

湊川短期大学紀要

第 54 集

小規模保育施設における遊びの充実 ーすみっこ遊びからの検討ー	幸 田 瑞 穂・武 田 俊 昭・吉 次 豊 見・萩 原 文
レッジョ・エミリア・アプローチ体験による保育者育成課程の学生の変化	佐 伯 岳 春
保育者養成課程における「教えない」コンピュータ演習授業	高 畑 貴 志
保育者養成校における実習不安軽減の取り組み ー保育体験ボランティア活用の効果ー	永 井 毅
「保育所保育指針」告示にともなう領域「表現」に関わる担当科目の課題	長 井 典 子・岩 佐 明 子・木 許 隆
お茶がもたらす健康効果 ー日本における摂取状況と課題ー	大 島 里 詠 子・田 和 優 子・鶴 田 祥 子
就学前教育における「特別な配慮を必要とする幼児への指導」と小学校との連動性について (障害特性の理解と具体的支援による滑らかな支援を目指して)	田 邊 哲 雄
高大接続教育実施に向けた保育者養成課程のピアノ指導における現状と課題	大 西 隆 弘・中 安 修 也
短期大学と保健所との地域連携から見える課題 ー保健所事業との連携で地域住民に対する講座の運営を通してー	静 和 美・尾 崎 剛 志
保育士版アクションカード(事例検討カード)の製作・実践を通じた保育者のモチベーション向上について	田 邊 哲 雄・谷 口 ナオミ・田 邊 実 香・幸 田 瑞 穂・馬 越 美 佳
放課後子供教室と放課後児童クラブの一体化に向けた政策動向 ー 小学校における「幼保一元化」問題 ー	野 崎 洋 司
地域コミュニケーションと学習行動に関する調査研究	山 田 哲 也・若 嶋 清 人・岳 野 公 人・山 岡 武 邦
道徳教育および特別活動の指導法における e-Learning の展望	山 田 哲 也

— 目 次 —

原著論文

小規模保育施設における遊びの充実

－すみっこ遊びからの検討－

……………幸 田 瑞 穂・武 田 俊 昭・吉 次 豊 見・萩 原 文……………（1～8）

レッジョ・エミリア・アプローチ体験による保育者養成課程の学生の変化

……………佐 伯 岳 春……………（9～12）

保育者養成課程における「教えない」コンピュータ演習授業

……………高 畑 貴 志……………（13～18）

保育者養成校における実習不安軽減の取り組み

－保育体験ボランティア活用の効果－

……………永 井 毅……………（19～24）

「保育所保育指針」告示にともなう領域「表現」に関わる担当科目の課題

……………長 井 典 子・岩 佐 明 子・木 許 隆……………（25～34）

総 説

お茶がもたらす健康効果

－日本における摂取状況と課題－

……………大 島 里 詠子・田 和 優 子・鶴 田 祥 子……………（35～38）

就学前教育における「特別な配慮を必要とする幼児への指導」と小学校との連動性について

（障害特性の理解と具体的支援による滑らかな支援を目指して）

……………田 邊 哲 雄……………（39～46）

研究報告

高大接続教育実施に向けた保育者養成課程のピアノ指導における現状と課題

……………大 西 隆 弘・中 安 修 也……………（47～52）

短期大学と保健所との地域連携から見える課題

－保健所事業との連携で地域住民に対する講座の運営を通して－

……………静 和 美・尾 崎 剛 志……………（53～58）

保育士版アクションカード（事例検討カード）の製作・実践を通じた保育者のモチベーション向上について

……………田 邊 哲 雄・谷 口 ナオミ・田 邊 実 香・幸 田 瑞 穂・馬 越 美 佳……………（59～70）

放課後子供教室と放課後児童クラブの一体化に向けた政策動向

－小学校における「幼保一元化」問題－

……………野 崎 洋 司……………（71～76）

地域コミュニケーションと学習行動に関する調査研究

……………山 田 哲 也・若 嶋 清 人・岳 野 公 人・山 岡 武 邦……………（77～82）

道徳教育および特別活動の指導法における e-Learning の展望

……………山 田 哲 也……………（83～86）

— CONTENTS —

Enrichment of play at small-scale childcare facilities

- Study from play in corner or nook of room. -

.....Mizuho KODA · Toshiaki TAKEDA · Toyomi YOSHITHUGU · Aya HAGIHARA..... (1 ~ 8)

Changes in the students in the childcare person training course by experience in the Reggio Emilia approach

.....Takeharu SAEKI..... (9 ~ 12)

A computer literacy class without lecturing in a training course for preschool teachers

.....Takashi TAKABATAKE..... (13 ~ 18)

Research on Reducing Student's Anxiety of Nursing Practice in a Nursery Teacher Training College;

The Effect of Utilization of Nursing Experience Volunteer

.....Takashi NAGAI..... (19 ~ 24)

The Issues of Subjects in relation to Area "Expression" after the Public Notification of the Nursery School Guidelines.

.....Noriko NAGAI · Akiko IWASA · Takashi KIMOTO..... (25 ~ 34)

Health effects of tea : the current situations and issues of consumption of tea in Japan

.....Rieko OSHIMA · Yuko TAWA · Sachiko NAKAMURA-TSURUTA..... (35 ~ 38)

On guidance for young children who need special attention in pre-school education and the linkage with elementary school (Aiming for smooth support by understanding obstacle characteristics and concrete support)

.....Tetsuo TANABE..... (39 ~ 46)

The current condition and issues in piano guidance in child-care worker training course in terms of implementation in high school/university connective education.

.....Takahiro ONISHI · Shuya NAKAYASU..... (47 ~ 52)

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..... (53 ~ 58)

Through the production and practice of nursery edition action cards (case study card)

About motivation improvement of day caregivers

.....Tetsuo TANABE · Naomi TANIGUCHI · Mika TANABE · Mizuho KODA · Mika UMAKOSHI
..... (59 ~ 70)

The Government's policy on the Unification of after-school child classes and clubs for after-school activities for children :

The Problems Concerning the Integration of the Projects of After-School Care for Elementary School Children

.....Hiroshi NOZAKI..... (71 ~ 76)

Research on Local Area Communication and Learning Behavior

.....Tetsuya YAMADA · Kiyohito WAKASHIMA · Kimihito TAKENO · Takekuni YAMAOKA..... (77 ~ 82)

Prospects of e-Learning in Ethical Education and Method of Special Activities Teaching

.....Tetsuya YAMADA..... (83 ~ 86)

小規模保育施設における遊びの充実

－すみっこ遊びからの検討－

Enrichment of play at small-scale childcare facilities
- Study from play in corner or nook of room. -

幸 田 瑞 穂 ・ 武 田 俊 昭

Mizuho KODA ・ Toshiaki TAKEDA

湊川短期大学附属ほるとこども園 湊川短期大学 幼児教育保育学科

吉 次 豊 見 ・ 萩 原 文

Toyomi YOSHITHUGU ・ Aya HAGIHARA

大阪成蹊大学 教育学部 湊川短期大学附属ほるとこども園

Abstract

In this research, we set a point of view on the development of play at "Sumiko" in small - small-scale childcare facilities and examined the desirable environment for infant's fulfillment. As a result, the childcare person sees all indoors as a playground, watches "assistance with supreme" and helps it, deliberately constructs, so that the place of life of the children spread, calmly playing on the spot, trial I repeatedly mistakenly found out that I am involved in the environment and I am feeling fulfillment and satisfaction. From now on, we would like to keep childcare personnel preparing various environments and enriching children's play.

Key words : Teacher's support , Indoor play , Environmental composition , Enrichment of play

1. はじめに

本稿は、2017年4月にS市のニュータウン内の商業施設2Fに開園した小規模保育施設（A型）Pこども園の限られた空間を最大限に活かすため、室内の“すみっこ”に着目したものである。Pこども園は、0歳～3歳未満児の子どもが在園している施設であることから、安心感、居場所感、養護の基本にあるところの、「安全・安心・安定した場所」であることが第一条件としてある。それらを踏まえた上で、子どもが充実感や満足感を得ることができる「場」を作りたいと考えた。

筆者は、兵庫県S市M幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児を対象に、2013年から2014年の2年間に、観察・関与した自由活動場面において、園内の屋外を中心に“すみっこ”といわれている場での遊びの展開に着目し、子どもが遊び込める「場」について考察し、“遊びが充実する”ための望ましい環境のあり方の検討を行った（2017日本保育学会）。保育室や園庭など多く遊ぶ場がある中で、塩川（1978）が「子どもはすみっこが好きである」と述べているように、階段下での“すみっこ”を好み遊びに没頭していく子どもの姿があった。そして「子どもたちは大人から干渉されない自由な遊び場」（仙田1992）で落ち着いて遊ぶ中で、試行錯誤を繰り返し自ら環境へ

かかわることで充実感や満足感を得ていることが明らかとなった。さらに、保育者が子どもの環境へのかかわりについての理解を深め、様々な想定外の遊びがあっても、安全等に留意していきながら、その遊びを援助したり見守ったりすることの大切さと、環境としての保育者自身のあり方を志向し続ける必要性が再確認された。

これらの研究フィールドは幼稚園であったが、3歳未満児が生活をする小規模保育施設においても同様の環境構成や援助が必要とされると考える。

そこで、本研究では小規模保育施設における“すみっこ”での遊びの展開に視点を定め、乳児の遊びが充実するための望ましい環境のあり方の検討をした。

2. 研究の方法

H県S市Pこども園に在園する園児21名（0～2歳児）を対象とし2017年5月から2018年1月までの期間、実践・考察・検証を重ねた。考察の際には写真による保育観察記録を基にした。

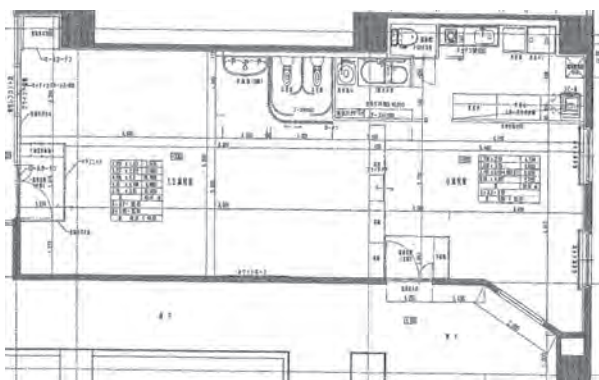
1. 園内における“すみっこ”での遊びの状況を把握する。
2. “すみっこ”での遊びの展開を見守り必要な環境構成や援助を行う。
3. “すみっこ”での遊びを分類し事例考察を行う。

上記の保育観察記録については、「写真評価法 (PEMQ) から振り返る保育環境」(中坪・門田・秋田・小田・無藤・芦田・鈴木・野口・箕輪・森・上田 2013) を参考にし、筆者を含めたPこども園の保育者が生活の中で“いいね”と感じたときに自由に撮った写真の中から、園内の“すみっこ”を捉えたものを抽出した。

さらに、保育者が子どもの遊びにどのようにかわり“すみっこ”での遊びをどのように捉えたのかを聞き取り、子どもの姿や保育者の思いや意図を整理、分類した。

(Pこども園の概要)

- ① 小規模保育事業 A型
- ② 開園 2017年4月1日
- ③ 場所 S市 商業施設内2F
- ④ 保育室面積 95.60㎡ (室外に倉庫有)
- ⑤ 定員内訳 0歳児3名 1・2歳児 16名 計19名 (最大22名まで)
- ⑥ 職員配置 園長 主任保育士 常勤保育士 非常勤保育士 計 13名
嘱託医 (小児科医、歯科医)
- ⑦ 連携施設 認定こども園C幼稚園 K保育園



3. 先行研究の整理

(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、子どもの遊びをみていると、あきることなく繰り返し積み木を積んだり、また壊したりして夢中になって遊んでいる。そして、「名のない遊び」(塩川1978)もある。このように「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) 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) 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」とし

て、以下の4点を挙げている。

- 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“遊びの姿”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。

(3) 「名のない遊び」とは何か

塩川 (1978) は、「名のない遊び」とは、「乳幼児の日常生活の中で多々見かける遊びであり、発達の上から考えてきわめて重要な活動であるが、名前を持っていない遊びである」とし、①遊び全体に占める「名のない遊び」が多い②自発的・主体的活動であると述べている。また遊びの質からみても高い水準のものであるにもかかわらず、「名のない遊び」の明確な位置づけが欠落していることを指摘した。さらに、「主体的な生活こそ保育には必要であることを思えば、この種の遊びについては援助し、受容したいものである」という思いから、保育者が「名のない遊び」を受容していくことで、子どもが多くの経験を重ねて、それぞれの個性や能力を発揮していくことを示唆している。

筆者と、Pこども園の保育者が撮影した“すみっこ”での遊びを抽出したときに、多くの写真に「名のない遊び」といえる遊びが多くあり、その遊びに子どもが夢中・没頭している姿が多くあった。これらのことから、保育者自身がわかりやすい表現で (〇〇ごっこ・〇〇遊び) 遊びを限定した視野でみることなく、子どものありのままの姿を受容することで、よりよい援助ができるのではないかと考えた。

(3) 新・保育所保育指針 (2017) における保育の方法と環境のあり方

保育所保育指針では、保育の方法として「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とあり、保育環境については、「子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること」(2017) との記載がある。これは子どもが、生活や遊びの中で自由観をもって過ごし、その生活や遊びは、「コト・モノ・ヒト」すなわち環境に思うがままにかかわり没頭したり、夢中になったりすることにある。

例えば、ブロックをレンガに見立てたりすることもあれば、それを携帯電話に見立てたり、組み立てて何かを作ったりもする。こうして違った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広げて遊びを深めていくだけでなく、さらには保育者や友達と一緒に、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、思うようにならない経験や葛藤を繰り返し成長していくのである。

これらのことから、保育者の役割として子どもが自発

的な活動ができ、心身全体を働かせ様々な体験ができる保育環境を作ることが求められていることがわかる。

さらに、今回の改定では乳児保育に関わる内容が充実した。「乳児期の発達については、視覚、聴覚などの感覚や、座る、はう、歩くなどの運動機能が著しく発達し、特定の大人との応答的な関わりを通じて、情緒的な絆が形成されるといった特徴がある。これらの発達の特徴を踏まえて、乳児保育は、愛情豊かに、応答的に行われることが特に必要である。」(2017)とあるように、保育者のかかわりによって子どもが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が大切である。このようななかかわりの中で子どもは自己を発揮していくのである。

4. 結果と考察

“すみっこ”とは、広辞苑第6版によると①囲まれた区域の角②場所の中央でない所とされる。つまり園内における“すみっこ”とは、保育室の隅・棚の間・家型の遊具、物入の下、そして電子ピアノの下などが挙げられる。また遊びの充実は「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」(河邊2005)であることを踏まえ、検討した。

(1) 園内における“すみっこ”の実態とあり方の検討



図2 開園直後の保育室

約80㎡のスペースに、事務と沐浴スペース・子ども用トイレなどが凝縮されており、保育を充実させていくには、より環境構成の工夫を要するPこども園の保育室は、開園間もない頃には、子どもが広く活動できる場所をフロアの中央に設けていた(図2)。しかし、中央の広い空間ではなく、遊び場が壁際に集中し、中央の空間は走る場所となっていた。そのため、絵本を見たり積み木で遊んだりするのに集中できず落ち着かない様子が目立っていた。

これは、保育者が安全を意識するあまり、目の届きにくい“すみっこ”といえる場所を意図的に作っていなかったのではないかと考えられる(吉次2017)。

子どもの遊び場である空間をどのように捉えるべきかを保育者同士で検討した結果、子どもは特に壁際に設置したテーブルの横や絵本棚のある保育室の隅で遊ぶことを好み、様々な遊びを楽しむ姿が見られたことから、保育者は“すみっこ遊び”を見守り、意図的に室内に“すみっこ”を設け、必要な援助をしていくことにした。

(2) 事例と考察

“すみっこ”で遊んでいる子どもの遊びが充実したと思われる姿を捉え、その姿が表れた要因について考察を加える。

注) 事例の名前はすべて仮名である。

事例1) 子どもが自ら“すみっこ”を選んで遊ぶ姿



図3 非常用扉の片隅①

(事例)

扉の前のすみっこに安全のためマットを敷くと、そこに絵本立てを利用して自分たちの居場所を作った(1歳児)。そこに緩衝材を持ち込み、更に居心地がよくなり、満足感を得て、じっとりとその場で遊んでいる。また「おうちおうち〜」「おしごとおしごと〜」と話している。

(撮影者の思い) ★(以下、担任が撮影したものは★印を記載)

絵本棚の想定外の使い方に驚き、面白がり写真を撮った。

(考察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

この時、保育者が特別な声かけをせず見守り続けたことが、この遊びが充実した一番の要因であると考えられる。このような姿があると、つい保育者は「何を作ったのかな、誰のお家かな」等と問いかけることもあるが、誰からも邪魔されることなく自分の、もしくは自分たちの時間を過ごすことで、それぞれが自分のイメージを満たし十分に遊びを持続する姿があった。



図4 非常用扉の片隅②

(事例)

扉の前のすみっこに、テントを収納した袋を置いていた。そこに小さなビニールプールを運び込み、自分のお気に入りのオモチャを持ち込んでいる。

また、テントとビニールプールの弾力が心地良く、ゴロゴロしたり寝転んだりしている。心地のよさを保育者にも知らせたくてこちらをみて「みてみて〜」と声をかけてきた。ただただ、そこにいることを楽しみ、その場を友達と共有しているようであった。

(撮影者の思い) ★

子どもが気持ちよさそうにみてみてと声を上げている様子を見て思わず撮っている。

(考 察)

保育者は得も言われぬ心地よさや面白さを感じ取り、遊びを楽しむ子どもと共にその場にいて、笑いあったり、テントやビニールプールに触れたりして遊んだ。そして、保育者は遊びの中で子どもの思いを共有することが大切なのではないかと考えた。



図5 電子ピアノの下①

(事 例)

電子ピアノの下を、家に見立てている(2歳児)。友達が近づくと「ピンポンならしてください」等と話し、ならすと「はいどうぞ～」と、中に入るように誘っている。またおもちゃの携帯電話で、何時に来ますか? 「はいはいいいですよ」とここではお母さんになりきって遊んでいる。

(撮影者の思い)

室内に家型の遊具があるが、この場所を家に見立てて遊んでいる姿をみてその遊びを一緒に楽しみながら撮影した。

(考 察)

メイは、この場所に自分がいることに気づいて欲しくて、遊びのイメージを広げながらも、自分から側にいる保育者や友達に声をかけている。

ここでは、保育者がメイに応答的なかかわりをする中で遊びのイメージを具体化し、共感する言葉をかけることで、遊びが充実したと考えた。



図6 電子ピアノの下②

(事 例)

電子ピアノの下で友達が遊んでいるのをみて、自分も入りたいと、次々に集まっている(2歳児)。はじめに中にいた、オウスケは自分だけの居場所にしたくて、チホやカナに「やめて」「きつい」などと言っていた。しかし「いれて」と繰り返し話すチホとカナの気持ちに押されてオウスケはその場を共有している。しばらくすると狭くなった空間であっても、そこに一緒に「入り込む」ことが楽しくなっているようであった。

(撮影者の思い) ★

ギューギューになって遊んでいる姿を見て思わず撮影した。

(考 察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

電子ピアノの下は、園内で「すみっこ」といえる場所ではあるが囲まれた場所でもある。ここでも、子どもが「大人から干渉されない自由な遊び場」(仙田1992)で遊ぼうとする姿があった。

保育者は、遠くからその様子を見守り、子どもたちが一緒にその場を楽しめるように願っている。



図7 トイレの前

(事 例)

保育室の中心にトイレがあり、その前の空間を落着いた場所にするために遊具や棚で仕切っている。保育者は普段から衛生面に配慮し、そこで遊ばないための工夫をしていた。しかし、この日はこの場所が子どもたちの集まるアジトのようにになっている。午睡後、キューレンジャーになったり、ぬいぐるみのパンちゃんを抱っこしたりしていた子ども達が、ケイタの「ここにきて」の呼びかけで集まっている。集まったことと、その場にいることが楽しくて仕方がない様子。保育者が「ここはトイレの前だから…」と声をかけていたがしばらくは気にする様子がなかった。

(撮影者の思い)

この場所に集まる子どもたちの様子をしばらく見ていたが、注意するよりも「いい場所見つけたね」と思い、おもわず撮影した。

(考 察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

トイレで遊ばないことは生活を考えると大切な約束ではあるが、そこがトイレの前であることもあり、どこから遊んではいけない場所とするのかは子どもたちには特に明確ではなかった。これらを踏まえ、このような空間が室内の中で他に保障できれば良いと感じた。

また保育者は、子どもたちが自分たちの居心地の良い場所を見つけ満足していることをわかり、受容した上で必要とあれば適時に適切な援助をしていかなければならないと感じた。(1・2歳児)



図8 ソファの横

(事例)

レオ(1歳児)は、よくこの場所にいる。この日も、自分の好きなオモチャを運び込み満足している。ここに誰が来ても気にならない様子で、いつも落ち着いて遊んでいる。

(撮影者の思い)

お気に入りの場所で黙々と遊ぶ様子が嬉しくて撮影した。

(考察) ※保育者=筆者が考察した

保育者はいつも少し遠くでレオの遊ぶ様子をみているが声をかけることはほとんどない。この“すみっこ”がレオの体を包み込むような、ちょうどよい広さで、誰からも干渉されず自分の思うがままに遊べる場所であるようだ。

落ち着いて遊ぶ場があると、保育者の様々な声かけは必要でなくなる。



図9 マットの下

(事例)

保育者が気付いたときには、ミカ(1歳児)がマットの下に入り込んでいた。この日は、このマットを使って山を作り登ったり下りたりする遊びをした後で、いつもとは違う置き方で、また置き場所にマットを敷いていた。同じ1歳児のアミが不思議そうにのぞいている。また心配もしていて、保育者に「どうしたのかな?」と聞いてきた。保育者もそこに入り込んだ時の様子がわからなかったので、ミカの表情をみると、「ここにいたいのか」と今にも言い出しそうな表情に見えた。保育者はアミに、「ミカちゃんはここにいるのが嬉しいみたいだね。大丈夫だよ」と伝えた。ミカは、しばらくじっとしていたが自分からでてきた。その後、ミカもアミも保育者

も一緒になってそこに入ったり出たりする遊びを楽しんだ。

(撮影者の思い) ★

予想をしていなかったミカの思い付きに驚き保育者が思わず“いいね”と感じ撮影している。

(考察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

アミが感じたように、保育者もミカがどのような気持ちでその場所に入ったのかわからなかったので心配にもなったが、ミカの表情や、その後の遊びの様子から、ミカはマットが扉のようになっていることに気付き思わず入り込んだのではないかと考えた。

そこに入ってみたいと思った子どもの好奇心に保育者が共感している。



図10 物入れ

(事例)

この日も遠くの公園に出かけ、体を十分に動かしていたのだが、何故か2歳児の子どもたちは、午睡をしながらなかった。そこでいつもより時間をずらして寝るようにしてみたのだが、このことで子どもたちの気持ちはさらに昂り“寝なくちゃいけないけれど寝ないもんね”“みんなでヒソヒソ遊ぶぞ”という空気感があつた。保育者の早く納得して寝てほしいという願いとは裏腹に子どもたちはこの物入の下に集まっている。保育者のあの手この手の声かけは聞こえないふりである。

この場所での子どもたちの密会はしばらく続き13時半近くになり、ヒソヒソ盛り上がる子どもたちと一緒に保育者も喋り、最後は皆で忍者になって布団に隠れて寝ることになった。午睡の時間はそれぞれ違うが、遅い時間の入眠となった。

(撮影者の思い)

子どもたちの様子を見ながら、室内のすみっこに集まる様子に納得し撮影した。

(考察) ※保育者=筆者が考察した

子どもたちは自分たちだけの世界を共有し大人を中に入れたがらなかった。このようなとき自然と“すみっこ”にみな集まる。保育者としては困っている状態ではあったが、子どもの気持ちはよくわかり共感している。

事例2)

保育者が意図的に環境を作った“すみっこ”の遊び場


図11 布を利用する
(事例)

電子ピアノとテーブルの間となる“すみっこ”に、高さを利用してタープを張った。保育者が中に入ると、子どもたちは順に中に入り込んできた。すると「わあ」と声を上げ、その空間を喜んでいたが、しばらくするとナナが絵本を持ってきた。そこから次々と他児も「よんで」と絵本を持ち込んできた。(撮影者の思い)

実践している保育者の「この布を使って遊びたい」が形になり、嬉しくなり撮影した。また隠れた場所の中の遊びを覗いてみたいという気持ちが強かった。

(考察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

“すみっこ”に布を張りテントのようにしたことで、そこがさらに隠れた空間となった。また保育者が面白がりその中にいることで、子どもたちの「おもしろそう」「私も一緒にあそびたい」という気持ちが高まり子どもの好奇心を満たしているのではないかと考えた。

またそこでの絵本の時間が心地よくなり、安心してその場にすることで、互いの思いを共有し、身近な人と共に過ごす喜びを感じることもできているようであった。


図12 テーブルの下をオープンにする
(事例)

室内の隅にある配膳用の高いテーブルの下には普段、玩具を収納しているが、そこをオープンにし、車を走らせるスロープの玩具を設置した。少しテ-

ブルの下が暗くなっていることや、目の前には遊んでいるスロープしかないことから、自分のペースでじっくりと遊びを楽しむスペースとなっている。また、テーブルの下をオープンにしたことで、そのまわりの空間も新しい遊び場となり、友達の様子を見て遊ぼうとする子どもが集まっている。

(撮影者の思い)

いつもと違うスペースを子どもたちが見つけて遊ぶ姿に喜びを感じ撮影をした。

(考察) ※保育者=筆者が考察した

保育者は、室内すべてが遊び場になりうるという意識をもって保育環境を整えていかなければならない。また、この場所のように普段は収納としての役割があるが、流動的に子どもの遊びスペースになるような場所を多く作るのもよいのではないかと考えた。


図13 非常用扉の前を遊べる場にする
(事例)

非常用玄関には高い段差があり、子どもの安全に留意しマットを敷いていた。すると子どもは時折、その場で遊ぶようになっていった。そこで保育者は、このスペースを遊び場として使えるように更にマットを広げたり本棚を置いたりした。

(保育者の思い) ★

落ち着いて、思い思いにその場で過ごす子どもの姿をみて撮影している。絵本のパンダをぬいぐるみのパンちゃんに見せているタケルの姿を残しておきたかった。

(考察) ※保育者と子どもの様子を筆者が考察した

他の床より低いこの場所が、1フロアではあるが、子どもにとっては特別な場所となっている。

保育者は、子どもの遊びが充実するように常に、本来の使い方ではないモノの使い方や場の使い方を受容していく心持ちがあるとよいと考えた。

(4) 園内における“すみっこ遊び”と遊びの充実

事例と考察から、園内の環境を俯瞰したときに、保育者が「意図している、していない」に関わらず、子どもは、やはり“すみっこ”を好み遊んでいる姿があった。

また今回の研究では、①子どもが自ら“すみっこ”を選んで遊ぶ姿(8例)②保育者が意図的に作った“すみっこ”の遊び場(3例)に分類し事例考察を行った。結果、子どもが自ら“すみっこ”を選んで遊ぶ姿が多く記録さ

れていた。この結果からも、保育者が予想していなかった場所や遊びでも、柔軟に保育者が受け止めて安定して遊ぶことができるような援助をしていくべきだと考えた。そしてそこで展開されている遊びには「名のない遊び」(塩川1978)といえる様々な遊びがあり、どの遊びも子どもが自由感や満足感を得ていて、さらにそれぞれの発達過程に即した充実した遊びがあった。

これは、河邊(2005)が述べた「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」「充実した遊び」に見られる4つの姿といえるものであり、3歳未満児の保育環境にも、安全・安心・安定を基盤としながらも遊びに集中・没頭できる場は必要であるということがわかった。

Pこども園では、「すみっこ遊び」に着目し様々な環境のあり方を検討する中で、月日を重ねるごとに室内の環境構成が大きく変わってきている。開園当初は、安全に配慮した環境というのは「広い空間」「子どもが見える配置」であるという認識が強かったが(図2)、現在は見渡すことはできるがそれぞれが独立した空間が多くなり、子どもたちが思い思いの場所で好きな遊びを楽しむ姿が見られるようになった(図13)。



図14 11月の様子(開園から7か月)

5. まとめと今後の課題

本研究では小規模保育施設における「すみっこ」での遊びの展開に視点を定め、子どもの遊びが充実するための望ましい環境のあり方の検討をした。結果、保育環境において、園内の「すみっこ」は子どもの自由な発想や思いから様々な「場」となっていた。

そして保育者が、室内すべてを遊び場であると捉え、「すみっこ遊び」を見守り援助し、時には意図的に構成することで、子どもたちの生活の場が広がり、その場で落ち着いて遊ぶ姿が見られた。さらにその遊びの中で試行錯誤を繰り返し、自ら環境へかかわることで充実感や満足感を得ていることが明らかとなった。

園環境は、①様々な形で区切られ、集中が可能でありながら、お互いの空間の交錯と交流が可能である②空間の中に様々な形で驚きがあり、空間要素そのものが発展し子どもの遊びを刺激する③様々な環境要素そのものを子どもたちが作り出し様々な形で後に残るように子どもたちが作り出すことができるような環境が望ましいと無

藤(2013)らは述べている。これらの3点は「すみっこ」という環境でも同様にあり、このような環境の中で、子どもが安心して夢中になれる時間と場所がどれだけあるのかということが、保育の質を考えた上でも大切であるのではないかと考えた。

今後も、多様な環境を準備し、子どもの遊びを充実させることを保育者が意識していく中で、子どもの自由な発想や思いを大切にしていくための援助や環境のあり方を検討していく必要がある。

【引用参考文献】

- ・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 pp23-24
- ・厚生労働省 2017 「保育所保育指針」pp 5- 6 pp18-19
- ・幸田瑞穂 武田俊昭 吉次豊見 「遊びが充実するための環境のあり方- 園内における「すみっこ遊び」の展開から -」 第69回 日本保育学会要旨集 p900
- ・塩川寿平 1978 「保育内容の基礎理論(1)「名のない遊び」の研究」 淑徳大学研究紀要12, pp37-63
- ・祐宗省三編著 1993 『教育心理学』 北大路書房 p 7
- ・仙田満 1992 『「子どもとあそび」-環境建築家の眼-』 岩波書店
- ・中坪史典・門田理世・秋田喜代美・無藤隆・芦田宏・鈴木正敏・野口隆子・箕輪潤子・森暢子・上田敏文 2013 「写真評価法(PEMQ)から振り返る保育環境」(1), (2) 第66回 日本保育学会要旨集 pp347-348
- ・無藤隆・倉持清美・柴坂寿子・田代和美・中島寿子・柴崎正行 1993 「園環境は子どもにとってどのような意味を持つか」 保育学研究 31, pp113-122
- ・吉次豊見 幸田瑞穂 「乳児期の「学びの芽生え」を育む小規模保育施設の志向と試み - スウェーデンの小規模・乳児保育から示唆を得て」 2017 日本乳幼児教育学会第26回大会要旨集 pp106-107

レッジョ・エミリア・アプローチ体験による保育者育成課程の学生の変化

Changes in the students in the childcare person training course by experience in the Reggio Emilia approach

佐 伯 岳 春

Takeharu SAEKI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

As a part of the student's learning of the childcare person training course, I referred to the project of Reggio Emilia. Instead of focusing on the result such as the work's work quality, he composed a program of lessons focused on the process. In this research, students learn about the growing interest and interest in the process of making them according to a theme by the fortune line method. Students were more likely to be interested and interested in exercises than lectures. It seemed important for each student involved in the project to work with a common image and goal. It was thought that the experience and competence of teachers acting as Atelier Lister and Pedagogista acted greatly.

Key words : Reggio Emilia approach, The fortune line method, Molding expression

I. 研究の背景と目的

レッジョ・エミリア・アプローチとは、北イタリア、レッジョ・エミリア市の乳幼児センター、幼児学校で実践され、世界中の教育現場から注目されている。レーラ・ガンディーニ（2000）は、子どもの成長を促す教育の方法だけに重点を置いているのではなく、子どもやその家族が満足できるような環境を整えながら、学ぶ子どもの基本的権利を公的機関が支援しているものであるとしている。¹⁾ その教育の特徴として挙げられるのは、アトリエスタと呼ばれる芸術教育・美術教育を専門とする教師が、園に1名ずつ配置されていることである。アトリエスタは、ベタゴジスタと呼ばれる保育者や教育主事の役割を果たす心理学や教育学を専門とする教師とともに子どもたちの保育をしている。アトリエスタとベタゴジスタは、毎日の保育だけでなく、保護者の得意分野を生かして子どもたちの活動に参加してもらうなど、保護者や地域との連携も担っている。また、子どもの観察記録も特徴の一つである。ドキュメンテーションと呼ばれる記録だが、子どもたちの様子が文書だけでなくビデオカメラやテープレコーダーなど様々な媒体によって記録されている。その記録は整理され、日々の振り返りや子ども理解の資料とするだけでなく、保護者にも公開し家庭と連携した子育てが行われている。

紹介した特徴のほかに日々実践されている保育の特徴として、プロジェクトと呼ばれる活動が挙げられる。この活動は、子どもたちが興味を持った出来事、発した言葉や発想などがテーマとなって始まるものである。子どもたちは興味のあるテーマについて小グループに分かれて考えたり、試したり、話し合ったり、表現するなど経

験を広げていき、プロジェクトは、数日から数か月に及ぶものもある。

このプロジェクトは、保育者と子どもたちの一貫した考えのもとによって行われている。レーラ・ガンディーニ（2000）は、「なすことによって学ぶということがきわめて重要であり、グループで討議することで発想や経験を再検討することは、よりよい理解と学びを得る最善の方法であるという強い信念に基づいている。」²⁾ というものであり、プロジェクトでは、保育者と子どもたちが興味のあるテーマについて話し合うことやそのテーマをもとに表現していく過程が重視されていると考えられた。

では、日本の幼児教育において、話し合うことやあるテーマを表現する過程における経験についてはどのように考えられているだろうか。

平成29年3月に、「幼稚園教育要領」が改訂され、無藤（2017）は、改訂のポイントとして「幼児期に育てたい力」が明記されたとしている。また、指導の方向性や評価の在り方、教育課程の計画の考え方なども具体的に記されたことが挙げられる。改訂ポイントの中で、指導の方向性としては「主体的・対話的で深い学び」が考えられる。主体的な学びとは、周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働きかけ、見通しを持って粘り強く取り組むことや、対話的な学びとしては、他者とのかかわりを深める中で、話し合いを重ね協力して、自らの考えを広げ深めていくことが考えられる。深い学びとしては、経験の中で「見方や考え方」を働かせて対象とかわって心を動かし、自分のやり方やペースで試行錯誤を繰り返して生活を意味あるものとして捉えていくということ

としている。^{3) 4)}

また、横(2006)は、保育者養成課程の学生は、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指導にも生かしている。⁵⁾ ということを示唆しており、保育者養成課程の学生も授業の中で、主体的に対話的に深く学ぶという経験が必要だろう。

こうした改訂内容は、何かを作っていく過程において、周囲と話し合い積極的に働きかけていくことや、見通しを持って粘り強く取り組むことなどレジャ・エミリアのプロジェクトで一貫して考えられている内容と共通した指導の方向性があるように思われた。

そこで、保育者養成課程の学生の学びの一環として、レジャ・エミリアのプロジェクトを参考にし、作品の出来栄えといった結果に重点をおくのではなく、あるテーマのもとに作品を制作していくという過程を重視した授業のプログラムを構成した。

本研究では、学生があるテーマに沿って制作する過程で興味や関心の高まりを運勢ライン法によって明らかにする。そして、学生たちが制作する過程で、何をきっかけに興味や関心が変化するのか、その動向を検証することで演習授業の構成のあり方について考察することとした。

Ⅱ. 研究対象及び期間と研究内容

1. 対象及び期間

対象：M短期大学 専攻科(幼児教育専攻)「造形演習」の受講者 1年生6名のうち、運勢ライン法の記入内容に不備や欠損のなかった5名を対象とした。

期間：2017年11月30日～2018年1月18日 6回

2. 研究内容

本研究での授業目的としてレジャ・エミリア・アプローチ活動について理解を深めるとしている。授業の概要は、15回の演習前半で、レジャ・エミリア・アプローチの紹介を行い、レジャ・エミリアの子どもたちが実際にしていたプロジェクトの追体験を行った。後半は、学生自身がプロジェクトを話し合いながら進めていく内容で授業を展開した。後半のプロジェクトは、「S市地域子育て支援センターにくる親子が楽しめるおもちゃを考えてみる」というテーマを教員が設定し、学生同士どんなものを制作すればいいか話し合った。その前提条件として、制作するおもちゃは、作るにあたってある程度時間をかけることと、興味や愛着を持って作ることができるものとした。その結果、グループとして一つのを制作するのではなく、一人一人が興味ある打楽器を作り、完成した打楽器を子育て支援センターに会場している親子と一緒に演奏したりして楽しむという内容に決まった。

授業構成は学生と話し合い以下のように行った。

11/30 どんなおもちゃを作り、それをどのように支援センターで活用するかについて話しあった。

12/7 打楽器を受講生全員で部分的に作っていくのか、一人ずつ違う楽器作りに挑戦するのかなど、今後の授業の進め方について概略を決めた。

12/14 世界の打楽器を学生がそれぞれ調べてくる。調べてきたものを発表し打楽器について知識を深め、自分の作りたい打楽器を決める。

12/21打楽器づくりの材料や作り方などを検討する。

1/11 打楽器づくりの計画と制作を行う。

1/18 打楽器制作となった。

3. 運勢ライン法

運勢ライン法とは、文学を鑑賞するとき対象となる物語を理解させることを目的にラッシらが開発したものである。物語を時系列でとらえ、ある出来事を詳細に思い出すことで出来事全体を見通せると考えられている。

⁶⁾ 物語を読み解く以外にも、清水ら(2010)は、教育実習において、実習生がもつ実習への不安の実態とその不安を解消するための実習指導のあり方についての検証に用いている。⁷⁾ また、黒田(2012)は、実習中の力量形成を考えるための基礎的資料を得ることを目的に「児童理解」「授業力」の2観点から実習生の自信度を、運勢ライン法を用いて考察している。⁸⁾ こうした先行研究より、運勢ライン法は、研究者が焦点を当てた心の動きに対して、記入者自身が経験に関する感情の変化や注意を喚起することができ、その感情の動向に起因する出来事など時系列に沿って分析しやすいと考えられた。運勢ライン法に関しては、興味・関心度をプラス3段階とマイナス3段階と0の7段階を示せるようにした。授業時間ごとに、学生同士で話し合い決めた打楽器作り支援センターの親子と楽しむというテーマに対して、興味や関心を持って制作活動ができていたかについて運勢ラインを記入してもらい、ラインが動向した理由についても記入を指示した。

Ⅲ. 事例

1. 学生Aの事例

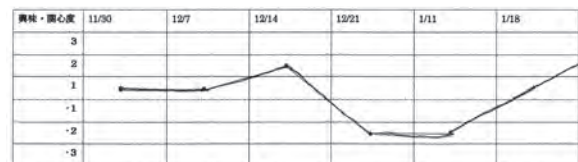


図1 学生Aの描いた運勢ライン

学生Aは、打楽器でスルドを作ることになった。打楽器を作ることにに関して、最初から少し興味や関心があり、12/14の作成する楽器を決める時間と制作の終盤に興味や関心が高い値を示した。この学生の特徴として、もともと手を使う作業よりも聴講することや、文章を書く方が好きなことが理由の一つとして考えられた。どのような楽器を作るかを決めた後に課題がうまく出来ていなかったことや、材料が揃えられず興味や関心がなくなっていた。準備が整い楽器作りの見通しがつき形が出来てきたことにより、興味や関心が上昇した。

また、制作を続けていくことで興味や関心も高い値を示すようになった。

2. 学生Bの事例

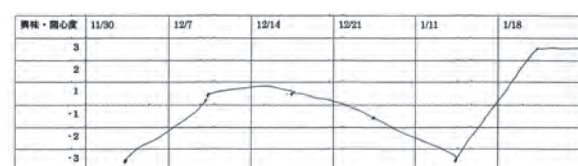


図2 学生Bの描いた運勢ライン

学生Bは、打楽器を作りたいと言い始めた学生である。打楽器の中でもカホンに興味があり、全員で一つの

楽器を作ることより、個人でそれぞれ楽器を作ること主張した。最初は、授業に関して興味や関心が全くなかったが、自分の主張が他の学生にも理解され、打楽器づくりにやや興味や関心が高まったと考えられる。学生Bも学生Aと同様、12/14の課題や1/11の材料を揃えることが難しく、授業に対して興味や関心が下降していった。学生Bの打楽器づくりに対する興味や関心が最も高くなったのは、1/18であり、「カホンの形が出来てきて、音色の調節等楽器作りっぽいことが出来て楽しかった。」という記述が見られ、形が出来てくることで興味や関心が最も高まったとみられる。

3. 学生Cの事例

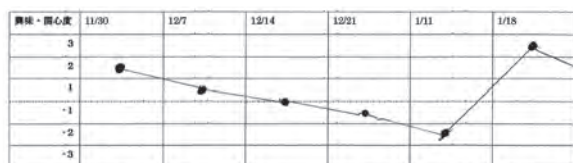


図3 学生Cの描いた運勢ライン

学生Cは、クラベスを作ることになった。もともと何かを作ることにに対しては興味や関心が高く、最初の授業では、高い値を示している。しかし、打楽器づくりの授業に関しては徐々に低い値となっていった。低い値となった原因は、11/30に、どんなおもちゃを作り、それをどのように支援センターで活用するかについて話しあった際、一人だけおもちゃを提供するのでなく、劇をしようと主張していたことにある。6名という人数で、楽器を作り劇の中で生かすなど全員が興味や関心をもてるテーマを模索したが、うまく折り合いをつけることが出来なかった。その後12/14に体調を崩し欠席し、他の学生が打楽器を調べ作り方や材料を検討しているなかで、自分の作りたい楽器を見つけることが出来ず、興味や関心の値が下降していく結果となった。しかし、作りたい楽器が見つかり制作に入ると、興味や関心が最も高い値を示した。最後は、制作している楽器がなかなかいい音が鳴らなかったことや、思い描いていた打楽器を作ることが出来なかったことが興味や関心の下降した原因となった。

4. 学生Dの事例

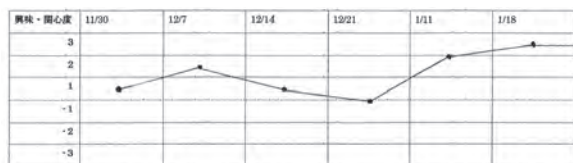


図4 学生Dの描いた運勢ライン

学生Dは、木琴を作ることになった。授業当初は、どんなテーマで何を作るか思い描くことが出来ず、興味や関心の値があまり高くない。しかし、楽器作りに決まったことで、興味や関心が少し高まった。以前に楽器作りの経験があり、その楽器作りがうまくできていたことで今回も興味や関心が高まったと考えられる。その後下降していった原因は、「木琴づくりは、難しいのを選択して少し心配になった。」という記述が示すように、困難が予想されると不安が高まり、興味や関心も低い値となった。また、課題がうまくできなかったことも下降している理由として挙げられている。1/11には、木琴と

いう難しい楽器作りへの挑戦も楽器の一部を完成させたことで、興味や関心の高まりがみられた。1/18も引き続き集中して制作している様子がみられ、興味や関心が高くなっていったと思われる。

5. 学生Eの事例

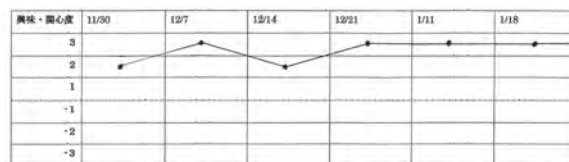


図5 学生Eの描いた運勢ライン

学生Eは、授業に対して興味や関心を高く持っており、他の学生を牽引する存在となっている。今回の授業でも、常に興味や関心が高い値を示していた。

ただ、学生Eは、絵を描き、何か作ることにに関して自信が持てないということだった。授業当初に、興味や関心が少し低い値を示しているのは、「今から何をするのか考えると、ワクワクしました。しかし、自分にはアイデアがないので不安でした。」といった記述が示す通り、授業への期待と制作に対する不安が入り混じっていたと考えられた。12/7の授業では、「みんなで、楽器をどのように作っていくのか話しあう時どんな考えがあるのか聞いたり、意見を発言することが勉強になりました。」と記述されており、話し合うことで、授業で制作していく内容が明確になり、興味や関心も高まったと思われる。次に運勢ラインは下降するが、この原因は、世界の打楽器を調べてくるという課題をしていたにもかかわらず、PCの不調で提出ができなかったことが原因であった。しかし、次の週には、ほかの学生とどのように楽器を作って、発表していくか話し合ったことにより、授業に対する興味や関心が高まっていったものだと思うされた。

Ⅳ 考察

運勢ライン法を記入した6名の学生すべてが、この授業に関する興味・関心度が前回の授業より高い位置を示したのが1/18の打楽器を実際に作っていく時間である。打楽器の種類を調べ、ほかの学生との意見交換も行いながら自分の作りたい打楽器が明確になり、制作に入る段階は作りたいという気持ちが強くなってきたものと思われる。学生のコメントとしては、「やったことのないことを始めるので楽しかったです。」といった制作に対する期待が表れていた。

この打楽器制作の時間は、6回の中で6名中5名の興味・関心度が最も高い位置に記される結果となった。これは、受講している学生のほとんどが、講義や発表といった内容の授業よりも、手を使い実際の作業に対して興味や関心が高いと考えられる結果となった。

また、運勢ラインが下降した原因は、世界の打楽器を調べてくるといったことや打楽器の作り方などを調べてくるといった課題が出たことや、課題をしてきたが他の学生と比べてできていなかったことなど、課題によって興味や関心の値が低くなったコメントが多かった。これは、限られた授業時間数の中で、授業外学修も含めた授業プログラムの構成を考えていくことが必要だろう。

V 今後の課題

実際のレッジョ・エミリアでは、アトリエリスタとペダゴジスタが2人3脚でプロジェクトを動かしているが、今回はペダゴジスタの役割をする教員がいなかったため、レッジョ・エミリア・アプローチ体験とは言えない。アトリエリスタ役とペダゴジスタ役の教員を設定しプロジェクトを動かしていく必要があるだろう。

また、レッジョ・エミリア・アプローチを保育者養成課程で体験するにあたって課題となる点は、まず、体験時間に制約があるということだろう。今回の体験では6コマで楽器を完成し、支援センターの親子で楽しむことを目標としたが、実際に楽器が完成した学生は2名であった。また、6名という人数であっても異なるプロジェクトに挑戦したかったという学生がいたことから、プロジェクトをいくつか設定することも視野に入れて授業構成を行うべきだろう。

レッジョ・エミリアで行われているプロジェクトは、数日から数か月に及ぶものがあるが、保育者養成課程のように決められた時間の中で行っていく為には、プロジェクトにかかわる学生一人一人が共通のイメージや目標をもって取り組むことが重要だと思われた。その為にもアトリエリスタ役とペダゴジスタ役の教員を設定するだけでなく、その二人の経験や力量も大きく作用するように考えられた。

引用参考文献

- 1) レーラ・ガンディーニ (2000)「レッジョ・エミリア保育実践入門」J.ヘンドリック (編著) 石垣恵美子・玉置哲淳 (監訳) (株) 北大路書房 p11
- 2) レーラ・ガンディーニ (2000)「レッジョ・エミリア保育実践入門」J.ヘンドリック (編著) 石垣恵美子・玉置哲淳 (監訳) (株) 北大路書房 p15
- 3) 無藤 隆 (2017)「3 法令改訂 (定) の要点とこれからの保育」株式会社チャイルド本社 pp27 ~ 41
- 4) 文部科学省 中央教育審議会 (2015) 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) 文部科学省ホームページ pp72 ~ 83
- 5) 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
- 6) リチャード ホワイト, リチャード ガンストン 著 中山迅・稲垣成哲監訳 (1995)「運勢ライン法」『子どもの学びを探る—知の多様な表現を基底した教室をめざして』東洋館出版社 pp137-154
- 7) 清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植本文貴・吉井健人 (2011)「教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察」群馬大学教育実践研究 第28号 pp301 ~ 308
- 8) 黒田秀子 (2012)「運勢ライン法を利用した教育実習生の自信度の分析」神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 第5巻 第2号 pp165 ~ 172

保育者養成課程における「教えない」コンピュータ演習授業

A computer literacy class without lecturing in a training course for preschool teachers

高 畑 貴 志

Takashi TAKABATAKE

湊川短期大学 幼児教育保育学科

要約

筆者は保育者養成課程のコンピュータ演習の授業において、教員が授業内容を口頭で「教えない」授業を実践した。この授業は、教員は授業内容を独習可能な資料として提供し、学生が自主的に学ぶ支援に徹するというアクティブ・ラーニングの一種である。このスタイルの授業の有効性を、従来の授業内容を教員が実演を交えて口頭で説明するスタイルの授業と比較検討した。この結果、期末試験の成績において有意な向上が認められた。

キーワード：コンピュータ演習, アクティブ・ラーニング, e-learning, ピア・ティーチング, 保育者養成課程

1. はじめに

今日の日本の教育において、学習者が主体的に学ぶことが特に重要視されている。高等教育の分野では、2012年の中教審答申¹⁾においてアクティブ・ラーニングについて言及されたことが、象徴的に記憶されている。その後、アクティブ・ラーニングに関する数多くの実践・研究を経て、2017年に公示された新学習指導要領²⁾でも「主体的・対話的で深い学び」が改訂のポイントとして挙げられている。

ある意味で極論になるが、授業において教師が教えないければ、学生は自ら学ぶしかない。「教えない」教育のスタイルは、2012年の中教審答申以前から提案されてきた。古くは1959年の保育士教育に関する上沢の記事³⁾や、1991年のコンクリート光学に関する榎戸⁴⁾による記事を見ることができる。近年では、中等教育での英語教育に関する山本の著書⁵⁾や、企業内研修での教育に関する鈴木の記事⁶⁾等、多くの成果が知られている。

著者は、短期大学でコンピュータ演習科目を長年担当してきた。これまでの授業では、例題の解き方について実演を交えて解説した後、独力で挑戦する課題を与えるスタイルを取ってきたが、一つの操作を聞き逃してしまうと同じ操作でも期待した結果にならないという科目の特徴から、同じ説明を繰り返すことが多かった。また、説明した内容は、学生にはあまり届いていないと落胆する場面も少なからずあった。一方、課題に取り組む学生に個別に与えたアドバイスは、学生にしっかりと受け止められているように感じた。

コンピュータ演習科目における「教えない」教育に関しては、水落・西川による小学校での実践⁷⁾が報告されているが、筆者は今年度、高等教育で実践してその手ごたえを実感することができたので、その成果をここにまとめる。

2. 研究目的

この研究の目的は、「教えない」スタイルの授業が、保育士養成課程のコンピュータ演習において、従来のスタイルの授業よりも優れている部分があることを明らかにすることにある。

3. 研究方法

研究では、演習において身につけてもらいたい内容を説明する従来のスタイルの授業（以下、「従来の授業」と）、その説明を口頭ではほとんど行わないスタイルの授業（以下「教えない授業」）について、（１）学生が身につけた能力、（２）主体的に学ぶ姿勢、（３）学生からの評価、を比較し、教えない授業の優位性を確認する。

比較する授業で扱う内容は、ワードによる資料作成の実技である。（１）学生が身につけた能力は、期末試験の成績で比較する。年度による学生の最初の能力差の目安として、タイピング能力を用いる。（２）主体的に学ぶ姿勢は、タイピング能力の伸びを指標とする。（３）学生からの評価は、授業評価アンケート、および、教えない授業を受講した学生への独自のアンケートの結果を根拠に用いる。

4. 比較する授業について

4. 1. 授業の概要

比較の対象とする授業は、著者が担当した湊川短期大学幼児教育保育学科（幼稚園教諭養成課程・保育士養成課程）のコンピュータ演習科目である。2016年度は従来の授業として実施し、2017年度は教えない授業として実施した。名称は、2016年度は「情報科学Ⅰ」であったが、2017年度は他学科の同じ位置付けの授業と名称をそろえるため「コンピュータ基礎演習Ⅰ」となった。どちらの年度も、教育職員免許法施行規則第66条の6に定める「情報機器の操作」として位置づけられている2科目

のうちの1科目である。1年次前期に開講される科目となっている。2016年度、2017年度とも、108名が受講しており、それぞれ3クラスに分けて開講した。2016年度は36名×3クラスであり、2017年度は37名×2クラスと34名×1クラスであった。

2016、2017年度の授業内容は、表1の通りである。情報機器の操作のうち、タイピング能力の育成、Wordによる文書作成、PowerPointを用いたプレゼンテーション演習を中心とした構成になっている。また、授業では特定のテキストを用いず、適宜資料を配布した。資料配布と課題の提出は、電子メールを使用しており、このことによるメールでのコミュニケーションの習熟も、授業のねらいの一つとしている。

表1. 授業内容の一覧

回	2016年度	2017年度
1	オリエンテーション	ガイダンスとタッチタイピング
2	タッチタイピング、文字入力	メールでのファイル送信
3	メールの使い方	著作権を侵害しないための知識
4	タイピング練習	プレゼン演習1 テーマの設定
5	プレゼン演習1 テーマの設定	プレゼン演習2 資料作成
6	ワード演習1 基本的な文書作成	プレゼン発表1 前半グループ
7	プレゼン演習2 資料作成	プレゼン発表2 後半グループ
8	プレゼン発表1 前半グループ	パソコンで電子メールを使う際の注意点
9	プレゼン発表2 後半グループ	ワード演習1 基本的な文書作成
10	ワード演習2 箇条書き、表の利用	ワード演習2 箇条書き
11	ワード演習3 画像・図形の利用	ワード演習3 表の活用
12	著作権に関する注意	ワード演習4 画像・図形の利用
13	ワード演習4 テキストボックス・SmartArtの利用	ワード演習5 テキストボックスの利用・用紙の設定
14	ワード総合演習	ワード総合演習
15	学習のふりかえり	学修の振り返り
-	試験(ワード実技)	試験(ワード実技)

4.2. 二つの授業スタイル

表1において網掛けした部分のワード演習が、2016年度と2017年度で授業のスタイルを変更した部分である。

2016年度と2017年度で扱った題材はほぼ同等である。

2016年度は例題を教室のスクリーンに投射しつつ、教員が解説を交えながら操作を実演することで、授業で内容を学生に学習してもらった。その後、学生に同じテーマの課題に取り組んでもらった。

2017年度は、例題に関する操作方法を説明した独習可能なPowerPointの資料をe-learningシステムのmoodle上で提供し、授業の最初に授業内にすべきことと課題について説明した。その後は、学生が独力で資料を完成させる一方、教員は教室内を巡回し、学生を適宜支援してい

くようにした。こうすることで、学生が自主的に問題に取り組む時間を多く確保した。

どちらの年度も、授業時間内においても受講者同士の助け合いを推奨している。助け合いの中でピア・ティーチングが実現されることを期待しての奨励である。

4.3. 学生の能力の評価

期末試験はワードの実技試験としており、この試験により評価する学修内容は、表1で網掛けした部分と一致している。この期末試験ではどちらの年度もほぼ同様の内容を扱っている。試験問題の完成図を付録に掲載する。

どちらの年度も、1学期を通じてタイピングの練習を奨励している。学期末には、タイピング速度の試験を実施しているが、異なった試験を採用した。さらに、学期の最初と最後に、学生の状況を把握する目的で、10分間の日本語入力調査を実施している。こちらの調査は、どちらの年度も同じ問題を用いている。

4.4. 学生による授業の受け止め方

授業に対する授業評価アンケートを、どちらの年度も実施している。この授業評価アンケートの内容を、表2に示す。2016年度は、全ての項目が1点～5点の5段階評価（全くそう思わない：1、あまりそう思わない：2、どちらとも言えない：3、ややそう思う：4、強くそう思う：5）であり、2017年度は、全ての項目が1点～4点の4段階評価（全くそう思わない：1、そう思わない：2、そう思う：3、強くそう思う：4）であった。

表2. 授業評価アンケートの項目

2016年度	2017年度
自分の受講態度	自分の受講態度
授業の環境整備への協力	授業の環境整備への協力
教員の話し方	-
内容のポイントの理解度	内容の理解度
教員の環境作り	教員の環境作り
教材の適切さ	教示の適切さ
-	理解度確認

また、2017年度のみ、「教えない」授業スタイルに関してアンケート調査を実施した。この調査の項目を表3に示す。

表3. 教えない授業に関する学生へのアンケート項目

No.	設問の内容
1	教えない授業方法に対する評価
2	教えない授業と従来の授業の比較
3	教えない授業で扱った内容の評価
4	教えない授業で身に付いた能力の評価
5	現在の能力の評価
6	教えない授業で使用した資料の評価
7	授業内での教員からの支援に対する評価
8	授業内での他の受講生から支援に対する評価
9	自由意見

4. 結果

この節では、教えない授業と従来の授業を比較した結果を述べる。有意差に言及している箇所は、ノンパラメトリック手法の2標本ウィルコクソン検定により、統計ソフトR 3.43使用して検定を行っている。

4.1. 期末試験の結果

まず、期末試験の成績を100点満点に換算した結果を、図1、図2に示す。

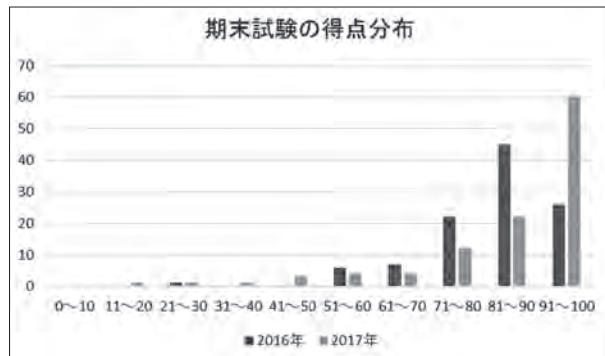


図1. 期末試験の得点分布



図2. 期末試験の得点の割合

2016年度は1名が学期途中で受講者から外れたため107名が受験し、平均点は81.8点 (s.d.=12.1) であった。2017年度は108名が受験し、平均点は84.8点 (s.d.=16.2) であった。この授業で期末試験を実施している最大の目的は、他者に手伝ってもらえることのできる日々の課題提出ではチェックできない、学習内容がほとんど身につけていない学生のあぶり出しにあった。このため、きちんと準備していれば高い点が取れる内容に設定しており、かなり高い平均点となっている。

期末試験の成績に関して検定したところp値=0.0048で有意差が確認できた。

4.2. タイピング能力の比較

受講者の能力の指標となると考えられるタイピング能力を、最初と最後の2回とも結果が揃っている学生に関して授業最初と最後で比較した結果を表4にまとめる。漢字を含む日本語の文章を10分間で何文字入力できたかを示している。

表4. タイピング能力の比較

年度	2016		2017	
	最初	最後	最初	最後
人数	79		94	
平均	368.2	422.6	345.5	408.1
s.d.	162.5	176.1	153.2	159.2
最大	806	866	999	1036
最小	95	159	105	150

最初のタイピング能力は2016年度が高いが有意差は認められない (p値=0.35)。授業期間内の伸びは60文字程度で大差なく、有意差も認められない (p値=0.072)。標準偏差は、授業の最後の方が若干大きくなる傾向が見られる。

4.3. 授業評価アンケートの結果

授業評価アンケートの結果を、表5にまとめる。素点は、2016年度は5段階評価の平均点であり、2017年度は4段階評価の平均点である。このため、2016年度の平均点を1.2倍して換算した値も掲載している。

表5. 授業評価アンケートの結果

	2016年度	2017年度	
	素点	素点	換算
自分の受講態度	3.91	3.27	3.92
環境整備への協力	3.91	3.35	4.02
教員の話し方	3.21	—	—
内容の理解度	3.36	3.1	3.72
教員の環境作り	3.59	2.99	3.59
教示・教示の適切さ	3.34	3.15	3.78
理解度確認	—	2.93	3.52

内容の理解度と教示・教材の適切さに関する項目で、2017年度に若干の改善が見られる。その他の項目は、変化なしと考えるのが妥当な範囲に収まっている。

4.4. 教えない授業に関するアンケートの結果

2017年度に実施した「教えない」授業スタイルに関するアンケート調査の結果を、図3～図10にまとめる。アンケートに回答した学生は94名であった。

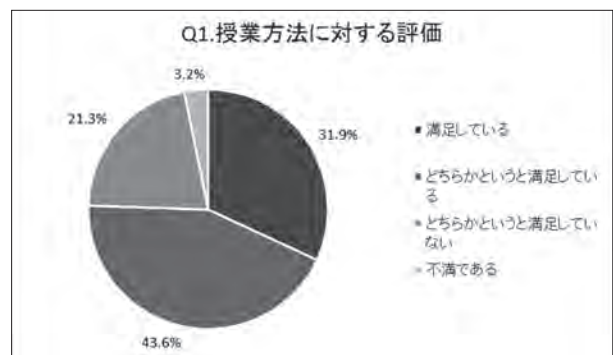


図3. Q1.授業方法に関する評価

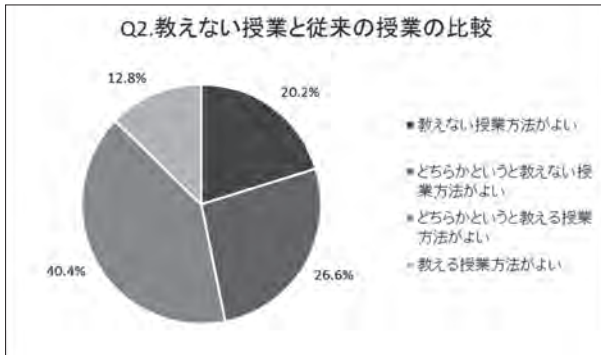


図4. Q2.教えない授業と従来の授業の比較

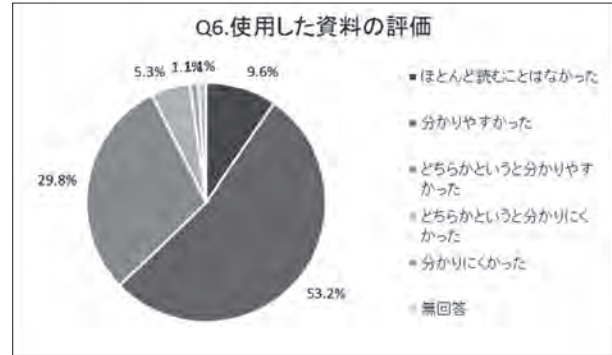


図8. Q6.使用した資料の評価

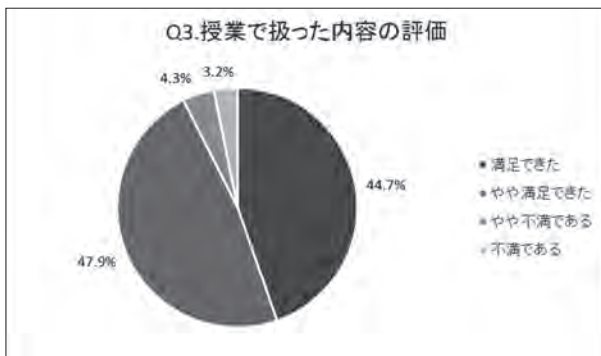


図5. Q3.授業で扱った内容の評価

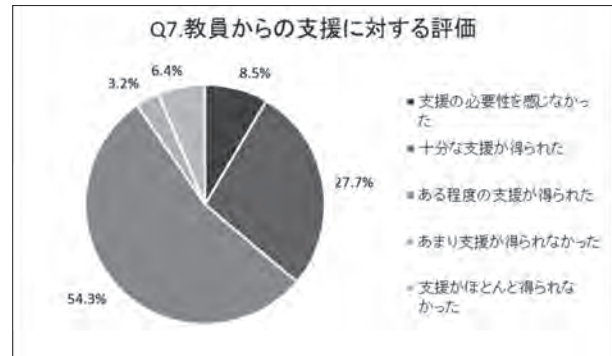


図9. Q7.教員からの支援に対する評価

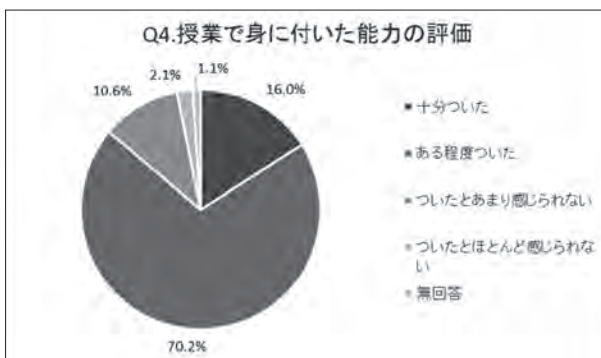


図6. Q4.授業で身に付いた能力の評価

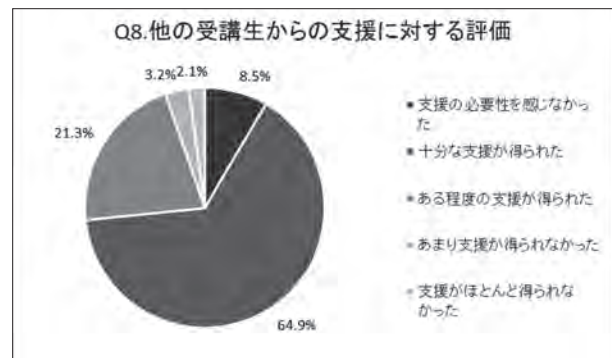


図10. Q8.他の受講生からの支援に対する評価

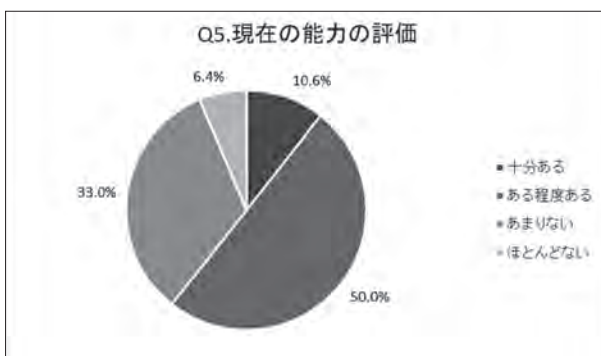


図7. Q5.現在の能力の評価

教えない授業法については、75.5%の学生が肯定的に考えていた (Q 1)。しかし、教えない授業よりは、従来の授業を希望する学生が多かった (Q 2)。授業で扱った内容には92.6%の学生が満足している (Q 3)。86.2%の学生が授業によりワードでの文書作成能力が付いたと感じている (Q 4)。一方で、自分の文書作成能力を肯定的に評価している学生は60.6%に留まった (Q 5)。授業のために用意した資料は83.0%の学生が比較的分かりやすいものと考えており (Q 6)、授業中の教員の支援に不足を感じた学生が9.6% (Q 7)、また、授業中のクラスメートからの支援に不足を感じた学生が5.4% (Q 8) という結果であった。また、自由意見は、肯定的なもの13件、否定的なもの3件、「特になし」2件が寄せられた。

5. 考察

期末試験の結果からは、教えない授業を受講した学生の方が、よい成績を取ったことが確認できた。平均点で3.0点上昇しており、特に90点以上の満点に近い成績を取った学生の割合が顕著に増加している。一方、学年による学生の元々のコンピュータに関する技能の差は、タイピング能力の比較からは認められない。よって、学生が教えない授業で資料を見ながら主体的に学ぶことで、従来の授業よりも、学習内容をより確実に身につけている様が見て取れる。しかし、従来の授業ではほとんど見られなかった50点以下の学生数が、教えない授業では増加している。教えない授業では、分からないことを他人に聞ける能力も重要であると伝え、教員や他の受講生に質問することを推奨していたが、主体的に取り組むことなく諦めてしまった学生が出てしまったのではないかと考えられる。このような学生群の実態を捉えることは今後の課題である。また、授業においては何らかの対応が必要と考える。

主体的に学ぶ姿勢を反映すると考えるタイピング能力の伸びについては、授業スタイルによる差は認められなかった。資料を見ながら自分で学習を進めていくことで、主体的に学ぶ姿勢が身に付くことを期待したが、今回の研究では、それを示す結果は得られなかった。

授業評価アンケートからは、教えない授業により、内容の理解度と教示・教材の適切さについて、若干の改善が見られた。この項目については、授業の資料が独習に耐えられるよう、内容を補強したことが高評価につながっていると考えられる。内容の理解度が高まったことが、統計的に有意な差となっているかは検証できなかったものの、教えない授業による成果をある程度反映していると考えてよいであろう。

教えない授業を受講した学生へのアンケート結果からは、教えない授業自体は肯定的に受け入れられているものの、どちらかというと教える授業であってほしいという意見が、わずかではあるが多数派となっているという現状が確認できた。自由意見には肯定的な意見が多く寄せられたが、自由意見への記述は意欲的な姿勢の学生からのものが多くなると考える。また、教員からの支援はある程度は得られたが十分とまではいかなかった、と受け止めている学生が64.9%に上ったことを考慮すると、ある意味で「放置されてしまった」と感じる学生が多かったことが示唆される。このことに対しては、(1)教員の支援方法の改良、(2)受講者同士の助け合う仕組みの整備、(3)自主的に学んでいくという意識付けの徹底、等で対応していくべきと考える。

今回の研究では、1つの教育機関の1人の教員が担当する2年の授業の結果を比較したに留まっているため、一般的な結論とすることはできないが、この教えない授業により学生は、

- (1) 従来の授業と比較してより高い能力を身につけることができた
- (2) 主体的に学ぶ姿勢を身につけるには至らなかった
- (3) 授業自体は高評価であるが、従来の授業を好むと言えよう。

6. おわりに

教えない授業を実践して、担当教員としてはこの授業の有効性をいくつかの点で実感することができていた。この実感を具体的なデータで裏づけられたことが、この

研究の最大の意義であると考えている。学生が主体的に学ぶアクティブ・ラーニングの有効性を、この研究でも確認することができたとも言える。

1つの授業での実践にのみ基づいた分析のため、一般的な結論に至るには、さらに研究が必要である。

また、コンピュータ演習という授業の特殊性も、この研究結果には影響を与えているように感じる。(i) 一つ手順を抜かすと全く異なる結果になる点、(ii) 学ぶべき知識・技能が明確に示される部分が多い点、また、保育者養成課程の「情報機器の操作」のように(iii) 授業で学ぶ内容を道具として駆使できることが期待されている点は、教えない授業に適した特徴であろう。

前述の(ii)、(iii)の特徴を持った内容を一方通行の講義を受講することで学ぶ授業は、用意された独習可能な教材を用いた「教えない」スタイルに移行していくことで、より高度な教育が実現できるであろう。また、このような授業スタイルには、moodleのようなe-learningシステムが適していると考えられる。今回の教えない授業での受講者間の支援のようなピア・ティーチングや、独習による知識に基づいた内容を他者との協働により深めていく反転授業を多く取り入れいくことで、より魅力ある教育が実現できるものと筆者は期待している。

参考文献

- [1] 中央教育審議会(2012), 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (情報取得 2018/01/031)。
- [2] 文部科学省(2017), 新学習指導要領, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (情報取得 2018/01/31)。
- [3] 上沢 謙二, 保育の交差点 教えないでわからせる, 幼児の教育 58, 日本幼稚園協会(1959) pp. 32-35。
- [4] 榎戸 源則, なるべく教えない教育, コンクリート工学 29, 日本コンクリート工学会(1991) pp. 32-35。
- [5] 山本 崇雄, なぜ「教えない授業」が学力を伸ばすのか, 日経BP社, 2016。
- [6] 鈴木 克明, 「教えない」ためのインストラクショナルデザイン(第1回), 企業と人材(2014) pp. 54-58。
- [7] 水落・西川, 他の学習者の学習状況を見えやすくすることによるコンピュータリテラシーの間接的伝播と効果: 相互作用を軸とした異学年学習の実践から, 日本教育工学雑誌 27, 日本教育工学会(2004) pp. 177-180。

付録

Y1D 199 高畑 貴志

平成28年8月1日

四ツ辻保育園
園長 佐々木 よし江 様

さんだ体操クラブ
代表 財前 五郎

幼児向け体操体験プログラムのご案内
拝啓 残暑の候、ますます御健勝のこととお慶び申し上げます。平素は格別のご高配を賜り、
厚く御礼申し上げます。
さて、さんだ体操クラブでは、例年ご好評を頂いている幼児向け体操体験プログラムを、
今年も以下の要領で開催いたします。つきましては、園児保護者の皆様にご紹介いただけ
るよう、お願い申し上げます。
敬具

記

1. 日 時

8月27日(土)	14:00~15:30
8月28日(日)	9:30~11:00
	13:30~15:00

2. 会 場 なにわ体操クラブ (三田市三田駅前キッビーモール8F)

3. 定 員 各回とも25名 (先着順)

4. 参 加 料 無料

5. 申し込み なにわ体操クラブ (079-568-1858) 梁島まで

6. 服装など

- 体操服など運動しやすい服装
- 上履き

以上

交通に関する注意

8月27日(日)の午後は、花火大会のため交通規制
があります。三田大橋は通行できません。迂回路をご
利用ください。



図A. 2016年度の期末試験問題完成図

20173000 高畑 貴志

平成29年7月31日

ひまわり幼稚園
園長 吉永 みどり 様

ひなぎく音楽教室
代表 野原 みさえ

ヴァイオリン体験講座のご案内
拝啓 ますます御健勝のこととお慶び申し上げます。平素は格別のお引き立てを賜り、厚く
御礼申し上げます。
さて、このたび当教室では、市民オーケストラの臼井儀人氏を講師にお招きし、児童・幼
児向けのヴァイオリン体験講座を、下記のように開催いたします。保護者の方々にご案内い
たしますようお願い申し上げます。
敬具

記

1. 日 時

9月9日(土)	14:00~15:30
9月10日(日)	9:30~11:00
	14:00~15:30

2. 会 場 ひなぎく音楽教室201教室

3. 定 員 各回とも30名 (先着順)

4. 講座参加料

- 幼 児: 無料
- 小学生: 300円

5. 申し込み ひなぎく音楽教室 (079-568-1858) まで (9月4日〆切)

以上

駐車場に関するお願い

ひなぎく音楽教室の駐車場には限りがございます。(8台)
公共交通機関を利用いただくか、駐車場が満車の場合には、
ひなぎく音楽堂の駐車場 (徒歩2分、無料) の利用をお願い
いたします。



図B. 2017年度の期末試験問題完成図

保育者養成校における実習不安軽減の取り組み

ー保育体験ボランティア活用の効果ー

Research on Reducing Student's Anxiety of Nursing Practice in a Nursery Teacher Training College;
The Effect of Utilization of Nursing Experience Volunteer

永 井 毅

Takashi NAGAI

湊川短期大学 幼児教育保育学科

Abstract

The purpose of this research was to clarify whether or not the nursing experience volunteer conducted by the nursery teacher training college had an influence on student's anxiety about nursing practice. Awareness survey was conducted for students who participated in nursing experience volunteers. Most of students were able to learn about relationships with children and their confidence in nursing practice improved. We found that anxiety about nursing practice was reduced.

Key words : volunteer, experience childcare, anxiety of nursing practice

1 研究の背景

(1) 実習不安にかかわる問題

現代の日本社会が抱える少子化問題の打開策として、「待機児童解消加速化プラン」(厚生労働省 2016)¹⁾や「保育士確保プラン」(厚生労働省 2015)²⁾が策定されてきた。前者のプランでは、認可保育所などの増加を進めようとされたが、結果的に保育士不足を拡大する恐れがあった。その対策として用意された後者では、「保育士の魅力を伝え、保育士を目指す機運を醸成」「学生への実践的実習促進」等の指針が示され、高質な保育士の養成・輩出による保育現場の確保が打ち出された。

しかしながら、昨今の保育者養成課程に入学する学生の資質能力に関して、長谷部(2007)³⁾は、問題が以前より目立つようになってきており、旧来の保育者養成教育のあり方に再検討が迫られているとしている。特に保育実習において、実習期間中の中断・中止のケースや、実習開始直前になって自ら実習を取りやめてしまう学生の問題を指摘している。保育実習に対する学生の心理面に関して、東ら(2003)⁴⁾は、9割以上の学生が活動内容に何らかの不安を抱いていたことを明らかにしている。鈴木ら(2005)⁵⁾も、1年次の実習の前には、全ての学生が不安を感じていることを報告している。これらの実習不安の要因として、入江ら(2014)⁶⁾は、子どもとのかかわりに関する「子ども不安」や、うまく指導ができず取り乱しそうだという「指導力不安」が上位に挙がっていることを述べている。また、本多ら(2011)⁷⁾

の調査では、「子どもたちに受け入れられるか心配だ」「子どもたちとうまくやっていけるか不安だ」などが上位を占め、岩崎(2009)⁸⁾も、予想外の行動を起こす可能性がある子どもに対して、どう対処してよいのかわからないという不安が多いと報告している。このような学生の実習に対する心理状態は、実習を通した学びの充実が望みにくく、質の高い保育者養成の観点からも危惧する問題といえる。

実習における学生の「保育者としての自信喪失」の規定因については、吉島ら(2014)⁹⁾の調査がある。ここでは、学生の保育に対する自信獲得には、専門職としての実践的な保育スキルを身に付けておく必要があるとしている。さらに、実習指導では、科目間での調整や実習園との密接な連携に加えて、自信をもって保育にかかわる技術を持つことが重要であると述べている。

このような現状から、保育に対する学生の自信確保や自信度の高まりにつながる実践的な活動および保育技術の指導は、重要かつ早急に保育者養成課程上に反映させるべき事柄ととらえられる。

(2) 保育体験ボランティアの現状

中村(2004)¹⁰⁾は、保育実習についての現場の保育者の意見として「このような短期間では十分な習熟は無理だと思う」、「経験と専門性と理論の積み重ねの仕事なので、短い実習期間で習熟すること自体が無理なことだと考える」、「園に慣れ保育するのは、二週間ではむずかし

い」という意見が多くあがっており「個人差はあるが、別途ボランティア等で保育にかかわる方がよい」、「期間が短いのでボランティア活動等で進んで学ぶ努力が必要」などの実習での学びをカバーするために保育体験ボランティアの有用性を述べている。

また、小島（2012）¹¹⁾は、養成校において保育実習前後の不安から保育職を諦める学生が増加していることを報告している。それに対し、画一的な保育実習だけではなく保育体験ボランティアなど実践現場との関わりを増やすことが必要としている。さらに、三澤（2015）は、保育者養成校の学生が、保育実習における対人コミュニケーションでどのような不安があるのか調査し、自由記述のテキスト分析を行っている。その中で乳幼児、保育者、保護者とのコミュニケーション不安があるとした上で、学生の経験を豊かにし安心して子どもと保育者に出会えるボランティア経験の場を設けることが求められると述べている¹²⁾。同様に長谷部（2007）は、保育者養成課程の学生の実習に対する不安の基準が高いほど、実習を回避・忌避する感情も強いことを明らかにしている。そして、その結果を受けて、ボランティアや保育現場の見学等により保育実践に触れる体験の有用性を述べている¹³⁾。

しかし、岡本ら（2004）は、全ての保育現場が保育ボランティアの受け入れを肯定的に受け止めているとは限らず、保育現場と保育者養成校の調整は順調であるとはいえないとしている。その上で、保育ボランティアは、学生と保育者の双方に得るものがあるだけでなく、学生とかかわる子どもたちにもポジティブな感情の変化があったことを報告し、保育ボランティアの積極的な取り組みが大切であるとしている¹⁴⁾。

このように、保育実習や実習不安の軽減に保育体験ボランティアの有効性を述べた先行研究はいくつかあげられるが、実際にその効果を実証した研究は見当たらない。

2 研究目的

以上を踏まえ、本研究の目的は、実際に保育体験ボランティアに参加した学生を対象に、質問紙調査による意識分析を行い、その効果が保育実習不安の軽減にどのように影響しているかを明らかにすることである。

3 調査概要

実施した保育体験ボランティア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短期大学の幼児教育保育学科：保育体験ボランティア参加者1年次生（2017年度入学）20名、2年次生（2016年度入学）15名を対象とした。

（2）保育体験ボランティア実施詳細

本研究で実施する保育体験ボランティアの内容は以下の点に配慮して設定した。

- ・実施期間：学生が参加しやすい夏季休業中に設定した。
- ・連絡方法：情報共有のしやすさを考慮してSNSを利用した。
- ・実施園：M短期大学周辺のS市・I市・A市の園を協力園として学生に提示した。その他、学生の希望する園への参加も可能とした。
- ・参加学生：1年次生（20名）、9月に実施される幼稚園実習1の

前に保育体験ボランティアを実施した。大学入学後に現場での保育体験はない。

2年次生（15名）、1年次生（9月実施）幼稚園実習1、2年次生（6月実施）幼稚園実習2を経験している。保育実習1（8月実施）保育実習2（10月実施）経験前の保育体験ボランティア参加になる。

（3）調査内容と分析方法

調査の項目に関しては、入江ら（2014）¹⁵⁾および本多ら（2011）¹⁶⁾の先行研究にあるように、「実習不安」の有無を取り上げた。また、吉島ら（2014）¹⁷⁾の調査を参考に「自信獲得が実習不安の軽減に影響するのか」を留意し、下記の3項目とした。各項目は4件法により得点化し、その平均値を取った。

- ① 実習不安（実習の不安はありましたか）
- ② 自信獲得（保育体験ボランティアに参加して、保育実践に対して自信ができましたか）
- ③ 実習不安の軽減（保育体験ボランティアに参加して実習不安は軽減しましたか）

また事後の意識調査では、下記のような質問に対する自由記述欄を設け、保育体験ボランティアによる学生の意識変化をとらえるようにした。

1. 保育現場での実習で、どのような不安がありますか。（不安がない場合は「なし」とお答えください）

2. 保育体験ボランティアで得たことは何ですか。（得たものがない場合は「なし」とお答えください）

そこで得られたデータの分析は、KJ法の手法を取り入れ、2名の研究者による要素抽出と分類及びラベル付与を行い、その数をカウントしカテゴリーを生成した。それに基づき、質的な解釈を行った。

4 結果と考察

（1）意識調査

結果は、表1の通りである。

表1 意識調査

項 目	平均値（SD）	
	1年次生 (n=20)	2年次生 (n=15)
①実習不安	3.30 (0.97)	3.27 (0.79)
②自信獲得	3.35 (0.93)	3.40 (0.50)
③実習不安の軽減	3.35 (0.74)	3.20 (0.67)

表1に示すように、1年次生の①「実習不安」の平均値は、3.30という結果になった。2年次生も3.27と同じぐらいの値であった。②「自信獲得」については、1年次生：3.35、2年次生：3.40という高い値を示した。③「実習不安の軽減」では3.35（1年次生）と3.20（2年次生）の結果となった。以上の結果から、1年次生・2年次生に限らず、実習不安をもつ学生は多いことがわかった。そして、保育体験ボランティアによって、不安（③）は、どちらの学年の学生も軽減されたことが示されている。また、実習に対する自信も1年次生・2年次生ともに平均値が大差なく高いことから、その効果はあったととらえられる。

(2) 自由記述の質的分析

① 「実習不安」

<結果>

分析の結果、「実習不安」で生成されたカテゴリーならびに記述例、該当件数は、表2のとおりである。

「実習不安」(表2)は、1年次生では、【保育業務の理解】【子どもとの関わり】【保育者としての動き】【保育者との関わり】【実習記録】の5つのカテゴリーに分けられた。2年次生のカテゴリーで1年次生と同じものは、【子どもとの関わり】【保育者としての動き】【保育者との関わり】【実習記録】であった。1年次生は【保育業務の理解】がカテゴリーとしてあったが、【体調管理】はなく、2年次生は、その逆であった。

1年次生では【子どもとの関わり】について、「子どもとコミュニケーションが出来るか不安でした」といった内容が見られ、11件で最も多く記述があった。【保育者としての動き】では「園の保育に対応できるかどうか」「保育を行なっている時に私はどのように動けば良いか」などが5件、【保育者との関わり】は「先生が怖かったらどうしようかと不安」といった記述が5件あった。また【保育業務の理解】も5件を数え、「初めてだったので何をやるのか分からなく不安でした」といった表現が見られた。【実習記録】の記述では「実習記録を上手く書けるかどうか」が1番心配でした」といったものが4件であった。

2年次生も【子どもとの関わり】が最も多く、「乳児、幼児など年齢によって、対応はどうすれば良いのかという不安がありました」といった記述が11件であった。【保育者としての動き】では「設定保育やピアノが弾けるか不安でいっぱいでした」といったものが9件、【保育者との関わり】は「先生方との接し方をどうすれば良いのか」などが5件、【実習記録】では「実習記録の提出について」などが4件、最後に1年次生には生成されなかった【体調管理】のカテゴリーは3件で、「実習中の体調管理」として2年次生の実習不安要素として挙げられた。

<考察>

1年次生の場合、【保育業務の理解】で示された記述例に「初めてだったので何をやるのか分からなく不安でした」というような意見がみられた。また具体的な保育の「流れ」がわからないとの記述も見られる。これは、大学に入学して、まだ保育現場へのかかわりが少なく保育業務の内容もわからないので未知に対する不安が考えられる。これに対して、2年次生では、【保育業務の理解】が生成されなかった。これは、1年次生での幼稚園実習1と2年次生での幼稚園実習2を経験して保育現場での業務内容は、ある程度理解できたためであると考えられる。

カテゴリーの該当件数が最も多かったのが1年次生・2年次生ともに【子どもとの関わり】であった。1年次生では、「子どもを預かるという事にとっても責任を感じ、とても不安になっていました」といった意見もあった。学生は入学以来、保育士の仕事は「ただ子どもと遊んでいけばよい仕事ではない」ことを講義で学習している。そのため、保育現場での特有の子どものかかわりにやや漠然とではあるが、不安や戸惑いを感じているものととらえられる。これに対して、2年次生は、「乳児、幼児など年齢のちがいにによる対応」や「一人一人にかかわること」など個別の対応に対する不安を感じ

ていることが読み取れる。今までの保育実習の経験から子どもたちの多様な言動が予想される分、子どもたちとのかかわりに対して具体的な不安を感じたものと考えられる。

【保育者としての動き】では1年次生は、「保育を行なっている時に私はどのように動けば良いか」といった保育者として、何をすればよいのかかわからない不安が主流であったと考えられる。2年次生には「設定保育やピアノが弾けるか不安でいっぱいでした」などの具体的な自分の保育スキルに対するの不安が1年次生より多くみられた。この点に、明確な経験のちがいが感じられる。

【保育者との関わり】では「保育者と上手くやって行けるのかという不安」「先生が怖かったらどうしようかと不安」というような実習指導者としての保育者とのかわりに不安を持っているように見受けられる。2年次生も「先生方との接し方をどうすれば良いのか」といった同様な内容が挙げられ、1年次生と2年次生では件数も同じであった。これは、実習経験を積んでも、保育者とのかわりや信頼関係は、常数とはならず、実習先ごとに構築する必要があると感じているためと考えられる。【実習記録】では「実習記録を上手く書けるかどうか」が1番心配でした(1年次生)というように、大学での講義で指導を受けた実習記録の難しさや記述することの苦手意識、1日の実習後に実習記録に追われるといった心配からだと推測される。2年次生も「実習記録の提出について」などの同様な内容が挙げられ、1年次生と2年次生では件数も同じであった。実習の経験が増えたくらいでは、実習記録を記述する能力が飛躍的に向上するわけではないことや、1日の実習後に記録を書くことの負担は2年次生の意識にもあることが推察される。

2年次生にだけ生成された【体調管理】は「実習中の体調管理」「体力面」などが挙げられた。幼稚園実習1・2を経験して、その体力的な大変さや疲労時の体調不良を個人差はあれど、経験したことで示されたカテゴリーであると考えられる。

② 「保育体験ボランティアで得たこと」

<結果>

「保育体験ボランティアで得たこと」(表3)として1年次生では、【保育業務の理解】【子どもとの関わり】【保育者としての動き】【保育者との関わり】【自信の向上】の5カテゴリーに分けられた。2年次生は、1年次生の5カテゴリーに加え、【就職へのつながり】を含む6つのカテゴリーに分けられた。

1年次生では、【自信の向上】が最も多く、「実習を乗り切る自信につながった」など14件であった。続いて「緊張せず子どもと触れ合うことが出来ました」といった内容が見られる【子どもとの関わり】(11件)、「保育の流れを少し理解して行動できた」といった記述があった【保育業務の理解】(8件)となる。【保育者としての動き】では「実習本番での動きを考えやすくなった」などが6件、【保育者との関わり】は「園長先生を始めその他の先生方と知りあいになれた」などが5件であった。

2年次生で11件と最も多かった【子どもとの関わり】の記述内容には「年長さんの頑張る姿に共感していけるようになった」などとともに「同じ年齢の集団の中での援助の仕方と縦割りでの集団の中での援助の仕方」も見られた。【保育業務の理解】では「実際の保育現場でしか分からないことが知れた」といった記述が6件あり、

【保育者としての動き】も「自分はどうあるべきか、笑えているのか、様々なシーンでの声のかけ方」などが6件見られた。【自信の向上】は「臨機応変に動いて自信につながりました」といった内容が4件であった。1年次生では生成されなかったカテゴリー【就職へのつながり】には「行った園で働きたいと思った」「園の様子を知れて就職への不安が減ったのと他の園と比べることができた」など4件の記述が寄せられた。【保育者との関わり】は「先生方とのコミュニケーションがとれた」などが2件記された。

<考察>

【保育業務の理解】では「保育園の1日の流れがよくわかった」といった意見があった。これは、実習不安にもあった保育現場が未経験である1年次生が、終日通して保育体験ボランティアに参加することで保育現場で行われている業務の流れが分かったと感じていることを示している。2年次生には、このカテゴリーが不安要素としては挙がらなかったが、保育体験後には「保育園という場所の生活が知れた」や「実際の保育現場でしかわからないこと」がわかったという記述があった。これは、幼稚園実習を2回経験しているため、幼稚園での業務内容は理解していた。しかし今回、保育園の体験ボランティアに参加したことで、その違いを理解できたと読み取ることができる。

【子どもとの関わり】では「自分から積極的に話しかけることで、子どもたちも話してくれるようになった」

にも見られるように、実習前の不安要因であった子どもとのかかわりについて、うまくいかかわることができた喜びがうかがわれる。2年次生では、「同じ年齢の集団のなかでの援助の仕方と縦割りでの集団のなかでの援助の仕方」などの1年次生より具体的な記述が示されていた。こうした点から、保育現場で実際に子どもとのかかわる体験から、より深い学びがあったと考えられる。

【保育者としての動き】については「周りを見て自分から動けるようになりました」などと実際に現場で保育者の動きを観察することで徐々に自ら動けるようになったと感じているようである(1年次生)。2年次生の「自分はどうあるべきか、笑えているのか、様々なシーンでの声のかけ方」「遊びを発展できるような言葉掛けを沢山した」といった記述から、対子どもを想定した自らの動きを学んだと考えられる。

【保育者との関わり】では、「積極的に保育者と関われた」(1年次生)などの記述から不安材料であった保育者とのかかわる経験も得られたことが分かる。同様に2年次生にも「先生方とのコミュニケーションがとれた」ことが得られた成果と言える。

【自信の向上】での記述数が最も多く(1年次生:14件)、様々な経験が「自信」につながる感覚を得ているように感じられる。2年次生も同様に「臨機応変に動いて自信につながりました」という記述から、保育現場での経験に裏打ちされた自信になっていると理解できる。

【就職へのつながり】は1年次生の記述には生成され

表2 「実習不安」に見られるカテゴリー

1年次生:n=20, 2年次生:n=15				
カテゴリー	記述例(1年次生)	該当件数	記述例(2年次生)	該当件数
保育業務の理解	・実際の現場での具体的な流れがわからないため ・保育の流れを1日でも早く理解できるかどうか ・初めてだったので何をするのか分からなく不安でした	5		0
子どもとの関わり	・子どもとコミュニケーションが出来るか不安でした ・実習では子どもとどのように関わっていけばいいのかなど不安がありました ・子どもを預かるという事にとっても責任を感じ、とても不安になっていました	11	・乳児、幼児など年齢によって、対応はどうかという不安がありました ・子ども達一人一人と十分に関われるか心配でした ・子どもの前になるとピアノが弾けなくなってしまうのではという不安	10
保育者としての動き	・保育を行なっている時に私はどのように動けば良いか ・園の保育に対応できるかどうか ・迷惑をかけることなく動けるか不安でした	5	・設定保育やピアノが弾けるか不安でいっぱいでした ・絵本を読んだりピアノをすることができるか不安でした ・部分・1日実習で実践する事	9
保育者との関わり	・保育者とコミュニケーションが出来るか不安でした ・保育者と上手くやって行けるのかという不安 ・先生が怖かったらどうしようかと不安	5	・先生方との接し方をどうすれば良いのか ・先生方とうまく連携がはかれるか不安でした ・職員はいい人か	5
実習記録	・実習記録を上手く書けるかどうか1番心配でした ・実習日誌が上手くかけるのか ・実習記録の事	4	・実習記録 ・指導計画など ・実習記録の提出について	4
体調管理		0	・実習中の体調管理 ・体力面 ・体調管理	3

表 3 保育体験ボランティアで得たこと

1 年次生：n=20, 2 年次生：n=15				
カテゴリー	記述例（1 年次生）	該当 件数	記述例（2 年次生）	該当 件数
保育業務の 理解	・ 保育園の 1 日の流れがよくわかった ・ 保育の流れを少し理解して行動できた ・ 保育園での環境や 1 日の流れを実際に体感できた	8	・ 保育園という場所の生活が知れた ・ どのように保育しているかを知ることができた ・ 実際の保育現場でしか分からないことが知れた	6
子どもとの 関わり	・ 子どもとも楽しく遊んだ ・ 自分から積極的に話しかけることで、子どもたちも話してくれるようになった ・ 緊張せず子どもと触れ合うことが出来ました	11	・ 同じ年齢の集団のなかでの援助の仕方と縦割りでの集団のなかでの援助の仕方 ・ 年長さんの頑張る姿に共感していけるようになった ・ どんなふうによれば、子どもたちはこちらを向いてくれるのか色々学べた	11
保育者とし ての動き	・ 実習本番での動きを考えやすくなった ・ 実習に行った時スムーズに動くことができた ・ 周りを見て自分から動けるようになりました	6	・ 自分はどうかあるべきか、笑えているのか、様々なシーンでの声のかけ方 ・ オムツ替えの練習も出来ました ・ 遊びを発展できるような言葉掛けを沢山した	6
保育者との 関わり	・ 園長先生を始めその他の先生方と知りあいにれた ・ 積極的に保育者と関わられた ・ 園長先生の保育を観察させていただいて、とても自由で楽しそうだった	5	・ 先生方とのコミュニケーションがとれた ・ 現場の先生と一緒に保育できた	2
自信の向上	・ 自分にもできるという自信ができました ・ 自信に繋がりました ・ 実習を乗り切る自信につながった	14	・ 様々なことが実際に聞け自信ができました。 ・ 実際に環境や子どもと関わる機会をもらうだけで自信につながる ・ 臨機応変に動けて自信につながりました	4
就職への つながり		0	・ 就職するつもりでの子どもの園の雰囲気が知れた ・ 行った園で働きたいと思った ・ 園の様子を知れて就職への不安が減ったのとはほかの園と比べる事ができた	4

なかったカテゴリーである。「行った園で働きたいと思った」などの記述は、2 年次生という就職も意識する時期の保育体験ボランティアが、学生たちと保育現場をつなぎ合わせる機会にもなった。そして、実際にかかわった保育者、子ども、環境に対して就職したいという意欲につながったものと考えられる。

5 まとめと今後の課題

本研究は、保育体験ボランティアに参加した学生たちを対象にした意識調査から、保育実習不安の軽減に対する効果等を明らかにすることであった。上述までの結果・考察から、保育体験ボランティア参加は、学生の様々な経験を得る機会につながり、その経験から得た知が、学生の自信獲得に寄与したと受け止めることができる。吉島ら（2014）¹⁸⁾の調査にある自信獲得が実習不安の軽減に影響するといった先行研究の結果と同様であるといえる。すなわち、このような保育体験ボランティアに保育者養成校の学生が参加することは、保育実習不安の軽減に効果があることが一定程度担保されたと考えられる。しかし、本研究では、保育実習や現場での保育実践に関して、1 年次生と 2 年次生の学びに関する質的違いも認めることができた。その点について、時期、対象、期間といった要素を踏まえた精緻な研究が求められる。それらを本研究から発展する課題とする。

引用・参考文献

- (1) 厚生労働省（2016）待機児童及び待機児童解消加速化プランの状況について http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000098606_2.pdf (情報取得2016/11/14)
- (2) 厚生労働省（2015）「保育士確保プラン」 <http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000070942.pdf> (情報取得2016/11/14)
- (3) 長谷部比呂美（2007）保育実習に関する学生の意識について：実習不安を中心として、淑徳短期大学研究紀要.46.81-96
- (4) 東俊一・須河内貢・村田恵子（2003）施設実習における実習生の目的・課題意識と学習内容に関する研究、保育士養成研究.20.25-40
- (5) 鈴木香奈恵・仲本美央（2005）幼稚園実習に関する研究（1）実習前の不安について、埼玉純真女子短期大学研究紀要.21.39-44
- (6) 入江和夫・福地昭輝・入江三津子（2014）学生の保育実習不安と自立感、山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要.38.21-28
- (7) 本多潤子・櫻井登世子（2011）幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴、田園調布学園大

学紀要.6.49-60

- (8) 岩崎佳子 (2009) 保育実習に関する不安調査から
の一考察,小池学園研究紀要.2.1-10
- (9) 吉島紀江・北川典子 (2014) 保育実習指導におけ
る教授内容の検討:学生の自己評価より,平安女学院
大学紀要.42.49-53
- (10) 中村博武保 (2004) 教育実習生受け入れ保育園の
問題意識,プール学院大学研究紀要.44.133-150
- (11) 小島千恵子 (2012) 保育者をめざす学生の「保育」
の意識に関する研究,名古屋柳城短期大学研究紀
要.34.157-167
- (12) 三澤恵 (2015) 保育者養成校の学生の実習におけ
る対人コミュニケーション不安の考察 -乳幼児・
保育者・保護者に対するコミュニケーション不安
の自由記述の分析-,梅光学院大学紀要.10.23-34
- (13) 長谷部 比呂美 (2007) 保育実習に関する学生の意
識について:実習不安を中心として,淑徳短期大学研
究紀要.46.81-96
- (14) 岡本エミ子・藤後悦子 (2004) 保育体験ボラン
ティア受け入れ側の変容:A保育園の8年間の保育
体験ボランティア受け入れを通して,日本保育学会
大会発表論文集.57.640-641
- (15) 前掲 (6)
- (16) 前掲 (7)
- (17) 前掲 (9)
- (18) 前掲 (9)

「保育所保育指針」告示にともなう領域「表現」に関わる担当科目の課題

The Issues of Subjects in relation to Area “Expression” after the Public Notification of the Nursery School Guidelines.

長井典子・岩佐明子・木許隆

Noriko NAGAI

Akiko IWASA

Takashi KIMOTO

湊川短期大学 幼児教育保育学科

京都文教短期大学 幼児教育学科

岐阜聖徳学園大学短期大学部 幼児教育学科

非常勤講師

要約

本研究は、平成29年3月31日に告示された「保育所保育指針」を受け、領域「表現」に関わると考えられる部分を抽出し、平成30年度以降の担当科目における授業内容を検討したものである。その際、平成29年3月31日に告示された「保育所保育指針」の中から第2章「保育の内容」3「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」より領域「表現」に関わると考えられる条文を、筆者が平成29年度に展開した担当科目「リトミック」の内容と照合した。そして、リトミックは音楽教育の一端であるという側面から、音に関わる表現活動を中心とした内容になったことが確認された。また、学生自らがリトミックの活動に親しむことはできたが、子どもがあそびの中で経験することへの指導法には至っていなかった。今後の授業内容を検討することによって、学生の先にいる子どもの姿を教員自身が感じながら展開しなければならないという結論に至った。

キーワード：子ども・表現・音楽

1. はじめに

平成29年3月31日に「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が同時に改訂・告示された。「保育所保育指針」に関する先行研究は、「「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」にみる表現（音楽）の考察」（松本：2010）や「保育所保育指針の変遷と保育課程に関する考察」（余公：2011）などがある。そして、松本は、現行の「保育所保育指針」及び「幼稚園教育要領」が改訂された時期に、領域「表現」の中でも音楽分野の記述に視点をあて、共通点と相違点を探り考察している。また、余公は、「保育課程」編成の義務化により見えてきた保育施設の課題などを考察している。しかし、「保育所保育指針」における領域「表現」と保育者養成校における担当科目の関係性などについてふれられている研究は希少である。

本稿は、「保育所保育指針」における領域「表現」に関わる条文を抽出し、平成30年度以降の担当科目における授業内容を検討したいと考えたものである。

尚、「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」を比較するという観点から、「保育所保育指針」の第2章「保育の内容」3「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」を研究の対象としている。

2. 研究目的

本研究は、平成29年3月31日に告示された「保育所保育指針」を受け、第2章「保育の内容」3「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」より領域「表現」に関わると考えられる条文を抽出し、筆者が平成29年度に展開した担当科目の内容と照合する。そして、平成30年度以降の担当科目における授業内容を検討することを目的とした。

3. 研究方法

「保育所保育指針」第2章「保育の内容」3「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」より領域「表現」に関わると考えられる条文を抽出する。そして、平成29年度に展開した授業内容と照合し、平成30年度以降の授業内容を検討する。

4. 研究内容

4.1 条文の抽出

「保育所保育指針」の第2章「保育の内容」3「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」より領域「表現」に関わると考えられる部分を抽出した（表1）。

表1：領域「表現」に関わると考えられる部分の抽出

第2章 保育の内容

3 3歳以上児の保育に関するねらい及び内容

(2) ねらい及び内容

ア 健康 健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。

(ア) ねらい

(イ) 内容

② いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。

④ 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。

(ウ) 内容の取扱い

イ 人間関係 他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。

(ア) ねらい

(イ) 内容

② 自分で考え、自分で行動する。

③ 自分でできることは自分でする。

④ いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。

⑤ 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。

⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。

⑧ 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。

⑨ よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。

⑪ 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。

(ウ) 内容の取扱い

ウ 環境 周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。

(ア) ねらい

(イ) 内容

④ 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。

⑤ 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。

⑦ 身近な物を大切にする。

⑧ 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。

(ウ) 内容の取扱い

エ 言葉 経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

(ア) ねらい

(イ) 内容

① 保育士等や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。

② したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。

③ したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。

④ 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。

⑤ 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。

⑥ 親しみをもって日常の挨拶をする。

⑨ 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。

(ウ) 内容の取扱い

オ 表現 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。

(ア) ねらい

① いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。

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。

(イ) 内容

① 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。

② 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。

③ 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。

④ 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。

⑤ いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。

⑥ 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。

⑦ かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。

⑧ 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

(ウ) 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

① 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の子どもや保育士等と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。

② 子どもの自己表現は素朴な形で行われることが多いので、保育士等はそのような表現を受容し、子ども自身の表現しようとする意欲を受け止めて、子どもが生活の中で子どもらしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。

③ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

(3) 保育の実施に関わる配慮事項

4.2 平成29年度に展開した授業内容との照合

A短期大学において平成29年度に展開した科目は「リトミック」である。この科目は、2年生前期開講の選択科目で、シラバスに示した以下の3点を到達目標として展開している。

- (1) リズム：リズムを表現する基礎的な動きができる。
- (2) ピアノ演奏：リズム指導に必要となる基礎的なピアノ演奏ができる。
- (3) 指導法：3歳児指導法の年間カリキュラムを把握し、それを実践できる。

授業は、まず、ダルクローズ (Émile Jaques-Dalcroze, 1865-1950) が開発し、「ダルクローズ音楽教育法」とも言われる「リトミック」を学生自身が知り、基礎的な技術を身に付けることに始まる。そして、卒業後、保育・教育現場で活かせる実践的なリトミックの技術を習得す

ることを目的としている。また、特定非営利活動法人リトミック研究センター認定「幼稚園・保育園のためのリトミック指導資格2級」の資格取得を目指している。

授業の教科書は、「幼稚園・保育園のためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～3歳児用 (リトミック研究センター編)」を使用している。教科書の内容は、子どもの発達に考慮した指導項目を3期に配分し、適切な指導時期や方法を構成している。また、指導項目の詳細は、(1) 即時反応、(2) あそびうた、(3) 拍と数、(4) 動きの基礎練習、(5) おと、(6) 拍子、(7) ニュアンス、(8) 基礎リズムの8項目である。

以下に学生へ提示している授業内容及びその詳細をまとめ、領域「表現」(イ) 内容の8項目に該当するか照合した(表2)。そして、該当すると考えられるものには「○」を、一部該当すると考えられるものには「△」を、該当しないものには「×」を付した。

表2：授業内容の詳細と照合

回	授業内容	授業詳細	(イ) 内容							
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
1	リトミックの説明と導入と経験	即時反応(指示に対する反応、音に対する反応)、あそびうた(歌唱)、動きの基礎練習(大小)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)	△	×	△	△	×	△	×	○
2	リズム運動(即時反応)	即時反応(規則的な反応、指示に対する反応、音に対する反応)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)、リトミックの概論、楽曲に対する観点を	△	×	△	△	×	△	×	○
3	3歳児指導法(即時反応・あそび歌)	即時反応(指示に対する反応)、あそびうた(コミュニケーション)、子どもの発達、指導に関する概要	△	×	△	△	×	△	△	○
4	リトミックのためのピアノ演奏法(音価の比較)	拍と数(ビートを感じる、音価)、拍子(2, 3, 4, 6拍子)、様々なリズム形態を知る	△	×	△	△	×	×	×	○
5	リズム運動(時間・空間・エネルギー)	拍と数(模倣、音楽に対する反応)、おと(聴く)、リズム運動の概要、あそびうた(予備拍と1拍目の関係、リズムの発展)、即時反応(音に反応する)	△	△	△	△	△	△	×	○
6	3歳児指導法(動きの基礎・拍と数)	拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(機敏な動き)、ニュアンス(合図による強弱、緩急)、指導案の作成方法	△	×	△	△	×	×	×	○
7	リトミックのためのピアノ演奏法(表現のためのピアノ)	即時反応(指示に対する反応、模倣、2つの動き)、拍と数(一定のテンポとビート、模倣)、おと(聴く、模倣)、基礎リズムの概要、指導案の発表	△	×	△	△	×	△	×	○
8	リズム運動(2拍子の基礎リズム)	基礎リズム(2拍子)	△	△	△	△	△	×	×	△
9	3歳児指導法(ソルフェージュ・拍子)	即時反応(ギャロップ、スキップ、音に対する反応)、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(速度の変化)、おと(模倣)、拍子(カラーボードによる拍子感)	△	×	△	△	△	△	×	○
10	リトミックのためのピアノ演奏法	あそびうた(拍子の聴き分け)、おと(リズムの模倣、メロディーの模倣)、拍子(拍子の聴き分け)	△	×	△	△	×	△	×	○

11	リズム運動(複リズム, 右手と左手) 指導法発展編(指導案作成法)	即時反応(音に対する反応, 道具を用いた動き), 拍と数(ビートの継続と停止, 言葉のリズム), 動きの基礎練習(歩き方), おと(半音と全音), 拍子(音価の比較), ニュアンス(速度の変化)	△	×	△	△	△	△	×	○
12	リズム運動(複リズム 手と口 3拍子基礎リズム) 指導法発展編(実習に使える指導案)	基礎リズム(3,4拍子), ピアノ演奏法の実践	△	△	△	△	×	×	×	△
13	指導法の振り返りと総復習	基礎リズムの応用と実践	△	△	△	△	×	×	×	△
14	リズム運動の振り返りと総復習	総復習, ピアノ演奏法の実践	△	×	△	△	×	×	×	△
15	リトミック理論とダルクローズについて	授業の振り返り	△	×	△	△	×	△	×	○

4.3 指導項目の確認

(1) 即時反応は, リトミックで行う音楽活動の中で最も基本的な要素となる。これは, 歩く, 走る, 止まるなど人間の発達段階において習得する身体表現を, 指導者の声や楽器による合図で即座に行動表現することである。また, 子どもにとって身近な動植物や生活体験などを活用し, そのイメージをもとにテンポや強弱などの音楽的要素を加味し表現することもある。

(2) あそびうたは, 手あそび, 指あそびをはじめ, 歌としての楽しみ方に加え, 音の高低, 拍, リズム, フレーズ, 強弱, 緩急など様々な音楽的な要素をそのあそびの中に見つけ出し, 自分なりに楽しんだり, 周りの人とコミュニケーションしたりしながら表現するものである。

(3) 拍と数は, 子どもが一定のテンポで拍を感じられるようになることを目的としている。そして, 子どもが拍子やリズムを理解する前段階として, 数の概念を身に付けていくことが大切とされている。

(4) 動きの基礎練習は, 身体部位の名称やその機能を知り, 子どもが感じたように意志を持ってコントロールできるようにすることを目的としている。

(5) おとは, 楽譜を読む基礎トレーニングとしてソルフェージュの一端として扱われるものである。そして, 子どもが見聞きしたものを歌にし, 動きや言葉を使いながら音程感覚を把握していくことを目的としている。

(6) 拍子は, 子どもが音や音楽に合わせて身体表現することによって, 拍子感覚を身に付けることを目的としている。そして, 身体を自発的な活動として揺らすなどの動きをつくり, 拍子を感じる力を養っている。

(7) ニュアンスは, 音楽の要素から感じとることができる音の違いや音の色彩感の変化などを, 言語的に対照となる言葉の表現を身体で表現することを目的としている。

(8) 基礎リズムは, 2拍子で考えられる基本的な8つのリズムを言葉や動きによって理解することを目的としている。そして, 3拍子や4拍子に発展させていく力を養っている。

5. 結果と考察

4.1 条文の抽出より, 領域「健康」では, (イ) 内容の②, ④が領域「表現」に関わる事項であると考えた。子どもは, あそびの中で十分に身体を動かすことによって身体的な表現を伴い, それらの活動に親しんだり楽しんだりしながら取り組むことができると考えたからである。

領域「人間関係」では, (イ) 内容の②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑧, ⑨, ⑪が領域「表現」に関わる事項であると考えた。子どもが自発的な思考や行動を伴って遊ぶことによって, 達成感や満足感を得られることができるようになる。また, 積極的に子ども同士が関わりを持つことによって, 相手の気持ちに気付くことや自らの表現方法を工夫し協力することを身に付けていくと考えたからである。

領域「環境」では, (イ) 内容の④, ⑤, ⑦, ⑧が領域「表現」に関わる事項であると考えた。子どもが生活する環境の中で, 動植物の命や物に対する興味・関心を持つことから始まり, それらを大切にすることを育むことに関連すると考えたからである。

領域「言葉」では, (イ) 内容の①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑨が領域「表現」に関わる事項であると考えた。子どもが周りの言葉を聞くことから始まり, 自ら言葉を発し意思疎通を進めていく過程の中で, 事象に興味・関心を示し親しむことが関連すると考えたからである。

4.2 平成29年度に展開した授業内容との照合より, 「①生活の中で様々な音, 形, 色, 手触り, 動きなどに気付いたり, 感じたりするなどして楽しむ。」は, リトミックの(1)即時反応, (2)あそびうた, (3)拍と数, (4)動きの基礎練習, (5)おと, (6)拍子, (7)ニュアンス, (8)基礎リズムに関わる事項であると考えた。しかし, 「△一部該当すると考えられるもの」としたのは, 以下のような理由からである。第1回では, 即時反応(指示に対する逆反応, 音に対する反応), あそびうた(歌唱), 動きの基礎練習(大小), おと(聴く), ニュアンス(緩急)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第2回では, 即時反応(規則的な反応, 指示に対する反応, 音に対する反応), おと(聴く), ニュアンス(緩急), リトミックの概論, 楽曲に対する観点を知ることを取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第3回では, 即時反応(指示に対する反応), あそびうた(コミュニケーション), 子どもの発達, 指導に関する概要を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第4回では, 拍と数(ビートを感じる, 音価), 拍子(2, 3, 4, 6拍子), 様々なリズム形態を知ることを取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第5回では, 拍と数(模倣, 音楽に対する反応), おと(聴く), リズム運動の概要, あそびうた(予備拍

と1拍目の関係, リズムの発展), 即時反応(音に反応する)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第6回では, 拍と数(言葉とビート), 動きの基礎練習(機敏な動き), ニュアンス(合図による強弱, 緩急), 指導案の作成方法を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第7回では, 即時反応(指示に対する反応, 模倣, 2つの動き), 拍と数(一定のテンポとビート, 模倣), おと(聴く, 模倣), 基礎リズムの概要, 指導案の発表を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第8回では, 基礎リズム(2拍子)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第9回では, 即時反応(ギャロップ, スキップ, 音に対する反応), 拍と数(言葉とビート), 動きの基礎練習(速度の変化), おと(模倣), 拍子(カラーボードによる拍子感)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第10回では, あそびうた(拍子の聴き分け), おと(リズムの模倣, メロディーの模倣), 拍子(拍子の聴き分け)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第11回では, 即時反応(音に対する反応, 道具を用いた動き), 拍と数(ビートの継続と停止, 言葉のリズム), 動きの基礎練習(歩き方), おと(半音と全音), 拍子(音価の比較), ニュアンス(速度の変化)を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第12回では, 基礎リズム(3, 4拍子), ピアノ演奏法の実践を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第13回では, 基礎リズムの応用と実践を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第14回では, 総復習, ピアノ演奏法の実践を取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。第15回では, 授業の振り返りを取り上げている。生活の中の音や動きに気付いたり感じたりすることを展開しているため△を付した。

「②生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ, イメージを豊かにする。」は, (3) 拍と数, (8) 基礎リズムに関わる事項であると考えた。「△一部該当すると考えられるもの」としたのは, 以下のような理由からである。第1回から第3回では, 該当する項目はなかった。第4回では, (3) 拍と数を取り上げている。内容はビートを感じることや音価を知ることであるため該当する項目はなかった。第5回では, 拍と数(模倣, 音楽に対する反応), おと(聴く), リズム運動の概要, あそびうた(予備拍と1拍目の関係, リズムの発展), 即時反応(音に反応する)を取り上げている。リズム運動の概要において, (3) 拍と数や(8) 基礎リズムに関わる「時間・空間・エネルギー」について展開していることから, 子どものイメージを豊かにすることを目的としているため△を付した。第6回では, (3) 拍と数を取り上げている。内容は言葉とビートを感じることであるため該当する項目はなかった。第7回では, (3) 拍と数を取り上げている。内容は一定のテンポとビートを感じることで及び模倣活動であるため該当する項目はな

かった。第8回では, 基礎リズム(2拍子)を取り上げている。(8) 基礎リズムに関わる「時間・空間・エネルギー」について展開していることから, 子どものイメージを豊かにすることを目的としているため△を付した。第9回では, (3) 拍と数を取り上げている。内容は言葉とビートを感じる活動であるため該当する項目はなかった。第10回では, 該当する項目はなかった。第11回では, (3) 拍と数を取り上げている。内容は, ビートの継続と停止, 言葉のリズムであるため, 該当する項目はなかった。第12回では, 基礎リズム(3, 4拍子), ピアノ演奏法の実践を取り上げている。(8) 基礎リズムに関わる「時間・空間・エネルギー」について展開していることから, 子どものイメージを豊かにすることを目的としているため△を付した。第13回では, 基礎リズムの応用と実践を取り上げている。(8) 基礎リズムに関わる「時間・空間・エネルギー」について展開していることから, 子どものイメージを豊かにすることを目的としているため△を付した。第14回及び第15回では該当する項目はなかった。

「③様々な出来事の中で, 感動したことを伝え合う楽しさを味わう。」は, リトミクの(1) 即時反応, (2) あそびうた, (3) 拍と数, (4) 動きの基礎練習, (5) おと, (6) 拍子, (7) ニュアンス, (8) 基礎リズムに関わる事項であると考えた。しかし, 「△一部該当すると考えられるもの」としたのは, 以下のような理由からである。第1回では, 即時反応(指示に対する逆反応, 音に対する反応), あそびうた(歌唱), 動きの基礎練習(大小), おと(聴く), ニュアンス(緩急)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第2回では, 即時反応(規則的な反応, 指示に対する反応, 音に対する反応), おと(聴く), ニュアンス(緩急), リトミクの概論, 楽曲に対する観点を知ることを取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第3回では, 即時反応(指示に対する反応), あそびうた(コミュニケーション), 子どもの発達, 指導に関する概要を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第4回では, 拍と数(ビートを感じる, 音価), 拍子(2, 3, 4, 6拍子), 様々なリズム形態を知ることを取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第5回では, 拍と数(模倣, 音楽に対する反応), おと(聴く), リズム運動の概要, あそびうた(予備拍と1拍目の関係, リズムの発展), 即時反応(音に反応する)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第6回では, 拍と数(言葉とビート), 動きの基礎練習(機敏な動き), ニュアンス(合図による強弱, 緩急), 指導案の作成方法を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており, 学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第7回では, 即時反応(指示に対する反応,

模倣、2つの動き)、拍と数(一定のテンポとビート、模倣)、おと(聴く、模倣)、基礎リズムの概要、指導案の発表を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第8回では、基礎リズム(2拍子)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第9回では、即時反応(ギャロップ、スキップ、音に対する反応)、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(速度の変化)、おと(模倣)、拍子(カラーボードによる拍子感)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第10回では、あそびうた(拍子の聴き分け)、おと(リズムの模倣、メロディーの模倣)、拍子(拍子の聴き分け)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第11回では、即時反応(音に対する反応、道具を用いた動き)、拍と数(ビートの継続と停止、言葉のリズム)、動きの基礎練習(歩き方)、おと(半音と全音)、拍子(音価の比較)、ニュアンス(速度の変化)を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第12回では、基礎リズム(3、4拍子)、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第13回では、基礎リズムの応用と実践を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第14回では、総復習、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。第15回では、授業の振り返りを取り上げている。全ての活動において2名以上のグループ活動を行っており、学生同士が伝え合う楽しさを味わうことができるよう展開しているため△を付した。

「④感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。」は、リトミックの(1)即時反応、(2)あそびうた、(3)拍と数、(4)動きの基礎練習、(5)おと、(6)拍子、(7)ニュアンス、(8)基礎リズムに関わる事項であると考えた。しかし、「△一部該当すると考えられるもの」としたのは、以下のような理由からである。第1回では、即時反応(指示に対する逆反応、音に対する反応)、あそびうた(歌唱)、動きの基礎練習(大小)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第2回では、即時反応(規則的な反応、指示に対する反応、音に対する反応)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)、リトミックの概論、楽曲に対する観点を知ることを取り上げている。感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第3回

では、即時反応(指示に対する反応)、あそびうた(コミュニケーション)、子どもの発達、指導に関する概要を取り上げている。感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開した。また、即時反応の項目では、折り紙を用いた製作物を作成し使用しているため△を付した。第4回では、拍と数(ビートを感じる、音価)、拍子(2、3、4、6拍子)、様々なリズム形態を知ることを取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第5回では、拍と数(模倣、音楽に対する反応)、おと(聴く)、リズム運動の概要、あそびうた(予備拍と1拍目の関係、リズムの発展)、即時反応(音に反応する)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第6回では、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(機敏な動き)、ニュアンス(合図による強弱、緩急)、指導案の作成方法を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第7回では、即時反応(指示に対する反応、模倣、2つの動き)、拍と数(一定のテンポとビート、模倣)、おと(聴く、模倣)、基礎リズムの概要、指導案の発表を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第8回では、基礎リズム(2拍子)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第9回では、即時反応(ギャロップ、スキップ、音に対する反応)、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(速度の変化)、おと(模倣)、拍子(カラーボードによる拍子感)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第10回では、あそびうた(拍子の聴き分け)、おと(リズムの模倣、メロディーの模倣)、拍子(拍子の聴き分け)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第11回では、即時反応(音に対する反応、道具を用いた動き)、拍と数(ビートの継続と停止、言葉のリズム)、動きの基礎練習(歩き方)、おと(半音と全音)、拍子(音価の比較)、ニュアンス(速度の変化)を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第12回では、基礎リズム(3、4拍子)、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第13回では、基礎リズムの応用と実践を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第14回では、総復習、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。第15回では、授業の振り返りを取り上げている。学生が感じたことや考えたことなどを、音や動きなどで表現することを展開しているため△を付した。

「⑤いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。」は、リトミックの(1)即時反応、(2)あそびうた、(3)拍と数、(6)拍子、(8)基礎リズムに関わる事項であると考えた。しかし、「△一部該当すると考えられる

もの」としたのは、以下のような理由からである。第1回では、(1) 即時反応及び(2) あそびうたを取り上げている。内容は、(1) 即時反応において指示に対する逆反応と音に対する反応を経験し、(2) あそびうたにおいて歌唱を経験している。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第2回では、(1) 即時反応を取り上げている。内容は、規則的な反応と指示に対する反応であり、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第3回では、(1) 即時反応及び(2) あそびうたを取り上げている。内容は、(1) 即時反応において指示に対する反応と、(2) あそびうたにおいて、コミュニケーションをとることを目的としている。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第4回では、(3) 拍と数及び(6) 拍子を取り上げている。内容は、(3) 拍と数においてビートを感じる経験と音価について、(6) 拍子において様々な拍子の経験をしている。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第5回では、拍と数(模倣、音楽に対する反応)、おと(聴く)、リズム運動の概要、あそびうた(予備拍と1拍目の関係、リズムの発展)、即時反応(音に反応する)を取り上げている。内容は、(3) 拍と数において模倣や音楽に対する反応を目的とし、(1) 即時反応において音に対する反応を目的としている。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。また、(2) あそびうたにおいてフープを用いた活動を行っており、道具や素材に親しみ工夫しながら活動しているため△を付した。第6回では、(3) 拍と数を取り上げている。内容は、言葉とビートを感じることであり、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第7回では、(1) 即時反応、(3) 拍と数及び(8) 基礎リズムを取り上げている。内容は、(1) 即時反応において、指示に対する反応と模倣及び2つの動きを目的とした。(3) 拍と数においては、一定のテンポとビートを感じることを模倣することを目的とした。(8) 基礎リズムにおいては、基礎リズムの概要に触れており、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第8回では、基礎リズム(2拍子)を取り上げている。内容は、活動の中で音符を書いた積み木を使用したことから、道具や素材に親しみ工夫しながら活動を展開しているため△を付した。第9回では、即時反応(ギャロップ、スキップ、音に対する反応)、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(速度の変化)、おと(模倣)、拍子(カラーボードによる拍子感)を取り上げている。内容は、(1) 即時反応において、ギャロップ、スキップ及び音に対する反応を扱った。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。(3) 拍と数においては絵カードを、(6) 拍子においてはカラーボードを使用した活動を行った。道具や素材に親しみ工夫しながら活動を展開しているため△を付した。第10回では、(2) あそびうた及び(6) 拍子を取り上げている。内容は、共に拍子の聴き分けをしており、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第11回では、(1) 即時反応、(3) 拍と数及び(6) 拍子を取り上げている。内容は、(1) 即時反応において、音に対する反応と道具を用いた動きであり、道具や素材に親しみ工夫しながら活動を展開しているため△を付した。(3) 拍と数においては、ビートの継続と

停止及び言葉のリズムであり、(6) 拍子においては、音価の比較を扱っている。道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第12回では、(8) 基礎リズムを取り上げている。内容は、3, 4拍子の基礎リズムの理解であり、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第13回では、(8) 基礎リズムを取り上げている。内容は、基礎リズムの応用と実践であり、道具や物などの素材は使用しなかったため該当する項目はなかった。第14回と第15回では、該当する項目はなかった。

「⑥音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。」は、リトミックの(2) あそびうた、(5) おとに関わる事項であると考えた。しかし、「△一部該当すると考えられるもの」としたのは、以下のような理由からである。第1回では、即時反応(指示に対する逆反応、音に対する反応)、あそびうた(歌唱)、動きの基礎練習(大小)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)を取り上げている。内容は(2) あそびうたと(5) おとの活動において歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第2回では、即時反応(規則的な反応、指示に対する反応、音に対する反応)、おと(聴く)、ニュアンス(緩急)、リトミックの概論、楽曲に対する観点を知ることを取り上げている。内容は(5) おとにおいて歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第3回では、即時反応(指示に対する反応)、あそびうた(コミュニケーション)、子どもの発達、指導に関する概要を取り上げている。内容は(2) あそびうたの活動において歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第4回では該当する項目はなかった。第5回では、拍と数(模倣、音楽に対する反応)、おと(聴く)、リズム運動の概要、あそびうた(予備拍と1拍目の関係、リズムの発展)、即時反応(音に反応する)を取り上げている。内容は(5) おと、(2) あそびうたの活動において歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第6回では該当する項目はなかった。第7回では、即時反応(指示に対する反応、模倣、2つの動き)、拍と数(一定のテンポとビート、模倣)、おと(聴く、模倣)、基礎リズムの概要、指導案の発表を取り上げている。内容は(5) おとにおいて歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第8回では該当する項目はなかった。第9回では、即時反応(ギャロップ、スキップ、音に対する反応)、拍と数(言葉とビート)、動きの基礎練習(速度の変化)、おと(模倣)、拍子(カラーボードによる拍子感)を取り上げている。内容は(5) おとにおいて歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第10回では、あそびうた(拍子の聴き分け)、おと(リズムの模倣、メロディーの模倣)、拍子(拍子の聴き分け)を取り上げている。内容は(2) あそびうたと(5) おとにおいて歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第11回では、即時反応(音に対する反応、道具を用いた動き)、拍と数(ビートの継続と停止、言葉のリズム)、動きの基礎練習(歩き方)、おと(半音と全音)、拍子(音価の比較)、

ニュアンス（速度の変化）を取り上げている。内容は（５）おとにおいて歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。第12回から第14回では該当する項目はなかった。第15回では、授業の振り返りを取り上げている。内容は歌唱を伴っており、学生が歌を歌うことの楽しさを味わう活動を展開しているため△を付した。

「⑦かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。」は、リトミックの（１）即時反応に関わる事項であると考えた。しかし、「△一部該当すると考えられるもの」としたのは、以下のような理由からである。第1回では、（１）即時反応を取り上げている。内容は指示に対する逆反応と音に対する反応であり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第2回では、（１）即時反応を取り上げている。内容は規則的な反応と指示に対する反応および音に対する反応であり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第3回では、即時反応（指示に対する反応）、あそびうた（コミュニケーション）、子どもの発達、指導に関する概要を取り上げている。また、（１）即時反応の項目では、折り紙を用いた製作物を作成し使用しているため△を付した。第4回では該当する項目はなかった。第5回では、（１）即時反応を取り上げている。内容は音に対する反応であり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第6回では該当する項目はなかった。第7回では、（１）即時反応を取り上げている。内容は指示に対する反応と模倣及び2つの動きであり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第8回では該当する項目はなかった。第9回では、（１）即時反応を取り上げている。内容はギャロップやスキップと、音に対する反応であり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第10回では該当する項目はなかった。第11回では、（１）即時反応を取り上げている。内容は音に対する反応と、道具を用いた動きであり、製作物を作成し使用していないため該当する項目はなかった。第12回から第15回までは該当する項目はなかった。

「⑧自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」は、リトミックの（１）即時反応、（２）あそびうた、（３）拍と数、（４）動きの基礎練習、（５）おと、（６）拍子、（７）ニュアンス、（８）基礎リズムに関わる事項であると考えた。しかし、「△一部該当すると考えられるもの」としたのは、以下のような理由からである。第1回から第7回では、全ての項目が該当したため「○該当すると考えられるもの」とした。第8回では、基礎リズム（2拍子）を取り上げている。活動の中で自己のイメージを動きで表現したり言葉で表現したりする活動を展開しているため△を付した。第9回から第11回では、全ての項目が該当したため「○該当すると考えられるもの」とした。第12回では、基礎リズム（3, 4拍子）、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。活動の中で自己のイメージを動きで表現したり言葉で表現したりする活動を展開しているため△を付した。第13回では、基礎リズムの応用と実践を取り上げている。活動の中で自己のイメージを動きで表現したり言葉で表現したりする活動を展開しているため△を付した。第14回では、総復習、ピアノ演奏法の実践を取り上げている。活動の中で自己のイメージ

を動きで表現したり言葉で表現したりする活動を展開しているため△を付した。第15回では、全ての項目が該当したため「○該当すると考えられるもの」とした。

4.3 指導項目の確認では、リトミックの（１）から（８）の指導項目について確認した。そして、学生がどのような力を身に付けているかを振り返った。（１）即時反応は、リトミックの基本的な要素として、発達段階における身体表現や、合図による行動表現を展開することができていた。（２）あそびうたは、歌としての楽しみ方に加え、音の高低、拍、リズム、フレーズ、強弱、緩急など様々な音楽的な要素をあそびの中に見つけ出し表現することができていた。（３）拍と数は、学生が一定のテンポで拍を感じられるようになり、数の概念を身に付けてリズムを理解することができていた。（４）動きの基礎練習は、身体部位の名称やその機能を知り、意志を持って学生自身が身体をコントロールできるように指導できていた。（５）おとは、読譜とソルフェージュの一端として、学生が見聞きしたものを歌うことによって音程として把握することができていた。（６）拍子は、音楽に合わせて身体表現することによって、拍子感覚を習得するために、自発的な身体表現を見出し、拍子を感じる力を身に付けた。（７）ニュアンスは、音の違いや音の色彩感の変化などを音楽の要素から感じとることができるようになり、言語的に対照となる言葉の表現を身体で表現することができるようになった。（８）基礎リズムは、2拍子の基本的な8つのリズムを言葉や動きによって理解し、3拍子や4拍子に発展させていく力を養うことができた。

6. 今後の課題

平成29年度に展開した「リトミック」では、（１）リズム、（２）ピアノ演奏、（３）指導法を実践できる学生を育成することが目的であった。そして、子どもの発達に考慮した8つの指導項目を構成した。それは、（１）即時反応、（２）あそびうた、（３）拍と数、（４）動きの基礎練習、（５）おと、（６）拍子、（７）ニュアンス、（８）基礎リズムである。リトミックは音楽教育の一端であるという側面から、音に関わる表現活動を中心とした授業内容になった。

「聴く」という活動を通して、物事全般に対する鋭敏な反応が培われ、学生自らが音に対してだけでなく様々な物や事象の変化に感じる心や、気づきを促すことにも繋った。また、即時反応をはじめとした動きを促す活動では、音や合図に反応することで、身体的な表現を充分に行うことが出来るようになった。これらのことから、保育者としての資質向上の部分において、リトミックの活動は有効であると考えている。しかし、リトミックを子どもがあそびの中で経験することへの指導法には至っていない。

また、リトミックは、コミュニケーションを介して行われることが多いため、言葉のやり取りを通した意思疎通によって、人間関係を育むことにも繋がっている。コミュニケーションから生まれる子どもの自立心を育み、社会生活の中で道徳心や規範意識をも身に付けて欲しいと考えているため、今後、子どもに対するアプローチ方法をより詳細に展開しなければならない。

さらに、造形的な要素に関する内容については、これまでほとんど展開していない。授業で学生が作成した製作物を使用することによって、その過程での愛着心や達

成感を経験することも大切であると考えている。そして、リトミックに造形的な表現を加えることによって、活動にさらなる可能性が生まれると考えている。

子どもの成長過程における表現活動は、5領域を横断的に行われる。他領域との連携を視野に入れておくことが不可欠であるが、そこに至っていない現実もある。

7. おわりに

本研究では、「リトミック」における授業内容が、将来、保育者として子どもの表現活動を導くことになる学生に、様々な可能性を寄与するものであると考えられた。しかし、リトミックは音楽教育であることから、音楽の諸要素を身体的な動きを通して身に付けるということが前提となっている。そして、リトミックの視点から領域「表現」を捉え授業展開する必要性も感じられた。また、授業内容を検討することによって、学生の先にいる子どもの姿を教員自身が感じながら展開しなければならないという反省点も挙げた。学生が保育者として子どもの様々な表現活動を引き出すことができる指導法にも研究の目を向けなければならない。

引用文献

- ・厚生労働省告示第117号「保育所保育指針」, pp.33-46.
- ・松本晴子 (2010) 「「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」にみる表現（音楽）の考察」『宮城学院女子大学発達科学研究』第10号, pp.9-17.
- ・余公敏子 (2011) 「保育所保育指針の変遷と保育課程に関する考察」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第11号, pp.41-57.

参考文献

- ・岩崎・馬淵・箭川・千葉編著 (1990) 『幼稚園, 保育園のためのリトミック 3歳児用』特定非営利活動法人リトミック研究センター.
- ・無藤・汐見・砂上著 (2017) 『ここがポイント 3 法令ガイドブック』フレーベル社.
- ・民秋 言 (2017) 『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』萌文書林.

参考資料

- ・厚生労働省, 内閣府, 文部科学省告示第1号 (2017) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」.
- ・文部科学省告示第62号 (2017) 「幼稚園教育要領」.

お茶がもたらす健康効果

ー日本における摂取状況と課題ー

Health effects of tea : the current situations and issues of consumption of tea in Japan

大 島 里詠子 ・ 田 和 優 子 ・ 鶴 田 祥 子

Rieko OSHIMA

Yuko TAWA

Sachiko NAKAMURA・TSURUTA

湊川短期大学 人間生活学科

湊川短期大学 人間生活学科

湊川短期大学 人間生活学科

要約

日本の貴重な食文化といえる「お茶」は、その歴史も深く、我々日本人にとって大変馴染み深いものである。また、古くからお茶は食品としての役割のみならず、言わば薬のような作用が期待され重宝されてきた。そして、現代ではお茶に関する研究が進み、その含有成分としては主にカテキン、テアニン、カフェインなどがあげられ、お茶の種類や淹れ方によっても含有量は異なることが示されている。また、それら成分がヒトにもたらす生理的作用が多数報告され、国内のみならず国外においても「お茶の健康効果」が注目を浴びている現状である。しかしながら、近年における国内のお茶の摂取状況に関してみると、特にリーフ茶の摂取量が減少しており、その一因として茶飲料摂取の増加が考えられる。お茶本来の味や香りを楽しみ、そしてお茶がもたらす健康効果を効率良く得るために、我々日本人は「お茶」について改めて理解を深める必要があるといえる。

キーワード：お茶、健康効果、食文化

はじめに

私たちが生きていくうえで不可欠な「食」は、生命維持の役割のみならず、生活の質に大きく影響をもたらすといえる。しかしながら、そのスタイルは、時代の変遷とともに移り変わり、近年においては、様々な問題が生じてきている。栄養バランスの偏りや欠食・孤食などの食事形態の変化、過度のやせ願望など多々あげられる。食生活の乱れは、私たちの心身の健康に悪影響をもたらす、場合によっては病気を誘発の原因ともなりうるため、日々の見直しを心がける必要がある。

現代における食の問題を是正するため、平成17年7月に「食育基本法」が施行された。この法律では、国民が健全な心身を培い、豊かな人間性をはぐくむため、食育についての基本理念を明らかにしてその方向性を示し、国、地方公共団体及び国民の食育の推進に関する取組を総合的かつ計画的に推進することを目的としている（同法前文）。また、基本的施策の一つとして「食文化の継承」を掲げており、欧米化を中心とした食の多様化が進む中、日本古来の優れた食文化を薄れることなく保護・継承していくことが重要である。

日本の伝統的な飲料である「お茶」は、その歴史も深く、現代においても多くの人に親しまれており、まさに我が国の食文化の象徴といえる。最近では、国内のみならず、国外においてもまた日本茶が脚光を浴びるようになり、その健康効果への注目が高まっている。しかしながら、世界的な日本茶ブームの進行に相反して、日本国

内においては特に若者の緑茶離れが叫ばれている状況である。それ故、我々日本人は、「お茶」という貴重な文化を守り続けるために、その魅力の再確認として性質や効能に関して改めて知ることが大事であるといえる。

本論文では、我々日本人のお茶への理解が深まる一助となるよう、日本のお茶の歴史および基礎的知識としてお茶の分類・含有成分、主成分がもたらす健康効果について概説する。加えて現代におけるお茶の摂取状況についてその形態も含め述べる。

1. お茶という名の薬

我々日本人にとってお茶は、大変身近な飲み物であり、日々の生活に欠かせないものである。その歴史として、初めて日本にもたらされたのは奈良・平安時代であるとされている^[1]。しかしながら、当時は非常に貴重なものであったため、貴族や僧侶などの限られた身分の人のみしか口にできなかった。そして、その後鎌倉時代になると臨済宗の祖である栄西が現在の中国からお茶を持ち帰り、「喫茶養生記」という名の日本初の茶に関する専門書を著した。その書において栄西は、「茶は養生の仙薬であり」と記しており、加えて、健康の根源には、内臓の五つの器官を健全にし、養生することにあるが、それには茶を喫することが大事であるとしている^[2]。このことから、その時代においても、お茶は食品としての役割のみならず、健康効果が期待されるいわば薬のようなものであったことが伺える。また、栄西は

お茶の具体的作用のいくつかを例として挙げており、その一つとして「ねむけを払うには茶を飲むのがいい」と記している^[2]。これは、現在においては科学的に立証されたものであり、それにはお茶の成分のうちのカフェインが大きく関与していることが示唆されているが、その時代においてはその関与する成分および機序に関しては不明である。つまり、度重なる経験から得られたお茶の効果に関する医学的知識といえる。

そしてその後、時代の変遷と共にお茶はだれもが楽しむことができる飲み物として普及した。現在においては、お茶そのものまたはその主要成分による効能に関する研究が国を問わず世界的に進められており、そのメカニズムを含めて明らかになりつつある。

2. お茶の分類と含有成分

お茶は、ツバキ科の植物である *Camellia Sinensis* の葉や芽、茎から作られる^[3]。そして、製造過程の違いにより主に3つの種類に分類されている。その3つとは、不発酵茶である「緑茶」と半発酵茶の「ウーロン茶」、発酵茶の「紅茶」のことを指しており、色や香り、味などそれぞれ異なる特徴を有している^[1, 3, 4]。そのうち、世界的に最も消費されているのは紅茶であり、特にヨーロッパや北アメリカにおいて製造そして摂取されている。それに対して、緑茶は日本や中国などのアジアにおいての消費が多い^[3]。次に、お茶の栄養価に関してだが、砂糖不使用のお茶のエネルギー値はわずかであり、お茶の摂取は日々のカロリー摂取量に大きく影響することはないことが示されている^[3]。また、お茶にはポリフェノール類やアルカロイド類、ミネラルなどの生理機能物質が多数含まれている。しかしながら、その組成については、お茶の入れ方によって異なる。茶葉の鮮度や使用量、お湯の温度、浸出時間などの条件の違いが大きく影響する^[3]。また、前述した3種の茶を比較した場合も栄養成分の含有量は異なることが分かっており、特に不発酵茶である緑茶はその製造過程の関係により比較的カテキン等の成分が損なわれにくいことがわかっている^[1]。お茶の種類と栄養成分の含有量については、その一例を表1に示す(文献4より)。お茶の渋み、旨味、苦味にそれぞれ関わる3成分であるカテキン、アミノ酸、カフェインの量はお茶の種類により異なるが、それがお茶に違いをもたらす一因であることがわかる。また、これら3つの主成分は、私たちヒトにおいて有益な効果をもたらす結果が多数報告されている。

表1 お茶に含まれる成分の違い (%)

お茶の種類	カテキン類	アミノ酸	カフェイン
玉露	9～10	4～6	3～4
煎茶	12～13	2～3	2.5～3.5
番茶	12.5～13.5	2～2.5	2～2.5
ほうじ茶	9～10	0.5～1	1.5～2
ウーロン茶	6.1	1	3.9
紅茶	8.6	1.5	3

出典：大森正司, お茶の科学 (2017) ※一部改訂

3. カテキンと健康効果

お茶に含まれるポリフェノール類のうち、主な一つであるカテキンは、お茶の渋み成分でもある。カテキンはより熱いお湯に溶けやすい性質を有しており、比較的高

い温度で淹れる煎茶は、玉露に比べて渋みが強い味わいであることがわかる。そして、このカテキンはさらにその構造の違いにより細分化されており、主なものとしては遊離型のエピカテキン (EC) およびエピガロカテキン (EGC)、エステル型のエピカテキンガレート (ECG) およびエピガロカテキンガレート (EGCG) の4種がある^[4]。そして、この中でも緑茶に最も多く含まれているのはEGCGであり、緑茶中のカテキン総量のうちの50%以上を占める (表2)。

表2 様々なお茶のカテキン量 (%)

お茶の種類	ECG	EC	EGCG	EGC
玉露	1.65	0.50	6.68	1.94
煎茶	1.76	0.91	7.53	3.36
釜炒り茶	2.68	0.86	10.85	3.77
番茶	2.40	1.07	5.58	3.28
ほうじ茶	1.56	0.40	5.00	1.36
ウーロン茶	2.90	0.62	6.85	0.44
紅茶	3.92	0.67	4.02	微量
プーアル茶	0.15	0.62	微量	0.34

出典：池ヶ谷賢次郎, 食品衛生学雑誌 Vol. 30 (1989) No. 3.

※一部抜粋および改訂

また、これらカテキンは様々な生理的作用を有していることが示されており、緑茶摂取による健康効果もこれによるものが大きい。その効果としては、抗酸化作用や抗炎症作用、抗高血圧作用、抗糖尿病作用、抗変異原性、抗菌性作用、抗ウイルス作用など多数である^[5]。加えて、近年においては発がん予防にも有効であることが示唆されている。Fujikiらの報告によると、緑茶を毎日10杯以上飲んでいる女性は、ガンの発症を7年遅らせることができることが示されており、特に肺、大腸、肝臓および胃におけるガン発症リスクの低減に繋がる^[6]。そしてこの効果には、カテキンが大きく関与していることが示唆されている。

4. テアニンと健康効果

お茶に含まれる旨味成分の主なものとして、アミノ酸の一つであるL-テアニンがあげられる。この成分は、日光に当たることによりカテキンに転換してしまう性質を有する^[1, 4, 7]。そのため、茶葉の栽培において、日光を遮ることでテアニンを豊富に含んだ旨味の深い茶葉を育てることができる。その製法によって作られるお茶が玉露である。そして、このL-テアニン摂取による作用としては、ヒトの精神面において有益な効果をもたらすことが報告されている。その一例として、小林らの報告では、L-テアニン (200 mg) を含む水を摂取することにより、後頭部および頭頂部における α 波の出現が増加することが示されている^[7]。つまり、この結果よりテアニンを摂取することはリラックス効果に繋がる可能性が示唆されたのである。また、そのほか近年においては、血圧調整にもまたL-テアニンが効果を生じる結果が報告されている。Yotoらの研究結果によると、200 mgのL-テアニン摂取は、ストレス反応性の高い大人において、収縮期血圧および拡張期血圧の双方の増加を抑えることが示された^[8]。お茶を飲んだときに何となくほっとした気持ちになるのも、もしかしたらこのL-テアニンの作用が一部関係しているのかもしれない。

5. カフェインと健康効果

お茶の苦味成分の一つであるカフェインは、アルカロイドの一種である。カフェインは、緑茶のほかに紅茶やウーロン茶、コーヒーやココアなど多数の飲料に含まれている。ヒトにおけるカフェイン摂取の効果は多数報告されており、その代表的なものとしては、中枢神経系に作用することによる覚醒作用が有名である^[5]。それゆえ、勉強や仕事など作業中にカフェイン含有のコーヒーなどを飲む人は多い。また、その他健康効果として、2型糖尿病リスクの軽減があげられる。日本人を対象とした実験にて、緑茶を一日あたり6杯以上または、コーヒーを3杯以上摂取したものは、2型糖尿病リスクが低いという結果が示されている。そしてこの効果は、飲料中の総カフェイン量に依存していることが示唆されている^[9]。上記の内容も含め、健康効果が多数報告されるカフェインではあるが、その摂取量には注意が必要である。カフェインの過剰摂取は、不整脈を引き起こし、低カリウム血症およびその後の心室細動を引き起こす可能性があることも報告されている^[10]。過剰なカフェイン摂取は控えながら、その健康効果を期待することが必要であるといえる。

6. 現在におけるお茶の摂取頻度とその形態

健康効果も多数報告され、私たち日本人において長年にわたり親しまれてきたお茶であるが、近年その消費および摂取形態に変化がみられている。一世帯当たりのリーフ茶（茶葉から入れる緑茶を指す）の消費量を見ると、その数値は年々減少していることが示されており^[11]、その摂取頻度を年齢別に比較すると、「ほぼ毎日飲む」と答えた人は年代が上がるほど多く、若年層ほど少ない^[12]。また、その摂取形態についても、若年層はリーフ茶よりも茶飲料（ペットボトルなど）によるお茶の摂取割合が多いことがわかっている^[12]。これらのことより、日本における若年のリーフ茶離れが顕著であるといえる。その要因の一つとして、やはり茶飲料の簡便性が関係していると考えられる。急須や湯呑を必要とするリーフ茶に対して、ペットボトルなどの茶飲料はお店で買ってそのまま飲むことができ、また携帯するのも容易である。健康を意識し、日々の食生活にお茶を取り入れている人の中で、一見同じお茶であれば便利な方がよいと考える人も多いかもしれないが、リーフ茶と茶飲料ではその含有成分の量に違いがあることが報告されている。お茶に含まれる栄養素のうち、前述したカテキン、テアニン、カフェインの含有量すべてがリーフ茶よりも茶飲料で少ないことが示されている（図、表3-4）。

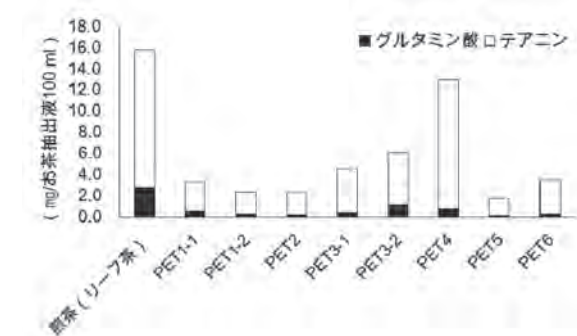


図 各製品ごとのグルタミン酸およびテアニン含有量比較

出典：一般社団法人 農民連食品分析センター、市販ペットボトル茶のうま味・甘み成分比較調査結果 (2017) ※一部改訂

表 3 100 ml中のカテキン類 (5種) の定量結果 (mg/100 ml)

お茶の種類	C	ECG	EC	EGCG	EGC
煎茶A (リーフ茶)	1.4	17.4	14.1	54.0	65.7
煎茶B (リーフ茶)	1.4	16.6	14.8	52.0	66.6
緑茶飲料A	3.0	1.8	2.0	6.0	8.8
緑茶飲料B	2.2	1.4	1.6	6.0	6.0
緑茶飲料C	3.8	2.0	2.4	8.0	9.4

出典：独立行政法人国民生活センター、ポリフェノール含有食品の商品テスト結果 (2000) ※一部抜粋および改訂

表 4 100 ml中のカフェイン量の定量結果 (mg/100 ml)

お茶の種類	カフェイン
煎茶A (リーフ茶)	41.5
煎茶B (リーフ茶)	44.7
緑茶飲料A	11.4
緑茶飲料B	8.8
緑茶飲料C	13.8

出典：独立行政法人国民生活センター、ポリフェノール含有食品の商品テスト結果 (2000) ※一部抜粋および改訂

値段も安く、手軽に飲める茶飲料も良いが、お茶本来の味や香りを楽しむ、また更なる健康効果を意識するにはリーフ茶摂取を日々の暮らしに取り入れることが大事である。また、あえて比較的手間のかかるリーフ茶を急須で沸かしてゆっくりと飲む時間を作ることにより、自分たちに心の余裕をもたらしてくれるかもしれない。

おわりに

近年、世界的にブームとなっている日本茶であるが、その魅力である健康効果について、私たち日本人自身が改めて注目し、意識する必要がある。特に若年層においては、その摂取量および摂取形態に関して見直し、本来のお茶の味わいを楽しむ、またその効能を効率良く求めることが大事であると言える。我が国の貴重な食文化といえる「お茶」に関して更なる研究が進むと共に、これからの世代においてもその魅力が受け継がれていくことを期待する。

参考文献

- [1] 小國伊太郎 他 (2017) 『緑茶の健康力』 Nutrient Library
- [2] 古田紹鉄 (2000) 『榮西 喫茶養生記』 株式会社講談社
- [3] Wierzejska, R. (2014) Tea and health—a review of the current state of knowledge. *Przegl Epidemiol*, Vol. 68 (3) : p. 501-6, 595-9.
- [4] 大森正司 (2017) 『お茶の科学「色・香り・味」を生み出す茶葉のひみつ』 株式会社講談社
- [5] 池ヶ谷賢次郎 (1989) 「茶の機能と衛生」 「食品衛生学雑誌」 1989. 30 (3) : p. 254-257.
- [6] Fujiki, H., et al. (2012) Challenging the effectiveness of green tea in primary and tertiary cancer prevention. *J Cancer Res Clin Oncol*, Vol. 138 (8) : p. 1259-70.
- [7] 小林加奈理 他 (1998) 「L-テアニンのヒトの脳波に及ぼす影響」 *Nippon Nogeikagaku Kaishi*, Vol.

- 72 (2) : p. 153-157.
- [8] Yoto, A., et al. (2012) Effects of L-theanine or caffeine intake on changes in blood pressure under physical and psychological stresses. *J Physiol Anthropol*, Vol. 31: p. 28.
 - [9] Iso, H., et al. (2006) The relationship between green tea and total caffeine intake and risk for self-reported type 2 diabetes among Japanese adults. *Ann Intern Med*, Vol. 144 (8) : p. 554-62.
 - [10] Rudolph, T., et al. (2010) A case of fatal caffeine poisoning. *Acta Anaesthesiol Scand*, Vol. 54 (4) : p. 521-3.
 - [11] 農林水産省 (2016) 「茶をめぐる情勢」
 - [12] 農林水産省消費・安全局消費・安全政策課 (2005) 「平成17年度食料品消費モニター第2回定期調査結果」

就学前教育における「特別な配慮を必要とする幼児への指導」と 小学校との連動性について (障害特性の理解と具体的支援による滑らかな支援を目指して)

On guidance for young children who need special attention in pre-school education and the
linkage with elementary school
(Aiming for smooth support by understanding obstacle characteristics and concrete support)

田 邊 哲 雄

Tetsuo TANABE

湊川短期大学 幼児教育保育学科 准教授

要旨

昨今の子どもや保護者を取り巻く生活環境は著しく変容しており、子どもが成長し将来を生きていくためには、多くの課題が生まれ、それを乗り越えていくだけの力を備えていくことが求められている。これからの将来を生きていく子どもには、忍耐力や自己制御、自尊心などの、いわゆる社会情動性スキルや非認知能力といった、子ども自身が本来持ち合わせている特性を引き出し伸ばしていくことが重要である。

今回の幼稚園教育要領改訂は、上記の趣旨によるものであり、その意思を反映した改訂となっている。その中で新設された項目の一つとして、今回着目した「特別な配慮を必要とする幼児への指導」がある。幼稚園教育と小学校教育の接続が進んでおり、なめらかな接続の一環としてカリキュラムマネジメント等の手法が注目されているが、いかに小学校教育へと「繋げて」行くことが重要ではないかと考えている。また、その実践を行うにあたっては、当該の子ども一人ひとりの障害特性（知的・肢体不自由・発達障害など）への理解と対応法の習得が必要不可欠であると捉えている。その子自身の「生活のしづらさ」に焦点をあて、特性に応じた支援方法を取り入れることが、「子どもの最善の利益」を護ることに繋がると考えている。

そこで、改訂の中身を概観し、教育委員会や筆者自身のスクールソーシャルワーカー実践と照らし合わせながら、就学前教育において求められる「特別な配慮を必要とする幼児への指導」を考えてみたい。

Abstract

The living environment surrounding children and guardians recently has undergone a significant transformation, and in order for children to grow and live for the future, many challenges arise and it is requested to have the power to overcome them. Has been done. For children living in the future in the future it is important to elicit and extend the characteristics that the children themselves possess, such as so-called social emotional skills and non-cognitive abilities, such as perseverance, self-control, self-esteem.

This revision of the educational guidelines for kindergarten education is based on the above-mentioned purpose and is a revision reflecting its intention. One of the items newly established among them is "guidance to young children who need special consideration" that we focused on this time. The connection between kindergarten education and elementary school education is progressing and techniques such as curriculum management are drawing attention as part of smooth connection, but I think how important it is to "connect" to elementary school education. In doing so, we understand that it is indispensable to understand each child's disability characteristics (intellectual, physical disability, developmental disorder, etc.) and to acquire correspondence laws. Focusing on the child's "difficulty in living" of his / herself, it is believed that introducing support methods according to characteristics leads to "protecting children's best interests".

Therefore, I will examine the contents of the revision and consider the "guidance to young children who need

special consideration" required for preschool education while complying with the educational committee and the writer's own school social worker practice.

キーワード: こどもの障害, 海外から帰国したこども, 教育支援計画, 個別支援計画, 障害特性への理解と支援
Key words: Understanding and support for children's disabilities, children who returned from overseas, education support plan, individual support plan, obstacle characteristics

1. 研究課題と目的

幼稚園教育要領は、幼稚園における教育課程を編成する際の基本的な資料である。幼稚園は学校教育の一番最初の機関として、子ども一人ひとりの成長を援助し、小学校以降の学校教育の基礎を培う教育の場である。その中で計画実践される教育課程とは、その教育の在り方であり、それに基づいて指導計画が策定され、日々の保育が実践される。具体的内容としては、環境を通しての教育の在り方を基本理念とし、子ども一人ひとりによる主体的な活動と、自発的な活動を促すこと、更に遊びを中心として教育方法を策定している。

しかし、周知のとおり昨今の子どもや保護者を取り巻く生活環境は著しく変容しており、子どもが成長し将来を生きていくためには、多くの課題が生まれ、それを乗り越えていくだけの力を備えていくことが求められている。便利な世の中では子どもの社会体験の狭さが課題とされ、将来を生きていく子どもには、忍耐力や自己制御、自尊心などの、いわゆる社会情動性スキルや非認知能力といった、子ども自身が本来持ち合わせている特性を引き出し伸ばしていくことが重要である。

今回の改訂は、上記の趣旨によるものであり、その意思を反映した改訂となっている。その中で新設された項目の一つとして、今回着目した「特別な配慮を必要とする幼児への指導」がある。

幼稚園教育と小学校教育の接続が進んでおり、なめらかな接続の一環としてカリキュラムマネジメント等の手法が注目されているが、筆者が日々のスクールソーシャルワーカー実践の中で必要と感じているのは、特別な配慮を必要とする幼児への指導（就学前の特別支援教育）を、いかに小学校教育（就学後の特別支援教育）へと「繋げて」行くことが重要ではないかということである。

また、小学校（特別支援教育を含む）への接続を検討する際に求められるのは、障害特性への理解（知的障害、肢体不自由、発達障害など）と具体的支援の方法であると筆者は捉えている。

そこで、改訂の中身を概観し、教育委員会や筆者自身のスクールソーシャルワーカー実践と照らし合わせながら、幼稚園をはじめとする就学前教育において求められる「特別な配慮を必要とする幼児への指導」と、「小学校（特別支援教育）への滑らかな接続を意識した関わり」の2点について考えてみたい。

2. 幼稚園教育要領改訂版から読み取れるもの

今回の改訂版では、第1章総則の項目が従来の3項目から7項目に増加したが、今回新設された項目のひとつが、「特別な配慮を必要とする幼児への指導」という項目である。以下その本文を上げ、理解を深めたい。

第1節 「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」

1 障害のある幼児などへの指導

障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。

2 海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応

海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

第2節 障害を持つ子、帰国した子どもの実態把握と個別指導計画

上記の項目で重要となってくるのは、障害を持った子どもと、海外から帰国した子どもの実態を把握し、一人ひとりの特性にあった教育支援計画、個別支援計画を作成し、活用していくことであると言える。

①障害を持つ子どもへの指導

障害を持つ子どもへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通じて、当該児の全体的な発達を促していくことに配慮し、小学校等の特別支援コーディネーター等の助言や指導を参考にしながら、一人ひとりの幼児の障害程度などに対応した指導内容・方法の創意工夫を園全体で取り組む（計画的・組織的に）ことが必要である。

それに合わせて、家庭を基盤として、地域や医療、福祉、保健関連の関係機関との連携を密に行い、ライフサイクルにおいての支援を実施出来るように「個別的教育支援計画」を作成活用し、また、個々の子ども一人ひとりの実態を的確に把握した「個別の指導計画」も作成することが重要となる。そのような取り組みの中で特に配慮として求められるのは、様々な発達上の困難や、また家庭での困難（生活の生きづらさ）を抱えた子どもに対して、その子の特性や必要性に応じた丁寧な支援計画を作成することが求められる。仮に発達障害の診断があったとしても、その行動特性は様々である。一律な支援ではなく、当該児の状態や状況に応じて丁寧で個別的な計画を立案することが求められる。

現段階で教育支援計画や個別指導計画は努力義務規定であるが、可能な限り専門職からの助言を仰ぎ、必要に応じて保護者等とも相談を重ねながら、一人ひとりの個性に応じ、保護者に相談しながら、きめ細か

く計画的に実践して行くことが求められている。個別的な指導を展開すると同時に、集団生活でこそ体験できる生活を大切にしながら、当該児に応じた参加を促し、支援していくことが重要である。

②海外から帰国した子どもや、日常生活に必要な日本語の習得に困難がある子どもへの指導

日本語を母国語としない海外から帰国した子どもや、日常生活に必要な日本語習得に困難さを覚える子どもへの指導については、当該児が安心して自分自身を発揮できるように環境における配慮を行うなど、個々の実態をよく把握し、必要に応じた関わりが出来るように指導内容、方法を計画的に実施する必要がある。

近年、日本語や日本の文化に馴染みや所縁が少ない子どもの数は増加している。日本語を母国語としない子どもたちは、実は母国語は十分に使いこなせて、単に日本語だけが上手く操れない、という事態も想定出来る。母国の言葉や慣習に理解の深い人が通訳や調整役を担えるのであれば、積極的に活用することでコミュニケーションが安定し、子どもの心の安定に繋がると言える。

対象とする子どもによって、習得言語の程度、状況は変わってくる。また、保護者や家族の様子も同様であると言えるので、それら各種の様子をよく観察しながら、個別の指導計画を立案し、個別から徐々に集団の活動に組み入れていくことが大切である。

3. 教育委員会等の実践例

障害を持った幼児に対する指導については、各地で研究実践が行われている。その中から実践例を概観し、特別な配慮を必要とする幼児への指導法について理解を深めたい。

第1節 H市

1. 研究テーマ及び研究の観点

「一人一人が輝いて」～就学前の特別支援教育について～

幼児期から成人して自立し、豊かな生活ができるまでの長期的な視野にたった、障害のある幼児一人一人の課題に対する支援のあり方について研究をする。

2. 研究テーマに関する取組

H市においては、障害のある幼児・児童・生徒の教育は、ノーマライゼーションとリハビリテーションの理念を踏まえ、子どもたちの可能性を十分に引き出し、伸ばすことを大切にしながら、将来自立した生活が送れるよう「共に学び、共に育つ」教育を基本とし、子どもたちが互いに尊重し、受け入れ、共に育ちあうよう努めている。

H市においては、障害のある幼児・児童・生徒の教育は、ノーマライゼーションとリハビリテーションの理念を踏まえ、子どもたちの可能性を十分に引き出し、伸ばすことを大切にしながら、将来自立した生活が送れるよう「共に学び、共に育つ」教育を基本とし、子どもたちが互いに尊重し、受け入れ、共に育ちあうよう努めている。

幼稚園においては、早期発見及び、早期対応が重要であるという観点に立ち、保護者との面談や関係機関との

連携により、子どもの状況・保護者の思い等を把握し、実態に応じて、加配教員を配置するなど、きめ細やかな援助ができるよう努めている。また、各園に特別支援教育コーディネーターを指名し、特別支援教育の研修等に参加して、一人ひとりに応じた適切な支援ができるよう努めている。教育委員会事業としては、「幼児ことばの教室」があり、就学前の幼児を対象に吃音や構音障害等に対する指導・相談を行っている。

3. 研究の内容

(1) A幼稚園

*研究テーマ

「幼稚園における特別支援教育の中で」～適切な実態把握と必要な支援のあり方、教師のチームアプローチのあり方、保護者や専門機関との連携のあり方について考える～

①主体的に生活ができ仲間とのかかわりを深める個別の支援計画（支援計画、実態把握、指導計画、総括評価）の作成と支援

作成により支援の方法が明確になり、教師間が共通理解をしてチームで支援に取り組むことができた。このことにより具体的できめ細やかな支援に結びついていった。また、教師と保護者が何度も支援について話し合い、保護者のニーズを含め作成した。教師と保護者が共通理解をしたうえで、同じ支援を行ったことが、子どもの成長につながった。

②専門家や専門機関との連携

障害の特性及び個々に応じた支援について指導を受けたことにより、支援を適切に行うことができた。視覚支援について学んだことが特別な配慮の必要な幼児だけでなく、他の子どもにも生かせるようになり、園での生活や遊びがわかりやすいものとなっていった。

③子どものスムーズな学校生活への移行のための幼小連携

小学校の特別支援教育コーディネーターに園での配慮児の様子を見て、子どもをよく知ってもらった後に支援者会議（園長、担任、小学校教頭、小学校コーディネーター、保護者）を行った。幼稚園からは支援してきたこと、保護者からは学校生活の思いや配慮してほしいこと、学校からは入学当初の学校の活動内容や入学までに準備してほしいこと等意見交換をし、支援の引継ぎを行った。入学後は、アフター連携会議をもち、授業参観や学校生活について話を聞き、幼稚園で支援してきたことが適切であったか見直すことができた。幼稚園の研究会に小学校の教師に参加してもらうことにより、お互いの教育内容の理解が進み、より教師間の連携が深まった。

(2) B幼稚園

*研究テーマ

「幼児一人ひとりの発達に応じた適切な援助や環境のあり方を探る」～個別的教育支援計画に基づく指導の実施～

①個々の課題に応じた環境構成と支援のあり方

A児（自閉症）の受け入れにあたり保護者と話し合い、障害の特性を理解し見えてきた課題から一日の見通しがもてるよう「スケジュール表」を提示したり、持ち物の始末の仕方がわかるように「手順書」を作る等、環境構成や教材教具について工夫をした。環境にかかわろうとする意志が見られ、変容する姿に適切な

支援の重要性を感じた。

②個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成

専門家による個別の面談では、保護者が記入した「家族の希望調査表」「好きなこときらいなこと調べ」「生活スキルチェック」などをもとに家庭での様子を聞きながら保護者の思いや願いを受けとめ、目標を設定し個別の教育支援計画を作成した。指導の実施にあたっては、定期的に「評価→計画→実施→再評価」を行い、対象児にとって望ましい支援のあり方を明確にしていくことが重要であることがわかった。

③教員の専門性を高める研修

専門家による指導を受け、個々の障害の特性を理解するとともに、それぞれのニーズに応じた適切な支援のあり方を研修し、実施することができた。また、公開保育・研究協議を通して、各園の幼稚園特別支援教育コーディネーターの抱えている問題等出し合い、適切な支援方法を話し合った。

④保護者との連携及び他の保護者への理解と啓発

保護者の思いを受け止め、支援の内容や方法等について相互理解を図った。A児の保護者が、「子どもの機関紙」を定期的に配布し、他の保護者と積極的に交流し理解と啓発に努めた。また保護者や地域の方を対象に「一人ひとりを大切に～発達障害の理解と支援につながる工夫～」と題して専門家による講演会を実施した。熱心に聴講し、質問や事後カウンセリングを受けるなど実施効果があつた。

⑤幼小連携の支援者会議の実施

新しい環境で安定して過ごせるよう、支援者会議（市教委、校長、園長、コーディネーター、担任、専門家、保護者）を実施し、園での取組（個別の教育支援計画に基づく保育内容の実践とその姿）を伝え、今後の指導の充実に向けて話し合った。

（3）C幼稚園

*研究テーマ

「友だちとのかかわりの中で、共に育ちあう」～特性に応じた環境や援助のあり方を探る～

①障害の特性の理解と専門知識の研修

B児（両下肢まひ）の受け入れに当たり、専門機関で話を聞き、施設の改善、備品の作製等の環境を準備した。理学療法士の話や施設見学を通して、障害の特性を理解し、専門的知識を学ぶ研修をおこなったことは、より子どもを深く理解し、具体的に適切な介助や援助の方法を探るために重要であつた。身体面だけでなく、友だちと同じようにしたいという気持ちを大切に、満足感・達成感につながるよう、教師側の視点でなく、子どもの視点に立って考えていった。このような支援の積み重ねがB児の自己肯定感につながり、失敗を恐れずチャレンジしていく姿勢を育てることに繋がった。

②特性に応じた環境づくりや支援

日々の生活の中で、自分の課題に楽しく取組み、達成感を味わうことが出来るよう色々な視覚教材作りや、一人一人の行動の特性や実態に応じた遊具・道具の工夫を重ねてきた。援助の手だてと同様、考えては試し、作っては試して、有効か否かを模索しながら子どもの日々の成長を実感してきた。

③教師間の共通理解と個別の指導計画の作成

教師間のその時々での思いや捉え方の違いを共通理解するためには、時間をかけて密な話し合いをするこ

とが必要であつた。チーム保育の形態をとる幼稚園教育において全ての子どもについての教師間の共通理解は欠かすことができない。

ポイントを絞って幼児の姿の観察記録をし、具体的で分かりやすい個別の指導計画を作成し、考察・評価してきた。

④小学校との連携

小学校における生活の流れ・学習内容・指導の仕方等具体的に知る為に、相互の参観や保・幼・小の連絡会で話合う場をもった。それぞれの子どもの発達課題に早期に気付くことができ、指導や支援の方向を考える材料となり、小学校へは、個別の指導計画を引き継いだ。

⑤共に育ちあう仲間づくり

友だちの刺激を受けて、自ら行動を起こし、自分たちでトラブルを解決し、困難を乗り越え園生活を始める子どもの姿に、友だち集団の教育力の大きさを感じた。一人一人の気持ちに寄り添いながら教師も共に育ちあう仲間となり、互いに認め合い育ちあうことができた。

4. 研究の成果と今後の課題

（1）研究の成果

個別の指導計画を作成することで、見通しをもった援助をすることが可能となり、一人一人の自立を支援することができた。また、集団の中で友だちからの刺激を受け、互いのよさに気づいたり、共に楽しさを感じたりするなど集団での育ちにつながった。継続して講師を招き、研究を積み重ねる中で一人一人の子どもの発達の過程や課題が明確になり、教員の特別支援教育に対する認識が深まり指導力向上に繋がった。幼小の教員がともに話し合い、実践を交流する機会をもつことで、小学校教員の幼児に対する理解が進み、対象児の教育を連続性のあるものにできつつある。子どもの育ちについて、保護者同士が理解し支えあうことができるよう、保護者向けの講演会を開催したことで、保護者や地域の方々にも幼児期における特別支援教育の重要性を伝えることができた。

（2）今後の課題

特別支援教育コーディネーターの育成と、園内支援体制の整備を図り、専門性の向上を図る研修の取組をし、障害理解を深め指導力の向上を図ることが重要である。また、幼稚園における特別支援教育体制と個別の指導計画の標準様式を作成したが、記録された情報が指導に生かされ、幼児一人ひとりにふさわしい支援が行われるものとなるよう内容とともに、引き続き検討を重ねていくことが求められる。幼稚園から小学校へ円滑な移行を図るため、保護者や関係機関・小学校などとの連携を深め、教育を連続性のあるものにしていくことが重要である。

第2節 スクールソーシャルワーカーの実践例「特別な配慮を必要とする子どもへの支援における保幼認小連携の実際と課題—学校配置型スクールソーシャルワーカーの実践を通じて—」

1. 問題の背景と目的

現在、就学時における幼稚園・保育所・認定こども園から小学校への情報共有としては、指導要録や教員間の引継ぎによって実施されているが、研究者がスクールソーシャルワーカー（以下SSWrとする）として小学校

で支援に携わる中で、その機能が十分に活用されていないと思われる事例に出会うことが多い。実際に小学校において教員が指導困難と感じている児童に関するアセスメントを行うと、就学前の姿を捉えて指導を立案している事例が殆ど見当たらない。そこでSSWrが就学前の情報を集め要点を整理すると、教員自身が指導のきっかけを見つけ出し、好転するケースが多い。

2017（平成29）年3月に告知された幼稚園教育要領の改訂では、特別な配慮を必要とする幼児への指導という項目が新設され、個別的教育支援計画を作成することも勧められている。そこで、SSWrの専門領域である、環境調整力を用いた支援方法について、実際のケース事案を発表することを通じて理解を深め、課題を見つけ出すこととする。

2. 保幼認小連携の現状

研究者は市教委所属の学校配置型SSWrとして中学校に配置されており、校区内の2つの小学校も担当している。週一回のペースで当該3校を巡回しており、その中の事例として一つの小学校からの事案を概観し、現状認識に役立てる。

（1）1年生のケース

①平成28年10月

3, 4 限目音楽（ピアノ、歌唱）、国語。男児A（場面の理解はある程度出来ている）および男児B（ムラあり）、男児C（集中力が続かない、マンツーマンなら可能）等の行動観察を実施。

②平成28年11月

授業観察。男児Cの様子を伺う。集団行動はできているが、計算や漢字になると誰かが付いていないと集中して取り組めない様子である。

③平成28年12月

校内ケースカンファレンスを実施（男児C）

・2学期に入り、泣き叫ぶことが増加。気持ちの切り替えが苦手。苦手な科目への拒否強い。泣く時間を短縮するために、担任が個別対応に配慮することによって、泣く回数が減少。担任としてこのままでいいのか不安である。

*実母は、家では本児は癇癪持ちで暴れることが多く、困っていたが、小学校に入ってから減少したので、良くなったと思っていた（学校での行動は気づいていなかった）。本児は負けん気が強く、本人がやる気になったらできると言っていた。

*上記内容に関して情報整理と意見交換を行う。出てきた情報を、SSWrがホワイトボードを活用して「マッピング」を実施し、情報の整理と、課題抽出、ケースの見立てを行った。本児のケースの場合、実母が何かにつけて「抱っこ」することによって課題解決を図っていたことがあり、「抱っこ」に変わる課題解決方法を見つけ出すことを今後の一つの課題として提案した。また、「何を目的にするのか」を本児に分かりやすく提示すること、問題行動を「減らす」ことを大切にして、「無くす」に固辞しないことを助言した。

④平成29年1月

男児Cへ個別対応：授業中に癇癪を起こして取り出し指導を引き継ぎ安定させて教室へ誘導する。

*男児Cの実母と面談（SCと共に）本児の学校での様子を伝える。母親もその様子に関して異議を唱えなかった。SSWrからの見立ても伝え、本人の能力は決して

低いものではない。気分のムラが少しずつ収まるように、家庭と学校で癇癪を起こした際のなだめ方を統一しようと促すと了解された。

⑤平成29年3月

男児Cの出身園である幼保連携型認定こども園へ訪問し、園長と本児を担当していた教諭と情報共有を行う。平成28年からの行動観察によるSSWrの見立てと、担任の心配や葛藤を伝える。園長、元担任のいずれもが本児の姿に違和感を覚えることはなく、在園当時の行動様式と照らし合わせると納得をされていた。認定こども園と小学校での生活様式の違いもあるが、本児が癇癪を起した際はタイムアウト等を行い、本児が落ち着くタイミングを待っていたとのことだった。その様子をいくつか伺うと、本児のタイミングに合わせると比較的早くクラス内に戻ることが出来たとのことだった。また、男児C以外にも気になる児童の名前を小学校から伺っていたので、その名前を出してみると、在園時からその兆候はあり、危惧していたとのことであった。今後は定期的に園と小学校が連絡を取り合い、当該児童の支援に役立てていくことが確認された。

3. 連携の問題点と課題

事例の小学校と幼保連携型認定こども園は隣接した立地にあり、普段からの交流も行われている。指導要録においても引き継ぎがなされ、記録文書も保管されている。

しかし、今回の事案でSSWrが関与し、小学校教員に出身園からの情報提供、共有の中身を詳しく伺うと、ほとんど情報を得ることが出来なかった。また、指導要録の引き継ぎ事項を確認しても、現担任が引き継ぎに関与していたわけではなく、十分に活用されているとは言い難い状況であった。

教育基本法や学校基本法における幼児期の教育と児童期の教育の連続性・一貫性の観点から、幼児期から児童期にかけての教育においては「三つの自立」（学びの自立、生活上の自立、精神的な自立）を養うことが必要であると指摘されている。また、今般改訂・改定された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領、保育所保育指針においても、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿をあげ、小学校教育との接続の必要性を指摘している。これらの流れを現場教員が十分に感じ取り、施策の意図するところを汲み取って、カリキュラムマネジメントに反映させることが必要であると言えるだろう。

4. 特別な配慮を必要とする幼児への指導を推進するにあたって

第1節 課題の整理

幼稚園において、特別な配慮を必要とする幼児への指導に当たっては、個別の指導計画を作成することで、見通しをもった援助をすることが可能となり、一人ひとりの自立を支援すること、また、集団の中で友だちからの刺激を受け、互いのよさに気づいたり、共に楽しさを感じたりするなど集団での育ちに繋がることが実証されている。研究を積み重ねる中で一人ひとりの子どもの発達過程や課題が明確になり、教員の特別支援教育に対する認識が深まり指導力向上に繋がったと指摘している。幼稚園のみならず、校種を超えて幼小の教員がともに話し合い、実践を交流する機会をもつことで、小学校教員

の幼児に対する理解が進み、対象児の教育を連続性のあるものにできつつあることも、連続性のある育ちを幼小連携の中で育てていく基盤となると考えられる。

また、子どもの育ちについて、保護者同士が理解し支えあうことができるよう、保護者向けの講演会を開催したことで、保護者や地域の方々にも幼児期における特別支援教育の重要性を伝えることに繋がっていると言える。

幼稚園内での教諭等の意思疎通と連携を基盤に据えるとともに、小学校をはじめとした専門機関との連携も欠かせない。学校内の専門職として、近年SSWrの配置が進んでいるが、SSWrの専門性としてあげられるのが「環境調整スキル」である。ソーシャルワークの基本である、利用者を理解し、良好な人間関係を構築しながら、人と人、社会資源と社会資源、人と社会資源を繋げていく役割を担っていくことが実践例を見ても可能である。教員による支援をとともに担っていく役割として重要な役割であると言える。

第2節 障害特性への理解を深める

子ども一人ひとりの障害の状況に応じた指導内容や指導方法の工夫を行うためには、まず、それぞれの障害特性への理解を深め、特性に応じた関わりを個別に実践することが肝要である。教育委員会等での実践例をいくつか概観していくと、知的・肢体不自由・発達障害への理解が求められることが理解出来る。特性の理解や個別の関わりに関しては、先行研究や実践で必要性が述べられており、周知の事実であるが、今一度整理をして理解の枠組みを確かなものにしていく必要がある。以下、特性の理解と対応について記していく。

1. 知的障害への理解

(1) 知的障害とは

発達期（おおむね18歳未満）までに生じた知的機能の障害により、認知能力（理解・判断・思考・記憶・知覚）が全般的に遅れた水準にとどまっている状態を指す。臨床的には知能検査（幼児では発達検査）を実施し、知能指数が70以下の場合には知的障害とみなされる。障害の段階は3段階に分類されており、軽度は指数が50～70程度で、本人や周りに障害と気が付かれずに日常生活を送れるレベルとされ、知的障害者の8割がこの指数内だと言われている。

指数が35～50程度の場合は中度とされ、指数が20～35程度の場合は重度とされる。重度の場合は合併症が見られることが多い。指数が20以下の場合、合併症が多く見られ、寝たきりの可能性もある。

(2) 知的障害によく見られる行動特性

知的障害を持った人に見られる行動様式の特性は以下の通りである。

①理解力や表現力が乏しい

向かい合って指導をすると、左右が逆になって混乱を起こしてしまう。

②記憶量が少ない

1度に複数のことを伝えても、一部しか覚えていない。

③未熟さが消えない

いくつになっても幼稚な行動が多く見られ、甘えたりで注意を引こうとする。すぐに泣くなどの行動が見られる場合もある。

④コミュニケーションの障害

分からないことがあっても怒られることを恐れ、口ごもったままである。

⑤注意をするとパニックになる

遊んでいるのをなかなかやめず、注意をするとパニックになる。

⑥身につけるのに時間がかかる

洋服を1人で着る・たたむ、靴の紐を結ぶ、字の読み書きなど簡単なことでも身につけるのに時間がかかる。

(3) 知的障害を持った人への関わり

知的障害を持った人は、そうでない人との関わりが難しいと捉えがちであるが、特性は生活のしづらさを抱えていることと理解し、その特性をよく理解し、相手の理解度に合わせることで関わりを持つことが可能である。そのポイントは以下の通りである。

①分かりやすく伝える

言語の理解が苦手な可能性があるため、言葉だけでなく身振りや絵・写真などを交えて話しかけると伝わりやすくなる。

②自信をつけさせる

本人の能力以外のことを要求しないようにし、本人の得意なことや可能性を見極め、できることを増やしていき、自信をつけさせるようにする。

③適切なポイントで褒めてあげる

言語での意思疎通がスムーズにいかなくても、感じる気持ちは豊かなので、適切なポイントで褒めて、良いところを伸ばしていきながら、成長を後押しする姿勢が大切である。

④曖昧な表現は使用しない

曖昧な言い方や表現は伝わりづらいので用いない。嫌なことは「嫌だ」とはっきり伝えることが大切である。

2. 肢体不自由への理解

(1) 肢体不自由とは

肢体不自由とは、四肢（上肢・下肢）、体幹（腹筋、背筋、胸筋、足の筋肉を含む胴体の部分）が病気や怪我で損なわれ、長期にわたり歩行や筆記などの日常生活動作に困難がともなう状態をいう。原因としては、先天性（生まれつき）のもの、事故による手足の損傷、あるいは脳や脊髄等の神経に損傷を受けてなるもの、関節等の変形からなるもの（後天性）などがある。

肢体不自由は、障害の部位や程度によってかなり個人差があり、右足に障害がある場合、左半身に障害がある場合、あるいは両足、全身の運動動作が不自由という場合もある。また、障害の程度においても日常生活動作（ADL）にさほど困難を感じさせない程度から、立ったり歩いたりなどの動作に支障があるため、杖や車いすや義足などの補装具を必要とする程度、あるいは、日常動作の多くに介助を要する程度など、様々である。

(2) 肢体不自由を持った方との関わり方

肢体不自由の障害の部位や程度は様々であるため、歩行の状態や介助方法などは一人ひとり異なる。車椅子を利用している人や、杖を使って歩く人にとっては、ほんの少しの段差や坂道が、移動の大きな妨げとなることが多い。手指や手・腕の欠損や、麻痺（片麻痺も含む）がある人は、文字を書くことや、お金の扱いなどの細かい手先の作業に困難を生じる場合がある。

その反面、自分自身で移動出来る人も多く、どのよう

なサポートを求めているのか、それぞれの必要性をよく確認したうえでサポートを行うことが求められる。また、支援するという直接的な対応のほかにも、見守りという間接的な対応も有効である。直接対象者に手を出すだけではなく、必要に応じていつでもサポートが可能なように、対象者の声やサインが読み取れる距離に待機して見守る、ということも大切な対応と言える。

3. 発達障害への理解

(1) 発達障害とは

発達障害は、生まれつき脳の発達が通常と違うために、幼児期から症状が現れ、通常の育児方法が通じない場合を指す。成長過程で、子ども自身が自らもつ不得手な部分に気づき、生きにくさを感じることもある。発達障害はその特性を本人や家族・周囲の人が理解し、その人にあったやり方で日常的な暮らしや学校での過ごし方を工夫することが出来れば、持っている本来の力がしっかり生かされるようになる。

発達障害は生まれつきの特性で、病気とは異なる。いくつかのタイプに分類されており、自閉症、アスペルガー症候群、注意欠如・多動性障害(ADHD)、学習障害、チック障害などが含まれる。これらの障害の共通項としては、生まれつき脳の一部の機能に障害があるという点である。また、同じ人に複数のタイプの発達障害があることも珍しくなく、そのため同じ障害がある人同士でも、全く似ていないように見えることがある。このことから、個人差がとても大きいという点が発達障害の特徴と言える。以下、いくつかの発達障害の概要を記す。

①自閉症スペクトラム障害(ASD)

現在の国際的診断基準の診断カテゴリーである、広汎性発達障害(PDD)とほぼ同じ群を指しており、自閉症、アスペルガー症候群、そのほかの広汎性発達障害が含まれる。症状の強さに従って、いくつかの診断名に分類されるが、本質的には同じ1つの障害単位だと考えられている(スペクトラム＝連続体)。相互的な対人関係の障害、コミュニケーションの障害、興味や行動の偏り、の3つの特徴が現れる。自閉症スペクトラム障害の人は、最近では約100人に1～2人存在すると報告されており、男女の比率としては男性の方が数倍多く、ひとつの家族に何人か存在することもある。

②注意欠如・多動性障害(ADHD)

発達年齢に見合わない多動－衝動性、あるいは不注意、またはその両方の症状が、7歳までに表出する。学童期の子ども群には3～7%存在すると言われ、男性の方が数倍多いと報告されている。男性の有病率は青年期に低下するが、女性の有病率は年齢を重ねても変化しない。

③学習障害(LD)

全般的な知的発達には問題ないが、読む、書く、計算するなど特定の事柄のみが突出して困難な状態を指す。有病率は2～10%と推定されており、読みの困難については、男性が数倍多い。

(2) 発達障害のサイン・症状

①自閉症スペクトラム障害

概ね1歳を過ぎた頃からサインが表出する。1歳台で、人の目を見ることが少ない、指さしをしない、ほかの子どもに関心がない、などの様子がみられる。対人関係に関連したこのような行動は、通常の子どもで

は急速に伸びるのと違って、自閉症スペクトラム障害の子どもは発達が緩やかである。保育所や幼稚園に入ると、一人遊びが多く見られ集団行動が苦手など、人との関わり方が独特なことで気づかれることがある。言葉を話し始めた時期は遅くないが、自分の話したいことしか口にせず、会話が繋がり難いことが特徴としてあげられる。また、電車やアニメのキャラクターなど、自分の好きな対象や興味のあることには、毎日何時間でも熱中することが出来る。今まで経験の無い初めてのことや、予め決まっていたことを急遽変更することは苦手で、状況の変化に馴染むのには、多くの時間を要することが多い。

成長するにつれ症状は変化し、人それぞれに多様に変化することが多い。思春期や青年期になると、自分と他の人との違いに気づいたり、対人関係がうまくいかないことに悩んだり、不安症状やうつ症状を合併する場合がある。また、就職してから初めて、仕事が臨機応変にこなせない状況や、職場での対人関係などに悩み、自ら障害ではないかと疑い、初めて受診するケースも昨今目立ちつつある。子どもの頃に診断を受け、周囲からの理解を受けて成長した人たちの中には、成長とともに症状が目立たなくなる人や、能力の凸凹をうまく活用して社会で活躍する場合も多い。

②注意欠如・多動性障害(ADHD)

7歳までに、多動－衝動性、あるいは不注意、またはその両方の症状が現れ、そのタイプ別の症状の程度によって、「多動－衝動性優勢型」、「不注意優勢型」、「混合型」に分類される。小学生を例にあげると、多動－衝動性の症状には、座っていても手足をもじもじする、席を離れる、おとなしく遊ぶことが難しい、じっとしていられずいつも活動する、しゃべりすぎる、順番を待つのが難しい、他人の会話やゲームに割り込む、等があげられる。

不注意の症状には、学校の勉強でうっかりミスが多い、課題や遊びなどの活動に集中し続けることができない、話しかけられていても聞いていないように見える、やるべきことを最後までやりとげない、課題や作業の段取りが下手、整理整頓が苦手、宿題のように集中力が必要なことを避ける、忘れ物や紛失が多い、気が散りやすい、などがある。

多動症状は、一般的には成長とともに軽くなる場合が多いですが、不注意や衝動性の症状は半数が青年期まで、さらにその半数は成人期まで続くとの報告がある。また、思春期以降になってうつ症状や不安症状を合併する人も少なからず存在する。

③学習障害(LD)

全般的な知的発達には問題がないのに、読む、書く、計算するなど特定の事柄のみが難しい状態を指し、それぞれ学業成績や日常生活に困難が生じる。こうした能力を要求される小学校2～4年生頃に成績不振などから判明する。その結果として、学業に意欲を失い自信をなくしてしまう。

(3) 治療について

①自閉症スペクトラム障害

幼児期に診断された場合には、個別や小さな集団での療育を受けることによりコミュニケーションの発達を促し、適応力を伸ばすことが期待できる。療育を経験することによって、新しい場面に対する不安が減

り、集団活動に参加する意欲が高まるとされている。言葉によるコミュニケーションに頼りすぎず、視覚的な手がかりを増やすなどの環境面の工夫をすれば、子どもの不安が減り、気持ちが安定し、パニックが減少する。早期に診断することは、親が子どもをありのままに理解し、その成長を専門家のサポートとともに見守っていくことの手助けとなる。睡眠や行動の問題が著しい場合には、薬の服用について医師と相談するのも一考である。

思春期以降になって不安症状やうつ症状が現れた場合には、抗不安薬や抗うつ薬を服用すると改善することがあるが、その場合にも、症状が現れる前に過度なストレスがなかったか、生活上の変化がなかったか等、まず環境調整を試みるのが肝要である。

また、幼児期から成人期を通して、身近にいる親や配偶者が本人の特性を理解していることが極めて重要である。それによって本人が安心するだけでなく、親から教師、上司などに対し特性を伝えることによって、本人にふさわしい学校や職場環境が整い、その行動の一つ一つを積み重ねることによって、支援の輪が広がっていく。成人を対象とした対人技能訓練や認知リハビリテーションを行っている施設は僅かであるが、対人関係上の問題への対処方法を身につけるには有効であると考えられる。

②注意欠如・多動性障害(ADHD)

幼児期や児童期に診断された場合には、薬物療法と行動変容、そして生活環境の調整が行われる。薬物療法としては、脳を刺激する治療薬であるアトモキセチンや塩酸メチルフェニデートという薬が処方される。どちらも脳内の神経伝達物質であるノルアドレナリンやドーパミンの不足を改善する働きがある。

生活環境の調整としては、勉強などに集中しないといけないときには本人の好きな遊び道具を片づけ、テレビを消すなど、集中を妨げる刺激をできるだけ周囲から減らすことが重要である。また、集中しないといけない時間は短めに、一度にこなさなければいけない量は少なめに設定し、休憩をとるタイミングをあらかじめ決めておくことも効果的である。

自閉症スペクトラム障害と同様、親をはじめとする家族がADHDに対する知識や理解を深め、本人の特性を理解することが、本人の自尊心を低下させることを防ぎ、自分を信じ、勉強や作業、社会生活への意欲を高めることに繋がる。

③学習障害(LD)

学習障害の子どもに対しては、教育的な支援が重要となる。読むことが困難な場合は大きな文字で書かれた文章を指でなぞりながら読んだり、書くことが困難な場合は大きなマス目のノートを使ったり、計算が困難な場合は絵を使って視覚化するなどのそれぞれに応じた工夫が必要とされる。親と園、学校とが、子どもにある困難さを正しく理解し、出来ない理由を、決して子どもの怠慢さのせいにしてしないで、適切な支援の方法について情報を共有することが大切である。

力の向上を図ることが求められる。幼稚園における特別支援教育体制と個別の指導計画の標準様式を作成することによって、双方で記録された情報が活かした指導に生かされ、幼児一人ひとりにふさわしい支援が行われるものとなるように、内容や指導方法など、引き続き検討を重ねていくことが求められる。

また、幼稚園から小学校へ円滑な移行を図るため、保護者や関係機関・小学校（特別支援教育）などとの連携を深め、教育を連続性のあるものにしていくことが重要であると言える。教育基本法や学校基本法における幼児期の教育と児童期の教育の連続性・一貫性の観点から、幼児期から児童期にかけての教育においては「三つの自立」（学びの自立、生活上の自立、精神的な自立）を養うことが必要であると指摘されている。実質的な動きは現場教員が主導になると想定されるが、義務教育以降に配置が進んでいるSSWrの派遣等を依頼して、校種を横断した専門職の関与と支援が、教員による指導を支えるものになると考える。

今般改訂・改定された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領、保育所保育指針においても、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿をあげ、小学校教育との接続の必要性を指摘している。これらの流れを現場教員が十分に感じ取り、施策の意図するところを汲み取って、カリキュラムマネジメントに反映させることが必要であると言えるだろう。

参考文献

- 文部科学省 幼稚園教育要領（平成29年告示）2017
- 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究2007
- 厚生労働省ホームページ「知ることからはじめよう みんなのメンタルヘルス」2011

第3節 今後の課題

幼稚園においては、小学校と同様の特別支援教育コーディネーターの育成と、園内支援体制の整備を図り、専門性の向上を図る研修の取組をし、障害理解を深め指導

高大接続教育実施に向けた保育者養成課程の ピアノ指導における現状と課題

The current condition and issues in piano guidance in child-care worker training course in terms of implementation in high school/university connective education.

大 西 隆 弘 ・ 中 安 修 也

Takahiro ONISHI ・ Shuya NAKAYASU

湊川短期大学 幼児教育保育学科 兵庫県立播磨南高等学校

要旨

保育者養成校では、入学時点で学生のピアノ学習経験は様々であり、多様なレベルの学生に対応する事が求められている。未経験者も多く存在する一方で、高等学校等でピアノの授業を履修し、ある程度の演奏能力を身に付けて入学してくる学生もいる。しかし、入学以前にどのような指導を受けてきて、どの程度の知識と技術が身に付いているのかを考慮せずに、一律に同じ教材を用いて同じ内容の指導を行っていることが多いのではないだろうか。限られた授業時間の中で、学生にとってピアノ学習を最大限に有意義なものにするためには、入学前の学びがその後の学びに引き継がれる形で実施されることが理想である。

そこで、高等学校でのピアノ指導と保育者養成を行っている短期大学のピアノ指導の実態を比較し、ピアノ指導における高大接続教育を考える上での問題点を検証し、何が課題となるのかを明らかにした。

キーワード：保育者養成、ピアノ指導、高大接続

1. はじめに

保育者養成校において、入学時点での学生のピアノ学習経験は様々である。未経験の学生も多く存在する一方で、幼少期より個人的にピアノを習ってきた学生や、高等学校でピアノの授業を履修し、ある程度の演奏能力を身に付けて入学してくる学生もいる。保育系への進学・就職を目指すコース・類型があり、且つカリキュラム上に音楽系科目がある兵庫県内の県立高校は、8校ある^{注1)}。その様な高等学校においては、授業の中でピアノの指導も行っていることもある。つまり、保育者養成校では、同じ授業の中で様々なレベルの学生に対応する事が求められているのである。しかし実際には、個々の学生が入学以前にどのような指導を受けてきて、どの程度の知識と技術が身に付いているのかを考慮せずに、一律に同じ教材を用いて同じ内容の指導を行っていることが多いのではないだろうか。このため、入学以前に学んだ内容を、大学や短期大学で再度重複して学ぶということが起こっている可能性がある。保育者養成校の限られた授業時間の中で、学生にとってピアノ学習を最大限に有意義なものにするためには、入学前の学びがその後の学びに引き継がれる形で実施されることが理想である。

そこで、高等学校で行っているピアノ指導と保育者養成を行っている短期大学のピアノ指導の実態を比較し、ピアノ指導における高大接続教育を考える上での問題点について検証したい。

以上を踏まえ、本稿は、ピアノ指導における高大接続

教育を実現するためにはどのような点が課題となるのかを明らかにすることを目的とする。

2. ピアノ指導の現状と課題

2.1 高等学校におけるピアノ指導

1) 芸術保育類型について

兵庫県立播磨南高等学校（以下本校）は全日制普通科で、2017年10月現在、全校生徒数は708名に及ぶ。1学年6クラス構成で、そのうちの1クラスは芸術保育類型となっている。この芸術保育類型についてであるが、まず2009年度より「芸術類型」が開設され、2014年度より、保育士を目指す生徒にも対応するため、保育に関する科目もカリキュラム内に盛り込んだ「芸術保育類型」となった。主な特徴としては、3年間で音楽・美術に関する科目が多く履修でき、特に2年次から専門科目が増えてくる。また、外部講師を招聘しての特別授業や、地域貢献活動の一環として普段の授業の成果を校外発表する機会がある。芸術保育類型に所属する生徒は、基本的に全員2月に実施される特色選抜入試において選抜される。入試においては、中学校からの調査書に加え、試験当日に小論文、面接、そして音楽・美術いずれかの簡単な実技試験が実施される。実技試験を音楽で受検した場合、入学後は音楽系列に、美術で受検した場合は美術系列に所属となる。1, 2年次はこの2つの系列で類型クラスが構成されるが、3年次では更に保育系列が発生する。これは音楽・美術両系列の中から、特に保育

系大学等への進学を希望する生徒によって構成される。2017年度の在籍生徒数は、1年次36名（音楽23名、美術13名）、2年次36名（音楽19名、美術17名）、3年次37名（音楽10名、美術19名、保育8名）となっている。

2)「保育演奏研究」の授業の実態について

本校における、保育系大学への進学を目指す生徒に対して行うピアノ実技指導は、「保育演奏研究」という授業内で行っている。本授業は3年次において開講され、授業時数は週3時間（50分授業×3）である。授業担当教員は筆者を含めて2名で行っている。本年度（2017年度）の受講生徒数は12名で、全員が女子生徒である。前述の芸術保育類型についてのところで、3年次の保育選択者は8名と述べたが、本授業はカリキュラムや時間割編成等の都合上、芸術保育類型ではない一般クラスの保育進学

希望者と合わせて同時に行うようになっている。本年度は一般クラスから4名が履修しており合計で12名である。つまり、入学時に芸術保育類型に所属していなくても、保育進学希望者は3年次に本授業を履修することができる。

授業目標としては、広義には保育現場で必要な弾き歌いを含めたピアノ演奏技術の習得、狭義には保育系大学に進学した時に大学の授業に対応していける必要最低限のピアノ演奏技術の習得を目指している。生徒の中には、ピアノ未経験者もあり、当然ながらクラスの中での各個人のレベルにはかなりの差がある。生徒の学習状況を把握するため、年度当初の授業内で、ピアノの学習経験に関するアンケートを実施したところ、以下のような結果となった。〔表1〕

生徒A～Dの4名は一般クラスの生徒、生徒E～Lの8名は芸術保育類型の生徒である。まず「ピアノを習っ

〔表1〕年度当初に実施した、ピアノの学習経験に関するアンケート

質問項目 生徒	音符が読めるか。 （「はい・時間は掛かるが読める・ 全く読めない」の中から選択）	ピアノは弾けるか。 （「はい・少し弾ける・全く弾け ない」の中から選択）	ピアノを習っていたことがある か。 （「はい・いいえ」の中から選択）
生徒A	時間は掛かるが読める	全く弾けない	いいえ
生徒B	時間は掛かるが読める	全く弾けない	いいえ
生徒C	時間は掛かるが読める	全く弾けない	いいえ
生徒D	時間は掛かるが読める	はい	はい
生徒E	はい	全く弾けない	いいえ
生徒F	はい	はい	はい
生徒G	時間は掛かるが読める	全く弾けない	いいえ
生徒H	時間は掛かるが読める	はい	はい
生徒I	はい	はい	はい
生徒J	はい	はい	はい
生徒K	時間は掛かるが読める	はい	はい
生徒L	はい	少し弾ける	はい

ていたことがあるか」という質問に対して、7名が「はい」と答えた。従って、本授業を履修する生徒の半数は、ピアノの学習経験があるということが分かった。また、「ピアノは弾けるか」という質問に対しては、一般クラスに関しては、唯一ピアノの学習経験があるDの生徒のみが「はい」と答えた。「いいえ」と答えた他のA～Cの生徒は、全くのピアノ未経験者である。芸術保育類型の生徒に関しては、1,2年次においても授業の中でピアノを扱った経緯があるが、質問に対して、「はい」が5名、「少し弾ける」が1名、「全く弾けない」が2名となった。「はい」「少し弾ける」と答えた生徒は、いずれもピアノの学習経験があり、「全く弾けない」と答えた生徒は、ピアノを習ったことがないと回答している。併せて、補足的な意味合いで設問に加えた、「音符が読めるか」という質問に対しては、当然ながら生徒間で回答の基準に差異があると思われるが、履修者全員から「はい」或いは「時間は掛かるが読める」という回答を得た。一般クラスのA～Dの生徒については、全員が1,2年次に「音楽Ⅰ」「音楽Ⅱ」の授業を履修しているので、音符や楽譜に関してある程度馴染みがあるように思われるが、実際の状況としては音符にカタカナで階名を記入しないと読むことができない状況である。一方、芸術保育類型のE～Lの生徒については、K以外の生徒は1,

2年次に音楽系列に所属しており、音楽に関する授業を一般クラス生徒より多く履修しているが、それにも関わらず音符に階名を記入しないと読めない生徒もいるのが実情である。ピアノの学習経験がある生徒でもそのような状況にある。

授業の内容についてであるが、使用教材は主として「標準バイエルピアノ教則本」（全音楽譜出版社）と「うたのファンタジー」（圭文社）を使用している。また、前述のように読譜力自体にも個人差があるため、楽典的な力を養うために毎時間ワークプリントを宿題として課し、添削をして返却している。「バイエル」では、読譜力の基礎作りや、特にピアノ未経験者には、まずはピアノを弾くこと自体に慣れてもらうことを目標としている。曲としてはNo.12より開始としているが、もちろん、弾ける生徒に関してはそれぞれの力量に合わせて抜粋して取り組むように指導している。ただ、曲調が生徒にとってはどうしても単調に感じられるようで、取り組みに関してはあまり意欲的でないように思われる。「うたのファンタジー」では、弾き歌いの能力を身に付けることを目標とするが、ピアノ未経験者にとっては、弾き歌いどころかまずは弾くこと自体に追われてしまい、なかなか弾き歌いのレベルまで到達していない。また、伴奏を楽譜通りに弾くのではなく簡略化して演奏すること

も指導はしているが、読譜力自体が低いいため、すぐに対応することも困難な状況である。

本授業の試験についてであるが、本校では3学期制を採っており、学期ごとに原則2度実施している。本年度はこれまで5月、7月、10月と実施した。試験内容は3種類で、1つ目は歌唱試験で、「うたのファンタジー」の中から各自が1曲選択して歌う。伴奏は筆者が担当し、同時に採点も行っている。2つ目は弾き歌い試験で、これも「うたのファンタジー」の中から各自が1曲選択して演奏する。ただし、前述したように弾き歌いまで到達していない生徒に関しては伴奏を弾くのみでも可としている。3つ目は「バイエル」の演奏試験で、各々がそれまで取り組んだ曲の中から、試験を実施する2時間前の授業で、教員が演奏曲目を指定する。これらの試験は、全てクラス内公開で行われる。

3) 生徒の現在の到達状況について

生徒の現在の状況について、ここでは、ピアノ未経験者である生徒1名、ピアノ経験者である生徒1名、計2名の生徒について述べる。

まず、ピアノ未経験者である一般クラスの生徒Bであるが、「バイエル」もNo.12から始めており、5月実施の試験ではNo.15、7月実施の試験ではNo.16、10月実施の試験ではNo.21を演奏している。「うたのファンタジー」では、4月当初は、簡易化されたコード伴奏であっても、左右同時に複数音を鳴らすこと自体が困難である状況であったが、現在では分散和音の伴奏も、ある程度時間を要すれば演奏できるようになっている。また、これはピアノ未経験者の生徒に共通して言えることであるが、当初は随所に非効率な運指が散見され、読譜力の低さも相まって、結果としてそのことが曲を仕上げるのに時間を要する一因となっていたが、譜読みの段階で運指上のポイントとなる箇所を指導することにより、現在ではかなり改善されてきている。ピアノ経験者である芸術保育類型の生徒Iに関しては、「バイエル」は、5月実施の試験ではNo.52、7月実施の試験ではNo.55、10月実施の試験ではNo.74を演奏している。「うたのファンタジー」では、ピアノを弾く上で最低限の基本的な技術は会得しているので、曲集の中のどのような曲でも特に問題なく演奏することはできるが、「弾き歌い」という観点で見たとき、ピアノを弾くことばかりに追われず、同時に声を出して歌唱できるようになることが以後期待される。

4) 今後の課題について

今後の課題として2点挙げられる。1つ目は、生徒の読譜力向上である。ほとんど全ての音符に、カタカナ等で階名を記入しないと読譜できない現状では、実際にピアノで音を鳴らすまでの段階でかなりの時間を要してしまい、1曲を仕上げるだけでも困難な状況に陥る可能性がある。また、ある程度の器用さを持ってピアノが弾ける生徒の中にも、不正確なリズムや譜読みの勘違いなどが散見される。いずれにしても、正確に数多くの曲に取り組んでいくためには、読譜力すなわち楽典的な素養を身に付けていくことが特に重要なように思われる。これまでは、技術指導により多くの時間を費やすため、楽典的なことに関してはワークプリントを課して添削指導のみとしていたが、必要に応じて一斉講義を行っていくことも方法として考えなければならない。2つ目は、実技の指導方法自体の再考である。本校では、大学のような

ピアノの個人練習室やレッスン室を完備しておらず、音楽室に常設してある電子ピアノを1人1台使用し一斉授業の形態を採っている。練習している生徒のもとへ教員が巡回していく形で指導を行っているが、生徒間でレベルの差が大きいので、どうしても進捗状況が遅い生徒に掛かりきりになるのが現状であり、教員が2人体制で指導しているとはいえ、場合によっては全ての生徒に目が行き届かない時がある。できる限り均等な時間で個人指導ができるようなシステムを整えていきたい。また、生徒間のレベルの差が大きい分、課題の与え方についても、より適切な方法や教材を考えなければならない。

2.2 短期大学幼児教育保育学科におけるピアノ指導

1) 入学前のピアノ学習経験と入学時の到達度

湊川短期大学（以下本学）では毎年入学時に、学生のピアノ学習経験に関する調査を行っている。調査は、本学幼児教育保育学科1年生を対象として、4月に初回の授業内でアンケートにより実施している。調査内容は、ピアノ学習の経験年数、到達度（自由記述）で、過去2年の調査結果は以下のとおりである。〔表2〕〔表3〕

〔表2〕短期大学入学までのピアノ学習経験年数

	2016年 *108人	2017年 *108人
経験なし	45人 (41.7%)	35人 (32.4%)
1年未満	16人 (14.8%)	20人 (18.5%)
1年以上3年未満	16人 (14.8%)	19人 (17.6%)
3年以上5年未満	5人 (4.6%)	9人 (8.3%)
5年以上	26人 (24.1%)	25人 (23.1%)

*は回答者数

〔表3〕経験者の入学時の到達度

No.	2016年 *108人	2017年 *108人
なし	45人 (41.7%)	35人 (32.4%)
40番まで	30人 (27.8%)	32人 (29.6%)
40～80番まで	21人 (19.4%)	26人 (24.1%)
80～106番まで	6人 (5.5%)	8人 (7.4%)
バイエル終了以上	6人 (5.5%)	7人 (6.5%)

*は回答者数

短期大学入学以前のピアノ学習経験について、「経験なし」と「1年未満」と回答した学生を合わせると半数を超えることが分かる。さらに、「1年以上3年未満」と回答したピアノ学習経験の少ない学生を加えると、約70%の学生が入学前にピアノの学習経験がほとんどないことが分かった。

また、入学時の到達度については、「バイエル」80番以降まで進んでいる学生と、「バイエル」を終了して「ブルグミュラー」や「ソナチネアルバム」などへと進んでいる学生を合わせても、全体の約1割程度しかいない。ピアノ学習経験年数「3年以上5年未満」と「5年以上」と回答した、ある程度のピアノ学習経験を積んできた学生が約3割いるにもかかわらず、十分にピアノが弾ける状態の学生はほとんどいないことが分かった。さらに、経験5年以上であっても「バイエル」を終了していない学生が多くいることから、実際には経験者であってもあまり学習が進んでいない実態が明らかになった。

2) ピアノに関するカリキュラムと授業の実態

本学では、ピアノ実技に関する授業として器楽Ⅰ（1年前期）・器楽Ⅱ（1年後期）・器楽Ⅲ（2年前期）・器楽Ⅳ（2年後期）に加えて、初心者のみを対象とした音楽基礎（1年前期）が開講されている。

器楽Ⅰでは、「バイエル」を基本として、ピアノ演奏の基礎的技術を習得することを目的とした個人指導を行っている。学生のピアノ経験や力量に合わせて「ブルグミュラー 25の練習曲」や「ソナチネアルバム」等も使用している。8名の教員で担当しており、一人の教員が90分間に担当するのは5・6名である。個人レッスン以外の時間については、個人練習の時間としている。ここでは、楽譜の読み方や弾くときの姿勢、手・指の形等に至るまで、読譜とピアノ演奏に必要な基礎的技術について徹底的に個別指導をしている。「バイエル」はNo. 1から全曲ではなく抜粋して指導を行っているが、No.66まで終了して演奏発表を行うことを到達目標としている。

器楽Ⅰと共に1年前期で開講されている音楽基礎では、ピアノ未経験者とそれに準ずるものを対象として、音楽の基礎知識やピアノ演奏の基礎的技術などを指導している。併せて、簡単なコード伴奏による弾き歌いも行っている。知識と技術の習得に多くの時間を必要とする未経験の学生が、1週間に2度ピアノの指導を受けることになり、器楽Ⅰでの学びを補う意味で効果をあげている。

器楽Ⅱでは、授業時間を45分単位で区切り2タイプの演習を行っている。タイプ①は音楽理論の講義、タイプ②はピアノレッスン（個別レッスン）である。タイプ①では音符・休符・その他の記号、音階・調・移調、和音・コードネームなど、保育者として習得しておくべき音楽的知識について講義を行っている。器楽Ⅰにおいて個人指導の中で、音符や休符・その他の記号についてある程度の指導は行っているため、それらの復習的内容から始めて、移調やコードネームの理解までを段階的に指導している。タイプ②では、器楽Ⅰと同様の個人指導を7名の教員で行っている。ただし、学生一人が受けるレッスン時間は器楽Ⅰとほぼ同じであるが、学生がピアノに触れる時間は45分間となる。ここでも、器楽Ⅰに引き続き「バイエル」や「ブルグミュラー」等を使用し、ピアノ演奏の基礎的技術の定着を目指した指導を行っている。また、入学前からピアノ経験のある学生や進度の早い学生に対しては、教則本と併せて幼児向けの歌の伴奏の個人指導を行うことにしている。「バイエル」No.82まで終了して演奏発表することと、音楽理論の試験に合格することを到達目標としている。

器楽Ⅲ・Ⅳでも、授業時間を45分単位で区切り2タイプの演習を行っている。タイプ①は弾き歌い、タイプ②はピアノレッスン（個別レッスン）である。タイプ①では、電子ピアノが33台設置されている教室で、一人1台の電子ピアノを使用して一斉に弾き歌いの指導を行っている。タイプ②は、器楽Ⅱに引き続き7名の教員で、個々の学生の進捗に応じた個人指導を行っている。器楽Ⅲからは、受講者全員に対して教則本と併せて幼児向けの歌の伴奏の個人指導を行っている。器楽Ⅲでは「バイエル」No.91まで終了、器楽Ⅳでは「バイエル」No.105までを終了し、演奏発表することを到達目標としている。

このように、1年生ではピアノ演奏の基礎的技術と音楽の基礎知識を修得し、2年生では保育現場を意識した

現場で使える実践力を養うカリキュラムとなっている。

3) 弾き歌いの指導について

前述のとおり弾き歌いの指導は、2年生の前期・後期で行っている。器楽Ⅲの開始時点では、まだ「バイエル」がNo.82までしか終了しておらず、十分に伴奏を弾くだけの技量が備わっていない学生が多く見受けられる。そのため、器楽Ⅱの音楽理論で学習したコードネームを利用した伴奏の練習から始めている。最初は「てをたたきましょう」「ふしぎなポケット」「かたつむり」などの2コードで伴奏可能な易しい曲を用い、一斉に左手のコード伴奏を練習した後に右手のメロディを加え、ピアノが弾けるようになってから弾き歌いへと進む。慣れてくると歌の開始直前に合図を出す練習や、手元を見ずに前や周囲を見ながら演奏する練習などを加えている。また、学生の力量によっては伴奏形を変化させて弾く練習なども取り入れている。

これらの弾き歌いをする上での基本的事項を修得した後は、実践力を養うための発表を行っている。発表は、こちらが提示した「挨拶の歌」や「季節の歌」などのテーマに即した曲を学生が各自で選曲し、それを一人ずつ順に前に出て弾き歌いで発表していく。この際、演奏者以外の学生は一緒に歌う。発表時の注意点として次の事項を学生に提示している。

- ・伴奏は各自の力量に合わせてアレンジしてよい
- ・前奏を付けること
- ・歌の開始直前に合図を出すこと
- ・弾きながら一緒に歌うこと
- ・歌を止めないように、弾き直しはしないこと
- ・最後まで演奏をやめないこと

はじめのうちは曲の途中で間違っ止まったり弾き直しをしたりと、自分のペースでしか弾けない学生が多いが、これらの事項に注意しながら発表を繰り返すことで、次第に他者と共に演奏すること、他者のペースに合わせることができるようになっている。

器楽Ⅳにおける弾き歌いでは、演奏能力と併せて「聴く力」を養うための発表を行っている。保育者は演奏するだけではなく、子どもの演奏に対して評価する力を備えておく必要がある。そのため演奏者に対して学生一人ひとりが評価を行いながら発表を進めている。

演奏者は器楽Ⅲと同様の発表を行い演奏者以外の学生は一緒に歌うが、演奏終了後に演奏者以外の学生は、演奏者に対して良かった点、改善点などについてのコメントを発表する。学生のコメントとしては、「合図がわかりやすい」「しっかり弾けていて歌いやすい」「大きな声で歌っているのだから声を出しやすい」「演奏者が笑顔で楽しそうに歌っているのだから私も楽しく歌えた」や、「テンポが不適切で歌いにくい」「曲の雰囲気合っていない」「合図の時はこちらを見てほしい」など、演奏表現に関することから保育者としての態度に関することまで、内容は様々である。他者の演奏を聴いて評価を行うことで、「聴く力」を養い、相互評価をしながら演奏能力だけではなく保育者として子どもの前で演奏するときの態度やあり方についても学び、総合的な実践力を身につけている。

4) 今後の課題

入学時点での経験量や到達度を、経験年数や教則本の

番号で調査をしているが、実際にどの程度のピアノ演奏技術と読譜力が身についているのかを計るのが非常に難しい。器楽Ⅰでは、経験者に対して初回で課題を出し、第2回までにどの程度弾けているのかを教員が確認を行って、場合によっては教則本の番号を戻して復習をさせている。それなりに弾けてはいるが楽譜が読めていない、リズムの理解ができていない、不適切な奏法で弾いている場合などである。入学前の準備としてピアノを習ってきた学生にとって、戻って復習をすることに不満を感じることは想像に難くない。よって、経験者に対して入学後すぐに個々の力量を適切に計る指標の作成が必要である。それにより足りていない知識や技術等が明らかになれば、その部分を補う手立てを提示することで教則本の番号を戻して復習させることなくスムーズに大学の授業へと移行できると考えられる。

また、個別レッスンと弾き歌いをそれぞれ別の教員が指導を行っており、別々の課題を与えているため、学生は両方の課題を同時に練習する必要がある。読譜のスピードが速く技量的に余裕のある学生は問題ないが、読譜と練習にかなりの時間を必要とする学生にとっては負担となっているようである。実際に弾き歌いの発表において、練習が不十分な状態で発表をする学生が見受けられる。準備が不十分な状態で実践を行っても、そこから得られる学習成果は十分なものではないことは明らかである。そのため、教員間での連携を図り、一人ひとりの学生の状況を共有し、共通の指導方針で指導にあたることが必要である。

3. 考察とまとめ

高等学校でのピアノ指導と短期大学でのピアノ指導では、いずれも進度の違う生徒・学生への対応に苦慮しているといえる。ピアノは、そもそも入学前の経験量が違う上に、個人の得手不得手の意識や器用さ、読譜力などによって進度にかなりの差異が生じる。そのため、学生が個々に抱えている問題を解決するためには個人指導を行う以外に方法は考えられない。授業という枠組みの中で個人指導を行うため、どうしても履修者全員に十分な指導ができない場合が出てくる。加えて、教材として用いている教則本などの楽譜も全員に同じように使用させていることも問題であろう。特定のテクニックや奏法に課題がある者には、それを補うための練習曲を与えることが必要となるし、読譜に問題のある者に対してはそれを補うためのワークブック等を与えることも考えられる。事実、一般の音楽教室などで行われているピアノ指導はその様な個別の対応がなされている。本来、個々の抱えている問題が異なれば、それに対する指導者の対応も違って当然である。しかし、決められた時間の中で一定数の学生の指導を行わなければならない授業の中では、そのような対応ができていないのが現状である。

また、高等学校では個人指導で初心者から弾き歌いを取り入れているが、短期大学での個人指導では初心者に対して弾き歌いの指導は行っていない。弾き歌いをさせているかどうか、同じピアノ未経験者であっても、高等学校と短期大学で「バイエル」の進捗度に大きく差異が生じている原因の一つであると考えられる。短期大学での実践からいえることは、ピアノ演奏の基礎的な技術が備わっていれば、簡単なコード伴奏による弾き歌いはそれほど大きな困難を伴うものではないということである。これらの実践や現状から筆者らは、ピアノ未経験者

に対して弾き歌いの指導を「バイエル」の指導と並行して行うべきはないと考える。

さらに「バイエル」の進捗具合を比較すると、高等学校の生徒よりも短期大学の学生のほうが、明らかに順調に進んでいることが見て取れる。短期大学では実習等もあり、教員は現場での実践を見据えて指導を行っている。ピアノ指導も、実習での実践に間に合うように準備を進めなければならない。そのために、一年生前期でバイエルNo.66まで、後期でNo.82までというように学期ごとの到達目標を設定している。しかし、高等学校では現場での実践を意識した指導を行うことは難しいといえる。どちらかと言えば、高等学校における指導は、現場での実践ではなく大学進学を意識しての指導となるのは当然のことである。一部の四年制大学や短期大学では入学試験でピアノの試験を実施しているが、ピアノの試験を実施していない大学も多く存在する。そのため、高等学校卒業までにどのレベルに到達するように指導を行うかを具体的にイメージすることが難しいのである。生徒の立場から考えると、具体的な目標が設定されていることで学習意欲が高まり、緊張感をもって練習に取り組むことができるのではないだろうか。

この研究を通して、今回取り上げた学校においては高等学校でも短期大学でも授業内容に大きな差異はないが、それぞれの生徒・学生の到達具合には大きな差異があることが明らかになった。高大接続教育を考えると、高等学校で基礎的な演奏技術と読譜力を身に付け、大学では弾き歌いや伴奏法を中心とした実践的な授業が展開できれば理想である。しかしながら、短期大学においても入学時点でかなりの数の未経験者がいるため、基礎的な内容からスタートせざるを得ない。また、高等学校で弾き歌い等の応用的な内容まで学んでも、読譜力や基礎的なテクニックに問題があった場合は、大学入学後に復習から始めることになる考えると、高等学校では徹底的に基礎を固めることが重要になると考えられる。高等学校において、実習等で実践をする機会がないのであれば、弾き歌いの指導は行う必要もないのではないかと考えられる。一方大学においては、学生の演奏技術や読譜力などを見極め、足りていない部分を補うような課題の与え方を工夫できれば、高等学校での学びと重複する部分の指導を省略できる。つまり、大学のピアノ指導においては、様々なレベルの学生に対してきめ細やかな対応が求められるのである。

4. おわりに

高等学校と短期大学それぞれの授業の実態を比較することで、高大接続教育を考える上での課題がいくつか見えてきた。これらの課題は、高等学校と短期大学それぞれで解決しなければならないものではあるが、共通の認識としてしておくべきことがある。それは、生徒・学生がどのような過程を経て保育者という職に就くのかを、共通理解しておくことである。目の前の生徒・学生が、今その過程のどの段階にいるのかを理解した上で個々の現状を把握し、適切な課題を与えていくことが重要になる。また、一人ひとりの生徒・学生が将来その職に就いたとき、現場で活用できる音楽的能力を身に付けさせることを第一に考えて、教員が指導にあたることも重要である。そのためには、保育者に求められる音楽的能力や音楽の力量がどのようなものであるかを、それぞれの教員が共通理解しておく必要がある。共通認識をもってそれ

それぞれの学校における授業を組み立てることで、スムーズな高大接続教育が実施できると考えられる。

今後、調査範囲を拡大して他校の状況等も踏まえた課題の整理を行い、これらの課題を解決するためには何が必要かを検討していきたい。そして、それぞれの学校における具体的な授業内容や教育方法の開発を目指したいと考えている。

注1)

兵庫県教育委員会高校教育課ホームページ 「平成29年度 県立高等学校におけるコース等の設置等について」より

http://www.hyogo-c.ed.jp/~koko-bo/03kaikaku/H29_senmongakka.pdf

参考・引用文献

市橋佳明 (2017) 「ピアノの弾き歌いにおける指導の実践研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』第2巻, pp.67-76

木村貴紀 (2009) 「『バイエル』の使用から浮かび上がる音楽教育のあり方」『共栄学園短期大学研究紀要』第25号, pp.165-176.

西海聡子・笹井邦彦・細田淳子 (2017) 「保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法」『東京家政大学研究紀要』第57集 (1), pp.59-68

萩田泉 (2012) 「幼児・初等教育の指導者養成におけるピアノ指導法の研究－初心者の学習意欲を高める教授法について－」『四天王寺大学紀要』第53号, pp.215-232

短期大学と保健所との地域連携から見える課題

—保健所事業との連携で地域住民に対する講座の運営を通して—

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

要約 (Abstract)

We examined the program for community residents conducted in FY 2016 and the program for training local resident and high school students care supporter conducted in FY 2017. The degree of understanding about the lecture is high. However, there was a tendency that understanding degree decreased for exercises. Factors can be considered to be less frequent execution due to time constraints. Especially high school students can not be conscious of aging well and think that it is a factor that can not be practiced in practice. The degree of comprehension of local residents in FY 2016 was low, but in FY 2017 it is low but we are improving. This is an improvement result based on reflection on previous year.

Key words : local resident , high school student , Certified Care Worker Association , Movement support , regional collaboration

1 序論

前回の『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—』では、兵庫県の丹波・篠山地域の高校生に対し、介護支援サポーターとして活動してもらうために、特に老化についての知識や移動支援についての演習を行い、そのアンケート結果について分析を行った。満足度としては非常に高いものであったが、一方でもっと今回のプログラム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希望があるということが分かった。これらのアンケート結果から、講座のプログラムを検討することや、今後の地域連携のあり方について検討を行った。

今回の紀要では、前年度に実施した地域住民対象の2プログラム、本年度実施した高校生対象の3つのプログラム、地域住民対象の2プログラムについてアンケート結果と講座の実施メンバー、プログラムなどから検討をする。なお、本年度は地域の職能団体との連携の初年度にあたり、兵庫県介護福祉士会のメンバーとプログラムを展開した。前年度は本学の卒業生や本学の学生を補助メンバーとしてプログラムを実施したが、前年度と比較し、安定的にプログラムを実施することができたかどうか検討する。また本年度の結果を踏まえ、次年度の事業最終年度に向け、地域に研修プログラムの実施を移行するための課題についても検討を行う。

なお今回は統計解析にEZR ver.1.36を使用し、名義変数にはFisherの正確検定を用いて、有意水準を0.01とした。

2- 1 前年度の地域住民プログラムについて

2016年度に実施した地域住民対象のプログラムについて、昨年度の紀要では実施時期の関係で報告・検討することが出来なかった。そのため今回の紀要で2017年度のプログラムの報告・検討の前に報告を行う。丹波市と篠山市において実施した。初回13名、2回目18名の合計31名の参加者であった。

	講義について (表1)			
	良く分かった	分かった	あまり分からなかった	まったく分からなかった
40 歳代	0	0	0	0
50 歳代	2	0	0	0
60 歳代	16	3	0	0
70 歳代	6	2	0	0
80 歳代	0	0	0	0
その他	1	1	0	0
計	25	6	0	0

講義についての満足度を表1にまとめた。概ね満足と

回答をしていると理解できる。このうち、50歳代は女性2名が「良く分かった」と回答。60歳代は男性6名と女性8名、性別不明の2名の合計16名が「良く分かった」と回答。70歳代は男性3名、女性2名、性別不明1名の合計6名が「良く分かった」と回答。その他は女性1名が「良く分かった」と回答している。「分かった」については回答数が少ないものの、男性が4名、女性が2名選択をしている。男性参加者13名のうち、4名が「分かった」と回答していることから、約30%がそのように回答していることになり、女性の13%と比較して多いといえる。ただどちらの回答も講義内容について大きな不満を示すものではないため、講義内容に大きな問題があったとは考えにくい。ただし、自由記述に「先生の黒板の字が見えなかった（せめてマジックで書いてほしかった）」とあり、講義方法についての検討が必要であった。

次に演習（杖歩行とシルバーカー歩行における介助）についての満足度（受講者の自信につながったかどうかという視点で評価）を表2にまとめた。演習については、講義と比較すると総じて低い傾向にあることが明らかになった。

	演習について（表2）			
	自信を持ってできる	できる	少し不安	不安
40歳代	0	0	0	0
50歳代	0	1	1	0
60歳代	2	13	4	0
70歳代	2	4	2	0
80歳代	0	0	0	0
その他	0	1	0	1
計	4	19	7	1

これら講義と演習の両方を総合した講座全体の満足度としては、わずかながら「大変良かった」よりも「良かった」が上回っており、若干満足度は低めだと言える。また男性の方が「良かった」と答える比率が高くなっている。講座に参加しての満足度と講義の満足度についての関連性（表3参照）は、 $p=0.654>0.01$ となり、有意な関連性は認められなかった。

2016地域住民2回分		講座に参加して（表3）			
		大変良かった	良かった	あまり良くなかった	良くなかった
講義満足度	良く分かった	13	12	0	0
	分かった	2	4	0	0
	あまり分からなかった	0	0	0	0
	まったく分からなかった	0	0	0	0

また講座に参加しての満足度と演習での満足度についての関連性（表4参照）についても、同様に $p=0.160>0.01$ で有意な関連性については認められなかった。

2016地域住民2回分		講座に参加して（表4）			
		大変良かった	良かった	あまり良くなかった	良くなかった
演習満足度	自信を持ってできる	4	0	0	0
	できる	8	11	0	0
	少し不安	3	4	0	0
	不安	0	1	0	0

2016地域住民2回分		講義満足度（表5）			
		良く分かった	分かった	あまり分からなかった	全く分からなかった
演習満足度	自信を持ってできる	5	0	0	0
	できる	16	3	0	0
	少し不安	5	2	0	0
	不安	0	1	0	0

講義の理解度と演習の満足度との関連性（表5参照）についても $p=0.169>0.01$ となり、有意な関連性は認められなかった。

地域住民の講義と演習に関する理解度（表6参照）は、 $p=0.000000100<0.01$ となり、有意な関連性が認められる。講義における理解度は高いが、演習については理解度が低くなり、その要因については「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」で検討をする。

2016地域住民 講義と演習（表6）				
	①良くわかった	②分かった	③分からなかった	④全く分からなかった
講義	25	6	0	0
演習	4	19	7	1

自由記述で、他に学んでみたいことをきいた項目では、車椅子の介助を希望する人が数名おられた。また視覚障害のある人の支援について希望する方もおられ、自分自身やその周りにいる人を見ての現実的な希望なのか、やはり福祉といえば「車椅子」がすぐに連想されるのかは不明であるが、高校生と同じような選択肢を挙げていても、生活体験による違いなどもあり、身近な課題として認識していると考ええる。

2-2本年度の高校生プログラムについて

2017年度は前年度に実施したA高等学校と新たにC高等学校、D高等学校において実施した。A高等学校11名、C高等学校12名、D高等学校13名、合計36名の参加者数だった。

学年		高校生理解度等（表7）											
		老化				動かす				杖			
性別		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1年生	F	10	1	0	0	8	3	0	0	7	4	0	0
	M	4	0	0	0	4	0	0	0	3	1	0	0
2年生	F	12	1	0	0	12	1	0	0	9	4	0	0
	M	3	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0
3年生	F	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	M	3	1	0	0	2	2	0	0	3	1	0	0

表7では2017年度の高校生の理解度等についてまとめた。4が「良く分かった」、3が「分かった」、2が「分からなかった」、1が「全く分からなかった」である。『講座に参加して、老化による心身の変化について知ることができたか』では、学年別及び性別においても4を選択している生徒が多く、理解が十分に出来ていると言える。次の『講座に参加して、身体を動かすことの大切さについて知ることができたか』についても、学年別及び性別において4を選択している生徒が多いことから、十分に理解できていると言える。

この2つのアンケート項目は講義についての内容について問うものであり、高校生の理解度としては1年生から3年生まで学年による差も無く十分に理解したと読み取れる。ただ、「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」で述べるように、十分な時間数を取れているか、また、内容として十分なのか、ということについては検討の余地が残されていると考えている。

次に演習内容についてであるが、昨年度と同様に杖とシルバーカーについて実施をしている。『講座に参加して杖歩行の介助について知ることはできたか』『講座に参加してシルバーカー歩行の介助について知ることはできたか』この理解度については講義と比較すると、若干ではあるが、3の「分かった」を選択する生徒が講義と比較をすると増加しており、特に2年生の女子については3を選択する生徒が増加している。また実施高校別で見ると、1回目に実施した高校においてこの傾向が見られるが、有意な差があるとは言えない。(※ただし高校ごとの講義に関する関連性は $p=0.611>0.01$ となっており、演習に関する関連性は $p=0.272>0.01$ となっていることから、有意な関連性は認められない。)

なお、学年別の講義と演習の関連性(表8参照)であるが、1年生は $p=0.0689>0.01$ となり明らかに有意な関連性は見られない。2年生も同じく $p=0.121>0.01$ となり、有意な関連性は認められない。また、3年生でも有意な関連性は認められなかった。

高校生学年別講義・演習(表8)				
2017 高校1年生				
講義	20	2	0	0
演習	14	8	0	0
2017 高校2年生				
講義	16	2	0	0
演習	11	7	0	0
2017 高校3年生				
講義	4	2	0	0
演習	4	2	0	0

講義と演習の理解度について関連性の有無を検証した。(表9参照) $p=0.0150>0.01$ となり、有意な関連性は認められなかったものの、何らかの関連性が示唆される。講義については理解できるが、演習については理解が十分にできない。この要因については「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」で改めて検討をする。

2017高校生講義と演習(表9)				
	①良くわかった	②分かった	③分からなかった	④全く分からなかった
講義	40	6	0	0
演習	29	17	0	0

最後の『この講座での体験を身近にいるお年寄りの方に役立てようと思いますか』という問いに対しては、4の「積極的に役立てようと思う」という回答は、3の「思う」の半分に留まっている。全体としては、講義は良く分かったものの、実技演習になると、若干ではあるが、物足りなさを感じる結果となっており、講座で学んだ内容を実生活で積極的に活用するだけの自信にはつながっていないと言える。これについてはあらためて「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」でその要因について検討するが、実技演習の時間が杖とシルバーカー2つを盛り込んでおり、時間的にタイトであることや、杖については使用する対象者をイメージし易かったが、シルバーカーを使用する対象者のイメージを持ちにくかったことなどが考えられる。

その他、高校生が他に体験したかったこととして「車い

すの人の人の介護のしかた」(原文ママ)、「どういった声かけをしたらいいのか」「上り坂や下り坂での介護のやり方も体験したかった」「トイレや食事の介護」「イスに浅く腰掛ける動作が出来ない人をどのように移動させるのが気になりました」「おもりをつけて体験したかった」「高齢者の方により近い条件でしたかった」「視覚体験など」が挙げられていた。車椅子介助や使用の体験については小中学校などで行っている学校等もあるためか、イメージし易いこともあり、体験の希望としては毎回と言っていいほど上がってくる。これについては前年度も検討を行ったが、介護支援サポーター養成講座が想定している支援の対象者は、いきいき百歳体操に参加をする、比較的元気な高齢者を想定しており、車椅子使用者も将来的には出てくることが予想されるが、現時点では杖やシルバーカーを使う人のほうが多いであろうということを考え、車椅子使用や介助の体験は削除をしている。また高齢者疑似体験装具等の使用も検討をしたが、時間がかかること等もあり、今回は見送った。ただ、実際に高校生で実施すると筋力が有り余るほどあり、高齢者をイメージすることが困難であるため、何らかの形で動きを制約するような仕掛け作りが必要であると考えている。その他、声掛けを除く介助や関わり方については、移動支援をメインにした支援者養成のプログラム開発の趣旨からは外れると考えている。

2-3本年度の地域住民プログラムについて

2017年度は前年度と時期を変更し、同じく篠山市、丹波市においてそれぞれ1回ずつ実施した。初回11名、2回目14名の合計25名の参加者だった。参加者の年齢層は30～40歳代が2名(8%)、50～60歳代が13名(52%)、70歳以上が10名(40%)であった。昨年度は30～40歳代が0名、50～60歳代が21名(67%)、70歳以上(不明を含む)が10名(32%)であった。年齢的には本年度のほうが若干高い傾向にある。性別では本年度が男性3名、女性22名に対し、前年度は男性13名、女性15名、不明3名となっており、前年度については男性が半数近くを占める状況となっている。

地域住民の講義と演習の理解度について、関連性を調べると、 $p=0.326>0.01$ となっており、有意な関連性は認められない。数値の上では演習の方が理解度は低下しているように見えるが、有意な関連性が認められなかった。(表10参照)

2017地域住民 講義と演習(表10)				
	①良くわかった	②分かった	③分からなかった	④全く分からなかった
講義	42	8	0	0
演習	37	13	0	0

講座全体での理解度や満足度をきくアンケート項目が存在しないため、前年度との比較は困難であるが、講義形式についての理解度は84%が4の「良く分かった」と回答し、16%が3の「分かった」と回答している。前年度の80.6%、19.4%と比較し、若干であるが理解度は上昇している。この要因については「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」以降で分析をする。演習については杖が78%、4の「良く分かった」と回答し、3の「分かった」と21%が回答している。

自由記述では、前年度よりさらに具体的に様々な要望

が出されるようになり、「歩行器」「ベッドからの起居移乗介助」「介護予防の筋力トレーニング」「視覚障害や聴覚障害のある人との接し方」「聞こえの仕組み」「精神的な特性」など多岐に渡るものが出されている。

昨年度と本年度の地域住民プログラムを比較すると、講義に関してはFisher正確検定で $p=0.767>0.01$ となり、有意な差が認められず、関連性（表11参照）についてはないと考えられる。

	地域住民講義理解(表11)			
	良く分かった	分かった	あまり分からなかった	まったく分からなかった
2016	25	6	0	0
2017	42	8	0	0

	地域住民演習理解(表12)			
	良く分かった	分かった	あまり分からなかった	まったく分からなかった
2016	4	19	7	1
2017	37	13	0	0

しかし演習（表12参照）については、 $p=0.0000000130<0.01$ となり有意な関連が認められる。つまり演習については本年度の方が明らかに地域住民の満足度が上昇しており、それについての何らかの要因分析が必要であることを示唆している。この要因については「3. 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討」で分析をする。

なお、本年度プログラムの実施について高校生と地域住民とで理解度に講義や演習で関連性が認められるのかを確認したが、講義で $p=0.777>0.01$ 、演習で $p=0.277>0.01$ となり、有意な関連性が認められなかった。

3 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムの検討

講座の内容は昨年と同様に高校生、地域住民とも高齢者の特徴として心身の機能低下（老化現象）と、心身の機能低下による日常生活への影響や介助の必要性について講義し、介助の実技（体験）を行うようなプログラムを作成した。

講座の「ねらい」は「老化による日常生活の不便さを知り、歩行介助時の留意点を学ぶ。」とした。

講座の時間は高校生対象90分、地域住民対象120分と違いがあった。高校生対象の場合は正規の授業終了後ということもあり、地域住民対象に比べ30分短い設定になった。

老化の理解についての講義は、座学でパワーポイントを使用しパワーポイントのコピーを資料とし、受講生に配付し講義を行った。今回講義にパワーポイントを使用したのは、昨年度の講座では講座終了後のアンケートの自由記述を参考にし改善したためである。また、昨年の受講者の様子から、講義を聞きながらメモすることが負担でメモに集中し聞き取れないことがあったことからパワーポイントのコピーを配付し、聞くことに集中できるように工夫を行った。介助の実技体験では、高校生対象時も地域住民対象時も受講生を2人1組にし、一方が高齢者役、一方が介助者役で介助体験を行うように設定した。老化の理解の講義内容を踏まえ、筋力低下があり歩行が困難で杖やシルバーカーを利用している人の歩行介助を体験してもらった。講義を担当するのは、本学の教員1名で行ったが、介助実技体験では、細かな動作の指導が必要であるため指導は3名～4名で担当した。担当

者は本学生活福祉専攻の教員2名と地域の特別養護老人ホームに勤務している30歳代男性（介護福祉士）1名又は2名で行った。

高校生対象の講義の時は、高齢者の特徴である老化について高校の授業科目である「理科」や「生物」であるような、身体構造のどの部分にどのような変化が起こるのかを伝え、日常生活にどのような変化が起こり生活に支障をきたすのかを具体的に説明した。「視覚」「聴覚」「筋力」「骨」の変化や「姿勢の変化」についても説明し、身体のような部分が老化し転倒しやすくなること、転倒すると骨折を起こす可能性が高くなることから、歩行時は杖やシルバーカーが必要となることの説明を行なった。しかし、それを使いこなせないときは介助が必要であることを説明した。身体構造の変化は理解できているようであったが、筋力低下による歩行困難をイメージできないようであった。高校生は発達段階の途中であり、老化すると今の自分の筋力の半分かくらいになるということはイメージしにくいと考える。これは、介助実技体験の時も2人1組となり一方が高齢者役になって歩行してもらったが、身体バランスをとり、各関節を屈曲させ大腿部を上げて歩行するため、介助者役は介助の必要性を体験できていないのではないかと感じた。

介助実技体験では、介助のポイントを理解し体験を行っていた。今回から介助実技体験では、特別養護老人ホーム勤務の介護福祉士が内容の説明を行った。説明の際、高校生には生活の支障がイメージできるように「クラブ活動で捻挫して、片方の足が痛くて動かせないときをイメージしてください。」など、受講対象者の日常を考慮し説明の工夫を行った。

地域住民対象の講義の時も、高校生と同様の講義内容であるが、身体構造の変化に対しては理解よりも、興味をもって聞いている様子であった。講座終了後、身体構造のことや生理機能の変化について今回の講座と関係が無い内容の質問があったため、理解よりも自分の身近にある疾病や生活障害に関連する興味と考えた。老化による日常生活の支障に関しては、受講者の年齢が60歳代以上ということもあり、理解というより共感するという様子であった。そのため、介助実技の体験では高齢者役は改めて老化による日常生活の支障を感じながら、また、介助者役の体験では日常生活の支障をイメージしながら介助を行っており、知人・友人同士でなく初対面であっても声掛けをタイミングよく行っていた。

4 丹波地域介護支援サポーター養成講座プログラムに対する受講生アンケート結果から見える課題

2017年9月4日地域住民、10月4日高校生、11月8日地域住民、11月29日高校生、12月19日高校生の5講座（高校生36名地域住民26名）を行った。2016年度に行ったサポーター養成講座では、講義に対する理解度や介助実技体験に対する満足度に大きな差はなかったが、2017年度に実施したサポーター養成講座においては講義に対する理解度と、介助実技体験に対する理解度に若干の差が見られた。2016年度と2017年度の実施内容に大きな変化はなかったが、このような結果になったことについて考察し課題を見つけようと思う。

高校生は、授業を聞く、聞いたことはメモを取ることが習慣化しており、講義内容も「理科」「生物」の科目と似ている面もあり、理解につながったと考える。しかし介助実技体験においては、高齢者役になるこ

とが難しかったのではないかと思います。下肢の筋力低下を理解できても、筋力が現在の半分程度になり歩行することをイメージできず、杖に身体を委ねることが難しくなり、かえって杖の必要性が体験できず、介助者役も介助の必要性を体験できなかったと考える。

地域住民は、2016年度は在宅で家族を介護している住民や、以前在宅介護を行っていたという住民が参加し介護に対する関心が高かった。2017年度は、介護や人との接し方について知識を得たいと思っているが、実際の介助実技体験では介助することより、講座で使用する介護用品等についての質問が多かった。2016年度と2017年度の受講者を比較すると、介助技術の習得に対するモチベーションに違いがあると考えた。また、2017年度のアンケートの自由記述には、「他の介助の方法も知りたい」等の記述があった。これは介護に対する意識の高さと理解できるが、一方で、介護に関する情報を知りたいという希望や介護について広く浅く知っておきたい、との考えがあるのではないかと考える。丹波地域介護支援サポーター養成講座は、主に、いきいき100歳体操に参加する高齢者のサポーターを養成するという目的から、杖歩行介助とシルバーカー歩行介助をプログラムに設定している。このため地域住民の講座に対し希望する内容と隔たりが生じ、このような結果になったと考える。

5 結語

今年度も、高校生と地域住民向けに講座を行い、そのプログラムの検討を行った。アンケート結果から、高校生も地域住民も講義は理解ができているが、介助実技体験では杖歩行介助やシルバーカー歩行介助について、理解度は高いと言えるが、身近な人で杖歩行の介助やシルバーカー歩行介助の必要な人がいたら介助をするかの問には、介助しようと思うが積極的には行わないとの回答が多かった。高校生は登下校で地域に出ている時間帯に高齢者が自宅内で過ごしていることが多く、見かけないため、介助の必要性を実感できないと考えられる。また、介助実技体験では下肢の筋力低下の人の歩行介助の体験が十分設定できなかったことから、実際の介助をイメージできず、十分な理解につながらなかったと考える。またアンケートより、講座の体験を積極的に身近な高齢者に役立てたいか、については「積極的に役立てようと思う」より、「思う」の方が上回っており、介助の方法は分かったが、地域で活用するには至っていないと考える。これは地域の高齢者に介助するきっかけが、どのような状態のときで、どのような声掛けをするとよいのか、判断することが難しいからではないかと考える。今後、講座の中に介助のきっかけのポイントや、声掛けの方法なども取り入れることを検討する。時間的なこともあり介助実技体験は、杖歩行介助とシルバーカー歩行介助を各2回ずつしか体験できず、技術の習得には至っていない。

地域住民のアンケートも高校生と同じような結果であった。介助の方法は分かったが、地域で活用するのは「積極的に役立てようと思う」より「思う」の方が上回っている。アンケートの自由記述には杖、シルバーカー以外の介護用品の知識や、トイレ介助の方法や、視覚障害者の歩行支援の方法等、様々な介護方法を知りたいという意見があった。この講座はいきいき100歳体操のサポーター養成という目的であるため、杖歩行介助とシルバーカー歩行介助をプログラムにしておき、受講生

の求めているものと隔たりがある。そのことが、地域で積極的に活用することに至らないのではないかと考える。

講座の時間を有効的に活用するために、実技の説明を主に担当している、地域の介護保険施設勤務の介護福祉士と、打ち合わせの内容を詳細まで検討する時間を確保する必要がある。高校生の介助のきっかけ作りについての説明や、地域住民の希望する他の介護の体験についても、今後内容を検討し、事業目的である地域住民が一定の介護知識や技術を習得することで、介護人材の不足を補う仕組みづくりや、若者層の圏域からの流出防止策を講じることで、丹波地域で安心して高齢期を迎えられる地域づくりの一端を担えればと考える。

参考文献

Kanda Y. Investigation of the freely-available easy-to-use software “EZ” (Easy R) for medical statistics. Bone Marrow Transplant. 2013;48:452-458.

ⁱ このことは他の自由記述から読み取ることができ、例えば、「介助のいる両親を見守っていた時に、自信がなく手を出しにくかった」や「杖を使っている人が身近にいるので」などの記述があり、高齢の家族や近隣住民と接する機会が多い地域柄等も関係していると考えられる。

保育士版アクションカード(事例検討カード)の製作・実践を通じた 保育者のモチベーション向上について

Through the production and practice of nursery edition action cards (case study card)
About motivation improvement of day caregivers

(主研究者) ・ (研究協力者)

田 邊 哲 雄 ・ 谷 口 ナオミ

Tetsuo TANABE ・ Naomi TANIGUCHI

湊川短期大学 幼児教育保育学科 准教授 湊川短期大学 幼児教育保育学科 教授

田 邊 実 香 ・ 幸 田 瑞 穂 ・ 馬 越 美 佳

Mika TANABE ・ Mizuho KODA ・ Mika UMAKOSHI

武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科臨床教育学専攻 湊川短期大学附属はるとこども園 園長 湊川短期大学附属キッズポート保育園 園長

要旨

保育現場における保育士不足は深刻さを増しており、保育士が集まらないため新規開設園が立ち上げられない事例も増加している。また、近年の社会情勢の変化、生活様式の多様化は、保育を必要とする子ども、保護者にも様々な影響を与えている。そのような中、保育士は基本である入所児童との関わりだけではなく、保護者への関わりや支援、地域子育て支援も職責の中に入れられる等、ますます求められる仕事の内容が多様化、専門化、複雑化している。

これらの働きにおいて中心となる保育士の確保と質の向上を目指すため、「保育士版アクションカード(事例検討カード) みなとがわバージョン」を作成し、現任職員のスキルアップと、新規職員の獲得ツールとして活用する。

Abstract

The shortage of nursery teachers at nursery schools is becoming more serious, and cases where no new opening garden can be launched because childcare professionals do not gather have also increased. Changes in social conditions and lifestyle diversification in recent years also have various effects on children and parents who need childcare. In such circumstances, nursery teachers are not only involved with children who are entrance fundamentals, but also involvement and support for parents, support for community child rearing are also included in duties, diversification of the contents of increasingly required work, Specialized, complicated.

In order to secure the center nursery teacher and improve the quality in these work, I created "Childcare's Version Action Card (Case Study Card) Minatogawa Version" to upgrade the skills of current staff and acquire new staff Use it as a tool.

キーワード: 保育士版クロスロード, 保育士の現任訓練, スキルアップ

Key words: Child Care Version Crossroad, Incurrent training of nursery teacher, Skill up

第1節 保護者支援に関する基本的な姿勢とは

保育所における子育て支援を行うにあたって、保育士には一人ひとりの保護者を尊重しながら、保護者のありのままを受け止める、受容的な態度が求められる。受容とは、保護者が行う不適切と考えられる行動を無条件に受け入れることではなく、その行動の裏側には、保護者の真意があり、保護者を理解する手がかりにするという姿勢に立ち、最終的に保護者の援助を行うことを目的にして、敬意を持って、保育士が保護者の理解を深めることが重要である。また、援助の過程においては、保護者が自ら選択し、決定していく過程（プロセス）を支える（支援する）ことが大切となる。

保育所保育指針の第4章「子育て支援」において、保育所における子育て支援の必要性が示されている。その中でも特に、保育所における子育て支援に関する基本的事項として、保育所の特性を生かした子育て支援においては、保護者に対する子育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること、と規定されている。

保育士と保護者の間で、良好な援助関係を保つためには、保護者が安心して話すことができる状態を保障すること、プライバシーが守られ、守秘が徹底していることが大切である。保育士が保護者のプライバシーを守り、受容的な態度で接することを心がけ、保護者自身の自己決定を尊重する過程（プロセス）を共に過ごすことを通じて、信頼関係が積み上げられていく。保育士が保護者自身の思い煩いに寄り添い、子どもの成長を共に喜び、共に愛情を注いでいくことを通じて、保護者は我が子を育てる意欲や自信を膨らませていくことが出来る。

保育者に求められるのは、保護者とのコミュニケーションにおいて、保護者が抱いている子育ての不安を自信に変え、子育てを楽しみと感ぜられるような環境構成や働きかけが求められていると言える。

第2節 保護者とのコミュニケーションを図る

保育所が行う保護者とのコミュニケーションとしては、普段の送迎時における会話や連絡帳でのやり取り、電話での会話や面談、懇談、面接など、様々な機会や場面を通して実施することが出来る。保護者からの相談に応じたり、または助言やアドバイスを行う保育士に求められる姿勢は、①保護者のありのままを受け止める（受容）、②保護者自身が選択し、決定する（自己決定）、③保護者や子どもの個人情報やむやみに第三者に話さない（プライバシーの保護、守秘義務）、を基本に据えながら、保護者と子ども（家庭）の実態や現状、状況を客観的に把握し、心情を理解し、保護者自身が納得して解決に向かうように支えることが肝要である。

保育所は、毎日子どもが通い、1日の大半を過ごす施設なので、継続的に子ども一人ひとりの発達の援助や、保護者への子育てに関する支援を継続的に行うことが可能である。職員の配置においても、保育士をはじめ、看護師や栄養士といった、子どもの成長発達を支えるのに必要不可欠な専門職も配置されている。更に、入所している子どもや保護者だけではなく、地域の公的施設として、その専門性を入所していない子どもや保護者に提供することも可能である。保育所は、言うならば、設置された地域において子育て支援を行う施設の一つであり、乳児期、幼児期から就学前に至る子ども一人ひとりの育

ちを深く理解し、成長を支える支援を実践している場です。保育士をはじめとする専門職が、子ども一人ひとりを深く理解する視点を伝えたり、日々の保育を通じてその実践を示していくことも、保護者にとって日常の子育てを支える支援になると言える。

第3節 保育士が支援を行う上での課題

保育者の専門性を活かした保護者支援について、保育所保育指針解説書では「子どもの保育の専門性を有する保育士が、保育に関する専門知識・技術を背景としながら、保護者が支援を求めている子育ての問題や課題に対して、保護者の気持ちを受止めつつ、安定した親子関係や養育力の向上をめざして行う子どもの養育（保育）に関する相談、助言、行動見本の提示その他の援助業務の総体」と述べられている。保育指導も含めた、保育現場における保護者支援を総括的にとられたものが保育相談支援であると捉えられる。

しかし、実際には保護者自身の不調から起こる養育や虐待の問題、こどもの発達面での心配や不安、家庭生活での養育の難しさによる問題、家庭内での暴力行為や夫婦間のトラブル、経済的な問題や勤務先での問題やトラブルなど、実際の保育相談支援は入所児の問題だけでなく、様々な保護者自身の問題を解決する必要性もある。保育の専門知識や技術だけでは到底解決できない問題も多く含まれているのが現状である。

このような現状に対して対応する一つのツールとして、今回作成する保育士版アクションカードを用いた現任訓練を実施し、対応する保育士の相談援助スキルを向上させる働きは、保護者支援にとって有益であると考えられる。

2. 研究内容

保育士版アクションカード（事例検討カード）は、防災教育等で活用されているクロスロードを参考としている。これは、阪神淡路大震災における行政職員の動きをリサーチし、災害対策を自らの問題として捉え、また、さまざまな意見や価値観を参加者同士で共有することを目的としている。実際に行政職員が対応を迫られた難しい判断状況を素材としている。参加者は自分の課題として捉えることができ、かつ、自分とは異なる意見・価値観の存在に気づくこと出来るワーク素材である。現在、兵庫県教育委員会での防災教育等で頻繁に活用されている演習手法である。

今回、アクションカード製作に必要な現場データを収集し、保育現場の経験教員、学生、現職保育士等で構成された共同作成チームにてデータの整理、項目分け、作成を行う。完成した成果物は、短大附属園等での試行を行い、完成版を県内の保育士職能団体に配布し、各園の職員研修に活用していただくことを目指す。

3. 予想される研究の成果

従来の集合職員研修等では講義形式が多く、最近になって演習形式での参加型研修が増加している。「保育士版クロスロード」は、現場での事例を集約した演習ツールであり、参加者の年代、職歴、職位に左右されず取り組むことが可能である。また、事例を多く取り扱うことから、参加者自体も演習内容を想定しやすく、能動的に参加できると考えられる。数多くの事例を集めることで、現任職員だけではなく、養成校で学ぶ学生や、こ

れから保育を志そうとしている高校生や社会人にも幅広く適応できると考える。

事例内容は定期的に更新が必要と考えるので（時代にあった事例にする方が参加者のニーズに沿っている）、今回の研究協力者を核にしながら、実際にツールを体験した生徒、学生、現職保育士にもカードの内容更新に参画していただく。参加者にとっては取り組む内容が明確で、各自が取り組んでいる課題解決にも結びつけることが容易であると推測できる。養成校が現場実践と結びつき、現場の課題解決に貢献できると考える。

地域との連携や地域の問題解決に関しては、三田市内の保育所・幼稚園・認定こども園等に働きかけ、カードに用いる事例の収集について協力を仰ぎ、カードとして作成できた際には、そのカードを持参して三田市内の各園、三田市の子育て支援、保健関係の部局へ出向き、研

修のツールとしての活用を提示する。また、社協にも持参して、地域子育て支援のNPO団体やボランティアサークル、子育てサポートセンターでの研修に活用していただくことを通じて、日頃現場が抱えている事例の解決やエンパワメント・ストレングスの向上に役立てる。

4. アクションカードの作成

第1節 アンケートの実施

アクションカードの材料となる事例に関しては、アンケートを作成し、附属園の先生方に協力を仰いだ。賛同をいただいたのは、北摂第一幼稚園、北摂中央幼稚園、北摂学園幼稚園、キッズポート保育園、ほるとこども園の5園、人数にして37名の現職職員から事例提供を頂いた。アンケートの書式に関しては以下の通りである。

事例研修用「模擬実践カード」作成にかかるアンケートのお願い

湊川短期大学 幼児教育保育学科
田邊 哲雄

いつも大変お世話になっております。

さて早速ですが、このたび研修における事例検討に活用できる「**模擬実践カード**」の作成を準備しています。このカードは、普段先生方が関わっておられる事例を集めて作成し、事例検討等のグループ研修の教材として活用が出来ればと考えています。

つきましては、下記の記入例を参考にして頂き、保育実践での事例を記入して頂きたいと思います。なお、事例を集約してカード化した際には、各園に研修用ツールとして配布いたしたいと考えています。日々の業務等で忙しい中かと思いますが、ご協力のほど宜しくお願い致します。

記

お願いしたい内容：模擬実践カード作成にかかる事例の提供

事例の数：①保護者とのかかわりに関して（1つ）、②子どもとのかかわりに関して（1つ）

③特別な支援に関して（虐待、障害、外国籍など）（1つ）

上記3ケースの記入をお願いします。（3つの記入が難しい場合はできる限りで結構です）記入は裏面シートへお願いします。

提出期限：11月30日（木）までに、各園で回収をお願いします。

*例：①保護者とのかかわりに関して：

最近、いつも元気なA君の様子が大人しく感じる。連絡帳に園での様子を記入しても、保護者からの返信がない。電話をしても、なかなかつながらない。お迎えの様子を見ている、お母さん自身もしんどそうである。なかなか声をかけるチャンスを見つけれないでいる。

*例：②子どもとのかかわりに関して：

午前中の主活動の際、Cちゃんは新聞紙に着色して丸めるサツマイモ製作に集中できなかった。ほかの子が次々と仕上げていく中で集中力が続かず、ままごとのコーナーへ移動した。ところが、そのコーナーで先に遊んでいたD美ちゃんに「ちゃんと作ってからじゃないとダメ」と言われた。C子はD美の言葉に反応せず遊ぼうとして、トラブルになった。

*例：③特別な支援に関して：

M君は落ち着きがなく、衝動性も高い。思い立つとすぐに行動に出るタイプで目が離せない。粘土や泥遊びは集中して取り組んでいるが、時間が過ぎてお片付けになっても、なかなか片づけに入れない。大人が区切ろうとするとパニックを起こしたように暴れだすこともある。ところが、誰かしんどそうな（体調が悪い）子がいると、その子のお世話をしようとする。

模擬実践カード作成に関する事例

*下記の3つの事例に関して、簡単に結構ですから記入欄への記入をお願いします。

*例：①保護者とのかかわりに関して：

*例：②子どもとのかかわりに関して：

*例：③特別な支援に関して：

第2節 収集された事例の整理

アンケートによって収集された事例は、質問項目で3つの分野に分けていたので、分類もその項目を活用した。項目と事例の数は、①保護者との関わりに関して(32項目)、②子どもとの関わりに関して(30項目)、③特別な支援に関して(31項目)、であった。

①保護者との関わりに関して(32項目)

(1) 入園後、オムツがとれパンツで1日過ごせるようになったが、家ではオムツをはかせ過ごす様子がある。給食も苦手な物が食べれるようになったが、「家では食べなくて・・・」と言われる。保護者の方が子ども側に

あわせている様子が見られる。

(2) 家庭環境などであまり登園出来ない子どもがいる。登園が出来た日は連絡帳で様子を伝えているが、後日、園に電話があり、数時間、話をする事がある。

(3) 毎日保育室前まで送迎され、会話すること多いが、その時には何を尋ねられる事がないのに、帰宅後に電話をして来られて様子を聞かれたり、細かい事をこうして欲しいとか、個別にお願いされる事がある。子どもに自分でするように話しておいてくれれば済むことも、子どもには何も言わないでいる事がある。

(4) 預かり保育を利用されている保護者との日頃の様子を伝える時間があまりない。また、仕事等で忙しい

日々を送っていることもあり、提出物の期日の遅れが目立つ。連絡帳で伝えたり直接伝えているが、なかなか改善される様子がない。

(5) 行動が気になり、小学校に向けて発達のことで気になるSくんの事について保護者の方にお話ししたいが、母親はあまり本児の発達に関して気になったり、心配したりする様子があまり感じられない。

(6) 最近オムツが取れ、園ではパンツで過ごしているAくん。家庭の方でもパンツを勧め、良いお返事を頂いていたが、登園する時はいつもオムツで、家庭でもオムツで過ごしている様だ。保護者の方はとても話しやすいが、子どもへのリアクションが少し薄く感じた。

(7) 他児と比べて、遅れが出ていたり、理解力が少し欠けているところがあるが、保護者の方はあまりそれについて気にはかけていない。就学した時に、心配や不安がある。

(8) 他の先生方に様子を伝えるなど相談をする。子どもの様子を伝えるだけではなく、保護者の体調面などもうかがえるようにする。

(9) A君、朝泣きながら登園する。登園時間が遅く、活動が始まっている為、本人も気遅れしている様子。就寝時間が遅く、朝食を食わずに寝たまま登園する事がある。顔とオムツは起きたままのことがある。母親自身は、子育てに積極的ではなく、子どもより自分優先。子どものために早めに寝かせるよう伝えるが、変わらない。子どもの生活リズムの大切さを伝えることの難しさを感じている。

(10) Aちゃんのお母さんは、園での様子をとても気にしている。給食をどの位食べているか、誰と遊んでいるか。音楽会の前にはピアノが上手く吹けないAちゃんを心配して、家で練習するための楽譜が欲しいと言ったり、ご夫婦で幼稚園の様子を隠れて見学させて欲しいと申し出た事もある。しかしその反面、提出物の忘れも目立つし、給食時に使用するランチョンマットを紛失し、布をハサミで切っただけのものを持ってきたりする。連絡帳のやりとりもなかなかかみ合わない。

(11) いつも大人しいYくん。最近、送迎をしているお母さんに対しての言葉がきつく感じる。きつい事を言われても「ごめんね」の繰り返しで嫌な気持ち、悲しい気持ちでいる事をYくんに伝えられないようである。こちらも感じる。どういう気持ちなのかをなかなか話すチャンスが見つけられない。

(12) Aくんは、集中する事が出来ず、じっと立つことが苦手である。遊びの中でも、友達と関わって遊ぶことはほとんどない。給食時は、机の下に食べこぼしが多く気になるし、朝ごはんは食べていないことが多く、お弁当の時は量が少ないが、保護者の方に伝える機会がなかなか無い。

(13) 園では比較的大人しい子が、家に帰ると園であった事を短く話すそうで、保護者の人も子どものいう事を鵜呑みにし、園の方にも問い合わせが来る。最近では、音楽遊びが始まったので、第一希望のウッドブロックを奏でているが、音がバラバラする為、クラスで叩きかたを決めたのに、両方叩けるのが嬉しいので、合奏の中で自由に叩ける所を作って欲しいと連絡帳で伝えてきた。

(14) 園を休む事が多いAくん。言葉数も少なく、自分の気持ちを表に出すことも少ない。保護者の方に電話をするが、あまり気にしていない様子である。連絡帳に書くことに返事はなく、忘れ物も多い。

(15) 夜、寝るのが遅いのか、いつも眠たそうにあくびをしているAくんがいる。お迎えのときにさりげなく「今日は早くお休みしましょうね」と保護者にも聞こえるように伝えているが、朝ごはんを園にくる車内で食べていたり、なかなかリズムが良くならない。

(16) 親子とも、とても神経質であり、すぐにお便り帳にクレームが来る。内容はとても些細な事であり、親が良い方向へ導く事が可能なことばかりである。全面的に園側に責任があると言われ、こちら側としても伝えたい事はたくさんあるが、どう受け取られるか不安で、真実も何も口にする事が難しい。

(17) 連絡帳にて、子どもの様子を見てても見ていなくても記入するようにし、少しでも感じ取ってもらえるようにしている。

子どもにも様子を伺ったりと、少し気にかけるようにしている。

(18) Aくんは園に来ることが好きだが、保護者の都合で早く帰ってしまったり、欠席したりすることがあるが、なかなか保護者に来てくださいとは伝えられないでいる。

(19) Mくんの保護者は、朝、元気よく「おはようございます」と挨拶をしても、目を見てくれず、素っ気なく頭を下げて小走りですぐ帰っていく。保育中、Mくんは友だちの取り合いで悩んでいる様子。懇談があり、保護者と話す機会があったので話をしていた。お家で、友だちとうまくいかなかった事を話す様である。その話を聞いて、保護者は、仲良くして欲しいが、何かあったら子どもたちで解決してほしいとの事。子どもの中では、色々自分で考え、解決している様に見えるので安心してはいたが、保護者が何度も聞くので、同じ気持ちを思い出してしまう様子である。懇談中も子どもの事を頑張っていますよ、と良いことを言っても、愛想笑いで済まされ、自分の伝えたい思いを言って終わった。

(20) なかなか自分の気持ちを言葉で伝えられない子どもがおり、友だちと遊んでいる最中に、相手の子どもを噛んでしまい怪我をさせてしまった。その際のお互いの保護者への対応はどうすれば・・・

(21) 何でも聞きたがる、話したがる保護者。

(22) 歯科健診で虫歯が2つ見つかったAくん。保護者に病院で治療してもらう様に伝えるが「嫌がる。痛い事をされるのがかわいそう」という理由でなかなか受診してもらえない。家庭での食生活もお菓子が中心で、Aくん自身の好き嫌いも激しいが保護者の問題意識が全くない。

(23) 初めて転んだ！という状況だったのか、詳しい説明を求めてきたAちゃんのお母さん。転んでケガをした事がない、と言われ、状況をくわしく説明をして、ケガの処置のしかたも説明をして安心してくれた。

(24) お父さんが魚のアレルギーを持っていて、まだ子どもがアレルギー検査をしていないので、魚をあげないで下さいと言う方がいる。夏の懇談で「アレルギー検査をしていないのでどうしても給食が一品減ってしまう。～ちゃんの為に受けて下さい」と声をかけると保護者の方は「注射がかわいそう」と言ったが、「他のアレルギーもあるかもしれないので、もうひと声かけたところ、「受ける」と言って下さったが、まだ受けていない。その後、まだ声をかけられていない。

(25) 少し気になる行動を見せるRくん。その母へ様子を伝えてもはぐらかしたり、逃げる様に連れて帰ること

も。母と普段の会話もあまり伝わっているという実感はなかった。成長に伴い、ますます気になる行動のRくん。園での様子では、家庭での保育にも難しさがあると考え、市にも相談し、母方の祖母へ協力をしてもらう事になった。すると、この祖母と母も折り合いが悪かった。子どものためにどの様な支援をすべきか・・・を話し合うまでが大変だった。

(26) とても明るく活発で、しっかり者のAちゃんだが、わがままを言うことが多く、母親も「最近わがままがひどい」と言っている。園でもわがままを言うことがあるが、保育者が話をすると納得して我慢することが出来る。しかし、母親の前では納得せず、思い通りにいかなければ泣き叫んだり、拗ねたりするため、母親もAちゃんのしたいようにさせることが多い。

(27) 保護者が心配性で、毎日お帳面に家での出来事などを書いて来てくれる。入園当初は、家では何でもしてあげている様子が見られた。子どもも何も出来ず、固まっていることが多い。

(28) 自分の子どものことばかりを信じすぎて、子どもの言うことが絶対である。現実を伝えても受け入れられない。子どもが言っていることが嘘だと思わず、子どもの事を守ろうと必死である。

(29) 人見知りもあまりなく、担任以外の他の先生や、他クラスの子どもにも自分から積極的に話しかけていくタイプのYちゃん。反面で、どこか落ち着かなかったり、寂しそうな表情の時もあったり・・・。最近は給食に対して全く無気力。食に関しても関心が無いような感じもする。母親に「お家ではどうですか?」など様々な場面で様子を聞くと、それに対しての反応(返答)はしてくれるが、いまいち家庭の様子が見えて来ない。母親も子育てに疲れていると言った感じも見える。

(30) Aくんの保護者の方はとても心配性である。毎日降園の際、その日の様子を伝えたり、お帳面にも書いているが、気になることがあるとお帳面3ページほど書いてAくんのことを聞いてきている。どうしたら安心できるのか。

(31) 他の幼児との関わりが苦手なAくん。連携を密に取り、Aくんの成長を見守る。家では出来て園では出来ないこと、家では出来なかったことが、できるようになったことなどを伝え合いながら担任と保護者のチームプレイで何とか頑張っているが・・・

(32) 父子家庭で父親が忙しく、いつも送り迎えは祖父である。懇談も祖父で、なかなかゆっくり父親と話せない。少々、子どもにも気になる面があるので、直接父と話したい。

②子どもとの関わりに関して (30項目)

(1) 活動が変わるたび「ボクが一番」「わたしが一番」と競う時に、友達を押ししたり、口で言うことがありトラブルになることがある。その時には、慌てず一番じゃなくても良いこと、友達を押しして一番でなく活動に移れるよう話をする。

(2) A君は、活動の少し空いた時間や待ち時間など自分が手持ちぶたさになった時に、机の下や活動用のマットの間に隠れる事が多く見られる。周囲に声をかけられるが、笑っているだけでいる事が多い。保護者が区切ろうとすると、かんしゃくを起こし、部屋を飛び出してしまふ事がある。

(3) 誰とでも活発に遊べるが、「オレが先やで」と主張

し、抜かされると口で言うよりも手の方が先に出てしまい、トラブルになる事がある。その都度話をし理解出来るが、繰り返しトラブルになる事がある。

(4) 自己主張の強いA児とB児。クラスの中でもよく目立つ存在である。2人の意見がぶつかった時に、どちらが先に譲れば良いのだが、2人とも先に譲る様子は見られずトラブルになる。

(5) 少しわがままで、こだわりを持っているNくんは、自分のやりたい様にしたいこともあり、わざと周りの子が困ると分かっている行動も見られる。また、活発なHくとトラブルになる事が多いため、席を離したり、グループを分けたりするのだが、いつの間にか一緒にあってトラブルが増えている。お互いにも話をし、お互い嫌いでもなく、かと言って、すごく仲良しとも言えないが、自然と一緒になってしまう。

(6) 入園して毎日泣いていたBちゃん。園にも慣れ笑顔で過ごしていたが、椅子を並べたり給食で机に椅子を入れると、あの子と隣は嫌と泣く事が増えた。その日によって嫌がる子は違い、クラスの子たちがBちゃんに何かをした様子もなく、Bちゃんもどうして嫌なのか分かっていない。

(7) Mちゃんは明るく活発的な性格ではあるが、口が達者であり、友だちに対してきつい言葉で当たってしまい、よくトラブルを起こす。本人は、相手の立場をよく考えて言葉で伝える必要がある。

(8) C子ちゃんとD美ちゃん2人とも気持ちを確認たうえで、C子ちゃんの様子を見守り、落ち着いた時や興味を持った時に一緒に製作をする。

(9) 仲良しで一緒に遊ぶのが楽しいB子、C子。他の子より一足早くまごごとコーナーで遊んでいる。それぞれエプロンを付けて役割を決め遊ぶ。そこへD子がやってきて「入れて」と言ったが「ダメよ」と言って入れてやらない。その後、「入れて欲しい」とトラブルになった。(10) Bちゃんは、カマキリを捕まえて幼稚園に持ってきた。Cちゃんはバッタを捕まえて幼稚園に持ってきた。二人は幼稚園にある図鑑で、それぞれの飼育方法を調べた。カマキリの餌は生きた虫だと知ったBちゃんは、虫を探したがなかなか見つからない。そこでCちゃんが持ってきたバッタを、カマキリが入っている虫かごに入れた。

(11) 自由遊びの時、Jくんがブロックで作上げた作品を壊されてたら嫌な気持ちになる事をわかっているのに、Tくんが壊しに行き、トラブルになった。

(12) KちゃんはYくんの様子が気になり、Yくんに対してちゃんとするように怖い顔をして怒ることがよくある。YくんもKちゃんの事が気になるようで、わざとKちゃんが嫌だと思ふ事を言ってみたりするので、よく2人は手は出さないが口げんかをする事が多い。最近、KちゃんはYくんの事が好きで気になっているような言葉を言ってきた。

(13) 片付けの時間になると、玩具を置いて走り回るBくん。その都度、声をかけ、意識出来るようにするが、1つするとすぐ忘れてしまう。保育者の目を気にして行動する事が多いが、周りを見ず気付かないことも多い。

(14) 満3歳児のAちゃんは、活動中や給食中ずっと椅子に座るのが難しく、立ち歩いてしまう。Aちゃんを1日に何度も保育者が注意するのを知り、他児がAちゃんに厳しくなり、「また座っていない」と口々に言うようになってきた。

(15) M子ちゃんとC子ちゃんはとても仲良しである。何をするのも2人一緒に同じ事をしようとする。自分の意見、したいことをパツと言えるM子ちゃんと、自分の気持ちは口にせず、M子ちゃんの言う通りにするC子ちゃん。何をしたいか、どう絵を描きたいか聞いても、C子ちゃんは中々気持ちを表現出来ずにいる。

(16) 少し大きめの音などに反応して、両手で耳を塞ぐ事が多い子。次への行動に移るのがゆっくりだったり、皆が既に終わっている事をだいぶしてから気づいたり、人に指摘されると怒り「大嫌い」「もう遊んであげない」など、少し幼い言葉を叫ぶ。人が気にしている事を言ったり、知らず知らず人を傷つけていたり、泣かせてしまう事もある。

その都度、まわりの子や先生が話をするが伝わりにくい。
(17) やりたい遊びがあることは、子どもたちにそれぞれあると思うため、本児の意見も尊重しつつ見守る。みんなと同じ時間に出来なくても、他の時間に作るように時間を作る。友だちとは、その友だちにも言っている事は正しいので、しっかりと指摘をしてくれた事は褒める。保育者も話の輪に入り、本児の気持ちが製作活動に向くようにする。

(18) いつも仲良しだった3人組の女の子A子、B子、C子だが、今日はA子が一緒に遊ばず、他のグループでさびしい表情で遊んでいる。一緒に遊びたいA子だが、自分から言えなくなる。C子の事をいつも真似たり、ひつついたり・・・というA子にB子が怒り、離れて遊ぶようになる。C子はA子にもB子にも真似されたり、いつも一緒に行動する事に疲れてきているようだ。

(19) Yくん、Kくん、Mくんは仲良し3人組である。Yくん、KくんはMくんの事がお互いに好きであり、面倒をいつも見てくれているお友達。毎朝登園をすると、用意をするが、用意中もMくんの事が気になって仕方がないKくん、Yくん。用意が終わり、自由遊びの時間に突入するが、KくんとYくんはMくんと手をつなぎたくて手をつなぐのだが、KくんはYくんとMくんが2人で手をつないでいるのが気に入らない様子。YくんもKくんと手をつないでいるのが気に入らない様子であり、Mくんの取り合いになってしまう。3人で遊ぶ様に声をかけ様子を見ているが、目を離れた隙にどちらかがひとりぼっちになっている姿が見られる。

(20) 午前中の主活動がマジックを使う活動だった為、作業用スモックの着用を全員に伝えた。話を聞いていなかったA子ちゃんB子ちゃんが「着替えないとダメだよ」と伝え、A子ちゃんが泣いてしまった。

(21) 大人ばかりの中で生活をしてきたMちゃん。なかなか子どもたちの輪に入っていけない。その為、ポツンと一人でいたり、職員とばかり話そうとする。大人との会話は上手いくが、子ども同士ではなかなか上手いできない。こちらが一緒に子どもたちの輪の中に行くが、気がつくと出ている。

(22) 月齢も高く、クラスでもしっかり者の女の子がいる。とてもしっかりしているので、他のクラスのお友達のお世話も焼いている。とても助かるのだが、いつも自分のことが後回しで、お友達に「着替えて!」と言っているのだが、自分はまだオムツを履いていなかったりすることもある。たまに世話を焼きすぎて「もうイヤ!やめて!」と言われて落ち込んでしまう。

(23) いつも友達へなぜか敵対心丸出しの2歳児クラスHちゃん。朝登園するなり、手で攻撃態勢をとる。クラ

スの中でも1人相性が合わないのかズバ抜けて仲の悪いMちゃんがいた。ケンカばかりする2人、噛む、ひっかくも多くなり、どうしようか悩み、色々な策(案)を出して2人をどうにか仲良くできないか考えた。

(24) 戸外あそびで、車に乗って遊んでいたBくんが、家(遊具)の中に入るため、家の横に車を置いていた。すると、車を探していたCちゃんが、Bくんが使っていたとは知らずに車に乗って遊んでいた。車を取られたBくんは、Cちゃんとトラブルになった。

(25) 「～～くんに・・・された」と保育者に訴えてくる子どもが多い。はじめは保育者が仲介して仲直りしていたが・・・子ども自信が「イヤだった」と言う気持ちを伝えられるようになってほしいが・・・

(26) AくんはBくんのすることが常に気になり、ちょっかいをかけている。Bくんはそのちょっかいが嫌で、やめてと言うがやめてくれない。Aくんにどうしてするのか、やめてほしいとBくんが言っていると言う事を伝えるがやめられず、毎日トラブルになっている。

(27) 乱暴さやわがママが目立ってしまうKくん。思い通りにいかないと泣き叫んだり、暴れたり、言葉で伝えるより先に手が出てしまう。最近では自分のイライラを弱いものへと向けているようにも感じられる。甘えたいけど上手く甘えられない。上手く伝えられないという本児も心で葛藤している部分もあるのかなと感じながらも、危険な事に対しては止めに入ったり、注意を促して対応している。本児の背景を見ると、朝から晩まで園に生活であり、幼い頃から本児なりに頑張っていることも多々あるのだと思う。なるべく注意(怒られる)ばかりにならないよう、良いときには十分に誉める事を意識し、本児が素直に甘えられる隙を作っておりながら、関わりを持つように心掛けていたが、危険な事もあるので、やはり注意ばかりになりがちで、この子の思いをどう受け止めてやるべきなのか、こちらも悩んでいる。

(28) Bくんが遊んでいる際、わざとではなく、気付かずにCちゃんにぶつかってしまった。その時は保育者も見えていたので「わざとじゃないのは知っている。けど、ぶつかったことはごめんねしよう」と言うと、どうしても納得が出来ず、Bくんは謝らなかった。

(29) 自分の思い通りにいかないと気が済まないBくん。自分が考えたルールで友達を巻き込んで遊ぶが、理不尽なルールについていけず「やめる」と言って止めようとする。しかし、やめるのが気に食わないBくん。引き止めようとしてトラブルが起こる。

(30) 緘黙の男児がおり、給食の偏食や、製作が出来ないことに周囲が「～～くん食べてない」など、口を出すことがあった。

③特別な支援に関して (31項目)

(1) Cちゃんは、椅子に座り長い時間、保育者の話を聞くことが難しい。教室の中を走り回ることが多く、お友達とぶつかったりすることが多い。自分の興味のあることがしたい時は、ガマンが出来ず泣いてしまう。クラスの子ども達よりも、大人と話し、遊ぶことを好む。

(2) B君は自分の好きな事に対してのこだわりが強く、他の園児と一緒に遊ぼうとすると大きな声をあげたり、叫ぶ行動が見られる。保育者が片付けを促すと、泣きながら大きな声をあげる場面がある。保育室に長時間いる事が苦手なようで、職員室で遊んでいる事もある。

(3) 興味のある事には取り組む事が出来るが、長時間みんなと同じ様に集中する事は出来ない。自分の感情で行動しようとするが、今はこれをする時だと区切りをつけるように言うと、「嫌だ!」と感情を表す行動をする事がある。全ての行動に配慮と介助が必要。しかし、泣いている子がいてると、タオルを持ってきてあげるなど、心配することも出来る。

(4) 担任・副担任の2人担任クラス。気になる子への配慮として、副担任に付きっきりで補助にまわってもらいが、気になる子が複数いる常に気になる子への配慮ができるわけではないので、クラス運営をしていく際の進め方で試行錯誤している。

(5) Hくんは落ち着きがなく、衝動性の強い子で、周りの友だちとのトラブルが多い。

また、言葉の発達がゆっくりめな為、なかなか相手に伝わりづらいことから、先に手が出てしまう事が良くある。その反面、困っている子がいれば、自分から「どうしたん?」と声を掛け、友だちを気にする様子が見られる。

(6) Mくんは、なかなか上手く言葉を会話として話す事が出来ず、「でんしゃ」「僕、寒い」など少しの言葉で相手に伝える。手を使ってジェスチャーをしながら必死に伝えようとする。友だちが好きなので、自分から積極的に関わろうとする。

(7) お友だちに声を掛けてくれてありがとう、優しいねという思いを伝えられるようにする。粘土など集中して活動している際は、納得のいくまで取り組める環境を用意できるようにする。

(8) Eくんは落ち着きが無く、体のどこかが動いていたり、姿勢が極端に悪い。また、衝動性が強いことで、やるべき事よりやりたい事を優先させる為、順番を守ったり、おとなしく列に並べない。欲しいものがあると奪い取るなど、集団のルールを破ることがしばしばある。注意されると癇癪をおこしたり、拗ねてしまう。目立ちたい気持ちもあり、わざと「おしり」「うんち」「おっぱい」などの言葉を使って注目されたい様子も見られる。

(9) Dくんは、集団行動から外れる事が多く見られる。保育室から居なくなり探し回る事がよくある。物入れの中に隠れていたり、動物を見に行ったりする。保育者が声をかけると、キョトンとして返事をする。

(10) Sくんは、お友だちと関わりを持ちたいと思っているが、言葉では上手く伝えられずに手で叩いたり、足で蹴ってみたりという表現しか出来ず、相手側は何かされたという思いが強くトラブルになる。

(11) 最初、幼稚園に行くのが嫌で、休みがちで、朝、保育者と離れる時に大泣きの事が多かった。給食は口に入れるがあまり噛まずに食べている。生活リズムも問題なのか、ほとんど給食中寝てしまう。トイレに行く事を嫌がり、今、オムツであるが、パンツ、ズボン等を脱ぐのも身に付けるのも大声で「出来ない」と叫んで、自分でやろうとしない。

(12) Tくんは、朝ごはんを食べて来ていない時は、すぐ機嫌が悪い。先生が話していると、全く関係のない事でも、すぐに口を出してしまう。「今は、先生の話す時だから、後で話を聞かぬ!」と伝えても、話が止まらない。そんな一面もあるが、他の子が固まっていたり、泣いたりするとすぐに「大丈夫?」と聞いてくれたり、私たちにすぐ知らせてくれる。

(13) プライドが高く、失敗を恐れるCくん。活動にも

なかなか積極的に取り組む事が出来ない。言葉に出来ず、泣きながら強く拒むこともよく見られる。

(14) Bくんは自分のリズムを乱されるのが嫌で、自由あそびの際に片付けをする事を伝えたと拒み、最終的には泣きわめいて立ち直るのに時間がかかってしまう。歌の際なども、ワザと違う歌を歌ったり、反対の意味の歌詞を歌う。

(15) Cくんは落ち着きがなく、集中が出来にくい。一つの動作は出来ても、2つの動作を組み合わせる(何かを持って、もう片方の手でそれを叩くなど)事が難しく、特に左手に感覚が入りにくい、感じにくいようである。

(16) 家庭環境が気になる子で、いつも眠そうでしんどそう動きもゆっくりで、給食は白ご飯だけ自力で食べ、おかずなどは食べる意欲が感じられない。被害妄想もあり、園で実際起きなかった事を親に伝え、クレームが来る。足も弱く、こけやすく、一斉指導が難しい。子どもに言葉をかける時は、慎重に冷静にならなければ、後で大変な事になりかねない。

(17) 初めは自分の思う事をさせてあげて、その子が思うようにするが、必ず向かえに行くようにしている。必ず声をかけて、一人じゃない事を知らせている。一人にしてほっとかず、必ず誰か一人は先生がついて回るようにしている。

(18) Bくんは幼く、保育者に頼ろうとする事が多い。自分でするように伝えるが、固まってしまうたり、泣いてしまったりする。その事を他の子どもも知っているので、手伝ってあげると言ったり、赤ちゃんと関わるように接する事があり、その子自身で進んで行える事が減ってしまっている。

(19) Kくんはこだわりが強く、給食の面では偏食で白ご飯しか食べない。また、保育室での椅子の場所など、「～くんの隣じゃないと嫌」や、使いたいおもちゃの色も「青じゃないと嫌」と強いこだわりをみせ、それが通らないと泣きわめくなどパニックになる。

別室などで、気持ちを落ち着けられる様な場所に連れて行っても自分の思いが通るまではパニックが収まらない。言葉も幼く、喃語であるため、相手に伝わりにくい。その為により伝わらないと泣いて起こることもある。

(20) クラスでよく曲をかけてダンスをしている。しかしAくんはいつも全く踊らない。Bくんがある日その事に気づき、誘う様に踊って見せたが、全く踊らなかった。(21) Bくんは保護者や他児と視線が合う事が少なく、保育者の声かけに対しても反応を返す事があまりない。危ない行動を注意しても「怒られている」と言う雰囲気だけは伝わっている様子だが、なぜ注意されているか理解できておらず、その行動を何度も繰り返してしまう。しかし、絵を描く事がとても好きで、何分でも集中して取り組む事が出来る。

(22) 保育室になかなか入る事ができないKくん。暑くても、スモック、かばん、水筒を持って汗をかいて遊んでいる。こちらから声をかけて置くように言っても嫌がり、目に付くところに行って遊んでしまう。時々気になり保育室をのぞきに行くが、のぞきだけで入ろうとはしない。

(23) ある子どもは、他のお友達よりも発達が少し遅れ気味である。こだわりがとても強く、クマのTシャツがお気に入りによく着ている。ある日、給食でTシャツが汚れてしまい、着替える事になった。お昼寝から起きる

と、「いや、ちがう！クマさん！」と泣いてしまった。30分ほど泣き続け、おやつを食べる事で落ち着いた。

(24) Kくんは落ち着きがなく、目が行った所へ走り出してしまう等、衝動性が高い。保育士の視線も気にしつつだが、友達の物を投げたり、壊したりしては笑っている。パニック等はないが、注意を受けると保育士の声を聞かないように大きな声でなく。どう支援、援助していったら良いか悩んだ。

(25) Dくんは、少し言葉の発達が遅れており、自分の思いを上手く言葉で表現することが出来ない。しかし、友だちが大好きで一緒に遊びたいが「一緒に遊ぼう」と言えず、追いかけてみたり、突然押してみたりして、友だちを怒らせてしまうことがある。

(26) 発達支援センターに通所しているCくん。1学期は全く言葉が出ず、1語文かオウム返ししか出来なかった。また、意味もなく相手にでを出していることもある。よく観察していると、気持ちが高まってくるとお友達を押したり叩いたりしてしまう。視覚優位を利用して伝えようとしているが・・・

(27) Yくんは椅子にじっと座ることが出来ない。興味があるものに関しての集中力はすごいが、無いものは集中出来ずに保育室を飛び出してしまうことが多い。また、自分の思い通りにならないことがあると、大声で泣き叫び、自分の意見を押し通そうとする。

(28) すぐに飛び出してしまうRくん。まずは園生活に

慣れる事を目標にし、本児に対して危険な事以外ではなるべく止めることはせず、思いを汲んでいくようにし、出ていくときには誰かと一緒に、近くなら見守るといった対応をしながら、保育者と本児との関係（信頼関係）を築けるようにしていくと、担任を意識（認識）するようになり、室内でも好きな歌や絵本を保育者に「見る」と持って来たりするようになった。本児の方向性（タイプ）を大切にしながら、どのように促し・見守り・注意などを展開して行けば良いか？

(29) Dくんは気分の差が激しく、よく癇癪を起こしてしまう。特に給食になると、暴れてしまい椅子にも座ろうとせず、泣いてしまう様子である。家では好き嫌いはあるが、よく食べるようである。

(30) 一人で身の回りの始末が苦手なCくん。仲良しな友達が出来て、身の回りの始末をほとんどやってもらおうとする姿が見られた。自分で出来ることは自分ですと言うメリハリをつけたいが・・・

(31) 自閉症の男児が、吃音がひどく発表する際に伝わらないことが多い。どうすれば良いか。

第3節 アクションカードの作成

3つの項目（保護者との関わりに関して、子どもとの関わりに関して、特別な支援に関して）別に、下図のように1事例ずつを2Lサイズのカードに落としこんだ。このカードを1枚ずつ切り離して、演習のツールとして

特別な支援に関して	(1) Cちゃんは、椅子に座り長い時間、保育者の話を聞くことが難しい。 教室の中を走り回ることが多く、お友達とぶつかったりすることが多い。 自分のいま興味のあることがしたい時は、ガマンが出来ず泣いてしまう。 クラスの子ども達よりも、大人と話し、遊ぶことを好む。
(2) B君は自分の好きな事に対してのこだわりが強く、他の園児と一緒に遊ぼうとすると大きな声をあげたり、叫ぶ行動が見られる。 保育者が片付けを促すと、泣きながら大きな声をあげる場面がある。 保育室に長時間いる事が苦手なようで、職員室で遊んでいる事もある。	(3) 興味のある事には取り組む事が出来るが、長時間みんなと同じ様に集中する事は出来ない。 自分の感情で行動しようとするが、今はこれをする時だと区切りをつけるように言うと、「嫌だ！」と感情を表す行動をする事がある。 全ての行動に配慮と介助が必要。しかし、泣いている子がいると、タオルを持ってきてあげるなど、心配することも出来る。
(4) 担任・副担任の2人担任クラス。 気になる子への配慮として、副担任に付きっきりで補助にまわってもらうが、気になる子が複数いる。 常に気になる子への配慮ができるわけではないので、クラス運営をしていく際の進め方で試行錯誤している。	(5) Hくんは落ち着きがなく、衝動性の強い子で、周りの友だちとのトラブルが多い。 また、言葉の発達がゆっくりめな為、なかなか相手に伝わりづらいことから、先に手が出てしまう事が良くある。 その反面、困っている子がいれば、自分から「どうしたん？」と声を掛け、友だちを気にする様子が見られる。

活用する。

5. 演習ツールとしての活用

作成された事例検討カードは、実際に保育現場等で活用されて初めて有益なものとなる。日々の保育等で研修時間を割くことが困難な現場であっても、負担になるこ

となく継続的に実践されることが望ましい。出来るだけ手軽に・簡潔に・効果的な現任訓練となるような仕掛けが必要となる。カードだけの作成でそれらを求めるのではなく、カードをいかに演習ツールとして活用することが出来るのか、以下の通り利用方法を組み立てた。

上記2枚のシートと、2Lの大きさに作成した事例検

保護者支援・子ども支援の事例研修ツール 「事例検討カード」の利用方法について

これからの保育者に求められる「保護者支援・子ども支援」の実践力を向上させる「事例検討カード」の利用方法を説明します。数々の事例は、実際に日々の支援を実践されている保育者の皆様から頂いたものです。カードをより多く検討されることを通じて、体験の幅を広げることが可能です。

*所要時間：1時間程度を目安とします。

- ・説明、グループ分け：5分
- ・グループ討議：25分
- ・他の意見確認（テーブル移動）：25分
- ・まとめ：5分

（利用方法）

①カードは3種類あります

- ・保護者との関わりに関して（32項目）
- ・子どもとの関わりに関して（30項目）
- ・特別な支援に関して（31項目）

それぞれの項目別を実施しても、3種類を混ぜてランダムに実施しても構いません。

②5人程度のグループに分かれて、グループの中央にカードを裏向けて置きます。参加者が順番にカードを引き、カードを引いた方が司会者となります。司会は持ち回りとなります。

③司会の右隣の方が記録者となり、出された意見を記録してください。簡潔に箇条書きで構いません。

④一つの意見につき、5分程度で検討してください。

⑤一周したら、記録したシートの横に選んだカードを置きます（カードと意見が並べて見比べられるように並べてください）。

⑥グループの一人が留守番として残り、他の参加者は他の全てのグループの意見を見に行きます。その際、留守番の方は、出された意見について簡単に説明をして下さい。訪れた方は、留守番の方に他のテーブルでの意見を教えてあげて下さい。

*全員で気軽に意見を交わしましょう！！

事例検討 記録シート（検討シートの番号： ）
＊選んだ検討シート（2L サイズの用紙）は ここに置いてください
＊出された意見はこちらに記入してください＊

討カードを用いて事例検討会を実施出来るツールを作成した。現任訓練で用いられる研修方法である、ワールドカフェ形式を基盤として、参加者全員が司会、記録、意見発表が体験出来るように配慮した。

6.研究の限界と課題

今回の研究に関しては、何よりも現場で実践されている保育者からの課題提供がなければ成り立たないものであった。幸い、短大附属園の園長、主幹教諭からの理解を得て詳細に事例をあげて下さったことは、研究の成果としては非常に有益であったと考えている。

アンケート実施前後のカード作成に当たる情報整理や実際のカード作成、また、カードを用いた研修方法の構築に多くの時間を費やすことになったため、本研究にお

いて研修会の実施、実施に伴うフィードバックまでが記載できなかったのが限界であった。

今回集められたデータをもとに、それぞれの研究協力者からの指導助言を継続して受け、引き続き研究を実施して行きたいと願っている。研究当初に計画していた実践のフィードバックや研修で得た情報を蓄積し、事例検討カードの精度向上に関しては、次の研究活動に引き継いで行きたい。

参考文献

厚生労働省 保育所保育指針（平成29年告示） 2017
無藤隆 汐見稔幸 砂上史子 ここがポイント3法令ガイドブック フレーベル館 2017

放課後子供教室と放課後児童クラブの一体化に向けた政策動向

— 小学校における「幼保一元化」問題 —

The Government's policy on the Unification of after-school child classes and clubs for after-school activities for children : The Problems Concerning the Integration of the Projects of After-School Care for Elementary School Children

野 崎 洋 司

Hiroshi NOZAKI

湊川短期大学 人間健康生活学科

Abstract

This study was made to verify the “after-school childcare programs” for elementary school pupils compared with “Centers for Early Childhood Education and Care” system and to analyze the trends of the government's policy to integrate two kinds of “after-school care” for elementary school children managed by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and Ministry of Health, Labour and Welfare, especially the trends after the introduction of the five-day school week..

Key words : Integration of kindergartens and nursery schools , After-school care for children
Collaboration of schools, households and local communities

1. はじめに ～「幼保一元化」の新たな局面～

人口減少社会が現実のものとなり、女性の就労率や出生率の向上を政策課題として待機児童の解消や児童医療費の軽減など子育て支援に関する施策の重点化が進んでいる。そして、「保育に欠ける、欠けない」にかかわらず全ての児童を対象とする事業の実施、すなわち教育事業と福祉事業の一体化、ひいては教育行政と福祉行政による総合行政のあり方が新たな政策課題とされている。

就学前児童を対象とする教育、福祉事業に関しては、幼稚園と保育所の二重構造の解消が戦後当初からの懸案事項であった。そして、「子ども子育て関連3法」（2012年）の制定、それに伴う子ども子育て支援新制度（2015年度～）の実施により「幼保一元化」に向けた取組は待機児童の解消と併せて一定程度の進展がみられている。

特に「幼保連携型認定こども園」（以下「認定こども園」という。）は「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」（以下「認定こども園法」という。）に基づく「学校」として位置づけられた。そして、教育基本法第6条に基づく「法律に定める学校」ではあるが、学校教育法第1条の規定によらない「学校」が創設されるところとなった。また、「保育教諭」という新たな職位が設けられ、同園に勤務する指導系専門職員には、幼稚園教員免許と保育士資格をもとに有することが必要とされている。

一方、学齢児童の放課後対策においても、「保育に欠ける、欠けない」にかかわらず全ての児童を対象とする放課後対策事業が進められようとしている。2007年、文

部科学省による新規事業として放課後子ども教室推進事業が実施され、既存事業であった厚生労働省による放課後児童健全育成事業と「一体的な実施あるいは連携」して実施することが求められた。なお、放課後児童健全育成事業は児童福祉法を根拠法として、共働き家庭等の児童を預かる放課後児童クラブを設置、運営する事業である。

現在、「放課後子ども総合プラン」（2014年～）において、「一体型の放課後児童クラブ及び放課後子供教室の実施」が事業目標として強く示され、小学校段階における「幼保一元化」の推進が企図されている。一方で、制度設計としては「放課後子供教室」と「放課後児童クラブ」を「一体的に又は連携して実施する」とこととされ、認定こども園のような新たな制度の創設は見込まれてはいない。

本小稿では、学齢児童の放課後対策事業を「認定こども園」制度との対比において検討し、小学校における「幼保一元化」に向けた一連の政策動向について、特に学校週五日制導入期以降に注目して検討を行い、今後における政策課題及び研究課題の整理を試みる。

2. 放課後対策事業の展開

(1) 学童保育に関する事業

学童保育とは、共働き家庭などで日中に保護者が家庭にいない学齢児童に対して、放課後や長期休業中に遊びや生活の場を確保することで、児童の健全な育成を図ろうとする活動である。

歴史的経緯としては、1940年代に都市部を中心に全国各地で学童保育が始まったとされるが、高度経済成長期に各地の学童保育関係者の組織化が進むとともに、国や地方公共団体への制度化要求の活動が活発になった。そして1966年文部省が「留守家庭児童会育成事業補助要綱」を策定し、国庫による補助事業が開始された。文部省としては、いわゆる「かぎっ子」対策という福祉事業の側面は持ちつつも社会教育事業としての位置づけを行い、学校外教育もしくは家庭教育支援を実施しようとするものであった。その後、「留守家庭」以外の児童との分離は望ましくないとの考えから、全児童対策である「校庭開放事業」に統合され、同事業は1971年度に廃止された。

その後、1974年総理府による「婦人問題総合調査報告書」において、学童保育の制度化が提言された。これを受ける形で、厚生省は1976年に「都市児童健全育成事業実施要綱」を定め、「児童育成クラブ」の設置・育成事業が開始された。そしてこの時点で学童保育は教育事業から福祉事業としての位置づけがなされ、1997年「児童福祉法等の一部改正に関する法律」(第6条3第2項)により、学童保育が「放課後児童健全育成事業」として法制化され、今日に至っている。

(2) 学校週五日制対策事業

1999年の生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」では、子どもたちの「生きる力」を育むために、異年齢の友達や地域の人々とのかわりの中で様々な体験の機会を意図的・計画的に提供していくことの重要性が指摘された。

文部省では同答申を踏まえつつ、2002年度からの完全学校週五日制の実施を見据え、地域で子どもを育てる環境を整備するため、1999年「全国子どもプラン(緊急3ヶ年戦略)」を策定した。そして、環境庁や通産省などの関係省庁と連携して、地域における子どもの多彩な体験活動機会の充実に向けた事業を実施することとした。なお、実施形態は、自治体ごとに組織された実行委員会による国委託事業とし、実施にかかる経費は国による委託費を原資とした。また、地域社会における子どもたちの体験機会の充実に向けては、地域の人材を活用することとし、特にシニア層によるボランティア活動が期待された。

「全国子どもプラン」は「新子どもプラン」と名称変更のち、更に2年間継続実施され、2004年からは後継事業として「地域子ども教室推進事業」が開始された。事業趣旨としては、地域の中に子どもたちの活動拠点(学校と家庭に代わる第3の居場所)を確保し、放課後や週末、長期休業中における様々な体験活動や地域住民との交流活動等を促進しようとするものであった。そして、学校の余裕教室や校庭等を主たる活動の場所とすることが推奨された。また、実施にかかる費用経費は「新子どもプラン」同様に、国による委託費を原資とした。

(3) 教育基本法及び社会教育法の改正

2006年に改正された教育基本法では、第13条に「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」とする条項が新設された。そして、教育基本法の改正を受けて、2008年に社会教育法の一部が改正された。

文部科学大臣による国会への社会教育法改正法案の提出理由として「教育委員会の事務として(中略)放課後に学校等において児童及び生徒に対し学習活動の機会を

提供する事業や学習成果を活用して学校等において行う教育活動の機会を提供する事業の実施等に関する事務を追加する」ことが示された。そして市町村教育委員会の事務として「第5条13 主として学齢児童及び学齢生徒に対し、学校の授業の終了後又は休業日において学校、社会教育施設その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動の機会を提供する事業の実施(以下略)」「15 社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して学校、社会教育施設その他地域において行う教育活動その他の活動の機会を提供する事業の実施(以下略)」とする条文が新設された。

これにより、全児童対策としての放課後対策事業は教育委員会が社会教育事業として実施するとともに、地域住民によるボランティア活動とも連動することが企図されるところとなった。

(4) 放課後子どもプラン

2007年「放課後子ども教室推進事業」が「地域子ども教室推進事業」の後継事業として実施された。事業の趣旨としては「地域子ども教室推進事業」を踏襲しており大きな変更点は見られない。しかしながら実施体制や予算措置などで大きな変更点が見られた。

変更点の第一としては、文部科学省事業である「放課後子ども教室推進事業」と厚生労働省事業である「放課後児童健全育成事業」とを「放課後子どもプラン推進事業」として一括りの事業としたことである。そして学校教育とのかかわりを強化したいとの趣旨から、都道府県においては教育委員会が両事業を取りまとめることとされた。また、補助金申請については二つの省にまたがることから、文部科学省に一括して申請することとされた。

第二には費用負担であるが、これまで国庫負担の委託事業であったが、国が1/3、都道府県が1/3、市町村が1/3を負担する国県補助事業となった。なお政令指定都市は2/3負担であり、翌年度からは中核市も同様の負担割合となった。なお、この負担割合は「放課後児童健全育成事業」に準じたものである。これにより、地方自治体では新たに補助事業を立ち上げるとともに予算化が必要となり、特に都道府県教育委員会は随伴補助を行うこととなり、市町村事業に強くかかわることが求められるところとなった。

第三としては、「放課後子ども教室」と「放課後児童クラブ」を「一体的あるいは連携して」実施し、全児童を対象とした放課後対策を総合的に進めるとしたことである。そして市町村単位さらには小学校区単位で、両事業の円滑な実施に向けた調整が必要とされた。

(5) 放課後子ども総合プラン

2014年「放課後子ども総合プラン」の実施が文部科学省及び厚生労働省より通知され、あわせて「放課後子どもプラン」に関する通知は廃止された。これにより基本的な制度の変更は見られなかったが、事業趣旨として「待機児童解消」の延長線に放課後対策を位置づけることが明記された。また「小1の壁」(主として、共働きやひとり親世帯において、子どもの小学校入学を期に、仕事と育児の両立が困難になること)を打破し、特に都市部において増加が予想される放課後児童の「待機児童」の解消が期待されるところとなった。

そして実施形態としては、放課後子供教室(「子ども」が漢字表記に変更)と放課後児童クラブの「一体

型」による運用が望ましいとされ、その実現に向けて努力することが強く求められた。「一体型」とは生活の場である放課後児童クラブのスペースを余裕教室等に確保し、一方で学習・体験活動を提供する放課後子供教室に参加できる体制がとられているものが想定されている。なお、これにより放課後児童クラブの保育計画の充実も期待されるところとなっている。

また、2019年度までに全小学校区（約2万校区）に「一体的に又は連携して実施」することとし、そのうち1万か所以上を「一体型」で実施するという数値目標が設定された。その他、教育委員会と福祉部局の担当者による連携の強化、「総合教育会議」の活用などが推奨されている。

3. 放課後対策に関する政策動向

(1) 文部科学省による放課後等対策

文部科学省においては学校週五日制の導入と教育基本法及び社会教育法の改正を契機として、放課後対策事業の重点化がすすめられた。

およそ、2000年当時の文部省においては、学校週五日制の導入に際して、特に土曜日における学校外教育の場づくりが急務であった。そして学校、家庭以外の第3の居場所として「地域子ども教室」を整備し、学校教育と社会教育の融合（学社融合）により「生きる力」を育むため「地域子ども教室推進事業」を実施することとした。従ってこの時点では土曜日や長期休業中における活動が目玉とされ、必ずしも平日の放課後対策を主目的とした事業ではなかった。また、それらよりもむしろ体験活動の充実や地域ボランティア人材の発掘や活用、加えて体験活動を提供するNPO法人の育成などに重点が置かれた。

次に「放課後子ども教室推進事業」の立ち上げに際して、2006年当時文部科学省には地方自治体から「地域子ども教室」にかかわる後継事業の実施に関する要望が多く寄せられて、新規事業の創設が急務とされた。加えて、教育基本法及び社会教育法の改正に伴い、「学校、家庭、地域住民の連携協力」に関する新規条項を具現化するための事業が必要とされた。

こうした中、2006年猪口少子化担当大臣により「総合的な少子化対策の一環として文部科学・厚生労働の両省が協力・連携して放課後児童対策の取組を一層加速させてはどうか」との提案を受けて、「放課後子ども教室推進事業」が厚生労働省との共同事業「放課後子どもプラン推進事業」として進められた。そして「地域子ども教室」は「放課後子ども教室」と名称変更を行い、将来にわたり事業の継続性を担保するためにも、地方が事業主体となりあわせて経費負担を求めることが望ましいとの判断から、全額国庫負担による委託事業から国庫1/3による補助事業へと移行した。なお、県市負担分については交付税措置を行うこととし、一定の財源確保は行われた。また、週末や長期休業中に加えて平日の放課後も活動を行うことが求められたが、実施形態そのものには大きな変更はなかった。

一方、厚生労働省の「放課後児童健全育成事業」についても従来の事業から大きな変更はなく、単に文部科学省事業と並列的に実施するという状況であった。放課後児童クラブ関係者からは、放課後子ども教室に統合されるのではないかと危惧が示されたが、両事業をすべて一元的に実施しようとするものではなかった¹。また、財政面でも放課後児童クラブにかかる経費は特定財源で

ある児童手当勘定から支出されており、一般財源からの支出となる「放課後子ども教室推進事業」との一元化は困難であった。これらのことから両事業は「一体的あるいは連携」して実施することとされたが、それぞれの独立性を前提としたうえでの関係づくりが進められた。

(2) 厚生労働省による放課後対策

戦後、「放課後児童クラブ」はクラブ数並びに登録児童数ともに増加の一途をたどっている。加えて、待機児童の数も2008年に減少に転じたものの、2012年から増加に転じており、保育所入所希望者とは別の「待機児童問題」が発生している。そして近年、これらは厚生労働省だけの課題ではなく少子対策や女性就労人口の増加を見越した政府全体の社会政策上の課題として共通認識されている。

はじめに、保育所における「待機児童問題」の対策として、幼稚園と保育所の機能を併せ持つ総合的な育児施設として「総合こども園」制度の創設が企図された。「総合こども園」は、親が働いているか否かに関わらずすべての未就学児童を対象に保育および幼児教育の両方を提供する施設であり、これにより待機児童の問題の緩和・解消などが期待された。その後、2006年「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」（いわゆる「認定こども園法」）により「認定こども園」制度が創設され、2012年同法の一部改正により、特に「総合こども園」の趣旨を引き継ぐ形で生まれたのが「幼保連携型認定こども園」であった。

そして2015年から開始された「子ども・子育て支援新制度」では、内閣府の主導のもと「幼保連携型認定こども園」は学校及び児童福祉施設としての法的位置づけを有し、財政措置も「施設給付型」に一本化されるなどの措置が講じられ、既存の幼稚園や保育所の移行や新設が容易なものとなった。結果、一部に認可取り下げ申請を行う施設もある中、全国的には増加傾向にあり（2007年104施設→2017年3618施設）、特に新設する場合や複数の幼稚園や保育所が統廃合を行う際に「幼保連携型認定こども園」として開園する施設が多くみられている。

次に学童保育における「待機児童問題」については、2014年3月、経済財政諮問会議・産業競争力会議合同会議の席上、安倍総理から文部科学大臣及び厚生労働大臣に対して、両省は協力して「小1の壁」を克服するため、「学童保育等を拡大するためのプラン」を策定していただきたいとする総理指示が出された。すなわち経済成長戦略の一環として、女性の就労を促すために「幼保連携型認定こども園」に続く小学校段階の受け皿整備が強く求められたのである。

そして、2014年7月文部科学省及び厚生労働省により「放課後子ども総合プラン」の実施に向けた文書（平成26年7月31日、26文科生第277号、厚児発0731第4号）が地方自治体向けに発出された。そこでは全児童対策としての「一体型の放課後児童クラブと放課後子供教室」の推進が強調されているが、主たる目標は「放課後児童クラブ」の整備であり、平成31年度末までの目標として新たに30万人の定員増を図ることとした。また「一体型」は600か所を1万か所以上に増やすことを目指すとされているが、数値目標を達成する必要上、「放課後子どもプラン」では「一体型」の形態が明確にされたが「放課後子供教室」を運用する上で制度変更を必要とするところはなかった。

(3) 今後における政策課題

「地域子ども教室」は学校週五日制への対応事業として始められた社会教育事業であり、主眼としたところは、平日の放課後ではなく新たに休日となった土曜日に地域人材による多様な体験活動を展開しようとするところにあった。そして学校教育と社会教育の連携、融合により子どもたちの「生きる力」を育むことを事業趣旨としており、学童保育事業との関連は想定されていなかった。また、「学校、家庭、地域の連携協力」という視点から見ると、「地域」や「学校」にとって学童保育は「家庭」に該当し、連携する対象ではあるが一体化できる対象ではない。そうしたなかで、地域子ども教室と学童保育を一体的に運用しようとしたのが「放課後子どもプラン」であった。

当時の文部科学省の立場を考察するならば、2002年発足の小泉政権による「三位一体の改革」以来、緊縮財政が続く中で「全国子どもプラン」(1999年～)「地域子ども教室推進事業」(2004年～)の後継事業の創設や改正教育基本法第13条(2006年)を具現化させる事業の実施が急務であった。そうしたなかで、少子対策事業の一翼を担うという趣旨を新たに掲げることで、国庫負担の委託事業から国・県補助事業に移行させつつ、事業の存続を図ったといえる。こうした経緯や背景を持ちながら「放課後子どもプラン」(2006年～)は構想されたため、両事業の一体的運用の形態や運営方法が必ずしも明確にされないまま実施された。そして、「地域子ども教室」から「放課後子ども教室」への移行という体裁をとりつつも、実質的には「地域子ども教室推進事業」の継続が図られた。

「放課後子ども総合プラン」(2014年～)においては、「一体型の放課後児童クラブ及び放課後子供教室」の定義が明確にされたが、「幼保連携型認定こども園」に準ずる内閣府の主導による新たな「一体型放課後クラブ(教室)」のような形態のものは打ち出されなかった。また、「一体型」ではない放課後児童クラブや放課後子供教室も他と同じ条件で補助金交付が受けられるため、「一体型」による実施は努力目標になっている。次に「放課後子どもプラン」実施に際して特に懸案事項とされた、放課後児童支援員が全児童対策として実施する活動を担うことは予定されておらず、あくまで希望する放課後児童クラブの児童が放課後子供教室の活動に参加するという形態が基本とされている。また、クラブ及び教室それぞれについて受け入れ人数の増や新規開設に向けた数値目標が示されるなど、全体として放課後児童クラブと放課後子供教室は併存するものとして制度設計が行われている。

結果、「放課後子ども総合プラン」は全児童対策としての趣旨を掲げてはいるが、「保育に欠ける、欠けない」にかかわらず、子どもたちが分け隔てられないことのない放課後環境の実現に向けて、保護者の所得に応じた費用負担も含めて明確な制度設計を提示するには至っていない。また「放課後子供教室」については、文部科学省による小中学生を対象とした「学校・家庭・地域連携協力推進事業(地域学校協働本部、地域未来塾、放課後子供教室、土曜日の教育支援活動)」(2009年～)の一部事業として位置づけられており、少子対策や女性の就労促進などの社会政策を背景とする「放課後子ども総合プラン」の事業でもあるため、小学生対象の社会教育事業としての趣旨が必ずしも明確に打ち出せないものとなっ

ている。

4. 今後の研究課題

2017年11月に第4次安倍内閣が発足し、消費増税の実施時期及び増税分の使途についての政策協議が進められている。いずれにしても、待機児童対策など女性の就労促進のための子育て支援に関する予算は増額され、関連事業の新規実施や拡充が見込まれる。また、小学生に対する放課後対策もそれらの主要な一部を構成することから、高い頻度で施策や制度の改変が行われると予想される。加えて、人口減少対策を重要課題とする地方自治体においても、少子対策や子育て支援に関する施策の強化や重点化が予想される。

こうしたことから、今後の政策動向に細心の注意を払うとともに、子どもたちのよりよい放課後環境の実現に向けて、以下の課題について研究・調査及び考察を進めることが求められる。

(1) 放課後対策を社会教育事業として構想する

公教育として放課後対策事業を構想する際には、第一に社会教育法の趣旨を踏まえることが求められる。同法第5条13において、対象は「学齢児童及び学齢生徒」であり、活動日程・時間帯は「学校の授業の終了後又は休業日」、活動場所は「学校、社会教育施設その他適切な施設」とされている。ところが、それらを放課後児童健全育成事業の枠内に収めようとする中学生が対象から外れ、活動場所も主として小学校内に限定されるなど、制約が生じるところとなる。また「学校・家庭・地域連携協力推進事業」として、趣旨の異なる他事業が混在することから、活動目標があいまいなものになり、放課後子供教室も多様な体験活動の場が提供されるだけの事業となることが危惧される。従って、事業計画の策定や制度設計を行う際には、学校教育との関係性を考慮したうえで社会教育事業としての位置づけを行い、明確な教育目標を設定したうえで実施していくことが求められる。そして、子どもたちの成長発達を促すための教育環境の整備と教育活動の充実を図るという視点を持ちつつ、実際の事業運営や実施が行われなければならない。

次にこれらの構想を進めるうえでは、教育委員会が全体を統括することが望まれる。「地域子ども教室」は開設当初、主として教育委員会社会教育関係課が所管していたが「放課後子どもプラン」以降は放課後児童クラブ担当課等の福祉部局へ移管する自治体が増えている²⁾。放課後対策事業は学校教育との緊密な連携が必要なことから、社会教育主事や指導主事といった専門的教育職員を有する教育委員会社会教育関係課や学校教育課などが所管することが望まれる。そのうえで、総合教育会議や子ども・子育て会議などの場で協議が行われ、総合行政として放課後対策事業の推進が期待される。

(2) 放課後児童健全育成事業を全児童対策事業として展望する

「一体型の放課後児童クラブと放課後子供教室」と「幼保連携型認定こども園」とは、制度イメージとして類似してはいるが、両者の基本構造は異質なものであると認識しておかなければならない。第一に、放課後子供教室は開催日数や開設時間に制限がなく、不定期開催の教室もあることから、特に長期休業期間に放課後児童クラブと同等の時間帯(朝8時頃から夕刻17時頃まで)で

活動プログラムや活動場所を提供することは困難である。次に、終業後にゆっくりと休養したり、一人の時間を過ごしたい児童にとって放課後の時間をすべて活動の時間とすることは望ましくない。すなわち、放課後子供教室は放課後児童クラブの待機児童の受け皿として位置づけることができないのである。

これらのことから、放課後児童健全育成事業そのものを「保育に欠ける、欠けない」にかかわらず希望する児童すべてを受け入れるための制度改変を行うことで待機児童解消を図ることが必要である。そして幼児教育無償化の議論と併せて、放課後児童健全育成事業の全児童対象事業化に向けて保育料の無償化が政策課題として自覚されることが望まれる。

(3) 特徴的かつ波及効果の見込める事例の調査研究を行う

「放課後子供教室」事業は、放課後児童健全育成事業に比べて補助要件が緩やかなため、自治体の取り組む姿勢により実施状況が大きく異なっている。そもそも放課後子供教室が開設されていなかったり、開設日数が年間数日だけという自治体や校区も存在している。ところがその一方で、放課後児童クラブに準ずる指導体制と設備を備えた放課後子供教室を運営している自治体もある。これらは、自治体や校区ごとの特性や歴史的経緯を踏まえた結果であるが、基本的には当該の自治体が放課後対策をどのように取り組もうとするかの姿勢によるものである。すなわち当該自治体における「教育振興基本計画」や「子ども・子育て支援事業計画」の中に放課後対策をどのような理念に基づき、どのように進めていくかを明確に示しているかどうか問われている。

放課後子供教室事業は自由度の高い補助事業であるため、自治体の規模や人口動態に応じた柔軟な制度設計が可能である。また国県補助事業でありながら、予算配分としては現状維持もしくは拡充の見込みが得られているため、すべての自治体において、事業の拡充が可能である。その際に、参考とするべき先進的な取組事例を抽出するとともに、波及効果と併せて都市部や都市郊外地域、中山間部や島嶼部など、地域ごとの特性を踏まえた検証が求められる³⁾。

また、事業の推進に向けて特にキーパーソンとして重要な位置にあるのが「放課後子供教室」に配置されるコーディネーターである。そして、期待されるコーディネーターの資質や能力、または職責や職務内容について、多くの事例研究を踏まえて明らかにされる必要がある⁴⁾。

5. おわりに

人口減少の度合いが高い地域においては、児童数も加速度的に減少するため、学童保育の定員を満たすことができない地域が生まれている。また、小学校が統廃合されバス通学をする小学生とその地域の住民にとっては、旧校舎での「地域子ども教室（放課後子供教室）」が地域に残された最後の教育活動の場となる。すなわちこうした地域にとって、保育所も含めて待機児童は存在しておらず、むしろ切実な地域課題は持続可能な地域づくりをいかに進めていくかにある。

一方、都市部においても都心部の集合住宅には流入者が増えているが、旧市街地や旧商業地域では高齢化と人口減少が進んでいる。また、かつての「ニュータウン」

も同様であり、高齢者と空き室ばかりの「限界団地」と呼ばれる集合住宅がみられるようになっている。

こうした現実を踏まえ、学校、家庭、地域住民が協力して地域の担い手となる子どもたちの教育環境を地域の実情に合わせてどのように創り出していくかが問われている。そして持続可能な地域づくりを構想するうえで放課後対策事業は豊かな可能性を秘めており、自治体においては独自の構想に基づく地域教育計画の策定を行い、国の事業を有効に活用するなかで放課後対策の進むことが期待される。

注

- 1) 両事業の関係を構造的に示した研究として中山徹による「自治体の全児童対策事業の分類」（「放課後子どもプランと学童保育」自治体研究社、2007年、12 - 13頁）がある。
- 2) 都道府県単位では3県（福岡、佐賀、鹿児島）が知事部局の所管であり、兵庫県内では6市町（全41市町）が首長部局の所管となっている。
- 3) 兵庫県内の先進事例として、神戸市、尼崎市、加古川市、上郡町などが注目される。なかでも児童館との連携により両事業の一体化を推進しようとする尼崎市（全校区）や神戸市（11校区）の取組は注目される。詳しくは、拙稿「地域教育にかかわるコーディネーターに調査研究（Ⅱ）」2012研究報告『うれしの台』（公財）兵庫県生きがい創造協会嬉野台生涯教育センター、2012年を参照。
- 4) 期待されるコーディネーターの役割や資質等については、拙稿「地域教育にかかわるコーディネーターに調査研究」2011研究報告『うれしの台』（公財）兵庫県生きがい創造協会嬉野台生涯教育センター、2011年を参照。

参考資料

- 1) 厚生労働省・文部科学省「放課後子ども総合プランについて（放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議資料）」2014年8月11日
- 2) 文部科学省生涯学習政策局 社会教育課地域・学校支援推進室「放課後子ども総合プラン」の推進状況等について、2017年1月23日
(<http://manabi-mirai.mext.go.jp/houkago/enforcement.html>)
- 3) 文部科学省生涯学習政策局 社会教育課地域・学校支援推進室「放課後子供教室と放課後児童クラブの一体型の推進に向けた取組」2017年
(<http://manabi-mirai.mext.go.jp/assets/files/H28jissijoukyou>)
- 4) 「放課後子ども総合プラン」について（26文科生第277号・厚児発0731第4号）2014年7月31日
- 5) 「放課後子どもプラン推進事業の実施について」（19文科生第611号・厚児発第0331024号）2008年3月31日
- 6) 「学校・家庭・地域連携協力推進事業費補助金実施要領（学校を核とした地域力強化プラン）」生涯学習政策局長・初等中等教育局長決定2017年4月24日
- 7) 「学校・家庭・地域連携協力推進事業費補助金交付要綱（学校を核とした地域力強化プラン）」（20文科生第8117号）最終改正2017年3月31日

地域コミュニケーションと学習行動に関する調査研究

Research on Local Area Communication and Learning Behavior

山 田 哲 也 ・ 若 嶋 清 人

Tetsuya YAMADA ・ Kiyohito WAKASHIMA
湊川短期大学人間生活学科 湊川短期大学人間生活学科

岳 野 公 人 ・ 山 岡 武 邦

Kimihito TAKENO ・ Takekuni YAMAOKA
滋賀大学教育学部 愛媛県立北宇和高等学校

Abstract

Students entering university are not of uniform standards because they come from different backgrounds and their high school learning environments have been different. There is a difference in their posture brought about by varying levels of information utilization. However, in recent times, information utilization and learning methods are becoming uniform with the spread of the internet. However, rarely has any study been conducted on whether the special quality of high school students' local information utilization was because of an intense change in the state of information acquisition. We therefore conducted a questionnaire survey about information utilization on college students who were from rural areas and urban areas during their high school study. The respective high school students' planning ability and learning behavior from their ability for information retrieval were performed by a survey.

The result revealed that the high school students who live in an urban area characteristically were competent in information utilization. We found a correlation between information utilization and learning behavior in various elements. Information utilization by high school students living in rural areas was shown to be weaker than that in urban areas.

Key words : Local Area Communication, Information Acquisition, Learning Behavior, Media

1 はじめに

大学に入学してくる学生は、高校時代に同一とみなせる環境ではなく、実に多様な環境で過ごしている現状がある。学力や生活に関する違いのほか、情報活用によって学ぶ姿勢に関する違いもあることがうかがい知れる。著者らは、地方性からくる特徴を踏まえた、それぞれの学生の地域的なコミュニケーション（以下、「地域コミュニケーション」という。）は、学習行動に関係し、地域ごとの情報活用の方法と関連があるのではないかと考えた。インターネットの普及により、情報活用や学び方は、時や場所のほか、内容についても同様のものが手に入る時代になり、良くも悪くも画一的になる側面があると考えられる。しかしながら、様々な地域で生活をしている高校生の情報活用の特性は、情報取得のあり方の変化が激しいことから明らかにされることは、管見の限りほとんど見受けられない。

情報と学びについて、松本（2014）は、オンライン上に画像などコンテンツが増えたイラストレーションを学

ぶ場面においても、学びを探し出す力や著作権の知識などは、制作能力とは別のICT活用能力であり、どのような教科においても、双方からの教育方法の必要性があることを指摘している¹⁾。また、遠山（2013）は、学生がブログやソーシャルメディア利用においては県内学生と県外出身学生の差はないが、地方情報収集には新聞や口コミを含めた多様なメディアの利用があることを明らかにしている²⁾。このような指摘を含め、情報取得のあり方と学習行動との関連を検討することは、大学に進学してからの教育方法の改善に役立てることもできる。また、情報と学びに関する興味深い研究には、次のようなものがある。藤田（2017）は、インターネットを利用して行う学習のコンテンツを開発していくことも「教育プログラム」の一つの領域として充実が図られるべきであると述べている³⁾。さらに、金西ら（2013）は、自学自習における学習の維持に関してソーシャルメディア利用を提案し、学習意欲へ働き掛ける機能を組み込んだTwitterボットを開発し、学習意欲の低下が軽減したと

報告している⁴⁾。山田(2017)らは、都会と地方との比較をし、地方高校生の学習の特徴について、WebやSNSの情報を得ることによって、学習行動に特徴があり、自分が情報から取り残されていることを意識することにより、ものづくりの学習行動が活発になっていることを指摘している⁵⁾。

そこで、著者らは、高校生や大学生の地域ごとの情報取得と学習行動の関係を知るために、地方と都市部に住む高校生、大学生に対して情報活用に関する質問紙調査を行うことにした。具体的には、それぞれの高校生の情報源接触頻度、計画性や情報検索の意欲に関する学習行動を調査することにした。

2. 目的

地方部高校生や都会部高校生の情報取得のあり方や学習行動との関連を検討することによって、大学における教育(大学での新たな学びに慣れない主に初年次教育)の教育方法改善に役立てる。なお、地方部高校生とは、地方都市よりもさらに山間部にある高校に通う高校生のこととし、都会部高校生とは、都市部にある高校に通う高校生のこととする。

この研究の目的は、地方部高校生の情報活用と学習行動の関連を明らかにし、これらの調査結果を踏まえ、指導法への示唆を導出することである。

3. 調査方法

2016年11月及び12月に、愛媛県立A高等学校普通科1・2年生91名、兵庫県立B高等学校普通科2年生80名、石川県立C高等学校普通科2・3年生118名、兵庫県内のD短期大学2年生36名に対して、「計画的に学習

するとうまくいく」、「計画的に学習することは大事だと思う」、「わからないことは、自分で調べようと思う」という問いについて4件法で、各種のメディアなどの情報源への接触度を6段階で回答する質問紙調査を行った。同時に、今の地域で学んでいることについてのメリット・デメリットを自由記述式で調査した。

A高校は、愛媛県の地方都市よりさらに山間部にある高校、B高校は、大阪、神戸間にある都会部にある高校、C高校は石川県の大都市にある併設型中高一貫教育校の高校、D短期大学は兵庫県の地方都市の存在する短期大学であるが、中国・四国地方からの地方出身学生も多い。

4. 結果

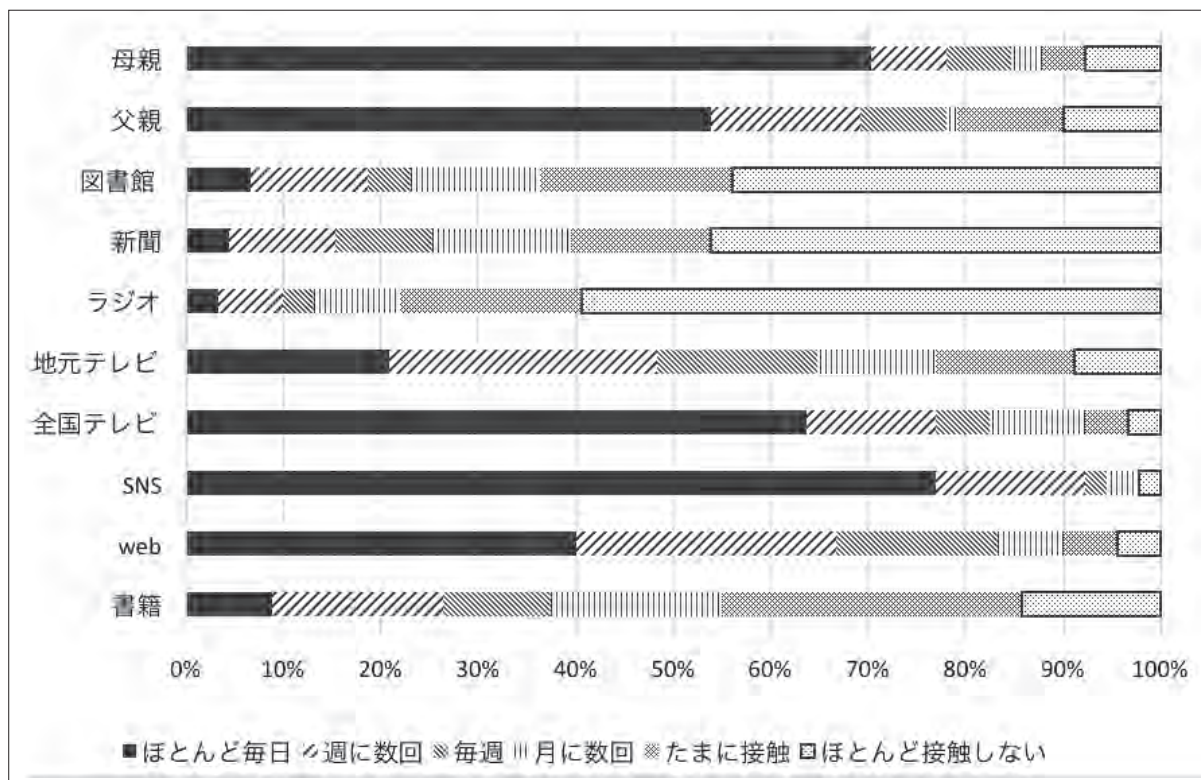
生徒・学生の情報源接触頻度について、各種メディアごとの頻度を学校別に図1から図4に示す。

全般にWeb、SNS、全国テレビの割合は高いが、書籍、新聞、図書館の割合が低くなっている。特にSNSの接触度は、すべての学校において非常に高い。D短期大学における父母の接触度が低くあらわれているのは、寮・下宿生が多いため他の3つの高校と比較は難しい。

都会部高校であるB高校のWeb、SNS、テレビ、父母の接触度は、他に比べ高くなっている。一方、地方部の学校は父母接触度が低くなっている。

D短期大学は書籍、図書館の接触度が3高校に比べ低くなっているが、Web、SNSなど情報機器への接触度は高い。

しかしながら、各学校の中でそれぞれの情報源への接触度を見れば、その順位は、ほぼ同じような傾向を示している。



A高校(愛媛県)生徒の情報源接触頻度

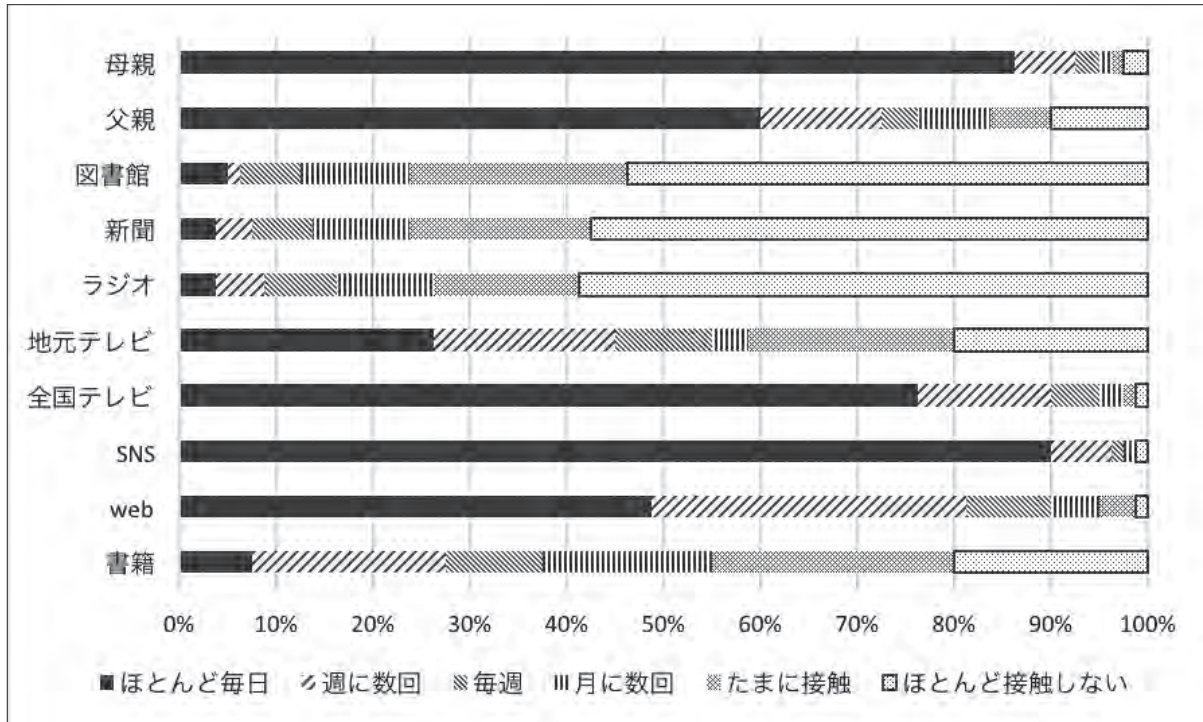


図2 B高校（兵庫県）生徒の情報源接触頻度

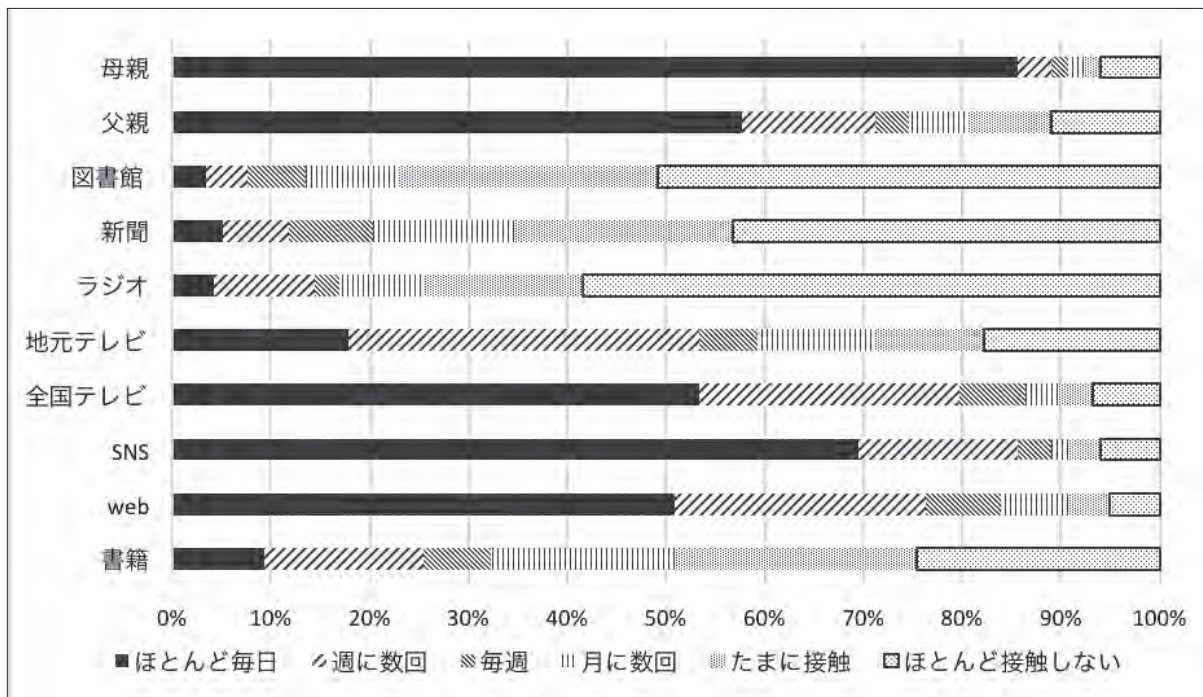


図3 C高校（石川県）生徒の情報源接触頻度

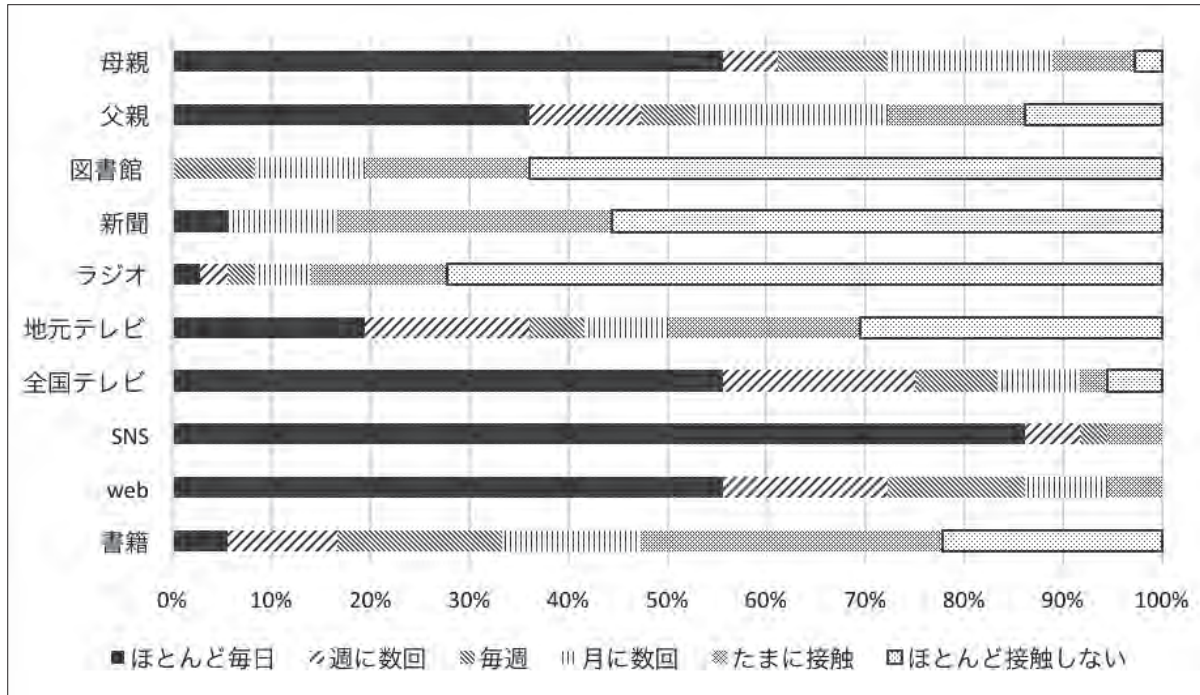


図4 D短期大学（兵庫県）学生の情報源接触頻度

表1に、「わからないことを自分で調べようとするか」と、「計画的にするとよくいくと考えているか」についての関係を学校別にt検定を行った結果を示す。その結果、A高校のみ平均値の差が有意であった。A高校は自分で調べようとするポイントが低い特徴がある。表2に、「計画は大事だと思うか」と、「計画的にするとよくいくと考えているか」についての関係を学校別にt検定を行った結果を示す。B高校、C高校、D短期大学の平均値の差に有意差が認められるが、A高校には、認められなかった。

表3に、「わからないことを自分で調べようとする学習行動」と「各メディア等接触頻度」の相関係数を示す。それぞれの値に目立った相関は見られないが、A高校では、書籍、ラジオ、父親、母親に弱い相関がある。B高校では母親に弱い相関がある。自由記述では、A高校の生徒は、地方で生活していることに不便さを感じる記述が多い一方、B・C高校やD短期大学では、不便さに言及する記述は少なかった。

表1 学校別の学習行動

	自分で調べようとする		計画するとよくいく		t値
	平均	SD	平均	SD	
A高校（愛媛県）	2.89	0.69	3.58	0.54	7.52**
B高校（兵庫県）	3.04	0.70	3.24	0.77	1.79
C高校（石川県）	3.17	0.65	2.99	0.79	2.02
D短期大学（兵庫県）	3.08	0.69	3.31	0.79	1.28

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

表2 学校別の学習行動の意識

	計画は大事だと思う		計画するとよくいく		t値
	平均	SD	平均	SD	
A高校（愛媛県）	3.63	0.49	3.58	0.54	0.89
B高校（兵庫県）	3.51	0.57	3.24	0.77	3.65**
C高校（石川県）	3.27	0.74	2.99	0.79	5.49**
D短期大学（兵庫県）	3.56	0.77	3.31	0.79	2.49*

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

表3 学習行動とメディアの相関係数

	書籍	Web	SNS	全国テレビ	地元テレビ	ラジオ	新聞	図書館	父親	母親
A高校	0.20	0.11	0.08	-0.08	-0.03	0.20	0.03	-0.12	0.16	0.25
B高校	-0.05	0.12	0.06	0.00	-0.13	-0.04	-0.09	0.00	0.14	0.25

5. 考察

高校生や大学生の地域ごとの情報取得と学習行動の関係を知るために、地方と都市部に住む高校生、大学生に対して情報源接触頻度、計画性や情報検索の意欲に関する調査することで、様々な情報源による情報活用と学習行動に関する関連性を考察する。

様々なメディア等の接触頻度を比較したところでは、今日の高校生や学生はほぼ同じ情報源から情報取得を行っている。地方部の高校であるA高校は、父母との接触等が低い傾向があることなどが分かった。今日の情報化社会においては、ネットワークを通じた情報接触が大きくなり、情報取得格差が縮小しているものの、地方性からくる特徴を踏まえた地域コミュニケーションがあることが分かった。

また、地方部の高校生は、計画的な学習が成功を生み出すと考えているものの、自分でわからないことを調べようとする事との間に差があり、計画するとうまくいく、計画が大事という学習行動の意識も高いが、学習行動に結び付きにくい傾向がある。これは地域コミュニケーションの形態による学習行動に関する差が表れていると考えることもできる。地方部出身の学生には、情報源により、自ら課題等を進められるようにサポートする指導も求められる。

さらに、それぞれの生活地域で、特定のメディア等の接触が学習行動に大きく影響することが見られないことは、大学や高校等の学校で特定のメディア等を意識した教育方法の必要性までは、必要ないのかもしれない。

6. まとめ

地方部や都会部、それぞれの高校生の情報源接触頻度と、計画性や情報検索の意欲に関する学習行動を質問紙調査によって行った。

その結果、地方に住む高校生の情報活用は、学習行動との結び付きが都会に比べ、弱いことが示された。様々な要素において情報活用と学習行動に関する関連性に地方性が含まれていることを発見した。地方部出身の学生には、情報源により、自ら課題等を進められるようにサポートする指導も求められる。

本研究は、2016年度湊川短期大学科学研究費補助金の支援を受けた。

参考文献

- 1) 松本宗久, ネット上に置かれた資源を活用して技術・知見を独習する試みの広がりについて, 日本教育情報学会年会論文集, (30), pp.198-199, 2014
- 2) 遠山茂樹, 地方大学生における地域コミュニケーション状況に関する調査研究, 情報文化学会情報文化学会誌, 20(2), pp.43-50, 2013
- 3) 藤田公仁子, 地域における教育学習活動と大学の役割, 富山大学地域連携推進機構生涯学習部門年報 19, pp.33-41, 2017
- 4) 金西計英, 光原弘幸, 三好康夫, 松浦健二, 自学自習における学習意欲の維持へのTwitterボットの活用, 日本教育工学会論文誌, 日本教育工学会論文誌, 37 (Suppl.), pp. 69-72, 2013
- 5) Tetsuya YAMADA, Takekuni YAMAOKA, Kimihito TAKENO, A Study on the Relationship between the Local High School Student's Information Utilization and the Learning Behavior about Manufacturing, TENZ-ICTE Conference: Technology: An holistic approach to education, Christchurch, pp.340-345, 2017

道徳教育および特別活動の指導法におけるe-Learningの展望

Prospects of e-Learning in Ethical Education and Method of Special Activities Teaching

山 田 哲 也

Tetsuya YAMADA

湊川短期大学 人間生活学科

Abstract

The various environment is needed the ability and the attitude necessary to a student aiming at the teacher. Substantiality of a practicing training and necessity of the discussion learned cooperatively, various. The need also considering a possibility that such environment also learns in e-Learning by the spread of the network environment at various territory has come out.

e-Learning system is metamorphosed with the internet spread from around 2000, and there is an aspect which has spread. Much function based on a professor as well as influence by the spread of a network-learning theory has been also added.

Also to answer to various learning with higher education of a university in recent years, many universities introduce by some shapes. Since putting it in the author's college, it has begun to work in earnest in 2016 including test practical use of Moodle in 2015 while being late. When an example of many universities was seen, the science was being often introduced from an information system subject group, and it wasn't also an exception.

But use has been also developed besides the information system. The use situation of the science isn't in use which corresponds to the special quality of the subject. I heard student's voice and considered a possibility of the Moodle use to education of Ethical Education and Special Activities in the nursing action-training-research established for nursing teacher license.

Key words : Ethical Education, Special Activities, e-Learning, Nursing Teacher

1 はじめに

教職を目指す学生に必要な態度や能力は、多様な形態や環境での学びが必要となっている。実践的な実習の充実や協調的に学ぶディスカッションのような能動的な学修の必要性は高い。一方で、ネットワーク環境の普及によりそのような環境もe-learningで学ぶ可能性について、様々な領域で検討していく必要が出てきているといえる。

e-Learningシステムは、2000年ころからインターネット普及とともに大きく変容を遂げ普及してきた様相がある。ネットワークの普及による影響だけではなく、教授-学習理論に基づくような多くの機能も追加されてきた。

大学などの高等教育でも、近年は多様な学びに対応するため、多くの大学が何らかの形で導入している。筆者の所属大学においては、遅れながら2015年にMoodleの試験運用を始め、2016年に本格稼働を始めた。多くの大学の例を見ると、情報系科目群から導入されていくことが多く、本学も例外ではなかった。

しかしながら、情報系以外にも利用が進んできた。本学の使用状況を見ると、科目の特性に対応するような使用にまでは至っていない。道徳教育や特別活動の学修では、単に知識や技術を習得するのではなく、幅広い思考や議論が必要である。本報告では、養護教諭1種免許のために設置された養護教育実践研究において、学生の声を聞かなかで、道徳および特別活動に関わる教育へのMoodle使用の可能性について検討した。

2 養護教育実践研究と道徳教育および特別活動

養護教育実践研究は、専攻科健康教育専攻の既に養護教諭2種免許状を取得している学生が、今日的教育課題を研究の視点を持ち、課題解決の手法を学ぶための科目である。授業の目的は、養護教諭としての専門性を深め、さらなる教育向上をめざして、園児・児童生徒の心身の健康問題に関わっていく養護活動のあり方を子どもの認知的発達の見点から実践的に考えることとし、養護教諭の職務の中で大きなウェイトを占める保健室での健

康相談活動や、子どもに対する支援策、成長発達への考え方、保健学習について、ディスカッションを取り入れながら講義するものである。養護教諭は、子どものこころの発達に関わることから道徳教育に関し深い学習も求められる。今日特に求められる克服すべき主な課題として、押谷（2012）は道徳教育において、個人の内面的価値構造の多様化への課題を挙げ、生活を通しての価値意識と道徳的価値の乖離を指摘し、堺（2013）は、「ことば」は自分の考えや価値観や感情の活動であり、コミュニケーションを通じた真理形成や合意形成の活動とし、言語活動の重要性を指摘している。他人の考えを聞いたり、意見を交流する学習場面の必要性が浮かび上がる。

また、広岡（2013）は、特別活動の方向性として、多様な集団活動を通して、創造的に問題解決できるようにすることを示しており、電子上においても集団活動による学修が望まれる。学生は、実際の学校の支援員などに配置される場合が多く、特別活動の理論と実践に関しても議論を進めながら学ぶ必要もある。しかしながら、学校の支援員に配置される場合は、講義を欠席せざるを得ないことがしばしばあるために、時間と場所を選ばないMoodleを導入することが効果的であることがいえる。教職科目「道徳教育・特別活動論」においては、e-learningを利用していないが、その可能性を探ることは、学生の不足する学びを補填できるかもしれない。

3 学習理論とe-Learning

Moodleは次のようなシステムを通過するかたちで生まれていると考えられる。CAI（Computer Assisted Instruction）は行動主義心理学に基づくものから出発したが、e-Learningは、多くの場合、この基本的な教授機能を備えているといえる。教授活動を行うときの機能（提示、説明、指示、評価、フィードバック）などをコンピュータに代行させあらかじめ用意されたコースウェアに従い、学習者の個人差に応じたコンピュータ利用の学習指導を行う指導方法が取られた。しかしながら、行動主義は入力から出力にいたる情報処理過程をブラックボックスのまま残したままであったため、学習を認知構造の変化ととらえた認知主義に基づくIntelligent Tutoring Systemの研究が行われた。そこでは伝達という教授方法を重視したが、学習者を受動的にとらえる傾向があった。

e-Learningも主体的で能動的な活動主体としての学習者を主張した構成主義を取り入れるようになった。伝達過程よりも獲得過程が重視するようになったともいえる。学習者が外界に働きかけフィードバックを得ることで独自の知識構造を獲得することを重要とした認知構成主義に発展し、さらに学習を管理することでLMS（Learning Management System）と言われることにも繋がっていく。

さらに、学習の社会的側面を重視、獲得過程における他者の存在をとらえ、学習者の外的世界との相互作用によって、学習者に内化されたとした考えからCSCL（Computer Supported Collaborative Learning）が進化したともいえる。

CSCLはこの社会的構成主義に影響を受けていると言える。これに概念に類似の概念にCSCW（Computer Supported Cooperative Work）もあり、共に複数の分散的環境の参加者が協力して学習や活動するときの支援を目的とするものである。この流れは今日の協調学習と

いう教育の流れに合致してきた。

協調学習は学習者の相互作用によるものである。その過程は、共有の場で他人を認めるところから始まり、共同体に参加する。共同作業では言葉などを媒介としてコミュニケーション活動が行われ、活動が実行される。このときの問題の調整はコラボレーションやコーディネーションと呼ぶ。そして目標達成と共に新しい認識を形成するに至る。このように協調学習は、社会的な情報の共有から学びが構築される文脈にある。

Moodleは、課題を提出する機能、小テストを行う機能が充実している。一方で社会的構成主義を一つの研究テーマとしており、Moodleは、この考え方を教育的側面から実現するプラットフォームとして開発されている¹⁾。活動またはリソースのメニューを図1に示す。図2のような学修履歴などの管理機能も充実している。活動とは議論やテスト・課題などのコンテンツを示し、リソースとは、Webコンテンツの配置に関するメニューである。学修履歴もデータ化されるため、学修状況の分析にも役立つ。中川は、課題提出時間の差から学修進度を求め、内容を調整した結果、学生の学修の遅れを改善している²⁾。

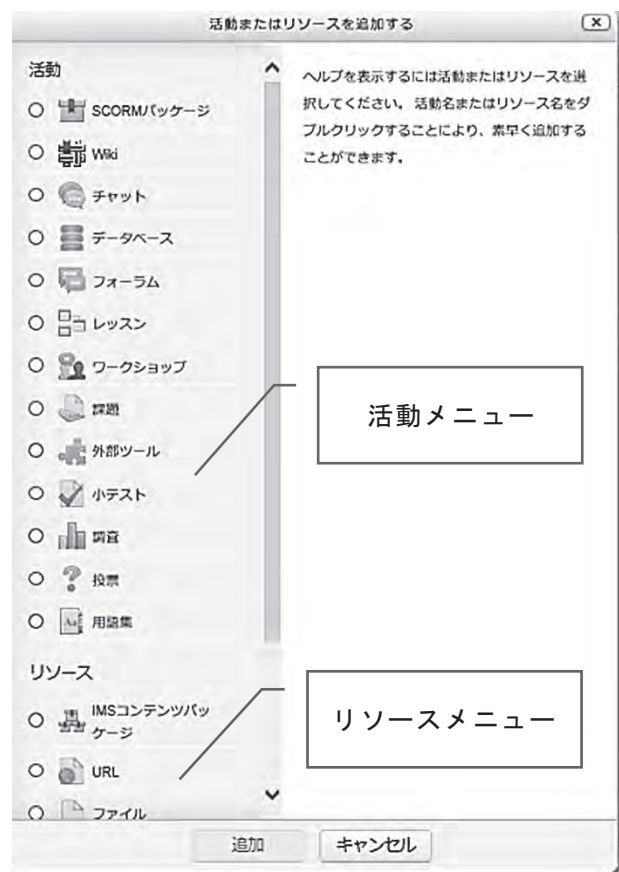


図1 活動またはリソースメニュー



図2 課題提出状況のインターフェイス



図3 スマートフォンから道徳性関連話題を交流するスレッド

4 調査の概要

2017年度の養護教育実践研究の履修者および教育課程科目の履修者の中で、道德教育・特別活動に関わる内容について、ほぼ同じ内容を設定し、課題を取り扱った。

21名の受講生に対し、Moodleを主に利用している端末、その操作性（4件法）、利点（自由記述）、課題（自由記述）を質問紙により調査した。また、Moodleフォーラム上の議論の回数及び内容をテーマのカテゴリーごとに分析した。

5 調査結果と考察

使用端末の半数はスマートフォンを使用しているが、大学または自宅のPCと併用している学生が多く、スマートフォンのみで利用する学生は、ごく少数であった。操作性の平均値は3.8であったが、スマートフォンを使用した学生は、ログインの困難や操作の煩雑を挙げている。大学または自宅のPCを利用した学生16名のうち、10名が課題提出の容易さを自由記述で挙げている。

また、スマートフォン利用の学生7名のうち、4名が情報共有の有用性をあげた。PCのみ利用した学生で情

報共有について言及したものはなかった。協調学習の設計がなされているフォーラム利用は、電車などの移動時に行えるという記述も見られ、フォーラム利用は、PCよりもスマートフォンでの利用が多いことがうかがえた。PC利用よりもスマートフォン利用のフォーラムにより、協調的な作業により課題解決を行っている様子があった。図3に議論のスレッドを示す。この図では、道徳性関連話題として、スマートフォンの使用時期から議論が始まっているが、学生により設定された5つの話題のうち、図3のような具体的話題では、1つのスレッドに10を超える投稿があるが、道徳性に関する抽象的課題や特別活動の意義に関する抽象的課題であれば投稿数は3以下に限られる結果となった。議論が活発化する投稿はスマートフォンから行われていることから、具体的話題から議論を進め、スマートフォン利用などの教育環境を多様化することが、研究の視点で課題解決の手法を学ぶという科目の目標達成の助けになると考えられる。

一方で、課題提出が遅れる学生は、情報共有されにくい、教員が図2に示す提出状況や学習履歴をフィードバックすることで、フォーラム参加を促すことができることが確認された。

6 まとめ

Moodleには様々な機能がある。教材提示、テストや課題をこれまでに使用してきたが、今回、道徳教育や特別活動の課題解決を目標にした科目への導入を行うことにした。フォーラム利用では抽象的課題より具体的課題とスマートフォン利用により議論が活性化し、抽象的課題につながることもわかった。使用端末により、情報共有や議論に差があることから、使用端末や学修履歴反映を考慮しながら、適切な導入を進める必要があることが確認できた。

参考文献

- 1) 押谷幸夫, 内藤俊史 (編), 道徳教育への招待, ミネルヴァ書房, p. 23, 2012
- 2) 堺正之, 道徳教育の方法, 放送大学教育振興会, pp.152-153, 2013
- 3) 広岡義之 (編), 新しい特別活動, ミネルヴァ書房, pp.5-6, 2013
- 4) 小山由紀江, Moodleを使った英語授業: 協調学習のツールとしての可能性, New directions, 名古屋工業大学共通教育・英語 (27), pp.27-42, 2009
- 5) 中川雅人, Moodleを用いた情報処理教育の実践と学習履歴の分析, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, (2), pp.185-191, 2017

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ことが出来る。

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、縮小等を求めることが出来る。

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)、和文要旨(300字以上400字以内)、もしくは英文要旨(200語以上300語以内、和文要旨も記載すること)、キーワード5語以内(和文、もしくは英文(英文の場合は和文キーワードも記載すること))を添付し、本文および注、文献、表・図、資料の順序に記載する。

2. 章、節などの見出し区分は、ポイントシステムを用い、次の順とする。

1.(大見出し)、1.1(中見出し)、1.1.1(小見出し)、1)片括弧、(1)(両括弧)

3. 本文は、書き出し及び改行後の書き出し部分を1マス空け、句点は「。」とし、読点は「,」(コンマ)とする。

4. 注には通し番号をつけ、本文中の該当箇所の右肩に注1)、注2)のように通し番号をつけ、本文と論文末の文献表との間に一括して番号順に記載する。注記の見出し語は「注」とする。

5. 文献は、下記の様式により、論文末尾に著者名のアルファベット順に一括して記載する。なお、欧文(ローマ字)誌・書名は、イタリックとする。また、著者が複数の場合は、その全員を記載する。その際、著者名と著者名の間は、中ポツ[・]でつなぐ。

a. 雑誌論文の場合

著者名(発行年)「論文表題」『掲載雑誌名』巻(号)、ページ数。

※欧文雑誌の場合

著者名.(発行年)論文表題,掲載雑誌名,巻(号),ページ数。

【記載例】

鈴木一郎(2000)「総合学習における教育実践学的存在論」『総合学習』4, pp. 38-39.

James. M. (2004) Japanese Education, *Journal of Education*, Vol.16, pp. 58-59.

b. 著書の場合

①著者名(発行年)『書名』出版社・発行所名, 発行年, ページ数。

②著者名(発行年)「論文表題」編者名編『書名』出版社・発行所名, ページ数。

※欧文著書の場合

著者名.(発行年)論文表題. In 編者名(ed), 書名, 出版社・発行所名, ページ数。

【記載例】

鈴木一郎(1998)『図で読むスクールカウンセリング』ミノルタ書房, pp. 33-45.

Chales.A., Singlehood. In Macklin.E. Rubin.S(ed), (1987) *Families in postmodern society*. Oxford University Press, pp. 34-35.

6. 図・表は原稿本文と別紙を用いて作成する。そのまま写真製版して印刷できるようにする。ただし、特殊な印刷については(例えばカラー印刷等)、その実費を投稿者が負担する。原稿本文に、およその挿入位置等を指定する。

7. 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。

8. 原稿はA4判タテ用紙でワープロソフト(Microsoft Office Word)を使用し、40字×40行で作成すること。原稿枚数は図表および注を含めて、16枚以内とする。

9. 原稿は、原則としてワードファイルで電子メールに添付して提出すること。併せて、プリントアウトしたものを1部提出すること。

10. 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。

2017.6.7 図書委員会決定

編集委員会

委員長 馬 込 武 志
委 員 大 島 里詠子
谷 めぐみ

湊川短期大学紀要 第54集

平成30年 3 月15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