

# 湊川短期大学紀要

## 第 53 集

- 保育者養成校における「絵譜」の作成の試みと有用性に関する研究  
 .....白 井 奈 緒
- 保育者養成における「ブルグミュラー 25 の練習曲」の指導法に関する考察  
 .....大 西 隆 弘
- 遊びの充実と保育者の役割  
 .....武 田 俊 昭・幸 田 瑞 穂
- 大学と地域連携の取り組みの一考察  
 -里山作りを取り入れた自然体験授業を受講した学生の意識-  
 .....永 井 毅
- 感染予防のための手洗い行動に関する教育方法の検討  
 -生活習慣形成期の学童に対する教育の重要性-  
 .....西 川 央 江・倉 真 智 子
- 遊びの質的転換と学びの芽生えを促す保育のあり方  
 -スウェーデンの保育実践から-  
 .....吉 次 豊 見
- 幼児教育における ICT 活用の現状と展望  
 .....高 畑 貴 志
- これからの保育士に求められる家庭支援力とは  
 .....田 邊 哲 雄
- 保育者養成課程における造形表現の授業の一考察  
 .....佐 伯 岳 春
- 介護福祉士養成校と地域連携  
 -保健所事業との連携を参考に-  
 .....静 和 美・尾 崎 剛 志
- 保育者をめざす短期大学生を対象とした食育プログラムの検討 (2)  
 -2年間を通した実践の効果と課題-  
 .....進 藤 容 子・廣 陽 子
- 子どもの表現活動における保育者の意識と実践に関する検討  
 -マスタートーズ甲子園のアクションリサーチを通じて-  
 .....谷 めぐみ・佐 伯 岳 春・幸 田 瑞 穂・佐々木 駿 太・杉 愛 己

湊 川 短 期 大 学

2017

# 目次

## 原著論文

- 保育者養成校における「絵譜」の作成の試みと有用性に関する研究  
.....白井奈緒..... (1 ~ 6)
- 保育者養成における「ブルグミュラー 25の練習曲」の指導法に関する考察  
.....大西隆弘..... (7 ~ 12)
- 遊びの充実と保育者の役割  
.....武田俊昭・幸田瑞穂..... (13 ~ 19)
- 大学と地域連携の取り組みの一考察  
ー里山作りを取り入れた自然体験授業を受講した学生の意識ー  
.....永井毅..... (21 ~ 30)
- 感染予防のための手洗い行動に関する教育方法の検討  
ー生活習慣形成期の学童に対する教育の重要性ー  
.....西川央江・倉真智子..... (31 ~ 39)
- 遊びの質的転換と学びの芽生えを促す保育のあり方  
ースウェーデンの保育実践からー  
.....吉次豊見..... (41 ~ 48)

## 総説

- 幼児教育における ICT 活用の現状と展望  
.....高畑貴志..... (49 ~ 53)
- これからの保育士に求められる家庭支援力とは  
.....田邊哲雄..... (55 ~ 59)

## 研究報告

- 保育者養成課程における造形表現の授業の一考察  
.....佐伯岳春..... (61 ~ 68)
- 介護福祉士養成校と地域連携  
ー保健所事業との連携を参考にー  
.....静和美・尾崎剛志..... (69 ~ 74)
- 保育者をめざす短期大学生を対象とした食育プログラムの検討 (2)  
ー2年間を通じた実践の効果と課題ー  
.....進藤容子・廣陽子..... (75 ~ 80)
- 子どもの表現活動における保育者の意識と実践に関する検討  
ーマスターズ甲子園のアクションリサーチを通じてー  
.....谷めぐみ・佐伯岳春・幸田瑞穂・佐々木駿太・杉愛己..... (81 ~ 87)

## — CONTENTS —

- A study was performed to learn about the effectiveness of teaching using “E-fu” methods at child care training schools  
.....Nao USUI..... ( 1 ~ 6 )
- Consideration on Instruction of Burgmüller 25 Etüden for Early Childhood Education  
.....Takahiro ONISHI..... ( 7 ~ 12 )
- The Role of the Teacher to Support Children’s Play  
.....Toshiaki TAKEDA · Mizuho KOUDA..... (13 ~ 19)
- Consideration about cooperation of a university and a local community;  
Consciousness of the students who had the lesson included the maintenance activities of satoyama  
.....Takashi NAGAI..... (21 ~ 30)
- A Study of Teaching Method for Preventing Infection effect of Hand Washing  
Importance of Education to healthy life style of School children  
.....Teruko NISHIKAWA · Machiko KURA..... (31 ~ 39)
- A study on the way of childcare which promotes the qualitative change of play and the seedling of learning.  
—From preschool in Sweden —  
.....Toyomi YOSHITSUGU..... (41 ~ 48)
- Current status and future prospects of ICT use in early childhood education  
.....Takashi TAKABATAKE..... (49 ~ 53)
- What is the home support capacity required for future nursery teachers  
.....Tetsuo TANABE..... (55 ~ 59)
- An Examination of the Formative Education Program of a Training Course for Early Childhood Caregivers  
.....Takeharu SAEKI..... (61 ~ 68)
- The way of the regional alliance in the junior college of the Certified Care Workers training course  
— In reference to cooperation with a project of Public health center —  
.....Kazumi SHIZUKA · Takeshi OZAKI..... (69 ~ 74)
- Implementation of Food and Nutrition Education for College Students in a Nursery Teacher Training Course (2)  
— Effects and problems found as a result of implementation in a 2-year study at a college —  
.....Yoko SHINDO · Yoko HIROSHI..... (75 ~ 80)
- A study of consciousness and practice of the nursery and kindergarten teachers in the expression  
activity of children: Action research of a Masters Baseball alumni event  
.....Megumi TANI · Takeharu SAEKI · Mizuho KOUDA · Syunta SASAKI · Manami SUGI..... (81 ~ 87)

# 保育者養成校における「絵譜」の作成の試みと 有用性に関する研究

A study was preformed to learn about the effectiveness of teaching using “E-fu” methods at child care training schools

白井奈緒

Nao USUI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

Generally, children in adolescent learn songs while imitating what they hear. It's stated that the children sing more happily and understand the contents of the song as well as the mood, by teaching them using “E-fu.”

By using “E-fu” it's said to help students who are aiming to become childcare professionals by deepening their musical understanding as well as being a motivator to improve and sustain growth.

This treatise identifies the usefulness of “E-fu” at length going over what the benefits of using the “E-fu” method in the teacher training process.

Students often stated that they faced a grave problem in understanding the structure of a song prior to incorporating the “E-fu” method. Once beginning with the “E-fu” method, students immediately began to enjoy themselves and were able to gain a better understanding of the song to an unprecedented level.

I am able to say, with a high level of confidence that students who learn the “E-fu” method find that it is significantly easier to portray expression and feeling of the music. The students using this method are far better equip when teaching and singing to infants through using the “E-fu” method.

**Key words :** “E-fu” (Music Chart of picture) , Heribert und Johannes Grüger, children's song

## 1. はじめに

幼児期の音楽活動では、主に音楽活動のモデルとなる指導者の模範演奏を聴き、それを反復することで音楽を習得していく方法がとられる。歌唱活動においては一般的に、子どもたちは先生や身近な人、またはテレビなどから流れてくる音楽をいわゆる“範唱”として捉え、その“聴覚情報”をたよりに模倣しながら歌っていると言えるであろう。とはいえ、子どもたちにとって視覚から得る情報は聴覚情報よりも優位であると言われており、歌っている人の表情や口の動き、身振りは子どもたちの模倣を促し、歌唱活動を活発化させている。

学校教育において音楽を学ぶ際に、一般的に視覚情報として用いられる近代五線譜（以下、五線譜）の使用は、現行の小学校音楽科学習指導要領解説（2008）によると中学年で初めて「範唱を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして歌うこと」と示されている。すなわち、小学校低学年においては、読譜によって児童自らが音楽を解釈し、演奏することは未だ困難なため、幼児期と同様の範唱と模唱による方法で歌唱活動が行われていると言え

る。この場合やはり、モデルとなる指導者の表現技術や演奏技術が子どもたちの歌唱表現に大きく反映されるといっても過言ではない。

しかし、保育者養成校で保育者を志す学生にとって、歌唱指導時に多くの指導上の留意点を、指導者自身の歌唱技術のみで伝えることの難しさを感じる者も多かったことから<sup>1)</sup>、幼児から理想の歌唱活動を引き出し、歌う気分させる、指導者の声かけや手だて・支援ツールの開発が必要となっている。

そこで聞こえたとおりに歌うという表面的な模倣による歌唱から一歩踏み込んで、幼児の歌唱活動時に音楽の基本的要素や楽曲の歌詞の内容をより理解できるような“視覚情報”として「絵譜」に着目した。

本稿では、歌唱指導者側の学生が自ら絵譜を作成することにより、学生に見られた変化や音楽的成長、作成時に見られた音楽上の課題や問題点を明らかにすると同時に、筆者自身も絵譜の作成、指導、研究に携わることでその質的向上に努め、保育者養成における絵譜の教材価値と有用性を検証することを目的とする。

## 2. 「絵譜」とは

「絵譜」とは桜井によると「未分化の児童に対して、楽譜にかわるものを文字や図形等で表現し、音高やリズム楽器の演奏などを感覚的にわからせようとする」（桜井, 1961, p.26）もので、長谷川の戦後日本の小学校音楽科教育における絵譜の変遷についての研究では、「『絵譜』は、読譜能力を系統的に育成する導入指導を模索した過程で、五線譜に抵抗をもつことなく慣れさせるために取り入れられた教材であり、その指導法を発展させるために変化をしてきた」（長谷川, 2014, p.63）と述べられている。

また長谷川によると、日本では戦後直後の音楽科教育において1947年刊行の「学習指導要領 音楽編（試案）」の中で、「絵譜が初めて学習指導要領で取り上げられた際、『音楽絵画』という言葉で示され、1958年刊行の学習指導要領で「『絵譜』と呼ばれるようになった」（長谷川, 2014, p.58）と示されている。

本稿ではドイツのSauerländer社が出版しているHeribert und Johannes Grüger (2011) 作Die große goldene Liederfibel (珠玉の愛唱歌読本) を絵譜のモデルとした。日本では絵譜の手法で書かれた幼児向けの本を今はほとんど目にすることはないが、日本に絵譜が導入される以前の1926年に音楽教師と画家の兄弟二人によって書かれたこのシリーズの絵譜本は、ドイツ語圏で今なお出版され、親しまれている。Grügerの歌曲集の選曲はヨーロッパのわらべ歌や民謡が主で、歌詞は数曲を除きほぼドイツ語で書かれている。体裁は見開き左ページに五線譜、右ページには左の五線譜を絵譜で示したものを並べ対応させて掲載している。右ページは五線のない空間ではありながら、縦軸は音高、横軸は時間の経過を示す五線譜の法則に従って描かれ、各々の音符をその音価や絵譜の下に書かれた歌詞に対応させて、愛くるしいイラストへと具象化している。

長谷川によると、Grügerの絵譜のタイプは「挿絵の役割は持っているが、旋律の高低が表されているもの。階名や歌詞が書かれているものも含むが、五線のように本譜を連想するものは含まない」（長谷川, 2014, p.61）「挿絵高低譜」に分類される。<sup>2)</sup>

## 3. 実践

期間：2014年1月（1/15・1/22・1/29）

3コマ（4.5時間）

対象：M短期大学幼児教育保育学科2年17名

選択科目授業（科目名：「世界の保育」）

内容：絵譜の作成

本科目受講学生は数ヶ月後に卒業を控え、保育職に就いた際には避けては通れない幼児への音楽指導に不安を抱えている学生がほとんどであった。そこで世界の音楽や遊び、保育の研究を行ってきた本科目の集大成として絵譜の作成を試みた。

Heribert und Johannes Grügerの本を学生に見せたところ、その可愛らしいイラストや鮮やかな色彩に歓声があがった。それらを参考にしながら、日本で親しまれている子どもの歌の中から題材を各自選曲し、絵譜を作成した。1月29日の作成終了後の授業時間内において、記名式質問紙調査を行い、作品と共に提出させた。

学生が絵譜の作成に選曲したのは次の8～12小節からなる童謡である。

「うさぎ」：文部省唱歌

「おつかいありさん」：関根栄一作詞・團伊玖磨作曲

「お花がわらった」2名：保富康午作詞・湯山昭作曲

「かえるの合唱」：岡本敏明作詞・ドイツ民謡

「かもつれっしゃ」：山川啓介作詞・若松正司作曲

「さらさらぼし」：武鹿悦子作詞・フランス民謡

「しゃぼん玉」：野口雨情作詞・中山晋平作曲

「10人のインディアン」：高田三九三訳詞・アメリカ曲

「チューリップ」3名：作詞者不詳・井上武士作曲

「トマト」：荘司武作詞・大中恩作曲

「とんぼのめがね」：額賀誠志作詞・平井康三郎作曲

「ハッピーバースデー」：M.J.ヒル作詞・P.S.ヒル作曲

「雪のこぼろず」：村山寿子作詞・外国曲

「ゆきのぺんきやさん」：則武昭彦作詞・安藤孝作曲

まずA 4用紙二枚を配布し、選曲用の童謡楽譜集を数冊、色鉛筆、サインペンを用意した。Grügerの本に準じて、一枚には楽譜の写譜を行い、その後もう一枚の用紙を用いて絵譜の作成にとりかかるという手順で活動を行った。ほとんどの学生が選曲と写譜を仕上げるのに1コマ目を費やしていた。イラストのデザインが浮かばずに苦戦している学生には、携帯電話の使用を一時的に認め、主となるモチーフのデザインを検索することを許可した。

3コマ終了後には皆の作品を並べてお互いに見せ合えるようにすると、人の作品を見ながら楽しそうに歌う姿やコメントし合う姿が見られた。

## 4. 実際作品

ここでは本活動で作成した17作品の中から7名の学生A～Gが作成した絵譜を取り上げる。本活動終了後に行った記名式質問紙調査において学生A～Gが回答した内容と照らし合わせながら、各作品の特徴と学習活動の深まる過程を観察していく。

○学生A：「おつかいありさん」

図1は女子学生Aの「おつかいありさん」の絵譜である。「ありがたい描いていたのですごく面倒くさくなってしまった。」と感想に記してはいたが、Aはとても几帳面な性格で、音の高さを正確に表すため、紙面に方眼のような基準線をたくさん引きながら、一匹ずつありの位置どりをしていた。この正確に音の高さを記す以外にも、Aがこだわりや工夫としてもう一点挙げているのが、言葉の意味やニュアンスと絵を一致させることである。

まず、二回繰り返される“こっつんこ”の所ではぶつかっているありたちを描き、最後の“あっちいってちょんちょん こっちきてちょん”の部分は、あっちこっちちょこちょこ動く様を顔の向きを変えることでうまく表現している。また、スタカートがついている“ちょん”の部分が三回出てくるが、ありがはねる姿にすることでその動的なニュアンスが伝わるよう工夫している。さらに、二段目は、ありが歩いている道の起伏が旋律線の起伏を表しており、子どもたちがこれを見て歌う際には、フレーズのおおまかな起伏を感じることで歌いやすいのではないかと考えられる。Aの作品は、語感や旋律のニュアンス、曲の情景を巧みに絵で表現した、細部にまでこだわりがうかがえる作品だと言えるであろう。



図1 「おつかいありさん」

○学生B：「うさぎ」

女子学生Bはこだわった点に、後半部分の“みて”というフレーズのところのうさぎの視線と、「はー」の部分の身体で旋律を表現している“よだれをたらしうさぎ”を挙げている。この音をたっぶり伸ばして歌う「はー」の部分は、日頃筆者が学生に歌唱指導を行う際にも、音の長さや旋律があやふやになる学生が多く、要注意箇所として認識していたので、この視覚的な工夫によって音の動きや節回しがより把握しやすくなるかと推察できる。またうさぎの表情をよく見ると、うさぎの口はこの歌を歌っている口の形になっており、子どもたちへの歌唱指導時に遊びながら楽しく歌える工夫が施されている。

加えて、Bは歌にまつわる行事の解説を描いているが、これは歌や伝統文化の背景を伝えようとする意思の表れであり、B自身の教材への興味の深まりを表していると言える。



図2 「うさぎ」

○学生C：「かえるの合唱」

女子学生Cは「かえるの合唱」の絵譜を作成した。Cのこだわりは、音の長さを絵に変化をつけて描き分けたところである。葉っぱをもったカエルは二分音符を表し、後半部分の八分音符「ケロケロケロケロ」の部分は二匹のかえるを一枚の葉っぱに乗せ、一拍の音のまとまりを感じられるようにうまく表している。しかし「ケロケロケロケロ」と始まる最初の音の高さは本来はドであり、「クワッ、クワッ、クワッ、クワッ」のドの音と同

じ高さから出発しているはずだが、少し上の方から出発しているなど、細かいミスが見られた。



図3 「かえるの合唱」

○学生D：「かもつれっしゃ」

Dは男子学生で「かもつれっしゃ」を絵譜で表現した。「絵を見て楽しい気分になるように自分自身が楽しく描いた。」と述べているとおり、色彩豊かで見ていてワクワクしてくるような、夢があふれる絵画表現で描かれた作品である。音域がフレーズごとに少しずつ上がるにつれ、絵譜の背景も音域と同様にどんどん上昇している様が描写されている。この工夫は、絵を見て歌う者に空間的広がりを感じさせ、伸びやかな歌唱へと誘う一助となるであろう。もう一つ彼のこだわりは、階名の音で始まる動物を貨物に乗せて表現したところである。

ドの音を表す貨物列車には“どじょう”が、ミには“ミーアキャット”が、ファには“ふくろう”，ソには“ゾウ”，ラには“ライオン”，シには“シマウマ”が乗っており、「積もうよ荷物」という歌詞の部分は、歌詞どおりに荷物がたくさん積まれている。

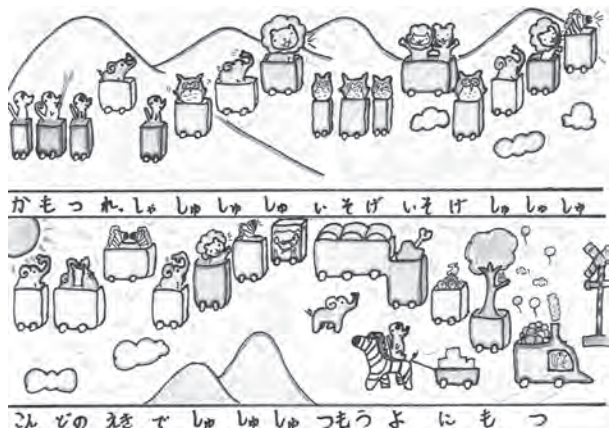
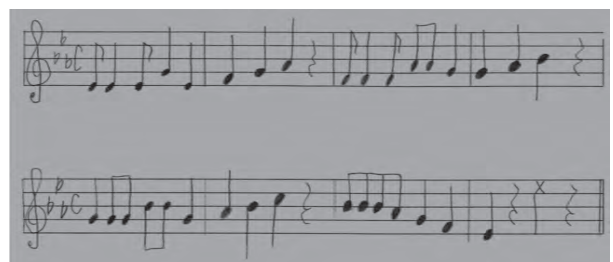


図4 「かもつれっしゃ」

○学生E：「しゃぼん玉」

男子学生Eは「しゃぼん玉」の絵譜を作成した。彼の作品で驚いたのは、まず五線譜の写譜の美しさである。彼の感想には「写譜を初めて行ってみたい楽譜を手で描くのはとても難しかったが、とてもやりがいがあった」という記述があり、絵譜だけではなく、五線譜の写譜についても触れている。

Eのこだわりとしては、しゃぼん玉を描く際に大きさや色を変えて音価の違いを表現したり、「こわれて消えた」ところは、こわれそうなしゃぼん玉とそれらが消える表現を歌詞どおり表したところである。学生D同様、どんどん高くあがっていくしゃぼん玉を背景も上昇させることでうまく表現できている。

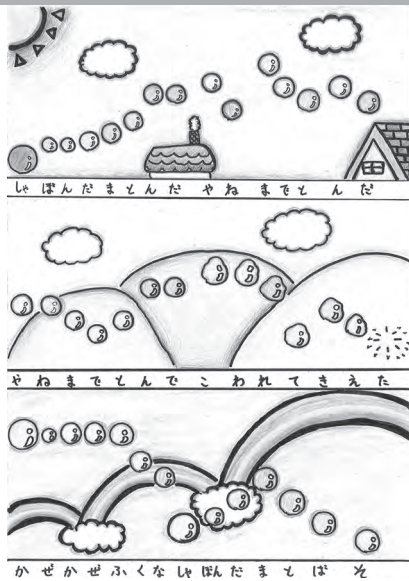


図5 「しゃぼん玉」

○学生F：「おはながわらった」

女子学生Fは全ての音符を花のイラストのみで表している。歌詞の一番だけで六回「わらった」という言葉が繰り返されることが、この歌の大きな特徴のひとつであるが、Fはその特徴を感じ取り、「わらった」の箇所の花は赤いポットから咲いている描写にすることによって、また花の表情を笑顔にすることによって「わらった」という言葉のまとまりと意味を強調することに成功している。本題材はほとんどが付点八分音符+十六分音符の組み合わせと八分音符のみで構成されているが、Fは音価の違いを表す印として、付点八分音符を示す花には近くにちようちょを飛ばせている（三段目「いちどに」の「い」はちようちょをつけ忘れ）。

くねくねと踊り出しそうな花たちによって描かれた本

作品には動きがあり、このままで幸福感の漂う曲想を十分に伝えてはいるが、音楽の視点からさらにこの作品の質を上げることができるであろう点について考察で述べる。

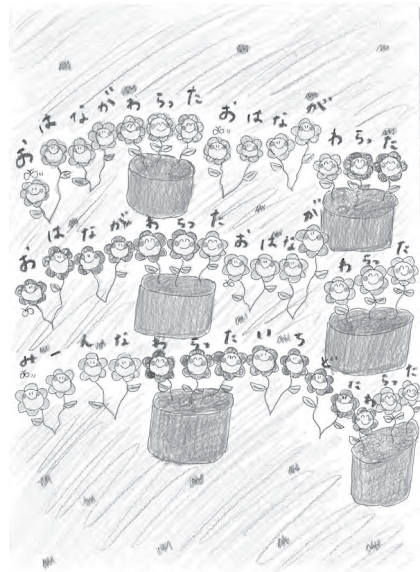


図6 「おはながわらった」

○学生G：「とんぼのめがね」

男子学生Gはこの活動で最も苦勞した一人であり、その作品はGの苦勞の痕跡や理解度を如実に示している。

Gは決まった用紙幅に音符や小節を必要分書き入れることがなかなかできず、最初に行う写譜の作業に相当な時間を費やした。

絵譜の作成作業に進んでからも、空間認識が苦手なGは、音のシンボルとして用いたとんぼをうまく配置できず、苦戦したため、とんぼを描き終えた後に背景を仕上げる時間はあまり残っていなかった。

本題材の五線譜にはさまざまな音価の音符が用いられているが、音価の違いを認識し、それを描き分けようとする気配もなく、唯一二段目の「あーおいおそらを」の「あ」の音を示すとんぼが振動している様子を描くことで、長い音であることを伝えようとした意図が見られた。

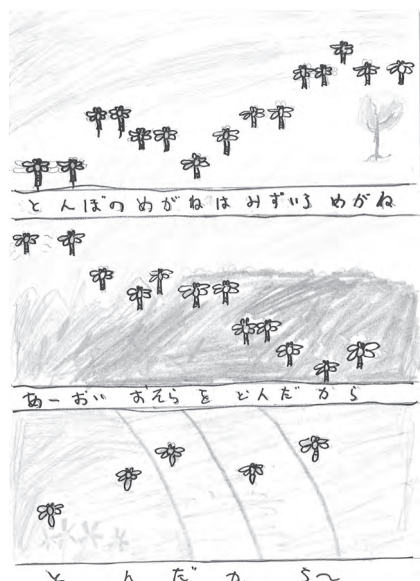


図7 「とんぼのめがね」

## 5. 実践の結果

絵譜の作成を終えた学生に、下記の三項目の質問紙調査を行った。4. 実際の作品で取り上げたA～G以外の学生から挙げられた自由記述の内容には以下のようなものがあった。

### 問1：絵譜の作成をとおして気づいたこと

- ・絵譜で表現することで、こんなにも楽しい気持ちで歌えるのはすごくよいと思った。
- ・楽譜を間違えずにそのまま写すのも難しいと感じた。
- ・普段なんとなく見ている楽譜だが、自分で描いてみるとじっくり見るので気づくこともあった。
- ・楽譜を読むのが苦手な今まで苦労してきたが、絵譜を作り、それを見て歌うという方法を知ったことは、夢のような瞬間だった。自分自身が子どもの時に絵譜に出会っていればもっと楽しく音楽が学べていたかもしれないと思った。

### 問2：絵譜を書く際、あなたが特にこだわった点や、工夫した点

- ・ストーリー性
- ・あまり暗い色を使わず、子どもが見ながら歌う時に気持ちもワクワクするように、色々な明るい色にした。
- ・音の高さをきっちり分けて描いたところ。
- ・各小節ごとにイメージがふくらむように。
- ・色づかいも時間をかけて考えた。見ている側の人の目がしんどくならないように配慮した。

### 問3：絵譜の課題をやってみた感想

- ・自分でやってみて改めて音符について考えることができてよかった。
- ・完成したときの達成感が大きかった。
- ・実際にやってみると大変でしんどかったけど、完成に近づいてくるとワクワクしてとても楽しかった。この楽譜で子どもたちに歌ってほしいと思った。
- ・絵譜だったら子どもたちも楽しく見ることができるといった。
- ・子どもだけではなく私たち大人でも楽しく歌うことのできる楽譜だと思った。

## 6. 考察

～絵譜の制作でもたらされる成果～

### 6.1 基礎的音楽能力の育成

本稿では小学校音楽指導要領解説(2008)に掲げられている「音楽活動の基礎的な能力」<sup>3)</sup>を基礎的音楽能力と定義する。

絵譜の取り組みとしての直接的な結果ではないが、五線譜の写譜によって副次的に音楽の仕組みや音符、休符等の理解が深まったことが成果として挙げられる。写譜をとおして学生たちが五線譜上の音楽情報をどの程度読み取っているのか、またどの程度注意を払っているのかを推測できた。

五線譜の写譜を行った際には拍子記号がない、音符の長さ、高さ間違い、付点の点忘れ、小節線忘れ(特に段末)や終止線忘れなどのミスが見られ、四分休符、八分休符等の休符の書き方やト音記号の書き方の指導を改めて行った。また、リズムを正確に記すことや調号についても再確認しながら進めていった。普段は読む機会があっても書くことは滅多にない五線譜ではあるが、本活動で五線譜を書く指導・修正を繰り返すことによって、五線譜のもつ機能性や意味を正しく認識する機会を得た。

上記の音楽を形づくっている要素を理解し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取る経験こそ、すべての音楽活動を支える最も基礎的な能力を育むことにつながる。本活動が学生にとって楽譜をしっかりと読む訓練にもなり、ひいては楽譜から音楽の全体像を読み取る力を育てる動機づけにもなり得たと言えるであろう。

### 6.2 歌詞の内容や曲想に対する理解の深まりと、表現の創意工夫

絵譜を作成するにあたって、歌詞の内容や語感を吟味し、分かりやすく表現しようと工夫する姿勢は、学生自身の曲の背景や内容への理解を促し、十分な教材研究につながっていると言えるであろう。さらに実践後の質問紙調査からも、学生が見る人がワクワクするよう工夫を凝らし、色合い等を考えながら作成していることが分かる。絵譜制作者が制作過程において想像力を発揮したそのツールを用いて歌唱指導を行うことにより、“伝えたい”という明確な意図をもった、より理想的な歌唱指導の展開が予想される。

### 6.3 子どもの視点に立った選曲の基準・目安の獲得

絵譜の作成のポイントとして、選曲した歌の最高音と最低音を意識すると作業がしやすいという点が挙げられるが、このことは学生に音域への配慮を意識づけ、今後保育者となって自ら子どもたちのために曲決めをする際の、選曲の基準や目安となるのは確かである。実際写譜の作業中に、同一曲で調性の異なる楽譜を見つけ、どちらが幼児の音域にふさわしいかを検討し、選択する場面も見られた。

また、言葉の面から歌詞の内容を吟味し、子どもの理解度を推し量る活動も、選曲の指標の獲得に値する点である。

### 6.4 オリジナルの教材作り(創作活動)による集中力、想像力、創造力の発揮とその応用

絵譜を制作している学生の姿を一言で言い表すと、オリジナルの教材作りとにかく“熱中”して取り組んでいたと言える。歌唱指導者側に歌に対するイメージや伝えたい“思い”がない場合、歌詞の字面をただ追いかけるだけの“無”を子どもたちに伝えてしまう恐れがある。しかし、学生自身が教材研究の必要性に気づき、歌と真摯に向き合うことでもたらされた学びや集中力、想像力が彼らの“思い”を呼び起こし、それが子どもたちの活発な歌唱表現への呼び水となることは間違いのないであろう。

また、「子どもだけではなく私たち大人でも楽しく歌うことのできる楽譜だと思った」という学生の感想が見られたが、子どもに限らず、聴覚障害者や高齢者を含む全ての人の歌唱活動を支えるユニバーサルデザインとしての絵譜の活用、有音程楽器の合奏指導への応用、幼児の絵を利用した壁面構成としての絵譜の可能性など、絵譜にはさらなる活用方法があるように思われる。

### 6.5 学生の作品に見られる表現、アイディア、気づきから得た示唆

#### 6.5.1 楽曲の構造やフレーズ感の表現の工夫

学生F:「おはながわらった」の例

まず、花の着色方法を見ると、左から右方向に歌が進む方向に合わせて、四つずつ色を塗り替えていると思われる。Fの見出した規則性や美的感覚のもとに着色され



ているが、その着色方法によって歌詞が“おはなが”“わらったお”“はながわ”“らったおは”“ながわらっ”のように、言葉の区切れに関係のないところで分断されてしまうのが残念である。また、背景を単一色で仕上げていることで、全体が一枚の絵としてつながっており、歌詞の文字も絵の中に自然に溶け込んでいて“譜面”としてより絵画要素の高い作品のように感じるが、反面、この曲の音楽構成（一、二段目が歌詞はまったく同じで、音型もほぼ同型である）の表現方法については、まだ工夫の余地があるように思われる。

### 6.5.2. 歌詞と絵譜との連動性

学生G：「とんぼのめがね」の例

学生Gの絵譜の色づかいから見えてくる本題材のGの解釈について考察する。Gは絵譜題材に選曲した「とんぼのめがね」の一番の歌詞が「とんぼのめがねは 水色めがね 青いお空を 飛んだから 飛んだから」であるにもかかわらず、青色を一切使用せず、着色に使用した色は全て暖色系の色であった。Gの絵譜一段目の背景は薄いピンク、オレンジ、黄色のグラデーション、二段目の背景は真っ赤と黄色の二色で描かれ、三段目はオレンジの空にコスモスが咲いている光景を描いている。とんぼは赤で着色されていることから、おそらく「とんぼのめがね」の歌詞の内容よりも、山田耕筰作曲、三木露風作詞の「赤とんぼ」のイメージを思い浮かべているように推測できる。“とんぼ”にまつわる二つの歌がGの中で混同し、それにG自身の経験値としての“とんぼが飛ぶ風景”を想起しながら描いたのではないであろうか。

Gは作業も他の学生よりも遅れがちであり、絵譜の目指す方向性や意義、本活動の意味合いについては認識不足のところも見受けられたが、完成したGの絵譜は、Gのイメージを自由に表現した“作品”として受け止め、Gに対して指導的助言を行う必要はないと判断した。しかし、子どもの歌唱活動の質的向上を促し、楽曲理解や表現の深まりを目指す保育教材としての絵譜となり得るために、また、絵譜によって歌唱活動が保育内容の領域「言葉」（歌詞の側面）、「音楽表現」（歌唱の側面）、「絵画表現」（絵の側面）を有機的に関連させた活動となるためにも、見る側が混乱しない程度に歌詞と絵譜との間に連動性をもたせる必要があることは否めない。

## 7. おわりに

五線譜と比較するとその機能性、万能性は到底及ばないが、黒白だけで書かれた一見味気ない五線譜にはない魅力がこの絵譜にはあり、本稿では絵譜の作り手にその魅力を伝え、その作成をとおして教材性や有用性を実証することを目指した。作り手の学生には絵譜の作成をとおして、基礎的音楽能力の育成、歌詞の内容や曲想に対する理解の深まりと表現の創意工夫、子どもの視点に立った選曲の基準・目安の獲得、オリジナルの教材作り（創作活動）による集中力、想像力、創造力の発揮等の成果が確認できた。

本研究は絵譜の作り手側に焦点を当てたことにより、一方向的な絵譜の有用性の検証にとどまったため、引き続き作成した絵譜を用いての歌唱活動を検証すること、また、絵譜を用いた子どもへの歌唱指導実践を行うことで、絵譜の受け手側からもその有用性を確認することが必要である。

本研究で学生の作品に見られる表現、アイデアや気

づきから得られた示唆を踏まえ、さらなる絵譜の質的向上を目指して模索しながら、今後も絵譜の実践研究を継続していきたい。

### 引用・参考文献

- Heribert und Johannes Grüger (2011) 『Die große goldene Liederfibel』 Sauerländer.  
 Yvonne Friedrichs (1991) *Noten in Bildern, verständlich für Kinder*, Rheinische Post.  
 Feuilleton.  
 桜井富夫 (1961) 「読譜指導の背景としての絵譜」『教育音楽 小学版』16 (8) pp.26-27  
 田辺辰雄 (1962) 「絵譜にたよるな」『教育音楽 小学版』17 (11) pp.30-31  
 長谷川恭子 (2014) 「戦後の小学校音楽科教育における『絵譜』の変遷について」実践女子大学生生活科学部紀要第51号 pp.57-65  
 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説 音楽」

### 注

- 1) 白井奈緒 (2012) 「保育者養成校における歌唱表現の取り組み—子どもの心をとらえる表現者としての意識の自覚—」日本学校音楽教育実践学会紀要, 第48集, pp.1- 7
- 2) 長谷川 (2014) は絵譜をその形態や特徴によって“挿絵高低譜”, “五線絵譜”, “かな絵譜”, “白抜き一段階名譜”, “白抜き一線累加式階名譜”, “白抜き五線階名譜” (全曲), “白抜き五線階名譜” (一部) の7つに類別している。
- 3) 「小学校学習指導要領解説 音楽」(2008年改訂, p.9) の中で, 「音楽活動の基礎的な能力」は次のように定義されている。  
 「音楽活動の基礎的な能力」とは、生涯にわたり児童が楽しく音楽とかかわっていくことができるよう、小学校の段階ではぐくんでおきたい表現及び鑑賞の活動に必要な音楽的な能力のことを意味している。具体的には、児童が感じたことや心に描いたことを、自らの声や楽器あるいは自らつくった音楽を通して表現することや、音楽のよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、想像力を働かせて聴くことができる能力のことを指している。

# 保育者養成における「ブルグミュラー25の練習曲」の 指導法に関する考察

Consideration on Instruction of Burgmüller 25 Etüden for Early Childhood Education

大西 隆 弘

Takahiro ONISHI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

Childcare teachers need to have great sensibility and expressive power. In order to achieve those, it is important to develop expression skills as well as fundamental piano performance skills through the piano instruction in a junior college for early childhood education.

Burgmüller 25 Etüden Op.100 has been adopted in a junior college for early childhood as well as Beyer. Burgmüller has been used to help students acquire more performance skills and expression power after mastering the fundamental piano performance skills by Beyer.

In this research, I explore how to use the Burgmüller as a textbook at an early childhood education, after I analyze this material from the viewpoint of the early childhood education and make clear several points we should be careful about using this material with limited time for those students who are going to be childcare teachers.

**Key words** : early childhood education, piano instruction, Burgmüller

## I はじめに

幼保連携型認定こども園教育・保育要領第2章第1「ねらい及び内容」の「表現」には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とあり、さらに「ねらい」として次の3つが挙げられている。

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ。
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。注1)

つまり、保育者に求められているのは、子どもたちの感じる心と表現する意欲を育て、様々な表現を楽しむように援助することである。これらの点を踏まえて保育を行うためには、保育者自身も豊かな感性と表現力を備えていなければならない。そのため、保育者養成校におけるピアノ指導では、基礎的演奏技術に加えて表現力を養うことが重要であると考えられる。

保育者養成校では、『バイエルピアノ教則本』注2) (以下『バイエル』) とともに『ブルグミュラー25の練習曲Op.100』注3) (以下『ブルグミュラー』) が教材として頻繁に使用されている。『ブルグミュラー』は、『バイエル』でピアノの基礎的演奏技術を習得後、更なる技術

向上と表現力の獲得を目指して使用される。『ブルグミュラー』は、技術的に易しい内容で各曲が短く、1オクターヴ以上の和音が使用されていないことや分かりやすい標題などから、子どもが使用することを想定して書かれていると考えてよい。またこれらの特徴は、保育者を目指す学生にも有効であり、保育者養成校におけるピアノ指導で使用される教材としても適していると考えられる。

しかし、保育者養成におけるピアノ指導では、限られた時間の中で演奏技術と表現力を養う必要がある。そのため、『ブルグミュラー』を教材として用いる場合は、表現力の育成に、より重点を置いた指導を行うための工夫が必要になると考えられる。

そこで本稿では、保育者養成の視点から『ブルグミュラー』の分析を行い、表現力を養うための教材として、『ブルグミュラー』をどのように使用すべきかを探る。

## II 分析と考察

### II-1 エチュードとしての目的

『バイエル』と『ブルグミュラー』の最大の違いは、『ブルグミュラー』には各曲に標題が付けられていることである。つまりこの練習曲は、各曲に付けられた標題のイメージを音で表現することが求められている。北村は次のように述べている。「指のいろいろな動きやテクニックを身につけていく段階で、ただ機械的に指を動か

すためにだけ書かれたエチュードを使うのは大きな誤りです。エチュードこそ音楽性豊かなものでなければ本当のテクニックはみにつきません。」(北村：2005：p.2) ここでの「本当のテクニック」とは、単に指の機械的な運動テクニックを指すのではなく、自らが構築した音楽的イメージ、さらには自らの内面を他者に伝えるために必要なテクニック全てを指している。つまり、運動のテクニックというよりは、表現のテクニックである。

表現するためにはもちろん運動のテクニックは必要であるが、まず何を表現したいのかという具体的なイメージを構築し、それを音楽表現に繋げていく。そのために、様々な手指の運動テクニックやピアノの機能を使いこなすためのテクニックが必要となるのである。

よって『ブルグミュラー』は、標題から音楽的イメージを構築し、そのイメージをピアノで表現するためのテクニック、つまり表現のテクニックを習得することを最大の目的としている。

## II-2 標題について

楽曲の音楽的イメージを構築するために、最も重要視すべきことが標題の解釈である。ブルグミュラーはドイ

ツ生まれの作曲家であるが、この練習曲集を作曲した頃はパリで活躍していたため、原題はフランス語で付けられている。原題の日本語訳は、出版社や校訂者によって微妙に違いがあり、使用する版によって、タイトルから受ける印象が異なる。以下に参考楽譜より、日本語に訳された標題を一覧で示す。〔表1〕標題から受ける印象が異なれば、音楽的イメージも異なり、結果的に表現される音楽そのものが違ってくる。本来演奏とは、作曲家が曲に込めた思いやイメージを楽譜から汲み取り、それを表現し他者に伝えることである。そのためには、作曲者自身が付けたフランス語による原題のニュアンスを読み解くことが必要不可欠になる。

しかしながら、保育者養成におけるピアノ指導においては、作曲者の真意に迫ることよりも、自身の発想を豊かにし、自由にイメージを膨らませた上でそのイメージを音楽で表現させることに主眼を置くべきである。結果として、使用する楽譜によって標題から受けるイメージが違っていても、その標題をもとに音楽的イメージが構築されており、そしてそれが的確に表現されていればそれでよいのである。

〔表1〕

番号	原題	日本語訳
1	La candeur	素直な心、素直
2	L'arabesque	アラベスク
3	La pastorale	牧歌、パストラル
4	La petite reunion	小さな集まり、小さなつどい、子供の集会、小さな集会
5	Innocence	無邪気
6	Progrès	進歩、前進
7	Le courant limpide	清い小川、清らかな小川、清い流れ、済みきった流れ
8	La gracieuse	優美、優しく美しく、優雅な人
9	La chasse	狩、狩猟
10	Tendre fleur	やさしい花
11	La bergeronnette	せきれい
12	L'adieu	別れ、さようなら、お別れ
13	Consolation	なぐさめ、コンソレーション
14	La Styrienne	シュタイヤーのおどり、シュタイヤー舞曲（アルプス地方の踊り）、ステイリアの女、ステイリエンス
15	Ballade	バラード
16	Douce plainte	ひそかな嘆き、ちょっとした悲しみ、小さな嘆き、ちょっぴり不満、あまいなげき
17	La babillarde	おしゃべり、おしゃべりさん、おしゃべり娘
18	Inquiétude	気がかり、心配
19	Ave Maria	アヴェ・マリア
20	La tarentelle	タランテラ
21	L'harmonie des anges	天使の音楽、天使の合唱、天使の声、天使たちの合唱、天使のハーモニー
22	Barcarolle	舟歌、バルカロール
23	Le retour	再会、かえりみち、帰途、帰郷
24	L'hirondelle	つばめ
25	La chevaleresque	乗馬、貴婦人の乗馬

### II-3 版について

『ブルグミュラー』は、現在日本では多数の版が存在する。その中で最も広く普及しているのが、北村の校訂による全音楽譜出版社による版であり（飯田：2015）、湊川短期大学幼児教育保育学科でも、多くの学生がこの「全音版」を使用している。この「全音版」をはじめ多くの版では、原典版と比較するとスラーや指使いなどが変更されている。

原典版は、自筆譜の所在が不明であるために初版をもとにして編集されているが、スラーは当時の様式に合致しており、作曲家自身が付けたものとされている。この初版のスラーについて種田は次のように述べている。「18世紀以降の器楽曲では、スラーはまず弦楽器の演奏の指示記号として用いられたことを理解されたい。いくつかの音符に掛けられたスラーは、この音符すべてをひくと弓で弾くこと、また2つのスラーが前後に続けて用いられている時はその間に弓の方向を変えることを意味していた。」（種田：1990：p.5）

つまり当時のスラーは、フレーズのまとまりや音の切れ目を意味しているのではなく、フレーズの中のさらに短い音の単位を表している。以下にウィーン原典版より第1番の最初の4小節を例に示す。〔譜例1〕この短い音の単位を意識して旋律を歌うと、自然と拍子を強く意識した演奏になる。このスラーの掛かり方から、当時は拍子を感じる、拍子にのるということを重視した演奏スタイルであったと言える。

〔譜例1〕



また種田は、「19世紀の中ごろから、楽譜を編集する人たちは、上述のスラーを編集者の考えによる音楽の構成を表すための記号として変更することを、ためらわなくなった。」（種田：1990：p.5）とも述べており、初版出版後の多くの楽譜では、スラーは音楽のひとまとまり、つまりフレーズを表すように変更されていることがわかる。これは、ロマン派以降の音楽の演奏スタイルが、フレーズのまとまり毎に自然なアゴーギクを付けて演奏するように変化したためである。以下に、「全音版」より第1番の最初の4小節を例に示す。〔譜例2〕

〔譜例2〕



このように、時代によってスラーのもっている意味は異なる。つまり、初版が示すように当時の楽譜には、フレーズのまとまりを示すスラーは書かれていない。しかし、バロックや古典派の音楽の特徴を考えると、フレーズのまとまりには4小節や8小節といったある程度の規則がある。そのため、楽譜に示されていなくても、自然

にフレーズのまとまりを意識した演奏ができていたのではないかと推測できる。一方で、初版出版後の楽譜にはフレーズのまとまりを示すスラーが書かれている。しかし、『ブルグミュラー』がロマン派初期に作曲されており、古典派の様式を踏襲していることから、拍子感を無視したアゴーギクは相応しくない。よって、初版のスラーが意味する拍子感と初版後のスラーが意味するフレーズ感はどちらも重要なのである。

しかしながら全てのピアノ教育者が、時代によってスラーのもつ意味が異なることを踏まえて指導に当たっているかどうかは疑問である。種田も「現在でもまだ多くのピアノ教育者に信じられている弾き方、すなわちスラーの最後で音を切るという法則が広まってしまった。」（種田：1990：p.5）と苦言を呈している。これらのことから指導者は、スラーの意味を正しく理解した上で、その扱いには十分に注意を払って指導に当たるべきである。

また、指使いについても初版のものはブルグミュラー自身が書いたとされている。この指使いについて種田は、「原則として守らなければならない。」（種田：1990：p.5）としており、その理由として次の2点が挙げられている。

1. ある特定の教育上の課題が作曲者によって、一目見ただけではわからなくても、巧みに織り込まれている。この課題の目標は指定された指使いを守ることによってのみ達成される。
2. 指使いを意識的に構成し、ある箇所を特定の指使いで練習する、という規律が特にこの段階で養成される。（種田：1990：p.5）

1で述べられている内容は、バイエルによるピアノ教則本やツェルニー注4）の練習曲集などでも同じことが言える。指の幅を広げたり狭くしたりするテクニックや音階を弾くことなどにおいては、決められた指使いで練習することによってのみ、そのテクニックの習得が可能になる。2については、ピアノの練習において指使いを意識する習慣を身に付けるとい内容になっている。アーティキュレーションやフレーズングを意識して旋律を歌うためには、旋律の動きに対応した自然な指使が必須である。音が跳躍する場合や同じ音や音型が連続する場合などは、指使いを決めた上で繰り返しその箇所の練習を行うことが必要になる。このような練習を行う習慣を身に付けることは非常に重要なことである。

一方で、春畑が指使いについて「手の使い勝手には個人差がありますので、固執する必要はありません」（春畑：2006：p.3）と述べていることや、六島が「学習者に見合った指使いを考案することも必要」（六島：2009：p.3）と述べているように、手のサイズや指の長さ、指の開き具合などに応じて柔軟に対応する事も必要である。前述の種田が「原則として」と断った理由もそこにありと推測できる。

これらのことから、特定のテクニックの習得や表情豊かに旋律を歌うためには、指使いが重要な要素の一つであると言える。しかし、書かれた指使いを必ず守らせることではなく、指使いを意識して練習に取り組む習慣を身に付けさせることが重要なのである。何を意図して書かれた指使いであるのかを見極めた上で、場合によっては個に応じた指使いを自分自身で見つけ出すことができるように指導を行うべきである。

#### Ⅱ-4 ペダルの使用について

『ブルグミュラー』の初版には、ペダルの指示記号は書かれていない。バロックからの楽譜の変遷の中で、ブルグミュラーが生きたロマン派初期においては、楽譜に全ての指示を書き込むということはなかったと考えると、ペダルの指示がないのも頷ける。

初版に倣ってペダルの指示を書いていない版もあるが、「全音版」をはじめとするいくつかの版では、校訂者によるペダルの指示記号が書かれている。このペダルの指示について、北村は次のように述べている。「本書に記されたペダル記号は一例にすぎないので生徒の手の大きさや弾くテンポなどによって最も有効なペダリングとなるように、生徒自身が、自分の音をよく聴きながら音を創っていく習慣をつけてあげて下さい」（北村：2005：p.6）その他ペダル記号が書かれている版にも、同様の内容の注意書きがなされている。

つまり、ペダルの指示がないとペダルを使用してはいけないということでも、指示された通りにペダルを踏まなければならないということでもない。春畑が「ペダルは演奏者の解釈と手指のコンビネーションによって踏み方を決めていくべきもの」（春畑：2006：p.3）と述べているように、ペダルも音楽表現の重要な一手段であると考え、学生自身が構築した音楽的イメージを表現するためには、どの様にペダルを用いるべきかを考えさせるように指導すべきである。

保育者養成校でのピアノ指導において、通常『バイエル』ではペダルを使用しないため、多数の学生が『ブルグミュラー』で初めてペダルの使用を経験することになる。よって学生が、ペダルを使用することで得られる演奏効果や音楽表現を想像することは容易ではない。さらに、ペダルを適切なタイミングで踏み、表現の手段として思い通りに使用できるようになるためには、かなりの訓練と時間を必要とする。そこで指導者は、学生の抱えている音楽的イメージを可能な限り正確に把握するように努め、ペダルが必要かどうかを見極める。そして必要であると判断した場合は、どう使用すべきかを指導者自身が弾いて示しながら、ペダルの効果やペダルを使用することによる表現の変化を理解させる必要がある。

しかしながら筆者は、ペダル技術が保育者にとって必ずしも必要であるとは考えていない。なぜなら、ペダルを使用しなくても、タッチによって音質や音量をコントロールすることで、ある程度の音楽表現は可能である。ピアノ経験が浅い上に、限られた時間の中で演奏技術と表現力を習得する必要がある学生にとって、手と足を同時に使用すること自体が負担となる場合もある。ペダルの指導においては、学生のピアノ経験やその時点での力量を踏まえて指導を行う必要がある。

#### Ⅱ-5 テンポについて

『ブルグミュラー』は、25曲全てに速度標語と速度記号が書かれている。これも版によって様々な違いがみられるが、どの校訂者にも共通していることは、初版に書かれているテンポが速すぎると解釈をしていることである。多くの版には初版のテンポと共に推奨テンポが記されており、いずれも初版のテンポより遅めに設定されている。このことから、速度記号は参考程度に考え、速度標語からテンポを導き出してよいと考えられる。

テンポも音楽表現の重要な要素であり、自身のイメージを伝えるために最も相応しいテンポで演奏することが

理想である。しかし現実的には、テンポは個人の技術的な力量に左右される面もある。種田が「テンポは原則として曲の性格と生徒の能力に応じたものでなければならない。」（種田：1990：p.6）と述べているように、理想と技術的な力量との両面からテンポ設定を行うことになる。保育者には演奏家に求められるような高い演奏技術は必要ではないため、保育者を目指す学生に指定されたテンポで弾けるまで練習を継続させる必要はない。それよりも、理想と現実に折り合いをつけながら可能な限り豊かな音楽表現を求め、その中で少しでも演奏技術が向上するように考えていくべきである。

#### Ⅱ-6 各曲の内容

各曲の指導にあたって留意すべき点を、参考楽譜やその解説などをもとに分析を行い一覧で示す。〔表2〕

標題をもとに音楽のイメージを明確にして、そのイメージに合う演奏になるように、楽譜に書かれている記号や標語を参考にしながら表現や奏法の工夫を行う。具体的には、イメージに合う音が出せるようにタッチを調節したり、各フレーズの歌い方を工夫したりする必要がある。その工夫をしていく過程で自然と様々なテクニックが身に付いていくのである。

#### Ⅲ おわりに

楽譜をもとに構築されるイメージは人によって異なり、全く同じということはある得ない。イメージが異なれば表現する内容も方法も異なり、結果として、人によって演奏そのものに違いが生じるのは当然のことである。このことから、『ブルグミュラー』の指導は画一的であってはならないと言える。

しかしながら指導者は、自身のこれまでの演奏経験や指導経験によって多数の演奏に触れてきているため、指導者自身の中に理想とする音楽をもっている場合が多い。よって、レスナーの演奏を自身が抱く理想とする音楽と照らし合わせ、その違いを指摘しアドバイスを行い、自身の理想に近づくように指導を行っていると言っても過言ではない。

これらのことから、保育者養成における『ブルグミュラー』の指導においては、個々の学生がどのようなイメージをもっているのかを把握した上で、そのイメージが的確に表現できているかどうかを常に判断しながら指導を行わなければならない。つまり、豊かな感性と豊かな表現力を備えている保育者を養成するためには、画一的に指導者の考えや表現を押し付けてはならないのである。

本稿では、『ブルグミュラー』の指導において、学生がイメージをもつことの重要性について述べてきた。だが、豊かなイメージをもつための具体的な手法については、今後検討が必要である。学生の豊かな想像力や表現する意欲を育てるためには、どの様にアプローチすべきかを明らかにしていきたい。

注1)

平成26年告示、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』より引用

注2)

フェルディナント・バイエルFerdinand Beyer (1803-1863) による、ピアノ初歩練習曲集。

注3)

フリードリヒ・ヨハン・フランツ・ブルグミュラー

〔表2〕

番号	調	拍子	速度や表情を示す標語	表現・奏法の工夫	テクニック
1	C	4/4	Allegro moderato dolce	やわらかく美しい音、なめらかに、大きなフレーズ、左手和音の音色	レガート奏法、メロディーと伴奏のバランス
2	a	2/4	Allegro scherzando leggiero risoluto	拍節感、軽やかなタッチ、sfや>がscherzandoの性格を強調している。	速い16分音符、和音のスタッカート、ユニゾン
3	G	6/8	Andantino dolce cantabile	旋律を美しく歌う（牧童の笛）、伴奏ドローン、拍子感、柔らかな音色、長いフレーズ	静かで優しい前打音
4	C	4/4	Allegro non troppo	序奏最後の休符フェルマータ	重音のレガート・スタッカート
5	F	3/4	Moderato grazioso leggiero	優美な16分音符、大きなフレーズ、倚音、伴奏の表情	スムーズな16分音符
6	C	4/4	Allegro	音階上行形の緊張感・推進力	10度のスケール、2音のスラー
7	G	4/4	Allegro vivace mormorendo	静かな三連符、澄んだ響き	保持音、声部の弾き分け
8	F	3/4	Moderato molto legato e leggiero	上品で美しい音楽	32分音符、ターン
9	C	6/8	Allegro vivace un poco agitato dolente perdendosi	積極的、活動的、遠くから聞こえる角笛、各場面の弾き分け（ロンド形式）	オクターブの跳躍
10	D	4/4	Moderato Delicate	2音ずつのアーティキュレーション	ポリフォニー、装飾音符
11	C	2/4	Allegretto Leggiero	軽やかに陽気	和音の転回形分散奏
12	a	4/4	Allegro molto agitato Espressivo	短調、ドラマティックな場面転換、なめらかな三連符	三連符の連続
13	C	4/4	Allegro moderato dolce lusingando smorzando	優しい気持ち	保持音、指の分離・独立、トリルの準備
14	G	3/4	Mouvement de valse grazioso dolce deciso	ワルツのリズム、テンポの揺れ、アクセント・スタッカート・スラーなどのニュアンスの違い	ワルツの伴奏、装飾音符
15	c	3/8	Allegro don brio misterioso dolce animato	場面の弾き分け、拍子感、同主調への転調、	左手速い16分音符、左右のバランス、弱音の和音スタッカート
16	g	4/4	Allegro moderato Dolente	長いフレーズ、なめらかな旋律、左右の対話	静かな16分音符
17	F	3/8	Allegretto	軽やかな16分音符の連打、	同音連打とその後の跳躍、3度のレガート
18	e	2/4	Allegro agitato	16分休符の感じ方、和音の表情、	拍頭の16分休符から受け継がれる16分音符の連続
19	A	3/4	Andantino religioso	教会音楽、コラール、和音の進行が生み出す表情	多声体、和音の響きのバランス、和音レガート、ペダル
20	d	6/8	Allegro vivo leggiero	タランテラのリズム、伴奏の音の長さ、	同じ指使いの連続、
21	G	4/4	Allegro moderato armonioso piu lento	音色の研究、分散和音の響き	分散和音のスムーズな受け渡し、ペダル
22	As	6/8	Andantino quasi Allegretto dolce cantabile lusingando perdendosi	舟歌のリズム、ゆったりとした流れ、揺れ動くゴンドラ、ゴンドリエーレの歌	b4つ、左右のバランス、ペダル
23	Es	6/8	Molto agitato quasi presto	和音の強弱、スタッカートのニュアンス	和音の連続スタッカート、6度のレガート、和音のバランス、
24	G	4/4	Allegro non troppo Dolce	左手がバスと旋律を担当、スピード感	手の交差、拍頭の16分休符から受け継がれる16分音符の連続
25	C	4/4	Allegro marziale Delicate	場面変化の物語性、場面毎のタッチの変化	音符の長さ、広い音域、テンポキープ

Friedrich Johann Franz Burgmüller (1806-1874) によるピアノ練習曲集

注4)

カール・ツェルニー Carl Czerny (1791-1857) は、オーストリアのピアノ教師・ピアニスト・作曲家で、多くのピアノ練習曲を残した。

#### 《主要参考文献・引用文献》

- 春畑セロリ解説 (2006) 『ブルクミュラー 25の練習曲解説付New Edition』, 音楽之友社
- 平澤節子 (2011) 「ブルクミュラー再考～25の練習曲作品100を中心に～」, 『上田女子短期大学紀要』 (34): 163-178
- 飯田有紗 他 (2015) 『ブルクミュラー 25の練習曲徹底活用ガイド』, 東音企画
- 石黒加須美, 石黒美有編 (2016) 『ブルクミュラー 25の練習曲 ロマン派の作品の指導法』, ヤマハミュージックメディア
- 實野みどり (2014) 「エディションの考え方の違いによる演奏法についての考察～「ブルクミュラー 25の練習曲Op.100」を用いて～」, 『大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部紀要』 27 (2): 53-70
- 北村智恵校訂・解説 (2005) 『ブルクミュラー 25の練習曲Op.100』, 全音楽譜出版社
- 松本倫子編 (2013) 『新こどものブルクミュラー 25の練習曲』, 全音楽譜出版社
- 内閣府 (2014) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- 六島礼子解説 (2009) 『ブルクミュラー 25の練習曲 和声分析と奏法のアドバイス』, ハンナ
- Ruthardt Adolf校訂 (2014) 『ベータース社ライセンス版ブルクミュラー 25の練習曲』, ヤマハミュージックメディア
- 種田直之校訂 (1990) 『ウィーン原典版ブルクミュラー 25の練習曲作品100』, 音楽之友社
- 鶴崎庚一 (2000) 『トレーニング・オブ・アナリーゼブルクミュラー・25の練習曲編』, カワイ出版
- 渡部由記子 他 (2015) 『ブルクミュラー 25の練習曲』, 東音企画

# 遊びの充実と保育者の役割

## The Role of the Teacher to Support Children's Play

武田 俊昭 ・ 幸田 瑞穂

Toshiaki TAKEDA ・ Mizuho KOUDA

湊川短期大学 幼児教育保育学科 湊川短期大学 幼児教育学科専攻科生

### Abstract

Since this research is to support the growth of children who are nurtured by "fulfillment of play" is an important role of the kindergarten teacher, by looking at the childcare record, it is possible to improve the way of childcare required for the play process are analyzed. As a result, the kindergarten teacher, while living with the child, keeps closer to the mind, to understand what the experiences are experiencing now has on the growth of the child, and to help the fulfillment of play was found to be necessary. And I thought that it is requested to present the appearance of the child and the way of the kindergarten teacher as it is and keep asking the meaning there constantly.

**Key words :** Teacher's support, playing in the mud and sand

### 1. はじめに

幼児期における教育は、「幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする」（文部科学省2008：p.25）と『幼稚園教育要領』に示されているように日々の保育で子どもが保育者や友達、モノや場、時間や空間、あるいは雰囲気など身の周りのすべての環境にかかわり遊ぶ中で、充実感や満足感を十分に味わい、自分のイメージを広げたり深めたりして主体となって遊ぶことは子どもの育ちに欠かすことが出来ない。

また、「幼稚園教育においては、幼児の主体的活動としての遊びを中心とした教育を実践する」（文部科学省2008：p.32）ことが何よりも大切であることや、遊びを中心とした保育とは、平易に子どもが自由に遊ぶ時間を与える保育ではなく「保育者からの適切な援助を受けながら、自発的活動としての遊びを中心とした生活のなかで、子どもが必要な経験を積み重ねていくことができる保育である」（河邊2005：p.23）ということから、保育者が子どもの遊びにどうかかわるのか自分の役割を理解し、子どもとの信頼関係をもとに共に豊かな遊び環境をつくり出していくことの大切さがわかる。さらに、河邊（2005）は、『『遊び』の充実』を図ることが保育者の重要な役割と指摘し、秋田（2010）らはSICSの保育プロセスの質を捉える視点として「安心・安定Well-being」「夢中・没頭involvement」に着目した。

このように保育において“遊び”が子どもにとって重要であり、その充実が保育者の適時・適切な援助によって支えられていくことから、保育実践において保育者は、そもそも“遊び”とは子どもにとってどのような経験であ

るのかについて理解し、それを描き出す必要がある。しかし、子どもの遊びが充実している様にはどのような特徴があるのか、また、遊びの充実を支える保育者のあり方とはいかなるものなのかについて具体的に書かれた文献は希少であり、保育者にとってもその理解は様々であるといえる。

これらを踏まえ、筆者の保育実践を基に、あらためて“遊びとは何か”を見定め保育の本質を推することからはじまり、保育記録の省察することで、望ましい保育者のあり方について見出せるものがあるのではないかと考えた。

### 2. 研究の方法

兵庫県S市M幼稚園で、3歳児、4歳児、5歳児を対象に、2013年から2014年の2年間に、筆者が観察・関与した自由活動場面で“泥・砂遊び”にかかわる保育記録を、保育者と子どもとの関係性から分析し、保育者の役割と場面に応じた援助の検討を行う。

また、保育記録については、表面的に捉えることのできない人間関係や心の触れ合いなどを大切に、鯨岡のエピソード記述（2007）による保育記録法を参考にし、保育者としての筆者が、一人一人の子どもの遊びにどのようにかかわり「遊びの充実」をどのように捉えたかを、その経験を基に記録を整理し、一定の期間を置いて保育記録を書き直し子どもの姿や保育者の思いや意図を捉えなおした。

さらに、保育記録の見直し省察を行う遊びは、日常の保育において最も身近であるといえる土・砂・水にふれる遊びに絞った。これらの素材にふれる“泥・砂遊び”



は子どもが遊び込むことができ、創造性があり、探求心を育み、人とのかかわりを深める体験ができる遊びであり、その遊びは多様で、例えば食べ物を作ったり道やトンネル、山や川等をイメージして作ったりと、自分の遊びを思うがままに展開することができ、作り上げていく時の夢中な姿や遊び込んだ後の子どもの満足した表情を見ると、これらの遊びは子どもの育ちを支える大切なものであることがわかるからである。

注) 事例の名前はすべて仮名である。

### 3. 先行文献の整理

#### (1) 遊びの定義

ホイジンガ (Huizinga, J.1968) が人間を、「ホモ・ルーデンス (遊ぶ人)」と呼名したように、人間は遊ぶことが好きな生き物である。子ども、特に乳幼児にいたっては、生活のほとんどが遊びであるといえる。また、砂・泥遊びをしている子どもをみると、あきることなく繰り返し山を作ったり、トンネルを掘ったり、また壊したりして夢中になって遊んでいる。ともすれば大人には全く理解できないこともある。しかし「何を作ろうという目的に向かっての活動ではなく、作ったり壊したりするというプロセスそのものが楽しく、それが遊びなのである」と祐宗 (1993 : p 7) が述べているように、目的のための手段ではなく、プロセスそのものを目的とする活動が遊びである。

#### (2) 幼稚園教育要領解説 (2008) における遊びとは

幼稚園教育要領解説では、遊びを通しての総合的な指導には「遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている。遊びにおいて、幼児が周囲の環境に思うがままに多様な仕方やかかわるといえることは、幼児が周囲の環境に様々な意味を発見し、様々なかかわり方を発見するということである」(文部科学省2008 : p32) と記されている。このように、子どもの生活は、ほとんど遊びで占められているべきであり、その遊びの本質は、周囲の「コト・モノ・ヒト」と思うがままにかかわることに没頭し、時が経つのも忘れて楽しむことにある。

例えば、泥・砂遊びでは、水を含んだ素材がドロドロとしている様から、それをチョコレートやカレーに見立てたりすることもあれば、それを固めてクッキーにしたり、団子を作ったりもする。こうして素材が変化することを楽しみ、違ったかかわり方を発見していく。これらの過程を子どもは、思いを巡らしイメージを豊かに広げて遊びを深めていくだけでなく、全身を使ってさらには友達と一緒に協力し、その場を共有していく。そして、この発見の過程で、子どもは充実感や満足感だけでなく、挫折や葛藤なども経験し成長していくのである。

よって、自発的な活動としての遊びにおいて子どもは心身全体を働かせ、様々な体験を通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく (文部科学省2008) ことから、自発的活動としての遊びは子どもにとって大切な学びであることがわかる。

#### (3) 遊びを育てる視点

人間の発達はそれぞれの時期に芽生え始め、人とのかかわりをもって遊びが育つには、特に次の4項目に着眼する必要があると、鱈坂 (1999 : p34) は以下のように述べている。

##### ① 自発性

豊かに成長する。それぞれの時期に身につけるべき発達課題として自律性、自発性を獲得し、自我を形成するために主体的な活動をうながす。

##### ② 発達課題

子どもの発達の仕方にはリズムがあり、すべての環境が子どもに刺激を与え、影響を及ぼす。子どもは刺激に反応し、自分から働きかけ、環境とかかわりをもちながら成長する。発達には個人差はあるが、豊かな刺激や環境の中で十分遊ばせるために、子どもの発育状態を把握し3歳児には3歳の時に5歳時には5歳の時に経験させておかなければならない発達課題を子ども一人ひとりの特性に応じて把握する。

##### ③ 創造性

「遊びは学習である」といわれるが、遊びの中で、人間として成長するのに必要な基本的な能力を身につけていく。子どもの遊びは創造的なものが多い。遊び活動と創造活動が子ども自身の創造の世界をつくりあげる。一つの素材から遊びの空間へ展開していくように創造性を育てる。

##### ④ 環境

子どもは、遊びを通して周囲の環境と主体的にかかわることにより、自分から積極的に学びとり、生活の中にとり込んでいく。展開された生活が、子どもの特性にふさわしい環境であるように整え、子ども自ら周囲に働きかけて自分で発達に必要なものを獲得しようとする。

このような視点から子どもの遊びを総合的に捉えてみると、遊びの中で一人一人の子どもが様々な力を発揮していくことで、心身の調和のとれた発達をもたらしていくことがわかる。つまり幼児期の遊びはこの時期特有の学びといえるのである。

したがって、保育者は子どもと共に遊びながらその姿を見守り、遊びの意図を把握して活動の展開を図り、発達を支えていく役割を担っていく必要がある。

#### (4) 充実している遊びの姿とは

「充実した遊び」について、子どもの遊びが充実しているかどうかの基準のようなものはないと河邊 (2005) は述べている。例えば、遊びが持続する時間は3歳児と5歳児では大きく異なる。また遊びの種類も様々である。よって、客観的にその充実度を表すことはできないということである。しかし、「その子どもにとって必要な経験が満たされるような遊びが充実した遊び」(河邊2005 : pp23-24) として、以下の4点挙げている。

①一つの遊び (テーマ) に、ある一定期間継続して取り組み、集中している。

② (遊びに取り組んでいる) 幼児一人一人が遊びのイメージをしっかりとっている。

③個々の幼児が自分のイメージを遊びの中で発揮し、遊びに必要なモノや場をつくるために身近な環境に主体的に働きかけている。

④他児とイメージをモノや空間の見立ておよび言葉を通して共有しながら遊びを展開している。

これらのことから保育者の役割とは、上記のような“遊びの様態”で子どもがあるように、環境構成や言葉かけなどの援助を、適時・適切に行うことであるといえる。

#### (5) エピソード記述による子ども理解

エピソード記述は背景、エピソード本体、考察 (鯨岡2007) の3点からなり、このように、3点の構造がはっきりした、しかもその情景がしっかりと思い浮かべられるエ

ピソードはその場を経験してない読者にも一緒にその場面を考えることを可能にするとされる。

また、保育の営みについて「あるがまま」を保育者やそれを支える研究者が十分に世の中に伝えてこなかったあるいは保育の中で大切なことは何かを保育者が十分に掴んでいないという現状があった。しかし大切なところを掴むには、一人ひとりの子どものさまざまな思いや現実生きる姿はもちろん、保育者のさまざまな思いや対応の機微の保育の場の「あるがまま」としてていねいに描き出し、それを通して自分の保育を振り返ってみる(鯨岡2007) 必要がある。

このようなことから表面的に捉えることのできない人間関係や心と心の触れ合いなどを大切にエピソードを記述することは、そのこと自体、子どもの主体性を考え、遊びを充実させるための保育者の役割を見出すのに有効な手段だといえる。

しかしながら、保育者がエピソード記述を行うとき、子どもの見方が偏ったり事実を恣意的な解釈から見誤ってしまったりする危険性をはらんでいるということについての理解が必要である。これについて岩田は、「ただ子どもたちを漠然と、漠然とみていたのではエピソードをとることさえ難しい。まずは、子どもたちの何を見るのか、どのようにみるのかといった視点や焦点を持つことが必要である」(2011：p106)と述べているが、それに加え、岡花は「『保育実践』→『エピソード記述』→『保育カンファレンス』→『リライト』→『再び保育実践』という一連のプロセスによる省察の方法論」(2010)の検討を重ねていく必要があるとしている。

#### 4. 結果と考察

##### (1) 3歳児エピソード

##### ①「泥んこ気持ちいいね」2013.5.24

〈背景〉5月、満3歳で入園したサキは、園生活に慣れており、新しいクラスの友達にも自分からかかわり、友達を遊びに誘う姿もあった。戸外の遊びでは、砂場でのお花のジュース作りが好きで、友達を誘い、毎日のように砂場近くのテーブルでつつじやパンジーの花びらでジュースやごちそうを作っている(写真1) ことが多かった。

5月中旬を過ぎ、水遊びが気持ちの良い季節になり、家庭から水着や泥あそび用の衣服、サンダルを持参するようになると、お花のジュース作りから遊びを広げ、泥あそびや水遊びにも興味を持ち遊ぶようになっていったのだが、サキは、スコップやスプーンを使いうことはあっても、素手で泥や砂に触れることはせず、サンダルを脱いで素足で遊ぶこともなかった。

〈エピソード〉 毎日、サキはサンダルをはくのが嬉しくてしかなかった様子で今日も歩くことを楽しんでた。すると水たまりで遊んでいるコトミに気づき自分も遊ぼうとしている。サンダルで入るが、足に砂がつき砂場から出て気持ち悪そうに払った。今度は砂場の横の水たまりに入るが、やっぱり土がつき嫌そうな顔をしている。そこで私は素足で、「わあ、気持ちいい！泥んこだ！」と言いながら素足で水たまりを踏んでみせた。するとコトミは、私の動きにつられて急いで素足になり水たまりへ入った。足を前後に動かし素足の感触を楽しんでいる。私が自分の足を泥に埋め、「足がかくれんぼしてる」と言うと、コトミは私の足を「みーつけた」と言って引き上げようとする。そして、私の真似をして自分の足を泥に埋め、「わあ、コトミの足もかくれんぼしたよ」と

嬉しそうに言った。すると近くでその様子を見ていたサキが、サンダルを脱ぎ水たまりに入り素足の自分の足を泥に埋めかけ、「サキの足どこだ」と私に向かって言った。私が「わあ、どこだろう」とびっくりしたように言う。サキは、「ありました」と足を泥の中から出して見せて笑った。素足で土や泥に触れてしまうと気持ちが開放されたようで足のかくれんぼ遊びを繰り返したり、泥の感触を楽しんでジャンプ(写真2) したりしていた。その後、サキとコトミは素足での泥遊びを繰り返し楽しんだ。

〈考察〉 5月中旬の3歳児は、素足で園庭を歩くという経験がほとんどない。初めての時には、驚いたり躊躇したりする子どもが多く見られる。しかし、これまでの幼稚園での経験から、砂や泥、水の感触の心地よさを十分感じている子どもが多く、私が素足になり楽しそうに遊ぶ様子を見せることで、サキもやってみたいという意欲が強くなり、次々と素足で遊ぶようになった。素足の開放感に魅力を感じ、足で感じる“砂・土・水”の感触を気持ちいいと感じられるようになったようだ。素足になれたことがきっかけになり“砂・土・水”にふれる遊びが、体全体を使った大胆なものへと変化していくのを目の当たりにし、私は嬉しかった。また短い時間のささいなできごとであるが、遊びたい気持ちと初めての事に対する躊躇の入り混じったサキの心の葛藤を読み取れた。しかしその場その時の、友達や私の言葉や様子が、サキの気持ちを泥あそびに向けさせたようだ。



写真1 花びらでジュースやごち 写真2 泥の感触を楽しんでジャンプしている  
そうを作っている

##### ②「一緒にやる」2014.6.10

〈背景〉リョウヘイ、カイト、マサヤは同じマンションに住んでいて家庭でもよく遊んでいる。また、入園当初から砂場で遊ぶのが好きで、型抜きやスコップまたは車や電車のおもちゃを砂場で走らせて遊んでいる(写真3・4)。この遊びを毎日のように繰り返す中で、「山」「トンネル」や「道」「線路」などを、私に作ってほしいということがよくあった。このようなときには一緒に遊びながら山を作りトンネルを掘ったり、砂に道や線路を描いたりした。また3人であることで安心しているようでそれぞれが車や電車やそれに見立てた用具を握りしめ思い思い遊んでいることが多かったが、好きな車や電車を走らせる遊びから、時には砂を掘ったり均したりして黙々と遊んでいることもあった。

〈エピソード〉 私がいつもより大きな砂山を作っていると、「一緒にやる」「もっと大きくするんか」「先生より大きくする」とリョウヘイ、カイト、マサヤはその山をさらに大きくしようと手で砂をかけてきた。これを何度か繰り返していたが、突然その大きな砂の山に登り作っていた山を崩し始めた。私はせっかく大きくなった砂山をリョウヘイが崩したことで、カイトやマサヤがどのように感じ行動するのか気に

なったが何も言わず少し様子を守ることにした。すると、カイトとマサヤも面白がって声を上げ同じように山を崩し始めた。そして山が無くなり平面になったところからまた3人は山を作り始め、「もっと大きくしよう」「早く早く」「先生も手伝って」と言う。砂山を作るたびに「もっと大きくね」「もういいかな」「まだまだ」等と相談し、崩す時には「今からやで」「せーの」等、誰からともなく声を上げたりしていた。3人は遊びを繰り返すごとに夢中になり、私も一緒に何度か作っては崩すことを繰り返し遊んだが途中からは、「高くなってきたね」「どうするの」「わあ！」等と話しかけながら見守ることとなった。そしてこの遊びは2時間近く続いた。

〈考察〉3歳児が一つの遊びに長い時間集中している事に驚いた。リョウヘイ、カイト、マサヤの砂の山を作り壊すことを楽しむ姿から、子どもにとっては「崩している」という思いではなく、「自分が砂に対して働きかけをすることで変化する」ということを楽しんでいるのではないかと考えた。また遊びの過程で3人それぞれの思いがひとつとなり一緒に高い砂山を作り崩すことを目標にして協力する姿もあった。3歳児のこの時期になると友達と一緒に遊びを楽しむことができるようになってきているということにも気づきその成長が嬉しかった。砂場で遊ぶ子どもは保育者と一定の距離があるが、そこにはフェンスなどの障害になるものがないという空間的な特徴がある。また、一定の距離がありながらそこには見守ってもらっているという安心感があるようだ。いざとなればすぐに助けを求められることができ、援助の手も差し伸べてもらえるという依存の気持ちも持ちながら、自分たちでまたは自分で遊べるぞという自立の思いを持ち砂場で遊んでいるのではないかと思った。



写真3・4 型抜きやスコップ、車や電車のおもちゃを砂場で走らせて遊んでいる

(2) 3歳児の発達過程に基づいた保育者のかかわりと遊びの充実について

3歳児は特に、可塑性のある素材を生かした遊びを楽しんでいることもあるが、遊びかたがわからず躊躇したり遊びを転々としたりする子どもの姿もあった。これには様々な理由があるが子どもが自ら主体的に環境とかかわり、その子らしい見方や感じ方、もしくはかかわり方をしている姿を保育者が理解し、その子どもの発達の課題に応じたかかわりや環境構成を計画することへの意識の低さがあるのではないかと考えた。

幼稚園教育要領において、「幼児と適切なかかわりをするためには、幼児一人一人の特性を的確に把握し、理解することが基本となる。保育者には、幼児を理解する者としての役割共同作業を行う者としての役割など、様々な役割を果たすことが求められるのである」(文部科学省2008:p44)と述べられているように、保育者はただ、子どものすることを認める人ではなく、3歳児の

この時期は、特に一緒に遊んだり一緒に活動したりすることで信頼関係を築き、その関係を深めていくことが大切であるといえる。そしてそれが友達との関係のもち方や遊びや表現活動の深まりにつながっていく(鯨岡2007)。さらに、3歳児は自分なりに確認し納得して生活する中で、経験を通して生活能力や人間関係を身につけていく(阿部/中田2010)ことから、保育者が子どもにとって、共に生活をする人であり場を共にする人であることの大切さがある。また、園庭での遊びについては、3歳児は「ヒト・モノ・コト」にかかわりながら、生き生きと遊びの中に没頭していく。これは、まさに“力動間(vitality affect)の世界に生きてまさに力動間(vitality affect)の世界に生きている”(鯨岡2007)ということであり、“泥・砂遊び”で、自分の思いやイメージを膨らませ、そこで様々な発見をし、人とかかわり、言葉で自分の思いを伝えるなどの体験は、子どもの育ちに欠かすことのできない本質があることがわかる。このように、多様な遊びの中で大人にそのイメージを共有してもらいながら遊びを持続させ「ヒト・モノ・コト」にかかわって、生き生きと活動し遊びに没頭して行くことが大切であることがわかった。

(3) 4歳児エピソード

①「わたしもやりたいな」2014.5.28

〈背景〉新入園の友達がいたものの、進級クラスが1クラスだったこともあり進級当初から気の合う友達と遊べるはずのサヤカであったが、特に戸外では、砂場で穴を掘ったり山を作ったりするが、友達とのかかわりは少なく一人で遊んでいることが多かった。昨年末には、気の合った仲間と、お家ごっこやプリキョウごっこ等を楽しんでいたため、声をかけたり一緒に遊んだりしながら、サヤカの気持ちが緩み、友達ともかかわりあいながら遊べるタイミングを見計らっては後押しする日が続いていた。しかし遊んではいても、あまり気乗りしていない様子があった。

〈考察〉サヤカの姿を通して、遊びに積極的にかかわろうとする過程で、ヒトやモノ、コトへのかかわりが深まっていく様子がよくわかった。さらに遊びの中で「やってみたいな、どうしようかな」と好奇心や探求心も生まれ協同性も深まっていった。私が、いつもとは違うサヤカの反応を嬉しく思い自ら遊びの中に入り見守ったことが、サヤカの気持ちを動かす一つのきっかけとなり遊びを発展させたのではないかと考えた。



写真5 砂場の横のタープ下のベンチで遊んでいる

写真6 チョコクッキー

②「これどうぞ」2014.9.26

〈背景〉ユウスケは朝7時から毎日登園している。午前中は機嫌の悪いことが多く、ゴロゴロ横になっていることも多い。戸外遊びでは、固定遊具・三輪車・砂場等せわしなく移動して友達と関わりをもって遊ぶ様子はほとんど見られず、自分の気の向くままに移動していると

いった様子である。また友達と一緒に活動から外れてしまうことが多く、その都度個別に対応するが、なかなか活動に入ることができず苦慮することも多い。このような時は無理に活動に誘わず好きなように過ごせるようにし、そばで見守り一緒に行動しているととても機嫌よくしている。友達との遊びが楽しくなるようにと色々工夫を試みるがなかなか一緒に遊ぶことができない。

〈エピソード〉 戸外遊びをしている時、ユウスケは最初いつものように一所には留まらず、あちこち移動しながら過ごしていた。私はソラ、コノミ、アイと砂山を作ったり型抜きをしたりして、「カレーできたよ」「ご飯よ～」とごっこ遊びを楽しんでいた。そのとき手押し車を押しながらも、ユウスケが、私とソラ、コノミ、アイとのやりとりを見ている様子だったので、「ユウちゃんどこいくの？」と話しかけた。特に目的の場所はなかった様で少し間をおいて、「あっち行ってくる」と答えが返ってきた。「あっち行くの？いってらっしゃい」と声をかけるとユウスケはそのまま立ち去った。しばらくするとユウスケが手押し車を押して帰ってきた。戻ってくるということが今まで無かったので少し驚いたが、「ユウちゃんおかえり」と声をかけた。するとユウスケは、「これどうぞ」と持っていたフライパンを渡してくれた。「ありがとう。これカレーかな」と声をかけると、「カレーよ」という答えが返ってきた。「ユウちゃんがカレー持ってきてくれたよ」と一緒に遊んでいた友達に声をかけると、「わあ～おいしそう」「少し下さいな」など言い友達が集まってきた。ユウスケは集まってきた友達にカレーを分けてあげていた(写真7)。友達と接するときは、おもちゃの取り合いや場所の取り合いが多かったので、穏やかに友達と楽しんでいるユウスケの様子が嬉しくて見守った。カレーを分けてしまうとユウスケは私の側に来て、「行ってきまーす」と笑顔で言って手押し車にフライパンをのせた(写真8)。「行ってらっしゃい。今度はどこに行くの？」と声をかけると「カレー持ってくる」と笑顔で返事が返ってきた。「カレー」という言葉に、またカレーを持ってここに帰ってきて、友達に分けてあげる様子が予想できた。「ユウちゃんまたカレー持ってきてくれるって」と一緒に遊んでいた友達に話しかけると、「ユウちゃん大盛りね」「いってらっしゃい」と次々に声をかけられていた。ユウスケは、その友達の声をききながら弾んだ様子で手押し車を走らせていった。

〈考察〉 ユウスケは、私とソラ、コノミ、アイとのやり取りを見ている様子だった。友達の楽しそうな姿に自分を重ねて一緒に遊んでいる光景を思い浮かべていたのかもしれない。「いってらっしゃい」「いってきます」はよく使われている言葉であるが、ユウスケは今までそのやり取りが誰ともできていなかった。友達や私が、「いってらっしゃい」「いってきます」とやり取りしているのを聞いて、本当は自分も言ってみたくて羨ましく思っていたのではないかと感じた。このとき私は、「自分もあの言葉を使って友達や先生とやり取りを楽しみたい」と思うユウスケの気持ちを感じるとることの大切さを思った。私は自分の思いだけで友達の輪の中に入れようと躍起になっていたが、大切なのはそのことではなかった。ユウスケの気持ちに寄り添い、ユウスケが欲している言葉や態度を保育者である私自身が発することでしか心は動かないのだ。少しの時間ではあるが友達とイメージを共有して遊ぶ姿が見られるようになったことは大きな変化であった。



写真7 ユウちゃんのカレー 写真8 手押し車にフライパンをのせている

(4) 4歳児の発達過程に基づいた保育者のかかわりと遊びの充実について

4歳になると、一人での遊びはもちろんだが友達と一緒に遊びをとて楽しめるようになっていく。しかし、子どもが本当に自信をもって元気に自己発揮しながら遊ぶことができ、また周りの保育者や子どもの思いを受け止めて遊ぶことができるようになるには、まず保育者によって自分の存在が認められていると感じ、信頼を寄せられるようになること(鯨岡2007)が必要である。つまり、保育者との信頼関係があるからこそ子どもが自己を発揮しながら、「私はみんなの中の私=私たちの一人」(鯨岡2007)として、クラスの友達と認め合いながら一緒に活動していくことができるようになるのである。

さらに、4歳児の主体的な活動としての遊びについて、どのような保育の形態でも、自らの力で主体的に展開していくものが増えていく。保育者は、そうした主体的な遊びを尊重し、見守りながら、その活動がさらに発展するように支える工夫をすることも必要である。また適時・適切に、その活動の中に保育者も入って一緒に楽しんで遊ぶこともあるだろう。その際、「大人の思いでその遊びをリードするのではなく、さらには子どもの活動を外から見ているだけでなく、むしろその活動の中で子どもの思いを共有することが大切」(鯨岡2007)である。そのような保育者のかかわりがあれば、子どもの遊びはより発展するのではないかと考えられる。

また4歳児の特徴として自分でやろうとする意欲が強くなり、さまざまな身近な環境にある遊具や素材を扱いながら、そこから想起するイメージを操作し遊びを生み出して楽しむようになる(阿部/中田2010)。そのような遊びの中で友達への関心を持ち、自分の気持ちを受けとめてくれる友達と一緒に遊んだり行動したりするようになることから、「子どもと保育者」、「子どもと子ども」の信頼関係が、子どもの自発性を促し、充実した遊びを展開していくきっかけになっていくということがいえるのではないかと考えた。

(5) 5歳児エピソード

①「温泉山だよ」2014.5.22

〈背景〉 進級当初から、5歳児クラスは2クラスあるが、日常生活の中でお互いのクラスを行き来し遊ぶことが多く、戸外の遊びでもクラスの友達だけにとどまらず、それぞれが思い思いの遊びの中でグループになって遊ぶ姿が多くみられた。5月下旬には、砂場で深い穴を掘りそこにタイヤを埋め水をため風呂に見立てたり、川を作ったりする遊びが続いていた。しかし遊びの広がりの中で、砂場よりも、土のある場所を遊ぶ姿が見られるようになっていた。これは、砂よりも土のほうが水をためるのに適している等の理由があるようであった。

〈エピソード〉 5歳児の7名が中心となり園庭の土山で泥

遊びをしている。さまざま遊びが展開しているが、「温泉みたい」というコウタの言葉をきっかけに露天風呂作り（写真9・10）が始まった。様子を見守っていた私は、コウタの言葉に反応し、木切れや雨どいが使えように土山の近くに準備して「本当だね、こんな温泉のお湯あるね」「こんな使えるかな」と言いながら置いた。その後、子どもたちは露天風呂作りに夢中になり、「温泉山にしよう」「これは温泉の中」「山の上から水が流れてきて、ここにきたらお湯になる」と雨どいを使ったり、「お湯が流れないように壁、壁」などと言い、穴を掘った温泉の枠組みに木切れを使ったりして遊びが展開された。そんな中、コウタは黙々と「温泉のお湯」が流れ出ないように、少し離れた場所の泥土を選び何度も繰り返し運んでは、木切れの間を埋めることに没頭している。そして、ずいぶん経ってからようやく声を上げ遠くから、「温泉山や」「ここから、みんな見てみ!」「全然色が違うから!」と満足している様子であった。

〈考察〉遊びに対するイメージを具体化できそうなモノを用意したり、共感する言葉をかけたりすることで、子どもたちの中でイメージがより深まり、遊びが発展したと考えた。また友達と協力しながら遊んでいるコウタの様子をみていると、自分の思ったイメージを完成させるために、一人で黙々と没頭している姿が多くあった。充実した遊びを展開するためには保育者が適切な援助をし、子どもが遊びの中で目指していることや体験していることを十分に読み取り、その上で、一人一人の自発性や達成感を重視していくことが大切であることがあらためて大切であると感じた。



写真9・10 温泉山の温泉を作っている

②「行った、行った」2013.6.13

〈背景〉ユウタとトモキは隣同士のクラスで、戸外遊びの時に気が合うとハンターごっこやホッピング、長縄とび等をして一緒に遊ぶことがよくあった。この日は、園庭に軽トラックで真砂土を運び入れ大きな築山を作ったところだった。これに興味を持った2人は誰よりも早くこの築山に駆けつけて、素足になって土を踏みしめたり、足を埋めたりして遊びだした。

〈エピソード〉ユウタとトモキはできたばかりの築山に来た。はじめは上がったり、土を触って感触を確かめたりしていた。そのうちユウタがスコップを取りに行き、トモキはバケツに水を汲んできた。ユウタが上からスコップで水路を作りながら、「水流すんや」と言った。直線の水路にトモキがバケツから水を流し、「行った、行った」と歓声を上げていた。しばらく繰り返していたが、直線ではすぐに下まで水が流れてしまうためつまらなそうな表情だった。私が、「川みたいにクネクネさせてみたら」と提案すると、「いいなあ」と言って、早速、新しい水路を掘り始めた。2人は掘っているうちに、すでにある水路を繋げ最終的に一箇所に水が集まるようにした。さらに築山の下に穴を掘り、そこに水を溜め

ていくように作った。それぞれが作った水路から水を流し、穴にどんどん溜まって、ついに溢れだした。その様子を満足そうに見ていた2人は、「この（溢れた）水が溜まることを作らなあかな」と言い、穴の下にもう一つ穴を掘った。そしてさらに木製のベンチを用いて（写真11）2段の水路を作り「まだまだ流そう」「これすごいなあ」と水の流れる様子を見ては何度も何度も水を汲んでいる。何度か繰り返すうちに、「そうやホースで流そう、ジョウロもいいな」と自分たちで準備している。そしてじっくり水を流れる様子を見て次の水路作りを相談していた。この遊びは夏休みに入るまで毎日続いた。

〈考察〉真砂土を選び、築山を作るとユウタとトモキはその山に誰よりも先に登って遊びたいという気落ちがあったようだ。築山の一部に穴を掘り水を流すことにより、斜面を流れる水の動きに着目しそれを面白がって何度も試している。思うように水が流れなくなった時に「川みたいにクネクネさせてみたら」という提案を「いいなあ」と取り入れてくれたことを私は嬉しく思った。さらに2人の試行錯誤が形になっていくように近くで様子を見守ることに終始したがこの時をきっかけに自分たちでの遊びが発展していったように思う。複数の水路を作って水を流したり、その合流地点を作ったりするなど、遊びに変化が生まれた。さらに、合流地点から水が溢れるという思いもよらなかった現象に2人の気持ちは高まり日々の遊びへと展開するきっかけとなった。



写真11 木製のベンチを使って2段の水路を作っている

(1) 5歳児の発達過程に基づいた保育者のかかわりと遊びの充実について

この時期の対人関係について、鯨岡は「互いに相手に対等な人間として認めて、自分の気持ちを相手に伝えたり、相手の気持ちを受け止めたり、共感したりすることができるようになる」（2007）と述べている。

さらに、遊びのイメージの広がりについて「言葉に触発されたイメージの世界を本当に広げていくためには、子どもの心に豊かな実体験の世界が蓄積され、根付いていなければなりません」（鯨岡2007）とあるように、子どもが「ヒト・モノ・コト」にかかわる遊びにおいて、五感を通して感じたものが体験として子どもの心に根付く背景に、保育者が子どものイメージに共感し、それを認め、子どもに映し返していくことが必要だとわかる。そして5歳児の理解として、友達関係が協調的になり、生活はもちろん遊びの中で共通のイメージをもちやすく、意見を出し合い、ルールの確認をしたり、遊びを発展させたりすることからも、この時期の子どもたちの遊びの充実を支えるために、保育者と子どもの信頼関係は不可欠であり、子どもたちが協力しモノを作るとき、何かを始めたら納得できるまで、つまり終わりまでやらないと満足できないことを保育者は理解し、とことん見守る姿勢が大切だとわかった。そして、何かをやり遂げていくということの中で、何を学んだかというよりも「自分ではできる」とい

う実感を得ることを、「子どもと子ども」もしくは「子どもと保育者」とのかかわりの中で感じていくことができるのではないかと考えた。

## 5. まとめと今後の課題

「遊びの充実」とは、先行文献による「遊び」への理解と事例考察に基づけば、様々な体験の中で、「ヒト・モノ・コト」と空間、「遊び」の関係から自分の存在を実感し充実感を得て、さらに自分らしさを発揮していく姿であるといえる。これは、「①一つの遊び(テーマ)に、ある一定期間継続して取り組み、集中している。②(遊び)に取り組んでいる) 幼児一人一人が遊びのイメージをしっかりとっている。③個々の幼児が自分のイメージを遊びの中で発揮し、遊びに必要なモノや場をつくるために身近な環境に主体的に働きかけている。④他児とイメージをモノや空間の見立ておよび言葉を通して共有しながら遊びを展開している。」と河邊(2005:p23-24)が示した“充実した遊び”に見られる4つの姿が実現されるために必要な様態であると考えられた。

遊びにおいて子どもが見つけ出す課題は、その過程でどこからともなく現れるものである。よって、幼児から自発的に出てきた遊びであっても、自分の思うようにならず諦めて中断せざるをえなかったり、興味が薄れてしまったりするようなことも多々ある。このようなとき保育者は、「遊びの充実」を考える中で、子どもが自分で解決しにくい課題にぶつかっていけば、一緒に考えたり問題を解決できるように調整したりし、また遊びが停滞したり、定まらずにいたりすれば、一緒に過ごしたり寄り添ったりするなどしながら遊びに誘っている。そして検討したどの事例においても、筆者は子どもの自由な活動が中断しないように見守り、子どもが主体となって遊べるような言葉や人間関係を模索したり環境を整えたりと試行錯誤した。そして、「もっとやりたい、やってみたい」という気持ちが起こることを期待し、その子どもが自分を表現できるようにと願っていたのである。

また年齢による発達の視点からみると同じ遊びでもその内容や質は違っていた。そして保育者の思いや願いも一様ではない。そのため発達過程やその時の保育者のねらいに応じて、保育者のあり方は大きく変わっていくことがわかった。しかし何歳児であってもどのような子どもにおいても、「遊びの充実」の根は同じで、そのような思いから保育者は一人一人の子どもの育ちを理解し見守りながら、充実した遊びとは何かを追求し、支えていこうとするのではないかと考えた。そしてそこに、決められた手立てや技能・技術はなく、一時一時を大切に子どもとのかかわりの中で、保育者自身も自由感をもって子どもと共に過ごしているのではないかと考えた。

そして、自然でなおかつ明瞭な形で、子どもがのびのびと遊びを充実させていくことができるような保育者の役割や環境のあり方を考える必要があるのではないかと考えた。「遊びの充実」の本質は、その根は同じでも保育者のあり方によって少しずつ違っている。保育者は、子どもの「遊びの充実」や、「遊び」とは何かという問いの捉え方について自分自身がどのように理解しているのかを、実践や省察を繰り返す中で深めていかなければならない。その過程で保育者自身のあり方や環境に対する思いも変容していくのではないかと考えた。そしてこのようなことから、様々な遊びの場面で保育者は子どもの内面を理解しどのような育ちを見守っていくのかについて

実践や省察を繰り返す中で深め、自分の存在やあり方を意識し保育をあるがままに記録することが必要であることがわかった。

さらに河邊が、環境を通した保育のもとにおいて「保育者は子どもが環境とどのような「遊び」の関係を取り結び、それがどのように多様な道筋をもって変容していくかを見守る必要がある」(2016:p190)と述べていることから、保育者は子どもと生活をともにしながら心に寄り添い、今体験していることが子どもの成長にどのような意味があるのかを理解し、遊びが充実するように援助していくことが必要であることがわかる。しかし保育者はそれにとどまらず、自分自身が子どもにとって環境の非常に重要な一部となっていることを認識して環境構成を行うことに加え、保育記録の質を高め保育そのものを描き出していかなければならない。そしてその際、そこにある意味を常に問い続けていくことを求められているのではないだろうかと考えた。

## 〈引用文献〉

- 鱒坂二夫監修 2003 『幼児の遊びとその環境』 保育出版社  
 岩田純一 2011 『子どもの発達の理解から保育へ』 - 〈個と共同性〉を育てるために- ミネルヴァ書房  
 阿部哲子・中田カヨ子編著 2010 『保育における援助の方法』 萌文書林  
 河邊貴子 2005 『遊びを中心とした保育 保育記録から読みとく「援助」と「展開」』 萌文書林  
 鯨岡峻・鯨岡和子2007 『保育のためのエピソード記述入門』 ミネルヴァ書房  
 祐宗省三編著 1993 『教育心理学』 北大路書房  
 日本保育学会編 2016 『保育学講座3 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法』 東京大学出版会  
 文部科学省 2008 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館

## 〈参考文献〉

- 秋田喜代美ほか 2010 『子どもの経験から振り返る保育プロセス』 -明日のより良い保育のために- 幼児教育映像制作委員会  
 上月康代 湊川短期大学附属北摂学園幼稚園教諭7名 2014 『夢中になって遊ぶ子どもをめざして』 - 園庭の遊び環境を見直す - 湊川短期大学紀要第50集  
 広島大学附属幼稚園 2010 『遊びの充実を支える保育』 - エピソード記述を通して体験のつながりを探る -  
 岡花祈一郎 杉村伸一郎 財満由美子 松本信吾 林よし恵 上松由美子 落合さゆり 山元隆春 2009 『「エピソード記述」による保育実践の省察』 - 保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討 - 広島大学 学部・附属学校共同研究機構 研究紀要

本研究は専攻科幼児教育専攻の修士研究の一部である。また日本乳幼児教育学会第26回大会研究発表を一部、加筆したものである。



# 大学と地域連携の取り組みの一考察

—里山作りを取り入れた自然体験授業を受講した学生の意識—

Consideration about cooperation of a university and a local community;  
Consciousness of the students who had the lesson included the maintenance activities of satoyama

永 井 毅

Takashi NAGAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

This research is one of the study about the cooperation of a university and a local community. The lessons included activities of satoyama with volunteers of a local community have been performed in the nursery's training school. The survey have been conducted on the students who had those lessons. As the results, it was found that the awareness for 'the relationship with surrounding natural environment' and 'the local community in their living area' had been improved.

**Key words** : satoyama, cooperation of a university and a local community, improvement of class

## 1 研究の背景

松田ら(2005)<sup>1)</sup>は、「生態系は地域ごとに人との関わりを含めた歴史の中で維持されてきた。いつの時代でも、人間は自然の恵みを享受して生きてきた。(中略)持続的な生態系の恵みが享受できるような自然と人間の関係を構築することが必要である。」とした上で「次代を担う子どもたちと彼らを取り巻く大人たちが、その土地本来の自然や、その土地で生まれた伝統産業や文化(生活技術、民芸等)に接し、環境問題について共に考える場をつくることが重要である。」と述べている。これは、若い世代が地域社会と自然との関わりを持つことの意義を唱えている。

しかし、昨今の子どもの自然体験などの減少傾向を踏まえ、中央教育審議会(2013)<sup>2)</sup>の答申でも、それらの活動の充実が求められるとともに、学校などで青少年の体験活動の機会を意図的・計画的に作り出す必要があるとしている。こうした方向を示すとともに、文部科学省(2014)<sup>3)</sup>は「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム(GAP)」を掲げ、「ESDのための学習のファシリテーターとなるよう、教育者、トレーナー、その他の変革を進める人の能力を強化する」と述べている。また「そのため、持続可能な開発及び適切な教育及び学習の方法に関する問題について、トレーナーやその他の変革を進める人と同様、教育者の能力を強化することが急務である」としている。その上で、「就学前教育・初等中等教

育の教員養成及び現職教員研修にESDを取り入れること」を掲げている。すなわち、保育現場の教員に対する研修に注目するばかりではなく、その養成段階の学生においてもESDにつながる取り組みが求められている。教員養成段階の自然体験の導入に関しては、「知識注入型ではなく、直接体験型のフィールドワークは学生の自然観や生命観の育みに有効であることが確認されている」と述べる前迫(2006)<sup>4)</sup>に加え、必要性(前徳2010)<sup>5)</sup>や効果(足立ら2009、草野2011)<sup>6) 7)</sup>が示されている。さらに自然体験に対する養成段階のあり方(大橋2007、大橋ら2008、桂木ら2012)<sup>8) 9) 10)</sup>や身近な自然体験等の導入を提案する例が見られる(井上2008)<sup>11)</sup>。また、森田(2014)のように、保育者養成校での自然体験活動を推進する実践に期待も寄せられている<sup>12)</sup>。このほか、保育者養成校の授業として学生の野外体験や自然に関する遊び経験等に関する調査(高野2011)<sup>13)</sup>も試みられている。こうした報告が散見されるものの、実践上における詳細な検討については十分とは言えず、今後の課題として受け止められる。

また、最近では、大学の授業改革としてアクティブラーニングが取り上げられており、大学生の成長に寄与する可能性は理論的・実証的にも検討されつつある。(溝上2014)<sup>14)</sup>。その具体的な点については、和田ら(2013)<sup>15)</sup>は「アクティブ・ラーニングを講義系科目にも演習系科目にも導入し、カリキュラム改革を実施するなど、その意義や位置づけを包括的に検討したケース



は、この保育者養成の分野では現時点ではさほどみられない。」とし、自身の研究で保育者養成においてのアクティブ・ラーニングの取り組みが能動的な学習者の育成に大いなる有効性を示唆した上での課題として「今後は、包括的なカリキュラムデザインのなかでアクティブ・ラーニングの位置づけや構成等を検討していくことが求められよう。」としている。特に保育内容「環境」の授業カリキュラムの具体化にあたって、アクティブ・ラーニングが謳う学修者の主体的・能動的な取り組みになる工夫が必須であると考えられる。さらに、自然体験活動にかかわる保育者研修は、重要かつ解決が急がれる課題であり、保育者にとって具体的なプログラム化が望まれるところである。このような課題に関連する基礎研究として、永井 (2013, 2014)<sup>16) 17)</sup> は、直接体験・知識獲得・意識共有が連動した自然体験活動研修を試み、保育者の実践に対する意識が変化したことを報告している。また、その成果を踏まえ、実践現場と連動する演習「植物栽培と泥砂遊び」を保育者養成課程の授業として実施し、学生のポジティブな意識変化を確認している (永井2016)<sup>18)</sup>。

現代の若年層の自然に対する意識の向上の試みとしては、若松 (2016) が、近年では見捨てられ放置されている里山や森林の再生運動に小学生でもできるボランティア活動や大学ならびに各地での教育的取り組みを紹介し、キャンパス内の里山学習においての教育的効果を次のように研究調査した上で、「人と自然との共生」「人と森林」のように人間のみでは生存できず、生物相互の関係も重要であることを学習した「環境」への関心が高まったことや「里山の風景や環境が受講者に与える癒しや安らぎの効果」「精神的・肉体的に安堵する効果」、が認められたことを述べている<sup>19)</sup>。

また、小林ら (2016) は、里山体験を通して学生が地域の人々との関わりの学習効果を分析している。その結果から、次のように主張している。

大学内では学べない、まさに地域に練り出して行くことで体験でき、新たな発見につながり、将来教員になった時にこの経験が活かせることを示唆している。(中略) 学生自らが企画立案し、構想を練る。学生にとっては面倒な準備・活動に思えるかも知れない。しかしながら、この面倒な経験こそが、現在の学生らが苦手としているコミュニケーション能力の向上や、リーダーシップの具備、協調性の構築につながるものであると感じている。(中略) 社会人育成の視点からも、里山自然体験活動は彼等にとって有意義なものなのである。」

このように、里山という自然林での自然体験活動を地域とのつながりの中で行っていくことは、学生に大きな効果をもたらすことが考えられる。

2 研究目的

以上を踏まえ、本研究の目的は、永井 (2016) の学生対象の演習授業をベースに、放置されている森林の再生運動としてキャンパス内の里山学習を連動させている。その上で「里山作り」と「地域の人々」との関わりを取り入れ、どのような学習効果が現れるかを明らかにすることである。

3 調査概要

本研究における実施授業と事後調査の概要は次の通りである。

(1) 対象学生

兵庫県内のM短期大学前期開講科目の受講生：1年次生 (2016年度入学) 32名を対象とした。

(2) 実施授業

授業内容を次の2点を配慮して設定した。1点目は、筆者が先行研究 (永井 2016) において、有効であった授業に、里山作りの要素を取り入れた点である。里山作りは、学内の雑木林を対象として立案から実作業までとした。2点目は、大学周辺の地域住民 (5名) との交流を取り入れた点である。授業の計画概要は表1の通りである。

表1 授業の概要

授業内容	授業形態
・授業ガイダンス (授業内容の説明と自然体験活動の必要性)	室内講義
・ESDについての講義	室内講義
・里山予定の場所の確認	実地体験
・問題提起と解決方法のための話し合い	グループワーク
・地域の方々との里山作り	実地体験
・里山作りの振り返り (グループ・ディスカッション)	グループワーク
・里山活動のポスター作成	グループワーク
・里山作り活動のポスター発表	発表
・全体での振り返り	室内講義

(3) 分析方法

調査の項目に関しては、若松 (2016) および小林ら (2016) の研究方法を参考に、「里山作り」と「地域とのつながり」について内容の作成をした。調査項目と内容は、下記の4項目とした。

- 1、自然への好感 (自然が心地よく感じる)
- 2、地域教育 (地域の人から学ぶことがあった)
- 3、地域連携の意義 (地域とのつながりへの好感)
- 4、地域連携の意欲 (地域とつながりたいと思う)

各項目は4件法により得点化し、その平均値を取った。

学生の感想 (自由記述) の分析では、M-GTA註) を参考に、自由記述を切片化し、カテゴリー別に分類した。

4 結果

(1) 意識調査 (事後)

選択式の調査項目を点数化したものを次に示す。4点：大変そう思う・3点：少しそう思う・2点：あまりそう思わない・1点：全くそう思わないの選択肢を用意した。受講した学生の授業によって得られる能力的側面について、学生がどのようにとらえているかを意図した。各項目は、4件法により点数化し、平均値を取った。各平均値の結果は表2の通りである。

表2 意識調査 (事後) n=32

項目	平均値 (SD)
①自然への好感	3.81 (0.39)
②地域教育	3.88 (0.33)
③地域連携の意義	3.94 (0.24)
④地域連携の意欲	3.66 (0.47)

表2に示すように、①「自然への好感」の平均値は、3.81と高いという結果になった。②「地域教育」(地域の方々から様々なことを教えてもらう)に関しても3.88と高い値を示した。③「地域連携の意義」については、ほとんどの学生が認めていた(3.94)。しかし、④「地域連携の意欲」の項目も3.66と高いが、他の項目に比べ、やや数値が下がっていることがわかる。

## (2) 自由記述

分析の結果、生成されたカテゴリーならびに記述例、該当件数は、表3、表4の通りとなった。

### ① カテゴリーの分類

「雑木林(自然)での活動に対すること」(表3)のカテゴリーとして【作業前の感情】【作業体験】【作業後の意識】に分けられた。【作業前の感情】では《マイナスイメージ》《プラスイメージ》といった記述が見られた。【作業体験】では《作業体験への評価》《作業中に得られた意識》《共同作業に対する意識》、【作業後の意識】では《作業後の成果》《自然保護意識》といった記述が見られた。

また、「地域の方との共同作業に対すること」(表4)のカテゴリーとして【交流の効果】【地域理解】【交流の期待】に分けられた。

【交流の効果】のサブカテゴリーには、《交流のよさ》《交流の大切さ》《知識・技能の獲得》《感謝》といった記述が見られた。【地域理解】では《地域の方への理解》《地域の良さ》、【交流前の現状】として《交流経験の少なさ》《交流への苦手意識》、さらに【交流後の期待】では《交流機会の意欲》《交流への希望》といった記述が見られた。

### ② ラベルの分類

「雑木林(自然)での活動に対する自由記述」(表3)では、【作業前の感情】【作業体験】【作業後の意識】の3項目に分けられた。まず、【作業前の感情】では、《マイナスイメージ》が多く、虫に対する苦手意識(5)、鬱陶しさ(12)、期待と不安の同居(34)、作業条件の悪さ(42)、作業前の抵抗感(56)、雑木林への不安(7)、自然(虫と暑さ)への嫌悪感(20)、ネガティブな先入観・感情(25,38,48,51,59,80)など16個のラベルが挙げられた。それに比べ、《プラスイメージ》のラベルは、以前から自然好き(44)というラベルだけであった。次に、実際に授業の中で里山作りを行った際に感じた意見としてまとめた【作業体験】では、《作業体験への評価》が、新しい経験(1)、しんどさ(2)、貴重な体験(10,16)、自然との出会い(22)、良い経験(72)など、体験そのものに対する肯定的意見として6個が挙げられた。また、このカテゴリーで最も多かった《作業中に得られた意識》では、新しい発見(4)、作業の楽しさ(13,28,31)、作業中のよさ・手応え(35,66)、作業の面白さ(41)、自然のよさへの気づき(49)、幼少期の思い出(57,77)、作業に熱中(69,76)、作業が与える気持ちよさ(8,17)、自然の気持ちよさ(24,43,78,82)、作業の充実・満足感(18,81)、達成感・解放感(32,39)、自己効力感(83)など31個のラベルが挙げられた。仲間や地域の人々と自然の中での共同作業に関する

《共同作業に対する意識》では、人との出会い(21)、共同作業の充実(52)、共同作業のよさ(55,60)、仲間意識の向上(67)など、5個のラベルが分類された。里山作り後の感想を示す【作業後の意識】では、《作業後の成果》として、目標達成(9)、里山作りのよさ(11)、作業増加希望(15)、活用の希望(19)、自然の良さをより感じる(23)、好感度の上昇(33)、自然の捉え直し(36)、記憶の持続(46)、自然への再認識(47)、安らかな気持ち(53)、行動することの大切さ(61)、今後の活動期待(63)、積極性・行動力の向上(64)、保育につながる課題意識(70)など14個のラベルが集まり、《自然保護意識》には、自然保護への目覚め(26)、自然保護への思い(27)、作業の影響に対する不安(54)、自然の楽しさの伝承(58)などの7個のラベルが挙げられた。

「地域の方との共同作業に対する自由記述」(表4)では、【交流の効果】に集中している。《交流のよさ》として、交流の楽しさ(1,4,11,17,21,53,57,63,64,68)をはじめ、交流の成立(2)、会話の成立(16)、よい関わりの経験(10)、親近感(25,22)、交流の素晴らしさ(32)、交流経験の増加(34)、交流機会の設定(66)、交流の成功(37)、交流の深まり(40,51)、共同作業の良さ(55,60)、初めての授業中の交流(59)、新鮮な交流(61)、交流の価値(45)などの26個のラベルが挙げられている。《交流の大切さ》においても、協力(23)、活動の重要性(25)、地域の方の参加協力の重要性(56)の3個のラベルが見られた。《知識・技能の獲得》では、知識や技能の獲得(3,14,20,35,39,42,46,48,52,54,62,69)、たくさん学ぶ(9)、教えてもらった体験(18)、教えてもらう良さ(27)、自然保護の決意(50)、多くの知識を獲得(31)と17個のラベルが挙げられた。《感謝》では、教わったことへのお礼(29)として1個のラベルが記された。次に多かった【地域理解】では、《地域の方への理解》において、良い人(5)、人柄の良さ(12,13,28,43,58,67)、親切な指導(26)、褒められ体験(47)と9個のラベルがつながり、《地域の良さ》では、地域の良さ(6)、地域の理解(19,24,49)の4個のラベルが挙げられた。地域交流への学生の意識面で、【交流前の現状】として、《交流経験の少なさ》では、地域の関わりの少なさ(8)と少ない交流機会(65)、《交流への苦手意識》として、初めての交流(30)、交流前の苦手意識(41)、交流の緊張(36)、関わりの苦手意識(44)などの4個が挙げられた。そして、授業内での交流活動後の【交流後の期待】においては、《交流機会の意欲》に積極的参加(7)、交流への意欲(33)と2個のラベルが記され、《交流への希望》には、機会増加の希望(15)、交流時間延長の希望(38)と2個のラベルが挙げられた。

## 5 考察と今後の課題

### (1) 考察

#### ① 雑木林(自然)での活動

表3で示されたように、演習授業の里山作りと称して取り組んだ雑木林での活動に対して、「自然への好感」度は、高かったことが明らかになった(3.81)。

表3 雑木林（自然）での活動に対する自由記述分析

カテゴリー	サブ・カテゴリー	ラベル名(データ番号)	
【作業前の感情】	《マイナスイメージ》	虫に対する苦手意識(5)	雑木林への不安(7)
		鬱陶しさ(12)	自然(虫と暑さ)への嫌悪感(20)
		虫嫌いによる作業拒否(30)	虫嫌いによるネガティブ感情(68)
		期待と不安の同居(34)	ネガティブな先入観・感情(25,38,48,51,59,80)
		作業条件の悪さ(42)	
		作業前の抵抗感(56)	
		虫への嫌悪感(74)	
	《プラスイメージ》	以前から自然好き(44)	
【作業体験】	《作業体験への評価》	新しい経験(1)	自然との出会い(22)
		しんどさ(2)	良い経験(72)
		貴重な体験(10,16)	
	《作業中に得られた意識》	新しい発見(4)	作業が与える気持ちよさ(8,17)
		作業の楽しさ(13,28,31)	自然への気づき(14,65,73)
		作業中のよさ・手応え(35,66)	自然の気持ちよさ(24,43,78,82)
		作業の面白さ(41)	充実感(3,37,45,71,75)
		自然のよさへの気づき(49)	作業の充実・満足感(18,81)
		幼少期の思い出想起(57,77)	達成感・解放感(32,39)
		作業に熱中(69,76)	自己効力感(83)
《共同作業に対する意識》	人との出会い(21)	共同作業のよさ(55,60)	
	共同作業の充実(52)	仲間意識の向上(67)	
【作業後の意識】	《作業後の成果》	目標達成(9)	記憶の持続(46)
		里山作りのよさ(11)	自然への再認識(47)
		作業増加希望(15)	安らかな気持ち(53)
		活用の希望(19)	行動することの大切さ(61)
		自然の良さをより感じる(23)	今後の活動期待(63)
		好感度の上昇(33)	積極性・行動力の向上(64)
	《自然保護意識》	自然の捉え直し(36)	保育につながる課題意識(70)
		自然保護への目覚め(26)	作業の影響に対する不安(54)
		自然保護への思い(27)	自然の楽しさの伝承(58)
		自然の大切さを伝えたい(29)	環境問題への再認識(62)
		自然保護意識の芽生え(50)	

表4 地域の方との共同作業に対する自由記述分析

カテゴリー	サブ・カテゴリー	ラベル名(データ番号)	
【交流の効果】	《交流のよさ》	交流の楽しさ(1,4,11,17,21,53,57,63,64,68)	交流経験の増加(34)
		交流の成立(2)	交流機会の設定(66)
		会話の成立(16)	交流の成功(37)
		よい関わりの経験(10)	交流の深まり(40,51)
		親近感(25,22)	共同作業の良さ(55,60)
		交流の素晴らしさ(32)	初めての授業中の交流(59)
			新鮮な交流(61)
	《交流の大切さ》	協力の大切さ(23)	交流の価値(45)
		活動の重要性(25)	地域の方の参加協力の重要性(56)
		知識や技能の獲得(3,14,20,35,39,42,46,48,52,54,62,69)	教えてもらった体験(18)
《知識・技能の獲得》	たくさん学ぶ(9)	教えてもらう良さ(27)	
		自然保護の決意(50)	
	《感謝》	多くの知識を獲得(31)	
【地域理解】	《地域の方への理解》	教わったことへのお礼(29)	
		良い人の実感(5)	親切な指導(26)
	人柄の良さ(12,13,28,43,58, 67)	褒められ体験(47)	
【交流前の現状】	《交流前の現状》	地域の良さ(6)	地域の理解(19,24,49)
	《交流経験の少なさ》	地域の関わりの少なさ(8)	少ない交流機会(65)
	《交流後の期待》	初めての交流(30)	交流前の苦手意識(41)
			関わりの苦手意識(44)
【交流後の期待】	《交流機会の意欲》	積極的参加(7)	交流への意欲(33)
	《交流への希望》	機会増加の希望(15)	交流時間延長の希望(38)

また、授業を行う前の学生の感情は、雑木林に見る虫への苦手意識や嫌悪感、さらに作業そのものの面倒臭さなど、自然に対する《プラスイメージ》より《マイナスイメージ》が全面に表れていたと推察できる。次に、里山作りという実際の作業を行う【作業体験】では、それ自身を貴重な体験(10,16)ととらえるとともに、作業の楽しさ(13,28,31)、面白さ(41)、良さ・手応え(35,66)を感じ取っていたことがわかる。また、幼少期の思い出を想起したり(57,77)、自然の気持ちよさを感じ取っていた(24,43,78,82)ことは、作業前の思い込みから解放されていく姿とも読み取れる。さらに作業の充実感や満足感・達成感(18,81,32,39)などによって、マイナスからプラスへの転換が図れていくプロセスと考えられる。授業終了後に見られる【作業後の意識】においては、作業時に感じたことからの発展でもっと作業を希望したり(15,19)、自然のよさを感じ取ったり、とらえ直したり(11,23,47)し、また、将来の保育現場での課題意識として受け止める姿(70)や自然保護への思い・目覚め(26,27)が《自然保護意識》を目覚めさせたと理解することができる。こうした点は、先に示した若松(2016)のキャンパス内の里山学習の教育的効果としての「環境」への関心の高まりや「里山の風景や環境」が与える癒しや安らぎといった効果等が認められたと解釈できよう。

## ② 地域の方との共同作業

「地域教育」として、地域の方々から様々なことを教えてもらう点に関しても(3,88)と平均値が高く、大学周辺の地域住民との交流から学ぶことがあったと取れる。「地域連携の意義」については、ほとんどの学生が認めるところである(3,94)。

【交流前の現状】である《交流経験の少なさ》(8,65)や《交流への苦手意識》(41,44)が、見られていたものの、地域住民と関わりながら活動することは【交流の効果】においての《交流のよさ》(1,4,11,17,21等)や《交流の大切さ》(23,25,56)の自覚化を促し、《知識・技能の獲得》も実感する者も多かったといえる。《地域の方への理解》において、人柄の良さ(12,13,28,43,58,67)を取り上げるように、地域理解(19,24,49)とともに交流経験の効果をとらえていることがわかる。さらに、【交流後の期待】としての《交流機会の意欲》に含まれるように、積極的な参加(7)や、交流への意欲(33)から、機会増加の希望(15)、交流時間延長の希望(38)など《交流への希望》が高まっていたことが推察される。

これらの地域の方との交流体験は、里山体験を通して学生が地域の人々との関わりの学習効果を分析している小林ら(2016)の結果・主張につながるのととらえられる。すなわち、「コミュニケーション能力の向上や、リーダーシップの具備、協調性の構築につながる」ものであり、環境認知のみならず、社会人育成の視点からも、「里山自然体験活動は彼等にとって有意義なもの」なのである。

以上のことから、演習として里山作りの要素と大学周辺の地域住民との交流を取り入れた授業は、学生の自然環境や地域住民へのかかわりを考える一石となり、自らの意識を変容させる効果が一定程度担保される取り組みであったと考える。

## (2) 今後の課題・展望

前節までに述べたように、本研究で設定した里山作

りと大学周辺の地域住民との交流を取り入れた演習型授業は、知識獲得と同時に地域の方との交流に一定の効果が得られた。しかしながら、本研究で扱った里山作りの活動は、単発、一過性の体験の要素が否めない。この点において、学生の学習効果が高まるよう、継続性のある体験の導入による授業改善を工夫していく必要がある。その活動の変化の一つとして、地域の「河川敷」や「公園」の活用も考えられる。

註) GTA(グランデッド・セオリー・アプローチ)ならびにM-GTAに関しては、以下の文献を参照した。

- 戈木クレイグヒル滋子(2006) グランデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで, 新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子(2008) 実践グランデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる, 新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 編集(2010) グランデッド・セオリー・アプローチ 実践ワークブック, 日本看護協会出版会
- 木下康仁(1999) グランデッド・セオリー・アプローチ -質的実証研究の再生, 弘文堂
- 木下康仁(2003) グランデッド・セオリー・アプローチの実践 -質的研究への誘い, 弘文堂
- 木下康仁(2007) ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グランデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂

## 引用文献

- (1) 松田裕之・矢原徹・竹門康弘・波田善男・長谷川真理子・日鷹一雅・ホーテスシュテファン・角野康郎・神田房行・加藤真・國井秀伸・向井宏・村上興正・中越信和・中村太士・中根周歩・藤利幸・嶋田正和・塩坂比奈子・高村典子・田村典子・立川賢一・椿宜高・津田智・鷲谷いつみ(2005) 自然再生事業指針 日本生態系管理専門委員会,10.63-75
- (2) 中央教育審議会(2013) 今後の青少年の体験活動の推進について(答申) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231_01.pdf) (情報取得2016/2/4)
- (3) 文部科学省(2014) <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1345280.htm> (情報取得2017/2/4)
- (4) 前迫ゆり(2006) 環境領域の保育活動と保育士養成校における自然環境教育, 奈良佐保短期大学研究紀要,14.63-81
- (5) 前徳明子(2010) 保育士養成校における自然体験の実態と必要性に関する一考察: 環境指導法の授業を通して, 小池学園研究紀要,6.109-131
- (6) 足立美和・石沢順子・小笠原大輔(2009) 保育士養成課程における「自然体験活動」に期待する効果, 共立女子大学家政学部紀要,55.73-88
- (7) 草野いづみ(2011) 大学での保育者養成における自然体験授業の効果: 保育内容の指導法「環境」の野菜栽培の実践から, 帝京大学文学部教育学科紀要,36.71-78
- (8) 大橋伸次(2007) 保育職志望学生の自然体験学

- 習, 埼玉国際学院短期大学研究紀要.28.9-18
- (9) 大橋伸次・後藤麻子・遠藤弘子 (2008) 保育者養成教育における感性と自然体験, 埼玉国際学院短期大学研究紀要.29.17-20
- (10) 桂木奈己・田尻由美子 (2012) 幼児の自然体験を豊かにするための保育者養成のあり方, 宇都宮共和大学教育・保育・福祉研究.10.23-29
- (11) 井上美智子 (2008) 自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施実態, 大阪大谷大学教育福祉研究.34.1- 6
- (12) 森田清美 (2014) 自然体験活動を推進する実践授業の試み ～保育者養成課程を例にして, 東北文化学園大学保健福祉学研究.12.37-51
- (13) 高野牧子・打越 みゆき・山田 英美山梨 (2011) 保育者養成における野外教育, 山梨県立大学人間福祉学部紀要.6.15-20
- (14) 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換, 東信堂
- (15) 和田明人・君島昌志・青木一則[他]・米山 珠里・日野さくら (2013) 保育者養成におけるアクティブ・ラーニング, 東北福祉大学研究紀要.37.57-71
- (16) 永井毅 (2014) 自然体験活動の園内研修における保育者の変化について, 兵庫教育大学幼年児童教育研究.26.87-100
- (17) 永井毅 (2014) 自然体験活動を取り入れた園内保育者研修プログラムの工夫, 大阪キリスト教短期大学紀要.54.187-195
- (18) 永井毅 (2016) グローバルアクションプログラムを志向したアクティブラーニングとしての演習授業, 湊川短期大学紀要.54.1- 4
- (19) 若松 昭秀・椎名 智之・豊泉 国利・渡辺 美香・矢ヶ崎 隆義 (2016) 八王子キャンパスの二次林を活用したSSHでの里山学習の教育的効果, 工学院大学研究報告.121.41-45
- (20) 小林田鶴子・田中卓也 (2016) 専門演習における地域と連携した取り組み: 宮代町里山自然活動を中心として, 共栄大学研究論集.14.271-284

資料1 雑木林(自然)での活動に対する自由記述

学生	項目	記述内容	ラベル名
1	1	普段経験できないことができた。	新しい経験
2	2	予想通りしんどかったけど	しんどさ
	3	楽しくできた。	充実感
3	4	見たことのない虫や花などを見つけ、家に帰ってから調べて「こんな花や虫がいたのか!」と新しい発見を見つけたことがとても嬉しくてたのしかったです。	新しい発見
	5	以前は虫が苦手で触ることも出来なかったのですが、	虫に対する苦手意識
	6	今回の課題で虫と触れ合う機会があって以前よりは虫が苦手ではなくなりました。	苦手克服
4	7	はじめは虫や暑さなどから雑木林に足を踏み入れるのがとても苦でした。足場も悪くどんな生き物が居るかわからない。	雑木林への不安
	8	けど雑木林にはいい気合いをいれて皆でいざ作業を進めると予想をはるかに超えるスピードで森がひらいていき、それは徐々にとても居心地の良い場所となっていきました。個人的に、空気が澄んでいて、直接日光が差すこと無く葉と葉の間から漏れてくる日がいい感じの明るさ、暖かさで気持ちよく、	作業が与える気持ちよさ
	9	ほんとに目標、テーマとしていた憩いの場所になったのではないかと思います。	目標達成
	10	普段こういう機会は全く無く、今回のように自然と触れ合う機会はこれから先も無いに等しいのではないかと思います、本当に良い経験、思い出になりました。	貴重な体験
	11	里山作りのチームで良かったです。	里山作りのよさ
5	12	最初は蚊や蠅がいて鬱陶しいなと思っていましたが、	鬱陶しさ
	13	木を切るという普段体験できないことをして楽しくなりいつの間にか作業に集中して、雨が降っていたのも虫がいるのも忘れていました。	作業の楽しさ
	14	また、短時間の休憩にブルーシートの上で寝転がって森をみたら綺麗で神秘的だなと思いました。	自然への気づき
	15	もっと作業したいと思いました。	作業増加希望
	16	とても貴重な体験が出来てよかったです。	貴重な体験
6	17	綺麗になっていくのがきもちよかった!	作業が与える気持ちよさ
7	18	すごく楽しかったです。夢中になって木を倒していました。他の班もいろいろしていましたが、わたしはこの班で良かったと思いました。	作業の充実・満足感
	19	思っていた以上に綺麗になったあの里山をこれからも何かに使いたいです。	活用の希望
8	20	初めは、虫とか居そうで嫌だなんて思ったり暑いから嫌って思うことがあったけど、	自然(虫と暑さ)への嫌悪感
	21	いざ活動が始まったらたくさんの人と話せたり、	人との出会い
	22	たくさん自然と出会えてとても楽しかったです。	自然との出会い
9	23	自然の良さを前より感じる事ができました。	自然の良さをより感じる
10	24	外はとっても暑かったけど自然の中に入るととても涼しくて気持ちよかった。	自然の気持ちよさ

11	25	私は初めは自然の中に入るのが嫌でした。虫が多くジメジメしているからです。	ネガティブな先入観
	26	しかし、活動をしてみて考えは変わりました。協力して心地よい場所を作ることができたし森などの緑を大切にしないといけないと改めて考えさせられました。	自然保護への目覚め
	27	私達が今後どうすべき何か。人によって考えは違うと思うのですが私はこう思います。自然を増やす運動をするということ。口では簡単に言えるのですが中々実行に移せないのが現状です。例えば、グリーンリーフを増やしたりすればいいのかなと思います。ゴミなどの分別をしっかりとするなど環境のことも考えて動かなければならないと私は考えました。	自然保護への思い
12	28	本当に気持ちよかったです。雨が降っていても木のおかげであまりかぶらなかつたし、木のツタでターザンをしたり、いつもできないことを経験できて楽しかったです。またみんなで考えたハンモックも疲れがとぶくらい目をつむむと思わず寝てしまひそうになりました。	作業の楽しさ
	29	自然って本当にいいものだから森林伐採などが減るように自然の大切さを伝えていきたいです。	自然の大切さを伝えたい
13	30	最初は虫が嫌いで絶対やりたくないと思っていましたが、	虫嫌いによる作業拒否
	31	作業をやっていくうちにすごく楽しくて	作業の楽しさ
	32	完成できたときには達成感が満ち溢れるほど里山づくりをしてよかったと思えるほど	達成感
	33	自然が好きになりました。	好感度の上昇
14	34	森の中で作業した経験は初めてで、ワクワク感と不安感を抱えながらのスタートでした。わたしは正直木を切るのとかすごく大変そうで疲れるなどと思っていました。	期待と不安の同居
	35	しかし、やっていくうちに、どんどん綺麗になっていくのを感じてすごく楽しくなってきました、もっと綺麗にしたい!と思うようになりました。自然の中は本当にきもちが良くて、時間を忘れるくらいでした。	作業中の手応え
	36	最後にしたお茶会も、とても楽しくて自然っていいなと感じることばかりでした。	自然の捉え直し
	37	とても楽しかったです。	充実感
15	38	初めは怠かったけど	ネガティブな感情
	39	やってみて、達成感や解放感が得られたと思います。	達成感と解放感
16	40	最初は汚れたくないとかめんどくさいとしか思ってなかったけど	ネガティブな感情
	41	やってみるとどんどん切り開かれていって自分たちの空間ができていくのがおもしろかったです。	作業の面白さ
17	42	当日は真夏のような暑さだったが、	作業条件の悪さ
18	43	心地よい自然の空気を感じながら気持ちよく作業が出来た。	自然の気持ちよさ
18	44	昔からよく川でカニやエビや魚をとっていたり、虫とたくさん触れ合ってきたので前から自然はとても大好きです。	以前から自然好き
	45	また今回自然と関わることができてとても楽しかったです。木を切りすぎなのはどうかのかなと思ったりしましたがソコギリを使うのがとても楽しくみんなで協力して作業ができました。いろんな虫にも出会えてよかったです。	作業の充実感
	46	今回の機会を忘れずこれからの自分に繋げていきたいなと思います。	記憶の持続
19	47	とっても気持ち良かったです!!!自然はやっぱ楽しいと再確認しました。	自然への再認識
	48	最初は虫が多くて嫌だな…と感じていましたが、	ネガティブな感情
	49	途中からは全く気にしてなかったし、逆に虫に興味を持ったくらいです。ハンモックに寝転がると木漏れ日を感じて、優しい風を感じて…自然ってこんなにいいものなんだと感じるようになりました。	自然のよさへの気づき
	50	そして、この自然を守っていかなきゃいけないと思いました!	自然保護意識の芽生え
20	51	最初はこんなところで活動したくないとすごく思っていました。	ネガティブな感情
	52	ですが実際に活動してみて、自分の班以外の班の子と話をしたり、違う学科の子と仲良くなれたのでよかったと思います。また、自分たちでここをどーしたらいいとかどの木を切ったらいいなど話し合いをしながらできたので協力する力が身についたと思うし、自分以外の意見も聞くことができたのでよかったと思います。	共同作業の充実
21	53	久しぶりに自然と触れ合い気持ちが安らいだのは確かです。	安らかな気持ち
	54	しかし、あんなにたくさん気を切ってしまって良かったのかな?という疑問も生まれました。動物達の住処を壊していないかが不安ですが、	作業の影響に対する不安
	55	みんなと協力してできたのはとても良かったです。	共同作業のよさ
22	56	はじめは森の中に入ることでさえも、少し抵抗がありました	作業前の抵抗感
	57	作業が進んで行くにつれて幼少期の自然の楽しさ、面白さを思い出す事ができました。	幼少期の思い出想起
	58	自然遊びがなくなっていかないように、私たちが今の子どもたちに自然の楽しさを伝えていきたいと感じました。	自然の楽しさの伝承
23	59	最初は、正直暑そうやしめんどくさそうやし嫌やなーって思っていたけど	ネガティブな感情
	60	実際自然の中で活動してみると他の学科の子どもともコミュニケーションが取れたり、いっぱい生えてた木もみんなと協力し合っでとどんどん綺麗になってスッキリしていくのが気持ちよかったです。ハンモックも楽しかった。	共同作業のよさ

23	61	今回の活動を通じて何事も行動に起こしてみないとわからないものだなと思った。	行動することの大切さ
	62	そしてポイ捨てでもダメだなと改めて思った。	環境問題への再認識
	63	もし、また機会があれば自然の中で活動したいなと思った。	今後の活動期待
24	64	最初はハサミを使うのにも一苦労だったのですが、最後らへんでは「足を使っての方が良いな。」など、どのようにしたら上手くハサミが使えるか自分で考えることができるので自然を感じていくうちに積極性、行動力が学べると感じました。	積極性・行動力の向上
	65	また、雑木林の中は意外と涼しくひんやりとしていて気持ちよかったです。	自然への気づき
25	66	森がきれいになっていくのがよかった。	作業のよさ
	67	みんなと仲良くなれたのがよかった。	仲間意識の向上
26	68	自然は嫌いではないけれど虫がいるというところが最初は少し嫌だったけれど、	虫嫌いによるネガティブ感情
	69	みんなと森カフェを作っていく中で虫なんて忘れてしまうくらいカフェ作りに没頭していました。	作業に熱中
	70	しかし、保育現場ではこのような形で虫の事も自然の一つとして教えていきたいので、もっと慣れていかなければと思いました。	保育につながる課題意識
	71	完成したカフェでお茶もできてとても楽しい時間を過ごせました。	充実感
27	72	自分は自然のなかで育ったけれど、森とかに入って木を切ったりすることはあまりないのでいい経験だとおもいました。	良い経験
28	73	森で出来た日陰や、風がとても気持ち良かった。	自然への気づき
29	74	虫が多かったので気持ち悪いと思ったけど	虫への嫌悪感
	75	作業に集中しだすと気にならなくなり 木が太陽も防いでくれていたので涼しくて楽しかった。	作業の充実
30	76	虫に知らない間におでこをかまれていましたが、そんなことは忘れるくらい夢中になりました。	作業に熱中
31	77	小さい頃によく山や森で遊んだのを思い出しました。	幼少期の思い出想起
	78	自然のなかはとても気持ちよかったです。	自然の気持ちよさ
	79	自分が保育者になったら 子どもたちをこういう場所で思いっきり遊ばせてあげたいと思いました。	保育者としての理想
32	80	最初は虫いやだなとか、しんどいなと思っていたけど、	ネガティブな感情
	81	木を切るのに夢中になるほど楽しかったです。	作業の充実感
	82	森の中はすごく気持ちよかったですし、	自然の気持ちよさ
	83	自分たちの力でできたことが、すごく嬉しかったです。ありがとうございました。	自己効力感

資料2 地域の方との共同作業に対する自由記述

学生	項目	記述内容	ラベル名
1	1	楽しかった。	交流の楽しさ
2	2	地域の人と話す事がないので話しながら	交流の成立
	3	なおかつ自然の良さを知れた。	知識や技能の獲得
3	4	私はフィールドワークには出ていませんが散歩へ行って地域の人と挨拶をしたりお話をとても楽しく、	交流の楽しさ
	5	本当に私が住んでいるところは良い人ばかりで	良い人の実感
	6	ここに生まれて良かったなあと改めて実感しました。	地域の良さに実感
	7	なのでこれから地域のボランティアやそれ以外にも交流の場があれば積極的に参加したいと思っています。	積極的参加
4	8	普段友達や先生、家族との関わりが多いなかで、自分が小さい頃から大きくなっていくにつれ普通の生活で地域の方と関わるのが少なくなってきてきました。	地域の関わり方の少なさ
	9	久しぶりにその地域の方と関わり、今までの人生経験から学ぶこと、私達には予測できないことや様々な知識があり大変学ぶことが多く、	たくさん学ぶ
	10	関わりを持つことで個人的にすごくほのぼのと、心がほっこりするような、とてもいい関わり、経験ができました。	よい関わり方の経験
5	11	とても楽しかったです。	交流の楽しさ
	12	地域の方の優しさを感じました。	優しさ
	13	話してみたら皆さん面白くて、	人柄の良さ
	14	私達では知らないことを教えてくださったり自分の知識が増えました。	知識や技能の獲得
	15	もっと関わる機会があればいいと思います。	機会増加の希望
6	16	普段話せないことを話せた!	会話の成立
7	17	普段関わる事のない人とたくさん話ができて楽しかったです。	交流の楽しさ
	18	わたしはハンモック係だったのですが、ロープの結び方を知ることが出来ました。これから先役に立ちそうな技術も教えていただき、いい体験ができました。	教えてもらった体験

8	19	地域のことがより詳しく知る事が出来たり、	地域の理解
	20	普段使われていない小道具など触れたり出来よかったです。	知識や技能の獲得
9	21	地域の人の話を聞いたり、一緒にお茶をしたり本当に楽しかったです。	交流の楽しさ
10	22	いろんなお話ができて少し距離が縮まった気がした。	親近感
11	23	人と繋がることでコミュニケーションの場となり、協力し合うこと。助け合うことの大切さを知ることができました。	協力の大切さ
	24	地域の人と繋がることで様々な情報を知ることができ、私達の地域について深く知ることができました。	地域の理解
	25	この活動が私たちにとってとても大切なことだと改めて知るいい機会になりました。	活動の重要性
12	26	木が硬くて切れなかった時に切れるまで支えてくださって本当に親切にしてくださいまして嬉しかったです。	親切な指導
	27	また、虫の名前だったり自分の知らないことを教えてくださっておもしろかったです。	教えてもらうよさ
	28	初めて話す人なのに優しくコミュニケーションをとることができてすごく楽しかったです。	人柄の良さ
13	29	ハンモックでの紐の結び方は他にも活かせる結び方などを教わったので役に立つことを教えていただき、「ありがとうございました」の気持ちでいっぱいです。	教わったことへのお礼
14	30	この学校に来てから地域の方々とは触れ合う機会は初めてでした。	初めての交流
	31	一緒に活動させていただいて、私たちの知らない知識をたくさん提供してくださいました。里山づくりに対して、木を切りやすいポイントだとか、手順とか教えていただき、また、この木、土でカブトムシが育つ、たくさん育てることができたら金儲けができるよと教えていただきました(笑) 印象的だったのでとても記憶に残っています。	多くの知識を獲得
	32	交流する中で、人とかかわることの素晴らしさを感じました。	交流の素晴らしさ
	33	またこのような機会があれば、地域の方々と一緒に活動してみたいと思いました。	交流への意欲
15	34	普段あまり関わりがない人とコミュニケーションを取る事は良い経験になった。	交流経験の増加
16	35	森に関して知らないことが多かったけど色々教えて頂いて木の切り方から毒のある葉まで知れたので良かったです。	知識や技能の獲得
17	36	知らない人と同じ活動をする事に緊張もあったが、	交流活動の緊張
	37	気さくに話しかけてくださり、上手くコミュニケーションがとれた。	交流の成功
	38	地域の人たちと活動したのが里山作りの日だけであって、作業以外の時間に、もう少しゆっくり自然の事についてお話を聞きたかった。	交流時間延長の希望
18	39	紐の結び方を教えてもらって、ノコギリの使い方が上手いと褒めてもらってとても嬉しく楽しかったです。	知識や技能の獲得
	40	地域の方々とは話ができて交流も深まってとても良い機会だなと思いました。とても楽しかったです。	交流の深まり
19	41	最初は知らない人は苦手だと考えていましたが、	交流前の苦手意識
	42	活動してみるとヘビの危険性や、草の刈り方、木の切り方など学ぶことばかりでした。	知識や技能の獲得
	43	話してみると、皆さんいい人ばかりで疑問に思ったことなどを聞けば、すぐに答えてくれました。	人柄の良さ
	44	苦手だからと言って遠ざけていた人との関わりは、	関わりの苦手意識
	45	自分に得なことしかないのでは?と思うようになりました。楽しかったです!!	交流の価値
20	46	ノコギリの使い方など、今まで分からなかったことを丁寧に教えてくれたりして切りにくかった木もすんなり切れるようになりました。	知識や技能の獲得
	47	また、雑草などを取っていたときに綺麗になっていってるねーと声をかけてくれたりしてそれが嬉しかったです。	褒められ体験
21	48	いろいろな道具の使い方など地域の方々と一緒に活動しないと学べないことをたくさん学べたと思いました。地域の方々が木の切り方や木を倒すときに呼びかけるといのも知れました。普段の生活では知ることのなかったことも知れたので良かったです。	知識や技能の獲得
22	49	この相野の地域の事について、少し知ることができ	地域の理解
	50	自然を大切に、守っていきたいと感じました。	自然保護の決意
23	51	地域の方々とはコミュニケーションを取れたり、	交流の深まり
	52	今まで知らなかったこともいっぱい教えてもらえたりして楽しかった!	知識や技能の獲得
24	53	とても楽しかったです!	交流の楽しさ
	54	昔の相野駅周辺の地域の特徴や自然の知識など学べることが沢山あり勉強になりました!	知識や技能の獲得
	55	また、木のつるで飛ぶにはどうしたら良いかと、一緒に考えそれを行動に移すなど、一緒になって自然を楽しむことができました。	共同作業のよさ
	56	地域の方々が居たからこそこの里山作りだと思いました。	地域の方の参加協力の重要性
25	57	楽しかった。	交流の楽しさ
26	58	最初はどうしたら良いのか分からなかったけれど、ノコギリの使い方ハサミの使い方を最初から教えてくださって、とても親切で暖かいと感じました。	人柄の良さ
	59	学校の授業の中で地域の方々に関わるなんて初めてだったのでとても良い経験になりました。	初めての授業中の交流



27	60	年齢が離れていても同じ作業をすることによってコミュニケーションを活動できた。	共同作業の良さ
28	61	普段地域の人とこういった形で交流することが無いので新鮮で良かった。	新鮮な交流
29	62	たくさんの新しい体験ができたし、色々なことを教われたのでよかった!	知識や技能の獲得
	63	楽しい雰囲気でも活動できた。	交流の楽しさ
30	64	たくさん笑ってとてもたのしかったです!	交流の楽しさ
31	65	普段 湊川付近の地域の方達と関わる機会が少ないので、	少ない交流機会
	66	今回、里山づくりを通して、関わる機会ができて良かったと思います。	交流機会の設定
	67	とても良い人ばかりで楽しかったです。	人柄の良さ
32	68	地域の人たちと一緒に活動することで、コミュニケーションをとれるし、	交流の良さ
	69	この先、生きていく中で役立つ知識を学べたのも良かった。	知識や技能の獲得

# 感染予防のための手洗い行動に関する教育方法の検討

—生活習慣形成期の学童に対する教育の重要性—

A Study of Teaching Method for Preventing Infection effect of Hand Washing  
Importance of Education to healthy life style of School children

西川 央江 ・ 倉 真智子

TERUKO Nishikawa

MACHIKO Kura

湊川短期大学

神戸松蔭女子学院大学

Minatogawa Junior College

Kobe Shoin Women's University

## Abstract

With the aim to enhance the teaching of hand-washing as a part of the infection prevention education, we have conducted surveys on implementation status of and the interest in the hand-washing of students of kindergarten teacher and nursery teacher training course. From the results obtained in these investigations, the three following points were clearly. The first is the necessity of expert knowledges for motivation to do, the second is the achievement of the effectual method adapted to the scene, and the third is the importance of repeated confirmations of knowledges and implementation status of hand-washing. It is necessary to incorporate these three points into the educational program. The teaching of hand-washing to guard school children's health serves as a basis for them to develop the habitual behavior. In addition, hygienic hand-washing for prevention of infectious disease plays an important role in ensuring not only basic education of habitual hand-washing, but the fit-for-purpose and expert knowledges-based practices.

**Key words** : Hand Washing, Preventing Infection, Teaching Method, School children

## I. 緒言

学校保健において、幼児・学童が集団生活を行う場での感染予防は重要であり、感染予防のためには手洗いが最も重要な方法である。手洗いは、日常生活における生活の自立、習慣化として、家庭教育で実施される。幼児は1歳半ごろから周囲の大人の真似をして手洗いをしながら自分でできるようになる。手技としての取得状況は様々であるが、自分で行うという習慣化されていく。その後、幼稚園や小学校養護教諭を中心にクラス担任、その他教職員が児童に対して保健教育の分野から、自己の健康を守ること、その手段としての活動で手洗い実施の啓発が行われ、習慣として定着するよう繰り返し学習が行われている。そして、インフルエンザ等の感染症が流行する時期になると、担任や養護教諭からより強く実施が促される。しかし、花王による調査では、小学生から高校生へと成長するにつれ、手洗いの実施率が低下するという報告がある。<sup>1)</sup>

専門的な感染予防のための手洗いは、日常生活での習慣化された手洗い行動を土台にして、知識、実施方法を積み上げていくことが実施の定着には必要である。

将来、幼児教育に携わる学生の多くは乳幼児を対象とする幼稚園や保育所等各種施設に勤務する。幼稚園や保育所等は遊びと生活の場であり、成長発達の途上にいる乳幼児の日常生活習慣の自立支援が行われている。乳幼児は、成人に比べ免疫力が弱く感染症に罹患しやすい、また集団生活は感染のリスクを上げる。このような対象に対して、保育者が遊び、食事、更衣、排泄の援助を直接素手でやっているため、感染予防のための手洗いは重要である。

2012年に保育所等における感染症対策ガイドライン（改訂版）<sup>2)</sup>が出され、それらが効果的に活用され、保育園における感染症発症頻度が減少することが望まれる。2014年の保育白書<sup>3)</sup>では、保育所の衛生管理・感染症対応の安全策実施率は90.8%と高い実施率が報告されている。しかし、毎年感染性胃腸炎、インフルエンザ流行の報道は多く、集団感染を起こしている。

感染症予防は感染源の除去、感染経路の遮断、宿主の免疫力の向上が3大原則であり、特に集団生活の場では感染拡大の防止が重要である。そのために感染経路の遮断の実施が求められる。感染経路には空気感染、飛沫感染、接触感染により、感染拡大が認められる。感染経路

によって感染経路の遮断方法は異なることがあるが、基本は、手洗いの実施、マスクとエプロン着用による感染経路の遮断である。<sup>4) 5) 6)</sup> なかでも手洗いは重要であり、医療職や食品関係職はもちろん、集団生活する対象者の生活の援助を行う幼児教育、介護福祉の免許を取得する学生に対して、感染予防策として衛生的手洗いの学習機会が設けられる必要がある。

幼稚園教諭・保育士養成課程において、小児保健分野、乳幼児栄養分野、乳児保育分野において衛生的手洗いの教育の機会がある。養成課程向けのテキスト<sup>7) 8)</sup>には保育者に求められ手洗いとして衛生的手洗いが記載され、保育における保健は「手洗い」が最も重要だと記されている。このことから、実習に臨むに当たり、清潔な保育環境を整え、保育者の手を介した感染予防に努めることは保健活動の基本として認識される必要がある。

医療、食品関係の職種に対する手洗い行動の実施状況の調査では実施状況に不足部分が指摘され、定期的再教育、実施状況の確認が必要とされている。保育者についても同じ傾向があると考えられ、基礎教育の徹底と実施の繰り返し確認は重要であるといえる。

II. 研究目的

幼稚園教諭・保育士養成課程に在籍する短期大学生の感染予防のための知識、手洗いの実施状況、手洗いへの意識について現状を把握する。また、小学校の保健教育で手洗いについて学んだことを基礎に専門的な養成課程で教育するときの感染予防教育の重点、より強化徹底していくべき点について示唆を得ることを目的とする。

III. 方法

調査日：平成28年12月3日  
 調査対象：A短期大学の幼児教育保育学科女子短期大学2年生70名。年齢は20歳。  
 調査実施方法：調査対象にアンケート調査を依頼し、自記式調査を実施。アンケートを70名に配布し、記入後その場で回収。回収70名(100%)、有効回答65名(92.9%)である。  
 分析方法：単純集計し分析。  
 倫理的配慮：個人が特定されないよう無記名とし、アンケートへの回答をもって調査への同意が得られたものとする。調査終了後まで調査用紙を管理し、終了後廃棄する。

IV. 結果

1. アンケート回答者の基本情報

取得希望の資格は保育士61名(93.8%)幼稚園教諭58名(89.2%)である。既に取得している資格は介護福祉士3名、ヘルパー1名であった。  
 取得希望の資格を取得するために既に行った実習は、保育所・園60名(92.3%)、幼稚園63名(96.9%)、各種福祉施設55名(84.6%)であった。  
 実習に行くために手洗いについて学習したと回答したのは43名(66.2%)、しなかったと回答したのは22名(33.8%)であった。

2. 感染症についての知識について

感染症について、「不特定多数の人が触れるものを經由して風邪やインフルエンザは人に伝染する」(73.8%)、「人多く集まるとそれだけで感染の可能性が高まる」(84.6%)、

「免疫力があれば感染しにくい」(70.8%)の3項目が知っていると回答する者は多かった。

一方、「病気を起こすウイルスや細菌が体内に入らなければ感染しない」(13.8%)、「ウイルスや細菌の種類によってごく少量でも感染を起こす感染症がある」(13.9%)の項目を知っていると回答する者は少なかった。

「知っている内容は無い」(13.9%)と回答する者がいた。(表1 図1)

表1. 感染症について知識のある項目 (重複回答)

項目	n = 65 (%)
不特定多数の人が触れるものを經由して風邪やインフルエンザは人に伝染する	48 (73.8)
人が集まるとそれだけで感染の危険性が高まる	55 (84.6)
体力があれば感染しにくい	19 (29.2)
免疫力があれば感染しにくい	46 (70.8)
病気を起こすウイルスや細菌が体内に入らなければ感染しない	9 (13.8)
ウイルスや細菌の種類によってごく少量でも感染を起こす感染症がある	9 (13.8)
明らかな症状が出てない間でも人に伝染させる感染症がある	33 (50.8)
知っている内容は無い	9 (13.9)

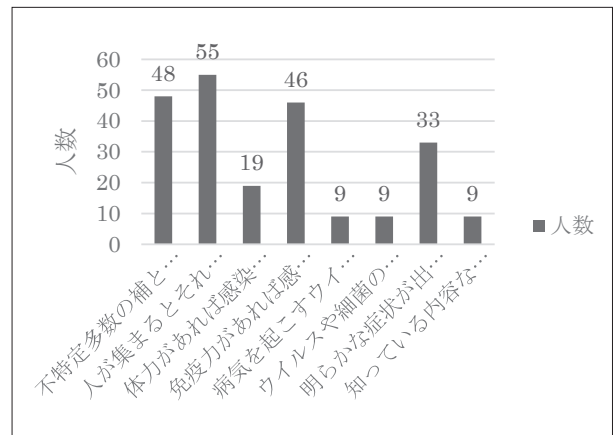


図1. 感染症について知識のある項目 (重複回答)

3. インフルエンザについて

1) インフルエンザの流行についての関心  
 インフルエンザの流行についての報道に関心があるかの問いに「大に関心がある」「関心がある」と回答した者は47名(72.3%)であった。(表2)

表2. インフルエンザの流行についての報道への関心

項目	n = 65 (%)
おおいに関心がある	6 (9.2)
関心がある	41 (63.1)
あまり関心がない	15 (23.1)
全く関心がない	3 (4.6)

2) インフルエンザの予防接種について

インフルエンザの予防接種を接種するかという問いに、「必ず毎年接種する」「だいたい毎年接種する」と回答した者は60%であった。(表3)

表3. インフルエンザ予防接種の接種状況

項目	n = 65 (%)
必ず毎年接種する	13 (20.0)
だいたい毎年接種する	26 (40.0)
あまり接種しない	16 (24.6)
全く接種しない	10 (15.4)

インフルエンザの予防接種を受けるきっかけは何かという問いに対して、表4に示すように「自分でインフルエンザ予防のために接種が必要だと思う」と回答した者44.6%、「親に勧められる」と回答した者46.2%であった。(表4 図2)

表4. インフルエンザ予防接種を受けるきっかけ (重複回答)

項目	n = 65 (%)
1. 自分でインフルエンザ予防のために接種が必要だと思う	29 (44.6)
2. 学校で接種の斡旋・指導がある	22 (33.8)
3. 親に接種を勧められる	30 (46.2)
4. 接種する習慣がある	15 (23.1)
5. 周囲のひとが受ける	10 (15.4)
6. かかりつけ医から勧められる	0 (0)
7. インフルエンザの予防のポスターを見る	1 (1.5)
8. きっかけは無い	14 (21.5)

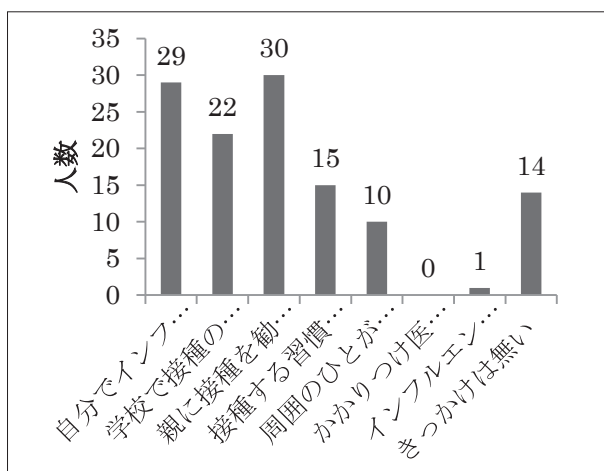


図2. インフルエンザ予防接種を受けるきっかけ (重複回答)

3) 手洗いの効果への期待について

手洗いはインフルエンザや風邪予防に効果があると思うかについて、「おおいに効果がある」「おおよそ効果がある」と回答するもの93.9%であった。(表5)

表5. インフルエンザや風邪予防に対する手洗いの効果についての意識

項目	n = 65 (%)
おおいに効果がある	23 (35.4)
おおよそ効果がある	38 (58.5)
あまり効果が高くない	2 (3.1)
全く効果はない	2 (3.1)

4. 手洗いについて

1) 目に見える汚れがない場合の手洗い習慣

日常生活で、目に見える汚れが無くても、手を洗う習慣があるかについて「おおいに有る」「だいたい有る」と回答した者は56名 (86.2%)、「あまりない」「ほとんどない」と回答した者は9名 (13.8%)であった。(表6)

表6. 目に見えない汚れが付いていない時の手洗い習慣

項目	n = 65 (%)
おおいにある	17 (26.2)
だいたいある	39 (60.0)
あまりない	6 (9.2)
ほとんどない	3 (4.6)

「おおいにある」「だいたいある」と回答した者56名に対しその理由をみると、「習慣だから」29名 (51.8%)、「手を洗わないと気持ち悪い」15名 (26.8%)であり、「手が汚れているから」5名 (8.9%)、「手を洗わないと病気になるから」6名 (10.7%)であった。(表7)

表7. 「おおいにある」「だいたいある」と回答した人の理由

項目	n = 56 (%)
習慣だから	29 (51.8)
手を洗わないと気持ち悪い	15 (26.8)
手が汚れているから	5 (8.9)
手を洗うのが規則だから	3 (5.4)
手を洗わないと病気になるから	6 (10.7)

次に「あまりない」「ほとんどない」と回答した者9名に対しその理由をみると、「面倒くさい」4名 (44.4%)、「習慣がない」4名 (44.4%)と回答した。(表8)

表8. 「あまりない」「ほとんどない」と回答した人の理由

項目	n = 9 (%)
面倒くさい	4 (44.4)
手洗いは役に立たない	0 (0)
自分の手は汚れていない	1 (11.1)
自分は病気になる、大丈夫だと思う	0 (0)
習慣がない	4 (44.4)
時間がない	0 (0)

2) 手洗い部位への意識

手を洗う時、意識して洗っている部位は手のひら47名 (72.3%)、手の甲44名 (67.7%)、指49名 (75.6%)であり、意識して洗っていない部位についての回答では手首32名 (49.2%)、親指の根元24名 (36.9%)であった。手を洗う時、意識して洗っている部位と回答した者よりも意識して洗っていない部位と回答した者が多かったのは手首であった。(表9 図3)

表9. 手洗い時に意識して洗っている又は意識して洗っていない部位 (重複回答)

手の部位	意識している n=65 (%)	意識していない n=65 (%)
手のひら	47 (72.3)	3 (4.6)
手の甲	44 (67.7)	6 (9.2)
指	49 (75.6)	2 (3.1)
爪・指の先	37 (56.9)	13 (20.0)
指の付け根・指の間	36 (55.4)	18 (27.7)
親指の根元	28 (43.1)	24 (36.9)
手首	21 (32.3)	32 (49.2)

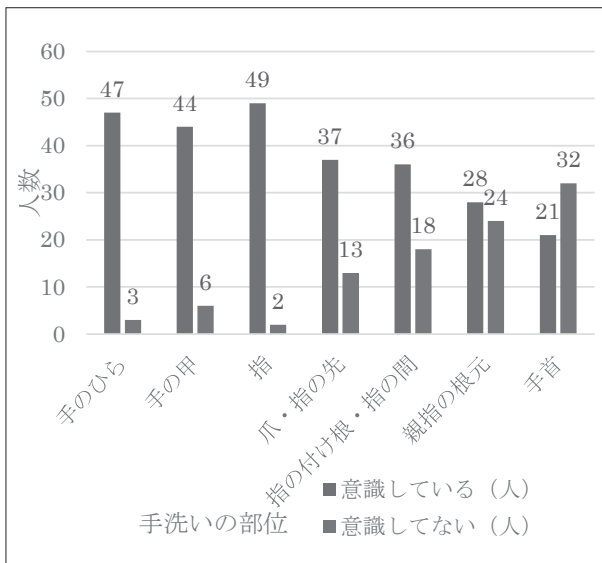


図3. 手洗い部位で意識している、または意識していない部位 (重複回答)

3) 手洗いのタイミング

日常生活で手を洗うタイミングは「外出先から家に帰った時」58名 (86.2%)、「食事を食べる前」58名 (89.2%)、「料理に取り掛かる前」56名 (86.2%)「トイレを使用した後」58名 (89.2%)、「動物を触った後」49名 (67.7%)「ごみを触った後」56名 (86.2%) と多い。(表10 図4)

表10. 普段の生活の中で手を洗うタイミング (重複回答)

項目	n = 65 (%)
外出先から家に帰った時	58 (86.2)
病院を受診した後	24 (36.9)
バス、電車等公共の交通機関に乗った後	15 (23.9)
人ごみから出た後	16 (24.6)
学校のパソコン教室でパソコンにさわった後	19 (29.2)
学校のピアノレッスン室で教室のピアノを触った	21 (32.3)
学校のドアノブや電機のスイッチを触った後	13 (20.0)
食事を食べる前	58 (89.2)
料理に取り掛かる前	56 (86.2)
トイレを使用した後	58 (89.2)
動物を触った後	49 (67.7)
ごみを触った後	56 (86.9)
くしゃみや咳が出ている口を手で覆った後	37 (56.9)
鼻をかんだり、痰を出した後	26 (40.0)

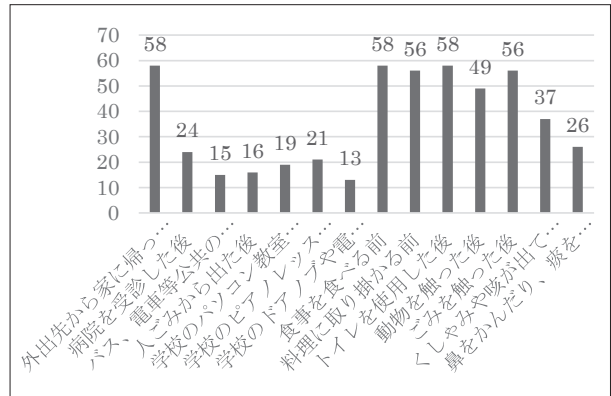


図4. 普段の生活の中で手を洗うタイミング (重複回答)

4) 石鹸手洗いについて

日常生活における石鹸手洗いの実施状況は「いつも使う」「だいたい使う」者は54名 (83.1%)であり、「あまり使わない」「全く使わない」者は11名 (16.9%)であった。(表11 図5)

表11. 石鹸手洗いの実施状況

項目	n = 65 (%)
いつも使う	31 (47.7)
だいたい使う	23 (35.4)
あまり使わない	10 (15.4)
全く使わない	1 (1.5)

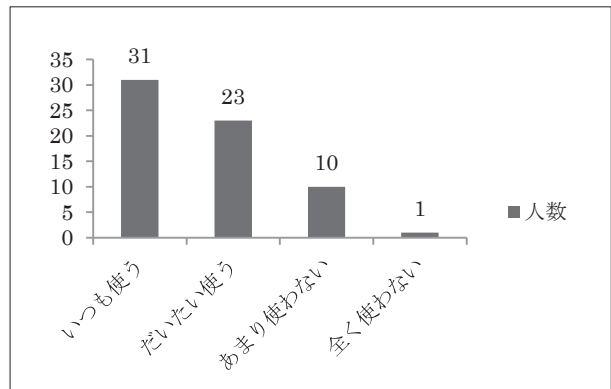


図5. 石鹸手洗いの実施状況

石鹸手洗いの実施理由は、「目に見えない汚れが付いているから」29名 (44.6%)で、おおよそ半数であった。(表12 図6)

表12. 石鹸手洗いの実施に対する理由

項目	n = 65 (%)
目に見える汚れが付いていないから	9 (13.8)
目に見えない汚れが付いているから	29 (44.6)
石鹸を使うのが習慣だから	23 (35.4)
石鹸を使う習慣がないから	4 (6.2)

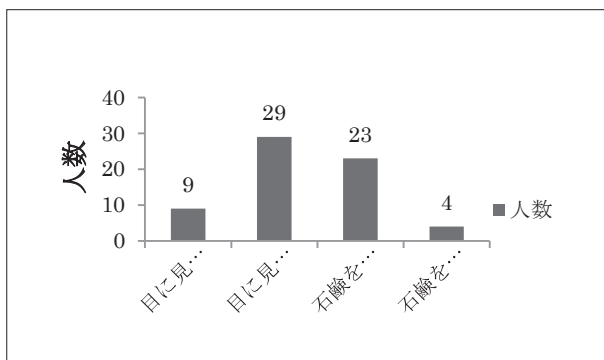


図6. 石鹸手洗いの実施についての理由

5) 速乾性手指消毒剤による手指衛生について  
速乾性手指消毒剤の使用状況は「いつも使う」「だいたい使う」と回答した者29名(44.6%)、「あまり使わない」「全く使わない」と回答した者36名(60.4%)であった。(表13 図7)

表13. 速乾性手指消毒剤の使用状況

項目	n = 65 (%)
いつも使う	11 (16.9)
だいたい使う	18 (27.7)
あまり使わない	27 (41.5)
全く使わない	9 (18.9)

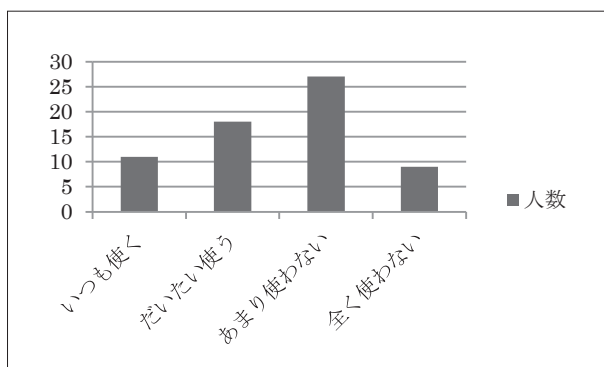


図7. 速乾性手指消毒剤使用状況

速乾性手指消毒剤を使用する理由は、「効果が有ると思うから」25名(38.5%)が最も多い。次いで「理由は無い」16名(24.6%)「使う習慣が無い」(23.1%)であった。(表14 図8)

表14. 速乾性手指消毒剤使用についての理由

項目	n = 65 (%)
効果があると思うから	25 (38.5)
効果があると思わない	2 (3.1)
使うのが習慣だから	3 (4.6)
使う習慣が無いから	15 (23.1)
面倒くさい	2 (3.1)
理由はない	16 (24.6)
置いてあるのを見たことが無い	2 (3.1)

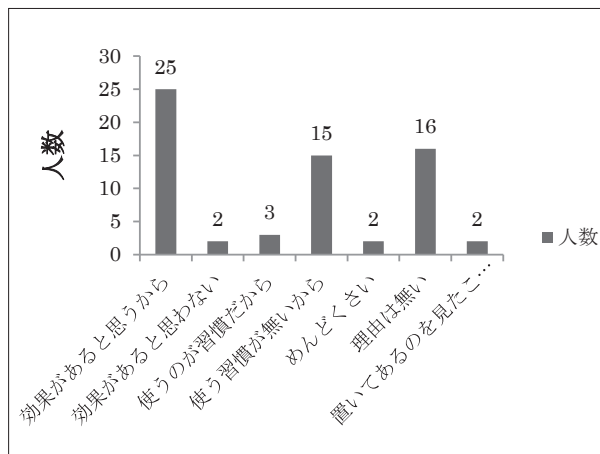


図8. 速乾性手指消毒剤使用・不使用の理由

### 5. 小学校での手洗いについての保健教育

1) 小学校で手洗いの方法を教えてもらった時のことで印象に残っている場面についての問いに、低学年と高学年の時について回答を得た。(表15 図9)

表15. 小学校で手洗いの方法を教えてもらった時のことで印象に残っている場面 (重複回答)

	1・2・3年生時 (n=65)	4・5・6年生時 (n=65)
歌を歌いながら手洗いした	15	4
数を数えながら手洗いした	14	0
保健室の先生と一緒に手洗いした	20	1
給食の時間になると、手洗いの音楽が放送された	9	1
手を洗った後に、手の洗い残しを光らせて見た	4	17
寒天培地を使って、自分の手についている細菌を増やして見た	0	1
手を洗った後に、手に洗い残しを染め出して見た	0	4
保健室の先生に、手についている細菌の写真を見せてもらった	8	13
保健室の先生から、絵本、紙芝居、ペープサートを使って手洗いの説明を聞いた	12	16
保健室から手洗いについての健康便りをももらった	22	22
保健室や廊下、トイレ・洗面所に貼ってあった手洗いの説明の掲示物を読んだ	15	29
印象に残る場面は無い	4	9

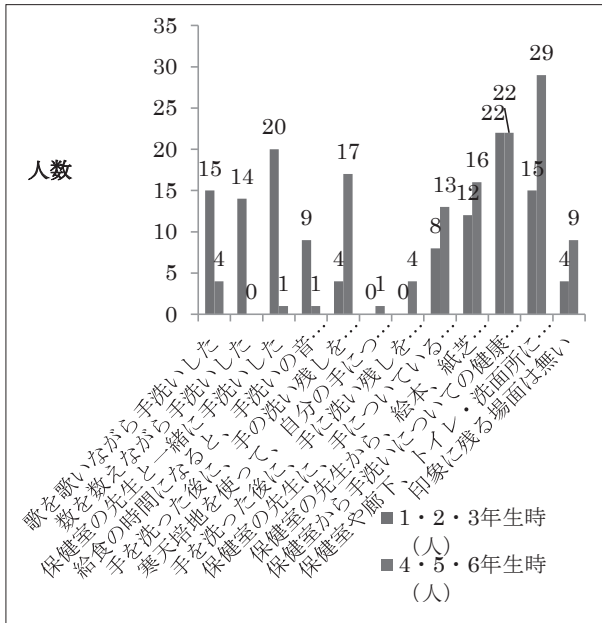


図9. 小学校で手洗いの方法を教えてもらった時の印象に残っている場面 (重複回答)

V. 考察

1. 感染予防教育の強化点について

感染症についての知識は感染症について知識は、「不特定多数の人が触れるものを經由して風邪やインフルエンザは人に伝染する」(73.8%)、「人多く集まるとそれだけで感染の可能性が高まる」(84.6%)、「免疫力があれば感染しにくい」(70.8%)の3項目が知っているという回答する者は多かった。(表1 図1)

一方、「病気を起こすウイルスや細菌が体内に入らなければ感染しない。」(13.8%)、「ウイルスや細菌の種類によってごく少量でも感染を起こす感染症がある」(13.9%)の項目を知っていると回答する者は少なかった。

「知っている内容はない」(13.9%)と回答する者がいた。(表1 図1)

「不特定多数の人が触れるものを經由して風邪やインフルエンザは人に伝染する」という知識は、手洗いがインフルエンザや風邪に「効果がある」「おおよそ効果がある」と回答する者61名(93.9%)(表5)、日常生活で眼に見える汚れがなくても、手を洗う習慣が「おおいにある」「だいたいある」と回答する者56名(86.2%)に結びついている。(表6)

しかし、普段の生活の中での手を洗うタイミングについての問いでは、「外出先から家に帰った時」は58名(89.2%)が実施しているが、その他の接触の機会の直後の手洗いの実施は少ないので、手洗いのタイミングについては、実施の理由についての知識と具体的な場面の理解が必要であると考えられる。(表10 図4)

「人多く集まるとそれだけで感染の可能性が高まる」という知識は理解されているが、「明らかな症状が出ていない間でも人に伝染させる感染症がある」ことへの理解は半数であった。2つの知識を併せ持つことで感染予防意識と行動が充実する。不顕性感染や感染症の潜伏期において感染拡大の可能性のある感染症に対するあらかじめの対策によって、集団生活を行う場での感染症のまん延は防止できる場合がある。このことから、根拠のある

知識として習得できるようにする必要がある。

「免疫力があれば感染しにくい」という知識は予防接種の実施に結びつく。インフルエンザ予防接種の接種状況は「必ず毎年接種する」「だいたい毎年接種する」と回答したのは49名(60.0%)であり、接種のきっかけで「自分でインフルエンザ予防のために接種は必要だと思う」のは29名(44.6%)であった。(表3 表4 図2) 調査対象者が20歳であり、青年期にいる健康な者は一般的に高齢期や乳幼児期の者に比べて免疫力が高く、インフルエンザの罹患率が低く、重症化しにくい。このため、予防接種の実施への意識や実施率は免疫力の低い年齢に比べて低く、手洗いやうがいによるウイルスの侵入を防止する意識が優先されると考えられる。この点については、手洗いがインフルエンザや風邪予防に「おおいに効果がある」「おおよそ効果がある」と思うのも61名(93.9%)の回答に現れている。(表5)また、日常生活で、目に見える汚れがなくても、手を洗う習慣が「おおいにある」「だいたいある」と回答した者は56名(86.2%)であり、感染予防行動に結びついているといえる。(表6)

しかし、その手洗いの理由は、「習慣だから」29名(51.8%)、「手を洗わないと気持ち悪い」15名(26.8%)であり、感染予防の視点から実施する認識をもつ理由の「手が汚れているから」5名(8.9%)、「手を洗わないと病気になるから」6名(10.7%)であった。(表7) 行動の根拠を理解する知識の充実が必要である。「ウイルスや細菌の種類によってごく少量でも感染を起こす感染症がある」については知っているという回答は13.9%に留まった。ノロウイルス、腸管出血性大腸菌O157、カンピロバクター、クリプトスポリジウムは病原菌数10~100で発症する。<sup>9)</sup> 乳幼児の食事の世話を行う保育士は、調理関係者と同様に食中毒の防止についての知識も重要となる。感染予防について基本的知識は行為の意味が理解できるように、幅広く学ぶ必要があると考えられる。養成に必要な専門科目の人体の理解、小児保健、小児栄養などに重層的に組み入れ、知識の活用につながるようにすることが望ましい。

2. 手洗いと手指消毒について

1) 手洗いの部位への意識

手のひら、手の甲、指は手洗い時に意識しされている。爪・指の先と指の付け根や間はおおよそ半数が意識している。拇指丘である親指の根元と手首は意識して洗っていない者がそれぞれ24名(36.8%)、32名(49.2%)と、他の部位に比べて意識して洗っていないと回答する者が多い。(表9 図3) この部分は洗い残しが多いと指摘され部分である。<sup>5)</sup>

手首の洗浄については、訪問看護の現場での報告に、ケア数が多いほど汚染が高く、排泄ケアや陰部ケアを含む場合は特に高くなる傾向があるという報告がある。<sup>10)</sup> 排泄の世話は乳児期の全て、幼児期は環境や発達状況によって差があるが、排泄の失敗がおおよそ無くなるのは4歳、排泄後の後始末は、おおよそ4歳でだいたい自分できる、6歳ごろにひとりで上手にできるようになる。このように乳幼児期は、排泄について何らかの大人による世話が必要である。

また、乳幼児は大人に比べて、消化器官の機能が未熟であり下痢や嘔吐の症状を起こしやすい。さらに免疫力も大人に比べて低いので感染性胃腸炎に罹患しやすい。

このように、排泄に関わる自立行動の発達途中であり、排泄の失敗、下痢症状の発症頻度の多さから、保育士、幼稚園教諭は乳幼児の排泄のケアを実施する頻度は高いといえる。今回の自身の日常生活における意識での調査では、手首を意識して洗っていないと回答した者は32名(49.2%)であった。(表9 図3)しかし、保育士、幼稚園教諭として子どもの世話をする場面では、手首まで洗浄する必要がある。手首までを含め、手の汚れの洗い残しを減らすよう各部を洗うことを意識化でき、それを習慣化するためには、知識を基に動機付けし、洗い残しの確認ができるフィードバック学習が必要だと考える。

## 2) 石鹸手洗いについて

石鹸を用いて手洗いについてすると回答した「いつも使う」「だいたい使う」と回答した者は54名(83.1%)、「あまり使わない」「使わない」が11名(16.1%)であった。(表11 図5)理由は「目に見えない汚れがついているから」が29名(44.6%)、「習慣だから」が23名(35.4%)であったが、「目に見える汚れが付いていないから」9名(13.8%)、「習慣が無いから」4名(6.2%)であった。(表12 図6)

日常の食事や排泄に関わる場面の手指衛生においては、物理的な汚れの除去として石鹸の使用と流水による手洗いが効果的だとされる。感染予防のための標準予防策では、人の皮膚、粘膜、体液、創傷部位、血液、排泄物、嘔吐物を感染性のあるものとし、手洗いの実施をうたっている。<sup>2)</sup>健康な乳幼児を対象としてケアする場合は医療職と同レベルで標準予防策を実施が求められる場面は極めて少ないと考えられる。しかし、感染症に罹患しやすい年齢であること、集団生活の場であることから、感染頻度は高いと認識する必要があり、潜伏期、不顕性感染時には他児への伝播があるものとして手洗いをする知識は必要である。このことをふまえて、保育園、幼稚園で、子どもの世話の前後に石鹸手洗いを習慣化することが望ましいと考える。

今回の調査で石鹸手洗いの実施率は高かった。この高さは家庭教育や学校教育の成果だと推測する。各種の施設実習体験までにより実施率を高めるよう、石鹸手洗いの必要性和その効果を学習し、実践状況を確認して、フィードバックする学習の工夫が必要だと考える。

また、今回の研究では、石鹸の泡だて時間、手の各部の摩擦時間、流水ですすぐ時間については調査していない。石鹸を泡立てた上で、30秒以上擦り、流水で60～120秒かけて洗い流すことが推奨されている。<sup>4) 5)</sup>この程度に行っても指先、爪の部分には通過菌が残るとされており、よりしっかりと洗い流すことが必要である。この点については今後、学生の意識と実施状況を確認し、学習内容の検討し授業の工夫や有効な教材を考えたい。

## 3) 速乾性手指消毒液の使用について

2002年米国疾病対策センターの医療現場における手指衛生のためのガイドラインが改訂され、アルコールベースの速乾性手指消毒液を第一選択とし、手指の消毒効果は高いと評価された。<sup>1)</sup>速乾性手指消毒液を使用した手指の消毒は、石鹸手洗いの部位と同様の部位に、30秒から1分ほどかけてまんべんなく消毒液を刷り込む方法である。

流水での石鹸手洗いは、石鹸を泡立てて、手を30秒以

上擦り合わせて洗い、その後十分に泡を洗い流す。そのうえでしっかりと乾燥させて終了する。流水下での手洗いでは細菌数の減少は30秒間で1/63～1/630程度、即乾性手指消毒液では、実験的方法で30秒後、約1/3000に減少、では1/10,000～1/100,000に減少する。<sup>9)</sup>

手指の衛生にかかる時間は流水での石鹸手洗いでに比べて1/4に時間短縮できる。また、濡れた手や濡れた布に触れると伝播する微生物数が増えるため、しっかりと水分をふき取り、手指を乾燥させなければならない。

<sup>9)</sup>以上から、保育所や幼稚園で忙しく業務をこなすとき、速乾性手指消毒液は有効に活用することができるといえる。

ただし、可視化できる汚れが付着している場合は、従来通り流水下で石鹸を使用して手洗いし、乾燥後に速乾性手指消毒液を使用する。<sup>6)</sup>

今回の調査では、アルコール消毒剤を「いつも使う」「だいたい使う」29名(45%)、「あまり使わない」「全く使わない」36名(55%)であった。また、「使用の習慣がある」3名(4.6%)、「使用の習慣が無い」15名(23.1%)であった。(表13 図7)使用についての理由は「効果が有ると思う」25名(38.5%)、「効果が有ると思わない」3名(4.6%)であった。(表14 図8)

石鹸手洗いに比べて、速乾性消毒液による、日常の手指衛生は定着していないといえる。子どもの世話に忙しく対応しなくてはならない保育士や幼稚園教諭にとって、短時間に、効果的に手指衛生が実施できるので、使用することが望まれる。速乾性手指消毒液の使用率を向上させるために、有効であることを実証できる学習が必要である。教材の工夫として、寒天培地を使用して付着菌の培養などが考えられる。

速乾性手指消毒液を使用し、手指衛生を実施する行為は、石鹸手洗いに比べて、手の汚れが落ちてきれいになる現象が可視化されにくく、水を使用して洗浄する際のすっきりした皮膚感覚が得にくい。さらに、学校保健教育の実施によって習慣化する行為までに至っていない。これらのことから、速乾性手指消毒液への関心、手指衛生に対する知識・理解、認識につながる教育が必要であることが分かった。

## 3. 学校における手洗いについての保健教育

### 1) 保健教育の目標とテーマ

手洗いは、幼児期から生活習慣の自立の中で学習を繰り返して、学童期には確実に習慣化されて生活行動として確立されていることが望ましい。そのうえで、学童期に入って健康維持に必要な清潔行動の1つとして手洗いを意識的に実施できるように学校教育が実施される。

養護教諭が中心となって一般教諭と連携し行う手洗指導の位置づけは、学校における保健教育の「保健指導」と「保健学習」から構成されている。「保健指導」は学校保健教育の領域として実施され、健康に関する基本的な概念を体系的、系統的に学ぶ「保健指導」は、2008年学校保健安全法の改定で新たに保健指導が明確に位置づけられた。「保健学習」と両立したものであり、特別活動を中心とし、直面する健康課題に対し、即時に実践する指導である。<sup>8)</sup>

「保健学習」は、教科「保健」と関連する教科(理科、家庭科、社会科、生活課等)、及び総合的な学習の時間を中心として内容に組み込まれている。「保健学習」において保健に関する知識を習得し、「保健指導」と相互



補完の関係にある。

保健学習での指導では各校種、学年に応じて年間指導計画が立てられる。

小学校の目標は「身近な生活における健康・安全に関し、課題の解決に役立つ基礎的な事項を理解している。」であり、小学3年、4年「毎日の生活と健康」「育ちゆく体とわたし」（8時間）と小学5年、6年「けがの防止」「心の健康」「病気の予防」（10時間）が計画され、多領域（教科）と関連して行う。

中学校の目標は、「①運殿合理的な実践に関する具体的な事項及び生涯にわたって運動に親しむための理論について理解する。②個人生活における健康・安全に関する課題の解決に役立つ基礎的な事項を理解している。」ことである。中学1年、2年「心身の健康の発達と心の健康」、中学2年「傷害の防止」「健康と環境」、中学3年「健康な生活と疾病予防」が計画される。

高校の目標は「個人及び社会生活における健康・安全に関する課題の解決に役立つ基礎的な事項を理解している。」であり、高校1年、2年（入学年次及び次の年次）「現代社会と健康」「生涯を通じる健康」「社会生活と健康」が計画される。

「保健学習」や「保健指導」での手洗い指導の小学校における具体的な例は以下のような内容である。

テーマ「身のまわりの清潔や生活習慣」では、手や足などの清潔、ハンカチや衣服などの清潔を保つことの大切さを知る。日常生活場面での手洗いのタイミングを理解する。

テーマ「病気の予防」では、病原体が基になって起こる病気の予防について知り、病原菌を体の中に入れない、病原体の発生源をなくす、からだの抵抗力をつける、環境整備を行う、この3点を確認する。手洗いのタイミングは傷の手当て、血液に触れた時に富むに丁寧に実施する必要性、眼に見えない手の汚れや菌の存在を確認するなどして、感染するという意味、感染が広がり周囲の人への影響することを知る。望ましい手洗い、洗い残しの無い手洗いを実践的に学習し、自分の日常の生活行動が感染性の病気の予防することを理解し、予防行動をとる意識を育てる。この指導においては清潔確認方法としては、①「アルコール綿」カット綿に薬用アルコールを浸し手を拭くことで汚れを視覚的にとらえる、②ニンヒドリンの実験」ハンカチの汚れを見る、③ブラックライトで手洗いの結果を確認する、④ヨードチンキで手洗いの結果を確認するなどの方法を実施し、児童が自分で確認できるようにしている。<sup>11) 12)</sup> 以上のように、手洗いについて年齢に応じて保健教育の目標、テーマを設定し繰り返し教育が行われている。今回の調査結果の表15、図9に示すように、小学校での手洗いの方法を教えてもらった時のことで記憶に残っている場面では、低学年が実践的な場面の記憶が多く、高学年では視覚的に知識を得る場面の記憶が多い。20歳の青年期の調査対象にとっては時間的経過があるが、記憶されているということは、保健教育の実施効果といえるであろう。

## 2) 自己の感染予防と保健教育

小学校で手洗いの方法を教えてもらった時のことで印象に残っている場面について、低学年での回答は実際に手洗い行動を歌や数の数え、音楽、教員と共に行うという、行動を直接的に起こさせる項目で記憶していた。高学年での回答は、単純に手の汚れと可視化して確認でき

ない汚れを染め出し等で可視化する、または手の衛生について説明を聴く、掲示物を読むという、知識を得ることで認識への働きかけを行い、手洗いについての自主的な行動を引き出す項目で記憶していた。

普段の生活の中で、手を洗うタイミングでは、外出先から帰った時（86.2%）、食事を食べる前（89.2%）、料理に取り掛かる前（86.2%）、トイレを使用した後（89.2%）、ごみを触った後86.2%）、これらの場面で手洗いの実施率は高い。（表10 図4）幼児期の親を中心とする周囲の大人の行動をモデルとして繰り返し学習し、さらに学校教育において、養護教諭や一般教諭をリーダーとして、同年齢の児童と集団で規範意識をもって手洗いを実施し、意識せずに生活習慣の基本動作の一部として行動に移せるほど繰り返し学習がされてきたからであるといえる。

動物を触った後（67.7%）、くしゃみや咳が出ている口を手で覆った後（56.9%）、鼻をかんだり、痰を取った後（40.0%）の3場面については、目に見えない病原性微生物の付着による手の汚染について理解がされることによって、実施率が向上すると考えられる。（表10 図4）学校保健教育で実施される、汚れを可視化する特別な方法を実施しなければ確認できない手の汚れをより鮮明に可視化する工夫やより理解しやすい感染症と感染予防の知識の説明によって、自分の健康管理への関心が高まることで実施率の向上が期待できると考える。

病院を受診した時（36.7%）、バス・電車等公共機関に乗った時（23.0%）、人込みから出た時（24.6%）、学校のソコン教室で教室のパソコンを使った後（29.2%）、学校のピアノレッスン室で教室のピアノを弾いた後（32.3%）、学校のドアノブや電源のスイッチを触った後（20.0%）は上記に比べて手を洗う場面としては少ない結果であった。（表10 図4）日常生活場面での手洗いが確実に実施されている場合は、感染経路は遮断され、自身の感染予防はできる。しかし、感染症が流行している時期には、不特定多数の人が接触した可能性の高い部分に接触した後の手洗いは重要である。自身への感染予防はもちろんであるが、病原性の細菌・ウイルスの伝搬を行い感染拡大の可能性を最小限にとどめるために手洗いの必要性を認識して行動することは必要であろう。

## 3) 保育者としての感染予防と保健教育

成長発達の途上にある乳幼児の身体に触れ、日常生活における身の回りの世話や、日常生活動作の自立に向けて教育・支援する職種である保育士・幼稚園教諭にとっては理解と実践が重要である。

乳幼児は探索行動が盛んな時期であり、口唇での探索、手での探索を盛んに行う。また、衣類の着脱、排泄の後始末、箸やフォーク・スプーンの使用による食事、すべてが行動の完成途上にあるので、手から口への病原体の移動は安易に生じる。さらに成人よりも免疫力が低い。このことから、成人に比べて感染のリスクは高いことを保育士・幼稚園教諭は自身が乳幼児へ感染源を伝搬可能性の高さを認識し、感染予防に十分な手洗いを実施するために、家庭教育と学校保健での学習で習得した知識と習慣化された行動を基盤に、保育士・幼稚園教諭養成課程での専門的な学習の機会を設けることは重要である。<sup>13)</sup>

## VI. 結論

今回の研究を行い次の課題が見えた。

- ・感染予防のための手洗い行動は、実施の知識とその根拠となる知識を合わせもつことが必要である
- ・感染予防に有効な手洗いは、具体的な情報と意識する点の確認が重要であり、フィードバックする学習の工夫が必要である。
- ・保育士養成課程での感染予防のための手洗いについての教育は、学校保健教育で受ける手洗いについての教育によって生活習慣として定着した日常的手洗いを基礎とする。生活習慣形成期の学童に対する手洗い教育は重要であり、その定着状況の確認は必要である。

## 参考引用文献

- 1) 小島みゆき(2007)学校生活における子供の手洗い実態—小学校～高校における手洗い実態調査から—花王生活者研究センター  
<http://www.kao.co.jp/lifei/info/07001/20071001.pdf>
- 2) CDC.Guidline for hand hygiene in health-care settings  
<http://www.cdc.gov/mmwr/PDF/rr/rr5116.pdf>
- 3) 厚生労働省2012年度版 保育所における感染対策ガイドライン 2014年
- 4) 阿曾洋子編 (2011)「基礎看護技術」第7版 医学書院
- 5) 中桐佐智子 (2007年)「最新看護学」第4版 東山書房
- 6) 塚本容子編 看護技術 最新感染症Q&A 2010 Vol.56 No12
- 7) 兼松百合子 (2006)「小児保健実習」第4版 同文書院
- 8) 高内正子編 (2011)「子どもの保健演習ガイド」建帛社
- 9) 矢野邦夫編 2005年 感染対策に必ず役立つエビデンス集 メディカ出版
- 10) 浅川和美他 2003年 訪問看護における感染予防対策の実証的検証—訪問看護師の細菌調査を通して—山梨県立看護大学短期大学部紀要 Vol.9 No.1 pp41-48
- 11) 学校保健・安全実務研究会編著 (2015)「学校保健実務必携」第一法規出版
- 12) 松本敬子・他著 (2005)「養護教諭の授業づくり」東山書房
- 13) 衛藤隆他編(2014)「新しい時代の子どもの保健 初版 日本小児医事出版社



# 遊びの質的転換と学びの芽生えを促す保育のあり方

—スウェーデンの保育実践から—

A study on the way of childcare which promotes the qualitative change of play and the seedling of learning. - From preschool in Sweden -

吉次豊見

Toyomi Yoshitsugu

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

In this research, we focus on events that are closely related to the Swedish tradition and the four seasons of life, how festivals related to the event are held in förskola, how the event is located and positioned in continuity with the family / region, To reveal the way of childcare that encourages the qualitative change of play at preschool, families and areas and the emergence of learning.

In Sweden's childcare, cherished the enjoyment of the original purpose of the event related to the seasonal tradition with the family, not seeking the child's urgent learning and achievement at the event. Amidst the continuity of daily life, the quality of children's play is gradually changing even if not great, intentionally creating an environment in the nursery room that encourages children to sprout, play will continue smoothly. The construction of the situation was suggested.

**Key words** : Preschool in Sweden, seedling of Learning, preschool event, St.Lucia, quality of childcare

## I はじめに

### 1. 問題の所在と背景

(1) 保育の質の向上を「生活の連続性」という視点から探る必要性

2012年1月OECDは「各国政府は子どもの学習と発達を向上させるために保育の質に関する基準と目標を確立すべき」という報告を出した。我が国も保育の質の確保と向上を最重要課題の一つと位置づけた『子ども・子育て関連3法』が同年8月に可決され、幼保連携型認定こども園の拡充、「幼保連携型認定こども園保育要領」が策定された。

「生活を生活で生活へ」という倉橋惣三の思想が受け継がれる日本の保育は「生活」という概念が特に重視された生活基盤型保育であり、幼保一体化制度においても幼児の「生活の連続性」は「発達・学びの連続性」と共に強く求められている。しかしながら様々な家庭環境を背景にもつ乳幼児が混在し、保育時間の長短も異なる幼保連携型認定こども園では、保育構造や保育の質、そしてカリキュラムに関する様々な課題も挙げられており<sup>(1)</sup>、幼児の生活そして遊び(学び)が質を高めながら連続性をもつ保育環境・教育課程の構築は喫緊の課題である。

そこで本研究では幼児の生活が日々連続し、園・家

庭・地域の中で遊びの質が転換しながら高まり繋がるための保育環境・援助のあり方を探るため、発達・学びの連続性という時間軸だけではなく、生活の連続性という空間軸の両軸に着目をした。

保育の質に関する研究は秋田(2011)が「子どもの発達を中心に見るならば保育過程の要因と家庭の要因が子どもに直接的に作用する」と述べているように<sup>(2)</sup>、保育の質を“過程の質”から捉える研究、その評価法開発の研究<sup>(3)</sup>も近年増加している。これらの研究の多くは、園における遊びがその過程や発達・学びの連続性という時間軸の中で質的転換をしていくことで質が高まることを明らかにしているが、筆者が幼稚園勤務時には多くの幼児が「昨日、家でもあの遊びしたよ。」と言いながら前日の遊びを続けていた。すなわち、遊びは園内だけで継続されていくものではなく、遊びの種類・内容によっては家庭や地域にも持ち込まれるのである。特に生活に密接に関わる行事場面では顕著である。季節に関する行事、地域の伝統行事等を園生活に取り入れ遊ぶ際には、家庭や地域でも同じ行事場面が繰り返されることにより遊びが連続することが多い。

一方、幼保連携型認定こども園における保育構造が午前と午後で分離・独立している場合、家庭との連携に困

難さが生じると共に、遊びの質の転換に保育者が気づき難いことが明らかになった(吉次, 2013)<sup>(4)</sup>。これら先行研究の知見から勘案すると、家庭・地域を巻き込む遊びの循環性を作り、一つの遊びが形を変えつつ連環するためのシステムを構築することが、遊びの中にある学びの深まりをより促し、その質を高めていくのではないかと推測できる。

## (2) 学びの芽生えを保育環境において育む必要性

2015年のOECDレポートを始めとして、忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルや非認知的能力を幼児期に身に付けることが大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果が国際的にみられるようになり、幼児教育・保育の重要性への認識が更に高まっている。

このような乳幼児保育において育みたい資質・能力については、保育所保育指針・幼稚園教育要領改訂(平成30年施行予定)の議論において、「知識や技能の基礎」「思考力・判断力・表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理されている。こうした資質・能力は、子どもたちの自発的な活動である遊びや生活の中で一体的に育んでいくことが必要であるとされる。特に乳児期から子どもは、生活や遊びの様々な場面で、主体的に周囲の人や物に興味を持ち、直接関わっていきこうとする。このような姿は「学びの芽生え」といえるものであり、生涯の学びの出発点にも結びつくものである。更に乳児から2歳児までの時期においては、子どもの発達が飛躍的に進み様々な成長の段階の姿が見られるという特徴があることから、子どもの発達過程に応じた「学び」の支援が、生活や遊びの場面で、適時・適切に行われることが重要である<sup>(5)</sup>。

平成27年度には保育所利用児童数は0歳児12.5%、1・2歳児で38.1%に上るなど乳児を中心に増加しており、乳児期からの学びの芽生えに関する研究調査は喫緊に求められている。

## (3) スウェーデンの保育実践から示唆を得る必要性

我が国の保育における上記(1)(2)の課題を考察する上で比較検討できるのが、幼保の機能が一体化し国際的にも質の高い保育と評価されているスウェーデンの就学前学校förskola(フォーシユコーラ)である。förskolaにおいて一般的に活用されている教育的ドキュメンテーションは、遊びの中にある学びの可視化に有効である以外に、家庭との連携を深め、発達・学びの連続性の構築を促している。また保育室はアルファベット・数字・自然環境への興味を促す環境構成があり、遊びや生活の中にある「学び」を意識したものである<sup>(6)</sup>。

特にスウェーデンの伝統・四季の生活に密着したロシア祭・夏至祭などの行事に関する遊びがどのようにförskolaと家庭や地域で連続しているのかについては、日本の保育でも行われている伝統的な祭りや節句など四季折々の行事に繋がる遊び場面との比較により共通性が見いだせるものである。これらの点より、förskolaにおける乳幼児の生活の連続性の中に観られる「遊びの質的転換」と「学びの芽生え」を促す保育のあり方についての示唆は我が国の保育にも有効であると考えられる。

## 2. 研究目的

本研究ではスウェーデンの伝統・四季の生活に密着した行事に着目し、行事に関する遊びがどのように

förskolaで行われているのか、また家庭・地域との連続性の中での行事のあり方・位置づけを探り、園・家庭・地域での遊びの質的転換と学びの芽生えを促す保育のあり方を明らかにする。

ここでは日本でも多くの園で行われているクリスマス会・音楽会の形態に近いロシア祭の実態および関連する遊びを調査対象とする。ロシア祭に着眼をしたのはスウェーデンの公立私立を問わずほぼすべてのförskolaで実施され、保護者の参加がみられる数少ない行事(吉次, 2016)という点からである<sup>(7)</sup>。

## 3. 研究の方法

### (1) förskolaにおけるフィールドワークの実施

スウェーデンförskolaでの継続的なフィールドワークから、ロシア祭およびルシア祭当日に至るまでの遊びの過程を観察調査する。調査園では園長・保育者への聞き取り調査・カリキュラム等からルシア祭の保育的価値を整理し、生活の連続性の中での「遊びの質的転換」を探るため園児の家庭での遊びも併せて調査分析をする。

また、ロシア祭前後のスウェーデンの保育環境を「学びの芽生え」の視点から分析し、インタビュー調査を併せて行うことで環境構成を裏付けるカリキュラムと保育者の実践知を把握する。保育環境は細かく分類すると多岐にわたるが今回の調査では保育室の環境に絞って分析を行う。学びの芽生えについては日本への示唆を得られるよう、保育所保育指針・幼稚園教育要領改訂(平成30年予定)の議論において挙げられている「幼児教育において育みたい資質・能力の整理」を視座とし整理を行う。

### (2) 調査園および調査日について

調査園は以下の①～⑤園である。調査にあたっては個人情報に配慮し園と保護者から許可を得られた乳幼児の遊び場面を動画撮影した。その後、抽出した子どものドキュメンテーション等を基に担任の保育者へのインタビュー調査を実施した。

- ①ストックホルム市 公立T-förskola  
園児数106人 職員25人  
調査日2015年12月7日・2016年12月7日
- ②ナッカ市 親協同組合立S-förskola  
園児数16人 職員4人  
調査日2015年12月8日
- ③スツヴァル市 公立R-förskola  
園児数38人 職員8人  
調査日2015年12月10日・2016年12月10日
- ④スツヴァル市 公立S-förskola  
園児数66人 職員17人  
調査日2015年12月11～15日・2016年12月8日
- ⑤スツヴァル市 私立R-förskola  
園児数20人 職員4人  
調査日2016年12月10日

förskolaから降園した後の幼児の遊びについては、上記④S-förskolaに在園する3名の家庭訪問を行い、ロシア祭前後の家庭での遊びや実態調査を行うとともに保護者へインタビュー調査を実施した。

## II 結果

### 1. スウェーデンの就学前学校förskolaについて

#### (1) 保育制度

スウェーデンの保育は1975年に概ね幼保一体化がなさ

れていたが、1996年社会省の管轄から教育省への管轄へと移管され学校教育のスタートとして位置づけられた。ほとんどの保護者が育児休業を1歳半まで取得するため（両親保険制度：両親で合計480日間育児休業を取得可能・休業中の所得保障）全国のförskolaに在園する0歳児は統計上0%（2015年は全国で7名）であり、1歳児で47.6%、2歳児87.8%、3歳児92.3%、4歳児93.9%、5歳児の94.1%が在園している<sup>(8)</sup>。

福祉施設ではなく教育施設であることから親の就労等に問わずすべての園児が保育を受けられ、保育料の上限は1260SEK（日本円で約17000円）であるが、2017年現在では3歳以上の幼児は週15時間の保育料が無料である。そのため兄弟が生まれ親が育児休業中であってもförskolaには週15時間（1日3時間×週5日、1日5時間×週3日など）通うことが出来る。

運営は自治体もしくは民間（親または職員の協同組合、財団、株式会社等）による。スウェーデンで約8割の子どもたちが自治体立のförskolaに通っている。近年増加している民間のförskolaについても、保育の質と安全の要件を満たしていることを確認する責任は自治体がつ。2011年には学校法が改正され、国連子どもの権利条約の基本理念が盛り込まれた。また改正により、förskolaが他の学校形態から独立し（小学校からの要請や影響を受ける立場にない）、独自に発展していく可能性と権利を持つことが明確にされた<sup>(9)</sup>。

förskolaでのクラス編成は異年齢もしくは同年齢で分けるかなど日本と同じく園の理念によって異なっているが、1クラス概ね15人～20名程度の人数である。保育者の配置は各クラス最低3名配置されるが、保育士資格をもつ者（barnsköta）だけではなく、3名の内1名は大学で保育学を学んだ就学前学校教員（förskolärare）でなければならない。①T-förskolaの保育者によると、近年、日本と同じく首都ストックホルムでは就学前学校教員が不足し社会問題化しており、物価や税制度は日本と異なるが、初任給でも40万円近い給与が提示されるという。

## (2) ナショナルカリキュラム

1998年にこれまで社会サービス法に規定されていた就学前学校と学童保育に関する条項が学校法に移行し、同年ナショナルカリキュラムが制定された。これは日本の幼稚園教育要領や保育所保育指針に類する法的拘束力をもつものである。現在は2010年に改訂されたLpfö 98 Revised 2010に基づき保育が行われている。カリキュラムは日本と同じく大綱化されており、「規範と価値観」「成長と学び」「子どもの影響」の3つの節に掲げられた目標が計30ある。これらの目標は子どもが達成すべきものではなく、職員が仕事を行う上での方向性が示されている<sup>(10)</sup>。2010年の改訂では、“子どもの言葉と会話能力の発達”“数学的能力の発達”“自然科学と技術”に関する目標が広げられ、明確化された<sup>(11)</sup>。

## (3) 1日の流れ

かつてダーグヘム（昼間の家庭）と呼ばれていたförskolaは、その名の通り家庭的な環境がベースになっている。それは学校庁に移管され就学前学校という名称になっても変わらず、各保育室は家庭と同じ雰囲気である。日本と同じく生活基盤型保育が展開され、伝統的にエデュケア（educare）の理念が浸透した子どもたちの主体性ある遊び（＝学び）が行われる。かつてテーマ活

動と呼ばれていたプロジェクト活動はレジョエミリアの保育実践やドキュメンテーションの活用と融合され、現在もその質の充実が図られている。

förskolaの生活の流れは日本の保育所・認定こども園に近い。開園時間は園によって異なるが概ね7時半～18時である。日本ではあまりみられないが、förskolaでは朝食が必要な園児のため、朝はシリアルやパンなど簡易な朝食をとることが出来る。その後、室内や園庭で好きな遊びや、プロジェクト活動が行われる。概ね10時前後におやつ（午前のおやつはフルーツが多い）を食べ、また遊び、昼食となる。3歳以下の幼児は保護者の希望があれば（睡眠時間もあらかじめ希望が保育者に伝えられる）午睡をし、15時におやつ（パン・チーズなど）を食べ、その後は順次降園する。スウェーデンでは就業時間が守られ残業することがないため多くの園児は遅くとも18時には降園する。特に日照時間の短い冬は朝7時ごろに出勤し16時には勤務を終えるなど、柔軟な勤務形態に保育時間も合わせられている。新学期は8月末から始まり、6月末の夏至の頃が学年の終わりとなる。

## 2. スウェーデンにおけるルシア祭

### (1) ルシア祭の歴史と背景

ルシア祭は旧暦の冬至に当たる12月13日に行われる。もともとはシチリア島の聖女ルシアを祝うものであるが、その昔西スウェーデン地方の飢饉をルシアが現れ救ったという伝説から冬の日照時間の短いスウェーデンでは光が復活する祭りとして盛大に祝う。「ルチア」はイタリア語で、スウェーデン語では「ルシア」と言われる。

13日の朝から各地の教会では聖ルシアに扮装した女性を中心にサンタルシアや何曲ものクリスマスソングを歌い、大きな教会でのものはテレビ中継もされる。聖ルシアは光の復活の象徴であり、頭にろうそくをつけたリンゴンベリーの冠をかぶり、赤い帯を締めた白い衣装を身にまとう。またルシアの介添え役や星の精、天使に扮した者が聖ルシアの周りに並び、共に行進し歌う（図1）。教会でのルシア祭の後には、ルッセカット（サフランパン）やペッパーカーカ（ジンジャークッキー）、グロッグ（ホットワインのようなもの）やコーヒーが配られる。スウェーデンはキリスト教国であるが、ルシア祭は宗教的な意味合いよりも季節の節目の行事としての意識が強い。



図1 スンツヴァル市内の教会で行われたルシア祭

### (2) ルシア祭とアドベント・クリスマス

12月25日のクリスマスに向かうアドベントの中の一つとしてルシア祭は位置づけられる。クリスマスの4週間前の日曜日から、家庭やförskolaでも窓辺にアドベントスターといわれる星形のランプを飾り、4本のろうそく

をたて毎週日曜日に1本ずつ明りを灯しながらクリスマス待ちを過ごす。ロシア祭で歌われる歌のほとんどがクリスマスソングであるのもアドベントの流れの中にあるロシア祭だからであるといえる。

クリスマスは基本的に家族で過ごすのが一般的であるが、25日以前には職場や気の合う仲間とパーティーをしたり、クリスマスディナーに行ったりと、伝統的なスウェーデンのクリスマス料理（ニシン・ミートボール・クリスマスハムなど）を食す。

### 3. förskolaで行われるロシア祭の実際

#### (1) カリキュラムにおける位置づけ

スウェーデンの就学前学校カリキュラム (Lpfö 98 Revised 2010) においては日本のような「行事」に関するものの記載はない。しかしförskolaで行われるロシア祭や夏至祭は多くの園で行事として一般化され、特にロシア祭に関しては伝統や歴史と深く関連がある1年で最も大きなイベントである。そこで地域や伝統に関する記述を探ると、子ども達の生活に関わる文化・伝統を保育の中で取り入れていくことの意義が記されている。これより考えられるスウェーデン伝統行事の保育的価値は以下となる。

- ・ 伝統や歴史、言語、知識を文化遺産として継承
- ・ 子どもの能力と文化の創造性を伸ばす
- ・ 文化への帰属を感じる
- ・ 他の文化に対する感覚と尊重の念を持つ
- ・ 地域の文化的な生活に慣れる

また、移民の多いスウェーデンでは地域の文化や伝統行事を保育の中に取り入れる際は、様々な人種、他国の文化にも配慮し互いに尊重しあえるような多様性を認めるといことがより重視されている。

各förskolaではLpfö 98 Revised 2010をふまえて年間カリキュラムが立案されるが、その中にロシア祭の実施が記されている。特にレゾエミリアのようなプロジェクト活動やテーマ活動を多く取り入れている förskola ではロシア祭に向けて様々な遊びが関連するようカリキュラムが組まれている (ex:劇遊び・長靴下のピッピ・光と影・星…など)。

#### (2) ロシア祭に向けた遊びや練習・保育者の援助

ロシア祭で歌う曲はサンタ・ロシアやジンジャーブリークッキーの歌など、クリスマスソングなど定番曲であり、どの年齢であっても同じ曲を歌うのが一般的である。その練習は各クラスでのサムリング（話し合い）の中で少し歌う程度で、日常の遊びや生活の流れは行事前であっても変わらない。またスウェーデンの保育室にはピアノはなく、歌の伴奏はほぼつけない。ギターを弾ける保育者がいる場合は簡易な伴奏をつけて歌う（図2）。



図2 保育者の伴奏でロシアの歌を歌う⑤R-förskola

ナッカ市のS-förskolaでは調査日にジンジャーブリークッキーを子どもたちが作っていた。ロシア祭の当日に保護者にふるまうためである。またどの園でもロシア祭だけではなくクリスマスに向けた飾りを製作する遊びは全員が一斉に行うのではなく、いくつかの小グループに分かれて進められる。

ロシア祭当日はロシア・星の精・ペッパーカーカ・サンタ・トムテのいずれかに子どもたちは扮するが、それは本人の希望により決められる。基本的に衣装はスーパーなどで売られているものを家庭で用意する（図3）。



図3 スーパーに売られているロシアやサンタなどの衣装

#### (3) 環境構成（保育空間・壁面構成等）

ロシア祭は園で最も大きな行事ではあるが、地域や家庭と同様にクリスマスに向かうアドベントの中の一つとして位置付けられている。そのためförskolaでもクリスマスツリー、トナカイやサンタクロースの製作物を室内に飾ることが多い。また家庭同様、förskolaの窓際には星形のランプやアドベントのろうそくでライティングされる（図4・図5）。



図4 窓辺にアドベントスターを飾った保育室④S-förskola

R-förskola③やS-förskola④での5歳児の保育室にはロシアで歌う歌詞がイラストとともに掲示されていた。また短い詩の朗読をロシア祭で行うということでその詩も目に付くところに貼っていた（図6）。



図5 室内の飾り①T-förskolaと製作遊びをしている幼児④S-förskola



図6 ルシアで歌う歌詞の掲示④S-förskola・③R-förskola

(4) ルシア祭当日の流れと保育者の動き・環境

2015年は13日が日曜日だったためR-förskolaでは11日に、S-förskolaは14日に実施していた。調査園は全て日没する15時頃に保護者が集まり開催された(図7)。時間になれば全園児が持参した衣装を身につけ園庭に出て保護者の前でサンタルシアなど数曲歌う。スウェーデンではテレビの幼児番組も英語で放送されるなど幼児の頃から英語に親しんでおり、曲のいくつかは英語で歌う園もみられた。



図7 ③R-förskolaのルシア祭

園庭に特に舞台を用意するというものではないが、クリスマスツリーを出したりルシアの人形、子どもたちが作ったランタンやランプを並べたりという程度で華美に飾り付けるものではない。ルシア祭で実質子どもたちが歌うのは長くとも15分程度であり、その後はジンジャークッキーやグログなどが用意されたFIKA(お茶の時間)を保護者と自由に楽しむ。そのまま降園となるのが一般的である(図8)。



図8 終了後振る舞われたグログ・ジンジャークッキー

4. 生活の連続性の中にみる遊びの質的転換

ルシア祭の前日、親は子どもたちの着る衣装に保護者がアイロンをあてたり、ルシアが頭にかぶる電灯式ロウソクの確認をしたりと準備を行う。5歳A児は準備された衣装を着ることで更に明日のルシア祭への希望が膨らんだようで、姉や友達とルシアの歌を歌ったり、förskolaで作ったトナカイやリースの飾りを並べたり、

カレンダーでルシア祭やクリスマスまでの日程を数えていた(図9)。



図9 母親とルシアの衣装の準備をするA児

また4歳B児の家ではルシア祭で暗唱した詩の一部をプリントしたものをförskolaから持って帰り、冷蔵庫に貼っていた。ルシア祭後、参観に来ていた祖母の前で再度詩を言ったり歌ったりしながら、ルシアについての絵を描く姿が見られた。その後クリスマスプレゼントについての絵に変わり、サンタやトムテなどについてiPadで調べ始めた(図10)。



図10 ルシア祭後、自宅で姉・友達と遊ぶB児

5歳C児はFörskolaでのルシア祭後、衣装を着たまま自宅に帰り(全員がそのまま帰宅する)自宅に戻っても衣装を取らずろうそくを付けた冠もかぶったまま遊び始めた。姉とブロック遊びをしていたが、途中からC児がルシア役になりルシアの歌を歌うなど、遊びがルシア祭ごっこへ変化をしていった。

このような家庭での遊びとförskolaでの遊びは図11のように往還し、一つの行事に関する遊びが場所によって内容・質を変えている。それらはドキュメンテーションによって可視化されたり、登降園の際に保育者と保護者との連絡がなされたりすることによって新たな遊び(クリスマスへの遊び)へと変化し継続していく。

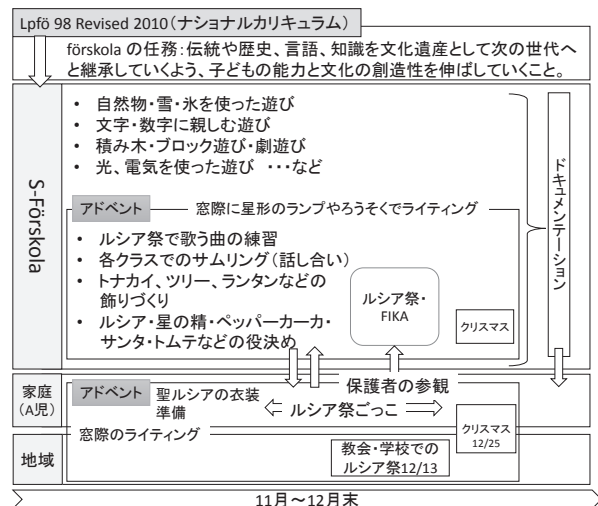


図11 A児の遊びの連続性



5. 学びの芽生えを促す保育環境

幼児教育において育みたい資質・能力は、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、美しさを感じたり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることを通じて育むことが重要である。このため、幼稚園教育要領改訂の議論では資質・能力の三つの柱を幼児教育の特質を踏まえ、より具体的に以下のように整理されている<sup>(12)</sup>。

- 知識や技能の基礎（遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何がわかったり、何ができるようになるのか）
- 思考力・判断力・表現力等の基礎（遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）
- 学びに向かう力、人間性等（心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか）。

一方スウェーデンでは2010年のカリキュラム改訂により「言葉」「数」「自然科学」「科学技術」の項目が拡大され、1年を通して幼児の知的好奇心を促す環境構成をförskolaでは試みている。また、乳幼児の生活の中で大きな割合を締める“食”に関する環境構成も数の概念（パンが何枚かわかるように配膳する等）・技能の基礎（パンにバターを自分で塗るための配置等）などが意識されている（図12）。

ロシア祭前後の保育室では冬の自然・ロシア・クリスマスに関することへの興味関心を促す環境構成になっていたが、それらは幼児の保育室だけではなく、乳児（3歳未満）の保育室にもみられ、学びの芽生えを意識した以下のような環境が作られていた。



図12 バターを自分で塗られるよう援助する保育者

(1) 知識や技能の基礎

・アルファベットや数字などを壁面に掲示し（図13）数字の書かれた円形カーペット（図14）を敷くなど、言葉や文字数字の規則性や法則性、関連性に触れるようにする。



図13 アルファベット一覧を貼った壁面



図14 数が順番に書かれた円形カーペット

・手形足形に個人写真をあわせて貼り、その制作過程を写真・動画で流すための小型画面も同じ場に配置。自らの身体について興味を促す。（図15）



図15 手形と足形を貼ったテーブル

(2) 思考力・判断力・表現力の基礎

・中身（砂・水・オイルなど）の違うペットボトルを窓際に置き、手に取り比較したり音を確認したり予想・予測がもてるようにする（図16）。



図16 ペットボトルを振って遊ぶ1歳児

・ライティングテーブル（図17）により、透過された積み木の種類だけではなく、色、重なりによる光の変化などに気づき工夫できるようにする。



図17 乳児クラスのライティングテーブル

### (3) 学びに向かう力

・1つの遊びに集中し、やり遂げることが出来るよう自分で遊びを選択し、取り組めるような環境構成と空間の確保 (図18・19)。



図18 遊びを決めてホワイトボードに名前を書く



図19 自分の選んだアルファベット遊びをする幼児

### Ⅲ まとめと今後の課題

以上のようなルシア祭に至るまでの保育や当日、そして家庭での様子、園長や教職員へのインタビューからルシア祭の保育的価値は次のように考えられる。

- ・ 伝統や歴史・文化を継承する
- ・ 家族とともに行事を楽しむ
- ・ 日常生活とは異なる体験をする
- ・ 自然の不思議さ、四季の変化に興味をもつ

つまり日本とスウェーデンで共通する“行事の保育的価値”は文化伝統に触れるという点であるが、日本は行事に求める価値が非常に多いこと、また小学校学習指導要領との関連が深いことも園行事の多さにも繋がり、行事自体が発達や成長を促す意味合いが強くなっている。日本ではルシア祭に類似する行事としてクリスマス会がある。サンタクロースからプレゼントをもらい、クリスマスケーキを食べるといった多くの家庭でも行われる行事ではあるが、クリスマスの歌などを保護者の前で歌ったり、合奏をしたり発表会に近いものを合わせて行う園も多い。しかし歌や合奏の練習、作品の製作に多く時間を割いてしまい日常の保育や遊びから大きく逸脱してしまう事例も多くみられる。

スウェーデンのルシア祭は保護者が参加する数少ない行事である。保護者の前で子どもたちは歌も歌うが、成長の披露という意味ではない。そこで伝統的なルシアやクリスマスに関する歌を毎年繰り返し歌い、日常には着ることのない特別な衣装に身を包み暗闇とわずかな光の中で過ごすその時間を保護者と共に楽しむのである

アドベントシーズン、ルシア祭の当日には教会で就学前の子どもたちから大人まで幅広い年齢の聖歌隊や合唱団が歌声を披露している。このように教会が生活と深くかかわり聖歌隊も身近にあるスウェーデンでは、学校教育・就学前教育の場において集団での歌を発表することがほとんどない。

またförskolaでは子どもたちの育ちや学びの過程はドキュメンテーションで日々丁寧に可視化することによって、成長を促す・成長を披露するというねらいや保育的価値を行事に求める必要はなくなり、四季の行事・地域に伝わる行事を幼児の生活リズムに合った形で取り入れることが出来る。そしてゆとりある時間の中で行事の原点を大切にすることが地域や家庭との連続性を作り、日々子ども達の生活を彩り豊かにしていく。

förskolaの活動は、遊びや創造性・喜び溢れる学びを促し子どもが新しい体験や知識・能力を獲得することへの関心を大切に強化することが求められる (Lpfö 98 Revised 2010) <sup>(13)</sup>。スウェーデンでは3歳未満の乳児保育室においても室内全体の構成が乳児の知的好奇心を促そうとする環境であり、室内の配色や天井からの装飾、壁面構成などすべて綿密な意図がある。また様々な自然物や素材が多く置かれている。しかしモノが溢れた印象を与えるものではなく、デザイン的にも美しい環境となっているのがスウェーデンの特徴である。筆者が訪問した園児の家庭においても、室内のデザインセンスは目を見張るものがある。家庭とförskolaのこの環境が乳児期から美的・芸術的な感性を促す場ともなっている。かつて昼間の家庭と呼ばれていたförskolaでは乳幼児の生活と乖離しない家庭的な環境の中、遊びを含めた全ての活動が生涯にわたる学びへスタートとして位置づけられていることが分かる。

ルシア祭に関する遊びもそのような中、家庭や地域で連続して展開されていた。生活の連続性の中、遊びの質は大きくなくとも少しずつ変化をしていく。早急な学びや成果を子どもたちに求めるのではなく、学びの芽生えを促していく環境を創り、遊びが滑らかに継続していく状況をförskolaでは構築しているのである。

### 【引用参考文献】

- (1) 松井剛太, 越中康治, 若林紀乃, 樟本千里, 藤木大介, 上田七生, 長尾史英, 山崎見「認定こども園のカリキュラムに関する課題と展望 エデュケア (educare) の概念からの検討」幼年教育研究年報第31巻pp.15 - 21, 2009年
- (2) 秋田喜代美, 佐川早季子「保育の質に関する縦断研究の展望」東京大学大学院教育学研究科紀要51巻, pp. 217-234, 2011年
- (3) 中坪史典, 上松由美子, 朴恩美, 他「遊びの質を高めるための保育者の援助に関する研究: 幼児の「夢中度」に着目した保育カンファレンスの検討」学部・附属学校共同研究紀要 (38), pp105-110, 2009年
- (4) 吉次豊見「幼保一体化に伴う保育構造の変容-S市の保育施策および認定こども園における遊びの連続性-」兵庫教育大学幼年児童教育講座編『幼年児童教育研究』第23号, pp83-93 2013年
- (5) 厚生労働省「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan->

Sanjikanshitsu\_Shakaihoshoutantou/matome.pdf,  
pp 2-3,2016年

- (6) 吉次豊見「スウェーデンforskolaにおける「生活/学びの連続性」の視点と実際」, 日本保育学会第62回大会発表論文集 p.40 2009年
- (7) 吉次豊見「季節・伝統的行事に関する遊びの連続性-スウェーデンのロシア祭から-」日本保育学会第69回発表論文集p.934 2016年
- (8) Skolverket「Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2015 Antal inskrivna barn, förskoleenheter och antal barn per avdelning2007-2015」 2016年
- (9) 白石淑江, 水野恵子『スウェーデン 保育の今—テーマ活動とドキュメンテーション』かもがわ出版 p.180, 2013年
- (10) 同上 pp.26-36
- (11) 大野歩「スウェーデンの保育改革にみる就学前教育の動向：保育制度と「福祉国家」としてのヴィジョンとの関係から」日本保育学会 保育学研究 53（2）, pp220-235, 2015年
- (12) 文部科学省「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_3\\_/057/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007\\_01\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3_/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf), 2016年
- (13) Skolverket「Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised2010」, 2011年

**【謝辞】**

本論文の作成にあたり、視察園のコーディネート、通訳・翻訳を頂きました久山葉子さん、明知憲威さん、調査園の先生方に心よりお礼申し上げます。

**【付記】**

本論文は科研費若手研究B（研究番号26870802）「遊びの質的転換を促す幼保一体化システムの構築—生活の連続性を視座に—」の助成を受けたものである。また日本保育学会第69回大会・乳幼児教育学会26回大会における発表に加筆・修正したものである。

# 幼児教育におけるICT活用の現状と展望

Current status and future prospects of ICT use in early childhood education

高 畑 貴 志

Takashi TAKABATAKE

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

In this paper, the author reviews current status of ICT use in early childhood education and prospects its future. ICT will be used in more situations of early childhood education due to its strong points and the request from the next-generation course of study for kindergarten, especially for self-presentation, collaborative creations, peer evaluation, and, interaction with outside people. Educational methods which apply ICT use to children's development of own viewpoint will be a subject matter in education research. ICT will increase its importance in early childhood education, while it shall play an auxiliary role.

**Key words** : early childhood education, ICT, tablet, application software

## 1. はじめに

今日の社会は、めまぐるしい変化の只中にある。2016年12月の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」<sup>1)</sup>(以下、中教審第197号)でも、「情報化やグローバル化といった社会変化が人間の予測を超えて加速度的に進展するようになってきている。」と指摘されている。2016年3月にGoogle社のAI(人工知能)「AlphaGo」が、世界最強の囲碁棋士と言われるイ・セドルを囲碁の対戦で破ったのは、情報化の進展を象徴する出来事であった。AIの発展に代表される技術革新は、すさまじいものがある。これらの変化を受けて、オズボーン准教授は、今後20年ほどで約47%の仕事が自動化されるであろうと予測しており<sup>2)</sup>、デビッドソン教授は、2011年度にアメリカの小学校に入学した子どもの65%が現時点には存在していない仕事に就くであろうと予測している<sup>3)</sup>。これらの動きは、子どもたちの教育のあり方に再検討を迫ることとなった。

中教審第197号では、学習指導要領等の改善の方向性の一つに「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)が挙げられている。学校においては、日常的にICT(情報通信技術)を活用できる環境を整備することで、このような学びを支え、子供たちに情報技術を手段として活用できる力を育むことが期待されている。

一方、OECDの実施する学習到達度調査PISAの2015年度(以下、PISA2015)の調査結果では、科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの各分野において、日本は高い成績を残したものの、読解力は前回(2012年)よりも低下していた。その理由をコンピュータ使用

型調査に不慣れだったと、国立教育政策研究所は分析している<sup>4)</sup>。遠藤<sup>5)</sup>は、PISA2015の結果から、学校や家庭でICTに触れる機会が少ないことを読み取り、将来への不安を指摘している。

日本でも、ICTに関する教育内容の充実が叫ばれており、2016年6月には日本経済再生本部のまとめた「日本再興戦略2016-第4次産業革命に向けて-」<sup>6)</sup>において、プログラミング教育の必修化が盛り込まれ、これに対応する形で、文部科学省の有識者会議がプログラミング教育の2020年実施について議論をまとめている<sup>7)</sup>。

中教審第197号では、小学校教育に対しては情報技術を手段として活用する力やプログラミング的思考の育成を目指している。一方、幼児教育に対しては、

- ・「知識・技能の基礎」
- ・「思考力・判断力・表現力等の基礎」
- ・「学びに向かう力、人間性等」

の3つを、育みたい資質・能力として挙げるとともに、5歳児修了時までには育てほしい具体的な姿として、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」を挙げるにとどまっている。ICTの利用についての直接的な言及はないものの、小学校との円滑な接続の観点からも、また、幼児教育での教育を充実させるという観点からも、幼児教育へのICT活用を検討していく意義はあるように思える。

幼児期からの教育に、パソコン・タブレットを取り入れることに関しては否定的な意見も根強く、NHK放送文化研究所による「2015年度幼稚園におけるメディア利

用と意識に関する調査」<sup>8)</sup>(以下、2015幼稚園メディア調査)においても、48%の幼稚園は、保育・教育目的であっても幼児期の子どもがパソコンやタブレット端末に触れることは好ましくないと答えている。一方で、30%の幼稚園は、パソコンやタブレット端末の利用により、保育活動を豊かにできるとも考えている。

このような背景を踏まえ、この論文では、幼児教育におけるICT活用の現状を俯瞰するとともに、現行の幼稚園教育要領が描く現在の幼児教育への要請や、中教審第197号に顕れている将来への期待を鑑みて、ICT活用のこれからの姿について考えを巡らす。

## 2. 幼児教育におけるICT活用の現状

2015幼稚園メディア調査によると、11%の幼稚園で過去1年間に何らかのマルチメディアソフトの利用があったという。全ての利用状況を取り上げることは不可能であるが、様々な場で、魅力的なICTの活用事例が報告されている。そのうちのいくつかを取り上げる。

### 2. 1. ビデオやデジタルカメラの活用

ビデオやデジタルカメラは、2015幼稚園メディア調査によると69%の幼稚園が活用しているICT機器である。近年、スマートフォンやタブレット端末の普及により、従来よりも手軽に他のICT機器と連携できるようになってきている。ビデオやデジタルカメラを用いた幼児教育の事例は多く報告されている。例えば、田代<sup>9)</sup>はアゲハチョウの観察にビデオカメラを用いることで、通常の観察では捉えることの難しい羽化の瞬間の撮影に成功し、子どもたちのビデオ鑑賞会における発見や、子どもたちの提案による親子鑑賞会につながったことを報告している。

### 2. 2. タブレットとアプリを用いた正課教育

長野県の学校法人信学会では、2012年にすべての年長児がタブレットを使った授業を進めるICT教育プロジェクトをスタートさせている。キャストリア株式会社と連携したこの試みでは、園児一人一人がiPadを使い、アプリを用いて、数や文字を学んでいる。信学会佐久幼稚園は、2016年度にiPadを用いて、

5月：数の学習

6月：数字を書く学習

1月：ひらがなを書く学習

を実施している<sup>10)</sup>。

学習の動機付けを主目的にした信学会の活動では、子どもたちの積極的な学びの姿勢とともに、自分のペースでトライ&エラーを試せることや、教員のひらがな指導に関する負担が軽減したことも報告されている<sup>11)</sup>。

### 2. 3. つるみね保育園のハイブリット保育

つるみね保育園は、鹿児島県鹿屋市にある民間の保育所である。ここでは「9割のアナログ保育と1割のデジタル保育によるハイブリット保育」を謳っている<sup>12)</sup>。元小学校教員である杉本正和園長により、毎週の「科学タイム」や毎朝のフランス語のラジオ体操など、特色のある保育を実施している。

デジタル保育は、杉本園長が母親のために購入した1台のiPadのみで運用されている。食育アプリや語学アプリを用いた保育、園児が自分の家庭で撮った写真を使って、クラスの子どもたちにプレゼンテーションする活

動、インターネットを介したネイティブとの英会話、外国や他県の園児との交流活動などが実施されている<sup>13)</sup>。

つるみね保育園のこれらの活動は、高く評価されており、公益財団法人学習ソフトウェア情報研究センターの平成26年度第30回学習デジタル教材コンクールにおいて文部科学大臣賞を受賞している。

### 2. 4. 園児向けICT活用教育カリキュラムKitS

株式会社スマートエデュケーションは、園児向けにICTを活用した教育カリキュラム「こどもモードKitS」を2014年から展開している<sup>14)</sup>。45～60分の授業を年間20～30回程度実施する園の正課カリキュラムとして構成されており、講師派遣ではなくスマートエデュケーション社が提供するアプリやカリキュラムを、園の教員が実施する形である。先生からの教えよりも子どもたちの教え合う共同的な学びの場を提供し、想像力、チームワーク力、ICT活用力を身につけることを目的としてカリキュラムが構成されている。園児が「自分の好きなモノ」について、タブレットの写真をプロジェクタに写しながらプレゼンする活動、作品を共有できるお絵描きアプリでの創作と相互鑑賞、園児が色を塗った動物の絵を展開図として印刷し組み立てる「3Dおりがみ」、楽器演奏アプリで役割分担しつつチームで競う活動、などが含まれている<sup>15)</sup>。

### 2. 5. プログラミング教育の試み

幼児を対象としたプログラミング教育もいくつか実施されている。幼児を対象としたプログラミング言語としては、MITメディアラボが開発したScratch Jr<sup>16)</sup>がよく知られている(図1)。Scratch Jrでは、プログラム言語がパーツとして用意されており、これらのパーツを組み合わせることで、動く絵本や簡単なゲームを作ることができる。NPO法人CANVASによる幼児向けゲーム作成ワークショップなどで活用されている<sup>17)</sup>。



図1 プログラミングアプリScratch Jrの画面

また、幼児が遊びながらプログラミングの考え方を学べる知育玩具が次々と開発されている。情報発信メディアDIVERSITY x CREATIVITY<sup>18)</sup>は、そのような知育玩具を多数紹介している。株式会社Knocknoteは、Ozobot<sup>19)</sup>(図2)やCode-A-Pillar<sup>20)</sup>などの知育玩具を用い、幼稚園児向けにプログラミング教室「キップロ」を提供している<sup>21)</sup>。



図2 線の色を認識するロボットOzobot (文献19より)

## 2. 6. RFIDタグ・バーコードを用いた宝探しゲーム

大即<sup>22)</sup>らは、幼児の活動的な遊びを支援するため、RFIDタグ(非接触式のICカードに用いられる技術)を用いた宝探しゲームを提案・実施している。坂東<sup>23)</sup>らは、RFIDの代わりにバーコードを用いて、同様の宝探しゲームを試行している。

宝探しゲームでは、以下のような手順で行われる。(1)子どもたちが宝箱となるシールを各自が考えた隠し場所に隠す。(2)自分の宝箱の隠し場所のヒントを、子どもたちが地図として作成する。(3)地図を頼りに子どもたちが宝箱を探す。(4)探した宝箱に付随するRFIDタグやバーコードを、リーダーに読み取らせることで、正解の宝箱かどうかを判定する。

## 3. 幼児教育におけるICT活用の展望

この節では、前節で見た幼児教育におけるICT活用の現状を受けて、現行の幼稚園教育要領や中央教育審議会の答申などをもとに、これからの幼児教育でのICT活用を考える。

### 3. 1. 現行の幼稚園教育要領から

平成20年に改定された現行の幼稚園教育要領<sup>22)</sup>では、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを幼児期における教育の基本とし、さらに、

1. 幼児の主体的な活動による幼児期にふさわしい生活
2. 遊びを通しての指導
3. 幼児一人一人の発達に即した指導

の3点を重視して、幼稚園修了までに育つことが期待される事項を「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域にまとめて説明している。

「5領域」の中では、「環境」が以下のような内容

- (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
- (9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- (10) 生活に関連の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。

を含み、ICTの活用と最も関連の深い領域と言えよう。しかし、幼稚園教育要領解説では上記(10)に関して、

なお、テレビやコンピュータなど情報機器の利用は、幼児に新しい世界を開き、生活を豊かにするが、一方で、心身の健やかな育ちに少なからず

好ましくない影響を与えることもある。このことに配慮するとともに、幼児期の発達のためには直接体験が重要であることも踏まえ、必要に応じて情報を選択し、活用していくようにすることが大切である。

と説明しており、慎重な姿勢を見せている。

### 3. 2. これからの幼児教育が目指すもの

中教審第197号では、従来の幼児教育における、環境を通して行う教育や、幼児の自発的な活動としての遊びを評価しつつ、さらに、忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力や、語彙数、多様な運動経験の重要性を指摘している。

幼児教育においては、一人一人が「見方・考え方」を働かせることを強調し、育みたい資質・能力として、

- ① 知識・技能の基礎  
(遊び・生活での、感じる、気づく、分かる、できる)
- ② 思考力・判断力・表現力等の基礎  
(遊び・生活での、考える、試す、工夫する、表現する)
- ③ 学びに向かう力・人間性等  
(心情、意欲、態度の成長の中で、よい生活への指向)

の三つを柱として挙げている。

新しい幼稚園教育要領に関しては、5領域を引き継ぎつつ、これらの三つの柱に沿った見直しを求めている。また、幼児教育の指導にあたっては、以下の10項目からなる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に留意する必要性を指摘している。

- ア 健康な心と体
- イ 自立心
- ウ 協同性
- エ 道徳性・規範意識の芽生え
- オ 社会生活との関わり
- カ 思考力の芽生え
- キ 自然との関わり・生命尊重
- ク 数量・図形、文字等への関心・感覚
- ケ 言葉による伝え合い
- コ 豊かな感性と表現

### 3. 3. 幼児教育でのICT活用に対する展望

現行の幼稚園教育要領では、ICTは活用するよりも慎重な使用が求められていると言ってよいであろう。しかし、前節で紹介したようにICTを積極的に活用する園は、多くはないものの確実に存在し、注目を集めている。ICTを活用する原動力には二つに大別できると思う。

一つは、社会状況の変化とそれを受けた教育観の変化に対応することである。アプリを用いたお絵描き活動は自己表現の姿勢や能力を育成し、プログラミングは「考える、試す、工夫する」能力に繋がる。中教審第197号が示す新しい教育観を体現した新指導要領に改訂されれば、さらにICT活用が進むことであろう。

もうひとつの原動力は、ICTがツールとして提供する魅力である。3D折り紙や宝探しゲームなどは、ICTを活用しなければ実現が難しい活動である。信学会の取組みのように、子どもたちの意欲を引き出す役割も期待で

きる。つるみね保育園の杉本園長は、誕生会で「いないいないばあ」というアプリを試した経験を「いくら私が大事な話をしても、こんな表情は見られません。人気アイドルでも来ない限り無理でしょう。」と、子どもたちの喜ぶ姿の写真とともに紹介している<sup>23)</sup>。このような点からの活用も、徐々に普及していくものと思われる。

他者との関わりを促すツールとしてのICTの活用は、特に広くかつ素早く普及していくものと思われる。プレゼン活動、外国人・他園との交流活動がその代表例である。協働性、言葉による伝え合いや、豊かな感性と表現。また、他者と関わり表現することによる自尊心や非認知的能力の涵養が期待できる。この方面の活用においては、ICTはタブレットやインターネットといった技術的側面をあまり感じさせず、カメラや電話といった従来の機器の延長線にある「べりなもの」(手段)として振舞っていると感じる。これらの従来の機器は、昔はアナログ方式であったが、今ではデジタル方式が主流となり、スマートフォンというICTの申し子が取って代わりつつある。このような形の他者との関わりがより広く幼児教育に取り入れられ、それを実現するためにICTが使われることになるであろう。

ICTを幼児教育に取り入れる意義として、ICTを活用する力が挙げられることが多い。PCやタブレットの操作法に習熟することは、ICT活用で直接的に期待できる能力であるが、これらの能力は平成26年の総務省の報告<sup>24)</sup>(8割以上の子どもがタブレットを使いこなすと回答)が示唆する通り、現代の環境の中では、子どもたちは自然に身につけていく能力と思える。ICTに触れる中で、自分自身の「見方・考え方」につながっていく体験として導いていき、操作に留まらないICT活用力を育てていく教育が重要となる。

以上のように、幼児教育におけるICT活用は広がっていくと思われるが、あくまでも補助的な位置を占めることは変わらないであろう。学校教育法第二十二条「幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」を引き合いに出すまでもなく、人、自然、実際のものとの直接的な体験が子どもたちの育つ環境の基本であるべきだと、筆者は考える。

ICTを教育に活用するためには、端末やソフト(アプリ)の購入など、金銭面の負担は重要な問題となる。ICT教育の充実が叫ばれる状況からは、国などによる財政支援が期待できるのではないかと思う。一人一人に端末を用意するには必要となる金額も多くなるが、つるみね保育園のように1台のiPadであれば、金銭的負担も少ない。まずは、プロジェクタとスクリーン(もしくは白い壁面)、タブレット、さらに、園の一部にWi-Fi(当然であるがインターネット接続を含む)を用意することで、ICT活用は始められる。

プログラミング教育は、幼稚園という場での普及は難しいように思える。プログラミングにはタブレットや知育玩具が一定数必要であり、金銭的な負担が大きくなる。また、それを指導する教員の技量を上げることも大きな負担を伴う。就学前の段階では、「思考力・判断力・表現力等の基礎」や「数量・図形、文字等への関心・感覚」を養うことができれば、小学校で必修化されるプログラミング教育への準備としては十分であろう。幼児教育としてのプログラミング教育は、関心の高い家庭向けの「習い事」であり続けるであろう。

#### 4. おわりに

これまで見てきたように、幼児教育におけるICT活用は、これから徐々に普及していくと思われる。特に、プレゼン、協同作成と相互評価、園外の人々との交流と言った分野での利用は、早い段階で活発に進んでいくと思われる。

科学技術の進歩が進む中、スマートフォンに代表されるICTは、当たり前前の日常生活を構成する一部となっている。幼児期の教育を通じて理解を深めるべき「環境」は、ICTを除いては成立しないのではないだろうか。ペンや絵の具のように当たり前前のツールとしてICTを利用し、ICTが支える現代社会に「対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養う」(教育基本法より)のは、不自然なことではないはずだ。

ICTを用いた先進的な教育を実践しているつるみね保育園は、豊かな自然に恵まれた園であることも興味深い。幼児期には自然と親しむことが望ましいが、そのための時間を保育園で大きく割かなくても十分であるため、その分を「1割のデジタル保育」に当てることができると考えられる。基本的にICT活用は幼児教育に浸透していくものと思われるが、カリキュラム・マネジメントの中で構築されていく園の特色として、その取組みの様子は大きく異なることであろう。

ICTの技術は、日々革新を続けている。3Dプリンタ、ドローン、IoTや、今はまだ存在しない技術が活用されて、RFIDを利用した宝探しのように新たな遊びを生み出していくと期待する。技術革新と教員・研究者・企業など幼児教育に携わる人々の創意工夫が結びつき、子どもたちがわくわくする遊びが生み出されるのは素敵なおことで、実現される可能性が高いことだと思う。

他方、全ての子どもたちが豊かな自然の中で思う存分に遊べるのは、それにも増して素晴らしいことであろう。こちらにも実現されれば、と切に願う。

参考文献

- [1] 中央教育審議会 (2016), 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/1380731.htm) (情報取得 2017/02/01).
- [2] C. B. Frey and M. A. Osborne (2013), The Future of Employment, <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf> (情報取得 2017/02/01).
- [3] 文部科学省, 産業競争力会議 雇用・人材・教育WG (第4回) 資料2, [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/wg/koyou/dai\\_4/siryoushu.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/wg/koyou/dai_4/siryoushu.pdf) (2015) (情報取得 2017/02/01).
- [4] 国立教育政策研究所, OECD生徒の学習達成度調査 (PISA), <http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html> (情報取得 2017/01/30).
- [5] 遠藤諭 (2016), 日本の子供は賢いがコンピューターが使えない, <http://ascii.jp/eleme/000/001/407/1407179/> (情報取得 2017/01/30).
- [6] 日本経済再生本部 (2016), 日本再興戦略2016-第4次産業革命に向けて-, [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016\\_zentaihombun.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf) (情報取得 2017/01/30).
- [7] 小学校段階における論理的思考力や創造性, 問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議 (2016), 小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について (議論の取りまとめ), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm) (情報取得 2017/01/30).
- [8] 小平さち子, 幼児教育におけるメディアの可能性を考える～2015年度 幼稚園におけるメディア利用と意識に関する調査を中心に～, 放送研究と調査 2016年7月号, NHK放送文化研究所 (2016) pp.14 - 37.
- [9] 田代恵美子, 幼児期にふさわしい生活とICT, 初等教育資料No. 927, 東洋館出版社 (2016) pp. 106 - 109.
- [10] 学校法人信学会 佐久幼稚園, 佐久幼稚園からのお知らせ, <http://k16.shingakukai.or.jp/info/> (情報取得 2017/02/01).
- [11] ベネッセ教育総合研究所 (2015), 幼稚園でのICT活用は学びの効率化よりも動機付け 学校法人信学会, [http://berd.benesse.jp/special/manabi/manabi\\_2.php](http://berd.benesse.jp/special/manabi/manabi_2.php) (情報取得 2017/02/01).
- [12] つるみね保育園, <http://tsurumine-hoikuen.com/> (情報取得 2017/01/30).
- [13] 杉本正和, 未来創造カリキュラム - 9割のアナログ保育と1割のデジタル保育 -, 学習情報研究 2016年1月号, 学習ソフトウェア情報研究センター (2016) pp. 32 - 33.
- [14] 株式会社スマートエデュケーション, 園児向けIT教育プログラム こどもモードKitS, <http://kdkits.jp/> (情報取得 2017/02/01).
- [15] 井上篤, タブレット端末を活用した, 幼稚園・保育園でのICT活用教育, 学習情報研究 2016年1月号, 学習ソフトウェア情報研究センター (2016) pp. 38 - 39.
- [16] ScratchJr., <https://www.scratchjr.org/> (情報取得 2017/01/30).
- [17] CANVAS (2015), 4歳から☆iPadでもぐらたたきゲームをつくろう!, <http://canvas.ws/ws-info/3007> (情報取得 2017/01/30).
- [18] DIVERSITY x CREATIVITY, 幼児でもプログラミングが学べるロボット知育玩具, <http://www.tamegorou.info/it/1573/> (情報取得 2017/01/30).
- [19] キャスタリア株式会社, Ozobot | 教育現場が選ぶ最高のプログラミングロボット, <https://ozobot.jp/> (情報取得 2017/01/30).
- [20] マテル・インターナショナル株式会社, Think & Learn プログラミングロボ コード・A・ピラー, [http://www.fisher-price.com/ja\\_JP/product/98301](http://www.fisher-price.com/ja_JP/product/98301) (情報取得 2017/02/01).
- [21] 株式会社Knocknote, 幼稚園からはじめるプログラミングスクール キップロ, <http://education.knocknote.jp/kids/> (情報取得 2017/02/01).
- [22] 文部科学省 (2008), 現行学習指導要領・生きる力 幼稚園教育要領, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/you/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/), 情報取得 2017/02/01).
- [23] IT Pro (2015), 過疎地で生かすiPad, 鹿児島・つるみね保育園のデジタル保育 (前編), <http://itpro.nikkeibp.co.jp/atcl/column/15/012100013/021900004/> (情報取得 2017/02/01).
- [24] 総務省 (2016), 未就学児等のICT利活用に係る保護者の意識に関する調査報告書 概要版, [http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000368846.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000368846.pdf) (情報取得 2017/02/01).





# これからの保育士に求められる家庭支援力とは

What is the home support capacity required for future nursery teachers

田 邊 哲 雄

Tetsuo TANABE

湊川短期大学 幼児教育保育学科

## Abstract

It is thought that what is needed for future nursery teachers is to exercise their expertise not only in nursery school nurseries but also in child rearing support in the area. In consideration of its importance and necessity sufficiently, "family support" leading to "protecting children's best interests" and leading to the elimination of children's and their parents' liveliness can be used by pre-school children I think that being practiced by nursery teachers in nursery schools is required. As a competence required for future nursery teachers, it can be said that "home support capability" that supports children, parents, and families is indispensable in accordance with conventional childcare content.

**Key words** : Support for local child rearing, children's best interests, lack of hardship, family support capacity

## I. 問題と目的

我が国は永きにわたり家族や親族、地域社会、または会社などで濃密な人間関係が形成されてきた。しかし昨今、そのような繋がりが脆弱化し、「誰にも相手にされない、忘れられた存在」となる人が年々増加している。従来子育てを家庭と地域が率先して取り組んできた体制が、脆弱化している現代において、これからの保育士に必要とされているのは、保育所という施設内だけの保育ではなく、地域の子育て支援においてその専門性を発揮することと考えられる。その重要性、必要性を十分に鑑み、「子どもの最善の利益」を守り、子どもと保護者の「生きづらさ」を解消することに繋がる「家庭支援」は、就学前の子どもたちが利用する保育所の保育士により実践されることが求められていると考える。よって本研究では現状と課題を整理したうえで、「これからの保育士に求められる家庭支援力とは何か」を明らかにし、保育士の業務を支える一端としたい。

## II. 子育て家庭を取り巻く社会情勢

### 第1節 寛容さを失う社会

児童憲章が制定された1951（昭和26）年から毎年発刊されている「こども白書」によると、現在社会は、「寛容さを失う社会」となっているとされている。子育てをしにくい社会と言われて久しいが、その背景には、①「ゼロ・トレランス（寛容ゼロ、つまり、行動の事情等を問わず機械的に罰を加える）」的な発想と、②「自分で子どもを産んだのだから、相応の責任を持って育てるのが当たり前である。そこになんで他の人が手を貸さな

きゃいけないの？暖かい目を注がないといけないの？」的な発想が占めていると推測される。

これに合わせて、近年「無縁社会（人との繋がりが極端に希薄な社会）」という言葉が表出してきたことも見逃せない。我が国は永きにわたり家族や親族、地域社会、または会社などで濃密な人間関係が形成されてきた。しかし昨今、そのような繋がりが脆弱化し、「誰にも相手にされない、忘れられた存在となる人」が年々増加している。保育所保育指針第6章において、子育て支援という項目の創設や、保育士養成課程で家庭への支援が重要視されているのは、従来子育てを家庭と地域が率先して取り組んできた体制が、脆弱化していることを反映していると捉えられるが、現代社会の課題がここまで複雑化・重層化するとは思っても見なかつただろう。

今まさに、保育士に必要とされているのは、保育所という施設内だけの保育ではなく、地域の子育て支援においてその専門性を発揮することではないだろうか？その重要性、必要性を十分に感じ取っていただいで、これからの「家庭支援」を学んでいただきたいと考える。ひいてはその学びが「子どもの最善の利益」を守り、子どもと保護者の「生きづらさ」を解消することに繋がるからである。

### 第2節 子どもの貧困

また、昨今もう一つの課題として「子どもの貧困」が挙げられる。「子供の貧困対策に関する大綱」に於いては、現在、貧困に直面する子供は6人に1人いるとされている。

子どもの貧困率は、「各世代の平均的な所得の半分を下回る世帯で暮らす18歳未満の子供の割合」を示す。厚生労働省が3年に1回実施する国民生活基礎調査によると、2012（平成24）年時点で16.3%（前回は0.6ポイント増）となっている。このような状態を受け、超党派の議員立法として2014（平成26）年に成立した「子どもの貧困対策推進法」が策定された。法律は大綱の策定を義務付けており、有識者の提言を踏まえ、内閣府・文部科学省、厚生労働省が具体的な施策を検討していた。

そして、2014（平成26）年8月、経済的に厳しい家庭の子供を支援するために必要な施策をまとめた「子供の貧困対策大綱」が閣議決定された。この大綱では、貧困の世代間連鎖を断ち切るという基本方針を掲げ、親世代の学び直しなどを進めるとされ、また、各都道府県は貧困対策計画をまとめる努力義務が課せられている。子どもの将来が生まれ育った環境で左右されることのないように、貧困対策は極めて重要と強調されており、保護者に対する学び直しやひとり親家庭に対する支援、奨学金の拡充など計約40項目を重点政策として提示している。子どもの貧困は、将来の貴重な労働力の喪失に直結していると言っても過言ではない。特に、貧困率の高いひとり親世帯には重点的な支援が必要である。

### 第3節 子育て家庭を取り巻く社会の変容

1960（昭和35～45）年代の高度経済成長は、日本全体に大きな変容をもたらした。地域で働いていた地域共同性から男性は減少し、家を任された女性が主に家事・子育て・高齢者の介護を担うようになった。その後、さらに経済成長が進む中で、女性労働力の必要性が増加し、社会進出の規模が拡大した。このことは、家事の外部化（外食化）や子育て・高齢者の介護の外部委託化（保育所等の託児施設・高齢者通所入所施設）に拍車をかけていく引き金となった。ところが、実際の受け入れ施設の整備はこれらの需要に追いつかず、保育所や高齢者施設の整備は大幅に遅れをとり、入所利用したくても叶わない待機児童の増加を余儀せずにはいられなくなった。

更に1980（昭和55～65）年代の後半以降は、福祉という「サービス」を利用するという考え方が浸透し、サービスを利用する本人から、利用料を「受益者負担」として徴収しようとする考え方が台頭するようになった。保育所においては行政機関の財政赤字の増大等から脱するために、公立施設の民営化に拍車がかかり、公的機関による保育の保障（公立保育所による公的保障）が減少していった。

このような情勢の中、社会福祉法人のみだけでなく、企業等が保育所運営に参入してくるようになり、保育のサービス化・商品化が促進された。また、世の中においても、個人消費者のニーズや嗜好が重視されるようになり、一人ひとりの希望に合わせたサービスや商品開発が台頭するようになり、保育所利用を初めとした子育て支援も「サービス」として捉えられるように変化していった。このような状況の中、地域社会の繋がりの脆弱さと相まって、地域で協働して子育てを行う基盤が衰退し、家族単位の「子育て力」が低下していると言えるだろう。

### 第4節 繋がりの弱さ・行き場所を失う家族（「無縁社会」による繋がりの弱さ）

現代社会において、地域で協働して子育てを行う繋がりが、ますます希薄になっている。2010（平成22）年頃から急速に広まった「無縁社会」（人との繋がりが極端に希薄な社会）という言葉は、その状況を的確に表している。我が国は永きにわたり家族や親族、地域社会、または会社などで濃密な人間関係が形成されてきた。こうした関係は血縁、地縁、社縁などと呼ばれ、人間関係を構築する上で良くも悪くもしがらみとなる一方で、住んでいる地域で住民同士が助け合う「相互扶助システム」としても作用していた。

しかし昨今、産業の発展や生活様式の多様化に伴い、上記のような繋がりが脆弱化し、「誰にも相手にされない、忘れられた存在となる人」が年々増加している。この背景には、従来から対応すべき課題として注目されている「核家族化・非婚化・長寿化による単身世帯の増加」にあわせて、正規職だけではない非正規職の柔軟な活用による雇用形態の多様化、また、私たち一人ひとりのライフスタイルの変化などがあげられる。お互いの親・両親・兄弟姉妹が健在していても音信不通になったり、また、地域に住んでいる方々との交流が途絶えていたり、あるいは、災害や犯罪、急な病気などの緊急時に助けてほしいメッセージを発信することが困難な状況にある人が、年々増加している事、等々が明らかになっていると言える。

### Ⅲ. 家庭を取り巻く環境

私たちが感じている以上に、家族・親族・地域住民・勤務先等での「支え合いの機能」が急速に喪失していると言っても過言ではない。それらを補完する「絆」を私たちの生活の中で、いかに取り戻していくかが求められている。その実態を明らかにし、保育士がどのように家庭支援に取り組みれば良いかを研究することは有意であると考えられる。

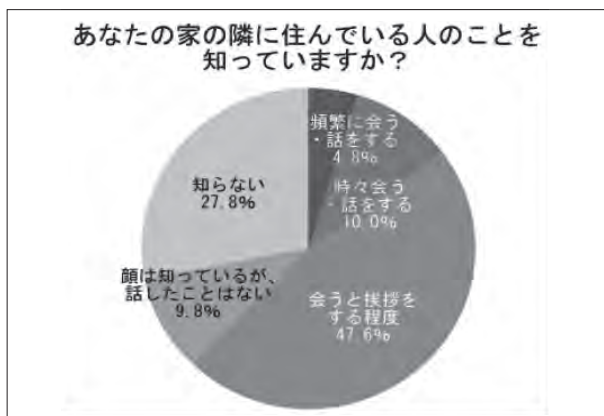
言葉のイメージから一見すると、保育士の養成課程で学ぶ「家庭支援」と「無縁社会」は関係が薄く、データに触れる必要性を感じないかも知れない。しかし、核家族化を初めとする地域社会の繋がりの脆弱さから起因する、地域で協働して子育てを行う基盤が衰退し、家族単位の「子育て力」の低下は、無縁社会で言うところの「人との繋がりが極端に希薄な社会」による影響が大きいと考えられる。

私たちが暮らしていく中で、子どもの周囲には保護者、子どもと保護者の周囲には家族、子どもと保護者と家族の周囲には地域が存在し、それらが密接に繋がりが合っている。保育士が子どもに関わることは、その背後にある「保護者・家族・地域」に関わることに繋がるのである。無縁社会に生きる私たち、無縁社会の中で子ども・保護者・家族・地域に関わる保育者としてその現状を正しく理解し、それぞれの状況にあった関わり（支援）必要とされるのは言うまでもない。

#### 第1節 無縁社会

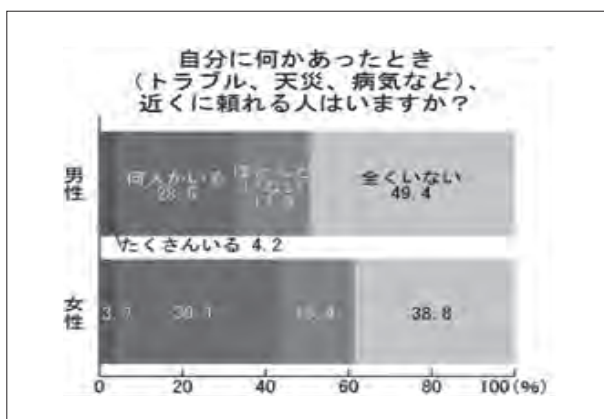
オウチーノ総研「無縁社会」に関する実態調査によると、首都圏在住の20歳以上の未婚男女861名を対象に、「『縁』に関するアンケート調査」を行った。

- (1) 「あなたの家の隣に住んでいる人のことを知っていますか？」



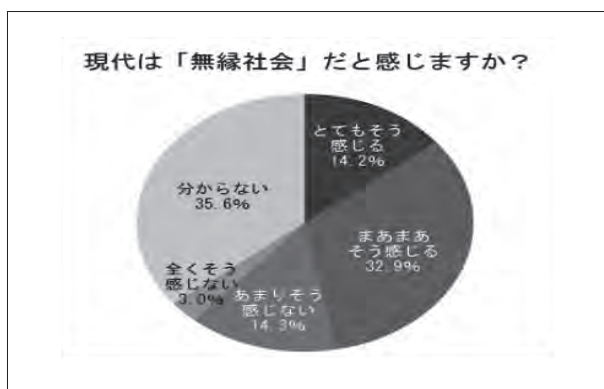
「頻繁に会う・話をする」という人は 4.8%、「時々会う・話をする」という人は 10.0%、「会うと挨拶をする程度」という人は 47.7%、「顔は知っているが、話したことはない」という人は 9.8%、「知らない」という人は 27.8% で、4人に1人は、隣に住んでいる人の顔を知らないことが分かった。

(2) 「自分に何かあったとき (トラブル、天災、病気など)、近くに頼れる人はいますか？」



「近くに頼れる人はほとんどいない」もしくは「全くいない」と回答した人が男性で67.3%、女性で57.2%であり、近くに頼れる人がいないことが判明した。頼れる人として具体的に挙げられているのは「友人 (特に地元の友人)」が最多を占め、次に「隣人、近所の住人」「両親」「兄弟姉妹」などである。

(3) 「現代は『無縁社会』だと感じますか？」



47.1%が「とてもそう感じる」もしくは「まあまあそう感じる」と回答した。理由としては「他人に干渉しない人や、個人主義の人が増加した」「人間関係によるトラブル、事件、事故が増加した」などが多数を占めていた。また、少数意見であるが「昔と比べるとそうだから」「都会だから」という回答もあった。

これらの統計から主だった項目を挙げるならば、①4人に1人は隣人の顔を知らない、②62.3%は何かあったとき近くに頼れる人がいない、③17.9%は両親・兄弟姉妹がいない、もしくは疎遠な状態である、④47.1%は今の世の中は「無縁社会」だと感じている、ということになる。

## 第2節 家庭の機能変化

オグバーン (W.F.ogburn) は家族の機能として、①生産機能としての経済機能、②メンバーを社会的に位置付ける「地位付与の機能」、③子どもに基礎的・専門的な知識や技術を伝え教育する機能、④家族メンバーの生命・財産を守る保護機能、⑤日常的な信仰活動を通じて家族メンバーの精神的安定と結束を図る宗教機能、⑥家族全体の安らぎを図るレクリエーション機能、⑦家族メンバー同士の慈しみや思いやりといった愛情機能、があると示唆している。

これらの機能をさらに「子どもの成長のために必要とされる家庭機能」としてまとめるならば、次のような機能があげられる。

- ①子どもが成長することを保証する機能  
子どもの衣食住の提供や身辺を支援することを通じて、心身の成長を促すこと。
- ②子どもの安全・安心を保証する機能  
この世の中にある危険や孤立から、物的・身体的・精神的に保護し、安全を保証していくこと。
- ③子どもに生活文化を伝え、社会性を育てる機能  
生活習慣、モラル、一般常識、伝統行事、対人関係、礼儀などを伝え、社会で生きていくための様式を身につけ、他者と適切な関係性を保っていけること。  
上記のように捉えることが出来るが、核家族化が進行した現代社会では、家庭の機能が脆弱化し、低下した部分を家庭外で代用する「家庭機能の外部化」が現れている。例を挙げると、習い事、惣菜の買い物、クリーニングの活用などがそれに該当すると言えるだろう。また、家庭観 (結婚観、性別役割分業意識、子どもが欲しいかどうか、離婚観) なども随分変化が現れてきている。現代の日本における家庭観や家庭の機能が変容している (事実婚、ひとり親、ステップファミリー等の増加) と言えるだろう。

## Ⅳ. 保育士による家庭支援の必要性と具体的な取り組み

家庭を取り巻く現状や課題についての理解を深めたところで、本研究の主題である「保育士に求められる家庭支援力」を、保育士養成の要である保育所保育指針や、保育士養成シラバスから考えてみたい。

### 第1節 保育所保育指針の改定と家庭支援

2008 (平成20) 年4月に改定された保育所保育指針 (以下、保育指針とする) においては、以下の観点から見直しが図られている。

- ①地域の子育て支援の拠点となるべく、保育所保育が

- 培ってきたスキルが保育所には蓄積されている
- ②保護者の多様なニーズに応じた保育（延長保育や一時保育）サービスが普及するとともに、保育士と保護者との良好な関係が求められている
- ③幼稚園と保育所の機能を一体化した「認定こども園」の創設
- ④教育基本法の改正において、幼児期の教育の振興が盛り込まれ、就学前の教育の充実が課題になっている
- ⑤ワーク・ライフ・バランスの実現が求められる中で、働きながら子育てをしている家族への支援として、保育所に対する期待が高まっている

現代社会において、少子化が進み、家庭や地域の「子育て力」が低下していることが度々指摘されている。その議論の中で保育所に求められている視点としては、「質の高い養護と教育の機能を併せ持つこと」とであると言える。日々刻々と変化・多様化する子育て環境の中で、「子どもと保護者に寄り添いながら、具体的な支援を的確に行う」が求められている。

特に、子育て支援に関する項目で明確にされたのは、次に2点である。

- ①保育所の役割の明確化で、「保護者に対する支援」（入所する児童の保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援）を行うことが明記。
- ②保育所の社会的責任（子どもの人権の尊重、説明責任の発揮、個人情報保護など）について規定。

保育所における保護者支援は、従来から取り組まれてきた経緯があるが、今回の改正で改めて「保育士の業務」として明記され、独立した章として設けられ（第6章「保護者に対する支援」、①保育所に入所する子どもの保護者支援②地域における子育て支援、について定められている。その中でも特に保護者に対する支援の基本事項として、「保育所の特性を活かした支援」、「保護者と子どもの成長の喜びを共有する」、「保護者の養育力の向上に結びつく支援」、「地域の資源の活用」など、内容を明確にしている。

## 第2節 保育士養成課程で学ぶ「家庭支援」とは

厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」において、保育士の資格取得に必要な教科目の履修内容が明記されている。家庭支援の理論と実際を学ぶ「家庭支援論」について、以下のように取り決められている。

- (1) 目標
  - ①家庭の意義とその機能について理解する。
  - ②子育て家庭を取り巻く社会的状況等について理解する。
  - ③子育て家庭の支援体制について理解する。
  - ④子育て家庭のニーズに応じた多様な支援の展開と関係機関との連携について理解する。
- (2) 内容
  - ①家庭支援の意義と役割  
家庭の意義と機能、家庭支援の必要性、保育士等が行う家庭支援の原理
  - ②家庭生活を取り巻く社会的状況  
現代の家庭における人間関係、地域社会の変容と家庭支援、男女共同参画社会とワークライフバランス

- ③子育て家庭の支援体制  
子育て家庭の福祉を図るための社会資源、子育て支援施策・次世代育成支援施策の推進
- ④多様な支援の展開と関係機関との連携  
子育て支援サービスの概要、保育所入所児童の家庭への支援、地域の子育て家庭への支援、要保護児童及びその家庭に対する支援、子育て支援における関係機関との連携、子育て支援サービスの課題

## 第3節 保育ソーシャルワーク

保育士の業務として中心に据えられるのは「子どもの保育」であるが、それと同時に社会福祉の国家資格保有者として、専門職としての働き（ソーシャルワーク）も期待される。ソーシャルワークとは「生活課題を抱える個人・集団・地域社会などを対象としており、対象者の必要性（ニーズ）を明確にして、社会資源を活用しながら課題の解決・解消を図ること」とされており、主にソーシャルワーカーがその業務に従事している。

保育指針解説書にも、子育て支援の方法としてソーシャルワーク機能があげられており、保育士がソーシャルワーク技術を駆使して対応にあたる「保育ソーシャルワーク」の活動が今後益々重要であることが言える。その際の基本的姿勢としては①家族への肯定的理解（保護者の努力を認める）、②家族への情緒的支え（信頼関係を築き、傾聴を心がける）、③家族と家族を繋ぐ（橋渡し役に徹する）が挙げられる。

## 第4節 保育士同士の理解と支えあい

保育士の日常業務としては、子どもの保育や行事に忙殺され、必要と分かっている保護者の支援や地域の親子支援まで手が回らないのが実情である。本来、子どもは保育所だけではなく、家庭や地域で育まれるものである。保育所で良質の関わりが実施されても、多くの時間を過ごす家庭や地域が安全で安心できる場所でなければ、子どもの最善の利益が保障されたとはいえない。子ども一人ひとりが保護者から愛情を存分に受けて、幸せに過ごせるように家庭を支援することは当然であると言える。

また、地域との関わりも重要であり、近隣の家族、学校、商店など、多くの人々と交流し、支えられて成長すると考えられる。一人でも多くの人に支えられることを通じて、子どもは豊かに育つものである。

もう一つ重要なことは「保育士同士の支えあい」である。家庭支援担当の保育士のみが支援を行い、クラス担任の保育士等が家庭支援に関心が無いということになると、園全体の家庭支援機能は強化されない。常に情報を交換し合うことも必要であるが、お互いに報告・連絡・相談を密に行い、「支えあう」姿勢を保つことが、家庭支援に結びつくと言える。

## V. 今後の課題

「現在社会は、寛容さを失う社会」と言われ、子育てをしにくい社会と言われて久しいが、その背景には、「ゼロ・トレランス（寛容ゼロ、つまり、行動の事情等を問わず機械的に罰を加える）」的な発想と、「自分で子どもを産んだのだから、相応の責任を持って育てるのが当たり前である。そこになんで他の人が手を貸さなきゃいけないの？暖かい目を注がないといけないの？」的な

発想が占めているのではないだろうか。

これに合わせて、「無縁社会（人との繋がりが極端に希薄な社会）」という言葉が表出してきたことも見逃せない。我が国は永きにわたり家族や親族、地域社会、または会社などで濃密な人間関係が形成されてきた。しかし昨今、そのような繋がりが脆弱化し、「誰にも相手にされない、忘れられた存在となる人」が年々増加している。

保育指針第6章の創設であったり、保育士養成家庭で家庭支援が重要視されているのは、従来子育てを家庭と地域が率先して取り組んできた体制が、脆弱化していることを反映していると捉えられるが、現代社会の課題がここまで複雑化・重層化するとは思っても見なかつただろう。

これからの保育士に必要とされているのは、保育所という施設内だけの保育ではなく、地域の子育て支援においてその専門性を発揮することではないだろうかと考える。そのために「保育ソーシャルワーク」機能を兼ね備えた保育士、つまり、「家庭支援力を備えた保育士」を養成し、子どもと保護者に寄り添える体制を創り上げることが必要不可欠でありと考える。

#### 参考文献

日本子どもを守る会「子ども白書2015」本の泉社 2015年  
 NHK「無縁社会プロジェクト」取材班「無縁社会—無縁死三万二千人の衝撃」文芸春秋 2010年  
 「子供の貧困対策大綱」2014年  
 オウチーノ総研「無縁社会に関するアンケート調査」2015年

#### 引用文献

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課「保育所保育指針解説書」2007年  
 厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」



# 保育者養成課程における造形表現の授業の一考察

## An Examination of the Formative Education Program of a Training Course for Early Childhood Caregivers

佐伯 岳 春

Takeharu SAEKI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

### Abstract

After matriculation, 80 percent of the students who enroll in our training course for early childhood caregivers express a mix of both positive and negative feelings regarding arts and crafts education. This led us to conclude that several students have limited experience in formative expression and many of them feel that they lack the ability and motivation for such activities. To enable students to provide comprehensive guidance for children through concrete activities, we determined that it was necessary to improve the students' attitudes toward formative expression. Furthermore, if students who previously expressed negative attitudes toward formative expression are able to improve those attitudes during the course of their training, and if those students go on to work as caregivers, they may be able to apply those personal experiences in the guidance they provide to children.

Improvement of student attitudes toward formative expression therefore leads to development of curricula that foster children's sensitivities. I examined the factors related to such improvement.

To determine factors of attitude improvement, we examined impressions shared by students of classes that involved group work. This was based on the implication that personal connection is a major component of attitude improvement toward formative expression. The students' comments were categorized by characteristics, according to whether the change in attitude was attained by the student individually or whether it was due to the influence of group work. Finally, we analyzed the frequency of each comment type. As a result, we found that reciprocal appraisal between students of works created, and a process in which students created objects, exchanged those objects with other students, and used the objects they received in exchange to produce a final work were factors that greatly improved attitudes toward formative expression activities. In contrast, we identified the period of time available to students to deepen interactions and the class theme set by the instructor as factors inhibiting attitude improvement, and we therefore determined a need to restructure class content and the group work period. Group work and overall atmosphere had an immense positive effect on student attitudes, and it is possible that this effect will persist as students become caregivers and apply their personal and most relevant experiences that they have obtained through their caregiver training school, to their relationships with children. We aim to further improve attitudes toward formative expression by continuing to conduct classes that provide students with a feeling of belonging, and an unrestricted and safe atmosphere.

**Key words** : raining course for early childhood attitude improvement toward formative expression

### 問題の所在と研究目的

保育内容には5領域があるが、表現領域のなかの造形表現だけでも、扱う材料や技法など多様である。また、その材料や技法に加え、その授業を展開していく過程を

検証するにあたっては様々な面からの考察が必要である。そこで、造形表現の授業を行うM短大にて、造形表現の最初の授業である図画工作の授業で、好きな面、嫌いな面を自由記述してもらった。その結果、好きな面、



嫌いな面、両方を記入している学生は約8割いた。この結果から、多くの学生の中に、図画工作に対する両方の意識が混在していることが分かった。こういった造形表現に対して学生がもつ曖昧な嗜好に関しては、M短大に見られる傾向だけでなく他の保育者養成課程にもみられる。また多くの教員は、将来、保育者となる学生が、子ども達と抵抗なく一緒に造形表現ができるよう学生の造形表現への意識を改善しようとしている。佐藤（1989）は、高等学校の芸術選択科目と短大入学時と卒業時における美術に関する好き嫌いの比較調査をしたが、卒業時には、美術に対するイメージは好転していた。好転した理由として、「いろいろな素材や材料を体験できたから」という理由が一番多く、この結果から、高校では選択制で、美術をとることがなかった学生が、経験不足から造形表現がなんとなく嫌いで、短大に入り幅広く経験したことが、好きになった要因であることが推測された。<sup>1)</sup>つまり、造形表現に対してなんとなく嫌いという意識を軽減していくには、基礎的なことを幅広く経験させるということを授業に取り入れるべきだろう。

佐藤同様、学生に対して造形表現への意識改善をねらいとした研究に、香月（2015）の研究がある。香月は、小学校での実践経験から、造形表現の計画から実行まで全てを自ら行うことで、不安や苦手意識が減少したと指摘している。そのため、保育者養成の学生自らが計画から実行まですべての造形表現活動を行えば、意識改善がみられるのではないかと考え授業を行った。その結果、美術に興味を湧いたという学生が8割以上になった。<sup>2)</sup>

また、西川（2002）は、授業で苦手意識を払拭するために、技量などで差がつかない誰もが楽しく表現活動できる教材を分かりやすく提示するなどに留意した。その結果、「授業のポイントが分かりやすかった」「授業内容がよく理解でき、教育効果が大きな授業だった」などの項目で学生からの授業評価が5段階中4.2から4.5であった。このことは、目指した学習活動が一定の定着を示したのではないかと推察している。<sup>3)</sup>

とくに槇（2006）が行った造形表現の授業では、造形領域の授業の受講者の48%が、受講前、「造形表現が好きではなかった」ことから「幼児に対して“表現を楽しむ”という保育内容を指導する保育者の養成の第一課題は、造形表現に対する意識の改善であった。」とし、基礎的な造形表現を学ぶ授業である造形Ⅰ・Ⅱ（30回）では、造形的・保育内容的な知識・技能の獲得を通して、表現に対する自信と肯定的な感情を育成する授業を目指している。また、この授業では、前述した授業の学生の意識が改善した要因の他に、個人制作とグループ活動を織り交ぜて多様な体験をすることが造形表現の楽しさの理解と「指導法」を学ぶ事前準備に有効であるという仮説の検証を兼ねて授業が行われた。授業後の意識調査では、「どちらかという好きではない。」という学生が48%から3%に減少し、造形表現に対する意識が、前向きになっていることが分かった。

槇の研究では、造形美術に対する苦手意識が好転した要因の調査も行われた。調査方法は、（そう思う4、どちらかというと思う3、どちらかというと思わない2、そう思わない1）という4段階の評価で実施され、授業で使用した表現画材が適切であったかなど11の項目について質問している。

その結果を踏まえ「好きではなかった」学生の中からの苦手意識が好転したと考えられる項目を4段階の数字

をポイントとし各項目の平均値を比較し、好転した要因に順位付けをしている。その結果、最も順位の高いものが「教師の指導方針（学びの提供、選択の自由、個性の尊重）が適切であった。」（3.76）であり、「グループ単位の授業形態と活動（ミーティング、共同制作）が適切であった。」（3.67）と同値で2位、「授業で使用した表現材料が適切であった。」（3.67）が4位、「技法を学んだこと」（3.62）が5位、「理論を学んだこと」（3.57）が6位であった。この結果から、槇は造形表現への意識が好転する理由として、人的な要因が大きいと示唆している。つまり、造形表現が嫌いになった要因は、これまでの造形表現の経験のなかで、教師の指導に対しての不満やグループでの活動がスムーズに機能していなかったことや、材料の提供に不適合があったことなどが推察されている。

では、学生の造形表現に対する苦手意識は、学生が保育者になった時、造形表現の指導にどのような影響を与えるのだろうか。その点について槇は、保育者のグループ討議の記録と援助事例、学生から得られた調査結果のデータから「造形表現指導上の課題」を検討している。造形表現指導上の課題として、興味関心が乏しいこと、作業速度が全体と異なること、真似をする子どもに対する援助などよりも、苦手意識がある子どもに対する援助が、造形表現場面で気になる子どもに対する援助と考えている学生や保育者が比較的多いという。また、子どもの苦手意識にかかわる事柄が指導上の問題だと考える学生たちは、そうでない学生に比べて、受講前には造形表現が好きではなかったが、受講後には、造形表現に対する意識が好転している傾向があることを明らかにしている。これらの研究結果は、造形表現に対して苦手意識を持っていた学生は、保育者になった時、最も近い経験である保育者養成校での自分自身の経験を、子どもたちへの指導場面で課題意識に反映させ、指導にも生かしている可能性があることを示唆している。<sup>4)</sup>

こうした先行研究から、造形表現に苦手意識を持った学生が、人的な要因が大きいと考えられるグループ活動の中で、前向きになったと考えられる要因を抽出することは、苦手意識を抱えた学生だけでなく、その学生が保育者になった時、苦手意識を持つ子どもの造形表現を前向きにできるという養成校が果たすべき重要な課題解決につながるだろう。そのため、造形表現領域の図画工作Ⅰ・Ⅱを受講した学生が、グループ活動での授業ごとに、どういったかわりをしてしているのかを分析し、造形表現の意識改善に作用した要因の抽出を行うこととした。

## 分析方法

分析対象は、M短大、幼児教育保育学科に2015年4月入学した1年生98名とし、実施時期は、2015年度の図画工作Ⅰ・Ⅱの授業とした。そのなかで、グループ活動を行った授業は以下の授業である。グループ構成は、自然に形成した4人程度を基本としている。

### 1. 2015年5月22日 図画工作Ⅰ 描画材の研究

- この授業は、単色の色を様々な描画材で表現する。例えば、赤という色を選択したら、赤色のクレパス、赤色のパステル、赤色の水彩絵の具、赤色の折り紙を使ってグループで絵を描いていく内容である。この授業で、学生が行った表現として、タコの足と吸盤を異なる描画材で塗り分ける。また、房の状態のブドウを描き、粒の色を異なる描画材で塗り分けるといった絵が描かれた。

- グループ活動にした理由 単色しか使わないため、以前に個人制作で試みた時は、絵のイメージが出にくいことがあったことから、この授業では、グループ活動で発想が豊かに出てくることをねらった。
- 2. 2015年6月26日 図画工作Ⅰ 小麦粉粘土
  - この授業は、小麦粉に対するアレルギーのないことを確認し、最初の作業として、小麦粉から粘土を作っている。小麦粉を粘土として生成した後に、その出来た小麦粉粘土を使って、弁当の具材やごはんといった食べ物に見立てて作成し、実物の弁当箱に詰めていく。
  - グループ活動にした理由 小麦粉の感触にどうしてもなじめない学生もあり、グループ活動にして、そのような学生の参加を促すようにした。
- 3. 2015年7月3日 図画工作Ⅰ 造形遊び
  - この授業は、新聞紙やチラシを丸めて棒を作り、棒の端をテープでつなげて立体を構成していく。立体は高く作るように指示している。高く作るように指示した理由は、バランスや接合の方法を試行錯誤しないとなかなか高さを出すことができないためであり、保育現場で子どもが立体制作を行う時のバランスへの考慮や、接合方法へ応用ができる内容とした。
  - グループ活動にした理由 立体を高く大きくし、作った作品とその活動に達成感を得てほしいためである。高く大きくするためには大量の棒を作る必要があり、棒を作る学生、棒を組んでいく学生と役割分担についても話し合いが行われ、活動に対して学生全てが主体的に取り組むことをねらいとした。
- 4. 2015年11月13日、20日 図画工作Ⅱ 紙版画
  - この授業は、紙版画を刷るための版づくりとして、福笑いのような面白い顔を、各自、画用紙で作成する。作成過程で、グループ活動となるが、顔のパーツを分担して作るようにする。例えば、目を作るものは他のグループのメンバーの目も作成する。ただし、同じ目を人数分作るのではなく、形の異なる面白い目をいくつも作り、メンバーに好きな目を選んでもらう。グループの人数分面白い顔が出来、それを、版として版画を刷る。面白い顔をいくつも並べて、家族やアイドルのグループとしてポスターやお話を作った。
  - グループ活動にした理由 紙版画は、画用紙を切って貼り合わせることで作成するが、自分のつくったものだけでなく、他の人が作ったものを組み合わせて作品ができるため、何人かのアイデアを合わせることで、予期しない表現が生まれることをねらいとした。
- 5. 2015年12月4日、11日、18日 2016年1月15日 図画工作Ⅱ 新聞紙による服作りと発表会
  - この授業は、図画工作Ⅰ・Ⅱの最終の授業であるため、これまで学んできた表現方法を、限られた素材で、多様な表現を工夫することをねらいとしている。制作する服に対しては、「冬」というテーマを設けた。制作した服の発表は、グループ3分以上という時間を設定した。発表方法に制約はなく、結婚式をテーマにしたもの、劇やダンスで服を発表したもの等同じテーマを扱っても発表

方法は多様だった。

- グループ活動にした理由 発表会をするため、モデルとなる学生、制作を担当する学生、発表内容を考える学生など、役割分担して得意分野がそれぞれ生かせるようにした。活動に対して、学生全てが主体的に取り組むことをねらいとした。

造形表現の意識改善に作用した要因の抽出は、図画工作Ⅰ・Ⅱの中でグループ活動を行った授業で学生が書いた感想をもとに、意味のまとまりのある句読点ごとに分けて特質を抽出した。言葉による表現から抽出する方法としては、施設実習時に指導職員の指導が学生に変容をもたらすため、実習記録の指導コメントからその要因を探った岩本(2014)のコメント分析を参照にすることとした。言葉による表現から特質を見出し、学生の意識が変容する要因を探るには共通点があると考え、この方法を使って分析した。

グループ活動時の授業の感想文をユニットにわけ、学生の感想文全体とユニットとの対応関係を確認しながら特質を精査していった。また、特質ごとにまとめた相互の意味を説明できるようカテゴリを作成した。分析結果については、すべてのユニットが特質とカテゴリに適合しているか、もう一度感想文に立ち戻り、再度、批判的な視点で検討を行った。

学生の感想ユニットからカテゴリを作成するうえで、槇(2006)の研究では、「教師の指導方針」(学びの提供、選択の自由、個性の尊重)と「グループ単位の授業形態と活動」(ミーティング、共同制作)「授業で使った表現材料が適切であった。」が、造形表現への意識を好転させた要因として効果が高かった。<sup>4)</sup> 授業で使用する表現材料は決定する教師の指導方針で決定し、学びの提供の一つとして含まれる。選択の自由、個性の尊重については、M短大の造形表現の授業で常時、留意している点である。またグループ単位の授業形態と活動についても、M短大の授業時は、ミーティングしながらの共同制作となっており、グループ活動とし授業を行っている。そのため、グループ活動の授業の感想コメントには、教師の学びの提供への感想とグループ活動によって影響を受けた感想が混在していると考えられる。そこで、感想のユニットから教師による学びの提供によるものか、学生同士のグループ活動によるものなのか内容から判断し、分類した。また、グループ活動と学びの提供の割合とその内容を授業ごとに着目し、学生の造形表現の意識改善の要因を見出すことにした。抽出した特質は、以下のようになった

「協同作業」は、皆で、グループなどの言葉が含まれ、主にグループで作業を楽しむ様子のユニットを集約した。「イメージの共有」皆で、グループなどの言葉が含まれ、話し合いや同じイメージを持って行動した内容のユニットを集約した。「多様な発見」は、グループで発見したこと、他の学生から影響を受けたこと、学生自身が分かった内容のユニットを集約した。「授業構成の意識」は、学生の個人的な授業に対する楽しかった、面白かったという思いをまとめている。「満足感、達成感」は、〇〇してよかった、達成感があった、といった言葉に着目し、授業の中での達成感や満足感といった内容のユニットを集約している。「造形表現活動への抵抗」は、難しかった、残念だった、大変だったなど、授業の中での造形表現活動に学生が、抵抗を感じた様子を

含むユニットを集約した。「成果の報告」は、自分たちが行った造形表現活動の報告を主とした。ユニットから発見したものや、感情が分からないものは報告にした。以上の特質から、人的かかわりの要因として、グループ活動によるものなのか、教員の学びの提供によるものなのかを考察するため、ユニットを特質ごとに分類を行い、カテゴリに分け割合を分析した。

(1) グループ活動の影響

グループ活動によって影響を受けたと考えられるユニットをまとめており、グループやみんなといった複数の学生を指す言葉が使われているユニットの内容である。

(2) 学びの提供

文脈から判断し、グループ活動でなく、教員の学びの提供から学生自身が独自に知識や経験を得たと考えられる状況を書いているユニットと将来、子ども達に授業で行った活動を試したいなどの展望をまとめている。〇〇が分かったといった情報や知識を得たと記しているユニットについてはこのカテゴリにした。

(3) 報告

自分たちが行った造形表現活動の報告を主とした。コメントから発見したものや、感情が分からないユニットは、このカテゴリにした。

特質とカテゴリは、以下の表1のようにまとめた。

表1 学生の授業の感想ユニット分類

ユニット 要約	特質	カテゴリ
グループ皆で協力してできた	協同作業	グループ活動の影響
一人でやるよりアイデアが多く、より良いものになった	イメージ共有	
友達のセンスがとてよくいい作品になった	グループ活動での発見	
グループ活動が楽しかった	達成感・満足感	
自分たちの班は、心配だった	造形表現活動への抵抗	
一つの色で絵を描くことが楽しかった	授業テーマへの意識	学びの提供
素材によって同じ色でも見え方が違った。	多様な発見	
表現したい雰囲気のでき感動した。	達成感・満足感	
一つの色で絵を描くことは、とても難しかった。	造形表現活動への抵抗	
青色を使って海の中を表現した。	成果の報告	報告

分析結果

授業ごとの感想ユニットの分類結果

1. 2015年5月22日 図画工作 I 描画材の研究

分類した結果は表2となった。表内の数字は、カテゴリのユニット数を記載している。

この授業の感想に書かれていたすべての文章を内容の特質ごとに区切ったユニットは、全部で131に分けることができた。それらを各カテゴリに分類すると、グループ活動の影響カテゴリに分類したユニットは32(24%)、学びの提供カテゴリに分類したユニットは82(62%)、報告カテゴリに分類したユニットは19(14%)となった。グループ活動が影響したユニットの割合は低く、学びの提供と考えられるユニットの率が高くなった。

表2 学生の授業の感想ユニット分類 描画材の研究

要約	特質	カテゴリ ユニット合計131
グループ皆で協力してできた	協同作業 15	グループ活動の影響 32(24%)
話し合いながら、良い作品が出来て良かった。	イメージ共有 3	
協力するとたくさんアイデアが出てくるのが分かった。	グループ活動での発見 12	
完成したときは、皆「おーいーやん」となった。	達成感・満足感 1	
グループで描き上げるのが大変だった。	造形表現活動への抵抗 1	
一つの色で絵を描くことが楽しかった。	授業テーマへの意識(質感の違い) 25	学びの提供 82(62%)
同じ色でも描画材料が変わると印象が違う。	多様な発見 33	
表現したい雰囲気にでき感動した。	達成感・満足感 9	
一つの色で絵を描くことは、とても難しかった。	造形表現活動への抵抗 15	
青色を使って海の中を表現した。	成果の報告 19	報告19(14%)

もっとも多い特質は学びの提供のカテゴリ「多様な発見」33となっている。グループ活動の影響カテゴリの「グループ活動での発見」に比べてコメント数は高くなっている。ユニットの内容は、この授業のねらいでもあった、同じ色でも、描画材によって色合いや質感が異なることへの発見が多い。グループ活動の影響カテゴリの「グループ活動での発見」の内容は、皆でアイデアを出し合い、絵を描いたという内容が多く、グループ活動により、皆で話し合い考えた結果が、「多様な発見」につながっていると考えられる。

しかし、グループ活動の影響カテゴリの「満足感・達成感」は、1と非常に低い。この授業では、まだ定期的に学生同士の交流が浅いことや、授業構成カテゴリの「造形表現活動への抵抗」のユニットにもあるように「一つの色で絵を描くことは、とても難しかった。」とされ、単色で絵を制作することが、造形表現活動に抵抗を与えている影響が大きいと考えられる。この時期は、グループ活動によってイメージを学生の交流によって引き出すのではなく、学生が作った作品等を気軽に見せ合い、話し合うきっかけづくりのような授業構成のほうが有効であろう。そのため、この時期の授業では、教員による学びの提供が、学生の意識改善に影響を与えることが推測された。

2. 2015年6月26日 図画工作 I 小麦粉粘土

分類した結果は表3となった。表内の数字は、カテゴリのユニット数を記載している。

この授業の感想に書かれていたすべての文章を内容の特質ごとに区切ったユニットは、全部で146に分けることができた。それらを各カテゴリに分類すると、グループ活動の影響カテゴリに分類したユニットは34(23%)、学びの提供カテゴリに分類したユニットは90(62%)、報告カテゴリに分類したユニットは22(15%)となった。この授業においては、グループ活動によって影響された割合は低く、学びの提供によって考えられるユニットの率が高くなった。

表3 学生の授業の感想ユニット分類 小麦粉粘土

要約	特質	カテゴリ ユニット合計 146
皆で役割を決めてやり易かった。	協同作業 13	グループ活動の影響 34(23%)
どうすればリアルに見えるか皆で模索してつくり出すのが楽しかった。	イメージ共有 8	
グループでのコミュニケーションが沢山とれると分かった。	グループ活動での発見 3	
みんなの作品を箱に入れるとおいしそうで上出来だった。	達成感・満足感 5	
皆でお弁当の献立を考えるのに時間がかかって大変だった。	造形表現活動への抵抗 5	
ムニユムニユした感触が楽しかった。	授業テーマへの意識(感触、お弁当作り) 30	学びの提供 90(62%)
安全面にも注意が必要だと分かった。	多様な発見25	
おいしそうなお弁当を作れてよかった。	達成感・満足感 18	
小麦粉粘土の感触は好きでなかった。	造形表現活動への抵抗 17	
小麦粉粘土を使ったことがなかった	成果の報告 22	

最もユニット数の多かった特質は、「授業テーマへの意識」となっている。30の内容は、小麦粉粘土の感触と小麦粉粘土によるお弁当作りに対する内容となっている。30中の17が小麦粉粘土の感触について書かれている内容だった。他のユニットも粘土の印象について書かれたものが多かった。

小麦粉粘土の授業に関しては、いつも嫌がる学生がおり、個人でも十分制作できるが、グループで制作するほうが、活動が活発になっている様子だった。そのため、グループ活動か個人制作か、授業構成の見直しを検討課題として考えていた。では、小麦粉粘土の感触を実際嫌がっていた学生がどの程度いたのだろうか。

学びの提供カテゴリの「造形表現活動への抵抗」では、という意識改善のための抵抗と考えられるものを抽出したが、17のユニットのなかで、「小麦粉の感触は好きではなかった」「臭かった」と小麦粉粘土という材料に対して抵抗を感じたユニットは2となっている。他のユニットは、小麦粉粘土を作るときの水の量の調節が難しかったとするユニットが4、お弁当の具材作りが難しかったとするユニットが11だった。このユニットの内容を見る限り、小麦粉の感触に対して抵抗を感じていた学生は少ないことが分かった。粘土の触感について書かれたユニットの中には、「最初は、粘土の感触にうわあとなったが楽しくできた。」「粘土の感触が完成に近づくにつれ楽しさに変化した」といった、授業のなかで気持ちの変化を表す内容もあり、小麦粉粘土に対する意識の改善が行われたことを示唆している。また、「小麦粉の感触は好きではなかった」学生が、「粘土の感触が完成に近づくにつれ楽しさに変化した」と書いていることから、小麦粉の感触に対して、最後まで抵抗があった学生はいないと考えられる。また、グループ活動の効果を示すものとして、グループ活動の影響カテゴリで「協同作業」から「お弁当

作るときが一番協力した」「作品は役割分担してできた」等、グループ活動によって作業が促進したという内容のユニットとなっている。授業の状況を思い返すと、「お弁当つくるときが一番協力した」といっているように、グループのメンバーそれぞれが役割を意識し、授業の中でグループ活動に積極的に参加していた。そのため、グループ活動の影響カテゴリに示した全体のグループ活動に対して影響されたユニットの割合は低いが、学生の小麦粉に対する抵抗感を変化させたのは、グループ活動の影響も考えられた。

また、前回の描画材の研究の授業では、「多様な発見」のユニットは、授業の中での発見であったが、小麦粉粘土の授業では、「多様な発見」として、「将来の参考になった」「保育現場に使える」「子どもたちに人気の遊びだと思った」等、将来への展望が語られている内容があった。これは、授業の中で、小麦粉に対する学生のアレルギーの有無を確認し、実際の保育現場でも、子どものアレルギーに関しても注意することを話したことに起因する結果だと推察される。

3. 2015年7月3日 図画工作 I 造形あそび  
分類した結果は表4となった。表内の数字は、カテゴリのコメント数を記載している。

表4 学生の授業の感想ユニット分類 造形あそび

要約	特質	カテゴリ ユニット合計 153
皆で役割分担した	協同作業 15	グループ活動の影響 42(27%)
私たちの班は高さを求めて作った。	イメージ共有 5	
どうやったら倒れないかグループでアイデアを出し合った。	グループ活動での発見 11	
どの班より高いのを作りました。	達成感・満足感 7	
少ない人数で作るのは大変だった。	造形表現活動への抵抗 4	
これまでの制作とは違った面白さがあった。	授業テーマへの意識(チラシ丸め、組み方)28	学びの提供 96(63%)
高くするには、バランスが大事だと分かった。	多様な発見 18	
達成感があった。	達成感・満足感 17	
前期の授業で一番苦戦した。	造形表現活動への抵抗 33	
とにかくたくさん棒を作った	成果の報告 15	

この授業の感想に書かれていたすべての文章を内容の特質ごとに区切ったユニットは、全部で153に分けることができた。それらを各カテゴリに分類すると、グループ活動の影響カテゴリに分類したユニットは42(27%)、学びの提供カテゴリに分類したユニットは96(63%)、報告カテゴリに分類したユニットは15(10%)となった。この授業においても、グループ活動の影響カテゴリのユニットの割合は低く、学びの提供と考えられるユニットの率が高くなった。しかし、徐々にグループ活動の影響カテゴリの割合が増加している。

最も多い特質となったのは、難しい、苦戦した、大変だったなどのユニットを集約した学びの提供カテゴリ「造形表現活動への抵抗」33である。内容は、「何をつくれればいいのかわからなかった」等、授業テーマに対して

抵抗を感じさせる6、「最初は立たないで大変でした」という棒の組み方に抵抗を感じているのが20、「棒を丸めるのが苦手な難しかった」と棒作りの作業に対しては6、「紙だったので丸めてもすぐ折れて難しかった」という材料に対する1となっている。全体のコメント数153から、グループ活動の影響カテゴリと、学びの提供カテゴリの「造形表現活動への抵抗」を合わせた37のコメントの割合は24%となっている。この割合は、描画材の研究では12%、小麦粉粘土15%、紙版画6%、新聞紙による服作りは11%であり、他の授業に比べても高い割合となっている。それは、上記の特質の内容から考察すると、チラシを丸めるといった作業が苦手な学生や、高いものを作るために、土台をしっかり作っていく構造的な組み立てに抵抗を感じる学生、また、作るものをどのように作ったらよいかイメージが全くわからないといった、活動を妨げる要因がいくつも存在したからと考えられる。

とくに、高いものを作るために、土台をしっかりつくっていく構造的な組み立てに抵抗を感じている要因が一番多かった。それについては、この授業では、棒を組み合わせて、高さのある立体を作ることがテーマだったが、その高さに対して積極的に考えている「全員で一番高く作ろうと全力で頑張った」と難しいと考えている「高さを出すのが難しかった」が両方存在し、グループを構成する学生によって、テーマへの働きかけが、かなり異なってくることも要因として考えられた。そのため、多くの学生が抵抗なく造形表現活動に打ち込むためには、最も多く表現活動への抵抗要因として挙がっていた、構造的に棒を組んでいくという授業テーマ自体の改善が必要だろう。高さとして提示していくのではなく、イメージしやすい塔などのテーマに設定し、改めて学生の感想を検証すべきだろう。

4. 2015年11月13日、20日 図画工作Ⅱ 紙版画

分類した結果は表5となった。表内の数字は、カテゴリのユニット数を記載している。

表5 学生の授業の感想ユニット分類 紙版画

要約	特質	カテゴリ ユニット合計 230
一人で作るのではなく、グループの人と一緒に作るのが楽しかった。	協同作業 29	グループ活動の影響 75(33%)
お話づくりは出来るか心配だったが、みんなで考えたとすぐにできて良かった。	イメージ共有 19	
他のグループの作品も面白かった。	グループ活動での発見 9	
完成したとき皆で面白いねって楽しめた。	達成感・満足感 16	
みんなのパーツを組み合わせたらすごいブスになった	造形表現活動への抵抗 2	
久しぶりの版画が楽しかった。	授業テーマへの意識 (版画、顔のパーツ、ポスター) 71	学びの提供 112(49%)
思った通りの顔になる子とならない子ができると思った。	多様な発見 14	
すごく盛り上がった。	達成感・満足感 14	
版を刷るのが難しかった。	造形表現活動への抵抗 13	
僕らはロックミュージシャンを描いた	成果の報告 43	

この授業の感想に書かれていたすべての文章を内容の特質ごとに区切ったユニットは、全部で230に分けることができた。それらを各カテゴリに分類すると、グループ活動の影響カテゴリに分類したユニットは75(33%)、学びの提供カテゴリに分類したユニットは112(49%)、報告カテゴリに分類したユニットは43(18%)となった。この授業においても、グループ活動によって影響されたユニットの割合は低く、学びの提供と考えられるユニットの率が高くなった。造形遊びの授業に比べると微増だが、グループ活動の影響カテゴリの割合が増加している。

最も多い特質となったのは、「授業テーマへの意識」となった。この授業は、紙版画の授業であるが、面白い顔の版を作る段階で顔のパーツを作って交換する、版画を刷る、出来た版画を組み合わせてポスターやお話を作る、という3つの過程が授業にある。「授業構成の意識」の割合が増えたのは、3つの過程に対してそれぞれ、楽しかった、面白かった、というユニットが多かったからである。3つの過程で、楽しかったと感じているユニットの量は、面白い顔のパーツを作って交換するという過程で42、次に楽しかったと感じられる過程は、面白い顔を組み合わせるポスターやお話を作るという過程で16、一番少なかったのが、版画を刷るという過程で13となっている。授業は、版画の工程を体験してもらい手順等を学んでほしいと考えていたが、ユニットの割合からみて、顔のパーツを作って交換するということが一番印象に残っていることが分かった。全体のユニットの中でも面白い顔のパーツを作って交換するという過程に関して書いたものが127と半数以上あった。そのうちの94が、面白い顔を作る過程に関して、楽しい、面白いといった意識でかかわっているとコメントされている。

また、「造形表現活動への抵抗」の特質は、グループ活動の影響と学びの提供カテゴリのユニットの数を合わせても14(6%)と低かった。その内容は、版画によるインクのつけ方が難しいといったものが多く、造形表現活動において、意識を前向きにするという目的に関しては、面白い顔を作るという過程が有効に機能していると推察された。

ただ、紙版画の授業としての観点から考察すると、版画を刷ることに限っては、体験としての印象が薄くなってしまった。授業構成としては、面白い顔を作るという過程は別の授業として、版画を刷るという行為や、インクのつけ方で作品が変わってくるといった版画でしか味わえない魅力に焦点をおいて構成したほうが、版画という多様な体験を印象づけられ記憶に残ると考えられる。

5. 2015年12月4日、11日、18日、2016年1月15日 図画工作Ⅱ 新聞紙による服作りと発表会

分類した結果は表6となった。表内の数字は、カテゴリのユニット数を記載している。

この授業の感想に書かれていたすべての感想を内容の特質ごとに区切ったユニットは、全部で213に分けることができた。それらを各カテゴリに分類すると、グループ活動の影響カテゴリに分類したユニットは160(75%)、学びの提供カテゴリに分類したユニットは49(23%)、報告カテゴリに分類したユニットは4(2%)となった。この授業では、グループ活動に影響されたユニットの割合が非常に高かった。これは、発表会を行ったためであり、予想された結果となった。

表6 学生の授業の感想ユニット分類 新聞紙による服作りと発表会

要約	特質	カテゴリ	ユニット合計213
皆で服を頑張って作った	協同作業 4	グループ活動の影響	160(75%)
発表にストーリーをつけて劇のようにしようと話し合った	イメージ共有 6		
こんなデザインの服もできたのかと勉強になった。	グループ活動での発見 118		
自分たちの班は達成感があった。	達成感・満足感 20		
服を皆で考えるのが大変だった	造形表現活動への抵抗 12	学びの提供	49(23%)
楽しくできたから良かった	授業テーマへの意識14		
新聞紙だけで様々なことができる	多様な発見 18		
達成感があった。	達成感・満足感 5		
版を刷るのが難しかった。	造形表現活動への抵抗 12	報告4(2%)	
リボンや花を作っているところが多かった。	成果の報告 4		

この結果は、自分たちの作った作品を相互に鑑賞することは、学生自身が、様々な造形表現を発見し、理解することに大きく影響を与えるということが分かった。

では、特質から学生たちが授業のどういったところから影響を受けているか見ていきたい。最もユニット数の多かった特質は、「グループ活動での発見」118で、発表会を見て、他の学生から影響を受けた内容となる。「グループ活動での発見」のユニットの内容の内訳は、他のグループが作った服に影響を受けた内容が47(40%)、他のグループが行った発表方法に影響を受けた内容が34(29%)、服か発表方法かどちらか不明で発表会全体に影響を受けた内容が37(31%)となっている。発表会は、どのグループも発表方法にも工夫を凝らし盛り上がったため、発表方法についての内容が多いと考えられたが、服に関してもしっかりと見ており、影響を受けていると考えられた。

また、学び合いカテゴリの「造形表現活動への抵抗」のユニットに、発表会における抵抗要因が多くみられた。内容として「先の班の出来が良く、自分たちの発表が嫌になった」という他のグループとの比較で、自分たちの制作した服に自信を失うという内容のユニットが多かった。授業を構成するにあたって、服作りに自信がないグループは、発表方法で力を発揮してみることも提案していたが、結果的に発表会によって造形表現活動に対して抵抗を生む学生もいたことが分かった。

この結果から、発表会は学生同士の造形表現の発見に影響を及ぼすが、造形表現活動に対する意識に抵抗を生む要因でもあることが分かった。

### 分析集計

グループ活動の感想ユニットの分析結果の集計が表7の通りとなった。

表7 学生の授業の感想コメントの分類集計

特質	ユニット数	カテゴリ	合計
協同作業	76	グループ活動の影響	875
イメージ共有	41		
グループ活動での発見	153		
達成感・満足感	49		
造形表現活動への抵抗	24	学びの提供	429
授業構成の意識	168		
多様な発見	108		
達成感・満足感	63		
造形表現活動への抵抗	90	報告103	
成果の報告	103		

この集計結果からカテゴリとしては学びの提供のコメント数が最も多く、槓の研究結果を裏付ける形となった。最もコメント数が多かった特質は、学生の個人的な授業に対する楽しかった、面白かったという思いをまとめた、「授業テーマへの意識」で、この結果から、図画工作 I・II のグループ活動の授業では、学生が楽しみ、造形表現活動に対して前向きになっていることが推測された。また、難しかった、残念だった、大変だったなど、授業の中での造形表現活動に抵抗を感じた様子を含む言葉に着目してまとめた「造形表現活動への抵抗」は、学びの提供カテゴリのほうが多く、学生がグループ活動で感じる造形表現活動の抵抗より、教員が構成した授業テーマによっては、造形表現活動に抵抗が生まれると考えられた。

ユニット総数の875のうち特に感情を記入していない報告カテゴリと「造形表現活動への抵抗」のユニットを合わせた割合は、全体の25%になる。他のユニットに関しては、楽しかった、良かったなど、活動に対して前向きな言葉が記入されていた。図画工作 I・II の授業では、高い割合で、学生は造形表現への前向きな意識を感じていたと考えられる。

### 考察

造形表現領域の図画工作 I・II を受講して学生が、グループ活動の授業ごとに、どういったかわりをしてるのかを分析し、造形表現への意識の改善に作用した要因について検証した。

意識改善した要因として考えられるのは、学生が制作したものを交換し作品を作る過程と、学生同士の相互鑑賞による互いの作品への理解と発見、そして、グループによって形成される造形表現への意識である。また、造形表現に対しての抵抗要因と考えられるものでは、学生の交流期間と教師が設定した授業テーマと、グループによって形成される造形表現活動への意識が抵抗要因として考えられた。

図画工作 I・II の授業において、造形表現への意識が改善した要因として考えられる、学生が制作したものを交換し作品を作る過程と、学生同士の相互鑑賞による互いの作品への理解と発見については、積極的に授業に取り入れていきたい。また、授業テーマによる造形表現活動への抵抗意識と、グループでの活動過程が多く、授業の本来のねらいが学生に理解されていない可能性については、各授業において検討が必要だろう。

そこで、造形表現への抵抗要因として考えられる課題として、グループ活動の最初に行われた描画材の研究の授業だが、グループ活動を行う時の学生同士の交流期間が短かったことなども要因として考えられた。林ら(2015)は、個人コラージュ、集団コラージュなどを通して、参加者の自由記述から、自他発見や気づきの過程を質的分析しているが、グループワークにおける心的変容について次のように述べている。「複数人が一つの紙面で同時に自己表現を行うということは、自己内においても、自他関係においても様々な感情が沸き起こるが、集団を構成する仲間に対する信頼感により、自己の性格傾向や、人間関係の取り方について、再確認や新たな発見がうながされることが示唆された。」<sup>5)</sup> ということだが、入学して間もない学生たちにとって、まだ仲間に対する信頼感というものは形成されていなかったであろう。

一枚の画用紙に複数で造形表現を行い、自己の性格

や、人間関係の取り方について、教師の学びの提供として様々なことが見出せる時間を作っていたにも関わらず、その時期の設定に考慮が及ばず、この授業は、学生の意識改善に作用したとは言えない。しかし、描画材料の研究の授業に比べて、紙版画の授業では、学生同士が面白い顔のパーツを作って交換するという過程は、学生同士の交流の深まりも考えられるが、かなり学生の意識改善に作用したことが分かった。双方の授業を比べてみると、描画材の研究の授業は、グループ活動に入る前に、各個人で色々な描画材を試すため自由に絵を描く時間を作っていたが、その絵は使わず、新しい画用紙にグループで一つの絵を仕上げるといったものだった。

それに対し、紙版画の場合は、学生が顔のパーツをそれぞれ作り、他の学生がどんなものか見て確認ができる。また、それを自分の作品の一部として使用することから、交流も促され活動自体も活性化したと考えられる。そのため、グループ活動において、まず目に見える作品を作り学生同士の交流を行うことで造形表現活動が活発になると考えられた。

そこで、造形表現授業の課題として、まだ交流が浅く、グループに信頼感の形成されていない時期のグループ活動は、学生が制作したものなど、目に見えるものを使う作品作りを行うことが、学生の意識改善に有効だと考えられた。また、グループで話し合い一つの作品を制作していくのは、交流が深まってくると考えられる後期に設定するといった時期の設定に配慮したい。

次に、グループによって形成される造形表現活動への意識について、授業当初は、出席番号でグループを構成していたが、徐々にグループのメンバーを変えてほしいという意見が増えてきたため、グループは4人程度を基準として、自然形成でできたグループ活動を行っていた。自然形成に任せていると仲の良いメンバー同士がグループを形成している。造形表現活動に関しては、仲の良いメンバー同士による活動が活発になるのは、前述した林のコメントからも推察できる。ただ、同じメンバーだと活動自体がマンネリになり、造形表現活動への意識が前向きにならない方向への形成も考えられる。そのため、1年という期間で考慮するなら、前期は自然形成によるグループ構成とし、後期からのグループ活動ではメンバーの入れ替えを行い、多様な発想を共有するなどのグループ構成が考えられた。

最後にグループ活動の全体の雰囲気について、前述した林ら(2015)によると「グループワークは、自分の思い通りに実施できないため、自分のイメージの実現よりも、行為自体を楽しむという目的をもってワークを開始するが、そのためには、参加者間で生み出される、自由で安心できる雰囲気と参加者自身がその雰囲気を感じることにによって覚える居場所感が重要である」<sup>5)</sup>としている。

新聞紙による服作りと発表会の授業から、学生のコメントを引用すると「いい思い出ができた。」「もっと見ていたかった。」「とてもいい時間だった。」と学生の意識に良い作用を与えていると考えられる。こうした作用は、学生が、保育者になった時、最も近い経験である保育者養成校での自分自身の経験を、子どもたちへのかかわりに反映させ、生かしていく可能性がある。自由で安心できる雰囲気と居場所感を持った授業を行うことで、造形表現への意識改善が行い、上記のコメントにあるような学生の意識をより多くしていくことが、将来の保育

現場が、自由で安心できる雰囲気にするのではないかと考えている。

注

- 1) 佐藤智朗(1989)「保育者養成における美術関連授業の位置とその果たす役割」『日本保育学会大会研究論文集』(42), pp738-739.
- 2) 香月励浩(2015)「主体的表現が学生たちにもたらすもの」『四條畷学園短期大学紀要』48 Pp37～40
- 3) 西川徳蔵(2002)「保育者養成校における表現(基礎造形)―カリキュラムの検証と編成―」『大阪城南女子短期大学研究紀要』36 pp59～78
- 4) 槇英子(2006)「保育現場における造形表現指導上の課題 ―苦手意識をもつ子どもたち―」『東横学園女子短期大学紀要』40 pp37～51
- 5) 林 牧子 高橋敏之(2015)「造形表現を中心にしたイメージワークにおける参加者の心的変容と自己発見」大学美術教育学会『美術教育学研究』第47号pp279～286

# 介護福祉士養成校と地域連携

—保健所事業との連携を参考に—

The way of the regional alliance in the junior college of the Certified Care Workers training course—In reference to cooperation with a project of Public health center —

静 和 美 ・ 尾 崎 剛 志

Kazumi SHIZUKA ・ Takeshi OZAKI

湊川短期大学 人間生活学科 湊川短期大学 人間生活学科

## Abstract

The junior college which trained a Certified Care Worker tried business to train a care supporter in Sasayama, Tamba area in cooperation with a Public Health Center. This study is on the way in the middle of the first year. A lot of elderly people live in the Sasayama, Tamba area, and there are few youths becoming the supporter. At first I carried out three times of programs for high school students. Each of the three times of programs was slightly different, but was a good evaluation.

The high school student understands an aging process and the uneasiness with it through an experience and can understand the mental attitude as the supporter. It is high in the satisfaction from a questionnaire result, and the evaluation is high even in grade distinction and enforcement time distinction. However, a request to want to learn more was seen from a free description. In addition, we see it from a relation about the need of the program that can understand aging versatily. These are the problems at the existing stage.

**Key words** : Certified Care Workers, regional alliance, the care supporter training, Iki-iki 100 years old Exercise, elderly people, Movement support

## 1 序論

湊川短期大学（以下、本学）は兵庫県三田市に位置している小規模な短期大学である。周囲は南部には西宮市や尼崎市など人口規模の大きな市がある一方、北部は篠山市、丹波市など人口規模が小さく、高齢化率の高い地域が広がっている。本学では介護保険制度の始まった2000（平成12）年より介護福祉士養成を開始し、これまで多くの介護福祉士を地域に輩出してきている。しかし、地域の介護福祉士の不足は解消されるどころか、ますます深刻化しており、本学で養成する介護福祉士の供給では、地域の介護福祉人材の需要に応えることが出来ず、その状況は深刻化している。

今回、丹波保健福祉事務所企画課・地域保健課より、「住民の介護予防・介護支援の推進」事業の実施にあたり、連携して実施ができないかという打診があり、本学の人間生活学科生活福祉専攻（介護福祉士コース）において、連携の方向性について確認をし、実施することになった。本事業は3カ年の事業で、3つのプログラムから構成されている。①「いきいき百歳体操」地域拡大支援事業、②「いきいき百歳体操」地域定着支援事業、③「丹波介護支援サポーター」養成事業がその柱になっている。

上記3本の柱のうち、本学は③の「丹波介護支援サポーター」養成事業について、丹波健康福祉事務所と連携をすることとなった。この事業では、丹波介護支援サポ-

ーター養成講座のプログラム開発及び、養成講座の実施（修了証の発行）が求められており、1年目はプログラム開発と、プログラムの試行的実施、2年目はプログラムの実施と内容の検証、3年目はプログラムの確定と地域におけるプログラム展開ができる人材の養成、と段階を踏んで実施することを考え、実行している。本稿は1年目の途中経過からの考察になるため、地域連携の仕組みづくりの段階の検討であり、プログラムについても、丹波保健福祉事務所と本学、受け手の意向との関係で、刷り合わせ段階の域を出ない内容での考察になる。そのため、検討できる内容はかなり浅くならざるを得ないという限界がある。

なお、本学と丹波保健福祉事務所との関係であるが、本学の介護福祉士コースは以前から但馬長寿の郷（但馬県民局）において「地域ケアセミナー」を実施している。その課長が本学の学生の研修の様子などを見ておられ、異動になった丹波保健福祉事務所の新規事業の連携先に、本学を選んでいただいた。今回は個人的なつながりからの連携の依頼ではあるが、連携を進める以上は、組織的な連携にしていく必要があり、窓口・担当者を決め、継続した関係性を保持できるように進めている。

この研究は、丹波篠山地域における地域住民や高校生が、比較的元気な高齢者を地域で支えるための養成講座プログラムの検討のために行う。このプログラムは地域の公民館などで行われている「いきいき百歳体操<sup>1</sup>」



に、高齢者がいつまでも元気に参加し、要介護・要支援状態になることをなるべく遅らせたり、現状を維持したりするサポートをすることが目的である。

## 2 いきいき百歳体操と介護支援サポーターとの関係 (丹波篠山地域の特性を踏まえて)

平成28年1月1日現在、丹波市の人口は66,858人、同じく篠山市は42,948人<sup>ii</sup>で、このうち丹波市は約31%、篠山市は約32%が65歳以上の高齢者となっている。2020年ごろをピークに前期高齢者は減少を始め、2030年ごろまで後期高齢者の増加は続くと思込まれている。丹波篠山地域の総人口はおよそ10万人で、これから先の人口の増加は見込めておらず、年少人口は減少を続け、生産年齢人口についても2040年には4万人を割り込むと見込まれている。

そのような状況では、地域の中で高齢者を支えるといっても限界がある。そこで、「①高齢者が長く元気でいられるよう、医療や介護を必要とする状態になることを防止する（支えられる者を減らす）取り組みと、②元気な前期高齢者（65歳以上74歳）が主体となって、小地域単位で後期高齢者を支えていく（支える者を増やす）仕組み作りを進める必要がある<sup>iii</sup>と指摘をされている。

この指摘に基づき、これまで地域の中で少ないながらも展開されてきている「いきいき百歳体操」を圏域の全体に広げ、介護予防や住民相互の交流につなげる支援を行っていきいたいと考えている。この市町村が実施している「いきいき百歳体操」（以降、百歳体操）にはサポーターと呼ばれる60歳以上のボランティアが派遣されており、参加者の体操の指導や支援をしている。このサポーターや世話人の養成カリキュラム<sup>iv</sup>では、比較的元気な高齢者を念頭において、百歳体操に安全に参加してもらいながら、継続して運営をしていくのか、に視点が置かれている。そのため、身体が虚弱になった高齢者についてのサポーターの理解が進まない状況にある。なお、百歳体操は丹波市と篠山市で行われている内容（動きや音楽）が異なっており、それぞれ名称も異なるという特徴がある。

この百歳体操に参加している方々の現状として、概ねADL的には自立しており、認知症等もほとんど見られない方が多い。地域によって若干の違いはあるようであるが、介護や移動支援を必要とする人はほとんどおられない。また百歳体操の会場までの移動については自家用車で移動してくる人や徒歩で参加する人がいるが、公共交通機関の利便性がそれほど良いわけではないので、移動手段が確保されなければ参加ができない、という地域に住む住民である。

サポーター養成プログラムの中にこれまで求められてきた知識として、支援を必要とする人については学ぶことがなかった。しかし、これからは支援を必要とする人や介護度の低い参加者も出てくることが想定される。そのため、特に地域性を考えた場合、移動に関する支援方法と老化に伴う心身の変化に関する知識を身につけておくことが必要になる。そこで、今回の丹波健康福祉事務所が提案した、サポーターを対象とする「丹波介護支援サポーター」の養成の必要性があり、その中で老化や移動支援に関する基本的な知識、支援の習得が必要であるということである。

平成24年に内閣府が実施した「団塊の世代の意識に関する調査」では、今後の社会活動への参加意向として、○趣味、スポーツ活動が31.8%、次いで○一人暮らしなど見守りが必要な高齢者を支援する活動18.2%となつて

おり、参加したくない（21.3%）とした一群を除けば2番目の参加希望項目に自分たちのできる範囲で、自分たちの地域で助けを必要とする人の何らかの緩やかな関わりを持ちたいというニーズがあることが読み取れる。これは既婚者で離別や死別を経験し、一人暮らしの団塊の世代に多く見られることから、将来、自分自身がその状態に陥った時に同じような支援を期待しているとも考えられる。現在、百歳体操のサポーターは60歳以上の人が多く、このデータに当てはめれば、支援者になってもらい、活動してもらうことが期待できると言える。

また、前期高齢者からの支援を期待する半面、地域の中の若い人材にも、高齢者支援について興味を持ってもらい、将来的には職業として関わらなくても、地域住民として関わる事ができる人材を養成していきたいということも考え、丹波市・篠山市にある高等学校にも声をかけ、「丹波介護支援サポーター」になってもらえないかを要請する事となった。今回の本研究では、高校生対象に実施した「丹波介護支援サポーター養成講座」についての報告と、そこから見える課題について検討を行うこととする。

## 3 丹波介護支援サポーター養成プログラムの検討

講座では高齢者の特徴として心身の機能低下（老化現象）と、老化現象による日常生活への影響や介助の必要性を講義し、実技（体験）を行うようにプログラムを作成した。

講座のテーマは、『老化による日常生活の不便さを知り、介助時の留意点を学ぶ』とした。

始めに講座を行ったA高校は主に3年生の生徒が対象であった。今回の講座では、丹波介護支援サポーター養成プログラムの基本である、杖を利用して歩行している高齢者の介助と、シルバーカーを利用して歩行している高齢者の介助プログラム以外に、A高校の希望で、車いす移動の介助方法を取り入れた。高校生を3グループに分けて、杖・シルバーカー・車いすのすべての体験ができるよう設定した。

この講座は本学教員2名と在學生2名、卒業生2名で行った。

3つのブースを設定し、杖の歩行介助体験のブースには、地域の特別養護老人ホームに勤務している本学卒業の20代女性（介護福祉士）と在學生（2年生）が生徒の指導を担当した。シルバーカー歩行介助体験のブースにも、本学の卒業生で特別養護老人ホームに勤務している20代男性（介護福祉士）と在學生（2年生）が生徒の指導を担当した。車いす移動介助体験ブースは段差の乗り越え方の介助体験場面に1名、スロープの移動介助体験場面で1名の本学教員が担当した。

生徒を2人1組とし、介護者役と利用者役の両方を体験し、介護者や利用者の気持ちを理解できるよう工夫をした。杖やシルバーカーについては日頃なじみがないこともあり、積極的に質問していた。

車いすの体験では、始めは押せば簡単に動くというイメージがあったためか、実際介助を行ってみると思うように操作ができず、難しいということが体験できたようであった。また、利用者役を体験した生徒は、歩行時には感じない振動を受け、疲れてしまうことなどを体験後の感想として述べていた。

B高校では2～3年生を対象に、丹波介護支援サポーター養成の基本的なプログラムを行った。杖歩行介助の体験では、会場内に階段が利用できたので、A高校では行わなかった階段の介助の体験を加えた。指導は本学

教員2名と、アシスタントとして本学卒業生で現在、地域の特別養護老人ホームに勤務している20代の女性（介護福祉士）1名とで担当した。生徒を2人1組とし、介護者役と利用者役を体験してもらった。

階段昇降では介助者役が利用者役を気遣いながら段差を歩くということから、介助時に怖いという意見もあった。利用者役の体験でも、階段を下る時にふらつきがあり不安を訴える生徒もいた。下肢の筋力低下が起こると片方の膝関節の屈曲時にバランスを保つ事が困難で、転落・転倒の危険があるため、介助者の介助する位置がポイントであると指導を行った。生徒は利用者役を体験したこともあり、どのような位置で身体を支えられると不安が軽減するのかを知った様子であった。

3回目の講座は、最初に講座を開催したA高校で行った。今回は高等学校からの要望がなかったため、本来の丹波介護支援サポーター養成プログラムの杖歩行介助やシルバーカー歩行介助のみとした。対象の学生は1～2年生が中心であった。会場の環境から、階段を使用し杖歩行介助の体験を設定することができなかった。下肢の筋力低下が起こると階段昇降時に、転落・転倒の危険があるという高齢者の特徴を知ってもらうため、簡易の段差をすのこで作って体験を行った。階段と違い、段差が低く下りる動作を繰り返すことがないのに、1段上がりすぐに1段下るといった動作であったため、姿勢変化時の身体のバランスの変化を体験できなかったのではないかと感じた。すのこの段差ではふらつき等も見られず、介助の必要性を体験できなかったのではないかと感じた。

シルバーカー歩行介助では椅子座位から立位、立位から椅子座位に移動（姿勢交換）するときの転倒予防介助の実技を行った。椅子座位から一部介助で立ち上がり、平坦な場所を支えられながら歩行し、一部介助で椅子座位になる介助の体験を、行った。利用者の転倒予防のためにどの位置から介助を行うと効果的な介助なのかを体験してもらった。

利用者役は反動をつけず椅子から立ち上がり、ゆっくり椅子に座るといった動作を行った。ゆっくりと動作を行うことで、下肢に負荷がかかり姿勢が不安定になりことを体験してもらった。このことから、筋力が低下したら転倒につながるということが分かったと話していた。この体験では、介助者役が利用者役に何も告げず介助を行うと立ち上がれず、介助者役の声掛けにより、利用者役と介護者役の移動のタイミングが合うと、安全に姿勢交換ができると意見が出ていた。以上が体験中の生徒の様子である。

生徒は知識では老化現象を知ったようであったが、筋力の低下により転倒につながることは実感できていなかったようである。しかし、利用者役を体験したことから、『動作をゆっくり行うと筋力が必要であることを知った』という意見があった。介護者役を体験することにより介助時の工夫が、介護負担の軽減になるのではないかと気付いた生徒もいた。利用者役、介護者役を体験することにより、老化現象と介護の必要性の理解が深まったのではないかと感じた。

「介護の体験」というと「車いす」というイメージがあるように、老化すると動けなくなるというイメージを持っているようである。老化は徐々に起こってくるものであって、疾患や外傷により突然に自立度が変化するものではない。老化とは、徐々に変化するというイメージすることが高校生には難しいのではないかと感じた。車いすを加えたプログラムでは、様々な介護も体験

して見たいと意欲的な意見も見られたが、車いすを加えていないプログラムでは、車いすの体験をしたいという意見が見られた。丹波介護支援サポーター養成講座においては、高齢者が安全に安楽に安心してつまでも地域で生活を続けられるように地域の住民みんなが高齢者に関心を持ち、支え合う大切さを知ることを目的としている。今回の3回のプログラムでは、「車いす体験」と「杖歩行介助の段差体験なし」「杖歩行介助の段差体験あり」に違いがある。高等学校の要望や講座を開催する場所の関係から、現在はプログラム内容を統一できていない状況である。どのようなプログラムの設定が、高校生に徐々に変化する老化現象、誰にもやがて訪れる心身の変化を知ってもらえるかが課題である。そのためには杖やシルバーカーを利用している高齢者（1人での外出は不安定だが、福祉用具があれば1人で移動できる）に対しての理解や介助の方法を知ってもらい、そのうえで車いすを利用する高齢者（自分では移動が困難になった）の理解につなげられるような講座のプログラムの検討を続けていきたいと考えている。

#### 4-1 丹波介護支援サポーター養成プログラムに対する受講者アンケート結果から見える課題

平成28年7月15日、8月1日、10月7日の3日間において、丹波篠山地域のA高等学校で2回、B高等学校で1回のサポーター養成プログラムを実施し、56名の参加高校生からの回答を得た。参加者は1回ごとに異なる。回答は無記名ではあるが、属性をみるために学年と性別を記入してもらい、養成プログラム終了時に時間を設け、その場で記入・回収を行った。（無記名とすることでプライバシーには配慮をし、配布時に今回のプログラムについて検討する為に、参考とする旨を説明してから実施した。）

		高まった	変わらない	関心がもてない
1年生	男	5	0	0
	女	6	0	0
2年生	男	4	0	0
	女	15	0	0
3年生	男	4	1	0
	女	20	1	0
合計		54	2	0

（表1：学年・性別×高齢者への関心が今までより高まりましたか。）

養成プログラムは各高等学校において希望者を募って開催したこともあり、介護や福祉についてそれなりに問題意識や実際にボランティア活動に行っている生徒等が参加しているため、概ね肯定的な回答が目立った。高齢者への関心がこれまでと「変わらない」と回答している生徒も2名、3年生でいるが、これはすでに様々な活動をしていたり、学校の授業でも学んでいる内容を含んでいたりすることが可能性としては考えられる。この要因として、初めて学ぶ人を念頭にプログラムを検討してきたことが挙げられるが、高校生向けのプログラムとしては、やはり初学者を対象としたプログラムから始めることが、最終的な理解や満足度が高くなると考えら

れる。なお学年別や男女別での差異は、本データからは認められない。

今回のこの高校生対象プログラムでは、1回目のプログラムには車いすを組み込むように、高校側から要望があり、それを組み込んで計画したが、2回目、3回目では車いすをプログラムから外している。理由としては、今回のプログラムが想定している対象者は下肢筋力が低下し、歩行に不安を抱えながらも地域の百歳体操に通いたい参加者を支援する、という目的から外れてしまうからである。このプログラムによる差異であるが、高齢者に対する関心については有為な差があるとは言えない。満足度については1回目の「たいへんよかった」は72%、「よかった」は28%であった。2回目はそれぞれ27.3%、72.7%、3回目は80%、20%となっている。なお、1回目と3回目はA高等学校で対象者が異なっただけで、プログラムも異なっているにも拘わらず、満足度は大きな差があるとは言えない。2回目は「たいへんよかった」は3割を切る状況にあり、3回目と同じプログラムを提供しているにも拘わらず満足度は下がっている。2回目の満足度が大きく下がっている要因については、対象となる高校が1・3回目と異なり、カリキュラムとして展開されている内容と重なる部分があったと推測されること、夏休み期間であったこと、等が考えられる。

	たいへんよかった	よかった	あまりよくなかった	よくなかった
1回目	18 (72%)	7 (28%)	0 (0%)	0 (0%)
2回目	3 (27.3%)	8 (72.7%)	0 (0%)	0 (0%)
3回目	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)	0 (0%)

(表2:実施回×満足度【実施回で集計】)

学年と満足度の関係では、2年生の満足度が若干低いものとなっている。回数との関連性を調べると、1回目の2年生参加者は3名、2回目は4名、3回目は12名となっており、2回目の2年生で「よかった」を選んだのが3名(75%)いることが大きな影響を与えていると考える。表2及び表3では満足度について実施回と学年で比較をしたが、満足度が若干低いとはいえ、概ね肯定的であるという評価は出来る。だが、2年生の2回目の実施回での評価が低いことについては検討をしなければならない。

	たいへんよかった	よかった	あまりよくなかった	よくなかった
1年生	7(63.6%)	4(36.4%)	0 (0%)	0 (0%)
2年生	14(73.7%)	5(26.3%)	0 (0%)	0 (0%)
3年生	16(61.5%)	10(38.5%)	0 (0%)	0 (0%)

(表3:学年×満足度【学年ごとで集計】)

最後に、満足度と関心の変化についてのクロス集計から考えられることについて述べたい。関心に変化がなかったと回答した生徒の満足度は「よかった」になり、先にも述べたが、今回の研修が関心を引くプログラムではなかったことが考えられる。一方で関心が高まったとしながらも、「よかった」という評価をしている生徒が3割いることについても注意を払う必要がある。

	たいへんよかった	よかった	あまりよくなかった	よくなかった
高まった	37(66.1%)	17(30.4%)	0 (0%)	0 (0%)
変わらない	0(0%)	2(3.6%)	0 (0%)	0 (0%)
関心がもてない	0(0%)	0(0%)	0 (0%)	0 (0%)

(表4:関心の変化×満足度【全体で集計】)

藤沢らによる秋田県での高校生対象の「介護の仕事に対する高校生の意識」<sup>4)</sup>では、介護の仕事に関心があると回答したのが40%となっており、今回の養成講座への参加生徒はここに該当すると思われる。

ただ、この介護の仕事に関心がある生徒のうち、とても関心がある人の93.4%、少し関心がある人の37.1%が介護職での就労希望であるという調査結果と、今回の養成講座参加者の意向は少しずれているように思われる(福祉科の生徒が含まれていることもその一因と考えられる)。その理由として、生徒による自由記述を参考に見ると、介護職に就きたいという意欲が高まった、というような内容の記述は一切見られず、「興味関心が高まった」や「How to」として出来るようになりたい、という内容の記述が多かった。この背景には、夏休みに近隣の老人福祉施設に高校としてやボランティアとして訪問することが念頭にあるようであった。

「よかった」とした生徒の自由記述には「時間があればその他の体験があればしてみたい」、「他の介護道具も体験してみたい」、「他の補助する道具のこと」や「車いすに乗られている方の介助のしかたをくわしく知りたいです」、「車いすに乗ってみたい」、「実際の現場(介護)をしりたい」などがある。車椅子をプログラムに組み入れた回の生徒はもっと他の福祉用具について、車椅子をプログラムに入れていない回の受講者は、車椅子を体験してみたいという自由記述がなされていた。

その他の自由記述としては「もうすこし高齢者への声のかけかたを知りたかった」、「寝たきりの人の介助はどうやってするのか知りたい」、「老人介護について、もっとくわしく知りたい。それとお年寄りについてだけでなく、他の介護も体験してみたい」、「ベッドのいどう。しゃべりかけ方。高齢者の方とのふれあい方」、「車いすの使い方をもっとよく知りたい」、「相手の思いやりの大切さ」なども挙げられており、言葉のかけ方が大切であるという説明をし、実演をしてきたが、その応用が足りなかったということや、想定が高齢者に限定されていたこともあり、様々な身体状況を想定されたプログラムではなかったことが上記自由記述の要因として考えられる。このことから、「よかった」と回答をした生徒は、今回のプログラムに満足と回答をしているものの、実際には満足しておらず、もっと様々なことを学びたいという、意欲の強い生徒であったことが考えられる。

#### 4-2 講座の中での生徒との関わりから見えた課題

丹波介護支援サポーター養成講座を受講した生徒に聞いてみると、高齢者と同居していると答えた生徒が全体の3分の1程度いた。その生徒に高齢者のイメージを聞くと、祖父母と幼いときより一緒に過ごしており、自分の面倒を見てくれている頼りがいのある存在であると答えた。実際に関わってもらっている内容を聞いてみると、「自宅より最寄り駅まで自動車で送迎」や、「母親の不在時には夕食を作ってくれる」などであった。そのよ

うな元気な人が老いて、自分の身の回りのことを人に委ねなくてはならない存在になるとは想像できないと話していた。しかし、ある生徒は祖母が認知症を発症したため話がかみ合わなくなり、自分のことも忘れ始めている様子を見て、人は年を重ねると変化するという事を知り驚いたと話した。自分の面倒を見てくれた頼りがいのある祖母に対して、幼い子どもに話す様に詳しく丁寧に話さなければ理解してくれないことに戸惑い、どのように接して良いかわからず、祖母に関わらなくなったと話した。自分が今度は祖母のために何かしなくてはいいが、方法が分からず距離を置いてしまい辛く思っていると感じていた。個別ではあるが認知症の方への言葉かけの方法などを説明すると、もう一度話をしてみようと思うと答えた。またある生徒は、祖母が転倒し、下肢を骨折して動きづらくなっている話もしてくれた。転倒するだけで容易に骨折する理由が分からなかったが、今回の講義でイメージすることができたと話してくれた。老人性難聴のある高齢者と同居している生徒は、老人性難聴の特徴を知り、言葉かけの方法も知ることができたので実践していきたいと話していた。

自分の面倒を見てくれた頼りになる大人である「高齢者」だが、老化がはじまり自然に心身が衰え、自分で出来ていたことが出来なくなる。そして他者の手を借りるときが来る。

子どもが成長という「変化」をするように、高齢者も「変化」する存在であり、「多面的な存在」でもある。高齢者は徐々に手助けが必要になる（変化する存在）という一方で、単に手助けが必要な存在という一面的な存在ではない。まだまだできることや社会的な存在意義を保持（多面的な存在）している。

このような高齢者についての枠組みでアンケート自由記述内容結果の検討を行った。（3.ですすでに一度検討はしているが、高校生との会話から浮かび上がる背景を考慮して検討を加えた。）

#### (1)頼りになる存在

A高校は山間部にあり、近隣に住んでいる高校生は、神戸・阪神地区等の大都市圏に居住する高校生に比べ、2世帯、3世代同居が多い<sup>vi</sup>。高齢者（祖父母）は自分にとって面倒を見てくれる頼りになる大人であり、介護を受ける対象だと考えていない生徒もいた。

高齢者は知識が豊富で、自分たちの面倒も見てくれたが、年を重ねると手助けが必要になる者であるというイメージは持っていなかった。これは「変化」する存在としてのイメージができていないことを意味するのではないかと思う。

#### (2)介護が必要な存在

その一方で、介護が必要な高齢者と同居しており、高齢者を「守るべき人」とイメージしている生徒もいた。このことは高齢者を「要介護者」という一面的な存在としてとらえており、「多面的な存在」としてとらえていないということを意味するのではないかと思う。

変化をしていくというイメージがなければ、高齢者を自立している存在としてイメージすることになる。これは生徒（若者）が高齢者の生活の中に関わる上で、「できなくなっていく」ことに対して、「どのように関わればよいか分からない」「分からないから関わらない」と

関心がないわけではないが必要以上に関心を持たない。そうすると「変化した人」または「自分と違う状況の人」と、積極的に関わり相手を理解しようという考えが湧いてこないのではないかと考えられる。

また、自由記述に、「介護の知識を学びたい」「介護の技術を学びたい」という意見もあったが、学ぶ機会があれば参加してみたい、「変化」を理解し関わり続けたいと考えているのではないかと感じた。「変化した人」または「自分と違う状況の人」への理解を知る機会を発達段階の早い時期から持つことにより、「人は変化するもの」という多面的存在としてイメージでき無関心や逆に、過剰な手助けを行うことなく相手の存在を認めることができるようになるのではないかと感じた。

地域での暮らしとは、地域に住む全員が力を合わせて進めていくものである。特にA高校が存在するような山間部においては、その協働は不可欠ではないかと思う。

ともに暮らすメンバーとして、高齢者のできることを見出し、協力してもらう。また、できないところは他のメンバーが補っていく、あるいは手伝っていく。このような高齢者観（人間観）を持つことが求められている。針金まゆみ氏も言っているが、単に「高齢者に関心を持つ」ことを推奨するだけでは足りない<sup>vii</sup>し、できない高齢者のイメージのみで関心を持って過剰な介護を行っていき、高齢者の自立や可能性を奪いかねない。そのためには、老化という「変化」もありながら、生活上できないことが多いだけではない、「多面的な存在」というイメージを併せ持つように働きかける必要がある。

現時点の課題としては、高齢者と関わる際に変化を意識できるよう、講座の中で行う講義内容に工夫を行う。例えば、『感覚器の変化、下肢の筋力低下、バランス感覚の衰えなどから転倒につながり、骨折などから廃用症候群になる。』といった、高齢者の特徴についてきちんと説明し理解につなげる。

さらに、高齢者ができること、高齢者の潜在能力などを挙げてもらうことで、自分以外の年齢の人（異文化）を理解し、認める力を持つことが高齢者の多面的理解につながる。これらの課題について、この講座に関わりながら、今後の検討を重ねていきたいと思う。

### 5 本事業における本学の地域連携との関係と課題

近年、様々な大学が地域連携を標榜し、様々な地域連携プログラムを展開している。本学も地域連携プログラムとして、いくつかのプログラムを展開している。生活福祉専攻としては、以前は社会福祉協議会が主催するイベントに参加し、地域住民への介護知識の講習を実施するなどしてきた。また幼児教育保育学科では、地域子育て支援センターと共同し、子育て支援を実施している。

序論でも少し述べたが、本学の立地は人口の高齢化が著しい地域に隣接しており、介護福祉士養成は、そのような地域における介護専門職を養成する課程として開設をされており、専門職養成のみならず、その他の様々な場面で地域の課題解決に貢献することが求められている。その一つの関わり、取り組みとして、地域に介護に関心を持ち、実際に関わるサポーターを養成するというプログラムは、本学の地域貢献の趣旨に十分に沿ったものである。

今回の丹波介護支援サポーター養成は、地域の中で高校生が介護や介護の専門職に興味関心を持ち、街中で体が不自由な高齢者を見かけた時に、自然な声かけと関わ

りや支援ができればということと、進路選択の一つとして介護福祉士を選んでもらえれば、というような目的がある。そのための一つの仕掛けとして、1回目と3回目の高校では、その高校の卒業生でもある本学の卒業生で、地域の特別養護老人ホームで勤務している介護福祉士に補助を依頼している。これによって高校生にとっては自分たちの比較的近い将来をイメージしやすくなるのではないかと、ということを考えている。実際に、高校生と年齢の近い卒業生はプログラムの合間に雑談する様子も見られ、目的の一つはある程度達成できたのではないと思われる。ただ、今回は本プログラムが1年目ということもあり、まずは本学の教員が中心となって進めたことにより、卒業生が高校生のモデルとして十分な職業イメージを伝えられなかったのではないかと、ということが課題として挙げられる。卒業生を上手く地域の中で活用すること、ネットワークを構築していくことで、地域と本学が繋がり、さらにその地域の職能団体（主に介護福祉士会）と繋がり、地域の中で抱えている課題に、大学が教員の持つ、その専門的な知識・技術・経験を活用して貢献することができれば、本学が拠点となった地域連携を進めることができるのではないかと考える。

また、本稿では地域住民を対象とした養成講座の課題などについては検討をできていない。本稿を執筆している時点では、まだ1回の実施しかできていない状況である、という単純な理由からである。しかし、地域住民を対象とした養成講座は高校生対象とは異なり、それなりに周知期間を設け、関係機関の協力を得る必要性があるなどの課題があり、すぐに展開することができない状況であった。12月と2月にそれぞれ実施する計画となっており、この結果を踏まえた検討を行い、高校生対象と地域住民対象のプログラム内容や課題について検討することを、1年目のプログラム実施における、残された課題としたい。

## 6 結語

本稿は先でも述べたように、地域住民を対象とするプログラムと高校生を対象とするプログラムの2本について、内容や実施手順、受講者のニーズや受講者が実際にサポーターとして活動を始めてからの評価を総合的に考えなければならぬところ、最初に実施できた高校生対象のプログラムのみについて検討をした。よって全体の評価をするには不十分な内容であり、また執筆者がデータを読み取る力に課題を抱えていることもあり、十分な検討ができたとは言いきれない。その条件下ではあるが、今回実施したプログラムについては、全く同じ条件及び方法で実施したものではないものの、高校生の感想からは概ね理解ができ、興味関心についても持ってもらった、という理解ができる。ただこのプログラムの目的と、参加した高校生の興味関心をすり合わせると、やはり、車いすのプログラムやもっと多くのパターンでの体験を希望しているということもあり、合致させることが難しいと言える。短い時間の中で、さらにこのプログラムを進めるためのスタッフの確保や指導できる講師の確保など、次年度に向けた課題は大きい。

プログラムについては、担当した教員のこれまでの経験が反映された内容でもあり、高校生にとって難しすぎず、想像力を働かせながら参加できるものであった。またその高校生対象のプログラムでは、連携先の丹波健康福祉事務所と協力をしながら、円滑に進めることができ

たとえる。日程調整や必要物品の手配など、丹波健康福祉事務所の担当者には様々なご苦勞をおかけしたが、高校生の評価からは概ね良かったという手応えが得られているので、次年度以降も実施の主体を地域の介護福祉士介と協力をしながら円滑に移行していきながら、地域住民が参加でき、長く続けられるプログラムにしていきたい。

丹波介護支援サポーター養成は、現在、実際に百歳体操の見守りや指導に携わる地元住民への養成プログラムの実施段階に入っている。そこでの課題及び、次年度の実施内容からの課題については、また次の研究課題として検討をする。さらに百歳体操の目的の一つでもある、地域住民が主体となり、それを専門職（行政を含む）がサポートをする地域の中でのつながりを構築できるように、本学としてもできることについて関わって行きたいと考えている。

<sup>i</sup> 2002（平成14）年に高知県高知市の理学療法士により開発されたとされる。おもりを手首・足首に装着し運動を行うことにより、筋力とバランス能力を高め、介護予防に資することが目的。高知市の理学療法士である川村氏によると、「住民主体」をモットーに、行政からはおもしろくない、というスタンスが示されており、住民ボランティアによる運営を基本としている。これは行政主導による弊害を防ぐことや自分たちで運営することにより、積極的にかつ、継続して行うことができることが挙げられている。さらには地域でのつながり構築や課題解決の場となることなどが期待できるとされている。www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12600000-Seisakutoukatsukan/0000058737.pdf参照2017/2/7閲覧

<sup>ii</sup> 総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数（平成28年1月1日現在）」より

<sup>iii</sup> 丹波健康福祉事務所企画課・地域保健課『住民主体の予防・介護支援の推進』1現状と課題より

<sup>iv</sup> カリキュラムにはサポーターの役割、百歳体操の運営と効果、自分の体に関心を持つ、百歳体操の実践（実技）、百歳体操の導入の仕方とポイント（実技を含む）、通いの場を継続する工夫、百歳体操を安全に効果的に指導方法を学ぶ、百歳体操を指導してみよう（実技）、地域支援を行うための作戦会議、となっている。

<sup>v</sup> 藤沢緑子「介護の仕事に対する高校生の意識」日本赤十字秋田看護大学紀要・日本赤十字秋田短期大学紀要第17号pp23-32 2012

<sup>vi</sup> 西脇市『第1回次世代創生部会 テレワーク（平成27年7月10日）』資料より

<sup>vii</sup> 針金まゆみ、北村世都、長田久雄「発達と老化の理解」メジカルフレンド社pp139-171 平成27年 第2版第3刷発行

# 保育者をめざす短期大学生を対象とした食育プログラムの検討(2)

## — 2年間を通じた実践の効果と課題 —

Implementation of Food and Nutrition Education for College Students in a Nursery Teacher Training Course (2)  
— Effects and problems found as a result of implementation in a 2-year study at a college —

進藤容子 ・ 廣陽子

Yoko SHINDO ・ Yoko HIROSHI

人間生活学科 非常勤講師

相愛大学 人間発達学部

関西福祉大学 発達教育学部

### Abstract

We implemented a food and nutrition education program for college students in a Nursery Teacher Training Course in a 2-year study at a college and evaluated the effects of the program. The results showed that the students' behavior with respect to having breakfast was not improved, although their understanding of the importance of vegetable intake seemed to improve. We considered that the reason why they tend to skip breakfast was that they habitually stay up late. Students in the Division of Health Education, which is a postgraduate division of the college, participated in the implementation of the program. The students' participation was effective in the implementation of this program.

**Key words :** program of food and nutrition education  
student's participation  
students at nursery teacher training course

### 1. はじめに

湊川短期大学は宝塚健康福祉事務所と連携し、「兵庫県食育パートナーシップ事業（平成24～26年度）」として、「保育者をめざす短期大学生を対象とした食育プログラム」に関する研究を実施した。その背景および平成24年度の実践については、前報<sup>1)</sup>で報告した。平成25,26年度は、前報で提案した食育プログラムに従い、同短期大学幼児教育保育学科平成25年度入学生（以下「対象学生」とする）を対象として、卒業までの2年間を通じた食育実践を行った。食育実践には、同短期大学専攻科健康教育専攻1年生（養護教諭養成課程3年目）（以下「参画学生」とする）が授業「食教育演習」（後期・演習・2単位）の一環として参画した。同科目の受講生は、25年度2名、26年度6名である。本報では、2年間を通じた実践の効果を報告し、課題を考察する。

### 2. 食育プログラムの計画（前報<sup>1)</sup>の概要）

#### （1）食育の目標

「兵庫県食育パートナーシップ事業」の目的である「子育て世代の食育力を強化するため、これらの世代と直接関わり食育指導を行う保育士等の食育実践力・指導

力を向上させること」をふまえ、基本のねらいを「食の楽しさを伝えられる保育者に」と設定した。

食育プログラム作成にあたり、幼児教育保育学科平成24年度在学学生を対象として「食に関する実態調査」を行った結果、「生活リズム」、「朝食、野菜の摂取」に課題が見出された。また、朝食、野菜の摂取についてその重要性は認識しているものの、実行には至らないという状況が把握できた。そこで、「自分自身の成功体験（野菜や朝食を食べるようになって自分が変わったことやよかったこと等）を、子どもやその親に伝えられる保育者になる」ことをめざし、「自分自身の食生活への関心」をもつとともに、「自分で料理をする・できるという意識」をもち、「野菜を摂る行動」、「朝食を摂る行動」へ変容することを食育の目標とした。

#### （2）実践の内容

前報の検討で、対象学生に向けた食育プログラムには、「情報提供・意識づけ」と「実行するための環境整備」の同時実施が効果的だろうと考察し、「食育パートナーシップ事業」関係者と協議したうえで、表1に示す項目を考えた。また、「自分自身の食生活に関心」をうながすには継続的介入が重要であること、食育実践に不可欠な要素で

あるプロモーション（広報活動）には、対象学生の実態を理解しやすい同年代の学生の参画が適切であること等を確認し、2年間で継続的な介入が可能となるよう、授業等とも連動させた食育プログラムを計画した（表2）。

表1. 食育実践項目

- ① 学習ファイル
- ② 食堂「野菜1品」イベント
- ③ 希望者を対象とした調理実習（簡単野菜料理）
- ④ 授業「保育内容健康」での調理実習（簡単朝ごはん）
- ⑤ 栄養士による講義

(3) 実践の評価

食育プログラム効果評価のため、入学時と卒業直前に「食生活実態調査」を実施した（表2）。

表2. 食育プログラム（実践と評価の計画）

	対象学生の活動	参画学生の活動
1年前期	食生活実態調査 食行動チェックシート 食堂「野菜1品」イベント 食堂イベントふり返りとアンケート 食行動チェックシート	学習ファイルの名称検討 食堂イベントのプロモーション活動
1年後期	食行動チェックシート 食堂「野菜1品」イベント 食堂イベントふり返りとアンケート 食行動チェックシート 調理実習体験(簡単野菜料理;希望者)	食堂イベントのプロモーション活動 食堂イベントの評価と考察
2年前期	食行動チェックシート 食堂「野菜1品」イベント 食堂イベントふり返りとアンケート 栄養士による講義 調理実習体験(簡単野菜料理;希望者)	食堂イベントのプロモーション活動
2年後期	食堂「野菜1品」イベント 調理実習体験(簡単朝ごはん;授業) 食生活実態調査 食行動チェックシート 卒業時 簡単朝ごはんレシピ・簡単野菜料理レシピ希望者配布	食堂イベントのプロモーション活動 食堂イベントの評価と考察

3. 食育プログラムの実践状況

表1にあげた項目毎に、実践状況と学生の気づきや反応の様子を報告する。

① 学習ファイル

食育プログラム全体のポートフォリオとなる学習ファイルを準備した。学生が関心をもって取り組めるファイルとなるよう、参画学生がファイル名称を検討し、「美食ファイル」と名付けた。健康チェック用紙（図1）、食行動チェック用紙（図2）に定期的に記録し、ファイルすることで、食と健康に対する意識付けをはかった。この他、イベントのふり返りなどもファイルした。定期的に学生自身が食生活や体調をふり返ることで、「自分が思っているより自分の体を管理できていなかった。」「前回より生活習慣が悪く（良く）なっていた。」「健康状態が悪いと思った。」「意外と悪かった。野菜好きなのに。」「改善に努めたいと思った。」など生活・健康に関心をむけるコメントが記されていた。

健康状態チェック ☆数字に○をつきましょう☆ (平成 年 月 日)

項目	チェック			
1 寝付きが悪い	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
2 寝起きが悪い	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
3 イライラする	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
4 お通じが良くない	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
5 授業中眠くなる	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
6 だるい	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
7 3階まで階段を休まずに昇ると息が切れる	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
8 立ち上がる時にくらっとする	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
9 暑さや寒さに敏感(気温の変化に弱い)	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない

健康チェックの合計点を算出してみましょう

27点以上 ……きつと健康です  
18点~26点…少し問題があるかも  
9点~17点…かなり問題がありそう

各自で適正体重にあるかどうかチェックしてみましょう (BMI値が18.5~25だと適正です)

$$BMI = \frac{\text{体重 (kg)}}{\text{身長 (m)} \times \text{身長 (m)}}$$

気づいたことを書きましょう

本日の健康チェックシート

身長 (m) \_\_\_\_\_ m

体重 (kg) \_\_\_\_\_ kg

BMI(体重(kg)÷身長(m)÷身長(m)) \_\_\_\_\_

お肌チェック

水分量(-4~+7): M \_\_\_\_\_

油分量(-4~+7): O \_\_\_\_\_

柔軟度(-5~+6): S \_\_\_\_\_

本日の朝の排便(○をする)

あり 無し (様子: \_\_\_\_\_)

図1. 健康チェック用紙

食行動チェック ☆数字に○をつきましょう☆ (平成 年 月 日)

項目	チェック			
1 食事ほとんど一人で食べている	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
2	週に	10回以上	7~9回程度	4~6回程度
3 1日に野菜を食べる量	1日に(図を参考に)	1つ未満	1つ程度	2つ程度
4 食事時間が決まっていない	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
5 朝食や夜食をよく食べている	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
6 朝食を食べないことがある	週に	毎日	5日ある	3~4日ある
7 ダイエットのために気をつけていること…	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
8 脂っこいものをよく食べる	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
9 食べ残しが多い	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない
10 (テレビ、雑誌、ネットなどで紹介された)健康情報はすぐに実行する	当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない

図2. 食行動チェック用紙

② 食堂野菜1品イベント

学園食堂およびJAの協力を得て、3日間連続で、定食・丼物に野菜小鉢1品（40～70g程度）を無料でつけるイベントを年に2回、合計4回実施した。ねらい、プロモーション活動、実施日程を表3に示す。

イベント後に、レシピや健康メモなどを記したふり返りプリントと、アンケートを配布した。アンケートの結果の抜粋を図3～図5に示す。なお、第4回は、1年生（平成26年度入学生）にもアンケートを取った。この1年生は学食イベントには参加でき、ポスター等の掲示は見ているが、その他の食育プログラムの介入を受けていないため、参考値にできると考えた。

イベントのプロモーション活動では、参画学生が手書きのポスターやチラシを作成し、対象学生の動線を考慮した場所に掲示した。アンケート結果についても、参画学生が集計、分析を行った。一連のプロジェクトを実

行し、アンケートでプロモーション活動に対するリアルな反応に触れることで、参画学生の達成感や課題意識の向上、媒体作成上の技術的な気づきなどの学習効果がみられた。

表3. 食堂「野菜1品」イベント内容

ねらい		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事の中に副菜を取り入れる体験を通し、食事バランスに関する意識を高める。</li> <li>・「食事バランスガイド」(授業で既習)の「副菜1つ」の量を意識する。</li> <li>・野菜にも様々な種類があり、おいしいと思える。</li> </ul>		
プロモーション活動		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・開催告知ポスター+野菜に関する啓発ポスター (第2回からは学生の手書きポスター)</li> <li>・開催、副菜に関するチラシ(授業で配布) (第2回からは学生の手書きチラシ)</li> <li>・開催直前の「一斉告知メール」配信(第2回から実施)</li> </ul>		
日程	内容(日替り)	
第1回	25年7月15・16・17日 各50食	ゴーヤの梅塩麹和え、なすのニンニク味噌炒め
第2回	25年12月11・12・13日 各50食	ほうれん草のツナわかめ和え、大根サラダ
第3回	26年7月14・15・16日 各50食	胡瓜と大根の梅かつお和え、ナスとおくらのネバトロ和え、トマトの青じそドレッシング和え
第4回	26年12月10・11・12日 各70食	かぶのそぼろ餡、みず菜と白菜の昆布和え、きく菜のかき揚げ

図3にイベントごとの参加回数を示した。プロモーションを強化した第2回から参加者が増加したが、2年目は徐々に減少した。行かなかった理由に積極的に否定する意見がなかったことから、目新しさがなくなったことや、通常学食を利用しない学生にとって、あえて参加することの魅力が感じられなかった、などが考えられる。

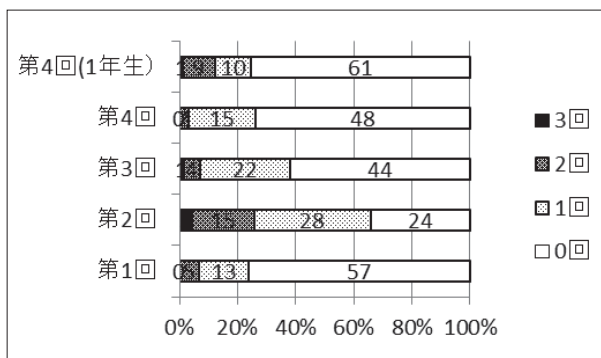


図3. 食堂の野菜イベントで何回食べましたか

図4にイベントが野菜摂取への意識につながったかについての答えを示した。参加した学生数以上の学生が、野菜摂取に気をつけるきっかけになったと答えていること、参考値の1年生よりも明らかに「はい」が多いことから、食堂で食事をしなかった学生も含め、イベントプロモーションやふり返りを通して、野菜摂取への関心がめばえていることが推察された。

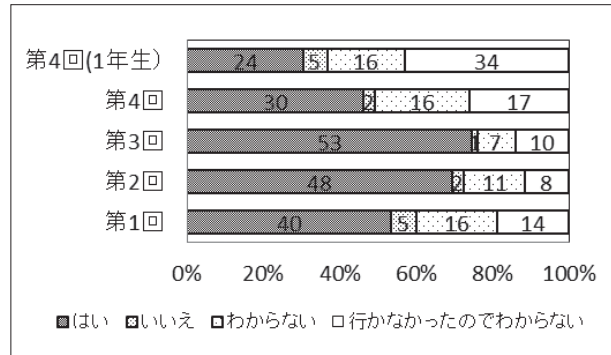


図4. 野菜摂取に気をつけようと思うきっかけになりましたか

図5に「食事バランスガイド」での副菜のサービング数の知識に関する結果を示した。正答は「5~6つ」である。「食事バランスガイド」については、1年生から授業で学んでおり、平成26年度には学食にも掲示されるようになってきている。しかしながら、最も正答率が高かったのは第3回の時であり、第4回では忘れてしまった者がみられた。参考値の1年生は、対象学生の第2回と同じ時期であるが、参考値の正答率は悪い。2者の違いは、チラシやふり返りプリントを配布されたかどうかである。ふり返りプリント同様、チラシにも健康行動啓発をねらった情報を記した。これらの結果から、「関心をもっている状態で、情報に触れる」ことの繰り返し、生活にいかせる知識として定着させるためには重要であることを確認できた。

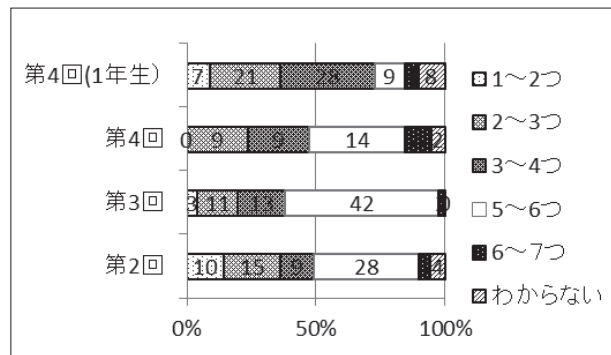


図5. 「食事バランスガイド」では、副菜は1日「?」程度が基本ですか

③希望者を対象とした調理実習(簡単野菜料理)

「自分で料理をする・できる」きっかけになることを目的として、調理実習「簡単野菜料理」を、1年生2月、2年生8月の2回、希望者を対象に実施した。調理指導は「三田市いずみ会」会員に依頼した。同会は、三田市民対象に食育ボランティア活動を行っている団体である。調味料の計量など基本的な指導もあり、参加者は楽しく積極的に調理活動を行った。活動後の感想からも、調理に興味をもてたなど肯定的なものがほとんどであった。

④授業「保育内容健康」での調理実習(簡単朝ごはん)

朝ごはん調理が簡単にできることを実感させる目的で、授業内のグループ活動として、簡単朝ごはんのメニュー作成、調理、報告を行った。グループで具材など



を工夫し、調理に取り組むことができた。各グループで作成したレシピは「レシピ集」としてまとめ、卒業時に希望者に配布した。

⑤栄養士による講義

保育者をめざす学生の関心事は、子どもへの対応である。そこで、保育実習後の2年生7月に、「保育実習で、食の援助について困ったこと」について、それに答える形式での兵庫県栄養士会会長の講義を実施した。実際の子どもの様子をイメージできるため、興味をもって熱心に聴講していた。

4. 実践の評価

食育プログラムの効果評価は、「食生活実態調査」により行った。調査項目は、平成24年度に実施した「食に関する実態調査（追加調査質問紙）」<sup>1)</sup>を使用した。平成25年度入学生を介入群、平成24年度入学生を対照群として、「食生活実態調査」の結果を（1）介入群での入学時と卒業時での比較、（2）介入群と対照群の卒業時での比較から評価した。各調査時の人数は表2の通りである。

表2. 「食生活実態調査」人数

(人)	介入群 入学時	介入群 卒業時	対照群 卒業時
女性	62	52	68
男性	12	10	10
合計	74	62	78

(1) 介入群での入学時と卒業時での比較

入学時に比べ、アルバイトをしている学生の割合は10%程度増加し、卒業時には半数がアルバイトをしていた(図6)。就寝時刻、起床時刻ともに遅くなる傾向にあった(図7, 8)。朝食摂取については、ほぼ毎日摂る者が入学時は67%であったのに対し、卒業時には42%と半数を下回っていた(図9)。野菜料理については、5皿以上摂っている者が入学時も卒業時も数名であり、3皿以上でも20%程度で変化はなかった。しかしながら、1皿程度以下の者が60%から48%に減少し、2皿程度が20%から31%に増加した(図10)。したがって、1割程度の学生が1皿でも増加したことが示唆された。大学生では、学年があがるごとに食事の状況は悪化する傾向が報告されている<sup>2)</sup>ことを考えると、十分ではないが、食育介入による効果があったのかもしれない。野菜を摂らない理由について上位3つの理由を順位をつけて答えてもらったところ、入学時、卒業時ともに「野菜料理が準備されていないから」が多かった(図11)。野菜を摂取する理由についても同様に回答してもらった。入学時には有った「ダイエットに良いから」が卒業時には無くなり、「健康に良いから」が増加していた(図12)。2年間の取組による意識の変化がある程度あったと思われる。

日常的に料理する者は、入学時も卒業時もあまり変化はなく(図13)、調理行動の変容には影響がなかったと考えられる。

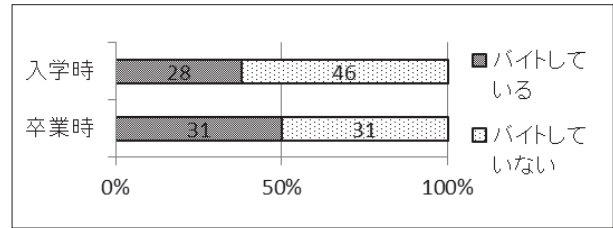


図6. アルバイトをしているか (入学時・卒業時比較)

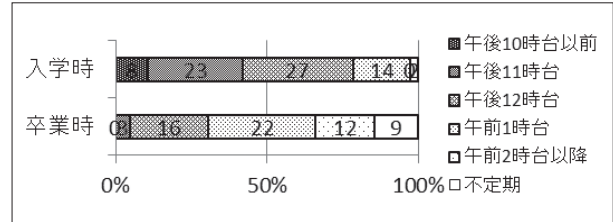


図7. 就寝時刻 (入学時・卒業時比較)

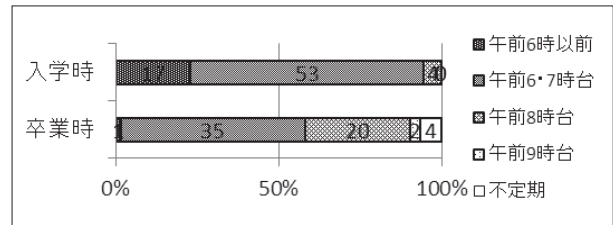


図8. 起床時刻 (入学時・卒業時比較)

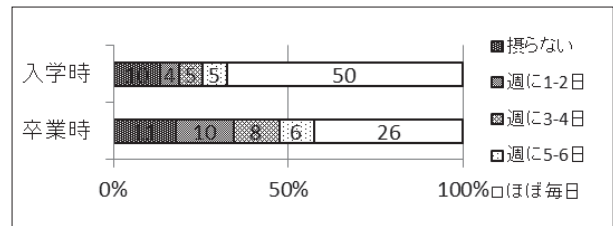


図9. 朝食摂取状況 (入学時・卒業時比較)

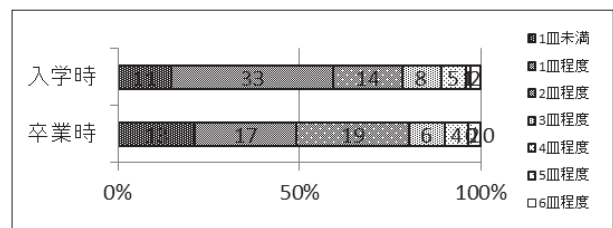


図10. 一日の野菜料理摂取状況 (入学時・卒業時比較)

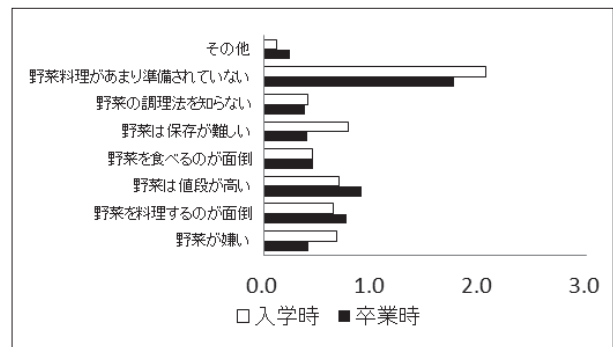


図11. 野菜を摂取しない理由 (入学時・卒業時比較)

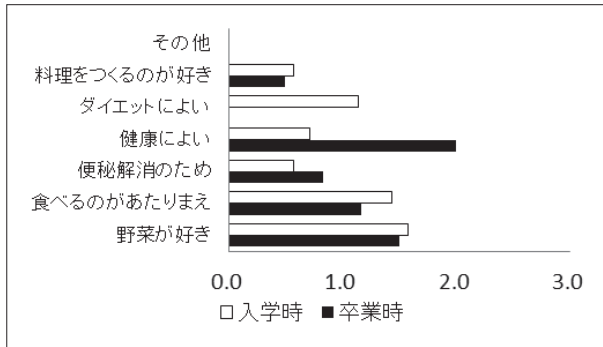


図12. 野菜を摂取する理由 (入学時・卒業時比較)

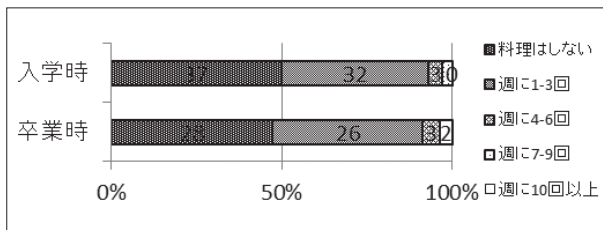


図13. 日常的な料理頻度 (入学時・卒業時比較)

(2) 介入群と対照群の卒業時での比較

食育プログラムによる2年間の介入をうけた平成25年度入学生に対し、平成24年度入学生は、食堂イベント2回の経験はあるものの、イベントプロモーションの対象ではなく、その他のプログラム項目も経験していないため、対照群とできると考えた。図14～19に、卒業時での両群の比較を示した。

朝食摂取の状況を見ると、朝食を「摂らない」、「週に1-2度」を合わせると、介入群で39%、対照群で19%であった(図14)。介入群の方が朝食摂取状況はよくないといえる。野菜料理摂取状況については、3皿以上を摂る学生の割合は変わらないが、1皿程度未満では、介入群の方が割合が少なかった(図15)。野菜摂取について、両群に大きな差はないものの、若干、介入群の方が良い傾向にあると思われた。

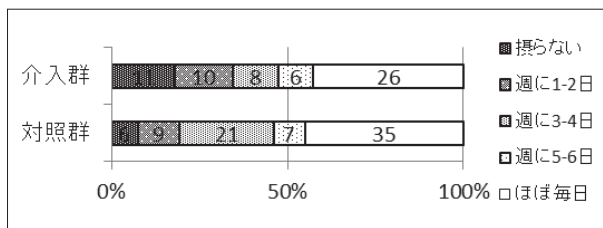


図14. 朝食摂取状況 (介入群・対象群比較)

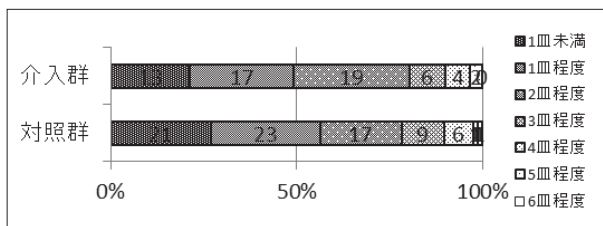


図15. 一日の野菜料理摂取状況 (介入群・対象群比較)

就寝時刻は、介入群で全体的に遅い傾向であり、不規則なものは少ないことから、遅い就寝が常態化していることがうかがわれた(図16)。それに対し、起床時刻

は、介入群の方が早い傾向で、同様に不規則の者は少なく(図17)、対照群に比べて、介入群の睡眠時間が短いことが推察された。そこで、自由に使える時間を比較したところ、自由に使える時間は、介入群の方が少ない傾向がみられた(図18,19)。

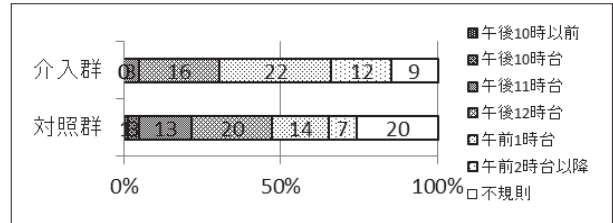


図16. 就寝時刻 (介入群・対象群比較)

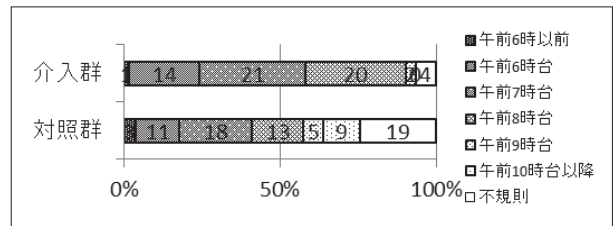


図17. 起床時刻 (介入群・対象群比較)

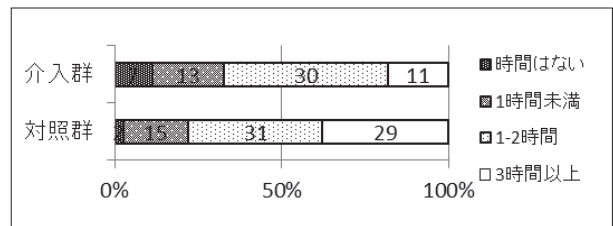


図18. 自由に使える時間(授業有の日) (介入群・対象群比較)

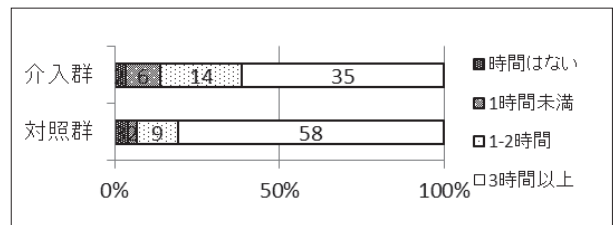


図19. 自由に使える時間(授業無の日) (介入群・対象群比較)

介入群と対照群での自宅生、寮生の比率など住居の状況はほぼ同じであったため、生活時間の使い方が2群で大きく異なっていることが推察された。就寝時刻や起床時刻が不規則になっている学生が少ないことから、介入群は、単に夜更かしをし、生活が乱れているとは考えにくい。自由に使える時間が少なくなっていることから、介入群が対象群よりも多忙であったために、遅寝が常態化したことがうかがえる。多忙さの原因は不明である。

就寝時刻、起床時刻、朝食摂取頻度、野菜摂取量について相関を確認したところ、介入群に、「就寝時刻-朝食摂取」に有意な相関がみられた。入学時にも少し関連がみられているが卒業時にはその関係が強くなっており、常態化した遅寝による食欲の低下などが朝食欠食に関連していることも考えられる。

今回の食育計画はそれまでの学生の実態から立案した。食育の目標を検討する際、「規則正しい生活の確

立」も重要な課題のひとつと考えたが、到達の困難さが予想されたため、まずは野菜摂取を中心におき、その成果から食への関心や食生活全体の改善をねらった。食育による野菜摂取の関心や行動への効果はある程度みられたものの、朝食摂取状況は悪化しており、朝食摂取行動には規則正しい生活の確立が不可欠な要因であることが示唆された。

## 5. まとめ

### (1) 介入効果と課題

今回の食育の取り組みでは、対象とした学生に次のような効果がみられた。

- ・食（特に野菜）と健康との関連についての関心の向上
- ・野菜を少しでも摂取しようとする意識のめばえ
- ・適切な野菜摂取量の認識

しかしながら、調理習慣は身につけておらず、野菜摂取量も十分な量には至っていない。朝食摂取状況は悪化していた。

この食育プログラムでは、食堂イベントそのものに加え、チラシやふり返しプリントでの介入に効果があった。関心を引出し、そのタイミングで情報を提供することの重要性を確認できたといえる。学習ファイルでの定期的、継続的介入も効果的であったが、さらにファイルの内容や主体的活動の促しが必要だったと思う。保育者をめざす学生ならではの関心に関連付けた情報提供や体験活動には可能性があると思われる。内容や提供の方法は今後の課題である。

実践評価の結果から、朝食欠食については、大学生活での遅寝が要因と考えられた。単に、食と健康に関心を向けたり、野菜の適量摂取の重要性に気づいたりするだけでは、食行動の課題は解決しがたく、学生の生活時間の使い方を調査、分析し、規則正しい生活リズムの確立に向けた介入を同時に検討する必要性が示唆された。

### (2) 学生参画の利点

参画した学生自身がPBL (Project Based Learning) を通し、対象者のリアルな反応を感じられ、学修効果が高まった。また、生活実態に近い学生が参画することで、対象者の実態に合わせたプロモーションが可能となり、効果があがった。

ここで作成した食育プログラムで目標に掲げたそれぞれの意識、態度、行動の変容について、「野菜と健康に関する意識の向上」以外ではほとんど効果がみられなかった。また、朝食摂取状況からは新たな課題が浮き彫りになった。若者への食育は重要な課題であり、大学や短期大学では、組織的な食育への取組が望まれる。一方で、食育実践を継続することは実践者の負担となるため、効率のよいプログラムが必要と思われる。対象となる学生の実態を十分に把握し、どのような意識や行動が全体の食生活の核となるか、望ましい変容に導く方法は何かを十分に検討することが不可欠だろう。今回の実践から、保育者をめざす学生への食育プログラム作成に関するいくつかの示唆が得られたため、今後に活用したい。

また、今回の食育プログラムでは、「食の楽しさを伝える保育者に」を食育のねらいとして実践してきたが、このねらいの達成を評価することはできなかった。食に関する意識が高まっている学生が、保育現場でどのような意識や行動をもって保育を実践するのかについて、その方法を吟味し、検証しなければならない。

## 謝 辞

横山千里栄養士（兵庫県宝塚健康福祉事務所健康管理課・兵庫県「食育パートナーシップ」担当）には、事業の進行管理、ディスカッション参加、地域関係者との連携調整にご尽力いただきました。また、兵庫県食育パートナーシップ事業参画の関係各位に深くお礼申し上げます。

## 参考文献

- 1) 進藤容子 (2016), 「保育者をめざす短期大学生を対象とした食育プログラムの検討 (1) - 学生参画による食育計画作成 -」, 湊川短期大学紀要第52集, 27-33
- 2) 内閣府食育推進室 (2010), 「大学生の食に関する実態や意識調査報告書」

# 子どもの表現活動における保育者の意識と実践に関する検討

— マスターズ甲子園のアクションリサーチを通じて —

A study of consciousness and practice of the nursery and kindergarten teachers in the expression activity of children: Action research of a Masters Baseball alumni event

谷 めぐみ ・ 佐伯 岳 春

Megumi TANI ・ Takeharu SAEKI

湊川短期大学 幼児教育保育学科 湊川短期大学 幼児教育保育学科

幸 田 瑞 穂 ・ 佐々木 駿 太 ・ 杉 愛 己

Mizuho KOUDA ・ Syunta SASAKI ・ Manami SUGI

湊川短期大学 幼児教育学科専攻科生 湊川短期大学 幼児教育学科専攻科生 湊川短期大学 幼児教育学科専攻科生

## Abstract

The purpose of this study is to examine the episodic records maintained by caregivers regarding their awareness and implementation of children's expression activities. Expression activity exercises were conducted at the Alps stands in the Koshien Stadium and the children of former high school baseball players who participated in the "Masters Koshien" alumni baseball tournament were selected as subjects. The method involved the caregivers themselves carrying out the planning and administration of the expression play, transcribing the specifics about the children's play, and using action research methods to evaluate the details of the implementation. The results showed that the children who visited the expression play areas exceeded the play frameworks set up by the caregivers at this temporary event, and although it was the environmental setting that encouraged the children's free expressive play, the caregivers discovered something new, which suggests practical applications at child care sites.

**Key words** : children, expression activity, nursery and kindergarten teachers, physical communication, action research

## 1. はじめに

幼稚園や保育園における保育者は、子どもたちの自由な発想力や創造力を伸ばすため、様々なあそびが展開できるような環境に工夫を凝らすことに努め、また園での日々の生活の中で子どもたちは、身近な周囲の環境と関わり合いながら、心を動かす経験を重ねて感性と表現力を養おうとしている。幼稚園教育要領（文部科学省，2008）および保育園保育指針（厚生労働省，2008）の感性と表現に関する領域「表現」では、感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにすることを、子どもに育むことが期待される。このような教育・保育の方針に基づき、子どもたちの表現活動は、造形や絵画、音

楽、言葉、身体等を用いた様々な表現によって、内的な感情や思いを見える形として自らの外に表す活動と捉えられている。幼稚園教育要領（文部科学省，2008）によると、幼稚園等の保育者においては、子どもの家庭や地域社会における生活の連続性、発達や学びの連続性を保ちつつ、教育・保育を展開する能力などの専門性が求められる。また、幼児教育に携わる教育者の専門性については、幼児を理解し、活動の場面に応じた指導が適切に行えること、家庭との連携を取りながら教育を展開していく能力が必要とされている。さらに、遊びの中での興味・関心に沿った活動にとどまらず、子どもたちの興味・関心を生かした学びや園での子どもたちの日々の生活の延長線上にある、小学校の生活や教科の学びに繋げてい

く基礎を養うことにも考慮が求められている。金谷ら(2005)が言及しているように、近年では、子どもたちの教育・保育の充実に向け、家庭での子どもの育ちを支援する役割が加わり、保育者には日々生活を共にする集団だけでなく、一時的に出会う子どもの集団に対しても対応できることも求められていることから、一時保育や子育て支援の場においては、身体を動かして人と関わる遊びである「親子体操」や「ふれあい遊び」等が、親子や子ども同士の遊びを広げるものとして期待されている。

身体動きを伴う表現あそびについては、身体表現の活動が友達の存在を豊かに感じることや、他者の動きを取り込み共感する能力の育ちに貢献するものであること、また、身体表現の活動によって子どもの豊かな感性の育ちの成果が見られたこと、さらに、保育者にとっても自覚的に子どもへの関わりが行われるようになったことが報告されている(平野・牧野, 2002; 平野・牧野, 2003)。鈴木ら(2005)によると、子どもたちの身体活動を高めるためには他者とのかかわりが重要であり、「周囲の子をよく見ていてまねして遊ぶ」といった模倣行為が、身体を通じた他者との出会いとして意味を持つとされている。さらに鈴木(2009)は、模倣が発言しやすい幼児期の身体的活動は、身体と心を存分に使って自己を発揮し、他者とのやりとりする行為、つまり言語を多く持たない子どもたちの身体的コミュニケーションとして模倣発現を促進させる保育内容を捉え直すことの必要性についても触れていることから、子どもたちの身体を通じた表現活動の援助を保育者との関わりの中から捉えることで、幼児期の生活を豊かに支える教育・保育の在り方を再考できるのではないだろうか。

近年では、子どもの体力や運動能力の低下問題(杉原ら, 2004)に留まらず、近藤(2007)の指摘にもあるように、保育者にとって運動指導などの一斉的な活動は、子どもの自発的な遊び環境とは反しているとみなされている。さらに、身体活動全般にわたって保育者の認識や関心が低下している(穂丸, 2007)ことも課題となっている。そこで、これまで保育現場で保育者が培ってきた子どもの内面理解に基づく援助の視点を基盤として、子どもたちが身体的な表現活動のなかで得ているものを掘り起し、子どもたちの育ちを支えていくための方策を模索したいと考えるに至った。

特に本研究では、日常の保育場面ではない一時的に出会う子どもたちの集団をアクションリサーチの場とし、そこに保育者が子どもを対象とした表現あそびの企画と運営、実践に取り組むことによって、子どもたちが人と関わりながら心と身体を動かす表現活動を楽しむことができる教育・保育とはどのようなものか、そしてそれを実践できる保育者を育てるためにはどうしたらよいかを検討することを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 本研究におけるアクションリサーチの進め方

教育分野では、授業の質を高めることを目的として、授業を観察し、問題点や課題を発見し、より良い授業を行うにはどうしたらよいかを考えるために、理論研究と実践研究を有機的に結び付けて解決していくための方法論であるアクションリサーチの手法が用いられることが多い。アクションリサーチとは、「社会活動で生じる諸問題について、小集団での基礎的研究でそのメカニズムを解明し、得られた知見を社会生活に還元して現状を改

善することを目的とした実践的研究」(大辞林第三版)であり、ドイツの心理学者レビンが提唱している。箕浦(2009)は、このアクションリサーチについて、近年は研究者自身が現場の活動に積極的に関与しながら、現場に起こる変化を捉えていく「当事者参加型アクションリサーチ」というフィールドワークの在り方を推奨している。アクションリサーチは、教育学や医療・保健活動の分野においては多用されている方法論であり、保育や子どもの表現活動の場面においても、アクションリサーチを用いた援助の方策を検討することは、学術的な意義を持つものと考えられる。さらに、Reason(2006)が主張するように、アクションリサーチによるプロジェクトは、実践を通じて問題に直面する当事者自身のリサーチアクションを解決できる方策であることから、教育のフィールド(末吉, 2015; 須甲ほか, 2014; 梅崎, 2004)や看護の場面(江崎ほか, 2014; 百田ほか, 2015; 本吉, 2014; 温水ほか, 2015)、地域の活性化(乾ほか, 2012; 来島, 2014; 高井ら, 2013; 田中・岩田, 2013)等において、教員や医療関係者、住民や地域組織の当事者などが抱える問題意識を解決するため、実践現場の実情を踏まえることが重要視されている。具体的には、地域住民と行政との協働のもとで展開される地域の風土を活かしたまちづくり支援事業に関わった田中・岩田(2013)の報告では、事業枠組みの設計意図やその実施プロセス、振り返りによる評価を用いた地域住民と行政職員の意識形成の分析に用いられている。また、福祉イベントの企画と推進方法について探究した柏原・永井(2012)においては、イベントへの参加を促進するキャンペーンを行い、イベントへの参加者数データによる行動分析とアンケートによる参加行動・意識分析の結果に基づき、計画・実施・評価の各段階を研究デザインとして採用したアクションリサーチを試みている。

このような実践を踏まえたアクションリサーチの活用は、学校教育の授業研究(渡部, 2012; 鎌野・伊藤, 2008; 他)においてみられるものの、幼児教育や子どもの表現活動の分野では多く展開されていないため、新たな知見の提供と研究デザインを描くことができるのではなかろうか。そこで本研究では、子どもたちが人と関わりながら心と身体を動かす表現活動を楽しむ様子を見るためには、できるだけ自然な子どもの活動の流れのなかでの事例検討が有効であるという意図に照らして、保育者と子どもが一時的に出会う場での実践を基にアクションリサーチの手法を取り入れ、以下の手続きから事例を収集し考察を試みた。

### 2. 手続き：保育者のエピソードからの事例収集

2016年11月5日、6日に兵庫県西宮市の阪神甲子園球場において開催されたマスターズ甲子園に出場する父親の応援に訪れた子どもたちを対象に表現あそびを実施した。マスターズ甲子園とは、かつて高校時代に甲子園出場を目指した高校硬式野球部OB/OGのために2004年から開催されている大会である。わが国では多くの高校球児が甲子園出場を目指し、野球をプレーしているが、甲子園大会に出場し甲子園球場でプレーできる高校球児はほんの一握りの選手である。彼らの多くは、大人になった今でも甲子園でプレーしたいという夢を持ち続けており、マスターズ甲子園は野球(特に硬式野球)というスポーツで競技するという機会を提供するだけでなく、彼らのかつての目標であった甲子園球場でプレーするとい

う夢も実現する機会を創造したマスターズスポーツプロモーションである。

当イベントで実践した表現あそびについては、湊川短期大学幼児教育専攻科2年時の「幼児身体表現指導」の授業の中で計画および企画を行った。保育歴1年半以上の専攻科生4名が日常の保育場面ではない一時的に出会う子どもたちの集団ではどのような遊びが相応しいか、また、野球のイベントに出場する父親を応援する子どもたちへの教育・保育をどのように実践するのかという問いに基づき議論を重ね、「スティックバルーン作り」ならびに「シャボン玉遊び」を採用し、専攻科生が指導案を作成した(図1)。イベント当日は、保育者である専攻科生自身で子どもたちを表現あそびの場に誘い、2日間で3歳児から小学4年生までの子どもたち10名が訪れ、そのうちの5名の子どもたちの遊びの様子について、後日エピソードとして回想法により文章化した。エピソード記述の方法論については、鯨岡(2005)によると、対象者の背景および具体的な活動や様子を示すエピソードと記述者による考察の3つの構成を推奨しているが、本研究は一時的に出会う子どもたちに対して表現あそびを実践しているため、背景については具体的には分かりえない。しかしながら、表現あそびの場に訪れた子どもたちは全員「マスターズ甲子園に参加する父親の応援を目的として来た」という置かれている状況だけは共通しているため、保育者が捉えた子どもたちの表現あそびの様子を、エピソードならびに考察として記述する方法をとった。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. スティックバルーンを作って遊ぶ

表現あそびの実践を実施した場所は、一般の観客が入らないグラウンドでの試合からも安全な場所を選んだ結果、甲子園球場のアルプスタンドとなった。そこで試合に出場する選手である父親を子どもたちが応援するための用具として、半透明の傘袋を膨らまし風船の棒状にして叩いたり飛ばしたりができるスティックバルーンを使用することになった。傘袋には色とりどりのマジックで絵描いたり、袋の中にちぎった折り紙を入れて華やかな応援グッズを子どもたちと作成した(図1)。この活動について、事例1では2歳児と3歳児の姉弟のエピソードを記述している。

##### <事例1>

このエピソードは、1日目に応援に来ていた斜視のA児(男児、2歳)とその姉B児(女児、3歳)とのエピソードである。1日目の活動としては、シャボン玉とスティックバルーンを主な活動として行った。初日ということもあり、私たちもどのように活動を展開したらいいかわからない状態で始まった活動は、自分たちで野球観戦をしている子どもたちを呼び、人数を集めることから始まった。斜視の弟(A児)と姉(B児)の母親に、「子ども向けのプースをやっていますので、良ければお越しください」という言葉掛けに対し、「子どもだけでも大丈夫ですか?」と聞かれたため、「いいですよ。」と返答し、A児とB児との活動が始まった。子どもたちと、スティックバルーンを製作。年齢が低く、袋を膨らましたり、膨らました袋をくくるのは、2歳と3歳の子どもには難しく、基本的には保育者が援助すべき部分が多かった。

事例1のエピソードを記述した保育者は、スティックバルーンの袋を膨らましたり、袋をくくって結ぶ作業が2歳と3歳の子どもには難しかったが、子どもたちの感性を崩すことがなく、保育者ができる範囲で援助していくことが大切であると学んだことを考察している。ここでの保育者と子どもとの関わりは、子どもたちが困難とするスティックバルーンの袋を膨らましたり、結ぶという作業を見守りつつも、子どもたちの表現したい形を援助しようという意図が読み取れる。事例1については、保育者が作成したスティックバルーンを模して同じものを製作しようとする子どもたちの様子と、その創造性を育もうとする保育者の姿が見受けられた。

#### 2. シャボン玉で遊ぶ

シャボン玉を飛ばす道具として、ストローとモールを用意した。屋外での活動であったため、保育者が作成した指導案(図1)にも記載されているように、風の向きや天候などに配慮した環境構成や低年齢児でも楽しめるような援助の工夫を凝らした実践が行われた。その一方で、シャボン玉遊びに使用する予定であったモールは、子どもたちの創意工夫から、花を作ったり、パネのようなものを作って表現遊びを楽しんでいる子どもの様子も見られた。事例2はシャボン玉遊びから展開された子どもたちのコミュニケーションによる心の動きを読み取ることができる。

##### <事例2>

父親の応援で熊本から来たC児(女児、小学2年生)の話である。最初は母親とスタンドのベンチに座っていて、私が声をかけアルプスタンドでの遊びに誘ってみた。それから10分くらい経って母親と一緒に来てくれてシャボン玉をして遊んだ。すると、先にいた男の子2人がC児に喋りかけ、初めはC児も戸惑っていたが、次第に打ち解けていき、同じ熊本から来ていることが分かった。暫くして、父親が同じチームに所属しているということが分かって「俺のお父さん○番のユニフォーム着てるよ!」、「私のお父さんは○番!歳が一緒くらいだから、3回から出るよね!」と会話するところが見られた。

事例2のエピソードを記述した保育者は、マスターズ甲子園のようなイベントでは、一時的に出会う子どもたち同士の交流が起こり、一緒に同じチームを応援する姿が見られてとても嬉しかったこと、また、この子たちは偶然同じチームに父親が所属していたが、他県から訪れた子ども同士の交流も見られ、方言が違ったりして面白かったことを捉えている。他県の子も同士、同じ県の子も同士といった初対面の子どもの交流があり、交流することによって遊び方が増えたり、父親を応援することが楽しくなったりして、保育者が実践を通して描いていた「子どもと一緒にあって、父親を応援している姿」というイメージに近付けたことを評価していた。つまり、ここでの保育者の意識は、一時的に出会う子どもたちが父親と一緒に応援するという心の動きを感じることができたとともに、シャボン玉を用いた表現遊びを通じて、子ども同士のコミュニケーションを育むための援助ができたものと推察される。

2016年11月5日(土)～6日(日) マスターズ甲子園ボランティア活動 幼児教育専攻科2年

- ねらい** 保育者や保護者の側で、自分の思いやイメージを表現することを楽しむ。
- 内容**
- ・好きな素材を用いて作って遊ぶ。
  - ・全身を動かして遊ぶことを楽しむ。
  - ・自分の思ったことを言葉に出して伝えようとする。
- 主な活動** スティックバルーン作り、シャボン玉遊び
- 準備物**
- ・スティックバルーン(傘袋、折り紙、シール、モール、マジック)
  - ・シャボン玉(ストロー、モール、紙コップ、シャボン玉液)

**活動への留意点**

球場内のアルプスタンドでの遊びとなる。1歳頃から10歳頃までの子どもの参加が予想されるので遊びへの準備物は、年齢によって変えられるよう応用が利くようにしておく。さらに、様々な環境の変化(音・人の往来など)を予測し臨機応変に遊びを変えたり、表現内容によっては集中できる場を作ったりすることも視野に入れておく。以上のような留意点は保育施設および保育を行うために戸外へ出かけた場では予測されない事項であるので、マスターズ甲子園にて子どもがより良い時間を過ごすため、保育者としての視点を持ちながらボランティア活動を行う。



傘袋をスティック状に膨らますのが乳幼児には難しかった。このような場合はシャボン玉で使用していたストローを使うことで自分のスティックバルーンを膨らませるようにした。

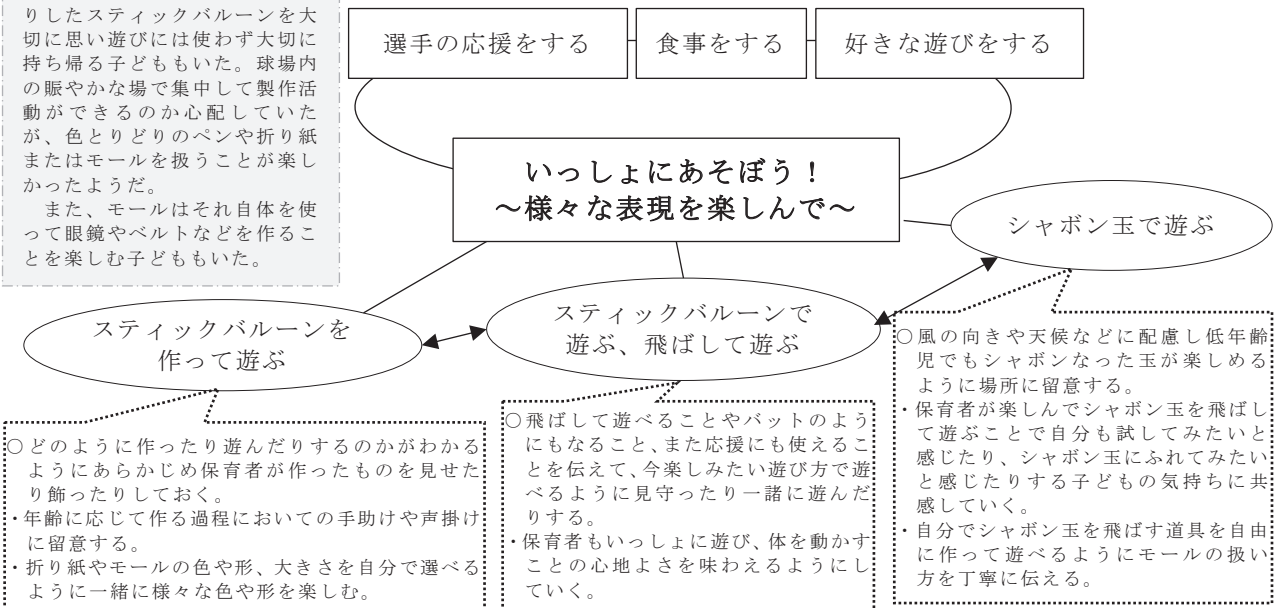
さらに小学生になると、傘袋に空気が入らないように口を縛るにはどうしたらよいのかということを試行錯誤し保育者に相談したり一緒にいる友達や兄弟に伝えあったりする姿が見られた。

一緒に遊んだことで、親近感をもって遊び終わった後も遊び場に話に来る子どもや、同じ遊びをしに来る子どももいた。そのような中で、保護者を見失い迷子になった児童が助けを求めに来る場面もあった。

球場内でもよく目立ち覚えやすい場所に遊び場があったこと、さらに保育者(専攻科生)それぞれが、緩やかに子どもと接し、自分から声をかける等々に配慮していたことで、球場内で遊びたくなかった時や困ったことがあった時に自分で来れる安心・安全な場所であったのではないかと感じた。

絵を描いたり折り紙を入れたりしたスティックバルーンを大切に思い遊びには使わず大切に持ち帰る子どももいた。球場内の賑やかな場で集中して製作活動ができるのか心配していたが、色とりどりのペンや折り紙またはモールを扱うことが楽しかったようだ。

また、モールはそれ自体を使って眼鏡やベルトなどを作ることを楽しむ子どももいた。



○どのように作ったり遊んだりするのかわかるようにあらかじめ保育者が作ったものを見せたり飾ったりしておく。

年齢に応じて作る過程においての手助けや声掛けに留意する。

・折り紙やモールの色や形、大きさを自分で選べるように一緒に様々な色や形を楽しむ。

○飛ばして遊べることやバットのようにもなること、また応援にも使えることを伝えて、今楽しみたい遊び方で遊べるように見守ったり一緒に遊んだりする。

・保育者もいっしょに遊び、体を動かすことの心地よさを味わえるようにしていく。

○風の向きや天候などに配慮し低年齢児でもシャボン玉になった玉が楽しめるように場所に留意する。

・保育者が楽しんでシャボン玉を飛ばして遊ぶことで自分も試してみたいと感じたり、シャボン玉にふれてみたいと感じたりする子どもの気持ちに共感していく。

・自分でシャボン玉を飛ばす道具を自由に作って遊べるようにモールの扱い方を丁寧に伝える。

スティックバルーンを飛ばして遊ぶことを子どもに伝えると、“そんな風を使うのか?”と不思議に思った子どもが多かったが、体を使って遊ぶことを喜び積極的に飛ばして遊ぶようになった。どうすれば遠くまで飛ばすことができるのかを工夫している姿があった。例えば、アルプスタンドの一番上から飛ばしてみたり、椅子の上で飛ばしてみたりというような様子である。

また、一人では遊べないことからキャッチボールのように投げ合ったりすることが楽しいようであった。遊び飽きると、チャンバラごっこもはじまり安全への配慮も必要にはなったが、初めて出会った子ども同士が仲良くなる場面もあった。

シャボン玉遊びは、寒さや風などを心配していたが、概ね楽しんでシャボン玉ができる状態であった。

モールを使って、輪や星形を作り、それに液をつけてシャボン玉を飛ばせる様にと考えていたが、予想以上にモールに液がついてシャボン玉を飛ばそうとすると液垂れが気になり遊びに集中できないことが多くあった。

また、様々な色のモールが嬉しかったようで太さや色を比べたりして、シャボン玉を飛ばす道具ではなく、花を作ったり、指に巻き付けてバナのようなモノを作って遊んでいる子どももいた。想定外のことではあったが、子どもの遊びを見守ることでそれぞれがモールを使った表現を楽しむことができた。

さらに、ストローを使ってシャボン玉を飛ばすときに“シャボン玉遠くまでとどけ”と応援するために沢山のシャボン玉を飛ばす子どももいた。

図1 マスターズ甲子園における表現遊びの指導記録・指導案(専攻科生による作成)

### 3. スティックバルーンで遊ぶ、飛ばして遊ぶ

図1の指導案にもあるように、保育者はスティックバルーンを用いた遊びを展開する際の援助として、膨らました袋は飛ばして遊べることやバットのようになること、叩くと音が出るため応援にも使うことができることを前もって伝え、子ども自身が楽しみたい方法で自由に遊べるような環境構成に取り組んでいる。さらに、保育者も子どもと一緒に遊び、様々な表現を通じて身体を動かすことの心地よさを味わえるような援助が行われている。保育者が活動のねらいとした「自分の思いやイメージを表現することを楽しむ」子どもの姿は、事例3の小学3年生の男児、および事例4の5歳の男児2名の遊びの様子から読み取れ、子どもたちが人と関わりながら心と身体を動かす表現活動を楽しむことができる教育・保育の在り方を考察することができる。

#### <事例3>

私が最も印象に残っているのは、1日目の第二試合（九州学院OB対立川IOB）の際に来ていたD児（男児、小学3年生）のエピソードである。九州学院OBの試合が始まる前から、私たちが「一緒に遊ばへん？」と声をかけると「お父さんが出るまで暇やから遊ぶ」といって一緒に遊び始めた。「どこから来たん？」と聞くと、「福岡から来た」と答えてくれたりしながら、スティックバルーンを作っていく中で、「1回から3回までは若い人達が出るんやで」とマスターズ甲子園の仕組みについて教えてくれた。スティックバルーンに空気をいれ、袋を結ぶときにD児が難しそうにしていたため、「お兄ちゃんが結ぼうか？」と声をかけたが、「自分でやる」と答え、自分たちの力だけで完成させようと意欲が見受けられた。本来であれば、スティックバルーンを作り、父親を応援するために作成していたものであったが、実際にグラウンドに立って試合をしている姿をみていた影響があったのか、スティックバルーンをバットにみたくて、自分たちで紙のボールを作り、野球を始める様子が見られた。

事例3のエピソードを記述した保育者は、幼稚園や保育所であれば、保育者が遊びを展開していきながら様々な遊びを行っていくが、保育者が援助したり、展開することがなくても、一つの遊びに飽きたら次の遊びをして楽しむ様子が見られたことはすごく印象に残っていることを考察している。このエピソードから抽出された子どもの表現あそびの様子として、スティックバルーンを野球のバットに見立てて、グラウンドで試合をする父親の姿の模倣による表現遊びが見られる。表現活動の中でも特に身体表現が主に活動の中心に捉えられており、父親を応援するという目的に合わせて援用したスティックバルーンは、野球というスポーツ活動への子どもの興味・関心を引き出すことができたのではなかろうか。

#### <事例4>

マスターズ甲子園も終盤を迎え、一日その場で過ごしていた子どもたちのほとんどがマウンドでキャッチボールをする時間があつた。しかし、小さな子どもやキャッチボールに興味のない子どもは観客席に残っていた。私たちは、観客席に残る子どもにスティックバルーンを見せたり、シャ

ボン玉を飛ばしたりしながら「一緒に遊ぼう」と声をかけて回った。ほとんどの子どもが遊びに参加をしない様子ではあったが、母親と観客席に残る予定のE児（男児、5歳）・F児（女児、2歳）と、一人で遊びに参加すると来たG児（男児、5歳）と一緒に遊ぶことになった。

スティックバルーンを作ることにそれぞれが興味を持ち傘袋の中に入れる折り紙を選んでいった。傘袋に絵を描く活動は、戸外ではなかなか集中できないのではないかと予想していたが、どの子どもも思いがあつて好きな絵を描いていた。描いている途中で「〇〇からきたよ」「幼稚園にいったる！」など話をきくことができた。その後、飛ばして遊ぶことを楽しんだ。遊び始めは、同い年のE児とG児と一緒に遊ぶことはなかった。しかし、保育者がそれぞれにスティックバルーンを投げて遊んでいるうちにお互いの存在が身近になり3人で遊べるようになった。そこで保育者は自然と子ども同士で遊べるように声をかけたり投げる順番に配慮したりしていると、10分も経たないうちに2人で遊ぶようになった。遠くから投げ合ったり、同じ場所からどちらが遠くまで飛ばすことができるのか試したりもしていた。これらの遊びに飽きたころには、チャンバラごっこもはじまり、保育者は見守ることとなった。

事例4のエピソードを記述した保育者は、スティックバルーンを作ることに興味を持った子どもたちが、傘袋の中に入れる折り紙の色選びには個人の思いがあり見えて面白かったと考察している。E児は、ちぎりやすいように細長く切っていた折り紙よりも、全紙の折り紙を選んで自分の好きな大きさにちぎって入れるのにこだわっていたこと、G児が描いた絵については、傘袋が長いことから思いついたのかもしれないし、甲子園球場に来る旅程を思ったのかもしれないし、電車が好きだったのかもしれないが、そこに新幹線の絵を丁寧に描いていたことも観察しエピソードとして記録していた。スティックバルーンの中に折り紙を入れたり、袋に絵を描いたりして、言葉では表現し難い子どもの自発的な遊びから、自分の思いやイメージを表現することを楽しむことのできた事例であると考えられる。さらに、子どもたちは、保育者のスティックバルーンを投げて遊ぶという動きのある活動に興味を示し、お互いに関わり合いながら遊ぶ姿が見受けられたことから、保育者の援助により身体的コミュニケーションとして模倣発現を促進することができたと推察される。すなわち、スティックバルーンを投げる、飛ばす、叩き合うといった表現活動の援助が保育者によって行われた結果、お互いの存在を身近にし、心理的な距離を縮め、身体的な遊びを通じた交流に発展したのではないかと考えられた。

### IV. おわりに

本研究は、マスターズ甲子園において、日常の保育場面ではない一時的に出会う子どもたちの集団をアクションリサーチの場とし、そこに保育者が子どもを対象とした表現あそびの企画と運営、実践に取り組むことによって、子どもたちが人と関わりながら心と身体を動かす表現活動を楽しむことができる教育・保育とはどのようなものか、そしてそれを実践できる保育者を育てるためにはどうしたらよいかを研究課題とし、保育者によるエピソード記録から検討することを試みた。専攻科生である保育者には、保育施設や保育を行うために設定した戸外



等の場では予測できない環境の中で、幼児だけでなく小学生までを対象に子どもたちを勧誘し、多様な表現遊びを通じて野球の応援を行うためには、どのような遊びが提供できるかを授業の中で議論してもらった。マスターズ甲子園の2日間において、保育者が企画した表現遊びの実践から回想法により想起されたエピソード記録を見ると、スティックバルーンを膨らませる、結ぶといった作業は乳幼児には難しく、ストローを用いて膨らませたり、縛り方を試行錯誤する等、発達の段階に応じた援助や助言が行われていることが分かった。また、学齢が上がることで、野球を模倣したスポーツ遊びを表現する様子や、保育者が用意したスティックバルーンやシャボン玉遊びをただ楽しむだけでなく、身体的なコミュニケーションを通じて人と関わり合いながらお互いの存在を認識し、交流を深める様子も見られた。そこには、子どもたちの自発的な遊びを見守り、スティックバルーンの製作が投げや飛ばす、叩く等の身体的な動きへの展開に繋がるよう、保育者の援助と配慮が行き届いていたのではなかろうか。その一方で、シャボン玉遊びに用意したモールを子どもたちの発想で様々な形に変化させて遊んでいた様子からは、保育者自身も想定外の出来事であったことも気づきとして捉えられている。このような自然な活動の流れの中で現れた表現遊びを通じて、子どもの感性や創造性を大事にしていくことが保育者には必要であろう。

本研究で取り組んだアクションリサーチは、幼児教育や表現活動の分野での研究蓄積は多く見られなかったが、通常の保育の場面でない一時的に出会う子どもたちに対して行う教育・保育活動の実践への一般化は今後の課題である。加えて、子どもたちの自由な発想での遊びを助長する最小限の環境設定が、保育者に新たな気づきを促し、子どもの育ちを支えていく教育・保育に繋がることを期待する。

## 参考文献

- 穂丸武臣 (2007) 「保育者養成の立場からの提言」『子どもと発育発達』, 5 : 21-24.
- 遠藤 昌 (2006) 「幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について－身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して－」『武庫川女子大紀要 (人文・社会科学)』, 54 : 91-99.
- 江崎陽子・山田未歩子・遠藤数江 (2014) 「アクションリサーチ法を用いた成育医療における1型糖尿病患者への関わり改善のプロセス：チーム医療の取り組みに焦点を当てて」『日本看護学会論文集小児看護』, 44 : 118-121.
- 平野仁美・牧野敏枝 (2002) 「身体表現を通してかかわりを育てる実践研究－縦割りの生活を生かした運動会の取り組み－」『日本保育学会第55回大会発表論文集』 : 654-655.
- 平野仁美・牧野敏枝 (2003) 「身体表現の保育が子どもと保育者の育ちにもたらすもの－4歳児の保育実践からの一考察－」『日本保育学会第56回大会発表論文集』 : 388-389.
- 乾 亨・深川光耀・今野裕昭 (2014) 「地域組織の活性化と新しい地域リーダー創出のための実践的研究：「真野まちづくり」の継承と新展開を目指す取り組みを通して」『住総研研究論文集』, 41 : 109-120.
- 鎌野育代・伊藤葉子 (2008) 「中学校家庭科における幼児とのふれ合い体験の教育的効果をどのように高めていくか：アクションリサーチによる検討」『千葉大学教育学部研究紀要』, 56 : 201-208.
- 金谷京子・坪井敏純・吉田ゆり (2005) 「子育て支援の限界と今後の課題－保育所を中心とした子育て支援活動調査から－」『保育学研究』, 43 (1) : 63-75.
- 柏原正尚・永井拓己 (2012) 「アクション・リサーチを活用した住民協働による福祉イベントの企画・推進方法の考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 20 : 87-96.
- 来島修志・石井文康・山中武彦・水谷なおみ (2014) 「回想法を活用した認知症予防のためのまちづくりに関する研究：A市における人材育成に着目したアクションリサーチを通して」『日本福祉大学社会福祉論集』, 130 : 117-144.
- 近藤充夫 (2007) 「保育者養成課程における『保育内容』の歴史の変遷と今後の課題」『子どもと発育発達』, 5 : 10-13.
- 厚生労働省 (2008) 保育園保育指針.
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門』, 東京大学出版.
- 箕浦庸子 (2009) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ－分析・解釈法』, ミネルヴァ書房.
- 百田武司・木村勇喜・木下真吾・神垣町枝・河村時子・日隈妙子・前原奈美・寺一誌真・南口友貴美 (2015) 「アクションリサーチ法を用いた集中治療室における面会拡大のプロセスとその効果に関する研究－大学と病院の連携による実践的研究－」『日本赤十字広島看護大学紀要』, 15 : 31-41.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領.
- 本吉美也子 (2014) 「アクションリサーチを用いた外来透析スタッフに対する学習プログラムの検討」『日本看護学会教育学会誌』, 23 (3) : 71-82.
- 温水理佳・松波美紀・吉川美保 (2015) 「認知症を有する高齢者の入院加療中の看護を考える」『認知症看

- 護研究会』の学習会の実践報告』『岐阜看護研究会誌』, 7 : 49-56.
- Reason, P. (2006) 「Choice and quality in action research practice」『Journal of Management Inquiry』, 15 : 187-203.
- 末吉雄二 (2015) 「校長によるアクション・リサーチの手法を用いた若手教員の育成：小学校高学年の学級経営に焦点化して」『学校教育研究』, 30 : 118-124.
- 杉原 隆・森 司郎・吉田伊津美 (2004) 「2002年の全国調査から見た幼児の運動能力」『体育の科学』, 54 : 161-170.
- 須甲理生・佐々木浩・細越淳二 (2014) 「教師の知識形成と授業改善を志向したアクション・リサーチ：小学校4年生のマット運動2単元を対象として」『日本女子体育大学スポーツトレーニングセンター紀要』, 17 : 21-31.
- 鈴木裕子・鈴木英樹・上地広昭 (2005) 「幼児の身体活動評価尺度の開発：子どもアクティビティ尺度」『体育学研究』, 50 : 557-568.
- 鈴木裕子 (2009) 「幼児の身体活動場面における模倣の役割に関する事例的検討」『発育発達研究』, 42 : 24-32.
- 高井逸史・樋口由美・小栢進也 (2013) 「泉北ニュータウン地域再生における理学療法士の役割」『総合リハビリテーション』, 41 (5) : 481-485.
- 田中尚人・岩田圭佑 (2013) 「熊本市南区のまちづくり支援：区まちづくりビジョン策定ワークショップを中心に」『熊本大学政策研究』, 4 : 23-35.
- 梅崎高行 (2004) 「スポーツ文脈におけるアクションリサーチー子どもの動機づけをめぐるー」『早稲田大学人間科学研究』, 17 (1) : 35-47.
- 渡部かなえ (2012) 「アクション・リサーチによる子どもが自由にのびのびと楽しんで動きをつくりだす身体表現の授業研究」『青山学院女子短期大学紀要』, 66 : 107-115.



## 湊川短期大学紀要 投稿規程

### 第1条 (目的)

湊川短期大学紀要 (Bulletin of Minatogawa college 以下「本誌」という) は本学教員が研究活動の成果を内外に発表し、研究成果の共有や一層の研究活動の発展を目指すことを目的とし、年一回以上発行する。

### 第2条 (投稿者の資格)

投稿者 (本誌に投稿出来る者) は、原則として本学教員 (非常勤教員も含む) に限る。ただし、湊川短期大学紀要編集委員会 (以下「編集委員会」という) が特に認めた場合はこの限りではない。

### 第3条 (執筆代表者)

本誌に投稿した原稿において一番目に氏名を記載している執筆者を執筆代表者とする。執筆代表者は、本誌の同一号において、一つの原稿に限り執筆代表者となる事が出来る。

### 第4条 (原稿の種類)

原稿の種類は、「原著論文」、「作品」、調査・実験・観察結果等を報告する「研究報告」、「総説」、「学会報告」、最新情報の「論評」や「書評」等とし、未発表のものに限る (ただし、「学会報告」についてはこの限りではない)。また完成原稿を提出することとする。

### 第5条 (原稿掲載の可否)

原稿掲載の可否は編集委員会で決定する。また編集委員会の判断により、リライト、縮小等を求める事が出来る。

### 第6条 (投稿の方法及び締め切り)

原稿の投稿に際しては、事前に申し込みを行い、別に定める「湊川短期大学紀要執筆要項」に従い、原稿の種類を明記した上で、定められた期日までに編集委員会に提出しなければならない。

### 第7条 (校正)

校正は、投稿者の責任において行い、初校のみとする。校正段階での内容の変更は認められない。校正は投稿者に初校を返却した日から定められた期日までに校了し、編集委員会に提出するものとする。校正は誤字・脱字などの訂正を原則とするが、編集委員会が特別に認めた場合はこの限りでない。

### 第8条 (経費の負担)

投稿料は無料とする。ただし、カラー印刷や編集委員会の許可による大幅な訂正等で、増ページが生じた場合などは、投稿者の負担とする。

### 第9条 (別刷)

別刷は30部を無料で、投稿者に配付する。ただし30部を超えて希望する場合は、投稿者の負担とする。

### 第10条 (編集委員会)

編集委員会は、図書委員会の委員で構成し、必要に応じて別に委員を委嘱できるものとする。

### 第11条 (著作権)

本誌への掲載論文等の著作権はそれぞれの著作者に属するが、各著作者は湊川短期大学に対して、当該論文等の出版権・複製権・公衆送信権等の利用につき、本誌の電子化・公開に必要な限度でその権利を湊川短期大学が行使することを許諾するものとする。

### 第12条 (その他)

この規程に定めた以外の事柄については、編集委員会の判断によることとする。

附則 この規程は、平成21年7月30日より施行する。なお旧規程は施行日より廃止とする。

## 湊川短期大学紀要 執筆要項

1. 原稿の記述は、表題 (和文および英文)、執筆者名 (和名およびローマ字)、所属 (大学名及び専任・非常勤の別、幼稚園・保育所名など)、欧文要旨、キーワード5語以内 (英文)、本文および表・図、注、文献、資料の順序とする。
2. 注は、) で番号をふり一括記載する。
3. 文献は、本文中の該当箇所に () で著者名、発行年、引用頁を挿入し、本文末尾の文献の項目に一括記載する。書籍の場合は、著者名 (出版年) 『表題、書名』発行所・出版社名の順に記載する。雑誌論文の場合は、論文著者名 (出版年) 「論文名」『掲載雑誌名又は紀要名』、巻、号、論文初頁-終頁の順に記載する。
4. 表・図は挿入しておくか、挿入できない場合は、位置を原稿右側の余白に赤字で指示すること。(最後に資料として挿入する場合はそのように指示すること)
5. 表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に書くこと。また図と写真は区別せず、図として一連の番号を付けること。
6. 原稿は、ワープロソフト (word ファイル) を用いて、可能な限り1枚につき25文字×50行×2段で作成すること。困難な場合は50字×50行で作成すること。
7. 原稿はA4版で1部を印刷し、記録媒体とともに提出すること。なお記録媒体は投稿者がウイルスチェックを行うこと。
8. 校正は赤字で初稿に直接記入すること。大幅な修正が必要な場合は必ず紀要編集委員に承諾を得ること。

### 編集委員会

委員長 馬 込 武 志  
委員 大 西 隆 弘  
谷 めぐみ

## 湊川短期大学紀要 第53集

平成29年3月31日 発行

発行人 末 本 誠

発行所 湊 川 短 期 大 学  
〒669-1342 兵庫県三田市四ツ辻1430  
電話 (079) 568-1381(代)  
FAX (079) 568-0107

印刷所 株式会社 西岡印刷所  
〒535-0003 大阪市旭区中宮4丁目6番15号  
電話 (06) 6954-7700  
FAX (06) 6954-2277



