

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol.31, No.2

March 2014

CONTENTS

Articles

- The social support system for children with developmental disabilities living in community
T. Moriyama, J. Hata, S. Mizuguchi, S. Shimada, H. Sugawara, & T. Sato 1
- A Study the relation between inter-student communication and informal decisions on employment among college students.
-An analysis of community formation attitudes and social capital within seminars-
..... M. Ishikawa 33
- Evaluation of social skill training to develop teamwork in university students
..... N. Tabata 45
- Research Note
- Über Baumängel im Urteil des obersten Gerichtshofs vom 6.7.2007
..... K. Higano 53
- A Study of Victimization-Proneness in Students
..... K. Hayashi, Y. Takahashi, H. Takahashi, R. Nagasawa 63
- Design and practice of the students' workshop project TOKIWA Machinaka Lab (TOKIWA street lab) ... K. Ishida, T. Osahara, Y. Nakamura 71
- Future directions for extensive reading research T. Nakanishi 79

Edited by Editorial Committee

Faculty of Human Science, Tokiwa University

Mito Ibaraki 310-8585 Japan

人間科学

第31巻 第2号
2014年 3月

研究論文

- 大学と地域とのかかわりをとおして行われる発達障害児（者）支援—成育医療と心理学の支援に基づく地域ニーズの調査と発達療育家育成プログラムの開発—
... 森山 哲美・秦 順一・水口 進・島田 茂樹・菅佐原 洋・佐藤 隆弘 1
- 大学生の就職活動における対人コミュニケーション
—社会関係資本と共同体意識の分析—..... 石川 勝博 33
- 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの評価 ... 太幡 直也 45

研究ノート

- 「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について 日向野 弘毅 53
- 学生の被害者化傾向についての一考察
..... 林 潔・高橋 良博・高橋 浩子・長澤 里絵 63
- 学生によるワークショップづくりプロジェクト「TOKIWAまちなかラボ」の構想と実践
..... 石田 喜美・小佐原 孝幸・中村 泰之 71
- 英語多読研究における傾向と方向性..... 中西 貴行 79

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

- 第1条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会（以下、委員会と言う）が行う編集作業に関して必要な事項を定めることを目的とする。
- 第2条 この規程は人間科学部紀要編集委員会規程第4条に基づく。
- 第3条 常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下、研究紀要と言う）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し冊子体で700部発行する他、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。
- 第4条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、本学部の専任教員および委員会が認めた者とする。
- 第5条 委員会は、委員会に提出された論文が学術論文として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ未発表のものであることを確認しなければならない。
- 第6条 研究紀要に掲載される論稿は次の1から6のいずれかに当てはまるものでなければならない。
1. 論文 論文は学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的又は実証的な未発表の研究成果をいう。
 2. 研究ノート 研究ノートは研究途上にあり、研究の原案や方向性を示した未発表の研究成果をいう。
 3. 書評 書評は新たに発表された内外の著書・論文の紹介であって未発表のものをいう。
 4. 学界展望 学界展望は諸学界における研究動向の総合的概観であって未発表のものをいう。
 5. 課題研究助成報告 本学課題研究助成制度に基づく研究の経過報告および研究成果の報告をいう。
 6. その他 その他の論稿であって委員会が寄稿を認めたものをいう。
- 第7条 研究紀要の編集は前条までに規定された事項を除く他、次の各号に従って行われなければならない。
1. 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
 2. 論文の体裁（紙質、見出し、活字など）は可能な限り統一する。
 3. 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評、学界展望は二段組、その他は一段組で、いずれも横組とする。活字の大きさは論文、研究ノート、書評、学界展望、その他いずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

- 第1条 この規程は、冊子体および電子媒体で公表される常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下、研究紀要と言う）に寄稿を希望する執筆者について必要な事項を定めることを目的とする。
- 第2条 この規程は人間科学部紀要編集委員会規程第4条に基づく。
- 第3条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程第4条に定める者とする。
- 第4条 研究紀要への寄稿希望者は、寄稿に関してはこの規程を遵守するほか、この規程の解釈については紀要編集委員会（以下、委員会と言う）の決定にしたがわなければならない。
- 第5条 寄稿希望者は、委員会が定める原稿募集要領に従って寄稿希望書ならびに原稿を委員会に提出しなければならない。
- ②委員会に提出する原稿は編集規程第6条に定める論稿の種別に当てはまるものでなければならない。
 - ③委員会に提出できる原稿は原則として一号につき一人一編とする。
 - ④原稿は、手書きの場合は横書きで、A4版400字詰め原稿用紙で提出する。パソコン入力の場合にはテキストファイルのフロッピー・CD-R等のメディアと、横書き40字30行でA4版用紙に印刷されたものを提出する。
 - ⑤原稿の長さは、図表等を含め、論文は24000字（400字詰め原稿用紙換算60枚）、研究ノートは12000字（30枚）、書評は4000字（10枚）、学界展望は8000字（20枚）を基準とする。課題研究助成報告は1300字（3.25枚）以内とする（ただし、研究計画年次終了分に関しては、論文又は研究ノートに準じたものとする）。そのほかのものについては委員会で決定する。
 - ⑥提出原稿は執筆者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。
- 第6条 寄稿希望者は原稿執筆にあたっては、次の各号に従わなければならない。
- (1) 原稿の1枚目には原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
 - (2) 論文には200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。なお、アブストラクトとは別に欧文サマリーを必要とする場合は、A4版ダブルスペース3枚以内のサマリーを付すことができる。
 - (3) 書評には著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
 - (4) 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
 - (5) 数字は、原則として算用数字を使用する。
 - (6) 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
 - (7) 図、表は一つにつきA4版の用紙に1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には必ずその挿入箇所を指定すること。
 - (8) 図表の番号は図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - (9) 図表の補足説明、出典などはそれらの下に書くこと。
- 第7条 初校の校正是執筆者が行う。
- 第8条 執筆者は、本人が寄稿した研究紀要の発行報告に代えて、論稿が掲載された当該研究紀要2冊と抜刷50部を研究教育支援センターにおいて受取ることができる。
- ②執筆者が前項に規定する数量を超える複製を希望する時は本人がその実費を負担しなければならない。

大学と地域とのかかわりをとおして行われる発達障害児（者）支援¹ 成育医療と心理学の支援に基づく地域ニーズの調査と発達療育家庭教育プログラムの開発

森山 哲美²・秦 順一³・水口 進⁴

島田 茂樹⁵・菅佐原 洋⁶・佐藤 隆弘⁷

(² 常磐大学人間科学部教授) (³ 常磐大学人間科学部教授)

(⁴ 常磐大学コミュニティ振興科学部教授) (⁵ 常磐大学人間科学部准教授)

(⁶ 常磐大学人間科学部助教) (⁷ 東京家政大学家政学部講師)

The Social Support System for Children with Developmental Disabilities Living in Community

Tetsumi Moriyama² (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Junichi Hata³ (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Susumu Mizuguchi⁴ (*Faculty of Community Development, Tokiwa University*)

Shigeki Shimada⁵ (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Hiroshi Sugawara⁶ (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Takahiro Sato⁷ (*Faculty of Home Economics, Tokyo Kasei University*)

The purpose of the present study was to develop some medical and psychological programs for cultivating professionals who support children with developmental disabilities. For the purpose, we carried out the field survey in Ibaraki Prefecture, and investigated some ways which facilitated social and cognitive skills of some children. Further, we investigated the effects of our programs on our university and graduate school students' behaviors to be needed as professionals. The results of our study showed that the social support system of Ibaraki Prefecture does not function normally for children with developmental disabilities, and that children's expression of psychological processes was facilitated through art activities with music and drawing. Furthermore, our students promoted their knowledge about developmental disorder and their skills for dealing with children with developmental disabilities through our programs. Thus, our university needs to collaborate with Ibaraki prefecture on developing system for supporting children with developmental disabilities and people related to them.

研究目的

発達障害者支援法の施行、特殊教育から特別支援教

育への移行など、発達障害児を取り巻く状況は日々大きく変化している。そのような状況下で発達障害児をよりよく支援するためには、障害児本人、その家族、あ

るいは教育関係者が、地域に生活しながらどのような問題を抱えているのかを先ず明らかにする必要がある。

常磐大学・大学院（以下、本学）では、これまで「発達障害児（者）への支援」にかかわる公開講座とシンポジウムを数回にわたって開催し、学内の研究者や学生、関係各方面との意見交換を積極的に行ってきた。そこで明らかになったことは、①発達障害に関わる人々への支援に関する基礎研究と応用研究の連携、特に、医療と心理学の学際的かつ連携的な取り組みの必要性、②発達療育家の育成、③発達の遅れの早期発見と早期療育と、その拠点づくり、④地域に根ざす発達障害児支援ネットワークの構築、⑤発達支援にかかわる情報の提供、⑥国内外の取り組みの調査と人的交流などの必要性、である。特に、発達に障害のある人たちの社会活動を促すためには、地域においてよりよい環境づくりを促進することが必須であり、そのためには地域で活動する発達療育家の育成、および発達障害児についての理解を促すための情報発信とその効果の検討が急務であることが明らかになった。

以上のような点を鑑み、本研究は発達療育家の育成プログラムを構築することを第一の目的とした。この育成プログラムの特徴は、心理学ならびに発達障害児の成長過程を見守る成育医療の両方の視点をもつことにある。さらに、発達障害に対する大学と地域の連携のあるべき姿を示すことも重要な特徴である。従って、本研究の成果は、本学研究者と、地域の発達療育に関わる人々や施設・学校関係者の図1のようなネットワークの構築にも活かされる。

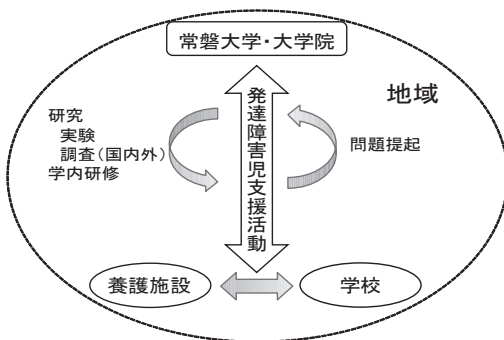


図1 本研究が目標とするネットワーク

以上の目的を達成するために、本研究では次の三つの柱を立てて研究を遂行した。三つの柱の第一は、地域の発達障害児が抱える医療的・心理的問題を実態調査すること、第二は、発達障害児の学習支援プログラムを実験的基礎的研究によって開発すること、第三は、基礎的研究の成果に基づいて地域で活動する発達療育家の育成プログラムを開発すること、である。

以上の柱を互いに密接に関連させながら研究を遂行し、所期の目的を達成することにした。なお、本研究は本学の学生ならびに大学院生を実験参加者、あるいは実験補助者とし、発達療育家に必要なスキルを育成するために開発したプログラムを実施し、参加者の行動変容を検討することを主軸とする。これらのスキルを獲得した人材が、地域のネットワークの構築に必要であると考えたからである。

研究組織

本研究の構成員とその分担内容は、森山哲美（研究代表者）、秦順一（成育医療の視点）、水口進（TEACCHの視点）、島田茂樹（応用行動分析学の視点）、菅佐原洋（応用行動分析学の視点）、佐藤隆弘（実験的行動分析学の視点）の6名であった。森山と佐藤は、発達に遅れのある子どもたちの学習支援課題の行動分析学にもとづく基礎的な研究、秦は発達障害児の実態調査と地域・学校への成育医療の視点の啓発活動、水口は、発達障害児の実態調査と地域・学校へのTEACCHの視点にもとづく啓発活動、島田と菅佐原は、発達療育家の応用行動分析学の視点にもとづく育成プログラムの開発を担当した。

研究の概要

本研究は、本学課題研究助成（共同）を受けて2010年4月から2013年3月の3年間にわたって実施された。それぞれの年度別に目的と結果を概略報告する。

初年度（2010年度）

初年度は、成育医療と心理学の視点から発達障害児の学習支援プログラムの開発に向けた基礎的な研究を実施した。さらに、発達療育家の育成プログラムの開

発にも着手した。あわせて、地域の学校、施設、NPO 団体、県の発達障害者支援センターを通じて発達障害児の実態調査ならびに研究会活動を実践した。そのような活動を通して、障害児と関わる地域の人々と大学が互いに連携して障害児を支援するためのネットワークの構築可能性を検討した。

まず、本学の学部生と大学院生に本研究の趣旨を説明して、療育活動に関心のある学生を募集した。研究参加を希望した学生の数は12名であった。彼らに対して、2010年9月から11月の頻度で開催された「子ども研究会（代表：水口進）」で、それぞれの研究者が、自分が行っている研究の内容を講義した。また、成育医療と心理学の視点から、発達障害児の実態を調べるための調査と、子どもたちの学習過程を調べるための基礎的な実験を行った。

3種類の調査を行った。一つは、茨城県内のすべての幼稚園と保育所に対して行われたものである。二つ目は、発達障害児を抱える養護教員、一般教員および支援プログラム参加予定者に対してヒト脳の解剖と機能の講演を行って、その内容の妥当性について検討するために行ったアンケート調査である。さらに、三番目として、東京都内NPOと連携した発達臨床支援指導において行った学生臨床家育成の予備調査であった。

秦は、2010年11月29日に牛久第2小学校の研修会において「脳と構造の機能」というタイトルで講演を行った（質疑を含め60分間）。参加人員は22名であった（普通教員、養護教員、保健教員を含む）。講演後、講演内容の理解度、配付資料が妥当であったか、今後の児童（発達障害児を含む）に対する教育に役立つか否かについてアンケート調査を行った。2011年1月12日に常磐大学子ども研究会において「ヒト脳の構造と機能」と題してヒト脳の発生、解剖生理、ヒト疾患モデルなどについて講演を行った。参加人数は30名弱であった。

水口は、発達障害児の実態を把握するため、県内すべての保育所（425）と幼稚園（446）に対してアンケート調査を行った。調査の実施期間は7月末から9月末で、323の園から回答があった（回収率は37.1%）。その結果、県内には多くの訓練機関や指導機関が散在していることがわかった。しかしそれらの中核となる施

設（拠点施設）がどこなのかが明確に見えてこないという問題点が浮き彫りになった。これらの結果から、障害幼児への対応策として、①保育所、幼稚園に補助金をつけることにより、障害児のための介助員をつける。そして、保育士の専門性を高めるために、専門研修会等を受講させる、②専門家による保育所巡回を行う、③保育所、幼稚園の中に特別支援学級をつくる、④抵抗なく検査等を受けられる専門機関が必要である、⑤専門機関は広報をしっかりと行う、といった意見がだされた。

島田は、療育家育成プログラム作成に関して、日本行動分析学会第28回年次大会における自主企画シンポジウム「療育実践と療育家育成の課題」（企画：金子尚弘、白梅学園大学）において、「発達療育家育成プログラムの開発」というテーマで話題提供を行った。ここでは、本研究助成によって行われる療育家育成プログラムの目的や課題について発表し、あわせて各地で療育実践と療育家育成に関わる活動をしている各種団体や機関の人々と情報交換を行った。他に、療育家育成の予備的研究として、発達障害幼児や児童生徒に対する臨床指導と学生の指導者としての育成を行った。その成果の一部は、島田ゼミナールの卒業論文⁸にまとめられた。

菅佐原は、発達支援の対象となる児童生徒の長期休校期間である8月中旬の1週間に実施した東京都内NPOと連携した発達臨床支援指導において、希望学生の参加を募り、学生臨床家育成における予備調査を行った。具体的には、参加学生の感想や子どもとの関わりを学生臨床家育成プログラム作成における基礎評価項目とした。

森山と佐藤が担当した実験的研究は、大学院生とともに、以下の二つの研究を実施した。一つは、描画法のスライグルゲームが幼稚園児のコミュニケーション行動を促進するかどうかを実験的に検討した研究であった（後藤・森山, 2010）。もう一つは、音楽療法によって、発達に障害のある児童のコミュニケーション行動と音楽スキルが促進されるかどうかを検討したものであった（加倉井・森山, 2010）。これらの結果から、療育活動における芸術課題の有効性と、それに対する専門家たちの関心の高さを知ることができた。

森山と佐藤は、上の二つの研究に加えて、大学生と院生とともに、幼児の概念獲得過程を実験的方法によって調べた。幼稚園児に、動物、植物、無生物の三つの概念の弁別課題と、生物と無生物の二つの概念の弁別課題を行って、その結果を発表した（浜名・佐藤・森山、2011）。

以上が、2010年度の各研究者の研究実績概要である。それらをまとめると、次の2点にまとめることができる。①発達療育家が提供する障害児向けの学習支援課題として、概念的、認知的な課題だけでなく、音楽課題や描画課題といった芸術的課題も有効である。②療育家の育成だけでなく、発達障害児にかかわる教育者への指導が必要である。

2年度（2011年度）

2年度は、初年度の三つの研究活動を継続しながらも、おもに発達障害児への学習支援のプログラムと療育家育成プログラムを実施して、障害児への支援の在り方、その方法を検討した。

その成果は、①本学学生ならびに大学院生を対象にしたワークショップの開催、②地域教育機関における講演会の実施、③学習支援の実験プログラムの開発、④海外における発達支援活動の取り組みの調査（韓国 Daegu Cyber大学訪問）、の4件であった。

ワークショップは、2011年6月8日と6月29日、2012年2月16日の計3回行った。6月8日のテーマは、「発達障害児の療育方法について－ポーターズ乳幼児教育プログラムとTEACCHプログラム（水口）」と「応用行動分析（ABA）に基づく介入と治療方法（島田）」であった。6月29日のテーマは、「発達障害児の『発達の見方』（水口）」、「応用行動分析学に基づく発達支援における支援計画と課題構成（菅佐原）」、「私達は、なぜそのような行動をするのか？－行動分析学の考え方（森山）」であった。2月16日は、すべての研究者が2010年度の研究成果を報告した。

講演は、県内の養護学校、養護施設の教職員ならびに父兄に対する講演と、本学幼稚園の保護者対象の講演がある（「ヒト脳の構造と機能」、いずれも秦）。また、水口は、県内の11か所の地域学級、教育委員会、NPO団体等で、発達障害についての講話を行った。島

田は、日本行動分析学会第29回年次大会（早稲田大学）で、療育家育成の成果を「発達障害児支援における学生スタッフ養成：スタッフ養成プログラム開発の予備的研究」と題して発表した。

学習支援を目的とした基礎的な研究として、発達障害者の注視行動を促すためのビデオモデリングの効果を島田は検討し、その成果は、米国コロラド州デンバーで開催された国際行動分析学会で発表された。菅佐原は、療育家育成プログラムを開発するために、既存のKB-PACという臨床家の基礎知識を評価する質問紙に基づく調査を実施した。さらに、動物と植物、そして無生物に対する幼児の分類行動を森山と佐藤、そして療育のワークショップを受けた大学院生が実験的手法によって調べた。その成果は、日本行動分析学会第29回年次大会（早稲田大学）で発表された。

療育活動の方法は多様である。海外での実態を調べるために、森山と島田は、韓国Daegu Cyber大学を2010年10月28日から30日にかけて訪問した。先方のKim博士と協議の上、2012年度以降、療育活動に関わる国際ワークショップを開催することを約した。

以上の活動をおとして、本学の学生に療育活動に関する知識を提供することができた。そして、一部の学生は、その知識に基づき子どもたちへの学習支援の方法を検討することができた。さらに療育についての講演によって、養護学校、学級の教職員や父兄にも療育活動に対する医学・心理学に基づく知見を提供することができた。

3年度（2012年度）

3年度は、これまでの研究を継続しながらも、3年間にわたる研究成果としての学習プログラムと療育家育成プログラムの効果の妥当性を検討した。

秦は、発達障害児の訓練・養護施設ならびに本学幼稚園で「ヒト脳の構造と機能」、「育児に役立つ勉強会」というテーマで講演を行ってアンケートを実施し講演内容を評価した。水口は、茨城県内の発達障害児の実態調査をするために県内のすべての保育所や幼稚園などの療育機関に対して大規模なアンケート調査を行い、茨城県の療育システムの貧弱さを明らかにした。島田は、療育家育成の成果や自閉症児の行動に及ぼす

問いかけの効果を実験的に検討し、その成果を国内外の学会で発表した。菅佐原は、学部生、大学院生、卒業生、修了生を対象とした療育家育成プログラムを作成し、臨床家の基礎知識を評価する質問紙 (KB-PAC) によってプログラムの効果を評価し、その問題点を明らかにした。佐藤は、子どもの認知・学習実験のコンピュータプログラムを作成し、その有用性を成人に対する実験で調べた。森山は、大学院生や卒業生とともに描画や音楽といった芸術活動がもたらす子どもへの効果を実験的に調べ、それらの活動が子どもと療育家とのコミュニケーションを促すことを明らかにした。そして、それらの成果を国内外の学会で発表した⁹。

他に海外での療育活動の実態を調べるため、森山と鳥田は、韓国Daegu Cyber大学を2010年に訪問して先方と意見交換を行い、2012年にはKorean Association of Independent Living Services for Individuals with Developmental Disabilities (KINDD) が開催したBetter practice for individuals with autism and related challenges: Focusing on behavior supportというワークショップで講演した。

以上の活動をとおして、療育活動に関する基礎的な知見を獲得することができ、その成果を地域の療育活動に活かすための問題も明らかにすることができた。さらにそれらの知識を地域の療育に関わる人々や大学の学生や卒業生に提供することができた。

結論

本研究は、地域で活動する発達療育家の育成と発達障害児に関する情報発信ならびにその効果を検討するために、地域の発達障害児が抱える医療的・心理的問題を実態調査して、発達障害児の学習支援プログラムを実験的基礎的研究によって開発し、地域で活動する発達療育家の育成プログラムを開発することを目的とした。

研究の結果、茨城県における療育システムの脆弱性があきらかとなり、地域で活動する療育家の育成が急務であることがわかった。さらに、療育家を育成するには、小手先の知識の伝授だけではなく、サイエンティスト・プラクティショナーモデルにもとづ

くエビデンスに基づいた支援活動ができる療育家を育成することが重要であることが認識された。

具体的には、地域の発達障害児の関係者に対して、地域に出かけて講演や研修会を行ったり、大学生や大学院生を対象に、発達障害児に対する療育活動のための研修を行ったりすることが重要であることがわかった。さらに、発達障害児への療育家の支援は、生活に関わる行動だけではなく、施設や学校での学習の支援が主となることを考慮して科学的視点にもとづく学習支援のプログラム (芸術療法も含む) を開発することが重要であることがわかった。

一方で、海外での療育活動を調査した結果、科学的な視点で療育活動が行われるためのさまざまな取り組みがなされていることがわかった。特に韓国では、韓国内の療育家を一同に集めて、定期的にそのような科学的療育活動の実践法についての研修会を頻繁に行っていることがわかった。

以上の結果から、地域で活動する発達療育家を大学が育成して発達障害児に関する情報発信ならびにその効果を検討するには、地域の療育に関わるニーズと問題を明確にして、療育家や学生に対する研修会を頻繁に開催する必要があることがわかった。さらに、そのような研修会では、科学的視点にもとづく実践を指導することが重要であり、そのような視点として、成育医療と応用行動分析学、そしてTEACCHは有効であるということがわかった。

¹ 本研究は、2010年4月から2013年3月の3年間にかけて本学課題研究 (共同研究) の助成を受けて行われたものである。

⁸ 原勇人「発達障害支援におけるセラピストのスキル向上について」(常磐大学人間科学部2010年度卒業論文)

⁹ Kakurai, N., & Moriyama, T. (2011). Effects of music therapy on musical and communication skills for a child with developmental disorder. The ABAl 6th International Conference. November 25 in Granada, Spain., 加倉井奈穂子・森山哲美 (2013). 一重症心身障害児における音楽療法の有効可能性についての検討 第11回日本音楽療法学会関東支部地方大会. 後

藤かおり・森山哲美 (2013). squiggle gameが大学生と幼稚園児のコミュニケーション行動に及ぼす効果－群間参加者間実験デザイン法に基づく実験的検討 日本教育心理学会第55回総会（於 法政大学）.

on behavior support. 2012 workshop for Korean Association of Independent Living Services for Individuals with Developmental Disabilities. November 17 in Seoul, Korea

研究発表（森山担当）

以下、担当者別にそれぞれの研究の成果を論文の形式で発表する。

Goto, K., & Moriyama, T. (2010). The most effective variable of squiggle game for promoting participants' communicative behaviors. 36th Annual Convention for the Association for Behavior Analysis International. May 31 in San Antonio, TX., U.S.A.

後藤かおり・森山哲美 (2010). squiggle gameが大学生・幼稚園児のコミュニケーション行動に及ぼす効果の検討－参加者間多層ベースライン法を用いて 日本行動分析学会第28回年次大会（於 神戸親和女子大学）

後藤かおり・森山哲美 (2013). squiggle gameが大学生と幼稚園児のコミュニケーション行動に及ぼす効果－群間参加者間実験デザイン法に基づく実験的検討 日本教育心理学会第55回総会プログラム（於 法政大学）

浜名瑞恵・佐藤隆弘・森山哲美 (2011). 幼児における動物・植物・無生物の分類行動 日本行動分析学会第29回年次大会（於 早稲田大学）

石橋美香子・森山哲美 (2012). 幼児における人形を使ったときのscale errors 日本発達心理学会第23回年次大会（於 名古屋国際会議場）

加倉井奈穂子・森山哲美 (2010). 音楽活動が発達障害児のコミュニケーション行動と音楽スキル獲得にもたらす効果 日本行動分析学会第28回年次大会（於 神戸親和女子大学）

Kakurai, N., & Moriyama, T. (2011). Effects of music therapy on musical and communication skills for a child with developmental disorder. The ABAI 6th International Conference. November 25 in Granada, Spain.

Moriyama, T. (2012). Better practice for individuals with autism and related challenges: Focusing

茨城県における発達障害児療育の実態 ～調査研究～ 水口 進

I はじめに

I-1 良い施設づくりから良い町づくりへ

筆者は、1997、1998年度、厚生労働省（当時は厚生省）による『心身障害児（者）のための地域療育システムの発展に関する研究』に参加した。そこでは以下の4地域の療育システムについての検討が行われた。

①県域をネットワーク化した療育・援助システムをつくり、地域療育の充実を図ってきた鳥根県の取り組み

②広大な地区の中で、心身障害児通園事業（通称母子通園センター）を中心に療育を展開してきた北海道の取り組み

③障害児が施設に通って療育を受けるのではなく、居住する地域の中で障害児が必要な療育を受け入れられるように、多様なメニューを市町村自治体に提供している、こども発達センターハローキッズ（埼玉県）の取り組み

④県内に一カ所の大規模小児療育センターをもつ秋田県の取り組み

4つの地域の療育システムの検討を踏まえ、1997年度研究報告書の中で北原は次のように述べている。

「既存の三次療育機関をいくら充実させても、市町村レベルの各地域での障害児・者の受け入れがない限り、地域療育システムは発展しない」

「良い施設づくりではなく、良い町づくりへの視点の転換がない限り、地域療育システムの充実・展開はない」

北原の主張は、「良い施設づくりから、良い町づく

りへ」であり、これがわれわれ研究班の問題提起となり、合わせて結論となった。

I-2 茨城県における発達障害児療育への疑問

「茨城県における発達障害支援の現状と課題」—発達に遅れのある子どもたちにとって住みよい環境づくりを促進する—というタイトルで、常陽銀行特別支援・常磐大学公開シンポジウムが開催されたのが2009年8月1日のことだった。教育、福祉・保健、保護者など170名以上の方が参加した。シンポジウム終了後にアンケート調査を行った。アンケートの自由記述欄には以下のような内容のことが多くの方々によって書かれていた。

「発達に遅れのある子どもたちの支援をどこに、どのように求めることができるのか不明である」。

このとき筆者は茨城県の療育システムがどのようなになっているのか、療育システムがあるとすればそれはどのように機能しているのかを知りたいと思った。茨城県内の障害児は自分たちの住む町で必要な療育を受けているのか、茨城県は障害児にとって良い町なのかを知りたいと思った。

I-3 調査目的

そこで本研究では『茨城県内の発達障害児療育についての実態調査をする』という大目標を掲げてアンケート調査に取りかかることにした。調査項目は下記の5つであった。

- ①就園している発達障害児の数
- ②未就園の発達障害児の数
- ③未就学の発達障害児はどこで療育（相談、訓練など）を受けているのか
- ④茨城県の一次療育機関、二次療育機関、三次療育機関をどこが担っているのか
- ⑤それらの連携はどのようになっているのか

そうしたことを明らかにするべく、初年度、つまり2010年度は県内すべての保育所、幼稚園に対してアンケート調査を行った。

2011年度は、ここ数年（障害者自立支援法が施行されて以来）、県内あちこちに建てられてきている児童デイサービス施設を対象にしたアンケート調査を行った。保育所、幼稚園同様に、児童デイサービス施設も地域療育を担うものであると考えたからである。その

施設がどのような専門性をもって、何をしているのかに筆者は強い関心をもっていった。

そして本研究の最終年度である2012年度は、県内すべての市町村乳幼児健診担当職員に対してアンケート調査を行った。言うまでもなく、障害児の早期発見は市町村の保健師の仕事にかかっている。保健師なくして早期発見はあり得ない、それくらい保健師の仕事は重要である。保健師が早期に障害児を発見し、そしてどこに紹介するのか、そうした流れを見ることで茨城県の療育システムがより鮮明になるのではないかと考えた。

II 調査研究1 (2010年度)

II-1 調査対象

県内すべての保育所（425カ所）と幼稚園（446カ所）が調査対象となった。

II-2 調査期間及び回収率

調査期間は2010年7月末から9月末で、323カ所から回答があった（回収率は37.1%）。

II-3 調査結果

以下、質問項目ごとに回答を見てみることにする。

質問1 障害児保育に関する貴園（貴所）の基本的な考え方についてお答えください。

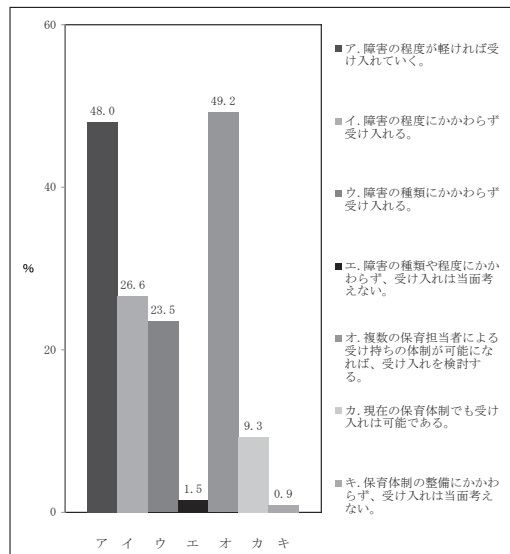


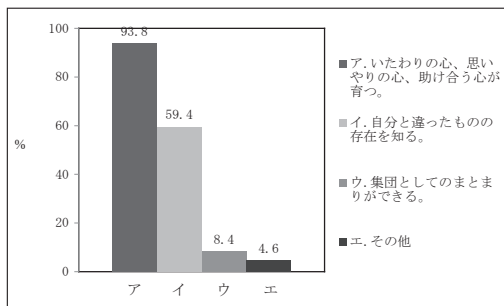
図 II-1 障害児保育に関する基本的な考え方

①「障害の程度が軽ければ」「複数の保育担当者による受け持ち体制が可能になれば」という条件が整えば、受け入れる可能性がある」と答えた園がそれぞれ48.0%、49.2%だった。②「障害の程度」「障害の種類」にかかわらず受け入れると答えた園はそれぞれ26.6%、23.5%だった。③「障害の種類や程度にかかわらず」「保育体制の整備にかかわらず」受け入れは当面考えないと答えた園はそれぞれ1.5%、0.9%だった。

①を消極的受け入れ、②を積極的受け入れ、③を受け入れ拒否というように言い換えるならば、これら3つの関係は、消極的受け入れ（50%弱）＞積極的受け入れ（30%弱）＞受け入れ拒否（10%前後）となっていた。そして、1クラスの保育担当者を複数にすることで「消極的受け入れ」が「積極的受け入れ」に変わる可能性が示唆された。

質問2 障害児の保育が及ぼす影響について貴園の考え方についてお答え下さい。

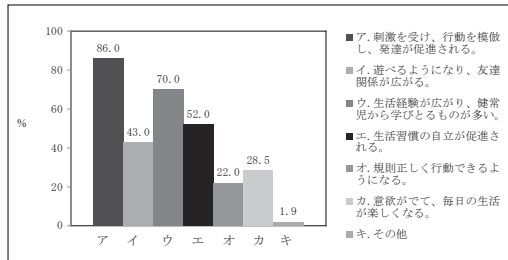
〔プラス面〕 健常児にとって



図Ⅱ-2 障害児保育が健常児に及ぼすプラスの影響

「いたわりの心、思いやりの心、助け合う心が育つ」がもっとも多く93.8%だった。続いて多いのが「自分と違ったものの存在を知る」の59.4%だった。「集団としてのまとまりができる」は少なく8.4%だった。

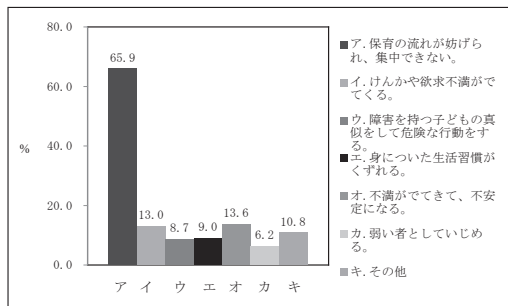
〔プラス面〕 障害児にとって



図Ⅱ-3 障害児保育が障害児に及ぼすプラスの影響

「刺激を受け、行動を模倣し、発達が促進される」「生活経験が広がり、健常児から学びとるものが多い」が比較的多く、それぞれ86.0%、70.0%だった。次に多いのが「生活習慣の自立ができる」「遊べるようになり、友達関係が広がる」で、それぞれ52.0%、43.0%だった。「意欲がでて、毎日の生活が楽しくなる」「規則正しく行動できるようになる」は比較的少なく、それぞれ28.5%、22.0%だった。障害児保育に対して、健常児には障害児をいたわる心が育まれ、障害児には健常児から多くの刺激を受けることで発達が促されるというポジティブなイメージを持っている園が多いようである。

〔マイナス面〕 健常児にとって

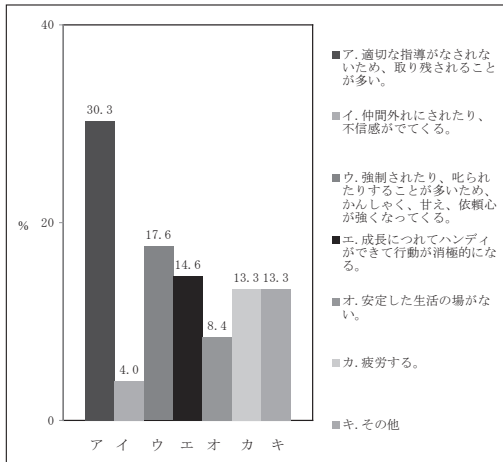


図Ⅱ-4 障害児保育が健常児に及ぼすマイナスの影響

「保育の流れが妨げられ、集中できない」がもっとも多く65.9%だった。次に多いのが「不満がでてきて、不安定になる」の13.6%だった。保育の流れが障害児に妨げられ、健常児が集中できなくなると考える園がいかにも多いかがわかる。障害児を受け入れるにあたって、障害の程度が軽ければとか、複数の保育担当者

よる受け持ちの体制が可能になればという条件をつける園が多いのは、障害児によって保育の流れが妨げられるのではないかと不安、あるいは妨げられているという現実があるからではないだろうか。

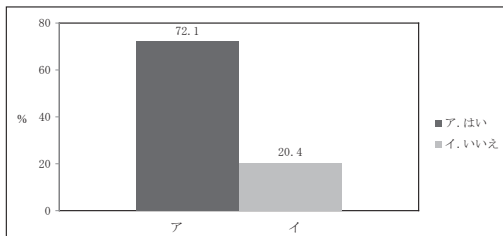
〔マイナス面〕 障害幼児にとって



図Ⅱ-5 障害児保育が障害幼児に及ぼすマイナスの影響

「適切な指導がなされないため、取り残されることが多い」がもっとも多く30.3%だった。次に多いのが「強制されたり、叱られたりすることが多いため、かんしゃく、甘え、依頼心が強くなってくる」の17.6%だった。障害幼児に適切な指導ができないことをマイナス面にあげる園がもっとも多かった。

質問3 現在、貴園（貴所）では発達に遅れのある子ども（以下、発達遅滞児）を受け入れていますか。

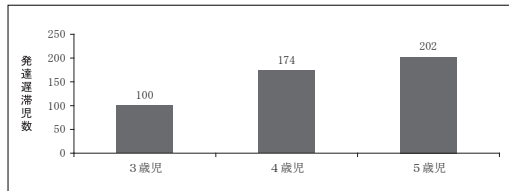


図Ⅱ-6 発達遅滞児を受け入れているか否か

70.1%の園が「はい」と答えた。障害幼児の受け入れについて、条件が整えば受け入れたいというのはあくまでも基本的な考え方であり、実際にはそうは言っ

ていられずに、受け入れてしまっているということかもしれない。

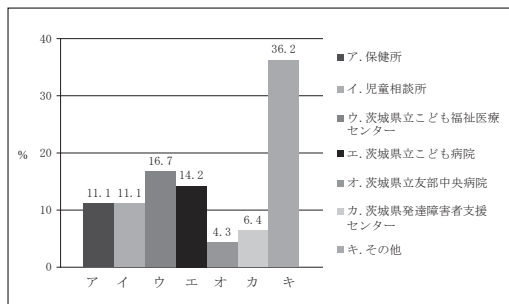
質問4 発達遅滞児の数は



図Ⅱ-7 年齢別発達遅滞児数

3歳児100人、4歳児174人、5歳児202人だった。この調査開始前はこれほど回収率が低くなるとは思わなかった。70%程度の回収率があれば、各年齢段階の発達遅滞児を各年齢段階の就園児数で割ることにより、各年齢段階での就園発達遅滞児の割合を算出できると考えたのだが、回収率40%弱ではそうした計算をすることは無意味だと考えられる。

質問5 発達遅滞児の訓練・指導を受け入れている機関は

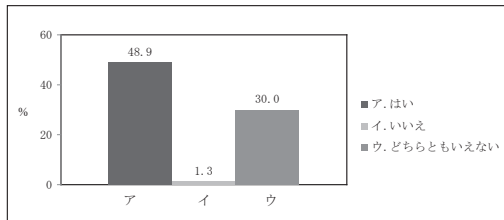


図Ⅱ-8 訓練・指導を受け入れている機関

「茨城県立こども福祉医療センター」「茨城県立こども病院」「保健所」「児童相談所」がそれぞれ16.7%、14.2%、11.1%、11.1%で、茨城県の訓練、指導機関の拠点施設がどこなのかが見えてこない。茨城県立こども福祉医療センターと茨城県立こども病院を相談、療育の拠点とするには%が低すぎる。もっとも多いのはその他の36.2%である。その他には日立製作所関連の病院、養護学校（教育相談）、日立さくらんぼ学級、県立あすなろの郷、市や村の発達支援センター、NP

〇法人（児童デイ）、あいの家、水戸総合病院、水戸市総合教育研究所、筑波大学病院、土浦協同病院、筑波メディカルセンター、西南病院など、実に多くの相談機関や病院があげている。茨城県内には多くの訓練機関や相談機関が散在していることがわかる。

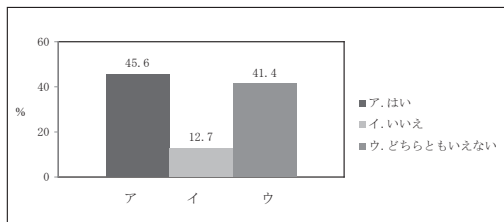
質問6 専門機関と貴園との連携はうまくいっていますか



図Ⅱ-9 専門機関との連携

「はい」がもっとも多く48.9%、次に多いのが「どちらともいえない」で30.0%だった。「いいえ」は1.3%と少なかった。「はい」がもっとも多いが、49.8%は喜べる数字ではない。「いいえ」「どちらともいえない」「無回答」を合わせると「はい」を上回るからである。

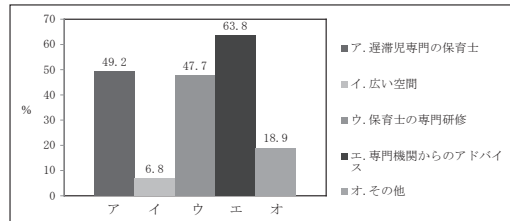
質問7 貴園では発達遅滞児に対して十分な対応ができていますか。



図Ⅱ-10 発達遅滞児への対応

「はい」がもっとも多く45.6%だった。「どちらともいえない」も比較的多く41.4%だった。「いいえ」は12.7%と少なかった。「はい」がもっとも多い。しかし「いいえ」「どちらともいえない」「無回答」を合わせると「はい」を上回るのであるから、質問7同様、単純に喜ぶことはできない。今後、「はい」の数字をあげていく努力をしていかななくてはいけない。

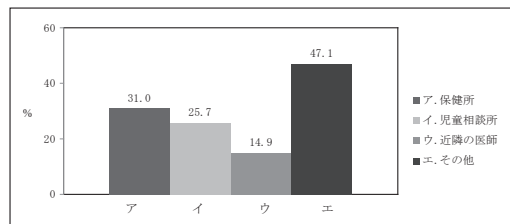
質問8 発達遅滞児により良い対応をしていくためには何が必要だと思いますか。



図Ⅱ-11 発達遅滞児へのより良い対応として必要なこと

「専門機関からのアドバイス」がもっとも多く63.8%だった。「遅滞児専門の保育士」「保育士の専門研修」がそれに続き、それぞれ49.2%、47.7%だった。

質問9 在園児の中に発達遅滞児を発見した場合、どこに相談しますか。



図Ⅱ-12 相談先

保健所が31.0%、児童相談所が25.7%だった。保健所、児童相談所が地域の中核的相談機関として機能していることがわかる。しかし質問6の「今、どこで訓練、相談を受けているか」と同様に、もっとも多いのは「その他」の47.1%だった。そしてこれまた質問6と同様に、「その他」の中には多くの機関が含まれている。保健所や児童相談所以外にも、茨城県内には多くの相談機関が散在していることがわかる。

質問10 療育の場を持たない障害幼児にとって、今後どういった対応をしていけばよいかご意見をお聞かせください。

回答を8つにまとめた。

- ①保育所・幼稚園に補助金をつけることにより、障害児に介助員をつける。また保育士の専門性を高めるために、専門研修会等を受講させる。専門性を身

につけた保育士は専門機関とのパイプ役になってほしい。なお、保育士の専門研修には講義だけでなく、演習も取り入れてほしい。

②保健師が家庭訪問をし、保護者に専門機関の受診を勧める。

③保育士や教諭が保護者と信頼関係を築くことにより(築いた後で)、保護者に専門機関の受診を勧める。

④専門家による保育所巡回。

⑤保育所、幼稚園の中に特別支援学級をつくる。

⑥抵抗なく検査等を受けられるような専門機関があればよい。

⑦専門機関は広報をしっかりとってほしい。その中で、以下の点について明示してほしい。専門機関と障害名との関連性。障害児療育の成功例。障害児をもつ親の活動例。

⑧保健師によるきちんとした指導(ただ様子を見るのではなく)。

Ⅲ 調査研究2 (2011年度)

Ⅲ-1 調査対象

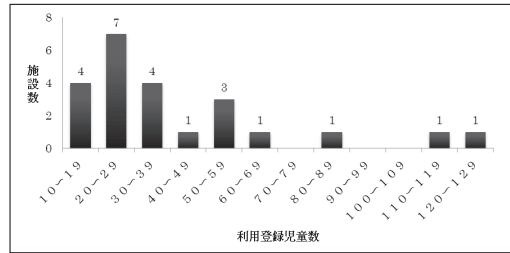
53カ所の児童デイサービス施設(以下、施設)が調査対象であった。

Ⅲ-2 調査期間及び回収率

調査期間は2011年10月末から12月末で、25カ所から回答があった(回収率は47.2%)。

Ⅲ-3 調査結果

図Ⅲ-1は利用登録児童数別(利用児童数の合計)にみた施設数である。利用登録児童数が20~29名の施設が7でもっとも多かった。利用登録児童数が10~19名、30~39名の施設がそれに次いで多く、4ずつあった。しかし数は少ないが利用登録児童数が100名以上の施設も回答してくれた。



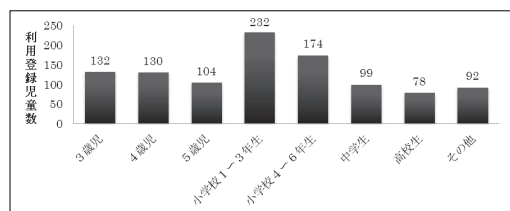
図Ⅲ-1 利用登録児童数別施設数

※ 利用登録児童数の未記入が2施設にあったので、図Ⅲ-1の施設数の合計は23になっている。

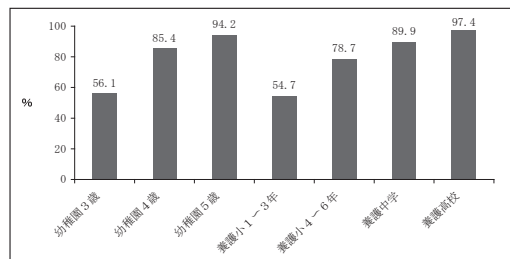
以下、質問項目ごとに、回答をみる。

質問1 貴施設に利用登録している児童数は?

回答率は5割以下と少なかったが、今回回答した23施設の利用登録児童数の合計は1,000名を超えていた。図Ⅲ-2は学年別利用登録児童数である。小学校1年生から3年生がもっとも多く232名、次いで多いのが小学校4年生~6年生で174名だった。図Ⅲ-3は利用登録児童数に占める就園児童、及び特別支援学校在籍生徒の割合をみたものである。未就学児童では加齢に伴い、就園児童が増え、就学児童では加齢に伴い、特別支援学校在籍生徒が増えている。特別支援学校に通う生徒の放課後指導の場として、児童デイが重要な役割を果たしているという現実が反映されている。



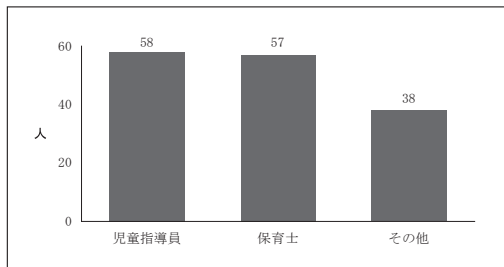
図Ⅲ-2 学年別利用登録児童数



図Ⅲ-3 利用登録児童に占める就園児童、特別支援学校在籍児童の割合

質問2 児童の指導を担当している職員は？

図Ⅲ-4のように、児童指導員と保育士がもっとも多く、ほぼ同数であった。その他には音楽療法士、言語療法士、ソーシャルワーカー、ヘルパー、作業療法士、理学療法士、心理相談員など多くの専門職の方が含まれていた。個別に施設の回答をみると、利用登録児童数が多い施設ほど、児童指導員、保育士以外の専門職を雇用していることがわかった。

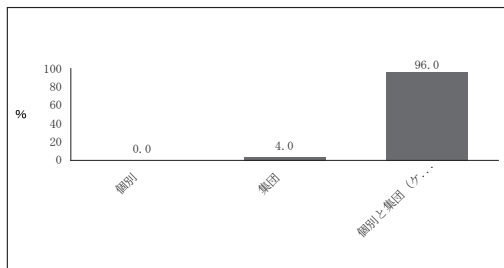


図Ⅲ-4 指導を担当している職種

質問3 ケアの形態は？

- ア. 個別
- イ. 集団
- ウ. 個別と集団（ケースバイケース）

図Ⅲ-5のように、個別対応のみの施設はまったくなかった。集団対応のみの施設も4%しかなかった。個別対応と集団対応を併用している施設が圧倒的に多かった。

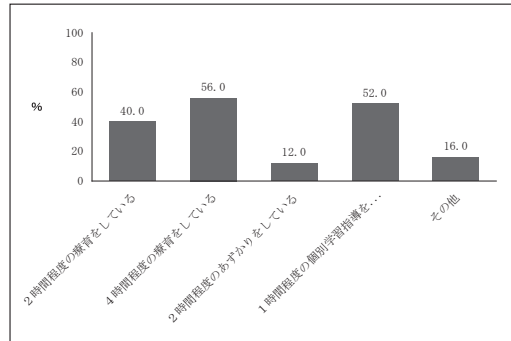


図Ⅲ-5 ケアの形態

質問4 ケア時間について

図Ⅲ-6のように、「4時間程度の療育をしている」施設が56.0%でもっとも多かった。次に多いのが「1時間程度の個別学習指導をしている」施設で52.0%だった。

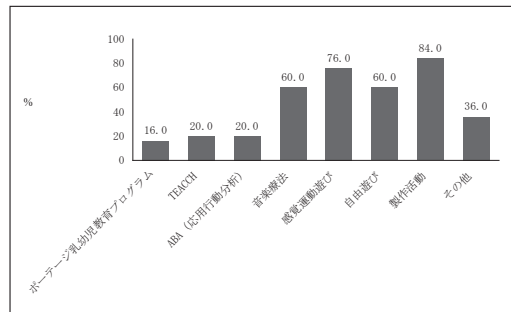
集団療育をしながら、適宜個別の学習指導をしている施設の多いことがわかる。しかしここでの質問からはどのような個別学習指導が行われているのかはわからない。専門的な療育技法に基づいた学習指導が行われているのかどうか、それは5の回答から推測できる。



図Ⅲ-6 ケア時間について

質問5 ケアの方法について

図Ⅲ-7のように、「制作活動」を行っている施設がもっとも多く84.0%だった。次に多いのが「感覚運動遊び」で行っている施設で76.0%だった。それに比べて、「ポータージ乳幼児教育プログラム」、「TEACCH」、「ABA（応用行動分析）」のような専門的な療育技法を用いているところは少なく、それぞれ16.0%、20.0%、20.0%だった。4の回答にある「個別学習指導」の専門性は高いものとは言えないようである。



図Ⅲ-7 ケアの方法

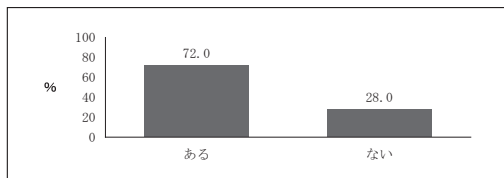
その他には、個別硬筆、就労支援（内職等の体験）などがあった。

質問6 貴施設に児童を紹介してくる機関を多い順に3つ教えてください。

市町村とだけ書いてある施設、あるいは市町村の障害福祉課、幼児教室、保健センターと書いてある施設が多かった。特別支援学校と書いてある施設もあった。具体的な施設名としては県立こども福祉医療センター、県立こども病院、常磐大学があがっていたが、数は少なかった。市町村保健機関とのつながりが強いことがわかった。

質問7 専門機関との連携はありますか？

図Ⅲ-8のように、70%以上の施設が専門機関との連携をもっていた。



図Ⅲ-8 専門機関との連携

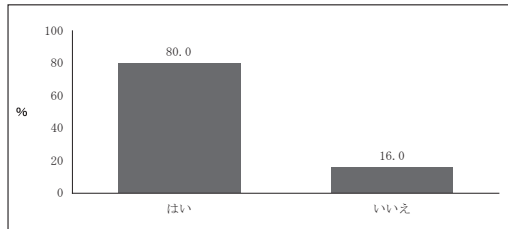
具体的な連携先、連携内容について教えてください。質問6と同様、市町村とだけ書いてある施設、市町村の障害福祉課、幼児教室、保健センターと書いてある施設が多かった。しかし市町村のこうした機関は専門機関とは言えない。以下のような、地域の資源を有効に活用している施設も見られたが、その数は少なかった。

- ・病院や児童相談所などと、ケースにより必要と感じたときに連携をはかっている。
- ・病院に発達検査の実施を依頼している。児童相談所に療育手帳の発行について相談している。おはなしひろばに言葉の相談を依頼したり、発達課題の確認をしてもらったりしている。
- ・ケアサポートセンターで作業訓練・機能訓練を施行してもらっている。

質問8 児童への対応について困難を感じることはありませんか？

図Ⅲ-9のようにちょうど80.0%の施設が困難感を

もっていた。



図Ⅲ-9 児童への対応について困難を感じるか

「はい」に○をつけた方にお聞きします。それはどのようなときですか？

家族への対応（助言の仕方、児童デイの目的の伝え方）、子どもへの対応（問題行動への対応、個別支援プログラムの立て方、集団療育のプログラムの立て方、医療的ケアが必要なケースへの対応）について、施設はさまざまな困難を感じている。

以下に各施設が記載した内容について摘記する。

- ・保護者の都合で、子育ての時間がとれないときだけ預かるケースがある。そのような場合、指導のスケジュールが立てにくい。定期的に通所してほしいと思う。
- ・保護者の子どもへの対応と、子どもに対する施設の療育指導指針が食い違っているとき、保護者にどのような助言指導を行ったらよいのか困ってしまう。
- ・保護者への支援の必要性を感じているが、うまい手だてがない。
- ・家族の療育機能が低い家族への対応。子どもへの、二次的な悪影響が出ているように見える。
- ・支援がなかなか効果に結びついていかない。
- ・発達の遅れの程度、障害特性に違いのある子どもたちを集団で療育するとき、その内容をどのようにしたら良いか悩む。集団の中で、個に配慮することの難しさを感じている。
- ・パニックへの対応が難しい。
- ・医療的ケアが必要な児童への対応について。
- ・子どもとのコミュニケーションのとり方について。

質問9 最後に、茨城県の障害児療育、障害児教育についてご意見、ご要望をお聞かせください。

ある施設は『現在の児童デイ事業所は親から「安価な保育所（親負担が少ない）」として捉えられており、事業者側もそのような親（と障害児）を囲んで、必要以上のサービスの需要と供給の悪循環を生み出している（子どもの発達支援や家族支援上必要な質に欠けているが、量的には過剰に供給）』という意見を書いている。『児童デイサービスと言ってもお預かりの意味合いが強いところもあると思います。保護者の立場からは土・日・祝の預かりや長時間の預かりを希望する傾向があります。児童デイサービスと日中一時支援との境界線が曖昧』という意見を書いている施設もある。『障害児の療育、教育とも、非常に専門性を必要とします。しかしながら現実では専門家の数が足りないということと、報酬単価の少なさから専門性に見合った収入が得られないなど、専門性の高い人材の確保が困難という事情があります。また個々の障害に応じた療育が充分でないというのが現状です』。このように専門性の高い療育、障害特性に見合った療育の不十分さを指摘する施設もある。

ここでの意見を総合すると、施設における職員の専門性はさほど高くはなく、レベルアップのための研修体制の構築が急務であると言えよう。そしてまたお預かりを希望する保護者の気持ちに便乗し、安易に専門性の低い施設を作る福祉業者をこの業界から排除していくシステムを作っていくことも必要であると思われる。

IV 調査研究3（2012年度）

IV-1 調査対象

県内44市町村すべての乳幼児健診担当者が調査対象であった。

IV-2 調査期間及び回収率

調査期間は2012年10月末から11月末で、24の市町村から回答があった（回収率は54.5%）。

IV-3 調査結果

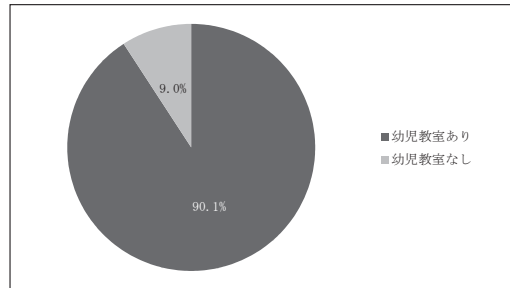
以下、質問項目ごとに回答を見てみることにする。

質問1 健診等で気になる子を発見したときに、どこ

に紹介しますか？

市や町の保健センター、あるいは保健所で実施している発達相談で経過をみていると答えた地域が一番多かった。これが茨城県の一般的なパターンのようなのである。その後、療育機関や医療機関に紹介する地域が多いようである。地域によっては精密健診を病院に委託しているところもある。少数ではあるが、紹介先として、小学校のこたばの教室、児童サービスセンターなどの民間の療育機関、ろう学校の早期教育教室をあげる地域もあった。

質問2 貴市町村内には、療育に関する幼児教室はありますか？



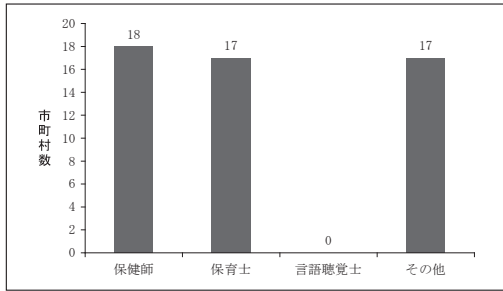
図IV-1 幼児教室の有無

「ある」が90.1%（22か所）で、「ない」が9.0%（2か所）。90%以上が「ある」と答えたという喜んでいいのか、甚だ疑問である。まだ幼児教室を行っていないところがあるというのは驚くべきことであるものかもしれない。

「ない」の2カ所について、アンケートの内容を確認した。1カ所は、ポーターズ乳幼児教育プログラムを中心とした療育指導を行っている市内の施設であることがわかった。市主催の経過観察相談会も行っていた。もう1カ所はどうか。幼児教室もないし、療育施設もない、児童デイサービス施設はあるが、放課後支援のみ。療育機能はない。保健師による経過観察と事後指導は行っているが、発達を診ることができない医師が地元になく、遠方の医師を派遣してもらっている。しかしその医師も専門はテンカンである。このような医師に高いお金をかけるのはお金の無駄である。

ある場合

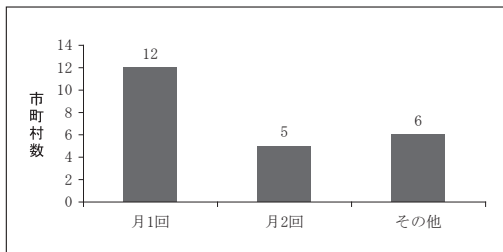
(1) どのようなスタッフが参加していますか



図Ⅳ-2 幼児教室のスタッフ

保健師が18カ所でもっとも多いが、保育士も17カ所ではほぼ同数であった。その他も17カ所と多かった。内訳は臨床心理士、ポーター指導員、障害児(者)コーディネーター、障害者支援施設職員、特別支援学校教諭、家庭児童相談員、幼稚園教諭、発達相談員、看護師。自前の職員だけでなく、市町村内にある施設からの人的支援を受けながら幼児教室を運営しているところもあるようだ。

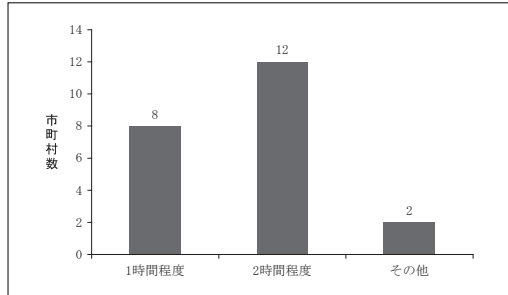
(2) 頻度について



図Ⅳ-3 幼児教室の指導頻度

「月1回」がもっとも多く12カ所だった。「月2回」は少なく5カ所だった。その他には週3回、週1回、中には毎日というところもあったが、いずれも1~2カ所だった。

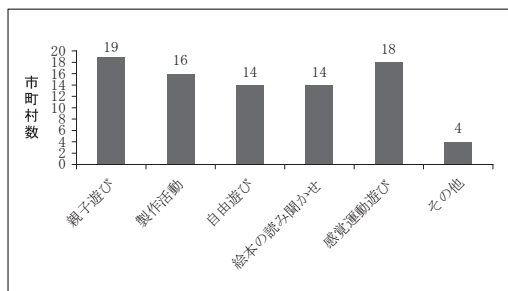
(3) 1回の指導時間について



図Ⅳ-4 幼児教室での指導時間

「2時間程度」がもっとも多く12カ所だった。次に多いのが「1時間程度」で8カ所、その他は2カ所だったが、いずれも「3時間だった」。幼児教室の中心となって動くのは保健師である。幼児教室の開始前の準備に1時間、終了後のケースカンファレンスに1時間をかけると、指導時間はどうしても2時間程度になってしまうのであろう。

(4) どのような内容の指導が行われていますか？



図Ⅳ-5 幼児教室での指導内容

「親子遊び」がもっとも多く19カ所だった。次いで多いのが「感覚運動遊び」で18カ所、それに「制作活動」「自由遊び」「絵本の読み聞かせ」が16カ所、14カ所と続く。幼児教室は保健師や保育士が中心となって指導が行われるので、それほど専門性の高い指導は行われていないことがわかる。

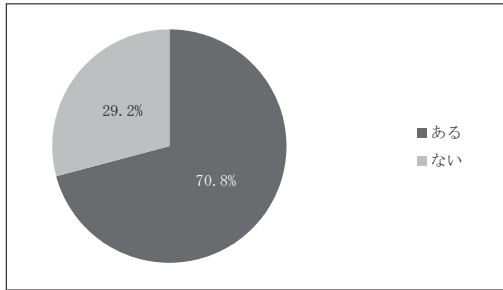
質問3 気になる子に対しての個別の相談を行っていますか？

すべて「いる」と答えた。

いる場合、どのような内容の相談が多いですか？5つ程度あげてください。

この質問に対して、比較的多かった相談内容は、「ことばの遅れ」「落ち着きがない」「吃音」だった。「育児不安」を抱える母親の相談もあった。「偏食」「乱暴」「カンシャク」「こだわり」「集団不適應」のような問題行動への対応の仕方を相談する母親もいた。「発達障害ではないか」、そのような不安を抱える母親からの相談もあった。

質問4 貴市町村内に幼児教室以外の療育の場はありますか？



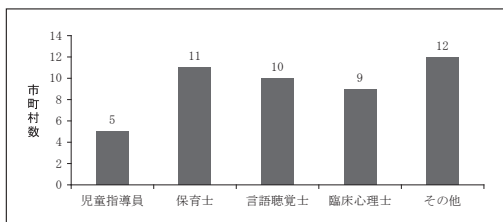
図Ⅳ-6 療育の場の有無

「ある」が17カ所、「ない」が7カ所だった。療育の場をもたない市町村が多いことがわかる。

ある場合

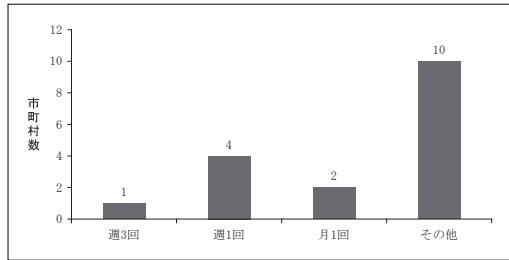
(1) そこでのスタッフ

もっとも多いのが「その他」で12カ所だった。これにはポータージ指導員、PT、OT、音楽療法士、社会福祉士、精神保健福祉士が含まれていた。「保育士」が次に多く11カ所にいた。それに続き「言語聴覚士」「臨床心理士」がそれぞれ10カ所、9カ所だった。児童指導員は少なく5カ所だった。



図Ⅳ-7 療育機関のスタッフ

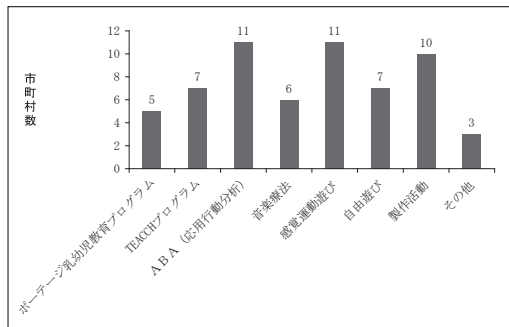
(2) 頻度



図Ⅳ-8 療育機関の指導頻度

「その他」がもっとも多く10カ所だった。「集団と個別で頻度が違う」「週5日」が「その他」の内訳だった。「その他」の次に多かったのは「週1回」で4カ所だった。「月1回」「週3回」はそれぞれ2カ所、1カ所だった。子どもの状態に応じて指導形態、指導回数を工夫している施設が比較的多かったのが印象的だった。

(3) どのような内容の指導が行われていますか？



図Ⅳ-9 療育機関での指導内容

幼児教室での指導よりも内容の幅が広がっている。幼児教室ではなされていなかった、より専門性の高い指導をしているところが多かった。それらは「A B A (応用行動分析)」「TEACCHプログラム」「音楽療法」「ポータージ乳幼児教育プログラム」であり、それぞれ11カ所、7カ所、6カ所、5カ所でそうした指導がなされていた。

質問5 地域療育に関して、保護者の方から聞かれるご意見やご要望について5つほどあげてください。

・発達障害の子どもを診ることのできる病院を紹介

してほしい。発達障害を診ることのできる医師が少ない。

- ・療育機関がほしい。療育機関が数カ所あれば良い。土、日も療育指導してほしい。
- ・指導回数を増やしてほしい。
- ・PT、OT、STなどの専門家の訓練を受けたい。
- ・就学以降も療育訓練を受けたい。
- ・乳児期から通える療育施設がほしい。
- ・母親の心理面のサポートがほしい。
- ・療育機関を利用するときに障害区分があり、抵抗を感じる。受給者証をもらうのに抵抗がある。
- ・幼稚園への入園を希望したが、園側の理解が得られなかった。
- ・発達障害を心配し、病院受診の予約をしたが、数ヶ月待たされた。もっと早く診てほしい。
- ・療育環境の地域格差がある。

質問6 最後に、茨城県の障害児療育、障害児教育についてご意見、ご要望をお聞かせください。これも5つほどお書きください。

- ・療育現場の充実（専門性の向上、設置数の増加）を図ってほしい。
- ・児童デイサービスの利用においても、丸福を利用できるようにしてほしい。
- ・グレーゾーンの子どもが保育所や幼稚園に入園していくので、保育士への研修が必要。
- ・県主導のものが少な過ぎる。県はなんでも市町村に丸投げである。
- ・各市町村に療育の中核となる療育センターがほしい。
- ・発達障害の専門医、専門スタッフが少ない。
- ・障害児の通園施設が県内には2カ所しかない。もっと増やしてほしい。市町村単独で療育センターを作ることは困難。
- ・療育機関のネットワークが弱い。
- ・保健、福祉、教育の連携がとれていない。それは県レベルでも同じである。

V 総合考察

1997年、筆者は当時勤務していたA県で発達障害児

療育に関する実態調査を行った。2010年に実施した保育所、幼稚園へのアンケートは1997年にA県で行ったアンケート調査と内容はほぼ同一のものであった。

A県での回収率は70%を超えた。しかし本研究での調査の回収率は40%を下回った。

したがって調査目的である①就園している発達障害児の数、②未就園の発達障害児の数を知ることができなくなった。少ない回答から③未就学の発達障害児はどこで療育（相談、訓練など）を受けているのか、④茨城県の一次療育機関、二次療育機関、三次療育機関をどこが担っているのか、⑤それらの連携はどのようになっているのか、について把握していく作業を研究の中心に据えた。

2011年度に実施した児童デイサービス施設へのアンケート調査の回収率は保育所・幼稚園アンケート調査よりは高かったが、それでも50%に届かなかった。

2012年度実施した市町村乳幼児保健担当職員へのアンケート調査の回収率はこの3年間では最高だったが、それでも60%未満だった。

いずれのアンケート調査も低い回収率ではあったが、しかしそこには熱心に回答してくださった方が少なからずおり、感謝している。彼らの回答に発達障害児の問題に取り組む熱意を感じた。

その昔、まだ養護学校（現在の特別支援学校）が義務化されていないとき、発達障害児はどのような処遇を受けていたのだろうか。なんのケアもされず在宅していた子どもが多かったはずである。施設に収容された子どもも少数ながらいたはずである。その後、養護学校が義務化され、通園施設ができるようになった。療育が施設収容療育から施設通園療育へ移行したのである。茨城県では県央と県南の二カ所に通園施設がある。今回のアンケートの自由記述にもあったが、茨城県内には未だに二カ所しか通園施設（児童福祉法のなかにある知的障害児通園施設）はない。発達が気になる子どもを早期に発見しても、早期に療育するところがないというのが茨城県の現状である。しかしまったくないかというところではない。療育が必要な子どもの受け皿に関して地域格差が大きすぎるのである。

通園療育がはじまったのは昭和の末からである。その頃には地域療育等支援事業という新たな事業もはじ

まった。茨城県内ではこの事業に指定されている施設が10カ所ある。これらは二次療育機関であり、保育所や幼稚園、児童デイサービス施設などの一次療育機関より高い専門性をもった職員がいる。一次療育機関を巡回し、スーパーバイズを行うのも、二次療育機関の業務になる。本研究で行った3つの調査では一次療育機関と二次療育機関との連携がよく見えてこなかった。これが正直な感想であり、そういう感想を抱かざるをえないところに茨城県の療育システムの問題があるように思われる。

発達に遅れがあるのではないか。そのような疑いをもったときに、保健師や保育士、幼稚園教諭が紹介する病院、療育機関はどこなのか。それがシステム化されている市町村が少ないように思われた。

相談機関が少ない、療育機関が少ない（ない）、専門医が少ない（いない）、療育の専門家が少ない（いない）、そうした声が多かった。

今回の保健師からの回答で筆者には非常に強く印象に残ったものがある。「県主導のものが少なすぎる。県はなんでも市町村に丸投げする」。筆者も同感である。療育に関する県としての考えがないように見える。何でもかんでも市町村に丸投げする。経済的に豊かな市町村（かつ療育に熱意のある市町村）とそうでない市町村との間の療育格差には非常に大きなものがある。

例えば日立市には、市単独の通園施設であるさくらんぼ学級がある。その後通う市立の幼稚園には特別支援学級のようなクラスがある。牛久市では市の教育委員会が主催者となり、保育所と幼稚園の巡回相談を行っている。しかしこうした市町村は希であり、障害のあることがわかって紹介するところのない市町村が多数ある。

保育所、幼稚園へのアンケートでは障害児への対応法などについての研修を行ってほしいという意見が多かった。巡回相談を行ってほしいという意見もあった。これらは本来、地域療育等支援事業を行っている施設でやるべきことである。県はどのような考えで地域療育等支援事業の受け皿として10カ所を指定したのだろうか。

県に改めて問いたい。療育の一次機関をどうしたい

のか？療育技術のない、単なるお預かりしかできない児童デイサービス施設を簡単に認可するのはなぜなのか？二次療育機関である地域療育等支援事業を行っている施設は本当に乳幼児をみることができるのか？茨城県の三次療育機関をどこにしようとしているのか？対応困難な発達障害児をみてくれるのはどこなのか？

茨城県の療育問題は前途多難としか言えない。数十年先を見越した療育システムを作ってこなかった行政の怠慢の結果が、今の茨城県の療育なのである。

引用文献・参考文献

北原 侑 (1997). 厚生省心身障害研究 平成9年度研究報告書 p7-10.

森山 哲美・島田 茂樹・水口 進 (2009). 茨城県における発達障害支援の現状と課題—発達に遅れのある子どもたちにとって住みやすい環境づくりを促進する—常陽銀行特別支援公開シンポジウム報告書

発達障害児の実態調査と地域、学校への啓発活動 (成育医療の視点)

秦 順一

目的

脳科学の進歩により、今まで明らかにされなかった発達障害の病態生理が明らかにされつつある。一方、発達障害児（者）の行動や心理的側面については、学校の教員を含め一般市民の間には未だ謂われのない偏見や差別が存在する。発達障害児（者）に対しては、そのような偏見や差別を無くし、地域市民とともに幅広く支援活動を行う必要がある。今回はこれら障害を持つ人々を理解する第一歩として、一般市民および学校の教員に対して「ヒト脳の構造と機能」をできるだけ分かりやすく、理解させるための啓蒙活動を行った。また、その講演の理解度、講演が以後の教育に役立つかどうかについて評価するためにアンケート調査を行った。

方法

3年間で講演を行った施設（聴講者職種および数）

アンケート調査を行った講演会は次のとおりであった。牛久市立牛久第2小学校(養護学級併設、一般及び養護教諭10名)、茨城県立下妻養護学校(養護学校教員、一般教諭、父兄、120名)、NPO法人発達支援グループ「風の子」(医師、臨床および臨床発達心理士、父兄、40名)、茨城県発達支援通園事業(臨床ならびに臨床発達心理士、支援者など、25名)。一方、アンケート調査を行わなかった講演会は次のとおりであった。常磐大学幼稚園計4回(父兄)、常磐大学高等学校(生徒)。

講演内容

基本的な講演内容を図V-1に示す。聴講者によって若干変更した。聴講者には予め講演内容のレジュメを配布した。なお、いずれの講演も講演時間は70分、質疑は15分行った。

ヒト脳の構造と機能 —ヒトから人へ—

1. ヒト脳の発生
1個の細胞から個体へ
2. ヒト脳の構造と機能
 - ①神経系とは
 - ②中枢神経の構造と機能
 - ③ヒト脳の高次機能
特に記憶について
3. 脳機能は測れるか?
4. 発達障害と訓練
5. まとめ

図V-1 講義内容

講演後のアンケート調査内容

図V-2に示した。自由記載以外は5点法(5が最も該当する)を用いた。

1. 本日の講演について

- ①タイトルは適当だったでしょうか
 - ②講演のスライドはわかりやすかったでしょうか
 - ③配布資料は解りやすかったでしょうか
 - ④講演時間は適当だったでしょうか
 - ⑤全体として講演内容は解りやすかったでしょうか
わかりにくかったと回答された方はわかりにくかった箇所をお教え下さい
 - ⑥本日の講演で最も興味があつた内容は?
教職員の方へお尋ねします。
 - ⑦今回の講演は今後の生徒の指導に役に立つでしょうか
 - ⑧今後このようなヒトの心身に関する講演を聴きたいとお考えでしょうか
 - ⑨今後はどのような講演をお聴きになりたいでしょうか(自由記載)
2. 本日の講演について忌憚のないご意見、ご感想をお寄せ下さい(自由記載)

自由記載以外は5、4、3、2、1で評価

図V-2 アンケート内容

結果

アンケート調査を行った施設での聴講者総数はのべ195名、アンケートは144通を回収できた。集計結果は表V-1に示す。集計は、臨床および臨床発達心理士(医師1名を含む)・養護学級教員、一般教諭、父兄ならびに一般聴講者に分けて行った。

表V-1 アンケートの集計結果

	タイトル	講演スライド分かりやすさ	配布資料の適否	講演時間(70分)	講演の分かりやすさ	講演が生徒の指導に役に立つか	心身に關する講演をさらに聴きたい
臨床心理士・養護教員など	4	4.1	3.6	適当だった	3.9	3.5	4.5
一般教諭	4	4	3.7	適当だった	3.6	3.6	4
父兄など	4	4	3.5	適当だった	4.3		4

自由記載

講演の感想
 ・初めて聴く内容もあつたが解りやすかつた、参考になつた
 ・記憶、認知、神経回路の発達、学習療法に興味を持った
 ・脳の機能と構造がわかり、障害児に対して理解が深まつた

今後聴きたい内容

・障害について具体的に
 ・各種の障害児に対する有効な訓練法
 発達障害児への訓練
 ・学習療法について

以上の結果から、養護学校教員を含め、基礎的なヒト脳の解剖生理学が、必ずしも、十分理解されていないことが判明した。同時に、今回行った講演は発達障

害児の支援に役立ったことが判明した。

総括

以下の二つにまとめることができる。

- ① 発達障害児（者）支援のための啓発活動としてヒト脳の構造と機能に関する基礎的な講演は今後ともさらに広く続ける必要がある。
- ② 発達障害児（者）支援プログラムに参加するものは最低限度のヒト脳の構造・機能に関して学ぶ必要がある。今後は専門家集団並びに支援者への啓蒙のためテキストの作成も行うべきである。

発達障害児支援における学生スタッフ養成

島田茂樹

問題と目的

応用行動分析に基づく行動的介入が、自閉症の子どもに有効であることが明らかになっている（National Research Council, 2001；中野, 2010）。効果的な介入を行うためには、応用行動分析の理解とともに、適切な指導スキルを習得したスタッフの育成も必要である。自閉症の子どもの指導に関心を持った学生が、適切な指導スキルを習得し、子どもの指導を行うことができるよう訓練するためのプログラムの開発は重要な課題である。

中野・宮崎（2005）は、①カリキュラム内容を12の主題にしぼり、1セッションに1主題を学べるようにする、②1セッションは1時間から1時間半の授業とする、③授業は主題とキーワードの詳しい説明、解説ビデオ教材やロールプレイの観察、受講生による実習、実習に対するフィードバックによって構成し、指導ぶりについてフィードバックを受けられるようにする、④教材は1時間から1時間半の時間内に終了できる程度の分量とする、⑤行動分析の自閉症児への適用におけるミニマム・エッセンシャルズを網羅する、⑥専門用語についてなるべく一般的な平易な言語で解説する、⑦各章に練習問題を設けてセッションの終わりにその日に学習した内容を整理できるようにする、⑧

各章に用語解説や宿題を付して、次の週までに自宅で一人学習ができるようにする、⑨週1回の授業を連続して行い、3ヵ月で卒業できるようにするという9つの考え方に基づきプログラムとテキストの開発を行った。

樫尾・中野（2010）はこのテキストを用いて新人セラピストを対象として、テキストでの自習、勉強会、指導実習、クリニック・ミーティングへの参加から構成された訓練を適用して、その効果を分析した。その結果、ほぼすべての項目で新人セラピストが追加の訓練を必要がないとされるほどに上達した。

原・竹内・熊・竹内・原口・菅佐原・山本（2008）は、大学生に対して、講義とフィードバックを含むロールプレイからなる6時間の短期間の養成プログラムを実施し、応用行動分析に基づく指導の質の向上に効果があったことを報告している。

本研究では、スタッフ訓練プログラムを開発するための予備的研究として、新たに指導スタッフに参加した2名の学部学生の指導スキルの獲得の過程を分析することを目的とした。

方法

参加者

T大学において心理学を専攻する学生2名が本研究に参加した。いずれの参加者も、3年生の4月より大学で行われている、応用行動分析による自閉症幼児の個別指導に参加していた。

参加者は心理学に関する基礎的講義や実験実習の単位を修得していた。その中には、学習心理学、心理学実験、自閉症などの発達障害についての授業が含まれていた。

場面

個別指導は、大学の臨床実験室で行われた。実験室は、マットの敷かれたプレイルームと、隣接する観察室からなり、観察室からはワンウェイミラー越しにプレイルームを観察することができた。プレイルームには机とイス、ホワイトボードがあった。

スタッフ訓練

参加者は、指導スタッフとして参加した最初の段階で、中野・宮崎（2005）「子どもの上手な教え方」を

テキストとして渡され、読んでおくよう指示を受けた。このテキストは、自閉症の子どもの発達を支援するために作成されたマニュアルであり、応用行動分析学に基づく自閉症早期支援プロジェクトで用いられてきたテキストであった。

このテキストは12章からなり、それらは、第1章 自閉症を知る、第2章 標的行動を選ぶ、第3章 標的行動を定義する、第4章 子どもの行動を変えるには、第5章 問題行動のはたらきを知る、第6章 問題行動を減らす、第7章 不連続試行を使って指導する、第8章 子どもの正しい反応を補助する、第9章 新しい行動を作り出す、第10章 弁別学習、第11章 般化の意味を知り日常場面に応用する、第12章 子どもの行動の般化を促す、という内容から構成されている。

参加者は、このテキストを自習し、質問や追加説明が必要な場合には、個別指導を担当していた教員から、適宜、説明や指導を受けることができた。

参加学生は、個別指導の場面を指導場面に隣接する観察室から、あるいは指導場面に参加して観察しており、指導の合間には子どもと関わりを持った。そして指導後に行われるスタッフミーティングに出席した。

参加者は、自らが指導を行う前に、個別指導を10セッション観察した。指導を観察した後、指導スタッフの一員として、指導担当の教員とともにセッション中の指導の一部を遂行した。

従属変数

標的行動は、参加者の応用行動分析に基づく指導スキルだった。指導スキルは、中野・宮崎 (2005) にある指導の宿題の中の指導の仕方の振り返り自己評価シートをもとにスキルを選択した。中野・宮崎 (2005) のスキル自己評価シートには17の指導スキルが挙げられていたが、その中から、ごほうびの量は反応に応じて加減したと、たくさんの強化子を用意して使った、の2つのスキルは個別指導場面には当てはまらなないと考えられたため除かれ、合計15のスキルを標的行動として選択した (表VI-1)。

指導スキルは、教示の出し方のスキル (教示スキル)、結果の与え方のスキル (結果スキル)、補助の与え方のスキル (補助スキル) の3種類が含まれていた。教示スキルには、①子どもがこちらの顔や教材を見た瞬間

間に教示を出した、②教示は、明確に、簡潔に、大きな声で言った、③教示には、いつも同じことばを使った、④教示は、何度も繰り返さなかった、⑤決めておいた全教示だけを使った、⑥教材はいつも同じ形式で提示したが含まれ、結果スキルには、⑦子どもの反応の直後に結果を与えた、⑧結果は反応を条件として与えた、⑨違う結果を対照的に提示し、分かりやすくした、⑩ほめことばや笑顔を必ず伴わせたが含まれ、補助スキルには、⑪補助は教示と同時に、教示の直後に与えた、⑫失敗を繰り返させないように補助した、⑬補助は最小限にとどめた、⑭補助は段階的に取り去った、⑮意図しない補助をしないように気をつけた、が含まれた。

表VI-1 標的とした指導スキル

教示スキル	①子どもがこちらの顔や教材を見た瞬間に教示を出した。
	②教示は、明確に、簡潔に、大きな声で言った。
	③教示には、いつも同じことばを使った。
	④教示は、何度も繰り返さなかった。
	⑤決めておいた全教示だけを使った。
	⑥教材はいつも同じ形式で提示した。
結果スキル	⑦子どもの反応の直後に結果を与えた。
	⑧結果は反応を条件として与えた。
	⑨違う結果を対照的に提示し、分かりやすくした。
	⑩ほめことばや笑顔を必ず伴わせた。
補助スキル	⑪補助は教示と同時に、教示の直後に与えた。
	⑫失敗を繰り返させないように補助した。
	⑬補助は最小限にとどめた。
	⑭補助は段階的に取り去った。
	⑮意図しない補助をしないように気をつけた。

従属変数の測定

参加者は、10セッションにわたり、指導の観察を行い、その後、子どもの個別指導の一部を担当することとなった。指導は通常、3人のスタッフが指導者となって行われたので、参加者は指導時間のおよそ三分の一を担当した。

観察対象のセッションは、参加者Aでは指導者として参加した第1回目のセッションから4回ごとに6セッションを選んだ。参加者Bでは指導者として参加した第1回目のセッションから第10回目のセッション

まで10セッションを選んだ。

個別指導の場面はすべてビデオ録画された。その中からそれぞれの参加者の担当した指導場面の開始から3分間を選び、チェックリストのスキルが遂行された機会を観察した。標的スキルは、教示スキル、結果スキル、補助スキルという下位スキルごとに観察され、それぞれのスキルが自発されたときに、下位スキルの構成成分の要素を含んでいたら正反応と記録された。自発されたスキルにおいて、その機会に該当しない要素は除いて判断した。

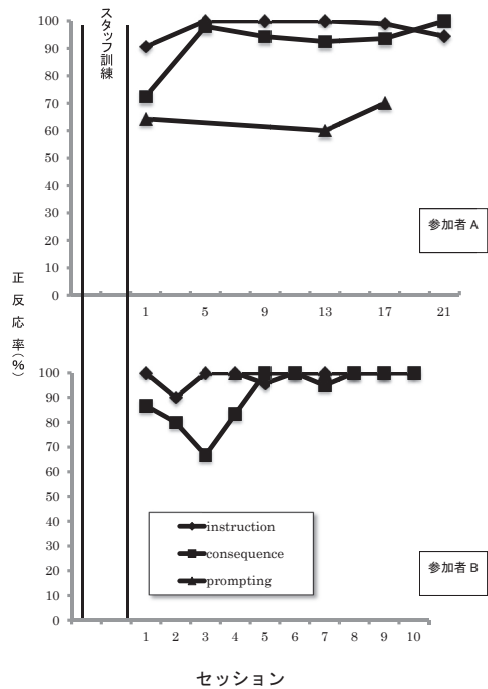
従属変数の測定は、標的スキルの正反応数を全反応数で割り100倍することによって正反応率を求めた。

結果

図VI-1は、参加者Aと参加者Bの標的スキルの正反応率のグラフである。参加者Aについて、教示スキルは第1回から90%以上の正反応率であり、最初から高いレベルで遂行していた。結果スキルは、第1回が72.4%とやや低かったが、第5回以降は90%以上の正反応率を続けた。補助スキルは、第5回、第9回、第21回は、反応する機会がなかった。反応する機会があったセッションであっても、正反応率は60%台であり、他のスキルと比べて低い水準だった。補助スキルを遂行する機会は、各セッションで1回から4回であり、他のスキルと比べて遂行する機会が少なかった。補助スキルを構成する要素の中で正反応が低かったものは、「補助は教示と同時か、教示の直後に与えた」と、「補助は段階的に取り去った」であり、補助を出したり取り去ったりするタイミングに関わる要素の正反応率が低かった。

参加者Bについて、教示スキルは、参加者Aと同様、第1回から90%以上だった。結果スキルは、第1回、第2回、第4回が80%台の正反応率、第3回が67%の正反応率だったが、第5回以降は、第7回を除き100%の正反応率であり、高いレベルの正反応率を継続した。結果スキルを遂行する機会は、第3回を除き10回以上あったが、第3回では3回しか遂行する機会がなかった。補助スキルは、第1回から第3回、および第5回では反応する機会がなかった。補助スキルを

遂行する機会のあったセッションでは、すべて100%の正反応率だった。補助スキルを遂行する機会は、各セッションで1回から3回であり、他のスキルが平均10回以上の遂行機会があったのに比べて、少ない機会しかなかった。



図VI-1 各参加者の指導スキルの正反応率

考察

本研究では、2人の学部学生の自閉症の子どもに対する応用行動分析に基づく指導スキルの獲得過程を分析した。指導スキルを、教示スキル、結果スキル、補助スキルという3つの下位スキルに分類し、それぞれのスキルの正反応率を測定した。その結果、両参加者とも、指導スキルを獲得し、高いレベルでそのスキルを継続して遂行していることが明らかとなった。

3種類のスキルの中で、参加者に共通して正反応率が一貫して高かったのは教示スキルだった。教示スキルは、行動分析の用語でいえば弁別刺激の提示であり、このスキルを遂行することが指導を開始ことになる。指導を行うために重要な教示スキルが適切に遂行

できることは重要であり、教示スキルが速やかに獲得できたことは、この教材の適切性を支持するものだろう。

結果スキルについては、指導の最初の段階では、それほど低くはないものの、90%以上の高い正反応率にはならなかった。結果スキルは、指導の対象となる子どもの反応を見て、それに応じて反応を決めなければならない。子どもの反応が正しいか誤っているかというだけでなく、あいまいな反応をしたり、関係のない反応をすることもあろう。また、教示スキルはセラピストの側から始動して遂行するのに対して、結果スキルは相手の反応に応じて遂行するという複雑な反応であることが、最初から高い正反応率にはならなかった理由ではないかと考えられる。多様な反応を示す子どもの反応に応じて適切な結果を与えることは、テキストを読んだ学習だけではなく、実習を通して獲得されるといえるだろう。

補助スキルについては、2人の参加者で対照的な結果となった。参加者Aは、約60%程度の正反応率だったのに対して、参加者Bはすべて100%の正反応率だった。2人に共通していることは、補助スキルの遂行機会が、すべてのセッションであったわけではなく、遂行する機会がなかったセッションもあった。さらに遂行する機会があっても、その回数は少なく1回から5回程度だった。そのため、1回でも正反応をすることに失敗すると、正反応率は低くなってしまった。参加者Aは、補助スキルの遂行機会が1回か2回正反応をすることができなかったが、総反応機会が少なかったことで、正反応率が低くなってしまった。それに対して参加者Bは、やはり反応機会は2、3回と少なかったものの、誤反応をすることはなかった。

補助スキルについては、補助が必要となる課題が毎回行われるとは限らない。また補助が必要となる課題の場合は、その課題自体の難易度もまた高いため、子どもの正反応率が低くなり、それに応じて補助も難しくなると考えられる。これらの理由から参加者の補助スキルの正反応率に差が出たと考えられる。

セラピストの指導スキルの獲得について、先行研究において短期間の訓練で効果があることが示されている。本研究においても、テキストの学習とセッションの観察に続いて、実習を伴う訓練を行うことによって、

学部学生にセラピストとしての指導スキルを獲得させることができた。いずれの参加者も5回目のセッションでは、教示スキルと結果スキルの正反応率がほぼ100%になった。指導スキルの学習教材とスーパーヴィジョン付きの実習という訓練パッケージによって、短時間で一定のレベルまで学部学生を訓練することができることが示された。

本研究では、訓練教材のテキストを学生に貸与し、その内容を自習してもらうことになっていた。教材をどの程度理解したかの確認は組織的には行わなかった。しかし、ただ与えただけで何もしなかったわけではなかった。教材に関する質問の機会は設けてあり、実際学生からテキストに関する質問を受けていた。また、毎回のセッション後のスタッフミーティングにおいて、本研究の参加者には発言する機会があり、指導場面の観察の報告やコメントから応用行動分析の理解度を確認することが可能だった。しかし、スタッフ訓練の効果を詳細に分析するためには、参加者の応用行動分析の理解の度合いを査定することが必要だろう。

参考文献

- 原 由子・竹内康二・熊 仁美・竹内弓乃・原口英之・菅佐原洋・山本淳一 (2008). 自閉症児への Discrete-Trials Teachingにおける、学生スタッフ短期養成プログラム 日本行動分析学会第26回年次大会発表論文集 pp.80
- 檜尾麻里・中野良顯 (2010). 良質な新人セラピストを育成する—マニュアル開発、セラピスト訓練、クオリティ・コントロール— 日本行動分析学会第28回年次大会発表論文集 pp.67
- 中野良顯 (2010). ロヴァス法 小野次朗・上野一彦・藤田継道 (編) よくわかる発達障害—LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群 (第2版) ミネルヴァ書房
- 中野良顯・宮崎麻衣子 (2005). 子どもの上手な教え方 なかよしキッズステーション
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.

スタッフトレーニングにおける応用行動分析の技法の
指導と知識変化 —KB-PACを指標に—

菅佐原洋

序論

2013年にアメリカ精神医学会（American Psychiatric Association; APA）から出版された精神疾患の診断と統計の手引き第5版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5; DSM-5）において、それまで0.05%（DSM-IV-TR, 2000）とされていた自閉症スペクトラム障害の有病率が1%と約20倍に更新された。また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査（2012）では、行動や学習に困難を示し、何らかの発達の問題が疑われる学齢期の児童生徒が、通常学級内に6.5%在籍していることが示された。これは、30人の学級に2名程度の割合となる。

これらの報告は、発達障害の有病率が単純に増加したことを示すものではない。それは、診断基準の変化や社会の障害に対する理解の変化など、従来は診断の対象となっていなかった人が、障害として支援の対象となったことを反映している可能性があるからである。しかし、以前より多くの人に対し、さまざまな支援が必要であることを示すものであり、それらの支援を提供できる人材が、今後より必要となる事を示唆するものである。

このような現状に対し、臨床心理学の領域では、スタッフや親が、より有効な支援を提供できるようになるためのスタッフトレーニングについての検討が増加している。特に応用行動分析を用いた援助者訓練については、学生（大久保・井口・野呂, 2011）、保育者（立元・古川・福島・永友, 2011）、親（山下, 1998；福田・中藤・本多・興津, 2005）、教師（小林・石上, 2007）など直接、障害児・者に関わる人に対してだけでなく、ペアレント・メンターと呼ばれる子どもに関わる親の支援を行うスタッフ（メンター）の訓練などにも用いられている（井上・吉川・日詰・加藤, 2011）。

このように援助者訓練に応用行動分析が用いられているのは、実証に基づく療法（evidence-based therapy）として発達障害児・者への支援方法とし

ても有効であることが示されている点（例えばRush & Frances, 2000）だけではなく、実証に基づく支援（evidence-based support）の上で、訓練による援助者の行動変容を実証的に測定しながらその有効性を検討している点にもある。

実際に訓練の有効性については、さまざまな形で測定がなされているが、その中の一つとして、子どもに応用する行動原理の知識を測定するために開発されたチェックシート（Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children; KB-PAC, O'dell, Tarler-Senlolo, & Flynn, 1979）がある。これは、障害児の示す行動に対し、その行動の原理や適切な対応方法を問うチェックシートとなっている。幸田・梅津・青山・井戸・三好・角張・佐藤（1982）がその日本語版を、志賀（1983）は、50問あった設問を25問にするなど改訂版を作成しており、それらを用いた評価では、応用行動分析学について研修を受けた場合、そうでない人と比較して高い得点を示すことが明らかとなっている（菅野・小林, 1997）。

実際にKB-PACは、幼稚園と保育所の保育者への研修の効果評定（立元他, 2011）や、家族支援としてのペアレント・トレーニングの効果評定（田熊・高橋, 2009）などに用いられて、被訓練者の行動変容の一つの従属変数として用いられている。

そこで、本研究では、療育家育成プログラムを実施し、(1)応用行動分析の知識の評定、(2)実施前後の参加者の知識状態の変化の2点を、KB-PACの総合得点や正誤の変化から分析することにより、その有効性を検討する事を目的とした。

方法

参加者

本研究には、応用行動分析学および応用行動分析学に興味のある17名（平均年齢 26.41、レンジ 22-37）が参加した。心理領域の大学学部生2名、大学院生4名、心理関連領域に勤務している人8名、心理関連領域の教員3名であった。

場面と期間

X年6月から9月までの3ヶ月間に月に1回のペー

スで応用行動分析学に関する講義からなる療育家庭教育プログラムを行った。講義はA大学内の1室を用いた。1回の講義の時間は約2時間とした。

質問紙

質問紙は、教示文、参加者の基本属性を確認するフェイスシート、KB-PACの3部から構成されていた。1ページ目には以下の教示文が記載されていた。

これは研究会参加前後の皆さんの知識の変化を客観的に検討するためにお願いするものです。

データは統計的なものとして扱うので、個人データを問題にするものではありません。

内容は子供に接する時の具体的な扱い方や知識を見ようとするものです。あなたがその場面でどれをとるかをうかがいたいのです。質問文に対して4つの答えがそれぞれ並んでいます。

正しい答えがいくつも考えられる場合があるかもしれませんが、最も良いものを1つだけ選んで、ア、イ、ウ、エの該当するものに丸をつけて下さい。他の人と相談しないで答えて下さい。決めにくい場合でも第1問目から順に50問全部答えて下さい。

次のページには、参加者の基本属性を調べるためのフェイスシートとなっており、(1)性別、(2)年齢、(3)職種、(4)専門職としての経験年数の4点について記載を求めるものとなっていた。3ページ目以降は、KB-PAC日本語版(幸田他, 1982; 角張, 1985)の4選択式の設問50問から構成されていた。

実験デザイン

本研究は、事前-事後デザインを用いた。応用行動分析学に関する講義を独立変数とし、その前後のKB-PACの得点を従属変数とした。

手続き

事前評価 まず、参加者に本プログラムの目的およびスケジュールについての簡単な説明をした後に、KB-PACを実施した。KB-PACの実施においては、「設問文を読んで、あなたが最も該当すると思われる選択肢に○をつけてください。例題であれば、『子供の生活に最も大きく影響するのは……』に対し、最も適当と思われる選択肢をアからエの4つの中から選んで下

さい。回答中に、内容に関する質問は受けられません」と教示を行った。実施について質問がないことを確認した上で、回答を実施してもらった。特に制限時間は設けなかった。また、評価のために、回答終了後に正誤のフィードバックは行わなかった。

評価において、元のKB-PACにおいては、応用行動分析学の専門家においても複数の正答が成立しうる設問も見られるために、KB-PACのうち27問を分析の対象とした。

介入条件

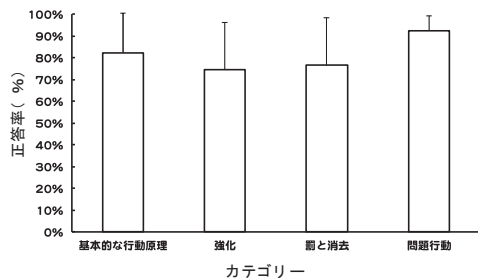
介入となる療育家庭教育プログラムの内容は、(1)行動のメカニズム、(2)強化について、(3)学習のアセスメント、(4)学習目標の設定と達成基準、(5)流暢性確立訓練、(6)前言語コミュニケーション、(7)共同注意の確立の7点から構成されていた。これらを全3回、各2時間の講義形式で実施した。

事後評価

3回のプログラムを実施した直後に、実施した。実施の内容、手順については事前評価と同様とした。また、評価のために、回答終了後に正誤のフィードバックは行わなかった。

結果

図Ⅶ-1に参加者17名のKB-PAC短縮版の結果を、領域別の正答率で示した。基本的な行動原理は、オペラント行動、行動随伴性、行動変容、行動の記録に関わる設問8問を、強化は、強化の一貫性と即時性、明瞭性、強化子の競合、シェイピング、強化スケジュール、分化強化に関わる11問を、罰と消去は、罰刺激の即時性と明示性、タイムアウト手続き、罰の随伴性に関わる5問を、問題行動は、問題行動の随伴性と観察、問題行動の消去と分化強化に関わる3問の計27問となっている。



図Ⅶ-1 プログラム開始前のKB-PAC短縮版の正答率(カテゴリー別)

その結果、事前評価においても全領域において平均7割を超える正答率であった。しかし、強化と罰と消去の領域については、正答率が8割を切っており、また標準偏差のばらつきも大きいことが示された。

具体的に正答率の低い設問について表Ⅶ-1に示した。

表Ⅶ-1 全体正答率が50%以下の設問と正答率

	正答率 (%)			問題	設問	正答
	全体	上位6割	番号			
基本的な行動原理	47	40	8	どれが一番正しいでしょう	人はしばしば、自分の行為の理由を知らない。	
強化	24	40	12	良い行動に対してふんだんにほうびを使い、罰をほとんど使わないという両親の子供はどうなるとおもいますか？	行儀のよい協力的な子になる。	
罰と消去	41	50	4	子供に屋外へ出てはいけない理由を説明したところ、子供が泣きだしました。親はどう対処すべきでしょうか？	泣いているのを無視する。	

問題行動の領域では正答率50%以下の設問はなく、残る3領域のみに見られた。基本的な行動原理の領域では、行動の原因の自覚に関する設問であるが、全体で47%、上位6割の正答率の参加者では40%と正答率の高い参加者ほど誤りやすい問題であった。

強化の領域では、強化と罰のバランスに関する設問であったが、全体で24%と最も低い正答率であった。しかし、上位6割の正答率の参加者では40%であった。

罰と消去の領域では、不適切な要求行動の消去に関わる設問であったが、全体での正答率が41%であった。上位6割の正答率の参加者では50%と、正答率が低いほど間違えやすい設問であった。

幸田他（1982）では、設問毎の参加者の正答率の傾向を分析しているが、本研究においては、いくつかの設問において傾向のズレが示された。一致が見られた設問数は、「全体の60%以上の参加者が正答している」で7問、「上位6割の参加者において60%以上の正答率」で7問、「全体の60%以上の参加者が不正解であった」が4問であった。不一致であったのは、「全体の60%以上の参加者が正答している」では見ら

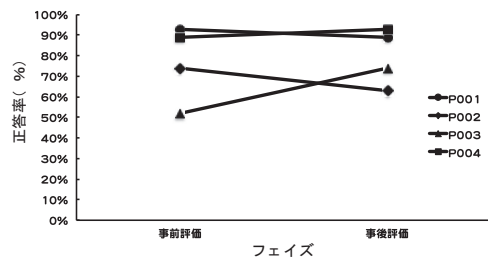
れず、「上位6割の参加者において60%以上の不正解」で1問、「全体の60%以上の参加者が不正解であった」で4問であった。

具体的な「上位6割の参加者において60%以上の不正解」の設問は、基本的な行動原理の領域の設問で、「幼児の問題行動の大半は（たまたま家庭から習いおぼえてしまったものであろう）」であり、正答率は全体で65%であった。

「全体の60%以上の参加者が不正解であった」設問は、基本的な行動原理の領域の設問で、「望ましい行動も望ましくない行動も共に（学習の結果である）」で、全体の正答率が82%、強化の領域では2問あり、「2人の兄弟が絶えずけんかをします。両親は兄弟が仲よく遊んでいる時ほめることにしましたが、兄弟は相かわらずけんかをします。罰が必要かもしれません。どうなっているのでしょうか？（けんかの利得の方が両親のほめ言葉より強い）」と、「ある赤ちゃんが、しばしば数分間にわたって奇声をあげて親の注意を引きつけます。両親が赤ちゃんの奇声を減らすのに一番良い方法はどれですか？（子供に何も肉体的な異常がないなら、たとえ一層大きな奇声をあげても無視する）」であり、正答率は両方とも82%であった。

問題行動の領域では1問あり、「ちょっと気にさわるかもしれないとすぐ泣き叫ぶ子供がいるとします。両親はこの子の泣き叫びを減らすためにどう反応するのがよいでしょう？（子供が泣かずに反応したらほうびを与える）」で正答率は88%であった。

次に、3回の講義に全て参加できた4名の参加者の事前事後の得点の推移を図Ⅶ-2に示した。



図Ⅶ-2 プログラム開始後のKB-PACの正答率 (カテゴリ別)

プログラム参加後でも、元々正答率の高かったP001とP004の参加者は平均正答率に大きな変化は見られ

なかった。P002においては、正答率の減少が示され、P003では、逆に正答率の大きな上昇が示された。

また、KB-PACの個別の設問毎に分析をした所、27問中、17問において、正誤の変化が見られた。誤答が正答に変化した設問が12問、正答が誤答に変化した設問が9問であった。そのうち、2名以上の参加者で誤答から正答に変わった設問が1問、正答が誤答になった設問が1問、参加者によって正誤が切り替わった設問が2問であった。

考察

本研究では、療育家育成プログラムを実施し、(1)応用行動分析の知識の評定、(2)実施前後の参加者の知識状態の変化の2点を、KB-PACの総合得点や正誤の変化から分析することにより、その有効性を検討する事を目的とした。その結果、先行研究と比較して、全体的に高い正答率が示され、幸田他(1982)で全体の60%以上の参加者が不正解の設問や、上位6割の参加者において60%以上の不正解の設問においても、高い正答率が示された。このことは、幸田他(1982)の時期と比較して、現在の大学生や大学院生、またはそれらの教育を受けた専門家は、以前と比較しても多くの応用行動分析的な知識を持っていることを示していると考えられる。

それにも関わらず、本療育家養成のプログラムなどに参加をするのは、知識としての応用行動分析の技法や原理は習得していても、それらの知識を現実場面に利用したり、応用したりすることに困難を感じていることが想定される。この事は、近年のスタッフトレーニングにおいては、仮想事例を用いた分析の実習(大久保他, 2011)や、多くの実習を含む学習会(例えば、森住・竹田, 2007)などが組み込まれていることと対応するものと思われる。特に応用行動分析による支援では、その原理は非常に単純かつシンプルであるため、非常に容易に思われるが、行動を機能的観点で分析することやそれを現在の問題解決に応用することは非常に難しい。この点から、KB-PACなどによる知識の側面だけではなく、実際場面での問題解決を指標としていくことが示唆されるものと言えるだろう。

次に、実施前後の参加者の知識状態の変化についてだが、KB-PACの総合得点の変化から検討した結果、本研究においては、4名中1名の増加と、2名の高い正答率の維持が示された。このことは、参加者の知識状態が事前評価の段階から高かったことから来る天井効果であると思われる。そのため、KB-PACの正答率のみからでは、療育者育成プログラムの介入効果の評価は不十分であったと言える。

また、KB-PACの個別の設問毎に分析をした所、27設問中、17設問において、正誤の変化が見られた。誤答が正答に変化した設問が12設問と学習効果が見られたように思われるが、正答が誤答に変化した設問が9問見られた。この結果は、一部の問題については、参加者の知識が安定的に獲得されたものではない可能性と、新たな知識を得た結果、その知識を設問に応用する際に誤りが見られた可能性が考えられる。特に、4選択の問題構造を用いているために、25%の確率で正答してしまうチャンスレベルが存在する。この点については、介入を挟まないベースライン測定などを行うことによって、得られた知識の一貫性を検討していく必要があると思われる。

DSM-5 (APA, 2013) や、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)から、以前より多くの人に対し、さまざまな支援が必要であることは明らかであり、それらの支援を提供できる人材の必要性が増している。そのためには、心理診療の専門家のみではなく、親や兄弟姉妹、教員やボランティアが、ある程度の支援ができるようになることも求められている。このような援助者訓練に応用行動分析を用いた、実証に基づく支援(evidence-based support)につなげていくためには、更なる内容分析を行い、プログラムの改善を図ると同時に、学習結果の維持や般化について検討していく必要があると思われる。

引用文献

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, 4th Ed., text revision (DSM-IV-TR)*. Washington DC: American Psychiatric Publisher.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic*

- and *Statistical Manual of Mental Disorder, 5 Ed.*, (DSM-5) Washington DC: American Psychiatric Publisher.
- 福田恭介・中藤広美・本多潤子・興津真理子（2005）. 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価(2) 福岡県立大学人間社会学部紀要, 13(2), 35-49.
- 井上雅彦・吉川徹・日詰正文・加藤香（編著）(2011). 発達障害の子どもをもつ親が行なう親支援 ペアレント・メンター入門講座 学苑社
- 角張憲正（1985）. 実践自閉児の言語開発—サバイバルスキルとしての言語指導— 学習研究社
- 菅野千晶・小林重雄（1997）. 発達障害幼児の親指導プログラムに関する検討：児童相談所に置けるプログラムの実施 行動分析学研究, 10(2), 137-151.
- 小林朋子・石上靖芳（2007）. 子どもの対人関係能力を高める授業研究を通じた教員養成カリキュラムの検討 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 311-325.
- 幸田栄・梅津耕作・青山均・井戸美恵子・三好隆史・角張憲正・佐藤ゆみ（1982）. 自閉児の行動療法-15-質問紙KBPAによる親・教師の行動理論的知識の特徴 精神医学研究所業績集, 22, 15-27.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 2012年12月5日<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf>（2013年9月20日）
- 森住俊子・竹田真理子（2007）. 国府養護学校におけるペアレント・トレーニングの取り組み—親と教師の学習会— 第47回日本特殊教育学会シンポジウム発達障害児者の行動問題から教育・福祉の充実を目指すPBS(3)—見えない適応行動をどのように創出し、支援するか—発表資料
- O'dell, S.L., Tarler-Senlolo, L., & Flynn, J.M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavior principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
- 大久保賢一・井口貴道・野呂文行（2011）. 児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの効果：架空事例を用いた「情報収集スキル」と「計画立案スキル」の獲得を標的として 北海道教育大学紀要教育科学編, 61(2), 77-88.
- 田熊立・高橋咲子（2009）. 家族支援としてのペアレント・トレーニングの実践 第47回日本特殊教育学会シンポジウム発達障害児者の行動問題から教育・福祉の充実を目指すPBS(3)—見えない適応行動をどのように創出し、支援するか—発表資料
- 立元真・古川望子・福島裕子・永友絵理（2011）. 保育者の養育スキル研修が幼児の行動に及ぼした効果 研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集—, 5(1).
- Rush, A.J., & Frances, A. (2000). Expert consensus guideline series: Treatment of psychiatric and behavioral problems in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 105(3), 159-228.
- 志賀利一（1983）. 行動変容法と親トレーニング（その知識の獲得とその知識と測定）自閉症教育研究, 6, 31-35.
- 山下敏子（1998）. お母さんの学習室—発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム— 二瓶社

幼児における動物・植物・無生物の分類行動¹⁰

佐藤隆弘・森山哲美

問題と目的

幼児がどのように世界を捉え、どの程度世界のことを知っているのかを調べることは、概念の発達を理解する上で重要である。この概念の発達に関して、認知発達研究の領域では幼児の生物概念の獲得が頻繁に取

り上げられている (Inagaki & Hatano, 2002)。幼児の生物認識について、Piaget (1929 大伴訳 1995) は「アニミズム」という言葉で説明した。これは、無生物に対して生きているという表現をし、動物の特徴を付与してその運動を説明することを指す。Piagetによれば、生物に関する幼児の理解は、すべてのものに生命を認める段階 (4~6歳) から、動くものを生きているとするようになり (6~8歳)、そして、自力で動くものだけを生物とする段階 (8~11歳)、動植物だけを生物とする段階 (11歳以降) へと変化するという。すなわちPiagetは、幼児のアニミズム的思考は思考の未発達によるものと否定的にとらえている。また彼は、幼児のアニミズムは領域を超えた一般的な理解不足の証であると主張している。

しかしその後、数々の追試研究を経てPiaget (1929 大伴訳 1995) の主張に対する批判が高まるようになり、幼児のアニミズム現象は幼児の有能性を示すものと肯定的にとらえられるようになった。例えばCarey (1985) は、幼児のアニミズム的思考は一般的な理解不足や思考の未成熟ではなく、生物学に関する領域固有の知識不足のためと考えた。そしてCareyは、幼児は生物に関する知識が欠けているため、既知の人間に関する知識を利用して未知の現象について推論していると主張した。

幼児のアニミズムを幼児の有能性の証拠と考えているのが、素朴生物学研究である。素朴生物学とは、科学的ではないものの、理論とみなせる生物学的な枠組み、生物に関するある一貫した知識体系のことを指す (布施, 2004; Wellman & Gelman, 1992)。Hatano & Inagaki (1994) は、幼児の素朴生物学は、幼児が自分自身の身体的特徴を基にして形成する最初期の生物学的概念で、これが、その後の科学的な生物学的概念の発達の基礎になると主張した。以上のように、発達心理学の領域では幼児の生物学的概念を問題とした研究が数多く行われている。これらの研究の多くは、認知過程を媒介変数とする認知的アプローチによって行われている。

一方で、子どもの行動とその環境との直接的なかわりを問題とする行動分析学の視点から、幼児の生物学的概念の獲得を調べた研究は少ない。そのような数

少ない研究の一つに、竹中・森山 (2007) の実験がある。彼らは3歳から5歳の幼児を対象に、分類課題を用いた実験を行った。その結果、生物と無生物の分類がうまくできなかった幼児でも、訓練によって正確な分類ができるようになった。さらに参加児らは、この訓練の後に訓練で使われていない新たな刺激対象を正しく分類できるようになった。このことから竹中・森山 (2007) は、子どもの生物学的概念の発達を認知構造で説明する必要はないこと、生活年齢を概念獲得の説明変数とする必要がないこと、そして、概念の発達を促す重要な要因は概念弁別訓練に関わる変数であることを指摘した。すなわち幼児は、身の回りの様々な対象を「生きている」、「生きていない」と分類し、この反応が大人からの正誤のフィードバックを受けることで、生物学的概念を学習するということである。

竹中・森山 (2007) は、幼児の生物学的概念の獲得にとって、「生きている」、「生きていない」という言語ラベルの提示と、反応に対する強化が重要と考えた。しかし、「生きている」、「生きていない」といったことばの意味を習得していない子どもの場合は、おそらく、対象の物理的特徴 (形態や運動) が分類のための重要な変数になると考えられる (Opfer & Gelman, 2011)。これを明らかにするためには、「生きている」、「生きていない」というラベルが与えられない場合でも、幼児が生物と無生物を、その形態的特徴の類似性に基づいて分類できるかどうかを明確にする必要があるだろう。そこで本研究では、幼児に対してコンピュータを用いた生物・無生物の分類課題を行ってこの問題を確かめた。この課題を行う際に、「生きている」、「生きていない」という言語ラベルを与える代わりに、見本と同じ「お友達」を選ぶという教示を参加児に与え、刺激の形態的特徴への注目を促すことにした。

方法

参加児

実験には3名の幼児が参加した (以下、A児: 3歳11ヶ月、女児、B児: 4歳11ヶ月、女児、C児: 5歳5ヶ月、男児)。参加に際して、保護者と参加児に研究内容に関する説明を行い、保護者には書面による同意、参加児には口頭による同意を得た。実験への参加

は子どもの自由とし、いつでも参加をやめることができるようにした。

実験装置

刺激の提示と反応の記録に、Windows対応のノートパソコンとタッチセンサー内蔵の10インチ型液晶モニター（I・Oデータ、LCD-USB10XB-T）を用いた。実験プログラムとして、Borland社のTurbo Delphi Explorerで作成したソフトウェアを使用した。

刺激材料

実験は、見本刺激と同じ刺激クラス（カテゴリー）の比較刺激を選択してもらった象徴見本合わせによって行われた。刺激は、動物、植物、無生物の写真で、これらをモニタの画面に提示して使用した。実験はプレテスト、訓練、ポストテストの順で3条件行われ、全ての条件で、イヌ、コナラ、ビルの写真を比較刺激とした。また、見本刺激として動物、植物、無生物の写真をそれぞれ5種用いた。プレテストとポストテストで用いた見本刺激は、動物がカブトムシ、ネコ、カエル、カメ、ウサギ、植物がチューリップ、タンポポ、イネ、ツクシ、イチヨウ、無生物が消防車、ハサミ、イス、スプーン、家であった。訓練で用いられた見本刺激は、動物がテントウムシ、カクレマノミ、ウーパールーパー、ワニ、ハクチョウ、植物がコスモス、ヒマワリ、フキノトウ、ヨモギ、モンキーポッド、無生物が乗用車、スケッチブック、机、弁当箱、クレヨンであった。

手続き

見本合わせ課題の各試行において、イヌ、コナラ、ビルの三つの比較刺激が、モニタの画面上部に横に並べて提示された。この後に、上述の動物、植物、無生物の見本刺激群の中からいずれかが画面下部の中央に提示された。これらの刺激が画面に提示されたら、参加児に、見本刺激と同じクラスに属する比較刺激を選択するように求めた。その際、「この写真（見本刺激）のお友達だと思うものを、この中から（比較刺激）を選んでね」と実験者は教示した。選択は、画面上の比較刺激に触れることによって行ってもらった。

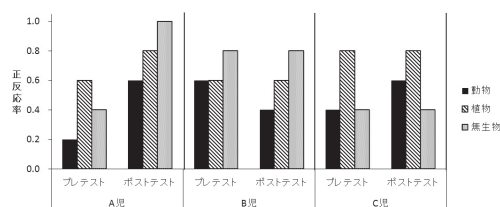
最初に行われたプレテストでは、参加児がどの程度、三つの刺激クラスを正しく分類できるかを調べた。この条件では、見本刺激として、各クラスの五つの刺激を一度ずつ提示し（したがって、全部で15試行）、参

加児には反応の正誤を知らせなかった。この後の概念弁別訓練では、参加児が見本刺激と同じ刺激クラスの比較刺激を選んだら、画面の中央に笑顔のマークを提示してチャイム音を鳴らした。一方、見本刺激と異なる刺激クラスの比較刺激を選んだ場合はブザー音を提示し、この後、修正試行として同じ見本刺激を再度提示した。訓練は、全ての刺激クラスについて参加児の正反応率が90%以上になるまで行われた。この後のポストテストでは、概念弁別訓練によって参加児の分類行動が訓練で提示されていない刺激に般化するかどうかを確認した。ポストテストはプレテストと同様に15試行行われ、参加児には反応の正誤を知らせなかった。以上の実験の様子は、ビデオカメラによって録画された。

結果と考察

図Ⅷ-1に、各参加児のプレテストとポストテストの結果を示す。プレテストの正反応率は、A児では動物 0.2、植物 0.6、無生物 0.4、B児では動物 0.6、植物 0.6、無生物 0.8、C児では動物 0.4、植物 0.8、無生物 0.4であった。チャンスレベルは 0.33であることから、3名とも植物に対する正反応率が高かったと言える。一方で、A児とC児の場合は動物と無生物に対する正反応率が低かった。

概念弁別訓練では、3名とも訓練基準を達成した。その後のポストテストの正反応率を確認すると、A児の場合は動物 0.6、植物 0.8、無生物 1.0で、全ての成績がプレテストより高くなった。B児の場合は、動物クラスの正答率が 0.4とプレテストよりも低下し、植物と無生物の正反応率はプレテストと同じであった（それぞれ 0.8、0.6）。C児の正反応率は、動物クラスについては0.6に上昇したが、植物と無生物はプレテストと同じであった（それぞれ 0.8、0.4）。



図Ⅷ-1 各参加児のプレテストとポストテストの正反応率

以上から、全クラスで概念弁別訓練の般化が見られたのはA児のみと言える。A児は最年少であったことから、今回の実験からは、単純に年齢を分類反応の制御変数とすることはできないであろう。むしろ、参加児たちの反応を制御していた主要な変数は、刺激間の物理的な類似性にあった可能性がある。その理由は、最も正答率が高かった植物のクラスは、木、草、花など形態的に類似していたのに対し、動物については、哺乳類や魚類、両生類、昆虫など形態が様々であったためである。また、無生物についても、それぞれの写真に写された物の類似性は低かった。このような形態的な類似性の違いが、正反応率の差となって現れたと思われる。

さらに、参加児は大人の考えるカテゴリーではなく、空間的距離などの主題的關係に基づいて選択を行った可能性も指摘できる。例えば、カブトムシが見本刺激の時に比較刺激のコナラ(木)を選択した子どもがいたが、それはその子どもが、木にとまるカブトムシを見た経験をしていたためかもしれない。実際の参加児たちの誤反応を分析すると、特にプレテストの反応でこのような傾向が高かった。過去の研究でも、年少の幼児に分類課題を課すと、概念に基づく分類学的関係ではなく、刺激間の空間・時間的距離や共存といった主題的關係に基づく反応をする傾向があると指摘されている(Goswami, 1998岩男他訳 2003; 杉村・福田, 1991)。

ただし、子どもの分類反応が主題的關係に基づくか概念的反応に基づくかは、課題の際に実験者から与えられる教示が影響していることも指摘されている(Goswami, 1998 岩男他訳 2003)。すなわち、分類を促すような直接的な教示を行えば、幼児であっても分類学的なカテゴリーに基づく選択ができると考えられ

る。しかしながら本研究では、「お友だち」という生物的功能に直接かわらない教示を行った。このことが、子どもに主題的關係に基づく反応を許してしまった可能性がある。このような理由から、未就学児に対して動物、植物、無生物を分類させる課題では、より生物学的特徴に基づく反応をさせるような教示が必要であると考えられる。

引用文献

- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 布施光代 (2004). 生物概念と生命概念の階層構造 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要「心理発達科学」, 51, 215-221.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in children*. Hove: Psychology Press. (ゴスワミ U. 岩男卓美・上淵寿・古池若葉・富山尚子・中島信子 (訳) (2003). 子どもの認知発達 新曜社)
- 浜名瑞恵 (2010). 幼児における生物学的概念の獲得 (常磐大学人間科学部2010年度卒業論文)
- 浜名瑞恵・佐藤隆弘・森山哲美 (2011). 幼児における動物・植物・無生物の分類行動 日本行動分析学会第29回年次大会 (於 早稲田大学)
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1994). Young children's naïve theory of biology. *Cognition*, 50, 171-188.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2002). *Young children's naïve thinking about the biological world*. New York: Psychology Press. (稲垣 佳世子・波多野諠余男 (著・監訳) (2005). 子どもの概念発達と変化—素朴生物学をめぐって 共立出版)
- Opfer, J. E., & Gelman, S. A. (2011). Development of the animate-inanimate distinction. In U. Goswami (Eds.), *The willey-blackwell handbook of childhood cognitive development (2nd ed.)* (pp.213-238). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul. (ピアジェ J. 大伴茂 (訳) (1995). 児童の世界観 同文書院).
- 杉村 健・福田久子 (1991). 幼児のカテゴリー化にお

ける移動空間属性と概念属性の役割 奈良教育大学紀要, 40, 161-171.

竹中大介・森山哲美 (2007). 幼児における生物と無生物の弁別の獲得過程 常磐研究紀要, 3, 51-70.

Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.

¹⁰ 本研究の一部は、浜名瑞恵の卒業論文「幼児における生物学的概念の獲得」（常磐大学人間科学部2010年度卒業論文）ならびに浜名瑞恵・佐藤隆弘・森山哲美（2011）。「幼児における動物・植物・無生物の分類行動」日本行動分析学会第29回年次大会（於早稲田大学）で発表された。

大学生の就職活動における対人コミュニケーション¹⁾²⁾ —社会関係資本と共同体意識の分析—

石川 勝博 (常磐大学人間科学部)

A Study the relation between inter-student communication and informal decisions on employment among college students.

-An analysis of community formation attitudes and social capital within seminars-

ISHIKAWA, Masahiro (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

The purpose of this study is to investigate the relation between inter-student communication and informal decisions on employment among college students. As a framework for analysis, I focused on community formation attitudes and social capital within seminars and examined the relationship among that with informal decisions on employment. I conducted a questionnaire survey among the 2013 graduating students from the Department of Communication in the School of Human Sciences to address the research question. As a result, this study found that students that had obtained early informal decisions on employment were active communicators. Previous studies on job hunting have focused on communication with alumni and with the interviewer from corporations, however, this study can suggest the possibility that inter-student communication is also a factor that is related to obtaining informal decisions on employment.

はじめに

筆者らは、2010年度から2012年度にかけて常磐大学人間科学部コミュニケーション学科学生を対象とした就職活動調査を実施し、内定³⁾獲得に関わる要因を明らかにすることを試みた(石川, 2011; 石川, 2012a; 石川, 2012b; 石川, 2013a; 石川, 2013b; 太幡, 2011; 太幡, 2012; 太幡, 2013)。2012年度卒業生を対象とした調査では、就職活動に積極的に取り組む学生、そうではない学生との分化が生じている可能性が示唆された。より詳細な実態把握と指導の必要があると考えられる(石川, 2013b)。

以上の調査では、質問項目の1つとして就職活動の情報源を取り上げた。その結果、「就職支援ウェブサイト」や「企業ウェブサイト」の利用度が特に高かった。

これは先行研究(堀ら, 2007; 岩崎・西久保, 2012)でも同様であった。就職に関わる情報源としてのメディアの重要性が指摘できる。

マス・コミュニケーション研究(特に「コミュニケーションの流れ」研究)では、対人コミュニケーションがマス・メディアからの情報を補完したり、意志決定に影響することが示されている(Katz・Lazarsfeld, 1955など)。就職活動研究でも、メディアだけでなく、「人づて」の情報の重要性が示唆されている(下村・堀, 2004)。近年はソーシャル・メディアを用いた就職活動・採用活動「ソー活」が本格化しつつある。企業や社員と直接的な「つながり」を促進し、双方向にコミュニケーションできると期待されている(松下, 2012)。すなわち、対面にせよメディアを介するにせ

よ、就職活動における対人コミュニケーションの重要性は否定されるものではない。筆者らの調査でも、対人コミュニケーションの量が内定獲得に関わる要因である可能性が示唆された（石川，2013b）。

以上を鑑み、本研究では、就職活動に関わる対人コミュニケーションの問題に着目したい。就職活動に当たって身のまわりの人々から助言を受けたり、助け合ったりするといったことは重要な要因であると考えられるからである。

身のまわりの人といっても、友人だけではなく、企業の採用担当者や大学教員、キャリア支援センター職員も、その対象となる。こうしたフォーマルな相手とのコミュニケーションによって、学生達が就職活動に有益な情報を得る可能性は高い。その一方で、友人などのインフォーマルな人からの情報も重要な役割を果たしていることが示されている（下村・堀，2004）。

そこで、本研究は、就職活動に関わる対人コミュニケーションとして、学生間の友人関係に着目した。その分析枠組みとして社会関係資本（Putnam, 1993など）とゼミナールにおける共同体意識（伏木田・北村・山内，2011）を用いて、内定獲得状況との関連を明らかにしたい。

1. 研究の背景

1.1. コミュニケーション学科学生の就職活動に関わる友人とのコミュニケーション

本節では、過去3年間のコミュニケーション学科学生の内定獲得状況と友人関係との関連（石川，2011；石川，2012a；石川，2012b；石川，2013a；石川，2013b）を示すことにしたい。内定獲得状況は、4年生7月までに内定を獲得した早期群、4年生8月以降に内定を獲得した晚期群、調査日までに内定を獲得できなかった未獲得群に分けられる。

調査では、就職に関する話をする友人として、「学内の先輩」、「学内の友人」、「他大学の学生」という選択肢を設けた。それぞれとどのくらい話していたのかを「全く話さなかった」、「1回だけ話した」、「2、3回話した」、「数回話した」、「何回も話した」のなかから1つを選ばせた。「数回話した」と「何回も話した」を合計した割合は、表1～3の通りである。

表1 2010年度卒業生の就職活動に関わる友人との会話 (%)

	n	学内の先輩	学内の友人	他大学の学生
早期群	14	42.9	57.1	28.6
晚期群	17	23.5	58.8	23.5
未獲得群	13	7.7	61.5	7.7
全体	44	25.0	59.1	20.4

表2 2011年度卒業生の就職活動に関わる友人との会話 (%)

	n	学内の先輩	学内の友人	他大学の学生
早期群	19	26.3	63.2	26.3
晚期群	17	5.9	58.8	29.4
未獲得群	27	3.7	55.6	28.6
全体	63	11.1	58.7	28.6

表3 2012年度卒業生の就職活動に関わる友人との会話 (%)

	n	学内の先輩	学内の友人	他大学の学生
早期群	21	38.1	81.0	47.6
晚期群	28	14.3	67.9	32.1
未獲得群	14	14.3	35.7	14.3
全体	63	22.2	65.1	33.3

「学内の先輩との会話」を見ると、3年間一貫して早期群が最も活発であった。次いで晚期群、未獲得群の順となっている。「学内の友人との会話」は、2010年度と2011年度は3群とも60%程度であったが、2012年度は、早期群が例年以上に活発で81.0%、晚期群はやや活発で67.9%、未獲得群は活発ではなく35.7%であった。「他大学の学生との会話」については、2010年度と2012年度は早期群、晚期群、未獲得群の順に活発であった。2011年度は3群に差はほとんどなかった。

3年間に共通して言えることは、友人とのコミュニケーションの活発さが、概ね早期群、晚期群、未獲得群の順になっていることである。すなわち「就職活動に関わる友人とのコミュニケーションが乏しい学生は、内定獲得時期が遅くなったり、獲得できずに終わったりするおそれ」が指摘できる。学内、学外の先輩や友人と就職活動の話をするこで、情報交換をしたり、励まし合ったりといった友人関係は、内定獲得に影響していると考えられる。2012年度卒業生においては、積極的に就職について友人と話し合う学生とそうでない学生に分化が進んでおり（石川，2013b）、今後の指導の必要性が示唆される。

1.2. 就職活動における社会関係資本

本研究は、学生の就職活動における友人とのコミュニケーションを検討するにあたり、社会関係資本（ソーシャル・キャピタル）に着目した。社会関係資本とは、社会学、政治学、経済学、経営学などにおいて、文化資本や経済資本とともに、人間のもつ社会的資源の「資本」と考えられている。Putnam (1993) は「調整された諸活動を活発にすることによって社会を改善できる信頼、規範ネットワークといった社会組織の特徴」と定義している。社会関係資本が指し示しているのは、個人間のつながり、すなわち「社会的ネットワーク」およびそこから生じる「互酬性の規範」と「信頼感」である (Putnam, 2000)。これらは、個人だけではなく、人々の間に存在すると捉えられる。社会関係資本は、「社会的ネットワーク」における様々なつきあいによって、「人に助けられたら自分も他の人を助けるべき」という「互酬性の規範」や、他者に対する「信頼」が高められて形成される。

就職活動における社会関係資本を扱った研究では、特に「社会的ネットワーク」が取り上げられ、「人脈」や「コネ」といった「人的なつながり」、すなわち「何を知っているか」よりも「誰を知っているか」といった問題が検討される (荻谷, 2010)。その代表的なものに「弱い紐帯の強さ (Granovetter, 1973)」の研究がある。「弱い紐帯」とは、時々、あるいはまれにしか会わないような者同士のつながりであり、ホワイトカラー労働者の転職において重要な役割を果たしていたのである。

日本においては、「OB・OG訪問」を直接の面識がない先輩との「きわめて弱い紐帯」と捉え、社会的ネットワークを検討した荻谷ら (1993) の研究がある。下村・堀 (2004) の研究では、OB・OGからの人づての情報は、就職活動を左右する重要な情報であり、学生の「企業社会に対するリアリティ形成」に寄与している可能性を示唆している。

その一方で、OB・OG訪問は、学生が企業への不安を解消し、内実を知るための安心システムとして機能していたが、近年、下火になっているとの指摘もある (中村, 2010)。OB・OG、大学の先生、家族・親族・保護者、友人といった社会的ネットワークに関

連する情報が、役に立つと考えている学生が少ないことを示した研究もある (三輪・石田, 2010)。これは、ネットワークの価値が低減したとも、そもそも有益な社会的ネットワークはそれほど多くないとの解釈が成り立つと指摘されている。

新卒学生が、就職活動を進めるに当たっての社会的ネットワークは、いわゆる「人脈」や「コネ」、「OB・OG」だけではない。例えば、堀ら (2007) は、就職活動に役立った人間関係ネットワークとして、友人 (34.2%)、家族・親族 (24.9%)、大学の先生 (22.0%) が上位に位置することを示している。三輪・石田 (2010) とは対照的な結果である。こうした人達からアドバイスをもらったり、情報を収集したりする対人コミュニケーションが、就職活動において重要であると考えられる。

就職活動における対人コミュニケーションの重要性は、ソーシャル・サポートという観点からも示唆される。ソーシャル・サポートには、心身の健康が促進されたり、ストレスが緩衝されるなどの効果があるとされる (Cohen・Syme, 1985; 稲葉, 1998)。

下村・木村 (1994) は、就職活動中の大学4年生を対象とした調査を行い、「情報の入手先として公的な情報機関や情報媒体だけではなく、身近な友人や先輩などの私的な情報源がかなり重要視されている (p.17)」ことを明らかにした。下村・木村 (1998) は、「先輩」からは「就職活動の進め方について教えてくれた」、「同性の友人」からは、「就職活動の現在の状況について教えてくれた」、「異性の友人」からは、「自分を励ましてくれた」といったサポートを多く受けていたことを明らかにしている。

下村・堀 (2004) は、友人から得られる情報は就職活動の結果に直接的に影響を及ぼすわけではないが、就職活動に対するモチベーションを維持させる機能を持っている可能性を示唆している。友人から得られる情報は、個人的なものであり、自分の能力、性格、適性に関するものであった。就職活動について友人と話す話題は、採用面接における質問内容、お互いの就職活動の進行状況、個別の企業に関する情報交換、互いの人生観や将来の夢であった。こうした情報は、就職活動を円滑に進めるために不可欠である。

1. 2. 就職活動における友人との共同体意識

前節では、就職活動において「どんな人と話すか」という社会的ネットワークやそこで構築される社会関係資本について論じた。その例として、学生同士が共に情報収集したり、励まし合ったりすることを挙げた。ここには「内定獲得に向かい共に就職活動を進めていく」という仲間意識が関連していると考えられる。「就活は一人でやってはいけない、必ず学生同士、仲間同士でやるべき（山内, 2012, p.137）」という指摘があるように、学生間でどのような仲間意識をもって就職活動に臨んだのかも重要であると思われる。

コミュニケーション学科において、そうした仲間意識を醸成する場の1つにゼミナールがあると考えられる。本学では、3. 4年次の必修科目として「ゼミナール」「卒業論文」が割り当てられており、これは就職活動時期と重なっている。少数の学生が履修するこれらの科目は、専門的知識を学ぶだけでなく、比較的濃密な友人関係が形成される場でもある。すなわち、仲間意識を持って就職活動について話す相手が、ゼミナールの学生である可能性が高いと言えよう。

そこで、本研究では、伏木田ら(2011)の大学ゼミナール研究で用いられた共同体意識尺度を援用して、就職活動に関わる学生間の共同体意識を捉える。彼女らは、Rovai (2002) によるClassroom Communityの定義「メンバー各人が共通の学習目標に向かってコミットメントすることを通じて、自らの教育ニーズを満たそうと相互に確信している集団（望月ら, 2007）」に依拠し、ゼミナールの共同体意識測定尺度を作成した。

調査データを因子分析した結果、「結束性」と「互恵性」の2因子が析出された。前者は学生相互のつながりに関する意識であり、後者は助け合いに関する意識の項目から構成されている。学生の就職活動においても、内定獲得に向かって学生同士が結束し、お互いに助け合うことは重要と思われるので、この尺度を援用することとする。

以上、就職活動における友人関係について、友人間での社会関係資本の形成と、共同体意識の2つの側面に着目して先行研究との関連を検討した。以下では、本研究の目的を設定することにした。

2. 問題の設定

本研究では、就職活動における学生間の社会関係資本と共同体意識に着目し、内定獲得状況との関連を明らかにする。

学生の就職活動における友人間の社会関係資本形成には、以下のような例が挙げられよう。友人からの情報の重要性（下村・堀, 2004）から、大学での先輩や同期の学生との社会的ネットワークによって、就職活動に有用な情報を得ることができる。そうした社会的ネットワークにおいて学生同士で助け合うという互酬性や、お互いの信頼が形成されるならば、就職活動をより円滑に進められると考えられる。そこで、社会関係資本と、内定獲得状況との関連性を明らかにすることにしたい。

学生間の共同体意識が強い場合には、内定獲得に向かって結束し、お互いに助け合うようになるだろう。こうしたかたちで就職活動が促進され、良い結果をもたらす可能性が高いと考えられる。そこで、内定獲得状況によって、共同体意識がどのように異なるのかを検討することにした。以上を鑑み、本研究のResearch Questions (RQs) を以下のように設定する。

RQ 1 : 内定獲得状況と就職に関わる学生間の社会関係資本（社会的ネットワーク、互酬性の規範、信頼）の関連を明らかにする。

RQ 2 : 内定獲得状況と就職に関わる学生間の共同体意識（結束性、互恵性）の関連を明らかにする。

3. 調査

3. 1. 調査の方法と調査対象者

2012年度の常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生72名に対し、2013年3月20日に行われた卒業式後の学位記等授与時に、一斉配布により質問紙に回答するように求めた。進学などの理由で就職活動を行わなかった2名、一般的な就職活動を行わなかった5名、回答に不備のある2名を除く、63名（男性18名、女性45名）を分析対象とした。2012年度の同学科の卒業生は78名（男性25名、女性53名）であり、80.8%の卒業生が分析対象となった。

内定獲得状況については、初めての内定獲得時期に

よって調査対象者を3群にグループ化した。4年生7月までに内定を獲得した21名(33.3%)を早期群とし、8月以降に内定を獲得した28名(44.4%)を晩期群とした。そして、調査日までに内定を獲得できなかった14名(22.2%)を未獲得群とした。

3.2. 質問項目

質問紙の詳細は、石川(2013b)を参照のこと。

3.2.1. 社会関係資本に関する質問項目

宮田(2007)の研究を参考に作成した。この研究では、社会的ネットワークは、1)弱い紐帯と強い紐帯の総計(年賀状の枚数)、2)強い紐帯の数(励ましてくれる、お金を貸してくれるといった情緒的、金銭的、道具的ソーシャル・サポート)、3)ネットワークの多様性(どのような職業の人達とつきあいがあるのか)で測定された。

道具的サポートは、個人が抱えている問題そのものを直接ないし間接的に解決することに役立ち、情緒的サポートは、個人の心理的な不快感を軽減したり、自尊心の維持や回復を促すとされる(橋本, 2005)。

なお、ソーシャル・サポートは、一般的に次の3つの方法で測定される(福岡, 2007)。1)知覚されたサポート(サポートの入手可能性や期待の程度)、2)実行されたサポート(一定期間内に実際に受けたサポートの程度)、3)サポートネットワーク(特定の機能を果たすような人の存在や人数、である。そこで本研究では、「就職に関わる学生間の社会的ネットワーク」について、知覚されたサポート(就職活動に関する話ができると思っていたか)と実行されたサポート(実際に話をしたか)に分けて質問した。詳細は表5を参照されたい。

a. 就職に関わる学生間の社会的ネットワーク

- ・知り合い・友人と呼べる友人の数(弱い紐帯と強い紐帯の数の総計)
- ・そのうち、励ましをあたえてくれた学生の数(強い紐帯、情緒的ソーシャル・サポート)
- ・そのうち、就職活動に関する情報を教えてくれた学生の数(強い紐帯、道具的ソーシャル・サポート)
- ・自らの就職活動に関する話をできると思っていた相

手(社会的ネットワークの多様性)

b. 就職活動に関わる学生間の互酬性の規範と信頼

宮田(2007)を参考にした。この研究では、「互酬性の規範」は、「困ったときにはお互いに助け合う」というルールが守られている」など2項目で、「信頼」は「ほとんどの人は信頼できる」という1項目で測定された。本研究では、それぞれの定義に基づき、適宜、就職活動に適したかたちに修正した。

- ・他の学生を助ければ、自分が困っているときに助けると考えていた。
- ・他の学生のほとんどは信頼できると考えていた。

3.2.2. 就職活動に関わる学生間の共同体意識に関する質問項目

伏木田・北村・山内(2011)の研究を参考に作成した。

a. 結束性

- ・就職活動を進めるなかで、学生同士でお互いに気遣いがあった、などの4項目

b. 互恵性

- ・就職活動を進めるなかで、疑問が生じても、適切な手助けをもらうことは難しかった(逆転項目)、などの4項目

4. 分析

以下では、本研究のResearch Questionsを検討するために分析を行う。

4.1. 社会関係資本の分析

先ず、RQ1の分析について述べる。

4.1.1. 社会的ネットワークの数と多様性

社会的ネットワークの数は、「知り合い・友人と呼べる学生の数」、そのうち「就職活動の際に励ましをくれた学生の数」と「就職活動に関する情報を教えてくれた人数」で測定した。

内定獲得状況を独立変数、それぞれの人数を従属変数として、一元配置分散分析を行った。表4に示すとおり、「知り合い・友人の数($F(2,60) = 0.30$ n.s.)」、「就職活動の際に励ましてくれた学生の数($F(2,60) = 2.95$ n.s.)」については、条件の効果は有意ではなかつ

た。「就職活動に関する情報を教えてくれた人数」において有意な差が認められた ($F(2,60) = 4.53, p < .05$)。そこで、多重比較 (TukeyのHSD法) を行ったところ、早期群と晩期群、晩期群と未獲得群では有意な差は認められなかった。早期群と未獲得群との間には、有意な差が認められた。すなわち、早期群は未獲得群よりも、情報提供という道具的なソーシャル・サポートをしてくれた人が多いと言える。

表4 内定獲得状況別のネットワークに関する分散分析結果

		度数	平均値	標準偏差	F 値
知り合い・友人と呼べる学生数	早期群	21	34.29	32.14	0.30
	晩期群	28	29.11	22.80	
	未獲得群	14	28.50	22.48	
	計	63	30.70	25.93	
就職活動で、励ましてくれた学生数	早期群	21	11.24	7.84	2.95
	晩期群	28	8.32	7.88	
	未獲得群	14	5.14	4.83	
	計	63	8.59	7.54	
就職活動に関する情報を教えてくれた学生数	早期群	21	9.43	4.53	4.53*
	晩期群	28	6.50	5.83	
	未獲得群	14	4.57	2.56	
	計	63	7.05	5.12	

* $p < .05$

ネットワークの多様性に関する分析結果を次に示す。まず、内定獲得状況別に、どのような相手と話せると思っていたのか (知覚)、あるいは実際に話していたのか (実行) を分析した結果を表5に示す。話ができる相手として「就職活動で知り合った学生」と回答した学生が、早期群で有意に多く、未獲得群で有意に少なかった。さらに、実際に話した相手として

「キャリア支援センター職員」と回答した学生が未獲得群で有意に少なかった。

ネットワークの多様性は、表5に示した「就職活動について話ができると思っていた相手 (知覚されたサポート)」と「実際に話した相手 (実行されたサポート)」それぞれへの回答の累計値で測定した。例えば、知覚されたサポートにおいて、ゼミの同学年と他のゼミの同学年の2つを選んだ場合は2点とした。

内定獲得状況を独立変数、ネットワークの多様性 (知覚、実行) を従属変数として、一元配置分散分析を行った。表6に示すとおり、「知覚」においては、条件の効果は有意ではなかった ($F(2,60) = 0.91, n.s.$)。「実行」においては有意な差が認められた ($F(2,60) = 3.43, p < .05$)。多重比較 (TukeyのHSD法) を行ったところ、早期群と晩期群、晩期群と未獲得群では有意な差は認められなかった。しかし、早期群と未獲得群の間には有意な差が認められた。すなわち、早期群は未獲得群よりも、様々な人達と就職に関する話をしていった。

表6 内定獲得状況別のネットワークの多様性に関する分散分析結果

		度数	平均値	標準偏差	F 値
知覚	早期群	21	6.00	1.92	0.91
	晩期群	28	5.36	2.47	
	未獲得群	14	5.07	1.77	
	計	63	5.51	2.15	
実行	早期群	21	5.52	1.78	3.43*
	晩期群	28	4.54	2.19	
	未獲得群	14	3.64	2.41	
	計	63	4.67	2.19	

* $p < .05$

表5 就職活動について話す相手として回答した割合 (%)

	知覚			χ^2	実行			χ^2
	早期群	晩期群	未獲得群		早期群	晩期群	未獲得群	
ゼミの同学年	90.5	75.0	100.0	5.35	85.7	67.9	71.4	2.12
他のゼミの同学年	71.4	67.9	57.1	0.80	61.9	71.4	57.1	0.98
常磐大学の先輩	66.7	46.4	50.0	2.09	52.4	32.1	28.6	2.78
常磐大学以外の友人	66.7	67.9	71.4	0.92	71.4	57.1	42.9	2.88
常磐大学以外の先輩	23.8	21.4	14.3	0.49	28.6	17.9	14.3	1.28
就職活動で知り合った学生	57.1	42.9	7.1	8.99*	42.9	25.0	7.1	5.54
(残差)	2.0	.5	-2.8					
キャリア支援センター職員	76.2	89.3	78.6	1.63	71.4	71.4	35.7	5.99*
(残差)					.9	1.2	-2.4	
大学の教員	61.9	57.1	50.0	0.49	57.1	46.4	35.7	1.58
家族	85.7	67.9	78.6	2.17	81.0	64.3	71.4	1.63

* $p < .05$

4.1.2. 互酬性の規範と信頼

内定獲得状況を独立変数、互酬性の規範と信頼を従属変数として、一元配置分散分析を行った。表7に示すとおり、「互酬性の規範」については、条件の効果は有意であった ($F(2,60) = 4.92 p < .01$)。多重比較 (TukeyのHSD法) を行ったところ、早期群と晩期群との間に有意な差が認められた。早期群と未獲得群、晩期群と未獲得群では有意な差は認められなかった。したがって、早期群は晩期群よりもお互いに助けあうべきであるという互酬性の規範意識が強いことが明らかになった。一方で、「信頼」については有意な差が認められなかった ($F(2,60) = 1.92 n.s.$)。

表7 内定獲得状況別の互酬性の規範と信頼に関する分散分析結果

		度数	平均値	標準偏差	F 値
互酬性の規範	早期群	21	3.19	1.17	4.92**
	晩期群	28	2.29	1.12	
	未獲得群	14	3.00	0.68	
	計	63	2.75	1.12	
信頼	早期群	21	3.76	0.94	1.92
	晩期群	28	3.21	1.26	
	未獲得群	14	3.14	0.95	
	計	63	3.38	1.11	

** $p < .01$

4.2. 共同体意識

以下ではRQ2の検討を行う。内定獲得状況別の共同体意識の差を明らかにするために、内定獲得状況を独立変数、共同体の結束性と互恵性を従属変数として、一元配置分散分析を行った。表8に示すとおり、「結束性」において条件の効果は有意であった ($F(2,60) = 6.21 p < .01$)。多重比較 (TukeyのHSD法) を行ったところ、結束性においては、早期群は晩期群、未獲得群よりも得点が高かったが、晩期群と未獲得群には差は認められなかった。すなわち、早期群は他の群よりも、他の学生とつながりを感じたり、他の学生と安心して就職活動について話したりといった結束を強く感じていたと言える。

「互恵性」においても条件の効果は有意であったが ($F(2,60) = 3.21 p < .05$)、多重比較 (TukeyのHSD法) では、各群の間に有意な差は認められなかった。

表8 内定獲得状況別の共同体意識に関する分散分析結果

		度数	平均値	標準偏差	F 値
結束性	早期群	21	15.62	2.67	6.21**
	晩期群	28	13.07	3.40	
	未獲得群	14	12.36	2.68	
	計	63	13.76	3.27	
互恵性	早期群	21	14.38	2.46	3.21*
	晩期群	28	14.18	3.41	
	未獲得群	14	12.00	2.66	
	計	63	13.76	3.07	

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. 考察

本研究の目的は、コミュニケーション学科学学生の内定獲得状況と、就職活動に関わる学生間の社会関係資本ならびに共同体意識との関連を明らかにすることであった。以下では、分析の結果を解釈することにしたい。

5.1. 内定獲得状況と社会関係資本との関連

知り合い・友人と呼べる友人の数 (弱い紐帯と強い紐帯の数の総計)、そのうち励ましをあたえてくれた学生の数 (強い紐帯、情緒的ソーシャル・サポート) に関しては、3群に差は認められなかった。友人関係の広さ、そして情緒的サポート、すなわち友人からの「頑張ろう」などといった励ましは、内定獲得の決定的な要因ではないと考えられる。情報を教えてくれた学生の数 (強い紐帯、道具的ソーシャル・サポート) は、早期群が未獲得群よりも多かった。就職活動に関する情報をくれるような友人が多いことが、早期の内定獲得に繋がると考えられる。

就職活動について話ができると知覚していた相手として、「就職活動で知り合った学生」を挙げた学生が早期群で多く、未獲得群で少なかった。早期群が全般的に就職活動に積極的であったこと (石川, 2013b) を踏まえると、この群の学生は、就職活動で出会ったそれまで面識がなかった人とも積極的に関わっていきこうと考えていたと解釈できる。未獲得群の学生は、就職活動自体が不活発であったので、知り合う機会自体が少なかったと考えられる。

未獲得群では、実際に話した相手として「キャリア支援センター職員」を挙げた者が少なかった。この群の学生の就職活動は全般的に不活発で、キャリア支援センターの利用も少なかった (石川, 2013b)、スタッフに相談しなかったというのはうなずける結果

である。同センターは、就職活動に消極的な学生のため、様々な指導をしているが、実際に足を運び、スタッフに相談するという段階に至っていない学生が、一部存在することが明らかになった。

知覚されたネットワークの多様性は、3群に差は認められない。学内の学生に限らず様々な学生と就職活動について話ができると考えていたとしても、それは内定獲得状況を規定するとは言えないことが分かった。一方で、実行されたネットワークの多様性は、早期群が未獲得群よりも高かった。早期群の学生は、様々な人達と就職について、実際に話をしていたことが明らかになった。就職活動において様々な人達と関わっていくことが、早期内定を促したと考えられる。

信頼については、3群に差は認められなかった。内定時期が遅れ気味であっても、内定が獲得できなくても、就職活動で関わる人たちの間に、それなりに信頼関係があると考えられる。

互酬性の規範は、早期群が晚期群よりも強かった。早期に内定を獲得した学生は、就職活動は学生同士助け合って進めるべきであるという意識が強いことが明らかになった。こうした意識が早期の内定につながると解釈できる。

5.2. 内定獲得状況と共同体意識との関連

結束性においては、早期群は他の2群よりも有意にその得点が高かった。結束性は「就職活動に際し、お互いに気遣ったり、安心して話ができる」といった質問で構成される。すなわち、他の学生と結束して就職活動を進めたことが、早期の内定獲得につながったと考えられる。

互恵性においても、条件の差は有意であった。互恵性は、「手助けをしてもらう、他の学生からフィードバックをもらえる」といった質問で構成される。学生同士がお互いに助け合うことは、内定獲得に関わる要因であることが示された。ただし、多重比較の結果3群の間には有意な差は認められず、具体的にどのようなかたちで内定獲得状況に関わるのかは明らかにできなかった。

5.3. 早期群、晚期群、未獲得群の特徴

本節では、これまでの考察結果をまとめて、各群の特徴を示すことで、内定獲得状況に関わる要因を明らかにする。

早期群の社会的ネットワークを分析した結果、就職に関する情報を教えてくれる学生の数が多かった。友人と就職活動に関する話すことは就職活動へのモチベーションを高めるとされ(下村・堀, 2004)、またソーシャル・サポートによって、ストレスが緩衝されるなどの効果があるとされる(Cohen・Syme, 1985; 稲葉, 1998)。したがって、友人との会話が、積極的な就職活動への動機づけとなったり、就職活動から受けるストレスの軽減につながったりしたため、早期の内定獲得につながったと考えられる。

この群の学生は、就職活動で知り合った学生と就職に関する話をしようとする意識が強く、他の学生とお互いに助け合うという互酬性の規範意識が強かった。そして、未獲得群よりも、ネットワークの多様性があることから、様々な人達と実際に就職に関する話をしていたと考えられる。さらには、学生間の結束性も他の2群より強かった。こうしたかたちでの就職に関わる学生間のコミュニケーションが、早期の内定獲得に繋がった可能性が示唆される。

晚期群の特徴として、就職活動における対人コミュニケーションが、概ね早期群の次に活発なことがある。さらに、互酬性の規範の得点が早期群より低いことが挙げられる。すなわち、内定獲得時期が遅かった学生は、「他の学生を助ければ、自分が困っているときに助けてくれる」という意識が低かったことになる。表3にあるように、早期群ほどではないが友人関係は活発であることからすると解釈しづらい結果である。この群の学生は、内定獲得に繋がるような友人関係を形成していなかったとも考えられる。推測の域を出ないが、この群の学生の就職活動に関わる対人コミュニケーションは、いわば「表面的な会話しかしない」ものであったのかもしれない。したがって、内定獲得時期が遅れたのではないだろうか。

未獲得群の学生は、就職活動に関わる情報を教えてくれる学生数が少なかった。就職活動で知り合った学生と就職活動について話ができるという意識も低かつ

た。就職活動が不活発であるため、こうした出会い自体が少なかったと考えられる、キャリア支援センター職員に相談することも少なかった。就職に関する話をする相手の多様性が低く、相手は一部の人に限られていることが明らかになった。以上のように、この群の学生の就職活動に関わる対人コミュニケーションは不活発であった。これが、内定獲得に至らなかった一因である可能性が示唆される。この群の学生は、就職活動から半ば降りてしまった学生達とも考えられる。

おわりに

本研究の目的は、コミュニケーション学科学生の対人コミュニケーションと内定獲得状況との関連を明らかにすることであった。従来の研究では、OB・OG訪問といった学外の人間との社会的ネットワークを分析対象としたり、友人関係を対象とするにしても情報源としての有用性を示すものであったりと、直接的に学生間の対人コミュニケーションとの関連を明らかにするものは少ないようである。

そこで、本研究では、学生間の社会関係資本と共同体意識に着目して、内定獲得状況との関連を明らかにすることを試みた。その結果、「考察」で述べたように、早期群は、多くの面で就職活動に関わる対人コミュニケーションが活発であることが明らかになった。早期内定獲得のためには、就職活動に関わる学生間の対人コミュニケーションが、重要な要因であると考えられる。

ただし、因果関係については慎重な解釈が求められる。なぜならば、この結果には逆の解釈も成り立つからである。すなわち、早期群は就職活動が円滑に進んでいるが故に、自分の就職活動の進捗状況を友人に話しやすかった可能性がある。一方で、晚期群や未獲得群は上手く進んでいないために、こうしたことができなかったとも解釈できる。

さらに、本研究では、社会関係資本のうち、互酬性の規範と信頼の測定項目数が少ないので、検討が不十分である可能性が否定できない。この点についても、項目を整備した上でのより詳細な検討が求められる。

以上のような問題点はあるものの、本研究では内定獲得状況と学生間の対人コミュニケーションとの関連

が示唆された。今後の就職指導として、個々人に対するものだけではなく、就職活動に関わる学生間の社会関係資本を構築したり、共同体意識を醸成したりするための工夫が必要であると考えられる。具体的方法は、別途、検討すべきであるが、例えば、どのように就職活動に取り組んでいくかを学生間で議論させるなどの活動があるだろう。

引用文献

- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York : Academic Press, pp.3-22.
- 福岡欣治 (2007). ソーシャル・サポート. 坂本真士・丹野義彦・安藤清志 (編) 臨床社会心理学. 東京大学出版会, pp.100-122.
- 伏木田稚子・北村智・山内祐平 (2011). 学部3, 4年生を対象としたゼミナールにおける学習者要因・学習環境・学習成果の関係. 日本教育工学会論文誌, 35 (3), pp.157-168.
- Granovatter, M.S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, pp.1360-1380. (グラノヴェッター, M.S. 大岡栄美 (訳) (2006). 弱い紐帯の強さ. 野沢慎司 (編・監訳) リーディングスネットワーク論 家族・コミュニティ・社会関係資本. 勁草書房, pp.123-154.
- 橋本 剛 (2005). ストレスと対人関係. ナカニシヤ出版.
- 平沢和司 (2010). 大卒就職機会に関する諸仮説の検討. 荻谷剛彦・本田由紀 (編) 大卒就職の社会学 データからみる変化. 東京大学出版会, pp.61-85.
- 堀健志・濱中義隆・大島真夫・荻谷剛彦 (2007). 大学から職業へⅢ その2—就職活動と内定獲得の過程— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 46, pp.75-98.
- 稲葉昭英 (1998). ソーシャル・サポートの理論モデル. 松井豊・浦光博 (編) 人を支える心の科学, pp.152-175.
- 石川勝博 (2011). 大学生の就職活動に関する調査研究 —常磐大学人間科学部コミュニケーション学

- 科卒業生の事例—。人間科学, 29 (1), pp.13-25.
- 石川勝博 (2012a). 大学生の就職活動に関する調査研究 —常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生の事例Ⅱ—。人間科学, 29 (2), pp.47-58.
- 石川勝博 (2012b). 学生の就職活動に関する調査研究Ⅲ —常磐大学人間科学部コミュニケーション学科2011年度卒業生の事例—。人間科学, 30 (1), pp.11-22.
- 石川勝博 (2013a). 学生の就職活動に関する調査研究Ⅳ —常磐大学人間科学部コミュニケーション学科2011年度卒業生の事例Ⅱ—。人間科学, 30 (2), pp.33-46.
- 石川勝博 (2013b). 学生の就職活動に関する調査研究Ⅴ —常磐大学人間科学部コミュニケーション学科2012年度卒業生の事例—。人間科学, 31 (1), pp.59-72.
- 岩崎暁・西久保日出夫 (2012). 大学新卒者採用における「求める人材像」の業種別傾向に関する研究—企業ウェブサイトの発信メッセージ分析を通じて—。コミュニケーション科学 35, pp.179-207.
- 苅谷剛彦 (2010). 大卒就職の何が問題なのか 歴史的・理論的検討。苅谷剛彦・本田由紀 (編) 大卒就職の社会学 データからみる変化。東京大学出版会, pp.1-26.
- 苅谷剛彦・沖津由紀・吉原恵子・近藤尚・中村高康 (1993). 先輩後輩関係に「埋め込まれた」大卒就職。東京大学教育学部紀要, 32, pp.89-118.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal Influence : The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. Glencoe, IL : The Free Press.
- 松下慶太 (2012)「就職活動のモバイル化と大学生のコミュニケーション」情報通信学会第29回全国大会配付資料 (国際教養大学) <http://www.jotsugakkai.or.jp/doc/taikai2012/C-1Matsushita.pdf>
- 三輪哲・石田賢示 (2010) 大卒就職における社会ネットワークの効果。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59 (1), pp.39-56.
- 宮田加久子 (2007). インターネットを通じた社会関係資本形成とその帰結。菅谷実・金山智子 (編) ネット時代の社会関係資本形成と市民意識。慶應義塾大学出版会, pp.9-37.
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永森祐介・西森年寿・加藤忍 (2007). ProboPortable : プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価。日本教育工学会論文誌, 31 (2), pp.199-209.
- 中村高康 (2010). 「OB・OG訪問」とは何だったのか 90年代初期の大卒就職と現代。苅谷剛彦・本田由紀 (編) 大卒就職の社会学 データからみる変化。東京大学出版会, pp.151-169.
- 日本経済団体連合会 (2011). 採用選考に関する企業の倫理憲章 2011年3月15日改訂 <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/015.html>
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. NJ : Princeton University Press. 河田潤一 (訳) 哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造 NTT出版.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. NY : Simon & Schuster. 柴原康文訳 (2006) 『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生 柏書房.
- Rovai, P.A. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5 (3), pp.197-211
- 下村英雄・堀洋元 (2004) 大学生の就職活動における情報探索行動 : 情報源の影響に関する検討。社会心理学研究 20 (2), pp.93-105
- 下村英雄・木村周 (1994). 大学生の就職活動における就職関連情報と職業未決定。進路指導研究, 5, pp.11-19.
- 下村英雄・木村周 (1998). 大学生の就職活動における就職活動ストレスとソーシャルサポート。進路指導研究, 18, pp.9-16.
- 太幡直也 (2011). 就職活動について後輩たちに伝えたいこと—常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生の事例—。人間科学29 (1), pp.27-41.
- 太幡直也 (2012). 就職活動において重要であると思うこと—常磐大学人間科学部コミュニケーション

学科卒業生の事例一. 人間科学, 30 (1), pp.23-36.

太幡直也 (2013). 就職活動において後悔していること—常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生の事例一. 人間科学, 31 (1), pp.77-83.

山内太地 (2012). 22歳負け組の恐怖. 中経出版.

- 1) 常磐大学人間科学部コミュニケーション学科の岩田温先生、石原亘先生、西澤弘行先生、中村泰之先生、寺島哲平先生、太幡直也先生には、調査の実施、本論文の作成にあたり、ご協力ならびに有益なコメントをいただいた。ここに記して御礼申し上げます。もちろん本研究の内容についての責任は、筆者に帰するものである。
- 2) 本研究は常磐大学研究倫理委員会の承認を受けて実施したものである。
- 3) 本研究が対象とする2012年度卒業生向けの企業の倫理憲章（日本経済団体連合会，2011）によれば、正式な内定日は10月1日以降とされている。したがって、それ以前に獲得したものは「内定」ではなく、「内々定」である。しかし、先行研究では、内定と内々定を区別せずに記述している例が多くみられることから（堀・濱中・大島・莉谷，2007など）、本研究もそれにしたがうこととする。

大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの評価^{1,2}

太幡 直也 (常磐大学人間科学部)

Evaluation of social skill training to develop teamwork in university students

Naoya TABATA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Social skills training to improve teamwork that was developed by Tabata (2012) was implemented with university students and the students' evaluation of the training program was investigated. University student participants took part in social skills training program that consisted of 12 training sessions designed to improve listening, persuasion, and leadership skills. After each training session, participants responded to questionnaires designed to review the sessions. Characteristics of each training session are discussed based on the mean questionnaire scores.

大学生にとって、大学卒業後、社会を担う人材として、チームワークを発揮する能力が求められている。経済産業省は、2006年に、“職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力”として“社会人基礎力”を提唱した。“社会人基礎力”は、

“前に踏み出す力（アクション）”、“考え抜く力（シンキング）”、“チームで働く力（チームワーク）”の三つの能力で構成される（経済産業省, 2007）。そして、それぞれの能力に、合計12の下位要素が提唱されている（表1）。経済産業省が提唱した“社会人基礎力”を鑑

表1. “社会人基礎力”の三つの能力・12の要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	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
考え抜く力 (シンキング)	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
チームで働く力 (チームワーク)	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

注) 経済産業省 (2007) に基づき、著者が作成した。

みると、チームワークを発揮する能力は、社会人となる大学生に必要とされる重要な能力の一つであると考えられる。

チームワークを発揮するためには、他者との相互作用が不可欠である。チームワークに関する心理学的研究でも、チームワークを発揮するためには、チーム内の個々のメンバーが目標達成のために他のメンバーに促進的な影響を与えることが必要であるとされており(e.g., 山口, 2008)、メンバー間が相互作用することが前提とされているといえる。

一方、現代の大学生の特徴として、普段接する機会の少ない者との関わりを苦手とする者が多いことが指摘されている。例えば、岡田(1991)は、現代青年が仲間内に自閉し、集団外に関心を持たない傾向があると指摘している。また、榎本(1999, 2000)は、友人との活動を分類し、自分たちの世界を持ち、他者を入れない絆で関係を作る“閉鎖的活動”という側面があることを示した。そして、大学生がある程度“閉鎖的活動”をしていることを明らかにした。自分とは普段あまり関わりのない者や利害関係を伴う者(同じ組織で働く者、取引先など)、目上の者(先輩、上司など)と関わりを苦手とする者は、社会人としてそのような者との間でチームワークを発揮することに困難をきたすと想定される。

チームワークを発揮する能力のような対人関係や対人コミュニケーションに関する能力は、社会的スキルの下位概念として考えられている(e.g., 藤本・大坊, 2007)。社会的スキルは、“対人関係を円滑にはこぶために役立つスキル(技能)”(菊池, 1988)と定義される。社会的スキルの観点では、対人関係や対人コミュニケーションの能力を“技能”として捉え、練習次第で習得可能であると位置づけている。この考えに基づき、これまでに社会的スキルを向上させる数多くのトレーニングが実施されてきた(相川, 2009)。その中には、大学生を対象にしたトレーニングも含まれる(e.g., 相川, 1999; 栗林・中野, 2007)。例えば、栗林・中野(2007)は、13回の授業内で社会的スキルを向上させる17のトレーニングを実施した。そして、トレーニング前に比べてトレーニング後に、自分の態度や感情を表出する記号化スキル、他者の表出行動からその他者の態度や

感情を判断する解読スキルなどの自己報告による得点が向上したことを報告している。

太幡(2012)のトレーニング チームワークを発揮する能力も社会的スキルを構成する能力の一つであることから、練習次第で習得可能であると考えられる。太幡(2012)は、大学生を対象にした、チームワークに関するスキルを向上させるトレーニングを開発した。大学の半期の授業(15回)を利用し、チームワークを構成する能力である、聴くスキル、説得するスキル、リーダーシップのスキルの向上を図る12のトレーニングを実施した(表2参照)。トレーニングの有効性を検証するため、トレーニングを実施する授業の受講生と非受講生を対象に、受講前後の時期に調査を実施した。それぞれの時期において、社会的スキル(菊池, 1988)、日常生活スキル(効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動や内面的な働き; 島本・石井, 2006)に関する尺度に回答するように求めた。その結果、授業の受講生の方が非受講生よりも、社会的スキルや、日常生活スキルのうちのチームワークと関連が強いと想定される、情報要約力(大量の散乱する情報の中から重要なものを選び出し、秩序立てて再構成するスキル)とリーダーシップ(自分が所属する集団内での活動に積極的に関わっていくとすることをスキル)が向上したことが明らかになった。以上のことから、太幡(2012)のトレーニングは、チームワークに関するスキルを向上させる上で有効であったと考えられる。

一方、太幡(2012)のトレーニングについて、トレーニングを受けた者による各トレーニングへの評価は明らかにされていない。社会的スキルなどのトレーニングを実施したこれまでの研究では、トレーニングを受けた者にトレーニングを評価するように求め、各トレーニングの特徴について検討した研究は、栗林・中野(2007)などの数少ない研究にとどまる。そのうち、栗林・中野(2007)は、実施した17の各トレーニングの実施後、受講生に、参加したトレーニングに対する全体的振り返り項目(参加度、楽しさなどの4項目)、個々の能力発揮項目(自分への気づき・発見やリーダーシップの発揮などの8項目)について回答するように求めている。そして、評定得点の平均値に基

づいて、各トレーニングの特徴を考察している。

トレーニングを受けた者の各トレーニングへの評価を検討すると、栗林・中野(2007)のように、各トレーニングの特徴を考察することが可能になる。したがって、太幡(2012)のトレーニングを構成する各トレーニングの特徴を理解することができると考えられる。また、改善の余地のある点を明らかにできる可能性があるため、太幡(2012)のトレーニングの効果を高めることにつなげられると考えられる。

以上のことから、本研究では、太幡(2012)の大学生にチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングについて、各トレーニングに対するトレーニングを受けた者の評価を検討することを目的とする。

研究の概要 本研究では、常磐大学人間科学部コミュニケーション学科で2012年度春semesterに開講された“集合行動論”で実施した各トレーニングに対する、受講生の評価を検討する³。この授業では、太幡(2012)に基づく12のトレーニングを実施した。1回の授業は一つのトレーニングで構成されており、各回の授業後、受講者に、今回のトレーニングに対する評価項目に回答するように求めた。評価項目として、栗林・中野(2007)の全体的な振り返り項目、個々の能力発揮項目を用いた⁴。

方法

調査対象者 2012年度に常磐大学人間科学部コミュニケーション学科で開講された“集合行動論”の受講生30名(男性2名、女性28名)に対し、トレーニングを実施した授業後(2012年4月から7月の計12回)に、一斉配布により質問紙に回答するように求めた。第15回の授業に欠席した1名⁵を除く、29名(男性2名、女性27名、1回目の調査時の平均年齢 20.14 ± 0.58 歳)を分析対象とした。調査対象者はすべて3年生であり、心理学科に所属する1名以外はすべてコミュニケーション学科に所属していた。

トレーニング “集合行動論”の授業内で、聴くスキル、説得するスキル、チームワークのスキル、リーダーシップのスキルを向上させるトレーニングを実施した。“集合行動論”の授業内容を表2に示す。太

幡(2012)を一部変更した、12のトレーニングを実施した。主な変更点は、以下の二点である。(a) 第10回～第13回のリーダーシップに関する課題の順番を変え、第13回に“マシュマロチャレンジ”を追加した。このトレーニングは、4人のチームで、スパゲッティの乾麺20本、紐、テープ(いずれも90cm)のみで自立式の建造物を作ってその上にマシュマロを飾り、飾られたマシュマロの高さをチームごとに競うという内容であった。自立式の建造物を作るプロセスにおいて、リーダーシップを実践することをねらいとしていた。(b) 最終課題の発表を第14回のみとし、第15回は最終課題に取り組んだチームごとに、最終課題を通して学んだことを話し合うこととした。

トレーニングを実施するにあたり、受講生には以下の二点の達成目標を説明した。第一に、自分とは普段あまり関わりのない学生と円滑にコミュニケーションができるようになることであった。第二に、利害関係を伴う者や目上の者と円滑にコミュニケーションができるようになることであった。そして、普段あまり関わりのない学生とやりとりさせるために、座席は毎回、授業前に指定した。また、第二の達成目標を踏まえ、自分とは普段あまり関わりのない者に加えて目上の人もやりとりさせるために、3人のチームでテーマを決めて社会人へのインタビューを行い、全体に発表するという最終課題を課した。

質問紙の構成 各トレーニング実施後に、栗林・中野(2007)のトレーニングの振り返りに関する以下の項目に、それぞれ7件法で回答するように求めた。構成は以下の通りである。(a) 全体的な振り返り項目として、参加度(“1. 全く参加できなかった”から“7. 充分参加した”)、楽しさ(“1. 楽しくなかった”から“7. 楽しかった”)、役に立ったか(“1. 役に立たない”から“7. 役に立った”)、うまくできたか(“1. うまくできなかった”から“7. うまくできた”)の4項目に回答するように求めた。(b) 個々の能力発揮項目として、自分への気づき・発見、他者への気づき・発見、発言・主張の機会、他者の話を聴く機会、他者との関係調節の機会、非言語的行動(身振りや表情)の使用、リーダーシップの発揮、アイデアや発想力の発揮の8項目に、“1. まったくなかった”から“7.

大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの評価

表2. “集合行動論”の授業内容

回	テーマ	授業内容	トレーニング教材
1	ガイダンス	授業担当教員から、授業内容と受講生の目標を説明を受ける。	(なし)
2	話を聴く①	ペア同士で“開いた質問”“閉じた質問”を使って、相手の自己紹介を深く聴く。	独自作成
3	話を聴く②	ペア同士で“開いた質問”“閉じた質問”を使って、決められたテーマ（「最近の若者について」）について話し合う。	独自作成
4	観察する	3人のチームで、2人が“開いた質問”“閉じた質問”を使って、決められたテーマ（「日本の将来について」など）について話し合う。残りの1人はその様子を観察し、終了後、2人の話し方、身振りなどについてフィードバックする。役割を交代し、同様の話し合いを繰り返す。	独自作成
5	説得する①	各自で“愛情”“仕事”などの価値観に、大切にしている順で順位を付ける。続いて、5～6人のチームで、大切にしている価値観の順位を全員が納得できるまで話し合い、チーム内の順位を決定する。	星野(2007)の“私が大切にしていること”を著者が改変した資料
6	説得する②	前回のチームで、話し合いの仕方を振り返る。続いて、前回の課題の続きに取り組み、チーム内の順位を決定する。	(5回目と同様)
7	課題準備	3人のチームで、最終課題（チームで社会人にインタビューする）のテーマや質問内容について話し合う。	(なし)
8	説得する③	杉浦(2003)の“説得納得ゲーム”を、“節電のために、あなたが今日からできるオリジナルな工夫”のテーマで行う。ゲームは6人で行い、説得者(3人)は納得者(3人)に自分のアイデアを実行するように説得する。役割を交代し、全員が説得者、納得者を経験する。	杉浦(2003)の“説得納得ゲーム”(著者の承諾を得て使用)
9	説得する④	杉浦(2003)の“説得納得ゲーム”を、“高校生からの常磐大学の人気を上げるために、あなたが今日からできること”のテーマで行う。手順は前回と同じである。	(8回目と同様)
10	リーダーシップを学ぶ	6人のチームで、各自に配られた情報カードを基に与えられた課題を解決する。	星野(2007)の“おもしろレジャーランド”を著者が改変した資料
11	リーダーシップを発揮する①	第10回と同様、チームで、各自に配られた情報カードを基に与えられた課題を解決する。チームは第10回の課題への取り組みの様子を踏まえ、4人あるいは6人とする。	星野(2007)の“平和中学校”を著者が改変した資料
12	リーダーシップを発揮する②	第10回、第11回と同様、6人のチームで、各自に配られた情報カードを基に与えられた課題を解決する。	西村(2008)の“模擬店配置図”著者が改変した資料
13	リーダーシップを発揮する③	4人のチームで、決められた材料で制限時間で自立式の建造物を作り、チームごとに高さを競う。	“マシュマロチャレンジ”
14	発表する	第7回に示された最終課題について、各チームがインタビュー内容や学んだことを5分間発表する。	(なし)
15	まとめ	各チームで最終課題を通して学んだことを話し合う。	(なし)

非常にあった”の7件法で回答するように求めた。

結果と考察

各トレーニングの全体的振り返り項目の平均値を表3、個々の能力発揮項目の平均値を表4に示す。以下、各トレーニングの特徴を見るために、各項目について、平均値の高かった、あるいは低かったトレーニングに特に焦点を当て、得られた結果について整理、考察する。

全体的な振り返り項目“参加度”は、すべてのトレーニングで平均値が5.50を超えていた。特に、“説得納得ゲーム”を実施した第8回、第9回、“マシュマロチャレンジ”を実施した第13回の平均値が、ともに6.52と高い値を示した。それぞれ、他の受講生と多く話す必要があり、かつ積極性が求められるトレーニングであったことが結果に反映されたと考えられる。

“楽しさ”は、ほとんどのトレーニングで平均値が5.50を超えていた。一方、“説得納得ゲーム”を実

施した第9回の平均値が5.41と低かった理由としては、他者の説得に対して反論し続けるというトレーニングの特徴が影響した可能性が考えられる。現代の大学生の特徴(e.g., 榎本, 1999, 2000; 岡田, 1991)を踏まえると、受講生の多くが日常生活では他者と意見が衝突することを避けようとしているため、意見の衝突を経験する機会が少ないと推察される。したがって、受講生が他者の意見に反論することに抵抗を感じたことが結果に反映されたと推察される。

“役に立った”は、ほとんどのトレーニングで平均値が4.00を超えていたものの、他の全体的な振り返り項目に比べて低い値となった。この結果から、トレーニング実施直後には、受講生は、トレーニングの有効性を強く実感しているわけではないと推察される。特に、“マシュマロチャレンジ”を実施した第13回の平均値が低かった。このトレーニングでは、“参加度”、“楽しさ”は高く評定されていた。このことから、受講生がトレーニングのユニークさのみに注意を向け、課題の目的であるリーダーシップを学ぶことを十分に意識

表3. 各トレーニングにおける全体的な振り返り項目の平均値 (標準偏差)

回	テーマ	出席者数	参加度	楽しさ	役に立った	うまくできた
2	話を聴く①	30	6.34 (0.81)	6.41 (0.91)	4.62 (1.24)	6.79 (0.41)
3	話を聴く②	29	6.25 (1.08)	6.54 (0.69)	4.86 (1.30)	6.68 (0.55)
4	観察する	29	6.07 (1.33)	6.15 (0.99)	4.74 (0.94)	6.59 (0.50)
5	説得する①	28	5.92 (1.13)	6.19 (0.90)	4.65 (1.32)	6.77 (0.51)
6	説得する②	29	6.07 (1.09)	6.54 (0.84)	5.32 (1.09)	6.71 (0.53)
7	課題準備	30	5.55 (1.33)	5.76 (1.62)	4.66 (1.37)	6.45 (0.78)
8	説得する③	28	6.52 (0.64)	5.89 (1.19)	4.41 (1.55)	6.15 (1.10)
9	説得する④	30	6.52 (0.91)	5.41 (1.50)	4.52 (1.33)	6.28 (1.00)
10	リーダーシップを学ぶ	29	5.68 (1.39)	6.32 (1.12)	5.14 (1.51)	6.46 (0.79)
11	リーダーシップを発揮する①	28	5.96 (1.22)	6.33 (0.88)	4.81 (1.44)	6.44 (0.75)
12	リーダーシップを発揮する②	28	6.22 (1.19)	6.30 (1.10)	4.89 (1.74)	6.41 (0.80)
13	リーダーシップを発揮する③	28	6.52 (0.70)	6.63 (0.69)	3.96 (1.83)	6.22 (0.80)

表4. 各トレーニングにおける個々の能力発揮項目の平均値 (標準偏差)

回	テーマ	出席者数	自分への気 づき・発見	他者への気 づき・発見	発言・主張 の機会	他者の話を 聴く機会	他者との関係 調節の機会	非言語的 行動の使用	リーダーシッ プの発揮	アイデアや 発想力の発揮
2	話を聴く①	30	6.28 (0.80)	5.83 (1.04)	6.28 (0.88)	6.83 (0.38)	5.34 (1.49)	5.97 (1.02)	3.45 (1.24)	4.31 (1.00)
3	話を聴く②	29	6.43 (0.63)	6.00 (0.86)	5.96 (1.04)	6.57 (0.69)	6.11 (0.79)	5.93 (1.33)	4.14 (1.35)	4.71 (1.36)
4	観察する	29	6.59 (0.64)	6.15 (0.72)	6.07 (1.17)	6.33 (0.68)	5.81 (1.08)	5.70 (1.30)	4.48 (1.60)	4.74 (1.35)
5	説得する①	28	5.89 (1.01)	6.11 (1.09)	6.00 (1.04)	6.41 (0.69)	5.56 (1.22)	4.85 (1.61)	4.15 (1.59)	5.37 (1.04)
6	説得する②	29	5.93 (0.86)	5.82 (0.82)	6.00 (0.90)	6.43 (0.79)	5.68 (1.06)	4.61 (1.47)	4.61 (1.29)	4.93 (1.54)
7	課題準備	30	5.17 (1.00)	5.31 (1.07)	5.86 (0.83)	6.00 (1.16)	5.38 (1.59)	5.24 (1.38)	4.62 (1.24)	5.03 (1.40)
8	説得する③	28	5.33 (1.11)	5.44 (0.93)	6.52 (0.80)	6.63 (0.63)	5.59 (1.34)	5.59 (1.42)	4.00 (1.30)	5.37 (1.21)
9	説得する④	30	5.48 (1.18)	5.59 (1.02)	6.48 (0.57)	6.52 (0.69)	5.55 (1.09)	5.83 (1.63)	4.17 (1.49)	5.76 (1.15)
10	リーダーシップを学ぶ	29	5.79 (0.96)	5.68 (1.06)	5.93 (1.18)	6.32 (0.90)	5.61 (1.17)	4.39 (1.55)	5.00 (1.63)	5.39 (1.77)
11	リーダーシップを発揮する①	28	5.52 (1.01)	5.96 (0.81)	5.67 (1.36)	6.35 (0.75)	5.37 (1.08)	4.19 (1.84)	5.04 (1.26)	4.81 (1.59)
12	リーダーシップを発揮する②	28	5.85 (1.20)	5.70 (1.17)	5.96 (1.16)	6.19 (1.42)	5.74 (0.94)	4.48 (1.76)	5.04 (1.43)	5.33 (1.14)
13	リーダーシップを発揮する③	28	6.04 (0.90)	6.26 (0.71)	6.00 (0.96)	6.30 (0.78)	5.81 (1.11)	4.74 (1.83)	4.85 (1.41)	5.78 (0.93)

できなかったためであると推察される。

“うまくできた”は、すべてのトレーニングで平均値が6.00を超えていた。このことから、受講生はそれぞれのトレーニング方法を理解した上で取り組んでいたと推察される。一方、“説得納得ゲーム”を実施した第8回、第9回、“マシマロチャレンジ”を実施した第13回の平均値が若干低い理由としては、これらのトレーニングは、成功したか否か（相手を説得させることができたか、相手に説得されなかったか、他のチームよりも高い建造物を作ることができたか）が明確であったため、成功できなかった者が低く評定したためであると考えられる。

個々の能力発揮項目 “自分への気づき・発見”、“他者への気づき・発見”は、ほとんどのトレーニングで5.50を超えていた。一方、課題準備を実施した第7回は平均値が5.17、5.31と、他のトレーニングを実施した回に比べて低い値が得られた。課題準備では、3人のチームで社会人にインタビューをする課題のテーマや質問内容を話し合った。これまでのトレーニングでの成果を生かして話し合いを行うように指示したものの、自他の振る舞いに対し、他のトレーニングのときほどは注意を向けなかったと考えられる。このことから、これまでのトレーニングでねらいとしていた内容を、トレーニング中に意識させる必要があると考えられる。

“発言・主張の機会”は、すべてのトレーニングで平均値が5.50を超えていた。特に、発言・主張に強く関連すると想定される、説得に関するトレーニングを実施した第5回、第6回、第8回、第9回では、平均値が6.00以上であった。この結果は、実施した説得に関するトレーニングが妥当であったことを示唆する結果であると考えられる。

“他者の話を聴く機会”は、すべてのトレーニングで平均値が6.00を超えており、トレーニング全体で必要とされていたと考えられる。特に、話を聴くことに関するトレーニングを実施した第2回、第3回の平均値が高かった。この結果は、実施した話を聞くことに関するトレーニングが妥当であったことを示唆する結果であると考えられる。

“他者との関係調節の機会”は、ほとんどのトレー

ニングで平均値が5.50～6.00の間であった。各トレーニングで、他者との葛藤が生じたときに円滑に対処していたと推察される。一方、各トレーニングは課題準備を除き、一度で終わるものである。したがって、トレーニング内で他者との関係調節が必要となる葛藤を経験する機会が少ないことが結果に反映された可能性も考えられる。

“非言語的行動（身振りや表情）の使用”は、ほとんどのトレーニングで平均値が4.50を超えていた。特に、話を聴くことに関するトレーニングを実施した第2回、第3回の平均値は高かった。これは、話を聴く際の、うなずき、視線、表情などの非言語的行動の使用の重要性を説明し、それを実践するように説明していたためであると考えられる。一方、回を経るにしたがって、平均値が低下していく傾向も見られた。標準偏差がその他の項目と比べて高い値となっていることから、非言語的行動の使用を意識せずに各トレーニングに臨んでいた者がいたためであると推察される。このため、第3回以降のトレーニングにおいて、非言語的行動の使用を意識させ、実践させるような指示が必要となると考えられる。

“リーダーシップの発揮”は、ほとんどのトレーニングで平均値が4.00を超えていた。特に、リーダーシップに関するトレーニングを実施した第10回以降の、平均値が高かった。この結果は、リーダーシップに関するトレーニングが妥当であったことを示唆する結果であると考えられる。一方、第10回以降でも、平均値が4.85～5.04であり、高い値とはならなかった点については留意する必要がある。第10回以降のトレーニングでは4～6人のチームでトレーニングするため、チーム内の人数が多いとリーダーシップを発揮することに困難を感じる受講生がいると想定される。トレーニングのチーム内の人数は、第10回は、6人チームであった。第11回は、第10回の課題の取り組みの様子ならびにトレーニングでの自分の様子の振り返りに関する記述内容を踏まえ、リーダーシップが十分に発揮できなかったと見受けられる受講生を4人チーム、十分に発揮できたと見受けられる受講生を6人チームに割り当てた。今回の結果を踏まえると、リーダーシップが十分に発揮できない可能性があると思受けられる受講生

が、リーダーシップを発揮しやすいよう、また、リーダーシップを発揮することでチーム内の作業が円滑に進むようになることを実感しやすいよう、第10回のトレーニングでも少ない人数のチームに割り当てる必要があるかもしれない。

“アイデアや発想力の発揮”は、ほとんどのトレーニングで平均値が4.50を超えていた。特に、創造性を必要とされると考えられる後半のトレーニングで得点が高かったため、トレーニング内容に沿った結果となったと考えられる。

まとめと今後の課題

本研究の目的は、太幡 (2012) の大学生にチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングについて、各トレーニングに対するトレーニングを受ける者の評価を検討することであった。常磐大学人間科学部コミュニケーション学科で2012年度春semesterに開講された“集合行動論”で実施された、太幡 (2012) に基づいた各トレーニングに対する受講生の評価を検討した。

各トレーニングの振り返り項目の平均値を見ることで、各トレーニングの特徴と、トレーニングの全体の課題を理解することができたと考えられる。全体的に見ると、受講生の参加度、楽しさが高かったため、各トレーニングに対する受講生の満足度は高かったと推察される。また、チームワークを構成する能力である、聴くスキル、説得するスキル、リーダーシップのスキルについて、それぞれの能力の向上を目指したトレーニングにおいて対応するスキルを発揮したと評価されていたため、トレーニング内容が妥当であったことを示唆する結果が得られたと考えられる。

一方、データから読み取れる今後の課題としては、各トレーニングでねらいとしていた内容を、それ以降の回でも受講生に意識させる必要があることが挙げられる。例えば、課題準備を実施した第7回では、“自分への気づき・発見”、“他者への気づき・発見”は、これまでのトレーニングでの成果を生かして話し合いを行うように指示したものの、他のトレーニングに比べて平均値が低かった。また、“非言語的行動 (身振

りや表情)の使用”は、話を聴くことに関するトレーニングを実施した回では高い平均値となったものの、回を経るにしたがって、値が低下する傾向が見られた。したがって、受講生への指示を工夫するなど、トレーニング内で指示したことを別のトレーニング、あるいは日常生活で使用していくことを繰り返し説明するようにすることが必要となると考えられる。

本研究では、栗林・中野 (2007) を踏まえ、トレーニングを受けた者に各トレーニングを評価するように求め、結果を考察した。社会的スキルなどのトレーニングに対するトレーニングを受けた者の評価については、栗林・中野 (2007) など、数少ない研究でしか扱われていない。したがって、本研究は、社会的スキルやコミュニケーション・スキルなどのトレーニングに対する、トレーニングを受けた者の評価を具体的に示した資料的価値を有すると考えられる。

引用文献

- 相川充 (1999). 孤独感の低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 社会心理学研究, 14, 95-105.
- 相川充 (2009). 新版人づきあいの技術——ソーシャルスキルの心理学——サイエンス社
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 榎本淳子 (2000). 青年期の友人関係における欲求と感情・活動との関連 教育心理学研究, 48, 444-453.
- 藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 星野欣生 (2007). 職場の人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 経済産業省 (2007). “社会人基礎力”育成のススメ——社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して—— 経済産業省 2007年5月17日 <<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/2006chosa.pdf>> (2013年10月14日)

- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店
- 栗林克匡・中野星 (2007). 大学生における社会的スキル・トレーニングの成果と評価 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 44, 15-26.
- 西村宣幸 (2008). コピーしてすぐに使えるソーシャルスキルが身につくレクチャー&ワークシート 学事出版
- 岡田努 (1991). 現代青年の人格発達と対人関係に関する探索的研究 東京都立大学心理学研究, 1, 11-18.
- 島本好平・石井源信 (2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究, 54, 211-221.
- 杉浦淳吉 (2003). 環境教育ツールとしての「説得納得ゲーム」——開発・実践・改良プロセスの検討——シミュレーション&ゲーミング, 13, 3-13.
- 太幡直也 (2012). 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの有効性 人間科学, 29 (2), 59-69.
- 太幡直也 (2013). 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの有効性 (2) ——個人のチームワーク能力を測定する尺度を用いた検討—— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 444.
- 山口裕幸 (2008). チームワークの心理学——よりよい集団づくりを目指して—— サイエンス社
- る。詳細は太幡 (2013) を参照のこと。
4. 栗林・中野 (2007) では、どのトレーニングの効果が、社会的スキルを向上させているのかについて検証している。そして、スキルに関する尺度の受講前後の得点を基に、それぞれのスキル得点が向上した者としなかった者に分割している。そして、それぞれのスキル得点の向上群と非向上群で、全体的な振り返り項目、個々の能力発揮項目を比較し、スキルの向上とトレーニング内容への評価との関連を検討している。しかし、チームワークに関するスキルが向上する背景として、各トレーニング内容での気づき以外の要因が関わっている可能性が考えられる。また、それぞれのトレーニングの効果が蓄積してチームワークに関するスキルが向上する可能性も考えられる。以上のことから、本研究では、栗林・中野 (2007) のように、スキルの向上とトレーニング内容への評価との関連を調べる分析は行わないこととする。
5. 個人の回答をすべて対応させるため、回答した用紙を封筒の中に入れ、保管するように求めている。第15回の授業に欠席した学生からは、すべての回答用紙を受け取ることができなかった。

注

1. 本研究は、常磐大学課題研究助成 (2011年度～2012年度) を受けた。
2. 研究の実施および論文の作成にあたり、常磐大学人間科学部コミュニケーション学科の岩田温先生、石原亘先生、西澤弘行先生、石川勝博先生、中村泰之先生、寺島哲平先生にご協力いただきました。記して感謝いたします。
3. 今回のトレーニングにおいても、太幡 (2012) と同様に、トレーニングの有効性について検証し、実施したトレーニングがチームワークに関するスキルを向上させる点で有効であることを示してい

「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について

日向野 弘毅 (常磐大学人間科学部)

Über Baumängel im Urteil des obersten Gerichtshofs vom 6.7.2007

Kouki HIGANO (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

最高裁は平成19年7月6日の判決(民集61巻5号1769頁。以下「第一次上告審判決」という。)で、建物の設計者、施工者又は工事監理者が、建築された建物の瑕疵(「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」)により生命、身体又は財産を侵害された者に対し不法行為責任を負う旨を判示した。これは最高裁としては初めての判断であり、画期的なものである。同事件は、その後、再度の上告審、再差戻審を経て、再再度の上告および上告受理申し立てがなされたが、最高裁は、平成25年1月29日に上告を棄却した(日経アーキテクチャ2013年2月25日号(994号)13頁参照)。同事件については数多の評釈・解説等⁽¹⁾があるが、第一次上告審判決のいう「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」が何を意味するかについては必ずしも十分に検討されていない。そこで本稿では、その意味するところについて若干の考察を試みたい。

2. 第一次上告審判決に至る訴訟の経緯

2-1. 事案の概要

訴外Aは、昭和63年8月、本件土地を購入し、同年10月、本件土地に鉄筋コンクリート造陸屋根9階建ての建物(以下「本件建物」という。)を代金3億数千万円で建築する請負契約をY2会社(被告・被控訴人・控訴人・被上告人)と締結し、その設計及び工事監理契約をY1一級建築士事務所(被告・被控訴人・控訴人・被上告人)と締結した。Xら(原告・控訴人・被控訴人・上告人)は、本件建物完成後の平成2年5月、Aから本件土地を代金1億数千万円、本件建物を代金4億数千万円で購入する旨の売買契約を締結し、引渡しを受けた(本件土地・建物は平成14年6月に競売で第三者に売却された)。

本件建物は、9階建て部分(以下「A棟」という。)と3階建て部分(以下「B棟」という。)とを接続した構造になっている。A棟は、1階がピロティ型の駐車

「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について

場となっており、2階ないし9階が各階6戸の賃貸用居室で、各室にバス、トイレ、台所が設置されている。B棟は、1階が店舗用、2階が事務所用スペースとなっており、3階はやや広い賃貸用住居2戸となっている。

Xらは、平成6年2月から本件建物に居住し始めたが、同年6月ころ、Y2に対し、本件建物には複数の瑕疵があることを指摘した。その後、Xらは、平成8年7月に、Y2に対しては請負契約に基づく瑕疵担保責任および不法行為責任を根拠として、Y1に対しては不法行為責任を根拠として、瑕疵により生じた損害（補修費用など）の賠償等を求めて訴えを提起した。

2-2. 一審判決（大分地判平成15・2・24最高裁ホームページ（平8（ワ）385））

一審はXらの主張に係る瑕疵の一部を認め、それについてY1及び（又は）Y2の不法行為責任を認めた（便宜上、瑕疵担保責任の部分については触れない）。

Xらの主張に係る本件建物の瑕疵は複数あるが、それらの各々について一審判決がYらの不法行為責任をどのように判断したのかを以下にみていくことにする（Xら主張に係る本件建物の瑕疵は、（1）本件建物のひび割れ等の瑕疵及び（2）本件建物の設備関係の瑕疵に大別される）。

（1）本件建物のひび割れ等の瑕疵

ア A棟北側共用廊下及び南側バルコニーの建物と平行したひび割れ（及び北側共用廊下の強度不足の瑕疵）

A棟の2階ないし9階の北側共用廊下の床スラブには、壁際に廊下の長手方向に平行した幅0.2mmから0.45mmのひび割れが多数発生しており、また、A棟3階及び5階の南側バルコニーの一部にも平行ひび割れが生じている。ひび割れ幅の大きなものについては、空気が入り込んでも建物の耐久性に影響を与えるし、雨水がかかるような建物の外表面に幅0.2mmから0.3mm以上のひび割れが生じた場合には、ひび割れ部分から雨水が浸入し、コンクリート内部の鉄筋を腐食させるおそれがある。この平行ひび割れは、①型枠及び支柱を早く除去し過ぎたか、②上端筋が所定の位置より下がってしまったためひび割れ幅を大きくしたか、③施工時に十分なコンク

リート強度が出る前に支柱を除去し一時的に過荷重をかけたかの3つのうちの1つないし2つ以上が原因となっている。②が原因である場合は、配筋が所定の位置に行われなかった施工がされたことを看過した点に工事監理ミスがあるといえるが、原因を②と特定することはできない。原因①及び③は設計図書との整合性が問題となる事項ではなく、これらの施工上のミスが生じることを防ぐためにはコンクリート打設時に現場に常駐して監理しなければならないが、工事監理者がそのような義務を負っているとはいえない。また、①ないし③が原因であるから、設計ミスは考慮されない。

結局、これら平行ひび割れについて、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（設計および工事監理ミス）を負わない。北側共用廊下の強度不足の瑕疵についてはYらはいずれも不法行為責任を負わない。

イ A棟北側共用廊下及び南側バルコニーの建物と直交したひび割れ

A棟北側共用廊下及び南側バルコニーの床スラブには、建物の長手方向に直交した長いひび割れが多数存在している。そのひび割れ幅は0.2mm以上であり、コンクリートの乾燥収縮が原因である。乾燥収縮によるひび割れを防止する方法としては、設計段階でひび割れ誘発目地（3メートル程度以下の間隔で設置される。）を設け、計画的にひび割れを発生させる方法があるが（日本建築学会の「ひび割れ対策指針」（昭和53年制定）に記載－本件建物設計当時の技術水準）、本件建物の設計においてこの措置は講じられていなかった。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わないが、Y1は不法行為責任（設計ミス）を負う。

ウ A棟1階駐車場ピロティ梁のひび割れ

上記ピロティの建物の長手方向の梁には、幅0.2mm以上のひび割れが多数存在するが、その原因はコンクリートの乾燥収縮である。日本建築学会の「ひび割れ対策指針」（昭和53年制定）は本件建物建築当時の技術水準をなしていたと認められるが、同指針において乾燥ひび割れ防止のための基本対策として掲げられている遵守事項は、設計図書との齟齬

に関するものではなく、また、上記遵守事項は、コンクリート打設の全ての段階にわたる詳細なものであることからこれら全てをチェックすることまで一般的に工事監理業務に含まれているとは言い難い。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

エ A棟1階駐車場ピロティ壁のひび割れ

上記壁には、乾燥収縮により幅0.2mm以上のひび割れが生じている。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

オ A棟居室床スラブのひび割れ及び床スラブのたわみ

A棟901号室等の床スラブには、幅0.1mmから1.4mmの多数のひび割れが生じている。それらのひび割れのうち戸境壁下ばり端部に生じているひび割れは荷重により生じる曲げモーメントによって発生した応力ひび割れであり、その他のひび割れは乾燥収縮ひび割れであり、それらのひび割れは耐久性に影響を与えるものである。A棟903号室及び906号室の居室床スラブは、主として壁際から中心部に向かって下がっている。それらの下がり、すべて荷重によるたわみであるとはいえないが、たわみによる下がりを含んでいることは明らかである。しかし、それらの居室床スラブのたわみは、それによって直ちに床が落下するほどの危険性を有するものではない。

居室床スラブのひび割れについて、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、そのうち応力ひび割れについてY1は不法行為責任（設計ミス）を負う（乾燥ひび割れについては不法行為責任（設計・工事監理ミス）を負わない）。床スラブのたわみについては、Yらはともに不法行為責任を負わない。

カ A棟居室内の戸境壁のひび割れ

A棟901号室等の戸境壁に、幅0.1mmから0.6mmの斜めひび割れが多数あるが、その主な原因はコンクリートの乾燥収縮であり、耐久性に影響を与えるひび割れである。Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

キ A棟外壁（廊下手摺り）のひび割れ

A棟北側共用廊下の手摺りの内側及び外側に、幅0.2mm以上の縦に長く伸びた乾燥収縮ひび割れが多数発生している。上記手摺りは連続する約30メートルの長さのコンクリート面であるが、ひび割れ誘発目地などのコンクリート収縮対策が設計段階で講じられていなかった。

Y1は不法行為責任（設計ミス）を負う。

ク A棟外壁（外側北面及び南面）のひび割れ

A棟907号室の外壁北面及び南面に長さ3cmから6cmの幅0.2mm以上のひび割れが4本あるが、その発生原因が設計段階でひび割れ誘発目地等のコンクリート収縮対策を講じなかったことにあると認めることはできない。

Y1は不法行為責任（設計ミス）を負わない。

ケ A棟屋上の塔屋庇の鉄筋露出

A棟屋上の塔屋（エレベーター機械室）の庇の裏面に腐食した鉄筋が露出しているが、これは、当該部分の下端鉄筋のかぶり厚さが不足しているため、鉄筋が腐食し、かぶりコンクリート部分が剥落したものである。上記かぶり厚さをチェックすることまで一般的な工事監理業務に含まれるとはいえない。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

コ B棟居室床のひび割れ

B棟308号室及び309号室の床スラブに幅0.2mm以上のひび割れが多数生じており、これらのひび割れは乾燥収縮ひび割れである（応力ひび割れが存すると認めることはできない）。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

サ B棟居室内の壁のひび割れ

B棟308号室及び309号室の内壁に、長さ70cmから216cmの幅0.2mm以上の乾燥収縮ひび割れが4本発生しているが、これらのひび割れは耐久性に影響を与えるひび割れである。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

シ B棟外壁東面及び南面のひび割れ

上記外壁の東面及び南面に幅0.2mm以上の乾燥収

「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について

縮ひび割れが多数発生している。南面に発生している縦に長い乾燥収縮ひび割れ（ひび割れ誘発目地が設置されていないために発生すると考えられる）について、当時の技術水準に照らして設計ミスはない。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（設計・工事監理ミス）を負わない。

(2) 本件建物の設備関係の瑕疵

ア B棟2階及び3階の片持梁（キャンティレバー）の下がり並びに1階店舗及び2階事務所のドア開閉不良

設計ミス（構造計算のミス）により、片持梁にクリープによる長期たわみが生じたことが原因である。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わないが、Y1は不法行為責任（設計ミス）を負う。

イ A棟各階室のバルコニー手摺りのぐらつき

施工段階で設計と異なってバルコニーのコンクリート厚さが小さくされ、かつ、手摺りの注脚部アンカー取付位置がコンクリートの端の方にずれたため、そのまま放置すればひび割れが進行し、手摺りが支持できなくなるおそれがある。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負う。

ウ B棟2階事務所床の鉄筋露出

建築当時の技術水準や設計に定めるコンクリートのかぶり厚さを満たしておらず、鉄筋が露出している。長期間放置すれば、コンクリートに爆裂が生じるなどしてB棟の主要構造部分である床の耐久性に影響を及ぼす重大な結果を招来するおそれがある。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負う。

エ A・B棟接合部エキスパンションジョイントの接合不良

エキスパンションジョイント廻りのコーキング切れが原因で、エキスパンションジョイントから漏水があった。施工の際のコーキングの打ち方が原因で通常より早いコーキング切れが生じたのである。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

オ A・B棟屋上防水不良及びA棟903号室押入天井

の漏水

A棟屋上防水不良（A棟903号室押入天井の漏水の原因）について、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない（B棟屋上防水の防水不良は認定されなかった）。

カ A棟9階エレベーターホールのテレビ配線集中口から水が出ること

原因が特定できないので、Yらはいずれも不法行為責任を負わない。

キ 屋内立配管に漏れがあること、パイプスペース内の配管が垂直でないこと及び立配管接続部の隙間設計において排水管の伸縮対策が講じられていなかった。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（設計ミス）を負う。

ク 全居室のユニットバス不良

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わず、Y1も不法行為責任（設計・工事監理ミス）を負わない（軽微な瑕疵なので、不法行為上の違法性はない）。

ケ A棟全館の漏電

屋外や開放廊下等の照明器具等の電気器具は防湿型又は防水型を使用するのが通常であるところ、その旨設計において指示されていなかった。

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（設計ミス）を負う。

コ 各室のコンセント裏の錆

原因は納戸の使用方法を誤ったためであるので、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わないし、Y1も不法行為責任（設計・工事監理ミス）を負わない。

サ A棟廊下各階の自動火災報知器（の錆）

屋内仕様の火災報知器を屋外に設置したために錆が生じていることについて、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（設計ミス）を負う。

シ 受水槽屋外ポンプ（の錆や汚れ）

屋外ポンプのモーターは、設計図では屋外仕様とされているのに施工段階で屋内仕様のものが用いられているが、その錆や汚れは経年変化によるものなので、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わない

し、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。
ス A棟1階エントランスホールの天井（中心部の下がり）及び床（の逆勾配による排水不良）

エントランスホール天井中心部の下がりの原因は明らかでないので、エントランスホール床の逆勾配による排水不良についてのみ、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負う。

セ A棟メイン階段外壁のタイル部コーキング（の剥離）

上記コーキングの剥離は建物の構造上の安全性に関わらないし、タイルの上にコーキングされているホーロー鋼板張りが直ちに落下する可能性は低いので、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わないし、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

ソ A棟屋上及び外階段の手摺り

上記外階段の手摺りの高さは設計図記載の1.1メートル（建築基準法施行令126条に準拠）未満であるので、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負い、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負う（上記屋上に手摺りはないが、同条違反ではない）。

タ A棟Aタイプ各室の木製建具（不良）

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

チ A棟B、Cタイプ各室のユニット吊戸棚（の下がり）

下がりのある吊戸棚の落下の危険性はなく、その下がりの程度もそれほど大きなものでないので、Y2は不法行為責任（施工ミス）を負わないし、Y1も不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

ツ 駐車場のアスファルト舗装（の不陸）

Y2は不法行為責任（施工ミス）を負うが、Y1は不法行為責任（工事監理ミス）を負わない。

以上みたように、一審は、Xらの主張に係る複数の瑕疵の一部につきYらの不法行為責任を認めた。

一審判決に対して、XらYらともに控訴した。

2-3. 第一次控訴審判決（福岡高判平成16・12・16判タ1180号209頁）

第一次控訴審判決において、Xらは、本件建物に係

る瑕疵の主張をさらに追加した。すなわち、①鉄筋の耐力低下、②B棟床スラブ（天井スラブ）の構造上の瑕疵及び③B棟配管スリーブの梁貫通による耐力不足である。

同判決は、まず、一般論として次のように判示する（便宜上、瑕疵担保責任の部分については触れない）。

請負の目的物に瑕疵があるからといって、当然に不法行為の成立が問題になるわけではなく、その違法性が強度である場合、例えば、請負人が注文者等の権利を積極的に侵害する意図で瑕疵ある目的物を製作した場合や、瑕疵の内容が反社会性あるいは反倫理性を帯びる場合（「瑕疵が居住者の健康に重大な影響を及ぼすようなものである等」（福岡高判平11・10・28判タ1079号235頁）の場合。例えば、アスベストを使用するなど－筆者注）、瑕疵の程度・内容が重大で、目的物の存在自体が社会的に危険な状態である場合等に限って、不法行為責任が成立する余地が出てくるものというべきである。

このように一般論を述べたうえで、同判決はより具体的に以下のように判示する。

Xらの主張するような瑕疵があるからといって、当然に不法行為の成立が問題になるものではなく、その違法性が強度である場合、即ち請負人であるYらが本件建物の所有者の権利を積極的に侵害する意図で瑕疵を生じさせたという場合や、当該瑕疵が建物の基礎や構造躯体に関わり、それによって建物の存立自体が危ぶまれ、社会公共的にみて許容しがたいような危険な建物が建てられた場合に限って、Yらについて不法行為責任が成立する可能性があるものというべきである。

そのうえで同判決は、Yらが本件建物所有者の権利を積極的に侵害する意図で瑕疵を生じさせたというような事情（Yらの害意）やYらの故意は認められないので、結局、Yらの過失の有無と、Xらの主張する本件建物の瑕疵が本件建物の基礎や構造躯体に関わるものであるといえるか否か、また、それによって、本件建物が社会公共的にみて許容しがたいような危険な建物になっているといえるか否かが検討されるべきであるとする。

このように述べて同判決は、一審及び第一次控訴審

「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について

でXらが主張する瑕疵を個別に検討した結果、Xら主張に係るいずれの瑕疵についても本件建物の構造耐力上の安全性をおびやかすまでのものではなく、本件建物が社会公共的にみて許容しがたいような危険な建物になっているとは到底認められないとする。

結論として第一次控訴審は、一審判決中Yらの敗訴部分を取り消して、XらのYらに対する請求を棄却し、Xらの控訴も棄却した。これに対して、Xらは上告及び上告受理申立てをおこなった。

2-4. 第一次上告審判決（最判平成19・7・6民集61巻5号1769頁）

同判決はまず、以下のように判示して、「建物としての基本的な安全性」という概念を初めて定立した。すなわち、建物は、そこに居住する者、そこで働く者、そこを訪問する者等の様々な者によって利用されるとともに、当該建物の周辺には他の建物や道路等が存在しているから、建物は、これらの建物利用者や隣人、通行人等（以下、併せて「居住者等」という。）の生命、身体又は財産を危険にさらすことがないような安全性を備えていなければならない、このような安全性は、建物としての基本的な安全性というべきである、と。

そして、「建物の建築に携わる設計者、施工者及び工事監理者（以下、併せて「設計・施工者等」という。）」は、「建物の建築に当たり、契約関係にない居住者等に対する関係でも、当該建物に建物としての基本的な安全性が欠けることがないように配慮すべき注意義務を負う」としたうえで、「設計・施工者等がこの義務を怠ったために建築された建物に建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵があり、それにより居住者等の生命、身体、又は財産が侵害された場合には、設計・施工者等は、不法行為の成立を主張する者が上記瑕疵の存在を知りながらこれを前提として当該建物を買って受けていたなど特段の事情がない限り、これによって生じた損害について不法行為による賠償責任を負う」とした。

そのうえで同判決は、建物の基礎や構造体にかかわる瑕疵があり、社会公共的にみて許容し難いような危険な建物になっている場合等の違法性が強度である場合に限って不法行為が成立するとした原審の見解を

明確に否定し、例えばバルコニーの手すりの瑕疵であっても、これにより居住者等が通常の使用をしている際に転落するという、生命又は身体を危険にさらすようなものであれば、そのような瑕疵も「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」に該当するとした。

最高裁は結論として、第一次控訴審判決のうちXらの不法行為に基づく損害賠償請求に関する部分を破棄し、本件を原審に差し戻した。

3. 第一次上告審判決以降

3-1. 第二次控訴審判決（福岡高判平成21・2・6判時2051号74頁=判タ1303号205頁）

第二次控訴審（第一次差戻審）の審理の対象は、設計・施工者等が不法行為責任を負う場合があることを前提として、本件建物に建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵があるか否か、ある場合にはそれによりXらの被った損害があるか等Yらの不法行為責任の有無についてであった。ちなみに、第二次控訴審係属中にXらのうち1名が死亡し、残りの1名が受継した。

第二次控訴審は、第一次上告審が「建物は、居住者等の生命、身体又は財産を危険にさらすことがないような安全性を備えていなければならない、このような安全性は、建物としての基本的な安全性というべきである」旨判示し、さらに、例示として、「バルコニーの手すりの瑕疵であっても、これにより居住者等が通常の使用をしている際に転落するという、生命又は身体を危険にさらすようなものもありうる」旨判示したことをうけて、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」とは、建物の瑕疵の中でも、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険性を生じさせる瑕疵をいうものと解され、建物の一部の剥落や崩落による事故が生じるおそれがある場合などにも、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」が存するものと解される、と判示する。

Xが「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」とは建築基準法やその関連法令に違反する瑕疵をいうと主張した点に対して、第二次控訴審判決は、第一次上告審の上記判示が建築基準法やその関連法令違反のことを示すのであれば、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」と、一定の幅を持ち、必ずしも一義

的明確とはいえない概念を用いる必要はなかったし、建築基準法やその関連法令は、行政庁と建物の建築主や設計・施工者等との関係を規律する取締法規であり、これに違反したからといって、それだけでは直ちに私法上の義務違反があるともみられない、また、ささいな瑕疵について、設計・施工者等が第三者から不法行為責任の追及を受けるというのも不合理である、としてXの主張を排斥する。

さらに第二次控訴審は、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」の存否については、現実の事故発生を必要とすべきではないが、Xらが本件建物の所有権を失ってから6年以上経過（第二次控訴審口頭弁論終結時）しても、何ら現実の事故が発生していないことは、Xらが所有権を有していた当時にも、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」が存在していなかったことの大きな間接事実であるというべきである、と判示する。

結局、第二次控訴審判決は、Xらが主張する瑕疵のすべてについて、Xらが本件建物を所有していた当時に、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険性が生じていたものとは認められないとして、Yらの不法行為責任を否定し、結論として、原判決中Yらの敗訴部分を取り消し、XのYらに対する請求を棄却した。第二次控訴審判決に対して上告及び上告受理申立てがなされた。

3-2. 第二次上告審判決（最判平成23・7・21判時2129号36頁）

第二次上告審判決は、まず、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について以下のように判示する。すなわち、第一次上告審判決にいう「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」とは、居住者等の生命、身体又は財産を危険にさらすような瑕疵をいい、建物の瑕疵が、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険をもたらしめている場合に限らず、当該瑕疵の性質に鑑み、これを放置するといずれは居住者等の生命、身体又は財産に対する危険が現実化することになる場合には、当該瑕疵は、建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵に該当すると解するのが相当である、と。つまり、第二次上告審判決は、「建物とし

ての基本的な安全性を損なう瑕疵」を、第二次控訴審判決のいうような、現に危険な瑕疵に限定されず、将来的に危険が現実化するような瑕疵をも含むものと解釈しているのである。

さらに第二次上告審判決は、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について、具体的に以下のように説明する。すなわち、当該瑕疵を放置した場合に、鉄筋の腐食、劣化、コンクリートの耐力低下等を引き起こし、ひいては建物の全部又は一部の倒壊等に至る建物の構造耐力に関わる瑕疵はもとより、建物の構造耐力に関わらない瑕疵であっても、これを放置した場合に、例えば、外壁が剥落して歩行者の上に落下したり、開口部、ベランダ、階段等の瑕疵により建物の利用者が転落したりするなどして人身被害につながる危険があるときや、漏水、有害物質の発生等により建物の利用者の健康や財産が損なわれる危険があるときには、建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵に該当するが、建物の美観や居住者の居住環境の快適さを損なうにとどまる瑕疵は、これに該当しないというべきである、と。

本判決は、上告代理人の上告受理申立て理由にある、建築基準法の安全基準（単体規定）は建築物の最低基準であるから、この安全基準を欠くことはそのことだけで直ちに建物の基本的な安全性を欠くことを意味するとの主張を採用していない。つまり、建築基準法違反から形式的に判断するのではなく、実質的な基準により不法行為責任を判断しようとしているのである。結論として、第二次上告審は、原判決を破棄し原審に差し戻した。

3-3. 第三次控訴審判決（福岡高判平成24・1・10判時2158号62頁＝判タ1387号238頁＝消費者法ニュース91号232頁）

第三次控訴審（第二次差戻審）は、まず不法行為責任の内容について、建築基準法及びその関連法令が明記している規制の内容や基準の内容が建物の財産性の最低基準を形成しておりこれに反した建物の建築については不法行為となる旨のXの主張を排斥し、第二次上告審の判示に従い、「法規の規準をそのまま当てはめるのではなく、基本的な安全性の有無について実質

「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」について

的に検討するのが相当である」と判示する。

そのうえで、第三次控訴審は、一審判決が不法行為責任を認定した瑕疵のうち、①A棟903号室及び906号室の床スラブのひび割れ、②A棟各居室のバルコニーの手すり、③B棟2階事務所床の鉄筋露出、④屋内立配管に漏れがあること等、⑤A棟廊下各階の自動火災報知器につき、また、Xが第一次控訴審において新たに主張した瑕疵のうち、⑥B棟床スラブ（天井スラブ）の構造上の瑕疵、⑦B棟配管スリーブの梁貫通による耐力不足（ただし、2階部分についてのみ）の瑕疵についてのみ不法行為責任を認めた。より詳しく言えば、①②③④⑤についてはYらの不法行為責任を、⑥⑦についてはY1の不法行為責任のみを認めた。

本判決に対して、上告および上告受理申し立てがなされたが、最高裁は、平成25年1月29日に上告を棄却し（日経アーキテクチュア2013年2月25日号（994号）13頁参照）、結局、第三次控訴審判決が確定した。

4. 考察

以上、第三次控訴審判決が確定するに至るまでの本件訴訟の経緯をみてきたが、結局第一次上告審判決で定立された「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」という概念はどのような瑕疵を意味するのか考えてみたい。

第一次上告審判決は、Yらの不法行為責任を認めた一審判決を覆した第一次控訴審判決に対して下されたものであり、同控訴審判決の「強度の違法性」論を明確に否定した。つまり、請負の目的物の瑕疵の違法性が強度である場合、すなわち請負人であるYらが本件建物の所有者の権利を積極的に侵害する意図で瑕疵を生じさせたという場合や、当該瑕疵が建物の基礎や構造躯体に関わり、それによって建物の存立自体が危ぶまれ、社会公共的にみて許容しがたいような危険な建物が建てられた場合に限りYらの不法行為責任が成立するとする論理を否定したわけである。

このように第一次上告審判決は、第一次控訴審判決の「強度の違法性」論を明確に否定したうえで、不法行為の成立範囲を限定すべく、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」という概念を新たに定立したわけだが、建物の基礎や構造躯体の瑕疵だ

けでなく、例えばバルコニーの手すりの瑕疵のようなものもこれに含まれるとする。ここで挙げられた手すりの瑕疵の例は象徴的であるが、これは要するに、設計ミスにより手すりの高さが必要以上に低かったり、工事監理ミスのために手すりの取り付けが悪くぐらついているため、それを利用する者が転倒する危険を孕んでいるような場合を想定しているものと考えられる（階段の場合であれば、蹴上と踏み面の比が各段ごとに異なっていると歩行者は転倒しやすい）。つまり、第一次上告審判決は、基礎や構造躯体の瑕疵のような構造耐力に関わる重大な瑕疵はもとより、手すりや階段の瑕疵のような恒常的な（現在及び将来の）危険源となりうるようなものも包含する概念として、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」というものを考えているのであろう。

この第一次上告審判決を受けて、第二次控訴審判決が下されたわけだが、同判決は、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」とは、建物の瑕疵の中でも、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険性を生じさせる瑕疵をいうものであるとし、建物の一部の剥落や崩落による事故が生じるおそれがある場合をその例として挙げる。同判決のいう「現実的な危険性を生じさせる瑕疵」をより具体的に説明している判示部分を例示すれば以下のとおりである。すなわち、A棟外階段の手すりの高さを施工段階で低くし、同手すりの高さが1.1m未満となったことは、施工の瑕疵に当たるといふべきである（建築基準法施行令126条1項では1.1m以上が必要とされている－筆者注）。しかし、手すりの高さが1.1m未満であるから直ちに落下の危険性があるとするのは早計であり、高さ0.71m以上は確保されており、そこを通行する居住者等の通常使用によっても落下の危険性があるものとは認めがたい。現実には事故も起きていないのであるから、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険性が生じていたものとは認められない、と。このような判示からみると、同判決のいう「現実的な危険性を生じさせる瑕疵」とはかなり切迫した危険性のある瑕疵と考えられよう。

第二次控訴審判決は、第一次上告審判決がバルコニーの手すりの瑕疵を例として挙げたことにやや引き

ずられた結果、現実的な危険源になっている、居住者等の生命、身体又は財産に対する切迫した危険性を生じさせる（現実の事故発生に結び付く蓋然性のきわめて高い）瑕疵を「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」と解釈したきらいがあるといえよう。ただ、同判決が、同瑕疵を建築基準法等の法令に依拠せず、不法行為の観点から実質的に判断しようとしている点は首肯しうる。

このような第二次控訴審判決の誤謬を訂正すべく、第二次上告審判決は、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」とは、建物の瑕疵が、居住者等の生命、身体又は財産に対する現実的な危険をもたらしている場合に限らず、当該瑕疵の性質に鑑み、これを放置するといずれは前記のような危険が現実化することになる場合も含むとした。つまり、第二次控訴審判決のいうような現に危険が切迫しているものに限らず、将来的に危険が現実のものとなるような瑕疵にまで範囲を広げたのである。具体的には、放置した場合に建物の全部又は一部の倒壊等に至る建物の構造耐力に関わる瑕疵や、建物の構造耐力に関わらない瑕疵であっても、これを放置した場合に、例えば、外壁が剥落して歩行者の上に落下したり、開口部、ベランダ、階段等の瑕疵により建物の利用者が転落したりするなどして人身被害につながる危険があるときや、漏水、有害物質の発生等により建物の利用者の健康や財産が損なわれる危険がある場合もこれに該当するとする。ただし、建物の美観や居住環境の快適さを損なうにとどまる瑕疵は該当しないとす。つまり、わかりやすくいえば、瑕疵を (a) 建物の構造耐力に関わる瑕疵と (b) 建物の構造耐力に関わらない瑕疵に分けて論じてはいるが、(a) (b) いずれであっても、現在または将来、居住者等の生命、身体又は財産を危険にさらすような瑕疵を「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」にあたるものと解しているのである。もっとも、(b) については、将来というよりも現在すでに危険であるような瑕疵（恒常的な危険源）をも含まれるものと解しているように思われる。例えば、手すりや階段の設計にそもそもミスがあったり（手すりの高さがかなり低いため転落しやすいとか、階段の蹴上と踏み面の比が各段様でなく躓きやすいなど）、あるいは工事監理

のミスにより手すりがぐらついていて危ないなどの場合が想定されているものと考えられる。

この第二次上告審判決により、第一次上告審判決のいう「建物の基本的な安全性を損なう瑕疵」の意味するところがより明確になったが、二つの上告審判決を総合して考えると、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」の概念枠組みはおおよそ次のようにまとめられよう。すなわち、(ア) 建物の全部又は一部の倒壊等をもたらしうる建物の基礎や構造耐力に関わる瑕疵、および、(イ) 開口部・ベランダ・階段の瑕疵といった恒常的な（現在および将来の）危険源たる瑕疵や、剥落のおそれのある外壁、漏水、有害物質の発生などの危険が同概念に含まれるということである。(ア) の構造耐力上の瑕疵については、現実には危険でなくとも将来的に危険をもたらしうるものであればよいが、(イ) については、すでに危険源であって、将来のみならず現実に危険なものを含んでいる。

第三次控訴審判決は、第二次上告審判決を受けて、第一次・第二次上告審判決により明らかにされた「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」という概念枠組みへの (X主張に係る瑕疵の) 具体的な当てはめ作業をおこなった。第三次控訴審判決は、一審判決が不法行為責任を認定した瑕疵のうち、①ないし⑦ (3-3. 参照) についてのみ不法行為を認めた。このうち、⑤のA棟廊下各階の自動火災報知機についてはいささか疑問である。なぜなら、構造耐力上の瑕疵でもなければ、恒常的な危険源ともいいがたいからである。また、2-2. の (2) オのA棟屋上防水不良について不法行為が認められなかったのは首肯しえない。なぜなら、防水工事は重要な工事であり、防水不良箇所は現実に危険でなくとも将来的に危険をもたらしうる瑕疵でありうるからである。以上みたように、「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」への具体的な当てはめの妥当性に若干問題はあるものの、おおむね妥当な判決といえよう。

5. おわりに

以上縷々述べたが、最判平成19・7・6のいう「建物としての基本的な安全性を損なう瑕疵」の意味するところについてはいまだ必ずしも明確ではなく、今後

の判決例の集積や研究のさらなる進展に待つほかないと思われる。さらに、これに関連する重要な課題として、工事監理者と施工者の責任分担の問題があるが、この問題については稿をあらためて論じたいと考えている。

注

(1) 第一次上告審判決の評釈・解説等についてのみ以下に列挙する。

明石真昭「判批」明治学院大学法律学研究所年報24号(2008年)273頁、秋山靖浩「判批」法セ637号(2008年)42頁、石橋秀起「建築士および建築施工者の不法行為責任一判例の到達点と新たな法益の生成一」立命324号(2009年)38頁以下、大門宏一郎「判批」平21主判解(2010年)118頁、大澤逸平「建物の基本的安全性の瑕疵に関する不法行為責任について」専修ロージャーナル7号(2012年)103頁以下、大西邦弘「判批」広法32巻1号(2008年)87頁、萩野奈緒「判批」同法60巻5号(2008年)443頁、鎌野邦樹「判批」NBL875号(2008年)4頁、仮屋篤子「判批」速報判例解説(法セ増刊)4号(2009年)73頁、河津博史「判批」銀法686号(2008年)123頁、幸田雅弘「判批」消費者法ニュース73号(2007年)158頁、塩崎勤「判批」民情258号(2008年)78頁、新堂明子「判批」NBL890号(2008年)53頁、関智文「判批」不研50巻2号(2008年)63頁、高橋寿一「判批」金判1291号(2008年)2頁、高橋讓「判批」ジュリ1379号(2009年)102頁(ジュリ増刊「最高裁時の判例VI」(2010年)153頁所収)、同「判批」曹時62巻5号(2010年)215頁、畑中久彌「判批」福岡53巻4号(2009年)463頁、花立文子「判批」リマークス37号(2008年)48頁、平田健治「判批」平19重判解(2008年)89頁、平野裕之「判批」民商137巻4・5号(2008年)438頁、藤田寿夫「建物の瑕疵と建築業者等の責任」法時81巻6号(2009年6月)119頁以下、升田純「判批」Lexis判例速報3巻8号(2007年)47頁、松本克美「判批」立命313号(2007年)100頁、山口成樹「判批」判評593号(2008年)23頁(判時2002号185頁)、市民と法51号(2008年)53頁

参考文献

拙著『建築家の責任と建築訴訟』(成文堂、1993年)
松本克美ほか編『専門訴訟講座②建築訴訟〔2版〕』(民事法研究会、2013年)

〔付記〕

本稿は、2010～2012年度常磐大学課題研究(各個研究)助成による成果の一部である。

学生の被害者化傾向についての一考察

林 潔 (常磐大学人間科学部)

高橋 良博 (駒澤大学文学部)

高橋 浩子 (東京経営短期大学)

長澤 里絵 (立正大学心理学部)

A Study of Victimization-Proneness in Students

Kiyoshi Hayashi (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Yoshihiro Takahashi (*Department of Psychology, Komazawa University*)

Hiroko Takahashi (*Tokyo Management College*)

Rie Nagasawa (*Faculty of Psychology, Rissho University*)

目的

学生の精神保健上の問題の一つに、犯罪被害のもたらす問題がある。

例えば、国立A大学の年間の学生相談内容の各カテゴリーの件数として、就学以外の生活上の悩みとして消費者問題にどう対処するか7.4% (N=36) (池田, 他, 2008) という数字が出されている。消費者被害の場合には表面化しない数字、すなわち暗数率が問題となる。

被害を受けても国民生活センターあるいは消費者センターに相談をする人は2-3%、警察に訴える人は1-2%である (諸沢, 1992)。キャッチセールスは、被害者サイドから言えば、被害総額20万円くらい。そうすると「いい人生勉強をした」と諦めるような程度の額に収まっている (諸沢1994)。

犯罪被害は不信感、うつ傾向、対人関係の障害あるいはさまざまな外傷体験をもたらす。被害を受けやす

い無意識的傾向は犯罪者における反社会的傾向と同様に存在するはずである（中田，1958）。石井（1985）は詐欺の被害にあうか否かの決め手は、本人の性格特性にあると思われるとして、責任感が弱い、自己統制がとれていない、寛容性が少ない、攻撃的である、感情的である、外部統制的である、外罰性が強い、厳罰主義である、神経症的傾向が強いという特性をあげている。また、被害者の特徴として、境（1994）は「疑われない、断れない、すぐあきらめる」という点を、高橋（1994）は、断るとしてもきっぱり断れない、説明書や契約書はよく読まない方だ、だまされやすい方である、一度約束したらあくまで守るという点をあげている。

なお、警告は虚偽説得に対する有効な防御方法である（深田・石井，2009）。ここに被害者化傾向の提示をふくむ具体的な警告情報提示の意味がある。被害への対応はサポート体制が課題になる。被害の暴露の有無でまとめた場合、両親サポートは不安、抑圧、怒りに対する直接効果、友人サポートは不安に対する抑圧に対する緩衝効果がうかがえた（宮寺・小林・岡辺，2007）。

本報告では例示場面を用いて経済被害受容の可能性の高い学生の特性について、1）気づきと脱出の時期、2）経済被害への対応、3）被害を受けやすい行動様式への認知、4）Coping様式との関連、5）被害を受けやすい学生のエゴグラムのパターンという視点から明らかにする。

方法

質問紙の第1部は被害受容についての例示場面である。この例示場面は、東京都文化局消費生活部指導課（1999）を基本として、筆者の来談者の経験を基として作成した。例示場面は問題となる場面の描写である。例示場面の利用は、スーパービジョンなどの対人関係の訓練に用いられる方法であって、投影法の手続きともなる。

第2部は被害受容傾向の検討である。被害を受けやすい行動様式についての認知は、被害者になりやすいタイプの人はどれでしょうというインストラクションで、14項目について回答を依頼した。コーピング様式については林（2004）のコーピング・チェックリス

トを用いた。これは10項目からなる質問紙であって、「困った時にはいつもどのようにしていますか」というインストラクションで実施された。各項目は、1. ほとんどない、2. ときどきある、3. しばしばある、4. いつもそうだの4件法によって評定される。エゴグラムは杉田（1985）を用いた。これは50項目からなる質問紙である。各項目ははい、どちらともいえない、いいえの3件法によって評定される。

被害受容の例示場面は次のとおりである。

次の出来事を読んで、質問に答えて下さい。

ある休日、Aさんは駅に向かって歩いていました。

1) 「すみません」と、若い人が寄ってきました。

【Aさんは、立ち止まりました】

2) 「簡単なアンケートなんですが、一寸お願ひできませんか」と声をかけてきました。

【簡単ならいいだろう。別に急いでもないし。

Aさんはアンケートを書くことにしました】

3) 「ああそうか。旅行が好きなんだ。ほくもよく出かけるんですよ」と、その人は言いました。

4) 「うちの会社で、いろんな企画してるんですよ。楽しいし、すごくお得ですよ」

5) 「すぐ近くですから、一寸うちの会社を見て行きませんか。なあに、お忙しいでしょうから、お時間はとらせませんよ」【Aさんは、どうでしょうか、一寸考えました】

6) 「よかったら、説明だけでも聞いていただけませんか。気が向かなかったら、ノーって言えばいいだけですから」

7) 一緒に行くと、会社はにぎやかな通りの近くの大きなビルの中のきれいな部屋にありました。

8) 受付の人は、「いらっしゃい。コーヒーいかがですか」と、勧めてくれました。そうしているうちに「ああ、お待たせしましたね」といって、きちんとした身なりの人が入ってきました」

9) 「うちの会社は、若い会社で、これからなんですよ。だから若いお客さんにお得意さんになってもらっているんです。ほくもよくこの特典を利用して旅に出るんです。すごく便利です」と言って、旅行の話で盛り上がりました。

10) 会員になると、どんなに得なのか。きれいなパ

ンフレットを見せて、割引の内容について数字をあげて、熱心に説明してくれました。

- 11) 「こんなにいるいろいろ割引や特典があって、一括だと20万円でその方が割安ですから、ローンでどうでしょう。毎月いろんな催しをやっているから、友だちも一杯できますよ。入った人たち、みんな喜んでます。そうだ。来月は、〇〇ホテルでパーティがあるんですよ。早速きてくれないませんか。若い人や、いろんな大学や会社の人たち大勢来ますよ」
- 12) 「これって、人生に対する投資の意味もあるんですよ。いろんな人と知り合えて、人間関係のネットワークを広げられるから。就職とか仕事にもずいぶん役に立ちます。もちろんいろいろ楽しめるし。どうですか。安いもんでしょう」
【Aさんは、ちょっと考えてみてからと言いました】
- 13) 「考えたりなんかしていると、チャンス逃がしますよ。今ならこの割引料金でいいんですが、ぐずぐずしていると権利なくなりますよ。これが今回の最後のチャンスなんです。あなた運がいいですね」【Aさんは、決めかねています】
- 14) 「勝ち組、負け組ってありますね。勝ち組になるのかどうか。人生は決断ですよ」
【Aさんは、決めかねて考えています】
- 15) 「あなたは、自分で判断できないんですか。失礼ですが、そうやって、ぐずぐずして生きてきたんじゃないんですか」
- 16) 【Aさんは、自分だってそれ位の判断はできると思って、契約をしました】
「どうもありがとうございました。これ記念品です。とっておいて下さい」といって、大変喜んで握手してくれました。
- 17) 二、三日たって、Aさんは、そうしょっちゅう旅行に行くわけではないし、毎月催しに行く時間もないし、やはり止めようという気になりました。
- 質問 1) Aさんはどの段階で怪しいと思ったでしょうか。番号を書いて下さい()。
- 2) Aさんはどの段階で、話を打ち切りたいと思ったでしょうか。番号を書いて下さい()。

3) 17) のあとAさんは断るためにどのような行動をとるでしょうか。

4) Aさんはこのような、お金に関係した問題をどこに相談しますか。

これらの質問紙を都内の大学2校の学生男子322人、女子219人に実施した(2012年7月、2013年7月)。

結果

レイプの場合の被害受容の段階(泉屋, 1970)を参考として、被害受容の段階を、第1段階: 加害者との接触(場面1-3)、第2段階: 被誘導(4-6)、第3段階: 被害(7-16)および分離脱出(17)と設定した。第1から3段階について、段階の遅い方の反応の者が被害受容の高い者とみなした。

1. 被害受容の段階別の反応と気づきと脱出

表1 被害受容の段階

段階	気づき			段階	脱出		
	1	2	3		1	2	3
男子	37	160	125	男子	16	49	257
女子	13	113	93	女子	5	22	192

この結果気づきの段階が遅く、気づいても脱出段階がさらに遅れていることが示された(表1)。

2. 経済被害への対応: 断るための行動と、経済被害の相談先

表2-1 断るための行動

会社	電話	男子 女子		弁護士・法テラス	男子 女子	
		1	2		1	2
行く	手紙	99	66	専門家・相談所	7	1
	連絡	28	23	解決法調べる		2
				両親・家族		1
クーリングオフ		17	9	その他	7	3
消費者センター		2	3	無視	14	3
公的機関			2	無記入	24	23
警察		3	2			

表2-2 金銭問題の相談先

	男子		相談先	女子	
	男子	女子		男子	女子
消費者センター	66	62	裁判所	5	1
国民生活センター	2	1	親・家族	48	27
公的機関	15	12	友人・知人	88	22
警察	27	36	学校関係	1	1
法律事務所	25	15	宗教	1	
弁護士・法テラス	61	32	その他	15	6
専門家・相談所	2	6	無記入	23	22

対応としては会社に連絡するという者が圧倒的に多い。そして経済被害の相談先として消費者センターが理解されているが、断るための行動とは必ずしも結びついていない。男子は友人、知人を相談先とするケースが多いが、女子は消費者センターについて警察が多いのが特徴である（表2）。

3. 被害を受けやすい行動様式の認知

表3 被害者になりやすいタイプの認知（*反転項目）

1. 街頭のキャッチ・セールスの人の質問に答える人。
2. イエス、ノーをはっきり言う人。*
3. 無料体験が好きの人。
4. いったん契約しても後で解約すればいいと思っている人。
5. 頼まれたことは断れない人。
6. 名前を貸してと言われてOKする人。
7. 多少無理しても相手の希望に答えようと思っている人。
8. 人間だからだまされることもあると思っている人。*
9. 相手も自分と同じように考えると思っている人。
10. 初対面の人にプライベートなことを話す人。
11. 自分をもてあましている人。
12. 断ると相手が気分を害するのではないかと考える人。
13. 知人のすすめだと安心する人。
14. 自分の名前や住所を、誰にでも気軽に教える人。

項目	男子						女子					
	1		2		3		1		2		3	
	肯定	非肯定	肯定	非肯定	肯定	非肯定	肯定	非肯定	肯定	非肯定	肯定	非肯定
1	24	13	102	58	78	47	9	4	76	37	57	36
2	2	35	10	150	7	118	0	13	3	110	1	92
3	24	13	117	43	82	43	7	6	73	40	62	31
4	32	5	139	21	100	25	10	3	102	11	75	18
5	29	8	139	21	106	19	10	3	104	9	83	10
6	31	6	134	26	106	19	10	3	100	13	75	18
7	23	14	106	54	75	50	10	3	80	33	57	36
8	16	21	82	78	51	74	2	11	54	59	34	59
9	15	22	76	84	48	77	5	8	51	62	41	52
10	21	16	101	59	73	52	8	5	65	48	49	44
11	12	25	72	88	37	88	4	9	34	79	29	64
12	31	6	26	34	87	38	9	4	79	34	73	20
13	26	11	121	39	87	38	10	3	91	22	65	28
14	31	6	138	22	96	29	10	3	98	15	77	16

各項目についてクロス集計を行った結果、男子の場合自分を持ってあましている人 ($\chi^2=1.82$) が、被害者になりやすいタイプであるとの回答において3群間に有意差がみられた (表3)。

4. コーピング様式と被害受容の傾向

表4 コーピング様式

- 1.何が問題なのかよく考えてみる (問題焦点)
- 2.なんとかなるだろうと思う (希望的観測)
- 3.周囲の人に助けを求める (社会的援助)
- 4.自分は大丈夫だと思う (肯定的認知)
- 5.自分を責める (自己非難)
- 6.他の人を責める (他者非難)
- 7.いつもこうだと思う (運命的理解)
- 8.気持ちを楽にしようとする (緊張緩和)
- 9.何も考えないようにする (間をおく)
- 10.代わりの方法を考える (代替案)

コーピング様式の各項目について、男女別に3群間の行動の違いを検じた。分散分析の結果、男性の「他の人を責める」というコーピング様式において3群間に有意差がみられた ($F(2, 319) = 4.37, p<.05$)。多重比較を行った結果、男性の場合第3群が第2群より有意に得点が高かった。他の項目については有意差は認められなかった (表4)。

5. エゴグラム

分散分析の結果、いずれの低位領域についても有意差は認められなかった (表5)。

考察

1) 気づきと脱出 加害者との接触の段階で気づいても、被誘導の段階まで持ち越してしまう者が多い。怪しいと思ってからの対応が遅い。ここには断りにくさや、非日常的なものへのあこがれの感情も働いている可能性がある。しかし、男子79.8%、女子87.7%が被害の段階まで進んでいることが懸念される。解約に

項目	男子						女子					
	1		2		3		1		2		3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	2.78	1.29	3.00	.94	2.90	.91	2.62	.87	2.89	.90	2.98	.87
2	2.70	1.08	2.65	.91	2.72	.89	2.92	1.04	2.56	.83	2.74	.85
3	2.54	1.10	2.41	.88	2.51	.89	2.92	.95	2.61	.92	2.71	.93
4	2.43	1.09	2.37	.92	2.37	.84	2.39	.51	2.20	.85	2.27	.91
5	2.68	1.03	2.61	.99	2.54	.89	2.54	.97	2.58	.84	2.63	.89
6	2.16	1.09	1.83	.85	2.10	.84	2.00	.91	2.04	.83	2.03	.94
7	2.24	1.07	2.28	.89	2.42	.89	2.54	.88	2.35	.95	2.31	.97
8	2.65	1.11	2.72	.90	2.65	.90	2.69	.95	2.68	.90	2.76	.93
9	2.19	1.13	2.36	.96	2.28	.95	2.31	.86	2.29	.93	2.15	1.00
10	2.43	.99	2.78	.85	2.71	.86	2.62	.77	2.66	.90	2.74	.85

表5 エゴグラムのパターン

低位領域	男子						女子					
	1		2		3		1		2		3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
CP	8.97	4.46	9.58	4.01	10.71	8.10	8.77	3.59	10.07	3.78	9.81	3.86
NP	12.89	4.93	13.77	3.83	13.01	4.02	13.92	4.41	14.60	3.42	15.55	3.08
A	12.27	3.28	12.34	3.26	12.01	3.24	12.85	2.48	11.92	3.38	12.09	2.80
FC	12.19	4.39	14.18	10.06	13.32	3.71	12.46	3.38	14.39	3.62	14.80	3.59
AC	10.19	5.28	11.09	4.29	11.64	4.76	12.00	2.61	11.34	4.53	12.02	4.70

ついて電話のみで対応できるか、契約したことを断るということの重みがよく理解されていないのではないか。会社に行く場合でも、友人や知人と共に行くという反応は極めて少数(2)で、単独行動の限界も懸念される。危機的な条件への接触の回避と合わせて、プレッシャーへの対応のノウハウの提示、例えばアサーションの訓練、第三者を介入させること、サポート源の認知が求められる。

2) 経済被害への対応 対応先として、学生相談所／学校関係が極めて少数である。登場人物は学生と設定されていないことが基本的な理由と思われるが、あわせて経済関係の問題をもつことを学校関係者に知られることの懸念があるのではないか。また消費者センターの名前は知られていても、身近な機関とは認識されていない可能性がある。

3) 被害を受けやすい行動様式 これらの14項目は、一般に被害を受けやすい行動傾向として取りあげられているものである。全体的な傾向として、項目2(イエス・ノーをはっきり言う)を除いて誤答が多いことが懸念される。特に項目9(相手も自分と同じ思考様式をもつ)、11(自分をもてあます)という項目では、誤答が正答を上回っている。消費者教育の中心の一つである。なお自分をもてあますという傾向は男子第2群で強調されている。被誘導群に見られる自省であろうか。

4) コーピングと被害受容 コーピング様式と被害受容との間には、男子の1項目を除いて特に関係がみられなかった。このことは通常思っていることと危機的な場面での対応とに差があることを示唆している可能性がある。なお他罰傾向は第1、3群が高いが、1群は他罰傾向の故に相手にせず、第3群は被害受容が高い故に加害者に対する他罰傾向を強めるのかも知れない。または失敗を他者の責任にする傾向があるために、自分で判断したり、状況を見極めたりする力が他者より低く、被害につながるのかも知れない。

5) エゴグラムのパターン エゴグラムについては、分散分析の結果5つの下位領域のいずれも有意差はみられなかった(注1)。被害受容を招く性格構造は質問紙に表現されるものよりも、より深い位相が関与するののかも知れない。

被害者化傾向と性格との関連は、個人の経験と生活条件とも関連する。本報告の限界は、現実の被害者を明確にしていない点および第1段階加害者との接触のみに該当する者が非常に少数である点である。被害者化傾向については視点を変えて引き続き検討を行う。

注 1 なお加害者との接触群と被害および分離脱出群とのt検定による比較では、女子のFCに有意差がみられた($p<0.05$)。参加者数が相異なるために判断は保留するが、FCすなわち自由な感情表現が経済被害をもたらす背景の一因となっている可能性があるのかも知れない。警戒心なく未知の人と接すること、楽しそうな雰囲気誘導されやすいことへの懸念である。これは藤田(2004)の結果と矛盾する(注2)。ただし藤田も販売員と趣味の話で盛り上がること、雑談中自分の悩みを打ち明けるという行動を上げているので基本的な情動と被害者化傾向との関係の探求が課題といえるかも知れない。

2 藤田(2004)は実際のキャッチセールス被害者(N=29)の特徴として、CP、AとFCが低く、ACが高いという結論を得ている。

引用・参考文献

- 藤田宗和 2004 キャッチセールス被害者の特徴
犯罪心理学研究, 42, 特別号, 38-39.
- 深田博己・石井理絵 2009 悪質商法と詐欺に対する大学生の警告接触経験 広島大学心理学研究, 9, 61-70.
- 林潔 2004 抑うつおよび自動的思考とCoping様式との関係についての一考察 白梅学園短期大学教育・福祉研究センター年報, 9, 3-12.
- 池田忠義・吉武清美・高野彰・佐藤静香・関谷佳代 2008 学生相談における相談内容の特徴に基づく支援のあり方: 相談内容の質的分析から 学生相談研究, 28, 167-180.
- 石井光 1982 詐欺罪の被害者特性の研究 青山法学研究, 26, 3/4, 259-288.
- 泉屋英樹 1970 少年強姦事件の被害者特性 宮澤浩一編 犯罪と被害者: 日本の被害者学 成文堂
- 宮寺貴之・小林寿一・岡辺健 2007 少年の被害経

験の影響とその緩和要因 犯罪心理学研究, 45, 特別号, 46-47.

諸沢英道 1994 座談会：悪質業者に勝つ 現代のエスプリ, 325, 5-38.

諸沢英道 1998 新版被害者学 成文堂.

諸沢英道 1999 若者の取引被害における虚像と実像：東京都委託研究「若者の取引における被害の実態と問題点に関する調査」から 月刊国民生活, 29, 8, 64-68.

長井進 2004 犯罪被害者の心理と支援 ナカニシヤ出版

中田修 1958 Mendelsohn氏の被害者学 (La Victimologie) 犯罪学雑誌, 24, 178-184

東京都文化局消費生活部指導課 1999 若者の取引における被害の実態と問題点に関する調査

境次夫 1994 若者と悪質商法 現代のエスプリ, 325, 108-117.

杉田峰康 1985 交流分析 日本文化科学社

高橋良彰 1994 被害に遭わないために 現代のエスプリ, 325, 143-149.

学生によるワークショップづくりプロジェクト「TOKIWAまちなカラボ」の構想と実践

石田 喜美（常磐大学人間科学部専任講師）

小佐原孝幸（常磐大学人間科学部非常勤講師）

中村 泰之（常磐大学人間科学部専任講師）

Design and practice of the students' workshop project TOKIWA Machinaka Lab
(TOKIWA street lab)

Kimi ISHIDA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Takayuki OSAHARA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Yasuyuki NAKAMURA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

本研究の目的は、現代の地域社会に生きる学生たちの実態を踏まえた上で、大学の地域連携活動における学習環境デザインのありかたを考察し、大学生の学習のために有効なデザインを導き出すことにある。本稿では、そのような学習環境デザインとして、ワークショップに着目することの意義を明らかにする。また、現在本研究の一環として実践している、ワークショップ・プログラム「TOKIWAまちなカラボ」について報告し、現時点での状況と今後の課題を示す。

近年、大学と地域とが連携して行う活動がますます注目されている。「地域社会や産業界との連携・交流の推進」（第2章2（3））をうたった、1998年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』（大学審議会、1998）以降、各大学には、「地域社会における知的活動の中心的拠点としてその存在意義」（同上（ア）c.）を保つことが求められ、そのための手段として「地域社会との連携・交流を積極的に推進し、地域社会との繋がりを強める」（同上）ことが求められている。地

域実践に関する大学教員ネットワークと総務省が2011年2月～3月に地方自治体を対象として行った調査によれば、「大学教員との地域実践活動」について「現在実施している」「現在は実施していないが、過去に実施していた」と回答した自治体は49.6%であり、2011年の時点で約半数の自治体がなんらかのかたちで、大学と連携した活動を行っていたことがわかる（地域実践活動に関する大学教員ネットワーク、総務省地域力創造グループ人材力活性化・連携交流室、2011）。このような活動は、地域社会の中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的として2013年に実施された、文部科学省の「地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）」によってさらに増加することが予想される。

しかしながら、このように大学と地域社会との連携による活動が推進される一方、それらの活動の中で学生たちにいかなる学習が生じているのかは必ずしも明らかにされてこなかった。一般社団法人公立大学協会東日本大震災復興学生ボランティア等に関する作業部会（2012）は、東日本大震災の復興支援活動に伴う教育的効果を検証した数少ない資料のひとつであり、ここから学生たちが地域社会での活動のなかで経験した学習の一端を知ることができる¹。本資料は「学士力」という視点から、学外で行われたボランティア活動を意義づけるうえで示唆深い。しかし、大学と地域との連携による活動の教育的意義は、「学士力」という視点からのみ評価しうるものなのか。もちろん、大学での学習を考える上で、「学士力」の視点から学生たちの獲得すべき知識やスキルを措定することは重要である。しかし、大学と地域社会との連携活動は、「学士力」で決められた枠組みを超える学習を生起させることもある。

本稿では、以上の問題意識に立ったうえで、筆者らの研究チームが行ったプログラムの構想とその背景、および実際に行った実践の報告を行う。

2. 問題の所在：「地元志向」の大学生たちにとっての地域社会

まず、本研究が問題とする大学および学生の現状を確認しておきたい。

大学と地域社会との連携による教育活動を考える際、はじめに考えなければならないのは、地域社会と学生との関係性である。本学の事情に即して具体的にいえば、地域社会にとって地域の大学生とはいかなる存在なのか、大学生にとって地域社会とはいかなる場所であるのかという点である。学生の学習に焦点を当てた場合には、特に、後者に着目しつつ、地域社会は、学習のための資源（resource）としてどのような意味があるのかという問題を考える必要があるだろう。

大学生にとっての地域社会の意味づけを知るうえで、現代の若者の「地元志向」（三浦、2010）について考えておくことは重要である。内閣府「世界青年意識調査」によると、「あなたは、あなたの今住んでいる地域が好きですか？」という質問項目に対し、「好きである」と答える者の割合は30年間増加しつつきている。三浦（2010）の報告する「ゼネレーションZ調査」（2007-2008年）においても現代の若者の「地元志向」の傾向が確認されている。

阿部（2013）の議論は、「地元志向」がどのような背景で生じてきたのかを知る手がかりを提供する。阿部は、2011年に岡山県近郊の若者を対象に行った生活実態調査から、現代の「地方にこもる若者たち」が抱く、地方都市に対する意味づけや価値観について考察している。阿部によれば、旧来は「つまらない地方」と「刺激的な大都市」という二項対立の構図によってそれぞれの地域が意味づけられていたが、現在はその二項の間に「ほどほどに楽しい地方都市」という選択肢が挿入されたのだという（同上、p.33）（図1）。その象徴が、1990年代以降、急速に各地に出店されたイオンモール等の大型ショッピングモールであり、これらの存在によって若者たちにとって地方都市は「大都市のような刺激的で未知の楽しみがあるわけではないが、家のまわりほど退屈なわけではない、安心してほどほどに楽しめる場所」になった（同上）。阿部はさらに調査の中で、「都会、地方都市、田舎など、どういう場所で住むのが理想的か」という質問に対し、42名の若者のうち27名が「地方都市」と答えたことに触れ、地方都市が「ほどほどに楽しめる場所」になった結果、その魅力が以前よりも高まり、地方都市に住みたいと考える若者が多くなったのではないかと考察し

ている(同上)。

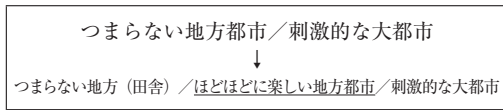


図1 「地方」に対する意味づけの構図の変化
(阿部, 2013, p.33より)

しかし、若者たちが「地元志向」になったからといって、彼らが地域社会に関心を持つようになったのかと言えば、そうではない。阿部は、前述の生活実態調査と、2012年に実施した「東日本大震災からの復興に向けた総合的社会調査」の結果を踏まえ、若者世代ほど「家族関係、友人関係が濃く、地域の人間関係が薄い」(同上, p.49)と指摘する。阿部は、生活実態調査の調査対象となった若者たちの語りのなかに、「商店街」という言葉がほとんど見られなかったことに触れ、以下のように考察している。

かつて、商店街とは濃密な人間関係を育む場所であるとともに、若者にとっては「よく分からないことを言うよく分からない人」に満ち溢れた場所でもあった。…(中略)…つまり、商店街とは、若者にとって、地域社会における人間関係を学ぶ場所であるとともに、「よく分からない人」に出会わないと生活必需品を手に入れることができない「ノイズ」だらけの場所でもあった。

だから、90年代以降の日本において、商店街が前世代の「遺物」として捉えられ、若者が「郊外」へ、「ショッピングモール」へと向かっていったことも理解できるだろう。モータライゼーションは、そうしたノイズに満ち溢れた人間関係からの解放でもあったのである。(阿部, 2013, pp.52-53.)

このような若者の姿は、近年の大学生の姿にも重ね合わせられる²。事実、本研究の一環として、本学OB・OGを対象に行ったインタビュー調査では、「自分たちで、若い自分たちが、若者?に向けて、私達も知らなかったけど、知るともっと楽しいよとか、茨城?ふつうに歩いてもいいんじゃないかっていうのとか、発信したい」(2013年4月1日インタビューより)と述

べたA氏に対し、インタビュアーが、いつからそのような問題を考え始めたのかを質問したところ、次のような回答が得られた。

A「小さいときは、全然、あれなんですけど。前からでもなんか、この茨城、自分の中の茨城って、高校のときももう、水戸行って、アニメイト行けばいいかな…やっぱり、オタクのときは全然ホントに、もうそのグッズ買えればいからアニメイト行ければ、とかだったんで、全然考えてなかったです。」(同インタビューより)

「自分の中の茨城」とはすなわち、「水戸」の「アニメイト」であり、「アニメイト」で「グッズ買えれば」それで良いと考えるA氏の姿は、阿部の指摘する、「ショッピングモール」へと向かう若者の姿と相似形をなしている。A氏の場合は、大学入学後、「オタク」としての熱がある程度落ち着き、バス代の節約のために地域を歩くようになったことで、地域のなかにあるさまざまな個人店舗の存在に気づくようになる(同インタビューより)。だが、そのようないくつかの条件が重ならなければ、大学生たちが、「ノイズ」だらけの地域社会の中に自ら向かうことは難しい。

しかしながら、このような問題の原因を、「最近の若者は…」 「最近の大学生は…」という語り口で、若者や大学生の側に求めるのは拙速であろう。新(2012)は、政治的・経済的な歴史を紐解くことによって商店街衰退の原因を明らかにしているが、そこで指摘された商店街の問題をはじめ、地域社会に存在する既存の組織やそこで醸成されている文化に問題がないとは言えないからである³。かつて、商店街は若者にとって、地域社会の人間関係を学ぶ場所であったかもしれない。しかし、そこで学ばれた人間関係を若者たちが再生産し続けることは、地域社会の固着化を招き、問題を温存したままにしてしまう。

そこで、必要となるのは、大学生(若者)と地域社会とが接触しつつ、互いに変容していけるような学習の場である。本研究ではそのような学習の場としてのワークショップに着目する。

3. プロジェクトの構想：「作業場」としてのワークショップ

「ワークショップ」という言葉は多義的であり、さらにその多義性を増し続けている。現在のワークショップの広がりにとって重要な意味を持ったとされる『ワークショップ』（中野，2001）において、中野は「『ワークショップ』という言葉は、かなり広い意味で使われている」（同上，p.10）と述べ、その辞書的な定義を整理することから議論を始めている。中野のこの言葉からさらに10年以上が経過し、「ワークショップ」という言葉はさらに多様な活動領域で用いられている。森・北村（2013）は、先行研究とワークショップ実践者のヒアリングから、現在行われているワークショップを分類しているが、そこではワークショップの活動領域として、14の領域が挙げられている。中野（2001）において示された、ワークショップの活動領域が7領域であることと比較すると、その拡大の様子を窺い知ることができよう。このように、ワークショップの特徴のひとつは、その多義性にあるといえる⁴。

一方、「ワークショップ（workshop）」の元来の意味は、「作業（work）」のための「仕事場（shop）」、すなわち「作業場」である。ここには、人々が集まり、具体的な作業を共有しながら、集散的に何かをつくりあげていくイメージがある。

本研究では、「ワークショップ」という語が「作業場」のイメージを持ちつつ、一方で、様々な領域のなかで専有（appropriate）されることで、自らの意味を拡散させてきた語であることに可能性を見出す。ワークショップの現場には、複数の人々が関わってなにかを一緒につくりあげるための具体的な「作業」だけが存在する。しかし、実際にそこでつくられるものは様々であり、それに関して決められたルールは存在しない。「作業」は、このようなかたちで、あらゆる人が関わることのできる場を開くとともに、そこに関わる人々同士の関係性を生み出す。

不要なオモチャを使って地域の中にさまざまな活動をつくりだすシステム「かえっこ」を生みだしてきたアーティストの藤（2012）は、「関係をかえるための『作業』」（藤，2012，p.62）について次のように述べる。

「仕事」と「労働」と「作業」という言葉は似た意味を示しますが、作業は周辺との関係をいい関係にかえていくとても重要な手段だと考えています。同じ作業に向き合うことで、そこにはある感覚の共有が発生し、作業の結果、以前より状態はいい方向へと変化します。どんな些細な作業でも、それに向き合うことでいろいろな関係がかわっていき、その存在も、自分自身の存在もかわっていくのではないかと考えています（同上）。

ここで藤は、具体的な「作業」があること、そこに人々が関わることの可能性を示唆している。

このことを示す具体的な事例としては、オンライン上に虚構の大学「墨東大学」をつくりだし、墨東エリアに縁のある人々や大学教員、学生らが自由に教員や学生となって、様々な活動を生み出した「墨東大学」（bockt，2011，2012，2013，加藤ほか，2011）の試みを挙げるができる。「墨東大学」では、具体的な「作業」が、学生や地域の人々、アーティストとの間に即興的な協働を生み出した。bockt（印刷中）では、「浮遊する行為（floating action）」という視点を用いて、「作業」を中核として生じる、このような現象を考察している。「浮遊する行為」とは、行為自体は非常にシンプルかつわかりやすいものでありながら（例：ミシンを縫う、昼寝をする等）、同時に、それがいかなる社会的・文化的文脈にも直接結びついていないような行為である。「浮遊する行為」は、社会的・文化的文脈に直接結びつかないからこそ、異なる社会・文化に生きる人々をひとつの行為のもとに結びつけ、即興的な協働を可能にする。

本研究では、このような「作業」の意義に着目し、人々が集まり、具体的に「作業」を共有しつつ何かをつくりあげる、「作業場」としてのワークショップを構想し、実践することとした。「作業場」であることのみを考えるのであれば、そこに「作業」を持ち込む主体は誰であっても良いはずである。しかしながら本研究では、1. で述べたような学生の現状を鑑み、当面、「作業」を持ち込む主体を学生に限定することとした。学生たちに「作業」を持ち込ませることで、学

生たちは、その場で生じる一連の出来事=応答可能性 (responsibility) を持つことができる。学生たちが、地域のさまざまな人々に対して、応答をしていく環境を構築することは、学生と彼らにとって「ノイズ」でしかなかった地域社会との関係を変容させていくのではない。

以上のような構想に基づき、本研究では、非常にシンプルな「作業」を学生たちが地域に持ち込む、ワークショップ・プロジェクト「TOKIWAまちなカラボ」を実践した。

4. 学生によるワークショップづくりプロジェクト「TOKIWAまちなカラボ」の実践

「TOKIWAまちなカラボ」は、2年間の計画で実施しているプロジェクトであり、現在は、まだ実践の途中段階である。そのため以下では、実践の中間報告を行う。

「TOKIWAまちなカラボ」の概要は下記のとおりである。

- (1) 期間：2013年5月18日(土)から2015年2月21日(土) (予定)
原則として毎月第3土曜日に開催
- (2) 時間：原則として18:00-20:00
- (3) 会場：ドゥナイトマーケット (ひたちなか市明神町商店街ほか) 会場内
- (4) 対象：制限なし (人数制限が生じる場合あり)
- (5) 企画・運営：中村泰之ゼミナール (常磐大学人間科学部) に所属する学生、石田喜美ゼミナール (常磐大学人間科学部) に所属する学生、常磐大学学内サークル「M4」に所属する学生

なお、ワークショップの企画については、中村泰之ゼミナール (以下、中村ゼミ)、石田喜美ゼミナール (以下、石田ゼミ)、学内サークル「M4」のメンバーが毎月交代で担当することとした。また、2013年8月17日には、「TOKIWAまちなカラボワークショップラリー」と称して那珂湊エリア内の複数の場所でワークショッ

プを実施したが、この企画・運営は、中村ゼミと石田ゼミとが合同で行った (表1)。

表1：「TOKIWAまちなカラボ」で実施されたワークショップ (2013年5~9月)⁵

日程	ワークショップ名	企画・運営	参加者数
5/18	ジェルキャンドル・ワークショップ	中村ゼミ	40名
6/15	かみでつくるネコおめん ～みんなでおさむになろう～	M4	82名
7/20	華蔵院(うち)の化け猫知りませんか? ～ばけキャンフォト&スタンプラリー～	石田ゼミ	53名
8/12	たいへん! 那珂湊の海から 生き物たちが逃げ出しちゃった! ～貼り絵でつくる那珂湊の海～	石田ゼミ	36名
8/17	みなと散歩。 ～言葉を添えて、フォトメモリー～	中村ゼミ	2名
	小さな那珂湊をつくろう!		2名
	謎解きゲーム: 叔母の失踪 ～残された日記～		10名
	夢のおさかなをつくろう!		17名
8/17	石のペーパーウェイトをつくろう! ～大切にとっておきたい、 海のちいさな思い出～	石田ゼミ	24名
	万華鏡をつくろう! ～夏休みの宿題に! 身近なもので作るエコ工作～		32名
9/21	ジェルキャンドル・ワークショップ	中村ゼミ	33名
	石鯨ねんどづくりワークショップ		40名

表1に示されているとおり、「TOKIWAまちなカラボ」では、開始から4ヶ月後の2013年9月現在、計11種類のワークショップ等を実施した。当初は、毎月1種類、8月のみ3種類 (2013年9月までで計7種類) のワークショップ等を実施する予定であったことを鑑みると、想定していたよりも多くの種類のワークショップ等が学生によって考案され、実施されたことになる。

また、実施された内容に着目すると、実施されたワークショップ等の多くが、なんらかのシンプルな「作業」を通じて何かを作りあげるものになっている。5月と9月に2回実施されている「ジェルキャンドル・ワークショップ」をはじめ、「かみでつくるネコおめん」(6月)、「石のペーパーウェイトをつくろう!」 「万華鏡をつくろう!」(8月) など、実施された11種類のうち9種類がこれに当たる。また、企画を行った

学生スタッフと参加者が協働してひとつの作品をつくりあげる形式のワークショップが2種類（「たいへん！那珂湊の海から生き物たちが逃げ出しちゃった！」「みなと散歩。」（8月））実施されていることにも注目しておきたい。これら作品を協働で作るワークショップは、学生スタッフによる支援のもと個人で何かをつくる他の7種類のワークショップよりもさらに、その場での即興的な協働を必要とする。このようなワークショップが、学生の側から提案され、実施されたことは、本研究における成果のひとつとして今後注目していく必要がある。

5. まとめと今後の課題

以上、本稿では、現在進行中の「TOKIWAまちなカラボ」の背景にある問題意識と構想を明らかにし、現時点での状況について中間報告を行った。すでに述べてきたように、本研究では、学生たちが地域社会で学ぶための学習環境デザインとして、「『作業場』としてのワークショップ」を実践する場の創出を試みている。その結果として、学生たちが「作業」を中核としたワークショップを多く実施してきたことについては、本稿で報告した。しかしながら、これによって、学生たち自身にどのような学習が生じたのかについては、稿をあらためて議論を行う必要がある。

また、本稿では詳細について触れることができなかったが、「TOKIWAまちなカラボ」の企画として、学生たちが、いわゆる「ワークショップ」とは異なる、複数の企画を実施していることについても着目する必要がある。これらはいずれも、「ゲーム」の企画であった。具体的には、フォトラリーとスタンプラリーを組み合わせた「華蔵院（うち）の化け猫知りませんか？」（7月）、および「脱出ゲーム」のスタイルを模したゲーム企画「謎解きゲーム：叔母の失踪」（8月）がこれに当たる。

「ゲーム」においては、それを仕掛ける側と、それに参加する側との間に、直接的な関係が必要とされないため、即興的な協働は生じにくい。しかしながら、マクゴニガル（2011）が提起するように、「ゲーム」の手法は、ワークショップとは異なるかたちで、社会における関係のありかたを変えていく可能性を持つ。

そのため、今後は、「TOKIWAまちなカラボ」のなかで生み出された、これら個々の企画の意義についても考察を深め、次なる展開へとつなげていく必要があるだろう。これについては今後の課題としたい。

付記

本研究は、常磐大学課題研究助成（2013-2014年度）を受けた。また本稿は、課題研究（共同研究）「アート・デザイン活動による学生と地域との連携およびその教育的効果に関する研究」の成果に基づき、執筆したものである。なお、本研究の調査は、常磐大学・常磐短期大学研究倫理委員会による承認を得て実施されている。

注

- 1) 本調査では「学士力」に対する学生たちの自己評価も調査の対象となっているが、活動前と活動後を比較して大幅に自己評価の高くなった項目は、「自分の考えや意見を相手が納得するように伝える力」「伝えたい情報をわかりやすいように工夫して伝える力」「目標を達成するために周りの人に呼びかけて一緒に行動する力」「自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力」「解決すべき問題について、解決方法を工夫して考える力」の5項目であった（一般社団法人公立大学協会東日本大震災復興学生ボランティア等に関する作業部会，2012，p.8）。
- 2) ベネッセ総合教育研究所が2008年と2012年に大学生を対象に行った調査では、「いい大学を卒業すると将来幸せになれる」「日本は、努力すればむくわれる社会だ」と考える回答者の割合が4割以下にとどまる一方、「いい友達がいると幸せになれる」と考える回答者の割合（「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した者の割合）は9割を超した。また、家族関係については、2008年から2012年にかけて、「保護者のアドバイスに従うことが多い」「困ったことがあると保護者が助けてくれる」「お金が必要になったら保護者が援助してくれる」と考える回答者の割合がいずれも5ポイント以上増加したことが指摘されている。

本調査からは、大学生の地域社会に対する認識や価値観を直接知ることはできないが、社会に対する信頼の弱さと、それに対する友人関係、家族関係の信頼の強さを知ることができる。なお、「お金がたくさんあると幸せになれる」と考えるものの割合も、8割近く(2008年は78.6%、2012年は80.2%)を占めており、友人関係ほどではないにせよ、金銭に対する信頼度も高い。

- 3) なお、新(2012)は商店街の持つ新たな可能性も示唆している。
- 4) 「ワークショップ」の意味が拡散するなかで、これらさまざまなワークショップの特徴を抽出するかたちで、「ワークショップ」という言葉を定義しようという試みも行われてきた。中野(2001)は「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野, 2001, p.11)と定義する。苅宿(2012)は中野によるこの定義を「方法の定義」(同上, p.98)とし、ワークショップの「目的の定義」を「コミュニティ形成(仲間づくり)のための他者理解と合意形成のためのエクササイズ」(同上)と定めている。また山内(2013)は森・北村(2013)を踏まえ、これらがすべてなんらかのかたちで「創る活動」と「学ぶ活動」の両方を含むことに着目し、ワークショップを「創ることで学ぶ活動」と定義している(山内, 2013, p.5)。
- 5) 企画の性質を勘案し、ドゥナイトマーケットとは異なる日時・会場で実施したワークショップも複数存在する。たとえば、表1に示した2013年8月12日実施のワークショップ「たいへん! 那珂湊の海から生き物たちが逃げ出しちゃった! ~貼り絵でつくる那珂湊の海~」は、那珂湊エリアにある保育園を会場として、10:30~11:30の時間帯で実施している。また、2013年8月17日に実施した「TOKIWAまちなカラボワークショップラリー」においても企画の性質上、ドゥナイトマーケットとは異なる時間・会場で実施した企画が存在する。

文献等

- 阿部真大. 地方にこもる若者たち: 都会と田舎の間に出現した新しい社会. 朝日新聞出版, 2013, 214p. (朝日新書406).
- 新雅史. 商店街はなぜ減びるのか: 社会・政治・経済史から探る再生の道. 光文社, 2012, 221p. (光文社新書582).
- boclt (加藤文俊・岡部大介・木村健世). 墨東大学の挑戦: メタファーとしての大学. 墨東大学出版会, 2011-03, 200p. <http://bup.bokudai.net/>, (参照2013-09-16).
- boclt (加藤文俊・岡部大介・木村健世). 墨東大学の挑戦Ⅱ. 墨東大学出版会, 2012-03, 104p. <http://bokudai.net/pdf/BB2.pdf>, (参照2013-09-16).
- boclt (岡部大介・加藤文俊・木村健世). “越境の実際: 墨東大学の試み”. コミュニティの変革とデザインの心理学: 越境論の展開と越境知の創造(仮). 香川秀太, 青山征彦編. 新曜社, 印刷中.
- ベネッセ教育総合研究所. “第1回 大学生の学習・生活実態調査”. ベネッセ教育総合研究所, 2009-03, 160p. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/index.html, (参照2013-09-14).
- ベネッセ教育総合研究所. “第2回 大学生の学習・生活実態調査”. ベネッセ教育総合研究所, 2013-03, 188p. http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/index.html, (参照2013-09-14).
- 地域実践活動に関する大学教員ネットワーク, 総務省地域力創造グループ人材力活性化・連携交流室. “大学教員との地域実践活動の現状について(地方自治体を対象としたアンケート調査取りまとめ結果)”. 総務省, 2011-08, 9p. http://www.soumu.go.jp/main_content/000128052.pdf, (参照2013-09-12).
- 大学審議会. “21世紀の大学像と今後の改革方策について: 競争的環境の中で個性が輝く大学(答申)”. 文部科学省, 1998-10. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm, (参照2013-09-12).
- 藤浩志. “関係をかえる”. 藤浩志のかえるワークショップ: いまをかえる. 美術の教科書. 藤浩志, 佐藤

- 恵美編, 藤浩志監修. 3331 Arts Chiyoda, 2012, pp.61-65.
- 一般社団法人公立大学協会東日本大震災復興学生ボランティア等に関する作業部会. “東日本大震災復興学生ボランティア「大学生の参加経験に関するアンケート調査」報告書”. 一般社団法人公立大学協会, 2012-03. <http://www.kodaikyo.org/110311/qresults.pdf>. (参照2013-09-13).
- 加藤文俊, 岡部大介, 木村健世. “シビックプライドを醸成する学習プログラムのデザイン:「墨東大学(ほくとうだいがく)」の試み”. 地域活性学会研究大会論文集, 2011. (3). pp.183-186.
- 荻宿俊文. “まなびほぐしの現場としてのワークショップ”. まなびを学ぶ, 荻宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編. 東京大学出版会, 2012, pp.69-116. (ワークショップと学び1).
- マクゴニガル, ジェイン, 妹尾堅一郎監修. 幸せな未来は「ゲーム」が創る. 藤本徹, 藤井清美訳. 早川書房, 2011, 542p.
- 三浦展. ニッポン若者論:よさこい, キャバクラ, 地元志向. 2010. 筑摩書房. p.234. (ちくま文庫).
- 森玲奈, 北村智. “「ワークショップの教育工学」のための予備的考察”. 日本教育工学会研究報告集, 2013, 13(1), pp.313-318.
- 中野民夫. ワークショップ:新しい学びと創造の場. 岩波書店. 2001, 223p. (岩波新書710).
- 山内祐平. “第1章 ワークショップと学習”. ワークショップデザイン論:創ることで学ぶ. 山内祐平, 森玲奈, 安斎勇樹編. 慶應義塾大学出版会. 2013, pp.1-39.

英語多読研究における傾向と方向性

中西 貴行 (常磐大学人間科学部)

Future directions for extensive reading research

Takayuki Nakanishi (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

本稿は、2010～2012年度課題研究「メタ分析による英語多読研究における英語力向上に関する効果検証」から英語多読研究をベースにメタ分析の方法に関する部分を取り上げた報告である。

本研究では、過去に行われた英語多読研究を「メタ分析」を用いて統合し、英語多読効果の検証を行う。英語力を伸ばすためには様々な指導方法があり、その一つがExtensive Readingといわれる多読である。現在では、多読に関する約200以上の先行研究が国内外で発表されている。Norris & Ortega (2000) がL2 instructionを対象とし、49の先行研究をメタ分析を通して行ったように、多読に関する先行研究の結果を統合し、効果量によって全体的な効果を検証し、調整変数分析により細かな点を明らかにする。その結果をもとにより細かな提案を行うことが目的である。メタ分

析とは、それぞれの研究者の個々の実証研究を統計的に統合し、研究に対して一つの見解を導く分析方法である。このメタ分析を通して、さまざまな状況で行われた多読研究を統合し英語多読効果の検証を行う。

2. 傾向と方向性

英語教育では、最近注目を集めている多読研究が数多く発表されている (e.g., Elly & Mangubhai, 1981; Greenberg, Rodrigo, Berry, Brinck & Joseph, 2006; Hafiz & Tudor, 1990; Lai, 1993; Takase, 2004; Williams, 2007)。日本では酒井 (2002) の『快読100万語—パーバックへの道』を発端とし、英語母語話者が英語を学ぶように、英語学習者が簡単な英語の本を数多く読むことによって、英語力の向上が図れるという多読が教育者、研究者の注目を集めている。

実際の多読現場では、ORTやSkyriderなどといった

簡単な本から読み始め、ハリーポッターやダヴィンチコードなどのペーパーバックを最終目標としていく。巷では、多聴多読マガジンやGraded Readerなども多く販売されており、多読の授業を行ってれば英語力が伸びると感じている教員も多い。Bamford & Day (2004) やNakanishi (2005) などにも多くの多読を使用した授業実践が見られ、実際に授業内外においてどのように多読を実施していけばいいのかを説く文献も多く出てきている。

しかし、これまでの実践や研究から4点の問題が考えられる。第1に、日本国内外の言語学、英語教育研究において、多読に関しての個々の研究数は多いが、それぞれの研究は単独になりがちで長期的なものが少ない。第2に、実際の英語力を測るテストも語彙、読解速度、読解力など研究ごとに様々なものを使用し、総合的にその効果を判断することができない。第3に、個々の研究の質にもかなりの幅が見られ、著名なジャーナルに掲載されている論文と査読のない論文などでも同等に扱われている。第4に、分析方法に欠点のある論文 (e.g., Iwahori, 2008 ; Kweon, 2008 ; Mason & Krashen, 1997 ; Robb & Susser, 1989) が多くある。この欠点は、標準偏差の記載がない、統制群を研究の中に含んでいないなどである。

Nakanishi & Ueda (2011) では、上記の点に配慮し、すべての情報を含んだ研究を「Reading in a foreign language」にて発表した。そして、今後の研究の道としては、以下の研究—Dinsmore (2006), Masgoret & Gardner (2003), Norris & Ortega (2000) —のようにこれまでに蓄積されてきた研究を統合し、研究対象の効果を検証する必要がある。この効果検証は、多読研究においてはいまだ行われていない。

3. 目的

今回のメタ分析を通しての目的は以下の3点である。

1点目は多読研究における先行研究の細かな問題を明らかにすることである。例えば、Janopoulos (1986)、Tsang (1996) などでは、writingの力の伸び、Bell (2001)、Lai (1993) では、reading speedの伸び

を研究の焦点としており、一概に多読研究といってもさまざまなものが混在している。こういった状況で多読が効果的で授業で取り入れられるべきだと論ずることはできない。最新の多読研究Karlin & Romanko (2010) においても、1学期間で多読を行い、統制群なしで*t*-testを行い、効果ありと結論付けている。こういった研究が非常に増えているのは懸念すべき問題である。

2点目は、他の研究者がreplicationを行うことができるようにそれぞれのデータを細かく記載することである。事実、英語教育では非常にreplication studyが少ない。これはやはり個々の研究のデータの記載、もしくは表示方法に問題があることに起因すると考えられる。これを一覧表にし、今後の研究に役立てられるようにする。

3点目は、多読全体の効果量を導き出すことである。先にも述べたMasgoret & Gardner (2003), Norris & Ortega (2000) らの研究のように個々の多読研究の効果量を計算し、全体の効果量を明らかにする。そして調整変数の分析を行う。

上記の2点目を実際の表にすると以下(表1)のようになる。ここで重要なのは、グループの人数と個々の研究の平均と標準偏差を導き出すことである。その値があれば効果量(多読の効果の程度:Cohenの*d*を使用)を計算し、統合することができる。

表1. 先行研究からのデータ抽出

	実験群			統制群		
	参加者	平均	標準偏差	参加者	平均	標準偏差
研究 A	30	22.5	8.7	32	19.5	10.2
研究 B	52	35.7	5.6	48	33.1	7.8
研究 C	121	47.8	8.9	111	45.8	10.7
研究 D	13	55.9	6.8	15	49.3	8.2
.
.
.

表1のデータから次にすることは、効果量の測定である。その効果量に関しては、以下のような方法がある(*r*も入れるとさらに増える)。このどれを使用しても構わないが、最も使用頻度が高いのは、Cohenの*d*である。

$$\text{Cohen's } d = \frac{M_1 - M_2}{\sigma_{pooled}}$$

$$\text{Hedge's } g = \frac{M_1 - M_2}{S_{pooled}}$$

$$\text{Glass's } \Delta = \frac{M_1 - M_2}{S_{control\ group}}$$

英語多読研究において、それぞれが効果がある・ないという結論に至っているが、それは全体としてみたときに実際どの程度効果があるのかを検証していく必要がある。メタ分析は、医学系の研究で臨床の結果を統合し、新薬の効果を調べるためなどに多く用いられる。しかし、英語教育ではRoss (1998), Norris & Ortega (2000) がリスニング力、明示的、暗示的教育法について行ってきたが、いまだにこの英語教育の分野でメタ分析を用いた研究数は少ない。個々の研究を統合し、効果量 (d) を用いて本来の多読の効果を検証することによって、単に多読の授業を行うことに重きを置くのではなく、どのくらいの期間が必要で読む

語数は何語で、どの程度の英語力の向上が見られるのか、そして今までの多読の研究の結果から正確に何が発見でき、これから多読研究に関して何が必要なのかが見えてくる。まず、多読の実際の効果を検証できること、そして、メタ分析という新たな分析手法を英語教育の分野に広めることができる。そして、それをさらにもう一歩進め、調整変数分析を行うことでさらなる詳細点を明らかにしていくことができると考える。このメタ分析の流れを図に表すと以下ようになる。(図1)

本稿では、多読研究におけるメタ分析の傾向と方向性を示した。他の研究においてもメタ分析のおおよその流れはこのようになり、多くの研究結果を統合し、結論を導き出すことになる。こういったメタ分析の結果は、個々の研究と比べると参加者数に圧倒的な差が出るため、信頼性も上がり、より多くの示唆が得られる可能性がある。英語教育においても最近ではメタ分析を多く目にするようになってきており、今後の発展に期待がもてる。

この多読に関するメタ分析の詳細な結果は国際誌に掲載するため、そちらをご参照いただきたい。

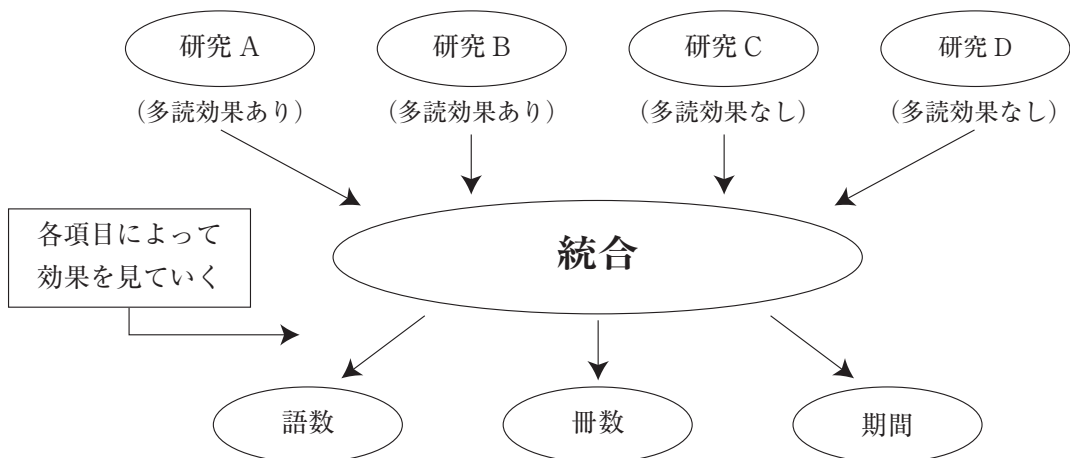


図1. メタ分析の流れ

4. 参考文献

- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-13. Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>
- Dinsmore, T. H. (2006). Principles, parameters, and SLA: A retrospective meta-analytic investigation into adult L2 learners' access to Universal Grammar. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 53-90). Amsterdam, Holland: Benjamins.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1981). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington, New Zealand: NZCER.
- Greenberg, D., Rodrigo, V., Berry, A., Brinck, T., & Joseph, H. (2006). Implementation of an extensive reading program with adult learners. *Adult Basic Education*, 16(2), 81-97.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18, 31-42.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20, 70-91.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20(4), 763-768.
- Karlin, O., & Romanko, R. (2010). Examining multiple variables within a single ER setting. *The Reading Matrix*, 10(2); Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2010/omar_karlin.pdf
- Kweon, S.-O., & Kim, H.-R. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 191-215.
- Lai, F.-K. (1993). The effect of a summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21, 87-100.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- Nakanishi, T. (2005). A book in question! Intertwining receptive and productive skills using graded readers. *The Language Teacher*, 29(6), 35-36.
- Nakanishi, T., & Ueda, A. (2011). Extensive reading and the effect of shadowing. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 1-16.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a*

Foreign Language, 5, 239-251.

Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20.

酒井邦秀 (2002) 快読100万語—ペーパーバックへの道 ちくま学芸文庫.

Takase, A. (2004). *The effects of extensive reading on the motivation of Japanese high school students*, Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Tokyo.

Tsang, W.-K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.

Williams, E. (2007). Extensive reading in Malawi: Inadequate implementation or inappropriate innovation? *Journal of Research in Reading*, 30(1), 59-79.

執筆者一覧 (掲載順)

森	山	哲	美	人	間	科	学	部	教	授
秦	口	順	一	人	間	科	学	部	教	授
水	田	茂	進	コ	ミ	ユ	ニ	テ	イ	振
島	原	隆	樹	ム	ニ	テ	イ	振	興	学
菅	佐	勝	洋	間	間	科	学	部	部	部
佐	藤	弘	弘	東	京	家	政	大	学	部
石	川	博	也	人	間	科	学	部	部	部
太	幡	毅	潔	人	間	科	学	部	部	部
日	野	直	博	人	間	科	学	部	部	部
林	橋	良	子	人	間	科	学	部	部	部
高	橋	浩	博	駒	澤	大	学	部	部	部
高	橋	里	子	京	經	營	短	期	大	学
長	澤	喜	絵	立	正	大	学	部	部	部
石	田	孝	美	人	間	科	学	部	部	部
小	佐	幸	幸	人	間	科	学	部	部	部
中	村	泰	之	人	間	科	学	部	部	部
中	西	貴	行	人	間	科	学	部	部	部

編集委員

糸賀 茂男	柄澤 行雄	小林 晶子
太幡 直也	永野 勇二	三澤 進

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第31巻 第2号

2014年3月20日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 富田 信穂 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社 あけほの印刷社