

甲子園大学紀要

No. 49 2022年3月

目 次

○原著

- The impact of digitized teaching on nutrition education during the COVID-19 pandemic
 野間 智子・野脇 京助 1
- 社会関係資本が若手教師の成長に与える影響に関する一考察
 —「専門性資本」論に着目して— 岡邑 衛 7
- 日本型 STEAM 教育の「総合的な学習（探究）の時間化」をめぐる実態と課題
 杉山 昂平・岡邑 衛・歌川 光一 17
- 永井荷風作品における〈室内〉 浅井 航洋 27

○短総説

- 三・一事件（万歳事件）への一考察 熊谷 正秀 35

○短報・速報

- オンライン授業における Microsoft Teams の活用事例 梶木 克則 41
- トランスセオレティカルモデルにおける行動変容ステージと食品の摂取状況の関連
 黒田 久恵・小島 亜未・加藤 佳子 47

○書評

- 刑事司法で働く女性
 —専門家の問題を解決へと導くガイドブック— 浦田 洋 55

○報告

- 甲子園大学における栄養教諭教育実習関連科目の実践と課題 佐藤 典子・黒田 久恵 67
- 教職科目「教育行政学」の授業への考察
 —栄養教諭養成課程の学生調査を通して— 泉 廣治・林 徳治 73
- 地域と連携した総合学習の構想と実践 奥村 信夫・林 徳治 83

○修士論文要旨

- コンパッションをはぐくむことの有効性に関する研究
 —勤労者のストレス緩和に注目して— 井上 佳代 95
- 発達障害傾向を持つ子どものプレイセラピーにおける「居場所」の研究 大塚 理人 97
- 現代を生きる日本の中年期女性のキャリアストーリー
 —解釈的現象学的分析による生涯発達課題の生成— 吉田 弘美 99

○博士論文要旨

- 食品由来成分によるミトコンドリア増強作用を介した神経細胞保護効果
 伊藤 章悟 103

- 学術活動 105

The impact of digitized teaching on nutrition education during the COVID-19 pandemic

Tomoko Noma, Kyosuke Nowaki

Abstract

With the increasing demand for new lifestyles in view of the COVID-19 pandemic, the educational effects of using digitized teaching materials to impart nutrition education are an important issue in university education. To examine this issue, we facilitated online learning using digitized teaching materials, including the breakout function of Microsoft Teams, based on nutrition education theory as a model, and analyzed the educational effects of the same. We found that online training through digitized teaching materials has comparable educational effects. Our findings provide valuable knowledge for securing, improving, and applying students' learning opportunities in the near future.

Keywords : COVID-19 pandemic, online lessons, digitized teaching materials, Microsoft Teams (breakout function)

1. Introduction

In February 2020, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and the Ministry of Health, Labor and Welfare in Japan notified the flexible implementation of practical training and other classes at registered dietitian training facilities, in order to respond to the new coronavirus infection^[1]. Furthermore, in June 2020, the Ministry also notified specific examples of efforts to secure learning opportunities according to the situations of individual students and each university, including the implementation of distance learning. Distance learning has been shown to have an educational effect equivalent to that of a face-to-face class^[2] as it has interactivity (dialogue) with simultaneity or responsiveness. Therefore, we were required to secure learning opportunities by devising such initiatives.

Given the increasing demand for new, as well as healthier, lifestyles as a result of the COVID-19 pandemic, whether a positive educational effect can be obtained by using digitized teaching materials or not is an important issue in university education. In addition, improvements in educational methods are always required for the overall improvement of university education. To address these issues, in this study, we conducted online learning using digitized teaching materials, with the support of the breakout function of Microsoft Teams, for teaching nutrition education theory, which is a compulsory specialized subject of the Department of Nutrition of the Faculty of Nutrition.

This program was designed and implemented, and the educational effects were analyzed. It was demonstrated that a positive educational effect could be obtained through online training using digitized teaching materials. Our findings provide valuable knowledge for securing, improving, and applying learning opportunities for students facing new lifestyles and in situations where face-to-face lessons are difficult, such as during a pandemic.

2. Methods

(1) Participants

The participants comprised the third-year students in the Department of Nutrition, Faculty of Nutrition, who were taking practical training in nutrition education at the time of the study. There were 58 members in total (i.e., 28 members from X class and 30 members from Y class), comprising 16 male members and 42 female members.

(2) Implementation date

Online training, using digitized teaching materials and the breakout function of Microsoft Teams, were incorporated into the conventional class. The implementation date and number of lessons differed between the X and Y classes due to the time at which the state of emergency was announced. Table 1 lists the training schedules. The segments of online training with Microsoft Teams are shown in gray.

Table 1 Training schedule

No.	Day	X class	Day	Y class
1	6/15	Practice	4/13	Practice
2	6/22	Introduced digitized teaching materials ① (45 minutes) + practical training	4/20	Introduced digitized teaching materials ① (45 minutes) + practical training
3	6/24	Introduced digitized teaching materials ② (45 minutes) + practical training	4/27	Introduced digitized teaching materials ② (45 minutes) + practical training
4	6/29	Introduced digitized teaching materials ③ (45 minutes) + practical training	5/11	Introduced digitized teaching materials ③ (45 minutes) + practical training
5	7/6	Introduced digitized teaching materials ④ (45 minutes) + practical training	5/18	Introduced digitized teaching materials ④ (45 minutes) + practical training
6	7/13	Practical training	5/25	Practical training
7	7/20	Practical training	6/1	Practical training
8	7/27	Practical training (questionnaire implementation)	6/8	Practical training (questionnaire implementation)

(3) Digital teaching materials

The digitized teaching material used in the training was the nutrition education program we developed for the middle grades of an elementary school in a previous study^[3]. Based on the theory of behavioral science, this program captures eating habits from the psychological viewpoints of “self-monitoring”, “cognition”, and “emotion/behavior”, and assesses the behavior required for solving human health problems. The contents contain information on the improvement of the internal control power, which is considered to be largely due to one’s own efforts. Since the educational effect of this educational material for elementary school students to promote behavioral changes in eating habits has been confirmed and its versatility has been reported^{[3], [4]}, we applied the teaching material for nutrition education theory training. Through this program, students will be able to learn how to teach nutrition to both children and adolescents.

Since the details of the program are described in a report of the previous study^[3], we briefly introduce the following features. The program is a dramatic narrative structure containing four sessions: introduction, development, turn and conclusion. The duration of each session is 45 minutes and has been designed

to incorporate both group work and experience peer support. The ability to practice an appropriate diet from childhood is extremely important in preventing lifestyle-related diseases. Therefore, in order to make it easier for children to understand lifestyle-related diseases and become interested in good eating habits, the program incorporates story-telling animations in the introductory and summary portions. This piques children’s interest in the lesson, and they develop a sense of anticipation for the next lesson^[3]. The animation is a story of traveling to a country of dietary balance with the children, which is led by a guide character. In the middle of the journey, the content enhances self-efficacy through psychological methods such as self-monitoring, modeling, and small steps, based on the social cognitive theory. Viewers can experience a simulated journey based on the characters.

As shown in Table 1, of the four training sessions incorporating the digitized program, one was conducted for the X class and three for the Y class, with interactivity. Others classes were conducted face-to-face.

(4) Microsoft Team breakout function

For the implementation of the program, we used Microsoft Teams, which is already networked and operated throughout our university. In this study, we introduced a breakout function that enables group activities in online classes. According to Microsoft’s HP (Microsoft, 2021)^[5], the breakout feature allows participants to move back and forth between the assigned breakout room and the main meeting at any time. Therefore, participants can ask questions without interrupting the main discussion. In addition, the meeting organizer can send a notification to each breakout room at any time to bring all participants back to the main meeting. Participants may also use in a whiteboard to convey their ideas.

Therefore, in this study, we conducted an online group discussion using this breakout function for students and asked them to evaluate the methodology.

(5) Evaluation method

As shown in Table 1, the questionnaire was conducted for both the X and Y classes on the last day of training. The questionnaire was self-administered and anonymous. The contents of the questionnaire are shown in Figure 1.

Statistically, the difference in the ratio of respondents from the X class and from the Y class, to questionnaire items (Q1 to Q6), was examined using the Chi-square test and Fisher's exact test. For reference, we compared the grades of students to those of the students from the year before the last (i.e., 2019), who were not affected by the coronavirus, using the t-test. Statistical significance was set at $p < 0.05$. The IBM SPSS Statistics version 27 (IBM Japan, Tokyo, Japan) was used for the statistical analysis.

(6) Ethical consideration

During the class, we conducted an anonymous, written questionnaire survey. The students were informed that it was not compulsory to participate, and that they would not suffer any disadvantages in their grades if they chose not to participate. Although it was anonymous, it was carried out after obtaining the approval (R3-1) of the Koshien University Ethics Committee.

3. Results

(1) Examination of educational effects

All 28 students of class X and 30 students of class Y participated in this online training. The training was conducted alongside the main syllabus each time. In addition, the questionnaire was collected from 56 people, excluding those who were absent on the day of the questionnaire (which resulted in a recovery rate of 96.6%). The results of the 6 questionnaire items are shown in Table 2.

In response to Q1 (Gender), the numbers of male members and female members were 16 (28.6%) and 40 (71.4%), respectively. In response to Q2 ("Is there a problem with the reception environment?"), 90% or higher of both the X class, for which online training was conducted once, and the Y class, for which it was conducted three times, answered "there was no problem with the reception environment." Statistically, the percentage of respondents who answered as such was significantly high in the X class, Y class, and both (X + Y) (Table 2).

In response to questionnaire item Q3 ("Group activities using the breakout function"), 85.7% of the X class and 82.1% of the Y class answered that they were "successful". Statistically, the percentage of respondents who answered as such was also significantly high in the

X class, Y class, and both (X + Y) (Table 2). However, the reason for a student answering "I couldn't do it well" was not entered in the description column.

For questionnaire item Q4 ("Which do you prefer:

Questionnaire about nutrition education training in Corona

Thank you for participating in the training, the mode of which was different from usual, and much ingenuity required, owing to the COVID-19 break-out. This class has been changed to the practical training content according to the "new normal" and "digitization" listed as the priority issues of the 4th Food Education Promotion Basic Plan. We would like to hear the opinions of everyone who took the course. The survey is anonymous and the respondents cannot be personally identified. Your participation is not compulsory and you will not be penalized for not responding. This answers are for research purposes only. Thank you for your cooperation.

Please circle the applicable items.
Please fill in the words for ().

Q1) Gender
① Male ② Female ③ Others

Q2) What do you think about the reception environment for online training?
① There was no problem ② There was a problem
↓
What kind of problem was it?
()

Q3) How do you feel about the group activities using the breakout room function of online training.
① I was able to do group activities well
② I got too many group activities did not come
↓
What was the reason you couldn't do them?
()

Q4) Which do you prefer: online training or face-to-face training?
① Online training ② Face-to-face training
③ Either

What is the reason?
()

Q5) What is your opinion about the content of the training with particular reference to the activities? This time it was a medium creation with a small number of people.
① I was able to work without problems
② It was difficult to work
↓
What is the reason?
()

Q6) How did you find the digital video (Goody) that we introduced this time?
① It was helpful ② It was rather helpful
③ It was not very helpful ④ It was not helpful at all

Please tell us the reason if and why you answered ①~④.
()

Thank you for your help.

Figure 1 Questionnaire

online training or face-to-face training?”), in the Y class, 32.1% preferred online classes, 21.4% preferred face-to-face class, and 46.4% were amenable to either. On the other hand, in the X class, 4.3% preferred online classes, 42.9% preferred face-to-face classes and 42.9% were amendable to either. Therefore, in the questionnaire item Q4, there was no statistical difference in the proportions of “online”, “face-to-face”, and “either” in the X-class, Y-class, and all (X + Y), as shown in Table 2.

Regarding the response to questionnaire item Q5 (“About teaching materials of nutrition education”), the percentage of respondents who answered “I was able to do it without problems” was significantly high in the X class, Y class, and both (X + Y). Regarding the questionnaire item Q6 (About digitized teaching materials), the percentage of respondents who answered “It was helpful” or “It was rather helpful” was 100% in both classes, and statistically high in the X class, Y class, and both (X + Y).

(2) Examination of educational effects based on differences in the number of implementations

Regarding the ratio of responses to questionnaire items (Q1 to Q6), there was no difference between the X and Y classes, depending on the number of participants, under either the Chi-square test or Fisher’s exact test.

(3) Content of description column

Table 3 shows the results of the description columns of questionnaire items Q3, Q4, and Q6, without Q2 and Q5, because no descriptions were provided for those questions. As for the opinion about the breakout function (Q3), there were many descriptions in the reason column of “good”, and there were no reasons for the answer “not good”. The reasons provided for answering “good” included “It was fresh because it was

a new learning method,” “I can now use words that can be shared by the group”, and “It is easier to listen to the voices than pay attention face-to-face.”

In the explanation section of the item Q4 (“Which practice do you prefer: online or face-to-face?”), the reasons provided for preferring online classes included the opinion “you can concentrate better than when face-to-face. There were also comments such as “If you require clarifications or want to make yourself more clearly without using words, you can use a microphone or video” and “I think it will be more online in the future, so I want to get used to it”.

From a different point of view, certain responses included “It takes time to go to school, so online is much easier to access” and “Even inclement weather or a pandemic will not entail a supplementary lesson”. The reasons for answering “I like face-to-face” included “It’s hard to understand facial expressions online”, “It’s easy to work face-to-face, and there is instant communication between the teacher and me”, “It was difficult to connect”, and “The radio wave condition was bad on a rainy day”.

In the description column of the opinion that the digitized teaching materials were good, the descriptions included “The PowerPoint screen is easy to see and the teacher’s voice is easy to hear” and “I think IT is important, so I’m glad to be able to use it”. There were several positive opinions, some of which included “I think it will be useful for my future work.”

(4) Comparison between grades

There was no difference in the average score of nutrition education obtained by the students (total 64 students comprising 17 males and 47 females) in the year before the last (2019) and in the current year (2021) ($p = 0.067$).

Table 2 Questionnaire results

Question item	ALL n = 56					X class n = 28					Y class n = 28					p ‡	p §
	①	②	③	④	p †	①	②	③	④	p †	①	②	③	④	p †		
Q1	16 (28.6)	40 (71.4)	0 (0.0)		0.001	9 (32.1)	19 (67.9)	0 (0.0)		0.059	7 (25.0)	21 (75.0)	0 (0.0)		0.008	0.554	
Q2	53 (94.6)	3 (5.4)			<0.001	27 (96.4)	1 (3.6)			<0.001	26 (92.9)	2 (7.1)			<0.001	1.000	
Q3	47 (83.9)	9 (16.1)			<0.001	24 (85.7)	4 (14.3)			<0.001	23 (82.1)	5 (17.9)			0.001	1.000	
Q4	13 (23.2)	18 (32.1)	25 (44.6)		0.143	4 (14.3)	12 (42.9)	12 (42.9)		0.102	9 (32.1)	6 (21.4)	13 (46.4)		0.257	0.138	
Q5	44 (78.6)	12 (21.4)			<0.001	23 (82.1)	5 (17.9)			0.001	21 (75.0)	7 (25.0)			0.008	0.515	
Q6	49 (87.5)	7 (12.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	<0.001	24 (85.7)	4 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	<0.001	25 (89.3)	3 (10.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	<0.001	1.000	

n (%) † : Chi-square test between ① and ②, ③, ④. ‡ : Chi-square test between X and Y classes. § : Fisher’s exact test between X and Y classes.

4. Discussion

In this study, to examine whether online training using digitized teaching materials can be an educational method which can obtain positive educational effects in the face of the demand for new lifestyles, we applied it to compulsory specialty nutrition classes at our university. Using the nutrition education theory training as a model, we facilitated online learning using digitized teaching materials, including the breakout function of Microsoft Teams, and analyzed its educational effects.

Regarding the educational effects, according to the results of the student questionnaire survey, there was no difference between the classes i.e., X class and Y class, although there was a difference in the number of online lessons of each class. In addition, the average score obtained was not different compared to that of the year before the last (2019), suggesting that the online lessons had the same educational effect as face-to-face lessons.

More than 80% of the students answered that they were able to utilize the breakout function of Microsoft Teams for group activities, and these rates were quite high. Since there was no difference between the X and Y classes, which differed in the number of training sessions, it was confirmed that the function was easy to use and that they could migrate to class-wide discussions and group discussions without any problems.

On the other hand, some students answered that it did not work for them. However, we could not understand the detail, because there was no explanation for the statement. It was deemed necessary to improve the method of filling in the explanation column of any future questionnaire survey. One possible reason was that during the training with the breakout feature, it took a long time to move from class-wide discussions to group discussions. Additionally, it was thought that instructors needed to acquire the skills to deal with accidents during the operation prior to the introduction of the breakout function into the training.

Regarding the query on “digitized teaching materials”, there were no negative opinions, and the positive answers were significantly higher (i.e., 100%). Furthermore, since there was no difference between the X and Y classes, the one-off usefulness of the digitized teaching materials was also recognized. As mentioned earlier, the digitized materials used in

this study incorporates the concepts of interactive “surrogate experience” and “peer education”, based on the behavioral science theory. The content is a story designed to make one think about the answer themselves. The viewer will be one of the characters and will actively participate. Therefore, it was considered that the reason why the positive answers were

Table 3 Results of the questionnaire description

Q 3 about breakout function	
Reasons for answering “Good”	Reasons for answering “Not good”
<ul style="list-style-type: none"> · The breakout room function allowed me to proceed without worrying about the surroundings. · I thought the group activity of the breakout room function was very good. · The breakout room had the same effect online. · Creation of individual rooms is a very novel concept, and I think it's okay to incorporate them in the future. · In the breakout room, it was easier to hear the voices of the members than communicate with them face-to-face. · It was refreshing because things went smoothly and it was a new way of learning. · I thought it was okay to go online because I used Word etc. that can be divided into groups and shared by groups even online. 	(No items were filled in)
Q 4 online vs face-to-face	
Why online is good	Why face-to-face is good
<ul style="list-style-type: none"> · I think there will be more online class in the future, so I want to get used to it. · Because it takes a long time to go to school. · You can receive training while relaxing. · It can be carried out regardless of the weather condition, and there is no need to make supplementary classes. · I think there are more benefits because I can concentrate better than in face-to-face, class and when I don't understand something or wish to have a discussion, I can talk using a microphone or video. 	<ul style="list-style-type: none"> · Face-to-face is easy to work with and you can ask the teacher questions immediately. · It is difficult to understand facial expressions online. · Because it is easy to discuss in group work. · It was difficult to connect due to poor radio waves on rainy days. · There was a place that was hard to hear.
Q 6 about digitized teaching materials	
Reasons for answering that it was “helpful”	Reasons for answering that it was “rather helpful”
<ul style="list-style-type: none"> · The PowerPoint screen is easy to see and the teacher's voice is easy to hear. · IT is regarded as important, so I'm glad that I am using it. · It seems to be useful for future work. 	<ul style="list-style-type: none"> · Online digital videos occasionally stopped.

significantly higher regarding the composition of these contents.

There was also an opinion that digitized teaching materials could serve as a reference for future work. Digitization is one of the advanced education programs advocated by the Cabinet Office for the purpose of human resource development towards the goal of “Society 5.0”^[6], the model for an improved future society. Although creating digitized materials takes time and skills, we will need more materials for new lifestyles in the future; therefore, we need to focus on further improvement and development.

We also recognized these issues in online education. Regarding the “reception environment”, the percentage of respondents who answered “no problem” was significantly high, and therefore, it can be inferred that the reception environment was almost ready after 2020 in response to the new coronavirus infection. However, since there was a reply in the description column that “the radio waves on a rainy day were bad and it was difficult to connect”, it was considered necessary to continue working to improve the reception environment on both the university and student sides.

Three points were considered as the limitations of this study. First point, the number of students surveyed was limited as an evaluation of education. In this case, the number was 56, and two years ago it was 64. Second point is that objective evaluation was limited. In this study, we conducted a questionnaire survey and compared the results of this year with that of 2019 as an objective evaluation of the deliverables. Additional method for verifying comprehension was required and we need to design the tools to assess objective educational effectiveness. Third point is that the training subject of this study was only nutrition education theory. In the future, it was thought that it would be necessary to examine the results of practical training in various subjects and compare their effects.

In conclusion, we found that online lessons, through digitized teaching materials, are as effective as face-to-face lessons. Our findings provide valuable knowledge for securing, improving, and applying student learning opportunities in the near future.

References

[1] Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology / Ministry of Health, Labor and Welfare (online)

Regarding the response of each school, training center, training facility, etc. for medical-related occupations due to the outbreak of the new coronavirus infection (business contact on February 28, 2020), <https://www.mhlw.go.jp/content/000636144.pdf>, (Reference date: October 8, 2021)

[2] Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology / Ministry of Health, Labor and Welfare (online) Regarding the response of each school, training center, training facility, etc. for medical-related occupations due to the outbreak of the new coronavirus infection (business contact on June 1, 2020), https://www.mext.go.jp/content/20200603-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf, (Reference date: October 8, 2021)

[3] Noma T, Uchida and Yamasaki K (2015) Development of a shokuiku program for elementary school children and evaluation of its intervention effects. *Journal of Japanese Society of Shokuiku*, 9 (1): 53-64.

[4] Noma T, Uchida and Yamasaki K (2018) Effects of school-based nutrition education program on behavioral changes in dietary habits: analysis of elementary school fourth grade. *Bulletin of Nara Saho College*, 125: 1-15.

[5] Microsoft (online) General availability: Microsoft Teams breakout room feature <https://support.microsoft.com/en-us/office/use-breakout-rooms-in-teams-meetings-7de1f48a-da07-466ca5ab-4ebace28e461> (Reference date: October 14, 2021)

[6] Cabinet Office (online) Society 5.0. https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html (Reference date: October 14, 2021)

社会関係資本が若手教師の成長に与える影響に関する一考察 —「専門性資本」論に着目して—

岡邑 衛

A study on the Impact of Social Capital on the Growth of Young Teachers ;Focusing on the theory of “Professional Capital”

Ei Okamura

Abstract

This paper, which relies on the theory of “professional capital” attempts to clarify the impact of social capital on the growth of young teachers by analyzing questionnaire surveys. First, from the analysis, it became clear that social capital as an individual property affects human capital and decisional capital, independent of social capital as a collective property. Second, when the work environment factors were divided into four, the “consultation factor”, which indicates that there are people in the workplace who can consult, showed a negative effect on each capital. On the other hand, the “contribution factor”, which indicates that the workplace is one in which teachers can realize their contribution, had a positive effect.

Keywords : professional capital, young teacher, social capital

1. 問題の所在

近年、学校における諸問題はますます複雑・多様化している。『令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』（文部科学省, online)によると、いじめを認知した学校の割合は令和元年から令和2年にかけて減少しているものの、過去5～6年で大幅に増加している。また、小・中学校における不登校児童生徒の全児童生徒数に対する割合も増加傾向にある。これらの傾向は必ずしも否定的に認識されているわけではない。すなわち、いじめに関しては、平成25年の「いじめ防止対策推進法」施行を機に、積極的にいじめを認知するようになったことが肯定的に評価され、また不登校に関しては、平成29年に施行された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」に基づき、児童生徒の学校以外の教育の場が確保されつつあると評価する見方もある。

しかし、小学校の管理下・管理下以外における暴力行為発生率について、とくに小学校の数値がここ数年間で急激に上昇していることを鑑みたときに、上述のいじめや不登校のデータに対する肯定的な解釈は、やや楽観的に過ぎるように思われる。実際に、文部科学

省は、学校における生徒指導上の課題が深刻化しているとの問題意識から、令和2年に「魅力ある学校づくり検討チーム」を立ち上げるなど、その対策に乗り出している。

生徒指導上の課題の背景は多様である。しかし、これに対応する教員の年齢構成について考えるとき、とくに都市部では若手教師が急増している事実から目を背けてはいけなだろう。経験の浅い教員が増加したことが、これらの問題の原因の一部であるかどうかはここでは断定できない。だが、深刻化する諸問題に経験の浅い教員がより多く対応せざるを得ない時代がやってきていることは確かである。このような変化に直面する学校現場において今後の教育を担う若手教師の育成は喫緊の課題である。

以上の課題に対し、本稿は初任期教員を対象に実施した質問紙調査のデータを分析することを通して、若手教師の育成について1つの知見を提供することを目的としている。教師の成長過程に着目する実証的研究に関して、安藤(2000)はそれらをキャリア・ディベロプメント理論に準拠する研究、職業的社会化研究、ライフコース研究の3つに大別した。また、教師の成長をテーマとした研究は内容・方法ともに多角的に積み

重ねられている(木原, 1998; 山崎, 2002, 2012; 油布, 2010など)が、久富(2008)が指摘するように、教師の専門性向上に関して、専門性の内実とそれが向上するということの具体的な姿は、それほど明確に示されてきたわけではない。長年の間、教師の成長の捉え方は1つのモデルに収斂されることなく、研究者の問題意識を反映した側面が個別に強調されてきたといえる。

そこに1つのモデルを提示したのがHargreaves & Fullan(2012)である。このモデルは教師の専門性の高さを、教師が保有する3つの資本の多さと捉えたところにその特徴がある。3つの資本とは「人的資本(Human Capital)」、「社会関係資本(Social Capital)」、「意志決定資本(Decisional Capital)」のことであり、詳細は後述する。本稿ではこのモデルを採用し、以下の分析を進めていくことにする。

2. 分析の枠組み

Hargreaves & Fullan(2012)による「専門性資本(Professional Capital: 以下PC)」論では、専門性資本は人的資本(Human Capital: 以下HC)、社会関係資本(Social Capital: 以下SC)、意志決定資本(Decisional Capital: 以下DC)から成るとされる。そして教師の専門性の高さは、それぞれの資本の総和($PC=f\{HC, SC, DC\}$)とされている。

HC, SC, DCの定義とその関係について、もう少し詳しく見てみたい。HCは「とくに教育や訓練を通して人々の中で発達する経済的に価値ある知識やスキル」とされる(同p89)。また、HCは職場にSCがなければ減じる一方、職場にSCがあれば増加する(同p4)とされている。すなわち、HCは職場のSCによって増減するということである。

次に、SCについてである。同書ではColeman(1988)を引用し、「人々の関係の中に存在し、生産活動に貢献する資源」としている。SCを使って他者のHCにアクセスすることを通して、知識を増やすことができるとしている。さらに、SCがないところに、専門的成長はないと断言する。ただし、ここでのSCは集合財として捉えられており、個人財としてのSCは想定されていないことに注意しなければならない。すなわち、SCは人と人との間に存在し、個々人が所有するものとしては捉えられていないのである。

最後に、DCについてである。DCは専門性の中核として捉えられており、「構造化された、またはされていない経験、実践、省察を通して専門家が獲得し、蓄積した資本で、その資本は、専門家を導く固定化されたルールや明白な証拠が一切ない環境下で下される賢

明な判断を可能にする」(同 pp93-94)とある。そして、DCを増やすには膨大な数の繰り返しの実践、すなわち経験が必要であるとしている。さらに、DCにとって、SCは不可欠であるとしている。たとえば、何かの判断をする際に、相談する同僚の存在の有無により、その判断の質は異なるということが考えられる。

以上、3つの資本の定義と関係性から、SCがなければHC、DCは維持、向上することができず、SCが専門性の向上にとって不可欠なものであることが指摘されているのである。同僚性、すなわち「授業の創造と研修において教師が専門家として連帯する関係」(佐藤 2015)に関するこれまでの議論はそのことを裏付けてきたと言える。しかし、職場に豊かなSC(集合財としてのSC)があったとしても、個人のSC(個人財としてのSC)がなかったとしたら、HC、DCの維持、向上は期待できないのではないかと思われるが、PC概念はそこまで言及していない。そこで本研究ではSCがHC、DCに与える影響を、SCを個人財、集合財に分け、個人財としてのSCの影響の有無、および集合財としてのSCの内実について数量的に明らかにすることを目的とする。

3. 分析データの概要

本研究は2012年10月に大阪府全域の公立小中学校教員を対象に行った新任期教員の力量形成に関する質問紙調査の分析データを用いる。回答者の人数及び学校種は1年目教員1101名(小学校624、中学校469)、3年目教員708名(小学校446、中学校258)、合計1809名である。なお、本質問紙調査は「教職キャリア・力量形成研究会」の調査の一貫で実施したものである。

4. 分析手続きおよび分析結果

(1) 質問項目の因子分析

本調査では、教師の力量を4つの観点、すなわち「教科指導」「生徒指導」「省察と実践の改善」「同僚との協働と学校づくりへの参画」に関する質問項目を合計61項目作成し、「あなたはどの程度、身につけていると思いますか」という問いに、4件法で回答を求めた。質問項目は、以下の表1～4の通りである。

これらの質問項目は、Hargreaves&Fullan(2012)によるPC概念を想定して作成したものではないが、かなり広範囲の力量認識について質問している。まず、これらの項目を因子分析し、その背景にある認識とPC概念とを比較することとした。プロマックス回転による因子分析(最尤法)を行った結果、6回の反復で回転は収束し、固有値1以上、およびスクリープロットにより3つの因子を抽出した。累積寄与率は57.1%

表1 教科指導

(表示名)	(質問項目)
専門的知識・技能	教科等の内容に関する専門的知識・技能
知識を身近に結びつけ	専門的な知識をいかして教科内容を身近な生活上の問題と結びつける力
学習指導案	子どもの実態を踏まえ、授業のねらいに応じた学習指導案を作成する力
授業方法	子どもの発達段階に応じた授業方法を考案する力
学びあい	子どもどうしの学び合いを促進させる工夫をする力
伝達や表現	授業における板書や話し方など、伝達や表現の工夫をする力
機器の活用	情報機器やソフトウェアを効果的に活用した授業を取り入れる力
学習評価	授業内容と関連づけた学習評価のあり方を工夫する力
個に応じた評価・指導	一人ひとりの学びを適切に評価し、個に応じた指導をする力
教材準備	教材の内容を分析・解釈し、興味関心が高まる教材の準備をする力
即時的授業展開	授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、それをいかした授業展開を試みる力
体験活動	学んだことを活用する場や心を揺さぶる体験活動を企画し実施する力
指導要領の理解	学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容の理解
言語・伝達力の育成	担当するどの教科においても、言語力や伝え合うための力を育成する活動を取り入れていく力

表2 生徒指導

(表示名)	(質問項目)
褒め、叱る	ほめるべき時は状況に応じてほめ、叱るべきときは納得できるように叱る力
トラブル対応	子どもどうしのトラブルに迅速に対応する力
子どもと活動	子どもたちと一緒に活動に取り組む力
保護者との信頼関係構築	家庭訪問等を通して保護者との信頼関係を築く力
学級集団指導	個としての子どものだけでなく、学級を一つの集団として指導する力
集団づくり	子どもが自分の思いを出し合える集団を形成する力
受容的・共感的態度	受容的・共感的態度で子どもの思いを受け止め、対話する力
学級経営案	学級経営案の意義を理解し、作成する力
子ども人間関係の把握	子どもどうしの関係や集団の状況を把握する力
子どもの自主性	子どもたちの自主的・主体的な活動を指導する力
誠実・公平・責任感	誠実・公平かつ責任感を持って子どもと接する力
子どもの背景理解	子どもの背景にある家庭環境や生育歴から子どもを理解する力
問題対応	いじめや不登校など子どもの問題に対応する力
人権感覚	人権に関する基礎的な知的理解を有し、確かな人権感覚に基づいて子どもに関わることができる力
教室環境	教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整える力
家庭学習習慣の理解	子どもの基本的な生活習慣の重要性を理解し、指導するとともに、家庭学習の習慣をつけるための取り組みを積極的に進めている力
ルールを守らせる	学校の生活・学習のルールや子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導する力
配慮を要する子どもの支援	配慮を要する子どもの指導に関する基礎的知識をもち、子どもの指導や支援に活かす力
子どもをエンパワーする集団づくり	行事や課外活動等を通して、子どもをエンパワーする集団づくりに努める力
子どもの安心安全	子どもの安心と安全を守ることについて基礎的知識を有し、指導に活かしていること

表3 省察と実践の改善

(表示名)	(質問項目)
自己省察	自分の実践を振り返り、課題を見つけて改善できる力
現代的課題の理解	学校教育の現代的課題の理解
記録を残す	授業や子どもとの対応における課題について、必要な記録を残す力
役割、職務内容の理解	教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解していること
意義ややりがいを語る	自らの仕事の意義ややりがいについて語れる力
学び続ける	学び続けることによって、絶えず自らの専門性の向上を図る力
成長の長期的認識	長期的視野に立って、自らの教員としての成長を認識し実践する力
段取り、進行管理	取り組みの段取りや目標達成のための進行管理ができる力
社会人の常識	挨拶、服装、言葉遣い、保護者に対する接し方など社会人としての常識
自己管理	自らのストレスと身体の健康について自己管理する力
事務処理	日々の事務的な処理や文書作成が効率的にできる力
問題の原因を理解	授業や子どもとの対応において直面した問題について、その原因や背景を可能な限り理解する力
異なる視点の受け入れ	授業や子どもとの対応における課題について、周りの人と意見を交わし、異なる視点を受け入れる力
第三者の助言の受け入れ	授業や子どもとの対応における課題について、第三者の助言をふまえて改善に取り組む力
報道、文献の参照	授業や子どもとの対応における課題について、マスコミ報道や専門分野の文献等を参考に考える力
方向やあり方の自覚化	課題解決や新しい知見に触れる中で、教師としての自分の目指すべき方向やあり方を自覚化する力

表4 同僚との協働と学校づくりへの参画

(表示名)	(質問項目)
同僚との協働	同僚と協同して積極的に学校の課題に取り組む力
組織の一員の自覚	組織の一員としての自分の役割に責任を持って取り組む力
学年・学級目標の作成	教育目標に沿って、学年・学級目標を具体的につくっていく力
意欲の維持	同僚たちと共に、自分もはたらく意欲の高さを維持できる力
勤務校の理解	勤務校の特色を知り、学校の教育課程を理解する力
保護者地域との連携	保護者や地域の関係者の意見や要望に耳を傾け、連携・協力する力
多様な人材の活用	地域の多様な人材や社会的資源を含め、積極的に活用していく力
校務分掌	校務分掌について、自分の役割を認識し、その役割を担っていく力
リーダーシップ	集団の活動において、リーダーシップを発揮する力
他クラスとの連携	他のクラスや学年と連携して学級(HR)等での教育活動を進める力
他の教職員・専門家との連携	自分一人で問題を抱え込まず、必要に応じて他の教職員や専門家等との連携をとり、問題解決を図る力

表5 力量認識の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子
	学習指導因子	生徒指導因子	社会関係資本因子
専門的知識・技能	0.724	-0.240	0.228
授業方法	0.720	0.030	0.041
知識を身近に結びつけ	0.717	-0.096	0.106
学習評価	0.711	0.135	-0.149
教材準備	0.699	-0.039	0.150
学習指導案	0.678	0.029	0.044
指導要領の理解	0.672	0.064	-0.104
個に応じた評価・指導	0.623	0.152	0.014
伝達や表現	0.596	0.028	0.162
即時的授業展開	0.588	0.148	0.069
言語・伝達力の育成	0.577	0.216	-0.061
学びあい	0.513	0.288	-0.100
体験活動	0.497	0.412	-0.245
機器の活用	0.419	0.032	-0.045
学級集団指導	-0.022	0.862	-0.069
学習集団づくり	0.014	0.842	-0.125
学級経営案	0.114	0.728	-0.175
子どもの自主性	0.151	0.646	-0.005
問題対応	0.050	0.637	0.057
トラブル対応	-0.061	0.626	0.257
保護者との信頼関係構築	-0.013	0.608	0.146
ルールを守らせる	0.000	0.594	0.207
子どもをエンパワーする集団づくり	0.129	0.582	0.067
褒め、叱る	0.017	0.549	0.257
家庭学習習慣の理解	0.203	0.512	0.022
配慮を要する子どもの支援	0.141	0.511	0.127
子ども人間関係の把握	0.014	0.498	0.301
子どもの背景理解	0.033	0.437	0.332
組織の一員の自覚	0.029	-0.059	0.815
第三者の助言の受け入れ	0.034	-0.103	0.813
同僚との協働	-0.050	0.016	0.794
異なる視点の受け入れ	0.059	-0.046	0.758
意欲の維持	-0.048	0.047	0.749
他の教職員に相談	-0.031	0.044	0.687
保護者地域との連携	0.018	0.252	0.496
固有値(回転後)	15.843	2.575	1.582

である。第1因子からそれぞれ「学習指導」、「生徒指導」、「社会関係資本」と命名した(表5)。これらのうち、学習指導因子、生徒指導因子は質問項目作成時の「教科指導」「生徒指導」のそれぞれの項目の多くを含んでいる。一方、社会関係資本因子は「省察と実践の改善」「同僚との協働と学校づくりへの参画」の両方の項目を含んだ因子となった。

次に、3つの因子、学習指導因子、生徒指導因子、

社会関係資本因子のそれぞれの項目の得点を合計した尺度を作成し、その信頼性をクローンバックの α 係数で示したところ、それぞれ0.925, 0.940, 0.899と、おおむね良好な信頼性が得られたので、本分析ではこれらを尺度として用いることとした。

これらの因子とPC概念を比較すると、学習指導因子、生徒指導因子はHCに、社会関係資本因子はSCに該当すると考えられた。また、DCについては、因子と

してはまとまらなかったが、本質問項目の中では、「ほめるべき時は状況に応じてほめ、しかるべき時は納得のできるように叱る力(褒め、叱る)」「子どもどうしのトラブルに迅速に対応する力(トラブル対応)」「授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、それをいかした授業展開を試みる力(即時的授業展開)」に該当すると考えられた。これら3項目の得点を合計した尺度を作成し、その信頼性をクローンバックの α 係数で示したところ0.796と、おおむね良好な信頼性が得られたので、本分析ではこれらを尺度として用いることとした。

ところで、PC概念におけるSCは集合財としてのSCを想定しているのに対し、本調査により析出された社会関係資本因子は、その質問文からも個人財としての社会関係資本を想定しているということに注意しなければならない。一方、集合財としての社会関係資本に

相当するものとして、本質問紙では職場環境についても質問項目を設け、4件法で回答を求めている。これらの質問項目を用いて、プロマックス回転による因子分析(最尤法)を行った結果、6回の反復で回転は収束し、固有値1以上、およびスクリープロットにより4つの因子を抽出した。累積寄与率は61.2%である。因子名および質問項目は、それぞれ以下の通りである(表6)。

析出された4因子をそれぞれ「話し合い」因子(「職場では、会議が定期的に開かれており、役に立っている」などの質問項目。以下同様)、「授業研究」因子(「同僚の授業がいつでも見られる」)、「相談」因子(「職場には、困ったときに相談できる先輩教職員がいる」)、「貢献度実感」因子(「自分は、職場で一定の役割を担い、貢献している」)とした。そして4つの因子のそれぞれの項目の得点を合計した尺度を作成し、その信頼

表6 職場環境の因子分析

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	話し合い因子	授業研究因子	相談因子	貢献度実感因子
明確な課題の共有	0.867	0.015	-0.116	-0.021
定期的な役立つ会議	0.717	0.028	-0.014	-0.018
協働できる雰囲気	0.641	0.208	-0.011	0.006
同僚との子どもの話	0.485	-0.099	0.207	0.076
他の授業を自由に見学	-0.019	0.598	0.031	-0.072
同僚と授業づくり	0.011	0.582	0.190	-0.048
校内外の勉強会に参加可能な雰囲気	0.010	0.577	0.044	0.057
頻繁な研究授業	0.093	0.488	-0.028	-0.072
相談できる先輩教職員	-0.036	0.050	0.826	-0.053
モデルとなる人	0.143	0.017	0.577	-0.076
相談しあえる同年代	-0.171	0.087	0.556	0.071
相談を受け止める管理職	0.228	0.140	0.316	0.000
職場への貢献	-0.004	-0.218	-0.002	0.838
働きぶりの承認	-0.108	0.255	-0.034	0.732
意見の反映	0.109	0.276	-0.114	0.586
学校の一員という実感	0.141	-0.182	0.389	0.519
固有値(回転後)	6.388	1.276	1.087	1.046

表7 使用する変数の記述統計量

資本	因子名	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	
HC	学習指導因子	1739	14	56	37.2599	6.88181	
	生徒指導因子	1748	14	56	38.4931	7.42514	
SC	個人財	社会関係資本因子	1768	7	28	21.5	4.03437
	集合財	話し合い因子	1793	4	16	13.2303	2.40441
		授業研究因子	1789	4	16	12.1632	2.66999
		相談因子	1795	4	16	13.4022	2.51258
	貢献度実感因子	1787	4	16	12.2115	2.59209	
DC	意思決定資本因子	1775	3	12	8.60563	1.699848	

性をクローンバックの α 係数で示したところ、それぞれ 0.807, 0.693, 0.704, 0.829 と、おおむね良好な信頼性が得られたので、これらを尺度として用いることとした。以上、各変数の記述統計量は表 7 のとおりである。

(2) 分析の結果

本稿で明らかにしたいのは、個人財および集合財としての社会関係資本と HC (「学習指導因子」および「生

徒指導因子)」、DC (「意思決定資本」) との関係性についてである。そこで、集合財としての社会関係資本にかかわる諸因子 (「話し合い因子」「授業研究因子」「相談因子」「貢献度実感因子) および個人財としての社会関係資本因子を独立変数に投入し、「学習指導因子」「生徒指導因子」「意思決定資本因子」をそれぞれ従属変数に投入し、重回帰分析を実施した結果が、表 8～10 である。

表 8 職場環境 4 因子、社会関係資本が学習指導因子に与える影響 (重回帰分析)

	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	有意確率
話し合い因子	-0.134	-0.047	
授業研究因子	0.066	0.026	
相談因子	-0.478	-0.174	***
貢献度実感因子	0.526	0.197	***
社会関係資本因子	0.888	0.519	***
(定数)	19.177		***
N	1687		
決定係数	0.331		
調整済み決定係数	0.329		
回帰の F 検定	F 値 166.453 有意確率 0.000		

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

表 9 職場環境 4 因子、社会関係資本が生徒指導因子に与える影響 (重回帰分析)

	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	有意確率
話し合い因子	-0.097	-0.032	
授業研究因子	0.102	0.037	
相談因子	-0.471	-0.160	***
貢献度実感因子	0.438	0.153	***
社会関係資本因子	1.186	0.648	***
(定数)	14.047		***
N	1697		
決定係数	0.470		
調整済み決定係数	0.468		
回帰の F 検定	F 値 299.523 有意確率 0.000		

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

表 10 職場環境 4 因子、社会関係資本が意思決定資本に与える影響 (重回帰分析)

	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	有意確率
話し合い因子	-0.032	-0.046	
授業研究因子	0.014	0.021	
相談因子	-0.098	-0.144	***
貢献度実感因子	0.085	0.129	***
社会関係資本因子	0.266	0.632	***
(定数)	3.432		***
N	1724		
決定係数	0.427		
調整済み決定係数	0.425		
回帰の F 検定	F 値 256.128.009 有意確率 0.000		

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

分析結果からわかることは、まず、集合財としての職場環境の4因子を投入しても、個人財としての社会関係資本因子の影響は残るといことである。これは、職場環境の影響から独立して、個人財としてのSCはHC、DCに有意に影響を与えることを示している。なお、VIFによって多重共線性の可能性を検討したところ、全ての独立変数において2.1未満であり、多重共線性が生じている可能性は低いと判断した。

次に、職場環境の4因子のうち、いずれの分析においても、すべての因子が有意に影響を与えているわけではなく、「相談因子」「貢献度実感因子」の2因子が影響を与えているということである。この結果については、以下、考察を行う。

5. 考察と課題

Hargreaves&Fullan (2012) による「専門性資本」論に依拠して、質問紙調査データを分析し、社会関係資本が若手教師の成長に与える影響を、社会関係資本と人的資本および意思決定資本との関係性を数量的に明らかにすることにより検討した。Hargreaves&Fullan (2012) は専門性資本の概念を説明する際、社会関係資本を集合財として想定していたが、本分析では、個人財としての社会関係資本の影響および集合財としての社会関係資本の内実について検討を行った。

分析の結果、まず、集合財としての社会関係資本から独立して、個人財としての社会関係資本も人的資本や意思決定資本に影響を与えていることが明らかになった。このことは、教師の専門性を社会関係資本という側面から捉える際に、集合財としてだけで捉えることは不十分であり、個人財としての社会関係資本についても考慮に入れる必要があることを示している。

次に、職場環境を4つの因子に分けた際、職場内に相談できる人物がいるということを表す「相談因子」は各資本に対して負の影響を、一方、職場内で自分が貢献していることが認識できるような職場であることを表す「貢献度実感因子」は正の影響を与えていた。前者については、解釈が難しい。ここでは、職場内に相談する相手がいるということを実感しているということは、それだけ教師個人に人的資本や意思決定資本が不足しており、困った経験を有しているということであると解釈する。つまり、「相談相手がいるような職場であれば、人的資本や意思決定資本が低くなる」ということではなく、「相談相手が必要な状況に陥ったときに、その教師は職場内に相談相手が存在することを実感した」ということである。このように解釈をするならば、後者について言えることは、たとえば若手教師が活躍できる場を設定するなど、活躍を認められる機

会がある職場環境があれば、より高い人的資本や社会関係資本の獲得につながり、成長の契機になりえるということに加えて、そもそも教師個人が活躍を実感できているということは、その分、その教師は人的資本や意思決定資本を保有しているという可能性も考えられるのである。

これらのことは、教師による職場の見え方と職場の実態とが必ずしも同じではないということを示している。すなわち、同じ職場であっても、人的資本や意思決定資本が少ない教師にとっては、職場の相談できる同僚の存在が、専門性資本の少なさを補填する役割を果たし、一方、人的資本や意思決定資本が多い教師にとっては、自身の能力を発揮できるような環境が、専門性資本をより一層高めることにつながると考えられるのである。

ただし、今回のデータは、前述のように「専門性資本」概論を念頭に質問項目を設定したわけではないことに注意しなければならない。そのため、とくに意思決定資本については、因子として抽出されず、また該当すると考えられる項目も少なかった。今後、新たに「専門性資本」概念に基づき、質問項目を作り直すことが必要である。また、個人財としての社会関係資本と人的資本、意思決定資本との関係性については、改めて検討すべき課題である。

文献

- [1] 安藤知子 (2000) 『教師の成長』概念の再検討. 学校経営研究, 25 : 99-121.
- [2] Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure): S95-S120.
- [3] Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. NY: Routledge
- [4] 木原俊行 (1998) 自分の授業を伝える一対話と成長. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編, 成長する教師—教育学への誘い. 金子書房: 東京, pp.186-196.
- [5] 久富善之 (2008) 教師の専門性とアイデンティティ. 勁草書房: 東京
- [6] 文部科学省 (online) 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について, https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf, (参照日2021年10月25日)
- [7] 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる——今日教育改革のグランドデザイン. 岩波書店: 東京
- [8] 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社: 愛媛
- [9] ——— (2012) 教師の発達と力量形成—統一教師のライフ

コース研究一. 創風社：愛媛

[10] 油布佐和子 (2010) 教師の成長と教員評価. 苅谷剛彦, 金子真理子編, 教員評価の社会学. 岩波書店, 東京, pp.155-175.

【謝辞】本研究は科学研究費補助金・若手研究(課題番号20K14018)の助成を受けている。

日本型 STEAM 教育の「総合的な学習（探究）の時間化」をめぐる実態と課題

杉山 昂平・岡邑 衛・歌川 光一

Actual Conditions and Challenges of Japan-oriented STEAM Education Transforming into the Period for Integrated (Inquiry-Based Cross-Disciplinary) Studies.

Kohei Sugiyama, Ei Okamura, and Koichi Utagawa

Abstract

Born in the United States, STEAM education is now spreading around the world. In the process of diffusion, each country has been localizing STEAM education to suit its educational circumstances. The purpose of this study is to clarify how Japanese educational policy localizes STEAM education as of 2021. As data, we referred to documents from the Ministry of Economy, Trade and Industry (METI) and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). As a result, we found that Japan-oriented STEAM education at the present stage is becoming the Period for Integrated (Inquiry-Based Cross-Disciplinary) Studies. Since the educational model is not based on STEM education, the significance of integrating liberal arts is not clear. Therefore, the future challenge is to design a curriculum that is unique to STEAM education within the context of the Period for Integrated (Inquiry-Based Cross-Disciplinary) Studies.

Keywords : STEAM education, STEM education, the Period for Integrated (Inquiry-Based Cross-Disciplinary) Studies

1. STEAM教育のローカライズという問題

1-1. ヤックマンとRISDによるSTEAM教育の構想

Science, Technology, Engineering, Art(s), and Mathematicsの頭文字を取った「STEAM教育」は、2000年代後半から2010年代にかけてのアメリカで構想された。その担い手は、STEAM教育最初の提唱者であるジョーゼット・ヤックマンと、積極的な普及活動を展開したロードアイランド・スクール・オブ・デザイン (RISD) である。両者が提唱する「STEAM教育」の内容は異なっており、STEAM教育の原点としてヤックマンとRISDは並置されるのが一般的である (e.g. 辻合・長谷川 2020)。

ヤックマンの場合、STEAM教育のAが意味するのはリベラルアーツであり、その目的は統合的なカリキュラムによって分野間の関連性を理解させることにあった (Yakman 2008)。その背景にはSTEAM教育以前の「STEM教育」に対する問題意識がある。ヤックマンは、様々な教育哲学者や教育心理学者の説を引きながら統合的なカリキュラムの重要性を示し、現状のSTEM教育は各分野が孤立した「S-T-E-M教育」であると批判する。その上で、統合的なカリキュラムを目指すのであれば、STEMだけでなく言語芸術や社会科

学、美術や身体芸術、手工芸なども含まれるべきであると主張し、STEAMの構造を示す。この構造は「科学と技術、それらは工学とリベラルアーツを通して解釈され、すべては数学の言語に基づく」 (Yakman 2008, p. 18) というものであった。こうした関係性を学習者が理解できるように、実社会の題材を扱う教育をヤックマンは求めた。

それに対してRISDの場合、Aが意味するのは芸術やデザインであり、その目的はイノベーション人材の育成であった。当時の学長であるジョン・マエダは、収束的思考を特徴とするSTEM分野だけでは「息を呑むようなイノベーション」は生まれず、拡散的思考と力を合わせる必要があると述べている (Maeda 2013)。さらにマエダは「私がロードアイランド・スクール・オブ・デザインのキャンパスにおいて毎日目にしていない問題解決、恐れ知らずの心、批判的思考、制作スキルは、まさにわが国が革新的であり続けることを可能にするスキルなのだ」 (Maeda 2013, p. 1) とも述べ、「美大のハーバード」とも呼ばれるRISDの専門知こそがSTEMに統合されるべきとしている。

このようにArt (s) をどのような分野として想定するのか、STEMにArt (s) を統合する目的は何か、と

いう点でヤックマンとRISDのSTEAM教育は対照的である。だが、いずれにせよ「STEM教育の限界を乗り越えSTEM教育を拡張するために、Artsを統合する」という点では共通している。彼女らはSTEM教育がこれまでと同じように実践されるべきだと主張しているのでもなければ、リベラルアーツ教育や美術教育、デザイン教育が単体で実践されるべきだと主張しているのでもない。

1-2. STEAM教育の普及とローカライズ

ヤックマンやRISDが構想したSTEAM教育というアイデアはアメリカ国内のみならず、世界的に波及することになった。後述するように、2021年現在の日本もその渦中にある。

アメリカにおいてSTEAM教育は今のところ国家の教育政策には取り込まれてはいない。STEM教育政策に芸術やデザインを含めることを求める法案はロードアイランド州の議員らによってたびたび提出されているが(U.S. House. 115th Congress 2017, U.S. House. 116th Congress 2019)、実現しているものはない。

一方、アメリカ国外では、STEAM教育を教育政策に取り込んだ国が存在する。例えば、東アジアの韓国や中国である。こうした国々では、STEAM教育が強力に推進されると同時に、それぞれの事情に応じてローカライズされたSTEAM教育が形成されている。

韓国の場合、STEAM教育はヤックマンと交流があった技術教育学者であるキム・ジンスによって紹介され、2011年には「融合人材教育」として政策的にも推進されるようになった(Hong 2017, 김 2013)。これは「科学技術人材育成・支援のための第2次基本計画」の一環であり、「第4次産業革命」の時代における創造的人材の育成が目指されている。

モデル授業の開発と教員研修を担う韓国科学創意財団(KOFAC)がまとめたSTEAM教育の枠組みでは、STEAM教育の鍵概念として「科学技術に基づいた教育」と「現実世界における問題解決能力」が挙げられている(KOFAC online)。また、学習基準としては「生徒が問題を自分事として認識できるような文脈を提示すること」「自分自身で問題解決方法を発見できるように創造的なデザインを行うこと」「新しい問題に挑むために情緒的な接触をすること」が挙げられている。ここではSTEAM教育がSTEM教育にArtsを統合したものであるという説明はなされているが、Artsを統合する意味は特段述べられていない。また、創造的なデザインはエンジニアリングに近い、ともされている。

このように、韓国はいち早くSTEAM教育を政策に取り入れた。だが、そこで言うSTEAM教育とは「科学

技術を用いた創造的な問題解決学習」である。RISDのようにイノベーション人材の育成を目標にしているものの、芸術・デザイン分野の重要性はそこまで高くない。

中国の場合、STEAM教育を導入したのは情報教育の教員・研究者グループである。彼らはマサチューセッツ工科大学で開発された子ども向けプログラミング言語Scratchに関する勉強会を開いていた。これが母体となって2013年に「第1回小・中学校STEAM教育イノベーションフォーラム」が開かれ、プログラミング教育やロボット教育に近い形でSTEAM教育が紹介された(謝 2013)。そして、2016年には日本の文部科学省に当たる教育部より「教育情報科のための第13次5カ年計画」が出された。ここには「情報技術と教育の統合」の一環として「条件の整った地域では、“群衆創造空間”や学際的学習(STEAM教育)、メイカー教育といった新しい教育モデルに対する情報技術の応用を積極的に検討すべきである」(中华人民共和国教育部 2016)という文言が含まれている。

こうした流れからも分かるように、中国におけるSTEAM教育は実質的に「情報技術を活用したものづくり教育」である。中国におけるSTEAM教育研究の動向をレビューした鄭(2017)によれば、中国においてSTEAM教育はSTEM教育やメイカー教育と同義に扱われることが多いという。イノベーションが教育目標になっている点ではRISDや韓国と同様であるが、情報技術に特化しているのが中国の特徴である。

韓国や中国の事例が示すように、STEAM教育が普及し、各国の教育政策においてローカライズされた結果、ヤックマンやRISDが構想していたものとは大きく異なる「STEAM教育」が形成されている。その中でArt(s)の存在感は鳴りを潜め、STEM教育やものづくり教育と呼んでも差し障りないものになっている。こうした状況では「STEAM教育」という概念の存在理由は曖昧になっていると言えよう。

1-3. 「日本型STEAM教育」の行方

日本では韓国や中国に遅れつつも、2010年代後半になって経済産業省や文部科学省によってSTEAM教育の導入が議論されるようになった。日本におけるSTEAM教育のローカライズは「日本型STEAM教育」(北澤・赤堀 2021, 大谷 2021)や「日本発STEAM教育」(山崎・磯部 2020)といった言葉で表現されている。例えば、山崎・磯部(2020: 296)は「海外のSTEM教育、STEAM教育の移入が目的ではなく、我が国独自の学校制度等をはじめ、伝統、文化、慣習等の文脈をふまえ、『日本発STEAM教育』と命名している」としている。

前節で見た韓国や中国におけるローカライズの状況をふまえると、「現在議論が進む日本型STEAM教育は、『STEAM』ならではの特徴をどれほど活かした教育になるか」という問題は検討に値する。山崎・磯部(2020)が述べていたように、日本型STEAM教育は必ずしもヤックマンやRISDのSTEAM教育に準拠しなければならないわけではない。日本の教育環境において実践可能な形に落とし込む過程で、当初のSTEAM教育とは異なる形になることもあるだろう。

他方で、ローカライズの結果、「STEAM」という表現が意味を成さないような教育に帰結するのは本末転倒である。例えば、大谷(2021:98)は、問題解決学習において「STEAMのAは主に問題発見から課題設定、STEMのEは主に課題設定から課題解決の活動を担っており、Design(A)とDesign(E)の接続はイノベーションの創出における最も重要なポイントとなる」としている。この整理に従う場合、芸術やリベラルアーツの知識を駆使して新たな問題を発見する活動に取り組んでいない教育は、STEAMの強みを活かせていないことになる。

1-4. 本研究の目的

そこで、本研究では2021年現在における日本の教育政策において、「STEAM教育」がいかなる教育としてローカライズされているのかを明らかにし、日本型STEAM教育がSTEAMならではの特徴を活かしていくために、今後検討すべき課題を考察する。

分析対象とするのは、STEAM教育の政策的な位置づけ方を論じている経済産業省と文部科学省のドキュメントである。これらの資料は先行研究もしばしば参照している。ただし、先行研究は「STEM/STEAM」という並列的な観点を扱い、必ずしもSTEAMの独自性に焦点化していない(e.g. 北澤・赤堀 2021, 大谷 2021)。本研究はこれらの資料の内容がSTEAM教育としてどう解釈できるのか、という観点から検討を行いたい。

2. 経済産業省におけるSTEAM教育

まず、経済産業省におけるSTEAM教育のあり方を明らかにしたい。経済産業省においてSTEAM教育はEdTech政策の一環として示されてきた。井上・藤村(2020, p. 135)によれば、EdTechとは「Education(教育)とTechnology(情報技術)を組み合わせさせた造語」であり、「教育のみならず産業や社会にイノベーションを生み出す」技術やサービスを指す。もともとは民間主導の動向であったが、「2017年から急速に国策化」(井上・藤村 2020, p. 149)した。2017年に経済産業省

に教育サービス産業室(現・教育産業室)が設置されると、2018年1月には『『未来の教室』とEdTech研究会』が開始されている。この研究会には教育工学者、民間事業者、自治体や学校関係者などが参加している。

2-1. 『未来の教室』とEdTech研究会による提言

経済産業省におけるSTEAM教育のあり方は、『『未来の教室』とEdTech研究会』がまとめた2つの提言に示されている。

まず『『未来の教室』とEdTech研究会 第1次提言』(経済産業省 2018)では、「未来の教室」(2030年における普通の学び方)のラフ・スケッチとして、10の特徴が挙げられている。このうちSTEAMが現れているのは、4つ目の「④探究プロジェクト(STEAM(S))で文理融合の知を使い、社会課題や身近な問題の解決を試行錯誤する」という箇所である(経済産業省 2018, p. 9)。ここではSTEAMを「A」が『デザイン・芸術』だけでなく、広く『人文・社会』として捉えられ、末尾にもうひとつの「S」(身体性・スポーツ)を加えたSTEAM(S)」と捉えている。また、学校での実践形態として「学校における『総合的な学習の時間』『体育』『音楽』『美術』や『部活動』はSTEAM(S)の宝庫となるだろう」という認識が示されている。

さらに、翌年の『『未来の教室』ビジョン：経済産業省『未来の教室』とEdTech研究会 第2次提言』(経済産業省 2019)では、「学びのSTEAM化」「学びの自立化・個別最適化」「新しい学習基盤づくり」という3本の柱が提示されている。このうち学びのSTEAM化とは以下のように述べられている。

教科学習や総合的な学習の時間、特別活動も含めたカリキュラム・マネジメントを通じ、一人ひとりのワクワクする感覚を呼び覚まし、文理を問わず教科知識や専門知識を習得すること(=「知る」)と、探究・プロジェクト型学習(PBL)の中で知識に横串を刺し、創造的・論理的に思考し、未知の課題やその解決策を見出すこと(=「創る」)とが循環する学びを実現すること(経済産業省 2019, p. 2)。

また、学びのSTEAM化を実現するための課題として「STEAM学習プログラム・授業編成モデル・評価方法の不足」「学校現場は知識のインプットで手一杯で、探究・プロジェクト型学習(PBL)を行う余裕がないこと」「他者との共同の基盤となる情動対処やコミュニケーションが難しい子どもが少なくないこと」が挙げられている(経済産業省 2019, p. 5)。このうち一つ目の課題を解決するには「STEAM学習プログラムの開発とデジタルコンテンツ化、授業編成のモデルプラン等の例示」を進める必要があるとされる。ここでは学

校での実践形態は次のように述べられている。

学校現場においては、「学びのSTEAM化」を進めるべく、総合的な学習の時間の活用をはじめ、算数・数学・理科・社会・英語・国語・技術・家庭・体育・美術・音楽など各教科横断的な取組や合科的な教育課程の編成を含めたカリキュラム・マネジメントの工夫が必要となる。そのため、たとえば「AIを社会で活かす」ことを学習テーマにする場合、数学や理科や社会のどの単元を組み合わせた授業編成が可能かなど、教育現場が創意工夫を進める上での参考になるモデルプランを政府として早急に例示すべきである（経済産業省 2019, p. 5-6）。

2-2. STEAM 検討ワーキンググループによる中間報告

その後、「未来の教室」とEdTech研究会は「『学びのSTEAM化』という考え方の更なる整理、STEAMライブラリー構想の精緻化」（経済産業省 2020: 5）を目的とし、「STEAM 検討ワーキンググループ」を立ち上げた。その中間報告では、STEAM教育を教育課程に導入する際の認識が以下のように述べられている。

新学習指導要領（特に総合的な学習（探究）の時間）の中では、STEAMと同じ方向性が目指されており、本来的には、教育課程内でも十分に導入は可能はず。これをサポートするための1つの方法として、PBL Learning Media（米国）のようなオンライン教材の配信（STEAMライブラリー）が考えられる（経済産業省 2020, p. 21）。

教員アンケートでは、学びのSTEAM化に向けて授業教材の開発方法が分からない、実施する時間が無い、といった声も見られた。しかし、実は「総合的な学習の時間」が目指すものはSTEAMそのものであり、まずここから始めるべきではないか。右のように整理される高校「総合探究」の時間における学習の姿は、ワクワクを起点に「創る」と「知る」の学びを循環させるSTEAMのコンセプトそのもの。一方で、「総合」の単元は、字数が限られている上、各教科に横断した学びであれば各教科の授業においても取り入れ得るもの。「総合」以外の授業でもSTEAM化された学びが実現されるべきではないか（経済産業省 2020, p. 24）。

総合的な学習（探究）の時間を活用することは以前の提言でも述べられていたが、ここでは総合的な学習（探究）の時間が目指す目標が「STEAMそのもの」だとされている。

2-3. 授業実践のモデル

では、これらの構想はどのような授業実践として具現化されるのだろうか。第2次提言ではSTEAMライブラリーへの掲載を期待するような実践として3つの事例を挙げている（経済産業省 2019, p. 6）。すなわち、IoTやロボット技術を農業に活用するシステムを作る、カンボジアでの交通量調査から得られたデータをもとに渋滞解決に役立つ数理モデルを作成する、ゲームプログラムによるシミュレーションを通してスポーツの戦略構築をする、という問題解決学習である。農業と渋滞に関する事例は農業高校や商業高校で行われたものである。

こうした事例は科学技術・情報技術を問題解決に役立てるものであり、中国や韓国のSTEAM教育に近いと言える。渋滞の事例に関して言えば「渋滞を招きにくい交通インフラの設計のほか、現地の倫理や慣習をルールの整備や教育課企画を通じて変容させるプロジェクトに取り組んだ」（経済産業省 2019, p. 6）とあり、人文・社会に通ずる内容も含んでいる。

2-4. 経済産業省はSTEAM教育をどう捉えているか

以上から、経済産業省におけるSTEAM教育の特徴は次のようなものと言える。まず、STEAMのArtsはヤックマンのようにリベラルアーツとして捉えられている。しかし、ヤックマンやRISDのようにSTEM教育の課題が念頭に置かれているわけではない。様々な分野を統合するという理念は示されているが、それはSTEM教育の限界を乗り越えるためのものではない。むしろ、モデルとされているのは総合的な学習（探究）の時間であり、学習者が問題解決の経験を積むことが目指されている。この点は韓国のSTEAM教育に連なるものであるが、一方で理念としては科学技術や情報技術を活用することは強調されていない。ただし、事例として紹介されている教育実践は、科学技術や情報技術を活用した問題解決学習である。

3. 文部科学省におけるSTEAM教育

では、文部科学省におけるSTEAM教育はどのようなものとして考えられているのだろうか。文部科学省中央教育審議会では、2019年の諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」を受けてSTEAM教育の構想が行われている。諮問では「新時代に対応した高等学校教育の在り方」の一つとして、「いわゆる文系・理系の類型にかかわらず学習指導要領に定められた様々な科目をバランスよく学ぶことや、STEAM教育の推進」（文部科学省 2019, p. 4）に関する検討が求められていた。経済産業省のSTEAM教育がEdTech政

策の一部であったのに対し、文部科学省のSTEAM教育は高校教育改革政策の一部となっている。

3-1. STEAM教育導入の背後にある課題意識

まず、なぜSTEAM教育を導入することが必要とされているのか、背後にある課題意識を確認したい。前述の諮問に対しては、2021年1月に答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（以下、「中教審答申」とする）が出されている。中教審答申では、STEAM教育について以下のよう

AIやIoTなどの急速な技術の進展により社会が激しく変化し、多様な課題が生じている今日においては、これまでの文系・理系といった枠にとらわれず、各教科等の学びを基盤としつつ、様々な情報を活用しながらそれを統合し、課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結びつけていく資質・能力の育成が求められている。（中略）STEAM教育の目的には、人材育成の側面と、STEAMを構成する各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民の育成の側面がある。各教科等の知識・技能等を活用することを通じた問題解決を行うものであることから、課題の選択や進め方によっては生徒の強力な学ぶ動機付けにもなる（文部科学省 2021, p. 56）。

以上の記述からは、社会の複雑な変化に対応できる人材、市民の育成が必要とされていることが読み取れる。そのために、これまでの教科学習の枠を越え、生徒の興味関心に基づいた「課題の発見・解決や社会的な価値の創造」につながる教育が求められている。この課題意識は、平成29・30・31年改訂学習指導要領が求める「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」等と重ねてみることができる。中教審答申は、学校内部に閉じられた教育ではなく、変化する社会とのつながりの中で、教科等横断的な学習をマネジメントし、児童生徒が主体的に学んでいくことに重点を置いた新しい学習指導要領の枠組みの中で、各学校は無理なくSTEAM教育に取り組むことができると想定している。

この課題認識は、文部科学省中等教育局教育課程課による資料「STEAM教育等の教科横断的な学習の推進について」（以下、「資料」とする）にも表れている。この資料では、STEAM教育を導入する根拠となる、日本の学校教育の課題が3点挙げられている。すなわち、高等学校教育の課題、理数教育の課題、総合的な学習の時間の課題である（文部科学省 online a, p. 1-5）。以下、ひとつずつ見ていきたい。

まず、高等学校教育の課題については、学校の授業に対する満足度が低下傾向にあること、また、高校入学後に学校外の勉強時間が二極化傾向にあることが挙げられている。もっとも、資料で引用されているデータの低下傾向は、中学校からの段階的な変化を示している。そのため、高等学校教育独自の課題とは言えず、「高等学校教育の課題」と学校種を限定する表現は適当ではないようにも思われる。ただ、いずれにせよ、生徒の学ぶ動機付けを行い、生徒の興味関心を引き出す教育が高校教育において求められていることは確かである。

次に、理数教育の課題としては、答申にもあった通り、AIやIoTをはじめ、今後ますます発展が予想される科学技術に対応できる人材が求められている。それにも関わらず、日本において算数や理科を楽しいと思う児童生徒の割合や、将来、数学や理科を使う職業を希望する生徒の割合が、国際平均と比較してかなり低いのが現状である。

最後に総合的な学習の時間については、国際的に評価される教育でありながらも以下の課題があるとされている。すなわち、目指す資質・能力や各教科等との関連性の明確化について学校間に差があること、探究のプロセスにおける「整理・分析」「まとめ・表現」が十分に組み込まれていないこと、高等学校の取り組みが小学校、中学校に比べて十分に展開されていないこと、である。STEAM教育はこれらの課題を解決する方策の一つとして導入されつつある。

3-2. 文部科学省はSTEAM教育をどう捉えているか

では、文部科学省において「STEAM教育」とは、どのような教育として捉えられているのだろうか。

3-2-1. Artsの捉え方

まずArtsの捉え方に注目したい。先述した資料は、中教審答申を引用し、Artsの狭い定義（デザインや感性等）と広い定義（芸術、生活、経済、法律、政治、倫理等）を区別した上で、以下のように説明している。

STEAMの各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民として必要となる資質・能力の育成を志向するSTEAM教育の側面に着目し、STEAMのAの範囲を芸術、文化のみならず、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲（Liberal Arts）で定義し、推進することが重要である（文部科学省 online a, p. 10）。

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)に加え、芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲でAを定義し、各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教科横断的な学習を推進することが重要(文部科学省 online a, p. 15)

ここから、経済産業省と同じくリベラルアーツとしてArtsを捉えていることが見て取れる。特に資料ではYakman (2008)が参照されており、立場が明らかである。また、「STEMに加え」という表現から、経済産業省に比べると「STEM」にAを統合するという姿勢がうかがえる。

ただし、それがSTEM教育の課題を乗り越えるためのものと位置付けられているかは微妙なところである。資料では、中教審答申から以下の文章も引用されている。

STEM教育を推進する上では、多様な生徒の実態を踏まえる必要がある。科学技術分野に特化した人材育成の側面だけに注目してSTEM教育を推進すると、例えば、学習に困難を抱える生徒が在籍する学校においては実施することが難しい場合も考えられ、学校間の格差を課題する可能性が懸念される。教科横断的な学習を充実することが学習意欲に課題のある生徒たちにこそ非常に重要であり、生徒の能力や関心に応じたSTEM教育を推進する必要がある(文部科学省 online a, p. 10)。

ここで語られていることは「これまでの理数教育では数学や理科への興味を喚起できていないので、STEM教育による喚起を目指す」ということではない。むしろ、生徒の学習意欲が二極化しているという高等学校教育の課題を解決するためには、STEMの要素を強調しない方が望ましいこともある、という発想である。そのため、文部科学省におけるSTEM教育では、Artsの統合がSTEM教育の限界を乗り越えるためのものである場合と、そうではない場合が混在しているように見受けられる。

また、各分野をどのように統合するのかについて、具体的な姿が示されているわけでもない。資料では、各学校での取り組み事例を今後「発掘・見える化」していくとされている(文部科学省 online a, p. 16)。これらの点を踏まえると、Artsを統合する目的や具体的な活用方法は、学校現場や各教育委員会の判断や創意工夫に任されていると考えられる。

3-2-2. 総合的な探究の時間との関連

ただし、資料では「総合的な探究の時間」や「理数探

究」の時間を活用するという方針は示されている。資料において「学校教育におけるSTEAM教育等の教科横断的な学習の推進」として掲げられている取り組みは「文理の枠を超えたカリキュラム・マネジメントの充実」「各教科等における探究的な学習活動の充実」「総合的な探究の時間、理数探究等を中心とした探究活動の充実」「教育委員会等による支援の充実」である(文部科学省 online a, p. 15)。ここからは、文理の枠を超えた探究活動を行うことがSTEAM教育とされているように見える。

資料ではSTEAM教育と総合的な探究の時間・理数探究・理数探究基礎を表1のように比較している。STEAM教育の学習過程は「問題解決的な学習」とされ、対して総合的な探究の時間は「探究のプロセス」とされている。

文部科学省の言う探究のプロセスとは「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」(文部科学省 2018, p. 6)であり、このプロセスによって「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく」(文部科学省 2018, p. 12)ことが探究とされている。大谷(2021)は、総合的な探究の時間は従来の学校教育に見られる「認識中心の探究活動」に終始する可能性があり、創造活動を重視するSTEAM教育における問題解決学習とは異なることを指摘している。だが、少なくとも学習過程の設計としては共通して問題解決型である。この点からも、現段階では「文理の枠を超えた総合的な探究の時間」こそが文部科学省におけるSTEAM教育だと解釈できる。

3-2-3. STEAM教育は高度な内容であるという捉え方

また、文部科学省におけるSTEAM教育が、そもそも高等学校を想定していることも一つの特徴である。中国ではSTEAM教育が「第1回小・中学校STEAM教育イノベーションフォーラム」において紹介されたことはすでに述べた。小学校・中学校におけるSTEAM教育を構想することも一般的である。なぜ文部科学省では高等学校を想定しているのだろうか。

一つの理由として、STEAM教育が高度な教育内容を含むと想定されているから、ということが考えられる。中教審答申には以下の記述がある。

表1 STEAM教育と「総合的な探究の時間」／共通教科「理数」の関係（文部科学省 online a, p. 9）

STEAM教育	総合的な探究の時間
	※「理数探究」及び「理数探究基礎」について
目的	<p>■科学・技術分野の経済的成長や革新・創造に特化した人材育成</p> <p>■STEAM分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民の育成</p> <p>■実社会や実生活との関わりにおいて自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力の育成</p> <p>※数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な資質・能力の育成。</p>
対象・領域	<p>■STEAM分野を幹としつつも扱う社会課題によって様々な領域を含む</p> <p>■特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的であり、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象が対象</p> <p>※自然や社会などの様々な事象から数学や理科などに関する課題を設定。</p>
学習過程	<p>■各教科・領域固有の知識や考え方を統合的に活用することを通じた問題解決的な学習を重視</p> <p>■複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせるとともに、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていく「探求のプロセス」を重視</p> <p>■解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して納得解や最適解を見出すことを重視</p> <p>※数学的な手法や科学的な手法などを用いて、仮説設定、検証計画の立案、観察、実験、調査等、結果の処理を行う、一連の探究過程の遂行や、探究過程を整理し、成果等を適切に表現することを重視。</p>
教育課程	<p>（学校全体の仕組みとして機能が期待できる）</p> <p>■教育目標との関連を図る教育課程の中核。各学校において目標や内容を設定</p> <p>■他教科等及び総合的な探究の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、教科等横断的な視点で編成・育成</p> <p>※アイデアの創発、挑戦性、総合性や融合性の視点を重視した、従前の教科・科目にとらわれない科目設定。</p>

STEAM教育は、「社会に開かれた教育課程」の理念の下、産業界等と連携し、各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていく高度な内容となるものであることから、高等学校における教科等横断的な学習の中で重点的に取り組むべきものである（中略）さらに、小学校、中学校においても児童生徒の学習の状況によっては教科等横断的な学習の中でSTEAM教育に取り組むことも考えられる（文部科学省2021, p. 57）。

STEAM教育は「高度な内容」を取り扱うため、高等学校で実施することが適当であるとされている。ただし、小学校・中学校も「児童生徒の学習の状況によっては」、すなわち、高度な内容を学習できる状況であるならば取り組むことも可能、とされている。そのため必ずしも高等学校のみをSTEAM教育の実践校として想定しているわけではないことがうかがえる。

実際、探究の理念は高等学校に限らず、小学校・中学校における総合的な学習の時間でも一貫している。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間』にも、基本的な考え方として以下の記載がある。

総合的な学習の時間においては、探究的な学習を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する（文部科学省2017, p. 5）

そういった意味で、高等学校教育の課題を解決する方策としてSTEAM教育が検討されているように、小中学校の教育もSTEAM教育の観点から見直すこともできると考えられる。

3-3. 授業実践のモデル

ここまで見てきたSTEAM教育の構想に関連して、文部科学省（online b）には3つの事例が掲載されている。紹介されている学習活動は次のようなものである：ビッグデータを活用したプロジェクト学習、micro:bit・ドローン・3Dプリンタ・電子工作を用いた制作活動、演劇的手法のワークショップ、オリジナル童謡の作詞作曲、マイクロプラスチック・広告・お茶・鹿に注目した探究。

以上の事例はスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校、あるいは「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」指定校における探究科目での取り組みである。演劇や童謡の作詞作曲といった芸術的な活動が含まれている点は、経済産業省が紹介する事例には無かった特徴である。他方で、その他の事例は科学技術や情報技術を活用した問題解決学習であり、その限りでは韓国や中国のSTEAM教育に近いものとなっている。

4. 「総合的な学習（探究）の時間化」する日本型STEAM教育の課題

4-1. 日本型STEAM教育の特徴

本研究では、「2021年現在における日本の教育政策において、『STEAM教育』がいかなる教育としてローカライズされているのか」を、経済産業省と文部科学省のドキュメントに注目して明らかにしてきた。ヤックマンやRISDのSTEAM教育、および韓国や中国のSTEAM教育と比べると、現時点での日本型STEAM教育の特徴は、表2のようにまとめられる。

このうち特に日本型STEAM教育の特徴だと思われるのは、前提としてSTEM教育が位置付けられていないように見える点である。ヤックマンやRISDはSTEM教育の限界を乗り越えるためにSTEAM教育を提唱した。韓国や中国のSTEAM教育は、STEAMならではの要素があるかはともかく、少なくともSTEM教育を基盤にしていた。それに対して、政策上の日本型STEAM教育では、STEM教育の限界を乗り越えたり、科学技術や情報技術を問題解決に活用したりすること

が——結果的にはそのような実践事例が多数紹介されていたとしても——理念としては主題にはなっていない。

文部科学省の場合、表1にあるように元来のSTEAM教育の目的が「科学・技術分野の経済的成長や革新・創造に特化した人材育成」にあることは認識されている。その一方で、実際に学校教育においてSTEAM教育を推進する際には、総合的な探究の時間に依拠するという立場が示されている。また、生徒の学習意欲の観点から「科学技術分野に特化した人材育成の側面のみ」に注目してSTEAM教育を推進することへの懸念も表明されており、STEM教育を基盤にすることを控えているように思われる。

以上の点から、現段階での日本型STEAM教育は総じて「総合的な学習（探究）の時間化」していると言える。ことさら科学技術や情報技術を強調するわけではないが、文理の枠を前提にしない探究活動を行うことをもってSTEAM教育とするのである。

4-2. 日本型STEAM教育の課題

以上の現状をいかに評価するかは立場が分かるところだろう。あえて「STEAM教育」という表現を用いるからにはSTEAM教育ならではの特徴が活かされるべきではないか、という立場を取る場合には、現状の日本型STEAM教育はまだ練り直される余地が大きい、という評価になるだろう。STEM教育が基盤に位置付けられていないため、分野横断一般を指すのではなく「STEMとリベラルアーツの統合」であることの意義が明確になっていないからである。

このようにSTEAM教育ならではの特徴が明確にならない状況では、その学術的・教育実践的新規性を確保できないことになる。それではSTEAM教育には新たな・固有の教育動向としての価値がないことになってしまうだろう。現在、日本ではSTEAM教育に関する様々な議論が積み重ねられようとしているにも関わらず、そこから固有の意義を引き出せないのは、議論を徒勞に終わらせる恐れがある。

この点を踏まえると、STEAM教育と総合的な学習（探究）の時間を同一視するのではなく、「総合的な学

表2 2021年現在の教育政策における日本型STEAM教育の特徴

・STEAMを構成するArtsは芸術・デザインではなくリベラルアーツである
・STEM教育の限界とArtsを統合する必要性は、場合によって認識されていることもあるが、あまり明示されていない
・理念としては、問題解決において科学技術や情報技術を用いることが特段強調されているわけではない
・ただし、実践事例としては、科学技術や情報技術による問題解決学習が多く参照されている
・総合的な学習（探究）の時間と同一視されている

習(探究)の時間の中でも、STEAM教育らしいカリキュラムとはどのようなものか」を検討することが求められるだろう。STEAM教育と総合的な学習(探究)の時間に共通点が多いことは確かであり、学校現場でSTEAM教育を実践する際に総合的な学習(探究)の時間が活用されることは疑いない。しかし、総合的な学習(探究)の時間を行えば、それが即ちSTEAM教育となるわけではないだろう。総合的な学習(探究)の時間における授業モデルの一つとして、「STEMにArtsを統合する」STEAM教育ならではの特徴を活かしていくことが今後の課題になると考えられる。

もちろん、「STEAM教育」という表現を用いるもののSTEAM教育ならではの特徴を活かす必要はない、という立場も想定することはできる。この場合、総合的な学習(探究)の時間を充実させることが本質的な課題になる。そこでは、学術的には日本型STEAM教育に関する議論が科学教育・技術教育の分野で行われていることや、実践事例がSTEM教育的な科学技術・情報技術を活用した問題解決学習から取られていることをいかに評価するかが問題になるだろう。もしこのような要素を理念として強調しないのならば、むしろ人文・社会科学的問題解決学習事例を充実させることが必要になると考えられる。

いずれにせよ、日本型STEAM教育の構想は緒に就いたばかりであり、現段階での姿で固定されるわけではない。経済産業省、文部科学省は共に具体的な実践事例を収集する方針を示しており、その中からボトムアップにSTEAM教育のあり方が調整されていくこともあるだろう。その中でどのようなローカライズが行われていくのかは、今後も検討しがいのある問題である。

文献

- Hong, O. (2017) STEAM education in Korea: Current policies and future directions. *Asian Research Policy*, 8(2): 92–102.
- 井上義和・藤村達也(2020) 教育とテクノロジー—日本型EdTechの展開をどう捉えるか?—. *教育社会学研究*, 107: 135–162.
- 経済産業省(2018)「未来の教室」とEdTech研究会 第1次提言.
- 経済産業省(2019)「未来の教室」ビジョン: 経済産業省「未来の教室」とEdTech研究会 第2次提言.
- 経済産業省(2020)「未来の教室」とEdTech研究会 STEAM検討ワーキンググループ 中間報告.
- 김진수(2013) 공과대학에서 융합교육을 위한 STEAM 교육. *Ingenium*, 20(1): 46–53.
- 北澤武・赤堀侃司(2021) 教員養成におけるSTEM/STEAM教育の展望. *日本教育工学会論文誌*, 44(3): 297–304.

- KOFAC (online) About STEAM, https://steam.kofac.re.kr/?page_id=11269, (参照日2021年10月30日).
- Maeda, J. (2013) STEM + Art = STEAM. *The STEAM Journal*, 1(1): 1–3.
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編.
- 文部科学省(2018) 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編.
- 文部科学省(2019) 新しい時代の初等中等教育の在り方について(諮問).
- 文部科学省(2021) 令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申).
- 文部科学省(online a) STEAM教育等の教科横断的な学習の推進について, https://www.mext.go.jp/content/20210714-mxt_new-cs01-000016477_004.pdf, (参照日2021年10月30日).
- 文部科学省(online b) STEAM教育等の教科横断的な学習の推進, <https://www.mext.go.jp/studxstyle/index3.html>, (参照日2021年11月29日).
- 大谷忠(2021) STEM/STEAM教育をどう考えればよいか—諸外国の動向と日本の現状を通して—. *科学教育研究*, 45(2): 93–102.
- 辻合華子・長谷川春生(2020) STEAM教育における“A”の概念について. *科学教育研究*, 44(2): 93–103.
- U.S. House. 115th Congress (2017) H.R.3344 STEM to STEAM Act of 2017.
- U.S. House. 116th Congress (2019) H.R.3308 Building STEAM Education Act of 2019.
- 谢作如(2013) “虽然很困难,但我们都在努力”——“第一届中小学STEAM教育创新论坛”的共识. *中国信息技术教育*, 2013(10): 5–8.
- Yakman, G. (2008) STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. *Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-19) Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching, Salt Lake City, Utah, USA*.
- 山崎貞登・磯部征尊(2020) 日本発STEAM教育におけるEngineering, Designと他学術分野との関係性と担当教員の継続的専門職能発達の条件整備. *上越教育大学研究紀要*, 40(1): 295–305.
- 郑蔵(2017) *中国STEAM教育发展报告*. 科学出版社: 北京.
- 中华人民共和国教育部(2016) 教育部关于印发《教育信息化“十三五”规划》的通知.

永井荷風作品における〈室内〉

浅井 航洋

Interior in Kafu Nagai's literature

Koyo Asai

Abstract

Nagai Kafu's work shows depictions of interior spaces. The description of the room in *Kicyosya no nikki* is similar to the discourse on house improvement in meiji period. And other his works were analyzed by Walter Benjamin's idea.

Keywords : 永井荷風, 室内, 家屋改良, 個人

1. はじめに

2020年より猛威をふるう新型コロナウイルスの流行は、我々の生活を大きく変えた。大学においても授業や会議、あるいは学会など対面で行われてきたさまざまなものがオンラインに代替された。大学だけでなく、企業もリモートワークを推進した結果、人々は家の中で過ごす時間が増えた。緊急事態宣言による経済の停滞が叫ばれる一方で、〈巣ごもり需要〉と呼ばれるように、家の中での生活を豊かにする商品の売上が伸びたという。新型コロナウイルスの流行は、結果的に人々の〈室内〉空間への関心を喚起したとよいであろう。

では翻って過去に目を向けてみたとき、〈室内〉というモチーフは文学においてどのように表現されてきたのだろうか。^[1] 本稿ではこうした問題意識の下、帰朝後の永井荷風の諸作品について検討してみたい。荷風をとりあげる理由は二点ある。

一点目は、彼が日本と西洋の住宅の違いを肌で感じることでできた作家だったことである。荷風は明治36年から明治40年までアメリカで暮らし、その後フランスに渡って1年弱を暮らして明治41年7月に日本に帰国した。

二点目は、帰朝後の荷風の作品に〈室内〉の詳細な描写が見られることである。しかもそれらの描写は、単なる背景でにとどまらず、前景化して語られることが少なくない。

本稿では帰朝後の荷風作品に〈室内〉描写を分析し、同時代の家屋改良言説と比較した時にどのように位置づけられるかを考察したい。

先行研究について、明治期の小説作品を〈室内〉の観点から取り上げたものはほとんど見られない。細江光「文学者と住空間」(『岩波講座日本文学史』13巻1996年6月岩波書店)は近代の住宅事情について、多くの作品を例示しつつ述べているが、概略を示すことを主眼としており、個々の作品は詳細に分析されていない。

武田信明『〈個室〉と〈まなごし〉: 菊富士ホテルから見る「大正」空間』(1995年10月講談社)は宇野浩二などを例として個室への欲望について論じている。個室への着目など本稿と重なるところが多く示唆に富む論考であるが、本稿が焦点を当てる明治時代後半については触れられていない。

2. 『帰朝者の日記』と家屋改良言説

まずは永井荷風『帰朝者の日記』(明治42年10月『三田文学』)をとりあげる。この作品は、西洋から帰国した主人公・「自分」の感慨をつづった日記形式を採用しており、荷風の西洋崇拜と、日本の皮相な近代化に対する文明批評が最も激烈な形であらわされたものと読まれてきた。

この作品には、主人公が日本の住宅について言及する箇所が見られる。

衣服改良、家屋改良、何でも改良呼ばりの空しい声も、もう久しいものだ。事実^{よば}に於いて、日本人は何時^{いつ}まで、此の不完全な住居を永続させるつもりであらう。

引用文では「家屋改良」が叫ばれて「もう久しい」と

述べられている。改良の主張はあっても、それがまだまだ実際に結びつかない日本の現状がうかがわれる。

では当時の「家屋改良」を主張する言説とは具体的にどのようなものであったのか。先行研究によって明治期の住宅史について整理した上で見ていきたい。^[2]

明治時代の中流以下の家庭住宅は、江戸時代からの伝統を受け継ぐ和風住宅であった。建築学者たちは文明開化の流れに沿って住宅の洋風化を模索していたが、現実には全面的な洋風化あるいは和洋折衷ですらなく、一つの住宅の中に和風部分と洋風部分が並立する「和洋館並列住宅」とでも呼ぶべきものであった。この場合の洋風部分は接客用空間であると同時にある種のステータスシンボルであり、したがってそういった試みができたのは金銭的に余裕のある一部の上流階級に限られていた。また数少ない西洋室も、実際に西洋で暮らした人間からすると不満足なものであったらしい。荷風は談話『文士の生活』（大正3年4月5日『大阪朝日新聞』）において「西洋に居た頃は成程立派だと思つた家も沢山あつたが、日本に帰つてから、自分の気に入つた西洋室を見た事がない」と述べている。中流以下の家庭住宅においては、江戸時代から大きな変化はなかった。

このように江戸時代からの伝統を引き継いでいたが、明治30年頃になると新時代にふさわしい住宅のあり方が議論されるようになる。それが先の引用部で挙げられていた住宅改良の動きである。明治のあらゆる分野においてそうだったように、建築も西洋の建築学を輸入する中で新時代にふさわしい建築のあり方が模索されていった。これら住宅改良に関する議論論点は多岐にわたる。一例を挙げるならば、家屋の材質である。伝統的な和風住宅は木造建築であるが、これは耐火性において石やセメントで作られている西洋建築とは比べものにならない。江戸以来明治に至るまで、江戸・東京がたびたび大火に悩まされていたことを考えると、住宅の耐火性は重要な問題であった。

一点だけ強調しておきたいのは、明治の間に住宅改良言説を受けた新しい住宅は具体化されなかった（すくなくとも普及、一般化はしなかった）という事実である。西洋科学や西洋の住宅を参考にして伝統的な和風住宅の欠点は指摘され、改良が必要であるという点においては誰もが同意していたのだが、では具体的にどのような住宅にすべきかとなると、専門家の中でも合意が形成されなかった。このように明治の住宅改良は、議論のみが先行している状況であった。先の引用文における「何でも改良呼はりの空しい声も、もう久しいものだ」と嘆息するかのような語りも、こうした状況を踏まえたものといえるだろう。

それでは住宅改良言説においては具体的にどのような点を改良すべきとされていたのか。『帰朝者の日記』と関わる点に絞って見ていきたい。

まず先の引用文に続く「外を吹く寒風は畳のすき間、障子の隙間、到る処から這入つて来る。其れをば、火鉢の炭火一ツで凌がうと云ふ」について見ていきたい。

日本の住宅は四方を障子や襖で立て切っているためにやや開放的である。これは四方を壁で覆い窓を穿っている西洋の住宅に比べると断熱性が低くなり、外界との気温差が少ない。したがって当時は「冬は非常に寒くつて夏は非常に熱い、外国の建築に比べるとさう云ふ結果になる」^[3]と批判されていた。このように日本の住宅は断熱性が低い一方、「自分」が回想した西洋の家屋が室内を「日夜絶えず蒸氣で暖め」ていたように部屋全体を暖める設備が整っているわけでもない。暖房器具と呼べるものは「火鉢の炭火」であるが、これは「暖房の目的に於ては少しも効がな」く、「大きな部屋に火の一つや二つあつても一室内は温められない」^[4]と批判されていた。

また、火鉢は「〔冬季の日本家屋は〕火鉢に炭を焚くので炭酸瓦斯が出て頭痛がする、此の頭痛のすると云ふのは空気の流通しない所から起る」^[5]というように、「衛生」つまり健康に悪いとも言われていた。『帰朝者の日記』にも火鉢の「炭酸瓦斯」に言及している箇所がある。

幾日も障子襖を閉切つたまゝ、炭の火で無暗と暖める為めであらう。室内の空気は多量の炭酸瓦斯を含んで重く沈滞してゐる軽い頭痛を促す気分の不快が、今では却て身動きするのもしづかぬやうな不健全の快感に人を陥入れる。

「自分」は「不健全の快感」を味わっているが、一般的には頭痛を引き起こすことから日本家屋の短所とみなされていた。

また別の箇所では防音性の低さと、プライバシー意識の欠如を嘆いている。

天井、壁、柱、襖、障子、畳、各自異なる不快な汚れた色（むきだし）を露出にして居る日本の居室には、色彩の統一がないと同時に、又内部と外部との限界も立つて居ない。戸外の物音は車の響人の声から木の葉のそよぎまでが自由に伝つて来るし、家人は何時でも勝手に、何の会釈もなく襖を引開ける。

こうしたプライバシーの問題は、家屋改良言説においても指摘されていた。例えば土屋元作は、家屋の

「各室を何れも家屋全体の共同物」とみなして家族間に「相隠す所ある能はず互いに遠慮会釈なき」状況を「断じて排斥せざる可らず」と批判している。^[6] 滋賀重列も「人己れの室を通り抜けるも更に意とせず、これを意とせざるが故に己れ亦他の室を通り抜けるも心に介せず」^[7] というように、同居人が通り抜けのために無断で部屋へ入ってくるのが日常茶飯事であった。また「英語にてプライバシーとは衆人の目を避けて自ら隠退するを謂ふの意味にして、家庭用の各室は多少皆其意味を含むものなり」^[8] というようにわざわざプライバシーという概念が説明されているあたりに当時の水準をうかがうことができる。こうした日本住宅の特徴は西洋で過ごした日本人には自然と目につくものであったらしい。例えば大正3年に河上肇はパリから「鍵付の戸と紙張の障子」という記事を寄稿している(大正3年4月26日『大阪朝日新聞』)。その中で西洋と日本の文化について、前者を「個人主義」、後者を「家族主義」と規定し、その違いを住居、特にその鍵の有無から説明している。

西洋は個人主義の国である。それ故部屋を囲むに厚き壁を以てし、出口に重き戸を設け、戸に丈夫なる錠を下ろし、蟄居する時は敢て之を窺ふを得ざらしめて居る。如何に親しき間柄の者と雖も、他人の室に入るには先づ戸を敲く時は、内に居る人が入れと応ずる。

西洋の「個人主義」ひいては各人のプライバシーを保証する鍵付きの個室に対して、日本の住居にはそうした個室の概念が見られないと指摘する。

錠を下ろしたる重き戸の代りに、日本では紙一枚の障子で部屋を囲んで居る。出入自在である。共同主義である。たとひ一軒の家が五間になつて居やうと、十間になつて居やうと、実は一間の家である。〔中略〕此『家』は実に日本独特のものである。夫婦始め家族一般相寄り相信じて一体を作し其間一点の秘密をも存せざる所が、日本の『家族』なるもの、精神である。

これは伝統的な和風住宅が、部屋の仕切りとして壁ではなく襖などを用いたことによる。こうした構造は防音性が低く、たとえ襖を閉め切っていても隣室の様子がわかってしまう。また廊下がなく、各室が隣り合うように配置されているため、奥の部屋に行こうとすると、自然とその手前の部屋を横切っていくことになる(縁側は廊下として機能するが、すべての部屋

に通じているものではなかった)。大正期中廊下型住宅が登場したが、これは後者の点を改善するものであった。中廊下型住宅は家屋の中心に廊下を設置し、その廊下に接するように各室を配置する構造であり、手前の部屋を通り抜けることなく目的の部屋へ入ることを可能にしていた。隣り合う部屋は相変わらず襖などで仕切られていたため、問題が解決したわけではなかったが、少なくとも明治時代よりは一歩進んでいた。裏返せば、明治時代はまだこの問題に対して具体的な解決策を見出せていなかったと言える。

プライバシーの問題について「西洋住宅と日本住宅との根本的な相違は、西洋の住宅が個人の私生活を重んじ、個人の私室があるのに対して、日本の和風住宅は、この点の考慮が少しも払われていないことにある」^[9] という指摘を踏まえれば、西洋で暮らしていた「自分」にとって(同時に荷風にとっても)、耐えがたいことであつたに違いない。プライバシーの欠如は『帰朝者の日記』で触れられている公私の区別の問題にもつながる。「自分」は箱根行きの列車の中で「風采だけは其れ相当にして居るが、私生涯と公生涯の差別を知らない国民の常とて、中にはもう大きな軒を遠慮なく轟かせるものがある」と苦々しげに述べる。一方で招かれた大使館においては「社交と云ふ共同生活は、個人的私生涯から離れた技巧的生活の舞台面である事が能く了解されて、自然と自分も、かゝる舞台に出る以上には、少くとも人に不快を与へない任務を帯びて居る俳優であるやうな心持になる」と述べている。公私の区別の欠如は、プライバシーに代表される私的領域が曖昧なことに起因するといえよう。

住居におけるプライバシーの問題は、長崎旅行についての紀行文『海洋の旅』(明治44年10月『三田文学』)でも触れられている。

夏の昼過ぎの明い／＼寂寞は、遠い階下の一室から聞える玉突の音と折々起る人々の笑ひ声。森閑とした昼のホテルの廊下を歩くボーイの足音。時々ママア／＼と云つて母親を呼ぶ子供の声に乱されるばかり。然し日本の居室と違つて、画然と区別のある西洋間〔引用者注：荷風は西洋式のホテルに宿泊していた〕の心安さは、襖の隙間から隣の部屋の乱雑を見ることなく、枕元にひゞく上草履の音もなく、自分は全く隔離されたる個人として、外椽の上なる長椅子に身を横へ、恣なる空想に耽けることが出来た。

これは『帰朝者の日記』の裏返しと言える。壁で区切られて「画然と区別のある西洋間」では「全く隔離さ

れたる個人」になることができたが、襖や障子で仕切られた日本家屋の室内では「個人」になることができない。またそうした「個人」であることが「空想に耽る」ために必要な条件となっていることを考えれば、日本の居室ではそうした「空想に耽る」ことは難しかったであろうと考えられる。日本の居室のプライバシーの欠如を批判した『帰朝者の日記』の先に掲げた一節は次のように続く。

光線は何等屈折の妙味もなく、正面の障子から這入つて来て、室内の空気、家具の輪郭を単調平坦にしてしまふ。敢えて音楽のみでない、日本の居室は凡て沈思冥想恍惚等の情緒生活に適しない。黄昏の窓に近く幽明の境に椅子を並べて、しみりした会話を夢心地に取交すなぞ云ふあの云ひ難しい情味は、日本の居室では到底感じ得られべき事ではない。

下線部のように「自分」が断定するのは、防音性が低く、「家人は何時でも勝手に、何の会釈もなく襖を引開ける」せいで「全く隔離されたる個人」になることができないからではないのか。

また、この引用文では室内の光線の効果について「屈折の妙味」がなく「単調平坦」だと述べられているが、こうした指摘は家屋改良言説には見られないものである。同様の主張は帰国後の談話『帰郷雑感』（明治41年11月『新潮』）でも見られる。

日本の家屋の住居に不便な事は、西洋に行かない人でも已に知つて居る事故、今更取立て、云ふ程でもあるまい。今度新しく感じた事は、光線の取り方だ。四方四面に障子や窓があつて、其れが明け放してあるから、光線は遠慮なく四方八方から這入つて来る。陰陽の濃淡と云ふものが少しも感じられないから、机に凭れても、自然と沈思する事などが出来なくなる。西洋の室だと、日中でも窓掛一つで、室中を夢の如き黄昏のやうに、薄明く物静にする事が自由に出来る。ボードレールの散文詩に La Chambre double (二重の部屋) と云ふのがある。窓から這入る光線の屈折によつて、室内の空気から家具一斉が沈静して神秘夢幻の思ひを誘ふ書齋の有様を書いたものだが、あゝ云ふ実地の感想は、日本の座敷ではとても経験する事は出来ぬ。

日本の居室には「陰影の濃淡」がないために「沈思」できないという主張は、『帰朝者の日記』の内容と重な

る。特に注目されるのは、ボードレール『二重の部屋』への言及である。室内における光線への着目は、西洋での生活経験だけではなくボードレールに示唆されたものであるという。『帰郷雑感』において荷風が念頭に置いていたのは、おそらく次のような一節ではないか。

一つの夢想にも似た部屋、そこに澱む空気が、淡く薔薇色と青に染っている、本当に精神的な部屋。//魂はそこで、哀惜と欲望の香に薫じられた、怠惰の沐浴をする。——それは何かしら、黄昏めいた、青みをおび薔薇色をおびたものだ。日蝕の間の、逸楽の夢。//家具たちは、長々と伸びて、虚脱状態におちいり、物憂げな姿をしている。家具たちは夢見る風情だ。植物や鉱物のごとく夢遊病的な生命を与えられている、とでも言おうか。織物たちは、花々のように、空のように、落日のように、声のない言葉を語っている。^[10]

『帰朝者の日記』における「黄昏の窓に近く幽明の境に椅子を並べて、しみりした会話を夢心地に取交す」という表現は、『帰郷雑感』の「夢の如き黄昏」と類似していることから、この『二重の部屋』に依拠していると考えられる。

この『二重の部屋』は談話『仏蘭西の追懐』（明治42年11月『秀才文壇』）でも言及されており、荷風にとって印象深い詩であったようだ。

○話はまち／＼だが、ポートルに「二重の室」といふ散文詩がある。確か、蒲原有明氏が「幻覚」と訳して出されたやうに思ふが、丁度あれに書いてあるやうに仏蘭西の黄昏の美しいことは、^{へや}室の中を幻想と現実と錯綜した二重の世界にしてさふ。柔かい落付いた光線が窓から、天井から射し入ると、室中の物がまるで夢のやうな美を呈して来る。私はよく此^{ひととき}楽しい一刻を懶うく快よい^{ひととき}躰を伸ばして、向側の室から此方の壁に反響するヴァキオリンの響を聞いた。

下線部「此^{ひととき}楽しい一刻を懶うく快よい躰を伸ばして」とあるが、『帰朝者の日記』の「自分」は室内の「炭酸瓦斯」によって「身動きするのも懶いやうな不健全の快感」を得ていたが、こうした「懶い」心地よさ、倦怠を美的に捉える心性はボードレールの影響によるものだと考えられる。

ボードレールからの影響は『海洋の旅』にも見られる。西洋風のホテルに宿泊して荷風は「自分は東京か

らは遠い／＼この島原の海のほとりで、西洋人ばかりしか泊てゐない宿屋の一室に人知れず自殺してしまつたらどうであらう」という死の空想に耽って「それ等の恐い空想は鴉片の夢かとばかり、云ひ知れぬ麻痺の快感を肉心に伝えるのであつた」と述べる。この「鴉片の夢」「麻痺の快感」という表現はアヘンの使用体験について述べたボードレール『人工天国』を踏まえたものであろう。

著者は、われわれに愛しい者たちの死、そして一般に、死を熟視することは、夏の方が、一年の他の季節におけるよりも、強くわれわれの魂を動かすものであることに気付いたのである。〔中略〕そもそも、敵対関係にある二つの観念は、互いに呼び交し、一方が他方を暗示するものである。だからして著者は、いつ果てるとも知れぬ夏の日々、死を思わずにいることは彼にとって難しいと告白する。^[11]

『海洋の旅』の記述から、荷風が長崎を旅行したのは8月後半である。『海洋の旅』では死の空想がこれといったきっかけもなく始められるのだが、引用した『人工天国』の一節を荷風が踏まえたと考えれば、「夏」と「死」を結びつけることは可能であろう。『帰朝者の日記』における住宅への言及は、荷風の西洋での生活体験だけでなく、先行する文学にも依拠していたのである。

『帰朝者の日記』に戻って先の引用文に続く箇所を見てみたい。

自分はもうピアノを見るのさへ厭な心持がする。両足を折敷いて座る事は我慢にも苦しくて堪らぬ処から、椅子、机、長椅子など西洋の家具を据並べてあるが、日本座敷の天井や襖を見ると、ピアノの厳めしく重い形とはどうしても調和しない。

「両足を折敷いて座る」ことを苦痛とし、そのために西洋の家具を用いているという。単なる西洋趣味の発露として西洋の家具が用いられているのではなく、身体的な生活様式に基づいている点で、「自分」の抱える日本との違和はより根深いものと言える。このように住宅改良言説においては椅子とテーブルを採用するかどうかは大きな論点であった。しかしテーブルや椅子がすぐに普及することはなかった。なぜならそれらは「自分」が感じていたように単なる家具調度の違いではなく、住居における身体的な生活様式を規定するものであったからである。久保加津代は大正期の婦人雑

誌に掲載された読者の住居を分析して、接客空間にはイス座を望む傾向がある一方で、団らんや寝室などの空間においてはユカ座を望む傾向があったことを指摘している。^[12] 大正後期においてそのような状況であったことを考えると、明治末期の住宅における椅子式生活が珍しかったことは想像に難くない。

『帰朝者の日記』の「自分」は、一般的な日本人とは逆に椅子に適応した身体感覚を身につけていた。しかしそうした家具やピアノは「日本座敷」には調和しない。つまり「自分」にとって、日本の生活は身体感覚と美的感覚が両立しないのである。西洋の模倣が江戸までに積み重ねてきた習慣と衝突する、過渡的な明治の姿と言えよう。

3. ベンヤミンの〈室内〉

『帰朝者の日記』の「自分」の書斎にはピアノや「快樂の女神バツカントの小さな石像」、「詩人の詩集や音楽家の伝記」、「石版画の彩色した大きな田園の風景画」などの「漫遊の記念品」が飾られている。この書斎は「日本に帰つて以来、絶えず外から犯され乱されやうとする我が感想の唯一の避難所」であるという。こうした「避難所」としての〈室内〉は、次のヴァルター・ベンヤミンの指摘に当てはまるものであろう。

ルイ・フィリップの治世に、私人が歴史の舞台に登場する。〔中略〕それ以前にはなかったことだが、私人にとって生活空間は仕事場と対立するようになる。生活空間は室内において形成される。これと対をなすのが事務室である。事務室のなかで現実に対応する私人は、自分の幻想に浸って楽しむことのできる場を室内に求める。〔中略〕室内は私人にとって宇宙である。そのなかで彼は遠方と過去を蒐集する。^[13]

ベンヤミンは〈室内〉を「自分の幻想に浸って楽しむことのできる場」と述べる。それは同時に「私的な生活の痕跡が大都会に不在であることを埋め合わせようとする」ブルジョワにとっての「器」という。「自分」が「避難所」と表現しているように、書斎は彼の崇拜する西洋の記念物で満たされており、それは日本の社会から避難して西洋の幻想に浸ることのできる場所である。児島春奈はこの書斎をフランス世紀末文学の〈人工樂園〉モチーフとして分析し、主人公の書斎を社会から「一時的に隔絶される空間」と指摘している。^[14]

こうした例は他の荷風作品にも見られる。以下『妾宅』（前半は明治45年2月『朱欒』、後半は同5月『三

田文学』)について検討していきたい。

『妾宅』は随筆であるが、珍々先生という文学者が自己の感慨を述べるというスタイルをとっており、『帰朝者の日記』に語りの形式がやや似ている(日記であるかどうか、他の登場人物が描かれないことなどは大きな違いだが)。珍々先生は懐古的な江戸趣味の持ち主で、妾宅を江戸由来のもので埋め尽くしており、作品ではその様子が事細かに描かれる。

妾宅は上り框の二畳を入れて僅に四間ほどしかない古びた借家であるが、拭込んだ表の格子戸と家内の障子と唐紙は、今の職人の請負仕事を嫌い、先頃吉原の焼ける前、廃業する芸者家の古建具を其のまゝ買ひ取つたものである。

この他にも「極彩色の豊国の女姿」といった浮世絵や、「二枚折の屏風に、今は大方故人となった役者や芸人の改名披露やおさらいの摺物を張った中に、田之助半四郎なぞの死絵二、三枚をも交せてある」といった具合である。

特に注目されるのは、この妾宅に囲っている妾の存在である。この妾についての描写は少なくないのだが、珍々先生との会話は無い。むしろ珍々先生から一方的に眺められ、批評される存在としてある。

珍々先生は芸者上りのお妾の夕化粧をば、つまり生きて物いふ浮世絵と見て楽しんでるのである。明治の女子教育と関係なき賤業婦の淫靡なる生活によつて、爛熟した過去の文明の遠い叫びを聞かうとしているのである。

このように珍々先生にとっての妾は、浮世絵と同様に、江戸時代を垣間見させてくれるからこそ愛する対象なのである。その意味では妾宅に集められた江戸趣味の文物と異ならない。

そう考えた場合、珍々先生にとっての妾宅は、『帰朝者の日記』の主人公にとっての「避難所」と同様に、ベンヤミンの言うところの「自分の幻想に浸って楽しむことのできる」〈室内〉に他ならない。実際、『妾宅』冒頭には次のように述べられていた。

先生は現代生活の仮面をなるべく巧に被りおおせるためには、人知れずそれをぬぎ捨てべき楽屋を必要としたのである。昔より大隠のかくれる町中の裏通り、堀割に沿う日かげの妾宅は即ちこの目的のために作られた彼が心の安息所であつたのだ。

『帰朝者の日記』と『妾宅』では蒐集する文物が前者は西洋、後者は江戸と異なるが、いずれも遠く離れているという共通点をもっており、持ち主にとっての位置づけは同じであろう。むしろ相違点として注目すべきは、前者が屋敷の中の書斎に「避難所」を設けているのに対して、後者は妾宅そのものを「安息所」としている点である。この違いは、日本家屋の性質によるのではないか。つまり、先に述べたように日本家屋においては部屋の仕切りに襖や障子を用いているがために、プライバシーが保たれにくかった。したがって、『海洋の旅』の西洋風ホテルのように、部屋の中で〈個人〉となるためには本宅とは別に妾宅を用意する必要があったのである。

しかし一方で、『妾宅』とは逆の例も見られる。明治45年3月『中央公論』に発表された『風邪ごゝち』である。『風邪ごゝち』は肺結核を患った芸者と、その芸者に養ってもらっている「男」を描いた短編小説である。

ベンヤミンは「室内は、私人の宇宙であるばかりではなく、彼のための器でもある」と述べ、「住人の痕跡が室内に刻印される」と指摘している。この指摘を踏まえてみると、本作には室内描写が多いわりには、「男」の「痕跡」が見られないことに気付く。増吉と住んでいる芸者屋の二階を「男」が見渡す際に注目されるのは、いずれも増吉の持ち物ばかりである。

押入と相対した一方の壁際には、新しい桐の箆筒が二棹と、時代の知れぬ程古びたのが一棹と並べてあつて、其の上には用箆筒やら箱入の人形やら羽子板やら稽古本を入れる見台やら、その他さまざま／＼な玩具や小道具が、天井の片隅なる酉の市の熊手や、穴守様の河豚の提灯なぞと一緒にあつて、どう云ふ訳か堅気の家には決して見られない艶しさを帯びて見える。向うの窓際には大小の鏡台があり、此方の窓に添壁には、お召の不断着が古びた長襦袢を重ねたまゝ、だらりと下つてゐる。置炬燵の掛蒲団が古畳の上にも其の花やかな更紗模様を延べた端には、紋縮緬の裏をつけた八反の襦袢と、浴衣を重ねた絹の寝衣とが細帯と共に、脱ぎすてたなり、其の襟のあたりの処なぞは丁度藻脱の殻のやうに女が着てゐた時の儘の形さへ残して、花薦の上に狼藉としてゐる。

作中の記述によれば、二人の同居は一年以上が経過している。「二人して、金春、仲通り、板新道から信楽新道と、それ／＼に名のついた横町や路地の貸家をさがし歩いて、丁度今から一年ほど前増玉扇という新看板を掲げた」と地の文で説明されており、また増吉

は「足掛け二年になるわね」と述べている。このように二人の同居期間が強調されているにもかかわらず、室内に「男」の痕跡となるような私物が見られないのはいささか奇妙なことではなからうか。「男」が芸者屋の二階に痕跡を残さないのが意図的なものかわからないが、少なくとも『帰朝者の日記』の書齋や、『妾宅』と異なることは確かである。

「男」が会社員からドロップアウトして、芸者屋の二階で増吉と暮らすようになった経緯は「寒い／＼冬の朝目覚し時計に起されて慌忙しく洋服を着る辛さ。雨の降る堀端に電車を待つ果敢無さ。乗つてからは雑踏の苦しさ」や「立身出世の野望」に突き動かされる人々が集まる会社員生活に耐えられなかったからだという。ペンヤミンは私人が痕跡を残す理由は「大都市のなかで私生活の痕跡が失われてしまうことの埋め合わせ」であると指摘しているが、そうであれば都市の会社員生活に適応できなかった「男」は積極的に芸者屋の二階に痕跡を残してよいはずである。

「男」はこの芸者屋の二階に対して「一ツには放蕩の身の末の尾羽打ちからした哀傷と、又一ツには云ふに云はれない柔かな住心地」を感じていることから、居心地の良さを覚えているかもしれない。しかしそれらは増吉の痕跡であり『帰朝者の日記』の書齋や『妾宅』のように自己の痕跡ではない。このように芸者屋の二階を自己の痕跡を残さなかった（あるいは残せなかった）ことは、芸者屋の二階を私空間として、言い換えれば自分のよりどころとして捉えられない「男」の自意識を浮き彫りにする。

稿者は、「男」が会社員からドロップアウトしながらも花柳界で生きることを肯定できない「男」の自意識のありようを指摘した。あるべき自分と現在の自分という両極に引き裂かれた「男」の自意識は、この〈室内〉にもあらわれている。^[15]

4. おわりに

本稿では明治末期の永井荷風作品における〈室内〉の描かれ方を検討した。『帰朝者の日記』で描かれた日本の住宅への批判は、当時の家屋改良言説と重なるものであった。改良が必要だと議論されながらも、近代にふさわしい住宅を具体化できない明治期の問題意識を感性レベルで記述したものと見ることができよう。

これをもって荷風が特別に家屋改良への関心が高かったと言うわけではない。帰朝後の荷風の問題意識が、西洋と日本との間に見られる物質文明・精神文化・風土など諸々の差異にあったことを考え合わせると、〈室内〉がそうした問題の具体的な場として見えてきたと考えるべきであろう。本稿ではこうした〈室内〉にお

いて「全く隔離されたる個人」であることを希求する作中人物の姿を明らかにした。荷風は西洋で個人主義を身につけた作家であると言われてきたが、そうした一面が〈室内〉という観点からも看取されるのである。

後のことになるが、大正9年に荷風が建設し、第二次世界戦中の空襲で焼けるまで過ごした偏奇館は伝統的な日本住宅ではなく洋風住宅であった。

ペンキ塗の二階家なり因つて偏奇館と名づく。内に障子襖なく代るに扉を以てし窓に雨戸を用ひず硝子を張り床に畳を敷かず榻を置く。〔中略〕偏奇館甚独居に便なり。（『偏奇館漫録』大正9年10月～大正10年3月『新小説』）

このように洋風住宅を選択したのは『帰朝者の日記』に見られる西洋崇拜によるものではなく、一人暮らしにおける利便性を考慮したためである。そうした便宜的な理由ではあったが、大正後期における生活改善運動などにおいて住宅の洋風化（洋風住宅だけでなく、椅子式を取り入れるなど一部洋風化したものも含む）という時代の流れに沿ったものでもあった。

磯田光一は、個人主義を徹底させた文学者として荷風を論じたが、その中でこの偏奇館について「荷風が外側の社会にたいして精神的に武装したとき、偏奇館は荷風の精神の延長といってもさしつかえなく、その垣根が外部の力にたいする防波堤になっていた」と指摘している。^[16] 磯田の見方に従えば、荷風の個人主義を可能にしていたのは偏奇館という住居であったことになる。個人主義は精神の領域に属するものだが、物質的外面的な条件に規定される面もあった。このように〈室内〉という表象は日本近代における〈個人〉の問題と関わっているように思われるのである。

附記 荷風著作の引用は新版『荷風全集』（1992年～1995年岩波書店）によった。文献の引用に際して、漢字の旧字は通行の字体に直し、ルビは適宜省略した。引用文中の下線は浅井によるものである。また引用文中の//は改行を示す。また本稿は令和3年1月24日に行われたアリス文学研究会のシンポジウム「室内：私空間の近代」（オンライン）での口頭発表を大幅に改稿したものである。席上ご教示賜りました方々に御礼申し上げます。

注

[1] 本稿における〈室内〉とは単に建物内部というだけでなく、住居内部の私的な空間という限定的な意味で用いている。

[2] 内田青蔵（2016）日本の近代住宅。鹿島出版会：東京、西川

- 卯三 (1989) すまい考今学. 彰国社：東京など
- [3] 矢橋賢吉 (1903) 本邦に於ける家屋改良談. 建築雑誌, 203:496-521
- [4] 前掲 [3] に同じ
- [5] 前掲 [3] に同じ
- [6] 土屋元作 (1899) 家屋改良談. 建築書院：東京
- [7] 滋賀重列 (1903) 住家 (改良の方針に就て). 建築雑誌, 196:123-126
- [8] 前掲 [7] に同じ
- [9] 建築学大系編集委員 (1954) 建築学大系第1 (住居論). 彰国社：東京
- [10] シャルル・ボードレール：阿部良雄訳 (1998) ボードレール全詩集Ⅱ. 筑摩書房：東京
- [11] 前掲 [10] に同じ
- [12] 久保加津代 (1995) 大正アモクラシー期の『婦人之友』誌にみる住生活改善. 日本建築学会計画系論文, 471:155-163
- [13] ヴァルター・ベンヤミン：浅井健次郎編訳 (2015) パリ論／ボードレール論集成. 筑摩書房：東京
- [14] 児島春奈 (2018) 「帰朝者の日記」における荷風のまなざし. 国文学研究, 185:93-106
- [15] 浅井航洋 (2015) 永井荷風『風邪ごゝち』論. 歴史文化社会論講座紀要, 12:55-69
- [16] 磯田光一 (1979) 永井荷風. 講談社：東京

三・一事件（万歳事件）への一考察

熊谷 正秀

A Study on the March 1st Movement (Banzai Incident)

Masahide Kumagai

Abstract

According to Kojien, a Japanese dictionary, san ichi dokuritsu undo (March 1 Movement) was “an anti-Japanese independence movement of the Korean people that took place in Gyeongseong (now Seoul) on March 1, 1919. It is also known as the ‘banzai incident’ because people marched around the city shouting ‘banzai’ as they called for independence of the Korean people. The movement gradually spread throughout Korea and lasted several months, and the number of participants reached two million. The Government-General of Korea severely suppressed the movement, and massacres occurred in various places.” Shosetsu nihonshi B (Detailed Japanese history B), published by Yamakawa Shuppansha Ltd., explains, “The movement was generally peaceful and nonviolent. However, the Government-General of Korea mobilized police, military police and the armed forces to severely suppress it.” Other historical encyclopedias provide more detailed information and put the number of Koreans killed during the movement at 7,600–7,900.

The natural reading of these accounts may give the impression that the Japanese authorities completely suppressed the peaceful demonstrations of Korean people and caused the deaths of nearly 8,000 people. Is this an accurate understanding of the event? In reality, this interpretation is the result of the influence of a single book.

Keywords : movement, Peaceful and non-violent, Repression

1. はじめに

『広辞苑』には、「三・一事件」の項目はない。『日本歴史大辞典』にも『アジア歴史辞典』にもない。関連項目は、「三・一独立運動」である。日本の中学・高校の歴史教科書も「三・一独立運動」としている。そもそも、当時の朝鮮側からすれば「運動」であっても、日本側からすれば「事件」である。そして、今でも、韓国や北朝鮮では「三・一独立運動」であっても、日本では「三・一事件（万歳事件）」のはずである。せめて「三・一事件（三・一独立運動）」ではなかろうか。

『広辞苑』の「三・一独立運動」によると、『1919年3月1日、京城（現ソウル）で起こった朝鮮民族の反日独立運動。朝鮮民族独立万歳を叫んで市内をデモ行進したので万歳事件ともいう。運動は次第に全国に波及して数カ月間続き、参加者は200万名に達した。朝鮮総督府は厳しい弾圧を加え、各地で虐殺事件が発生した。』とある。山川出版社の『詳説日本史B』も、『1919年3月1日、京城（現ソウル）のパゴタ講演で独立宣言

書朗読会がおこなわれたのを機に、朝鮮全土で独立を求める大衆運動が展開された。（三・一独立運動）この運動はおおむね平和的・非暴力的なものであったが、朝鮮総督府は警察・憲兵・軍隊を動員して厳しく弾圧した。』と記している。他の歴史事典は更に詳しく記述し、この運動による朝鮮人の死者数を7600～7900名としている。

これらを普通に読めば、朝鮮人による平和的デモに対し、日本の官憲が徹底的に弾圧し、8000名近い朝鮮人の犠牲者が出たものと理解するだろう。さて、そのような理解がはたして正しいのであろうか。

※本説中、事件の展開等は、拙著『日本から見た朝鮮の歴史―日朝関係全史―』展転社、2004年、第5章、第5節の記述と重なるところがある。

2. 三・一事件（万歳事件）とは

1919年2月8日、アメリカ合衆国大統領ウッドロウ・ウィルソンの民族自決主義に感化された在日朝鮮

人留学生たち数百名が、東京神田の在日本朝鮮基督教會館に集まり、「朝鮮青年獨立団」を結成し、その名の下に、獨立宣言書(草案者は李光洙)を発表した。発表が終わるや否や、彼らは警戒していた警察官に検挙され29名が逮捕、うち9名が起訴された。これを2・8事件という。(法廷では内亂罪は適用されず、最高懲役九ヶ月の判決であった。)

これをきっかけに、朝鮮においても獨立宣言の集會を行う準備が進められ、天道教の孫秉熙を代表とする獨立宣言文書名者33名が、高宗の葬儀の2日前の3月1日に京城のパゴタ公園に集まり、宣言文を朗讀して他の参加者ととも非暴力の平和的デモを行う予定であった。しかし、群集たち(多くは中等學生)の殺氣立った雰囲気を感じた孫秉熙ら署名者は、近くの料亭の二階で獨立宣言文を朗讀し、「朝鮮獨立萬歲」と唱和した後、自ら警察に自首して連行された。これを知ったパゴタ公園の群集たちが興奮し、獨立宣言文を読んだ後、太極旗を振りながら萬歲デモを行った。獨立萬歲を叫ぶデモは、やがて商人、労働者など一般民衆も加わった大規模なものへと發展した。商店の閉店運動、労働者のストライキなども起こり、中には、日本の官吏、商社を襲ったり、電車の打ち壊し、鉞区破壊などの暴力行為を行ったりする者もでてきた。デモはまたたくまに各地に伝播し、地方でも獨立宣言集會が行われるようになった。それらは決して平和的なものだけではなく、警察署、村役場、小学校などを対象に、放火、投石、破壊、暴行、惨殺なども行われた。¹ 農民たちも、鎌・斧・鍬・こん棒などを武器として役場を襲撃し、土地台帳や課税台帳を焼き捨てたりしている。² また、学校への焼き討ちに加え、在朝鮮日本人(内地人)に対して、「日本へ帰れ」と投石を行った事例もある。³ 警察・憲兵は、治安維持のためにこの鎮圧に当たり、多くの犠牲者を出した。三ヶ月続いたこの騒動の参加者・犠牲者数・負傷者数は、朝鮮總督府発表の資料によるとそれぞれ、106万名・553名・1409名である。同資料は、面(村)ごと、そして月ごとに事実関係を明らかにして集計した数字である。⁴ ところが、日本の関連書籍や上述した各歴史事典等には、その犠牲者数は、6800～7900名となっている。大学受験生が最も多く使用する日本史の教科書、山川出版社「詳説日本史」の教授資料である『詳説日本史(改訂版)・教授資料』は、朝鮮人犠牲者は約8000名、負傷者約16000名としている。⁵ 同じく『詳説世界史(改訂版)・教授資料』では、朝鮮人の死者7千数百名と記述している。⁶ 一方、受験生がよく利用する山川出版社『世界史用語集』では、死者8000名と記載していた。⁷ 朝鮮總督府発表の資料との間で、なぜこのように死者

数の違いがあるのだろうか。

それは、日本の関連書籍や歴史教科書の執筆者が、朴殷植『朝鮮獨立運動の血史1・2』姜徳相訳注、平凡社東洋文庫、1972年』の内容をもとに記述しているからである。同書の原著は、朴殷植『朝鮮獨立運動の血史(中文)』維新社、1920年で、『朝鮮獨立運動の血史1・2』は、その翻訳書である。韓国の小学校社会科教科書は、朴殷植を抗日運動と歴史研究で民族思想を目覚めさせた偉大な学者・獨立運動家として、3頁にわたって紹介している。朴殷植とは、いかなる人物なのであろうか。

3. 『朝鮮獨立運動の血史』

同書は、緒言でこう記す。

《みな忠信を甲冑とし、手に武器らしきものは石一つもっていない。日本は軍警を大量に動員し、ほしきままに殺戮を行った。銃撃、劍撃を加え、それはあたかも草を刈るようであった。村落、教會堂を焚焼し、骨を積み焼き尽くした。家々は軒を並べて灰となり、前後の死傷者は数万人に達し、投獄受刑者は六万有余の多きを数えた。天日は暗澹とし、草木も悲しみに泣いていた。》⁸

そして、三・一獨立運動の参加者・犠牲者数・負傷者数は、それぞれ203万名・7509名・1万5951名としている。

朴殷植は、日韓併合後に清国に亡命し、1920年に上海で『朝鮮獨立運動之血史』をまとめた。ところが、著者は、第七章「獨立運動一覽表」の序文で、次のように述べている。

《今回の獨立運動は、日本の厳密な秘匿のため、運動の詳細、確実な実態調査を得ることは難しい。いわんや、海外にあって、ただ新聞報道や個人の伝聞的報告によるものだけであってみれば、その事実調査の困難さはおして知るべきであろう。その地名、集會、死傷者、被囚者と教會、学校、民家の焼却されたものなどは、かならず調査漏れになったものも多いに違いないが、読者はこの間の事情を諒解していただきたい。》⁹

つまり、確実な実態調査はできていない中での記述であることを認めているのである。

同書には、付録として「世界の世論」が付け加えられている。これは、在朝鮮アメリカ人宣教師団の一部から伝道本部に送られてきた書簡(英文)を、著者の朴殷植が中国語訳したものである。これについて、訳者である姜徳相はこう述べている。

《著者朴殷植がおきなおした中国文には、必ずしも原典に忠実でない創作部分が含まれている。それは過大な形容詞であつたり、激烈慷慨の文章であつたりし

ている。しかし私は、こうした創作が原典に相違したものであっても、そこにこの著者の真意がこめられ、この書を著述した真の意味が込められている気がしてならない。—中略—ともあれ、本書は、これ以後の独立運動史の資料的深淵が、必ず本書につきあたるといっても過言ではないほど重要な古典として生命をたもっている。》¹⁰

実際に起こった事実よりも著者の真意の方が重要視されているというのだ。姜徳相は、自著『朝鮮独立運動の群像』の「朴殷植その人と通史・血史」の項目で、《朴殷植は、学者であり、ジャーナリストであり、政治家の目をもっていた。時局の推移に対する的確な判断力、教養と創造力が複合され、すべての知識が（『朝鮮独立運動の血史』を著述するにあたり）動員された。渾身の力をふりしぼって猛烈果敢な日本凶弾を展開する朴殷植は、全身怒っているといっても過言ではない。》¹¹と述べている。つまり、結局『朝鮮独立運動の血史』は、著者の創造力を加えた「怒りの書」なのである。

同書では、次のような記述がこれでもかと続く。

《日本の警察は、日本人に朝鮮服を着せて朝鮮人に仮装させ、独立団の群集にまぎれ込んで石を投げさせ、警察のガラス窓を破碎するなどさせて挑発し、これを口実にデモ隊に数十回も実弾を発射した。》¹²

《人の目を刺し、人の目をもぎ、人の腕を切り落とし、人の鼻をそぐなどの残虐性を発揮した。》¹³

《奇刑、悪刑、惨殺、虐殺、世界人類の歴史にかつてないものであり、ここに他民族と同処共生できない日本の民族性の奸毒なる特質を見ることができる。》¹⁴

《日本人は朝鮮人の井戸水に毒を入れていた。また、日本人無頼漢が、朝鮮服を着て独立運動家を装って各地に横行し、酒食をくらい、乱暴狼藉を行った。》¹⁵

《朝鮮は五千年にして日本はその半ばにすぎない。言語からいえば、音韻変化の豊かさは天と地ほどかけ離れており、文字から言えば、表記範囲広狭過異なること朝鮮は世界的容量であるが、日本は地方的貧弱である。飲食衣服に至るまで、朝鮮の文化的に高級なるのに比し、日本のそれが実質的価値においていかに低劣であるかは、もとより定評のあるところである。両国は過去においては数千年継続した宿怨を有し、現在及び将来においては、経済上からいって容易に協調できない利害の衝突がある。》¹⁶

同書は、まさしく朝鮮人に独立精神を奮い起こすことを主題とした「反日の書」なのである。上述した『日本歴史大辞典』も『アジア歴史辞典』も、この項目の参考文献は『朝鮮独立運動の血史』である。

この点を問題視した関連書物は、名越二荒之助『日

韓2000年の真実』である。《両者（『朝鮮独立運動の血史』に記載されている犠牲者数と総督府発表の犠牲者数）を対照した時、誰が見ても総督府の方が、確度が高いように思う。今から再調査もできないので、せめて両論併記の形にしてほしい。》と述べている。¹⁷ 同書は、「三・一事件」日韓教科書比較」というコラムでも、双方の歴史教科書記述に問題があると主張している。¹⁸

一方、韓国の高校歴史教科書は、「三・一独立運動」に関し、日本軍の残虐性について記述しているものの、以下のように同運動が平和的デモから暴力的闘争に変化していったことも記述している。

《デモは、4月初めには農村にまで広がって、全国が独立万歳の叫び声に包まれた。この過程でデモの様相も変わった。初めは学生や宗教家が主導したが、次第に労働者や農民が主軸になり、非暴力・平和的デモとして始まった闘争方式も憲兵駐在所襲撃、親日派への攻撃など、積極的な暴力闘争に変わった。》¹⁹

さらに、同事件100周年であった2020年、韓国の国史編纂委員会が「三・一運動データベース」を公開した。それによると、デモによる死亡者(3月～5月)は、最小701名、最大904名としており、総督府の資料の数値に近づいている。韓国でも以前から、『朝鮮独立運動の血史』は数値や事実関係の検証が徹底しておらず、多数の誤りがあると指摘されていたが、韓国史を研究するために設置された国家機関である国史編纂委員会が、そのような発表をした事実は、韓国において、同書の記述の信憑性を疑問視している証である。それなのに、日本での出版物が未だ同書の内容に依存している現状は大問題である。歴史辞典以外で同書を引用している書物は、2000年以降に出版されたものでも、武田幸雄編『朝鮮史』山川出版社、2000年、水野俊平『韓国の歴史』河出書房新社、2007年、李玉、金容権訳『朝鮮史』白水社、2008年、田中俊明『朝鮮の歴史』昭和堂、2008年、等数多い。²⁰ しかし、2015年発行の、李成茂・李熙真、平木實・中村葉子訳『韓国史』日本評論社や2017年発行の関周一編『日朝関係史』吉川弘文館、では、三・一運動の項目はあるが、その犠牲者数は記されていない。少しずつ変化の兆しは見える。ただ、2020年に出版された藤野裕子著『民衆暴力』においては、『朝鮮独立運動の血史』を引用して「死者数は7500人」とし、《運動はしだいに万歳を唱える示威運動から鉞・鋤を持つての暴力行使へと変化した。しかし物品を破壊しても、窃盗には及ばないなど、暴力行使の中にも一定の秩序があった。》と述べている。²¹ 真偽はともかく、窃盗がなければ、放火、投石、破壊、暴行、惨殺があっても「一定の秩序があった」と言える

のだろうか。

いずれにせよ、このような引用がいまだに学校教育の場に反映されている実態は異常であり、是正していかなければならない。

4. 堤岩里事件

さて、三・一事件において、日本軍の虐殺の例として一番よく取り上げられるのが、堤岩里事件である。同事件については、『朝鮮独立運動の血史1』は、次のように記述している。

《4月15日午後、日本軍の一中尉の指揮する一隊が、水原郡南方の堤岩里に出現、村民に対して諭示訓戒すると称して、キリスト教徒と天道教徒30余名を教会に集合させた。そして窓やドアをきつく閉め、軍隊が一斉射撃を開始した。堂内にいたある婦人が、その抱いていた幼児を窓の外にだし、「私は死んでもいいが、この子の命は助けて下さい」と言った。日本兵は子供の頭をつき刺して殺した。堂内の人々が全員ほとんど死傷した頃、兵士は教会に放火した。》²²

同事件は、当該地方で役場の破壊が多く発生し、巡查も虐殺・陵辱されたことから、派遣された軍の有田中尉が疑いのあるキリスト教徒を教会に集めたところ、一人が逃亡を企てたことをきっかけに暴動が起り、外にいた兵隊に命じてほぼ全員を射殺させたといわれている。結果的に日本軍が朝鮮人を20数名殺害したことは事実で、これが西欧のマス・メディアで報ぜられもした。しかしながら、その原因についてもしっかり把握しなければならない。実は、4月上旬には京畿道でも暴動が発生し、憲兵駐在所・警察署のみならず民家に対しても破壊や放火が行われ、日本人は避難する事態となっていた。4月3日、2千余名の棍棒を携えた群衆が長安、雨汀の事務所を襲撃して破壊活動が行われ、そのまま群衆は花樹里駐在所を襲撃し、放火により全焼させた。駐在していた川端豊太郎巡查は取り囲まれて棍棒などで乱打惨殺され、死体への凌辱（歯を抜き、鼻耳を切り、関節を折り）も行われたのである。その後、暴徒は發安里で日本人を殺戮して市場を壊滅させたため、朝鮮人の警察官が続々と職を辞した。このような背景から軍が出動したのである。近隣の朝鮮人村民からも「小学校を焼き暴行に及んだ犯人を掃滅してほしい」との懇請を受けていた。²³ 日本軍がやみくもに虐殺していた訳ではないのである。

さらに、教会内に入ったのは男性だけであったことが、当時東京で発行されていた米系英字紙『ジャパン・アドバイザー』の京城特派員のレポートから確認されている。彼はまず米領事館員と、次に英領事と現地を二度取材している。現地の朝鮮人警官が人力車を手配

してくれたことや、取材中朝鮮人の尾行があったことなども書かれているが、住民への取材は自由にできたようだ。したがって、『独立運動の血史1』の「堂内にいたある女性の話」は創作されたものと疑わざるを得ない。

著者は、『水原の虐殺のように、西洋人が視察調査して公に伝えた事件は、その真相を天下にさらした。しかし、そのような西洋人の足跡の及ばない土地でも、村落の湮滅、人命の殺傷など、水原よりひどい例はたくさんあるに違いないが、その実態を明らかにすることはできない。』²⁴ と述べる一方で、水原よりひどい例を同書の中でいくつも具体的に紹介している。堤岩里事件は西洋人の調査があったからこそ著者の記述の問題性が見えたといえる。すなわち、水原よりひどい例の記述の信憑性は、かなり疑わしいものといえるのではないだろうか。著者自身が、確実な実態調査を得ることが出来なかったと認めているのだから。

5. 柳寛順

柳寛順は日本の中学歴史教科書にも「朝鮮のジャンヌ・ダルク」として、中には写真入りで登場している。ただし、元祖フランスのジャンヌ・ダルクの記述はないので、教える教師は、まず英仏百年戦争から解説しなければならないだろう。「16歳の少女、柳寛順は、独立運動を主導したため日本軍に捕えられ、拷問の末に獄中で亡くなった。」とされている。裁判所の公式記録には、暴力デモを主導した罪で懲役3年が宣告（減刑で最終刑量は2年6ヶ月）され、西大門刑務所に送られた。しかし、獄中でもデモを主導したようである。1年数か月後に同刑務所で死亡。死因は不明である。記録は残っていない。

実は、『朝鮮独立運動の血史』には柳寛順に関する記述が全くない。

『朝鮮独立運動の血史2』では、彼女の写真は掲載されているが、これは訳者の姜徳相が凡例で断っているとおり、自身の判断で新たに挿入したものである。さらに、柳寛順の写真の上には「万歳を叫んで日本兵に両腕を切断される女性」と解説のついた不可解な写真（絵）がある。早乙女勝元『柳寛順の青い空』草の根出版会、1995年、にも両腕を切断される女性の絵らしきものが解説つきで掲載されている。著者は、『蛮行に及んだ（日本）兵も兵なら、右手を落とされた女学生が次に左手で旗を揚げたというのに驚く。その左手まで切られても、独立万歳を連呼したという気迫に圧倒される。』と述べている。²⁵ はたして、これは現実的に起こり得たものだろうか。

姜徳相は、前掲『朝鮮独立運動の群像』で、『なぜか

(柳寛順の) 実証的伝記や年譜などは見る事ができない。既刊の伝記類は独立運動の神話時代を反映してか、史実かどうか疑わしい点も少なくない。》としつつ、朴容玉「韓国のジャンヌ・ダルク」『韓国の人間像』1967年、牧瀬睦子訳『柳寛順』1975年、趙靈巖『殉国先烈全書』1965年、などの伝記類を引用して著述している。そして、最後に、《以上書いてきたことは必ずしも実証を経たものではない。疑問の残る点もまだ多いようである。しかしながら、この抗日物語が形をなし、月日を越えて語り継がれたことももう一つの事実である。それは民族の魂の一部を表現しているように思えてならない。》²⁶ と締めくくっている。

史実か否かが疑わしい抗日物語が、やがて史実として定着し、教科書にも記述されるようになった。

6. おわりに

三・一事件(朝鮮側からは三・一独立運動)がすべて平和的デモであったわけではない。《誰一人武器を持っていない朝鮮人に、日本軍、警察は発砲しました。》²⁷ とか《無差別の銃撃で殺傷され》²⁸ と断定するのは誤りである。

独立の示威行動とともに個々には暴動があり、日本はそれを鎮圧してかなりの死者が出た、と捉えるほかない。したがって「三・一事件(万歳事件)」というのである。ただし、当時は、日韓併合からまだ9年、朝鮮人の中で独立志向の強い人が多かった点は理解すべきである。この後、朝鮮統治方法は、所謂「文治政治」に移行していく。そして、「一視同仁」が唱えられ、満州事変で日本の権益が拡張されていくに従い、「内鮮一体」というスローガンが多くの朝鮮人に受け入れられ、朝鮮人自らが皇民化を希求するようになるのである。独立宣言書の草案者である李光洙も、自ら創氏改名し、近代小説『無情』を著して、朝鮮人自体が帝国を支える大きな存在になっていくべきだと大衆を啓蒙していった。やがて、朝鮮半島全体が内地と同様、中支戦線や対米英戦での日本軍の快進撃を喝采する皇国となっていったのである。大東亜戦争中²⁹、朝鮮半島では一度の戦闘も一発の空爆もなかった。多くの朝鮮の人々にとって日本の敗戦は、まさしく青天の霹靂であったのである。

現在の韓国では、三・一独立運動(日本側からは三・一事件)後に上海に設立された大韓民国臨時政府が現・大韓民国の前身と位置づけており、その後日本に対する独立運動を継続的に行ったことで光復(独立)を迎えたと教育しているが、実際は臨時政府内の路線対立が続き、また、その軍隊(光復軍)も貧弱で、日本軍とは交戦すらできず、結局、臨時政府は連合国から

も枢軸国からも全く承認されなかった。日本敗戦後、南朝鮮はアメリカの軍政下に入るが、臨時政府は、その在朝鮮アメリカ陸軍司令部軍政庁によって解体されたのである。1953年の大韓民国建国後、韓国政府は、戦勝国としてサンフランシスコ講和条約に参加することを連合国側に求めたが、当然これも叶わなかった。韓国が主張する歴史とは全く異なるこのような事実もきちんと押さえておきたい。臨時政府の中華民国での活動は、朝鮮半島に住む大多数の朝鮮人(当時は朝鮮系日本人)には、全くと言っていいほど影響を与えなかったのである。

尚、同事件で主犯とされた孫秉熙ら8名は懲役3年、崔南善(独立宣言の起草者)ら6名が懲役2年6ヶ月で、この件で有罪となったのはわずか37名、死刑はゼロであった。また、これも内乱罪は適用されなかった。

文献

- [1] 名越二荒之助『日韓2000年の真実』国際企画、1997年
- [2] 朝鮮史研究会編『朝鮮の歴史(新版)』三省堂、1995年
- [3] 杉本幹夫『植民地朝鮮の研究』展転社、2002年
- [4] 姜徳相編『現代史資料(25)朝鮮1』みすず書房、1966年
- [5] 朴殷植『朝鮮独立運動の血史1』姜徳相訳注、東洋文庫、1972年
- [6] 姜徳相『朝鮮独立運動の群像』青木書店、1984年
- [7] 世界の教科書シリーズ『韓国の歴史(検定版韓国の歴史教科書「高等学校韓国史」)』明石書店、2013年
- [8] 武田幸雄編『朝鮮史』山川出版社、2000年
- [9] 早乙女勝元『柳寛順の青い空』草の根出版会、1995年
- [10] 中塚明『これだけは知っておきたい朝鮮の歴史』高文研、2002年
- [11] 拙著『日本から見た朝鮮の歴史—日朝関係全史—』展転社、2004年

注

- 1 名越二荒之助『日韓2000年の真実』国際企画、1997年、335頁(名越二荒之助『日韓共鳴二千年史』明成社、2002年も同様)
- 2 朝鮮史研究会編『朝鮮の歴史(新版)』三省堂、1995年、258頁
- 3 杉本幹夫『植民地朝鮮の研究』展転社、2002年、62頁
- 4 姜徳相編『現代史資料(25)朝鮮1』みすず書房、1966年、474頁。同資料は、当時の朝鮮軍司令官、朝鮮総督、総督府警務局からの日時報告を掲載している。報告の件名には、「独立運動に関する件」と「騒擾に関する件」とがある。
- 5 石井進他『詳説日本史(改訂版)・教授資料』山川出版社、2004年、625頁
- 6 佐藤次高他『詳説世界史(改訂版)・教授資料』山川出版社、2004年、657頁
- 7 『世界史用語集』では、なぜか現行(2014年度版)のものから

死者数の表記が消えた。その代り、提岩里事件と柳寛順の項目が増え、提岩里事件では29名を虐殺した(主語はない)と記載している。そして、柳寛順は「朝鮮のジャンヌ・ダルク」と紹介している。山川出版社が、なぜ用語集のみ死者数を削除したのか疑問である。

- 8 朴殷植『朝鮮独立運動の血史1』姜徳相訳注、東洋文庫、1972年、9頁
- 9 同前169頁
- 10 同前326頁
- 11 姜徳相『朝鮮独立運動の群像』青木書店、1984年、244頁(新装版、1998年も同様)
- 12 前掲『朝鮮独立運動の血史1』187、188頁
- 13 同前193頁
- 14 同前228頁
- 15 同前252頁
- 16 同前166,167頁
- 17 前掲『日韓2000年の真実』336頁
- 18 前掲348頁(拙著『日本から見た朝鮮歴史―日朝関係全史―』展転社、2004年、でも引用)
- 19 世界の教科書シリーズ『韓国の歴史(検定版韓国の歴史教科書「高等学校韓国史」)』明石書店、2017年、231頁
- 20 武田幸雄編『朝鮮史』山川出版社、2000年、284、285頁、水野俊平『韓国の歴史』河出書房新社、2007年、198頁、李玉、金容権訳『朝鮮史』白水社、2008年、109頁、田中俊明『朝鮮の歴史』昭和堂、2008年、252頁
- 21 藤野裕子『民衆暴力』中公新書、2020年、152頁
- 22 前掲『朝鮮独立運動の血史1』213,214頁
- 23 前掲『植民地朝鮮の研究』65頁
- 24 前掲『朝鮮独立運動の血史1』215頁
- 25 早乙女勝元『柳寛順の青い空』草の根出版会、1995年、5頁
- 26 前掲『朝鮮独立運動の群像』159,186頁
- 27 中塚明『これだけは知っておきたい朝鮮の歴史』高文研、2002年、126頁
- 28 世界の教科書シリーズ『韓国の歴史(高校)』明石書店、2000年、406頁
- 29 先の大戦における日本と連合国及び中華民国との戦いの日本における正式呼称は「大東亜戦争」である。しかし、アジアに植民地を多く抱えていた連合国にとって、その用語は自らに都合が悪く、戦後、GHQによってその使用が禁止され、「太平洋戦争」等の用語が用いられ、現在に至っている。私は、我が国の歴史を語る場合には、我が国が主体となる呼称を使用すべきだと考える。本稿で「三・一事件」の呼称を主張したのもそのためである。

オンライン授業における Microsoft Teams の活用事例

梶木 克則

Practical report of using Microsoft Teams in online classes

Yoshinori Kajiki

Abstract

Microsoft Teams (hereinafter referred to as Teams) is not only an online conferencing system but also a very powerful learning support system. We experienced two online classes in the first half of 2020 and the first half of 2021, and I was able to accumulate various know-how through trial and error. By sharing the accumulated know-how of online classes within the university, I hope that the improvement and enhancement of online classes will increase. This is a practical report of online classes using Teams.

Keyword : Online Class, Microsoft Teams, Learning Support System

1. はじめに

本学では、2020年5月より、新型コロナウイルス感染拡大防止の対策として、Microsoft Teams（以下、Teamsと表記する）を用いたオンライン授業を実施した。

多くの教員はオンライン授業の経験はなく、手探り状態からの開始となった。オンライン授業の実施にあたって、まず、Microsoftが公開しているマニュアルを教本として、基本的な操作方法の修得を目的とした教員向けの「Teams講習会」を実施した。しかし、緊急事態宣言解除に伴い、同年後期は対面授業に戻り、翌2021年度前期の3週目から、再度、オンライン授業を実施することが決定された。

緊急事態宣言の発出・解除が繰り返される中、オンライン授業についても、実施、中止、再開という状況であった。このため、オンライン授業に不慣れな教員からは、Teamsの基本的な操作方法に不安がある、Teamsの有効な活用方法が分からないとの声が聞こえて来るなど、オンライン授業の基本的な課題が明らかになった。

今後のオンライン授業再開に備え、筆者が実践したオンライン授業の実践内容を基に、Teamsの基本的な操作方法、主な機能の有効な活用方法を整理することで、教員間の共有化を進めてオンライン授業の充実を図りたいと考える。

2. Teamsによるオンライン授業

Teamsを用いたオンライン授業では、チーム（授業名）の作成とメンバー登録から始まる。その後、テレビ会議の予約と参加、Microsoft PowerPoint（以下、PowerPointと表記する）を提示しながらの説明、チャットでのやり取りなどの「テレビ会議システム機能」と、教材ファイルの配布、課題の提示と提出、課題の評価のフィードバック、クラスノートブックの利用などの「学習管理（LMS）機能」を合わせもったシステムを利用することができる。

3. Teamsの活用

緊急事態宣言下におけるオンライン授業の実践の中から、いくつかの活用事例をまとめておきたい。

3.1 教材ファイルの配布

学生に教材を配布したい場合は、一般画面の「ファイル」に教材をアップロードする。図1のようにファイル画面には、あらかじめ「クラスの資料」というフォルダが設けられている。その中に置いた教材ファイルは、学生側から開くことはできるが編集することはできない。学生は「クラスの資料」からファイルをダウンロードしてから開くことになる。



図1 Teamsの一般のファイルの画面とクラスの資料

3.2 ファイルの共有による共同編集

「クラスの資料」フォルダの外に置いた教材ファイルは、学生が開いて編集することが可能であり、言わば共有可能な状態になっている。

例えば、Microsoft Excel(以下、Excelと表記する)の空ファイルを置いておくと、複数の参加者がそのファイルを開き、同時編集が行える。編集の様子が全員の画面上で確認でき、画面上で意見の列挙と集約が行える。場合によっては、チャットで意見を投稿させて集約するよりも、Excelシート上に意見を書き込ませる方が、自由度が高く効率的である。また、図2のように設問や見出しの下に、複数の人に同時に回答を書き込ませることで、その場でアンケート調査を実施することができる。

さらに図3のように、Excelの複数のシートをグループごとに割り当てることで、複数のグループが並行してグループ活動ができ、全グループのまとめを別シートに集約することができる。この方法は、1年生の「キャリアスタートアップ」の授業において、1グ



図2 エクセルを共有して同時編集



図3 エクセルの共有でシートをグループ別に割当

ループ5～6人で構成する8グループでグループワークを実施した。筆談によるグループワークであるが、チャットよりも多数での意見投稿・集約を効率的に行える。

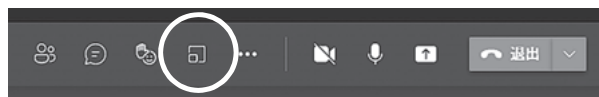
3.3 グループディスカッションの機能

グループチャット機能を利用して、グループ通話を行い、グループディスカッションを行うことが可能である。先のExcelの複数シートでグループに分けての共同作業とグループ通話を合わせて行うことで、さらに効率的なグループワークが行えた。

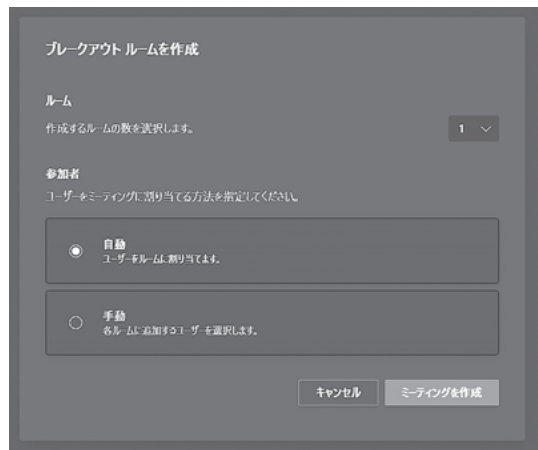
さらに、Zoomのブレイクアウトルーム機能がTeamsに追加されたことで、簡単にグループに分かれての会話ができるようになった。図4はブレイクアウトルームを始めるためのボタンと設定画面である。図5は、10グループによる各ブレイクアウトルームで行われたチャット記録の一部である。

3.4 課題提示と入力状況の確認

Teamsに備わっている課題提示の機能も有効であ



a ブレイクアウトルームのボタン



b ルームの数・割り当て方法の設定

図4 ブレイクアウトルームの機能



図5 各グループのチャットの記録が残る

る。図6の下部にあるMicrosoft Word(以下、Wordと表記する)のファイル「提出用__作文入力」は、その場で開いて編集できる状態にするか、ダウンロードして編集するかを教員側で設定できる。簡単な入力を要求するだけであれば、前者の設定を行えば、その場で入力した内容が逐一保存される。

ここで入力される内容は教員側からリアルタイムで確認できる。課題の提出状況を確認する画面から確認したい学生の課題を選択すると、図7のようにWordの画面が開き、入力状況を確認できる。これは対面授業において、学生が課題に取り組む様子を、机間巡視により教員が確認するのと同様の状況である。

3.5 課題提示と提出状況から成績管理まで (課題提示)

新たな課題を編集する場合は、一般画面の「課題」から「課題作成」に移り、「課題」・「クイズ」・「既存の課題」の選択リストから「課題」を選んで、新しい課題の

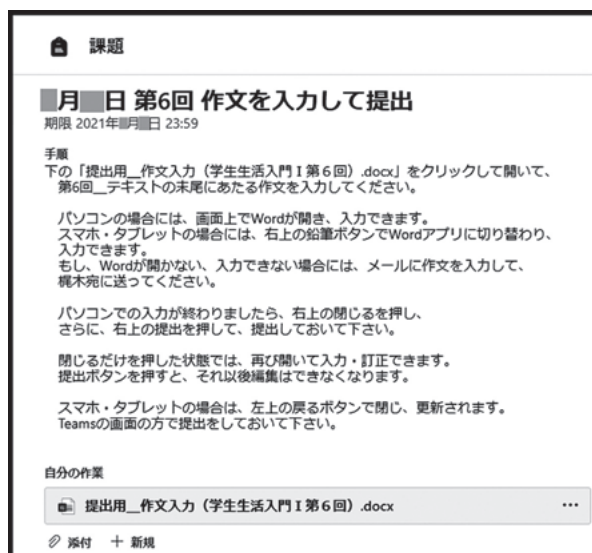


図6 課題提示の学生側画面

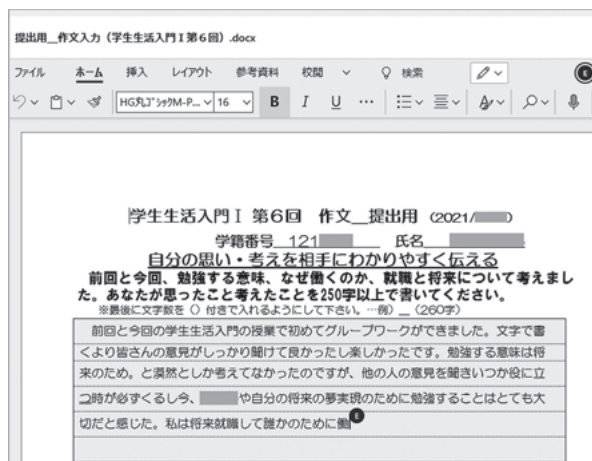


図7 オンラインで各学生の入力状況が見える

作成画面に移る。その画面から、タイトル、手順、リソースの追加、割り当てるユーザー、期限日と時刻を入力していく。(図8参照)

学生側の課題の画面(図9)には、タイトルと期限、手順と教材ファイルが表示され、画面左下に提出用の「自分の作業」という見出しが表示される。ここから提出用のファイルをアップロードする画面へと進む。一度に10個までのファイルをアップロードして提出でき、複数の写真を提出することも可能である。(図11b)



図8 課題の作成の画面例



a 課題を選び開く(学生画面)



b 教材を直接開いて編集可能な場合の例

図9 学生側の課題の画面例

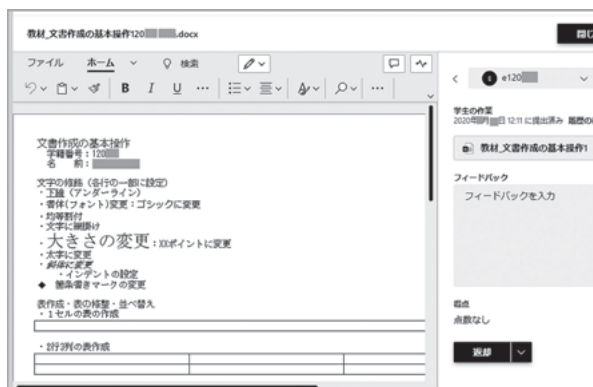
参照)

〈提出状況確認〉

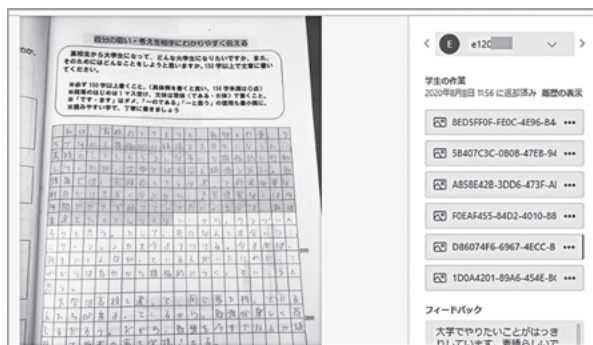
課題の提示後は、教員側には学生の課題提出の状況リストが表示され、確認することができる(図10)。さらに、「提出済み」をクリックして開くと、いつ提出されたか、提出ファイルの内容も表示される(図11a)。提出された内容を見て、フィードバック欄にコメントを入力し、返却ボタンを押せば学生にフィードバックすることができる。図11に課題の提出例を示す。



図10 課題の提出状況の例(教員側)



a 内容の確認と提出された日時が分かる



b 写真6枚の提出でコメントのフィードバック有

図11 課題の提出済みの2つの画面例

「キャリアスタートアップ」というワークブックに記入させる学修形態の授業では、本来であればワークブックを提出させて教員が評価するが、緊急事態宣言下であることから、指定したページの写真をTeamsの課題提出の機能で提出させた。図11bがその例であり、10枚までの写真を一度に提出できる。これは、紙媒体の提出に代わるスマートフォンを活用した課題提出と言える。最近のスマートフォンは、A4サイズの大きさの書類を高画質で撮影することが可能である。ただ、十分に明るい照明の下で撮ることと、ファイル名に内容やページ番号を明記するように指示しておく必要がある。図11bの写真のようなファイル名では、どの写真から見れば良いのか判断できず、非効率な作業を強いられることになる。

〈成績管理〉

点数欄に入力すれば得点を付けることも可能である。入力した点数は、「成績」の画面の方に反映され、クラスの課題ごとの評価データとして集計される。図12aには提出状況の画面にコメントと得点が表示されている。図12bは、成績の画面で課題ごとの得点一覧が表示されている。



a 提出状況の画面に点数・コメントも表示される

受講者の検索	11月 日 より前編題				
	11月 日 第1回 入学してから現在まで	11月 日 第2回 巻首紹介 作文の読み分け	11月 日 第3回 入学からの自分を知ろう	11月 日 第4回 9月の振り返りを入	11月 日 第5回 作文を入力して提出
e121000	3	3	3	3	2
e121000	1	3	1	2.5	3
e121000	3	3	2.5	2	3
e121000	2	2	2	3	2
e121000	3	3	3	3	3
e121000	2	3	2	3	3
e121000	2.5	3	2	3	3
e121000	0	3	2	2.5	0

b 成績の画面には課題ごとの得点が集計表示される

図12 成績の画面例

3.6 クラスノートブックで手描きの活用

クラスノートブックは、手描きに対応した電子ノートとメンバー管理のしやすさを併せ持った強力なツールである。教材ページを作成してクラスの全員に一括配布したり、簡単に学生側のページをプレビューできる。

共同作業スペースは、コンテンツを共有して共同作業ができるページである。手描きに対応していることから、数式や図形を用いた説明に適している。図13にその一例を示す。計算問題を一人ひとりに割り当て、同時に書き込ませることができる。

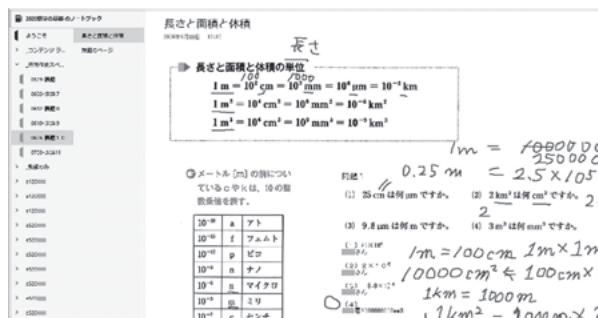


図13 クラスノートブックの共同作業スペースに設問を並べ、指名して各問同時に解答書込み

4. 今後の課題

Teamsの会議画面では録画することが可能であり、共有している画面と音声を映像ファイルにして保存できる。録画ファイルを欠席していた学生が視聴できること、反転授業に応用するなど、ビデオ教材として活用することが可能になる。

本学のオンライン授業では、当初、授業を録画しないの方針であったが、2020年度後期から栄養学部の実験・実習科目を後期最初の4週間に優先的に集中開講することとなり、学部共通開講科目と重なる科目を履修する学生向けにオンデマンドで見られるようにするなど、録画を活用する方針に転換した。

今後もオンライン授業の録画については、個人情報と著作権に関わる部分があり、利用にあたっては十分な注意を払うことが求められる。

5. まとめ

PowerPointで資料を提示しながら説明するような授業であれば、Teamsに置き換えることも容易であろう。しかし、eラーニングもテレビ会議システムもあまり使用してこなかった状態から、緊急事態宣言により、急遽、使わざるを得なくなった。そのため、授業に向けた準備や授業後の処理に大変な労力が必要であり、教員には負担が大きかったと思われる。

学生側も、インターネット接続環境とパソコン・スマートフォンでの受講環境が、個々の学生により様々な状況での受講となる。大学での対面授業であれば公平な受講環境が保たれ、教員によるサポートも、状況に応じて適切に行うことができた。しかし、オンライン授業では、学生の様子が見えないために、一方的な授業になってしまう恐れを実感した。

Teamsを使うことで、テレビ会議の機能だけでなく、ファイルの配信・共有、課題の提出、コメントと得点のフィードバックや提出期限も設定できるなど、直接、学生個人とのやり取りがインターネット経由で行なえる環境が整ったと言える。

2020年度前期、2021年度前期の2回にわたるオンライン授業を経験し、試行錯誤を重ねる中で様々なノウハウを蓄積することができた。Teamsは非常に強力な学習支援システムである。蓄積されたノウハウを学内で共有し、オンライン授業の改善・充実のみならず、本学の授業充実に向け動きが高まることを期待している。

参考文献

- [1] 梶木克則、Teamsを用いたオンライン授業2年目の実践報告、教育システム情報学会第46回全国大会、E5-4、2021
- [2] 梶木克則、在宅学修に向けたTeamsを使ったオンライン授業、教育システム情報学会第45回全国大会、C5-3、2020
- [3] 梶木克則、OneNote Onlineによるeポートフォリオのクラウド化、甲子園大学紀要、No.46、PP.1-7、2019
- [4] 梶木克則、OneNote Class Notebookを利用したeポートフォリオの試み、教育システム情報学会第44回全国大会、F3-3、2019

トランスセオレティカルモデルにおける行動変容ステージと 食品の摂取状況の関連

黒田 久恵¹・小島 亜未²・加藤 佳子³

Relationship between behavior change stages in the Transtheoretical Model and food intake

Hisae Kuroda, Ami Kojima, Yoshiko Kato

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the food intake for each stage of the Transtheoretical Model (TTM) and to obtain data that can be used as a reference when conducting nutrition education.

The subjects were 353 adults (114 males and 239 females). The survey items were basic attributes, behavior change stages related to healthy eating, intake by food group according to Brief-type self-administered Diet History Questionnaire (BDHQ).

As a result of Two-way ANOVA (analysis of variance) with behavior change stages and gender as independent variables, at higher stages of behavioral change, intake of potatoes, sugars, legumes, green and yellow vegetables, other vegetables, fruits, mushrooms, seaweeds, milk increased significantly.

It was shown that behavior changes in the direction of increasing intake may be easier to execute than reducing intake.

Keywords : Transtheoretical Model, behavior change, food intake

1. はじめに

令和2年簡易生命表(厚生労働省, 2021)によると、日本人男性の平均寿命は81.64年、女性の平均寿命は87.74年となり前年と比較して男は0.22年、女は0.30年上回ると共に、女性は世界1位、男性は2位となっている^[1]。しかし、平均寿命はいわゆる寝たきりや認知症といった介護を要する期間を含むため、長寿であるだけではなく、健康寿命すなわち「健康上の問題で日常生活が制限されることなく生活できる期間」も延伸することが、Quality of life (QOL:生活の質)の向上のために重要と認識されるようになっている。

「健康増進法」にもとづく「二十一世紀における第二次国民健康づくり運動(健康日本21(第二次))」(厚生労働省, 2012)においても、健康の増進に関する基本的な方向の最上位として、健康寿命の延伸と健康格差

の縮小が掲げられており、栄養・食生活など健康に関する生活習慣の改善と社会環境の改善を進めていくこととしている^[2]。また、「食育基本法」にもとづく「第4次食育推進基本計画」(農林水産省, 2021)においても、「健康寿命の延伸につながる食育の推進」を重点課題のひとつとして掲げられており、ここでも健全な食生活を実践するための食育が健康のために重要であることが示されている^[3]。

これらおよび「食生活指針」(文部科学省・厚生労働省・農林水産省, 2016)では、食品の摂取について、「穀類を毎食とる。」「たっぷり野菜と毎日の果物でビタミン・ミネラル、食物繊維をとる。(1日の野菜摂取量の目標値350g)」「牛乳・乳製品、緑黄色野菜、豆類、小魚などでカルシウムを十分にとる。」「食塩の多い食品や料理を控えめに。」「動物、植物、魚由来

1 甲子園大学栄養学部フードデザイン学科

2 福井県立大学看護福祉学部看護学科

3 神戸大学大学院人間発達環境学研究所

本論文は第1著者が令和2年度に神戸大学大学院人間発達環境学研究所へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

の脂肪をバランスよくとる。」などの目標が示されている^{[2][3][4]}。

食習慣の改善は、個人にとっては生活習慣病を予防し、生活の質の向上や健康寿命の延伸につながり、社会にとっては医療費等社会保障費の負担軽減につながる一要因である。しかし、健康の維持と増進のために食習慣を改善することは容易ではない。

その理由の一つとして、食習慣はその人の価値観や信念など様々な要因により長年にわたって形成されたものであることがあげられる。従って、クライアントの食行動の変容を目指す栄養教育においては、行動科学の理論やモデルの活用が必要である。

行動変容の過程を準備性と行動性の視点から考えた理論が、Prochaska (1983) により提唱されたトランスセオレティカルモデル (Transtheoretical Model : TTM) で、このモデルを構成する概念のひとつである「行動変容ステージ」は、対象者の関心や行動の状況によって、無関心期 (precontemplation)、関心期 (contemplation)、準備期 (preparation)、実行期 (action)、維持期 (maintenance) に分類される^[5]。

食習慣の改善が難しいもう一つの理由は、精度の高い食事調査は対象者への負担も大きく敬遠されがちであるために、対象者の現状の把握が難しいことである。

このうち、対象者の現状の把握が難しいことに関しては、行動変容ステージと食事摂取状況との関連を明らかにすることができれば、栄養教育の際に対象者の行動変容ステージを尋ねることで食事の現状や課題の傾向など何らかの手がかりが得られるのではないかと考えるが、現時点で、行動変容ステージと食品の摂取状況との関連については研究が少ない。Horwath (1999) によると、食行動の変容では「野菜をたくさん食べること」、「脂肪を控えること」、「間食を控えること」など、複数の行動が対象になるため行動変容が複雑になりエビデンスが得られにくいとされていた^[6]。そこで本研究は、トランスセオレティカルモデルの行動変容ステージ毎の食品群別摂取量の評価を行い、栄養教育を行う際に参考となるデータを得ることを目的とした。

2. 方法

調査に回答した20歳以上の男女449名(男性128名、女性320名)のうち、回答に不備があった者を除き、353名(男性114名、女性239名)を対象者とした。(有効回答率78.6%)

なお本調査は、滋賀県立大学の倫理審査委員会の承認(2015年10月14日第473号)を得て2015年11月～2016年2月に実施した。

調査項目は、性・年齢、居住形態等の基本属性の他、

以下の通りとした。

(1) 調査項目

①行動変容ステージ

健康的な食事に関する現在の実践状況と考えについて、「現在、実行していないし、関心がない(6か月以内に実行する気がない)」、「現在、実行していないが、6か月以内に実行しようと思う」、「現在、実行していないが、すぐに実行しようと思う(1か月以内)」、「実行し始めて、6か月未満である」、「実行し始めて、6か月以上継続している」の5件法で回答を求めた。

②食品群別摂取量

佐々木(2004)^[7]が開発したbrief-type self-administered diet history questionnaire (簡易型自記式食事歴法質問票:BDHQ)を用いた。この質問票の妥当性は児林ら(2011;2012)^{[8][9]}の研究により確認されており、現在に至るまでに多くの疫学研究で利用されている。

なお、先行研究によると、対象者による自己申告に基づいて情報を収集する食事調査法は申告誤差を避けられず、最も重要な申告誤差としては過少申告・過大申告がある(佐々木,2005)^[10]。BDHQも自己申告による調査法であるため、例外ではない。そこで、佐々木(2010)は、BDHQから算出された1日当たりの摂取エネルギー量が600kcal/日未満、4000kcal/日以上の場合分析データから除外することを提案しており^[11]、本研究においてもこれを採用した。

食品毎の摂取量推定値は、佐々木(2004)^[7]の研究における食品群の分類(16群)と同様に「日本食品標準成分表2015年版(七訂)」(2015)に準じて取りまとめ集計した。なお、BDHQには「日本食品標準成分表2015年版(七訂)」(2015)における「種実類」の質問がなく集計できないため除外するとともに、「野菜類」は「緑黄色野菜」と「その他の野菜」に、「嗜好飲料類」は「嗜好飲料類(アルコール)」と「嗜好飲料類(その他)」に分けて集計し、計17種の食品群(穀類、いも類、砂糖類、豆類、緑黄色野菜、その他の野菜、果実類、きのこ類、海草類、魚介類、肉類、卵類、乳類、油脂類、菓子類、嗜好飲料類(アルコール)、嗜好飲料類(その他))とした。

(2) 分析方法

①行動変容ステージと性・年代との関係

性・年代が行動変容ステージに関連する因子であるかどうかを確認し、以降の分析の参考に資すために、性を独立変数、行動変容ステージを従属変数とした χ^2 検定と、年代を独立変数、行動変容ステージを従

属変数とした χ^2 検定を行った。

②行動変容ステージと食品群別摂取量との関係

「行動変容ステージ」の設問に「現在、実行していないし、関心がない(6か月以内に実行する気がない)」と回答した者を『無関心期』群、「現在、実行していないが、6か月以内に実行しようと思う」または「現在、実行していないが、すぐに実行しようと思う(1か月以内)」と回答した者を『関心・準備期』群、「実行し始めて、6か月未満である」または「実行し始めて、6か月以上継続している」と回答した者を『実行・維持期』群とした。

分析に当たっては、「行動変容ステージと性・年代との関係」の結果に基づき、行動変容ステージと(3群)と性(2群)を独立変数とし、食品群毎の摂取量を従属変数として、二元配置分散分析を行い、その後の検定として、Tukeyによる多重比較を行った。

欠損値を含む場合は分析毎に除外して解析を行った。いずれも統計学的有意水準は5%以下とした。なお分析には、SPSS 21.0を用いた。

3. 結果

対象者の平均年齢(±標準偏差)は40.7(±11.8)歳、平均BMI(±標準偏差)は21.7(±3.0)であった。ま

表1 性別にみた対象者の基本属性

	総数 (n=353)	男性 (n=114)	女性 (n=239)	p
年齢	40.7 ± 11.8 歳	45.9 ± 11.6 歳	38.2 ± 11.2 歳	<0.001 (t検定)
①29歳以下	61人 (17.3%)	13人 (11.4%)	48人 (20.1%)	<0.001 (χ^2 検定)
②30～39歳	133人 (37.7%)	23人 (20.2%)	110人 (46.0%)	
③40～49歳	69人 (19.5%)	29人 (25.4%)	40人 (16.7%)	
④50歳以上	90人 (25.5%)	49人 (43.0%)	41人 (17.2%)	
総数	353人 (100.0%)	114人 (25.5%)	239人 (100.0%)	
居住形態				
①一人暮らし	11人 (3.2%)	2人 (1.8%)	9人 (3.8%)	ns (χ^2 検定)
②配偶者(妻または夫)と二人暮らし	43人 (12.3%)	9人 (8.0%)	34人 (14.4%)	
③家族と同居	294人 (84.2%)	102人 (90.3%)	192人 (81.4%)	
④その他	1人 (0.3%)	0人 (0.0%)	1人 (0.4%)	
総数	349人 (100.0%)	113人 (100.0%)	236人 (100.0%)	
就労状況				
①フルタイム就労	236人 (67.8%)	107人 (94.7%)	129人 (54.9%)	<0.001 (χ^2 検定)
②パートタイム就労・アルバイト	13人 (3.7%)	1人 (0.9%)	12人 (5.1%)	
③自営業	5人 (1.4%)	0人 (0.0%)	5人 (2.1%)	
④無職	71人 (20.4%)	1人 (0.9%)	70人 (29.8%)	
⑤その他	23人 (6.6%)	4人 (3.5%)	19人 (8.1%)	
総数	348人 (100.0%)	113人 (100.0%)	235人 (100.0%)	
最終学歴				
①中学校	2人 (0.6%)	0人 (0.0%)	2人 (0.9%)	<0.001 (χ^2 検定)
②高等学校	50人 (14.6%)	14人 (13.0%)	36人 (15.4%)	
③専門学校	39人 (11.4%)	5人 (4.6%)	34人 (14.5%)	
④短期大学	78人 (22.8%)	6人 (5.6%)	72人 (30.8%)	
⑤大学(学部)	154人 (45.0%)	74人 (68.5%)	80人 (34.2%)	
⑥大学(大学院)	18人 (5.3%)	9人 (8.3%)	9人 (3.8%)	
⑦その他	1人 (0.3%)	0人 (0.0%)	1人 (0.4%)	
総数	342人 (100.0%)	108人 (100.0%)	234人 (100.0%)	
経済状態				
①よい生活をおくるために、十分満足している	22人 (6.4%)	3人 (2.7%)	19人 (8.1%)	<0.001 (χ^2 検定)
②満足している	222人 (64.5%)	60人 (54.5%)	162人 (69.2%)	
③あまり満足していない	91人 (26.5%)	41人 (37.3%)	50人 (21.4%)	
④全く満足していない	9人 (2.6%)	6人 (5.5%)	3人 (1.3%)	
総数	344人 (100.0%)	110人 (100.0%)	234人 (100.0%)	

表2 年代別にみた対象者の基本属性

	総数 (n=353)	29歳以下 (n=61)	30～39歳 (n=133)	40～49歳 (n=69)	50歳以上 (n=90)
居住形態					
①一人暮らし	11人 (3.2%)	1人 (1.7%)	4人 (3.1%)	1人 (1.4%)	5人 (5.6%)
②配偶者(妻または夫)と二人暮らし	43人 (12.3%)	7人 (11.7%)	15人 (11.5%)	7人 (10.1%)	14人 (15.7%)
③家族と同居	294人 (84.2%)	52人 (86.7%)	111人 (84.7%)	61人 (88.4%)	70人 (78.7%)
④その他	1人 (0.3%)	0人 (0.0%)	1人 (0.8%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)
総数	349人 (100.0%)	60人 (100.0%)	131人 (100.0%)	69人 (100.0%)	89人 (100.0%)
就労状況					
①フルタイム就労	236人 (67.8%)	41人 (68.3%)	69人 (52.7%)	54人 (79.4%)	72人 (80.9%)
②パートタイム就労・アルバイト	13人 (3.7%)	1人 (1.7%)	4人 (3.1%)	4人 (5.9%)	4人 (4.5%)
③自営業	5人 (1.4%)	0人 (0.0%)	5人 (3.8%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)
④無職	71人 (20.4%)	12人 (20.0%)	45人 (34.4%)	8人 (11.8%)	6人 (6.7%)
⑤その他	23人 (6.6%)	6人 (10.0%)	8人 (6.1%)	2人 (2.9%)	7人 (7.9%)
総数	348人 (100.0%)	60人 (100.0%)	131人 (100.0%)	68人 (100.0%)	89人 (100.0%)
最終学歴					
①中学校	2人 (0.6%)	1人 (1.6%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)	1人 (1.2%)
②高等学校	50人 (14.6%)	10人 (16.4%)	20人 (15.2%)	7人 (10.8%)	13人 (15.5%)
③専門学校	39人 (11.4%)	2人 (3.3%)	21人 (15.9%)	5人 (7.7%)	11人 (13.1%)
④短期大学	78人 (22.8%)	13人 (21.3%)	21人 (15.9%)	22人 (33.8%)	22人 (26.2%)
⑤大学(学部)	154人 (45.0%)	30人 (49.2%)	61人 (46.2%)	29人 (44.6%)	34人 (40.5%)
⑥大学(大学院)	18人 (5.3%)	4人 (6.6%)	9人 (6.8%)	2人 (3.1%)	3人 (3.6%)
⑦その他	1人 (0.3%)	1人 (1.6%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)	0人 (0.0%)
総数	342人 (100.0%)	61人 (100.0%)	132人 (100.0%)	65人 (100.0%)	84人 (100.0%)
経済状態					
①よい生活をおくるために、十分満足している	22人 (6.4%)	6人 (9.8%)	10人 (7.6%)	3人 (4.5%)	3人 (3.5%)
②満足している	222人 (64.5%)	34人 (55.7%)	89人 (67.4%)	39人 (59.1%)	60人 (70.6%)
③あまり満足していない	91人 (26.5%)	20人 (32.8%)	29人 (22.0%)	22人 (33.3%)	20人 (23.5%)
④全く満足していない	9人 (2.6%)	1人 (1.6%)	4人 (3.0%)	2人 (3.0%)	2人 (2.4%)
総数	344人 (100.0%)	61人 (100.0%)	132人 (100.0%)	66人 (100.0%)	85人 (100.0%)

表3 性別にみた行動変容ステージにおける人数分布と χ^2 検定の結果

	総数 (n=353)	男性 (n=114)	女性 (n=239)	p (χ^2 検定)
①現在実行していないし、関心がない(6か月以内に実行する気がない)	62人 (17.6%)	32人 (28.1%)	30人 (12.6%)	0.001
②現在、実行していないが、6か月以内に実行しようと思う	73人 (20.7%)	26人 (22.8%)	47人 (19.7%)	
③現在実行していないが、すぐに実行しようと思う(1か月以内)	45人 (12.7%)	8人 (7.0%)	37人 (15.5%)	
④実行し始めて、6か月未満である	42人 (11.9%)	15人 (13.2%)	27人 (11.3%)	
⑤実行し始めて、6か月以上継続している	131人 (37.1%)	33人 (28.9%)	98人 (41.0%)	
総数	353人 (100.0%)	114人 (100.0%)	239人 (100.0%)	

表4 年代別にみた行動変容ステージにおける人数分布と χ^2 検定の結果

	総数 (n=353)	29歳以下 (n=61)	30～39歳 (n=133)	40～49歳 (n=69)	50歳以上 (n=90)	p (χ^2 検定)
①現在実行していないし、関心がない(6か月以内に実行する気がない)	62人 (17.6%)	7人 (11.5%)	21人 (15.8%)	15人 (21.7%)	19人 (21.1%)	0.553
②現在、実行していないが、6か月以内に実行しようと思う	73人 (20.7%)	18人 (29.5%)	27人 (20.3%)	11人 (15.9%)	17人 (18.9%)	
③現在実行していないが、すぐに実行しようと思う(1か月以内)	45人 (12.7%)	7人 (11.5%)	22人 (16.5%)	7人 (10.1%)	9人 (10.0%)	
④実行し始めて、6か月未満である	42人 (11.9%)	11人 (18.0%)	13人 (9.8%)	8人 (11.6%)	10人 (11.1%)	
⑤実行し始めて、6か月以上継続している	131人 (37.1%)	18人 (29.5%)	50人 (37.6%)	28人 (40.6%)	35人 (38.9%)	
総数	353人 (100.0%)	61人 (100.0%)	133人 (100.0%)	69人 (100.0%)	90人 (100.0%)	

表5 性別および行動変容ステージ別にみた 食品群別摂取量の平均値・標準偏差および分散分析結果① (穀類～乳類)

		総数		無関心期 (P)		関心・準備期 (CP)		実行・維持期 (AM)		分散分析			多重比較 (Tukey)
		Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	F	p		
穀類	総数	412.9 ± 183.7	353	409.8 ± 208.7	62	415.8 ± 168.9	118	412.1 ± 185.0	173	行動変容主効果	0.580	0.560	-
	男性 (m)	467.8 ± 180.7	114	464.8 ± 188.5	32	494.5 ± 156.2	34	450.8 ± 192.6	48	性別主効果	17.610	0.000	***
	女性 (f)	386.8 ± 179.7	239	351.1 ± 216.2	30	384.0 ± 164.1	84	397.2 ± 180.6	125	交互作用	0.963	0.383	-
いも類	総数	44.4 ± 36.0	353	36.3 ± 38.6	62	38.6 ± 29.8	118	51.3 ± 37.7	173	行動変容主効果	5.637	0.004	** P, CP < AM
	男性 (m)	38.9 ± 32.8	114	37.2 ± 39.8	32	29.6 ± 27.5	34	46.5 ± 29.8	48	性別主効果	1.752	0.187	-
	女性 (f)	47.0 ± 37.2	239	35.2 ± 37.9	30	42.2 ± 30.1	84	53.1 ± 40.3	125	交互作用	0.799	0.451	-
砂糖類	総数	3.2 ± 1.7	353	2.9 ± 1.5	62	2.8 ± 1.4	118	3.6 ± 1.9	173	行動変容主効果	4.917	0.008	** P, CP < AM
	男性 (m)	2.7 ± 1.5	114	3.0 ± 1.4	32	2.4 ± 1.2	34	2.8 ± 1.8	48	性別主効果	6.627	0.010	*
	女性 (f)	3.4 ± 1.7	239	2.8 ± 1.6	30	3.0 ± 1.4	84	3.9 ± 1.9	125	交互作用	3.270	0.039	* Pf, CPf < AMf
豆類	総数	56.8 ± 38.5	353	41.3 ± 32.5	62	55.2 ± 38.1	118	63.5 ± 39.3	173	行動変容主効果	4.707	0.010	** P < AM
	男性 (m)	45.4 ± 34.7	114	39.4 ± 30.8	32	47.0 ± 42.8	34	48.4 ± 30.8	48	性別主効果	7.106	0.008	**
	女性 (f)	62.2 ± 39.1	239	43.4 ± 34.7	30	58.6 ± 35.7	84	69.3 ± 40.8	125	交互作用	1.200	0.303	-
緑黄色 野菜	総数	86.3 ± 57.9	353	69.2 ± 62.2	62	77.3 ± 51.8	118	98.6 ± 58.0	173	行動変容主効果	6.385	0.002	** P, CP < AM
	男性 (m)	76.8 ± 52.6	114	64.8 ± 61.1	32	69.4 ± 47.1	34	90.2 ± 48.1	48	性別主効果	2.351	0.126	-
	女性 (f)	90.9 ± 59.9	239	74.0 ± 64.1	30	80.5 ± 53.5	84	101.9 ± 61.2	125	交互作用	0.011	0.989	-
その他 の野菜	総数	140.4 ± 87.2	353	119.9 ± 74.9	62	128.6 ± 87.7	118	155.9 ± 88.6	173	行動変容主効果	4.503	0.012	* P, CP < AM
	男性 (m)	130.9 ± 87.3	114	116.1 ± 69.4	32	120.2 ± 117.7	34	148.2 ± 69.8	48	性別主効果	0.914	0.340	-
	女性 (f)	145.0 ± 87.0	239	124.1 ± 81.3	30	131.9 ± 72.8	84	158.8 ± 95.0	125	交互作用	0.009	0.991	-
果実類	総数	106.8 ± 92.6	353	80.6 ± 88.3	62	110.6 ± 83.4	118	113.6 ± 98.7	173	行動変容主効果	3.053	0.049	* P < AM
	男性 (m)	106.8 ± 93.8	114	87.5 ± 79.5	32	119.7 ± 81.1	34	110.6 ± 109.4	48	性別主効果	0.453	0.501	-
	女性 (f)	106.8 ± 92.2	239	73.3 ± 97.7	30	106.9 ± 84.5	84	114.8 ± 94.7	125	交互作用	0.336	0.715	-
きのこ 類	総数	11.7 ± 10.2	353	10.5 ± 11.8	62	10.0 ± 8.0	118	13.3 ± 10.7	173	行動変容主効果	3.643	0.027	* CP < AM
	男性 (m)	8.7 ± 6.9	114	8.0 ± 6.2	32	6.5 ± 4.2	34	10.8 ± 8.3	48	性別主効果	13.723	0.000	***
	女性 (f)	13.1 ± 11.2	239	13.2 ± 15.4	30	11.5 ± 8.7	84	14.2 ± 11.4	125	交互作用	0.251	0.778	-
海藻類	総数	9.3 ± 10.1	353	7.0 ± 8.1	62	7.9 ± 8.2	118	11.0 ± 11.5	173	行動変容主効果	5.031	0.007	** P, CP < AM
	男性 (m)	8.6 ± 9.7	114	7.3 ± 8.7	32	6.7 ± 6.5	34	10.9 ± 11.8	48	性別主効果	0.153	0.696	-
	女性 (f)	9.6 ± 10.2	239	6.7 ± 7.5	30	8.4 ± 8.8	84	11.1 ± 11.4	125	交互作用	0.279	0.757	-
魚介類	総数	72.0 ± 50.1	353	63.6 ± 49.6	62	71.7 ± 50.3	118	75.1 ± 50.1	173	行動変容主効果	1.254	0.287	-
	男性 (m)	76.1 ± 47.8	114	77.0 ± 57.4	32	76.9 ± 49.1	34	74.9 ± 40.4	48	性別主効果	3.576	0.059	-
	女性 (f)	70.0 ± 51.2	239	49.3 ± 35.4	30	69.7 ± 50.9	84	75.2 ± 53.6	125	交互作用	1.682	0.188	-
肉類	総数	72.9 ± 46.7	353	68.0 ± 37.8	62	72.2 ± 39.9	118	75.1 ± 53.5	173	行動変容主効果	0.553	0.576	-
	男性 (m)	73.0 ± 42.6	114	67.9 ± 36.7	32	72.9 ± 39.2	34	76.5 ± 48.6	48	性別主効果	0.027	0.870	-
	女性 (f)	72.8 ± 48.7	239	68.0 ± 39.5	30	72.0 ± 40.5	84	74.5 ± 55.5	125	交互作用	0.011	0.990	-
卵類	総数	39.1 ± 27.7	353	39.9 ± 33.3	62	36.9 ± 23.1	118	40.3 ± 28.4	173	行動変容主効果	1.571	0.209	-
	男性 (m)	47.4 ± 33.5	114	46.8 ± 37.0	32	40.5 ± 25.7	34	52.6 ± 35.6	48	性別主効果	13.438	0.000	***
	女性 (f)	35.1 ± 23.5	239	32.4 ± 27.5	30	35.5 ± 22.0	84	35.5 ± 23.6	125	交互作用	1.479	0.229	-
乳類	総数	130.0 ± 109.5	353	88.4 ± 81.3	62	128.2 ± 116.0	118	146.1 ± 110.3	173	行動変容主効果	5.566	0.004	** P < AM
	男性 (m)	113.2 ± 114.1	114	91.3 ± 86.7	32	102.2 ± 125.8	34	135.6 ± 119.7	48	性別主効果	1.297	0.256	-
	女性 (f)	138.0 ± 106.6	239	85.4 ± 76.5	30	138.7 ± 110.9	84	150.1 ± 106.7	125	交互作用	0.757	0.470	-

Pf: 無関心期女性, CPf: 関心・準備期女性, AMf: 実行・維持期女性 * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

表6 性別および行動変容ステージ別にみた 食品群別摂取量の平均値・標準偏差および分散分析結果②
(油脂類～嗜好飲料類(その他))

		総数		無関心期 (P)		関心・準備期 (CP)		実行・維持期 (AM)		分散分析		多重比較 (Tukey)	
		Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	Mean ± SD	n	F	p		
油脂類	総数	10.4 ± 5.5	353	10.1 ± 5.3	62	10.0 ± 5.5	118	10.8 ± 5.6	173	行動変容主効果	1.348	0.261	-
	男性 (m)	11.3 ± 5.9	114	10.4 ± 5.3	32	10.8 ± 6.0	34	12.1 ± 6.2	48	性別主効果	3.381	0.067	-
	女性 (f)	10.0 ± 5.3	239	9.8 ± 5.2	30	9.6 ± 5.3	84	10.3 ± 5.3	125	交互作用	0.264	0.768	-
菓子類	総数	58.4 ± 43.1	353	62.3 ± 52.8	62	60.1 ± 43.6	118	55.9 ± 38.8	173	行動変容主効果	0.900	0.407	-
	男性 (m)	50.5 ± 36.6	114	50.6 ± 45.6	32	51.6 ± 30.9	34	49.6 ± 34.3	48	性別主効果	8.138	0.005	**
	女性 (f)	62.2 ± 45.5	239	74.7 ± 57.6	30	63.5 ± 47.5	84	58.4 ± 40.3	125	交互作用	0.690	0.502	-
嗜好飲料 (アルコール)	総数	99.6 ± 253.6	353	177.8 ± 309.5	62	88.1 ± 207.3	118	79.4 ± 256.4	173	行動変容主効果	1.121	0.327	-
	男性 (m)	224.8 ± 371.2	114	234.3 ± 330.6	32	216.9 ± 318.4	34	224.0 ± 433.5	48	性別主効果	32.259	0.000	***
	女性 (f)	39.9 ± 136.4	239	117.6 ± 278.2	30	35.9 ± 103.5	84	23.9 ± 93.5	125	交互作用	0.658	0.518	-
嗜好飲料 (その他)	総数	99.6 ± 253.6	353	177.8 ± 309.5	62	88.1 ± 207.3	118	79.4 ± 256.4	173	行動変容主効果	0.472	0.624	-
	男性 (m)	224.8 ± 371.2	114	234.3 ± 330.6	32	216.9 ± 318.4	34	224.0 ± 433.5	48	性別主効果	26.830	0.000	***
	女性 (f)	39.9 ± 136.4	239	117.6 ± 278.2	30	35.9 ± 103.5	84	23.9 ± 93.5	125	交互作用	0.931	0.395	-

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

た、その他の基本属性は表1(性別)、表2(年代別)の通りであった。

①行動変容ステージと性・年代との関係

行動変容ステージと性、年代の関連を確認するために χ^2 検定を行った結果、性と関連しており($p=0.001$)、女性の方が男性より行動変容ステージの高い人が多いことがわかった(表3)。年代とは関連していないことがわかった($p=0.553$) (表4)。

この結果から、以降の検討に当たっては、行動変容ステージと性を独立変数にした二元配置分散分析を行うこととした。

②行動変容ステージと食品群別摂取量との関係

行動変容ステージと食品群別摂取量の関係を表5・6に示す。

食品群17群のうち、行動変容ステージによる主効果が有意であったものは、いも類($p=0.004$)、砂糖類($p=0.008$)、豆類($p=0.010$)、緑黄色野菜($p=0.002$)、その他の野菜($p=0.012$)、果実類($p=0.049$)、きのこ類($p=0.027$)、海藻類($p=0.007$)、乳類($p=0.004$)であった。Tukeyによる多重比較の結果、実行・維持期は、いも類、砂糖類、緑黄色野菜、その他の野菜、海藻類の摂取量が無関心期、関心・準備期より多く、豆類、果実類、乳類を無関心期より多く、きのこ類を関心・

準備期より多く摂取していた。さらに砂糖類は、性と行動変容ステージによる交互作用も有意($p=0.039$)であり、Tukeyによる多重比較を行ったところ、男性は行動変容ステージによる差がみられなかったが、女性の実行・維持期は、無関心期、関心・準備期より多く摂取していた。

行動変容ステージによる主効果が有意ではなかったものは、穀類($p=0.560$)、魚介類($p=0.287$)、肉類($p=0.576$)、卵類($p=0.209$)、油脂類($p=0.261$)、菓子類($p=0.407$)、嗜好飲料類(アルコール)($p=0.327$)、嗜好飲料類(その他)($p=0.624$)であった。

このうち、性別による主効果が有意であったものは、穀類($p < 0.001$)、卵類($p < 0.001$)、菓子類($p=0.005$)、嗜好飲料類(アルコール)($p < 0.001$)、嗜好飲料類(その他)($p < 0.001$)であり、穀類、卵類、嗜好飲料類(アルコール)、嗜好飲料類(その他)は男性が女性より多く摂取しており、菓子類は女性が男性より多く摂取していた。性別による主効果が有意ではなかったものは、魚介類($p=0.059$)、肉類($p=0.870$)、油脂類($p=0.067$)であった。

4. 考察

行動変容ステージと性との関係を分析した結果、女性の方が男性より行動変容ステージの高い人が多かったことについては、加藤ら(2014)による先行研究にお

いても、女性の方が男性よりバランスの取れた栄養摂取に関する食習慣の態度得点が高いことが報告されており^[12]、今回得られた結果もこれに合致した。

行動変容ステージにおける人数分布については、先行研究（申田ら、2012^[13]；梅原ら、2016^[14]；中村ら、2018^[15]；木林、2020^[16]）と比べて無関心期の割合が低く、実行期・維持期の割合が高い傾向があり、本調査の対象者は意識・行動レベルが高いことが伺えた。

行動変容ステージと食品群別摂取量の分析によって得られた成果は、まず、行動変容ステージが上位になると共に摂取量が増加する食品群が明確にできたことである。このうち、いも類、豆類、緑黄色野菜、その他の野菜、果実類、きのこ類、海藻類、乳類は、「食生活指針」において、摂取量を増やすことを目標としている食品である。栄養摂取のために不足しがちな食品を多く摂取する行動変容は実行されていることが確認できた。

また、本研究において行動変容ステージと関連があった食品の多くは、実行・維持期が他の2群より多く摂取していたが、果実類と乳類は、関心・準備期の摂取量と実行・維持期との差がみられなかった。これらは調理工程を要せずに摂取することができるため、他の食品に比べ関心が高まった時点で実行に移しやすい可能性がある。その他の多くの食品については、関心期・準備期から実行期に進むよう、具体的な手段を教示したり、ソーシャルサポートを共に探す支援が必要と考える。

行動変容ステージによる主効果があった食品のうち、「食生活指針」において、摂取量を増やすことを目標とされていないものは砂糖類のみであった。砂糖類は、女性の実行・維持期が他の2群より多く摂取していた。この理由としては、副食となる食品の摂取量が多いために調味料としての砂糖が増加した可能性が考えられるが、今回はこの分析には至っていない。

行動変容ステージとの関連がみられなかった食品のうち、油脂類、菓子類、嗜好飲料類（アルコール）、嗜好飲料類（その他）は、健康的な食生活のためには摂取量を減らすよう指導されることが多い食品である。今回の結果からは、対象者が健康的な食事を目指す時でも、摂り過ぎに注意すべき食品の摂取量を減らすことが実行されにくい可能性または、この調査法では差が出にくい可能性が示唆された。ただし、その質（例えば、脂身の少ないものを選ぶ）などの点に注意した可能性は考えられるが、今回はこの分析には至っていない。

このように、「増やす」行動変容が「減らす」行動変容に比べてわかりやすく実行しやすいのであれば、健

康教育の場面においても、増やす指導を通じて栄養のバランスをとる方略が効果的かつ効率的であるのではないかと思われた。

成果の2点目は、行動変容ステージによる関連がみられなかった一方で性別による関連があった食品も明確にできたことである。特に男性におけるアルコール飲料と嗜好飲料、女性における菓子類の摂取は、栄養摂取状況全体に大きく影響するため、食事調査や健康教育に当たっては、十分に注意する必要があることが示唆された。

また、本研究では、男性に行動変容ステージによる差が見られにくかった。これは女性に比べ対象者数が少なかったことが大きな要因であるが、多くの男性および自分で食事を作らない女性の場合、調理担当者の協力がなければ実践が行いにくいために自らの意思と行動変容レベルとの間にズレが生じる可能性がある。これらの対象者の健康教育には、調理担当者である家族の同席が必要と思われた。

最後に、本研究の限界と今後の展望について考察する。まず、本研究は横断的調査であるため、因果関係を述べることはできなかった。

また、本研究では健康的な食事への行動変容ステージを尋ねたが、対象者にとって健康的な食事への行動変容は、野菜を食べる、脂肪を控える等、様々であるので、それぞれについて行動変容ステージを尋ねた上で食品や栄養素等の摂取量を関連づけて分析を行えばさらに精度の高い結果が得られるのではないかと推察する。

また、TTMにおいて変容ステージとともに重要な概念である変容プロセス、意思決定バランス、セルフエフィカシーとの関連は明らかにできなかった。動機づけや周囲の環境など、行動変容に繋がる要因は、おそらく男女毎に異なるのではないかと推察している。これらの点を課題とし、今後の研究を深めていく中で探求していきたい。

5. 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP17K12537、JP19K11666 の助成を受けたものである。

本研究に関して開示すべき利益相反（COI）はない。

文献

[1] 厚生労働省（2021）令和2年簡易生命表の概況，令和2年簡易生命表の概況，<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life20/index.html>（参照日2021年10月1日）。

[2] 厚生労働省（2012）健康日本21（第二次），健康日本21（第二次），https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_

- iryou/kenkou/kenkounippon21.html(参照日2021年10月1日).
- [3] 農林水産省(2021).食育基本法・食育推進基本計画等,食育基本法・食育推進基本計画等, <https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kannrenhou.html> (参照日2021年10月1日).
- [4] 厚生労働省・文部科学省・農林水産省(2016)食生活指針について,食生活指針について, <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000128503.html> (参照日2021年10月1日).
- [5] Prochaska J O, DiClemente CC(1983) Stages and processes of self-change of smoking, toward an integrative model of change. *J Consult Clin Psychol*, 51;390-395.
- [6] Horwath CC (1999) Applying the Transtheoretical Model to eating behavior change. -challenges and opportunities. *Nutr Res Rev* 2;281-317.
- [7] 佐々木敏(2004)厚生労働科学研究費補助金がん予防等健康科学総合研究事業「健康日本21」における栄養・食生活プログラムの評価手法に関する研究総合研究報告書(平成13~15年度)分担研究総合報告書生体指標ならびに食事歴法質問票を用いた個人に対する食事評価法の開発・検証. 独立行政法人国立健康・栄養研究所.
- [8] 児林聡美・村上健太郎・佐々木敏・他(2011)自記式食事歴法質問票および簡易型自記式食事歴法質問票から推定される食品群摂取量の相対妥当性に関する比較-16日間食事記録を基準に用いた日本人成人の研究. *Public Health Nutrition*, 14;1200-1211.
- [9] 児林聡美・本田悟・村上健太郎・他(2012)自記式食事歴法質問票および簡易型自記式食事歴法質問票はいずれも日本人成人の栄養素等摂取量をランク付けする能力を十分に有する. *Journal of Epidemiology*, 2;151-159.
- [10] 佐々木敏(2005). わかりやすいEBNと栄養疫学. 同文書院
- [11] 佐々木敏(2010). BDHQの過小過大申告:除外基準【主に研究者向け】, <http://ebnjapan.org/developer/pdf/1005097.pdf> (参照日2020年7月1日).
- [12] 加藤佳子・浜崎朋子・佐藤真一・安藤雄一(2014)食習慣改善に対する態度とメタボリックシンドロームの関連-平成17年国民健康・栄養調査および国民生活基礎調査データによる解析. *日本公衆衛生学雑誌*, 8;385-395.
- [13] 串田修, 村山伸子(2012). 男性勤労者を対象とした野菜摂取行動に関するトランスセオレティカルモデルの変容プロセス尺度の検討. *日本公衆衛生学雑誌*, 39(12);861-870.
- [14] 梅原雅代, 有本梓, 田高悦子, 他(2016). 都市部在住の壮年期住民における行動変容ステージ別にみた健康関連要因と食生活の関連. *日本地域看護学会誌*, 19(1);63-71.
- [15] 中村文香, 七尾由美子, 春名亮, 他(2018). 大学スポーツ選手の食行動変容ステージに影響を及ぼす要因と食生活の実態. *日本食育学会誌*, 12;125-134.
- [16] 木林悦子(2020)中学生の朝食欠食者における食生活改善へ

の準備性からみた変容ステージ及び食事摂取状況の特徴. *栄養学雑誌*, 78(3);112-120.

刑事司法で働く女性
—専門家の問題を解決へと導くガイドブック—

浦田 洋

Women working in Criminal Justice
—A Guidebook for Navigating Professional Challenges—
Laura Jakul, Bobbi Walling 2019 Vermont: Safer Society Press

Hiroshi Urata

Abstract

There are inherent difficulties in working with an offender population, especially for women. Working in the criminal justice system presents unique challenges with respect to the differing resources, inter-personal relationships, role of gender, etc. Although female professionals in this field play an important role in the treatment of offenders, they face many difficulties, such as hostility, establishment of poor therapeutic alliances with inmates, and discrimination from their colleagues and others during work. In this book, every chapter aims to explore issues related to the experiences of female professionals working with male offenders and to highlight gender-related challenges. The authors' goals for this book are to offer female professionals increased confidence in a variety of professional domains and to offer male colleagues valuable information about women's experiences, to enhance professional well-being and efficacy of women.

Keywords : criminal justice system, impact of treatment, female service provider

1. はじめに

刑事施設や少年院等の矯正施設はもちろん、保護観察所、警察等司法領域で犯罪者を処遇する専門家はその職務について、対象者や勤務する現場の特殊性から他の領域の専門家とは異なる負担を感じると言われる。

犯罪者のうち、性犯罪者を処遇する職員の負担の大きさとメンタルヘルスの維持については、平成18年に我が国の刑事施設で性犯罪再犯防止指導(以下「R3」という)が運用を開始して以降ずっと注視され、その実情の把握と対応が検討されてきた。浦田と山本(2012)は、R3担当者の職務と職場環境に係る項目を因子分析し、その燃え尽きを防ぐためには、①職務に対する充実感、②周囲の肯定的な援助、③心理的ゆとり、という3つの項目を増強するハード・ソフト両面での職場作りを図る必要があることを明らかにした。

筆者が性犯罪者処遇担当者の負担の性差について最初に意識したのは、英国の刑務所で性犯罪者処遇を見

学した際であった。その刑務所では、外には刑務官がいたとはいうものの、ガラス張りの部屋の中で若い女性が1人で複数の性犯罪者を処遇していることに驚き、後からその女性に一人で怖くないのかと不躰に尋ねたところ、彼女は「大丈夫。外から見てくれているし、無線も持っているから。」と淡々と答えたことに2度驚いた経験を現在でもはっきりと覚えている。

しかし、実際には異性である男性の性犯罪者を処遇する女性担当者の負担は、男性担当者の負担とは異なる独自のものとされる。R3担当者であった浪越(2017)は、R3の女性担当者は、「受講者から性犯罪の生々しい話を聞くうち、まるで自分が性犯罪に遭ったかのようなストレス反応、いわゆる二次受傷を体験することがあると指摘されている」とし、また、R3担当者としての使命感、責任感などから無理をして性犯罪者を処遇すると、「不快感、憤り、被害者に対する罪悪感、疲労感などが生じるが、そのような状況に十分に気づかない状態が続けば、グルーブを続けていく気

力を失いかねない」ことを危ぐしている。

さらに、性差については、前記浦田・山本(2012)^[5]の研究では、日本版バーンアウト質問紙の項目の分散分析の結果、バーンアウトの3つの要因である「情緒的消耗感」、「脱人格化」、「個人的達成感の減少」のいずれも女性よりも男性の方が感じやすいという結果を得ている。

実状では、勤務経験の少ない女性の心理専門家がR3担当者になることも珍しくはないものの、彼女たちの負担について議論されることは少なく、そのため、我が国では女性指導者独自の負担及びその対策等について、これまで詳細に検討されたことがなかった。

本書は、カナダの民間施設で性犯罪者の治療に当たっている2人の女性等が、犯罪者の処遇・治療に取り組む女性独自の役割、専門家が遭遇する問題、妊娠、安全感、職場の男性の同僚との関係の在り方、仕事で感じる負担、セルフケア、等について論じたものである。2014年の性犯罪者処遇学会(Association for the Treatment of Sexual Abusers: ATSA)第33回年次大会での、原著者らによるワークショップ“Female Therapists Working with Male Sex Offender”の内容を基に書かれており、また、第3章「妊娠」については、やはり、性犯罪者処遇の専門家であるMust博士らが著わしているが、Must博士は、本書の出版社であるSafer Society Pressが開催した無料のウェビナール“On Being Female: How We Can Use Our Gender to Help Our Clients and Take Care of Ourselves at the Same Time”(2020)でも、本書掲載の内容に同様の話題について語っている。なお、この妊娠の問題は、上記ワークショップでも一部取り上げているが、本書ではMust博士が多くの具体例も交えてより詳細にその概要を解説している。

本書の副題は、「専門家の問題を解決へと導くガイドブック」となっているが、各章に複数の架空事例と、各事例に関連する読者(女性を想定)への質問、事例の着眼点の解説、及び振り返りのための質問が掲載されているというワークブックの要素も持っているので、読者は、事例や解説等を読み、質問に答えながら、処遇についての知識を獲得できる。さらに、各章には女性の指導者の会話が掲載されており、それにより女性の指導者の大変さがより伝わるようになっている。

本書で指摘されていることの多くは我が国の女性の指導者にも当てはまるが、一方で欧米の女性の指導者の方がより過酷な状況に置かれていると感じる部分もあった。

以下に、本書の内容を章を追って紹介する。

2. 女性独自の役割

第1章では、「女性独自の役割」という表題に合致した、「女性の専門家への影響」、「行動について即座にフィードバックすること」、「クライアントのスキルと自信の構築」、「専門家としての自信を認めること」という重要なテーマについて解説している。

これらのテーマのもとに、犯罪者処遇における女性の指導者の貴重な役割や、男女ペアで処遇することの長所である、男性の犯罪者がこれまで有していた歪んだ女性観を是正し、健康な男女関係の在り方を目の当たりにさせることなどを繰り返し説明している。

女性の指導者の利点は、対象者がこれまで持っていた女性との否定的な関係とは別の関係があることを経験し、女性に対する以前の態度を修正することであるとし、刑事司法領域の女性指導者は、男性とは異なる見方や世界観を持ち、より養育的で、温かく、受容的で共感的であるので、対象者の調査の抵抗を減らし、レポートを形成しやすくなり、その結果処遇効果が上がり、リスクマネジメントやリスク軽減がうまくいくと指摘している。

また、健常者に比べてネグレクト経験が4倍という調査結果も示して、対象者の多くは逆境の小児期体験があり、愛着の問題や良い意味での親密な関係を結ばず、受容された機会もほとんど持っていないことが女性との健康的な関係の構築を困難にしているとしている。そのため、有能で、共感性があり、知的である女性の専門家との、安全で相手を尊敬できる関係を持つことは以前女性に対して歪んだ否定的な態度を示していた対象者にとって重要な体験で、そのことで対象者が女性の見方を変えんとする。

さらに、対象者は、男女の指導者間の健康的な関係と対等な役割を目の当たりにすることで、女性への偏見、ステロタイプな男女観、平等な性役割を学習すると指摘している。

3. 専門性に特化した問題

第2章では、「専門性に特化した問題」という表題に合致した、「専門的な問題への対応」、「クライアントとの関係性」、「境界」、「性に関連付けること」、「女性に対する否定的な態度とステロタイプな見方」、「個人的な反応の処理」という重要なテーマについて解説している。

まず、処遇の対象となる犯罪者(特に粗暴犯と性犯)がいかに問題となる特徴を持っていて、それが、指導者、とりわけ男性よりも女性の指導者に対して強い負担がかかるかを説明している。さらに、それにもかかわらず、女性が適切な組織的ケアを受けていないこと

の指摘がある。

また、男性の性犯罪者は女性の指導者に対し、手練手管を弄して2人の中の心理的境界を踏み越えようとしがちなので、指導者は性的対象と見られないように、服装や身なりに気を遣う等注意が必要であるとか、対象者は女性に対する敵意を持っている場合が多いが、一見、それを持っていないように振舞う場合もあるので注意が必要であると警告する。

さらに、性犯罪者や粗暴事犯者を処遇する際に性に特化した問題があると報告した女性は男性の3倍いたという指摘があり、その中には、対象者から性的対象と見られること、自分の存在や身なりについてより意識するようになる、女性についての否定的な態度が示されること、身の安全に関することが含まれているとする。こういった性に特化した独自の問題があるにもかかわらず女性の指導者は十分な援助や研修を受けておらず、Wallingらによると、女性の方が男性の2倍、性に特化したSVを希望しているという。

刑事司法領域やそれ以外の領域における対象者と専門家との作業同盟についての研究では、どのような理論や介入法よりも、良い処遇効果を生じる重要な予測要因は2者の関係性であるということになっている。

対象者の犯罪パターンの一部に見られる、女性に対する否定的な態度、偏りのある性的対象としての見方、対人場面での挑発的な態度、関係の持ち方や親密性の欠如に関して、これまで専門家の性別が与える影響についての研究はほとんどない。

指導者が女性であることで、男性である対象者が自己開示することにためらったり、相互の信頼関係を構築することができにくくなり、そのことが良いレポートの形成を阻害しているとの研究がある。

女性の専門家は、例えば、対象者が時間に遅れてくる、面会時間を延長させようとする、多くの個人的な質問をする、繰り返しばめそやす、個人空間の広さを確認する、といったあからさまではないが明らかに境界を確認しようとする行動には注意が必要である。境界侵害には、指導者側の要因（例えば、指導者の私生活の乱れ、深刻な喪失体験、ストレスの存在など）もあり、それにより、指導者と対象者の不適切な性行為などが生じることがある。それらを防ぐためには、適切な職務研修、明確な義務理解、継続的なSVやコンサルテーションが必要である。

刑事司法領域では職務として、犯罪者の犯罪力動、性にまつわる生育史、性的空想、について質問しなければいけないが、そうすることで対象者が専門家に対する性的な思考や感情を持つようになる危険がある。そうでなくても、対象者は女性の専門官との関係を性

的なものにしたがる傾向があるので、対人境界の弱さ、衝動性や性的事柄へのとらわれ、自己統制力の欠如などにより、女性の専門家を性的対象とした行動を取りがちである。女性の専門家は、凝視、大なり小なりの身体接触、自身に向けられた性的な言動を経験しているために、指導者は女性らしさを前面に出さない身なりをするようになるという。

さらに、DVの被害体験がある対象者は女性に対する虐待をある程度許容してほしいと望み、また女性を支配したいという強い欲求があると指摘し、一方、性暴力の加害経験がある男性は、女性の見方に偏りがあり、女性への暴力を容認し、女性に対する敵意や怒りをむき出しにしがちで、また、根底に女性の方が劣っていると見ているので、女性の専門家を挑発し困らせる行動を取りがちであるとする。

対象者が挑発的な行動に出たり、自己の犯罪を詳細を述べると、指導者は、怒り、敵意、軽蔑、絶望、恐れ、魅力、興奮、操作され支配されているといった感情が生じるため、情緒的に距離を置こうとして、その結果、抑うつ的になり、恥の感情を持ち、専門家としての自信をなくすことがある。また、回避的あるいは表面的に関わろうとするあまり、強すぎる境界を設定したり、不適切な情緒的反応に出たり、対象者に絶望したり、不誠実であったりする反応をする。一方で、対象者に好かれようとしたり、自身と対象者を母子関係に見立て、対象者を子ども扱いしたり、対象者に対して性的魅力を振りまいたり、といったことも起こりうる。

このように指導者が対象者との関係で様々な形で情緒的に揺さぶれた時は、SVやコンサルテーションを受け自分自身の欲求を明らかにすることで、指導者と対象者双方が守られると著者は助言する。

4. 妊娠

第3章では、「妊娠」という表題に合致した、「専門家としての職務の変化」、「自己開示と贈答品」、「女性と男性の育休」、「妊娠中の専門家の変化」、「職務への満足度のに及ぼす妊娠／親になったことの影響」、「専門的援助」という重要なテーマについて解説している。

妊娠は、指導者の自己開示の問題と密接に関連する。つまり、妊娠は、指導者が積極的に自己開示しなくても、その身体的変化から対象者に気づかれやすく、対象者はそれにきづく、指導者が既婚か未婚かが分かるだけでなく、やがて出産が近づくと、その指導者が(一時的に)いなくなることにまで気づくという特徴がある。

妊娠した治療家はクライアントやその家族から贈答

品を受け取ることがある。妊娠に対する贈答は一般社会では普通のことであるが司法領域での対象者からの贈答については、それを受けるかどうかについて、いろいろ等対象者の邪な意図がある可能性がある高価なものなら受けとらない、等の基準を予め設定しておくことが望ましい。その際には、断ることが失礼になり、対象者との関係の在り方に影響を与える可能性があること（社会通念）なども考慮すべきである。

妊娠中の女性は、例えば、産休・育休中に専門家としての経験を積みなかつたり収入が減ること、昇進の機会が少なくなること、年金等他の収入への悪影響、などで不利益を被っていると原著者は指摘し、それに加えて、司法領域の女性には身体に対する危険（安全性の問題）もあり、よりリスクの少ない職場に異動になることがある。

司法領域では、対象者は指導者が変わるとそのたびに自身の辛い体験を改めて語るなどする必要があり、それについて怒りの感情を持つなどする。さらに、元の指導者が復帰した際は再度指導者との関係の構築が求められ、対象者の中にはその際に、怒り、混乱、罪悪感、を持つ者もいれば、元の指導者の復帰を歓迎する者もいる。このように指導者の育休は対象者に大きな影響を与えるので、①育休のスケジュールを知らせる、②専門家の名前を伝える、③育休中の計画を立てる、などを行う必要があるとする。

妊娠した指導者に対する対象者の反応には怒りや詮索があり、また、育休についての怒りを示す者もいる。彼らの中には、人が幸せな生活を送ることが我慢できず怒りを増大させる者がおり、また、妊娠している指導者に対して攻撃的で性的な空想をする者もおり、そのような者は一層詮索したい気持ちが高まって境界を侵害したり、操作的で、破壊的になるという。

さらに、対象者が非行を犯した少年の場合は、指導者の妊娠の影響は一層大きい。すなわち、指導者は彼らが経験しなかった理想化された母親像となるからであるというのがその理由である。

一方、対象者が指導者を性的対象として見るなど、不適切な言動があったとしても、すぐに移送という最終手段を取るのではなく、対象者の不適切な言動に対して適切な発言などをすることで、改めて境界を設定したり、対象者の女性観を変えることができる。また、集団場面での不適切な発言であれば、それについて他のメンバーと率直に話し合うことができる。

妊娠による身体変化に気づいた対象者は指導者との関係を変えていくし、指導者の方も、妊娠による性格面・身体面・情緒面でのストレスが対象者との関係の在り方に影響を与えるとされ、さらに、指導者は指導

の中で、性犯罪や性的空想に関する話題を取り上げることに慎重になったり、子供への暴力についての対象者の発言を聞きづらくなる。

大事なのは、こういった変化について普段から指導者や信頼のおける同僚と話し合うことであり、実際に変化が起こった時に周りの理解を得やすくなり、うまく対応できる。

さらに、妊娠にまつわる色々な問題については、実際に妊娠している女性の指導者だけが気を付けておくだけでなく、男性の同僚や、妊娠を経験していない女性の同僚も意識しておき、絶えず当該女性指導者と話し合う必要がある。

指導者の自己開示は広い意味での治療場面では対象者との関係性に良い影響を与えるが、司法領域ではあまり積極的に行わず、対象者との境界はむしろ強固になる。司法犯罪領域の指導者は、性虐待、とくに子どもに対する虐待についての対象者の話を聞くのはとても辛い体験である。また、対象者が同性である場合は、対象者の行為を自分の子どもにも行う危険がある。

また、対象者の本件についてのあからさまな自己開示が胎児に悪影響を及ぼさないかも気にする。そしてこのような悩みについては、SV、同僚、家族などに伝えることで、ずいぶん気持ちが楽になることがあるを指摘している。

総じて、出産後の職場復帰はリラックスして仕事に臨めたり、対象者との適切な距離をとるなど良い影響を与えるが、刑事司法の領域でも、同僚の援助をより実感したり、対象者や被害者よりも良い関係を持ったり、ワークライフバランスやセルフケアをうまくとるようになるという効果がある。

司法領域では、妊娠した人の25%が以前の仕事に戻りたくないとか今後の職務の在り方を再検討しているが、一方、仕事を続けている人の多くが職務満足や達成感が高まったと述べている。そして、出産に伴う仕事量の減少や仕事内容の変化が、このような良い影響の原因になっているとも指摘している。

本章では、刑事司法の領域で働く人が妊娠した際に良い体験になるには、スーパービジョンや同僚の援助が重要であることが強調してあるが、当該女性のほぼ半分がSVと妊娠について話していないし、4分の1がSVは妊娠中の仕事について援助したり理解を示してくれなかったとしている。

さらに、指導者は自分が休暇中にその仕事が回ることで同僚が怒っているのではないかと気かけそれがストレスとなり、また、援助を求めにくい原因になっている。

最後に、指導者に対するSVのコツについて述べて

いるが、それらは、①常に指導者の仕事の進み具合をチェックすること、②指導者が遭遇しそうな状況や、その対処の仕方について話し合い、指導者に自信をつけスキルアップさせること、③指導者を援助してくれる他のスタッフとの連携を強化すること、④現在の職務状況を変えすぎないような仕事のやり方を検討すること、⑤妊娠・出産に係る自己開示の在り方について、同僚が情報を共有するなど、組織的な対応をすること、⑥指導者の産休・育休、復帰計画、育休中の職務遂行計画、ケース配分、復帰時の役割、などを、指導者が検討する際にともに考えること、であるとしている。

5. 安全性

刑事司法領域の専門家は、暴力のリスク、重篤な精神障害、女性への粗暴犯や性犯罪の詳細な描写にさらされることなど安全性に関する問題を経験する。「安全性」という第4章の表題に合致した、重要なテーマについての解説があるが、それらのテーマとは、「職場の安全性」「組織として安全な文化を創り出すこと」、「インターネットの安全性」である。

女性の指導者は被害者と同一視しやすく、対象者が性的対象と見なし、対象者の態度に脅されたと感じやすいので、安全性は女性にとってより重要な問題である。職場で安心感を得られないと辛くなって、職業上のストレスや燃え尽きを感じるが、それを言いやすい雰囲気を周りが醸成することが重要である。

刑事施設の職員は、他の領域の専門家と比べて、職務中に激しい暴力にさらされる危険が高く、自分の職場では粗暴事案が生じる確率が他の職場よりもはるかに高いと感じているが、社会内処遇の指導者も、安全性に関する別の問題に直面するという。すなわち、彼らは対象者の住居や安全が確保されていない不安定な環境で彼らに接し、対象者の家族や関係者との接触もリスクを伴う。ある調査では、39～50%の保護観察官が職務中に暴力を振るわれたり、脅されたりした経験があるとする。

安全性の認知に関しては、職場によって性差がある。例えば、矯正施設の女性は男性ほど暴力の被害にさらされることはない一方で、安全性についての関心は男性よりも高い。また、臨床場面で暴力を振るわれることは女性よりも男性の方が多いが、女性は対象者からの攻撃的で性的な脅威だけでなく脅迫的な言動にさらされやすい。また、自分や家族が安全であるかを十分信じ切れず、恐怖を感じたり、過剰に警戒的になったりもする。そのため、彼女たちは、身の安全のために、電話番号を非公開にしたり、目つぶしスプ

レーや武器を持ち歩くなどの対応をしている。

こういった安全性への疑念に対しては、自分の辛さを自覚し、安全であるという感覚や援助を受けようとするという構えを持つことで、潜在的な暴力リスクを軽減でき、ストレスの問題について予め心の準備ができる。

組織としても安全性について対策を取る必要があり、例えばリスクアセスメントとマネジメント、及びリスク軽減のスキルを向上させる研修を行うが、その中で特殊な方法としては、言葉による鎮静法、暴力的な対象者への臨床的介入などがある。

職場の安全性の確保について、一般的に配慮すべきことは以下のとおりである。

- ・ 職場などであなたが1人にならないことを保証する
- ・ 緊張した様子、話が早くなり声が大きくなること、(モノをたたくなど)挑発、といった攻撃性のサインを見逃さない
- ・ 避難経路を作る(クライアントよりもドアに近いところに位置する)
- ・ ドアにカギをかけない。
- ・ 特定のクライアントとそのリスクについての情報を同僚に伝える
- ・ 部屋に危険なものを置いておかない(武器になり得る刃物や投げつけられるおそれのある置物など)
- ・ 危険なモノは身に付けない(ネックレスやスカーフ等)
- ・ 衣類が自分を守る際に邪魔にならないかを考える(ハイヒールやスカートは素早く非難する際の邪魔になる?)
- ・ 危険な状態にあることを同僚などに知らせるための私物のアラームなどを持つ
- ・ 待合室などと職場を分離する安全な入口を設ける
- ・ 同僚全員が安全性についての研修を受ける

矯正施設においては、男性の同僚が女性の同僚に尊敬の念を示すことで、女性にどう接するかについての受刑者に学ばせる。

男女の指導者で処遇に対する考え方や方法が一致していると、スタッフとクライアントのどちらにも平等の態度や考え方を育む。

対象者に女性に暴力を振るった前科があり、管理・監督される状況(強制的なアセスメントやトリートメント、保護観察)自体で周囲に対する敵意を持ち、あるいは精神病歴があることが分かっている場合は、当初から安全性に関する意識が高まるのは間違いない。そのため、未知の対象者と初めて面接にする前には、精神障害や粗暴歴について身分帳を注意深く精査するこ

とで、どの程度安全性に配慮すべきかがわかる。

対象者に、妄想や思い込み、精神病の兆候、あるいは特定の専門家に怒りを向けること、といった傾向がある場合は、指導者を交代させる必要がある。

6. 職場のジェンダー力動

刑事司法の領域は伝統的に男社会とされ、近年は女性の進出が目覚ましいにもかかわらずいまだに女性が抱える特有の問題は多い。

第5章では、「職場のジェンダー力動」という表題に合致した、「専門的な問題」「知覚された不適切さ」、「権威像である女性への否定的な態度と問題」、「認知された操作への感受性」、「健康な男性性の導入」、「賃金の不平等」、「個人的な反応」、「援助的な環境の構築」という重要なテーマについて解説している。

女性は性役割に対する、同僚やその他の職場仲間によるステロタイプな見方があることを実感してきた。

女性に対するあからさまな差別はほとんどの領域で減っているが、いまだに女性が不利な状況に置かれる状況はあり、それが女性がリーダーシップを発揮したり専門家として成功する妨げになっているとする。

女性は、職場において、見下した態度で話をされたと感じたり、能力不足として扱われたり、性的対象と見られたり、男性の同僚ほど周りから真摯に対応されなかったり、軽蔑されたり、無視されたり、同じ仕事をしている男性よりも賃金が安かったり、専門的な仕事(eメールや電話の返信、報告書の提出など)で男性よりも期限が長く設定されたり、同じ立場にある男性よりも辛いであろうと見なされたりする、といった経験をしている。

従来、男性の矯正施設では女性が入ることに抵抗があった。特に、保安レベルが高い施設であればあるほどそういった抵抗は強い。そこには、保安的な問題が起こった際に、男性の刑務官が援助することになるという背景があるが、このことは女性の不備を男性が補っているという認識に繋がり、男性は女性の同僚に対する怒りや敵意を内包させることとなっている。

男性の刑務官は女性の刑務官をあまり自己主張せず、権威的でもない、「あたりの柔らかい」、「人懐っこい」、「素敵な」存在と見ており、その枠の中に納めておきたい気持ちがあるので、自己主張する女性を悪く評価すると指摘している。

女性は緊急事態では保安上足手まといになる存在であると認識され続け、特に暴力的な男性や犯罪者に対応できないと見なされてきた。

矯正における女性の心理の専門家は危険な犯罪者への対応力が不足していると見られ、上司は積極的に受

刑者との接触を制限しようとしている。このような女性の心理の専門家への見方の偏りは家庭や一般社会ではさほど目立たないが、その理由は女性がより社会的に受け入れやすいと見なされる被害者支援という業務に就くことが多いからであるとされる。

一般的な女性の社会進出の流れで女性幹部も増えているがそれを快く思わない男性(部下)の中ではリーダーシップを取ることは困難である。刑事施設で女性に向けられる男性の敵意はセクシュアル・ハラスメントの形を取ることもあるが、女性は男性優位の刑事施設の環境で男性の同僚に対して異議を申し立てることはあまりない。

対象者は男女の指導者同士のやり取りを見ることで、健康的で平等な男女関係をモデリングし、健康的な男性性を学ぶ。

ステロタイプな男女観や女性への否定的な態度を強化する些細なきっかけには以下のものがある。

男性をリーダーに据えたりより管理的な役割を与える・男性にはMr.やDr.をつけて呼ぶのに女性は名前で呼ぶ・緊急時に介入することが女性を「救う」ことだと考える・コーヒーを入れたり、食事を持ってきたり、部屋を整理し掃除するといった伝統的な「女性の」活動をするべきだと考える・女性をさげすんで話をする・男性は集団を一人で運営できるが女性はできなとかすべきでないというメッセージを送る・女性の同僚がやった実績を評価しない・性差別を軽んじたり、不適切なコメントをする

成人男性や男子少年に健康的な男性性を教えることで、DVや性暴力を減らすことができ、家庭や社会における性の平等という考え方を育ませる。

グループ内でメンバーから女性蔑視の発言等が見られた場合は、すぐに介入する必要があるが、それは、介入しないでおくと、そういった態度を強化させることに繋がるからであるとする。

男女間の賃金の不平等の要因としては、女性に非常勤が多いこと、賃金が低い立場で仕事をしていること、賃上げ交渉が困難なこと、賃金差別を経験していることがある。

一方で専門職である女性(判事、弁護士、心理専門職、精神科医)は男性の同僚よりも高収入であることがある。そのことが男性の怒りをかたり緊張を生み出すことにもなる。

円滑な人間関係を構築するには、多様な集団活動(ヨガ、ゲーム、夕食)に参加し女性の専門家のコミュニティを作り、健康的な課題解決の機会を提供する。

なお、職場でジェンダーに特化した問題について話し合う時の手続きは以下のとおりである。

- ・ ジェンダーに関連のある問題について対話を始める責任者となる
- ・ ジェンダーに特化した問題について同僚と話し合う
- ・ チームで作りあげた、同僚同士の信頼感を高めレポートを形成するための演習や活動を行う
- ・ 同僚の役に立つと感じた特別な情報や資源を共有する
- ・ 隣近所の人たちと交流する(例えば、オンラインのフォーラムやコミュニティを作る)

7. 職務の負担

第6章では、「職務の負担」という表題に合致した、「ストレスのサイン」、「負担の性差」、「親であること」、「個人的な関係における重い負担」、「良い影響」という重要なテーマについて解説している。

刑事司法の現場は、社会内、鍵のかかった精神科病棟、重警備刑務所、その他の施設まで多岐に渡るが、いずれの現場でもトラウマやストレスを経験する。仕事でのストレスは情動の摩滅、脱人格化、及び仕事での達成感の減退の増大と関係しており、一方で、仕事での満足はこういった問題を軽減する。

また、トラウマ等を体験していたり暴力事案を起こした対象者を処遇する専門家は、燃え尽き、など、トラウマにさらされたことに起因する影響を受けやすくなる。また、対象者が再犯すると、専門家は、怒り、抑うつ、幻滅、自分の能力への疑念、不適切さ、罪悪感、といった多様な情動を経験する。

犯罪者処遇の専門家の中には、情動の硬化、落胆、あるいは刑事司法システムに対する不満、燃え尽き、代理受傷といったこの領域で独特のストレスを強く感じる人がおり、さらに、自分の役割への期待、劣悪な職場環境の関連するストレスも経験している。

保護観察官は、リスク予測、報告書作成、社会への援助、自分の力ではどうにもならない仕事の締切り、対象者の代理人との話し合い、といった要因に加え、担当事例数や事務仕事の量も多く、それらすべてがストレスを強め、フラストレーションを高めている。

矯正施設では、対象者の暴力にさらされる危険性、不明確な目標や政策、意思決定能力の不足、組織的な援助の不足、といった組織自体の問題が職務に関連するストレスを高める。

なお、刑務官が述べるストレスは、受刑者からの攻撃、強制的な残業、勤務時間等の変更、睡眠障害、SVからの要求に関連するものである。

一般の人は、対象者に対して懲罰的な考えをしがちなことから、犯罪者に罰を与えるのではなくて処遇している専門家は世間から孤立し、自分の仕事について

周りと話そうとしなくなることもある。

こういったスティグマは男女を問わず一般的なものではあるが、男性よりも女性の方が仕事のやりがいを感じにくくなっている。

指導者が感じるストレスには、クライアント関連のストレス、職務関連のストレス、組織的なストレスに分けられるが、それらは次のようなものである。

まず「クライアントに関連するストレス」は以下のようである。

- ・ 社会的に烙印が押され、排斥された人々に対する仕事であること
- ・ クライアントの困難な性格(虚言癖、操作性、対人スキルの不足、強い怒り、女性に対する否定的な態度、感情調整の悪さ)
- ・ 脆弱性や安全に関する意識の高まり
- ・ トラウマや犯罪に関する事に頻繁にさらされること
- ・ クライアントが再犯したり別の犯罪を犯すこと
- ・ 社会の安全に対する責任感の増大

一方、職務に関連するストレスには以下のようなものがある。

- ・ 多様な社会的役割(クライアントとの個別面接、集団処遇の指導、アセスメントの実施、報告書の作成等)
- ・ 劣悪な物理的条件(刑務所や他の保安施設)
- ・ 危険性が高い時に暴力のリスクについてアセスメントすること
- ・ 多様なシステムの専門家との職務
- ・ 審判廷での宣誓
- ・ 法律の専門家との対決
- ・ 倫理的苦情への処理
- ・ 暴力や虐待の描写にさらされること(録画、録音、文書)
- ・ 犯罪者処遇の仕事への動機付けに疑義を持つ人の判断に対応すること

さらに、組織に関連するストレスは、次のようなものである。

- ・ 専門的資源や研修の不足
- ・ 法体系へのフラストレーション(苛立ち)や幻滅
- ・ 非支持的なリーダーシップ
- ・ 賃金や利益への不満
- ・ 長時間労働、効果的な職務遂行のための時間が十分ないこと

ストレスに関連する症状としては、燃え尽き、代理受傷、二次受傷、共感疲労がある。

燃え尽きは、情緒的消耗、脱人格化、個人的達成感の減少があり、これらは、職務への満足感が低く、無力感や圧倒された感覚を持った時に生じる。

共感疲労、あるいは二次的トラウマストレス障害は、個人の中でPTSDが長年に渡り増大していくという、二次的トラウマストレスが積み重なった影響である。

さらに、トラウマ被ばくに関連する問題には。感情障害・対人機能の困難さ・陰性感情の増大・睡眠障害や疲労・不健康なコーピング・健康的な境界設定の困難さ、などがある。

犯罪者処遇の専門家のトラウマは、重篤な精神障害者の治療に携わる専門家ほど深刻ではないという研究があるものの、他方、処遇困難なクライアントに対応するセラピストはストレスへの脆弱性が高まるという研究や、刑務所など暴力性の高い環境で働く矯正スタッフは、抑うつ、消耗、身体的な不調（慢性的な頭痛や片頭痛）など適応に関する問題を抱える率が高いという研究もある。加えて、刑務所の心理職は社会内処遇の心理職よりもストレスが高いという研究もある。

専門家の負担が強まる要因としては、長時間労働、執務時間外の職務の必要性、能力不足を感じることで、職場環境、トラウマにさらされること、クライアントの特徴と関連のある困難さ、があるとされる。

職種に特化したストレスの例として児童ポルノがある。警察のインターネット児童搾取ユニットの専門家や、法執行機関が見つげ出す資料をふるい分けするインターネット分析家など児童に対する犯罪を捜査する人は子どもを強制性交する身の毛もよだつ犯罪の画像や音声に日常的にさらされており、そのことで共感疲労やトラウマとなる刺激の被ばくによる悪影響に相当敏感になっている。

また、重大な暴力事犯を調査する警察官には児童虐待事案が特に大きな負担になり、二次的トラウマストレスを起こしやすい。このように、職務の負担が相当大きい場合は他の専門家による援助やセルフケアが必要になるとしている。

職務がどのように個人の機能に影響するかについて考える際の参考となるリストは以下のとおりである。
・寂しさ、やる気のなさ、憂うつな感情・自分は他の人より働いていると感じて持つ怒りの感情・心を閉ざすような辛い時間・恋人などの頻繁な喧嘩・他者を何度も口頭であおったり指を鳴らすこと・もどかしさ、焦燥感、短気さ・この職務を続けられるかの疑念・普段以上にアルコールや薬物を摂取すること・人生の

ほかの領域に使うエネルギーの不足・自分が追い付いていないという感情・いつもほどよい仕事をしていないとか能力が足りないという思い・一日中働いているという思い・性欲の減退の体験・働きすぎであるという周りの発言・性的な空想をすることの悩み・職務が自分に悪影響を及ぼしているという周りの発言・自分や他の人が安全でないという恐れを強くすること・仕事で圧倒される感覚・しばしば回避したり先送りしたりすること・特定の事例のことが頭から離れないこと・自分の健康にあまり時間を割かないこと・十分眠れないこと・無感覚もしくは周りから離れているという感覚・家族や友人との時間をあまり持たないこと・消耗した感覚

刑事司法の領域での女性の専門家は男性とは違う形でストレスを感じるという研究がある。一つは女性の方が負担が大きいという研究で、女性のセラピストは、情動の消耗、陰うつな気分、個人的な安全感についての関心、子どもや親業についての当惑、意思決定の困難さ、身体的兆候、睡眠障害、仕事について考える時間の長さ、うたぐり深さ、脆弱性、と、多くの領域で明らかに負担が大きいと言われ、一方、男性のセラピストは情動体験から解離し回避しやすい傾向があるとされる。

さらに、刑務所等の施設では女性の矯正専門職は他のスタッフや受刑者から敵意を向けられやすく、男性の同僚よりもセクシュアルハラスメントの犠牲になりやすい。

ここで、女性に特化した問題を例示すると、まず、危険にさらされやすいという感覚については、以下のような説明がなされる。それは、女性の専門家は粗暴犯や性犯を処遇する際に弱さを経験することがよくあり、この感覚は、暴力が女性や子どもに向けられていた時に増幅される。

さらに、男性の専門家にとっては不快でしかない体験でも、女性は負担を感じやすく、職場の形態がどうであれ、女性は多かれ少なかれこのような経験をしている。

加えて、被害者との同一視も女性の専門家独特の問題である。すなわち、性犯罪の被害者が女性である場合、犯罪の概要の中に、指導者によく似た被害者、指導者が個人的に知っている相手、指導者が援助した人、が描かれている可能性があり、そうであれば、被害者に個人的な強い繋がりが感じ、犯罪に関係する証拠にさらされることの負担が大きくなることは、女性の専門家にとっては大きな問題である。

女性の専門家のほとんどは、司法領域で男性の犯罪

者を処遇する際に性的対象や恋愛対象とみなされる経験をしていますが、対象者により性的対象やモノ化や恋愛対象とされることで、恐怖、攻撃されやすさ、心地悪さ、怒り、安全感のなさ、を感じるようになる。

さらに、女性の専門家は、自分が犯罪者からの不適切な関心を招くようなことをしたのかという疑問を持ち、その結果、罪悪感、羞恥心、を感じ、当惑する。

そして、性的攻撃の被害者を非難する傾向がある文化では、望ましくない性的な関心や接触についての経験を話し合うことがためらわれる。女性の専門家は自分の行動が注意を引いたことについての自己非難や当惑があるので、こういった経験の負担について話し合うことをためらうのかもしれない。

対象者の問題について、男性の犯罪者の多くは幼少時に女性から無視されたり虐待された経験があるが、その結果、女性に対する否定的な態度を示し、しぐさなどを誤解したり、女性との関係をゆがんだものと認知しやすい。そして、そのことが女性の専門家にとって大きなストレスになる可能性がある。つまり、軽蔑、おとしめ、怒り、無視、無礼、な発言に繰り返しさらされると、女性の専門家の感じ方や職務の仕方に影響を与える。

女性の専門家は自分の能力や資質についての否定的な態度にさらされていると、自信をなくし、自分の決断に疑念を抱き、皮肉っぽくなったり、つらい気分になる。

子どもへの犯罪を犯した犯罪者を処遇する専門家は、自身の子どもの安全かどうかについての関心を強め、他の人が子供とどう接するかについて、より意識したり恐怖心を抱き、子どもに近づきすぎることに関心のない人に対する怒りを持つ。

子どもの安全に対する関心の強さや子どもがいることが専門家の性別によって異なる影響を与えるかどうかについての研究はほとんどないが、家庭で子どもを養育し、子どものためにはあまり変化を望まない女性の方が負担が大きいと言える。

例えば、女性の警察官は虐待された子どもを見ると男性よりも頻繁にトラウマに起因するストレスが高まることを報告している。

対象者への働きかけが相当つらい場合は、担当者を変える必要があるが、それが不可能な場合は、自身のセルフケアの努力を2倍行い、定期的にコンサルテーションを受けたり、専門家としての援助を受けられる在り方を見つけ出す必要がある。

さらに、トラウマを持つ人を処遇する必要がある専門家は、そうでない専門家と比べて、離婚といった生活の変化にさらされやすい。

性犯罪者のセラピストは男女とも他者を信じることに困難を感じたり、疑い深くなったり、愛する相手の安全についての関心を増大させるが、これらは相手との親密さに影響するものである。嘘をついたり、反社会的行動を取ったり、新たな犯罪を起こしたり、仮釈放中の再犯で刑務所に戻ったりする犯罪者を処遇することは、信頼感や専門家自身の他者との関わり方に影響する。

刑事司法の領域での職務は専門家自身のセクシュアリティにも影響する。女性や子どもへの性的あるいは一般的な暴力の説明にさらされることは、女性の専門家の性的及び親密な経験やセクシュアリティの知覚について影響を与える。

性犯罪者処遇のこれまでの研究では、性犯罪者のセラピスト自身のセクシュアリティに多くの問題が生じているとしているが、そこには、親密さについての問題のある認知が相当深刻なことで、他者の性行動への不信、明らかに関係のない事柄についても背景に虐待の動機があると見なすこと、逸脱したものに対する性的興奮を経験すること、(嫌悪といった)性に対する否定的な見方が広がること、逸脱した性行動に対する感覚がマヒすること、自身の性経験や空想が典型的で受容できるものに疑念を挟むこと、性犯罪についてのメディアの報道を聞くと辛い気分が高まること、がある。

また、性的活動が減退する人や、仕事に就く以前と比べてセックスライフを楽しめない人がいる一方で、パートナーのセクシュアリティに対する敏感さが増大する人もいる。

このような専門家のセクシュアリティ体験に対するジェンダーに特化した問題についてはこれまでほとんど議論されることはなかった。

女性の専門家は、男性と比べて性的欲求の減退、性的な場面に遭遇したときの当惑、性的接触の回避、性的接触の不完全な終了、を感じていた。

原著者らの研究では、粗暴犯や性犯を処遇する女性の専門家(保護観察官、セラピスト、支援ワーカー、刑務官、心理専門職)はパートナーとの性的接触の欲求の減退、自身のセクシュアリティからの切り離された気分、他者の性的動機についての関心の増大を報告した。

このように女性のほうがセクシュアリティの影響を受けやすいのは、クライアントによって性的対象と見られやすいことや、自身のセクシュアリティが専門家との接触の際の話題の中心になりやすいこと、多くの犯罪が女性に向けられること、女性に向けられた犯罪には性暴力の要素が含まれやすいことがある。

さらに、女性の専門家は自身の性行為の最中に職務

についての侵入的思考を体験したり、自身の性的欲求や親密さの程度について否定的な影響があることを認識している。

このようなことについて話し合うのはやや億劫ではあるが、そうすることが健康的なセクシュアリティを維持するためには重要なことであると言われる。また、セクシュアリティ、性虐待、子どもの安全の問題について話すことに抵抗がなくなったと報告する専門家もいる。

難しい処遇をやり遂げた後に、(共感、辛抱強さ、許容、受容といった)望ましい個人的な資質が高まり、自信が付き、自己を受容し、セルフケアの在り方が改善し、人間関係が深まり、精神的あるいは個人的な成長があったとする者もいるが、こういった個人的成長と達成感はトラウマにさらされた影響を和らげる。

刑事司法領域で勤務する多くの専門家は、職務は多様なポジティブな影響があるとする。その中には自分たちがより大きな良いことに貢献する、価値がある仕事をしているという認識がある。自分の仕事の良い影響を、自分の役割についての励ましと感じたり、想定される悪い影響を減らすものと捉えることは有効である。

8. セルフ・ケア

第7章では、「セルフ・ケア」という表題に合致した、「自己認識」、「今後の計画」、「感情面での健康」、「自身の効果的な処理道具箱を強化すること」、「援助とスーパービジョンを求めること」、「仕事をしている理由の確認」、「ワーク・ライフバランス」という重要なテーマについて解説している。

総じて専門家はセルフ・ケアにより対象者に対して最大限の効果的な処遇を行うことができ、ネガティブな影響を最小限に抑えられるという。

セルフ・ケアが重要なのはそれにより犯罪者処遇に固有の問題や、その問題が引き起こす個人的な負担や反応に気づくことができるからである。

指導者は、思考、情動及びクライアントと同僚の反応、ストレス水準、睡眠、仕事に費やす時間を振り返ることで、自分がどれだけ効果的に指導できているかやセルフ・ケアの必要性が増大していることを確認できる。そして、そのチェックリストには以下のものが含まれる。

- ・自分に影響するどんなことが起こっているのか？自分はどう感じているか？
- ・セルフ・ケアに従事するのに必要なことは何かを求めるのはどのようなサインか？(焦燥感、睡眠不足、周りとの言い争い、圧倒されたりストレスを感じる

感覚、セルフ・ケアや楽しい活動に従事する「時間がない」こと)

- ・自分の仕事の出来栄えについて周りから受けたフィードバックは何か(「大丈夫?」、「疲れているようだけど」)
- ・自身のケアのために何をしているか？周りをケアするのに何をしているか？
- ・最近実行していないセルフ・ケアはあるか？
- ・どのようにして、何が起こっているかについて発言したり考えているか？その状況を考えるのに別の方法はあるのか？
- ・自身のより良いケアをとることを妨げているのは何か？
- ・どのようにして自身のセルフ・ケアをより良いものにできるのか？

自分にとって特に何が問題でストレスフルなのかは、個人の生育史、被害体験、類似の事態に対する以前の反応の仕方、被害者との同一視の大きさ、重大犯罪の詳細な情報を得ること、犯罪者への親密さ、自身の生活の現状とストレス水準、の程度によって異なる。

そして、どのような状況が自身のネガティブな反応の引き金になるのかを自覚することで、自身がやることを確認する(複数の同様の事例や課題に取り組む間に休憩をとる等)ことができたり、ストレスが高まった時のセルフ・ケア(メッセージを残す、練習する時間を作る、友人との外食を計画する)の計画を立てられるようになる。

感情面での健康は、自己認識、情動のモニタリング、自己統制(身体的及び情動的衝動)、バランス感覚、を含む要因の組み合わせとみなされることが多い。刑事司法領域での職務では、情動的に枯渇する可能性があるため、感情面での健康に留意し、対処方法を多く有しておくことが重要である。

例えば、残虐な暴力の証拠に触れる機会のある専門家は、負担を軽減するために、(被害者の写真や動画から目をそらしたり、被害者と自身を比較しないことで)自身の情動から離れて、客観性や専門性を維持しようとする。

一般的に女性は感情の表出が豊かで感情に影響された関わり方をしやすいと言われるが、男性は自身の情動を抑圧し、ストレスに反応しないようにするという性役割理論によると、刑事施設の女性の専門家は男性よりも、情動の枯渇などを経験しやすいことになる。

以下に具体的な対応の在り方を記述すると、

【一日の中でやることを決める】

- ・問題となる刺激にさらされた後、専門家はその問題の核となる部分に取り組むために、リラクゼーションやその他のストレスを軽減する方法を取るなどする。
- ・より強い情動反応に対しては、その体験について同僚とのデブリーフィング、個人療法、他の社会的資源、が必要である。
- ・一日を通して、セルフ・ケアのための休憩をとることは、こういった被ばくの効果を最小限に抑え、専門家としての健康を増進するのに役立つ。
- ・今では、リラクゼーション、マインドフルネス、瞑想訓練のやり方を簡単に教えるインターネットやスマートフォンアプリが一日中使える。

【より良いルーティンを構築する】

- ・毎日同じことを確実に実行することで、自己効力感などを持つことができ、それが健康的なコーピングの基礎になる。
- ・その日にすぐに必要となる課題に取り組む前に、新聞を読んだり、瞑想したり、体操したり、読書したり、家族とすごしたりする、朝のルーティンをこなすことで、圧倒された感覚を最小限にし、一日を通して健康的なマインドセットができる。
- ・早朝であれば、最も優先順位が高い課題（あるいはかなり強い不安を喚起すること）をすぐに行うことはないので、早く起きて気持ちを高めておく。

【屋外で過ごすこと】

- ・外で過ごすことは気分やウェルビーイングを強化するとか、自然の中で緑に触れることは、ストレス、抑うつ気分、不安を軽減するというエビデンスが増えている。
- ・刑事司法の領域では、自然光を浴びたり、屋外で過ごす期間が少ないので、職務の前後に屋外で過ごすことを優先することは、専門家のウェルビーイングに極めて重要である。

【否定的なコーピングスタイルを自覚すること】

- ・セルフ・ケアの一部には、否定的なコーピングのパターンを認識し、それを言葉にすることがある。情動の抑圧、回避か孤立、アルコールや物質の過度の摂取、過食、周りに当たり散らす、といったことは、ストレスが増大するとより顕著になり、生活の中で感じるストレスにうまく対処することができないサインである。
 - ・不健康なコーピングに頼る傾向があることを認識することで、それとは別の行動を取ることができるようになる。
- スーパービジョンとコンサルテーションを受けるこ

とは、専門家のセルフ・ケアの特に重要な要素である。専門家としてどれだけ経験があるかとは関係なく、コンサルテーションやスーパービジョンは専門家の成長とセルフ・ケアの方法の導入の両方にとって価値があることであるとみなされている。

例えば、子どものインターネット犯罪を捜査している警察関係者にとって、スーパービジョンを受けることは二次的トラウマストレスの軽減と相当強い相関があるとされる。

職務が多忙な時や締切のために予定外の時間が必要な時には会合を延期したり、日時を変更することは簡単であるが、その中でもスーパービジョンやコンサルテーションを最優先することは、専門家の日ごろのセルフ・ケアにとって大事な要因である。

司法領域の専門家は自分が社会の安全のためにどのように貢献したかを振り返ることで、粗暴犯や性犯の処遇に起因するストレスを軽減できる。

それは、自分の職務がより大きな公共の利益に寄与し、犯罪予防の重要な部分を担っていると認識することは、刑事司法での職務で生じる問題への対抗手段と見なされるからである。

一方、職務の否定的な側面に過剰に焦点を当てたり、友人や家族にに対して仕事についての不満を言いつぎすぎないよう意識することも重要で、周囲に感謝したり、自身の個々のルーティンを確実に実行したり観察することを意識的に行うことは専門家のウェルビーイングを高めるものとみなされてきた。

さらに、健康的なワーク・ライフバランスを保つことは、多忙でやらなければいけないことが多い刑事司法の領域では困難なことである。専門家は、ワーク・ライフバランスに影響する、想定外のケース負担の変化（新たな犯罪の発生、対象者の釈放や再犯）によって重いケース負担をやりくりしたり、他の専門的な仕事（クライアントの非常事態、裁判の日が迫っていること）に対応することがよくある。

ワーク・ライフバランスは仕事や生活での満足度の増加や不安や抑うつを低減と関係があるので、専門家が自分の時間を管理できている感触を持ち、仕事量の不均衡を訴える方法を確実に持つことが重要であるとされる。

しかし、女性は男性よりも家庭や親業に精を出す必要があるため、健康なワーク・ライフバランスを見つけることが難しく、場合によっては、（給料、休暇、仕事量の予想、職務時間以外にクライアントのことを考えることを話すことといった）限界を設定し健康なワーク・ライフバランスを維持するために、周りとの難しい議論をすることも必要である。

また、インスピレーション、喜び、興奮をもたらすことに時間を費やすことで、専門家としての自身の機能だけでなく、私生活における機能も高められる。

仕事と私生活を分け、その他の利益をもたらさせ、異なる状況でユーモアを見つけられることは、過酷な矯正の現場で職務を行う人にとって特に重要なことである。以下の良い活動の例を示す。

- ・適切なセルフ・ケアの計画を立てる（計画的に行動すること、メッセージを送ること、援助やSVに話すこと、セラピーのセッション、家族や友人と過ごす時間）
- ・日常生活で行えるセルフ・ケアの簡単な方法を見つけること（見毎日の決意表明、3回呼吸すること、短い瞑想又はマインドフルネスの実施）
- ・他の重要な活動に費やすのと同じくらいの時間をセルフ・ケアに費やすこと。
- ・自身の成長について定期的に自己チェックすること（物事がどう進んでいるかや、自身のセルフケアの努力をさらに多くする必要があるかどうかを毎週評価すること）
- ・自身がどうすれば良いかについて誰かに伝えること
- ・一週間のうちに定期的にスーパービジョンやコンサルテーションの時間を設定すること（ケース負担が多くなる時にはこれは困難になる）

文献

- Ellerby, L. A. (1997) Impact on clinicians: Stressors and providers of sex-offender treatment. Edmunds S. B. (Ed.), Impact: Working with sexual abusers. Brandon, VT: Safer Society Press.
- Jeglic, E. L., Katsman, K., & Zulueta, I. (2019) The Impact of Providing Treatment Services to Those who Sexually Offend. The Forum Newsletter Association for the Treatment of Sexual Abusers (ATSA), Beaverton, OR.
- Must, S. (2021) On Being Female: How We Can Use Our Gender to Help Our Clients and Take Care of Ourselves at the Same Time. "Safer Talk" Moderated by Prescott, D. S. Safer Society Press, Brandon, VT.
- 浪越康弘 (2017) 臨床家のセルフケア 門本泉・嶋田洋徳 (編著) 性犯罪者への治療的・教育的アプローチ 金剛出版: 東京 pp.215-228
- 浦田 洋・山本麻奈 (2012) Association for the treatment of Sexual Abusers (ATSA) 大会に参加して, 刑政, pp.92-99
- Walling, B., Jakul, L., & Ellerby, B. (2014) Female therapists working with male sex offenders: Effective managing clinical challenges to optimize the therapeutic alliance. Workshop presented at the Association for the Treatment of Sexual Abusers (ATSA) annual conference, San Diego, CA.

甲子園大学における栄養教諭教育実習関連科目の実践と課題

佐藤 典子・黒田 久恵

Practices and Challenges in Teaching Practice Related Courses to Become Diet and Nutrition Teacher in Koshien University

Noriko Sato, Hisae Kuroda

Abstract

The Faculty of Nutrition in Koshien University offers classes to study comprehensive knowledge to become teacher. Classes of teaching methodology and guidance in advance and after the fact and educational public administration and security in schools and security in regional society were carried out. Students performed educational training in elementary schools or junior high school. This is a report of the results in educational training in 2021. Future improvements are also discussed.

Keywords : Educational Training, Diet and Nutrition Teacher, Koshien University

1. はじめに

甲子園大学では、栄養教諭を目指す学生は1回生から教職関係科目の履修を開始する。入学して間もない時期に教職を目指す気持ちが固まっていない学生が、教職関係科目の履修登録をしている可能性がある。しかし、学年が上がるに従って、学生の意識の変化が見られ、積極的に勉学に取り組み、教育実習への準備を進める様子が見られる。教育実習の効果については、教師の役割理解が深まる事や、子どもイメージをステレオタイプではなく、ポジティブ・ネガティブ両面から子どもを多面的に捉えるようになる事が報告されている^[1]。本稿は、本学の教職課程での取り組みを振り返り、効果的な教育実習への取り組みに繋げていく事を目的としている。

2. 栄養教育実習について

食生活を取り巻く社会環境が大きく変化し、食生活の多様化が進む中で、朝食をとらないなど子どもの食生活の乱れが指摘されている。そのため、子どもが将来にわたって健康に生活していくことができるよう、栄養や食事のとり方などについて正しい知識に基づいて自ら判断し、食をコントロールする「食の自己管理能力」や「望ましい食習慣」を子どもたちに身につけさせることが必要となっている。それを受け、食に関する指導(学校における食育)の推進に中核的な役割を担う「栄養教諭」制度が創設されており、本学では栄養教

諭免許状取得するためのカリキュラムが設定されている。栄養教諭の職務である、食に関する指導と給食管理を一体のものとして行うことにより、地場産物を活用して給食と食に関する指導を実施する事ができるよう、4年間を通じて、様々な取り組みが実施されている。

本学における栄養教諭免許状取得するためのカリキュラムは表1の通りとなっている。

表1 栄養教諭免許状取得するための科目

開講年次	開講科目
1,2	学校栄養指導論、教育学概論、教育行政学、教職概論、教育社会学、学校の安全と地域連携、学習・発達論、特別支援教育総論、カリキュラム論、道徳教育論、総合的な学習の時間の理論と実践、特別活動論、教育方法技術論、生徒指導論、教育相談、日本国憲法、スポーツ実技
3	教職演習、食育演習 I
4	食育演習 II、教師技術演習、教職実践演習、事前・事後指導、栄養教育実習

これらの科目の中で栄養教育実習に深く関連がある教職実践演習、事前・事後指導、栄養教育実習に注目して、その現状と課題について考察したい。

令和3年度甲子園大学シラバスに記載されている教職実践演習、事前・事後指導、栄養教育実習の学習目標および教育目的、授業内容は表2の通りである。シラバス作成責任者は、教職実践演習、事前・事後指導、栄養教育実習の3科目共に林徳治特任教授となっている。

表2 令和3年度甲子園大学教シラバスに記載されている職実践演習、事前・事後指導、栄養教育実習（栄養教諭）の学習目標、教育目的、授業内容

	学習目標	教育目的	授業内容
教職実践演習 ^[2]	本授業は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外の様々な活動を通じて、学生が身につけた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され形成されたか最終的に確認する学びの軌跡の集大成として位置づけられている。本授業は、学生が将来教員になる上での課題の自覚と、不足している知識や技能の充足を通して、総合的な教師としての資質形成を目標とする。	本授業は、教員として求められる4項目(①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科内容等の指導力に関する事項)について、これまでの学習成果を踏まえた上で、グループ討論、事例研究、模擬授業、実地研修等を取り入れ、理論と実践の有機的統合を図ることを目的に展開する。	特に栄養教諭として教育現場で求められる資質形成の総仕上げを図る。
事前・事後指導 ^[3]	栄養教育実習に先立ち、その意義、注意点などを知る。実習の経験を振り返り、これまで学んできた知識と関連付けてとらえる。	栄養教育実習にかかわって、教育実習の意義、注意点などを知ること、実習が円滑に行われるようにする。また、実習で学んだことを振り返ること、実習をより意義深いものにする。	教育実習の事前事後指導
栄養教育実習（栄養教諭） ^[4]	1) 教育実習生として教育現場に身を置くことで、座学等では学ぶことのできないことを身につける。 2) 教職の仕事について理解を深める。	栄養教育実習として、小学校もしくは中学校で1週間の実習を行う。実習を通して、教職の全体像の一端を理解することを目的とする。	小学校もしくは中学校において1週間の教育実習を行い、主に「食に関する指導」の実習を行う。

3. 具体的な取り組み

(1) 学年開始時におけるオリエンテーションは表3の通りとなっている。

表3 学年開始時におけるオリエンテーション

学年	年月日	担当者	内容
1	2021年4月7日(水)	岡邑衛 専任講師	教職課程の説明が行われ、資格取得する事が将来役に立つ点を説明し、教職科目の履修が奨励された。
2	2021年4月5日(月)	岡邑衛 専任講師	履修する科目が示された。
3	2021年4月7日(水)	岡邑衛 専任講師	教育実習校の決定についての説明と、教育実習に参加するための心構えが示された。

(2) 事前・事後指導の内容は表4の通りとなっている。

表4 事前・事後指導の内容

年月日	内容	担当者	備考
2021年4月12日(月)	教育実習の意義・目的・心構え、諸注意、授業技術についての講義が行われた。	林徳治特任教授	
2021年4月19日(月)	教職カルテの書き方、授業技術について説明が行われた。	岡邑衛専任講師	
2021年4月26日(月)	食物アレルギーの対応についての講義が行われた。	佐藤典子准教授	
2021年5月17日(月)	「栄養教育実習に向けて」の講話が行われた。	小学校校長を経験され、現在、甲子園大学地域連携推進センターの橋元泰雄事務室長	
2021年5月17日(月)	2名の学生による模擬授業(マイクロティーチング)が実施され討論した。	林徳治特任教授、佐藤典子准教授、岡邑衛専任講師、黒田久恵専任講師	参観者は、教職履修の3,4回生に加え、関連教員、事務職員であった。
2021年5月24日(月)	3名の学生による模擬授業が実施され、その内容について、討論した。また、教育実習記録作成についての説明が行われた。	林徳治特任教授、佐藤典子准教授、岡邑衛専任講師、黒田久恵専任講師	
2021年5月24日(月)	神戸市教育委員会勤務の経験による「神戸市の学校給食と食に関する指導～栄養教諭の活動を紹介～」の講義が行われた。	黒田久恵専任講師	

図1に黒田による講話の風景の写真を示す。受講生が熱心に話を聞いている様子が伺える。



図1 筆者（黒田）による対面授業の風景

(3) 教職実践演習についての内容は表5の通りとなっている。

表5 教職実践演習の内容

年月日	内容	担当者	備考
2021年4月12日(月)	ガイダンス、指導案作成の説明が行われた。	林徳治特任教授	
2021年4月19日(月)	具体的な指導案作成についての説明が行われた。	佐藤典子准教授	
2021年4月26日(月)	教育実習に関する経験についての講話が行われた。	野脇京助助手	コロナウイルス感染拡大を防ぐため、Microsoft Teamsによるオンライン授業で実施された。対面による講義同様に活発な質疑応答があった。
2021年5月25日(火)	「宝塚市の学校給食」の講話が行われた。	宝塚市教育委員会 管理部管理室 学校給食課瀬崎由美子管理栄養士	

(4) 栄養教育実習(栄養教諭)の実施については、表6に示す。

表6 栄養教育実習(栄養教諭)の内容

	学生	実習校	年月日	題材名
1	A	川西市立小学校	2021年 5月31日～ 6月4日	野菜をゆでる名人になろう
2	B	舞鶴市立小学校	2021年 5月31日～ 6月4日	やさいのパワーをしよう!
3	C	豊岡市立中学校	2021年 6月7日～ 6月11日	強いほねを作ろう
4	D	西宮市立小学校	2021年 9月13日～ 9月17日	食べ物のはたらきを知ろう
5	E	大阪市立小学校	2021年 9月13日～ 9月17日	日本全国きょう土料理ツアー!

舞鶴市立小学校における教育実習では、「やさいのパワーをしよう!」という題材名で6月4日(金)の9:40から10:25の3校時目に研究授業が行われた。題材目標は「野菜についての知識を増やすことができる」、野菜の重要性を知り、好き嫌いをせずに食べることができる」、「1日に必要な野菜の量を知ることができる」が設定された。「実際の野菜を使用することで1食に必要な野菜の量を把握させる。また、ペアで考えさせることで、周りの友達と協力して答えを導く力を養う。」という教材観が示された。研究授業では、秤に野菜を載せて何グラムになるか見るのに、タブレットと電子黒板が使用されており、ICTを活用した授業が行われ、子ども達が興味深く参加していた。

川西市立小学校では、「野菜をゆでる名人になろう」という題材名で研究授業が行われた。図2は板書の記述を示す。生でも食べられる事ができる野菜を調理する必要性を示し、調理による変化を理解させ、適切な調理法について伝える事を目的として、板書計画が行われた。食品の図は裏に磁石を貼り、黒板で使用するために加工が行われている。全て手書きにすると時間がかかるので、予め文字の紙も準備している事がわかる。

根菜類など水に沈む野菜は水から茹で、葉菜類など水に浮く野菜はお湯を沸騰させてから野菜を入れる事を説明するため、水を入れた水槽を用意し、実際に野菜を水の中に入れて、浮く野菜と沈む野菜を示した。この様子を図3に示す。蓮根、大根、じゃがいも、人参、キャベツ、キュウリ、ほうれん草、ブロッコリーが使用された。蓮根、大根、じゃがいも、人参は水に沈んだ。キャベツ、キュウリ、ほうれん草、ブロッコリーは水に浮いた。児童は、視覚的に体験を通して、野菜の扱い方を学ぶ事ができた。

8種類の野菜を水から茹でるか、お湯から茹でるか2種類の仲間に分けるグループワークを行った。5人程度のグループになり、机を移動し、話し合いをした結果を2～3人が発表した。その事によって、食品によって調理法が異なる事を知り、何故茹でるのか理由を考えた。野菜を茹でると、柔らかくなるが、それ以外に量が減り栄養を摂りやすくなる事や、味や香りが良くなる事を理解した様子だった。グループワークの風景を図4に示す。

豊岡市立小学校で教育実習を実施するために、大学でマイクロティーチングを行った。「強いほねを作ろう」という題材名だった。小学生は第二次性徴を迎える時期であり、成長にはカルシウムが欠かせない栄養素となっている。しかし、現状としては、不足しがちである。学校給食摂取基準策定に関する調査研究協力者会議による「学校給食摂取基準の策定について(報告)」(平成30年3月)によると、学校給食の有無によるカルシウム摂取状況の違いでは、男女共に学校給食がある日に比べて、給食が無い日には不足している者の割合で40%以上も多かった。また、豊岡市立弘道小学校で事前に行ったアンケートの結果からは、牛乳が嫌いな児童、魚が苦手な児童が多かった。これらの事からカルシウム不足に陥っている児童が存在する可能性がある。最近では、新型コロナウイルスが流行しており、家の中にいる時間が増えるため、更に運動量が減少している事も問題になっている。豊岡市立小学校3学年A組の担任の先生によると、外に出て運動をする児童が固定化されている現状があるので、そのため一部の児童は運動不足に陥っている事が考えられた。これらの現状より、カルシウム摂取の必要性を伝え、どのようにすれば、カルシウムを摂取する事できるか伝える事を目的として、この題材が設定された。大学でのマイクロティーチングを行う事により、改善点を見つけ、より良い研究授業に繋げる事ができた。大学でのマイクロティーチングの風景を図5に示す。

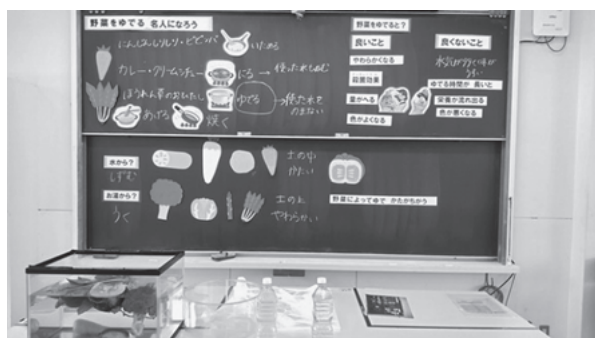


図2 教育実習生による板書と教材



図4 グループワークで支援する教育実習生



図3 教育実習生による研究授業の様子



図5 大学でのマイクロティーチング

大阪市立小学校における教育実習に関しては、栄養教諭が配置されていないため配置校である別の小学校で9月17日（金）に研究授業が実施された。

西宮市立小学校における教育実習は、9月17日（金）に研究授業が実施された。大学でのマイクロティーチングでは、「お米はかせになろう」という題材名であった。題材目標は、「米の構造や体内ではたらきについて理解している。（知識・技能）」と「米を食べる良さを自分の言葉で伝えることができる。（思考・判断・表現）」であった。しかし、その後、西宮市立小学校の先生と相談し、西宮市立小学校の実情を考慮し、「食べ物のはたらきを知ろう」という題材名に変更した。教育実習生による研究授業の風景を図6に示す。給食で食べたパン、牛乳、コンソメスープ、スパゲティ、ポークソーセージの材料を考え、肉や骨となり体を作る働きをする食品、力のもとになる食品、風邪をひかない等、体の調子を整える食品に分けるといった展開とした。魚、牛肉、豚肉、ご飯、人参、玉ねぎ、パセリ、ねぎ、しめじ、えのき、スパゲッティ、サラダ油、ベーコン、ポークソーセージ、パン、牛乳を働きによって、3つに分類している様子が示されている。児童が興味を持って授業に参加している様子が伺える。



図6 教育実習生による研究授業

4. まとめと今後の課題

(1) まとめ

前述した5月17日、5月24日での学内で模擬授業では、教育実習に向けて、学生の意欲が湧いてくる様子が伺えた。予め、担当教員による指導に基づき実施したが、参観者からのコメントや教員からの助言で学習指導案が徐々に精査され、実際の教育実習では、これまでの最高のパフォーマンスを発揮する事ができたと考える。舞鶴市立小学校校長からは、「積極的に児童と関わり、大変熱心に教育実習に参加している」と高く評価されていた。実習生が教育実習を終えた感想の一部を以下に記す。

「研究授業については事前にある程度やりたいことを決め、指導案を作成していたため、大きな変更はな

かったが、児童への伝え方や言葉使いが難しい事が多く苦労した。しかし、自宅で練習したり、4日間たくさん授業を見学する中で先生方の技術をまねすることで何とか成功させることができた。1週間を通して学校で働くことの責任の重大さと効率的に働くことの必要性を感じたと共に、児童の成長に関わることができるとのやりがいや楽しさを感じ、小学校の栄養教諭として働きたいという思いが一層強くなった。栄養教諭になれるよう、日々の勉強をがんばっていかうと思う。」という記述があった。教育実習を経験する事で、栄養教諭になるための意識が高くなり、動機づけになった事がわかる。

研究授業では、1日に野菜をどれだけ摂取すれば良いかという説明のために、秤と野菜を用意して秤の目盛りを児童に示し、食品の重量を実感させる内容が取り入れられた。その際に、教室全体に秤の目盛りが見えるようにタブレットで秤と野菜の場面を映し、電子黒板に映し出すというICTの活用が取り入れられていた。実習生はこれらの機器を適切に使用していた。

大阪市立小学校における研究授業は、校長、栄養教諭のもとで行われた。授業内容は、実習中にも児童のアンケート結果を踏まえて指導案の修正を繰り返したものであり、実習直前に著者の黒田と共に準備した時以上の出来栄に驚かされた。また、実習生が児童の前で、笑顔で、挙手に対する指名や解答への返答も堂々とする事ができており、このことから、実習生が充実した指導体制と温かい支援の中で、有意義な栄養教育実習を行い、成長を遂げたことが伺えた。

このように、熱心に教育実習に取り組んだ結果、教職に就く意欲がさらに強まったものと考えられる。

西宮市は文教都市として知られており、西宮市立小学校における教育実習もそれを感じさせる指導が行われていた。

西宮市立小学校における研究授業の指導に当たっては、斎藤喜博の介入授業^[5]による指導方法がとられた。

(2) 今後の課題

・現在は、子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育ICT環境の実現に向けて、1人1台のパソコン端末環境を整備するGIGAスクール構想が進行中となっている。その整備のためには、教職を目指す大学生に対する教育が重要である。小学校や中学校のICTの活用の形態や内容は様々な物がある事が予想されるため、教職実践演習や事前・事後指導の授業においてもICTの活用について今後、ますます充実させていく必要があると考えられる。

- ・介入授業の手法は、1950年頃に斎藤喜博が提案した手法であり、西宮市立小学校における研究授業では、発問、机間指導などいたるところで、小学校の指導教員からの指導が授業中に行われ、大変有意義な教育実習であった。実習生は、情報のフィードバックにより結果の知識を得る事ができた。介入授業の手法を見直す事も必要かもしれない。
- ・これらの教育実習についての教育実習報告会が、2021年10月18日(月)3名、10月20日(水)2名に分かれて行われた。学生は、報告をまとめる事により、教育実習での体験を振り返り今後の教員としての自覚に繋がっていくことが期待できるので、教育実習報告会の更なる充実が必要だと言える。
- ・また、教職実践演習では模擬授業を行うが、メンバーの組み合わせによって授業解釈に影響がある事が報告されている^[6]。授業観察の演習を行う場合は、メンバーの学習経験や属性を考慮して、多様なメンバーが共に情報共有できるように工夫するための手立てを考えていく事も、今後の課題と言える。

5. 謝辞

本稿の作成にあたり、ご協力をいただきました林徳治特任教授、岡邑衛専任講師に御礼申し上げます。

文献

- [1] 三島知剛(2007)、教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容、日本教育工学会論文誌、31(1),pp107-114.
- [2] 令和3年度甲子園大学「教職実践演習(栄養教諭)」シラバス
https://koshienweb.campusplan.jp/public/web/Syllabus/WebSyllabusSansho/UI/WSL_SyllabusSansho.aspx?P1=12540101&P2=2021&P3=20210406 (参照日2021年11月26日)
- [3] 令和3年度甲子園大学「事前・事後指導」シラバス
https://koshienweb.campusplan.jp/public/web/Syllabus/WebSyllabusSansho/UI/WSL_SyllabusSansho.aspx?P1=91150001&P2=2021&P3=20210406 (参照日2021年11月26日)
- [4] 令和3年度甲子園大学「栄養教育実習」シラバス
https://koshienweb.campusplan.jp/public/web/Syllabus/WebSyllabusSansho/UI/WSL_SyllabusSansho.aspx?P1=12400001&P2=2021&P3=20210406 (参照日2021年11月26日)
- [5] 斎藤喜博(2006)、人と教育双書 授業入門、国土社:東京.
- [6] 古田紫帆(2021)、学生チームによる授業観察プログラムにおける授業解釈の変化、日本教育情報会第37回年会論文集、37,pp264-267.

教職科目「教育行政学」の授業への考察 —栄養教諭養成課程の学生調査を通して—

泉 廣治・林 徳治

A study of Instructional Design in a Subject of Educational Administration for Nutrition Teacher training Course Students

Izumi Hiroji, Hayashi Tokuji

Abstract

There are many important issues in nutrition teacher training courses at universities. We examined how to create a class format for “Educational Administration” that fosters awareness and interest among students in the nutrition teacher course. We conducted classes to raise awareness of the work and responsibilities of nutrition teachers, group work on topics of interest to students, and classes to introduce students’ independent research.

As a result of the survey of the students who took the course, we received a certain evaluation from the students and confirmed the improvement points of the class.

Keywords : Educational Administration, Nutrition Teacher-training, Classes Design

1. はじめに

学校現場での経験に加え、長く市・県教育行政に関わったのち、2021年度より本学の非常勤講師として教職課程「教育行政学」を担当することとなった。本学の教職課程は、栄養学部在籍学生を対象とした栄養教諭の教員免許取得のみが行われており、一般的な教職課程が抱える課題に加えて、栄養教諭養成に係る固有の課題を抱えている。

2021年度、教員採用選考試験を受験するに至った学生は、1年生時、教職課程を履修した学生の1/4に過ぎず、教員志望の意思を継続することが簡単ではないことを示している。漠然とした教職志望を確固たるものとしつつ、教員採用選考試験の受験、採用につなぐためには、教職課程を通して、教職に対する興味・関心を育て、教職への意識の醸成を図ることが重要である。特に、管理栄養士などの資格取得に向け多くの努力が求められる栄養学部生にとって、併せて教員免許取得、教員採用選考試験に挑むことは、さらに高いハードルを課すこととなる。そのうえで、学校現場においては給食管理とともに、児童生徒や保護者、時には地域住民に対して食に関する指導を一人職として行う栄養教諭にとって、自立的な教員としての

高い資質・能力を修得していくことが肝要である。

本学の教職課程の充実を図り、高い資質・能力を備えた栄養教諭を養成するために、筆者らは互いの担当する教科の教職課程における位置づけや役割について共通認識を図り、連携してより効果的な授業を行うための研究に取り組むこととした。

本研究は、2021年3月に実施された新任・実務家出身教員を対象とした本学FD研修において、「シラバスの作成」を中心とした授業技術に関する演習に始まる。このFD研修により、①シラバスの考え方、②学修成果の明確化と適切な到達目標の設定、③適切な成績評価の観点と方法の設定などの指導・助言を得た。また、授業実践にあたっては、FD研修の講師である共著者(林)から、具体的な授業の評価方法、Power Point教材の作成、アクティブ・ラーニングに繋がる授業設計、効果的なオンライン授業での授業技術などの指導・助言に加え、林が担当する教職課程の授業に、実務家の立場で複数回参加することで、教員養成課程を担当する教員の基本的な在り方について学ぶ機会を継続的に得た。こうしたFD研修の内容を授業実践に移し、その成果の検証を試みたものである。

本稿では、研究の端緒として、教職教科「教育行政

学」を担当した筆者（泉）の実践を踏まえ、制度上また学校現場における栄養教諭固有の課題を念頭においた効果的な「教育行政学」の授業設計に向けた調査研究について報告する。

2. 教員養成課程における「教育行政学」の現状

2-1 「教育行政学」の開講状況

授業設計を行うにあたり、文部科学省のホームページに掲載されている『栄養教諭の免許資格を取得することのできる大学』[文献1]137大学（通学課程）のうち、教職課程のシラバスをホームページで公開されていることが確認できた4年制大学90大学について、「教育行政学」の開講の有無及び授業内容を調査し現状分析を行った。

表1に示すように、教育行政に関する領域や分野、関係法規、話題となっている教育課題を取り上げる授業を実施している90大学のうち、「教育制度」の名称で開講している大学が44大学（48.9%）と最も多く、「教育行政」との名称で開講している大学は、21大学（23.3%）であった。

表1 教育行政学開講状況とその名称

講座名称	大学数	%
教育制度	44大学	48.9%
教育行政学	21大学	23.3%
学校制度・学校経営など	15大学	16.7%
教育法規	10大学	11.1%
開講大学数	90大学	100.0%

これら講座の名称の違いは、①教育制度や学校制度、学校経営からその根拠となっている教育法規を取り上げるもの、②教育行政に関する領域や分野を主としながら、関係法規や制度上の課題などに触れているもの、③教育法規から個別の領域や分野を取り上げるものなど、教育行政の内容へのアプローチの違いと考えられる。

2-2 「教育行政学」の内容

シラバスにおいて扱う領域や分野を明確に切り分けることは困難であり、複数の内容が重なり合っていることを前提としながら、授業計画の内容・項目について、分類した結果を表2に示す。

表2 「教育行政学」で扱われる主な内容

項目	主な内容
教育行政の理論・概念	
	教育行政学の意義
教育制度概説	
	公教育制度の原理・理念、教育政策の変遷、戦前の制度・戦後の教育改革、私学行政
教育法制の構造と機能	
	日本国憲法、教育基本法、教育関係法
教育を受ける権利の保障	
	教育の機会均等、就学援助制度、教育を受ける権利の保障、教育権をめぐる論争
教育行政の組織と機能	
	文部科学省、教育委員会制度
教育行政の領域・分野	学校の管理と経営
	学校の管理・運営（校長権限・職員組織・校務分掌）、問題行動と懲戒、体罰、学校の危機管理、学級経営
	地域との連携による教育活動
	開かれた学校づくり、学校選択制、学校評価、学校評議員会
	就学前の子どもの教育
	就学前教育と就学（保育所・幼稚園・認定こども園）、待機児童対策
	教育費・教育財政
	教育財政制度、就学援助制度、地方分権改革
	生涯学習・社会教育行政
	社会教育・生涯学習の理念
教職員制度・政策	
教員養成（免許制度、養成、採用）、教員制度（身分保障、服務義務、懲戒処分・分限処分、教員評価、研修）	
教育課程行政	
学習指導要領、教科書検定・採択	
特別支援教育	
特別支援教育、インクルーシブ教育システム	
子どもを取り巻く諸課題	
子どもの権利条約、学力政策、中途退学、子どもの貧困、いじめ、不登校、児童虐待、チーム学校、GIGAスクール構想、LGBT	
学校給食・食育	
学校給食制度	
諸外国の教育制度	
海外の教育制度や教育改革	

中には、海外と日本の教育制度の比較や戦前・戦後の教育改革の沿革に数時間を充てるものなど、担当教員の研究分野が色濃く出ているものもある。

栄養教諭養成課程ではあるが、「学校給食・食育」を項目として掲げている大学は1大学であった。当然、シラバスに項目として掲載していないものの、関連領域・分野において分散して取り扱われているものと考えられる。

3. 教員養成課程における課題の整理

教員養成課程における授業設計を行う上で、どのような配慮が必要なのか。その課題を整理した。

3-1 教員養成と専門教育とのバランスが取れた授業設計

各大学のシラバスを分析すると、「教育制度概説」「学校の管理と経営」「教育行政の組織と機能」「子どもを取り巻く諸政策」「教育法制的構造と機能」を中心に、教育行政に関する今日的課題や学校・子どもを取り巻く話題などが網羅的に扱われている。

地方分権改革以降の教育制度の変更が頻繁に行われたこと、第1次安倍晋三内閣の保守的傾向の強化により、教育に関わる政府の姿勢が大きく変更されたことなどから、幅広く、網羅的に情報を盛り込まざるを得なくなったことは否めない。また、教育行政の仕組みや教育法規に関する知識を身につけることは、教員採用選考試験対策のみならず、学校における実務においても重要な実践力となるため、より多くの情報を伝えることが求められる。特に、学校において一人職となる可能性の高い栄養教諭にとって、多くの知識を身につけておくことは重要である。

一方、教員を志望する学生のニーズに合わせることで、教員採用選考試験対策に特化した授業になることは避けなければならない。「教育行政学」の基本となる理論や概念を十分踏まえつつ、栄養教諭養成に必要とされる授業設計が求められる。

加えて、政治主導で教育改革が進められる現状において、教員の立場から、教育の独立、主体性を確保していくために求められる批判的思考力を育成していくことも重要である。

教員養成と専門教育とのバランスをどのように取りながら、授業設計を行っていくのが課題である。

3-2 教員志望への意思を高める授業設計

本学における「教育行政学」の授業設計を行なう上で、本学学生の教職課程に対する要望を「教職実践演習」を履修する学生から聴取した。

当該学生によれば、教職課程の授業の内容については概ね満足しているとしながらも、以下の要望が聴取できた。

- (1)学校現場に則した実践的内容をもっと知りたい。学校現場をリアルに感じることでできるテーマや内容が望まれる。
- (2)1、2年生の時には理論的な内容の授業は難しく、十分に理解しきれなかった。あまり記憶に残っていない。

- (3)1、2年生の授業では、現役の栄養教諭から学校現場の状況や学生時代に身につけるべき資質・能力、教員採用選考試験対策などの経験談を聴く授業があれば望ましい。

本学学生に加えて、筆者がかつて在籍したK市の小学校に勤務する栄養教諭(大学で栄養教諭免許を取得、正規採用になって4年目、本学学生の教育実習校の指導教員)にも、栄養教諭養成課程に望むことについて聴取した。

- (1)1、2年生の時には、教員志望への意欲を高める授業内容を望みたい。意欲が高まるまでに、教職を断念していく学生も多いのではないかと。
- (2)栄養教諭は一人職であるが、一人ではできない職務である。調理師、学級担任、教科担任、保護者と良好な関係を構築するためのコミュニケーション能力が必要である。また、物事を論理的に考える力も必要である。
- (3)栄養士としてだけでなく、教員としての資質(児童・生徒を受容する態度、指導技術など)を身につけておく必要がある。
- (4)栄養教諭の教育実践の話などを、1年生ぐらいの早い段階で聴くことで栄養教諭になる意識が明確になっていくのではないかと。教育行政や教育概論など採用試験において重要となる授業は、3年生ぐらいで履修する方が、その意味や重要性が理解できるのではないかと。

こうした、本学学生の要望、現役の栄養教諭の経験から得られた助言に応えるには、教員志望の意識を高めるために、理論と実践が融合した授業、栄養教諭の実務に結び付く授業設計が求められる。同時に、授業にグループワークなどを積極的に取り入れ、コミュニケーション能力や表現伝達能力などを育成する授業が求められる。

3-3 教員養成担当の大学教員自身の課題

国立教育政策研究所の大杉昭英は、教員養成を担当する大学教員の資質・能力の向上と効果的なFDの在り方についての調査研究を行い、『国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書』[文献2]に調査結果をまとめている。

この調査研究では、国立大学教員養成系大学長・学部長より「優れた取組をしている大学教員」として推薦された教員に対して、「教員養成担当の大学教員」に対して求められると想定される資質・能力(23項目)を用意し、それぞれの必要性について5件法を用いて質問している。

その結果、教員養成担当の大学教員にとって、今後、特に求められるものについて回答(複数回答可)を求めた結果、割合の高い上位5項目は、「教員養成担当者としての自覚」、「実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「教育委員会や学校とのコミュニケーション」、「教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「学生同士が教え・学びあう仕組みづくり」の順であったとしている。

この調査結果から、教員養成担当の大学教員に求められる固有の資質・能力とは、換言すれば、教員養成課程の充実と望ましい授業設計を行うための資質・能力であり、こうした視点に配慮した授業内容や授業形態を考えていく必要性を示唆している。

この調査報告は、小中学校における教員研修の充実を図る上でも大いに参考とされた内容であり、教員養成において配慮されることは、学校現場における教育活動の充実にも通ずると考えられる。

4. 本年度「教育行政学」の授業実践

教職課程の「教育行政学」を履修する1年生については、教員志望の意識も定まっていない。また、履修した理由も漠然としたものであることを踏まえ、基本的な教育行政に関する理論や概念を押さえつつ、学校教育、教員へのイメージを正しいものへと導いていくこと。さらに、教育理論と栄養教諭の実践を結び付けながら、その職務へのイメージを膨らませる授業設計を試みた。

また、各授業において教育と行政の関わりのほか、栄養教諭、学校給食、食育に係る内容など、栄養教諭にとって重要な内容について、毎回授業時間の1/3程度をグループワークや議論の場に充てることで、学生の主体的な授業参加を目指した。

具体的な授業方針は以下のとおりである。

- (1)学校現場における実践を意識した授業
教員採用選考試験対策、教育的トピックに偏らず、学校教育活動の基盤となる内容を、実務家教員としての視点から厳選して取り上げる。
- (2)学生の教職に対する意識段階をベースにした授業設計
履修対象が1年生であることから、まずは教職の面白さを知る、自らの学校体験を客観的に見つけ、教育活動の本質を知ることが心がける。
- (3)実践と理論の往還型の授業
自らの学校での体験の背景に教育的な理論が存在することに気づくとともに、理論を学ぶことにより、具体的な学校体験を想起させることで理論的内容の理解を深める。

(4)学生同士が教え・学び合う授業

教員養成段階においても、「主体的・対話的な深い学び」を体験できるよう、学生による議論を促す仕組みを取り入れる。

(5)学生とのコミュニケーション

授業後に提出を求めるコミュニケーションカードで、毎回、学生による授業評価を実施して授業改善を図るとともに、コミュニケーションカードの返却時に、記載された内容に対する学生へのコメントを伝える。

この授業方針をもとにシラバスを作成し、「教育行政学」の授業を実施した。表3に、2021年度「教育行政学」のシラバスを示す。

各授業において予習課題を提示し、次回授業後にレポートの提出を求めた。第1回の授業において、レ

表3 2021年度 教育行政学シラバス

項目	授業の内容
(1) 栄養教諭と教育行政	栄養教諭の教育実践と教育行政との関係
(2) 教育行政の主体と活動	教育行政の組織概要とその役割
(3) 教育を受ける権利と義務	教育の基本的原理に関する法規、教育を受ける権利をめぐる議論
(4) 学校の管理・運営	学校の管理・運営組織、学校教育に課せられる説明責任と教育の質的保証に向けた動き
(5) 教育財政と教育費	国の関与、教育財務制度と機能、予算執行の手続き
(6) 教育活動を支えるための条件整備	教育を受ける権利を支える条件整備に係る法制度
(7) 教員養成と採用	教員養成・採用の仕組み、求められる資質・能力
(8) 教員の身分保障	教員の身分保障の意味、教員の職務と責任
(9) 教育課程と教科書	教育課程編成に係る法令、学習指導要領の役割、教科書検定・採択制度、教科書裁判が提起する問題点
(10) 特別支援教育制度と課題	特別支援教育の理念と制度、インクルーシブ教育
(11) 就学前教育の現状と課題	幼保一元化と無償化、待機児童問題、M字カーブ
(12) 生涯学習と社会教育	生涯学習の理念、社会教育行政の歴史の変遷と原則、指定管理者制度導入の問題点
(13) 学校における危機管理事例1(発表)	学校危機対応に関して興味あるテーマについて、調査研究を行い発表する
(14) 学校における危機管理事例2(発表)	
(15) 講義の総括	教育に関する法体系と教育制度の課題

ポートの基本的な書き方について指導した。また、第13回、第14回の授業については、それまでの授業内容や興味ある教育課題について、調査・研究を行い発表し、学生相互に評価し合う授業とした。

5. 「教育行政学」の授業実践に対する調査

5-1 調査対象・方法

本稿での調査対象は、2021年度前期教職科目「教育行政学」の履修登録者19名である。

質問内容、方法は、(1)授業に対する評価8項目について5肢選択(強く思う・そう思う・どちらともいえない・あまり思わない・全く思わない)で、(2)グループワークや議論で興味を持ったり印象に残ったテーマは3つまで選択可とし、そのテーマを選んだ理由については自由記述で、(3)授業で改善すべき点及び授業で感じたことや思ったことについては自由記述とした。

調査は、第15回の授業において依頼し、受講者19名が回答した。

5-2 調査結果

以下、各質問の結果について述べる。

「教育行政学の授業評価及び到達目標の達成状況の自己評価」については表4に、「授業者の授業技術へ

の評価及びアクティブ・ラーニングの効果」については表5に、「授業内容の理解度」については表6に、「興味を抱いたグループワーク課題」については表7に、授業に対する意見(自由記述)については表8に示す。

(1) 教育行政学の授業に関する評価

質問1「教育行政学を受講してよかったですか。」の問いについては、89.5%(17名)の肯定的な回答が得られ、本授業を履修した学生にとって、有意義な授業になったものとする。(表4)また、自由記述においても、「栄養教諭について、良い面だけでなく“しんどい点”なども教えてもらった。」「栄養教諭としての知識や思考力を身に着けることができた。」「教職を取らなければ学ぶことができなかったことばかりで、とても面白かった。」などの記述が見られた。これらの点から、学生の栄養教諭についての理解を深める契機になり得たと考える。

(2) 到達目標の達成状況についての自己評価

本授業の到達目標として、①教育の原理及び理念について説明できる(知識・理解)、②教育制度を構成する教育関係法規について説明できる(知識・理解)、③

質問事項	強く思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	全く思わない
質問1: 教育行政学を受講してよかったですか	42.1% (8名)	47.4% (9名)	10.5% (2名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
質問2: 教育行政学の到達目標を達成できたと思いますか 1. 教育の原理及び理念について説明できるようになった ※ 無回答1名	11.1% (2名)	33.3% (6名)	50.0% (9名)	5.6% (1名)	0.0% (0名)
2. 教育関係法規について説明できるようになった	5.3% (1名)	31.6% (6名)	47.4% (9名)	15.8% (3名)	0.0% (0名)
3. 栄養教諭として活用できる「教育行政的な知識」が身についた	10.5% (2名)	63.2% (12名)	26.3% (5名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
4. 教育に関する課題について、自分なりの考えを発表できるようになった	31.6% (6名)	52.6% (10名)	15.8% (3名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)

表4 教育行政学の授業評価及び到達目標の達成状況の自己評価

質問事項	強く思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	全く思わない
質問3: この授業は、理解しやすい授業でしたか	26.3% (5名)	42.1% (8名)	26.3% (5名)	5.3% (1名)	0.0% (0名)
質問4: この授業の進め方は、適切な速さでしたか	26.3% (5名)	63.2% (12名)	10.5% (2名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
質問5: この授業で提示されたスライドは適切なものでしたか	57.9% (11名)	36.8% (7名)	5.3% (1名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
質問6: この授業により、新たな物事の見方が得られましたか	36.8% (7名)	63.2% (12名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
質問7: この授業により、自主的な学習への意欲を促されましたか	26.3% (5名)	47.4% (9名)	26.3% (5名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)

表5 授業者の授業技術への評価及びアクティブ・ラーニングの効果

栄養教諭として、教育行政的知見を学校現場において活用できる（技能）、④教育制度の諸課題について、関心を持って調査し自らの考えを発表できる（関心・意欲・態度）の4項目を設定した。

質問2において、達成目標の達成度についての自己評価を求めたところ、「教育の原理及び理念」「教育法規」に関しては、「どちらともいえない」が半数程度を占め、肯定的な回答を上回った。（表4）特に、教育法規については、「教育施策の根拠となる法律が多く、どの部分が重要なのがわかりづらかった。」とする自由記述があった。授業内容の再検討が必要である。

(3) 授業者の授業技術について

学生の理解を深めるためには、授業者の授業技術が重要となる。本調査では、適確な説明、説明の速さ、提示資料の的確さについて問うた。（表5）質問3「この授業は、理解しやすい授業でしたか。」については、68.4%の学生が肯定的な回答を示している。自由記述でも、「難しい話を分かりやすく、細かく教えてもらった。」「本当にわかりやすかった。」との感想があった。その一方、「どちらともいえない」の26.3%を含めた31.6%の学生にとっては、理解しやすいとは言い難い授業であったと回答している。

しかし、質問4「この授業の進め方は、適切な速さ

でしたか。」については、89.5%が肯定的な回答であった。このことから、授業の内容、説明の仕方、要点の整理などに改善の余地があると考えられる。

授業で活用した Microsoft PowerPoint については、質問5「この授業で提示されたスライドは適切なものでしたか。」と問うたところ、94.7%の肯定的な回答が得られた。しかし、「スライドの文字が多くて、ノートに書き写しづらかった。」「スライドが見にくいことがあった。」との改善を求める声もあった。プロジェクターの精度にも考慮した改善が求められる。

(4) アクティブ・ラーニングの有効性について

初等・中等教育においては、「主体的・対話的で深い学び」いわゆるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められており、教員養成課程においても例外ではない。

質問6「この授業により、新たな物事の見方が得られましたか。」に対しては、すべての履修学生から肯定的な回答を得ることができた。（表5）「おもてに見えること、良い点だけでなく、議論がある部分や課題となっている点などを知ることができた。」「今まで聞いたことのないことも多く、新たな知識を身に付けることができた。」との自由記述があった。

質問7「この授業により、自主的な学修への意欲を

表6 授業内容の理解度

質問事項	強く思う	そう思う	どちらともいえない	そう思わない	全く思わない
② 教育行政学の授業の内容について、理解できましたか。 ① 栄養教諭制度と職務について	36.8% (7名)	52.6% (10名)	10.5% (2名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
② 教育行政の主体と活動について	15.8% (3名)	52.6% (10名)	21.1% (4名)	10.5% (2名)	0.0% (0名)
③ 教育を受ける権利と義務について	26.3% (5名)	57.9% (11名)	10.5% (2名)	5.3% (1名)	0.0% (0名)
④ 学校の管理・運営について	15.8% (3名)	63.2% (12名)	21.1% (4名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
⑤ 教育財政と教育費について	21.1% (4名)	26.3% (5名)	47.4% (9名)	5.3% (1名)	0.0% (0名)
⑥ 教育活動を支えるための条件整備について	10.5% (2名)	52.6% (10名)	15.8% (3名)	21.1% (4名)	0.0% (0名)
⑦ 教員の養成採用について	10.5% (2名)	73.7% (14名)	5.3% (1名)	10.5% (2名)	0.0% (0名)
⑧ 教員の身分保障について	15.8% (3名)	42.1% (8名)	36.8% (7名)	5.3% (1名)	0.0% (0名)
⑨ 教育課程と教科書について	21.1% (4名)	42.1% (8名)	36.8% (7名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
⑩ 特別支援教育制度と課題について	15.8% (3名)	42.1% (8名)	42.1% (8名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
⑪ 就学前教育の現状と課題について	21.1% (4名)	42.1% (8名)	36.8% (7名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)
⑫ 生涯学習と社会教育について	15.8% (3名)	57.9% (11名)	26.3% (5名)	0.0% (0名)	0.0% (0名)

促されましたか。」については、73.7%の肯定的な回答を得たものの、26.3%の「どちらでもない」との回答があった。(表5) 授業を通して、自らの意見を発表することについては自信を持たせることはできたものの、自主的な学修への意欲を喚起するという点では十分とは言えず、さらなる工夫・改善が必要である。

(5) 授業内容の理解度について

全15回の授業の中で、調査・研究発表を除く12回の授業について、その理解度についての回答を表6に示す。

肯定的な回答が多かった内容は、身近な内容であったり、学生自らの体験をもとに具体的にイメージしやすい内容である。

一方、学生にとって経験がなく、具体的にイメージしにくい内容と言える「教育財政と教育費(52.7%)」「教員の身分保障(42.1%)」「特別支援教育制度と課題(42.1%)」などについては、「どちらでもない」及び否定的な回答が多くなっている。授業内容を精選するとともに、適切な資料提供など、学生の理解を深める授業改善が求められる。

(6) グループワークの課題設定について

学生が特に興味を持った課題や考察の上位は、「教員は聖職者か、労働者か、それとも専門職者なのか」、「学校における危機対応について、興味あるテーマを選択し発表せよ」、「学校に行かない権利は認められるのか」、「そもそも学校給食は必要だと考えるか」であった。(表7)

自由にテーマを選択して発表する「学校における危機対応」では、ネットいじめ、防災行動、不審者対応、LGBTに悩む生徒、不登校対応、外国にルーツを持つ生徒など、学生の選んだテーマは多岐にわたった。中でも栄養士、栄養教諭をめざす学生にとって最も関心の高いテーマは「学校給食における事故対応」であった。テーマを選んだ理由の中からは、食に関わる者としての自覚、社会には様々な考え方が存在することなど、本授業がめざした目的の一端が達成できたと考える。

表7 興味を抱いたグループワーク課題

グループワークでの興味を持ったテーマ (選んだ理由)	回答数
教員は聖職者か、労働者か、それとも専門職者なのか ・誰に視点をおいて考えるかにより、見方が大きく変わることが分かった。	14

学校における危機対応について、興味あるテーマを選択し、発表せよ ・食物アレルギー対応の事例を調べていて辛くなった。きちんと対応できていれば事故を防げた。 ・食に関する仕事は、食を通して人の命を預かっているということを知ることができた。 ・栄養教諭、栄養士となった時、食物アレルギーや異物混入という問題は、必ずぶち当たる壁であることを強く感じた。	10
学校に行かない権利は認められるのか ・今どきの子どものメンタルの弱さを感じた。 ・自分自身が不登校を経験しているので、行く義務と行かない権利という矛盾の共存が興味深かった。 ・中学校時代不登校だったので、その責任がどこにあるのか、教員の対応について興味があった	8
そもそも学校給食は必要だと考えるか ・学校給食の重要性について考えることができた。 ・食に関係する者を目指す立場として、教育を超えた行政のかかわりについて考えることができた。 ・自分が給食嫌いで、全然食べられなかったから。 ・私のように人前でご飯が食べられない人にどのように対応すべきなのか興味があった。 ・学校給食が当たり前と思っていたが、食物アレルギーや子どもの心理面を考えると、学校給食についてもっと考えなければならぬと感じた。 ・学校給食を通して、食の大切さ、共食することの楽しさを学ぶことができた。 ・学校給食は必要なものだと思っていたが、食べることが苦痛な子ども、異物が混入していたことなど、良いことばかりではないことを知ることができた。	8
学校給食において、発達障害の児童に対してどのような配慮が必要か ・身近なところにも障害のある人がいることを認識した。 ・栄養教諭として、栄養面からだけでなく、子どもの気持ちを考えながら、適切な声掛けをすることが重要であると考えた。	3
食育促進のためには、教科「食育」を創設すべきか否か ・「食育」の教科化について、初めて自ら考えることができた。	3
食育は、どの教科、どの活動時間で行うのが効果的と考えるのか ・特別活動、家庭、体育、道徳など、活動時間により、目的や内容を考えて授業を設定することが大切だと感じた。	3
栄養教諭の一日について、どのような感想を持ったか ・食育を行う栄養教諭になりたいと強く思った ・栄養教諭には強く興味を持っているから	3
行政は教育に積極的に関与すべきか、関与すべきでないのか(理由記述なし)	2
教員には、どのような資質・能力が求められていると考えるか(理由記述なし)	1
学校にはボトムアップ組織とトップダウン組織のいずれが適切か	0

(7) 授業に対する意見(自由記述)

本授業を通して、履修した学生がどのような感想・意見を持ち、授業改善を求めているのかについて、①教育行政学の本質に関する内容、②栄養教諭養成に関

する内容、③ 授業者の授業技術に関する内容、④ 授業内容の理解度に関する内容、⑤ アクティブ・ラーニングの有効性に関する内容、⑥ 授業者とのコミュニケーションに関する内容の6項目に分類し、表8に示す。

学生の意見の中には、非権力かつ政治性と距離を置いてなされるべき教育行政への理解を深めたこと、栄養教諭の職務や学校教育への関心を高めること、自分の考えを論理的に表現することの重要性などに対する気づきが見て取れるものもあった。

表8 自由記述の内容

自由記述の内容
<p>■ 教育行政学の本質に関する内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法律をもとに、自分で考え、意見をまとめることは初めてだったので難しかったが、とても印象に残った。 ・この授業では、おもてに見えること、良い点だけでなく、議論がある部分や課題となっている点などを知ることができた。 ・今まで聞いたことのないことも多く、新たな知識を身に付けることができた。 ・学校に関係した法律を調べたり、知る機会は今までなかったので、色々なこと一つひとつに法的裏付けがあったことに驚いた。 ・多くの法律が示され難いと思ったが、授業を受けるうちに法律の大切さがわかった。 ・興味深い内容がたくさんあって、将来、学んだことを活かしていきたいと思います。 ・学校というものは、すごく奥深いものだと感じました。 ・教育に関する専門的知識を学ぶ授業だと身構えていたが、教育に関する身近な問題が多かった。そのため考えさせられることが度々あり、栄養教諭にならなくとも、生涯自分の種になる知識が身についた。
<p>■ 栄養教諭養成に関する内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栄養教諭としての知識や思考力を身に付けることができた。 ・栄養教諭についても、良い面だけでなく「しんどい」点なども教えてもらった。 ・授業の内容はすごく難しかった。教師の仕事は奥が深く、色々な責任を負わなければならないことを知った。 ・教職を取らなければ学ぶことができなかつたことばかりで、とても面白かった。 ・栄養教諭が学ばべき話だと思っていましたが、教師に備わっていなければならないことを学ぶことができた。 ・人を指導できる人間になれるかどうかはわからないが、この授業を受けて教師になることの魅力を学べた。 ・法律、子どもへの対応、栄養教諭の仕事や食育の重要性など、多くのことを学ぶことができた。
<p>■ 授業者の授業技術に関する内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スライドの文字が多くて、ノートに写しづらかった。 ・プロジェクターが暗く、スライドが見にくい時があった。 ・パワーポイントは文字の多いところもありましたが、図やイラストが入っていてわかりやすかった。 ・本当にわかりやすかった。 ・難しい話を分かりやすく、細かく教えてもらった。 ・オンライン授業は、眠くなるが多かった。
<p>■ 授業内容の理解度に関する内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法律が多く、どの部分が重要なかわかりにくかった。 ・学校現場での経験をもとにした話が、とても分かりやすく理解できた理由です。 ・学校で実際にあった事柄をあげながら授業を進められたので、わかりにくい内容も理解できやすかった。 ・自分の地元の実情を調べるテーマもあったので、地元の実情や良い面を知ることができた。 ・特に改善する点はありません。わかりやすい授業でした。

<p>■ アクティブ・ラーニングの有効性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オンラインでは話が長くなる時があった。もっとグループワークを取り入れてほしい。 ・自分で考えることが多い授業で、自分だったらどうするのかを考える良い機会となった。 ・発表の機会も多く、人前で話すことに少し自信ができました。 ・毎授業でのレポートは大変だったが、調べ始めると、疑問に思ったことをどんどん調べて時間を忘れてしまうくらい集中できた。 ・学生の発表を聞くことができたことが楽しかった、みんなの考えとうかが、頭の中を見ることができた感じ。 ・最初は難しい授業だと思って期待していませんでしたが、やっていくうちに自分から参加してみたくなってきました。 ・同じ1回生が、何に興味を持ち、深く考えていることを知る良い機会となった。 ・発言の時は、誰かを指名してほしい。「誰でもいいよ」では発言しにくいです。
<p>■ 授業者とのコミュニケーションに関する内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・要望して始まった前回授業の補充説明がわかりやすくてよかった。 ・他の先生よりも優しい。 ・とてもやさしい先生でした。 ・メールで励まされて最後まで授業が受けられました。

6. 考察

アンケート調査結果から、本授業の授業設計の方針が有効であったこととともに、いくつかの改善点が確認できた。

(1) 到達目標については、再考が必要である

授業を履修して達成されるべき到達目標について、「教育の原理及び理念について説明できる。」の肯定的な回答が44.4%、「教育関係法規について説明できる。」が36.9%であり、授業者の意図と学生の意識との間に乖離があったことは否めない。「教育の原理及び理念」は難解な内容であったこと、教育関係法規が多岐にわたることなど、授業の内容設定や説明の仕方などの改善とともに、適切な到達目標の設定を行う必要がある。

一方で、「栄養教諭として活用できる『教育行政的な知識』が身についた。」が73.7%、「教育に関する課題について、自分なりの考えを発表できるようになった。」が84.2%と、到達目標をある程度達成することができた。学生間の議論やレポート発表を通して、自らの考えを発表することに自信が持ったことは、今後の大学教育を有意義なものとする上でも、大きな成果であると考えられる。

(2) アクティブ・ラーニングの有効性が確認できた

新型コロナウイルス感染症拡大による緊急事態宣言発出のため、オンライン授業をせざるを得なくなり、予定していたグループワークが十分に実施できなかった。そのうえで、「この授業により、新たな物事の見方が得られたか。」の質問については、100%の学生が

肯定的な回答を示しており、社会的事象を多角的な視点で捉えるという本授業の大きな目的は、ある程度達成できたと考える。中でも「学校に行かない権利は認められるのか」、「そもそも学校給食は必要か」、「教科『食育』の創設は必要か」など、正解のない問いに対して、自ら調べ、考えたことをまとめて発表するという能動的な学修の成果が見られた。

自由記述には、「自分で考えることが多い授業で、自分だったらどうするのかを考える良い機会となった。」、「同じ1回生が、何に興味を持ち、深く考えていることを知る良い機会となった。」、「発表の機会も多く、人前で話すことに少し自信ができました。」、「学生の発表を聞くことができたことが楽しかった。みんなの考えというか、頭の中を見ることができた感じ。」などの記述が見られた。

また、「自主的な学修への意欲を促されたか。」の質問については、73.7%が肯定的な回答を示しており、次回の授業内容に関する予習レポートの提出を、毎回、求めてきたことが、不十分ながら受け身の学修から自主的な学修への意欲を喚起したと考える。

自由記述には「最初は難しい授業だと思って期待していませんでしたが、やっていくうちに自分から参加してみたくなってきました。」、「毎授業でのレポートは大変だったが、調べ始めると、疑問に思ったことをどんどん調べて時間を忘れてしまうくらい集中できた。」という記述があった。一方で、「どちらともいえない」と回答した学生にとっては、毎日のレポートが「面倒な課題」に止まっていると想像され、今後、適切な意欲喚起が必要である。

初等・中等教育の現場では、「主体的・対話的な深い学び」の実践が大きな課題となっている。教員養成段階から、こうした学びの体験ができるよう、学生による議論やグループワークを促す仕組みを取り入れることが重要である。

(3) 学校における具体的な体験を想起させて学修を深める授業内容が効果的であった

「教育行政学の授業の内容について理解できましたか。」の質問について、肯定的な回答が多かった内容は、「栄養教諭の職務(89.4%)」、「教育を受ける権利と義務(84.2%)」、「教員の養成・採用(84.2%)」、「学校の管理・運営(79.0%)」、「生涯学習・社会教育(73.7%)」である。どれも身近な内容であったり、自らの体験をもとに具体的にイメージできる内容である。

一方、「教育財政と教育費(47.4%)」、「教員の身分保障(57.9%)」、「特別支援教育(57.9%)」など、学生が具体的にイメージしにくい内容については、肯定的

な回答は少なくなっている。

学生が自らの体験をもとに、具体的なイメージが持てるよう、授業の構成や進め方の改善が求められる。特に、実務家教員の強みは、学校現場の実情に明るく、多くの学校経験を有していることである。抽象的になりがちな授業内容を、具体的な学校経験を踏まえた丁寧な説明を行うことが重要である。

自由記述には、「学校現場での経験をもとにした話が、とても分かりやすく理解できた理由です。」、「学校で実際にあった事柄をあげながら授業を進められたので、わかりにくい内容も理解できやすかった。」、「自分の地元の実情を調べるテーマもあったので、地元の実情や良い面を知ることができた。」などの記述があった。

(4) 教職の面白さを知り、教職への志望を高めることに、一定の成果があった

自由記述の中に、「教職を取らなければ学ぶことができなかったことばかりで、とても面白かった。」、「栄養教諭についても、良い面だけでなく“しんどい点”なども教えてもらった。」、「栄養教諭が学ぶべき話だと思っていましたが、教師に備わっていなければならないことを学ぶことができた。」、「人を指導できる人間になれるかどうかはわからないが、この授業を受けて教師になることの魅力を学べた。」などの記述があった。授業を通して、教職への興味を喚起し、教職への志望を高めた点で、一定の成果が見られたと考える。

しかし、残念ながら、教職課程の履修を断念し、今後は管理栄養士の資格取得に傾注したいという意味を全授業終了後に伝えてきた学生が複数いたことも事実である。

(5) 学生とのコミュニケーションが、授業の効果を高めた

本授業では、毎授業後、コミュニケーションカードの提出を求めてきた。その内容は、「今日の授業で一番重要だと思ったこと」、「今日の授業で発見したこと、わかったこと」、「今日の授業についての質問や感想、要望など」、「今日の授業内容の理解度(5肢選択)」について記述してもらった。そのうえで、学生の記述に対して、全員にコメントを記入してカードを返却してきた。

授業の意図と学生の意識との間にズレがないか、十分に理解できたか、授業改善に向けた要望などを、真摯に受け止め、その改善を図る取り組みを重ねたことで、学生との距離は縮まったと自負している。また、教職課程の履修継続を迷う学生、提出物が遅れている

学生にも、メールなどでの励ましを行ってきた。こうした教員と学生間の関係性を高めたことが、授業の効果を高めることにつながったと考えている。

自由記述には、「他の先生よりも優しい。」「とても優しい先生でした。」「メールで励ましてもらって、最後まで授業が受けられました。」などの記述があった。学生の要望を受けて実施した「前回授業の補充説明」がわかりやすくよかったとの意見もあった。

(6) オンライン授業におけるアクティブ・ラーニングの改善が必要である

コロナ禍、オンライン授業が中心となったことで、十分なグループワークができず、学生間の議論や意見発表にとどまった。また、授業の改善点として「オンライン授業では、話が長くなることがあった。」「オンライン授業は、途中で眠くなるが多かった。」などの声があった。今後、共著者(林)が取り組んでいるZoomのブレイクセッションなどを活用したグループワークなどを取り入れていく必要がある。

また、今回のオンライン授業の経験から、「Microsoft Teams」などを活用して、授業外で学生間のグループワークを行い、その成果を授業で取り上げていくなどの可能性も見えた。

また、肢体不自由や病弱などで大学に通学できない障がい者、疾病・負傷による長期療養を余儀なくされる学生にも、ハイブリット方式で大学教育を受ける機会を確保できる可能性もあると考える。

今回の調査研究の結果及び自由記述の内容をさらに精査し、自らの授業のみならず、本学教職課程の充実とより多くの栄養教諭の採用実績を高めるための授業改善に取り組んでいきたい。

参考文献

- [1] 文部科学省 (online) 栄養教諭の免許資格を取得することのできる大学 (2020 版), 通学課程 (1) 栄養教諭一種免許状 (大学卒業程度), https://www.mext.go.jp/content/20210430-mxt_kyoikujinzai01-100002469_01.pdf (参照日 2021 年 3 月 20 日)
- [2] 大杉昭英 (2014) 国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書. 国立教育政策研究所.

地域と連携した総合学習の構想と実践

奥村 信夫・林 徳治

Practices Based on a Plan of Integrated Studies in Cooperation with the Local Community

Nobuo Okumura, Tokuji Hayashi

Abstract

We propose a plan and its practices of Integrated Studies, which we taught at elementary schools and junior high schools in Moriyama city, Shiga in 2021. We focused on community studies to make our community a better place in Integrated Studies. In order to design the Integrated Studies we taught, we analyzed the current Integrated Studies with the aims of the Course of Study and also we reflected on the data of Integrated Studies for the past twenty years. We made our plan referring to the results of Nationwide Surveys on Academic Ability, performance and Learning Conditions and the contents of the interviews we had with local residents.

Keywords : Integrated Studies, Course of Study, Interviews with Local Residents, Community Studies

1. はじめに

2002（平成14）年度から小・中学校で総合的な学習の時間が実施され、20年が経過した。2011（平成23）年度に配当時間が当初よりも縮減されるなか、多くの小・中学校で年間指導計画が固定され、新たな取り組みや工夫がなされていないのが現状ではないだろうか。特に2020年度は、新型コロナウイルスの感染拡大防止に対応する全国一斉休校措置がとられ、授業時数の確保がままならず、教科の時間が優先され、総合的な学習の時間を十分に確保できない学校が多かったのではないかと推測される。

本稿では、前述したような状況を踏まえ、2017（平成29）年3月告示の学習指導要領の趣旨を活かし、滋賀県守山市内の小・中学校において、地域と連携して総合的な学習の時間が地域（校区）に根ざして豊かに実践されることを期待し、その展望と構想を明らかにしていきたいと考えている。

そこで、学習指導要領で示されている総合的な学習の時間の目標や趣旨、探究課題の設定と学習活動などの推移を概観する。次いで2007（平成19）年に始まった全国学力・学習状況調査における総合的な学習の時間に関する児童生徒質問の集計結果を分析するとともに、滋賀県守山市内で実施した市民への聴き取り調査（対面インタビュー）で明らかになった市民が求める地

域学習のあり方を考察する。

さらに、まちづくり事業をはじめとした地域の課題を考察・評価し、課題解決策（具体的プラン）を考案・提案する小・中学校社会科における地域学習の成果と課題を明らかにする。

最後に、全市的な取り組みを企画し、守山市内の小・中学校で行われている総合的な学習の時間を充実・発展させるべく各校がめざすべき総合的な学習の時間の構想をまとめ、各校に提案していきたいと考えている。

2. 総合的な学習の時間の取扱いの推移

1998（平成10）年12月告示の学習指導要領で総合的な学習の時間が新設され、小学校では第3・第4学年で105時間、第5・第6学年で110時間、中学校では第1学年で70～100時間、第2学年で70～105時間、第3学年で70～130時間が配当されることになった。教育課程審議会答申^[1]によると、総合的な学習の時間を創設する趣旨として「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること」を挙げ、総合的な学習の時間のねらいを「各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、

自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。」としている。

具体的な学習活動として「国際理解、情報、環境、健康・福祉などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など」が例示された。これによりいくつかの学習課題の例示はあるが、それに縛られる必要はなく、総合的な学習の時間は、その名称も含めて学習内容・学習活動とも各学校の自主性・独自性に委ねられたのである。

2008（平成20）年3月告示の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が、小学校では第3～6学年で70時間、中学校では第1学年で50時間、第2・第3学年で70時間に縮減された。2017（平成29）年3月告示の学習指導要領でも同様の配当時間となっている。

「中学校学習指導要領解説（平成29年告示）総合的な学習の時間編」において、これまでの取り組みを総括し課題と更なる期待として、次の2点が示された。^[2]

1つは、「これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われる」ことである。

もう1つは、①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現という探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」といった取り組みを重視することである。

その際に、児童生徒が日常生活や地域社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定することが重視されなければならない。

3. 児童生徒の受けとめ

全国学力・学習状況調査は、2007（平成19）年に開始され、東日本大震災が起こった2011（平成23）年と新型コロナウイルス禍の2020（令和2）年を除き、毎年実施されている。

全国学力・学習状況調査では、開始以来2018（平成30）年度を除き、総合的な学習の時間に関する質問を設けている。その設問は、「総合的な学習の時間の勉強は好きですか」（平成19年～22年、平成28年）、「総合的な学習の時間の授業では、新しいことを発見できると思いますか」（平成19年・20年）、「総合的な学習の時間の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つと思いますか」（平成19年～28年）、「総合的な学習の時間の授業で学習したことによって、ほかの教科の授業も分かりやすくなったと思いますか」（平成19年のみ）、「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」（平

成25年～令和3年）の5つである。

そのうち、後述する3つの設問について、その傾向と経年変化を見ることにする。

各設問はすべて「当てはまる」、「どちらかと言えば、当てはまる」、「どちらかと言えば、当てはまらない」、「当てはまらない」の4者択一となっている。本稿では、「当てはまる」と「どちらかと言えば、当てはまる」を合計し肯定派とし、「どちらかと言えば、当てはまらない」と「当てはまらない」を合計し否定派とみなす。
①「総合的な学習の時間の勉強は好きですか」

表1 総合的な学習の時間に対する捉え方の回答結果

	小学校		中学校	
	肯定	否定	肯定	否定
平成19年	75.4	24.4	59.7	40.0
20年	73.6	26.1	59.0	40.7
21年	76.0	23.8	60.3	39.4
22年	78.5	21.2	63.9	35.9
28年	77.3	22.2	68.1	31.6

（単位は％、無回答を除くため100％にならず^[3]）

この間、小学生はほぼ肯定派が75％前後を占め、中学生は年を追うごとに肯定派の割合が高くなり、平成28年調査では68％を超えている。小・中学生の多くが総合的な学習の時間の学習を好意的にとらえていると言える。

平成28年調査において、肯定派についてみると、小学生では「国語の勉強は好きですか」の割合が58.5％、「算数の勉強は好きですか」の割合が66.1％となり、中学生では「国語の勉強は好きですか」の割合が59.7％、「数学の勉強は好きですか」の割合が56.2％となっている。総合的な学習の時間を国語や算数・数学と比較してみると、「総合的な学習の時間」の学習を好きとする割合が、小学生では国語より18.8％、算数より11.2％、中学生では国語より8.4％、数学より11.9％高くなっている。以上のことから、総合的な学習の時間の学習を国語や算数・数学といった教科よりも好意的に受けとめていることがわかる。

②「総合的な学習の時間の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つと思いますか」

表2 総合的な学習の時間の有益度の回答結果

	小学校		中学校	
	肯定	否定	肯定	否定
平成19年	78.3	21.4	59.6	40.2
20年	75.7	24.0	56.8	42.9
21年	77.6	22.1	58.6	39.4
22年	81.9	17.8	65.2	34.5
24年	86.8	12.8	73.1	26.6
25年	81.7	17.9	67.7	31.9
26年	84.9	14.8	71.2	28.6
27年	85.3	14.4	74.5	25.4
28年	83.1	16.2	72.6	27.2

(単位は%、無回答を除くため100%にならず^[4])

総合的な学習の時間の学習内容が普段の生活や社会に出たときに役に立つと思う割合は、小学生では年により増減はあるが、どの年もおよそ肯定派が75%～85%を占めている。中学生では平成19年は肯定派が59.6%であったが、平成27年に74.5%となり14.9%上昇している。

平成28年調査の「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」で、小学生では肯定派が89.2%、「数学の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」肯定派71.3%、中学生では「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」肯定派が65.7%、「数学の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」肯定派が71.3%となっている。

社会に出たときに役に立つと思う割合は、小・中学生ともに総合的な学習の時間が、国語・算数(数学)よりも高くなっている。このことから児童生徒は総合的な学習の時間を役立つと評価していることがわかる。

③「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」

表3 自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる割合

	小学校		中学校	
	肯定	否定	肯定	否定
平成25年	60.2	39.4	50.9	48.7
26年	63.9	35.9	55.7	45.1
27年	65.9	33.8	57.9	41.9
28年	65.5	33.9	57.5	42.2
29年	69.9	29.7	64.2	35.6
31年	65.8	34.0	61.5	38.4
令和3年	73.1	26.7	70.2	29.7

(単位は%、無回答を除くため100%にならず^[5])

総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいるとする割合が、小学生ではおよそ60%～70%代、中学生では50%～70%代となっている。小・中学生とも年により増減はあるものの、その割合が徐々に高まってきていること、また、小学生では平成25年60.2%から令和3年73.1%に、中学生では平成25年50.9%から令和3年70.2%に大幅にその割合が高まっていることがわかる。

「総合的な学習に時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしていますか」(学校質問紙)の経年変化を見ると、「よくしている」と「どちらかといえば、している」を合わせた肯定派の割合が、小学校では平成25年81.0%から令和3年90.7%に、中学校では平成25年81.6%から令和3年88.1%に高まっている。学校の意識的な取り組みが、児童生徒の「自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動」に結びついていると考えられる。

以上のことから、児童生徒の多くは、総合的な学習の時間を好意的に受けとめ、積極的に課題学習に取り組んでいると言える。

4. 滋賀県守山市内の小・中学校の現状

現在、2017(平成29)年3月告示の学習指導要領で示されている総合的な学習の時間の目標に則り、^[6]各校で次のような目標や探究課題を掲げている。

(1) 滋賀県守山市立守山小学校の場合

①目標

○地域の人・物・自然との関わりを大切に活動を通して、自分の見つけた課題や地域の課題に目を向

け、進んで解決を試みたり、主体的に判断したりする資質や能力を育てる。

○興味や関心をもって物事に取り組んだり、自分の得意なことを見つめたりする活動を通して、学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育てるとともに、自己の生き方を考えることができるようにする。

○発達に応じた活動を進める中で、人と関わることよさに気づいたり、自己を表現することの楽しさを感じ取ったりすることができるようにする。

②各学年の探究課題

表4 守山小学校の探究課題一覧

年	各学年の探究課題
3	学校の特色・地域の自然とそれを守る人々 ・守小JRCたんけんたい<学校の特色> ・ほたるとともに<環境> ・昔のくらしを知ろう<伝統文化>
4	地域の環境と保全に関わる人々・人々の多様性を支えるユニバーサルデザイン ・プロジェクトR<環境> ・自然とともに生きる<環境> ・もりやまのやさしさたんけんたい<福祉>
5	地域の産業・防災・環境とそれに携わる人々の思いや願い ・米づくりにチャレンジ<地域・勤労> ・防災ってなんだろう<防災> ・琵琶湖から環境を学ぼう<環境>
6	日本の未来と自分たちの生活 ・将来の夢について考えよう<職業> ・平和な世界をつくるために<平和・国際> ・旅立ち(卒業)<生き方>

地域との連携については、守山市役所をはじめ勝部営農クラブ、社会福祉協議会、回想法ボランティア、ほたるの森資料館、守山市環境センター、守山市立図書館、地域の行事、祭り等を挙げている。

(2) 滋賀県守山市立守山中学校の場合

①目標

○自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。

○体験活動を通して、学び方やものの考え方を身につけ、他者の意見を通して自らの考えを深める。

○問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができる。

②各学年の探究課題

表5 守山中学校の探究課題一覧

年	各学年の探究課題
1	学校や地域のことを知る ・校舎(スーパーエコスクール)を知る ・守山市の環境 ・人権(ネット問題、障害者・外国人差別) ・進路(働く人々)
2	将来を見据え、意識を向上させる ・滋賀県の環境(環境施設訪問) ・進路(職業講話、職場体験) ・人権(部落問題、平和学習)
3	学んだことをもとに地域や他者に発信する ・環境(修学旅行と事前、事後学習) ・人権(部落問題) ・進路(小学校訪問、中学校卒業後の進路)

* 守山小学校、守山中学校とも総合的な学習の時間の全体計画・年間指導計画をもとに、筆者が担当者に詳細を聴き取った上で、作成したものである。守山南中学校では、現在、これまでの全体計画・年間指導計画を大幅に見直していることから、守山中学校を取り上げることにした。

(3) 小学校・中学校それぞれの特色

小学校では、地域(校区)の各種団体等と連携した学習活動が多く行われている。中学校では、職場体験学習や施設訪問、修学旅行など校外の活動が多く行われるようになっていくとともに、積極的に学習成果を発信する機会を設けている。

このように児童生徒の発達段階に即しつつ、小・中学校とも環境・人権・福祉・職業(勤労)などの探究活動に取り組んでいる。しかし、総合的な学習の時間の探究課題や学習活動などについて、小・中学校が恒常的に協議する場がない。小学校の学習成果を引き継ぎ、中学校で発展的な課題を設定し、調査活動を充実させていくといった長期的な視野に立って、小学校・中学校の連携・接続をはかっていく必要がある。

5. 市民が考える地域学習

守山市内の小・中学校で総合的な学習の時間や社会科などの学習指導を充実させるためには、これまで以上に地域との連携を深めることが欠かせない。

そこで、2020年8月～11月に事業者やボランティア活動家などの守山市民12人を対象に地域社会の一員として求められていること、小・中学生や学校に期待する(求める)ことなどについて聴き取り調査を行った。^[7]

本稿では、その中の4人に聴き取った内容のうち、学校と地域との連携に絞ってその指摘を取り上げる。

(1) 聴き取りした内容

①Aさん

「地域や家庭、地域住民と学校の連携が大事である。小・中学生が自治会の行事その他に参加することにより、顔が見える。自治会と子ども会の連携において、子どもを中心におき、地域にはどのような課題があるのか、(子どもサミットのような)子どもなりに考える場を開催してみてもどうか。」

②Bさん

「ある地域で運動会を開催するときに、中学生に関わってもらおうと考えた。中学生に企画から運営まですべてを任せることにした。事前の会議でも中学生が考えをまとめていき、当日もその部分は中学生に完全に任せた。こういうやり方をしたら、中学生はすごく喜んで自ら動き、盛り上げてくれた。この事例に見られるように、子どもの主体性を大事にし、自分たち(大人)の補佐役(下請け)ではなく、あくまでも大人は口を挟まず、安全に運営できるように裏方に徹する。こうして子どもが思うやり方を取り入れていくことが大事である。」

③Cさん

「学校に地域のいろいろな人が出入りする、学校に来ていただいて話をさせていただくと子どもが地域に出向いて活動するとかが必要であり、こうしたことを通して中学生なら自分たちが守山市はどういうまちであってほしいのか、自分たちでもっと興味を持ち考えていくような取り組みをしていくべきである。例えば、総合的な学習の時間などで子どもが守山市政に対して提案しその提案を取り入れるとかしていくと、子どもが地域社会にどんどん目を向けていき、守山市に対して興味・関心が高まっていくように思う。」

④Dさん

「核家族化が進み、3世代間で関わるのが薄れてきているが、お年寄りを含めていろいろな年齢の人とふれ合う体験や場を持つべきである。」

「将来、滋賀県外や海外で活躍するようになって、地元愛を待ち続けてほしい。子どもにはお年寄りとの関わりが大切で、それが心の成長につながっていくように思う。こうした交流を通じて、人の痛みがわかり、人に対するやさしさや温かい気持ちを持つ人に成長してほしい。世代間の交流が大事であるが、それができない家庭もあり、守山市域全体で世代間のふれあいや交流の場をつくっていくことができるとよい。」

4人の指摘は、学校と地域との連携を考えていく上で、いずれも貴重なものである。これらを踏まえて、その重要点を整理していきたい。

(2) 聴き取り調査の結果から見えてきたこと

①学校が地域とつながる

学校と地域との連携にあたって、まずは学校(教員)が地域の各種団体や地域住民とつながり、緊密な関係を築いていくことが重要となる。その中で教員が地域の課題を考える際のキーパーソンに出会うことができるのである。

②児童生徒が地域(校区)を知る

児童生徒が、地域のさまざまな各種団体のメンバーや地域住民から話を聞いたり手ほどきを受け一緒に体験活動を行ったりして、地域のよさや課題を知ることが重要である。高齢者を含めて幅広い年齢層、さまざまな職業や立場の方など多様な人と出会うように工夫すべきである。

③児童生徒が地域の課題を考える

児童生徒が地域(校区)を見て歩き、多くの事業者や各種団体のメンバー、地域住民に出会い、話を聞き、見聞を深める。こうした活動を通して、児童生徒が地域のよさ(自慢)と課題(困り事)に気づき、地域の課題とその解決策について考えるようになる。

その際に留意すべきは、あくまでも児童生徒の自主性に任せ、大人(地域、教員)は見守ること、あくまでも裏方に徹することである。

④地域課題の解決策を提案(発信)する

児童生徒が地域課題の解決に向けて考える具体策(プラン)は、たとえ非現実的で夢物語と思われるようなものであっても、それを提案(発信)する意味は大きい。市当局(行政)に提案(発信)すること自体が児童生徒の意欲を高めることになる。市当局(行政)から反応・返答があれば、それが否定的であっても、児童生徒にとっては大きな自信となり、地域住民の一員としての自覚が高まっていくと考えている。

(3) ゲストからいただいたコメント

2021年6月に行った守山小学校6年社会科の授業で児童のインタビューに応じていただいた事業者・地域住民・公的機関関係者から、事後に次のようなコメントをいただいた。

「地域の商店の訪問などをよりしていただきたい。」「地域と接する機会を多く持ってほしい。」「子どもが地域の人に出会い話をする機会は、とても大切だと思います。このような取り組みをぜひ続けていただき、子どもたちが地域づくりの担い手として育つように環境づくりを地域とともにできたらよいと思います。」など、地域の方々はいへん前向きで積極的に学校との連携を望んでいることがわかった。

6. 守山市内小・中学校社会科の地域学習

(1) 守山市立守山小学校の授業実践 (2021年6月)

①単元 6年・政治単元

「より住みよい守山市(校区)にしよう」

②単元の指導目標(評価規準)

【知識・技能】

ゲストの講話やインタビューを通じて、聞き取ったことをもとに守山市の概要、守山市になるまでとなつてから、守山市中心市街地活性化事業の歩み、これまでに行ってきた事業の現状と課題、見通しについて理解し、まとめている。

【思考力・判断力・表現力等】

ゲストの願いを受けとめ、これからの重点や方向性について話し合い、より住みよいまちにしていくアイデアや意見をまとめ、事業プランを作成し、市役所(守山公民館)に提案(発信)することができる。

【主体的に学習に取り組む態度】

これからの守山市(校区)のまちづくりの重点や方向性について考え、将来のまちづくりの担い手としての自覚を高め、地域社会の一員(市民)として将来において積極的に守山市のまちづくりに関わろうとする実践的な態度を身につけようとしている。

③学習計画(全3時間)

表6 守山小学校の学習計画

時	学習事項	ゲスト
1	守山市の歩み、守山市中心市街地活性化事業の展開	筆者 石上僚
2	守山市中心市街地活性化事業と「みらいもりやま21」の役割	石上僚他15人
3	地域住民等の願いを踏まえた事業プランの作成・発表	筆者 石上僚

※石上僚はまちづくり会社GM、他15人は事業者、地域住民、公的機関関係者である。



図1 児童がゲストにインタビューしている場面

④中心課題(めあて)

- ・第1時：守山市および中心市街地活性化事業はどのような現状にあり、何が課題なのか考えよう
- ・第2時：ゲストへのインタビューをもとに、地域住民や事業者などの願いや思いを受けとめ、その要点をまとめよう
- ・第3時：個人で考えた事業案(プラン)を出し合い班の提案にまとめ、班の提案を発表しよう

(2) 授業を終えて

授業後の児童アンケートの集計結果を見ると、自由記述の中でゲストへのインタビューを通して、市民の思いや願いを知ることができ、守山市のこれから(将来像)を考えていこうとする意欲が高まったとの記述が見られ、児童の多くが今回の授業を肯定的に評価していることがわかった。

また、児童が多くのゲストにインタビューを行い、事業者・地域住民・公的機関関係者などのさまざまな立場の人から直に話を聞き、守山市のまちづくりのよさと課題を実感することができた。

その一方で、児童の考えた事業案(プラン)については、スタンプラリーや守山グルメ、川掃除などが中心で、目新しいものはほとんどなかった。全3時間の学習活動では、インタビューで聞き取ったことをまとめ、それをもとに班で協議して事業の補強・改善や新事業を考えるにはやはり時間不足であった。それを補う意味で、事前にまちづくりに関して地域住民でもある家族と話し合い、その声を集約すべきであった。

(2) 守山市立守山南中学校の授業実践 (2021年3月)

①単元 3年・公民的分野(テーマ学習)

「よりよいまちづくりを目指して」

②単元の指導目標(評価規準)

【知識・技能】

守山市中心市街地活性化事業の現状と課題につい



図2 ゲストが各班の提案について講評している場面

て、これまでの社会科で習得した知識・技能を活用し、さまざまな資料を適切に収集、選択、分析して、理解を深めている。

【思考力・判断力・表現力等】

守山市中心市街地活性化事業の現状や課題について多面的・多角的に考察し、課題解決に向けた新たな事業や疑問について、公正に判断し、その具体策や手立てを他者と協働してよりよい方向に導き、発表することができる。

【主体的に学習に取り組む態度】

守山市中心市街地活性化事業の考察・評価をもとに粘り強く地域住民や利害関係者などの合意形成を重視し、よりよいまちづくりを進める具体策を考案・発信していこうとする実践力を身につけようとしている。

③学習計画（全3時間）

表7 守山南中学校の学習計画

時	学 習 事 項	ゲスト
1	守山市中心市街地活性化事業の評価、新事業案（個人）の作成	石上僚
2	新事業案（班）の考案と発表資料の作成、プレゼン（相互批判）	
3	新事業案（班）の完成、各班の発表と評価（審査）	

④中心課題（めあて）

第1時：これまでの中心市街地活性化事業を評価し、
守山市民の一人として事業案を考えよう

第2時：班として事業案をまとめ、他班の指摘を受け、
事業案を練り直そう

第3時：班で事業案を完成させ、そのアピールポイント
を発表し合い、他班の発表を評価しよう

(2) 授業を終えて

本単元の実践では、3点にわたり工夫し、成果を上げることができた。

・「守山小学校6年生からの守山市への提案（要望）」を紹介し、小学生の提案に刺激を受け、より質の高い事業案を作成しようとする生徒の意欲を高めることができた。

・生徒が「効率と公正」という考え方にそって、4象限マトリクスを活用してこれまでの事業を考察・評価し、新事業案を考案・作成しようようになった。
・班ごとに個人が考えた事業案を出し合い、班として集約しまとめ上げた事業案を他班に報告し、弱点や不十分さを指摘し合うことにした。各班がその指摘を受け、事業案を練り直しその質を高めることができた。

今回、経済単元の学習後に授業を行ったのは、生徒が対費用効果や財政的裏付けなどの実現可能性を考慮

した事業案を作成できるようになることを期待したからである。しかし、理由・根拠が不明確で思いつきのような内容が見られ、まだ感覚的に判断しているところがあった。今後は、生徒が客観的な数値やフィールドワークの知見などに基づいて判断できるようにデータの収集・分析など調べ学習を充実させていかなければならない。

(3) 総合的な学習の時間と結びつける

守山市では内閣府の認定を受け、2009年より中心市街地活性化事業に取り組んでいる。守山小学校・守山南中学校とも校区に中心市街地活性化事業エリアを含み多くの児童生徒や家族が同エリアの居住者であり、当事者として判断しやすいと考えられることから、今回の授業を構想した。

小学校では政治単元（地方自治）で、中学校では公民的分野の最終単元（持続可能な社会づくり）で、ともに守山市中心市街地活性化事業に焦点をあてて、守山市のまちづくり事業について検証・評価・提案する授業を実践した。

小・中学校とも全3時間の配当であり、資料の収集・分析や地域住民、事業者等への聞き取り、校区の巡検など多様な方法で資料を収集・分析し、まちづくり事業の現状と課題を把握し、その解決策を考察するための授業時数を十分に確保できていないのが現状である。

そこで、まちづくり事業に関する学習を充実させるためには、小・中学校の「総合的な学習の時間」でまちづくり事業を取り上げていく必要がある。小学校では、6年社会科が先行し、「総合的な学習の時間」で深めていき、中学校では、1年社会科が先導し、「総合的な学習の時間」で深め、3年社会科で学習成果をまとめていく形態にしていくべきであると考えます。

7. 守山市の取り組み

(1) 新たな試み

守山市は2020年に市制施行50周年を迎えた。その記念事業の一環として、守山市が「私たちが守山の未来をつくる中高生サミット」（以下、「中高生サミット」と略す）を企画し、新型コロナウイルス感染拡大の影響により1年遅れで2021年10月に開催した。中高生サミットには、守山市長や教育長をはじめ市関係部局職員、市議会議員、各種団体等のメンバーが列席していた。^[8]

中高生サミットのねらいは、市内に在住または在学する中学生・高校生が守山市の課題にふれる機会を設け、自分たちが地域でできることは何かについて考え、市民と意見交換を行うこととされている。生徒に

としては、地域住民へのインタビューやフィールドワークを通して守山市の昔を知り、現在ある地域の課題に気づき、それが自身の未来の課題であることを知ることになる。守山市にとっては、地域の課題について自分たちで考え行動する若者を育成することになり、若者が多くの市民と一緒に地域に関わっていく契機となる。

今回、中高生サミットに参加したのは、市の参加者募集に応じた16人であった。この16人がそれぞれの興味・関心に応じた5グループに分かれ、自分たちが設定したテーマにそってフィールドワークや市民との意見交換を行い、具体的なプランを考案した。中高生サミットはそのプランを発表する場となり、大きな成果を上げたと考えている。

(2) 恒常的な中高生会議(報告会)の設定

今後、中高生サミットを継続・充実させていくために、「守山市の将来を考える子ども会議」(仮称、以下「子ども会議」と略す)と名称を改め、次の5つの改善策を提案したい。

- ・市内小・中学校の総合的な学習の時間で、高等学校の総合的な探究の時間で、それぞれ守山市のまちづくり事業に焦点をあて、各校区の実情に合わせたテーマを設定し、課題解決(探究)学習にグループで取り組むようにする。

- ・市内小・中・高等学校には子ども会議への参加を呼びかけるが、決して参加を強制はしない。参加希望校は、課外活動ではなく、正課の総合的な学習の時間あるいは総合的な探究の時間で自らが設定したテーマに基づく課題解決(探究)学習の成果を提案(発信)するようにする。

- ・校内で発表会(選考)を積み上げ、学校代表として優秀と選定されたプランを子ども会議で提案(発信)するようにする。

- ・子ども会議で提案(報告)されたプランについて、市当局や地域住民、事業者などさまざまな立場から率直な意見をいただき、公正に批評していただくようにする。

- ・子ども会議で提案(報告)されたプランのいくつかは、市の事業として実際に執行するなど、提案(発信)した児童生徒が自分たちの提案が実現したと実感できるようにしていく。

こうして自信を得ることで児童生徒は、その後もまちづくり事業など市政全般に興味・関心を持ち、積極的に市政に関わっていく能動的な市民に成長していくであろう。

8. 総合的な学習の時間の構想と提案

児童生徒の多くが総合的な学習の時間を好意的に捉え、積極的に課題学習に取り組んでいることは3. で見てきたとおりである。このことを前提に、2017(平成29)年3月告示の学習指導要領で探究課題の一とされている「地域や学校の特色に応じた課題」に絞って、児童生徒が総合的な学習の時間に地域の課題解決を考える探究的な学習に意欲的に取り組む方策について考察する。

総合的な学習の時間でまちづくり事業をはじめとした地域の課題を取り上げる意義は、第1に児童生徒は地域住民の一員であり、自分事として考えやすく当事者意識を持つことができること、第2に児童生徒がフィールドワークや聴き取り調査を何度でも行いやすく課外活動でもできること、第3に児童生徒が考えた具体的な解決策を市当局や関係団体等に提案することができ、その効果や実現可能性などについて評価を得やすいこと、第4に地域の課題の解決策を考えた手法は全国、世界規模の課題を考える際に役立つこと、の4点に整理できる。^[9]

4. で見たように、小学校の場合、年間指導計画に地域を対象にした学習活動が多く位置づけられている。社会科では、3年で児童が地域(校区)のフィールドワーク(市町の探検)を行い、自身が居住する守山市の変遷や現在のようす(住民の願い)を学習し、6年で政治のはたらきや地方自治のしくみを確認した上でよりよいまちづくりのための解決策(プラン)を考案する。

こうした社会科の学習を受けて、6年の総合的な学習の時間で卒業に向けた課題学習として、まちづくり事業などの地域課題を取り扱う。校区の事業者や地域住民への聴き取り調査を行い、社会科で考えた解決策(プラン)を見直し修正を加えた最終案を市当局に提案(発信)する。小学校段階では、地域課題の把握に力点を置き、解決策の考察に深入りせず、解決策を追究していこうとする意欲を高めることを重視する。

中学校では、小学校と比べて地域を対象にした学習活動が少なく、地域との連携も弱くなる。そこで社会科では、1年の地理的分野でフィールドワークを取り入れて身近な地域を学習する。それを受けて、総合的な学習の時間でまちづくり事業などの地域課題を取り扱い、多くの利害関係者に対する調査活動を実施し、その解決策(プラン)が利害関係者(当事者)の願いや期待に合致しているのか、その解決策(プラン)をより充実させるために追加・改善・補強すべき事項(内容)はどのようなことか等について検討し、解決策(プラン)を作成する。3年社会科でさらに実現可能性の高い解決策(プラン)に練り直し、より質の高い解決策を

考え提案（発信）していく。

高等学校では、各学校の実情に応じて、地歴科・公民科、総合的な探究の時間、さらに課外活動（部活動）も含めて、地域課題の解決策の提案にとどまらずに地域の担い手としての意識を持ち、地域に関わる活動を行うようにする。

特に、中学校区内の小・中学校において地域課題の学習に取り組む上で、その連携は必要不可欠である。各校の総合的な学習の時間コーディネーターが年間指導計画や探究課題を調整するなど、中学校区内の各校と緊密に連携し、その役割を果たすことが重要となる。

各校の自主性・独自性を尊重した上で、総合的な学習の時間で地域学習を取り扱うようにし、これまでの年間指導計画を見直し、小学校は中学校を見通し、中学校は小学校の学習内容を踏まえ、小・中学校7年間を見通した総合的な学習の時間の年間指導計画を作成していくことが求められている。

小・中・高等学校のどの段階においても、児童生徒が積極的に地域に出かけ、地域の人に関わり、地域の課題を実感するようにしていきたいと考えている。そのためには、まず教員自身が地域（校区）を隈無く歩き、地域の人とふれ合い、地域（校区）を知り、地域の課題を肌身で実感することが重要となる。5. で述べたとおり、地域（市民）は学校との連携を求めている、学校（教員）からの働きかけを待っているのである。

9. 終わりに

本稿では、滋賀県守山市内の小・中学校において、総合的な学習の時間を充実させる方策として、まちづくりをはじめとした地域の課題を取り上げ、地域のあらゆる教育資源と連携し、探究的な学習を行う方策を探ってきた。

2. で学習指導要領で示されている総合的な学習の時間の取扱いの推移について、3. で全国学力・学習状況調査結果から児童生徒が国語や算数（数学）よりも総合的な学習の時間について有用性があると受けとめていることについて、4. で守山市内の小・中学校の現状について、5. 市民への聴き取り調査で明らかになった市民が考える地域学習について見てきた。6. では2021年に行った小・中学校社会科で行った地域学習の成果と課題を明らかにした上で、7. で守山市の新たな試みに着目し、8. で社会科と総合的な学習の時間を組み合わせて、地域と連携し、地域課題の解決をめざす課題学習のあり方を提案している。

筆者は、これまで守山小学校6年および守山南中学校3年社会科でまちづくりをはじめとした地域の課題

を考える授業づくりを支援してきた。その中で地域課題の解決をめざす課題学習を充実・発展させるには、総合的な学習の時間に地域（校区）のフィールドワークや地域住民等への聴き取り調査をじっくりと行うなど、関係者の願いや率直な声に接し、切実感をもって課題の解決策を考察していくことがどうしても必要であると認識するに至った。守山市において、今後、各校が総合的な学習の時間に地域の課題を取り上げ、児童生徒が地域の人に関わり、課題の解決策（プラン）を練り上げていく。その優れた取り組みをモデルケースとし、他の学校に広げるとともに、学校との協働を関係機関に働きかけていきたい所存である。

本稿では、滋賀県守山市の実践をもとにして、地域課題を取り上げた総合的な学習の時間のあり方について考察してきた。全国各地にそれぞれ課題があり、総合的な学習の時間において、各校が地域の教育資源と連携して、その地域の課題解決を考える地域学習を構想していくべきである。さらに、各校で総合的な学習の時間において地域学習を深めるとともに、持続可能な開発目標（SDGs）の視点に立ち、地域の課題からさらに喫緊の課題となっている地球環境問題などグローバルな課題にも取り組むようにしていくことが重要であると考えている。

インタビューに応じていただいた市民の皆さま、小・中学校社会科の授業で貴重な話をしていただいたゲストの皆さま、守山小学校、守山南中学校、守山中学校の関係する先生方にご支援、ご協力いただき、感謝に堪えません。この場を借りて、関係者の皆さまにお礼申し上げます。

<文献>

- [1] 教育課程審議会答申（平成10年7月29日）「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」2（2）「総合的な学習の時間」
- [2] 文部科学省「中学校学習指導要領解説（平成29年告示）総合的な学習の時間編」（平成29年7月）pp5-6
- [3] 文部科学省・国立教育政策研究所、平成19～22、28年度「全国学力・学習状況調査【小学校】報告書、同【中学校】報告書
- [4] 文部科学省・国立教育政策研究所、平成19～22、24～28年度「全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」、同【中学校】報告書
- [5] 文部科学省・国立教育政策研究所、平成25～29、令和3年度「全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」、同【中学校】報告書
- [6] 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」p179、同「中学校学習指導要領（平成29年告示）」p159
- [7] 奥村信夫「市民性を育てる小・中学校社会科における地域学

習の提案」(令和2年度修士論文) pp14-30

[8] 守山市・守山市制施行50周年記念事業推進委員会(中学生サミット部会)「私たちが守山の未来をつくる中学生サミット」
配布資料

各グループの提案

- ・テーマA: ほたるから考える守山の環境デザイン
- ・テーマB: 市民参加型の守山の祭りについて(伝統を繋ぐ守山)
- ・テーマC: 飛び出しボーイ～外国人の方が住みよい環境づくり
- ・テーマD: 守山市内の地域間のつながりは必要か
- ・テーマE: セクシャルマイノリティ教育の現状と課題

[9] 唐木清志・西村公孝・藤原孝章(2010年)「社会参画と社会科教育の創造」学文社、pp.77-79

**2020年度
心理学部
修士論文要約**

コンパッションをはぐくむことの有効性に関する研究 —勤労者のストレス緩和に注目して—

心理学研究科博士前期課程 臨床心理学コース

井上 佳代

概要

セルフ・コンパッションという概念がある。セルフ・コンパッションとはネフ (Neff) の概念でコンパッションを主要としたものである。セルフ・コンパッション (self-compassion) は自分へのやさしさ、慈しみ、慈愛、慈悲などと訳されると定義されている。セルフ・コンパッションは自分へのやさしさ (self-kindness)、共通の人間性 (common humanity)、マインドフルネス (mindfulness) という三つの特性からなる。自分へのやさしさは、苦しみに対して自分に養育するようにやさしい言葉をかけることでセルフ・コンパッションの中核となる。共通の人間性とは、人間とは本来周りの事象によって生かされている存在であることに気づき、周りと同化して苦しみを共有し緩和することのできるものがある。マインドフルネスとは、ある否定的な考えが頭に思い浮かんだときにそれにとらわれず、現実が起こっていることに意識を集中させることができるものである。セルフ・コンパッションの三つの特徴に従って行動することは、否定的感情を緩和し、肯定的感情を増加させ、自己改善のための新たな行動の喚起につながる。(有光 2014)

看護業界ではセルフ・コンパッションはセルフケアの資源として注目されている。介護業界ではどうだろうか。介護従事者も対人援助職であり、感情労働であり、看護師と類似した領域を持つ職域である。介護の業界では早期の離職が問題となっている。従事後3年での離職が最も多い (古川, 2010)。一方、介護従事者の中には、介護をすることで利用者から得るものがあるという。利用者からお礼の言葉を貰うことでやりがいを感じるのだ。同時に介護者自身も癒されているというのである。互いに与え合い癒されていく状況があるならば、セルフ・コンパッション概念は受け入れられやすいという可能性がある。看護業界のように導入すればセルフケアの資源になりうる可能性は十分にあるだろう。

有光らの尺度研究を踏まえてセルフ・コンパッションはストレス緩和に効果があると仮定した。この仮定

をもとに対面式インタビュー調査を実施し分析を実施した。

A, B, Cの3人に対面式調査を実施した結果Aの語りの中からセルフ・コンパッションの可能性を見出すことができた。

セルフ・コンパッションという概念を知りて自らの体験と統合し、セルフ・コンパッションを理解していくことは可能であろう。セルフ・コンパッションというストレスケアになりうる資源があるということを知りこのような考え方を身に付けることによって自分を癒していくことが可能だと考える。

現在私たちはコロナ禍の閉塞感の中でそれぞれが今までとは異なる特異な日常生活を過ごしている。ある人は孤独であるいは殺伐とした日々を送っている。外出もままならず、家で過ごすことが多くなってきた。当然ストレスは溜まっていくだろう。このような時にセルフ・コンパッションの概念思い出したい。辛い気持ちの自分に、優しい気持ちを向ける。現在の状況を受け入れる。そして苦しい思いをしているのは自分だけではないことを知るのだ。セルフ・コンパッションを毎日のセルフケアとして、少しずつ使っていくことによってストレスがたまらない生活ができるのではないだろうか。今回の調査を通じて、セルフ・コンパッションの普及の可能性は十分にあると考える。

発達障害傾向を持つ子どものプレイセラピーにおける「居場所」の研究

心理学研究科博士前期課程 臨床心理学コース

大塚 理人

概要

心理臨床実践における「居場所」は、「心の居場所を提供する」という文脈で用いられることがある。そのため、「居場所がない」という語りを聞き、その心理的苦痛を「心の居場所を提供する」ことで改善することが心理療法では必要であると考えられる。

河合(2010)は、発達障害の傾向を、自分という感覚が未発達であるということであり、自分と他者の区別が難しくなるため、他者の存在や他者の心が理解できない「主体(自分)のなさ」としている。発達障害の傾向を持つ子どもにおいては、他者との安定した関係性を確保することができず、「居場所のなさ」を感じており、「仲間外れ」や「いじめ」などの問題にもつながっているものと考えられる。そのため、プレイセラピーにおける交流を通して発達障害傾向を持つ子どもの「主体」の生成を促していく作業は、他者との安定した関係性の樹立が困難なクライアントが確保することの最も難しい「心の居場所」をセラピー空間の中に見出していくという、クライアントとセラピストの共同作業に他ならないのではないかと考えられる。

そのように見た場合、セラピー空間の中でセラピストが、子どもとの関係性を深め、次第に自身の安定的な「居場所」を獲得するセラピストの側の試みと、セラピストの主観的体験の変容が生じていくことが、発達障害の傾向をもつ子どもに治療効果をもたらしていることが推察される。

そこで本研究では、発達障害傾向を持つ子どもとのプレイセラピーの経験のある2名の臨床心理士に、治療経過中に体験した「居心地の悪さ」や「居場所のなさ」の体験、安定的な自分自身の「居場所」を確保する努力や苦勞、その「居場所」を確保していくプロセスが子どもの治療過程とどのように関係しているか、そうしたセラピストの体験の変化は、どのような子どもとの交流の中から生じていたか、などについて半構造化面接を行い、内容分析を行った。

その結果、A氏の語りは「クライアントとのコミュニケーションの取れなさ」、「セラピストの居心地の悪さ」、「セラピストとしてのアイデンティティーの拡散」、「クライアントへの巻き込まれ」などのカテゴ

リーにまとめられ、共通する体験として「セラピストの居場所のなさ」が見出された。また、発達障害傾向を持つ子どもとのプレイセラピーにおいて、セラピストがクライアントの体験様式をどのように理解し、体験しているのかについても、多くが語られていた。それらは、「クライアントの抱く自他の違いの受け入れがたさ」、「クライアントが抱える予測不可能性」、「クライアントの抱く自他のネガティブな認知」、「クライアントの自分の思いの表現のできなさ」、「クライアント特有の行動パターンの変わりがたさ」の意味群にまとめられ、セラピストが、発達障害傾向を持つクライアントの体験している「居場所のなさ」を語ったものとしても考えることができるのではないかと思われた。

さらに、A氏からは、プレイセラピーの中期以降において、その「居場所のなさ」の感覚が変化し、プレイ空間において、心の「居場所」をセラピストが獲得していくプロセスが語られ、「セラピストの存在の確認」、「クライアントの遊びの変化とそれに気づくセラピスト」、「子どもとの相互交流から生じるセラピストの自信と安心感」、「パターンからに脱却」にまとめられた。その内容は、発達障害傾向をもつ子どもと共に「居場所」を見出せなかったセラピストが、自己の「居場所」を獲得していくプロセスとしてみるができるように思われた。

B氏は、発達障害傾向を持つ子どもとのプレイセラピーにおいて、プレイ空間に共に居続けるために「相手の土俵に乗る」ことについて語った。B氏の語りは、セラピストが、自分自身が安心できる心的空間である、セラピストの「土俵」にクライアントを乗せて、プレイ空間を、居心地のいい「居場所」に作り上げることができた、とすることができるだろう。それは同時に、クライアントにとっても、セラピストと安心して共に居続けることのできる、クライアントの「居場所」にもなったと考えられた。

A氏とB氏のインタビューでは、発達障害傾向を持つ子どもとのプレイセラピーにおける治療プロセスが、セラピストがセラピー空間の中で強い「居場所のなさ」を経験することから始まり、そこから「居場所」をセラピストとクライアントが共に見出していくプロ

セスとして語られたものと考えられた。さらに、発達障害傾向を持つ子どものプレイセラピーにおける治療プロセスとは、守られた自由なセラピー空間において、セラピストとクライアントが「遊ぶこと」を媒介として、極めて緊密な相互交流を重ね、そこに「共に在る心的空間」としての「居場所」の感覚をふたりで共に生み出していくプロセスである、とすることができるのではないかと考えられた。

現代を生きる日本の中年期女性のキャリアストーリー — 解釈的現象学的分析による生涯発達課題の生成 —

心理学研究科博士前期課程 臨床心理学コース

吉田 弘美

【背景と課題】 高度経済成長期である1960年代に生まれ、バブル期に成人・就職した女性が60歳を迎えようとしている。平均寿命が延び、60歳定年の概念が無くなり、さらに環境問題による難局を迎えるわが国において、この先どのように生き抜いていくのかは重要なテーマである。既存の生涯発達心理学では、中年期女性の発達課題は諸説あるが、女性の生き方が多様化している現代において、その課題は当てはまっているのだろうか。当てはまっていないとしたら、その課題は何だろうか。研究参加者自らの視点で、自身の存在可能性を見出し、主体的に生涯発達課題を生成することが必要である。

【目的】 1960年代生まれの日本の中年期女性が、仕事を通じて経験したことから人生の意味を了解し、自己の存在可能性を見出し、この先を生きていくために生涯発達課題を自ら生成する過程を分析する。

【方法】 ハイデガーの存在論を理論的根拠とし、現象学的アプローチを方法論として分析した。同意の得られた1960年代生まれの研究参加者2名を「現代を生きる日本の中年期女性」とし、半構造的なインタビューを行った。インタビューデータの分析はスミスの解釈的現象学的分析(以下IPA)を用いた。分析の信憑性を高めるために、IPAの専門家による研修会への参加や教員による指導を得た。インタビュー実施においては、倫理的配慮に加え、新型コロナウイルス感染予防の配慮を行った。

【結果】 2名の女性が職業を通じて経験したことの語りを記述した。語りの全体像は、研究参加者の2人が、女性の飛躍的な社会進出が始まる新しい世界へと投げ込まれるも、その世界に根づいた文化を引き受け、葛藤を繰り返しながら自己の存在可能性を模索するものであった。分析の結果、IPAの第1段階から第6段階の分析を通して、2人に共通するテーマとして4つのMasterテーマが浮上した。1) 従属的に選択したファーストキャリアでの経験を通じて、他者とかかわりながら、自分の進む道に意識を向ける、2) 社会情勢による職場環境の変化に矛盾を感じながら、自分の存

在を模索する、3) 仕事によって得たものだけでなく、見過ごしていたものに光を当て、経験の意味づけを更新する、4) 過去の経験を今、インタビュアーに語るという経験を通して、「個」の声を聞き、未来に向けて存在可能性を明らかにする、であった。研究参加者は多様化する女性のライフスタイルと、その中に沈殿している枠組みとの間に葛藤した経験の意味を語りによって更新し、未来に向けて「枠組みを超えた社会づくり」に貢献したいと意識を向けている。「枠組みを超えた社会」とは、男女差や、年代などの枠組みを超えた「自分とは違う他者」と共に生きる世界である。他者のために働き、社会づくりに貢献することは自己の存在可能性であり、存在意義であるとした。このような2人の語りから、生涯発達課題として「主体的共生」というテーマが見いだされた。それは既存の生涯発達課題にある「女性独自の発達課題」や「空の巣症候群」に当てはめたものではなく、研究参加者が自らの「生きられた経験」から見出した、未来に向けて生き抜くための生涯発達課題であった。

【考察】 本研究の結果をハイデガーの存在論を踏まえて考察した。研究対象者は否応なしに投げ込まれた世界で経験による知覚を重ね、その時間軸の中で自分の存在を了解していく。IPAを採用したことで見いだされた生涯発達課題である「主体的共生」は、今後さらに多様な価値観が生まれ、新しい局面を迎える現代の日本において、60歳を迎える中年期女性が他者と共に生き抜くための重要なテーマであり、その社会に存在し貢献することは、外枠から与えられた人生の選択ではなく、主体的に生きることの本質があると考えられる。

参考文献

- 伊賀光屋 2014 解釈的現象学的分析 (IPA) の方法論 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編 6 (2)169-192
岡本祐子 1999 女性の生涯発達とアイデンティティ 個としての発達・関わりの中での成熟 北大路書房
中道泰子 2015 中年期女性の危機に関する一考察 佛教大学教育学部論集 第26号

やまだようこ 2011「発達」と「発達段階を問う」：生涯発達とナ
ラティブ論の視点から 発達心理学研究 2011 第22巻, 第
4号, 418-427

**2020 年度
栄養学部
博士論文要約**

Neuroprotective effects of food-derived compounds against oxidative stress-induced cell death via mitochondrial enhancement

食品由来成分によるミトコンドリア増強作用を介した神経細胞保護効果

栄養学研究科博士後期課程 食品栄養学専攻基礎栄養学部門

伊藤 章悟

概要

神経変性疾患は中枢神経系内の神経細胞群が何らかの障害により脱落することで、認知機能や運動機能が低下する疾患である。現在のところ、疾患発症後の根本的な治療法は確立していない。また、高齢者で発症しやすい傾向にあることから、現在、超高齢社会を迎えた我が国において、その患者数の増加が問題視されている。代表的なものとしてアルツハイマー病、パーキンソン病、筋萎縮性側索硬化症 (ALS) 等が知られているが、これらの発症には酸化ストレスによる神経細胞死が関与していると考えられている。このことから酸化ストレスの抑制を標的とした、神経変性疾患に対する予防・治療を目指した研究は数多くなされている。しかし、予防効果の作用機構の詳細については明らかにされていないものも多い。細胞への酸化ストレスにより障害を受ける代表的な細胞小器官にミトコンドリアがあるが、酸化ストレスの障害作用により損傷したミトコンドリアはアポトーシスを誘導することが知られている。アルツハイマー病をはじめ、いくつかの神経変性疾患においては、神経細胞内のミトコンドリア機能障害によるアポトーシス誘導が疾患発症の原因の一つとなっていること、脳内ミトコンドリア量が減少していることが既に報告されている。このことから、ミトコンドリアの保護あるいは増強は、酸化ストレスによって誘導される神経細胞死を抑制し、ひいては神経変性疾患の発症リスク低減につながると考えられている。多くの神経変性疾患は潜伏期間が非常に長く、20年以上の場合もある。発症前の診断は困難であるが、発症前の潜伏期間中においても酸化ストレスによる神経細胞死は着々と進行している。従って、発症よりかなり前からの予防が重要であると考えられる。その方策の一つとして、食品由来の有効成分を日常的に摂取することが考えられる。そこで本研究では、食品由来成分のミトコンドリアに関与する神経系細胞内シグナルへの作用に着目し、酸化ストレスに対する食品由来成分の神経細胞保護作用及びミトコンドリアへの

の影響、さらに、それらの分子機構について検討した。つまり、本研究は、食品摂取によるミトコンドリア増強作用を介した神経変性疾患の発症リスク低減作用について明らかにしようとするものである。

食品成分として、ブロッコリーやキャベツ、アボカドに含まれているニコチンアミドモノヌクレオチド (NMN) に注目した。これは、動物モデルや神経変性モデルも含めた細胞レベルにおいて、酸化ストレスが関与する疾患に対して改善効果を示すことが報告されている。NMNは構造上、還元基を持たず、直接的に活性酸素を除去しているとは考えにくい為、何らかの細胞内シグナルに作用することで、酸化ストレスに対して神経保護作用を示していると考えられる。しかし、これまでの疾患改善効果に関する研究において、その作用機序についてはほとんど明らかにされていない。NMNは寿命調節因子である SIRT1 を活性化することから注目されているが、SIRT1 は生体内で様々なタンパク質と相互作用し、生理機能を制御していると考えられている。相互作用が報告されている PGC1 α はミトコンドリア生合成の誘導因子であり、SIRT1 により活性が上昇することが報告されている。このことから、酸化ストレスに対する NMN の細胞保護作用は、SIRT1 活性化とそれに続く PGC1 α 活性化を介したミトコンドリアの増強、機能充進に基づいているという仮説を立て、解析を試みた。

ラット副腎髄質由来褐色細胞腫である PC12 細胞を神経細胞モデルとし、パーキンソン病誘導神経毒である 6-OHDA 及び活性酸素種である H_2O_2 による酸化ストレスに対する NMN の保護効果を解析したところ、有意な細胞保護効果が観察された。この細胞保護作用について、SIRT1 と PGC1 α が関与しているか否かについて検討を行った。まず、サーチェイン阻害剤である Sirtinol の存在下において解析を行ったところ、NMN の細胞保護効果が抑制されることが分かった。さらに、siRNA 導入によって PGC1 α 発現を抑制した細胞においても、同様に細胞保護効果が抑制され

た。これらの結果から、酸化ストレスからの細胞保護効果はSIRT1活性化とそれに続くPGC1 α 活性化に依存していると考えられる。さらに、NMN処理細胞ではSIRT1及びPGC1 α のタンパク質発現量が増加していることも見出された。

保護効果がPGC1 α に依存していることから、次にNMNのミトコンドリアに対する作用について検討を行った。まず、NMN処理後の細胞内ミトコンドリア量について、ミトコンドリア膜電位感受性色素JC-1で染色した細胞のサイトメトリー解析を行ったところ、顕著なミトコンドリア量の増加が観察された。このミトコンドリア増加作用は酸化ストレス条件下においても観察された。また、Sirtinolによってこのミトコンドリア増加作用は抑制された。つまり、NMNのミトコンドリア増加作用はサーチュイン活性化に依存적であることが分かった。さらに、ミトコンドリアタンパク質の発現量からも解析したところ、NMN処理によってミトコンドリア局在サーチュインであるSirt3およびミトコンドリアに局在する活性酸素除去酵素SOD2の増加が観察された。

以上の結果から、NMNによる酸化ストレスからの神経系細胞保護作用はSIRT1活性化とそれに続くPGC1 α 活性化を介することが分かった。また、NMNによる細胞内ミトコンドリア増加作用も同様にサーチュイン活性化に依存적であった。つまり、ミトコンドリア増加作用は細胞保護に寄与していることが強く示唆された。NMNはミトコンドリア増加作用と同時にSIRT3の発現量も増加させたこと、サーチュインの一種であるSIRT3はその脱アセチル化作用によりSOD2を活性化することが報告されていることから、SIRT3-SOD2シグナルの増強が抗酸化能をさらに亢進している可能性が考えられる。つまり、NMNはSIRT1-PGC1 α シグナル活性化を介したミトコンドリア量の増加作用、およびミトコンドリア増加に伴うSIRT3-SOD2シグナル増強によってミトコンドリア内における抗酸化能を亢進させ、酸化ストレス誘導細胞死を抑制していることが示唆された。

本研究によりNMNがミトコンドリアを増加させることにより酸化ストレスから神経細胞を保護する作用を有することを明らかにした。本研究結果は、ポリフェノール類等のNMNと類似作用を示す成分を含有する食品の摂取についても神経変性疾患発症リスクの低減につながることを示唆しており、さらには本機構に注目した新たな神経変性疾患の予防・治療法の開発につながることも期待される。

栄養学部の学術活動

[2021年1月～12月]

【論文】(第一著者のアルファベット順)

- 1) A. R. Pradipta, H. Michiba, A. Kubo, M. Fujii, T. Tanei, K. Morimoto, K. Shimazu, K. Tanaka : The second-generation click-to-sense probe for intraoperative diagnosis of breast cancer tissues based on acrolein targeting, *Bulletin of the Chemical Society of Japan*, 2021, in press
- 2) 稲田のりこ、岡田松美、林晃之、内山聖一：細胞内の温度を可視化する—細胞内温度イメージングの実践—、*植物の生長調節* 56 (2)、pp.112-116、2021
- 3) 加賀爪優：ミャンマーの国民栄養状態と食料農業部門の構造変化—国際食料市場との関係を中心として—、*甲子園大学紀要*、48号、pp.1-13、2021、ISSN:1881-5731
- 4) Caihua XU, Masaru KAGATSUME, Jin YU : Effect of Farmland Size on Land Productivity and Production Cost and Its Intertemporal Change in China's Major Grain Producing Provinces, *国際開発研究*、第30巻、第2号、pp.77-91、2021、ISSN:1342-3045
- 5) Shuning CHEN, Keigo AKIMOTO, Yankun SUN, Masaru KAGATSUME, Nan WANG : The sustainability of regional decarbonization through the global value chain analytical framework: A case study of Germany, *Journal of Cleaner Production*, 317, pp.1-15、2021、*Journal of Cleaner Production* 317 (2021) 128335
- 6) Kameo S, Hoshino Y, Harada N, Inoue K, Koyama H. : Mental health and trace minerals: A review of association between magnesium, selenium, zinc deficiency and fatigue/mental health disorder/depression in working generations. *Journal of Magnesium Research*, Vol. 40, No. 1, 2021, 1-10
- 7) Inoue K, Kameo S, Murayama Y, Takeichi N, Noso Y, Hoshi M, Kawano N, Takeshita H, Fujita Y. : Suicides following an earthquake: Japanese proposals arising from post-earthquake analyses, *Med Sci Law*, 2021, Oct; 28, 258024211049598.
- 8) Kartamihardja AAP, Kumasaka S, Hilfi L, Kameo S, Koyama H, Tsushima Y. : Biosorption of different gadolinium (Gd) complexes from water by *Eichhornia crassipes* (water hyacinth)., *Int J Phytoremediation*, 2021 Dec; 6, 1-9
- 9) 松岡大介、新多智明、高岡翔平、深山浩、三十尾修二、南森隆司：イネ Raf タイプ MAP3 K 遺伝子 Os11g45280 は分けつを正に調節し、収量の増加に関与する (Rice Raf type MAP3 K gene Os11g45280 positively regulates tiller number and grain yield)、*Otemae Journal for Food, Nutrition & Health* 1 巻、(大手前大学「食糧・栄養と健康」)、pp.1-6、2021
- 10) Fukayama, H., Miyagawa, F., Shibatani, N., Koudou, A., Sasayama, D., Hatanaka, T., Azuma, T., Yamauchi, Y., Matsuoka, D., and Morita, R. : CO₂-responsive CCT protein interacts with 14-3-3 proteins and controls the expression of starch synthesis-related genes, *Plant, Cell & Environment*, 44, pp.2480-2493、2021、神戸大学 HP で紹介 (https://www.kobe-u.ac.jp/research_at_kobe/NEWS/news/2021_05_17_02.html)
- 11) 三上文三、安達基泰、水谷公彦、高橋延行、姜有那、平田章、山根愛子、坂直樹、河村広和、侯雪妮、森湖太郎：非凍結結晶を用いた β -アミラーゼと基質アナログ複合体構造の pH 変化の解析、*応用糖質科学*、第11巻、第2号、pp.79-86、2021
- 12) 佐々木裕子、東齊彰、宮崎悦子、山門優美、堀内吉美、松浦昌美、八木典子：小規模校における多職種連携教育の導入について～ICTだからこそできること～、*保健医療福祉連携*、14巻、2号、pp.133-137、2021
- 13) 佐藤典子：栄養士養成課程におけるオンライン授業の実践、*日本教育情報学会第37回年会 年会論文集* 37、pp.268-271、2021
- 14) Sato W, Ikegami A, Ishihara S, Nakauma M, Funami T, Yoshikawa S, Fushiki T : Brow and Masticatory Muscle Activity Senses Subjective Hedonic Experiences during Food Consumption. *Nutrients*. Published online. 2021 Dec. 24; 13(12): 4216.
- 15) Takahashi T., Nakano K., Yamashita M., Yamazaki H. and Fushiki T : Pairing of white wine made with shade-grown grapes and Japanese cuisine. : *NPJ Science of Food* 5:5 Published online 2021 Mar. 1; 5(1):5.
- 16) 梅本真美、田中俊治：腎臓病のための食品交換表の有用性、*大阪夕陽丘学園短期大学紀要*、第63号、pp.83-89、2021

- 17) 吉本優子、梅本真美、片井加奈子、吉田大介、藤倉純子、吉岡瞳、新名洋美、上田直生、中野秀男、奥田豊子：食品重量見積力を育成するeラーニングの開発 - 疑似的な3次元表示デジタル画像の検討 - 、日本栄養学教育学会・Vol.6・No.1、pp.25-39、2021
- 18) 森久枝、橋本和弘、梅本真美、田中愛佳：新型コロナウイルス感染症対策を施した調理系実習における主観的理解度についての検討：オンラインと対面での比較、大阪夕陽丘学園短期大学紀要・第63号、pp.13-21、2021
- 19) 吉岡正浩、竹之内明子、國弘明歩、藤田菜穂、小山千尋、黒住誠司、佐藤公彦、木下勇一、塚貴司、岡本芳晴、義澤克彦：キトサンオリゴ糖を用いたラット乳癌モデルにおける病態抑制効果、キチン・キトサン研究 (Chitin and Chitosan Research) 27巻、1号、pp.4-11、2021
- 20) 木下勇一、竹之内明子*、茶谷桃花、吉岡正浩、榎本祐子、浜崎 景、螺良愛郎、義澤克彦：緑茶抽出物誘発肝障害モデルにおけるミード酸の病態抑制効果、脂質栄養学、30巻、1号、pp.60-72、2021、*equally contributed author
- 21) 竹之内明子、榎本理沙、堀川結香、小山千尋、吉岡正浩、井口隆文、山下和彦、岡本芳晴、義澤克彦：酒粕由来プロファン®を用いたラット急性肝障害モデルにおける病態抑制効果、Functional Food Research 17、オンライン公開、2021

【著書】

- 1) 岩田章子、寺嶋昌代編：新・こどもの食と栄養、みらい、第1章1節、第2章1節、第8章1節、2021年
- 2) 泉廣治、林徳治：キャリアステージに応じた生徒指導研修事例集、日本教育情報学会、全72頁、2021年4月
- 3) 亀尾聡美、山本玲子編著：衛生・公衆衛生学2021年度版、アイ・ケイコーポレーション、221-267
- 4) 森田久仁子、波平恵美子編：『文化人類学 [カレッジ版] 第4版』、医学書院、「第5章 宗教と世界観」、pp.133-160、2021年1月
- 5) 森田久仁子、波平恵美子編：『文化人類学 第4版 (系統看護学講座) (基礎分野)』、医学書院、「第5章 宗教と世界観」、pp.133-160、2021年1月
- 6) 野間智子、佐藤香代子：「離乳食について」、とくしま食育推進研究会、全頁、2021年
- 7) 佐々木裕子：新 食品・栄養科学シリーズ 基礎栄養学、化学同人、水分と電解質の代謝、2021年
- 8) 谷澤容子 (分担)：新調理学プラス、光生館、第4章調理と嗜好性 1 食物のおいしさに関する要因と変動、2 嗜好の主観的評価、2021年、訂正版

【競争的資金】

- 1) 林晃之 (研究分担者)：ゼニゴケのアクチン結合蛋白質ピリンの解析、科学研究費補助事業基盤研究 (C)、課題番号18K06287、2018.4～2021.3、研究代表：高木慎吾 (大阪大学)
- 2) 加賀爪優 (研究代表者)：国際化時代における枯渇性地域共有資源の保全・利用・開発の国際比較に関する計量分析、科学研究費補助金助成研究 (科研基盤研究 (C) 18K11752) <基金>、学術振興会 (京都大学)、2018～2021
- 3) 加賀爪優 (研究分担者)：エチオピアの市場経済化による遊牧民の規範意識の変容と共同体脆弱化に関する計量分析、科学研究費補助金助成研究、科研基盤研究 (B) 19H04375 <助成金>、学術振興会 (農水省国際農林水産研究センター JIRCAS)、2019～2022
- 4) 亀尾聡美 (研究代表者)：大学生のメンタルヘルス不調の予防のための疲労評価と微量元素欠乏・食生活状況調査、2019～2021年度 科学研究費補助金 基盤研究C、課題番号19K11714
- 5) 盛本浩二 (研究分担者)：乳がん手術を改革する術中迅速Click-To-Sense診断、キヤノン財団研究助成研究助成プログラム「新産業を生む科学技術」、2021年4月より3年間、研究代表者：田中克典 (東京工業大学 物質理工学院)
- 6) 森田久仁子 (研究分担者)：科学研究費補助金「基盤研究 (A)」 「イスラームおよびキリスト教の聖者・聖遺物信仰の人類学的研究」、研究代表者：赤堀雅幸教授 (上智大学)、2019年4月～2024年3月
- 7) 森田久仁子 (研究代表者)：科学研究費補助金「基盤研究 (C)」 聖なるモノをめぐる宗教実践の現代的展開：加工技術と廃棄法の変化への着目」、2021年4月～2025年3月
- 8) 野間智子 (研究代表者)：「何を食べたらいいのかな 離乳食から幼児食へ切れ目のない食育」、公益財団法人徳

島新聞社会文化事業団、2021年

- 9) 岡邑衛：若手教師への組織的なメンタリングに関する研究—資本論の視点から—、2020～2022年度科学研究費助成研究 若手研究 課題番号20K14018、研究代表
- 10) 佐藤典子：日本教育情報学会 教職開発研究会 2021年活動費
- 11) 谷澤容子(研究代表者)：飯島藤十郎記念食品科学振興財団 学術研究助成金、2021年4月～、小麦粉せんべいの調理科学的側面からの食文化的研究

【招待講演】(日付順)

- 1) 野間智子：子どもの食物アレルギー、2021年2月17日、国立病院機構南岡山医療センター令和3年度アレルギー疾患対策推進事業アレルギー疾患講演会、オンライン開催
- 2) 野間智子：これだけは伝えたい！栄養の話、2021年2月27日、近畿小児アレルギーケア研究会第16回近畿小児アレルギーケア研究会、オンライン開催
- 3) 伏木亨：日本酒と料理のペアリングの科学、2021年7月29日、京都酒造工業研究会70周年記念講演会、京都市
- 4) 野間智子：食物アレルギーにおける食育、2021年8月6日、栄養士のための大阪食物アレルギー研究会(OFAD)第6回夏季研修会、オンライン開催
- 5) 野間智子：乳幼児期の「食」について～アレルギー対応をふまえた食育実践～、2021年8月17日、徳島県令和3年度保育士等キャリアアップ研修<食育・アレルギー対応研修>、オンライン開催
- 6) 野間智子：みんなで学ぼう 食育！、2021年9月2日、神戸市立医療センター西市民病院2021年度アレルギー児に対する地域連携の会、オンライン開催
- 7) 伏木亨：日本の伝統的な食の嗜好性とその継承、2021年9月7日、日本調理学会公開学術講演会特別講演、オンライン開催
- 8) 野間智子：乳幼児の食物アレルギー、2021年10月1日、徳島県令和3年度保育士等キャリアアップ研修<保育所給食担当者研修>、オンライン開催
- 9) 伏木亨：おいしさの構造、2021年11月16日、12月16日、長野県工業技術総合センター特別講演、オンライン開催
- 10) 伏木亨：日本料理の持続可能性、2021年11月28日、日本官能評価学会基調講演、オンライン開催

【学会発表】

- 1) 林徳治、梶木克則、黒川マキ：リモートによるシラバス作成のためのFD研修の実践 – 新任・実務家出身の教職員を対象として –、日本教育情報学会 第37回年会論文集、2021年8月28日、29日、オンライン開催
- 2) 林徳治、奥村信夫、黒川マキ：地域と結びついた総合学習の実践と構想 – 身近な地域のまちづくりを考える課題学習として –、日本教育情報学会 第37回年会論文集、2021年8月28日、29日、オンライン開催
- 3) 日高亜美、大橋哲也：糖質の新規の結晶化方法 第2報、日本食品工学会、2021年9月7日、8日、Web学会
- 4) 原田暢善、岩木直、中川誠司、亀尾聡美：フリッカー値と自覚的疲労指標の平均値と時系列データ分散とうつ性自己評価尺との関連、第91回 日本衛生学会学術総会(富山)、2021年3月7日、オンライン発表
- 5) 原田暢善、岩木直、中川誠司、亀尾聡美：フリッカー値および自覚的疲労指標の経日変化の平均値と変動性のうつの傾向との対応、第94回 日本産業衛生学会(松本)、2021年5月19日、オンライン発表、5月24日～6月30日、オンデマンド開催
- 6) 原田暢善、亀尾聡美、筒井保博：運輸業の始業点呼時のフリッカー値による疲労および危険度の評価へのAI適用の意義、産業保健AI研究会第3回研究集会、2021年12月16日、オンライン発表
- 7) 黒田久恵、小島亜未、加藤佳子：トランスセオレティカルモデルにおける行動変容ステージと食品の摂取状況の関連、第80回日本公衆衛生学会総会 口演発表、2021年12月21日～23日、オンデマンド
- 8) 梶木克則：Teamsを用いたオンライン授業2年目の実践報告、教育システム情報学会第46回全国大会、E5-4、2021年9月3日、オンライン開催
- 9) Kameo S, Hoshino Y, Harada N, Kondo Y, Yamazaki C, Inoue K, Koyama H. Association between fatigue

evaluations and microminerals of blood plasma in the medical staff during the nighttime shift., The 40th The Japanese Society for Magnesium and Calcium Research Meeting, The Japanese Society for Magnesium and Calcium Research / International Society for Minerals, Date : 2021.Nov.20 (Sat), Venue: On-line (第40回日本マグネシウム学会 / 国際ミネラル学会、2021年11月20日、オンライン発表)

- 10) 岡邑衛：若手教師の成長に対する中学校教師の意識に関する一考察—インタビュー調査の分析を通して—、日本教師学会第22回大会（ウェブ）
- 11) 佐藤典子：栄養士養成課程におけるオンライン授業の実践、日本教育情報学会第36回年会 教職開発研究会 課題研究発表、2021年8月29日、オンライン
- 12) 杉原成美、福田恵大、國兼友里、上敷領淳、平尾雅代、瀬尾誠、境絃樹、竹田修三：NPC1L1を介したコレステロールの細胞内蓄積に及ぼすカテキン類による抑制機序、日本薬学会第141年会、2021年3月28日、オンライン
- 13) 寺嶋昌代、石川真菜、岡田祐凱：新聞広告による健康食品の動向、第63回日本食生活学会、令和3年11月6日、盛岡
- 14) 梅本真美、谷脇光紗、永田萌恵、羽賀麻央里、中野忠雄、池田高紀、田中俊治：大腸菌に対する各種次亜塩素酸系溶液の殺菌効果の検討、第16回日本給食経営管理学会学術総会、2021年11月20日～27日、オンライン
- 15) 吉岡正浩、竹之内明子、黒住誠司、佐藤公彦、木下勇一、冨貴司、岡本芳晴、義澤克彦：キトサンオリゴ糖を用いたラット乳癌モデルにおける病態抑制効果、第37回日本毒性病理学会総会及び学術総会、2021年1月28日～、WEB開催
- 16) 吉岡正浩、竹之内明子、茶谷桃花、又間梨央、三好真由、佐藤花平、木下勇一、冨貴司、岡本芳晴、義澤克彦：キトサンオリゴ糖を用いたラット乳癌モデルにおける病態抑制効果、第29回乳癌基礎研究会、2021年8月29日、オンライン（大阪医科大）
- 17) 木下勇一、吉岡正浩、榎本祐子、竹之内明子、浜崎景、義澤克彦：DMBA誘発乳癌モデルにおけるミード酸の抑制効果、第37回日本毒性病理学会総会及び学術総会、2021年1月28日～、WEB開催
- 18) 竹之内明子、吉岡正浩、井口隆文、山下和彦、岡本芳晴、義澤克彦：酒粕由来プロファインを用いたラット急性肝障害モデルにおける病態抑制効果、第37回日本毒性病理学会総会及び学術総会、2021年1月28日～、WEB開催

【高大連携事業—出前講義】（日付順）

- 1) 松岡大介：模擬授業（植物の環境応答の仕組みを利用した農作物作りと機能性野菜）、2021年3月4日、兵庫県立有馬高等学校
- 2) 福田典子：模擬授業、2021年3月9日、兵庫県立明石清水高等学校
- 3) 盛本浩二：新たな進路に向けて残りの高校生活で何が出来るか？、2021年5月26日、姫路女学院高等学校（3年生対象）
- 4) 佐藤典子：食文化探求ゼミ、2021年7月15日、兵庫県立明石西高等学校
- 5) 松岡大介：校内ガイダンス（「栄養」講座）、2021年7月16日、伊川谷北高等学校
- 6) 大橋哲也：さまざまな食品（製品）とバイオテクノロジー、2021年7月19日、姫路市立飾磨高等学校
- 7) 盛本浩二：進学に向けて今すべきこと、2021年7月21日、姫路女学院高等学校（1、2年生と保護者対象）
- 8) 福田典子：コラゼミ授業、2021年10月16日、大阪高等学校（10/16）
- 9) 野間智子：兵庫県立西宮今津高等学校模擬授業、2021年10月21日、甲子園大学にて
- 10) 佐藤典子：栄養に関する模擬授業、2021年11月11日、京都精華学園高等学校
- 11) 瀬尾誠：模擬授業型進路説明会「6次産業化に向けた地域連携」、2021年12月6日、猪名川甲英高等学院1、2年生
- 12) 福田典子：模擬授業、2021年12月14日、兵庫県立豊岡高等学校
- 13) 吉岡正浩：模擬講義「甲子園大学栄養学部で行われている研究紹介」、2021年12月21日、兵庫県立浜坂高等学校

【社会教育活動】

- 1) 伏木亨：仁川台倶楽部講演会 おいしさの科学、2021年12月18日、出張講義
- 2) 伏木亨：大阪府高齢者大学 和食を愛する科講義 和食の美味しさについて、2021年12月21日、大阪市
- 3) 伏木亨：油脂嗜好からダシ嗜好へ：健康的で満足感のある食に向かって、NPO法人食空間コーディネーター協会インストラクター養成講座講演会講師、オンライン収録
- 4) 伏木亨：和食の価値について、国連食糧システムサミットに向けた農水省の依頼によるビデオメッセージ参加、2021年6月22日より会期中オンライン公開
- 5) 林徳治：国際シンポジウム 運営委員会、2021年3月2日、オンライン開催
- 6) 林徳治：情報ネットワーク教育活用研究協議会 (JNK4) の総会、2021年9月30日、オンライン開催
- 7) 林徳治：日本教育情報学会 運営委員会、2021年1月30日、4月18日、11月27日、オンライン開催
- 8) 森田久仁子：講義題目「地中海マルタ島の教会と聖遺物をめぐる旅」、2021年度甲子園大学公開講座、2021年2月22日、オンライン
- 9) 岡邑衛、佐藤典子：卒業生を対象とした教員採用試験対策講座、2021年11月20日、甲子園大学
- 10) 岡邑衛、林徳治、黒田久恵：卒業生を対象とした教員採用試験対策講座、2021年12月18日
- 11) 佐藤典子：日本教育情報学会 教職開発研究会 会長
- 12) 下出眞知子：「低たんぱく食事療法について」食品メーカー向け、2021年6月17日、リモート開催

【社会教育活動-地域連携事業】

- 1) 福田典子：甲子園大学公開講座、2021年2月25日、オンライン開催
- 2) 福田典子：兵庫県阪神シニアカレッジでの講演、2021年6月2日、宝塚市役所
- 3) 伏木亨、大橋哲也、盛本浩二、松岡大介、梅本真美、福田典子、企画調整室：スマホde宝塚デジタルラリー2021に参加、宝塚西谷地区・宝塚商工会議所との地域連携共同イベントとして大学キャンパス内で西谷地区で採れた野菜や加工品の直売所を開設、2021年10月30、31日、甲子園大学
- 4) 野間智子：甲子園大学公開講座「増加する大人の食物アレルギー」、2021年2月25日、オンライン開催
- 5) 野間智子とゼミ生(4回生)5人：幼児用出前食育DVDを作成し、宝塚市教育委員会へ提供、2021年3月31日
- 6) 瀬尾誠：甲子園大学公開講座「味噌でストレス解消!」、2021年2月24日、オンライン開催
- 7) 瀬尾誠：阪神シニアカレッジ「私たちの生活に身近な微生物 ～食中毒から発酵食品まで～」、2021年6月1日、阪神シニアカレッジ

【その他】

- 1) 梶木克則、上村健二：学生生活入門Ⅰ・Ⅱテキスト作成、2人で2つのテキスト(ワークブック)原稿の9割を執筆、2021年
- 2) 松岡大介：Czech Science Foundationの学術研究費申請書(project proposal No. 22-18363S及びNo. 22-30592S)審査、2021年6月7日、7月26日(審査依頼)
- 3) 松岡大介：英文学術雑誌投稿論文審査(New Phytologist, Plants)、2021年5月25日、12月10日
- 4) 野間智子：英文学術誌Geriatrics & Gerontology International. 投稿論文審査、(審査依頼)
- 5) 大橋哲也：Food Science and Technology Researchの論文査読、Osmotic Dehydration Kinetics of Fresh and Frozen Blueberries Considering Volume Shrinkage in a Novel Ternary Solution.
- 6) 歌川光一、岡邑衛、野村駿、青野桃子、鈴木翔、杉山昂平：学会大会ラウンドテーブルの司会「シリアスレジャーからみる日本の教育・教育学」、日本教育学会第80回大会ラウンドテーブル(ウェブ)
- 7) 岡邑衛：学会研究会 実践報告へのコメント「コロナ禍における特別活動の実践」、特別活動学会近畿支部第1回研究会(於兵庫県立のじぎく会館・ウェブ)
- 8) 佐藤典子：日本教育情報学会第36回年会 教職開発研究会 課題研究発表、コーディネーター、座長、2021年8月29日・オンライン
- 9) 高橋延行：英文学術雑誌 Food Science and Technology Research 投稿論文審査、2021年10月18日(審査依頼)

心理学部の学術活動

[2021年1月～12月]

【特許】

なし

【著書・訳書】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 真崎由美子 (2021). わからなさを問い続けること(第4部) 松木邦裕・根本眞弓編 精神分析臨床での失敗から学ぶ その実践プロセスと中断ケースの検討 金剛出版 pp.207-221
- 2) 竹澤智美・片平建史・杉本匡史・長田典子・千葉正貴・濱岡和輝・深津恵・片岡郷 (2021). 第8章 第2節 アロマオイルの心理的効果とその評価 (株)技術情報協会 編 ヒトの感性に寄り添った製品開発とその計測、評価技術 (株)技術情報協会 pp.471-485

【論文】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 小泉誠 (2021). 患者と治療者の主体性が相互に重なり合うプロセス 精神分析研究 65 (4) 404-408.
- 2) 酒井律子 (2021). 箱庭制作者と砂箱との位置関係を箱庭作品理解に活かす試み—制作者と見守り手の立ち位置の違い・撮影記録をめぐって— 京都市教育相談総合センター「子ども相談センターパトナ」カウンセリングセンター紀要 8 157-164.
- 3) 佐々木裕子・東斉彰・宮崎悦子・山角優美・堀内吉美・松浦昌美・八木典子 (2021). 小規模校における多職種連携教育の導入について～ICTだからこそのこと～ 保健医療福祉連携 14 (2) 133-137.
- 4) 竹澤智美・片平建史・神吉佑菜・杉本匡史・渋谷一夫・長田典子・千葉正貴・濱岡和輝・深津恵・片岡郷 (2021). COVID-19流行下の外出制限期間のストレス構造と芳香浴による緩和効果 ヒューマンインタフェース学会論文誌 23 (3) 337-348.
- 5) 浦田洋 (2021). 主題統覚検査における対人脱中心化と、人—状況の交互作用：それらは図版の中に全てあるのか？どのような物語か？ 甲子園大学紀要 48 27-29.
- 6) 若井貴史・東斉彰・榊原英輔・川端壮康 (2021). 主観性と客観性—認知行動療法の哲学 認知療法研究 14 (2) 149-157.

【総説・書評・コメント】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 青柳寛之・真崎由美子 (2021). 令和元年度 発達・臨床心理センター活動報告 甲子園大学発達・臨床相談センター紀要 15 45-47
- 2) 浅井航洋 (2021). 書評 神戸近代文化研究会編『新聞から見る1923年の神戸』大阪朝日新聞 神戸附録の研究 阪神近代文学 22 58
- 3) 市川祥子 (2021). 外見における社会的評価と「らしさ」を考える 未来Watch2021冬号No.04
- 4) 市川祥子 (2021). 知られざる被服の役割と効果 被服でその人の性格までわかってしまう？一般社団法人ニッケ教育研究所HPコラム
- 5) 市川祥子 (2021). 学校制服は本当に高いのか～研究速報～ 未来Watch2021夏号No.06
- 6) 熊谷正秀 (2021). 「新たな日韓関係構築のために」 甲子園大学紀要 48 27-30
- 7) 松田博子・名取和幸・破田野智美 (2021). なぜ人はその色を好むのか—好きな色のイメージとパーソナリティとの関係 フレグランスジャーナル 497 26-33 (Matsuda H.・Natori K.・Hatano T. (2021). Why do people like that color - Relationship between image of favorite color and personality - Fragrance Journal Korea 2021, 12 48-55)
- 8) 竹澤智美・片平建史・杉本匡史・長田典子・千葉正貴・濱岡和輝・深津恵・片岡郷 (2021). COVID-19流行下のストレスの把握と芳香浴によるストレス緩和効果の検証 クリーンテクノロジー 31 (7) 49-54

【競争的資金・外部資金】

- 1) 市川祥子(研究代表者) 学校制服着用経験が共感性に与える影響 一般社団法人ニッケ教育研究所 市川祥

子(甲子園大学) 2021年4月～

- 2) 小泉誠(研究代表者) 日本語版Narrative Process Coding Systemの作成:プロセス研究におけるナラティブ分析法の確立に向けて 日本心理臨床学会研究助成事業iii 小泉誠(甲子園大学) 2021年9月～2022年8月
- 3) 竹澤智美(研究分担者) アロマオイルの特徴マップの構築と個人差に着目した香りの印象・感情・効能の可視化 アットアロマ株式会社 長田典子(関西学院大学) 2021年4月～2022年3月
- 4) 竹澤智美(研究分担者) 演劇等の配信コミュニケーションでの場の作り方と視聴者の認知や関係性の変化 公益財団法人吉田秀雄記念財団研究助成 広田すみれ(東京都市大学) 2021年4月～2022年3月

【講演等】(日付順)

- 1) 安村直己 大学生として(5)自立を考える 甲子園短期大学特別演習II, 甲子園短期大学, 2021年1月8日, 甲子園短期大学
- 2) 小泉誠 思春期の子どもは何を考えているの?～ムズカシイ年ごろの子どもとの向き合い方～ 第1回 思春期の子どもへの理解 宝塚市思春期講座2020年度, 宝塚市子育て支援センター, 2021年1月20日, フレミラ宝塚
- 3) 小泉誠 思春期の子どもは何を考えているの?～ムズカシイ年ごろの子どもとの向き合い方～ 第2回 思春期の子どもへの対応 宝塚市思春期講座2020年度, 宝塚市子育て支援センター, 2021年1月27日, フレミラ宝塚
- 4) 青柳寛之 親子の波長合わせ 宝塚市令和2年度第2回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床相談センター, 宝塚市子育て支援センター, 2021年2月10日, フレミラ宝塚
- 5) 東斉彰 認知行動療法の基本:事例から学ぶ 大阪経済大学 心理臨床センター研修, 大阪経済大学 心理臨床センター, 2021年2月15日
- 6) 酒井律子 1歳児のこころとことば 宝塚市令和2年度第3回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター, 宝塚市子ども家庭支援センター, 2021年2月17日, フレミラ宝塚
- 7) 小泉誠 インターネット依存とゲーム症の実態 甲子園大学公開講座, 甲子園大学, 2021年2月22日, オンライン
- 8) 安村直己 子育てと家族関係 宝塚市令和2年度第3回きらきら子育て講座「子育てと家族関係」, 甲子園大学発達・臨床相談センター, 宝塚市子育て支援センター, 2021年2月24日, フレミラ宝塚
- 9) 浦田洋 世相を反映する犯罪者の処遇 甲子園大学公開講座, 甲子園大学, 宝塚市・宝塚市教育委員会・宝塚NPOセンター, 2021年2月24日, オンライン
- 10) 浅井航洋 永井荷風の文学 仁川台倶楽部例会, 仁川台倶楽部, 2021年2月27日, オンライン
- 11) 小泉誠 思春期の子どもへの理解と対応 2021年度宝塚市ファミリーサポーター講習会, 宝塚市子育て支援センター, 2021年6月3日, フレミラ宝塚
- 12) 東斉彰 認知行動療法 入門編 日本産業カウンセラー協会関西支部講座, 日本産業カウンセラー協会関西支部, 2021年6月5日
- 13) 東斉彰 認知療法 応用編 日本産業カウンセラー協会関西支部講座, 日本産業カウンセラー協会関西支部, 2021年6月5日
- 14) 青柳寛之 ライフサイクルと臨床心理学 阪神シニアカレッジ講義, 阪神シニアカレッジ, 2021年6月8日, 阪神シニアカレッジ
- 15) 小泉誠 カウンセラーとはどんな仕事か 阪神シニアカレッジ交流講座, 阪神シニアカレッジ, 甲子園大学, 2021年6月9日, 阪神シニアカレッジ
- 16) 酒井律子 教育相談の基礎基本 -子どもの困り感の理解と寄り添う支援- 長岡京市 令和3年度課題特化型研修会(連続研修)【教育相談】第1回, 長岡京市教育支援センター, 2021年6月22日, 長岡京市教育支援センター
- 17) 藤林園子 運動で幸せになる 運動の心身への効果 甲子園大学心理学部公開講座 in 夏のオープンキャンパス, 甲子園大学心理学部, 2021年7月21日, 甲子園大学

- 18) 金敷大之 幸せになるためのコントロールの実感 甲子園大学オープンキャンパス, 甲子園大学, 2021年8月21日, 甲子園大学
- 19) 安村直己 自己心理学入門講座 日本自己心理学研究会ウェビナーオンラインセミナー, 日本自己心理学研究会, 2021年8月29日, オンライン
- 20) 安村直己 子育てと家族関係 宝塚市令和3年度第1回きらきら子育て講座「子育てと家族関係」, 甲子園大学発達・臨床相談センター, 宝塚市子育て支援センター, 2021年9月1日, フレミラ宝塚
- 21) 安村直己 子育てと家族関係 宝塚市令和3年度3歳児講座, 甲子園大学発達・臨床相談センター, 宝塚市子育て支援センター, 2021年9月2日, フレミラ宝塚
- 22) 青柳寛之 親子の波長合わせ 宝塚市令和3年度第1回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床相談センター, 宝塚市子育て支援センター, 2021年9月8日, フレミラ宝塚
- 23) 真崎由美子 「3歳児の心と言葉の発達」 3歳児子育て講座, 宝塚市子育て支援センター, 2021年9月10日, フレミラ宝塚
- 24) 酒井律子 1歳児のこころとことば 宝塚市令和3年度第1回きらきら子育て講座「1歳児の心の世界と子育て」, 甲子園大学発達・臨床心理センター, 宝塚市子ども家庭支援センター, 2021年9月14日, フレミラ宝塚
- 25) 安村直己 自己愛と臨床的問題 福井県敦賀児童相談所家族療法スーパーヴァイザー招聘研修会, 福井県, 2021年10月4日, 敦賀児童相談所
- 26) 酒井律子 事例検討・事例をふまえての対応について考える 長岡京市令和3年度課題特化型研修会(連続研修)【教育相談】第2回, 長岡京市教育支援センター, 2021年10月8日, 長岡京市教育支援センター
- 27) 東齊彰 物語の観点から心理療法を統合する 関西カウンセリングセンター 統合的心理療法セミナー, 関西カウンセリングセンター, 2021年10月10日, 関西カウンセリングセンター
- 28) 小泉誠 思春期の子どもは何を考えているの?〜ムズカシイ年ごろの子どもとの向き合い方〜第1回 思春期の子どもへのこころの理解 宝塚市思春期講座2021年度, 宝塚市子育て支援センター, 2021年10月20日, フレミラ宝塚
- 29) 小泉誠 思春期の子どもは何を考えているの?〜ムズカシイ年ごろの子どもとの向き合い方〜第2回 思春期の子どもへの対応 宝塚市思春期講座2021年度, 宝塚市子育て支援センター, 2021年10月27日, フレミラ宝塚
- 30) 酒井律子 不登校の理解とかかわり ―予防的視点も交えて― 令和3年度京都市教職員研修 カウンセリング基礎コース7, 京都市教育委員会, 2021年11月2日, 京都市教育相談総合センター(オンライン)
- 31) 東齊彰 傾聴とは何か―意義と方法 傾聴トレーニング講座, ヒューマンサービス東会, 2021年11月28日, 神戸市福祉交流センター
- 32) 安村直己 ロジャース、コフート、そしてコフート後～自己体験に焦点を当てたセラピーの展開～ 教育カウンセリング協会セスク「21世紀精神分析学の転換点」第2回オンライン講演会, カウンセリング教育サポートセンター(NPO CESC), 2021年12月5日, オンライン

【学会発表】(第一著者のアルファベット順)

- 1) 浅井航洋 明治期日本文学における〈室内〉表現 リアリズム文学研究会 2021年1月24日 オンライン
- 2) 東齊彰 教育講演: 認知行動療法と文化性 第21回日本認知療法・認知行動療法学会 2021年7月8日 オンライン
- 3) Hatano T, Takezawa T, Sugimoto M, Xu K, Morikawa T, Azuma Y, Shibuta K, Nagata N Measuring Attractiveness of Tourism Resources by Focusing on Kansei Value Structure: Possibility of Inviting Visitors Using the Japanese Heritage “Ako Salt.” 13th Asia Pacific Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA ASC) 2021/12/16 Virtual Event, Japan
- 4) 広田すみれ・竹澤智美 オンライン空間と実空間での演劇のライブ感や送り手―受け手関係の違いの探索的検討(1): 半構造化インタビューによる結果 日本心理学会第85回大会 2021年9月1日-8日 オンライン(明星大学)
- 5) 市川祥子 学校制服導入の有無が家計に及ぼす影響について～費用と負担感に関する一考察～ 日本繊維製

品消費科学会2021年次大会 2021年6月19日・20日 オンライン

- 6) 小泉誠 心理療法におけるクライアントとセラピストの体験の「ズレ」: 終結期に着目したNPCSに基づく心理療法プロセスの質的分析 日本質的心理学会第18回大会 2021年10月24日 オンライン
- 7) 松田博子・名取和幸・破田野智美 好きな色・着たい色・よく着る色から考察する: 色彩嗜好・パーソナリティ・自己イメージとの関係 日本色彩学会第52回全国大会 2021年6月26日 オンライン(工学院大学)
- 8) 竹澤智美・広田すみれ オンライン空間と実空間での演劇のライブ感や送り手-受け手関係の違いの探索的検討(2): 評価グリッド法による結果 日本心理学会第85回大会 2021年9月1日-8日 オンライン(明星大学)
- 9) 浦田洋 司法・犯罪分野における科学者 - 実践家モデルに基づく公認心理師の社会貢献 - 指定討論 日本犯罪心理学会第59回大会 2021年10月3日 オンライン
- 10) 浦田洋 私のTATメソッド 日本TAT研究会第4回大会 2021年10月10日 オンライン

【高大連携事業一出張講義】(日付順)

- 1) 東齊彰 心理学の基礎と臨床 百合学院高等学校第2学年, 2021年3月16日, 百合学院高等学校
- 2) 安村直己 カウンセリングの心理学-心のケアとは何か- 兵庫県立宝塚東高等学校, 2021年5月6日, 兵庫県立宝塚東高等学校
- 3) 真崎由美子 心理カウンセラーの仕事-心のケアとは- 兵庫県立宝塚東高等学校第1学年, 2021年7月13日, 兵庫県立宝塚東高等学校
- 4) 吉田千里 ひとの生活・社会と心理学 私立神戸野田高等学校第2学年, 2021年7月13日, 私立神戸野田高等学校
- 5) 安村直己 カウンセリングの心理学-心のケアとは何か- 兵庫県立西宮北高等学校, 2021年7月15日, 兵庫県立西宮北高等学校
- 6) 浦田洋 ガイダンス(心理学) 兵庫県立川西北稜高等学校第2学年, 2021年7月15日, 兵庫県立川西北稜高等学校
- 7) 金敷大之 進路説明会(心理学) 兵庫県立尼崎北高等学校, 2021年7月16日, 兵庫県立尼崎北高等学校
- 8) 酒井律子 職業人講話-臨床心理士・公認心理師のしごと 報徳学園高等学校第1学年・中学第3学年, 2021年9月8日, 報徳学園高等学校
- 9) 浦田洋 ガイダンス(職業経験者による体験談) 大阪府立牧野高等学校第1学年, 2021年9月30日, 大阪府立牧野高等学校
- 10) 市川祥子 売れる「おにぎり」をプロデュースしよう! 大阪市立咲くやこの花高等学校第1学年, 2021年10月6日, 大阪市立咲くやこの花高等学校
- 11) 安村直己 カウンセリングの心理学-心のケアとは何か- 大阪府立枚岡樟風高等学校, 2021年10月6日, 大阪府立枚岡樟風高等学校
- 12) 吉田千里 ひとの心の「なぜ?」に迫る心理学 兵庫県立宝塚北高等学校第1学年, 2021年10月13日, 兵庫県立宝塚北高等学校
- 13) 安村直己 カウンセリングの心理学-心のケアとは何か- 大阪府立刀根山高等学校, 2021年10月21日, 大阪府立刀根山高等学校
- 14) 金敷大之 満足していますか?—自尊感情について— 大阪市立汎愛高校第1学年, 2021年11月1日, 大阪市立汎愛高等学校
- 15) 青柳寛之 心理の仕事について 三田学園高等学校第1学年・第2学年・中学第3学年, 2021年11月1日, 三田学園高等学校
- 16) 小泉誠 高校生のための心理学入門 大阪府立茨田高等学校第2学年, 2021年11月2日, 大阪府立茨田高等学校
- 17) 小泉誠 カウンセラーについて 私立育英高等学校第2学年, 2021年11月17日, 私立育英高等学校
- 18) 酒井律子 進路説明会 学部学科分野別説明-心理学 神戸第一高等学校第2学年(進学希望者), 2021年11月19日, 神戸サンボーホール
- 19) 小泉誠 カウンセラーについて 京都府立綾部高等学校第2学年, 2021年11月24日, オンライン

- 20) 安村直己 カウンセリングの心理学—心のケアとは何か— 兵庫県立宝塚高等学校第1・2学年, 2021年12月16日, 兵庫県立宝塚高等学校
- 21) 吉田千里 生活の中の心理学—スーパー、コンビニを心理学から見てみよう— 兵庫県立神戸北高等学校第2学年, 2021年12月16日, 兵庫県立神戸北高等学校
- 22) 熊谷正秀 物の見え方の不思議・カウンセリングとは 兵庫県立三木高等学校第2学年, 2021年12月17日, 兵庫県立三木高等学校
- 23) 東斉彰 心理学の基礎と臨床—こころを主観的に見る、客観的に見る 兵庫県立尼崎高等学校, 2021年12月17日, 兵庫県立尼崎高等学校
- 24) 真崎由美子 カウンセラーの仕事、大学で心理学を学ぶとは 兵庫県立川西北稜高等学校第1学年, 2021年12月20日, 兵庫県立川西北稜高等学校
- 25) 吉田千里 生活の中の心理学—ひとの気持ちを読む?— 兵庫県立川西北陵高等学校第2学年, 2021年12月22日, 兵庫県立川西北陵高等学校

【社会教育活動】(氏名のアルファベット順)

- 1) 浅井航洋 日本近代文学会関西支部 運営委員 2021年4月～
- 2) 浅井航洋 阪神近代文学会 運営委員 2020年4月～
- 3) 東 斉彰 日本認知療法・認知行動療法学会 幹事・常任編集委員・倫理と質の管理委員
- 4) 東 斉彰 関西認知療法研究会 代表
- 5) 東 斉彰 関西折衷の心理療法研究会 代表
- 6) 東 斉彰 ヒューマンサービス東会(ボランティアグループ) 代表
- 7) 東 斉彰 日本心理療法統合学会 副理事長
- 8) 東 斉彰 同志社大学 実証に基づく心理・社会的トリートメント研究センター 嘱託研究員
- 9) 市川祥子 一般社団法人ニッケ教育研究所 顧問
- 10) 金敷大之 関西心理学会 兵庫地区委員 2020年4月～
- 11) 小泉 誠 NAPI精神分析的間主観性研究グループ 幹事 2019年4月～
- 12) 小泉 誠 日本精神分析的自己心理学研究グループ児童思春期部門 幹事 2019年4月～
- 13) 小泉 誠 一般社団法人日本精神分析的自己心理学協会 監事 2020年7月～
- 14) 竹澤智美 公益社団法人日本心理学会学術大会委員
- 15) 竹澤智美 関西学院大学 感性価値創造インスティテュート 客員教授
- 16) 浦田 洋 一般社団法人公認心理師の会 司法・犯罪・嗜好部会 専門部会委員 2018年11月～
- 17) 浦田 洋 一般社団法人公認心理師の会 理事 2021年3月～
- 18) 浦田 洋 一般社団法人司法心理研究所 嘱託研究員
- 19) 浦田 洋 日本犯罪心理学会 全国区理事 2021年7月～
- 20) 安村直己 一般社団法人日本精神分析的自己心理学協会 理事
- 21) 安村直己 宝塚市いじめ防止対策委員会 委員 2020年4月～2021年3月

【心理学部および発達・臨床心理センターとしての活動】

- 1) 発達・臨床心理センター 子どもの心理・発達 無料特別相談 事務局

【その他】

- 1) 浅井航洋 日本近代文学会関西支部秋季大会 ラウンドテーブル(児童文学研究と文学館)司会 日本近代文学会関西支部 2021年11月14日 オンライン
- 2) 市川祥子 繊維ニュースにおいて研究内容に関する記事掲載 繊維ニュース 2021年6月18日
- 3) 市川祥子 繊維ニュースにおいて研究内容に関するインタビュー記事掲載 繊維ニュース 2021年9月30日
- 4) 金敷大之 「地域協働論」という授業で、受講生とともに「ダリア花祭り」におけるイベントに参加し、イベントの支援を行った。宝塚ダリア園と甲子園大学との共同研究に関する展示を行った。佐曾利園芸組合 宝

塚ダリア園 2021年10月17日 宝塚ダリア園

- 5) 金敷大之 「地域協働論」という授業で、受講生とともに宝塚市立山手台小学校に訪問し、給食の時間に「地産地消給食」の食材であるチンゲンサイの説明を行った。宝塚市教育委員会 宝塚市立山手台小学校 2021年12月16日 宝塚市立山手台小学校
- 6) 小泉誠 阪神シニアカレッジ健康学科交流講座 コーディネーター 阪神シニアカレッジ 甲子園大学 甲子園大学
- 7) 真崎由美子 Post-Graduate精神分析セミナー 事例発表 PGセミナー事務局 2021年2月21日 エル大阪
- 8) 安村直己 国際自己心理学会2020オンライン大会 グループ討論グループリーダー 国際自己心理学会 2021年1月31日 オンライン

執筆者紹介 (アイウエオ順)

浅井 航洋	助教	心理学部
泉 廣治	非常勤講師	栄養学部
伊藤 章悟	本学学生	栄養学部
井上 佳代	本学学生	心理学部
歌川 光一	准教授	聖路加国際大学大学院
浦田 洋	教授	心理学部
大塚 理人	本学学生	心理学部
岡邑 衛	専任講師	栄養学部
奥村 信夫	非常勤講師	滋賀大学教育学部附属中学校
梶木 克則	教授	栄養学部
加藤 佳子	教授	神戸大学大学院人間発達環境学研究科
熊谷 正秀	教授	心理学部
黒田 久恵	専任講師	栄養学部
小島 亜未	准教授	福井県立大学看護福祉学部看護学科
佐藤 典子	准教授	栄養学部
杉山 昴平	特任研究員	東京大学大学院
野間 智子	准教授	栄養学部
野脇 京助	助手	栄養学部
林 徳治	特任教授	栄養学部
吉田 弘美	本学学生	心理学部

甲子園大学紀要投稿要項

1. 総則

甲子園大学紀要は、本学教員・大学院生の研究発表および研究業績を公表することを目的とし、年1回3月に刊行する。

2. 投稿者の資格

紀要に投稿できる者は①本学教員、②本学教員と共同で研究を行っている者、③研究科博士後期課程の院生、但し指導教員および他の教員1名の推薦を必要とする。④研究科博士前期課程の院生、但し担当教員との共著とする。

3. 原稿の種類

紀要に投稿できる原稿およびその内容は以下のとおりとし、未公開のものに限る。

区 分	内 容
原著論文 Original Paper	執筆者の研究に基づいた学術的に価値のある論文
短総説 Mini Review	特定の研究についての進展状況を総合的に考察したもの
短報・速報 Note, Letter, Short Communication	研究で得られた新しい考え方や新事実、または価値のあるデータなどの報告
新技術紹介 Introduction of New Technology	研究に関わって開発された新技術の紹介
書評 Book Review	執筆者が読んだ研究に関する書籍の内容の概説と評価
学会発表報告 Report presented at Academic Meeting	昨年度～今年度の学会・研究会の発表の概要に解説をつけて書き直したもの
報告 Reports, Field Notes & Practical Solution	上記カテゴリに含まれない教員の研究活動をまとめたもの

4. 論文の審査

- 1) 甲子園大学紀要編集委員会（以下「編集委員会」という）は、投稿された論文を審査する審査員を定め、その審査結果に基づき論文の掲載を決定する。
- 2) 編集委員会が定めた期限までに修正が終了しなかった論文は、受理しない。
- 3) 審査員は論文の内容、文章などについて、必要により加除修正を求めることができる。

5. 倫理的事項

ヒト・動物を用いた研究では、事前に倫理審査委員会の承認を得ること。また、研究倫理上必要な手続きを経ていることを倫理審査承認番号とともに本文中または注に明記すること。加えて、個人のプライバシーが侵害されないように注意すること。

6. 投稿

- 1) 投稿申込
投稿予定者は、定められた期日までに編集委員会事務局（図書館）に申込書を添えて投稿申し込みをしなければならない。
- 2) 投稿方法
投稿者は、編集委員会が定めた期間に、指定された様式に整えたうえで電子ファイルにて編集委員会事務局へ提出する。メールによる投稿の場合は、編集委員会事務局からの返信をもって受け付けとする。
- 3) 母語以外の言語による原稿の場合は、あらかじめ校閲を受けたうえで投稿するものとする。
- 4) 論文の内容に関する責任は著者が負うものとする。

7. 原稿の量

- 1) 原著論文、新技術紹介、報告は図・表・写真を含め、30ページ以内とする。
- 2) 短総説、短報・速報、書評、学会発表報告は図・表・写真を含め、10ページ以内とする。
- 3) 同じ著者による同一号への複数投稿の場合は、その2篇目以下の採否は編集委員会で協議し決定する。

8. 論文の構成

- 1) すべての論文に英文のAbstract（600語以内）とキーワードを添付する。英文のAbstractはあらかじめ校閲を受けたうえで投稿するものとする。
- 2) 理化学系は①はじめに ②方法 ③結果 ④考察 ⑤参考文献とし、文科系は原則として①はじめに ②内容の概説 ③考察 ④参考文献の構成で作成する。

9. 別刷

別刷りは著者の負担とする。

10. 校正

- 1) 審査の結果、受理された原稿の著者校正是2回とする。著者校正是誤植の訂正を主とし、字句の加筆、削除、変更は認めない。

- 2) 受理後、著者の責任により全面的な書き直しや大幅な修正等を行った場合、編集委員会は当該論文を新規投稿とみなし受け付けない。
 - 3) 編集委員会の定めた期間までに校了しなかった受理原稿は、掲載しない。
11. 巻末には修士論文と博士論文の要旨と、学部の学術活動を掲載する。
12. 著作権
- 1) 紀要に掲載された論文等の著作権は甲子園大学に帰属する。
 - 2) 投稿者は著作権の問題が生じないように事前に配慮し手続き等を行っておかなければならない。
 - 3) 本学紀要への投稿により、著者は、論文の電子化およびインターネットによる一般公開、複製および公衆送信を第三者に委託しての公開を許諾したものとする。
 - 4) 著者が紀要に掲載された論文を他の出版物へ転載する場合は編集委員会に申し出ることとする。その申し出を受けて編集委員会において協議の上、支障がない場合、速やかに許可するものとする。
13. その他
- 紀要の発行に関して生じる必要事項は、編集委員会において決定する。
- 附 則
この要項は、平成28年3月15日から施行し、平成28年2月24日から適用する。
- 附 則
この要項は、平成29年8月2日から施行し、平成29年8月2日から適用する。
- 附 則
この要項は、平成29年12月6日から施行し、平成30年4月1日から適用する。
- 附 則
この要項は、令和3年6月18日から施行し、令和3年7月1日から適用する。

編集後記

甲子園大学紀要 No.49（2022）をお届けします。

今号より冊子体を廃止しましたが、甲子園大学図書館ホームページ（<https://www.koshien.ac.jp/campuslife/campus-map/library.php>）からご覧いただけます。

甲子園大学紀要 第49号

令和4年3月11日

印 刷

令和4年3月18日

発 行

編 集 者
発 行 所

甲子園大学紀要編集委員会
甲 子 園 大 学

〒665-0006 兵庫県宝塚市紅葉ガ丘10-1

T E L : 0797-87-8023 F A X : 0797-87-8356

E-mail : lib@koshien.ac.jp

印 刷 所

能 登 印 刷 株 式 会 社

〒920-0855 石川県金沢市武蔵町7番10号

T E L : 076-233-2550

BULLETIN OF KOSHIEEN UNIVERSITY

No. 49 March 2022

Contents

○ Original Paper

- The impact of digitized teaching on nutrition education during the COVID-19 pandemic
.....Tomoko Noma, Kyosuke Nowaki 1
- A study on the Impact of Social Capital on the Growth of Young Teachers
;Focusing on the theory of “Professional Capital” Ei Okamura 7
- Actual Conditions and Challenges of Japan-oriented STEAM Education Transforming into the Period
for Integrated (Inquiry-Based Cross-Disciplinary) Studies.
.....Kohei Sugiyama, Ei Okamura, and Koichi Utagawa 17
- Interior in Kafu Nagai’s literature Koyo Asai 27

○ Mini Review

- A Study on the March 1st Movement (Banzai Incident) Masahide Kumagai 35

○ Note, Letter, Short Communication

- Practical report of using Microsoft Teams in online classes Yoshinori Kajiki 41
- Relationship between behavior change stages in the Transtheoretical Model and food intake
.....Hisae Kuroda, Ami Kojima, Yoshiko Kato 47

○ Book Review

- Women working in Criminal Justice —A Guidebook for Navigating Professional Challenges—
Laura Jakul, Bobbi Walling 2019 Vermont: Safer Society Press Hiroshi Urata 55

○ Report

- Practices and Challenges in Teaching Practice Related Courses to Become
Diet and Nutrition Teacher in Koshien University Noriko Sato, Hisae Kuroda 67
- A study of Instructional Design in a Subject of Educational Administration
for Nutrition Teacher training Course Students Izumi Hiroji, Hayashi Tokuji 73
- Practices Based on a Plan of Integrated Studies in Cooperation with the Local Community
.....Nobuo Okumura, Tokuji Hayashi 83

○ Master’s Thesis Summary

- The research on the effectiveness of cultivating Compassion
—Focusing on stress relief for workers— Kayo Inoue 95
- The research on “Ibasha” in the play therapy for children with developmental disorder tendency
..... Masato Otsuka 97
- Career story of middle-aged Japanese woman living in the present age
—Generation of lifelong developmental tasks by Interpretative Phenomenological Analysis—
..... Hiromi Yoshida 99

○ Doctor’s Thesis Summary

- Neuroprotective effects of food-derived compounds against oxidative stress-induced cell death via
mitochondrial enhancement Shogo Ito 103

- Academic Works 105