

ISSN 0910—9374

紀 要

第 35 号

秋草学園短期大学

2018 年

紀 要

第 35 号

目 次

[論文]	地域子育て支援拠点の子育て支援に対する 利用者満足度に影響を及ぼす要因……………	幼児教育学科……	浅井 拓久也	…1
[論文]	専門職としての保育士像の形成に関する研究 一保育所実習前後における保育士像の変化に着目して一……	幼児教育学科……	浅井 拓久也	…14
[論文]	ソフィア・アラベラ・アルウインの幼児教育思想について（2） ～玉成幼稚園の推移と保育実践内容の一考察～……………	幼児教育学科……	畠田 貞子	…29
[論文]	保育所における感染症の現状と課題……………	幼児教育学科……	鳥海 弘子	…43
[論文]	アクティブ・ラーニングにおける学生の コミュニケーション能力の育成……………	文化表現学科……	中西 希和	…54
[論文]	AI 時代の女性研究者育成問題 一女子中高生の理科離れと理系進路選択支援について一……	幼児教育学科……	信田 理奈	…67
[論文]	保育および初等教育における幼小接続を目指した〈鑑賞〉についての一考察 一保育における〈鑑賞〉の在り方を視点として一……………	幼児教育学科……	長谷川 恭子	…79
[論文]	乳児の保育を通じた子育て支援～保育原理の視点からみた 保育内容および保育者のあり方の検討～……………	幼児教育学科……	開田(青山) 有希 小湊 真衣	…91
[論文]	特別の支援を必要とする子ども達への理解を含む進路・相談・支援・計画 ～言葉・人間関係・環境の視点から～……………	幼児教育学科……	開田(青山) 有希 小湊 真衣	…102
[研究ノート]	保育者養成校における野外活動実習（夏）のあり方に関する研究 一NEAL の資格取得効果と学生の学びの振り返り一……………	幼児教育学科……	塩崎 みづほ 新戸 信之	…112
[研究ノート]	短期大学入学後早期の学生が、保育現場の 環境及び保育を見学する意義……………	幼児教育学科……	富山 大士 浅井 拓久也 中村 陽一 塩崎 みづほ 豊泉 尚美	…119

[調査報告]

『保育者養成校における1年目のピアノ授業での指導法について』

—ソルフェージュのクラス授業における1つの試み—…… 幼児教育学科…… 大石 綾子 ……129
渡邊 愛里
木住野 睦子

[調査報告]

保育所における保護者支援の現状と課題①

—保護者へのアンケートより—…………… 幼児教育学科…… 北澤 明子 ……139
志濃原 亜美

[調査報告]

「子どもの興味・関心から始まる プロジェクト・アプローチ」～音楽表現・造形表現・身体表現を
つなぐ実践を通して考える～…………… 幼児教育学科…… 豊泉 尚美 ……152
鹿戸 一範

地域子育て支援拠点の子育て支援に対する 利用者満足度に影響を及ぼす要因

浅井 拓久也

A Study on Factors Affecting Users' Satisfaction with Regional Childrearing Support Center

Takuya Asai

キーワード：地域子育て支援拠点、子育て支援、利用者満足度、因子分析、重回帰分析

Key Words : regional childrearing support center, childrearing support, users' satisfaction, factor analysis, multiple regression analysis

要約：本論文では、地域子育て支援拠点での子育て支援の質向上の示唆を得るため、利用者満足度に影響を及ぼす要因について明らかにすることを目的とした。因子分析および重回帰分析を行った結果、因子分析によって抽出された5つ因子のうち、「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」の3つの因子が利用者満足度に有意な影響を及ぼしていることが明らかとなった。

Abstract : This paper aims to identify some factors affecting users' satisfaction with regional childrearing support center to improve the quality of childrearing support in the center. The result of factor analysis and multiple regression analysis indicates that three factors of 'easy to use', 'children's relationship with others', and 'connection with community' affect the users' satisfaction significantly.

1 研究背景と課題設定

本研究の目的は、地域子育て支援拠点（以下、拠点施設）での子育て支援の質向上の示唆を得るため、利用者満足度に影響を及ぼす要因について明らかにすることである。

地域子育て支援拠点事業（以下、拠点事業）とは、「地域において子育て親子の交流等を促進する子育て支援拠点の設置を推進することにより、地域の子育て支援機能の充実を図り、子育ての不安感等を緩和し、子どもの健やかな育ちを支援すること」を目的として、「乳幼児及びその保護者が相互の交流を行う場所を開設し、子育てについての相談、情報の提供、助言その他の援助を行う事業」である（厚生労働省 2017a）。拠点事業では、子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、子育て等に関する相談や援助の実施、地域の子育て関連情報の提供、子育て及び子育て支援に関する講習等の実施が4つの基本事業として規定されている。

昨今の子育てを取り巻く環境を背景に、拠点事業の重要性が高まっている。地域社会とのつながりの希薄化や核家族化によって、子育ての相談相手や子育て経験者が身近な存在ではなくなり、子育ての孤立や不安を招きやすくなっている。こうした事情は、拠点事業の目的のなかでも、「少子化や核家族化の進行、地域社会の変化など、子どもや子育てをめぐる環境が大きく変化する中で、家庭や地域における子育て機能の低下や子育て中の親の孤独感や不安感の増大等に対応するため」と指摘されている（厚生労働省 2017a）。そのため、地域の中で子育て支援を行う様々な関係者や機関の役割が重要になっている。平成 29 年告示の保育所保育指針においても、保育所は地域の子育て支援の関係者や機関と連携することが明記されている。拠点事業は、このような地域の子育て支援の担い手の1つとして挙げられている。

また、2014 年の利用者支援事業の創設も、拠点事業の重要性を高めるものであった。利用者支援事業は、拠点事業における地域機能強化型から発展的に創設されたものであり、拠点事業と相互補完的な関係にある。子ども・子育て支援新制度による保育や子育てのサービスの多様化、複雑化を背景として、利用者支援専門員は利用者の相談に応じたり利用者による情報収集や選択の支援をしたりすることで、利用者支援を行う。また、利用者が地域資源と連携、協働できるような体制を作る支援を行う。しかし、利用者支援専門員は多くの利用者に認知されているとは言い難い存在であることから、子育てひろばや保育所等に設置された子育て支援センターのような拠点施設に配置することで利用者支援専門員による利用者支援や地域連携を実現することが期待されている。すなわち、利用者支援事業の実効性を高めるためにも、拠点事業は重要な存在なのである。

拠点事業の重要性は、実施箇所数の推移からもわかる。拠点事業が開始された 2007 年は 4,409 か所であったが、2017 年は 7,259 か所の実施となっている（厚生労働省 2017b）。拠点事業は、2007 年はひろば型、センター型、児童館型の3つの事業類型から始まり、2013 年は一般型、地域機能強化型、連携型の3つに、2014 年は一般型、連携型2つというよう

に、統合や再編を繰り返してきた。しかし、こうした変遷の中でも拠点事業の実施箇所は毎年増加している。また、拠点事業と相互補完の関係にある利用者支援事業も、同事業が開始された 2014 年は 323 か所であったが、2017 年は 1,897 か所の実施と増加している。

このように、子育て支援において拠点事業の担う役割は大きいことから、拠点施設での子育て支援に関する多くの研究がなされてきた。先行研究は、拠点施設での子育て支援や拠点施設の運営や管理に従事する者（以下、拠点事業者等）を対象としたものと、親子や母親のような拠点施設の利用者を対象としたものに大きく分けることができる。紙幅の都合からすべての先行研究を列挙することは難しいが、前者は、橋本（2011）、中谷他（2011）、榎（2013）、丸谷（2016）、椎山（2016）、多田（2017）、周防他（2018）等の研究がある。一方で、後者は寺村（2012）、小野（2013a）、小野（2013b）、富田（2014）、岡本（2015）、富田他（2015）、三原・佐々木（2016）、新川（2016）、今井・伊藤（2017）、宇都・川畑（2017）等の研究がある。近年では利用者を対象とした研究が増えてきている。利用者の評価を取り入れることは、拠点施設での子育て支援の質向上につながる可能性が高いからである。

しかし、利用者を対象とした先行研究を概観すると、利用者の年齢、子どもの数、家族構成のような基本的な属性や、拠点施設の利用回数や頻度、利用前後の感情的な変化について調査したものが中心であった。これらは、利用者に対して拠点施設の利用状況、環境や支援に対する満足度を項目別に質問することで利用者の評価を引き出すことには成功しているが、各項目に対する利用者の評価が拠点施設での子育て支援全体に対する満足度とどのように関係しているかについては検討できていなかった。小野（2013a:75）が「拠点事業は、子育て家庭にとって地域の身近な拠点として子育てを支える仕組みとなることが求められており、地域の特性や子育て家庭のニーズに合わせた取り組みが期待されている」というように、利用者の評価は拠点施設での子育て支援の質向上において重要であるため、どのような要因が利用者満足度に影響を及ぼしているのかを検討する必要がある。

以上を踏まえて本研究では、拠点施設での子育て支援の質向上につながる示唆を得るために、利用者満足度に影響を及ぼす要因について明らかにする。もちろん、拠点施設での子育て支援の質向上のためには、拠点事業者等による自己評価と利用者による評価を総合的に分析することが必要である。このような最終的な課題に対する意識をもちつつ、まずは本研究では利用者による評価に着目することにする。

2 研究方法

(1) 調査概要

調査対象者は、ある県内の拠点施設の利用者とした。拠点施設の選定については、県内拠点事業者等の意見を参考にして、市区町村の偏りが小さくなるよう留意し、56 か所を選定した。

調査方法は、2017 年 10 月から 2018 年 3 月を返信期間として設定し、56 か所に対して

800 枚の質問紙を郵送で配布する質問紙調査を実施した。ただし、800 枚のうち 400 枚については、本研究の協力者である県内拠点事業者を経由して配布した。期間内に返信があった 41 か所（回収率 73.2%）、501 件（回収率 62.6%）の回答を分析に用いた。

質問項目は、NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会（2017）の「地域子育て支援拠点事業における活動の指標『ガイドライン』（以下、ガイドライン）における「利用者向けアンケート」を使用した。ガイドラインとは、拠点施設での子育て支援の質向上のために、支援の内容を明示し指標化したものである（渡辺・橋本 2018）。ガイドラインには、拠点事業者等を対象とした「ガイドラインに基づく自己評価」と、拠点事業の利用者を対象とした「利用者向けアンケート」がある。

本研究で「利用者向けアンケート」を使用する理由は、次の 2 つである。まず、網羅性である。「利用者向けアンケート」は拠点事業者等を対象とした自己評価に対応するように作成されているため、拠点施設での支援の内容から拠点施設の運営や管理まで、利用者は拠点施設での子育て支援に対して網羅的に評価を行うことができる。本研究の目的は拠点施設での子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼす要因を明らかにすることであるため、網羅的な質問項目を用いることでより正確な分析が可能となる。次に、信頼性である。ガイドラインやアンケートは、「地域子育て支援拠点事業における活動評価の分析及び普及可能なガイドラインの作成に関する研究」のような拠点施設での子育て支援に関する調査研究の結果や、厚生労働省による地域子育て支援拠点事業実施要綱を踏まえて作成されている。以上から、本アンケートを使用することとした。

「利用者向けアンケート」には質問項目が 25 項目ある。これらに、「あなたが利用している地域子育て支援拠点について、総合的に満足している」という利用者満足度を質問する項目を追加した。具体的な質問項目については以下の通りである（表 1）。

（2）分析方法

質問に対する回答は、あてはまる = 4、だいたいあてはまる = 3、あまりあてはまらない = 2、あてはまらない = 1 の 4 件法とした。

「利用者向けアンケート」の 25 項目について因子構造を検討するため、探索的因子分析を行った。また、抽出した因子を独立変数として、「あなたが利用している地域子育て支援拠点について、総合的に満足している」を従属変数として投入した重回帰分析を行った。因子分析および重回帰分析には Stata 15 を用いた。

（3）倫理的配慮

利用者が質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等が拠点事業者等から

表1 利用者向けアンケートの質問項目

1	親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある
2	子育て等に関する相談や援助が行われている
3	子育てに必要な情報が提供されている
4	子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている
5	地域の方々と交流を図る活動が行われている
6	親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる
7	子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている
8	この施設を利用することで子育てを支えられていると感じる
9	挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる
10	子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる
11	親同士・子ども同士の仲間づくりなどを助けてくれる
12	高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している
13	子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている
14	子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあうことができる
15	子どもたちが親以外の大人とかかわることができる
16	職員は、普段から親子の交流の場において、かかわってくれる
17	いつでも職員に手助けを求めることができる
18	職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる
19	職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、親の考えを尊重してくれる
20	子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる
21	広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されていると感じる
22	相談する際のプライバシーが守られていると感じる
23	事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている
24	利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる
25	職員同士が協力しあっていると感じる
26	あなたが利用している地域子育て支援拠点について、総合的に満足している

口頭で説明された。質問紙の提出をもって受講者の同意を得たとした。

3 結果と考察

(1) 因子分析の結果

上の 25 項目について、平均値、標準偏差を確認したところ天井効果、フロア効果は見られなかったため、すべての質問項目を分析対象とした(表2)。

因子分析では、主因子法・プロマックス回転を行った。初期の固有値の変化についてカイザーガットマン基準により、5つの因子を抽出することが妥当であると判断した。5つの因子の全分散を説明する割合は 67.668%であった。また、KMO 検定は.898であった(表3)。第 I 因子には、「挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる」、「この施設を利用することで子育てを支えられていると感じる」、「職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる」、「子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる」、「子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている」、「職員は、普段から親子の交流の場において、かかわってくれる」、「子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる」、「職員に相談したときには、解決方法を押し付けずに、親の考えを尊重してくれる」、「いつでも職員に手助けを求めることができる」、「子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている」の 10 項目が高い負荷を示したため、「利用しやすさ」と命名し

表2 記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる	498	3.96	.201
職員は、普段から親子の交流の場において、かかわってくれる	498	3.91	.287
職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる	492	3.90	.317
子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる	495	3.90	.324
この施設を利用することで子育てを支えられていると感じる	498	3.89	.371
職員同士が協力しあっていると感じる	498	3.88	.328
いつでも職員に手助けを求めることができる	498	3.87	.350
子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる	495	3.87	.351
子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている	492	3.86	.427
職員に相談したときには、解決方法押し付けずに、親の考えを尊重してくれる	492	3.86	.385
親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	501	3.84	.383
子どもたちが親以外の大人とかかわることができる	498	3.83	.380
親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	498	3.81	.434
子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあうことができる	498	3.81	.395
親同士・子ども同士の仲間づくりなどを助けてくれる	498	3.79	.437
子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている	498	3.78	.454
子育てに必要な情報が提供されている	501	3.77	.447
子育て等に関する相談や援助が行われている	501	3.75	.448
子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている	498	3.72	.474
利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	495	3.70	.531
相談する際のプライバシーが守られていると感じる	489	3.67	.521
広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されていると感じる	498	3.66	.544
事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている	489	3.56	.544
地域の方々と交流を図る活動が行われている	498	3.36	.770
高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している	495	3.18	.856

表3 利用者向アンケートに対する因子分析の結果

	I	II	III	IV	V
第I因子 利用しやすさ					
I-1 挨拶と笑顔で親子を温かく迎え入れてくれる	.989	.079	-.320	.045	-.020
I-2 この施設を利用することで子育てを支えられていると感じる	.788	.080	.060	-.088	.120
I-3 職員に相談したときには、自分の気持ちや悩みを受け止め、共感してくれる	.571	-.126	.459	.097	-.158
I-4 子どもの個性や発達を理解し、親とともに成長を見守ってくれる	.514	.114	.356	-.055	-.062
I-5 子育てや子育て支援に関する講座などが月1回以上実施されている	.508	-.030	.218	-.041	.095
I-6 職員は、普段から親子の交流の場において、かかわってくれる	.507	.492	.025	-.118	-.073
I-7 子育ての悩みなど、気兼ねなく相談できる	.504	.276	-.043	.135	-.057
I-8 職員に相談したときには、解決方法押し付けずに、親の考えを尊重してくれる	.422	-.247	.417	.314	-.094
I-9 いつでも職員に手助けを求めることができる	.421	.312	-.004	-.031	.099
I-10 子どもの個性や可能性が認められ、尊重されている	.398	.243	.288	-.115	.138
第II因子 子どもと他者の交流					
II-1 子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあうことができる	-.018	.741	.021	.172	-.129
II-2 子どもたちが親以外の大人とかかわることができる	.084	.687	.074	-.023	-.081
II-3 職員同士が協力しあっていると感じる	.300	.312	.137	.068	.109
第III因子 親同士の交流					
III-1 子育て等に関する相談や援助が行われている	.015	.098	.813	-.037	-.098
III-2 子育てに必要な情報が提供されている	.068	.047	.636	.168	-.125
III-3 親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある	-.119	.179	.608	-.230	.180
III-4 親同士・子ども同士の仲間づくりなどを助けてくれる	-.104	.278	.505	.042	.075
III-5 親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる	.313	-.221	.421	-.012	.198
第IV因子 運営・管理の充実					
IV-1 相談する際のプライバシーが守られていると感じる	.104	-.088	-.106	.783	-.037
IV-2 事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている	-.217	.122	.072	.732	.089
IV-3 広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されていると感じる	.199	.062	-.182	.608	.139
IV-4 子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている	-.003	.328	.033	.484	-.010
IV-5 利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる	-.082	.215	.289	.415	.171
第V因子 地域とのつながり					
V-1 高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している	.003	-.113	-.043	.224	.783
V-2 地域の方々と交流を図る活動が行われている	.068	-.070	.062	-.060	.778

因子相関	I	II	III	IV	V
I	-	.579	.729	.572	.249
II	.579	-	.585	.500	.292
III	.729	.585	-	.681	.315
IV	.572	.500	.681	-	.450
V	.249	.292	.315	.450	-

た。 α 係数は.918であった。

第II因子には、「子どもたちが自らの興味や関心に沿って遊んだり、他の子どもとかかわりあうことができる」、「子どもたちが親以外の大人とかかわることができる」、「職員同士が協力しあっていると感じる」の3項目が高い負荷を示したため、「子どもと他者の交流」と命名した。 α 係数は.786であった。

第III因子には、「子育て等に関する相談や援助が行われている」、「子育てに必要な情報が提供されている」、「親子が交流し、親同士が支えあったり、子ども同士が育ちあう雰囲気がある」、「親同士・子ども同士の仲間づくりなどを助けてくれる」、「親および子どもの性別、出身地、民族、国籍、障害などにかかわらず利用できる」の5項目が高い負荷を示したため、「親同士の交流」と命名した。 α 係数は.777であった。

第IV因子には、「相談する際のプライバシーが守られていると感じる」、「事故やけがの防止、衛生管理、災害時等の備えがなされている」、「広報紙・通信やホームページ等での情報の扱いについて配慮されていると感じる」、「子どもたちが遊びやすいように、遊具の配置やコーナー分けなどが工夫がされている」、「利用者に直接意見を聞いたり、アンケートなどを行い、業務の改善に取り組んでいる」の5項目が高い負荷を示したため、「運営・管理の充実」と命名した。 α 係数は.842であった。

第V因子には、「高齢者や学生など、地域のボランティアが活動している」、「地域の方々と交流を図る活動が行われている」の2項目が高い負荷を示したため、「地域とのつながり」と命名した。 α 係数は.801であった。

(2) 重回帰分析の結果

因子分析によって抽出した「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「親同士の交流」、「運営・管理の充実」、「地域とのつながり」の5つの因子を独立変数、「あなたが利用している地域子育て支援拠点について、総合的に満足している」を従属変数として投入した重回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表4）。

表4 利用者満足度の規定要因に関する重回帰分析の結果

従属変数：利用者満足度 独立変数	回帰係数			β の95%CI	
	非標準化 (B)	β	t	下限	上限
利用しやすさ	.120***	.393***	7.137	.087	.154
子どもと他者の交流	.048**	.148**	2.638	.012	.083
地域とのつながり	.035*	.103*	2.323	.005	.065
R^2 (調整済み R^2)	.398 (.392)				
F (3, 413)	58.319***				

除かれた変数：親同士の交流、運営・管理の充実 (投入基準： F 値の確率=.05/除去基準： F 値の確率=.)

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

表4から、「親同士の交流」、「運営・管理の充実」は変数として除外され、「利用しやすさ」、

「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」によって拠点施設での子育て支援に対する利用者満足度を説明する回帰式が得られた。決定係数（調整済み決定係数）は.398（.392）であり、0.1%水準で有意であった。残差分析においても問題は見られなかった。抽出した因子はプロマックス回転によるものであるため多重共線性について検討した結果、許容度は「利用しやすさ」（.561）、「子どもと他者の交流」（.537）、「地域とのつながり」（.872）であり、多重共線性に関する問題はないと判断した。

（3）考察

因子分析の結果、拠点施設での子育て支援に対する利用者の評価として、「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「親同士の交流」、「運営・管理の充実」、「地域とのつながり」の5つの因子が抽出された。また、因子分析によって抽出した5つの因子を独立変数、「あなたが利用している地域子育て支援拠点について、総合的に満足している」を従属変数として用いた重回帰分析では、「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」は利用者満足度に有意な影響を及ぼしていたが、「親同士の交流」、「運営・管理の充実」は有意な影響を及ぼしていなかった。

拠点施設での子育て支援に対する「利用のしやすさ」は、利用者満足度に対して最も影響が大きかった。これは、拠点施設での子育て支援は公的な行政機関や保育所等と異なり、親子が気軽に立ち寄り自由にご利用したりできることが最大の差別化要因になっているからと思われる。三原・佐々木（2016）は、拠点施設の利用者を対象に拠点施設を利用する理由について調査を行った結果、「いつも自由に利用できる」（74.6%）、「子どもを気兼ねなく遊ばせることができる」（61.6%）、「子どもが他の親子と関わるができる」（41.5%）ことが上位の理由であることを明らかにしている。このように、拠点施設での子育て支援の利用しやすさは、利用者満足度に影響を及ぼす重要な要因となるのである。

また、「子どもと他者の交流」や「地域とのつながり」も利用者満足度に有意な影響を及ぼしていた。これは、拠点施設では家庭内では行うことが難しい遊びや生活ができることや、保護者以外の地域の大人や職員と交流できることが背景にあるものと思われる。たとえば、先に引用した三原・佐々木（2016）の調査結果からも、拠点施設を利用する理由として子どもが自由に遊べることが利用者から重視されていた。また、伊藤・寺村（2018）は、自閉児が拠点施設で過ごすことの効果について、拠点施設に集う様々な子どもとの交流や拠点施設内の玩具への関心や多様な遊びを通じて、自閉児の社会性の育ちがみられたことを報告している。このように、拠点施設では、家庭内では難しい子ども同士の交流や親以外の大人との交流ができることから、利用者満足度に影響を及ぼしていたのであろう。

一方で、「親同士の交流」、「運営・管理の充実」は利用者満足度に有意な影響を及ぼしていなかった。まず、「親同士の交流」が利用者満足度に影響を及ぼしていなかったことについて、拠点施設では、親同士の交流は子育てに関する情報交換や親同士の支え合いにつなが

ることから重要なものである。しかし、親同士の交流には難しさもある。丸谷は親同士の交流の重要さは認めつつ、一方でその難しさについて次のように指摘している。丸谷 (2016: 100) によると、「仲間の存在によって子育てが楽になる親は多い。しかし、親子というまとまりで他の親子と交流することに自分自身の仲間関係とは異なる難しさを感じる親も多い。子育ての仲間は、子どもの成長を競う競争相手という側面もあり、仲間の中にいながら、劣等感や孤独感を募らせる場合もある」。こうした指摘を踏まえると、「親同士の交流」は、その重要さの一方で難しさもあることから、利用者満足度に影響を及ぼすに至っていないかったものと思われる。

また、「運営・管理の充実」も利用者満足度に有意な影響を及ぼしていなかった。これは、拠点施設の管理・運営は子育て支援の内容以前の前提や与件であるにとらえられているからではないだろうか。利用者が子育てに関する相談をする際のプライバシーや守秘義務が守られていることや、事故や怪我の防止、衛生管理、災害時の対策がなされていることは、拠点施設での子育て支援の内容以前の問題である。利用者の側からすれば、こうした管理や運営は十分な対策や配慮ができていう前提での拠点施設の利用である。それゆえに、「管理・運営の充実」は利用者満足度に影響を及ぼしていなかったのではないだろうか。

4 まとめと今後の課題

本研究の目的は、拠点施設での子育て支援の質向上につながる示唆を得るために、利用者満足度に影響を及ぼす要因について明らかにすることであった。因子分析及び重回帰分析を行った結果、拠点施設での子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼしている要因は、「利用しやすさ」、「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」であることが明らかとなった。

以上から2つのことが示唆される。まず、利用者満足度にも大きな影響を及ぼしていた「利用しやすさ」を重視していくことである。拠点施設の利用しやすさでは、距離的にも感情的にも利用しやすいことが重要である。特に、拠点施設が利用者の生活圏と近い場所にあるという距離的な利用しやすさは重要である。小野 (2013a) は利用者の拠点事業に対する評価に関する調査から、拠点事業の実施場所の特性が利用者の拠点事業に対する評価に影響を及ぼしていることを明らかにしている。また、三原・佐々木 (2016: 115) は拠点施設の利用しやすさについて、交通の便や移動手段の観点から、「日常生活圏域で利用できる「子育てサロン」の運営支援の充実が利用者のニーズに応える1つの方策だと思われる」と結論づけている。こうした先行研究が指摘するように、拠点施設での子育て支援が十分に機能するためには、利用者にとって距離的に利用しやすい拠点施設の設置が重要なのである。

また、利用しやすい拠点施設の設置においては、出張ひろばも重要になる。出張ひろばについては、「地域の実情や利用者のニーズにより、親子が集う場を常設することが困難な地

域にあっては、(中略) 公共施設等を活用した出張ひろばを実施することができる」とある(厚生労働省 2017a)。拠点施設の常設が難しいのみならず、交通の便や移動手段の難しさ、たとえば徒歩圏内に拠点施設が存在しないというような距離的な理由から利用できない状態にある親子にとっては、出張ひろばは重要な役割を担うことになる。何より、こうした交通や移動の困難さを抱えている親子は子育ての孤立や隔離に陥りやすく、拠点施設での子育て支援に対する必要性が高いことが多い。拠点施設での子育て支援に関する多くの先行研究や実践報告では、保育所等に設置された子育て支援センターや公共施設内の子育てひろばのような固定的な拠点施設が前提となっていたことからすれば、出張ひろばの具体的なあり方や運営方法について十分な検討が必要になるのではないだろうか⁽¹⁾。

次に、本研究の今後の課題とも重なるが、拠点施設での子育て支援の結果や効果についての実証的な研究の必要性である。利用者満足度に対して、「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」が影響を及ぼしていたが、拠点施設での子育て支援において、具体的にどのような関わりやつながりを提供することが利用者の子育てに影響を及ぼすかについて分析する必要がある。たとえば、玩具の存在である。家庭にはない玩具が拠点施設にあることで、子ども同士や親子の関係により影響を及ぼすことがある⁽²⁾。富田他(2015)による拠点施設の利用者を対象とした調査から、拠点施設を利用する理由として拠点施設では親子で様々な玩具で遊べる人が多いことが明らかとなっている。また、大豆生田(2006:50-51)は、「ひろばなどに集う事は、単に親子が安心できる場として機能するだけでなく、同じくらいの月齢や年齢の子どもの発達やその親のかかわりを見たり聞いたりする場でもある」とし、「「ひろば」が、学び合ひすなわち成長の機会となる」と指摘している。

前者に関しては、拠点施設にどのような玩具が、どの程度あり、どのように使用されることが子ども同士や親子の交流を深めるかを明らかにすることで、拠点施設での子ども同士や親子の交流を深める示唆を得ることができる。後者に関しても、拠点施設が子どもや親子にとって学びや成長の場となるために、どのような支援や要因が必要か、そうした学びや成長がどのような過程で生じるのかを明らかにすることで、拠点施設での子育て支援が充実していく。このような実証的な研究の蓄積が、拠点施設での子育て支援の質向上につながるのである。

拠点施設での子育て支援の質向上という場合、何を質とみなすか、何を向上とみなすかについては議論の余地がある。しかし、拠点事業に限らず福祉サービスにおいては、利用者満足度は当該サービスの利用や存続を左右する重要な要因である。利用者が利用し、支援に満足し、引き続き利用することで、子育ての悩みを主体的に解決し、子育ての喜びを感じてこそ価値や意義がある。それゆえに、拠点施設での子育て支援に対する利用者満足度を高める要因を踏まえた工夫がいつそう必要になるであろう。

今後の課題として、地域差を踏まえた分析と、拠点事業者等の自己評価と利用者による評価を組み合わせた分析がある。前者については、本研究では1つの県内の拠点施設を調査対

象としたが、各都道府県や市区町村によって利用できる拠点施設数や交通の便は異なる。このため、多様な地域の複数の拠点施設を調査対象とした研究が必要になる。また、後者については、拠点事業者等による自己評価と利用者による評価を総合的に分析する必要がある。拠点事業者等と利用者では拠点施設での子育て支援に対して優先する(求める)事項が異なることがある。これらの違いを明らかにし解決していくことによって、拠点施設での子育て支援の質向上につながっていく。これらを今後の課題として取り組んでいきたい⁽³⁾。

注

(1) 拠点施設での子育て支援は物理的な環境の下で行うことが前提とされている(厚生労働省 2017a)。しかし、現代社会のデジタルデバイスの普及状況からすれば、オンラインによる拠点施設も考えられる。拠点施設を利用する多くの親子がデジタルデバイスに親しんでいることからすれば、物理的な環境下での拠点施設の設置だけではなく、オンラインによる拠点施設の設置の可能性も今後検討していく必要があると思われる。

(2) 本研究で使用した質問紙には自由記述の欄があった。KH Coder (v.3)によって自由記述を分析したところ、共起ネットワーク(媒介中心性)の1つは「おもちゃ」が中心となっていた。たとえば、「家のおもちゃと違うから、よく遊ぶし喜んでいる。他の子供と接する機会が増える」という記述がみられた。「子どもと他者の交流」は利用者満足度に影響を及ぼしていたが、「おもちゃ」が子ども同士や親子をつなぐ役割を果たしていることが推察される。この点については稿を改めて論じたい。

(3) 個人の選択の尊重と地域による支援の均衡や調整の検討も重要である。「子どもと他者の交流」、「地域とのつながり」が拠点施設での子育て支援に対する利用者満足度に影響を及ぼしていることから、拠点事業者等は地域内の子ども同士や地域と親子の関係や連携を重視するであろう。確かに、拠点施設での子育て支援に対する満足度を高めることは利用者が拠点施設を利用する頻度を増やし、子育てによい影響を及ぼすことも多いであろう。一方で、利用者と地域との関係や連携が強化されるほど、意図的であれ偶発的であれ、親子の自由な決定を制限したり強制したりすることもある。地域とのつながりが強化されることで、地域との交流やつながりからの離脱の自由や、緩やかな関係や連携という柔軟な選択の可能性が排除されることもある。こうした個人の選択の尊重と地域による子育て支援の均衡や調整についても今後の課題である。

引用・参考文献

橋本真紀(2011) 地域を基盤とした子育て支援実践の現状と課題—地域子育て支援拠点事業センター型実践の検証から—。社会福祉学, 52(1), 41-54

- 橋本真紀 (2014) 地域子育て支援拠点事業の実践類型に関連する要因の検討—地域支援活動を積極的に展開する群に着目して—, 教育学論究, (6), 141-151
- 今井昭仁・伊藤篤 (2017) 神戸市の大学等が運営する地域子育て支援拠点事業の利用状況と展望, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 10 (2), 135-140
- 伊藤篤・川谷和子 (2015) 地域子育て支援拠点・ひろば型における早期ペアレンティング講座の意義—0歳児のパパママセミナー受講者の自由記述を手がかりとして—, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7 (2), 125-131
- 伊藤篤・寺村ゆかの (2018) 地域子育て支援拠点における自閉児を対象とした療育実践に関する考察: 実践者に対する聞き取り調査から, 心の危機と臨床の知, (19), 7-18
- 厚生労働省 (2017a) 地域子育て支援拠点事業の実施について.
- 厚生労働省 (2017b) 地域子育て支援拠点事業実施状況平成 29 年度実施状況.
- 丸谷充子 (2016) 子育て支援者がとらえる親子の成長—子ども広場の子育て支援者へのアンケート調査から—, 浦和論叢, (54), 89-105
- 三原詔子・佐々木美智子 (2016) 福岡市における地域子育て支援の取り組みについて, 中村学園大学発達支援センター研究紀要, (7), 111-116
- 中谷奈津子・橋本真紀・越智紀子 (2011) 地域子育て支援拠点事業専任保育士の業務内容の定量的分析—保育所併設型地域子育て支援センター観察調査の試みから—, 子ども家庭福祉学, (10), 47-57
- 新川泰弘 (2016) 地域子育て支援拠点におけるファミリーソーシャルワークの学びと省察, 相川書房.
- NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会 (2017) 地域子育て支援拠点事業における活動の指標「ガイドライン」(改訂版).
- 岡本聡子 (2015) 母親の育児不安解消における地域子育て支援拠点事業の効果—利用者アンケートを通じた測定と検証—, 創造都市研究, 10 (1), 1-12
- 大豆生田啓友 (2006) 支え合い、育ち合いの子育て支援—保育所・幼稚園・ひろば型支援施設における子育て支援実践論—, 関東学院大学出版会.
- 小野セレストア摩耶 (2013a) A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価に関する研究—実施場所別の分析結果を中心に—, Human welfare, 5 (1), 75-85
- 小野セレストア摩耶 (2013b) A 市地域子育て支援拠点事業の利用者評価—満足度を中心に—, 子ども家庭福祉学, (13), 13-24
- 榊ひとみ (2013) 地域子育て支援拠点におけるスタッフの学習と連帯, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, (119), 1-26
- 椎山克己 (2016) 地域子育て支援拠点事業「信愛つどいの広場」の現状と課題, 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, (39), 45-50
- 周防美智子・中典子・田口陽子・逢坂麻由・近藤真由美・延原栄子・平尾博美・山下明美・

- 伏見美紀 (2018) 地域子育て支援拠点事業における支援に関する研究. 岡山県立大学保健福祉学部紀要, (24). 81-89
- 多田幸子 (2017) 地方市部における地域子育て支援拠点事業施設の実践. 山梨県立大学人間福祉学部紀要, (12), 19-38
- 寺村ゆかの (2012) 神戸大学サテライトで提供される地域子育て支援拠点事業の評価研究—利用者を対象とした悉皆調査を通して—. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 5 (2). 119-131
- 富田道子 (2014) 広島都市学園大学地域子育て支援拠点事業の役割に関する一考察—利用者への質問紙調査から—. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要, 1 (1). 61-70
- 富田道子・児嶋芳郎・深澤悦子・田丸尚美・杉山直子・國清あやか・須崎朝子・石橋由美 (2015) 広島都市学園大学地域子育て支援拠点事業に関する一考察—オープンスペース「いーぐる」利用者への第 2・3 回質問紙調査から—. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要, 2 (2). 41-54
- 宇都弘美・川畑由佳子 (2017) A 市における地域子育て支援の活用実態と支援ニーズに関する調査. 南九州地域科学研究所所報, (33). 13-18
- 渡辺顕一郎・橋本真紀 (2018) 詳解地域子育て支援拠点ガイドラインの手引き (第 3 版)—子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて—. 中央法規出版.
- 安川由貴 (2014) 子地域子育て支援拠点事業の役割と課題—保育所・保育士の役割との関連から—. 東北女子大学・東北女子短期大学紀要, (53). 79-88

付記

本研究は公益財団法人前川財団平成 29 年度家庭・地域社会教育助成を受けて行った研究の一部である。

専門職としての保育士像の形成に関する研究
—保育所実習前後における保育士像の変化に着目して—

浅井 拓久也

A Study on Formation of the Image of Nursery School Teachers as Profession
: Focusing on Changes of the Image Before and After Practical Training in Nursery School

Takuya Asai

キーワード：専門職としての保育士像、保育所実習、計量テキスト分析

Key Words : image of nursery school teacher as profession, practical training in nursery, quantitative text analytical method

要約：本論文の目的は、計量テキスト分析を通じて、保育所実習前後での学生の保育士像の変化を明らかにすることである。分析結果として、保育所実習前は母親の代理や子どもと遊ぶことを楽しめる優しい存在という保育士像であったが、保育所実習後は子どもの発達支援や子どもの発達を促すような人的物的環境を構成する専門職としての保育士像へと変化していたことが明らかとなった。

Abstract : The purpose of this research is to clarify the change of the image of nursery school teachers before and after practical training in nursery school. As the result of quantitative text analysis, it was shown that the image before the training was a surrogate mother or a kind person who liked to play with children, but the image after the training was a professional who tried to make significant environments such as developmental support for children.

1 研究背景と課題設定

本研究の目的は、指定保育士養成施設に所属する学生（以下、学生）が保育士は専門的な職業であるという認識をどのように形成するかについて明らかにすることである。

現代社会において、保育士に求められる専門性は高度化している。多様な文化的背景をもつ家庭や特別な配慮を必要とする子どもへの対応や、保育所と子育て支援機関との社会的な連携の必要性が背景にある。平成 29 年に告示された保育所保育指針に関する議論を取りまとめた報告書では、「子どもや子育てを取り巻く環境が変化する中で、様々な困難を抱えた家庭・子どもへの対応にあたり、それぞれの背景のアセスメント、関係職種や機関との連携を行うなど、保育所に求められる支援機能は多様化・複雑化している。こうしたことに伴って、保育士には、より幅広く、高度な専門性が求められるようになってきている」、「専門職である保育士は、資格取得後も、日々の保育士としての業務等を通じ、その専門性を向上させていくことが重要である」というように、現代社会において保育士の専門性を高める（高め続ける）意義が指摘されている（厚生労働省 2016：10）。

保育士の専門性の高度化を背景として、指定保育士養成施設（以下、養成校）には、学生が保育士資格を取得できるようにするだけではなく、専門職としての保育士のあるべき姿や保育に関する専門的な知識や技術を学べるようにすることがこれまで以上に求められるようになる。養成校の教育課程の編成においても、「指定保育士養成施設は、教育課程の編成に当たっては、保育に関する専門的知識及び技術を習得させるとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮すること」と指摘されている（厚生労働省 2018）。

しかし、保育士に求められる専門性が高度化する一方で、学生の保育に対する学習意欲や姿勢は十分でない。長谷部（2006：115）は「指導に困難を伴う学生の割合も増加してきている」、「たとえ未だ養成段階にある学生であることを勘案しても、目に余る未熟さについて厳しく指摘されることも稀ではない」と指摘している。また、佐藤（2012、2015）は学生の実習日誌の分析を通じて、基本的な文章力や思考力の欠如を明らかにしている。さらに、浅井・浅井（2017）は養成校進学希望者である高校 3 年生に対する調査から、保育士という職業には国語や数学のような抽象的で体系的な科目を学ぶ必要性を感じていないことを明らかにしている。これらの先行研究が示しているように、実際の学生の意欲や姿勢に関わる問題を鑑みると、養成校において専門性を有する保育士を養成することは容易なことではないのである。

こうした背景には、保育士という専門的な職業に対する学生の認識（専門職としての保育士像が十分ではないことがある。養成校に進学する学生の多くは、保育士とは母親の代理、子どもと楽しく遊ぶ人、優しい人という認識に留まっている。子どもが楽しく遊ぶために、いつ、どのような場面で、どのような遊びを提供するか、どのような環境を用意するかを考えるためには、保育に関する専門的な知識や技術が必要であることは十分に認識されてい

ない。小島 (2012: 157) は「保育者をめざした理由を聞くと、『子どもはかわいい』、『子どもが好き』という答えが多く、中学校などにおける職業体験や授業の中の「保育」体験で、少し乳幼児とふれ合ったことが思いの土台となっていたり、『とりあえず資格がとれるから』という安易な考えで入学してくる学生も少なくない」と指摘している。また、長谷部 (2008: 147) は養成校進学志望動機の分析を通じて、「保育という営みが高度な専門性に裏付けられていること、養成校に進学後、多くの学習や実習経験を積むことの重要性やその厳しさ、保育者としての自らの資質能力等について真剣に考えるプロセスなしの進路選択」と指摘している。このような保育士に対する認識のあり方が、学生の学習意欲や姿勢に好ましくない影響を及ぼしているものと思われる。

以上を踏まえると、養成校での保育の専門的な教育が成功するための1つの要因として、保育士に対する学生の認識の転換が必要になる。神長 (2015: 96) は、専門職としての保育士について、「幅広い社会的視野と、乳幼児期から児童期、青年期を見通した人間の発達についての深い理解をもつという観点から見直し、より高度化していくことが必要である。言い換えれば、『子どもに優しい』、『子どもが好きだから』を超えて、子どもへの愛情を基盤にした保育行為の意味について、人間科学的な深い知見と結び付けて語ることが重要であり、そのことにより専門職としての保育者の道は開かれていく」と指摘している。すなわち、保育士とは、子どもに優しい人や子どもが好きの人という認識から保育に関する専門的な知見をもつ専門家であるという認識への転換が必要なのである。

そこで、本研究では、保育士は専門職であるという認識はどのように形成されるかについて明らかにする。保育士に対する学生の認識が、子どもが好きであれば誰でもできる職業から専門的な知識と技術の習得が必要な専門的な職業へと変わることは、学生の学習意欲や姿勢に影響を及ぼし、養成校での専門的な教育の実効力を高めることにつながると思われるからである。言うまでもなく、専門職としての保育士という認識が形成される過程には複数の要因が複雑に関係しあっており、本研究の中でこれらすべてを取り上げることは現実的ではない。そこで、本研究では保育実習 I (保育所) (以下、保育所実習) 前後における、保育士に対する認識の変化に着目する。なぜなら、保育所で実際に保育士の業務を体験し、保育の専門性や保育士のあるべき姿を具体的に確認することから、認識の転換が生じやすい (明らかにしやすい) からである (松永他 2002、矢野・田浦 2002)。

2 研究方法

(1) 調査概要

調査対象者は、X 短期大学、Y 短期大学、Z 大学に所属する学生とした。いずれも指定保育士養成施設であり、地理的に近い場所にある。X 短期大学では、保育実習 I の受講者 150 名のうち 137 名から回答を得た (回収率 91%)。Y 短期大学では、保育実習 I の受講者 77 名のうち 59 名から回答を得た (回収率 77%)。Z 大学では、保育実習 I の受講者 223 名 (3

年生 142 名、4 年生 81 名) のうち 221 名 (3 年生 141 名、4 年生 80 名) から回答を得た (回収率 99%)。

調査方法は、質問紙調査とした。授業内にて、調査担当者が質問紙を配布し、回収した。質問紙は選択式と記述式の混合とし、本研究に直接的に関係する項目のみならず、保育所実習全般に関する質問を行った。なぜなら、調査対象者には、保育所実習での学びの振り返りとして各質問への回答を求めたからである。また、本調査は 2018 年 3 月から 4 月に実施した。

(2) 先行研究の整理と課題

学生の保育士像や保育士観 (以下、保育士像) は、養成校での学習意欲や姿勢の影響を及ぼすものであることや保育に対する取り組み方や考え方の基礎でもあることから、先行研究においても多数の調査や分析がされている。これらの先行研究は、本研究と同様に、学生の保育士像が抽出しやすいことや保育士とはどのような職業かを意識しやすいことから、保育・教育実習前後で調査を行っているものが多い。紙幅の都合ですべての先行研究を列挙することは難しいが、学生の保育士像を分析した先行研究には、松永他 (2002)、矢野・田浦 (2002)、浅野 (2003)、中村 (2006)、阿部・石山 (2008、2010)、太田 (2008)、幸 (2009)、小島 (2012)、川崎 (2015)、竹田他 (2016) がある。

しかし、これらの先行研究は、保育士像に対する学生の回答が単に列挙されているだけか分析者の解釈や判断に基づいて回答の分類がなされているかであった。たとえば、松永他 (2002) は質問紙調査を通じて、保育実習前後の学生の保育士像を分析している。分析者があらかじめ設定したカテゴリーに回答を分類することで、保育実習前後の学生の保育士像の変化を明らかにしようとしている。しかし、この分類は、「分類化の作業は共同研究者 4 人全員が行い、判定内容は全員一致に至るまで協議され、カテゴリー枠を調整した」とあるように、分析者の解釈や判断に基づいて調整されたものであり、分析 (分類や整理) の客観性に疑問が残っていた。このように、保育士像に関する先行研究の多くは分析に関する客観性が十分に担保されていなかった。

こうした分析の客観性に関する問題を克服するため、計量テキスト分析を用いた研究もある。計量テキスト分析を用いることで、どこから、どのように言葉を抽出したのか、回答に特徴的な言葉は何かについて分析の過程や結果を定量的に示すことができるため、分析者による恣意性を回避しやすい。小沼 (2017) は、学生を対象とした質問紙調査を行い、自由記述の回答を計量テキスト分析することで保育士像の抽出を試みている。本研究と同様に KH Coder を用いることで、自由記述の回答を定量分析し、共起ネットワークを抽出している。しかし、本研究は保育所実習前の学生の保育士像のみを分析しているため、保育所実習前の保育士像の変化を把握できていなかった。以上の先行研究の課題を踏まえて、本研究では次の分析方法を用いた。

(3) 分析方法

分析には、「実習前にイメージしていた保育士とはどのようなものですか」と「実習を終えて、保育士とはどのようなものだと思いますか」に対する回答を使用した。なお、誤字脱字のような明らかな記述の間違ひに関しては執筆者の判断で修正した。

自由記述を対象に分析を行うため、計量テキスト分析が可能な KH Coder 3 を用いた。KH Coder 3 では、テキストデータを単語や句に分節し、出現数や単語間の相関関係を抽出することができる。また、共起ネットワーク等を抽出するさいに分析者が出現数や Jaccard 係数の閾値を設定するが、これらを除けば自動的に抽出が可能となるため、客観的な分類や整理が可能となる。

分析は、保育所実習前後の保育士に対する学生の自由記述の比較に加えて、保育士の専門性を表す言葉との比較を行った。具体的には次の手順で進めた。まず、保育所実習前後の保育士に対する学生の自由記述の比較として、保育所実習前後の頻出語（最低出現回数は 5）を抽出した。また、保育所実習前後の大学別の特徴的な言葉を抽出した。これは、Jaccard の類似性測度に基づいて各大学に特徴的な上位 10 語を抽出したものである。最後に、保育所実習前後の大学別の対応分析を行った。Jaccard の類似性測度に基づく特徴的な言葉の抽出とは異なる方法を用いることで多面的に分析を行うためである。最小出現数は、X 短期大学は 10、Y 短期大学と Z 大学は 5 とした。分析に使用する差異が顕著な語は、X 短期大学と Y 短期大学は 50、Z 大学は 60 とした。これらを同一の設定にしなかったのは、各大学によって分析に使用しできる文書数が異なるからである。なお、対応分析の結果を表す図では、原点 (0, 0) 付近を係数 3 として拡大した。

次に、学生の自由記述と保育士の専門性を表す言葉との比較として、専門職としての保育士に関するコードを作成し、コードの出現率を集計したクロス集計を行った。コーディング単位は文とした。保育所実習前後の差はカイ二乗検定によって確認した。また、コード出現率を視覚的に確認するためバブルプロットを作成した。バブルプロットの大きさはコード出現率、色の濃淡は標準化残差を表している。専門職としての保育士を表す言葉をコードとして設定することで、保育所実習前後で当該の言葉がどの程度出現するか、しないかを明らかにすることができる。保育士を語る際、保育所実習前には楽しい、子どもと遊ぶというような言葉が中心であったが、保育所実習後には環境の構成や子どもの発達という言葉を用いて語るようになっていくとすれば、保育所実習を通じて専門職としての保育士に対する認識が得られつつあることが示唆される。なぜなら、保育を語る際、遊ぶや楽しいだけではなく、環境や発達という言葉を用いることができるか否かは、単に言葉の相違に留まるのではなく、保育のあり方や見方そのものの相違になるからである。

コーディングでは、『保育所保育指針解説』(2018)における保育士の専門性の定義を使用した。具体的には、①これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助

する知識及び技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術、③保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術、④子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術、⑥保護者等への相談、助言に関する知識及び技術の6つである。

以上を踏まえて、コードは「子どもの発達支援」、「生活援助」、「保育内容・環境の構成」、「子どもの遊びの援助」、「子ども同士の関わり」、「保護者支援」とした。また、抽出語は6つの記述に含まれる言葉の類義語や関係語とした。たとえば、①については「発達」、「成長」、「育ち」等である。抽出対象とした語は、『保育所保育指針』や大学等の授業で一般的に使用されるテキストに出現するか否かを確認し、出現したもののみを採用した。

(4) 倫理的配慮

調査対象者が質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、回答と保育所実習に対する評価は無関係であること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等が各調査担当者から口頭で説明された。回答の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。なお、Y短期大学においては以上の説明を行った授業の次の回の授業にて調査を実施した。

また、本研究は平成29年度ブロック研究助成金研究によるため、全国保育士養成協議会事業調査課宛に本研究の倫理的配慮の概要を要約した「平成29年度ブロック研究助成金研究における倫理的配慮について」を送付し承認を得た。

3 結果と考察

(1) 保育所実習前後の学生の回答の比較

保育所実習前後の頻出語や特徴的な言葉を確認するために、最初に、保育所実習前後の頻出語を整理した(表1.1、表1.2)。

表1.1および表1.2から3つのことがわかる。まず、保育士の職業や責任について認識し始めたことである。保育所実習前後の頻出語を比較すると、保育所実習前では、保育士像について「優しい」(71)、「遊ぶ」(56)、「笑顔」(45)、「楽しい」(30)というポジティブな言葉で語られている。しかし、保育所実習後では、「仕事」(63)、「大変」(48)、「職業」(23)、「責任」(20)という職業としての保育士を表す言葉が上位に出現している。特に、「職業」と「責任」という言葉は保育所実習前には出現していないことから、保育所実習を通じて保育士の職業や責任に気がついたものと思われる。前者では、「子どもの成長を一番近くで見

表1: 保育所実習前の傾向

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
子ども	207	育児	15	希望	7
イメージ	75	暇	15	大得意	5
保育	71	成長	15	働く	5
楽しい	71	教える	12	おだやか	6
遊ぶ	66	年々	12	お散歩	6
人	65	たくさん	11	安全	6
笑顔	55	クラス	11	楽しい	6
一緒	49	機嫌	11	支える	6
言葉	33	先生	11	変な	6
活動	30	遊び	11	担任	6
楽しい	29	行く	10	朝	6
保護	30	長い	10	長い	6
大変	28	話です	9	忙しい	6
見る	26	行く	9	様子	6
聞か	24	お母さん	8	連絡	5
思う	24	環境	8	驚愕	5
明るい	21	寄り添う	8	簡単	5
言葉	20	行動	8	驚愕	5
教える	22	代わり	8	協力	5
仕事	19	関係	8	待つ	5
守る	18	理解	8	知らせ	5
常に	17	連絡	8	少し	5
多い	17	ピアノ	7	様	5
元気	16	一人ひとり	7	探する	5
幼稚園	15	自分	7	前	5

表2: 保育所実習後の傾向

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
子ども	481	電	22	笑	14
先生	120	先生	22	伝える	14
保育	103	一緒	21	預かる	14
成長	94	教える	21	一番	13
考える	81	行う	21	活動	13
仕事	63	自分	21	会う	12
保護	60	楽しい	20	開く	12
人	57	気持ち	20	対応	12
大変	48	笑える	20	日々	12
活動	40	責任	20	命	12
遊ぶ	38	楽しい	19	様子	12
大切	34	行動	18	イメージ	11
感じる	33	出来る	18	運	11
存在	33	遊ぶ	18	気	11
見守る	32	安心	17	時間	11
生活	31	簡単	17	実習	11
安全	27	たくさん	16	大事	11
理解	27	多い	16	理解	11
連絡	25	遊び	16	通わせる	10
同士	25	合わせる	15	寄り添う	10
一人ひとり	24	待つ	15	子	10
必要	24	連絡	15	手助け	10
常に	23	クラス	14	配慮	10
簡単	23	関係	14	分かる	10
聞か	22	笑顔	14	多い	10

守り、遊びや発達活動を通し、子どもと関わり生活を共にしていく職業。子どもの命を預かる職業、「子どものことだけではなく、保護者のことや、園全体のことも考え、周りをよく見て行動しなければいけない職業だと思いました」という回答があった。後者では、「保育士一人一人の行動が子どもに及ぼす影響がとても大きいということを感じました。保育士の方々はとても良く子どもたちを見ていて、少しの変化にもすぐ気付いていると思いました。子どもの命を守る重要な仕事であり、子どもと同じように保護者の支援も大切で、責任を感じる仕事なので、保育者間の協力が必要不可欠だと思った」という回答があった。

次に、保育所実習後には「成長」(94)や「考える」(81)という言葉が多く出現していることである。保育所実習を通じて、保育士という職業は楽しいだけではなく、専門的な視点から子どもの成長を支え促していくものであることやそのための環境や関係を工夫していくことを認識し始めたことがわかる。「成長」については、「1日子どもたちとすごし、子どもたちの安全に気を付け、子どもたちがしっかりと成長していけるように手助けをするもの」、「子どもの安全を第一に考え、子どもが成長できる手助けをする」という回答があった。「考える」については、「子どもと関わることだけが大切ではなく、その周りのことを全て考えるもの(家族や、環境など)」、「子どもが主体となり保育を広げていくということであり、それまでには環境構成や活動内容など子どもの発達に必要なもの成長する上で大切なことは?を常に考え楽しく過ごせる様な設定を考えることだと思いました」という回答があった。保育は子どもの最善の利益に資するように行われる。そのために、保育士は人的物的環境について考える。保育所実習を通じて、保育士の一つひとつの行為に意味があることや保育士は様々なことを考慮に入れて考えていることを理解したことが、こうした言葉の出現につながったと思われる。

最後に、保育所実習前後での「安全」(前: 6、後: 27)、「安心」(前: なし、後: 17)という言葉の出現回数差も顕著である。実際の保育室で保育を体験することで、安全な環境や安心できる関係の重要さに気がついたり具体的なイメージが描きやすくなったりしたことが背景にあると思われる。実際、保育所実習後の記述には、前者は「子どもへの保育だけでなく、おもちゃ等の清潔保持・安全への配慮、常に危険予測をされていてすごいと思いま

た」、後者は「子どもたちに社会で生きていく為に必要な事を伝える。のびのびと過ごせる環境づくりをする。子どもにとって安心できる人」とあった。保育所の中で子どもが充実した生活を送るためには、安全な環境や安心できる関係が前提となる。こうした環境や関係を作るためには、子どもや保育に関する専門的な知識や技術が必要である。保育所実習を通じて安全や安心に着目できるようになったということは、専門職としての保育士像の形成につながっているのである。

次に、X 短期大学、Y 短期大学、Z 大学それぞれで、保育所実習前後の特徴的な言葉を抽出し整理した（表 2.1、表 2.2、表 2.3）。保育所実習前後の頻出語を比較することに加えて特徴的な言葉にも着目することで、保育所実習前後の保育士像の変化を明らかにすることができる。

表2.1 保育所実習前後の特徴的な言葉 (X短期大学)

実習前	実習後		
イメージ	.216	子ども	.462
遊ぶ	.140	思う	.306
優しい	.120	保育	.180
笑顔	.085	考える	.135
一緒	.084	保護	.129
人	.086	成長	.116
楽しい	.079	仕事	.093
関わる	.077	見る	.089
援助	.059	感じる	.077
幼稚園	.053	常に	.088

表2.2 保育所実習前後の特徴的な言葉 (Y短期大学)

実習前	実習後		
生活	.121	子ども	.398
優しい	.081	保育	.151
人	.086	成長	.125
遊ぶ	.086	援助	.117
見る	.053	思う	.114
一緒	.051	見守る	.102
イメージ	.041	考える	.091
先生	.040	同士	.081
大変	.039	保護	.077
園	.027	仕事	.070

表2.3 保育所実習前後の特徴的な言葉 (Z大学)

実習前	実習後		
優しい	.135	子ども	.385
イメージ	.085	成長	.177
笑顔	.080	人	.126
遊ぶ	.083	考える	.121
明るい	.053	大変	.114
生活	.042	仕事	.081
元気	.039	思う	.087
楽しい	.038	保育	.086
一緒	.038	保護	.055
見る	.034	大切	.053

上表からは、保育所実習前後の頻出語の傾向と同じことがわかる。保育所実習前では、「優しい」(X:.120、Y:.081、Z:.135)、「遊ぶ」(X:.140、Y:.066、Z:.063)、「笑顔」(X:.095、Z:.080)、「楽しい」(X:.079、Z:.038)というポジティブな言葉が特徴的な言葉となっている。一方で、保育所実習後では、「仕事」(X:.093、Y:.070、Z:.091)、「成長」(X:.116、Y:.125、Z:.177)、「考える」(X:.135、Y:.091、Z:.121)が特徴的な言葉となっている。

これらのことから、いずれの養成校においても同じ傾向が見られることがわかる。保育所実習前は優しい、楽しい、子どもと遊ぶという表面的な理解に基づく保育士像であったが、保育所実習を経験することで、保育士の職業や責任を理解し、また子どもの成長を支え促すことやそのための人的物的な環境を考えるという専門職としての保育士像へと変わっていた。ショーン(2001)によると、専門家は技術的熟達者と省察的実践者に分けられる。技術的熟達者とは、与えられた問題に対して決まった知識や技術を適用して解決していく専門家である。省察的実践者とは、与えられた問題を問い直し、自分が置かれた状況と対話し、新たな前提や視点に基づく問題を設定し、解決策を創造的に見出だしていく専門家である。保育では入念な計画を作成しても、子どもの反応が予想通りになるとは限らない。その日の、その場面での子どもの様子や言動に即して保育を柔軟に変えていかななくてはならない。すなわち、保育者は省察的実践者である。それゆえに、常に考え続けることが求められるのである。保育所実習後に「考える」という言葉が出現したことは、保育所実習を通じて専門職

としての保育士像を描き始めていることの表れであろう。

最後に、保育所実習前後の大学別の対応分析を行った (図 1.1、図 1.2、図 1.3)。対応分析は、先に確認した特徴語の抽出方法 (Jaccard の類似性測度に基づく抽出方法) とは異なる方法によって特徴語を明らかにする方法である。

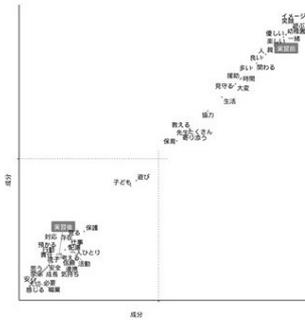


図 1.1 保育所実習前後の対応分析 (Y短期大学)

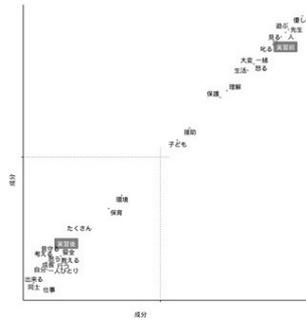


図 1.2 保育所実習前後の対応分析 (Y短期大学)

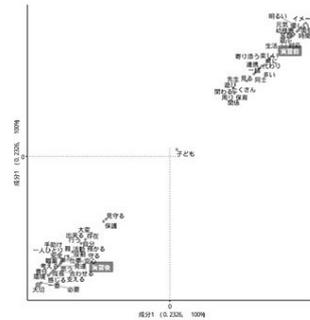


図 1.3 保育所実習前後の対応分析 (Z大学)

図 1.1、図 1.2、図 1.3 から、保育所実習前後の頻出語および Jaccard の類似性測度に基づく特徴語の分析結果と同様の傾向が確認できる。いずれの養成校においても保育所実習前を特徴づける言葉は「優しい」、「遊ぶ」、「笑顔」、「楽しい」であり、保育所実習後を特徴づける言葉は「仕事」、「職業」、「成長」、「考える」である。

また、Jaccard の類似性測度に基づく特徴語にはなかったが、保育所実習後を特徴づける言葉として「安全」、「安心」が明示されている。Z 大学の対応分析では (図 1.3)、「命」という言葉も見られる。保育所実習で具体的な保育を体験することで、安全や安心に対する意識がいつそう強くなったものと思われる。

以上から、保育所実習を通じて学生の保育士像が変化したことが明らかとなった。保育所実習前は、保育士とは子どもと楽しく遊ぶことが仕事である、優しい存在であるという保育士像であった。しかし、保育所実習を通じて実際の保育を体験したり保育士から学ぶことで、保育所実習後は、子どもの成長を支えたり安全や安心を確保したりするために専門的な知識や技術を活用する専門職としての保育士像であった。保育所実習後における頻出語の抽出、Jaccard の類似性測度に基づく抽出、対応分析による抽出でも、同様の結果であった。また、養成校別にみても同様の結果であった。

(2) 学生の回答と保育士の専門性を表す言葉との比較

専門職としての保育士に関するコードを作成し (表 3)、コードの出現率を集計したクロス集計を行った (表 4.1、表 4.2、表 4.3)。また、コード出現率を視覚的に確認するためバブルプロットも作成した (図 2.1、図 2.2、図 2.3)。

表3 専門職としての保育士像に関するコーディングルール

コード名	コードの定義	抽出語の例
子どもの発達支援	乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識及び技術	発達、成長、育ち
生活援助	子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術	生活、意欲、排せつ
保育内容・環境の構成	保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術	空間、環境、遊具
子どもの遊びの援助	子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術	遊び、興味、展開
子ども同士の関わり	子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術	見守る、寄り添う、仲直り
保護者支援	保護者等への相談、助言に関する知識及び技術	保護者、母親、相談

表4.1 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (X短期大学)

	子どもの発達支援**	生活援助	保育内容・環境の構成**	子どもの遊びの援助**	子ども同士の関わり	保護者支援
実習前	11 (5.38%)	39 (19.12%)	9 (4.41%)	37 (18.14%)	13 (6.37%)	13 (6.37%)
実習後	36 (13.33%)	55 (20.37%)	34 (12.59%)	21 (7.78%)	18 (6.87%)	15 (5.56%)

n=204 (実習前)、270 (実習後)

表4.2 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (Y短期大学)

	子どもの発達支援*	生活援助	保育内容・環境の構成*	子どもの遊びの援助	子ども同士の関わり*	保護者支援
実習前	2 (2.70%)	21 (28.38%)	2 (2.70%)	5 (6.76%)	2 (2.70%)	4 (5.41%)
実習後	11 (12.79%)	21 (24.42%)	10(11.63%)	2 (2.33%)	12 (13.95%)	5 (5.81%)

n=74 (実習前)、88 (実習後)

表4.3 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (Z大学)

	子どもの発達支援**	生活援助	保育内容・環境の構成**	子どもの遊びの援助*	子ども同士の関わり	保護者支援
実習前	7 (2.48%)	26 (8.22%)	1 (0.35%)	22 (7.80%)	9 (3.19%)	10 (3.55%)
実習後	50 (18.80%)	31 (11.65%)	11 (4.14%)	9 (3.38%)	13 (4.89%)	16 (6.02%)

n=282 (実習前)、266 (実習後)

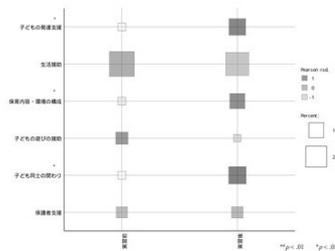


図2.1 コード出現率のバブルプロット (X短期大学)

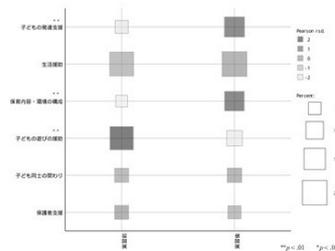


図2.2 コード出現率のバブルプロット (Y短期大学)

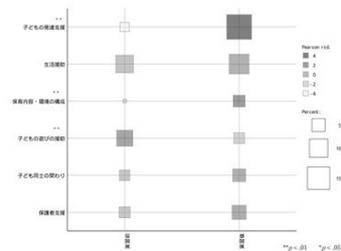


図2.3 コード出現率のバブルプロット (Z大学)

表4 および図2 から、いずれの養成校の保育所実習前後でも、「子どもの発達支援」、「保育内容・環境の構成」の差は統計的に有意であったことがわかる。

まず、「子どもの発達支援」について、保育所実習後の回答では、「子どものことを第一に考え、発達段階に合わせた保育を行うこと」、「子どもを温かく見守りつつ、援助をして成長、発達を促す」、「発達に合わせてどのような活動をすれば良いかなどを考え、保育する。働く保護者を助ける。また、子どもがさみしいという気持ちにならないよう、笑顔をたくさん作る人」という回答があった。

学生にとって子どもの発達はイメージしにくいものである。講義やテキストから子ども

の言語や社会性の発達を学んでも、具体的な事例や体験と重ねることが難しいため理解することが難しい。神長 (2015) も、「保育者を目指す学生の体験不足」から、「『かわいい』の一言で終わってしまうことが多々ある」と指摘している。しかし、保育所実習を通じて、実際の子どもの様子を見たり指導案や実習日誌を作成する過程で子どもの発達に関して学んだりするなかで、子どもの発達に着目したり考えたりすることができるようになる。松永他 (2002) による保育士像の変化に関する研究でも、保育実習前後において、実習前は母親の代理としての保育士像であったが、実習後は発達支援者としての保育士像に変化していた。この研究でも、保育実習前後で子どもの発達に関する理解の変化の割合が最も大きかった。

次に、「保育内容・環境の構成」について、「子どもの手本となる事を意識し、子どもが楽しいと思える環境作りや接し方を考え家でも園でも快適に過ごせる様に配慮して子どもと関わる仕事だと思います」、「子ども、環境、内容の全てをふまえて、臨機応変に動くことが必要とされていると思いました。しかし、常に子どもへの思いやりを持ち、時に厳しく、時に優しく、メリハリも持っていると感じました」、「子どもが安全で安心して過ごせる環境作り、子どもたちの成長を一緒にたのしむことのできる職業」という回答があった。

「保育内容・環境の構成」は「保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術」を意味するコードであったが、保育所実習前にはこうした視点から保育士や保育を捉える回答はあまり見られなかった。子どもの興味や関心、発達に即した保育内容や環境を用意することは、保育士の専門性によるものである (山田 2011、石倉 2012)。保育所実習を通じて、子どもが遊びを楽しむために、保育士がどのような目標や意図をもって、どのようにして環境を用意しているかを学んだものと思われる。

以上から、保育所実習後の保育士像について、子どもの発達、保育内容や環境の構成を表す言葉が多く見られるようになったことがわかった。母親の代理や優しい大人という保育士像から、発達支援や子どもの発達を促す人的物的環境を構成する専門職としての保育士像を描くようになっていた。保育士について語る際、楽しく遊ぶ、優しい人というだけではなく、発達支援や環境の構成という言葉を用いることができるか否かは、単に言葉の使い方の相違に留まるのではない。言葉は思考や視点に影響を及ぼすことからすれば、保育のあり方や見方そのものの相違になるのである。

4 まとめと今後の課題

本研究では、保育所実習前後の保育士に対する学生の回答の比較および保育士の専門性を表す言葉との比較を通じて、保育所実習前後の学生の保育士像の変化を明らかにすることを目指してきた。分析結果として、保育所実習前は母親の代理、子どもと遊ぶことを楽しめる優しい存在という保育士像であったが、保育所実習後は子どもの発達支援や保育の内

容や環境を構成する専門職としての保育士像へと変化したことが明らかとなった。

以上を踏まえて、本研究のまとめとして2つのことを提示したい。まず、養成校と実習施設との連携である。養成校と実習施設が連携することで、学生の現状と課題を共有し、保育所実習からの学生の学びを最大化するのである。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(厚生労働省 2018)では、「保育実習の実施に当たっては、保育実習の目的を達成するため、指定保育士養成施設の主たる実習指導者のみに対応を委ねることのないよう、指定保育士養成施設の主たる実習指導者は、他の教員・実習施設の主たる実習指導者等とも緊密に連携し、また、実習施設の主たる実習指導者は、当該実習施設内の他の保育士等とも緊密に連携すること」とある。実習指導者同士はもちろん、主たる実習指導者以外の連携も強調されている。

保育所実習は学生が保育士像を転換する上で重要な機会である。矢野・田浦(2002)は保育所実習後に学生が専門職としての保育士像をもつことができる背景として「保育者の振る舞いを細部まで観察する中で、『子育て』や『保育者の人間性』には還元しきれない保育の専門的要素に対する認識が深まったためである」と指摘している。本研究でも、保育所実習前には母親の代理という保育士像であったが、保育所実習後には子どもの発達を支援したり保育の内容や環境について考えたりする専門職としての保育士像へ変化していた。保育士像の転換は、専門職としての保育士としての自覚につながり、こうした自覚が保育の質向上にもつながっていく。小島(2012:162)は、『『保育者になるという自覚を持つこと』ということも保育者資質向上のための大きな要素であり、保育者をめざす学生は、未熟ながらも保育の資質を向上させるためには日々精進することが必要であろう』と指摘している。現代社会では保育士に高度な専門性が求められているが、こうした要請に対して養成校ができることの1つが、学生が専門職としての保育士像を描くことができるようにすることなのである。

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(厚生労働省 2018)では、養成校と実習施設の連携のあり方に関する方向性は明示されているが、具体的な方法は描かれていない。養成校や実習施設が置かれている状況や資源によって具体的な方法は異なるからである。重要なことは、養成校と実習施設の連携とは保育に関する情報交換会や実習指導者同士の懇親会ではないということである。どのような連携をすれば学生が専門職としての保育士像を理解するか、そのために養成校ができること、できないことは何か、実習施設ができること、できないことは何かを考え合うことである。養成校での学びと保育所実習の往復によって保育の専門性を学んでいくことからすれば、養成校と実習施設の連携のあり方に関する様々な議論をして、より効果的な連携のあり方を模索していく必要がある。

次に、保育に関する言葉の習得である。専門家は専門領域の言葉の習得を通じて、専門的な知識や技術を学び、そのコミュニティの一員となり、専門性を高めていく。本研究では、保育所実習前後の保育士に対する学生の回答と保育士の専門性を表す言葉との比較を行っ

た。各コードで抽出対象とした言葉は保育に関する教科書や『保育所保育指針』に記載されている言葉であったが、分類しきれない回答が多かった。すなわち、保育所実習後においても、こうした言葉を用いて保育士や保育を語ることができていないということを意味する。もちろん、コーディングの精緻化に関する課題はあるものの、保育の用語を用いて語ることができないということは、そうした思考や視点が身につけていないということもでもある。保育士とはという問いに対して、子どもと触れ合うと回答するのか、子どもの発達を支援すると回答するのか、民主主義社会の一員としての市民性を育むと回答するのかによって、思考や視点の稼動域や水準は異なるからである (S.I.ハヤカワ 1985)。

養成校では、指導案や実習日誌の指導の場面において、正しく漢字が書けるようになることや文章の書き方を指導しているが、これらは単なる漢字や文章が書ける、書けないという問題ではなく、専門職としての保育士として自覚をもてるか否かでもある。あるいは、実習施設の中には、保育所実習を通じて保育の楽しさを味わってほしい、子どもと触れ合うことを楽しんでほしいという方針の下、指導案や実習日誌に対する指導がなされないこともある。しかし、保育所実習は実際の保育や子どもの様子と結びつけて言葉を学ぶ貴重な機会である。これが保育の専門家としての成長につながる。それゆえに、養成校や実習施設において、学生が保育に関する言葉を習得できるようにしていく必要がある。

今後の課題として、次の2つに取り組んでいきたい。まず、保育実習Ⅱ前後の保育士像の分析である。本研究では保育実習Ⅰ(保育所実習)前後の分析を行った。保育実習Ⅰ(保育所実習)と保育実習Ⅱの目的と内容はそれぞれ異なる。たとえば、実習内容については、保育実習Ⅰ(保育所実習)は子どもへの関わりが中心であるが、保育実習Ⅱでは保育所や保育士の役割全般や保育の構造的な理解が中心となる。そのため、保育実習Ⅱでは保育実習Ⅰが学生の保育士像に与えた影響とは異なる影響が予想される。実際、本研究では、保育実習Ⅱで中心的に学ぶ保護者支援の実習前後の変化は統計的に有意ではなかった。本研究の成果と保育実習Ⅱ前後の保育士像の分析結果を合わせることで、学生の保育士像の変化の実態をより正確に把握することができる。

次に、保育所実習以外の要因について検討することである。保育所実習が学生の保育士像の変化に大きな影響を及ぼすことは明らかであるが、それだけで保育士像の変化が生じるわけではない。保育の専門性は保育実習指導等の教科目と保育所実習の往復によって獲得していくものであることから、保育実習指導等の教科目も分析の対象としていくべきである。また、保育士という職業への意欲や保育に対する興味や関心、生活態度、成績、保育所等でボランティア活動の有無も保育士像の形成に影響を与える要因として考えられる。こうした複数の要因を考慮に入れた分析によって、保育士像の形成過程をより具体的に明らかにすることができるであろう。

引用・参考文献

- 安部孝・石山貴章 (2008) 保育実践力の育成に関する考察 1. 埼玉純真短期大学研究論文集, 1. 3-8.
- 安部孝・石山貴章 (2010) 保育実践力の育成に関する考察 2: 「理想の保育者像」の獲得. 埼玉純真短期大学研究論文集, 3. 1-10.
- 浅井拓久也・浅井かおり (2017) 保育者の専門性向上につながる学びに関する一考察—養成校への進路選択の実態に着目して—. 未来の保育と教育: 東京未来大学保育・教職センター紀要, 特別号, 7-14.
- 浅井拓久也・森下嘉昭 (2019) 保育所実習に対する意欲に影響を及ぼす要因—実習生が抱く指導者としての保育士像に着目して—. 山口芸術短期大学研究紀要, 51. 印刷中.
- 浅野房雄 (2003). 保育者像についての研究 (2) —学生から見た望ましい保育者—. つくば国際短期大学紀要, 31. 89-102.
- ドナルド・ショーン (2001) 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. (佐藤学・秋田喜代美訳). ゆみる出版.
- 長谷部比呂美 (2006) 保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価. 淑徳短期大学研究紀要, 45. 115-130.
- 長谷部比呂美 (2008) 進学志望動機に関する検討—保育・幼児教育専攻学生を中心として—. 淑徳短期大学研究紀要, 47. 135-149.
- 平松芳樹 (1975) 望ましい保育者像の研究—SIVによる検討—. 中国短期大学紀要, 6. 9-16.
- 石倉卓子 (2012) 幼児の育ちに必要な園庭環境の検討—表現行為を可能にする自然材と道具の関係性—. 保育学研究, 50(3). 18-28.
- 神長美津子 (2015) 専門職としての保育者. 保育学研究, 53(1). 94-103.
- 川崎愛 (2015) 理想の保育士像と感情労働の関係. 流通経済大学社会学部論叢, 25(2). 37-47.
- 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—実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に—. 名古屋柳城短期大学, 34. 157-167.
- 小沼豊 (2017) 保育系短期大学生の理想とする保育者像に関する研究—テキストマイニングの手法を用いた質的データの分析—. 小田原短期大学研究紀要, 47. 192-197.
- 厚生労働省 (2016) 保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ.
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説.
- 厚生労働省 (2018) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について.
- 小藺江幸子 (2009) 保育実習自己効力感尺度作成の試み. 淑徳短期大学研究紀要, 48. 123-135.
- 小藺江幸子 (2014) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響: 実習回数の違いによる自己効力感の特徴. 淑徳短期大学研究紀要, 53. 97-112.

- H.Charles Romesburg (1992) 実例クラスター分析. (西田英郎・佐藤嗣二訳). 内田老鶴圃.
- 廣瀬真喜子 (2014) 保育実習の印象に対する保育者効力感の影響：実習による保育者観・保育者観の変化との関連. 沖縄女子短期大学紀要. 27. 53-56.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子 (2002) 保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響. 鎌倉女子大学紀要. 9. 23-33.
- 中村勝美 (2006) 保育学生の保育者像と保育者養成教育に関する一考察. 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要. 36. 139-146.
- 中山真 (2016) 教育・保育実習による保育者効力感の変化に二次元レジリエンスが及ぼす影響. 鈴鹿大学短期大学部紀要. 36. 125-133.
- 太田賀月恵 (2008) 保育実習における「学び」と「気づき」による保育士像の形成－保育科学生の学び・気づきの原点、将来像、目指す保育士像－. 環太平洋大学研究紀要. 1. 95-101.
- 坂本渉・富士子 (2014) 保育者養成における学生の意識についての一考察－学生の意欲を高める実習指導を目指して－. プール学院大学研究紀要. 55. 169-181.
- 佐藤達全 (2012) 短期大学における保育者養成と「保育者論」について. 育英短期大学研究紀要. 29. 73-86.
- 佐藤達全 (2015) 保育者を目指す学生の文章力を高める取り組みについて－保育実習 I と保育実習 II の実習日誌を比較して考える－. 育英短期大学研究紀要. 32. 53-72.
- S.I.ハヤカワ (1985) 思考と行動における言語. (大久保忠利訳). 岩波書店.
- 竹田恵・鈴木晶子・宮有佳里・近澤友理 (2016) 保育実習指導に関する一考察－保育者に対するイメージの変化に着目して－. 鶴川女子短期大学研究紀要. 34. 115-120.
- 辻富士子・坂本渉 (2016) 保育者養成における学生の意識についての一考察 (2)－3年間の横断的意識調査の結果を踏まえて－. プール学院大学研究紀要. 57. 381-391.
- 山田恵美 (2011) 保育における空間設定と活動の発展的相互対応－アクションリサーチによる絵本コーナーの検討－. 保育学研. 49(3). 20-28.
- 矢野博史・田浦智子 (2002) 保育職希望者の保育者像に関する調査－より高い専門性を備えた保育者養成のために－. 広島文化短期大学紀要. 33/34/35. 1-11.
- 幸順子 (2009) 保育士をめざす短大生がえがく「保育所・施設の子ども像」と「保育士像」(第1報). 名古屋女子大学紀要人文・社会編. 55. 173-181.

付記

本研究は、全国保育士養成協議会平成 29 年度ブロック研究助成金研究として行った研究である。

ソフィア・アラベラ・アルウインの幼児教育思想について(2) ～玉成幼稚園の推移と保育実践内容の一考察～

嶋田 貞子

About Sophia Arabella Irwin 's Early Childhood Educational Thoughts (2)
～ Trend of Gyokusei Kindergarten and Consideration of Practice of Childcare Practice ~

Sadako Shimada

キーワード：ベラ・アルウイン、幼児教育思想、保育者養成校、幼稚園、保育実践方法
Key Words : Bella Irwin, Early Childhood Educational Thoughts, Child Care Training School, Kindergarten, how to practice childcare

要約：昨年本校の紀要 34 号に「ソフィア・アラベラ・アルウインの幼児教育思想について(1)～日系二世女性が幼稚園創設に至った教育思想の一考察～」として、日系二世女性(ソフィア・アラベラ・アルウイン)が苦難を乗り越えて、幼稚園創設した経緯と教育思想をまとめた。継続研究として、本論文では学園と幼稚園の推移を概観しつつ、創設した幼稚園で、どのような教育・保育実践が実施されていたのか、また、保育実践に創設者の教育思想等がいかに関与されたのか考察を試みたいと思う。

Abstract : In Bulletin No.34,2017 I revealed that how “about preschool education thought of Sophia Arabella Irwin～Nisei (the second generation of Japanese-American)～” woman held her educational thoughts and finally founded the kindergarten beyond getting over her hardships.

I continue to reveal that what kinds of education and childcare practice were carried out in the kindergarten through examining the historical charges of the kindergarten and how the educational thoughts of the founder were reflected the childcare practice in this article.

はじめに

昨年(2017年)、本学の紀要第34号にて、創立100年を経過した私立「玉成幼稚園」及び「玉成保育専門学校」の創設者である「ソフィア・アラベラ・アルウインの幼児教育思想について(1)～日系二世女性が幼稚園創設に至った教育思想の一考察」をまとめた。ソフィア・アラベラ・アルウイン[Sophia Arabella Irwin 1883-1957] (以後、ベラと呼称する) が幼稚園創設に至った動機と教育思想は、大きく3点にまとめられた。① ベラが幼少期より伊香保の別荘にて多数の子ども達と遊び交流した経験から「子どもと共にいる幸せ、子ども達と関わるのが上手である」ということと子どもへの愛情と幼児教育への情熱を自己発見したこと、② キリスト教への深い信仰心と結婚問題(戦時中、二世である苦悩の末、生涯独身を通した)、③ 多数の留学経験(ドイツのフレーベル学園、イタリアのモンテッソーリ国際コース等)と偉大な教育者達(マリア・モンテッソーリ[伊: Maria Montessori, 1870-1952]、ヘレン・パークスト[米: Helen Parkhurst, 1887-1973]、A. L. ハウ[米: Annie Lyon Howe, 1852-1943]、倉橋惣三[日: 1882-1955]、他) 達との出会いと学びにより、玉成幼稚園と玉成保育専門学校を創設したことを明確にした。

そこで、本論文では創設した玉成幼稚園に於いて、ベラの幼児教育思想がどのように具現化し保育実践されていたのか、時代背景や幼稚園移転の経緯等も含め、「ソフィア・アラベラ・アルウインの幼児教育思想について(2)～幼稚園の推移と保育実践に至った教育思想の一考察～」とテーマを設定し考察を試みたい。本来であれば、幼稚園と共に創設された保育者養成校の教育内容も概観したい所であるが、紙面上の都合により本論文では玉成幼稚園の推移と保育実践の内容等を中心に、概観し考察していくこととする。

1. 幼稚園創設期の活動と推移について

1-1 玉成幼稚園創設と推移も含めて

1872(明治5)年8月に学制が公布され、幼児教育機関としての幼稚小学が規定された。その4年後、1876(明治9)年11月にわが国初の東京女子師範学校附属幼稚園(現 お茶の水女子大学附属幼稚園)が創設された。幼稚園設立の趣旨は「学齡未滿ノ小兒ヲシテ天賦ノ知覺ヲ開達シ固有ノ心思ヲ啓発シ身体ノ健全ヲ滋補シ交際ノ情誼ヲ曉知シ善良ノ言行ヲ慣熟セシムルニ在リ¹⁾」とされ、この幼稚園を模範として、その後さまざまな幼稚園が設立されていったのである。当時の幼稚園では、どのように保育実践がなされていたかという点、ドイツのフレーベル[独: Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852]が創案した Gabe(英: Gift, 日: 恩物)を使用した保育を基本として保育実践がなされた。東京女子師範学校附属幼稚園の保育内容は、下記のような順序で30～45分ごとに実践されていた。以後、設立された他の幼稚園も同様であった。

〈表1〉 **東京女子師範学校附属幼稚園の一日の流れと活動**

登園→整列→遊戯室(唱歌)→(会集)→開誘室(修身話か庶物話、談話や博物理解等)
 →戸外遊び→整列→開誘室(恩物、積み木)→遊戯室(遊戯か体操)→食事
 →戸外遊び→開誘室(恩物)→帰宅²⁾ *開誘室とは、現在の「保育室」のことである。

大正時代になるとアメリカの児童中心主義の潮流の影響で、新教育運動が起こりフレーベル主義からの脱却やモンテッソーリ法、律動遊戯など幼児主体の保育が実践されるようになった。

1916(大正 5)年、2月に学校の認可があり、4月より市ヶ谷駅(麹町土手三番町)近くの閑静な住宅街の一般住宅を校舎として、玉成幼稚園と保育者養成校の開園・開校が決まった。

園児と生徒の募集に関しては、伊香保の打撃(S・S事件)³⁾がトラウマになっていたため、必ず信頼のおける紹介者を介してのみの募集とした。創立当初の幼稚園園長兼養成所所長は、もちろんベラで、「玉成幼稚園」創立当初の園児は15名で、「玉成保姆養成所」の学生は11名であった。昭和2(1928)年に校舎を高井戸に新築するまでの12年間、園児の兄弟姉妹や知人の入園希望があっても、幼稚園はずっと15名の定員を守り続けた。この学園創設について、『ペスタロッチー・フレーベル事典』では「フレーベルの教育精神に根ざした幼児教育の先駆者、恩物を使って保育する方法を普及させた⁴⁾」という表記が見られるのである。幼児教育の飽くなき探求心と学び、キリスト教の伝道を始めとした幼稚園・保育者養成校の創設の理想を、実際に創設した幼稚園でどの様に具現化して実践していたのか、概観しつつ考察していきたい。学園(幼稚園と保育学校)の創設・推移に関しては、「学園の推移」としての資料を作成した。また、幼稚園の推移に関しては、①、②、等の数字を付記して<表2>にまとめた。

<表2> **玉成幼稚園の推移** (____下線も含め筆者作成)

- ① 幼稚園の創設…大正5年麹町区土手三番町(現市ヶ谷：資料表記通り)に私立玉成幼稚園開設：ベラが園長に就任一間の簡単な門、両側に家があり右が家主山寺宅(保姆養成所一回卒業生宅)二間続きの部屋と庭を使って園児15名の保育をした(図1)。
- ② 関東大震災後…麹町上二番松村邸時代：1923(大正12)年9月の関東大震災で園舎が大破。松村真一郎邸(園児の家)に移転し2年間、応接間、食堂、ピアノ、庭等を借りて保育実践した。松村家の子どもが伝染病に罹患し移転した(図2)。
- ③ 牛込穂積邸…1925(大正14)年7月、穂積重遠邸(園児の家)の離れ(十畳と六畳)に移転。穂積邸の園児がお茶の水女子大学附属幼稚園に入園した為、移転(図3)。
- ④ 麹町四番町…ベラの母イキがベラの園児に対する愛情と教育熱心さに心打たれ、靖国神社近くの麹町四番地に八畳、六畳、三畳、離れのある家を借りてくれた為、移転。
- ⑤ 西荻窪時代…1927(昭和2)年西高井戸(現松庵)に幼稚園新築・移転。園児数は35名。幼稚園の部屋は黄色い部屋(モンテッソーリ教具のみ使用)と青い部屋(フレーベルの恩物のみ使用)に分かれていた。
- ⑥ 戦後託児所…第二次世界大戦の影響で託児所となる。
- ⑦ 幼稚園閉鎖…戦争の影響で幼稚園閉鎖。
- ⑧ 杉並区宮前…終戦後、杉並区宮前にあった日本キリスト教団西荻窪教会内に移転・再開(図4)。
- ⑨ 杉並区大宮前…1946(昭和21)年4月、杉並区大宮前にある旧杉並区役所出張所に移転。
- ⑩ 玉成寮時代…2階建ての保姆養成所の生徒の寮の1階部分と庭を幼稚園で使用した(図5)。
- ⑪ 現幼稚園園舎…1952(昭和27)年、杉並区松庵(現在の土地)に新園舎を新築して移転(図6)。

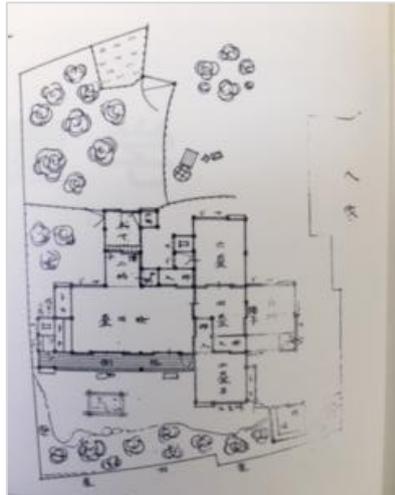


図 1 幼稚園創設時平面図



図 2 松村邸の仮園舎 (関東大震災後)



図 3 穂積邸の仮園舎 (牛込)



図 4 西荻窪教会内 (杉並区宮前)



図 5 玉成寮時代 (西高井戸)



図 6 新園舎第三期工事期 (杉並区松庵)

〈表 2〉に纏めた様に戦前・戦中・戦後と社会情勢の影響が大きかったとは言え、11 回も移転している事に、幼稚園存続の苦勞とそれに勝るベラの幼児教育への情熱が感じられるのである。

1-2 玉成幼稚園創設期の環境

ドイツ、イタリア、アメリカ等の留学から帰国したベラは、「幼稚園と保育者養成学校を設立したい」と希望して、日本国内の多数の幼稚園(キリスト教、国公立、仏教系等)や保育所、施設等の視察を通して、各施設の特徴や内容、制度等の資料や情報を意欲的に集めた。それと共に、資金を集めるために質素儉約に努め、物件探しや教員探しに奔走した。

1916(大正 5)年 2 月麴町土手三番町(現 市ヶ谷)に、待望の玉成保姆養成所と玉成幼稚園を創立した(表 2-①)。幼稚園と言っても、玄関は二畳、襖や障子を外した六畳と八畳の二間続きの部屋であった。八畳の部屋の床の間にピアノ、黒板を置いて、六畳の部屋にはフレーベルの恩物とフレーベル机 2 台が置いてあった。押し入れの下段には園児が自分達で出し入れできる様に、教材・教具が綺麗に整理整頓して並べてあった。「三体つなぎ(フレーベルの恩物の一種)」等の教材は、保育後、1 つずつ拭いて常に清潔を保つ様にしていた。幼稚園創立当初の園児は 10 名(その後、15 名になった)で、保姆養成所の生徒は 15 名であった。創設時の園児はベラの知己の子どもや兄弟であった。

それでは、玉成幼稚園ではどのような保育が実践されていたのか、幼稚園の推移に沿ってみたい。移転ごとに保育内容の資料が揃ってはいないので、幼稚園創設時と資料がある移転時期に限って、保育内容と保育実践について概観したい。

2. 幼稚園創設時の一日の流れと保育内容について

1916(大正 5)に麴町土手三番町で最初に創設した幼稚園ではどのような保育が実践されていたのか、一日の流れと保育内容についてみてみたい。玉成幼稚園で実践されていた保育内容が、明治期に日本で初めて創設された東京女子師範学校附属幼稚園やその他の幼稚園の保育内容と同様であったか、また、ベラが留学時に学んだ経験や教育思想がどのように反映された保育であったか等を概観しつつ考察したい。

2-1 玉成幼稚園創設期の一日の流れと保育内容

創設時の玉成幼稚園の一日の流れ、園児と保姆の活動及び保育内容を〈表 3〉にまとめた。玉成幼稚園の一日の流れや保育活動は、前述した東京女子師範学校附属幼稚園の流れや保育内容と似ている。東京女子師範学校附属幼稚園では、登園後整列してから戸外遊び以外は唱歌、修身話、恩物、遊戯か体操等を 30～45 分ごとに(小学校の時間割の様に)と全て一斉指導の保育活動となっている。一方、玉成幼稚園では園児が登園してくると、一人ひとりの子どもの状態に合わせてモンテッソーリ教具を渡して指導したり、園児の意思によっては、別室で絵を描いたり、フレーベルの三体つなぎをしていた。その後、1 時間程園庭にて自由遊びをしている

<表 3>

玉成幼稚園の一日の流れと保育内容

(筆者作成)

	園 児	保 姆 (ベラが主担当)
		<ul style="list-style-type: none"> ・ 部屋(保育室)と庭(園庭)の掃除 ・ 生花の水替え ・ ピアノの練習 ・ 各教材準備
登 園	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各自、好きな物を選んで遊ぶ ・ モンテッソーリ教具で遊ぶ ・ 絵を描く(別室) ・ 三体つなぎ(フレーベル恩物) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの状態に合わせてモンテッソーリ教具を渡して指導する ・ 各園児に合わせて教材を渡し、指導・助言する
庭(園庭) [1 時間]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 庭(園庭)で好きな遊びをする(砂場、滑り台など)(図 7) ・ 垣根栽培(きゅうり、豆等)調理 ・ 自然観察(朝顔等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ジョーロ、バケツ、スコップ等を準備する ・ 栽培した野菜を調理する
片付け	<ul style="list-style-type: none"> ・ 片付けてトイレに行く 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 洗面器、石鹸、タオルを準備する
会 集 (Morning Circle)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 畳みの上に正座し、会集に参加 ・ 讃美歌や歌を歌って祈る ・ 音楽リズム ・ 表情遊戯(園児の自由な発想で) ・ 椅子に座ってフレーベルの恩物をする 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 園児と一緒に正座する ・ ベラの発声で讃美歌や歌を歌う ・ ピアノを弾く ・ 歌を歌う ・ 机と椅子、恩物を準備する ・ 恩物の指導をする
弁 当	<ul style="list-style-type: none"> ・ お弁当を食べる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 机を拭く ・ 栽培して調理した物を準備する
絵 本	<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵本を見る 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ベラが海外で購入した絵本を読む
戸外遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・ 庭(園庭)で遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 園児と一緒に遊ぶ
降 園	<ul style="list-style-type: none"> ・ ベラと一人ずつ握手をして挨拶 ・ 迎えに来た人力車で降園 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1人ひとりの園児と握手をしてさようならの挨拶をする



図 7 園庭・砂場での自由遊び

点や会集の中で讚美歌を歌う等、などが特徴的で異なっている。子どもの主体性を重視した上に、キリスト教主義に基づいた保育実践がなされていた、と考えられるのである。

明治 10 年代の愛珠幼稚園(大阪)の保育内容に「耕作」が取り上げられており、明治中期以降は東京女子師範学校附属幼稚園を始めとした幼稚園の園庭に幼児用菜園が備えられ、野菜や花の種をまいて水をあげ、雑草を取ったりして「園芸」として取り扱われ、観察・栽培が盛んに実施されるようになった。玉成幼稚園でも垣根を利用して朝顔を育てて自然観察をし、きゅうりや豆等を園児と一緒に種まきをして手入れや栽培し、保育者が調理してお弁当を食べる時に園児に出していた。玉成で保姆養成所の生物学講師であった下和重吉氏は「アルウィン先生が当時私にご注文になった“何でも生きた物を生きた姿で見せてあげてください”というお言葉を思い、今日のこの世相に対して非常に先見の明のあった方だと最近になって感じる⁵⁾」と書き記している。園児の登園前の保姆の活動の所に「生花の水替え」という表記があるが、保育室に常に生花を飾り、毎日水替えをして生花を長持ちさせ飾る環境整備にも配慮していたことが分かる。1921 年(大正 10)年の岡山市立幼稚園の「保育事項ノ要旨」の園芸の中で、「園長ハ主トシテ四季ノ草花又ハ菽類シユクルイ(豆類ノ総称)菜類ヲ培養セシメ或ハ動物ヲ飼育セシメ、動物生活植物生活及自然法則ノ存在ヲ悟ラシメ且自然ニ対スル愛ト興味トヲ喚起セシメ知ラズ識ラズ幼児ノ發育ヲ助クルヲ以テ要旨トス⁶⁾」と記されている。この様な草花・野菜栽培や自然観察、動物飼育等は、1926(大正 15)年に発布された「幼稚園令」の「遊戯」「談話」「唱歌」「手技」の 4 項目の保育内容と共に「観察」として位置づけられ、各幼稚園で盛んに保育実践に取り入れられた。玉成幼稚園でも積極的に取り入れて保育が実践されたのである。

2-2 玉成幼稚園の特徴

玉成幼稚園が創立された大正時代は、1900(明治 34)年に女子高等師範学校を中心とした研究団体フレーベル会刊行による「婦人と子ども」誌上、アメリカの幼稚園教育改革運動がコロンビア大学で進歩派代表のヒル氏[米: Patty Smith Hill, 1868-1946]の記事が紹介されるようになり、自由保育の考え方が主流になってきた。フレーベルの恩物中心の幼児教育から、児童の自発的活動(幼児の主体的な遊戯)を重視する児童中心主義へと移行し、モンテッソーリ教育法等も導入された。ドイツのフレーベル学園やアメリカのコロンビア大学に留学し、ローマのマリア・モンテッソーリから直接教示を受けたベラは大正時代の流れに沿いつつもベラ自身が学び考えた幼児教育の実践を具現化していったと考えられる。

玉成幼稚園の保育活動で特徴的だった点は、次の 3 点が挙げられる。1 点目は、お弁当を食べた後の絵本の内容である。〈表 3〉の絵本の項目を見ると、「ベラが海外で購入した絵本を読む」とあるが、この絵本は日本国内の絵本をはじめとして、ベラがアメリカやドイツ、イタリアなどに留学していた時に購入した海外の絵本である。ベラはフィラデルフィアに留学中、童話に特別な興味を持っていて、アンデルセンの『絵のない絵本』、イブセン『ペールギュント』、セルマ・ラーゲルレーフ(ノーベル賞受賞者)『幻の馬車』等をはじめ、日本や中国、インドの

民話等も研究して論文の筋書きとして記録しているのである。このように、留学中に研究した童話の内容を選択して本を購入し、ベラが良いと思った本を園児に読んでいたのである。

2点目は、キリスト教の深い信仰心に基づいた保育と深い愛情を一人ひとりの園児に注いだこと、さらに、園児一人ひとりの性格や個性をよく理解し対応していたことがわかる。

登園後の自由遊びの際にも、モンテッソーリ教具を園児一人ひとりの状態に合わせて渡す、または、モンテッソーリ教具以外にも各園児に適した教材を渡し、決して強制をせず保育しているのである。会集(朝の会)には必ず讃美歌を歌い祈った。ベラは「仏教であれキリスト教であれ宗教とは決して強制して教えるものではない。神は幼児と共にあり、幼児の中にこそその実在を顕示している。幼児に神を教えるのではなくて知らせること、幼児自身が神を発見し感知し得るように環境をととのえることが、幼児教育の任務⁷⁾」と考え、キリスト教の話しを通して神の愛を知り、全ての物に感謝の気持ちを持てるようにと祈ったのである。また、降園時には園児一人ひとりと握手をして帰りの挨拶をしたのである。卒園した園児達が作成した同窓誌「つみき創刊号」の挨拶の中で、ベラは卒園児に向けて「大好きな皆様、とても、始終お逢ひしたい皆様…。あなた方が、どうなさっておいでか、始終知り度いと存じて居る私…。今度こう云ふ雑誌が出る様になったこと、もう嬉しくつてうれしくつて、たまりません。⁸⁾(原文のまま)」と記入して、園児・卒園児に深い愛情を注いでいた様子やベラの嬉しい気持ちが伝わってくるのである。

玉成幼稚園での特筆すべき3点目として、ベラは園長であったので通常であれば「園長先生」或いは「アルウィン先生」と呼称されるところであるが、他の保育者や学生を除いて、園児や保護者から「アルウィンさん」と呼ばれていたことである。当時の幼児たちは「アルウィンちゃんと呼んで自分たちの仲間、ただ面白いお話をたくさんしてくれて、いろいろゆかいな遊び方を考え出して遊んでくれる人と思っていた⁹⁾」と語っている。父母たちと取り交わされた教育相談の手紙も多数残されていて、その手紙から保護者との深い信頼関係があったことを伺い知ることができる。

2-3 西荻窪時代：玉成幼稚園の保育内容

〈表2〉の⑤西荻窪時代(昭和2年)の保育内容は、〈表3〉で示した内容と同様であるが、新たに加わった活動に着目すると、自由主義教育(プロジェクトメソッド[Project Method])、ヒル氏の積み木、年中行事、同窓会等の4項目が挙げられる。4項目の内、(1)自由手技教育、(2)ヒル氏の積み木、(3)年中行事の内容について概観したい。

(1)自由手技教育(プロジェクトメソッド)：空き箱、空き缶、糸巻、毛糸、包装紙等の廃品材料を並べ、園児は自分で材料を選び思い思いの作品を制作した。各園児が個人的に制作する場合と4~5人のグループで制作する場合とあった。グループ制作した物を利用してお店屋さんごっこ(パン屋・花屋等)、お買い物ごっこ、等の活動をする、園児が乗れる大型自動車等も作成した。この制作を通して、各園児の個性を生かすことができるような指導を実施した。

(2) **ヒル氏の積み木**：(1)の自由手技教育の大型自動車等を作成する際、ベラがアメリカ留学から持ち帰ったヒル氏(前述)の積み木(恩物中心のフレーベル主義を批判し子どもの自発的な遊びを重要視するカリキュラ開発, 大型積み木を考案¹⁰⁾)をグループ制作や保育活動に活用した。お店屋さんごっこや電車ごっこ、おままごと等、共同制作や「ごっこ遊び」の遊びに活用して指導した。

(3) **年中行事**：ベラは日本の伝統行事を大切にとらえ、保育活動に取り入れていた。お正月には羽根つき大会、かるた取り、独楽まわし、凧上げ等を園児と共に楽しみ、お汁粉を食べ正月気分を味わった。このお汁粉作りはベラと共に保育に携わった教員が保育学校の文化祭に引継ぎ作っている。5月の節句には自然物を利用してさつまいもの金太郎、筍の皮やとうもろこしのひげで鍾馭様等を作成した園児一人ひとりの作品に万雷の拍手をして飾った。その他に、春秋の遠足や自然観察(近隣に畑がありじゃがいもやさつま芋、大根など)と栽培・調理をして食べた。10月の創立記念日には自然物で装飾してお祝いした。クリスマスは、遊戯室の天井まで届くようなクリスマスツリーを設置して園児と共に装飾し、ベラの指導の下園児が降誕劇を演じ、ベラが作曲した園歌「にこにこの種(図 11)」を歌った。卒園式は園児一人ひとりに卒園証書を手渡し厳かに行われた。さらに、日本の皇紀 2600 年式典に参加し、支那事変や満州事変等に出征していく兵を園児と共に日の丸の旗を持って見送る等した。しかし、ベラは第二次世界大戦が勃発し両親の国同士が戦っている事に大変心を痛めた。キリスト教の信仰心と人類平等・平和主義をモットーとして、保育の中で子どもの遊びから極力「軍艦」「鉄砲」「戦争ごっこ」がないように配慮して保育実践した。

この様に大正末期から昭和初期には、児童中心主義のアメリカ新教育運動や倉橋惣三や和田実らの提唱する「誘導保育」等の保育思潮の影響もあり、保育内容も変化していった。奈良女子高等師範学校附属幼稚園の保育要目にも「四月;花祭り、天長節、五月;聖武天皇祭、大仏殿参詣、五月節句、金太郎、六月;蛍、梅雨、七月;七夕祭¹¹⁾(二年保育:年長組)」等の行事の保育内容項目が計画され保育内容に取り入れて活動している事からも理解できるのである。

3. 保育実践と保育指導方法について

玉成幼稚園で保育実践をするにあたり、ベラの留学経験や確固たる信念に基づいた保育が実施されていた。彼女はキリスト教に基づいた全人教育を理想として保育実践していた。ベラが特にこだわって実践していた保育内容は、1. 会集、2. フレーベルの恩物とモンテッソーリ教具、である。具体的な保育実践内容を概観したい。

3-1 会集について

ベラが実践した保育内容の一つに、「会集」という項目がある。明治期から大正時代にかけて<表 1>に記したように東京女子師範学校附属幼稚園の一日の流れの中にも会集が組み込まれている。しかし、アメリカの新教育運動等の影響を受けて大正期から昭和前期頃には、会集を

廃止する幼稚園が増えていった。しかし、他の幼稚園で会集を廃止しても、玉成幼稚園では重視し取り入れられていた。ベラが会集を保育の中で日々実践していたのには、強いこだわりがあった。会集の内容とこだわりについてベラのノートを参照すると、会集を「Morning Circle」と記して、副題に“1)Religion Circle, 2)Intelligence Circle, 3)Education Music Circle”、等とし、朝の会で実施する大切なプログラムとして考えていた。プログラムの内容と順番は **1) 奏楽、2) 祈り、3) 讃美歌、4) 挨拶、5) 暦、6) 歌とリズム遊び、7) 話**であった。会集は環境の異なる各家庭から幼稚園に登園してきた全園児と全教師が一同に集まって活動する。ベラにとってこの会集に参加する事は異年齢の集まり「縦割り保育」の形態で、忍耐や譲り合い、いたわり合う事等の経験が出来る貴重な場であると想定していた。会集を行う場所は、室内、戸外を問わず全園児が集える広さがあれば良いと考えていた(図 8)。会集の具体的な活動内容は <表 4>に纏めた通りである。ベラは、この会集で「幼児の純真無垢な心に、神の存在を知らせること」を主眼としたキリスト教思想を根底にした会集を重要視し実施していたと考えられる。

<表 4> **玉成幼稚園の会集の活動内容について** (筆者作成)

1) 奏楽(Quiet Music)	奏楽の目的として①幼児の音楽鑑賞、②心理的生理的神経の鎮静、③注意力の持続訓練、④潜在意識化に美しい音楽を浸透する等で、楽器はピアノを始め、独唱や全ての楽器を担当教諭が真心を込めて演奏する事が大事である。
2) 祈り(Prayer)	奏楽で心静かになった後に「全ての生命の守護と感謝を祈る」と子ども達に分かりやすい言葉で祈った。キリスト教だけでなく宗派を問わず大切にした。
3) 讃美歌(Hymn)	祈りに続き、神への感謝、喜びを歌うのが讃美歌である。怒鳴らず美しく歌うよう、教師が正確な伴奏で明確に歌う事が必要とされる。
4) 挨拶(Greeting)	子ども同士、教師との再会を喜び朝の挨拶は心を込めて行った。朝の挨拶以外の挨拶も折々に相応しく実施する事が、社会生活の道徳と考え実施した。
5) 暦(Calendar)	人間社会の「時間(過去・現在・未来)」一日、一週間、一か月、一年や四季を知らせる事が大切と、教師が毎月描画・作成した暦(新聞大)を使用した。
6) 歌とリズム遊び	幼児の歌いたい本能や身体的鍛錬をしつつ豊かな感性を養う為に取り入れた。聴覚・発音発生、音感、平衡感覚等の発達と教育的効果を考え、標準語や歌の長さ、内容等精査した。ダルクローズリトミックを取り入れた。
7) 話	幼児の発達段階や年中行事等によって、話の種類や内容を考えた。①言語教育、②観察、③五感を通しての知的鍛錬、④社会の一員である事を目的と考え、1. 聖話、2. 母の歌と愛撫の歌、3. 行事、4. 観察話、5. 童話・伝説・民話等を取り入れた。

上記した「会集」は 1)～5)、7)話しまでは順番通りに行う事が多く、6)歌とリズム遊びは会集に含めず活動する事もあった。会集は幼稚園開設時より平成の昨今まで、ベラの理念を引き継いで保育実践されている。特に 5)暦は多数の保育現場で「月、日にち、曜日」等のカード

を作成して、登園してきた園児(3歳以上の子どもの場合)がシール帳にシールを貼る時に机に掲示し園児に理解しやすくしているが、玉成幼稚園の場合は、暦としてカレンダーを毎月、教員が手作りで作成し、子どもと季節に合った折り紙制作等をして、作成した折り紙を日付確認と共にカレンダーに貼るという実践がなされていた。ベラの「教員が心を込めて描く、作る」という保育実践への考え方がカレンダーや誕生日カード制作に反映されていたのである。

3-2 フレーベルの恩物

ドイツの「フレーベル学園」で学んだベラは恩物を一式購入して帰国した。しかし、恩物は「インチ」で作られていたので(日本に導入された時にインチであった為、子どもへの指導が大変で保育者が混乱したとも言われている)、幼稚園で使用する為に単位を全て「センチ」に切り替えて東京のフレーベル館に恩物作成の依頼をして購入した。そして、昭和2年の西荻窪時代(表2⑤)には、フレーベルの恩物は遊戯室、机、椅子、戸棚や壁が全て黄色い部屋で実践されていた。ベラはフレーベルのキリスト教に基づいた教育思想に傾倒し、幼稚園で恩物教育を一貫して実施した。子どもの年齢と発達理解や興味に基づき、恩物の種類の選択や提供の方法を年間・月間・週間・一日のカリキュラム等を作成して活動していた。各年齢と園児一人ひとりの個性と能力に合わせて恩物を与え指導した。ベラは常に全ての恩物の並べ方や、色彩の調和、数の概念の理解等に注意を払って指導した。第1恩物から第10恩物の長年の保育実践記録を恩物の意義と遊び方と共に『恩物の理論と実際』としてまとめて出版した。その後、第11恩物から第20恩物は『手技工作(Occupations)』として1976(昭和51)年に学園創立60周年を記念して出版した。現在も『恩物であそぼう』『恩物であそぼう～絵画・造形編～』として出版されており、保育現場やフレーベル教育思想・恩物研究者にも資料として活用されている。平成になってからも玉成幼稚園では恩物を使用した保育活動を実践し、子ども一人ひとりが恩物を使って楽しみながら積み木遊び等を行う活動が展開されている(図9)。



図8 戸外でお祈り：あっ 目があいてる！



図9 第3/第4恩物：できた！(年長組)

3-3 モンテッソーリ教具と感覚教育

イタリアの「モンテッソーリ教育(国際コース)」で学んだベラはモンテッソーリ教具をアメ

リカの” The House of Childhood 会社”で購入して帰国した。モンテッソーリ教具は遊戯室や机・椅子、棚等全てが青い部屋で実施された。モンテッソーリ教具では、園児が生活習慣の自立が図れるように“衣服の着脱やボタンはめ、紐結び”等の教具等を使用した。また、園児の描画から形を理解できていない園児には“型はめ”の教具、そわそわと落ち着きのない園児には“大階段や方塔”等、各園児に適した教具を渡すなど、常に一人ひとりの園児に心配りをして保育をした。モンテッソーリは知的障害児に向けた「愛」から出発し、「精神と感覚の相互統一と相互理解に根ざした実践と科学的教育理論との結びつき」から知的障害児向けの教具を考案した。しかし、ベラはその思想に共感しつつも自分の幼稚園園児の定型発達児(健常児)に役立つと考え、子どもの特性に合わせて渡して指導した。これらのことから、ベラは「感覚教具は、単に手や指先の訓練、聴覚の訓練、視覚、臭覚、味覚、皮膚感覚の訓練だけを目指したものではなく、その子どもの内にある叡智を目覚めさせる教育¹²⁾」と考えていたことが理解できるのである。5人の園児とベラは青い部屋に入った。同時に、別の教師が一緒に入りベラと園児の教具を使用する状況を観察しメモを取り、記録から各園児の特性と活動を理解し次回の活動へ改善して生かすようにしていた(現在のPDCAサイクル)のである。ベラがモンテッソーリの感覚教育で重要視したのは「数」「言語」「環境教育」であった。数はフレーベルの恩物と、言語は会集の話と関連づけて実践から指導方法を研究していた¹³⁾。

ベラは恩物を黄色い部屋、モンテッソーリ教具を青い部屋と何故各部屋を色分けしたのか、また、色の選択の方法の意味を調べているが、いまだ資料が見つからず不明瞭である。引き続き資料検索や聞き取り調査等をして、理由を明確にしたいと考えている。

4. まとめと今後の課題

本論文では、玉成幼稚園の推移と保育内容、ベラの教育思想を保育実践にいかにか具現化していたのかについて概観した。玉成幼稚園創設当初は、他の幼稚園同様、我が国初の東京女子師範学校附属幼稚園を模範としながらも、ベラは留学した経験から学習・研究した保育方法を彼女なりに工夫して保育実践していたことが伺えた。一斉指導という方法であっても、登園してきた個々の園児の特性に合わせて、フレーベルの恩物、モンテッソーリ教具、描画等の教材を選択して園児に渡して指導していたこと。また、「神の前に人は皆平等である」というキリスト教の信仰を根底に置きつつ、全人教育や平等教育の理念から、会集を実施していたこと。一人ひとりの園児に深い愛情を注ぎ、自身の学習経験から最善を尽くして保育実践したことなど。様々な事情や戦争の影響から11回と幼稚園を移転しながらも、保育を実践しようとした点に、ベラの並々ならぬ幼児教育への情熱を感じる。時代の流れや戦争の影響を受けつつも、キリスト教の信仰心に基づいて幼児一人ひとりに愛情をもって、また、一人ひとりの個性や特性をしっかりと理解して個々にあわせた指導方法を選択して保育を実施していたことがわかった。「Bestこそがわが目標、Betterに非ず」の理念を掲げ、ベラ自身も常に全力で保育に携わっていたことが理解できた。モンテッソーリに直接教示を受けていた影響から

か、障害の有無にかかわらず、園児一人ひとりの特性を理解し対応していた点は、現在のインクルージョン教育(包括教育)の思想に合致しており、ベラの先見の明を感じ驚嘆するところである。

今後の課題として、保姆養成所(保育者養成校)の推移と養成校での教育内容にベラ(図 10)の教育理念がどのように具現化されていたか、概観し考察したいと考える。さらに、今回の論文では玉成幼稚園創設期の保育活動内容に限っての資料のみを収集し記述・考察しているので、幼稚園推移・移転期ごとの保育活動内容を検討できるように、資料収集に努め、分析・考察していきたいと考える。



図 10 創設者アルウィン・ベラ(青年期)

図 11 園歌「にこにこの種」

にこにこの種を お庭にまいたら
 かわいい二つの 芽が出ました
 まがらず育てよ まっすぐに育てよ
 いつでも元気に 大きくなれよ

大きくなったらば きれいなお花を
 咲かせてにこにこ お笑いなさい
 詩 ベラ・アルウィン

引用文献

- 1) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社 1979 序
- 2) 同上 pp.57-58
- 3) 松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人 アルウィン学園 1980 pp.118-123
- 4) 日本ペスタロッチャー・フレーベル学会『ペスタロッチャー・フレーベル事典』玉川大学出

版部 1996 p8

- 5) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社 1979 p161
- 6) 松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人 アルウィン学園 1980 p251
- 7) 同上 p128
- 8) 玉成幼稚園同窓会々誌『つみき創刊号』玉成幼稚園内同窓会 1939(昭和 14)年 pp.1-2
- 9) 松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人 アルウィン学園 1980 p155
- 10) 柴崎正行編著『保育方法の基礎』わかば社 2015 p79 (寫田貞子著)
- 11) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社 1979 pp.245-246
- 12) 松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人 アルウィン学園 1980 p345
- 13) 寫田貞子「ソフィア・アラベラ・アルウィンの幼児教育思想について(1)～日系二世女性が幼稚園創設に至った教育思想の一考察～」 2018 秋草学園短期大学紀要第 34 号の中でモンテッソーリとパーカストから学んだ経験と内容を詳述している。

図 (写真)

- 1 ～7: 玉成 70 年記念委員会『玉成』盛光印刷所 1985 pp.8-15
- 8 ～10: 同上 pp.30-32

参考文献

1. 清原みさ子『手技の歴史 フレーベルの「恩物」と「作業」の受容とその後の理論的、実践的展開』新読書者 2014
2. キリスト教保育連盟『キリスト教保育 125 年』キリスト教保育連盟 2014
3. 永井理恵子『近代日本キリスト教主義幼稚園の保育と園舎一道愛幼稚園における幼児教育の展開一』学文社 2011
4. 松浦公紀著『モンテッソーリ教育が見守る子どもの学び』学習研究社 2004
5. 湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 2001
6. 小原芳明『ペスタロッチー・フレーベル事典』玉川大学出版部 1996
7. 80 周年記念委員会『アルウィン学園 80 周年記念誌』いづみプリンティング 1995
8. キリスト教保育連盟『日本キリスト教保育百年史』1986
9. 玉成 70 年記念委員会『玉成』盛光印刷所 1985
10. 岡田正章編『フリードリッヒフレーベル いま、私たちが学ぶもの』フレーベル館 1982
11. 日本保育学会編『日本の幼児教育 Early Childhood Education and Care in Japan』チャイルド社 1979
12. 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに株式会社 1979
13. 松村康平『荒野に水は湧きて』学校法人 アルウィン学園 1980
14. 玉成高等保育学校幼児保育研究会『フレーベルの恩物の理論とその実際』フレーベル館 1964

保育所における感染症の現状と課題

鳥海 弘子

Infection-related Problems and the Current Situation in Nursery Schools

Hiroko Toriumi

キーワード：発熱 集団感染 感染対策 手足口病 インフルエンザ

Key Words : fever, group infection, infection control, hand-foot-and-mouth disease, influenza

要約：本研究は、保育所における感染症対策の現状を知るため、認可保育所 1 施設に 2017 年度の年間を通して、どのような症状で保育所を休み、集団感染が広がっていく状況を調査した。その結果、年間を通して発熱で保育所を休む子どもが多い結果となった。特に 0 歳児クラス 1 ヶ月平均 59%、1 歳児クラス 1 ヶ月平均 43.3%の子どもが、毎月何らかの感染症により熱を出し休んでいる。クラス内で同時期に続けて複数人同じような症状で休んでいる。その中でも手足口病は 0 歳児クラス 12 名全員が感染しており、集団生活で一度発生した感染症の拡大防止をすることは難しいことがわかった。幼児クラスでは、季節的な感染症の流行時期以外はほとんど感染症の発生がなく、インフルエンザの流行時に、3 歳児クラスはインフルエンザ B 型がクラス内で広がっている。感染症対策はクラスごとに対応を検討する必要があり、特に乳児の生理的特性を踏まえた感染症対策が大きな課題である。

Abstract : To understand the current situation regarding measures against infectious diseases in nursery schools, this study investigated a registered nursery school over a 1-Fiscal Year 2017. Under assessment were the types of symptoms that caused absences as well as the circumstances leading to the spreading of infections.

As a result of this assessment as demonstrated the maximum number of cases involved children who were absent owing to fever.

Of particular note was the finding that 59% of infants in the under-1 class and 43.3% of children in the class of 1-year-olds were absent each month because of fever caused by infection. During the same period in these classes, several children were absent owing to similar symptoms. Among these children, each of the 12 infants in the under-1 class had become infected by hand-foot-and-mouth disease. We found that once an outbreak occurs

within a group, it is very difficult to prevent further transmission. There were few instances of infection in the young child classes aside from periodic seasonal infections. During influenza season, influenza type B was found to have spread among the class of 3-year-olds. It is necessary to consider infectious disease countermeasures according to the circumstances of each class. Measures to address infectious diseases based on the physiological characteristics of infants are particularly important.

1. はじめに

2015年4月から「子ども・子育て支援新制度」が開始され、保育の仕組みが大きく変わり、保護者は多様な保育を選択できるようになった。そのため、多様な基準の施設が存在し、その中で子どもの安心安全を保障することが課題となっている。2017年3月に同時に告示された「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」は幼児期の終わりまでに育て欲しい10の姿が示され、全ての子どもが平等に保育・教育を受けることができるようになった¹⁾。特に保育施設においては、0歳から長時間保育を行い、集団生活を行っているため、個々の健康状況を把握し集団での感染症の発生を防ぐことが必要とされている。

そこで本研究は、東京都内の認可保育所1施設に2017年4月～2018年3月の全園児の感染症の流行状況の調査を依頼した。その結果において現状を分析し、2018年3月に「保育所における感染症対策ガイドライン」が改訂された点を踏まえ、今後の保育所における感染症対策を検討する。

2. 研究方法

2-1 目的

本研究は保育所の1年間を通して、どのような症状で保育所を休み、集団感染の広がっていく状況を把握することにより、保育所における感染症対策の今後の課題を検討する。

2-2 対象者及び実施期間

本研究は、東京都内認可保育所1施設、全園児数99名を対象に、2017年4月1日～2018年3月31日までの、1年間の体調に関する調査を保育所の施設長と看護職に依頼した。

2-3 倫理的配慮

施設長と看護職に書面と口頭で調査依頼を行った。調査への協力は任意であり、調査結果は統計的に処理を行うことや、本データは個人番号で扱い個人の特定はできないことを説明し了解を得た。

2-4 調査内容と分析方法

99名の全園児を対象に、保育所を欠席した理由（症状別）を、1か月ごとの暦式の記入表に毎日記載をする方法で行った。本データは個人番号として扱い、個人を特定できないように実施した。単純集計と統計処理はSpss Staistics Ver25を用いて有意差の検定には χ^2 検定により5%水準1%水準で行った。

3. 結果

3-1 対象者の状況

東京都内認可保育所 1 施設、産休明けから預かり、保育時間は 7 時から 19 時である。園児数は 0 歳児クラス 12 名、1 歳児クラス 15 名、2 歳児クラス 16 名、3 歳児クラス 19 名、4 歳児クラス 18 名、5 歳児クラス 19 名の 99 名である。

3-2 症状別感染状況

保育所に通う子どもたちが、体調を崩し休む場合の症状として、発熱、胃腸症状（嘔吐・下痢・腹痛など）、その他の 3 項目に分類し、毎月のクラス別欠席者の実数を集計した。毎月発熱で保育所を休む子どもたちが年間通して多く、特に 0 歳児クラス、1 歳児クラスの子どもたちが多く休んでいる（図 1）。

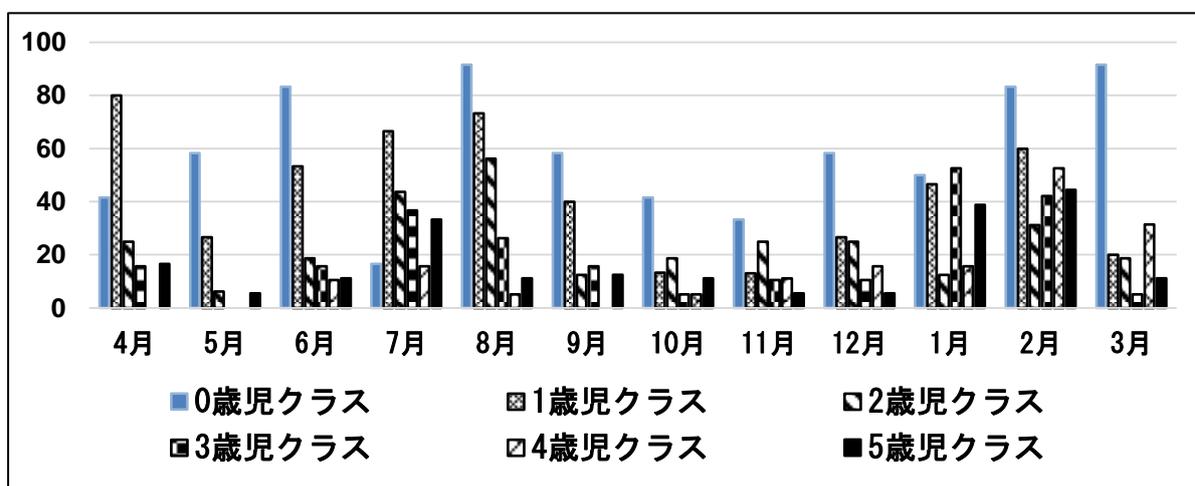


図 1 2017 年度発熱による月別・クラス別の欠席者数 (%)

胃腸症状は、7 月と 12 月に保育所全体で流行のピークがあり、その中でも 0 歳児クラスは 7 月 8 名 (66.6%)、12 月 5 名 (41.6%)、1 歳児クラス 7 月 8 名 (53.5%)、12 月 3 名 (20%) の子どもたちが休んでいる（図 2）。

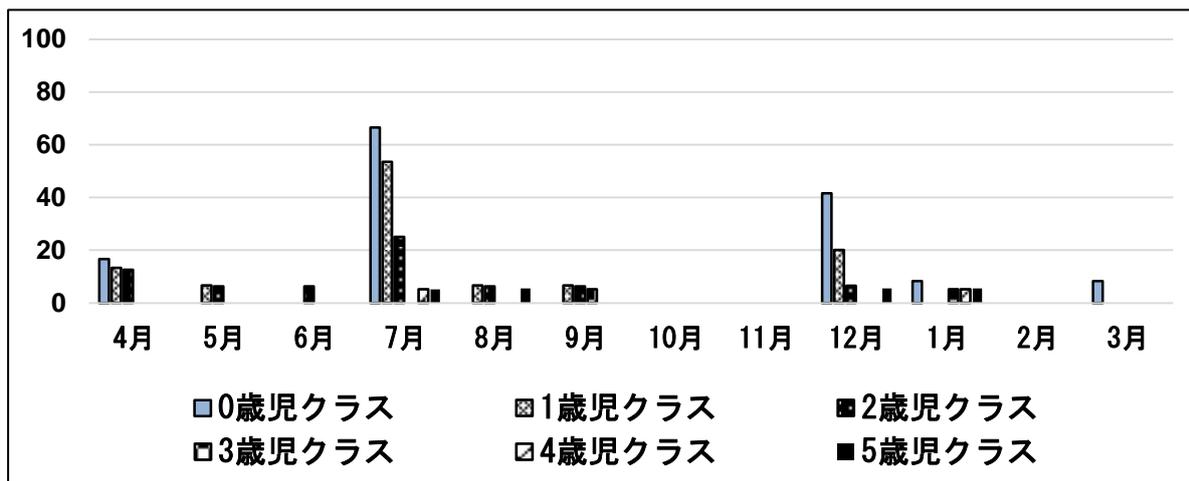


図 2 2017 年度胃腸症状による月別・クラス別の欠席者数 (%)

その他の症状で保育所を休む子どもたちは、先の二症状より少ないが、6月10月とピークがあり、0歳児クラスは6月6名(50%)、10月4名(33.3%)、1歳児クラスは6月2名(13.3%)、10月7名(46.6%)の子どもたちが休んでいる(図3)。

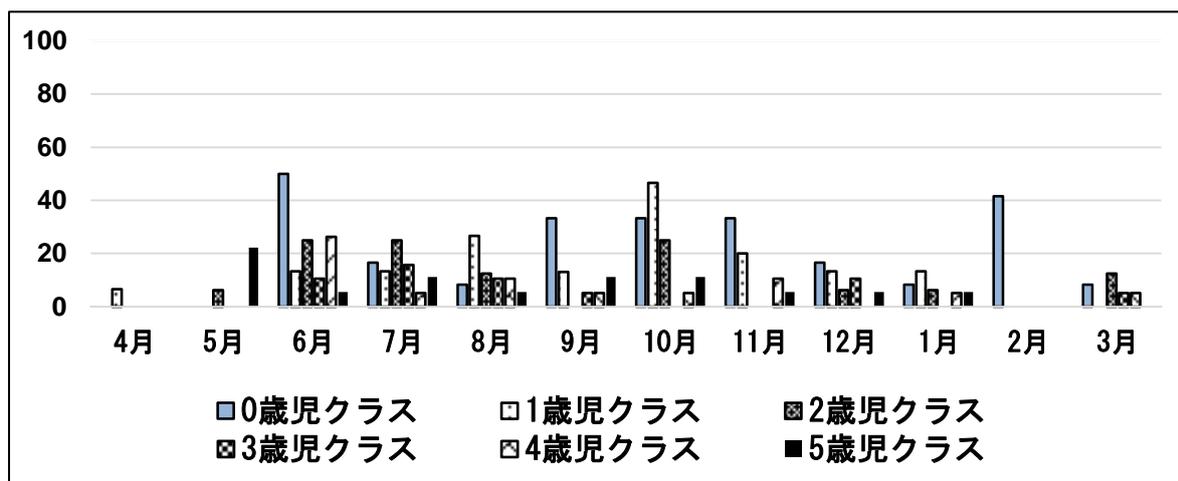


図 3 2017 年度その他の症状による月別・各クラスの欠席者数 (%)

3-3 クラス別感染状況

3-3-1 0歳児クラス感染状況

4月は短い保育時間で初めての環境に少しずつ慣れるように配慮されているが、体調を崩してしまう。毎月のように発熱、胃腸症状、その他により体調を崩す子どもは増え、8月は11名(91.6%)、9月は7名(58.3%)が発熱のため、保育所を休んでいる。手足口病は9月と10月に全員が罹患した。2月はインフルエンザA型に6名(50%)が感染し、これは1歳を除く他のクラスより有意に高い結果となっている(表3)。

0歳児クラスの子どもは、1年間通して何らかの感染症により発熱、胃腸症状、その他

の症状で保育所を休んでいる。特に発熱を伴い休む子どもが多い結果となった。また、感染が広がる時期も 10 日間前後に集中している傾向があり、クラス内で誰か一人が感染するとそれぞれの子どもの体調に応じて、症状が現れ休むことにつながる傾向が強かった (表 1)。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
発熱	41.6	58.3	83.3	16.6	91.6	58.3	41.6	33.3	58.3	50.0	83.3	91.6
胃腸症状	16.6	0.0	0.0	66.6	0.0	0.0	0.0	0.0	41.6	8.3	0.0	8.3
その他	0.0	0.0	50.0	16.6	8.3	33.3	33.3	33.3	16.6	8.3	41.6	8.3

3-3-2 1歳児クラス感染状況

4月初日に1名がアデノウイルス感染症と診断され、17日間に発熱で12名(80%)休み、その内5名アデノウイルス感染症と診断された。7月は発熱と胃腸症状で休む傾向が強く、9日間に7名(46.6%)胃腸症状で保育所を休んでいる。胃腸症状の場合、食中毒による感染である可能性も視野に入れ感染の状況を把握する必要がある。8月は発熱11名(73.3%)の内4日間に10名(66.6%)が集中して休んでいる。10月は手足口病と2名が診断された。1月はインフルエンザB型に2名感染した。2月はインフルエンザB型に1名感染した。B型の感染が終息するとその後の8日間にインフルエンザA型に7名(46.6%)が感染し、0歳クラス同様に他のクラスより有意に高い結果となっている(表3)。4月のアデノウイルス感染症は1歳児クラスのみ感染している状況であった。クラス内での広がりは見られたが、他のクラスの子どもはアデノウイルス感染症と診断されなかった。

1歳児クラスの子どもたちは年間を通して、何らかの感染症により発熱、胃腸症状、その他の症状で休んでいる。特に発熱を伴い休む子どもが0歳児クラスに次いで多い結果となった。また、感染が広がる時期も4~10日間前後に集中している傾向があり、クラス内で誰か一人が感染するとその症状がそれぞれの子どもの体調に応じて、症状が現れ休むことにつながる傾向が0歳児クラスと同様な状況であった(表2)。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
発熱	80.0	26.6	53.3	66.6	73.3	40.0	13.3	13.1	26.6	46.6	60.0	20.0
胃腸症状	13.3	6.6	0.0	53.5	6.6	6.6	0.0	0.0	20.0	0.0	0.0	0.0
その他	6.6	0.0	13.3	13.3	26.6	13.1	46.6	20.0	13.3	13.3	0.0	0.0

3-3-3 2歳児クラス感染状況

4月から6月は感染症が広がっている状況はなく、7月は発熱7名(43.7%)胃腸症状4名(25%)が休み、その他4名(25%)の内2名は手足口病と診断された。8月は発熱9名(56.2%)、胃腸症状1名(6.2%)その他2名(12.5%)の内1名は手足口病と診断された。10月は発熱3名(18.7%)、その他4名(25%)の内3名同日に手足口病と診断された。1月は発熱2名(12.5%)その他1名(6.2%)インフルエンザA型に2名感染した。3月は3名(18.7%)、その他2名(12.5%)がインフルエンザA型に1名感染した。

2歳児クラスになると、何らかの感染症により発熱、胃腸症状、その他の症状で休む子どもは毎月いるが、同じ乳児保育としての0歳児クラスや1歳児クラスと比べて、休む傾向が少なくなっている。これは、集団生活を行う上で、2歳児クラスの感染症対策と0歳児クラスと1歳児クラスの感染対策は分けて検討する必要があるのではないかと考える。

3-3-4 3歳児クラス感染状況

感染症にかかることが少なく、7月は発熱7名(36.8%)その他3名(15.7%)が休む5日間に4名(21%)溶連菌感染症と診断された。1月は17日間にインフルエンザB型に9名(47.3%)感染した。2月は10日間にインフルエンザB型に3名(15.7%)感染した後の10日間にインフルエンザA型に2名(10.5%)感染した。

3歳児クラスになると乳児クラスより、全体的に何らかの感染症による発熱、胃腸症状、その他の症状で休む子どもが減少している。1月にインフルエンザB型に9名(47.3%)感染したときは、他クラスより有意に高い結果となっている(表3)。インフルエンザに関しては予防接種との関連もあり、接種の有無の確認も同時にする必要がある。

3-3-5 4歳児クラス感染状況

4月から9月まで感染の流行はなく、10月は1名手足口病と診断された。12月は発熱3名(15.7%)インフルエンザB型に1名感染した。1月は発熱3名(15.7%)インフルエンザB型に3名感染した。2月は19日間に発熱10名(52.6%)中、インフルエンザB型に2名(11.1%)、その後15日間にインフルエンザA型に4名(22.2%)感染した。3月は発熱2名(11.1%)インフルエンザA型に2名(11.1%)感染した。

4歳児クラスは、年間を通してほとんど休まず保育所に通っている状況である。季節に応じて流行するインフルエンザに感染する子どももいるが、集団発生している状況ではなく、最小限にとどまっている傾向が強い。子どもの基礎体力や免疫など個々の状況には差があると思われるが、感染症対策を考える上で何を検討すればいいかのヒントがあるのではないかとと思われる。

3-3-6 5歳児クラスは感染状況

7月は発熱6名(33.3%)胃腸症状1名(5.2%)、その他1名(5.2%)が休む15日間に溶連菌感染症と4名(21%)が診断された。1月は発熱7名(38.8%)胃腸症状1名(5.5%)、その他1名(5.5%)が休む14日間にインフルエンザB型に5名(26.3%)感染した。2月は発熱8名(44.4%)19日間にインフルエンザB型に3名(15.7%)感染した。その後8日間にインフルエンザA型に2名(10.5%)感染した。

5歳児クラスも4歳児クラスに次いで年間を通してほとんど休まず保育所に通っている。就学前の子どもはウイルスなどによる感染に対する抵抗力や体力が向上しており、保育所という環境の中で培われているように考えられる。

3-4 手足口病感染状況

0歳児クラスでは9月は10日間に5名(41.6%)、10月は7日間に7名(58.3%)12名全員が感染した。1歳児クラスでは10月7日間に2名(13.3%)0歳児クラスと同じ時期に感染した。2歳児クラスは7月2名(12.5%)、10月は3名(18.7%)感染した。4歳児クラスは10月に1名(5.2%)感染した。この結果から、0歳児クラスの手足口病は、9月の感染5名10月7名でありFisherの直接確定検定($P < 0.01$)により他のクラスとの感染に比べて有意に高いことがわかった。

3-5 インフルエンザの感染状況

インフルエンザB型に12月5週目に4歳児1名感染したが、年末の休みに入ったため、広がることがなかった。1月2週目に1歳児クラスの2名がインフルエンザB型に感染し、3週目に5名(3歳・4歳・5歳)が感染するとそれ以降は2歳児クラス以外にも広がる。特に3歳児クラスは17日間に9名(60%)が次々と感染する。この状況は他のクラスより有意に高い結果となり、2月の感染につながっている(表3)。インフルエンザB型の感染は2月の2週目で感染が終息すると、インフルエンザA型が3週目から広がり始めた。0歳児クラスは14日間で6名(31.5%)がインフルエンザA型に感染し、その内2名はA型とB型の両方に感染している。1歳児クラスは4日間7名(36.8%)がA型に感染した。0歳児クラスや1歳児クラスは他クラスより有意に高い結果となっている(表3)。集団生活を長時間行っている保育所においては、短期間に広がってしまう傾向であることがわかった。インフルエンザの流行はB型から始まり、A型に切り替わっており、流行のサイクルがあるようなことが明らかになった。

	1月 B型	2月 B型	2月 A型	P値
0歳児クラス	2 (16.6)	1 (8.3)	6 (50)	0.03*
1歳児クラス	2 (13.3)	1 (6.6)	7 (46.6)	0.046*
2歳児クラス	0 (0)	0 (0)	2 (12.5)	n.s
3歳児クラス	9 (47.3)	5 (26.3)	2 (10.5)	0.009**
4歳児クラス	3 (16.6)	2 (11.1)	4 (21)	n.s
5歳児クラス	5 (26.3)	3 (16.6)	2 (10.5)	n.s

Fisher の正確確立検定 *P<0.05 **<0.01

4. 考察

4-1 症状別による感染症の現状

保育所に通う子どもたちは、長時間同じ部屋で同じ子どもたちと過ごしている。そのため、誰か一人が体調を崩してしまうと、他の子どもにも感染していく傾向が強い。風邪のウイルスの侵入により身体は生体防御機能のひとつとして、発熱すると言われていることなどが一般的に知られており、熱があると保育所は休む必要があると保護者の中でしっかりと認識されていると思われる。しかし、胃腸症状の場合は回数が少ないと保育所に預けていることが多い傾向があるため、短期間に感染が広がるのではないかと考えられる。その他の症状に関しても、保育所を休む必要があるかの判断基準が明確になっていないため、保育所に預ける傾向が強いのではないかと考える。大木 (2003) では、「子どもの病気が完全に治ってから預ける人は1割に過ぎず、約7割が病状の回復がみられたら預けている」²⁾とあり、発熱のように、誰でも判断できる基準を症状別に保育所は保護者向けに作成していく必要がある。保育所保育指針 (平成 29 年告示)「第3章 健康と安全の子どもの健康支援に、健康増進のために保護者が子どもの状態を理解し、日常生活に活用できるようにすること」³⁾とあることから、どのような症状があり、具体例を明記したわかりやすいパンフレットを配布し、基準を保てるように工夫が必要である。保護者会やおたよりなどで、同じ保育所に通う保護者に共通理解できる環境や理解と協力体制を作ることができる子育て支援が求められている。

4-2 クラス別感染状況の現状

3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの子どものたちは、感染症の流行時期に流行するインフルエンザなどに感染している傾向があるが、その他は集団感染が広がっているような状況はないことから、長時間の保育環境の中で幼児クラスになると感染症の予防としての手洗いやうがいなどを行うように保育者が指導を行うことができていると考えられる。クラスの子どもの状況に合わせた健康教育が行われることが必要である。

0歳児クラスは、年間を通して感染症が広がり、誰かが休んでいる状況にある。これは集団生活が初めてであることによる環境の変化からの影響も否めない。これに関しては、保育者との信頼関係を築き安心して過ごせる環境づくりが大切である。また、0歳児クラ

スの子どもの特徴として、おもちゃなど口に入れて舐めていることから、おもちゃの衛生管理が影響していると思われる。他児が舐めたおもちゃを舐めないようにする管理体制を保育の中で今一度再確認することや、同じおもちゃを子どもの数より多く用意することで補充できるようにすることも必要である。保育所における感染症対策ガイドライン（2018年改訂版）には、「保育所における感染症の基本として、保育所内での様々感染症の侵入や流行を完全に阻止することは不可能であることを踏まえて、感染症が発生した場合、最小限にすることを目標として対策を行うこと」⁴⁾とあることから、抵抗力が弱く、身体機能が未熟な0歳児クラスの子どもへの配慮は他クラスの子ども以上に保育者の対応と保育環境の衛生管理が重要である。乳児クラスの保育の環境整備と衛生管理をクラスごとに対応方法をマニュアル化することで、感染の広がりを最小限に留めていくことができる。保育所の環境は様々なため、一概に統一は難しいと思われるが、保育室の環境、おもちゃの管理方法、おむつ交換の場所や手順、職員の意識や対応方法など職員の資質の向上も大きく関係している。感染症対策ガイドラインを活用し保育所独自の対応方法の構築が集団感染を最小限にできると考える。

4-3 インフルエンザ対策

インフルエンザ B 型の感染が始まり終息後に、インフルエンザ A 型の流行に変化している。毎年の流行の状況に応じて感染している傾向が強いと考える。今回の調査ではインフルエンザの予防接種歴の確認をしていないため、予防接種との関連性の検討が出来なかった。本来的にはインフルエンザの感染症対策を検討する場合においては、予防接種歴の有無が必要であることから、今後の検討課題としたい。保育所においても、流行を踏まえて10月になったら職員及び保護者向けにインフルエンザの予防接種を受けることの必要性を伝え、予防に努めることで集団発生を最小限に留めることが重要である。

現在、国立感染症研究所感染症疫学センター、「保育園サーベイランス」の活用が全国の保育所で実施可能になっている。菅原、大日（2014）によると「現時点では一部の自治体での導入に限られており、利用している保育園も全国全保育園の4分の1にとどまっている」⁵⁾とあり、活用されていない状況にある。感染症の状況がリアルタイムで保育課、保健所、医師会をはじめとする関係諸機関で把握されることにより、スムーズな感染症対策ができるとされているこのシステムの活用も今後の大きな課題である。

5. おわりに

本研究においては、認可保育所1施設の結果のため、一般化するには限界がある。今後は調査対象を広げて検討していくことが必要である。抵抗力が弱く身体機能が未熟な乳児から長時間保育を行っている環境の中では、感染限を保育所内に侵入させないための対策の

一つとして、日々保護者の協力なしには防ぐことができないのが現状である。保護者への感染症対策としても支援が重要である。それぞれの保育所としての取組みが今後の検討課題である。

引用文献

- 1) 厚生労働省. 保育所保育指針. 平成 29 年告示. フレーベル館. 2017 : 10-12.
- 2) 大木伸子. 保育園児の病気時の保育の実態と保護者の支援ニーズ. 小児保健研究. 2003 : 62 : 356-357.
- 3) 厚生労働省. 保育所保育指針. 平成 29 年告示. フレーベル館. 2017 : 32-33,
- 4) 厚生労働省. 保育所における感染症対策ガイドライン. 2018 年改訂版. 2018 : 2.
- 5) 菅原民枝. 大日康史. 保育園サーベイランスの市区町村導入マニュアルの作成と保育所感染症対策への活用と普及啓発の研究. 保育科学研究. 2014:5:119-120.

参考文献

- 1) 高野明. 保育所における保健・衛生面の対応に関する研究. 平成 12 年度厚生科学研究費補助金 (子ども家庭総合研究事業) 研究報告. 2000.
- 2) 松平隆光. 集団生活における急性感染症への対応. 小児科臨床, 2005 : 58.
- 3) 深水京子. 荒木田美香子. 保育所における保護者への保健情報提供に関する要因の検討. 小児保健研究. 2008 : 67 : 5.
- 4) 上別府圭子. 多屋馨子. 門倉文子. 藤城富美子. 宮崎博子. 日吉輝. 保育所の環境整備に関する調査報告書 -保育所の人的環境としての看護師等の配置-. 日本保育協会. 2010.
- 5) 遠藤郁夫. 保育園における感染症対策. 日本小児科学会誌. 2012.
- 6) 巷野悟郎. 大方美香. 溝口元. 田中浩二. 廣田智子. 豊永せつ子. 寺田清美. 生田裕子. 保育所における低年齢児の保育に関する調査研究報告書. -すべての赤ちゃんのために-. 日本保育協会. 2013.
- 7) 阿久津智恵子. 佐光恵子. 青柳千春. 金泉志保美. 牧野考俊. 保育所看護職が認識している保育保健活動における役割. 日本小児看護学会誌. 2013 : 22 : 1.
- 8) 遠藤郁夫. 2013 保育保健における手引き. 日本保育園保健協議会. 2013.
- 9) 鳥海弘子. 小林美由紀. 保育所の事業と看護職 -東京 23 区内認可保育所看護職の実態調査からの検討-. 保育と保健 2016 : 22 : 2.
- 10) 無藤隆. 10 の姿プラス 5 ・ 実践解説書. ひかりのくに. 2018.

アクティブ・ラーニングにおける学生のコミュニケーション能力の育成

中西 希和

The development of students' communication skills in Active Learning

Kiwa Nakanishi

キーワード：イベント、コミュニケーション能力、学生、アクティブ・ラーニング

Key Words : events, communication skills, students, Active Learning

要約：企業は学生にコミュニケーション能力を求めており、コミュニケーション能力の高い人材が社会で活躍する可能性が高いと考えている。そして短大・大学は学生が就職に向けて、在学中に企業が求めるレベルまでコミュニケーション能力を育成することが求められ、多くの短大・大学では学生のコミュニケーション能力育成を目的としたアクティブ・ラーニング型の授業を行っている。本稿では、イベントを通して、学生のコミュニケーション能力育成のための、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の試みとその成果と課題を考察する。

Abstract : Employers seek communication skills in students, and think that there is a high possibility that human resources with high communication skills will be active in society. And junior colleges and universities are required to nurture students' communication skills to the level required by employers during their studies for employment. Accordingly many junior colleges and universities practice Active Learning classes designed to develop students' communication skills.

The purpose of this study is to examine the attempts of Active Learning classes for the development of students' communication skills through events, their results and issues.

はじめに

一般社団法人日本経済団体連合会の調査によると、企業が選考にあたって特に重視した点は「コミュニケーション能力」が 16 年連続で第 1 位となっている。経済産業省の調査においても企業人事採用担当者は「社会に出て活躍するために必要だと考える能力要素」として「コミュニケーション能力」を必要な能力要素と考えているという結果が出ている。また、厚生労働省は企業が若者に求める就職基礎能力として「職業人意識」、「基礎学力」と並び「コミュニケーション能力」を挙げている。このように企業は学生にコミュニケーション能力を求めており、コミュニケーション能力の高い人材が社会で活躍する可能性が高いと考えている。そして短大・大学は学生が就職に向けて、在学中に企業が求めるレベルまでコミュニケーション能力を育成することが求められ、多くの大学では学生のコミュニケーション能力育成を目的としたアクティブ・ラーニング型の授業を行っている。

他方、イベントはコミュニケーション・メディアとしての機能を持ち、社会的なコミュニティ活動、地域的なコミュニティ活動を活性化していくための効果的な手段として注目され、実施されている。本学文化表現学科では、これまで「プレ・ボランティア」や「ボランティア活動」等の授業を通して、新所沢団地自治会開催の様々なイベントに参加し、自治会や団地住民の方々との交流を図ってきた。地域イベントは様々な目的を達成する手段とし、住民が参加することによって実施されるが、計画や実施等の段階において関係機関や住民が協力し合うことでコミュニケーションが活発になり、互いの理解が深まるという効果が期待されている。地域イベントの場合は、何をどう作っていくのか、どのような人たちが、どのようなやり方で作っていくのかという「プロセス効果」により、コミュニケーションが活性化していくとされている¹⁾。

本稿では、「イベント・プランニング」の授業内で行った学内イベント、新所沢団地自治会主催のコミュニティサロン「ぐりーんぽけっと」に季節を感じさせる飾りつけとして行った七夕リース制作、新所沢団地自治会主催の桜まつりでのアクセサリーづくりのワークショップ、「イベント・マネジメント」の授業で行ったクリスマス・リース制作を取り上げ、イベントを通して学生のコミュニケーション能力の育成を目指した、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の試みとその成果と課題を考察する。

1. コミュニケーション能力の重要性とアクティブ・ラーニング

1-1. コミュニケーション能力育成の重要性

一般社団法人日本経済団体連合会が 2018 年に行った、「新卒採用に関するアンケート調査結果」²⁾によると、企業が選考にあたって特に重視した点は「コミュニケーション能力」が 16 年連続で第 1 位、「主体性」が 10 年連続で第 2 位、「チャレンジ精神」が 3 年連続で第 3 位となっており、多くの企業が大卒の新卒者を採用選考する際に「コミュニケーション能力」を重要視している結果が出ている。

また、株式会社ダイドードリンコによる「ダイドー働く大人力向上委員会」が 2014 年、20～50 代の男女 1000 人を対象に行った「職場コミュニケーションに関する意識調査」³⁾によると 46.7%が、新入社員が入って来ることに不安を持ち、約 6 割以上が若手社員に不満を持っているという結果が出ている。新入社員に対して不安を感じる点としては「何を考えているかわからなさそう」が 40.0%で一番多く、続いて「上手くコミュニケーションがとれなさそう」が 38.8%となっている。若手社員に不満を感じる点としては、「指示するまで動かない」、「他人の話を受けない・理解しない」が 26.9%と一番多く、続いて「何を考えているかわからない」が 24.7%、「反応が薄い」が 24.6%、「上手くコミュニケーションがとれない」が 19.9%という結果になっている。

経済産業省の「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」⁴⁾ (2010 年)によると、「社会に出て活躍するために必要だと考える能力要素」として企業人事採用担当者は「人柄 (明るさや素直さ等)」(20.0%)、「コミュニケーション能力」(23.1%)を必要な能力要素と考えており、学生も、「人柄 (明るさや素直さ等)」(22.6%)、「コミュニケーション能力」(21.6%)を必要な能力要素と考えていることから、企業・学生ともに「人柄 (明るさや素直さ等)」「コミュニケーション力」を必要な能力要素と考えていることがわかる。その一方で、企業側が学生に不足していると思う能力要素を調査した結果は「主体性」(20.4%)、「粘り強さ」(15.3%)、「コミュニケーション力」(19.0%)が多くなっているのに対し、学生側が自分に不足していると思う能力要素としては「語学力 (TOEIC・日本語力など)」(16.5%)、「業界に関する専門知識」(11.8%)、「簿記」(10.2%)が上位になっており、企業側が学生に不足していると思う能力要素として上位に挙げた「主体性」、「粘り強さ」、「コミュニケーション力」についてはそれぞれ、5.6%、3.0%、8.0%という低い結果となっており、企業側が学生に求めている「主体性」、「粘り強さ」、「コミュニケーション力」よりも、学生は専門知識や技術などが求められていると考えており、両者の考え方と求めるレベルに大きな差異があることがわかる。

また学生が、自分が既に身につけていると思う能力要素として「人柄 (明るさや素直さ等)」(20.0%)、「粘り強さ」(16.8%)、「チームワーク力」(12.8%)を挙げている。これに対し、企業側は、学生が既に身につけている能力要素として「ビジネスマナー」(24.7%)、「人柄 (明るさや素直さ等)」(16.5%)を挙げているものの、「粘り強さ」、「チームワーク力」についてはそれぞれ 0.8%、2.4%と低い数値となっており、学生が既に身につけていると思う能力要素について企業側はそのレベルに達していないと考えていることがわかる。

このような企業と大学生の認識の差異については、加藤氏ら⁵⁾の調査によっても明らかギャップがあり、自主性、主体性、コミュニケーション能力の中で、企業の評価では学生のコミュニケーション能力への評価が一番低いということが明らかにされている。また、加藤氏らは 2014 年において、10 年前に比べて新人研修の期間が伸びている企業が 48%あり、これはコミュニケーション能力に関連する内容の補習時間が伸びているためであり、

企業が新卒採用者に対して不安を感じることを示唆しているとしている。

1-2. アクティブ・ラーニング

コミュニケーション能力育成のために、高等教育においてアクティブ・ラーニングを取り入れた授業が多く行われている。例えば教職課程科目に理論と実践を調和させることを目指したスタイルを取り入れた白鳥氏⁶⁾、教職課程の体育実技授業に協同学習を取り入れた谷本氏⁷⁾、具体的な地域課題の調査・分析、提言や地方紙との協働などアクティブ・ラーニングによる学外教育を取り入れた丸山氏⁸⁾、グループ内で自他のアイデアを共有させ、ものづくりを通してコミュニケーションの大切さを学習させた藤本氏ら⁹⁾など、多くの研究が挙げられる。

アクティブ・ラーニングとは、教員からの一方向的な講義による教育ではなく、学生が能動的に学習することにより、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る教授・学習法の総称である。方法としては発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどがある¹⁰⁾。

2006年、経済産業省は「社会人基礎力」¹¹⁾を提唱した。これは「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力(12の能力要素)から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」としており、この社会人基礎力を養成するために、能動型の授業によって学生が主体的に学ぶアクティブ・ラーニングが推進されている。

2. 学内イベント

2-1. 「イベント・プランニング」について

本学の「イベント・プランニング」の授業はコミュニケーション・メディアとしての役割を持ち、コミュニティ活動を活性化していくための効果的な手段として注目されているイベントについて理解し、企画することにより、アイデアを生み出し、それを説明して提案する力を身につけることを目指す授業である。平成28、29年度の授業において「ぐりーんぽけっと」内の季節を感じさせる飾りつけとして七夕リースを制作したが²⁾、平成30年度はさらに学生の企画・アイデアを取り入れた七夕リース制作を行った。またこの授業ではイベントのプログラムを企画するのが目標であるが、より具体的な企画案を考えるためにはイベントの企画、計画実行の体験が必要であると考え、小規模な学内イベントを行っている。実施したいイベントに関するアンケート等を取りながら、内容の細部について検討し、決めていく。平成28、29年度はバドミントン大会を行い、グループ編成、役割分担、ゲームのやり方などはすべて学生が考えて進めた。

2-2.学内イベントの内容と事前の準備

平成 30 年度においては様々な意見が出され、大別すると①カードゲーム大会、②アクセサリ・小物作り、③お菓子作り・パーティー、の 3 つの意見に分かれた。履修学生 27 名のうち①の「カードゲーム大会」が最も多く、次いで②、③の順に多かった。希望するグループごとに具体的な内容について話し合った結果、カードゲーム大会に決定し、新所沢団地の「ぐりーんぽけっと」に飾る七夕リースにつまみ細工を取り入れ、さらに秋草祭でつまみ細工を使ったアクセサリ制作・販売を行うことになった。

カードゲーム大会を行うために、履修学生全員を暫定的なグループに分け、ブレインストーミングにより、チーム分け、ゲームの種類、進め方、時間などについてアイデアを出して話し合い、各グループの意見をまとめて決定した。

各グループの中で審判・タイムキーパー、道具準備、スコアボード等の係を決め、全員で役割を分担し、準備を行った。審判係はゲームのルール決定、説明、ゲームの審判、道具準備係は必要な道具の準備、各チームで色を決め、チームメイトのブレスレットを制作、スコアボード係はスコアボードの作成、当日の対戦結果の記入、集計、順位の決定を行った。当日は予想以上の盛り上がりを見せ、和やかな雰囲気で行われ、イベントとしても成功したと感じている。

2-3.学生の反応

カードゲーム大会を振り返り、「企画・計画について」「事前の準備について」「当日について」「この企画を実行してみて学んだこと、考えたこと」の項目でアンケートを行った。

企画・計画については「講義を受けている全員に案を出してもらい、そこから絞り込む形式は平等で良いと思った」、「みんなで計画をするのが良かった」、「案を出すのが難しかった」等の感想があり、多くの意見を出すことの必要性やそれをまとめていくことの難しさを感じたようであった。自分やグループの考えた案に決まった学生は「自分の考えた案がこのような形になり、楽しかった」と企画が通ることの楽しさや嬉しさも感じたようであった。ゲームの種類や内容については、「カードゲームは誰でもやったことがあるものだったのでわかりやすく、やりやすいゲームだったと思う」、「ゲームがとても面白かった」という意見があり、さらに「今回のゲームの他に、皆が知らないようなゲームも企画すればバリエーションが広がったと思うが、知っているゲームだったのでスムーズに出来たことは良かったと思う」、「1 ゲームの制限時間を設けることによって大会全体がよりスムーズに行われていたと思う」と、イベント全体の流れを考えた意見も見られた。

事前の準備については「チームに分かれ、その中で役割分担をして 1 人ひとりやることがあったので、全員がこの大会に参加していてよかった。コミュニケーションもしっかりとれていて、準備もとても楽しかった」等、全員が何かの役割を担当し、その担当ごとに分かれて話し合いをして決めたことで、1 つの作業に集中でき、任された仕事をきちんと

こなせたという達成感や役割分担の大切さを感じたようであった。

事前にルール説明を行ったことについて「ルールの説明が事前にあったので、混乱することがなくスムーズにできたと思う」、「ルールを記載した紙が黒板に貼ってあるのは、ルールを理解できていない人にはとても良かったと思った」等、好評であったが、全員の理解に至っていなかったこともあり、「一度練習として一戦やった方が良かったと思う」、「各テーブルにもルール説明の用紙があったら良かった」という意見も見られた。しかし「わからない場合は仲間同士で助け合いながら出来ていたことが良かったと思う」という意見もあり、全員が完璧に理解していたらさらにゲームを楽しむことができた可能性がある反面、チーム内で助け合う場面が見られなかった可能性もあるため、完璧に準備することがすべて良い方向に繋がるわけではない場合もあることがわかった。またチームごとのブレスレットを制作したことについては「チームカラーのアクセサリを作るのはとても良いと思った。団結力が高まった。」という意見が見られ、誰がどのチームなのかが分かり、チームカラーを相談したりすることが、交流が生まれるきっかけとなったことがわかった。

当日は、「流れを把握できず、スムーズに動けなかった」等、始まりがスムーズでなかったが、動き始めると計画をしっかりと立て、準備に時間をかけたこともあり、順調に進行し、時間内に終わることができた。ゲームの種類はくじで決めたが、「くじでゲームを決めると、同じゲームばかりする確率がでてしまう。他のゲームもしたかった」という意見から、様々な種類のゲームが出来るような方法を考える必要があることがわかった。しかし、「十分に楽しめるような大会の構成になっていたのでみんなとても楽しそうだったし、自分も楽しかった」、「皆が笑顔で楽しめていた」等の意見が多く、チームから選抜で戦う形式であったが、試合を見ているのも面白く、楽しめたようであった。

この企画を実行してみて学んだこと、考えたこととしては「事前の準備が重要である。みんなの協力がないと進まない」、「準備をしている時からハプニングはつきものなのだと感じた。実行してみて何が足りなかったのか、といった改善点が見つかり、次へと活かしていく。このサイクルがイベントの企画、実行の醍醐味なのだと気づいた」等の意見が見られた。事前の準備が重要であり、計画を立てていても実際に行ってみると改善点が見つかり、臨機応変な対応が必要である、というイベントの企画・計画において重要であり、筆者が授業で伝えたかった本旨は大方伝わったようであり、イベント実行を通して授業内容の体験的理解を深めることにつながったといえる。また「たくさんの人とコミュニケーションをとることが出来たし、全員が楽しめたと思うので良かった。準備もみんな協力してできたので大変なこと、頭を使うこともあったけれど楽しかった」等の意見も見られ、イベントの持つコミュニケーション・メディアの機能を改めて確認することができた。

3.七夕リース制作

3-1 つまみ細工でのリース制作

平成 28 年度の前期授業「イベント・プランニング」より、新所沢団地自治会の「ぐりーんぽけっと」内で季節を感じさせる飾りつけとして、七夕リースの制作を行っている。

平成 30 年度においては前述のカードゲーム大会を行い、グループ内で協同作業をすることによって少しずつ交流を深め、同じグループで七夕リース制作を行った。

七夕リース制作においては、前述のように学生の意見を活かし、つまみ細工を使ったリース制作を行った。つまみ細工とは江戸時代に生まれた手工芸とされており、小さく切った生地を使い、折ってピンセット等でつまむようにして接着させながら花びら等を制作するものであり、髪飾りなどに使用される。様々な手法があるが、比較的作りやすく、作り方も覚えやすい「丸つまみ」の手法 1 つに絞った。作り方は、ひなぎく著『いちばんやさしいつまみ細工の手習い帖』¹²⁾を参考にした。まずは作り方を覚えるために「丸つまみ」による花の制作を行い、それから七夕や夏らしい季節感を出すために笹の葉の造花やオーガンジーなどの薄めの布やリボンも使用してリース制作を行った。学生は熱心に制作に取り組み、グループごとに工夫が凝らされた七夕リースが完成した(図 1)。

後日、リースを「ぐりーんぽけっと」に学生と飾りつけに行ったところ、何人ものお客様がつまみ細工に興味を持った様子で話しかけてくださった。つまみ細工の他の作り方やご自分が作られた話をしてくださり、学生が制作した七夕リースをきっかけとして住民の方と学生がコミュニケーションを取ることができた。話しかけてくださったお客様は席に戻ってからもお客様同士でつまみ細工の話をされており、会話を弾ませていらっしやった。

3-2.秋草祭での出展

3-2-1.出展内容

今回完成した七夕リースが非常に良い出来栄であったため、「ぐりーんぽけっと」を訪れる方々だけでなく、もっと多くの方に見て頂きたいと思い、また前述のように学生の意見にあったことから、秋草祭で応用してつまみ細工を使ったアクセサリー制作・販売を行い、その際に学生が制作した七夕リースも展示することにした。秋草祭ではつまみ細工のストラップ、バレッタ、ヘアピン、ヘアゴム等のアクセサリーの販売とその場で作ることが出来るワークショップ、他に平成 28、29 年度の「イベント・マネジメント」の授業で制作したクリスマス・リースの展示も行った。授業で練習を兼ねて制作したつまみ細工の花が残っていたため、それらを利用してアクセサリーを制作し、また数名の学生が空き時間などを利用して制作を行った。

3-2-2.ワークショップへの応用

秋草祭のワークショップには様々な方が参加してくださると想定し、つまみ細工の要素は残しながらも、細かい作業や制作時間は少なくする必要があった。花を制作する場合、まず 6 枚の花びらを作り、土台の上に花びらをのせて貼りつけていく。基本的な「丸つま

み」の方法で花びらを作ることにしたが、作業が単調であり、時間もかかるため、花びらや土台は既に形を作ったものを事前に準備しておき、参加者は様々な柄の花びらの中から選び、また土台も既に作ったものから選んで制作することにした。したがって参加者はある程度好みの色や柄を選んでオリジナリティを出し、かつ短時間で制作することができる。当日は制作したアクセサリーの約 80% を販売し、ワークショップにも多くの方に参加して頂き、授業制作作品を見学して頂くことができた。

4.新所沢団地自治会主催の桜まつりでのワークショップ

前述のように、「イベント・プランニング」ではより具体的な企画案を考えるために学内でイベントを実施し、イベントのプログラム内容を企画するのが目標である。

平成 27 年度から新所沢団地自治会主催の桜まつりへ参加し、アクセサリー作りのワークショップを行っているが、平成 28 年度からは「イベント・プランニング」の授業内において、年度末の桜まつりでのワークショップについての企画を考え、発表する時間を設け、その中から内容を決定している。平成 28 年度はプラバンを使ったアクセサリー作り、平成 29 年度はペットボトルのキャップを使ったアクセサリー作りを行った。

4-1.プラバンアクセサリー作り（平成 28 年度）

プラバン（プラスチックの板の略）の材質は OPS 樹脂（二軸延伸ポスチレンシート）であり、縦と横の二方向へ延伸する加工が施されている。薄く延ばして固めてあるが、加熱することで元の状態へ縮み、厚みのある状態へ戻ろうとする性質を利用してアクセサリー作り等を行うことができる。1980～90 年代に小学生の間で流行した。作り方は、文化出版局編『型紙をなぞって焼くだけでできる プラバンアクセサリー』¹³⁾を基にした。プラバンの裏にやすりをかけて着色しやすくし、絵を描き、色鉛筆やポスカ等のペンで色を塗る。はさみで形を切り抜き、オーブントースターで焼いて縮ませ、アクセサリーの金具を接着剤でつけて完成する。この方法でストラップまたはブローチを材料費として 100 円で制作できるというワークショップを 5 名の学生と行った（図 2）。当日は雨が降り、接着剤が濡れにくいという問題はあったが、焼く時にプラバンが変形する様子を楽しむ参加者もあり、全体的に楽しんで頂けたと考えている。悪天候の中、約 60 名の方に参加して頂いた。

4-2.ペットボトルのキャップを使ったアクセサリーづくり（平成 29 年度）

平成 29 年度はペットボトルのキャップにビーズや造花、紐やリボン、フェルトを巻いた厚紙等を使い、帽子の形をしたストラップまたはブローチを材料費 100 円で制作するワークショップを行った。これも「イベント・プランニング」の授業内において学生が企画した内容である。8 名の学生とワークショップを行った（図 3）。

当日は非常に天候が良く、85 名の方に参加して頂くことができた。参加者の多くは小学

生の子どもであったが、デコレーションにこだわり、ビーズや造花などを多く使い、非常に凝った作品が出来上がっていた。もう1つ作りたいと複数作る参加者の方もいた。

当日、スタッフの学生は多くの参加者が集まり、並ぶ列も出来ている中で、呼び込みと受付、制作指導に上手く役割分担しながら、スムーズに参加者の対応を行っていた。学生同士の交流も深まったようであった。



図1 「ぐりーんぽけっと」に飾ったセタリース



図2 「プラバンアクセサリ」



図3 「秋草学園短期大学によるワークショップ
ペットボトルキャップでアクセサリ作り」



図4 クリスマス・リース

5. 「イベント・マネジメント」でのクリスマス・リース制作

5-1. リースの作り方

「イベント・マネジメント」の授業では、地域交流を目的とし、新所沢団地住民の方々と一緒にクリスマス・リースの制作を行っている。ハギレ布を使って1人ずつ中にわたを詰めたボール状のものを作り、それをつなぎ合わせ、協同作業で1つのリースが完成する。平成28年度にリースを制作し、「ぐりーんぽけっと」でクリスマスの飾りつけを行った時、参加者から、制作したリースを自宅に飾りたいという意見があり、平成29年度は参加者から材料費として100円を集め、完成したリースを持ち帰ることが出来るようにした。

作り方は、中をくり抜いたドーナツ状の厚紙を型紙とし、布の裏面に型紙を置き、外側の円と内側の円に鉛筆で印をつけ、布に二重の円を描く。外側の円に沿って布をハサミで切り、内側の円の裏側から針を入れ、2mm間隔で並縫いで縫っていく。1周したら、2~3mm重ねて糸を表側に出し、糸を強く引っ張ってギャザーを寄せ、中にわたを入れて糸を

強く引っ張り、縫い綴じる。このボール状のものを 1 人ずつ制作し、約 18 個つなげて 1 つのリースにしていく (図 4)。イベント前の授業中にこの制作方法で練習し、学生が参加者に作り方を説明できるように備えた。

5-2. 学生の反応

クリスマス・リース制作のイベント当日は、告知が直前であったにもかかわらず、約 13 名の方が参加してくださり、テーブルを囲んで学生と住民の方が交互に着席し、学生が説明しながらリースの制作を行った。イベントは非常に盛り上がり、楽しくお話をしながら交流することができた。翌週の授業でこのイベントを振り返り、「事前の準備について」、「参加者の方に作り方を教えることができましたか?」、「参加者の方に積極的に話しかけることができましたか?」、「参加者の方は作り方を理解できていましたか?」、「参加者の方は楽しそうでしたか?」、「あなたは楽しかったですか?」について各質問にどのくらい当てはまるかを選択し、自由記述欄、全体の感想欄に記入する形式のアンケートを取り、学生がこのイベントを理解していたか、どのように感じていたかを集計し、まとめた。

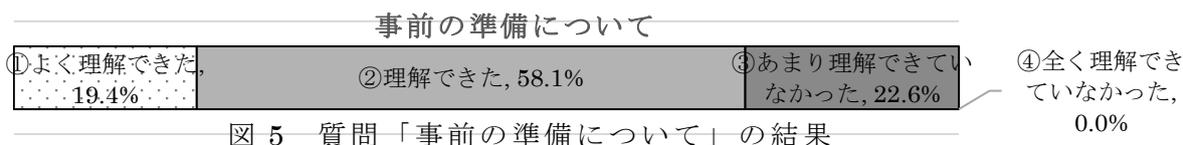


図 5 質問「事前の準備について」の結果



図 6 質問「参加者の方に作り方を教えることができましたか?」の結果



図 7 質問「参加者の方に積極的に話しかけることができましたか?」の結果

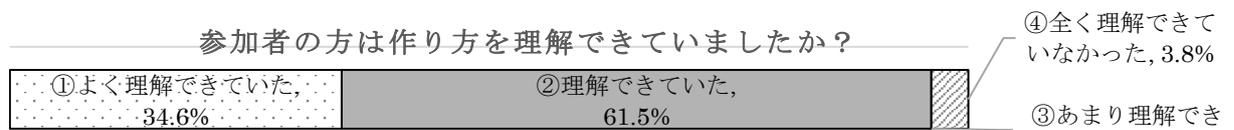


図 8 質問「参加者の方は作り方を理解できていましたか?」の結果

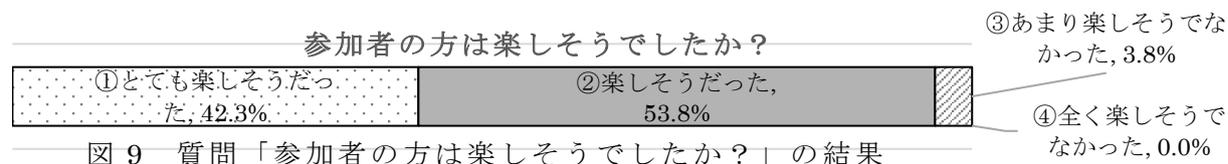


図 9 質問「参加者の方は楽しそうでしたか?」の結果

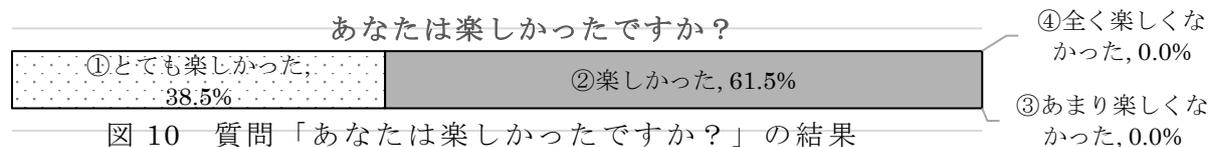


図 10 質問「あなたは楽しかったですか?」の結果

事前の準備において、クリスマス・リースの作り方を理解できていた割合は 77.5% であ

り、22.5%は理解できていない状態で本番に臨んだことになる(図5)。作り方は前週の授業内で練習したが、その日に欠席した学生があまり理解できていなかったと回答している。このような学生のために作り方の説明書を作ることも考えたが、説明書があるとわからないところがあっても周囲に聞かずに説明書を見て解決してしまう可能性があるため、作成しなかった。欠席した学生は別の時間に練習して作り方を理解しておく必要があったかもしれない。また、針と糸を使う作業であったが、参加者の中には男性や高齢の方もおり、苦勞されている様子が見られた。小さな子から高齢の方まで多くの方に気軽に楽しんで頂けるような新たなリースの制作方法を考える必要があると感じた。

「参加者の方に作り方を教えることができましたか？」については全体の50%が出来たが、50%は出来なかったようである(図6)。アンケート結果に「頭の中でわかっていることを言葉にするのは難しいなあと思いました」とあり、作り方は理解しているのに伝えようと言葉が出てこない等、わかりやすく教えることの難しさを感じたようである。また今回は学生の人数に比べて参加者が少なく、直接作り方を教えることが出来なかった学生もおり、より多くの方に参加して頂くことが今後の課題である。

「積極的に話しかけることができましたか？」については51.7%が出来たようであるが半数近くは出来なかったことになる(図7)。「人見知りなので話すのにとまどった」、「会話のネタが少なく、焦りを感じた」等、コミュニケーションに必要な「話題を集めておく」ことの重要性も感じたようである。初対面の相手に自分から積極的に話しかけることが出来ないと感じる一方で「知らない人なのに作業を共にすることで、自然と話せた」という意見もあり、皆で1つのリースを作ることが会話をするきっかけになったことがわかった。

「参加者の方は作り方を理解できていましたか？」については参加者の96.1%が理解してくださった様子であることがわかった(図8)。作り方は昨年と同じであり、昨年に続き今年も参加してくださった方が作り方を覚えていて、逆に学生が教わったこともあったようである。「参加者の方が縫うのが早くてついていくのが大変だった」という意見も見られ、お互い助け合うことでコミュニケーションが生まれていたことが伺える。

「参加者の方は楽しそうでしたか？」については、全体の96.1%が楽しそうだったと答えており、住民の方々は本学学生との交流を歓迎し、楽しんでくださっていることがわかる(図9)。「あなたは楽しかったですか？」の質問に対しては100%の学生が楽しかったと答えている(図10)。住民の方々は学生よりも年長で様々な経験や境遇を持つ方がいらっしや、話題も豊富で、クリスマス・リースの話から学生にとってためになるお話やこれまでに様々な経験をされたお話も聞くことが出来たようであった。学校や学生自身の話などをして、進路についてのアドバイス等もして頂いたようで、「嬉しかった」、「参考になった」との感想も見られた。作り方を上手く教えることが出来なかったり、思うように話しかけられなくても、コミュニケーションを取りながら制作をすることに楽しさを感じ、また参加者の方が楽しそうに完成した作品を喜んでくださった様子や「また来年も参加し

たい」と言ってくれたことも嬉しく、楽しいと感じたようであった。

まとめと今後の課題

地域住民の方々との交流を目的とし、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業等を通して、学生が様々なイベントを企画し、実行した。「イベント・プランニング」、「イベント・マネジメント」の授業では、学内イベントの企画から実施までを実際に行い、イベントの企画・計画の役割や構成内容、手法等についてイベントを通して授業内容の理解に繋げることができた。またこの学生企画によるイベントを通して、コミュニケーションの活発化も見られた。コミュニケーション能力を向上させるためには、普段話さない人と話し、話す経験を積むことが必要であるが、この授業内での取り組みによって学生は自然とこれらの行動を取るための努力をし、実際に行動を取り、コミュニケーションの重要性は理解したと言えるのではないかと考える。したがって、こうした活動はコミュニケーションの能力を向上させるための育成ともいえる取り組みとなっているのではないだろうか。文化表現学科は選択授業が多く、学生同士は仲のいいグループで行動することが多い。クラスメートの顔と名前が一致していない、ほとんど話したことがないという学生も多く、また1年生と2年生が交流する機会もほとんどない。授業でイベントを実施し、関わらざるを得ない状況になることで学生同士が交流する機会が多くなり、それによってコミュニケーション能力は向上していく可能性もある。初対面やあまり話をしたことがない人に対し、学生が自分から思いきって声をかけるそのもう一歩の勇気が出ずにコミュニケーションの機会を逃している場面を見てきた。これらの活動がコミュニケーションを取ることの楽しさや取り方を学んでいくきっかけとなることが出来ればと考えている。

新所沢団地自治会は地域活性化に力を入れており、活発に活動を行っている。本学との交流にも積極的であり、提案を快く受け入れてくださる。本学とのこのような取り組みによって地域活性化に貢献できているかどうかはわからないところがあるが、地域住民の方々が本学の学生と関わる中で他にはない何か新鮮なものを感じたり、話題を提供出来ているとするならば、それも地域活性化の1つであり、地域活性化に貢献出来ているのではないかと考える。毎年3月末に行われる桜まつりにおいてはワークショップでこれまでに3回参加し、七夕リース制作も今年度で3年目となり、クリスマス・リース制作も3年目を予定している。また、他の授業の履修学生が制作した「ポケットティッシュケース」を「ぐりーんぽけっと」において販売しているが、大変好評ですぐに売り切れてしまい、追加注文を頂いている状況である。新所沢団地自治会とのイベントを通しての交流は定着しつつある。「ぐりーんぽけっと」での本学学生によるボランティア活動が途絶えていたが、ここ数年で少しずつボランティア活動参加者も増えてきている。今後もこのようなイベントを実行し、イベントを定着させていくことで生み出される効果にも期待したい。

今後の課題は、コミュニケーション能力の向上についての評価の方法である。アンケート

ト等による自己評価では、認識に違いがある可能性があり、曖昧な部分が多くなると思われる。コミュニケーション能力がどのように向上したのか、その効果の判断方法が非常に難しいため、今後検討していきたい。学生のコミュニケーション能力を向上させる一助となるように、このような活動を継続的に行っていきたい。

末筆ながら、ワークショップに参加者して下さった方々、いつもイベントの提案を快く受け入れ、協力して下さる新所沢団地自治会長古屋俊昭様をはじめ自治会の皆様に感謝申し上げます。また、ワークショップにスタッフとして参加してくれた学生、「イベント・プランニング」、「イベント・マネジメント」の履修学生に感謝申し上げます。

註

- 1) 梶原貞幸編著『イベント・プロフェッショナル I』, 社団法人日本イベント産業振興協会, 2012年, p.9,
- 2) 一般社団法人 日本経済団体連合会『2018年度 新卒採用に関するアンケート調査結果』, 2018年, p.2
- 3) ダイドー働く大人力向上委員会, 『社会人の職場コミュニケーションに関する意識調査』, 2014年, <https://www.atpress.ne.jp/news/46093> (2018年10月閲覧)
- 4) 経済産業省, 『大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査』, 2010年, p.7-p.9
- 5) 加藤里美他, 『コミュニケーション能力に関する企業と大学生の認識のギャップ』, 日本経営診断学会論集 16, 2016年, p.75
- 6) 白鳥絢也, 『アクティブ・ラーニングを意識した「教育課程論」の授業スタイルに関する研究』, 常陽大学教育学部紀要, 第37号, 2017年3月, p.201-212
- 7) 谷本英彰, 『教職志望学生のチームワーク能力向上を意図した体育実技授業』, 大阪産業大学人間環境論集 16, 2017年3月, p.189-197
- 8) 丸山和幸, 『ビジネス現場で求められる「コミュニケーション能力」の養成に向けて』, 研究紀要青葉, 第9巻第2号, 2017年, p.55-66
- 9) 藤本光司他, 『ものづくりを通じたコミュニケーション演習が主体性におよぼす効果—社会人基礎力育成と接続教育の視点より—』, 日本教育情報学会第27回年会, 2011年, p.274-275
- 10) 文部科学省, 『用語集』, 2012年, p.37, 「アクティブ・ラーニング」
- 11) 経済産業省, 『社会人基礎力』, <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2018年10月 閲覧)
- 12) ひなぎく著『いちばんやさしい つまみ細工の手習い帖』, ナツメ社, 2016年
- 13) 文化出版局編『型紙をなぞって焼くだけでできる プラバンアクセサリ』, 学校法人文化学園 文化出版局, 2013年

AI 時代の女性研究者育成問題

— 女子中高生の理科離れと理系進路選択支援について —

信田 理奈

Female researcher training problem in the AI era

— About girls' junior high and high school getting away from science and supporting science course selection —

Rina Nobuta

キーワード : AI 時代、女性研究者、女子の理科離れ、理系進路選択支援

Key Words : AI era, female researcher, girls leaving science, science course selection support

要約 : 2020 年の学習指導要領から小学校でプログラミング教育が導入される。ビッグデータの解析や AI 技術、IoT システムに関わる人材育成は喫緊の課題であり、多様性推進の観点からも科学分野への女性参画は不可欠だが、その割合は低い。背景には女子の理科離れがある。

本稿では、女子の理科離れを助長する社会的要因と JST による女子中高生の理系進路選択支援プログラムについて考察した。その結果、(1) 理系に対する意識の性差は中学生で急速に進む、(2) 女子は理系科目を「将来の仕事に無関係」と捉えやすい、(3) 実験や観察の主導権を握るのは男子が多い、(4) 女性教員は女子生徒の成績や進路にプラスの効果をもたらす、などの知見が得られた。以上を踏まえ、初等教育段階から最新の科学に触れる機会を多くの女子に提供することや、すでに理科離れをした女子を理系へ引き付ける取り組みの重要性について論じた。

Abstract : Programming education is introduced at elementary school from the guidelines for teaching in 2020. Analysis of big data, training of human resources related to AI technology and IoT system is an urgent issue, and women's participation in the science field is indispensable from the viewpoint of diversity promotion, but its proportion is low. Background is girls' departure from science.

In this paper, I considered the social factors that promote girls' departure from science, and the program for selecting junior high and high school girls' science course selection by JST. As a result, (1) the gender difference of the consciousness to the science is rapidly progressing in junior high school students, (2) girls are easy to grasp the science courses as "unrelated to future work", (3) many boys hold the initiative of experiments and observations, (4) female teachers have a positive effect on female student's performance and course. Based on the above, I discussed the importance of providing opportunities for many girls to access the latest science from the primary education stage and the approach to attract girls who have already left science to the science.

1. はじめに

2020 年度に実施される新学習指導要領では、小学校でプログラミング教育、高校ではネットワーク、データベースの仕組みを学ばせるなど、AI 時代に対応する動きがみられる。これから Society5.0¹⁾ への移行をめざすうえで重要となるのが、ビッグデータの解析や IoT システム等に関わる人材育成である。人材不足が深刻化するなか、科学技術における女性の参画拡大は喫緊の課題であり、「質」「量」の双方から取り組まなければならない。また、多様性推進の観点からも科学技術における女性の活躍は欠かせない。

しかしながら、日本では女子の理科離れが進み、理工系を専攻する女子の割合は低い。Society5.0 の基幹領域は STEM²⁾ であり、自然科学・数学・統計学は AI や IoT などの ICT 分野において益々重要となることが予測されている。これらの分野に占める女子の割合は、「工学・製造・建築」13% (OECD 平均 24%)、「自然科学・数学・統計学」25% (同 50%)、「情報通信」21% (同 19%) と、ICT を除いて低い。国際的学力調査 (TIMSS、PISA) をみる限り、日本の女子生徒の成績 (数学的・科学的リテラシー) は高いレベルにあるにもかかわらず、理工系への進学やキャリア志向につながらない。

Society5.0 では、競争力の向上とともに新たな価値を創出するなど、基盤技術の強化が課題となる。人間の在り方そのものにも大きな影響を与える新たな科学技術の進展に伴い、科学技術と社会の関係を再考することも求められる。今後日本が持続的に発展していくには柔軟に対応できる基盤的な力が必要であり、それにはイノベーションの根幹を担う人材の育成が欠かせない。とりわけ STEM 領域への女性参画が拡大すれば、多様性の推進とイノベーションの創出につながり、新たな価値を生む。近年の科学におけるジェンダー・イノベーション Gendered Innovations in Science³⁾ の世界的な受容も、そうした考えに基づくものとみられる。

そこで本稿では、理系科目に対する意識の性差を明らかにし、理系分野における女性の過少代表性と是正への取り組みについて考察する。いわゆる「科学とジェンダー」は学際的なテーマとして研究が蓄積され、近年のジェンダー・サミット⁴⁾ に象徴されるように、世界的な課題となっている。教育社会学と隣接諸科学では「科学と女性/ジェンダー」に関する先行研究が多く、それらの知見に着目することは今後の女性研究者問題を考察するうえで重要な作業であると同時に有益な示唆を与えてくれるに違いない。以下においては、女子の理系科目 (分野) に対する意欲の変化、「女子の理科離れ」を助長する社会的要因 (①科学についての固定的なイメージ、②周囲からの教育期待、③実験観察における主導権、④ロールモデル効果) について詳らかにする。そのうえで、理系女子の裾野拡大に向けた科学技術振興機構 (以下、JST) による女子中高生の理系進路選択支援プログラムを取り上げ、その特徴と成果を検証したい。

2. 理系科目に対する意識の性差

理系科目に対する意識の性差はいつ頃からどのように現れるか。心理学の立場から森永 (2017a) は、「数学が得意でない」「数学で良い成績を取る」といった数学に関連する自己概念 (math self-concept) を用いて、多くの国では男子の方が数学を自己概念と結び付けているとし、男子の有意性を指摘する。さらに「女子が自己概念に数学を取り入れないのは、me=girl (gender identity) をもち、girl≠math (ステレオタイプ) を学習するために、認知的バランスを取ろうとして、me≠math になるためである」とし、「me≠math を示すために、女子は数学への興味や意欲を低めるのではないか」と論じている。

また北條 (2015) は、TIMSS と PISA の結果を踏まえ「日本では算数・数学の学力や学習態度に男女差があり、学習態度は小学 4 年でみられた性差が中学 2 年で拡大し、女子は数学に対する自信や意欲を否定する傾向が強い」と指摘する。理科離れと性別の関係について、山口県内の小中学生を調査分析したものに井上・池田 (2008) の研究がある。そのなかで、女子の理科離れは中学で急速に進み、女子は男子に比べ「日常生活に関係ない」「他教科の方が大切」「将来の仕事に関係がない」を嫌いな理由に挙げている。

Figure 1. 小中高生の理系科目に対する意識と態度 (%)

注: 「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合 (%) ベネッセ教育総合研究所「第 5 回学習基本調査報告書」(2015) より筆者作成。

		算数・数学 は好きであ る	差	理科は好き である	差	算数・数学 の問題を考 えるのが好 きである	差	算数・数学 は男子のほ うが向いて いる	差
小 5	男子	74.6		80.2		65.8		36.3	
	女子	62.1	-12.5	70.2	-10.0	56.9	-8.9	20.5	-15.8
中 2	男子	61.0		60.7		55.6		22.4	
	女子	48.5	-12.5	42.4	-18.3	44.5	-11.1	22.8	0.4
高 2	男子	55.2		53.9		57.5		21.6	
	女子	43.4	-11.8	36.5	-17.4	40.8	-16.7	32.7	11.1

理系科目に対する意識の性差は小学校の段階からみられる。ベネッセ教育総合研究所 (2015) によると、「算数は好き」と答えた割合の男女差は小学 5 年から拡大し、「理科は好き」と答えた割合の男女差は中学 2 年で著しい。「算数・数学の問題を考えるのが好き」と答えた割合も学年が上がるにつれて男女差が目立つ (Figure1)。また、日本のある都市

の小中学生を対象に行われた学力調査について、伊佐・知念 (2014a) は分析している。そのなかで「小学生では算数の学力や意欲に性差はみられないが、中学生になると学力も意欲も女子は男子を下回る」とし、「女子＝文系、男子＝理系」というジェンダー秩序が次第に強化され、学力や意欲に反映されると結論付けている。

3. 女子の理科離れを助長する社会的要因

3-1. 科学についての固定的なイメージ

女子の理系科目に対する自信の欠如は、科学に対する世間一般のイメージからも影響されやすい。内閣府 (2017) によると、科学技術についてのニュースや話題に「関心がある」と答えた割合は男性で、「関心がない」と答えた割合は女性でそれぞれ高い。科学技術への関心度は男女で大きく異なる。科学技術の発展のために必要な政策についても、女性研究者の進出に向けた国民の意識は低い。男性中心の若手研究者育成は 7 割以上と高いが、女性研究者育成支援は 2 割程度にとどまる。女性研究者の過少代表とその理由についての質問では、「出産や育児による研究の中断からの復職が難しいと思うから」「科学者の職場で女性は孤立・苦勞しそうだから」「女性は理科や数学、科学に向かないというイメージがあるから」「尊敬できる女性科学者が少ないから」などの割合が多い。このような、女性と科学についてのマイナス・イメージや、科学は男性の領域といったステレオタイプなイメージが、女子の理系分野に対する興味を喪失させてしまう。

3-2. 周囲からの教育期待

身近な人々の意識や態度も女子の進路を左右する。女子は理系に不向きとする思い込みが親や教師の側にあると、女子は理系科目に自信が持てなくなる。

たとえば、大学生を対象とした日本ロレアル (2011) の調査には親や教師の影響を裏付けるデータが示されている。理系選択の理由に「親や兄弟姉妹など近親者の影響」25.5%、「高校の授業」21.4%、「中学校の授業」13.5%、「小学校の授業」7.5%、を挙げている。「学校の授業」という括りで見ると、日常的に接する機会の多い教師の存在が進路選択に少なからぬ影響を及ぼしている。同様の結果は、社会人を対象とした経済産業省 (2016a) の調査からも観取される。進路選択の際、親や教師の期待に影響されやすく、男子は父親、女子は母親の影響が大きい。親が望む職業タイプについても、男子の親（とくに父親）は理工系の仕事、女子の親（とくに母親）は資格を要する専門的な仕事を希望する。さらに、全国高等学校 PTA 連合会・リクルートマーケティングパートナーズ (2017) によると、進路選択に影響を受ける人物として、男子は父母が拮抗しているのに対し、女子は圧倒的に母親である。なぜなら女子は母親と進路について話す頻度が高い。

3-3. 実験・観察における主導権

実験・観察への積極的な関わりが科目の選好に与える影響は大きい。学習指導要領において、実験は「児童が自ら問題意識をもって意図的に自然の事物や現象に問いかけていく活動」であることが強調されている。だが田中（2006a）は「男女共学の場合、実験の主導権は男子が握り、女子は傍観者となるケースが多い。その結果、女子は理系に向かないという先入観を植え付けてしまうのではないかと指摘する。

実験と科目選好との関係を示すデータはいくつかある。たとえば、河野ら（2004a）によると、8割以上の中学男女は理科が好きな理由に「実験・観察」を挙げている。先の経済産業省（2016b）の調査でも、理系進学者のうち「実験・観察が理系の学科選択につながった」と回答した人の割合は、機械・電気、情報系で4割近い。理系進学者の約5割が小中学生時に体験した電気、機械、プログラミングやロボットの実験、化学や生物の実験が学科選択につながったと回答している。さらにリベルタス・コンサルティング（2014）の調査でも、小学生の77%、中学生の54.8%は「理科が好き」「実験や観察が好き」と答えており、実験と科目選好との関係が示されている。しかし小学生から実験に対する意識にも性差が生じ、中学生では女子の理科嫌いが目立つ（Figure2）。

Figure 2. 理科好き／実験好きと性別との関係 (%)

注：その他には「実験は好き、理科はまあまあ」「実験は好き、理科は嫌い」「実験は嫌い、理科は好き」のグループが含まれる。リベルタス・コンサルティング（2014）「全国学力・学習状況調査の結果を用いた理科に対する意欲・関心等が中学校段階で低下する要因に関する調査研究」 p.15 より筆者作成。

		実験も理科も好き	差	実験も理科も嫌い	差	その他	差
小学生	男	58.3	-16.3	5.0	3.1	36.7	13.2
	女	42.0		8.1		49.9	
中学生	男	36.4	-16.9	11.9	9.4	51.7	7.5
	女	19.5		21.3		59.2	

このように、理科に興味・関心をもつ理由の1つに実験・観察が挙げられることから、その主導権を男子に握られる機会が増えるほど「女子は理科に向かない」という先入観が植え付けられ、理科に対する興味は薄れていく（田中、2006b）。河野ら（2004b）によれば、「実験や観察がおもしろい」と答えた割合は中学男女ともに8割前後と高く、理科のおもしろさは実験であることが窺える。だが実際に「実験器具を使い実験の中心となった」割合は女子より男子が約6割と多い。「実験器具には触れても、実験の中心ではなかった」あるいは「記録」を務める割合は女子に多い。

これらの調査結果から、理科の実験や観察が楽しいと感じている児童生徒は多いこと、

理科に対する意欲・関心は学力と関係あるが、中学段階で低下し、女子で顕著になること、実験・観察は児童生徒を理科に引き付ける要素であり、理系選択に大きな影響を及ぼすことなどが整理できる。実験・観察への主体的な関わりが科目選好や理系選択の原動力となり得るため、その主導権を男女平等に与え、女子が科学をアイデンティティー構成要素の1つとして取り入れることができるようサポートしなければならない。

3-4. ロールモデル効果

教育段階の早い時期における科目選好は学習意欲や成績にも影響し、キャリア形成につながる。そして科目選好と学習意欲、成績に少なからぬ影響を及ぼすと考えられるのが、ロールモデル効果であろう。これまで各教育段階における児童生徒と教員の性別が成績に何らかの影響を及ぼすと論じられてきた。たとえば、Beilcock et al. (2010) は、「数学に苦手意識をもつ女性が小学校教員となった場合、女子児童の算数の成績にマイナスの影響を及ぼす」と論じている。さらに、Antecol et al. (2012) は「数学を専攻した女性教員は女子生徒の成績にプラス効果をもたらすが、女性教員に理系専攻が少ないことから、マイナス影響を生んでいる可能性」も示唆している。しかし、これらの研究結果をみる限り、初等・中等教育において女性教員が女子児童・生徒の成績にもたらす効果は一様ではない。

一方、高等教育を対象とした研究では、女性教員が女子学生の成績に僅かながらプラスの影響をもたらすことが示されている。Nixon and Robinson (1989) は「理系科目に女性教員が多い高校で教育を受けた女子生徒は理系への進学率が高い」とし、ロールモデル効果を指摘する。また Rothstein (1995) も「大学の女性教員比率が高ければ、女子の大学院進学率が上昇する」など、女性教員がもたらすプラスの影響を唱える。さらに Hoffman and Orepoulos (2009) は、大学の女性教員が女子学生の成績を引き上げる一定の効果を見出している。いくつかの研究では高等教育段階における女子学生と女性教員との関係について、成績や理系進路選択にプラスの影響をもたらすことが示されている。

日本における女子児童・生徒の成績に女性教員が与える影響については、松重ら (2014) の研究がある。女性教員は生徒の成績にプラスの影響を与えるか、あるいは無影響であり、かつプラスの影響は男子よりも女子、国語よりも数学において顕著であるという。先述した海外の高等教育における研究結果に近い。性別によるロールモデル効果も考えられるが、それ以上に教育方法や生徒との接し方などの面で男性教員と女性教員との間に何らかの傾向的な相違が存在する可能性も否定できない。

そもそも理系分野に女性が少ない要因には、将来像が描きにくいという問題も含まれる。全国の大学・大学院の理系学部在籍する女子学生と理系出身の女性社会人を対象とした日本ロレアル (2014) の調査によると、学生の 83%、社会人の 80% は「女性のロールモデルが少ない」と回答している。理系分野における女性教員の過少代表性は中等教育以上の段階で顕著になる。中学 2 年の理科を担当する女性教員の割合をみると、日本は 16%

と諸外国に比べてかなり低い (Figure3)。ロールモデルの少なさは、女子にとって理系分野での将来像を描きにくいものになっている。

Figure3 理科教師の男女比率 (%)

注:「-」は調査に参加していないことを示す。国立教育政策研究所 (2014)「学力の規定要因分析最終報告書」

p. 22 より筆者作成

		日本	韓国	アメリカ	イギリス	ロシア	国際平均
小4	男	38	—	12	30	1	21
	女	62	—	88	70	99	79
中2	男	84	37	42	45	8	41
	女	16	63	58	55	92	59

4. JST による女子中高生の理系進路選択支援プログラム

理工系分野における女性の過少代表性は世界的な課題である。アメリカでは「科学技術分野における機会均等法」(1980)により、全米科学財団 (National Science Foundation : NSF) が、女子に対する STEM 領域の教育支援や STEM 領域における女性研究者の参画支援を実施するなど、早くから政策として取り組まれてきた。アメリカの研究者に占める女性の割合は 34.3% (2014) であり、日本の 15.7% (2017) を大きく上回る。日本でも科学技術イノベーションを担う女性の活躍促進として、①女子中高生の理系進路選択支援プログラム、②ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ (研究とライフイベントの両立や女性研究者のリーダー育成)、③特別研究員 (RPD) 事業 (女性研究者の出産・育児による研究中断後の復帰支援) などの取り組みが行われているが、その歴史は浅い。

4-1. プログラムの目的と位置づけ

進路選択の際は周囲から影響を受けやすいため、保護者や教員らの理解も必要である。JST ではプログラムの目的を「文理選択に迷う女子中高生に理系分野への興味を喚起し、進学を促す」としている。また「第4次男女共同参画基本計画」(2015)や「第5期科学技術基本計画」(2016)においても同様に位置付けられている。これらに共通するのは、理系人材の裾野拡大として多くの女子中高生を取り込み、多様な視点や発想を取り入れ、イノベーションを活性化させるという認識である。その具体的な取り組みが、女子生徒や保護者、教員らを対象に仕事体感イベントやシンポジウム、出前授業など、理系の学習と具体的な職業を結び付けた学習機会の提供である。

4-2. プログラムの特徴と変化

その特徴は、①事業運営の基盤構築、②文理選択に迷う生徒の興味を喚起、③保護者・教員等へのアプローチ、の3点である。①は産学官連携により女性の活躍に関する社会全体の理解を促進し、多様なロールモデルを提示する、②はシンポジウムや実験に加え積極的な学校訪問によるワークショップの実施、理系の進路選択に関心が薄い層や文理選択に迷う層に対する興味の喚起、幅広い視点からの進路選択を促す、③は保護者や教員対象の出前講座やシンポジウムを実施し、関心の早期定着を図ることである。

2009年度よりスタートしたプログラムだが、2016年度以降、変化がみられる(Figure4)。それ以前は女子中高生のみを対象に、大学でのシンポジウムや実験が開催されていたが、最近では保護者や教員、さらに保護者同伴を条件に小学5年以上の女子児童も含まれるようになった。内容もこれまでのシンポジウムや実験に加えて、出前講座、理系キャリア相談会等が実施されている。こうした変化は身近な人々の意識改革を促し、子どもの性別で異なる親や教師の教育期待や、「女子は理系に不向き」とするジェンダー・バイアスの払拭につながるかもしれない。

Figure 4 プログラムの経年変化

出典：文科省(2016)「科学技術イノベーション人材の育成施策について」p.5より筆者作成。

	2015年度以前	2016年度以降
支援先	Aタイプ(8機関) Bタイプ(1機関)	大学等を含む連携機関(10拠点)
予算	Aタイプ(150万円×8機関) Bタイプ(300万円×1機関) ※単年度予算	300万円 ※複数年度予算(2年) ※2017年度より450万円
内容	シンポジウム、実験など	シンポジウム、実験、出前講座、理系キャリア相談会など
対象	女子中高生	女子中高生、保護者、教員、小5以上(但し小5は保護者同伴であること)

4-3. プログラムの成果と課題

当該プログラムに参加した女子生徒の理系に対する意識やキャリア志向にいかなる変化が生じているか。JSTのアンケート結果から得られたデータ(Figure5,6,7)とこれらの経年変化をみる限り、イベントに参加した女子が理系に転じている状況は観取されない。つまり、理工系学部の女子占有率から判断しても、当該プログラムが理系女子の裾野拡大につながるといった成果は十分に得られていないのではないだろうか。

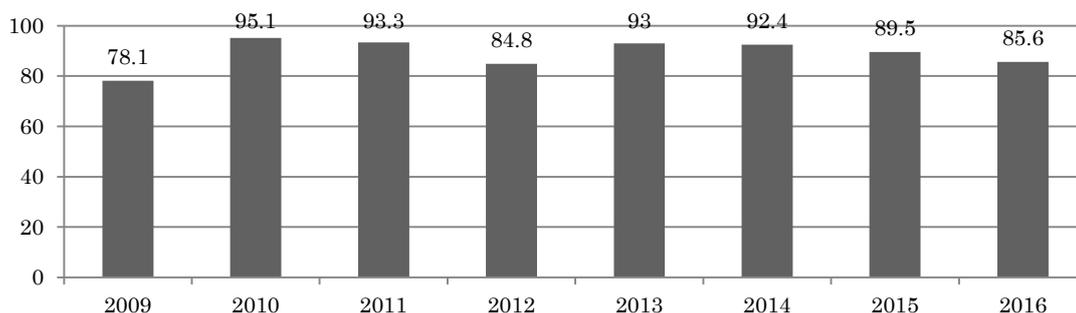


Figure 5 科学技術や理科・数学に対する学習意欲は高まったか？

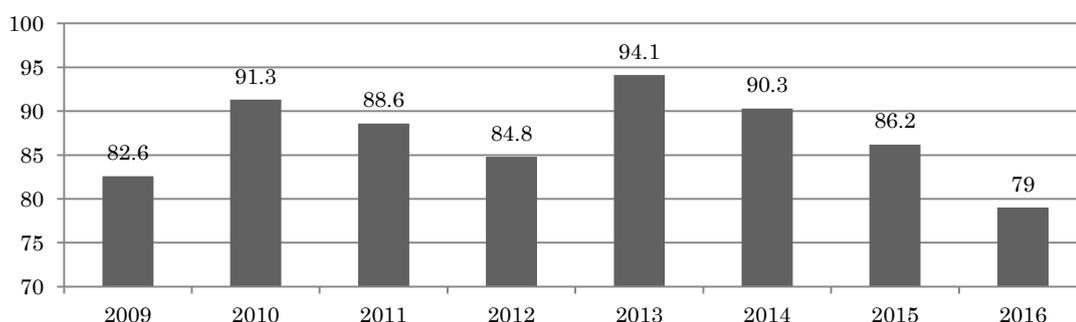


Figure 6 理系進学を前向きに選択しようと思うようになったか？

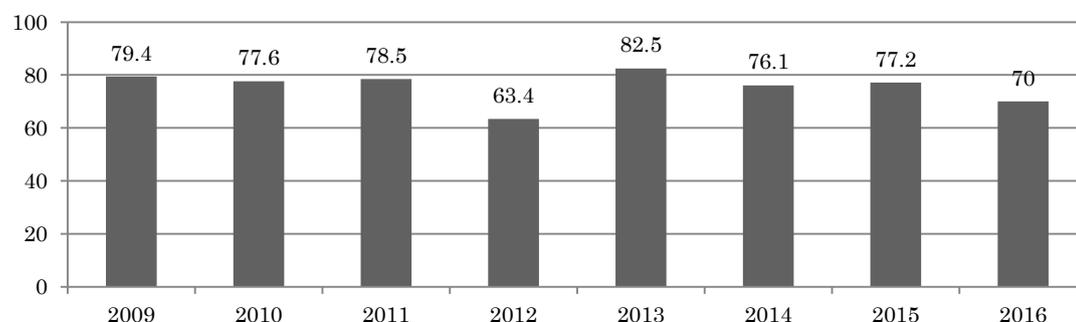


Figure 7 将来、科学技術に関する職業に就きたいと思うようになったか？

注：いずれも「そう思う」「どちらかといえばそう思う」を合わせた数値 (%)。JST「女子中高生の理系進路選択支援事業各年度アンケート」結果より筆者作成。

そもそも当該プログラムの問題は特定の女子に限られている点にある。すべての女子を対象とした実効性ある取り組みでなければ、「女子の理科離れ」を抑制することはできず、理系進学につながらない。この点について中澤 (2008) は「介入プログラムの取り組みが弱く、女子の科学的リテラシーの向上と諸実践が必要」と主張する。また、プログラムの多くは課外での自由参加型イベントとして開催される点について、稲田 (2014) は「小中学校の時点で理系への興味を失った多数の女子を引き付ける取り組みとはなりにくい」と

指摘する。他の事業「ジュニアドクター育成塾」や「スーパーサイエンスハイスクール(SSH)支援事業」にしても、主な対象は理系分野で突出した能力をもつ小中学生であり、先進的な理系教育に取り組む学校に限られてしまう。したがって、今後は理系への興味を失った女子を取り込む工夫や改善が求められなければならない。

5. おわりに

本稿では、理系科目に対する意識の性差と女子の理科離れを助長する社会的要因に着目し、理系女子の裾野拡大に向けた JST の取り組みについて検証した。科学技術イノベーションを加速させ、Society5.0 への移行を図るには、女性を含む多様な人材育成を積極的に進めなければならない。女性研究者の裾野拡大を図るには義務教育段階にみられる女子の理科離れを抑制し、理系科目に対する学習意欲を高めていく必要がある。

Society5.0 は日本の新しい成長モデルとされ、その実現を支える基盤が AI×IoT システム技術である。そして AI 時代は女性活躍推進のチャンスとも捉えられる。なぜなら、AI の研究で女性が活躍する裾野が広がり、AI が広く社会に受け入れられるためには、多様な生活領域を持つ女性の視点が欠かせないからである。これからの AI 開発の現場では女性の感性が必要になるといわれる。科学技術イノベーションの成果である製品やサービスのユーザーは女性が多いことから考えても、女性の視点を取り入れなければならない⁵⁾。

2020 年度の新学習指導要領に小学校でプログラミング教育が導入されるのも、まさに AI 時代への対応に他ならない。研究開発に従事するには、AI の仕組みを理解する数学の知識、論文を読み解く英語力、アイデアを表現する国語力が求められる。PISA の読解力をはじめ、数学的・科学的リテラシーにみられる日本の女子生徒の成績は高いレベルにあること、さらに研究者としての能力を示す論文の数も、日本の女性研究者は男性研究者を上回る⁶⁾。こうした女性の高い能力を科学分野で活かすには、義務教育段階での理科離れを抑止しなければならない。森永(2017b)が指摘するように、研究者に対するイメージも単独で活動するという主体的な側面が強調されやすいが、研究について他者と議論し、人前でプレゼンをするといった共同的な側面を伝えていくことも大切であろう。研究者としての共同的な側面を提示することが科学(者)に対する意識や態度をポジティブなものに変えていく可能性がある。さらに、理系人材の多様性と最新の科学技術に触れる機会を初等教育の段階からすべての女子児童に保障することも効果的ではないだろうか⁷⁾。

[注]

(1) 狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に次ぐ社会(Society5.0)は、サイバー空間と現実社会を高度に融合させることにより、地域、年齢、性別、言語等による格差なく、活力に満ちた質の高い生活を送ることのできる人間中心の社会を意味する。

- (2) Science, Technology, Engineering, Mathematics の略
- (3) スタンフォード大学教授のロンダ・シービンガー (Londa Schiebinger) が世界で初めて提唱した概念。「男女差を十分に理解し、それに基づいた研究開発をすることで、すべての人々に適した真のイノベーションを創り出す」という考え方である。
- (4) 2011 年、欧州委員会を中心に発足し、世界各地で開催されている。男女差を重要な要因と捉え、研究とイノベーションの質の向上が目指されている。
- (5) たとえば、創薬の動物実験でオスが使われた結果、女性には効果が低い、車のシートベルトが成人男性の体型を基準に開発された結果、女性の方が事故で大けがを負いやすいなど、研究開発におけるジェンダー配慮の欠如がリスクを高め、社会的損失をもたらす事例が次々と明らかになり、性差に配慮した研究開発の重要性が指摘されている。
- (6) 2017 年、オランダの学術論文出版社エルゼビアより、研究者 1 人あたりの論文数に関するデータが公表された。1996-2000 年と 2011-2015 年の各 5 年間における論文数は多くの国で男性が女性を上回るが、日本は女性研究者が男性研究者を上回った。
- (7) ドイツでは「理数系教科支援プログラム」(Perspective MINT) により、早い時期から MINT 科目 (Mathematics, Informatics, Natural Science, Technology) に親しませることで、将来的に同分野を専攻する女子学生を増やす取り組みが実施されている。

[引用文献]

- 科学技術振興機構「女子中高生の理系進路選択支援プログラム 参考データ集」
<https://www.jst.go.jp/cpse/jyoshi/data/index.html> (2018/09/13 最終閲覧)
- (2016)「Gender Summit10(GS10)実施企画」pp.9-12..
<https://www.jst.go.jp/diversity/pdf/planning201607.pdf> (2018/08/05 最終閲覧)
- 経済産業省 (2016)「理工系人材育成に係る現状分析データの整理 (学生の文・理、学科選択に影響を及ぼす要因の分析)」pp.1-16.
https://www.meti.go.jp/policy/.../160128_entaku6_shiryo01.pdf (2018/09/20 最終閲覧)
- 内閣府 (2017)「科学技術と社会に関する世論調査の概要」
<https://survey.gov-online.go.jp/h29/h29-kagaku/gairyaku.pdf> (2018/08/15 最終閲覧)
- 全国高等学校 PTA 連合会・リクルートマーケティングパートナーズ (2017)「第 8 回高校生と保護者の進路に関する意識調査」pp.29-30.
https://souken.shingakunet.com/research/2017_hogosya2.pdf (2018/08/20 最終閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2015)「第 5 回学習基本調査報告書」pp.1-13.
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4862> (2018/08/20 最終閲覧)
- リベルタス・コンサルティング (2014)「全国学力・学習状況調査の結果を用いた理科に対する意欲・関心等が中学校段階で低下する要因に関する調査研究」p.15,p.26
https://www.mext.go.jp/component/a.../08/.../1361058_02.pdf (2018 年 9 月 1 日最終閲覧)

- 日本ロレアル報道資料 (2014) 「理系女子学生・社会人の”ホンネ”を調査」 pp.1-6.
https://news.nihon-loreal.jp/press/2014_aug19_j_final.pdf (2018/09/23 最終閲覧)
- 松繁寿和 (2014) 「学力の規定要因分析 (最終報告書)」国立教育政策研究所、pp.74-75.
- 森永康子 (2017) 「女性は数学が苦手—ステレオタイプの影響を考える」『心理学評論』
vol.60,No1 京都大学、pp.49-59.
- 北條雅一 (2015) 「数学学習の男女差に関する日米比較」『経済論集 第 99 号』新潟大学、
pp.1-15.
- 井上恵美・池田幸夫 (2008) 「理科に対する中学生の意識調査」(山口大学教育学部附属教育
実践総合センター研究紀要第 25 号) pp.161-162.
- 伊佐夏実・知念渉 (2014) 「理系科目における学力と意欲のジェンダー差」『日本労働研究
雑誌』No.648 労働政策研究・研修機構、pp.84-93.
- 稲田結美 (2014) 「理科教育における女子の学習促進のための授業構成に関する研究 (博
士論文)」筑波大学、p.1.
- 中澤智慧 (2008) 「ジェンダー視点から見た理科教育実践と研究の課題」『国際ジェンダー
学会誌』Vol.6 pp.61-63.
- 河野銀子・池上徹・中澤智慧・藤原千賀・村松泰子・高橋道子 (2004) 「ジェンダーと階
層からみた理科離れ」『東京学芸大学紀要第 1 部門 第 55 集』 pp.358-359.
- 田中正子 (2006) 「科学する女性とジェンダー」『ジェンダー問題を考えるシンポジウム：
高等教育の視点から』大学婦人協会、pp.73-79.
- Antecol,H.,O.Eren and S.Osbebeklik(2012) "The Effect of Teacher Gender on Student
Achievement in Primary School:Evidence from a Randomized Experiment",IZA
Discussion Paper,No.6453.
- Beilcock,S.L.,E.A Gunderson, G. Ramirez and S.C.Levine(2010) "Female Teacher's
Math Anxiety Affects Girl's Math Achievement",Proceedings of the National
Academy of Sciences,USA, Vol.107,No.5,pp.1060-1063.
- Nixon L.A. and M.D.Robinson(1989) "the Educational Attainment of Young
Women:Role Model Effects of High School Faculty", Demography, Vol.36,
No.2,pp.185-194.
- Rothstein, D.S.(1995) "Do Female Faculty Influence Female Students Educational and
Labor Market Attainments?", Industrial and Labor Relations
Review,Vol.48,pp.515-530.
- Hoffman,F.and P.Orepoulos(2009) "A Professor Like Me:The Influence of Instructor
Gender on College Attainment" The Journal of Human Resources, Vol.44,No.2,
pp.479-494.

保育および初等教育における幼小接続を目指した〈鑑賞〉についての一考察
—保育における〈鑑賞〉の在り方を視点として—

長谷川 恭子

A Study on <Appreciation> of Music aimed at Connects Between Kindergarten and
Elementary Schools
—From a viewpoint of <appreciation> in childcare—

Kyoko Hasegawa

キーワード：鑑賞、表現、音楽教育、幼児、児童

Key Words : appreciation, expression, Music Education, infant, childhood

要約：本研究は、幼小接続の観点から、〈鑑賞〉とはどのような活動であるべきかについて検討するものである。我が国においては、学習指導要領および幼稚園教育要領において、〈鑑賞〉と〈表現〉の関連を持たせた指導が目指されてきている。このことは、どちらかといえば聴くことが主体となった活動に、歌唱などの表現活動を取り入れるという内容であると考えられる。しかし、鑑賞をより能動的な音楽活動として捉えるための観点として、表現活動の中で起こる〈鑑賞〉も重要であるという考察に至った。

Abstract : In this research, from the viewpoint of infant connection, we will examine what kind of activity should be <Appreciation>. In Japan, guidance is being aimed at giving an association between <Appreciation> and <Expression> in the guidelines for teaching and kindergarten education. I think that this is the content that incorporates expressive activities such as singing into activities that have become the subject of listening rather if anything. However, as a viewpoint to capture appreciation as a more active music activity, I came to think that <Appreciation> occurring in expression activities is also important.

1. はじめに

平成 29 年改訂の小学校学習指導要領および幼稚園教育要領、保育所保育指針では、育みたい資質・能力の三本柱として「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が挙げられている。幼児期から児童期にかけて育まれる資質・能力としては、保育から初等教育への見通しを持った活動・指導が求められる。幼稚園教育要領「5 小学校教育との接続にあたっての留意事項」には、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにする」と記述されている。このことから、幼小接続の視点は重要な視点である。

音楽科において、「鑑賞」は指導領域のひとつである。初等教育を見通した幼児期の「鑑賞」は、幼児の実態や生活に密着した活動をもって行うことが望ましい。しかし、保育では、幼稚園教育要領および保育所保育指針とも、「鑑賞」の取り扱いについて明確に記述されていない。

本研究では、保育および初等教育における「鑑賞」の意義を捉えることと、保育における鑑賞活動の実態をふまえ、保育における幼小接続を目指した「鑑賞」とはどのようなものであるかを検討する。なお、保育の制度については、幼稚園教育要領を用いて論じることとする。

2. 保育・初等教育における〈鑑賞〉の意義

2-1. 〈鑑賞〉の観点

〈鑑賞〉することは、音楽のみならず、あらゆる文化に関わる行為である。

事典によれば、鑑賞とは「芸術作品などを見たり聞いたり読んだりして、それが表現しようとするところをつかみとり、そのよさを味わうこと」(大辞泉)「芸術作品のよさを味わい楽しみ理解すること」(大辞林)である。つまり、〈鑑賞〉するという行為は、芸術作品の表現をより深く感受することである。それでは、〈よさ〉を〈味わう〉とは、どのようなことであろうか。

日本語の「鑑賞する」にあたる英語として、**appreciation** が挙げられる。**appreciation** は、鑑賞の他に、評価、認識、鑑賞力などの意味を持つ。また、音楽大事典では、ドイツ語の **ästhetischer Genuß** が示されている。直訳すれば「美的なものを味わう」ということになるであろうが、ここに「よさを味わう」ことの所以が現れていると考える。このことから、音楽の〈よさ〉とは、〈音楽の美しさ〉と言い換えられることができる。

昭和 22 年の『学習指導要領音楽編(試案)』には、音楽教育の目標に「一 音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」「六 音楽における

鑑賞力を養う」の 2 項目が挙げられている。この学習指導要領を作成した諸井三郎(1947)は、人間の本質に向かって音楽美の理解・感得をする音楽教育により豊かな人間性を養うことの重要性を唱えている。鑑賞については、理解や判別の能力だけでなく、音楽を楽しむこと、聴くことを通して「『音楽する』意欲を高めることも大事」だとしている。また、文学的説明を加えて純粋な音楽的感動を阻害しないことと、自由に音楽を聴いて楽しむことの大切さも指摘している。このことから、諸井は鑑賞において純粋に音楽の美的感受をすることを求めていたと捉えられる。

一方、高萩(2003)は、昭和 22 年の学習指導要領では、アメリカのコース・オブ・スタディにおける小学校音楽科で挙げられていた 5 つの学習領域 (Singing、Playing、Creative、Expression、Listening) のうち、「鑑賞」領域として Listening を設定したと説明している (p.175)。これをふまえて高萩は、「当時の音楽教育の研究所や現場小学校では、なぜアメリカが appreciation ではなく listening なのかを考えずに、鑑賞指導という辞書などの表現を引用しては、『芸術作品の価値を見きわめ味わう』とか『美の享受である』などの定義を引き出した。そのうえ、教科書の解説を学習者に読ませたり、教師が解説したりして、それらを意味付けるようにレコードを聴くという指導、すなわち、一般的な芸術鑑賞的な指導が小学校段階から行われ、今日でさえもこのような考え方から脱しきれないでいる」と述べている。

浜野(1967)は、〈鑑賞〉(Appreciation) について「一般的には美に関する審美的情操を意味するもので(中略)美の価値を思考や行動によってというよりは感情によってとらえようとするもの」(p.161)と説明している。浜野は、音楽の理解と享受を興味で繋ぐ際に「『鑑賞』という作用が生まれる」とし、「十分な音楽の経験(中略)のない者にとって、真の意味の鑑賞はあり得ない」(p.162)と述べている。これをふまえて、鑑賞の指導は受動的な態度だけではなく、「鑑賞という追創造の経験の質をより高めるためには、児童はすぐれた創造的活動経験を豊富に持つ必要がある」(p.164)と提言している。

高萩の記述は、音楽科教育における〈鑑賞〉は、一般的な認識としての芸術の聴き味わいのみではないことを示したと考える。浜野の論は、高萩の論を裏付けたといえる。

このことから、音楽教育において〈鑑賞〉は、総合的な音楽活動における音楽美の享受だと考える。

2・2．小学校学習指導要領における〈鑑賞〉の変遷

小学校学習指導要領音楽編(以下、学習指導要領)では、鑑賞の取り扱いに少しずつ変化がみられる。表 1(資料)は、学習指導要領における鑑賞の扱いの変遷をまとめたものである。S22 および S26 では、音楽を芸術として鑑賞するための事項がまとめられており、美的感受を目指していた様子が色濃く現れている。S33 になると、2 学年ごとの系統立った段階性がみられる。身体反応など、表現との関わりが示されているが、「楽しく静かに」

「静かに注意深く」「注意深くしかも想像豊かに」聞く習慣が目指されていることから、やはり鑑賞は〈聴く行為〉が主体であることがわかる。S43 では、各学年において「鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して」と記述されており、鑑賞と表現が一体となった目標になっている。第 1 学年から第 5 学年までは、段階を踏んで鑑賞の能力育成を目指しているが、第 5 学年と第 6 学年は同じ記述である。S52 から H10 では鑑賞と表現が音楽活動の観点からより関連性を持った記述になってきており、H20 および H29 ではその関連性がさらに深められている。この二つは、共通事項を間に置き、鑑賞と表現を一体として音楽活動を成立させることを示している。しかし、どちらかといえば、鑑賞の活動を高めるために表現の活動を取り込んでいるといった方が良いような印象を受ける。

学習指導要領における「鑑賞」の扱いの変遷について、山本（2010）は「試案期の小学校低学年における鑑賞関連内容の欠落、告示期に入ってから共通教材の偏重、とりわけ中学校における昭和 52 年検定教科書以後の共通教材の独占など、幾多の問題点が認められる一方、第 6 次期に入ってから領域間関連や主題構成からのアプローチ、第 7 次期における鑑賞関連頁数の増加、記事内容の視覚的充実などの改善点が指摘できよう。（中略）第 8 次学習指導要領における『我が国の伝統と文化の尊重』『言語活動の充実』といった国民的教育課題からの要請に答えて、音楽科教育では、目標面で『音楽文化の理解』を重視するとともに、内容面で表現と鑑賞の多彩な活動を切り結ぶ〔共通事項〕を新設することによって、方法面での新たな発想の実現を目指した」（p.194-195）と分析している。これらのことから、音楽科における「鑑賞」の観点は、楽曲の背景や表現を文化的に捉えて指導していた時代を経て、楽曲の構造や要素などの音楽的な理解を指導内容に加えることで、より充実した〈享受〉を目指すことに移行してきていることが分かる。

2-3. 幼稚園教育要領における〈鑑賞〉の変遷

一方、保育では（表 2：資料）、戦後初めて文部省が「手引書的性格の試案」として刊行した S23『保育要領』において「六 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」の 12 項目の一つに「5 音楽」が取り上げられている。「(3)よい音楽を聞くことは、幼児の音楽教育の重要な部分を占める」とし、教材とする楽曲は「なるべく広い範囲から選択し、上品で明朗かつ律動的なもの（中略）音の美しさを直接に感じさせる」もので、「一曲の長さは三十秒ないし一分間が適当」と記述している。音楽を静かに聞くだけでなく、遊んだり身体の運動をしながら聞くことも幼児の実態に合わせて示しており、「要は音楽を楽しむことを通じて、幼児の生活を豊かにすればよい」と記述している。また、S26 の小学校学習指導要領音楽編（試案）では、幼稚園と 1 年生における指導内容が合わせて記述されている。「幼稚園の音楽教育の目標」には、鑑賞についての項目はない。「第 IV 章 音楽経験の指導法」の「IV 鑑賞の指導法」では、音楽教育の根本は音楽の美しさにより感動する心を育てることであると、「特に鑑賞能力の最も大きな要素となる音についての感受力の発達は、

この幼年期より少年期において著しいのであって、この時代における豊かな音楽鑑賞は、その児童の将来の音楽活動の源泉となろう」と記述している。この記述から、幼児に音楽を鑑賞させることを保育内容のひとつとして設定していたことがわかる。

S31 および S38 の幼稚園教育要領では、『音楽リズム』において「聞く」ことが挙げられている。その内容は、教師や友だちの歌、音源、もしくは演奏によるものである。この頃、『幼児と保育 7(7)』（1961）では、特集「幼児の音楽鑑賞」が組まれている。この特集では、幼児期を音楽の基礎を育成し、音楽に親しむ最適の時期と捉え、生活の中で音楽を鑑賞する条件や楽曲について、教育者により論じられている。この特集の中で、中野（1961）は、幼児にとって良い音楽について「歌詞がよく、作曲がよく、さらに演奏がよい」ものであり、「それが幼児の発達に即していることが条件」と述べている（p.11）。幼児は音楽に合わせて身体表現する場合を考慮して、スペースを確保することが必要な場合がある他、指導の際は「幼児はおはなしが好きであり、したがっておはなしを伴った音楽を喜ぶ」ので、「聴取に先立って、これから聴かせようとする楽曲の解説を、興味多く話して聞かせる」（p.13）としている。中野は、このような指導で幼児の音楽鑑賞への興味を高くしようとしているが、このことは、真篠（1961）が幼児の興味をひく音楽として挙げている「描写音楽」（音ないしは音楽で事象を描写した音楽）と繋がると考える。真篠は、幼児の生活を明るくするリズムカルな音楽（舞曲や行進曲）や、静かな音楽、幼児の生活の中の遊びの歌（わらべうた）なども、幼児に適した鑑賞曲の種類であると述べている（p.14）。中野と真篠が音源による鑑賞活動について述べている一方で、藤田（1961）は、音楽に親しませる環境として「まず第一に美しい声を、美しい音を聞かせること」の重要性を唱えている。藤田は、「人間の肉体から出て来る声が一番よく、また鋭く、関心を示すことは当然である（中略）常時に生活を共にしている親や近親者の声に対して、一番よく感応するから、その方からはじめた方がよい」（p.17）と述べている。

平成元年改訂幼稚園教育要領以降、「ねらい及び内容」は 6 領域とし、音楽は「表現」領域に含まれるようになる。「表現」領域は、幼児の実態に合わせ、音楽の他、造形や身体表現などが融合的に関わりを持った領域である。全体的に表現することの楽しさを体験することを目指した内容であるが、音楽に関しては、これまで取り上げられてきた音楽を「聞く」という記述が消えている。しかし、小学校の音楽科では鑑賞活動が設定されているのであり、幼小接続が注目されている今、音楽科の鑑賞活動に繋がる音楽活動を幼児期ではどのように捉えていくのか、その観点が必要である。

2・4. 〈表現〉と関わりを持った〈鑑賞〉とは

ここまで、〈鑑賞〉活動の概念を歴史的に概観してきた。それでは、表現と関わりを持った〈鑑賞〉とは、どのような行為なのであろうか。筆者は、独立しているものというよりは、「音楽」という文化を体感する行為のひとつだと捉えるのが妥当だと考える。

バレット (2005) は、すべての音楽実践について「一人きりの聴取からグループでの即興演奏への参加まで、基本的に『社会的』であり、本来は『伝達的』だと述べている (p.304)。これをふまえ、子どもたちの音楽実践のコミュニティについては、あらゆる音楽文化で「多様な目的で音楽を『使っている』(中略)」と主張しており、その明確な機能についてはキャンベルの論をもとに「感情表出、美的喜び、気晴らし、コミュニケーション、身体反応、社会的規範への服従の強制、宗教的儀式の承認、文化の連続性と安定性、そして社会の統一」であると紹介している。このことについて、バレットは「このリストのなかでコミュニケーションは区別されているけれども、これらすべての目的は基本的にその性質として、社会的でコミュニケーションに関わるものである」(p.316-317)と述べている。バレットは、レイヴとウエンガーが提唱している「実践のコミュニティ」¹という概念を引用し、「音楽実践のコミュニティ」について論じている。これは、音楽の活動をすることが〈音楽する〉という狭い観点ではなく、広い観点のコミュニケーションであることを示していると考えられる。

スモール (1998) は、音楽する「行為」を「ミュージッキング」(musiccking) という概念として提唱している。ミュージッキングは、「どんな立場からであれ音楽的なパフォーマンスに参加することであり、これには演奏することも聴くことも、リハーサルや練習も、パフォーマンスのための素材を提供すること(つまり作曲)も、ダンスも含まれる」(p.30-31)と説明している。スモールは、パフォーマンスが最上であることについて「包括的に、巧妙に、そして明白にすべての参加者をミュージッキングに駆り立てるものでなければならない。この包括性、巧妙さ、明白さは、芸術的な技巧にかかっているのではなくて、むしろ参加者(つまり^{パフォーマー}演奏者と^{リスナー}聴き手の両方)が、自分たちのベストを尽くすかどうかにかかっている」(p.398)と述べている。スモールの主張は、「表現」や「鑑賞」という区別なく「音楽すること」はひとつであり、「ミュージッキング」は能動と受動の双方向的活動が包括して音楽することだと捉えられる。

西島 (2010) は、「鑑賞」について、語の意味の変遷をふまえて、「端的にいうと〈鑑賞〉は『芸術を理解し味わう』行為であり、芸術を肯定することを前提としているという点が独特である。つまり、〈鑑賞〉には、『批評』のように良し悪しの判断や価値付けを含めた、批判的なみ方・よみ方・きき方が想定されていないのである」(p.iv)と説明している。西島は、R・バルトが音楽は「聴く音楽」と「自分で演奏する音楽」の二つだと主張しているのに対し、近年の多様な音楽文化(よさこいソーランや和太鼓などの演奏形態や聴衆の様子)を鑑みて「参加する音楽」の存在を主張している(p.ii)。西島は、「〈鑑賞〉という言葉に注目するとき、より根本的な課題が浮かんでくる。近代が〈鑑賞〉によって近代人らしい振る舞いの浸透を目指したのであれば、ポストモダンと言われる現代は(中略)少なくとも〈鑑賞〉が芸術に特化されてきた概念であることの認識が必要であり、さまざまな音楽との関わり方を、〈鑑賞〉という言葉によって一方的に閉ざしてしまうべきではない」

(p.214) と述べている。西島の論は鑑賞に焦点を当てているが、バレットやスモールの論が包括されていると考える。

これらのことから、〈鑑賞〉を広く音楽活動と捉え、表現の観点、つまり〈音楽〉に参加するという視点を設定することが妥当だと考える。それは、〈聴く行為〉の中の〈表現する行為〉というだけでなく、〈表現〉の中の〈鑑賞〉という考え方もまた必要なのではないかということである。

3. 幼児期の鑑賞の実際

2-3 では、保育において近年の幼稚園教育要領では鑑賞活動の設定について明言されていないことを確認したが、小学校学習指導要領では表現と鑑賞が関わりを持った活動を行うことが目指されていることを考えると、その前段階として保育でも鑑賞につながる活動を行うことが必要だと考える。このことは、バレットやスモール、西島の論を踏まえても明らかである。

川崎 (1984) は、幼児を対象にヴァイオリン演奏と物語の話を組み合わせた鑑賞活動を行なった。話の随所に演奏する楽曲の一部を使用し、楽曲の鑑賞に繋げている。この実践から、川崎は、言葉による音楽表現の説明を鑑賞時にすることで「聴覚と視覚と知覚で音楽を楽しむ」ことができ、複数回聴くことで「音楽の輪郭」ができ、「耳と心で安心して音楽を味わうことが可能になる」(p.22) と述べている。川崎の事例は、学習指導要領や幼児教育要領が示してきた、〈聴くこと〉を充実させるために設定した〈表現すること〉の扱いに対応すると考察する。

水野 (2012) は、3歳児を対象に、幼児期の音楽理解について鑑賞活動の事例をもとに検討した。事例では、短調から長調へ変化する楽曲や短調の楽曲の鑑賞、テンポが途中で変わる楽曲などが使用された。この結果、対象児は短調の音楽に「ひっそりしているさまや怖い雰囲気」(p.174) を感じ取っており、違う短調の楽曲でもテンポの違いや特徴により感じ方が異なっていた。このことから、水野は「調性感よりテンポ感・リズム感の方が優先」(p.174) されたと述べている。水野は、『知覚→感受→身体表現』の過程は、一般的な演奏表現のプロセスの前段階にある」とし、「音楽表現は身体表現と密接に関わっている」(p.174) と述べている。この事例は、鑑賞活動が身体表現に発展するという意味において、総合的な音楽表現であることを示していると筆者は考える。

尾見・長谷川 (2017) は鑑賞について、「音楽を鑑賞し感受することは受動的な音楽体験ではなく、本来は能動的な体験である。つまり、芸術作品を鑑賞する体験によって、幼児の能動的な音楽感覚を育むことができると考えられる。そのために、幼児期の音楽経験における体験と感受、すなわち、音楽を表現する直接体験と、音楽作品を鑑賞する間接経験のバランスをはかることが重要ではないかと思う (中略) 『バランスの良い音楽経験』の

下で、幼児は音楽の楽しさを感じ、美しさを理解することができる」と述べている。長谷川（2016）は、保育園の幼児を対象に、ピアノの鑑賞活動を行った。この実践では、時間的に同等な割合でわらべうたの活動を同日に合わせて行い、鑑賞活動に対するモチベーションを上げるための手段として、わらべうたで扱っている楽曲をピアノで弾くことを幼児に体験させる活動を設けた。このことが、対象児の生活に馴染みがなかったピアノ演奏を身近な音楽にし、能動的な鑑賞活動（能動的に感想を発言するなど）へと導いた。この事例では、能動的な体験であるわらべうたの活動を応用することが、鑑賞を能動的な活動にするための橋渡しの役割を担っているが、わらべうた自体は鑑賞する楽曲と直接的な繋がりを持っていない。

長谷川（2017）は、保育園で行われている、保育士の歌唱による鑑賞活動の事例を紹介している。この活動は、体験（わらべうた遊び）の活動の最後に感受（保育士の歌唱を鑑賞する）をして終わるという音楽の課業（主活動）である。長谷川は事例の分析を通して、就学前のバランスの良い音楽経験における〈感受〉とは、必ず体験と鑑賞を一回の課業の中で行うこと、感受する音楽表現は幼児のマイ・ミュージックであることが効果を高める要因であること、保育者のマイ・ミュージックを提供することは幼児が音楽表現を感受しやすくなることを明らかにした。

これらの事例は、鑑賞、いわゆる〈音楽を聴く〉という活動がメインで行われたものである。音楽を聴くことが能動的な活動であることを示したものであると考えるが、〈音楽を聴く〉ことだけが、鑑賞活動なのであろうか。

長谷川（2018）は、保育園の異年齢クラスで行われたわらべうたの活動をもとに、音楽的成長について分析している。月に2回のペースで行われているわらべうたの活動で、幼児は遊びを楽しむのであるが、拍に合わせて歩くことができるなど、音楽的な感覚の成長を伴って遊びが充実してくると、幼児の歌声が揃ってきれいになってくる事例を紹介している。これについて長谷川は、「歌声に関しては、全体で歌っているので、年長・年中の歌声が響いてくると、年少はそれを感受し、歌えるようになってくると考える」と述べている。この事象は、幼児が互いの歌声を聴き合うことができていることを示していると考えられる。歌声が揃うと、美しい響きが成立する。自身が参加している遊びから発生した美しい響きは、幼児に〈美しい音楽〉として感覚的に評価され、表現することの満足につながるに違いない。遊びは、音楽の美しさの教授が付随し、充実する。つまり、〈音楽を聴く〉ことを主とした活動ではなくても、〈鑑賞〉の行為は成立する可能性を示唆しているのではないか。

4. 幼小接続を見据えた音楽鑑賞の意義

本研究では、「鑑賞」することの意義について、言葉が指し示す意味と戦後の小学校学習

指導要領および幼稚園教育要領の変遷から捉え、考察した。また、鑑賞活動の事例を概観し、実践的な視点から「鑑賞」をどのように捉えるのか、示唆を得た。

この結果、「鑑賞」は〈聴く行為〉(鑑賞)と〈表現する行為〉(表現)が関わりをもって行われることで成立する活動で、音楽を聴き味わい、美的な良さを評価することが、音楽科教育において歴史的に示されてきた意義だということが分かった。これらは、〈聴く行為〉が中心にあり、〈表現する行為〉に発展する。しかし、研究者の論や事例を踏まえると、〈聴く行為〉と〈表現する行為〉は音楽活動に〈参加する〉という視点から捉えることで対等なものになることを示しており、〈聴く行為〉から〈表現する行為〉に発展するという一方向であったり、〈聴く行為〉を深めるために〈表現する行為〉を行うだけではないと考察する。

5.まとめ

これらのことから、幼小連携を目指した鑑賞活動について考えた場合、〈鑑賞〉と〈表現〉が関わりを持つこと、保育においては〈聴く行為〉だけでなく、〈表現する行為〉そのものの充実が、「鑑賞」を高める重要な活動であることが示唆された。表現は、歌唱すること、器楽演奏することが主な活動である。表現をするためには自身の音楽表現を耳で確認することと、集団の音楽表現に自身が参加できていることを耳で確認することが必要であり、その調和を聴くことで音楽を評価し、美的な充実感を得ることは、まさに〈鑑賞〉なのだと考える。

しかし、一般的にも、表現活動を〈鑑賞〉と捉える事例はまだ少ないように筆者は感じる。今後は、このような事例の分析をさらに重ねることで、幼児期の鑑賞の意義と在り方についてさらに論を深めたい。

¹ バレット (2005) は、ウェンガー (1998) が提唱する実践のコミュニティの理論的基礎について「①私たちは社会的存在である。②知識は価値ある事業における能力の一成分である。③知ることは、世界の中での活動的な参与への…参加の一成分である。④意味、すなわち世界を経験する私たちの能力と、意味あるものとしてのそれへの私たちの参与は、最終的に学びが生み出すものである」と引用して紹介している。

【引用文献】

- (1) 尾見敦子・長谷川恭子 (2017) 「『就学までに必要な育ち』に寄与する音楽教育の実践的研究—わらべうたとピアノ鑑賞による継続的音楽活動を通して—」川村学園女子大学『子ども学研究年報』2(1) (pp. 83-96)
- (2) 川崎智子 (1984) 「幼児期の音楽鑑賞への示唆—保育所・幼稚園の場合—」『三重大学教育学部研究紀要』第35巻教育科学 (pp. 13-25)
- (3) クリストファー・スモール (2011) 『ミュージッキング 音楽は〈行為〉である』野澤豊一・西嶋千尋訳 水声社 (Smal, Christopher. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Connecticut: Wesleyan University Press.)

- (4)高萩保治 (2003) 「第 9 章 感動—表現—鑑賞へ」高萩保治編『音楽学習のフロンティア』玉川大学出版社
- (5)中野義見(1961)「よい音楽を聞かせるコツ」『幼児と音楽 教育技術』7(7) (pp.10-13) 小学館
- (6)長谷川恭子 (2016) 「就学前教育における鑑賞活動の在り方について—保育園における実践の分析をとおして—」『全日本音楽教育研究会 大学部会 会誌』全日本音楽教育研究会 (pp. 8-14)
- (7)長谷川恭子 (2017) 「就学前のバランスの良い音楽経験における〈感受〉に関する一考察—歌唱表現による鑑賞活動に着目して—」日本音楽教育学会第 48 回大会(愛知大会) 研究発表 M 配布資料・研究発表パワーポイント
- (8)長谷川恭子 (2018) 「異年齢保育における音楽的成長に関する一考察～『課業』の分析をとおして～」日本保育学会第 71 回大会ポスター発表 P-C-2-1
- (9)浜野政雄 (1973) 『新版 音楽教育学概説』音楽之友社
- (10)マーガレット・S・パレット (2005) 「第 12 章 音楽的コミュニケーションと子どもたちの音楽実践のコミュニティ」(佐藤典子訳) ドロシイ・ミール、レイモンド・マクドナルド、デーヴィッド・J・ハーグリーブス編 (2012) 『音楽的コミュニケーション—心理・教育・文化・脳と臨床からのアプローチ』誠心書房 (Miell, D., MacDonald, R., & Hargreaves, David J. (2005) *Musical Communication, USA*:Oxford University Press.)
- (11)藤田篤子(1961)「音楽に親しませる環境」『幼児と音楽 教育技術』7(7) (pp.16-17) 小学館
- (12)真篠将(1961)「幼児のための観賞用音楽」『幼児と音楽 教育技術』7(7) (pp.14-19) 小学館
- (13)水野伸子 (2012) 「幼児期の音楽理解 : 鑑賞時の身体反応に注目して」(5. 幼児の音楽経験, II 音楽経験と認識)日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』第 16 巻 (pp. 173-174)
- (14)山本文茂 (2010) 『戦後音楽鑑賞教育の流れ—財団誌『音楽鑑賞教育』は何をしたか』財団法人音楽鑑賞教育振興会

【参考文献】

保育要領 (1948)

幼稚園教育要領 (1956、1963、1989、1998、2008、2017)

小学校学習指導要領音楽編 (1947、1951、1958、1968、1977、1989、1998、2008、2017)

【資料】

表1 小学校学習指導要領における〈鑑賞〉の変遷

音楽科の目標		学年	学年の目標 (鑑賞)
昭和22	六 音楽における鑑賞力を養う。	1	1. 鑑賞教育においては、単に受身の態度で聞くだけでなく、その曲の中に没入してその曲を味わい、そこに含まれているさまざまな情緒に触れる。 2. 曲の理解には一定の解釈を強制すべきではなく、各人の個性的解釈を深めまた広めて行く。 3. リズムをとらえることに重点を置く。 4. 旋律美を味わわせる。 5. 音楽に対する文学的解釈よりも、音そのものの美を直接に感得することを目的とする。
		2	1. … 2. … 3. リズムと旋律とを一体的にとらえることにつとめる。 4. 美しい旋律とその音響にある和音美を味わわせる。 5. …
		3	1. … 2. … 3. 音楽の各要素を総合的に味わわせる。 4. 楽器に対する興味を持たせ、楽器に関する初歩的知識を与えとともに音色美を味わわせる。 5. …
		4	1. … 2. 音楽に対する知的理解を徐々に導入する。 3. 曲の理解には一定の解釈を強制すべきではなく、各人の個性的解釈を深め且つ広めて行く。これとともに各人の理解の基礎になる音楽に関する知識を与える。 4. リズムの基礎の上に流れる旋律及び和声の美を総合的にとらえさせるとともに、音楽の形式並びに構成についての理解を持たせる。 5. 楽器に関する知識を深めるとともに、楽器の組み合わせによる音色美を味わわせる。また合唱の美も味わわせる。 6. ヨーロッパ音楽に対する理解を深めるとともに、日本の伝統的音楽及び楽器についての理解も徐々に与えて行く。 7. 各国の民謡と労働及び社会生活との関係についての理解を持たせるようにする。 8. … ※前学年(5)
		5	1. 鑑賞教育を創造的なものとなし、歌唱・器楽・創作の各教育における主観的体験と鑑賞教育における客観的体験とを総合して、音楽を理解し、更に音楽に対する判断力を養成するようにする。 2. 音楽についての理論的並びに歴史的知識を持たせる。 3. … 4. … 5. … 6. 標題と音楽との関係について理解を持たせる。 7. ヨーロッパ音楽に対する理解を深めるとともに、日本の伝統的音楽及び楽器についての理解も持たせる。 8. 各国の民謡と労働及び社会生活との関係についての理解を持たせるようにするとともに、民謡を主題とした音楽に対する理解を持たせる。
		6	1. … 2. … 3. … 4. … 5. … 6. … 7. … 8. 民謡及びこれに取材した音楽についての理解を深める。

S26	<p>【小学校の音楽教育の目標】 音楽教育の一般目標に照して、小学校の音楽教育の目標としては、次の諸項があげられる。</p> <p>1 次のような態度を養つ。</p> <p>1)個人ならびにグループの経験を通して、いろいろな音楽活動を楽しむ態度。</p> <p>2)余暇を楽しく過すために、音楽に対して関心をもつ態度。</p> <p>3)学校で得た音楽経験を活用して、家庭生活や地域社会での生活に、明るさや豊かさを増すための欲求をもつ態度。</p> <p>2 音楽の鑑賞を盛んにし、よい音楽に対する愛好心と鑑賞力とを高める。</p> <p>3 次のような音楽的表現の技能を養い、音楽を通しての自己表現の能力を伸ばす。</p> <p>1)簡単な単音唱歌・輪唱歌・合唱歌などを歌う技能。</p> <p>2)リズム楽器・簡単な旋律楽器などを演奏する技能。</p> <p>3)簡単な旋律を作る技能。</p> <p>4)楽譜を読んだり書いたりする技能。</p> <p>5)劇や遊戯などの身体的動作によって、音楽のリズムや感じなどを表現する技能。</p> <p>4 次のような事ながらに対する知識と理解を深める。</p> <p>1)楽譜に関する基礎知識。</p> <p>2)音楽の要素(リズム・旋律・和声その他副次的な要素)とその組合せについての知識と理解。</p> <p>3)演奏の機関(人声・楽器)や、演奏の形態に関する知識と理解。</p> <p>4)いろいろな音楽(声楽曲・器楽曲)と、その内容についての理解。</p> <p>5)日本および外国の民謡に関する知識。</p> <p>6)日本および外国の名高い音楽家の生活や作品について、特に興味ある事件や逸話などに関する知識。</p> <p>以上のような諸目標は、歌唱を用心とし、楽器の演奏・音楽の鑑賞・音楽の理論や構造の学習・創造的な諸活動、その他、他教科における学習活動や教科外の諸活動と関連することによって達成されなければならない。</p>	幼児	<p>1. よい音楽の鑑賞力を伸ばす。</p> <p>2. 注意深く識別して、しかも想像に富んだ聞き方の習慣を養う。</p> <p>3. 純粹に楽しむために、音楽を静かに聞く習慣を養う。</p> <p>4. いろいろなリズム型に対する感覚と識別力を伸ばす。</p> <p>5. リズムに対して自発的に反応する喜びを味わわせる。</p> <p>6. 音楽は表現の手段であることを理解させる。(音楽の描写力をも理解させる)</p> <p>7. 見ても、音を聞いただけでも、何の楽器がわかる能力を伸ばす。</p> <p>8. 音楽は美しい音でできていることを理解させる。</p> <p>9. 音のよさを聞き分ける能力を伸ばす。</p>
		1	<p>1. …</p> <p>2. 注意深く識別して、しかも想像に富んだ聞き方の習慣を伸ばす。</p> <p>3. 純粹に楽しむために、音楽を静かに聞く習慣を伸ばす。</p> <p>4. 音楽の形(リズム型や旋律型)に対する感覚を伸ばす。</p> <p>5. いろいろなフレーズを理解させる。</p> <p>6. いろいろなリズム型に対する感覚と識別力を伸ばす。</p> <p>7. … ※前学年5</p> <p>8. 聞いた音楽の拍子聞き分ける能力を伸ばす。</p> <p>9. リズミカルな美しさ・変化・形などに対する感覚を伸ばす。</p> <p>10. 見ても、音を聞いただけでも、何の楽器がわかる能力を伸ばす。</p> <p>○バイオリン ○リズム楽器類 ○おもちゃの楽器など</p> <p>11. 音楽は表現の手段であることを理解させる。(音楽の描写力をも理解させる)</p> <p>12. よい歌曲や器楽曲の愛好種目(レパートリー)をふやす。</p>
		2	<p>1. 音楽を聞くことの喜びと、よい音楽の鑑賞力とをいっそう伸ばす。</p> <p>2. 注意深く、識別して、しかも想像に富んだ聞き方の習慣をいっそう伸ばす。</p> <p>3. 楽しむために音楽を静かに聞く習慣をいっそう伸ばす。</p> <p>4. 音楽の形に対する理解を深める。</p> <p>5. 見ても、音を聞いただけでも、何の楽器がわかる能力を伸ばす。</p> <p>6. 名高い作曲家や作品についての知識を広める。</p> <p>7. … ※前学年11 8. … ※前学年12</p>
		3	<p>1. 音楽を聞くことの喜びと、よい音楽の鑑賞力とをいっそう伸ばし、興味を高める。</p> <p>2. … 3. … 4. …</p> <p>5. 見ても、音を聞いただけでも、何の楽器がわかる能力を伸ばす。</p> <p>○チェロ ○ハーブを加える。</p> <p>6. 名高い作曲家やその作品についての知識を増す。</p> <p>7. りっぱな演奏家によって演奏された音楽を紹介する。</p> <p>8. … ※前学年7 9. … ※前学年8</p>
		4	<p>1. … 2. …</p> <p>3. <u>楽しむために音楽を静かに聞く喜びを伸ばす。</u></p> <p>4. …</p> <p>5. 楽器ならびに器楽曲の知識と理解をさらに伸ばす。</p> <p>6. …</p> <p>7. 名高い演奏家についての知識を増す。</p> <p>8. … 9. …</p>
		5	<p>1. … 2. … 3. … 4. …</p> <p>5. 器楽曲の知識と理解をさらに伸ばす。</p> <p>6. 声の種類と特徴に対する知識を増す。</p> <p>7. … ※前学年6 8. … ※前学年7 9. … ※前学年8 10. … ※前学年9</p>
S33	<p>1 音楽経験を豊かにし、音楽的感覚の発達を図るとともに、美的情懐を養う。</p> <p>2 すぐれた音楽に数多く親しませ、よい音楽を愛好する心情を育て、音楽の美しさを味わって聞く態度や能力を養う。</p> <p>3 歌を歌うこと、楽器を演奏すること、簡単な旋律を作ることなどの音楽表現に必要な技能の習熟を図り、音楽による創造的表現の能力を伸ばす。</p> <p>4 音楽経験を豊かにするために必要な音楽に関する知識を、鑑賞や表現の音楽活動を通して理解させる。</p> <p>5 音楽経験を豊かにして、日常生活にうるおいや豊かさをもたらす態度や習慣を養う。</p>	1	(1)音楽を聞くことに興味をもたせ、身体反応を伴った鑑賞活動を通して、音楽的感覚の芽ばえを伸ばす。
		2	(1)楽しく静かに聞く態度や習慣を養うとともに、身体反応を伴った鑑賞活動を通して、音楽的感覚特にリズム感を伸ばす。
		3	(1)静かに注意深く聞く習慣を養い、音楽的感覚を伸ばすとともに、楽器の音色、音楽の種類や演奏形態に興味をもたせる。
		4	(1)静かに注意深く聞く習慣を養い、音楽的感覚を伸ばすとともに、楽器の音色、音楽の種類や演奏形態にいっそう興味をもたせる。
		5	(1)注意深くしかも想像豊かに聞く習慣を養い、音楽的感覚をいっそう伸ばすとともに、楽器や声の種類とその特徴、音楽の種類および演奏形態について理解させる。
		6	(1)注意深くしかも想像豊かに聞く習慣を養い、音楽的感覚をいっそう伸ばすとともに、楽器や声の種類とその特徴、音楽の種類、演奏形態についての理解を深める。
S43	<p>音楽性をつちかい、情懐を高めるとともに、豊かな創造性を養う。</p> <p>このため、</p> <p>1 すぐれた音楽に数多く親しませ、よい音楽を愛好する心情を育て、音楽の美しさを味わって聞く能力と態度を育てる。</p> <p>2 音楽的感覚の発達を図るとともに、聴取、読譜、記譜の能力を育て、楽譜についての理解を深める。</p> <p>3 歌唱、器楽、器楽、創作などの活動に必要な技能の習熟を図り、音楽による創造的表現の能力を育てる。</p> <p>4 音楽経験を豊かにして、生活を明るくするおののけるものにする態度や習慣を育てる。</p>	1	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、音楽的感覚の芽ばえを伸ばす。
		2	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、音楽的感覚の発達を図るとともに、楽譜に親しみをもち、聴取能力および読譜能力の素地を養う。
		3	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、音楽的感覚の発達を図るとともに、楽譜についての初歩的な理解をもち、聴取、読譜、記譜の基礎能力を養う。
		4	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、音楽的感覚の発達を図るとともに、楽譜についての理解を深め、聴取、読譜、記譜の基礎能力を養う。
		5	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、いっそう音楽的感覚の発達を図るとともに、楽譜についての理解を深め、聴取、読譜、記譜の能力を伸ばす。
		6	(1)鑑賞、歌唱、器楽、創作などの活動を通して、いっそう音楽的感覚の発達を図るとともに、楽譜についての理解を深め、聴取、読譜、記譜の能力を伸ばす。
S52	<p>表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性を培うとともに、音楽を愛好する心情を育て、豊かな情懐を養う。</p>	1	(1)音楽の美しさを感じ取らせるとともに、音楽についての興味や関心をもたせる。
		2	(1)リズムの聴取や表現に重点を置いて、表現及び鑑賞の能力を養う。
		3	(1)音楽の美しさを感じ取らせるとともに、音楽活動をしようとする意欲を育てる。
		4	(1)… (2)…
		5	(1)音楽の美しさを感じ取らせるとともに、進んで音楽活動をしようとする意欲を育てる。
		6	(1)… (2)…
H元	<p>表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性の基礎を培うとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情懐を養う。</p>	1・2	(1)音楽の美しさを感じ取り、音楽に対する興味や関心をもつようにする。
		3・4	(1)音楽の美しさを感じ取り、音楽活動をしようとする意欲を育てる。
		5・6	(1)音楽の美しさを感じ取り、音楽活動をしようとする意欲を育てる。

H10	表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。	1・2	(1) 楽しい音楽活動を通して、音楽に対する興味・関心をもち、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) リズムに重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を育て、音楽表現の楽しさに気付くようにする。 (3) 音楽の楽しさを感じ取って聴き、様々な音楽に親しむようにする。
		3・4	(1) 進んで音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 旋律に重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を伸ばし、音楽表現の楽しさを感じ取るようにする。 (3) …
		5・6	(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 音の重なりや和声の響きに重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。
H20	表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。	1・2	(1) 楽しく音楽にかかわり、音楽に対する興味・関心をもち、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 基礎的な表現の能力を育て、音楽表現の楽しさに気付くようにする。 (3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を育て、音楽を味わって聴くようにする。
		3・4	(1) 進んで音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 基礎的な表現の能力を伸ばし、音楽表現の楽しさを感じ取るようにする。 (3) …
		5・6	(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。 (3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を高め、音楽を味わって聴くようにする。
H29	表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のおり育成することを旨とする。 (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。 (2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。 (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。	1・2	(1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに、音楽表現を楽しむために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。 (2) 音楽表現を考えて表現に対する思いをもつことや、曲や演奏の楽しさを見いだしながら音楽を味わって聴くことができるようにする。 (3) 楽しく音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、身の回りの様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしていく態度を養う。
		3・4	(1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに、表したい音楽表現をするために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。 (2) 音楽表現を考えて表現に対する思いや意図をもつことや、曲や演奏のよさなどを見いだしながら音楽を味わって聴くことができるようにする。 (3) 進んで音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしていく態度を養う。
		5・6	(1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。 (2) … (3) 主体的に音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを味わいながら、様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしていく態度を養う。

※前学年と文言が同じ場合は、「…」で示した。

表2 保育要領および幼稚園教育要領における〈鑑賞〉の変遷

年号	領域	領域の目標、他	鑑賞について
S23	保育要領	幼児に音楽の喜びを味わえ、心から楽しく歌うようにすること、それによって音楽の楽しさをわからせることがたいせつなものである。音楽美に対する理解や表現の力の芽ばえを養い、幼児の生活に潤いを持たせることができる。	(3) よい音楽を聞くことは、幼児の音楽教育の重要な部分を占める。レコードやラジオを聞いたり、演奏会を楽しんだり、ことに園児の音楽会はそのよい機会となる。その場合の曲目等はなるべく広い範囲から選択し、上品で明朗かつ律動的なものがよい。音の楽しさを直接に感じさせることもたいせつである。曲はあまり長くない方がよく、一曲の長さは三十秒ないし一分間が適当である。 音楽を聞くときには、静かにして聞いて、楽しむこともたいせつであるが、ほかの遊びをしながらかいたり、身体の運動をともなうて聞いたりすることも幼児としては自然である。
S26	小学校音楽編(学習指導要領)	【幼稚園の音楽教育の目標】 音楽教育の一般目標に照して、幼稚園の音楽教育の目標としては、次のようなものがあげられる。 (すべての幼児に、いろいろな音楽経験を与える。) この目標を達成するために、次のような事を経験させる。 1 よい音楽(声楽・器楽)をたくさん聞く。 2 いろいろな型の異なった歌を歌う。 3 リズムに合わせて自由に身体を動かす。 4 いろいろな楽器やその音色に親しむ。 5 自分の声で、いろいろな音を出してみる。	【指導目標】幼児・第1学年 1. よい音楽の鑑賞力を伸ばす。 2. 注意深く鑑賞して、しかも想像に富んだ聞き方の習慣を養う。 3. 純粋に楽しむために、音楽を静かに聞く習慣を養う。 4. いろいろなリズム型に対する感覚と鑑賞力を伸ばす。 5. リズムに対して自発的に反応する喜びを味わわせる。 6. 音楽は表現の手段であることを理解させる。(音楽の描写力をも理解させる) 7. 見ても、音を聞いただけでも、何の楽器かわかる能力を伸ばす。 8. 音楽は美しい音でできていることを理解させる。 9. 音のよさを聞き分ける能力を伸ばす。
S31	幼稚園教育要領	【(1) 幼児の発達上の特質】 ○節のくり返しを喜ぶ。 ○簡単な歌や曲を覚える。 ○みんなといっしょに歌えるようになる。 ○短い節を即興的に作って、歌うようになる。 ○みんなといっしょに、音楽を静かに聞けるようになる。 ○親しみのある楽器の音を聞き分ける。 ○音の高低・強弱・曲の早さや拍子などがわかるようになる。 ○日常生活において、耳に触れる音楽的な音やリズムに気づくようになる。 ○曲を聞いて、楽しさ、活発さ、静かさ、優美さなどの感じがわかるようになる。 ○簡単な楽器を使うことができるようになる。 ○身体的なリズムを通して、周囲の音やリズムを模倣的に表現したり、自分の感じたこと、考えたことなどを創造的に表現したりする。	【(2) 望ましい経験】 2. 歌曲を聞く。 ○教師や友だちが歌うのを静かに聞く。 ○音響機やラジオの歌を喜んで聞く。 ○友だちが出る演奏会や音楽会を楽しんで聞く。 ○いろいろなよい音楽をたくさん聞く。 ○ひとが歌うのを、気をつけて聞く。
S38	音楽リズム		【第2章 内容】音楽リズム 3 音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ。 (1) みんなといっしょに喜んで音楽を聞く。 (2) 静かに音楽を聞く。 (3) いろいろのすぐれた音楽に親しむ。 (4) 友だちの歌や演奏などを聞く。 (5) 音や曲の感じがわかる。 (6) 日常生活において音楽に親しむ。 上記の指導にあたっては、次のことに留意する必要がある。 ○ 3に関する事項の指導にあたっては、幼児の年齢や発達の状態などを考慮して、できるだけすぐれた音楽に接する機会を多くし、しだいに音楽に親しませるようにすること。 オ 1、2、3および4の事項の指導にあたっては、いづれにもかたよることなく、種々の経験や活動ができるだけ総合的に行なわせて、情操を豊かにし、生活にうるおいをもたせるように常に配慮すること。
H元 H10 H20	表現	この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである。 【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。	【内容】 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、楽しんだりする。 (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楽しむ。 (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楽しさを味わう。
H29	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。 【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。	【内容】 (1) 生活の中で様々な音、色、形、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楽しむ。 (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楽しさを味わう。

※平成元年以降、鑑賞にあたる項目が設定されていないため、「表現」に記載されている全文を掲載。

乳児の保育を通じた子育て支援

～保育原理の視点からみた保育内容および保育者のあり方の検討～

開田 (青山) 有希
小湊 真衣

Child care support through the baby childcare

～Study on contents of nursery care and child care style from the viewpoint of childcare principle ～

Yuki (Aoyama) Hirakida
Mai Kominato

キーワード：乳児保育、子育て支援、保育原理、保育者論、保育内容

Key Words : Infant child care, Child care support, Nursing principle, Teacher's point of view, Contents of child care

要約：本研究では、乳児クラスの保育の様子の映像を保育者養成校の学生に視聴させ、どのような場面が保護者の喜びにつながると思うか、また、子育て支援につながる保育内容や保育者のあり方をどのように感じ考えるかについて調査を行った。その結果、「保育者と子どもの様子や保育園のクラスでの関わりや過ごし方」「保育における友達との関わりの様子」を保護者が期待していると学生が考えていることが明らかになった。また、保護者が嬉しくなる場面として、室内遊びでの「保育者との関わりや遊びの場面」、離乳食場面での「食事の様子が分かる場面」、午睡の場面での「寝ている様子が分かる場面」、「保育中の子どもの様子が分かり、子どもがどのようなものに興味を持ち、外遊びしているかわかるもの」であると考えていることが明らかになった。本研究の結果を今後の保育者養成課程での教育で活用していくことが、今後の課題である。

Abstract : The purpose of this study was to investigate how students figure out the parents' pleasure in parenting. The participants of this study were 5 female students who study to be nursery teachers. The participants were asked to watch the video clips about preschool's environment and the children and teachers relationships in their daily program such as "Lunch time", "Play time in their classroom", "Play outside" and so on and complete the questionnaires. The result shows that students assess and anticipate the parents' needs in detail. And these imaginations seem to be the essential when they make the video clips and support parents in their nursery teachers' day.

1 目的とその背景

保育園の乳児クラスの懇談会では、日常の保育の様子を保育者が撮影したものを編集した映像が流されることが少なくない。その映像では子どもへの保育者の声かけ、離乳食の様子、室内遊び、外遊びの様子、保育園およびクラス的环境設定などが可視化され、保護者に示されることになる。わが子が保育園で楽しそうにしている姿をみることで、保護者自身が子育て支援を受けている事実を再認識し、子どもの育ちに対する喜びを実感することも少なくない。

保育所保育指針(厚生労働省, 2017)の「保育所の特性を生かした子育て支援」という項目では、保護者に対する子育て支援を行う際の留意点として、「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」、および「保育及び子育てに関する知識や技術など、保育士等の専門性や、子どもが常に存在する環境など、保育所の特性を生かし、保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるように努めること」について言及されている。さらに「保護者との相互理解」という視点から、「日常の保育に関連した様々な機会を活用し子どもの日々の様子の伝達や収集、保育所保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること」が求められており、「保育の活動に対する保護者の積極的な参加は、保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与することから、これを促すこと」と述べられている。こうしたことから、情報機器の機能向上が目覚ましい現代社会における保育場面では、子どもの日々の様子を収集した映像等を通じて保護者に子どもや保育の情報を伝達する機会が一層増加していくことが予想される。

福井ら(2008)は、保育園が「子育て支援の重要な拠点として機能していかなければならない」ことを指摘しているが、その拠点たる保育園における保育者のあり方について村山(2004)は、「子どもの保育にかかわることを通じて、親の思いや悩みを受けとめ励ましたり・支えたり、親同士の関係を調整したりして家族を結んだり、家族関係を支えたりする営みにかかわること」を挙げ、子育て支援における保育者のあり方の一つとしてコーディネートする機能に注目している。

また、特に乳児保育においては、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)が「乳児保育に関わるねらい及び内容」で乳児期の感覚や運動機能の目覚ましい発達と情緒的な絆の形成に触れ、「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」と述べているように、保育者が子どもに応答的に愛情を持って接することにより、その後の発達の基礎を形作るという機能も重視されていると言える。

多くの保育園の乳児クラスの懇談会で日常の保育の様子映像が流されているが、これは保育者がいかに日頃からきちんと愛情をもって応答的に子どもと関わっているかということ保護者に伝達し、チェックしてもらうことで安心感を持ってもらいたいというねらいのほか、日々めまぐるしく発達していく乳児の様子を実際に見てもらうことで保護者に喜びを感じてもらおうという子育て支援の意味合いも込めて企画されている。子どもの様子を保護者に伝える手段として、以前は言葉や写真、イラストなどが主な手段として利用されていたが、今後はこうした映像資料やデジタルメディアも伝達手段の一つとしてより一層活用されていくことが予想される。

したがって、このような現代社会における保護者への情報伝達方法の変化を踏まえ、本研究では、乳児クラスの保育の様子映像を保育者養成校に通う学生に視聴させ、彼らがどのように保護者の気持ちを想像するか、また、子育て支援につながる保育内容や保育者のあり方についてどのように感じ考えるかを明らかにすることを目的とした。それをもとに、保育原理の視点からみた保育内容や保育者のあり方を検討し、保育者養成校のカリキュラムにおいて、工夫すべき点等について考察を行うこととした。

2 方法

2-1 研究協力者

研究協力者は保育者養成校の学生 5 名であった。性別は全員女性で、平均年齢は 25.2 歳であった。

2-2 実施状況

調査は 2018 年 7 月上旬に「発達心理学特論」の講義時間を利用して実施された。

2-3 手続き

調査は自由記述式の質問紙を用いて実施された。質問項目は以下の 9 項目である。

Q1: 懇談会において、保育園の様子を映像で見る時、あなたが保護者ならどんな場面をみるのを期待しますか？

Q2: 実際にみた映像は、Q1 で記入したものと異なる場面はありましたか？

あった場合、期待と異なるものをみてどのように感じましたか？

Q3: 室内あそびの様子をみた保護者はうれしい気持ちになると思いますか？具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになると思いますか？

Q4: 離乳食の様子をみた保護者はうれしい気持ちになると思いますか？具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになると思いますか？

Q5: 午睡の様子をみた保護者はうれしい気持ちになると思いますか？具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになると思いますか？

Q6: 外遊びの様子をみた保護者はうれしい気持ちになると思いますか？具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになると思いますか？

Q7: 保護者が映像の中にでてきた保育者の対応や声かけでうれしいと感じるのはどのような場面だと思いますか？

Q8-1: あなたが保育者として懇談会で映像を流すならどのような保育の場面を流すか構成を教えてください。また、その理由も教えてください。

Q8-2: その際にクラスの子どもの「保育の必要性の認定事由（労働/出産/疾病/介護/災害/就学/求職活動/虐待・DV/育児休業/その他）」を考慮して構成を考えますか？

ビデオ映像を視聴する前に質問紙を配布し、まず Q1 のみ記入を求めた。全員の記入を確認した後、保育園の 0 歳児クラスの保育の日常をまとめた映像を 20 分ほど視聴してもらい、視聴後に、Q2 から Q8 までの記入を求めた。Q3、Q4、Q5、Q6 については、自由記述欄に加え、その程度に関して「0: 全くうれしくない」から「10: とてもうれしい」までの 11 件法で評定を求めたが、本稿では自由記述式で得られた回答を対象として分析を行った。

調査に用いたビデオは関東近郊の保育園の協力のもと 2010 年 4~5 月に保育者によって撮影・編集された映像であり、映像に含まれる情報は Table. 1 の通りであった。

なお、調査実施にあたり、調査対象者には倫理的配慮として、得られたデータは本研究以外に使用しないこと、および個人が特定されないように配慮することを口頭で説明し了解を得た。

Table. 1 映像の内容

時間	場所（登場人物と人数）	人物の主な行動
7 分	保育室（子ども 8 名・保育者 4 名）	室内遊び・巧技台
2 分	保育室（子ども 3 名・保育者 1 名）	ベビーマッサージ
5 分	保育室（子ども 8 名・保育者 4 名・栄養士 1 名）	離乳食・ミルク
1 分	保育室（子ども 8 名）	午睡
5 分	園庭（子ども 8 名・異年齢児数名）	外遊び

2-3 分析の方法

得られた回答を質問項目ごとに、KH Corder に入力して分析した。KH Corder は、テキスト型（文章型）データを分析するためのフリーソフトである（樋口，2014）。本研究では、得られた自由記述のデータから語を自動抽出し、語と語の結びつきを探る共起ネットワークを作成した。共起ネットワークは、抽出語またはコードを用いて、出現パターンの似通ったものを線で結んだものである。

なお、KH Corder には、原則として学生の記述内容を原文のまま入力したが、文意が変わらない範囲でいくつかの前処理を行った。具体的には、「他の子」「他の園児」→「友達」、「子」→「子ども」、「園」→「保育園」、「くみ取って」→「汲み取って」、「こんだて」→「献立」、「とか」→「など」、「うれしい」→「嬉しい」、「我が子」→「自分の子」、「かわいくて」→「可愛くて」、「坂」→「巧技台」、「のぼる」→「登る」、「よろこんで」→「喜んで」、「声掛け」→「声かけ」、「ご飯」→「昼食」、「観る」→「見る」、「とき」→「時」、「褒めて」→「ほめて」、「年齢の上の子」→「異年齢児」と変換して入力を行った。

3 結果と考察

全体での文数は 104 文、語数は 1544 語であった。Q1 の「懇談会において、保育園の様子を映像で見る時、あなたが保護者ならどんな場面をみるのを期待しますか？」という質問に対する回答を分析した共起ネットワークを Fig. 1 に示す。

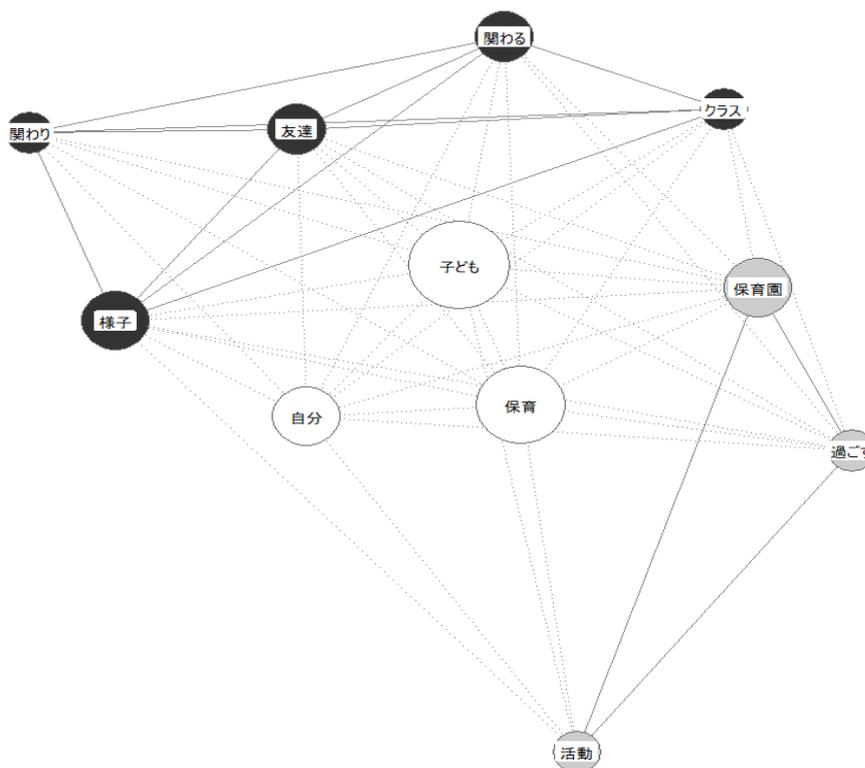


Fig. 1 懇談会で期待する保育園の様子の映像場面の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 21 文、214 語であった。共起ネットワークは、強い共起関係ほど、すなわち出現パターンの似通った語ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画される。また、語（node）の色分けは「媒介中心性」（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているかを示す）によるものであり、白から色の濃いものの順に中心性が高くなることを示す。

Fig. 1 の結果から、最も中心性が高い語彙は「子ども」、次に高い語彙は「保育者」、「保育園」、

「クラス」「関わる」「過ごす」であることが明らかになった。「子ども」「保育者」という語彙、「保育園」「関わる」「過ごす」「クラス」という語彙、「保育」「友達」「関わり」「様子」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから映像を視聴した学生たちは、もし自分が保護者であれば懇談会で「保育者と子どもの様子」「保育園のクラスで関わりや過ごし方」「保育における友達との関わりの様子」を見ることを期待するだろうと考えていた可能性が示唆された。

実際にみた映像が Q1 で記入した内容と異なっていたかどうかについての質問 (Q2) に対しては 2 名のみ「給食、ベビーマッサージ、午睡」「他の子との成長の差も見られていい」と回答しており、おおむね、自分が保護者であれば見たいと予想した映像場面が映像に含まれていたことが読み取れた。

Q3 の「具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになりますか？」に対する回答を分析した共起ネットワークは Fig. 2 の通りであった。

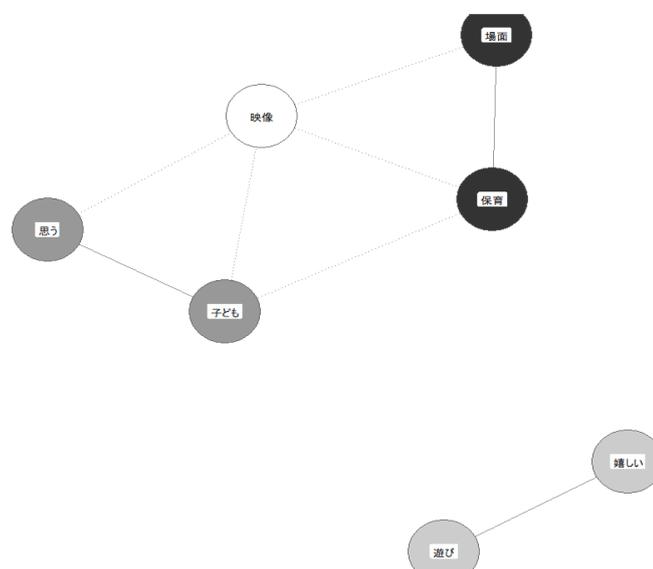


Fig. 2 保護者が嬉しくなる室内遊びの様子の映像場面の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 11 文、152 語であった。中心性が高い語彙は「保育者」「場面」「嬉しい」「遊び」であった。また、「保育者」「場面」という語彙、「子ども」「思う」という語彙、「遊び」「嬉しい」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから、保護者が嬉しくなる室内遊びの様子として、「保育園での子どもの様子を保護者はわからないため、映像を通して、保育者とどのように関わっているかという場面」「子どもは保育園で大丈夫なのかと心配に思うため、遊んでいる場面を見るのは嬉しい」と学生が予想していた可能性が読み取れた。

Q4 「離乳食の様子をみた保護者はうれしい気持ちになりますか？ 具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになりますか？」に対する回答の共起ネットワークを Fig. 3 に示す。

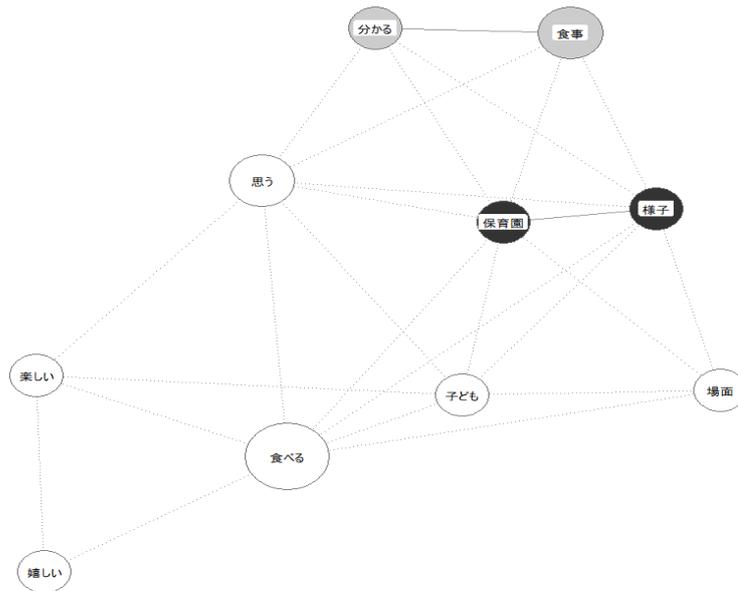


Fig. 3 保護者が嬉しくなる離乳食の様子の映像場面の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 13 文、158 語であった。中心性が高い語彙は「保育園」、「様子」であった。それらの「保育園」「様子」という語彙、「食事」「分かる」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから学生は、保護者が見て嬉しくなる離乳食の様子の映像場面として、「保育園での子どもの様子を保護者はわからないため、食事の様子が分かる場面」「子どもは保育園でちゃんと離乳食を食べているのかと心配に思うため、楽しそうに、嬉しそうに食べる場面を見るのは嬉しい」と予想していたことが読み取れた。

Q5「午睡の様子をみた保護者はうれしい気持ちになると思いますか？具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになると思いますか？」に対する回答の共起ネットワークは Fig. 4 の通りであった。

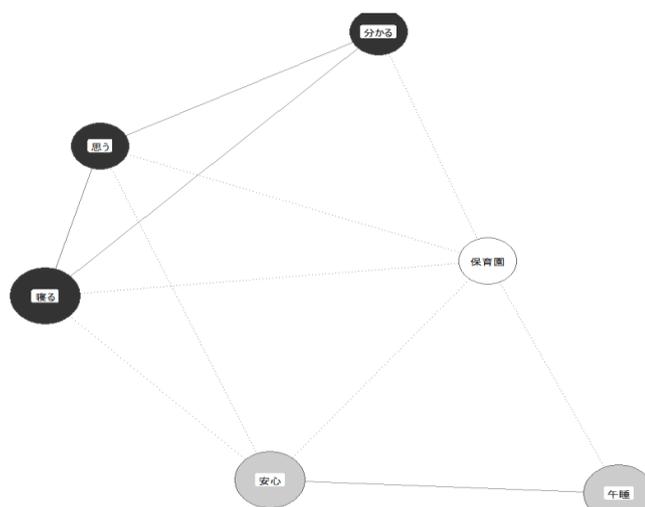


Fig. 4 保護者が嬉しくなる午睡の様子の映像場面の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 8 文、113 語であった。中心性が高い語彙は「寝る」「分かる」「思う」

であった。それらの「寝る」「分かる」「思う」という語彙、「安心」「午睡」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから学生は、子どもたちの保護者について「保育園での子どもの様子を保護者はわからないため、午睡中によく見てもらえているのかと心配に思うため、寝ている様子が分かる場面」「午睡中の様子が映像を通して分かることで安心する」と予想したことが読み取れた。

Q6「外遊びの様子をみた保護者はうれしい気持ちになりますか？ 具体的にどんな場面や様子が保護者はうれしい気持ちになりますか？」という質問に対する学生の回答を共起ネットワークとして示したのが Fig. 5 である。

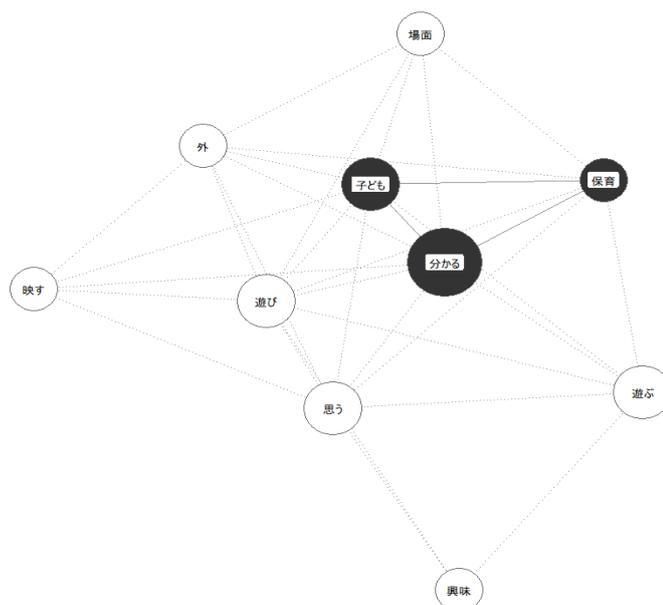


Fig. 5 保護者が嬉しくなる外遊びの様子の映像場面の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 13 文、162 語であった。中心性が高い語彙は「分かる」「子ども」「保育」であった。それらの「分かる」「子ども」「保育」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから、保護者が視聴することで喜びを感じるような外遊びの様子の映像場面として、学生は「保育園での子どもの様子を保護者はわからないため、保育中の子どもの様子が分かり、子どもがどのようなものに興味を持ち、外遊びしているか映されていると嬉しい」と考えたことが読み取れた。

Q7「保護者が映像の中にでてきた保育者の対応や声かけでうれしいと感じるのはどのような場面だと思いますか？」という質問に対する回答から得られた共起ネットワークを Fig. 6 に示す。

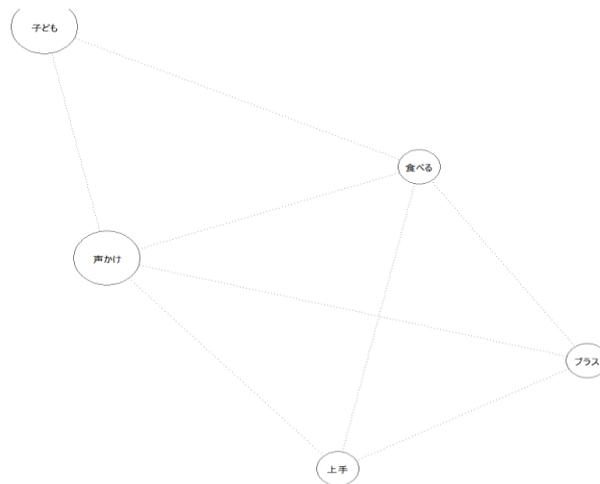


Fig. 6 保育者の対応・声かけで嬉しいと感じる場面・様子の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 12 文、192 語であった。中心性が高い語彙は抽出されなかった。その一方「声かけ」「子ども」「食べる」「上手」「プラス」という語彙が、それほど強くはないものの一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから、保護者が嬉しいと感じる保育者の対応・声かけの映像場面としては「食べる時に『上手ね』などのプラスの声かけを子どもにすること」であると学生が感じ考えたことが読み取れた。

Fig. 7 は、Q8-1「あなたが保育者として懇談会で映像を流すならどのような保育の場면을流すか構成を教えてください。また、その理由も教えてください。」という問いへの回答に関する共起ネットワークである。

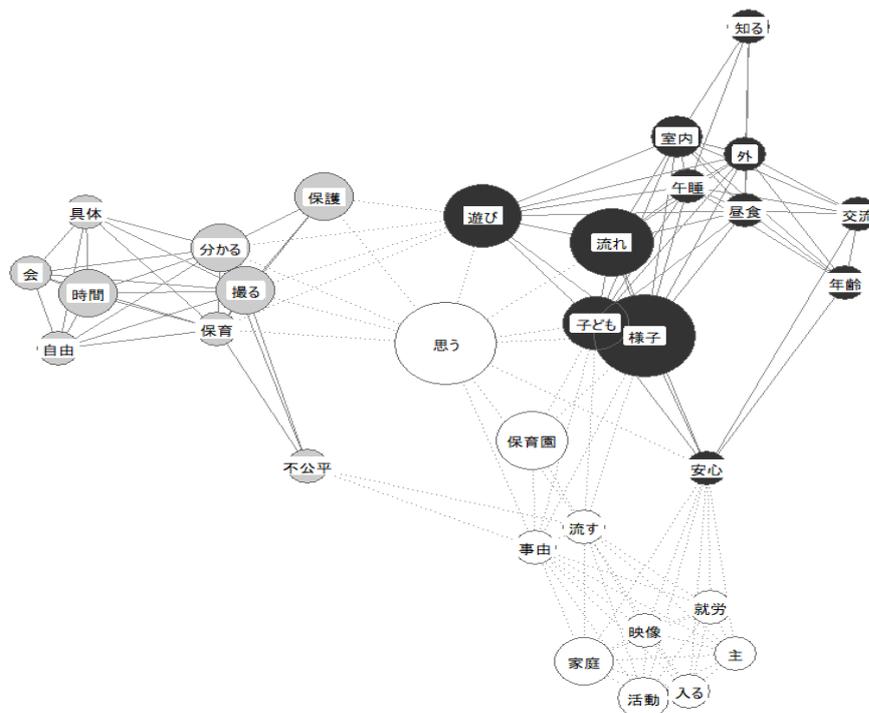


Fig. 7 保育者として懇談会の映像で流したい場面の構成と理由の共起ネットワーク

自由記述の回答数は全部で 26 文、553 語であった。中心性が高い語彙は「午睡」「昼食」、「分かる」「遊び」「保育」「撮る」「保護者」「不公平」「時間」「自由」「具体的」「会」、「異年齢児」「交流」であった。「昼食」「午睡」という語彙、「分かる」「遊び」「保育」「撮る」という語彙、「時間」「自由」「具体的」「会」という語彙、「家庭」「入る」「就労」「主活動」「映像」という語彙、「異年齢児」「交流」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから、保育者養成校の学生は、保育者として懇談会の映像で流したい場面の構成として、「保育園での一日の流れや様子が分かるように、外遊び、昼食、午睡、室内遊びという順」「外遊びの際は、異年齢児との交流や具体的にどのような保育や自由な遊びが展開されているかが保護者に分かるように撮りたい」と考えていることが伺えた。また、「保育園に入る時の認定事由は、就労要件の家庭が多い」と想定しており、「就労家庭だとなかなか子どもとゆっくり関われないため、主活動の様子を映像に流すことで保護者が安心する」と考えていることが伺えた。その際に、就労要件以外の事由で入園した家庭がいた場合、「撮り方に不公平があること」で生じる不満を心配する様子も伺えた。

Q8-2 の構成を考える際に、認定事由（労働/出産/疾病/介護/災害/就学/求職活動/虐待・DV/育児休業/その他）を考慮するかとの問いについては、4 名が「考慮する」、1 名が「考慮しない」と回答していた。このことから、虐待・DV などの配慮を要する認定事由で入園した家庭の子どもがクラスにいた場合、懇談会で保育の様子を映像で流す場合に、構成を考慮するべきだと学生が考えたことが読み取れた。

4 総合考察

本研究では、乳児クラスの保育の様子を映像を保育者養成校の学生に視聴させ、どのような場面を保護者が嬉しいと感じるかを推測させるとともに、子育て支援につながる保育内容や保育者のあり方について学生がどのように感じ考えるかについて検討を行った。その結果、以下の 4 点の知見が得られた。

①懇談会で保護者が期待する保育園の様子を映像場面として学生は、「保育者と子どもの様子や保育園のクラスでの関わりや過ごし方」「保育における友達との関わり様子」を予想していた。

②保護者が嬉しくなる場面として学生は、室内遊びでは「保育者との関わりや遊びの場面」、離乳食場面では、「食事の様子が分かる場面」「楽しそうに、嬉しそうに食べる場面」、午睡の場面では、「寝ている様子が分かる場面」、外遊びでは、「保育中の子どもの様子が分かり、子どもがどのようなものに興味を持ち、外遊びしているかわかるもの」などを想定していた。

③保護者が嬉しいと感じる保育者の対応・声かけとして学生は、「食べる時に『上手ね』などのプラスの声かけを子どもにする」ことを予想していた。

④懇談会の映像の構成として学生は、「保育園での一日の流れや様子が分かるように、外遊び、昼食、午睡、室内遊びという順」を考えており、「外遊びの際は、異年齢児との交流や具体的にどのような保育や自由な遊びが展開されているかが保護者に分かるように撮りたい」と考え、「保育園に入園する際の認定事由は、就労要件の家庭が多い」と想定し、また「就労家庭だとなかなか子どもとゆっくり関われないため、主活動の様子を映像に流すことで保護者が安心する」と考えて、就労要件以外の事由で入園した家庭がいた場合、「撮り方に不公平がある」ことへの葛藤を覚えていた。

保育原理とは、永見（2006）によると「保育という営みに従事する際、誰もが共通に認識すべき保育に関する基本的で、本質的な知と実践の営み」とされている。本調査の結果から、学生は「保育園に入る時の認定事由は、就労要件の家庭が多い」と想定していることが明らかになった。確かに共働き世帯が増えている昨今では、就労要件で認定された家庭は多い。しかし、認定事由は変わ

ることもある。例えば、保護者のどちらかが病気のため仕事を休職・退職した場合は、疾病事由になる。他には、就労要件で認定されたものの、妊娠・出産を経て新たな家族が増えて、保護者のどちらかが育児休業を取得した場合は、育児休業事由になる。虐待・DV事由で他の自治体から転居しての入園ということもある。このように様々なケースがあることを、保育者が共通して認識していることが保育原理の視点から必要といえる。それゆえ、保育者養成課程において、就労以外の要件で入園する家庭についての事例検討などで学ぶ機会の提供が必要であるといえる。

また、本研究では「分かる」という語の抽出が多く見られた。保護者は、日中、認定された事由により乳児と離れているため、保育園に子どもを預けている。また、預けている子どもが乳児であるゆえ、自分の子どもから保育園の感想を聞くことは難しく、なかなか保育園の様子を見聞きすることができないという構造にある。それゆえ、懇談会で映像を流すことで保育内容や保育者のあり方が可視化され、分からなかった保育の様子が「分かる」ことに加え、保育内容や保育者のあり方が「分かる」ことで、保護者の安心感に繋がると考えられる。また、自分の子どもが保育園で楽しそうに保育者や友達と関わっていることが「分かる」ことは、「心のエネルギー」(菅野, 2012)の充足にも繋がる。心のエネルギーが充足された保護者は明日からの子育ても頑張ろうと思うことができ、それは立派な子育て支援であると言えるだろう。それゆえ、保育者養成課程では保育内容や保育者のあり方が保護者に伝わるようなお便りや映像等の作成について学ぶ機会の提供が必要である。

具体的な保育内容については、学生は、保護者に「保育園での一日の流れや様子が分かるように」と考え、かつ、「外遊びの際は、異年齢児との交流や具体的にどのような保育や自由な遊びが展開されているかが保護者に分かるように撮りたい」と考えていた。児嶋ら(2018)は、保育内容では「同年齢や異年齢の子ども同士のかかわりの場を意識的に作ること」の重要性を指摘し、その理由として、「家庭では上下関係が多く(子ども対親、兄対弟のように)、対等な関係はなかなか経験できない」ため「自己主張し、互いに譲らない経験をすることによって相手の存在に気づく」と述べている。それゆえ、保育者養成課程では、実習中に「同年齢や異年齢の子ども同士のかかわりの場」に着目し、そこでの気づきを書くように指導するという方法も必要であろう。

また、本研究では保育者のあり方として、プラスの声かけをすることが重要であると学生が考えていることも明らかになった。それゆえ保育者養成課程では、川喜多ら(2006)が提言するように、保育者が自らの保育をふりかえるためのチェックリストを実習後等でも用いるなどして、意識的にプラスの声かけを増やしていけるような工夫やシステムを取り入れることも、今後の課程の中で視野に入れていく必要があると考えられる。

5 課題

本研究では、乳児クラスの保育の様子の映像を保育者養成校の学生に視聴させ、保護者が嬉しいと感じ、子育て支援につながる保育内容や保育者のあり方について学生がどのように感じ考えるかを明らかにすることを目的に検討を行った。本調査では様々な示唆を得ることができたが、今回の調査では学生の側の推測に焦点を当てていたため、実際に保護者がどのような映像を見ることで安心感を覚え、子育て支援につながるのかについては更なる研究が必要である。したがって、今後は保護者からの意見も抽出し、子育て支援につながる保育内容や保育者のあり方を検討する必要があるといえる。また、今回は乳児クラスの映像を刺激として使用したが、乳児クラス以外の保育場面を映した映像ではどうか、映像の編集の仕方や画像の提示の仕方、もしくはBGMやテロップの使用などで映像に対する印象がどのように変わるのかなどについても、今後検討を重ねる必要があると言えるだろう。

引用文献

- 福井逸子・小栗正裕・瀧川光治 (2008) . 「子育て支援力」育成のための保育士養成教育に関する研究(1)短期大学へのアンケート調査の分析を通して 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 1, 135-150.
- 樋口紘一 (2014) . 社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー ナカニシヤ出版.
- 菅野 純 (2012) . いじめ 予防と対応 Q&A73 明治図書.
- 川喜田昌代・清水益治・民秋言・千武夫・佐藤直之・西村重稀 (2006) . 保育者による保育内容の自己評価に関する研究 白梅学園大学・短期大学紀要, 42, 1-11.
- 児嶋雅典・舛森保子・浅井 広 (2018) . 保育内容総論の構想とその展開ー保育者養成教育課程における役割と保育者の計画性・意図性ー 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 27, 11-41.
- 厚生労働省 (2017) . 保育所保育指針.
- 村山祐一 (2004) . 育児の社会化と子育て支援の課題について(〈特集〉少子社会と子ども・学校・家族) 教育学研究, 71 (4), 435-447.
- 永見 勇 (2006) 保育とはどのような営みを意味するのか : 保育原理、科学的態度、人間の存在のあり方との関連で 名古屋柳城短期大学研究紀要, 28, 1-11.

特別の支援を必要とする子ども達への理解を含む進路・相談・支援・計画 ～言葉・人間関係・環境の視点から～

開田 (青山) 有希
小湊 真衣

The counselling, support and planning about career for the children with special needs.
～From the perspective of the curriculum about word, relationship and environment～

Yuki (Aoyama) Hirakida
Mai Kominato

キーワード：特別の支援を必要とする子ども、進路、言葉、人間関係、環境

Key Words : children with special needs, career planning, word, relationship, environment

要約：本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもの保育者によるクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画についての模索や工夫を明らかにすることを目的とし、担任に質問紙およびインタビュー調査を実施した。

KJ法による分析の結果、保育者の模索や工夫について、3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』にまとめられた。保育者に加えクラスの子どもの人的環境という捉え方をして保育者が日々の保育にあたっていること、子どものポジティブな面に着目すること、保護者が進路について積極的である場合、保育者は見守る立場をとっていることが伺えた。

Abstract : If there are some children with special needs in the class, the nursery school teachers are expected to attempt counselling and understanding them and try to define their career pathways. And they also expected to invent some special supports and make the special curriculums about word, relationship and environment to develop their abilities. In this study, the contents of supports and trials for the children with special needs are focused. And how teachers reflect these supports and trials to their “Individualized Education Program” and “Individual Program Plan” are also examined. The total of 3 nursery school teachers who support the children with special needs were interviewed and the KJ method analysis showed that the nursery school teachers have tend to base on three categories (Class management/Understanding and supporting the children/support and career counselling for parents) when they manage to understand the children and planning some support for them. There are still some significant findings, but the limits of this study were also discussed.

1 問題とその背景

本研究の目的は、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園において、特別の支援を必要とする子どもがクラスにいた場合、保育者はクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、相談、支援、計画を行う際、どのような模索や工夫をしているかを明らかにすることである。

中島（2011）は、「A市の保育所（園）においては、障害を持つ子どもとその保護者に対して、主として、各保育所（園）が『個別の指導計画』を作成し、個別の支援に努めている。一方で、障害を持つ子どもに関する『個別の支援計画』の策定は一部にとどまっており、さらに、保育所（園）の『個別の支援計画』に関する理解が十分でない可能性もある」と指摘しているが、実際にこのような状況にある保育現場は少なくないと推察される。そこで、本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における保育者の取り組みを明らかにする試みを行う。

そこから、日々の保育に追われる保育者が個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成しやすくなるような工夫を検討し、実際の保育現場および保育者養成課程における教育内容への具体的な提言等を行いたいと考える。

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における保育者の取り組みを検討するが、これらを作成することの重要性を軽視しているということではない。特別の支援を必要とする子どもの保育における支援等において、個別の指導計画と個別の教育支援計画は言うまでもなく重要な位置づけにある。しかし、これらの作成と見直し及び活用のサイクルが多忙を極める保育の現場ではうまく機能しきれていない現状もある。さらに、個別の指導計画と個別の教育支援計画は名称も似ているため混乱しやすく、保育現場ではその違いを明確に認識していない場合も推察される。

この両者の違いとしては、まず前者の個別の指導計画については、文部科学省が「指導を行うためのきめ細かい計画」と定義している。具体的な内容としては「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画。例えば、単元や学期、学年ごとに作成され、それに基づいた指導が行われる」としている。一方、個別の教育支援計画については、「他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画」と定義されている。具体的な内容としては、「一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成。作成に当たっては関係機関との連携が必要。また、保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる」としている。つまり、個別の指導計画＝園・学校における一人一人の子どもの指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画、個別の教育支援計画＝家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画といえる。

端的な両者の違いとしては、想定している期間が異なることである。すなわち、個別の教育支援計画は乳幼児期から学校卒業までの長期的スパンで捉えたものでありかつ継続的なものであり、個別の指導計画は子どもが今、所属している園や学校の指導の計画（学期ごと、学年ごと等、短期的スパン）という違いがある。

両者の関係性については、個別の教育支援計画により、子ども一人一人の特別の教育的ニーズを把握し、それを個別の指導計画により、具体的な指導に反映させるといえる。Table.1に各計画の概要をまとめる。

Table.1：個別の教育支援計画と個別の指導計画の違いおよび関係性

	個別の教育支援計画	個別の指導計画
内容	家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画	園・学校における一人一人の幼児・児童・生徒の指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画

スパン	長期的かつ継続的	短期的
関係性	特別の教育的ニーズを把握 ⇒ 具体的な指導等に反映	

2 方法

2-1 対象

特別の支援を必要とする子どもを X とし、X の年長児クラスでの担任に研究協力を依頼した。その結果、担任 4 名のうち体調不良の理由から協力を得られなかった 1 名を除く 3 名の協力を得た。X の状況および調査協力者(担任 A、B、C)の状況・属性等を Table. 2, 3 に示す。

Table. 2 : X の状況

入園時期	年中クラスの 4 月
入園状況	混合保育 (自治体の混合保育審査会で、周りの子の刺激で当該児が成長できるかどうかを検討する)
入園児の X の状態像	①コミュニケーションに課題がある (オウム返し・会話のキャッチボールが難しい) ②身の回りのこと (トイレ・着替え・食事等) を一人でするのが難しい ③通常発達と比べて 1~2 年程度ゆっくりな言葉の発達 ④周囲の雰囲気が落ち着いていれば、集団の中にいることはできる ⑤周囲の友人の様子を見て、まねをする力が高い
家族状況	父・母・X の 3 人家族
保護者の保育園への願い	・保育園で楽しく過ごす ・会話を増やす ・小学校に入ったら健常の子ども達と一緒に学習するのは難しいと思うので保育園時代にたくさん関わらせたい
X の性格	・穏やか ・パニックになってもすぐにおさまる ・自己主張を強くしない

Table. 3 : 調査協力者の状況・属性

担任	A	B	C
職務歴	11 年目	37 年目	16 年目
年齢	32 歳	57 歳	49 歳
性別	女性	女性	女性
資格	保育士 幼稚園教諭	保育士 幼稚園教諭	保育士 幼稚園教諭 2 級
雇用形態	常勤	常勤	非常勤 X への加配として担任に就く
クラスでの役割	主担任	主担任	フォローの担任
X の担任歴	2 年間	1 年間	1 年間

2-2 手続き

はじめに調査協力者の状況および属性を尋ねる質問紙を配布し、回収後にインタビュー調査を実施した。質問紙調査およびインタビュー実施の時期は 2018 年 8 月、インタビューは調査協力者 1 人ずつ行なった。インタビューの所要時間は一人あたり約 30 分であった。

質問紙調査における質問項目は以下の 10 点である。

- ①X を交えたクラスの雰囲気はどのようなものと感じていたか
- ②領域「ことば」にかかわるところでどのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ③領域「人間関係」にかかわるところでどのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ④領域「環境」にかかわるところで、物的環境・自然環境・社会環境の 3 つの側面で、どのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ⑤保護者との面談や日々の送迎のときのやりとりでは、どのようなことを心がけていたか
- ⑥進路（小学校就学）にむけて、保護者の相談にのることはあったか、どのような相談が保護者からあったか
- ⑦X の将来（中学・高校・就職等）の姿を当時想像したことはあるか、どんな姿を想像したか
- ⑧X の保護者への相談・支援で困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ⑨X を交えたクラスの雰囲気作りで保育者として、子ども達に助けられたこと、学ばせてもらったことは何か
- ⑩X 親子から保育者として学ばせてもらったことは何か

担任構成、クラスの様子、X の状況、クラス運営について話し合いの形態と頻度、保育計画・個別の教育支援計画・個別の教育支援計画等の作成方法について、インタビューを行った。

なお、アンケートおよびインタビュー調査の実施にあたり、研究協力者には、倫理的配慮として、得られたデータは本研究以外に使用しないこと、および個人が特定されないように配慮することを口頭で説明し了承を得た。

2-3 分析の方法

川喜田 (1970) の KJ 法を用いて分析した。質問紙調査およびインタビュー調査で収集した質的データにはかなりの頻度で重複が見られたため、分析はまとめて行った。

分析の具体的な手続きは以下の通りである。①まず自由記述およびインタビューで得られたデータの内容を抽出し、それらを 1 行程度に要約し、内容ごとに 1 枚のラベル（カード）を作成した。②次に、作られたラベルを、意味の似通ったもの同士でグループ化し、そのグループに表札となる名前をつけた（カテゴリー化）。③そして、カテゴリー間で類似性があると考えられるものはカテゴリー化を繰り返した（中カテゴリー、及びそれらをまとめる大カテゴリーの生成）。なお、具体例を文章化する際、大カテゴリーは『 』、中カテゴリーは【 】、それらを構成する各カテゴリーは〈 〉で示した。さらに各カテゴリーの具体例は「 」で示した。また、担任構成やクラスの様子、クラス運営についての話し合いなどについては、主担任 2 名のインタビューで得られた内容を整理して、Table. 4 にまとめた。

3 結果と考察

主担任 2 名から得た保育の様子の概要を以下に示す (Table. 4)。

Table. 4 : 保育の様子

担任構成	4月は主担任2名とフォロー担任1名。 年度後半より園内努力により、フォロー担任が1名加配され、主担任2名、フォロー担任2名の合計4名体制。
クラスの様子	男子17名、女子7名。温かい雰囲気。「自分のこと」を中心にする子、幼い子が多い。 他者の世話をしたい女子が数名いた。
クラス運営についての話し合い	他クラスは月に1回程度が基本だが、年長クラスは、フォロー担任を含め月に1、2回の話し合いを、勤務時間外に実施。
保育計画 個別の教育支援計画 個別の教育支援計画等	勤務時間外に保育計画を主担任が交代で作成。保育計画は月ごとではなく、行事の節目ごとに作成(4月から夏のメインの行事であるお祭り終了まで等)。 Xの個別の指導計画や個別の教育支援計画は作成しておらず、クラス全体の保育計画の中でXへの個別の配慮や支援等を記入。

質問紙調査およびインタビュー調査で得られた回答に関して、KJ法による分析を行った結果、保育者の模索や工夫について、3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』が見出された (Table. 5)。

Table. 5 : 保育者の模索や工夫に関するカテゴリーの詳細

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
①『クラス運営・計画』	【ことば】	<話し合い>
		<絵本の選択>
		<読み聞かせ>
		<個別対応>
	【人間関係】	<Xについての説明をあえてしない>
		<大人の関わりをみて他児がXにやさしく接する>
		<他児のXへの理解は暗黙の了解>
		<大人がXの気持ちの代弁者>
		<お世話したい子の存在>
	【環境】	<クラスの子どもが環境の一つ>
		<ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定>
		<周囲の環境設定への配慮>
		<Xと一緒にいて落ち着く友達>
		<班決めは子ども達が行う>
<リレー等の勝負事はメンバー決めのみ大人が行う>		
【子ども達のXへの理解】	<クラスの中で他児と比較しない>	
	<Xの成長をクラスの子が見とる>	
②『子ども理解・支援』	【担任としてのXへの理解】	<パズルや歌が好き>
		<自己主張が少ないためトラブルがない>
		<パターン記憶が高い>
		<皆と過ごすことが好き>

	【Xの将来像】	<電車が好き>	
		<砂場あそび・プール・荒馬が好き>	
		<なかなか思いを馳せられなかった>	
		<単純作業をこなす力>	
③『保護者への進路・相談・支援』	【Xの成長エピソード】	<口頭>	
		<安心感>	
		<今日の様子・出来事>	
	【保育者の葛藤】	<全体を見る立場だと X をちゃんと見られない時もあった>	
		【進路への両親の動きを見守る】	<両親が専門職とよく連携していた>
			<年中の頃から色々見学にっていた>
	<療育>		

①『クラス運営・計画』における保育者の模索や工夫

【ことば】に関して、クラスでの<話し合い>という工夫はXにとって「難しいもの」であったことが伺えた。具体的には、<話し合い>で「お泊り保育の夕食のメニュー」を決める時に、話の流れにはついていけないものの、「本人はみんなと一緒にいたい」ため、「カレー」「好き」と本人なりにキーワードを拾って場に参加するなどしていた。保育者としては「どの程度」まで「参加させるべきか迷った」と葛藤を抱えていることが明らかになった。また、<話し合い>に参加しなくても「無理強いしない」という方針をとっていた。

クラスの雰囲気や幼いこともあり、<読み聞かせ>は、「文字が多くて難しいものはクラス全体での理解が難しい」ため、子どもが「理解」する本という視点ではなく、「楽しいワクワクする本」を選んだり、Xを交え少人数で3歳児相当のレベルの本を読んだり、可能な時は<個別対応>したりといった工夫をしていることが明らかになった。

【人間関係】については、大人側および子ども側の働きかけや理解があることが示された。大人側の働きかけ、理解として<Xについての説明をあえてしない>という方針のもと、クラスの子に何か聞かれたら「これから〇〇できるようになる」等のポジティブな説明を「個別」にし、<大人の関わりをみて他児がXにやさしく接する>ことができるように、保育者がモデルとしての役割を担い、Xが自分の思いを上手に伝えられない時は<大人がXの気持ちの代弁者>としての役割を果たすなどの工夫をしていることが明らかになった。

子ども側の働きかけ、理解としては、Xが大きな声をだすことがあっても「Xならいいかー」と<他児のXへの理解は暗黙の了解>となっており、遊びの場面等では<お世話したい子の存在>があり、彼らの<お世話>を拒否せず受け入れるXとの関係性があることが示された。榊原(2012)は、「現代社会のとくに子どもを取り巻く人間関係力の低下の問題に資する保育内容『人間関係』の課題」として①「子どもの人間関係を豊かにすること」②「子どもの直接経験を豊かにすること」③「子ども同士の仲間関係を促すこと」の3つを指摘しているが、本研究においては、榊原(2012)が指摘する視点のうち3つめの「子ども同士の仲間関係を促すこと」を保育者が意識していたことが読み取れた。

【環境】については、お泊り保育でXが泣いていると「大丈夫？」と子どもがXに声をかける等<クラスの子どもが環境の一つ>として機能しており、そのような場面の積み重ねを踏まえて、<Xと一緒にいて落ち着く友達>を「運動会」で一緒に組むメンバーとして配置するという工夫がなされていた。そのほか、<ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定>するという基本的な工夫や、Xのロッカーの周囲をささいなことで「イライラしない子」すなわち穏やかな性格の

子が使うよう<周囲の環境設定への配慮>を行っていた。

クラスでは、定期的なく班決めは子ども達が行う>ことにしており、子ども達が「X はうちのグループ」などの決定を行えるよう工夫していた。

一方、<リレー等の勝負事はメンバー決めのみ大人が行う>という配慮がなされていた。X の調子が悪くあまり走りたくない気分の時でも「X を責めない子」を配置するなど「子どもの相性」やX のチームに「足の速い子」を配置し、他チームとの「パワーバランス」をとっていた。子ども達は「X の分は自分達が頑張ればよい」と何度も話し合いを重ね、練習を積んでいった。

【子ども達の X への理解】については、保育者が伝えなくても子ども達自ら「X は荒馬（東北に伝わる荒馬踊り）大好きだよね」「おしゃべりが上手になった」とX の成長をクラスの子が見とる>様子が見られた。「保育園では評価しない」ことが原則であり、「この子ができて、あの子はできないよね」という考えがないため<クラスの中で他児と比較しない>という文化があることも示された。

②『子ども理解・支援』における保育者の模索や工夫

【担任としての X への理解】については、<パズルや歌が好き>、「〇〇ちゃんのマークはブタのマーク」などの<パターン記憶が高い>等、X の好きなことや得意なところを見とっていることが示された。また、<自己主張が少ないためトラブルがない>という X の性格的特徴とクラス全体との関連についても見とっていることが示された。担任が着目している点は、主に X についてのポジティブな面である。保育者として、X についてのネガティブな面に着目するよりも、ポジティブな面に着目し、そこを理解することから日々の保育や支援を行っていることが読み取れる。

一方、【X の将来像】については、担任としては、「日々の保育に必死」で<なかなか思いを馳せられなかった>という保育現場の厳しい現状が伺えた。そのような現状がある中で、【担任としての X への理解】に関連する視点として、<X の好きなことを活かせるとよいのではないかと>というイメージや<パターン記憶が高い>ゆえに「シール貼り」などの<単純作業をこなす力>を活かすとよいのではないかとというイメージをもっていることが伺えた。

③『保護者への進路・相談・支援』における保育者の模索や工夫

担任は【X の成長エピソード】として<今日の様子・出来事>をできるだけ、保護者に<口頭>で伝えることで、保護者に<安心感>を持ってもらうことを意識していた。保育園の中には、朝7時から夜の19時や20時まで保育している園が多々ある。そうすると、朝夕の送迎で登園が早かったり、降園が遅かったりすることで、直接担任に会えない保護者も出てくることが考えられる。

X の場合は、混合保育で入園していたため保育時間が朝の8時半から16時半の保育であった。そのため、送迎の時間は担任の誰かしらが保育に入っており、毎日担任と保護者が会いやすい構造であった。それゆえ、保護者にエピソードを口頭で伝えるという保育者の工夫が、実現されやすい環境であったともいえる。

一方で、【保育者の葛藤】も伺えた。主任任については、<全体を見る立場だと X をちゃんと見られない時もあった>と、X への配慮を行いたいと思いつつも、クラスでトラブル等があると、そこへ介入せざるを得ず、X への対応が一時中断する状況もあったようで、そのことに保育者は葛藤を覚えていた。

【進路への両親の動きを見守る】ことについては、もともと X の両親が進路について主体的に考え、<年中の頃から色々見学にいらっていた>ようで、いつの間にか<療育>にもつながり、「PT（理学療法士）」「OP（作業療法士）」の支援をうけて、<両親が専門職とよく連携していた>と

いう状況があった。それゆえ、保育者の方から積極的に進路についての情報提供、相談、支援等を行うことはあまりなかったことが伺えた。

4 総合考察

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもがクラスにいた場合、保育者はクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画について、どのような模索や工夫をしているかを明らかにすることを目的とした。特別の支援を必要とする子どもの担任に質問紙およびインタビュー調査を実施し、KJ法による分析を行った結果、保育者の模索や工夫について3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』が見出された。

①『クラス運営・計画』については、保育者のみが人的環境になるのではなく、クラスの子どものも人的環境であるという捉え方をして保育者が日々の保育にあたっていることが見てとれた。この捉え方は、山田ら（2004）が指摘した「他からの影響を受けやすい子どもにとっての環境とは、物理的環境のみならず、保育士や他の子どもなどの人的環境や、おもちゃなど‘もの’への思い入れを含めた総合的な環境として捉える必要がある」という視点に沿うものであると考えられる。具体的には、お泊り保育でXが泣くと「大丈夫？」と子どもがXにやさしく声をかける等＜クラスの子どもの環境の一つ＞として機能しており、それを保育者が見とって＜Xと一緒にいて落ち着く友達＞を「運動会」で一緒に組むメンバーとして配置したり、＜ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定＞したりといった工夫に加え、Xのロッカーの周囲をささいなことで「イライラしない子」が使うように＜周囲の環境設定への配慮＞まで行っていたことは特記すべき保育者の工夫・配慮である。こうした工夫や配慮のあり方や具体的な配慮の方法については、保育者養成課程においても学ぶべき内容であると考えられる。

清水ら（2011）は、「保育課程における『言葉』の領域の記述には、適当なキーワードが年齢ごとに存在する。また、保育課程の詳細な記述は、その領域における子どもの発達を支援する関わり方をも示すものとなる」と述べている。例えば領域「ことば」について学ぶ課程において、現場で働く保育者が用いるキーワードに触れることは、保育者養成過程で学ぶ学生にとって有意義であると言えるだろう。

②『子ども理解・支援』については、保育者がXの好きなこと、得意なことなどのポジティブな面に着目し、理解を深め、支援を行っていることが明らかになった。その一方で、【Xの将来像】については、担任としては、「日々の保育に必死」で＜なかなか思いを馳せられなかった＞という保育現場の厳しい現状が伺えた。これについては、個別の指導計画および個別の教育支援計画で工夫を図ることを提言したい。Xの所属する保育園ではXの個別の指導計画や個別の教育支援計画は作成しておらず、クラス全体の保育計画の中でXへの個別の配慮や支援等を記入するスタイルをとっていた。本来であれば、小学校への就学を想定し、個別の教育支援計画を作成することが理想であるが、担任は日々の保育で手一杯であり、個別の計画の作成は難しいという現状がある。したがって、例えば巡回の相談員等が園を訪問した際に作成をリードしたり、サポートしたりするという方法も模索していく必要があると考えられる。または、個別の教育支援計画等の作成が難しければ、クラス全体の保育計画の中に、「特別な支援を必要とする子ども」という項目を設け、その中に「子どもの得意なこと」「子どもの持つ力」「小1でのイメージ」「中1でのイメージ」「高1でのイメージ」「職業イメージ」等のキーワードを載せておくだけでも、保育者が子どもの進路や将来像について思いを馳せることができるであろう。

③『保護者への進路・相談・支援』については、Xの両親は進路について積極的に動いていたため、保育者は見守る立場をとっていた。しかし、進路に関して行動や考えが消極的な保護者も

いるため、保育者の側から就学相談をはじめ自治体の療育機関に関する情報提供を積極的に行っていく必要がある。

また、X は療育につながっていたが、そのことについて「カンファレンスなどできればよかった」という指摘が保育者よりあった。このふりかえりを今後の保育に活かしていくためには、やはり個別の教育支援計画を作成し、保育園と他機関がつながりを持ち、カンファレンス等の提案が行える「関係作り」をしていくことが必要であるといえる。就学の際には、療育機関が作成した個別の教育支援および保育園が作成した個別の教育支援計画の両方が就学先の学校に引き継がれることが必要であるため、他機関とつながりをもてるという個別の教育支援計画のメリットを現場の保育者および保育者養成課程の学生が学ぶことが大切であろう。

中島 (2011) は、『『個別の支援計画』が策定されることが困難な理由として、関係専門機関・施設の連携が十分でない、保護者の理解が得られないことが多い、「保育士の意識や専門的知識が不足している、人手が不足している」と指摘している。本研究においても、人手が不足しているため勤務時間外に保育者が保育計画を作成しているという厳しい保育現場の現状が明らかになった。したがって、特別な支援を必要とする子どもをサポートするために、担任が個別の教育支援計画および個別の指導計画等を勤務時間内に作成できるような人員体制にしたり、担任が個別の教育支援計画および個別の指導計画等を作成しやすくなるようなサポートがあるシステム作り、例えば小・中学校のように園内で特別支援教育コーディネーターを保育者の誰かが担い、園内における特別な支援を要する子どもへの支援構築を検討したりすることが今後の課題であるといえるだろう。

5 課題

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもの担任によるクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画についての模索や工夫を明らかにすることを目的とし、担任に質問紙およびインタビュー調査を実施した。

しかし、今回の調査で扱ったのは一事例のみであったため、今後は例えば進路について保護者が消極的な事例等、事例のバリエーションや数を増やして検討を行うことで、具体的な保育計画や個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成内容や作成に至る難しさ等を検討する必要があるといえる。

引用文献

- 文部科学省 (2017) 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について。
 文部科学省 (2010) 特別支援教育について。
 中島正夫 (2011) . 保育所 (園) に通う障害を持つ子どもに関する個別の支援計画策定状況などについて 椋山女学園大学研究論集 (自然科学篇), **42**, 13-25.
 榊原博美 (2012). 現代社会の問題と保育内容「人間関係」の課題 名古屋柳城短期大学研究紀要, **34**, 149-156.
 清水益治・小椋たみ子・鶴宏史・南憲治 (2011) . 保育所における保育課程の編成に関する研究 帝塚山大学現代生活学部紀要, **7**, 117-132.
 山田あすか・上野淳・登張絵夢榊 (2004) . 保育所における園児の居場所の展開と活動場面の抽出方法に関する考察 保育所におけるこどもの生活行動特性と居場所に関する研究 (その 1) 日本建築学会計画系論文集, **580**, 57-64.

参考文献

川喜田二郎 (1970) . 続・発想法 KJ 法の展開と応用 中央公論新社.

謝辞

本研究にあたり、保育者の先生方にご協力をいただきました。先生方の保育にかける熱い思いをお聞かせいただいたことに、記して御礼を申し上げます。

保育者養成校における野外活動実習（夏）のあり方に関する研究

—NEAL の資格取得効果と学生の学びの振り返り—

塩崎 みづほ
新戸 信之

A study on the Outdoor Activities Program (Summer) in ECEC Training School
-Focusing on effect of the NEAL qualification acquisition and review of student's learning

Mizuho Shiozaki
Nobuyuki Shindo

キーワード：保育者養成、自然体験活動、NEAL

Key Words : ECEC, Outdoor Activity, NEAL

要約：本学幼児教育学科において、2018年度より自然体験活動指導士（NEAL）の資格取得を取り入れた野外活動実習に取り組んでいる。そこで、実習前後で質問紙調査を実施し、この活動が学生たちにとってどのような学びにつながったのか、本実習の効果、課題点を見出すことを目的とし、研究を行った。結果と考察から、自然体験活動を行う機会として、本実習が役立っている、効果がある点が明らかになった。また、学びとしては、保育者として、指導者として必要なスキルである、コミュニケーション力についての学びが深まったという意見が多くみられた。今年度導入したNEALの資格取得プログラムについても、動機づけ等において実施する効果が見られた。

Abstract : At the department of early childhood education at our university, we are working on outdoor activity practice incorporating acquisition of qualification of nature experience activity guidance officer (NEAL) from fiscal 2018. Therefore, we conducted a questionnaire survey before and after practical training, and conducted research to find out what kind of learning this activity had for students, the effect of this practice, and the problem. Results and discussion revealed the point that this practice is useful as an opportunity to conduct nature experience activities. In addition, as learning, there were many opinions that learning about communication skills, which is a necessary skill as a childcare person and a leader, has deepened. Even for NEAL's qualification acquisition program introduced this fiscal year, there was an effect to be implemented in motivation etc.

1. はじめに

新・幼稚園教育要領の中で、幼児期に自然と触れることの大切さが示され、そのための工夫が求められるなど、保育現場における自然との関りの重要性が繰り返し多くの研究者や保育者により確認され、様々な実践が提案されている。一方で、その実践において知識や技術不足を感じている保育者が多く見受けられる。本学の学生をみてもやはり例外ではなく、知識不足や経験不足に起因すると思われる言動が少なからず見受けられる。

そこで、本学幼児教育学科では、自然と生命を尊重する心をもった学生の育成をディプロマポリシーに取り入れ、「自然」に興味関心を持ち、自らの経験を子どもたちに伝えられる保育者の育成を目指し、2～3年間を通じて学びを深めていくことができるよう、関連する授業において教員間で連携し実践している。その中のひとつとして、「体育実技」の授業内容を見直し、昨年度より自然をテーマとし、環境教育実習（夏）と（冬）の2種類の選択コースを設け、希望学生が3泊4日で野外集中実習を行うこととした。夏の実習は2017年度より実施し始め、今年度（2018年度）は、NEAL（Nature Experience Activity Leader：自然体験活動指導士）の資格取得のプログラムを取り入れることとした。実習を実施するにあたって、保育者養成校であること、本学独自のプログラムにすることといった点にこだわり、場所や内容についての検討を重ね、野外活動の知見を有するスタッフにも協力を依頼し、実施に至った。

そこで、本研究では、環境教育実習夏が学生たちにとって有意義な体験となり得たのか、さらにはどのような学びがあったのかについて考察し、今後の実習内容について検討する上での一資料とすることを目的としている。

2. 方法

(1) 調査対象者

本学1年次開講の「体育実技」履修者の中で「野外環境教育実習（夏）」の選択授業を希望した学生14名。本学専攻科1年次開講の「体育演習」履修者で参加を希望した学生2名、及び参加を希望した新戸ゼミに在籍する地域保育学科3年生1名の合計16名。うち、有効回答数13名。

(2) 実習実施場所と実施期間及びその内容について

①場所：国立赤城青少年交流の家

②期間：2018年9月4日～9月7日 3泊4日

③協力スタッフ：国立磐梯青少年交流の家 事業推進室長・NPO 法人あかぎ森のようちえん理事長 他

④目的

- i 自然環境に関心を持ち、自然の大切さ、生命の循環について学び、自然の中での活動を体験する
- ii 自然の中での活動を通して、保育者としての知識、指導法について学ぶ
- iii 仲間との共同生活を通して、協力性・協調性を養う
- iv 自然体験活動指導者（NEAL）の資格取得を目指す

⑤内容：表1の通り

(3) 調査の流れ

①学生へ実習前後において「自然」についての質問紙調査を実施した。その結果から学生が自然から学んだことについて考察する

②本実習についての質問紙調査および、実習中のレポートより、学生が実習を通して感じたこと、学んだことについて考察する。

③以上の結果と考察から今後の課題点をまとめる。

時間	9/4 1日目	9/5 2日目	9/6 3日目	9/7 4日目
6		起床	起床	起床
7		朝のつどい	朝のつどい	朝のつどい
8		朝食	朝食	朝食・退所準備
9	短大集合・出発	実習「幼児の自然遊びについて」 『森の宝物さがし』	実習「野外炊事」	NEALの試験
10			『ドラム缶ピザとポトフ作り』	
11			・薪割→火起こし体験	森のようちえん見学
12	開講式	昼食	・ピザ生地づくり	昼食
13	アイスブレイク	講義「自然体験の特質」	・ポトフ作り	閉校式
14		『あかぎの特質』		帰路
15		『幼児の自然と遊び』	講義「安全管理について」	
16		朝霞どろんこ保育園の実践例	「森のようちえんについて」	
17	ゆうべのつどい	ゆうべのつどい	ゆうべのつどい	
18	夕食	夕食	夕食	
19	講義「NEAL概要」	演習「キャンドルファイアについて」概要と、スタンプ決め、練習	実習「キャンドルファイア」	
20				
21	入浴等	入浴等	入浴等	
22	就寝	就寝	就寝	

3. 結果と考察

(1) 実習前後における自然に対する考え方の変化について

自然体験をどの程度してきているのか、あるいは自然体験について現段階ではどのような考えがあるのかについて知る上で、「子どもと自然の中で遊ぶ活動」について、「『自然』と聞いて思いつく単語」の2点について実習前後で質問を行った。その結果、「子どもと自然の中で遊ぶ活動」については、実習後における回答数が明らかに増えており、回答の内容にも変化がみられた(表2)。活動プログラムの中で、「森の宝探し」を行った際に、虫を探したり、植物を観察したりすることはあったが、それらを捕るといった活動はしなかった。それは、もちろん自然物を大切にするという教えがあったからであり、その気持ちを持って臨んだことが学生に響いたとみることができよう。また、「秘密基地づくり」「笹舟作り」も、森の宝探しをしている時にス

表 2 子どもと自然の中で遊ぶ活動(n)

活動内容	事前	事後	活動内容	事前	事後
木登り	7	10	キャンプファイア	2	3
虫取り	9	5	花冠	3	3
川遊び	5	7	キャンプ	1	1
泥遊び	3	2	だるまさんがころんだ	2	1
山登り	1	1	虫探し	0	4
宝探し	1	4	ハンモック	0	3
落ち葉どんぐり拾い	3	1	探検	0	1
かぐれんぼ	3	2	縄梯子	0	1
木の枝集め	2	0	星観察	0	1
砂場	1	0	ブランコ	0	2
野外炊事	2	4	笹舟作り	0	1
自然物でのクラフト	3	1	秘密基地作り	0	2
スケッチ	2	0	音を聞く	0	1
魚釣り	3	1	葉っぱのお面づくり	0	1
石積み	2	0	草相撲	0	1
ままごと	1	0	葉っぱ遊び	0	1
植物集め	3	2	草むらに寝転がる	0	1
植物観察	2	4			

タッフと共に見学および体験したことから、回答に挙げられたものと考えられる。「音を聞く」といった回答も森の中を散策する体験により得られた回答とみることができよう。さらに、「ハンモック」「葉っぱのお面」「木登り」「縄梯子」「ブランコ」などは、「森のようちえん」見学の時に子どもたちが楽し

んで行っている様を見ることによって得られた回答と考えられる。体験することの重要性が明らかになったといえる。

次に、自然と聞いて思いつく単語を最大 10 個まであげてもらった (表 3)。ここでも、少数回答ではあったが、事後の回答だけに出てくる単語は、興味深いものであった。「きのこ」はたくさん生えており色や形の違いをみつけて楽しんでおり、自然界にはいろいろな種類のきのこがあり、たくさん生息していることを実感したものと思われる。「薪割り」「火起こし」に関しては、ドラム缶ピザ作りで個々に火を起こすという体験をした。なたを初めて扱う学生がほとんどであり、扱い方の注意点、やり方の難しさなどを実感したようだった。また、マッチで火をつける活動も初めての学生もおり、体験することの大切さを改めて実感させられた。その他、「危険」「安全」といった単語もあげられており、「安全管理」の大切さについて講義と実技で感じたものとみることができよう。自然は楽しく有意義なものであるが、一方で危険もあるため、正しい知識をもって安全管理体制を構築することの重要性について気付かせることができたことから、プログラムに一定の効果があったものと考えられる。また、「自由」「楽しい」といった単語もあげられており、自然体験活動をおこなったからこそ、身をもって感じたことだと推測できる。

少数回答とはいえ、実際に自然体験活動を行うことによって、視野が広がり、自然の中で行う遊びや自然への認識に違いが出るということが明らかになった。これから保育者として子どもたちと関る学生たちにとっては、とても大切なことであり、子どもたちへ伝えてほしい事項である。

(2) 実習についての質問紙の結果から

① 野外実習夏に参加した理由について (表 4)

もっとも高かったのが、「体育実技の単位になるから」(66.7%)であった。次いで、「NEALの資格が取得できるから」(60%)、「自然に興味があるから」(53.3%)となった。幼児教育学科1年生の体育実技では単位化しているため、その効果は大きいものとみることができよう。また、今年度より行っている資格取得も効果があることがわかる。この要素は今後も継続していく方がよいだろう。

② 活動プログラムで楽しかったものについて (表 5)

それぞれ3位まで順位をつけて回答してもらった。1位は「ドラム缶ピザ作り」(46.2%)、「キャンドルファイア」(23.1%)、「森の宝物さがし」(15.4%)の順であった。2位についても上位3つの活動は同じであった。3位では、「アイスブレイク」(23.1%)が入ってきている。また、講義も「NEALについて」「安全管理について」(共に15.4%)が挙げられている。これらの講義は、保育

表 3 自然と聞いて思いつく単語

単語	事前	事後	単語	事前	事後
木	10	7	風	1	3
あたたかい	1	0	マイナスイオン	1	0
山	6	3	気候	1	2
森	8	5	雨	2	1
虫	10	6	星がきれい	1	0
空	4	2	BBQ	1	0
緑	4	1	湖	1	0
植物	9	5	太陽	2	1
土	3	5	苔	1	0
涼しい	1	1	火起こし	0	1
川	9	7	薪割り	0	1
動物	6	3	きのこ	0	3
水	2	2	楽しい	0	1
鳥	5	2	木の根	0	1
林	1	1	静か	0	1
魚	4	1	季節	0	1
空気	2	0	木の葉	0	4
きれい	1	1	蝉の抜け殻	0	1
キャンプ	3	1	危険	0	1
海	1	6	安全	0	1
落ち着く	1	0	火	0	1
生き物	1	0	音	0	1
花	4	5	秘密基地	0	1
酸素	2	0	自由	0	1
紅葉	1	1			

質問事項	%
NEALの資格が取得できるから	60
秋短独自のプログラムだから	13.3
体育実技の単位になるから	66.7
球技などが苦手だから	6.7
自然に興味があったから	53.3

者養成を意識しているものであり、幼児との活動を想定した講義内容に重きを置いて行なってもらった。安全管理の講義では、現保育者が子どもと川遊びや泥遊びを行っている映像と共に、危機管

質問事項	1位 (%)	2位 (%)	3位 (%)
アイスブレイク	0	7.7	23.1
NEALの概要についての講義	0	7.7	15.4
森の宝物さがし	15.4	15.4	23.1
自然体験活動の意義についての講義	7.7	0	0
ピザ作り	46.2	23.1	0
安全管理についての講義	0	0	15.4
森の幼稚園についての講義	0	0	0
森のようちえん見学	7.7	15.4	15.4
キャンドルファイア	23.1	30.8	7.7

理や自然体験の大切さについての講義も取り入れた。こうした内容の効果が多少なりともあったものと考えられる。また、資格取得を取り入れたことで、講義をしっかりと聞くというモチベーションにつながったと考えられる。

③実習に参加してよかったと思う内容について (表 6)

質問事項	1位 (%)	2位 (%)	3位 (%)
資格取得をめざしたこと	30.8	23.1	38.5
アイスブレイクを体験できたこと	0	0	7.7
野外炊事について体験できたこと	7.7	23.1	0
森の宝探しを体験できたこと	7.7	0	15.4
木登りができたこと	0	7.7	0
森のようちえん見学ができたこと	7.7	15.4	23.1
新しい仲間ができたこと	38.5	15.4	7.7
自分の克服したいことができたこと	7.7	7.7	0
キャンドルファイアを体験できたこと	0	7.7	7.7

それぞれ3位まで順位をつけて回答をしてもらった。1位では、「新しい仲間ができたこと」(38.5%)がもっとも高く、自然体験活動実習の意義があったものとみることができる。

次いで「資格取得を目指したこと」(30.8%)であった。2位の上位は「資格取得を目指したこと」「野外炊事体験」(共に23.1%)であった。3位では、「森のようちえん見学ができたこと」(23.1%)となっており、これは本学独自のプログラムならではの活動なので、今後も継続していきたい内容である。宿泊を伴う実習では、緊張した中にあり仲間の支えや協力があって成り立つものと考えている。到着後の「アイスブレイク」前と後では、学生の表情に大きな違いが出ている。クラス学年を超えて、新しい仲間と出会える楽しさ、そこへ至るにはコミュニケーションをとることの大切さについて体験できていることをこの結果からみることができ、大きな意義のひとつといえよう。また、少数意見ではあったが、「自分の克服したいことができたこと」という項目もあげられていた。自分なりに目標をたて、望んでいる学生がいることが見受けられた、喜ばしい点である。

④学生のレポートから

実習中、学生に課した各活動についてのまとめと感想、そして4日間を通じた考察をレポート課題として課した。その中から考察として記された学生のコメントを挙げ、そこからみえてくる課題等について考察する。

○私はこの実習に参加して、自然と触れ合い、発見し、自分の意見を発言し、保育者の立場に立って自然について考えることができました。また、NEALの資格を取るという貴重な体験をす

ることで、保育者に必要な安全、応急処置、道具の使い方などを学ぶことができました。さらに、今回のアイスブレイクやキャンドルファイアなどで、班のみんなはもちろん、他の 15 人の友達や先生方とも距離を縮められかなと思います。笑顔の力って凄いと改めて感じました。この 4 日間で自分の嫌いなところも少しは克服できたと思うし、失敗して弱かった心が強くなれたかなと思います。今回得た知識、心の温かさを生かしてこれからの短大生活を過ごし、保育者になっても役立てていきたいです。

- この実習を決めた時は、体育の授業の一環として参加しようという考えがありました。また、仲間と交流がうまくいかなという不安もありました。しかし 1 日目のアイスブレイクを通して、私のことを理解し、認めてくれる仲間に出会えて、緊張していた心が溶けました。2 日目以降は、自分の素を出しながら活動することができました。NEAL の資格を得るための自然活動や講義は、どれもこれから現場に出るために役立つようなことばかりでした。自然で活動するときは、天候やまた丸太をなたで切るなど、いろいろ気をつけるべきことがあるので、子どもたちが安全に楽しむことができるようにするには、下準備が最も重要であり、大切だということ学びました。私は、自分の意見を話すのが苦手だったのですが、この 4 日間で司会を任されたり、班長でまとめたり、自分の意見を発表して共感をもらったり、普段の生活では味わうことのできない体験をたくさんし、大きく成長したと思います。3 日目のキャンドルファイアでは、自分を見つめ直す機会にもなりました。これからの生活に生かしていきたいです。
- 今回の実習では、資格取得が目的だったけど、色々な人と関わり、初対面の人ともうまく関わるという目標をたてて臨みました。私は、嫌なことがあるとすぐに顔に出てしまったり、自分が疲れている時にも疲れた顔をしてしまって、なかなか先生やスタッフの方のようにはできないなと思っていました。しかし、スタッフの N さんのように、自分が楽しいと思えることをしたり、人生楽しい！と思えてあんなに自信満々に言えるような人になりたいので、これからはもっと意識して自分を高めていこうと思いました。
- この実習を通して、まず自分が人間的に成長できたと思います。それは、積極的になること、チャレンジすることが大切だと学び、たくさん挑戦することができたからです。初対面の人しかいないグループでも、自分から歩み寄れば仲良くなることができたし、今まで話し合いをまとめたりするのは苦手でしたが、スタンプの時に自然と話し合いができていたときには、誰でもリーダーになれる、の意味がわかりとてもうれしかったです。他人と比べたり消極的にならずに、これからは、自分の意見もなるべく皆に言葉で伝えられるようにしていきたいと思いました。また、アイスブレイクやスタンプでは、人の気持ちを想像しながら動くということの大切を学びました。自分のことだけではなく、周りが今どういう気持ちなのか、皆が心の安全を保つためにはどうしたらいいかをなるべく考えるように普段から生活したいと思いました。そして、自然体験活動を子どもたちと行う際には、子どもたち一人ひとりが遊びを見つけられるように、そして安全に活動できるように環境を構成し、下見をしっかりと行うことが指導者の役目だと思いました。
- 今回自然に囲まれて過ごすことで自然をもっと身近に感じることもできたように感じます。子どもと自然をつなぐにはどうしたらいいのか、今回の研修を通して学ぼうと思っていました。が、保育者が自然と子どもの架け橋を作るのではなく、自然と触れ合い、遊ぶことを通して、自然とつながろうする子どもを見守ったり、より興味を広げられる関りをする中で、子どもと自然との距離を縮める手伝いをするイメージに変わりました。コミュニケーションについて、初日のアイスブレイクの時「伝える」と「伝わる」の違いについて話を聞きました。実際、様々な活動を行う中で、自分では伝えているつもりでも、伝わるのには時差があったり、思ったように伝わらないことが何回もありました。伝える意欲も大切ですが、どう

したら相手に伝わりやすいかもっと考えて言葉を選んで話をしたいと思いました。また、一緒に生活する中で、知らなかった相手の一面を知ることができたり、話すと楽しかったりと、新しい発見が多かったと感じました。相手を知るには、自分から相手のコミュニケーションを積極的にとることが必要だと改めて感じ、勇気を出して関わっていきたくと思いました。今回の実習を通して、相手のことだけではなく、自分のことについてもよいところ、悪いところを含めて見えてくる部分がたくさんありました。これから、良いところは伸ばし、悪いところはどうか良くしていくか考えていきたいと感じました。

学生の感想から、自然体験活動を通し、新しい仲間と出会い、そこから改めて自己を見つめ直す機会になったことがわかる。学校生活では味わうことのできない場であること、機会であることは学習効果に少なからず影響を与えているものと考えられる。また、NEALという資格を取得するという目標があったからこそ、講義にも意欲的に取り組み、指導者としての視点をしっかりと持つことができたことも伺うことができた。また、野外環境教育の外部スタッフを設けることで、学生にとって新しい出逢いがあり、野外活動のプロとしての講義を聞く機会の大切さについても見る事ができた。様々な生き方、様々な人の考え方を聞くことは、これから指導者、保育者を目指す学生にとってはよい刺激となっていることがわかった。

4. まとめ

本研究では、野外環境教育実習(夏)が、学生たちにとってよい学びとなり得たのかといった点について明らかにするものであった。実習前後に行った質問紙調査から、「自然活動」に対する考え方が、実習後では明らかに広がりが出ている様子が伺えた。自然体験活動を行う機会として、本実習が役立っている、効果がある点は明らかだといえる。また、学びとしては、保育者として、指導者として必要なスキルである、コミュニケーション力についての学びが深まったという意見が多くみられた。学外で、クラス合同で、集中的に実施するからこそ得られる学び方ではないだろうか。そして、今年度導入したNEALの資格取得プログラムについては、参加のきっかけになっていること、資格取得に向け指導者として関わることの重要性に気付いたこと、講義に興味を持って臨めたこと、といった回答から、学びおよび、実習に取り入れる効果があったとみる事ができよう。

今回は野外環境教育実習について一定の効果があることが明らかになった。しかしながら、調査の仕方については課題が残る。人数に合わせた質的調査の行い方、また、質問紙の項目、データの分析法について検討し、さらによりよい実習プログラムを提供できるよう改良を重ねていきたい。

参考文献

- 1) 岡健吾「幼児への自然体験プログラムの実践と展望」札幌大谷大学紀要(48).pp.103-108.2018
- 2) 塩崎みづほ・北澤明子「環境教育実習を通して一学びの振り返りー」日本自然保育学会第2回大会発表要旨集. pp.46-47.2017
- 3) 菊池理恵・野田さとみ「保育者養成校における野外活動実習の効果について」名古屋柳城短期大学研究紀要(38).pp185-190.2016
- 4) 井上美智子・無藤隆「幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態」教育福祉研究(33).pp.1-9.2007

短期大学入学後早期の学生が、保育現場の環境及び保育を見学する意義

富山 大士
浅井 拓久也
中村 陽一
塩崎 みづほ
豊泉 尚美

A Study on Learnings from Observation of Practice and Environment
in Nursery School : Focusing on Questionnaire at Several Months After Admission

Futoshi Tomiyama
Takuya Asai
Yoichi Nakamura
Mizuho Shiozaki
Naomi Toyoizumi

キーワード：保育、環境、保育者養成、新入生、保育見学

Key Words : childcare, environment, training of freshman, observation of nursery school

要約：本研究では、まだ保育現場のイメージが十分に形成されていない短期大学入学後間もない学生が、保育の場の見学を通して、乳幼児の過ごす場の保育環境や、保育自体への具体的なイメージが形成されていく効果を明らかにすることを目的とした。見学後の学生による質問紙調査を通して、保育の場の見学体験は、保育環境や保育自体への具体的なイメージを形成する効果があり、履修中の教科の理解と関連づけて保育に関する理解が深まる様子もが明らかになった。

Abstract : The purpose of this paper is to show how students make observations for, and have the specific images of environment and practice for children in nursery school at several months after admission. According to our questionnaire, it's suggested that students' observation of nursery school leads to their clear images of environment and practice for children, and the deep understandings of a variety of subjects on nursery school.

1. 本研究の背景

核家族化が進む中、直近の3年以内に絞って乳幼児との関わる経験をたずねてみても、関わりのあった学生は2割程度しかいないという実情がある。

日本全国の保育者養成校を対象とした質問紙調査(2016年度～2017年度に実施)によると、保育実習に先立つ体験的学習の実施率は、2年制短期大学・3年制短期大学・4年制大学を合わせて、実施率が64%に達していることが報告されている¹⁾。この報告によると「保育実習に先立つ体験的学習」の意義として「子どもとふれあう体験」「子ども本来の姿のイメージ」「講義の理解」という3つの視点で解析がなされている。

実習を通して保育者としての体験を行うことで経験を重ね、卒業後に保育者になることに対する期待感が醸成されていくことが望まれる。しかし、実際には、実習における学生側の戸惑いが直接の原因となって、保育に対する期待感が失われてしまう現象もみられる。幼稚園教諭免許や保育士資格を有する保育者となるための教育実習(幼稚園)や保育実習(保育所)における戸惑いが原因で保育者になる意欲までもが失われてしまうとしたら、それは非常に大きな問題と考えられる。

しかし、この先行研究では、短期大学・4年制大学に切り分けたそれぞれの要因につながる要因分析がなされていない。

短期大学では、4年制大学よりも養成校の低学年から実習に臨む傾向にある。特に2年制短期大学では、例えば1年次の秋には初めての实習に臨む養成校もある。入学してすぐに保育現場を体験することで、少しでも保育現場のイメージを早期から学生が身につけることで、いざ実習で出会った困難に対する戸惑いを少しでも小さなものと、大きな意欲減退につながることはないようにすることが望まれる。

本研究では、2年制昼間部のコースを有する保育者養成校であるA短期大学(埼玉県)の1年生を対象として5・6月に2回に分けて全員の学生を1回ずつ「実習に先立つ体験的学習」の機会を実施した。また、体験的学習の直後に学生を対象とした質問紙調査を行い、体験的学習による効果を検討した。

A短期大学における入学後早期の学生の今回の見学体験が、保育現場の環境及び保育の学生による理解にどのような意義として捉えられ、学びとなったのかを調査し、今後の同様の取り組みの際の改善事項を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

2-1) 認定こども園見学の流れの決定

東京都H市内の私立M認定こども園(幼稚園型および保育所型を併設)にて1年生160名が訪問見学をすることを想定し、園と相談の上、80名ずつの単位に分割して訪問日程を下記

のように 2 日程に分散させて見学することとした。

A グループ：2016 年 5 月 26 日(木) 午前 10 時 10 分～午前 11 時 30 分

B グループ：2016 年 6 月 2 日(木) 午前 10 時 10 分～午前 11 時 30 分

さらに、A グループを 20 名ずつの A-1・A-2・A-3・A-4 の 4 グループに再分割し、B グループも同様に 20 名ずつの B-1・B-2・B-3・B-4 グループに分割した。

各訪問日には、4 つの各グループに対して、案内役として各 1 名の園職員が先導し、幼稚園型・保育所型の両園を巡った。

2-2) 認定こども園見学に先立つ事前教育

A・B グループとも、学内にて以下の 90 分間の事前教育を実施した。

A グループ：2016 年 5 月 12 日(木) 午前 10 時 40 分～12 時 10 分

B グループ：2016 年 5 月 19 日(木) 午前 10 時 40 分～12 時 10 分

訪問予定の認定こども園（幼稚園型及び保育所型）について、以下の予備学習を行った。

- ・子ども・子育て支援新制度上の認定こども園の位置づけについての学び
幼稚園・保育所との差異について等
- ・認定こども園の類型についての学び
訪問予定の認定こども園で見学する幼稚園型および保育所型について
- ・当日の時程
A 短期大学に集合し園に移動して見学を終え、A 短期大学に戻るまでの時程、グループ分け、見学順路
- ・見学の際の注意点
 - ・子どもたちの保育に支障なく安全に見学させていただくことの大切さ。
 - ・見学の際の礼儀・マナー的心得の大切さ。
 - ・持ち物や服装・身だしなみ（安全への配慮とともに、学生が活動しやすいもの）。
- ・見学の視点について
 - ・幼稚園型・保育所型における年齢毎の保育室の配置、園庭等の屋外環境といった物的環境のみを園内マップを用いて解説し、「幼稚園型における 3 歳以上児クラスの室内環境」「保育所型における 3 歳以上児クラスの室内環境」「保育所型における 3 歳未満児クラスの室内環境」「その他の園内環境」の 4 区分で、視点の中心を環境として見学するよう伝えた。

2-3) 認定こども園見学

2-1) に予定が記載された通りの日程で訪問見学を行った。見学日当日には、A グループは 76 名、B グループは 78 名の 1 年生合計 154 名が参加した。A・B グループとも、5 名の A 短期大学教員が引率した。

2-4) 体験学習終了後の質問紙調査

体験学習終了後に、学生自身の感じる体験学習の効果を調査するべく、体験学習に参加した学生のうち、下記の事後指導に出席した学生 (A グループは 75 名、B グループは 76 名の 1 年生合計 151 名) を対象とした質問紙調査を実施した。

倫理的配慮

研究目的や概要を調査対象学生に伝え、学生が記入した質問紙記入内容に関しては、解析した結果を学生氏名が特定されない形で学会発表や学術論文等で発表することがある旨の了解を得た後、質問紙調査を実施した。調査実施日には全員が調査に同意して質問紙に回答がなされた。

見学園に対しては、園児や園職員等の個人情報が入り込まない形で情報を解析し、得られた知見を園に報告するとともに、学術論文等で発表することについて了解を得た。

調査内容

「園見学の中で、最も印象に残っていることは何ですか」「園見学をふまえて、今後の授業でもっと知りたいことは何ですか」「園見学中に行われた説明の中で、最も印象に残っていることは何ですか」「具体的にどのような内容が役に立ちましたか」の 5 項目について、園見学に参加した学生に自由記述で回答を求めた。

A グループでは 2016 年 6 月 9 日 (木) に質問紙調査を実施し、園見学に参加した 76 名中の 75 名が回答した。また、B グループでは 2016 年 6 月 16 日 (木) に質問紙調査を実施し、園見学に参加した 78 名中、76 名が回答した。

解析方法

樋口 (2004) の開発したテキストマイニングソフトウェア KH-Coder (Version 2.00f) ⁷⁾⁸⁾ を使用し、質問紙調査によって得られた語の相関に関する計量解析を行って共起ネットワークを導出し、園見学によって得られた効果を解析した。

3-2) 「園見学中に行われた説明の中で最も印象に残っていること」の共起ネットワーク

「園見学中に行われた説明の中で最も印象に残っていること」の共起ネットワークを図 2 に示す。

図 2 において、「子ども」「思う」が強くつながっており、その周辺に「保育」「印象」「残る」が繋がっている。園見学中に行われた説明の中で、普段授業を受けている短期大学の学内では見られない子どもの姿および保育自体について、保育者より語られるリアルな姿が非常に印象に残ったのだと推察される。

見学した認定こども園においては、広い園庭をはさんで幼稚園型と保育所型の認定こども園が園庭をシェアするように向かい合って建てられており、保育園型と幼稚園型のそれぞれの認定こども園を対比的に見ていることが推察される。

園の環境としては、イネや夏野菜を植えて育てる姿が見られたことが「植える」と「育てる」のつながりに表れている。また、園庭には大きな樹木が林立している様子に学生が気づいたことが、「庭」と「木」のつながりに表れている。

また、5歳児クラスでは園児が名前を書いている姿も見られたことが、「名前」と「書く」のつながりに表れている。

保育者や保育の物的環境のみならず、事務室の様子も見学させていただいたことで、事務関係等のスタッフも保育者とともに働く姿が見学でき、「スタッフ」と「働く」が繋がっていったものと推察される。

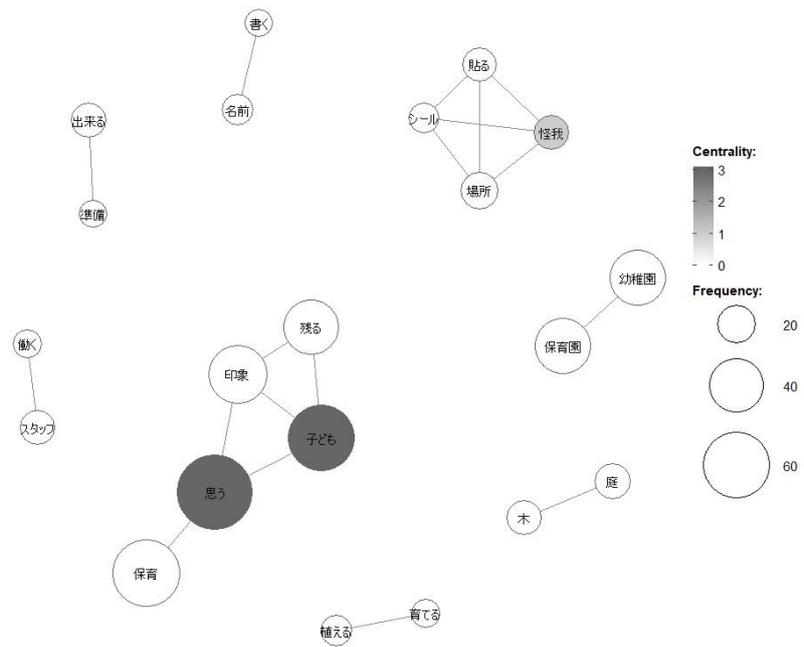


図 2 「園見学中に行われた説明の中で最も印象に残っていること」の共起ネットワーク

3-3) 「具体的にどのような内容が役に立ったか」の共起ネットワーク

「具体的にどのような内容が役に立ったか」の共起ネットワークを図3に示す。

「見学」「園」「思う」「子ども」「知る」というようにつながりが強いことから、今回の園見学を通して、子どもの様子を知ることができたと学生が考えることが推察される。

また「今後」「授業」「見学」「出来る」のつながりから、今後の授業でも園見学が出来ることを期待してる様子うかがえる。

また、「見る」と「学ぶ」のつながりから、実際の現場を見ること、この時期の学生たちにとってはよい学びになったと考えているであろうことが推察される。

「それぞれ」と「理解」、「泣く」と「子」というような、子どもたち一人ひとりの個別の違いを踏まえた保育の大切さに気付いたとも推察される。

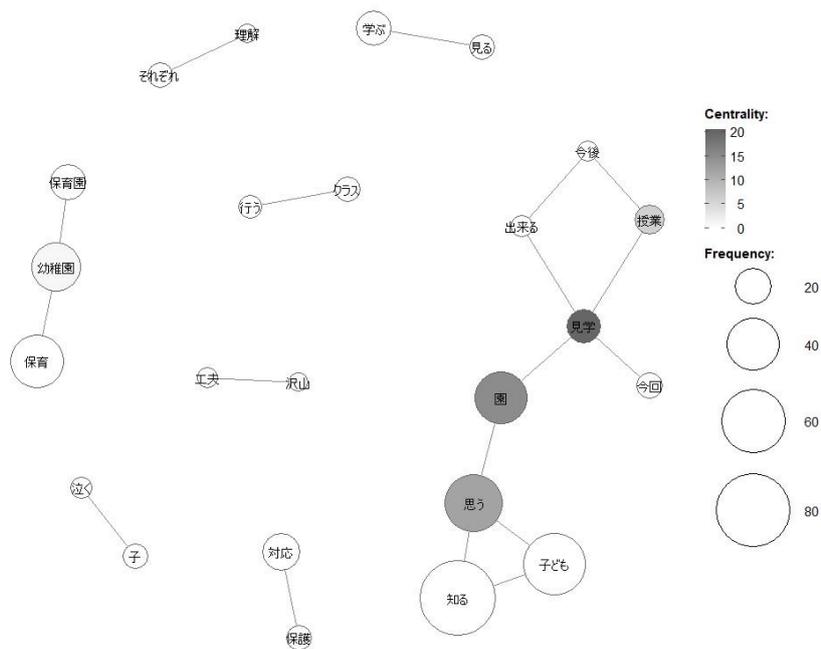


図3 「具体的にどのような内容が役に立ったか」の共起ネットワーク

3-4) 「園見学をふまえて今後の授業でもっと知りたいこと」の共起ネットワーク

「園見学をふまえて今後の授業でもっと知りたいこと」の共起ネットワークを図4に示す。「授業」を中心に「認定」「保育」「幼稚園」「違い」「保育園」に一連のつながりが見られることから、学内での授業においてしっかりと幼稚園・保育園・認定こども園の違いを解きたいという気持ちが生じたのだと思われる。

「実際」「見る」「授業」のつながりから、実際に保育現場を見る（見学する）ことを通して理解を深めるような授業を望んでいることも推察される。

また「授業」「園」「見学」「行く」のつながりからも、授業の枠の中で園見学に行くことの効果を実感し、今後ともこのように実際の保育現場を見て学びを深めるような授業展開を望んでいると考えられる。

実際には、1 年生 160 名 全体の見学を受け入れていただけるような 幼稚園・保育園・認定こども園は多くはないと 思われる。

今回訪問した M 認定こども園は敷地面積が 大変広く、幼稚園型と保 育所型の認定こども園 が同時に見学できるこ というメリットがある。

このように、入学後早 期の学生が保育現場の環 境及び保育を見学するこ とは大変大きな有効性が あると考えられる。

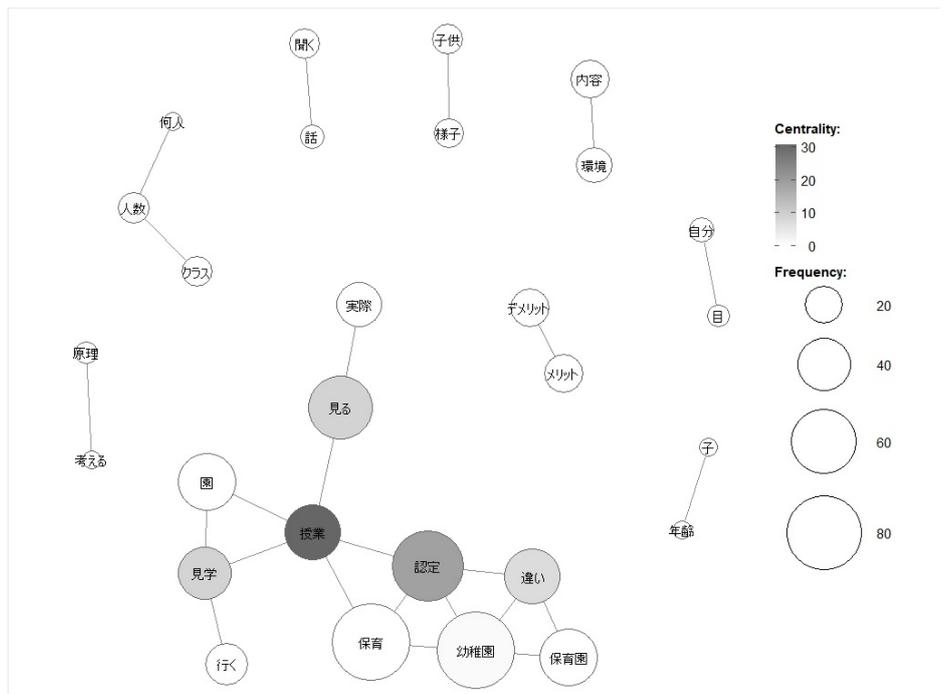


図4 「園見学をふまえて今後の授業でもっと知りたいこと」の共起ネットワーク

3-5) 「園見学をふまえて今後の授業でもっと知りたいこと」の共起ネットワーク

「今回の園見学により、とても効果があったこと」という設問に対して、学生が質問紙に答えた項目数を集計した結果を図5に示す。

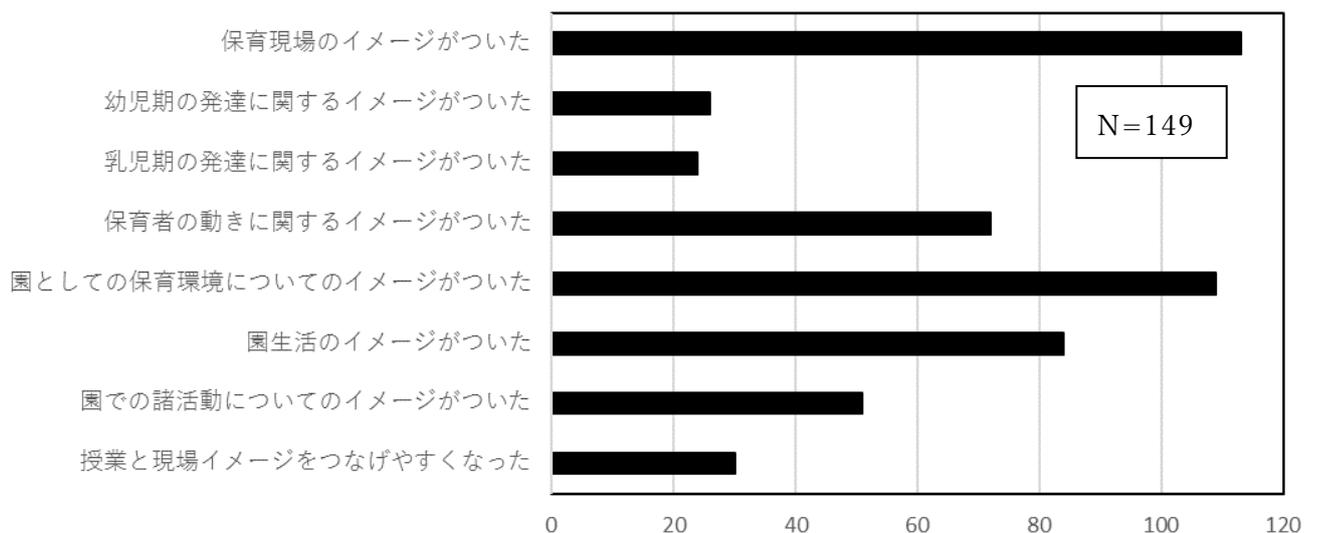


図5 入学後早期の学生による保育現場見学において、とても効果があったと思われる項目

見学参加者のうち、有効回答を記した 149 名の学生を対象とした「とても効果があったと思われる項目」としての回答数は、「保育現場のイメージがついた」が 113 名、「園としての保育環境についてのイメージがついた」が 109 名、「園生活のイメージがついた」が 83 名であった。現場イメージをつかむことには効果があったと理解できよう。

また、149 名中の 30 名のみ（2 割程度）の回答ではあるが、「授業と現場イメージをつなげやすくなった」という回答もあった。

「授業と現場イメージをつなげやすくなった」と回答した学生が 2 割程度にとどまった理由を丁寧に掘り下げていくことが大切である。これらの学生について自由記述を見ると、例えば「4 歳児クラスにて歌っていた曲が、偶然、今習って入れる曲と同一であった」「学校の授業でもリトミックを行っているが、幼稚園でもまさにリトミックを行っていた」という回答が見られる。「授業で扱われていることと同一の内容を偶然、保育現場で見かけた」ということが「授業と現場イメージをつなげやすくなった」という回答につながっていると推察される。

見学における学習効果としては、現場における保育環境や園生活、保育者の動きについてのイメージは掴めたようであるが、乳幼児の発達等の理解は難しいようであった。

4. まとめ

保育士資格・幼稚園教諭免許の取得を目指して保育者養成校に入学する学生には、保育所・幼稚園・認定こども園における保育の具体的なイメージを持っていない場合が多い。さらに、乳幼児と関わった経験が乏しく乳幼児に関するイメージをすることが困難な場合もある。

本研究では、短期大学の学生を対象に、入学後早期の 5・6 月頃に保育現場（認定こども園）を見学することにより、学生が保育環境や保育に関して具体的なイメージを形成していることを確認することを目的として、見学後に質問紙調査を行った。

見学を通して、乳児・幼児の過ごす環境の違いや保育内容の実際に気づいたことが質問紙調査により明らかになった。また、保育の場の見学での気づきが、その時に履修している科目の理解とも有機的につながっていく様子も明らかになった。

「今回の園見学により、とても効果があったこと」という質問項目に対して、見学した学生の 2 割程度ではあるが、「授業と現場イメージをつなげやすくなった」という回答が存在したことに注目したい。まだまだ理解は浅い状況であるが、入学当初、保育現場のイメージを十分に持たないままに学内の授業を受ける状態では、教員の伝えたいことも十分に学生に伝わりにくいことであろう。その意味で、「授業と現場イメージをつなげやすくなった」という回答が 2 割程度でも存在したことで、学生が求める今後の授業展開のヒントと

し、入学して間もない学生が、乳幼児の過ごす場の保育環境や、保育自体への具体的なイメージを持つようにすることで、1 年生がより授業理解を深めることに寄与していきたい。

本論文は、2018 年 3 月に開催された日本保育者養成教育学会第 2 回研究大会におけるポスター発表(富山大士・野澤貴春「短期大学入学後早期の学生が保育現場を見学する意義」)に加筆したものである。

謝辞

本研究にご協力くださいました M 認定こども園の皆さまに心より感謝申し上げます。

また、本研究全体の計画・遂行・結果の検討についてお力添えいただきました野澤貴春先生に厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- [1] 吾田富士子・浦田雅夫・仙石美千代・岡本依子・脇信明「学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方Ⅱ～ヒアリング調査からの検討～」保育士養成協議会 専門委員会 平成 27 年度 課題研究報告 p. 7
http://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report28.pdf
- [2] 幼稚園教育要領 (2017) (フレーベル館)
- [3] 厚生労働省通知 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(平成 27 年 3 月 31 日、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、雇児発 0331 第 29 条)
- [4] 一般社団法人全国保育士養成協議会 (2017) 『保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版』
- [5] 保育所保育指針 (2017) (フレーベル館)
- [6] 茗井香保里編著 (2017) 「新保育所保育指針 (平成 29 年告示) における『安全』の記述について」『幼稚園・保育所・施設実習 ---子どもの育ちと安全を守る保育者をめざして---』 p. 7. (大学図書出版)
- [7] 樋口耕一 (2004) テキスト型データの計量分析 --- 2 つのアプローチの峻別と統合『理論と方法』 19(1) pp. 101-115. (ナカニシヤ出版)
- [8] 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 -内容分析の継承と発展を目指して--』 (ナカニシヤ出版)

『保育者養成校における 1 年目のピアノ授業での指導法について』

—ソルフェージュのクラス授業における 1 つの試み—

大石 綾子
渡邊 愛里
木住野 睦子

‘On the Teaching Method in the First Year of Piano Lessons at Nursery Teacher
Training School ‘

—One Trial in Solfege Class —

Ayako Ohishi
Airi Watanabe
Mutsuko Kishino

キーワード：保育士、ソルフェージュ、リズム練習法、付点のリズム、ピアノ初心者

Key Words：Childminder, Solfege, Rhythm Practice Method, Rhythm of Dotted Note,
Piano Beginner

要約：本学の学生は入学して半年後に幼稚園実習に行くことになる。実習先で弾く機会の多い日常生活の歌には、初心者には難易度の高い付点八分音符と十六分音符の付点のリズムが使われている。このリズムを、ピアノ個人レッスン授業と同時並行でおこなわれているソルフェージュのクラス授業にて強化することにした。ここでは、リズムを理解し、次の段階への課題を見つけ、実技へ結びつける方法として考察した。

1 はじめに

本学の1年次のピアノのレッスンとしては必修である音楽(1)ピアノがあり、1クラス3～40人の学生を複数の講師で分け、1人の講師に対し6人ほどが90分内で個人レッスンを受けている。更に90分を半分で区切り、個人レッスンを受けていない45分はソルフェージュのクラス授業を並行して行っている。試験はピアノ実技、ソルフェージュにおいてそれぞれ年に2回実施している。また、これを履修するためには1年間でバイエルⁱⁱ終了程度、童謡弾き歌い3曲をマスターする必要があるが、入学時にピアノ実技の試験はないため、初心者から10年くらいの経験者まで幅広い学生がいることになる。

2 問題点

2-1 現状の問題点

幼児教育学科第一部の学生は1年の11月に幼稚園実習、2年の6月に保育所実習があり、1年の11月にはピアノの経験の浅い学生はバイエル終了程度までいかずに実習に行くことになる。そのため実習園で弾く機会の多い園の生活の歌ⁱⁱは早い段階で弾くことが求められる。そしてこれらの園の生活の歌には、ほぼ全てに初心者には難易度の高い付点八分音符と十六分音符の付点のリズム（♪♪）が使われている。バイエルでまだその付点のリズムの課題のところまで学習が到達していないにもかかわらず、弾かないといけない状況になるので、とにかく早い段階でこの付点のリズムをマスターする必要があるといえる。耳で聞き覚えて弾くことは、ピアノ演奏をマスターするのに完全には推奨できないが、練習期間、そして保育士になるまでの期間が2年しかないこと、頭で理解してゆっくりマイペースに丁寧に弾いていても実習園の現場では子供たちと歌うという意味で全く役にたたない、などという問題点を踏まえ、1年生のある程度譜読みはできてきた後期に、実習やこどもの歌に多くでてくる付点のリズムの強化を試みることにした。歌の中のリズムということで、頭で理解すると同時に歌とつなげてとにかく身体と耳でも覚えるように理解するという方法を試すことにした。ピアノを弾く時は、音の高さを読み、リズムを読み、それをどの指で弾くか、という3つのことを一度にやらないといけない。これは慣れていない初心者にとっては大変な作業で、通常どれか1つが疎かになってしまう。普段の個人レッスンでは、講師が丁寧に1曲1曲と指導しているので、今回はその1つであるリズムだけを抜き出してソルフェージュのクラス授業においてリズム強化を行う事にした。これは最終的には保育現場において園児たちと楽しくリズムにのって歌えるという事を一番の目的としている。

2-2 実態調査

今回のリズム強化の対象は幼児教育学科第一部1年の2クラス、幼児教育学科第二部1年（第二部は夜間部）の1クラスの計114名において実施した。（以下、クラス①クラス②クラス③とする）第二部の夜間部は昼間に働いている学生がほとんどで、練習時間が少ない、などという第一部の学生より音楽的にも時間的にも不利な状況であることが多い。

事前に属性を確かめるために学生たちにアンケートを取ってみた。アンケートの結果、半数以上の学生が入学前にピアノの経験がない初心者が多いが、入学後に個人的に習う学生は少なく、学校の授業である週一回90分と各々の練習のみで必要な曲を仕上げなければならないという現状があることがわかった。また、週の半分以上は家や学校で一人で練習に取り組む学生が多いが、初心者が多いため、音やリズムを理解することに時間がかかり、中には練習をどう進めるべきかやり方がわからない学生もいる。そして、正しいリズムがわからず間違えたまま練習をし続け、気付いた時には修正することが難しい学生も多々いることがわかった。自主的に練習に取り組む学生が多いことから、一人でも練習を進めていけるよう、よく使用されるリズムパターンや音符の長さなど基礎的な知識を勉強する機会があると上達が早くなると思われる結果だった。

2-3 対象者の調査結果

前期のピアノ個人レッスンのメイン教材として『教職課程のための大学ピアノ教本』(教育芸術社)という教本を使用している。この教本はバイエルを中心に作られており、初心者にとって譜読みの基礎や指の動かし方・使い方を短期間で習得するために必要な課題である。この教本を大きく3段階に分け、前期終了時の進路を調査してみた。

- 1、中間部のみの音指替えなし リズムは四分音符、八分音符
 第一部生 8% 第二部生 8%
- 2、1オクターブ高い音がでてくる 付点四分音符
 第一部生 63% 第二部生 74%
- 3、 楽曲として難易度があがる 十六分音符 付点八分音符 3連符
 第一部生 29% 第二部生 17%

前期終了時では、童謡でよく使用される付点のリズムパターンを教本で学んでいる学生が第一部生では約3割、第二部生では約2割という少ない割合にとどまっている。童謡を弾く上で必要なリズムは、初心者にとってハードルが高く、ある程度時間をかけなければ習得が難しいことであることがわかる。リズムの違いを理解して弾きこなせるようになるためにいろいろな角度からのアプローチが必要であると言える。

3 研究方法

3-1 目指す目標

杉山祐子(2013)¹⁾は、実習で使う園の生活のうた以外にも一般的な童謡のリズムパターンを調べたところ、最も多く使用されているリズムパターンは四分音符、四分休符、二分音符、二分休符のパターンであるとし、これに八分音符、八分休符、付点八分音符と十六分音符の付点を加えたら7~8割の曲を網羅していることになるという。今回は入学して半年で行く最初の実習で困らないようにするために(1) ♪ のリズムを理解し、なおかつテンポよくたたける(2) このリズムを身体で覚える(3) ♪ と ♪ のリズムの違いを使い分け、これが両方とも1拍の中にはいつているということ(♪=♪=♪)を理解する、の3点にしぼり、まずこのリズムパターンの習得に特化することを目標とした。この形をみたらすぐスキップのリズムをたたけるようにすることができるように、個人レッスンとは別に、クラス授業の集団の中で流れにのって習得することを目指している。集団でやることによって、微妙に違う隣の人とのリズム感や音量などに慣れ、実際の園で様々なテンションの子供たちの中で音楽を演奏するという事の類似体験になる。そして仮に間違えても集団でやっていると止まらずにどんどん進むことになるので子供たちを前にして一番重要な「音楽を止めない」という練習にもなり、個人レッスンでは得られないものを習得できると考えた。また、個別に一人ずつのチェックも実施しそれぞれできない所の理由を考え指導し、さらに次の課題を作っていく事とする。実施期間は2017年9月~2018年1月とする。

3-2 ソルフェージュのクラス授業におけるメリット

1番目のメリットは集団でリズム練習をすることによって、自分1人のペースではなくある程度の流れを意識していけることである。みんなで歌っているその感じをリズム練習しながらも感覚で感じることができる。途中で間違えたとしても、流れにのって止まらずに進んでいくということに慣れてくる。これは保育現場で最も必要なスキルの1つである。2番目のメリットとして、少し自信のないピアノ歴の浅い学生を引き上げてあげられるということがある。この時期では、特に経験の浅い学生はまだ自信がなく人前で演奏する事に慣れていない状態であるが、「自分以外の他者が達成している様子を観察する事によって自分にもできそうだと感じる事ができる(木村聡, 2015)²⁾」という点において集団のメリットを使うことができる。また、クラスの中で、短く簡単なハードルを下げたリズム問題の課題を繰り返し行い、たくさん類似問題をやる事によって小さな成功体験や達成感を積み、自己効力感があがり、そうすると自己に対して信頼感や有能感がうまれるということもあげられる。

ピアノの練習は日々の練習が不可欠ではあるが、それには当然ながら自律的に自分で練習することが必須である。吉村淳子(2014)³⁾によると、経験の浅い学生は、主に個人のピアノのレッスンにおいて少なからずとも経験者より混乱や消極性、恐怖感を持っているということなので、この自己効力感をあげていけるとモチベーションもあがってくると思われる。動機付けには様々なものがあるが、「仕方なくやる練習より自律的に『ピアノが楽しいから』という内的動機や『将来役立つから』という同一化的動機を持つことが自律的練習と上達への近道である(別府祐子, 2016)⁴⁾」ということから、少しでもそういう方向へ傾いていける手助けにこのクラス授業がなればよいと思われる。アンケート結果からもピアノの経験の有無にかかわらずピアノがうまくなったらこんな曲を弾いてみたいという気持ちを多くの学生が持っている事がわかる。「保育者養成校ではこの同一化的動機が平均値より高めである事が報告されている(別府, 2016)⁵⁾」が、本校でもその傾向はみられる。斎藤美和子(2010)⁶⁾による新規採用の幼稚園教諭に行った「養成校でやってよかったこと」「養成校への提言」のアンケートでも、圧倒的に「弾き歌いの練習」という事だったので、まだ個人レッスンではバイエルをメインでやっているこの時期に、クラス授業では現場に対応する弾き歌いの学習に繋げるようにしていくことが大切である。音楽経験の少ない学生は「集団では他律的になりやすい(別府, 2016)⁷⁾」といわれているが、保育士という目標を持っている養成校では将来役立つと思いながら学習していく同一化的調整や楽しく学習するという事が自律的な動機付けを促進し、わずかながら自信が付き自己効力感があがると思われる。指導者側はそれらを意識した指導と声掛けが授業の中でも必要とされる。

3-3 研究構想

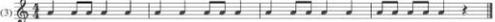
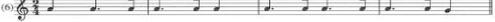
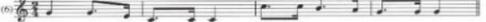
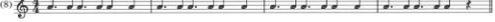
そもそも付点のリズムは1拍を3:1でわけののだが、それを頭で理解しても、ピアノの音となって出すことは難しい。特に付点と八分音符が交互に入ってくれば、両方付点になっていたり、付点のリズムが甘くなっていたりしてもわからない。付点八分音符が4分の3拍というのは頭の中だけのことで、それを身体で表現するのは考えていてもでてこない。「リズムの語源は『流れる』という意味である(呉曉, 1987)⁸⁾」ように、正確さはもちろんだが、正確にゆっくり頭で把握すると同時に、流れもまた大切であるといえる。特に保育の現場では子供たちが楽しく歌えるように引っ張っていけるようなリズム感のある演奏が好ましい。そのため、最初は四分音符をタン、八分音符をタタと教科書にあるように覚えるのはよいが、そのうち1拍ずつ目で追っていかず少なくとも1小節くらいはパターンとしてひとまとまりで読譜できるとよいと思う。特に高校生くらいからピアノをはじめた生徒の初心者には1拍ずつ目で追う傾向がみられる。「譜読みには『リズムをパターンとして認識させる』と『五線上の音の並び方や位置を読み取る』という二つの要素がある(呉, 1987)⁹⁾」。何かを見て認識するとき全体像をみてパッととらえる力を「パターン認識」というが、付点のリズムを頭で理解するより身体で覚えるために、リズムにおけるこのパターン認識を意識したリズム練習をある期間の毎回の授業で試すことにした。大きくまとまって1小節を読み取れるように、短い課題を数多く繰り返し行ない、それに階名をつけて既存の童謡の形にして音楽とリズムを結びつける、という方向でつなげてみる。今回は八分音符と付点のリズムに特化して問題を作成した。杉山(2013)¹⁰⁾による、童謡の9割は2拍子か4拍子でできているということ踏まえ、第1段階として2拍子、4拍子の園生活の歌、季節の歌などのリズムから問題を作成した。また、「八分音符は比較的できるが付点のリズムはピアノの点数が低い学生ほどできない(内田恵美子, 2016)¹¹⁾」という結果もでていたので、付点のリズムの強化を主にしていくことにする。

4 実践 —リズム練習と結果—

4-1 リズム練習1

まず♪と♪♪のリズムになれるという事で【図1】のように2~4小節でリズム練習1を作成した。これは童謡の一部からの抜粋で、リズムが出来たら【図2】の図1に階名を付けたら何の曲になるか、楽譜を目で追うのみで確認し、更にドレミで歌ってみるという順にした。【図1】のリズムだけをたたく練

習は、メトロノームで一定の拍を流しながら、全員で何度もリズムをとり ♪と ♫ のリズムに慣れるというやり方ではじめた。速さは最初はゆっくり確認するが、流れるリズムという事で童謡でよくでてくる速さの $J=90\sim 100$ くらいの速さで流すことに各クラスで統一した。【図 1】のリズムがたたけるようになったら【図 2】をみて【図 1】に階名がつくとどうなるか、そしてそれが何の曲なのかまず楽譜を見て頭の中で再生して曲をあて、そのあと歌って確認する。

リズム練習 1	リズム練習 1 に階名がついたもの
① 	① 
② 	② 
③ 	③ 
④ 	④ 
⑤ 	⑤ 
⑥ 	⑥ 
⑦ 	⑦ 
⑧ 	⑧ 

【図 1】リズム練習 1

【図 2】リズム練習 1 に階名がついたもの

4-2 リズム練習 1 の結果と考察

【クラス①】まず、八分音符と付点八分音符を使ったリズムの確認から始めた。わかっているつもの学生が多く、実際確認してみると曖昧であった。1 拍への入れ方が単独で理解できたところで、図 1 のプリントを行った。リズムを単独で理解していても、同じリズムパターンが何拍も続くと一度ではできない学生が多かった。繰り返すうちに、複数人でリズム打ちしたこともあり、理解している学生に引っ張られるように習得した。その後、実際の童謡曲に練習したリズムがどう使われているのか図 2 を見ながら確認すると、自らの力で知っている曲と一致させることができた。何気なくピアノで練習していた曲もどういうリズムパターンが使用されているのか把握し、理解し直すことができたように思われるので、リズム単独練習は効果的であった。四分音符の後に付点のリズムが入ると、拍にうまく入れられていなかったことが次回への課題となった。

【クラス②】第 1 過程として、リズム練習 1 先ず全員で試みた。クラス②は比較的出来る学生が力を発揮する為、周りの学生もつられて乗せられながら行なえた。全員でリズムを手で打ちながら表現し、ある程度揃う迄繰り返すが四分音符、八分音符等易しい物は 1 回でクリア出来る。リズムは繰り返し打たせる事で身体が覚えてくれる事を期待して、テンポ良くリズムに乗って学習させる様に試みた。付点が入るとリズムが易しい物の様に揃わなくなるのが課題。出来ない学生に関しては個別に聞けるのが好ましい。個別に聞く事でリズムの捉え方が分かるので、その学生に合ったアドバイスが出来る。第 2 過程として、リズムにメロディーが付くものを全員で手で打ちながら表現。流石に知っているメロディーのリズムだと分かると音量もアップして譜面通りになる。分かっている学生は笑みを浮かべながら一緒に歌い始めた。歌詞と一緒にリズムを覚えてもらうのも 1 つの手段になるので学生にアドバイスすると理解を示した。メロディーから自然にリズムが身体に入ってくると理想的で他の曲に出て来た際に応用が利くと効果が表れた事になる。

【クラス③】まず四分音符と八分音符のみの練習をした。四分音符をタン、八分音符をタタとリズム

の確認をして手拍子でリズムをたたき始めた。少し拍から遅れる傾向が見られたので手拍子より机をたたいてリズムをとってみた所だんだんと全員の拍が揃ってきた。

その後付点と四分音符のリズム練習では、付点は四分音符と同じ長さという事で、四分音符の拍を刻みながら行った。何となく拍には入っていたが連続して付点がでると後ろの十六分音符が曖昧になる。半数くらいの学生において十六分音符が曖昧な為、ピアノの鍵盤で実際に音をだして試してみた。実際鍵盤で音をだすと、ピアノを弾いている感じになるため十六分音符が揺れる所や弱くなっている所を理解したようだったが、付点が連続すると遅れがでる傾向があった。また、クラス①と同様、四分音符のあとの付点は乱れやすく、完全には拍を身体で刻めていないようだった。リズム打ちの後、図2をみたら弾く前に曲名をあてられた。頭の中で階名とリズムの再現は知っている曲ならできるようだ。

4-3 復習1とリズム練習2

【図3】<復習1>

まず前回リズム練習1の復習【図3】復習1をしてみる。リズム練習1は童謡のある一部を使っていたが、復習1はリズム練習1のできなかった反省点を

【図4】<リズム練習2>

参考に、オリジナルで作成した。参考にした主なポイントは八分音符の方は所々連続の部分を入れ、付点八分音符は四分音符を間にはさみ、付点の前後に入れたものを作成した。前回の目標である、八分音符と付点が四分音符の拍の中にきっちりと入るかどうかポイントである。

次のリズム練習2は付点（♪）と八分音符（♪♪）がまざっているリズムを作成した。それぞれのリズムだと、勢いでたたけるようになってきても「おべんとうのうた」などではこのリズムが交互にでてきて、たいていどちらかのリズムがあやふやになることが多いため、1つの課題にこの2つのリズムパターンをまぜる課題にした。この練習も実際よく使われる童謡の一部から出題している。上4題はリズムのみ、下4題はそのリズムに階名を付けたもの、そして曲名をあてるという点はリズム練習1と同様である。ここで次の過程として左手で四分音符のリズムを刻むという両手での練習も徐々にいれていく。

4-4 復習1とリズム練習2の結果と考察

【クラス①】図1のプリントの復習から行ったが、感覚を取り戻すのに時間がかかった学生も多かった。何度も繰り返すことで、頭で理解するというより身体で感覚でリズム打ちができていたように思われた。一回目で苦手であった、四分音符のあとの付点のリズムパターンは数回かかったが、習得できた。

次に、二回目の練習課題として用意した、図4のプリントの練習をしてみた。前もっての練習をせず、自力で取り組んでもらったところ、見本を待っていたり、できる子の様子を伺う学生が多かった。一度見本を見せたり、言葉でリズムの入れ方を言ったり、ピアノと一緒に弾くなど、リードをすると、つら

れるようにマネをし次第にできるようになった。メトロノームで拍子を取ったりピアノで拍を刻んでいたにもかかわらず、段々リズムが詰まってテンポが速くなったことが気になった。拍の均等感と、リズムをきちんと刻めることが課題として残った。片手で四分音符を刻み、そこに練習したリズムをどう入れるのか実感できることが次の目標課題である。

【クラス②】リズム練習2のプリントを2つのグループに分けて全員でのリズム打ちから試みた。四分音符と八分音符に関しては比較的正しく打てるものの、付点八分音符が含まれる事でリズムが揃わなくなり拍間を保つ事が出来ないと言う結果が生じた。その後指導者が四分音符のコードを弾きながら拍間をはっきりさせる事で改善へと繋がった。2段でのリズム練習として練習2に左手を四分音符で刻む練習を試したところ両手でのリズム打ち、上下を2人で分けて(上下交代を含め)のリズム打ちは思ったよりスムーズで、周囲の学生も関心を示していた。お互いが聞き合えて拍間も確認し合えるのでリズムの強化には有効である。得意な学生と不得意な学生を組み合わせでの練習も効果的である。付点のリズムが童謡等のメロディーに出て来た時に効果を現せるかどうか今後の課題となる。

【クラス③】まず練習1の復習を特に模範もなく始めたが四分音符と八分音符の弾きわけはできていた。付点になると感覚を忘れていた学生も多く、付点の連続の部分ではかなり乱れていた。見本を見せて感覚を思い出してもらおうと揃い出す。手拍子だと付点の後ろの十六分音符が曖昧になると次第にリズムが遅れるので机をたたき方向で何度かやってみた所、ほぼすべての学生が揃ってきた。ぴったりとみんなのリズムが揃うと盛り上がり学生同士で協力しあって練習していた。次に練習2の八分音符と付点があざまっている課題を ♩ = 80 くらいあまり遅くないテンポでいきなりやってみたが4小節中3、4小節目になるととたんに乱れてわからなくなる学生が続出した。その為再度見本をみせて確認したが、見本がないと感覚がとれないようであった。見本をみて感覚をとるとというのは1つのパターン認識なので最初の段階では致し方ないと判断した。乱れる原因として拍を刻みきれなくて拍の頭がわからなくなるようだった。最後にメロディーをつけたものをみたらすぐ曲名をあてられ階名で歌えたが、その時は先ほどのリズムパターンをあまり意識せず、「歌を歌っている」感覚であった。知っている曲だとリズムを考えるより歌ってしまうようであった。歌は確認にはよいがメロディラインに気を取られ、リズムに集中することがやや半減している。歌と共に左手で四分音符の刻みを入れる練習は一定の拍を刻み続ける練習として効果的であったが、慣れるまで多少の時間を必要とした。

4-5 基本練習の追加と復習2

メトロノームなどで四分音符のリズムを刻んでみると1拍の拍がわかるが、拍間を保てないという指摘もあるため、またクラス②では左手で四分音符を刻む練習が有効だったため、拍間を意識する基本練習【図5】の練習を取り入れた。これは ♩ = ♪ = ♪♩ を理解するために、同じリズムパターンで連続して行う練習である。上3段(1)~(3)と下3段【1】~【3】の右手は同じリズムで、下3段には左手をいれたものになっている。最初右手だけでたたいたリズムと同じリズムに左手を入れることによって拍の刻みを身体で覚えるという練習である。また、最後の一段は、四分音符を左手で均等に刻みながら、右手は今までのリズム(八分音符、付点)繰り返す練習を作成した。八分音符から付点、付点から八分音符とどちらにもいけるようにする練習である。

基本練習

【図5】 <基本練習>

また、付点と八分音符がまざった課題であるリズム練習2の復習（復習2）【図6】をオリジナルで作成し、これには前回の反省点である拍を刻む練習として、まざったリズム練習に左手で刻みを付ける練習も取り入れた。この【図6】復習2と【図5】基本練習を何度も繰り返し確認することによって八分音符と付点のリズムをパターン認識し、それに左手で拍を刻んだ状態にも慣れるようにした。拍間を均等に保つという点を中心に指導する。また一人ずつのチェックも毎回行っていく。

復習 2

【図6】〈復習2〉

4-6 基本練習と復習2の結果と考察

【クラス①】三回目ということもあり、一つ一つのリズムは確認せずいきなりみんなでリズム打ちをするところから始めた。リズムの違いや拍への入れ方がわからず戸惑う学生が多かった。リズムパターンを、タタやターンタのように口で言いながらリズム打ちをすると、感覚を取り戻したようだった。しかし、パッと問題を見せてやらせると、できていたものもわからなくなってしまい、繰り返してできていたように思えてもまだ実践に対応できていないことがわかった。その後、片手で拍を取りながらもう片方の手でリズム打ちをした。1拍にリズムをどう入れるのかを理解するには有効な方法だと思うが、両手での作業が難しいようだった。拍子の感覚を理解したら、付点のリズムもわかりやすくなるだろうと感じた。最後に、一人ずつでの確認を試みた。確実に最初からできる学生は少なく、リズムを感覚と理論的の両面から理解できるまでにはもう少し時間がかかると感じたが、同じことを何度もやることで成長も感じられた。

【クラス②】前回の復習で付点と八分音符を組み合わせたリズムを鍵盤を使って表現させた。全員で弾くと拍間がずれて四分音符の長さが一定にならない為、指導者が和音で四分音符を刻みながら一緒に弾く事で改善された。例題として十六分音符4つで刻む伴奏を付けてリズムを確認すると、徐々に揃い有効であった。生徒によっては四分音符の長さが曖昧で自分の都合で伸び縮みするので、身体の中でしっかり拍子を保てる事が課題となった。練習2のリズム譜からメロディー譜へ移行を復習すると少しずつリズムの表現が生きてきた。「おべんとうのうた」の譜例ではおべんとうの「お」の付点八分音符が短くなる学生が多く注意するように師事した。1拍目の拍間に気を配る様になって効果があった。八分音符と付点の組み合わせの場合、どうしても付点の方がリズムが甘くなり正確な長さを表現できないため、付点の長さを確実に身につけることが今後の課題となる。

【クラス③】クラス③は授業回数が多かった為、特に基本練習を繰り返し行い、一人ずつのチェックも繰り返した。基本練習の上3題に左手で拍を刻んだものが下3題だということをしっかり確認して、この6題を連続してやると拍の刻みはしっかりしてきた。また両手練習では右手の1拍目をたたかず左手で代用している学生が数名いた。右手の1拍目をたたかなくても左手の拍があるとリズム的にはあっているように聞こえるので確かにノリよくたたけているが、最初の1拍目を両手できっちり合わせる事は少し難しい学生もいた。これはピアノで付点を弾く時も1拍目の両手をあわせる所が乱れる事があるので同じ現象だと思い、ゆっくりと確認した。基本練習は慣れてきた頃に、授業の始めにとにかく7題毎回通してみた。両手の練習も次第にパターンとして覚えて乱れることなくできるようになった。基本練習のあと復習2をやると、リズムパターンを身体で覚えているのでできるようになってきた。4拍子

のように音符の量が多くなると乱れやすいので部分練習をしたり、見本をみせたりしながら繰り返し練習した。復習 2 も一人ずつ毎回チェックしたが、友達同士で指摘しあいながら練習したりとクラス授業のよい面がでていたように思う。

5 考察

まずリズム練習の方法には色々なパターンがあるが、手でたたく、机をたたく、ピアノで音をだすというのはそれぞれ少し違った形になる。それぞれに良さがあるが、付点のような 1 拍を 3 : 1 にわせるような細かいリズムの場合は、打鍵することによって音符の長さがはっきりするということが分かった。特に自信がない学生にとっては十六分音符などの細かいリズムの語尾を濁す傾向にあるので、この方法は有効であった。また濁していても本人はあまり気づいていないので、打鍵することによってそのことに気づき、次第にはっきりリズムをたたけるようになる。さらに両手での打鍵においては、左手の四分音符はリズムを刻む四分音符のため、1 拍しつかりのばすというよりやや軽めにたたかないとリズムにのれないので実際ピアノで弾く時の感覚に近くなるということもあり、今後の練習につながるといえる。それは付点八分音符にもいえることで、「あめふりくまのこ」の付点と「おかえりのうた」の付点を比べると、速さのある「おかえりのうた」などの付点は、少し短め軽めに打鍵することになる。特に最終的に歌うということを考えると、付点もスピードによって打鍵が変わるという事を意識する必要もあった。

クラス授業の利点である集団によるリズム練習は、始めは付点も自信なさそうであった学生も次第に元気よくたたけるようになってきた。また、自信がない時は何となく隣を見ながらたたいていた学生も最後は自分の音をしっかり聞きながら行っていた。課題を一題ずつやるのも大切だが、数題通して流れの中で身体で覚える練習も集中するのでよい練習だった。始めは時間がかかっていたが、回を重ねるごとに慣れてきた為、全員が基本練習はできるようになっていた。今回の課題である八分音符、付点のリズムのパターン認識はできたようであるが、全体の拍を刻むという所がまだまだ曖昧なので常に拍を意識することがより必要であった。

6 今後の課題

付点のリズムのパターン認識はできたが、1 拍ずつの拍の刻みがまだ安定していない。メトロノームを横で流していても、それをしっかり聞きながらリズムをきっちりあわせられている学生はまだ多くはない。「リズム感といわれるものの 1 つに拍子感、拍を感じる力、というのがある (呉, 1987) ¹²⁾」ので今後の課題として、1 小節に四分音符がいくつ入っているか理解し何拍目をたたいているのか意識する必要があると思われる。また 2 拍子も 4 拍子も同じ感覚でたたいている様子もみられたので、2 拍子は 1、2 と 4 拍子は 1、2、3、4 と数えながら、それぞれ拍子を感じて行うようにしていきたい。また、アナログのメトロノーム (振り子があるタイプ) を目でみていたら拍を合わせられるようになると個人レッスンの講師からもアドバイスがでているので、視覚からも拍を意識する方法も取り入れていきたいと思う。それぞれのリズムができたならある程度の長さのリズムを刻み続ける練習をし、長い課題でも拍が乱れないようにすることが次へのステップアップである。拍を刻み続けられなければ実際の童謡にかかせない。ある程度の長さになれば拍子の感覚も必要なので、どこが拍の頭になるのかという認識を常に持ち、拍子感も同時につけていくことが必要と思われた。今回のリズムのパターン認識は 1 拍にリズムがどう入るか理解したので、その次の段階として拍の安定と拍子感を目指していきたい。拍がしっかりしているということは相手にも伝わる付点になると思う。

7 おわりに

学生たちはこんな曲が弾きたい、という憧れを持っている。日々の練習では楽しいことばかりではなく、また色々なことに追われていてよほど強い意志を持っていないと練習時間を確保するのは難しい。クラス授業ではリズム練習のあとに学生に童謡の伴奏を弾いてもらい、他の学生に歌ってもらうなどと

いう練習も取り入れている。最初は恥ずかしがったり、間違えたらどうしようなどと言い、なかなか弾きたがらないが、次第に慣れてくるとたとえ間違っても挑戦してくれる学生も増えてくる。

バイエル教本もこのリズム練習も1つの通過点であり、最終的には、子供たちの前で楽しく伴奏ができ、一緒に音楽を楽しみ、そして楽譜を読むことが苦にならないようになればよいと思うが、そこまでには何度も繰り返し様々な方面からの練習が必要といえる。このリズム練習は1つのきっかけではあるが、個人レッスンと並行しての最初の一步としては有効であったので、次へのステップへいけるようにさらなる研究を進めたい。

引用文献

- 1) 杉山祐子『ピアノ初心者のための読譜力評価尺度作成の試み』全国大学音楽教育学会 研究紀要第 24 号、pp.14-15、平成 25 年(2013)。
- 2) 木村聡『自己効力感が高い小・中学生はどのような子供か』ベネッセ教育総合研究所 小中学生の学びに関する報告書、p.6、平成 27 年(2015)。
- 3) 吉村淳子『保育者養成におけるピアノ初心者に対する指導』新見公立大学紀要第 35 巻、pp.77-80、平成 26 年(2014)。
- 4) 別府祐子『ピアノ学習における動機付けと感情との関連—保育者養成校の学生のピアノ学習に着目して—』中国四国教育学会 教育学研究紀要第 62 巻、p.296-297、平成 28 年(2016)。
- 5) 同上、p.297 l.11-14。
- 6) 齊藤美和子『保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題』人間生活学研究第 4 号、p.75 l.49-60、平成 25 年(2013)。
- 7) 別府祐子、前掲論文 4)、p.296。
- 8) 呉暁『ソルフェージュからピアノへ』東京:音楽之友社、p.20 l.10、昭和 62 年(1987)。
- 9) 同上、pp.26-27。
- 10) 杉山祐子、前掲論文 1)、p.14 l.4-12。
- 11) 内田恵美子『保育者・教員養成課程における「ソルフェージュ」指導法の考察』東海学院大学短期大学部紀要 42、p.7 l.4-7、平成 28 年(2016)。
- 12) 呉暁、前掲書 8)、pp.30-31。

参考文献

- 池田貴将編著『図解モチベーション大百科～MOTIVATION IS EVERYTHING～』東京:サンクチュアリ出版、平成 29 年 (2017)。
- 藤井伊都子・鹿島田章子・原田由利子共著『リズム～初歩から応用まで～』東京:音楽之友社、昭和 61 年 (1986)。
- E. L. デシ/R. フラスト共著 桜井茂男=監訳『人を伸ばす力～内発と自律のすすめ～』東京:新曜社、平成 11 年 (1999)。

i バイエル(Ferdinand Beyer,1806~1863)

ii 園の生活の歌とは、「朝のうた」(作詞増子とし 1908~1997 作曲本多鉄磨^{ほんだてつまる}1905~1966)、「おべんとう」(天野蝶^{あまのちよう} 1891~1979 作曲一宮道子^{いちみやみちこ} 1898~1970)、「はをみがましよう」(作詞・作曲則武昭彦^{のりたけあきひこ} 1911~1995)などの楽曲である。

保育所における保護者支援の現状と課題①

—保護者へのアンケートより—

北澤 明子
志濃原 亜美

Current status and issues of support to parents at nursery schools①

—From a questionnaire survey for parents—

Akiko Kitazawa
Ami Shinohara

キーワード：保育所、保護者支援、送迎時のコミュニケーション

Key Words : nursery school、support for parents、communication during transfer of children

要約：本研究では、子育て支援の視点から、保育士等と保護者の日々のコミュニケーションの現状と課題について明らかにすることを目的に送迎時のコミュニケーションに焦点を当て、保護者へのアンケート調査を実施した。その結果、送迎時の保育士等とのコミュニケーションとして想定される「挨拶」「体調確認」「最近の子どもの様子などに関する会話」「その他確認事項」の4項目のうち、「挨拶」や「体調確認」については「よくする」「かなりする」と感じているが、「最近の子どもの様子などに関する会話」については「少しする」と感じている保護者が多く、自由記述からも子どもの様子をもっと知りたいと感じている場合が多いことが示唆された。

Abstract : The aim of this study is to clarify current situation and issues on the daily communication between nursery school teachers and parents. As the result of questionnaire survey, it was indicated that the answer to “greeting” and “condition check” was “Frequently” or “Very Frequently”, but the one to “small talk” was “Not Fluently”. The analysis of free descriptions also showed that many parents were so interested in how their children spent in nursery school.

※本調査は秋草学園短期大学奨励研究（平成 29 年度～平成 30 年度）の一環として実施した。

1. 問題の所在と背景

我が国では、合計特殊出生率が丙午の年を下回る「1.57」を記録した1990（平成2）年の「1.57ショック」^{注1)}から少子化対策が本格的に実施され、以降年々拡充されてきた。保育所、幼稚園、認定こども園でも、その支援の一つとして、子どもの保護者に対する子育ての支援を行うことが求められている。なかでも保育士は児童福祉法で「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう」（第18条の4）と定義され、2018（平成30）年に施行された現行の保育所保育指針でも、第4章「子育て支援」において、保育所を利用している子どもの保護者と地域の子育て家庭の保護者を対象とした「2つの保護者支援（子育て支援）」が保育所の役割として明記されている。

特に、保育士等が日常の保育を通して接する保育所に在園している子どもの保護者に対する支援については「日常の保育に関連した様々な機会を活用し子どもの日々の様子の伝達や収集、保育所保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること。」（保育所保育指針 第4章2）が大切であり、そのためには「保育士等が保護者の置かれている状況を把握し、思いを受けとめること、保護者の疑問や要望には対話を通して誠実に対応すること、保育士等と保護者の間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと、子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことなどが必要」¹⁾であることが「保育所保育指針解説」において示されている。しかし現実には、保育士の業務は多忙であるといわれており、保護者もまた忙しく、どのように「保護者の置かれている状況を把握する」のか、また保護者の疑問や要望に「対話を通して誠実に対応する」時間や「保育士等と保護者の間で子どもに関する情報の交換細やかに行う」時間の確保等が課題になっている。「保育所保育指針解説」では、そのための手段や機会として「連絡帳、保護者へのお便り、送迎時の対話、保育参観や保育への参加、親子遠足や運動会などの行事、入園前の見学、個人面談、家庭訪問、保護者会」などがあげられている。本研究では、これらの手段や機会のうち、連絡帳やお便りについては紙面でのやりとりになること、保育参観やその他の行事は年間を通して組み込まれているが、必ずしも保護者の状況の把握や対話の機会にはならない場合もあるため、保護者の状況を日常的に把握し、対話を行い、子どもに関する情報交換の時間となり得る機会として「日々の送迎の時間」に着目をした。

保育所における子どもの送迎時についての先行研究としては、保育所に対するアンケート調査と送迎保育ステーションへの聞き取り調査を実施し、送迎の場所や、人、時間等の傾向について報告をした松尾（2015）の研究²⁾や親子のふれあいを促すために使用されるハッピー7カードを送迎時に使用した結果の効果を報告した松井ら（2018）の研究³⁾、送迎時の物的環境の支援機能について検討した亀崎（2018）の研究⁴⁾などがあげられる。しかし、日々の送迎の中で、保育士等と保護者がどのようなことについてコミュニケーションをとっているのかという現状や、保護者自身がどのように感じているのかについて明らかにし

た先行研究はない。そのため本研究では、子育て支援の基礎となる日常の送迎時のコミュニケーションに焦点を当て、保護者へのアンケート調査を実施して分析する。今回は、その一部の調査報告を行う。

2. アンケート調査の目的

本研究では、前述の問題意識から、保育所等（認可保育所、認可外保育所、認定こども園）に子どもを預けている保護者へアンケートを実施し、保育士等と保護者の日々のコミュニケーションについて、子育て支援の立場からその現状と課題について明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

3-1 調査対象と調査期間

本アンケート調査の対象は、保育所等（認可保育所、認可外保育所、認定こども園）に子どもを預けている保護者である。「保育所等に子どもを預けている保護者」という特定の対象者の様々な保育所等での調査が有効であると考え、スノーボールサンプリング（雪だるま式標本法）を採用した。調査期間は、2017年11月～2018年3月に実施した。この期間で回収可能な90のサンプルをもとに分析を行った。

3-2 倫理的配慮

調査票に、調査の趣旨と共に研究以外の目的で調査結果を使用しないこと、回答者の情報が外部に漏れることがないこと明記した上で回答依頼し、調査票は郵送で配布、回収した。

3-3 調査項目・分析方法

調査対象者についての質問項目として、属性（都道府県、保育所に在籍している子どもの数・年齢、アンケート実施者について、在籍園の概要、年齢）の5項目、保護者の現状についての3項目を設定した。保護者の子育てへの支援について保育所保育指針の保護者支援の項目に沿う形で13項目を設定した。このうち、本稿では属性、保護者の現状、保育所での保育士等とのコミュニケーションについての3項目に対して集計、分析を行った。

表1 属性/都道府県 (人)

埼玉県	58
東京都	13
千葉県	7
群馬県	5
神奈川県	3
茨城県	3
岩手県	1
合計	90

4. 結果

4-1 調査対象の基本的属性

① 居住地

回答者の居住地は、関東圏を中心に7都道府県であった。
(n=90)。埼玉県64%、東京都15%、千葉県8%、群馬県6%、神奈川県3%、茨城県3%、岩手県1%であった(表1)。

② 回答者／年齢

回答者は、父親が 27 人 (30%)、母親が 61 人 (68%) であった。両親以外の祖父母の記入は、2 人 (2%) であった。回答者の年齢は、25 歳以下が 6 人、30 代が 51 人、40 代が 30 人、50 代が 2 人、60 代が 1 人であり、子育て世代である 30 代が 57%、40 代が 33%であり、あわせて 9 割近くとなった。

③ 子どもの状況

子どもについての質問項目として、保育所に通園している子どもの人数、年齢について質問をした。子どもの人数については、1 人が 60 人 (67%)、2 人が 27 人 (30%)、3 人が 3 人 (3%) であった。子どもの年齢は、0 歳児 5 人、1 歳児 14 人、2 歳児 27 人、3 歳児 18 人、4 歳児 34 人、5 歳児 25 人となった (複数回答)。

④ 園の概要

子どもが通園している園の概要については、公立の認可保育所が一番多く、次に社会福祉法人立の認可保育所、株式・財団法人等の認可保育所、認定こども園、認可外保育所・その他と続く結果となり、全体の 95%を認可保育所が占める形となった。

4-2 保護者の現状

保護者への支援を考えるうえでの項目として、日々の保育所等への送迎や保護者会等の行事について、主に誰が行ったり、参加したりしているのかという現状について挙げた。保育所等への子どもの朝の送りについては母親が 61%と半数以上を占めていた。次いで父が 21%、父・母両方が 8%、祖父母等親族が 3%、その他が 7%と母親以外の送迎の割合が 32%を占めていることがわかる。この背景にはフルタイムで働いている母親の増加があり、近年では、「イクメン」ということばも流行しているように、徐々に父親の参加や父親の意識の変化などで、父親が担当する場合や、両親の都合がつかない場合に祖父母等やファミリーサポートセンターなどに委託しているなどの現状があるだろう (表 2)。

子どもの迎えについては母親 83%を占めており、主に送迎している父親は 1%と朝の送りに比べ父親が占める割合が 20%減り、母親の占める割合が 20%以上増えることが明らかとなった。その他は父・母両方、祖父母等親族が迎えを行っている場合がいずれも 5%、母と祖父母等親族、その他の割合がいずれも 3%という結果となった (表 2)。

次に、保育者が日々の保育の意図や子どもの様子などを共有する場である懇談会への主な参加者は、母親が 86%、子どもの送迎同様母親が主に担当しており、父・母が両方 (時間がある方

表 2 子どもの送迎 (人)

主な担当	送り	迎え
父	19	1
母	55	75
父・母両方	7	4
祖父母等親族	3	4
その他	6	3
合計	90	90

表 3 懇談会等への参加 (人)

父	3
母	77
父・母両方	1
その他	9
合計	90

が参加する) の場合が 1%、父が主に参加するという場合が 3%、その他が 10%であった (表 3)。

保護者の現状について 3 つの質問項目から保育所と子どものことを共有する時間である送迎や保護者会については、母親が多くを担っているという現状がうかがえた。一方で、全ての役割が母親というわけではなく、父親もできる範囲で役割を担っているということもうかがえた。特に、フレックスタイム等仕事の形態によって融通がききやすい朝の送りに関しては、父親が担う割合が多いことがわかった。家族の形が従来の性別役割分業型家族から協業型家族へと変化し、上述したように父親の育児への参加が増えてきている昨今であるが、日々の送迎はもちろん、懇談会などの育児に関する重要な話などは、相変わらず母親に任せられているということも現実にはあるのだろう。また、両親だけでなく祖父母等の親族の協力を得る、多様になっている様々な育児サービスを利用するなど核家族が多くなっているなかで両親以外が送迎等の役割を担う場合もあるため、この場合に必要な支援についても考えていく必要があるだろう。

4-3 保育者との日々のコミュニケーションについて

① 送迎の際のコミュニケーション

送迎の際に保護者は保育者とどのようなコミュニケーションをとっているのかについて「挨拶」「体調確認」「最近の子どもの様子などに関する会話」「その他確認事項」の 4 項目に対し、その内容についての会話や確認を「よくする」「かなりする」「少しする」「しない」の 4 件法で記入を求めた。その結果が以下の表 4、表 5 である。

表 4 送迎の際の保育者とのコミュニケーション (n=90) (人)

	よくする	かなりする	少しする	しない	未記入
挨拶	66	16	6	1	1
体調確認	44	13	24	8	1
最近の子どもの様子などに関する会話	20	6	42	21	1
その他確認事項	23	7	45	11	4

表 5 迎えの際の保育者とのコミュニケーション (n=90) (人)

	よくする	かなりする	少しする	しない	未記入
挨拶	67	14	6	1	2
体調確認	37	15	27	9	2
最近の子どもの様子などに関する会話	30	14	35	9	2
その他確認事項	25	9	42	10	4

【挨拶について】

挨拶についてはコミュニケーションの基本となるため、送り、迎えどちらの時間でも多くの保護者が「よくする」「かなりする」と感じていることがわかった。具体的には、送り時に保育者と挨拶を「よくする」と感じているのは66人(73%)、「かなりする」と感じているのは16人(18%)となった。迎え時には「よくする」と感じているのが67人(74%)、「かなりする」と感じているのは14人(16%)であり、送迎時共に9割以上の保護者が保育者と挨拶を「よくする」「かなりする」と感じていることがわかった。

一方で、後述する自由記述にもごく少数ではあるが「挨拶がない」、「挨拶されているように感じられていない」という記述もあるように、送迎時共に挨拶を「少しする」が6人(7%)、「しない」が1人(1%)となった。挨拶はコミュニケーションの基本であり、保育者が「挨拶をしている」つもりでもされていないと感じる保護者がいるため、コミュニケーションの基本として相手に伝わる「挨拶」の方法について確認することが必要だろう。

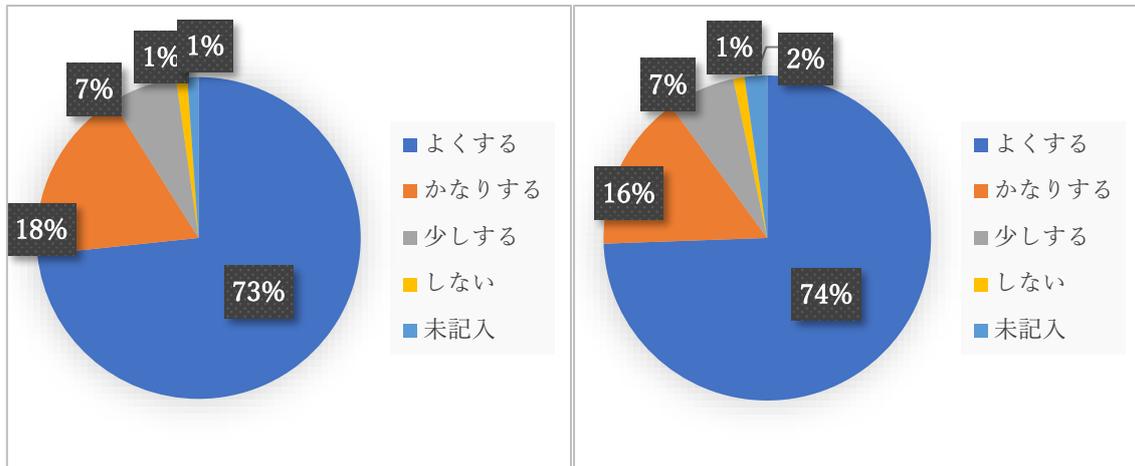


図1 〈送り〉挨拶

図2 〈迎え〉挨拶

【体調確認】

次に、体調確認について報告する。保護者が就労等のため、保育所等で集団生活をする子どもの生活で保育者、保護者ともに最も気にかける事項の一つとして【体調確認】があるだろう。アンケートの結果、「体調確認」を送り時には「よくする」が44人(49%)、「かなりする」が13人(14%)、「少しする」が24人(27%)、「しない」が8人(9%)であった。

迎え時には「よくする」が37人(41%)、「かなりする」が15人(17%)、「少しする」が27人(30%)、「しない」が9人(10%)であった。この結果から、子どもの送り、迎え共に子どもの「体調確認」を保育者が「よくする」と感じている保護者が多く、「かなりする」と合わせると5割を超える結果となった。一方で、「少しする」「しない」という場合も送り時には38%、迎え時には40%となっている。子ども自身が自分の体調について話すことができる年齢である場合、保育者は、特に体調の変化がなければ報告しないことが多いともあると考えられる。

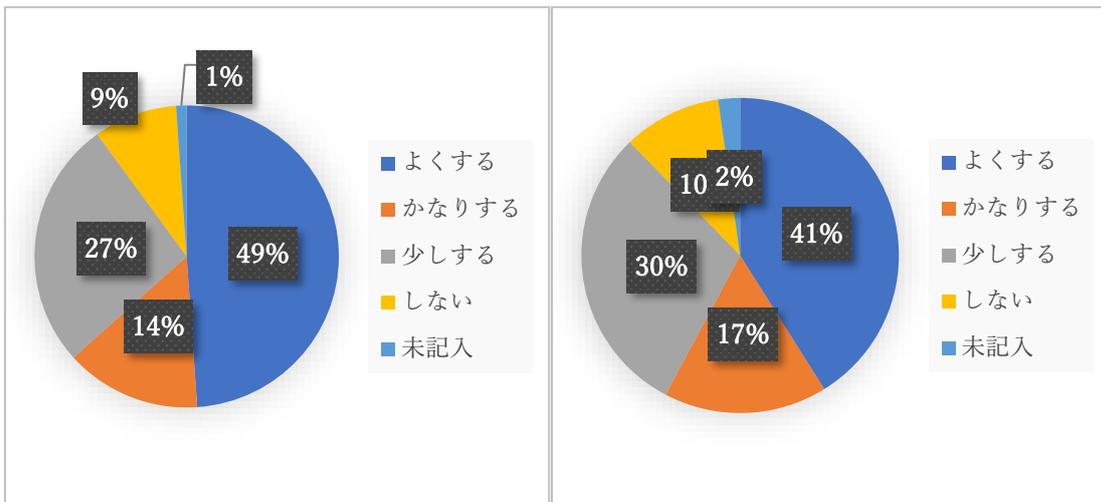


図3 〈送り〉体調確認

図4 〈迎え〉体調確認

【最近の子どもの様子などに関する会話】

最近の子どもの様子などに関する会話については、送り時に「よくする」が20人(22%)、「かなりする」が6人(7%)、「少しする」が42人(47%)、「しない」が21人(23%)であった。朝は通勤前で急いでいる保護者が多いため、短時間のコミュニケーションのなかで礼儀としての「挨拶」や保育所で生活するうえで必要な「体調の確認」などの方が優先されていることがうかがえる。

お迎え時には「よくする」が30人(33%)、「かなりする」が14人(16%)、「少しする」が35人(39%)、「しない」が9人(10%)という結果であった。これらの回答から、最近の子どもの様子などに関する会話は「挨拶」や「体調確認」などと比較し、送迎時共に「よくする」「かなりする」が半数に満たないという結果となった。一日の多くの時間を過ごす保育所等での子どもの様子についてもっと知りたいと感じている保護者は多く後述する自由記述の中でもそのような記載が多くあった。しかし、実際には朝は忙しく、お迎え時にも最近の子どもの様子などについての会話を「よくする」「かなりする」と感じている保護者は多くないことがわかる。相談を専門に受け付けている各種の相談機関とは異なり、保育の場の特性として、日々の保護者とのコミュニケーションや保育場面での子どもの姿を共有しながら、現在の保護者の悩み相談へと繋がる場面が多いただろう。そのため、保育者は意識して、保護者と日々の子どもの姿を共有する方法や時間、ツールについて具体的に考えていく必要があるだろう。

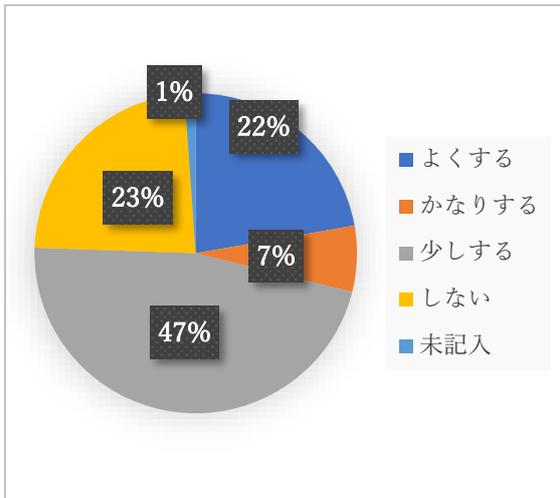


図5 〈送り〉

最近の子どもの様子などに関する会話

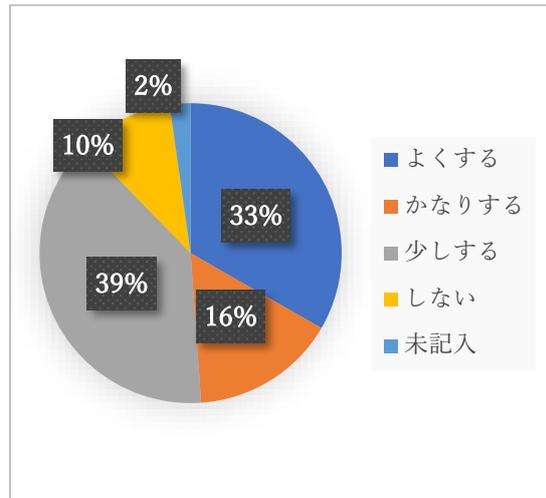


図6 〈迎え〉

最近の子どもの様子などに関する会話

【その他確認事項】

その他の確認事項については、送り時には「よくする」が 23 人 (26%)、「かなりする」が 7 人 (8%)、「少しする」が 45 人 (50%)、「しない」が 11 人 (12%)、迎え時には、「よくする」が 25 人 (28%)、「かなりする」が 9 人 (10%)、「少しする」が 42 人 (47%)、「しない」が 10 人 (11%) であった。

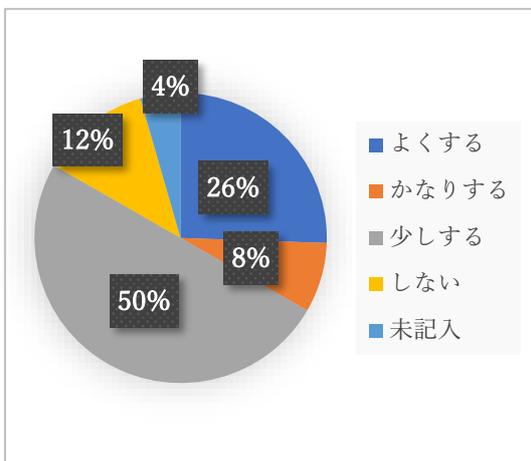


図7 〈送り〉 その他連絡事項

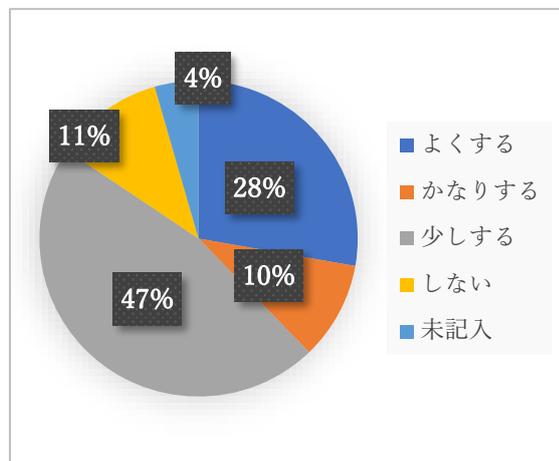


図8 〈迎え〉 その他連絡事項

4-4 日々のコミュニケーションについて—自由記述より—

保育者との日々のコミュニケーションについて気になっていることについて、自由記述で記載された具体的な内容について、これまでのアンケート項目と照らし合わせて検討していく。

【挨拶について】

「挨拶」について送り、迎えどちらの時間でも多くの保護者が「よくする」「かなりする」と感じており、挨拶をコミュニケーションの基本として、保護者・保育者共に積極的に行っている現状がわかる。「挨拶」についての自由記述では、「いつも笑顔で挨拶、対応してくれている」「若い先生が多く挨拶など元気にされる」「先生が子どもに対してパパに『いってらっしゃい』の挨拶をさせてくれるのはこちらも嬉しい」等、挨拶をされる、子どもにさせてくれる等、挨拶が笑顔、元気などポジティブな言葉と共に記載されている場合や挨拶によりポジティブな気持ちになっていることがうかがえる。

一方で「挨拶をされている感じがしない」「挨拶をしても返ってこない」「挨拶をされない方がいる」「挨拶が少ない」などコミュニケーションの基本である挨拶をしっかりとしていない場合や、保育の状況等や園の雰囲気等でされている感じがしないことがコミュニケーションの中で気になっているという記載があった。

表6 保育士とのコミュニケーションで気になる点/挨拶について

1	いつも笑顔で挨拶、対応してくれている。
2	若い先生が多く挨拶など元気にされる。
3	先生が子どもに対してパパに「いってらっしゃい」の挨拶をさせてくれるのはこちらも嬉しい。
4	送るときはホールなので挨拶されている感じがしない。出勤であう先生個人はよくされるのでホールでは受付係と子どもを見る係で別々にしてもよいのかと思う。
5	挨拶をしても返ってこない、こちらを見向きもしない方もいる。
6	先生の挨拶が少ない。
7	保育士の方で挨拶をされない方がいる

【体調確認について】

子どもの送り、迎え共に「よくする」「かなりする」と感じている保護者が5割を超えた「体調確認」については、表7のように記載された数は少ないが「子どもの体調に関して細かく伝えてくるのはいいが、預けられると迷惑のような態度をとらえるときが多くあり安心して預けられない」「(体調確認の際の)コミュニケーションがうまくいかず嫌な気持ちになることがある」というように、体調を確認する際のコミュニケーションの仕方により、保護者の気持ちがネガティブな気持ちになる場合もあるということがうかがえた。また、日々のコミュニケーションの中で「体調確認」をすることが主な主題となっており「子どもの様子」についての話がないことが気になっているという記述もあった。

表7 保育士とのコミュニケーションで気になる点／体調確認について

1	特定の保育士に限り、子どもの体調に関して細かく伝えてくるのはいいが、預けられると迷惑のような態度をとらえるときが多くあり安心して預けられない。働く人のための施設なので親への言葉の気遣いも考えてほしい。
2	送りの際、体調がすぐれない場合、そのまま連れて帰らされる時があり、コミュニケーションがうまくいかず嫌な気持ちになることがある。
3	担任は体調確認が主で、子どもの様子などについての話はあまりない。

【最近の子どもの様子などに関する会話について】

「挨拶」や「体調確認」などと比較し、送迎時共に「よくする」「かなりする」が半数に満たなかった。「最近の子どもの様子」については、表8のように「子どもの様子を伝えようとしてくれている」「(子どもの)話を聞く事で親はうれしい」等、子どもの話を聞くことで信頼関係が築かれていくと感じていることがうかがえる記述がある一方で、子どもの様子について「具体的に知りたい」「話はあまりない／されない」「頻度が少ない」等、保護者は一日の長い時間過ごしている保育所での子どもの様子について知りたいと思っており、保育者からの子どもの様子についての話をもっとあってもよいと感じている保護者が多いことがうかがえる。また、保育者間の差についての記述も複数あり、子どもの様子を話してくれる保育者とそうでない保育者がいることが気になっているという記述が見受けられた。

表8 保育士とのコミュニケーションで気になる点／子どもの様子・子どもの話等について

1	迎えの際、一番最後でじっくりと子どもの様子を伝えてもらった。時間があれば、保育士の側から子どもの様子を伝えようとしてくれている。
2	子どもの話を聞く事で先生とコミュニケーション、人間関係を築きたい。話を聞く事で親はうれしい。
3	引き渡し時「今日は変わりありませんでした」「今日も元気でした」しか言われないことがあること。子どもの様子が具体的に知りたい。
4	担任は体調確認が主で、子どもの様子などについての話はあまりない。
5	送迎時に子どもの様子を伝える頻度が少ない。
6	日々の子どもの話はあまりされない。個人面談では担任から話はあるが、預かり保育の話ではない。
7	子どもの様子を詳しく話してくれる保育士とそうでない保育士との差がある。
8	先生によってむらがある。園での子どもの様子を知りたいので、もっと積極的に保護者と関わってほしい。
9	保育者により子どもの様子を必ず伝えてくれる人もおり、ばらつきがある。

【その他確認事項について】

その他の確認事項については、掲示版での伝達についての記述が1件あり、その他は怪我

に関する記述であった。多くの子どもが過ごす保育の場では、遊んでいて転んだ場合等の怪我だけでなく、子ども同士のトラブルによるかみつきやひっかきなどへの対応や保護者への伝達も多い。対応や伝え方については、保護者により感じ方が様々であり、保育者が対応の難しさを感じる部分であることがうかがえる。

表9 保育士とのコミュニケーションで気になる点/その他確認事項について

1	担任によって違うが、けが等細かく説明してくれる先生と、子どもの話で確認する場合がある。その場合、信頼関係は築けない。
2	情報が足りない。けがをしたときお母さんに言うておいてでošimai。園行事の様子が紙で書いたものを張り出すだけで、個別に話をしたりすることはない。子どもに興味がないように思える。
3	かすり傷でもなぜ怪我をしたのか教えてほしい
4	子どものけが等は必ず教えてくれるが、いつもすみませんと謝られるので、そんなに恐縮しなくてよいと思う。
5	教室前の掲示板で翌日の持ち物や突然の変更を伝えられる。

【自由記述 その他】

最後に、日々のコミュニケーションについて、4-3の項目以外の、自由記述の内容である。表10、1・2のように「コミュニケーションがとりやすい」「園長先生が毎朝（中略）コミュニケーションをとっている」等、コミュニケーションを積極的にとっている記述がある一方、「忙しそうで話をするのが申し訳ない」「声をかけづらい」「担任とほとんど会えない」「担任と話すことがほとんどない」等、変則勤務という勤務体制の問題もあるが、担任の先生に会えない、会えてもコミュニケーションをとりづらいつ感じている保護者がいることがうかがえる(表10、3・4・5・6・7)。在園する保護者とのコミュニケーションが日々行われている一方で、延長保育をはじめとする長時間保育のため、保護者の送迎の時間によってはコミュニケーションの時間自体をとることができない場合もある。シフト制やバス登園といった保育の場の体制も含め、時間をいかに確保し、どのような方法でコミュニケーションをとっていくことが支援に繋がるのかという根本的な部分から検討する必要があるだろう。

更に、自由記述の中には、「保育者が自分の子育て観を押し付けてきて、今の時代と合っておらず戸惑う」「子どもがかわいく仲が良いことを親にアピールしすぎる」「必要以上に踏み込まれている気がする」「言葉遣いが悪い(なれなれしい)」(表10、8・9・10・11)等の保護者との適切な距離のとり方の問題や保護者の現状に関する理解不足に対する記述も見られた。保育所等に在園する保護者への支援が保育所保育指針に明記され10年たった現在、保護者を取り巻く状況も刻々と変化しているおり、保育所に入所してくる子どもの保護者も非常に多様になってきている。これらの記述から、幅広い保護者のニーズに対応するためにも、保護者を取り巻く現状への理解や保護者への支援についてのより専門的な知識や技術、学び直しが必要であることがうかがえる。

表 10 自由記述/その他

1	担任とコミュニケーションがとりやすい
2	園長先生が毎朝玄関に立ってコミュニケーションをとる。
3	忙しそうで話をするのが申し訳ない。
4	保育士さんは忙しそうで子ども達も見ているしいつもとかわりなければ声をかけづらい
5	送迎時担任とほとんど会えない。月1でもいいから19時までいてほしい。
6	バスでの登降園なので保育士と話すことがほとんどない。もっと園の様子は知りたい。
7	毎朝、7時15分に送りにいっているのですがその時だと先生がシフト制のため2週間に1回くらいしか担任の先生と会えない。会えば毎回積極的に話しかけてきてくれる。
8	保育者が自分の子育て観を押し付けてきて、今の時代と合っておらず戸惑う。今の母親の現状を理解しながら話をしてほしい。
9	パートや非正規職員にイライラすることがある。年配の非正規職員は、子どもがかわいく仲が良いことを親にアピールしすぎる。急いでいるときなどイライラする。
10	必要以上に踏み込まれているように感じる
11	言葉遣いが悪い(なれなれしい)
12	マニュアル通りなのは良いことであるが、臨機応変な姿勢も必要。

5. 考察とまとめ

以上のように保育所を利用している保護者へのアンケート調査から、保護者が保育士等とのコミュニケーションをどのように捉えているのかという現状を明らかにしてきた。特に今回は、保育所等での保育者と保護者のコミュニケーションの内容として想定される「挨拶」「体調確認」「最近の子どもの様子などに関する会話」「その他確認事項」の4項目に焦点をあてた。その結果、保護者は保育士等との送迎時のコミュニケーションとして「挨拶」や「体調確認」については「よくする」「かなりする」と感じているが、「最近の子どもの様子などに関する会話」については「少しする」と感じている場合が多く、自由記述からは保護者が子どもの様子をもっと知りたいと思っているということがうかがえた。一日のうち、多くの時間を過ごす保育の場での子どもの姿を保護者は知りたいと思っているが、保育者、保護者ともに忙しい送迎時には「体調確認」など、健康や安全に関するものが優先的になされていると言えるだろう。

保育所保育指針解説にも、保護者との信頼関係を築き、相互理解をしていくためには、まず「保育士等が保護者の置かれている状況を把握し、思いを受けとめること、保護者の疑問や要望には対話を通して誠実に対応すること、保育士等と保護者の間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと、子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことなどが必要」であることが明記されている。今回のアンケートでは、十分に結果に結びついてはい

ないが、自由記述の中には、「保護者の状況を理解してほしい」や「もっと子どもが何をし
て過ごしているのか知りたい」など、保護者として子どもの成長を側で見守ることができな
い時間の内容を知ることの保障や、保育者と一緒に子どもの成長を喜ぶということが求め
られており、そのような信頼関係を築くことが支援の第一歩であると考え。

保育者は、従来から保護者支援という視点ではなかったかもしれないがコミュニケーションの一環として、保護者への支援を行ってきた。在園する子どもの保護者への支援が公的
なガイドラインに位置づけられたのは、2008（平成 20）年の保育所保育指針の改訂であっ
た。保育所保育指針に保護者の支援が明記されてから、10 年たった現在も「保護者への支
援」という視点での方法論の確立や技術の習得に関しては、進んでいるとは言えない状況が
うかがえる。保護者の多様なニーズを把握し、保護者の支援に繋げていくために、送迎時の
受け入れ方法、人員配置、コミュニケーションの内容や方法、必要な技術の習得などを検討
していく必要があるだろう。

6. 今後の課題

本報告では、保育所保育指針の保育所における保護者支援の項目をもとに実際に保育所
で行われている保護者に対する支援について、アンケート調査を行ったものの一部である。
特に今回は、日々の送迎時のコミュニケーションについて保護者がどのように感じている
のかという点に焦点を当て報告した。今後は、分析方法の検討とともに、調査項目の精査、
拡充をすることで保育所等の在園児の保護者に対する支援についての一般的な援助方法を
導き出していきたい。

注・引用・参考文献

注1) 1.57 ショックとは 1989 年（前年）に合計特殊出生率が 1.57 を記録し、「丙午」とい
う特殊要因により過去に最低であった 1966 年の合計特殊出生率の 1.58 を下回ったこ
とへの衝撃をあらわし、1.57 ショックと言われた。

- 1) 厚生労働省(2008)『保育所保育指針解説』 フレーベル館, p 333
- 2) 松尾寛子(2015) 子育て支援を見越した保育所における保護者との連携方法について－
H県における保育所の送迎方法についての調査とある市における送迎保育ステーショ
ン事業について－ 神戸常盤大学紀要 8, 17-27
- 3) 松井剛太, 松本博雄他(2018) 保育所における送迎時の子育て支援－ハッピー7カード
を使用した「親子関係」支援－ 香川大学教育実践総合研究 36, 15-20
- 4) 亀崎美沙子(2017) 保育環境における子育て支援機能の検討－室内の物的環境に着目し
て－ 十文字女子大学紀要 48 (2), 49-62

「子どもの興味・関心から始まる プロジェクト・アプローチ」
～音楽表現・造形表現・身体表現をつなぐ実践を通して考える～

豊泉 尚美
鹿戸 一範

“The Importance of Children’s Creative Expressions Fostered
by Various Projects and Activities in Music and Art”

Naomi Toyoizumi
Kazunori Shikato

キーワード：音楽表現、造形表現、身体表現、プロジェクト活動

Key Words : activities in music and art, project approach

要約：保育所では「保育所保育指針」のねらいに沿って、保育内容「表現」をどのように実践しているか、公立保育所の現状を調査する。その結果を参考にしながら、筆者自身が音楽表現・造形表現・身体表現をつなぐプロジェクト活動を5歳児クラスで担任保育士と共に行い、その対話による協同的な学びの過程を通して、保育士が子どもと共に行う表現活動の可能性を探る。

本論は 2017 年度に行った「公開保育」(1) (狭山市立 S 保育所) と、2018 年度に進めている「プロジェクト活動」(狭山市立 H 保育所) の実践的調査報告である。

筆者が保育所で実践した「プロジェクト活動」とは、子どもの興味・関心から始まった一つのテーマを長期にわたって追求する活動であるが、筆者は、「プロジェクト活動」を子どもが興味を抱いたテーマについて、子ども同士、また保育者との対話を重ねることによって子どもそれぞれの考えや多様な表現が引き出され、興味のある事柄を共に探求し、協同して理解を深める営み、学び合うプロセスであると捉えてきた。(2)

保育所の 4, 5 歳の子どもたちが興味をもったテーマを協同して掘り下げていく過程では、対話と同時に、聴く、見る、触るなどの感覚的体験の機会も多く、その経験の中から子どもたちそれぞれの表現活動も生まれてくる。

子どもたちが「プロジェクト活動」の過程で表現する方法には、子どもの対話を通して生まれる言葉やファンタジー (おはなし) をはじめ、造形的表現・身体的表現・音楽的表現・総合的な劇的表現などがある。その中から、子ども自身の表現方法ができるだけ自由に選べるよう、保育者 (担任と筆者) が環境を構成し、アトリエリスタ (3) のような立場で関わった。

本論で「プロジェクト活動」を見ていくにあたり、

1. 対話や造形的に表現されたものから、子どもの想像や思考を推察しながら、子どもたちがどのように自分たちのイメージを具現化していくか、に注意して保育者が気づいたこと
2. プロジェクト活動の経過と共に子ども同士の関係がどのように変化したか、を公開保育に参加した保育士と筆者との振り返りの中で出された意見からまとめてみる。

プロジェクト A (4 歳児 19 名・4 グループ) 「自分たちだけの遊び空間を作りたい！」

2017 年 5 月～2017 年 12 月

1. プロジェクト活動の過程 (S 保育所)

S 保育所では 4 歳クラスの子どもたちが 4 月初めに園庭で自由に遊んでいるなかで、そこにある可動遊具や古タイヤ、ござ、丸太などを組み合わせ、保育者に頼んで布で屋根状のものを付けてもらったりして「自分たちの遊び空間」をたびたび作っている姿が見られた。

その中から秘密基地のように、自分たちのクラスだけで使えるものとして作りたい、という希望が挙がり、「もっとすてきなひみつきち」を作ることになった。

活動するにあたり、環境構成については、ふだんの保育環境に、様々な材料や道具が用意され、それらを自由に使って子どもたちが表現活動できるようにしておくことが望ましい、として保育室の隣の廊下奥に、仮設のミニアトリエを設置した。そこには自分たちで考えた遊びの空間を立体的に形づくることのできるよう、園のすべての保育者が協力して素材を提供した。

子どもたちが話し合う中で様々なプランは出てきた結果、「おかしな秘密基地」「プールの秘密

基地」「チョコレートの秘密基地」を作ることにもとまる。色々な素材（段ボール・養生テープ・ひも・ガムテープ・紙類など）を保育者が用意したが、最初は興奮してその素材でただ遊ぶ子どもが多かった。その後それぞれの素材の特色を理解するにつれ、用途に応じて扱うことができるようになっていった。

うまくつなげることができない、作ってみたがすぐ壊れてしまう、といった思いとおりにいかないことも経験しながら、絵の具でダンボールを塗ったり、ひもを結んで固定したり、といった子どもたちの作業が驚くほど巧みになっていったことに担任が気づいた。



Figure1 「結ぶ」ことがじょうずにできるようになる



Figure2 「チョコレートをつくる」



Figure3 「できあがったチョコレートをおかしの家に貼る」



Figure4 「大型冷蔵庫」を制作中

プロジェクト活動を通じて子どもが表現したもの（一部）

おかしの秘密基地：大型冷蔵庫を中心に制作し、様々な素材を工夫して作ったたくさんのおかしを冷蔵庫に入れて売る、お店ごっこが展開した。

プールの秘密基地：プールとスライダーを工夫して作り、水しぶきを表現した。最初のうちは、自分たちのクラスだけで遊べるのが楽しい様子で、何度もそこで遊び込んでいたが、やがて他の年齢のクラスの子どもたちも招いて遊ぶ機会も出てきた。

チョコレートの秘密基地：絵本を何度も見ながら、チョコレート工場のしくみを理解して自分たちなりにチョコレートができる工程を再現して作り、他のグループの子どもたちを招いた。

以上それぞれの秘密基地と、その中に何があったら良いかを皆で考え、時間をかけて制作した後、クラス全員で遊んだ。

2-1) 保育者が気づいたこと・確認したこと

- ・保育士が指示しないので、子どもが（例えば絵の具の色作りなど）失敗から学び、皆で考えようとする姿が見られた
- ・加配の保育士がいて、2人体制だからこそプロジェクトが可能だと思った。
- ・いつも自分（保育者）が準備をし過ぎてしまい、子どもの経験する機会をなくしてしまっていたことに気づき、反省した。
- ・普段の保育の中で行事や活動に追われることが多く、大人主導で制作や活動を進めたり、打ち切ったり、行事に向けての制作では見栄えを気にしたりしてきた。
今まで自分がどこまで子どもたちの声に耳を傾けてこられたのか、保育を見直す良い機会になった。
- ・つい大人の意見や手助けが多くなりがちだったが、自分にゆとりをもち、子どもたちがたっぷり素材に触れ、継続して納得いくまで楽しめるようにしたい。
- ・子ども主体で興味のあることを試行錯誤しながら満足するまで行っている姿を見ることができ、思い描いていた4歳児前半の姿より精神面で大きく成長している子どもの様子を見た。
- ・たくさんの子どものつぶやきを聞くことで、何を感じているのか、興味のあることにも気づき、今まで自分が「進める」ことに気持ちが向き過ぎていたのではないかと考えさせられた。待つことの大切さ、失敗することでの気づき、対話し、考える力につながる、気持ちの育ちなど、造形活動の中での学びは、生活のなかでも生かされる力で、それが子どもの土台となる大切な部分ではないかと改めて学ぶことができた。

2-2) 子どもたちの姿とその変化

- ・新しい素材に慣れると、造形活動が積極的、活動的になっていく。素材の応答性の確認をしながら、素材に関わっていく姿が見られた。
- ・自分たちで配合した色の絵の具で巧みに大画面を塗る、ひもを上手に固く結ぶ、などができるようになっていた。そうした活動に夢中になっている子どもたちの姿に感動した。
- ・以前より身体表現がのびのびとできていた。
- ・今まで以上に子ども同士で工夫する様子が見られた。
- ・保育者が決めるのではなく、とにかく子どもが自分で考え、話し合った経験を積み重ねた結果、子どもたちは保育者が思っていた以上の力を発揮している様子が見られた。
- ・どのグループも、子どもたちが生き生きと主体的に活動に参加していた。「やりたくない」と飽きてしまう子や、途中で投げ出す子が見られない。しっかりとイメージを共有して、具体化してから取り組んだからだろうか。

今回のプロジェクト活動の全体を振り返ると、プロジェクト活動が始まる前の四月当初は、子どもたちが日々好んで集まっていた遊び空間（秘密基地）は園庭の隅にあった。しかしそこにはパソコン、携帯電話に見立てた四角い木片しか持ち込まれず、男児は棒を手にテレビ番組のまねをした戦い遊びしかしなかったことに、担任たちは疑問を感じていた。

その後プロジェクト活動を通して子どもの遊びが格段に広がり、各グループで自分たちの遊び空間をみごとに作りあげ、そこで夢中になって様々な遊びを始めたことが大きな変化であった。

プロジェクト B:「音色を楽しむ」(5 歳児 21 名: 4 グループ) H 保育所

2018 年 4 月～2019 年 2 月

2018 年 4 月より H 保育所において、表現の領域での活動を大切にしながら、「音色を楽しむ」ことをテーマとした子どもの興味・関心から出発するプロジェクト活動を行った。

今年度「公開保育」第 1 回に参加した保育士から、主に保育内容「音楽表現」と「造形表現」に関する実践について聞き取りをした結果、保育所で使われている楽器は、主にカスタネット、タンバリン、トライアングル、木琴、鈴、手作りマラカスなどであった。また保育の中で保育者が演奏する楽器は圧倒的にピアノであり、ピアノを弾くのは、歌や体操の伴奏か劇中の効果のための演奏がほとんどだった。

他にどんな楽器を取り入れたいか、という問いにはギターを挙げた保育士が多かった。保育指針のねらいに即してどんな表現活動をしているかという問いには、ピアノや歌に合わせて踊る、ピアノを用いたリズム遊び・季節の制作物・いろいろな素材に親しむ感触あそびを挙げた保育士が多かったが、造形と音楽、身体の動きといった表現活動をつなげた内容の遊びは実践したことがある保育士がいなかった。今後の表現活動の広がりのために試みた今回のプロジェクト活動が、今後表現の領域でつながりのある活動の参考になったらよいと考え、本年度の実践を行ってきた。

1. プロジェクト活動の過程と子どもが表現したもの（一部）

このクラスでは、担任が幼少期に弾いていたヴァイオリンをクラスの子どもたちの前で弾いてみたところ、子どもたちがその楽器の様子や音色にたいへん興味をもった。そのきっかけから、「音色を楽しむ」ことに興味を持った子どもたちとのプロジェクト活動が始まった。

(1) ヴァイオリン、ピアノ、アイリッシュハーブをそれぞれ演奏し、その音色を聴いた。そしてそれぞれどんな音だったか、各自のイメージを子どもたちから聞き取り、その後、楽器の音を聞きながら絵の具でそれぞれの楽器の音色を描いてみた。

子どもたちはそれぞれの楽器の音色について、次のように語っていた。

ヴァイオリンについては、例えば「大きい音でびっくりした・キーンと流れる音・空まで飛

んでいきそう」など。

ピアノについては、「聞いているとおちついて安心する・いろいろな色の花が出てきたよ・ピアノがうれしそう・わくわくした」など。

アイリッシュハーブについては、「キラキラしてる・心がふわふわする・眠くなった
優しいお話を聞いているみたい・花びらがいっぱい落ちてきた」など。

- (2) 「またヴァイオリン聴きたい！」という子どもたちのために、担任が子どもたちの求めに応じて、「怒った音」「嬉しい音」「悲しい音」の曲を選んでヴァイオリンを弾いた。その後子どもたちはそれらの音をギザギザした線や波のような線で描いていた。



Figure5 ギターに触れて音を確認する。 Figure 6 ヴァイオリンやハーブから音が出てくる
仕組みを考えて楽器を描いている。

- (3) アイリッシュハーブとヴァイオリン、ピアノの順番で演奏を聴き、それぞれの音のイメージを長い障子紙に水彩で描いてみる。(曲は「ファニーパワー」、「おもちゃのシンフォニー」、「小犬のワルツ」その後楽器の演奏に合わせて、皆で自由に動いてみた。踊ってみた後の子どもたちは、それぞれの楽器が奏でる曲について次のように語った。(例)

アイリッシュハーブ： ・結婚式みたい！ ・お花みたい ・楽しい ・桜みたい

ヴァイオリン：おもしろかった ・ロボットになったよ ・ウサギのダンス嬉しそう ・リス見つけた ・
キリンやコアラ ・ハムスターが出てきた ・スケートしてる ・赤ちゃんができて嬉しい感じ

ピアノ：走ってるみたい ・公園で遊んでいて嬉しい ・ユズルくんがスケートしてる ・(スケート選手になりきって動いている姿) ・クローバーがどんどん伸びていく音

- (4) いくつもの楽器が登場する絵本『ドレミファどうぶつコンサート』(二宮由紀子文 みやざきひろかず 絵)を担任が読み、登場する曲も聴いてから、絵本や曲の印象や感想を話し合う。
- (5) 「どうして楽器の音が響くのか」ということに興味がある子たちがいたので、ハーブに触ったり、ピアノのふたを開けて中を覗いてみたりして、気づいたことを話し合う。
- (6) 「楽器を描きたい」、と思った子どもたちが楽器のかたちやイメージなどを描く。同時に作っ

てみたい気持ちが生まれ、現在は身近な廃材で楽器制作（ヴァイオリン・ギター・カスタネット・ピアノ・ハープなど）に向かった。完成したそれぞれの楽器の音色を皆で聴く。



Figure7 ヴァイオリンやハープ、ギターなどの楽器を制作中

2-1) 保育者が気づいたこと・確認したこと

1. 今回プロジェクト活動を見て、担任する5歳児クラスでの夏祭りについて、身近な地域だけでなく世界各地の祭りも意識しながら自分でもやってみたい、と思うようになった。グループで話し合いが始まり、あっという間に子どもの中にイメージができたことに驚いた。
2. 始める前は子どもたちに難しい活動だと思ったが、すぐ描き始める子やずっと聞いてから描く子がおり、全員楽しそうに描いていた。音を聞きながら、身体をゆすつていたり、鍵盤弾く真似をしたりしている子もいた。本物の楽器の音にふれる経験がとてもよかった。
5. ピアノ曲を聞きながら、リズムに合わせてバケツを筆のおしりでたたいている子がいた。「にっこりハープ」、「さびしくて泣いてるヴァイオリン」、「ピアノ怒ってるの」などと話しながら楽器の音色を描き分けている子がいた。
ハープの音色に合わせてすぐ目をつぶり筆で描いた子がいた。「はりねずみが草を飛び越える!」といいながら、筆をハリネズミに見立ててジャンプしている様子で描いていた。
6. その子ならではの独自の感想もあったが、意外とその曲のテーマに合致したイメージをもつ子も多かった。(例: ピアノで弾いたショパンの「小犬のワルツ」については、「犬とかウサギが走り回っているよ」と発言した子がいた。)

2-2) 子どもたちの姿とその変化

1. 子どもたちは始めとまどい、筆の動きが遅かったが、だんだんなめらかになっていった。「もっと描きたい!」という子がかかりいた。
 2. 曲のイメージを身体で表現できていた。楽器の音に親しんできた様子がよくわかった。
 3. 話し合いは難しいかと思ったが、いや!という子がいなくて、とても積極的だった。今まで話し合いを重ねてきたからだろう。
 4. 自分のイメージ浮かばないと、仲良しの子ども同士ならそっくりになってしまうことが多いが、自分の伝えたい思いをそれぞれに表現できている。
- 今回のプロジェクト活動は、約10ヶ月間継続して行われ、子どもたちの「音色」への関心

は更に深まった。そのことは、子どもたちが生活の中で聞こえる様々な「音」に対しても敏感になり、興味を持ち、子ども同士で音のことを語る機会が増えている様子から伺える。プロジェクト活動の過程で、子どもたちに音色に対する感覚の変化があった、と考えることができるだろう。

結び

現行の「保育所保育指針」の「3歳以上の保育に関するねらい及び内容」には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

- 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など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。」

が挙げられている。(4)

また、そのねらいに沿って3歳以上の保育の具体的内容も示されているが、こうした内容を保育のなかで実践するためには、造形、音楽、身体的表現といった様々な子どもの表現領域を縦断的、総合的に捉えるべきだと考え、筆者は保育所の4、5歳児クラスにおいてプロジェクト活動を行ってきた。保育者からの聞き取りで確認したところによると、保育所での子どもの表現活動は、現状では必ずしも表現の領域を縦断的、総合的に把握して実践されているわけではなかった。しかし今回プロジェクト活動に参加した保育者からは、主体的に制作に向かう子どもたちが根気よく試行錯誤を繰り返し、完成したときに達成感に溢れたよい表情を見せたことから、「日々の保育でつい時間に追われてしまい、口出しが多くなっていたことを反省した」といった感想や子どもがもつ力を信じ、子どもの対話を最大限に尊重することの意義を実感したという意見が寄せられた。今後も、子どもが興味・関心を抱いたことを観察したり、考えたり、子どもや保育者同士で話し合ったりしながら、主体的、協同的に探求していく過程である「プロジェクト活動」を現場の保育者と共に実践し続けることで、子どもたちの豊かな表現力を尊重した保育内容「表現」のありかたを協同して考えてゆきたい。

(1) 公開保育

埼玉県狭山市内にあるすべての公立保育所から1人ずつ保育士が参加して、担当園のクラス担任が講師と共に保育を公開する。

筆者は公開保育の講師として、担任と子どもたちと共にプロジェクト活動を1つのクラスで約8ヶ月～10か月にわたって行う。この期間内で2回の公開保育があり、参加した保育者は活動中のプロジェクトに参加すると共に、担任や講師と話し合いを行う。

(2) プロジェクト活動

本論では、第二次大戦後母親や教師たちが中心となり、ローリス・マラグッツィ (Loris Malagucci 1920~1994) を迎えて幼児期の教育として導入した、北イタリアのレッジョ・エミ

リア市での「プロジェクト」の実践を参考としている。

(3) アトリエリスタ (Atelierista)

レッジョ・エミリアの教育の特徴のひとつである「アトリエ」で子どもたちの多様な表現活動を支援する専門家。アトリエリスタは、1960年代から子どもの創造的想像力と知識を豊かにする大切な協力者として、レッジョ・エミリア市内の各園に配置されてきた。

(4) 「保育所保育指針」(平成 30 年 3 月) 厚生労働省

第 2 章 3. 3 歳以上の保育に関するねらい及び内容

(2) ねらい及び内容 オ 感性と表現に関する領域「表現」

[参考文献]

C.エドワーズ/L.ガンディーニ/G.フォアマン=編 佐藤学・森真理・塚田美紀=訳

『子どもたちの 100 の言葉』～レッジョ・エミリアの幼児教育～横浜：世織書房 2001

角尾和子「プロジェクト型保育の実践研究」京都：北大路書房 2008

佐藤学=監修 『驚くべき学びの世界』～レッジョ・エミリアの幼児教育～東京：ワタリウム美術館 2011

J. ヘンドリック=編 石垣恵美子・玉置哲淳=訳

『レッジョ・エミリア 保育実践入門』～保育者はいま、何を求められているか～
京都：北大路書房 2000

Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia

REGOLAMENTO SCUOLE E NIDI D'INFANZIA del Comune di Reggionilila

Reggio nell Emilia:Reggio Children Editore,2014 et al.

秋草学園短期大学紀要 第35号 2018年度

2019年3月31日発行

編集・発行 秋草学園短期大学
〒359-1112 埼玉県所沢市泉町 1789
電話 04(2925)1111(代)
