ISSN 1341-0350
Sanyō ronsō

山陽論叢

第 20 巻

2013 年 12 月

山 陽 学 園 大 学

目　　次

看護学部

論文

地域高齢者を対象としたヘルスアセスメント演習の学習効果
…… 奥山 真由美・道繁 祐紀恵・杉野 美和・尾黒 正子 … 1

老年看護学教育における認知症高齢者への看護援助に対する教授方法の一考察
…… 道繁 祐紀恵・奥山 真由美・杉野 美和 … 15

報告

岡山市平井学区防災訓練への学生参加による災害教育の試み
～ネットワーク・地域住民との連携と地域貢献、人材育成のあり方～
…… 丹下 幸子・鈴江　毅 … 25

総合人間学部

論文

ダウン症児を育てる親が利用する社会資源に関する検討 …… 上地 玲子 … 37

問題文の長さが誤記憶の修正に及ぼす影響
…… 髙橋　功・岩木 信喜・三浦 春香・野中 勇樹 … 49

The United States Commitment to the Senkaku Islands Issue
…… 班　偉 … 61

学生のとらえる「社会人に必要とされる力」…… 松浦 美晴・神戸 康弘 … 77

岡山県の外国人児童生徒に対する日本語及び教科学習指導・支援の状況と課題
–本学が関わった事例を踏まえて– …… 山根（吉長）智恵 … 89

報告

山陽学園大学･山陽学園短期大学学生相談室の活動状況と今後の課題
–10年の歩みとこれから– …… 石原 みちる … 107

研究ノート

L2 Learning Motivations of Japanese College Students: A Survey I
…… 清水 律子・久保田 靖子・中野 香・Simon Thornley … 121

論文

地域高齢者を対象としたヘルスアセスメント演習の学習効果

奥山 真由美[1)]、道繁 祐紀恵[1)]、杉野 美和[1)]、尾黒 正子[1)]

Mayumi Okuyama and Yukie Michishige and Miwa Sugino and Masako Oguro

キーワード：ヘルスアセスメント、老年看護学演習、看護学教育
Key Words: Health Assessment, Gerontological Nursing Practice, Nursing Education,

要旨：地域高齢者を対象としたヘルスアセスメント演習の学習効果を検討した。その結果、学生は、高齢者のヘルスアセスメントを行うことで、高齢者の生理的特徴（加齢）が身体的・精神的・社会的側面に及ぼす影響を理解することができていた。また、加齢が高齢者の生活機能に及ぼす影響を評価し、健康状態との関連についてもアセスメントできていた。看護援助としては、高齢者が現在の健康を維持・促進できるための方法として、日常生活を送る上での改善点や高齢者自身が健康管理できるようにするための具体的な方法に対する指導や介入方法を見出していた。以上より、本演習は、学生の高齢者に対するヘルスアセスメント技法の獲得と高齢者理解を促進するために有効な教授法であることが示唆された。

Ⅰ．はじめに

平成23年3月に、文部科学省より「大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会最終報告[1)]」が示された。そのなかで、学士課程における看護学教育について、卒業時の看護実践能力の強化が依然として課題であることが報告されている。看護実践能力の育成には、知識に基づいて思考する力や状況に応じた適切な判断力に基づき最善の看護を提供できる人材として成長していく基盤づくりを行う教育が必要である[2)]。

看護基礎教育課程において、「老年看護学」の学問としての教育の歴史は浅く、老年期を生きる人々の理解に基づいた看護実践に対する教育内容の更なる充実が求められている。しかし、昨今の核家族化や世代間交流の減少等に伴い高齢者との関わりが希薄な学生が増加している。そのため、講義や演習のなかで、高齢者の生理的特徴（加齢）に関する知識やそれらを踏まえた看護実践の方法を習得できたとしても、臨地実習などケアの実践の場において、健康障害のある高齢者を身体的・精神的・社会的側面から総合的に理解し、看護実践を行うことは難しい現状がある。健康障害のある高齢者の看護を実践するためには、まず健康な高齢者を総合的に理解することが必要であり、講義、演習、臨地実習において縦断的で段階的な教育を行う必要がある。これまでに、高齢者理解を深めるための教育方

[1)] 山陽学園大学看護学部看護学科

法については、講義や演習・実習における工夫が多くされており、視聴覚教材の活用[3-5]や、高齢者疑似体験[6-8]、高齢者施設への見学[9-10]などによる学習効果が報告されている。看護実践の場において、加齢と健康障害の区別ができ、その区別に基づいた個別的な看護過程の展開ができるようにするためには、健康な高齢者の理解は必須であり、身体面だけでなく、精神面、社会面をアセスメントする能力の獲得が必要となる。しかし、高齢者のヘルスアセスメント教育の実践において、健康な高齢者の看護学教育への参画を促し、その学習効果について検討した報告は少ない[11-13]。今後、ますます少子高齢化が進むなか、高齢者との関わりの少ない学生が高齢者を理解し、老年看護の実践能力を段階的に獲得できるようにするための教育方法を検討することは課題である。

そこで、本研究では、学士課程の3年次前期の老年看護学の授業の一環で、地域の健康な高齢者を対象としたヘルスアセスメント演習を企画･実施し､その学習効果を検討した。

Ⅱ．研究目的

地域高齢者を対象としたヘルスアセスメント演習の学習効果を明らかにする。

Ⅲ．学習背景

１．ヘルスアセスメント演習の位置づけ

本演習は、3年次前期開講科目である「老年看護学援助論」2単位60時間（30コマ）のうちの１単元である。2年次後期に、「老年看護学概論」1単位30時間（15コマ）の講義が終了している。3年次後期には、「老年看護学実習」2単位90時間を行い、回復期病院の見学ならびに、一般病院で健康障害のある高齢者を対象に看護過程の展開を行っている。

Ⅳ．研究方法

１．研究対象

A大学看護学部の平成25年度の3年次生76名とした。

２．ヘルスアセスメント演習の概要

１）学習プログラム

（１）演習目的

地域で活動的に生活している老年期にある人のヘルスアセスメントを通して、高齢者の生理的特徴（加齢）を理解する。また、加齢が及ぼす精神・社会的側面への影響を知り、身体的・精神的・社会的統合体としての高齢者を理解する。

（２）演習目標

１）高齢者に対するフィジカルアセスメントが実践できる。
２）高齢者の生理的特徴（加齢）を理解する。
３）加齢が精神・社会的側面にどのような影響を及ぼしているかを理解する。
４）レクリエーションの実施を通して、レクリエーションが高齢者に与える影響を知る。
５）高齢者への関心を持ち、個人として尊重したかかわりができる。
６）高齢者の身体的・精神的・社会的側面についてアセスメントし、看護ケアの必要性について記述できる。

（３）演習形式

演習の形式は、オリエンテーションとヘルスアセスメントに関する講義 2 コマ、高齢者のフィジカルアセスメント技法に関する演習 1 コマ、地域高齢者を対象とした学外演習 2 コマ、アセスメントについての自己学習 2 コマの計 7 コマで構成した。学外演習日は、学

生 76 名を 39 名と 37 名に分けて、日時を別にして行った。グループ編成は、1 グループ 2~3 名とした。学外演習の指導体制は、老年看護学講座の教員 3 名と成人看護学講座の教員 1 名とした。その他に、4 年次生の学生が各日において 4 名ずつ補助者として参加した。参加した高齢者は、それぞれの日で 13 名、17 名であった。

2）授業過程

（1）事前準備について

学外演習の進め方について教員間で確認した。高齢者ボランティアへの演習協力の依頼は、大学近くの B 公民館の館長と職員に対し、演習のねらいや学習内容、学習方法などを文書を用いて説明したうえで協力を依頼し承諾を得た。公民館職員と教員の事前打ち合わせを学外演習までに 2 回実施し、前日までの準備や当日の役割分担などを話し合った。

（2）ヘルスアセスメントに関する講義

高齢者のフィジカルアセスメントの方法ならびに、精神的・社会的側面のアセスメント方法、高齢者とのコミュニケーション技法に関する内容を教授した。フィジカルアセスメントの項目としては、バイタルサイン、呼吸・循環器系、感覚器系、運動器系（筋・骨格系）、外皮系、腎・泌尿器系、消化器系、脳神経系の器官系統別に項目を設定した。精神的側面のアセスメントについては、精神・心理機能の加齢、発達課題、健康観、人生観、死生観、生きがい、楽しみ、趣味等に加え、記憶・知能・認知面に関する内容とした。社会的側面のアセスメントは、個人の生活史や生活背景、生活習慣、役割、時代の変遷と文化的背景などから高齢者の社会的状況や社会関係性の内容とした。

（3）オリエンテーション

学内演習・学外演習の目的、目標、日時、演習の場所、グループ編成、当日の流れと学生の役割、服装、態度、レポートの内容、提出日、提出方法などを説明した。

（4）学内演習

学外演習の 1 週間前に、実習室にて学生同士によるフィジカルアセスメント技法に関する演習を行った。学内演習および学外演習で測定するフィジカルアセスメントの項目について表 1 に示した。学外演習で使用する記録シートと同様の用紙を用いて、項目ごとに測定を行った。記録シートは、測定項目ごとに測定値を記入できるようにした。測定する前

表 1 フィジカルアセスメントの演習項目

①呼吸・循環器系	血圧、脈拍、呼吸数、体温、爪の色調と形状、毛細血管再充満時間、浮腫の有無（下腿、脛骨前面、足背）
②感覚器系	聴覚（ウェーバーテスト、リンネテスト）、触覚（立体認知、書字感覚）、視覚（眼症状の有無）
③運動器系	握力、体圧（背部、臀部）、歩行状態、バレー徴候
④外皮系	皮膚の状態
⑤腎・泌尿器系	尿回数、残尿感の有無、尿比重値
⑥消化器系	排便回数、性状
⑦脳神経系	深部反射（膝蓋腱反射、上腕二頭筋反射）、平衡機能・小脳機能（ロンベルグ試験、片足立ち、指鼻試験）
⑧代謝系	栄養代謝（上腕筋周囲長 AMC、上腕三頭筋皮下脂肪厚 TSF、%AMC、%TSF、食事摂取状況、嗜好・補助食品の使用の有無、BMI）、体内水分量（細胞内・細胞外）

に、バイタルサイン以外のすべての測定項目について教員によるデモンストレーションを行い、技術のイメージ化を図った。

（5）学外演習

当日の予定を表2に示した。教員による挨拶のあと、高齢者に対する問診・フィジカルアセスメントの実施前に、心身の緊張を解くためにストレッチを行った。その後、ヘルスアセスメントとしての問診（インタビュー）を学生2、3名に対し1名の高齢者に対して行った。インタビューガイドに基づいて、身体的側面については、眼の症状、頭痛、頸部痛、めまい、意識の状態、手足の動きの不自由さ、胸痛、動悸、息苦しさ、咳や痰、唇や爪の色の自覚、倦怠感、浮腫の認識、下痢や便秘、腹痛の有無などについて質問した。精神的側面については、健康状態に対する認識、趣味・楽しみ、生きがいなどについて質問し、社会的側面については、家族の中での役割（家事、孫の世話、介護、子どもとの関係など)、社会活動の参加状況（仕事、ボランティア活動、学習活動など)、生活背景や生活習慣などを質問した。インタビューした内容は、個々の学生ごとに記録を行った。

フィジカルアセスメントの実施もグループごとに行い、測定器などを用いて学生が高齢者の身体の状況の測定を行った。教員は、各グループの測定が円滑にできるような指導や体圧または体内水分量などの測定を4年次生とともに行った。フィジカルアセスメント後は、測定結果を高齢者にも渡すことができるように記録を行ったり、結果に対して高齢者と確認しあいながら過ごした。

問診、フィジカルアセスメント後は、学生主体となり、高齢者、学生、教員、公民館の職員などが参加し、ビンゴゲームを行った。そこでは、あらかじめ、オリエンテーション時に、高齢者のレクリエーションへ対する反応を観察するように学生に指示をしていたため、学生は自らもレクリエーションの運営や参加を通して楽しむとともに、加齢現象や高齢者の参加に対する反応を捉えて､その後のアセスメントに反映させるようにした｡また、ビンゴの景品は、高齢者に対する謝礼としての位置づけもあり、学生たちにも文具などの景品を用意した。最後に、学生から高齢者に対する御礼の言葉を述べ、演習を終了した。

表2　学外演習プログラム

～9:30	大学を出発、公民館に到着後、机など準備する
9:30～9:45	教員による挨拶、学生による挨拶と本日の流れの説明
9:45～9:50	ストレッチ体操
9:50～11:00	高齢者に対する問診（インタビュー)・フィジカルアセスメント
11:00～11:10	休憩（レクリエーションの準備を兼ねる）
11:10～11:50	学生によるレクリエーション（ビンゴゲーム）
11:50～12:00	学生による挨拶、御礼

3．調査方法

学外演習の翌週の2コマの授業時間内で個々の担当した高齢者のヘルスアセスメントについて記録を求めた。記録の内容は、「高齢者の身体的側面」「精神的側面」「社会的側面」のアセスメント内容と「アセスメント結果を踏まえての看護介入の必要性とその内容」､「演習を通しての学び」であり、A3 用紙 1 枚のレポートを授業時間終了後に提出するよう学

生に求めた。また、対象の高齢者に対するお礼の手紙を A4 用紙 1 枚にまとめるように求めた。

４．分析方法

レポートの記述内容のうち、「高齢者の身体的側面」「精神的側面」「社会的側面」のアセスメント内容ならびに「看護介入の必要性とその内容」「演習を通しての学び」を分析対象とした。分析は、アセスメントの内容と演習を通しての学びについては内容分析の手法を用いた。レポートの記述から、アセスメントの部分を取り出し、意味内容の類似性・相違性からコード化（「」）、サブカテゴリ化（[ ]）、カテゴリ化（【】）を行った。看護介入の必要性とその内容については、身体面、精神面、社会面それぞれの看護介入に分類した。

なお、本研究では、高齢者に対するお礼の手紙の内容は分析対象外とした。

５．倫理的配慮

レポートの提出は学習課題であるため、全員の提出を求めた。前期末試験終了後に、レポートの返却を行った。その際、レポートをコピーしたものをもう１部配布した。レポートを研究に使用することについて、研究の目的と方法、匿名性の保証、自由参加であること、参加の有無は成績には影響しないこと、参加しない場合でも決して不利益は被らないことを口頭で説明した。同意の得られた学生は、原本の自らの氏名の部分をはさみなどで切り取るか氏名を消し、教室内に用意した回収ボックスに当日中に入れるように求めた。

Ⅴ．結果

提出されたレポートは、69名（回収率90.1%）であった。

１．身体的側面のアセスメント

身体的側面のアセスメント内容を表３に示した。コード数は66であり、９サブカテゴリ、３カテゴリから構成されていた。抽出された３つのカテゴリは、【観察・測定したデータの健康・健康逸脱の有無】【健康・健康逸脱の原因】【今後の生活への影響】であった。まず、全員の学生が、指示された項目にしたがって、観察や測定を行い、その結果が正常（健康）なのか異常（健康逸脱）なのかを基準値と比較してアセスメントをしていた。次に、健康あるいは健康逸脱の原因を探っており、身体的な因子として、[加齢によるもの][既往歴・持病との関連]をあげており、精神的因子として[本人の認識・考え方]をあげていた。また、社会的因子としては[測定時の環境][生活習慣・生活背景][正常値と生活習慣・生活背景との関連][持病と生活習慣との関連]をあげていた。さらに、[逸脱したデータの日常生活への影響]をアセスメントしていた。

２．精神的側面のアセスメント

精神的側面のアセスメント内容を表４に示した。コード数は82であり、19サブカテゴリ、３カテゴリから構成されていた。抽出された３つのカテゴリは、【心理的状態の健康・健康逸脱の有無】【健康・健康逸脱の原因】【今後の生活への影響】であった。まず、問診から得られたデータが正常（健康）なのか異常（健康逸脱）なのかをアセスメントをしていた。次に、健康あるいは健康逸脱の原因を探っており、身体的な因子として、[加齢によるもの]をあげており、精神的因子として[健康管理に対する考え方][気分転換・ストレス発散の有無][死に対する準備状況]をあげていた。また、社会的因子としては[他者との交流状況][今までの生活史による][喪失体験]をあげていた。さらに、[現在の心理的状態が今後の生活に及ぼす影響]をアセスメントしていた。

表3　身体的側面のアセスメントの内容

カテゴリ	サブカテゴリ		コード
観察・測定したデータの健康・健康逸脱の有無	測定値の正常値との比較		呼吸・循環器系のデータについて、健康あるいは健康逸脱か
			運動器系・骨格系のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			神経系のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			感覚器系のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			外皮系のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			栄養代謝のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			腎・排泄機能のデータについて健康あるいは健康逸脱か
			活動と休息のデータについて健康あるいは健康逸脱か
健康・健康逸脱の原因	身体的な因子	加齢によるもの	片足立ちに多少のふらつきがあるが、加齢によるものである
			夜間覚醒は、加齢による体温調節機能の低下である
			加齢による難聴がある
			円背があるため、背部の圧力が高い
			円背があるため、転倒のリスクがある
			夜間頻尿による中途覚醒が生じている
			夜間頻尿は、加齢による前立腺肥大によるもの
			加齢による循環機能の低下がある
			加齢による平衡感覚の機能低下がある
			加齢による運動機能の低下
		既往歴・持病との関連	高血圧症があるため
			糖尿病があるため
			心疾患の影響がある
			脳梗塞の後遺症により、平衡感覚の異常がある
			便秘症で下剤を内服している
			先日、自転車で転倒し、けがをしたため
	精神的な因子	本人の認識・考え方	自らの健康を自分で管理していく必要性を感じている
			水分摂取の必要性を理解している
			病識がある
			病識がない
			内服に対する意識が高い
			血圧がやや高めだが、自覚している
	社会的な因子	測定時の環境	血圧が高いのは、いつもと違う環境での測定だから
			周囲がうるさかったので、聞き取りにくかったのだろう
		生活習慣・生活背景	皮膚や衣服が不潔なのは、清潔習慣に問題がある
			毎日、晩酌をしている
			HbA1Cが高値なのは、炭水化物の取り過ぎ、甘い物の食べ過ぎによる
			睡眠薬を飲まないと眠れないため不眠といえる
			味付けの濃い食事をとっている
			食事を作る人が自分ではない
			夜間覚醒が多いので、血圧が高めである
			筋肉量の低下を防ぐための適度な運動を続けている
			血圧が高いのは、塩分摂取量を認識していないため
			夜間頻尿を恐れて水分をとっていない
			寝る時間が遅い
			飲酒による
		正常値と生活習慣・生活背景との関連	物忘れが軽度あるが、生活への支障はない
			運動習慣があり健康が維持できている
			調理方法の工夫、自分で食事を作っている
			水分摂取をこまめにしている
			昼寝をしているので夜間の睡眠時間が5時間でも問題ない
			血圧は毎日自分で測定をしている
			喫煙や飲酒をしていない
			クロレラなどの栄養補助食品をとっているため栄養バランスがよい
			自らの健康を管理できている
			きちんと内服を行っている
		持病と生活習慣との関連	糖尿病があるが、食生活に問題がある。
			糖尿病があるが、運動習慣がない
			脳梗塞によるふらつきや糖尿病性網膜症による転倒の恐れがある
			不眠症による内服薬の副作用で日中に眠気がある
			高血圧症があり、降圧剤を内服していた
			バランスの良い食生活を送っている
今後の生活への影響	逸脱したデータの日常生活への影響		片足立ちができず、ふらつきがあったので転倒の恐れがある
			筋肉量の低下、持久力の低下により、転倒の恐れがある
			円背があるので姿勢に気をつける必要がある
			活動と睡眠のバランスが崩れる恐れがある
			やせ型であり運動習慣がないので、筋肉量の低下の恐れがある
			夜寝るのが遅いので、睡眠不足に陥る可能性がある

表4 精神的側面のアセスメントの内容

カテゴリ	サブカテゴリ		コード
心理的状態の健康・健康逸脱の有無	孤独感の有無		母親が最近亡くなり、さみしい
			人との交流があり、孤独ではない
			夫との関係がよい
			1人暮らしによる孤独感と消極的になってしまうこと
			息子、孫がなかなか帰ってこないこと
			近所の人とのコミュニケーションを大切にしている
			子どもがいないため、相談する人がいない
			妻が亡くなりさみしい
			友達が多い
	心配事の有無		息子に子どもができないこと
			息子の健康管理
			心配事がない
			今後、自分で自分のことができなくなったときが心配
			今後の健康面への心配
			忙しすぎて休む暇がないこと
			夫の世話が忙しく自分の時間がとれない
	不安の有無		不安がない
			健康状態への不安
			忙しすぎて休む暇がないこと
			老いていくこと、加齢現象
			医師に手術を勧められているが不安である
	性格面		明るい性格で人との交流が楽しめる
			A型性格である
			何事も前向きに取り組むことができる
			責任感が強い
			人前に出ると緊張する
			真面目
			自己の性格を自分で良く知っている
	趣味や楽しみに対する考え方		旅行に行くことが好き、楽しい
			釣りが好き
			ギター教室に通っていて面白い
			自転車に乗ることが好き、楽しい
			お酒を飲むことが好き、楽しい
			ゴルフが好き、楽しい
			写真が好き、楽しい
			詩吟が好き、楽しい
			カラオケに行くことが好き、楽しい
			趣味を行う暇がなく忙しい
	今後の生き方		目標を持って生きている
			退職後は自分のしたいことをやる
			明るい性格で人との交流が楽しめる
	今後やりたいこと、取り組みたい事		旅行に行きたい
			愛育委員を続けたい
	関心事の有無		今後の健康について関心が高い
	日々の生活に対する考え方		日々の生活に充実感がある
			日頃の生活に満足している
			その日、その日を大事にしている
			母親の介護でストレスがたまっている
	健康に対する考え方		健康チェックに積極的に取り組んでいた
			自らのデータに対する不安がある
			自らのデータに関心を示す
			骨粗鬆症と診断され、ショックだった
			病識がない
			健康に関して危機感がない
	認知機能		コミュニケーションの状態から認知的な問題はない
			物忘れがあり、記憶力の低下がある
健康・健康逸脱の原因	身体的な因子	加齢によるもの	年をとっていろいろなことが出来なくなった
			腰痛があること
			足腰が弱っている
			骨粗鬆症になったこと
			加齢による身体機能の低下
	精神的な因子	健康管理に対する考え方	自分の健康管理に対して積極的に取り組み意識が高い
			安全面や健康管理に注意がむいている
			内服に対する意識が高い
		気分転換、ストレス発散の有無	旅行を趣味として上手く生活に取り入れ気分転換ができている
			趣味を行い、ストレスを発散している
			ストレス解消法を自らが知っている
		死に対する準備状況（心構え）	エンディングノートをつけており死に向き合えている
			自らの最期は自分の希望に沿うように準備している
	社会的な因子	他者との交流状況	デイサービスや図書館へ行ったりしていて安寧がある
			夫と支えあって生きている
			地域の人との交流が盛んである
		今までの生活史による	今までの生き方が影響している
			子育ての仕方に対する心残りがある
		喪失体験	退職による影響
			妻を亡くした
			家族を亡くし、1人暮らしをしている
今後の生活への影響		現在の心理的状態が、今後の生活に及ぼす影響	何事にも一生懸命取り組みすぎてストレスがたまる恐れあり
			できないことに対してとても気にするので心配症になる恐れがある
			老老介護が続くとストレスがたまり介護負担感が増大する
			お酒を制限することでストレスがたまる恐れあり
			自信があり活発だが、それが失われると精神的な影響がでる

３．社会的側面のアセスメント

社会的側面のアセスメント内容を表５に示した。

表5　社会的側面のアセスメント

カテゴリ	サブカテゴリ		コード
社会的健康・逸脱の状態	個人の生活史・生活背景		2年近く母の介護を行っていた
			母が最近亡くなった
			知人の連帯保証人になり、財産を失った
			妻との2人暮らし
			高齢の母がいる
			情報はパソコン、フェイスブックを活用している
			妻が倒れた時は、家事を行っていた
			妻を若いころ亡くし、子どもを育ててきた
			妻が脳梗塞で倒れ、介護をしている
			息子が寝たきりになってしまった
			若く結婚し、子育てが早く終わった
			料理学校に通った
			大学で学んだ経験がある
			1日中趣味などで忙しい
	役割の有無		娘として母親の面倒をみている
			退職をしている
			病院などで模擬患者をしている
			親役割は終了している
			母親、父親、祖父母としての役割がある
			地域の大学の運営委員
			町内会の役員
			愛育委員
			町内会の会長をしていた
			妻と夫の家事の役割分担がなされている
	仕事の有無		65歳まで会社で働いていたが今は無職
			新聞配り
			家事をしている
			タクシーの運転手をしている
	楽しみや趣味の有無		旅行に行くこと
			釣りが好き
			ギター教室に通っている
			自転車に乗ること
			お酒を飲むこと
			ゴルフ
			写真
			詩吟
			ビリヤードやカラオケに行くこと
			ピアノ教室
			パソコン教室
			公民館での活動
	奉仕活動の有無		ボランティア活動をしている
			町内会での子どもたちの世話
			ごみ拾いの会を作り、活動している
			小学校の花壇の手入れ
			地域の子どもたちの見守り
	信条		あまり清潔に関心がない
	経済的状態		年金だけでは不足している状態
			知人の借金を背負ってしまい、家を失った
			息子から食費を提供してもらっている
			妻もパートをして収入を得ている
	他者との交流の程度		携帯電話で息子とメールをしている
			地域の人と幅広く交流している
			外国人との交流が多い
			子ども、孫と会う機会が多い
			施設内の他の高齢者と交流をしている
			親しい友人がいる
			子どもたちとの交流が多い
社会的健康に影響を及ぼす因子	身体的な因子	加齢による	歩くことが難しくなり、バスを利用している
			すぐに感染症にかかってしまう
			運動や趣味ができる身体の状況であること
		既往歴・持病による	病気になった経験
			自らも病気があり、介護が大変である
			手術をして声が出にくくなったこと
			病気になり、早期退職をしたこと
	精神的な因子	本人の認識・考え方	好きなことへの意欲・関心が高い
			社会活動に対する個人の意欲
			社交的、積極的な性格
			社会的欲求が満たされている
			生活に満足していること
			役に立っている、充実感があるという感じ
			常に他者と交流しようとしている姿勢
			地域社会への関心が高い
			世界情勢への関心が高く、情報収集をしている
			子どもがおらず要介護状態になった時の不安がある
		家族への遠慮	夫の理解、態度により遠慮がある
			家族に気を使う
			子どもたち、嫁への遠慮
	社会的な因子	周囲との関係性	夫婦仲がよいこと、夫婦で催しに参加する
			趣味を通しての活動が人との関係をよくしている
			子どもや孫が遠くに暮らしている
			子どもとの関係性がよくないこと
			地域住民との良好な関係性
			息子や孫との交流がある
			妻との仲が悪いこと
		喪失体験	家族の死亡
			退職をしたこと
		家族の健康状態	妻の健康状態が悪いこと
			息子が施設に入所している
			夫が難病になったこと
		経済的な問題	お金がないこと
		生活の場	有料老人ホームで生活していること

コード数は91であり、17サブカテゴリ、７カテゴリから構成されていた。抽出された７つのカテゴリは、【個人の生活史や生活背景】【役割】【社会活動】【信条】【経済的状況】【関係性】【社会活動に影響する因子】であった。まず、問診から社会のなかでの個人の状況についてアセスメントをしていた。具体的には [個人の生活史・生活背景]や [楽しみや趣味の有無][役割の有無] [信条][仕事の有無][奉仕活動の有無] [経済的状態][他者との交流の程度]であった。次いで、社会活動に影響する因子として、[加齢による][既往歴・持病による][本人の認識・考え方][家族への遠慮][周囲との関係性][喪失体験][家族の健康状態][経済的な問題][生活の場]をアセスメントしていた。

４．アセスメント結果を踏まえての看護介入の必要性とその内容について（表６）

身体面への看護介入については、16の具体的な介入が記述されていた。主には、加齢現象や持病の症状が進行しないような方法に関する内容であった。精神面への看護介入については、19の具体的な介入が記述されていた。主には、加齢によるリスクを軽減するための方法や適切な健康管理に対する高齢者への知識の提供や生活指導であった。社会面への看護介入については、11の具体的な介入が記述されていた。主には、日常生活の過ごし方や先を見据えて社会的なサービスの活用などの準備の必要性に関する内容であった。

表６　看護介入の必要性とその方法

身体面への看護介入	円背があるので正しい姿勢、歩行の仕方を指導する
	適度な体力づくりを行い、肩こりを軽減する必要がある
	夜間覚醒があるので、日中活動を促し、夜間十分に眠れるようにする
	冷え性による睡眠障害があるので毛布、湯たんぽなどで調整をする
	ふらつき、転倒のリスクが高いので睡眠薬の量を減らす
	加齢による筋力低下に対して、セルフケアの阻害因子を抽出する
	自転車で転倒したばかりなので転倒に気をつけるよう、指導する。
	歩行時には杖を使用するように指導し、転倒予防に気をつける
	筋力アップのために運動を行うようにする
	睡眠前にストレッチをして身体の循環をよくするよう指導する
	片足立ちでふらつきがあるので、転倒に気をつけるよう指導する
	下肢のむくみに対して下肢挙上や弾性ストッキングの使用を勧める
	骨粗鬆症の進行を防止するための食事について指導する
	熱中症や脱水症を予防するために、家庭菜園を行う時間を調整する
	出血傾向、貧血によるふらつきがあり、転倒しないよう注意を促す
	健側の下肢に負担がかからない補講の仕方を指導する
精神面への看護介入	飲酒と高血圧との関連を説明し、理解してもらう
	清潔の必要性について加齢のリスクを踏まえて理解してもらう
	睡眠をとることの重要性を指導する
	糖尿病のコントロールのため、食事や運動療法への動機づけをする
	食事療法や運動療法に対する行動変容を促すための食事指導を行う
	適切な食事内容について一緒に考える
	血糖コントロールの重要性や合併症について指導する
	食事療法が苦痛にならないための方法を考える
	栄養をとる必要性を指導する
	歩行するときは歩行に集中できるように意識付けをする
	今回演習で測定したデータについて一緒に改善点を考える
	病気の不安に対する相談機能をもうける必要がある
	高血圧に対する減塩などの食事指導をする必要がある
	筋肉量の低下があるため、水分摂取を行い、脱水症を予防する
	要介護状態になったときの社会サービスについての情報提供をしておく
	血圧が高いので、食事指導と内服指導が必要である。
	脱水症のリスクと対処行動を指導する
	下肢静脈瘤の手術に対する不安の軽減に努める
	ストレスをためこまないようにするためのケアを考える
社会面への看護介入	生活リズムの調整をする
	睡眠時間を十分にとる
	活動時間を制限し、休息をとるように指導する
	お酒の飲み過ぎに注意し、1回量の飲酒量を減らす
	活動するときは無理をしないようにする
	友人関係を広げるためのケアを考える
	気分転換活動ができるよう促す
	１人暮らしであり、歩行状態も不安定なので介護サービスの活用が必要だ
	高齢であり1人暮らしなので、緊急時の対応を考えておく
	旅行などの趣味を行い、気分転換を促す
	家屋の状況をバリアフリー化にする必要がある

５．演習を通しての学び

本演習を通しての学びに関する記述内容を表７に示した。コード数は93であり、17サブカテゴリ、10カテゴリから構成されていた。抽出された10のカテゴリは、【高齢者のイメージが変わった】【健康な高齢者が理解できた】【アセスメント技術が習得できた】【高齢者の健康状態のアセスメントの難しさがあった】【高齢者に対するケアの方向性について考えることができた】【根拠に基づいてケアを行う必要性に気がついた】【今後の学習に対して前向きになった】【高齢者に関心を持つことの大切さがわかった】【高齢者を尊重することの重要性が理解できた】【自らの生き方に影響を受けた】であった。

表７　演習を通しての学び

カテゴリ	サブカテゴリ
高齢者のイメージが変わった	活発なイメージを持った
健康な高齢者が理解できた	加齢現象（生理的特徴）が理解できた
	健康管理に対する意識が高いことがわかった
	孤独感や不安を持っている
	社会活動が活力になっている
アセスメント技術が習得できた	高齢者とのコミュニケーションの方法で大切なことがわかった
	健康診査の手順や方法が理解できた
高齢者の健康状態のアセスメントの難しさがあった	アセスメントの難しさ
高齢者に対するケアの方向性について考えることができた	高齢者に対するケアについて考えることができた
根拠に基づいた看護技術の提供をする必要性に気がついた	測定する目的、根拠を踏まえた技術の提供の必要性
今後の学習に対して前向きになった	学びを今後の臨地実習・ケアに生かしたい
	さらに勉強する必要性を感じた
高齢者に関心を持つことの大切さがわかった	高齢者に興味・関心をもつことができた
高齢者を尊重することの重要性が理解できた	人生の先輩として関わることの重要性
自らの生き方に影響を受けた	健康とは何かについて考える機会となった
	高齢者から活力をもらった
	普段の生活を見直すきっかけになった

Ⅵ．考察

１．身体・精神・社会的統合体としての高齢者理解について

学生は、身体的側面のアセスメントにおいて、フィジカルアセスメントの技術を用いて項目ごとに測定を行い、データを収集していた。基礎看護学におけるフィジカルアセスメントの演習では学んだことのない技術項目も多く、音叉や皮脂厚計、打鍵器などの測定器の使用や、立体認知や書字感覚やロンベルグ試験などの平衡感覚などの測定も高齢者に対して実施することは初めての経験であった。しかし、学内演習で事前にこれらの技術を学

習した後に学外演習に臨んだため、より的確で正確な測定ができたと思われる。身体的側面のアセスメント内容の記述からは、観察・測定したデータを健康または健康逸脱であるかを査定するために正常値との比較を行っており、データの健康と健康逸脱との区別をつけることができていた。そして、健康である場合も逸脱した場合もその原因を、身体的な側面ならびに精神・社会的側面からアセスメントすることができていた。特に、身体的な因子に関しては、加齢によるものと高血圧・糖尿病などの健康障害によるものとを区別して捉えることができていた。精神的な因子では、健康や健康障害に対する高齢者の受け止め方が身体的な健康状態に影響することを学習できていた。さらには、社会的な因子のコード数は多く、生活習慣や生活背景が大きく身体的な健康状態に影響することをアセスメントできていた。以上より、身体的側面のアセスメントでは、加齢や健康障害が精神的・社会的側面と大きく結び付いていることを理解することができたといえる。

精神的側面のアセスメント内容の記述からは､高齢者の精神的健康を､不安や心配ごと、孤独感の有無や健康状態に対する考え方、日々の生活に対する満足感や充実感の有無、趣味や楽しみについての思い、性格面などから捉えており、短時間で多方面から情報収集ができていた。また、現在の精神的状態が健康であるか逸脱しているかをアセスメントできており、その原因について精神・心理機能の加齢や発達課題、健康観、死生観などから評価することができていた。身体的側面のアセスメントと同様に、精神的側面が身体的側面と社会的側面と結びついていることを理解することができていると考える。

社会的側面のアセスメント内容の記述からは、長い人生経験をもつ高齢者の生活史や生活背景、現在の生活習慣や役割の有無、社会活動の状況、周囲の人々との関係性などから社会的に健康であるか逸脱しているかについてアセスメントを行っていた。学生は、社会的健康について、高齢者が他者や社会とよい関係を築くことが出来ているか否かを基準にアセスメントしていることがうかがえた。社会的健康を、加齢や健康障害（持病）などによる身体的因子や高齢者自身の考え方などの精神的因子、他者との関係性や家族の状況などの社会的因子から評価することができていた。身体・精神的側面のアセスメントと同様に､社会的側面が身体的･精神的側面と影響し合っていることを理解できているといえる。

以上より、学生は、実際に高齢者のヘルスアセスメントを行うことで、テキストなどで学習するだけではイメージしにくい高齢者の生理的特徴（加齢）を自身の五感で感じ、加齢が高齢者の身体的・精神的・社会的側面にどのように影響を及ぼしているのかを理解することができたといえる。つまり、高齢者を身体的・精神的・社会的統合体として理解することの必要性とその方法が習得できたといえる。また、高齢者の身体的な健康状態を安全で確実に測定し、正確な情報を得るためには、臨地実習を行う以前に、高齢者のフィジカルアセスメント技法について、演習で教授し、学生がその技術を習得できるようにすることは有効な教授法であることが示唆された。

２．看護介入の必要性とその内容について

学生は、加齢や健康レベルに応じた身体的・精神的・社会的変化を理解し、高齢者の健康状態をアセスメントできていた。また、加齢と健康障害が高齢者の生活機能に及ぼす影響を評価し、健康状態との関連についてもアセスメントできていた。そして、看護介入の方法としては､高齢者が現在の健康を維持(あるいは回復)･促進できるための方法として、日常生活を送る上での改善点や自らが健康管理できるための具体的な方法に対する指導や

介入方法を見出していた。特に、転倒予防や脱水予防など加齢に伴うリスクに着目するとともに、慢性疾患の自己健康管理に対する看護介入の必要性を見出し、具体的な方策をあげることができていた。また、健康な高齢者の看護介入には、自己健康管理行動に対する自立性を高めるための精神的な支援の必要性が重要であると考えている学生が多く、老年看護における自立性を促進するためのケアの必要性を理解できていると思われる。さらには、高齢者の今後の見通しを身体面、精神面、社会面を含めてアセスメントし、健康なうちに社会サービスに関する知識の提供や準備を行うなど、緊急時に困らないような備えに関する看護介入を計画することもできていた。

以上より、学生が、身体的・精神的・社会的側面を総合的に捉えて高齢者を理解することは、対象理解に基づく個別性のある看護援助を計画するためには必須であると考える。そして、老年看護を行う上で重要な視点としての対象の自立性とQOL向上のためのケアを行う必要性などのこれまでの授業のなかで学習してきた知識や考え方が看護援助を導き出す際に基盤となり、最善のケアを計画することが可能になると考える。

３．演習を通しての学び

本演習を通して、学生は演習目的以外に多くのことを学んでいた。高齢者理解の教授方法についてはこれまでに多くの報告がある[1-13]が、実際の高齢者を対象として演習を実施したからこそ学習できた内容も多かったのではないかと思われる。例えば、高齢者のフィジカルアセスメント技術の難しさや根拠に基づいたケアの必要性、高齢者に関心を持つことの大切さ、高齢者を尊重することの重要性、高齢者とのかかわりが自らの生き方に影響を及ぼすことなどがあげられる。これまでに本学においても、授業の中で視聴覚教材を用いて健康な高齢者の生き生きした姿を紹介したり、高齢者施設への見学や高齢者の疑似体験など教授方法の工夫を重ねてきた。しかし、本演習を行うまでは、高齢者に対するイメージは「高齢者=病弱なイメージ」という記述があるように、どちらかといえばネガティブなイメージを持っていたことがうかがえる。本演習により、高齢者のイメージは、ネガティブなイメージからポジティブなイメージに変換され、高齢者を肯定的に捉えることができるようになったことがうかがえる。また、高齢者の持つ幅広い知識の豊富さや高齢になっても未だ学習を続け、新しいことに挑戦しようとしている姿などに感銘を受け、それらが契機となり、今後の学習姿勢を形成するだけでなく、自らの生き方にまで影響を及ぼすことに繋がっていた。

以上より、学生は本演習の目的を達成することができたといえる。また、演習目的以外にも多くの学びをしており、高齢者とのかかわりにおいて、今後の学習姿勢を形成し、看護観、高齢者観を養う機会となっただけでなく、自らの人生観にも影響を及ぼし人間的な成長を促す場となっていたことが示された。

４．本演習の課題

本演習の課題としては、各学生がアセスメントならびに看護援助を立案しているが、それらを対象の高齢者に看護援助として実施する機会が持てなかったことである。学生のなかには、対象の高齢者に対するお礼の手紙の中で、健康を維持・促進する方法について記述している学生もいたが、全体の過半数に満たなかった。今後、学生が高齢者とともに、測定結果やアセスメント結果について共に考えることのできる機会を設け、高齢者が健康を維持・促進し、あるいは健康行動に対する行動変容を促すとともに、高齢者に対する教

育的かかわりについて学生が学習できる機会となるような演習方法の工夫が必要である。

Ⅶ. 謝辞

本演習の趣旨をご理解いただき、ご協力をいただきました公民館の職員の皆様、演習にご参加いただきました高齢者の皆様に心から感謝いたします。

Ⅸ. 文献

1) 文部科学省(2011)：大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会最終報告.
2) 厚生労働省(2008)：看護基礎教育の在り方に関する懇談会 論点整理、7.
3) 佐藤光年、川島珠実、荻原朋子、他(2010)：メディア教材は学生の高齢者理解を深めることに効果的かービデオ教材を用いた学習の実践を通してー、四日市看護医療大学紀要、3(1)、1-7.
4) 葛原誠太、守屋和子、野元由美(2013)：老年看護学演習における視聴覚教材活用の効果、産業以下大学雑誌、35(2)、173-182.
5) 丸山優、大塚眞理子(2013)：要介護高齢者における生活機能のアセスメントを学ぶ視聴覚教材の評価　看護学生の情報への気づきの可否に焦点を当てて、埼玉県立大学紀要、14、65-70.
6) 高木雅弘、町島希美絵、川口朝子(2004)：看護学生の高齢者疑似体験の学習効果：居室での日常生活の体験と学校内での移動動作体験との比較、日本看護学教育学会誌、14、196.
7) 藤野あゆみ、百瀬由美子、松岡広子、他(2009)：高齢者疑似体験前後における学生の共感性の変化、日本看護福祉学会誌、14(2)、135-147.
8) 高齢者疑似体験の早期導入演習における看護学生の学び 観察者役からみた対象理解と看護のあり方(2011)：日本看護学会論文集、看護総合、41、275-278.
9) 高岡哲子、留畑寿美江、服部ユカリ(2005)：老年看護学における看護学生の高齢者観の育成、旭川医科大学研究フォーラム、6(1)、33-44.
10) 紺谷英司、高岡哲子、深澤圭子、他（2009）：通所施設見学において看護学生がもった老年者観の検討、名寄市立大学紀要、3、39-47.
11) 小泉由美、髙山直子、橋本智江(2012)：学生が地域の高齢者ボランティアと1対1でフィジカルアセスメントを実施する演習体験を通しての学びの分析、老年看護学、16(2)、57-64.
12) 小木曽加奈子、安藤巴恵(2010)：看護学生における高齢者理解 ライフヒストリーのインタビューを基にした内容分析、教育医学、3、283-292.
13) 古城幸子、木下香織、馬本智恵(2012)：看護初学者の高齢者理解を深める教育方法の試み KJ法を活用した「祖父母のライフヒストリーの語りを聴く」課題からの学び、インターナショナルNursing Care Research、11(1)、99-105.

論文

老年看護学教育における認知症高齢者への看護援助に対する教授方法の一考察

道繁 祐紀恵[1)]、奥山 真由美[1)]、杉野 美和[1)]

Yukie Michishige and Mayumi Okuyama and Miwa Sugino

キーワード：認知症高齢者イメージ、老年看護学教育、看護援助

Key Words: Image of elderly people with dementia, Gerontological Nursing Education, Intervention of nursing

要旨：本研究は看護学部3年次生が、認知症高齢者の看護援助に対する講義を受講する前に認知症高齢者に抱くイメージを明らかにし、講義により、学生が必要と考える、認知症高齢者への看護援助にどのような変化がみられるかを明らかにすることを目的とした。学生は、認知症高齢者に対して否定的なイメージをもつ傾向にあった。講義後は、看護師として患者に接する際に必要とされる基本的なスキルに加えて、認知症に対する知識の蓄積、個人の生活史や背景、習慣をふまえた個別的な関わりの必要性、認知症高齢者の家族（介護者）へのケアの必要性を見出していた。認知症高齢者を身体的・精神的・社会的側面から総合的に理解できるような講義の組み立てを行い、学生が認知症高齢者像をより具体的にイメージをでき、スムーズに実習に導入できるような教授方法の工夫が必要であると考える。

Ⅰ．はじめに

平成 25 年度版高齢社会白書[1)]および日本経済新聞[2)]によれば、我が国の認知症高齢者数は 300 万人を超え、149 万人だった 2002 年から 10 年間で倍増しており、認知症高齢者が 65 歳以上人口を占める割合は約 10%になった。2010 時点での認知症高齢者の人数は 280 万人（65 歳以上人口に占める割合は 9.5%）だったが、2015 年に 345 万人（同 10.2%）、2020 年に 410 万人（同 11.3%）、2025 年に 470 万人（同 11.3%）と、人数・割合ともに今後も上昇が続くと見込んでいる。これは2002 年データに基づく推計を大幅に上回っているが、高齢化が一段と加速したほか、認知症への社会の理解が深まり、受診する高齢者が増えたことも一因とみられる。

将来、認知症高齢者のケアに携わる機会が増える可能性がある学生の教育においては、疾患の正しい知識の修得ならびに認知症高齢者の尊厳を尊重したケアを提供できる看護者の育成が望まれる。

しかしながら、若い学生が日常生活において、高齢者と接する機会が減っており、限られた個人経験や、ニュースやドキュメンタリー、ドラマなどといったメディアからの情報で認知症高齢

1)山陽学園大学看護学部看護学科

者イメージを形成しがちである[3)]。

本学では、平成 26 年度より老年看護学実習の単位を、これまでの 2 単位 90 時間から 4 単位 180 時間にカリキュラム変更し、その中で施設における看護職の役割と認知症高齢者を理解することを目的とした、2 単位の施設実習を計画している。

そこで本研究では、領域別実習を控えた看護学部 3 年次生が、認知症高齢者に対してどのようなイメージを抱いているか、また、講義前後での認知症高齢者への看護援助に対する記述内容を比較することで、より効果的な講義内容と教授方法を検討する事を目的とするものである。

Ⅱ. 研究目的

認知症高齢者の看護援助に対する講義前後のレポートの記述内容から、学習効果を明らかにし、認知症高齢者理解への教授方法を検討する。

Ⅲ. 学習背景と授業の構成

対象学生は、 1年次に1単位45時間の基礎看護学実習Ⅰ、2年次に2単位90時間の基礎看護学実習Ⅱを終了している。基礎看護学実習Ⅰの目的は、主に看護の対象者となる人々の療養環境を知り、看護におけるコミュニケーションの機能を理解することであり、基礎看護学実習Ⅱの目的は、受け持ち対象者の個別性に応じた看護を実践するために必要な看護過程の基礎を学ぶことである。

2年次前期に、疾病治療論Ⅲ（精神・神経領域）において、認知症に関して、1コマの講義を受けており、後期に、「老年看護学概論」1単位30時間（15コマ）の講義が終了しているが、主に疾患の理解を中心に教授されている。

「認知症をもつ高齢者の看護」は、3年次前期開講科目である「老年看護学援助論」2単位60時間（30コマ）のうちの1単元にあたり、認知症をもつ患者の看護援助に関する講義2コマと、DVD視聴2コマの計4コマで教授している。

3年次後期には、「老年看護学実習」2単位90時間を行い、回復期病院の見学ならびに、一般病院で健康障害のある高齢者を対象に看護過程の展開を行っている。

Ⅳ. 用語の操作上の定義

中核症状：記憶障害、言語障害、見当識障害、失行、判断力低下といった大脳の高次機能障害[4) 5)]。

周辺症状：中核症状に伴って現れる、精神・行動面の症状。行動症状として、暴言・暴力・徘徊・拒絶・不潔行為等があり、心理症状として、抑うつ・不安・幻覚・妄想・睡眠障害等がある[4) 5)]。

Ⅴ. 研究方法

1. 研究対象

A大学看護学部の平成25年度3年次生76名。

2. 調査方法

講義前に「認知症高齢者のイメージ」および「認知症高齢者にかかわる上で看護者として必要

な事（態度および知識）」についてレポートを課した。

その後、2 コマの講義で、現在の認知症に関する診断方法、治療方法、疾患のプロセスを説明し、認知症ケアにおける看護の重要性、さらに認知症をもつ高齢者とのコミュニケーションのあり方、QOL を高める環境整備について教授した。3 コマ目に認知症に関する教材の視聴（DVD 名：そうかもしれない，UPLINK, 2005）を行い、4 コマ目で認知症高齢者を囲む家族、ケア提供者の課題を示し、講義終了時に再度「認知症高齢者にかかわる上で看護者として必要な事（態度および知識）」についてのレポートの記述を求めた。

3. 分析方法

「認知症高齢者のイメージ」と、講義前、講義後の「認知症高齢者にかかわる上で看護者として必要な事（態度および知識）」に関して、レポートの記述から、意味内容の類似性・相違性からコード化（「」）、サブカテゴリ化（[ ]）、カテゴリ化（【】）を行った。

4. 倫理的配慮

レポートの提出は学習課題であるため、全員の提出を求めた。前期末試験終了後に、レポートの返却を行った。その際、レポートをコピーしたものをもう 1 部配布した。レポートを研究に使用することについて、研究の目的と方法、匿名性の保証、自由参加であること、参加の有無は成績には影響しないこと、参加しない場合でも決して不利益は被らないことを口頭で説明した。同意の得られた学生は、原本の自らの氏名の部分をはさみなどで切り取るか氏名を消し、教室内に用意した回収ボックスに当日中に入れるように求めた。

VI. 結果

1. 認知症高齢者のもつイメージに関して

3年次生がもつ、認知症高齢者のイメージを表1に示す。

コード数は85であり、13サブカテゴリ、2カテゴリから構成されていた。抽出された2つのカテゴリは【疾患（患者本人）に関する】【認知症患者周辺環境】であった。

学生の半数以上が「物忘れがひどくなる」（40）というイメージを持っており、その他にも「昔のことは覚えている」（18）、「何度も同じこと言う」（16）、「何度も同じことを聞く」（16）、「食事したことを忘れる」（12）といった［記憶障害］のイメージに関する記載が多かった。さらに、「今いる場所がわからなくなる」（16）という場所の見当識障害に対しての記載や、「目の前のことができない」（10）、「日常生活を営むのが困難」（6）といった［日常生活動作の失行］に関する記載も多かった。

［周辺症状］においては、「徘徊する」（28）という比較的よく観られる症状の他に、「人格が変化する：凶暴になる」（10）、「暴れる」（8）、「危険行動が多い」（7）、「叫ぶ」（4）といった、近寄りがたい、避けたいマイナスのイメージを持つ記載が多かった。

［症状・疫学］の面では、「完治しない」（26）、「高齢者が多い」（28）、「不可逆的なもの」（7）といった記載の他に、少数ではあるが、「薬で進行を遅らせることができる」（1）、「脳の萎縮」（1）「年々増加傾向にある」（1）など、認知症の症状および治療に対する正しい知識が修得できた記載があった。

2年次に修得した知識からのイメージとは逆に、少数ではあるが、「予想外の行動をする」（3）、

「とんでもないことをする」(2)、「非常識な行動をとる」(2)、「失禁する」(1)という記載がみられた。

2. 認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度に関して

1)講義前

認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度(講義前)を表2に示す。

コード数は73であり、18サブカテゴリ、5カテゴリから構成されていた。抽出された5つのカテゴリは【コミュニケーション手段】【対象尊重の重要性】【看護師の態度】【認知症に対する知識と個別ケアの必要性】【家族・社会の支援】であった。

まず、【コミュニケーション手段】に関して、[加齢の影響を踏まえた話し方の工夫]といった加齢現象に着目したコミュニケーション技術だけではなく、「目をみて話す」、「共感する声かけ」、「優しく話しかける」、「聞き取りやすいよう、大きな声で」など、主に1年次に基礎看護技術Ⅰで学習した基礎的なコミュニケーション技術の記載が目立った。

さらに、【対象尊重の重要性】においては、「否定しない」(54)、「人格を尊重する」(10)、「自尊心を傷つけない」(9)という、基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱで学んできた、看護師としての基本的な態度の遵守に関する記載が多かった。

また、【対象尊重の重要性】の[患者を尊重した関わり]と、【看護師の態度】の[避けるべき態度]では、「怒らない」(18)「叱らない」(2)「威圧的な態度をとらない」(2)などといった、臨床で受け持ち患者と関わる上で、行うべきでないマイナスイメージの態度の記載があった。

その他、[認知機能を落とさないためのケアの実施]では、「忘れてはいけないことは、紙に書いて見えやすい場所に」(3)「日々の出来事をノートに書き留める」(2)、「薬は忘れないようにカレンダーに貼りつける」(1)、[以前の生活をふまえた個別的なケアの実施]では、「今までの生活環境により近づけた環境づくり」(9)など、具体的な援助方法が記載されていた。

認知症患者家族に対する看護援助に関する記載は、少数であった。

2)講義後

認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度(講義前)を表3に示す。

コード数は48であり、12サブカテゴリ、5カテゴリから構成されていた。抽出された5つのカテゴリは講義前同様、【コミュニケーション手段】【対象尊重の重要性】【看護師の態度】【認知症に対する知識と個別ケアの必要性】【家族・社会の支援】であった。

講義前との違いは、【コミュニケーション手段】では、サブカテゴリが[コミュニケーションのとり方を工夫する]のみとなり、コードも「話をするときは、ケア提供者は自分の作業の手をとめて話を聴く」および「言語的・非言語的コミュニケーションを使いながらコミュニケーションをはかる」といった2つに精選されていた。

【看護師の態度】の[避けるべき態度]では、講義前のコード数の総計が27であったのに対し、講義後では55に増えていた。

さらに、[症状に合わせたケアの実施](7)、[対象者の世界を理解する](6)ではコードがより具体的な内容になり、[安全を守る]では、「日常生活動作全てにおいて、安全に配慮する」(18)、「危険行動がないか観察する」(10)と、安全面への配慮に関する記載が多かった。

「家族の負担を軽減する」(7)、「家族に対するケアが必要」(16)、「患者本人だけでなく、介護

者（家族）の身体状況にも配慮する」（13）と、認知症高齢者を取り巻く周囲の人々（介護者）の支援に対する記載が多くみられた。

Ⅶ. 考察

1. 対象学生の特性

今回の対象学生は76名であり、20歳から21歳までの男子が8名、女子が68名であった。したがって、青年期の特性が、分析結果に影響したことが考えられる。

対象学生のうち数名が、基礎看護学実習ⅠまたはⅡにおいて、「認知症」と診断のついた患者を受け持っていた。学生が抱く高齢者のイメージを形成する上で、認知症の祖父母との同居経験の有無が影響する[6]と報告があるが今回は調査を行っていないため、その関係は明らかにならなかった。

対象学生が全員3年生であり、これまで疾病治療論Ⅲにおいて、病理および診断に関しての講義を受けていることから、認知症に関して多少は知識が蓄積されていることを考慮する必要がある。

2. 認知症高齢者に対するイメージに関して

対象学生のうち、数名の学生が基礎看護学実習ⅠまたはⅡで認知症高齢者を受け持っていたが、基礎看護学実習の到達目的上、学生が受け持つ患者は、比較的コミュニケーションがとりやすく、看護過程を展開するための情報を得ることが可能な対象者が選定される場合が多いため、いずれも認知症が比較的軽度であり、受け持ち期間中に学生が体験した「点滴を抜くなどの危険行動」や「昔話を何度も繰り返す」といった限られたイメージにとどまっていたと考えられる。

さらに、「徘徊する」、「暴れる」、「叫ぶ」といった、いわゆる周辺症状が中心となっており、実習による体験というよりむしろ、新聞やニュースといったメディアからの情報から、『認知症患者＝誰でも問題行動を起こす』という否定的なイメージを抱きがちになっていると考えられる。

中野は、否定的なイメージは、看護学生にとって経験をよりどころとできない面であり、学習者の成熟、過去の学習経験などが内的レディネスとして事前に、あるいは自己学習では整えにくい[7]と述べている。また、学年ごとに、あるいは経験ごとに看護学生の対象へのイメージが変化することが明らかになっている[8][9]

また、認知症高齢者とかかわった経験は、認知症高齢者へのイメージと関連すること[10]、実習前では一般高齢者と比較して、認知症高齢者には否定的なイメージを抱いていること[11]等が報告されている。したがって、学生が、認知症高齢者とのかかわりを通して、徐々に肯定的なイメージを持てるような講義内容が求められると考える。

3. 認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度に関して

【看護師の態度】の［避けるべき態度］では、講義前のコード数の総計が27であったのに対し、講義後では55に増えていた。認知症患者は、記憶障害や時間・場所・人物の見当識障害がある中で、『時間や場所を尋ねても、この人なら、私の事をおかしいとか、変だとか思わないだろう』などと考えながら行動している。したがって、ケア提供者から怒られたり、『なぜできないのか』と責められることで、孤立感、自信喪失感、被害感を感じ、その結果、周辺症状を引き起こす一因になる場合があると言われている[12]。

認知症患者の多くは高齢者であることから、学生は患者の生きてきた歴史、主体性と自己決定を尊重すること、ケア提供者の態度が認知症患者に与える影響を理解し、看護師として避けるべき態度を、自分なりの倫理観と照らし合わせようとしているのではないかと考える。
先行研究[13)14)]においても、介護従事者が認知症高齢者に肯定的なイメージをもつことが、介護の質を高める可能性も指摘されており、[看護師のあるべき姿]の「落ち着いた態度で接する」(6)、「看護師が動揺しない」(5)といった、認知症患者の不安を軽減し、安心して療養できる人的環境を自ら提供できることの必要性も感じ取ることができていると考える。

さらに、「患者の言葉だけに頼らない」(2) という記載から、認知症患者の言葉の表現だけをとらえると、ケア提供者は嫌悪感を抱きやすいが、身体症状や周囲の環境からの影響を大きく受けて、不安感、不快感、焦燥感などを理解する事が大切であるということを理解しているのではないかと考える。

[症状に合わせたケアの実施]では、コードの内容が「その人に合ったケアをする」(21)、「薬の副作用に注意する」(6)、「認知症の種類をふまえたケアプランが必要」(3)といった、認知症の症状の個別性を重視し、内容がより具体的になっていることがわかる。

近年の認知症ケアの基本的な考え方は、英国の心理学者であるTom Kitwood[15)]が提唱する「パーソンセンタードケア」によるものであり、認知症患者を中心としたケア、その人らしさを引き出すケアが重視され、認知症ケアの質の向上への関心が高まっている。

[対象者の世界を理解する]の「総合的にアセスメントする」(7)、「発症前の生活歴や性格を情報収集する」(6)、「患者を全人的にみる」(2)といった、目の前に現れている症状だけにとらわれるのではなく、患者の生きている世界やこれまで歩んできた生活史に着目しながら、ひとりの生活者であることを前提として対象を理解し、その人らしい生活を目指すことの大切さを重視しようとしているのではないかと考える。

さらに、認知症患者が繰り返して言うことの中には、個々の価値観、信念に基づいて、気になることや、大切に思っていることが込められていることをケア提供者が察し、それをくみとってコミュニケーションをやりとりする姿勢の必要性が理解できていると考える。また、なぜ暴れるのか、徘徊するのかといった周辺症状1つ1つの行動の背景に目を向け、単なる異常行動としてとらえず、原因となる出来事があるという視点を持って関わることが必要であるということを学びとっていると考える。

講義前には、ほとんど記載がなかった【家族・社会の支援】では、「家族に対するケアが必要」(16)、「患者本人だけでなく、介護者(家族)の身体状況にも配慮する」(13)など、認知症患者を抱える家族の負担は大きいということ、認知症患者の介護者(家族)に対しても看護援助の必要性があるということの理解につながっていたと考える。

以上のことから、90分の教材視聴を含めた4コマの講義時間ではあるが、認知症高齢者とのコミュニケーションのあり方、QOLを高めるための環境整備についての基礎的な知識を学生なりにとらえようとしていることが示唆された。

平成26年度から病院実習に加え、介護老人保健施設およびグループホームといった、認知症高齢者が療養・生活する場での実習を計画しているが、学生が認知症高齢者に対して正しい知識を持ち、その人らしさを重視した関わりを通じ、認知症高齢者の内面的世界を理解するための教授法を探求していかなければならないと考えている。

今後は、様々な事例をもとに、認知症高齢者を身体的・精神的・社会的側面から総合的に理

解できるような講義の組み立てを行い、学生が認知症高齢者像をより具体的にイメージでき、スムーズに実習に導入できるような教授方法の工夫を行いたいと考える。

Ⅷ. 文献

1） 内閣府：平成25年版 高齢社会白書,2013
2） 日本経済新聞：平成24年8月24日
3） 草地潤子，千葉京子：老年看護学学習過程における学生の認知症高齢者に対するイメージの変化，日本赤十字武蔵野短期大学紀要，20号，15-24，2007
4） 佐々木英忠ほか：系統看護学講座 専門分野Ⅱ 老年看護病態・疾患論，第3版第7刷，医学書院，2013
5） 河野和彦：新しい認知症ケア（医療編），講談社，2012
6） 小川亜矢ほか：看護学生の老人イメージに関する研究－入学時、老人看護実習終了後の比較－，静岡県立大学短期大学部特別研究報告書，2004
7） 中野雅子：看護学生の老年看護学実習レディネスとしての認知症高齢者イメージの構造，看護教育研究学会誌，2巻1号，15-21，2010
8） 田中敦子，鳴海喜代子：認知症高齢者への看護学生の受容的感情とその影響因子に関する縦断的調査，埼玉県立大学紀要，7，59-66，2006
9） 松本明美，橋本和子：老年看護学実習における技術に関する実習前・後指導の有効性に付いて，足利短期大学研究紀要，28巻1号，109-114， 2008
10） 奥村由美子，久世淳子：大学生の高齢者イメージに関連する要因－認知症高齢者と健常高齢者のイメージの変化－，日本福祉大学健康科学論集，12巻，31-38，2009
11） 木村誠子，片岡万理：看護学生の老年看護学実習前に於ける認知症高齢者イメージの特性 一般高齢者と認知症高齢者に対するイメージの比較，高知大学学 術研究報告（医学・看護学編），55，37-43，2007
12） 堀内ふき，大渕律子，諏訪さゆり編集：高齢者の看護の実践，第2版第1刷，メディカ出版，2011
13） 野村豊子：回想法とライフレビュー その理論と技法，中央法規，東京，1998
14） Yumiko Okumura, Satoshi Tanimukai,etal： Effect to professional caregivers or reminiscence group therapy for the elderly with dementia. International Phychogeriatrics, 19(1),pp.344,2007
15） Tom Kitwood（高橋誠一訳）：認知症のパーソンセンタードケア；新しいケアの文化へ，筒井書房，東京，2009
16） 松田千登勢，長畑多代：老年看護学実習における学生の痴呆性高齢者の理解プロセス，大阪府立看護大学紀要，10巻1号，43-50，2004
17） 中島健二、天野直二ほか編集：認知症ハンドブック，第1版1刷，医学書院，東京，2013

表1. 3年次生がもつ「認知症」のイメージ

カテゴリー（2）	サブカテゴリー（13）		コード（85）	コード数
疾患（患者本人）に関する	中核症状	記憶障害(7)	物忘れがひどくなる	40
			昔のことは覚えている	18
			忘れていることを忘れる	5
			最近の記憶がなくなる	9
			何度も同じことを言う	16
			何度も同じことを聞く	16
			食事したことを忘れる	12
		人物の見当識障害(4)	新しい人を覚えられない	4
			人の名前がわからない	6
			家族や友人の事を忘れる	6
			今までわかっていた人が分からなくなる	12
		失認(2)	食べ物とそうでないものの区別がつかなくなる	1
			物の置き場所を忘れる	1
		場所・時間の見当識障害(3)	今までわかっていた場所がわからなくなる	3
			今いる場所がわからない	16
			昔の話をするのが好き	4
		日常生活動作の失行(11)	自分1人でできない	5
			日常生活を営むのが困難	6
			1人で留守番できない	2
			今までできていたことができなくなる	6
			目の前のことができない	10
			買い物、鍵の管理ができない	1
			失禁する	2
			電話の対応、訪問者の対応ができない	1
			文字が書けなくなる	1
			言語能力の低下	8
			常に誰かの見守りが必要	3
		コミュニケーション能力の低下(4)	意志の疎通が困難	9
			言っていることが理解できない	2
			コミュニケーションがとりにくい	6
			質問と答えが合わない	2
		判断力の低下(5)	判断力が低い	1
			していいことと悪いことがわからない	3
			自分が認知症だということを認めない	4
			つじつまをあわそうとする	2
			自分の考えを曲げない	1
	周辺症状	行動(12)	他人に迷惑をかける	1
			徘徊する	28
			暴れる	8
			叫ぶ	4
			迷子になる	4
			危険な行動をする（点滴を抜くなど）	2
			危険行動が多い	7
			非常識な行動をとる	2
			予想外の行動をする	3
			とんでもないことをする	2
			怒る	1
			パニックを起こす	1
		非活動(4)	趣味に興味がなくなる	4
			仕事や社会活動から引きこもる	8
			非活動的	3
			行動の減少	1
		情動(12)	人格が変化する（凶暴になる）	10
			思い込み	2
			ある時間になると、そわそわする	5
			おちつかない	3
			ボーっとしている	8
			妄想が激しい	4
			物がなくなったら、誰かにとられたのではないかと思う	9
			幻覚・幻聴	1
			自分が小さい子供だと錯覚する	5
			不安	1
			記憶がなくなることへの恐怖	1
			つらい	1
	症状・疫学(15)		完治しない	26
			不可逆的なもの	17
			加齢によるもの	1
			年々増加傾向にある	1
			薬で進行を遅らせることができる	1
			脳の後天的機能低下	1
			経過は進行性	2
			脳の萎縮	1
			気分の日内変動が大きい	1
			進行したら命の危険がある	1
			誰でもなる可能性がある	1
			精神疾患と似ている	1
			精神病のひとつ	1
			高齢者が多い	28
			若年性アルツハイマー	3
認知症患者周辺環境	家族の負担(4)		認知症高齢者を抱える家族は、身体的・精神的苦痛が大きい	4
			介護負担が大きい	8
			家族にとってもつらい病気	2
			家族の対応が難しい	1
	社会的な問題(2)		認知症高齢者虐待の問題	1
			施設不足	1

表2. 認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度（講義前）

カテゴリー（5）	サブカテゴリー（18）	コード（73）	コード数
コミュニケーション手段	加齢の影響を踏まえた話し方の工夫（5）	ゆっくりとした話し方	11
		短い文章で話す	1
		聞きとりやすいように大きい声で話す	2
		目をみて話す	2
		説明はわかりやすい言葉で	3
	認知症の症状を踏まえた話し方の工夫（8）	繰り返し話す	17
		一度に多くを話さない	3
		言葉かけなど、スタッフ間で統一する	12
	情緒的な語りかけ（2）	優しく話しかける	7
		共感する声かけ	4
対象尊重の重要性	患者を尊重した関わり（10）	自尊心を傷つけない	9
		子供扱いをしない	1
		羞恥心を守る	6
		人格を尊重する	10
		人権を尊重する	6
		直ぐ忘れるからといって、説明をおろそかにしない	7
		否定しない	54
		認知症であることを改めて本人に伝えない	1
		その人のペースを守る	5
		今、何をするのか、何のためにするのか十分説明する	2
	特別視しない対応（3）	他の患者と同じ対応をする	1
		認知症だからと言って特別扱いをしない	2
		普通の会話を心がける	1
看護師の態度	待つことの大切さ（4）	焦らせない	6
		行う事を見守る	4
		根気強く話を聴く	6
		長い目でみる	6
	避けるべき態度（5）	同じことを繰り返しても責めない	4
		怒らない	18
		強く何かを強制しない	1
		叱らない	2
		威圧的な態度をとらない	2
	看護者のあるべき姿（5）	その人を理解するよう努力する	6
		聞いていることを態度で示す	3
		平常心を保つ	2
		我慢強く看護する	4
		信頼関係をつくるよう努力する	7
認知症に対する知識と個別ケアの必要性	認知機能を落とさないためのケアの実施（5）	できるだけ人と話す時間をとる	2
		日々の出来事をノートに書き留める	2
		外出し、気分転換をする	3
		薬は忘れないように大きいカレンダーに貼りつける	1
		忘れてはいけないことは、紙に書いて見えやすい場所に	3
	残存機能を引き出す必要性（5）	できることはしてもらう	4
		リハビリテーションをおこなう	1
		毎日身体を動かす	1
		規則正しい生活	1
		趣味など、好きなことをしてもらう	2
	以前の生活をふまえた個別的なケアの実施（5）	性格・生活歴に合わせた対応をする	8
		患者の思い入れのある場所へ連れて行く	2
		いままでの生活環境により近付けた環境づくり	9
		無理に新しい情報を伝えない	4
		患者の様子を観ながら予測した対応をする	3
	認知症に対する正しい知識をもつ（1）	認知症の症状を理解する	3
	対象者の世界を理解する（4）	十分に観察する	3
		温かく寄り添う	4
		繰り返し話すことに対して、何を言いたいのかくみとる	1
		患者の昔の話を聴く	9
	不安を軽減する（2）	頻繁に訪室する	1
		できるだけ側にいる	2
	安全を守る（5）	交通事故に気をつける	2
		転倒転落に気をつける	4
		安全の確保	4
		環境を整える	3
		誤った事をしないように、看護師が正す	1
家族・社会の支援	ソーシャルサポートを活用する（1）	病院と連携をとる	1
	家族の協力を得る（2）	家族のサポートを得る	1
		家族や身近な人の支えが必要	1
	家族を支援する（1）	在宅で介護を行っている家族への支援	1

表3. 認知症高齢者への看護を行う上で必要だと思う知識および態度（講義後）

カテゴリー（5）	サブカテゴリー（12）	コード（48）	コード数
コミュニケーションの手段	コミュニケーションのとり方を工夫する（2）	話をするときは、ケア提供者は自分の作業の手をとめて話を聴く	2
		言語的・非言語的コミュニケーションを使いながらコミュニケーションをはかる	10
対象尊重の重要性	患者を尊重した関わり（7）	自尊心を傷つけない	10
		相手を尊重する	16
		敬意を持って接する	14
		子供のように接しない	1
		否定しない	34
		患者のペースの合わせて	7
		相手の話を傾聴する	18
		傾聴する姿勢（目をみる・うなずく）	6
看護師の態度	待つことの大切さ（2）	長い目で付き合う	1
		我慢強く接する	5
	避けるべき態度（5）	失敗に対して怒らない	15
		できないことを責めない	12
		嫌がることをしない	3
		焦らせない	14
		無理強いしない	3
		反応が遅くてもイライラしない	8
		傷つけるようなことは言わない	4
	看護師のあるべき姿（7）	できたことをほめる	1
		目を離さない	2
		看護師が動揺しない	5
		落ち着いた態度で接する	6
		信頼関係をつくる	2
		患者の言動だけに頼らない	2
		患者を受け入れる	3
認知症に対する知識と個別ケアの必要性	認知機能を落とさないためのケアの実施（2）	できる部分を活かし、できないところをサポート	5
		趣味を一緒に行う	4
	症状に合わせたケアの実施（7）	薬物療法だけに頼らず、音楽療法、回想療法といったその人に合った治療が大切	1
		認知症の種類をふまえたケアプランが必要	3
		治療薬の副作用に注意	6
		物盗られ妄想があるときは、一緒に探し、自分で見つけられるよう配慮	2
		時間の見当識があるときは、季節や時間が意識できるような工夫をする	8
		不安を軽減する	17
		その人に合ったケアをする	21
		患者が落ち着く環境をつくる	1
	対象の世界を理解する(6)	発症前の生活歴や性格を情報収集する	6
		まずその人を理解する	2
		総合的にアセスメントする	7
		患者を全人的にみる	2
		なぜそうするのか、その人の行動の背景や原因に注目する	3
		繰り返し話すことに着目する	6
	安全を守る(4)	危険行動がないか観察する	10
		転倒にきをつける	4
		日常生活動作全てにおいて、安全に配慮する	18
		徘徊がある場合は、住所や家族の連絡先がわかるようにする	2
家族・社会の支援	ソーシャルサポートを活用する	必要なサービスを受ける	1
	家族の協力を得る	家族の協力を得る	3
	家族を支援する(4)	家族の負担を軽減する	7
		家族に対するケアが必要	16
		患者本人だけでなく、介護者（家族）の身体状況にも配慮する	13
		配偶者がいる場合は、良い関係が保てるように援助する	2

報告

岡山市平井学区防災訓練への学生参加による災害教育の試み
～ネットワーク・地域住民との連携と地域貢献、人材育成のあり方～

丹下 幸子[1)]　鈴江　毅[1)]

キーワード：地域貢献，災害教育，ネットワーク，連携，人材育成

Ⅰ．はじめに

災害は時や場所を選ばず発生し、社会に大規模なストレスを与える。それは人的負傷や物理的損害そして経済的損失を伴い、人々の健康や生活に与える影響は甚大である。自然災害の発生件数や被災者は世界的に年々増加しており、20 世紀以降、マグニチュード 6.0 以上の地震は世界の地震の 2 割を占めており[1)2)]、アジアは全被災者の 9 割が集中するなど大被害を受けている[3)]。また、近年では異常気象に伴い、地震のみの自然災害でなく、竜巻・豪雨などが発生している。このような中、1994（平成 6）年、国際開発計画（United National Developing Program）において、アマルティア・セン[4)]は「人間の安全保障」という概念を用い、「人間の生活を脅かす様々な不安を減らし、可能であればそれらを排除することを目的としている」と喚起している。そして、国内では複数県をまたぐ広域自然災害に止まらず、人為災害や複合災害を含む大規模災害が発生しており、人々の健康や安心感、安全感を保障するためには以前にも増して強度な災害医療・災害看護の取り組みが必要とされている。

看護職者としては、被災者でありかつ救援者となる被災地内の看護職者としての立場や被災地へ派遣され救援者となる被災地外の看護職者としての立場など、医療に携わる看護師なら誰しもどちらにも成り得る可能性を秘めている。そのため、看護職者は十分にあらゆることを想定した日頃の準備や、周囲の支援者の活動中や活動後の支援が必要となるため、看護学生を含む学生への指導内容・人材育成のあり方では、両者を踏まえた大学における災害教育を実践する必要性がある。

Gunn[6)]は、「災害とは人と環境との生態学的な関係における広範な破壊の結果、被災社会がそれと対応するのに非常な努力を要し、非被災地域から援助を必要とするほどの規模で生じた深刻かつ急激な出来事」と述べている。また、災害看護は、「災害時に私たち看護に携わる者が、知識や技術を駆使し、他の専門分野の人々との協力のもとに、生命や健康生活への被害を少なくするための活動を展開すること（日本看護協会）」、「国の内外において災害により被災した人々の生命、健康生活への被害を最小限にとどめるために、災害に関する看護独自の知識や技術を適用し、他の専門分野の人々と協働して、災害サイクル全てにかかわる看護活動を展開

1) 山陽学園大学看護学部看護学科

すること（赤十字災害看護研究会）」と定義されている。

災害医療の原則としては、①限られた資源で最大多数に最善を尽くす、②救命の可能性の高い傷病者を優先する、③災害弱者を優先する、④軽症病者を除外する、がある。これらの原則に基づく、災害看護における重要な視点としては、災害医療の特殊性に伴い非日常的な異常事態である現場において、「人々の生命と生活を守ることであり、災害看護の活動は、災害サイクルすべてにおける活動を対象にしており、他職種と協働しながら、災害状況に応じた臨機応変な行動である」と言える[7)]。そして、教育機関である本学が、地域に根ざした地域防災活動推進プログラムをサポートする形で、平常時より自主防災組織、行政、警察、消防などが保有している教材や人材を積極的に活用することで“実践教育の場”とすることが可能となり、本学が“連携できる場”の提供をすることでお互いの連携の強化につなげることが可能であると考えられる。つまり、各機関の連携を強めることで、自主防災・地域防災への意識を高めることとなり、ひいてはそれ自体が災害の備えとなり、災害時に対応できる地域における“公助・共助・自助”への取り組みとなり、本学における災害教育の基盤とも成り得ると考えられる。今後、近い未来に起こり得るとされている大災害に備え、発災時に対応できる人材育成を行う災害教育を実践する必要性がある。

Ⅱ. 研究の目的

岡山市平井学区防災訓練に参加するため準備活動、及び実施訓練を行うことで、学生の学びを明らかにする。

Ⅲ. 研究方法

1. 研究対象者

岡山市平井学区防災訓練に参加した学生 19 名であった。内分けは女性 18 名、男性 1 名で、看護学科 17 名、食物栄養学科 2 名、そして 2 年生 15 名、1 年生 4 名であった。レポート回収率は、47%であった。

2. 本学の特徴

地形的に地盤が低いため、自然災害時などリスクがあることや本学体育館が避難所に指定されていること、また、今年度、在学中の学生の出身地は北海道から沖縄まで 30 都道府県、海外がタイ王国・中華人民共和国など 4 カ国であり、世界規模で災害が多発している現在、発災がこの国内のみでなく、学生の地元である世界レベルでの災害教育を考える必要性がある。

3.データ収集方法と期間

データは自由記述（体験レポート）として収集し、期間は 11 月 24 日～12 月 2 日であった。

4. 分析方法

レポート内容を精読し、参加者ごとに体験について語られている内容の意味内容が理解できる単位でデータとした。さらに類似した内容をまとめてコードを作成した。全ての参加者のコードを統合し、再度精読した上で、内容ごとにサブカテゴリーを抽出し、さらにカテゴリーを生成した。分析の妥当性を確保するために、質的記述的研究に精通した研究者の助言を得た。

5. 倫理的配慮

学生レポートの使用、写真掲載に関して、口頭で了承を得た。

Ⅳ. “救急・災害医療支援サークル「PEBEWS（ペビウス）山陽学園大学学生赤十字奉仕団」”（以下、“サークル”と称す）の設立の経緯

1. 発足の経緯

筆者が総合病院で勤務していた 1995 年阪神・淡路大震災が発生した。震災当日、神戸に日本赤十字社県支部の救護班員として救護活動に入った。そこには、非日常的な状況があり、体験・予想していなかった悲惨な現状を目の当たりにした。活動後に、救いきれなかった命、まだでき得ることをせず置き去りにしたのではないかという悔いなど数々の思いを抱き、その場を後にした。その 2 ヵ月後に再び、ボランティアとして同じ病院へ戻ったが、その場で頑張り続けて来られた地元の医療従事者や一般市民の方々の体験談を伺った。その方々へ敬意を払い、命をもって教えてくださった方々を思いながら、今後の災害看護の発展に役立てることを課題とした。これらの体験から、自らの知識・技術を高めるため、災害医療に関して学び直しをする過程で、岡山は災害が少なく防災の関心も低いと言われるが、被災地支援やこの地での発災時に役立つよう災害医療を担うこれからの学生たちへ伝える必要性を感じ、若者の技術や心を育てる一端が担えたらと考えた。

本学で、平成 25 年、高校時代に日本赤十字社岡山県支部の学生赤十字奉仕団に加入しており、救急・災害看護に興味を持っていた学生とサークル構想について話し合い検討した。昨年、5 月に日本赤十字社岡山県支部学生赤十字奉仕団へ申請、6 月に設団され、7 月に大学サークル申請後、認可された。

2. サークル名の命名起源

サークル名は、学生たちが、「救急・防災への関心を深めて、世界中の人種・病気などわけ隔てなく“手を取り合い、多くの笑顔の輪を増やそう”との願いを込め、マザー・テレサの言葉『*Pease begins with a smile*』（平和は笑顔から始まる）から引用し、『PEBEWS（ペビウス）』と考案した。

3. 指導目的および目標

非日常的な状況での活動を想定した指導目的は「学生自主防災意識を高め、地域に根ざした活動をすることで地域貢献ができるようになる」とし、指導目標は①学生が日常的な基本的対応（ケア）ができる、②学生が目の前にあるものでの救命活動方法を習得できる、③日頃より自らの五感を磨き心身の備えになる、とした。

4. 活動目的

活動目的は、「地域貢献と自主防衛、災害に備えて災害時に通用する知識と技術の向上を目指すこと」とし、学外活動として日本赤十字社青年赤十字奉仕団体に属し活動目的としては、「ボランティア活動を通し広く社会に貢献することを目指して部員相互の理解を含め親睦をはかること」とした。

5. 活動状況

サークル長を始めとして看護学科 5 名程度でのスタートであったが、現在、1 年生、2 年生で 30 名となっている。

うち、2 名は食物栄養学科である。活動内容は、不定期だが週 1 回目安で、包帯法・血圧測定など災害医療の基礎技術などを学び合っている。

Ⅴ. 災害教育の準備状況と経過

1. 平時の活動状況

サークルメンバーが中心として（時々、顧問も指導）、災害・救急蘇生法に関する DVD 視聴、包帯・三角巾法、移送・移乗、フィジカルアセスメントなどを有事に備え、練習を実施した。（写真1参照）。

また、被災地ボランティアを経験した学生によるプレゼンや試写会を実施し、学びを深めあった。

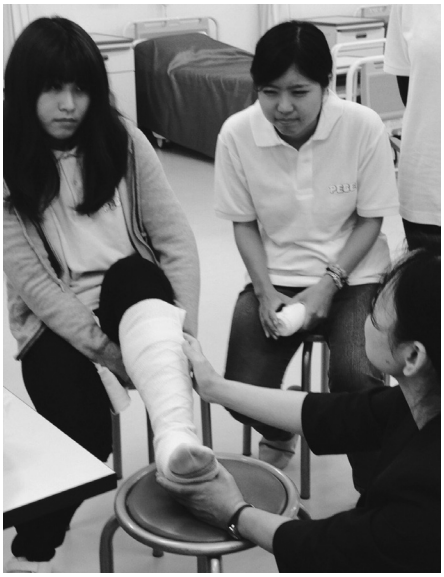


写真1：包帯などの講義・演習

2. 準備状況：大学祭参加への準備・参加

1）2013 年 10 月 11 日（金）15:30～18:00　大学祭の打ち合わせ及び事前準備：災害看護学履修者、他 7 名（看護学科 4 年生）・サークル 21 名（2 看護学科 20 名、食物栄養学科 1 名）活動

(1)日本赤十字社岡山県支部指導員、他（3 名）による講義・演習と大学際の打ち合わせ

日本赤十字社の歴史から学ぶボランティア・災害と救護活動（実際の災害現場における活動体験・写真などを中心として）の講義、実際の現場で使用する医師・看護師の処置用の携帯バッグ、処置用資機材が入ったジェラルミンケースなどの説明を受けた。また演習としては、簡易ベッド・簡易トイレ作成、簡易担架（毛布による）作成などを実施した。（写真2参照）

写真2：日本赤十字社岡山県支部指導員による講義・演習風景

⑵大学祭当日の活動：災害看護学履修者 4 年生 7 名、サークル 4 名（看護学科）活動

①2013 年 10 月 26 日（土）10：30～16：00

【屋外】10：30～16：00

・多目的救急車の展示：国内で唯一、一台の災害時出動車である多目的救急車を展示した。

・キッズ救護服撮影

【屋内】10：30～16：00

・パネル展示

・震災関連 DVD 放映

・救援物資展示

〔演習〕10：30～16：00

・午前　毛布による搬送などの講習

・午後　AED(automated external defibrillator、自動対外式除細動器、以下 AED と称す)＆BLS(basic life support、以下 BLS と称す)講習：赤十字指導員と学生が実施。（写真3参照）

・赤十字指導員と 4 年生主体による三角巾法・包帯法、簡易担架作成などの指導（写真4参照）

写真3：大学祭での救急蘇生法の指導風景

写真4：大学祭での毛布を用いた簡易担架作成

②2013 年 10 月 27 日（日）10:30～18:00
・パネル展示
・2 年生主体による三角巾法・包帯法などの指導
2）トリアージタッグ記入訓練の実際
世界標準のガイドラインを用いた救急・外傷・災害指導ライセンスを取得し、指導経験が豊富な救急救命士による最新のトリアージを中心とした講義・トリアージタッグの記載の実際の演習を実施した。

3. 岡山市平井学区防災訓練の実施
1）岡山市平井学区災害避難訓練、学生参加者：サークル 19 名（看護学科うち男性 1 名、食物栄養学科：2 名）、他サークル及び有志・看護学科 5 名、生活心理学科：4 名
2）災害避難訓練の概要
日時：2013 年 11 月 24 日（日）8:40～12:20
場所：山陽学園大学　山陽学園短期大学　体育館
主催：岡山中央警察署
訓練参加者：岡山市平井学区連合町内会、山陽学園大学・短期大学、中区役所、岡山中央警察署、岡山警察警備部機動隊、中消防署、平井小学校、平井保育園、地域住民
参加内容：
⑴トリアージ演習：筆者、学生
⑵簡単な負傷者への処置の演習：筆者、学生
⑶搬送手配・搬送演習：筆者、学生
⑷避難所でのダンボールグッズ試用：教員、学生
＊活動概要及び、上記の内、特に関わった参加内容⑴～⑶などを中心に報告する。
3）準備状況：各機関との打ち合わせを実施しながら、学内準備を学生と進めた。
⑴2013 年 11 月 18 日（火）体育館での下見・配置打ち合わせ（イメージ作り）、車椅子・ストレッチャーの搬送訓練、他。
⑵2013 年 11 月 15 日（金）他：トリアージ時、教護所における処置用必要物品の検討とバッ

グの準備。トリアージ者専用 2 個、救護所専用 3 個。
⑶2013 年 11 月 26 日（火）他：講義・DVD 視聴、トリアージ、トリアージタッグ記入訓練、固定・包帯法訓練、ストレッチャー・車椅子・毛布による搬送訓練、フィジカルアセスメント・バイタルチェック実地訓練、他。
⑷2013 年 11 月 26 日（火）他：ダンボール集め（トリアージ時の防寒対策、骨折時の処置用）、新聞紙スリッパ作成・地域住民への指導の練習、他

4）当日の活動状況
天候：晴れ
参加総数：平井学区連合町内会、平井小学校、平井保育園、地域住民（非難参加予定者 188 名）、中区役所、岡山中央警察署、岡山警察警備部機動隊、中消防署、山陽学園大学・短期大学関係者などを含め、参加者　約 270 名
訓練実働時間：7:30～12:30
（写真5参照）

訓練想定：大雨特別警報を想定し非難訓練実施
『台風 19 号は、強い勢力を維持したまま、夕方ごろ四国・中国地方を縦断する見込みで、岡山市では、未明より風雨が強まり大雨洪水警報が発令され、旭川は増水し、まもなく氾濫危険水域に達する。今後、大雨特別警報が発令される可能性が高くなったため、岡山市長は、旭川沿線に避難指示発令し、岡山市災害対策本部が防災計画に基づいて岡山市平井学区連合町内会会長及び学区民に伝達し、本学体育館に避難所の設置を行うこととなった。
- ライフライン…正常である
- 避難所の被害…体育館は、大きな被害もなく、利用できる状態である。日曜日だが、一部の教員、事務職員が登校しているため体育館の鍵は開いている。
- 未明より風雨が、だんだんと強くなってきている。気温は、肌寒い程度である。
- 避難者の状況…続々と避難してきている。老人・乳幼児・妊婦・外国人・車椅子の姿がみえる。風雨が強くなってきているので、順次体育館へ入れる必要がある。

⑴短期避難所（本学体育館）の開設訓練(7:30～8：40) …区役所、連合、大学関係者、他
避難者の収容を考慮したレイアウトに従い、物品ポイント）、及び救急車への搬出などを考慮し、開設訓練を実施した。開始前に救急救命士の指導も頂き、学生と打ち合わせ、実際の動きのシミュレーション訓練を行った。
⑵ 広報訓練(8:40～9：00) …警察車両 2 台
避難体制は、個別、町別、グループ別、及び警察官、白バイ隊員などの先導により保育園、幼稚園の保母・園児が集団避難を開始し、本学体育館へ歩行避難する。
⑶避難所での受付訓練と共に、救急救命士と共に本学学生によるトリアージ・負傷者対応訓練の実施。
①一般住民による負傷者体験…16 名
事前に負傷者設定を警察・消防・筆者にて打ち合わせ・設定をし、当日、負傷者役の地域住民には場所・時間を決め早めに集合してもらい、負傷者設定の説明、付与を行う。負傷者

の設定は、学生 1･2 年生が訓練対象となるため、重症度は軽症とし、表1に示す負傷者設定とした。

②要援護者避難訓練…2 名（高齢者、独り暮らしで身寄りが無い、日頃より歩行不可で災害時の救援登録となっている）

自宅へ警察車両が広報訓練終了後に救援に向かい同乗し本学体育館入口で、学生が引き継ぐ。到着時の状態を判断し、車椅子で体育館へ搬入予定とした。1次トリアージポイントにてトリアージ後、原則であるオーバートリアージをし、救護所にて 2 次トリアージを実施後、避難先（施設または病院）へ搬送した。（写真6参照）

表１．平成 25 年度平井学区防災訓練負傷者設定表

No.	出発時間	事例：傷病状況（付与内容）	トリアージ状態	トリアージカテゴ	搬送方法
1	9:00	左手掌の切創：出血 「飛んできたガラスで切った」	歩行	緑	独歩
2	9:00	右足刺創：釘が刺さっている 「釘を踏んだ」	歩行	緑	支えて歩行
3	9:00	気分不良：腹痛、ふるえ 「来る途中から、雨が冷たくておなかが冷えた。」	歩行→うずくまる（歩行不可）→呼吸正常→CRT正常→指示に従える	黄	車椅子
4	9:05	頭部外傷：右側頭部	歩行	緑	独歩
5	9:05	妊婦：妊娠8か月（破水なし） 「大丈夫ですが、少しお腹が張ってます。痛みはありません。」	歩行	黄	車椅子
6	9:05	左足首捻挫：左足首痛 「飛んできた看板を避けようとしたら転んだ。」	歩行	緑	独歩
7	9:05	右足刺創：釘が刺さっている 「釘を踏んだ」	歩行	緑	独歩
8	9:05	顔面外傷	歩行	緑	独歩
9	9:10 （3年）	災害弱者（パトカー：歩行不可）	呼吸正常→CRT正常→指示に従える	黄	車椅子
10	9:10 （3年）	災害弱者（パトカー：歩行不可）	呼吸正常→CRT正常→指示に従える	黄	車椅子
11	9:10	右手掌の切創：出血 「飛んできたガラスで切った」	歩行	緑	独歩
12	9:10	右上肢切創：転倒	歩行	緑	独歩
13	9:10	頭部外傷：左側頭部	歩行	緑	独歩
14	9:15	左上肢骨折：転倒	歩行	緑	独歩
15	9:15	左上肢切創：転倒	歩行	緑	独歩
16	9:15	頭部外傷：左側頭部	歩行	緑	独歩
17	9:20	頭部外傷、腰痛：転倒	歩行→うずくまる（歩行不可）→呼吸正常→CRT正常→指示に従える	黄	ストレッチャー
18	9:20	左下肢骨折：転倒	歩行	黄	車椅子

写真5：学生が新聞スリッパを避難者と一緒に作成・指導している様子

写真6：緊急治療群（Ⅰ）傷病者を救護所（第2トリアージポイント）から救急車へ搬送中

(4)地域住民の体験訓練・見学の補助及び実施

①倒壊家屋からの救出訓練の見学(グランド・全員対象)…県警機動隊レスキューと消防レスキューとの合同レスキュー活動

②負傷者対応処置訓練の補助・実施(体育館内)の…骨折した負傷者に対する処置方法、傘・雑誌、新聞紙、ビニール袋等を使用した応急処置、止血法、日常用品による止血処置、心肺蘇生法、胸骨圧迫心臓マッサージ＆AED の使用法など。

③負傷者搬送訓練の補助・実施(体育館内)…応急担架作成方法の展示・実際…物干し竿・角材・毛布・衣類・米袋・ビニール袋、ロープ（ナイロン製）等を使用。

④簡易トイレ・簡易トーチ作成要領等(体育館内)の見学…簡易トイレ作成要領の展示、ダンボール箱を使用しての簡易トイレの作成（消防署持参）と本学学生作成物品の展示、簡易トーチ作成要領（サラダ油、シーチキン缶を使用）

⑤非常食展示・説明の補助・実施(ピロティー)…持ち出し物品の提案グッズ、非常食品、乾パン、飲料水など

⑥初期消火訓練の見学(ピロティー)…簡易消化器具、濡れシーツなどによる消火の説明・指導、消火器の説明・指導、他

⑦レスキュー車両の展示の見学(グランド)…県警機動隊レスキュー車の展示説明、消防レスキュー車の展示説明、その他の消防資機材の展示、等（町内で保有の資機材なども持ち寄り展示）

Ⅵ. 結果、考察

学生の記述内容より、以下の内容が明らかになった。〈 〉はカテゴリー、『 』はサブカテゴリーを示す。

1）〈準備期間における良好なチームワークの構築〉は準備期間が一週間と短かったこともあり、1年生は『先輩に準備を任せてしまった後ろめたさ』や『準備期間が短いという焦り』、『何もわからない、周囲へ迷惑をかけないだろうかという不安』などを抱えていた。しかし、先輩にわからないことはすぐに聞け、優しく教えてくれる『先輩との安心できる関係性』が構築されていた。

2）〈訓練実施時、平常心でない精神状態〉では、訓練開始とともに1・2年生ともに『予想以上の避難所の混乱状態』に驚き、『非日常的な状況下ではパニックになる自分を知ることができた』と感じていた。その際、他職種である救急救命士の実体験より『自分のペースを守ることの大切さ』を学び、実践しようと努めていた。

〈知識・技術習得の重要性〉については、『知識不足を実感』自己嫌悪し『日々の積み重ねが大切』であること、『繰り返しの訓練が、いざという時に役立つ技術になる』ことを実感し『基礎的な知識・技術を習得した上での応用訓練が大切』であることを学んだ。『多くの負傷者へ対応する難しさ』から、『素早く救命できる対応力』を身につける必要性を感じていた。また、『トリアージタグの判断は、人の命を左右する責任の重いもの』であり、『重要な判断を短い時間で行うためには、的確な判断力や冷静さ、他の人との連携が重要』だと考えていた。

〈正確な情報の大切さ〉に関しては、混乱状態時『避難場所で様々な機関と情報共有を図る難しさ』を感じ、有事の場合、被害を拡大させないためにも「正確な情報が大切」で、『報告・連絡・相談の重要性』、個々が『情報を共有する努力』の必要性を理解していた。

〈1年生の自律へ向けた看護師像〉は、チーム全体の力の向上も必要だが、それには『個々の技術力が人の命に関わる』ため、何も指示されなくとも自ら動いている先輩のように『自らが声かけをし』、『自ら動く』ことができる看護師になりたいと望んでいた。また、〈2 年生のリーダーシップがとれる看護師（救助者）像〉は、雑多な中で、『大きな、はっきりと聞き取れる声で正確な情報』がとれ、『負傷者に安心感を与えられる気遣い』ができ、またメンバーに対しては『メンバーが機敏に、やる気をもって動いている様子から一生懸命さが伝わる嬉しさ』を感じていた。『専門職者としてリーダーシップがとれる』看護師（救助者）になりたいと望んでいた。

この一連の体験を通して学生らは、〈日頃からの地域住民との触れ合いの大切さ〉として、新聞スリッパを一緒に作った際「あんがい、温かいのね」、「ありがとう」と『感謝されたことに喜び』を感じ、頂いた『感謝の言葉がもっと知識や技術をつけたいという思いに繋がった』と述べていた。また、平井地区の人々、警察官や消防署、機動隊、大学など様々な人が関わった防災訓練となり、『人と人とのつながりも感じることができ、とても有意義な防災訓練』であり、『今回の経験で学んだことを、自分の力にして今後活かしていきたい。』

そして、『看護職を目指す学生として貴重な体験』をさせて頂いたことを感謝し、将来、看護職者として『南海トラフ巨大地震への備えへの重要性』を再実感していた。

Ⅶ. 結論

下記の内容が、今回の実践において特に学生が学んでおり、意義があったと考えられた。

1. 学生の自由記述を質的内容分析した結果、〈準備期間における良好なチームワークの構築〉〈訓練実施時、平常心でない精神状態〉〈知識・技術習得の重要性〉〈正確な情報の大切さ〉〈1年生の自律へ向けた看護師像〉〈2 年生のリーダーシップがとれる看護師（救助者）像〉〈日頃からの地域住民との触れ合いの大切さ〉の7カテゴリーが明らかになった。
2. 日常からの準備性の必要性・重要性を学べたこと。
3. 将来医療従事者である看護師を志している「災害に比較的関心の高い」看護学生のみでなく、他学部の学生が興味を持ち参加したこと。
4. 日常より地域に根ざした交流・活動の重要性を学べたこと。
5. 警察署、消防署、学区の地域住民、市役所などの公・民・官と、“日頃から顔の見える連携”の重要性を学ぶことができたこと。
6. 地域の特徴（地盤が低いこと）から、地域住民の防災意識が高く、大学としての防災に関連した役割・機能が重要であることを学べたこと。
7. 岡山県は災害意識が低いと思い込んでいたが、防災認識が高い住民がいるという事実を学べたこと。

Ⅳ. おわりに

今年度は、新たな試みとしての地域貢献を含めた災害看護の人材育成のあり方を、看護学生を中心とし、他学部（食物栄養学科・総合人間学科）の学生と協力しあいながら実践することで教育・訓練の重要性を再確認できた。地域に根ざした大学のあり方として大学という教育機関を提供することで、今後も他学部生と協力し合い、災害中期・長期における活動訓練を継続することが、地域住民、警察署、消防署、市役所などと連携を強めることへ貢献できると考えられる。筆者は、前任の教育機関や臨床において、救急・災害医療に携わった経験を持つ。学士課程における災害看護を通した人材育成のあり方を模索しながら、さらに洗練させていきたい。

文献

1) 内閣府防災担当ホームページ：我が国で発生する地震、
http://www.bousai.go.jp/jishin/chubou/taisaku_gaiyou/pdf/hassei-jishin.pdf
Accessed at November 26、 2011
2）社会実情データ図録：世界の主な自然状況の状態（20 世紀以降） 防災白書平成 22 年版より、http://www 2.ttcn.ne.jp/honkawa/4367.html、 Accessed at November 26、 2011
3）国際赤十字・赤新月社連盟：世界災害報告 2004
4）Sen A. ／東えりか訳：人間の安全保障、8－34、集英社新書、2006
5）厚生労働省：看護教育の内容と方法に関する検討会報告書、2009
6)Gunn SWA : Multilingual Dictionary of Disaster Medicine. Kluwer Academic Publishers, 1990
7）酒井明子、菊池志津子編集：災害看護、南江堂、4－13、2012

論文

ダウン症児を育てる親が利用する社会資源に関する検討

A Study on Social Resources for Parents Who Nurture Down Syndrome Children

上地 玲子*

Reiko Kamiji

キーワード：ダウン症児，親，社会資源
Key Word: down syndrome children, parents, social resources

I はじめに

昨年末から，いわゆる「新型出生前診断」がメディア等で注目されるようになった。岡山県では，H25 年度から岡山大学病院において「新型出生前診断(母体血を使用した胎児染色体検査 : NIPT)」が開始されるようになった。この検査によって染色体疾患の 21 トリソミー(以下，ダウン症)，18 トリソミー，13 トリソミーが妊娠初期に高確率で診断できるとされ，「命の選別」の対象とされるのではないかと懸念されている。 しかし，その懸念の背景には多くの偏見と誤解があるのではないだろうか。Skotko，BG ら(2011)は，ダウン症を育てている両親に対し，自分たちの生活についてどのように感じているかの調査実施したところ，99%がダウン症を持つ子どもとの生活に満足しているし，97%がダウン症の子どもに対して誇りを持っていることを明らかにした。また，Skotko，BG ら(2011)は，ダウン症を持つきょうだいがいる人たちにもどのように感じているかを調査し，94%きょうだい児がダウン症をもつきょうだいに対して誇りを持っていることを明らかにした。さらに，Skotko，BG ら(2011)は，ダウン症者本人がどのように感じているのかを調査した結果，99%が幸せであると回答したことを明らかにした。

以前は短命であると言われていたダウン症の人たちは，現在では医療技術や健康管理方法の進歩により長生きすることが知られている。しかし，ダウン症児を育てる親がどのような社会資源を利用しているのか，あまり知られていない。

そこで，本研究では岡山県内のダウン症児を育てている親が利用している社会資源等に

* 山陽学園大学総合人間学部生活心理学科

ついて把握し，今後必要とされるサポートについて検討する。

なお，本研究では菊池(2013)に従って，医療・教育・福祉・家族会等を「社会資源」とみなす。

Ⅱ　方法

平成 23 年 5 月～7 月に，岡山県内のダウン症児家族を対象としている家族会であるJDS(日本ダウン症協会)岡山支部会員 129 家族にアンケート調査を実施した。アンケート内容は，「保育所および幼稚園の利用状況」「就学時の就学先状況」「登下校での支援サービス利用状況」「福祉手帳の取得状況」「福祉手帳の利用状況」「家族会の所属状況」等について回答を求めた。

Ⅲ　結果

アンケートを実施した結果，43%の 56 家族から有効回答を得ることができた。

ダウン症児の年齢層は 1 歳から 15 歳(就学前 31 名，就学後 25 名)であった。性別は，男児 34 名，女児 22 名であった。

ダウン症児を含むきょうだい数をみると，ダウン症児 1 名のみは 9 名であり，ほとんど 1 歳児であった。2 人きょうだいは 23 名，3 人きょうだいは 21 名，4 人きょうだい 2 名，5 人きょうだい 1 名であった。

1. 保育所および幼稚園の利用状況

保育所または幼稚園の利用については，約 98%が利用していた(図 1)。また，加配有無については，「加配あり」は保育園で 55%，幼稚園では 2%であった(図 2)。就園について希望通りであったかどうかについては，約 88%が希望通りであったと回答した。

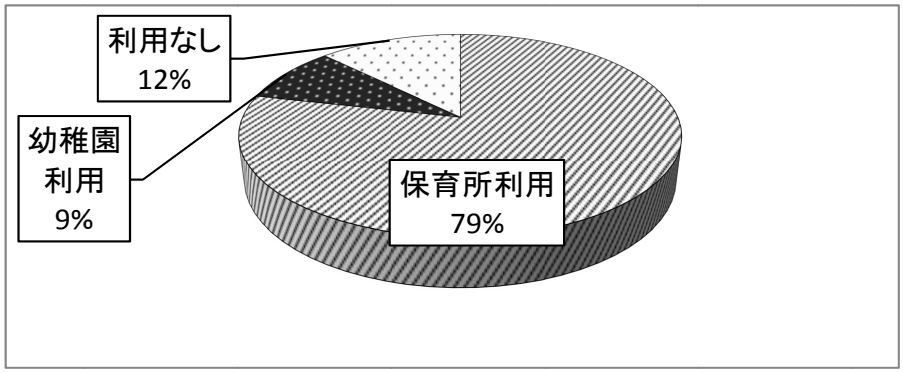


図 1　保育所・幼稚園利用状況

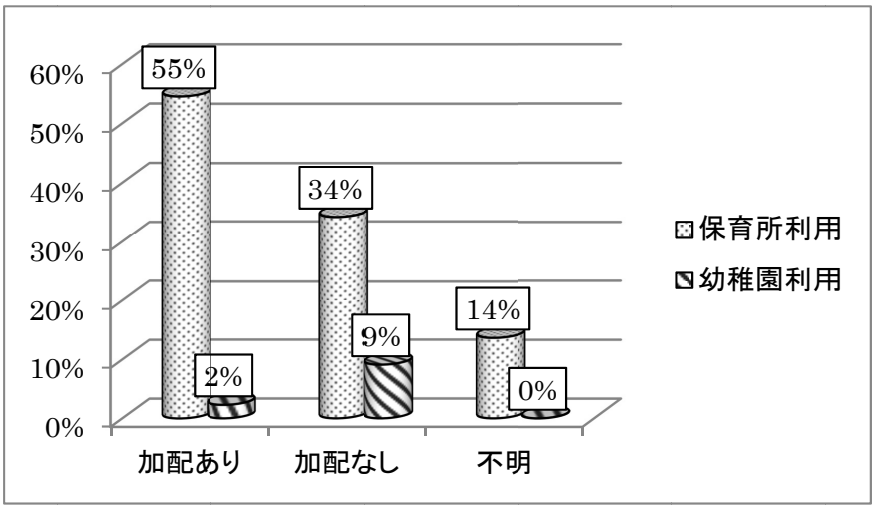


図 2　保育所・幼稚園加配状況

2. 小学校 1 年時の就学状況

就学時においては，地域の小学校(普通学級)20%，地域の小学校(支援学級・知的障がい児[i]クラス)56%，支援学校 24%であった(図 3)。就学時に「希望通りだったか」どうかという質問に対しては，事前に市教委と懇談するなどして最終的には納得し，全員が希望通りのところへ就学できたと回答している。また，支援員の有無ついては，支援学校以外では全員何らかの形で支援員が配置されていた。

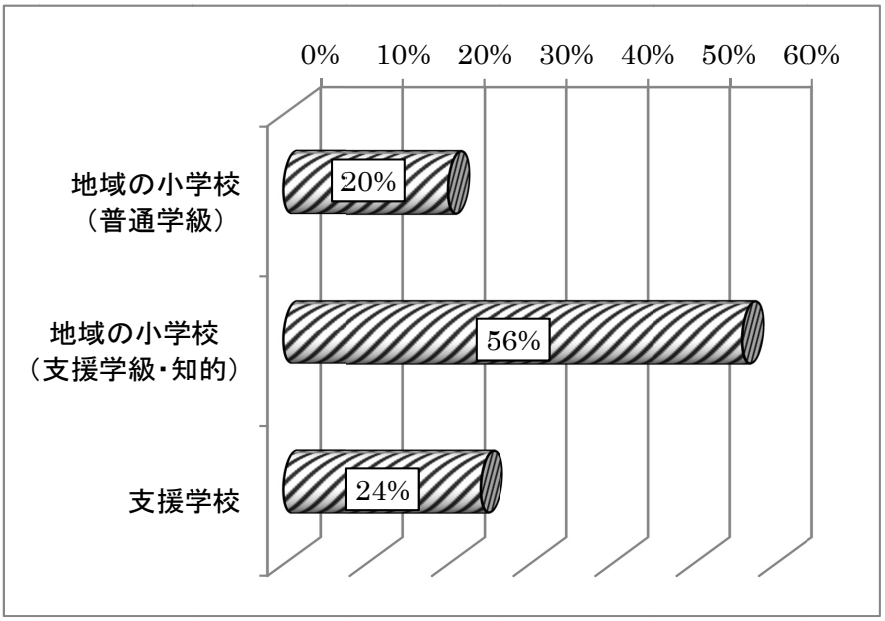


図 3　小学校 1 年時の就学状況

3. 登下校での支援サービス利用状況

支援学校通学者は全員スクールバスを利用していた。また，登校時は保護者が連れて行くケースが多かったが，下校時は日中一時支援・放課後等デイサービスを利用するケースも多かった。さらに学童保育を利用しているケースも多かった(図 4)。

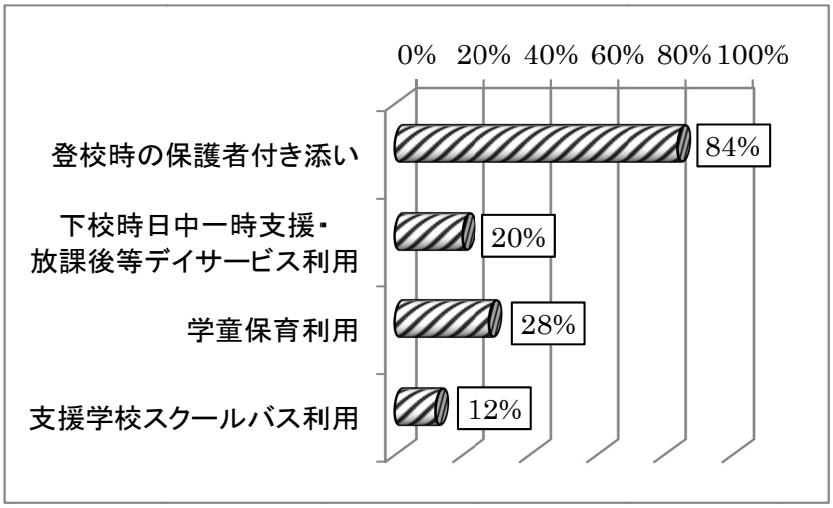


図 4　就学後の送迎状況

4. 福祉手帳の取得・利用状況

療育手帳の取得率は，56 名中 50 名(89%)であった。また，そのうち身体障害者手帳も同時に取得しているものは 16%であった(図 5)。未取得者の場合は，「問い合せたが年齢が低すぎることを理由に断られた」「３歳にならないと取得できないと言われた」と自由記述しているケースが多かった。

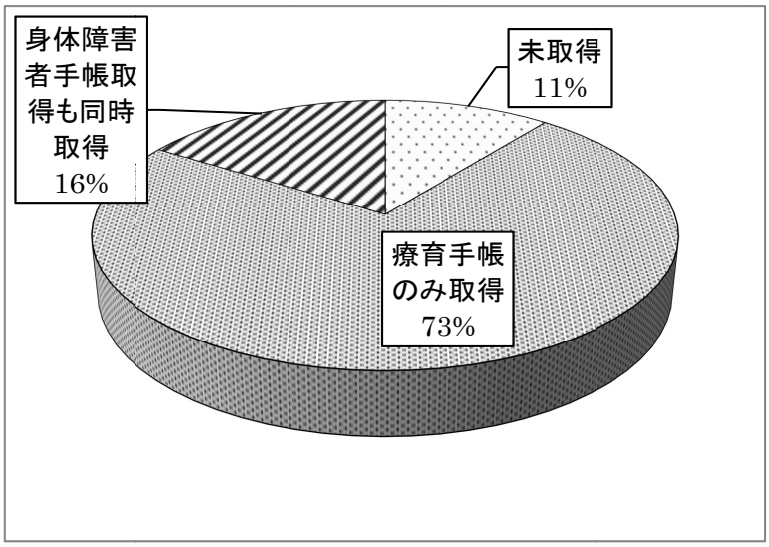


図 5　療育手帳・身体障害者手帳の取得状況

療育手帳の取得年齢は，1 歳児 39%，次いで 0 歳児 20%，が多くなっている。また，身体障害者手帳の取得年齢は，1 歳児 56%，次いで 0 歳児 33%となっている(図 6)。

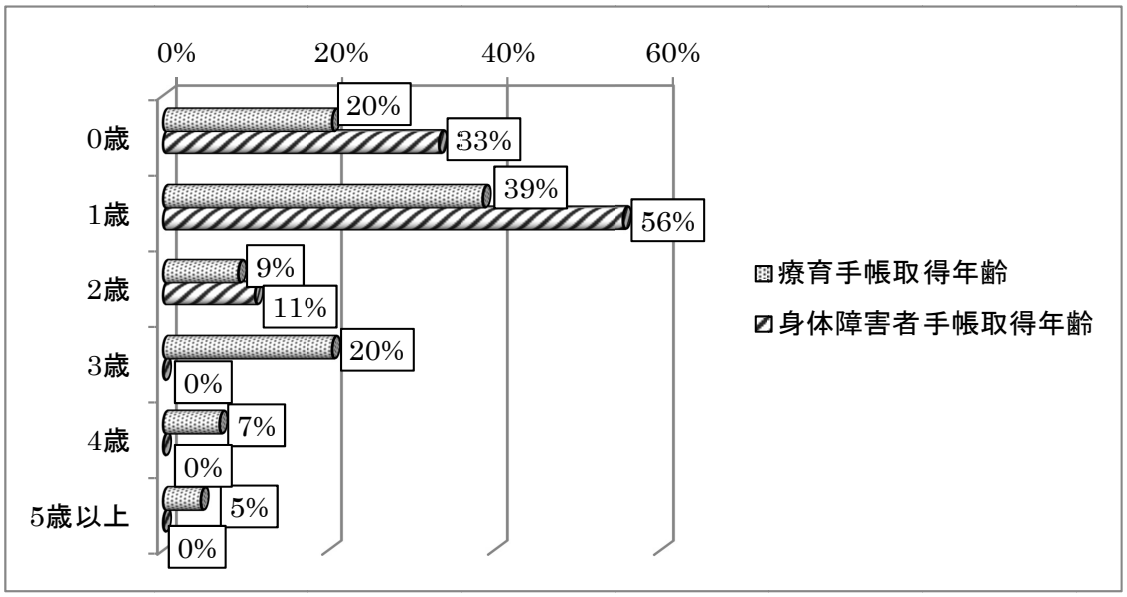


図 6　療育手帳・身体障害者手帳の取得時年齢

取得している「療育手帳」は，年齢が低いほど軽度の傾向があり，年齢が上がるにつれて重度になっている(図 7)。

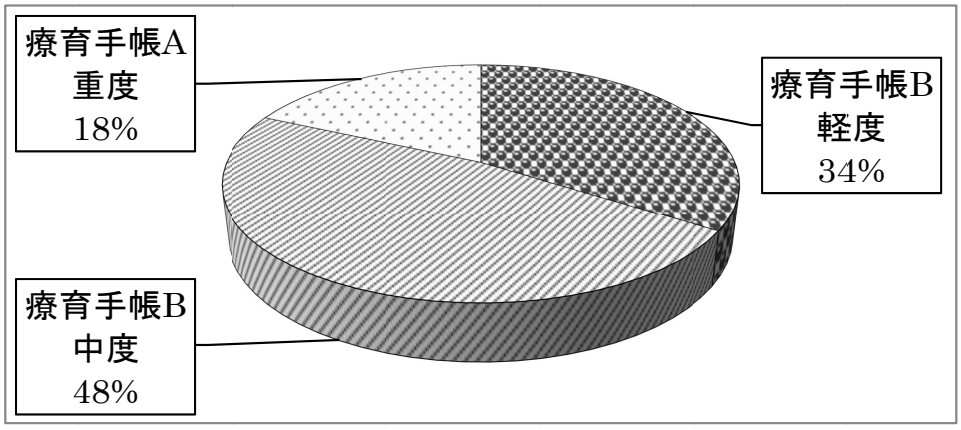


図 7　取得している療育手帳の種類

身体障害者手帳は，療育手帳の程度とは関係なく 1 級から 4 級を取得していた。2 級から 4 級の認定を受けている割合が多かった(図 8)。

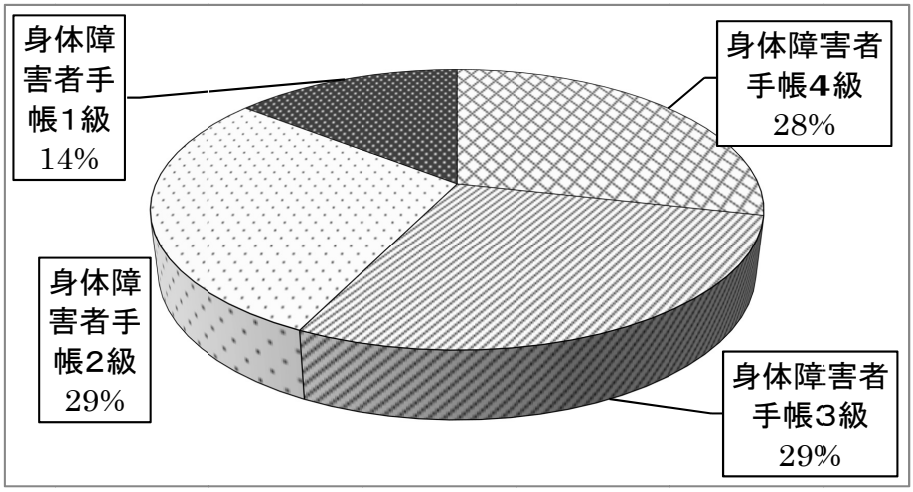


図 8　取得している身体障害者手帳の種類

福祉手帳の取得者を対象に「公共交通機関の運賃割引」「レジャー施設等の入場料割引」など 6 項目を尋ねたところ，「利用できることを知らなかった」というコメントが多く，十分活用していないケースが多く見受けられた(図 9)。

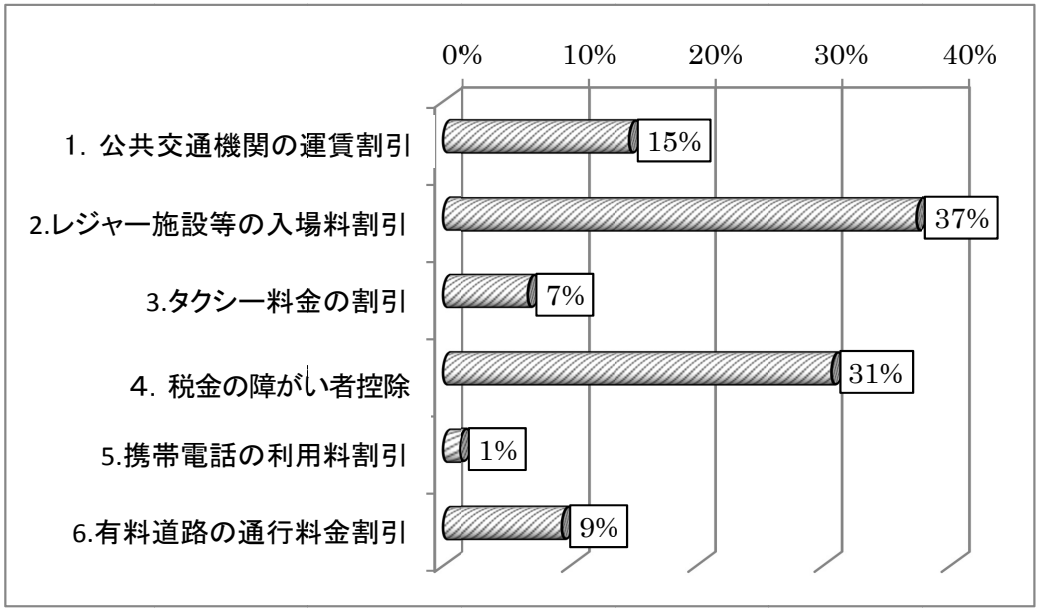


図 9　福祉手帳の利用状況

5. 家族会への所属・期待

入会のきっかけは，多くが「病院の紹介」であった。出産した病院または紹介された小児科の病院で，医師や看護師から JDS(日本ダウン症協会)のリーフレットを受け取っていた。また，たまたま病院や療育先で出会ったダウン症の家族から存在を知らせてもらい入会するケースも多かった(図 10)。

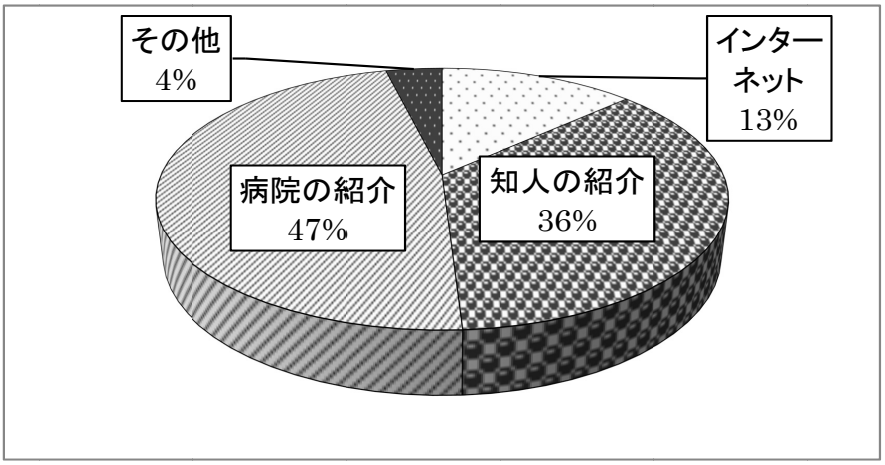


図 10　入会のきっかけ

所属している家族会の数について就学前後で比較すると，就学後の方が約 3 倍の割合で 2 ヶ所に所属していた(図 11)。

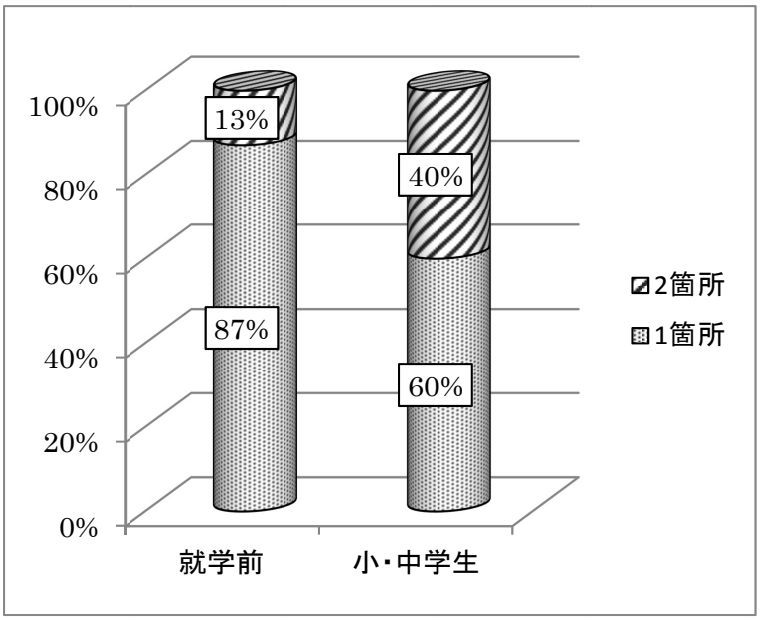


図 11　就学前後における所属家族会数

家族会へ期待していることについて，以下の項目から 3 つ選択してもらったところ，就学前後とも「進路(就学または就労)について情報をもらいたい」「同じ状況の保護者と交流がしたい」「先輩保護者の体験談を聞きたい」の項目が多かった(図 3)。

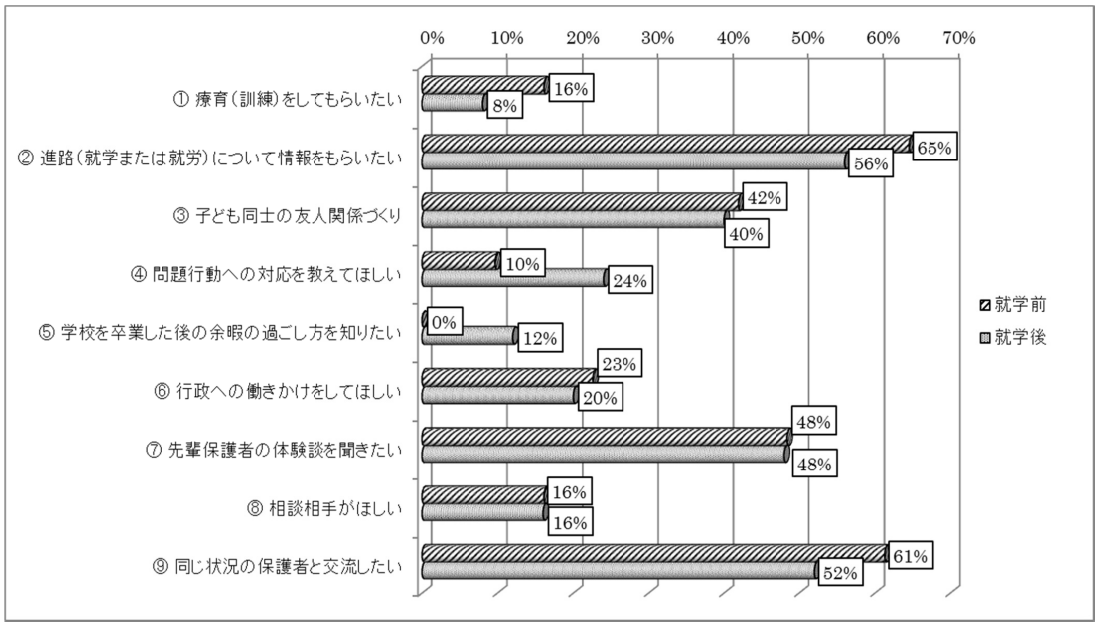


図 12　就学前後における家族会への期待

6. 医療・療育機関等の利用状況

利用している医療機関数は，多くが 2 ヵ所以上であり，児が罹患している合併症を持っている場合はさらに多数の医療機関を継続して利用していた。また，療育機関も複数利用しているケースが多かった(表 1)。

表 1　医療機関，療育機関，習い事の利用状況

年齢層および利用施設 / 現在利用中の施設	就学前	利用施設	就学後	利用施設
医療機関	1〜7 ヶ所 (最頻値 4 ヶ所)	小児科(総合病院，個人病院)，耳鼻咽喉科，歯科，眼科など	1〜12 ヶ所 (最頻値 4 ヶ所)	小児科(総合病院，個人病院)，耳鼻咽喉科，歯科，眼科など
療育機関	0〜7 ヶ所 (最頻値 2 ヵ所)	赤ちゃん体操，摂食指導，理学療法，作業療法，言語療法，行動療法，グループレッスンなど	0〜3 ヶ所 (最頻値 1 ヶ所)	作業療法，言語療法など
習い事	0〜1 ヶ所 (最頻値 0 ヶ所)	ピアノなど	0〜3 ヶ所 (最頻値 1 ヶ所)	スイミング，ピアノ，硬筆，習字，学習塾など

Ⅳ 考察

１．保育所および幼稚園の利用状況

約 80%が就学前に保育所を利用しており，仕事をしながらダウン症児を育てている母親が多かった。厚生労働省「保育所関連状況取りまとめ」では，岡山県における保育所待機児童数は 20 名と全国に比べて少ないため，他県と比較しても仕事をしながら子育てをする環境が整っていると思われる。しかし，就園については，「希望通りであった」と回答したものは約 88%であり，残りの約 12%は希望どおりではなかったことが明らかになった。希望通りではなかったケースの自由記述の中には「障がいを理由に断られた」とあり，保育所または幼稚園側の受け入れ態勢がまだ十分ではないように感じられる。

石岡ら(2000)は，「障がいを持つ乳幼児が障がいを持たない乳幼児と一緒に保育を受けることに対する認識はもはや当たりまえのことになりつつある」と述べており，就園に関する家族のニーズを満たす施策が必要になってくるものと思われる。また，加配については，保育所で対応してもらっているケースが多くみられた。幼稚園の場合，保護者が付き添いを求められることがあるため，加配の対象にならないのかもしれない。

2. 小学校１年時の就学状況

就学する時点でどこが良いのか，親としてはとても判断に悩む問題である。文部科学省は，就学相談・就学先決定の在り方について「就学基準に該当する障がいのある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め，障がいの状態，本人の教育的ニーズ，本人・保護者の意見，教育学，医学，心理学等専門的見地からの意見，学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である」という方針を出しており，本人・保護者と市町村教育委員会が納得できる就学先を決定する方針になっている。本調査では，約 20%が低学年のうちは通常学級に就学しており，本人および保護者のニーズに対応しているように感じられる。

竹内(2011)は，教育行政側の課題として，「教育的ニーズに適した教育を保証していくために，いかにして親と適正な就学先について合意形成を図っていくのか」が重要になってくると述べており，就学決定のプロセスについてさらに検討を重ねて行く必要がある。

本調査における結果では，就学前における家族会への期待について「進路(就学・就労)について情報をもらいたい」が 65%であり(図 12)，就学後の将来像を身近な先輩から得ることも重要な決定要因となっていることが伺える。従って，市町村教育委員会での就学相談だけではなく，家族会との関わりによって熟慮する機会を設けることが望ましいのではないだろうか。

３．登下校での支援サービス利用状況

登校時は，親が学校まで送り届けるケースが多く，それ以外は，きょうだい児と一緒に登校したり，集団登校を利用したりしていた。一方，下校時は，放課後等デイサービス・日中一時支援の事業所を利用するケースが多かった。

上村ら(2000)によると，障がい児を育てている母親は，子どもが就学後に就労するケースが増えることを明らかにしている。親が仕事で迎えに行くことができない場合，下校時に利用できるサービス機関が重要な役割を果たしていることが伺える。

4. 福祉手帳の取得・利用状況

知的障がいを持つ者が取得できる福祉手帳は「療育手帳」である。ダウン症児の特徴として，知的障がいを持つケースがほとんどであり，身体発育の発達もゆっくりである。今回の調査結果では，同じ市町村であっても対応する職員によって取得できる年齢を指示するケースがあり「3 歳からしか受けられないと言われた」との記述があり個人差が発生している。しかし，療育手帳について明確な取得可能年齢の規定もなく，現実には 0 歳児から取得しているケースがある。このような行政による対応格差は，親から不信感を増長させる要因となってしまう。

また，福祉手帳を取得することで税金控除などにより，経済的な負担を軽減することも可能である。しかし，利用状況について調査した結果，十分に情報を得ていないために利用していないケースが多々見られた。このことは，行政側も福祉手帳を渡すだけではなく，どのように利用できるのかについてわかりやすく情報提供していく必要がある。

5. 家族会への所属・期待

おそらく多くの家族は，ダウン症の子どもを授かるまで家族会の存在を知らない。しかし，我が子がダウン症であるとわかった時に「同じ障がい児を育てている親に情報をもらいたい」という思いが出てくるだろう。47%の親は病院からリーフレットをもらっており，医療関係者が家族会を積極的に活用していることがわかった。このことは，医療関係者が家族会としての役割を期待していることが伺える。障がいを持つ親にとって，同じ障がい児を育てている親に会うことは「ピアカウンセリング」機能となり，他の専門機関では得られない情報や励ましを得ることができる。ただ，そのためには，家族会側も適切なピアカウンセリングができる人材を育てていく必要がある。医療関係者から安心して紹介できる団体として認知されることで，連携を取りながら障がい児を育てる親の孤立することを防ぐことにもつながるだろう。

また，就学前では 1 ヶ所，就学後は 2 ヶ所以上の家族会に所属するケースが多かった。家族会への期待について，就学後では「問題行動への対応を教えて欲しい」，「学校を卒業した後の余暇の過ごし方を知りたい」という項目において高く，複数ヶ所からの情報を集める必要が出てくるものと思われる。

6. 医療・療育機関等の利用状況

ダウン症児を育てる保護者は，疾患または体調管理のために複数の医療機関を利用したり，発達を促すために療育機関を利用したりするケースが多い。医療機関では就学前後で多くの親が 4 ヶ所通っていることが明らかとなった。合併症の治療や健康管理を丁寧に実施している親が多いことが伺える。また，医療・療育機関等の利用状況を見ると，就学前の方が療育機関を多く活用していることがわかる。

藤田(2009)は，生後 6 ヵ月以内に療育を開始し，独歩までに中断しなかった児は，獲得姿勢に改善がみられたと報告しており，早期療育の重要性を示唆している。また，安藤(2002)や藤田(2000)の書籍では，ダウン症乳児への関わり方について具体的なマニュアルを掲載して早期療育についてわかりやすく説明している。ダウン症児を授かり，どのように育てたら良いのか戸惑っている時期に早期に療育を始めることで，親子が触れ合う機会が増え，楽しくコミュニケーションができるようになり，親の子育て意欲も増進される。筆者は，H21 年に「赤ちゃん体操指導員」の資格を取得し，岡山市保健所や児童デイサービス等でダウン症児らに指導を実施している。参加している親たちは，早期の関わり方を指導してもらうことで子育てに自信を持ち，精神的な安定にも繋がっているように感じられる。

Ⅴ　おわりに

沼口(2005)は，「子どもの年齢や成長によって，資源ごとに必要になる時期が異なっている」と述べている。その都度親が必要としている社会資源を利用できるように情報提供を受けられる環境を整えるためには，医療・教育・福祉・家族会が連携して行くことが望ましいだろう。

また，現在，日本は国連障害者権利条約への批准に向けて法整備をしている。今年 6 月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(通称：障害者差別解消法)」が制定され，3 年後から施行されることになっている。今回の法律により障がい者に対する差別を禁止し，合理的配慮を提供するシステムを構築することが急務になっている。合理的配慮とは,国連の障害者権利条約に基づく障がい者のための権利条約のための概念である。今後，ダウン症を含む障がい児とその家族が暮らしやすい社会になるよう，大きく変化して行くことを期待したい。

追記

今回調査にご協力くださった，JDS(日本ダウン症協会)岡山支部のみなさまに深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

文献

安藤 忠(2002)：新版ダウン症児の育ち方・育て方．学習研究社.
藤田弘子(2000)：ダウン症児の赤ちゃん体操―親子で楽しむふれあいケア．メディカ出版.
藤田弘子(2006)：ダウン症児すこやかノート―成長発達の手引きと記録．メディカ出版.

藤田弘子(2009)：ダウン症乳児の運動学習による発達支援法　その１　ゆっくり運動発達ステップ評価表(表１). ダウン症療育研究会，10-14.

石岡由紀・堤 荘祐・安藤 忠(2000)：障害を持つ幼児およびその保護者の就園希望に関する調査 III：ダウン症児の場合を中心に. 神戸親和女子大学児童教育学研究 19，49-64.

菊池紀彦(2013)：重症心身障害児(者)と家族に対する地域生活支援の現状と課題　特殊教育学研究 50(5)，473-482.

共生社会政策統括官「障害者施策」：
http://www8.cao.go.jp/shougai/kaisyouhouan-anbun_h.html (2013.11.25 最終確認).

厚生労働省　保育所関連状況取りまとめ(平成 25 年 4 月 1 日)：
http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000022681.pdf１ (2013.11.25 最終確認).

文部科学省「就学相談・就学先決定の在り方について」：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325886.htm(2013.11.25 最終確認).

沼口知恵子・前田和子・永濱明子(2005)：重症心身障害児と家族に対する情報提供のあり方．茨城県立医療大学紀要，10，27-36.

岡山県「知的障害のある方」：
http://www.pref.okayama.jp/page/detail-7164.html(2013.11.25 最終確認).

Skotko, B. G., Levine, S. P. and Goldstein, R. (2011) : Having a brother or sister with Down syndrome: Perspectives from siblings. Am. J. Med. Genet., 155: 2348–2359.

Skotko, B. G., Levine, S. P. and Goldstein, R. (2011) : Having a son or daughter with Down syndrome: Perspectives from mothers and fathers. Am. J. Med. Genet., 155: 2335–2347.

Skotko, B. G., Levine, S. P. and Goldstein, R. (2011) : Self-perceptions from people with Down syndrome. Am. J. Med. Genet., 155: 2360–2369.

竹内麻子(2011)：障害児の就学先決定手続きにおける親参加・親支援の課題．早稲田大学大学院文学研究科紀要．第 1 分冊 57，71-83.

上村浩子 ， 高橋利子 ， 日高洋子， 原田放子(2000)：障害児を持つ母親の子育てと就労に関する意識調査 その二．横浜女子短期大学研究紀要，15，41-52.

[i]法律用語を除いて「障害」の「害」の字は，ひらがな表記とする。

論文

問題文の長さが誤記憶の修正に及ぼす影響

Length of cue question and memory error correction

髙橋　功[1)]・岩木 信喜[2)]・三浦 春香[3)]・野中 勇樹[4)]

Isao Takahashi, Nobuyoshi Iwaki, Haruka Miura, Yuki Nonaka

キーワード：注意資源，誤記憶の修正，過剰修正効果，フィードバック
Keywords：attentional resource, memory error correction, hypercorrection, feedback

要旨：誤った記憶（誤記憶）は，確信度が高いほど修正されやすい（過剰修正効果)。本研究は，誤記憶に対する学習者による注意配分という観点で過剰修正効果を説明できると考え，フィードバックの呈示方法を操作し，手がかりとなる問題文を長文と短文に分けて，誤記憶の修正率の分析を行った。第 1 テストでは，参加者に一般常識問題に回答させ，問題ごとに確信度を評定させた後，正答のフィードバックを与えた。このとき，継時呈示条件ではパソコンに回答を入力させ，正答のみを視覚呈示した。同時呈示条件では，パソコンに回答を入力させ，参加者の回答と正答とを同時に視覚呈示した。第 2 テストでは，第 1 テストと同じ問題に回答させた。24 名が参加した実験 I では，フィードバック方法や確信度に関わらず，長文問題で誤記憶の修正率が有意に高かった。この結果は，長文問題の情報量の多さがもたらした天井効果であると解釈された。そこで 12 名が参加した実験 II では，第 2 テストの実施を予告せず，且つ回答を強制しないことによって，参加者の問題文への注意の低下を狙った。その結果，実験 I とは逆に，短文問題で誤記憶の修正率が有意に高かった。また，長文問題で同時呈示条件の修正率に高い傾向が見られた。これらの結果は，学習者の注意配分が誤記憶の修正に関与することを示唆していると考察された。

問題と目的

例えば, 漢字の読み方を覚え違いしているなど, 人間の記憶には「誤り」とされる情報（誤記憶）も含まれている。この誤記憶は，日常生活の中で，新しく得た「正しい」とされる情報（正情報）に応じて適宜修正される。直観的に考えれば，誤記憶の存在は，正情報の

1) 山陽学園大学総合人間学部生活心理学科
2) 岩手大学教育学部学校教育科
3) 岩手大学教育学部学校教育科
4) 岩手大学教育学部学校教育科

学習を阻害するものであり，事実の知覚すら歪曲する可能性があることも Loftus (1979 西本武彦訳 1987) の目撃者証言の研究等で知られている。ましてや，誤記憶が強く定着している場合は，正情報の学習はより困難になると考えられる。実際，科学教育の分野では，生徒が日常生活の中で獲得した，科学的には誤りとされる“誤概念（misconception）”が容易に変容しないことが知られており，それはそうした誤概念が日常経験に起源をもつがゆえに，強い信念となり学習者に定着しているためであると考えられてきた（e.g., Chin & Brewer, 1993; Clement, 1982; Minstrell, 1982; Vosniadou & Brewer, 1992, 髙橋, 2000）。

ところが，近年，対連合記憶課題や一般常識問題など比較的単純な記憶学習の研究においては，そのような常識に反する現象が示されてきている。その最初の報告，Butterfield & Metcalfe (2001) では，同じ誤記憶でも，確信度が高い場合，すなわち定着度合いが強いと考えられる場合の方が，正答（正情報）のフィードバックによって修正されやすいことが示された。この現象を Butterfield & Metcalfe (2001) は，誤記憶の“過剰修正効果 (hypercorrection effect)”と呼んだ。この報告以降，同様の現象が数多くの研究で確認されてきた（e.g., Butler, Fazio, & Marsh, 2011; Butler, Karpicke, & Roediger, 2008; Butterfield & Metcalfe, 2006; Fazio & Marsh, 2009; Metcalfe & Finn, 2011）。

過剰修正効果はどのように説明されるだろうか。これまでは，その説明として，親近性仮説（Butterfield & Metcalfe, 2001, 2006; Metcalfe & Finn, 2011）と注意捕捉仮説 (Butterfield & Metcalfe, 2006；Fazio & Marsh , 2009) が有力であったと考えられる。親近性仮説では，「確信度の高さはその知識領域の親近性の高さを示しており，そうした領域では正情報によって置き換わる予定の記憶が既に符号化されていることが多いので，修正が容易になる」と説明される。他方，注意捕捉仮説では，「高確信の誤りは一種の驚愕事象であり，注意が自動的に正情報に捕捉されて符号化が促進される」と説明される。

しかし，これらの仮説だけでは説明しきれない現象も確認されている。Butler et al. (2008) の実験では，低確信の誤記憶が比較的高い修正率を示し，高確信の誤記憶が必ずしも高い修正率を示さなかったのである。この研究の実験 I では，40 問から成る一般常識問題（e.g.,世界で一番長い川は？）が使用された。第 1 テストにおいては，各問に正答（e.g., ナイル川）とルアー（誤情報）を含む 4 つの選択肢が視覚呈示された。実験参加者は，各問について，正しいと思う選択肢を選んだ後，その確信度を 4 段階で評定した。その後，問題文と正答（正情報）がフィードバックとして視覚呈示された[5]。この一連の第 1 テスト終了後，5 分間の挿入課題が与えられ，第 2 テストが行われた。第 2 テストは，第 1 テストと同じ問題を手がかり再生テストの形式で回答するものであった。その結果，第 1 テストにおける高確信の誤記憶はもちろん高い修正率（.93）を示したものの，一方で低確信の誤記憶も比較的高い修正率（.80）を示した。更に，再テストまで 2 日の期間を設けた実験 2 では，統計的有意差はなかったものの，むしろ低確信の誤記憶の修正率（.73）の方が，高確信のそれ（.62）より高かった。すなわち，過剰修正効果が認められなかったのである。

この結果について，Butler et al. (2008) は，高確信の誤記憶の修正率が低かった点に注目しており，「保持期間が長くなると，元の誤記憶が出現しやすくなるのではないか」と考察した。後に，Butler et al. (2011) は，120 問から成る，科学的知識を問う手がかり再生

[5] Butler et al. (2008) では，正答フィードバックのない条件も設定されており，フィードバックの効果と確信度の関連の検討こそが中心的検討課題とされていたが，本研究の議論に直結する問題ではないので，ここでは触れていない。

形式の問題を用いて，第 2 テストまでの遅延期間を 6 分にした場合と 1 週間にした場合とで同じ誤記憶の出現率を比較する実験を行った。その結果，7 段階のうち最も確信度が高い場合で，6 分後の場合は出現率が.03 であったのに対し，1 週間後の場合は.23 であり，遅延期間が長いと高確信の誤記憶が出現しやすいことが確認された。

他方，本研究では，Butler et al. (2008) の実験における，低確信の誤記憶の修正率の高さの方に注目した。低確信の誤記憶が 8 割以上修正されたという事実は，親近性仮説や注意捕捉仮説で説明しきれない過剰修正効果のメカニズムが存在することを示唆している。

そしてそれは，学習者の注意資源の配分に関係していると考えられる。というのも，Butler et al. (2008) は，第 1 テストで参加者に選択肢を視覚呈示しており，この点が他の過剰修正効果に関連する研究と大きく異なるのである。すなわち，その手続きは，学習者が誤記憶に対して十分な注意を向けることを可能にしたのではないかと考えられる。

誤記憶に注意を向けることにはどのような意味があるだろうか。現実生活を顧みれば，間違えやすい敬語や漢字をあえて学習しておくなど，誤記憶に注意を向け，誤情報としてのタグを付与，あるいは誤りであるというメタ認知を高めた上で知識の適正化を図っている例は枚挙に暇がない。つまり誤記憶への注意の配分は「それは誤りである」という認識を高め，記憶の修正を促進するのではないかと考えられる。

ただし，高確信の誤記憶は，そもそも表象上で明瞭に意識されていると考えられる。したがって，誤記憶を視覚呈示されなくても修正されやすいと考えられる。他方，低確信の誤記憶は，表象上で明瞭に意識されていないので，誤記憶の視覚呈示の恩恵を受けることができる。そのように，注意資源の配分という観点から考えれば，過剰修正効果も，低確信の誤記憶で高い修正率が見られたケースもうまく説明することができる。

本研究では，この「注意配分仮説」を検証するため，第 1 テストにおけるフィードバックの呈示方法を操作した。「口頭報告条件」では，口頭で回答を求めた後，正答のみをモニター上に視覚呈示した。「継時呈示条件」では，モニターを見ながら回答をパソコンに入力させた後，正答のみをモニター上に視覚呈示した。「同時呈示条件」では，モニターを見ながら回答をパソコンに入力させた後，その回答と正答とをモニター上に同時に視覚呈示した。すなわち，口頭報告条件，継時呈示条件，同時呈示条件の順で，誤記憶が明瞭に外在化されており，この順で学習者は誤記憶に注意が向けやすくなる。注意配分仮説が正しければ，口頭報告条件で修正率が最も低く，同時呈示条件で修正率が最も高くなると予測される。また，その条件差は高確信のときよりも低確信のときに大きくなると予測される。

ただし，注意資源の配分は他にも様々な要因の影響を受ける。その一つが問題の性質である。それは学習者の得手不得手や関心によって様々であろう。高いコミットメントがある問題であれば，たとえ低確信の誤答しか思い浮かばなかった場合でも，学習者はそれに注意を向け，明瞭に意識すると考えられる。Iwaki et al. (2013) の実験結果は，これを示唆するものである。この研究の実験 2 では，330 問から成る漢字の音読課題が用いられた。参加者は，第 1 テストで読み方の口頭再生と確信度の評定を行い，正答フィードバックを受け，挿入課題の後，誤った課題について第 2 テストを受けた。この第 2 テストの際に，各課題の実用的価値（「その漢字の読み方が分からないと，将来どの程度困るか」）の 5 段階評定が求められた。その結果，実用的価値が高いと評定された問題ほど，誤記憶の修正率が高かった。これは，確信度に関わらず，課題の価値の高さから，学習者が誤記憶に

対して注意資源を十分に配分しためではないかと考えられる。

そこで本研究では，手がかりとなる問題文の長さに着目し，問題文の長さを変数とした分析を試みた。通常，長文の問題の読解には，短文の問題よりも，多くの注意資源を要するので，誤記憶への注意が低下すると考えられる。そしてそれは参加者の特性に関わらず比較的一様であると考えられる。したがって，注意配分仮説が正しければ，同時呈示フィードバックの効果は，長文の場合に現れやすく，短文の場合に現れにくいと予測される。すなわち，長文の場合，参加者は問題に注意資源を配分しなければならないので，特に低確信の誤記憶の修正率が低下するだろう。それゆえ，同時呈示フィードバックの効果は低確信の誤記憶の修正において顕著に見られると予測されるのである。他方，読解が容易な短文の場合は，低確信の誤記憶の修正率の低下が長文に比して小さいだろう。それゆえ，同時呈示フィードバックの効果も，長文に比して小さいと予測されるのである。

実験 I

方法

参加者　国立 I 大学の学生 24 名（男性 7 名，女性 17 名，19-23 歳）が実験に参加した。いずれの参加者も，実験内容の十分な説明を受け，それに同意した者であった。実験は，2012 年 6 月～12 月中に行った。フィードバック呈示条件は参加者間変数であり，口頭報告条件が 9 名，継時呈示条件が 8 名，同時呈示条件が 7 名であった。

材料　100 問の一般常識問題（e.g., 問題文「国際連合の本部がある都市はどこ？」，正答「ニューヨーク」）を用いた。この問題群は，川口・清水（1992），ユーキャン就職試験研究会（2012），成美堂出版編集部（2012）から引用し文言を修正したものに，類似の問題を追加して構成された。内容は社会・時事一般，歴史・地理，国語・文学史，芸術・芸能，スポーツ，自然科学など広範な領域に渡るものであった。いずれの問題も，正答は短い単語であった。問題の入れ替えを行ったため，参加者間で問題が若干異なった。

手続き　問題文の呈示順序はパソコンの制御でランダム化し，モニターに問題文と回答欄を 1 試行につき 1 つずつ呈示した。参加者には第 1 テストの後，第 2 テストが実施されることをあらかじめ伝え，なるだけ正答を覚えておくよう教示した。

第 1 テストでは，口頭報告条件においては，問題への回答を口頭で行わせた。継時呈示条件と同時呈示条件においては，キーボードで回答を入力させた後，モニター上からその回答を消去した。このとき，いずれの条件においても，参加者には，必ず何か回答するよう求めた。その後，その回答にどの程度自信があるか，0%（「絶対に間違っていると思う」）から 100%（「完全に自信がある」）で確信度を評価させ，その数値をキーボードで入力させた。確信度を入力させた後，正答のフィードバックを行った。このとき，同時呈示条件では，参加者の回答を 1.5 秒間再提示した後，その下に正答を 4 秒間呈示した。口頭報告条件と継時呈示条件では，正答のみを 4 秒間呈示した。

第 1 テスト終了後，挿入課題として数字のパズルを 5 分間行わせてから，第 2 テストを実施した。第 2 テストは，いずれの条件も同じ手続きであり，第 1 テストと同じ 100 問の問題をランダムな順序で呈示して回答のみを求め，フィードバックは正答のみを 2 秒間呈示した。また，参加者には，思い出せないものに限り，回答しないことを許容した。

結果

一部に不適切な問題があったため，それらは第 1 テストと第 2 テストでペアごと除外して分析を行った。その上で，第 1 テストの誤答を，確信度が 0%なら“Guess”，1%~49%なら“Low”，50%~100%なら“High”に分類した。文長については，句読点や括弧は含めず，平仮名，片仮名，漢字，数字を一文字として問題文に含まれた文字数を計数し，その文字数が各問題群内で中央値より大きければ“長文”，中央値未満であれば“短文”に分類した。中央値に該当する問題は分析から除外した。その中央値は 20 名が 26，4 名が 28 であった。これらの分類に基づき，全参加者の誤記憶の総数及び第 2 テストの正答数（すなわち，修正された誤記憶数），及びその比率（修正率）を Table 1 に示した。

なお，第 1 テストの正答率は，短文の口頭報告条件が.45±.049 (M±SEM)，継時呈示条件が.42±.038，同時呈示条件が.57±.052，長文の口頭報告条件が.47±.044，継時呈示条件が.34±.044，同時呈示条件が.47±.061 であった。

Table 1　条件ごとの第 1 テストの誤記憶数，第 2 テストの正答数及び修正率（実験 I）

条件		短文				長文			
		Guess	Low	High	合計	Guess	Low	High	合計
口頭報告	誤記憶数	86	72	66	224	84	88	53	225
n=9	正答数	52	59	59	170	66	77	45	188
	修正率	.60	.82	.89	.76	.79	.88	.85	.84
継時呈示	誤記憶数	100	74	35	209	124	99	31	254
n=8	正答数	66	56	28	150	99	77	26	202
	修正率	.66	.76	.80	.72	.80	.78	.84	.80
同時呈示	誤記憶数	62	53	22	137	83	68	23	174
n=7	正答数	51	40	19	110	76	55	19	150
	修正率	.82	.75	.86	.80	.92	.81	.83	.86
合計	誤記憶数	248	199	123	570	291	255	107	653
n=24	正答数	169	155	106	430	241	209	90	540
	修正率	.68	.85	.88	.77	.85	.85	.86	.84

更に，第 2 テストにおける誤記憶の修正率を参加者ごとに算出し，その平均値を算出した。また，確信度の高さと修正率の関連を見るために，Goodman-Kruskal の順序連関係数（γ）を参加者ごとに算出し，その平均値を算出した。このとき，参加者によってはデータの分布からγを算出できないケースがあり，その場合は算出せず，平均値の算出からも除外した。以上の分析結果を Table 2 及び Figure 1.に示した。

誤記憶の修正率について，データのなかったセル（すなわち，第 1 テストで当該確信度の誤記憶がなかったセル）には条件に応じた平均値を代入した上で，逆正弦変換し，フィードバック呈示条件（3）×文長（2）×確信度（3）の三要因の混合分散分析を行った。その結果，文長と確信度の交互作用（F(2, 42) = 4.02, p <.05）が有意であり，短文における確信度の単純主効果（F(2, 42) = 11.13, p <.05），Guess における文長の単純主効果（F(2, 42) = 15.37, p <.01）が有意であった（短文 < 長文）。短文における確信度の単純主効果について多重比較を行ったところ，Guess が Low, High よりも有意に低かった（p <.00167, 全体の有意水準を p<.05 とした際に Bonferroni 法により調整された有意水準）。

Table 2　条件ごとの第2テストにおける誤記憶の修正率及び第1テスト時の確信度と誤記憶の修正率の連関係数（γ）の平均値（実験Ⅰ）

条件		短文				長文			
		Guess	Low	High	γ	Guess	Low	High	γ
口頭報告	修正率	.62 (.04)	.83 (.06)	.93 (.03)	.69 (.12)	.84 (.05)	.86 (.05)	.93 (.05)	.45 (.21)
	n	6	9	9	9	8	9	9	7
	t				5.75**				2.14+
	g				1.92				.81
継時呈示	修正率	.63 (.07)	.83 (.06)	.83 (.07)	.44 (.17)	.81 (.03)	.83 (.05)	.80 (.07)	.02(.09)
	n	8	8	8	8	8	8	8	8
	t				2.66*				.24
	g				.94				.09
同時呈示	修正率	.81(.09)	.89 (.06)	.86 (.09)	.55 (.31)	.90 (.06)	.85 (.06)	.85 (.07)	.02(.32)
	n	6	7	6	5	6	7	7	6
	t				1.75				.06
	g				.78				.02
合計	修正率	.68 (.04)	.85 (.04)	.88 (.04)	.57 (.10)	.85 (.03)	.85 (.03)	.86 (.04)	.17 (.12)
	n	20	24	23	22	22	24	24	21
	t				5.57**				1.35
	g				1.28				.29

カッコ内は *SEM*，*t* は student の *t*，*g* は Hedges の *g*

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

修正率の平均値は参加者ごとの修正率に基づくので Table 1 の修正率と一致しない

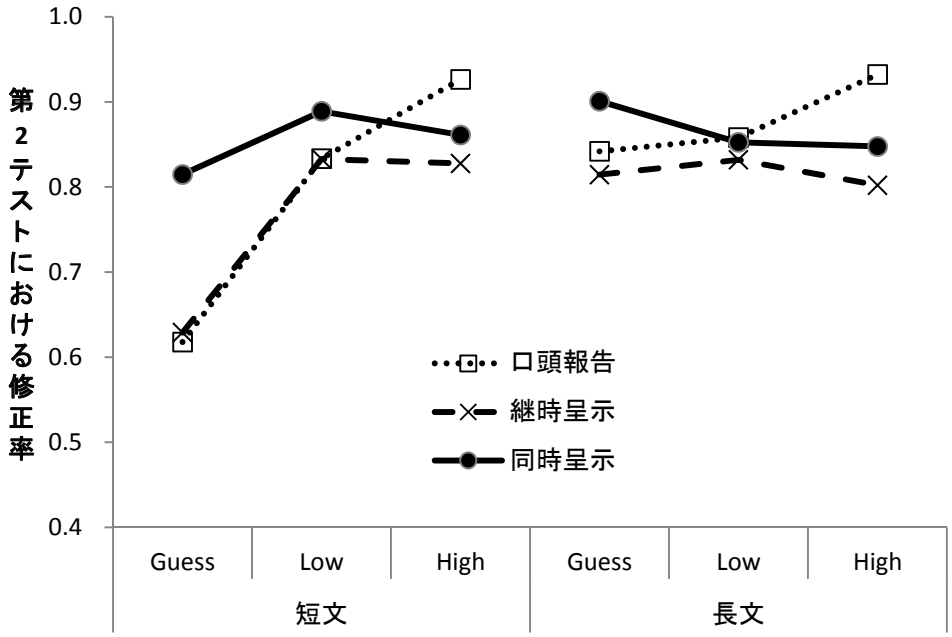


Figure 1. 条件ごとの誤記憶の修正率の平均値（実験Ⅰ）

考察

同時呈示フィードバックの効果が長文の場合に現れやすいという予測に反し，統計的な有意差は検出されなかったものの，むしろ効果が見られたのは短文の場合であった。しかしそれは，長文に効果が現れなかったというよりは，そもそも長文の修正率がいずれの条件においても高かったため，すなわち天井効果となったためであると考えられる。

そしてその長文の優位性は，特に Guess 試行において見られた。これもまた，長文の場合に低確信の誤記憶の修正率が低下するという予測とは逆の結果であった。これはなぜだろうか。第 1 テストの正答率に違いはないので，長文問題の方が内容的に平易であったとは考えにくい。長文を読んだ場合の方が誤答時の驚愕が大きくなるとは考えにくいので，この現象を注意捕捉仮説で説明するのも難しい。確信度の高さを前提とする親近性仮説でも説明できない。

恐らく，含まれる情報量が相対的に多い長文問題は，手がかりの符号化あるいは検索を促進したのではないだろうか。本実験は，他の多くの過剰修正効果に関連する研究と異なり，第 2 テストの実施をあらかじめ伝えた。それにより参加者は，問題と正答とを連合させることに注意を配分したと考えられる。そうしたとき，情報量の多い長文問題では，特定のキーワードを任意に選びやすい。そして特に Guess 試行の場合，参加者は自身の誤記憶にほとんど注意を向けず，問題文に注意を多く配分するので，情報量の多さの優位性が顕著に現れたと考えられる。

また，本実験は，すぐに思いつく回答がない場合でも，必ず何か回答するよう参加者に求めた。これにより，恐らくなかなか回答が思いつかなかったであろう Guess 試行では，参加者が問題文をよりよく読み込んだのではないかと考えられる。このこともまた，長文問題における手がかりの符号化の優位性を促進したと考えられる。

実験Ⅱ

実験Ⅰでは，第 2 テストの実施を予告したことと，参加者に回答を強制させたこととが，情報量の多い長文問題の手がかりの符号化を促進し，天井効果の事態を招いた。そこで，実験Ⅱでは，第 2 テストを予告せず，思いつく回答がない場合は無回答でもよいこととし，再実験を行った。また，剰余変数を排除するため，フィードバック呈示条件を継時呈示条件と同時呈示条件のみとし，参加者内実験とした。更に，継時呈示条件では参加者の回答の代わりにダミーを表示することで，正答フィードバック呈示までの時間統制も行った。

参加者　私立 S 大学の学生 12 名（男性 4 名，女性 8 名，19-23 歳）が実験に参加した。いずれの参加者も，実験内容の十分な説明を受け，それに同意した者であった。実験は，2012 年 12 月～2013 年 1 月中に行った。フィードバック呈示条件は参加者内変数であり，全 12 名ともに参加した。

材料　110 問の一般常識問題を用いた。内容は，実験Ⅰのものをベースとし，同種の問題を追加したものであった。継時呈示条件と同時呈示条件には，パソコンの制御により，55 問ずつが参加者ごとにランダムに割り振られた。問題の入れ替えを行ったため，参加者間で問題が若干異なった。

手続き　問題文の呈示順序はパソコンの制御でランダム化し，モニターに問題文と回答欄を 1 試行につき 1 つずつ呈示した。参加者には，第 2 テストが実施されることをそのときまで伝えなかった。

第 1 テストでは，参加者にキーボードで回答を入力させた後，モニター上からその回答

を消去した。このとき，どうしても思い出せないものに限り，回答しないことを許容した。その後，実験Ⅰと同様にその回答の確信度を評価させ，その数値をキーボードで入力させた。その後，正答のフィードバックを行った。このとき，同時呈示条件では，参加者の回答をモニター上に 1 秒間再提示した後，その下に正答を 3 秒間呈示した。継時呈示条件では，参加者の回答の代わりにダミーとして 9 つのアスタリスク（＊＊＊＊＊＊＊＊＊）を 1 秒間呈示した後，正答のみを 3 秒間呈示した。

第 1 テスト終了後は，挿入課題として数字のパズルを 5 分間行わせてから，第 2 テストを実施した。第 2 テストは，いずれの条件も同じ手続きであり，第 1 テストと同じ 110 問をランダムな順序で呈示して回答のみを求め，フィードバックは正答のみを 1 秒間呈示した。また，参加者には，思い出せないものに限り，回答しないことを許容した。

結果

第 1 テストにおける誤答を，無回答であれば確信度に関わらず“Skip”，確信度が 0%なら“Guess”，1%~49%なら“Low”，50%~100%なら“High”に分類した。文長については，実験Ⅰと同様に，中央値に基づいて“長文”と“短文”に分類した。その中央値は 9 名が 26，3 名が 28 であった。これらの分類に基づき，実験Ⅰと同様に，全参加者の誤記憶の総数と修正率 を Table 3 に示した。

なお，第 1 テストの平均正答率は，短文の継時呈示条件が.17±.04 (*M*±*SEM*)，同時呈示条件が.20±.03，長文の継時呈示が.21±.03，同時呈示が.19±.03 であった。

Table 3　**条件ごとの第 1 テストの誤記憶数，第 2 テストの正答数及び修正率（実験Ⅱ）**

条件	条件	短文					長文				
		Skip	Guess	Low	High	合計	Skip	Guess	Low	High	合計
継時呈示	誤記憶数	125	27	54	28	234	104	52	64	35	255
	正答数	40	11	30	22	103	41	29	27	18	115
	修正率	.32	.41	.56	.79	.44	.39	.56	.42	.51	.45
同時呈示	誤記憶数	116	41	63	26	246	133	40	60	26	259
	正答数	31	15	33	19	98	37	17	37	16	107
	修正率	.27	.37	.52	.73	.40	.28	.43	.62	.62	.41
合計	誤記憶数	241	68	117	54	480	237	92	124	61	514
	正答数	71	26	63	41	201	78	46	64	34	222
	修正率	.29	.38	.54	.76	.42	.33	.50	.52	.56	.43

n=12

更に，第 2 テストにおける誤記憶の修正率を参加者ごとに算出し，その平均値を算出した。また，確信度の高さと修正率の関連を見るために，Goodman-Kruskal の順序連関係数（γ）を参加者ごとに算出し，その平均値を算出した。このとき，参加者によってはデータの分布からγ係数を算出できないケースがあり，その場合は算出せず，平均値の算出からも除外した。以上の分析結果を Table 4，Table 5 及び Figure 2.に示した。

誤記憶の修正率についてデータのなかったセル（すなわち，第 1 テストで当該確信度の誤記憶がなかったセル）には条件に応じた平均値を代入した上で，逆正弦変換し，文長（2）×フィードバック呈示条件（2）×確信度（4）の三要因の参加者内分散分析を行った。その

結果，文長と確信度の交互作用（$F(3, 33) = 5.60$, $p < .01$）が有意であり，短文における確信度の単純主効果（$F(3, 33) = 18.96$, $p < .01$), High における文長の単純主効果（$F(1, 11) = 8.01$, $p < .05$）が有意であった（短文 > 長文)。短文における確信度の単純主効果について多重比較を行ったところ，High が Skip, Guess, Low よりも有意に高かった（$p < .0083$, 全体の有意水準を $p < .05$ とした際に Bonferroni 法により調整された有意水準)。フィードバック呈示条件は，主効果が有意傾向（$F(1, 11) = 3.40$, $p < .10$）を示したのみであった。

また，参加者の第 2 テストにおける誤答の性質を知るため，条件ごとに第 2 テストの誤答を分類した。すなわち，第 1 テストと同じ誤答であった場合は「再誤答」（第 1 テストで無回答だった場合を除く), 各参加者の問題セット内の他の問題の問題文や正答に含まれた単語であった場合は「干渉誤答」, 第 1 テストとは異なる誤答であった場合は「新誤答」（干渉誤答を除く), 何も答えなかった場合は「無回答」として分類を行った。その比率には，条件間でほとんど違いが見られなかったが, 正答率の低かった長文の継時呈示条件の Low 試行と High 試行では「無回答」の比率が若干高かった。この分類結果を Table 6 に示した。

Table 4　短文問題の条件ごとの第 2 テストにおける誤記憶の修正率及び第 1 テスト時の確信度と誤記憶の修正率の連関係数（γ）の平均値（実験Ⅱ）

条件		Skip	Guess	Low	High	γ
継時呈示	修正率	.39 (.09)	.40 (.15)	.55 (.11)	.73 (.13)	.29 (.18)
	n	11	7	9	8	12
	t					1.64
	g					.47
同時呈示	修正率	.29(.07)	.36(.14)	.54 (.10)	.82 (.08)	.54 (.07)
	n	11	7	11	9	12
	t					7.29**
	g					2.10

カッコ内は *SEM*, *t* は student の *t*, *g* は Hedges の *g*

$^{+}p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

修正率の平均値は参加者ごとの修正率に基づくので Table 3 の修正率と一致しない

Table 5　長文問題の条件ごとの第 2 テストにおける誤記憶の修正率及び第 1 テスト時の確信度と誤記憶の修正率の連関係数（γ）の平均値（実験Ⅱ）

条件		Skip	Guess	Low	High	γ
継時呈示	修正率	.40 (.06)	.49(.12)	.43 (.08)	.44 (.11)	.05 (.13)
	n	11	8	11	11	12
	t					.38
	g					.11
同時呈示	修正率	.32(.07)	.55(.15)	.65 (.08)	.65 (.13)	.50 (.09)
	n	11	8	9	8	11
	t					5.33**
	g					1.61

カッコ内は *SEM*, *t* は student の *t*, *g* は Hedges の *g*

$^{+}p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

修正率の平均値は参加者ごとの修正率に基づくので Table 3 の修正率と一致しない

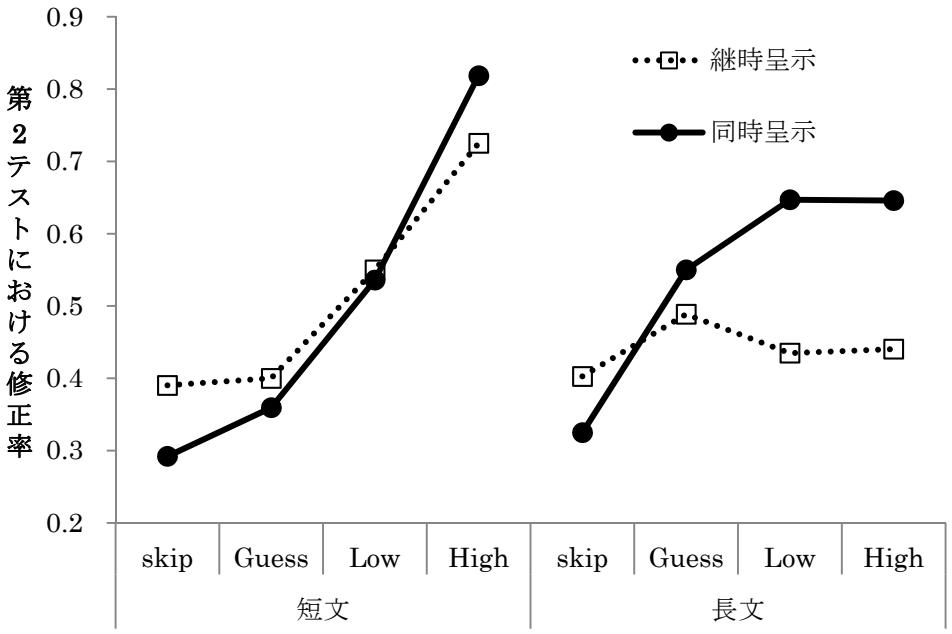


Figure 2. 条件ごとの誤記憶の修正率の平均値（実験Ⅱ）

Table 6　第 2 テストの誤答の分類（実験Ⅱ）

条件	分類	短文				長文			
		Skip	Guess	Low	High	Skip	Guess	Low	High
継時呈示	再誤答	0 (.00)	0 (.00)	3 (.06)	1 (.04)	0 (.00)	3 (.06)	5 (.08)	3 (.09)
	干渉誤答	6 (.05)	3 (.12)	0 (.00)	3 (.11)	3 (.03)	2 (.04)	4 (.07)	1 (.03)
	新誤答	12 (.10)	3 (.12)	6 (.12)	0 (.00)	9 (.09)	2 (.04)	4 (.07)	2 (.06)
	無回答	67 (.54)	10 (.38)	15 (.28)	2 (.08)	51 (.50)	16 (.31)	24 (.38)	11 (.32)
	正答	40 (.32)	11 (.41)	30 (.56)	22 (.79)	41 (.40)	29 (.56)	27 (.43)	18 (.52)
	計	125 (1.0)	27 (1.0)	54 (1.0)	28 (1.0)	104 (1.0)	52 (1.0)	64 (1.0)	35 (1.0)
同時呈示	再誤答	0 (.00)	0 (.00)	3 (.05)	1 (.04)	0 (.00)	1 (.03)	2 (.04)	0 (.00)
	干渉誤答	5 (.05)	1 (.03)	5 (.08)	1 (.04)	5 (.04)	0 (.00)	3 (.05)	3 (.12)
	新誤答	11 (.10)	7 (.18)	6 (.10)	2 (.08)	7 (.06)	12 (.30)	3 (.05)	2 (.08)
	無回答	69 (.60)	18 (.44)	16 (.26)	3 (.12)	84 (.64)	10 (.25)	15 (.25)	5 (.20)
	正答	31 (.27)	15 (.37)	33 (.53)	19 (.74)	37 (.28)	17 (.43)	37 (.62)	16 (.62)
	計	116 (1.0)	41 (1.0)	63 (1.0)	26 (1.0)	133 (1.0)	40 (1.0)	60 (1.0)	26 (1.0)

n=12

カッコ内は条件内での比率

考察

実験Ⅰとは異なり，長文の天井効果は消失した。また，有意傾向に留まるが，フィードバック呈示条件の効果は長文に認められた。ただし，この効果は，どちらかと言えば低確

信ではなく，高確信の誤記憶の方に現れた。また，同時呈示によって修正率が向上したというよりは,長文の継時呈示条件の修正率が低く,過剰修正効果さえも認められなかった。

長文問題の修正率の低さは注意配分仮説による予測の通りであったが，継時呈示条件で過剰修正効果さえも認められなかったことは予測に反する。これはなぜだろうか。第 1 テストの正答率に違いはないので，長文問題の方が内容的に難解であったとは考えにくい。短文を読んだ場合の方が誤答時の驚愕が大きくなるとは考えにくいので，この現象を注意捕捉仮説で説明するのも難しい。Table 6 を見ると，「新誤答」の比率には文長間でも確信度間でも大きな違いはないので，情報量の多い長文問題が参加者の余計な知識を連想させ干渉を起こしたという，親近性仮説のような説明も難しい。また，「干渉誤答」の比率にも大きな違いはないので，情報量の多い長文の問題文自体が干渉を生じさせたとも考えにくい。

サンプルが小さいので慎重に考える必要があるが，長文問題の継時呈示条件では「無回答」による第 2 テストの誤答が比較的多い。同時呈示条件では文長間にそれほどの違いはないので，参加者が長文の読解への心的努力を特に怠ったとも考えられない。やはり，長文への読解に注意資源が奪われ，自身の誤記憶への注意が抑制されたと考えるのか妥当ではないだろうか。そして，同時呈示フィードバックは誤記憶への注意を高めたと考えるのが妥当ではないだろうか。

総合考察

本研究は，注意資源という観点から，誤記憶を明瞭にフィードバックすることが，学習者の注意を補強し，誤記憶の修正率を高めると予測した。そしてそのフィードバックの恩恵は，誤記憶への注意が低下する低確信の誤記憶，特に長文の問題で顕著化すると予測した。しかし実験 I では，フィードバックの方法や誤記憶の確信度に関わらず，長文問題の正答率が高かった。この結果は，長文問題の情報量の多さがもたらした天井効果であると解釈された。そこで実験 II では，参加者に第 2 テストの実施を予告せず，且つ回答を強制しないことによって，参加者の問題文への注意の低下を狙った。その結果，長文問題の優位性が消失し，予測通り，同時呈示条件において高い修正率が見られた。ただしそれは，低確信の誤記憶ではなく，高確信の誤記憶の修正率を高めたようであった。また，その効果は統計的には有意傾向に留まり，疑問の余地も残すものでもあった。以上の結果は，注意配分仮説を積極的に支持する結果とはいい難い。しかし，注意配分仮説による説明と矛盾はしない結果であったし，注意捕捉仮説や親近性仮説では説明し難いものであった。

いずれにせよ，文長が修正率に関わりをもつことは確かであり，この点を示したことに本研究の意義があったと考えられる。もちろん，文長は問題の性質の一側面に過ぎず，必ずしも長文が短文に比べて多くの注意資源を要するとも限らない。漢字の含有率，文節や品詞の数，文章の構造などによっても読解に要する注意の量は異なるであろう。しかし文長は統制が容易な要素であり，注意配分仮説に基づいてフィードバックの効果を検討する際には統制が不可欠であると考えられる。このとき，問題が長文になるほど，更に多くの剰余変数が混入しやすいので，可能な限り，短文にする方向で統制すべきであろう。更に言えば，文章の読解という要素が混入しないような課題，例えば漢字の読み課題などがより望ましい。ただし，その場合は，天井効果を回避するため，回答からフィードバックまでに数唱課題を与えるなど,別の方法で参加者の注意資源を低下させる必要があるだろう。

引用文献

Butler, A. C., Fazio, L. K., & Marsh, E. J. (2011). The hypercorrection effect persists over a week, but High-confidence errors return. *Psychonomic Bulletin & Review*, **18**, 1238-1244.

Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., III. (2008). Correcting a metacognitive error: Feedback increases retention of Low-confidence correct responses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **34**, 918-928.

Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2001). Errors committed with High confidence are hypercorrected. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **27**, 1491-1494.

Butterfield, B., & Metcalfe, J. (2006). The correction of errors committed with High confidence. *Metacognition Learning*, **1**, 69-84.

Chinn, C. A., & Brewer, F. W. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: a theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, **63**, 1-49.

Clement, J. (1982). Student's preconception in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, **50**, 66-71.

Fazio, L.K., & Marsh E.J. (2009). Surprising feedback improves later memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, **16**, 88-92.

Iwaki, N., Matsushima, H., & Kodaira, K. (2013). Hypercorrection of high confidence errors in lexical representations. *Perceptual & Motor Skills*, **117**, 1-17.

川口　潤・清水博之 (1992) 一般的知識に関する質問項目の難易度および既知感基準表 *認知科学会テクニカル・レポート*, **21**, 1-16.

Loftus, E. F. (1979). Eyewitness Testimony. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ロフタス, E. F. 西本武彦 (訳) (1987). 目撃者の証言 誠信書房)

Metcalfe, J., & Finn, B. (2011). People's hypercorrection of High-confidence errors: Did they know it all along? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **37**, 437-448.

Minstrell, J. (1982). Explaining the "at rest" condition of an object. *The Physics Teacher*, **20**, 10-14.

成美堂出版編集部 (2012). 最新最強の一般常識　一問一答‘14 年版　成美堂出版.

髙橋　功 (2000). 信念と科学的知識の食い違いを子どもはどのように理解しているか: 地球の形の理解を中心にして *発達心理学研究*, **11**, 89-99.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, **24**, 535-583.

ユーキャン就職試験研究会 (2012). 就職活動の神様の一般常識　これだけ！一問一答集 自由国民社

論文

The United States Commitment to the Senkaku Islands Issue

Han I *

Key words: the Senkaku Islands, Potsdam Proclamation, the San Francisco Peace Treaty, Japan-U.S. Security Treaty, Okinawa Reversion Agreement

I. Introduction

The conflict around Senkaku Islands (Diaoyu Dao in Chinese) is becoming ever more dangerous. Since 11 September 2012, when the Japanese government nationalized three of the islands by buying them from their private owner, China has been challenging not only Japan's claim to sovereignty over the islands, but also its control of them by force. This month, anti-Japanese demonstrations spread across China, some of which resulted in violent with the connivance of the government. In the last year, China has strengthened its own claims and sent patrol boats to encroach on Japanese territorial waters repeatedly, Chinese aircraft also raided into Japan's airspace over the islands. Finally, Beijing declared its "air defense identification zone" on 23 November 2013, which over a wide swath of the East China Sea and covers the Senkaku Islands. These events have sharply escalated tensions in the region.

Why is China acting in such a way? It seems that the Chinese government wants to fuel tensions for turning people's attention away from the serious domestic problems, such as widening rich-poor gap, political corruption, environmental pollution and social unrest. To make matters worse, China's new top leader Xi Jinping takes a firm attitude toward Japan, and will wand to appear a strong commander-in-chief. Recently, he uses the word "core interest" in talking about the Senkaku problem, and declared that "no foreign country should ever nurse hopes that we will bargain over our core national interests.……Nor should they nurse hopes that we will swallow the bitter fruit of harm to our country's sovereignty, security and development interests."[1] Anyway, the Chinese leadership has enough problems at home; they do indeed have reasons to maintain their hard-liner's image. In fact, China has become more nationalistic over the past 20 years; growing nationalism in China aggravates the threat to the Asia-Pacific region's peace and prosperity.

The Senkaku matter, therefore, is less because of fishing, oil or natural gas than as counters in the high-stakes game for Asia's future. Whereas China claims that Diaoyu Dao has been its inherent territory since ancient times, and Japan "stole" them in the end of Sino-Japanese War 1894-95, Japan, for its part, has always insisted that the Senkakus are historically part of Ryukyu Islands and thus no dispute exists over the

---

*山陽学園大学総合人間学部言語文化学科

territory, which initially placed under its control in 14 January 1895. Before then, the Senkakus were uninhabited and without owner as terra nullius. Japan basically maintains that China acquiesced to Japan's title until 1970s, not once raising a claim to the islands. But then, with evidence of oil in the islands' vicinity, Taiwan and China took to asserting title over them one after the other. On 28 September 2012, the state-run *China Daily* put a full-page advertisement in *The New York Times* to publicity China's claims of its territorial sovereignty over the islands, without offering any solid evidences to support their own assertions.[2] That is why China would not refer the Senkaku sovereignty issue to the International Court of Justice.

The United States of America, as an ally with Japan, is now in a delicate position toward the situation in the East China Sea. America has confirmed that it takes no position on the territorial dispute over the Senkaku Islands, but it also has made it clear that it has an obligation to defend the islands under the Japan-U.S. Security Treaty Article 5, if it comes under armed attack. Meanwhile, America has been urging Japan and China to solve the dispute through dialogue and manage disagreement through peaceful means. Actually, the Obama Administration warned Japan not to purchase the Senkaku Islands last fall. According to an interview of former U.S. Assistant Secretary for East Asian and Pacific Affairs Kurt Campbell, the Japanese government was advised by the U.S. to be "careful" in handling the matter.[3]

Despite there is a gap in perception over the Senkakus dispute between Japan and the United States, China still suspects America is not taking a neutral stance on the issue. China has also been angered by what it sees as the U.S. support for its opponent in dispute with Japan, because "Japan would not have been so aggressive without the support and actions of the U.S." After all, China' s display seems to be testing the strength of Japan's alliance with the U.S., the main aim is to influence America to exclude the Senkakus from the Japan-U.S. Security Treaty's ambit, for fear of sucked into war with China. Actually, the state-run *People's Daily*, *Global Times* and CCTV hopefully suggested that America would not go to war "over a rock".[4]

In this context, therefore, to think about the Senkaku Islands issue, America's commitment to them becomes a crucial point. Because the United States not only has important relationships with all three disputants: Japan, China and Taiwan, [5] but also played a significant role in the territorial disputes, at least in the initial stages. In China and especially in Japan, questions have arisen concerning the U.S. relationship and obligations to the islands. This paper will focus on that issue, which has three elements: (1) the U.S. administration of the Senkakus after the war; (2) the status of the Senkakus in the Okinawa Reversion Agreement; and (3) the applicability of the Japan-U.S. Security Treaty to the islands.

II. The U.S. Administration of the Senkakus after World War II

As is well known, the claims of China and Taiwan have a similar basis. They

asserted that “Diaoyu Dao was first discovered, named, and used by Chinese”, “the Diaoyu Islands, along with Taiwan, became the territory of Ming and Qing dynasties”, and “On 17 April 1895, the Qing court was defeated in the Sino-Japan War, and forced to sign the unequal treaty in Shimonoseki and cede Taiwan along with Diaoyu Dao to Japan”. However, Japan argued that the islands were not officially controlled by China at that time. The Chinese government and propaganda were wrong when they insisted that China has claimed the sovereignty over the Senkaku Islands for centuries and has always treated Japan’s annexation as illegal. The fact is that China didn’t claim ownership of the islands until the 1970s. Its world atlases always showed them as Japanese territories, and even an article in the *People’s Daily* dated 8 January 1953 depicted the Senkakus as belonging to the Ryukyu Islands.

The Chinese government and propaganda were also wrong in stating that the Potsdam Proclamation deprived Japan of all its overseas territories including the Diaoyu Islands. A careful reading of the proclamation together with the Cairo Declaration that preceded it and the Peace Treaty of Shimonoseki would tell him that no reference was made to “Diaoyu Dao” in these international documents, that is to say, not on the mind of world leaders at Potsdam, Cairo and Shimonoseki.

According to the white paper of the Chinese government, “Japan's occupation of Diaoyu Dao during the Sino-Japanese War in 1895 is illegal and invalid. After World War II, Diaoyu Dao was returned to China in accordance with such international legal documents as the Cairo Declaration and the Potsdam Proclamation.……However, the United States arbitrarily included Diaoyu Dao under its trusteeship in the 1950s and ‘returned’ the ‘power of administration’ over Diaoyu Dao to Japan in the 1970s.The backroom deals between the United States and Japan concerning Diaoyu Dao are acts of grave violation of China's territorial sovereignty. They are illegal and invalid.”[6] China always tried to justify itself in such a way.

In view of this situation, the Japanese government made unequivocal its formal position on 7 March 1972, through an official statement of the Ministry of Foreign Affairs (MOFA): *On the Issue of Territorial Sovereignty over the Senkaku Islands.* According to a new appeal of MOFA,“The Senkaku Islands were neither part of Taiwan nor part of the Pescadores Islands, which were ceded to Japan from the Qing Dynasty of China in accordance with Article 2 of the Treaty of Peace signed at Shimonoseki.” Moreover, “The Senkaku Islands are not included in the territory which Japan renounced under Article 2 of the San Francisco Peace Treaty, which came into effect in April 1952 and legally demarcated Japan’s territory after World War II. There were placed under the administration of the United States of America as part of the Nansei shoto Islands, in accordance with Article 3 of the said treaty, and were included in the areas whose administrative rights were reverted to Japan in accordance with the Agreement Between Japan and the United States of America Concerning the Ryukyu Islands and the Daito Islands, which came into force in May 1972. The facts outlined

herein clearly indicate the status of the Senkaku Islands as being part of the territory of Japan." [7] On 26 September 2012, Prime Minister Yoshihiko Noda delivered a speech at the United Nations, during which he passed along the word that "no dispute exists."

Which of these two opposing opinions told the truth? Of course, it takes courage to tell the truth. The historical fact is that the Treaty of Shimonoseki did not mention "Diaoyu Dao" (this point was specified in the original article 2 as follows: China cedes Formosa to Japan "together with all islands appertaining or belonging to the said island of Formosa."),and the islands were not discussed during the negotiating sessions. Far from it, even the word "Diaoyu Dao" had never appeared in the official records of Ming and Qing Dynasty or Taiwan gazetteers(except some clearly inaccurate accounts) at that time. [8] Although China and Taiwan make their own assertions about the Senkakus over and over again, they are completely without positive proof indeed. It will be necessary to consult the international legal documents relating to the territorial issue as following.

As a well-known fact, the Cairo Declaration and the Potsdam Proclamation with laid out the terms for the Japanese surrender at the end of World War II, obliged Japan to return all the Chinese territories it had occupied. On 27 November 1943, the Cairo Declaration stated in explicit terms that "all the territories Japan has stolen from the Chinese, such as Manchuria, Formosa and the Pescadores, shall be restored to the Republic of China. Japan will also be expelled from all other territories which she has taken by violence and greed."[9] The Potsdam Proclamation of 26 July 1945 referred to the Cairo Declaration, clearly defined the postwar territory of Japan. In accordance with Article 8: "The terms of the Cairo Declaration shall be carried out and Japanese sovereignty shall be limited to the islands of Honshu, Hokkaido, Kyushu, Shikoku and such minor islands as we determine."[10] Lastly, Japan announced its acceptance of the Potsdam Proclamation as well as its unconditional surrender in August 1945. Later, when Japan was accepted as a member of the U.N. in 1956, it was on the condition it accepted the Potsdam Proclamation, and this was also the case when Japan and China restored diplomatic relations in September 1972.

All these international documents remain legally binding on the respective countries today, including America, Japan, China and Taiwan. It should be pointed out that both Cairo Declaration and Potsdam Proclamation did not mention the Senkaku Islands; therefore, the Senkaku Islands were not included in the territory which Japan renounced under the two international legal documents. In other words, the Senkaku Islands were incontrovertibly not part of the territory it was treaty-bound to renounce after Japan lost World War II.

After the end of World War II, on 29 January 1946, the Supreme Commander for the Allied Powers Instruction (SCAPIN) No.677(subject: Governmental and Administrative Separation of Certain Outlying Areas from Japan) clearly defined Japan's power of administration to "included the four main islands of Japan (Hokkaido,

Honshu, Kyushu and Shikoku) and the approximately 1,000 smaller adjacent islands, including the Tsushima Islands and the Ryukyu (Nansei) Islands north of 30^0 North Latitude(excluding Kuchinoshima Island); and excluding (a) Utsuryo (Ullung) Island, ……; (b) the Ryukyu (Nansei) Islands south of 30^0 North Latitude (including Kuchinoshima Island), the Izu, Nanpo, Bonin(Ogasawara) and Volcano(Kazan or Iwo) Island Groups, and all other outlying Pacific Islands……; and(c)the Kurile(Chishima) Islands,……".[11] Although the commander did not enumerate the Senkakus in detail, but definitely included them in the area of "(b) the Ryukyu (Nansei) Islands south of 30^0 North Latitude", where placed under the military occupation of the Allied Forces.

The U.S. administration of Okinawa Islands with the Senkakus began in 1952 as a result of the Treaty of Peace with Japan (commonly known as the San Francisco Peace Treaty) which signed on 8 September 1951 and came into effect on 28 April 1952. Although the treaty did not mention the Senkakus in detail, but the Article 3 placed "Nansei Shoto south of 29^0 north latitude (including the Ryukyu Islands and the Daito Islands)" under the United Nations' trusteeship system with the U. S. administering authority.[12] Since the Senkaku Islands lie to the waters between $25^0$40' to 26^0north latitude and $123^0$20' to 124^0 40'east longitude, it is clear that the Article 3 included the Senkakus as part of the Nansei Shoto Islands.

Before Japan and a number of countries signed the treaty, the U.S. Secretary of State Dulles John Foster stated the legal status of Ryukyus clearly in his remarks on 5 September 1951, "Article 3 deals with the Ryukyus and other islands to the south and southeast of Japan.These,since the surrender, have been under the sole administration of the United States. Several of the Allied Powers urged that the treaty should require Japan to renounce its sovereignty over these islands in favor of United States sovereignty. Others suggested that these islands should be restored completely to Japan. In the face of this division of Allied opinion, the United States felt that the best formula would be to permit Japan to retain residual sovereignty, while making it possible for these islands to be brought into the United Nations trusteeship system, with the United States as administering authority."[13] It means that America permitted Japan has the "residual sovereignty" of Ryukyu Islands under their own administering authority. As a concept of international law, the "residual sovereignty" means that the Japanese sovereignty is suspended temporarily until the final politico-administrative settlements.

Hence we may well assume, as is quite clear from the above facts, that the Senkaku Islands are clearly a part of the territory of Japan, in light of the historical facts and based upon the international law. Since these international legal documents, which demarcated Japan's territory after World War II, were all designed under the America's hegemony, China's criticisms like "Japan's plot to deny the outcomes of the Allied Powers' victory in the war against fascism", or "Japan want to subvert the postwar international order",[14] are completely unreasonable and just a nonsense.

On 10 September 1970, when asked "what is the U.S. position regarding the future disposition of the Senkaku Islands?" State Department spokesman Robert McCloskey answered that "under Article 3 of the Peace Treaty with Japan, the U.S. has administrative rights over the Nansei Shoto. This term, as used in that treaty, refers to all islands south of 29 degrees north latitude, under Japanese administration at the end of the Second World War, that were not otherwise specifically referred to in the treaty. The term, as used in the treaty, was intended to include the Senkaku Islands." He also stated clearly that "under the treaty, the U.S. government administers the Senkaku Islands as a part of the Ryukyu Islands, but considers that residual sovereignty over the Ryukyus remains with Japan. As a result of an agreement reached by President Nixon and Prime Minister Sato in November 1969, it is anticipated that administration of the Ryukyus will revert to Japan in 1972."[15] In this way, the United States of America had exercised the administrative authority on the Senkaku Islands after World War II until the reversion of Okinawa.

III. The Status of the Senkakus in the Okinawa Reversion Agreement

On 17 June 1971, Japan and the United States signed the Agreement Concerning the Ryukyu Islands and the Daito Islands (commonly known as Okinawa Reversion Agreement),which provided that any and all powers of administration over the Ryukyu Islands with the Senkakus would be returned to Japan. However, China condemned the agreement as "a backroom deal", and complained that "China has opposed the backroom deals between the United States and Japan concerning the Diaoyu Islands." America had carefully reviewed China's such claims, but it cannot agree with them.[16]

It was in 23 June 1945, when the Tenth Army of Japanese Forces, which had stationed in Ryukyu Islands, surrendered to the U.S. forces. The Surrender was signed on 7 September 1945, in which "the undersigned Japanese Commanders, in conformity, with the general surrender executed by the Imperial Japanese Government, at Yokohama, on 2 September 1945, hereby formally render unconditional surrender of the islands in the Ryukyus within the following boundaries:30^0 North126^0 East, thence 24^0 North122^0 East, thence 24^0 North133^0 East, thence 29^0 North131^0 East, thence 30^0 North$131^0$30' East, thence to point of origin."[17] Since then, the Senkaku Islands have been placed under the U.S. military occupation together with other Ryukyu Islands.

When the Allied Occupation ended and Japan regained sovereignty in 1952 under the San Francisco Peace Treaty, Okinawa was still put under the U.S. rule. Under a 1969 deal struck between Prime Minister Eisaku Sato and President Richard M. Nixon, Okinawa was returned to Japanese rule in 1972. During that period of 20 years, the Senkakus were placed with other Nansei Islands under the American authority; they have been under the effective control by U.S. Civil Administration and the Ryukyu government. The United States has never denied Japan's residual sovereignty over the Senkaku Islands. We can see the facts through some ordinances

or proclamations as following.

On 29 February 1952, the United States Civil Administration of the Ryukyu Islands (USCAR) issued Ordinance No.68, for publishing the Provisions of the Government of the Ryukyu Islands. In accordance with Article 1 of the Provisions, "The administrative and territorial jurisdiction of the Government of the Ryukyu Islands are designated as all of those islands and territorial waters within the following geographic boundaries: 29^0 North Latitude, $125^022'$ East Longitude; thence 24^0North Latitude,122^0East Longitude; thence 24^0North Latitude,133^0East Longitude; thence 29^0 North Latitude, 131^0 East Longitude; thence to the point of origin."[18]

Furthermore, on 25 December 1953, the USCAR issued Proclamation No.27, for defining the geographical boundary lines of the Ryukyu Islands. In accordance with Article 1 of the Proclamation, the territorial jurisdiction of the Ryukyu government are redesigned as "all of those islands, islets, atolls and rocks and territorial waters within the following geographic boundaries:28^0 North Latitude,$124^040'$East Longitude; thence 24^0 North Latitude,122^0 East Longitude; thence 24^0 North Latitude,133^0 East Longitude; thence 27^0 North Latitude,$131^050'$East Longitude;thence27^0 North Latitude, $128^018'$East Longitude; thence 28^0 North Latitude,$128^018'$ East Longitude; thence to the point of origin."[19] Both the two enactments clearly provide that the Senkakus was included in the area where the U.S. administration extends. Moreover, during the period of U.S. administration, the U.S. Navy established firing ranges on the Kuba Island and Taisho Island from 1955, and paid an annual rent to Mr. Jinji Koga, the son of the first Japanese settler of the islands.

Since then, there have been numerous cases of unlawful entry into the Senkakus, for the control of which the Ryukyu government have taken various measures from 1968. One such measure was the erection. On 12 July 1970, the Ryukyu government set up some warning signs on the Senkaku Islands in the Japanese, English and Chinese language, the warning signs had the following content: "Entry into any of the Ryukyu Islands including this islands, or their territorial waters other than innocent passage, by persons other than the residents of the Ryukyu Islands, is subject to criminal prosecution except as authorized by the U.S. High Commissioner."[20]

With the coming into force of the Okinawa Reversion Agreement on 15 May 1972, Japan has recovered her full sovereignty over the Ryukyu and Daito Islands. Article 1 of the Agreement defines the term "with respect to the Ryukyu Islands and the Daito Islands, as defined in paragraph 2 below, the United States of America relinquishes in favor of Japan all rights and interests under Article 3 of the Treaty of Peace with Japan signed at the city of San Francisco on September 8, 1951, effective as of the date of entry into force this Agreement. Japan, as of such date, assumes full responsibility and authority for the exercise of all and any powers of administration, legislation and jurisdiction over the territory and inhabitants of said islands."[21]

Moreover, Agreed Minute of the Agreement defines the boundaries of the Ryukyu

Islands as designated under the USCAR No.27, the latitude and longitude boundaries set forth in the Agreed Minute appear to include the Senkakus."The territories defined in paragraph 2 of Article 1 are the territories under the administration of the United States of America under Article 3 of the Treaty of Peace with Japan, and are, as designated under Civil Administration Proclamation Number 27 of December 25, 1953, all of those islands, islets, atolls and rocks situated in an area bounded by the straight lines connecting the following coordinates in the listed order:……"[22]

In the beginning, China raised no objections when the Senkakus were placed under the U.S. administration. But when the reversion of Okinawa to Japanese control was decided in 1970, the United States was asked by both China and Taiwan at that time not to recognize Japanese sovereignty over the Senkakus. The Republic of China has set to formulate a territorial claim from 1970 in an informal manner; the People's Republic of China has acted in a similar way. In 1971, both the Chinese governments have taken the official position to the effect that the Senkaku Islands constitute an integral part of Chinese territory, such as the statement of the Department of Foreign Affairs of the Republic of China dated 11 June 1971, and the same of the Department of Foreign Affairs of the People's Republic of China dated 30 December 1971.

However, a report compiled by the CIA on the Senkakus dispute, which was drafted in May 1971 and was included in declassified documents from the National Security Archive of George Washington University, concluded that "the Japanese claim to sovereignty over the Senkakus is strong, and the burden of proof of ownership would seem to fall on the Chinese." The intelligence report noted that some Chinese atlas, which was published in 1966 in Beijing during the Cultural Revolution, definitely indicates that the ocean area in which the Senkakus are located is beyond China's border. In addition, the atlas along with another maps indicate that "the Senkaku Islands belong to the Ryukyus, and therefore to Japan"; and "none of the Chinese Nationalist (Taiwanese) maps that were examined indicate that the Senkaku ocean area is within China's boundaries." [23] The report also pointed out that a random selection of maps published in Europe also fail to show the Senkakus are part of China's sovereign territory, while the 1967 edition of the Soviet Union's official world atlas included a chart specifically designating the Senkakus as Japanese territory.

In this situation, the government of America has once and again manifested its intention of neutrality and non-intervention in the territorial issue over the Senkaku Islands. For example, State Department spokesman Brey declared on 17 June 1971, that "the United States Government is aware that a dispute exists between the Government of the Republic of China and Japan regarding the sovereignty of the Senkaku Islands. The United States believes that a return of administrative rights over those islands to Japan, from which those rights were received, can in no way prejudice the underlying claims of the Republic of China. The United States cannot add to the legal rights of Japan possessed before it transferred administration of the

islands to the United States, nor can the United States by giving back what it received diminish the rights of the Republic of China."[24] After that, successive American governments have restated this position of neutrality regarding the issue. For this reason, some experts in China and Japan see the issue of the Senkakus "as a time bomb planted by the U.S. between China and Japan."[25]

Actually, the declassified documents along with the CIA report demonstrate that while affirming that the Senkakus fall under Japan's jurisdiction, U.S. administrations dating bake to the 1970s have consistently maintained a neutral stance on the issue. An April 1978 memorandum the U.S. National Security Council prepared for Zbigniew Brzezinski, national security adviser to President Jimmy Carter,said that "our interest is in doing nothing to undercut the Japanese, but at the same time remaining aloof from this potentially contentious Sino-Japanese territorial issue."[26]

After all, the historical fact is that when the U.S. returned Okinawa to Japan in 1972, the Senkaku Islands were included in the package. At the same time, however, there has long been speculation about the possibility of U.S. involvement in the event of a military clash between China and Japan over these disputed islands.

IV. The Applicability of the Japan-U.S. Security Treaty to the Senkakus

As we have seen above, although the U.S. government does not take a formal position on the sovereignty issue of the Senkaku Islands, but it has made it clear the Japan-U.S. Security Treaty would extend protection to the islands. On 20 September 2012, U.S. Assistant Secretary for East Asian and Pacific Affairs Kurt Campbell told a subcommittee of the Senate Foreign Relations Committee, saying, "We acknowledge clearly that Japan retains effective administrative control over the Senkaku Islands, and they are included clearly under Article 5 of the bilateral security treaty, under which American forces are required to defend Japanese territory in the event of an attack."[27] Later, Secretary of State Hillary Rodham Clinton also sent a clear warning to China in a joint news conference on 18 January 2013, after meeting with Japanese Foreign Minister Fumio Kishida in Washington, said that the Obama Administration opposed"any unilateral actions that would seek to undermine Japanese administration of the Senkakus."[28] These remarks, however, provoked sharp response from China.

After the war, Japan entered into an alliance with the United States, this alliance remains the centerpiece of Japan's strategic policy. Under a longstanding security treaty with Japan, the United States is obliged to defend the country including the Senkaku Islands —it is the position that Clinton referred. She also declared that the United States recognized the islands were administered by Japan. In fact, the more powerful China grows, the more Japan should depend on U.S. security guarantees. In recent years, China's foreign policy behavior has become more insolent, as an article of the *People's Daily* saying that "even the United States, the world's sole superpower, acknowledged that it cannot encircle and contain China, so why should Japan?" The

Chinese leadership seems to think that America has been weakened by the financial crisis and its wars in Iraq and Afghanistan, even as China has grown stronger. In reality, however, it does worry about the Japan- U.S. military alliance indeed.

As is well known, the Security Treaty between Japan and the United States of America was signed on 8 September 1951,the same day of the signing of San Francisco Peace Treaty, and has become the foundation of state security for Japan since then. In accordance with Article 1,"Japan grants, and the United States of America accepts, the right, upon the coming into force of the Treaty of Peace and of this Treaty, to dispose United States land, air and sea forces in and about Japan. Such forces may be utilized to contribute to the maintenance of international peace and security in the Far East and to the security of Japan against armed attack from without, including assistance given at the express request of the Japanese Government to put down large-scale internal riots and disturbances in Japan, caused through instigation or intervention by an outside power or powers."[29] During the Cold War era, the treaty had become the lifeline to Japan, since it was always under the threat from the Soviet Union.

On 19 January 1960, the treaty was revised, and changed its name into Treaty of Mutual Cooperation and Security between Japan and the United States of America. In accordance with Article 5, "Each Party recognizes that an armed attack against either Party in the territories under the administration of Japan would be dangerous to its own peace and safety and declares that it would act to meet the common danger in accordance with its constitutional provisions and processes."[30] It should bear in mind that the treaty itself declares here that each party would act in response to "an armed attack, in the territories under the administration of Japan." There, "administration" rather than "sovereignty" in the key distinction that applies to the Senkaku Islands. Since then, the United States and Japan have not altered the application of the Security Treaty to the islands.

On the Agreed Minute of the treaty, the Japanese plenipotentiary asked for U.S. support as follows, "While the question of the status of the islands administered by the United States under Article 3 of the Treaty of Peace with Japan has not been made a subject of discussion in the course of treaty negotiation, I would like to emphasize the strong concern of the government and people of Japan for the safety of the people of these islands since Japan possesses residual sovereignty over these islands. If an armed attack occurs or is threatened against these islands, the two countries will of course consult together closely under Article 4 of the Treaty of Mutual Cooperation and Security. In the event of an armed attack, it is the intention of the government of Japan to explore with the United States measures which in might be able to take for the welfare of the islanders."[31] The United States plenipotentiary promised him that "in the event of an armed attack against these islands, the United States government will consult at once with the government of Japan and intends to take necessary measures for the defense of these islands, and to do its utmost to

secure the welfare of the islanders."[32]

Moreover, the inclusion of the Senkakus in the Okinawa Reversion Agreement under the definition of the Ryukyu Islands made Article 2 of the Agreement applicable to the islands. According to the Article 2, " It is confirmed that treaties, conventions and other agreements concluded between Japan and the United States of America, including, but without limitation, the Treaty of Mutual Cooperation and Security between Japan and the United States of America……become applicable to the Ryukyu Islands and the Daito Islands as of the date of entry into force of this Agreement." [33] Say it in another way, Japan-U.S. Security Treaty becomes applicable to Okinawa, the same as applied to the Japanese home islands. In short, while maintaining neutrality on the competing claims, America agreed in the Okinawa Reversion Agreement to apply the Security Treaty to the treaty area including the Senkaku Islands.

In recent years, top American military officials has announced many times that the Senkaku Islands clearly fall under the scope of the Japan-U.S. Security Treaty, and American forces are required to defend them in the event of an attack. For example, when Defense Secretary Leon Panetta visited Tokyo, and hold a news conference with Japanese Defense Minister Satoshi Morimoto after their meeting on 17 September 2012, he restated U.S. stance that it won't take sides on the competing sovereignty claims, but the United States will stand by treaty obligation with Japan, which includes defending Japanese soil, based on the Japan-U.S. Security Treaty Article 5.[34] In a statement on 23 November 2013, the same day Beijing declared its air defense zone, Defense Secretary Chuck Hagel, as part of a rapid American response, made it clear that the announcement "will not in any way change how the United States conducts military operations in the region", and warned that the U.S. government viewed the Chinese move "as a destabilizing attempt to alter the status quo in the region." He also reaffirmed that the U.S. would stand by its security treaty obligations to aid Japan if it were attacked.[35] Three days later, Washington defiantly flew two B-52 bombers through the air defense zone without warning.

In fact, with its shift to Asia, the U.S. has expanded military presence in this region and placed important military resources in strategic Asian locations. On 22 September 2012, Japan's Ground Self-Defense Force and the U.S. Marine Corps held a joint drill on Guam aimed at bolstering their ability to defend remote islands. The exercise was shown to media and conducted amid rising tensions between Japan and China.[36] On 10 June 2013, the U. S. and Japan began another joint drill in California that simulates retaking remote islands using MV-22 Osprey aircraft for landing exercises. It is the first time the Ground, Maritime and Air Self-Defense Forces have jointly participated in such a drill on American mainland. Although Japan and the U.S. said they had no particular enemy country in mind while planning the drill, but China still requested that the exercise be halted.[37] It is needless to say that Japan's security ties with the United States serve as a strong message to China.

The Japan-U.S. Security Treaty obliges the U.S. to defend Japan if an area under Japanese administration is attacked by another country. But it is believed that if a remote island is attacked, it would likely be up to Japan to respond first, not the U.S. military. Thus the United States and Japan have not only increased the number of joint exercises, but also started to discuss worst-case contingency plans for retaking the Senkaku Islands, if China moves to seize them. Several concrete scenarios are believed under consideration, including one in which Japan's air, ground and maritime forces would conduct operations with U.S. forces if the Chinese military invaded the Senkaku Islands. In addition, the two countries have agreed to review the 1997 guidelines for bilateral defense cooperation, it is likely they will separate the work of creating joint operation plans involving the Senkakus from the whole process and advance it first.[38] America has made clear that its alliance with Japan applies to the Senkakus, raising the possibility of U.S. military action in support of Japan.

After all, the Senkaku Islands are geopolitically important to the U.S. defense line on West Pacific area linking Okinawa, Taiwan and Guam. Control of them (so-called the "first island chain") would give China unobserved access to the Pacific Ocean, something it lacks. China's aims are far beyond the Senkaku Islands. [39] For this reason, the United States treats them de facto as Japanese territory, since Japan is one of its few vital allies, and has become the vanguard of the American strategy to contain China. The implication is that China should be ready to take on the U.S. which has made clear that its security treaty with Japan covers the disputed islands. Japan's alliance with the United States has served as a powerful deterrent to against China.

V. Conclusion

Today, America's China policy is changing: withdrawing its troops from Afghanistan while shift to the Asia-Pacific—the world's most economically dynamic region. However, the Chinese leadership sees it was aimed at China and ramping up military spending. In fact, China's fast-growing military and increasingly firm assertions of its territorial claims have concerned neighboring countries, pushing them to seek stronger relations with the U.S.—the region's traditional superpower.

Meanwhile, Obama's new strategy so-called "pivot to Asia" (recently rather known as "rebalancing") will shift 60 percent of the U.S. Navy to the region by 2020. America has deployed additional weapons and personnel to the Asia-Pacific region, along with increasing cooperation both with treaty partners, including Japan, South Korea and the Philippines, as well other countries, such as India and Vietnam, that aren't traditional allies. To criticizes China's decision of air defense zone, *The New York Times* insisted that "given China's unilateral decision, with its threat of possible military action, the United States needed to stand up for its ally Japan, for the principle of freedom of navigation of the seas and skies, and for other Asian nations that also have territorial disputes with China in the East China Sea and the South China Sea."[40]

The risks of a clash between Japan and China are rising, and the consequences could be calamitous. Since the Senkaku Islands are the first line of defense against rising China, the world, including America, has a duty to warn China before it too late. Like Japan, other Asian countries also have territorial disputes with China, such as India, Vietnam and the Philippines; they also would look even more keenly towards America for support. [41] In the coming years, China's menace will be the main focus of the American defense policy. Therefore, Obama's "pivot to Asia" would be a useful start in showing America's powerful commitment to its allies, especially to Japan.

Notes

1 "China Leader Affirms Policy On Islands", *The New York Times*, January 30, 2013.

2 China Daily, " Diaoyu Islands Belong to China ", *The New York Times*, September 28, 2012.

3 "U.S. said don't buy Senkakus: Campbell", *The Japan Times*, April 11, 2013.

4 Some Western experts also express similar views, such as "Japan's trust in U.S. support has diminished ";"Finally, Japan cannot expect much U.S. support in its conflict with China ";"America has desired to improve relations with china" and so no. See Reinhard Drifte, "Engagement Japanese Styly", in Marie Soderberg ed., *Chinese-Japanese Relations in the Twenty-first Century,* London and New York: The European Institute of Japanese Studies, 2002, p.55. Also see Brahma Chellaney, "Japan's Security Dilemma", *The Japan Times*, August 7, 2013.

5 The Republic of China (commonly known as Taiwan) began asserting its claim over the Senkaku Islands around 1970, before China began to do so. On 5 August 2012, President Ma Ying-jeou launched his East China Sea Peace Initiative, which calls on all parties concerned to respect international law and resolve disputes by peaceful means. After that, Taipei Economic and Cultural Office in New York, one of the Taiwanese diplomatic offices, also put a full-page advertisement: *The East China Sea Peace Initiative* in *The New York Times,* October10, 2012.

6 State Council Information Office, The People's Republic of China, *Diaoyu Dao, an Inherent Territory of China,* September 25, 2012. http://www.scio.gov.cn

7 Ministry of Foreign Affairs of Japan, *The Basic View on the Sovereignty over the Senkaku Islands*, October 2012. http://www.mofa.go.jp/region/asia-paci/senkaku/senkaku.html

8 The earliest historical record of the names of "Diaoyu Yu" and its affiliated islands can found in the book *Shun Feng Xiang Song* published in China in 1403. It shows that Chinese had already discovered and named "Diaoyu Dao" by the 15th centuries. Chinese envoy mission records during this period are also cited. However, they don't indicate that those uninhabited islands had been under Chinese control at that time. Actually, Chinese just used the islands as navigation posts en-route to Ryukyu Kingdom during the Ming and Qing period. See Han I, "The Status of the Diaoyu Islands in Historical Documents", *The Sanyo Review*, Vol.19, December 2012, pp.39-59.

9 *The Cairo Conference*, 外務省条約局 編『主要条約集』昭和 55 年、1693-1694 頁。

10 *Proclamation Defining Terms for Japanese Surrender*, *Article 8*, Ibid., p.1701.

11 *General Headquarters The Supreme Commander for the Allied Powers, No.677*, Division of Special Records, Foreign Office, Japanese Government, *Documents Concerning the Allied Occupation and*

Control of Japan, Vol. II, March 1949, p.24.

12 *Treaty of Peace with Japan, Article 3*. The original text is as following, "Japan will concur in any proposal of the United States to the United Nations to place under its trusteeship system, with the United States as the sole administering authority, Nansei Shoto south of 29^{0}north latitude (including the Ryukyu Islands and the Daito Islands), Nanpo Shoto south of Sofu Gan (including the Bonin Islands, Rosario Island and the Volcano Islands) and Parece Vela and Marcus Island. Pending the making of such a proposal and affirmative action thereon, the United States will have the right to exercise all and any powers of administration, legislation and jurisdiction over the territory and inhabitants of these islands, including their territorial waters." 外務省条約局 編『主要条約集』昭和 55 年、7-8 頁。

13 Dulles, John Foster's Remarks, 浦野起央 等編『釣魚台群島（尖閣諸島）問題研究資料』励志出版社 刀水書房、2001 年、177 頁。

14 Yang Bojiang, "Japan in danger of losing moral compass", *China Daily*, September 4, 2013.

15 Robert McCloskey's comment, 浦野起央 等編『釣魚台群島（尖閣諸島）問題研究資料』励志出版社 刀水書房、2001 年、199 頁。

16 For excellent research of the U.S. stand on China's claims of the dispute, see U. S. Congressional Research Service (CRS) reports: (1)Larry A. Niksch, *Senkaku (Diaoyu) Islands Dispute: The U.S. Legal Relationship and Obligations*, September 30,1996. http://wlstorage.net/tile/crs/96-798.pdf (2) Mark E. Manyin, *Senkaku (Diaoyu/ Diaoyutai) Islands Dispute: U.S. Treaty Obligations*, January 22, 2013. The second has been updated and modified slightly from the first. http://www.fas.org/

17 *Surrender of Headquarters Tenth Army*, 百瀬孝 編著『史料検証 日本の領土』河出書房新社、2008 年、177 頁。

18 *Civil Administration Ordinance No.68* (Provisions of the Government of the Ryukyu Islands), 沖縄県教育委員会発行『沖縄県史資料編 14』2002 年、269 頁。

19 *Civil Administration Proclamation No.27,* The ryukyu-okinawa history and culture website 1995-2013. http//www.nirakanai.wwma.net/pages/archive/caproc27.html

20 *Order of the High Commissioner of the Ryukyu Islands,* 浦野起央 等編『釣魚台群島（尖閣諸島）問題研究資料』励志出版社 刀水書房、2001 年、190 頁。

21 *Agreement between Japan and the United States of America Concerning the Ryukyu Islands and the Daito Islands*, *Article I*, 外務省条約局 編『主要条約集』昭和 55 年、66 頁。

22 *Agreed Minutes*, Ibid., p74.

23 "CIA: Japan's Senkaku claim the strongest", *The Japan Times*, October 5, 2012.

24 Brey's Remarks, 浦野起央 等編『釣魚台群島（尖閣諸島）問題研究資料』励志出版社 刀水書房、2001 年、252 頁。

25 For example, according to Professor Kimiko Hara, the San Francisco Peace Treaty did not clearly establish sovereignty of the Senkakus (same case with Liancourt Rocks, known as Takeshima in Japan). In 1972, the United States returned the Senkaku s to Japan, and Japan has administered them since. But the Okinawa Reversion Agreement also avoided establishing sovereignty of the disputed islands. When China and Japan restored diplomatic relations in 1972, the leaders of both countries decided to shelve the dispute of sovereignty of the islands until a future date. Anyway, it

seems that the U.S. had hoped to drive a wedge between Japan and both China, for preserving its forces stationed in Okinawa after the reversion. See 原貴美恵『サンフランシスコ平和条約の盲点』渓水社、2005 年、276-279 頁。豊下楢彦「尖閣問題と安保条約」（『世界』岩波書店 2011 年 1 月号）、「尖閣購入問題の陥穽」（『世界』2012 年 8 月号）。

Actually, Chinese experts express similar views. A retired Chinese diplomat Chen Jian, who served as an undersecretary general of the U.N. and as China's ambassador to Japan for a longtime,warned that the U. S. is using Japan as a strategic tool in its effort to mount a comeback in Asia, and stirs the tensions between China and Japan. He said during his speech at the Foreign Correspondents' Club in Hong Kong that "the U.S. is urging Japan to play a greater role in the region in security terms, not just in economic terms." See "Ex-Envoy Says U.S. Stirs China-Japan Tensions", *The New York Times,* October 31, 2012.

26 "CIA: Japan's Senkaku claim the strongest", *The Japan Times*, October 5, 2012.

27 "Isles covered: Campbell", *The Japan Times*, September 22, 2012.

28 "China Criticizes Clinton's Remarks About Dispute With Japan Over Islands", *The New York Times*, January 21, 2013.

29 *Security Treaty between Japan and the United States of America, Article 1*, 外務省条約局　編『主要条約集』昭和 55 年、162 頁。

30 *Treaty of Mutual Cooperation and Security between Japan and the United States of America, Article 5*, Ibid., p.131.

31 *Agreed Minute to the Treaty of Mutual Cooperation and Security*, Ibid., p.147.

32 Ibid.

33 *Agreement between Japan and the United States of America Concerning the Ryukyu Islands and the Daito Islands*, *Article II*, Ibid., p.66～67.

34 "Resolve Senkaku row peacefully: Panetta", *The Japan Times*, September 18, 2012.

35 "Japan Rejects China's Claim To Air Rights Over Islands", *The New York Times*, November 25, 2013.

36 "U.S. Marines, GSDF 'retake island ' in Guam drill", *The Japan Times*, September 23, 2012.

37 "Japan-U.S. drill to retake remote island kicks off", *The Japan Times*, June12, 2013.

38 "Japan, U.S. militaries plan Senkakau options", *The Japan Times,* March 22, 2013.

39 For an excellent and detailed report on the strategic settings of the Senkaku Islands, see Mark J. Valencia, "The East China Sea Dispute", *Asian Perspective*, Vol.31, No.1, 2007, p.129. http://uotsurishima.com/english/uotsurishima/biblioteca/

40 Editorial: "China's Coercive Play", *The New York Times*, November 26, 2013.

41 Obviously, Taiwan has similar desire for the America's support too. It should be noted that under the American management, Japan and Taiwan concluded a long-awaited fisheries agreement on 10 April 2013. The agreement sets aside the sovereignty issue over the Senkakus and allows Taiwanese trawlers to operate in part of Japan's exclusive economic zone near the disputed islands. It is said that the Japanese government compromised mainly to prevent Taiwan from forming a united front with China against Japan. See "Japan to let Taiwanese fish near the Senkakus", *The Japan Times*, April 11, 2013.

論文

学生のとらえる「社会人に必要とされる力」

The Perception of University Students regarding Fundamental Competencies for Working Persons

松浦 美晴 [1)], 神戸 康弘 [2)]

Miharu Matsuura and Yasuhiro Kanbe

キーワード：大学生，社会人の基礎的能力，キャリア教育
Key Words: university students, fundamental competencies, carrier education

問題と目的

労働や教育に関する能力のあり方を「力」という接尾語とともに表現することが，1990 年代後半から頻繁に行われている（牧野，2012）。例えば，生きる力（1996 年，中央教育審議会），人間力（2003 年，内閣府），社会人基礎力（2005-2006 年，経済産業省），学士力（2008 年，中央教育審議会），といったものである。牧野によれば，こうした動向は国際的な規模で生じており，例えば，キー・コンピテンシー(1997-2003 年，OECD（経済協力開発機構）などもそこに含まれるという。これらの表現の概要を，表 1 に示した。共通する内容として，「主体性や意欲」「課題解決力」「他者との協働」「自己制御」「対ストレス力」があるとみられる。

これら「力」表現の流行を，牧野（2012）は次の 3 つの視点で解釈できるとした。第 1 に，グローバルな規模で，望ましいとされる能力モデルが変容しているのではないか，第 2 に，近年提出された能力モデルは，個人の人格や情動，特に自己のあり方に深く関係し，ときにその変革をも要求する能力モデルなのではないか，第 3 に，「力」をめぐる個々の表現はそうした能力モデルを反映するとともに，さらにそのような表現の提出・新造自体が一つの社会的プロセスとして，社会における能力観（あるいは人格や情動，自己のあり方）を新たに構造化していく社会的実践となっているのではないか（Fairclough，2008，牧野の引用による），の 3 つである。

大学生が学生生活から職業生活へ移行するとき，彼らに求められるのは，これらの「社会的実践として新たに構造化された『望ましいとされる能力モデル』の要求する『自己のあり方』の変革」といえる。

このとき，大学生に要求される能力のあり方をとらえる立場は 3 つある。1 つ目は学生を育て送り出す，大学を含めた「学校教育」，2 つ目は学生を迎え入れる「（企業）社会」，3 つ目は移行してゆく「学生」である。 表 1 に並ぶ「力」表現をあえて立場によって分けるなら，「生きる力」，「人間力」，「学士力」は「学校教育」，「社会人基礎力」，「キー・コンピテンシー」は「社会」の立場からのものと

[1), 2)] 山陽学園大学総合人間学部生活心理学科
本研究にご協力いただいた学生の皆さんに感謝いたします。

いえる。

近年，学校教育と社会の間で学生に求める能力のあり方への認識を共有するための試みがなされるようになった。例えば，複数の企業および私立大学が集まり開かれた『Future Skills Project 研究会』では，「社会で活躍するために必要な力とは？」というテーマについて議論が行われた（ベネッセ教育総合研究所，2012）。

表１　労働や教育に関する「力」表現の代表例

「力」表現	内容
生きる力（1996 年，中央教育審議会）	「いかに社会が変化しようと，自分で課題を見つけ，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ，他人とともに協調し，他人を思いやる心や感動する心など，豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」
キー・コンピテンシー（1997-2003 年，OECD（経済協力開発機構））	概念：単なる知識や技能だけではなく，技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して，特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力。①社会・文化的，技術的ツールを相互作用的に活用する能力②多様な集団における人間関係形成能力③自立的に行動する能力
人間力（2003 年，内閣府）	「社会を構成し運営するとともに，自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」　構成要素：①「基礎学力（主に学校教育を通じて修得される基礎的な知的能力）」，「専門的な知識・ノウハウ」を持ち，自らそれを継続的に高めていく力。また，それらの上に応用力として構築される「論理的思考力」，「創造力」などの知的能力的要素，②「コミュニケーションスキル」，「リーダーシップ」，「公共心」，「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」などの社会・対人関係力的要素，③ これらの要素を十分に発揮するための「意欲」，「忍耐力」や「自分らしい生き方や成功を追求する力」などの自己制御的要素 発揮する活動：① 職業人としての活動に関わる「職業生活面」 ② 社会参加する市民としての活動に関わる「市民生活面」 ③ 自らの知識・教養を高め，文化的活動に関わる「文化生活面」
社会人基礎力（2005-2006 年，経済産業省）	①「前に踏み出す力」（アクション）」～一歩前に踏み出し，失敗しても粘り強く取り組む力～として「主体性 物事に進んで取り組む力」「働きかけ力 他人に働きかけ巻き込む力」「実行力 目的を設定し確実に行動する力」②「考え抜く力」（シンキング）」～疑問を持ち，考え抜く力～として「課題発見力 現状を分析し目的や課題を明らかにする力」「計画力　課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力」「創造力 新しい価値を生み出す力」③「チームで働く力」（チームワーク）～多様な人とともに，目標に向けて協力する力～として「発信力 自分の意見をわかりやすく伝える力」「傾聴力　相手の意見を丁寧に聴く力」「柔軟性　意見の違いや立場の違いを理解する力」「情況把握力 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力」「規律性 社会のルールや人との約束を守る力」「ストレスコントロール力　ストレスの発生源に対応する力」
学士力（2008 年，中央教育審議会）	1. 知識・理解　(1)多文化・異文化に関する知識の理解　(2)人類の文化，社会と自然に関する知識の理解　2. 汎用的技能　(1)コミュニケーション・スキル　(2)数量的スキル　(3)情報リテラシー　(4)論理的思考力　(5)問題解決力　3. 態度・志向性　(1)自己管理力　(2)チームワーク，リーダーシップ　(3)倫理観　(4)市民としての社会的責任　(5)生涯学習力　4. 統合的な学習経験と創造的思考力

では，もう１つの立場である「学生」からとらえた，「自分たちが求められている自己のあり方」，「持

つべきとされている力のあり方」，についてはどうであろうか。学生と社会との間，学生と学校教育との間においても，認識の共有は重要なはずである。

このことは，大学におけるキャリア教育の効果にも関わってくる。高橋・久保田（2012）は，大学と学生とのキャリア形成に対する意識のギャップによる，大学側のキャリア教育活動の「空回り」の可能性を指摘し，学生の意識を知るべきであると述べた。必要な能力のあり方への認識についても同様にギャップが問題となるであろう。大学側が学生につけさせたいと考える力と，学生がつけなければならないと考える力のギャップは，キャリア教育活動を空回りさせる可能性がある。同様に，力を要求する側である社会と，要求される側である学生の間のギャップは学生による力の獲得・向上への努力を空回りさせる可能性がある。

そこで本研究は，学生の持つ「社会人として必要とされる力」への認識を把握することを目的とした。授業で学生に課した課題を材料に，学生のとらえる「社会人として必要とされる力」を検討した。授業としての教育上の効果を評価する立場ではなく，受講する学生の考え方の現状を調査する立場を取ることとし，検討にあたっては，学生の持つ，「自分たちが要求されている社会人として必要とされる力」への認識と，既存の社会や学校教育において望ましいとされる能力モデルとの比較を中心に行った。

方法

授業の目的と履修者

「こころとビジネス」は，2010 年度から 2013 年度にかけて，A大学総合人間学部生活心理学科 2 年次において開講された科目であった。「ビジネス学と心理学のコラボレーション」について学ぶことを目的とし，受講者の到達目標の 1 つは「自分の進路・キャリアについての考えを深める」ことであった。この科目において，ある年度の受講者に課された課題を本研究の対象とした。このときの履修者数は 27 名であり，男女の内訳は男性 7 名，女性 20 名であった。また，履修者の内 6 名がアジアに母国を持つ外国人留学生であった。

倫理的配慮

授業の課題を研究対象とすることについての倫理的問題が生じることを防ぐため，次の配慮を行った。まず，研究報告の意義と個人情報の保護について，文書と口頭で説明を行った。研究対象となる提出物には個人名を記入しないこととし，提出場所を大学教務部窓口の回収箱とした。本研究の実施にあたり，著者らの所属する機関の倫理委員会による承認を受けた。

課題の内容

「社会人に必要とされる力を考える」というねらいで，次の課題を学生に課した。

⑴「社会人に必要とされる力」とは具体的にどのような力かを考える 授業中に用紙を配布し，「自分が考える『社会人に必要とされる力』」を自由に記述するよう求めた。その際，漠然とした表現ではなく，できるだけ具体的に書くよう教示した。回収箱に 20 名の提出があった。

⑵「社会人に必要とされる力」を分類する ① 後日の授業で，力を表す記述を分類し，提出するよう求めた。分類対象となる記述は⑴で学生が提出したもの全てであったが，同じ内容を表すと著者らが判断した複数の記述については，著者らの手によって共通の内容を表す 1 つの記述としてまとめてあった。学生が分類するにあたっては，KJ 法の手続きに準じ，1つ1つの記述内容を丹念に読み，近い感じの記述を集め，記述のまとまったグループを作り，提出用紙に記述の番号を用いて図示するよう教示した。回収箱に 11 名の提出があった。

② 回答された分類をもとに，著者らが記述間距離行列を作成した。まず，記述間の類似度を次式により算出した。

$$s_{jk} = n_{jk} / N$$

s_{jk}は記述 j と記述 k の間の類似度を示す。n_{jk}は記述 j と記述 k の両方を同じグループに分類した学生数を示す。Nは分類した学生の全人数を示す。算出された記述間類似度を反転し，記述間距離とした。距離行列に対し，統計ソフト SPSS for Windows による多次元尺度法（ALSCAL）を行い，2 次元空間布置の図を作成した。この図を，授業では「マップ」と呼ぶことにした。

③ さらに後日の授業で，マップから力の記述のカテゴリーと 2 次元空間布置の意味を読み取るよう求めた。学生を班 a から班 f までの 6 つの班に分け，各班にマップを配布し，班内で話し合って作業を行うよう教示した。1 班あたりの人数は，3 名から 5 名であった。まず，類似度による力のカテゴリー化として，マップ上で，位置が近く似た性格のものを線で囲み，「～する力」と命名するよう求めた。続いて，マップを構成する 2 つの次元の解釈として，それぞれの両極がどのような特徴を表しているかを述べるよう求めた。

続いて，インターネットに公開されている企業の人事採用ページを参考に，マップの中で特に重要だと思う力とその理由を考えて，記述するよう求めた。

教示された作業の後，学生は班ごとに，カテゴリーの名称と次元の意味，重要だと思われる力について発表を行った。

作業の結果を，6 班全てから同意を得て回収した。

⑶「大学生活を通して伸ばせる力」を考える 小口・楠見・今井の編著書（2009）を教材に，「仕事のスキル」の講義を行った後，「マップの中で大学生活を通して伸ばせる力はどれか，どうすればその力を伸ばせるか」について，記述を求めた。回収箱に 7 名の提出があった。

以上の一連の課題のねらいは，まず，できるだけ「社会人に必要とされる力」を具体的に考えたうえで，それらを分類する作業と 2 次元空間に配置された力同士のカテゴリーに命名する作業を通して，必要とされる個々の力とそれを発揮するための背後に共通する力という，階層構造を考えることであった。続いて，多次元尺度法によって 2 次元空間に配置された力のカテゴリーと，空間を構成する次元の意味を解釈することにより，自分たちが考える「力」の意味をとらえなおすことであった。

結果

「力」の自由記述

課題⑴によって，力を表す記述 110 個を得た。著者らの判断で同じ意味と考えられる複数の記述を 1 つの記述にまとめた。例えば，「『あざーす』などといった現代の若者が使う，わけの分からない日本語を平気で話さない人。丁寧な，謙譲語などが話せる人。」「きちんとした言葉づかいで話せる」「敬語を正しく使える」を「言葉遣いがきちんとしている」という 1 つの記述とした。また，「『ねばり』などの忍耐力。すぐ諦めずに，何でも積極的に行える人。」「途中であきらめずにやりとげていく力。」を「ねばり強さがある」という1つの記述とした。このまとめる作業により，表現の抽象度が高くなることは避けられなかった。まとめた結果，最終的に記述数は 60 個となった。

「力」の 2 次元空間布置

課題⑴と⑵-①によって作成された，「社会人に必要とされる力」の 2 次元空間布置を図 1 に示

した。「力」を表す記述が互いの類似性に基づいて配置されている。ストレス値は.24321，RSG 値は.703612であった。空間布置は，2つの記述を同じグループに分類した学生の比率が大きいことによってそれらを近くに，同じグループに分類した学生の比率が小さいことによってそれらを遠くに配置し作成したものである。したがって，個人としての学生が持つ枠組みを反映したものではなく，提出のあった 11 名の学生からなる集団によって，授業の場において作られた枠組みを表すものである。

学生による空間布置の解釈

課題 (2)-②の学生による空間布置上の力のカテゴリー化の例として，班 a によるものを図 2 に示した。全ての班が同様のカテゴリー化と次元の解釈を行った。それらをまとめた概要を図 3 に示した。図 3 中のアルファベットは班を表す。点線枠内は，各班が，2次元空間のその場所に位置する力の記述をカテゴリー化し命名した名称を表す。なお班 e は，カテゴリー化と命名を行っていなかった。枠外に，次元 1，次元 2 の両極の特徴として各班が解釈したものを記した。なお，斜体字は，既存の力表現（表 1）をもとに著者らが行った，次元の両極と次元の意味の解釈（後述）である。

各班が，「空間布置上の力で重要と思われるものとその理由」としてあげたものをそのまま，表 2 に示した。図 1 の空間布置内に相当するものがある場合，空間布置上の位置を図 1 中に■で示した。学生が重要と考える力は，次元 1，次元 2 ともに，正の方向に集中している。

学生の考える「大学生活において伸ばせる力」

課題(3)の回答の内容をそのまま，表 3 に示した。図 1 の空間布置中に相当するものがある場合，位置を図 1 中に★で示した。学生が，大学生活において伸ばせると考える力は，次元 1 においてはまんべんなく広がり，次元 2 においては正の方向に集中している。

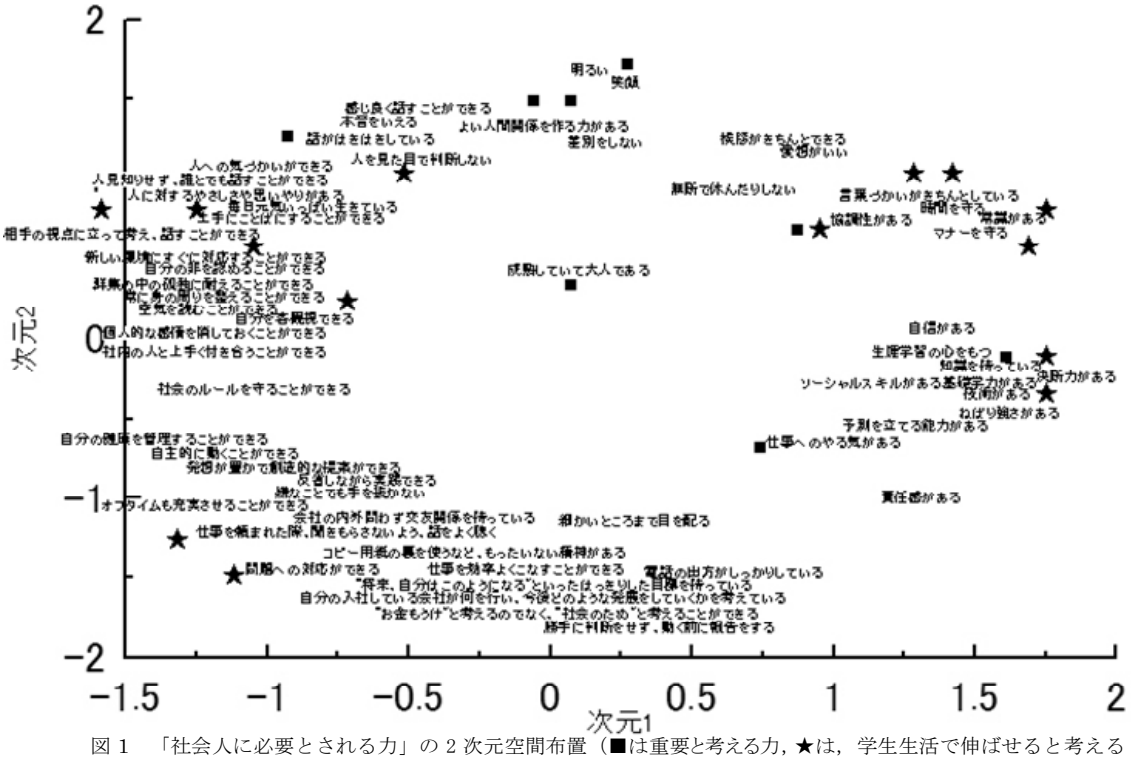


図 1 「社会人に必要とされる力」の 2 次元空間布置（■は重要と考える力，★は，学生生活で伸ばせると考える

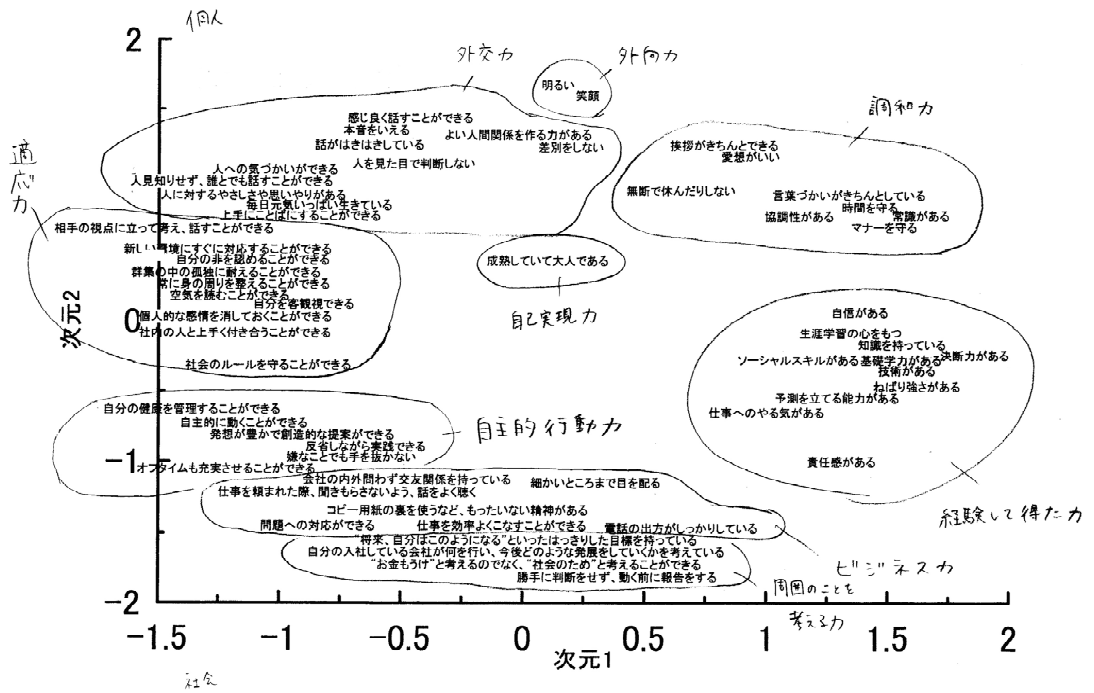


図２　学生による空間布置上の力のカテゴリー化の例（班ａによるもの）

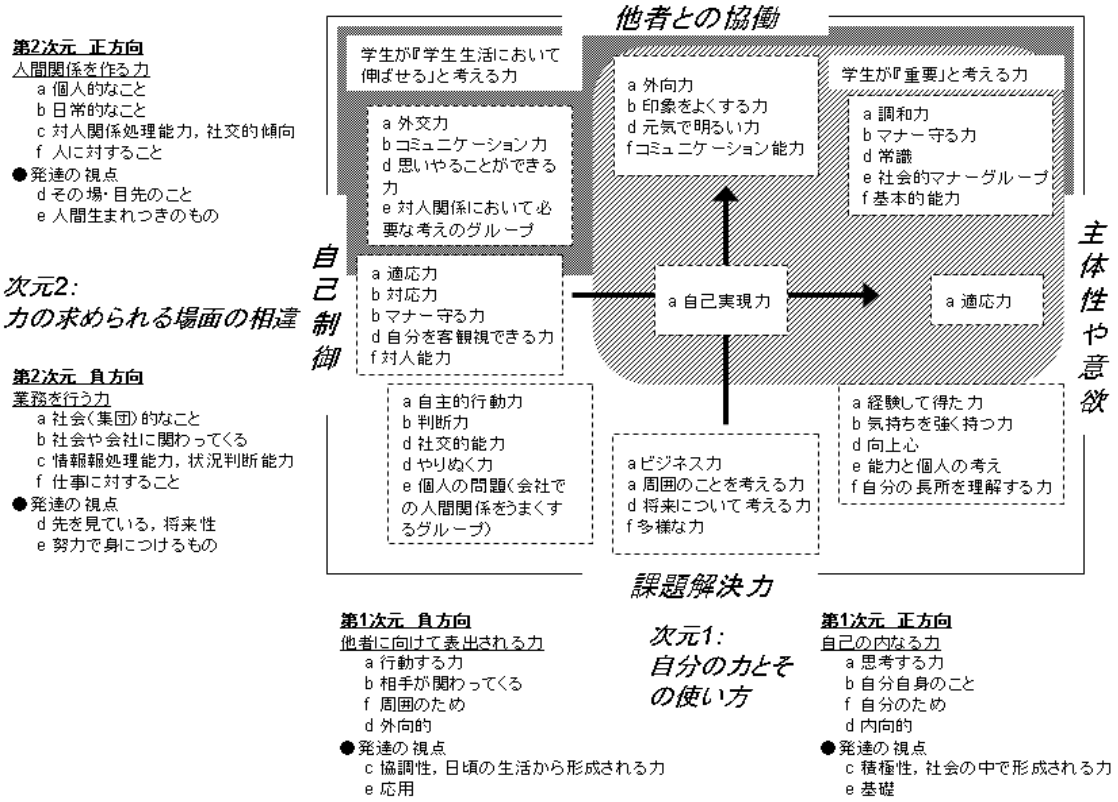


図3　空間布置に対する学生の解釈の概要図（斜体字は既存の「力」表現を用いた解釈）

表 2　学生の考える「重要だと思われる力」

班	特に重要だと思う力と，その理由
a	「成熟していて大人である」　表の真ん中にあるし，どの能力にも適応しているから。
b	「コミュニケーション能力」　生きていく中で人と関わることが 1 番大事だから。
c	「協調性」　相手の視点に立って考え，話すことができ，信頼関係を築くことができる 「積極性」「社交性」　次元 1，2 が高いほど，（企業サイトの）資料では多く取り上げられている。ただ，低ければニーズが低いわけではなく，より基礎的で，（企業サイトでは）略されているだろう。
d	「元気で明るい力」　元気で明るい人と仕事をすると，仕事の効率も上がると思う！　向上心も上がるし，暗いよりも明るい方がいいよー
e	「笑顔と能力と個人の考え」　必要な能力が無ければ，実行することが困難だと感じたからです。個人の考え方の持ち方によって，会社で充実し，自分の所属している会社を成長させることができるきっかけになると考えました。笑顔を出したら，親しみと感じて，人間関係がよくなります。仕事がうまく行けると思いますので。
f	「仕事へのやる気がある」　（無ければ）何事に対しても「いよく」がわかないから。

表 3　学生の考える「大学生活において伸ばせる力」

大学生活を通して伸ばせる力	どうすれば伸ばせるか
積極性	教師を含めたグループによるディスカッション
協調性	社会教育のようなことを大学高学年に行う
コミュニケーション力 対応力	人と交流する
技術がある	講義を通して，学ぶ
言葉づかいがきちんとしている	日頃の生活の中で意識してみる
上手にことばにすることができる 人を見た目で判断しない 相手の視点に立って考え，話すことができる	プレゼンテーションのある講義を受講し，学んだことを応用する 講義での発表を積極的に自主的に行う サークルや部活，講義でのディスカッションで，いろんな人と話をしてみる 固着した考えを，いろいろと考え直してみる
常に身の周りを整えることができる	まず，自分の家または寮での自分の部屋を常に整頓することを心がけ，日常化とする。
仕事を頼まれた際，聞きもらさないように，話をよく聴く	失敗を恐れず，学生の間に怒られるところはよく怒られること。よく失敗して，そこから学ぶこと。 先生や講師または教授などに厳しく指導してもらうことも大切である
学業以外による知識（コミュニケーション能力）	学外の人達との交流を盛んに行う
コミュニケーション能力	人とふれ合う
時間を守る 協調性がある 常識がある マナーを守る	大学の講義にちゃんと出て，サークルなどに参加すれば，伸びると思う

考察

「社会人に必要とされる力」とその構造

2 次元空間布置と既存の力の表現　図 1 の空間布置では，次元 1 の負の方向に「自分の非を認

めることができる」「個人的な感情を消しておくことができる」「社会のルールを守ることができる」といった記述が集まり，これらは，既存の力の表現（表 1）にみられる「自己制御」を表すと考えられる。正の方向に「自信がある」「決断力がある」「予測を立てる能力がある」「仕事へのやる気がある」といった記述が集まり，これは既存の表現の「主体性や意欲」に相当すると考えられる。そこで次元 1 を，「自分の力と，その使い方」の次元と解釈することが可能である。

次元 2 は負の方向に「勝手に判断せず，動く前に報告をする」「仕事を効率よくこなすことができる」「細かいところまで目を配る」といった，既存の表現の「課題解決力」に相当する記述が多く見られる。正の方向には，「よい人間関係を作る力がある」「挨拶がきちんとできる」「感じ良く話すことができる」といった，「他者との協働」を表す記述が集まっている。そこで次元 2 を，「力の求められる場面」の次元と解釈することが可能である。

個別の記述として，「自分の健康を守ることができる」「ねばり強さがある」といった，既存の力表現における「対ストレス力」に相当するものがみられる。

2 次元空間布置に対する，既存の力の表現を用いての解釈を，図 3 の中に斜体字で示した。学生による「力」の記述，および，学生の分類にもとづき作成した空間布置は，既存の力表現の内容を含んでいることになる。したがって，学生は，既存の力表現が要求する力を「社会人に必要とされる力」として認識していたと考えられる。

学生の空間布置への解釈の特徴　次に，空間布置に対する学生の解釈がどうであったかを検討する。

解釈には複数の班の間で次の共通点がみられる。空間の右領域を「自己の内なる力」，左領域を「他者に向けて表出される力」，上領域を「人間関係を作る力」，下領域を「業務を行う力」ととらえている（図 3）。この解釈は，著者らが行った既存の力表現を用いた解釈（斜体字部分）と大きく違わない。

一方，これらの共通点とは異なるいくつかの解釈がみられる。班 c は，第 1 次元の負方向を「協調性，日頃の生活から形成される力」，正方向を「積極性，社会の中で形成される力」とした。「協調性」「積極性」とも能力というより性格や志向性と呼べるものである。さらに，それらが形成される場に言及しているという特徴がある。班 d は，第 2 次元の負方向を，「先を見ている，将来性」，正方向を「その場・目先のこと」とした。つまり，次元 2 を時間軸とみなした。班 e は次元 1 の負方向を「応用」，正方向を「基礎」と，能力としての位置づけを表す次元と解釈した。次元 2 の負方向を「努力で身につけるもの」，正方向を「人間生まれつきのもの」と，能力の獲得の仕方を表す次元と解釈した。つまり，2 次元空間を，能力としての位置づけと獲得の仕方によって構成される空間ととらえた。これらの解釈に共通するのは，発達の視点である。能力の獲得や形成，身についた基礎を応用すること，先を見ることといった，人を現状に固定された存在とみなすのではなく，変化してゆく存在とみなした解釈である。 キャリアカウンセリングの分野においては，20 世紀後半，その発展に大きな影響を与えたスーパー（Super,1957）により，「発達的モデル」の考え方が主流となった。これは，個人のその時点での適性にもとづいて適職を斡旋する「マッチングモデル」と異なり，就きたい職業を目指す個人の可能性や将来性を重視するモデルである（渡辺・ハー，2001）。上記解釈は，「発達的モデル」の考え方に近い。こうした解釈の背景には，職業生活が学生にとって将来という時間上の位置づけになること，本研究の対象が 2 年次生であり，就職活動の開始までに約 1 年の期間を残していたことなどがあると考えられる。将来に向けた「力」を，形成・獲得してゆく過程に対する関心がこうした解釈を生んだ可能性がある。

学生が考える「重要と思われる力」 空間布置上において，学生が重要と考える力は，両次元の正方向，すなわち，空間の右領域，上領域である（図 1，表 2）。つまり，「自己の内なる力」（既存の力における「主体性や意欲」）と「人間関係を作る力」（既存の力における「他者との協働」）を重要と考えている。記述された理由からは，「生きていく中で人と関わることが１番大事だから。」（「コミュニケーション能力」を重要とした理由），「元気で明るい人と仕事をすると，仕事の効率も上がると思う！」（「元気で明るい力」を重要とした理由）といった，人間関係への関心の高さや，「（無ければ）何事に対しても『いよく』（原文ママ）がわかないから」（「仕事へのやる気がある」を重要とした理由）のように，他の力の前提となる力を重視していることがうかがえる。人間関係の悩みは大学生の悩みの代表的なものであり（例えば，向，2013），彼らの「居場所」とも関わってくる問題とされる（例えば，高井，2008；石本・西中,2012）。また，彼らはこれまで，学習意欲を持つことが推奨される学校という場において過ごしてきた。したがって，学生が人間関係や意欲を重要ととらえたことは，学生としての日常生活において，彼らが人間関係や意欲を重視していることの表れかもしれない。

学生が考える「大学生活において伸ばせる力」

「大学生活において伸ばせる力」として回答されたものは，空間布置の次元２の正方向，つまり「人間関係を作る力」の位置にあるものが多い（図 1，表 3）。「重要と思われる力」と同様，学生による人間関係への重視が表れている可能性がある。

しかし，学生が学生生活を通して「人間関係を作る力」を育むことは，社会からも期待されている。Future Skills Project 研究会は，「海外では『この仕事が出来るかどうか』で採用する国が多いが，かといって専門化しすぎると事業にはならない。全体を見られる人，事業の間をつなぐ人はこれからも必要。」という企業の声を紹介している（ベネッセ教育総合研究所，2012）。大学の社会性教育として「協働するために必要な力を育成すること」が求められている。

一方，学生が「大学生活において伸ばせる力」と回答した中に，「業務を行う力」に相当するものは少ない。考えられる理由として，大学 2 年次の時点では，社会人になってからの業務に必要とされる力を把握しにくいということがある。業務に必要な力については，職業生活においてそれを知り，伸ばしてゆくことになるであろう。中原（2010）による「職場における能力向上」の尺度には，「業務能力向上」「他部門理解向上」「他部門調整能力向上」「視野拡大」「自己理解促進」「タフネス向上」の 6 因子が含まれる。「自己理解」「タフネス向上」を除くと，これらを就業前に培うことは難しく感じられる。しかし，中原は，これらの能力向上のためには，経験学習や経験を通じて個人が学ぶことだけでなく，職場に存在する「他者」の影響を見落としてはならないとした。そしてヒアリング調査によって，職場内で行われる成功経験談や失敗経験談などの業務経験談が個人の「能力向上」に資すること，組織レベルの信頼が業務経験談の能力向上への効果を押し上げること，を示した。中原は，この効果が「経験談を語り合うこと」の効果であって「経験談を聞くこと」の効果ではないことを強調している。このことは，「人間関係を作る力」が就業後の力の向上に資することを意味する。学生生活において「人間関係を作る力」を身につけることは，職業生活に移行してからの業務能力向上につながるといえる。

また，「業務を行う力」そのものも，大学生活において伸ばせるはずである。Future Skills Project 研究会では，大学教育における専門性教育として「学び方，課題へのアプローチの仕方を育成する」ことが求められるとしている（ベネッセ教育総合研究所，2012）。しかし，高橋・久保田（2012）の結果では，回答者の大学新入生の過半数が，「仕事で求められる力に関する意識」として専門的知識を重視していなかった。学生が専門的知識を重視せずにその後の学生生活を送るなら，そ

れらの習得を通して身につくはずの，学び方や課題へのアプローチの仕方の習得機会を逃してしまう恐れがある。専門的知識の獲得への動機づけを高め，獲得の過程で力を身につけられるよう，教育の工夫を行う必要がある。

結論と今後の課題

本研究の結果として，学生が認識する「自分たちが要求されている，社会人として必要とされる力」の中に，既存の「社会や学校教育において望ましいとされる能力モデル」がほぼそのとおり含まれていることが示された。その一方，「業務に必要な力」を必要と認識しながら，それを重要とはとらえず，さらにそれを「大学生活を通して伸ばすことができる」とはとらえていないことが示唆された。学生へのキャリア教育として，「業務に必要な力」を含めた力の習得への動機づけをどのように行ってゆくかが課題といえる。

ただし，今回の結果は既述のとおり，特定の年度の特定の授業を受講していた学生集団によって授業の場において示されたものである。また，課題(1)，(2)-①，(3)での個人による記入用紙の提出を任意としたため，分析は一部の学生の回答についてのものに留まり，受講した学生全員の結果が反映されているとは限らない。したがって，結果をただちに大学生全般に一般化すべきでではない。

最後に，本研究の背景となった「力」表現の流行（牧野，2012）に伴うと考えられる，3 つの問題を述べておく。

1 つ目は，力表現による能力モデルの要求に応えることが，全ての大学生にとって可能なのかという問題である。「日本キャリアデザイン学会第 7 回大会」の基調講演では，「大卒は今や高学歴ではなく，学力や意欲に乏しい学生も目立つ」との指摘があった（読売新聞，2010）。Future Skills Project 研究会では，既に主体性を持っている上位 2 割の学生ではなく，多数を占める「沈黙する学生」の主体性を育むことが重要としている（ベネッセ教育総合研究所，2012）。多様な学生が存在することを踏まえて，あらゆるタイプの学生の能力を活かし伸ばせるモデルを考えてゆく必要がある。

2 つ目は，力表現が，能力観を構造化して表現することを求められたときに作られる枠組みに過ぎないということへの，認識の必要性である。本研究の結果では，学生による「必要な力」と既存の力表現の提示する能力モデルに，同様の内容が含まれた。しかし，力表現が能力観の構造化である（牧野，2012）ことを考えると，企業も大学も学生も，能力観の構造化を求められて同様の枠組みをこしらえたに過ぎない可能性がある。力表現が，実際に日常の業務や教育の場において，それぞれが求め，習得し，あるいは習得させようと努め，使っている力そのものとは限らないことに，注意すべきである。

3 つ目は，望ましいとされる能力モデル（牧野，2012）としての力表現が，「誰にとって」望ましいのかという問題である。児美川（2007）は，キャリア教育における「望ましい」勤労観・職業観の内実は，結局のところ今ある職業世界，労働市場，実際の職場における人々の働き方や意識ではないかと指摘し，現実の社会への「適応」の視点だけでなく，現実を変えていく「変革」の視点を含み持っておきたいと述べている。学生に労働者としての特定のあり方を強制することのないよう，こうした視点からキャリア教育を考えることも重要であろう。

文献

ベネッセ教育総合研究所 (2012). Future skills project 研究会の議論を追う「社会で活躍するために必要な力とは？」VIEW21[大学版]2012 特別号 13-18. ベネッセコーポレーション <http://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/view21/2012/03/pdf/03.pdf> (2013 年 11 月 29 日)

中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申) 中央教育審議会 1996 年 7 月 19 日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm> (2013 年 11 月 29 日)

中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申) 中央教育審議会 2008 年 12 月 24 日 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf> (2013 年 11 月 29 日)

石本 雄真・西中 華子 (2012). (2)居場所欠乏感に関連する大学生の悩みと友人関係(研究発表 F) 日本青年心理学会大会発表論文集, 20, 48-49.

経済産業省 (2006). 社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」 経済産業省 2006 年 1 月 20 日 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf> (2013 年 11 月 29 日)

児美川孝一郎 (2007). 権利としてのキャリア教育 明石書店

牧野智和 (2012). 自己啓発の時代 「自己」の文化社会学的探究 勁草書房

文部科学省 OECD における「キー・コンピテンシー」について <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/05111603/004.htm> (2013 年 11 月 29 日)

向裕加 (2013). 今日の大学生のこころの理解 札幌学院大学総合研究所 社会情報, 22 (2), 105-114.

内閣府 (2003). 人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ, 意欲を高める ～信頼と連携の社会システム～ 内閣府 2003 年 4 月 10 日 <http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf> (2013 年 11 月 29 日)

中原淳 (2010). 職場学習論 仕事の学びを科学する 東京大学出版会

小口孝司・楠見孝・今井芳昭 編著 (2009). 『仕事のスキル 自分を活かし, 職場を変える』北大路書房

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper & Row.

高橋功・久保田靖子 (2012). 日本人学生における入学時のキャリア形成に対する意識とその後の変化の実態調査 山陽論叢, 19, 28-38.

高井範子 (2008). 青年期における人間関係の悩みに関する検討 太成学院大学紀要, 10, 85-95.

渡辺三枝子・E.L.Herr (2001). キャリアカウンセリング入門 人と仕事の橋渡し ナカニシヤ出版

読売新聞 (2010). 就職に学力の向上必要 若者支援考える研究大会 11 月 3 日朝刊

論文

岡山県の外国人児童生徒に対する日本語及び教科学習指導・支援の状況と課題
-本学が関わった事例を踏まえて-

Past, present and future of study support for foreign elementary and junior high school students in Okayama Prefecture
-on the basis of examples of support provided by Sanyo Gakuen University and College-

山根（吉長）智恵*

Chie Yamane-Yoshinaga

キーワード：
外国人児童生徒、日本語学習指導・支援、教科学習指導・支援、多文化社会、岡山県

Key words: foreign elementary and junior high school students, Japanese teaching, support for school courses, multi-cultural society, Okayama Prefecture

* 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科

1. はじめに

筆者が岡山市で大学時代を過ごしたのは昭和 53（1978）年から昭和 57（1982）年である。当時、岡山市でも学内でも外国人を見かけることは非常に少なく、英語やフランス語等の外国人教員にほぼ限られていたような記憶がある。それが、岡山県の様々な市町村で外国人を見かけることが珍しくなくなって久しい。留学生は大学だけでなく高校にも在籍し、小学校の時から外国人の子どもたちと同じ教室で学ぶことも特別な光景ではない。日本語の参考書や問題集を探している研修生とおぼしき人たちを本屋で見かけることもある。

このような状況は、統計にはっきり表れている。平成 24（2012）年 12 月 31 日時点、前年の 2 万 1,488 人より 520 人減少したと言っても、岡山県には、県の総人口の 1.08％にあたる 2 万 968 人の外国人が在住し、その国籍（地域）は 86 に及ぶ。つまり、東京のような大都市だけでなく、岡山のような地方都市においても、約 30 年の間に確実に多文化社会となったのである。この背景には国の様々な政策が影響しているが、それに伴って外国人児童生徒の数も増え、その外国人児童生徒への教育がクローズアップされるようになってきた。筆者も、この外国人児童生徒の調査や支援に、時には本学の学生たちと共に関わって 12 年が過ぎ、その変化を見てきた。

本稿ではこの変化の状況をまとめ、また筆者や本学の学生たちが関わってきた岡山県の外国人児童生徒への日本語学習及び教科学習支援の事例を見ていくことで、今後の指導・支援[1)]に向けての課題を挙げると共に、よりよい指導・支援に向けての方策を提言することを目的とする。

2. 多文化社会の背景

本章では、岡山県のおもな市町村や機関が行う外国人児童生徒への指導・支援体制の変化状況をまとめる前に、多文化社会を生み出すこととなった国の政策について概観する。

平成 24（2012）年末現在、国内の在留外国人の数は、中長期在留者[2)]と特別永住者[3)]を合わせて 203 万 8,159 人である。平成 24（2012）年7月に出入国管理及び難民認定法等が改正され、新しい在留管理制度が導入されたことに伴い、外国人登録法が廃止されたため、従来の外国人登録者数との単純比較はできないが、筆者が大学に入学した昭和 53（1978）年が 76 万 6,894 人、岡山県の外国人児童生徒の状況調査を始めた平成 12（2000）年が 168 万 6,444 人であったことを考えると、昭和 53（1978）年からは 127 万人、この 12 年だけでも 35 万人増加したことになる[4)]。この増加の背景には、以下の表1のような国の政策があり、それらは4種類に分けられる。

第1は難民受入れである。特にベトナム戦争後のインドシナ（ベトナム・ラオス・カンボジア）難民の受入れは、平成7（1995）年まで続き、約 1 万 4,000 人が日本に到着した。近年では、ミャンマー難民を平成 22（2010）年5家族 27 人、平成 23（2011）年4家族 18 人、平成 25（2013）年4家族 18 人、受け入れている。

第 2 は教育関係である。知的国際貢献の意味からも、昭和 59（1984)年、文部省（平成 13（2001）年より文部科学省）は通称「留学生 10 万人計画」を発表し、平成 16（2004）年、20 年かかったものの留学生数は 10 万 9,508 人と 10 万人を突破した。また、昭和 62（1987）年からスタートした、通称 JET プログラムでは、小学校・中学校・高等学校で語学指導に従事する外国語指導助手（ALT）、地域において国際交流活動に従事する国際交流員（CIR）及び地域においてスポーツを通じた国際交流活動に従事するスポーツ国際交流員（SEA）として、たとえば平成 25（2013）年には世界 40 か国から約 4,300 人（再任用者を含む）を迎え入れている。

第3は中国帰国者及び日系人関係である。昭和 47（1972）年、中国との国交が回復し、第 2 次

世界大戦後に中国に残された親族不明の残留孤児、あるいは残留婦人が、昭和 56（1981）年から帰国できるようになる。昭和 59（1984）年には、埼玉県所沢市に中国帰国孤児定住促進センターが設置され、定住に向けての日本語教育や定住支援等が行われるようになった。永住帰国した人たちは、その家族も含め、約 2 万人に上る。さらに、日本の経済力が高まり、特に昭和 61（1986）年から平成3（1991）年にかけてバブル景気で人手不足に陥ったこともあり、平成2（1990）年、出入国法が改正され、日系3世までは定住し、就労することが認められることになる。これにより、ブラジル・ペルー等から多くの日系人がおもに労働目的で来日するようになった。その数は日系ブラジル人だけで32万人とも言われている。さらに平成21（2009）年、国際法の改正により、出生後に日本人に認知されていれば、父母が結婚していない場合にも届け出によって日本国籍取得が可能になった。これが、フィリピン等から日本に定住する一因になったと考えられている。

第4は実習生・看護師・介護士関係である。技能・技術・知識の習得、また中小企業、農林水産業の従事者や、看護師・介護士といった医療従事者の人手不足解消から、まずは平成5（1993）年に技術実習制度が発足し、3年までは日本の中小企業や農家等で働けることになった。そして平成 20（2008）年からは、インドネシア・フィリピン・ベトナムの看護師や介護福祉士の受入れを順次開始するようになる。

こうして、日本も徐々に多文化社会になり、国際結婚の増加と相俟って、それが外国人児童生徒の増加にもつながっていくのである。

表1　多文化社会を生み出したおもな国の政策

昭和 53（1978）年
　昭和 50(1975)年に集結したベトナム戦争後、急増するインドシナ難民の定住受入れを閣議で了解。翌年には姫路市郊外にインドシナ難民の定住促進センターを開設
昭和 59（1984）年
　文部省学術国際局留学生課、「21 世紀への留学生政策の展開について（通称留学生 10 万人計画）」を発表
　所沢市に中国帰国孤児定住促進センター設置
昭和 62（1987）年
　語学指導等を行う外国青年招致事業（The Japan Exchange and Teaching Programme: JET プログラム）がスタート
平成2（1990）年
　出入国管理法及び難民認定法改正。翌3（1991）年より施行。3世までの日系人とその家を無制限に受入れ
平成5（1993）年
　技術実習制度の発足（3年まで）
平成 20（2008）年
　インドネシア人看護師・介護福祉士受入れ（日本・インドネシア経済連携協定）
平成 21（2009）年
　フィリピン人看護師・介護福祉士受入れ（日本・フィリピン経済連携協定）

文部科学省、虹の架け橋教室と呼ばれる「定住外国人の子どもの就学支援事業」を実施。
全国で 34 箇所採択
国際法改正。出生後に日本人に認知されていれば、父母が結婚していない場合にも、届け出によって日本国籍取得が可能に

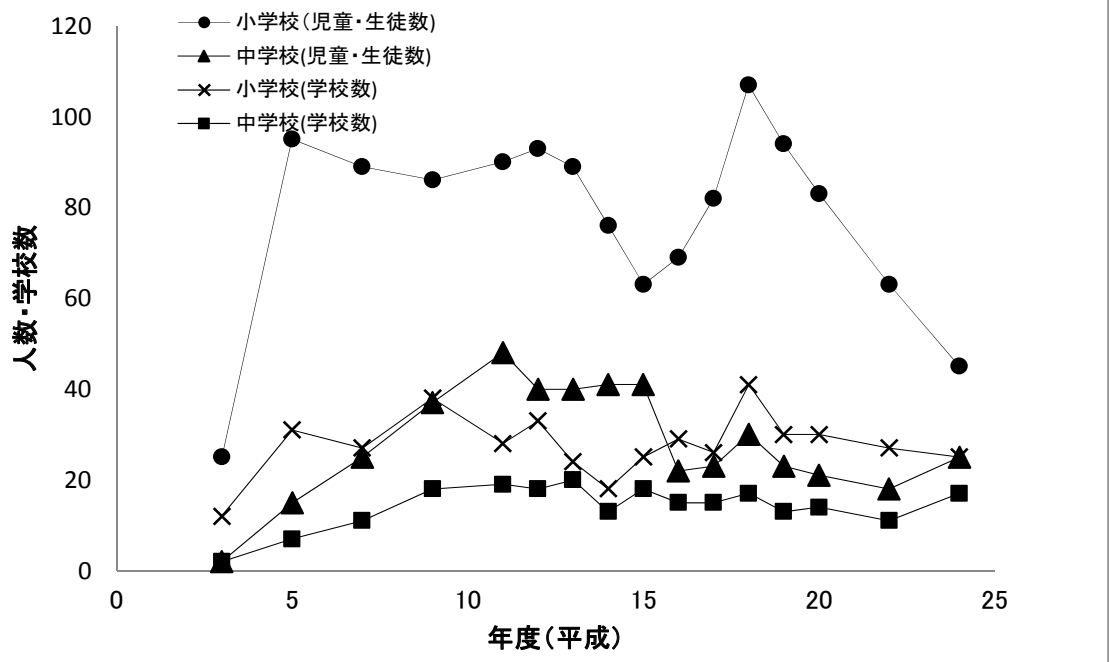
平成 22(2010)年
ミャンマー人の第三国定住難民受入れ

平成 24(2012)年
ベトナム人看護師・介護福祉士候補者受入れ文書発行(日本・ベトナム経済連携協定)
新しい在留管理制度開始

3. 岡山県における外国人児童生徒指導・支援への取り組みの歴史と現状

平成 24(2012)年 5 月1日現在、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は小学校 45 人、中学校 25 人、特別支援学校 1 人の合計 71 人で、前年度より 10 人減である。文部科学省は平成3(1991)年から調査を開始しているが、図 1 を見ると明らかなように、その平成 3(1991)年を除き、最も少ない人数となった。学校数は小学校 20 校、中学校 17 校、特別支援学校 1 校の合計 38 校で、平成7(1995)年、平成 22(2010)年と変わらないものの、その数も平成3(1991)年の 14 校、平成 14(2002)年の 33 校の次に少ない数となっている。ただし、児童生徒数の減少と比べるとその減り幅は少なく、外国人児童生徒が散在化していることがうかがえる。

図1　日本語指導が必要な外国人児童生徒の学校種別在籍状況(岡山県)



このように、外国人児童生徒数の減少と散在化の傾向が見られ、特に外国人児童生徒数の減少については平成 22(2010)年からの減り幅が激しいが、それまでの平成の時代は、平成 16

（2004）年を除き、100 人を上回る外国人児童生徒が岡山県に在住し、その対応策が検討され、実施されてきた。そしてそういった対応策の中には、現在も継続して行われているものもある。本章ではそれらの取り組みを3期に分けて振り返ると共に、岡山県、おもな岡山県の市町村、本学も含めたおもな機関別の状況について見ていくことにする。

3．1．岡山県の外国人児童生徒への日本語及び教科学習指導・支援の歴史

本節では、大学が支援に関わり始める平成 11（1999）年以前を第 1 期、ボランティア学生が支援のために動き始め、支援者として多くの学生が携わった平成 12（2000）年から平成 19（2007）年までを第 2 期、ブラジル人学校「エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ」が総社市に設立され、岡山県国際交流協会が「子ども日本語学習サポーター養成講座」を開始し、支援に乗り出した平成 20（2008）年以降を第3期とし、おもな岡山県の外国人児童生徒への日本語及び教科学習指導・支援に関する出来事について、前章の国の政策とも関連させながらまとめる。

3．1．1．第 1 期　平成 11（1999）年以前

この時期には、インドシナ難民受入れ、留学生 10 万人計画、中国残留孤児の帰国、JET プログラム、出入国管理法改正、技能実習制度と、今日の多文化社会を形成する国の主政策が開始された。この中で、JET プログラムで来日する人たちは、大学卒業後、30 歳くらいまでの若者が多く、その人数も小規模だったので、これが外国人児童生徒の増加に直接つながることはなかった。インドシナ難民の多くも、姫路市や、大阪のような大都市には定住したが、岡山に来てコミュニティを形成するようなことはなかった。技能実習制度で来日する実習生は、家族を連れて来ることができないため、この制度も外国人児童生徒増加の直接の原因にはなっていない。

しかし、中国帰国者やその家族及び日系人に関しては、岡山県にも定住するようになった。留学生数もそれほど多くはなかったが、子どもを連れてくる人たちがいた。そのため、県教育委員会教職員課は、平成4（1992）年から外国人児童生徒のための加配教員[5)]を配置することにし、この年、岡山市 1 人、総社市 2 人が指導に携わった。岡山市については、加配教員とは別に市の予算で、平成4（1992）年頃[6)]から岡山市教育委員会指導課が日本語指導者の派遣も開始した。

また、当時、外国人児童生徒の指導に関する参考書や手引きがなかったため、現場からの声を受け、山陽放送学術文化財団の研究助成金で、おもに中国帰国者の児童を対象にした『つとむ君の学校生活』が有志によって作成された。平成元（1989）年にできあがったこの冊子は、わずか 45 ページのものであるが、日本語学習だけでなく、「学級会」「給食当番」「避難訓練」「参観日」等、外国人にとっては馴染みのない学校の行事やシステムを理解させる工夫がなされている。さらに留学生の多い学区の小学校では、平成5（1993）年に『ようこそ A[7)] 小学校へ』という、学校生活のための知識（例：校舎配置図、学校の始まりと終わり）をまとめた冊子も作られた。なお、平成 10（1998）年からは、岡山県教育委員会主催の「日本語指導が必要な外国人児童生徒等の指導に関する連絡協議会」も開催されていたが、当時日本語教育の専門家は関わっておらず、後述の岡山大学教育学部の教員が関わるようになるのは、第 2 期になってからである。

3．1．2．第2期　平成 12（2000）年～平成 19（2007）年

筆者の所属する日本語教育学会は、日本語教育に関係している教員や研究者の団体であるが、この学会に属する日本語教育関係者の間で平成 12（2000）年頃から外国人児童生徒への

日本語教育が話題に上るようになる。以前東京で中国帰国者を教えていたこともあり、興味を持った筆者が岡山の年少者の現状を調査しようと思っていたちょうどその頃、偶然、岡山大学教育学部に所属する教員も調査を始めようとしていた。そこで、2 人でまず外国人の幼児が在園する岡山市内の幼稚園を訪問し、現状についての聞き取り調査を行った。しかし、幼稚園では、保護者への連絡が日本語では伝わりにくいという問題はあったものの、教科教育を行う場ではないことから、幼児たちはすぐ日本語を使用する環境に慣れ、支援は必要ないという説明を受けた。本学園の幼稚園でも問題ないということだったので、幼稚園での支援は必要ないと判断した。

次に我々は、岡山市の日本語指導担当者連絡会議にオブザーバーとして出席させてもらうことにした。筆者らが初めて会議に参加したのは平成 12(2000)年5月のことである。この時、岡山市の外国人児童生徒の加配教員は 4 人に増えていた。そこで、小学校によっては、一度に数人の、学年が異なる児童の取り出し授業[8)]を1人の加配教員で担当していたり、複数の学校を1人の加配教員が受け持っている場合、加配教員がその学校に行かない日は、授業についていくのが難しい状況のまま、在籍学級にいる児童が存在したりすることが明らかになった。また、家庭で家族と日本語でコミュニケーションをする機会が少なく、宿題等を見てもらえないという生徒の状況も報告された。さらに、総社市が日系ブラジル人の集住地域になっており、日常会話は問題なくても読み書きを伴う教科学習にはついていくことが難しく、授業中落ち着きのない児童生徒がおり、学校によっては加配教員とその学校の教員が一緒になって教科学習指導に当たっていることも、学校を訪問することではっきりしてきた。平成 15(2003)年からは、総社市においても「外国人児童生徒日本語指導担当者連絡協議会」が開かれるようになり、ここにも筆者らは参加させてもらうことにした。

そして、こういった会議で出た現場からの要望を受け、筆者らは加配教員の補助者が必要だと判断し、学生をボランティアで派遣させることにした。ちょうど大学の地域貢献が叫ばれ、座学だけでなく、学生にボランティア活動を推進させようとする時期と重なったこともある。岡山市の日本語指導担当者連絡会議はその後開催されなくなったが、平成 15(2003)年には岡山市教育委員会生涯学習課が、外国人児童生徒だけでなく、広く学校を支援する「学校支援ボランティア」という制度を立ち上げた。そのため、この制度との連携が可能になり、また総社市の協議会は継続されたため、その後も要請があった学校への学生ボランティア派遣を継続した。漢字にルビを打ち、辞書を引かせやすくする「ルビ打ち」は、この時期の重要な支援の 1 つであった。

なお、この外国人児童生徒が多かった時期、岡山市のみならず、総社市は日本語指導のための非常勤講師や外国人児童生徒のための「外国人補助員」の派遣を、津山市は上述の学校支援ボランティアに類似する「スクールヘルパー」の派遣を開始している。

3．1．3．第3期　平成 20(2008)年以降

平成 12(2000)年以降、大学と外国人児童生徒受入れ校との連携が確立され、特に本学に関しては、近年、日本人学生のみならず、留学生が岡山市の外国人児童生徒支援に出向くことも多くなっている。しかし、学生ボランティアに関しては、学生自身が多忙な期末試験・就職活動・実習の時期に支援が困難になる、短大は 2 年、大学は 4 年という限られた期間しか支援ができず、慣れた頃には卒業する、という問題点があることも見えてきた。

そのような時期に、岡山県国際交流協会が、児童生徒への日本語学習支援を目的とした「子ども日本語学習サポーター」の養成に乗り出す。平成 20(2008)年のことである。この養成講座は

5 年間継続されたが、受講者は日本語ボランティア経験者、日本語及び外国語ができる外国籍の人、教職経験者、国際交流協会主催の日本語ボランティア養成講座修了者に限定され、その中に大学の日本語教員養成プログラムや民間の日本語教員養成講座修了生もいたため、その後の円滑な派遣に結びついた。特に散在地域である玉野市、赤磐市、和気町は、外国人児童生徒の人数が少ないため加配教員が得られず、独自で指導者を養成することも難しい地域だったが、その地域への支援が可能となった。養成講座に小学校の教員が参加した時は、その学校の児童の支援に本学の学生がボランティアで参加するという、新たな連携作りにも役立った。平成 22（2010）年 10 月には、創立 20 周年記念事業「おかやま国際シンポジウムⅠ」を「地域の多文化共生を考える」というテーマで開催し、その中のパネルディスカッションでは「外国につながる子ども達を支える地域づくり」について行っている。このシンポジウムと養成講座の講師には、筆者だけでなく、県外で長年外国人児童生徒の指導・支援に携わってきた方々を迎えることができたため、岡山県の外国人児童生徒の指導・支援に有効な方法を探るという意味で、大変有意義であった。この活動がきっかけとなり、平成 24（2012）年には、既刊本にはない、児童生徒の心理面への対処法を含めた『子ども日本語学習支援ガイドブック』が、財団法人自治体国際化協会の助成を受け、刊行された。

さらに、平成 25(2013)年には、この岡山県国際交流協会主催で、サポーター、日本人の子ども、外国人の子どもが集まり交流をする「みんな集まれ！　～外国につながる子どもと県民との夏休み交流会～」が開催された。サポーターの指導の下、児童生徒が作文を書いて発表するというこの交流会に筆者も関わったが、和やかな雰囲気の中で行われ、多文化共生社会の理想の姿を見た思いであった。

その交流会への参加に協力を惜しまなかったのが、総社市にあるブラジル人学校「エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ」[9]である。平成 20（2008）年 4 月に開校したこの学校は、当初からブラジル人児童生徒の心の拠り所で、現在に至っている。筆者も本学の学生ボランティア派遣、日本語ボランティア養成講座等で関わっているが、平成 24（2012）年、平成 25（2013）年には、文化庁の「生活者としての外国人のための日本語教育事業」の委託を受け、「地域日本語教育実践プログラム（A）」を実施し、平成 24(2012)年には、同様に支援者として関わっているボランティア教員を中心に、小学生対象の漢字教材も作成している。なお、平成 21（2009）年、平成 22(2010)年には、エスコーラのある総社市の教育委員会が、エスコーラを実施場所とし、公立学校への円滑な転入を目指す、文部科学省による「定住外国人のこどもたちに対する就学支援事業」である「虹の架け橋教室」を行った。

このように、第3期に入り、文部科学省や文化庁の委託を受けた支援、一般財団法人、特定非営利活動法人等による支援が実施されるようになった。平成 20(2008)年9月のリーマン・ショック以降、外国人児童生徒の減少もあって、現在多くは教員・サポーター・ボランティアとの1対1の個別指導・支援が可能となり、きめ細かな指導・支援が行えるようになっている。

3．2．岡山県の外国人児童生徒の状況と指導・支援の取り組み（表2参照）

本節では、前節を踏まえ、ここ数年の岡山県、おもな岡山県の市町村、岡山県国際交流協会、エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ、大学生ボランティアの指導・支援の状況についてまとめる[10]。

3．2．1．岡山県（担当部署：教育委員会　教職員課）

外国人児童生徒のための加配教員の人数や配置を決めているのは、岡山県教育委員会の教職員課である。平成4（1992）年9月から開始され、当初は岡山市１人、総社市２人であったが、筆者が状況を把握している平成13（2001）年からは7人で推移している。平成21（2009）年までは岡山市４人、総社市３人であった。しかし、平成22年(2010)年より岡山市３人、総社市４人が続いており、平成25（2013）年は、岡山市の小学校６校、総社市の小学校３校、総社市の中学校１校で指導に当たっている。

3．2．2．岡山市（担当部署：教育委員会　就学課・指導課・生涯学習課）

平成25（2013）年10月28日現在、小学校に107人、中学校に58人の外国人児童生徒が在籍している。平成19（2007）年が小学校約100人、中学校約50人、平成23(2011)年が小学校105人、中学校61人、平成24（2012）年が小学校94人、中学校65人であることから、ここ5－6年、総数にそれほど変化が見られないことが見て取れる。出身国や地域は、平成25(2013）年はアメリカ、インド、韓国、シリア、タイ、台湾、チリ、中国、ネパール、パキスタン、バングラデシュ、フィリピン、ブラジル、ペルー、マレーシア、ロシア、朝鮮で、それ以前にはこの他にインドネシア、ウズベキスタン、ガーナ、ケニア、ウクライナ等からも来ており、様々である。これは、市内に大学・専門学校・日本語学校といった教育機関が多いこととも関係していると言える。

しかし、表２が示すように、教育委員会指導課が派遣している日本語指導者が、１週間に１人2時間の条件で初期６か月の支援を行う外国人児童生徒数については、平成23（2011）年からそれまでの約半数の10人前後に止まっている。ただし、人数非公表の、加配教員が指導する児童生徒がいるため、実際は20人－30人ほど、日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍していると推察される。また前出の学校支援ボランティア制度（無償だが、ボランティア保険の保険料は市が負担）で、大学生や一般の人たちが支援に出向いている。

3．2．3．倉敷市（担当部署：教育委員会　学事課）

倉敷市には、岡山県で唯一「岡山朝鮮初中級学校」がある。平成25（2013）年10月現在、小学校に64人、中学校に32人（推定数　オールドカマー[11]：小学校30人、中学校18人、ニューカマー：小学校34人、中学校14人）の外国人児童生徒が在籍している。平成20（2008）年が小学校80人、中学校30人、平成22(2010)年が小学校73人、中学校36人、平成23（2011）年が小学校68人、中学校37人（推定数　オールドカマー：小学校40人、中学校25人、ニューカマー：小学校28人、中学校12人）、平成24（2012）年が小学校66人、中学校43人（推定数　オールドカマー：小学校35人、中学校23人、ニューカマー：小学校31人、中学校20人）で、今年になって合計数が初めて100人を切った。ただし、それはオールドカマーが減少しているからで、ニューカマーは増加傾向にある。

国籍も、平成22（2010）年までは、韓国・朝鮮以外はフィリピン、ブラジル、中国のみだったが、平成23（2011）年にベトナム、インドネシア、ネパールが加わり、平成24（2012）年からは、インド、ウズベキスタン、バングラデシュが、平成25（2013）年にはパキスタンが増え、徐々に多国籍化の傾向にある。また、表２が示すように、日本語指導・支援が必要な外国人児童生徒も毎年６人前後いる。しかし、加配教員も日本語学習支援者も置かれていない。ただし、子ども日本語学習サポーター派遣が行われるようになってからは、その制度を活用している場合もある。学校によっ

ては、放課後に教員が個別指導をしたり、地域のボランティアと一緒に、外国人児童のみならず、日本人児童も併せて、夏休みに「サマースクール」を開催したりしている小学校もある。

3．2．4．総社市（担当部署：教育委員会　学校教育課）

総社市は、中四国以西で唯一のブラジル人学校「エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ」があるブラジル人の集住地域で、平成 25（2013）年5月 31 日現在、小学校に 20 人、中学校に 14 人の外国人児童生徒が在籍している。平成 20（2008）年が小学校 39 人、中学校 21 人、平成 22(2010)年が小学校27 人、中学校11 人、平成23（2011）年が小学校25 人、中学校12 人、平成24（2012）年が小学校27 人、中学校14 人であることから、平成20（2008）年のリーマン・ショック後の減少が激しいことがうかがえる。国籍も、平成 24（2012）年がブラジル、フィリピン、韓国、ペルー、中国で、平成 25（2013）年はフィリピンの代わりにロシア国籍の子どもが増えたが後は変わらずと、多国籍化の傾向は見られない。しかし、人数は減ったというものの、日本語指導を必要とする外国人児童生徒数は 18 人で、岡山市（推定人数 20－30 人）に次ぐ人数である。

そのため、加配教員も4 人おり、また平成23(2011)年からは、ブラジル人の児童生徒の学習支援や保護者への通訳・翻訳業務ができる日本語教育サポーター（日本人またはブラジル人）を市教育委員会学校教育課で臨時職員として採用する、日本語指導担当者連絡協議会も学校教育課が年 2 回開催する、市の人権まちづくり課では、ポルトガル語・スペイン語・英語・日本語が可能なブラジル人を嘱託で雇用する等、支援体制を整えている。

3．2．5．津山市（担当部署：教育委員会　学校教育課）

平成 25（2013）年 11月6日現在、小学校に8人、中学校に7人の外国人児童生徒が在籍している。平成 20（2008）年が小学校9人、中学校6人、平成 22(2010)年が小学校 13 人、中学校6人、平成23（2011）年が小学校12 人、中学校4人、平成24（2012）年が小学校13 人、中学校6人で、国籍もペルー、ブラジル、韓国、中国、フィリピンと変わらず、大きな変化は見られない。津山市の場合、外国人の増加は昭和50（1975）年に中国縦貫自動車道が開通し、インターチェンジ近くに造設された工業団地が影響を及ぼしたと考えられるが、国際結婚の増加も一因であることが推察される。そのためリーマン・ショック後、大幅な減少が見られないのだと思われる。実際、平成25（2013）年に日本語指導・支援を必要とする児童生徒のうち外国籍は 1 人で、他は両親のどちらかが外国人だが日本国籍を持ち、それでも日本語指導・支援を必要とする児童である。

こういった児童生徒も含め、ここ数年 10 人前後が日本語指導・支援を必要とするため、スクールヘルパー（学習支援員）制度を設けている。そして、スクールヘルパー（時給・労災保険あり）が平成 22（2010）年 6 人、平成 23(2011)年5人、平成 24(2012)年 2 人、平成 25（2013）年 2 人派遣され、支援に当たっている。

3．2．6．玉野市（担当部署：教育委員会　学校教育課）

平成 25（2013）年 10 月1日現在、小学校に 10 人、中学校に5人の外国人児童生徒が在籍している。平成 22(2010)年が小学校 10 人、中学校6人、平成 23（2011）年が小学校9人、中学校6人、平成 24（2012）年が小学校 10 人、中学校4人で、大きな変化は見られない。岡山県の中で人口が1、2位の岡山市と倉敷市の両方に隣接し、両市への通勤の利便性といった点から在住者が増え始めたと推察され、外国人児童生徒の国籍はブラジル、韓国、中国、フィリピンが多数

を占めている。このうち、日本語指導・支援が必要な外国人児童生徒数は2－4人のため、岡山県国際交流協会の子ども日本語学習サポーターの派遣で対応している。

3．2．7．笠岡市（担当部署：教育委員会　学校教育課）

平成 25（2013）年 10 月現在、小学校に3人、中学校に2人の外国人児童生徒が在籍している。平成 20（2008）年が小学校4人、中学校3人、平成 21（2009）年が小学校3人、中学校2人、平成 22(2010)年が小学校2人、中学校2人、平成 23（2011）年が小学校4人、中学校2人、平成 24（2012）年が小学校4人、中学校1人で、大きな変化は見られない。しかし、国籍については、平成 20（2008）年がマレーシア、フィリピン、中国、ブラジル、平成 21－23（2009－2011）年がフィリピン、中国、ブラジル、平成 24（2012）年からは中国のみと、減少傾向にある。校長の要望により、日本語学習支援が必要な外国人児童生徒に対しては支援員が配置され、平成 25(2013)年は 1 人が入り込み支援[12)]を行っている。

3．2．8．岡山県国際交流協会

平成3（1991）年、岡山県や岡山県の市町村・国際交流団体・経済界等の協力により設立された一般財団法人である。この協会が、3．1．3．で述べた養成講座を実施し、平成 20（2008）年から、外国人児童生徒への日本語学習支援を目的とした子ども日本語学習サポーターを派遣することになった。サポーターは、外国人児童生徒及びその保護者の同意を得た各市町村の学校または教育委員会から要請があり、打ち合わせを行った後、派遣される[13)]。回数は基本的に 10 回に限られているが、派遣費用を協会が負担しているため[14)]毎年要請があり、散在地域にとっては心強い制度である。

3．2．9．エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ

平成 20（2008）年 4 月 6 日、特定非営利活動法人ももたろう海外友好協会が開校した、中四国地方以西では初のブラジル人学校である。当初は、母国に帰ることを前提に、母国の教員資格を持つブラジル人の教員が、同国教育省のカリキュラムに基づき、ポルトガル語での授業を行い、同時に日本人ボランティアスタッフによる日本語及び教科学習が行われていた。それ以外に就学前の幼児の受け入れも行っていた。また、3．1．3．で述べたように、一時期は総社市と連携して、虹の架け橋教室もエスコーラを実施場所としていた。しかし現在は、おもに定住支援として土曜日のみ、高校生も含めた教科学習支援を、一般及び学生のボランティアスタッフが行っている。ただし、ブラジル人の場合、他県からの移住や、ブラジルに帰国後再び日本に戻る、というケースもあり、そういった児童には日本語学習支援も行われている。

さらに、教科学習支援だけでなく、平成 20（2008）年 11 月、平成 25（2013）年 3 月には多文化共生フォーラムを、平成 22（2010）年にはブラジル Festa を開催する等、地域のブラジル人コミュニティ理解へ、積極的な活動を展開している。それがきっかけとなり、以前は岡山県立大学の学生が、平成 25(2013)年からは岡山大学 8 人、倉敷市立短期大学 3 人の日本人学生がボランティアの輪に加わっている。

3．2．10．岡山大学（担当教員の学部：教育学部、法学部）

前出の教員が教育学部の所属だったことから、岡山市の日本語指導担当者連絡会議への参

加後、平成 12（2000）年頃から学生が市内の小中学校へのボランティアを開始した。平成 16（2004）年からは、外国人児童生徒だけでなく、日本人の児童生徒支援も行う学校対象のボランティアが正式な科目となり、単位化されるようになった。こういった背景もあり、平成 20（2008）年までは、大学院生も含め毎年 10 人ほどの日本人学生が、岡山市内の小中学校で支援していた。しかし、平成 21（2009）年からは、外国人児童生徒数の減少と、岡山県国際交流協会の子ども日本語学習サポーターの派遣により激減、平成 24（2012）年と今年は、教育学部の教員を介しての派遣は皆無となった。

ただし法学部の教員が平成 25（2013）年からエスコーラ・モモタロウ・オカヤマに関わることになったことから、現在文学部、教育学部、工学部、経済学部等の８人の日本人学生が、エスコーラでブラジル人の児童生徒に教科学習支援のボランティアを行っている。

３．２．11．山陽学園大学・短期大学（担当学部・学科：総合人間学部[15]、食物栄養学科）

筆者が前出の岡山市の日本語指導担当者連絡会議へ参加していたことから、平成 12（2000）年以降、筆者がコーディネーターの役割を担い、ボランティア学生による支援を継続している。「日本語教員養成プログラム」が平成 13（2000）年からスタートしたこと、日本語学習支援を行う「日本語ボランティア部」が平成 14(2002)年に同好会から部に昇格し、大学の助成金でボランティア先までの交通費を捻出できたこと、総合人間学部言語文化学科では平成 23（2011）年から「異文化理解演習Ⅲ」という科目でボランティアを推奨し、単位化したことも、外国人児童生徒支援を後押しすることになった。これらの学生の中には、岡山県国際交流協会の子ども日本語学習サポーターとして派遣された者もいる。

また、本学に関しては、平成 12（2000）年から、一時期を除いて毎年５－６人の学生がボランティアを行っており、その数は上述の岡山大学教育学部のように、外国人児童生徒数が減少しても激減していない。この理由として、日本人学生が、岡山市だけなく総社市やエスコーラ・モモタロウ・オカヤマでのボランティアも行っていたこと、留学生が支援に出向いていることが挙げられる。特に後者は、岡山市の学校支援ボランティア制度や子ども日本語学習サポーター養成講座のおかげで、直接本学に依頼が来るようになり、留学生の活躍の場にもなっている。

表2　日本語指導・支援を必要とする外国人児童生徒等の数

年度	西暦	岡山市	倉敷市	総社市	津山市	玉野市	笠岡市	ｴｽｺｰﾗ	協会	岡大	山陽
平成20	2008	35	9	33	6		2	25	13	13	5
平成21	2009	20					1	21	16	4	1
平成22	2010	20	4	23	7	1	1	30	10	1	7
平成23	2011	11		24	10	3	1	22	9	2	5
平成24	2012	9	6	28	9	4	1	26	6	0	3
平成25	2013	10		18	7	2	2	23	8	8	5

注1）平成25年度の集計月日は各機関によって異なる。また、倉敷市は偶数年度のみの調査である。
注2）筆者が数を把握していない年度は空欄にしている。
注3）津山市については、両親のどちらかが外国人の日本国籍の児童生徒を含む。
注4）エスコーラについては、来校している児童生徒（一部幼稚園児や高校生を含む）数である。
注5）岡山県国際交流協会についてはサポーターの人数である。
注6）岡山大学、山陽学園大学についてはボランティアの人数である。

このように、岡山県、岡山県のおもな市町村、岡山県国際交流協会、エスコーラ･モモタロウ･オカヤマ、岡山大学、本学等が外国人児童生徒に対して様々な指導･支援を行っているが、この他、稀に親と一緒に市町村の日本語教室に通うことがあり、そこでボランティアが支援を行うこともある。

4. 事例－本学が関わった例－

前章では、岡山県、岡山県のおもな市町村や機関の指導・支援状況を見てきたが、本章では、本学の学生が関わった事例と、本学の卒業生の子どもの事例を挙げる。

4. 1. A君（ブラジル人、中学生） 日本人女子学生が対応

ブラジル人が集住する地域ではない所に住んでおり、ブラジル人の友人がおらず、クラブ活動では上下関係に堪えきれず退部するという状況もあったが、その不満を表に出すこともなく、元気で明るい性格の生徒であった。日本語力については、読み書きは得意でなかったが日常会話に問題はなく、話すのが好きな生徒でもあった。在籍学校については教頭が窓口となり、支援前に教頭、学年主任、在籍学級担任、筆者でミーティングの場を設ける等、受入れに対する熱意が感じられた。また、在籍学級担任は大学で日本語教員養成プログラムを受講しており、日本語教育についての基礎知識があった。このように彼を受容しようとする学校側の体制が整っており、さらに本学の学生も穏やかな性格だったので、すぐに彼女に打ち解け、1対1の取り出し支援は順調に進んだ。その支援は、勉強の場というより憩いの場、ストレス発散の場の意味合いが強かったが、中学卒業後、無事就職した。

4. 2. Bさん（フィリピン人、中学生） 日本人女子学生が対応

家に経済的な問題がなく、また英語でのコミュニケーションが可能だったため、支援はスムーズに行われた。おとなしい感じの生徒で、自己主張をすることがなく、またボランティアの学生になついたので、和やかな雰囲気の中で支援が進められた。支援は１対１の取り出しで、漢字や読解を中心に行われた。無事高校に進学した。

4. 3. Cさん（中国人、中学生） 中国人女子留学生が対応

父親が日本人、母親が中国人で、母親に連れられて日本に来た生徒である。家庭が経済的に厳しく、母親も働いているため、彼女につきっきりで面倒を見ることができないという環境であった。積極的な性格でないため日本語力が伸びず、従って友人も少ない、ということから、１対１の取り出しで行われた支援は、もっぱら中国語での悩み相談であった。

4. 4. D 君（中国人、小学生） 中国人女子留学生が対応

父親が日本人、母親が中国人で、妹は日本語がぺらぺらだが本人は流ちょうに話せないため、クラスでからかわれ、喧嘩になることもあった。学生が在籍学級担任に彼の気持ちを通訳したことで、在籍学級担任が「一緒に遊ぼう」「からかわないで」といったカードを作成し、それをクラス内で使用できるようにした。そのため誤解が生じることがなくなり、友人が増え、クラスに溶け込むことができた。学生は日本語学習支援、通訳者、カウンセラーの三役をこなすことになったが、このボランティアで彼女自身も大きく成長した。

4．5．E さん（中国人、小学生） 中国人女子留学生が対応

中国語でも日本語でも寡黙な児童で、中国語で対応すると反応するという状況だった。ただし同級生とのトラブルはなく、クラスに溶け込んでいたので、おもに教室での入り込み支援を行った。学校側に児童を受容しようとする雰囲気があるだけでなく、ボランティア学生への対応も丁寧で、終了時にはお茶会を開いてくださっただけでなく、在籍学級担任が本学までお礼の挨拶に来られた。

4．6．F 君（パキスタン人、中学生） バングラデシュ人男子留学生が対応

学校側が悩みはないか、困っていることはないか等、F 君の様子を知りたかったため、母語で話せるボランティアを希望し、本学の学生がウルドゥー語で対応した。F 君に特に学校への不満がなかったので、彼の様子を校長、在籍学級担任に伝えるという、1回切りの支援となった。

4．7．G さん（中国人、小学生） 中国人女子留学生が対応

母親が日本で職に就いたため、日本に呼び寄せ、小学校に通うことになった。母親は日本語はできるが、仕事が忙しく、日本語を教えることはできないという状況だった。しかし、寂しさを見せず、元気な児童であった。その明るい性格からか、同級生とのトラブルもなく、クラスに溶け込んでいた。加配教員がいる学校だったので、その教員と一緒に支援を行った。

4．8．H 君（ネパール人、小学生） ネパール人男子留学生が対応

学校や親が悩みはないか、困っていることはないか等、H 君の様子を知りたかったため、母語で話せるボランティアを希望し、本学の学生がネパール語で対応した。1対1での取り出しで、漢字や算数の支援を行った。日本語の会話は可能だが、教科科目としての国語は難しいということであった。しかし、本学から遠いということと、学校でのトラブルもなかったので、学校での支援は1回に止まった。その後ネパール人同士ということで、親も交えて2度ほど食事をする機会があり、児童の様子を親に伝えることができた。

4．9．I 君（中国人、中学生） 中国人男子留学生が対応

日本語学習サポーターが派遣されているが、それだけでは支援が十分ではなく、1対1の取り出しで国語だけでなく英語、地理等の教科学習支援を行った。そこで、英語そのものが理解できていないのか、日本語が分からないため宿題の内容がわからないのか等を確認した。また、どのような支援を行っても、勉強するのは本人であり、自分が努力しないと学力は上がらないという、学習の根本問題にまで触れて支援を行った。

4．10．J さん（中国人、小学生） 本学卒業生の子ども

母親が日本人と結婚したため、中国から呼び寄せ、3 学期の途中から日本での学校生活をスタートさせた。加配教員、サポーター、ボランティアはおらず、国語と算数は、在籍学校の教員が1対1で指導を行い、それが 3 学期終了時まで続いた。その後新学期からは、個別指導は行われていない。母親は本学を卒業しているので、もちろん日本語はできるが、児童本人からの希望がなかったため、家庭で教えてはいない。ただし、日本語の教科書を見たいという希望はあっ

たため、『みんなの日本語』という一般初級学習者向けの教科書を渡したところ、本人が独学を始めた。現在は日本語に不自由することなく、学校で楽しく過ごしている。

5. 考察

本章では、上述の指導・支援の現状や事例に加え、筆者自身のボランティア及びコーディネーター体験や、参与観察を行い把握した内容も踏まえ、岡山県における外国人児童生徒への望ましい指導・支援のあり方と課題について述べる。

5. 1. 望ましい指導・支援のあり方

まず、近年、外国人児童生徒数の減少や指導・支援の輪が広がったことで、多くの場合１対１でのサポートが行える状況になったが、それでも学校の支援体制が整っていると、外国人児童生徒の適応も早いということが挙げられる。つまり、校長、教頭、学年主任、部活動の顧問、在籍学級担任等が外国人児童生徒を認め、協同でケアしようとする雰囲気があれば、より早くクラスに溶け込み、日本語のみならず教科学習にもついていけるようになるということである。

そのためには、外国人児童生徒の情報を、その児童生徒に関わる人たちすべてが共有できるもの、たとえばポートフォリオを作成する必要がある。加配教員や支援者が行う「取り出し」で見せる顔や態度を在籍学級担任が知ることで、逆に在籍学級での様子を加配教員や支援者が把握することで、そしてそれらすべての様子を校長や教頭のような管理職が知ることで、より迅速な対応ができ、きめ細かい指導・支援に結びつけることが可能になると思われるからである。そして、保護者に了解を得て、ポートフォリオのすべて、あるいは一部を在籍学校に保管し、次の外国人児童生徒の指導・支援に活かすことができれば、さらに効果的である。加配教員や在籍学級担任が若く、外国人児童生徒の指導に慣れていない場合があったとしても、ポートフォリオの内容を確認することで、管理職の立場に置かれている者も適切な助言ができるだろう。

第2に、様々な指導・支援形態があれば、外国人児童生徒への日本語及び教科学習指導・支援はもちろんのこと、心理面へのケアも可能になるということが挙げられる。これは、3. 1. 3. で触れたように、ブラジル人学校が児童生徒の心の解放の場となっていること、前章の本学の事例が示すように、年齢が近かったり、児童生徒の母語が理解できたりといった、大学生のボランティアがうまく機能していることからも明らかである。児童生徒の場合、親が連れてきたり呼び寄せたりしたことによって日本にいるわけで、自分から望んで日本に来たわけではない。時には名前が日本人名ではない、肌の色が異なる等の理由によって、日本人の児童生徒の輪の中に入れないこともある。アイデンティティの問題も含め、心理的に不安定な状況に陥ることもあるだろう。そういった児童生徒への指導・支援は、単に日本語や教科学習の指導・支援ではなく、心の支援も含んでいるのである。たとえば、ブラジル人学校で、サンバのリズムを取り入れた曲を作り、その学校の仲間数人と楽しそうに踊る姿を見せてくれた児童を筆者は知っている。

こういった点を考えると、日本人だけではなく、同じ国で教育を受け、外国人児童生徒の母語を操ることができるだけでなく、日本とその国の文化・習慣の相違を知り得ている留学生の力を、今後も活用していく必要があると思われる。留学生と母語で話せば、外国人児童生徒にとって母語保持につながることはもちろんのこと、日本語や日本の文化・習慣への理解が難しい外国人児童生徒の保護者の場合、母語で学校行事や連絡事項の説明が可能となり、その保護者への支援にもつながるからである。

第3に、児童生徒の性格や学習への意欲が学校への適応に影響を及ぼしていることから、それに対応した指導・支援が必要であることが挙げられる。性格については上述の事例から、明るくて活発な児童生徒は適応が早く、おとなしくて内気な児童生徒は適応に個人差があることが見て取れる。特に思春期に入った内気な生徒については、様々な悩みを一人で抱えることも多くなる。サポーターやボランティアのような支援者からそのような報告を受けた場合は、在籍学校の体制として、心理カウンセラーの助言も仰ぎながら対応していくことが望ましいであろう。

また、学習への意欲を引き出すことに関しては、指導をするのだ、という気持ちでなく、相手から教わろう、という気持ちで臨むことも大切である。ある日本語教室に夏休みの間通ってきた中国人児童の場合、日本語を教え込むことに固執せず、最初の段階では本人のジェスチャー混じりの中国語を笑顔で聞き、ジェスチャーの意味がわからない時はそれを尋ねる等、本人の気持ちを尊重することが日本語に興味を持たせることにもなったということである。筆者も日本語指導を受けていた児童が個別指導時間の最後に、その教員に自分の母語であるインドネシア語を教えようとしているところを見たことがある。このように、児童がその場にいるのは単に日本語ができないからであって、母国にいれば特別指導を受けずにすむわけである。たとえば指導者や支援者が外国人児童生徒の母語を教わるという姿勢を見せることによって、児童生徒の自尊心が満たされ、それが自信にもつながり、さらには日本語や日本での生活を受け入れることに結びつき、ひいては学習への意欲も高まるという正のスパイラルを描く可能性は大いにあると思われる。

5．2．指導・支援の課題

上述の第1節と重なる点も含めて、岡山県の外国人児童生徒の指導・支援の課題について 4 点挙げる。

第 1 は、岡山県教育委員会、各市町村教育委員会、日本語指導・支援を必要とする外国人児童生徒の在籍学校、岡山県国際交流協会、エスコーラ・モモタロウ・オカヤマ、ボランティアを派遣している大学、日本語教室の責任者や担当者が一堂に会して情報交換をする場の必要性である。現在では、情報を共有したほうがより望ましい指導・支援ができると思われるにも関わらず、そのような場が設けられていないため、情報共有が徹底していない。各担当者が個別に対応している場合が多く、効率性の面からも良いとは言えない。このような場が設けられれば、岡山県国際交流協会が作成した『子ども日本語学習支援ガイドブック』もより多くの教員や支援者に認知され、活用してもらえるだけでなく、類似のケースについての情報交換、岡山県全体としての情報の蓄積につながる。

たとえば筆者が関わった例として、偶然日本語教室を参観した際、高校入試を目前にしながら入試へのケアがなされていない状況の生徒がおり、日本語教室の責任者に高校教員を紹介したことで無事受験できたという例がある。現在、彼女は生き生きと高校生活を送っているが、上述のような情報交換の場があれば、こうした偶然に左右されず、どの地域の外国人児童生徒も共通に情報を共有できる。また、そこに高校関係者加われば、高校との連携も可能になるのである。

第 2 は、外国人児童生徒の日本語及び教科指導の核となる加配教員のポストを作るということである。現在の体制では、加配教員は早い場合は 1 年、長くても 3 年ほどで交替するため、外国人児童生徒への指導に慣れた頃に次の教員へ引き継がれるという状況が続いている。そのため指導のノウハウを蓄積することが難しい。大都市では、外国人児童生徒への指導を専門とす

る教員もおり、将来的には外国人児童生徒を指導するための教員免許が作られる可能性もあるが、それまでは岡山県全体の問題として取り組む必要がある。また、その教員が新たにやって来た外国人児童生徒をどの段階から指導するのが望ましいかを見極め、指導・支援計画を作成する、つまりコーディネーターの役割も兼ねるような体制を構築できれば、より効果的で効率的な指導・支援が可能になると思われる。これには、日本語教授法を学び、ボランティア等で経験を積んだ人が加配教員となれるような方法を考える必要もあるだろう。

第 3 は、前出の岡山県国際交流協会で平成 25（2013）年8月に実施した交流会を継続させるためのシステムを作るということである。この交流会は、サポーターのような支援者のリカレント研修の場となるだけでなく、外国人児童生徒、ひいては日本人児童生徒の心の解放の場ともなり得るからである。しかし、これを継続するためには、各市町村の教育委員会がこの交流会に賛同し、各学校が児童生徒やその保護者に広報するという手間が生じる。保護者あるいは関係者が児童生徒の送り迎えをする必要も出てくる。増える業務を誰が行うのかという問題は残るものの、1 年に 1 回だけでもこのような交流会を行い、発表の場を設けることが児童生徒の励みにもなるとすれば、何らかの策を講じることも大切ではないかと考える。

第 4 は、加配教員もおらず、支援者も通いにくい地域、また支援の場となる日本語教室に行くのにも時間がかかるような地域に在住する外国人児童生徒のための遠隔地指導・支援のシステムを生み出すことである。情報機器を使っての交流が進んでいる現在、たとえばスカイプ等を使用して、遠隔地教育を考える時期に来ていると言えよう。

６．おわりに

ここ 10 年で岡山県も確実に多文化社会へと変身した。今後の状況は、国の移民政策に大きく左右されるであろうが、看護師や介護士の定住、留学生が日本で職を得ての定住、国際結婚での定住等が進めば、日本国籍の子どもも含めて、外国につながる子どもは確実に増えていくであろう。その子どもたちは、将来の岡山を、日本を、そして世界を支えていく、言わば私たちの財産である。今後のよりよい指導・支援に向けて、岡山県全体で取り組む時期が来ているのではないかと思われる。

注

1）本稿では、小・中学校の教員が行うものを「指導」、それ以外の者が行うものを「支援」とする。

2）法務省の URL では、「中長期在留者」に関して以下の説明がなされている。

「中長期在留者」とは、入管法上の在留資格をもって我が国に中長期間在留する外国人で、具体的には次の⑴から⑹までのいずれにもあてはまらない人です。

⑴「3月」以下の在留期間が決定された人

⑵「短期滞在」の在留資格が決定された人

⑶「外交」又は「公用」の在留資格が決定された人

⑷⑴から⑶までに準じるものとして法務省令で定める人（「特定活動」の在留資格が決定された、亜東関係協会の本邦の事務所若しくは駐日パレスチナ総代表部の職員又はその家族の方）

⑸特別永住者

⑹在留資格を有しない人

3）「特別永住者」とは、第二次世界大戦以前から日本に住み、昭和 27（1952）年、サンフランシスコ講和条約によ

り日本国籍を離脱した後も日本に在留している台湾・朝鮮半島出身者とその子孫のことである。

４）入管法が変更される前年の平成 23（2011）年でも 207 万 8,480 人が在住しているので、増加傾向にあることは間違いない。

5）加配教員とは、定数教員以外に特別に配置される教員のことである。

6）平成4（1992）年または平成6（1994）年のどちらかであるが、確実なデータは残っていない。

7）「A 小学校」は仮名で、実際は作成した小学校の名前が付けられている。

8）児童生徒が、時間割に書かれている授業を在籍学級で受けず、別の部屋で受けることを言う。外国人児童生徒の場合、日本語に不自由する最初の段階では、特に「国語」を取り出して教えることが多い。

9）エスコーラ・モモタロウ・オカヤマについては、中村（2013）も参考にされたい。

10）一部は筆者が中心となってまとめた『子ども日本語学習支援ガイドブック』の「岡山県の外国人児童生徒の概況」と重なる点がある。岡山県国際交流協会のホームページからダウンロードできるので、そちらも参照していただきたい。

11）戦前・戦中から日本に定住している在日韓国・朝鮮人を中心に、1980 年代半ばまでに来日して在住している外国人を「オールドカマー」、1980 年代半ば以降に来日して在住している外国人を「ニューカマー」と呼んでいる。中野（2003）参照。ただし倉敷市の場合、韓国・朝鮮籍の児童生徒をオールドカマーとしているため、その中にいわゆるニューカマーの児童生徒が含まれている可能性がある。

12）外国人児童生徒の在籍学級で、支援員が付き添って行う支援を言う。

13）詳しくは『子ども日本語学習支援ガイドブック』p.6、p.7 参照。

14）平成 23（2011）年、平成 24(2012)年のみ派遣要請市町村と費用を折半している。

15）大学においては、現総合人間学部の前身のコミュニケーション学部、短期大学においては現在大学の総合人間学部生活心理学科となっている生活学科の学生もボランティア活動を行った。

参考文献

岡山外国人児童生徒日本語学習支援研究会編著（2012）『子ども日本語学習支援ガイドブック』（財）岡山県国際交流協会

岡山県日本語教育研究会（1989）『つとむ君の学校生活』非売品

土屋千尋（2008）『学校・大学・地域の連携・協働による外国人児童の学習環境づくりに関する実践的研究』平成 17－19 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書

中野陸夫編（2003）『早わかり　人権教育小事典』明治図書

中村誠（2013）「総社市のブラジル人学校の歩みと実情を中心に」黒神直純・成廣孝編『多文化共生の潮流』岡山大学出版会

光元聰江・岡本淑明（2006）『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』ふくろう出版

参考 URL

岡山県　岡山県における在住外国人の状況（平成 24 年 12 月末）
http://www.pref.okayama.jp/page/detail-42627.html

岡山県国際交流協会
http://www.opief.or.jp/

外務省　難民
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/nanmin/main3.html

外務省　第三国定住によるミャンマー難民（第四陣）の来日
http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_000101.html
厚生労働省　インドネシア、フィリピン、ベトナムからの外国人看護師・介護福祉士候補者の受入れについて
http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/other22/index.html
厚生労働省　人口動態統計　平成 23 年までの動向
http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/81-1a2.pdf
国際研修協力機構
http://www.jitco.or.jp/system/seido_enkakuhaikei.html
総務省　平成 24 年度 JET プログラムの概要
http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01gyosei05_02000027.html
中国帰国者支援・交流センター　中国帰国者の年度別帰国状況
http://www.sien-center.or.jp/about/ministry/reference_02.html
駐日ブラジル大使館　日本人ブラジル移住百周年
http://www.brasemb.or.jp/japaocentenario/
難民事業本部　インドシナ難民とは
http://www.rhq.gr.jp/japanese/know/i-nanmin.htm
日本・インドネシア経済協力事業協会
http://www.jiaec.jp/
日本学生支援機構　平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html
日本語教育学会
http://www.nkg.or.jp/guide/g-enkaku.htm
文化庁　「生活者としての外国人」のための日本語教育事業
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/seikatsusya/
法務省　外国人登録者数の推移
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_030530-1_030530-1-1.html
法務省　平成 24 年末現在における在留外国人数について（速報値）
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html
文部科学省　日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm

報告

山陽学園大学・山陽学園短期大学学生相談室の活動状況と今後の課題

-10 年の歩みとこれから-

Activities for ten years and future topics of discussion about Student Counseling room of Sanyo Gakuen University and College

石原 みちる*

Michiru Ishihara

キーワード：学生相談 活動報告 コミュニティ・アプローチ
Key Words: Student Counseling, Study of activities, Community Approach

1. はじめに

山陽学園大学・短期大学学生相談室(以下，相談室)は 2003 年に発足してから 10 年が経過した。その準備段階から関わったものとして，10 年間の相談室の活動について報告し，今後の課題を検討したい。本学は大学 2 学部 3 学科，短期大学部 2 学科の学生数約 1000 名の小規模大学であるが，教職員が親身になって学生に関わる伝統が根付いており，学園としては 120 年の歴史ある大学である。相談室発足の契機となったのは，まさに学生に親身に関わっていた教職員が，その熱心さゆえに疲弊してしまったという事態であった。当時の学長，学生部長が心理援助の専門家による学生支援体制の必要性を強く感じ，学内の教員で臨床心理士であった筆者に具体化の相談が持ちかけられ，2003 年 4 月より相談室の活動が始まり，今日に至っている。

本稿では，2003 年度からの相談室の体制，来談者の状況，コミュニティ活動の概要を報告し，今後の課題を検討する。

2. 本学の学生相談体制の概要

まず，相談室の業務，人員，開室時間，相談の場所，これまでの活動経緯について述べる。

内規に定められている相談室の業務は，(1)学生の個人的問題(心の健康問題等)に関する

＊山陽学園大学総合人間学部生活心理学科

相談・援助，(2)学生の問題に関する教職員のコンサルテーション，(3)学生の問題に関して必要な場合における保護者との連絡・面談，(4)相談業務を行なう上で必要な調査・研究，資料収集等，(5)その他相談室に関する必要な業務，である。相談室では，面接による個別の直接的援助だけでなく，在学生全体を視野に入れたコミュニティ活動も徐々に幅を広げてきた(表 1)。これは，開室の前年度に実施した教職員アンケートの結果を踏まえて，心理臨床の高い専門的知識による支援と同時に，学生が気軽に利用できる相談室，また守秘義務を守りつつ学内連携を進めるということを目指してきたことによるものである(石原・難波 2003)。

相談室は 1 週間に 4 日，午後に開室しており，学内の臨床心理士 2 名が兼任の学内カウンセラーとして 2 日，嘱託カウンセラー(非常勤・臨床心理士)が残りの 2 日を担当している。ただし，2004 年度のみは，カウンセリング経験のある教員がもう 1 名大学に在職したため，週 5 日の開室であった。相談室を組織する人員は内規によって定められている(表 2)。学生相談室長は大学又は短大の学生部長が兼務で任命され，相談室の運営に関する事項を掌理するが，実際の相談には当たらない。また，学生相談室主任は臨床心理士(内規では「臨床心理士等の資格」)で，内規に示された主任の業務(ケース会議の開催，業務方針の決定など)と共に，相談業務も行っている。

開室時間は表 3 に示したとおり，12 時 30 分から 17 時 10 分(水曜日のみ 17 時)で，学生の授業時間に配慮し，昼休み，授業の空き時間に利用しやすいように設定している。昼休みは“Free Open”と名付け，特に予約がなくても来室してよい時間としてアピールしている。

相談は予約を優先するが，空いていればその場でも相談できるようになっている。予約の申し込みは，メール，電話，直接来室，学生部窓口のいずれでも可能としている。

相談室の場所は，2003 年度から 2012 年度までは図書館棟の一室であったが，2009 年 4 月に男女共学になって以来，女性カウンセラーと男子学生の物理的距離が近すぎるという問題，保護者同伴など複数での相談時に部屋が狭い，保管資料の置き場がないというスペースの問題から 2013 年 4 月に A 棟 1 階の広い部屋に移転した。但し，以前の相談室の方が「絨毯敷きで落ち着く」という継続利用の学生もあり，2013 年 11 月現在は継続利用の学生が希望する場合に限り，旧相談室を「第 2 相談室」として使用している。

はじめに述べたように，本学の相談室の発足の契機は，学生に親身に関わっていた教職員が，その熱心さゆえに疲弊してしまうという事態であった(石原・難波)。表1は，その後の経緯について，筆者が学生相談室主任(2005 年度を除く)として関わってきた立場から，相談室の記録を元に整理したものである。2002 年の準備段階より，学内カウンセラーの難波愛氏と共に，相談室の基本的な枠組みを作り，教職員アンケートや来談学生からニーズを汲み取って活動を工夫し，運営を行ってきた。信頼に足る心理臨床の専門性を担保するため，相談室スタッフ(学内および嘱託カウンセラー，以下スタッフ)によるカンファレンスを毎月行い，全国レベルの専門性の高い研修に継続参加し，スタッフの研鑽に努めている。同時に，親しみやすい相談室であるために，新学期には学生ホールでの「出張オープン」，授業に出向く「出張授業」等のコミュニティ活動も行ってきた。コミュニティ活動については，後の項で詳しく報告する。学生及び教職員への広報手段としては，隔年でのリーフレット作成，新入生オリエンテーションでの紹介，2005年度からは「学生相談室からのお知らせ」の発行等を行っている。「学生相談室からのお知らせ」は，相談室スタッフからのメッセージ，開室予定日，相談方法を掲載し，学生掲示板に掲示すると同時に，全教職員にメールボックスで配布している。

言うまでもなく，これらの活動は，学生の支援においては教職員の親身な日常的関わり，種々の活動や運営においては学生部をはじめとする，学内組織の理解と協力があって実現してきたものである。また，特にピアサポート支援の立ち上げは西山久子氏，学生ホール出張オープン，身体障がい者支援の会の企画は上地玲子氏，アサーションセミナーは嘱託カウンセラーの虫明修氏，中野麻衣子氏，コミュニケーショングループは中野麻衣子氏の尽力による活動である。

表 1. 相談室活動の経緯

2002 年	学生部長からの提案で相談室発足準備　内規の制定 学生相談ニーズに関する教職員アンケートを実施 リーフレット作成：学生からイラストを募集（以後隔年で継続中）
2003 年度	4 月　相談室活動開始　　新入生オリエンテーションで紹介(継続中) 　　相談室マニュアルの作成　記録・統計分類の整備 7 月　防音工事完了 9 月　教職員アンケートの分析し短期大学紀要に投稿 12 月心理テスト VPI,YG の広報(以後，毎年実施) 3 月　学生のデザインによる看板が完成
2004 年度	週 5 日開室　　学生相談学会機関会員となる(継続中) 4 月　「年度初めの FREE　OPEN」(自由来室)を 4 日間実施（2009 年まで継続） 5 月　学生相談学会大会参加（2008 年まで継続） 10～12 月　グループワーク「学生相談室セミナー」の開催(3 回) 3 月　学生相談学会　学生相談セミナー参加(継続中)
2005 年度	週 4 日開室(以後週 4 日開室) 「学生相談室からのお知らせ」月 1 回の発行開始(継続中,2008 年度 10 月より隔月)
2006 年度	「学生相談室からのお知らせ」を教職員メールボックスに配布(継続中) 4～11 月　学生ホールでグループワーク開催（4回）
2007 年度	4 月　社会人学生の会開催(継続中) 連携授業「自己分析」(現在「学生相談室出張授業」として継続中)
2008 年度	SSS(ピアサポートの会)の活動支援開始
2009 年度	〈大学・短大男女共学化　看護学部新設〉 9～11 月　学生相談室連続セミナー：アサーションセミナーを開催(5 回)
2010 年度	4 月　学生ホール出張オープン，ストレスチェック(継続中) 身体障がい学生支援の会「さくら咲く会」を開始(月1回継続中)
2011 年度	4 月　PR カードの作成(2012 年まで継続) コミュニケーションスキルアップグループを開始(月 1 回継続中)
2012 年度	1 月「学さぽ」（学生による新入生サポート）の準備を学生部と協働で進める
2013 年度	4 月　「学さぽ」の支援 4 月　相談室を A 棟に移転　愛称を「ここさぽ」とする

表２．相談室の構成員

学生相談室長（学生部長が兼務）	１名
学生相談室主任	１名
学内カウンセラー(専任教員が兼任・臨床心理士)	２名(うち１名は学生相談室主任) (内規では若干名)
嘱託カウンセラー(非常勤・臨床心理士)	１名(内規では若干名)

表 3. 相談室の開室状況(2012 年度)

	月	火	水	金
授業時間	嘱託カウンセラー	学内カウンセラーA	嘱託カウンセラー	学内カウンセラーB
昼休み 12:15～ 13:05	12:30~13:10 FREE OPEN	12:30~13:10 FREE OPEN	12:30~13:10 FREE OPEN	12:30~13:10 FREE OPEN
3限 13:05～ 14:35	※	※	※	※
4限 14:50～ 16:20	13:50 ｜ 17:10	13:50 ｜ 17:10	13:50 ｜ 17:00	13:50 ｜ 17:10
5限 16:30～ 18:00				

※相談室の昼休憩時間

3. 利用状況の推移(個別援助)

1)個別援助の利用件数とその内訳

各年度の相談室の利用件数(のべ件数)と，その内訳を表4，図1に示した。但し，各年度に教授会で報告してきた統計件数は 3 月末までの利用が含まれていなかったため，本報告では対応記録等を再確認し，以下の統計を行った。

2004 年度の件数が 478 件と多いのは，表1にも示したとおり，この年度のみ学内カウンセラーが 3 人(大学に 2 人，短大に 1 人)おり，週 5 日開室であったためである。2006 年度の減少は，学内カウンセラーが交代(大学2人，短大0人)した影響と考えられる。

利用の内訳を見ると，個別の面接相談が最も多く，全体の件数もその数によって推移している。電話，メールによる相談は一定の範囲である。コンサルテーション，会議，その他(外部機関連携等)は，2009 年度以降 30 件から 50 件の間で推移している。学内教職員との一定の連携が図られている状況と言える。

次に，各年度の月別の利用件数を表 5，図2示した。8 月は夏季休業となるため，開室が 3，4 日となっており，利用件数は少ない。9 月，2 月，3 月の利用件数も，授業休業期間のため少なくなっている。授業期間では前期の方が多く，入学時期や学年の前半の適応に支援が必要であることがわかる。また，6 月，7 月の件数が多く，新生活への適応がうまくいかず，がんばりが続かない状態に陥る学生，前期試験という課題の前で立ちすくむ学生の姿が見える。

表 4. 相談室の利用件数(述べ数)

年度	面接	電話・手紙・メール相談	コンサル・会議・その他	合計(件)
2003	214	36	14	264
2004	372	59	47	478
2005	191	29	17	237
2006	120	11	5	136
2007	121	34	18	173
2008	163	16	17	196
2009	182	15	49	246
2010	259	27	31	317
2011	288	42	47	377
2012	296	27	32	355

表 5. 相談室の月別利用件数

年度 月	2003 年度	2004 年度	2005 年度	2006 年度	2007 年度	2008 年度	2009 年度	2010 年度	2011 年度	2012 年度	合計 (件)
4 月	10	34	24	11	20	22	23	43	56	42	285
5 月	19	46	25	14	22	15	25	39	35	44	284
6 月	36	81	29	27	26	38	29	46	50	39	401
7 月	51	59	34	17	27	27	48	38	51	43	395
8 月	7	6	5	4	3	1	4	7	8	5	50
9 月	24	29	23	2	2	5	7	16	27	20	155
10 月	29	36	30	8	10	20	35	25	39	39	271
11 月	19	53	22	8	10	19	22	27	21	30	231
12 月	22	52	14	18	12	18	21	27	33	26	243
1 月	16	48	11	14	19	9	19	23	29	32	220
2 月	21	22	11	4	15	11	4	12	13	16	129
3 月	10	12	9	9	7	11	9	14	15	19	115

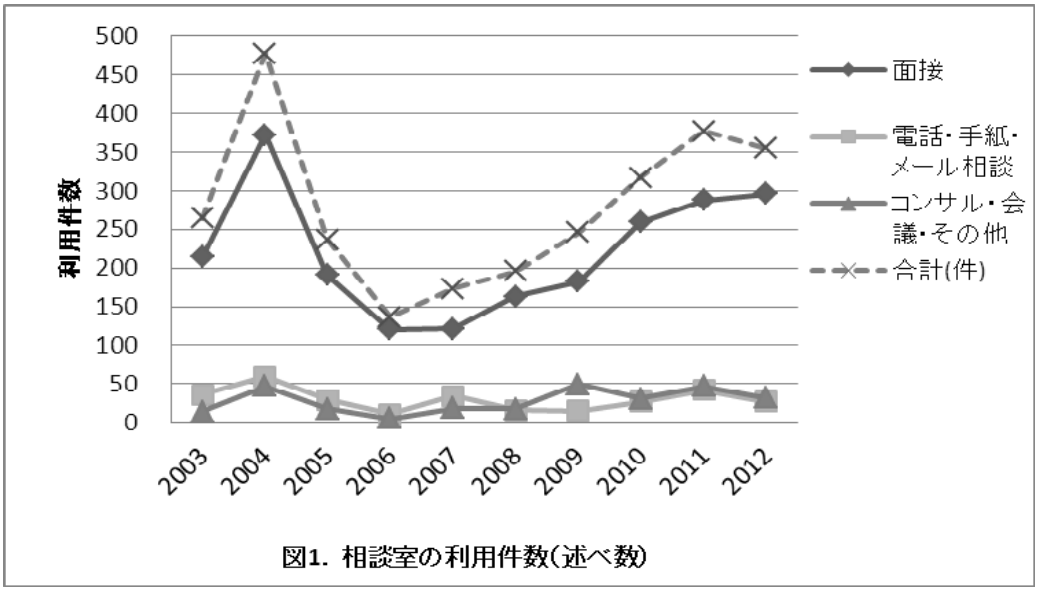


図1. 相談室の利用件数(述べ数)

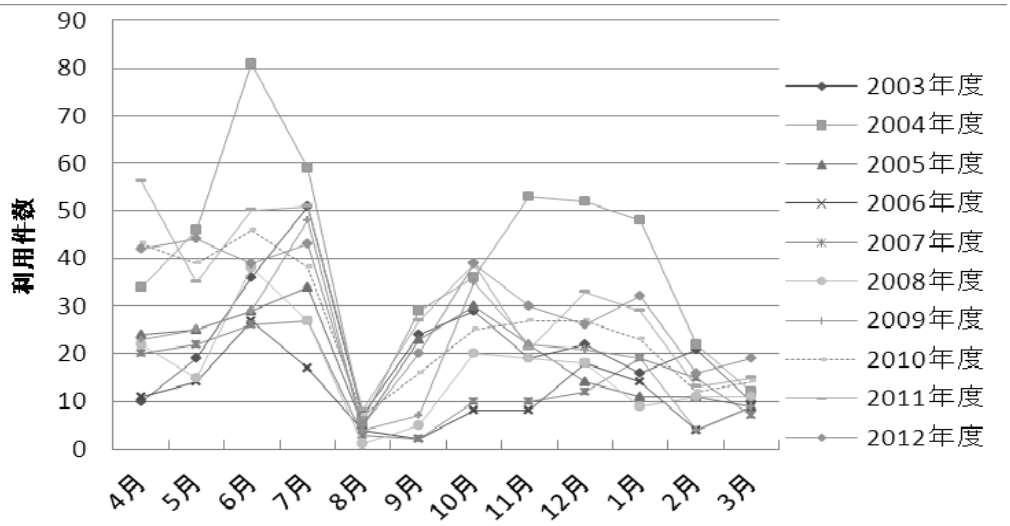


図2.相談室の月別利用件数

2)個別援助の実人数

相談室への来談学生の実人数を表6，図3に示した。件数と同様，週5日開室であった2004年度が多く，その後増減はあるが，増加が見られる。2005年度減少は開室日が4日に減ったことの影響，2009年度の減少は学内カウンセラーの交代の影響と考えられる。

学生数に対する来談率を見ると，初年度と2005年度を除くと4.7%から5.8%の間で推移しており，2005年度以降は大学の来談率が短大よりも大きいことがわかる。大学に比べて短期大学は授業の空き時間が少なく，相談室を利用しにくいことと，学内カウンセラーの移動により短大教員との兼任学内カウンセラーがいなくなった影響と考えられる。また，全国の調査では，2009年度の大学全体の来談率は2.8%であり(吉武他 2010)，本学の来談率がそれと比べて高く，学生によく利用されていることがわかる。ただし，短期大学の全国の平均は6. 0%となっており，短期大学に関しては本学の来談率は低いと言える。

来談実人数のうち，新規の来談者と前年度以前からの継続の来談者の推移を表7，図4に示した。全般に新規の来談実人数が継続の来談実人数を上回っている。一定数は年度内の支援で解決するが，年度を越えて支援が必要な学生が毎年15名前後あり，増加傾向である。また，大学の来談者の割合が増えることで，在籍年数の関係から継続来談が多くなる傾向があると考えられる。

相談内容は，表8のように分類して集計を行っている。実際の相談は，複数の内容が含まれていたり，途中で相談の内容が変わったりすることが少なくないが，統計上は初期の主訴で一つのみに分類している。

年度毎の相談内容の内訳を表9，図5に示した。心理テストはやや減少の傾向にある一方，心理・適応が増加傾向である。内容的には，対人関係での困難が来談のきっかけになることが多い。相談員の印象としては，入学前から医療機関，スクールカウンセラーなどの専門的な支援を受けていた例が多くなっている。「心のことで相談」することへの抵抗が弱くなり，相談室にも始めから心理的問題として来談する例が増えているのではないだろうか。逆に，インターネットなどで

手軽に心理テストが受けられるようになり，心理テストのちらしで興味を引かれる度合いが減少している印象がある。休・退学，転学部の問題は，一定の割合で存在するようである。

表 6. 相談室の利用実人数と来談率

	大学		短大		その他※	合計	
年度	(人)	来談率(%)	(人)	来談率(%)	(人)	(人)	来談率(%)
2003	7	2.01	15	2.07	0	22	2.05
2004	19	4.95	32	4.71	0	51	4.79
2005	16	4.17	13	2.06	0	29	2.85
2006	21	6.09	21	3.61	0	42	4.54
2007	32	9.82	16	3.06	0	48	5.65
2008	26	9.03	14	2.99	0	40	5.29
2009	24	7.29	10	2.87	1	35	5.16
2010	34	7.16	12	3.66	1	47	5.85
2011	35	6.21	12	3.29	0	47	5.06
2012	45	6.84	13	3.39	0	58	5.57

※その他は，同じ学園の高校からの相談，聴講生等

表 7. 新規来談者数と継続来談者数(実人数)

年度	新規	継続	合計(人)
2003	22	-	22
2004	40	11	51
2005	21	8	29
2006	38	4	42
2007	39	9	48
2008	23	17	40
2009	24	11	35
2010	32	15	47
2011	31	16	47
2012	33	25	58

表 8. 相談内容分類

修学・進路	心理・適応	健康・生活	心理テスト
学業　転編入学 休退学　就職・進路 課外活動	対人関係　異性・性 心理性格　家庭　人 生観　精神衛生	身体健康　経済 住居　その他	性格テスト 職業興味検査等

表 9. 相談内容内訳(実人数)

年度	修学・進路	心理適応	健康・生活	心理テスト	合計(人)
2003	3	16	0	3	22
2004	10	20	3	18	51
2005	5	15	1	8	29
2006	11	17	1	13	42
2007	16	18	5	9	48
2008	13	19	1	7	40
2009	10	17	2	6	35
2010	17	25	4	1	47
2011	7	36	0	4	47
2012	11	43	0	4	58

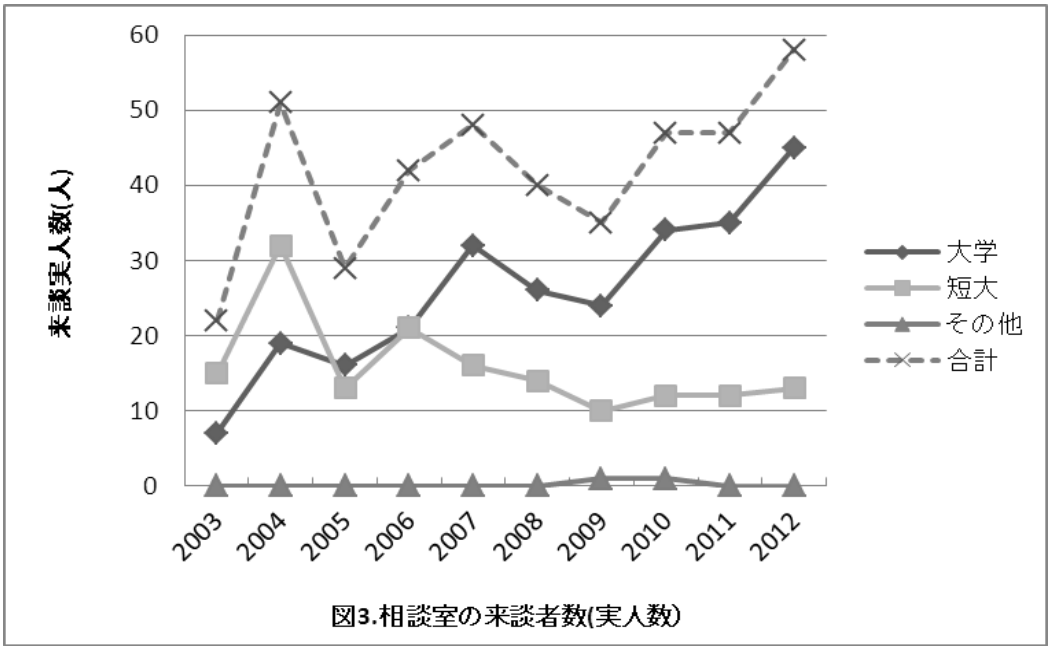


図3.相談室の来談者数(実人数)

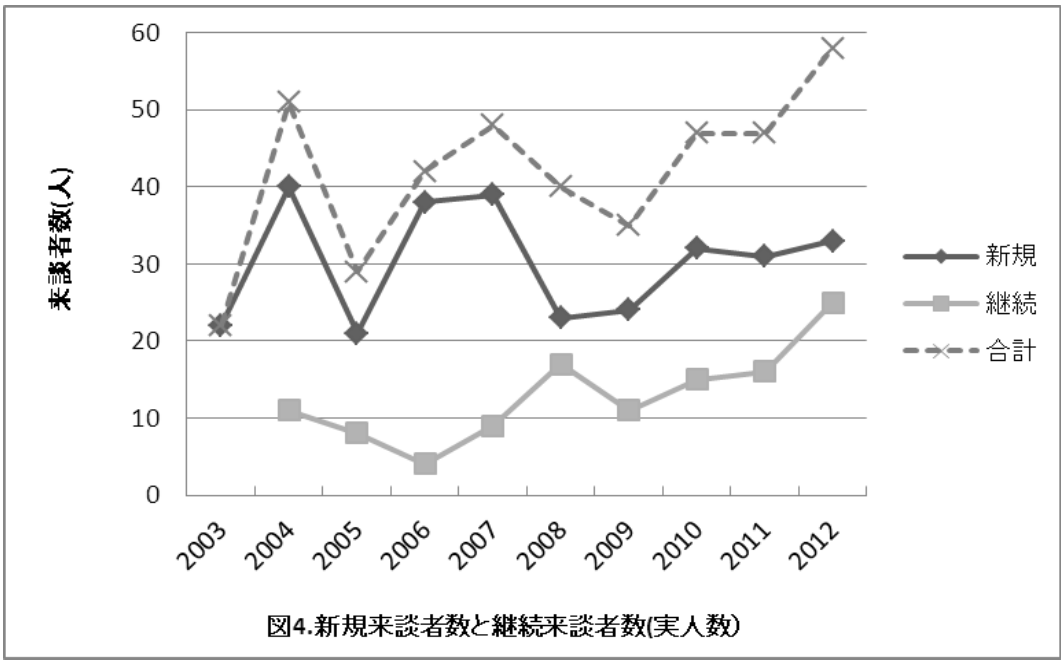


図4.新規来談者数と継続来談者数(実人数)

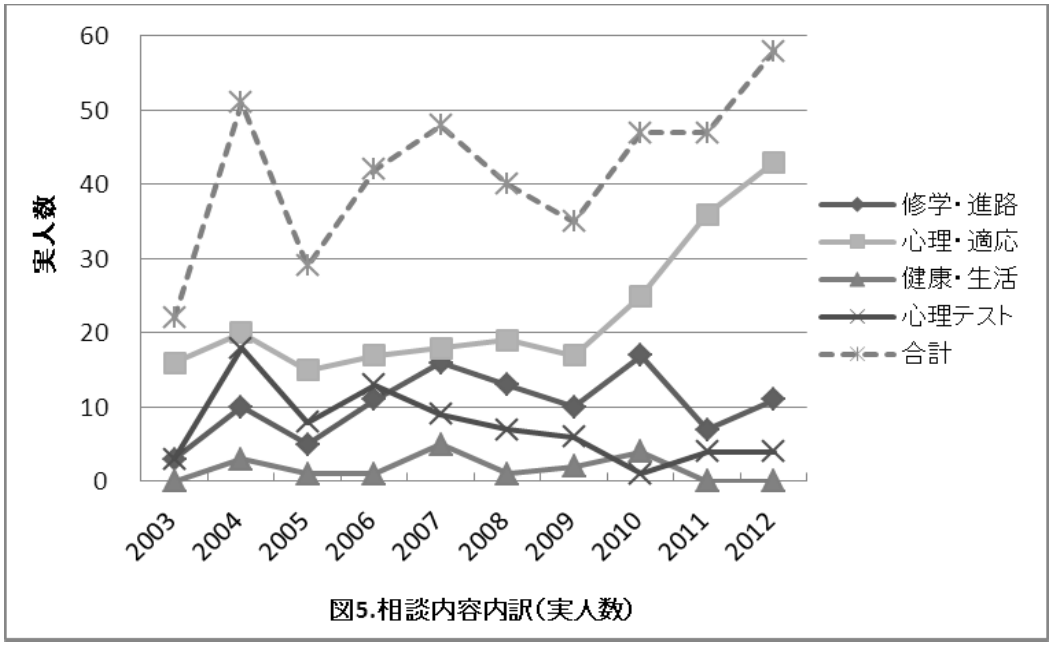


図5.相談内容内訳(実人数)

4. コミュニティ活動

個別援助以外の大学全体に向けた活動をコミュニティ活動とし，主なものを表 10-1，表 10-2 に示した。

1）心理テストの広報

学生全体に相談室利用を呼びかけ，特に困っている状態でなくても相談室が利用できることを知らせるため，2003 年度より心理テスト(YG 性格検査，VPI 職業興味検査)の広報ちらしを作成し，授業等で配布している。心理テストでの相談室利用をきっかけに継続援助につながる例も

ある。近年の傾向としては，上述のように心理テストが手軽に利用できる方法が広がっているためか，チラシに反応しての利用者数は減少の傾向である。

そうした状況の変化を受けて，新たな心理テストサービスとして 2010 年度より，年度初めに学生ホールにおいてストレスチェックと相談ができるコーナーを設けている。

2)学生相談室セミナー

2004 年度から 2006 年度，全学生を対象とする活動として，また相談室や相談室スタッフを知ってもらう活動として，学生相談室セミナー(グループワーク)を行った。表 10-1 に詳細を示したが，内容は，ストレスマネジメント(動作法)，コラージュ制作，茶菓を準備しての構成的グループエンカウンター（SGE）等である。2004 年からの 2 年間は教室で行い，2006 年はより多くの学生の目に触れるよう，学生ホールで行った。参加学生の感想は，「楽しかった」，「役に立てたい」など好意的なものが寄せられている。また，教職員への学生相談活動の周知としての意味もあり，教職員の参加もあった。

一方で，他の行事と日程が重なる，呼びかける範囲が広すぎて相談員と面識のある学生の参加が中心となるなどの問題があった。実施する内容もターゲットが広すぎて漠然としてしまうということがあり，現在は，多くの学生に授業時間内で心理教育を行うという「出張授業」と，ニーズを特定した少人数でのグループ活動の2つの形に変え，それぞれ継続中である。

3)出張授業

「出張授業」は，2007 年度に授業（社会人入門）担当の非常勤講師より，学生の自己理解を促進できる方法はないかとの相談があり，実施に至った。担当教員が自己分析テストを実施した後，カウンセラーからそのとらえ方，性格の考え方，進路選択について話したものであった。その後，相談室から提供できる「出張授業」の内容を一覧にし，教員に配布しところ，次の年度には 5 件の依頼があった。これらは，コミュニティからのニーズの吸い上げと，相談室からの提案の両面のアプローチによって成立しているものである。1授業当たり 1 回という原則で行っている。

「出張授業」は，個別の相談では利用することのない学生への心理教育としてだけでなく，相談室や相談室のスタッフを学生が知る機会として役立っている。出張授業をきっかけに個別の相談につながる学生も少なくない。授業の感想をアンケートで尋ねているが，概ね好評である。アンケートから課題を抽出し，次年度に改善することも行っている。総合人間学部の「出張授業」で日本語のストレスチェックリストを用いていたところ，留学生の理解が進まないことが問題となり，2012 年には留学生の協力を得て中国語訳付のチェックリストを作成した。そのことにより，留学生の出張授業の内容理解に大変役立っている。

吉武（2010）は，カウンセラーが行う授業の意義について，学生相談のセンサー機能により，不適応の予防に貢献することができる等を指摘している。本学においても意義ある活動と考えられる。

4)ニーズを特定したグループ活動

上述のように，学生全体に呼びかけるセミナーの問題点の検討から，共通したニーズを持つ学生にそのニーズに合った内容を提供するグループ活動を考案するに至った。そして，「社会人学生応援の会」（2007 年度から），「身体障がい学生応援の会」(2010 年度から)，「コミュニケ

ーションスキルアップグループ」（2011 年度から）の3つのグループ活動を現在継続している。

「社会人学生応援の会」は，社会人の新入生が，周囲の学生との違和感を訴える相談が相次いだため，社会人入学の新入生と上級生に呼びかけ，交流の場を設けたのが始まりである。社会人学生は目的意識が明確で，対人関係を形成する力にも優れている場合が多く，1 回の開催で学生同士が連絡先を交換するなど，相互援助の関係を築くことできる場合が多い。相談室スタッフと顔見知りになる場としても機能し，学生生活に馴染むまでの間，相談室を利用する学生もある。

「身体障がい学生支援の会」は，身体障がいを抱える学生の，少人数で話のできる場がほしいという希望から発足した。月 1 回，お昼休みに集まり，学内カウンセラー2 名が同席して，おしゃべりや情報交換，ニーズの把握を行っている。発足当時はピアヘルパーとして活動していた上級生が数人参加して進めていたが，身体障がい学生自身が代表としてメンバーへの連絡やちらし作りを行うなど，役割を持つようになっている。3 年後の障害者差別解消法施行を見通せば，今後は汲み上げたニーズを組織的に対応する体制の整備が望まれるところである。

「コミュニケーションスキルアップグループ」は，コミュニケーションが苦手，人間関係が苦手な学生が，相談員との 1 対 1 の面接だけでなく，学生同士の関わりを体験する場として機能している。嘱託カウンセラー1 名が同席し，原則月 1 回，固定のメンバーで行っている。授業や居場所に関する情報交換，困ったときの対処法など，各回テーマに沿って実施している。カウンセラーの支援を得て学生同士が関わることができるため，出席しにくかった授業に出席できるようになるなど，参加者数は少数ながら意味のある場となっている。

5）ピアヘルパーの支援

2007 年度より，コミュニケーション学部（当時）のピアヘルパー資格（日本教育カウンセラー協会）取得者及び取得希望者の活動を，相談室としても支援している。コミュニケーション学部(現総合人間学部)では，学生相互の支援の会（SSS；Sanyo Support Station）として種々のピアヘルプ（ピアサポート）活動に取り組んでいるが，その活動のうち，新入生のための相談コーナーの運営を相談室スタッフが支援してきた。さらに，2013 年度には，より全学的な活動にしようという学生部との協働で，「学さぽ」という全学部の学生に協力を得た，新入生相談ブース開設に至っている。

6）教職員への活動報告

2003 年度から 2008 年度は年 2 回，2009 年度以降は年度末に 1 回，大学，短期大学の各教授会おいて，全教員に相談室の年間の活動報告を行い，次年度の活動予定を周知している。活動報告では，当該年度の利用件数，来談実数，コミュニティ活動の活動内容等を報告している。

表 10-1. 相談室のコミュニティ活動(セミナー，出張授業，ピアヘルパー支援等)2004～2009 年度

活動	概要
2004 年度 学生相談室セミナー(3 回)	10 月『ストレスとうまくつきあおう』(405 教室,10 名)ストレスマネジメント 11 月『ココロの中のイメージを表現してみよう』(405 教室,16 名)コラージュ制作体験 12 月『No！と言ってみよう』(405 教室,2 名)ソーシャルスキルトレーニング
2005 年度 学生相談室セミナー(2 回)	10 月『ｶﾗﾀﾞに耳を傾けよう，感じよう』(405 教室,5 名)ストレスマネジメント(動作法) 11 月『話を聴こう，聴いてもらおう』(405 教室,4 名)ピアサポート体験
2006 年度 グループワーク4回	4 月『昼休み茶話会』(学生ホール,13 名)茶菓と自己紹介ゲーム 5 月『昼休み茶話会』(学生ホール,9 名)茶菓とSGE(共同絵画) 6 月『昼休み茶話会』(学生ホール,7 名)茶菓とSGE(自己理解促進) 11 月『クッキーを作ろう』(学生ホール,25 名)ホットプレートで簡単クッキー作り
2007 年度 社会人学生応援の会 協働授業「自己分析」 出前・協働授業の広報 ピアサポートの会の活動支援	4 月　社会人入学の学生の交流会(609教室,4名) 11 月『自己分析』性格の考え方：食物栄養学科・社会人入門(1 年 87 名) 12 月　提供できる授業内容を一覧にして教員に広報(継続中) SSS(ピアサポートの会)に学生をつなぎ，その後フォロー
2008 年度 ピアサポートの会の活動支援 出張授業(5 件)	4 月　昼休みの SSS の相談活動を支援(学生ホール) 4 月『いろんな人と仲良くなろう！-相談室紹介』関係作り，多様性受容：コミュニケーション学科・コミュニケーション概論(1 年 67 名) 10 月『ストレスと上手くつきあえる社会人になろう！』ストレスマネジメント：食物栄養学科・社会人入門(1 年 59 名) 11 月『その性格，直した方がいい？』性格の捉え方のリフレーミング：食物栄養学科・社会人入門(1 年 59 名) 11 月『身体の余分な力を抜いてリラックス』動作法体験：コミュニケーション学科・臨床心理学演習(3 年 15 名) 11 月『医療現場での臨床心理士の仕事』:コミュニケーション学科・臨床心理学(2 年 24 名)
2009 年度 SSS 社会人学生応援の会 学生相談室連続セミナー 出張授業(5 件)	4 月　昼休み　SSS の活動を支援(学生ホール) 6 月　SSS上学年生の協力もと，関係作りを行った(604 教室6名) 9～11 月 『アサーションを体験してみよう』全 5 回(405 教室，のべ 15 名) 5 月『いろんな人と仲良くなろう！-相談室紹介』関係作り：幼児教育学科・一般教養基礎(1 年 71 名) 11 月『さわやかな自己表現をして，人間関係のストレスを解消しよう！』アサーション：食物栄養学科・社会人入門(1 年 76 名) 11 月『身体の余分な力を抜いてリラックス』動作法体験：コミュニケーション学科・臨床心理学演習(3 年 13 名) 12 月『考えてみようこころの運転(実習の前に)』実習前の不安に対するグループワーク：幼児教育学科・一般教養基礎(1 年 70 名) 1 月『医療現場での臨床心理士の仕事』:生活心理学科・臨床心理学(1年 32 名)

表 10-2. 相談室のコミュニティ活動(セミナー，出張授業，ピアヘルパー支援等）2010～2012 年度

活動	概要
2010 年度 社会人学生応援の会 身体障がい学生支援の会 出張授業（3 件）	 4 月（604 教室,13名）希望があり 7 月にも実施 「さくら咲く会」昼休みに昼食を食べながら情報交換等を行う(月1回) 4 月『隣の人はどんな人？ -相談室紹介』人間関係作り：言語文化学科・コミュニケーション概論（1 年 70 名） 6 月『自分の気持ちをうまく伝えるには？』アサーション:幼児教育学科・社会人入門（2 年 70 名） 1 月『医療現場での臨床心理士の仕事』生活心理学科・臨床心理学（1年 32 名）
2011 年度 社会人学生応援の会 コミュニケーションスキルアップグループ 身体障がい学生支援の会 出張授業（5 件）	 4 月（604 教室,11 名） 固定メンバーによるグループワーク(原則月 1 回 60 分，2名)：授業や学内で過ごせる場所など学生間の情報交換の場。 「さくら咲く会」昼休みに昼食を食べながら情報交換等を行う(月1回) 5 月『人間関係;身近な人をもう少し知ってみよう』:幼児教育学科・社会人入門（1 年 120 名） 6 月『考えてみよう"心の運転"』ストレスコーピング：幼児教育学科・社会人入門（2年 100 名） 7 月『自己理解・他者理解を深めよう』:総合人間学部・知的生き方概論（1 年 90 名） 12 月『ストレスとうまくつきあおう（実習の前に）』:幼児教育学科・社会人入門（1 年 120 名） 1 月『医療現場での臨床心理士の仕事』:生活心理学科・臨床心理学（1年 32 名）
2012 年度 社会人学生応援の会 コミュニケーションスキルアップグループ 身体障がい学生支援の会 出張授業（6 件） 「がくさぽ」の準備	 4 月（604 教室,7名） 固定メンバーによるグループワーク(原則月 1 回 60 分，2～3名)：ストレス対処や話し方をワークシートを使って練習。 「さくら咲く会」昼休みに昼食を食べながら情報交換等を行う(月1回) 5 月『人間関係　身近な人と知りあいになってみよう』多様性受容と聞き方のワーク：幼児教育学科・社会人入門（1 年 110 名） 6 月『ストレスマネジメント，コーピングスキル』:看護学科・養護概説（3 年 16 名） 6 月『人の話を聞く』聞き方のワーク:　看護学科・養護概説（3 年 16 名） 7 月『ストレスとうまく付き合おう』:総合人間学部・知的生き方概論（1 年 79 名） 12 月『考えてみよう"心の運転"』ストレスコーピング：幼児教育学科・社会人入門（1 年 110 名） 1 月『医療現場での臨床心理士の仕事』:生活心理学科・臨床心理学（1年 23 名） 1 月～3 月　学生による新入生サポートの準備を学生部と協働で進める
2013 年度(11 月まで) 社会人学生応援の会 「がくさぽ」の支援 コミュニケーションスキルアップグループ 出張授業(4 件)	 4 月（604 教室,2名） 4 月　学生による新入生サポートブースを支援（学生ホール） 固定メンバーによるグループワーク(原則月 1 回 60 分，2名)：SST ボードゲーム，VPI の実施。情報交換の場。 4 月『コミュニケーションって難しい？』アサーション：幼児教育学科・社会人入門（2 年 110 名） 5 月『身近な人と知り合いになってみよう』:幼児教育学科・一般教養基礎（1 年 110 名） 6 月『ストレスマネジメント，コーピングスキル』看護学部・養護概説（3 年 12 名） 7 月『ストレスとうまく付き合おう』:総合人間学部・知的生き方概論（1 年 70 名）

5. 今後の課題

相談室からみた，また，相談室の今後の課題を何点か指摘しておきたい。

まず，相談室を利用する学生，また授業等で関わる学生の声として，「居場所」を求める声が少なくない。多くの学生が利用する学生ホールなどは人の目が気になって居られないという学生が少数ながらあり，昼食を取ったり，空き時間などに人目を気にせず静かに過ごせたりする場を求めているようである。大谷(2007)は，学生 600 名の調査から，10%の学生が休み時間を「何をしていいかわからない」「苦痛」としており，「静かに過ごせる」「睡眠がとれる」場所を求めているとしており，学生の声が，本学に限ったものでないことがわかる。「学生相談機関ガイドライン」（日本学生相談学会 2013）では，「談話室，フリースペース」として，「学生が自由に過ごしたり，学生同士が話したり」できる居場所を設けることが望ましいと述べられており，本学でも今後整備されるとこが望まれる。その際，場所だけでなくスタッフの目が届くということも必要である。

また，身体面の相談窓口の必要性について，2003 年 9 月の大学・短大自己評価報告書，同 11 月の学内連絡会議の議事録にすでに記述があり，相談室の開設当初から必要と認識されている。身体面の訴えと心理面の適応は不可分であり、整備が望まれる。2013 年 9 月，本学全体の安全・安心に関する機構が発足したところであるので，今後心理面と身体面の両面からの支援ができる体制が整うことを期待したい。

最後に，相談室の活動の報告のあり方について述べる。2009 年度に看護学部が新設され，新しい教員も増える中，相談室が教職員全体の理解を得る必要はますます増えていると思われる。相談室の活動はある程度軌道に乗っているところではあるが，さらに教職員の理解を得る工夫が必要であろう。

以上，本学の相談室の活動報告と今後の課題を述べた。今後も学生に対して親身に関わるという本学の良き伝統をよい形で実現し，相談室と教職員が協力して，一人ひとりの学生の人格的成長を支援できるよう，さらにはそれが大学全体の教育力の向上に役立つよう工夫を重ねていきたい。

参考文献

石原みちる・難波愛(2003). 大学コミュニティにおける学生相談のニーズについて 山陽学園短期大学紀要, **34**, 1-13.

日本学生相談学会(2013). 学生相談機関ガイドライン 日本学生相談学会

大谷真弓(2007). 本学の学生相談活動の傾向と学生の居場所について 大阪工業大学紀要 人文社会篇, **52**(1), 25-44.

吉武清實（2010）. 学生に向けた活動 1-授業への取り組み- 日本学生相談学会 50 周年記念誌編集委員会（編） 学生相談ハンドブック 学苑社 pp.168-184

吉武清實・大島啓利・池田忠義 他 (2010). 2009 年度学生相談機関に関する調査報告 学生相談研究, **30**, 226-271

研究ノート

L2 Learning Motivations of Japanese College Students: A Survey I

清水 律子[1)]、久保田 靖子[2)]、中野 香[3)]、Simon Thornley[4)]

Ritsuko Shimizu, Yasuko Kubota, Kaori Nakano, and Simon Thornley

キーワード：態度、意欲、学習目的、外国語学習
Key words: attitudes, motivation, orientation, L2 learning

1 Introduction

This is the first part of an investigation of Japanese college students' attitudes and motivations in learning English. It also examines their reasons for learning English at the college level. Since researchers reopened the debate in the 1990s to expand Gardner's well-established social psychological theory of language learning, much research has been conducted to study other affective and contextual variables that might influence motivational constructs of L2 learners (e.g., Crookes and Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford and Shearin, 1994; Tremblay and Gardner, 1995).

In her attempt to obtain further understanding of Japanese EFL learners' motivations, Yashima (2000) focused on Japanese college students who were not English majors and examined their motivations and reasons for learning English. It was found that among nine orientations identified, instrumental and intercultural friendship orientations were perceived to be most important by those students. Intercultural friendship orientation, which reflects learners' interest in different cultures, seemed to be highly valued as a reason for learning English, whereas interest in American and/or British cultures was not among the most important reasons. It was also reported that a strong correlation was observed between strength of motivation and English proficiency levels among the learners, as was also shown in past research.

The purpose of the present study is to investigate motivations and orientations of a

1) 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科
2) 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科
3) 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科
4) 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科

wider range of Japanese college students. It involves two different types of college and three different speciality areas. The study aims to find answers for the following questions:

1) What are the attitudes towards English language learning by Japanese college students who are not English majors? Are there any differences in attitudes among different majors?
2) How motivated are they to learn English? Are there any differences in motivation levels among different majors?
3) How are these attitudes and motivations related to their English proficiency levels?
4) What are the main reasons for them to learn English? Which reasons do they consider to be important?
5) Are there any differences in reasons for learning English among students of different English proficiency levels?

2 Method

2.1 Participants and Procedures

A total of 251 Japanese students from three different departments of the same college participated in this survey. All of them were freshmen and none of them English majors. About half of them (136 students) were four-year college students and the rest (115 students) were two-year college students. Among the four-year college students, 47 of them majored in Liberal Arts, and 89 Health Science. All of the two-year college students were Child Education majors(1). Approximately 80% of the participants reported that they had never visited English-speaking countries or areas at the time of the survey. Twelve percent of them had stayed in at least one English speaking country or area and the total days of their visits were fewer than 7 days, 6% of them from 7 to 14 days, 0.8% of them from 14 to 21 days, and the remaining 1.2% of them more than 21 days. About 84.5% of the students were female, and the remaining 15.5% of them were male students.

The questionnaire was administered on the first day of the required English class in April, 2013. The participants indicated how strongly they agreed or disagreed with each item of the questionnaire by rating on a five-point Likert scale. All the items in the questionnaire were given in their native language, Japanese.

2.2 Questionnaire

The questionnaire items of the current study are divided into three parts: (1) Attitudes towards learning English (5 items), (2) Motivation for learning English (8 items) and (3) Reasons for learning English (25 items). The items for 'Attitudes towards learning English' were based on the Attitude / Motivation Test Battery (Gardner, 1985). Among the original 10 items, due to the limited time available for the survey, 5 items (3 positive and 2 negative items) were chosen. The items for the

'Motivation' and 'Orientation' parts were developed on the basis of Yashima (2002). Since the college English classes had not started at the time of the survey, the 'Motivation' items mainly asked their readiness or willingness to make efforts to learn the language at college, instead of their actual learning behaviours. Eight items concerning motivational intensity and desire to learn English were chosen for the present survey. Regarding the 'Orientation' part, the original 37 items in Yashima's survey were reduced to 25, with some items adjusted so they fit the learning environments and experiences of the students in this study.

2.3 Data Analyses

The items in the 'Attitudes' part of the questionnaire reflect the students' attitudes towards English language and learning the language. The scores for the negative items were reversed for the analysis. All the item scores were added to produce an average score, which is named 'Attitude Index' (Cronbach's α=.85). The items in the 'Motivation' part indicate how strongly they wish to learn English as well as how much effort they are willing to exert to learn the language. The average score of these items is called 'Motivation Index' (Cronbach's α=.93).

Attitude Indexes and Motivation Indexes were compared among the three majors by using ANOVA and Tukey's tests(2). *T*-tests were used to compare two groups of different majors and higher and lower English proficiency levels.

The mean score of each item in the 'Orientation' part was calculated in order to see how important each item is perceived by the students as a reason for learning English. The rank order and the levels of importance were compared among three different majors as well as two different levels of English proficiency.

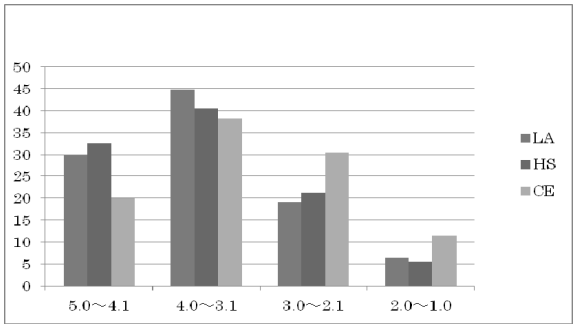
All the analyses above were conducted by using SPSS 16.0 for Windows.

3 Results and Discussion

3.1 Attitude Index

In order to identify any differences among three majors, the averages of each person were conducted on Attitude items (see Figure 1).

Figure 1: *Mean Distribution Attitude*



Note. LA=Liberal Arts; HS=Health Science; CE=Child Education

As shown in Figure 1, the average points of more than half Liberal Arts students and Health Science students distributed on points 5.0 to 3.1; however, the average points of more than half Child Education students distributed on point 4.0 to 2.1.

To investigate how the three groups are significantly different, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted. The results indicated a significant difference within the groups ($F(2, 248)=5.60$, $p=.004$, $\eta^2=.04$). Means and standard deviations of three majors are shown in Table 1.

Table 1: *Descriptive Statistics of the Three Majors*

Group	*N*	*M*	*SD*
Liberal Arts	47	3.64	0.86
Health Science	89	3.63	0.92
Child Education	115	3.24	0.95

Given this result, a Tukey's multiple comparison test was performed to examine where the differences might exist. As seen in Table 2, significant differences were found between Child Education and Liberal Arts ($d=.43$), and Child Education and Health Science ($d=.42$). However, there was no significant difference between Liberal Arts and Health Science.

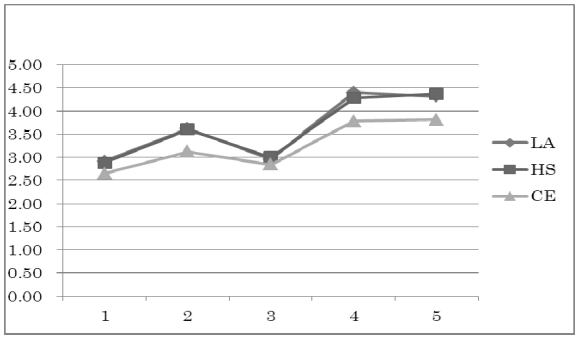
Table 2: *Results of Comparisons between Each Pair of Groups (Tukey)*

Compared		*p*	*d*
Liberal Arts	Health Science	0.995	0.01
	Child Education	0.034*	0.43
Health Science	Liberal Arts	0.995	0.01
	Child Education	0.009*	0.42
Child Education	Liberal Arts	0.034*	0.43
	Health Science	0.009*	0.42

*p<.05

By looking at the mean of each item, three majors showed a similar attitudinal tendency (see Figure 2).

Figure 2: *Mean Distribution of Attitude by Item*



As seen in Figure 2, all majors showed the lowest points on item (1) "I like English"; however, the item (5) "We don't need English as part of school programmes" was the highest (items (4) and (5) were reversed because of negative questions).

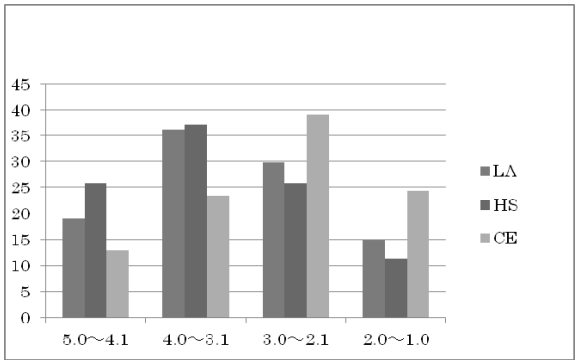
As a result of a Tukey's multiple comparison test, the four-year college students and the two-year college students were statistically significantly different. Therefore, a *t*-test was run to determine whether any significant differences exist in each item. The *t*-test results showed significant differences on items (2) "I am interested in English" ($t(249) = 3.19$, $p = .001$, $d = .40$), (4) "Learning English is a waste of time" ($t(249) = 4.57$, $p < .001$, $d = .58$), and (5) "We don't need English as part of school programmes" ($t(249) = 4.05$, $p < .001$, $d = .52$).

A number of differences and similarities were found in a comparison of the three majors on the Attitude Index. According to the result of the Tukey's test, Child Education students might have a different attitude towards learning English. It can be said that Child Education students have a rather negative attitude toward English compared to the other majors. On the other hand, all three majors have a similar tendency in their attitude towards each item. It seems that all three majors do not like English so much and they do not think learning English is fun. However they think neither that learning English is a waste of time nor that English is dispensable for school education.

3.2 Motivation Index

In order to identify any differences among the three majors, the averages of each person were conducted on Motivation items (see Figure 3). As shown in Figure 3, the average points of more than half Liberal Arts students and Health Science students were distributed on points 5.0 to 2.1; however, the average points of more than half Child Education students were distributed on points 4.0 to 1.0.

Figure 3: *Mean Distribution Motivation*



To investigate how the three groups are significantly different, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted. The results indicated a significant difference

within the groups ($F(2, 248)=8.16$, $p<.001$, $\eta^2=.06$). Means and standard deviations of three majors are shown in Table 3.

Table 3: *Descriptive Statistics of the Three Majors*

Group	*N*	*M*	*SD*
Liberal Arts	47	3.19	0.94
Health Science	89	3.33	0.90
Child Education	115	2.80	1.02

Given this result, a Tukey's multiple comparison test was performed to examine where the differences might exist. As seen in Table 4, significant differences were found between Health Science and Child Education ($d=.55$). Although there was no significant difference between Liberal Arts and Child Education, a small effect size was found between them. Between Liberal Arts and Health Science, however, no significant difference was observed and the effect size was almost negligible.

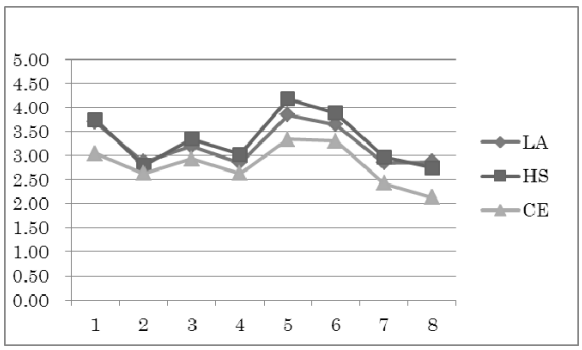
Table 4: *Results of Comparisons between Each Pair of Groups (Tukey)*

Compared		*p*	*d*
Liberal Arts	Health Science	0.690	0.15
	Child Education	0.053	0.39
Health Science	Liberal Arts	0.690	0.15
	Child Education	0.000*	0.55
Child Education	Liberal Arts	0.053	0.39
	Health Science	0.000*	0.55

*p<.05

By looking at the mean of each item, all three majors gave a similar tendency to each item (see Figure 4). As seen in Figure 4, all majors showed the item (8) "If English were not taught at school, I would study it on my own" was the lowest; however, the item (5) "I want to try hard to learn English" was the highest.

Figure 4: *Mean Distribution of Motivation by Item*



To examine if there were any significant differences between the four-year college

students and the two-year college students, a *t*-test was conducted on each item. The results showed significant differences on items (1) "I strongly wish to learn English" ($t(249) = 4.67$, $p < .001$, $d = .60$), (3) "If I find interesting English learning materials, I want to use them immediately" ($t(249) = 2.45$, $p = .015$, $d = .31$), (4) "I want to enrol in many English courses" ($t(249) = 2.21$, $p = .028$, $d = .27$), (5) "I want to try hard to learn English" ($t(249) = 5.31$, $p < .001$, $d = .69$), (6) "I want to try hard to do English homework and assignments" ($t(249) = 3.29$, $p = .001$, $d = .41$), (7) "After I graduate from college, I want to continue to study English" ($t(249) = 3.22$, $p = .001$, $d = .41$), and (8) "If English were not taught at school, I would study it on my own" ($t(249) = 3.69$, $p < .001$, $d = .46$).

According to the results of the Tukey's test and the *t*-test, it can be said that Child Education students were less motivated to learn English than the other two majors. On the other hand, all three majors had similar motivational tendencies in each item, even if there were some significant differences. It seems that they are motivated to try hard at learning English and do their assignment but less motivated to learn English independently.

3.3 Attitudes, Motivations and English Proficiency Levels

Eighty nine Health Science students were divided into two groups based on the scores of the placement test that they took approximately two weeks prior to the survey. The group with higher scores is called the Upper Group (43 students) and that with lower scores, the Lower Group (46 students). *T*-tests were conducted in order to investigate if there were any significant relationships between the learners' English language levels and their attitudes and motivations in learning the language. The results showed that the two groups were significantly different in both attitudes and motivations (Attitude Index, $t(87) = 3.96$, $p < .001$, $d = .84$; Motivation Index, $t(87) = 4.47$, $p < .001$, $d = .95$). The results indicated that students with higher English abilities had significantly more positive attitudes towards English language learning, and that they were also more motivated to learn the language than those with lower English abilities. This confirms the results of Yashima's survey, which reported that the learners' motivation levels were significantly correlated with their TOEFL scores.

However, a closer examination revealed that there was one aspect of their attitudes towards learning English where no significant differences were observed between the groups. Those are items (4) "Learning English is a waste of time" and (5) "We don't need English as part of school programmes". The majority of the students (84% of them) responded negatively on those items (one or two on a five-point scale). In other words, the Health Science students seem to have accepted the value and necessity of learning English regardless their English language levels.

This may suggest contradicting and possibly frustrating situations that the students with lower English abilities find themselves in; they feel that it is important to learn English, but at the same time, they find themselves less motivated to do so. It may

also imply that merely emphasizing importance and necessity of learning English does not affect low achievers' motivation to learn the language. Steps should be taken to investigate the causes of their demotivation and implement measures that help them overcome it.

3.4 Orientation

As for students' orientations, the mean scores of each 25 items were calculated and compared. The results in Tables 5, 6 and 7 indicated which reasons were considered to be important by each major and how different they were according to each major.

According to the highest order, the four out of five highest items perceived as most important reasons, items (4), (25), (14) and (13), were shared by all majors. Items (4) and (25) are related to vague necessity, and item (14) "English is necessary to be a modern, educated person", is related to academic importance, and item (13) "English is useful in getting a job and at work", is related to the instrumental orientation. It is understandable for students to feel vague necessity because they live and learn in an EFL environment, although it is in the modern globalized world. The situation they are in probably gives them an impression of unclear present need and concurrently a psychological distance from using English.

However, when the results were closely examined by comparisons of each major, the same highest items indicated different meanings among the three majors. According to the results from the Child Education major they are assumed to learn English for the same vague reasons such as items (4) and (25) like the other two majors. However, their mean scores were lower, their scores were more widely spread, and coverage of their mean confidence interval was different, compared with the other two majors (see Table 8).

Table 5: *Ten Most Important Reasons for Child Education* (n=115)

Item number		*Item*	*Importance(SD)*
1	(4)	There is no specific reason, but I think English is useful.	3.44(1.24)
2	(10)	It is cool to be a competent English user.	3.39(1.37)
3	(25)	There is no specific reason, but I want to be able to speak English.	3.38(1.27)
4	(13)	English is useful in getting a job and at work.	3.37(1.31)
5	(14)	English is necessary to be a modern, educated person.	3.26(1.28)
6	(7)	I want to travel to English speaking countries and areas.	3.25(1.32)
7	(8)	I want to travel to various countries and areas in the world.	3.18(1.33)
8	(11)	I want to make friends with English-speaking peoples.	3.10(1.32)
9	(1)	I have been learning English since junior high school.	3.08(1.22)
10	(6)	I like English songs.	3.05(1.32)

As mentioned above, Child Education students have more negative attitudes and are less motivated to learn English. The aim of their career plan after two-year college education promises a professional goal, which does not usually require English skills. Therefore it would not be surprising if they do not have a strong sense of ownership in learning English. It follows that they speak about their English learning orientations in vague generalities. It could be said that their 'vague necessity' mindset can be seen in the fact that the item (13) "English is useful in getting a job and at work." is included in their highest five reasons.

Table 6: *Ten Most Important Reasons for Health Science* (n=89)

Item number		*Item*	*Importance(SD)*
1	(25)	There is no specific reason, but I want to be able to speak English.	4.10(0.89)
2	(4)	There is no specific reason, but I think English is useful.	4.04(0.94)
3	(13)	English is useful in getting a job and at work.	4.02(0.93)
4	(14)	English is necessary to be a modern, educated person.	4.00(0.93)
5	(7)	I want to travel to English speaking countries and areas.	3.92(1.18)
6	(10)	It is cool to be a competent English user.	3.81(1.10)
7	(8)	I want to travel to various countries and areas in the world.	3.76(1.22)
8	(16)	English allows me to acquire new ideas and broadens my horizon.	3.58(1.23)
9	(6)	I like English songs.	3.46(1.23)
10	(11)	I want to make friends with English-speaking peoples.	3.46(1.39)

Table 7: *Ten Most Important Reasons for Liberal Arts* (n=47)

Item number		*Item*	*Importance (SD)*
1	(13)	English is useful in getting a job and at work.	4.02(1.11)
2	(4)	There is no specific reason, but I think English is useful.	3.94(0.87)
3	(14)	English is necessary to be a modern, educated person.	3.83(1.05)
4	(25)	There is no specific reason, but I want to be able to speak English.	3.83(1.17)
5	(10)	It is cool to be a competent English user.	3.53(1.33)
6	(16)	English allows me to acquire new ideas and broadens my horizon.	3.49(1.23)
7	(20)	I want to understand cultures and peoples of English-speaking countries.	3.45(1.16)
8	(6)	I like English songs.	3.45(1.28)
9	(7)	I want to travel to English speaking countries and areas.	3.43(1.41)
10	(8)	I want to travel to various countries and areas in the world.	3.43(1.38)

'Vague necessity', such as items (4) and (25) appeared in the top two reasons for Health Science. This may seem similar to Child Education, but Health Science majors attach a higher level of importance to their reasons generally. As two items, (7) and (8), relate to foreign travel, it may be possible to say that they contemplate using English abroad in a real situation.

Table 8: *Descriptive Statistics of the Items (4) and (25) of the Three Majors*

	(4)				(25)			
			95% CI				*95% CI*	
	M	*SD*	*LL*	*UL*	*M*	*SD*	*LL*	*UL*
CE	3.44	1.24	3.21	3.67	3.38	1.27	3.15	3.62
HS	4.04	0.94	3.85	4.24	4.10	0.89	3.91	4.29
LA	3.94	0.87	3.68	4.19	3.83	1.17	3.49	4.17

Note. CI=confidence interval.

On the other hand, Liberal Arts students have a different feature from the other two; it suggests no clear future career after a four-year college education. It is understandable that item (13) is given the highest importance by students of this major. They have an anxiety about getting jobs from the beginning of their university education. The results indicate another feature of this major. The courses they learn in the Liberal Arts major are deeply associated with ideas of cultures to expand their views and horizons. In addition to the items (14) and (16) which are related to academic importance, the item regarding intercultural friendship, (20) "I want to understand cultures and peoples of English-speaking countries" was included in the highest 10 items. It is reasonable to suppose that Liberal Arts students are interested in foreign cultures and people.

The items of lowest importance for all the majors were quite similar. From the lowest, the results of the Child Education were items (22), (17), (3), (15) and (18), Health Science were items (22), (17), (3), (15) and (9), Liberal Arts were items (22), (17), (15), (3) and (18). Items (3) and (22) are related to examinations, and items (15), (17) and (18) are associated with working in the international community. Since careers after college education are clearly decided by the two majors, they may not have an idea to take English proficiency tests and entrance examinations for graduate courses, or to work in international organizations. Moreover, it can also be assumed that most of them do not have confidence in achieving a certain outcome in learning English.

3.5 Orientations and English Proficiency Levels

In order to examine the relationships between the students' orientations and their English abilities, the ten most important reasons for learning English were compared between the Upper Group and the Lower Group of Health Science majors. The results are shown in Table 9.

The four items (4), (7), (13), and (25), appeared among the five most important orientations in both groups. Both Upper and Lower Groups reported a vague sense of necessity as one of the most important reasons for learning English. Both groups also recognized the instrumental values that English had in their pursuit of a future career, as well as leisure activities. None of those item scores showed significant differences

between the groups.

Table 9: *Ten Most Important Reasons for Learning English for Health Science*

Upper Group			(n=43)	*Lower Group*			(n=46)
Item number		***Key word***	***M(SD)***	***Item number***		***Key word***	***M(SD)***
1	(14)	Education	4.35(0.65)	1	(25)	Vague 2	4.07(1.00)
2	(4)	Vague 1	4.28(0.77)	2	(13)	Job	3.85(0.99)
3	(13)	Job	4.21(0.83)	3	(4)	Vague 1	3.83(1.04)
4	(25)	Vague 2	4.14(0.77)	4	(7)	Travel E	3.76(1.10)
5	(7)	Travel E	4.09(1.25)	5	(8)	Travel W	3.70(1.13)
6	(16)	Viewpoint	4.05(0.95)	6	(14)	Education	3.67(1.03)
7	(10)	Cool	4.00(1.18)	7	(10)	Cool	3.63(1.00)
8	(24)	Like E	3.93(1.16)	8	(6)	Songs	3.24(1.21)
9	(11)	Friends E	3.88(1.28)	9	(16)	Viewpoint	3.15(1.32)
10	(12)	Friends W	3.86(1.19)	10	(12)	Friends W	3.09(1.30)

The Upper Group, however, placed significantly more importance on the academic aspect of learning English. The item (14) "English is necessary to be a modern, educated person" was perceived to be far more important by Upper Group students than Lower group students ($t(87)=3.71$, $p<.001$, $d=.78$). The two groups were also significantly different in what Yashima (2000) called 'Intercultural friendship' orientations. The items (11) "I want to make friends with English-speaking peoples", (12) "I want to make friends with peoples of various countries" and (16) "English allows me to acquire new ideas and broadens my horizon" were listed among the most important reasons for Upper Group students. The mean scores for these items were significantly different between the groups (item (11), $t(87)=2.89$, $p=.005$, $d=.61$; item (12), $t(87)=2.93$, $p=.004$, $d=.62$; item (16), $t(87)=3.69$, $p<.001$, $d=.78$).

Finally, it is worth noting that the Upper Group showed more positive attitudes towards native English speakers and their countries. There was a significantly large difference between the groups in the score for the item (24) "I like English-speaking peoples and their countries" ($t(87)=3.77$, $p<.001$, $d=.80$). Upper Group students also had item (11) "I want to make friends with English speaking peoples" among the most important reasons. This may suggest that the students with higher English abilities are inclined to have a so-called integrative orientation.

4 Summary

The present study set out to investigate motivations and orientations of a wider range of Japanese college students. Similar attitude and motivational patterns were found across different majors. They seem to believe in the importance of learning English at school and show a willingness to strive for it. However, they feel less enjoyment and eagerness in the act of learning the language. A significant difference

was observed in the overall strength of attitudes and motivation mainly between the four-year college students and the two-year college students. The four-year college students have more positive attitudes towards learning English and they are more motivated to learn it than the two-year college students. The students' English language abilities also showed a strong positive relationship with their motivation levels.

Two types of orientations were perceived to be most important by all the majors: they were a vague sense of necessity and job (instrumental). Other important orientations shared by all the groups included travel and education. None of the majors reported the item (24) "I like English-speaking peoples and their countries" as one of their most important reasons for learning English. Examinations and work in international settings turned out to be the least important orientations by the three majors.

Comparison of the 10 most important orientations by all three majors indicated that the Liberal Arts students might possess some features of intercultural friendship orientation. Comparison of the mean scores of each orientation item revealed that the two-year college students attached the lowest levels of importance to their reasons for learning English.

The students with higher English abilities tend to show some features of intercultural friendship and integrative orientations. The high English achievers also perceived the academic aspect of learning English to be highly important. However, due to the limited range of data available, it is not clear whether those results can be generalized to students of other speciality areas or not.

Notes:

(1) Liberal Arts: four-year undergraduate courses in language and culture, psychology, and home economics. Health Science: a four-year undergraduate course for training to be a hospital nurse. Child Education: a two-year junior college training course for qualification as a nursery school or pre-school teacher.

(2) Results should be interpreted with care because of the unbalanced sample sizes.

References:

Crookes and Schmidt (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Ltd.

Oxford, R. and J. Shearin (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

Tremblay, P. and R. Gardner (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.

Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A Study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

Appendix:

Attitudes towards learning English

1. I like English.
2. I am interested in English.
3. Learning English is fun.
4. Learning English is a waste of time.
5. We don't need English as part of school programmes.

Motivation to learn English

1. I strongly wish to learn English.
2. I find studying English more interesting than other subjects.
3. If I find interesting English learning materials, I want to use them immediately.
4. I want to enrol in many English courses.
5. I want to try hard to learn English.
6. I want to try hard to do English homework and assignments.
7. After I graduate from college, I want to continue to study English.
8. If English were not taught at school, I would study it on my own.

Orientations for learning English

(1) I have been learning English since junior high school.
(2) English is a familiar language I often see around me.

(3) I want to get high scores on qualification tests such as TOEIC.
(4) There is no specific reason, but I think English is useful.
(5) I want to understand English films and dramas.
(6) I like English songs.
(7) I want to travel to English speaking countries and areas.
(8) I want to travel to various countries and areas in the world.
(9) I want to get information using ICT such as the Internet.
(10) It is cool to be a competent English user.
(11) I want to make friends with English-speaking peoples.
(12) I want to make friends with peoples of various countries.
(13) English is useful in getting a job and at work.
(14) English is necessary to be a modern, educated person.
(15) I want to work in a foreign country in the future.
(16) English allows me to acquire new ideas and broadens my horizon.
(17) I want to work in international organizations such as the U.N.
(18) I want to participate in international volunteer activities.
(19) I want to participate in exchange activities of foreign countries.
(20) I want to understand cultures and peoples of English-speaking countries.
(21) I want to understand various cultures and peoples in the world.
(22) I need to learn English to enter into a graduate school.
(23) I need English for my future career.
(24) I like English-speaking peoples and their countries.
(25) There is no specific reason, but I want to be able to speak English.

平成 25 年 12 月 10 日印刷
平成 25 年 12 月 16 日発行

編集者　山陽学園大学紀要委員会
発行者　山陽学園大学
〒703-8501 岡山市中区平井1丁目14－1
http://www.sguc.ac.jp/