

ISSN 2189-1184

幼児教育心理学科
研究紀要

第 7 号

広島女学院大学

2021年3月

広島女学院大学

幼児教育心理学科研究紀要

第7号, 3月 2021

目 次

〈報 文〉

最終年度生の「カウンセリング実務士」必修科目の 履修経過とコミュニケーション力の育成	山下 京子 1
カリキュラム・マネジメントのあり方における課題 —総合学習を焦点とすることで明らかになるもの—	大橋 隆広 13
保育者養成課程における幼児を対象とした 運動遊びの環境構成に関する検討 —第2報—	青山 翔 25
アンケート結果にみる若者のひきこもり経験者の スピリチュアルペインについて	前田美和子 39
〈作品制作〉 「私はウィル」	三桝 正典 49

最終年度生の「カウンセリング実務士」必修科目の 履修経過とコミュニケーション力の育成

山下京子*

(2020年12月24日 受理)

Course Progress and Communication Skills for the Final Year's “Certified Mental Care Worker” Compulsory Courses

Kyoko YAMASHITA*

This article takes up the course for “Certified Mental Care Worker” in the final year, and reports on the progress of the required courses. The students and I encountered many unexpected events, such as a sudden change in class staff and the implementation of distance learning to prevent of infection spread of COVID-19. Did the compulsory subjects for “Certified Mental Care Worker” really improve the communication skills of the students? One way to do this is to use the rubric evaluation conducted at our university. In conclusion, it became clear that a conceptual definition and model of communication skills were needed.

Keywords: Certified Mental Care Worker カウンセリング実務士, communication skills コミュニケーション力, COVID-19 新型コロナウイルス感染症

1. はじめに

本学科は、2018年度に幼児教育心理学科から児童教育学科に名称変更し、大幅なカリキュラム変更を行った。大きな変更点は、取得可能な免許・資格であり、幼稚園1種免許状、小学校1種免許状、保育士資格は2018年度以降も取得可能な一方、カウンセリング実務士と認定心理士の資格取得のために必要なカリキュラムは廃止された。カウンセリング実務士資格取得の最終学年にあたる2017年度入学生においては、次の2つの想定外の出来事により、従来とは異なる資格取得必修科目の履修経過となった。出来事の一つは、2020年4月、新型コロナウイルス感染症拡大防止のために、2020年度前期授業が遠隔授業になったこと、学内実習の中止や学外実習が延期されたことであった。もう一つは、2018年度前期途中で、必修科目「カウンセリング概論Ⅰ」の担当者の急遽変更と、2019年度後期の必修科目「カウンセリング演習Ⅱ」の担当者と授業計画の変更であった。資格取得最終学年は、それまで実施してきたカウンセリング実務士養成とは多少異なるプロセスを得て、無事2020年度前期の必修科目「カウンセリング実習」を修了した。本稿では、最終年度生の履修経過を報告し、非認知能力のひとつであるコミュニケーション力の育成の観点から、学習成果の評価方法について考察を加えたい。

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

2. 2017年度入学生の本学におけるカウンセリング実務士の必修科目の履修経過について

カウンセリング実務士は、全国大学実務教育協会の認定資格の一つであり、「人間の心理メカニズムとはどういうものかを理解するとともにカウンセリングの場面で、もちいられるさまざまな技法を習得し、心の問題を解決したり、人間関係を改善するなど、現代のストレス社会におけるよきアドバイザーです。」(全国大学実務教育協会)¹⁾と説明されている。本学では、必修科目として、2年次前期「カウンセリング概論Ⅰ」、後期「カウンセリング概論Ⅱ」、3年次前期「カウンセリング演習Ⅰ」、後期「カウンセリング演習Ⅱ」、4年次前期「カウンセリング実習」を置いている。「カウンセリング概論Ⅰ」「カウンセリング演習Ⅱ」を、非常勤講師の担当とし、残りの3科目は筆者の担当であった。なお、4年次前期の「カウンセリング実習」については、前期に講義を行い、夏季休業中に学外実習、後期の学内行事への参加を含んでいた。

2017年度入学生のうち、2年次(2018年度)前期に「カウンセリング概論Ⅰ」を受講した学生は32名であった。2018年4月通常通り前期科目として開講されたが、3回の授業の後、急遽担当者変更をせざるを得ない状況に陥る。突然の訃報であった。筆者はもちろんのこと、受講生の衝撃は大きく、にわかには信じがたい状況であった。「カウンセリング概論Ⅰ」の授業計画を表1に示した。すでに前期が始まり1か月以上経過していること、15回の授業のうち残り12回の授業を担当することや、授業内容がエンカウンター・グループを主とすることなどから、担当者探しには時間を要した。この間、受講中の学生から、講義の再開について何度も問い合わせを受けた。6月中旬になって、ようやく、代替の担当者が決定し、変則的な形で集中講義として、残り12回を開講した。なお、2018年度後期に開講予定であった3年次生対象の「カウンセリング演習Ⅱ」については、県外からエンカウンター・グループを専門とする人に、特別に集中講義で担当していただけることになった。

2018年度前期の「カウンセリング概論Ⅰ」の授業内容は、後任の授業担当者が可能な限りシラバスに沿うように考慮して、後任担当者の専門である子育て支援も取り入れた形で実施された。32名の受講生が単位修得した。2018年度後期の「カウンセリング概論Ⅱ」は例年通り、筆者が担当した。受講者数は27名であり、そのうち26名が単位修得した。「カウンセリング概論Ⅱ」の到達目標は、①精神疾患に関する基礎的な知識を習得し、メンタルヘルスの重要性を説明することができる、②心理学的援助に関する基本的な理論を学習し、効用と限界について述べることができる、③今日の社会において必要とされているメンタルヘルスの取組について、社会的問題との関連で考察することができるの3点であった。2019年度前期「カウンセリング演習Ⅰ」も筆者の担当であり、予定通り、シラバスに従って実施された。この授業は、ロールプレイを通しての応答訓練を主としており、到達目標は①心理学をベースにした応答ができる、②ケースの見立てができる、③事例に適切な臨床心理学的方法の選択を提案できるであった。3年次前期に配置された「カウンセリング演習Ⅰ」から、卒業要件単位外科目となり、資格取得希望者のみ履修することになり、2019年度履修者数は16名であった。2019年度後期の「カウンセリング演習Ⅱ」は、2018年度前期「カウンセリング概論Ⅰ」の後任の担当者が担当し、従来の授業内容に若干の修正を加え、受講者数16名で開講された。表2に2019年度後期「カウンセリング演習Ⅱ」のシラバスの概要を示した。従来の授業内容に、子育て支援プログラムが取り入れられており、保育者養成という学科特性に合わせたものとなっていた。

受講者16名が、そのまま2020年度前期「カウンセリング実習」の履修を希望し、例年のように、入学式時の新入生を支援する「春のキャンパス・サポーター活動」に申し込んでいた。「キャンパス・

最終年度生の「カウンセリング実務士」必修科目の履修経過とコミュニケーション力の育成

表1 カウンセリング概論Ⅰのシラバス

開講年度・学期	2018・前期
学年	2
担当教員	岩村 聡
学部／学科	人間生活学部 幼児教育心理学科
授業形態	①講義（知識伝達） ②演習 ③実験・実習 ④ディスカッション、ディベート A：グループワーク有り
授業目的	<p>カウンセリングの本質は、「受容」にあります。 カウンセリングは、自分も人も受け入れ・大切にして、自分に対しても素直になり、聞き上手になって、人のいいことや気持ちを受け止め、理解しようとすることをめざします。 カウンセラーや教師や保育士にはもちろん、友達にも恋人にも親にも、店員にも事務員にも銀行員にも、集団のリーダーや管理者にも、その他の人と接するさまざまな職業などに、つまり、人間誰にとっても役立つ学問といえるでしょう。この授業では、さまざまな相談事例や、教育実践例なども使いながら、カウンセリングについての基本的理解を持ってもらうとともに、受講者の皆さんに、「傾聴・受容力」や「あたたかい集団を育てる力」（そのために必要な「自己開示力」や「発表力」）など、日常の対人関係に役立つ力を伸ばしてもらうことをめざします。</p>
到達目標	
1	<p>「カウンセリング」（グループ・カウンセリングを含む）の基本的および詳細な特徴が、より理解できるようになること。</p> <p>Learning Effort 4 理解が最高に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 3 理解がかなり前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 2 理解が普通に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 1 理解が、不十分だが少しは前進したと評価できること。</p>
2	<p>「傾聴・受容」が、さらに上手にできるようになること。</p> <p>Learning Effort 4 傾聴・受容力が最高に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 3 傾聴・受容力がかなり前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 2 傾聴・受容力が普通に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 1 傾聴・受容力が、不十分だが少しは前進したと評価できること。</p>
3	<p>「自己開示」や「発表」などが、さらに上手にできるようになること。</p> <p>Learning Effort 4 「自分の話」などを肯定的関心を持って聞く力が最高に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 3 「自分の話」などを肯定的関心を持って聞く力がかなり前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 2 「自分の話」などを肯定的関心を持って聞く力が普通に前進したと評価できること。</p> <p>Learning Effort 1 「自分の話」などを肯定的関心を持って聞く力が、不十分だが少しは前進したと評価できること。</p>
授業計画	
1	<p>オリエンテーション、話しあい「私という人」</p> <p>15回の授業について説明する。後半は、小グループで、自己開示の話しあいをする。到達目標：①②③ ・課題1（予習）シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習）オリエンテーションの内容を見直し、話しあいの感想などを整理しておくこと（30分）。</p>
2	<p>「話のいろいろな聞き方」デモンストレーション、紙上応答練習</p> <p>話のよい聞き方・よくない聞き方の具体例を読み、聞き手の態度や応答のしかたによって、話し手はさらに話したい気持ちになるか、この人には話したくない気持ちになるかを学ぶ。後半は「要約」などの練習を行う。到達目標：①② ・課題1（予習）シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習）レジメを読み直し、「紙上応答練習」は、「回答参考例」などを読んでおくこと（30分）。</p>
3	<p>カウンセリングの事例「登校拒否の女子中学生」、ロールプレイ・オリエンテーション</p> <p>「逐語記録」を読んで、プロのカウンセラーの態度の特徴などを理解する。次回から行う「カウンセリング・ロールプレイ」の進め方を説明する。到達目標：①②③ ・課題1（予習）シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習）「事例」の特徴や、「ロールプレイ」の進め方を見直しておくこと（30分）。</p>
4	<p>ロールプレイ準備、デモンストレーション、ロールプレイ（1）</p> <p>受講者全員2人1組になり、1回は「話し手」を1回は「聞き手」になって、カウンセリング・ロールプレイの実習を行う。到達目標：①②③ ・課題1（予習）シラバスや、前回の「ロールプレイ・オリエンテーション」のプリントを読み、ロールプレイのための「話題」の準備をしておくこと（15分）。 ・課題2（復習）ロールプレイの経験をふり返しておくこと（30分）。</p>
5	<p>「不登校の解決に成功したM先生の取り組み」（教育実践例）</p> <p>不登校小学生の事例を読んで、担任教員などが、不登校児童やその保護者に対して、さらによりよい学級作りに向けて、どんな取り組みをすることが望ましいかを考える。到達目標：①③ ・課題1（予習）シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習）M先生の取り組みの特徴や、不登校のN子やクラスの変化を見直しておくこと（30分）。</p>
6	<p>ロールプレイ（2）</p> <p>カウンセリング・ロールプレイの2回目を行う。到達目標：①②③ ・課題1（予習）シラバスを読み、ロールプレイのための「話題」の準備をしておくこと（15分）。 ・課題2（復習）ロールプレイの経験をふり返しておくこと（30分）。</p>

7	「学校とスクールカウンセラー」 不登校中学生の事例を読んで、スクールカウンセラーや教員や保護者が、児童生徒の不登校に対して、どんな取り組みをすることが望ましいかを学ぶ。到達目標：① ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを見直し、話しあいの感想などを整理しておくこと（30分）。
8	カウンセリングをどう生かすか、話しあい「私のあゆみ」 カウンセリングについての「中間まとめ」の講義と、小規模なグループ・カウンセリング。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読み、「話しあい」のための準備をしておくこと（15分）。 ・課題2（復習） カウンセリングの「まとめ」を見直し、話しあいの感想などを整理しておくこと（30分）。
9	「母親面接と適応指導教室」、話しあい「私の小学校経験」 不登校生徒のために行った、母親とのカウンセリングや、適応指導教室による援助の事例を読み、こうした援助の効果等について学ぶ。後半はグループ・カウンセリングの2回目。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読み、「話しあい」のために、自分自身の「小学校経験」をふり返しておくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを見直し、話しあいの感想などを整理しておくこと（30分）。
10	カウンセリングの集団への応用（グループ・カウンセリング） エンカウンター・グループ（グループ・カウンセリングの一種）の事例と解説を読み、カウンセリングの考え方ややり方を集団に生かすとしたら、どのようなことが可能かを学ぶ。到達目標：①③ ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを読み直しておくこと（30分）。
11	ビデオ「鋼鉄のシャッター」 地域紛争の解決に貢献し、関係者がノーベル平和賞を受賞したエンカウンター・グループの記録映画を鑑賞し、集団やコミュニティに役立てられたカウンセリングについて学ぶ。到達目標：① ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） ビデオを見ての感想などを整理しておくこと（30分）。
12	「クラスが明るくなったT先生の試み」（教師による学級運営の事例） 中学校の学級担任の実践記録を読んで、カウンセリングの考え方や方法を生かした学級運営について学ぶ。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを見直し、自分自身の感想や、グループ・ディスカッションで出た意見などを整理しておくこと（30分）。
13	「緘黙・不登校の女兒」 緘黙・不登校の事例を読んで、スクールカウンセラーや、小学校関係者の取り組みについて学ぶ。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを見直し、スクールカウンセラーや小学校関係者の取り組みやその成果などをふり返り、自分自身の感想や、グループ・ディスカッションで出た意見などを整理しておくこと（30分）。
14	「アゲハチョウとM先生の家族」 テーマは「思いやり」。道徳の授業教材を想定した絵ものがたりを読んで、感想などを交流し、登場人物の気持ちなどを推察する課題に答える。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） 絵ものがたりを読み直し、「読者への質問」や、「そこに表されているもの」や「回答例」を見直し、グループで出た意見などをふり返って整理しておくこと（30分）。
15	「あたたかい集団をつくるには」、話しあい「これからの私とカウンセリング」 「カウンセリングの集団への応用」のまとめ。後半は、15回の授業のふり返りと話しあい。到達目標：①②③ ・課題1（予習） シラバスを読んでおくこと（15分）。 ・課題2（復習） レジメを見直し、15回の授業への自分自身の感想や、グループで出た意見などを整理しておくこと（30分）。
16	試験
授業成果	
受講によって、以下のような力が発展することをめざす。 ①「カウンセリング」（グループ・カウンセリングを含む）の基本的、および詳細な特徴が、より理解できるようになる。 カウンセリングがよく利用される専門領域や応用場面についての知識や理解を持つようになる。 カウンセリングに関係の深い専門用語や人名についての知識や理解を持つようになる。 ②「傾聴・受容」が、さらに上手にできるようになる。「自分の話」などを肯定的関心を持って聞けるようになる。 ③「自己開示」や「発表」などが、さらに上手にできるようになる。	
成績評価の方法	
講義や実習への参加状況や、試験によって行います。毎回の授業終了時に「授業感想レポート」の提出を求めます。4回以上、授業終了時に「授業感想レポート」を提出しなかった場合は、合格点は上げられません。（配点は、講義や実習への参加状況が50%、試験が50%。「授業感想レポート」未提出は1回につき10点減点、消極的な授業態度は1回につき8点減点とします。）試験は、「カウンセリングの特徴と役割について述べてください」（カウンセリングを、誰が、どんな相手に対して、どのような場で、活用することが望ましいか、できれば何種類かを具体的に説明してください。）という論述（500字程度）問題と、2－3の小問題を予定しています。	
課題（試験やレポート等）に対するフィードバックの方法	
授業ごとに書いてもらう「感想カード」は、次の授業の冒頭に主なものフィードバックする。	
テキスト (なし)	
参考書 「カウンセリングの実践問題」河合隼雄 誠信書房（ほか、授業の中で紹介の予定）	

最終年度生の「カウンセリング実務士」必修科目の履修経過とコミュニケーション力の育成

表2 カウンセリング演習Ⅱのシラバス

開講年度・学期	2019・後期	
学年	3	
担当教員	東岸 和子	
学部／学科	人間生活学部 幼児教育心理学科	
備考	実務経験のある教員による授業科目	
授業形態	①講義（知識伝達） ②演習 ④ディスカッション、ディベート A：グループワーク有り	
授業目的	心理学的な支援にはグループを対象にするものもある。集団へのアプローチの理論や方法について学びながら、カウンセリングの基本的な姿勢、ファシリテーションの技術を身につけることを目的とする。	
到達目標	<p>1 カウンセリングの基本姿勢を身につける。</p> <p>Learning Effort 4 基本姿勢が身に付き応用ができる。</p> <p>Learning Effort 3 基本姿勢が身に付き、他者の話を深く聴ける。</p> <p>Learning Effort 2 基本姿勢が身についている。</p> <p>Learning Effort 1 基本姿勢が不十分だが、少しは前進したと評価できる。</p> <p>2 グループへのアプローチの方法やアプローチの有用性を理解する。</p> <p>Learning Effort 4 方法や有用性を理解しグループが進行できる。</p> <p>Learning Effort 3 グループへのアプローチの有用性について理解している。</p> <p>Learning Effort 2 グループへのアプローチの方法を理解している。</p> <p>Learning Effort 1 グループへのアプローチの方法を知っている。</p> <p>3 プログラムに参加して、自己理解・他者理解を深める。</p> <p>Learning Effort 4 プログラムに参加し、自己理解・他者理解が進んだ。</p> <p>Learning Effort 3 プログラムに参加し、自己理解が進んだ。</p> <p>Learning Effort 2 プログラムに参加し、他の参加者と協働できた。</p> <p>Learning Effort 1 プログラムに参加した。</p>	
授業計画	<p>1 授業の進め方について説明する。 講義の目的や進行の仕方などを説明する。また、カウンセリングに必要な基本姿勢を用いて傾聴するロールプレイを行う。 到達目標：① 事前学修：カウンセリングの基本姿勢とは何かについて復習しておく。（30分）事後学修：自らのカウンセリングの基本姿勢をチェックし、課題を見つける。（30分）</p> <p>2 子育て支援プログラムについて学ぶ（講義）① カナダで生まれた Nobody's Perfect プログラムの考え方や内容について講義する。到達目標：② 事前学修：事前に配布する資料を通読してくる。（30分）事後学修：授業中に示した資料を通読し、プログラムを計画する。（60分）</p> <p>3 子育て支援プログラムについて学ぶ② プログラムに沿って内容を計画し、ロールプレイを行う。グループでの支援を体験する。到達目標：①②③ 事前学修：プログラムの内容・進行について資料を通読してくる。（30分）事後学修：ロールプレイの反省をまとめる。（30分）</p> <p>4 子育て支援プログラムについて学ぶ③ 発達障害児を持つ親支援プログラムについて考え方や内容について学ぶ。（講義）到達目標：② 事前学修：配布された資料を通読してくる。（30分）事後学修：プログラムの内容についてまとめる。（30分）</p> <p>5 子育て支援プログラムについて学ぶ④ 親支援プログラムに沿って計画し、ロールプレイで体験する。到達目標：②③ 事前学修：プログラムの内容を復習しておく。（30分）事後学修：体験して気づいたことをまとめる。（60分）</p> <p>6 自助グループについて学ぶ・自らを語るということ（講義）① 自助グループの種類や内容について知り、自らを語るということを考える。到達目標：②③ 事前学修：配布資料を通読してくる。（30分）事後学修：授業の内容をまとめる。（60分）</p> <p>7 自助グループについて学ぶ② 不登校児童生徒の保護者を対象としたグループについて、記録等を読みながら進める。到達目標：② 事前学修：資料を通読してくる。（30分）事後学修：授業の中で理解したことをまとめる。（30分）</p> <p>8 自助グループについて学ぶ③ 自らを語る体験をする。グループを進行するときの姿勢について学ぶ。到達目標：①②③ 事前学修：進行する姿勢について資料を通読してくる。（30分）事後学修：自らを語った体験についてまとめる。（60分）</p> <p>9 自助グループについて学ぶ④ 自らを語る体験をする。グループに参加したりグループの進行役を体験する。到達目標：①②③ 事前学修：進行する姿勢について資料を通読してくる。（30分）事後学修：進行した経験・反省をまとめる。参加した体験をまとめる。（30分）</p>	

10	自助グループについて⑤ 自らを語る体験をする。グループに参加したりグループの進行役を体験する。到達目標：①②③ 事前学修：進行する姿勢について資料を通読する。(30分) 事後学修：思考した経験や参加した経験をまとめる。(60分)
11	構成的グループエンカウンターについて学ぶ(講義)① 集団を対象にしたアプローチの方法を学ぶ。到達目標：①② 事前学修：配布した資料を通読してくる。(30分) 事後学修：構成的グループエンカウンタープログラムの調べてくる。(60分)
12	構成的グループエンカウンターについて学ぶ② プログラムを経験する。到達目標：②③ 事前学修：資料を通読してくる。(30分) 事後学修：体験をまとめる。(60分)
13	構成的グループエンカウンターについて学ぶ③ プログラムを経験する。到達目標：②③ 事前学修：資料を通読してくる。(30分) 事後学修：体験をまとめる。(60分)
14	構成的グループエンカウンターについて学ぶ④ プログラムを構成し、実施する。到達目標：①②③ 事前学修：目的に沿ったプログラムを構成し実施計画を立てる。(60分) 事後学修：実施後のまとめを書く。(60分)
15	集団への心理学的アプローチについてまとめ(講義)・試験 これまでの学びをまとめる。これらの理解が到達目標に達しているかを試験する。到達目標：①②③ 事前学習：授業内容に関するまとめをテーマに沿って作成し、提出する。(120分)
授業成果	
①カウンセリングの基本的姿勢について理解し、実践できる。②必要に応じて、グループへのアプローチの方法を実施できるようになる。	
成績評価の方法	
①講義・ロールプレイなどへの参加状況。ロールプレイの様子から習熟度をチェックする。(50%) ②講義後に求める小レポート(30%) ③次回講義までに作成し、提出を求める課題を出す。(20%)	
課題(試験やレポート等)に対するフィードバックの方法	
授業の中や授業後に教室で行う。	
テキスト なし	
参考書 「完璧な親なんていない! カナダ生まれの子育てテキスト」ジャニス・ウッド・キャタノ著、「構成的グループエンカウンター」國分康孝編他、講義の中で随時紹介する。	

サポーター」は、本学独自のピア・サポート体制である。ところが、2020年2月末の「学校の卒業式・入学式等の開催に関する考え方について(令和2年2月25日現在)」(文部科学省)²⁾に示されるように、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)拡大防止のために、全国の多くの大学で卒業式や入学式が中止されることになり、「春のキャンパス・サポーター活動」は中止した。その後、事態は好転せず、4月16日全国を対象とした緊急事態宣言³⁾が発令された。他大学同様、本学においても、2020年度前期授業は、約1か月遅れて、遠隔授業を実施することになった。「カウンセリング実習」も遠隔授業による開講となり、シラバスの大幅な変更を余儀なくされた。「カウンセリング実習」の到達目標は、①対人援助の基本的な考え方を理解し、積極的に対人援助を行うことができる、②対人援助の技法を習得し、適切に使用できる、③適切な支援のコーディネートをすることができるの3点であった。シラバスの授業計画では、指定された授業時間に行われる授業以外に、新入生の大学適応を促進させることを目的とした「春のキャンパス・サポーター活動」、本学の「障がい学生高等教育支援室」との共同企画、学外の福祉施設における実習の主な3つの実習が予定されていた。先述したように、入学式の中止により「春のキャンパス・サポーター活動」は中止となり、残りの2つ、「障がい学生高等教育支援室」との共同企画であり、本学の障害学生と協働による毎年11月に開催される大学祭への模擬店の出店と、毎年9月夏季休業中に実施していた5日間の福祉施設実習も中止の可能性があった。このような状況を考慮し、前期の遠隔授業の中で、新入生へのサポート活動を、新入生を対象とした動画作製へ、障害学生へのピア・サポートを、ユニバーサル・デザインを取り入れた学内マップの作製へと変更した。詳細については、山下(2021)⁴⁾に報告している。

学外実習については、2014年度から同じ福祉施設で実施しており、数名ずつのグループに分かれて行っていた。例年、受講生は4年次の初等教育実習や保育実習を終えた後、9月の1か月間のうちの1週間、少人数のグループで福祉施設での実習に参加することになっていたが、今年度は、COVID-19対応のために、全ての実習が延期され、全体のスケジュールが繰り下がったような形になっていた。受講生全員が、9月から11月にかけて、各自異なる実習時期で学外実習に出ることになっており、そのために、カウンセリング実習の学外実習は、そのスケジュールの合間を縫って行うこととした。COVID-19は収束の見通しもない状態であったが、福祉施設からは、今年度が最終という事もある、実習受け入れの通知が来た。4人ずつ1グループとして、10月から11月にかけて、月曜日から金曜日までの5日間の実習を実施した。実習時期については、受講生の初等教育実習の予定を考慮して組んだ。「カウンセリング実習」の授業内容の中で、唯一、例年と同様に実施できたプログラムとなった。

福祉施設での実習のねらいは、「カウンセリングマインドや、カウンセリング技能の向上を目指し、実践的な学習活動能力を養うことを目的とする。」とし、実習内容は、「①利用者と一緒に作業を行うことで、対象者を理解する。②実際の活動を見たり、職員から話を聞いたりすることにより、相談活動におけるカウンセリングマインドの重要性と、実際の支援の在り方を学習する。」であった。受講生は、福祉施設での実習の前に、各自テーマを選択し、テーマについて実習中の記録を取るようになっていた。今回のテーマは、「利用者と職員のコミュニケーションの在り方」「利用者の快適性を追求した支援の在り方」「利用者の特性に配慮した支援の在り方」「利用者への言葉がけ」など、コミュニケーションに関するものが多く、例年と同様であった。

実習のスケジュールを表3に示した。今年度も、例年と同様のスケジュールで実施され、初日の月曜日午前中に施設長の講話があり、最終日の金曜日の夕方に、筆者も参加して実習反省会が開かれた。この他に、毎日、質疑応答のための反省会を開催してもらったり、相談支援の場に陪席させていただいたりした。11月中旬に、4つのグループの施設実習が無事終了した。実習記録について

表3 福祉施設におけるカウンセリング実習の時間割
(実習先で配布された資料をもとに作製)

時間	内容
8時30分まで	出勤・更衣
9時	職員朝礼に参加
9時45分	各階に分かれ、利用者朝礼に参加
～12時	作業に参加・行動観察
12時～13時	利用者と一緒に昼食
13時～15時30分	作業に参加・行動観察
15時30分	掃除・利用者終礼
16時～16時30分	反省会（質疑応答）
16時30分	更衣・退勤

最終日のみ：15時30分から16時 反省会

最終日のみ：16時から16時30分 レポート作成

は、5日分とテーマに関する記録及び考察を提出してもらい、すべて終了となった。

ふり返ってみると、2020年度「カウンセリング実習」を履修した16名の学生は、幼児教育心理学科の最後の入学生であり、2年次の必修科目の履修時から、例年とは異なる出来事に遭遇している。「カウンセリング概論Ⅰ」の授業が始まり、3回の授業を受けたところで、授業担当者の訃報に接する。学生の何人かは、弔問に訪れた。喪失体験は、この時だけでなく、同年7月には、広島市豪雨災害で、本学も被災した。キャンパス全体のいたるところ豪雨の痕跡が生々しく残り、本学科の学生が使用している校舎も被災したため、しばらく、教室への立ち入りが制限され、授業教室の変更など緊急対応がなされた。そのような状況下で、「カウンセリング概論Ⅰ」の代替教員による変則的な集中講義が、授業内容の一部変更により実施された。2年次後期には、「カウンセリング概論Ⅱ」が予定通り開講された。3年次には、前期の「カウンセリング演習Ⅰ」、後期に「カウンセリング概論Ⅰ」を途中から担当した非常勤講師により、「カウンセリング演習Ⅱ」が開講された。「カウンセリング実務士」資格取得最終学年のプログラムがようやく順調に進行し始め、あとは4年次の「カウンセリング実習」のみとなった。ところが、4年次の始まりは、COVID-19対応としての、入学式をはじめとする学内行事の中止、前期授業開始の延期と初めての遠隔授業の実施、初等教育実習や保育実習などの学外実習の延期であった。「カウンセリング実習」も、学内行事の中止による学内実習の中止、対面から遠隔での授業へと変更せざるを得なかった。福祉施設での学外実習のみ、時期をずらしてであったが、例年通りに実施できた。

このように、学生たちは3度の対象喪失体験をしているとも言えよう。特に、広島豪雨災害では、学生たちが日常的に利用している校舎への土砂流入により、以前と変わらない利用ができるようになるまでには、かなりの月日を必要とした。この時の体験は、学生たちに何らかの思いを抱かせることになったのかもしれない。例えば、今回の福祉施設における実習で、地域での防災の会合に陪席し、意見を求められたときに、的確に答えることができたと施設職員の方から聞かれた。対象喪失の体験が生きてくるという事だろうか。

3. 「カウンセリング実務士」必修科目におけるコミュニケーション力の育成

「カウンセリング実務士」取得のための必修科目の共通する授業の目指すところは、コミュニケーション力の育成である。藤本・大坊(2007)⁵⁾は、スキルを階層構造としてとらえ、文化・社会への交流・適応において必要な能力の戦略、対人関係に主眼が置かれた社会性に関わる能力のソーシャル・スキル、言語・非言語による直接的コミュニケーションを行う能力のコミュニケーション・スキルの3つに分類し、コミュニケーション・スキルを基礎とし、その上位にソーシャル・スキル、さらに上位に戦略を位置付けている。藤本・大坊⁵⁾(p.348)の「スキルの扇」を図1に示した。藤本・大坊⁵⁾は、コミュニケーション・スキルの因子を階層構造として統合したEND-COREモデルを提案している。図1に示されたように、コミュニケーション・スキルには、対人スキルと基本スキルの2つの階層が仮定され、対人スキルは、「関係調整」、「自己主張」、「他者受容」の3因子、基本スキルには、「自己統制」、「表現力」、「解読力」の3因子から構成される。これら6因子のうち、「自己主張」は「表現力」の上位カテゴリーとして表出系、「他者受容」は「解読力」の上位カテゴリーとして反応系とし、「自己統制」と「関係調整」をマネジメントという共通の行動特性を持つことから管理系とし、これら3系列のうち表出系と反応系は概念的に対をなす。藤本・

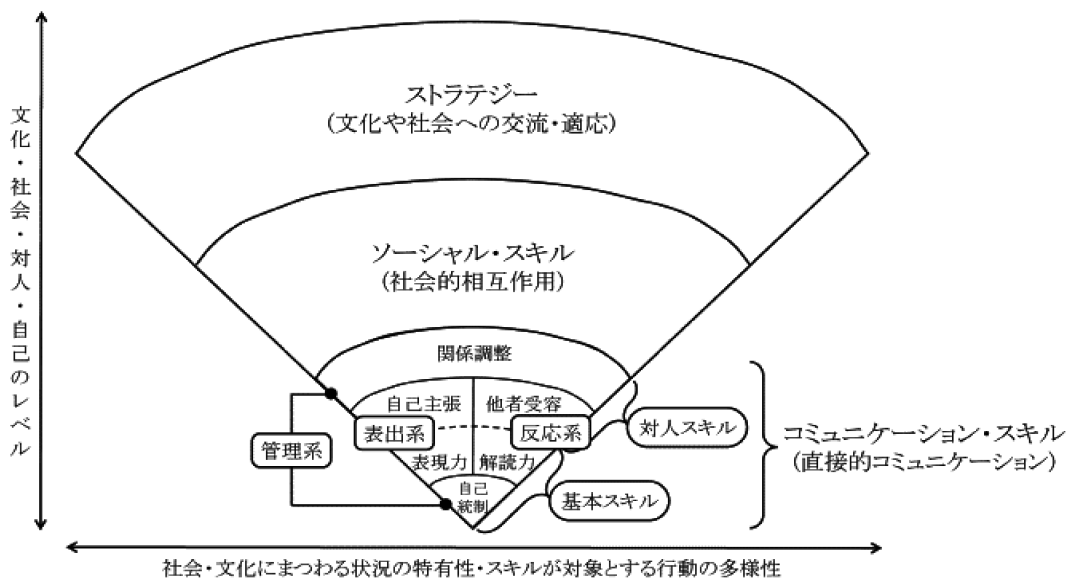


図1 スキルを階層構造として捉えた“スキルの扇” (藤本・大坊, 2007)⁵)

大坊⁵⁾は、この ENDCORE モデルの6因子(スキル)のそれぞれにつき、4つの下位概念を想定し、それに対応する項目を用意した、コミュニケーション・スキルを測定する尺度 ENDCOREs を作成した。ENDCOREs の項目は、「自己統制」に「欲求抑制」「感情統制」「道徳観念」「期待応諾」、「表現力」に「言語表現」「身体表現」「表情表現」「情緒伝達」、「解読力」に「言語理解」「身体理解」「表情理解」「情緒感受」、「自己主張」に「支配性」「独立性」「柔軟性」「論理性」、「他者受容」に「共感性」「友好性」「譲歩」「他者尊重」、「関係調整」に「関係重視」「関係維持」「意見対立対処」「感情対立対処」の構成からなり、24項目の質問に対して7段階評価を求めるものであった。

藤本(2013)⁶⁾は、ENDCORE モデルの構造と ENDCOREs の再検証を行っている。その結果、おおむね藤本・大坊⁵⁾と同様の分析結果が得られたが、従来のモデルでは十分な適合性が得られなかったとして、モデルの修正を行っている。「関係調整」が全体としては1因子であるが、2つの下位因子「対人関係マネジメント(関係重視と関係維持)」と「対人葛藤マネジメント(意見対立対処と感情対立対処)」に緩やかに分かれることから、潜在変数の「関係調整」が、観測変数の「対人関係マネジメント」と「対人葛藤マネジメント」に影響を与える形で示し、「表現力」と「解読力」の潜在因子として、潜在変数の「言語的能力」を設定した。藤本⁶⁾は、モデルの最適化によるモデルの骨子の変更はないとして、ENDCORE モデルにおいては、コミュニケーション・スキルが、6スキル24サブスキルから構成され、図1に示されたように、これらが他のスキルと概念的に妥当な関連性を持ちながら、2階層3系統の階層構造を成すと述べている。

コミュニケーション力は、日本生涯学習総合研究所(2018)⁷⁾によると、非認知能力の要素のひとつであり、幼児期から一貫して教育が必要とされており、発達段階に応じて高次に発達する能力と分類される。また、日本生涯学習総合研究所(2020)⁸⁾は、非認知能力の要素間の関連性を分析し、コミュニケーション力の視点から関連性をまとめ、要素概念図を作成している。コミュニケーション力が、他の様々な非認知能力の要素と関連していることが示されている。例えば、コミュニケーショ

ン力に関連する非認知能力の要素として、「問題解決力」や「批判的思考力」が挙げられているが、これらの要素は認知能力に区分されることもある（日本生涯学習総合研究所^{7),8)}）ことから、コミュニケーション力については、非認知能力だけでなく認知能力も考慮することが重要であると考えられる。コミュニケーション力または藤本・大坊⁵⁾の言うコミュニケーション・スキルの育成を考える時、幼児期から始まり、発達段階が進むにつれて、図1に示された「スキルの扇」（藤本・大坊⁵⁾）が広がっていくというイメージでとらえることができるかもしれない。

「カウンセリング実務士」必修科目におけるコミュニケーション力育成について、ENDCOREモデルから検討すると、「カウンセリング概論Ⅰ」は、図1に示された基本スキルの「自己統制」「表現力」「解読力」を、「カウンセリング演習Ⅰ」は、反応系の「他者受容」「解読力」を主に、「カウンセリング演習Ⅱ」は、表出系の「自己主張」「表現力」に重点を置きながら「関係調整」の下位因子の「対人関係マネジメント」にアプローチをすると考えられる。「カウンセリング実習」は、管理系の「関係調整」の下位因子「対人関係マネジメント」と「対人葛藤マネジメント」の両方を扱うと仮定される。「カウンセリング概論Ⅱ」のENDCOREモデル内への位置づけは難しく、むしろ日本生涯学習総合研究所^{7),8)}のコミュニケーション力と関連の深い「問題解決力」「批判的思考力」や、専門性・専門知識などの認知能力を育成することをねらいとしている。

藤本・大坊⁵⁾のコミュニケーション・スキルを測定する尺度ENDCOREsは、ENDCOREモデルの6スキルを構成する24サブスキルに1項目ずつ対応した24項目からなり、7件法で回答を求めている。内藤(2020)⁹⁾は、コミュニケーション・スキルを測定する尺度を用いた研究を検索し、最も多かった尺度としてENDCOREsを挙げ、20件の先行研究を概観している。その結果、医療系の学生を除く大学生では上級学年の方がより得点が高くなっていたことや、講義や実習前に測定された得点よりも、講義や実習後に測定された得点の方が高くなっていたことを報告している。内藤⁹⁾は、医療系の学生の評価が上級学年の方が低かったことについて、学外実習で思ったほどできなかったという体験が回答に反映されたのではないかと考察しているが、自己評価における客観性の問題であると考えられる。

藤本・大坊⁵⁾は、各メインスキルに直接対応した単項目からなる簡易版ENDCOREも作成しており、石川(2020)¹⁰⁾は、簡易版ENDCOREを参考に、大学生のオンライン上のコミュニケーション・スキル評価のためのループリック（4段階）を開発し、その有効性を検討している。石川¹⁰⁾の開発したループリックのように、学習成果を把握する具体的な方策としてのループリックの活用はもっと議論されてよいように思われる。本学では到達目標にループリック評価を取り入れており、シラバスに記載している。「カウンセリング概論Ⅰ」「カウンセリング演習Ⅱ」のループリックについては、表1、表2の中に示されている。それぞれの科目の学習成果の評価は、ループリックによりなされているが、ENDCOREモデルのような全体を俯瞰できるような概念図と、モデルに基づく測定のための尺度があれば、より効果的であると考えられる。測定が困難とされる非認知能力であるが、概念を明確にし、それに基づく評価方法を具体化することで、対応できるように思われる。

最終年度生のコミュニケーション力の育成については、想定外の事態が何度かあり、そのために従来とは異なるプログラムとなったが、実際に体験をすることで、いろいろな立場に立って物事を見つめることができたのではないかと推測される。体験の幅が広がるということは、それだけ多くの視点を持つことができることにつながると考えられる。特に今年度のCOVID-19対応下における

遠隔授業や学外実習などを通して、学生だけでなく筆者も、他者といかにつながるか、いかにコミュニケーションをとるかについて考えざるを得なかったように思う。今後、石川¹⁰⁾の言うように、オンライン上のコミュニケーション・スキルの育成が重要になってくるのであろう。

「カウンセリング実務士」必修科目それぞれの科目の到達目標について、学生によるルーブリック評価は、客観的な評価とどの程度の相関があるのかについては、これまで検討してこなかった。客観的な評価を行うための基準は、同じルーブリックを使用するとして、誰が、いつどのような場面を選択するかなど課題も多く残っている。さらに、コミュニケーションの双方向性を考慮するならば、例えば「傾聴・受容ができる」ことについて、一方が十分にできたと自己評価していても、他方が「十分傾聴・受容された」と評価しているとは限らないという不一致が生じる可能性もありうる。両方が「十分にできた」と評価しても、第三者からすればまた異なる評価も出てくるだろう。コミュニケーション力の測定が可能であるのか、そもそもコミュニケーション力とはどのように概念定義されるのかという問題に立ち返ることもなりかねない。

非認知能力の中でも、コミュニケーション力は重要であると考えられており、幼児期からの学習が必要であるとされている（日本生涯学習総合研究所^{7),8)}。高等教育卒業後も、コミュニケーション力は、教育・保育・福祉・医療など様々な社会分野で必要とされる能力の一つである。中でも福祉・医療分野におけるコミュニケーションの重要性が強調されることが多い。施・井上(2013)¹¹⁾の指摘するように、多職種間の連携が必要とされる医療現場において、コミュニケーションエラーの発生は重大な結果をもたらすことになる。山本・青戸・奥田・深田(2019)¹²⁾は、看護学生のコミュニケーション力向上のために、ENDCOREモデルを用いて、コミュニケーション・スキルの特徴を明らかにしている。今後、保育・教育に携わる学生のコミュニケーション力の育成のために、ENDCOREモデルを取り入れる必要があると考えられた。

4. おわりに

今年度で、幼児教育心理学科は終了となる。本学科は、保育や教育とともに心理学も学べるということで、他大学にはない独自のカリキュラム体系であったと思われる。「カウンセリング実務士」資格取得のためのカウンセリングの学習を通して、学生は到達目標を達成し、卒業後、社会において学習成果を発揮してくれるものと期待したい。コミュニケーション力は、実際の場面で様々な体験を通してこそ、向上していくものであると考えられる。コミュニケーション力は、藤本・大坊⁵⁾の“スキルの扇”のように、多様化する社会の中で生きていくために必要とされる、基礎となる能力であり、幼児期からの教育が重要となる。幼児教育心理学科において最後の「カウンセリング実務士」資格取得予定の16名の学生には、来年4月から保育・教育の現場で、子どもと保育者の相互作用を通して、子どものコミュニケーション力の育成に努めるとともに、自己を振り返り、自らのコミュニケーション力の向上を目指して欲しいと願っている。

謝辞

長年にわたり、本学におけるカウンセリング実務士養成にご尽力いただきました岩村聡先生（2018年5月逝去）に心から感謝します。また、2017年度入学生のカウンセリング実務士資格取得のために、授業をご担当くださいました社会福祉法人光生会 保育所まこと学園の東岸和子先生、学外実

習先としてお世話になりました社会福祉法人広島市手をつなぐ育成会 多機能型事業所よこがわの職員の皆様に、心から感謝いたします。

文献

- 1) 一般財団法人 全国大学実務教育協会 (<https://www.jauch.gr.jp/zaigakusei/license/mentalcare.html>)
- 2) 文部科学省 (https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html)
- 3) 首相官邸 (https://www.kantei.go.jp/jp/98_abe/actions/202004/16corona.html)
- 4) 山下京子 2021 新型コロナウイルス感染症対応下におけるピア・サポート活動の在り方. 広島女学院大学論集, 68集 (印刷中).
- 5) 藤本学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 3, 347-361.
- 6) 藤本学 2013 コミュニケーション・スキルの実践的研究に向けた ENDCORE モデルの実証的・概念的検討. パーソナリティ研究, 22, 2, 156-167.
- 7) 日本生涯学習総合研究所 2018 「非認知能力」の概念に関する考察. (<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2018.pdf>)
- 8) 日本生涯学習総合研究所 2020 非認知能力の概念に関する考察Ⅱ—「非認知能力」の要素における関連性の観点から— 改訂版. (<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2019-2.pdf>)
- 9) 内藤健一 2020 ENDCORES を用いたコミュニケーション・スキルの測定—現状と課題. 九州保健福祉大学研究紀要, 21, 11-20.
- 10) 石川真 2020 オンラインコミュニケーションスキル評価のためのルーブリックの開発と検討. 上越教育大学研究紀要, 40, 1, 1-10.
- 11) 施桂栄・井上枝一郎 2013 産業組織体におけるコミュニケーションエラーの発生メカニズムとその防止対策に関する研究. 関東学院大学人間環境学会紀要, 19, 3-17.
- 12) 山本陽子・青戸春香・奥田玲子・深田美香 2019 看護学生のコミュニケーションスキルの特徴—ENDCORE モデル, プロセスレコードの振り返りによる分析—. 米子医学雑誌, 70, 1-12.

カリキュラム・マネジメントのあり方における課題

—総合学習を焦点とすることで明らかになるもの—

大 橋 隆 広*

(2020年12月24日 受理)

A Challenge for the Vision about Curriculum Management —What is Getting a New Insight by Focus on Integrated Studies ("SOUGOUTEKINA GAKUSYU NO JIKAN" in Japanese)—

Takahiro OHASHI*

The Purpose of this study is to clarify the problem of thinking about curriculum management by focusing on integrated studies ("SOUGOUTEKINA GAKUSYU NO JIKAN" in Japanese).

The School independence and cross-curricular perspectives are the keys to thinking about curriculum management in the curriculum development of integrated studies. That is symbolized by the claims of Central Council for Education (2016), but previous studies about curriculum management have simply accepted those claims.

However, those previous studies don't fully understand the history of curriculum management. In other words, it is necessary to learn not only the curriculum studies from educational administration research but also from educational methodology and sociology of education accumulation about curriculum development, curriculum making principles and school culture.

Keywords: Curriculum Management カリキュラム・マネジメント, Integrated Studies 総合的な学習の時間, Curriculum Studies from Educational Methodology and Sociology of Education 教育方法学および教育社会学におけるカリキュラム研究

1. カリキュラム・マネジメントの「鍵」としての総合学習—2017年版学習指導要領より (1) 2017年版学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメント

本稿の目的は、カリキュラム・マネジメントの「鍵」としての総合学習という言説がいかに誕生したのかを明らかにすること、および、それらの言説の検討を通して、カリキュラム・マネジメントのあり方の課題について明らかにすることにある。

「カリキュラム・マネジメント」という言葉は、2017年の学習指導要領改訂に関わって、特に注目を浴びた。以下では、カリキュラム・マネジメントの位置づけについて、当該学習指導要領および改訂の方向性について検討した中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、中教審(2016)とする)によりながらも押さえない。

2017年には小学校、中学校の学習指導要領が、2018年には高校の学習指導要領が改訂された。周

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科・児童教育学科准教授

知のように、当該学習指導要領では「生きる力」の理念の十分な浸透、具体化を目指して、「育成すべき資質・能力」を教科等ごとに定めたことがまず特徴的である。なお、その「育成すべき資質・能力」とは、「知識及び技能」（何を知っているか、何ができるか）、「思考力・判断力・表現力等」（知っていること、できることをどう使うか）、「学びに向かう力、人間性等」（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）の3つで構成され、これらは2007年に学校教育法にて示されたいわゆる「学力の三要素」とリンクしている。また、上記の資質・能力を育成するための学習方法である「主体的・対話的で深い学び」=「アクティブ・ラーニング」が提案されたことも話題を呼んだ。

また、学校経営的な視点として、これらの「資質・能力」の育成を実現する上で、学校現場には、学校教育目標を踏まえ、組織的、計画的に効果的なカリキュラムの編成、実施、評価、改善すなわち「カリキュラム・マネジメント」を行うことが求められている。特に、中教審（2016）によれば、「カリキュラム・マネジメント」には以下のように3つの側面があるとされる。

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。（23-24頁）

まとめれば、カリキュラム・マネジメントには、①教科横断的な編成、②PDCAサイクルの確立、③資源の効果的な活用という3つの側面があると言える。

（2）カリキュラム・マネジメントにおける総合学習の位置づけ

なお、中教審（2016）において特徴的なのは、「カリキュラム・マネジメント」の遂行に向けて、「総合的な学習の時間」が重要な位置をしめることが強調されていることである。以下のような説明がある。

特に、特別活動や総合的な学習の時間においては、各学校の教育課程の特色に応じた学習内容等を検討していく必要があることから、「カリキュラム・マネジメント」を通じて、子供たちにどのような資質・能力を育むかを明確にし、それを育むうえで効果的な学習内容や活動を組み立て、各教科等における学びと関連付けていくことが不可欠である。（25頁）

総合的な学習の時間において、学習指導要領に定められた目標を踏まえて各学校が教科横断的に目標を定めることは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵となる。（25頁）

このように、総合学習においては、学校が主体となり、それぞれ特色ある学習の目標と内容を開発、実践していくことが求められること、総合学習がその目標を達成する上で教科横断的な視点に

立って学習内容を開発，実践していくことが求められることから，両者が「カリキュラム・マネジメントの鍵」とされていることが明らかになる。すなわち，総合学習のカリキュラム開発における「学校の主体性」，「教科横断的」という視点が特にカリキュラム・マネジメントを行う上でポイントとなり「鍵」となるとされているのである。

続いて，2章では，これらの総合学習を「鍵」とする2017年版学習要領に関わるカリキュラム・マネジメントへの要請が，いかに学術等論文の世界で受け止められたのか，またそれ以前にはどのようにカリキュラム・マネジメントについて検討されてきたのかについて，先行研究の検討によって明らかにしたい。

2. 言説「カリキュラム・マネジメントの「鍵」としての総合学習」の受容について—先行研究の検討から

(1) 学術等論文におけるカリキュラム・マネジメントの扱われ方—キーワードとしての「カリキュラム・マネジメント」

① 「カリキュラム・マネジメント」の扱われ方

まず，「カリキュラム・マネジメント」について，学術等論文の世界において，いつごろからどれくらい扱われるようになったのかを数量的に把握したい。そこで，ここでは2001年以降に絞って，国立情報学研究所の論文検索サイト「Cinii Articles」を使用し，「カリキュラム」と「マネジメント」をAND検索の形式で検索し，発行年ごとに集計した結果が以下の図1のグラフである（2020年12月18日アクセス）。

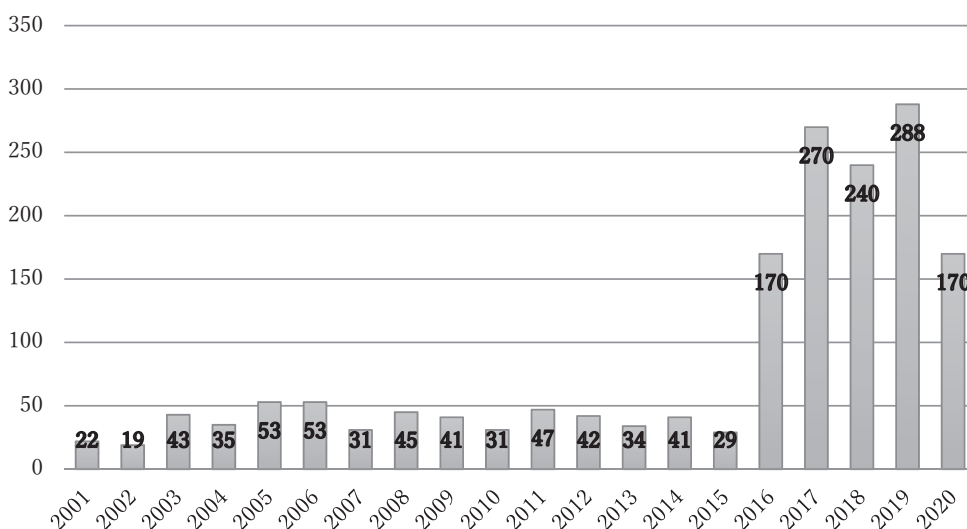


図1 「カリキュラム」「マネジメント」を含む学術等論文数（件数）の推移

一見してわかるように，2016年から急激に件数が増えている。これは言うまでもなく，先述した中教審（2016）において，カリキュラム・マネジメントについて強調されたことによるものと考えてよいだろう。2019年には288件とさらにその後4年間で100件以上増えている。なお，まだ集計中

と考えられるが、2020年の件数（170件）は2019年を超えることはなさそうであり、2019年がピークと考えられそうである。

それではそれ以前、2015年までの件数をどう捉えたらよいのか。2001年～2015年までは20～50件程度で推移しており、それほど増減の幅は大きくないが、i. 2003年（43件）、ii. 2005年（53件）、iii. 2008年（45件）、iv. 2011年（47件）あたりが盛り上がりと言えようか。

まず、2001年の論文について確認すると、13/22件が中留武昭によるものであり、特に雑誌『学校経営』（第一法規出版）における「総合的学習のカリキュラムマネジメントの基軸と戦略」という連載によるものが過半数をしめる。この時点で、中留によって、総合学習とカリキュラム・マネジメントの関係について既に述べられている。この点については後ほど検討する。

さて、i. の盛り上がりについて確認すると、2001年と同様に10/43件が中留による雑誌『学校経営』における「総合的学習のカリキュラムマネジメントの基軸と戦略」の連載によるものである。また、雑誌『教職研修』（教育開発研究所）が組んでいる「カリキュラム・マネジメントの進め方―特色ある教育課程づくりをどう推進していくか」という特集に関するものが8件ある。他に、雑誌『月刊 高校教育』（学事出版）における、中留武昭・田村知子による「高校における特色あるカリキュラムマネジメントの創造」という連載に関わるものが7件ある。

次にii. の盛り上がりについて確認すると、小学校、中学校、高校という各学校段階や国語科、体育科、特別活動という各教科等におけるカリキュラム・マネジメントのあり方について述べている論文がまず目につく。他には、雑誌『教職研修』が「教育課程行政の規制緩和とカリキュラムマネジメントの実践」という連載を組んでいることなどがあげられる。

次にiii. について確認すると、生徒指導や食育などへのカリキュラム・マネジメントの概念の援用について考察したもの、また大学という学校段階におけるカリキュラム・マネジメントのあり方について考察したものが目に付く。他には、学習指導要領の改訂をむかえ、ここでも雑誌『教職研修』が「移行期へのカリキュラムマネジメント―次年度の教育課程編成と全面实施への指導体制の確立」という特集を組んでいることが特徴的である。

最後にiv. について確認すると、まず「教員養成」「教職研修」など学校現場におけるカリキュラム・マネジメントの実施上における課題について明らかにするものが散見される。また、ここでも雑誌『教職研修』が「カリキュラム・マネジメントの理論と実践を深め、広げる戦略（ストラテジー）」という田村知子と中留武昭による連載を組んでおり、2011年5月号（39（9））では、「カリキュラム・マネジメントの原点としての総合的な学習の時間への対応（1）」という論文が掲載されている。このカリキュラム・マネジメントの「原点」としての総合学習という論点について、次に検討したい。

② 「カリキュラム・マネジメント」と「総合的な学習の時間」の相関

続いて、同様に、Cinii Articles を使用し、「カリキュラム」「マネジメント」と「総合的な学習の時間」、「総合学習」、「総合的学習」のいずれかを含むオア検索を行った結果が以下の図2のグラフである（折れ線グラフ）（2020年12月18日アクセス）。

2001年～2003年にかけてと、2011年、2017年～2020年にかけてに盛り上がりがあることがわかる。なお、2017年～2020年にかけての件数が他に比べて圧倒的に多い。

①で検討したように、2001～2003年については中留を中心にした、1998年版学習指導要領にて総

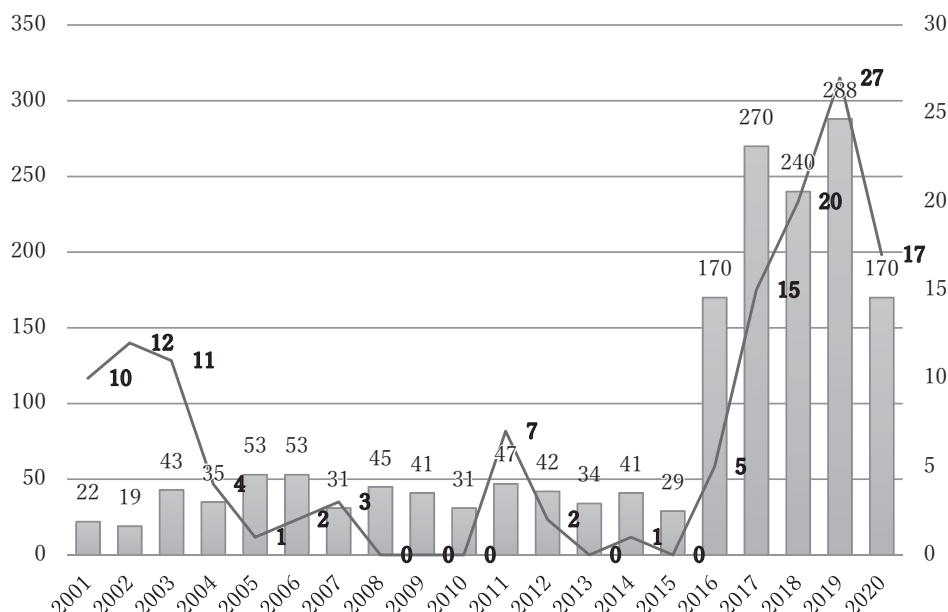


図2 「カリキュラム」「マネジメント」および「総合的な学習の時間」等を含む学術等論文数（件数）の推移（折れ線グラフ）

合学習が登場したことを受けての論考が多くみられる。

2011年については、①でも触れたように、3/7件が雑誌『教職研修』における中留武昭・田村知子による連載「カリキュラムマネジメントの理論と実践を深め、広げる戦略」であり、それらは2008年版学習指導要領の定着過程における、「カリキュラムマネジメントの原点としての総合的な学習の時間の適応」を主張している。

2017年～2020年にかけては言うまでもなく、中教審（2016）を契機とする2017年版学習指導要領に関わるものである。こちらについては次の（2）で検討する。

以上のカリキュラム・マネジメントおよびカリキュラム・マネジメントと総合学習の関係について検討された学術等論文の分析からは、まず何よりも中留武昭の先駆的存在性が明らかになる。特に、中留は1998年版の学習指導要領にて総合学習が誕生した時から、カリキュラム・マネジメントとの関係について、一貫して主張してきたことがわかる。そうして、そのように中留武昭を先駆けとしつつ、次第にさまざまな論者、媒体によって、各教科等や学校段階におけるカリキュラム・マネジメントのあり方について述べられるようになっていたということである。このようにカリキュラム・マネジメント概念の提唱者と考えられる中留武昭の論考については、また後程検討する。

（2）2017年版学習指導要領以降の学術等論文における「カリキュラム・マネジメント」の扱われ方

① カリキュラム・マネジメントにおける総合学習の位置づけ—「学校の主体性」、「教科横断的」という視点から

1（2）では、総合学習のカリキュラム開発における「学校の主体性」、「教科横断的」という視点が、中教審（2016）において、総合学習がカリキュラム・マネジメントの「鍵」としての性質を持つと述べられた所以であったと述べた。この中教審の主張を、以後の先行研究はどのように受け

止めたのだろうか。以下、個別の論文の主張について、いわば質的に見ていこうと思う。

見てみると、実際、上記の2つの視点から研究論文が執筆されることが少なくないことがわかる。前者の「学校の主体性」の視点から、総合学習に焦点をあて、カリキュラム・マネジメントのあり方について論じたもののうち、例えば伊藤（2017）は、学校経営の視点から、以下のように述べている。すなわち、周知のように、総合学習においては他の教科等と異なり、標準的な目標は定められておらず、各学校において目標を定めることになっているが、その目標は「各学校が創意工夫を生かした探究的な学習や横断的・総合的な学習を実施するためであると同時に、育成を目指す資質・能力を各学校における教育目標を踏まえて示すため」にあり、「『総合的な学習の時間』が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核になるべきことは明らかである」（26頁）と述べている。このように、各学校が定める学校教育目標を踏まえ、各学校の総合学習の目標も定められ、実現が目指されるという一連の流れが、まさにカリキュラム・マネジメントの道筋そのものだというのである。

また後者の「教科横断的」という視点についても、例えば、石垣・柘植（2018）は、「新学習指導要領が、教科横断的に育むべき資質・能力の育成につなげるには、教科横断的な学びを行う総合的な学習の時間が最適であると判断した」（38頁）とカリキュラム・マネジメントにおいて総合学習が核となること強調している。また、川上（2020）は、カリキュラム・マネジメントを推進する上での総合学習が果たす役割の1つとして「各教科で培った能力や知識を総合的に活用することのできる学習であること」（103頁）と述べている（他に、楊（2017）、増田（2019）など）。

② 総合学習の先進性について

また、総合学習教育の側からも、カリキュラム・マネジメントを推進する上で、いかに総合学習や小学校・生活科が果たす役割が大きいかが主張されている。すなわち、日本生活科・総合的学習学会の学会誌『せいかつか&そうごう』（26号、2019年）においては、「生活科・総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメント」と冠した特集が組まれている。そこでは、例えば三島・原田（2019）が、「教科横断的」という視点から、「カリキュラム・マネジメントの「教科横断的な視点」（連関性のつながり）については、従前より総合的な学習の時間を要に、各学校の指導計画をデザインしてきたところである」（28頁）と総合学習の先進性を指摘している。また、後藤（2019）は「教科横断的」という視点に加えて、「学校の主体性」という視点からも、「総合的な学習の時間においては、これまでも、各学校が目標や内容を定め、カリキュラムをデザインすることが必然的に行われてきた。外部の教育資源を活用することも頻繁に行われてきた」（16頁）とやはり総合学習の先進性を指摘している。これらはいわゆる「推進側」として当然の主張であると言えばそれまでであるが、それを差し引いてもカリキュラム・マネジメントを遂行する上で総合学習の位置づけは大変重要な「鍵」となると捉えられていることが読み取れる。

しかし、この総合学習の「先進性」について、田淵・原田（2018）からは疑問が投げかけられている。すなわち、総合学習についての中教審（2016）や先行研究（あるいは推進側）における評価が、学校現場の教員の実感と必ずしも一致しないのではないかと言うのである。田淵・原田は国内すべての公立小学校・中学校・高校を対象に行われる、文科省による「教育課程の編成・実施状況調査」をもとに学校現場の教員の「実感」を検討している。そこからは、表1のように「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施状況の割合は、中学校で2009年度、小学校で2013年度の時点で少なくない低下（中学校：7割→5割、小学校：8割→7割もしくは9割→8割）が起き

表1 小・中学校における「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動に係る実施状況（％）

	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
2003	84.0	86.4	87.5	88.4	66.6	65.7	67.9
2005	84.7	88.8	89.6	89.9	68.9	68.0	70.2
2006	83.5	88.1	89.0	88.8	69.4	67.6	70.7
2007	85.8	90.3	91.1	90.9	71.2	70.4	73.2
2009	83.8	90.5	90.1	89.2	62.8	57.7	62.7
2011	79.7	89.9	89.1	87.7	59.2	53.1	58.1
2013	71.7	79.1	81.2	81.1	55.1	53.5	56.9

田淵・原田（2018）、43頁より

ていることがわかる。すなわち、中教審（2016）や先行研究が総合学習の特質と指摘する、「教科横断的」な視点に基づいた学習活動は、実際には次第に下火になってきているということが読み取れるのである。

以上のように、中教審（2016）を契機とする2017年学習指導要領改訂そしてそれを受けての学術等論文は、なかば素直にカリキュラム・マネジメントにおける総合学習の先進性あるいは両者の親和性について受け止めているが、実際のところは、その前提に疑義もあることが明らかになった。

（3）先行研究にみる2017年版学習指導要領以降の学術等論文における「カリキュラム・マネジメント」の扱われ方の課題

上述の課題を解決する上で参考になるのが、カリキュラム・マネジメントの視点から総合学習の位置づけについての再考の必要性を主張している澤田（2019）の研究である。澤田（2019）によれば、それらの先行研究の課題として、「これらの先行研究の主眼は総合的な学習の時間においてカリキュラム・マネジメントの視点を活用することであり、学校のカリキュラム・マネジメント全体における総合的な学習の時間の位置づけについてはそれほど踏み込まれていない」（50頁）として、特に教育委員会の関与のあり方について強調している。各学校のカリキュラム・マネジメントを考える上では、「教科横断的」すなわち各教科と総合学習の間の垣根を超えた、カリキュラムの開発、実践が必要となる。しかし、特に中学校以上になると、教科担任制に加えて教科の系統性という壁＝「カリキュラムの構成原理の問題」が立ちはだかり、「分断」が起きてしまいかねないというのである。すなわち、いくら総合学習において広く学校の裁量を認めたとしても、各教科において、学習指導要領および各教育委員会が定める教育課程の基準的性質が以前として存在しており、両者の間の距離は縮まらないと言うのである。このように「カリキュラムの構成原理の問題」という点にまで踏み込んで、カリキュラム・マネジメントのあり方を考えることの必要性を、総合学習の位置づけは提起しているというのである（同様の指摘として伊藤（2017））。

以上、先行研究においては、カリキュラム・マネジメントと総合学習との関係を考える時に、総合学習の先進性あるいはカリキュラム・マネジメントとの親和性について述べられることはあっても、学校全体のカリキュラム・マネジメントにおける総合学習の位置づけや他の教科との関係性に

については十分に考察されていないことが明らかになった。すなわち、カリキュラム・マネジメントの本旨あるいはその機能が十分に理解されていないことが課題として挙げられるのである。このように、中教審（2016）等が主張するカリキュラム・マネジメントの「鍵」としての総合学習あるいは総合学習の先進性という言説をうのみにせず、改めて、「カリキュラム・マネジメント」の本旨とは何か、このことについて再検討する必要があるのではないか。

そこで、以下では、カリキュラム・マネジメントの本旨をつかむ上で、カリキュラム・マネジメントの重要性が提唱された背景について確認したい。それは、今次の学習指導要領における、という位置づけだけではなく、カリキュラム研究あるいはカリキュラム開発における位置づけ、つまりカリキュラム・マネジメントの来歴について探ることを意味する。

3. 「カリキュラム・マネジメント」の観点からの総合学習の研究の課題

（1）カリキュラム・マネジメントの提唱者としての中留武昭

2（1）では、中留武昭が1998年版の学習指導要領にて総合学習が誕生した時から、総合学習とカリキュラム・マネジメントとの関係について、一貫して主張してきたこと、その先駆性について指摘した。この点について、以下では詳細に検討してみたい。

徳岡（2018）によれば、カリキュラム・マネジメント概念を最初に提唱したのは中留武昭だと言う。すなわち、中教審（1998）「今後の地方教育行政の在り方について」および教育課程審議会（1998）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改革について」（以下、教課審（1998）とする）において、教育課程編成をはじめとする「学校づくり」の実現のために、教育課程の基準の大綱化・弾力化の推進、学校の自主性・自律性の尊重そして横断的・総合的学習の推進という「政策動向を背景に自らの教育課程経営論を発展させてカリキュラムマネジメントという考えをはじめて提唱したのである」（134頁）と主張する（同様の主張として、曾我（2016）、曾我（2019）など）。さらに、徳岡は中留のカリキュラム・マネジメントの発想として「新設された総合的な学習の時間が有効に機能するように教育内容・方法と条件整備の両面から支えていこうというのが当初のカリキュラムマネジメントの発想なのである」（135頁）とそもそも総合学習の推進のためにカリキュラム・マネジメントという概念は生み出されたとまで述べている。

そこで、中留の研究に当たってみると、中留（2003）には以下のようにある。

ここでまず、カリキュラム・マネジメントとは「各学校が教育目標達成のために、児童・生徒の発達に即した教育内容を諸条件との関りにおいてとらえ直して、これを組織化し、動態化することによって目標に対応した一定の効果を生み出す直接的教育活動を支える条件整備活動である」。この概念定義は、実は1984（昭和59）年に、それまでの戦後学校経営史をつづった際に、筆者が行っていた定義である。

これは端的に言えば「教育の目標＝内容の活動系列と、それを支える条件整備活動の系列との間に対応関係をもたせながらも、それをP-D-S（計画－実施－評価）のサイクルにのせてカリキュラムを動態化させていく経営的思惟（マネジメントマインド）」ということになる。（146頁）

以上からは、中留による最初のカリキュラム・マネジメントの概念定義は、中留（1984）『戦後学校経営の軌跡と課題』（教育開発研究所）にあること、また、それらの概念定義を初発としつつ、経営学の領域においてPDSサイクルがその後PDCAサイクルにとってかわったことを踏まえると、中教審（2016）と同様の定義化が既に中留（2003）ではなされていることがわかる。なお、中留（2003）では従来「カリキュラムマネジメント観が、これまでに薄かった」としながら、1970年代からの教育課程基準の大綱化・弾力化の流れが、41年ぶりの地教行法改正による学校裁量権の拡大によって生まれた学校の自主性・自律性の流れと結びつくことによって、1998年版学習指導要領が「ネガティブなカリキュラムマネジメントのあり方にインパクトを与えるものとなりつつある」（147頁）としている。そして、その結節点に結晶化したものが総合学習であるというのである。なお、中留によれば、総合学習の誕生は、「カリキュラムマネジメントのシンボル」として、教育課程基準の大綱化・弾力化＝総合学習と各教科等との内容・方法上の「関連性（relevance）」と学校の自主性・自律性＝学校の内外における「協働性（collaboration）」を求め、実現するものとして期待を持って受けとめられているのである。

しかし、そもそも、先述した1998年の中教審答申、教課審答申にて教育課程の基準の大綱化・弾力化の推進、学校の自主性・自律性の尊重そして横断的・総合的学習の推進という方向性が示されるまでには、さらに学習指導要領の変遷とカリキュラムに関わる研究の道程がある。こちらについて、次の（2）で簡単にたどる。

（2）カリキュラム・マネジメントの来歴

なお、「カリキュラム・マネジメント」というワードが公的に取り上げられたのは中教審（2003）「初等中等教育における当面の新教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」が初めてだとされる。カリキュラム・マネジメントは、「教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備等」の項における、各学校の取り組みに対する教育委員会による支援に関わる記述の中にある。すなわち、各学校への支援として、参考資料の作成や情報の提供などとともに、「教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）」に関する能力を養うために研修などを設けることが求められるとされている。その後、公的に「カリキュラム・マネジメント」というワードが取り上げられたのは中教審（2008）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」においてである。「9. 教師が子どもたちと向き合う時間の確保などの教育条件の整備等」の項において、「教育課程におけるPDCAサイクルの確立」として、「各学校においては、このような諸条件を適切に活用して、教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を充実させるといったカリキュラム・マネジメントを確立することが求められる」（144頁）と述べられている。

なお、天笠（2020）によれば、そもそもカリキュラム・マネジメントというワードは、1960年代の「教育課程管理」、1970～1980年代の「教育課程経営」の歴史をたどって誕生したものであるという。すなわち、教育課程を編成し、実施し、評価し、改善する営みをつなぎ一連のサイクルとして捉えることを通して、教育の成果を得ようとする経営的発想と教育課程管理との結合が、その後の教育課程経営、そして、カリキュラム・マネジメントへの出発点であったと捉えられると言うのである（94頁）。また、天笠はキーワードやトピックで捉えれば、カリキュラム・マネジメントは1960年代の「PDS（PDCA）サイクルの導入」、1970年代の「学校裁量の時間（ゆとりの時間）」に代表

される「学校に基礎を置くカリキュラム開発」、1980～1990年代の「生活科」、「総合学習」、「校長裁量経費」に代表される「特色ある学校づくり」、「学校の自主性・自律性」、「校長の裁量権の拡大」そして「学習指導要領の最低基準化」などの一連の教育哲学や経営哲学の学問的系譜に位置付けられるとも述べている（38頁）。

（3）カリキュラム・マネジメントのあり方の課題—総合学習を「鍵」とすることで見えるもの

このようにカリキュラム・マネジメントは「教育課程管理」や「教育課程経営」を前身とし、経営的発想を重視しつつも、学校の主体性を拡大する営みやその検討の延長線上にあると捉えることができる。このように捉えることで、これまでのカリキュラム研究あるいはカリキュラム開発の文脈の中で、カリキュラム・マネジメントの在り方についても検討が可能になる。そこで、このようにカリキュラム研究の文脈に置いた時に見えてくる、カリキュラム・マネジメントおよびカリキュラム・マネジメントにおける総合学習の課題について、最後に指摘したい。

まず、ここで、カリキュラム・マネジメントのエッセンスについて再確認したい。中教審（2016）によれば、そのエッセンスは教科横断的な編成、PDCAサイクルの確立、資源の効果的な活用にあった。特にカリキュラム・マネジメントの「鍵」としての総合学習においては、学校の主体性と教科横断的な視点によるカリキュラム開発が求められていた。以後の先行研究も基本的にこの視点を引き継いでいる。なお、カリキュラム・マネジメントの提唱者である中留武昭は、教育課程基準の大綱化・弾力化＝総合学習と各教科等との内容・方法上の「関連性（relevance）」と学校の自主性・自律性＝学校の内外における「協働性（collaboration）」をもたらすことをカリキュラム・マネジメントにおける総合学習の意義として捉えていた。

ここで気になるのはカリキュラム・マネジメントの主体とレベルにおける前提についてである。まず、その主体は各学校であり、ともすれば教師や子どもという主体については等閑視される傾向がある。すなわち、カリキュラム・マネジメントにもレベルがあるのである。この点について、村川（2018）は5つのレベルを設定している。i. 学校、ii. 各教科等、iii. 学年、iv. 学級そしてv. 子ども一人一人の学びという5つのレベルである。これは、とりもおさず、カリキュラムの重層的なレベルを踏まえて、カリキュラム・マネジメントも捉えるということである。またカリキュラムの社会学的研究の先駆的存在である田中（2001）によれば、カリキュラムは4層構造で捉えられる。すなわちi. 制度化されたカリキュラム（学習指導要領）、ii. 計画されたカリキュラム（地方カリキュラム、各学校の教育課程）、iii. 実践されたカリキュラム（教師による授業実践）、iv. 経験されたカリキュラム（子どもの実際の学びの経験）の4つである。

これら教育方法学や教育社会学における知見の蓄積を通した、カリキュラム概念の捉えなおしの歩みを受けて、カリキュラム・マネジメントのあり方も検討していくが必要になる。特に各学校や各教員にそのカリキュラム開発の主体性が求められ、子どもの興味関心が重視される総合学習においては、子どもの学びの経験＝経験されたカリキュラムいかにそのあり方がかかっていると言っても過言ではない。これらの検討がなされない限りは、佐藤（1996）が指摘するように、カリキュラム開発のあり方は計画されたものをいかに効率的に達成するかに終始する「過程－産出モデル」に堕してしまう。また、田村（2004）や田村・本間（2014）が指摘するように、これまで教育社会学の領域において積み重ねられてきた「学校文化」（組織文化：教員文化、生徒文化等）の知見を踏まえ、組織的文脈からカリキュラム・マネジメントの機能を検証する必要があるだろう。また、

カリキュラム・マネジメントの機能をについて考察する上で、先に触れた澤田（2019）が指摘していた各教科と総合学習の間に横たわる「カリキュラムの構成原理の問題」にも着目するならば、言語コード論やペダゴジー論で著名なイギリスの社会学者バーンステインによる、教育的知識や教育内容間の関係性について検討する際の枠組みである「分類」(classification)と「枠づけ」(framing)という観点からの検討が必要になるだろう。

このように、総合学習を「鍵」としてカリキュラム・マネジメントを考えることは、教育経営学的発想の領域にとどめられがちなカリキュラム・マネジメントの研究を、教育社会学や教育方法学によるカリキュラム研究の知見の蓄積に水路づける必然性を持っていると考えられる。天竺（2013）はこの教育経営学と教育社会学・教育方法学それぞれの関心について、それぞれ経営のライン（学校教育目標、学年教育目標、学級教育目標）と教育のライン（学習指導要領、教科書、授業）と表現したが、これから求められるのは教育社会学や教育方法学によるカリキュラム研究＝教育のラインの研究の知見の蓄積によって、カリキュラム・マネジメントのあり方を重層的、多面的に捉えることであろう。

引用・参考文献

- 天竺茂（2013）『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい
- 天竺茂（2020）『新教育課程を創る学校経営戦略 カリキュラム・マネジメントの理論と実践』ぎょうせい
- 伊藤潔志（2017）「学校経営と「総合的な学習の時間」」『桃山学院大学経済経営論集』第59巻第2号，19-35頁
- 石垣治彦・柘植良雄（2018）「総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントの取り組み」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』(18)，37-44頁
- 大橋隆広（2019）「総合的な学習の時間の変遷—「学力論」との関係から—」『広島女学院大学人間生活学部紀要』第6号，59-68頁
- 川上はる江（2020）「カリキュラム・マネジメントにおける総合的な学習の時間の果たす役割」『吉備国際大学研究紀要（人文社会科学系）』第30号，95-105頁
- 教育課程審議会（1998）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」
- 久富善之・近藤邦夫・長谷川裕・山崎鎮親・米田俊彦・小澤浩明・恒吉僚子（1996）『講座学校6 学校文化という磁場』柏書房
- 後藤竜太（2019）「特集 生活科・総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメント 総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメント—全ての教職員で取り組むための方策—」日本生活科・総合的な学習学会『せいかつか&そうごう』26号，16-27頁
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店
- 澤田俊也（2019）「カリキュラム・マネジメントにおける総合的な学習の時間の位置 —中部地方における公立中学校の事例から—」『大阪工業大学紀要』64（1），49-56頁
- 曾我悦子，2016「高等学校における総合的な学習のカリキュラムマネジメントの組織力を規定する条件の研究」『飛梅論集』(16)，81-96頁
- 曾我悦子，2019「特集 生活科・総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメント 総合的な学習のカリキュラム・マネジメントに関する実証研究—中学校・高等学校におけるカリキュラムの連関性とそれを支えるマネジメントの協働性との条件に関する考察—」日本生活科・総合的な学習学会『せいかつか&そうごう』26号，44-53頁
- 田中統治（2001）「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に」山口満編『現代カリキュラム研究—学校におけるカリキュラム開発の課題と方法—』学文社，21-33頁

- 田淵久美子・原田拓馬（2018）「カリキュラム・マネジメントの視点から見た「総合的な学習の時間」の現状と課題」『活水論文集 健康生活学部編』61, 37-52頁
- 田村知子（2004）「カリキュラムマネジメントの構成要因の研究—国際理解教育を事例として—」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第4号, 37-49頁
- 田村知子・本間学（2014）「カリキュラムマネジメントの実践分析方法の開発と評価」『カリキュラム研究』第23号, 43-55頁
- 中央教育審議会（1998）「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」
- 中央教育審議会（2003）「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」
- 中央教育審議会（2008）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 中留武昭（1984）『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所
- 中留武昭（2002）『学校と地域とを結ぶ総合的な学習：カリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所
- 中留武昭（2003）「第5章 カリキュラムマネジメントのデザインを創る」中留武昭・論文編集委員会編『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築 中留武昭教授退官記念論文集』第一法規, 146-164頁
- バジル・バーンステイン（訳：久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明）（2000）『＜教育＞の社会学理論 象徴統制, ＜教育＞の言説, アイデンティティ』法政大学出版局
- 増田有正（2019）「汎用的な資質・能力を育成する総合的な学習の時間を軸としたカリキュラム・マネジメント：資質・能力を発揮する場面の設定を手立てとして」『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』（9）, 31-36頁
- 三島晃陽・原田信之（2019）「特集 生活科・総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメント 総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメント—岐阜市立陽南中学校の総合の歩みから「カリキュラム」と「マネジメント」を探る—」日本生活科・総合的学習学会『せいかつか&そうごう』26号, 29-37頁
- 村川雅弘（2018）「総合的な学習の時間とカリキュラム・マネジメント」村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三郎・石堂裕編著『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版, 26-29頁
- 楊川（2017）「総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメントに関する研究：学習指導要領の検討および事例分析を通して」『九州国際大学教養研究』24（2）, 35-53頁

保育者養成課程における幼児を対象とした 運動遊びの環境構成に関する検討

—第2報—

青 山 翔*

(2020年12月24日 受理)

A Study on the Environmental Composition of Physical Activity for Early Childhood Children in the Childcare Teacher Training Course

—2nd Report—

Sho AOYAMA*

In the present study, university students attending a childcare worker training course worked on creating a place for exercise play for kindergarteners with a free concept, and through directly observing how the children actually experiences the created places for exercise play. The purpose was to examine the results and issues that could be obtained. 48 second- and third-year university students attending the nursery school training course at Hiroshima Jogakuin University worked on creating an athletic playground, and in fact, created an athletic playground for 74 5-year-old children attending Hiroshima Jogakuin Gaines Kindergarten. As a result of looking back, it was suggested that the students were able to work hard on the production so that the children could enjoy it in cooperation with their peers, which gave them a sense of fulfillment. In addition, it became clear that by having the children actually experience the exercise field created, they were actively thinking about how to be involved with the children as a childcare worker and trying to act.

Keywords: Physical activity 運動遊び, Physical ability 体力, Early childhood children 幼児, Health 健康, Environment 環境, Expression 表現

1. はじめに

児童期の子どもの体力・運動能力に関する報告によると、1985年から1998年頃まで小学生の体力・運動能力は徐々に低下を示しており、小児肥満や早期の生活習慣病の増加と合わせて生涯の健康に関わる大きな問題となっている（厚東ら、2020）。平成17年度と平成27年度の小学生の体力・運動能力を比較した研究では、男女のボール投げの結果について、平成27年度の小学生は平成17年度の小学生よりも有意に低かったことが報告されている（河井ら、2017）。全国の公立小学校では年に一度新体力テストを継続的に行っており、児童期の子どもの体力・運動能力の低下については長年議論されてきた。

幼児期の子どもの体力・運動能力については、毎年継続的に全国的な調査が行われてきたわけで

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科専任講師

はないが、就学前に屋外で体を動かす頻度が多かった群は、低かった群よりも有意に新体力テストの合計点が高かったことが報告されている（スポーツ庁，2017）。また、森（2011）は、4歳児から6歳児を対象として、それぞれの年齢の子どもの運動能力について、1986年から1997年にかけて低下の一途を辿っていることを報告している。このように体力・運動能力の低下は児童期及び幼児期の子どもにおいて見られる大きな問題であると言える。

この問題の背景について、片岡ら（2019）は、スポーツや外遊びに必要とされる時間、空間、仲間の3つの縮小によって子どもが運動不足となり、体力や運動能力の低下が起きていると述べている（片岡ら，2019）。また、厚東ら（2020）は、幼児期に多種多様な遊びや運動経験を確保することが生涯を通して健康な生活を送ることに繋がると考えられると述べている。従って、幼稚園、保育園、認定こども園等のほとんどの幼児が一日の大半を過ごす施設において、幼児が運動に親しむ機会を保育者が意識的に確保することが重要であると考えられる。さらに、そのような施設に専門職者として働くこととなる幼稚園教諭や保育士が、保育者養成課程で学ぶ学生の頃から幼児の運動発達に関する知識を学び、実際に幼児の運動発達を意識した環境構成についての実践的な学びを深めることは重要である。

そこで、著者は、保育者養成課程に通う大学生が幼児の運動発達に関する知識をもとに、実際に幼児を対象とした運動遊びの環境構成を行うことで得られる成果と課題について検討を行った（青山，2020）。その結果、保育者養成課程に通う大学生が幼児の運動発達を意識した運動遊びの場作りに取り組み、実際に幼児にその場を体験してもらい、その活動の振り返りを行うことで、幼児の運動発達を意識しながら運動についての環境構成を自分で制作するという視点を養うことができたという成果が得られた。しかし、「忍者修行の場について段ボールを使用して制作する」というコンセプトのもと運動遊びの環境構成について受講生は考えていたことから、自由なコンセプトで運動遊びの場を表現するという設定のもと、保育者養成課程に通う大学生により想像力を働かせて運動遊びの環境構成について考えさせることが今後の課題としてあげられた。また、運動遊びの場を制作した大学生のほとんどが、幼児が運動遊びの場を体験する現場におらず、実際幼児が運動遊びの場を体験する様子を直に見て振り返りを行うことができなかったことが課題であった。

そこで、本研究では、上記の課題を踏まえ、保育者養成課程に通う大学生が、幼児の運動発達に関する知識を学び、自由なコンセプトで幼児を対象とした運動遊びの場作りに取り組み、制作した運動遊びの場を実際に幼児が体験する様子を直接観察することを通して得られる成果と課題について検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象者

広島女学院大学の保育者養成課程に通う大学2年生及び3年生48名は、広島女学院ゲーンズ幼稚園に通う年長児を対象とした運動遊びの場の制作に取り組んだ。

(2) 計画

「子どもと遊び」という授業の第1回から第8回にかけて、幼児期の子どもの運動発達に関する講義を受け、幼児期の子どもを対象とした運動遊びの場を制作し、実際に幼児に体験してもらい振り返りを行うという授業の計画を立てた。具体的には、第1回の授業において、幼児期の子どもの運

動発達に関する講義をし、幼児を対象とした運動遊びの場を制作することに関する説明をする計画を立てた。第2回から第6回の授業において、受講生は、数名で1つのグループを作り、年長児を対象とした運動遊びの場作りについて1人1つずつ考えてきたアイデアの中からグループで1つにしぼり、グループの仲間と協力して制作に取り組むという計画を立てた。第7回の授業において、広島女学院ゲース幼稚園の年長児に、受講生が制作した運動遊びの場を体験していただき、体験している様子をビデオカメラで撮影する計画を立てた。第8回の授業において、第7回で撮影した動画を見ながら、受講生は制作した運動遊びの場について、個人及びチームで振り返りを行うという計画を立てた。

3. 研究の実際

「子どもと遊び」の第1回の授業において、受講生に対して、幼児期の子どもの運動発達の知識に関する講義を行った。また、その知識をもとに、広島女学院大学と同じ敷地内にある広島女学院ゲース幼稚園の年長児を対象として、ダンボールや色画用紙等の材料を用いて運動遊びの場を制作することについての説明を行った。1人1つアイデアを考えるが、グループで1つの場を制作することとした。第2回の授業からは、受講生は、グループに分かれて運動遊びの場の制作にかかった。最終的には、1グループ3～6名の合計11グループとなった。

運動遊びの場の制作過程を撮影した写真1～4を以下に示す。



写真1 制作過程①



写真2 制作過程②



写真3 制作過程③




写真4 制作過程④


考えていたアイデア通りに制作が進むグループもあれば、思っていた以上に制作するのが難しく、代案を考える必要が出てきたグループもあった。しかし、どのグループも、園児に楽しんでもらいたいという一心で仲間と協力して魅力的な運動遊びの場を第6回までに完成させることができた。

11チーム（AチームからKチーム）それぞれの完成した運動遊びの場についての説明を以下に示す。


① Aチーム

遊び場名 シーソー	
内容 バランスを取って、シーソーを楽しむ。	
身に付く動き しゃがむ、バランスを取る。	
工夫した点 ・安全性を考えて、座る場所を強めに作った点。 ・バランスを取りやすいように持ち手をつけた点。	
注意したいポイント or 遊びの展開 ・子どもだけで乗るのは危ないため、支える人が必要である。	材料 段ボール、ガムテープ、割りばし

② Bチーム

遊び場名 宝島	
内容 空腹の船長を助けるために、島で魚を釣ってあげる。	
身に付く動き のる、つかむ、わたる、たつ、とぶ、あるく、もつ。	
工夫した点 ・子どもが島に乗っても安定しやすいように工夫した点。 ・世界観が出るように、魚、宝、船長を作成した点。 ・枝でケガをしないように、やすりをかけた点。 ・自然を感じてもらえるように木の枝を利用した点。 ・違う視点を持ち、発見を増やしてもらうため、廃材を利用した点。	
注意したいポイント or 遊びの展開 ・転倒しないようにサポートをする必要がある。 ・励ましの声掛けをする。	材料 ダンボール、クリップ、ペットボトル、新聞紙、画用紙、磁石、セロハンテープ、麻ひも、色ペン、枝、ガムテープ


③ Cチーム

遊び場名 きらきら星！すべり台	
内容 ダンボールで滑り台をつけ、ビニールを使用してドームを再現した。	
身に付く動き のぼる、くぐる、すべる。	
工夫した点 ・ビニールでドームを再現した点。 ・色を塗った点。 ・星をつけた点。 ・耐久性を高めるため、中にダンボールとペットボトルを入れた点。	
注意したいポイント or 遊びの展開 ・出口に頭から出るので、下にマットをひくこと。 ・ビニールが安定していないので、手でもつ。	材料 ダンボール、ビニール、ビニールテープ、画用紙（金・銀）、ペットボトル、絵の具（青・黄）

④ D チーム

<p>遊び場名 キッキングスナイパー</p>	
<p>内容 ソフトバレーボールを使用して、狙いの筒を倒して、点数を競う。</p>	
<p>身に付く動き ける、なげる、あてる。</p>	
<p>工夫した点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・点数によって、画用紙の色を変えた点。 ・投げても、蹴っても遊べるようにした点。 ・100点の数を少なくして楽しめるようにした点。 ・ホワイトボードに得点を書くようにした点。 ・安全性を考慮して、柔らかいボールを選んだ点。 ・投げる（蹴る）位置によって、得点が加算されるようにした点。 	
<p>注意したいポイント or 遊びの展開</p> <ul style="list-style-type: none"> ・筒が倒れた時に、周りの子どもに当たらないようにするために、スタートの合図をする。 ・けがを防止するために、柔らかいボールを選択する。 	<p>材料 ダンボール、色画用紙、カラーペン、ガムテープ、カッター</p>


⑤ E チーム

<p>遊び場名 にこにこ広場</p>	
<p>内容 橋を渡り、それぞれライオンとサルの箱へ時間内までに投げ続ける。</p>	
<p>身に付く動き とぶ、わたる、のる、なげる。</p>	
<p>工夫した点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ただボールを投げるだけでなく、箱までの道に橋を作った点。 ・ボールを入れる所に、「ライオンとサル」という、子どもたちが好きな動物を貼り、好奇心が湧くようにした点。 	
<p>注意したいポイント or 遊びの展開</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士でボールを投げ合わないようにする。 ・順番を守るように指示する。 ・時間を守るように指示する。 	<p>材料 ダンボール、画用紙、ガムテープ、セロハンテープ、ビニールテープ、新聞紙、ブルーシート</p>


⑥ F チーム

<p>遊び場名 あつまれ！どうぶつ わなげ</p>	
<p>内容 輪投げ。</p>	
<p>身に付く動き なげる、わたす、もつ。</p>	
<p>工夫した点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・動物の体の一部を輪っかを引っ掛けられるようにして、輪投げと動物を一体化させた点。 ・棒の部分は上から貼り付けるのではなく、差し込むことで頑丈で安全に遊べるようにした点。 	
<p>注意したいポイント or 遊びの展開</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人に向かって投げないようにする。 ・順番を守る。 ・トンネルをくぐった後に、動物を見つけ、輪をかけてみようと呼ぶ。 	<p>材料 色画用紙（赤・ピンク、茶・黒・灰色・水色・白・青・紫）、ガムテープ（赤・黄・青・茶・黒）、絵の具（オレンジ）</p>

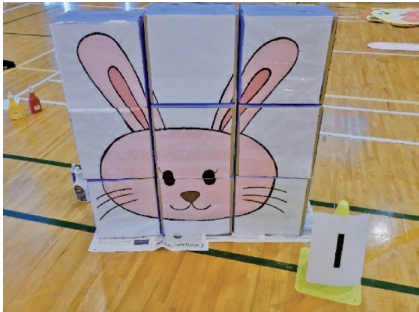
⑦ G チーム

遊び場名 投げたらどうなる?! わくわくボール投げ	
内容 ダンボールの穴の中に玉を入れて、穴の中に音が鳴るように楽器を入れ、穴に入れる楽しさと音が鳴る楽しさを味わう。	
身に付く動き なげる、もつ、つかむ、あてる。	
工夫した点 <ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろなボールの大きさを用意した点。 ・ 野菜や動物など多くのキャラクターを作った点。 ・ 穴の中が見えないように裏からすずらんテープを貼った点。 ・ いろいろな感触のボールを作った点。 ・ 穴にボールを入れるだけでなく、音が鳴るようにした点。 	材料 ダンボール、絵の具、ガムテープ、カッター、音が鳴る物、すずらんテープ、画用紙、ボンド
注意したいポイント or 遊びの展開 <ul style="list-style-type: none"> ・ 人に向かって投げないように注意する。 	


⑧ H チーム

遊び場名 GoTO トレイン	
内容 電車に乗り、学生が縄で引っ張る。	
身に付く動き のる、つかむ。	
工夫した点 <ul style="list-style-type: none"> ・ 踏切を本物に似せた点。 ・ 電車だと子どもが一目で認識できるように見た目にこだわった点。 ・ 電車に乗る子どもがバランスを崩さないように持ち手を作った点。 ・ 押すのではなく、縄を引くことで、子どもの表情を見て、速さを調節できるようにした点。 	材料 ダンボール、色ガムテープ（黒・黄）、はさみ、ボンド、カッター、絵の具（緑）、台車、画用紙（赤・水色・黄・黒）、麻ひも
注意したいポイント or 遊びの展開 <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが電車に乗っている時に立たせないようにすること。 ・ 縄を引く速さを子どもの表情を見て調節すること。 ・ 言葉かけを意識して、遊びを盛り上げること。 	


⑨ I チーム

遊び場名 なにかかくれているかな? ○○パズル!!	
内容 9つのダンボール箱に描いてあるバラバラの絵を見て、1つの絵を完成させる。	
身に付く動き もつ、つむ、はこぶ、おす。	
工夫した点 <ul style="list-style-type: none"> ・ 4通りの絵を描くことで遊びも4通りと増えるようにした点。 ・ 大きなパズルにすることで、身に付く動きの種類を増やした点。 ・ 目で見ただけでも楽しめるように明るい色を多く使用した点。 	材料 ダンボール、画用紙、ガムテープ、絵の具、ペン、テープ
注意したいポイント or 遊びの展開 <ul style="list-style-type: none"> ・ ダンボールを蹴ったり、投げたり等、子どもが違う遊びを始めてしまわないように注意をする。 ・ 遊びが単調にならないように、タイムアタック性にするなどの展開を作る。 	

⑩ J チーム

遊び場名 ばくばくフリスビー	
内容 うさぎとライオンの口の中にエサを入れる。	
身に付く動き なげる。	
工夫した点 <ul style="list-style-type: none"> ・ダンボールでうさぎとライオンを表現し、口の大きさを変えることで難易度をつけた点。 ・フリスビーをニンジンや肉、キャベツに表現することで、動物たちが食べるエサをリアルにした点。 	
注意したいポイント or 遊びの展開 <ul style="list-style-type: none"> ・投げ場所を、子どもの発達によって、近づけたり、遠くしたりする。 	材料 ダンボール、カッター、のり、ボンド、すずらんテープ、色画用紙、ペン、ガムテープ、新聞紙、折り紙

⑪ K チーム

遊び場名 ペットボトルキャップと神経衰弱	
内容 神経衰弱	
身に付く動き 指先の運動機能、記憶力。	
工夫した点 <ul style="list-style-type: none"> ・4つの種類を作り、多くの子どもたちが楽しむことができた点。 	
注意したいポイント or 遊びの展開 <ul style="list-style-type: none"> ・1セットでできたら、次は人数を増やして2セットで遊ぶ。 	材料 ペットボトルのキャップ、画用紙、両面テープ、色鉛筆、ペン

第7回の授業では、11チームの制作物を広島女学院ゲーンズ幼稚園に運び、年長児74名は受講生により制作された運動遊びの場を体験した。体験前に園児には、「安全に体験すること」、「仲良く体験すること」、「楽しむこと」の3つの約束を守ることをお願いした。受講生は、園児に丁寧に説明をしながら体験を行った。また、担任の先生には園児が混乱しないように、様子を観察していただき、適宜園児に支援をしていただいた。大きな混乱はなく体験が終了し、園の先生から所感を述べていただいた。体験の一部始終をビデオカメラで撮影し、後日振り返りを行う際の資料とした。

学生が制作した運動遊びの場を園児が体験した当日の様子を撮影した写真5～8を以下に示す。



写真5 体験当日の様子①



写真6 体験当日の様子②



写真7 体験当日の様子③



写真8 体験当日の様子④

4. 結果と考察

第8回の授業において、受講生は広島女学院ゲース幼稚園にて園児が運動の遊び場を体験した様子を動画で撮影したものを視聴して振り返りを行った。自チームの制作した運動の遊び場について、良かった点、改善点を記述した。また、広島女学院ゲース幼稚園の先生方からインタビュー形式で、それぞれのチームの運動遊びの場についても意見を伺った。以下にその結果（①良かった点、②改善点、③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見）を示す。

<Aチーム：シーソー>

①良かった点

- ・仲間と強度を高めるための工夫を協力して考えられた。
- ・壊れてしまったが、その後子どもに楽しんでもらえるように考えることができた。

②改善点

- ・子どもの体重を考慮して強度をもっと高めればよかった。
- ・左右が非対称だったことから、対称にしてバランスを取れるようにするべきだった。
- ・子どもが座りやすい高さを考えて作成するべきだった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・すぐに飽きてしまうかもしれないので、更に工夫した遊び方を考えることも必要だと感じた。

- ・序盤でシーソーが壊れてしまったが、壊れたなりに代案をよく考えていた。
- ・木等の強度のあるものを利用したら壊れなかったかもしれない。

<B チーム：宝島>

①良かった点

- ・子どもの様子に合わせて臨機応変に対応できた。
- ・先生方からのアドバイスをいかすことができた。
- ・テーマに沿った活動ができた。

②改善点

- ・釣り竿と子どもの人数が合わなかった。
- ・流れの説明はできていたが、順番の説明はできていなかった。
- ・持って帰れるように、魚の数を増やせばよかった。
- ・持ち時間を予想して準備をすることができていなかった。

③広島女学院ゲーンズ幼稚園の先生方の意見

- ・冒頭に細かい説明をしていただいたので園児はコンセプトをしっかりと理解できていた。
- ・学生同士の連携がしっかりと取れていた。
- ・釣り竿が足りない時があったので、釣り竿がもっとあるとよかった。

<C チーム：きらきら星！すべり台>

①良かった点

- ・子どもたちにいろいろな滑り方を提案できた。
- ・メンバーそれぞれが効率の良い作業ができた。
- ・強度にこだわったので壊れずに子どもたちが遊べた。

②改善点

- ・滑り台の素材が滑りにくかった。
- ・トンネルが自立していないため、手で持たなくてはいけなかった。

③広島女学院ゲーンズ幼稚園の先生方の意見

- ・前向きで滑ったり、後ろ向きで滑ったりと子どもが滑り方を工夫していてとても楽しそうだった。
- ・星が見えて楽しかったという園児の声が多かった。
- ・もう少し滑る素材を使用したらよかった。
- ・滑り台の強度を高めたり、距離を長くしたりするとよりよいものになったかもしれない。

<D チーム：キッキングスナイパー>

①良かった点

- ・筒をカラフルにしたことで子どもの興味を引くことができた。
- ・けがに気をつけてできた。

②改善点

- ・倒す筒の予備を用意すべきだった。
- ・筒が倒れてから直すまでに時間がかかってしまった。

③広島女学院ゲーンズ幼稚園の先生方の意見

- ・蹴るという機会が園では少ないのでよい運動の機会となった。

- ・競うということは楽しさに繋がるが、今回の場に関しては、園児はあまり点数を気にしていなかったようである。
- ・グループ内で2つに分けて競っても楽しいかもしれない。
- ・分かりやすく、園児はとても楽しそうだった。
- ・ボールの管理をしっかりと行うとよい。

<E チーム：にここ広場>

①良かった点

- ・先生方の意見を取り入れることができた。
- ・遊ぶ時間や人数を予め決めていたため、効率よく遊びを行うことができた。

②改善点

- ・右利きの幼児が多いため、右側に置いてあったライオンの箱にばかり投げて、左側に置いてあったサルの箱に投げる幼児が少なかった。
- ・ストーリー性が出せなかった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・いろいろな選択肢があって面白かった。
- ・ボールを選んでいる園児が多かったのも、そのあたりのルールが園児に伝わっていなかったのかもしれない。
- ・ストーリー性がより鮮明だとよかった。

<F チーム：あつまれ！どうぶつわなげ>

①良かった点

- ・みんなの意見を取り上げて遊び場を作成することができた。
- ・遊びの世界観を大切に言葉を掛けることができた。

②改善点

- ・ルール説明を徹底するべきだった。
- ・子どもとの関わり方に、ある程度の余裕があるとよかった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・近くにも、遠くにも自分の力に合わせて挑戦できるのがよかった。
- ・遠くは点数が高い等のルールがあってもよかった。
- ・トンネル内で輪を得て、投げるというルールがよいのではというアドバイスを受け入れてくれてよかった。
- ・動物の統一感があつたらよかった。

<G チーム：投げたらどうなる？！わくわくボール投げ>

①良かった点

- ・音を鳴るようにして子どもの興味を引き出した。

②改善点

- ・投げる穴が小さすぎるものが多かった。
- ・効率よくボールをかいしゅうすることができなかった。
- ・投げる位置を決めていなかったために、ルールが曖昧なところがあった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・音が鳴ることに園児は喜んでいて、
- ・受講生が少なく忙しそうで、子どもへの声掛けをする余裕がないように感じた。
- ・絵が盛りだくさんすぎるので、統一感があるとよかった。
- ・投げの位置をしっかりと決めて、ルールを徹底することが楽しさに繋がると感じた。

<H チーム：GoTO トレイン>

①良かった点

- ・ディズニールンドのようなナレーションで雰囲気作りができた。
- ・子どもが電車に乗り降りする際に、安全面に配慮できた。
- ・自分でチケットの色を選んでもらい、順番を守ってもらうことが自然とできた。

②改善点

- ・草が少なく電車の通路に子どもが入ってきたため、もう少し安全面に配慮するべきだった。
- ・麻ひもを引いて手が痛くなった。
- ・到着地点にゴミ箱を作って、チケットを捨てるようにすればよかった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・思った以上にスピードが出て、園児はとても楽しんでいて、
- ・出発前のナレーションが素晴らしかった。
- ・切符があることで順番を守ることにも繋がっていてよかった。

<I チーム：なにがかくれているかな？〇〇パズル！！>

①良かった点

- ・子どもたちがグループで協力してパズルを完成させようと取り組める遊びが作れた。
- ・色や動物を分けることで4通りの遊びができた。
- ・言葉掛けを積極的に行うことができた。
- ・身に付く動きに加えて、遊びを通して子どもたちの想像力を高めることができた。

②改善点

- ・遊びに参加していない子に対して、積極的に言葉掛けをするべきだった。
- ・縦に並べずに、地面に置いて並べるパズルにすればよかった。
- ・2つのパズルを近くに置いて、両方を遊びやすくすればよかった。
- ・ルールの徹底をするべきだった。
- ・もう少し難易度の低いイラストにしておけばよかった。
- ・もう少し頑丈に制作すればよかった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・受講生が園児によく声をかけてくれていたのがよく分かった。
- ・出来ていない子どもにより積極的に声掛けできるとよい。
- ・グループを分けて半分ずつ行うということをしたら、面白みが増したかもしれない。

<J チーム：ばくばくフリスビー>

①良かった点

- ・にんじんやお肉等の工夫をして制作することができた。

- ・子ども達が楽しめるように言葉掛けができた。

②改善点

- ・ルールを子ども達に分かりやすく伝えることができなかった。
- ・子ども一人ひとりに声を届けることができなかった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・見た目がとても興味をひくので、園児たちはあれやってみたいという声が多かった。
- ・受講生が園児のために大いに盛り上げてくれた。
- ・投げる位置等のルールを徹底するとよい。

<Kチーム：ペットボトルキャップと神経衰弱>

①良かった点

- ・言葉掛けがよくできた。
- ・4種類あって楽しめた。

②改善点

- ・他のグループよりも地味だった。
- ・指先のみで体を使えていない遊び場だった。
- ・遊ぶのにある程度の時間が必要であった。

③広島女学院ゲース幼稚園の先生方の意見

- ・ルールが分かりやすかった。
- ・運動遊びというコンセプトを考えると、少しずれを感じた。

上記の結果から、幼児の運動発達を意識して運動遊びの環境構成に取り組み、実際に幼児に体験してもらいその振り返りを行うことで、受講生は仲間と協力して、幼児に楽しんでもらおうと一生懸命に制作に取り組むことができ充実感を得ていることが示唆された。また、実際に幼児に制作した運動の場を体験してもらうことで、保育者としてどのように子どもに関わることがよいのかということを経験的に考えて行動しようとしていたことが明らかになった。さらに、子どもの様子だけでなく、園の先生方からのフィードバックをいただいたことで、幼児教育の実際の現場で働いている方からの具体的な子どもを見る視点を学ぶ機会となったと推察される。本研究では、青山（2020）で得られた課題を踏まえて、受講生には、自由なコンセプトで運動遊びの場を表現するように設定した。その結果、非常にたくさんの運動遊びの場作りのアイデアが生まれ、多くの場があることで子どもたちの興味・関心が高まったことが示唆された。

2019新型コロナウイルス感染拡大が世界中で猛威をふるっており、日本においても感染拡大防止の一環として自粛生活が余儀なくされてきた。このことにより、子どもが体を動かす機会が減少しており、子どもの体力低下が懸念されている。本研究のように運動遊びに関する環境構成を自ら考えるということを保育者養成課程で学ぶ学生の頃に行うことは、幼児に運動を行う機会を保育者が提供するうえで重要であるといえる。

本研究では、保育者養成課程に通う学生自ら運動遊びの場の制作に取り組み、実際に幼児に体験してもらい、園の先生方からフィードバックをいただくことで、幼児教育において求められる資質や能力について深い学びができたことが大きな成果であった。しかし、幼児による運動遊びの場の体験は1日限りのイベントであった。子どもの体力・運動能力向上に対する支援においては、長期

的な支援の重要性が報告されている（厚東ら，2020）。本研究のような運動遊びの場を定期的に幼児に提供することで，幼児の体力・運動能力向上にどれくらい高まるのかということについて検討することが今後の課題である。

謝辞

本研究を行うにあたりご協力いただきました広島女学院ゲーンズ幼稚園の高田憲治先生，古重歌織先生，梅田桃香先生，橋本佳南先生，白石恵史先生，広島女学院ゲーンズ幼稚園に通う年長児の皆様には厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 厚東芳樹・栗田七奈美. (2020). 幼児の体力・運動能力に関する現状と課題, 人間生活文化研究, 30, 825-835.
- 2) 河井克正・澤田考二. (2017). 10年前と現在の小学生の体力・運動能力の比較（第1報）—6～8歳児の調査結果の分析—, 山梨学院短期大学研究紀要, 37, 41-52.
- 3) スポーツ庁. (2017). 体力・運動能力調査報告書. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/kekka/k_detail/1409822.htm (2020年12月9日アクセス可能)
- 4) 森司朗. (2011). 幼児の運動能力における時代推移と発達促進のための実践的介入, 平成20～22年度文部科学省科学研究費補助金（基礎研究B）研究成果報告書.
- 5) 片岡佑衣・寺本圭輔・村松愛梨奈・谷川裕子・國友響子. (2019). 幼児期の体力・運動能力の年代変化, 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 43, 9-17.
- 6) 青山翔. (2020). 保育者養成課程における幼児を対象とした運動遊びの環境構成に関する検討, 広島女学院大学人間生活学部紀要, 7, 61-68.

アンケート結果にみる若者のひきこもり経験者の スピリチュアルペインについて

前 田 美和子*

(2020年12月24日 受理)

About the Spiritual Pain of Young People Who Have Experienced Hikikomori (Social Withdrawal) in the Results of the Questionnaire

Miwako MAEDA*

According to the "Survey on Youth Awareness (Fact-finding Survey on Hikikomori)" conducted by the Cabinet Office nationwide in 2010, it is estimated that there are 696,000 young people withdrawal, and from this questionnaire survey, they are suspected to have spiritual pain. However, in Japan, spiritual pain is regarded as a target of care in the field of palliative care, but it is not clearly stated in other fields.

Therefore, this time, with the cooperation of a youth independence support organization, we conducted a questionnaire survey of 30 people who have experienced Hikikomori, comparing the results with the concept of spiritual pain of Japanese terminal cancer patients seen in previous studies, and examined the presence or absence of spiritual pain during Hikikomori.

As a result of the survey, about 19 questions among 24 questions set based on the spiritual pain found in Japanese terminal cancer patients, more than half of the participants answered that they "have thought" or "have thought a little" to have spiritual pain. Thus, it was suggested that the respondents were likely to have felt pain that seemed to be spiritual pain.

Keywords: Young People 若者, Experienced Withdrawal ひきこもり経験者, Spiritual Pain スピリチュアルペイン, Questionnaire Results アンケート調査

1. はじめに

内閣府が2010年2月に全国の実施した「若者の意識に関する調査（ひきこもりに関する実態調査）」によると、「ふだんは家にいるが、近所のコンビニなどには出かける」「自室からは出るが、家からは出ない」「自室からほとんど出ない」に該当した「狭義のひきこもり」が23.6万人、「ふだんは家にいるが、自分の趣味に関する用事の時だけ外出する」に該当した「準ひきこもり」が46.0万人いるとされ、「狭義のひきこもり」と「準ひきこもり」を合わせた広義のひきこもり¹は69.6万人と推計された。

この実態調査からは、「小中学校時代の学校での経験」「小中学校時代の家庭での経験」「現在の就業状況」「ふだん自宅をよくしていること」「ひきこもりの状態になった年齢」「現在の状態になったきっかけ」「現在の状態について関係機関に相談したいか」「現在の状態をどの機関なら相談したい

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科准教授

か」「自身にあてはまること」「不安要素についてあてはまること」「ふだんの生活態度」「悩みを相談する相手」「対人関係と精神症状に関する変数の分析（対人関係の苦手意識）」についてのアンケート結果が示されているが、そのうち、「不安要素についてあてはまること」には、スピリチュアルペインを抱えていることが疑われる結果を見出すことができる。

すでに拙著ⁱⁱにまとめているが、村田久行は終末期がん患者にみられるスピリチュアルペインを患者の意識の志向性に焦点を当てて分類し、時間性、関係性、自立性の三次元が抽出されるとした。この理論は緩和ケア領域においてスピリチュアルペインが語られる際に用いられている。村田はこの理論を語る際、「終末期がん患者のスピリチュアルペイン」（2011）という限定的な表現を用いるが、先述した「不安要素についてあてはまること」を分類すると、内閣府が行った先の調査結果からは、「家族に申し訳ないと思うことが多い」（ひきこもり群71.2%，ひきこもり親和群52.7%）といった、自律存在としてのスピリチュアルペインと思われる結果や、「人に会うのが怖いと感じる」（ひきこもり群35.6%，ひきこもり親和群44.3%）といった関係存在としてのスピリチュアルペインと思われる結果、「死んでしまいたいと思うことがある」（ひきこもり群35.6%，ひきこもり親和群42.0%）といった時間的存在としてのスピリチュアルペインと思われる結果も散見することができる。しかしながらこの調査において、ひきこもり経験者のスピリチュアリティについては一切言及されていない。もっとも、厚生労働省はWHOが2002年に示した「緩和ケアの定義」をうけ、現在わが国で行われている緩和ケアのベースとなる「がん対策推進基本計画」（2007年）の中で「スピリチュアルな問題」と表記し、スピリチュアルペインについて言及しているが、現段階において、緩和ケア以外の分野においてスピリチュアルペインやスピリチュアルケアについての言及はなされていない。つまり、スピリチュアリティやスピリチュアルペインは人間の健康やQOLを考える上で大切なテーマの一つであるにもかかわらず、わが国において公的には、スピリチュアルペインは緩和ケアにおいてはケア対象としてみなされているものの、それ以外のところでペインについて明言されていないのが現状である。ひきこもり経験者に関してもまた、公的な文書でスピリチュアルペインやスピリチュアルケアについて言及されているものは見当たらない。

そこで今回、若者自立支援を行っている団体の協力のもと、ひきこもり経験者30名にアンケート調査を実施し、得られた結果を日本人の終末期がん患者のスピリチュアルペインの概念と比較し、ひきこもり経験者が感じ得るスピリチュアルペインの有無についての検討を試みたい。

2. 研究方法

2.1 対象

ひきこもり・不登校などの思春期・青年期問題について総合相談を行い、就労を目指す若者に対しての就労体験等の機会や職業訓練、学びなおしの機会などを提供している相談機関や自立支援団体において、現在就労訓練を受けている者、またかつてそれらプログラムに参加し、現在は就労している者を対象とした。

2.2 方法

ひきこもり経験者のスピリチュアルペインを問う質問紙を作成し、アンケート調査を実施した。アンケートの内容は「日本人の『終末期がん患者のスピリチュアルペイン』概念分析」（嶋田ら、2017年）の属性と内閣府の調査（2010）を参照し、質問項目を作成した。

調査は、同意が得られた若者の就労支援団体を通じて調査用紙を配布した。アンケート内容はひきこもり時期を回顧する内容であるため、施設職員が事前にアンケート内容を確認し、当時を回顧しても危険性がない利用者を選別し、任意で回答、回収を行った。

なお、調査は自由参加であること、無記名であること、プライバシーの保持について明記した依頼文を用いて説明した。

2.3 調査期間

2020年9月14日～2020年10月5日

3. 結果

3.1 研究協力者の属性とひきこもりの背景

内閣府が行った調査では15歳以上39歳以下を対象としているため、本調査でもひきこもり期間が15歳から39歳までの男女を対象とした。男女比は女性が9名、男性が21名であった。回答時の年齢は20～48歳であり、平均年齢は31.63歳であった。ひきこもり始めた年齢は10歳～30歳までで、15歳から19歳までが11名（39%）、10歳から14歳までが10名（36%）であった。内閣府の調査でも、15～19歳の間にひきこもり状態になった割合が25.4%であった。

ひきこもりの一番の原因は人間関係が最も多く、続いて就職活動、理由なし・覚えていないと続いた。内閣府の調査では「職場になじめなかった」（23.7%）、「病気」（23.7%）、「就職活動がうまくいかなかった」（20.3%）が多く、本調査で最も多く見られた「人間関係」（42%）は、内閣府の調査では4つ目に多く見られたきっかけで、11.9%であった。ひきこもった期間で最も多かったのは5年未満、続いて5～10年未満であった。また、引きこもり状態が解消してから現在までの期間は5年未満と10年以上が同率で、ひきこもり状態が解消してから現在までの期間は5年未満と10年以上が同率で40%であった。この間、支えになった人は「母親」が最も多く15名（48%）、続いて「父親」5名（16%）、「施設スタッフ」が4名（13%）、「きょうだい」2名（7%）で、「その他」は「犬」という回答であった。

3.2 アンケート調査の結果

ひきこもり経験者のひきこもり期のスピリチュアルペインについて「日本人の『終末期がん患者のスピリチュアルペイン』概念分析」（嶋田ら、2017年）と内閣府のアンケート調査を参考に回答者のスピリチュアリティならびにスピリチュアルペインについて質問項目を作成し、4件法で回答を求めた。ただし当時を回顧して回答するため、回答の選択には「思い出せない」も付した。

3.2.1 「関係性の喪失」の実態

「自分は孤独（一人ぼっち）だと思ったことがある」という問いに対しては64%が「思ったことがある」、23%が「少し思ったことがある」、13%が「あまり思ったことがない」で、「全く思ったことがない」「思い出せない」と回答した者はいなかった。

「自分がみんなと同じことができなくてつらいと思ったことがある」という問いに対して、57%が「思ったことがある」10%が「少し思ったことがある」と、67%がそのように感じたことがあることが示された。

「誰もわかってくれないと思ったことがある」に対しては「思ったことがある」が56%、「少し思った

ことがある」が20%,「あまり思ったことがない」が17%,「全く思ったことがない」が7%であった。
「誰かの役に立ちたいと思ったことがある」の問いには37%が「思ったことがある」, 20%が「少し思ったことがある」,「あまり思ったことがない」は30%で,「全く思ったことがない」が10%,「思い出せない」は3%であった。

「自分の気持ちや思いを打ち明けることができなくてつらいと思ったことがある」と「思ったことがある」のは34%,「少し思ったことがある」のは23%,「あまり思ったことがない」のも23%で,「全く思ったことがない」のは20%であった。

以上5問について、いずれも半数以上が「思ったことがある」という結果が得られた。

3.2.2 「意味への問い」の実態

「自分の将来を不安に思ったことがある」と「思ったことがある」のは83%で、この割合はすべての質問項目のうち、もっとも「そう思う」との回答が多いものである。「少し思ったことがある」のは7%,「あまり思ったことがない」のは10%で,「全く思ったことがない」と回答した者はいなかった。
「自分が生きている意味について考えたことがある」は70%が「思ったことがある」, 14%が「少し思ったことがある」, それに対し「あまり思ったことがない」は13%,「全く思ったことがない」は3%であった。

「自分は生きる価値がないと思ったことがある」は30%が「思ったことがある」, 30%が「少し思ったことがある」と回答し,「あまり思ったことがない」は10%が回答したが,「全く思ったことがない」「思い出せない」と回答した者はいなかった。

「自分の人生に絶望したことがある」と「思ったことがある」のは53%,「少し思ったことがある」のは30%,「あまり思ったことがない」のは10%,「全く思ったことがない」のは7%であった。

以上4問について、いずれの問いについても80%以上が「思ったことがある」と解答した。

3.2.3 「死に対する不安」の実態

「死んでしまってもよいと思ったことがある」は67%が「思ったことがある」,「少し思ったことがある」は17%で,「あまり思ったことがない」は6%,「全く思ったことがない」は10%であった。

「死ぬことに恐怖を感じたことがある」は47%が「思ったことがある」, 20%が「少し思ったことがある」,「あまり思ったことがない」は23%,「全く思ったことはない」は10%であった。

「最悪の出来事に備えておきたいと思ったことがある」のは27%が「思ったことがある」, 20%が「思ったことがある」, 27%が「あまり思ったことがない」, 20%が「全く思ったことがない」, 6%が「思い出せない」であった。

「自分が無になってしまうことに恐怖を感じたことがある」のは23%が「思ったことがある」, 13%が「少し思ったことがある」, 37%が「あまり思ったことがない」, 27%が「全く思ったことがない」であった。

83%が「死んでしまいと思ったことがある」と回答しており, 22%は「自分が無になってしまうことに恐怖を感じたことがある」と「全く思ったことがない」。

3.2.4 「現実の自己への悲嘆」の実態

「思い描いている自分とのギャップに苦しんだことがある」と「思ったことがある」のは50%,「少し思ったことがない」のは33%で,「あまり思ったことがない」のは10%,「全く思ったことがない」のは7%であり, 83%がギャップに苦しんだことがあると回答した。

3.2.5 「罪責意識」の実態

「周りに迷惑をかけて申し訳ないと思ったことがある」は63%が「思ったことがある」、30%が「少し思ったことがある」、「あまり思ったことがない」は7%、「全く思ったことがない」「思い出せない」と回答した者はいなかった。内閣府の調査においてこの項目は「不安要素についてあてはまること」を問うた設問において、ひきこもり群が最も多く挙げたのがこの項目で、71.2%、ひきこもり親和群では52.7%が不安要素で挙げていた。

「自分の過去の行いや罪を悔いたことがある」と「思ったことがある」のは53%、「少し思ったことがある」のは17%、「あまり思ったことがない」のも17%、「全く思ったことがない」のは13%であった。

3.2.6 「尊厳の喪失」の実態

「周囲から気を遣われてつらいと思ったことがある」と「思ったことがある」には37%、「少し思ったことがある」のは43%、「あまり思ったことがない」のは17%、「まったく思ったことがない」のは3%であった。

「今までの自分とは違うという喪失を感じたことがある」のは「思ったことがある」が33%、「少し思ったことがある」のが23%、「あまり思ったことがない」のは27%、「全く思ったことがない」のは17%であった。

3.2.7 「超越的存在への希求」の実態

「神や仏といった宗教や何らかの存在に救いを求めたことがある」のは3%が「思ったことがある」で、これはすべての設問のうち、「思ったことがある」との回答が最も少ないものであった。また、7%が「少し思ったことがある」、20%が「あまり思ったことがない」、70%が「全くおもったことがない」であり、「全く思ったことがない」のうち、最も多い設問であった。

3.2.8 その他

嶋田らの「カテゴリー」外の設問については以下の結果が得られた。

「自分の人生は限られた時間であると思ったことがある」は60%が「思ったことがある」、33%が「少し思ったことがある」、「あまり思ったことがない」と回答した者はおらず、「全く思ったことがない」と回答したのは7%であった。

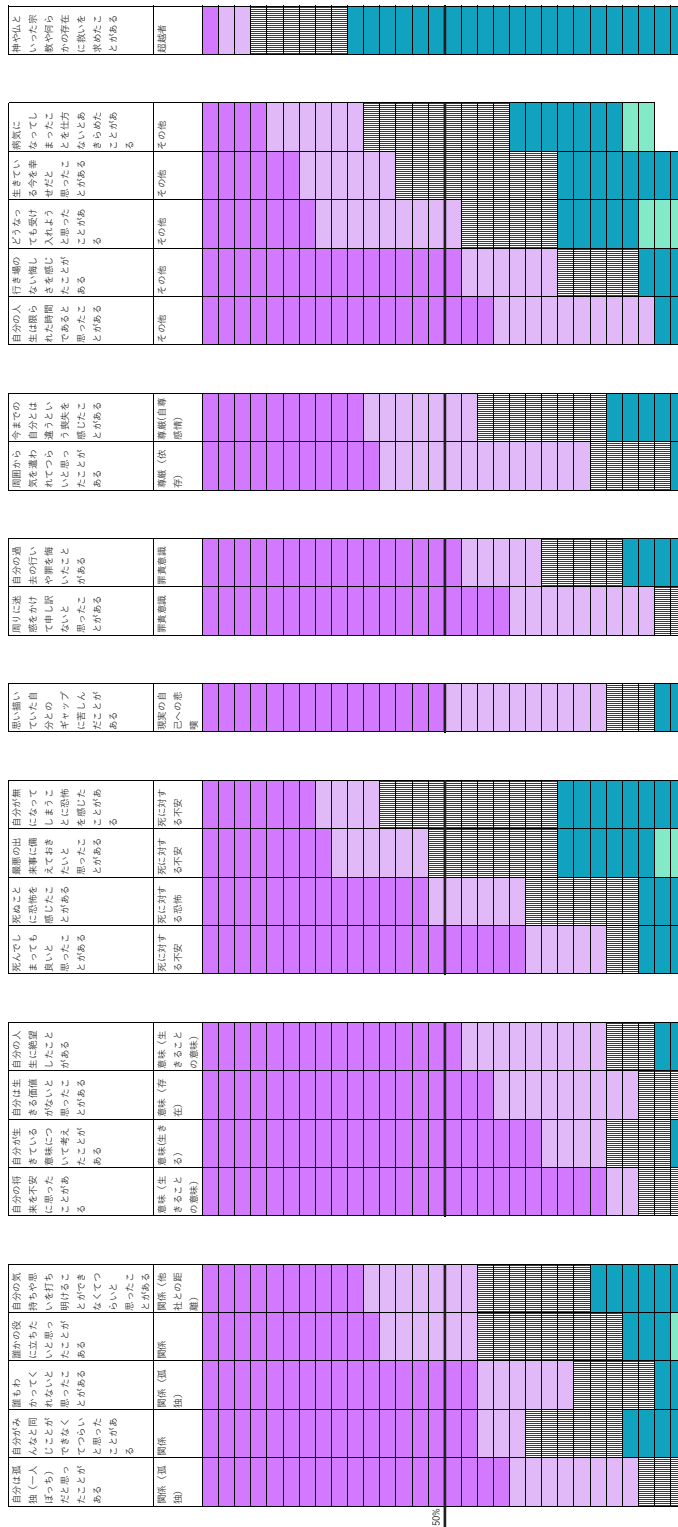
「行き場のない悔しさを感じたことがある」のは53%が「思ったことがある」、20%が「少し思ったことがある」、17%が「あまり思ったことがない」で、10%が「全く思ったことがない」であった。

「どうなっても受け入れようと思ったことがある」のは23%が「思ったことがある」、30%が「少し思ったことがある」、20%が「あまり思ったことがない」、17%が「全く思ったことがない」、10%が「思い出せない」であった。

「生きている今を幸せだと思ったことがある」は「思ったことがある」20%、「少し思ったことがある」20%、「あまり思ったことがない」34%、「全く思ったことがない」23%、「思い出せない」3%であった。

「病気になってしまったことを仕方ないとあきらめたことがある」は「思ったことがある」が23%、「少し思ったことがある」が34%、「あまり思ったことがない」が27%、「全く思ったことがない」が8%、「その他」が4%、未記入が4%であった。

表 1



思ったことが ある	少し思った ことが ある	あまり 思った ことが ない	全く 思った ことが ない
--------------	--------------------	-------------------------	------------------------

太線は50%で引いている。

4. 考察

回答から得られた結果を表1に示す。

これら日本人の終末期がん患者に見られるスピリチュアルペインを基に設定した設問、24問中19問について、半数以上が「思ったことがある」「少し思ったことがある」と回答しており、回答者たちがスピリチュアルペインと思われる痛みを感じていた可能性が極めて高いことが示唆された。

表2

カテゴリー	サブカテゴリー	内容	使用文献
意味への問い	生きることの意味への問い	・生きる意味への問い ・生きることへの無意味さや無目的 ・将来に希望を見出せず、今を生きている意味を失っている状態 ・今の時間を生きる意味(価値)がないという苦しみ(等)	窪寺 (1996, 2008), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 柏木 (2001), 新藤 (2001), 村田 (2002, 2010), 田村 (2002, 2012), 池永 (2004a, 2012), Morita (2004), 大下 (2005), 山崎 (2005), 山崎・米沢 (2006), 前澤 (2007), 小澤 (2008), 佐藤・山本 (2008), 高橋 (2008), 粕田ら (2010), 菊井ら (2006), 上田 (2010), 岡元 (2011), 祖父江ら (2011), 菊岡 (2014), 草島ら (2014), 新城 (2015), 篠原ら (2015)
	存在する意味への問い	・存在価値を問う ・自己の存在の喪失, 空虚や孤独, 不安, 恐れ ・こんな人生に意味があるのだろうかとの自己の存在について問うようになる ・現世に自分が生きていることを確認し保証してほしいという願い, 自分の生きた意味を知りたい, 自分の人生を肯定したいとの願い (等)	窪寺 (1996, 2008), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 新藤 (2001), 村田 (2002), 田中ら (2004), 大下 (2005), 山崎 (2005), 小橋ら (2007), 粕田ら (2010), 蓮尾 (2011), 岡元 (2011), 池永 (2012), 菊岡 (2014)
	苦難の意味への問い	・苦難への問い ・苦しみの意味や意義は何なのか ・なぜがんになったのか, 人生にはなぜ苦しみがあるのか, なぜ苦しまなければならないのか (等)	窪寺 (1996, 2008), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 柏木 (2001, 2002), 田村 (2002, 2012), 池永 (2004a, 2012), 小橋ら (2007), 沼野 (2008), 小澤 (2008), 佐藤・山本 (2008), 岡元 (2011), 祖父江ら (2011), 平野ら (2014)
	死そのものの不安	・死への不安 ・恐怖 ・葛藤 (等)	原 (1989), 恒藤 (1999), 柏木 (2001), 新藤 (2001), Morita (2004), Morita et al. (2004), 田中ら (2004), 河 (2005), 川崎ら (2005), 高橋 (2008), 粕田ら (2010), 植村ら (2010), 岡元 (2011), 田村 (2012), 平野ら (2014), 草島ら (2014)
死に対する不安	死への過程の不安	・死までの過程に関する不安 ・死までの苦しみの恐ろしさ ・病気の進行や治療について不安 ・症状増悪の予測と最期の苦痛への懸念 (等)	柏木 (1986), 川崎ら (2005), 河 (2005), 沼野 (2008), 佐藤・山本 (2008), 高橋 (2009), 岡元 (2011), 田村 (2012), 平野ら (2014), 草島ら (2014), 山中 (2014), 中島 (2016)
	死後の不安	・死後に関する不安 ・死後の世界に恐怖を持つ (等)	原 (1989), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 新藤 (2001), 田村 (2002), 池永 (2004b), 川崎ら (2005), 山崎・米沢 (2006), 菊井ら (2006), 窪寺 (2008), 上田 (2010), 岡元 (2011), 草島ら (2014), 中島 (2016)
尊厳の喪失	依存することのつらさ	・自らの力でできることが徐々にできなくなることへの恐れ ・人の世話になるつらさ ・オムツや尿を漏らすことに対する嫌悪感が強く, トイレに行くことにこだわる (等)	Morita et al. (2004), 河 (2005), 川崎ら (2005), 小橋ら (2007), 高橋 (2008), 植村ら (2010), 蓮尾 (2011), 岡元 (2011), 平野ら (2014), 山中 (2014), 新城 (2015)
	自尊感情の喪失	・自己尊厳の喪失 ・自律した尊厳ある存在としての自分の日常が 綻 ・生きる価値がないと感じること (等)	窪寺 (1996), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 柏木 (2001), 田村 (2002), Morita (2004), 河 (2005), 大下 (2005), 山崎 (2005), 山崎・米沢 (2006), 粕田ら (2010), 木村 (2012), 菊岡 (2014)
罪責意識	役割を果たせない申し訳なさ	・「迷惑ばかりかけて申し訳ない」と負担感や申し訳なさを感じる ・役割を果たすことができない苦痛 (等)	柏木 (1986, 2001), 原 (1989), 窪寺 (1996, 2008), 高橋 (1996), 恒藤 (1999), 田村 (2002, 2012), 池永 (2004a), Morita et al. (2004), 河 (2005), 三澤ら (2005), 大下 (2005), 高橋 (2008), 平野ら (2014), 粕田ら (2010), 中島 (2016)
	後悔の念	・自分の人生に対する後悔 ・家族への自分がしてきたことの後悔, 先立つことの負い目 (等)	川崎ら (2005), 窪寺 (2008), 高橋 (2008), 岡元 (2011), 祖父江ら (2011), 平野ら (2014), 中島 (2016)
	応報的刑罰感	・自分が悪いことをした罰として, 病気あるいは死がもたらされたと思う (等)	原 (1989), 大下 (2005), 窪寺 (2008), 中島 (2016)
現実の自己への悲嘆	現実と対峙する苦痛	・自分のあるべき姿と現実とのギャップによる苦痛 (等)	河 (2005), 川崎ら (2005), 岡元 (2011), 草島ら (2014)
	悲観	・絶望的な状況 ・人生なんて夢も希望もない (等)	窪寺 (1996), 高橋 (1996), 村田 (2002), 池永 (2004a), Morita et al. (2004), 河 (2005), 大下 (2005), 山崎・米沢 (2006), 小澤 (2008), 植村ら (2010), 草島ら (2014)
関係性の喪失	他者との距離	・他者との関係性の喪失 ・愛するものとの別れの苦悩 (等)	高橋 (1996), 新藤 (2001), 池永 (2004a), Morita et al. (2004), 河 (2005), 三澤ら (2005), 小澤 (2008), 植村ら (2010), 岡元 (2011), 平野ら (2014), 菊岡 (2014)
	孤独	・「誰もわかってくれない」と周りから取り残されて一人ぼっちであることを感じ, 究極とも言える孤独感に苛まれる (等)	柏木 (1986), 村田 (2002, 2010), Morita (2004), 粕田ら (2010), 三橋・戸田 (2011), 岡元 (2011), 田村 (2012), 河 (2005), 三澤ら (2005), 大下 (2005), 山崎・米沢 (2006), 小橋ら (2007), 沼野 (2008), 高橋 (2008), 上田 (2010), 木村 (2012), 平野ら (2014)
超越的存在への希求	自己を超えた存在への意識	・超越した存在を求める心を抱く ・永遠の生命への憧れ (等)	原 (1989), 新藤 (2001), 村田 (2002), 池永 (2004b), 佐藤・山本 (2008)
	神への希求	・絶対的他者である神仏の助けを求める ・苦難の意味を哲学的, 宗教的に求める (等)	柏木 (1986, 2001), 恒藤 (1999), 田村 (2002), 窪寺 (2008)

これらの設問のうち、最も「思ったことがある」と回答があったのは「自分の将来を不安に思ったことがある」(83%)である。これは、嶋田らの示した分類(表2)では「意味への問い」に当たるものである。今回のアンケート調査は、嶋田らの示した「意味への問い」「死に対する不安」「尊厳の喪失」「罪責意識」「現実の自己への悲嘆」「関係性の喪失」「超越的存在への探求」の設問数にばらつきがあるものではあるが、生きることや存在の意味を問う設問に関して、「思ったことがある」「少し思ったことがある」の割合が多い傾向にあることが示された。

「思ったことがある」、「少し思ったことがある」との回答が多かったのは「周りに迷惑をかけて申し訳ないと思ったことがある」(「思ったことがある」63%、「少し思ったことがある」30%)と、「自分の人生は限られた時間であると思ったことがある」(「思ったことがある」60%、「少し思ったことがある」33%)である。

ここで、「周りに迷惑をかけて申し訳ないと思ったことがある」に注目したい。内閣府のアンケートで最も不安要素に挙げていた「家族に申し訳ないと思うことが多い」であったことは既に述べた通りである。これはスピリチュアルペインのカテゴリーでいう「罪責意識」である。今回行った調査でも、罪責意識に関する問いはいずれも7割以上が「思ったことがある」「少し思ったことがある」と回答しており、今回行ったアンケートの設問のうち、7割を超えたのは「意味への問い」と「罪責意識」であった。逆に、「死に対する不安」に関する設問では不安を感じない傾向にあり、超越者を求める者も少なかった。

以上のことから、終末期がん患者のみならず、ひきこもり時もスピリチュアルペインを感じている可能性は極めて高く、終末期がん患者のそれと比較した場合、死に対して不安を抱かず、神仏に頼ることも考えず、意味を問い続け、罪責感を抱えている傾向がうかがえた。

ひきこもり時またはひきこもり経験者のスピリチュアリティやスピリチュアルペインの実態を把握するために、今後インタビュー調査などを行うとともに、その特異性を明らかにするために、同年齢層のスピリチュアリティについても調査をすすめていきたい。

謝辞

アンケート調査にご協力くださいました施設ならびに回答にご協力いただいた皆さま、また、質問用紙作成にあたって淀川キリスト教病院早川晶先生、兵庫県立大学看護学部本田順子先生、大阪母子医療センター堀上瑞恵氏、中長容子氏の多大なるご協力によるものと、心から感謝申し上げます。また、本研究は「公益財団法人上廣倫理財団平成30年度研究助成」を受けて実施しました。ここに記して感謝の意を表します。

註

- i 厚生労働省は「ひきこもり」を「様々な要因の結果として社会的参加(義務教育を含む就学、非常勤職を含む就労、家庭外での交遊など)を回避し、原則的には6ヵ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態(他者と交わらない形での外出をしてもよい)を指す現象概念」と定義し、単一の疾病や障害の概念ではなく、様々な要因が背景になって生じる状態であるとしている。
- ii スピリチュアルペインや終末期がん患者が感じるスピリチュアルペインの可能性については、『奪われる子どもたち 貧困から考える子どもの権利の話』(富坂キリスト教センター編、第6章「人はパンだけで生きるのではない—貧困の子どもとスピリチュアルペイン」, 2020年)、「虐待を受けた子どものスピリチュアルペインについての一考察」(『広島女学院大学幼児教育心理学科紀要』, 2019年)を参照されたい。

引用文献

- 1) 嶋田由枝恵, 宮脇美保子, 「日本人の『終末期がん患者のスピリチュアルペイン』概念分析」, 『日本看護科学会誌』 37巻, 2017年.
- 2) 村田久行「終末期がん患者のスピリチュアルペインとそのケア」, 『日本ペインクリニック学会誌』 18巻, 1号, pp.1-8, 2011年.
- 3) 「若者の生活に関する調査報告書 (PDF 版)」, 内閣府, <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/pdf/gaiyo.pdf> (2020年11月5日閲覧). ここで15歳以上39歳以下を対象としている.
- 4) 「がん対策推進基本計画」, 厚生労働省, https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/gan_keikaku02.pdf (2020年12月20日閲覧)
- 5) 「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン」, 厚生労働省, <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf> (2020年11月5日閲覧)

「私はウィル」

作品制作：三 柟 正 典*

(2020年12月24日 受理)

「I am Will」

Masanori MIMASU*



* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

はじめに

ある彫刻家の大学4年生の個展を広島市内のギャラリーに見に行った。ギャラリーの壁には段ボールの破片に描かれた作品が所狭しと飾られていた。ギャラリー中央には大きな木彫作品も置かれていて、たくさんの不思議な生き物たちに迎えられた感じがした。

個展の作家（三松拓真さん）も在廊されていて、作品について熱心に語ってくれた。その姿勢が初々しく、キラキラ輝いていた。

作品は子どもの頃から描いていたモチーフで、テーマは変化しながらも今もずっと描き続けているとのこと。

聞いているうちに彼の言葉が作品に入り込んでき始めたのか、作品を通して彼の言葉が聞こえ始めてきたのか、何かしら楽しい気持ちで一杯になった。久しく経験していなかった感覚であった。

子どもの頃経験した感覚だったろうか。

「楽しい」って心が温かくなる。嬉しくなる。優しくなる。

社会人になって「楽しい」を感じる。そんな本が「書けたら良いな」と漠然と思っていたが彼の作品を見ているうちに「書いてみたい」という気持ちが一気に湧いて来た。

そしてこの本が生まれた。

彼と彼の絵との出会いがきっかけで。

[Introduction]

I went to a gallery in Hiroshima City to see a solo exhibition of a fourth year university student majoring in sculpture. The walls of the gallery were crammed with artwork drawn on cardboard scraps, and there was a large wooden sculpture in the centre of the room. It felt as if I were being greeted by many mysterious creatures. During the exhibition I met the artist, Takuma Mimatsu, and he enthusiastically told me about his work. He was so fresh and radiant.

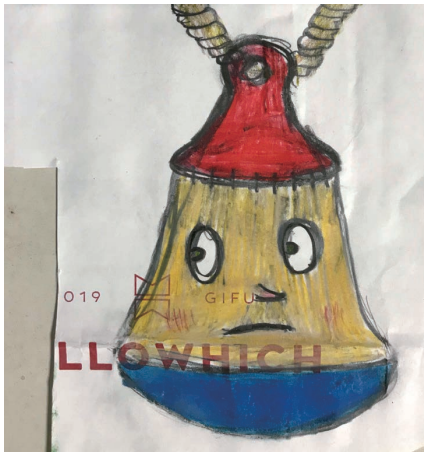
He told me that, though his theme has evolved over time, he has continued drawing the same motif since he was a child. Maybe his words were beginning to seep into his art, or perhaps it was through his artwork that I was beginning to hear his voice - whichever it was, a fun feeling started to fill me. It was a feeling I hadn't experienced in a long time. Was it the feeling I had experienced as a child?

The feeling of "fun" warms your heart. It makes you happy. Makes you kind.

I had been vaguely thinking that it would be nice to write a book that brings "fun" into adult life. Seeing Takuma's work, I was suddenly flooded by the desire to write.

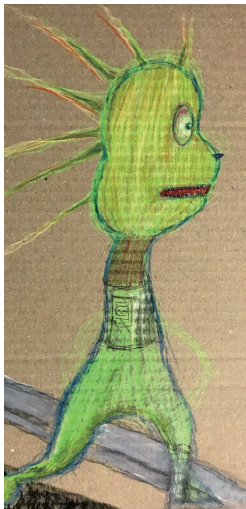
So, this book was born. Triggered by my encounter with this artist and his work.

「私はウィル」



わたしは
「ウィル」

I am Will



あなたのからだの中にいる
もうひとりの
あなた

Another you in your
own body



わたしは
「ウィル」

I am Will

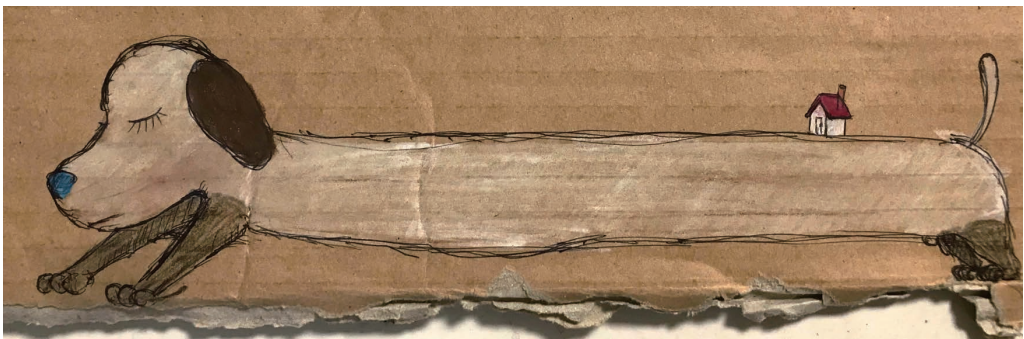
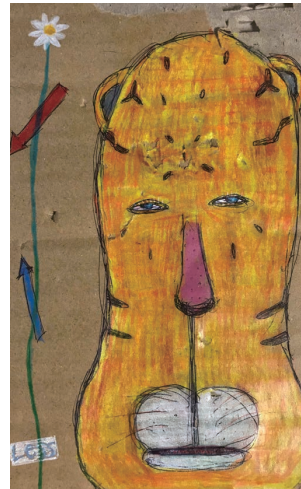


この世で最もあなたを
大切に想っている

I cherish you
the most in the world

わたしは
「ウィル」

I am Will



あなたの過去・現在 そして未来を共に過ごしている

I live with your past, present and future



だから

わたしは

あなたの「楽しい未来」を
叶えてあげることができる

Its why

I can make your
“fun future” come true

それは

とてもかんたんなこと
少しむずかしいけど
とてもかんたんなこと

Its very easy.

A little difficult,
but very easy



それは

わたしに

あなたの「楽しい未来」を
語ることです

Just tell me about
your “fun future”



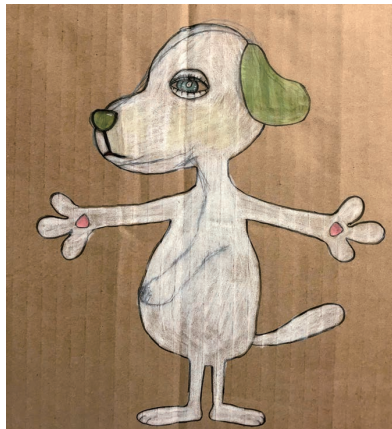


それだけ

That's all

わたしは

I am



「ウィル」

Will

この世で最も
あなたを大切に想っている

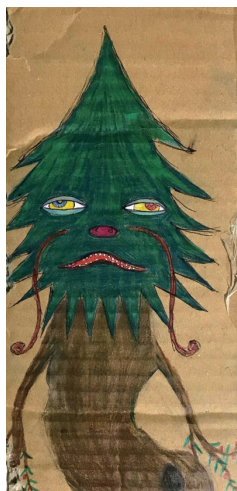
I cherish you
the most in the world



いつも
Always



いつまでも
forever and ever



さあ、あなたも
自分の中の
「ウィル」と
出会ってみませんか？

Comoe on, you too
Now, why you meet the
“Will” in yourself ?

おわりに

現職に就く前、中学校の美術教師をしていた頃、ある一人の外科医と出会った。当時顧問をしていた部活動の試合でなかなか成果が出せなかった時、保護者が紹介してくれた。とても不思議な医師であった。

その医師は、一人一人に宿るといふ目に見えないエネルギー体を「魂」¹⁾と呼び、あまり薬を投与せず、「魂」に語りかけ、その人の個性を輝かせることによって心身の状態を元に戻すという治療方法を行っていた。その「魂」がこの本の「ウィル」の元になっているものである。

その医師の「教え」というか「考え方」は、今でも変わらず自分の中に在り続けている。出会ってから何度も「奇跡」という体験をした。その体験を通して本当に「魂」は自分の中にあるということを実感した。

アメリカの小説家マーク・トウェイン氏(1835-1910)は、作品「人間とは何か?」のなかで自分自身を救う存在、最高の喜び、最高の満足をあたえてくれるものをみずからの「内なる主人」²⁾と表現している。

多摩美術大学大学院教授の田坂宏志氏(1951-)は講演(2018.7.8 / 国立京都国際会館)の中で我々の人生は「大いなる何か」³⁾に導かれているとし、版画家棟方志功の言葉を引用しながら、多くの優れた先人は、その存在を「信じる」ことにより、自らの中に眠る力と叡智を引出し、人間としての可能性を開花させ、逆境を乗り越えてきたと語っている。

私の恩師である元東京芸術大学教授／版画家の中林忠良氏(1937-)は、私が制作に行詰まった時に「とにかく手を動かし続けなさい。動かし続けていれば、必ずその手が答えを教えてくれる」と伝えてくれた。

「魂」「内なる主人」「その手」

共通の意味や世界が、作家という活動をしている中で分かり始めた気がしている。その意味や世界は決して「楽」ではないが「楽しみ」に溢れている気がしてならない。

全ての人の中にある世界、「もう一人の自分」「内なる主人」「魂」

絵本ではその存在を「ウィル」として登場させてみた。

「ウィル」はその人の個性耀く未来を知っているのである。

なんて素敵で楽しみなことだと思いませんか？

さあ、あなたも自分の中の「ウィル」と出会ってみませんか？

At the end

Before my current job, I was working at a junior-high school as an art teacher. It was then that I met a certain surgeon. I was overseeing a sports club at the school, but we weren't doing well in matches, and one of the parents introduced him to me. He was a very mysterious doctor.

He called the invisible energy everyone possesses a “soul,”¹⁾ and didn't use medicine much in his treatment. He would call to one's “soul” and make their personality shine, bringing their mind and body back to their natural state. What I call “Will” in this book is based on this “soul.”

The surgeon's “teaching” or “way of thinking” still lives within me, unchanged. Since I met him, I had many experiences that can only be called “miracles,” and that solidified my belief that a “soul” exists within me.

In the book “What is Man?,” the American writer Mark Twain (1835–1920,) calls what saves yourself, brings you the biggest joy, and grants you the greatest satisfaction, the “Interior Master.”²⁾

Hiroshi Tasaka (1951–), a professor at the Graduate School of Tama Art University, said in his book “Everything is Guided,” that our lives are guided by “Something Great”³⁾. Quoting famous woodblock artist Shiko Munakata's words “My work is not my own making,” Hiroshi Tasaka states that many of our great predecessors brought out their untapped power and wisdom within them by believing they exist, that they unleashed one's potential as a human and overcame adversity because of this.

There was something my teacher, Tadayoshi Nakabayashi (1937–,) a print maker and a former professor at Tokyo University of the Arts, told me when I was in a creative slump; “Just keep moving your hands. As long as you keep moving them, your hands will show you the answer.”

The “Soul,” the “Interior Master,” and “your hands.”

As I continue creating as a writer, I think I have started to understand these meanings and worlds that are alike. They aren't “easy” to say the least, but I can't help but feel that they are full of “fun.”

A world that exists within every human being
Something Great

In my picture book, I have them appear as “Will.”
“Will” knows one's wonderfully unique future.

Isn't that such a delightful and hopeful thought?

英訳

John Herbert

Saki Herbert

【引用文献】

- 1) 舟木正朋「輝け」リヨン社 1996 p. 2
- 2) マーク・トウェイン「人間とは何か？」彩流社 1995 p. 83
- 3) 田坂広志「すべては導かれている」小学館 2017 p. 12

表 紙 絵

岡 原 心 音（6歳） 広島女学院ゲーンズ幼稚園

研究紀要編集委員

三 榊 正 典

広島女学院大学
幼児教育心理学科研究紀要
第 7 号

2021年 3月10日 印刷

2021年 3月13日 発行

編 集 者 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科

発 行 者 広島女学院大学人間生活学部

学科長 森保 尚美

印 刷 所 レタープレス株式会社

〒739-1752 広島市安佐北区上深川町809-5

Tel (082) 844-7500

Journal of the Department of Child Education and Psychology

Vol.7, March 2021

Course Progress and Communication Skills for the Final Year's “Certified Mental Care Worker” Compulsory Courses	Kyoko YAMASHITA 1
A Challenge for the Vision about Curriculum Management —What is Getting a New Insight by Focus on Integrated Studies (“SOUGOUTEKINA GAKUSYU NO JIKAN” in Japanese)—	Takahiro OHASHI 13
A Study on the Environmental Composition of Physical Activity for Early Childhood Children in the Childcare Teacher Training Course —2 nd Report—	Sho AOYAMA 25
About the Spiritual Pain of Young People Who Have Experienced Hikikomori (Social Withdrawal) in the Results of the Questionnaire	Miwako MAEDA 39
「I am Will」	Masanori MIMASU 49

Hiroshima Jogakuin University