながるのには当然のことのように見える。しかし、高度なレベルでの個人の力量の発展を目指すならば、人間同士の相互作用が前提となるのであるが、個人単独の学習では創造的発展のレベルでの学習は期待しにくい。

③集団での力量の発展への阻害要因

人間を自然な状態においておけば、比較的集団としての力量の発展は進みやすかった側面もあり得たが、現在の日本の社会ではむしろ集団としての成長を考えることについて、さまざまな障害があると考えられる。つまり、単身世帯が増えているとか、オンラインで特定の条件下での顔と言語だけのコミュニケーションで、仕事や学習や遊びが行われているからである。このような個人個人がバラバラになってしまうような社会システムが様々な場面、分野で横行しているという点について非常に考えさせられる。

しかし、集団の力量を発展させていくというのは非常に重要なことである。実際、社会の実際問題として考えた時に集団の力量がうまく進まなければ、個人がいくら頑張っても上手く進まないということはたくさんある。

従って、特に「集団の力量を発展させる」に関しては、色々な条件設定など考えなければならないだろう。特に、それに適した学習用教材の具体的に関しては、どういうふう発展させるかについてもしっかり考えなければならないだろう。

3. 「学習権の意味するところ」

以上の様な六つの学習権が必要とされているのはなぜなのだろうか。その点に関しては、現実世界にどういうふうな意味をもっているのかは、学習権宣言の6項目に続く文書の中に占められている。以上の6項目は学習権の冒頭の内容を示したものであるが、この後に続く文章では、学習権を宣言する意味に関してかなり細かく触れている。

この点については、紙面の都合もあるので、本稿の「その2」で論ずることとする。(次号の「敬心研究ジャーナルで」掲載の予定。)

・・資料・・

学習権宣言 (The Right to Learn)

— 生涯学習の根源的重要性の根拠として —

1985. 3. 29. 第4回ユネスコ国際成人教育会議採択

学習権を承認するか否かは、今やかつてないほどに、人類にとって主要な課題になっている。

学習権とは、

読み、書く 権利であり、
質問し、分析する 権利であり、
想像し、創造する 権利であり、
自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる 権利であり、
教育の手立て (resources) を得る 権利であり、
個人及び集団の力量を発達させる 権利である。

成人教育パリ会議は、この権利の重要性を再確認する。

学習権はきたるべき日のためにとっておかれる文化的ぜいたく品ではない。

それは、生存の問題が解決された後にはじめて生じる権利ではない。

それは、基本的ニーズが満たされた後にとりあげられるものではない。

学習権は人類の生存にとって不可欠な道具である。

もし、世界の諸人民が食糧生産やその他人間に不可欠なニーズを自給自足できることを我々が望むならば、世界の諸人民は学習権をもたなければならない。

もし、女性も男性も、よりよい健康を享受しようとするならば、彼らは学習権を持たなければならない。

もし、我々が戦争を避けようとするならば、平和のうちに生きることを学び、互いに理解し合うことを学ばねばならない。

『学習』はキーワードである。

学習権なくしては、人間的発達はありません。

学習権なくしては農業や工業の躍進も地域の健康の進歩もなく、そして実際、学習条件の変革もないであろう。

この権利なしには、都市および農村における労働者の生活水準の改善もないであろう。

端的に言えば、学習権は、今日の人類にとって決定的に重要な諸問題を解決するために、われわれがなす最善の貢献の一つなのである。

しかし学習権は経済発展のたんなる手段ではない。それは基本的権利の一つとして認められなければならない。学習行為は、あらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人間行為を出来事のなすがままにされる客体から、自分自身の歴史を創造する主体に変えていくものである。

それは基本的人権であり、その正当性は普遍的である。学習権は、人類の一部のものに限定されえない。すなわち、男性、工業国、有産階級、もしくは学校教育を受けるほど十分幸運な青年たちだけの排他的特権であってはならない。本パリ会議は、すべての国に対し、この権利を実施し、すべての者が効果的にそれを行使するのに必要な条件を作るように要望する。そのためには、必要とされるすべての人的・物的資源を利用可能にし、かつ教育制度をより公正な方向で再検討し、最後にさまざまな地域で成果を上げて

いる方策を参考にすることが必要である。

われわれは政府・非政府双方のあらゆる組織が、国連、ユネスコおよびその他の専門機関と協力して、世界的規模でこの権利を促進する活動をするを切望する。

エルシノア、モントリオール、東京、パリと続いたユネスコ会議で成人教育の偉大な進歩が記録されたにもかかわらず、一方には問題の規模の大きさと複雑さがあり、他方には適切な解決策を見いだす個人及び集団の力量の問題があり、その隔たりは狭められてはいない。

1985年3月、ユネスコ本部で開かれた第4回国際成人教育会議は、現代の問題のスケールの大きさにも関わらず、いやむしろそれだからこそ、これまでの会議で行われたアピールを繰り返し述べて、あらゆる国に次のことを要請する。すべての国は、成人教育の諸活動を強力かつ明確に発展させるために断固とした想像力豊かな努力を行うべきである。そのことによって、女性も男性も、個人としても集団としても、その目的や要件や実践上の手続きを自ら将来選択するであろう成人教育の発展のタイプに必要な教育的・文化的・科学的・技術的蓄積（resources）を我が物となしうるのである。

この会議は、女性と女性組織が貢献してきた人間諸関係を追求するエネルギーと方向づけを承認し賞賛する。その独自の経験と方法は、平和や男女間の平等のような人類の未来にかかわる基本的問題の核心をなすものである。こういう事情ゆえに成人教育の発展及びより人間的な社会をもたらし諸計画に女性が参加することはぜひとも必要なことである。

人類が将来どうなるかを誰がきめるであろうか。これはすべての政府・非政府組織、個人および集団が直面している問題である。これはまた、成人教育に従事している女性および男性が、そして個人から集団まで人類全体に及ぶすべての人々が自己および自分自身の運命をコントロールできるように努力している女性及び男性が、直面している問題である。

（出典・・・エットーレ・ジェルピ・海老原治善・編「生涯教育のアイデンティティ・・・市民のための生涯学習」エイデル研究所 1988年版 pp230-233）

注

- 1) 藤田秀雄編著「ユネスコ学習権宣言と基本的人権」（教育資料出版会・2001年 pp15-38）
- 2) 佐藤一子著「生涯学習と社会参加」（東京大学出版会・1998年 pp15-38）
- 3) 藤田・前掲書・p.23
- 4) リンダ・グラットン、アンドリュー・スコット著『ライフシフト・・・百年時代の人生戦略』東洋経済・2016年などが代表的。
- 5) 大学までの学費は無料であり、成人の学習へもその費用の大半が補助される国なども多く、学習に関しての手厚い保護制度が施行されている。

受付日：2023年11月10日

高度成長期の生涯教育論に対する持田栄一の論駁

吉田直哉

大阪公立大学

Mochida Ei-ichi's Critical Thought on Lifelong Integrated Education

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、教育行政学者・持田栄一が1970年代に提示した「生涯教育」論に対する論駁を検討し、そこで彼の近代公教育批判という主題が反復されていることを明らかにする。生涯教育論に対する持田の批判は、近代公教育の前提にある「家庭教育中心主義」への批判を前提としている。そして、現代資本主義社会において脆弱化した家庭教育を、独占資本の主導下において、福祉国家が代替し再編・制度化しようとするところに、教育の全面化としての生涯教育が提起されていると断ずるものであった。

キーワード：ラングラン、人的資本論、ハヴィガースト、ブルナー、早期教育

1. 「教育爆発の時代」における生涯教育論

本稿では、教育行政学者・持田栄一（当時東京大学教育学部教授。1925～1978）が、1970年代に発表した生涯教育論に対する論駁を検討し、彼の近代公教育批判というテーマがそこにおいて明瞭に表現されていることを確かめる。持田が1970年代に入って批判的に検証した「生涯教育 lifelong integrated education」という概念は、1960年代中盤に登場したものである。1965年12月、パリで開催されたユネスコの成人教育推進国際委員会において、フランスの教育思想家であったポール・ラングランは、生涯教育に関する議論の活性化を訴えた。彼の所論は「生涯教育について」という論文として発表され、本論文は1967年には早くも邦訳されている。1971年の中央教育審議会答申（四六答申）は、学校教育の総合的な拡充・整備のための基本施策について提案する中で、「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備」することの必要性を強調していた。

当時の日本は高度経済成長（1955～73年）の只中にあり、農業・水産業などの第一次産業から、製造・運輸などの第二次産業への構造転換が急速に進み、農村部から都市部への人口移動が加速していた。学校教育では、中学校・高等学校の学習指導要領において教育内容の現代化がうたわれ、普通科高校より、商業・工業高校など、産業と直結する職業科高校の拡充が進められていた。地方国立大学では、理工系・社会科学系の学生増が図られていた。高度経済成長期の日本では、産業界を支える技術者と熟練労働者の育成が学校教育の機能として認識され、そのことが、旧来の学校教育の制度およびカリキュラムを刷新して、産業の発展に直結する科学技術の高度化に対応することの必要性を生んでいると捉えられた。

さらに、同時期の日本は、終戦直後の数年間に出生した第一次ベビーブーム世代（団塊の世代）が、中学校・高等学校に進学する時期に当たり、高等学

校・大学への進学率が飛躍的に上昇すると同時に、進学をめぐる競争、いわゆる「受験戦争」が激化していた。高度経済成長期は、まさに「教育爆発の時代」だったのである（尾崎 1999：206）。

戦後日本において、生涯教育論は、主に社会教育・成人教育分野の議論として受けとめられたが、持田は単に社会教育の一形態として生涯教育を位置づけるのではなく、1970年代の日本の教育を考えるうえで、極めて重要な核心的テーマとして、生涯教育論を捉えようとしていた（持田編 1971：8）。つまり、1960年代から一貫して近代公教育批判を主要な研究テーマとしていた持田は、生涯教育の中に、近代公教育を突き動かしていた様々な要因が流れ込み、それが融合されつつあると捉え、それを批判しようと試みたのである。近代公教育批判をライフワークとしてきた持田の理論は、「生涯教育論にまで発展したことによって、教育の総体を対象とする総合的・包括的な理論体系になった」と評されている（宮坂 2005：3）。

なお、持田は、保育所における保育と幼稚園における幼児教育の総称として、「幼年期教育」という語を用いているため、本稿でもその表記に従う。

2. 「福祉国家」の変容と生涯教育論の台頭

持田は、1960年代後半を画期として、国家の「福祉国家」化が進み、教育政策が転換したとみている。ここでの「福祉国家」とは、資本主義の発展形態である「国家独占資本主義」を前提とする国家の理念であり、「資本の所有関係を前提にしたまま、「管理通貨制度等々、国家権力を発動することによって恐慌—資本主義の一般的危機を回避する手段が講ぜられ、「社会化」措置がとられる体制」（持田 1976：58）のことである。「福祉国家」は、個人の生活の様々な局面にまで、積極的に介入していこうとする。

1950年代後半から60年代にかけての「福祉国家」の教育政策は、「教育投資論、マンパワー論に基礎をおき、ハイタレント養成を主要な課題とし、経済主義的傾向がよかつた」。ここでいう「ハイタレント」とは、高度の技術的知識と思考力、管理能力や情報処理能力を備えた、産業界はじめ各界において主導的な役割を果たし、経済発展をリードする、ご

く限られた少数のエリート的人材のことである。経済的価値を創出する一部のエリートの育成に注力していた1950年代に対して、1960年代後半以降、エリート育成という経済的価値に、「社会的文化的需要を加味」するという傾向が生じる変化がみられた。「福祉国家」は、単なる経済的価値に解消されない文化的価値を重視し、国民個人の文化的・社会的なニーズまでを満たそうとするようになったということであり、そのニーズの主体は一部のエリートに限られず、広く国民一般にまで拡大して捉えられるようになった。そして、70年代においては、「福祉国家」は、国民の文化的・社会的需要を充たすことを重視し、「人間主体の主体性と自主性を保障」することを目指し始めた。そのような意図が、教育論として明確な形をとったのが生涯教育論であった（持田 1976：77）。

持田によれば、生涯教育論といわれる教育構想は、「人間の生涯において水平垂直に分化された形で散在している各種の教育機会を統合 integrate しようとする」ものである（持田編 1971：12）。水平方向への分化というのは、同一年齢における教育の機会の分化のことであり、垂直方向への分化というのは、幼年期から学童期、青年期、壮年期というように、年齢段階ごとに教育場面を分化させることである。これら二つの意味での教育機会の分化を「統合」するのが生涯教育であると持田はみた。すなわち、①幼児期から老年期までのライフステージの各段階における教育の統合、②同一年齢段階における家庭教育、社会教育、学校教育の統合、③全ての段階における専門教育と一般教養教育の統合、という三つのレベルの統合をめざすものであり、それら三つのレベルが更に生涯教育という大きな理念のもとに統合されることが目指されていた（持田編 1971：13）。

生涯教育論は、教育と学習を学校という枠から解放し、「余暇と労働との関連で人間活動の全領域にまで拡大する」ことを課題とするものであるから、教育と学習の時期は、児童期や青年期にかぎられるわけではなく、幼年期や壮年、老年期をふくむ全生涯にわたる。したがって、ハヴィガーストが提起しているように、ラ

ライフサイクルの各段階の生活と教育の課題を系統化することは、生涯教育論の重要な課題の一つだといわなければならない。(持田 1976 : 27)

個人が生涯にわたる順調な発達を実現するためには、人生の各段階で、達成すべき課題が複数あることを提唱した教育心理学者ロバート・ハヴィガーストのように、ライフサイクルを前提として教育を構想するにあたって、人生の各段階が「絶対であり平等である」という立場に立つことになる。つまり、学童期だけが重要であるということにはならず、幼年期も、成人期、老年期も、それぞれの段階がライフサイクルにとっての独自の意義、重要性を有するということになる。それゆえ、順序性をもって展開されるライフサイクルのそれぞれの課題に適合する教育を保障していくことが人間完成のプロセスだと、生涯教育においては考えられることになる(持田 1976 : 94)。

生涯教育は、文字通り、学童期、青年期の学校教育に限られていた教育機会を拡大し、普遍化しようという志向を有するから、学校教育以外の、いわば陰におかれてきた教育の場にも焦点が当てられることになる。「生涯教育論においては、いままでの教育が、後期中等教育や高等教育に傾き、しかも学校教育がその中心であったことを批判し、誕生から死にいたる全生涯にわたる教育を、家庭・学校・社会にわたってシステム化することが意図されている」(持田 1973 : 134)。例えば、生涯教育論においては「幼児教育のように、いままで陽のあたらなかつた教育段階の教育が振興されることとなる。しかし、それが現実に意味するものは、幼稚園、保育所の「小学校」化であり、幼児教育施設までがインストラクション(知的教授)の場として、マンパワー形成の一翼をになわされる」(持田 1973 : 135)。つまり、生涯教育が、「マンパワー」、すなわち人的資本の開発を究極的にめざすものであるかぎり、幼稚園、保育所も、その目的に沿った位置づけを与えられることになる。その端的な表れとして、保育政策の重点は、「マンパワー形成という観点からいってもっとも投資効果の多い五歳児におかれている」(持田編 1971 : 32)。幼年期教育の振興は、高年齢

児のみを対象とした、小学校への就学準備としての「教育」に矮小化されてしまうのであり、乳児保育を含めた低年齢児保育への軽視は続く(持田 1973 : 135)。「大脳生理学や認知心理学等が進歩し、人間の成長発達にとって環境が重要な役割を果たすことが明らかになるにしたがって、0歳のときから系統的組織的な教育を与えることが必要なことになった」(持田 1976 : 98)にもかかわらずである。

つまり、生涯教育論の中では、高度化した資本主義社会を支える「マンパワー」の育成という、近代における学校の「本質機能そのもの」については問いなおされることはない(持田 1973 : 135)。言いかえれば、生涯教育というのは、教育を労働力養成のために「最適化」する、つまり、個人の生涯の全局面を見透して、能力開発のタイミングを適時化することが目的だというのである(持田編 1971 : 27)。生涯教育論において、幼年期教育を促進しようとする「幼児能力早期開発」論は、生涯教育の一環として幼年期教育を位置づけ、教育を市民個々人の「私事」と位置づける能力主義的教育システムをそのまま維持しながら、全ての幼児に系統的教育を保障しようとするものである(持田編 1975 : 61)。それゆえ、能力主義を前提とする資本主義社会の矛盾そのものを乗り越える発想は、そこからは出てこない。つまり、生涯教育は、資本主義システムを保守・維持しようとする政策なのである。

生涯教育論の保守性は、それが、「体制」の側から、すなわち国家によって「上から」図られている点から生じていると持田はみている。「生涯教育の構想は、技術革新と情報化という現代的状況に対応するため、労働—意識的生活活動・生活実践のなかにおける自主的自己形成の要求を体制側が「上から」組織化しようとするもの」(持田編 1971 : 13)にほかならない。

それゆえ、生涯教育を、「教育を受ける権利」を一生にわたって保障するものとして「バラ色」だと肯定的に捉えるリベラルな所論は誤っていると彼は考える(持田編 1971 : 14)。生涯教育を肯定するような論においては、生涯教育を通して、人間が他者と交流し合いながら、自己決定の一連の過程として自己変容を遂げていくという主体性が見落とさ

れている。この問題点は、持田が近代教育そのものの特質として見だしていた、教育の受動性の問題と重なり合っている。

近代教育の現実においては、教育は学習主体が将来一定の生計を営んでいくのに必要な知識と技術を伝授するものと考えられ、かれ等の意識的生活活動、そのなかでの自主的自己形成からきりはなされてつねに「あたえられる」もの「うける」ものとして理解される。そして、この点と関連して、学校は自主的自己形成のための生活共同の場というより知的教授の場となり、そこで習得した知識と技術の量と質がそのひとの生涯の所得と社会的地位を規定するという体制がつくりあげられた。(持田編 1971: 23)

持田によれば、生涯教育の実現は、「国家」に主導された近代教育の理念が、全個人の全生涯にわたって貫徹することを意味している。

生涯教育はいままで個人の私事に委ねられていた領域を教育的に組織しようとするもので、この意味において、生涯教育が組織化されていくことはそれだけ教育が社会化されていくことでもあるが、しかし、それは同時にいままで私的なものとして国家権力の介入を許さなかった教育領域にまで国家が介入し、教育を国家が文字どおりトータルに支配する体制を確立することを意味している。(持田編 1971: 36)

生涯教育という形で「国家」が介入し、その支配を貫徹する際に取りこもうとしている「私事」「私的な領域」とは、家庭のことである。次節においては、持田の家庭論を詳しく見ることによって、「国家」による教育的支配の貫徹として生涯教育を捉える彼の認識の背景にあるものを明らかにしてみたい。

3. 近代思想としての「親の教育権」への批判

「教育は私事である」というテーゼの前提には、「家庭は私的領域である」というテーゼがある。家庭において行われる教育を、教育の原点と見なし、それを権利だと主張して、外部からの介入を防ごうと

するところに、「親の教育権」思想が生じた。持田によれば、子どもを教育する親の権限が権利であるという認識が生まれたこと、つまり「親の教育権」が自覚されたことは、近代の所産である(持田 1973: 20)。

近代的な「親の教育権」は、まずは啓蒙主義的自然権として自覚された。つまり、国家に先立つ(「自然」に与えられた)ものとして、親の教育権が自覚され、そのことが、子どもに対する親の教育的なかわりの重要性を意識化させていった。その後、近代国家が法治国家として成熟していくのに伴って、「親の教育権」は「法実証主義的」に理解されるに至った。それゆえ、「親の教育権」とは、教育に関する実定法の中で明文化されることで保障されている力・行動範囲だというように考えられるようになる(持田 1973: 22)。つまり、法に明文化されていない内容は、親の教育権とは認められないと考えられるようになったという。このような法実証主義的立場—実定法に基づいて権利を捉える—に立って「親の教育権」を捉えると、「教育についての親の本質的要求であっても、教育実定法制上明文化されていないものは「教育権」にはふくまれないこととなり、所論は、必然、現状肯定的となり、教育の改革と変革論に発展しない」(持田 1973: 25)。つまり、現在の法、実定法を乗り越える親の「要求」は、「権利」としては認められないことになる。その場合の親の教育権は、あくまで、現在の実定法である教育法に基づく既存の教育制度を保全するような働きしか持たないであろう。

つまるところ、近代の資本主義社会においては、「人権」としての教育権は、「私的個人各人が自らをマンパワー＝労働力商品として自由に形成すること」を保障するものにすぎない(持田 1973: 27)。持田が、「マンパワー＝労働力商品」形成としての教育を批判するのは、本来、人と人とのつながりと交流の中で営まれるはずの教育が、原子(アトム)的な個人々に分断されてしまうと考えているからである。彼はいう。「近代市民社会—資本主義経済社会の現実においては、本来社会共同の仕事であるべきはずの教育が市民各人の「私事」とされ、人間の教育がマンパワー＝労働力商品の形成として現存する。かくて、教育は、生活的実践のなかでの自主

的集団的自己形成を助長し子どもの能力を未来に向って全面的に開花させる営みというよりは、マンパワー＝労働力商品たるに必要な一面の能力を形成するために一定量の知識と技術と道徳を能率的に伝授し習得させることとして立ちあらわれることになる」(持田 1973 : 28f.)。

法実証主義的な教育権論に対して、親の教育権を「人権」として「人類普遍の価値を公的に表明したもの」とみて、それを「歴史と時代を越えて普遍的に存在する絶対の価値」とみる「啓蒙主義的自然法主義」は、一定の「現実変革性」を有していると持田は認めている(持田 1973 : 26)。しかし、近代初期に生まれた啓蒙主義的な教育権論も、資本主義社会の中ではイデオロギッシュな性格を帯びてしまう。「近代」において、「親の教育権」といわれるものは、子どもに対する私的扶養義務との引きかえに、子どもの成長発達を親が私的に撰択し占有する自由をみとめたもので、それを子どもへの親の情愛という人類普遍の要求とからめて語るところにその特色がある」(持田 1973 : 29)。つまり、自然権的な親の愛情を称賛する啓蒙主義的な教育権論は、近代の資本主義社会の中では、親による子どもの「占有」を正当化するレトリックになってしまうというのである。

そもそも、持田にとって、近代における「人権」とは、市民社会を基礎としたブルジョワジー(市民階級)としての独立的・私的個人を統合するために、彼らに共有される「人間の本質的属性」だと主張された、抽象的な理念にすぎない(持田 1973 : 27)。全ての人間が有する普遍的な「権利」という観念的な共通項が設定されてしまえば、個人をバラバラに分断するという資本主義社会の現実が覆い隠されてしまうと持田はいうのである。

近代教育を支える根本思想を、持田は「家庭教育(保育)原則主義」と呼んできた。すなわち、子どもの「教育をうける権利」を保障する第一次的責任者が「親」であって、「家庭教育」こそが教育の基本・基盤であり、「公教育」はそれを補完するものにすぎないという思想である。家庭が愛情に溢れ、社会から独立した場であり続けているという信念がそこにはある。「家庭は情愛の場であり、社会的諸矛盾からは隔絶された人間「自由」の砦だ」という認識がある。

さらにそこには、家庭教育は「私」的なものであり「私」的なものこそ美しいものであり価値あるものだとする考えがひそんでいる」(持田 1973 : 142)。家庭を称揚する立場は、それが私的であるがゆえに、家庭への行政権の介入を拒む際の論拠となっていた。しかし、教育行政の介入を家庭が拒むことは、既に家庭の間に生じている格差を放置し、家庭が内に抱える問題を悪化させてしまう。

従来、家庭教育は私的なものと考えられていたため、これに関し教育行政当局が振興策を講ずることはタブーとされて来た。しかし、それによって招来されたものは、家庭教育の崩壊状況であり、そこにおける著しい格差と不均衡である。そこでは、教育に対する教育行政を制限し「親の教育権」と「家庭教育の自由」を尊重すること自体が、現実には差別と格差を助長し教育機会の不均衡をもたらすという意味で階級性をもっている。(持田 1973 : 146)

当時の教師たちに広く支持されていた「国民の教育権」論における教師の「教育の自由」は、「親の教育権」から派生するものとしてとらえられていた。つまり、教師は、親から教育権を託されることにより、親の代わりに「教育の自由」を行使できると考えられたのである。「親の教育権」と並んで教師の「教育の自由」論が発掘され、教師は真理を代弁する「専門職」として位置づけられ、教育をすることは彼等の固有権限と考えられるようになった」(持田 1973 : 23)。

ところが、既にみたように、「近代において家庭といわれ学校と呼ばれる組織は、けっして現実の社会から独立した自由の砦ではなく、それ自体、資本主義社会を構成する一単位として、その労働力再生産の一翼を担うもの」にすぎない(持田 1973 : 34)。さらに、持田のみるところ、近代以降の資本主義社会において、あるいは近代教育の現実においては、「家庭教育優先」の原則にもかかわらず、「家庭教育」は現実には崩壊している(持田 1973 : 31)。それゆえ、「家庭教育」を不可侵の基盤として、教育を構想することは既に困難になっているというのである。それゆえ、現代の「福祉国家」においては、家庭保

育と施設保育という両軸のうち、施設保育の機能が拡大されていく。「福祉国家」が是認する「近代保育の原則」のもとでは、「つねに幼児個人の権利と幼児全体のそれ、親権の尊重と国家公共団体による助成、家庭保育と施設による保育の二元体制が前提とされながらも、そのなかで、後者〔施設による保育〕の此重が³つよめられていく傾向がある」（持田 1968：65）。

持田のみるところ、生涯教育とは、独占資本主義社会の矛盾に対応しようとする「福祉国家」の政策であった。「独占資本主義」とは、19世紀の産業資本主義における自由競争をへて資本の集中が起こり、少数の巨大独占企業が出現してヘゲモニー（指導権）を確立した資本主義の段階のことである。この独占資本主義の段階においては、対外戦争や長期不況などの経済危機を管理し乗り越えるために、国家による政策的な介入が大規模になされるようになる。さらに、この段階で、国家と独占資本とが融合した体制を、一般に「国家独占資本主義」という。持田のいう「福祉国家」とは、まさに国家独占資本主義下において、独占資本が国家の機構を取りこみながら成立した国家のことであった。

現代の「福祉国家」の政策には、「近代市民社会における私的自由の秩序に対し一定程度の「改良」を加え、「社会化」しようとする志向がみられる」（持田 1976：60）。「福祉国家」は、「福祉」の名目で、従来行政権の範囲外だと見なされてきた私的な領域に積極的に介入する。ただ、その福祉的介入は、あくまで国家の「秩序維持」のためになされるものにすぎない。

資本が独占化する過程で、教育を私的なものとして理解し私的自治によって運営することの限界が明らかとなり、その限界を超越することの必要が総資本の利益を保障し資本主義の総体制そのものを安定化していくためにも必要なことが明らかとなるにしたがって、国家は教育事業につよいヘゲモニーを振うこととなり、教育に対する国家の支配は従来の「秩序維持作用」に加えて「国民福祉の助長」機能を行なうこととなった。（持田編 1971：24）

「福祉国家」による私的領域への介入としての福祉は、それが権利論と結びつくことにより、全国民へと拡大され、普遍化されていく。

従来、福祉と呼ばれるものは、社会的弱者救済を目的とし、対象も機能も限られていたのであるが、その後における社会進歩とともに人権思想が拡大し、一方、市民生活が向上するのに相伴って、福祉の対象は経済的貧困者に限られず、身体欠損者や労働婦人、幼児、児童、老人までを含むようになり、また福祉の機能も物的生活の保障から精神生活にまでおよび、人間の全生活を覆うようになっている。（持田 1976：203）

福祉の普遍化に先立って、教育は既に普遍化され、全ての国民に開かれていた。近代公教育としての「親・教師の私的責任の体制は「上から」「国家」を主体として「社会化」され「共同化」（持田 1973：36）されることによって、近代公教育制度が成立するのであるが、この近代公教育は、「教育を受ける権利」が実現するなかで普遍化していった。福祉国家の発展に伴い、福祉が普遍化していくと、普遍性を理念とし、先行して普及していた教育との「重畳」、つまりオーバーラップが進んでいくことになる（持田 1976：205f.）。

独占資本主義社会において顕在化した矛盾をとらえ、生涯教育という形で、国家は家庭教育と学校教育を「上から」統合し、再編成しようとしていると持田はいうのだが、それは資本主義社会を変革することにはつながらないという。持田が唱えていたのは、近代資本主義社会の変革を、市民共同体のネットワークによって実現しようとする、いわば「下から」の変革論であった。「下から」の変革は、学校教育を資本主義社会に適合させようとして「改良」しようとする、国家主導の「上から」の改革と、厳しく対立しあうものなのであった。

4. 生涯教育論における「幼児能力早期開発」論

生涯教育論において、幼年期教育は重要な意義を与えられている。生涯教育論においては、「これまで教育の『適期』と考えられていた時期が実は適期で

はなく、ほんとうの『適期』はもう少し早い時期にある」という認識に基づいて、早期教育としての幼年期教育が重視されていた（持田編 1975：12f.）。例えば、ヴァイオリンの早期教育の実践論として知られる「スズキメソッド」の提唱者であった鈴木鎮一ら、「幼児能力早期開発」を主張する実践家は、「人間の能力がけっして先天的に固定されたものでなく、教育と環境によって後天的に開発されるものだ」という前提のもとに、教育主体の側から適時に適切な「教育的働きかけ」を加えることが必要だと考えている（持田編 1975：20）。ソニー創業者であった井深^{まさる}大が『幼稚園では遅すぎる』を刊行して、3歳以前の早期教育の重要性を訴えたのは1971年のことであった。

早期教育としての幼年期教育の促進を訴える論を、持田は「幼児能力早期開発」論と呼ぶ。それは、「従来、「早教育」、「才能教育」という形で一部の英才児を対象とし、私的あるいは公教育においては例外的な部分としてすすめてきた実践を、1960年代、新しい学習理論とともにマンパワー論—生涯教育論とかかわって、すべての幼児に拡大し、そのような視角から、いままでの幼児教育のあり方を問いかえし改革し、0歳から何らかの系統的組織的な教育を保障しようとする志向の総体」として定義されている（持田編 1975：11）。持田によれば、「幼児能力早期開発」論は、必ずしも新しく登場してきたレトリックではなく、「1960年代以降、技術革新と情報化の波濤のなかで、社会主義国家においては、すでに一般化している、すべての子どもに0歳からの系統的教育を用意するという体制を、自由主義国家の「政策」として「上から」保障しようとするもの」であった（持田編 1975：18）。

「幼児能力早期開発」論は、幼年期における子どもの発達可能性を強調する、大脳生理学・認知心理学の当時最新の成果に依拠している（持田編 1975：23）。持田が特に言及しているのは脳科学者の時実利彦である（時実 1968）。東京大学医学部教授を務めていた時実は、大脳のニューロン結合の活発化する時期を2歳前後の幼年期だとし、一般向けの啓蒙書や講演の中で、適時の幼年期教育を行なうことの必要性を繰り返し強調していたことで知られる。

確かに、「幼児能力早期開発」論には、「無作為の

教育こそが最上の教育とした従来の幼児教育においてみられた田園牧歌的自由保育の伝統を批判し、子どもの成長と発達において教育と環境が果す役割をクローズ・アップし、教育的働きかけに一定の系統と適時性が必要なことを明らかにした」という功績がある（持田編 1975：22f.）。しかしながら、「学習主体の実践から抽象化されたところで、教育のプログラムが系統化される時、人間能力は全体的総合的に追及されず、一つ一つの能力がバラバラの形でとりあげられることとなる」（持田編 1975：29）。つまり、統合体としての「人間」教育という側面が切り捨てられ、学習主体としての個人はあくまで「一つ一つの能力」の寄せ集め、複数の能力の集合・束としてしか捉えられなくなってしまうことを持田は危惧していたのである。

5. 社会共同的学びとしての生涯教育を求めて

生涯教育論においては、「従来の近代公教育において伝統的にみられたように、子どもを単なる知識の「受容器」として位置づけることをやめて、人間の形成が環境とのかかわりですすめられる」ことが重視されている（持田 1973：132）。この点については、持田は肯定的に捉えている。

持田の構想する生涯教育は、主体者としての人間の「自己教育」を中核に据えながら、それをその人間自身の「生活」の場において展開し、生活の場にその成果を還元しながら相互作用的な学びを実現していくプロセスである。「生涯教育論は、教育の原点を「自己教育」「自己学習」にもとめながら、教育の場を生活実践そのものに拡大し、このゆえに人間は生涯にわたって学習をつづけ教育をうけることを継続すべきであると説くものである。生活実践のなかで自己教育と生涯にわたって継続する教育のシステム化こそ生涯教育論のカナメである」（持田 1976：38）。

ただ、ここで持田のいう「自己教育」というのは、学習者に対する教育者の「無作為」を求めるものではない。近代の幼年期教育における成熟説、あるいは「自然成長論」的な教育観（鈴木 1973：178）を、持田は厳しく批判する。つまり、近代の幼年期教育においては、人間の成長・発達は、人間の内奥にひそむものが、自然と自己展開して外面に現れるもの

だというように捉えられてきた。もし、内面の自己展開が成長・発達であるとするなら、そこに外側から働きかけることは慎まなければならない。つまり、「無作為の自然」を提供することが重要であるという発想が生じてくるのであり、そうなれば、幼児に対して系統的・組織的な教育を行なおうという発想は斥けられることになる。

近代的な「自然成長論」的教育観を乗り越えるための論を提示していると持田が評価しているのは、アメリカの心理学者ジェローム・ブルーナーである。ブルーナーは、1960年初頭のアメリカにおいて、デューイらの経験主義教育学への批判者として登場した。彼は、子どもに科学的知識の「発見」過程を追体験させる「発見学習」を提唱し、科学の系統的な教育と子どもの体験的学習の統合を目指して脚光を浴びていた。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」というテーゼに集約されるブルーナーの主張は、まさしく幼年期教育が注目されていた高度経済成長期の日本に急速に受け入れられていった。

持田によれば、ブルーナーは「発達を子どもの「内」なるものが「外部」に展開するものとする発達観を斥け、ひとが外化された社会共同の環境・文化からの刺激を、学習活動をとおして、「そのころのなかに構成するモデル」(環境の表象、モデル)として内面化し、主観の側から結合し組織化構造化するところに発達をみる」という立場にたっている(持田 1976:90)。発達を、個人の内から外への一方的展開とみる「自然成長論」的な近代的発達観を排して、ブルーナーは、外からの社会的刺激と、内面的認知モデルの相互作用を、主観的に統合し内面化することを発達とみる発達観を打ち出し、それに沿った教育方法を提案した。

しかしながら、持田のみるところ、ブルーナーの教育論も万能ではない。そこでは、教育方法論における二元論、すなわち「自己教育」と「与える教育」という二項対立が解消されていないからである。この二項対立は、近代教育における「活動と環境、自己教育と与える教育という二元論」に由来するものであり、ブルーナーもそこから自由ではない。その二項の双方を捨て去るのではなく、環境と、「与え

る」教育を強調し、学習主体である子どもの生活実践から抽象化されたところで教育のプログラムを系統化しようとするとき、人間能力は全体的・総合的な形では追求されない。子どもの獲得する一つ一つの能力が別個の形で捉えられ、子どもはいわば諸能力の束として見られることになるという事態に陥ってしまいかねない(持田 1976:90f.)。つまり、「人間」という統一体の発達がそこでは捉えられておらず、個々の独立した「能力」の発達のみを議論する結果に陥ってしまっているというのである。持田にとっては、人間は、諸能力の単なる総和ではなく、諸能力の統一体として均衡を維持する総合的な人格なのであり、そのような人格の発展を目指すことが教育においては追求されなければならない。そしてそのような人格の発展は、子ども自身の自己変革として進められていかなければならないのである。

ところが、現実の教育においては、事態は異なっている。「能力」の教育と「人間」の教育が分離してしまい、それは、近代教育においてはインストラクション(知育)とエデュケーション(徳育あるいは人間教育)の分離として現れている。そして、分離された知育と人間教育が、それぞれ学校と家庭に割り当てられて、両者の分断が進んできたのである。

近代教育においては、インストラクション(知識技術の教育)とエデュケーション(人間のものの教育)を機能的に二分し、前者を学校教育が、後者を家庭教育が担うものとして来た。その結果、学校教育からは人間教育が疎外されることとなった。(持田 1973:138)

このような分断、すなわち学校教育・家庭教育の分離、知育と人間教育の分離を統合していくことが、持田における生涯教育論の根本的なテーマである。そのためには、近代教育において制限されていた親の教育運営への参画が必要になると持田は考える。行政・教師・親の三極の関係性を、三者を対等なものとして位置づけなおしたうえで、再構築しようと試みるのである。彼自身が留学した60年代当時の西ドイツを念頭に置きながら、「親の私的権利を制限することのもう一つの代償として、公教育運営

への親・教師の直接参与性を何等かの形で保障し、親・教師が集団として自らの意志を表明する道を拓く」ことが西欧においては一般的だと持田はみているが、日本ではこれが不十分であるという(持田 1973: 38)。持田が目指すのは、教育運営への親の参加を促し、親と教師の関係を「社会化」することによって変革することである(持田 1973: 36)。その変革が成し遂げられたとき、子どもの教育を受ける権利を保障するのはもはや親ではなく、社会共同の事業としての教育体制そのものなのである。

教育運営のあり方が、いわば「下から」「社会化」されることは、子どもにとっての教育・学習のあり方が「社会化」していくことと連続していると持田は考えている。持田が、関係論的発達観を提示したフランスの発達心理学者アンリ・ワロンを引用しつつ述べるように、「人間の成長発達といわれる事柄も、本来社会的なものといわなければならない」(持田 1976: 193)。つまり、「発達と教育は、個体的に理解されてはならない。社会的関係のなかでとらえていくことが必要」(持田 1976: 196)なのである。持田においては、社会関係の中で発達や教育が生起するというより、発達や教育じたいが、そもそも関係的なものであると捉えられている。具体的には、教育において、「生活(生命の維持)、あそび(成人における労働)、学習の総合」が目指されるべきだと彼はいうのだが(持田 1976: 199)、それは、生活、あそび、学習が単に同一の活動の中に溶け合うということの意味しているのではなく、それぞれの活動の場が、子ども・教師・親、さらには地域住民(市民)との共同的な対話の中に包摂されていき、活動の場としても連携・統合されていくことがイメージされているように思われる。このような、分離されている諸活動の統合だけでなく、教育・発達の場を織り重ね、統合していくという主張は、持田の幼年期教育実践の構想に直結していくが、この構想は未完のものとして、現在の私たちに遺されている。

附記

本稿は、2023年度科研費若手研究の助成(21K13516)を受けた研究成果の一部である。

参考文献

天城勲(1972)「生涯教育としての成人教育」『文部時報』

1144

- 天城勲(1972)「生涯教育のシステム化」『社会教育』27(4)
 稲井智義(2017)「教育福祉論のアンラーニング：持田栄一の理論と活動の再考へ向けて」『北海道教育大学紀要：教育科学編』68(1)
 井深雄二(2016)『戦後日本の教育学：史的唯物論と教育学』勁草書房
 小川利夫(1972)「生涯教育論の現代的性格：そのイデオロギーとユートピア」『社会事業の諸問題：日本社会事業大学研究紀要』20
 尾崎ムゲン(1999)『日本の教育改革：産業化社会を育てた130年』中央公論新社
 兼子仁(1971)『国民の教育権』岩波書店
 黒沢惟昭(2007)「市民的ヘゲモニーの形成：持田栄一氏の「批判教育計画」の再審」『季報唯物論研究』101
 小国喜弘(2012)「学校をめぐる共同と国民の教育権論」『近代教育フォーラム』21
 故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編(1981)『現代公教育変革の課題：80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社
 ゴルツ(1968)「先進資本主義の矛盾」海原峻訳、佐藤昇編『社会主義の新展開』(現代人の思想18)、平凡社
 榊原禎宏(1986)「「福祉国家教育構想」への視座：持田栄一における「重畳構造」をめぐる」『現代学校研究論集』4
 佐藤晋平(2008)「教育行政学をめぐる環境変動と理論転換：持田栄一理論の権力言説に注目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47
 鈴木祥蔵(1973)『「同和」保育の前提』福村出版
 竹内通夫(2011)『戦後幼児教育問題史』風媒社
 時実利彦(1968)『脳と人間』雷鳥社
 永井憲一(1967)「福祉国家論と教育基本権：「権利としての教育」の問題状況」鈴木安蔵編『現代福祉国家論批判』法律文化社
 ハヴィガースト(1958)『人間の発達課題と教育：幼年期から老年期まで』荘司雅子ほか訳、牧書店
 波多野完治(1972)『生涯教育論』小学館
 ブルーナー(1963)『教育の過程』鈴木祥蔵・佐藤三郎訳、岩波書店
 ブルーナー(1966)『教授理論の建設』田浦武雄・水越敏行訳、黎明書房
 堀尾輝久(1971)『現代教育の思想と構造：国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店
 牧証名(1977)『国民の教育権：人権としての教育』青木書店
 宮坂広作(1970)「誰のための生涯教育か」村井実・森昭・吉田昇編『市民のための生涯教育』(これからの教育4)、日本放送出版協会
 宮坂広作(2005)「故持田栄一教授の幼児保育論」『生涯学習フォーラム』8(1)
 持田栄一編(1969)『教育』(講座マルクス主義6)、日本評論社
 持田栄一編(1971)『生涯教育論：その構想と批判』明治図

書出版

- 持田栄一 (1972)『学校の理論：学制改革の基本視座』国土社
- 持田栄一 (1973)『教育における親の復権』明治図書出版
- 持田栄一編 (1973)『教育変革への視座：「国民教育論」批判』田畑書店
- 持田栄一編 (1975)『幼児能力の早期開発』明治図書出版
- 持田栄一 (1976)『「生涯教育論」批判』明治図書出版
- 持田栄一 (1984)『幼年期教育の制度と理論：持田栄一遺稿論文』持田栄一遺稿論文刊行会
- 持田栄一・森隆夫・諸岡和房編 (1979)『生涯教育事典』ぎょうせい
- 森隆夫編著 (1970)『生涯教育』ぎょうせい
- ラングラン (1971)『生涯教育入門』波多野完治訳、全日本社会教育連合会
- ワロン (1962)『認識過程の心理学：行動から思考への発展』滝沢武久訳、大月書店

受付日：2023年8月27日

長期滞日外国人ムスリム高齢者の 介護施設入居に伴う障壁に関する研究

— 長期滞日ムスリムの信仰実践の障壁と困難を基にした検討 —

松 永 繁

岩手県立大学

Research on barriers regarding to moving into nursing care facilities for foreign muslim elderly living in Japan for a long period of time

— A study based on the barriers and difficulties of practicing the faith of muslims living in Japan for a long period of time —

Matsunaga Shigeru

Iwate Prefectural University

抄録：【背景】我が国ではニューカマーと呼ばれる長期滞日外国人の高齢化に伴い高齢者介護施設を利用する者も出てくることが考えられ、その中にはムスリムも含まれる。そこで、本研究では、長期滞日外国人ムスリム高齢者の施設入居に伴い生じる信仰実践の障壁と困難について明らかにすることを目的に実施した。【方法】長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の困難に関する文献レビューを行った。【結果・考察】自身のライフイベントにおいて、対処方法の選択肢が限られる環境が長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁である。この障壁のために自身が望む信仰実践における課題解決の対処方法が取れず、良きムスリムとして人生を歩めないという困難を抱える。【結論】長期滞日外国人ムスリム高齢者が施設入居した場合、個人の生活スタイルや希望が制限されてしまう要素を持つ施設の特性から、長期滞日外国人ムスリム同様の障壁・困難を抱えることが考えられる。

キーワード：イスラーム、滞日外国人ムスリム高齢者、信仰実践、障壁

1 研究背景

我が国における中長期滞日外国人数は、中長期滞日者252万3124人、特別永住者30万441人で、これらを合わせた人数は282万3565人である¹⁾。また、日本に住む外国人ムスリムは、約18万人²⁾という推計の他、約20万人との報告もある³⁾。推計というのは、イスラームには信者数を把握するシステムが存在しないため正確なムスリム人口を把握することが困難なためである。そして、滞日ムスリムのうち、長期滞日ムスリムは7万1400人余りと報告されている⁴⁾。

また、滞日外国人ムスリムの出身国は、多い順に

「インドネシア」「パキスタン」「バングラデシュ」「マレーシア」「イラン」「トルコ」となっている⁵⁾。

我が国では今後、1980年以降に日本に定住したニューカマーと呼ばれる長期滞日外国人の高齢化が予想されている。そして、高齢化に伴い介護ニーズが生じることで、高齢者介護施設（以下、施設という）に入居する者も出てくることが考えられる⁶⁾。これらの者の中には、ムスリムも含まれる。イスラームは、日常生活と密接にかかわる宗教であり、施設生活において信仰実践の障壁が生じることが考えられる。

しかし、滞日外国人ムスリム高齢者の施設入居に伴う信仰実践の障壁に関する先行研究は見当たらない。そこで、滞日外国人ムスリムに関する信仰の障壁に関する先行研究から滞日外国人ムスリム高齢者の施設入居に伴う信仰実践の障壁に関する示唆を得る必要があると考え、長期滞日外国人ムスリムに関する文献レビューを行うこととした。

先行研究では、留学生を中心とした短期滞日ムスリムに信仰実践の障壁が存在し^{7) 8)}生活のしづらさが言われている一方で、「日本での生活に満足している」との回答が、10年以上の長期滞日外国人ムスリムでは高くなっている⁹⁾。これらのことから、本研究では、長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難は、短期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難とは異なると仮説を立てる。そのうえで、長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難について明らかにする。次に、上述の結果を基に長期滞日外国人ムスリム高齢者の施設入居に伴い生

じる信仰実践の障壁・困難について検討を行う。

なお、本研究による信仰実践の定義は、「日々の暮らしの中での自らの言動をイスラームの教えに即したものとしていくこと」とする。

2 研究方法

- (1) 対象：原著論文、研究報告、調査報告の中から8本を対象とした。
- (2) 方法：CiNiiを用いて、長期滞日外国人ムスリムの信仰に関する課題について取り挙げた文献を選定した。次に、レビューシートを作成し、整理したうえで考察を行った。

3 倫理的配慮

筆者の所属研究機関及び日本介護福祉学会研究倫理指針に沿って実施した。なお、本研究は人を対象とした研究に該当しないため、研究倫理審査は受けていない。

表1 文献一覧

| | 著者・発行年 | タイトル | 研究目的 | 対象・データ 収集方法 | 主な結果 |
|---|------------------------------|---|----------------------------------|--|---|
| 1 | 樋口裕二 (2005) | 「埋葬状況から見たムスリムコミュニティ」 | 在日ムスリムの埋葬に関する状況の整理 | 文献レビュー | ニューカマームスリムの埋葬可能な墓地が不足している。在日ムスリムの背景によって、ムスリムコミュニティは異なるが、日本に存在する墓地管理はそれぞれのムスリムコミュニティによってなされるためムスリムであればムスリム専用の墓地を使用できるとは限らない。 |
| 2 | 丸山英樹 (2007) | 「滞日ムスリムの教育に関する予備的考察」 | 滞日ムスリムの学校における課題の考察 | 文献レビュー | ムスリムの保護者は、学校における体育や保健の授業でイスラームの規範との間で葛藤する。また、教育内容によってはムスリム保護者の強い抵抗感がある。また、子どもにムスリムらしく生きることを望んでいても、日本の学校では難しいのではないかと不安を抱えている。 |
| 3 | クレン好美 (2021) | 「日本に暮らすムスリム二世世代」 | ムスリム二世世代の葛藤の検証 | ムスリム二世世代へのインタビュー | ムスリム二世世代は、食の禁忌や行動制限、服装規定に関する親からの要求により周囲との差異を強く意識している。また、ムスリムとして友人関係を維持しながら日本で暮らしていくために、様々な工夫を行っている。 |
| 4 | 黒川智恵美ら (2021) | 「学校給食とムスリムネス：東広島市に住むムスリムを例に」 | 学校給食とムスリムの課題解決に向けた検討 | A市在留外国人ムスリム10世帯に対するインタビュー | 学校給食への対応の差異は、ムスリムの子どもたちにとって居心地の悪さをもたらしているが、ムスリムの保護者も、学校給食を「食べない」ことで育まれるムスリムネスと、学校給食を「食べる」ことでいじめ等を回避できる平穏という二択の選択の中での葛藤している現状がある。 |
| 5 | エル・アマンダ・デ・ユリ A・S ら (2021) | 「日本のイスラーム保育園における多文化保育の実践」 | イスラーム保育を利用する保護者が抱える課題の検討 | 保育者（保育士・保育補助）と保護者に対するインタビュー | 小学校進学後、日本の学校文化の中で、ムスリムとしての信仰実践を全うすることができるかどうかの不安や子どものアイデンティティの問題をめぐる様々な悩みを保護者は抱えている。また、日本の学校文化の中でムスリムとして生きる子どもの心に「負担」や「葛藤」を見出し、子どもとの接し方に悩む親も存在する。 |
| 6 | 荻原廣ら (2022) | 「滞日ムスリムの児童生徒への最良の支援について」 | 滞日ムスリムの児童生徒の学習状況の検討 | モスク関係者、ムスリムの児童生徒及びその親へのインタビュー及びアンケート調査 | 親の中には、日本の学校に通うことで良きムスリムになることへの悪影響を受けると考えている。また、日本人と仲良くなることは良いことだとしながらも、子どもが非イスラーム社会の文化を身につけることに不安を抱く親も存在する。 |
| 7 | 梅津天馬ら (2022) | 「ムスリムの土葬墓地受け入れ問題について」 | 墓地行政に関する法的制度の問題点と解決に必要な法制度上の策を検討 | 事例検討 | 別府ムスリム協会の事例では、ムスリム専用の墓地建設を巡る地域住民の反対運動により、墓地建設が困難な状況となっている。 |
| 8 | 五味麻美ら (2023) | 「日本の産科医療施設で出産したムスリム外国人女性の妊娠・出産経験に関する質的研究」 | ムスリム外国人女性の日本での妊娠・出産経験についての検討 | 日本で妊娠・出産を経験したムスリム外国人女性へのインタビュー | ムスリム外国人女性は、出産に伴い、自身が考える最善の信仰を体現することができない現状が存在する。そして、この状況に対して葛藤し意志と反することを受け入れていかざるをえない経験をしている。 |

4 結果

長期滞日外国人ムスリムは、ライフイベントで生じる信仰実践の課題解決の対処の選択肢が限られる環境が信仰実践の障壁となっている。そのことで、良きムスリムとして人生を歩めないという困難を抱えている。

5 考察

(1) 旅行者や留学生など短期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難

ムスリムの生活全般は、イスラームの教えが前提となっている。イスラームの教えとは、クルアーン、ハディース、イジュマー、キヤースが挙げられる。ムスリムが多数を占める国では、イスラームの教えに沿った生活を行う環境は整っており、信仰実践は容易である。しかし、非ムスリムが多数を占める国では、イスラームの教えに沿った生活を送ることが困難となる。つまり、非ムスリムが多数を占める国では信仰実践の障壁が存在していると言える。

旅行者や留学生を主とした短期滞日外国人ムスリムの日本での信仰実践の障壁は、礼拝・食事などに関連した信仰行為が行えない環境である。ここでの信仰行為とは、出身国の文化・慣習等に影響されず、また、個人の解釈によらない、全ムスリムが行うものとされるものである。例えば、ムスリムの義務とされている五行（信仰告白、礼拝、断食、喜捨、巡礼）に基づく行為、禁止行為とされているもの（豚を食さない、飲酒しないなど）に基づく行為が挙げられる。

滞日2年未満の外国人ムスリムの日本での課題として上位に「食べ物」が挙げられている¹⁰⁾。留学生ムスリムを対象とした食事に関する調査では、ハラールフードを扱った食事を提供するレストランや食堂が少なく、職場や学校で食べられるものが限られることが挙げられている。そのため、日本人とレストランや食堂で一緒に食事ができないことで親密な関係性を構築できないことに困難を感じていること、ハラールフードが手に入らず、普段の食生活が貧しいものになってしまうことも報告されている¹¹⁾。

次に、礼拝に関する課題では、学校や職場、生活圏内に「礼拝場所がない」こと、1日5回の「礼拝の時間の確保ができない」といった礼拝行為に関し

ての報告がなされている。

その他、短期滞日外国人ムスリムの課題として、マスメディアを通して性的な場面及び肌の露出を目にすることや男女の区別がない施設を利用せざるをえないことで信仰に沿った行動ができないことが報告されている¹²⁾。

以上の短期滞日外国人ムスリムの信仰における課題に関する先行研究から、短期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁は、礼拝・食事・服装に関する信仰行為が妨げられてしまう環境が考えられる。その環境の存在により、ムスリムとしてこれまで行ってきた信仰行為ができないこと、また、厳密に信仰行為を行おうとすることで、自身の生活の質が著しく低下し、また、日本人と人間関係を構築することが難しくなるなどの困難を生じることが考えられる。

現在、わが国では、上記の課題となる事項について解決に向けた取り組みがなされている。例えば、観光庁では、ムスリム旅行者を対象として、2018年に『訪日ムスリム旅行者対応のためのアクション・プラン』を策定し、食べ物やその成分の表示やハラールフードの対応ができる飲食店を増やすなどの食事環境の整備を進めている。また、『ムスリムおもてなしガイドブック』を作成し旅行業者宿泊業者など受け入れ関係者が行える対応方法も紹介している。その他、食材のピクトグラムや『ムスリムサポートカード』を作成・配布するなどの取り組みもなされている。

また、職場や大学等の教育機関において、ハラール食を提供するなどの対応がとられている。礼拝については、職場や教育施設内、公共施設等にウッド用設備の設置や礼拝場所を設けるなど礼拝環境の整備が図られている¹³⁾。

(2) 長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難

在日ムスリム調査(2018)¹⁴⁾によれば、「生活に非常に適応している」との回答が10年以上の滞日外国人ムスリムで高くなっている。このことは、短期滞日外国人ムスリムが抱える障壁はある程度解消されていることが示唆される。実際に長期滞日外国人ムスリムでは、生活課題として短期滞日外国人ムスリムに見られた「食べ物」についての項目は低く

表2 ライフイベントごとの分類

| | |
|---------------|---|
| 子どもの学校教育 | 「滞日ムスリムの教育に関する予備的考察」丸山英樹 (2007) |
| | 「学校給食とムスリムネス：東広島市に住むムスリムを例に」黒川智恵美ら (2021) |
| | 「日本に暮らすムスリム二世世代」クレシ好美 (2021) |
| | 「日本のイスラーム保育園における多文化保育の実践」エル・アマンダ・デ・ユリ A・S ら (2021) |
| | 「滞日ムスリムの児童生徒への最良の支援について」荻原廣ら (2022) |
| 出産・病気による受診・入院 | 「日本の産科医療施設で出産したムスリム外国人女性の妊娠・出産経験に関する質的研究」五味麻美ら (2023) |
| 死後の対応 (墓地) | 「埋葬状況から見たムスリムコミュニティ」樋口裕二 (2005) |
| | 「ムスリムの土葬墓地受け入れ問題について」梅津天馬ら (2022) |

なっている。

また、長期滞日外国人ムスリムの人間関係では、日本人の友人が「10人以上」49%、同国人の友人が「10人以上」65.8%との報告がある¹⁵⁾。これらの結果は、長期間の日本社会での暮らしの中で、多くの日本人と良好な関係を構築しているとの見方もできる。

では、長期滞日外国人ムスリムは、どのように信仰実践を行っているのだろうか。たとえば、クレシ好美 (2021)¹⁶⁾ は、第二ムスリム世代を対象とした信仰行為の支障となる日常生活での課題の対処方法について、以下のように報告している。

「友人との食事場面では、ハラールについて言いたくない時、宗教について説明するのではなく、『今日は○を食べたい気分』と話し、対処している」、「礼拝では、友人と一緒に出かけの際は、『トイレに行ってくる』と話し礼拝を済ませる」などの対処方法を第二ムスリム世代が行っていることを紹介している。

また、大橋 (2021)¹⁷⁾ はムスリムの声として「レストランに行くと、豚肉が入っていないかは聞かすが、一緒にいるのが日本人では、牛肉は大丈夫とするが、厳しそうなインドネシア人であれば、ハラールを食べましょう」と使い分けていることを紹介している。

これらのことから、長期滞日外国人ムスリムは、長期に渡って非ムスリムが多数を占める日本社会で信仰行為を行うための工夫や折り合いをつける「術」を獲得していることが考えられる。

では、長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁と困難とはどのようなものであろうか。以下、対象

文献を内容ごとに「子どもの学校教育」「出産・病気による受診・入院」「死後の対応 (墓地)」のライフイベントに整理した。そして、それらのライフイベントでの信仰実践に関する課題について見ていながら共通した障壁と困難について検討した。

(a) 子どもの学校教育に関する信仰実践の課題

長期滞日外国人ムスリムが家庭を持ち、子どもが生まれると、子どもの学校教育に関して信仰実践の課題が生じる。例えば、体育の授業での服装や水泳で男女と一緒に授業を受けること、保健の授業での性教育など、教育内容に対してイスラームの規範との乖離^{18) 19)} という課題である。

その他に、給食が挙げられる。黒川 (2021)²⁰⁾ は、「学校給食を『食べない』ことで育まれるムスリムネスと、学校給食を『食べる』ことで、子どもが周囲との差異がなくいじめなどを回避できるという平穏、という二択のうち、親は、給食を食べさせないことでのいじめを心配しながらも、ムスリムらしさを守るために、弁当を持参する」現状があり、選択肢が無い中で親が葛藤する状況を報告している。また、クレシ好美 (2021)²¹⁾ も、「給食のおかず一切に手を付けさせない方針をとる家庭の子は小学校6年間パンと牛乳だけで過ごし、妥協することを選択した家庭の子は配膳された皿から豚肉を除けて食べる」現状を挙げ、給食の対応の選択肢が限られていることを述べている。また、ムスリムの両親が子どもにムスリムらしく生きることを望んでいたとしても、日本の学校で子どもが親の願い通りに育つかどうか、不安を小学校入学前から抱えていることも報

告されている²²⁾ (エル・アマンダ・デ・ユリ A・S 2021)。

(b) 出産・病気による受診・入院に関する信仰実践の課題

我が国における病院での宗教的配慮では、女性ムスリムには女性看護師がつく、診察や処置において肌の露出を避ける工夫、入院時のハラール食の持ち込み許可、代替食の提供などの取り組みがみられる²³⁾。

しかし、病院のシステムや一定基準にのっとり行われる診察方法などに関しては、宗教的配慮に限界がある。日本の産科医療施設で出産したムスリム女性へのインタビュー調査²⁴⁾ では、ムスリム女性が自身にとって人生のライフイベントの中でも出産は最も大事なものとして捉えるため、良きムスリムとして信仰実践したいという思いを持つものの現実には難しい現状を報告している。

また、そのような現状の中で、葛藤を経験し、妥協し現状を受け入れるムスリムの状況も報告している。例えば、男性医師が診察・出産に立ち会うことや診察での内診は「アウラ (隠すべき身体の範囲)」を守れないとムスリム女性は感じ困惑することが述べられている。また、薬で動物由来のカプセルを使用していることで服薬に抵抗を感じるが、他に薬はなく妥協せざるをえない状況も挙げている。

出産・病気による受診・入院など医療施設においては、医療行為や治療のためにイスラームで禁止されていることを受け入れなければならないような場面が多数存在することが考えられる。また、対処方法の選択肢が存在したとしても、仕方なく選択するという「消極的選択」であることも先行研究から示唆されている。

(c) 死後の対応 (墓地) に関する信仰実践の課題

長期滞日外国人ムスリムには、将来、自身の死後の墓地の確保への不安を感じる者が存在する。イスラームでは、土葬以外の埋葬方法は禁止されており、土葬で埋葬される。しかし、日本での埋葬方法のほとんどは火葬である。現在、日本でムスリムが土葬可能な墓地限られているが、それらの墓地をどのイスラームコミュニティが管理しているかによ

り、ムスリムであってもコミュニティが異なれば利用が難しいとされ、滞日ムスリムすべてに門戸を広げているわけではない²⁵⁾。

また、新たにムスリム向けの土葬可能な墓地を確保することも容易ではない。墓地建設予定の話が出ると、多くの地域で反対運動が起き、建設計画がとん挫する例も少なくない²⁶⁾。ムスリムにとって墓地に関する課題は、妥協や折り合いつけて解決を図ることのできない極めて深刻な課題である。

(d) 長期滞日外国人ムスリムの日本における信仰実践の障壁と困難の特徴

短期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁とは、礼拝・食事に関する信仰行為が妨げられてしまう環境である。その環境の中で厳密に信仰行為を行おうとすればするほど、自身の生活の質が著しく低下する、日本人との関係性を構築することが難しくなるなどの困難が生じる。

一方で、長期滞日外国人ムスリムは、自身のライフイベントに信仰実践の障壁が存在する。ライフイベントとは、子どもの学校入学後の学校教育・生活に関すること、自身の病気・出産による受診や入院のこと、死後の対応 (墓地) などである。これらのライフイベントでは、信仰実践での課題解決のための対処方法の選択肢が制限されるため、自身が望む対処方法が取れない場面に遭遇する。その信仰実践の課題解決のための対処方法の選択肢が限られる環境が長期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁となっている。そして、そのことで、良きムスリムとして人生を歩めないという困難を抱えることが考えられる。

(3) 長期滞日外国人ムスリム高齢者の介護施設利用で生じる信仰実践の障壁と困難

黒田 (2021)²⁷⁾ は、「入所施設は一つの組織であるがゆえに、利用者の生活支援機能がある一方で、利用者を含めた施設全体を運営・管理する機能も有している。ゆえに、利用者は生活の自由やプライバシーを尊重されたいという思いがあるにもかかわらず、施設という組織の暗黙のルールや規制によって不自由な生活を強いられる」と高齢者施設の特性について述べている。

つまり、施設は、ある一定のルール等に沿った行動が求められる環境が存在し、個々人の選択肢は限られるという特性を持つ。長期滞日外国人ムスリムは、生活の中で信仰実践の課題を解決するための選択肢が限られることが信仰実践の障壁となり、良きムスリムとして人生を歩めないという困難を抱えることが明らかになった。よって、長期滞日外国人ムスリム高齢者が施設生活を送るにあたり、長期滞日外国人ムスリムと同様の「対処のための選択肢の制限という障壁」と「良きムスリムとして生きていくことへの困難」が生じる可能性が考えられる。

6 結論

短期滞日外国人ムスリムの信仰実践の障壁とは、礼拝・食事・服装に関しての信仰行為が妨げられてしまう環境である。一方で、長期滞日外国人ムスリムの障壁とは、ライフイベントで生じる信仰実践の課題解決について、対処方法の選択肢が限られてしまう環境である。結果、良きムスリムとして人生を歩めないという困難を抱える。これらの先行研究から、長期滞日外国人ムスリム高齢者が、施設入居した場合、長期滞日外国人ムスリムと同様の障壁と困難が生じることが考えられる。

今後の研究としては、施設へ入居する長期滞日外国人ムスリム高齢者の信仰実践の課題が生じる場面と課題解決のためにどのような選択肢を希望しているのかの検討が必要と考える。

附記

本論文は、第31回日本介護福祉学会において、口頭発表した内容を基に論文としたものである。

文献

- 1) 出入国在留管理庁 (2021) 「令和3年6月末現在における在留外国人数について 令和3年10月15日発表資料」
- 2) 店田廣文 (2021) 「日本のムスリム人口 1990-2020年」
- 3) 服部美奈 (2007) 「在日インドネシア人ムスリム児童の宗教的価値形成 — 名古屋市における自助教育活動の事例から —」『異文化コミュニケーション研究』第19号

- 4) 5) 17) 大橋充人 (2021) 『在日ムスリムの声を聴く 本に必要な配慮とは何か』晃洋書房
- 6) 大浦智 (2020) 「子特別永住者や外国系日本人における日本の高齢者介護サービスへのアクセスの現状と課題 公衆衛生モニタリング・レポート委員会報告」『日本公衛誌』第67巻7号
- 7) 12) 中野祥子・奥西有理・田中共子 (2015) 「在日ムスリム留学生の社会生活上の困難」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第39号
- 8) 11) 仙石祐 (2019) 「信州大学におけるムスリム留学生：その現状と彼らの抱える困難、そして大学への提言」『信州大学総合人間科学研究』13、40-51
- 9) 10) 14) 15) 早稲田大学人間科学学術院アジア社会論研究室 (2006) 「在日ムスリム調査 第一次報告書」
- 13) 総務省中部管区行政評価局 (2017) 「宗教的配慮を要する外国人の受入環境整備等に関する調査」
- 16) 21) クレシ 好美 (2021) 「日本に暮らすムスリム第二世代」『慶應 SFC 学会』21巻 1号、154-176
- 18) 丸山英樹 (2007) 「滞日ムスリムの教育に関する予備的考察」『国立教育政策研究所紀要』165-174
- 19) 荻原廣 (2022) 「滞日ムスリムの児童生徒への最良の支援について」『佛教大学 文学部論集』第106号、33-59
- 20) 黒川智恵美・日下部達哉 (2021) 「学校給食とムスリムネス：東広島市に住むムスリムを例に」日下部達哉『国際教育協力論集』24巻第1号、177-188
- 22) エル・アマンダ・デ・ユリア・S・アズミ・ムクリサフ・アユ・アズハリヤほか (2021) 「日本のイスラーム保育園における多文化保育の実践」『国際幼児教育研究』28巻、99-117
- 23) 甲斐ゆりあ・安藤敬子・清村紀子 (2019) 「日本の看護ケアにおける宗教的配慮の現状に関する実態調査」『看護科学研究』17巻、22-27
- 24) 五味麻美・大田えりか (2023) 「日本の産科医療施設で出産したムスリム外国人女性の妊娠・出産経験に関する質的研究」『日本助産学会』37巻第1号、59-71
- 25) 樋口裕二 (2005) 「埋葬状況から見たムスリムコミュニティ」『常民文化』28 43-69
- 26) 梅津天馬・大谷拓輝・濱田 将貴ほか (2022) 「ムスリムの土葬墓地受け入れ問題について」大谷拓輝ほか『地方自治ふくおか』77号、36-44
- 27) 黒田由衣 (2021) 「高齢者入所施設における生活支援に関する研究：利用者の社会関係の拡がりに着目して」『評論・社会科学』

受付日：2023年9月20日

促通による即時効果を実感できる運動プログラムの有効性 (その2)

包 國 友 幸

早稲田大学非常勤講師

Effectiveness of an exercise program in which the immediate effects of facilitation can be felt (No.2)

Kanekuni Tomoyuki

Waseda University Part-time Lecturer

要旨：促通コンセプトを応用した即座に効果を実感することができる運動プログラムは1997年に開発され大手スポーツクラブAをはじめ様々な組織で展開された。本研究の目的はその運動プログラムの効果を検証することであり、対象者はB大学人間科学部講座の「身体運動の理論と実際」に参加した学生24名（男性11名、女性13名）、平均年齢 20.29 ± 0.86 歳であった。質問紙による調査項目とその結果は以下の①～⑤であった。①NRS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状態不安調査では運動後平均値は有意に低下した ($p < 0.01$)。③「運動後の腰の感覚は」の結果では「とてもすっきりした」が13名（54%）、「ややすっきりした」が11名（46%）、④「授業の内容について」の結果では「大変良い」が11名（46%）であった、⑤自由記述の意見ではほとんどが肯定的内容であった。

キーワード：促通、即時効果、集団運動プログラム、腰編プログラム、NRS

1. 緒言・目的

高齢者や中高年を取り巻く近年の健康やQOLの問題として、サルコペニア、ロコモティブシンドローム、フレイルや介護予防、健康寿命などがキーワードとなっている。それらの問題に対して様々な対策がとられている。その一つの例として、日本全国各地でも様々なご当地体操が開発され展開されているという実態調査が、公益法人健康・体力づくり事業財団より報告されている（全国ご当地体操実施調査2018委員 2018）¹⁾。また、民間フィットネスクラブにおいても認知症に対する予防法としての脳トレとロコモティブシンドローム予防を目的とした体操を合体させたプログラムなどが開発され展開された。

筆者は高齢者・低体力者対象運動指導に長年携わる過程で、ある運動プログラムを1回実施する前よりも運動器の可動性・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運動実施後の方が、「より元気になる」「より楽になる」運動プログラムはできないものかと考えるに至った。そこで筋肥大・筋力増強目的の「筋力トレーニング」や筋の弛緩・リラクゼーションを目的とした「ストレッチング」でもない運動、つまり筋トレほど強い刺激で筋疲労や遅発性筋痛を起こさず、ストレッチングほど弛緩させずに程よい神経興奮伝達の促進と拡散により理想とする動きを導き出す促通現象に注目した。すなわち無意識レベルの動作においても働筋と

して機能すべき部位の神経 - 筋の反応を高め、最適な動員順序・筋連鎖など協調性を持った働筋群として機能するように正しい動きの神経回路を作り直し脳に入力する（動作の再学習を行う）促通（Dorothy E. Voss 1997）²⁾に焦点をあてた。その促通を用いることにより運動後に可動性や柔軟性の改善などの効果が即座に実感できる運動プログラムを1997年に開発し始め、1998年より実施・検証・報告（包國2008、2010、2012、2013、2014）³⁻⁷⁾・改善を繰り返してきた。この運動プログラムは「機能活性プログラム」と命名され大手スポーツクラブAにおいて2000年に全国展開され、現在でも一部継続中であり、その他様々な機関や組織において実施展開されている。

本研究では、開発した運動プログラムの効果を検証することを目的とした。

2. 研究方法

(1) 運動プログラム

運動プログラムの特徴として以下があげられる。

① proprioceptive neuromuscular facilitation(以下 PNF) のコンセプト・理論 (S. S. Adler 1997)⁸⁾ に基づいている、②一回の運動前・後で即座に動かしやすさ(可動性)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自分で肩・腰・膝をコンディショニングするアクティブ・セラピー・エクササイズである、⑤運動器具などの道具を何も必要としない、などである。

PNF コンセプトの一つとし運動パターンがありその特徴として「対角・螺旋の動きであること」「集団運動(マスマーブメント)パターンであること」などがあげられ、集団として最も多くの筋が動員され動かしやすく人間が要求している動きとされている(包國 2010)⁹⁾。

図1が図3の足関節：背屈-内反の動きを伴う下肢パターンI屈曲であり、図2が図4の足関節：底屈-外反を伴う下肢パターンI伸展である。

同じく、図7が図9の足関節：背屈-内反の動きを伴う下肢パターンII屈曲であり、図8が図10の足関節：底屈-外反を伴う下肢パターンII膝伸展である。

下肢パターンについての各関節・骨盤の動きを図13に示した。図3⇔図4の足関節：背屈-内反⇔底屈-外反から先導されて下肢パターンI(図1⇔図2)を行うと骨盤は前方挙上⇔後方下制(図5⇔図6)となり、足趾・足関節・下肢・骨盤との動きがリンクする集団運動パターンとなる。

また図9⇔図10の足関節：背屈-外反⇔底屈-内反から先導されて下肢パターンII(図7⇔図8)を行うと骨盤は後方挙上⇔前方下制(図11⇔図12)



図1. 下肢パートI屈曲



図2. 下肢パートI伸展



図3. 足関節：背屈-内反



図4. 足関節：底屈-外反

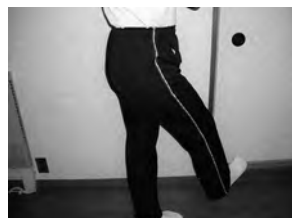


図5. 骨盤の前方挙上



図6. 骨盤の後方下制



図7. 下肢パートII屈曲



図8. 下肢パートII伸展



図9. 足関節：背屈-外反



図10. 足関節：底屈-内反



図11. 骨盤の前方挙上



図12. 骨盤の後方下制

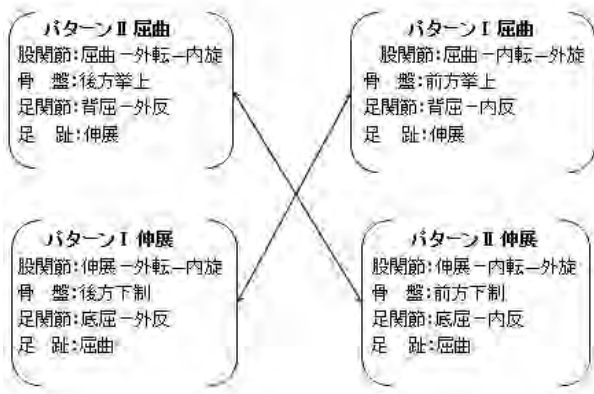


図13. PNF 下肢パターン⁹⁾

となり、足趾・足関節・下肢・骨盤との動きがリンクする集団運動パターンとなる。

(2) B 大学授業

筆者は2013年4月よりB大学人間科学部授業「身体運動の理論と実際」を担当しており、毎回の授業内で効果が実感できる前記運動プログラムのショートバージョンを実施している。月曜日2限目、30名定員の抽選制で開講している。

調査は2023年春学期第8回目の授業であり、テーマは「腰痛の予防と改善」であった。授業内容は、大まかに腰部のしくみについての約40分間の講義を実施した。その内容は、①体幹の筋（腹筋群と背筋群）、②肩甲骨と骨盤との連携（肩甲骨の内転-骨盤の前傾⇔肩甲骨の外転-骨盤の後傾）、③骨盤帯（腸骨・坐骨・恥骨と仙腸関節）とその周囲筋などの「腰のしくみ」などであった。次に、④腰痛の原因について、特異的腰痛（15%）と非特異的腰痛（85%）と脳・ストレスとの関係性、③伸展型腰痛（回旋型・安静型を含む）、屈曲型腰痛、仙腸関節の機能異常などを原因とした不安定型腰痛、④骨盤の前傾⇔後傾（ペルビクティルト）と屈曲型腰痛-伸展型腰痛（図14・図15）、などについてであった。その

講義の方法としてできるだけわかりやすくするために、①配布資料、②骨盤の前傾⇔後傾（ペルビクティルト）のCG動画などの視聴覚教材、③脊柱・骨盤帯模型などの教材を使用し、腹直筋や骨盤などの触診や骨盤の前傾⇔後傾などなるべく多くの実演と即時効果の体感を織り交ぜて講義を行った。

実施した運動プログラムの具体的な内容は、(a) 運動前チェック：体幹の回旋・側屈・伸展（図20）・前屈の可動性と柔軟性、股関節の回り具合、スクワット動作などを通して腰の動きやすさ（可動性）・柔軟性（可動域）の確認をしてもらった。

(b) 立位運動：立位にての下肢パターンI：1) 膝を伸直したまま屈曲⇔伸展（図1⇔図2；以下、動作を数回から十数回繰り返して実施）、2) 膝屈曲を伴って屈曲⇔伸展（図3⇔図4；）、続いて立位にての下肢パターンII：3) 膝を伸直したまま屈曲⇔伸展（図7⇔図8；）、4) 膝屈曲を伴って屈曲⇔伸展（図9⇔図10；）を実施した。

その後、(a) 運動前チェック：体幹の回旋・側屈・伸展動作と股関節の回り具合とをチェックし即時効果を体感してもらった。

次に、立位にての5) 図14・図15の骨盤前傾-後傾（ペルビクティルト）の練習を実施した。

(c) 主運動として6) 仰臥位にての骨盤の前傾-後傾（図16・図17）を二人一組で図21・図22・図23のように丁寧に実施した。7) 息を吐きながらお尻（臀部）をあげるブリッチング（図18・19）、その主運動が終了したのち、(d) では (a) 運動前チェックと同様の運動後チェック：体幹の回旋・側屈・伸展・前屈の可動性と柔軟性、股関節の回り具合、スクワット動作のしゃがみやすさやワイドスクワットの骨盤を含めた腰部の安定性を確認をもらい即時効果を体感してもらった。



図14. 立位：骨盤前傾-後傾

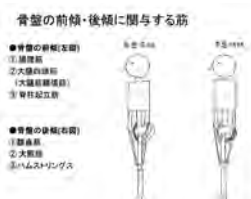


図15. 骨盤前傾-後傾に使われる筋



図16. 仰臥位：骨盤前傾

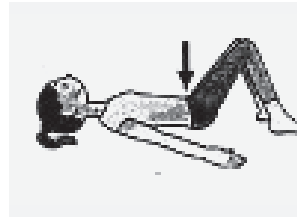


図17. 仰臥位：骨盤後傾



図18.ブリッジ開始

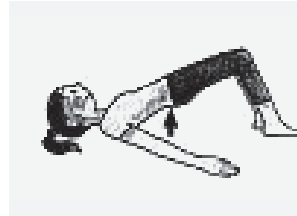


図19.ブリッジ終わり



図20. 運動前体幹伸展可動域チェック



図21. 骨盤の前傾-後傾①



図22. 骨盤の前傾-後傾②



図23. 骨盤の前傾-後傾③

(3) 調査対象

本研究の調査対象者は2022年春学期、B 大学人間科学部「身体運動の理論と実際」講座の第8回目の授業に参加したものであった。30名の定員制の授業であるが、調査用紙の提出は任意であり、欠席者もあったため24名分のデータが収集された。その内訳は男性11名、女性13名、平均年齢 20.29 ± 0.86 歳であった。

(4) 調査日時

調査日時は2022年5月30日（月）10:50～12:20の2限目の授業であり、調査場所は埼玉県B大学12203視聴覚教室であった。

(5) 倫理的配慮

調査にあたっては対象者に研究目的と内容を十分に説明し、アンケートの実施および提出に関しては任意であることを伝えた。

(6) 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¹⁰⁾、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¹¹⁾ や咬合感覚の評価¹²⁾ 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腰の主観的な感覚を、図24に示した NRS の質問紙により調査した。

もう一つの運動前調査として2) 状態・特性不安

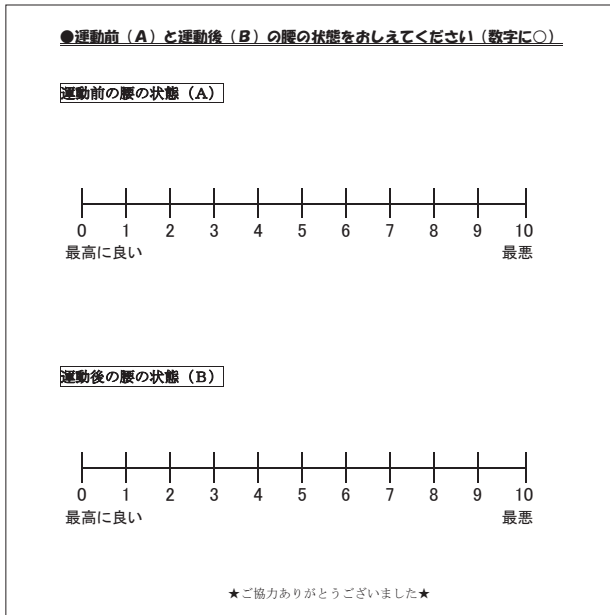


図24. NRS の質問紙

検査 STAI (State-Trait Anxiety Inventory) の一つである状態不安検査 (State Anxiety Inventory) を実施した。

(b) 運動後調査

運動後調査の項目として以下があげられる。まず運動前と比較検討するための 1) NRS と 2) 状態不安との両調査は運動後にも実施した。それらに加えたアンケート質問調査として、3) 運動後の腰の感覚について、4) 授業の内容について、5) 自由記述 (自由に記述してもらう欄を作成) を実施した。

3. 結果

(1) 数値評価スケール (NRS) の変化

図25に対象者24名分の運動前・後の数値評価スケール (NRS) の結果を示した。SPSS20.0 for Windows を使用した統計学的解析では、運動前の平均値は 5.38 ± 1.84 、運動後の平均値は 2.20 ± 2.23 であり Wilcoxon signed-rank test を行った結果、有意な差が認められた ($p < 0.01$)。

(2) 状態不安の変化

図26に状態不安の結果を示した。運動前の平均値は 41.75 ± 9.59 、運動後の平均値は 31.38 ± 8.37 であり Wilcoxon signed-rank test を行った結果、有意な差が認められた ($p < 0.01$)。

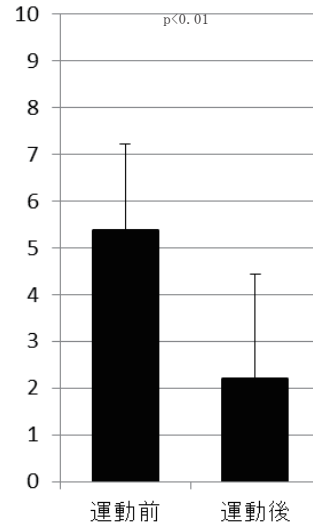


図25. 運動前・運動後の NRS の変化

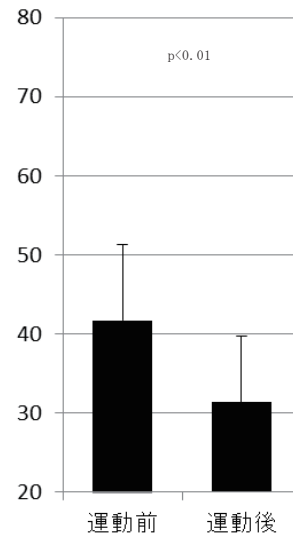


図26. 運動前・運動後の状態不安の変化

(3) 運動後の腰の感覚

図27に「運動後の腰の感覚」についての結果を示した。「①とてもすっきりした」が13名 (54%)、「②ややすっきりした」が11名 (46%)、「③どちらともいえない」が0名 (0%)、「④やや不快感がある」が0名 (0%)、「⑤強い不快感がある」が0名 (0%) であった。

(4) 授業の内容について

「授業の内容について」の結果を図28に示した。その回答では、「①大変良い」が11名 (46%)、「②良い」が12名 (50%)、「③普通」が1名 (4%)、「④あまり良くない」が0名 (0%)、「⑤良くない」

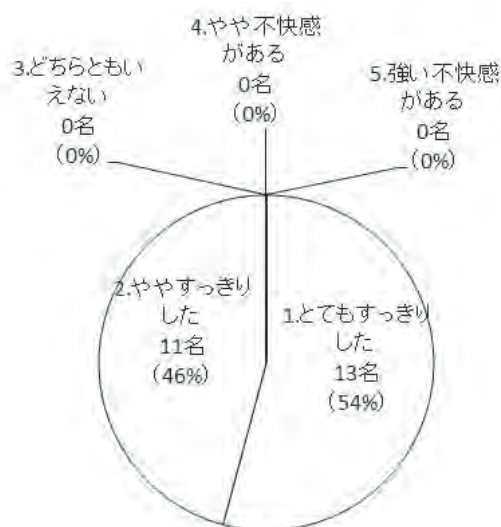


図27. 運動後の腰の感覚について

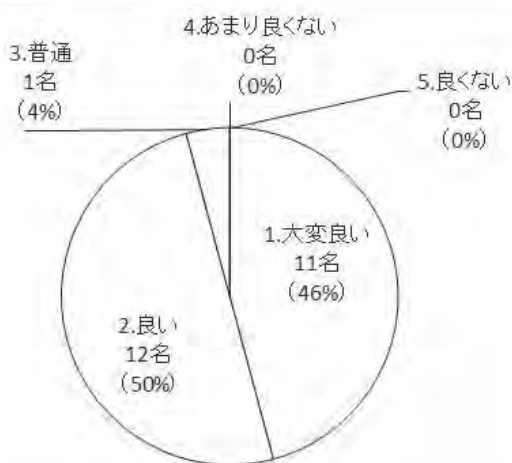


図28. 授業の内容について

が0名（0%）、であった。

(5) 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。

「①後ろにすごいたおせるようになりました！また腰の後ろの筋肉が柔らかくなった気がします。心配ごとがあったのですが表情や気分が明るくなった気がします。」「②腰が動きやすくなって、動きがスムーズになった。気分もスッキリした感じがした。」「③後ろに倒したときに1番効果を感じました。私は柔らかい方だと思っていたのですが、それよりも後ろに倒れたので驚きました。」「④足・ひざ・腰が自然な位置に自然とおさまるように動いた。本来は

こんなにも動くのだということに気づきスッキリした気分になった。」「⑤運動前と後で変化が実感すぎた。実践中はどの状態でもうまく力を入れることができた。体幹の伸展は運動前の2倍ほど動くようになり驚いた。」「⑥とても腰が軽くなった気がしました！今まで腰痛とか正直感じたことがなかったけど、この運動をしてみて軽くなったと感じたってことはいつもの腰は万全じゃなかったんだなと思いました。」「⑦1回行うだけで腰が大分軽くなり、スクワットが楽に行えるようになった。2回行うとさらに腰が軽くなり状態がよくなった。」「⑧腰の動きがとても柔らかくなった。動きは単純なのでストレッチとかにも取り入れたいと思った。」「⑨腰の動きがとてもよくなった。スクワットがしやすくなったし、体も軽くなった気がする。」「⑩背中をうしろに倒した時に、見たことない景色が見えた。スクワットの際も非常に腰が軽くやりやすかった。」「⑪まわりやすくなりました。すごく軽くなってびっくりしました。もともと悪い感じはなかったけど運動後にしっかりと効果が出ました。そり腰だから、骨盤の後傾をやることでしっかり動くようになることがわかって、もっと動かそうと思いました。」「⑫運動をただで、伸展しやすくなり気持ちよかったです。何度もやりたいと思った。こんなに簡単なことで楽になるのはすごいと思った。」「⑬運動後、すんなり後ろに倒れてびっくりした。猫背で腰が痛くなるのがたまにあるので家でも続けてみようと思います。体がよくなっただけで気分も明らかにスッキリした。」「⑭腰がとてもやわらかくなったような感じがした。」「⑮上体を後ろにたおす動きが激的（誤字：劇的だがそのまま記載）に変化した。運動をしている間は少ししんどいと感じたが終わった後の爽快感と楽さに驚いた。骨盤を前傾したときに痛みを感じたのだが同じ動きをしても違和感すらなく、引き続き行っていきたいとおもった。」「⑯後ろに反りやすくなったし、横にまわりやすくなったし、見える景色がまったくちがくなってびっくりした。とても楽になりました！痛くなくなったのはびっくりした。」「⑰運動ただで腰の動く範囲が広がってびっくりした。家でも痛いときにやってみようと思った。」「⑱運動する前よりもずっと後ろに反らしやすくなった。腰が軽くなったと同時に体全体が軽く

なったような気がする。」「⑱簡単な運動で腰の動きが良くなることに驚きました。」「⑳とても腰をそらせることができるようになった。」「㉑明らかに腰を倒しやすくなって自分でも驚くほどでした。家でも親にやってあげたいです。とてもすっきりしました。筋肉の必要性を感じたような気がしました。」「㉒始める前もかなり動いていた印象があったが、実際にやってもらうとさらに動きやすくなった。腰痛には筋力不足も影響しているということが学べました。」「㉓伸展がしやすくなった。その前までは、腰痛が少しあったため、伸展すると痛かったがだいぶ楽になったような気がした。」「㉔反り腰改善のトレーニングに似ていてやりやすかった。きもち軽くなった。」の記述があった。

4. 考察

非特異的腰痛に関する研究も少しずつ進み心理社会的な要因により腰痛が発生または慢性化される機序が明らかになりつつある。ストレスなどの心理社会的要因の影響により刺激に対して神経が過敏になっていることにより疼痛を認知する腰痛がある。中枢性感作（central sensitization:CS）は中枢神経系（脳および脊髄）における痛覚過敏を誘発する神経信号の拡大と定義される。末梢からの感覚入力伝導路を伝わって大脳まで伝導されるが、その伝導路である中枢神経系において刺激が増大され本来よりも増幅されて伝導される状態をさすのが「反応性の増大」である。CSの生理学的反応の一例として、痛みと感じない刺激でも短い間隔で反復して刺激すると痛み刺激に変化する現象は「wind up 現象」と呼ばれる。CS由来の疼痛は心理社会的要因と関連していることが多いとされている（三木貴弘 2021）¹³。

CS由来により腰部に違和感があるとおもわれるものに対して、深い腹式呼吸を伴った骨盤の前傾-後傾運動を丁寧に実施することにより、セロトニンの分泌が促され（有田秀穂 2005）¹⁴ その結果運動の心理的効果が作用することにより腰部が楽に感じたり、自由記述にあるような効果が示されたことが考えられる。

Moter control 障害とは、腰部の安定性が低下し、腰椎の動きを適切に制御できなくなることにより、腰部の周囲組織に負担がかかるために疼痛が生じる

ものである（三木貴弘 2021）¹³。それに対しても、下肢の促通パターンを立位で実施しそれぞれの関節付近の Moter control を改善し骨盤にアプローチした上で、深い腹式呼吸を伴った骨盤の前傾-後傾運動を実施したことにより、骨盤周囲筋が促通され動きやすさが改善し腰部が楽になりスッキリした感覚が認知されたことが考えられる。

つまり、立位による下肢促通パターンを行った上で深い腹式呼吸を伴った骨盤の前傾-後傾運動を実施することは、運動の心理的効果によりCS由来により腰部に違和感のあると思われるものに対して効果的であった。また促通による動かしやすさの向上により Moter control 障害により腰部に違和感のあると思われるものに対しても効果的であり、その二つの理由により参加者の腰部の感覚が改善され、自由記述に記された効果が実感されたのではないかと考えている。

5. 結論

前記運動プログラムを実施することにより、対象者の腰の状態が改善され、「すっきりした」という感覚が自覚され、不安が軽減することが示された。

謝辞

本研究にご協力いただいた全ての方々へ心より感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 全国ご当地体操実施調査2018委員：2018全国ご当地体操実態調査報告書、公益財団法人 健康・体力づくり事業財団、2018.
- 2) 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.
- 3) S. S. Adler・D. Becker・M. Buck：PNFハンドブック、1-42、クインテッセンス出版、1997.
- 4) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：高齢者・低体力者対象運動プログラム実施報告②～膝痛改善運動プログラム実施者の状態不安と運動後の感覚に焦点をあてて～、ウエルネス ジャーナル、4：56-59、2008.
- 5) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：高齢者・低体力者対象運動プログラム実施報告④～人工透析患者の日常生活動作（ADL）能力に焦点をあててウエルネス ジャーナル、6：12-16、2010.
- 6) 包國友幸・宮田浩二・小林正幸：即時効果を特色として開発した運動プログラムの中長期的な適応の効果—

- 低体力者を対象として－. ウエルネス ジャーナル, 8: 12-16, 2012.
- 7) 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.
- 8) 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.
- 9) 包國友幸: 促通手技コンセプトの考察と可能性について～その⑩～. クリエイティブストレッチング23: 9-15, 2012.
- 10) 溝口功一: 隣に伝えたい新たな言葉と概念【NRS】. 医療 Vol65, No 5: 277, 2011.
- 11) 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.
- 12) 成田紀之・船戸雅彦・神谷和伸: 痛みと不安・抑うつ気分にもなう咬合感覚の変調. 顎機能誌, 15: 8-17, 2008.
- 13) 三木貴弘: 非特異的腰痛のリハビリテーション, 羊土社, 2021.
- 14) 有田秀穂: 朝の5分間脳内セロトニントレーニング, pp154-157, かんき出版, 2005.

受付日: 2023年9月30日

介護福祉士養成における 実務者研修（通信課程）の実態調査

小林桂子¹⁾ 清水絵理²⁾

¹⁾ 三幸福祉カレッジ

²⁾ 職業教育研究開発センター

A Study of Correspondence Courses for Care worker Practical Training

Kobayashi Keiko¹⁾ Shimizu Eri²⁾

¹⁾ Sanko Welfare College

²⁾ Development and Innovation Center for Vocational Education and Training

抄録：本研究では2016年度から介護福祉士国家試験の要件として義務付けられた「実務者研修」に着目し、実務者研修の課題を明確化するための第1歩として、ホームページ検索を用いて、教育主体・スクーリング日数・使用テキストの種類・カリキュラム提示の有無を中心に現状を調査したものである。

結果、実務者研修は介護福祉士の実務経験ルートに義務付けされた研修であるため、一定の需要が認められることから、指定養成校の数は増加していた。ホームページ検索では、受講希望者にとって得たい情報と考えられるスクーリング日数が優先的に開示され、優先度が低いと考えられる使用テキスト「不明」77.6%、カリキュラム内容「不明」94.5%という実態があった。つまり、受講生集客が優先され、養成施設側がテキストの選択基準や何を学ぶのかというカリキュラムについて、重要視していない可能性が示唆された。よって実務者研修の研修効果をはかる調査が急務であると考えられる。

キーワード：介護福祉士、通信課程、実務者研修、実務経験ルート、介護過程Ⅲ

1. はじめに

わが国では、急速に進む高齢化社会を見据えて、1987年に社会福祉士及び介護福祉士法が制定され、介護福祉士が国家資格として誕生した。高齢化は進み、2023年の高齢者白書¹⁾によると、3,624万人の高齢者（65歳以上）がいると発表されており、総人口に占める高齢者の割合（高齢化率）は、29.0%と発表されている。総人口が減少する中で65歳以上の者が増加することにより高齢化率は上昇を続け、令和19年に33.3%となり、国民の3人に1人が65歳以上の者となると見込まれている。令和25年以降は65歳以上人口が減少に転じても高齢化率は上昇を続

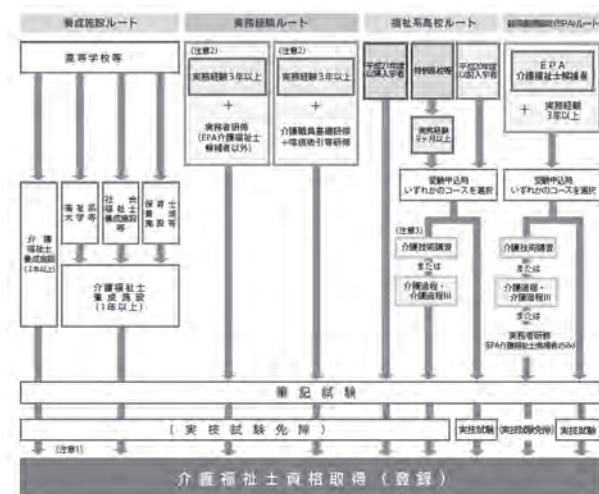
け、令和52年には38.7%に達し、国民の2.6人に1人が65歳以上の者となる社会が到来すると推計されている。

その高齢者を支える介護人材について、厚生労働省「介護人材確保に向けた取組」²⁾では、第8期介護保険事業計画の介護サービス見込み量に基づく介護職員の必要数を2023年度には約233万人、2025年度には約243万人、2040年度には、約280万人の介護職員を確保する必要がある、と推計されている。介護労働安定センターの令和3年度介護労働実態調査³⁾では、介護事業所全体の人材の不足感は、63.0%であった。

このように、介護人材不足が喫緊の課題として明確である中、いかに介護人材を確保するのか、という量的側面と、質の高いサービス提供ができる介護人材の養成という質的な側面の両面からこの課題を考えていく必要がある。

その課題を解決するための1つの策として、社会福祉士法及び介護福祉士法等の一部を改正し、介護福祉士の資格取得方法の見直しをした⁴⁾。具体的には、2016年度(2017年1月実施)より介護福祉士国家試験の実務経験ルートでの受験要件に、実務経験3年に加え実務者研修(450時間)の受講(修了)を義務付けとすること、とした。この実務者研修義務付けにより、実務経験のみで介護福祉士になるというルートはなくなり、すべての者が一定の教育プロセスを経る形となった。そうすることで、介護現場の中核的な役割を担う介護福祉士の資質向上をはかること、としたのである。

現在の介護福祉士の具体的な養成課程ルートは、4つある。①養成施設ルート②実務経験ルート③福祉系高校ルート④経済連携協定(EPA)ルートがある。資格取得ルート⁵⁾を図1に示す。この②実務経験ルートに、実務者研修の受講を義務付けた。よって、介護福祉士になるためのルート全てにおいて、一定の教育を受けるプロセスとなったことが分かる。これにより、質の高いサービス提供ができる介護人材の養成という質的な側面の課題解決への1歩となると考えられる。



出典：公益財団法人社会福祉振興・試験センター

図1 資格取得ルート

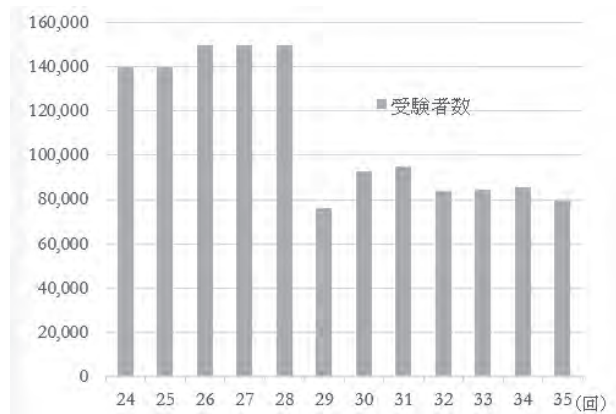


図2 介護福祉士国家試験受験者数推移

次に、②実務経験ルートでの受験者数について述べる。

近年の介護福祉士国家試験受験者数であるが、第35回の受験者数は、79,151人であった。

第24回～第35回までの受験者数推移⁶⁾を図2に示す。第28回(2015年度実施)は152,573人であったが、第29回(2016年度実施)の受験者数は76,323人であった。

第29回(2016年度実施)の受験者数が半減した要因の1つとして、実務者研修の義務付けが大きな影響を及ぼしたと考えられる。現在では、制度改正7年目を迎え受験者数約8万人前後で推移している。

その受験者の受験資格別内訳についてであるが、介護福祉士受験者の多くは、実務経験ルートでの受験者となっている。第32回介護福祉士国家試験合格発表合格者の内訳受験資格別⁷⁾をみると、養成施設ルート4,789人(合格者の占める割合8.2%)、実務経験ルート(社会福祉施設の介護職員等、訪問介護員等、介護老人保健施設、介護医療院の介護職員等)は47,124人(合格者の占める割合81.6%)であった。そして、その受験者は、厚生労働省「介護福祉士資格の取得方法について」⁸⁾によると、実務者研修の教育課程のうち、大部分は通信課程を活用しており、平成26年4月現在、実務者研修の総定員数約11.4万人のうち、通信課程の定員は約10万人となっており、約90%を占めている、とされている。

つまり、介護福祉士国家試験を受験する者の多くは、実務経験ルートでの受験者である。そして、その受験者には実務者研修が義務付けられるが、多くが通学課程ではなく実務者研修の通信課程を活用して、実務者研修を受講しているということである。

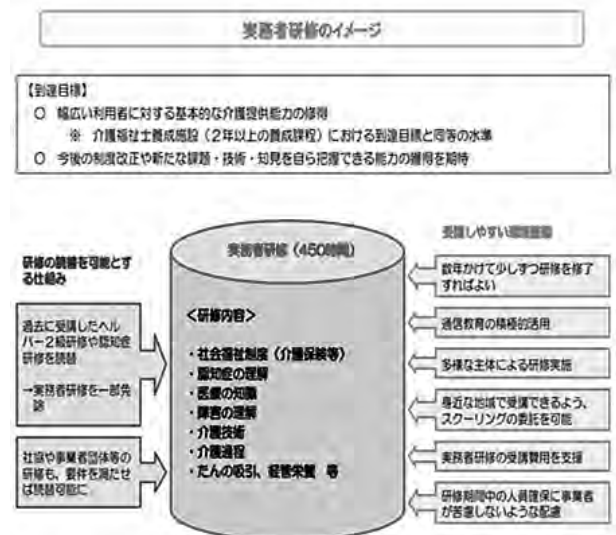
介護福祉士になるためには、実務経験3年が必須となるため介護現場で働きながら、実務者研修を受講することが想定される。したがって、働きながら実務者研修を通学課程で受講することは、とても負担が大きいと考えられるため、通学課程ではなく、通信課程を選択する受験者が大半を占めるという現状となっていると考えられる。

これらのことから、介護福祉士の多くは、実務経験ルートで介護福祉士になっており、その多くは実務者研修の通信課程を受講し介護福祉士になっているという実態がある。よって、実務者研修受講義務付けが、国のねらい通り介護福祉士の資質向上に繋がっているのか、を検証することが介護福祉士の質の向上をはかるために必須であり、日本の介護人材養成において大きな意義があるのではないかと考える。

そこで、本研究では実務者研修の養成校として指定を受けた教育主体のホームページ検索をもとに、公開されたスクーリング日数（医療的ケアは除く）、使用テキストの種類、カリキュラム提示の有無を明らかにすることで、介護福祉士養成における実務者研修（通信課程）の現状について考察する。

1) 実務者研修（通信課程）とは

実務者研修とは、実務経験のみでは修得できない知識・技術を中心に構成されており、原則として、科目を2つに分割している。科目Ⅰ（就業初期の段階で受講することが望ましい事項）、科目Ⅱ（知識・技術の効果的な定着・向上を促す観点から、一定の実務を経た後に受講することが望ましい事項）としている。そして、既存研修により科目単位での修了認定を認めている。多様な教育主体によって教育が担われていることから、教育水準を担保するために「到達目標」を規定し、基準化をしている。通学のスクーリングの時間数は、最低限45時間ケーススタディ、介護技術の評価、通信教育等で修得した知識の修得度確認+α（医療的ケアのうち演習）である。つまり、介護過程Ⅲのみが（医療的ケア除く）、通学のスクーリングであり、45時間受講することとなる。通信課程であるため、科目ごとにレポート（課題）を提出し、添削指導、評価を行う。実務者研修のイメージを図3に示す。



出典：今後の介護人材養成の在り方について（厚生労働省）

図3 実務者研修のイメージ

実務者研修450時間であるが、訪問介護員研修、介護職員基礎研修等一定の内容・質、時間数が担保されているものを修了した場合には、科目単位での修了認定を認めることが可能となっている。また、時間数の大半をレポート（課題）の提出、添削指導、評価となっていることから、働きながらでも研修を受講しやすい環境が整えられている。これは、介護人材を安定的に確保するという量的な側面の課題から、このようなシステムが導入されていると考えられる。

次に実務者研修総時間数450時間の内訳であるが、人間と社会（人間の尊厳と自立、社会の理解Ⅰ・Ⅱ）、介護（介護の基本Ⅰ・Ⅱ、コミュニケーション技術、生活支援技術Ⅰ・Ⅱ、介護過程Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ）、こころとからだのしくみ（発達と老化の理解Ⅰ・Ⅱ、認知症の理解Ⅰ・Ⅱ、障害の理解Ⅰ・Ⅱ、こころとからだのしくみⅠ・Ⅱ）、医療的ケアで構成されている。介護過程Ⅰ・Ⅱは計45時間分の通信課題を提出することで履修となる。介護過程Ⅲと、医療的ケアの2科目については科目の特性上、通学のスクーリングと位置づけられたと推察される。その他の科目は、基礎資格による免除もしくは、通信課題を提出することで履修とされるシステムとなっている。

実務者研修科目一覧を表1に示す。

例として、初任者研修修了者は、通信課題19科目

表1 実務者研修科目

| 科目 保有資格 | 通信課題（課題提出で履修） | | | | | | | | | | | | | | | | 通学（スクーリング） | | | | |
|------------|---------------|--------|--------|--------|--------|-----------------|---------|---------|-------|-------|-----------|-----------|---------|---------|--------|--------|------------|------|-------|-------|----------|
| | 人間の尊厳と自立 | 社会の理解Ⅰ | 社会の理解Ⅱ | 介護の基本Ⅰ | 介護の基本Ⅱ | 技術 コミュニケーション | 生活支援技術Ⅰ | 生活支援技術Ⅱ | 介護過程Ⅰ | 介護過程Ⅱ | 発達と老化の理解Ⅰ | 発達と老化の理解Ⅱ | 認知症の理解Ⅰ | 認知症の理解Ⅱ | 障害の理解Ⅰ | 障害の理解Ⅱ | しくみⅠ | しくみⅡ | 医療的ケア | 介護過程Ⅲ | 医療的ケア・演習 |
| 介護職員基礎研修 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ● | | ● |
| ホームヘルパー1級 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ● | ● | ● |
| ホームヘルパー2級 | | | ● | | | ● | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | | ● | ● | ● | ● |
| 初任者研修 | | | ● | | ● | ● | | | ● | ● | ● | | ● | | ● | | | ● | ● | ● | ● |
| 上記以外（無資格者） | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |

のうち●の記載がある10科目の課題を提出することで履修となる。今後の介護人材養成の在り方に関する検討会報告書概要⁹⁾では介護人材の養成体系を整理し、「初任者研修修了者→介護福祉士→認定介護福祉士」をキャリアパスの基本とすることが示されている。実務者研修の履修システムからもまずは初任者研修を受講し、実務者研修受講、そして介護福祉士を取得の流れを想定していると考えられる。

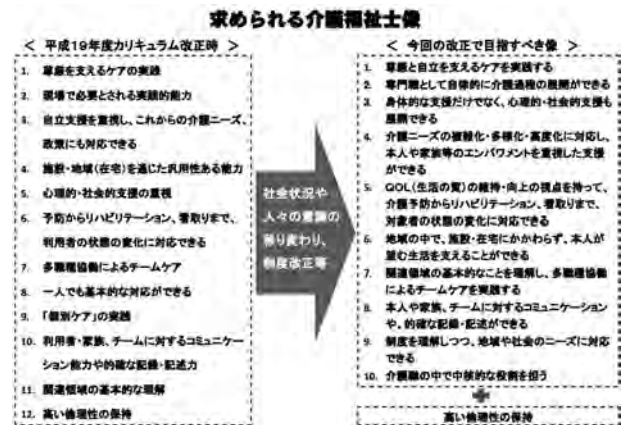
2. 研究目的

介護福祉士の資格取得ルートについて見直しが行われ、社会福祉士法及び介護福祉士法等の一部改正により、2016年度（2017年1月実施）より介護福祉士国家試験の実務経験ルートでの受験要件に、実務経験3年に加え実務者研修（450時間）の受講（修了）が義務付けされた。

厚生労働省が示す「求められる介護福祉士像」が見直され、介護福祉士が目指すべき姿が具体的に明示されている。求められる介護福祉士像を、図4に示す。

厚生労働省が示す、求められる介護福祉士像では、「2. 専門職として自律的に介護過程の展開ができる」とされる等、様々な角度から介護過程の必要性及び重要性が示されている。

介護福祉士実務者研修における学習カリキュラム内の介護過程Ⅲに関しては、先述したとおり45時間のスクーリングが必須となっているが、どのような展開、実施されているのかについての研究は、ほとんどなされていない。先行研究についても、介護過



出典：求められる介護福祉士像（厚生労働省）

図4 求められる介護福祉士像

程に関する研究報告は、養成校（2年課程以上の通学課程）で「介護過程」をどのように教えるのかという教育研究が多い。

よって本研究では、介護福祉士養成における実務者研修（通信課程）の現状について考察することを目的とする。

3. 研究方法

厚生労働省「介護福祉士実務者養成施設指定一覧」から2014（平成26）年と2023（令和5）年における全国の指定養成施設数の変化と共に、WAMNET 検索（2022.4.1現在）を用いて、関東（東京都、千葉県、埼玉県、神奈川県）における実務者研修（通信課程）の養成施設（通信課程の募集停止、全日課程、夜間課程を除く）を抽出。抽出された165施設を対象とし、実務者研修の養成校として指定を

表2 実務者研修養成施設数一覧

| | 東京都 | 千葉県 | 埼玉県 | 神奈川県 | 総数 |
|----------------|-----|-----|-----|------|-----|
| 通信課程 | 61 | 40 | 38 | 26 | 165 |
| 通信課程 (募集停止) | 7 | 0 | 0 | 2 | 9 |
| 全日課程 (通学) | 18 | 12 | 12 | 7 | 49 |
| 夜間課程 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 総数 | 86 | 53 | 50 | 35 | 224 |

受けた教育主体のホームページ上で公開されているスクーリング日数（医療的ケアは除く）、使用テキストの種類、カリキュラム提示の有無を調査した。実務者研修養成施設数一覧を、表2に示す。

4. 先行研究

CiNiiにて、「介護福祉士、実務者研修、通信課程」をキーワードに検索したところ、原著論文は2件抽出された。1件は、実務者研修通信課程の履修システムについての課題に触れたものであり、もう1件は、実務者研修における介護過程教育の課題であった（2023.10.1現在）。「介護福祉士、教育」をキーワードに検索したところ、原著論文は1356件抽出されたが、医療的ケアや認知症ケア、高齢者の看取りにおける教育などが多く、実務者研修（通信課程）の課題について触れたものはなかった。

Google Scholarにて、まず「介護福祉士、実務者研修、通信課程」をキーワードに検索したところ、CiNiiと同様の結果であったため、「介護職員、実務者研修、通信課程」をキーワードに原著論文で検索、60件が抽出された。介護福祉士国家試験の受験資格に実務者研修受講が義務付けられた2016年以降のものは54件であったが、いずれも実務者研修（通信課程）の課題に触れたものではなかった。

実務者研修（通信課程）では、介護過程Ⅲの授業45時間が通学のスクーリングとして必須となっているが、介護過程の教育方法について示したものは養成校（2年課程以上の通学課程）における介護過程、介護実習に言及したものが大半であった。

その他、実務者研修の受講が義務付けとなる介護福祉士養成課程の見直し以前に行われていた介護技術講習会については、黒木ら¹⁰⁾の調査により「求められている介護職員の質的向上に寄与できたといえる」、稲田ら¹¹⁾の調査により「将来介護福祉士にな

ろうとしている人が、介護技術講習会を受講し、介護の楽しさを再確認し、より専門性を確認できた」、青柳¹²⁾の調査により「介護技術の向上をはかるといふ目的は達成されたと考えることができた」等、介護技術講習会全般の研究ではないものの、講習会ごとの個別の評価が行われている。また、青柳は介護技術講習会の課題として「知識面や介護を提供する根拠などの理解は不十分である」「養成校において学習する幅広い知識や、制度・施策面や他職種との協働、人権擁護・職業倫理について理解を深めることはできない」と言及している。

以上の先行研究の調査から、養成校（2年課程以上の通学課程）や介護技術講習会と比較し、実務者研修（通信課程）の授業内容やその教育効果についての研究は、乏しいことがわかる。

5. 結果

1) 2014（平成26）年と2023（令和5）年における全国養成施設数の推移

2014（平成26）年と2023（令和5）年における実務者研修の養成校として指定を受けた全国養成施設数の推移であるが、2014（平成26）年時の総数は、318施設であったが、2023（令和5）年時の総数は、1,313施設であり、312.9%の増加であった。全ての都道府県で、指定養成施設数の増加がみられた。都道府県別にみると、大阪府が115施設、福岡県が98施設、東京都が89施設の順で多かった。

2014（平成26）年時は、秋田県・山形県・福井県・宮崎県が0施設であり、指定養成施設がない状態であったが、2023（令和5）年時では、秋田県が19施設、山形県が14施設、福井県が8施設、宮崎県が22施設であった。2014年と2023年の都道府県別の指定養成施設数一覧を表3に示す。

2) 関東（1都3県）の実務者研修指定養成施設（教育主体）と介護過程Ⅲのスクーリング日数、使用テキストの種類、カリキュラム提示の有無について

関東（1都3県）の実務者研修（通信課程）指定養成施設において、11種類の教育主体が、指定を受けていることがわかった。最も多い教育主体は、79件の株式会社であった。全体の47.9%を占めた。次いで、社会福祉法人が32件であり、19.4%であった。

表4に教育主体一覧を示す。

介護過程Ⅲのスクーリング日数について、最も短い開催日数が5日間であり、最も長い日数が13日間の開催であった。各教育主体のホームページ検索で、開催日数5日間が38件であり、23.0%であった。次いで、6日間が29件であり、17.6%であった。「不明」が57件であり、34.6%であった。スクーリング日数一覧を表5に示す。

次に、通学のスクーリングにて使用するテキスト

表3 2014年と2023年の都道府県別の指定養成施設数一覧

| | 2014年 | 2023年 | | 2014年 | 2023年 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 北海道 | 14 | 46 | 大 阪 | 32 | 115 |
| 青 森 | 5 | 16 | 京 都 | 4 | 23 |
| 岩 手 | 1 | 7 | 兵 庫 | 4 | 31 |
| 宮 城 | 2 | 19 | 滋 賀 | 2 | 7 |
| 秋 田 | 0 | 19 | 奈 良 | 2 | 17 |
| 山 形 | 0 | 14 | 和歌山 | 2 | 11 |
| 福 島 | 3 | 14 | 鳥 取 | 2 | 10 |
| 茨 木 | 1 | 26 | 島 根 | 1 | 9 |
| 栃 木 | 1 | 19 | 岡 山 | 10 | 27 |
| 群 馬 | 6 | 15 | 広 島 | 9 | 67 |
| 埼 玉 | 14 | 52 | 山 口 | 2 | 36 |
| 千 葉 | 14 | 54 | 徳 島 | 6 | 9 |
| 東 京 | 37 | 89 | 香 川 | 3 | 14 |
| 神奈川 | 18 | 38 | 愛 媛 | 3 | 12 |
| 新 潟 | 5 | 18 | 高 知 | 3 | 4 |
| 山 梨 | 1 | 5 | 福 岡 | 30 | 98 |
| 長 野 | 4 | 20 | 佐 賀 | 3 | 14 |
| 富 山 | 2 | 11 | 長 崎 | 18 | 42 |
| 石 川 | 7 | 20 | 熊 本 | 8 | 43 |
| 福 井 | 0 | 8 | 大 分 | 6 | 26 |
| 岐 阜 | 1 | 20 | 宮 崎 | 0 | 22 |
| 静 岡 | 6 | 30 | 鹿 児 島 | 3 | 36 |
| 愛 知 | 15 | 53 | 沖 縄 | 2 | 16 |
| 三 重 | 6 | 11 | 合 計 | 318 | 1,313 |

表4 教育主体一覧

| 教育主体 | 東京 | 千葉 | 埼玉 | 神奈川 | 合計 |
|---------------------|----|----|----|-----|--------------|
| 株式会社 | 36 | 19 | 19 | 5 | 79 (47.9%) |
| 社会福祉法人 | 6 | 10 | 8 | 8 | 32 (19.4%) |
| 学校法人 | 6 | 2 | 4 | 3 | 15 (9.1%) |
| 有限会社 | 4 | 1 | 5 | 5 | 15 (9.1%) |
| 医療法人 | 4 | 3 | 0 | 2 | 9 (5.5%) |
| NPO 法人 | 3 | 2 | 2 | 1 | 8 (4.8%) |
| 公益財団法人 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 (1.8%) |
| 生活協同組合 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 (1.2%) |
| 一般社団法人 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 (0.6%) |
| その他 (企業組合、労働事業団) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 (0.6%) |
| 合計 | 61 | 40 | 38 | 26 | 165 (100.0%) |

の種類(出版社)について、4社が使用されていた。その4社の中で最も多かったのは、A社の15件であり、9.1%であった。次いで、B社のテキストは、13件であり、7.9%であった。しかし、ホームページ上で、使用テキストの確認がとれない「不明」が128件であり、77.6%を占めていた。使用テキスト一覧を表6に示す。

最後に、カリキュラム提示の有無について、ホームページ上で、介護過程Ⅲのカリキュラム内容が提示されているかどうかであるが、提示があった養成施設は、9件であり全体の5.5%であった。「不明」が156件であり、94.5%を占めていた。カリキュラム提示の有無一覧を表7に示す。

6. 考察

2014(平成26)年と2023(令和5)年における全国指定養成施設数の推移について、全ての都道府県で指定養成施設数の増加がみられたことから、実務

表5 スクーリング日数一覧

| 開催日数 | 東京 | 千葉 | 埼玉 | 神奈川 | 合計 |
|-------|----|----|----|-----|-------------|
| 5日間 | 23 | 8 | 5 | 2 | 38 (23.0%) |
| 5.5日間 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 (1.8%) |
| 6日間 | 9 | 6 | 8 | 6 | 29 (17.6%) |
| 6.5日間 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 (0.6%) |
| 7日間 | 2 | 6 | 5 | 4 | 17 (10.3%) |
| 8日間 | 5 | 5 | 2 | 3 | 15 (9.1%) |
| 9日間 | 1 | 0 | 3 | 0 | 4 (2.4%) |
| 13日間 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 (0.6%) |
| 不明 | 17 | 14 | 15 | 11 | 57 (34.6%) |
| 合計 | 61 | 40 | 38 | 26 | 165(100.0%) |

表6 使用テキスト一覧

| テキスト | 東京 | 千葉 | 埼玉 | 神奈川 | 合計 |
|-------|----|----|----|-----|-------------|
| A社 | 10 | 1 | 1 | 3 | 15 (9.1%) |
| B社 | 10 | 1 | 1 | 1 | 13 (7.9%) |
| C社 | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 (4.8%) |
| オリジナル | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 (0.6%) |
| 不明 | 36 | 37 | 34 | 21 | 128 (77.6%) |
| 合計 | 61 | 40 | 38 | 26 | 165(100.0%) |

表7 カリキュラム提示の有無一覧

| カリキュラム | 東京 | 千葉 | 埼玉 | 神奈川 | 合計 |
|--------|----|----|----|-----|-------------|
| 提示あり | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 (5.5%) |
| 不明 | 59 | 38 | 35 | 24 | 156 (94.5%) |
| 合計 | 61 | 40 | 38 | 26 | 165(100.0%) |

経験ルートで介護福祉士になる受験者の受講ニーズがあり、実務者研修開催に向けて受け皿を増やす必要性があったと考えられる。

一方で、WAMNETを用いて、実務者研修（通信課程）の養成施設検索（2022.4.1現在）を実施したが、その際、募集停止や休止も多く抽出されていること、そして、養成施設として指定を受けていることと、受講生を受け入れ開催実績があることとはイコールではないことから、養成校の指定数だけで判断できない側面もある。

今後、実務者研修の研修効果をはかるためには、実務者研修の開催実績と教育主体との関連性について調査する必要があると考える。

実務者研修指定養成施設における教育主体については、最も多い教育主体は、79件の株式会社であり全体の47.9%を占めた。次いで、32件、19.4%を占めた社会福祉法人であったことから、社会福祉法人内で実務者研修の講師要件を満たす介護職員が講師となり、自法人の介護職員を養成する方法での募集が、ホームページでの募集要項等に記載があった。そして、一定以上その法人に勤務すると受講料が全額免除という提示も見受けられることから、働き手の確保と長期に渡る雇用の確保に向けて、社会福祉法人が実務者研修の養成施設指定を受けているのではないかと考えられる。

次に、スクーリング日数について考察する。実務者研修（通信課程）では、介護過程Ⅲの科目が、対面で授業を受ける形式となる通学のスクーリングが必須となっている。その日数の最多が5日間の38件（23.0%）、次いで6日間の29件、7日間の17件となっている。最短の開催日数を設定している養成施設が多いことは、スクーリング日数が少ない養成施設に受講者が集まりやすいことがうかがわれる。規定上の45時間のスクーリングを実施する場合でも、働きながら受講することが想定される実務経験ルートの受験生であれば、日数が少ない方が、勤務日や休日の調整がしやすいことが選択理由にあると考えられる。

しかしその反面、ホームページ上では57件（34.6%）がスクーリング日数を提示していない。ホームページで情報を求める受講希望者は、研修受講のための勤務日や時間の調整を行う必要がある。

そのためスクーリング日数は積極的に提示すべき情報であるが、公開していない養成施設が一定数あることが明らかになった。

使用テキストについては、128件（77.6%）がホームページ上での確認がとれなかった。馬淵¹³⁾によると、介護福祉士実務者研修の受講生を対象にした調査で、スキルアップを目指して受講をしている者よりも、介護福祉士国家試験受験のために受講している者が多くを占めることが明らかになった、と述べている。したがって、受講希望者にとって情報の優先度として低いものと考えられる使用テキストやカリキュラム内容に関する情報が、ホームページで確認がとれない、という結果になったと考えられる。

さらに、カリキュラム提示については、156件（94.5%）の養成施設がホームページ上での公開をしておらず、多くは研修の総時間数（450時間）と学習科目名が記載されている程度にとどまっていた。

以上のことから、実務者研修は、介護福祉士実務経験ルートで義務付けの研修のため、一定の需要が認められ、指定養成施設の数が増加していることがわかった。

一方で、今後の介護人材養成の在り方に関する検討会報告書概要によれば、多様な教育主体によって教育が担われることから、教育水準を担保するために「到達目標」を規定し基準化、としているが、使用テキストやカリキュラム内容を受講希望者へ公開していない現状から、受講希望者が求める情報としての優先度が反映されており、受講生集客が優先されている。つまり、養成施設側がテキストの選択基準や何を学ぶのかというカリキュラムについて、重要視していない可能性が示唆された。

7. 研究の限界と今後の課題

本研究は、介護福祉士の多くが実務経験ルートで介護福祉士を取得している実態から、実務経験ルートで義務付けとなった実務者研修の研修効果をはかることが、日本の介護人材養成において大きな意義があるのではないかと考え、その第1歩として現状を調査したものである。

介護福祉士の資質向上のために実務者研修義務付けとするならば、研修義務付けから7年が経過した

今、この研修の課題を明らかにすることが喫緊の課題である考える。

しかし、本研究は、介護福祉士実務者養成施設指定一覧から2014（平成26）年と2023（令和5）年における全国指定養成施設数の変化と共に、WAMNET検索を用いて、関東（東京都、千葉県、埼玉県、神奈川県）における実務者研修（通信課程）の養成施設（通信課程の募集停止、全日課程、夜間課程を除く）を抽出。抽出された165施設を対象とし、ホームページ上で公開されている教育主体、スクーリング日数（医療的ケアは除く）、使用テキストの種類、カリキュラム提示の有無の側面からの考察にとどまっており、研修効果や課題を明確化するには、不十分である。

よって、養成施設に対するカリキュラム内容の調査や実務者研修受講者への学習効果を調査すること等を通して、実務者研修の課題を明らかにすることを今後の研究課題としたい。

引用文献

- 1) 内閣府（2023）「令和5年版高齢者白書」
- 2) 厚生労働省（2021）「介護人材確保に向けた取組」第8期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について
- 3) 公益財団法人介護労働安定センター（2021）令和3年度「介護労働実態調査」
- 4) 厚生労働省（2007）「介護福祉士・社会福祉士制度の改正について」
- 5) 介護福祉士国家試験公益財団法人社会福祉振興・試験センター <https://sssc.or.jp>
- 6) 厚生労働省（2023）第35回介護福祉士国家試験合格発表「介護福祉士国家試験の受験者数・合格者数の推移」
- 7) 厚生労働省（2020）第32回介護福祉士国家試験合格発表「合格者の内訳」
- 8) 厚生労働省（2014）「介護福祉士資格の取得方法について」
- 9) 厚生労働省（2011）「今後の介護人材養成の在り方に関する検討会報告書概要」
- 10) 黒木ひとみ ほか2017「介護技術講習会導入の経緯及び実施状況の報告：香川短期大学における取り組みから」香川短期大学紀要 第45巻、467-482
- 11) 稲田弘子 ほか2011「介護技術講習会受講者の意識の変化について」九州保健福祉大学研究紀要 第12号、1-7
- 12) 青柳佳子 2010「介護福祉士「資格取得時の到達目標」からみた介護技術講習会の課題」大妻女子大学人間関係学部紀要 第12号、1-10
- 13) 馬淵敦士 2017「現職介護従事者の意識に関する一考察—資格取得に対する意識調査を通して—」四天王寺大学大学院研究論集 第11号、115-138

参考文献

- 1) 厚生労働省「社会福祉士及び介護福祉士法施行規則等の一部を改正する省令」
- 2) 厚生労働省（2018）「介護福祉士養成課程における教育内容の見直しについて」
- 3) 厚生労働省（2014）「実務者養成施設指定一覧」 https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/care/dl/care_21.pdf（最終アクセス日2023.9.1）
- 4) 厚生労働省（2023）「実務者養成施設指定一覧」 https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/care/dl/care_21.pdf（最終アクセス日2023.9.1）
- 5) WAMNET 独立行政法人福祉医療機構総合情報提供サイト <https://www.wam.go.jp/content/wamnet/pcpub/kaigo/>

受付日：2023年11月10日

第20回 敬心学園 職業教育研究集会報告

学校法人敬心学園では、2021年10月21日（土）第20回敬心学園 職業教育研究集会（旧学術研究会）をオンラインにより、開催した。以下にプログラムおよび、分科会（口演発表）各座長からの報告、シンポジウム時のスライドを掲載します。

<プログラム>

◆開会のご挨拶～分科会（口演発表）10：00～11：20

（Zoom ミーティングによる開催）

◇開会ご挨拶など 学校法人敬心学園 理事長 小林 光俊 ほか

◇各分科会での口演発表

◆シンポジウム～閉会のご挨拶 11：30～13：00

（Zoom ウェビナーによる開催）

◇シンポジウムテーマ

多様な学生とのコミュニケーションを考える

<登壇者>

- ・熊本 圭吾 氏（東京保健医療専門職大学 学生部長・キャリア支援室長・作業療法学科教授）
- ・有田 充徳 氏（科学技術学園高等学校 進路指導主任）
- ・光星きらら 氏（キャリアコンサルタント、産業カウンセラー、カラーメンタリスト®、ELM アドラー心理学勇気づけトレーナー）

<コーディネーター>

川廷 宗之 氏（大妻女子大学名誉教授、職業教育研究開発センター学術顧問）

* シンポジウム終了後

本研究集会運営委員長 小川 全夫より総括と閉会のご挨拶

◇分科会1……支援する理由—支援の動機づけに関する探究—

座長：白川 耕一（日本福祉教育専門学校）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|---|----------------|
| 介護における「寄り添う」ことについての検討 | 宮里 裕子 池田 美幸 |
| “ひきこもり支援推進事業”における就労支援 —その運用と背景をさぐる— | 檜垣 昌也 |
| 大学1年生におけるヤングケアラーに関する実態調査と家族心理学的研究 —東京保健医療専門職大学におけるOT学科とPT学科における検討— | 小野寺哲夫 柳澤 孝主 |

◇分科会2……リカレント（リスキリング）学習支援への展望

座長：鴨田 佳典（日本医学柔整鍼灸専門学校）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|--|-------------------------|
| SLHT研究会（卒後教育）の活動報告 | 馬目 雪枝 |
| 企業へ卒業生に関するアンケートの実施 —資質・能力調査— | 小浜 悠樹 |
| 令和3年度文部科学省委託事業 「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業に向けた事業」における「DX福祉職養成プログラム」開発の試み | 内田 和宏 小林 英一 渡邊みどり |

◇分科会3……現場実習での学習支援に関わって

座長：今泉 良一（日本児童教育専門学校）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|---|--|
| 現場連携授業から考える学修者本位の授業 —学修者の学びの変化への気づきと問いに教員は道しるべを示す— | 佐藤 博美 |
| 多様性教育から見た介護福祉士養成課程における介護実習の現状と課題 —多様性を生かした介護福祉教育方法の体系化を目指して— | 齊藤美由紀 |
| 柔道整復教育におけるリフレクションの提案 —臨地実習前のPBLに映像を活用した事例— | 中井 真悟 上村 英記 眞鍋 和親 柏崎 保昌 白崎 孝則 森山 伸一 |

◇分科会4……新たな課題への取組

座長：木下 修（日本リハビリテーション専門学校）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|---|--------------------|
| SAITAMA SUMMER FESTIVAL2023活動報告 | 大島 貞昭 |
| 自立支援ベッド等による介護負担軽減評価 —人生100歳時代の介護施設や病院等の介護負担を軽減するために— | 望月 彬也 (木下 修：代理) |
| 昼間部1年 前期効果測定の結果報告 —90%合格目標達成— | 住吉 泰之 |

◇分科会 5 ……実験的先駆的な学習支援の試み

座長：江幡 真史（東京保健医療専門職大学）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|---|----------------------------------|
| 東京保健医療専門職大学における統合分野科目「共生社会の展開と実践」の意義、成果、課題の検討 | 柳澤 孝主 江幡 真史 片岡 幸彦 若原 圭子 |
| 録画配信授業（オンデマンド授業）の実施報告（1） —日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科の取り組み— | 徳江 謙太 |
| 録画配信授業（オンデマンド授業）の実施報告（2） —授業形式（対面型・リアルタイムオンライン型・オンデマンド型）の違いによる学習成果の比較— | 天野 陽介 |

◇分科会 6 ……評価モデルに関する検討課題

座長：菊地 克彦（職業教育研究開発センター）

| 演 題 名 | 発 表 者 |
|---|-------|
| リハビリテーションによる脳血管障害者のスピリチュアリティの評価モデルの検討 —1事例の分析からの一考察— | 坂本 俊夫 |
| ChatGPT を用いた国家試験演習問題作成の可能性についての検証と考察 —生成 AI を用いた業務改善・効率化を目指して— | 兼子啓太郎 |

分科会1 支援する理由—支援の動機づけに関する探究—

(座長) 白川 耕一 日本福祉教育専門学校

第一報告の宮里裕子氏・池田美幸氏「介護における『寄り添う』ことの検討」は、2か所の異なる施設(特別養護老人ホームと訪問介護)における「寄り添い」の違いを、介護者に対するインタビューをもとに明らかにする。特養にあつては、利用者の傍に居ることが「寄り添う」ことを意味するのに対し、重度訪問介護にあつては「寄り添う」とは「目立たない」ことを意味していた。報告後、「寄り添い」方の違いが発生する理由に関する質問に対し、宮里氏は、施設では、利用者に関わる時間が少なる分、それだけに関わろうとする介護スタッフの意思が強い一方、重度訪問介護にあつては家族の存在によつても、その場における寄り添い方は異なってくると述べた。

檜垣昌也氏は第17回大会以降、就労支援野の問題に粘り強く取り組んでいる。今年度の「ひきこもり支援推進事業における就労支援—その運用と背景を探る」では、檜原氏によれば、ひきこもりが社会現象化して20年が経過したが、ひきこもりは若年層に限らず、中高年にも関わる問題であり、さらには近年「老老介護」との関わりも指摘されている。国も支援対策を強化しているとはいえ、自治体ごとに「ひきこもり」のイメージは異なり、そのイメージの違いから、ひきこもり支援に違いやブレが生まれている。それに対して、報告者はひきこもり一人ひとりの状況にあつた支援をおこなうため、ひきこもりが置かれた状況に関する実証研究の必要性を訴える。

報告後、ひきこもりに関する研究状況に関して質問が寄せられた。檜原氏は医学的、個人的アプローチが中心であり、ソーシャルワーク的視点が欠如していると、研究状況を概括する。また、ネガティブなイメージを持つ「ひきこもり」という言葉が、問題のミスリーディングを招き、誤った施策に結び付いているのではないかと、報告者は指摘した。

近年、家族をケアする若者(ヤングケアラー)に対して関心が高まり、対応がとられつつある。第三報告として、小野寺哲夫・柳沢孝主両氏による「大

学1年制におけるヤングケアラーに関する実態調査と家族心理学研究」が行われた。報告者は家族を4つの「家族風土モデル」(①自生的秩序的、②独裁的、③民主的、④自由放任的)に類型化し、それぞれの家族モデルで、ヤングケアラーの発達に与える影響に注目する。4つの「家族風土」モデルのうち、「独裁的家族」と「放任的家族」において、家族へのケアが若者の健全な発達や成長にマイナスの影響を及ぼしていたとする。他方、報告者によれば、「民主的家族」においては、ヤングケアラーへの負の影響は起こりにくく、そのためケアラーを支援するために、「民主的家族の促進、社会資源の投入、専門職への支援の必要性」を報告者は訴える。報告では調査結果が豊富に提示されているものの、それらをどのように解釈し、具体的なイメージを参加者に提示するかについては、改善の余地がある。

福祉の教育や実践の場において、利用者に寄り添い、利用者に合致した支援を行うことはたびたび聞かれる言葉である。しかし、本日の3報告からは、「支援」や「寄り添い」といった行為は、ケアをする側、受ける側だけでなく、状況にも依存していることが判る。状況は多様であり、例えば、ケアを強いられているヤングケアラーに対して訪問介護の専門職はいかなる声をかけたらよいのだろうか、という疑問はすぐに湧いてくる。インタビュー、統計、政策の詳細な分析に基づいた三報告はきわめて実証性が高く、説明は説得的であった。これらの研究は、支援の現場や政策立案や見直しだけでなく、福祉教育の精緻化にも貢献しうる内容であった。3グループ、5人の報告者の研究のさらなる発展に期待したい。

分科会2 リカレント(リスクリング)学習支援への展望

(座長) 鴨田 佳典 日本医学柔整鍼灸専門学校

分科会2では学修支援を共通のテーマに3つの演題発表がありました。

第一報告は、日本福祉教育専門学校 言語聴覚療法学科の馬目雪枝氏による「SLHT研究会(卒後教育)の活動報告」でした。

SLHT研究会のこれまでの活動の振り返りと今後

の在り方を検討する目的として①開催回数、②内容、③参加者数、④参加した言語聴覚士（ST）の経験年数を集計したアンケート調査がなされました。

小児領域を中心とした内容に加えて成人領域、座談会なども設け開催されていること、また参加率向上の取り組みとして在校生全員へ一斉メールにて案内しSLHT研究会を在学時にも知ってもらう工夫をされているという報告がありました。

一人職場が多く、新人教育が不十分な小児領域STに対して明日の臨床にも生かせるような内容であり、在校生においては「卒業前教育」として臨床を肌で感じられる貴重な勉強会であると感じました。

第二報告は、日本医学柔整鍼灸専門学校 キャリア支援グループの小浜悠樹氏による「企業へ卒業生に関するアンケートの実施—資質・能力調査—」でした。

「高い成果をあげる人に共通する行動特性の明確化」および「入職3年目の能力の優劣を捉え、授業外活動を含めた教学活動全般の改善へ繋げること」を目的に、採用実績がある卒業生の内定先54院に対して、アンケートの調査がなされました。

回答率は100%で、54院中54院全てから回答があり、「コミュニケーション」「利他の心」「倫理観」「自己研鑽力」について企業側は重視しており、かつ卒業生に対し、その4項目がある程度身に付いていると感じているという結果が報告されました。

教学活動全般の改善には、企業側や卒業生側との協力や連携強化の必要も感じられました。

第三報告は、職業教育研究開発センター 客員研究員の内田和宏氏による「令和3年度文部科学省委託事業「DX等成長分野を中心とした就職・転職支援のためのリカレント教育推進事業に向けた事業」における「DX福祉職養成プログラム」開発の試み」でした。

「DX福祉職養成プログラム」修了者4名を対象に開発したプログラムが即戦力に向けて効果的だったかアンケートおよびインタビュー調査がなされました。

介護への興味や就職意欲向上、全体を通して介護には様々なかわり方があることを知ることができたなど感想や今後の課題を報告されました。

高齢化が進む日本社会のなかで介護の重要性や状況を再確認できる画期的なプログラムを通して、修了生が実際の現場で学んだことを活かせるために就職までつなげるサポート体制はとても重要であると感じました。

分科会2では3演題終了後に多様な学生とのコミュニケーションという今回のテーマにおいて、入学後ではなく入学前（募集）の多様な学生への対応についてディスカッションを実施致しました。

興味を持ってもらうために未来像を伝える、ゼミ活動の分野を広げるなど発表者、参加者双方の積極的な議論の展開があり、充実した内容となりました。

進行をサポートしていただいたスタッフ皆様に感謝申し上げます。

分科会3 現場実習での学習支援に関わって

（座長）今泉 良一 日本児童教育専門学校

分科会3では、「現場実習での学習支援に関わって」をテーマとして3つの演題発表があった。

第一報告は、日本児童教育専門学校総合子ども学科 佐藤博美氏による「現場連携授業から考える学修者本位の授業—学修者の学びの変化への気づきと問いに教員は道しるべを示す—」であった。保育所に対する学修者のイメージや不安を正確に把握し、「学びの道しるべ」を学修者と共につくっていくという研究目的のもと、実習前教育に関する実践報告がなされ、学びの意欲を高めるための様々な授業方法、内容が発表された。

第二報告は、日本福祉教育専門学校介護福祉学科 齊藤美由紀氏による「多様性教育から見た介護福祉士養成課程における介護実習の現状と課題—多様性を生かした介護福祉教育方法の体系化を目指して—」であった。「多様性を生かす教育」についての課題点や、「多様性の価値」、「多様性を生かす教育を実践していくための視点」を明らかにするという研究目的のもと、多様性教育を実践していく為の価値観に触れ、「平等」ではなく「公正」の視点で学習環

境を調整し、個々の能力や個性に適応させた教育を行っていくことの重要性が示唆された。

第三報告は常葉大学 中井真悟氏らによる「柔道整復教育におけるリフレクションの提案－臨地実習前のPBLに映像を活用した事例－」であった。通常授業と臨地実習の接続部分である臨地実習前学習に着目して、効果的な学習環境（架橋）形成を図るという研究目的のもと、小型カメラ（GoPro）を頭部に装着した臨地実習前教育について報告がなされ、新たなツールを用いた実践、リフレクションの効果として提案された。

以上、3名の方からそれぞれの視点で発表、問題提起があり、有意義な時間となった。隣接領域における新たな知見を得られたため、今後の専門教育、学生支援の上でも大変参考となる内容となった。最後に、スムーズな進行にご協力頂いた、ご登壇者や運営スタッフの方々改めて御礼申し上げたい。

分科会4 新たな課題への取組

（座長）木下 修 日本リハビリテーション専門学校

第一報告 大島 貞昭：日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科

SAITAMA FESTIVAL2023、23th HANNO SUMMER CUP2023活動報告

今回、報告をされた大島先生は長年地元で行われてきたサッカー大会にサポートとして携わってきました。専門とする柔道整復師、鍼灸師によるトレーナ活動・救護活動、学生募集活動として参加してきました。これから、学生募集を実践するにあたり、待っているのではなく高校生が活動する現場に赴き地域活動と学生募集活動を行うことで今後の学生募集の拡大になると考えられます。

教員の実際の活躍や同時に学生を帯同させることで、実践体験や高校生と触れることで直接的に学生の話が聞けること、入学希望者を増やす試みとして非常に有効と考えられます。教員の最も得意とするフィールドで、地域貢献と学生募集する形で携わることができることにより仕事に対する興味を伝えること

ができる方法です。今後の活躍を期待します。

第二報告 望月 彬也：日本リハビリテーション専門学校理学療法学科

自立支援ベッド等による介護負担軽減評価－人生100歳時代の介護施設や病院等の介護負担を軽減するために－

（この発表については、諸事情により座長代読。）

現在、医療現場・在宅訪問、高齢者事業に携わる望月からの提案としての発表です。まったなしで、到来する超高齢社会にどのように対応するか？介護施設や病院等の介護や看護現場では、少子高齢化のためにサービス職員の高齢化や人手不足により身体的、精神的な負担が大きく想定されます。また、在宅介護でもご家族の高齢化や老老家族のために負担が大きく寝たきり状態になっています。今回の緊急的テーマとして、職員や在宅介護における家族の負担軽減のために自立支援を促す適切なICT＋福祉用具の活用は要介護予防の即効薬となるか3か月間実証実験をしました。その結果報告でした。今後は、病院や在宅など多くの場面で実証実験をして、来年の結果報告を期待します。

第三報告 住吉 泰之：日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科

柔道整復学科昼間部1年 前期中間での学習効果測定報告

－ 90%合格目標達成 －

初年次教育に対する試みは、多くの養成校で行われています。柔道整復学科では、新カリキュラムに伴い学期途中の習熟度を計測し、かつ学習意欲の向上に向けた放課後学習会を開催をしています。学期末試験に向けた合格力を身に着ける試みで、放課後学習会に90%を超える高い出席率が学習意欲維持につながって効果判定の結果にも良好だったと考えられます。今後、学生の学習意欲につながるセットアップは必要になります。各養成校では、独自の方法を用いて成果が出るように努力をしています。各養成校の成果を来年度以降の発表を期待します。

分科会5 実験的先駆的な学習支援の試み

(座長) 江幡 真史 東京保健医療専門職大学

第5分科会は「実験的先駆的な学習支援の試み」をテーマとした3名の発表後、フロアから多くの質問を受けた。

1. 個別発表の概要とQAは下記の通りである。

第一報告：東京保健医療専門職大学・展開科目部会 柳澤孝主（発表者）・江幡真史・片岡幸彦・若原圭子「東京保健医療専門職大学における統合分野科目「共生社会の展開と実践」の意義、成果、課題の検討」
発表概要：展開科目の「隣接他分野」と「経営分野」を束ね統合する役割を担う開学3年目に設置された「統合分野」科目の授業成果から、学生間のグループ・ダイナミクスを發揮させるには担当教員20名の役割や介入方法の理解と共有化が欠かせない点が示唆された。さらに養成する人材像に向けて職業専門科目と展開科目の関連性の理解を深める努力が日常の教育活動からも求められる点も示唆された。

Q：授業実施に向けた準備として特徴的なことはあるか。

柳澤：展開科目部会のもとで2年2か月に亘って文科省への提出文書の具現化に努めた。例えば、担当者教員20名の理解を得るために全体と個別会議を適時適切に実施するとともに、FDSD研修会や教育研修大会などを通じて大学内外での発表を通じて第三者の意見や評価も仰ぎながら内容を固めた。

第二報告：日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科 徳江謙太（発表者）「録画配信授業（オンデマンド授業）の実施報告（1）—日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科の取り組み—」

発表概要：録画配信型授業の実施においてはこれまでいくつかの共通フォーマットを用いているが、今後はさらに各教員の経験やノウハウを共有し、より良質な動画を効率的に作成する方法を模索していく必要がある点が示唆された。また配信にあたっての負荷軽減の観点からGoogle以外のプラットフォームを用いるか検討を要する点も示唆された。

Q：①学生出欠フォームに記入されると先生の出席管理に自動的に反映されるか。②オンデマンド授業の利便さはどこにあるか。

徳江：①自動的に反映される。②時間の拘束がなく、車中などどこでも学習できる。また、時間管理ができない生徒に対しては声がけをすることが可能である点にある。

第三報告：日本医学柔整鍼灸専門学校鍼灸学科 天野陽介（発表者）「録画配信授業（オンデマンド授業）の実施報告（2）—授業形式（対面型・リアルタイムオンライン型・オンデマンド型）の違いによる学習成果の比較—」

発表概要：対面授業、リアルタイムオンライン授業（以下リアタイ授業）、録画配信型授業（オンデマンド授業、以下オンデマ授業）の3形式で受講した学生の定期試験の結果を指標として学習成果の相違が検討された。その結果、試験得点という学習効果の一端においては、リアタイ・オンデマ授業は対面授業と大きな差はないこと—録画映像を繰り返し視聴できることが要因と考えられる—が示唆された。

Q：オンデマ導入によって①出席率の変化の有無と②欠席者に対するフォローに変化はあるか。

天野：①変化なし、②オンデマは働きがけをすると欠席率は低くなる傾向。録画が残っているので欠席した授業を試験前に再確認できるなど復習の機会として有効に活用される。

Q：オンデマとリアタイで試験内容に違いはあるか、あるべきか。

天野：まだはっきりとした結論はないが、試験は到達目標を達成しているかを評価することに目的であるので、授業方式が違って試験内容に差をつける必要はないと考える。

2. 発表後の分科会ディスカッションでは次のやり取りがあった。

Q：オンデマ授業実施の合間合間に対面授業を入れるという建付けで工夫した点はあるか。

徳江：対面を挟む際には体を触る時間を増やし、積極的に質問を受けている。

天野：ハイフレックス（リアタイとリアルを同時実施）では、数回のオンデマを復習する内容とそれに関連して興味喚起する周辺の話を加えている。また、なるべく双方向に話し合えるように心がけている。

Q：分科会テーマに則った質問である。実験的「先

駆的な学習支援の仕組み」から本格的「先駆的な学習支援の仕組み」とするには、どのような点に取り組むことが望ましいか。

柳澤：文科省に提出した設立設置文書の範囲で何ができるか手腕が試されたと考える。受講学生のレポートや教員のアンケートの分析及び学会報告、FSDS研修の反響を踏まえて改良を重ね、限定された中ではあるがこれを継続していくことが肝要であると考えている。

徳江：到達目標を達成できているかどうかが大前提となる。その文脈から成果の確認と学生の声を踏まえて国家試験の合格率を検証して、改善へ結びつけて行きたい。

天野：本格的とは授業目的を到達的できる授業であり、実験的とはこれまでにない授業方式を試してみると整理はできるものの、授業料を実施する立場では生半可なことでは授業はできない。これまでにない授業方式に挑戦したとしても実験的な位置づけではない。

座長：当該命題は「先駆的な学習支援をどうとらえるか」ということとなろう。先生方の意見を集約すると、今いる学生が十二分な学習成果を修める様に学習支援をすることに視点があり、そのキーはしっかりとしたゴール設定にあると受け止めた。例えば合格率であれば高いレベルで合格するように今までのやり方をさらに改善し発展させることであろう。その為にデジタルの道具や新しいラーニングの手法を取り入れていくのであるから、これに取り組む「姿勢」こそ先駆的な学習支援の神髄がある、として分科会のまとめとしたい。

.....

分科会6 評価モデルに関する検討課題

(座長) 菊地 克彦 職業教育研究開発センター

第一報告 坂本俊夫(東京保健医療専門職大学)

題目：リハビリテーションによる脳血管障害者のスピリチュアリティの評価モデルの検討

1) 研究概要

この研究では、脳血管障害者のリハビリテーションによるスピリチュアリティ変容の評価モデルの検

討を目的に、脳梗塞後左片麻痺の40代男性1名を対象として、発症後2か月時点(初回)と退院前1か月時点(最終回)での評価を実施した結果が報告された。

評価モデルは、①日本版 Stroke Impact Scale を用いた質問紙面談と The Face Scale に基づく非言語的観察によるスピリチュアリティの同定、②セラピストによるリハビリテーション中の言語的・非言語的観察の2つの評価方法によって構築されている。

結果は①②ともに初回・最終回とも「スピリチュアリティの変容が予測された」との報告であった。

2) 発表後の質疑応答

①ターミナルケア領域における「スピリチュアリティ」は一般的に使用されるそれとは異なる意味合いを持っているように思うが、定義は何か。

②先行研究として、スピリチュアリティを評価する取り組みや評価モデルはあるのか。

③非言語的観察における The Face Scale の使用に関しては、評価者によるばらつきが生じる可能性があると思われるが、それを防ぐ方策はとっているか。

上記3点に関する質問があり、①定義については日本の状況、WHOでの検討、人間学での研究・定義等についての説明 ②先行研究としては、スピリチュアリティ変容の対処モデルはあるが評価モデルは見られないこと ③ The Face Scale については、動画撮影⇒キャプチャー⇒顔のパーツからの表情判定、今後は表情判定ソフト等を使用する可能性等についての説明がなされた。

第二報告 兼子啓太郎(日本医学柔整鍼灸専門学校)

題目：Chat GPT を用いた国家試験演習問題作成の可能性についての検証と考察

1) 研究概要

この研究は、近年、拡大している生成 AI ツールの教育現場における活用可能性をテーマにしたものである。具体的には国家試験対策として、多様な演習問題作成が必要となる課題を解決するために、Chat GPT を使用して演習問題を自動生成した場合の実践活用の可否を検証している。

問題作成は、①科目や領域の指示だけで生成 ②

教科書テキストデータから生成の2つの方法を取り、その精度と使用可否に関し、国家試験対策担当教員が評価しているが、結果は、「使える・加工すれば使える」の合計で、①36% ②66%であった。

考察として、扱う領域や指示文の書き方によって精度が変化することが指摘され、まとめとして、教育活動における生成AIの活用は業務改善や成果向上の可能性を秘めていることが報告された。

2) 質疑応答

①生成AIツールによる問題作成の作業時間はど

れくらいか。

②生成AIツールの使用にあたっての指示の仕方、プロンプト（指示文）の書き方等に関し、インストラクションマニュアル等を作成する予定はあるか。

上記2点に関し、事前準備時間、指示から出力までの時間（1分内）、事後の精度確認等の手順や時間、およびマニュアル作成予定について説明がなされた。

◇シンポジウムテーマ

多様な学生とのコミュニケーションを考える

<登壇者>

- ・熊本 圭吾 氏 (東京保健医療専門職大学 学生部長・キャリア支援室長・作業療法学科教授)
- ・有田 充徳 氏 (科学技術学園高等学校 進路指導主任)
- ・光星きらら 氏 (キャリアコンサルタント、産業カウンセラー、カラーメンタリスト®、ELM アドラー心理学勇気づけトレーナー)

<コーディネーター>

川延 宗之 氏 (大妻女子大学名誉教授、職業教育研究開発センター学術顧問)

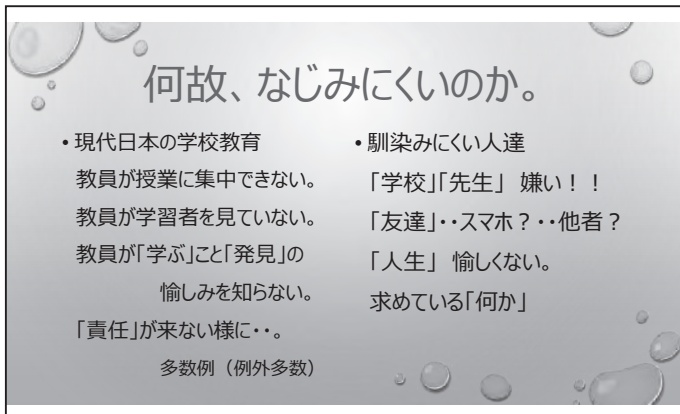
シンポジウムでは、最初にコーディネーターよりイントロデュースが示され、その後、各登壇者が事例報告を行ない、その後ディスカッションが実施された。



1



2



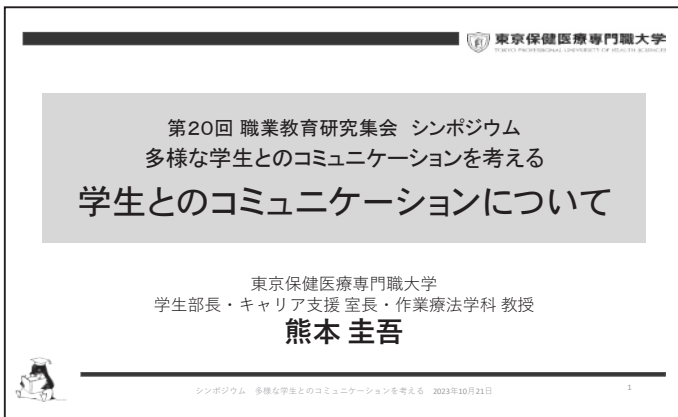
3



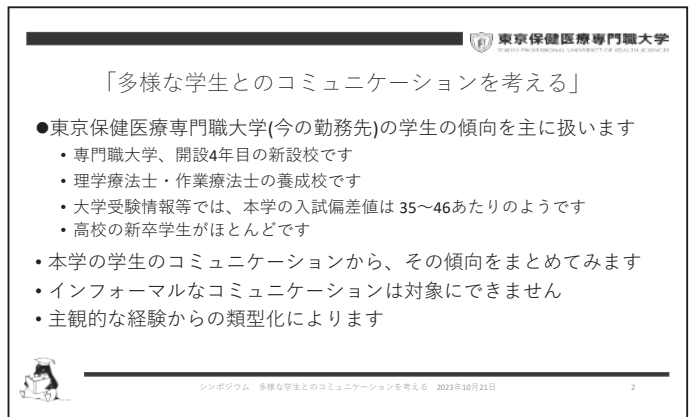
4



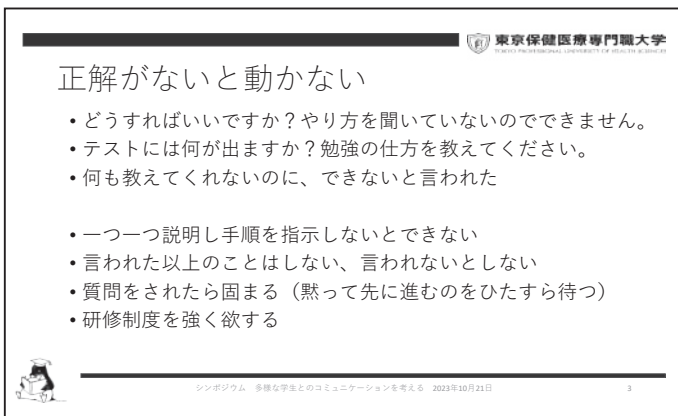
5



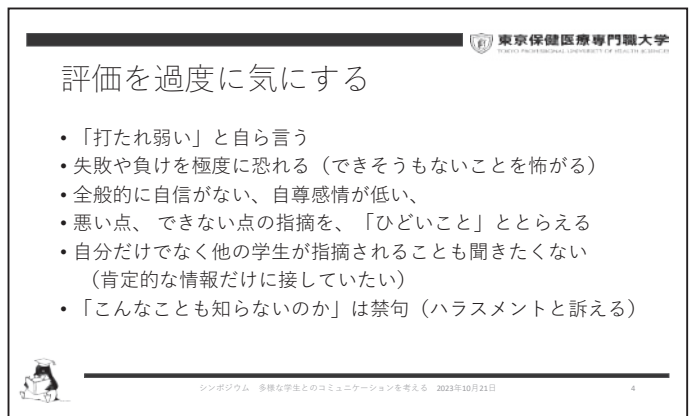
1



2



3



4

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

同年代の小集団行動が重要

- 常に数人で行動、一人で行動しない
- 仲間の中で浮きたくない、皆で決めるが重要
- 数人のグループを作れるか、入れるかが死活問題
- 「クラス替えて友人と別になったので退学したい」
- 良く知らない人との接触を避ける（無いものとして振る舞う）
- 年上も年下も緊張感が強く接触を避ける

- 自分から進んで行動しない、判断しない
- 自分の意見は言わない
- 馴染みの環境を動かそうとする働きかけを「圧」と呼び嫌がる

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

5

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

違いに不寛容 短絡的

- 不真面目な学生が許せない
- 不真面目な学生がいると意欲がそがれるので何とかしてほしい
- 全員が均等であることが公平と考える

- 突然「退学します」と言い出す
- 成績が悪いと「向いていない」と言い出す
- すぐに「学費を払っているのに」と言い出す
- 相談をしない、しても友人のみ。親や教員への相談は「無理」
- 不安は強いが、先の見通しは立てず備えはしない

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

6

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

情報伝達の問題

- はっきりした表現で言われると「圧」を感じる
- 丁寧語で話されると、注意されている、怒られていると感じる
- 固い言葉遣いで話されると「引く」

- 丁寧語で話し続けられない（すぐ「タメ口」になる）
- 文章にならない、説明ができない（一言程度しか出ない）
- 単語はわかっても文章ではわからない
- そもそも語彙が少ない、言葉（単語）が理解できていない
- 新しい内容、予測していなかった内容は、理解できない
- 不注意、関心がないものを認識しない、もの忘れ・忘れ物が多い

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

7

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

傾向のまとめ

- 同世代の小集団で過ごし、周囲から目立たないよう努める
- 自分も他人も均等であることを求める
- 自分で決めない、決められない
- 自分から行動しないことに努力する
- 評価されることが怖い、否定的な刺激を避ける
- 馴染みのない人や事柄を避ける
- 言語的能力が低い
- 不注意、短絡的、新奇な場面に弱い

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

8

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

過半数の学生が大学に進学している

大学（学部）進学率の推移
文部科学省 学校基本調査より作成

| 大学(学部)進学率 | 進学率 |
|--------------|-------|
| 2022(令和4)年度 | 56.6% |
| 2020(令和2)年度 | 54.4% |
| 2000(平成12)年度 | 39.7% |
| 1980(昭和55)年度 | 26.1% |

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

9

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

学力の低い学生も大学に進学する

- 平均以下の学力の学生が大学に入学する
- 学力、学歴は、親の社会的階層との関連が強い
- 学力は知能指数との関連も強い
- 国語力は親の学歴や家庭環境との関連が強い

- 生育環境に困難がある学生の存在
- グレーゾーンの学生の存在
- 精神的問題を抱える学生の存在

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

10

東京保健医療専門学校
Tokai Health Science University of Health Sciences

学生とのコミュニケーションで考慮すること

- 均質な同世代との狭い社会だけで過ごしてきた
- 指示されたこと（正解）以外の行動は否定されてきた
- 自分の努力によって成果が得られた経験の不足
- 国語力（言語運用能力）の訓練不足
- 学力や認知機能の低さ

シンポジウム 多様な学生とのコミュニケーションを考える 2023年10月21日

11

生徒との有効な コミュニケーションのあり方について

科学技術学園高等学校 進路指導主任 有田充徳




1

有効なコミュニケーションのあり方

- 1) 本校での前提
- 2) 『タイミング』的な側面
- 3) 『特性』的な側面
- 4) まとめとして

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル



2

1) 本校での前提

- ・『高等学校』である
『学習活動』という観点での教育活動
- ・学習への自信喪失
『勉強ができない』という経験を引きずり続けている

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル

3

1) 本校での前提

教員としての指導の『前提』

自分の学生時代の経験をもとにした指導

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル


4

2) 『タイミング』的な側面

中学で休みがちだった… 学習についていけなかった…

- ・安全・安心な生活環境
- ・教材の工夫

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル




5

3) 『特性』的な側面

LD ディスレクシア ADHD ASD…

- ・本校は専門機関ではない
- ・目の前の生徒をいかに『指導』するか

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル



6


3) 『特性』的な側面

ある生徒の例

- ・英語に対する拒否感
- ・漢字が分からないから単語テスト答えない
- ・英検を絶対に受けたくない

学力はクラスの中では上位

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル



7

実際にできるかどうかではなく、当人が課題に対して持つイメージが全て

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル

8

3) 『特性』的な側面
ある生徒の例

行動を止めているものは何？

どのような心の動き？

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 9

9

殴ったら痛いとわかっているのに殴りにいく感じ

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 10

10

絶対失敗するのが分かっていることをやりたいですか？

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 11

11

3) 『特性』的な側面
ある生徒の例

殴ったら痛いとわかっているのに殴りにいく感じ

絶対失敗するのが分かっていることをやりたいですか？

やってみなければわからない？

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 12

12

4) まとめとして

- ・ほんの少しだけ『心の動き』が分かった
- ・得意分野をサポート・応援

成功例？ → コミュニケーション結果の一例

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 13

13

1) 本校での前提

教員としての指導の『前提』

自分の学生時代の経験をもとにした指導

『ものさし』

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 14

14

**生徒との有効な
コミュニケーションのあり方について**
科学技術学園高等学校 進路指導主任 有田充徳

2023/11/27 プレゼンテーションのタイトル 15

15

多様な学生との コミュニケーション事例




2023.10.21 敬心学園シンポジウム

光星 きらら

1

事例1:ハローワークに登録はしたが その後来所のない専門学生




専門学生、ハローワークの利用方法および団体登録で来所。その後HW利用が無いので定期的に電話連絡を行い近況を確認。本人の就業希望の条件等を聞き取り条件に近い求人を選定。
郵送で求人票を送付し、より詳しく内容を知りたいのであればハローワークへ来所するよう勧奨。
対面相談、求人票の文言だけでは分からない情報を伝え一度面接を受けてはどうかと提案、実行。
面接は事業所優位ではなく応募者も選択権がある事を事前に説明、了承。複数社企業訪問や面接を受け内定獲得。就業の決め手は従業員の雰囲気良かったとの事。歯科助手。

ポイント:定期的に連絡をとり近況確認、信頼関係を構築したのち窓口相談へ誘導。信頼関係が築けない場合はこちらのアドバイス等受け入れられないので信頼関係構築に時間をかけた。

2

事例2:とりあえず大手企業を志望する学生

県内大手企業(TV局、オリオンビール等)へ応募
ことごとく落選
こだわりは特に強くないじっくり相談(月1~2回面談・半年程度)
自身で企業研究を重ね県内印刷会社へ内定
近況を聞くと結婚しアメリカ在住
履歴書にも外国文化に興味のある事を書いていた




ポイント:面談終了時に次回の面談予約を入れていた。根が真面目かつ相談可能日程に限りがある事を伝えておく事で定期的に面談が出来継続支援に繋がった。

3

事例3:自身のスキルと採用基準に 開きがある学生


ゲームの音楽を作る仕事がしたい
独学で学んでいるが応募条件のレベルに達していない
研究会やコミュニティへ参加はしているが実力不足
在学中には内定はもらえずそのまま卒業
既卒後しばらくハローワークへ通うも就業確認できず



反省点:本人には嬉しいが現実を理解させる必要があったのか
本人の努力や意志を尊重しつつ客観的な実力不足である事を認識させ、やり方を工夫するサポートが不十分であった。

4

学生と接する際に意識している事



- 初見はとにかくラポール形成に時間を費やす
- 信頼関係を築き、学生の話を傾聴し、どのような思いや意志、感情を持っているのかを聞き取り相手を理解する事に徹する
- 「なぜそのような行動をとるのか」を理解した上で学生の希望や夢、目標等を聞き取り寄り添い伴走する立ち位置で支援。依存されないように留意。

就職活動の意欲が低くなってしまった学生は大学のキャリア支援課やハローワーク等就職支援窓口にはまず来ない。
★彼らとどう繋がっていくかが課題。
モチベーションが下がっている学生が興味を示しそうなワークやイベント・セミナー等で彼らと繋がるきっかけ作りを大学と連携しながら模索中。

5

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程

2023年12月11日決定・施行

(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(以下「センターという。」)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 本誌に投稿を希望する者は、共同研究者も含めて、第3条に定める資格を得ていなければならない。ただし、別に定める編集委員会により依頼された論文はこの限りではない。

(発行)

第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「運用規程」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。
- 委員会には委員長を置き、委員長は委員会を主宰する。
 - 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。

- 原則的に論文掲載料は無料とする。ただし、編集および図表等の印刷上、特定の費用を要する場合、超過分の実費に相当する額は執筆者の負担とする。

(委員会の役割)

第14条 原稿の掲載は、委員会の決定による。

- 委員会では、投稿原稿の審査のため、査読委員をおく。
- 査読委員は委員会の推薦に基づき、編集委員長(職業教育研究開発センターセンター長)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 原稿は、所定の執筆要領にしたがう。

(著作権)

第17条 本誌に掲載された著作物の著作権は学校法人敬心学園に帰属し、無断での複製、転載を禁ずる。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。

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』投稿要領

1 投稿者資格

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第4条に基づき、投稿者は、共同研究者を含め、投稿者資格を得ていなければならない。

2 投稿原稿の条件

学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第6条に示す欄のうち、総説以外については、原則として学校法人敬心学園・学術研究誌・編集規程第3条による自由投稿とする。

3 投稿原稿の規定

投稿する原稿は、未発表のものに限る。「二重投稿・多重投稿」は、認められない。万一発覚した場合は、別に定める規程によって、投稿停止期間を設ける。なお、同じデータ・事例・資料等に基づいて投稿者及びそのグループが執筆した別の論文・報告書等（共同執筆も含む）があれば、投稿時に添付すること。なお、添付する資料には、既発表論文・報告書等のみならず、現在査読中であるものも含む。

4-1 投稿申し込み（エントリー）締切（全原稿対象）

原稿投稿の申し込み（エントリー）締切は、査読の有無にかかわらず、6月末日発行の場合2月10日、12月末日発行の場合8月10日とする。『敬心・研究ジャーナル』エントリー時・投稿原稿チェックリストを使用する。

4-2 投稿原稿の締切

投稿の締切は、毎年、6月末日発行の場合、3月10日（査読希望原稿）・5月10日（査読なし原稿）、12月末日発行の場合、9月10日（査読希望原稿）・11月10日（査読なし原稿）とする。

査読の結果、再査読の場合は掲載が遅れることもあるため、査読希望原稿は締切日以前の投稿が望ましい。

5 投稿の手続き

投稿の手続きは以下のとおりとする。

- 1) 執筆形式の確認：「執筆要領」に沿ったものであること

- 2) 投稿の方法：投稿はメール添付とし、投稿の提出先は職業教育研究開発センター事務局とする。

* 投稿原稿本体のPDF・Wordファイルおよび、次項に示す「『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または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もできる。

9 抜き刷りについて

原稿が掲載された者が、抜き刷りを必要とする場合は、投稿時に申し出ること。なお費用は自己負担とする。

10 投稿原稿の保存について

投稿された原稿および提出された電子媒体等は返却せず、2年間の保存のうえ、廃棄する。

11 海外研究欄

海外研究欄は職業教育等、その研究の動向の紹介にあて、その依頼は委員会が行う。

12 書評欄

書評欄は、国内外の職業教育研究に関する批評にあて、その依頼は委員会が行う。

13 要領の変更

本要領の変更は、学校法人敬心学園 学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』編集委員会の議決を経なければならない。

14 投稿原稿の電子配信および本誌の販売

投稿者は、学校法人敬心学園が契約する電子配信媒体への投稿原稿電子データ掲載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)

『敬心・研究ジャーナル』 エントリー時・投稿原稿チェックリスト

タイトル締切時チェック、編集事務局へ送付 (2/10. 8/10締切)

年 月 日

お名前 ()

原稿タイトル『 』

原稿の種類 * 1つ選択して○印 2. は査読必須、4. 7. は希望される場合のみ査読

(1. 総説 2. 原著論文 3. 研究ノート 4. 症例・事例報告／症例・事例研究
5. 主催するシンポジウム、研究会などの成果報告 6. 評論 7. 実践報告／実践研究)

査読の有無 * 4. 7の場合：査読希望→ あり ・ なし (何れか選択)

J-STAGE 掲載 * 1. 2は全掲載
3. 4. 6. 7は希望原稿を掲載：希望→ あり ・ なし (何れか選択)

* 人を対象とする調査研究などに該当する場合 必記載

研究倫理審査 No 発行機関名

* 研究倫理審査を敬心学園職業教育研究開発センターで行うことも可能です。予めご相談ください。

投稿原稿入稿時チェック (原稿に添付)

年 月 日

* 投稿原稿が、以下の項目に合致している場合、□の中にレ印を入れてください。

- 縦置き A4判横書きで、20,000字相当<1,600字 (20字×40行×2段) ×12.5枚>以内であるか
- 和文・英文抄録の記載漏れはないか
英文のネイティブチェックはしているか (編集委員会が求める場合には、その証明書を添付する)
- 図表・文献の記載漏れはないか
- 文献は本文中に著者名、発行西暦年を括弧表示しているか
- 文献の記載方法は投稿要領・執筆要領にそっているか
- 同じデータ等に基づいた別の論文がある場合、資料として添付しているか
(□ 非該当)
- また類似のデータについての別の論文がある場合は、資料として添付し、その論文との関係性について本文で明記しているか
(□ 非該当)
- 査読を伴う原稿では、文献謝辞等を含めて投稿者を特定できるような記述をはずしているか、あるいは匿名としているか
- 倫理指針に反していないか
- 人を対象とする研究の場合など、倫理審査を要する研究では倫理審査状況を記載しているか
- 巻末の執筆者連絡先一覧に掲載する情報を表紙の一枚目に記載しているか (住所やメールアドレスが原稿進行時に使用するものと異なる場合、それぞれを記載しているか)

その他特記事項・・・

学校法人敬心学園・学術研究誌『敬心・研究ジャーナル』執筆要領

1 原稿提出に際し

「投稿原稿チェックリスト」を併せて提出すること。
提出がない場合、受け付けないものとする。
(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)

2 投稿原稿の分量

投稿原稿は、図表・注・引用文献を含めて20,000字以内とする。(A4 12.5枚程度)
図表は1点につき原則600字換算とし、図表込みで20,000字以内を厳守すること。

3 投稿原稿の言語

原稿は、原則として日本語で書かれたものに限る。
ただし、英語については協議の上、掲載を認めることがある。

4 投稿原稿の様式

投稿する原稿の執筆にあたっては、

- (1)原則としてパソコンで作成し、縦置きA4判用紙に横書きで、1,600字(20字×40行×2段)×12.5枚以内とする。
- (2)原稿の種類は、総説、原著論文、研究ノート、症例・事例報告／症例・事例研究、主催するシンポジウム、研究会などの成果報告、評論、実践報告／実践研究から選択する。
総説は原則編集委員会からの依頼、もしくは協議の上の掲載とする。
- (3)投稿に際しては、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できる。)
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

ドレス)を執筆一覧に入れるが、希望しない場合はその旨を明記すること。

(5)表紙の2枚目には、和文抄録(400字以内)とキーワード(5語以内)を記載する。

(6)総説、原著論文の表紙の3枚目には、英文概要ならびに英文キーワード(5語以内)を記載する。
なお、その他についても、英文概要ならびに英文キーワード(5語以内)を記載することができる。

英文概要は200語前後。校閲・ネイティブチェックは執筆者の責任で行うものとする。

*投稿時まで申し出ること、ネイティブチェックを自己負担で受けることができる。
(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。

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>

〇〇著者名〇(000発行年000)「〇〇タイトル〇〇」『〇〇文献名〇〇』第〇〇号、00-00頁、〇〇出版社名〇〇。

<英語文献の場合>

Taro Keishin (2018) “aaa bbb (タイトル) cccc”
Keishin Journal of Life and Health (書名は必ずイタリック) Vol.00, No.0, America (国名)

*聖書の翻訳本文は勝手に改変されたり、訂正されたりしてはなりません。また誤記や誤字も注意しなければなりません。聖書の翻訳本文の引用、転載の際には必ず出典の明記が義務づけられます。

例) 日本聖書協会『聖書 新共同訳』詩編〇編〇節
日本聖書協会『新共同訳 新約聖書』マタイに
よる福音書〇章〇節 など

参考) 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)

職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程

(設置)

第1条 職業教育研究開発センター運営規程第7条に基づき、研究倫理専門委員会の運営に関し必要な事項を定める。

(委員会の任務)

第2条 委員会は、別に定める「職業教育研究開発センター研究倫理規程」にもとづき、研究の実施計画等(以下「研究計画等」という。)の研究倫理に関する適否その他の事項について審査を行う。

(委員会の構成)

第3条 委員会は次の委員をもって構成する。

- (1) 本学園各校より各々1名以上
 - ・日本医学柔整鍼灸専門学校
 - ・日本福祉教育専門学校
 - ・日本リハビリテーション専門学校
 - ・日本児童教育専門学校
 - ・東京保健医療専門職大学

(2) その他外部の有識者より若干名

2 委員の任期は原則2年とする。ただし、再任を妨げない。

(委員長及び副委員長)

第4条 委員会に委員長及び副委員長をおく。委員長は委員の互選とし、副委員長は前条の委員から委員長が指名する。

2 委員長は、委員会を招集し、その議長となるとともに委員会を統括する。

3 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に支障あるときは、その職務を代行する。

(委員会の成立及び議決要件)

第5条 委員会は、委員の過半数(委任状による出席を含む)が出席することをもって成立し、審査の判定は出席委員の3分の2以上の合意をもって決する。

2 委員は、自らが研究代表者、共同研究者及び研究協力者となる研究にかかる審査に加わることができない。

3 委員会は、必要に応じて、委員以外の者から審査のための意見等を聴取することができる。

(審査の手続き等)

第6条 研究計画等の審査を希望する研究者(以下「申請者」という。)は、所定の「研究倫理審査申請書」(様式第1号・様式第2号)等を事前に委員長に提出する。

2 委員会は、必要に応じて申請者に出席を求め、申請内容等の説明を聴取することができる。ただし、審査の議論に参加することはできない。

(審査の判定)

第7条 審査の判定は、次の各号のいずれかとする。

- (1) 承認
- (2) 条件付き承認
- (3) 保留(継続審査)
- (4) 不承認
- (5) 非該当

(審査手続きの省略)

第8条 委員長が次の各号のいずれかに該当すると認める場合は、迅速な審査を行うため審査手続きを簡略化することができる。

- (1) 申請中の研究計画等の軽微な変更に係わる審査
- (2) 委員会において承認済みの研究計画等に準じた研究計画等に係わる審査
- (3) 対象者に対する日常生活で被る身体的又は心理的若しくは社会的危害の可能性の限度を超えない範囲の危険であって、社会的に供される種類の最小限の危険を含まない研究計画等に係わる審査

2 前項各号の審査は、委員長があらかじめ指名した委員2名が書面により行い、その判定は両名の合意により決する。

3 前項に規定する審査結果は、当該審査を行った委員を除くすべての委員に報告する。

4 本条第2項に規定する審査の結果が、前条第1号に規定する「承認」及び「非該当」以外の場合、前項の報告を受けた委員は、委員長に対し、理由を付したうえで再審査を求めることができる。この場合において、委員長は速やかに委員会を開催し、当該事項について審査を行う。

(審査結果)

第9条 委員長は、審査結果を速やかに申請者に通知するとともに、職業教育研究開発センター運営委員会へ報告する。

2 委員長は、職業教育研究開発センター運営委員会の請求があった場合には倫理審査状況の報告を行わなければならない。

3 研究者及び対象者等は、決定内容に疑義があるときは委員会に説明を求めることができる。

(再審査)

第10条 審査の判定に異議のある申請者は、異議の根拠となる資料を添えて、委員会に再審査の申請をすることができる。

(研究遂行中の審査)

第11条 委員会が第7条第1号又は第2号の判定を行った研究計画等について、申請者が変更をしようとする場合は、その変更について委員会の承認を得なければならない。

2 研究開始時に審査を経ていない研究等について、研究遂行中に研究者が希望する場合は審査の申請を受け付ける。

3 第6条、第7条、第9条及び前条の規定は、前2項の場合に準用する。

(実施状況の報告及び実地調査)

第12条 委員会は、研究等について必要があると判断したときは、申請者に対し実施状況を報告させることができる。

2 委員会は、研究等が研究計画等に沿って適切に行われているか否かを随時実地調査することができる。

(研究等の変更又は休止の勧告)

第13条 委員長は、研究遂行中に各委員が研究計画等の変更又は休止の意見を述べた場合には、その意見をふまえて研究等の変更若しくは休止を勧告し、再調査することができる。

(議事要旨等の公開)

第14条 委員会における研究課題名、申請者、研究機関

及び審査の結果等の議事要旨、委員会の構成ならびに委員の氏名及び所属等は、公開する。

2 前項にもかかわらず、対象者等の人権、研究の獨創性、知的財産権の保護、又は競争上の地位保全に支障が生じる恐れのある部分は、委員会の決定により非公開とすることができる。

(記録の保管)

第15条 委員会の審査に関する記録の保存期間は、法令上別段の定めがある場合を除き5年間とする。

2 保存期間を経過した記録でさらに保存が必要と委員会が認める記録は、5年以内の範囲で保存期間を延長することができる。

3 保存期間の起算日は、研究の終了又は中止の日の翌日からとする。

4 記録、保存又は廃棄の手続きは適正に処理する。

(守秘義務)

第16条 委員は、申請書類などに表れた対象者に関する情報や広義の知的財産となる可能性のある方法など、業務上知り得た秘密を在職中及びその職を退いた後のいずれにおいても他に漏らしてはならない。

(委任)

第17条 この規程に定めるもののほか、この規程の実施に関して必要な事項は、委員長が別に定める。

(改廃)

第18条 この規程の改廃は、研究倫理専門委員会の意見を聴き、職業教育研究開発センター運営委員会の議を経て理事会に上程し、承認を経て理事長が行う。

附 則

1 この規程は、平成29年9月1日から施行する。

2 この規程は、平成3年11月16日から施行する。

3 この規程は、令和3年12月20日から施行する。

4 この規程は、令和4年7月11日に改定、同日から施行する。

様式第1号（第6条関係）

様式第2号（第6条関係）

職業教育研究開発センター研究倫理規程

(目的)

第1条 この規程は、職業教育研究開発センターにおいて実施する人を対象とする研究を遂行する上で求められる研究者の行動及び態度について、職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会規程第2条に基づき、倫理的指針及び研究計画の審査に関する事項を定めることを目的とする。

(定義)

第2条 この規程において、次の各号にかかげる用語の意義は、当該各号に定めるところによる。

- (1) この規程において「人を対象とする研究」とは、臨床・臨地人文社会科学の調査及び実験であって、個人又は集団を対象に、その行動、心身若しくは環境等に関する情報の収集やデータ等を採取する作業を含む研究、及び、人を対象とする生命科学・医学系研究を言い、関連各府省庁が定める研究倫理に関する法令や指針等によるものとする。なお、生命科学・医学系研究では、『人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針（令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号）』をはじめ、ヘルシンキ宣言（人間を対象とする医学研究の倫理的原則）によるものとする。
- (2) この規程において「研究者」とは、職業教育研究開発センター研究員のほか、本学園の教職員、本学園で研究活動に従事する者等をいう。なお、客員研究員が審査申請を行う場合は、原則として学校法人敬心学園が発行する敬心・研究ジャーナル又は開催する研究集会での発表を行うこととする。
- (3) この規程において「対象者」とは、人を対象とする研究のために、個人の情報及びデータ等を研究者に提供する者をいう。

(研究者の基本的責任)

第3条 研究者は、「人を対象とする研究」を行うにあたり、国際的に認められた規範、規約、条約等、国内の関連する法令、告示等及び学校法人敬心学園が定める関係規程等を遵守しなければならない。

(研究者の説明責任)

第4条 研究者は、対象者に対して研究目的及び研究計画ならびに研究成果の発表方法等について、対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

2 研究者は、対象者が何らかの身体的若しくは精神的

負担又は苦痛を伴うことが予見されるとき、その予見される状況を対象者が理解できる言葉で説明しなければならない。

(インフォームド・コンセント)

- 第5条** 研究者は、予め対象者の同意を得ることを原則とする。
- 2 対象者の同意には、個人の情報及びデータ等の取扱いならびに発表の方法等にかかわる事項を含むものとする。
 - 3 研究者は対象者に対し、研究実施期間中において対象者が不利益を受けることなく同意を撤回し、研究への協力を中止する権利及び当該個人の情報又はデータ等の開示を求める権利を有することを周知しなければならない。
 - 4 研究者は、対象者本人が同意する能力に欠けると判断される場合には、本人に代わる者から同意を得なければならない。
 - 5 対象者が同意を撤回した場合は、研究者は、当該個人の情報又はデータ等を廃棄しなければならない。

(利益相反)

第6条 研究者は、利用者の人権に配慮し、利益相反に留意しなければならない。

(第三者への委託)

第7条 研究者は、第三者に委託して個人の情報又はデータ等を収集又は採取する場合、この規程の趣旨に則った契約を交わさなければならない。

(授業等における収集及び採取)

第8条 研究者は、授業、演習、実技、実験及び実習等の教育実施の過程において、研究のために対象者から個人の情報及びデータ等を収集ならびに採取する場合、同意を得なければならない。

(改廃)

第9条 この規程の改廃は、職業教育研究開発センター研究倫理専門委員会の議を経て、職業教育研究開発センター運営委員会が決定する。

附 則

- 1 この規程は、平成29年9月1日から施行する。
- 2 この規程は、令和4年7月11日に改定、同日から施行する。

| | |
|------|--|
| 受付番号 | |
|------|--|

研究倫理審査申請書（人を対象とする研究）

_____年 月 _____日提出

研究倫理専門委員会 委員長 殿

| | |
|-----|--|
| 申請者 | 所属・職名： |
| | 氏名： 印 |
| | 連絡先： ☎ / ☒ |

申請にあたって事前確認 <研究する申請の範囲及び他の倫理委員会における審査状況>

| | |
|--|--|
| 申請する研究範囲 何れかに☑ | |
| <input type="checkbox"/> 研究全体の審査申請 | <input type="checkbox"/> 分担部分のみの審査申請 分担部分以外の審査状況を記載 |
| *研究計画を下記に付記する際、研究概要欄に研究全体の目的や意義についても付記する | |

* 研究計画変更申請の場合は、変更箇所に下線を付すこと。

下記の課題について、☑をした下記資料を添付し、審査申請いたします。

| | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 対象者・施設等への研究協力依頼書 | 必須 | 資料番号： |
| <input type="checkbox"/> | 質問紙 | 必須 | 資料番号： |
| <input type="checkbox"/> | 調査協力同意書・同意撤回書 | 無記名の書面アンケート等の場合は不要 | 資料番号： |
| <input type="checkbox"/> | 研究実施計画書 | 任意 | 資料番号： |
| <input type="checkbox"/> | その他； | 必要に応じ添付 | 資料番号： |

記

1. 研究課題

* 該当の□欄に✓印

①では課題と併せて副題がある場合には記載をする

| | | | |
|-------|--------------------------------------|------|--------------------------|
| ①課題名 | | | |
| ②研究期間 | 始期 | | 終期 |
| | 年 | 月 日 | 年 月 日 |
| | *申請の始期よりも承認日が後の場合は、研究の始期は承認日からになります。 | | |
| ③研究費 | <input type="checkbox"/> | 学内予算 | 予算名称； |
| | <input type="checkbox"/> | 外部資金 | 団体名、研究費名； |
| | <input type="checkbox"/> | 自費 | |
| | <input type="checkbox"/> | その他 | |
| ④審査事項 | <input type="checkbox"/> | 新規 | |
| | <input type="checkbox"/> | 再申請 | 委員会審査結果による再申請 受付番号； |
| | <input type="checkbox"/> | 継続 | すでに承認されている研究計画の変更等 受付番号； |

2. 研究の実施体制（申請者による個人研究の場合、記入不要）

| | | | |
|---|----|-----|--------------------|
| ①研究代表者（研究の実施に携わるとともに、当該研究に係る業務を統括する者） | | | |
| 所属； | | 職名； | 氏名； |
| ②研究実施代表者、研究実施関係者 | | | |
| （研究機関以外において既存試料・情報提供のみを行う者及び委託を受けて研究に関する業務の一部に従事する者を除く） | | | |
| 所属 | 職名 | 氏名 | 役割*分担者や協力者の場合その旨記載 |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| ③共同研究機関（研究計画に基づき、当該研究により対象者から試料、情報を取得し、他の研究機関に提供を行う機関も含む） | | | |
| 責任者を置く場合はその氏名を下欄に記載 | | | |
| 機 関 名 | | | 責 任 者 名 |
| | | | |
| | | | |

3. 研究概要

| | |
|--|--|
| ①研究の目的、意義（研究の背景又は問題提起、科学的合理性等の概要を簡潔に記載する） | |
| | |
| ②対象者及び選定方法（募集文案等がある場合は添付する） | |
| 対象者に未成年者又は民法上の被後見人等の有無 ⇒ <input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無 *民法の一部を改正する法律（2022年4月1日施行）により成年年齢は、20歳から18歳に変更。 | |
| 内 | <input type="checkbox"/> 成人(名程度) <input type="checkbox"/> 未成年(名程度) |
| 訳 | <input type="checkbox"/> 民法上の被後見人等(名程度) |
| 対象者の特性、 選定の基準 | |
| 選定・募集方法 | |
| ③研究方法（概要を簡潔に記載すること。「別紙参照」は不可） | |
| | |
| ④調査実施場所 | |
| | |

⑤調査対象者に求める事項（被験者の実体験）

対象者がどのような手順で研究協力を依頼され、どういう形で研究協力するのか、時系列で記載する。

4. 研究実施における倫理的配慮

①研究協力のインフォームド・コンセントの手続き（研究協力依頼・説明と同意の取得方法）

（対象者又は代諾者が、当該研究に関して、その目的及び意義並びに方法、負担、予測される利益・不利益等について十分な説明を受け、それらを理解したうえで自由意思に基づいて研究者等に対し与える当該研究実施等に関する同意）

| | |
|--|---|
| 依頼・説明対象 | <input type="checkbox"/> 対象者個人(本人) <input type="checkbox"/> 対象者の代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設責任者、団体・組織の長等) <input type="checkbox"/> その他 () |
| 手段 | <input type="checkbox"/> 書面のみ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 頭と書面の両方(推奨) <input type="checkbox"/> その他 () |
| 方法（依頼書や同意書等の場合は添付） | (資料番号・書類名) |
| 該当の場合記載 | 代諾者がインフォームド・コンセントを行い本人からも同意を得る場合（対象者がその理解力に応じたわかりやすい言葉で研究に関する説明を受け、理解し賛意を表すること） 手段及び方法（書面等の場合は添付） |
| 研究の途中で協力をやめる場合の具体的な意思確認の方法と不利益を受けないことを保証する方法 | |
| 対象者からの相談等を受ける際の担当者・連絡方法 | |
| ②対象者との関係、利益相反の状況 | |
| 対象者・対象団体等との間に適正な研究遂行に影響を及ぼしうる恐れのある関係の有無 <input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり⇒次欄にその関係と適正な研究遂行とみなされるためにとる措置を記載 | |
| 関係 | |
| 措置 | |

| | |
|---|--|
| <p>③対象者に生じる負担並びに予測されるリスク及び利益と当該負担及びリスク最小化の対策</p> <p>iii に関しては、基本的に社会科学系では不要。但しリスクがある場合は記載</p> | |
| <p>i) 負担、リスクの内容（身体的、精神的な負担・苦痛や社会的差別、財産的な不利益等）－</p> | |
| <p>ii) 負担、リスクを無くすあるいは最小化するための対策</p> | |
| <p>iii) 負担、リスクが実際に生じた場合の対策</p> <p>（実験中の事故の救急要請の段取り、健康被害に対する補償の有無とその内容、保険加入の有無など）</p> | |
| <p>iv) 対象者にもたらされることが期待される利益（謝礼を除く新たな知見等客観的に利益と判断されるもの）</p> | |
| <p>v) 報酬等の有無・内容</p> <p><input type="checkbox"/>なし <input type="checkbox"/>あり⇒報酬内容(金額、物品等名)と交通費等の実費以外に支払う場合(金額設定の根拠・妥当性)</p> | |
| <p>④個人情報等の取扱い（特定の個人に不利益を与えないために、下記を確認）</p> | |
| <p>i) 収集する個人情報の内容</p> <p>⇒①～③が有る場合は、その番号と内容を記入。</p> <p>①当該情報に含まれる氏名、生年月日、音声、動画等で特定の個人を識別できるもの。</p> <p>②他の情報と照合することで特定の個人を識別できるもの。</p> <p>③ゲノムデータ、生体情報をデジタルデータに変換したもの、パスポート番号、基礎年金番号、マイナンバーなど特定の個人を識別できるもの</p> | |
| <p>ii) データ・試料、情報(個人情報等含む)の保管・管理と廃棄</p> | |
| 保管方法 | |
| 管理保管責任者 | |
| 廃棄時期 | |

| | |
|---|--|
| 廃棄方法 | |
| ⑤第三者へのデータ収集や分析等の研究に関する業務委託 | |
| <input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり⇒下欄に当該業務内容と委託先及び監督方法・内容を記載 | |
| 業務内容 | |
| 委託先 | |
| 委託先の監督方法 (個人情報の取扱等 に関する委託時の 確認方法、業務終 了後の取扱等) | |

5. 研究に関する情報公開及び開示

| | |
|---|---|
| ①対象者等から求めがあった場合の情報開示 | |
| 対象者 | <input type="checkbox"/> 本人 <input type="checkbox"/> 代諾者(保護者、後見人等) <input type="checkbox"/> 対象者の所属団体(施設、団体の責任者等) <input type="checkbox"/> その他 () |
| 方法と 内容 | |
| ②社会(学会、一般社会等)に対する情報公開 | |
| 方法と内容 ①成果公表②説明責 任の観点からの記載 | |
| 研究成果の公開 (予定している 学会、学術誌の 名称、時期) | |

6. その他

特記すべきことがあれば記入；

| |
|--|
| |
|--|

研究に関する事前チェックシート

このチェックシートは、「人を対象とする研究」を開始するにあたり、職業教育研究開発センター研究倫理規程に基づく『研究倫理専門委員会』による倫理審査への申請が必要となるか否かについて、研究の手順に沿って自己判断するものです。

以下の〈A〉および〈B〉の設問にお答えください。

〈A〉の基本事項に「はい」がある場合は、研究を実施すること自体ができませんので、基本事項が「いいえ」となる研究計画としたうえで、〈B〉を回答してください。〈B〉に一つでも「はい」があると、委員会審査の対象となります。

「職業教育研究開発センター研究倫理規程」を確認の上、審査を受けるかどうか検討してください。

法令、諸官庁の告示、指針<医学系研究では人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針(令和3年3月23日、文部科学省・厚生労働省・経済産業省告示第1号)>等により、所属機関倫理委員会の審査を受けることが定められている研究については、必ず倫理審査への申請を行わなければならない。不明な点がありましたら、職業教育研究開発センター(03-3200-9074)までお問い合わせください。

☆全般的な留意事項

- (1)研究者代表又は学生を指導する教員は、上記指針および本チェックシートを参照の上、研究分担者や学生等に対し、適切な研究活動の遂行に努めるよう管理、指導又は助言を行ってください。
- (2)学生が行う研究活動については、指導教員が責任をもって倫理審査への申請を行うか否かを判断してください。

〈A〉基本事項(下記の項目が「いいえ」となるように計画してください)

| | |
|---|---|
| 対象者は依頼に対する同意の後に、撤回や辞退することで不利益を生じるなど、自由に撤回や辞退することができないものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
|---|---|

〈B〉以下の項目において全て「いいえ」である場合は倫理審査の対象にはなりません。

| | |
|--|---|
| ① 対象者に対し、何らかの不快感や困惑、又は精神的・心理的な負荷や危害を及ぼす可能性がありますか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ② 対象者に日常生活で起こりうる範囲を超える不快感又は不便を強いる可能性がありますか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ③ 対象者との間に、例えば研究者が対象者の教師・同僚・雇用主、又は親族等として、対象者との間に何らかの力関係や利害関係といった利益相反がありますか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ④ 研究対象となる個人や集団が差別を受けたり、その経済状況や雇用・職業上の関係、あるいは私的な関係に損害を与える恐れのある情報の収集など、対象者に潜在的に不利益となるようなものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ⑤ 個人にかかわる情報を収集するもので、その結果、個人が特定される可能性があるものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ⑥ 交通費や時間の合理的な費用弁償を除く謝金又は他の金銭的誘因を対象者に支払うものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ⑦ 科学研究費等の公的研究費や民間団体ほかの研究資金提供先、発表予定の学術雑誌・ジャーナルなどの投稿規程などから、研究倫理審査委員会等の承認を受けることを要請されているものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |
| ⑧ アンケート・インタビュー・観察等により研究に用いられる情報を収集するものですか。 | <input type="checkbox"/> はい <input type="checkbox"/> いいえ |

* 倫理審査への申請を行う場合は、必ず本チェックシートを申請書に添付をしてください。

編集後記

敬心・研究ジャーナル第7巻第2号をお届けします。今回の巻頭論文は職業訓練、職業能力開発研究の第一人者である、職業能力開発総合大学校名誉教授の田中萬年先生にお願いしました。以前私自身「職業能力開発」と「職業教育」という言葉について、どのように違うのだろうと漠然とした思いを持ったことがありました。その間いをそのままにしていたのですが、今回「天職能力開発」という考え方を知り、理解が深まりました。

論文中の「ある職業を選ぶことは天職を目指しており、その人が自立に向けた決意をしたことでもあり、自分の進路を自分で決定したということを讃るべきである。その前に、自分が生まれて今生きているという事の自己肯定から始まり、今後も自らの力で生きていくという決意を意味しているからである。」という一節に深く共感いたしました。

本号はその他にも2本の原著論文、1本の評論、4本の研究ノートを掲載しております。いつもにもまして敬心・研究ジャーナルらしさのある、様々な領域からの発信になっておりますので、ぜひお読みください。また先日行われました職業教育研究集会の様子をお伝えすべく、座長報告とシンポジウムの内容も掲載しておりますので、併せてごらんください。

(副編集委員長 阿久津 撰 (日本児童教育専門学校))

今号も論文をご執筆・ご投稿いただいた先生方、そして査読委員の先生方に、毎号の言葉となりますが、お礼申し上げます。学ばせていただきありがとうございますございました。編集後記を記載しながらいつも関係者各位への感謝を感じております。

多くの論文は、J-STAGE への掲載もしております弊誌ですが、世の流れ、SDGs、紙媒体から電子媒体への検討を開始いたしましたこと、ご報告させていただきます。何れかのタイミングで発行形式を変更する可能性がありますことご了承いただき、引き続きの研究発表先としてご活用いただけますと幸いに存じます。移行いたします際は、ホームページなどでご案内をさせていただきます。

そして弊学園では、研究発表先としての弊誌とならび、口演（オンライン形式）で研究発表いただく職業教育研究集会を実施しております。本誌内に概要報告しておりますが、分科会は特定分野の専門的研究を深めることではなく、隣接領域の様々な実践などを情報交換、先の学習支援に繋げることを想定し、キーワード・キー概念をグループ化することを試みております。学園の教職員ならびに客員研究員による発表は年々発表数も増え、間もなく来年度開催準備も開始予定です。原稿ご執筆と併せて、口演発表もご検討いただけますと幸甚に存じます。

(編集事務局担当 杉山 真理)

〈お知らせ〉

弊ジャーナル第2巻第2号の巻頭総説『「心の健康」「ひきこもり」研究小史』をご執筆いただき、また査読委員としても多くのご教示をいただきました高塚 雄介先生（「ひきこもりの理解と支援」遠見書房刊 編著者）が、先日永眠されました。心よりのお礼を申し上げ、ご冥福をお祈りしつつ、ここにお知らせいたします。

(敬心・研究ジャーナル編集委員会 一同)

— 「敬心・研究ジャーナル」査読委員一覧（50音順：敬称略）（2023. 12. 1現在） —

| | | | | | |
|-------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 阿久津 撰 | 安部 高太郎 | 天野 陽介 | 伊藤 正裕 | 稲垣 元 | 井上 修一 |
| 今泉 良一 | 上野 昂志 | 王 瑞霞 | 大川井 宏明 | 大谷 修 | 大谷 裕子 |
| 岡崎 直人 | 小川 全夫 | 奥田 久幸 | 小澤 由理 | 小関 康平 | 川延 宗之 |
| 菊地 克彦 | 木下 美聡 | 近藤 卓 | 坂野 憲司 | 佐々木 清子 | 寫末 憲子 |
| 島津 淳 | 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 | 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 眞理 | | | |

— 「敬心・研究ジャーナル」学校法人敬心学園 編集委員会（2023. 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 撰 | （日本児童教育専門学校） |
| 学術顧問 | 川延 宗之 | （大妻女子大学名誉教授） |
| 委員 | 小泉 浩一、黒木 豊域、浜田 智哉 | （日本福祉教育専門学校） |
| | 阿部 靖、柴田 美雅 | （日本リハビリテーション専門学校） |
| | 稲垣 元、王 瑞霞、住吉 泰之 | （日本医学柔整鍼灸専門学校） |
| | 有本 邦洋 | （東京保健医療専門職大学） |
| | 水引 貴子、木下 美聡 | （客員研究員） |
| 事務局 | 杉山 眞理 | （職業教育研究開発センター） |

〈執筆者連絡先一覧〉

人間的発達支援としての天職能力開発

— 職業教育への偏見と誤解を解く観点 —
職業能力開発総合大学校名誉教授 田中 萬年
E-mail: tanaka1mannen@yahoo.co.jp

失語症者における動詞の理解力

— 多義性を親密度の視点から評価して —
熊本リハビリテーション病院 濱田 雄仁
〒869-1106 熊本県菊池郡菊陽町曲手760
熊本リハビリテーション病院 リハビリテーション部
言語聴覚科
E-mail: t-hamada@kumarcha.jp

コロナ下における「介護留学生」の生活と健康

— 日本福祉教育専門学校の留学生を対象とした配布票調査から —
日本福祉教育専門学校 齊藤 美由紀
E-mail: m-saito@nipku.ac.jp

『学習権宣言』をどう理解し、実践するか。その1

— 「学習権」とは何か、それは何を意味するのか。 —
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、敬心学園 職業教育研究開発センター 学術顧問
川廷 宗之
E-mail: kawatei@rdipa-vet.org

高度成長期の生涯教育論に対する持田栄一の論駁

大阪公立大学 吉田 直哉
〒599-8531 堺市中区学園町1-1
大阪公立大学大学院現代システム科学研究科
E-mail: naoya_liberty@yahoo.co.jp

長期滞日外国人ムスリム高齢者の介護施設入居に伴う障壁
に関する研究

— 長期滞日ムスリムの信仰実践の障壁と困難を基にした
検討 —
岩手県立大学 松永 繁
〒020-0693 岩手県滝沢市菓子152-52
岩手県立大学 社会福祉学部
E-mail: shigeru_m@iwate-pu.ac.jp

促通による即時効果が実感できる運動プログラムの有効性
(その2)

早稲田大学 非常勤講師 包國 友幸

介護福祉士養成における実務者研修（通信課程）の実態調査
三幸福祉カレッジ 小林 桂子

敬心・研究ジャーナル 第7巻 第2号

2023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

印刷・製本 城島印刷株式会社
〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6
電話 092-531-7102 FAX 092-524-4411

<http://www.keishin-group.jp/>