

研 究 紀 要

41

愛知文教女子短期大学

2020.3

目 次

原 著／論 文

PC とスマホの入力スキルについて

学生の現状・アンケートから

..... 水 谷 久 康 小 川 美 樹 … 1

保育所・幼稚園における保護者支援に関する研究

— 就園児の保護者と保育者の実態調査 — 赤 塚 徳 子 柁 宜 佐統美 … 17

保育者としての資質向上を目的とした表現活動の研究②

～サンドアートシアターの取り組みにおける学生の他グループ評価に関する考察～

..... 伊 藤 久美子 … 29

イギリスオールダム地区における障害児への早期支援の実際

— ナーサリースクール、チルドレンズセンターへの聞き取り調査からの考察 —

..... 菊 池 遥 … 39

保育士等キャリアアップ研修「食育・アレルギー対応分野」実施に関する報告

— ルーブリック評価に着目して —

..... 田 村 佳 世 朴 賢 晶 小野内 初 美 渡 辺 香 織
有 尾 正 子 西 澤 早紀子 安 藤 京 子 … 49

研究ノート

粒子径を調製した米粉クッキーの破断応力の検討

..... 有 尾 正 子 原 真由美 … 65

青少年教育施設における職員の専門性に関する予備的考察

— 専門職論と社会教育職員論からの検討 —

..... 庄 子 佳 吾 及 川 未希生 … 71

保育者養成校での学生の保育内容「環境」の授業の捉え方の印象

— 自然、生物、行事への興味・関心について —

..... 仲 森 みどり … 83

グループ討議を行っての指導案作成

— 「予想される子どもの姿」や「援助の意図」を考える —

..... 村 上 浩 美 … 93

打点調査を使ったケガ予防の可能性

— 子ども園の幼児を対象に — 岡 田 摩 紀 星 野 秀 樹 … 111

原著（論文）

PCとスマホの入力スキルについて

学生の現状・アンケートから

水谷 久康 小川 美樹

PC and smartphone input skills
Student status and questionnaire

Hisayasu Mizutani, Miki Ogawa

Abstract

We investigated student's smartphone and PC input skills. More than 90% of the students spend more than one hour a day on using their mobile. At the time entering college, the number of characters entering on the mobile was more than 100 characters greater than the number of characters entered on PC.

However, as the opportunity to use PC increases, they understand the necessity of typing, and gradually learns the input skills of PC.

They use mobile to search the internet and using various social media. Depending on the situation, it is necessary to use mobile or PC, and it is necessary to acquire skills that can be used effectively.

要旨

学生のスマホとPCの入力スキルについて調査し、入学当初は、スマホの入力文字数がPCの入力文字数より、100文字以上多いが、入学後、PCを使用する機会が多くなり、タイピングの必要性も理解し、徐々にPCの入力スキルが身についてくる。スマホを手に行っている時間は1日に1時間以上という学生が90%を超えている。その活用は、ライン、インスタグラム、フェイスブック、インターネットと多様である。将来に向けて、場面によって、スマホとPCを使い分け、有効に活用できるスキルを身に付けることが必要だと考えられる。

Keyword : input skills, typing, Smartphone, ICT

キーワード：入力スキル、タイピング、スマートフォン、ICT

I. はじめに

生活文化学科、生活文化専攻（定員30名）は情報ビジネスコース・情報医療コースの2つのコースがあり、主に企業での一般事務職・医療機関での医療事務職の育成を行っている。出身高等学校は普通科から総合学科や様々な実業高校まで多様である。パソコンによる日本語ワープロの入力スキルについては、入学前に高等学校の授業においてすべての学生が一定のスキルを身に付けて入学してくる。中でも商業科や、商業関連コースなどから入学してくる学生のスキルは高く、タッチタイピングができるものも多く、10分間で1,000文字弱を入力できる学生もいるが、個人差があり、平均すると10分間に400文字程度である。

本学でのパソコンによる授業は職場で使える力をつけることを目指して、卒業までに600文字は入力が可能となるように目標を設定し、指導している。

しかし、現在の若者は急速にパソコン離れ、キーボード離れをしている実態があり、家庭にパソコンの無い環境も不思議ではない。その代わりにスマホが彼らの生活における唯一の情報端末として十分にその役割を果たして何一つ不自由していない。

スマホの普及する以前の学生と、現在の学生を比較してみると、2012年入学の生活文化専攻学生（18名）の入力文字数の平均値は586文字であった。

それに比べ2018年入学の生活文化専攻学生（50名）の入学時の10分間の入力文字数の平均値は480文字で、2年時に進級時には、592文字に伸びている。2019年入学の生活文化専攻学生（31名）の入学時の入力文字数の平均値は410文字で、入学時の入力文字数が1年で平均入力文字数が70文字減っている。このことを見ても、学生のパソコン離れ、キーボード離れの現状が分かる。

本研究では、PCとスマホの入力文字数の調査と、「スマホ&PCの活用について」学生の現状について、アンケート調査を行い、その結果をまとめた。

II. ICTによる「つながり」の現状

1. 個人のICT利用

(1) インターネット利用の広がり

総務省「平成30年版 情報通信白書」では、インターネット利用の広がりは、調査時点から過去1年間の個人のインターネット利用経験について、2017年調査とスマートフォン普及前の2008年調査とを比較する。13歳～19歳（中学生以上）から40代までの世代では、既に2008年にはインターネット利用率が90%以上の高い水準にあり、2017年でもほぼ同水準である。

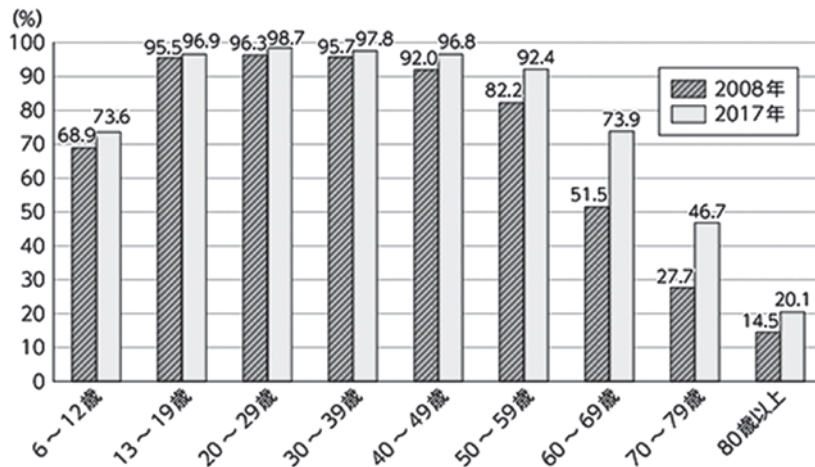


図1 個人のインターネット利用者の割合の推移

出典 総務省「通信利用動向調査」(各年)より作成

次に、個人がインターネットに接続する際に使用する端末については、13歳から49歳までと、60代以上ではその種類が異なっている。10代から40代では各年代とも80%程度かそれ以上がスマートフォンをインターネット接続端末として利用しており、この割合は他の端末と比較すると最も多くなっている。次に利用割合が高いのはパソコンであるが、その割合はスマートフォンよりも20%程度低い(図2 インターネット接続端末)。

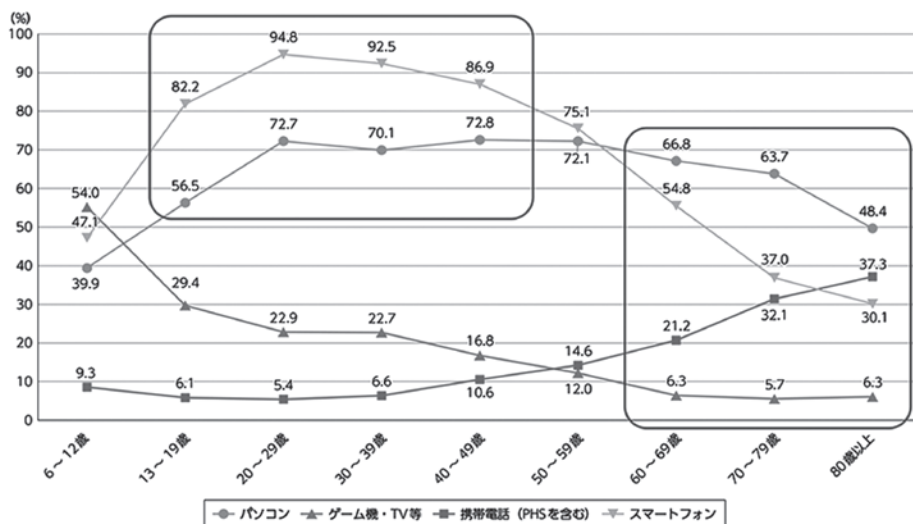


図2 インターネット接続端末

(出典) 総務省「平成29年通信利用動向調査」(2018)より作成

次に、スマートフォンの個人保有率について確認する。我が国では、スマートフォンは2010年ころから普及が始まった。スマートフォンの個人保有率は2013年から2017年の間に全体で10%以上増加している（図3 スマートフォンの個人保有率の推移）。スマートフォンの個人保有率は多くの世代で増加傾向にあるものの、20代、30代は90%以上の利用者がスマートフォンを保有するのに対して、70代のスマートフォン保有者の割合は18.8%、80代のスマートフォン保有率は6.1%と、世代間の差が大きい。

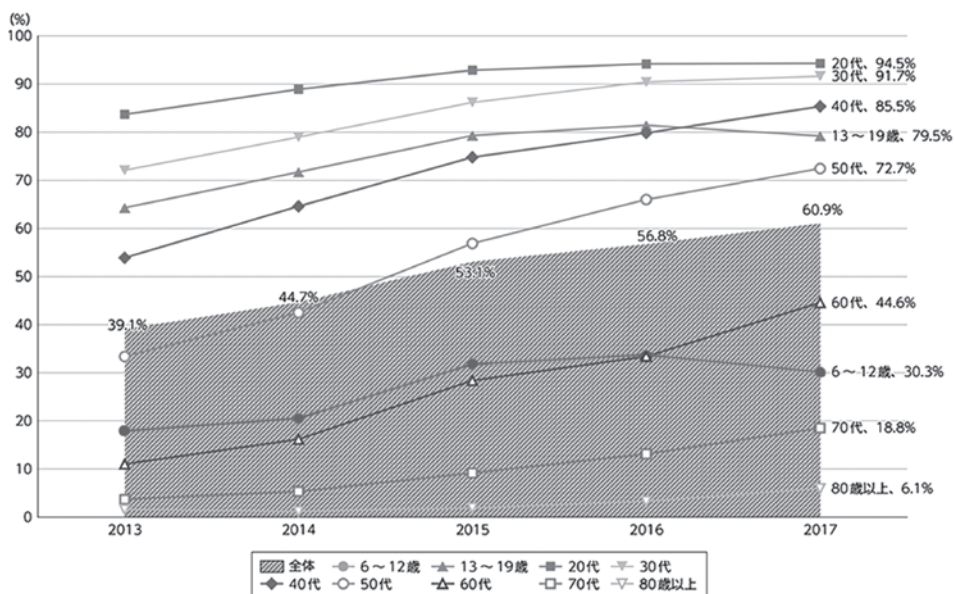


図3 スマートフォンの個人保有率の推移

（出典）総務省「通信利用動向調査」（各年）より作成

(2) インターネット利用目的

インターネットが高速化、モバイル化したことから、様々なコンテンツが登場し、その用途は多様化している。ここでは、世代別にインターネットで利用する機能・サービスを概観する（図4 インターネットで利用した機能・サービス）。

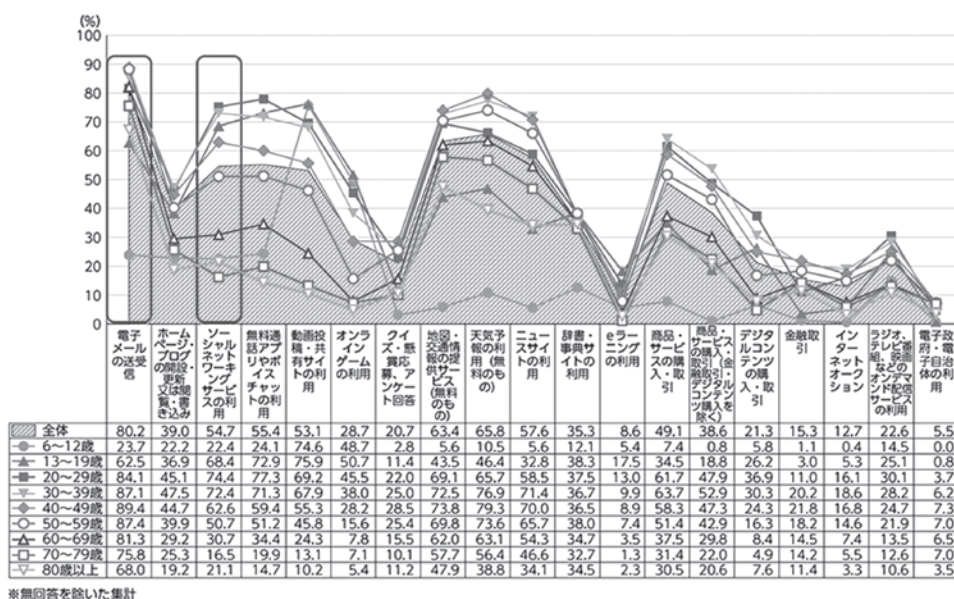


図4 インターネットで利用した機能・サービス

(出典) 総務省「平成29年通信利用動向調査」(2018)より作成

インターネットで利用した機能・サービスのうち、利用割合が最も高かったのは「電子メールの送受信」である。「電子メールの送受信」は6～12歳を除いた全ての世代で利用率が50%以上あり、世代間の差がさほど大きくない。電子メールと同様にコミュニケーションするサービスとしては、「ソーシャルネットワーキングサービスの利用」（以下、SNS）があるが、その利用率は13～19歳、20代、30代が60%を超えている。同様の傾向は「動画投稿・共有サイトの利用」、「無料通話アプリやボイスチャットの利用」でもみられる。利用者が情報を発信し形成していくこれらのサービスは、スマートフォンからの利用も多いため、前述のインターネットを利用する端末の世代間の傾向の違いがインターネットの利用目的にも現れているものと思われる。

インターネットは個人をつなぐインフラとして広く普及しているが、その利用率や利用状況については世代間で傾向が異なっている。10代から40代まではインターネット利用率は95%を超え、いつでもどこでもインターネットにアクセスができるスマートフォンの利用が進んでいる。

Ⅲ. 世界で唯一、日本の子どものパソコン使用率が低下している

Newsweek（ニューズウィーク日本版）2020年1月8日の記事、舞田敏彦（教育社会学者）の記事によると、この10年間で子どものパソコン使用率が低下している国は他にないと書かれている。

＜国際学力調査「PISA」による日本の子どもの読解力の低下が話題となっているが、もっと深刻な問題は世界で日本だけがデジタル化の潮流に逆行していること＞

経済協力開発機構(OECD)の国際学力調査「PISA2018」の結果によると、日本の生徒(15歳)の読解力は15位となっている。前回2009年の調査時の8位から大幅に低下したことで「PISAショック」と騒がれているが、その原因としてコンピュータ形式のテスト(CBT方式)に慣れていないことが指摘されている。

今の10代は幼少期から情報機器に囲まれて育ったデジタルネイティブの世代だが、日本の子どもはスマホは使うものの、パソコンの使用率は低い。上記調査によると、「自宅にノートパソコンがあり、自分もそれを使う」と答えた生徒の割合は35%でしかない。アメリカ(73%)、イギリス(78%)、果てはデンマーク(94%)とは大きな違いだ(デスクトップパソコンについても別途、調査していて同様の結果)。お隣の韓国(63%)とも差が開いている。学校での使用率も同じだ。

調査対象国の中での位置を見ると、驚くべき結果となっている。図5は、自宅と学校でのノートパソコン使用率のマトリクスに50カ国を配置したグラフである。

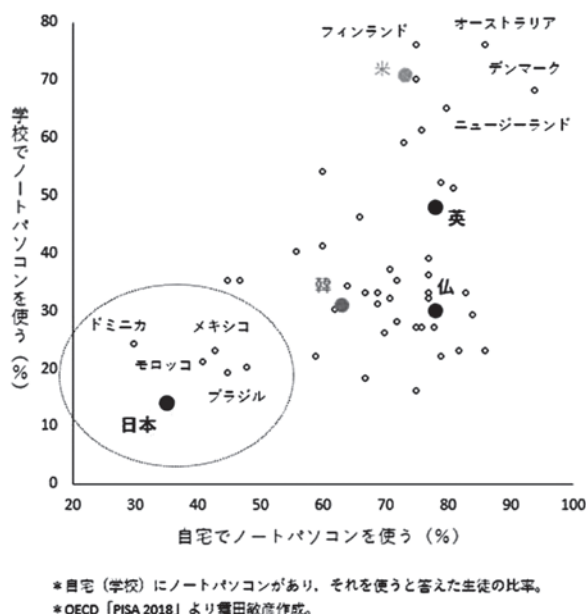


図5 15歳生徒のノートパソコン使用率

日本の生徒のパソコン使用率は低く、発展途上国以下であることが分かる。学校での使用率は最下位である(縦軸)。教育のICT(情報通信技術)化が著しく遅れている。教育のICT化とは授業で情報機器を使い、教授活動の効率を上げることを意味するのではない。庶務連絡や提出物のやり取りをネット経由するなど、校務のICT化も含む。これが進めば教員の過重労働もだいぶ緩和されるはずだが、現実是这样ではない。

デンマークなど教育のICT化が進んだ国ではパソコンは必須だ。これがないと宿題も出せないし、庶務連絡も届かない。同国の生徒のほぼ全員が自宅で(専用の)パソコンを使うというのは頷ける。

日本の生徒もスマホの使用率は高く、それで十分と考えているようだ。SNSで仲間と交信

し、イベント情報等をチェックするだけならスマホで事足りる。だが、情報を独自に加工し、創作物を生み出すとなるとパソコンが必須となる。これからの時代、情報の消費者に甘んじるのではなく、情報の生産者（創作者）になるべきである。

日本でも生活様式のICT化が進んでおり、以前に比したら子どものパソコン使用率も上がっていると思われるかもしれない。しかし日本の15歳生徒のパソコン使用率（自宅）は、2009年の48%から2018年の35%へと下がっている。何とも奇妙だが、このような国は他にあるのだろうか。表1は、33カ国のノートパソコン使用率の変化を示したものだ。過去9年間の伸び幅が大きい順に並べている。

表1 15歳生徒のノートPC使用率の変化

	2009年	2018年	増分
Macao	19	71	52
Russia	25	73	48
Uruguay	20	66	46
Lithuania	33	78	45
Chile	25	69	44
Poland	38	82	44
Latvia	34	75	41
Korea	23	63	40
Hungary	28	67	39
Croatia	38	77	39
Hong Kong	23	62	39
Israel	33	71	38
Slovak Republic	40	77	37
Czech Republic	39	75	36
Bulgaria	37	72	35
Slovenia	46	79	33
Turkey	17	48	31
Greece	41	69	28
Thailand	17	45	28
Italy	50	76	26
New Zealand	54	80	26
Belgium	60	83	23
Australia	65	86	21
Austria	66	84	18
Switzerland	63	81	18
Singapore	59	76	17
Estonia	62	77	15
Finland	61	75	14
Sweden	63	75	12
Ireland	62	72	10
Denmark	87	94	7
Iceland	76	79	3
Japan	48	35	-13

* 自宅にノートPCがあり、それを使うと答えた生徒の比率（%）。

* OECD「PISA 2009/2018」より齋田敏彦作成。

2009年時点で使用率が低かった国では大幅に上昇している。中国のマカオでは19%から71%へと激増した。韓国も23%から63%に大きく増えている。しかし日本だけは下がっていて、2009年には韓国や中国、発展途上国より高かったが、2018年では最下位に転落している。

スマホが普及したためだが、それは他国も同じだ。日本だけでパソコン離れが起きているのは、宿題をしたり作品を創作したりする用途で使う生徒が少ないからだろう。

日本だけが国際的な潮流と逆行しているようで何とも恐ろしい。世界規模でデジタル革命が起き、イノベーションを競うようになるなか、これでは日本は取り残されてしまう。手の

ひらサイズのスマホをいじるだけで満足させてはいけない。ICTを積極的な用途で使うよう、子どもを指導するべきだ。

そのための一步はまずパソコンに触れさせること、それが必要不可欠な環境を用意することだろう。まずは学校の校務を徹底的にICT化し、パソコンがなければ庶務連絡も分からず、課題の提出もできない——こういう環境を意図的に作り出すことから始めるべきだ。

子ども1人にパソコン1台という方針が示されているが、バラムキをしたところで、用途がなければそれに自ら触れることはない。財源は学校のICT化に費やすべきで、パソコンは各家庭に用意してもらう。困窮家庭の場合は就学援助の範疇で支給（貸与）すればいい。

荒療治かもしれないが、それが必要なほど日本のICT教育が危機的な状況にあるのは今回のデータから明らかだ。

この記事からも、学生のパソコン使用率が低下していることがはっきりとわかる。

IV. 研究目的

学生がプレゼンの発表原稿やレポート作成をする際、PCではなくスマホを使っている場面をよく目にするようになった。実際の学生のスマホ・PCでの入力文字数を入学時から調査し、入力スキルがどのように変化しているのか、また、スマホの活用状況を調査し、今後について考える。

日本語入力から見る“PCが使えない大学生問題”長澤直子氏の大学生を対象としたアンケート調査によると、2,000文字のレポートをPCで作成する際にすべての作業をPCですると回答した人は約80%であった。一方で、約6%が先にスマートフォンで入力すると回答し、手書きまたはスマートフォンで下書きをする人が約13%存在した。また、PC以外のツールを用いて作業をする人は、将来へ向けてのICT利活用に対する自己評価が低いということが明らかになった。この評価を高めるには、初等中等教育からPCを使う頻度を増やし、キーボードにも慣れておくことが必要だと考えられるとある。

また、大学生がスマートフォンで文字入力をする際、日本語入力では90%以上がフリック入力・トグル入力を利用し、外国語入力ではフリック入力・トグル入力とQWERTY配列での入力がほぼ50%ずつであることがアンケート調査によって明らかになった。そして、PCでのタッチタイピング習熟度とスマートフォンでの外国語入力にQWERTY配列を利用する人との間には有意な関連が見られた。日本の大学生がPCよりもスマートフォンを好む理由のひとつには、日本語入力に五十音との親和性が高く入力技能習得が容易なフリック入力を使えることが考えられる。

V. 研究方法

1. 入力文字数

(1) 対象者及び方法

生活文化専攻 2年（2018年入学）49名

生活文化専攻 1年（2019年入学）31名（29名）

2年生は情報機器演習ⅠⅡ、1年生はOA演習ⅠⅡの授業内で日本語ワープロ検定試験の速度問題を使用し、パソコンのキーボード入力、スマホの入力を5分ずつ行い、文字数を測定。

(2) 調査期間

2019年4月～12月に3回測定を行った。

2. アンケートによる調査

(1) 対象者及び方法

生活文化専攻 2年（2018年入学）49名

生活文化専攻 1年（2019年入学）29名

「スマホ&PCの活用について」学生の現状について、アンケートを実施。Googleフォームを活用してアンケートを作成（図6 アンケート画面）し、対象学生にアンケートのURLをメールにて送信し、実施を依頼した。

スマホ&PCの活用について_1年

スマホ&PC活用についておたずねします。

1日にどれくらいスマホを利用していますか？

- ☐ 1時間から2時間
- ☐ 30分から1時間
- ☐ 30分以内
- ☐ 2時間以上
- ☐ ほとんど使わない

メール、ラインの相手は何人くらいいますか？

- ☐ 10人から20人
- ☐ 5人から10人
- ☐ 5人以内
- ☐ 20人以上
- ☐ ほとんどいない

スマホで何をしますか？（複数回答可）

- ☐ ライン

図6 アンケート画面（Google フォーム）

(2) 調査期間

2019年12月10日にメール送信。12月26日に集計。

(3) アンケート

1. 1日にどれくらいスマホを利用していますか？
 - ・ 1時間から2時間
 - ・ 30分から1時間
 - ・ 30分以内
 - ・ 2時間以上
 - ・ ほとんど使わない

2. メール、ラインの相手は何人くらいいますか？

- ・ 10人から20人
- ・ 5人から10人
- ・ 5人以内
- ・ 20人以上
- ・ ほとんどいない

3. スマホで何をしますか？（複数回答可）

- ・ ライン
- ・ インスタ、フェイスブック
- ・ メール
- ・ インターネット
- ・ ゲーム
- ・ カメラ
- ・ 電話
- ・ その他

4. 自宅にパソコンはありますか

- ・ 自分専用のパソコンがある
- ・ 家族で使うパソコンがある
- ・ ない

5. パソコンがあると答えた方、何に使っていますか？

- ・ ワード、エクセル
- ・ メール
- ・ インターネット
- ・ その他

VI. 結果

1. 入力速度

前期2回目、後期開講初回、そして12月と3回測定した結果を1, 2年別、スマホ、PC別に表2にまとめた。

表2 入力文字数（平均）

		4月19日	9月27日	12月6日
1年	スマホ	350	378	375
	PC	235	262	273
2年	スマホ	366	389	387
	PC	324	293	310

表2にあるように、1、2年ともスマホでの入力文字数がPCよりも多いことがわかる。特に1年生は100文字以上スマホの多い。

表3では、1年生の入力文字数では、スマホ、PCとも最大・最小の幅が広いことがわかる。PCでは、入学前にどれだけキーボード入力をしたかにより、個人差が大きい。

表3 1年生の入力文字数（最大・最小）

	4月19日	9月27日	12月6日
スマホ 最大	553	560	539
スマホ 最小	132	146	151
PC 最大	538	629	514
PC 最小	107	116	125

それぞれの変化・文字数の違いをグラフに示すと、PC、スマホとも2年生の文字数が1年生を上回っていることがわかる。

図7のPCの入力文字数の変化では、4月の測定では、2年生が90文字近く多く入力している。しかし、9月には文字数が減っている。1年次に比べ、パソコンの授業が減ったこと、入力練習をしなくなったことが理由に考えられる。1年生は、入学直後で、個人差もあり、キーボード入力に戸惑う学生もいたが、入力練習をすることで、確実に文字数が増えている。スマホの文字数も図8の通り、4月からに比べると、増えている。

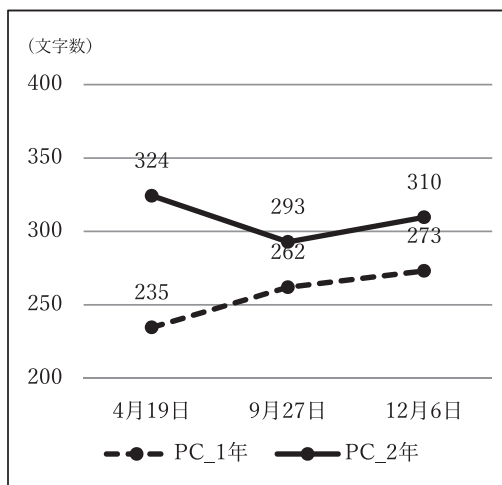


図7 PC 入力文字数の変化

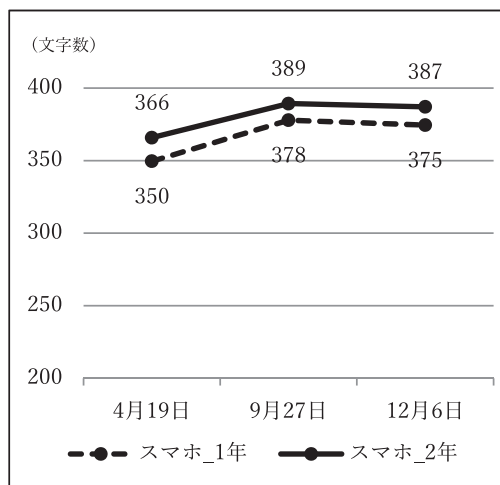


図8 スマホ 入力文字数の変化

2. アンケートによる調査

アンケートの結果を、1, 2年の対象人数が違うため、比較するためにパーセントで表した。

2-1 1日にどれくらいスマホを利用していますか？

図9に示すように、2時間以上が多く、1時間から2時間を含めると、共に90%を超えている。ほとんど使わない学生はいない。

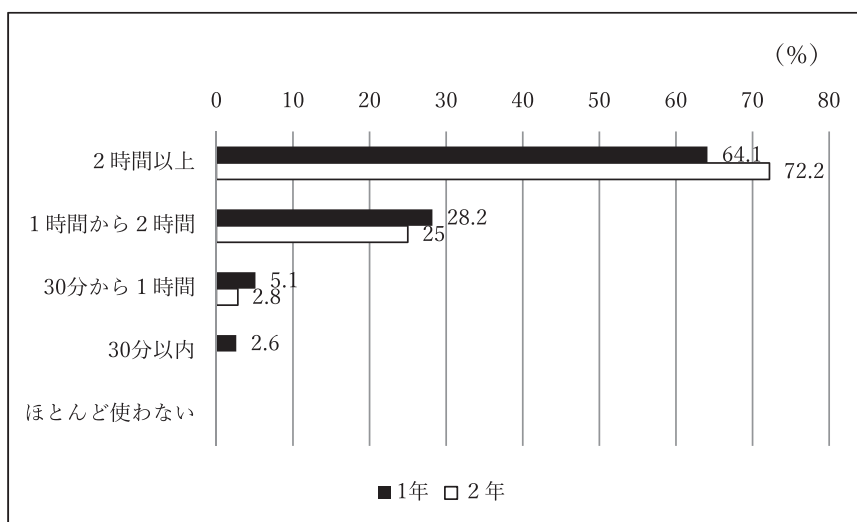


図9 アンケート1 1日にどれくらいスマホを利用していますか

2-2 メール、ラインの相手は何人くらいいますか？

5人から10人が一番多い。1年生は次いで、5人以内、20人以上と続き、2年生は20人以上、5人以内と続くことが、図10からわかる。ほとんどいないと答えた学生はいない。

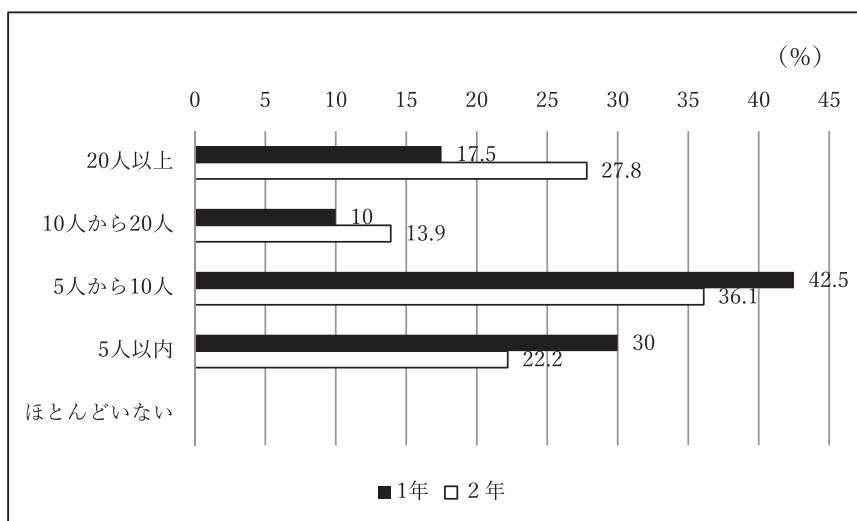


図10 アンケート2 メール、ラインの相手は何人くらいいますか

2-3 スマホで何をしますか？（複数回答可）

スマホで何をしますかという問いに対しては、複数回答を可としたため、学生がスマホで実際に何をしているのか、明確になった。図11で示すように、ラインは、1、2年生とも一番多く、ほとんどの学生が連絡手段として使っている。次に、インスタやフェイスブックで80%以上の学生が行っている。インターネット、ゲーム、カメラなどの機能も使われている。メールは、Office365をインストールして教員とのやり

取りや課題提出、連絡・報告も使っているのだが、あまり使っているという意識がないようである。その他として、TwitterやYouTube・動画を見るがあげられた。

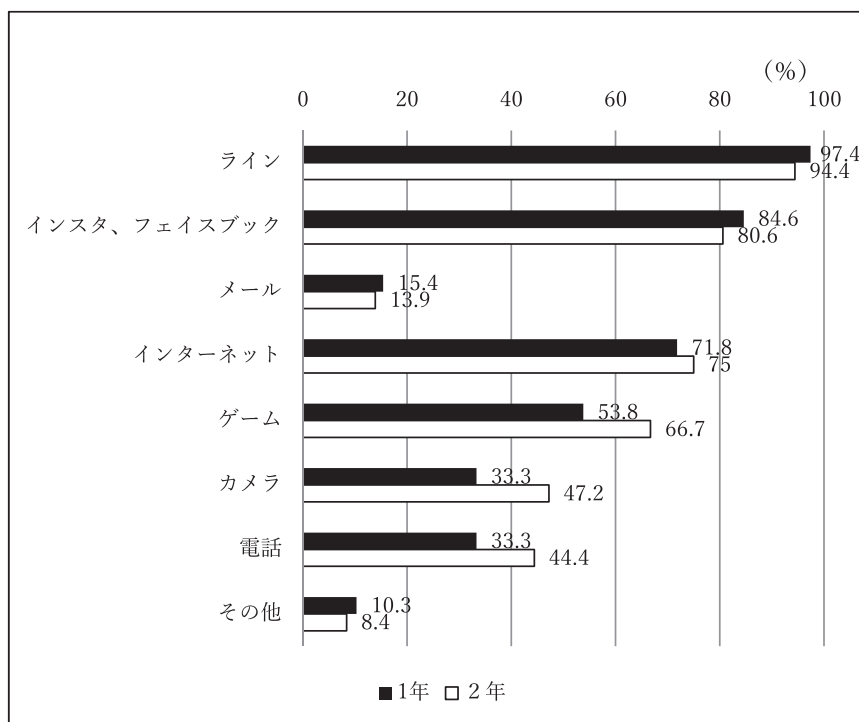


図11 アンケート3 スマホで何をしますか？

2-4 自宅にパソコンはありますか

図12で示すように、自分専用のパソコンを持っている学生は、1, 2年とも約30%、家族で使うパソコンがあるが約60%で、自宅にパソコンがない学生も10%を超えている。自宅のパソコンもスマホやタブレットに代わってきたのではないかと考える。

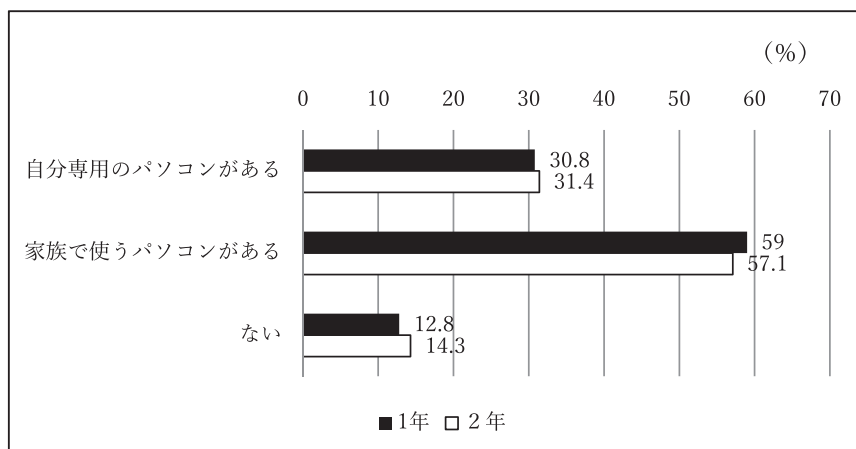


図12 アンケート4 自宅にパソコンはありますか

2-5 パソコンがあると答えた方、何に使っていますか？

自宅のパソコンを何に使っているのかの問いには、授業の課題などのワード・エクセルという回答が多い。図13に示すように、特に2年生は課題も増え、自宅で行い、メールで提出しているようである。

その他の回答は、パワーポイント作成、スマホのバックアップや音楽をダウンロードしたり、DVD鑑賞というものがあった。使っていないという回答もあった。

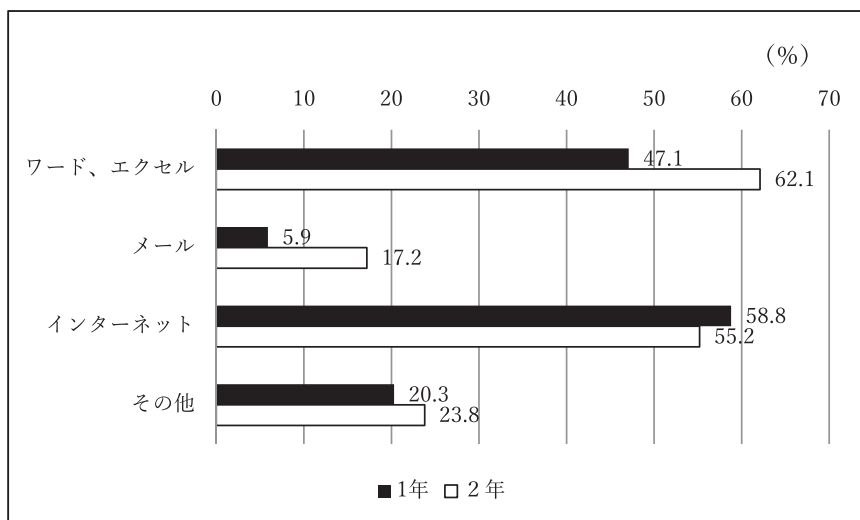


図13 アンケート5 何に使っていますか

VII. 考察

スマホでは、文字入力の際にトグル入力かフリック入力のどちらかを選ぶことができる。「トグル入力」は、1つのキーを何度かタップして文字を切り替える入力方法で、たとえば「う」を入力したい時は、「あ」のキーを3回タップする。「フリック入力」は、キーを指先で上下左右に軽くはじいて文字を切り替える入力方法で、たとえば「う」を入力したい時は、「あ」のキーを上側にはじく。フリック入力はスマホならではの操作で、慣れるまでには多少時間はかかるが、慣れると入力スピードが格段に上がる。メリットは、キーをはじく方向を覚えて操作に慣れてしまえば、文字入力が格段に速くなる。たとえば「お」を入力したい時は「あ」のキーを下にはじく1ステップなので、手間を軽減することができる。デメリットは、キーをはじく方向を覚えるのが大変で、操作についても慣れが必要なので、ある程度練習をしなければ身につかない。

学生の多くは、スマホの操作にも慣れ、「フリック入力」をしている。入力速度からもスマホをより多く活用していることがわかる。



図14 トゲル入力



図15 フリック入力

VIII. 結論

今後、次第にプライベートではスマホ、パブリックな場ではタブレット端末を使うことが一般化することが考えられる。しかし、企業や医療機関など学生が目指すビジネスの現場では、多くの業務がPCで行われている。

入学当初は、スマホのフリック入力に慣れ、また、必要な情報は瞬時に画面に表示することができ、簡単な文書作成であれば、スマホだけでできる状況にある。そのために、PCでのメールのマナーがわからない学生がほとんどであった。入学後、授業時間内、時間外ともPCを操作する機会が増え、PCの入力にも慣れてきた。レポートや課題作成なども、プリントアウトして提出するか、あるいはファイル（データ）として提出することが求められ、テンプレートを活用したり、レイアウトを整えることも身に着けている。

情報端末への入力スキルの習得のための授業についても、キーボードのみによる指導から新たな入力形態に応じた指導法が必要とされてきているのではないだろうか。

今回の調査結果を踏まえ、情報機器の変化に応じたスキル獲得について、今後も作業時間や、スキル習得期間などの要因を踏まえた調査を行い、課題を明らかにしたい。

PCでの入力速度がある人は、入力自体はさほど時間がかかる作業ではない。入力速度が上がれば、作業効率も良くなり、より良い文書を作成するための時間を作ることができる。そのためには、より多くPC操作をする機会が必要である。また、文字入力を練習するための時間も必要である。

大学入学後の授業での活用や課題提出、レポート作成、そして、卒業後の業務などにおいて、PCでの作業がスムーズにできるように勤めていきたい。

引用文献

- 1) 日本語ワープロの入力スキルの習得とスマホ入力スキルについて
水谷久康・小川美樹
日本教育心理学会第61回総会発表論文集（2019年）
- 2) 総務省 平成30年版情報通信白書
第4章ICTによるインクルージョン促進 第2節 ICTによる「つながり」の現状
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/html/nd142110.html>
- 3) 日本語入力から見る“PCが使えない大学生問題”
長澤直子 2019年 46 巻 p.58-63 立命館大学大学院社会学研究科
- 4) 大学生のスマートフォンとPCでの文字入力方法 ― 若者がPCよりもスマートフォンを好んで使用する理由の一考察 ― 長澤直子 『コンピュータ&エデュケーション』 Vol.43, 2017年, p.67-72
- 5) スマートフォン利用の現状とタッチタイプ習得の様子 ～ 独自開発のソフトウェアを利用したタッチタイプの習得 ～奈良拓哉
東北女子大学・東北女子短期大学 紀要 No.56:67～74 2017
- 6) スマホ初心者必見！ トグル入力とフリック入力、より早く入力できるのはどっち？
<https://www.nexi.jp/article/442/index.html>
- 7) 世界で唯一、日本の子どものパソコン使用率が低下している
Newsweek ニューズウィーク日本版 豊田敏彦（教育社会学者） 2020年1月8日
https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2020/01/post-92085_3.php

原著（論文）

保育所・幼稚園における保護者支援に関する研究 — 就園児の保護者と保育者の実態調査 —

赤塚 徳子 柊宜佐統美

Research on the Ways of Supporting Parents at Nursery Schools and Kindergartens:
Survey on the Relationship between Parents and Childcare Workers

Noriko Akatsuka, Satomi Negi

Abstract

We conducted a questionnaire survey to examine the possibility of developing a more desirable relationship between parents and childcare workers as well as improving the way of interacting with each other. The results of the survey show what parents are asking nursery school or kindergarten teachers for in terms of 'their communication skills and manners', 'their way of dealing with consultation' and so on.

It is also revealed that parents greatly appreciate the power of communication as one of the essential skills teachers should acquire. However, the fact is that many teachers feel that communication with parents is their weak point, which could lead to their resignation in a worst-case situation.

要旨

就園児の保護者との望ましい関係の構築や保護者対応のあり方について検討することを目的としてアンケート調査を実施した。調査結果から、「コミュニケーションやマナー」「相談への対応」などについて、保護者が求める保育者のあり方が示唆された。また、保護者は保育者の資質として「コミュニケーション力」を高く求めているが、保護者と接することに苦手意識のある保育者は多く、離職につながる要因でもあることが明らかとなった。

Keyword : the ways of supporting parents, the expertise of childcare workers, the training of childcare workers

キーワード：保護者支援、保育者の専門性、保育者養成

I. はじめに

保護者に対する子育て支援は、保育者の重要な役割であり、専門性を生かした援助が求められている。様々な保護者の背景や思いを理解することが、保護者との望ましい関係性の構築につながるが、理不尽な要求や苦情を繰り返す保護者が社会問題として取り上げられることから、保護者に対して苦手意識を持つ保育者は少なくない。

『保育所保育指針』¹⁾には、「保育所を利用している保護者に対する子育て支援」として、「保護者との相互理解を図るよう努めること。」「保護者の状況を配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努め、子どもの生活の連続性を考慮すること。」と明示している。また、『幼稚園教育要領』²⁾には、「幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分に図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにする。・・(中略)・・また、家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けるなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるように配慮するものとする。」とし、家庭との連携の必要性を示している。

しかし、厚生労働省(2013)が行った『保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組』³⁾の調査では、保育士資格を有しながら保育士への就業を希望しない理由として「保護者との関係がむずかしい」との回答が19.6%(複数回答)となっており、保護者との関わりの難しさが、潜在保育士が保育者として就職するにあたっての壁のひとつであると思われる。また、筆者らが行った調査(2019)⁴⁾において、保育者を目指す学生の保護者対応に対する苦手意識が示された。その中で、保護者対応の不安要因として、「専門性」「表現力」「対人力」「保護者像」の4つのカテゴリーが挙げられ、臨機応変な対応への不安や、相談援助技術やコミュニケーション能力の低さ、知識や技術・経験の不足が不安につながっていることが示唆された。

保育所や幼稚園に子どもを預ける保護者が、保育者の対応をどのように感じているか、相談の状況や内容について明らかにすることは、保育者に求められる役割の理解や保護者との望ましい関係性の構築の実現につながると考える。また、保育者の実情や困難を把握することで、潜在保育士問題の改善の一助となることが期待される。

II. 研究目的

保護者と望ましい関係を構築し、適切な支援を行うためには、保護者のニーズを把握することや、保育者の実情を把握する必要がある。そこで本研究では、就園児の保護者と保育者の実態調査を実施し、子育て支援の課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅲ. 研究方法

1. 対象者及び方法

対象者は、A県I市内の保育所4園と幼稚園2園の保護者および保育者とし、回答者は、保護者769名（保育所228名、幼稚園541名）と保育者134名（保育所102名、幼稚園32名）であった。

調査方法は、無記名式質問紙法、留置回収で実施した。

2. 調査期間

2018年9月10日～21日

3. 倫理的配慮

対象施設の管理者に対して、調査の目的を説明し、個人を特定したり、研究目的以外に使用しないことなどの倫理的配慮について口頭と文章を用いて調査依頼を行い、同意を得た。対象者には前述の倫理的配慮について文書で説明し、封質問紙の提出をもって同意の確認とした。本研究は、愛知文教女子短期大学研究倫理委員会の承認を受けて実施した。

Ⅳ. 調査結果

1. 保護者の保育者への相談の状況

1) 保護者の相談相手

保護者の相談相手は、「担任保育者」が最も多かったが、以前の担任や時間外保育担当の保育者に相談している保護者もいることが分かった。また、幼稚園においては、園長や教頭に相談する保護者が約2割であった。

表1 相談相手（複数回答）

	保護者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
担任の先生	490	86.4	134	67.0	624	81.4
現在の担任以外の先生	44	7.8	15	7.5	59	7.7
園長先生	3	0.5	29	14.5	32	4.2
主任先生・教頭先生	30	5.3	15	7.5	45	5.9
相談するつもりはない	0	0	3	1.5	3	0.4
その他	0	0	4	2.0	4	0.5

2）相談の方法

相談方法は、保育所・幼稚園の保護者共に「直接話をする」が最も多かったが、保育所では4割近くの保護者が「連絡帳」を活用しているという結果であった。保育者も同様に「直接話をする」という対応をしていることが分かった。

表2 相談方法（複数回答）

	保護者						保育者					
	保育所		幼稚園		合計		保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
直接話をする	401	42.5	148	70.8	549	47.6	31	37.8	94	59.9	125	52.3
電話	147	15.6	2	1.0	149	12.9	20	24.4	6	3.8	26	10.9
連絡帳	356	37.7	50	23.9	406	35.2	26	31.7	48	30.6	74	31.0
メール	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
手紙	25	2.6	3	1.4	28	2.4	5	6.1	8	5.1	13	5.4
相談する(される)ことはない	4	0.4	4	1.9	8	0.7	0	0	1	0.6	1	0.4
その他	11	1.2	2	1.0	13	1.1	0	0	0	0	0	0

3）相談の頻度

保護者の保育者への相談頻度は、保育所では「あまり相談しない」が最も多く、幼稚園では「時々相談する」が最も多いという結果であった。全体では約半数の保護者が保育者に相談をしていることが分かった。また、保育者の約8割は保護者から相談を受けているという結果であった。

表3 保育者への相談の頻度

	保護者						保育者					
	保育所		幼稚園		合計		保育園		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
よく相談する(ある)	16	3.0	13	8.1	29	4.1	2	6.3	9	8.9	11	8.3
時々相談する(ある)	218	40.4	88	54.7	306	43.7	26	81.3	70	69.3	96	72.2
あまり相談しない(ない)	274	50.7	50	31.1	324	46.2	4	12.5	17	16.8	21	15.8
相談した(された)ことはない	32	5.9	10	6.2	42	6.0	0	0	5	5.0	5	3.8

4) 保護者の相談内容

保護者の相談内容は、保育所・幼稚園共に「園での子どもの様子が心配」が多く、保育所では次いで「子ども同士の関係」であったが、幼稚園では「子どもの性格」という結果であった。

保育者も同様に「園での子どもの様子」の相談が最も多いという結果であったが、幼稚園においては、「子どもの発達」の相談が同じ割合であった。

表4 相談内容（複数回答）

	保護者						保育者					
	保育所		幼稚園		合計		保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
子どもの発達	103	8.9	59	14.5	162	10.3	17	13.3	64	17.9	81	16.7
子どもの発育	70	6.0	39	9.6	109	7.0	14	10.9	38	10.6	52	10.7
子どもの健康	80	6.9	58	14.3	138	8.8	10	7.8	32	9.0	42	8.7
しつけ	33	2.8	37	9.1	70	4.5	8	6.3	25	7.0	33	6.8
子ども同士の関係	272	23.4	58	14.3	330	21.0	24	18.8	44	12.3	68	14.0
保護者同士の関係	4	0.3	2	0.5	6	0.4	0	0.0	14	3.9	14	2.9
保育者と子どもの関係	19	1.6	5	1.2	24	1.5	2	1.6	5	1.4	7	1.4
子どもの性格	128	11.0	61	15.0	189	12.1	6	4.7	26	7.3	32	6.6
園での子どもの様子が心配	340	29.3	66	16.2	406	25.9	28	21.9	64	17.9	92	19.0
子どもが登園を嫌がる	80	6.9	13	3.2	93	5.9	18	14.1	24	6.7	42	8.7
仕事との両立	3	0.3	1	0.2	4	0.3	0	0	7	2.0	7	1.4
家族関係	1	0.1	1	0.2	2	0.1	1	0.8	7	2.0	8	1.6
相談する(される)ことはない	10	0.9	4	1.0	14	0.9	0	0	1	0.3	1	0.2
相談したくない	0	0	0	0	0	0						
その他	18	1.6	3	0.7	21	1.3	0	0	6	1.7	6	1.2

5) 相談の印象

保護者が保育者に相談する際に感じている印象は、保育所では「相談しやすい雰囲気である」が最も多く、次いで「子どものことを理解してくれている」であった。幼稚園においては、「子どものことを理解してくれている」が最も多く、次いで「相談しやすい雰囲気である」であった。好印象の意見が多いという結果であったが、「忙しそうで話しかけられない」「話しかけづらい雰囲気である」と感じている保護者もいることが分かった。

表5 保育者への相談についてどのように感じているか（複数回答）

	保護者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
子どものことを理解してくれている	251	23.9	98	26.6	349	24.6
相談しやすい雰囲気である	285	27.1	96	26.0	381	26.8
専門的知識がある	47	4.5	28	7.6	75	5.3
アドバイスが的確	42	4.0	20	5.4	62	4.4
保育方針が理解できる	17	1.6	13	3.5	30	2.1
よく話を聞いてくれる	174	16.5	71	19.2	245	17.2
忙しそうで話しかけられない	70	6.7	10	2.7	80	5.6
話しかけづらい雰囲気である	22	2.1	8	2.2	30	2.1
悪い印象を持たれそう	18	1.7	3	0.8	21	1.5
自分で解決できる	17	1.6	3	0.8	20	1.4
保育者以外に相談する相手がいる	50	4.8	9	2.4	59	4.2
他の人に聞かれてしまいそう	4	0.4	1	0.3	5	0.4
相談する内容がない	24	2.3	2	0.5	26	1.8
相談したくない	2	0.2	0	0	2	0.1
その他	29	2.8	7	1.9	36	2.5

2. 保育者が受ける相談の状況

1) 保育者が感じる相談の難しさ

「保護者からの相談は難しい」と感じている割合は、保育所・幼稚園共に「ややそう思う」が最も多く、約9割の保育者が難しさを感じていることが分かった。

表6 保護者からの相談への対応は難しいと思うか

	保育者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
とてもそう思う	11	36.7	39	39.4	50	38.8
ややそう思う	17	56.7	52	52.5	69	53.5
あまりそう思わない	2	6.7	8	8.1	10	7.8
思わない	0	0	0	0	0	0

2) 保護者とのコミュニケーション

「保護者とのコミュニケーションが取れている」と感じている保育者は、保育所で約7割、

幼稚園で約 8 割であった。「コミュニケーションが取れていない」と感じている保育者は約 2 割であった。

表 7 保護者とのコミュニケーションは取れているか

	保育者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
とてもそう思う	2	6.9	8	8.0	10	7.8
ややそう思う	20	69.0	75	75.0	95	73.6
あまりそう思わない	6	20.7	16	16.0	22	17.1
思わない	1	3.4	1	1.0	2	1.6

3) 保護者対応の苦手意識

「保護者と接することに苦手意識がある」と回答した保育者は、保育所・幼稚園共に約 6 割であった。

表 8 保護者と接することに苦手意識はあるか

	保育者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
とてもある	3	10.0	7	7.0	10	7.7
ややある	15	50.0	52	52.0	67	51.5
あまりない	11	36.7	37	37.0	48	36.9
全くない	1	3.3	4	4.0	5	3.8

4) 離職の要因

「保護者対応が原因で離職を考えたことがある」と回答した保育者は、保育所では約 2 割、幼稚園では約 4 割であった。保育所・幼稚園共に「あまりない」と回答した保育者が最も多かった。

表 9 保護者対応が原因で離職を考えたことがあるか

	保育者					
	保育所		幼稚園		合計	
	人	%	人	%	人	%
よくある	0	0	9	9.1	9	7.0
時々ある	5	16.7	35	35.4	40	31.0
あまりない	16	53.3	40	40.4	56	43.4
ない	9	30.0	15	15.2	24	18.6

5) 保護者から信頼を得るための保育者としての資質・能力

保護者が担任保育者に求める資質・能力について、「とても思う」の割合が高かった項目は、「傾聴力」「会話力」「明るさ」であった。ピアノなどの保育実技については、他の資質・能力と比べて必要度が低く、幼稚園の保護者の4割は重要視していないという結果であった。保育者は保護者と同様に「傾聴力」「会話力」「明るさ」が必要であると認識しているが、「専門的知識」も必要であると感じていることが分かった。

表10 担任保育者に求めること（保護者から信頼を得るために必要なこと）

		保護者						保育者					
		保育所		幼稚園		合計		保育所		幼稚園		合計	
		人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
保 育 経 験	とても思う	222	41.1	65	40.4	287	40.9	15	42.9	44	43.6	59	43.4
	やや思う	267	49.4	77	47.8	344	49.1	13	37.1	49	48.5	62	45.6
	あまり思わない	47	8.7	15	9.3	62	8.8	7	20.0	7	6.9	14	10.3
	思わない	4	0.7	4	2.5	8	1.1	0	0	1	1.0	1	0.7
専 門 的 知 識	とても思う	239	44.3	66	41.0	305	43.6	18	58.1	68	67.3	86	65.2
	やや思う	270	50.1	82	50.9	352	50.3	13	41.9	32	31.7	45	34.1
	あまり思わない	30	5.6	9	5.6	39	5.6	0	0	1	1.0	1	0.8
	思わない	0	0	4	2.5	4	0.6	0	0	0	0	0	0
傾 聴 力	とても思う	415	77.0	98	62.0	513	73.6	23	74.2	85	84.2	108	81.8
	やや思う	116	21.5	54	34.2	170	24.4	8	25.8	16	15.8	24	18.2
	あまり思わない	6	1.1	4	2.5	10	1.4	0	0	0	0	0	0
	思わない	2	0.4	2	1.3	4	0.6	0	0	0	0	0	0
会 話 力	とても思う	327	60.9	88	55.0	415	59.5	20	64.5	65	64.4	85	64.4
	やや思う	198	36.9	62	38.8	260	37.3	11	35.5	35	34.7	46	34.8
	あまり思わない	9	1.7	6	3.8	15	2.2	0	0	1	1.0	1	0.8
	思わない	3	0.6	4	2.5	7	1.0	0	0	0	0	0	0
明 る さ	とても思う	396	73.5	107	66.5	503	71.9	22	71.0	60	59.4	82	62.1
	やや思う	127	23.6	45	28.0	172	24.6	8	25.8	40	39.6	48	36.4
	あまり思わない	15	2.8	6	3.7	21	3.0	1	3.2	1	1.0	2	1.5
	思わない	1	0.2	3	1.9	4	0.6	0	0	0	0	0	0
保 育 実 技	とても思う	93	17.4	22	13.8	115	16.5	10	32.3	6	5.9	16	12.1
	やや思う	329	61.4	76	47.8	405	58.3	16	51.6	43	42.6	59	44.7
	あまり思わない	105	19.6	53	33.3	158	22.7	4	12.9	50	49.5	54	40.9
	思わない	9	1.7	8	5.0	17	2.4	1	3.2	2	2.0	3	2.3

3. 保護者の自由記述

1) 保育者への信頼が高まったエピソード（抜粋）

a. コミュニケーションに関する内容

- ・子どもだけでなく保護者の気持ちの変化に気づき、声を掛けて下さった。
- ・親の体調の心配もしてくれて、声をかけてもらえることがありがたかった

b. 報告・相談に関する事

- ・親も知らない子どもの長所を報告してもらう時
- ・お迎えの際に、園での様子をよく教えてくださる先生は、やはり子ども一人ひとりをよくみていて、一人ひとりの性格を理解し保育していると感じる。
- ・我が子がよくないことをしたときに、きちんと保護者に伝えてくださった。言いにくい内容だとも思うことも、言葉を選んで話してくださり、信頼できる方だと思った。
- ・子どもが悪いことをした時、ちゃんと叱ってくれて、そのことをしっかりと説明していただいた。
- ・担任の先生ではないのに話しかけてくれて、子どものことを教えてくれた時はうれしかった。元気に挨拶してくれると、こちらも明るくなる。
- ・相談したいことがあると話したら、早々に時間を作っていただけた。
- ・子育ての愚痴を言ったりするが、忙しそうな時でも話をよく聞いてくれて、育児に関する悩み相談ができる場であると思っている。

c. 連携に関する内容

- ・担任だけでは難しいと担任自身が感じることにについては、すぐに園長に相談して意見を求めているのが分かるので、園全体で子どもと保護者を見守ってくれていると感じる。

2) 保育者に対して不信を感じたエピソード（抜粋）

a. コミュニケーション・マナー・言葉がけに関する事

- ・笑顔や挨拶がない。話している内容と表情が違い、何を考えているか分からない。
- ・あまりにもフレンドリーに話をしてくる担任がおり、相談がしにくい。
- ・クラスが変ると途端に関心を持たれなくなった。

b. 相談・報告に関する事

- ・発達の相談で真剣に相談しても、「大丈夫ですよ」とばかり言われた。よくないことも心配なことも親に伝えてほしい。
- ・相談をしても「大丈夫」と言われることが本当に嫌です。相談をしても意味がない。
- ・ケガをしてきたのに、連絡がなかったこと。またどうしてケガをしたのか、先生が見ていなかったため、状況が分からなかったことが複数回あった。
- ・保育者が保護者に気を使いすぎ、言葉を選びすぎ、的確なアドバイスを得られないことが多い。

- ・相談する場所は、周りのお母さんの目も気になるので配慮してほしいです。職員室なんて本当に嫌でした。

c. 連携に関する内容

- ・副担任の先生に「少し体調が悪そう」という話をされ、次の日に担任の先生にそのことを話したら、「知らない。」と言われた時に、連絡がうまく取り合えていないのかと疑問に思った。

V. 考察

本調査結果から、就園児の保護者が保育者に相談する機会は多く、特に担任保育者に相談していることが明らかとなった。

相談の方法は「直接話をする」が最も多く、保育所では「連絡帳」も活用されているという結果であった。長時間保育を利用する子どもの保護者は、担任保育者との直接のやり取りが難しい状況であると考えられる。最も多かった相談内容は「園での子どもの様子が気になる」ということから、子どもの様子をよく知る担任保育者から具体的な子どもの姿を確認したいという保護者の思いが推察される。そのため、日頃から子どもの様子を保護者に伝えることで、保護者の不安解消や保育者への信頼感にもつながると言える。

保育者の相談対応について、「相談しやすい雰囲気」「子どものことを理解してくれている」「よく話を聞いてくれる」といった好意的な印象を持っている保護者が多いことから、保護者からの相談を受けることで、相互理解につながる効果があると考えられる。半面、保護者と接することに苦手意識を持つ保育者は半数以上で、保育者は保護者からの相談の対応に難しさを感じている。また、「保護者対応が原因で離職を考えたことがある」と回答した保育者は保育所で約2割、幼稚園では約4割であった。保育者の保護者対応への苦手意識は改善が必要であると言える。そのためには、園内での事例検討や園外研修の機会を増やし、多様な保護者に対応するためのスキルの習得に園全体で取り組む必要がある。

「信頼を得るための保育者としての資質・能力」として、保護者は「傾聴力」「会話力」「明るさ」、保育者は「傾聴力」「専門的知識」「会話力」が必要だという結果であった。岸本（2018）⁵⁾は保護者支援の資質・力量を、「保護者を理解し、対応する力」、「つなげる力」、「聞く力・伝える力」、「保育の専門的技能」、「個人の特徴」の5つのカテゴリーに分けている。「傾聴」は保育者として保護者とかかわる上での基本的態度であり、傾聴することで、話し手の思いや状況を知ることができ、支援につなげることができる。しかし、丸目（2015）⁶⁾は保護者へのアンケート調査で、「コミュニケーションの機会のなさ、回数や時間の少なさ、また内容の乏しさなどから、コミュニケーションが決して十分とはいえない」という実態を明らかにした。本研究でも、保護者とコミュニケーションを取れていないと認識している保育者が約2割いることや、「忙しそうで話しかけられない」「話しかけづらい雰囲気である」と感じている保護者がいることから、日頃からコミュニケーションを取ることに努めていく必要があると言える。

ピアノ等の「保育実技」については、保育所の保護者の約2割、幼稚園の保護者の約4割が「求めている」という結果であった。保育実技の能力よりも、コミュニケーション力や明るさといった「人柄」が保育者の評価に関係していると言える。

また、保護者の自由記述から、「信頼を得るための保育者の姿勢」が明らかとなった。『コミュニケーションやマナー』については、明るい笑顔で挨拶をし、親しみやすい関係を作ること大切であるが、適切な言葉遣いや保護者との距離感が重要で、保育者としてのマナーや対話力が求められる。フレンドリーな対応は不信感につながることを認識し、保育者としての立場を守り、適切な関係性を保つことが必要である。文化庁の全国の16歳以上の男女を対象とした「国語に関する世論調査」(2017)⁷⁾では、「人に対する話し方が上手ではない」(22.0%)「敬語がうまく使えない」(16.7%)という結果であったことから、保育者の中にも話し方や敬語の使い方に自信がなく、それが保護者対応への苦手意識の要因のひとつと考えられる。フレンドリーな言葉遣いは保護者の不信感につながることを認識し、正しい言葉遣いを意識していくことが必要である。また、子どもだけでなく保護者の様子や変化にも目を向け、保護者に声をかけることも信頼関係構築のきっかけになると言える。『相談への対応』において、保護者の心配事に対し、状況を把握しないままの曖昧な対応や安心感を与えようとする安易な言葉は不信感につながる事が分かった。長所を伝えることは保護者の自信や子育ての喜びにつながるが、保護者は子どものありのままの姿を把握することを望んでいることから、子どもの問題行動についても知らせると共に、保育者の思いや保育方針を伝え、家庭と連携して子どもの望ましい育ちを支えていく姿勢を示すことが求められる。相談場所に職員室が使われることが多いが、職員室は他の保護者や保育者も出入りする機会があり、保護者にとって望ましい相談場所であるとは言えないことから、保護者の心情を考慮した細やかな配慮が必要である。『連携に関する内容』については、担任保育者だけでなく、園長をはじめ他の保育者も我が子の状況を把握していることで、保護者は安心を得ることができる。複数担任での保育においては、特に連携が重要であることを認識し、連携の強化を図ることが求められる。

VI. 結論

家庭とは異なる環境で過ごす子どもの様子を心配し、保育者に相談を寄せる保護者は少ない。保育所保育指針¹⁾に示されている「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」「保育士の専門性を生かし、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」を実行するためには、日頃から保護者とコミュニケーションを取り、園での子どもの姿を丁寧に伝えとともに、家庭での様子の把握に努め、連携の姿勢を示すことが重要である。また、プライバシーの保護や保護者の心情を考慮し、相談場所や方法に配慮することも必要である。

様々な家庭環境や子育て状況、保護者のパーソナリティに対応することは容易ではなく、保育者は保護者対応に苦手意識をもつ傾向があるが、保護者は保育者の対応を好意的に捉え、相談しやすい印象を抱いている。このことを保育者が認識し、苦手意識を払拭することが子

育て支援における問題解決のひとつといえる。また、保育者同士の連携は保護者の安心につながることから、保育者が個々で対応しようとせず、園全体で子育てを支援していくことが重要である。

引用文献

- 1) 厚生労働省（平成29年告示）『保育所保育指針』
- 2) 文部科学省（平成29年告示）『幼稚園教育要領』
- 3) 厚生労働省（2013）「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」平成25年10月
雇用均等・児童家庭局 職業安定局
- 4) 柗宜佐統美・赤塚徳子・柴田法子（2019）「保育者を目指す学生の保護者対応に対する不安要因の検討」『愛知文教女子短期大学 研究紀要40』75－83
- 5) 岸本美紀（2018）「保育者が考える保護者支援に必要な資質・力量 — インタビュー調査の分析結果から —」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要(52)』161－168
- 6) 丸目満弓（2015）「保護者支援の前提となる保育士と保護者間コミュニケーションに関する現状と課題 — 保護者アンケートを中心として —」『大阪総合保育大学紀要(9)』173－194
- 7) 文化庁（2019）「国語に関する世論調査」文化庁文化部国語課

原著（論文）

保育者としての資質向上を目的とした表現活動の研究②

～サンドアートシアターの取り組みにおける学生のお互いのグループ評価に関する考察～

伊藤久美子

Improving Students' Level of Knowledge and Skills with Regard to
Expression Activities for Childcare Workers 2

: Discussion of Students' Evaluations toward the Other Groups of Students'
Expression Activities with the Use of 'Storytelling Sand Art Shows'.

Kumiko Ito

Abstract

We have incorporated 'storytelling sand art shows', in which students can learn various methods of expression needed for childcare into our class of 'Early Childhood Care and Education Approaches for Expression'. The aim of this paper is to find out how things really are through investigating on what points students focus their attention

when learning expression during the class so that we can hold a clue as to what remains to be done to instruct them. First, each group of students assessed other groups of students' performances on 'storytelling sand art shows', and then we categorized their viewpoints into seven concepts, i.e. 'drawing skills', 'the expression of emotion', 'storylines', 'music', 'time concepts', 'group activities' and 'negative approaches'.

The survey found that it was 'drawing skills' that many of the students evaluated as the key viewpoint. Hence, we intend to increase the amount of time spent on hands-on practice to develop students' drawing skills as well as seek an innovative way to teach them.

要旨

筆者が担当する保育内容指導法『表現』の授業では、保育に必要な様々な表現の要素を含む『サンドアートシアター』を取り入れている。本研究の目的は、保育者養成校で学ぶ学生の、表現に対する着目点を調査して現状を明らかにし、保育者を目指す学生の表現指導における今後の課題を探る手掛かりとすることである。グループ活動で行った『サンドアートシアター』の発表を、学生がお互いのグループ評価し、評価から得られた学生の表現に対する着目点を、7つにカテゴリー化した。各カテゴリーは＜描画スキル＞ ＜感情表現＞ ＜ストーリー構

成》《音楽》《時間的概念》《グループ活動》《否定的概念》となり、多くの学生が他者の表現を評価する着目点は、描画のスキルであることが導き出された。今後は、実践練習の時間を増やし、描画のスキルを身に付ける方法と仕組みを検討していきたい。

Keywords : a storytelling sand art show, expression, childcare workers training

キーワード：サンドアートシアター、表現、保育者養成

I. はじめに

少子化やIT社会により子どもを取り巻く状況が急速に変化中、2018年に改訂された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示された¹⁾。幼児は遊びを通して主体的に活動することが必要とされ、そのための環境を整えることや遊びの質保証が保育者に求められる。現代の子どもたちはデジタルネイティブとして、バーチャルな世界に関わることが日常的であり、非現実の体験を現実の世界で体験したことに錯覚してしまうことがある。空想やファンタジーは子どもの想像力を育み、劇遊びやごっこ遊びで現実を演じることによって表現力を高めるように²⁾ その場に身体が存在しないバーチャルリアリティの世界だけではなく、現実世界における他者との関りを通して社会性を身に付けるプロセスを理解して子どもの遊びの環境を整えなければならない。また、人的環境としての保育者は、子どもたち一人一人の特性に合わせて関りながら情緒を安定させ、子どもの遊びや生活をより豊かにする援助の方法について熟考する必要がある。しかし、若い保育者もデジタルネイティブの世代である。幼少の頃からパソコンや携帯電話、スマートフォンが身近に存在し、合理的に情報を収集したり、ゲーム機で一人で遊んだりすることが普通という世代である。人との関りが薄れ、社会性を身に付ける機会が阻まれることを懸念する声もきかれ、子どもを取り巻く様々な問題点も指摘された。しかしながら現代のような新しい社会情勢に適応していく能力は必要であり、将来の社会を見据えて小学校教育でもプログラミングの授業が取り入れられることが示され、パソコン操作のスキルを身に付けることが必須となるなど、教育の方法も新たな取り組みが実践されている現状がある。このような時代の流れを鑑み、これからの保育者が、新しい時代を生き抜く力を身に付けた子どもを育むためには、新しく改訂された教育要領や保育指針の意義に即した新たな保育の思索を試行することが求められる。また、多くの自然や文化に触れる重要性を改めて理解し、子どもの非認知能力を高め、さまざまな体験から得られる学びを深めて発展させていく遊びの環境をどのように整えるかが重要になるのである。つまり、現代の子どもたちを保育することは、様々な文化的、自然的な事象を映像などの視覚的情報のみに頼るのではなく実体験できる環境を整えることが一つのカギとなり、遊びを主体的に実践できる環境を意図して用意することが、今回の改訂で提示された「環境を整えること」の意義に即すると考えられる³⁾。

筆者は、「表現」の授業を通して『サンドアートシアター⁴⁾』を取り入れ、保育者として必要な資質能力の一つである表現力を向上させる方法を検証してきた。表現力は、他者との

関わりの中で表出し、他者の表現を理解することで社会性を養う。社会人として必要なコミュニケーション能力は、表現の豊かさによって良好な人間関係を構築すると考えられる。しかし、表現の方法は様々であり、他者の表現を理解することは容易ではない場合がある。様々な表現要素をもつ『サンドアートシアター』の取り組みは、学生それぞれの個性を表す効果的な教材である。しかし、個の多様な表現を評価することや学生の表現力を向上させるための具体的な課題を見つけることは困難である。なぜなら、表現を個性と捉えるなら、この表現の優劣はつけられないのではないだろうか。

保育の場では、子どもの表現を評価するということは、保育者が個々の子どもを理解しよりよい環境を与えることができたかを振り返ることである。子どもの体の中からあふれ出る表現を、一つの個性と認めて受け入れ、保育者は子どもの自己肯定感を引き出す援助をしなければならない⁵⁾。また、固定概念や画一的な思考を子どもに押し付けることは、子どもの感性を狭めてしまう恐れがあるため、子どもとの関わりの中で慎重にならなければならない。そのためには、学生も自分と他者との違いや個性を認め、自己肯定感を身に付けることが必要である。

学生の他者に対する客観的な評価あるいは自己評価の具体的な項目は、まさに自分自身が着目している表現の項目であり、これらを整理することで表現指導における将来に向けた新たな展望を見い出す可能性が期待できると考える。

Ⅱ. 研究の目的

保育者としての資質向上を目的とした表現活動の研究第一報は、伊藤（2018）⁶⁾で既に述べたように、学生の表現の特徴として、人前で発表したり、自分の意見を述べたりする事に自信がなく、抵抗感を感じている学生が多く、自分がどのように評価されるかを気にする傾向があると指摘した。『サンドアートシアター』の取り組みはグループワークで行うため、発表の際には自分一人に焦点が当たるわけではない。集団で活動することは、表現することに苦手意識を持っていたり、失敗を恐れて自信が持てない学生には取り組みやすい。評価も同様に、個人に向けた評価ではなくグループに対して評価するため、忌憚のない評価をすることが期待できる。本研究は、保育者養成校における保育学生の保育者としての資質を養うため、筆者が授業で取り組む『サンドアートシアター』の実践発表において、学生その他グループに向けた評価の記述内容から得られるデータについて分析する。保育者養成校で学ぶ学生が持つ「表現」に対する評価の視点から着目点を分類することで、今後の表現指導における課題を探る手掛かりとすることが本研究の目的である。

Ⅲ. 研究の方法

1 調査方法

(1) 対象者：A短期大学幼児教育学科の1年生86名（3クラス）

（2）調査期間および調査方法

2017年6月～7月に『サンドアートシアター』を实践し、他グループ評価を自由記述で記入した評価シートを分析した。

（3）『サンドアートシアター』の实践

a. 『サンドアートシアター』とは

半透明のテーブル（サンドアートテーブル）の上に砂を広げ、砂と光の陰影で絵を描く表現技法である。暗い室内で テーブルの下から光を当て、テーブルに表れる描画を真上からカメラで映し、スクリーンに投影する。

b. グループの構成

じゃんけんで決められた1グループ6人～7人で構成し、各クラス5グループを作る。

c. サンドアートの实践

5分～10分程度の『サンドアートシアター』を演じる。テーマは自由。ストーリーと描画を考え、BGMも自分たちで選曲する。全員が必ず砂で描くこととした。取り組みの前に概要を説明し、90分授業2コマで完成させる。3コマ目で発表した。



図1 サンドアートの練習の様子



図2 スクリーンの映像



図3 サンドアートテーブル



図4 発表の様子

（4）分析方法：評価シート他グループ評価の一内容を一コードとし、意味内容の類似性に着眼してカテゴリー化し、内容を忠実に反映させたカテゴリーネームをつけた。

(5) 倫理的配慮：本研究への協力は自由で、調査への参加・不参加により評価等の不利益が生じないこと、得られた結果は研究以外に使用しないこと、個人名が特定されないこと等を説明し、同意を得た。なお、本研究は愛知文教女子短期大学研究倫理委員会の承認をうけて実施した。

IV. 結果

自分のグループ以外の4グループの発表を見て評価した自由記述から、788のコードが得られた。それらをもとに導き出したカテゴリーは、《描画スキル》 《感情表現》 《ストーリー構成》 《音楽》 《時間的概念》 《グループ活動》 《否定的概念》である(表1)。

表1 他グループ評価のカテゴリー N=788

カテゴリー	サブカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
描画スキル (252)	描き方の工夫 (145)	ストーリー構成 (132)	わかりやすい(66)
	上手(58)		ストーリーが良い(62)
	表情の工夫(24)		レベルが高い(4)
	丁寧 (13)	音楽 (99)	曲との合わせ方(71)
	リアル(7)		選曲(28)
	見やすさ(3)	時間的概念 (72)	演技の時間の使い方(31)
	幻想的(2)		終わり方(24)
感情表現 (136)	かわいい (34)		場面の变化(17)
	きれい (19)	グループ活動 (61)	役割分担(37)
	感動(18)		協力(22)
	良かった(15)		真剣(1)
	おもしろい(12)		緊張(1)
	すてき(9)	否定的概念 (36)	失敗(17)
	優しい(8)		わかりづらい(8)
	楽しい(6)		否定(6)
	すごい(5)		難しい(5)
	好き(5)		
	かっこいい(2)		
	期待(1)		
	穏やかな気持ち(1)		
	すばらしい(1)		

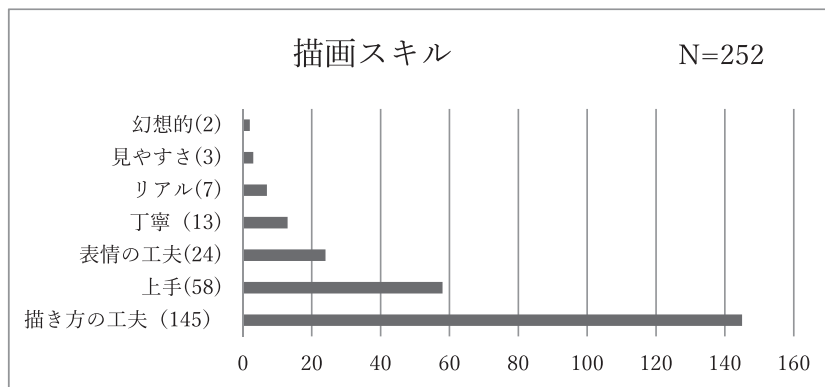


図5 描画スキルのサブカテゴリーとコード数

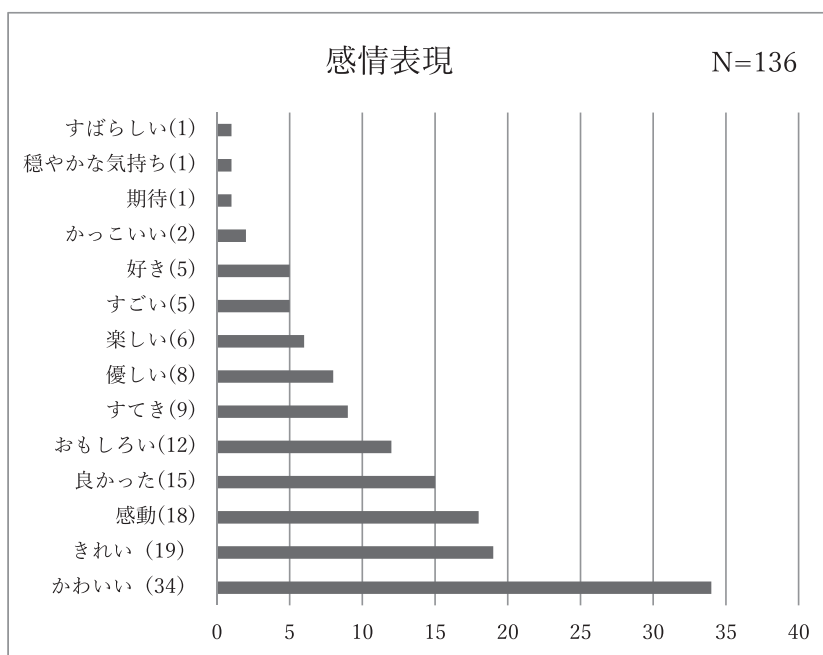


図6 感情表現のサブカテゴリーとコード数

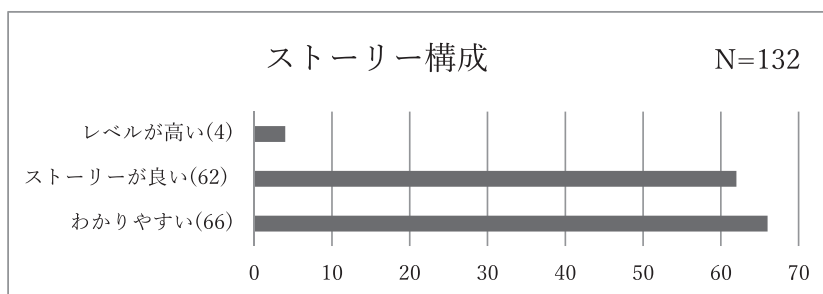


図7 ストーリー構成のサブカテゴリーとコード数

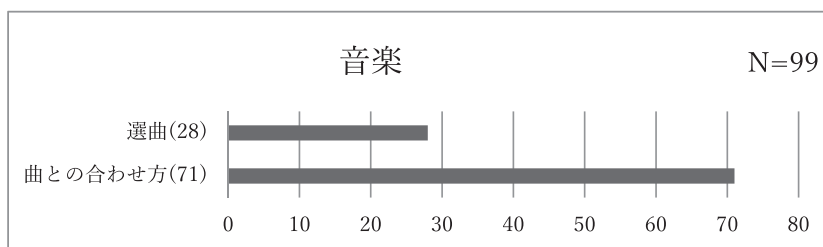


図8 音楽のサブカテゴリーとコード数

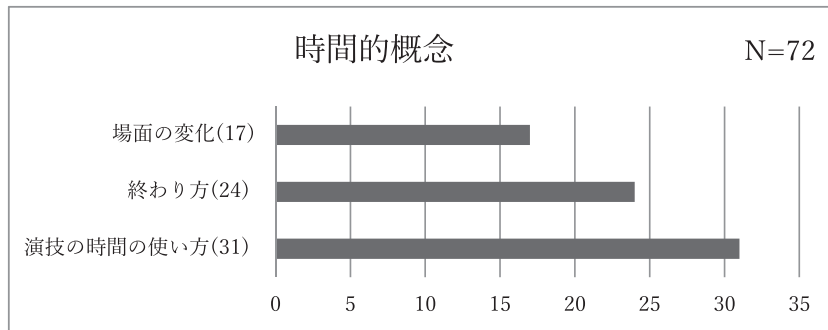


図9 時間的概念のサブカテゴリとコード数

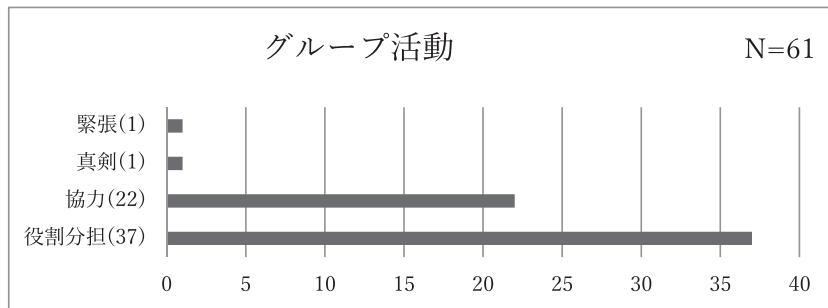


図10 グループ活動のサブカテゴリと評価数

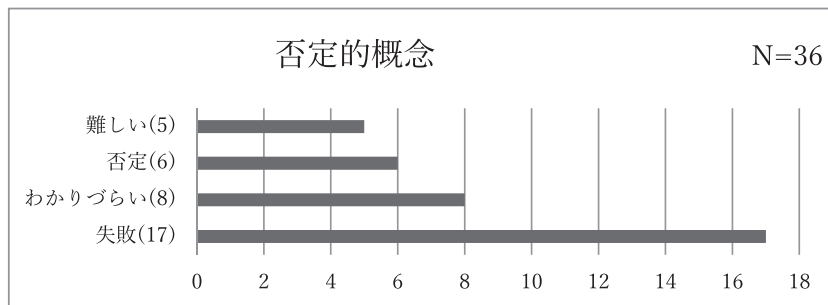


図11 否定的概念のサブカテゴリと評価数

V. 考察

1. ≪描画スキル≫

学生の着目点で一番多かったのが、≪描画スキル≫であった。「人の描き方が上手だった」「動作のひとつひとつが丁寧だと思った」という内容で、多くの学生が視覚的な観点で評価していることがわかる。『サウンドアートシアター』は、描画と音楽によってストーリーを観客に伝えるため、演者が伝えようとする内容は描画によって伝わり方が大きく左右される。視覚的な出来栄を気にすることは、その他の絵画でも共通して言えることである。また、

『サンドアートシアター』は演者が絵を描く過程を披露するため、手の使い方や描く手順など、動作についての評価も見られた。つまり、描き方が見栄え良く、対象の絵をわかりやすく描画することに着目していることが明らかになった。

2. 《感情表現》

次に多く抽出されたカテゴリーは《感情表現》であった。学生は、他グループの評価の記述の中で、自分の感情を記述することが多くみられる。「絵がひとつひとつかわいかった」「絵がきれい」「いろいろなシーンが見れておもしろかった」など、日頃、会話の中で学生が発している言葉が多く使われているが、「かわいい」という評価は、演じている人に対してではなく、作品に対しても表される感情表現である。本来の意味は、①深い愛情をもって大切に扱ってやりたい気持である。②愛らしい魅力をもっている。③幼さが感じられてほほえましい。小さく愛らしい。④殊勝なところがあって愛すべきである。⑤かわいそうだ。いたわしい。ふびんだ⁷⁾。となっているが、『サンドアートシアター』を鑑賞した後の感想として相応するとは考えづらい。現代の学生が評価する場合は、「かわいい」という言葉を広義の「称賛する表現」であると考えられる。

3. 《ストーリー構成》

「言葉はなくてもしっかりとストーリーが伝わりました」「春夏秋冬の季節のことがわかってすごく良かった」と、ストーリーが理解しやすいことが重要であることが明らかになった。ストーリーの内容について評価を記述する際、評価対象のグループが何を演じたのか、ストーリーを理解していることが前提となる。自分たちも同様、観客に何を伝えたいのか、時間をかけてストーリー展開を話し合っているため、ストーリーの内容が理解できたことが評価の視点となっている。また、描画表現からストーリーの理解につながった場合も、評価することが明らかとなった。

4. 《音楽》

音楽についての評価では、「絵と曲が合っていた」という内容が多く、いかにストーリーと音楽が調和しているかを重点に、評価している学生が多い。『サンドアートシアター』を完成させていく過程で、描画を効果的に演出する音楽の選曲は大変難しい。なぜなら、各個人によって描画の場面がもつ音楽のイメージが異なるためである。また、自分のイメージをグループのメンバーに伝えて共有することは容易ではないため、選曲には多くの時間を費やすグループも多い。このような理由から他グループの、音楽による演出に着目していると考えられる。

5. 《時間的概念》

時間的概念の評価については、「2人の子どもが成長する姿がとてもわかりやすかったし、すごい素敵だなと思いました。」「場面ごとに季節を表すものがあってわかりやすかった。」といった場面の移り変わりや時間の経過が分かるストーリー展開について着目していること

が明らかになった。また、描画を効果的に見せるために、絵を描き終えてからゆっくりとした動作で次の描画に移り変わるといった、間を持たせる演出方法を取り入れたグループに対して、評価をしたり、感動的なエンディングを評価する記述もあった。5分～10分で、『サンドアートシアター』のストーリーを演じるが、季節の移り変わりや時間の経過など、ナレーションがない状態でも理解できることは、評価の視点になると考えられる。

6. ≪グループ活動≫

『サンドアートシアター』の取り組みは、グループ活動で行っており、グループメンバーそれぞれが協働しなければ成り立たない。音楽の選曲、ストーリーの発案と構成、描画の方法、演出など、メンバーのあらゆる表現力を持ち寄って伝え合いながら完成させていく。そのため、『サンドアートシアター』を演じているメンバーの協働の様子に着目し、そのチームワークの良さについて評価する記述が多数あった。

7. ≪否定的概念≫

否定的概念は36のコードがあった。主な内容は、「映像に演者が映りこんでしまっている」といった失敗を指摘する内容と、「砂の広げ方がうすくて見にくい」など、技術的観点で指摘するものであった。また、ストーリーや描画が分かりにくいといった、内容が理解出来ないことについての記述があった。しかし、コードの総数から考えると、否定的な評価は少ないと感じた。

VI. 結論

これらの調査結果をふまえ、学生の『サンドアートシアター』の表現に対する評価の着目は、「描画スキル」であることが明らかとなった。わかりやすいストーリーと描画を、最適な音楽に合わせて失敗ないように演じることが、学生の評価の記述によって導きだされた。このように演じることができれば、「上手くできた」「成功した」と感じると考えられる。成功すれば、表現することの楽しさを感じ、他者を評価するように自己評価も高くなるということである。つまり、自分が失敗ないように描画表現し、その表現が他者に理解されたとき、満足感や自己肯定感に結び付くと考えられる。表現指導における『サンドアートシアター』の現状の課題は、描画スキルを高めるための練習時間が少ないことである。そのためにはグループワークを潤滑に進め、実践練習の時間を増やし、描画表現の指導に重点をおいた指導を行うことが学生の表現に対する期待や満足感を引き出すことができると考えられる。今後は、描画のスキルを身に付ける方法と仕組みを検討していきたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（2018）「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
厚生労働省（2018）「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
- 2) ジュコーフスカヤ（1967）『遊びによる幼児教育』新読書社 7-23, 49-52
- 3) 磯部錦司（2007）『自然・子ども・アート』フレーベル館 43-49
- 4) 伊藤久美子，齋藤陽子（2016）「サンドアートシアターを通して身に付く保育学生の表現力について」日本教育情報学会，年会論文集32 66-69
- 5) 片岡杏子（2013）「子どもの表現プロセスにおける大人の役割－感情の相互性と対話のリアリティから考察する－美術教育学，美術教育学会誌第34号
- 6) 伊藤久美子（2018）「保育者としての資質向上を目的とした表現活動の研究」愛知文教女子短期大学，研究紀要第39号
- 7) 松村明（2007）『大辞林第三版』三省堂

【参考文献】

- ・池田圭（2018）「幼児教育における造形表現を通じた豊かな学びを保障するために－レッジョ・エミリアの幼児教育の視点から－」大阪女子大学紀要 第42号
- ・ルドルフ・シュタイナー（1992）『教育術』みすず書房
- ・レッジョ・チルドレンワタリウム美術館（2012）『レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録 子どもたちの100の言葉』日東書院
- ・森眞理（2013）『レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育～』フレーベル館
- ・佐藤学（2011）『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』東京カレンダー

原著（論文）

イギリスオールダム地区における障害児への早期支援の実 — ナーサリースクール、チルドレンズセンターへの聞き取り調査からの考察 —

菊池 遥

Current State of Early Support for Disabled Children in
Oldham District, England
: A Study Based on the Results of a Questionnaire Survey Performed
in a Nursery School and a Children's Centre

Haruka Kikuchi

Abstract

Oldham District, England upholds 'Inclusive Education' as its educational philosophy. We visited ①a nursery school and ②a children's centre, both of which play a major role in early detection of developmental disabilities and early assistance focusing on early support for disabled children, where we interviewed the people in the care of them. The survey results reflect some of the points we should incorporate into the early support for disabled children in our country.

要旨

本稿では、インクルーシブ教育を教育理念としているイギリスオールダム地区において、障害児への早期支援に焦点を当て、障害の早期発見・早期支援の中心的役割を担う機関である①ナーサリースクール、②チルドレンズセンターへの聞き取り調査を行った。調査結果から、わが国における障害児への早期支援に取り入れるべき視点について考察した。

Keywords : disabled children, early assistance, England

キーワード：障害児、早期支援、イギリス

I. はじめに

わが国では、障害のある子どもに対する早期からの一貫した支援体制を構築することが目指されている。障害の早期発見・早期支援の有用性は様々な研究で示されており¹⁾、各自治

体には健診事業等での障害の早期発見が求められている²⁾。

保育・教育現場では近年、インテグレーションからインクルージョンへの発展に伴い、個々のニーズに沿った支援を行うことが求められている。2013年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称：障害者差別解消法）」が制定され、特別な支援を必要とする子どもへの支援における「合理的配慮」とは何かが問われ、合理的配慮を提供する側の義務が意識されていないことが指摘されている³⁾。

本研究では、インクルーシブ教育を基本理念としているイギリスにおける障害児への早期支援に焦点を当て、障害の早期発見・早期支援の中心的役割を担う機関である①ナーサリースクール、②チルドレンズセンターへの聞き取り調査を実施した。

Ⅱ. 研究目的

インクルーシブ教育を基本理念としているイギリスにおける障害児への早期支援の実際を明らかにすることにより、わが国における早期からの一貫した障害児支援への示唆を得ることを目的とした。

Ⅲ. イギリスにおける障害児支援の背景

1. イギリスにおける保育制度

イギリスの就学年齢は5歳である。義務教育は5歳から16歳までで、就学前の0歳から5歳まではEarly Yearsと呼ばれる⁴⁾。イギリスにおける保育サービスは①保育を主な目的とする施設と②教育を目的とする施設（就学前教育）にわけることができ、①にはデイナーサリー（Day Nursery）、子どもセンター（Children's Centre）、プレイグループ、学童クラブ等が含まれる。②の公立学校では3～4歳の子どもを受け入れているナーサリー（Nursery）と4～5歳の子どもを受け入れるレセプション（Reception）がある⁵⁾。

保育の歴史をみると、1997年に始まる労働党政府（～2010年）の下で大きな変貌を遂げている。1998年、政府は「全国チャイルドケア戦略」の中で段階的にナーサリー教育の無償化を実施し、2010年には全3、4歳児に対する「週15時間、年38週」の無償化が実現した。民間サービスを利用した保護者は、規定の時間分だけ保育料が無料、または値引かれた。保育の質の向上に向けた取り組みとして2008年に施行された国定カリキュラム「乳幼児期基礎段階」（EYFS）は、全ての保育事業者にその遵守が求められた⁶⁾。

「乳幼児期基礎段階」（EYFS）は0歳から5歳未満の乳幼児のケアと教育に携わる施設および保護者全てが準拠すべき保育内容と到達目標、評価基準、養護に関する法的枠組みが定められ、2008年施行以降2012年と2014年に改訂されている。2012年の改訂では、事業者に対し2歳から3歳の間に子どもの発達評価を義務づけた（2歳児発達健診）。これにより、成長がみられた領域と特別な支援が必要とされる領域について具体的に叙述し、かつ事業者がどのように取り組もうとしているかを記載した文書を保護者等に提供しなければならないとされた。2014年の改訂では保育方法として、特別なニーズをもつ子どもや英語を母国語と

しない子どもはもちろんのこと、どの子どもに対しても個別的な学びやケアが配慮されることとなった⁴⁾。

2004年には「親に選択肢を、子どもに人生最良のスタートを：チャイルドケア10カ年計画」が策定され、具体的な施策の一つとして貧困地域における母子保健、就業支援・訓練、家族支援、保育を包括的に提供するチルドレンズセンターの設置が掲げられた⁴⁾。多面的な役割を担う地域のハブ施設として、当初は国内の20%に相当する貧困地域に設置され、その後全国展開されると2010年には3,631施設に達していた。しかしながら、2010年の総選挙で保守党のキャメロン政権が成立した後は閉鎖が相次ぎ、2013年11月までに578施設が閉鎖されており⁷⁾、現在の早期支援のための社会資源に地域差が生じている要因の一つとなっていることが考えられる。

2. イギリスにおける特別支援教育

イギリスでは診断された障害ではなく、障害のある子どもと障害がなくても学習上の困難さがある子どもを含めた幅広い観点で定義された「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs:以下SEN)」が教育的な概念として用いられており、2014年からアセスメントの強化と教育・保健・福祉プラン (Education, Health, Care Plan:以下EHCP) が導入された⁸⁾。

イギリスのSEN教育の対象には、移民や長期欠席など障害以外の理由から学習上になんらかの遅れ・困難を抱える子どもたちが含まれており、ニーズに応じた支援のレベル分けがされており、学校内だけでなく学校外からの支援をうけることとなっている⁹⁾。

オールダム地区では、専門家の連携により支援を充実させるためSEN児支援センター (Additional Educational Needs以下AENセンター) を設置している。AENセンターは5つの専門家チームによって構成されており、①障害児のアセスメントや保護者支援を始め乳幼児期の早期支援を担当する早期支援部 (Early Years)、②認知障害・コミュニケーション障害児を担当する学習支援部 (Quality Effectiveness Support Team)、③通常学校に在籍する難聴児及び聾児の支援に当る聴覚障害支援部 (Hearing Impairment Team)、④全盲、弱視、および肢体不自由児の支援に当る視覚障害・肢体不自由支援部 (Visual Impairment and Physical Impairment Team)、⑤秘書や支援機器のメンテナンス等を担当するテクニシャンが所属する運営・技術支援部 (Administration and Technical Support Team) がある。

オールダム地区で障害児が生まれた場合、病院もしくは小児科医からAENセンター長に連絡がくる。その後センター長より早期支援部へ連絡がいき、当該専門家チームが自宅訪問して初期アセスメントを行い、家族、福祉・医療など関係者による話し合いや専門家による協議をもとに、今後の支援目的や専門家、学校、保護者の役割を明確化した書類が作成される仕組みとなっている。アセスメントから支援計画の作成など専門性の高い支援が可能になっているだけでなく、就学前から卒業後を通じて一貫した長期的な支援体制の構築が可能になっている⁹⁾。

IV. 研究方法

障害の早期発見・早期支援の中心的役割を担う機関である①ナーサリースクール、②チルドレンズセンターへの聞き取り調査を実施した。

調査期間：2018年5月4日

調査対象：①ナーサリースクール担当保育者2名

②チルドレンズセンター特別なニーズをもつ子どもの支援の担当者2名

V. 結果

1. 民間ナーサリースクールへの聞き取り調査から

（1）障害児の早期支援からナーサリースクールへの受け入れ

オールダムでは障害のある子どもが生まれるとすぐに、様々なサービスの連携が始まる。サービスの中にナーサリースクールに預けるという選択肢も含まれているため、障害のある子どもが生まれた段階で、自治体からナーサリースクールへ情報共有がされる仕組みになっている。出生時の病院や保健所から自治体へと情報が集まると、家族への支援がスタートし、子どもを預ける施設についての検討が始まる。その際、基本的には保護者の主張が認められるが、受け入れ側の民間ナーサリースクールには障害児の受け入れに自信のあるところとそうでないところがあるため、必ずしも保護者の希望通りとはいかないこともある。

受け入れる側である民間ナーサリースクールでは、子どもや保護者の希望を聞き、「園でできること」を説明する。安全に過ごすことができるのであればチームで受け入れ方法を検討し、保育を開始する。人気のある民間ナーサリースクールには、希望者が集中しているという実態がある。

医療的ケアが必要な子どもの場合には、地域の医療チームと連携し医療的ケアの方法について保育者が研修を受けたうえで、胃瘻など必要な医療的ケアを実施している。

また「ナーサリースクールは早期介入の場」という意識をもっており、入園後も子どもの遊びや対人場面でのコミュニケーションの様子を観察し、何かしら心配があれば専門家に相談をしてどのような対応をしたらよいかの助言を受けるようにしている。子どもの発達を促すために必要な支援を園内で見つけながら、保護者ともコミュニケーションをとりつつ支援を進めているとのことだった。

障害児を担当する保育者は「少し特別な支援をするためには、努力が必要」と語り、たとえ障害の重い子どもであってもその子どもにとって必要なサポートであれば、保育者がその都度研修を重ねて受け入れているとのことだった。

（2）ナーサリースクールでの障害児支援

障害のある子どもたちには、できるだけ保育者の介入の度合いを多くし、集中的に関わるようにしている。また、子どもがやっていることを大人が真似をすることで、子どもの行動をフィードバックするようにしている。

子どもに指示する際には、歯ブラシを触らせて「これから歯ブラシをするよ」ということを伝えたり、片付けの時間には、雑巾を絞る動作を子どもに見せて「片付けが始まりますよ」と伝えたりすることもある。視覚的に理解する子どももいれば、音で理解する子ども、触って理解する子どもと様々なため、その子どもに合った方法で伝えている。

環境面では、カーペットを部屋中に敷くことで音が反響せず静かに過ごすことのできる部屋や、スヌーズレンルームを整備している。こうした環境整備により、他の子どもにとっても過ごしやすい環境となっている。

偏食や食への関心の薄い子どもに対する働きかけの一環として、小麦粉粘土にシナモンパウダーを混ぜたり、アルファベット型パスタを並べる遊びやマッシュポテトを使った感覚的な遊びをしたりしている。

保育内容はOT、PTなど専門家チームとも話し合いながら決めており、ナーサリースクールでの経験を積み上げておくことで、小学校に入ったときには子どもが自分でできることを身につけ、また次のステップへと進むことができるという信念のもと、日々の保育実践に取り組んでいる。

子どもたちへの支援を増やしたい場合には、支援が必要であるという根拠を教育委員会に報告することで予算を獲得する必要がある。そのため、子どもにとって最大限の支援ができるように、日頃から子ども達の発達状況に関する情報を集約しておくことも大切である。

2012年から導入された2歳の発達健診での言語や運動機能等のチェックだけでなく、2歳に限らず次の段階に入る時にはベースラインアセスメントを実施することで、どのような支援が必要なのかという確認を行っている。

(3) 就学に向けた支援

就学を迎える子どもの場合、小学校の先生達にナーサリースクールに来てもらい、子どもたちが動きやすい状況の中で様子を見てもらう。加えて専門家チームにも来てもらい、小学校段階での支援内容について検討する会議を設けている。その際、EHCPを作成してどの学校を選択するか判断材料とし、選択した学校ではEHCPに基づいた支援を行うという場合もある。

重度重複の子どもで通常の学校では難しい場合には、オールダムには重度重複の子どもを専門的に受け入れている特別支援学校があるため、そこに就学するケースもある。

(4) 保護者への支援

保護者とは送迎の際に保育者が話をするようにしており、例えば計算など苦手なことがあれば上手くできる方法を伝えたり、粘土遊びが好きな子どもであれば家でもできる遊びを伝えたりしている。小学校に入学する時期が近づけば保護者説明会を設けるが、必要な時はいつでも保護者とのミーティングを行っている。

両親がおらず祖父母が養育者の場合は、その時代とは教育の方法が違うこともあるため丁寧な説明が必要であったり、通訳が必要な家庭があったりもする。地域によっては子どもたちが通える距離にナーサリースクールがないために、園から車を出して送迎するというケー

スもある。

ただし、ナーサリースクールは義務教育ではないため、たとえ子どもの発達にとって通うことが望ましい場合であったとしても、保護者を説得することが困難なケースもある。

2. チルドレンズセンターへの聞き取り調査から

（1）チルドレンズセンターにおける障害児支援

チルドレンズセンターの障害児支援チーム担当者によると、主な業務は①教員向けの研修、②EHCPをもっている子どもの家庭を対象とした家庭訪問、③民間ナーサリースクールで適切な支援がされているのかの確認、が挙げられる。

0歳から5歳になるまでの発達段階の評価基準が定められた「乳幼児期基礎段階」(EYFS)を基に、それぞれの子どもについて頻繁にナーサリースクールの保育者とレビューを行っている。どういった支援が必要で、どういった指導をしていくのかについて個別の計画を作成する。その後チルドレンズセンター職員は定期的に保育現場へ確認に出向き、保育者が子どものニーズを理解して計画に沿った支援が実践できるよう、不十分であれば修正するための様々な助言や提案を行っている。中には「子どもが全然言うことを聞いてくれない」という保育者の声もあるが、「こういうやり方にしていったら大丈夫ですよ」と子どもを中心に据えた話をするように心がけている。チルドレンズセンター職員からみると、保育者など実践をしている現場の職員は助言を求めており、勉強をしたいと思っている人が多い。子どもの行動の理由や背景、こうしたらもっとスムーズに理解できます、という助言をしている。

チルドレンズセンターが最近特に力を入れているのは、学習や発達に障害のある子ども達への支援である。全ての子どもに担当の保健師が決まっており、生まれる前に1回と小学校入学までの7回、ASQ (Autism Screening Questionnaire) アセスメントに基づいた発達の確認を行っている。保護者に質問紙を送付しチェックしてもらい、加えて保健師が各家庭を訪問し子どもたちにとって安心できる環境の下、発達の確認をしている。それぞれの発達段階において遅れがあることがわかった段階から、必要な支援を開始できるようにしている。

保護者から子どもの発達の遅れについて同意が得られず、支援の必要についても納得してもらえない場合には、その子どもが通うナーサリースクール等での支援を徐々にすすめながら、支援が必要である背景を何度も説明し理解を促している。ナーサリースクール等での支援については、全ての子どもが発達する場であるという前提があるため、保護者の意向にかかわらず支援を開始している。

極端な例ではあるが、保護者が子どもの医療的ケアが不要だと言ったり特別な支援が必要ないと言ったりした場合、イギリスの社会保障の仕組みの中では「子どもに対するネグレクトである」とみなされ、保護者がソーシャルワーカーからの指導を受けることになる。こうした法的枠組みを背景に、チルドレンズセンターでは保護者の意見も尊重しながら、子どもへの支援をすすめているのである。

実際のケースとしては、2歳の自閉症の傾向を持つ男の子の場合、コミュニケーションの弱さについて保護者は「シャイなだけ」という認識であった。チルドレンズセンターでは、毎年最終的な報告書に特別な支援が必要であると記載し、保護者に対しては「特別な支援が

あることは、子どもにとって学校生活上マイナスにはなりませんよ」と説明を繰り返した。保護者は、子どもが成長するに従って理解してくれるようになったという。

(2) 保護者との関わり

チルドレンズセンターでは、専門家と保護者の意見を取り入れたそれぞれの子どもについてのレビューを毎学期作成している。例えば軽度な知的障害がある親同士の子どもの場合など、保護者の判断能力が低いと思われるケースであったとしても、何らかの形で意見を表明してもらい、支援計画に反映させるようにしている。保護者はそれぞれ「友達を作って欲しい」「仕事に就いて欲しい」など子どもへの期待をもっている。こうした保護者の意見を取り込んでいくことで、子どもの発達が良い方向へすすむという国全体の理念から、「保護者のいない会議は存在しない」のである。

自閉症などの場合は、自閉症協会のような団体があるため、そちらのネットワークでの支援を活用する場合もある。必ずしも専門家だけが保護者支援をし続けるのではなく、当事者団体の支援も必要である。

また、イギリスでは「アーリーヘルプ」と呼ばれる初期支援のシステムがあり、例えば家庭訪問先で借金問題や他の子どもの行動障害の影響が大きいなどの課題が発見された場合には、保護者の許可を得て社会福祉のサポートにつないでいる。

就学移行時期には、学校が中心となり移行支援会議を実施している。それまで子どもの支援に関わってきた支援者や、専門家、保護者が意見交換をして、就学後にも支援がひつようであれば小学校のレセプションクラスで支援をするQ E S Tへと支援が引き継がれる。

(3) チルドレンズセンター職員が大切にしていること

今回調査協力をいただいた職員は、これまでナーサリーナースや早期教育、特別支援教育コーディネーターの仕事を経験しており、障害児教育関係の教員養成の勉強もしている。さらにこの仕事をする上ではこうした経験だけでなく、子どもの発達についての知識や子どもをしっかりと見るという素養が必要だと言う。

子どもたちに障害があったり特別な支援が必要だったりするが、どの子どもも成長していくので、その潜在能力を大切にしたい指導を心がけているという。最後に、「どんなに困難な状況の子どもでも指導を続ければ発達するという信念のもとでやっているこの仕事が好きだ」と語ってくれた。

VI. 考察

歴史的・文化的背景が異なるわが国において、本調査の結果をそのまま適用したり比較したりすることには限界があるが、わが国における障害児への早期支援を検討するうえで、若干の考察を述べたい。

平成25年の学校教育法施行令改正では、「特別支援学校への就学を原則とし、例外的に小中学校就学も可能」であった旧規定を改め「障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護

者の意見、専門家の意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から、（特別支援学校か小学校かの）就学先を決定する」という仕組みに改められた。障害の確定診断の有無に重点を置くのではなく、「教育的ニーズ」に応じた支援が必要であるという観点や、本人及び保護者の意見を重視するという点においては、イギリスオールダムにおける障害児支援の理念に近いのではないだろうか。

平成28年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称：障害者差別解消法）」や、平成27年10月26日に告示された「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消に関する対応指針」は、わが国におけるインクルーシブ教育システムや合理的配慮の提供を支える重要なものとなっている¹⁰⁾。こうした法制度の整備により社会的バリアが撤廃されつつあるものの、幼児教育の場の経営主体はほとんどが私立・私学であり、まだ努力義務しか課されていない現状がある¹¹⁾。

合理的配慮を誰が実施するのかという点において田中¹⁰⁾は、障害のある子どもを担当している教師だけの責任で合理的配慮を提供するのではなく、学校や設置者である教育委員会等が責任を持つべきとしている。特に、医学的診断はないが発達障害と思われるような行動を示すいわゆる「気になる子」への支援については現状の中でできる範囲での配慮・支援を行いながら「成功したこと」「うまくいったこと」を保護者へ説明し、より良い支援を提供するために専門的な意見・助言が必要であることを伝え、専門機関につなぐことが望ましいとされている¹¹⁾。

イギリスオールダムでは、たとえ保護者から子どもの発達の遅れについて同意が得られず、支援の必要性についても納得してもらえない場合であっても、ナーサリースクールでの支援は開始され、支援を行いながら保護者への丁寧な説明を繰り返し継続している。支援に必要な予算は、民間のナーサリースクールであっても、チルドレンズセンターの専門職が報告書を提出することにより、保護者の同意にかかわらず地区の教育委員会からおりてくる仕組みになっている。

わが国においても、幼児教育の現場において必要とされる合理的配慮を可能にするためには、現場の運営努力に頼るのではなく、子どもの発達を保障するための仕組みが後ろ盾として必要ではないだろうか。

また、イギリスオールダムでは保護者の位置づけが明確になっており、本調査においても「保護者の参加しない会議はない」と明言されていた。保護者ひとり一人が持っている「親としての思い」を尊重することが、子どもの発達にとっても有効であるという根拠が根付いていた。これは、わが国においても今後、保護者支援の在り方として参考にするべき点であろう。

Ⅶ. おわりに

本調査において、チルドレンズセンターの高い専門性と、障害児支援において果たしている役割の大きさが明らかとなった。わが国においては、児童発達支援センターがその機能を果たしていくのではないだろうか。

保育現場と密な連携体制を築くことにより、保育者の障害児支援における専門性向上と保

育の質の確保を実践しているイギリスオールダムにおける取り組みは、今後も注視する必要がある。

引用文献

- 1) 稲田尚子、神尾陽子 (2012)「早期アセスメントと早期支援」『臨床心理学』12(5), 628-633
- 2) 税田慶昭 (2012)「未就学児の発達支援—早期支援という残された課題」『臨床心理学』12(5), 634-640
- 3) 永井利三郎 (2016)「小児神経学の新たな展開をめざして—つながりの中で、子どもを育む—」『脳と発達』48(2), 89-94,
- 4) 中村勝美 (2017)「イギリスにおける保育カリキュラムについて—乳幼児基礎段階(EYFS)を中心に—」『広島女学院大学人間生活学部紀要』4, 73-80
- 5) 須貝優子 (2009)「イギリスにおける子育て支援政策—保育サービスの現状—」『社会学論集』14, 317-325
- 6) 梶瑞希子 (2017)「イギリスにおける保育無償化政策の展開と課題」『保育学研究』55(2), 132-143
- 7) 大石亜希子 (2015)「イギリスの児童福祉・家族政策についてのヒアリング調査報告」『千葉大学経済研究』29(4), 261-281
- 8) 柳澤亜希子 (2017)「イギリス(イングランド)における特別な教育的ニーズ及び障害のある子供への教育の実際」『特別支援教育』66, 50-53
- 9) 宮内久絵 (2008)「通常学級に在籍する障害児童生徒に対する支援体制に関する研究—イギリス・オールダム地区支援センターを中心に—」『特別支援コーディネーター研究』4, 57-63
- 10) 田中裕一 (2018)「学校教育における合理的配慮提供の基本的な考え方」『教育と医学』66(11), 4-11
- 11) 重橋史朗 (2018)「幼児教育・保育の場における合理的配慮の課題」『教育と医学』66(11), 48-57

原著（論文）

保育士等キャリアアップ研修 「食育・アレルギー対応分野」実施に関する報告 — ルーブリック評価に着目して —

田村 佳世* 朴 賢晶* 小野内 初美* 渡辺 香織*
有尾 正子* 西澤 早紀子* 安藤 京子*

Reports Concerning Job Training for Caregivers on
'Dietary Education and Allergy-related Issues':
Directing Attention to Rubrics for Assessment

Kayo Tamura, Hyun-jung Park, Hatsumi Onouchi, Kaori Watanabe,
Shoko Ario, Sakiko Nishizawa, Kyoko Ando

Abstract

Recently in the nursery field, children with food allergies have been increasing in number, which concerns all those involved. A new section dealing with 'dietary education and the response to food allergies' is set in 'the job training for caregivers', and every year there are many who take this course. We also started to offer that course in 2018 based on our past research performances on food allergies. Hence, we compiled reports on the participants' tendency of learning and their challenges in food allergy-related field on the basis of their rubrics for assessment.

要旨

近年保育現場では、食物アレルギーを持つ子どもが増加し、その対応に苦慮している。「保育士等キャリアアップ研修」でも「食育・アレルギー対応」の分野が設けられ、毎年多くの受講者がいる。本学（愛知文教女子短期大学）は、これまでの食物アレルギー対応に関する研究実績を基に、平成30年に「食育・アレルギー対応」の分野の講座を開講した。そこで本研究報告では、受講者のルーブリック評価を基に、「食育・アレルギー対応」の分野の受講者の学びの傾向と課題についてまとめた。

*愛知文教女子短期大学

Keywords : the job training for caregivers, the response to food allergies, rubrics for assessment

キーワード：保育士等キャリアアップ研修 食物アレルギー対応 ルーブリック評価

I. はじめに

1. 研修のねらいと目的

近年、子どもや子育てを取り巻く環境は急激に変化し、保育所に求められる役割も多様化・複雑化している。そして保育士には、より高度な専門性として、日々の保育士としての業務に加え、様々な研修機会の充実によって、その専門性を向上させていくことも求められている。平成29年3月、保育所保育指針が改訂、公示された。改訂の主な趣旨として①乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実 ②保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけ ③子どもの育ちをめぐる環境の変化を踏まえた健康及び安全の記載の見直し ④保護者・家庭及び地域と連携した子育て支援の必要性 ⑤職員の資質・専門性の向上¹⁾が挙げられた。特に⑤職員の資質・専門性の向上に関しては、「保育所においては、当該保育所における保育の課題や各職員のキャリアパス等も見据えて、初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画を作成しなければならない²⁾」ことが盛り込まれている。このような動向を踏まて、保育士不足改善や現場の職員の資質向上を目的として平成29年4月より、保育士の保育現場におけるリーダー的職員の育成に関する研修である「保育士等キャリアアップ研修」が都道府県又は都道府県知事の指定した研修実施機関によって実施されている。

「保育士等キャリアアップ研修」の内容は、「乳児保育」（主に0歳から3歳未満児向けの保育内容）、「幼児教育」（主に3歳以上児 向けの保育内容）、「障害児保育」、「食育・アレルギー対応」、「保健衛生・安全対策」、「保護者支援・子育て支援」の6の専門分野と「マネジメント」、「保育実践」の研修分野で構成されている。この「保育士等キャリアアップ研修」は、保育士としての経験年数や役職などの要件を満たした上で、所定の研修を受講し、技能を習得することで補助金、処遇改善が受けられる仕組みとなっている。さらに、一度研修を修了すれば、保育所を退職した後も無効になることはなく、転職で他園や県外に移った場合も適用されるものである。そのため、「保育士等キャリアアップ研修」を受講する保育士の増加と研修実施機関の取組みは、保育全般に多大な成果をもたらす研修といえる。

そこで本報告では、「保育士等キャリアアップ研修」の食育・アレルギー対応に関して、保育士等の資質向上、研修内容の充実のために、平成30年度に本学が実施した研修内容と受講者のルーブリック評価を基にその成果と課題について分析し、報告する。

2. 食育・アレルギー対応分野のねらいと内容

本学では、平成28年度私立大学研究ブランディング事業の選定を受けて、保育所での食物アレルギー事故防止の視点から、保育士と給食担当者（栄養士等）の職種間連携を含む「食物アレルギー教育」内容と教授法の研究に取り組んできた。そこで、この事業の一環として、

平成30年度の愛知県での「保育士等キャリアアップ研修」に食育・アレルギー対応分野で開催する承認を得た。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局が示す食育・アレルギー対応分野のねらいと内容³⁾は以下の通りである。

【ねらい】

- ・食育に関する理解を深め、適切に食育計画の作成と活用ができる力を養う。
- ・アレルギー対応に関する理解を深め、適切にアレルギー対応を行うことができる力を養う。
- ・他の保育士等に食育・アレルギー対応に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付ける。

【内容】

- ・栄養に関する基礎知識
栄養の基本的概念と栄養素の種類と機能
食事摂取基準と献立作成・調理の基本
衛生管理の理解と対応
- ・食育計画の作成と活用
食育の理解と計画及び評価
食育のための環境（他職種との協働等）
食生活指導及び食を通した保護者への支援
第三次食育推進基本計画
- ・アレルギー疾患の理解
アレルギー疾患の理解
食物アレルギーのある子どもへの対応
- ・保育所における食事の提供 ガイドライン
保育所における食事の提供ガイドラインの理解
食事の提供における質の向上
- ・保育所におけるアレルギー対応ガイドライン
保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解
アナフィラキシーショック（エピペンの使用方法を含む）の理解と対応

「保育士等キャリアアップ研修」の内容は厚生労働省雇用均等・児童家庭局の示すガイドラインに沿って質を確保して実施されるものであり、平成29年には「保育士等キャリアアップ研修テキスト⁴⁾」も発行されている。愛知県では、一般社団法人愛知県現任保育士研修運営協議会が「保育士等キャリアアップ研修」をとりまとめ、運営を行っている。そこで本学では、厚生労働省の示すガイドライン及び一般社団法人愛知県現任保育士研修運営協議会の開催内容を基に、本学でのこれまでの食物アレルギーに関する教育実績を活かして独自のテキストを作成し、さらに、受講者の学びの定着のためにループリック評価（資料1）を作成して、「保育士等キャリアアップ研修」を実施した。

Ⅱ. 研修内容とルーブリック評価結果

1. 実施内容

時期：平成30年8月21日～23日

場所：愛知文教女子短期大学

受講者数：8月21日 83名 8月22日 81名 8月23日 82名

倫理的配慮：ルーブリック評価の回収においては、一般社団法人愛知県現任保育士研修運営協議会での許可及び受講者へ研修ガイダンスにおいて研究の目的及び、研究参加の可否が研修評価とは無関係であること、無記名調査、研究以外での使用のないこと等の倫理的配慮について口頭にて説明及び文書にて説明をし、提出をもって合意とみなした。

2. 講義内容とルーブリック評価結果

（1）栄養に関する基礎知識

本学の「栄養に関する基礎知識」講座（講師：西澤早紀子）では、①栄養の基本的概念の理解として、空腹と食欲について ②栄養素の種類と機能として、炭水化物や脂質などの5大栄養素の種類と機能について ③食べ物の消化と吸収として、消化と吸収の臓器について ④食事摂取基準と献立として、年齢や給食にみる食事摂取基準や献立内容 ⑤保育所における衛生管理として、食中毒の種類や予防方法についての講義を行った。

受講後、受講者のルーブリック評価結果は次の通りである。（自己評価が高いほど評価数値は高くなっている）

表1 栄養の基礎的概念・
栄養素の種類と機能

評価	n	%
1	0	0%
2	2	2%
3	48	56%
4	36	42%
合計	86	100%

表2 食事摂取基準・献立作成・
調理の基本

評価	n	%
1	0	0%
2	3	3%
3	57	65%
4	28	32%
合計	88	100%

「栄養に関する基礎知識」では、ガイドラインが示す内容3項目においてルーブリック評価を行った。その結果、＜栄養の基本的概念と栄養素の種類と機能＞（表1）と＜食事摂取基準と献立作成・調理の基本＞（表2）では、自己評価数値は2～4であった。＜衛生管理の理解・対応＞（表3）では、自己評価数値は1～4を示し、特に2, 3の評価が多いことが分かった。自由記述を見てみると、＜一番勉強になった内容＞としては、「栄養について、くわしく知ることができた。体のしくみがよくわかった」や「栄養の基礎知識があまりなかったのも、全部が勉強になりました」など、新たな知識の習得や学びを深めることができた内容や、「さまざまな栄養素がどのように吸収されるかを再確認しました」や「栄養の基本的なものを理解しているつもりだったが、あらためて学べて理解できた」など学び直しの機

会になったことが分かる。＜もっと知りたい、習得したいと思った内容＞に関する自由記述では、「苦手な分野だが、栄養素について興味がわきました」や「食事（給食）は調理員の方に任せているので知識を深めていきたいと感じた」など、この研修によって関心が高まり、さらに学びを深めたいという内容や、「保育所における衛生管理」や「他園の献立や、盛り付け量、調理室などを見てみたい」などより具体的かつ実践的な事例等について学びを深めたいという内容がみられた。特にループリック評価の＜衛生管理の理解と対応＞（表3）の内容に関しての記述では、「衛生面で清潔に保つためにどのようなことをするのか」、「食中毒細菌の特徴」、「食中毒をつけないため、園で意識すること」など、安全管理としての関心が高く、より具体的な内容、予防方法等の内容への期待が読み取れる。その他意見等では、「先生が楽しそうにお話して下さり、興味をもって聞けた」、「栄養に関する基礎知識が全くなかったのでとても勉強になった」、「保育士には難しい言葉がたくさんあった」、「T C A回路、グレリン、グルカゴン等栄養士じゃない職種の方々は分かりづらい内容だと感じました」などの記述がみられた。本学では、当講座は食物栄養を専門とする教員が講義を行った。そのため、栄養に関する専門的な用語、解説のある講義内容だったといえる。理解が困難であったという内容では問題だが、受講者自身が知らなかったということに気付いたり、他職種の職員が当たり前だとおもって業務している内容に関心を持ったり、理解を深めることは意義のある内容だと考える。

表3 衛生管理の理解・対応

評価	n	%
1	1	1%
2	42	49%
3	40	47%
4	2	2%
合計	85	100%

表4 食育の理解・計画及び評価の理解

評価	n	%
1	0	0%
2	38	45%
3	43	51%
4	4	5%
合計	85	100%

（2）食育計画の作成と活用

「食育計画の作成と活用」（講師：有尾正子）では、①食育の理解と計画及び評価として、食育基本法や第3次食育推進基本計画と目標値と現状値の理解、保育所における食育の推進、連携について ②食育計画方法として、「食を営む力」を育む計画、子どもの発達に応じた計画、園の特徴を生かした計画について ③食育計画の実践としてグループで食育計画の立案と発表を行った。

受講後、受講者のループリック評価結果は次の通りである。評価項目は、ガイドラインが示す内容の4項目を示した。その結果、＜食育の理解と計画及び評価＞（表4）、＜食育のための環境に関する理解＞（表5）、＜食生活指導及び食を通した保護者への支援＞（表6）の自己評価数値は2～4であった。＜第三次食育推進基本計画の理解・活用＞（表7）の自己評価数値は1～3の評価があることが分かった。

表5 食育のための環境に関する理解

評価	n	%
1	0	0%
2	50	58%
3	32	37%
4	4	5%
合計	86	100%

表6 食生活指導及び食を通じた保護者への支援

評価	n	%
1	0	0%
2	38	45%
3	41	48%
4	6	7%
合計	85	100%

表7 第三次食育推進基本計画の理解・活用

評価	n	%
1	5	6%
2	72	82%
3	11	13%
4	0	0%
合計	88	100%

自由記述の＜一番勉強になった内容＞をみると、「食育計画の必要性」、「食育が、法によって義務付けられていること」、「食育には、地域や家庭、専門家との連携が必要であること」など、日常的に行っていた食育について改めてその意義と保育者として実践していく責任を再認識したことが分かる。＜もっと知りたい、習得したいと思った内容＞では、「他園の食育の話をグループワークで聞き、もっと食育を取り組んでいきたいと思った」、「箸の持ち方やマナーの教え方について知りたいです」、「保護者への支援を具体的にどのようにおこなえばよいのか?」、「乳児の食育について全般（新指針に沿って）」、「アレルギー食材を使用しないレシピ」、「卒園して小学校へ行くので、つながりが大切だと思い、小学校での食育を知りたい」など多岐にわたった内容の意見があった。基礎講義の後にグループワークを行ったことにより、受講者各自が感じていたことが、共通の悩みや課題であったということを経験し、共有、共感することによって、より深い学びや関心を持つことになったと考えられる。＜第三次食育推進基本計画の理解・活用＞（表7）に関しては、平成28年度から5か年計画で農林水産省が打ち出した施策である。施策の名前は知らなくとも講義によって「寿命は延びているが健康な状態で一生を終えられる人は少ないので小さい頃から食育を行っていくこと」という意見のように食育の大切さを見直すきっかけになっていることが分かる。

（3）アレルギー疾患の理解

「アレルギー疾患の理解」（講師：渡辺香織）では、①アレルギーのしくみと、子どものアレルギー疾患として、アレルギーの定義、子どもにおけるアレルギー疾患の特徴について ②保育所におけるアレルギー疾患として、保育所でのアレルギー児受け入れの現状について ③食物アレルギー・アナフィラキシーとして、アレルギーの仕組み、特徴、アナフィラキシーショック、診断方法について ④保育所における食物アレルギー対応として、生活管理指導表、保育所での生活上の留意点について ⑤加工食品のアレルギー表示として、現行のア

アレルギー表示、特定原材料、注意喚起表示等について講義を行った。

受講後、受講者のループリック評価結果は次の通りである。評価項目は、ガイドラインが示す内容の2項目を示した。その結果、2項目とも自己評価数値は2～4の評価があることが分かった（表8、表9）。

表8 アレルギー疾患の理解

評価	n	%
1	0	0%
2	30	36%
3	52	63%
4	1	1%
合計	83	100%

表9 食物アレルギーのある子どもへの対応

評価	n	%
1	0	0%
2	27	33%
3	52	63%
4	4	5%
合計	83	100%

自由記述の＜一番勉強になった内容＞をみると、「アレルギーの基本的な知識（今まで、なんとなく理解していることが多かった。）」、「アレルギーのタイプや細かな症状（腹痛や下痢）」、「生活管理指導表の見方を知り、保護者と話し合っていく事を学べて良かった」など、それぞれの園での対応の裏付けとなる知識やガイドラインに示されている対処方法について学べていることが分かる。＜もっと知りたい、習得したいと思った内容＞では、「食物アレルギーの確定診断について」、「食物経口負荷試験の事をもっとくわしく知りたかった」などより医学的な知識についての関心や、「アレルギーのない子への指導をどうしたらよいかということももう少し知りたい」、「アレルギー児や他児への対応方法」などアレルギー対応としてアレルギーがある子どもも、ない子どもも、両方への対応について保育者等に関心があることが分かる。また、生活管理指導表は厚生労働省から「保育所におけるアレルギー対応ガイドライン」が平成23年に発行（平成31年4月改定）されて以来、保育現場ではアレルギー対応の一環として位置づけられてきているが、「保育所におけるアレルギー疾患生活管理指導表を親御さんから受け取った時に対応ができるようにしたい」、「生活管理表「病型・治療」のCの部分保護者の言うなりにDrが丸をつける所があるということを知った」など表の見方や内容につての理解が十分でないという現状も明らかとなった。

（4）保育所における食事の提供 ガイドライン

「保育所における食事の提供ガイドライン」（講師：小野内初美）では、①保育所における食事提供のガイドラインについて ②子どもの食をめぐる現状として、朝食欠食、子どもの食事で困っていること、保育所の食事の提供をめぐる現状等の課題について ③保育所における食事の提供の意義 ④保育所における食事提供の具体的なあり方 ⑤保育所における食事の提供の評価 について講義を行った後、安全で効率のよい食事提供の方法を探る食事提供の方法についてグループワークを行い、発表を行った。

受講後の受講者のループリック評価結果は次の通りである。評価項目は、ガイドラインが示す内容の2項目を示した。その結果、自己評価は2～4の評価であることが分かった。（表10、表11）

表10 保育所における食事の提供ガイドラインの理解

評価	n	%
1	0	0%
2	42	51%
3	38	46%
4	2	2%
合計	82	100%

表11 食事の提供における質の向上に関する理解

評価	n	%
1	0	0%
2	31	38%
3	42	52%
4	8	10%
合計	81	100%

自由記述の＜一番勉強になった内容＞をみると、「「こ食」が7つありさまざまな「こ食」があることを知った」、「保育所における食事の提供の意義」、「ガイドラインというもの存在」、「乳幼児期の食事は子どもの五感を豊かにし、心身を成長させる」など、食事提供に関する新たな知識、情報を得たという感想が多く見られた。

＜もっと知りたい、習得したいと思った内容＞の自由記述では、「保育所における食事の提供ガイドラインを読み込む」、「自園の子どもの状況を把握して保護者への対応方法を学びたいです」、「どうすれば、子どもたちの偏食などを改善していけるか」など、保育所や子どもの食に関する問題点を意識できたことによって、その改善方法についてより関心が高まったことが分かる。また、グループワークでの感想、学びについては、「グループワークで他園の事が知れた」、「グループワークで様々な園の話聞いたため、より詳しく知りたいと思った」、「グループワークでは様々な園のアレルギー児への食事提供の仕方を知ることができとても良かった。自園でも様々な取り組みをしているがプラスできることもあったので見直していきたい」など、グループワークによって他園の取組み、考え方、悩みを共有することによって、自園の課題に気付き、改善への意欲を持つきっかけとなったことが分かった。

（5）保育所におけるアレルギー対応ガイドライン

「保育所におけるアレルギー対応ガイドライン」（講師：田村佳世）では、①保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの内容として、保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの意義と目的、保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの内容について ②アレルギー対応に関する職種間連携として、職種間連携のポイントについて ③事故発生時の対応として、主な事故原因、アナフィラキシーショックの理解と対応、エピペンの使用方法について講義を行った後、食物アレルギー事故の危機対応のロールプレイングを行った。

受講後の受講者のループリック評価結果は次の通りである。評価項目は、ガイドラインが示す内容の2項目を示した。その結果、＜保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解＞の自己評価は1～3（表12）、＜アナフィラキシーショックに対するエピペンを使用の理解＞の自己評価は2～4であることが分かった。（表13）

表12 保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解

評価	n	%
1	1	1%
2	38	45%
3	45	54%
4	0	0%
合計	84	100%

表13 アナフィラキシーショックに対するエピペンを使用の理解

評価	n	%
1	0	0%
2	33	40%
3	42	51%
4	7	9%
合計	82	100%

自由記述の＜一番勉強になった内容＞をみると、「アレルギー対応マニュアルを全職員が読んで把握し、共通理解を高める。実践する。職員関連携の大切さ・必要さを感じた」、「迷ったらエピペンを射つ！！という事。エピペンの使用方法」など、保育所におけるアレルギー対応ガイドラインと各園で作成するマニュアルの必要性を意識できたことや、エピペンの使用方法について正しい知識を得ることができたことが分かる。＜もっと知りたい、習得したいと思った内容＞の自由記述でも、「アレルギー対応のガイドラインをしっかりと読み込み知識を高めていきたい」というガイドラインに高い関心を持つきっかけとなったことや、「エピペンの使い方を園にて周知できるように内容を深めたい」といった、受講した内容を園で共有する大切さへの気づきが見られた。また、ロールプレイングに関しては、「実際にロールプレイングを行うことで、より注意点、改善点が明確になってよかった」、「グループワークで他園の先生方の意見が勉強になった」、「実際に経験した事がないので、もっと色々な事例をみて学びたい」という意見があった。エピペンの使用方法や危機対応は常日頃から訓練をしておかなければ、いざという時に適切な対応、指示はできない。ロールプレイングによって、危機感を体感し、各自の課題として各園へ持ち帰り、実践することの重要性を感じる機会となったことが分かる。

Ⅲ. まとめ

保育士等キャリアアップ研修の受講者は保育士の他にも栄養士、看護師等の職種の方も参加している。そのため、学生時代、各養成校等で習ってきた内容の復習として理解を深められたという意見もあれば、初めて聞く内容だという意見もあった。保育士等のキャリアアップ研修としての目的の一つは、保育所等で働く保育士等と示される様々な職種同士の連携のための共通理解や、キャリアパスとしての自己研鑽の機会である。そのため、復習だけではなくさらなる学び、専門性の向上につながる研修の機会として受講者に課題や学ぶ意欲を残した内容ということも意味のあることだと考える。また、「保育所保育指針」や「保育所におけるアレルギー対応ガイドライン」の改訂が近年公示されたように、子育て環境、課題の変化は著しい。一方で、医学は日々進歩しているため、一度受けた講義の内容が、数年後も変わらないということばかりではない。そのため、この保育士等キャリアアップ研修の在り方として、受講したら完了ではなく、保育に関する自分自身の課題と園の課題について今一度向き合い、継続した研修の必要性について自覚するものであってほしいと考える。

また、今回様々な意見を収集できたことから、講義の内容に関しては、特に専門的な用語等に関しては、図表や動画等を取り入れた示し方、また具体的な保育所での実践方法や事例を示すことはより理解を促す手段として有効であり、今後改善すべき点であることが分かった。

最後に、保育所では今後も食物アレルギーをはじめとする多様なニーズをもった子どもや家族を受け入れていくことが求められる。そのような厳しい保育の現場であっても、子どもと家族と保育士等の職員皆が笑顔でいられるように、安全で安心な保育環境をつくる研修、研究に今後も努めていきたい。

引用文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長（2017）「保育所保育指針の公示について」雇児発 0331第27号
- 2) 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」
- 3) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長(2017)「保育士等キャリアアップ研修の実施について」雇児保発0401第1号 平成29年4月1日一部改正 子保発0624第3号 令和元年6月24日
- 4) 秋田喜代美、馬場耕一郎（2018）「保育士等キャリアアップ研修テキスト 4 食育・アレルギー対応」中央法規

2018 年 保育士等キャリアアップ研修：食育・食物アレルギー対応 ルーブリック評価表

1. ルーブリックとは

- 目標に準拠した評価のための基準表です。
- 達成水準が明確化され、複数の評価者による評価の標準化が可能です。
- 教える側（評価者）と学習者（被評価者）の間で評価内容が共有できます。
- 学習者の最終的な到達度だけでなく、現時点での到達度、伸びを測ることができます。

2. 評価の方法

到達目標を理解し研修を受ける。研修後、自分の理解度等と照らし合わせて最も当てはまる項目に○をつける。伸び、学びの変化を見たいときは、受講前と後や研修 1 回目、2 回目に同じルーブリックを使用して変化を見ることが可能。

【記入例】

	到達目標	4	3	2	1
栄養に関する基礎知識	栄養の基礎的概念と栄養素の種類と機能に関する基礎知識の習得	デキスト等を活用しなくても、他の保育士等に栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が説明できる。	デキスト等を活用しながら他の保育士等に栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が説明できる。	デキスト等を利用すれば栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が理解できる。	デキスト等を利用しても栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が理解できない。

講座名：栄養に関する基礎知識

1. ルーブリックを記入しましょう。
2. 当講座をうけて一番勉強になった内容は何ですか？
3. 当講座をうけてもっと知りたい、習得したいと思った内容はありますか？
4. その他ご意見等ありましたらお聞かせください。

項目	到達目標	4	3	2	1
栄養に関する基礎知識	栄養の基礎的概念と栄養素の種類と機能に関する基礎知識の習得	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等に栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を利用すれば栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が理解できる。	テキスト等を利用して栄養の基礎的概念や栄養素の種類と機能に関する基礎知識が理解できない。
	食摂取基準と献立作成・調理の基本に関する基礎知識の習得	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等に食摂取基準と献立作成・調理の基本に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に食摂取基準と献立作成・調理の基本に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を利用すれば食摂取基準と献立作成・調理の基本に関する基礎知識が理解できる。	テキスト等を利用して食摂取基準と献立作成・調理の基本に関する基礎知識が理解できない。
	衛生管理の理解と対応に関する基礎知識の習得	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等に衛生管理の理解と対応に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に衛生管理の理解と対応に関する基礎知識が説明できる。	テキスト等を利用すれば衛生管理の理解と対応に関する基礎知識が理解できる。	テキスト等を利用して衛生管理の理解と対応に関する基礎知識が理解できない。

講座名：食育計画の作成と活用

1. ルーブリック評価に基づいて今回の学びを評価してみましょう。
2. 当講座をうけて一番勉強になった内容は何ですか？
3. 当講座をうけてもっと知りたい、習得したいと思った内容は何か？
4. その他ご意見等ありましたらお聞かせください。

項目	到達目標	4	3	2	1
食育計画の作成と活用	食育の理解と計画及び評価の理解と実践的能力の習得	食育の理解と計画及び評価の理解及び実践ができ、他の保育士等に助言及び指導もできる。	食育の理解と計画及び評価の理解ができ、実践する自信もある。	食育の理解と計画及び評価の理解はできたが、実践する自信はない。	食育の理解と計画及び評価に関する理解と実践に自信がない。
	食育のための環境（他職種との協働等）に関する理解と実践的能力の習得	食育のための環境（他職種との協働等）に関して理解及び実践ができ、他の保育士等に助言及び指導ができる。	食育のための環境（他職種との協働等）に関して理解ができ、実践する自信もある。	テキスト等を利用すれば食育のための環境（他職種との協働等）に関する理解はできたが、実践する自信はない。	テキスト等を利用して食育のための環境（他職種との協働等）に関する理解と実践に自信がない。
	食生活指導及び食を通じた保護者への支援に関する理解と実践的能力の習得	食生活指導及び食を通じた保護者への支援に関する理解と実践ができ、他の保育士等に助言及び指導ができる。	食生活指導及び食を通じた保護者への支援に関する理解ができ、実践する自信もある。	テキスト等を利用すれば食生活指導及び食を通じた保護者への支援に関する理解はできたが、実践する自信はない。	テキスト等を利用して食生活指導及び食を通じた保護者への支援に関する理解と実践に自信がない。

	第三次食育推進基本計画の理解と活用する力の習得	第三次食育推進基本計画の理解及び活用ができ、他の保育士等に助言及び指導ができる。	第三次食育推進基本計画の理解ができ、活用する自信がある。	テキスト等を利用すれば第三次食育推進基本計画の理解ができ、活用できる。	テキスト等を利用して第三次食育推進基本計画に関する理解と活用に自信がない。
--	-------------------------	--	------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------

講座名：アレルギー疾患の理解

1. ルーブリック評価に基づいて今回の学びを評価してみよう。
2. 当講座をうけて一番勉強になった内容は何ですか？ _____
3. 当講座をうけてもっと知りたい、習得したいと思った内容は何か？ _____
4. その他ご意見等ありましたらお聞かせください。 _____

項目	到達目標	4	3	2	1
アレルギー疾患の理解	アレルギー疾患の理解	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等にアレルギー疾患について助言及び指導ができる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等にアレルギー疾患について助言及び指導ができる。	テキスト等を利用すればアレルギー疾患の理解ができる。	テキスト等を利用してアレルギー疾患の理解に自信がない。
	食物アレルギーのある子どもへの対応に関する理解	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等に食物アレルギーのある子どもへの対応に関する助言及び指導ができる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に食物アレルギーのある子どもへの対応に関する助言及び指導ができる。	テキスト等を利用すれば食物アレルギーのある子どもへの対応に関する理解ができる。	テキスト等を利用して食物アレルギーのある子どもへの対応に関する理解に自信がない。

講座名：保育所における食事の提供ガイドライン

1. ルーブリック評価に基づいて今回の学びを評価してみましょう。
2. 当講座をうけて一番勉強になった内容は何ですか？
3. 当講座をうけてもっと知りたい、習得したいと思った内容は何か？
4. その他ご意見等ありましたらお聞かせください。

項目	到達目標	4	3	2	1
保育所における食事の提供ガイドライン	保育所における食事の提供ガイドラインの理解	テキスト等を活用しなくても、他の保育士等に保育所における食事の提供ガイドラインに関する助言及び指導ができる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に保育所における食事の提供ガイドラインに関する助言及び指導ができる。	保育所における食事の提供ガイドラインの理解ができる。	テキスト等を利用しても保育所における食事の提供ガイドラインの理解に自信がない。
	食事の提供における質の向上に関する理解と実践的能力の習得	食事の提供における質の向上に関する理解及び実践ができ、他の保育士等に助言及び指導ができる。	食事の提供における質の向上に関する理解及び実践ができる。	食事の提供における質の向上に関する自信はない。	テキスト等を利用しても食事の提供における質の向上に関する理解と実践に自信がない。

講座名：保育所におけるアレルギー対応ガイドライン

1. ルーブリック評価に基づいて今回の学びを評価してみましょう。
2. 当講座をうけて一番勉強になった内容は何ですか？
3. 当講座をうけてもっと知りたい、習得したいと思った内容は何ですか？
4. その他ご意見等ありましたらお聞かせください。

項目	到達目標	4	3	2	1
保育所におけるアレルギー対応ガイドライン	保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解	他の保育士等に保育所におけるアレルギー対応ガイドラインに関する助言及び指導ができる。	テキスト等を活用しながら他の保育士等に保育所におけるアレルギー対応ガイドラインに関する助言及び指導ができる。	テキスト等を利用すれば保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解ができる。	テキスト等を利用しても保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解に自信がない。
	アナフィラキシーショックに対するエピペンの使用の理解と実践的対応力の習得	他の保育士等アナフィラキシーショックに対するエピペンの使用の理解と実践的対応力に関する助言及び指導ができる。	アナフィラキシーショックに対するエピペンの使用の理解ができ、実践に自信がある。	アナフィラキシーショックに対するエピペンの使用の理解はできるが実践に自信がない。	テキスト等を利用してもアナフィラキシーショックに対するエピペンの使用の理解と実践に自信がない。

研究ノート

粒子径を調製した米粉クッキーの破断応力の検討

有尾 正子 原 真由美

Levels of Rupture Stress on Cookies Baked by Using Rice Flour
with Different Particle Sizes

Shoko Ario, Mayumi Hara

Abstract

The advancement of flour milling technology makes it possible to obtain more fine-grained milling rice flour, which is used in a variety of dishes or confectionary. We baked cookies by using rice flour with different-sized particles (300 μ m, 150 μ m, 75 μ m, 20 μ m) and measured their rupture stress. The result was that rupture stress level was the lowest when baking cookies with 75 μ m particle flour, which means they are excellent in shortness. Thus, it is thought that rice flour with 75 μ m particles is the best in baking such confectionary as cookies, biscuits, crackers and so on.

要旨

近年、米粉の製粉方法の精度が進み、粒子が微細化され、さまざまな料理や菓子に利用されている。本研究では、粒子径の異なる米粉（300 μ m、150 μ m、75 μ m、20 μ m）を用いてクッキーを調製し、破断応力を測定した。75 μ mで調製したクッキーの測定結果が最も低く、ショートニング性があるものと考えられ、クッキーやビスケットなどの焼き菓子に適しているものと示唆された。

Keywords : rice flour, particle sizes, shortness

キーワード：米粉、粒子径、もろさ

I. はじめに

米粉は、生のままでは、上新粉、上用粉がある。 α 化したものでは、早並粉、うるち上南粉などに分類され、用途もさまざまである¹⁾。日本の代表的な和菓子は、米粉が多用されている。端午の節句に作られる柏餅、ちまきや花まんじゅうと呼ばれる桃の節句で作られるも

のがある²⁾。近年、小麦粉の代替食材としても関心が寄せられている。米の生産高の多い地域では、米粉の生産方法を早くから取り組み、米粉100%の米粉麺やパンの製造と販売を行っている事例もある¹⁾

米を粉にして使われたのは、奈良時代に唐の文化とともに伝わったともいわれ、日本の食文化に関わりの深い食材でもある³⁾。

米粉配合割合を調製したクッキーに関する先行研究では、小麦粉で調製したクッキーより、米粉で調製したクッキーの方が柔らかく、くずれやすいことが明らかとなっている⁴⁾ 本研究では、粒子径の異なる米粉を用いて調製したクッキーの破断応力を測定し、クッキーなどの焼き菓子に適している粒子径を検討することを目的とした。

Ⅱ．材料の配合と調製方法

材料は、米粉（株式会社名古屋食糧：粒子径300 μ m・150 μ m・75 μ m・20 μ m）、米粉の粉碎方法は、300 μ m・150 μ m：挽き臼式粉碎、75 μ m・20 μ m：気流粉碎である。バター（雪印メグミルク株式会社：雪印北海道バター®食塩不使用）、上白糖（株式会社パールエースW）、鶏卵（株式会社クレスト、Mサイズ）で、配合は表1の通りである。

試料の調整方法は、クリーム状にしたバターに上白糖と卵黄を加え擦り混ぜる。その中へ米粉を加えて混捏する。直径3cmの棒状に成形したのち1cm幅に切り分けた。焼成調理機器は、ガス式スチームコンベクションオーブン（株式会社：エフ・エム・アイ：コンボスターOGS-10.10）を使用し、オープンモード180℃で8分焼成を行った。

表1 米粉クッキーの材料配合

米粉の粒子径	20 μ m	75 μ m	150 μ m	300 μ m
米粉	100 g			
無塩バター	60 g			
上白糖	35 g			
卵黄	25 g			

Ⅲ．実験方法

1. 米粉の外観と特徴

300 μ mの米粉は粒子が粗く、調製工程の混捏時にまとまりにくかった。20 μ mの米粉は非常にきめ細かく外観は片栗粉のようで副材料と混捏に時間を要することなくまとまりがよかった（図1.2）。直径3cmの棒状に成形したところ20 μ mが21cm、75 μ mが20cm、150 μ mが25cm、300 μ mが22cmであった（図3）。焼成状態は、図4の通りで、20 μ m、75 μ m、150 μ mの表面は細かな亀裂が入った。

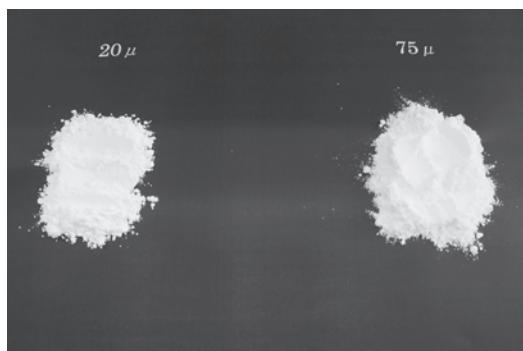


図 1

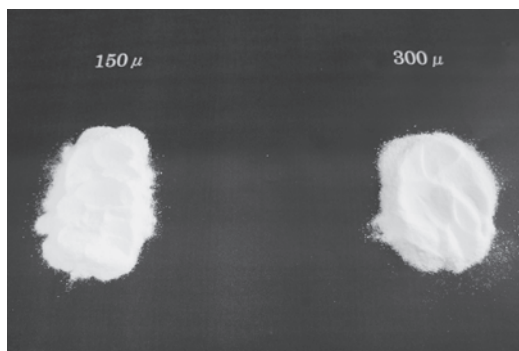


図 2



図 3

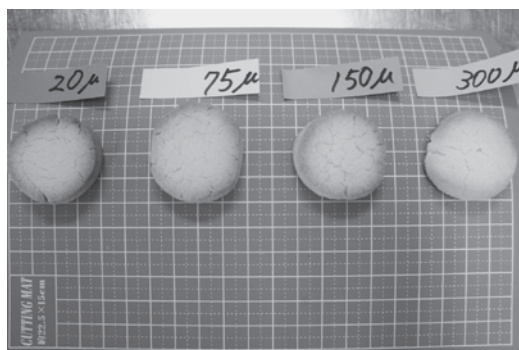


図 4

2. 破断試験

破断試験には、レオメーター（株式会社レオック：FUDOHレオメーター J 型）、プランジャーは、歯形押し棒 B を使用して各粒子径のクッキーを 10 回ずつ測定した。

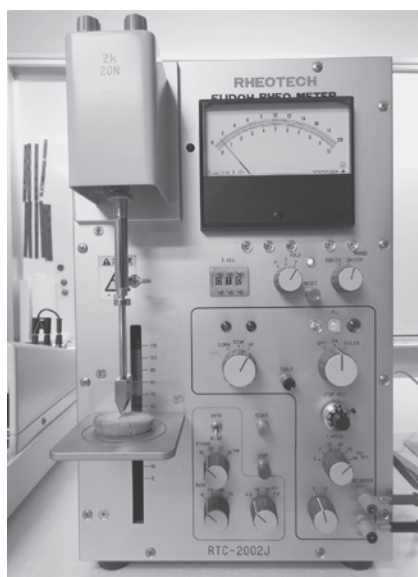


図 5

Ⅲ. 結果

測定結果は表2の通りである。75 μm が最も低く、150 μm 、20 μm 、300 μm の順に数値が高くなった。

表2 クッキーの破断応力の測定値

($\times 10^4 \text{N/m}^2$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
20 μm	4.0	8.0	18.0	6.8	14.2	17.6	19.3	19.8	17.2	16.8	8.7 ± 5.3
75 μm	18.4	17.4	17.4	14.6	19.6	11.8	18.6	13.3	14.4	18.3	6.2 ± 1.5
150 μm	15.7	10.2	6.6	15.2	15.8	7.4	9.4	9.0	14.4	18.9	7.5 ± 2.5
300 μm	15.4	15.2	15.4	16.0	15.7	17.6	15.1	13.6	15.1	16.4	9.6 ± 0.4

Ⅳ. 考察

75 μm のクッキーの値が最も低く、クッキーのおいしさの基準ともなるショートニング性があり、適しているものと示唆された。20 μm のクッキーが4試料のうちで粒子径が小さいことから、くずれやすいと考えられたが高い数値となった。ショートニング性を得るためには、固形油脂が層状になり生地の中に広がらなければならない⁵⁾。クッキー生地を調製する混捏工程で、20 μm の米粉はバターとすぐになじんだが、粒子が小さすぎ、クリーム状になったバターが分散されにくかったのではないかと考える。300 μm の米粉は、バターとのなじみが悪く硬い生地に仕上がった。焼成直後は他のクッキーと変わらない状態であったが、粒子が大きく、米の老化によるのと考えられる。

Ⅳ. まとめ

日本の米の消費が落ち込む中、米飯として食すのではなく、「米粉加工品」としての米の消費に期待がかかっている。米粉用米の生産量・利用量の推移は上がっている。その米粉を加工する技術も向上している。米粉にも小麦粉のように用途基準が作成された⁶⁾。1番（菓子・料理用）ソフトタイプ（アミロース含有率15%未満）とミドルタイプ（アミロース含有率25%以上）。2番（パン用）パン全般（アミロース含有率15%以上25%未満）。3番（麺用）麺全般（アミロース含有率20%以上）とハードタイプ（アミロース含有率25%以上である。アミロースの含有率によって、加工製品の仕上がりが粘りの強いもの、弱いものと分かれ、このように用途基準が明確になると加工方法の開発がさらに進むものと思われる。また、米の品種や水分含量によっても特徴がみられるため、粒子径とともに検討をしていきたいと考える。

参考文献

- 1) 岩森 代、村山篤子 (2009) 『日本調理科学雑誌』：クッキングルーム 米粉を用いたパスタ, Vol.42, No.2, 144-146.
- 2) (一社)日本調理科学会編集『別冊うかたま伝え継ぐ日本の家庭料理(米のおやつともち)』(一社)農山漁村文化協会, 67-103.
- 3) 奥西智哉 (2015) 『日本調理科学雑誌』：米粉パンの研究の現状とこれから, Vol.48, No.6, 385-391.
- 4) 坂井和美、森 志麻乃、松本千恵子、大木佑美子、宮崎知左子、永島伸浩 (2016) 『武蔵丘短期大学紀要第23巻』：米粉の配合割合を調製したクッキーの食味に関する研究～埼玉県産の米粉を使って～ (第一報), 39-42.
- 5) 河田昌子 (1998) 『お菓子の作りの疑問に答える お菓子の「こつ」の科学』柴田書店, 156-157.
- 6) 米粉の用途基準／米粉製品の普及のための表示に関するガイドライン (平成29.3)：農林水産省.

研究ノート

青少年教育施設における職員の専門性に関する予備的考察 — 専門職論と社会教育職員論からの検討 —

庄子 佳吾* 及川未希生**

Exploratory Study of the Staff's Expertise in Youth Education Facilities :
Following the Profession Theory and the Social Education Staff Theory

Keigo Shoji, Mikio Oikawa

Abstract

In Japan both the number of youth educational facilities that specially offer youth experiential activities which include staff there have been steadily on the decline. In response to this fact, it follows that we need to reconsider the staff's expertise as well as the traditional concept of 'facilities'. The purpose of this paper is to raise a debate on the way of studying the staff's expertise and its formation process through developing an argument on the social education staff theory whilst tracing the history of the professional theory and the learning theory. This makes it possible to consider more concretely how staff's concept of values, their attitude, and their learning space, i.e. a working place are made up in connection with 'community of practice' when analyzing staff's expertise and the process of their skill formation in youth education facilities.

要旨

我が国において、青少年をはじめとした学習者の体験活動を専門的に支援する青少年教育施設及びその職員数は減少の一路を辿り、従来の「施設」概念のみならず、青少年教育施設職員の専門性も改めて捉え返していく必要があると考えられる。本稿の目的としては、歴史的な専門職論並びに学習論の変遷を踏まえた社会教育職員論の展開を検討し、青少年教育施設職員の専門性とその形成プロセスをいかに研究すべきかという点について、論点の提起を試みた。これより、青少年教育施設職員の専門性と力量形成を分析する際には、実践コミュニティを踏まえた関係性の中で捉えることによって、より具体的に職員の価値観や姿勢、そして職場という学習空間がどのように構成されているのかを考察することが可能になると考

*愛知文教女子短期大学 **盛岡大学短期大学部

えられた。

Keyword : staff in youth education facilities, expertise, profession theory, social education staff theory, skill formation

キーワード：青少年教育施設職員 専門性 専門職論 社会教育職員論 力量形成

I. はじめに

我が国の青少年人口（30歳未満人口）は総人口の26.8%を占めている¹⁾。自立した社会人となるための素養を養う時期である青少年期にあって、地域社会などでボランティア活動等に参加する青少年が増加している一方で、近年、コミュニケーション能力の不足や雇用環境の変化等により、ひきこもりやニート・フリーターは減少傾向にあるものの依然高い水準になっている等、青少年をめぐる状況には様々な課題がある。こうした課題に関連して、体験活動²⁾が青少年に対して自己肯定感の向上、人間関係能力の構築、基本的生活習慣の形成などに代表されるように一定の効果がある点については、既に多くの支持がなされており、これからの社会を担う青少年を健全に育成し、自立を促すためには、自然体験をはじめとした様々な体験活動の機会や場を提供することが必要不可欠であるといえよう。

しかしながら、我が国において、青少年をはじめとした学習者の体験活動を専門的に支援する青少年教育施設及びその専任職員数は文部科学省の「社会教育調査」³⁾によると減少の一路を辿っていることがわかる。具体的には、青少年教育施設の総数は891施設であり、調査以来過去最高の平成17年度と比較すると429施設減少、また、専任職員は1,781人であり、調査以来過去最高の昭和56年度と比較すると2,473人、直近の平成27年度と比較しても206人減少している（表1）。青山は「こうした状況においては、施設の物的側面・人的側面・運営形態等のさまざまな側面で、従来の『施設』概念の修正が迫られるであろう」⁴⁾と課題を提起しており、青少年教育施設職員の専門性も改めて捉え返していく必要があると考えられる。

これまでの青少年教育施設職員の専門性に関する先行研究はその研究の枠組みから、①青少年教育施設指導系職員の職務及び専門性（資質・能力）に関する研究、②青少年教育施設職員の資質・能力向上のための研修に関する研究の二点に分類することができる。第一に、青少年教育施設指導系職員の職務及び専門性（資質・能力）に関する研究としては、日常どのような問題意識をもって事業の企画・運営及びその指導に携わっているか、また、どのような知識・技能を背景に青少年への専門的指導・施設運営に取り組んでいるのかについての基礎的な調査がなされてきた⁵⁾。第二に、青少年教育施設職員の資質・能力向上のための研修に関する研究では、青少年教育施設の現場において実践されている職員研修プログラムのデザインから効果の実証を試みた例⁶⁾があるものの、現実には青少年教育施設職員の資質や能力の向上につながっているかは課題として残されている。こうした一方で、松橋は「青少年教育施設職員の問題を検討する場合には、施設内外のスタッフとの関係を検討することが施設職員をめぐる問題の根本的な解決のために不可欠である」⁷⁾と指摘しており、従来の職員研究に対して再検討の視点を与えている。

筆者はこのテーマに対して、職員が実際にどのような仕事をしているのか、そこで必要とされる専門性・力量とは何か、それがいかに形成されているのか、ということを実証的につかみ議論することが必要であると考えているが、その方法に対してこれまで十分な研究蓄積がなされてきたとは言い難い。そこで本稿の目的としては、歴史的な専門職論ならびに学習論の変遷を踏まえた社会教育職員論の展開を検討し、青少年教育施設職員の専門性とその形成プロセスをいかに研究すべきかという点について、論点の提起を試みるものである。

本稿の目的にアプローチする方法として、第一に、専門性の定義を認識したうえで議論を行うため、歴史的な専門職研究の動向を確認する。職業社会学における専門職研究は1930年代に端を発したものであり、専門職個人ではなく、その職業の専門性を表すものであった。その後、1950年代から1960年代に専門職研究全体の基盤が作られ、今日に至るまでキャリア研究などに発展し続けている。こうした背景から、発刊はやや古くなるものの、専門職研究の主流である欧米において嚆矢となった論考から、その展開と特徴を取り上げ、青少年教育施設職員の位置づけを検討する。また、それに対して、我が国ではどのように欧米の専門職論が受容されてきたのかを確認し、論点を抽出する。第二に、社会教育分野における専門的力量形成の視点を捉えるため、社会教育職員を対象とした研究の今日に至るまでの歴史的展開を確認する。なかでも、職員の専門性に焦点を当てて議論を整理した論考から、青少年教育施設職員研究の糸口を探っていく。また、近年、社会教育研究において議論されている職員の力量形成をめぐる研究を批判的に検討し、青少年教育施設職員の専門性に関する研究視座を考察する。

表 1 青少年教育施設数及び専任職員数の推移

	施設数 (前回調査比増加数/増加率)	専任職員数 (前回調査比増加数/増加率)	1施設当たりの 専任職員数
昭和 43 年度	591 (- / -)	1,043 (- / -)	1.76
46	593 (2 / 0.34%)	1,745 (702 / 67.31%)	2.94
50	601 (8 / 1.35%)	2,812 (1,067 / 61.15%)	4.68
53	696 (95 / 15.81%)	3,220 (408 / 14.51%)	4.63
56	940 (244 / 35.06%)	4,254 (1,034 / 32.11%)	4.53
59	1,031 (91 / 9.68%)	3,992 (-262 / -6.16%)	3.87
62	1,053 (22 / 2.13%)	3,743 (-249 / -6.24%)	3.55
平成 2	1,154 (101 / 9.59%)	3,963 (220 / 5.88%)	3.43
5	1,225 (71 / 6.15%)	4,155 (192 / 4.84%)	3.39
8	1,319 (94 / 7.67%)	4,051 (-104 / -2.50%)	3.07
11	1,263 (-56 / -4.25%)	4,158 (107 / 2.64%)	3.29
14	1,305 (42 / 3.33%)	4,063 (-95 / -2.28%)	3.11
17	1,320 (15 / 1.15%)	3,676 (-387 / -9.52%)	2.78
20	1,129 (-191 / -14.47%)	3,424 (-252 / -6.86%)	3.03
23	1,048 (-81 / -7.17%)	2,277 (-1,147 / -33.50%)	2.17
27	941 (-107 / -10.21%)	1,987 (-290 / -12.74%)	2.11
30	891 (-50 / -5.31%)	1,781 (-206 / -10.37%)	2.00

出典) 文部科学省「平成30年度社会教育調査中間報告(2019年7月31日 公表)」より作成

残る本稿の構成は以下のとおりである。Ⅱ章では、職業社会学における専門職研究の動向を確認し、専門職の概念そのものについて考察した論考を手がかりに、青少年教育施設職員の専門性を研究する意義について述べる(Ⅱ)。続くⅢ章では、戦後からの学習論の変遷と社会教育職員の専門性解釈の移り変わりを辿りながら、青少年教育施設職員が担う役割を考察する(Ⅲ-1)。また、近年の社会教育職員の力量形成研究を批判的に検討し、青少年教育施設職員の専門的力量をいかに把握すべきか検討する(Ⅲ-2)。以上の検討に基づき、終章では、青少年教育施設職員の専門性研究において依拠すべき視座を示すこととする(Ⅳ)。

Ⅱ. 専門職論における概念規定と青少年教育施設職員の位置づけ

はじめに、職業社会学における歴史的な専門職研究の動向をもとに青少年教育施設職員の位置づけを検討する。その際の出発点となるのが「専門職」の概念規定である。専門職とは何か、この問いに対して、多くの社会学者が半世紀以上前から議論を重ねてきた。それらの多くは専門職にある「特性」を見出し、列挙する形で専門職の定義を説明している。専門職の定義について代表的なものとなっているのは、カーサンダースとウィルソン (Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A.)⁸⁾ である。彼らは、明確な概念定義は避けているものの、イギリスの職業についての包括的な実証研究に基づき、プロフェッションの基礎的な特性として次の4項目を挙げている。①長期的な訓練による専門的技術の獲得、②特別の責任感情、その表現形態としての倫理綱領、③職業団体・結社の形成、④独自の給与体系、の4点であるが、最も重要な要素は①であるとした。これ以降、欧米では数多くの研究蓄積がなされたが、教育学領域の専門職研究としては、リーバーマン (Lieberman, M.) が定義する、①その職業に固有で明確な範囲をもつ、社会にとって必須のサービス、②そのサービスの遂行における知的技術の強調、③長期にわたる専門分化された訓練、④個々の実践者と全体としての職業団体の両方がもつ広範囲な自律性、⑤専門的自律性の射程内で遂行される判断や行為に対する広範な個人的責任の受容、⑥営利よりもサービスの強調、⑦包括的で自己統制的な実践者の組織、⑧具体的事例によって明確化され説明されている倫理綱領、の8項目⁹⁾ がしばしば言及されてきた。しかしながら、現存する法律家、医師、聖職者といったいわゆる古典的専門職についての理念型、もしくは経験的データのみから抽出される定義は、完全なる一致をみることはなく、定義に関する多くの論争がなされた。竹内¹⁰⁾ は、この時期のプロフェッションの定義に関する研究を網羅する形でまとめており、①組織形成、②理論的知識に基づく技術、③高度に専門化した教育、④行為の綱領、⑤愛他主義、⑥能力のテスト＝資格試験、⑦公的奉仕など18項目にわたる定義のリストを抽出している。このように従来の専門職論では、上記のような理念としての特性に職業を当てはめ、その成熟度合いを見る形で議論が展開されてきた。しかしながら、このような特性の把握は既に完成した職業の専門性を前提としていることに対し、ある職業が専門職としての特性を獲得(専門職化)していくプロセスを対象とする議論も見られる。

我が国の専門職論の先達である石村は技術的、経済的、社会的の3側面からプロフェッションを論じているが、プロフェッション性の問題をノンプロフェッションかプロフェッショ

ンかに区別して評価するよりもノンプロフェッションからプロフェッションへという動的なプロセスの中で捉えることの妥当性について述べている¹¹⁾。また、先のカーサンダースらによれば、専門職には、①完成専門職 (the established profession)、②新専門職 (the new profession)、③準専門職 (the semi-profession)、④可能専門職 (the would be profession) という4つの段階があるという¹²⁾。完成専門職とは、法律家、医師、聖職者に代表されるように、一定の行動様式 (certain mode of behavior) に従うこと、また、理論的学習 (theoretical study) に基づくことを特徴とする職業、新専門職とは、基本的な学習 (fundamental studies) に基づいた職業、たとえばエンジニアや化学者、会計士など、準専門職とは、看護師、薬剤師、視力測定士などの技術的スキル (technical skill) を活用する職業、可能専門職とは、病院マネジャー、セールスマネジャーなどに代表される理論的学習や技術を必要としない職業のことであるという。特に準専門職については、エツィオーニ (Etzioni, A.) が、概念を明確化し、準専門職を代表する職業として教師、看護師、ソーシャルワーカーを挙げている。また、準専門職の特徴として、完成専門職と比較すると体系的理論に基づく知識 (systematic theoretical knowledge) が不足していることや訓練期間が短いこと、さらには、倫理綱領 (code of ethics) があいまいで一貫性がないことなどを挙げている¹³⁾。エツィオーニの議論に依拠すれば、青少年教育施設職員は、資格要件や専門性は明確になっていないものの、教育に関する対人支援職という特性を鑑み準専門職として位置付けることができるだろう。

このように研究者によって専門職の特性把握や専門職化のプロセスモデルの研究における多くの定義が示されているが、これらの定義について、竹内は「これら既成の専門職の定義は古典専門職のイメージにとらわれていて現代の専門職概念としては、はたして適当であろうか」¹⁴⁾と問題提起している。これは、かつての専門職研究がモデルとした医師、法律家などの古典的専門職から理念的に導き出される定義の指標は、現代的な有効性をもたないことから、今日、その指標そのものの適否を吟味すべきだという主張と見ることができるだろう。また、中野¹⁵⁾は、定義の完全な確定は無意味だと批判するとともに、我が国における職業の専門性を研究する場合には、その職業の特性を社会的・文化的文脈を踏まえたうえで問い直す必要があると論じている。中野の批判は、欧米の概念規定から抜け出し、日本の実態に即した概念構築を主張した点に注目することができよう。よって、これまでの専門職論における欧米の研究蓄積を我が国の青少年教育施設職員の研究にそのまま援用することは困難ではあるが、実践の場において職員が専門的力量を形成していくプロセスを明らかにすることは職業としての新たな社会的価値の創出につながるのではないかと考えられる。このような視角に立てば、青少年教育施設職員を含む社会教育職員の専門性に関わる研究は視座を探るうえで示唆に富むものであると思われる。

Ⅲ. 社会教育職員論の展開と課題

1. 学習論の変遷と職員の専門性をめぐる解釈

青少年教育施設職員の専門性と力量形成を分析するにあたり、それを含む社会教育職員の専門性はいかに論じられてきたのか。ここでは、その専門性解釈の移り変わりを辿りながら、

研究の視座を探る。戦後の社会教育職員の専門性をめぐる解釈を学習論の変遷との関わりで整理した論考に平川¹⁶⁾がある。平川は当時の学習論の転換を通して、学習観が展開していくとき、学習者と職員の関係の捉え方が変わり、それにしたがって職員の役割・専門性の認識も変化していくさまを捉えようとした。

それによれば、戦後初期の1950年代を中心に青年運動及び婦人学級等で実践されてきた学習理論が共同学習論である。自主性と共同関係を基調とする青年活動における学習は、学校教育における教師－生徒の教え－教えられる関係が否定され、青年同士の小集団における共同的な関係における自己教育・相互教育を重視し、当時の社会教育論を象徴する柱となっていた。そこに関わる社会教育職員の「指導性」は、一方では職務としての法的規定が進められる中、他方では自主と共同を摘み取り、戦前の教化・動員への回帰につながると批判の対象とされることもあった。

しかし、この「指導性」の否定は、1970年代から高度経済成長期にかけての青年活動の停滞と相まって再検討されていくことになった。それが、科学性・系統性をもった学習（社会科学系統学習）の考え方では、職員の役割として学習内容・方法を編成するという専門性解釈である。急激に変化し始めた社会生活において、住民の学習要求はますます高まり、その内容はより複雑に、より多様なものになっていった。それを受け、当時の社会教育実践においては、生活感覚にもとづく（断片的・流動的な）学習要求は、適切な課題設定と適切な方法で組織される学習活動へと展開していくべきという論調が強まっていった。そして、その「適切さ」は社会科学的な視点により担保されると理解され、科学的知識に基づく職員の「指導性」が必要だと解釈されるに至ったのである。

続く1980年代にかけては、そのような職員の学習内容編成論から、学習者の主体性論へ、さらに学習者自身による学習過程編成へと、学習者自身の自己決定が重要視されるようになる。それに伴い、学習課題・学習内容編成から学習過程への具体的な関わりの在り方という視点で職員の専門性の認識が転換されていくことになった。

また、1990年代以降は、ショーン (Schön, D. A.) の提示した新しい専門家として、「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者 (technical expert)」から「行為の中の省察」に基づく「省察的实践家 (reflective practitioner)」の議論や、メジロー (Mezirow, J.) の理論を基礎とし、学習者自身の「意識変容の学習のプロセス」に着眼して、その一般的なモデル化を試み、意識変容の研究の必要性を説いているクラントン (Cranton, P.) の議論が中心的位置の一つを占めている。そして、職員の力量は固定的・段階的なものではなく、実践へのかかわりのあり方を省察する中で形成されていくものと捉えられている。

このように、戦後初期の社会教育職員は「社会教育指導者」として認識され、人々の学習・文化活動を直接指導する存在として位置づけられていたといえる。その後、学習要求を教育的に編成する役割としての「学習編成者」、さらに学習者自身が教育主体となり、自発的に行動を起こせるよう働きかけを行う「学習支援者」かつ、自らの実践をふり返り反省することによって、自己と対話し、専門家として自分自身を成長させていこうとする「学習者」へと移行してきたことが認識できる。これを青少年教育施設職員の立場に置き換えると、専ら体験活動の直接的な指導に終始するのではなく、学習者に対して、広く体験を通した学習

の場や機会、情報を提供するとともに、学習者の研修目的が達成されるよう教育的支援を行う役割を担い、その実践をふり返る過程において専門的力量を形成しているといえるだろう。では、特に1990年代以降顕著に見られるようになった、実践とその省察を不可分の過程として捉える省察的实践論は力量形成において、どのような機能を果たしうるのだろうか。

2. 社会教育職員の「力量形成」をめぐる議論

前述の学習論の変遷の中で、社会教育職員の「力量形成」をめぐる議論としては、近年、省察的实践家モデルによる研究が最も有力な流れを形成している。本稿の目的を達成するうえでも、この省察的实践家モデルに立脚した議論に対する検討は欠かせない。社会教育研究の例として、木全らは、1970年代以降の社会教育実践分析の取り組み及び1980年代以降の成人学習論研究の動向から「学習過程の中での学習支援者としての職員の役割が注目され」、「具体的な学習過程における記録づくりやそれに基づく『ふり返りreflection』に即して、『専門職としての力量形成』の可能を探り、それとの関わりにおいて学習論研究を深めようとしてきた」¹⁷⁾と提起している。しかし、同時に「実践記録や学習記録をもとにした追求、研究のどの部分が、どのような力量形成に、どうつながるのかはまだ実証しきれてはいないが、記録づくりと、その記録の分析と総合の積み重ねの中で社会教育の専門的な力量を向上させてきていることは確かな事実といえるであろう」¹⁸⁾と述べており、至って不明瞭な議論であることは否めない。

それに関連して、「ふり返り」に注目した学習支援者の力量形成における倉持の理論整理では、実践の場において、講義型の研修で技術・知識を得るだけでは不十分であり、「知識や技術を単に知るだけではなく、実践でレパトリーとして活用し、個別具体的な状況の問題に結びつけるために重要なのが、ふり返りなのである」と主張している。さらに、省察的实践では、学習支援者の実践の基盤、実践する前提を批判的にふり返ることによって、意識を変容させることの有意性を述べている。それには「実践の記録を書くこと」と「他者とのやりとり」が重要な要素であるとし、この点について「シヨーンは実践の中のふり返りを、実践の中でふり返り、実験し、行動を変えろというサイクルとしてとらえ、行動とのつながりを強調している」¹⁹⁾と言及している。

また、省察的实践論に含まれる観点と類似性をもつクラントンの「変容的学習論」を参照した洪江は、「意識変容の学習論の基礎的な概念」としてクラントンが位置付けている「認識的 (epistemic)」「社会言語的 (sociolinguistic)」「心理的 (psychological)」の「相互に関連した3つの側面」からなる「意味パースペクティブ」及びその「ゆがみ」をめぐる議論に注目し、それが「職員としての前提が、たとえば大学で学んだ社会教育の知識 (認識的側面)、勤務する組織の方針 (社会言語的側面)、自分の性格 (心理的側面) に影響を受けていることや、実践を批判的にふり返っての前提のとらえ直しの必要性を明らかにすると同時に、プロセスを促す際の手がかりでもある」と位置付けている²⁰⁾。

このように、省察的实践論は日常の職場における実践をふり返ることで多くの意義や可能性を有しており、竹淵は、①自らも成長して学び続ける学習支援者になること、②一つの実践・一人ひとりの学習者と永続的にかかわり続けていくこと、③実践の省察をする機構を拡

げていくこと、という三点を挙げて支持している²¹⁾。

しかし、これらの議論に対し、高橋は、「これを力量形成という現実的な問題に適用しようとするとき、いくつかの問題が鮮明に表れる」と指摘し、「ふり返り」の絶対化に疑問を呈している。そして、「社会教育関係職員の力量形成を考えるとすれば、次のようなことの検討を踏まえて議論が展開される」として、①職員は、いかなる空間＝関係のなかで、どのような仕事をしているのか、②職員は、いかなる課題につきあたり、そして、どのような力量が求められるのか、③職員の職業キャリアをふまえて研修をいかに構造化し、制度化すべきか、という三点を挙げて、批判している²²⁾。高橋の言説に則り考えれば、社会教育実践を「ふり返る」基準が明確ではなく、また、その方法自体を目的化してしまうことへの危惧、それによる力量形成を個人の能力として捉える態度に警鐘を鳴らしているといえる。

これらを踏まえ、特定の職員個人ならびに職員集団だけが実践しているわけではなく、それらを支える施設内外における協同関係によって職員の力量形成は成立していることを考えていかなければならない。それでは、青少年教育施設職員の専門性研究においては、いかなる視座を設定することが必要になるのだろうか。

IV. おわりにー青少年教育施設職員の専門性研究における視座

本稿では、職業社会学における歴史的な専門職論ならびに学習論の変遷を踏まえた社会教育職員論を取り上げ、青少年教育施設職員の専門性に関する研究の視座を検討してきた。これより、青少年教育施設職員の専門性と力量形成を分析する際には、実践コミュニティを踏まえた関係性の中で捉えることによって、より具体的に職員の価値観や姿勢、そして職場という学習空間がどのように構成されているのかを考察することが可能になると考えられた。また、社会教育職員の「力量形成」をめぐる議論から、中心的位置の一つを占めている「ふり返り」や「意識変容」という概念について確認するとともに、それ自体を絶対化してしまうことの危惧、そしてこれまでの社会教育職員研究が特定の職員個人ならびに職員集団のみに着目されてきたことが批判的検討から明らかにされた。

以上を考察してきたように、青少年教育施設職員の専門性と力量形成を実証するために、第一に、職員の力量を単なるスキルや行動といった個人に起因するものとして分析するのではなく、それを支える職員の価値観や姿勢、意識を捉えていくことが必要である。これまでの研究における職員の専門性は、あくまで専門的知識・技能、そして職員としての在り方が論じられてきた。しかしながら、いかに卓越した専門的知識・技能を持っていようと、青少年教育施設職員という役割はあくまで青少年を中心とした利用者や事業参加者という相手がいなければ成立することはなく、そこに介在するはずの職員の情動的側面が描かれてきていないことが指摘できる。筆者のこの問題意識に対応しているのが、社会学者であるホックシールド (Hochschild, A. R.) が1983年に提唱した「感情労働 (emotional labor)」という概念である。ホックシールドによれば、「人相手」の対人サービス業を「感情労働職」と呼び、現代のあらゆる職業は感情労働職と化し、労働者は「感情労働」を強いられている、と現状を説いている。感情労働とは「自分の感情を誘発したり抑圧したりしながら、相手のなかに

適切な精神状態をつくり出すために、自分の感情を管理しなければならない労働²³⁾」を指している。感情労働においては、職務上の感情というものが感情規則 (feeling rules) により規定され、管理されている。それはたとえば、客室乗務員が顧客に対して「笑顔を絶やさない」よう努め、サービス対象者の「感情」を心地よい方向へと「仕向ける」ことが職務上明確化されている事例、あるいは学校教育の教師が子どもたちに対して「時には叱り、時には褒める」ことで「学びたい」という意欲を喚起する、といった事例にみられるものである²⁴⁾。つまり、感情労働職は、相手の感情に働きかけることが職務上要請されていることに特徴をもち、またそのための手段として、自分の感情を適切な感情状態や感情表現にする感情管理 (emotional management) が、職務遂行上、日常的に求められるのである。手段的な意味をもつこの感情管理は、患者の死に直面した際の看護師や、クライアントの相談に乗るカウンセラーといったケア領域の職業はもちろん、青少年教育施設職員を含め、教育に携わる職業についても例外なく当てはまるといえる。そこで、知識や技能で捉えられがちな青少年教育施設職員の専門的力量を形成するうえで、情動的な感情がどのような影響をもつのかという視座に立った研究が重要になると思われる。

第二に、職員の力量形成を論じる際に、それを特定の職員個人ならびに職員集団の課題として捉えるのではなく、青少年教育施設職員としての実践をめぐる施設内外における協同関係の中で検討することで職員の専門性と力量形成の条件を明らかにすることが肝要である。新人職員は5年、10年と経験を重ねていく中で、熟練者として成長していく。熟練者として成長していく過程において、大学等で学んだ教育の知識、現職としての研修で得る知識だけが、新人職員を熟練者へと導くわけではない。組織、地域社会という社会的な文脈 (共同体) の中で、参加形態 (立場) を変化させながら、その立場の変化とともに職員としての教養や技量、さらに使命感や熱意といった専門職としてのアイデンティティが確立されていく。レイヴとウェンガー (Lave, J. & Wenger, E.) はこうした共同体による学習を「正当的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」²⁵⁾ という概念で説明している。それによれば、知識も経験もない新人は、先輩たちと同じように仕事をこなすことはできないのだが、その傍らで雑用などをさせられながら徐々に仕事に必要なスキルや知識を獲得していき、やがて一人前の共同体のメンバーとして成長していく、という学習理論を実践コミュニティにおける「状況的学習論」として提起している。これは、先行研究で挙げられた職員研修やOJTの重要性を別の側面から述べているものであり、抽象的なまま論じられることが多かった青少年教育施設職員の力量形成の過程に示唆を与えるものと考えられる。

以上の二点の視座を踏まえたうえで分析枠組を設定するとともに、係る枠組に基づき、青少年教育施設職員の専門性とその形成プロセスを描き出していくことを今後の課題としたい。

引用文献・参考文献・注

- 1) 内閣府 (2019)『令和元年版 子供・若者白書』日経印刷, 290.
- 2) 中央教育審議会 (2007)「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」(答申)の中では、体験活動を、「体験を通じて何らかの学習が行われることを目的として、体験する者に対して意図的・計画的に提供される体験」と定義している。多様な活動がこの「体験活動」に含まれるが、中央教育審議会 (2013)「今後の青少年の体験活動の推進について」(答申)では、体験活動の内容に基づいて次のように分類している。第1に、放課後に行われる遊びやお手伝い、野遊び、スポーツ、部活動、地域や学校における年中行事などの「生活・文化体験活動」、第2に、登山やキャンプ等の野外活動を指す「自然体験活動」、そして第3に、ボランティア活動や職場体験、インターンシップなどの「社会体験活動」である。
- 3) 文部科学省「社会教育調査」によると、青少年教育施設を、少年自然の家、青年の家(宿泊型)、青年の家(非宿泊型)、児童文化センター、野外教育施設、その他の青少年教育施設に区分し、統計処理を行っており、調査の範囲を次のように示している。「青少年のために団体宿泊訓練又は各種の研修を行い、あわせてその施設を青少年の利用に供する目的で、地方公共団体又は独立行政法人が設置した社会教育施設」
- 4) 青山鉄兵 (2008)「〈青少年教育施設〉の諸相」『国立青少年教育振興機構研究紀要』8, 77-89.
- 5) 例として、坂口順治・宮崎俊策他 (1974)「青年の家指導系職員の職務についての調査研究」『国立中央青年の家紀要』10, 9-20., 国立中央青年の家 (1983)『国立青少年教育施設における専門職員の専門性に関する調査』国立中央青年の家, 澁谷健治・谷井淳一 (1998)「青少年教育施設指導系職員の指導態様と意識」『野外教育研究』2 (1), 1-11., 澁谷健治・池田尚 (2001)「青少年教育施設における社会教育事業の現状と運営改善」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』1, 151-160., 独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター (2005)『青少年教育施設職員の資質向上の在り方に関する調査研究報告書』独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター, などが挙げられる。
- 6) 例として、及川未希生・庄子佳吾 (2013)「国立青少年教育振興機構における新規職員研修の在り方についての一考察」『国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要』2, 45-48., 独立行政法人国立青少年教育振興機構 (2014)『青少年教育関連職員の研修事業に関する研究中間報告書』独立行政法人国立青少年教育振興機構, などが挙げられる。
- 7) 松橋義樹 (2008)「青少年教育施設職員研究の視点」『国立青少年教育振興機構研究紀要』7, 77-87.
- 8) Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A. (1933) The Professions, Oxford: The Clarendon press
- 9) Lieberman, M. (1956) Education as a Profession, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- 10) 竹内洋 (1971)「専門職の社会学－専門職の概念」『ソシオロジ』16 (3), 45-66.
- 11) 石村善助 (1969)『現代のプロフェッション』至誠堂, 20-49.
- 12) 前掲書 8) 280-281.

- 13) Etzioni, A.ed. (1969) *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, The free Press,144.
- 14) 前掲書10) 50.
- 15) 中野秀一郎 (1981)『プロフェッションの社会学』木鐸社
- 16) 平川景子 (2009)「社会教育職員論の展開」日本社会教育学会編『学び合うコミュニティを培う社会教育が提案する新しい専門職像』, 東洋館出版社, 48-55.
- 17) 木全力夫・平川景子 (2004)「実践研究と専門職の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社, 176.
- 18) 前掲書17) 190.
- 19) 倉持伸江 (2004)「ふりかえりに注目した学習支援者の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社, 160-172.
- 20) 渋谷かさね (2009)「成人教育者の力量形成としての意識変容の学習 — P. クラントンによる検討から —」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社, 190-196.
- 21) 竹淵真由 (2009)「実践の省察に関する一考察：社会教育・生涯学習実践研究方法論の確立に向けて」御茶ノ水大学人間文化創成科学論叢, 12, 267-275.
- 22) 高橋満 (2009)『NPOの公共性と生涯学習のガバナンス』東信堂, 168.
- 23) ホックシールド, A. R.著／石川准・室伏亜希訳 (2000)『管理される心—感情が商品になるとき—』世界思想社, 7.
- 24) 前掲書23) 64-72.
- 25) レイヴ, J., ウェンガー, E. 著／佐伯胖訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書

研究ノート

保育者養成校での学生の保育内容「環境」の 授業の捉え方の印象

— 自然、生物、行事への興味・関心について —

仲森みどり

Consideration of How Students at Childcare Training Schools Capture
the Essential Features of ‘Childcare Environment’ Class:
Their Interest Levels towards Nature, Living Things and Events

Midori Nakamori

Abstract

Childcare Environment class covers a wide range of topics. Upon hearing the word ‘environment’, many students think of such terms as ‘environmental settings’ or ‘safety problems’ in the classroom, which are placed at the top priorities when making teaching plans, whereas we regard the whole world around us as ‘environment’ seeing it from a higher perspective.

It is undeniable that children nowadays including our students have less opportunities to interact with the outside world: nature, living things, traditional events and so on. Thus, we discussed to what extent students who aim to become childcare workers are interested in them as well as how important it is to acquire the knowledge or experience about them.

要旨

保育者養成校の保育内容「環境」の授業内容は大変幅広い。授業を行う中で、学生は「環境」というと指導案の環境構成の印象が強いことが感じられた。保育室の環境設定や安全面を思い浮かべることが多い。筆者自身は、大きく捉えると自分と関わるもの全てが「環境」であると考えている。

その中でも、学生も含め昨今の子どもは自然や生物、伝統行事と触れ合う機会が少なくなっていることは否めない。そのため、保育者を目指す学生の自然、生物、行事への興味・関心について及び知識や経験の重要性について、文献を通し考察、検討した。

Keyword : environment、Nature、Creature、traditional event、Childcare contents

キーワード：環境、自然、生物、伝統行事、保育内容

I. はじめに

保育者養成校の「環境」の授業内容は大変幅広く、『広辞苑』（第6版）によると、「人間または生物をとりまき、それと相互作用を及ぼし合うものとして見た外界。自然的環境と社会的環境とがある。」という定義が示されている¹⁾。このことから、子どもはもちろんのこと、成人である我々も関わるもの全てから影響を受けており、相互作用を及ぼし合うと考える。

そのため、相互作用を及ぼし合う、影響を受けるものから色々なことを感じ、受け取り、経験するためには保育者の促しや働きかけが必須であり、保育者自身の知識や経験を豊富にしておく必要がある。筆者自身は、大きく捉えると自分自身と関わるもの全てが「環境」であると考えている。

保育者養成校の保育内容「環境」の授業の中で、学生は「環境」というと指導案の環境構成の印象が強いことが感じられた。保育室の環境設定や安全面を思い浮かべることが多く、これらを考えることは比較的得意である。パターンや形がある程度決まっていることは、イメージが付きやすいと言える。保育室の環境設定や安全面は大変重要であるが、保育を学ぶ学生にとって「環境」というとその印象が強い様子である。

その中でも、育った地域や世代によっても異なるが、自然や生物と触れ合う機会が減っている。授業の中で、学生に質問すると生物を飼育している学生や、家で植物を育てている学生は少ない。また、小学校の低学年あたりまでは、戸外遊びをしているとの回答が多く、全く自然に触れ合っていないわけではない。「環境」の授業内容は、小学校での理科教育に通じる内容が多い。以前から、学生の世代や子どもたちの理科離れが危惧されており、自然や生物への苦手意識があると考えている。

大橋（2008）²⁾の報告の中で、幼稚園や保育所において、乳幼児を取り巻くあらゆるものが環境であるが、昨今の子どもを取り巻く環境の変化は自然体験の乏しさが顕著に見られる。以前勤務していた幼稚園で関わってきた子どもたちを取り巻く環境では、核家族化や少子化、情報化などが見られる中、地域には、子どもたちの身近に自然環境はあるにも関わらず、自然と触れ合うことや戸外で遊ぶことも少なく、テレビやテレビゲームなど情報機器による間接体験が多い生活になっていた。こうした子どもを取り巻く環境の変化に伴って、子どもたちは身近な自然環境に興味を示さず、小動物に触れることができなかつたり怖がったりする子どもや園庭の草花にもあまり関心を示さず、水遣りもなど保育者に指示されて取り組むといった子どもも少なくなかったと述べている。

II. 目的

保育者養成校の保育内容「環境」の授業内容は大変幅広い。先述した通り、保育者養成校の保育内容「環境」の授業の中で、学生は「環境」というと指導案の環境構成の印象が強い

ことが感じられた。学生は、保育室の環境設定や園外保育時の安全面を考えることは比較的得意である。パターン化されていることや決まりごとはイメージが付きやすい。

筆者自身は、大きく捉えると自分と関わるもの全てが「環境」であると考えている。子どもはもちろんのこと、大人である我々も関わるもの全てから影響を受けており、相互作用を及ぼし合う。

子どもが影響を受けるものから色々なことを感じ、受け取り、経験するためには、保育者の促しや働きかけが必要である。そのためには、保育者自身の知識や経験を豊富にしておくことが重要である。その中でも、学生も含め昨今の子どもは自然や生物、伝統行事と触れ合う機会が少なくなっていることは否めない。

以上のことから、保育者を目指す学生自身の自然、生物、行事への興味・関心について及び知識や経験の重要性について、文献を通し考察、検討した。

Ⅲ. 方法

本研究は文献検討である。検索方法は、国立情報学研究所が提供する国内刊行雑誌情報データベース（CiNii）を用いて検索を行った。「保育」、「環境」、「自然」をキーワードに検索を行った結果は、207件だった。「保育内容」「環境」「自然」をキーワードに検索をした結果は、34件だった。2006年から2019年までの文献を検索し、統合した。

Ⅳ. 結果

1. 子どもとともに五感を研ぎ澄ませ環境にかかわる人的環境としての保育者の役割

和田（2006）³⁾は、子どもの遊びには、幼児期の育ちや学びがその中に見えており、環境に目を向け、環境を取り入れる保育者の視点が、子どもの遊びを豊かにする大きな要因となる。環境に潜む遊びのきっかけが、幼児が没頭する遊びにつながるには、子どもとともに五感を研ぎ澄ませて環境にかかわる人的環境としての保育者の役割が重要である。

子どもは本来、好奇心が強く能動的で、片時もじっとしていない。そして、次から次へと新しさ、珍しさ、楽しさを求めて飽くことのない探究心を持って生活している。そしてこの子どもの本来の姿が遊びを生みだしていく原動力となっている。しかし、最近、保育現場では遊べない子、遊ばない子が増え、保育者を悩ませていると報告している。

幼稚園や保育所では、園周辺での自然観察、園庭での植物栽培、草花遊び、昆虫飼育などが、日常的に取り組まれている。このことから養成校においては子どもにとっての自然との関わりの重要性や、自然や生物の理解が保育者には必要となることの理解を深める授業実施が求められている⁴⁾。

前迫ら^{5) 6) 7)}によると、幼稚園教育要領や保育所保育指針の領域「環境」の内容として取り上げられている自然に触れること、身近な動植物と触れ合うことは、子どもらの自然観や生命観を育む土台であり、幼稚園や保育所では園周辺での自然観察、園庭での植物栽培、草花遊び、室内での昆虫の飼育などが日常的に取り入れられている。

明治5年の学生制度以来、昆虫は形態や色彩が多様で、小型で扱いやすく、また飼育が容易、自然環境の良い指標となるなどの理由で、理科教育の優れた教材となってきた保育においても子どもと昆虫の関わりは古い。現在でも生き物の生態を知らせること、いのちへの理解と想いを育てること、思いやりを育てることなどをねらいとし保育現場において活用されている^{8) 9) 10)}。

永坂 (2018)¹¹⁾ は、適切な援助指導をおこないうる保育者の資質としては、まずは自身が自然や身近な動植物に親しみをもって関われることが挙げられる。事実、保育の現場からは養成校に対して、子どもにとっての自然との関わり的重要性や、保育者が自然や生物について理解していることの必要性について、さらに理解を深める授業の実施が求められていると述べている。

田尻 (2004)¹²⁾ らの全国の保育士養成校の約1/3にあたる114校に調査した結果では、保育内容(環境)を担当している教員らは、受講生に対する印象として「感性」や「関心」はまあまあであるが、動植物に実際に触ることはあまり好きではないと認識しているという¹⁰⁾。この114校における保育内容(環境)の授業内容としては、実際に触れることが苦手であるとの認識を反映して、自然や動植物について学ぶような内容や、自然体験や動植物に触れるような内容をその半数校以上の養成校が取り入れていた^{9) 11)}。

2. 保育者の昆虫や生物への苦手さ

乳幼児期の子どもは、遊ぶこと自体が毎日の生活であり、その中でこそ確かな学びの土台が形成されていく^{10) 12) 13)}。子どもを取り巻く環境は人的環境・物的環境・自然環境などに分けられ、その中でも特に自然は子どもにとって好奇心や探究心の対象であり、魅力的な存在であるとしている^{10) 13) 14)}。身近な環境との関わりによって子どもは心身ともに健やかに成長すると考えられているが、乳幼児にとって「身近な環境」の「身近」とは、物理的に近いことがそのまま身近なのではなく、多少離れていても身近なことはある。乳幼児がかかわることによって「身近になる」のであるとしている^{14) 15)}。そのような身近な環境の一つとして、昆虫や魚の存在が挙げられる^{10) 15)}。

保育者養成校の女子学生の6, 7割は虫が苦手であり、本学の女子受講生の多く、虫などには苦手感を持っている^{10) 16)}。しかしこうした身近な動植物に触れる授業を受けることにより、植物や虫に対する好感が上がることが報告されている^{11) 15) 19)}。

子どもにとって身近な環境の一つとして昆虫が存在するが、栗原 (2008)²⁰⁾ らの保育者養成大学の学生を対象とした意識調査により、身近な動物の中でも特に「昆虫」という存在に対する苦手意識の高さが指摘され、実際に昆虫が嫌いな学生が8割を占めることや¹⁹⁾、女子学生では9割以上が虫を嫌うか避けているとの報告がある^{10) 12)}。その反面、前田 (2009)¹⁶⁾ によって、身近な動植物に触れる授業を受けることにより、植物や虫に対する好感度が上がることが報告されている。

保育現場において、必要となる昆虫に関する知識として、昆虫名(分類学的知識)、生息場所、飼育法(生態学的知識)、危険性(危機管理の知識)などがあると考えられる。子どもと関わる際に保育者は、昆虫名や生息場所などの知識をもとに、彼らの疑問に対し適切な応答を

することが求められる¹⁰⁾。

田尻ら(2004)¹²⁾の調査では、養成校の教員のうち今日の学生の生育歴において、自然体験が豊かだと「あまり思わない」、「まったく思わない」とした回答は4割を超え、学生の体験の不足が指摘されている。また、身近な環境に対する意識調査やその教育の必要性などが度々議論され、昆虫に対し苦手意識を克服するように努力することが保育実践への自信につながることも示唆されている^{10) 20)}。その一方で、養成校で学ぶ学生は、保育現場の見学や実習で直接子どもと関わることによって、初めて保育実践での昆虫の価値に気づくことも少なくない。養成校で学ぶ学生自身の昆虫との関わりを具体的に数値化した調査はこれまでほとんど行われていない。

また、幼少期の子どもは昆虫を捕獲することによりその生息環境を知り、そこから名前を知る機会が圧倒的に多い。そのため、学生のうちに昆虫の生息環境を知ることのできる学びが取り入れられることは、子ども自身が自然の中で感じた気づきを共感するために必要な力に直結すると考えられるため、その導入が期待される¹⁰⁾。

3. 行事の由来や意味

田中らは(2019)²¹⁾、行事の由来や意味として、「行事」とは6世紀に漢字が中国から伝来後、年中行事は日本で生まれた言葉のようであり、年中行事は、平安時代に宮廷で始まったと伝えられている。また、後に神社、寺院などでも行われるようになったとのことだった。平安時代には武士の力が強大になったため、武士は各地域の農村を支配し、季節ごとに決まった行事を行わせた。江戸時代になると、武士が中心となり、公式の年中行事へと発展し、これが全ての人々に普及していくようになったとされる。海外からは、クリスマス、バレンタインデー、ハロウィンなどの行事が入り、現在に至っていると報告している。

年中行事は、日本の自然や文化と大きな関係があるといわれる。お盆は、日本に古くからある行事のひとつであり、祖先の霊を供養するものである。また正月に始まり、節分、雛祭り、端午の節句、七夕、お月見等その季節に応じた行事も少なくない。このような行事には、けがれや悪霊を体から取り除くために行われてきたという伝えもあり、「端午」(5月5日)では、田植えの時期でもあることから、「五穀豊穡」を願う意味も込められており、日本ではちまきや柏餅を食す。また「重陽」(9月9日)では、邪気を払うために菊のお酒を飲む風習が行われる。さらに「冬至」(12月22日)では、かぼちゃを食したり、ゆず湯につかって体を温めるもそのひとつとされると述べている²¹⁾。

けがれには、気が枯れるという意味合いもあり、元々日本の信仰は神道から始まっており、そういったことも絡んでいるだろう。今現在の学生の世代でも「冬至」に、かぼちゃを食す意味合いも知らないことが多く、保護者が若い世代に変化し、家庭で受け継ぐ機会が段々と少なくなってきたのだろう。

田中は(2019)²¹⁾、自分のゼミに決定した学生には、子どもの遊びや文化に関係する内容(たとえば、伝承遊びとは何か? 伝承遊びには、どのような種類があるのか? 国民の祝日の意味や由来、年中行事の意味や由来など)をレポート課題とし、ゼミ開始前の時期に、先輩のゼミ学生の前でおよそ10分間程度の発表を実施させている。とりわけ年中行事のなかにお

いても、「ハロウィン」、「クリスマス」、「バレンタインデー」、「お正月」、「お盆」については、大方どのゼミ学生も理解している。学生の中で身近に感じられるものであるという理由が多い。しかしながら「春の七草」および「秋の七草」とは何かにはじまり、「端午の節句」や「重陽の節句」の由来、「夏至」および「冬至」の由来などについて発表する学生の8割以上が「全く知らない」とか「聞いたことはあるが、詳しい意味はわからない」という回答であった。やはり古来の名称を使用した行事には、関心を示さない傾向にあると報告している。

また、日本古来の年中行事への理解が豊富ではないのは大きな問題であることを痛感していると述べている。ゼミ活動において、年中行事を理解し、それを自らの経験として積極的に実施させることを伝えるようにした。学生らが現場に出てから、困惑しないようにすること、さらには現場にいる幼児や児童に、先生となった十分指導できるようになってもらいたいという、切実な願いからであると述べている²¹⁾。

V. 考察

例えば、伝統行事の中で、春の七草、冬の七草についても教科書に沿って教えている。春の七草の七草粥を食したことがないという学生が大変多い。七草粥を食すのは、無病息災を願うだけでなくお正月にお節料理やお雑煮を食べた胃を休めるという意味合いがあるということを知らない学生も多かった。また、春の七草というと東北地方は、冬は食べ物がなくなり七草が生えてくるのを心待ちにしていたという説もある。

秋の七草の一つである葛は、風邪をひいたときに葛湯を飲むと体が温まり早く治ると言われている。秋の七草は、春の七草とは反対に愛でるという意味合いがあり目で見て楽しむことがある。美しいものを見て心を豊かにするということである。

クリスマスやハロウィンは、毎年その時期になると学生は積極的に取り入れ、楽しんでいられる様子が見られるが、それは、海外からの行事であり日本の伝統行事とは異なってくる。

伝統行事は、古いということにとらわれず、昔から言い伝えられる意味合いがあるということを知ることが大切である。

そして、実際に自然や環境保育を教えられる教員が不足していることが言われている。この分野の指導ができる教員は限られており、それが幼児教育を専門するとなると該当者が減ることが考えられる。やはり幼児教育や保育を専門とする教員が植物や虫についての特徴のポイントを押さえて、学生に教えていくことが重要だと考える。

渡部 (2008)¹⁰⁾ らも、保育者の素養の一つとして、昆虫に対する理解や体験を保育現場で勤務するようになる前に豊かにしておくことが必要であり、日常の保育現場では、昆虫の名称やその生息環境を正しく理解していることが必ずしも要求されることではないと考えられる。しかし、理解があることによって、子ども一人ひとりに合わせた保育を展開できる可能性は低くないだろう。さらに幼少期に共感してもらうという体験は、子どもの連続する発達の上でかけがえのないものになると考えられると述べている。

筆者自身の経験としても、虫や生物が好きな子どもは、嬉しそうに捕まえた虫などを保育者に見せにきてくれる。虫に対して苦手意識があったとしても、そのようなときには、子ど

もと一緒に喜び驚き、興味を持って慈しむ気持ちで接することが大切になってくると考える。和田（2006）³⁾ も子どもにとって動植物にかかわることは、命との出会いであり、保育者の柔軟性が求められると述べている。

学生の保育内容「環境」の授業の印象を学生に質問すると、机の角が子どもに当たらないようにすることなどが環境であるという意見や回答があり、そのことも大変重要であり大切であることを伝えた上で、子どもたちや自分と関わるもの全てが影響し合い環境であるということを授業で繰り返し伝えてきた。

今後、学生に対して保育内容「環境」の捉え方や、自然や生物、伝統行事についての興味・関心について質問紙により調査を行い、より具体的に明らかにすることを課題としたい。

VI. 結論

保育内容「環境」を教える教員が、自然や生物に精通しているわけではない。日本の伝統行事なども簡素化され教員自身が経験していることばかりではない。そのため、教員自身も様々なことに目を向け関心を高め、学生が楽しく興味を持てるように教えなければならない。

授業の中で、学生に今現在興味関心があることについて発表してもらう機会を作っている。その時に、他の学生の発表を聞き、友達同士ということもあり、「それってどういうことだろう。どういうものだろう。」と興味を持って耳を傾ける学生もいる。また、「今、こんなことに興味があるのか。」と刺激を受けている様子の学生もいる。その反面、自分の興味・関心の幅の狭さを感じることもあるだろう。

また、自然や生物は、壮大で美しいだけでなく、危険が伴う。保育者は、自然の素晴らしさだけでなく危険についても知らせていく必要がある。自然現象は、突然起こることが多い。そういったときのためにも知識を身に付けておく必要がある。

渡部（2008）¹⁰⁾ らも保育現場において必要となる昆虫に関する知識として、昆虫名（分類学的知識）、生息場所、飼育法（生態学的知識）、危険性（危機管理の知識）などがあると考えられる。子どもと関わる際に保育者は、昆虫名や生息場所などの知識をもとに、彼らの疑問に対し適切な応答をすることが求められていると述べている。

ただ、授業の中で、自然や生物との関わりを伝えるには、限りがある。また、実際に直接触れるということも難しいことは否めない。保育者だからと言って、全部を知っておくことは難しい。そのため、子どもと一緒に保育者も学び経験を積むということが重要であると考ええる。植物や生物を育て飼育をする中で失敗をすることもあるだろう。その時に、子どもと一緒に驚き喜び、反省し次に生かすということが重要であると考ええる。

幼児期の自然や生物との触れあいや関わりは、子どもにとって色々な可能性を引き出すこととなる。将来、興味・関心が高じて子どもたちが成長した後、そのような道に進むかもしれない。やはり、子どもにとって保育者は、可能性を引き出す大切な存在である。そのことを保育者は、常に胸に留め子どもの可能性を引き出すタイミングを見なければならぬ。今回は、自然や生物や行事について述べたが、保育者は常に興味や関心の幅を広げておくことが必要である。保育者は、子どもの将来の可能性を引き出す重要な人的環境なのである。

引用文献

- 1) 新村出 (2008/01/11) 広辞苑 第六版 (普通版) 岩波書店
- 2) 大橋英子 発行年 (2018-03-20) 保育内容「環境」の指導のあり方－授業アンケートをもとに自然とかかわる保育－ 雑誌名 滋賀文教短期大学紀要 20号 (別冊) 11-20
- 3) 和田公子 (2006) 子どもの遊びにつながる環境－事例研究の考察から－ 奈良佐保短期大学紀要 第14号
- 4) 永坂正夫 (2017) 保育士・幼稚園教諭養成大学における身近な動植物に親しむ授業の実践. こども環境学会合同セミナー梗概集, 6:30-31
- 5) 前迫ゆり・智原江美・石田慎二・中田奈月・高岡昌子・福田公教 (2004) 地域の子育て環境づくりに向けての保育者養成校の課題と視座－奈良県内保育所の実態調査を通して. 奈良佐保短期大学紀要, 12:27-44
- 6) 前迫ゆり (2006) 環境領域の保育活動と保育士養成校における自然環境教育 奈良佐保短期大学紀要, 14:63-81
- 7) 櫃本真美代 (2016) 保育者養成校における栽培活動の教育的意義について－環境教育の視点から－ 佐賀女子短期大学研究紀要, 50:115-125
- 8) 久保田暁代・阿部弘和 (2004) 生物教育を考えるⅢ:昆虫の名前の定着度調査(2). 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理 54(3):111-118
- 9) 山下久美・鑄物太郎 (2015) 保育園・幼稚園でのちいさな生き物飼育手帖. p.9 かもがわ出版
- 10) 渡部美佳・大澤力・小林辰至 (2018) 保育者養成大学の学生に対する身近な昆虫との関わりに関する実態調査－昆虫に対する理解度と体験に着目して－生物教育 第59巻 第3号 保育者養成大学の学生に対する身近な昆虫との関わりに関する実態調査
- 11) 永坂正夫 (2018) 保育士・幼稚園教諭志望学生に対する自然や身近な動植物に親しむための教育内容の評価検討 金沢星稜大学 人間科学研究 第11巻 第2号p.49
- 12) 田尻由美子・林幸治 (2004) 「自然とかかわる保育」の実践的保育指導力の養成について(1):保育者養成校の教員の考えや教育の実態に関する調査研究. 精華女子短期大学研究紀要, 30:31-42
- 13) 近藤幹生 (2014) 保育とは何か, p.132-153 岩波書店
- 14) 神長美津子・酒井幸子・田代幸代・山口哲也 (2013) すごい!ふしぎ!おもしろい!子どもと楽しむ自然体験活動－保育力をみがくネイチャーゲーム－, p.3 光生館
- 15) 野尻裕子・今井邦枝・栗原泰子 (2009) 保育者養成課程学生のムシに対する好悪について. 川村学園女子大学研究紀要, 20:17-25
- 16) 前田正紀 (2009) 幼児教育における自然体験と保育者の資質－保育者養成機関における環境教育の視点から. 仁愛女子短期大学研究紀要, 41:81-88
- 17) 児嶋雅典 (2000) 身近な環境. 森上史朗・柏女霊峰 (編)『保育用語辞典』p.143 ミネルヴァ書房
- 18) 栗原泰子・野尻裕子 (2008) 保育者養成学生の動物との関わりについて－動物への対応

と幼児への援助について－. 川村学園女子大学研究紀要19(2)：27-38

- 19) 木村紗帆・野崎健太郎 (2016) 保育者および教員養成課程の女子大学生が虫に抱く意識－虫嫌いの仕組み－. 椋山女学園大学教育学部紀要9：109-119
- 20) 川村高弘・永井久美子 (2015) 保育専攻学生における動物と触れ合う経験が保育実践に与える影響. 神戸女子短期大学紀要60：1-7
- 21) 田中卓也、増田吹子 (2019) 領域「環境」における年中行事に関する学生理解と保育実践スポーツと人間 第3巻 第2号 143-145

研究ノート

グループ討議を行っての指導案作成 — 「予想される子どもの姿」や「援助の意図」を考える —

村上 浩美

Drawing up Lesson Plans through Group Discussions :
Deepening Students' Understanding of 'Predictable Child's Development'
and Ensuing 'Effective Support'

Hiromi Murakami

Abstract

We introduced group discussions to our class where students drew up their lesson plans, so that our students could broaden their images of each child they are aiding and predict what they would be like and would need for help. It is expected that the more lively they talk, the better lesson plans they would manage to make. Thus, we adopted a self-rating method using a rubric for assessment to evaluate the results of group discussions.

It is often pointed out that in making lesson plans students tend to leave out such items as 'assistance' or 'the aims of assistance', just indicating the procedures for offering classes. Thus, they are required to include the items of 'assistance' and its aims when they draw up lesson plans. As a result, the survey shows that 99% of the students answered they had come to understand better why they should show 'the aims of assistance' in their lesson plans, whereas teachers still think 5% of the students do not fully understand that.

要旨

学生が指導案作成する授業の中で、様々な「予想される子どもの姿」を考えそれに対する「援助」をより深く考えられよう、グループ討議を取り入れその成果を考えた。そして、グループ討議がより活発になれば、指導案作成に効果があると考え、グループ討議に対するルーブリック評価による自己評価方法を取り入れ、その効果を検証した。

また、学生の指導案の中には、保育者が行う手順のみが書かれていて、「援助」や「援助の意図」が書き表されていないことも多いことから、「援助の意図」を理解して意図を含めた援助が書き表さるよう授業を計画した。その結果、学生からは「援助の意図」についての理解が以前よりはできるようになったという回答が99%であったが、教員の評価においては、

まだ十分理解できていないと思われる学生が5 %という結果となった。

Keywords : active learning, group discussions, a rubric rating

キーワード：アクティブラーニング、グループ討議、ルーブリック評価

I. はじめに

学生が作成した初めての指導案を見ると、「予想される子どもの姿」を書き表していることが少なく、活動における保育者の手順を表しているに過ぎない場合がある。また、「保育者の援助の意図」が書き表されていない場合も多い。

そこで、それらを改善するために「予想される子どもの姿」とそれに対する「保育者の援助」を自分で考え、グループで意見交換することにし、それによって、他者の自分とは異なる考え方や意見に触れ、考えの幅を広げたりより深く考えたりするようになると考える。また、「保育者の援助の意図」を考えることによって、援助の多様性を理解したり援助の意義を明らかにしたりできると考える。指導案作成における授業の効果を検証し、授業内容を検討していくことにする。

II. 研究方法

1. 対象学年と授業方法

A短期大学幼児教育学科第1部2年生と第3部3年生の「幼児教育指導法」の授業の中で、同じねらいと内容の指導案をクラス全員が各自作成することにし、その過程でグループ討議を2回（指導案に挙げた子どもの活動の前半・後半に各1回）行い、「予想される子どもの姿」と「それに対する保育者の援助・配慮」についてグループ討議した。

また、授業の中で「保育者の援助の意図」について、理解を深め学生自身で援助の意図を考えられるよう、教員が用意した指導案のどの部分が「意図」でそれに対する「援助」はどの部分かを考えるようにさせたり、「意図」が書き表されていない保育者の援助において、意図を書き入れるとしたらどのような文になるか考えさせたりした。

【援助の意図は何かを考えた例】

例1

子どもの活動	保育者の援助		意 図
初めての曲で、手遊びを行う。	大きくゆっくりとした動作で手遊びを行う。	➡	(子どもが)・分かるように、 ・真似しやすいように、 ・覚えやすいように

「大きくゆっくりとした動作で手遊びを行う」という援助の意図は何かを考えさせると、(子どもが)「分かるように」、「真似しやすいように」、「覚えやすいように」という解答を学生から得た。

例 2

子どもの活動	保育者の援助		意 図
ゲームの説明を聞き、 保育者の動きを見て まねる。	ゲームの歌を歌いなが ら動きを伝える。	➡	(子どもが)・遊び方が分かるように ・興味を持てるように

「ゲームの歌を歌いながら動きを伝える。」という援助の意図については、(子どもが)「遊び方が分かるように」、「興味を持てるように」という解答を得た。

援助の意図は、考え方によってあるいは表現方法によって、一つに定まらないことを伝えた。

調査方法は、2016年と2017年に指導案を作成後学生にグループ討議やループリック評価について質問紙調査を実施した。また、「援助の意図」についての理解度を探るために、各学生から提出された指導案を分析するとともに、「援助の意図」に関する筆記試験を行った。2019年には、学生に「援助の意図」に関する質問紙調査を行った。

2. 授業内容

(1) 作成する指導案のねらい・内容等

4歳児 25名 6月実施と想定し、指導案のねらいと内容は以下のようにした。

ねらい	身近な材料を使っておもちゃを作って遊ぶことを楽しむ。
内容	紙パックや紙ストローを使って紙トンボを使って遊ぶ。

(2) 紙トンボの作り方



写真1 紙トンボ



写真2 紙トンボ

- ① 縦9cm横2cmの紙パックに模様を描く。
- ② 紙パックを半分に折り、中央部分を紙ストローで挟みセロハンテープでとめる。

(3) - 1 授業の流れ

- ① 学生が実際に紙トンボを作り飛ばしてみる。
- ② 指導案のねらい・内容、導入、必要な材料等について教員が説明した後、子どもの活動を前半（紙トンボを作る）と後半（紙トンボを飛ばして遊ぶ）の二つに分けて、前半部分の「予想される子どもの姿」と「その姿に対する保育者の援助」を学生が各自考え

教員が用意したワークシート（図1・2参照）に記入する。

- ③ 学生各自が討議に対するループリック評価表（表3参照）に目標値を記す。（2017年度より取り入れる）
- ④ 各自が記入した用紙をもとにグループ討議する。1グループ4～5人
- ⑤ グループ討議での考えを各グループの代表者1名がクラス全員の前で発表する。それに対して教員からコメントしたり違う観点からの意見を伝えたりする。
- ⑥ 学生がグループ討議におけるループリック評価表を用いて自己評価する。
- ⑦ 活動の後半部分の「予想される子どもの姿」と「その姿に対する保育者の援助」を学生が各自考え教員が用意したワークシート（図3・4参照）に記入する。
- ⑧ 学生各自がグループ討議に対するループリック評価表に目標値を記す。
- ⑨ 各自が記入した用紙をもとにグループ討議する。1グループ4～5人
- ⑩ グループ討議での考えを各グループの代表者1名がクラス全員の前で発表する。それに対して教員からコメントしたり違う観点からの意見を伝えたりする。
- ⑪ 学生がグループ討議におけるループリック評価表を用いて自己評価する。
- ⑫ DVD「続・保育者を目指すあなたへ 第2巻」（新宿スタジオ制作）で責任実習の4歳児編を見て、実習生の保育で良いところ、良くなかったところをグループ討議する。
- ⑬ グループ討議での考えを各グループの代表者1名がクラス全員の前で発表する。それに対して教員からコメントしたり、違う援助の方法を伝えたりする。
- ⑭ DVD「続・保育者を目指すあなたへ 第2巻」（新宿スタジオ制作）で、4歳児編の続き5歳児編を見て、実習生の保育で良いところ、改善したところ、良くなかったところをグループ討議する。
- ⑮ グループ討議での考えを各グループの代表者1名が全員の前で発表する。それに対して教員からコメントしたり、違う援助の方法を伝えたりする。
- ⑯ 各自が指導案を作成し教員に提出する。授業内に出来上がらない場合は宿題とした。「援助の意図」を書き入れることを意識できるように、指導案に記入した「援助の意図」の部分に波線~~~~~を引くように指示した。

（3）－ 2 授業の流れの詳細

【（3）－ 1 の②⑦について】

子どもの活動の前半部分の紙トンボを作る場面で、「予想される子どもの姿」とそれに対する「援助」をまとめるようにワークシート（図1・2参照）を渡し記入するようにさせた。

ワークシートの表面は「子どもの活動」における「予想される子どもの姿」を下の表1の3点に絞って、まず自分で「保育者の援助」を考え記入し、話し合うよう指示した。その他の予想される子どもの姿も考え、保育者の援助も記入するようにも指示した。討議の中で自分とは違った意見で参考にしたいと思う意見を追記するようにさせた。

表 1

子どもの活動	予想される子どもの姿	保育者の援助
紙に模様を描く	なかなか模様を描こうとしない	
紙を折る	反対側に折ってしまう	
ストローで紙を挟む	うまく挟めない	

裏面は、「どういうときに認めますか、褒めますか」と題し、子どもを認めたり褒めたりすることも大切であり指導案に記入するよう下の表2のように例を示し、具体的にかける言葉を記入するよう指示した。

表 2

子どもの活動	どういう子どもに対して	どのように認めますか、褒めますか、言葉をかけますか
模様を描く	一生懸命描いている子に対して	

紙トンボ（紙コプター）製作・・・保育者の援助について

年 組 番 氏名 _____ () グループ _____

司 会 ()

①

子どもの活動	予想される子どもの姿	なぜなのか	保育者の援助	
			自分の考え	グループで出た考え
紙に模様を描く	なかなか模様を描こうとしない			

②

子どもの活動	予想される子どもの姿	保育者の援助	
		自分の考え	グループで出た考え
紙を折る	反対側に折ってしまう		
ストローで紙を挟む	うまく挟めない		

図 1：活動前半部分のワークシート表面、実寸はA4サイズ

④ どういうときに認めますか、褒めますか			
子どもの活動	どういう子どもに対して	どのように認めますか、褒めますか、言葉をかけますか	
		自分の考え	グループで出た結果
模様の描く	一生懸命描いている子に対して		

図2：活動前半部分のワークシート裏面、実寸はA4サイズ

子どもの活動の後半部分の紙トンボを飛ばして遊ぶ場面で、「予想される子どもの姿」とそれに対する「援助」をまとめるようにワークシート（図3・4参照）を渡し記入するようにさせた。前半部分同様、裏面は「どういうときに認めますか、褒めますか」と題し、どのような言葉をかけるか記入するよう指示した。

紙トンボ（紙コプター）製作・・・保育者の援助についてⅡ			
年 組 番 氏名 _____ < _____ > グループ _____ 司会（ _____ ）			
④			
子どもの活動	予想される子どもの姿	保育者の援助	
		自分の考え	グループで出た考え
紙トンボを飛ばす			

図3：活動後半部分のワークシート表面、実寸はA4サイズ

㊦ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿			
④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿		㊦ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	
子どもの活動	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊦ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿	㊦ ㊧ ㊨ ㊩ ㊪ ㊫ ㊬ ㊭ ㊮ ㊯ ㊰ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿
		自分の考え	グループで出た考え
紙トンボを飛ばす			

図4：活動後半部分のワークシート裏面、実寸はA4サイズ

【(3)－1の③⑥⑧⑪について】

2016年のアンケート結果から、学生のお大半がグループ討議がある程度役だったという感想を持ったことが分かった。しかし、討議の時間が十分とれなかったりグループメンバーのグループ討議に対する参加意識が低く活発な意見交換ができなかったりしたグループもあった。2017年からは、討議時間を十分とるようにするとともに、グループメンバー各自が討議する意識が高められるようグループ討議に対するルーブリック評価を取り入れ、その効果を検証することにした。

まず「グループの一員として協力し、いい討議にしよう」という意識をもつよう「自分の話す態度」や「他者の意見を聞く態度」がどのようなものであるといいのかを具体的に提示して理解するよう促し、グループの共通認識にするようルーブリック表を作成した。(表3：ルーブリック表 参照)

ルーブリック評価の評価項目は、「自分の話す態度」「他の人の話を聞く自分の態度」「グループとして」という3項目にし、4段階評価にした。グループ討議前に各項目の目標値を定め、黒色以外のペンで目標段階に○を付けるようにさせた。そして、討議後に自己評価し、黒色のペンで○を各項目の段階に付けるようにさせた。また、評価表にグループ討議に対する「意見・感想」と「反省・課題」を記入する欄を設け記述するようにさせた。

表3：ルーブリック評価

評価の観点	4	3	2	1
自分の話す態度	積極的に自分の意見を言った。また、他の人の意見を聞いてそれに関連した意見（補足したり意図は同じだが異なる援助方法を提示したりした）を述べた。他の人が自分の意見を理解できるよう説明した。	積極的に自分の意見を言った。他の人が自分の意見を理解できるよう説明した。	発言したが、理解してもらえないように説明できなかったときがあった。	あまり意見を言えなかった
他の人の話を聞く自分の態度	他の人の話を聞き、理解した。理解できないときは、質問したり「こういう意味ですか」と聞いてみたりした。話しやすい雰囲気になるように、うなずいたり、自分が考えていなかったいい意見であることを認めたりした。	他の人の話を聞き、理解した。話しやすい雰囲気になるように、うなずいたり、自分が考えていなかったいい意見であることを認めたりした。	他の人の話を聞き、理解しようとしたが、理解できないときもあった。話しやすい雰囲気になるよう努めた。	他の人の話を聞き、理解しようとしたが、理解できないときもあった。
グループとして	各自が活発に意見を言い、色々な意見が出て大変意義があった。話しやすい雰囲気があった。	ある程度各自が意見を出した。話しやすい雰囲気があった。	話しやすい雰囲気はあったが、あまり意見が出なかった。	あまり意見が出ず、話しやすい雰囲気がなかった。

Ⅲ. 結果

1. 2016年 学生へのアンケート結果

グループ討議が指導案作成に「大変役立った」または「まあまあ役立った」と回答した学生が92%占めた。(N=69)

【グループ討議について】

質問1 指導案作成においてグループ討議したことは役立ちましたか。(選択式) N=69

①大変役立った	38%
②まあまあ役立った	54%
③どちらでもなかった	8%
④ほとんど役立たなかった	0
⑤全く役立たなかった	0

質問2 どういう点で役立ちましたか。(選択式、複数回答有) N=63

自分には思いつかなかった「予想される子どもの活動」や「援助」を知ることができた	89%
指導案が書きやすくなった	51%
他の人の意見を聞いて、新しい考えが浮かぶようになった	46%
もっと「予想される子どもの活動」や「援助」について考えるようになった	46%
自分と同じ意見を聞いて「自分の考えでいいのだ」という気持ちになり安心した	30%
その他	2%

質問3 なぜ役立たなかったのですか。(選択式、複数回答有) N=6

他の人の意見は自分の意見と大体同じであったから	3人
検討した内容をどのように指導案に書いたらよいか分からなかったから	2人
グループの人たちが積極的に意見を言わなかったから	1人
他の人の意見があまり理解できなかった	0
他の人の意見があまりいいと思わなかったから	0
その他 (書く時に役立てようと思いつかなかったから)	1人

【指導案作成の授業について】

質問 指導案の書き方がより分かるようになりましたか。(選択式) N=69

大変思う	26%
少し思う	70%
あまり思わない	4%
全く思わない	0

【指導案作成 または グループ討議について】

質問 意見や感想があれば書いてください。(抜粋)

- ・子どもの姿を予想して考えることが大切だと思った。
- ・予想される子どもの姿をたくさん書いてそれに対する援助をある程度用意しておくことで、自分の心に余裕ができたと思った。
- ・何をどのように書けばいいのかが分かってよかった。
- ・指導案の書き方が不安だったけれど、少しわかるようになりました。
- ・グループで話し合うことで色々な援助の仕方や考え方があると学びました。
- ・自分にはない発想が聞けていろいろ気付いて良かった。
- ・他の人の意見を聞いてもっと考えないといけないと思った。

2. 2017年ルーブリック評価結果

下の表は、1回目のグループ討議における評価から、2回目の評価において、どのような変動があったかを表したものである。「1回目より2回目の評価が上がった、または、1・2回とも最上段位の4であった」学生が、「話す態度」「聞く態度」「グループとして」の各

項目で5割前後いた。「1回目と2回目が同じ評価であった」学生は、各項目約3～4割いた。「1回目より2回目の評価が下がった」学生は各項目約1～2割であった。つまり、2回目の結果の値が1回目より下がらなかった学生が、どの項目も8割以上いたということである。

【 話す態度 】 N=119

1回目の評価	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	2
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
2回目の評価	4	3	2	4	3	2	3	2	1	2	4
人 数	17	14	1	26	44	2	3	6	1	3	2

【 聞く態度 】 N=119

1回目の評価	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	2
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
2回目の評価	4	3	2	4	3	2	3	2	1	2	4
人 数	35	15	0	23	29	0	4	1	0	1	1

【 グループとして 】 N=119

1回目の評価	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	2
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
2回目の評価	4	3	2	4	3	2	3	2	1	2	4
人 数	47	17	1	14	32	3	2	2	0	0	1

【 話す態度 】 N=119

1回目より2回目の評価が上がった、 または、1・2回とも最上段位の4であった	43%
1回目と2回目が同じ評価であった	42%
1回目より2回目の評価が下がった	15%

【 聞く態度 】 N=119

1回目より2回目の評価が上がった、 または、1・2回とも最上段位の4であった	54%
1回目と2回目が同じ評価であった	34%
1回目より2回目の評価が下がった	12%

【 グループとして 】 N=119

1回目より2回目の評価が上がった、 または、1・2回とも最上段位の4であった	54%
1回目と2回目が同じ評価であった	28%
1回目より2回目の評価が下がった	18%

・1回目（前半活動部分）と2回目（活動後半部分）のルーブリック評価表の内容を検討した。紙面の都合で、第1部2年生の1グループ4人の表を抽出し表4・5に示した。

「話す態度」「聞く態度」「グループとして」の各項目欄に表した矢印↓の上にある数値は、討議前の目標値であり、矢印↓の下にある数値は、討議後の自己評価値である。

グループ討議を行う前に目標値を定める行為が、討議にどのような態度で臨むべきかを意識させる上で効果があったと思われる。また、反省や課題を書かせたことで次の目標を定めることに繋がり意欲を持つ学生もいた。

表4 ルーブリック評価表の1回目の記述（一部抽出）

（1回目の討議後の記述）

学生	話す 態度	聞く 態度	グ ル ー プ	意見・感想	反省・課題
A	3 ↓ 3	3 ↓ 3	4 ↓ 4	自分で考えた事にプラスでみんなの意見を聞くと、より深く細かく意見がまとまってよかった。グループのみんなが沢山考えを述べてくれたので、保育者の援助の方法で実際にやってみたいなどと思える事が多くなった。	子どもに対しても、その援助が考えられたら、その後また子どもはどんな行動をとるのか、と、どんどん先まで考えられるようにしたいです。
B	3 ↓ 3	4 ↓ 4	4 ↓ 4	その意見いいね！と相手の意見を認めることが出来てとても良かった。みんなで考える時には自分から積極的に発言したりできたので良かった。グループとしては話しやすい雰囲気で和やかに進める事が出来ていた。メモを取りながらやっていたので相手の意見をしっかりと聞いた。	反省・課題としては、自分の話す態度として、評価が3なのは意見が同じものが多かったので異なる意見を提案し意見を伝えることが出来なかったことです。
C	4 ↓ 4	3 ↓ 3	4 ↓ 4	最初に自分の目標を決めていたので、意識して話し合いに参加することができました。他の人の話を聞く時には、書いているものを一旦やめて話しやすい状態を作るように意識していたので、グループとしての雰囲気がとても良かったと思います。意見を発表する時には分かりやすいように話すことをまとめたり内容を詳しくしたりと工夫することができました。	意見が出尽くしてしまった時に、何を考えていいか分からず、詰まってしまったところが反省点です。

D	3 ↓ 3	3 ↓ 4	4 ↓ 4	グループの雰囲気がとても良く話し合いのしやすいものとなりました。個人個人の意見を言ったり聞いたりしながら、同意したりウンウンと相づちを打ったりしながら出来たと思いました。新たな意見をだしていったりして課題について深めていくことが出来たので良かったと思います。保育者の声掛けでその子以外に周りの子への影響がどのように出るのかなど、全体的にクラスを見て援助の方法を考えられたので良かったと思いました。	意見を言う時に全体のペースを見ながら言えたが、早口になってしまう時があったので、ゆっくり言いたいと思いました。
---	-------------	-------------	-------------	--	---

表5 ルーブリック評価表の2回目の記述 (一部抽出)

(2回目の討議後の記述)

学生	話す態度	聞く態度	グループ	意見・感想	反省・課題
A	4 ↓ 3	4 ↓ 3	4 ↓ 3	似た意見でも少し違ったりして、付け足したりできるので討論して意見を出し合うのはいいと思った。みんなの意見が参考になって考えが深まった。	(ワークシートの) ①と②をどちらも同じくらい考えられるようにしたいです。①ばかりで②が全然考えがまとまっていなかったところが反省点だったので、考えるときは全体的に見て色々な意見を出せるよう次回は頑張りたいです。また、もっと積極的に意見を出せるように自分の考えをしっかりと持っていきたいです。
B	3 ↓ 3	3 ↓ 3	3 ↓ 3	自分の考えでは思いつかない様な案ばかり出てきてとてもなるほどなと思いました。自分と違う声の掛け方ややり方がたくさん知れたので実際に実習に行った時や保育士になった時に、これらを使っていけるようになりたいと思いました。	全員がしっかりと発言できたし、自分が書いていなかったらすぐにメモを取りできてよかったです。たくさん意見を取り入れることができて良かった。
C	3 ↓ 3	4 ↓ 4	4 ↓ 4	意見を積極的に言うことができました。スムーズに話し合いが進み、みんなの思っていることや、考えていることを聞くことができ、そんな考えもあるのだと勉強になりました。グループの雰囲気がとても良く話しやすかったです。	司会者だったので進めることに戸まどいを感じながらだったので、もう少しなれていきたいと反省しました。

D	3 ↓ 4	4 ↓ 4	4 ↓ 4	一人一人がしっかり意見を言えていたので良かったと思いました。やっぱり個人個人で考えていることが一緒だったり違ったりして、色々な意見が出て良かったです。人の意見もしっかり聞きながら自分の意見も言えました。予想される子どもなども大きく違っていたりして、そんな考えもあるんだなと感心しました。みんなが書けるように話しました。色々な考えを知ることができたのでこれから生かせる時に生かしていきたいと思いました。	書いたものだけではなく、そこから広げた意見を言えることがよかった。もっと深めた話し合いが出来たらよかった。
---	-------------	-------------	-------------	--	---

3. 2017年 学生へのアンケート結果

【グループ討議について】

質問1：指導案作成においてグループ討議したことは役立ちましたか。（選択式）N=130

①大変役立った	61%
②まあまあ役立った	35%
③どちらでもなかった	3%
④ほとんど役立たなかった	1%
⑤全く役立たなかった	0

質問2 どういう点で役立ちましたか。（選択式、複数回答有）N=125

自分には思いつかなかった「予想される子どもの活動」や「援助」を知ることができた	83%
指導案が書きやすくなった	39%
他の人の意見を聞いて、新しい考えが浮かぶようになった	46%
もっと「予想される子どもの活動」や「援助」について考えるようになった	30%
自分と同じ意見を聞いて「自分の考えでいいのだ」という気持ちになり安心した	20%
その他	0

質問3 なぜ役立たなかったのですか。（選択式）N=5

他の人の意見は自分の意見と大体同じであったから	3人
検討した内容をどのように指導案に書いたらよいか分からなかったから	1人
グループの人たちが積極的に意見を言わなかったから	1人
他の人の意見があまり理解できなかった	0
他の人の意見があまりいいと思わなかったから	0
その他	0

【グループ討議に対するループリック評価について】

質問1 グループ討議の自己評価表に目標や結果を記したことはグループ討議する上で役立ちましたか。（選択式）N=130

①大変役立った	19%
②まあまあ役立った	62%
③どちらでもなかった	12%
④ほとんど役立たなかった	5%
⑤全く役立たなかった	1%

質問2 どういう点で役立ちましたか。（記述式）N=106

記述があった87人の意見は主に以下の二つに分けられる。

評価表を意識して討議に臨み目標を達成しようと意欲が高まった	57%
反省点や改善点が見つけれられた	26%

（実際の記述、抜粋）

- ・グループみんなが「意見を言うぞ」という気持ちになって、たくさん意見が出たから。
- ・普段はグループ討議でどのくらい話に参加するかなど意識しないので、今回目標を記すことで自分のやるべきことが明確になった。
- ・自分がどれくらい出来ているか出来ていないか目で見て分かるから。
- ・自己評価することで自分が次何をすべきか明確になり意欲が高まった。
- ・自分がグループでどのように貢献できたかが理解できたから。
- ・自分が頑張った点や他者と協力したことなど改めて知ったり自分の役割を理解できたりした。

質問3 なぜ役立たなかったのですか。（記述式）N=24

記述があった11人の意見は主に以下の二つに分けられる。

目標を意識していなかった	29%
目標を立てても立てなくても変わらない	16%

（実際の記述、抜粋）

- ・討議に必死になり意識できなかったから。
- ・それ（評価表）に気を取られて話し合いに集中できない。
- ・司会の人グループ討議をうまく回せられるかどうかだから、あってもなくてもどちらでもよかった。
- ・目標を書いても書かなくても変わらない討議だと感じたから。

4. 2019年 学生へのアンケート結果

質問1 援助の意図について以前より分かるようになりましたか。(選択式) N=140

よく分かるようになった	25%
少しは分かるようになった	74%
あまり分からない	1%
全く分からない	0

質問2 昨年度までと比べ、より意図を考えてこの指導案を書きましたか。

(選択式、複数回答有) N=140

よく考えて書いた	44%
少しは考えて書いた	54%
あまり考えなかった	1%
全く考えなかった	0
考えたが意図が思いつかなかったこともあった	21%
考えたがどのように言葉で表現していいか分からないこともあった	29%
その他	1%

質問3 指導案作成の授業に関して感想・意見があれば記入してください。(抜粋)

- ・(既成の指導案に記載してある)意図に線を引いたりすることで、今まで何となく考えたり読んだりしていた部分も、意図は何かを考えながら指導案を考えることが少しずつできるようになりました。
- ・初めは、援助を書くことしかできなかったけれど、意図も考えられるようになりとてもうれしかったです。
- ・今までしっかり理解せず保育者の援助を書いていたけど、この授業を受けて理解して書けるようになり、色々な子どもの姿が書けるようになりよかったです。
- ・実習日誌や指導案の「保育者の援助・配慮」のところの書き方が前より理解して書けるようになったし、どうしてだろうと自分で考えることも増えました。
- ・指導案を作成するときに予想する姿を考えるのがとても難しく時間がかかるため大変。
- ・授業で意図に波線~~~~~をその援助に直線_____を引き分かりやすくすることでしっかり理解することができたと実感することができました。

5. 2019年 学生が作成した指導案について

学生総数150人の指導案を評価した。「予想される子どもの姿」は、全学生が活動の手順のみに終わらず書いていたが、その量の多い少ないは差があった。

援助の意図については、44人(29%)の指導案は、よく書き表されていて良いと評価した。しかし、25人(17%)の指導案は援助の意図があまり書き表されていなかった。その中には、援助の意図の意味は分かっているが、指導案を作成する意欲があまりなく意図を書き入れていない学生もいれば、文章表現がうまくできず援助の意図を書き表せない学生や援助の意図

の意味を理解していない学生もいると考える。あまり書き表せていなかった25人の前述のアンケート結果は以下の通りであった。

質問1 援助の意図について以前より分かるようになりましたか。（選択式）N=25

よく分かるようになった	4人	16%
少しは分かるようになった	18人	72%
あまり分からない	1人	4%
全く分からない	0	0
未記入	2人	8%

質問2 昨年度までと比べ、より意図を考えてこの指導案を書きましたか。

（選択式、複数回答有）N=25

よく考えて書いた	3人	12%
少しは考えて書いた	17人	68%
あまり考えなかった	1人	4%
全く考えなかった	0	0
考えたが意図が思いつかなかったこともあった	0	0
考えたがどのように言葉で表現していいかわからないこともあった	4人	16%
その他	0	0
未記入	2人	8%

教員が指導案作成に求めるレベルには17%の学生が達していないが、学生自身は以前よりは援助の意図について分かるようになり、意図を意識して書いたと思っている。

6. 試験での「援助の意図」の理解度の結果

期末試験の問題で、出来上がった指導案に書いてある「保育者の援助」を「援助」と「その意図」に書き分けたり、意図を考えたりする問題を出して、意図の意味を理解したかどうか確かめた。

その結果、150人中まだあまり理解できていない者と思われる者が4人、ほとんど理解できていない者が4人、併せて8人（5%）だった。

IV. 考察

1. グループ討議の効果について

・学生が作成した指導案においては、全員の指導案の中に「予想される子どもの姿」が書き表されていたが、書き表した「予想される子どもの姿」が授業で取り上げた姿より少ない者もいれば、それ以上に自分（たち）なりに考えて書き表した学生もいた。学生へのアンケート結果は、学生の主観データではあるが、グループ討議が「予想される子どもの活動」や「援

助」を考えるうえで、90%以上の学生が役立ったという実感がもてたことが分かった。また、様々な「子どもの姿」を予想する意義を感じたとアンケートに記入した学生も多くいて、授業の中で意義を実感し考察する力をつけられるようにしていくことが重要であると考え。グループ討議によって、思いつかなかった「予想される子どもの姿」とそれに対する援助を知ることができ、グループ討議の意義があったと考える。もちろん、より効果を高めるために、グループ討議の持ち方を今後も考えていく必要はある。

・グループ討議が役に立った理由として、自分と同じ意見を聞いて「自分の考えでいいのだ」という気持ちになり安心したという回答が、2017年は30%、2018年は20%いて、グループ討議の効果がこういった面でもあることが分かった。

2. ルーブリック評価の効果について

グループ討議に対するルーブリック評価を行うことによって、大半（81%・2017年調査）の学生がグループ討議に対する意欲が出たという実感がもてたということが分かった。グループ討議を行う前に目標値を定める行為が、討議にどのような態度で臨むべきかを意識させグループ討議への意欲につながり効果があったと思われる。また、反省や課題を書かせたことで次の目標を定めることに繋がり意欲を持つ学生もいた。

3. 「援助の意図」に対する理解度や活用力について

「援助の意図」に対する理解度や活用力に対する教員による評価としては、教員の主観ではあるが、まだ十分に理解できていない学生が5%いると2019年は判断した。しかし99%の学生は「援助の意図について以前より分かるようになった」、98%の学生が「昨年度までと比べ、より意図を考えてこの指導案を書いた」とアンケートに答えている。

昨年度よりは「援助の意図」を意識して指導案を作成したと思われる。前述（Ⅲ章3節参照）したように、指導案を作成する意欲があまりなく意図を書き入れていない学生もいれば、文章表現がうまくできず援助の意図を書き表せない学生や援助の意図の意味を理解していない学生もいると考える。

学生は、この授業だけで、指導案作成の力をつけているわけではないので、この授業のみを通しての各学生の習熟度は測り難く、考察力や表現力等指導案作成に必要な力は全学的に取り組む必要があると考える。

研究ノート

打点調査を使ったケガ予防の可能性

— 子ども園の幼児を対象に —

岡田 摩紀 星野 秀樹

Possibility of accident prevention by key hitting survey

— Research for nursery school infant —

Maki Okada, Hideki Hoshino

キーワード：選別反応、動作打点、ケガ、予防、こども園

はじめに

体力は人間の活動の源であり、健康の維持・意欲・気力といった精神面の充実に大きく関わってくる。体力の要素の中でも幼児期は神経機能の発達が著しく、5歳までに大人の8割まで発達するといわれている¹⁾。そのため、タイミングよく動いたり、力の加減をコントロールしたりする運動を調整といった神経系の能力が顕著に向上する時期である。

現代社会で生活している子どもは、室内遊びが増え、屋外での遊びが減少してきている。保育現場の保育者からは子どもたちは、スキップが出来ない・両足着地が出来ない・しゃがめないといった子どもが増えてきているという声をしばしば聞くことがある。子どもにとって神経機能の発達と密接に関係する運動能力の獲得は自身の体を自由に動かすことだけでなく、不測の事態に直面した時に自身の身を守ることにもつながる。

そこで、本研究では基礎的な運動能力の状況を把握するとともに、神経系機能面から子どもの動作活動における適応支配を客観的に観た植屋²⁾の手法に着目して、こども園に通う園児年中・年長児を対象に、神経支配の優劣からケガを起こしやすい子どもを抽出する可能性について検討し、若干の知見を得たので報告する。

I. 研究方法

1. 対象者

調査の対象者は（表1）、名古屋市Fこども園に通う年中・年長児であった。その内訳は年中男児26名、女児21名、合計47名、年長男児33名、女児20名、合計53名である（男児53名、女児47名、合計100名）。なお対象となった園児の保護者には事前に本調査の目的および趣旨を説明し、十分に理解したうえで調査の参加への同意を得た。

表1. 対象者の年齢、性別（人）

	年 中	年 長	合 計
男 児	26	33	59
女 児	21	20	41
	47	53	100

2. 測定項目

①身長、体重測定および胸囲

対象者の身長、体重および胸囲を測定した。なお、身長と体重からローレル指数を算出した（体重(kg)÷身長(cm)³×10⁷）。判定基準は次の通りである。

「痩せすぎ：100未満」、「ややせぎみ：100～115未満」、「標準：115～145未満」、「太りすぎ：145～160未満」、「太りすぎ：160以上」。

②選別反応測定および動作打点測定（神経系機能測定）にはCybernetical Controllability Number（以下C.C.No）Tester CS 型を使用した（図1）。



図1. Cybernetical Controllability Number Tester CS 型

選別反応測定は、C.C.No上の電光掲示板に10秒間○△□の図形がランダム表示される。図形が○の表示の時は1番のキー、△の表示の時は2番のキー、□の表示の時は3番のキーを打点し、打点した回数を測定した（図2）。図形の表示はキーを打点（正解、不正解にかかわらず）すると切り替わる仕様となっている。打点回数は正解、不正解ともに記録した。



図2. 選別反応測定の様子

動作打点測定は、10秒間に1番のキーと3番のキーを交互に何回打点出来たかを測定した(図3)。なお、選別反応測定および動作打点測定は、利き手で3回実施し、3回の平均を算出した。



図3. 動作打点測定の様子

選別反応測定と動作打点測定の結果は打点回数により稲葉³⁾ および植屋²⁾ の先行研究に基づいた予備調査から、それぞれ3群に区分した。3群のタイプは選別反応測定では正確に打点した回数が多い群を「あわて型(B群)」、少ない群を「おくれ型(C群)」、中間を「機敏型(A型)」とした。動作打点測定では、打点数が多い群を「あわて型(B群)」、打点数が少ない群を「おくれ型(C群)」、あわて型とおくれ型の中間を「機敏型(A型)」とした(表2)(図4)。

表2. 打点調査の判定基準

	選別反応測定	動作打点測定 年中	動作打点測定 年長
A群 機敏型	3～7回	20～23回	25～27回
B群 あわて型	8回以上	25以上	28以上
C群 おくれ型	2回以下	19以下	24以下



図4. 集計中に測定器を見る子どもたち

③ 継足歩行の測定

継足歩行とは長さ2 m、幅5 cmのコースを、一方の足先ともう一方の足のかかとが交互につくようにしながら直線状にまっすぐ歩くテストである。重度の運動失調があれば継足歩行などするまでもなく、真っすぐ歩けないということがわかるが、軽度の小脳失調を見る場合には良い方法である（図5）。



図5. 継足歩行測定の様子

④ 平均台継足歩行測定

前述の継足歩行を長さ2 m、幅5 cm、高さ30cmの平均台上で行うテストである。対象となった園ではほとんどの園児が未経験で、平均台の上で歩行をすることを知らなかった子どもも多くみられた（図6）。



図6. 平均台継足歩行測定の様子

3. 統計分析

統計分析にはエクセル統計Ver 3.20を使用した。

II. 結果と考察

1. 対象者について

対象者のうち、年中児（男児）の身長 107.9 ± 5.3 cm、体重 17.7 ± 2.9 kg、ローレル指数は 140.0 ± 8.8 、女児の平均身長 106.0 ± 4.6 cm、体重 16.6 ± 1.8 kgおよびローレル指数は 139.9 ± 11.5 であった（表3）。年長児の男児では身長は 111.7 ± 3.8 cm、体重 19.1 ± 2.6 kg、ローレル指数 136.1 ± 11.6 であった。年長女児の平均身長は 112.3 ± 5.5 cm、平均体重は 20.4 ± 4.4 kgおよびローレル指数は 142.3 ± 14.6 であった（表4）。

表3. 年中児の体格

年中	身長男児	体重男児	身長女児	体重女児
クラス平均	107.9cm	17.7kg	106.0cm	16.6kg
全国平均	109.7cm	18.8kg	109.2cm	18.3kg

表4. 年長児の体格

年中	身長男児	体重男児	身長女児	体重女児
クラス平均	111.7cm	19.1kg	112.3cm	20.4kg
全国平均	116.3cm	21.7kg	115.5cm	21.1kg

年中、年長児の身長および体重の全国平均値をみると、身長は男児が $109.7 \sim 116.3$ cm、女児が $109.2 \sim 115.5$ cm、体重は男児が $18.8 \sim 21.7$ kg、女児が $18.3 \sim 21.1$ kgである。本研究の対象者の身長と体重を全国平均値と比較すると若干低い値を示しているが、ほぼ同様な値であり正常な発育が観察された。ローレル指数では、100人中70人が標準の範囲内であった。年中47名中31名。年長53名中39人が $115 \sim 145$ 未満の標準であり、太りぎみ（ $145 \sim 160$ 未満）は100人中30名。年中47名中16名・年長53名中14名であった。最も数値が高い子どもは182.6と唯一太りすぎの判定となった。なお、ローレル指数100未満の痩せすぎおよび $100 \sim 115$ 未満のやせぎみの対象者はいなかった。

2. 選別反応測定と動作打点測定について

表5に選別反応測定および動作打点測定の成績を示す。子どもの選別反応測定の平均回数（正解打点数）は年中児 5.4 ± 3.0 回。年長児 7.2 ± 2.9 回であった。また、選別反応の評価として正解打数－誤打数を見たところ、年中児の最低回数は－16回、最高回数は12回、年長児の最低回数は－1、最高回数は12回であった。子どもの動作打点測定の平均回数は、年中 21.1 ± 4.7 回。年長 25.9 ± 4.9 回であった。選別反応の評価と同様に正解打数－誤打数の結果は、年中児の最低回数は13回、最高回数は33回、年長の最低回数は15回、最高回数は34回であった。

表5. 打点測定 of 最高値と最低値

		選別反応測定	動作打点測定
年中	最低回数	-16	13
	最高回数	12	33
年長	最低回数	-1	15
	最高回数	12	34

年中児の選別反応測定において最低回数-16回を記録した子どもに関しては、加配保育士が付いている知的障害のある子どもである。最高回数12回となった子どもは、以前の予備調査に参加した経験がある子どもであり、予備調査時の経験の効果が表れたと考えられる。

動作打点測定の最低回数13回の子どもは2名であった。1名は知的障害がある子ども、もう1名は測定前の説明時には測定方法を理解しているが、測定になると緊張や不安な様子が見られたことが打点回数が少なかった原因と思われる。動作打点測定の最高回数33回の子どもは、選別反応測定の最高回数と同一児であった。

年長の選別反応測定の最低回数-1回は3名であった。1名は図形の判別が理解出来ていない。他の2名は、測定方法は理解しているが実際の測定になると緊張のせいか誤打点の回数が多かった。最高回数12回の子どもは2名であった。1名は日常の園生活においても集中力のある子どもであった。本人からの聞き取り調査によると、日常生活で携帯ゲームをする機会が多いとのことであり、手指を動かす微細運動の能力が発達していると考えられる。もう1名の子どもはとてもしっかりとして、同じクラス内の知的障害のある子どものお世話係として活躍している子どもであった。

動作打点測定の最低回数15回の子どもは3名おり、うち2名は知的障害のある子どもであった。もう1名の子どもはとてもおっとりとした性格で日常の動作においてものんびりとした行動パターンを示しているとのことであった。最高回数34回の子どもは、負けず嫌いで誰よりも多く打点回数を記録することに執着しているようであった。

年齢による神経機能の発達について、子どもの年齢と選別反応測定および動作打点測定の回数との間に有意差がみられた（選別反応測定: $P < 0.01$, 動作打点測定: $P < 0.01$ ）。すなわち、反応（打点速度）のみに着目した場合、子どもの年齢が上がると選別反応測定および動作打点測定の回数が増えるという結果が得られた。様々な課題において子どもの反応時間は年齢とともに選択反応時間が短くなると言われている³⁾。また、C.C.Noテストでの選別反応測定を反応時間で検討した研究では、反応時間と子どもの年齢との間で負の相関関係が観察されたことを報告している²⁾。本研究の結果はこれらの報告と同様な傾向を示している。なお、選別反応測定、動作打点測定とも年齢と誤打点との間に有意な差はみられなかった。

子どもの選別反応測定の判定では、年中児47名中10名がA群の機敏型であり、B群のあわて型が17名、C群のおくれ型が20名であった。動作打点測定ではA群が19名、B群が12名、C群が16名であった。年長児選別反応測定は、A群が17名、B群22名、C群が14名であった。動作打点測定では、A群が17名、B群が19名、C群が17名であった。今回の測定において「おくれ型」を示した子どもたちのうち、加配保育士がついている子どもは5名であった。これ

らの結果から「おくれ型」と判定された子どもは発達が未熟であったり、発達に何らかの問題があることによる危険回避能力（判断力）の水準が低いと考えられる。以上のことから選別反応測定・動作打点測定結果とけがの可能性とは密接な関係があると推察される。

3. 継足歩行と平均台歩行との関係

園児の継足歩行測定の平均は、年中児13.1秒、年長児16.3秒であった。年中児の方がよい値を示しているが、転倒の危険を回避するため不安定な子どもには補助を行ったため記録が短くなっている。逆に年長児では全員が測定者の補助を受けずに継ぎ足歩行に慎重になり、踵とつま先をしっかりと合わせている子どもが多くみられたことで時間のかかる結果となった。

平均台歩行では、年中児13.0秒、年長児12.6秒であった。特に年中児では平均台の高さが床から30cmであり、高さに対して恐怖心をいだく子どもが見られたため、測定者が歩行中に手を支えて補助を受けながら歩行する子ども、慎重にゆっくりと歩行した子どもが多かった。

また、各歩行と打点測定の間に関連性はみられなかった。

4. 園での取り組み

今回対象者となった子どもたちが登園している園では2019年夏の長雨と猛暑の影響で、子どもたちは外で体を動かして遊ぶ事が例年より減少してしまっていた。このことを危惧した保育士たちは、天候に左右されず室内で子どもたちにどうしたら体全体を使って動かし、体力をつけていくかを目的として8つの運動遊びを取り入れた活動を行っている（図7）。保育の中で体幹を鍛える運動遊びを取り入れ、子どもたちがバランス感覚を身につけたり、正しい姿勢を保ったり、回転したり、止まったり、注意力を身につけたり、小さい動きからダイナミックな動きの運動遊びが出来る内容となっている。活動は主として、朝の会に毎回取り入れている。その他の保育時間中においても、保育活動の合間に少しずつ取り入れ、1日を通して1回は活動を行っている。運動遊びの回数・時間は年齢に合わせてクラス担任が計画している。

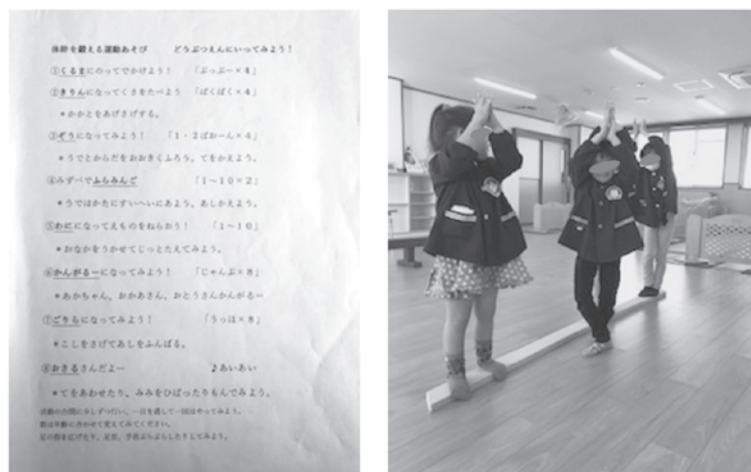


図7. 園での運動活動の取り組み内容と活動している園児

Ⅲ. まとめ

以上の結果から、現代社会の子どもたちは、室内遊びの時間が増加し、外での遊びが減少してきている。そのため現場での子どもたちは、スキップが出来ない・両足着地が出来ない・しゃがめない子どもが増えてきていると言われている。今回の測定では子ども園に登園している年中・年長児を対象に選別反応および動作打点測定を行った。測定結果から機敏型・あわて型・おくれ型の3タイプの分類し、子どもの神経支配の優劣からケガを起こしやすい子どもを抽出できる可能性について検討したところ、神経支配が未発達なこととけがの可能性とは密接な関係があると推察された。このことはケガを起こしやすい子どもを早期に発見し、その安全指導に留意することは保育士だけでなく、こども園全体で今後も取り組む事が重要なことであると考えられる。

今回の調査は年中・年長の打点調査からの一試案であり、本研究結果は今後打点調査と子どものけがの発生頻度の関係性を明らかにするために更なる調査を進めていく予定である。

文献

- 1) 文部科学省：幼児期運動指針pp21, (2012)
- 2) 植屋悦男：幼児の教育, 83, 54-63 (1984).
- 3) 稲葉正太郎：生産研究, 20, 40-41 (1968).
- 4) 平成29年度学校保健統計：学校保健統計調査報告書, 1-5 (2019).
www.mext.go.jp/component/b.../1399281_01_1.pdf

愛知文教女子短期大学研究紀要

第 41 号

令和 2 年 3 月 1 日 印刷

令和 2 年 3 月 31 日 発行

代 表 者	古山 敬子		
編集委員	渡辺 香織	水谷 久康	
	柊宜佐統美	玉田 裕人	

編集発行 愛知文教女子短期大学
〒 492-8521
愛知県稲沢市稲葉 2 丁目 9 番 17 号
電話 〈0587〉 32-5169
FAX 〈0587〉 34-2870

印 刷 有限会社 一粒社
電話 〈0569〉 21-2130

Bulletin of Aichi Bunkyo Women's College

41

CONTENTS

STUDY ARTICLES

- PC and smartphone input skills
Student status and questionnaire Hisayasu Mizutani, Miki Ogawa ... 1
- Research on the Ways of Supporting Parents at Nursery Schools and Kindergartens :
Survey on the Relationship between Parents and Childcare Workers
..... Noriko Akatsuka, Satomi Negi ... 17
- Improving Students' Level of Knowledge and Skills with Regard to Expression Activities
for Childcare Workers 2 :
Discussion of Students' Evaluations toward the Other Groups of Students'
Expression Activities with the Use of 'Storytelling Sand Art Shows'
..... Kumiko Ito ... 29
- Current State of Early Support for Disabled Children in Oldham District, England :
A Study Based on the Results of a Questionnaire Survey Performed
in a Nursery School and a Children's Centre Haruka Kikuchi ... 39
- Reports Concerning Job Training for Caregivers on 'Dietary Education
and Allergy-related Issues' :
Directing Attention to Rubrics for Assessment
..... Kayo Tamura, Hyun-jung Park, Hatsumi Onouchi, Kaori Watanabe,
Shoko Ario, Sakiko Nishizawa, Kyoko Ando ... 49

STUDY NOTES

- Levels of Rupture Stress on Cookies Baked by Using Rice Flour with Different Particle Sizes
..... Shoko Ario, Mayumi Hara ... 65
- Exploratory Study of the Staff's Expertise in Youth Education Facilities :
Following the Profession Theory and the Social Education Staff Theory
..... Keigo Shoji, Mikio Oikawa ... 71
- Consideration of How Students at Childcare Training Schools Capture
the Essential Features of 'Childcare Environment' Class :
Their Interest Levels towards Nature, Living Things and Events Midori Nakamori ... 83
- Drawing up Lesson Plans through Group Discussions :
Deepening Students' Understanding of 'Predictable Child's Development'
and Ensuing 'Effective Support' Hiromi Murakami ... 93
- Possibility of accident prevention by key hitting survey
- Research for nursery school infant - Maki Okada, Hideki Hoshino ... 111

AICHI BUNKYO WOMEN'S COLLEGE

INAZAWA CITY, JAPAN

2020.3