

児童教育研究

論文

理論研究

- 新沼 正子・平松 恵子：医制における学校衛生と現今の学校保健について 1
- 柿岡 玲子：明治後期における保育者の資質の考察 7
—京阪聯合保育會雑誌の幼稚園保姆資格試験内容を中心に—
- 藤原 逸樹：紙や身近な材料を切る用具に関する一考察 13
- 加登本 仁：走・跳・投の粗形態の獲得を目指した幼児向けリズム体操の開発 21
- 矢野 光恵・橋本 信子：「3歳未満児」と「3歳以上児」の保育における特徴の違いに関する一考察 29
—保育者自身が感じる異動時の困難さに着目して—
- 永田 雅彦・記谷 康之：昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究 37
—第3報 アンケート結果における2ヶ年の比較分析と考察—
- 沖西紀代子：発達障害のある子どもの学校適応を促す養護教諭の支援 45

実践研究

- 玉城 有梨：看護教育における小児期の感染対策指導の教材検討 51
- 圓光寺美奈子：食育の視点から捉えた幼児のおやつについて 61
- 前田 信美：幼児期の園生活にみられる自己肯定感の観察事例 65
- 新本惣一郎・圓光寺美奈子：保育者養成校の学生の特性的自己効力感と生活習慣の関連 69
- 西川ひろ子・上村 加奈・岡本 晴美・合原 晶子・杉山 直子・高橋 実・長友 洋喜・中原 大介・中村 勝美・山田 修三：豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題 75
—平成30年広島県における豪雨災害の事例を中心に—
- 西 まゆみ・西川ひろ子・山本 文枝：大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発 83
—教育系学部学生における集団討論後のフィードバックの効果検討—
- 山本 文枝・西川ひろ子・西 まゆみ：大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発 89
—教育系学部学生における集団討論における360度カメラによる行動変化の分析—
- 渡邊 喜弘・折本 浩一：災害時における炊飯袋を用いた料理の開発 95
- 会 報 103

no. 30

2021

児童教育学会

医制における学校衛生と現今の学校保健について

新沼正子（安田女子大学）・平松恵子（姫路大学）

Present-Day School Health and School Hygiene in the Medical System

Masako Niinuma (Yasuda Women's University)・Keiko Hiramatsu (Himeji University)

【Abstract】

As schools are strongly influenced by local communities, it is difficult to make improvements in the health conditions of people such as students unless conditions in the communities where people live their daily lives are favorable. Needless to say, it is useful to improve health conditions in schools for improving the present and future health of the community. In any event, to ensure that children can live healthy lifestyles in order to maintain and improve their lifelong mental and physical health, it is necessary to realize the ideal of health promotion, and for schools, families, and communities to cooperate. Moreover, in schools, “prevention of infectious disease,” “environmental hygiene,” “health consultation/health guidance,” “the school environment,” “details regarding school health and evaluation of school health,” and “development of school health and school safety education” are closely associated with one another.

キーワード：医制、学校衛生、学校保健

I. 学校保健制度の変遷

我が国の学校保健は、明治初年以来およそ 150 年の歴史を有し、児童生徒の健康の保持増進に大きな役割を果たしてきた。その間、学校保健は昭和 33 年の学校保健法の制定及び教育課程の基準として全面的に改訂された学習指導要領によって、管理面、教育面に画期的な新しい時代に入り、学校安全についても重要な課題となった。昭和 47 年保健体育審議会答申「児童生徒の健康の保持増進に関する施策について」により、学校保健は一つの時期を画することになった。

さらに、昭和 53 年から施行された日本学校安全法及び学校保健法の一部を改正する法律によって、日本学校安全会の災害共済給付制度を抜本的に改善し、この改善と関連して、学校における安全管理についても法制上の根拠規定が設けられた。また学校保健法において昭和 54 年度からの養護学校の義務制化に伴い就学時の健康診断の対象に養護学校に就学させるべき者を加える等の改正が行われた。

一方、昭和 52 年 7 月及び昭和 53 年 8 月に告示された小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領においては、それぞれその総則において、健康・安全の保持増進を含む広義の体育について極めて明確な位置付けを行うなどの措置が取られる等、昭和 53 年前後に学校保健・学校安全について一段と制度上の充実・整備が図られた。その後、平成元年度及び平成 10 年度に告示された小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領においては、それぞれ総則において、広義の体育・健康（平成元年度告

示では体育）に関する指導の中で、「生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない」等、健康教育の観点からの指導の重要性に関する記述が強調されたが、いずれにせよ学校保健は、心身ともに健康な国民の育成を期するものであり、また一人一人が生涯にわたって健康・安全で活力のある生活ができるようにすることを目指すものであった。

II. 学校衛生について

日本にとっての近代は、徳川幕府が大政を奉還して明治政府が発足（1868 年）したところから始まり、身分制度の廃止は明治 2（1869）年、廃藩置県（1871 年）、学制の発布（1872 年）、太陽暦の採用（1872 年）など、西欧的近代化に向けて文化の輸入を明治政府によって積極的に取り入れた時代であった。当時あらゆる分野における海外視察が盛んに行われ、教育と医療制度の整備が始められた。まず明治 5 年には「学制」が発布され、国民すべてが教育の機会を得るよう奨励されたが「学制」は、明治 12（1879）年に廃止、「教育令」が出され、男女別学が起り、その後この傾向は強くなっていった。明治初期より女学校は開設されていたが、その大半はキリスト教関係によるもので、後に伝道活動の女子教育の一環としての看護婦養成が行われていくことになる。

当時は医師教育について、政府の強力な取り組みがあった時期で、明治 4（1871）年にドイツ医学が採用され、近代的な衛生行政の始まりと共に医学教育は、「学制」と

絡んで、教育体制が整えられ近代化が進められた。

ここで、「衛生」については、紀元前 300 年中国の古典「莊子」に「病という災いに対しては自然の治癒力に身を委ねるべき」という意味合いがあった。これを「生命を守る」という意味で長与専齋（1838～1902）により衛生として初めて記されていた。つまり、国民の健康を政府が保護するしくみは長与専齋によって、莊子の「衛生」という言葉に新たな意味づけがなされ、1874（明治 7）年の公文書「医制七十六条」において、初めて公的に使われた。そして、長与専齋は、衛生という言葉に新たな意味を与えるだけではなく、医学教育・医療・薬事・衛生の諸制度を包括した法典として完成させ、医制は 1874（明治 7）に公布された。

医制発布の経緯についてみると衛生行政が本格的に軌道に乗り出したのは、文部省（明治 4 年 7 月設置）に明治 5 年 2 月に設けられた医務課が翌年 6 年 3 月医務局に昇格し、ついで明治 7 年 8 月 18 日にわが国の総合的衛生制度の医制が発布されるに至った。そして医制の内容は、七十六カ条からなり、衛生行政ならびに医学教育にまで及んでおり、主眼とするところは、第一に文部省統轄の下に衛生行政機構を整え、第二に明治 5 年 9 月に頒布された学制と相まって西洋医学に基づく医学教育を確立した。第三に築かれた医学教育の上に医師開業免許制度を樹立し、第四に近代的薬剤師制度および薬事制度を確立し、衛生行政に確固たる基礎を築くにあった。その内容は、

- （1）衛生行政の目的及び概要：医制は、国民の健康を保護し疾病を治癒し、医学を興隆するための事務とする。
 - （2）医学教育：各大学区に医学校一校を置き病院を付属させる（他）。
 - （3）病院：公私立病院を開設するときは、地方官、衛生局を通じ文部省の許可を受ける（他）。
 - （4）医師、産婆、鍼灸業者：医師開業免許の制度を設け、免許を所持しない者の医業を禁ずる（他）。
 - （5）薬事：司薬場を設け、便宜の地方にその支場を置き、薬品検査及び薬舗売買等のことを管理させる（他）。
- である。

医制の実施に際し、当時のわが国に欧米における制度に範をとって近代的な医事衛生制度を導入するための極めて先進的なものであったので、その実施については、特に慎重な態度がとられた。このように、医制の意図するところは、医制の趣旨を体した規則の制定によって、徐々に実施に移され、各種の制度が逐次整備されるにつれて、医制それ自身は衛生行政制度の礎石としての使命を果たして自然消滅のかたちとなったが、医制を「人民保護ノ大典」としてわが国に総合的な近代的衛生行政制

度を確立することをめざし、その趣旨はその後の医事衛生制度の発展の中に受け継がれ、その一部は学校保健の根底になるものであった。

Ⅲ. 学校保健について

現今の学校保健は、「学校における保健教育及び保健管理をいう。」つまり保健教育と保健管理の活動을適切に行うことによって児童生徒や教職員の健康を保持増進し、心身ともに健康な国民の育成を図るという教育目的の達成に寄与することを目指して行われる活動である。そして、保健教育と保健管理の活動を円滑、かつ、成果が上がるように進めるためには、教職員が役割を分担して活動を組織的に推進することができるような協力体制を確立するとともに、家庭や地域の関係機関・団体との連携を密にし、学校保健の充実と組織の整備が実施された。

Ⅳ. 医制にみる学校衛生と現在の学校保健

明治の初めに学制（明治 5 年）が頒布され、わが国の学校制度が創始された。この制度を学校衛生の面からみると、その後の時代の学校衛生へ発展するいくつかの基本的な事項が示されている。

1. 感染症予防

学制は「小学校ニ入ルノ男女ハ種痘或ハ天然痘ヲナシタルモノニ非レハ之ヲ許サス」と定め、天然痘の予防を取り上げている。この定めは、明治十二年の「教育令」と定め、さらに伝染病発生時の学校閉鎖、児童出席の禁止等の規定がなされた。

一方、学校保健の感染症の予防と対策として、ウイルス、細菌、真菌などの微生物が、宿主の体内に侵入し、臓器や組織の中で増殖することを「感染」といい、その結果、生じる疾病が「感染症」である。

学校保健では、感染症の発生にはその原因となる病原体の存在と、病原体が宿主に伝播する感染路、そして病原体の伝播をうけた宿主に感受性があることが必要となる。病原体、感染経路、感受性宿主の三つを、感染症成立のための三要因という。感染予防の対策として、消毒や殺菌等により感染源をなくすこと、手洗いや食品の衛生管理など周囲の環境を衛生的に保つことにより感染経路を遮断すること、栄養バランスが取れた食事、規則正しい生活習慣、適度な運動、予防接種などにより体の抵抗力を高めることが、感染症対策の重要な手段となる。

学校における感染症への対応において予防すべき感染症の考え方（第 1 種、第 2 種、第 3 種感染症）各感染

症の出席停止の期間は、感染様式と疾患の特性を考慮して、人から人への感染力を有する程度の病原体が排出されている期間を基準としている。感染症の拡大を防ぐためには、患者は、「他人に容易に感染させる状態の期間は集団の場を避けるようにすること」、「健康が回復するまで治療や休養の時間を確保すること」が必要であるとされている。

2. 健康相談・保健指導

当時の知育偏重教育による弊害に対し体操教育普及の必要性が高まり、体操伝習所を開設し、体操教師の養成を図るとともに、学生の健康増進に関する研究が開始された。体力の測定を繰り返し実施し、これを活力検査と呼び毎年四月に活力検査を行わせ、実施後の統計を提出させるため、明治二十一年に「學生生徒ノ活力検査ニ關スル訓令」を発した。

一方学校保健における保健指導については、近年メンタルヘルスに関する課題やアレルギー疾患等の現代的な健康課題が生ずるなど児童生徒等の心身の健康問題が多様化、深刻化している中、これらの問題に学校が適切に対応することが求められていることから、健康相談や担任教諭等の行う日常的な健康観察による児童生徒等の健康状態の把握、健康上の問題があると認められる児童生徒等に対する指導や保護者に対する助言を保健指導として位置付け、養護教諭を中心として、関係教職員の協力の下で実施されるべきことを明確に規定した。したがって、保健指導の前提として行われる健康相談についても、児童生徒等の多様な健康課題に組織的に対応する観点から、特定の教職員に限らず、養護教諭、学校医、学校歯科医、学校薬剤師、担任教諭など関係教職員による積極的な参画が求められた。具体的には学校医及び学校歯科医は、健康診断及びそれに基づく疾病の予防処置、改正法において明確化された保健指導の実施をはじめ、感染症対策、食育、生活習慣病の予防や歯・口の健康づくり等について、また、学校薬剤師は、学校環境衛生の維持管理をはじめ、薬物乱用防止教育等について、それぞれ重要な役割を担っており、さらには、学校と地域の医療機関等との連携の要としての役割も期待されることから、各学校において、児童生徒等の多様な健康課題に的確に対応するため、専門的知見の積極的な活用がすすめられている。

3. 学校環境

明治二十四年に至り、学校衛生に関する調査測定が行われた。同年「小學校設備準則」が定められた。その中に校地の立地条件、校具、設備等に関する衛生上の見地

からの規定がされた。

学校保健では、学校環境衛生基準として児童生徒等及び教職員の健康を保護する上で維持されることが望ましい基準であり学校環境衛生活動を進めるに当たり学校は、児童生徒等が1日の多くの時間を過ごす場であり、学校の衛生環境が健康及び学習能率等に大きな影響を及ぼすことになる。

学校環境衛生に係る保健管理活動として

- (1) 児童生徒等の健康を保護し、心身の発育発達を促し、健康の維持増進を図ること
 - (2) 児童生徒等の学習能率の向上を図ること
 - (3) 児童生徒等の豊かな情操の陶冶を図ること
- とされており、そのために、国、教育委員会等の学校設置者及び学校のそれぞれが重要な役割を担っている。また、学校における環境衛生活動には、児童生徒等の身近な環境教育として取り扱うのに適したものがある。児童生徒等に環境を衛生的に保つことの重要性を認識させると共に、教育内容の一つとして取り扱うこととされている。

4. 学校保健の評価と内容

明治二十七年には文部省から地方庁に対し「小學校ニ於ケル體育及衛生」に関する訓令が出され、ついで、明治二十九年に学校衛生に関する事項を審議する学校衛生主事が設けられた。

学校保健の評価と内容は、学校教育目標の具現化を図るための活動であり、結果として児童生徒の心身の健康の保持増進につながるものでなければならない。したがって、その評価は、計画の立案から実施に至るまでの経過、手順や方法、内容及び活動の成果等について総合的に実施し、次年度等における改善に役立つように配慮して行われなければならない。そのため、評価の実施に当たっては、まず、学校評価の一環として、全教職員が参加し、学校の実状に即して、学校保健計画、保健教育、保健管理、保健に関する組織活動等について、具体的な評価の観点及び内容を設定し、問題点を明らかにするとともに、「学校関係者評価」及び「第三者評価」を経て、問題解決のための具体的な検討が可能となるよう工夫しなければならない。なお、「学校評価ガイドライン」では、学校経営に関わる保健管理の視点として次のように例示されている。

保健管理

- 児童生徒を対象とする保健（薬物乱用防止、心のケア等ヲ含む）に関する体制整備や指導・相談の実施の状況
- 家庭や地域の保健・医療機関等との連携の状況
- 法定の学校保健計画の作成・実施の状況、学校環境衛

生の管理状況

●日常の健康観察や、疾病予防、児童生徒の自己健康管理能力向上のための取組、健康診断の実施の状況等、各学校の事情等に応じて、学校給食の衛生管理の状況などについても、評価を行うことが考えられる。

5. 学校保健の展開

明治三十年には「学校清潔方法」及び「學生生徒身體検査規程」が認められ、明治三十一年には「公立學校醫設置ニ関する規定」「學校醫職務規程」及び「學校醫ノ資格」が定められて、公立学校の学校医制度が確認された。同年には「學校傳染病豫防及び消毒方法」が定められ、学校、幼稚園における伝染病予防の対策の基礎が確立した。さらに、明治三十三年には従来の直轄学校だけを対象とした學生生徒身體検査規程が廃止され、新たに幼稚園を含めた公立学校全般に適用される「學生生徒身體検査規程」が定められた。なお同年四月文部省大臣官房内に学校衛生課が設置された。

現今では、

- 学校保健計画の作成及び改善に際して学校保健計画が適切に作成され改善が図られているか。
- 保健教育、保健管理及び組織活動に関する内容がもれなく盛り込まれているか。
- 学級担任等教職員の意見、学校医、学校歯科医、学校薬剤師の意見が反映されているか。
- 保健主事は、養護教諭等と協力して作成しているか。
- 児童生徒の実態や地域社会の実態等が反映されているか。
- 前年度の学校保健に関する評価の結果が生かされているか等の指摘がなされている。

その中で、保健教育の実施に際して具体的な教科等において保健に関する指導が適切に行われているかについては、

- 体育科領域・保健体育科保健分野及び科目保健で、保健が計画的、効果的に行われているか。
- 生活科、理科、家庭科等の各教科や総合的な学習（探求）の時間、特別の教科道徳を通して保健に関する知識の理解、生命尊重の態度などが育成できるよう指導計画の作成や指導の段階で十分な配慮がなされているかが求められている。

6. 学校安全と教育

学校安全などの面からは、「雨傘不使用に關スル件」（明治三十一）、「學校生徒喫煙禁止」（明治三十三）、「學校ニ於ケル火災豫防及生徒避難ノ方法等ニ關スル注意事項」（明治四十）、「學校生徒飲酒取締ニ關スル注意」（明

治四十二）、「文部省直轄學校學生生徒喫煙取締ニ關スル注意」（明治四十三）などの指導が行われ、身体検査に関しては、「學生生徒身體検査規程中脊柱及體格検査方法並標準」（明治三十四）が示された。

一方、学校安全と教育について現状の学校保健では、学校安全として学校における安全教育及び安全管理の充実強化と、なおかつ学校の管理課において児童生徒等の事故が起きた場合の緊急対応のできる体制整備とあいまって推進されるものである。

学校における安全管理に関し必要な事項は学校保健安全法に定められており、学校における安全教育は、児童生徒等を対象に安全に対して望ましい行動変容に必要な態度や能力を育てることを目指して教育活動の全体を通して行うものである。このためには、日常生活を安全に営むのに必要な基本的な知識や技能を具体的に習得させるとともに、それらを実生活に適用し、常に安全な行動ができるようにしていくための指導が必要になってくる。

各教科では、教育課程の上では、小学校では体育科「保健領域」の「けがの防止」、中学校では、保健体育科「保健分野」の「障害の防止」、高等学校においては教科保健体育の科目「保健」の「交通安全」及び「応急手当」の内容を中心に、それぞれ関連する各教科等で行うこととなっており、安全教育の目標・内容等について学校の安全教育は、健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養い、心身の調和的発達を図るという学校教育の目標に沿って、関連する各教科等において、安全な生活を営むのに必要な事柄について理解させるとともに、安全な行動ができるような態度や能力を身に付けさせることをねらいとして、生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるよう、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものであることが示されている。まず、安全教育の目標については、日常生活全般における安全確保のために必要な事項を実践的に理解し、自他の生命尊重を基盤として、生涯を通じて安全な生活を送る基礎を培うとともに、進んで安全で安心な社会づくりに参加し貢献できるような資質・能力を次のとおり育成することを目指すものである。

●様々な自然災害や事件・事故等の危険性、安全で安心な社会づくりの意義を理解し、安全な生活を実現するために必要な知識や技能を身に付けていること。（知識・技能）

●自らの安全の状況を適切に評価するとともに、必要な情報を収集し、安全な生活を実現するために何が必要かを考え、適切に意思決定し、行動するために必要な力を身に付けていること。（思考力・判断力・表現力等）●安

全に関する様々な課題に関心をもち、主体的に自他の安全な生活を実現しようとしたり、安全で安心な社会づくりに貢献しようとしたりする態度を身に付けていること（学びに向かう力・人間性等）

各学校においては、これを踏まえ、児童生徒等や学校、地域の実態及び児童生徒等の発達の段階を考慮して学校の特色を生かした目標や指導の重点を計画し、教育課程を編成・実施していくことが重要である。その中で、日常生活において、危険な状況を適切に判断し、回避するために最善を尽くそうとする「主体的に行動する態度」を育成するとともに、危険に際して自らの命を守り抜くための「自助」、自らが進んで安全で安心な社会づくりに参加し、貢献できる力を身に付ける「共助、公助」の視点からの安全教育を推進することが重要であるとされている。

安全教育の内容として

- 安全教育の内容は、生活安全、交通安全、災害安全の各領域について整理される。
- 学校における安全教育は、児童生徒等が安全に関する資質・能力を教科等横断的な視点で確実に育むことができるよう、自助、共助、公助の視点を取り入れながら、地域の特性や児童生徒等の実情に応じて、各教科等の安全に関する内容のつながりを整理し教育課程を編成することが重要であるとされている。

7. 保健教育開始

明治の時代の保健教育（衛生教育）は、明治五年の学制では「養生法」が下等小学で、また生理が上等小学で、それぞれ関連教科として指導され、明治九年の教育令においては、小学校高等科の「修身」、「理科」の教科の中で関係の学習が行われた。その後、明治十九年に制定された小学校令では、「修身」、「理科」、「体操」などの教科で、関連の学習内容が設定された。

一方、中等教育の段階における保健教育面は、学制及び教育令の下では「生理」という教科の中で具体的に教授され、明治十九年の「中學校令」では博物の生物系の中に「人體ノ生理及び衛生」の学習内容が設けられ、また「修身」にも関連の指導内容が教授され、家事科などの教科の中にも保健関係の学習内容が示された。

近年の保健教育では、学校における保健と教育課程の基本的な考え方が示されている。近年の社会状況や児童生徒等を取り巻く生活様式の変化に伴い、子どもたちの生活習慣の乱れ、メンタルヘルスに関する課題、アレルギー疾患、性の問題行動や薬物乱用、感染症など、様々な課題が生じている。子どもたちが、このような様々な課題の解決を図るためには、生涯を通じて健康な生活を

送る基礎を培うことを目指した学校における保健教育を推進することが重要である。

学校における保健教育は、体育科、保健体育科を中心に各教科や特別活動等において、それぞれの目標や内容及び児童生徒等の発達の段階や実態等を考慮し、指導が行われている。保健教育の基本的な目標である子どもの健康に関する「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力を育成するためには、各学校の教育課程に位置付け、体育科、保健体育科をはじめとした教科、特別な教科道徳、総合的な学習の時間などの特質に応じ、相互に関連させる指導の在り方の一層の充実が求められる。これを具体化するために、ヘルスプロモーションの考え方を生かした保健教育を実施することになる。つまりヘルスプロモーションは、すべての人に健康を実現するための活動を求めてWHO（世界保健機関）が1986年のオタワ憲章において提唱した新しい健康観に基づく21世紀の健康戦略で、「身体的、精神的、社会的に健全な状態に到達するには、個々人や集団が望みを明確にし、それを実現し、ニーズを満たし、環境を変え、それに対処していくことができなければならない。したがって、健康とは、毎日の生活のための資源と見なされるものであって、人生の目的ではない。健康とは、身体的能力だけでなく、社会的・個人的な面での資源という点を重視した前向きな考え方である。それゆえに、ヘルスプロモーションとは、ただ保健医療部門にゆだねられる責務というよりは、健康的なライフスタイルを越えて、幸福（ウェルビーイング）にまで及ぶものである。」

V. まとめ

学校が地域社会から孤立したものではなく地域社会から強い影響を受けている以上、保健衛生に関しても同様に、地域社会から種々の制約や影響を受けるのは当然である。また、学校においてどんなに理想的な保健教育が行われても、日常生活実践の場である地域社会の状態が良好でなければ児童生徒等の健康状態は改善しにくいこととなる。地域保健の向上は、学校保健の充実につながり、また、学校保健の充実が現在及び将来の地域保健の向上に役立つことは言うまでもない。また、児童生徒が、生涯を通じて心身の健康を保持増進するために必要な健康的なライフスタイルを確立できるようにするために、ヘルスプロモーションの理念を具現化し、学校、家庭及び地域社会が連携協力する必要がある。感染症の予防、環境衛生、栄養改善、精神保健及び地域保健のどの分野を取り上げてみても、また学校保健のどの事項にも、お互いに密接に関連し合っている。

本報に示した7項目は、医制における学校衛生と現在の学校保健の内容の概要を列記したものであり、今後の学校現場において健康づくりに役立てればこの上ないことである。

本報の内容は、日本幼少児健康教育学会第39回大会【秋季岡山大会】(2020.9.12～9.13)において発表した。

【参考文献】

1. 厚生省医務局：医制百年史、p11-22、p165-168 ギョウセイ (1976)
2. 学校保健実務必携第5次改訂版 第一法規 (2020)
3. 高橋裕子、明治後期の学校衛生の課題：医学的学校衛生から教育的学校衛生への転換理由、天理大学学报 (2019)
4. 高橋裕子、初期学校衛生雑誌の考察—学校衛生研究会「学校衛生」と大日本学校衛生協会「日本学校衛生」—、愛知教育大学研究報告、教育科学編 (2016)
5. 衛藤 隆、学校保健の歴史と変遷 (特集 園医・学校医の役割)、日本医師会雑誌 141 (7) (2012)

明治後期における保育者の資質の考察

ー京阪聯合保育會雑誌の幼稚園保姆資格試験内容を中心にー

柿岡玲子（安田女子短期大学）

A Study of the Qualities of Childcare Workers in the Late Meiji Era. ー Focus on the Contents of the Kindergartner's Examination in Keihan Childcare Magazine ー

Reiko Kakioka (Yasuda Women's College)

保育者の資質については、現在も多面的な研究が行われている。本研究では、明治後期に発刊された「京阪聯合保育會雑誌」に掲載されている大阪府の保姆検定試験問題の項目及び内容から、当時の保育者が求められていた学力や資質について考察した。また、当時の状況を踏まえるため、比較対象として園数や保姆の数、園児数などを全国と大阪府について文部省年報から抽出した。

キーワード：保育者の資質・京阪聯合保育會雑誌¹⁾・幼稚園保姆検定試験(大阪府)

1. はじめに

本研究において「保育者」という名称を使用した。明治後期においては、幼稚園教諭を「幼稚園保姆」と呼んでいた。ここでは「保姆」という名称について、まず触れておきたい。

本研究では「幼稚園保姆」を“Kinder gartner”と英文表記した。これについては1887(明20)年の『女学雑誌』に掲載された“The Qualifications of a kindergartner”と題した亀山ていの英文の寄稿²⁾を使用した。

幼稚園教育の端緒は、学制が頒布されて間もない1876年である。ただ保育内容は我が国の幼児のための保育というよりも、幼児教育に関する文献を翻訳・実践した恩物中心の画一的保育であった。しかし、明治後期になると幼児のための唱歌集である「幼稚園唱歌」³⁾や翻訳によらない我が国独自の幼児教育書である『幼稚園保育法』⁴⁾が東基吉によって著され、我が国独自の幼児教育の模索が始まった。

そこで本研究は、人的環境としての保育者(保姆)の資質について、明治後期の保育雑誌に検定試験内容が公開されている大阪府の保姆試験問題の科目および試験内容を抽出し、その内容を比較検討し、明治後期に求められた保育者の資質について考察することを目的とした。

2. 保姆の位置とその役割

「保姆」という名称については、「保姆ノ名稱ハ十四年中廢止セリ蓋シ英語『ナールス』ヲ譯シテ保姆トシタレドモ元来『ナールス』トハ人家ノ雇人トナリテ幼稚ノ保

育ニ任スル者ノ稱呼ニスギズ。而シテ幼稚園ノ保育ヲ掌ルモノヲバ彼國ニテモ別テ『キンダーガルテナー』『キンデルガルテンチーチャー』ト稱スルニヨリ自ラ幼稚園教員トスルコト適當ナラントニテナリ」⁵⁾と小西信八は述べているが、「幼稚園保姆」という名称は1946年まで使われ続けた⁶⁾。

幼稚園保姆の資格を明確に規定している最初の文書は、1891年公布の文部省令第十八号「幼稚園図書館盲啞學校其他小學校ニ類スル各種學校及私立學校等ニ關スル規則ノ事」である。その第一条において「幼稚園保姆ハ女子ニシテ小學校教員タルヘキ資格ヲ有スル者又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タルモノトス」⁷⁾と記されている。ただ、何故女子に限定しているかについての文書は見当たらない⁸⁾。

先述した東基吉の「婦人と子ども 第三卷第九号」「幼稚園案内」⁹⁾と題した雑録には、「女子の職業としての保姆」という項目で、電話交換手、郵便事務員、会社や商店などにも女子を採用していると、女子の職業選択が広がりを見せていることを紹介している。そして、保姆という職業についての概略が述べられている。

そこでは、女子の天性などから考えて適しているのは教育事業に携わることだと提案する。その理由として、母になり家庭において幼児保育の任に当たらなければならないのだから、その準備として幼稚園保姆を経験することは将来の準備をしていることと同じであると紹介している。そして、今なら尋常科の准教員の資格を得れば幼稚園保姆になれ、自分だけ食べていける俸給を得

ることもできるので、「女子に執りて、至極適當した事業だと思ふ」¹⁰⁾と述べている。

3. 明治後期の園数・保育者数・園児数¹¹⁾

明治後期の園数・保育者数を表1に、園児数を表2に表示した。

表1 明治30年～41年 園数及び保姆

	園数					保姆				
	高師	師範	公立	私立	計	高師	師範	公立	私立	計
明30	1	12	114	55	182	3	5	198	88	294
大阪	0	1	39	0	40		2	84	0	86
明32	1	10	124	54	189	4	4	240	95	343
大阪	0	1	37	2	40		2	82	2	86
明34	1	10	131	68	210	6	11	369	164	550
大阪	0	1	39	4	44		3	113	5	121
明36	1	9	132	96	237	5	14	385	217	621
大阪	0	1	40	2	43		1	123	3	127
明38	1	11	128	130	270	6	12	369	303	690
大阪	0	1	40	2	43		1	141	3	145
明40	1	12	148	175	336	4	10	415	459	1066
大阪	0	1	47	2	50		0	175	3	178
明41	1	12	148	197	358	5	14	442	521	982
大阪	0	1	45	1	47		0	179	3	182
保姆助手は含まない										

表1は、明治30年からの園数等であるが、明治9年の幼稚園創設から21年で181園増え、幼児教育に関心が持たれるようになったと考えられるが、5歳児の就園率を示すと、明治29年は0.7%、明治34年は1.0%、明治39年は1.4%、明治44年は2.0%であったことから、幼稚園に通園する子ども達は非常に少なかったことがわかる¹²⁾。

就園率の低さに比して、学齢児童の就学率は、明治29年は50.3%、明治34年は64.2%、明治39年88.1%、明治44年96.6%と非常に高く、「邑に不学の子なく」という国の意向が全国に浸透していたことが窺える¹⁴⁾。

「保姆試験問題」を雑誌に掲載した大阪府は、明治12年に「世上ノ母トナル者其心必其嬰兒ノ成立ヲ欲スルハ人性ノ自然ニ出テ他人ノ教導ヲ待スト雖モコレヲ愛撫養育スルニ法ニ至リテハ(略)」という設立主意書等を提出、同年5月に「大阪府立模範幼稚園」を創設した。

〈表1〉〈表2〉ともに、大阪以外の地域と大阪を2年ごとに表示した。園数に関しては、〈表1〉からも分かるように明治30年に大阪を除く公立幼稚園は114園であったが、大阪府だけで39園あり、全国で公立幼稚園が一番多い都市であった。そのため保姆の確保が課題であり、府独自の筆記試験を行ったり、幼稚園に付設した養成機関の設置や東京高等女子師範学校保姆練習科へ学生を派遣したりしていたのであろう。

表2 明治30年～41年 園児数

	男児				女児				計
	高師	師範	公立	私立	高師	師範	公立	私立	
明30	120	390	5509	1492	103	334	4595	4384	13927
大阪		40	3040	0		51	2669	0	5800
明32	69	359	6625	1600	72	274	5478	1429	15906
大阪		46	2972	63		43	2712	62	5898
明34	85	325	6778	2115	79	266	5767	2019	17434
大阪		47	3092	120		41	2819	118	6237
明36		331	6920	3033	84	265	6171	2749	19628
大阪		38	2098	64		52	2862	61	5175
明38	81	375	6822	4154	76	328	6268	3803	21907
大阪		47	3365	53		43	3174	44	6726
明40	79	438	7897	6081	74	399	7310	5497	27775
大阪		44	3888	47		40	3413	28	7460
明41	86	491	7818	7037	81	458	6949	6210	28963
大阪		44	3604	32		40	3298	24	7042

4. 大阪府幼稚園保姆検定試験問題と傾向¹⁵⁾

〈表3〉は『京阪聯合保育會雑誌』に掲載された、大阪府の保姆検定試験問題の出題順に概略を捉え、年度をあけて表示したものである。検定試験問題は本紙が創刊された第1号から毎年掲載されていたが、第20号以降に検定試験問題は掲載されていない。これについては、明治41年12月に発行された第22号「幼稚園保姆免許規則中改正」¹⁶⁾と題した文書が関係しているのではないかと考えられるので、その規則の一部を以下に記す。

幼稚園保姆免許規則中改正

明治三十三年(九月)大阪府令第六十二號幼稚園保姆免許規則第六條に試験科目及び其程度を左の通り改正し明治四十一年四月一日より施行す

明治四十一年二月十日

大阪府知事 高碕親章

- 一 修身 道德の要旨
- 一 教育 幼児保育の方法
- 一 國語 小學校教科用讀本の講義併作文習字
- 一 算術 整数、分數、少數、諸等數、歩合算、比例
- 一 歴史 日本歴史の概要
- 一 地理 日本地理及び外國地理の概要
- 一 理科 博物、物理、科學の初歩
- 一 圖畫 簡單なる自在畫
- 一 音樂 單音唱歌および樂器使用法
- 一 体操 遊戲

先の表とここで示されている科目及び内容が、検定試験問題と近似していることがわかる。しかし、この改正規則の発令と試験問題の不掲載との関係について明確な文書は見あたらない。

明治後期における保育者の資質の考察

〈表 3 大阪府幼稚園保姆検定試験科目〉

	1号 M31. 7	3号 M32. 10	6号 M34. 5	12号 M37. 7	18号 M40. 1	20号 M40. 12
1	修身科 2問 勅語の解釈 言葉の説明	修身科 2問 勅語の解釈 2問	修身科 2問 勅語解釈 1問 保姆の務め1問	保育科 2問 保育内容 恩物	国語科 文章理解 1問＋漢字の読み1 0個 作文1問	修身科 2問 文章解釈 1 勅語の解釈 1
2	幼稚園管理科 3問(環境構成 ・保護者対応等)	幼稚園管理科 3問	保育科 3問 保育内容 2問 資質 1問	算術科 4問 文章題 3問 分数筆算 1問	保育科 2問 幼稚園保育について・遊び の重要性	保育科 2問 自由遊戯 1 自然との関わり1
3	教育原理 3問 教育方法 1問 保育内容 2問	教育原理 3問	国語科 5問 文章理解1/読み2 作文－普通文・書簡文各1問	地理歴史科 地理 3問 歴史 2問	算術科 文章題 4問	国語科 文章理解1＋漢字の読み 作文 1
4	保育科 4問 保育内容 2問 恩物 2問	保育科 4問	算術科 2問 算術(珠算)科 2問	理科 自然科学2 化学1 保健1 物理1	図画科 臨画 芙蓉 想像画 山水	習字科 習字4文字 楷行草 書 行書－書写
5	地理科 5問	地理科 5問	算術(筆算)科 文章題 2問 分数筆算1問	国語科 習字 4文字 楷行草書	音楽科 唱歌長音階＋3曲／ 楽器イ調・変ロ調＋3曲	算術科 文章題 4問
6	歴史科 4問	歴史科 4問	地理歴史科 地理2／歴史2	修身科 2問 文章説明 2問	遊戯科 遊戯 4種	地理歴史科 歴史2／地理2
7	読書科 文章理解2 文 法 2	読書科 文法 2 文章理解 1	理科 自然科学3 化学1 物理1	図画科 1問 臨画 桜花	習字科/習字4文 (楷行草) 書写	理科 自然科学3 物理1 化学1
8	作文 書簡文 1 普通文 1	作文科 書簡文1 普通文 1	習字科 5文字 楷行草書	音楽科 唱歌3曲＋音階 ／楽器3曲＋音階(ヘ調 ・ホ調)	修身科 2問 文章解釈 1 勅語の解釈 1	図画科 5題 太陽・山・人・魚・汽車を描く
9	習字 5文字 楷行草書	習字科 4文字 楷行草書	図画 臨画(牝鹿の頭)／製 作(笛と太鼓の画を作る)		理科 自然科学3 物理1 化学1	遊戯科 進行遊戯1／遊戯3
10	算術科(筆算) 文章題 6問	算術科(筆算)6問				
11	算術科(珠算)3問	算術科(珠算)3問				
12	理科 自然科学3 化学3 保健 1	理科自然科学2化学2保 健1 物理1				
13	音楽科 唱歌3 風琴4／理論 2	音楽科 唱歌3 風琴4／理論 2				
14	図画科 臨画 牛 想像画 珠と羽根 模様トリダスキ					

さて、最後に掲載された明治40年10月に執行された試験問題を、前述の免許規則に沿って各科目1問ずつ提示したい¹⁷⁾。

- 一 修身 公職ニアル者ノ責任ニツキテ述ブベシ
- 一 保育 幼児ヲ自然物ニ接近セシムルニツキテノ目的ヲ問フ
- 一 國語 左ノ文ノ漢字ニ假名ヲ附シ且_____ヲ施シタル所ヲ解釋セヨ (文章略)
- 一 算術 或人甲地ヨリ乙地ニ行クニ毎時ノ速サヲ三十三町トセバ豫定時ヨリニ時間後ルヽヲ以テ五十六町ノ速サトセシニ豫定時ヨリ一時間早く着セリト云フ其地ノ距離何程ナルカ
- 一 歴史 紀元元年ヨリ本年迄ノ年數及御歴代數ヲ問フ
- 一 地理 日本ノ周囲ノ海洋ノ名ヲ問フ
- 一 理科 柿ノ果實ニツキテ説明セヨ
- 一 圖畫 幼児ニ適當シタル表シ方ニヨリテ左ノ數種ノモノヲ別々ニシテ畫ケ
太陽、山、人、魚、汽車
- 一 遊戲 進行遊戲、秋ノ庭、桃太郎、鳩

このように、検定試験は免許規則に沿い作成されていることが窺える。

更に、明治41年7月発刊の第21号には、「全國幼稚園調査」¹⁸⁾結果に関する記事が掲載されている。「保姆ノ試験ニ關スル事項」には、保姆試験を行う府縣は18府県であり、28が行っていない。また、検定試験の標準が府県で異なっていることなどが記されている。共通の学科目とその内容が提示されているので、その一部をここで紹介する。

- 修身 道德ノ要旨
- 教育 幼児保育法ノ大要
- 國語 普通文ノ購讀作文習字
- 圖畫 簡單ナル自在畫
- 音樂 單音唱歌及樂器使用法
- 算術 整數少數分數ノ加減乗除及單比例
- 地理、歴史、理科、體操ヲ試験セザル府縣アリ

これらは全国的に同様の科目と考えられるが、特例として各県独自の方法がとられていることなども記されている。

5. 保育者の資質について

亀山ていは、誰でも特別な準備や適応なしに幼稚園保姆になれるという一般的な意見に対し、幼児教育に携わる人間は、幼児期が人格形成において重要な時期であることを理解し、忍耐力と愛を持つことが求められていると述べる。更に、理論と実践においては、子どもたちが秩序正しく習慣づけられているかを注意深く、素早く観察することが大切であり、覚えておくべき重要な項目であると続けている¹⁹⁾。そして、事例として、子ども達は保育者が興味を持つことに興味を持つ傾向にある。即ち、保育者の模倣をすることは自然の傾向であり、保育者が行うように真似をするので、子ども達の明るい未来のためには、自分自身がきちんと目的を持って努力しなければならないと表現している²⁰⁾

ことから、「保姆は子守り」という世間からの非難に対して、保育者の役割や資質について理論的に発言していると言えよう。

また、先述した東基吉は「幼稚園案内」中「保姆の資格」²¹⁾において、次のように述べている。

- 一 身體の強壯。身體が弱くては、中々幼児の面倒が見えぬ。
- 二 慈愛同情に富むこと。幼稚園のことは、他の教育事業よりも餘程献身的の分子が含まれる。
- 三 忍耐。不忍耐という言葉は到底、こゝでは禁句である。詢々として倦まずたゆまない愛情を以て感化することを力めねばならぬ。
- 四 快活。しょっちゅう陰氣で曇り勝ちの人は面白くない、一體が快活な子供のことだから、指導の任に當る人も餘程快活でなくてはいかぬ。自然と薰化を與へる的の徳操も言はずもがな、要するに此點に於ては成るべく品格が高くなくては行かぬ。
- 五 智識。いろいろな理科博物其他文學上の智識に富んで居ることを要する。然も之を子供っぽく表出する技能が必要だ、何によらず子供は問ひたがる、之に向かつて極めて子供らしく、併も眞理に合った答をしなければならぬ。従って保姆たる人は、何れ讀書の嗜は勿論、萬事につけて研究心に富んで居なければならぬ。
- 六 以上は先づ、一般普通的資格といつてもよい。而して特別の資格として茲に、教育の理法と術と、殊に幼児保育の理論方法を心得べきこと、従つては、兒童精神發達の理法即兒童心理學及び生理學、衛生等の一般の知識をも持って居ねばならぬ。

ここから窺えることは、東は女子の職業として保姆を紹介し勧めてはいるが、その実、女子であれば誰でも保姆になれるものではない現実や学ぶべき内容を明確にそして具体的に示している。即ち、「一〜四」は保育者の資質、「五」は「理科博物其他文學上の智識」と述べているように一般教養といえる基礎知識を持つこと。そしてここまでが一般的な資格であるとし、「六」で「幼児保育の理論方法、兒童心理学、生理学、衛生」という専門知識について言及している。「五 智識」の中の文中に「何によらず子供は問ひたがる、之に向かつて極めて子供らしく、併も眞理に合った答をしなければならぬ。」と述べているように、幼児の質問に対して、幼児が理解できる言葉で幼児が納得するようにその

ものの真理を伝えることができるのが保育者であると考えているといえよう。即ち、保育者としての基本的資質として「一～五」は、幼児の興味関心に適切に対応する力として必要であり、これを土台として「六」の専門的知識が積み重ねられて初めて、専門的職業としての保育者であると考えられる。東は保育者の資格を「母(女性)」に求め、資質を「教師」に求めているのではないと思われる²²⁾。

東は『教育大辞書』の「保姆」の中で、保育者養成に必要な科目として「教育學(教育史・教育學の理論・教授訓練の方法)・保育法(保育の理論と實地練習)・心理學(普通心理學・児童心理學)・生理學・衛生學・育児法・看護法・體操・遊戲・音學等」²³⁾をあげている。これらからも、保育の専門家として保姆が広く認められるには、資格認定の基準のレベルアップが必要であり最低限、上述の科目の修得が必要であると考えていたことが窺える。

6. おわりにかえて

現在も、保育者の資質について多様な視点から研究されているが、保育者の緒である明治期においても、幼児教育に携わる者の資質について、多面的に捉えられていたことを研究を通して明らかにすることができた。明治期においては、教育学・心理学・生理学など教師養成にかかわる教科書は、翻訳本による学習が中心であったと推察されるが、幼児教育に携わるには、現代同様の科目を学ぶことが求められており、そのための検定試験の内容も、それらに沿ったものであったことがわかった。

ここで述べてきたのは明治後期の保育者の資質の形成や専門的知識の修得についてであるが、教師は「幼児と共によりよい教育環境を創造するように努める」²⁴⁾と現 幼稚園教育要領に述べられているように、現在も重要な意味を持つといえよう。

今後は資質及び知識の習得について、幼稚園保姆資格試験の問題を詳細に分析し、その傾向等から「保育者の資質」を研究していくことを目的としたい。

〈引用・参考文献〉

本論文では、雑誌等の掲載文について、なるべく雑誌の書字体(旧字体)に沿って表記した。

1) 『京阪神聯合保育会雑誌』は、関西地区の京都・大阪・神戸の三市それぞれの保育会が「保育上一切の事項を審議研究するため」に 1897 年「三市聯合保育会」を結成し、会の

- 機関誌として聯合保育会の研究結果の収録等のために他の保育会に先駆けて 1898 年創刊された。
- 2) 『女學雑誌-THA WOMEN'S MAGAZINE- 第七十五號』1887 p. 100
復刻版『女學雑誌』臨川書店 1966
『ジーニアス英和辞典 第 3 版』大修館書店 2001 p. 1034 「幼稚園の教員」と掲載されている。
本研究では、一般的に使用されている「保母」ではなく、当時使用されていた「保姆」表記を使用した。
- 3) 『幼稚園唱歌』共益商社 1901.7 編者・作詞・作曲者の明記はないが、作詞者として東くめ・巖谷小波ら、作曲は瀧廉太郎らであったと考えられている。(遠藤宏『明治音楽史考』による)
- 4) 東 基吉『幼稚園保育法』目黒書店 1904
岡田正章監修『明治保育文献集 第七巻』所収 日本ライブラリ 1977
- 5) 倉橋惣三・新庄よしこ『日本幼稚園史』臨川書店 1934 pp. 94-95
- 6) 「保姆」という名称は、1946 年「幼稚園令中一部改正」第 7 条において「保姆ヲ幼児ノ保育ヲ掌ル職員ニ改メル」と改めて定義された。しかし第 9 条において「幼児ノ保育ヲ掌ル職員ハ女子ニシテ」と性別指定は従来通りであった。
- 7) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに 1979 p. 504
- 8) 1947 年「学校教育法 第 81 条」において、「幼稚園には、園長及び教諭を置かなければならない」と「教諭」という呼称とともに「女子にして」という性別表示がなくなった。
- 9) 幼児の教育復刻刊行会『復刻・幼児の教育 第三巻』名著刊行会 1979
『婦人と子ども 第三巻 第九号』東基吉「幼稚園案内」1903.9 pp. 44-49
- 10) 同上書 p. 46
- 11) 文部省『文部省年報』
第二十五年報～第三十六年報下巻 芳文閣
園の項目中、高師は「高等師範学校(官立)」であり、この期においては、東京女子師範学校のみであった。また、大阪については、大阪府の保姆試験問題が研究対象であることから、大阪の状況を抽出して表記した。
- 12) 同上『幼稚園教育百年史』「第 1 表 年度別幼稚園数、幼児数、教員数及び 5 歳児就園率」より pp. 820-821
- 13) 同上『幼稚園教育百年史』「第 5 図就園率(5 歳児)の推移と就学率の推移」より p. 826
- 14) 文部省 前掲『幼稚園教育百年史』p. 808
- 15) 京阪神聯合保育會編『京阪神聯合保育會雑誌 一～三』臨川書店 1983
- 16) 同上『京阪聯合保育會雑誌 第貳拾貳号』1908 p. 53
- 17) 同上『京阪聯合保育會雑誌 第貳拾号』1907 pp. 36-37
- 18) 同上『京阪聯合保育會雑誌 第貳拾一号』1908 pp. 62-64
- 19) 前掲『女學雑誌 第七十五號』p. 100
- 20) 『女學雑誌 第七十六號』p. 101
- 21) 前掲『婦人と子ども 第三巻第九号』pp. 47-49
- 22) 柿岡玲子『明治後期幼稚園保育の展開過程』風間書房 2005 pp. 234～235
- 23) 東基吉「保姆」『教育大辞書』同文館 1918 p. 1746 『復刻 教育大辞書』所収 日本図書センター 1997
- 24) 文部科学省『幼稚園教育要領(平成 29 年告示)』フレーベル館 p. 5

紙や身近な材料を切る用具に関する一考察

藤原逸樹（安田女子短期大学）

A Study on Tools for Cutting Paper and Familiar Art Class Materials

Fujiwara Itsuki (Yasuda Women's College)

【Abstract】

This study investigates how the Ministry of Education's curriculum guidelines and art textbooks introduce tools for cutting to students and how the instructions to handle the tools are given, focusing on the activity of cutting paper and other common materials available in students' daily life. As far as textbooks are concerned, six books published by Nihon Bunkyo Publishing Co. in 2020 and six books published by Kairyudo Publishing Co. in 2020 are examined. In regard to scissors, both publishers introduce them in the appendices concerning tools and materials around the ends of the first volume of the textbooks for the first- and second-year students. In regard to box-cutter knives and cardboard cutters, both publishers introduce them in the appendices around the ends of the second volume of the textbooks for the first- and second-year students. An advantage of the textbooks published by Kairyudo Publishing Co. is that they introduce various types of scissors such as thread trimmer scissors, sewing scissors, scissors that cut into waves, and all-purpose scissors, around the ends of the first volumes of their textbooks for the first- and second-year students. However, as far as concrete activities that require the use of cardboard cutters are concerned, the textbooks mainly deal with them in the third and fourth grades. The problem is that the photographs in both publishers' textbooks do not always give us clear information about which tools were used. Students should be advised to use proper tools as well as craft scissors, depending on the materials to cut. The present author proposes that textbooks be revised so that they clearly show students what tools to use and how.

キーワード：紙、身近な材料、切る用具

I. 研究の目的

はさみやカッターナイフは、主として紙を切る用具として図画工作の多くの活動に用いられる。これらは、誤った使い方をすると事故を起こしかねないものである。紙や身近な材料（段ボール、ペットボトル、発泡トレイ、布、紐、モール、緩衝材など）を切る用具は、学習指導要領にどのように示されているのだろうか。紙や身近な材料を切る活動について、図画工作の教科書にどのような用具が示され、その扱いに関わる指導はどのように示されているのだろうか。また、紙や身近な材料を切る活動にはどのような題材が示されているのだろうか。本稿ではこれらについて調査し、その傾向や問題点について考察することを目的とする。なお、板材を切るのこぎりや、針金を切るペンチは本稿では、対象としないこととする。

II. 研究の方法

学習指導要領は、平成 20 年 8 月発行の『小学校学習指導要領解説図画工作編』と平成 29 年 7 月発行の『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 図画工作編』をもとに紙や身近な材料を切る用具とその指導についてどのように示されているか調査する。教科書は、日

本文教出版令和 2 年発行の 6 冊と開隆堂出版令和 2 年発行の 6 冊、計 12 冊をもとに、紙や身近な材料を切る用具とその扱いに関わる指導、その具体的な題材がどのように示されているか調査する。

III. 学習指導要領と教科書の調査

1. 学習指導要領の調査

平成 20 年 8 月発行の『小学校学習指導要領解説図画工作編』¹⁾と平成 29 年 7 月発行の『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 図画工作編』²⁾には、共に「内容の取扱いと指導上の配慮事項」として学年に応じた材料と用具が次のように次のように示されている。第 1 学年及び第 2 学年では、「土、粘土、木、紙、クレヨン、パス、はさみ、のり、簡単な小刀類など身近で扱いやすいものを用いること」、第 3 学年及び第 4 学年では、「木切れ、板材、釘、水彩絵の具、小刀、使いやすいのこぎり、金づちなどをもちいること」、第 5 学年及び第 6 学年では、「針金、糸のこぎりなどを用いること」と示され、簡単な小刀類は、「厚紙などを切るための扱いやすいカッターナイフや、木の枝などを削ったりできるような児童の手に合った安全な小刀などのことである」と説明されている。すなわち、紙を切る用具は、はさみとカ

ッターナイフが示され、他の用具の名前は出ていないということである。学習指導要領解説の平成 20 年 8 月発行と平成 29 年 7 月発行との違いは、第 1 学年及び第 2 学年で、材料用具に「十分に慣れることができるようにすること」、第 3 学年及び第 4 学年は、「適切に扱うことができるようにすること」、第 5 学年及び第 6 学年は、「表現方法に応じてこれらを活用できるようにすること」という説明が別頁でなされている点である。内容的には、違いがないということができる。

2. 教科書の調査

図画工作の教科書には、紙を切る活動に関わる題材や指導についてどのように示されているのだろうか。二つの出版社（日本文教出版と開隆堂出版）の令和 2 年に発行されたもの、合計 12 冊について調査した。

両出版社共に 1・2 年上巻の巻末辺りに用具や材料の扱いに関わる資料としてはさみなどが示されている。表 1 は、はさみの両出版社の示し方をまとめたものである。

表 1 はさみについて

示された内容	日本文教出版	開隆堂出版
右利き用と左利き用の図	○	○
持ち方の図	○	○
切るときの姿勢の図	○	○
渡し方の図	○	○
長い線を切る図	○	○
曲線を切る図	○	○
様々なはさみの図	3・4 年上巻	1・2 年上巻

持ち方の図は、日本文教出版は、柄の小さい穴に親指、大きい穴に人差し指と中指を入れる図、中指と薬指を入れる（人差し指は穴の外に出している）図の二つを示している。開隆堂出版は、後者の図のみ示している。開隆堂出版は、1・2 年上巻の巻末辺りに、糸切りばさみ、裁ちばさみ、波型に切れるはさみ、万能ばさみ、紙目によって裂けやすい方向があること、一枚の紙からテープ状のものを長く切り出す活動例といった事柄を図で示している。日本文教出版は、3・4 年上巻の巻末辺りに、波型に切れるはさみ、糸切りばさみ、ペットボトルはさみを図で示している。

表 2 カッターナイフ・段ボールカッターについて

示された内容	日本文教出版	開隆堂出版
頁数	2 頁分	2 頁分
持ち方	○	○
切るときの姿勢	○	×
渡し方の図	○	○
直線を切る図	○	○
曲線を切る図	○	○
紙に窓を開ける図	×	○
刃を長く出さないこと	○	○
刃の折り方の図	○	○
段ボールカッターの図	2 種類	3 種類
段ボールカッター持ち方の図	○	○
段ボールカッター切り方の図	○	×

カッターナイフと段ボールカッターは、両出版社共に 1・2 年下巻の巻末辺りに用具や材料の扱いに関わる資料として示されている。このことから、カッターナイフと段ボールカッターは、概ね第 2 学年から扱うということが分かる。両出版社の示し方を表 2 にまとめる。

両出版社の違いは、開隆堂出版がカッターナイフで紙のテープをたくさん切り、組み合わせで構成したり、紙ばねをつくったりする活動例を図で示している点、日本文教出版が、段ボールカッターの具体的な使い方を図で示している点である。

次に、紙や身近な材料を切る活動にはどのような題材が示されているのか両出版社 12 冊について調査した。両出版社共に、教科書の端に各題材における材料用具の主な物がアイコンで示されていることも参考にし、各頁の活動例や作品例から、紙や身近な材料を切る用具が使われていると思われる題材に着目した。表 3～8 は、これらをまとめたものである。

表 3 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材（日本文教出版令和 2 年発行 1・2 年上巻・下巻）^{3) 4)}

題材名「ちょきちょきかざり」（工作）：1・2 年上巻 pp.12-13
分析メモ：色紙や薄手の色画用紙を折ったり重ねたりしてはさみで切っている。切ったものを窓ガラスに貼り付けたり、紙テープでつないで教室にぶら下げたりして教室を飾って楽しんでいる。紙を折って切る「つくりかた」が図で示されている。
題材名「おってたてたら」（工作）：1・2 年上巻 pp.22-23
分析メモ：画用紙や色画用紙を折って切り、立たせることを考えてつくっている。パスで絵をかくて、はさみで切り立たせている。ロケットや建物、樹木や動物などをつくらせて持ち寄って並べ、みんなで街づくりを楽しんでいる。紙の立たせ方や紙の切り方が図で示されている。
題材名「ひらひらゆれて」（工作）：1・2 年上巻 pp.32-33
分析メモ：ポリ袋、紙テープ、色画用紙などをはさみで切り、ハンガーに付け、ぶら下げて飾っている。
題材名「かざってなににいれよう」（工作）：1・2 年上巻 pp.40-41
分析メモ：色画用紙や紙テープなどをはさみで切り、紙袋や空き箱に貼って飾りつけている。モールなど他の材料も使って楽しく飾っている。何を入れて使うか考えながらつくっている。
題材名「はこでつくったよ」（工作）：1・2 年上巻 pp.44-45
分析メモ：空き箱を組み合わせで恐竜や動物や車をつくっている。空き箱は、はさみで切っていると思われる。厚い箱の切断は、工作ばさみでは難しい。
題材名「のってみたい いきたいな」（絵）：1・2 年上巻 pp.46-47
分析メモ：乗ってみたい乗り物や生き物を想像し、絵に表している。船やイルカをかくて、はさみで切り取って貼り付け、想像の世界を広げて

紙や身近な材料を切る用具に関する一考察

いる。
題材名「かみざらコロコロ」(工作):1・2 年上巻 pp.50-51
分析メモ: 紙皿、筒、空き箱などを組み合わせて転がるおもちゃをつくっている。色画用紙や紙テープを折り曲げたりはさみで切ったりして転がるおもちゃを飾り付けている。
題材名「にょきにょきとびだせ」(工作):1・2 年上巻 pp.56-57
分析メモ: 空き箱などと傘を入れるポリ袋を使って息を吹き込むとポリ袋が飛び出してくるおもちゃをつくっている。材料ははさみで切っていると思われる。
題材名「うつしたかたちから」(絵):1・2 年上巻 pp.58-59
分析メモ: 段ボールや緩衝材、凹凸のある紙などをはさみで切ってこすり出したり、絵の具を付けて写したりして作品をつくっている。
題材名「ひかりのプレゼント」(造形遊び):1・2 年下巻 pp.10-11
分析メモ: ペットボトルや空き容器など光を通す材料に色セロハンをはさみで切って貼り、形や色の面白さを楽しんでいる。
題材名「わっかでへんしん」(工作):1・2 年下巻 pp.14-15
分析メモ: 表裏色違い工作紙で輪をつくり、頭にかぶったり、手首に巻いたり、腰に巻いたりして変身遊びを楽しんでいる。はさみで輪の長さを考えて切ったり、ギザギザの形などを考えて切ったりしているようだ。
題材名「ふしぎなたまご」(絵):1・2 年下巻 pp.16-17
分析メモ: 画用紙にかいた卵をはさみで切って、別の画用紙に貼り、たまごから生まれてくる世界を絵に表している。
題材名「くしゃくしゃぎゅっ」(立体):1・2 年下巻 pp.20-21
分析メモ: 色画用紙や紙紐を使って、生き物をつくっている。切断は、はさみを使っている。
題材名「まどからこんにちは」(工作):1・2 年下巻 pp.24-25
分析メモ: 表裏色違い工作紙を使って窓などをはさみやカッターナイフで切り開き、家などをつくっている。「まどのひらきかた」の例が図で示されている。カッターナイフの使い方は別頁に示されている。
題材名「音づくりフレンズ」(工作):1・2 年下巻 pp.30-31
分析メモ: 空き箱や空き容器、筒などを使って手づくり楽器をつくっている。切断は、はさみを使っていると思われる。材料によっては工作ばさみでは切ることが難しい。
題材名「はさみのあーと」(絵):1・2 年下巻 pp.36-37
分析メモ: 画用紙をはさみで自由に切り、その形から表したいことを考えて黒い色画用紙に貼り付けていく活動である。
題材名「わくわくおはなしゲーム」(工作):1・2 年下巻 pp.42-43
分析メモ: 空き箱を切り開いてすごろくなどのゲーム盤をつくっている。空き箱の切断は、はさみを使っていると思われる。
題材名「だんボールに入ってみると! ?」(造形遊び):1・2 年下巻 pp. 44-45
分析メモ: 大きな段ボール箱を集めて、家や車などをつくり、中に入っている。段ボールカッターで切って組み立てたり、窓を開けたりしている。

題材名「ざいりょうからひらめき」(絵):1・2 年下巻 pp. 46-47
分析メモ: 画用紙や緩衝材、布などをはさみで切って構成し、絵をつくっている。
題材名「パタパタストロー」(工作):1・2 年下巻 pp. 48-49
分析メモ: 工作用色画用紙をはさみで自由に切り、生き物などをつくっている。ストローで動く仕組みをつくり、生き物などが動くおもちゃをつくっている。
題材名「ともだちハウス」(立体):1・2 年下巻 pp. 50-51
分析メモ: 様々な空き箱を集めて、立体的に構成し、楽しい家をつくっている。切断は、はさみを使っていると思われる。
題材名「たのしくうつして」(絵):1・2 年下巻 pp. 52-53
分析メモ: 画用紙をはさみカッターナイフで切り、形をつくって、紙版画に表す活動である。

表 4 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材 (開隆堂出版令和 2 年発行 1・2 年上巻・下巻) ⁵⁾ ⁶⁾

題材名「チョッキン パックでかざろう」(工作):1・2 年上巻 pp.14-15
分析メモ: 色紙を折ってはさみで切っている。切ったものを窓ガラスに貼り付けたり、教室にぶら下げたりして教室を飾って楽しんでいる。紙を折って切る方法が図で示されている。
題材名「うきうきボックス」(工作):1・2 年上巻 p.17
分析メモ: 空き箱を飾って楽しく変身させている。色画用紙や紐、モールやリボンなどをはさみで切って飾っている。
題材名「ひらめきコーナー」(工作):1・2 年上巻 pp.18-19
分析メモ: 工作用色画用紙にはさみで穴を開けてお面にしたり、表裏色違い工作紙を折って切り、立たせてクマやゾウなどの動物をつくっている。
題材名「ふわふわゴー」(工作):1・2 年上巻 pp.26-27
分析メモ: スチレン容器に色画用紙を貼ったり、カラーペンでかいたりして、ウサギやネコ、クラゲや潜水艦をつくっている。うちわで扇いで、ふわふわ動かして遊んでいる。スチレン容器は、はさみで切っていると思われる。
題材名「はってかさねて…」(絵):1・2 年上巻 pp.30-31
分析メモ: 画用紙にお花紙や毛糸に糊を付けて貼り付けたり、シールを貼り付けたりして絵をつくる活動である。はさみは毛糸を切るときに使うことが想定できる。
題材名「あそぼうよ、パクパクさん」(工作):1・2 年上巻 p.33
分析メモ: 口がパクパク動く仕組みを利用して、ワニやカバなどをつくっている。はさみで色画用紙を切り、体や手足、模様などをつくって貼り付けている。
題材名「はことはこをくみあわせて」(工作):1・2 年上巻 p.46
分析メモ: 空き箱や筒、ペットボトルの蓋などを組み合わせて、動物や船、飛行機などをつくっている。色画用紙を切り、目や耳などをつくっている。空き箱や筒をはさみで切るのは難しそうである。
題材名「こころのはなをさかせよう」(絵):1・2 年上巻 p.47

分析メモ：画用紙にパスで花の絵をかき、花のアウトライン（曲線やギザギザ）をはさみで切り抜いて掲示している。
題材名「みんなでワイワイ！紙けん玉」（工作）：1・2 年下巻 pp. 14-15
分析メモ：厚紙、割り箸、風糸などでけん玉をつくって遊んでいる。厚紙や風糸は、はさみで切っている。
題材名「ひらめきコーナー」（工作）：1・2 年下巻 pp. 18-19
分析メモ：紙皿や紙コップで絵が変わるおもちゃ、揺れるおもちゃ、吊す飾りなどをつくっている。切断は、はさみを使っていると思われる。
題材名「のりのりおはながみで」（工作）：1・2 年下巻 pp. 28-29
分析メモ：はさみでお花紙を切り、窓ガラスに糊で貼り付けて、構成遊びをしている。形を組み合わせたり、重ねたりして形や色の見え方を楽しんでいる。
題材名「すけるん たんじょう」（立体）：1・2 年下巻 pp. 34-35
分析メモ：半透明のファイルをはさみで切り、折り曲げたり丸めたり、組み合わせたりして空想的な夢の生き物をつくっている。色セロハンをはさみで切って貼ったり、カラーペンでかいたりして模様をつくっている。
題材名「へんしんしよう」（鑑賞）：1・2 年下巻 pp. 36-37
分析メモ：箒や雨傘、塵取り、大きな布などを持って、ダチョウやカエル、ゾウなどに変身して楽しんでいる。色画用紙やスズランテープなどをはさみで切って貼り付けている。製作したものの一部分に段ボールが見られるが、段ボールカッターを使っているかどうか分からない。
題材名「あなのむこうはふしぎなせかい」（絵）：1・2 年下巻 p. 40
分析メモ：画用紙にはさみで穴を開けて、考えたことをパスで絵に表している。パスで人のかいて、はさみで切り取り、絵の上に立てている。
題材名「めざせ！カッターナイフ名人」（工作）：1・2 年下巻 p. 41
分析メモ：カッターナイフを使って色画用紙を切る活動。切った形を黒い色画用紙の上に構成したり、目や鼻、口など切り抜いて顔をつくったり、細長く切った色画用紙を組み合わせで帽子をつくったりしている。
題材名「まどのあるたてもの」（工作）：1・2 年下巻 pp. 42-43
分析メモ：表裏色違い工作紙をカッターナイフで切り、折り曲げて立たせ、建物をつくっている。カッターナイフで色々な形の窓を開けている。
題材名「いっばいうつして」（絵）：1・2 年下巻 pp. 44-45
分析メモ：型紙を置いてローラーを転がし、ステンシルやマスキングの表現を楽しんでいる。型紙は、はさみで切っている。
題材名「かぶってへんしん」（工作）：1・2 年下巻 pp. 46-47
分析メモ：空き容器にお花紙を重ねて貼り、張り子のお面をつくっている。適宜ハサミを使っている。

第1学年及び第2学年において紙や身近な材料を切る活動が見られる題材は、日本文教出版が21題材（絵

5、立体2、工作12、造形遊び2）、開隆堂出版が18題材（絵4、立体1、工作12、鑑賞1）であった。そのうち、カッターナイフを使っていると思われる題材は、日本文教出版が2題材、開隆堂出版が2題材、段ボールカッターを使っていると思われる題材は、日本文教出版が1題材、開隆堂出版では見られなかった。厚紙や空き箱の切断は、工作ばさみでは難しい場合がある。適宜、万能ばさみなどを用いるべきである。

表5 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材（日本文教出版令和2年発行3・4年上巻・下巻）^{7) 8)}

題材名「カラフルフレンド」（立体）：3・4 年上巻 pp.10-11
分析メモ：ポリ袋や色画用紙、綿、毛糸などを使って生き物をつくっている。切断は、はさみを使っている。
題材名「ぬのをつないで」（造形遊び）：3・4 年上巻 pp.12-13
分析メモ：布同士を結んでつないだり、紐でつないだりして野外の造形遊びを楽しんでいる。布や紐の切断は、はさみを使っている。
題材名「くるくるランド」（工作）：3・4 年上巻 pp.14-15
分析メモ：（工作用）色画用紙をはさみやカッターナイフで切り、海や山、新幹線、遊園地などをつくっている。台紙の上にハトメを使って、円形のジオラマが回転する作品になっている。
題材名「ふき上がる風にのせて」（工作）：3・4 年上巻 pp.20-21
分析メモ：ポリ袋やスズランテープを使って風で浮き上がるものをつくって遊んでいる。切断は、はさみを使っている。
題材名「クリスタルアニマル」（立体）：3・4 年上巻 pp.26-27
分析メモ：ペットボトルなどの光りを通す空き容器を油性ペンで着色し、動物をつくっている。空き容器は、工作用ばさみで切っていると思われる。
題材名「パタパタひらくと」（絵）：3・4 年上巻 pp.28-29
分析メモ：段ボール箱を開いて絵をかいている。切断は、段ボールカッターを使っている。
題材名「「小さな自分」のお気に入り」（造形遊び）：3・4 年上巻 pp.30-31
分析メモ：「小さな自分」を絵にかいて、はさみで切り取り、野外に置いて周囲を飾り付けている。
題材名「ひらいて広がるふしぎなせかい」（絵）：3・4 年上巻 pp.36-37
分析メモ：画用紙をはさみやカッターナイフで切り、絵の中に開く仕組みをつくっている。切り開くことで表したい様子を想像し、どのように表すのか考え、絵をかいている。
題材名「クミクミックス」（造形遊び）：3・4 年上巻 pp.40-41
分析メモ：段ボールをたくさん集めて、裂いたり、段ボールカッターで切ったりして組み合わせ、面白い形をつくっている。
題材名「ゴムゴムパワー」（工作）：3・4 年上巻 pp.44-45

紙や身近な材料を切る用具に関する一考察

分析メモ：輪ゴムで動く仕組みをつくり、空き箱や空き容器を使って亀やうさぎ、猫やニワトリなどをつくっている。色画用紙を切り、動物の顔をつくっている。切断は、はさみやカッターナイフを使っていると思われる。
題材名「マグネットマジック」(工作):3・4年上巻 pp.50-51
分析メモ：色画用紙や片面段ボールをはさみやカッターナイフで切り、磁石で貼るものや動くものを考えてつくっている。緑日など様子の平面的な製作例、サーカスなど立体的な製作例が載っている。
題材名「ひもひもワールド」(造形遊び):3・4年上巻 pp.52-53
分析メモ：色々な色の紐を図工室に張り巡らせて空間の変化を楽しんでいる。紐ははさみで切っている。
題材名「いろいろうして」(絵):3・4年上巻 pp.54-55
分析メモ：画用紙や片面段ボールをはさみで切り、形をつくって、紙版画に表す活動である。
題材名「絵の具でゆめもよう」(絵):3・4年下巻 pp.8-9
分析メモ：はさみで切り取った型紙を使って、ステンシルやマスキングの技法で表している。スタンピングやドリップングなどの技法で模様をつくった画用紙をはさみで切り、それらを再構成して表現している。
題材名「ここにいたい」(造形遊び):3・4年下巻 pp.10-11
分析メモ：大きな段ボール箱を主材料に、野外で家などをつくっている。切断は、段ボールカッターを使っている。
題材名「コロコロガーレ」(工作):3・4年下巻 pp.12-13
分析メモ：片面段ボールや画用紙、(工作用)色画用紙を使ってビー玉が転がるコースをつくっている。つくりたいコースの感じに合わせてはさみやカッターナイフで形や色を切り取り、組み合わせている。
題材名「ここをつつんだら」(造形遊び):3・4年下巻 pp.20-21
分析メモ：半透明の長いシートを使って、校庭の遊具などを包んで遊んでいる。切断は、はさみを使っている。
題材名「つなぐんぐん」(造形遊び):3・4年下巻 pp.24-25
分析メモ：枝や丸めた紙、割り箸を組み上げてつくっている。はさみは材料を結ぶための紐を切るときに使っている。
題材名「おもしろだんボールボックス」(工作):3・4年下巻 pp.28-29
分析メモ：段ボール箱を段ボールカッターで切って筆記用具などの小物入れや本棚などをつくっている。つくりたい箱に合わせて色画用紙などをはさみやカッターナイフで切って貼っている。
題材名「光のさしこむ絵」(絵):3・4年下巻 pp.32-33
分析メモ：プラスチック段ボール、色セロハンなど光を通す材料をはさみやカッターナイフで切って構成し、絵をつくっている。
題材名「これでえがくと」(絵):3・4年下巻 pp.40-41
分析メモ：布や片面段ボール、紐などをはさみやカッターナイフで切って構成し、絵をつくっている。
題材名「カードでつたえる気持ち」(工作):3・4年下巻 pp.42-43
分析メモ：色画用紙で動く仕組みを考えたカードをつくっている。掲載作品は色画用紙を折ってはさみで切ったものが多く見られる。

題材名「言葉から形・色」(絵):3・4年下巻 pp.44-45
分析メモ：スパッタリングやマープリングなどの技法で模様をつくった画用紙をはさみで切り、それら再構成して表現している。
題材名「まどをのぞいて」(造形遊び):3・4年下巻 pp.46-47
分析メモ：窓に色セロハンなどをはさみで切って貼り、形や色の構成を楽しんでいる。
題材名「ようこそ！ゆめのまちへ」(立体):3・4年下巻 pp.48-49
分析メモ：大きな段ボール箱をたくさん集めて構成し、建物やトンネルをつくっている。切断は、段ボールカッターを使っている。
題材名「ゴー！ゴー！ドリームカー」(工作):3・4年下巻 pp.50-51
分析メモ：ペットボトルの蓋や竹ひご、輪ゴムなどで走る仕組みをつくっている。つくりたい自転車に合わせて色画用紙などをはさみで切って貼っている。カッターナイフも適宜使っていると思われる。

表 6 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材（開隆堂出版令和2年発行3・4年上巻・下巻）^{9) 10)}

題材名「ふくろの中には、何が…」(工作):3・4年上巻 pp.14-15
分析メモ：紙コップや空き容器などを使い、紙袋の中に家や海などの自分で想像した世界をつくっている。紙コップ、ストロー、モールなどをはさみで切っている。
題材名「ひらめきコーナー」(工作):3・4年上巻 pp.18-19
分析メモ：紙を手でもんでしわしわにしたものや、細長く切った色画用紙で入れ物や動物をつくっている。はさみやカッターナイフの使い方にしっかり慣れることが求められる。
題材名「光サンドイッチ」(工作):3・4年上巻 pp.24-25
分析メモ：色セロハンなどをトレーシングペーパーではさみ、光を通す形をつくっている。色セロハンや片面段ボールなどをはさみやカッターナイフで切っている。
題材名「でこぼこさん大集合」(絵):3・4年上巻 pp.28-29
分析メモ：厚紙や緩衝材、紐などを切って貼り付けた版にローラーでインクを付けて刷っている。様々な材料をはさみで切っている。
題材名「さわってわくわく」(絵):3・4年上巻 pp.38-39
分析メモ：綿や毛糸、緩衝材など身近な材料を集めて、画面の上に構成してつくっている。様々な材料をはさみで切っている。
題材名「線と線が集まって」(絵):3・4年上巻 p.44
分析メモ：厚紙をはさみで切った型紙を使ってカラーペンで模様づくりをしている。
題材名「へん身だんボール」(工作):3・4年上巻 p.45
分析メモ：段ボール箱を被る、足に通すなどして、ロボットや宇宙人に変身して楽しんでいる。はさみや段ボールカッターを使って切っている。
題材名「みんなでオン・ステージ！」(工作):3・4年上巻 pp.46-47
分析メモ：空き箱や筒などをつかって弦楽器をつくり、カラーポリ袋で衣装をつくってみんなで演奏を楽しんでいる。切断は、主にははさみを使っているようである。

題材名「つないで組んですてきな形」(工作):3・4年下巻 pp.14-15
分析メモ:紙バンドを使って車やバッグ、アスレチックや船、恐竜などをつくっている。紙バンドの切断は、主にはさみを使っているようである。
題材名「つなぐれ、広がれ!だんボール」(造形遊び):3・4年下巻 pp.16-17
分析メモ:段ボールを使って、数人が入れるスペースをつくるなどして楽しんでいる。段ボールの切断は、段ボールカッターやカッターナイフを使っている。
題材名「ひらめきコナー」(工作):3・4年下巻 pp.18-19
分析メモ:牛乳パックの折り筋を生かして羽がバタバタする鳥や口がパクパクするゾウなどをつくっている。切り開いて独楽をつくっている。輪切りの形を組み合わせて魚など吊るして飾っている。はさみやカッターやカッターナイフを使うことが想定できる。
題材名「かみわざ!小物入れ」(工作):3・4年下巻 pp.20-21
分析メモ:表裏色違い工作紙をはさみやカッターナイフで切り、箱状の形をいくつかつくり、組み合わせ方を工夫して独創的な小物入れをつくっている。箱のつくり方が図で示されている。
題材名「本から飛び出した物語」(工作):3・4年下巻 pp.26-27
分析メモ:段ボールや紙粘土、蓋や紐などの身近な材料を使って、物語の一場面をつくっている。用具としてはさみやカッターナイフが図で示されている。
題材名「飛び出すハッピーカード」(工作):3・4年下巻 pp.30-31
分析メモ:二つに折った色画用紙を開くと中から絵が起き上がったように動いたりする仕組みのあるカードをつくっている。紙を立たせる工夫と飛び出す仕組みが図で示されている。切断は、はさみやカッターナイフを使っている。
題材名「キラキラワールド」(絵):3・4年下巻 p.33
分析メモ:光る紙やテープ、アルミ箔やモールなどキラキラ光る材料をはさみで切り、台紙の上に構成して絵をつくっている。
題材名「学校もりあげマスコット」(絵):3・4年下巻 p.34-35
分析メモ:いたら楽しくなるようなマスコットをかいてはさみで切り、学校内の思いのある場所に置いている。切断は、はさみを使っている。
題材名「ゆめいろらんぷ」(工作):3・4年下巻 p.46-47
分析メモ:色セロハンや空き容器などの光を通す材料とLEDライトを使って独創的なランプをつくっている。用具としてペットボトルが切れるはさみが図で示されている。

第3学年及び第4学年においては、日本文教出版が24題材(絵7、工作8、立体3、造形遊び6)、開隆堂出版が17題材(工作11、絵5、立体0、造形遊び1)であった。そのうち、カッターナイフを使っていると思われる題材は、日本文教出版が9題材、開隆堂出版が6題材、段ボールカッターを使っていると思われる題材

は、日本文教出版が5題材、開隆堂出版が2題材であった。

第3学年及び第4学年になると、カッターナイフや段ボールカッターを使う題材が増えている。日本文教出版「みんなでオンステージ」など、空き箱や筒などの切断は、工作ばさみでは難しい場合がある。適宜、万能ばさみなどを用いるべきである。開隆堂出版「ゆめいろランプ」では、ペットボトルが切れるはさみを図で示している点が評価できる。

表7 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材 (日本文教出版令和2年発行5・6年上巻・下巻)^{11) 12)}

題材名「あんなところがこんなところに見えてきた」(造形遊び):5・6年上巻 pp.10-11
分析メモ:色画用紙などをはさみやカッターナイフで切って校舎内の廊下や階段に貼り、場所の見え方が変化する楽しさを味わっている。
題材名「のぞいてみると」(立体):5・6年上巻 pp.12-13
分析メモ:段ボール箱の中に紙粘土や身近な材料を使ってジオラマのような小さな世界をつくっている。はさみ、カッターナイフ、段ボールカッターを使っている。
題材名「心のもよう」(絵):5・6年上巻 pp.14-15
分析メモ:絵の具で模様づくりをした画用紙をはさみで切って構成している。
題材名「カードを使って」(鑑賞):5・6年上巻 pp.16-17
分析メモ:絵の具などで模様づくりをした画用紙から気に入った部分をはさみやカッターナイフで切り取ってカードにしている。それらのカードをグループ分けしたり、題名をつけたりして楽しんでいる。
題材名「まだ見ぬ世界」(絵):5・6年上巻 pp.26-27
分析メモ:絵の具で線や面をつくり、はさみで切って構成している。
題材名「ミラクル!ミラーステージ」(立体):5・6年上巻 pp.38-39
分析メモ:鏡を生かした世界を楽しみながらつくっている。切断は、はさみやカッターナイフを使っている。
題材名「光と場所のハーモニー」(造形遊び):5・6年上巻 pp.44-45
分析メモ:紙コップなどの身近な材料でつくり、光を当てて影の見え方を楽しんでいる。切断は、はさみやカッターナイフを使っている。
題材名「伝え合いたい思い」(工作):5・6年上巻 pp.52-53
分析メモ:校庭や校舎内に置く表示やポスターをつくっている。切断は、一部分カッターナイフを使っている。
題材名「おもしろ筆」(工作):5・6年下巻 pp.8-9
分析メモ:小枝と麻の繊維や紐などで筆をつくっている。切断は、はさみを使っている。小刀は図で示されていない。
題材名「ここから見ると」(造形遊び):5・6年下巻 pp.12-13

紙や身近な材料を切る用具に関する一考察

分析メモ：廊下や階段など、場所の奥行を使って、切った色画用紙などを貼り、見る人が楽しくなるものをつくっている。
題材名「光の影」（立体）：5・6 年下巻 pp.14-15
分析メモ：白いスポンジを段ボールカッターで切り、形をつくっている。
題材名「くるくるクランク」（工作）：5・6 年下巻 pp.16-17
分析メモ：空き箱などを利用してクランクの仕組みで動くものをつくっている。空き箱などに色画用紙を鳥や星の形にカッターナイフなどで切って貼りつけている。
題材名「音のする絵」（絵）：5・6 年下巻 pp.20-21
分析メモ：色セロハンや色紙などをはさみで切って構成している。
題材名「自然を感じるすてきな場所で」（造形遊び）：5・6 年下巻 pp.22-23
分析メモ：半透明のシートや紙テープをはさみで切って、風になびくものをつくっている。
題材名「すてきな明かり」（工作）：5・6 年下巻 pp.26-27
分析メモ：光を通す材料をカッターナイフで切り、ランプシェードをつくっている。はさみで色セロハンや和紙を好きな形に切って、貼り付けている。
題材名「感じて考えて」（絵）：5・6 年下巻 pp.30-31
分析メモ：画用紙や段ボール、布や縄などを切って貼り付け、凹凸のある画面をつくり、着色してつくっている。材料に応じて、はさみやカッターナイフ、段ボールカッターなどを使い分ける必要がある。
題材名「思い出のあの場所に」（造形遊び）：5・6 年下巻 pp.44-45
分析メモ：色画用紙やスズランテープなどをつかって校庭や校舎内の見え方を変えて楽しんでいる。はさみを使っている。
題材名「ドリームプロジェクト」（工作）：5・6 年下巻 pp.46-47
分析メモ：空き箱や空き容器、段ボールや紙粘土などを使って、環境や安心などの社会の問題から主題を思い付き、乗り物や街などをつくっている。切断は、はさみやカッターナイフを使っている。

題材名「だんボールで、試して、つくって」（立体）：5・6 年上巻 pp.38-39
分析メモ：段ボールを切って立体的に構成し、独創的なタワーや生き物、ピアノコンサートの様子、腕時計、船などをつくっている。用具としてはさみとカッターナイフが図で示されている。段ボールカッターは示されていない。
題材名「そっと見てね、ひみつの景色」（工作）：5・6 年上巻 pp.42-43
分析メモ：紙粘土やスチレン容器、カラー片面段ボールなどの身近な材料を使って空き箱の中にすてきな場所をつくっている。空き箱には窓を開け、覗くと小さな世界が見える。用具としてはさみとカッターナイフが図で示されている。段ボールカッターは示されていない。
題材名「木と金属でチャレンジ」（工作）：5・6 年下巻 pp.14-15
分析メモ：木材、針金、空き缶などを使って独創的な世界や生き物をつくっている。用具として小刀、ペンチ、ラジオペンチ、万能ばさみが図で示されている。はさみやカッターは示されていない。
題材名「ひらめきコーナー」（工作）：5・6 年下巻 pp.18-19
分析メモ：色画用紙や工作紙、紙テープを使って、人や動物の位置が入れ替わるおもちゃや、絵が入れ替わるカードをつくっている。紙バンドを使って、魚やリス、ティーセットなどの形をつくっている。はさみとカッターナイフを使うことが想定できる。
題材名「カット、ベタッと、すてきな形」（工作）：5・6 年下巻 p.21
分析メモ：色画用紙をはさみやカッターナイフで切ったり穴を開けたりして重ね、形や色の構成をして抽象的な世界をつくっている。
題材名「ひびき合う形や色を求めて」（絵）：5・6 年下巻 pp.36-37
分析メモ：布や紐などを切って構成し、抽象的な絵をつくっている。カッターナイフが図で示されている。
題材名「夢の新製品」（工作）：5・6 年下巻 pp.42-43
分析メモ：段ボール、色画用紙、紙粘土、針金、空き容器や毛糸などの身近な材料を使って、あったらいいなと思う夢の新製品をつくっている。用具としてはさみとペンチが図で示されている。カッターナイフや万能ばさみは示されていない。

表 8 紙や身近な材料を切る活動に関連した教科書題材（開隆堂出版令和 2 年発行 5・6 年上巻・下巻）¹³⁾ ¹⁴⁾

題材名「ひらめきコーナー」（工作）：5・6 年上巻 pp.18-19
分析メモ：表裏色違い工作紙を切ったり折ったりしてすてきな形を見付け、モビールにしたり、吹いて回して遊ぶものをつくったりしている。「紋切り遊び」の折り方、切り方が図で示され、文字の形を切り抜く。はさみやカッターやカッターナイフを使うことが想定できる。
題材名「コロがるくんの旅」（工作）：5・6 年上巻 pp.24-25
分析メモ：段ボールや片面段ボール、工作用紙、筒など身近な材料を使って玉（コロがるくん）が転がるコースをつくっている。紙粘土やアルミホイルを手で丸めて顔をかき、自分だけのコロがるくんをつくって転がして遊んでいる。用具としてはさみが図で示されている。

第 5 学年及び第 6 学年においては、日本文教出版が 18 題材（絵 4、工作 5、立体 3、造形遊び 5、鑑賞 1）、開隆堂出版が 9 題材（絵 1、立体 1、工作 7、造形遊び 0）であった。そのうち、カッターナイフを使っていると思われる題材は、日本文教出版が 10 題材、開隆堂出版が 6 題材、段ボールカッターを使っていると思われる題材は、日本文教出版が 3 題材、開隆堂出版が 3 題材であった。

開隆堂出版「木と金属でチャレンジ」では、小刀と万能ばさみを図で示しているが、万能ばさみを示しているのは、この 1 題材だけである。万能ばさみは、空き缶を切る用具として示されている。

活動例、作品例から様々な材料が使われていることが

想定できるが、材料に応じた切る用具を絵で示していない題材が多い。

IV. まとめ

本稿は、紙や身近な材料を切る活動に着目し、学習指導要領解説や図画工作の教科書にどのような切る用具が示されているか、その扱いに関わる指導はどのように示されているのかを調査した。

教科書は、日本文教出版令和2年発行の6冊と開隆堂出版令和2年発行の6冊、計12冊を対象とした。その結果、はさみは、両社共に1・2年上巻の巻末辺りに用具や材料の扱いに関わる資料として示され、カッターナイフと段ボールカッターは、両出版社共に1・2年下巻の巻末辺りに用具や材料の扱いに関わる資料として示されていた。

段ボールカッターをしっかりと扱っていると考えられる題材数は、両出版社を合わせると、1・2年上下巻が1、3・4年上下巻が7、5・6年上下巻が6であった。

段ボールカッターは、1・2年下巻の巻末辺りに資料として示されていたが、段ボールカッターをしっかりと扱っていると考えられる具体的な題材は、主に3・4年で示されていることが分かった。

日本文教出版は、3・4年上巻の巻末辺りに波型に切れるはさみ、糸切りばさみ、ペットボトルばさみを紹介している点が評価できる。

開隆堂出版は、1・2年上巻の巻末辺りに糸切りばさみ、裁ちばさみ、波型に切れるはさみ、万能ばさみを紹介している点が評価できる。小刀と万能ばさみを図で示している題材は、5・6年下巻に一つだけで、万能ばさみは、空き缶を切る用具として示されていた。

身近な材料を扱う具体的な題材について見ると、教科書の活動例の写真からはどの材料にどの用具を使用したのか分かりにくいページが両出版社共に多かった。

工作ばさみだけでなく、用途に応じた切る用具を使い分けることができるよう、適宜指導が必要であると考えられる。たとえば、ペットボトルを切る場合、専用のはさみを使いたい。竹ひごを切るは、万能ばさみが適している。厚みのある紙筒は、カッターナイフで切るのは難しく、危険であり、のこぎりを用いると切りやすく安全である。教科書において、身近な材料に応じた切る用具と方法を示すことが必要であると考えられる。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版 平成20年8月31日発行
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』日本文教出版 平成30年2月28日発行

行

- 3) 日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2上 たのしいな おもしろいな』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 4) 日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2上 たのしいな おもしろいな』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 5) 日本造形教育研究会『わくわくするね 図画工作1・2上』開隆堂出版 令和2年2月5日発行
- 6) 日本造形教育研究会『みつけたよ 図画工作1・2下』開隆堂出版 令和2年2月5日発行
- 7) 日本児童美術研究会『図画工作3・4上 ためしたよ 見つけたよ』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 8) 日本児童美術研究会『図画工作3・4下 ためしたよ 見つけたよ』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 9) 日本造形教育研究会『できたらいいな 図画工作3・4上』開隆堂出版 令和2年2月5日発行
- 10) 日本造形教育研究会『力を合わせて 図画工作3・4下』開隆堂出版 令和2年2月5日発行
- 11) 日本児童美術研究会『図画工作5・6上 見つめて 広げて』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 12) 日本児童美術研究会『図画工作5・6下 見つめて 広げて』日本文教出版 令和2年1月15日発行
- 13) 日本造形教育研究会『心をひらいて 図画工作5・6上』開隆堂出版 令和2年2月5日発行
- 14) 日本造形教育研究会『つながる思い 図画工作5・6下』開隆堂出版 令和2年2月5日発行

走・跳・投の粗形態の獲得を目指した幼児向けリズム体操の開発

加登本 仁（安田女子大学）

Development of Rhythm Exercises for Young Children to Acquire the Rough Forms of Running, Jumping, and Throwing

Hitoshi Kadomoto (Yasuda Women's University)

【Abstract】

The purpose of this study was to develop a new rhythmic exercise for young children aimed at acquiring the rough forms of running, jumping, and throwing. At first, we have organized the points of movements that expected to be experienced in early childhood by referring to the developmental stage of running / jumping / throwing movements. In the "running movement", movements such as moving the elbows back and forth, lifting the knees high, and in the "jumping movement", the swing of both arms with the elbow extended, in the "throwing motion", the movement of twisting the body, the step of the foot opposite to the throwing arm, the movement of pulling the elbow, etc. are important points as "basic movements". Next, through the analysis of the motor structure of the two rhythm exercises, the basic movements of "standing", "squatting", "turning", "walking", "running", "jumping", and "stopping" were common things. In addition, it was clarified that, out of 84 basic movements, it was composed of about 10 movements centered on the movements of the equilibrium system and the movements of the mobile system. Then, based on these considerations, we developed a new rhythm exercise "Uki-uki Taisou".

キーワード：幼児 リズム体操 走・跳・投の運動

研究の目的

近年、子どもを取り巻く社会的・自然的環境の変化により子どもの生活から運動の機会が奪われ、幼児期における「基本的な動きの習得」が課題とされている（文部科学省，2012；日本学術会議，2017）。なかでも、「まっすぐに走れない、立ち幅跳びにおいて両足で踏み切り両足で着地できない、転んでも手をつけない、正しく投げられないといった子どもが増加している」（日本学術会議，2017）という報告にみられるように、走・跳・投に関する基本的な動きの習得は喫緊の課題であると考えられる。

幼児期の運動促進を目指して、2012年に文部科学省は「幼児期運動指針」を策定し、ガイドブックや普及用パンフレットを発行した。そしてこれまでに自治体や園単位では様々な取り組みが報告されているが、家庭との連携や運動の日常化が課題として挙げられており、家庭での運動機会の充実に向けた方策が検討される必要がある。

家庭での運動機会に着目すると、朝のNHK教育番組「おかあさんといっしょ」等の幼児向けテレビ体操を視聴し、その模倣を通して運動に親しむ子どもの姿がある。NHKエデュケーショ

ナルによれば、「おかあさんといっしょ」の体操コーナーは、「日常生活ではあまり体験することの少ない動きや、現代社会で失われつつある動きなどが取り入れられていて、子どもたちが、からだをできるだけ多様に動かせるようになっている」とされる。2019年4月からの「からだ☆ダンダン」では、現代社会で体験することの少なくなったしゃがむ動作や四股を踏む動作、転んだ時にとっさに身を守る両手両足運動などが取り入れられているという。同コーナーは1961年4月以来、半世紀以上も親しまれているものであり、2005年以降は発育発達や幼児体育の研究者が監修を務め、「基本的な動き」の習得を意図した内容構成となっている。しかし、多様な動きの経験を意図した体操ではあるが、走・跳・投に関する「基本的な動き」が意図的に盛り込まれたリズム体操はあまりみられない。

現在、小学校体育科では、「児童の投能力の低下傾向が引き続き深刻な現状にある」ことから、「投の運動（遊び）」を加えて指導することができるとし、投の粗形態の獲得や遠投能力の向上が期待されている（文部科学省，2017）。また、高本ら（2003）は走・跳・投の能力について、およそ小学校低学年までは体力要因より動作の発達の影響が大きいことを明らかにし

ている。つまり、走・跳・投の粗形態を幼児期から豊富に経験しておくことは、小学校以降の運動学習の充実にもつながる意義があると考えられる。

以上のことから本研究では、子どもが自発的に取り組み、楽しみながら動きを習得できるリズム体操に着目し、幼少期に身につけさせたい走・跳・投の粗形態の獲得を目指した新たなリズム体操を開発することを目的とした。

研究の方法

1. 走・跳・投の動作発達分析

本研究ではまず、日本スポーツ協会の示す3～6歳を対象とした走・跳・投の「動作の発達段階の特徴」、及び小学校児童の全学年を対象に走・跳・投の動作の発達を検討した高本ら（2003）の論文を参考に、幼児期に身につけさせたい走・跳・投に関する「基本的な動き」を抽出した。

2. 既存のリズム体操の運動構造の分析

次いで、NHK「おかあさんといっしょ」の体操コーナーで親しまれる「ブンバ・ポーン！」（2014年4月～2019年3月）と「からだ☆ダンダン」（2019年4月～）を対象として、体育科学センター（1980）が示す84の「基本的動作とその分類」を視点として動きの構造を分析し、リズム体操に共通して含まれる動きや内容構成の特徴を考察した。

(1) 資料の収集

2019年11月に、教員・保育士養成課程に在籍する大学2年生38名を対象として調査を行った。対象者には、体操の動画を1回視聴してもらい、その後、動画を見ながら実技を3回行った。その後、「基本的動作」84項目の表（表1）を記した調査用紙を配布し、各体操に含まれている動作を○で囲むよう指示した。記入の間も動画を2回流し、体操の動きを確認できるようにした。この手順を①「からだ☆ダンダン」、②「ブンバ・ポーン！」の順に行った。記入後、調査用紙はその場で回収した。

表1 基本的動作とその分類（体育科学センター、1980をもとに筆者作成）

カテゴリー	動作の内容	個々の動作		
平衡系の動作	姿勢変化	たつ・たちあがる かがむ・しゃがむ ねる・ねころぶ まわる ころがる	さかだちする おきる・おきあがる つまかさねる・くむ のる のりまわす	わたる あるきわたる ぶらさがる うく
移動系の動作	上下運動	のぼる あがる・とびのる とびつく	とびあがる はいのぼる・よじのぼる おりる	とびおりる すべりおりる とびこす
	水平動作	はう およぐ あるく ふむ	すべる はしる・かける・かけっこする スキップ・ホップする 2ステップ・ワルツする	ギャロップする おう・おいかける とぶ
	回避動作	かわす かくれる くぐる・くぐりぬける	もぐる にげる・にげまわる とまる	はいる・はいりこむ
操作系の動作	荷重動作	かつぐ ささえる はこぶ・はこびいれる もつ・もちあげる・もちかえる あげる	うごかす こぐ おこす・ひっぱりおこす おす・おしださす おさえる・おさえつける	つきおとす なげおとす おぶう・おぶさる
	脱荷重動作	おろす・かかえておろす うかべる	おりる もたれる	もたれかかる
	捕捉動作	つかむ・つかまえる とめる あてる・なげあてる・ぶつける いれる・なげいれる	うける うけとめる わたす ふる・ふりまわす	まわす つむ・つみあげる ころがす ほる
	攻撃的動作	たたく つく うつ・うちつける・うちとばす わる なげる・なげあげる	くずす ける・けりとばす たおす・おしたおす しばる・しばりつける あたる・ぶつかる	ひく・ひっぱる ふりおとす すもうをとる

(2) 分析の方法

「基本的動作」84項目について、○をつけた人数を算出するとともに、38名に対する人数を「指摘率」として算出し、指摘率の高い項目順に並べ替えた。指摘率が50%を超える項目を、体操に含まれる基本的動作であると判断し、指摘率が20%以下の項目は分析から除外した。「基本的動作」84項目は、姿勢変化で構成される「平衡系の動作」と、上下運動、水平動作、回避動作で構成される「移動系の動作」、荷重動作、脱荷重動作、捕捉動作、攻撃的動作で構成される「操作系の動作」に区分されている。各カテゴリーについて2つの体操に含まれる基本的動作の特徴や共通してみられる動作について考察した。

3. 運動内容の構成とテーマの設定

上記の基礎作業を経て、走・跳・投の粗形態の獲得を目指した3分間のリズム体操の運動内容を構成した。それらを子どもたちが楽しく模倣できるよう、全体、及び各パートのテーマを設定した。

結果と考察

1. 走・跳・投の動作発達における幼児期の課題

幼児期の走・跳・投の動作の発達段階について、日本スポーツ協会は表2～4のように各動作の発達を5段階で示している（日本スポーツ協会ホームページ）。このうち、パターン4～5が目標となる動きであり、それに至るまでのポイントを抽出すると、以下のようにまとめることができる。

「走る動作」では、「両腕のスウィング」や「足の蹴り上げ」、「膝の伸展」が挙げられ、肘を大きく前後に動かしたり、膝を高く持ち上げたりする動きが重要であると考えられた。

「跳ぶ動作」では、「肘を伸ばしたバックスウィング」や「両腕を大きく前上方に振り出す」が挙げられ、肘を伸展させた両腕のスウィングが重要であると考えられた。「投げる動作」では、「ひねる動作」や「投射する腕と逆側の足のステップ」、「windアップ動作」が挙げられ、体を捻る動きや足のステップ、肘を引いて振りかぶる動きが重要であると考えられた。

加えて、小学校児童の走・跳・投動作の発達に関する高本ら（2003）の研究では、走運動について「腕振り」「膝、足首の伸展」「足の蹴り上げ」「大腿の引き上げ」、跳運動については「腕振り込み」「沈み込み」「足、膝、腰の伸展」「体幹前傾」「着地時前方への脚の振り出し」「着地時沈み込み」、投運動については、「投げ手腕」「バックスウィング時体幹後傾」「フォロースルー」「体重移動」「足の踏み出し」「体幹回転」「投げ手反対腕」という観点が示されている。これらを踏まえて、リズム体操に取り入れる運動内容を構成することとした。

表2 「走る動作」の発達段階の特徴

「走る動作」の発達段階の特徴	動作パターン
パターン1 両腕のスウィングが見られない	
パターン2 前方で腕をかくような動きや、左右の腕のバランスがとれていないスウィングである	
パターン3 十分な足の蹴り上げがある	
パターン4 大きな振動での両腕のスウィング動作がある	
パターン5 膝が十分に伸展し、水平方向にキックされる	

表3 「跳ぶ動作」の発達段階の特徴

「跳ぶ動作」の発達段階の特徴	動作パターン
パターン1 両腕がほとんど動かないか、跳躍方向と反対の後方にふる	
パターン2 両腕を側方へ引き上げ、肩を緊張させてすくめる	
パターン3 肘が屈曲する程度に、両腕をわずかに前方へ振り出す	
パターン4 肘をほぼ伸展しながら、両腕を前方に振り出す	
パターン5 バックスウィングから両腕を前上方へ大きく振り出す	

表4 「投げる動作」の発達段階の特徴

「投げる動作」の発達段階の特徴	動作パターン
パターン1 上体は投射方向へ正対したままで、支持面の変化や体重の移動は見られない	
パターン2 両足は動かず、支持面の変化はないが、反対側へひねる動作によって投げる	
パターン3 投射すると腕と同じ側の足の前方へのステップの導入によって、支持面が変化する	
パターン4 投射する腕と逆側の足のステップがともなう	
パターン5 パターン4の動作様式に加え、windアップ動作が見られる	

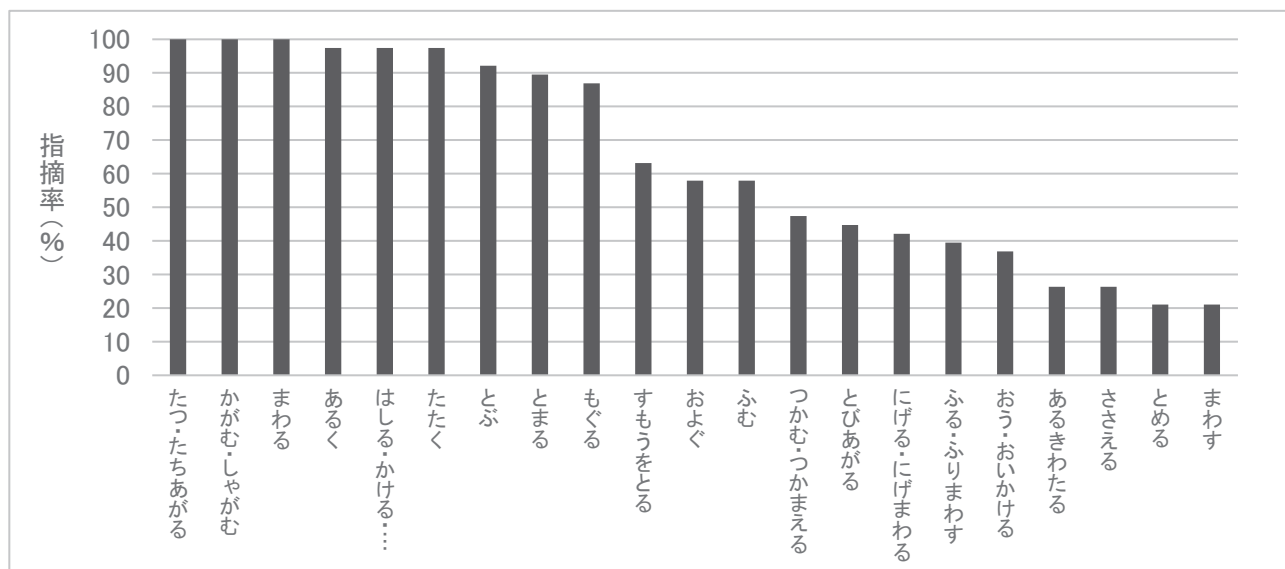


図1 「からだ☆ダンダン」に含まれる基本的動作 (n=38)

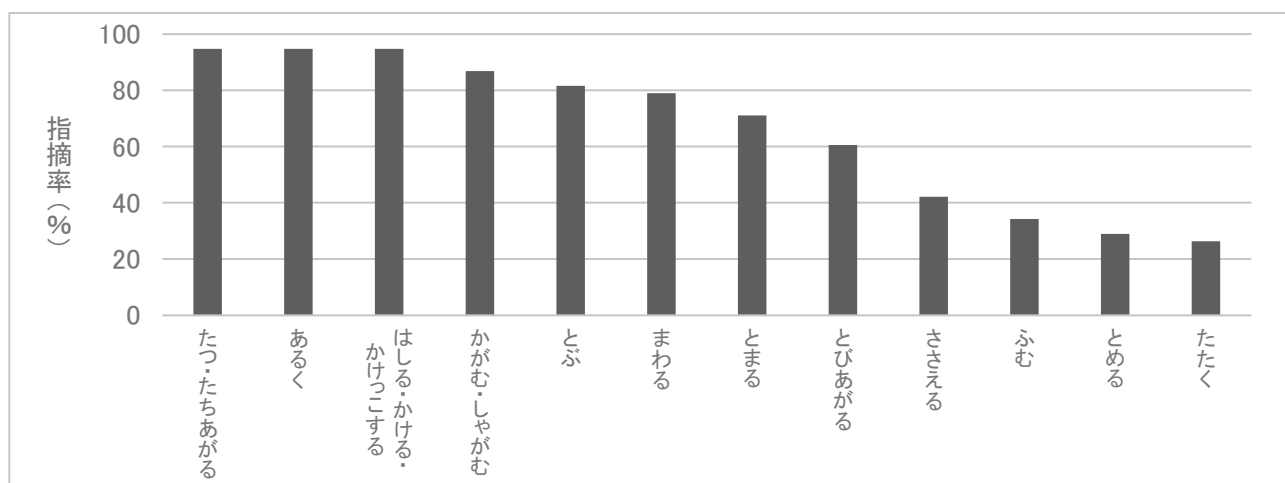


図2 「ブンバ・ポーン!」に含まれる基本的動作 (n=38)

2. リズム体操の運動構造の特徴

(1) 「からだ☆ダンダン」に含まれる基本的動作の特徴

図1は、「からだ☆ダンダン」に含まれる基本的動作について、指摘率の高いものから順に並べたグラフである。「からだ☆ダンダン」には指摘率80%以上の動きが9つ（「たつ・たちあがる」、「かがむ・しゃがむ」、「まわる」、「あるく」、「はしる・かける・かけこする」、「たたく」、「とぶ」、「とまる」、「もぐる」）、指摘率50%以上80%未満の動きが3つ（「すもうをとる」、「およぐ」、「ふむ」）、指摘率20%以上50%未満の動きが9つ（「つかむ・つかまえる」、「とびあがる」、「にげる・にげまわる」、「ふる・ふりまわす」、

「おう・おいかける」、「あるきわたる」、「ささえる」、「とめる」、「まわす」）含まれていると考えられた。指摘率50%以上の動きに着目すると、「たつ」「しゃがむ」「まわる」といった姿勢変化や、「あるく」「はしる」「とぶ」といった水平動作に加えて、「とまる」「もぐる」といった回避動作、「たたく」「すもうをとる」といった攻撃的動作が含まれている点が特徴であると考えられた。

(2) 「ブンバ・ポーン!」に含まれる基本的動作の特徴

図2は、「ブンバ・ポーン!」に含まれる基本的動作について、指摘率の高いものから順に並べたグラフである。「ブンバ・ポーン!」には、指摘率80%以上

の動きが5つ（「たつ・たちががる」、「あるく」、「はしる・かける・かけっこする」、「かがむ・しゃがむ」、「とぶ」）、指摘率50%以上80%未満の動きが3つ（「まわる」、「とまる」、「とびあがる」）、指摘率20%以上50%未満の動きが4つ（「ささえる」、「ふむ」、「とめる」、「たたく」）含まれていると考えられた。指摘率50%以上の動きに着目すると、「たつ」「しゃがむ」「まわる」といった姿勢変化や「あるく」「はしる」「とぶ」といった水平動作に加え、「とびあがる」上下運動や「とまる」回避動作が含まれている点が特徴であると考えられた。

(3)2つの体操の共通点と相違点

2つの体操には共通して、平衡系の動作である「姿勢変化」と移動系の動作である「水平動作」が多く含まれている傾向がみられた。特に、「たつ」「しゃがむ」「まわる」「あるく」「はしる」「とぶ」「とまる」は指摘率の高い項目であり、基本的動作のなかでも基本となる動きであると考えられる。相違点に着目すると、「からだ☆ダンダン」は「ブンバ・ボーン！」に比べて、「もぐる」「たたく」「すもうをとる」動き、すなわち移動系の回避動作や操作系の攻撃的動作が多く含まれていると考えられた。一方で、「ブンバ・ボーン！」には、「からだ☆ダンダン」にはあまりみられない「とびあがる」上下運動が多く含まれていると考えられた。また、指摘率50%以上の項目数に着目すると、「からだ☆ダンダン」が12項目であるのに対し、「ブンバ・ボーン！」は8項目であり、基本的動作のバリエーションは「からだ☆ダンダン」の方が多いと考えられた。

以上の結果から、子どもに親しまれるリズム体操には、共通して「たつ」「しゃがむ」「まわる」「あるく」「はしる」「とぶ」「とまる」という基本の動きが含まれていること、そして84の基本的動作のうち、平衡系の動作や移動系の動作を中心におよそ10前後の動きで構成されている傾向が読み取れた。操作系の動作の多くは用具などの物的環境や対人的環境を必要とする動きであり、リズム体操では扱いにくい動きであると考えられた。さらに、2つの体操はいずれも3分間で構成されていることが明らかとなった。

3. リズム体操の運動内容の構成

走・跳・投の運動のうち、特に投の運動に課題がみられることから、リズム体操で繰り返し行うサビの部分は投動作につながる動きで構成することとし、サルが飛び跳ねる動きをイメージした。そこでは、「肘を引く」「体幹後傾」「体重移動」の動きを意図した。

表5 「ウキウキたいそう」の歌詞と動きの構成

歌詞・セリフ	動き
「Are you ready?」「ウッキー！」 ウッキー ウッキー 手を振って ウッキー ウッキー 心弾む ウッキー ウッキー このリズムで ウッキー ウッキー 楽しく踊ろう 「バナナを探しに行くよー！」 「さあ手足をブラブラ」 右左 どっちかな？ バナナどこかに あるけれど 後ろはどうだ こっち？そっち？ あっちはどうだ？ みいつけた！ 静かに戻ろう 「げっくマさん！」 「こんにちは」 相撲で 勝負だ 1・2 1・2・3 雑巾 がけでも 1・2 1・2・3 「さあ もっと仲間を呼ぶよ」 おいでおいで ネコ ネコ おいでおいで カンガルー おいでおいで はにわ ジャジャジャジャ イエイ 「座って 舟に乗るよ」 「行ってきまーす」 舟をこいで 出かけよう 波がゆらゆら 揺れる 「あっ カエルさん！」 ビョンビョン カエルがビョン ビョンビョン カエルがビョン ペンギンさんもいるよ ペンギンさん とべな〜い×2 ペンギンさん とべたー！ おとととと スキップ♪ スキップ 肘上げて スキップ 膝上げて 走って どこまでもゆこう ピタッ！ 手のひら合わせて ヨガのポーズ いろんなところ いろんなひと たくさん出会う 大きくなる ウッキー ウッキー 手を振って ウッキー ウッキー 心弾む ウッキー ウッキー ウッキー ウッキー 最後は ポーズ！	肘を引く・体幹後傾 体重移動・腕を振る 肘を引く・体幹後傾 体重移動・腕を振る 前屈・右肩挙上 手首足首回旋 腰回旋・膝足首柔軟 腰回旋・膝足首柔軟 回る 体を捻る 前屈・逆さ感覚 手を振る ゆっくり歩く のけ反る 前屈 四肢を踏む 張り手・反対足を出す 背伸び・腕支持 前傾姿勢・腿上げ しゃがむ・上肢内転 手首伸展屈曲 両足跳躍 しゃがむ・肩外転内転 肩肘捻る 長座 V字バランス お尻歩き 骨盤を回す 後方にねころぶ・戻る 三角座り・背筋伸ばす しゃがむ 腕支持・腰上げ・立つ 肩外転内転・指を開く 手首回内回外 足首背屈・底屈 片足バランス バランス制御 スキップ・肘上げ スキップ・膝上げ 走る 止まる 片足バランス 体側柔軟・肩下制挙上 体側柔軟・肩下制挙上 回る・手首回内回外・ 肩挙上 腕を振る・沈み込み・ 両足跳び・両足着地 肘を引く・体幹後傾 体重移動・腕を振る しゃがむ・とぶ

他に投動作に関する動きとして、「腕を振る」（手を振って）、「体を捻る」（こっち？そっち？）、「投射する腕と逆側の足のステップ」（1・2・1 2 3）「手首伸展屈曲」（おいでおいで）を盛り込んだ。

走動作につながる動きとして、「スキップする」（スキップ）、「肘を上げる」（肘上げて）、「膝を上げる」（膝上げて）、「前傾姿勢」（雑巾がけでも）「腿上げ」（1・2・1 2 3）、「お尻歩き」（舟をこいで 出か

けよう)を盛り込んだ。跳動作につながる動きとして、「足首背屈底屈」(ペンギンさんとべな〜い)、「腕振り込み」「沈み込み」「足、膝、腰の伸展」「体幹前傾」「着地時前方への脚の振り出し」という立ち幅跳びの一連の動作(大きくなる)を盛り込んだ。

以上に加えて、定番の動きである「たつ」(カエルがピョン)、「しゃがむ」(さあ もっと仲間を呼ぶよ／おいでおいで はにわ／最後は)、「まわる」(たくさん出会って)、「あるく」(静かに戻ろう)、「はしる」(走って どこまでもゆこう)、「とぶ」(カンガルー／最後は ポーズ!)、「とまる」(ピタッ!)を盛り込んだ。

さらに、現代社会で経験することが少なく、「からだ☆ダンダン」にも含まれていた「四股を踏む」(すもうで勝負だ)や「腕支持」(ピョンピョン)、「ブンバ・ポーン!」に含まれていた「逆さ感覚」(あっちはどうだ? 見つけたー!)や分析した2つの体操ではみられなかった平衡系の姿勢変化「ねころぶ」(波がゆらゆら)、バランスをとる動き(行ってみよう／とべたー!／手のひら合わせて ヨガのポーズ)や肩甲骨を大きく動かす動き(はにわ ジャジャカジャジャ イエイ／カエルがピョン)を盛り込んだ。以上の動きで構成した運動内容に、サルが飛び跳ねる、バナナを探す、クマとたたかう、仲間を呼ぶ、舟に乗る、カエルやペンギンになる等のテーマを設定し、子どもが楽しく取り組めるようにしたリズム体操「ウキウキたいそう」を考案した(表5)。

まとめと今後の課題

本研究の目的は、幼少期に身につけさせたい走・跳・投の粗形態の獲得を目指した新たなリズム体操を開発することであった。走・跳・投の動作の発達段階から幼児期に身につけさせたい動きのポイントを整理し、「走る動作」では、肘を大きく前後に動かしたり、膝を高く持ち上げたりする動き、「跳ぶ動作」では、肘を伸展させた両腕のスウィング、「投げる動作」では、体を捻る動き、投射する腕と逆側の足のステップ、肘を引いて振りかぶる動きなどを走・跳・投に関する「基本的な動き」として抽出した。次いで、2つのリズム体操の運動構造の分析を通して、子どもに親しまれるリズム体操には、共通して「たつ」「しゃがむ」「まわる」「あるく」「はしる」「とぶ」「とまる」という基本の動きが含まれていること、また84の基本的動作のうち、平衡系の動作や移動系の動作を中心におよそ10前後の動きで構成されている傾向が明らかとなった。そして、これらの考察を踏まえて新

たなリズム体操「ウキウキたいそう」を開発した。

今後は、開発したリズム体操の実践的研究を通して、幼児の運動能力に与える影響について検証することが課題である。

付記

本研究は、安田女子大学教育学部児童教育学科4年生の藤崎真夕さん、高山智子さん、井上沙菜さんの卒業研究と共同プロジェクトとして実施したものである。また、3名が実演する「ウキウキたいそう」の動画を2020年4月7日からYoutubeで公開している(<https://www.youtube.com/watch?v=Qcv8GXoW120>)。

謝辞

本研究の趣旨に賛同し、「ウキウキたいそう」の作詞・作曲を快く引き受けていただいた森光七彩さんと編曲を担当いただいた森光明さんに、この場をお借りして感謝申し上げます。

また、調査に協力いただいた安田女子大学教育学部児童教育学科2年生38名に感謝申し上げます。

文献

- 石河利寛・栗本関夫・勝部篤美・近藤充夫・前川 峯雄・松田岩男・森下はるみ・清水達雄・末利博・高田典衛(1980) 幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究Ⅰ. カリキュラムの基本的な考え方と予備調査の結果について. 体育科学8: 150-155.
- 文部科学省(2012) 幼児期運動指針ガイドブック. https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319772.htm 2020年4月7日検索.
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社.
- NHK エデュケーショナル(2019) おかあさんといっしょスペシャルステージ〜からだ! うごかせ! 元気だポーン! DVD. (株) ポニーキャニオン.
- NHK エデュケーショナル すくコム(2019) 「おかあさんといっしょ」出演者交代発表会見レポート【後編】. <https://www.sukusuku.com/contents/248489> 2020年4月7日検索.
- 日本学術会議(2017) 子どもの動きの健全な育成を目指して〜基本的動作が危ない〜. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t245-1.pdf> 2020年4月7日検索.
- 日本スポーツ協会ホームページ「基礎的動きを身につ

ける 動作の発達段階の特徴」

<https://www.japan->

[sports.or.jp/portals/0/acp/shidousya_behavior.htm](https://www.japan-sports.or.jp/portals/0/acp/shidousya_behavior.htm)

1 2020 年 4 月 7 日検索.

高本恵美・出井雄二・尾縣貢（2003）小学校児童に

おける走，跳および投動作の発達：全学年を対象

として．スポーツ教育学研究 23：1-15.

「3 歳未満児」と「3 歳以上児」の保育における特徴の違いに関する一考察 ～保育者自身が感じる異動時の困難さに着目して～

矢野光恵（安田女子短期大学）・橋本信子（安田女子短期大学）

Differences in Characteristics of Child Care and Education between “Children Under 3” and “Children Over 3”:

Difficulties Experienced by Nursery Teachers After being Transferred

Mitsue Yano (Yasuda Women's College) ・ Nobuko Hashimoto (Yasuda Women's College)

I 研究の目的

保育所・幼保連携型認定こども園（以下、「認定こども園」と記す）は、0 歳から 6 歳の子どもの保育、あるいは保育並びに教育を行っている。保育現場では、通常、0・1・2 歳児クラスを総称して「3 歳未満児クラス」と呼び（以下、「未満児クラス」とする）、3 歳児から小学校就学前の子どもが所属するクラスを「3 歳以上児クラス」と呼んでいる（以下、「以上児クラス」とする）。これまで経験していなかった未満児あるいは以上児のクラスに“異動”したことをきっかけに、保育に自信を失う保育者の例を少なからず見てきた。未満児保育と以上児保育にはそれぞれの保育内容や方法があり、実践には特有の難しさが存在していると思われる。

本研究は、保育者が感じる保育の困難さを手掛かりに未満児保育と以上児保育の特徴を解明しようとするものである。“異動”をキーワードにした研究は看護師や教師で散見されるが、保育者を対象とした研究は皆無に等しく¹⁾、同一の保育施設内での未満児と以上児間の“異動”に着目した研究は管見の限り見つけることができない。本研究によって明らかにされる両者の保育の特性から生じる困難さは、“異動”前後の対策を構築するための有用な情報となり、保育者養成施設における指導にも示唆を与えるものとなる。

II 方法

1) 調査方法

質問紙調査法による留置調査法。調査については、調査協力園・者に研究目的及び計画の概要、研究結果の公表方法を告知し、個人情報保護法に基づく処理（園名、個人名等の守秘）を厳格な管理の下に行うことや、研究目的以外の使用をしないこと等を説明し、調査への同意・協力を得ている。

2) 調査対象と調査時期

調査協力が得られた A 県内の私立保育所 2 園と私立認定こども園 4 園（保育所型 1 園、幼保連携型 3 園）の正規職員と 7 時間以上勤務のパート・非常勤職員である。

調査時期は、2019 年 7 月 10 日（水）～12 日（金）にかけて配布し、2019 年 7 月 19 日（金）～26 日（金）にかけて回収した。

3) 分析方法

本研究では、調査から得られたデータの中から、以上児クラスから未満児クラス（またはその逆）への異動経験がある回答者に対して、「異動をした直後²⁾、以上児（未満児）クラスでは感じなかった大変さにどんなことがありましたか」、「（異動に伴い）少しでも離職したいと思ったことがありますか」から得られた回答を対象に分析を行った。分析には、回答者の自由な回答（言葉）に含まれる本質・特徴を科学的に分類し、捉えることができる計量テキスト分析ソフトのフリーウェア KH Coder³⁾を用いて行った。回答者の語句から近接した要素間の共通性、類似性、関係性の強さを視覚的に表示できる「共起ネットワーク」を用いた。

III 結果

1) 分析対象者の属性

調査票は、私立保育所 2 園 33 名、私立認定こども園 4 園 147 名に配布し、保育所 33 名分（回収率 100.0%）、認定こども園 133 名分（回収率 90.5%）が回収された。全回答者 166 名のうち、未満児から以上児担当、またはその逆の異動経験者 94 名を分析対象とした。94 名の属性は表 1 に示した。

2) 以上児から未満児クラスへの異動で感じた困難さ

「異動した直後、以上児クラスでは感じなかった大変さにどんなことがありましたか」という質問で得た回答（合計 67 名）の共起ネットワークが図 1⁴⁾である。図 1 からは、

未満児クラスに異動して感じた困難さとして、7 つの特徴的まとまりを確認することができた。

表1 分析対象者の属性

表内の数字は人数(割合)

性別		年齢	
女性	91(96.8)	20～24 歳	15(16.0)
男性	3(3.2)	25～29 歳	24(25.5)
雇用形態		30～34 歳	13(13.8)
正規	80(85.1)	35～39 歳	8(8.5)
非正規・パート	14(14.9)	40～44 歳	9(9.6)
		45～49 歳	7(7.4)
		50～59 歳	12(12.8)
		60 歳以上	6(6.4)
経験年数		現在の担当	
初任者	0(0.0)	0 歳児	8(8.5)
2 年目	1(1.1)	1 歳児	9(9.6)
3 年～5 年未満	13(13.8)	0～1 歳児	5(5.3)
5 年～7 年未満	11(11.7)	2 歳児	13(13.8)
7～10 年未満	21(22.3)	3 歳児	9(9.6)
10～15 年未満	21(22.3)	4 歳児	23(24.5)
15～20 年未満	3(3.2)	5 歳児	6(6.4)
20～25 年未満	19(20.2)	3～5 異年齢	15(16.0)
25～30 年未満	1(1.1)	その他	6(6.3)
30 年以上	4(4.3)		

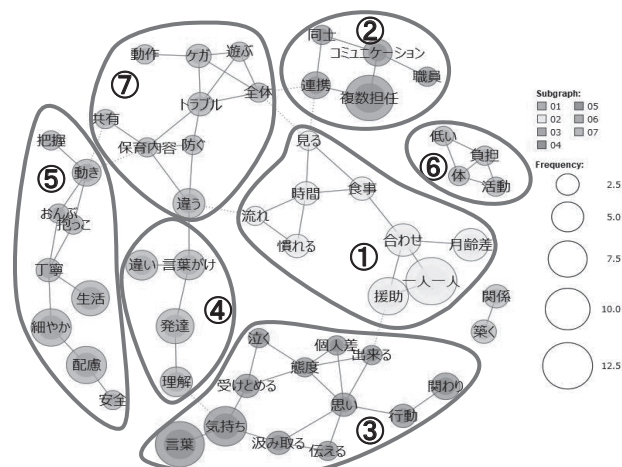


図1 未満児クラスに異動して感じた困難さ
(総抽出語 1401 語、異なり語数 361 語、文数 94 文)

3) 未満児から以上児クラスへの異動で感じた困難さ

「異動した直後、未満児クラスでは感じなかった大変さにどんなことがありましたか」という質問で得た回答(合計 72 名)の共起ネットワークの分析結果が図 2⁵⁾である。図 2 からは、未満児クラスに異動して感じた困難さとして、4 つの特徴的まとまりを確認することができた。

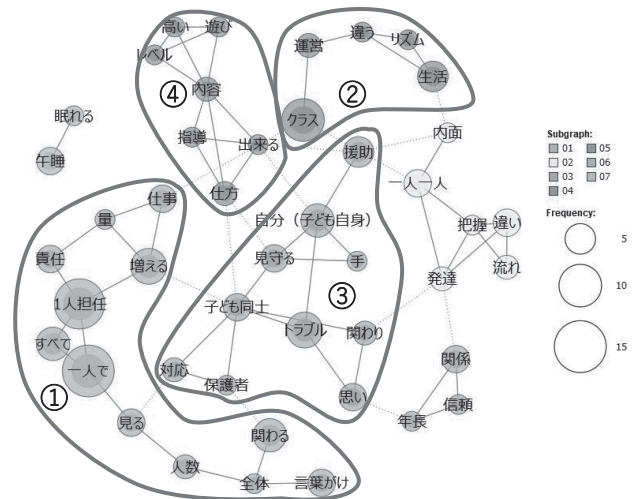


図2 以上児クラスに異動して感じた困難さ
(総抽出語 1370 語、異なり語数 335 語、文数 91 文)

4. 考察

計量テキスト分析では、自動抽出された語句から出現回数が多いものを機械的に選んで分析しているため、恣意的になりにくいメリットがあるものの、分析結果に意味のない語句や研究の意図とは直接関係のない語句が含まれたり、文のニュアンスや文脈などは汲み取りにくく、落ちてしまったりする可能性が高い。

そこで、分析対象となった「異動をした直後、以上児(未満児)クラスでは感じなかった大変さにどんなことがありましたか」に加え、それに付随した「具体的な事柄やエピソードを交えて例示してください」の自由記述から、先の結果を基に各特徴的まとまりについて確認し、各特徴の語句を含み、その内実を具体的によく表している例を示しながら(表 2、3)考察する。

1) 未満児保育特有の困難さ

①個々の子どもへの発達援助

この困難さは、抽出語の出現が最も多かった「一人一人」に関わる特徴語で形成されていた。主として「一人一人」に関わっていく場面で、子どもの発達の姿に「合わせ」、「生活習慣の形成に向けて援助し、生活リズムを整えていくこと」に困難を感じていた。発達の著しい時期の「月齢差」に対応することも困難さを招いている。表 2 の①の例からは、担当する子どもの発達やペースに合わせた対応において、一人一人全て方法が異なる関わりの内実が読み取れる。

しかも、「いつも同じ方法では上手くいかない」というように、その日その時の子どもの機嫌によって試行錯誤が日々繰り返される困難さがそこに加わる。

②複数担任由来の保育者間の連携

2つ目の困難さは、抽出語「複数担任」に関わる特徴語で形成されていた。未満児クラスは保育施設の運営上⁶⁾、一つのクラスを複数の保育者で担当することが多い。そのため、複数の担任が共通理解をもって保育をすすめる必要がある。「連携」や「コミュニケーション」は必要不可欠であるが、その内実には様々な背景が含まれていた。

表2(②)のとおり、「経験年数などによる保育に関するそれぞれの考えを共有」する必要があるという記述も見られた。一方、「全員で情報を共有する時間が限られており、個別での話し合いが多くなり、共有するのに時間がかかる」という内容も見られ、保育者間でコミュニケーションを取り、共通理解を図りながら丁寧に保育を進めていこうにも、時間的な制約があり、思うようにできないジレンマに陥っていることがうかがえた。情報共有ができていないと、「子どもへの対応や援助、保護者との連絡がうまくいなくなる」という記述も見られた。複数の保育者が共通理解のもとで、同じ方針の関わりを心掛けているが、同じ関わりをしても、子どもの行動や反応は保育者によって異なってくる。時としてその状況は、「この先生の言うことはきくが、あの先生の言うことはきかない」など、保育者にとって気が重くなる現実を見せられる事態も生じていた。

③子どもの内面理解

この困難さは、抽出語「気持ち」と「言葉」に関わる特徴語で形成されていた。このカテゴリーでは、言葉にならない気持ちを「泣き方や視線、表情や態度で判断しなければならず、子どもの気持ちを受け止めること」の難しさを示していた。どのような方法を試みても泣き止まない事態の要因を、「オムツの状態を調べたり、家での授乳の最終時間を連絡帳で確認したり、検温をしたりして、あらゆる可能性を試みる」大変さを感じていた。手探りで探し続け、解決方法を探り当てたと思っても、本当に子どもが望んでいた対応なのかは保育者自身も得心がわからない、という不確実性も常につきまとう。子どもがさらに成長すれば、「泣く」という行為は、いわゆる「いやいや期」に変わっていき、別の対応が求められることになる。一人の子どもの成長に添った対応の多様性という側面も求められることが浮かび上がった。

④未満児の発達を踏まえた言葉かけ

この困難さは、以上児との言葉の違いに起因する困難さで形成されていた。これまで以上児に対して使用してきた言葉かけでは未満児に伝わらないため、言葉の模索に関する困難さが記述されている。また「言葉かけ」だけでなく、話しかける時の

姿勢やスピード、保育活動への関心の集め方も困難さに含まれており、「(未満児向けに)切り替えるのに思うよりも時間がかかった」という記述もあった。

⑤生活援助の細やかさ

この困難さは、抽出語「生活」「細やかさ」「配慮」に関わる特徴語で形成されていた。未満児への生活援助は、生活リズムを整えながら、接し方や言葉かけを丁寧に細やかにしていくことが課題となる。

具体的な例示からは、以上児クラスよりも「より細やかな配慮が必要」で、「基本的生活習慣の自立に向けて、個別の関わりが大切であるのを実感」している記述が見られた。食事の介助にしても、「ただ口に運べばよいと思っていたが、スプーンの形や大きさ、下唇にスプーンの腹を乗せ、自ら上唇を使って食べるような介助を先輩保育者から指導され、土台づくりの大切な時期であることを学んだ」という記述も見られた。

他にも「一日の流れがゆったりしているので、慣れるのに時間がかかった」など、未満児特有の生活への配慮にも、大きな違いを感じている記述が見られ、ゆったりさや細やかさ、丁寧さの意義を理解できていなければ、毎日同じことの繰り返しに意味を見いだせなくなってしまう可能性があることも推察される。

⑥未満児保育特有の身体的負担

未満児保育では、子どもを抱っこしたりおんぶしたりするため、身体的負担からくる困難さが挙げられているのが特徴的であった。具体的には「膝が悪くなり、通院することが多くなった」、「立ったり座ったりの動作が遅くなって思うように動けない」、「腰痛も引き起こしている」といったことが挙げられている。また、思うように動けないことから、「気持ちが空回りする」という状況に陥ることもあり、精神的側面にも影響を及ぼしていることが浮かび上がった。この困難さは、異動回数よりも加齢と共に表れる悩みと言える。

⑦未満児特有の安全の確保

この困難さでは、けがやトラブルを未然に防ぐために「以上児とは別の神経を使う」ことが挙げられている。その一つは、発達を見通して環境を構成することである。例えば、「月齢が違う子同士が近くで遊んでいて、月齢が高い子どもがパーソナルスペースを確保したくて、低月齢の子どもに対して手がでそうになり、それを回避する」というように、常に気を配り、目が離せないことがわかる。

表2 未満児クラスへの異動に伴う困難さに関する自由記述の具体例

共起ネットワーク図	経験年数/以上 児から未満児への異動回数	異動をした直後、以上児クラスでは感じなかったような大変さにどんなことがありましたか	具体的な事柄やエピソードを交えて例示してください。
①「個々の子どもへの発達援」	7～10 年未満/ 2 回	…生活習慣を丁寧に一人一人に合わせて形成に向けて援助すること。生活リズムを整えていくこと。…	幼児クラスで手洗いや着脱が身についてないまま進級する子どもたちを幼児クラスで丁寧に見ていくことが大変だった。乳児では毎日同じ手順で、また発達の段階に合わせて進めていった。自信につなげるよう、心の面や一人一人の個人、ペースに合わせて進める等、全て同じ方法では上手くいかないと感じたことがある。
②「複数担任由来の保育者間の連携」	3～5 年未満/ 2 回(未満児へ今年度)	着脱や排泄が自立途中で月齢差もあるため、一人一人に合った援助を考えるのが難しかった。言語についても高月齢児と低月齢児の差を感じた。	高月齢児は「貸して」「どうぞ」の玩具の貸し借りができるが、低月齢児はまだ難しいためトラブルの原因になることが多くあった。
	7～10 年未満/ 2 回	…複数担任による、保育者の共有。常に全体への注目を遊びだけでなくケガへとつながるトラブルになりうる子どもの姿を捉えること。	経験年数などによる保育に関するそれぞれの考えを共有する為、話し合いをするが、全員で共有する時間が限られており、個別での話し合いが多くなり、共有するのに時間がかかった。
	10～15 年未満/ 4 回	複数担任でのチームワークの大切さ。…	クラス担任の中で意思疎通をしっかりと行っていないと子どもに対する対応や援助、保護者との連絡が上手くいかなかったりする。
③「子どもの内面理解」	15～20 年未満/ 1 回	複数担任の連携の取り方。	複数の保育者が共通理解のもと、子どもへの対応や関わりを同じようにしないと、子どもが迷う。また、子どもの言いなりになるような関係性になる(この先生のいうことはきくが、あの先生のいうことはきかないとか)
	25～25 年未満/ 6 回	言葉が出ない分、泣き方や視線、態度で判断しなければならず、子どもの気持ちの受けとめ方に苦労した。	抱っこしても歩いても泣き止まず、オムツを調べたりお腹がすいているのかも家で最終のミルクの時間を確認したり、熱がないかを調べたり、あらゆる可能性を試してみる大変さがあった。
	7～10 年未満/ 1 回(未満児へ今年度)	…子どもの気持ちを読み取ることの難しさ。	…泣くことで気持ちを伝えてくれたり、視線やしぐさで気持ちを伝えてくれるが、本当に伝えたいことは何かうまくつかめず悩んだ。
④「未満児の発達を踏まえた言葉がけ」	10～15 年未満/ 5 回	子どもの気持ちを汲み取る大切さを実感。気持ちをまだ言葉にできない子どもたちの気持ちをイメージしたり、受けとめること。	排泄に行った後、パンツをはきたがらない A ちゃんに「シズはこう」と声をかけても嫌と言。だけど、パンツを 2 枚準備して、「どっちにする?」と選べるようにすると、「うーん、こっち」と A ちゃん。自分で選びたかったんだねと気持ちが通じ合った気がしました。
	3～5 年未満/ 1 回	子どもの発達や月齢によって違うことを理解し、言葉がけの仕方も違っていたところが大変だった。	幼児クラスの子どもへの言葉がけのまま言うとはならず、分かりやすく、ゆっくり話さないといけないと感じました。
⑤「生活援助の細やかさ」	10～15 年未満/ 2 回	子どもに対する言葉がけの違い。保育活動のひきつけ方(視覚教材など)。	年長クラスから 1 歳クラスにかわった時に、今までの言葉がけとは違うため、子どもの発達や目線にくっと自らが頭を下げて関わる必要があるため、頭を切り替えるのに少し時間がかかった。
	25～30 年未満/ 2 回	一日の流れがゆったりしているのに、慣れるのに時間がかかった。より細やかな配慮が必要。	基本的な生活習慣の自立にむけて個別のかかわりが大切であることを実感した。
	7～10 年未満/ 2 回	発達段階から、転倒などの安全面の配慮、空間の配慮。…生活リズムを整えていくこと。	幼児クラスで手洗いや着脱が身についてないまま進級する子どもたちを丁寧に見ていくことが大変だったので、乳児クラスの段階で発達の段階を理解し、個々に丁寧に見守り自立に向けて援助したいと思っていた。
⑥「未満児保育特有の身体的負担」	30 年以上/ 1 回	接し方や言葉がけもこれまでより丁寧にゆっくり、また座位での生活に変わる。	食事でも介助が必要となり、ただ口に運べばいいと思っていたが、スプーンの形や下唇にスプーンの腹を乗せ、自らが上唇を使って食べるよう先輩から指導され、土台作りの大切な時期をたくさん学んだ。
	20～25 年未満/ 1 回	小さな子を抱っこしたり、おんぶするため、膝が悪くなり、病院に通ったりすることが多くなった。	膝が悪くなり、正座ができなくなったり、立ったり座ったりの動作が遅くなり、自分の中で(思うように動けないので)空回りすることもあり、腰痛にひびくことです。
⑦「未満児特有の安全の確保」	20～25 年未満/ 8 回以上	未満児クラスの活動の違いにより体の使い方がゆっくなり逆になり負担になる気がしました。	遊びを見守る中で座位から立位になることが多いので私の年齢のこともあり、腰痛にひびくことです。
	7～10 年未満/ 2 回	未満児クラスは経験していたので大変さはさほど感じなかったが、ケガや危険がないように以上児とは別の神経を使う。	月齢が違えば同じ子が近くで遊んでいて、月齢が高い子どもがパーソナルスペースを確保したくて、低月齢の子どもに対して手がでようになり、それを回避することがあった。
⑧「未満児特有の安全の確保」	7～10 年未満/ 2 回	未満児クラスは経験していたので大変さはさほど感じなかったが、ケガや危険がないように以上児とは別の神経を使う。	自分が振り向いた際に、手が子どもに当たり、子どもが転倒した。頭も打っていたが、幸いたんこぶができた程度だったが、未満児の行動を予想できず、自分の動きも配慮できていなかった。
	7～10 年未満/ 1 回	一つ一つの動作がケガに繋がる可能性があり、より命を預かっている感じがした。今まで自分の動きが緩慢であったことに気付いた。	

もう一つは、保育者自身の動きにも神経を使わなければいけない場合である。例えば、保育者が未満児クラス仕様の動作になっておらず、「手が子どもに当たり、子どもが転倒した」など、事故を引き起こしている実態も浮かんできた。「一つ一つ

の動作がケガに繋がる可能性があり、より命を預かっている感じがした。今まで自分の動きが緩慢であったことに気付いた」という記述も見られた。

2) 以上児保育特有の困難さ

①一人で保育をする重責感

この困難さは、抽出語「一人担任」「一人で」に関わる特徴語で形成されていた。以上児の困難さでは、最も多く表れ、その代表例は次の表3の①に示すとおりである。「週案・月案・クラスだよりなどの書き物の仕事を一人でする」負担、「活動をしながらか事故が無いかな」を一人で見ることに、「保護者対応をすると保育をする人間がいなくなる」ということへの難しさ、「トラブルが起きた時にすぐその場に頼る人がいない」環境などが背景にあることが明らかになった。

本研究では、「異動経験者」を分析対象としているため、未満児保育では複数の保育者で連携や役割分担をしながら行っていたことと「比べて」、以上児保育では全て一人で考え、判断し、しなくてはならないことへの困難さが増幅されているのかもしれない。

②クラス運営

この困難さは、抽出語「クラス」に関わる特徴語で形成されていた。「子どもたちと信頼関係を築きながら、クラスの組織力も問われる」、「主体性、自主性を年長では大切にしていたため、クラスづくりの進め方に悩んだ」など、未満児とは質的に異なるクラス運営のプロセスや方法に悩み、「一人担任で、クラス運営をする」ことにも難しさを感じている。さらに、個々を大切にしながらも「クラスの個性」を捉えて、集団を育てる意識が強いのも特徴的である。

③子どもの自立と子ども同士の人間関係

このカテゴリーでは、成長過程で現れる子ども同士のいざこざに関しての関わりが中心となっていた。以上児では、「自分の考えがしっかりしてくるので子ども同士のトラブルなどお互いが納得する」援助が重要となる。「子ども同士で話し合う事」、「言葉を添える」、「互いの思いを受け止められるような」仲立ちや援助が必要になり、子どもとの関わりに関してその距離感や方法が多彩に求められることがうかがえる。

トラブルの際に、子どもが自分の思いをしっかりとこいでもらった感覚がもてると、「子どもとの信頼関係も深まる」など、子どもと保育者との関係性にも影響があり、保育をするうえで重要な要素であることが記述からわかる。

④以上児保育に見合う発展的な遊び方の展開

この困難さでは、子どもの発達に見合う、保育内容への転換があげられている。ルールのある遊びや遊具に対する発展的な遊び方とその質的な高度さが求められており、また、一人の保

育者が「集団で全体的にできる活動」がある程度必須になることがわかる。さらに、「ピアノ」といった、未満児クラスではあまり必須とされなかった技術が求められるようになる。

ここで注目したいことは、これらの解決に向けての方法である。「他の職員の話を参考にした」や「サブの先生や同学年の先生にフォローしてもらいながら」といった、他の職員とコミュニケーションをとる、あるいは何気ない会話の中からヒントを得る、時には自分から助けを求めるといった行動が重要になると考えられる。

3) 異動における困難さと離職

未満児・以上児クラス間の異動は、保育者のキャリア形成で危機となり、離職の危機に繋がっていくと考えられる。このことは、本研究の調査内で「異動した際、少しでも離職したいと思ったことがありますか」という問いの結果からも裏付けられる。異動に伴い、「離職したいと思ったことがある」と回答した保育者は、本調査の異動経験者の17人、18.09%を占めていた。この数値は結局のところ“離職しなかった者”であり、異動をきっかけに既に離職した者が別にいることを踏まえれば見過ごせない数値である⁷⁾。またその理由についても、本研究の結果と一致する部分が多い。

次の表4はそれぞれ未満児または以上児への異動時に離職を考えたことがある者のうち、その具体的理由を記述した者の経験年数と異動回数とその理由の記述である。未満児担当への異動の場合、乳児期ならではのゆったりとした一日の流れや日々の繰り返しにやりがいが見いだせず「物足りなく感じる」、乳児の内面理解に至らず気持ちが追い付かず「イライラする自分にショックをうける」、「身体的な動作の負担」などが辞めたい理由となっていた。

一方、以上児では、「仕事量の多さ」や「一人で」何もかもしなければいけないこと、「保育の専門性に自信がなくなった（子どもの育つ力の足をひっぱっている）」、「保護者対応」、「気軽に質問できる環境にない」などが挙げられる。

もう一つ、クラスという大きな集団を単位に保育をしていて起こりうることで注目したい記述がある。「ある子どもができないと判断されると、クラス全体の評価が下がる。…」である。クラス状況によっては、このように受け止め、評価を気にしてしまう保育者ほど心理的なストレスを感じてしまうことになるだろう。分析対象者は少ないものの、本調査の結果としては未満児よりも以上児への異動の方が離職したいと考える保育者が多かったことから、以上

児への異動の方が離職に繋がりやすいと推察する。

表3 以上クラスへの異動に伴う困難さに関する自由記述の具体例

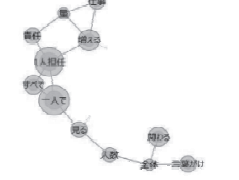
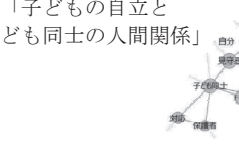
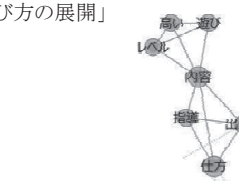
共起ネットワーク図	経験年数/未満児から以上児への異動回数	異動をした直後、未満児クラスでは感じなかったような大変さにどんなことがありましたか	具体的な事柄やエピソードを交えて例示してください。
①「一人で保育をする重責感」 	5～7 年未満/ 1 回	複数担任から一人担任になり、仕事の量が増えたり、クラスの責任を感じることがありました。	週ごとに書いていた週案が毎週一人で書くようになったこと。月案、クラスだよりなども学年の先生とまわすため、回ってくることも多かったこと。
	3～5 年未満/ 1 回	責任を担任一人で負うようになること	何かトラブルがあった時に、未満児クラスであれば先輩先生に頼ることができるが、一人担任だとそれが難しい。
	10～15 年未満/ 4 回	一人担任ですべて一人で行うことの大変さ。	日々の活動を行いながら、怪我などの事故が起こらないように常に気を張っておくこと
	20～25 年未満/ 6 回	—（記載なし）	お迎えに来られ、対応している間、クラスのことがおそろになる
②「クラス運営」 	3～5 年未満/ 2 回	子どもたちと信頼関係を築きながら、クラスの組織力も問われること。保護者も関わる行事の計画。	春、子どもたちと信頼関係をつくり始める時、どんな先生？ぼくたちのことちゃんとみているのかな？という不安が気を取り、逆のことをする行動にあらわれていた。…信頼関係やクラスの個性を知るまでが大変だった。
	10～15 年未満/ 2 回	子どもに対しての言葉がけの違い。子どもたち同士のかかわりが増えるため見守り方、援助の仕方。クラス運営(子どもたちとのルールづくり)	できることが増えているため、どこまで見守りか援助するかの見極めや主体性、自主性を年長では大切にしたいから、クラスづくりの進め方に悩んだことがある。
	3～5 年未満/ 3 回	一人担任で、クラス運営をする難しさ。仕事量の多さ。目を配ることが増える(生活のことから、書類のことなど)	—（記載なし）
③「子どもの自立と子ども同士の人間関係」 	25～30 年未満/ 3 回	自分の考えがしっかりしてくるので子ども同士のトラブルなどお互いが納得するまで話を聞いたり見守ったりすることが多かった。	子ども同士で話し合う事や互いの思いを受けとめることなどで解決できるようにしていった。しっかり話をきくことで保育者と子どもとの信頼関係も深まった。
	10～15 年未満/ 5 回	子ども同士の関わりが複雑化。自分の思いも確立してきているため、トラブル等仲立ちも大変な面が…	友達とのトラブルでお互いに思いをきくと、「そんなつもりでいったんじゃない」という思いの食い違いがよくある。言葉を添えると納得できることはさすがだなと感じる。
④「以上児保育に見合う発展的な遊び方の展開」 	10～15 年未満/ 1 回	遊びの内容がレベルが高かったもので、もう一度本を読んで学び直した。子どもへの対応も…幼児になると自立する力をさらに求められるようになるため、一歩ひいて接した。	わらべ歌をふれあいあそび中心に覚えていたので、集団で全体的に活動できるようなのを新たに覚えなおしたり、遊びの使い方(カードゲームのルールを覚える、積み木の積み方のバリエーションを考え、増やす)を見直し、他の職員の話を参考にして、子どもへ伝え教えていった。
	3～5 年未満/ 2 回	制作や季節の歌など、未満児の頃よりレベルアップした内容のため、指導の仕方など上手く出来るか不安に感じていた。	ピアノに自信がなく、子どもたちに迷惑をかけていないか、不安だったが、サブの先生や同学年の先生にフォローしてもらいながら自分(子ども自身)のペースで苦手なことにも取り組むことができた。

表4 以上児から未満児・未満児から以上児への異動で離職を考えた理由

経験年数/以上児から未満児への異動回数	以上児から未満児クラスの異動に際して、離職したいと思った理由
5 年～7 年未満/1 回	行事もなく毎日物が足りなく感じる。自分で計画して保育がしたいと思うから。
15～20 年/1 回	今まで経験してきた自分の保育観や子どもとの関わりに自信がもてなくなった。幼児では子どもに対して、イライラすることはなかったが、乳児の子ども達にイライラする自分があることにショックをうけた。自分は保育者に向いていないと感じた。
20～25 年未満/4 回以上	年度初めは園生活に慣れない子どもに毎日涙され、おんぶ、抱っこで腰への負担が多すぎて、とてもしんどかったから、そのままこの仕事をしていたら体が壊れると思いました。
経験年数/未満児から以上児への異動回数	未満児から以上児クラスの異動に際して、離職したいと思った理由
5 年～7 年未満/1 回	大人同士の人間関係。(具体的な内容として) ○○君(5 歳児)はマイペースで周りに目が向きにくい。その子どもができないと判断されると、他の子どもも同じような目で見られる。そして、クラス全体の評価が下がり、…
5 年～7 年未満/2 回	部屋の環境が一からだったため、何の遊具が必要なのか、行事についても全く分からず、気軽に質問できる人もあまりいなかったため、不安で大変だった。
7～10 年未満/1 回	一人で全てをこなすのが自分には難しかった(書類、行事、日々の保育、連絡ノート、掃除など)
10～15 年未満/1 回	自分の関わりが子どもの力を引き出せず、むしろ足を引っ張ってしまっていると感じていたため。子ども一人一人には十分な力がそなわっているのに、それをつぶしてしまっていると思った為。
15～20 年/4 回以上	仕事量が多く、子どもに笑顔で関わっていないと自分が感じたから
20～25 年未満/4 回以上	保護者への対応がしんどくなった時に辞めたいと思ったことがあります。

5. まとめ

本研究は限られた調査ではあるが、園内の異動後に感じる困難さから未満児保育と以上児保育の特徴を明らかにできた点で意義があると考ええる。

そこから得られた示唆は次の3点である。

1 点目は、未満児保育と以上児保育の特徴は質的に異なるということである。

未満児保育では、一人一人の発育や発達、昨日から今日にかけての子どもの生活を細かく把握し、対応する力量が求められる。しかし、非言語サインから内面を読み取り、丁寧に寄り添う対応や、一人の子どもに関わる複数の保育者間で大きな違いが生じないように生活援助を同じにすることに難しさを感じたりしていた。同じ担当クラス内の保育者で共有しているつもりが実際には異なっていたり、それを現実共有するには、時差勤務などを考えるととてつもない時間と手間が必要であったりする。さらには、そのような努力の上で関わり方を「同じ」にしても子どもの姿から得られる結果は異なったりする（A先生のいうことはきくが、B先生のいうことはきかない）と途方に暮れることになる。

以上児保育では、一人の保育者が保育にまつわる仕事の全体像を俯瞰的に把握しながら、オールマイティに取り組む力量が求められる。一人で20から30人を担当する状況下で、子ども理解・環境構成・教材の選択・保育実践を実現するには、保育の大きな枠組みの構築と実践・再構成する力も必要となる。他にも文書の処理、雑務の処理、行事の運営、職場での連絡や保護者との関係の構築など、即座の判断力をもってあらゆる事を解決していく対処能力も必要となる。とりわけ、クラスとして集団を育てていく力量が重要となり、集団を育てるための遊びや教材の幅広い理解や、指導技術も求められる。また、子ども同士の人間関係を媒介とした自立性や育ちの過程の中で発生するいざこざへの対応の難しさも加わってくる。しかも一人担任が故に、自分から他の保育者へコミュニケーションをとらなければ「気軽に相談する環境」は容易に得られない現実がある。

2 点目は、未満児保育と以上児保育では特徴が質的に異なるため、経験年数を重ねてベテランの域になっているとしても、未満児・以上児クラス間の異動後を安定して過ごせるわけではないということである。これまでの経験をそのまま生かすわけにはいかず、キャリアとしてある時点へ、あるいは最初に振り戻されることになる。

これらのことより3点目は、未満児・以上児クラス間

の異動は、保育者のキャリア形成で大きな危機となり得、離職の危機と考えられるということである。このことは、異動に伴い離職したいと思った保育者の割合やその理由からも裏付けられた。

今後の課題として、未満児よりも以上児への異動の方が困難さを感じて離職したいと考える者が多かったことから、その理由について具体的な事柄をインタビューで補完すると共に、異動時に直面する保育の特徴の違いからくるギャップをどう埋め、どのように定着が図れるかの示唆を得たい。

謝辞

本調査研究に際して、多大なご協力をいただいた保育所・認定こども園の先生方に深く感謝申し上げます。

注

- 1) 香曾我部（2012）は、地方小規模自治体で経験年数30年以上の保育者を対象に半構造化インタビューを実施し、異動には危機が伴う一方、異動する経験が保育者アイデンティティを形成する契機となることを明らかにしているが、この研究における“異動”は、他の保育施設への“異動”を指しており、本研究の“異動”とは異なる。
- 2) 「異動した直後」としたのは、異動時に直面する、以上児・未満児特有の困難さをより明確にするために付記した。
- 3) 樋口耕一が開発したフリーソフト、本研究ではVer. 3を使用。
- 4) 5) 出現数による語の取捨選択に関しては最小出現数を2に設定した。描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。
- 6) 児童福祉施設の設備及び運営に関する基準 第33条の規定
- 7) 保育職は保育者自身の心理的・社会的発達を保育の質向上に活かせる側面をもつが故、多様な年齢層の保育者が存在することを求められる職業である。しかし、現実には経験年数7年以下の保育士が全体の約半分を占める状況にあり（保育士等確保対策検討会資料4「保育士等における現状」平成27年11月9日）、キャリアを順調に積み重ねる職業とすることが喫緊の課題とされている。

参考文献

- ・足立里美・柴崎正行 2009 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討 乳幼児教育学研究 8, 89-100.

- ・足立里美・柴崎正行 2010 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討 ―担任保育者に焦点をあてて― 保育学研究 48, 213-224.
- ・上垣内伸子 2013 平成 25 年度 専門委員会課題研究報告 保育者の専門性についての調査 ―養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み― (第 2 報) 全国保育士養成協議会課題研究報告書
- ・神長美津子 2015 専門職としての保育者 保育学研究 53-1, 94-103.
- ・入江慶太 2013 新人保育士が感じる保育の難しさとは何か ―3 歳未満児クラスにおける検討― 川崎医療短期大学紀要 33, 61~67.
- ・加藤由美・安藤美華代 2012 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 151, 23-32.
- ・加藤由美・安藤美華代 2013 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究 ―新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較― 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 154, 15-23.
- ・桑畑 洋一郎 2018 新任保育士にとっての困難に関する一考察 ―新任保育所保育士調査への計量テキスト分析に基づいて― 梅光学院大学論集 51, 35-46.
- ・香宗我部琢 2012 少子化、過疎化が地方小規模自治体の保育者の成長に与える影響 保育学研究 50(2), 202-215.
- ・西山修・吉田満穂・片山美香 2015 中堅保育者におけるアイデンティティ地位からみた保育職への意識の相違 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 158, 27-34.

昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施と

その学習効果に関する研究

— 第3報 アンケート結果における2ヶ年の比較分析と考察 —

永田雅彦（安田女子短期大学）・記谷康之（福山大学大学教育センター）

Creating Musicals Using Old Tales and Modern Music, and their Effects on Learning

Report 3: Comparative Analysis of the Past Two Years' Questionnaire Results

Masahiko Nagata (Yasuda Women's College) ・ Yasuyuki Kitani (Fukuyama University)

本研究は、オリジナルミュージカルの制作と実演の学習が学生の認知と意欲に与える効果についての研究である。学習過程において、「学習に対するモチベーション」、「専門性に基づく音楽的アイデアの創出」、「保育現場での有用性の認知」の3つの観点で学習状況を評価した。その結果、何れの観点についても肯定的な変化を示した。学生は、保育者の専門性を養う課題に向き合い、かつ、保育現場に対する新しい音楽表現のアイデアを学んでいるとの推察を第1報で報告し、第2報では自由記述回答について質的な分析を行い、第1報での報告を支持する結果を得た。

本稿では、2019（令和元）年度に新たな卒業研究ゼミの学生に対して初年度と同様に実施した。その結果、研究過程における差異は認められたが、最終的には、初年度と同様の変化を示した。2ヶ年に渡る調査を比較し、異なる研究対象者や演目であっても、前報告と同様に本実践の有用性を実証した。「体験活動を伴う質の高い効果的な教育」であることを示す結果を得た。

キーワード：音楽表現、音楽劇、音楽指導、保育者養成、アクティブラーニング

はじめに

平成24年の中央教育審議会・大学教育部の審議のまとめでは、「学生の主体的な学びを引き出す「学士課程教育の質的転換」を確立させることが必要である。」¹⁾と同部会は課題を提示している。加えて「大学において、「答えのない問題」を発見しその原因について考え、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛えることにより、「生涯学び続け、どんな環境でも勝負できる能力」をはぐくむとともに、実習や体験活動を伴う質の高い効果的な教育により知的な基礎に裏付けられた技術や技能を身に付けることは、学生が自らの人生を切り開くための最大の「財産」である。」¹⁾と学士課程教育の意義と目的を明示している。

本研究の第1報では、学習過程における「学習に対するモチベーション」、「専門性に基づく音楽的アイデアの創出」、「保育現場での有用性の認知」の変化について着目して研究を行った結果、本研究が「専門性の養成や人間力の向上という点で学生自身の成長に資することができた」²⁾と結論付けている。中でも「専門性に基づく

音楽的アイデアの創出」に関して、「学生が主体的に学習し、新たな音楽表現を模索し、創造し、実践した結果その意義を実感できた」²⁾とし、「保育現場での有用性の認知」についても、「音楽表現の指導に対し、自らの関心事項を深めたことが新たな指導の具体的なアイデアの発見に繋がり、また他者と協働する能力も身に付けた」²⁾と評価している。

また、第2報においては、アンケート調査における自由記述について質的な分析を行った結果、「学習課題の多様化、学習に取り組む意欲の向上、職能習得に止まらない表現技術と感性の獲得、協働する能力の向上等の点で、第1報の結論を支持している」³⁾と評価した。

本稿では、平成30年（2018）からの研究を継続し、オリジナルミュージカルの制作と実演を行い、同様の方法でアンケート調査を実施して、2ヶ年に渡る分析結果の比較により、本研究の有用性について考察する。

I 研究の目的

本研究は、①学生独自で新たな音楽劇を制作する、②

その経験を通して保育における新しい音楽表現の方法を学ぶ、同時に、③協働のためのコミュニケーション能力の育成を目指す、という3点を研究内容の柱に実践した。

そして、学習過程における「学習に対するモチベーション」、「専門性に基づく音楽的アイデアの創出」、「保育現場での有用性の認知」の変化について着目し、研究開始時、中間時、研究発表終了時の3期に分けて学生に対しアンケート調査を行い、この調査結果により、本研究の有用性を示すことを目的とした。

II 研究の対象と方法

1. 対 象

本研究は、保育内容表現 歌唱2（以下、永田ゼミ）の受講者、平成29年度入学生（2年次生）28人、及び平成30年度入学生（2年次生）22人を対象とした。

2. 方 法

Google for Education の Google Form によりアンケートを作成し、Web 上で無記名により回答を求めた。調査は、初年度である平成30年度（2018年度）と、令和元年度（2019年度）（以下、西暦で表記する）に行った。

2018年度では、4月の研究開始時点（以下、開始時）、10月の研究中間時点（以下、中間時）、12月の卒業研究発表終了時点（以下、終了時）の3期に分けて行い、2019年度については、4月の開始時、10月の中間時、12月の終了時について、12月の終了時に全ての期を想起してまとめて回答を求めた。

アンケート調査にあたり、対象者へは調査の意義、回

答することに対する不利益はないこと、個人名が公表されることはないことを口頭及び書面で説明し、研究参加への同意を書面で得た。回収率は研究対象の2ヶ年に渡り、それぞれの3期全てで100%であった。なお、調査において収集した個人情報は、倫理規定を遵守し、集約、取り扱い、管理を適切に行っている。

III アンケート調査の概略

本調査は、A群（学習に対するモチベーションに関する質問項目）、B群（専門性に基づく音楽的アイデアの創出に関する質問項目）、C群（保育現場での有用性の認知に関する質問項目）で構成している。設問は、質問の流れを重視し必ずしも群として分けていない。

アンケートは2ヶ年に渡り同じ質問により実施した。調査の質問の総数は75問であり、その内4件法で問うているものが47問（開始時…10、中間時…20、終了時…17）、選択肢を提示し回答させるものが12問（開始時…3、中間時…3、終了時…6）、選択肢とそれに係る自由記述を求めるものが14問（開始時…4、中間時…4、終了時…6）、自由記述単独のものが2問（開始時…1、中間時…1）に分かれている。また、開始時の設問17と18、及び中間時の設問25と26は同じ質問であり、中間時の設問4と5、及び終了時の設問2と3も同様であり、両期の比較を行っている。

IV 2019年度実施のアンケート調査の結果と考察

開 始 時								
否定的回答 ← 1 … 全くそう思わない（全く当てはまらない等） 2 … 思わない（当てはまらない等） 3 … そう思う（当てはまる等） 4 … とてもそう思う（とても当てはまる等） → 肯定的回答								
設問	1		2		3		4	
1.ゼミの学習に期待していますか	0		0		8		14	
2.ゼミの学習に積極的に参加しようと思いますか	0		0		7		15	
3.このゼミに参加することによってよかったと思いますか	0		0		8		14	
4.何故このゼミを希望しましたが、次の項目の中から当てはまると思うものを選択してください（複数選択可）	入学前からの希望	先輩の演技を見て	歌唱の2グループのうちどちらかに入りたいかった	表現の4グループのうちどれかに入りたいかった	どのゼミでもよかった	仕方なく	その他	
	1	20	5	9	0	0	3	
5.質問4で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述							
6.ゼミの学習は、あなたにとってどのようなものですか	その他	全く期待していない（めんどくさい、義務で参加する等）		期待していない（参加すること に意義がある等）		期待している（他の学習よりは 優先したい等）		大変期待している（学生生活の 重要事項である等）
	1	0		0		9		12
7.質問6で「その他」を選んだ方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述							
8.ミュージカルを演じることに不安はありますか	0		0		12		10	
9.保育者にとって、ミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか	0		2		11		9	
10.どんな作品または舞台にしたいという具体的なイメージはありますか	0		12		7		3	
11.保育者の専門性の習得という観点から、なぜ歌唱表現ゼミを選択しましたか、考えを短くまとめて記述してください	自由記述							
12.既成の子どものミュージカル作品を演じようとは思いませんでしたか	1		15		5		1	
13.この学習でどのようなことを学びたいですか、次の項目で当てはまるものを選択してください（複数選択可）	歌唱表現力をつけたい	ミュージカル制作の新しいアイデアを習得したい	ミュージカルを作り上げる、または指導できる力をつけたい	シナリオを作る方法を理解し学びたい		保育現場に新しい劇遊びのアイデアを提案する学習や経験をしたい	他者と協同してミュージカルを作り上げる能力を身に付けたい	その他
	21	16	14	9		13	15	0
14.質問13で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述							
15.この学習で具体的な仕事の内容（保育現場における劇や音楽表現の指導など）をイメージできるようになりますか	0		0		12		10	
16.この学習の経験は、保育現場で役立つと思いますか	0		0		10		12	
17.保育をするうえで、歌うことが必要だと思いますか	0		0		4		18	
18.質問17について、なぜ歌うことが必要だと思いますか、考えを短くまとめて記述してください	自由記述							

図1 質問内容と回答結果（研究開始時）

昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究

中間時

否定的回答 ← 1 … 全くそう思わない (全く当てはまらない等) 2 … 思わない (当てはまらない等) 3 … そう思う (当てはまる等) 4 … とてもそう思う (とても当てはまる等) → 肯定的回答												
設問	1			2			3			4		
1. ゼミの学習に期待していますか	1			0			15			6		
2. 現時点で、ゼミの学習に積極的に参加しようと思いますか	0			0			9			13		
3. 現時点で、ゼミの学習に取り組んで、楽しいですか	0			2			14			6		
4. このゼミに参加してよかったと思いますか	0			1			14			7		
5. 質問4について、それは何故ですか、具体的に記述してください	自由記述											
6. ゼミの学習は、やりがいを感じますか	0			2			13			7		
7. この学習で、やりがいを感じ始めたのはいつ頃ですか、当てはまると思う月を選択してください (複数選択可)	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月					
	0	0	0	5	11	2	6					
8. 現在、ゼミの活動は順調だと思いますか	4			12			6			0		
9. 現時点で、ゼミの学習について、何が難しい、または辛いと感じますか、次の項目の中から当てはまると思うものを選択してください (複数選択可)	人間関係	話し合い	なかなか進まないこと	音楽的な表現力の不足	完成のイメージがでない	卒業研究発表会に間に合うかどうか不安	求めている完成度の高さ	観客の期待	理想のイメージとの乖離	その他		
	14	18	21	7	15	13	8	6	3	0		
10. 質問9で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述											
11. ゼミの学習は、あなたにとってどのようなものですか	0			1			10			11		
12. ミュージカルを演じることに不安はありますか	0			0			13			9		
13. 保育者になる者として、ミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか	1			0			10			11		
14. 現時点で、どのような作品、または舞台になるかイメージはできますか	4			15			2			1		
15. 保育者の専門性の観点から、現時点でこのゼミに参加する意義や目的ははっきりとしていますか	1			3			16			2		
16. ゼミの学習を開始して6か月が過ぎましたが、現時点で作品を作り上げるイメージができますか	3			13			6			0		
17. 作品の現在の完成度は、何%ぐらいだと思いますか	20%以下			30%程度			50%程度			80%以上		
	13			5			4			0		
18. どんなミュージカル作品を作りたいですか、具体的に記述してください	自由記述											
19. 現時点で、歌唱表現力はついていると思いますか	1			12			8			1		
20. 現時点で、学習の成果が出ていると思いますか	1			12			9			0		
21. 現時点で考える「あなたの学習の目標」は何ですか、当てはまると思う項目を選択してください (複数選択可)	歌唱表現力をつける	ミュージカル制作の新しいアイデアを習得する	ミュージカルを作り上げる、または指導できる技能を習得する	シナリオを作る方法を理解し習得する	保育現場に新しい劇遊びのアイデアを提案する学習や経験をjする	他者と協同してミュージカルを作り上げる能力を習得する	その他					
	19	18	12	10	10	15	0					
22. 質問21で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述											
23. 現時点で、この学習によって具体的な仕事の内容 (保育現場における劇や音楽表現の指導など) をイメージできるようになっていると思いますか	1			10			11			0		
24. この学習の経験は、保育現場で役立つと思いますか	2			0			10			10		
25. 保育をするうえで、歌うことが必要だと思いますか	0			0			2			20		
26. 質問25について、なぜ必要だと思いますか、具体的に記述してください	自由記述											
27. 現時点で、ミュージカルのオリジナル作品を作る目的ははっきりとしていますか	2			8			11			1		
28. ゼミの学習に取り組んで、現時点で他者とのコミュニケーション能力がついていると思いますか	1			2			12			7		

図2 質問内容と回答結果 (研究中間時)

図2 質問内容と回答結果 (研究中間時)

終了時											
否定的回答 ← 1… 全くそう思わない (全く当てはまらない等) 2… 思わない (当てはまらない等) 3… そう思う (当てはまる等) 4… とてもそう思う (とても当てはまる等) → 肯定的回答											
設問	1			2			3			4	
1.ゼミの学習に取り組んで、楽しかったですか	0			0			4			18	
2.このゼミに参加してよかったと思いますか	0			0			1			21	
3.質問2について、それは何故ですか、具体的に記述してください	自由記述										
4.ゼミの学習は、あなたにとってどのようなものでしたか	0			0			4			18	
5.質問4について、それは何故ですか、具体的に記述してください	自由記述										
6.前期終了時と比べてゼミの学習に関する話題を授業時間外に探そうになりましたか	0			0			2			20	
7.前期終了時と比べてゼミの学習に関する話題でメンバーと会話することが以前より増えましたか	0			1			1			20	
8.ゼミの学習は、やりがいがありましたか	0			0			1			21	
9.特にやりがいを感じ始めたのはいつ頃ですか、当てはまると思う月を1つだけ選択してください	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月		
	0	0	0	2	3	3	5	6	3		
10.ゼミの活動は順調だったと思いますか	2			15			5			0	
11.ゼミの学習で一番辛かった月はいつでしたか	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月		
	2	0	0	0	0	2	1	16	1		
12.ゼミの学習について、何が難しかったですか、または辛いと感じましたか、次の項目の中から当てはまると思うものを選択してください (複数選択可)	人間関係	話し合い	なかなか進まなかったこと	音楽的な表現力の不足	完成のイメージがでなかったこと	卒業研究発表会に間に合うかどうか不安だったこと	求めている完成度の高さ	観客の期待の大きさ	理想のイメージとの乖離	その他	
	15	18	19	14	12	17	11	8	11	0	
13.質問12で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述										
14.卒業研究発表会を終えて、イメージしていた作品を作ることができたと思いますか	0			0			11			11	
15.作品の完成度は、あなたの理想と比べて何%ぐらいになりましたか	20%以下			30%程度			50%程度			80%以上	
	0			0			5			13	
16.質問15で「その他」にチェックをした方は、具体的に何%ですか、またその理由を具体的に記述してください	自由記述										
17.卒業研究発表会を終えて、あなたは満足しましたか	0			0			6			16	
18.保育者になる者として、ミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか	0			1			3			18	
19.卒業研究で、既成のこどものミュージカル作品を使わず、オリジナルの作品制作に取り組んだことは、意義があったと思いますか	0			0			1			21	

20. 質問19について、それは何故ですか、次の項目の中で当てはまると思うものを選択してください（複数選択可）	ミュージカル制作の新しいアイデアを生み出す学習と経験ができた	オリジナル（既成作品ではない）ミュージカルを作り上げる、または指導できる能力がついた	音楽表現のアイデアが習得できた	ゼロからシナリオを作る方法が理解できた	保育現場に新しい劇遊びのアイデアを提案する具体的な学習や経験ができた	その他
	20	10	17	9	8	0
21. 質問20で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述					
22. 保育者の専門性の観点から、この卒業研究の意義や目的がはっきりとしましたか	0	0	11	11		
23. 「あなたの学習の目標」が達成できたと思う点について、当てはまると思う項目を選択してください（複数選択可）	歌唱表現力がついた	ミュージカル制作の新しいアイデアが習得できた	ミュージカルを作り上げる、または指導できる技能が習得できた	シナリオを作る方法を理解し習得した	保育現場に新しい劇遊びのアイデアを提案する学習や経験ができた	他者と協同してミュージカルを作り上げる能力が習得できた
	17	17	5	6	20	0
24. 質問23で「その他」にチェックをした方は、その内容を具体的に記述してください	自由記述					
25. 卒業研究発表を終えて、歌唱表現力がついたと思いますか	0	1	8	13		
26. 身に付けた歌唱表現力について、保育現場での表現や指導に役立つと思いますか	0	0	6	16		
27. ゼミの学習によって具体的な仕事の内容（保育現場における劇や音楽表現の指導など）をイメージできるようになったと思いますか	0	2	13	7		
28. ゼミの学習に取り組んで、他者とのコミュニケーション能力がついたと思いますか	0	0	4	18		
29. 総合的に見て、ゼミの学習の経験は保育現場で役立つと思いますか	0	0	4	18		

図3 質問内容と回答結果（研究発表終了時）

1. 「このゼミに参加することになってよかったと思いますか」について

この設問について、設問の選択肢を順位に変換して比較したところ、平均順位は開始時が 2.00、中間時が 1.52、終了時が 2.48 であった。

この設問について差異を比較するため、開始時、中間時、終了時の 3 つの回答時点を要因とするフリードマン検定を行ったところ $\chi^2=16.333$, $df=2$, $p<.001$ となり有意な差異が認められた。Holm の方法による多重比較を行ったところ、中間時と終了時の間で有意差が認められた ($Z=-3.166$, $p=.002$) (図 4)。この設問には 3 期とも多くが肯定的な回答であったが、終了時には参加度をより強い肯定感で示した。

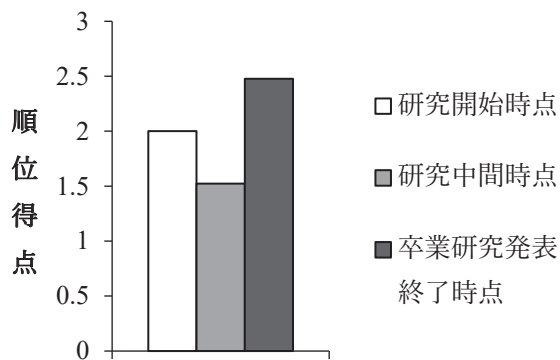


図4 ゼミに参加するようになってよかったか

2. 「ゼミの学習は、あなたにとってどのようなものですか」について

この設問について、平均順位は開始時が 1.93、中間時が 1.79、終了時が 2.29 であった。

回答時点を要因とするフリードマン検定を行ったところ有意な差異は認められなかった (図 5)。

類似する設問「ゼミの学習に期待していますか」の回

答は概ね肯定的ではあったが、学習への期待は時期を通じての変化としては認められなかった。

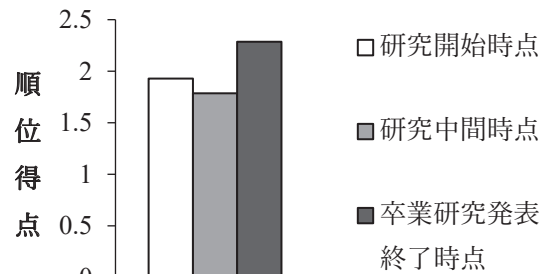


図5 ゼミの学習はどのようなものか

3. 「保育者にとって、ミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか」について

この設問について、平均順位は開始時が 1.73、中間時が 1.86、終了時が 2.41 であった。

回答時点を要因とするフリードマン検定を行ったところ、 $\chi^2=16.333$, $df=2$, $p=.002$ となり有意な差異が認められた。Holm の方法による多重比較を行ったところ、開始時と終了時の間で有意差が認められた ($Z=-2.261$, $p=.024$) (図 6)。経験の必要性・重要性は終了時には高く感じていることを示した。

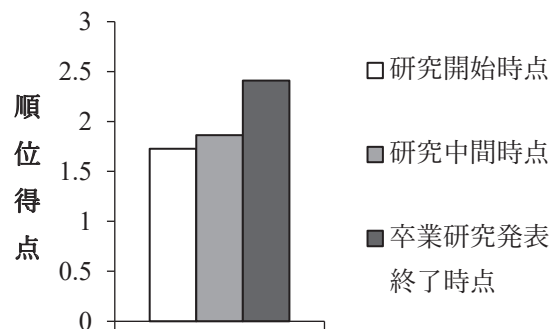


図6 ミュージカル制作に取り組む経験は大切か

4. 「この学習で具体的な仕事の内容（保育現場における劇や音楽表現の指導など）をイメージできるようになると思いますか」について

この設問について、平均順位は開始時が 2.50、中間時が 1.27、終了時が 2.23 であった。

回答時点を要因とするフリードマン検定を行ったところ $\chi^2=25.935$, $df=2$, $p<.001$ となり有意な差異が認められた。Holm の方法による多重比較を行ったところ、開始時と中間時の間 ($Z=4.070$, $p<.001$)、中間時と終了時の間 ($Z=-3.166$, $p=.002$) で有意差が認められた (図 7)。中間時には自信を失っているかのように大きく否定的な評価を示している。中間時の設問 8 で多くの学生がゼミの活動を否定的に評価しており、やりがい (中間時の設問 6) も終了時 (設問 8) に比べ低いこととも関連が感じられる。しかし終了時は肯定的な評価ができるようになっている。

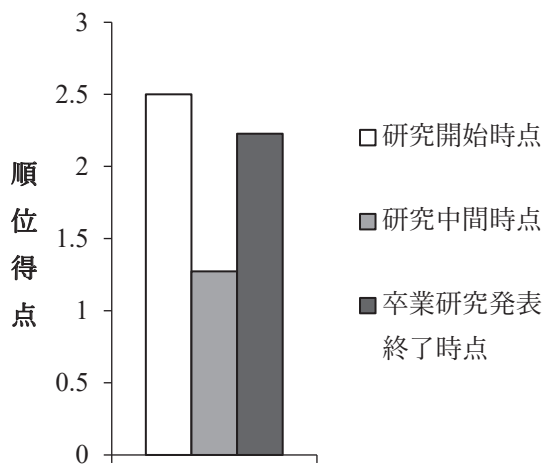


図 7 具体的な仕事の内容をイメージできるか

5. 「この学習の経験は、保育現場で役立つと思いますか」について

この設問について、平均順位は開始時が 1.93、中間時が 1.73、終了時が 2.34 であった。

回答時点を要因とするフリードマン検定を行ったところ $\chi^2=9.692$, $df=2$, $p=.008$ となり有意な差異が認められた。Holm の方法による多重比較を行ったところ、中間時と終了時の間で有意差が認められた ($Z=-2.035$, $p=.042$) (図 8)。開始時は学習の経験が積み重ねられておらず、開始時の設問 1、設問 2 から期待を含んでいるものと推察される。中間時には経験を否定的に評価するものもあったが、終了時には学習の経験をより強く肯定的に評価するようになっている。

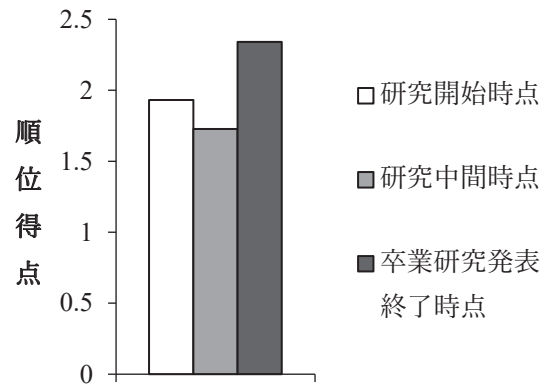


図 8 この学習の経験は保育現場で役立つか

6. 2 ヶ年を比較する設問

2018 年度の調査対象者群 (28 名) と 2019 年度の調査対象者群 (22 名) とのアンケート項目への回答を比較した。比較したアンケート項目は次の項目である。

- 1) このゼミに参加することになってよかったと思いますか
- 2) ゼミの学習は、あなたにとってどのようなものですか
- 3) 保育者にとって、ミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか
- 4) この学習で具体的な仕事の内容（保育現場における劇や音楽表現の指導など）をイメージできるようになると思いますか
- 5) この学習の経験は、保育現場で役立つと思いますか

これらの項目で統計的検定を行ったところ、「4. この学習で具体的な仕事の内容（保育現場における劇や音楽表現の指導など）をイメージできるようになると思いますか」の設問の開始時と中間時で有意な差異を示した。

4) 1. 開始時

設問の選択肢を順位に変換して比較したところ、平均順位は 2018 年度の調査対象者群が 21.64、2019 年度の調査対象者群が 30.41 であった。

対象者群を要因とするマンホイットニー検定を行ったところ $U=200.0$, $df=1$, $p=.01$ となり有意な差異が認められ、2019 年度が 2018 年度より高く評価していることを示した (図 9)。

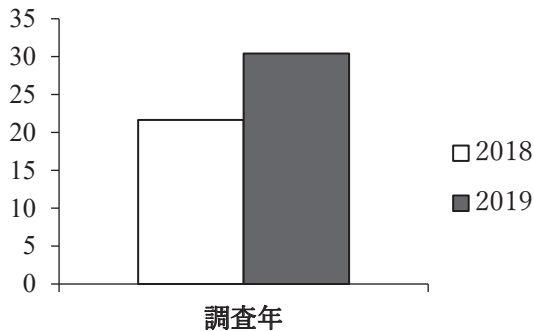


図9 具体的な仕事の内容をイメージできるか（開始時）

4) - 2. 中間時

設問の選択肢を順位に変換して比較したところ、平均順位は 2018 年度の調査対象者群が 29.34, 2019 年度の調査対象者群が 20.61 であった。

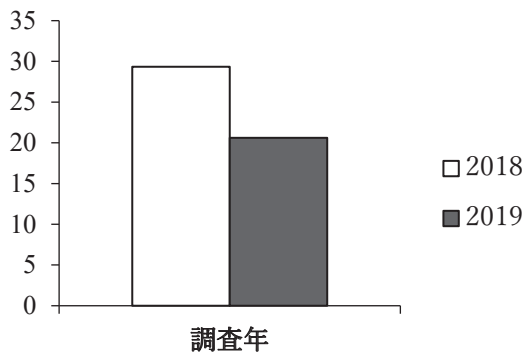


図10 具体的な仕事の内容をイメージできるか（中間時）

対象者群を要因とするマンホイットニー検定を行ったところ $t=200.5$, $df=1$, $p=.016$ となり有意な差異が認められ、2018 年度が 2019 年度より高く評価していることを示した（図10）。

V 2 ヶ年に渡るアンケート調査の比較結果と考察

4 件法で問うている質問のうち、開始時、中間時、終了時の 3 期または 2 期に共通して問うている各設問について回答の構成比率を求め、次の結果を得た。

「ゼミの学習に期待していますか」について、2018 年度の回答は、1（全くそう思わない・全く当てはまらない）、2（思わない・当てはまらない）、3（そう思う・当てはまる）、4（とてもそう思う・とても当てはまる）（以下、1, 2, 3, 4 と表記する）のうち、開始時と中間時共に 3 が 35.7%, 4 が 64.3% である。しかし、2019 年度では、開始

時に 1 が 0%, 2 が 0%, 3 が 36.4%, 4 が 63.6% であったのに対し、中間時は、1 が 4.5%, 2 が 0%, 3 が 68.2%, 4 が 27.3% と否定的回答に振れた結果であった。

次に、「ゼミの学習に積極的に参加しようと思いますか」の問いに対し、2018 年度は、開始時に 3 が 32.1%, 4 が 67.9% を示し、中間時には、3 が 14.3%, 4 が 85.7% となり、増加している。一方 2019 年度では、開始時に 3 が 31.8%, 4 が 68.2% であったのに対し、中間時では 3 が 40.9%, 4 が 59.1% とモチベーションがやや減少している。

「ミュージカルを演じることに不安はありますか」の問いに対し、2018 年度は、開始時に 2 が 14.3%, 3 が 50.0%, 4 が 35.7% の回答であり、中間時では 2 が 10.7%, 3 が 57.1%, 4 が 32.1% と不安が解消されていないとの回答であった。2019 年度においても、開始時は 3 が 54.5%, 4 が 45.5% に対し、中間時では 3 が 59.1%, 4 が 40.9% となり、2018 年度の結果と同様の傾向を示した。

「このゼミに参加してよかったと思いますか」の問いに対し、2018 年度は、開始時に 3 が 25%, 4 が 75% であり、中間時では 2 が 3.6%, 3 が 42.9%, 4 が 53.6% と否定的回答がやや増加し、終了時は 4 が 100% となり、肯定する回答が占めた。同じ質問の 2019 年度の回答は、開始時に 3 が 36.4%, 4 が 63.6% であったのに対し、中間時には 2 が 4.5%, 3 が 63.6%, 4 が 31.8% と否定的回答が著しく増加したが、終了時には 3 が 4.5%, 4 が 95.5% と肯定的回答が増加した。2 ヶ年の比較においても、終了時には肯定する結果を示した。

「ゼミの活動は順調だと思いますか」の問いに対し、2018 年度では、中間時に 1 が 3.6%, 2 が 60.7%, 3 が 35.7%, 4 が 0% であり、終了時でも 2 が 50%, 3 が 39.3%, 4 が 10.7% と終盤まで苦戦していたことが伺える。一方 2019 年度では、中間時に 1 が 18.2%, 2 が 54.5%, 3 が 27.3% に対し、終了時では、1 が 9.1%, 2 が 68.2%, 3 が 22.7% と 2018 年度と同じ結果を示した。

「保育者になるものとしてミュージカル制作に取り組む経験は大切だと思いますか」の問いに対し、2018 年度では、開始時に 2 が 3.6%, 3 が 39.3%, 4 が 57.1%, 中間時に 3 が 39.3%, 4 が 60.7%, 終了時に 3 が 17.9%, 4 が 82.1% と、終盤になるにつれて学習に取り組む経験を重要と評価している。一方 2019 年度では、開始時に 2 が 9.1%, 3 が 50%, 4 が 40.9%, 中間時に 1 が 4.5%, 2 が 0%, 3 が 45.5%, 4 が 50% とネガティブに評価する学生が現れたが、終了時では 2 が 4.5%, 3 が 13.6%, 4 が 81.8% と肯定的に評価する回答が増えた。

VI まとめ

これまで保育者養成における音楽劇の実施に関する

先行研究は多い。しかし、永田（2019）は、「これまでの「子どもにふさわしい」という価値観は時代とともに変化し、実学中心の定型的な保育者養成は限界を迎えている。音楽表現についても、子どもの音楽観の変化に応じて、保育者養成における音楽表現とその指導方法の模索がなされて然るべきである。」⁴⁾と提言した。また同稿では、「オリジナルミュージカルの制作と実演は、学生の主体性を培い、困難なプロセスに直面しながらも学生自らが考える音楽表現を実現し、このことが専門性の養成や人間力の向上という点で学生自身の成長に資することができたと言え、本研究の有用性、有益性を示すことができたと考える」⁵⁾と結論付け、同研究の第2報では、「中央教育審議会・大学教育部会が問いかけた「学士課程教育の質の保証と向上」を具現し、「大学において、「答えのない問題」を発見しその原因について考え、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛えることにより、「生涯学び続け、どんな環境でも勝負できる能力」をはぐくむとともに、実習や体験活動を伴う質の高い効果的な教育」¹⁾を目指して実践した結果、研究に参加した学生にとって「知的な基礎に裏付けられた技術や技能を身に付けることは、学生が自らの人生を切り開くための最大の「財産」」¹⁾となったことと推察し、本研究が大学教育の質の保証と向上に資する実践例の一つとなった」³⁾とした。

本研究の2ヶ年に渡る比較分析結果は、参加した学生、実践した演目、内容に違いがあるにも関わらず、また、研究の過程において紆余曲折があったとしても、最終的には本研究の第1報と第2報が結論付けた内容を裏付け、支持する結果となり、2ヶ年の比較分析においても有用性が示された結果を得た。

引用文献

- 1) 第11回 中央教育審議会・大学教育部会「大学教育の質の保証・向上について」第2章 学士課程教育の質的転換の確立 平成24年3月
- 2) 永田雅彦「昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究 ― 第1報 研究の実施概要及びアンケート結果の分析と考察 ―」児童教育研究 No. 28 pp. 33-34 2019年2月
- 3) 永田雅彦「昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究 ― 第2報 アンケート結果の質的分析と考察 ―」児童教育研究 No. 29 p. 82 2020年2月
- 4) 永田雅彦「昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究 ― 第1報 研究の実施概要及びアンケート結果の分析と考察 ―」児童教育研究 No. 28 p. 33 2019年2月
- 5) 永田雅彦「昔話と近現代曲を利用したオリジナルミュージカル制作の実施とその学習効果に関する研究 ― 第1報 研究の実施概要及びアンケート結果の分析と考察 ―」児童教育研究 No. 28 p. 34 2019年2月

Abstract

This study investigates how making original musicals and performing in them affect students' cognition and willingness. This study has evaluated students' learning processes in the course from three viewpoints: "motivation for learning," "creation of ideas about music based on specialty," and "cognition of its utility in nursery settings." The students reported that they are tackling with tasks that enhance their skills as nursery specialists, and that they are learning new ideas of expressing music in nursery settings in the first survey. The second survey, which employed a free writing, supported the results of the first survey.

The present study has given the same tasks as the first year to the students who belong to the author's seminar in 2019. The results show a slight difference from the first year's in the study processes, but, in the end, they show similar changes in the students. The results of the two years' investigations demonstrate the effectiveness of making an original musical and performing in it, whoever may be involved, and whatever musical they may make. It is an effective, high-quality educational activity that accompany experiences.

Keywords: Musical expressions, musicals, music instructions, childcare-worker training, Active learning

発達障害のある子どもの学校適応を促す養護教諭の支援

沖 西 紀 代 子 (県立広島大学)

Support for *Yogo* Teachers to Facilitate School Adaptation for Children with Developmental Disabilities

Kiyoko Okinishi (Prefectural University of Hiroshima)

本研究は、養護教諭は保健室において、子どもの訴えや行動の背景に発達障害の可能性を察知し、その特性に合わせた対応を行い、学校不適応の改善や未然防止につなげていることを明らかにすることを目的とする。結果、けがの処置や訴えを聞きながら、子どもの困り感や学校不適応の予兆を感じ取り、丁寧に個性のあるかわりを通して学校適応を促していることが伺われた。また、保健室に抱え込むことなく関係者を繋いでチーム支援する重要性が示唆された。

キーワード 発達障害 学校不適応 養護教諭

はじめに

子どもを取り巻く環境はめまぐるしく変化し、それに伴いメンタルヘルスの問題や、不登校や保健室登校等の学校不適応を示す児童生徒の問題は多様化する傾向にある。文部科学省の最新の調査¹⁾では2018年度の不登校児童生徒数は小学生が44,841人(前年度比9,809人増)、中学生が119,687人(同10,688人増)といずれも過去最多となり、高校生も52,723人(3,080人増)と増加している。不登校児童生徒数は高水準で推移しており、生徒指導上の喫緊の課題となっている²⁾。また、小中学校の不登校は6割近くが90日以上欠席をしており、長期化する傾向もみられている。また、平成28年度保健室利用状況に関する調査報告書(2018)³⁾によれば、養護教諭が過去1年間に把握した心の健康に関する状況の調査では、「発達障害に関する問題」「児童虐待に関する問題」は前回調査より全ての学校種で増加していると報告された。保健室登校している生徒「有」は学校種により大きな差はなく全体で35.3%であり、減少はしていない。

また、公立の小・中学校の通常の学級には、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が6.5%程度の割合で在籍しており、困難を示す児童生徒以外にも、何らかの困難を持ち、教育的支援を必要としている児童生徒の割合はもっと多い可能性がある⁴⁾と報告されている。つまり、発達障害等の診断を受けていない児童生徒が通常学級に複数在籍し、何らかの不適応感や困り感を持って学校で生活を送っているといえる。

現在、各学校においては、学校不適応の改善に対する対応や支援が行われているものの、依然として、小1プロブレム、中1ギャップ、高1クライシスといった学校種が変わる時の不適応や、発達上の課題、コミュニケー

ション能力の乏しさや、人間関係上のトラブル、家庭の学校に対する考え方の多様化など、さまざまな要素が複雑に絡み合い、学校に適応できない児童生徒が増えている。そのため、学校では教育相談や特別支援教育を充実させ、不適応の予兆となる些細なサインを早期に発見し、その児童生徒に個々の特性に合った支援を行うことが必要である。また、「不登校」を誰にでも起こりうる問題として捉え、チーム支援によって未然防止、早期対応することが求められている。

学校においてチーム支援を支える存在として養護教諭の役割は大きいと考える。保健室を来室した児童生徒への継続支援の割合や、一人あたりの対応時間の割合は増加傾向にあり、養護教諭の健康相談の役割は大きくなっている。子どもたちはまず身体的症状として学校不適応を表すことが多く⁶⁾不適応の予兆の発見においても養護教諭の役割は大きくなっている。養護教諭は保健室で、困り感や困難な状況に直面した子どもたちに、様々な工夫をしながら、その子どもの発達特性に応じた個への対応や、担任等の関係者と連携を図り、組織的な支援を行っていると考えられる。

I 研究の目的

そこで本研究では、発達障害のある児童生徒(その傾向のある児童生徒も含む)の学校不適応に着目し、保健室における支援に焦点を当て、養護教諭対象にインタビューを行い、保健室に来室した子どもへの対応状況を明らかにし、学校不適応の改善につながる養護教諭の支援について考察することを目的とする。

II 研究方法

1. 調査方法

作成したビューガイドを用いて、1 時間程度の半構成的面接調査を実施した。インタビュー内容は IC レコーダーに録音し、逐語録を作成した。

2. 調査対象

公立小学校・中学校に勤務している養護教諭各 1 名

3. 調査期間

2018（平成 30）年 2 月～3 月

4. 調査内容

- (1) 基本属性
- (2) 保健室で子どもの訴えや行動の背景に発達障害がある可能性を察知した子どもとのエピソード
- (3) 保健室来室時の対応内容
- (4) 担任や保護者等の関係者との連携について

5. 分析方法

インタビューの逐語録から発達障害のある子どもの学校不適応に対して行った支援内容を抽出しカテゴリ化した。データは意味を損なわないようコード化し、コードは類似性によって分類した。

6. 倫理的配慮

本研究は、A 大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号第 17MH030 号）。

事前に調査対象者となる養護教諭へ依頼し同意が得られた養護教諭を対象とした。研究の目的や方法、研究参加は自由意思によるものであること、参加の拒否・中断により不利益がないこと、プライバシーの配慮は文書および口頭で説明した。インタビューの録音は、その場で対象者の同意を得て行った。

III 研究結果

1. 対象者の概要

小学校に勤務する対象者は 20 歳代、経験年数 6 年目の女性養護教諭と、中学校に勤務する対象者は 30 歳代、経験年数 14 年目の女性養護教諭の 2 名であった。

2. 保健室で子どもの訴えや行動の背景に発達障害がある可能性を感じた子どもとのエピソード

小学校のエピソード

小学 5 年生男児：体の痛みやけがの対処で来室したはずなのに、お気に入りの本に引き寄せられるように本を取り出して、ずっと本を読んでいる。声をかけても目を合わせようとせず本を読み続けているので、「けが（体の痛み）はどんな具合」と面と向かって話してやっ

中学校のエピソード

中学 1 年生女子：入学後、5 月くらいから班の男子が

嫌、クラスの中で嫌なことを言われるなど休憩時間に訴えて頻回来室していた。クラス内での様子を担任に確認すると実際には言われていないことが分かった。6 月に入ると授業中に教室からいなくなることが増えた。音楽の授業や合唱祭の練習から抜け出し、体育館横の誰もいないところで耳を押さえて座っているのを見つけた。その後、保健室での対応も増えていった。

3. 発達障害のある可能性を感じた子どもに対する養護教諭の支援内容

支援内容として抽出されたコードは 132, 44 のサブカテゴリ、14 のカテゴリに分類された。（表）カテゴリは【 】サブカテゴリは〈 〉で表す。

14 のカテゴリは、【特徴を理解しながらの関係づくり】をはじめとする 5 カテゴリから構成される、子どもへの直接的な対応と、【チームの一員としての情報連携】などのチーム支援を意識した調整・連携からなる関係者との連携に大きく分けられた。調整・連携を表すカテゴリの中には、チーム支援を進めていく上での難しさについて示す【組織で動けない難しさ】【教職員の理解の温度差から来る困難感】も含まれている。また、早い時点から保護者、スクールカウンセラーや学校外の関係機関とつながることを意識している【意識的な保護者・関係者とのつながり】も抽出された。

IV 考察

1. 保健室の子どもの言動から発達障害の傾向と学校不適応の予兆を察知する養護教諭

対象とした養護教諭から、よくけがするを児童がけがの手当てのために保健室を来室したにもかかわらず、吸い寄せられるように本に向かっていく様子、クラスの中での困り感を持つ生徒がクラスで嫌なことをされるなどと訴えることなどから、発達障害の可能性を感じ、丁寧にかかわることによって、学校不適応の予兆を察知していることが語られた。松本らが示唆しているように養護教諭は身体面、精神面の健康に関する専門家として、保健室の機能を生かして、一般教諭による支援が行き届いていない子どもに対して安心感を与え、その子どもの背景にある問題に気づくことができる立場⁷⁾で活動していると推察できる。

さらに発達障害の可能性のある児童生徒の困難だけでなく、支援する側の保護者、担任・学年組織の問題背景の分析に基づいて支援方針を立て⁸⁾、子どもへの対応だけにとどまらず、早期から関係者の状況に応じた支援を展開している。

学校不適応の背景に発達障害があることが指摘されて久しい。養護教諭はその予兆に気づいたならば、気付

発達障害のある子どもの学校適応を促す養護教諭の支援

表：発達障害のある可能性を感じた子どもへの養護教諭の支援

カテゴリー	サブカテゴリー（コード数）
子どもへの対応	特徴を理解しながらの関係づくり
	子どものつぶやきや訴えを否定せずに丁寧に聴く（４）
	理由がはっきりしない欠席への丁寧な対応からの気づき（１）
	子どもとの人間関係ができ甘えが出る難しさ（２）
	困り感に寄り添った対応
	子どもの困っていることを察する（３）
	苦手としていることは避けて対応する（１）
	分かりやすいルール（約束）を決めて対応する（１）
	子ども自身が診断を受け入れていくのを支える（２）
	行動特性に合わせた対応
関係者との連携	もともとの保健室来室の目的を思い出させる（１）
	その子どもの特徴に合わせた対応を模索する（８）
	保健室でのほかの来室者との調整（２）
	次の行動を予測した対応
	子どもの行動パターンをよんでタイミングよく対応する（２）
	行動パターンを予測した切り替え（６）
	不適応の予兆への早めの対応
	保健室で教室に行くまでのワンクッションとなる（６）
	理由がない休みへの早めの対応（２）
	子どもと担任との関係の良好化
	子どもの訴えを簡潔に担任に伝える（４）
	意識的に担任にその子どもの話題を入れる（１）
	協働するための担任との人間関係づくり
	担任の気持ちを配慮しながらの連携（９）
	担任が変わった時の子どもの反応に応じて連携は丁寧にする（２）
	理解の温度差から来る困難感
	発達障害の対応を理解している教職員の少なさ（８）
	教室に入れない子どもは保健室で対応するのが当たり前（７）
	保健室への理解のなさ（２）
	組織で動けない難しさ
	関係者が集まって話す委員会がない難しさ（５）
	対応を職員個人に任されている不安（３）
	チームで動くには人手不足（２）
	養護教諭はチームの一員なのかという疑問（１）
	チームの一員としての情報連携
	子どもの状況について担任とのすり合わせる（２）
	学年から保健室での対応を依頼される（２）
	必要な情報が他の先生から入る（２）
	担任が報告を必要なくても対応したことは伝える（５）
	関係者の会議で保健室での情報を発信する（２）
	管理職への報告を忘れない（１）
	養護教諭から発信した組織づくり
	養護教諭が率先して委員会を開催する（４）
	保健室で抱え込まずに職員室に協力を求める（６）
	状況や対応について資料で繰り返し説明する（２）
	保健室でしかできない対応とのすみわけ（３）
	チームとしての動きをつくる根回し
	チームとして役割分担して関わられるようお願いする（２）
	少しずつチームの動きを作っていく（４）
	関係者と協力し個性を重視した計画づくり
	行事に参加するために早めに計画を立てる（２）
	コーディネーターと一緒に計画を立てる（１）
	子どもの状況に応じたスモールステップの計画（３）
	子どもの達成していることを実感させる声かけ（１）
	意識的な保護者・関係者とのつながり
	子ども・保護者とスクールカウンセラーとを繋ぐ時期を見極める（３）
	小学校から中学校への申しつぎ（１）
	保護者からの連絡が入りやすくする（２）

きを一人で抱えむことなく、関係者とそのことについて検討し、必要に応じて早期に対応することが、学校不適応の未然防止につながると考える。検討する際にはスクールカウンセラー等の専門家の活用も有用である。

2. 保健室での個別性を重視した対応

養護教諭は初めての出会いから、〈子どものつぶやきや訴えを否定せずに丁寧に聴く〉ことや理由のはっきりしない欠席の対応の中で、発達障害の可能性のある子どもの【特徴を理解しながらの信頼関係づくり】をしている。その後、子どもと近い関係になり甘えが出る難しさを感じながらも、【困り感に寄り添った対応】をすることによって子どものよりどころとして機能している。さらに、【行動特性に合わせた対応】を行うとともに【次の行動を予測した対応】によって、パニックを起こしたり、人間関係のトラブルが悪化するのを未然に防いでいた。

発達障害のある子どもたちには個別支援が効果的で養護教諭は職務の特色上、個別支援が行いやすい立場である⁹⁾と言われるように、受容的で丁寧な対応によって子どもの特性を理解しながら信頼関係を築くことは子どもの安心感につながる。その上で、行動特性に応じた個別性を重視したかかわりを進めていくことが重要であり、教育的・医療的・福祉的援助といった発達支援と学級復帰へと向かわせる心理的対応を並行して行う¹⁰⁾ことも必要である。養護教諭との1対1の気持ちの通ったかかわりのくり返しによって、コミュニケーションスキルの向上につながり、集団の中で落ち着いて行動でき、子どもは自信をつけ学校適応が促されると考える。

3. チームを機能させる養護教諭の役割

日頃から養護教諭は保健室に来室した児童生徒については必ず担任に連携をしながら対応している。養護教諭は発達障害の可能性のある子どもを察知すると、同様に担任と連携を図っている。子どもの訴えを簡潔に伝えて【子どもと担任の関係の良好化】し、担任の負担感などの気持ちを配慮した人間関係づくりに努め、子どもに関わる第一人者の担任に対して積極的に子どもへの支援を求めている¹¹⁾。最近の複雑化・多様化した学校の課題に対して、学級担任が単独で授業を行い、特別な教育的支援を必要とする子どもの個々の教育ニーズに応じた適切な指導や必要な支援をすべて行うことは難しい¹²⁾。その解決のためには教職員がチームで対応することが必要となっている。その中で養護教諭の役割は大きいと考える。

担任との連携と同時に、関係者への連携を養護教諭は進めながら対応している。校内組織が確立されている場合は管理職への報告や校内委員会等で保健室からの情

報発信を行い、関係者からの必要な情報が保健室に入るなど【チームの一員として情報連携】を行っていた。関係者の保健室や発達障害の理解のなさから【教職員の理解の温度差から来る困難感】を抱えることもあるが、子どもに寄り添い、担任をはじめとする関係者の気持ちに配慮しながら、ねばり強く連携を図っていると考える。保健室の執務に加えて発達障害のある子どもへの対応に負担感や不安を養護教諭は感じているとの報告もある¹³⁾が、専門性に基づいて役割分担をし、学校が組織として関わる仕組みを構築する¹⁴⁾ことができればそれは解消され则认为。養護教諭は保健室で得た情報や学校保健の専門性が生かされる役割を担うことが有用であるとする。

校内組織が機能していない場合は、【組織で動けない難しさ】や孤立感を抱えつつも、関係者に繰り返し情報発信しながら、児童生徒の状況や対応方法について共通認識を図り、【チームとしての動きを作る根回し】を行いながら、少しずつチームとしての動きをつくっている。また、〈保健室で抱え込まずに職員室に協力を求める〉ことや〈養護教諭が率先して校内委員会を開催する〉ことによって【養護教諭から発信した組織づくり】につながっている。校内で組織的な動きができると、養護教諭は担任や特別支援コーディネーターと協力をして支援計画を立て実践していた。その計画は子どもに達成感を持たせることを重視し、状況に応じて柔軟に変更しながら取り組まれていた。養護教諭と特別支援コーディネーターが連携することの成果は、児童への理解が深まること、子どもに対してより適切な対応や支援が行えること、円滑な保健室経営ができることなどがすでに明らかにされている¹⁵⁾。特別支援コーディネーターと連携を図り、学校保健の役割を確実に遂行し、その専門家として医療機関等との連携を担うことや、保護者への具体的な指導や相談に応じる役割を担うことが可能となり組織にとっても有用であるとする。

研究の限界

本研究は対象者が2人と少なく、また小学校と中学校の養護教諭の語りから得られたデータであるためこの結果を一般化することはできない。今後、対象者数を増やしデータを収集し、学校種等による比較検討をすることが課題であるとする。

おわりに

養護教諭は発達障害のある児童生徒の発達特性や個別性を重視したかかわりを関係者と連携を図り進めている。校内組織が確立されている場はそのチームの一員

として、専門性を活かし身体的ケアと精神的サポートの役割を担っていると考えられる。組織が機能していない場合は、孤立感や困難感を抱えつつも児童生徒に寄り添い、担任の気持ちに配慮しながら連携を図っている。その上で、関係者に繰り返し情報発信しながら、まずは児童生徒の状況や対応方法について共通認識を図り、少しずつチームとしての動きをつくり、積み上げていることが明らかとなった。また、児童生徒の状況に応じて、他の専門職や関係機関へつなぐこと想定し、見極めを行い対応していると考えられる。

参考文献

1. 文部科学省：「平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」令和 2 年 11 月 25 日（オンライン），http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/__icsFiles/afieldfile/2019/10/17/1410392.pdf
2. 文部科学省：「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」令和 2 年 11 月 25 日（オンライン），http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm
3. 日本学校保健会：保健室利用状況に関する調査報告書平成 28 年度調査結果 令和 2 年 11 月 25 日（オンライン），https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H290080/index_h5.html#1
4. 文部科学省：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」令和 2 年 11 月 25 日（オンライン），https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
5. 前掲書 3
6. 田邊 敏明，織田 優子：小学生の保健室利用と学校生活適応および自己意識との関連，研究論叢 芸術・体育・教育・心理 51(3)，33-50，2001
7. 松本 禎明・須川 果歩：発達障害のある子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究，九州女子大学紀要，第 50 巻 2 号，169-185，2014
8. 松本 禎明・永田 好：中学校における発達障害の子どもへの支援に関する研究，九州女子大学紀要，第 48 巻 2 号，151-169，2012
9. 矢野 洋子・荒木 みなみ・猪野 義弘：発達障害の子どもへの支援に求められる養護教諭の役割 I，九州女子大学紀要，第 52 巻 1 号，57-66，2015
- 10) 難波 知子：発達障害が背景にある保健室登校児童に対する養護教諭の活動，教育保健研究(16)，107-115，

2010

- 11) 難波 知子：中学校において保健室を利用した発達障害のある生徒に対する養護教諭の支援，教育保健研究(18)，179-187，2014
- 12) 中央教育審議会：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申），2015
- 13) 大谷 育美・吉利 宗久：小・中学校における養護教諭の活動実態と役割，発達障害研究, 33(3)，322-333，2011
- 14) 岩井 法子・中下 富子：発達障害のある児童の支援における養護教諭と特別支援コーディネーターの連携，学校保健研究 55(5)，436-445，2013

看護教育における小児期の感染対策指導の教材検討

玉城 有梨（元神戸大学附属特別支援学校 養護教諭）

A Study of Nursing Education Materials Used for Teaching Early-Childhood Infection Control

Yuri Tamaki

近年の感染症の流行に伴い、感染症対策として手洗いに注目が集まっている。特に学校や保育園など集団生活の場では、一人一人への感染症対策予防の意識づけや、手洗いの方法の習得の支援も重要である。室岡¹⁾らは、「保育士の意識と関わりの変化は、検討会等によりリフレクションが繰り返されたことによって促されたと考えられ、この変化が子どもの手洗いの変化につながったと考えられる。」と報告している。しかし、実際に長期的に専門家が介入し継続的に支援していくことが難しい。そのため、小児らが、発達段階に応じた感染の概念を理解し、行動変容及び継続的に洗い残しがない手洗いの方法を習得することができるような教材が必要と考える。また、実践授業によって行動変容が明らかとなった報告はあるが、教材自体に関する提言は少ない。そこで小児期の発達段階を踏まえた感染予防の教材の実を検討し、新たな教材開発を行う。

キーワード：感染予防、手洗い、手洗い指導

はじめに

2015 年に消費者庁消費者安全課²⁾が 16～65 歳の男女 2000 名を対象に行った消費者の手洗い等に関する実態調査によると手洗いの目的として、汚れを落とすと答えた人が 89.1%もいたのにも関わらず、感染予防として自分が病原体に感染しないようにするために手洗いをしている人はわずか 50.9%であった。また、自分が食品を汚染させないための汚染防止で手洗いをしている人は 41%と半分以下となっている。さらに、手洗いを学んだことがあるが覚えていないと答えた人はわずか 26.2%しかおらず、残り 72.9%の人が、学んだことはあるが覚えていない、あるいは学んだことはないと答えていた。なお洗う時に意識している部位の調査では、手洗いを学んだことがあるが覚えていないと答えた人でも、特に洗い残しが多いと言われている拇指、手首を意識して洗っている人はわずか 41%であった。このように、私たちが当たり前のように行っている手洗いは、16～65 歳の方々でさえも、手洗いの目的や正しい手順を十分に理解しているとは言い難い現状が明らかとなった。手洗いなどの生活習慣はより早期からの習慣づけが必要と言われており、幼児の手洗い行動に関する実態調査も数多く報告されている。中田ら³⁾による「手指衛生教育プログラムの開発に向けた幼児の手洗い行動に関する実態調査」で 3-6 歳を対象に家庭における手洗い行動を検討している。この論文の中で「拇指を洗う、手首を洗う、を毎回・時々実施している児は 40-50%」と言われており、一般的に洗い残しがあるとされている部分は幼児でも洗い残しがあることが明らかとなった。そのため、洗い残しのな

い手洗いの習慣を身につけるための教育と訓練は必要であり、手洗いの方法や手順、手洗いミス防止などを考慮した幼児からの教育の重要性を示している。このように、未就学児の手洗いは、感染の概念の理解よりも一般的に生活習慣の確立のための行動と捉えられていた。しかし、平泉⁴⁾らは未就学児でも「病気の原因としての「感染」について理解し、感染予防の仕方の知識をもっていることを明らかにすることによって、必要性を理解した正しい手洗い行動ができるような保健教育のプログラム化が可能となる」と述べている。さらに平泉ら⁵⁾による「小児看護教育における就学前児童の感染に対する概念の教授に関する研究(その 1)感染に対する概念の発達について」の論文の中では、「4 歳以降の子どもを対象とした健康教育の可能性が示唆された」と述べている。ところが、現在、感染の概念を説明しながら、洗い残しのない手洗いの習慣が確立できるような感染対策指導の教材は少ない。

本論文では、筆者が実際に開発した手洗い教材について紹介し、その教材の妥当性について検討する。

I 筆者による教材の開発と実践

方法

2013 年度に小学 5 年生 1 クラス計 36 人に授業を実施した。授業のねらいは、「日頃の自分の手洗いの実際を認識し、感染予防のための手洗いを習得できる」こととした。5 人あるいは 6 人 1 グループになってもらい、お互いに意見交換がしやすいような環境を設定した。

授業を行う上で準備したものは、指導案(図1)、スタンド型手洗いチェッカー、専用ローションと段ボール、比較対象者を把握するための手首につける輪ゴム、児童に配布したワークシート(図2)(以下ワークシートと表記)、最も洗い残しがある部分と、次に洗い残しがある部分がひと目でわかる資料を基礎看護学の教科書から引用した。これを参考に洗い残しが多いと言われる部分を重点的に洗えるポイントをまとめた資料(図3)を作成した。授業を進行していく上で用意した教材として感染が起きる状態を示す説明のためのバイ菌のイラストと口を開けている人のイラストも作成した。手洗いチェッカーとは、専用のローションを汚れに見立てて普段通りの手洗いをしてもらい、ブラックライトを当てると、洗い残した部分が可視化される物である。これは看護学生が衛生的手洗いを学習する教材としても使われている物である。より見やすく暗所を再現するために、段ボールの中にこのスタンド型手洗いチェッカーを入れた。図4のワークシートについては、イラストを入れただけでなく、配布したプリントの内容をもとにクイズも入れることでより理解が深まることを意図した。

保健学習 手をきれいに洗おう。

年 組 名前

Q 1. どんな時に手洗いしていますか

各テーブルでも共有のため記入なし

Q 2. 皆の体の中にバイ菌が入ってこないようにするには何をしたらいいですか

各テーブルでも共有のため記入なし

Q 3. 手の洗い残しがないような手洗いのポイントとなるポーズはいくつありましたか

Q 4. 今日の授業をふまえてこれからみんながどんな行動をとったらいいと思いますか

今日の授業の感想

あてはまるほうに○をつけてください。

今日の授業 (楽しかった・ふつう・つまらなかった)

授業の内容 (わかりやすかった・ふつう・むづかしかった)

Q 5. 今日の授業で一番印象に残ったことはどんなことですか

図2 児童に配布したワークシート

本時の目標				
○ 日頃の自分の手洗いの方法に気付くことができる				
○ 菌やウイルスがどのように体内に入ってくるか知り、それを防ぐための手洗いの方法を知ることができる				
段階	時間	学習内容・学習活動	●観点	●使用する物
導入	10分	自分がどんな時に手洗いをしているか思い出し 同じグループの人と共有することができる	グループで積極的に話をしているか	ワークシートQ1に対応
展開	25分	○実際に日頃の手洗いを知る 1 グループの中で水洗いの人と石鹸の人のを決める 2 石鹸で洗う人は左手に輪ゴムをはめる 3 専用のローションを全員手につけて擦り合わせる 4 各自いつものように手を洗う 5 手洗いチェッカーで洗い残しを確認する ○なぜ手洗いが必要なのかを感染のプロセスを知る 1 洗っていない手にバイ菌がついているのを知り 2 箸がついたバイ菌が体に入る様子 ○感染予防のための方法を知る 1 グループワークを通して体内に菌が入らないような方法を話し合う 2 プリントを元に洗い残しのない手洗いのポイントを知る 3 実際に手洗い場で手洗いをする 4 今後どんな行動をとったらいいかプリントに記入	石鹸で洗った人 流水で洗った人 洗い残しの違いを 実感できる 体内にどのように 菌が入るのか 感染がどのような 状況か知る グループで積極的に話をしているか 感染を防ぐ正しい手洗いの方法を習得できる	1. 輪ゴム 2. 専用ローション 3. 手洗いチェッカー 1 手作りのバイ菌 2 紙で作ったクッキー  ワークシートQ2に対応 手洗いのポイント ワークシート ワークシートQ3に対応 ワークシートQ4に対応 専用ローション 手洗いチェッカー
まとめ	5分	○今日の授業で印象に残ったことや感想を記入		ワークシートQ5に対応

図1 指導案

手洗いの4つの大事なポイント



片方の手の指を広げ大きなパーを作り、
手の甲を隠すようにもう片方の手を重ねま
す。重ねたほうの手を前後に動かし、指の側
面を洗います。



片方の手をパーの形にしてもう片方の手は
猫や狼のように爪を立てて見ましょう。
広げた手のひらの上で円を描くようにして
爪を洗います。



特に手洗いでも洗い残しやすく忘れがちな
場所です。
片方の手でもう片方の親指を握りしめ回転
させながら洗います。



手のひらだけでなく手首もわすれないよう
に洗います。

図3 重点的に洗えるポイントをまとめた資料

今回行った授業で重要視したポイントは、「手の洗い残しがあることを視覚的に確認する」、「手を洗う行動が病気の予防につながる」、「効果的な手洗いの手法」の3つである。

この授業設計を通して自分の行動を知ることや他者と関わりを通して自分の行動の変容につながるのをねらった。

授業の導入として、日常生活の中でどんな時に手洗いをしているか？と問いかけ、グループで共有した。グループ内で行う意見交換を通して、他者がどんな時に手洗いをするか知る機会を設けた。次に石鹸を使用して手洗いをすると石鹸を使用せずに手洗いをする人に分かれて手洗いを実施するよう促した。その後手洗いチェッカーを使って、石鹸での手洗いをした人と、石鹸を使わずに手洗いをした人の手の状況を確認した。



図4 石鹸で洗った人と水洗いの人の比較

図4に示した通り、向かって左が石鹸で手洗いをした児童で、右が水洗いのみで手洗いをした児童である。光沢部分が多い方右の手の児童の手に洗い残しが多く残っているのを示している。自分は丁寧に手を洗えていると答えた児童でも、洗い残しが残っている状態を見て驚いている児童がいた。お互いに箱の中を覗き込んで手の汚れを比較する児童の様子もみられた。全員が自分の手に残った洗い残しを確認したのちに、手洗いの重要性を感染症予防の観点から伝えた。感染症のプロセスを伝えるために紙で作成したクッキーと人の手からバイ菌がクッキーに付着して体内に入っていく様子のシミュレーションを教示した。

その後配布した洗い残しが多いと言われる部分を重点的に洗えるポイントをまとめた図3の資料を提示しながら実際に手洗い場で改めて手を洗った。また、図3の資料を見ながら手を洗った後には、もう一度ライトに手を当てて洗い残しがないことを友人に嬉しそうに伝える児童が現れた。配布した図3の資料を見ながら児童同士で洗い残しがないか確認しあう姿も観察できた。なかには石鹸を泡立てることよりもしっかりと落とすことも意識している児童など授業中の多様な行動が把握できた。ワークシート記入後も児童は同じグループの仲間どうし爪の間や手のひらを確認しお互いに洗い残しのない手洗いの成果を見せ合う様子が見られた。

結果

ワークシート記入数 34 人(回収率 94%)

Q4、Q5 については回答結果を表1表2にまとめた。

手洗いチェッカーを用いたことで児童は日頃の自分の洗い残しを客観的に確認することができた。「きちんと洗ったつもりでもきちんと洗えていなかった」などの気づきがあり、今後の手洗い習慣に貢献できた。Q4の質問では、手洗いの授業が、児童の感染症予防行動にどのような影響を与えたか推し量ることができる。単に洗い残しのない手洗いの方法を学んだだけでなく、洗い残しの多い手首まで意識して洗うなど、普段から爪を短く

切るなどの行動変容のきっかけとなった。「体の中に菌が入ってこないようにする」という回答からはこの授業が、単に手洗いの手技を習得する授業ではなく感染予防行動を促すきっかけとなったことがうかがえる。

表1 ワークシート Q4 カテゴリー別回答一覧

Q4.今日の授業をふまえてこれからみんながどんな行動をとったらいいと思いますか。	
カテゴリー	児童の回答
手洗い	意識的に手洗いをする 洗が残しをしないようにする 手首まで洗う 指先まで丁寧に洗う きれいに洗う 石鹸を使って丁寧に洗う
その他	体の中に菌が入ってこないようにする うがいをする バイ菌の温床にならないようにする 爪を切る

考察

手洗いチェッカーを用いた演習の有効性について、広瀬ら⁵⁾が行った、衛生的手洗い実習における看護学生への教育効果—手指汚染を視覚的に即時に確認できる装置を利用して—の論文の中で、「このような装置を使用した手洗い教育は学生のみならず医療従事者等も有効」と示している。また、秋原⁸⁾らの小学校における防災教育「命をまもる授業」の実施と評価—感染予防に焦点を当てて—の論文の中でも「ブラックライトを用いての手洗いの演習によって児童の興味をひくことができた」と報告している。さらに授業を受けた後の手洗いに関する考えが変わったのが 77.1%も出現したことが報告されている。今回の授業実践で用いたワークシートから導き出された児童の回答を表2のように分類した。

その中で、サブカテゴリーに示した「手の洗い方の気づき」「ライトを当てた時の気づき」「水と石鹸の比較」に

表2 ワークシート Q5 カテゴリー別回答一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	Q5.今日の授業で一番印象に残ったことはどんなことですかもっと詳しく聞きたかったことはありますか？自由に書いてください。
実験での気づき	手の洗い方の気づき	いつもみたいに手を洗ったら、バイ菌が意外に残っていた きちんと洗ったつもりでもきちんと洗えてなかった 意外に残しがあって、きれいに洗えていなかった 自分ではちゃんと手を洗ったつもりでも見えない所に菌がついていた 毎日洗っていたけど、菌が沢山ついていた 自分の手にいっぱい洗し残しがあった 今まで石鹸で洗っても汚れは取れていなかったで汚いと思った
	ライトを当てた時の気づき	いつも水あらいだったのでブラックライトで見ると汚れていたのがびっくりした ライトで手を見た後、汚かったのでショックだったけど、手洗した後全然ついていなかったから嬉しかった ブラックライトで手を照らすと予想以上に汚れていたのがびっくりした
	水と石鹸の比較	水と石鹸でも結構綺麗に洗える差があることを知った 水で洗った時と石鹸で洗ったと気は全くバイ菌の多さが違った
手洗い	行動変容	帰ってから手洗いたい 意識してみたい 手の洗い方に気をつけたい まんべんなく洗いたい 丁寧に洗いたい 手洗いをどんな時も丁寧に行う 次からはこまめに手洗いたい 次はもっときれいにしたい ちゃんと洗いたい
	部位	指先まで洗いたい 忘れがちな手首や指の間もきちんと洗いたい
菌の侵入	感染予防	風邪を防ぐ事ができる バイ菌が体に入るのでもしっかり手洗いうがいをしたい
その他		手を洗わないとせいけつにならない ちゃんと意識して洗わないと汚れが残ることが印象的だった 改めて手洗いの大切さや効果など学ぶことができた 手の洗い方がわからなかったけど、授業を聞いてわかった

分けられる児童の感想からは、スタンド型手洗いチェッカーを用いた手洗いの演習は有効であったと考えられる。

今回作成した図3の資料によって、洗い残しのない手洗いを全員が実践できたと評価するのは難しいと考える。図2ワークシートの回答は図3を見ながら本来全員が4つと回答すると想定していた。ところが、ポイントは4つあると回答すると想定していた以外の回答を述べた児童もいる。このような結果になった理由として、児童にこちらの意図を伝える適切な問いかけの内容ではなかったことが考えられる。

図2ワークシートのQ3では「手の洗い残しがないような、手洗いのポイントとなるポーズはいくつありますか?」と設問を設けているが、図3の資料の中では、「ポーズ」の言葉を使っていない。実際の授業の中でも、図3の資料を配布してこの4つのポイントを元に手洗いを実施するように声をかけたため、図2と図3が連動した教材になっていなかったと省察される。授業実践の中では、手洗い場まで図3の資料を持参し、児童同士で洗い残しがないか確認をしていた様子もみられた。他にも、手洗いをしたのちに、再びライトに照らして「さっきよりも洗い残しがなくなった」と他の児童に見せていた児童もいた。しかし、あくまでも一部の児童の変化であり、今後ワークシートを作成する際には文言を揃えるなど、授業者の意図が児童に分かりやすく伝わる設問となっているか検証した上で実践につなげていく必要がある。洗い残しが多い部分について谷川⁹⁾の健康指導（感染予防対策：手洗い）の教育方法の模索－保育者をめざす学生の実態－の論文においては、以下のことが述べられている。「洗い残し部位は手指や手首の部位が多く、手掌よりも手の甲の方が、洗い残しが多いことが示された。」この検証結果と資料に示した手の洗い方のポイントとが合致していたため、一般的に洗い残しのある部位を網羅できていると思われる。ところが、大久保⁷⁾が行った研究によると、「保育園の年少児と年中児で洗い残しの割合を比較することによって、洗い残しの部位が異なる」ということが明らかとなっている。これらのことから、各成長発達段階によって洗い残しの部分が異なることが明らかとなった。また、利き手によっても洗い残しに差があることも明らかとなっている。今後も小学生の手の洗い残しの多い部位に関する研究を進めていく必要がある。

図2ワークシートのQ2「みんなの体にバイ菌が入ってこないようにするにはどうしたらいいか」を話し合ってもらった際には、外から帰ってきてうがいや手洗いをする、けがをしないようにする、爪を切る、身の回りを清潔にする、空気の入替えを行う、栄養をとると行った声も上がっていた。また、図2ワークシートのQ4である「今日の授業をふまえてこれからみんながどんな行動をとったらいいと思いますか。」という問いに対して、手洗いの手技だけでなく感染を防ぐための行動についても言及している児童がいた。この2つの設問への児童の回答から既に小学5年生の時点で感染予防に関する知識も持っていたことが考えられる。実際に保健体育の時間に学習指導要領を元に病気の予防に関する授業は行われていた。文部科学省¹⁰⁾平成29年度体育編の学指導要領の中では心の健康、けがの防止の知識及び技能だけでなく、病気の予防の知識についても触れることが述べられている。具体的な指導内容については病原体が主な要因として起こる病気と生活習慣病などの予防に対して、病原体を体に入れないことや、病原体に対する体の抵抗力を高めることが述べられている。今回の授業実践の目的は洗い残しのない手洗いの実践によって感染症予防を行うこととした。ところが児童は手洗いだけでなく、以前に学んだ感染を防ぐための行動、すなわち既習内容について今回の授業を通して主体的に振り返り、より感染症の予防対策を考えるきっかけとなったと考えられる。

今回の授業実践はあくまで行動変容と洗い残しのない手洗いの方法について習得することが目的になってしまい、その後継続的に実施できているかを再検証できていない。感染予防対策は継続的な行動によって効果があるため、実際に検証していく必要がある。

伊丹¹¹⁾らが行った中学生に対する手指衛生教育効果の検証の中では半年前に実施した手洗い教育を覚えていた者が7割にも満たなかったと報告している。他にも大久保⁷⁾による保育園における手洗い教室の実施と幼児の手洗能力の評価の論文の中でも、保育園での継続指導、および定期的な手洗い実習の実践も必要であると考えられると報告している。上記のような先行研究から今回の実践事例を検討すると、1回の指導だけでなく、継続して洗い残しのない手洗い技術の評価ができるような介入や検証、それを評価できるような教材が必要となろう。定期的に手洗い教室を開催していくことも必要とな

る。

また、松井 弘美¹²⁾らの論文では、3 歳から 11 歳を対象として感冒についての概念の変化を質的に明らかにしている。この論文の中で、「5-9 歳は風邪の原因はバイ菌であることを理解しており、風邪の原因についての関心を持つ動機づけになる」と述べられている。さらに「7 歳頃から風邪と予防行動が感冒との関係する概念理解でできることが明らかとなった。なお 11 歳では微生物などの表現になる。」このように年齢とともに感染に対する捉え方が変わるため、感染予防の健康教育もより年齢に応じた教材を開発していくことが重要となる。

II 文献検討

次にこれまで行われてきた手洗い指導に関する文献を調査し I で筆者が行った研究結果と比較することで今後の教材制作の参考とした。

方法

文献検索エンジンは日本における現状を把握するために CiNii 及び『医学中央雑誌』WEB 版を用いた。また、検索期間は 1990 年以降と定め会議録は対象外とした。

研究動向を把握するために、「手洗い教室」「手洗い指導」「手洗い 幼児」「手洗い 中学生」「手洗い 高校生」のキーワードで検索を行った。

今回調査対象とする文献は実際に手洗い指導を行い、その指導法や指導結果について述べている文献とする。

結果

「手洗い教室」での検索で調査対象の文献が 3 件であった。これらの手洗い教室は小学生と保育園児向けになされていた。

「手洗い指導」のキーワードでは 31 件がヒットし、そのうち調査対象文献は 7 件となった。これら 7 件の文献の対象者は幼児及び小学生であり、中高生を対象とした手洗い指導の記録は見当たらなかった。また、病院に入院する患者とその家族を対象とした文献が 10 件あった。これら 10 件の文献の主な対象者はNICU に入院している小児やその家族への指導、がん化学療法中で易感染状態の患児と家族であった。また、次に多いのが医療従事者向けの手洗い指導であった。これらのことから、「手洗い指導」のキーワードは感染対策として病院や入院患者を対象としたものが多くみられることがわかった。

さらに幼児から高校生を対象としてどの程度手洗い指導が行われているか検討するため、文献数の調査を行った。その結果「手洗い 幼児」のキーワードでヒットする文献数が最も多く、85 件であった。そのうち、調査対象となる文献は 9 件となった。

「手洗い 小学生」のキーワードでヒットする文献数は 23 件であり、そのうち調査対象は 6 件であった。「手洗い 中学生」のキーワードで 15 件がヒットし、調査対象文献は 2 件となった。「手洗い 高校生」では 12 件のヒットに対して調査対象文献はなかった。

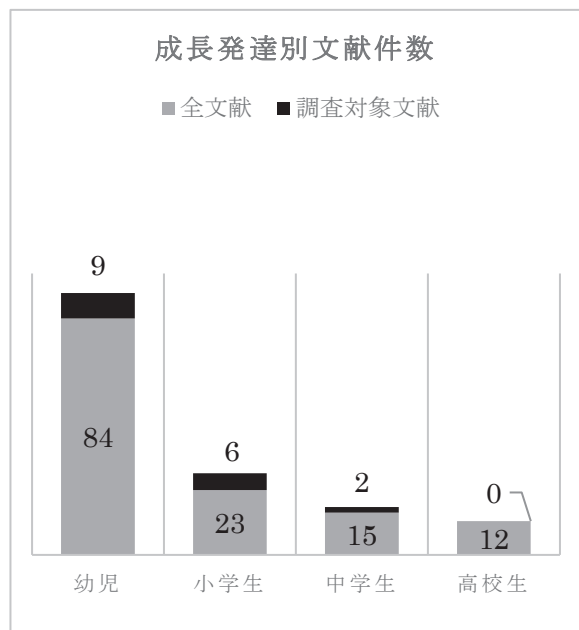


図 5 成長発達別の文献数

図 5 示した通り、幼児や小学生を対象とした文献が多く、中学生や高校生の場合はその文献の数も少ないことが明らかとなった。また、ほとんどの教育実践は、最初に視覚的教材を用いての講義や、知識の提供を行ったのちに、手洗い方法のデモンストレーションや、手洗いの実践を行っていることがわかった。

幼児を対象とした手洗い教室では、はじめに「絵本」「紙芝居」「VTR」「パワーポイントを用いたスライド」などの視覚教材を用いて手洗いの重要性を説明するさらに、より効果的な手の洗い方を覚えてもらうために、「手作りの手洗いの手順書」「手洗いの歌」などを活用している。洗い残しを客観的に評価するために幼児から小学生どの年代でもブラックライト等を用いて洗い残しの検証を行っている。

表3 文献一覧

NO	著者	文献名	発表年月日	対象	教育実践内容
1	平元 泉 森 和彦	小児看護学教育における就学前児童の感染に対する概念の教授に関する研究(その2)パイキンに対する理解と手洗い指導について	2003	幼児	直視覚的に示して手洗いの必要性の説明を加えたVTRによる指導
2	佐藤公子	4～5歳児を対象とした効果的な手洗い指導法の検討	2009	幼児	遊びの後に手の汚れた部分の指摘 手のモデルを用いて汚い残りの多い部分の確認 手洗いの練習 手洗いの手順を示したパンフレットを配布
3	横井 透 他7名	手洗いの指導構造化を意識した手順書による視覚支援	2010	幼児	手洗いの手順書の作成 絵本や紙芝居を用いた視覚教材の使用
4	佐藤公子 他2名	保育園における幼児の効果的な手洗い指導法の検討	2011	幼児	グリセリン・ポリリブとフェノール・ブタレン試液を用いた洗い残し部位の染色 手洗い指導
5	高田 律美	幼児期の子どもの手洗い健康教育に反復学習の教材を用いた効果	2012	幼児	手洗いが有効に行える教材の作成 複数回の健康教室の実施
6	大久保 耕嗣	保育園における手洗い教室の実施と幼児の手洗い能力の評価	2013	幼児	パワーポイントを用いた画像資料で手洗いが必要な場面や細菌とウイルスや予防行動に関する情報提供 手洗いの歌で遊戯 蛍光色薬と手洗いチェックカーを用いた手洗い実習
7	山内 三帆 他2名	【看護ケアプログラムの体系化に向けて-看護研究と行動分析学】[研究2]保育園児への歌を用いた手洗い指導プログラムの効果	2014	幼児	絵本を用いた手洗い知識の教示 手洗いモデルを手洗いの歌で表現
8	藤田 藍津子 中村 鈴子	足立区内保育所における手洗い指導における活動報告	2015	幼児	紙芝居を用いて手洗いの重要性の説明 手洗いの方法を歌を用いて数回実践 ブラックライトを用いて洗い残しの確認
9	室岡 高樹 他3人	幼児の手洗い方法の習得に関する保育士への保健所保健師の支援	2017	幼児	園児向け手洗い指導と紙芝居 手洗い指導2冊目と手洗い寸劇 手洗い指導3冊目と手洗いチェック 手洗い歌による正しい手洗い指導
10	江藤 良典 他3人	小学生親子を対象とした「手洗いうがい教室」の内容と評価	2013	小学生親子	スライドを用いて感染症の概要 正しい手洗いうがいの方法の解説 スライドの内容のクイズ 手洗い実習と蛍光色料を用いた手洗いの評価
11	藤井 恵一郎 他11名	小学生を対象とした手洗い教室のより良い実施についての検討	2008	小学生	。手洗い教室は、紙芝居等により手洗いうがいの動機付けを行い手洗いの指導、教育前後の手洗い状況確認、終了証授与
12	後藤 考市 他5人	児童とその保護者に対する手洗い指導の教育効果	2012	小学生	手洗い児童 導A TP 拭き取り検査
13	法橋 昌宏 本田 順子	小学校1年生に対する手指衛生教育に有効な創作紙芝居 (An original picture story show was proved effective for hand hygiene education of first-year elementary school students)(英語)	2013	小学生	社会的な手洗いのための紙芝居の作成と読み聞かせ 直後と1週間後に子どもの手洗いの様子の観察
14	秋原 志穂 他3人	小学校における防災教育「命をまもる授業」の実施と評価 ー感染予防に焦点をあててー	2014	小学生	避難所で起きやすい感染症対策の講義と講演 演習としてブラックライトを用いた手洗い
15	吉田 理香	地域ネットワークの構築 地域における感染制御教育 小・中学校における「感染予防学習・手洗い実習」実施と評価	2010	小学生 中学生	講義を実施後に手洗いの体験学習の実施
16	土田 敏恵 他3人	3軸加速度センサを利用したゲーム性のある新しい手洗い学習システムの学習効果の検証	2013	中学生	石鹸と流水による手洗いを30分間練習 3軸加速度センサを用いて練習 前後練習3ヶ月後に検証

考察

「手洗い指導」での検索で 31 件のうち入院している小児の家族や NICU に入院している小児あるいは通院中の患児の家族を対象とした論文がみられた。その理由として考えられるのは入院している NICU の小児は病気への抵抗力が低く易感染状態であり、小児に関わる保護者にも感染の予防的行動が求められるからと考えられる。

特に化学療法の治療中では免疫力が低下している状況になっており、感染予防行動が必要となる。ところが、予防行動も継続して続けられている事例は少ない。

沖奈津子¹³⁾による白血病維持療法中の学童・思春期の患者が疾患をもちながら生活する姿勢の中では、以下のように述べられている。「学童期や思春期の患児は容姿の変化によって自分が病気である事を認識している。ところが、身体的な感じ方によって病気の認識が薄くなり、維持療法開始直後より維持療法開始から2ヶ月以上経過したしている患者は学校で気をつける事はないと認識し、感染予防行動の一部を行うのみであった。」これらのことから、病気を有する児童自身の行動変容や継続的意識づけの必要性が求められただろう。

幼児期に一番文献が多かった理由として、手洗い行動が基本的な生活習慣の一環として確立していくための重要な時期であるからと考えられる。

幼稚園指導要領¹⁴⁾の第2章のねらい及び内容の中で、健康の項目の中で「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う」という目標が掲げられている。また、この目標のねらいの(3)では「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。」と述べられている。他にも、(9)では「自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。」と述べられている。これらのことから、幼児は生活習慣の形成に重要な時期であるからこそ検证件数も他小学生以降の年齢よりも多かったからと思われる。

今回検証した全ての文献で視覚教材が用いられているのが明らかとなった。平元¹⁵⁾らの小児看護学教育における就学前児童の感染に対する概念の教授に関する研究(その2)の中では以下のように述べられている。「バイキンを視覚的に示すことによって、バイキンを洗い流すという意味が理解でき、すすぎ時間の延長という行動に結びつくのが明らかとなった。」このように、視覚的な教材を用いたことで手洗いの指導の効果の有効性が示された。また、石川¹⁶⁾らの子どもの病因認知における発達変化では以下のことを述べている。「病因が人体に作用するメカニズムを区別しはじめるのは8～9歳ごろであると考えられた。健康や病気に関しては、原因そのものだけでなくその原因が作用するメカニズムについても教え、5～7歳児については擬人的にわかりやすく、8、9歳以降では生理学的な理解を促すように説明する必要があると考えられた。」これらのことから、より年齢に応じた適切な視覚教材を検討していく必要が考えられる。

また、足立¹⁷⁾らの小学生および保護者の手洗いに関する意識と実施状況および相互の関連では、「手洗いの実施状況は学年とともに低下する傾向にある。さらに高学年の手洗い指導の内容等を検討する必要があると考えられる。」と述べられており、より高学年に対する指導の重要性が明らかとなった。今回小学校高学年を対象に行った授業は小学校5年生だけを対象としていた。そのため、引き続き文献検討や教育実践を通して小学生の各学年に応じた指導法を明らかにしていく必要がある。

水永¹⁸⁾の行った、高校生の手洗いに関する認識と行動の実態調査の中では、「感染予防のために手洗いを実施する生徒は約4割」と述べている。この論文の中でも感染対策の認識が低い事が明らかとなった。このように、生活習慣が確立されていると言われている高学年にこそ改めて手洗いについて考えてもらう機会を設ける

必要がある。

新たな教材の素案

今回の教材検討から、新たな教材として図6と図7の2点を作成した。

1つ目は、実際に行った授業実践を振り返り、今回の実践を行った同じ児童に授業実践を行う場合の教材を作成した。2つ目は高校生を対象とした授業を実践するための教材として作成した。

1つ目の教材は授業を行った三ヶ月後を想定し、特に洗い残しがある部分を意識しているか、その部位を意識した手洗いができているかを検証できる。なお以前配布した資料を用いることで、より前回は行った授業を思い出すきっかけとなることをねらいとした。

2つ目の教材は、水永¹⁸⁾らの先行研究によって明らかとなった高校生が感染予防のための手洗いが4割であることが課題と感じた。そのため感染症を意識した手洗いの方法を意識づけるための課題を解決できるような教材として作成した。

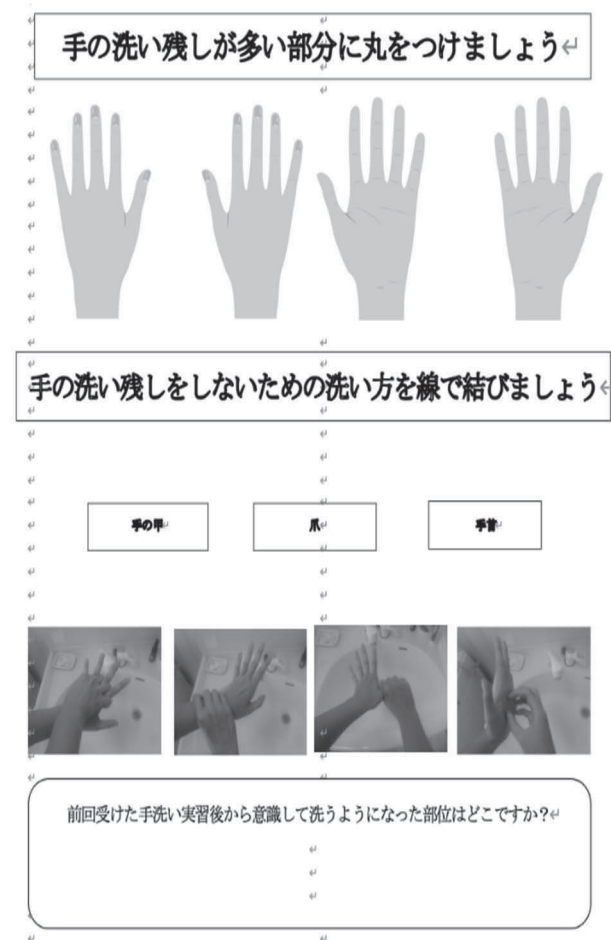


図6 今回の授業実践を再度行う場合のワークシート

1.感染経路3つとその詳細や疾患名を述べましょう 狙い→感染経路を知り、どんな疾患にかかるかを知る

2.ユニセフの「サラヤ・ユニセフプロジェクト」の記事を読んで手洗いによって下痢性疾患を何%、急性呼吸器感染症で何%減らすことができると報告していますか？
A 下痢性疾患で35～50%、急性呼吸器感染症で23%
狙い→世界で行われている病気の予防活動を知る
手洗いが感染症対策になる事を知る

3.手洗いチェッカーを用いて
気づいたことを記入しましょう
狙い→日頃の自分の手洗いを客観的に知り、洗い残しのない手洗いにつなげていく

4.最も洗い残しがある部分を
赤ペンで塗りましょう
狙い→

5.今回の授業を通して以下の単語を使って洗い残しの多い部位と手洗いの目的をつなげる文章を作しましょう
(爪、洗い残し、親指、感染症予防、手首、洗い残しのない手洗い)
例：特に爪や手首や親指は洗い残しが多く、感染症予防のためにも洗い残しのない手洗いを必要とする。
狙い→感染症予防のために手洗いが重要だと認識してもらうため

参考文献
https://www.unicef.or.jp/partner/ex1/partner_ex33.html

図7 高校生を対象とした授業を行う場合のワークシート

まとめ

本研究を通して明らかとなった有効な教材開発作成に向けた見解は以下の通りである。

手洗いチェッカーなど洗い残しの様子が客観的に把握できるような教材は年齢問わず有効である。これは授業者や評価者が客観的に手洗いを評価する材料としても活用できる。しかし、それ以上に検証対象者が自身の手洗い行動の気づきや行動変容のきっかけとなる材料としても活用できることが明らかとなった。

また、感染予防の重要性に関する授業を行う際は発達段階に応じた視覚教材を選ぶことが重要となる。単に手技や手法の教授ではなく、なぜその行動が必要なのかを説明する際にも年齢に適した視覚教材を用いることで感染予防のための行動にも繋がる。

なお、今回は30名規模の集団に対して1回しか授業実践をおこなっていない。そのため今後より対象を広げて検証回数を増やすことでさらに効果的な教材開発につなげていきたい。

引用文献

- 1) 室岡真樹, 平澤則子, 飯吉令枝, 高林知佳子「幼児の手洗い方法の習得に関する保育士への保健所保健師の支援」『日本地域看護学会誌』20 巻 1 号, 2017 年, 62-68
- 2) 消費者庁消費者安全課資料「消費者の手洗い等に関する実態調査について」2015, 1-12
- 3) 中田涼子, 林由桂, 福川京子, 中尾美幸, 千田好子「手指衛生教育プログラムの開発に向けた幼児の手洗い行動に関する実態調査」『日本看護研究学会雑誌』34 巻 3 号, 2011 年, 189
- 4) 平元泉, 森和彦「小児看護教育における就学前児童の感染に対する概念の教授に関する心理的研究展開と課題」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』:1997, 78-95
- 5) 平元泉, 森和彦「小児看護教育における就学前児童の感染に対する感染に対する概念の教授に関する研究(その1):感染に対する概念の発達について」『秋田大学総合基礎教育研究』11 巻, 2003 年, 25-31
- 6) 広瀬幸美, 矢野久子, 馬場重好, 小玉香津子, 木村哲「衛生的手洗い実習における看護学生への教育効果」『環境感染』14 巻 2 号, 1999 年, 123-126
- 7) 大久保耕嗣「保育園における手洗い教室の実施と幼児の手洗い能力の評価」『環境感染誌』28 巻 1 号, 2013 年, 33-38
- 8) 秋原志穂, 藤村一美, 西原詩子, 石井京子「小学校における防災教育「命をまもる授業」の実施と評価ー感染予防に焦点をあててー」『日本看護研究学会雑誌』37 巻 3 号, 2014 年, 128
- 9) 谷川友美「健康指導(感染予防対策:手洗い)の教育方法の模索:保育者を目指す学生の実態から」初等教育:『教育と実践』43 巻 2018 年, 2-7
- 10) 文部科学省【体育編】小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 13, 18, 35
- 11) 伊丹古都絵, 安達耐子, 中田涼子, 林由佳, 中尾美幸, 千田好子「中学生に対する手指衛生教育効果の検証」『日本看護研究学会雑誌』35 巻 3 号, 2012 年, 206
- 12) 松井弘美, 桶本千史, 長谷川ともみ「子どもが認識する感冒の概念の変化」『小児保健研究』73 巻 6 号 2014, 845-852
- 13) 沖奈津子「白血病維持療法中の学童・思春期の患者が疾患をもちながら生活する姿勢」『千葉看護学会誌』14 巻 1 号, 2008 年, 71-79
- 14) 文部科学省「幼稚園教育要領」第 2 章ねらい及び内容, 2017 年, 11-12
- 15) 平元泉, 森和彦「小児看護学教育における就学前児童の感染に対する概念の教授に関する研究(その2):バイキンに対する理解と手洗い指導について」『秋田大学

医学部保健学科紀要』11 巻 2 号, 2003 年, 99-110

16) 石川慶和, 小畑文也「子どもの病因認知における発達変化」『小児保健研究』小児保健研究 65 巻 2 号 2006 年 3 月, 298-305

17) 足立節江, 大更真須美, 森田富士子, 鬼頭英明, 西岡伸紀「小学生および保護者の手洗いに関する意識と実施状況および相互の関連」『学校保健研究』54 巻 3 号, 2012 年, 240-249

18) 水永さおり, 富安俊子「高校生の手洗いに関する認識と行動の実態調査」『長崎県看護学会誌』10・11 巻 1・1 号 2015 年, 19-25

参考文献

19) 山内三帆, 鎌倉やよい, 深田順子「看護ケアプログラムの体系化に向けて-看護研究と行動分析学」[研究 2]保育園児への歌を用いた手洗い指導プログラムの効果」『看護研究』47 巻 6 号, 2014 年 10 月, 563-571

20) 藤井憲一郎, 高橋嘉寛, 入江英治, 門脇大介, 堺久子, 汐月良江, 丸山久美子, 九万田由貴江, 横田崇, 蓮尾憲作, 藤井裕史, 瀬尾量, 「小学生を対象とした手洗い教室のより良い実施についての検討」『日本薬剤師会雑誌』60 巻 2 号, 2008 年 2 月, 221-223

21) 法橋尚宏, 本田順子「小学校 1 年生に対する手指衛生教育に有効な創作紙芝居」(An original picture story show was proved effective for hand hygiene education of first-year elementary school students)(英語)『医学と生物学』157 巻 6-1 号, 2013 年 6 月, 759-770

22) 佐藤公子「4~5 歳児を対象とした効果的な手洗い指導法の検討」『小児看護』32 巻 3 号, 2009 年 3 月, 381-385

23) 横井透, 寺分彩子, 安宅玲子, 西田朱美, 梅本徹子, 橋本 美保栄, 中川和美, 横井明子「手洗いの指導 構造化を意識した手順書による視覚支援」『小児保健いしかわ』22 号, 2010 年 3 月, 26-29

24) 佐藤公子, 半田美樹, 古津麻純「保育園における幼児の効果的な手洗い指導の検討」『小児看護』34 巻 3 号, 2011 年 3 月, 392-396

25) 江藤良典, 松尾真喜子, 橋本順子, 神村英利「小学生親子を対象とした「手洗い・うがい教室」の内容と評価」『九州薬学会会報』67 巻, 2013 年 8 月, 81-84

26) 吉田理香「地域ネットワークの構築 地域における感染制御教育小・中学校における「感染予防学習・手洗い実習」実施と評価」感染制御 6 巻 2 号, 2010 年 4 月, 121-125

27) 土田敏恵, 荻野待子, 竹田千佐子 3 軸加速度センサを利用したゲーム性のある新しい手洗い学習システムの

学習効果の検証」『日本看護研究学会雑誌』36 巻 4 号, 2013 年 9 月, 19-27

28) 檜山明子, 山本美紀, 休波茂子「蛍光塗料を用いた洗い残しの反復確認による手洗い 教育効果の検討」『日本看護研究学会雑誌』32 巻 3 号, 2009 年 7 月, 253

食育の視点から捉えた幼児のおやつについて

圓光寺美奈子（安田女子短期大学）

Between-Meal Snacks for Infants from a Dietary Education Perspective

Minako Enkouzi (Yasuda Women's College)

【Summary】

Dietary education at nursery schools is essential for nurturing children's rich sense of humanity and zest for life, as well as promoting their overall health. A sound body and mind can be built via familial relationship-building, by using food to help develop an understanding of society, and by establishing desirable dietary habits during infancy. Parents and other guardians can also gain joy through enhancing their understanding of food and by preparing meals that they then eat together with their children. In both education and casual everyday experiences, such acts can help strengthen a child's will and motivation, accumulate food-related experiences, and help increase their ability to enjoy eating and meals.

Furthermore, it is important to provide dietary education that includes meals that offer peace of mind, ingredient selection, meal contents tips and tricks, related events and functions, etc., and encourage children's interest in the food culture of various regions. To achieve this, efforts are needed to improve the quality of between-meal snacks and ensure that they are delicious and appealing. The production-to-consumption process deserves particular attention, as does the notion of not wasting food. In addition, dietary education and between-meal snacks should changes in aspects of food and eating, such as the growing diversity of household circumstances and overall day-to-day life.

キーワード：幼児、おやつ、食育、保護者支援

1. 緒言

近年、食環境が大きく変化し、子ども達の食生活の実態は、5つの「こ食」、すなわち、「孤食」（一人で食べること）、「個食」（家族各々が好きなものを食べること）、「小食」（少ししか食べないこと）、「固食」（自分の好きな一定のものしか食べないこと）、「粉食」（パンや麺類など粉を材料にした主食を好んで食べること）の傾向にある。また生活習慣においては、「早寝、早起き、朝ご飯」への取り組み等、多くの課題がみられるようになった。

「食」は、生涯にわたって健全な心身を培い、豊かな人間性を育むために重要な課題である。そのため、食育を生涯学習として位置づけ、一人ひとりの子どもが食生活を自己管理し、自分の健康を守り、さらに文化に根ざした食生活を創りあげる能力を育成することは極めて重要である。2005年7月に食育基本法が施行され、食育は生きる上での基盤であり、知育、徳育、体育の基礎となるべきものとして位置づけられた。ところで、基本的な食習慣は主に幼児期や学童期に形成される。この時期の子どもは心身の成長・発達が著しい反面、胃腸が小さいため、必要な栄養素を朝・昼・晩の3度の食事だけで満たすのは難しい。また、子どもの体重1kgあたりの水分の必

要量は成人の約2倍であり、水分をおやつから補う必要がある。したがって、子どもにとっておやつは、第4の食事といわれるように極めて重要なものである。さらに、おやつは栄養や水分の補給に加えて、気分転換や休養、親の愛情を伝えるといった精神面での役割をもち、多くの子どもはおやつの時間を非常に楽しみにしていることから、幼児期の食育として、おやつを取り上げた。今日、幼児にとってどんなおやつが適切かを十分に考慮して購入したり、手作りして与えたりしているという保護者は少なくなっている。そこで、幼児にとってよりよいおやつのあり方を探り、幼児のおやつについて、食育の側面から検討を加えることにした。

2. 食育とは

食育基本法の前文において食育は「生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものであり、さまざまな経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てるもの。また食育はあらゆる世代の国民に必要なものであるが、子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きく影響を及ぼし、生涯

にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性を育ていく基礎となるものである」とされている。

食生活の重要性を、具体的に日常生活の中で位置づけようとした書物に、村井弦斎著の「食道楽」がある。この書は、1903年（明治36）年に報知新聞社から出版されたもので、春・夏・秋・冬の巻から成り、このうちの秋の巻に、「食育論—小児の食事」が掲載されている。その文面には、「今の世は頻に体育論と知育論との争いがあるけれども、それは程と加減に依るもので、知育と体育と徳育の三つは蛋白質と脂肪と澱粉の様に、程や加減を測って配分しなければならん。然し先ず知育よりも体育よりも一番大切な食育の事を研究しないのは迂闊の至りだ。動物を飼ってみると何よりも先に食育の大切なことが解る。（中略）体格を善くし度ければ筋骨を養う様な食物を与えなければならん、脳髓を発達させ度ければ脳の栄養分となるべき食物を与えなければならん。体育の根源も食物にあるし、知育の根源も食物にある。して見ると体育よりも知育よりも食育が大切ではないかとよくそう申します。」と記されている。

ここで食育の必要性を踏まえて、現今において、なぜ「食育基本法」を策定しなければならなかったかについては、①フードチェーンの多様化・複雑化及び家庭等における食の教育力の低下などから、朝食欠食や孤食など不規則な食生活リズムが形成されてしまい、肥満や生活習慣病の増加につながっていること。②生涯にわたる健康問題は幼少期からの「食」に関わっていること。③食料のグローバル化に伴い伝統的な食文化の喪失傾向にあること等によることが考えられる。

3. 食育の推進とその現状

食育を国民運動として位置づけるために、国、地方公共団体が、学校、保育所、農林漁業者、食品関連事業者、ボランティア等のさまざまな関係者が連携、協力し、それぞれの立場からの食育推進が図られている。

具体的には食育基本法に基づき、食育推進基本計画の策定により、2006（平成18）年～2010（平成22）年の5年間にわたり、都道府県、市町村、関係機関、団体等、多様な食育の進展等、食育は着実に推進され、家庭、学校、保育所等において生活の中で実践されている。しかし、いまだ「子どもの朝食欠食」、「孤食」等が見受けられる。

ここで実情の例として、食育に関する調査結果から、「食育を知っているか」という質問に対しては、「内容も含めて知っている」が3割、「言葉自体は知っているが内容はよくわからない」が6割であったにもかかわらず、9割が「食育は家庭で行うべき」と回答していた。食育を始める時期については、「生まれた時から」「離乳食が始まる前から」が合わせて6割、「1～2歳頃

「3～6歳頃」が合わせて4割と幼児期までに始めるべきとの回答がほぼ10割であった。「いつまで必要か」については、「生涯にわたって」が6割近くであった。「食育は今のままで十分か」については、「今よりよくしたい」「今よりよくしたいが時間的に難しい」が合わせて7割を超えた。」の報告がある（近藤2011）。

4. 幼児にとってのおやつ

幼児期の食生活において間食は三度の食事では充足できない栄養素を補う第四の軽い食事として、また、「楽しみ」を与えるだけでなく、間食を通して「しつけ」を行うこと幼児に正しい食習慣を身に付けさせることも重要であるとともに、幼児の間食により、栄養を補い、間食を通して食育を身に付けていくことにもなる。

事例として、桧垣(2017)によれば、間食の摂取状況は、週に1、2回程度かあまり与えない保護者も5%程度いるが、95%の保護者は、毎日もしくは週3回以上間食を与えており、幼児期の子どもが間食を摂取する保護者の9割は、園から帰宅後すぐに間食を提供している。この対象が幼稚園児であり、降園時刻がおやつ時刻に重なること、また、昼食から2～3時間経過し少し空腹感を感じる時であることが関係している。また、夕方になり摂取すると夕食時の食欲にも影響を与えるので、子どもにとっては理想的な摂取時間となるので、8割の保護者は一回の量を決めて与えており、食べすぎないように留意しており、約2割は子どもがほしがるだけ与えており間食の取りすぎが懸念されるとしている。つまり、幼児期における食生活は、幼児の健康づくりの基本であるのみならず、この時期に形成される食嗜好や食習慣はその幼児のその後の食物摂取に影響し、生涯の健康の礎ともなると考えられている。特に、発育期にある幼児にとって間食は、食事で不足しやすい栄養の補給、休息を与え心を育むという大きな役割を担っているため、間食の選び方・与え方の過誤によって発育が妨げられたり、肥満や虫歯の発生など食事上の問題を起こすこともしばしばある。また間食の種類や量は時代、経済、食生活環境などによりかなり異なるが、近年では多種多様の菓子類、嗜好飲料が市販されていると共に、あるいはテレビのCMを通して幼児の興味の対象になる場合が多くなった。

日常生活時に食欲不振やむら食いを引き起こす要因として、間食の量や不規則な間食が関連しているともいわれており、とくに食欲不振の子どもをもつ母親は、子どもが欲しがるものは何でも与えるなど過保護型の養育態度の割合が高いことも懸念される。子どもの養育態度に関しては、間食の与え方の他に、親が子どもに対して、食べ物をより多く摂取させようとしたり、不健康な

食べ物を禁じたりすると、子どもは逆に不健康な間食を摂取することから、間食の与え方と間食の内容は、相互に関連すると同時に食欲不振やむら食いの可能性がある。この点について、小林(1998)によると、間食の摂取状況は3, 4, 5歳児いずれも間食を1日1回与えている割合が最も多く(3歳児87, 5%, 4歳児77, 5%, 5歳児74, 6%)、週5回以上与える場合が大半を占めた(3歳児83, 9%, 4歳児87, 7%, 5歳児84, 9%)。また、間食を子どもに任せるのではなく、親が量を決めている場合が多かった(3歳児87, 5%, 4歳児92, 5%, 5歳児74, 6%)。間食としての食品摂取頻度では、牛乳の摂取はいずれの年齢においても高く、60%以上であった。スナック菓子についても、40~50%がよく食べると回答していた。アイスクリームや果物も、比較的多く摂取されていた。しかし、手作り食品については10%以下、インスタント食品、ファーストフードは5%以下の摂取であった。特に摂取頻度と年齢の関係が認められたのはインスタント食品の摂取で、年齢が高くなると時々食べる割合が増加し、食べない割合が減少するとされている。

5. 幼児のおやつを通した食育事例

食育を生涯学習と位置づける必要があることから、保護者を対象にして、家庭におけるおやつの実態を明らかにするとともに、おやつを考える際の参考として、多々納(2010)が作成した「おやつBOOK」を使用して、親子活動の「おやつ教室」を開催しているが、親子で「おやつ教室」に参加することが、よりよいおやつのあり方や子どもにおやつ作りをさせることの効果を理解することとなり、活動の有効性が認められている。おやつ作りへの興味・関心や意欲を持たせるため、まず「おやつBOOK」に載せた物語の読み聞かせを行い、ホットケーキの作り方の概要と特に作り方のポイントとなる、生地をひっくり返すタイミングなどを盛り込んだ内容となっている。子ども達はこのお話を聞いたことによって、おやつ作りへの興味や意欲が高まったことが伺える。続いて、作り方や材料等の説明から、「おしゃれなホットケーキを作ろう」というテーマで、りんご・みかん・メープルシロップ・チョコレートシロップを用い、それぞれが思い思いの飾りつけをし、オリジナルホットケーキを作ることができるよう工夫している。その飾り付けの例を示すため、「ホットケーキちゃん」という人形を布で作成し、その果物やシロップに見立てたフェルトを貼り付けながら説明を加えている。取り上げたおやつはホットケーキというシンプルで、子どもにとってはポピュラーなものであるが、少し手間をかけて飾り付けをすることで、いつもとは違う、愛情のこもった特別なホットケーキになることと、おいしくなることを伝えるという目的を持

つものであった。幼児にとって重要なおやつを取り上げ、親子活動によるおやつ作りは、幼児の食を担う保護者への食育としても有効であるとしている。

6. おやつを通した保護者への支援

子どもの食に関する営みを豊かにするためには、幼稚園や保育所だけでなく、家庭と連携して食育を進めていくことが大切である。園での子どもの食事の様子や、食育に関する取り組みとその意味などを保護者に伝えることは、家庭での食育の関心を高めていくことにつながる。家庭からの食に関する相談に対応できる体制を整え、助言や支援を行うことが重要である。

具体的な取り組みの例としては、毎日の送迎や連絡帳におけるやり取りなどを通じて、一人一人の家庭での状況を把握しつつ、助言をしたり乳幼児期の食の大切さを伝えたりすること、食事サンプル展示や、食事、おやつの時間を含めた保育参観や試食会等を通じて、子どもの食に対する保護者の関心を促していくことが考えられる。また、季節の食材などを使ったレシピや調理方法等、家庭における取組に役立つ情報を提供したり、保護者の参加による調理実践行事などを実施したりして、保護者が子どもと共に食を楽しめるよう支援していくことも大切である。さらに、保護者懇談会などを通して保護者同士の交流を図ることにより、家庭における食育の実践が広がることも期待できる。

7. まとめ

幼稚園や保育所における食育は、子どもが豊かな人間性を育み、生きる力を身につけいくために、また、子どもの健康増進のために重要である。乳幼児期における望ましい食に関する習慣の定着及び食を通じた人間性の形成や家族関係づくりによる心身の健全育成を図る。また、子どもの保護者も、食への理解を深め、食事をつくることや子どもと一緒に食べることに喜びを持つことができる。日々の保育の中で、生活と遊びを通して、子どもが自ら意欲をもって食に関わる体験を積み重ね、食べることを楽しみ、食事を楽しみ合う子どもに成長していくことである。

さらに、安全で安心できる食事、食材料の選定、食事の内容の工夫、行事において食育に取り組み、子どもが地域の様々な食文化等に関心をもつことが大切である。そのためには「おやつ」がおいしく魅力的なものであるよう、質の改善に努めることが求められる。とくに、食材について、生産から消費までの一連の食の循環や、食べ物を無駄にしないことについて配慮していくことが重要である。そしておやつは、家庭の状況や生活の多様化といった食をめぐる状況の変化を踏まえ、食育として

の取組を実施することが大切である。この度は、先行研究を主としたが、筆者が在職していた園の手作りおやつの実践について今後検討していく。

参考文献

1. 今井景子 保育者養成校における食育の意義—間食(おやつ)を中心として— こども教育宝仙大学紀要 9(2) (2018)
2. 吉池信男 乳幼児期における食の課題と対策、今後の方向性 保健医療科学 Vol. 66 No. 6 p. 566—573(2017)
3. 桧垣淳子 幼児期の間食における保護者の意識と現状 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要第 49 号(2017)
4. 足立恵子、他 幼児期の食育における体験の重要性 食物学会誌・第 71 号(2016)
5. 近藤みゆき、他 幼稚園児の食生活調査 名古屋文理大学紀要第 11 号(2011)
6. 多々納道子、他 幼児の食育—親子活動における「おやつ教室」の教育効果 教育臨床総合研究 9 p. 141～152(2010)
7. 高橋淑子 寺田和子 幼稚園児の間食摂取の実態と母親の意識 駒澤女子短期大学研究紀要第 33 号 p. 41～49(2000)
8. 小林秀佳、他 幼児の健康と食生活に関する研究—第 1 報 年齢による検討— 武庫川女子大紀要(自然科学)46、69—77(1998)
9. 会退友美 赤松利恵 幼児の発達段階を通じた食欲と間食の内容・与え方、体格の検討 第 5 7 巻日本公衛誌第 2 号
10. 深井康子 保育実習で体験した乳幼児の食の現状と栄養教育への取組 富山短期大学紀要第 43 巻(一)
11. 保育所保育指針 (2019)

幼児期の園生活にみられる自己肯定感の観察事例

前田 信美（赤磐市立佐伯北保育園）

Observation of Infant Self-Affirmation in a Nursery School

Nobumi Maeda (Saeki-kita Nursery School in Akaiwa-City)

【要旨】

保育園において、本来は家庭で育まれてきた「自己安定感」の育ちを担っていることが明らかになり、葛藤経験をした子ども達はどの子も変容が見られ、乗り越え経験の後の活動は、以前より前向きである。葛藤を通して自己肯定感が育ち、前向きに進むことになる。ただ、葛藤を乗り越えられないことがあった場合、受け止めてくれる他者の存在は必要である。いずれにせよ、子どもが安心して次に進んで行き、保育士は子どもの心をしっかり受け止めることができた、その一方で保護者は、子どもの変容や保育士の姿勢から感じるものがあり、それが心を動かした。

キーワード：幼児期、園生活、自己肯定感、観察事例

I. 研究の目的

子どもの育ちは様々な経験の積み重ねにより育まれて身に付いてくる。目に見える育ちだけではなく、心に溜め込まれる育ちのひとつに自己肯定感があり、生きる力の基礎となるものが育つ幼児期に自己肯定感を育てることによって、困難なことにも向きあえ失敗しても自分らしく生きられる力を培うことが必要である。

その自己肯定感を育むには成功経験や達成経験が重要であるといわれる。また、困難なことに向き合い葛藤経験をすることも重要である。しかし、これらの経験は3歳以上において、自己表現ができ、他者と活動を共有できる幼児には当てはまる経験である。そのため、3歳児までにどのような育ちが必要かを考え、そこから基本的生活習慣の獲得の状況による自己肯定感の育ちがみられる具体的には、少し困難だと感じるとすぐにあきらめたり、挫折したり、あるいは挫折を恐れ困難なことに向き合えない無気力な子どもも少なくない。どのような場面に出会っても自分で乗り越える力や意欲、困難なことにも向き合える生きる力を、子どもたちに身につけて欲しいと思う。

そこで、本研究は、幼児期の園生活の育ちを通して自己肯定感の育ちを探っていくことを目的とし、次の2点について園内生活時について捉えようとした。

- ① 自己肯定感が育つ保育のあり方とその手立て
- ② 3歳児までの基本的生活習慣の獲得により、肯定感の育ちの助長の可能性

II. 研究の方法

本研究の方法は、次の3点とした。

- ① 自己肯定感が育つ保育のあり方、手立ての事例を収集し、その事例について検討する。

- ② 幼児の基本的生活習慣について保育士による観察調査を行う。
- ③ それぞれの事例について、文献やカンファレンスによる考察を行うことにした。

そして、下記のような方法で事例を収集した。

- ・期間：平成21年7月～平成22年11月30日
- ・対象児：4歳児・5歳児男女
- ・記録方法：担任、園長補佐が、自己肯定感が育つと考えられる実践記録を取り、その後園内カンファレンスを通して自己肯定感の育ちについて検討した。

事例研究を行うにあたり、下記の視点をもとに収集した。

1. 自己肯定感が育つ保育の探求

(1) 葛藤を乗り越えるためにはどのような保育が大切かを探る。

- ・葛藤経験の事例を記録に取り、どのように葛藤を乗り越えたかを探る。
- ・葛藤を乗り越えた時の保育士の働きかけや手立てはどうか。
- ・葛藤を乗り越えた後の子どもの姿の変容を探る。
- ・葛藤が乗り越えられなくても、保育士のどのような働きかけや手立てがあれば葛藤体験と向き合えるのか。

(2) 保育の中で葛藤を体験する内容を設定し、自己肯定感を育てる。

- ・自己肯定感が育つ保育を探り考察することにより、意図的に葛藤体験をする保育内容を設定した事例。
- ・葛藤体験をしたことにより、活動や生活の中での子どもの変容を探る。

- (3) 子どもが葛藤経験した際の家庭との連携の記録をとる。
- ・保育者がどのように保護者の心を動かすか、またどのような手立てや働きかけで保護者の心が動いたかを探る。
 - ・事例から保育士と家庭がどのようなパートナーシップをとるとよいかを探る。

Ⅲ 観察結果及び考察

《実践事例》

(1) 葛藤を乗り越えた事例

「縄跳びに挑戦」

縄跳びを通しての葛藤体験から、日々の積み重ねの中で成功経験をすることで自己を肯定する気持ちがもてた事例。

＜活動の背景＞

A 児（4 歳男児）は設定活動で縄跳びを始めてしばらくした頃、自ら選んだ遊びの中で、縄跳びを始めた。いろいろな跳び方をする 5 歳児の K 児の姿を見て憧れを抱き、挑戦し始めた。最初は気の合う 4 歳児の男児 2 名もいたが、思うように跳べないことや、縄を結んで片付ける際に上手く結べないこと、他の遊びに関心が向いたことなどから縄跳びを止め、A 児ひとりが毎日繰り返し跳ぶ練習をしていた。

下記の観察記録事例「縄跳びに挑戦」（表 1）から、

- ①遊びの中で、少々でも困難なことに会おうと、すぐにその遊びを止めてしまいがちな子が多く見られる。その中で A 児は止めるのではなく、向き合いながら活動を進めていった。5 歳児の K 児の姿に憧れ、活動のモデル像となり「あんなように跳びたい」と目標とするものが思い描けたようであった。
- ②跳べ始めたことで A 児は自信がもて、より意欲的に縄跳びをし、継続できだしたときの達成感は大きい。
- ③一人でも挑戦する意欲には、誰かに見守ってもらえる環境が必要であったと思う。A 児の自分を見てほしいという思いを、保育士はどの場においても常にキャッチしていた。A 児の根気よく取り組む姿に、保育士も心をうたれていた。A 児から目が離さず姿を自然と追っていた。
- ④子どもにとって励ましや、温かいまなざしは、継続においての大きな後押しとなっている。
- ⑤子どもの活動が行き詰った時、保育士が寄り添う姿勢であれば、ヒントを与えたりモデルとなったり等の葛藤を乗り越えるきっかけを与えることができる。
- ⑥保護者に A 児の頑張りを伝えて、日頃から子どもの活動に反応が薄い母親であったが、日々の A 児の様子を伝える中で、保育士も A 児の姿に感動していることを話したとき、母親の気持ちが動いた。

- ⑦母親から褒められ喜んだときを基点に、A 児の思いが跳べ始めた喜びから活動を楽しむ思いに変化し、その変容から、子どものバグランドの親や家庭のあり方は葛藤を乗り越える中で、大きな役割を果たし、母親が A 児の跳ぶ姿を見ることに至らなかった現状を受け止め、今後のアプローチが課題となった。

＜考 察＞

葛藤経験をした事例は、子どもの活動として見たとき、①継続して取り組まないと達成できない活動、②練習を重ね他者から見られたり認められる活動、そして、③対人葛藤の起こるルールのある活動の三種類の活動に区分できる。この三種類はどれも、簡単に達成出来なかったり、簡単に折り合いがつけられないからこそ葛藤が起こっていると考えられる。さらに、簡単に出ないことが達成できることにより自己肯定感も育つことになる。

葛藤と向き合うときの親の姿勢は、無関心や心配性のネガティブな親と、楽天的であったり前向きでポジティブな親に区分される。

葛藤と向き合うときも、ポジティブな親の子どもはポジティブな姿を見せている。ネガティブな親の子どもはネガティブな姿を現しているとし、子どもが葛藤を乗り越え、自己肯定感をもつためには大人のポジティブな言葉がけや姿勢が重要である。親がネガティブな姿勢のときこそ保育士の出番である。

また、「安心の世界とは心のふるさとだ。ふるさとを心に形成したら、それをよりどころにしながら人生の冒険に旅立つ。でも、少し疲れたら帰ってくる。そこで安心を取り戻し、また旅にでる」と述べ、保育士は、子どもにとっての拠り所となる。

つまり、保育士として、子どもの葛藤場面にしっかり付き合い、言葉がけや見守り、代弁すること、子どもの思いに寄り添い同じ気持ちや時間を共有することが、子どもに安心や居心地の良さという意識を与え、自分の存在を認めてもらっている実感を与えていることになる。

Ⅳまとめ

保育園において、本来は家庭で育まれてきた「自己安定感」の育ちを担っていることが明らかになり、葛藤経験をした子ども達はどの子も変容が見られ、乗り越え経験の後の活動は、以前より前向きである。葛藤を通して自己肯定感が育て、前向きに進めることになる。ただ、葛藤を乗り越えられないことがあった場合、受け止めてくれる他者の存在は必要である。いずれにせよ、子どもが安心して次に進んで行け、保育士は子どもの心をしっかり受け止めることができた、その一方で保護者は、子どもの変容や保育士の姿勢から感じるものがあり、それが心を動かした。

表1 観察記録「縄跳びに挑戦」

子どもの姿	保育士の援助・配慮
<平成21年12月2日> ・毎日縄跳びに挑戦している。自ら選んだ遊びの時間中、縄跳びだけをひたすらしている。	・「Aくん、一緒にしようか」と、保育士もA児と一緒に縄跳びをして過ごした。
<平成21年1月14日> ・友だちが他の遊びに誘いに来た。 B児「サッカーしようやあ」 A児「ぼく、縄跳びするわ」と言いながらサッカーの近くで跳んでいた。 ・2～3回跳べだし保育士の近くに来て練習を始めた。 ・保育士の言葉に嬉しそうにうなずいて、跳ぶ練習をしている。 ・保育士の真似をしながら跳んでみる。	・サッカーに加わっていた保育士は「毎日挑戦しているから、ちょっとずつ跳べだしたね」と、本児に頑張りを褒める声を掛けた。 ・サッカーを抜けて、A児と一緒に縄跳びをする時間を持った。「こうやって腕を回してみたら？」としてみせる。
<平成22年1月20日> ・A児は照れながらも嬉しそうにしていた。 B児「ぼくらがサッカーしょうる時も、ずっと縄跳びの練習をしょうるもんなあ」 C児「Aくん、すごいなあ」 B児「Kくんみたいに跳べるようになるで」	・クラスの話し合いの場で、「毎日縄跳びに挑戦しているAくんは、少しずつ跳べるようになり、10回も跳べるようになったんだよ」と、A児の挑戦する姿を伝えた。 ・保護者にも送迎の都度、A児の取り組む姿を伝えた。
<平成22年1月28日> ・A児が「先生、数えて」と言ってきた。 ・保育士が数え終わった後も自分で数えながら跳んで楽しんでた。	・A児の跳ぶ数を数え「21回。すごいね。毎日毎日頑張ったAくんの力ってすごいね」と、A児の努力を認め抱きしめた。 ・保護者にもとても跳べるようになったこと、家でちょっとでも見てあげて欲しいことを話した。
<平成22年2月8日> ・登園するなり「お母さんが、よう跳べるようになったなーって褒めてくれた」と保育士に言いに来た。 「ううん。忙しいから見てくれなんだけど、また見せてねって言っとった」 「お母さんをものすごくびっくりさせたいじゃん」と、練習をしている。	・「よかったね。お家でも跳んで見せてあげたん？」 「見たらきつとびっくりするよ、お母さん」 ・A児との会話の内容を連絡帳で伝えた。

参考文献

1. 近藤直子. 『保育と現代』 75 号 「子どもは発達の主
体—ともにかかえがえのないストーリーを紡ぎ合っ
て—」 ひとなる書房, 2009, p19.
2. 近藤 卓. 『自尊感情と共有体験の心理学—理論・測
定・実践』 金子書房, 2009, p13.
3. 汐見稔幸. 『子どもの自尊感と家族』 金子書房,
2009, p27.
4. 三宅和夫. 『子どもの個性—生後 2 年間を中心に』 東
京大学出版会, 1990, p33-38.
5. 秋田喜代美・中坪史典・砂上史子 『保育内容 領
域「言葉」—言葉の育ちと広がりを求めて—』 (株)みら
い, 2009.
6. 汐見稔幸, 大豆生田啓友 編 『保育者論』 ミネル
ヴァ書房, 2010.
7. 鈴木牧夫. 『かかわりを育てる乳児保育』 新読書社,
2009,
8. 鈴木牧夫. 『子どもの権利条約と保育—子どもらしさ
を育むために—』 新読書社, 1998.
9. 鯨岡峻, 鯨岡和子. 『エピソード記述で保育を描く』
ミネルヴァ書房, 2009.
10. 金子恵美. 『保育所における家庭支援—新保育所保
育指針の理論と実践—』 全国社会福祉協議会, 2008.

保育者養成校の学生の特性的自己効力感と生活習慣の関連

新本 惣一郎 (安田女子短期大学)・圓光寺美奈子 (安田女子短期大学)

Relationship between Generalized Self-Efficacy and Lifestyle Habits of Students in Nursery Schools

Soichiro Niimoto (Yasuda Women's College)・Minako Enkouji (Yasuda Women's College)

本研究は、保育者養成校の学生の生活習慣と特性的自己効力感 (GSE) との関連に着目し、生活習慣の違いが GSE に与える影響を明らかにすることを目的として行った。学生にアンケート調査を実施した結果、運動やスポーツの実施頻度が高いほど GSE 平均値が高くなることや、朝食を毎日食べる方がまったく食べないよりも GSE 平均値が高いことが明らかとなった。その他、1 日の運動・スポーツ実施時間、睡眠時間、テレビの視聴時間と GSE の関係も明らかとなった。どのカテゴリーにおいても一般的に健康に良いといわれている運動・食事・睡眠の生活習慣が、GSE にも大きく関連していることが示唆された。

キーワード： 保育者養成校、GSE、生活習慣

目的

近い将来、保育者として現場に出る学生にとって、人前で自信を持って話したり振る舞ったりするためには、自己効力感が高い方が望ましい。また、保育者になると、子ども達に良い生活習慣を身につけさせる立場になる。保育者自身が良い生活習慣を送ることが大事であり、保育者が食生活を乱したり睡眠が不足したりすると、元気が出ず活力が湧いて出ないことは容易に想像できる。また、生活習慣の乱れは自己効力感にも好ましくない影響を及ぼすことが考えられる。

Bandura(1997)¹⁾は、ある結果を生み出すのに必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという確信、すなわち、自己の行動を統制し、必要な行動を効果的に遂行できるという可能性の認知および信念のことを自己効力感 (self-efficacy) と定義している。そして、その自己効力感には 2 水準がある。1 つ目の水準は、課題や場面に特異的なかたちで行動に影響を及ぼす自己効力感で、課題特異的自己効力感と呼ばれている (task specific self-efficacy: 以下 SSE とする)。2 つ目の水準は、具体的な個々の課題や状況には依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である (generalized self-efficacy: 以下 GSE とする)。後者については、人格特性的な認知傾向とみなすことができ、特性的自己効力感と呼ばれている。GSE を測定することは、人の行動を予測し、制御する上で非常に重要と考えられる。

Sherer et al. (1982)²⁾及び丸本(2004)³⁾によれば、GSE

の高い者は、未体験の事柄に対し課題の遂行結果をポジティブに予測し努力を増大して行動することができ、それらに対処する能力が高く適応的に処理できる期待に影響を与えることが報告されている。これまで Weingberg et al. (1979)⁴⁾や Dishman and Sallis(1985)⁵⁾、及び Weingberg et al. (1990)⁶⁾などにより SSE についての研究は数多く見られるのに対し、GSE の研究についての報告は限られている。GSE 尺度については、Sherer et al. (1982)や坂野・東條 (1986)⁷⁾らによって、作成が試みられている。また、成田ら (1995)⁸⁾は、先駆的研究である Sherer et al. (1982)の尺度をわが国のコミュニティサンプルに適応し、性や年齢に関係なく使用可能で有用であることを示した。

GSE についての先行研究では、安田ら (2009)⁹⁾により、中学時・高校時・大学時で運動部に所属している大学生が、中学時のみに運動部に所属していた大学生よりも GSE 得点が有意に高かったという報告がされている。また、新本 (2012)¹⁰⁾は、小学校高学年児童のスポーツ実施と GSE について調査を行ない、実施スポーツの、種目、継続年数、競技レベル、練習頻度などが GSE 及ぼす影響を明らかにしている。

保育者養成校の学生に関する GSE の検討は、森(2003)¹¹⁾の研究がみられる。保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連についてを検討して、「実習因子」に「明朗」が関与していることなどを明らかにしている。しかしながら、女子大学生や保育者養成校の学生に焦点を当てた GSE の研究はまだ数が少なく、特に GSE と生活習慣

の関連を調査した研究は例をみない。保育科養成校の学生の生活習慣の違いが、GSE に及ぼす影響を検討・分析することにより、女子大学生の生活習慣が心理的側面である GSE とどのように関連するかが明らかになると考えられる。

そこで本研究は、保育者養成校の学生の生活習慣と GSE との関係に着目し、Sherer et al. (1982) や成田ら (1995) の GSE 尺度を適用して、生活習慣 (運動、食事、睡眠) の違いと GSE の関連を明らかにすることを目的とした。

方法

1. 対象者

対象者は、広島市にある Y 女子短期大学の保育科の 1・2 年生であった。対象者は 1 年生 150 名、2 年生 144 名の合計 294 名であった。

2. 調査内容

本研究では GSE の調査及び現在の生活習慣の調査の 2 種類を質問紙により行った。GSE の調査には成田ら (1995) の特性的自己効力感尺度 (GSE 尺度) を用いた。この質問紙は性別や年齢にかかわらず信頼性・妥当性をもつ尺度であり、全 23 項目で構成されている (表 1)。生活習慣の調査は、文部科学省が実施している新体力テストと同時に行なっているアンケートを調査を採用した。GSE や生活習慣の調査は、調査及び個人が特定されないことなどを説明し、同意を得た学生を対象者とした。対象者全員に GSE 及び生活習慣の調査の質問紙を配布し、自己記入方式とした。回答後に回収し、292 名の有効な回答を得た。

a. GSE の調査

GSE 調査の質問紙の教示は「この文章は一般的な考えを表しています。それがどのくらいあてはまるかを答えて下さい。」というものであり、回答は各項目について、「そう思う」、「まあそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、及び「そう思わない」の 5 件法であった。それぞれ順に 5 点、4 点、3 点、2 点及び 1 点として各項目の評定を単純加算した。なお 23 項目中 14 項目は逆転項目であるため、5 点を 1 点に、4 点を 2 点に換算してから加算した。この得点が高い者ほど GSE が高いことを表している (表 1)。

b. 生活習慣の調査

運動スポーツの実施状況、1 日の運動・スポーツの実施時間、朝食の有無、1 日の睡眠時間、1 日のテレビ (テレビゲームを含む) の視聴時間について回答してもらった。生活習慣の調査は、2020 年 6 月に GSE の調査と同時

に行った。

表 1 GSE の調査項目

1.	自分が立てた計画はうまくできる自信がある。
2.	やらなければいけないことがあっても、なかなかとりかからない。
3.	はじめはうまくいかないことでも、できるまでやり続ける。
4.	新しい友だちを作るのが苦手だ。
5.	重要な目標を決めても、めったに成功しない。
6.	何かを終わらせる前にあきらめてしまう。
7.	会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないで自分からその人の所へ行く。
8.	困難に出会うのをさける。
9.	とてもややこしく見えることは手を出そうとは思わない。
10.	友だちになりたい人でも、友だちになるのが大変ならばすぐにやめてしまう。
11.	おもしろくないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。
12.	何かしようと思ったら、すぐにとりかかる。
13.	新しいことを始めようと決めても、出だしてつまずくとすぐにあきらめてしまう。
14.	最初は友だちになる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友だちになろうとする。
15.	思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない。
16.	難しそうなのは、新たに学ぼうとは思わない。
17.	失敗すると一生懸命やろうと思う。
18.	人の集まりの中では、うまく立ちふるまえない。
19.	何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。
20.	人には、頼らない方だ。
21.	私は自分から友だちを作るのがうまい。
22.	すぐにあきらめてしまう。
23.	これから人生でおきる問題の多くはうまく処理できるとは思えない。

3. 統計分析

運動・スポーツの実施状況、1 日の運動・スポーツの実施時間、朝食の有無、1 日の睡眠時間などの各カテゴリ内の GSE 得点の比較は一元配置分散分析を行い、有意差が認められた場合は Tukey HSD を用いて多重比較した。統計解析には SPSS12.0 J for windows を用いた。各グループの平均値については、多重比較後のグループ平均値を示した。すべての有意水準は 5% 未満とした。

結果

図 1 は、運動・スポーツの実施状況 (学校の体育の授業を除く) の調査結果及び GSE 得点の分析結果の平均値を表したものである。ほとんど毎日 (週 3 日以上) 運動・スポーツを実施すると回答した群の GSE 合計の平均値が 77.6 点で、しないと回答した群の平均値が 69.0 点であった。また、ときどき (週 1~2 日程度) の群が、しないと回答した群の間に対し、有意に高い値を示した ($p < 0.05$)。

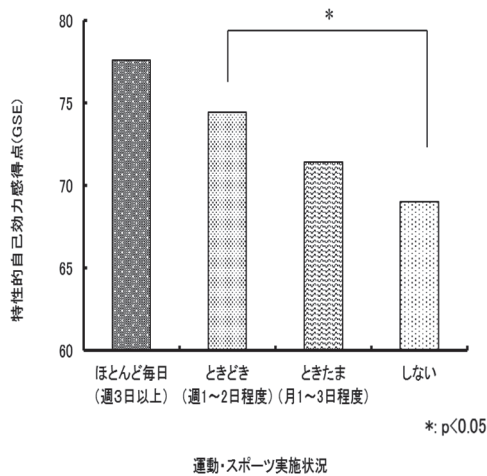


図1 運動・スポーツの実施状況と GSE 平均値

図2は、1日の運動・スポーツ実施時間（学校の体育の授業を除く）の調査結果及びGSEの分析結果を示したものである。運動・スポーツの実施時間が、2時間以上と回答した群のGSE得点平均値が78.5点と最も高く、30分未満と回答した群の平均値が70.4点と最も低かった。一元配置の分散分析では有意差が認められたが（ $p<0.05$ F値=2.783）その後の多重比較では、各群の間に有意な差は認められなかった。

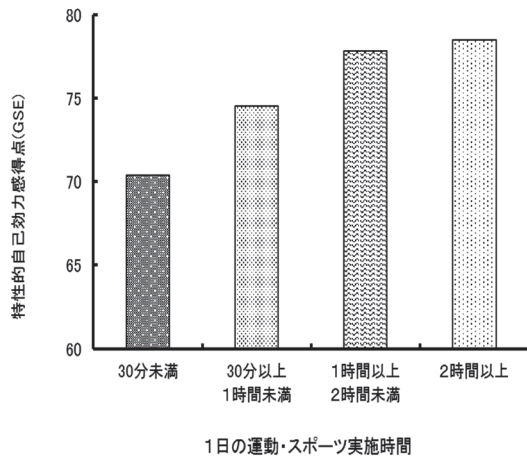


図2 1日の運動・スポーツ実施時間と GSE 平均値

図3は、朝食の有無の調査結果及びGSEの分析結果を示したものである。朝食を毎日食べると回答した群のGSE合計の平均値が72.5点と最も高く、まったく食べないと回答した群の平均値が60.3点と最も低く、両群間に顕著な差が認められた（ $p<0.01$ ）。

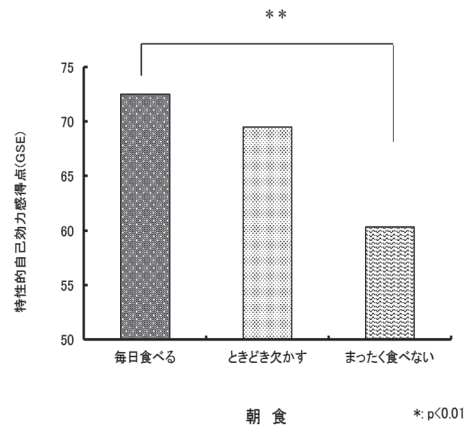


図3 朝食の有無と GSE 平均値

図4は、1日の睡眠時間の調査結果及びGSEの調査結果を示したものである。睡眠時間が6～8時間と回答した群のGSE得点平均値が71.7点と最も高く、8時間以上と回答した群の平均値が66.5点と最も低かった。

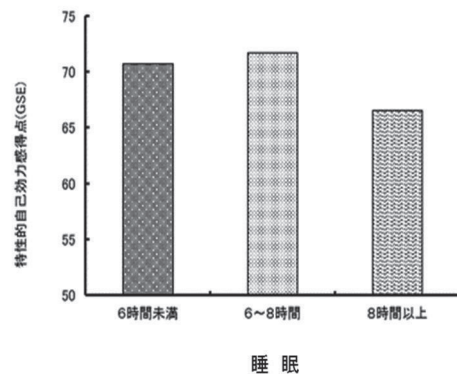


図4 1日の睡眠時間と GSE 平均値

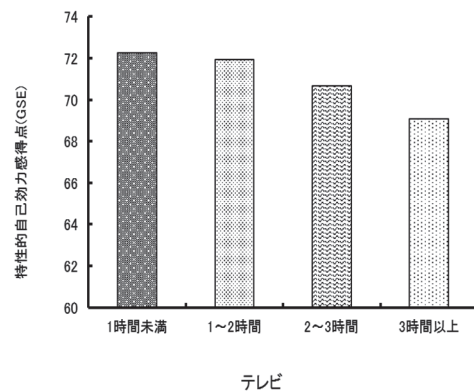


図5 1日のテレビの視聴時間と GSE 平均値

図5は、1日のテレビ（テレビゲームを含む）の視聴時間の調査結果及びGSEの分析結果を示したものである。視聴時間が1時間未満と回答した群のGSE合計の平均値が72.3点と最も高く、3時間以上と回答した群の平均値が69.1点と最も低かった。

考察

本研究は、保育者養成校の学生の生活習慣とGSEとの関連に着目し、生活習慣の違いがGSEに与える影響を明らかにすることを目的として行った。今回調査した生活習慣のカテゴリーは、運動・スポーツの実施状況、運動・スポーツの実施時間、朝食の有無の睡眠時間、1日のテレビの視聴時間であり、全て健康に関わる項目であった。健康については、将来、学生が保育者となった時に子どもに指導する内容であり、保育者自らが望ましい生活習慣を実践してほしい事からである。また、自己効力感が高いと自信を持って子どもの前に立ち、指導できるなどと想定して、これらの生活習慣の項目とGSEに着目して検討を行なった。

検討の結果、運動・スポーツの実施の頻度が高い群が低い群に比べて、GSE平均値が高いことが明らかとなった。週1～2回実施する群が、しない群に比べて有意に高かった（ $p<0.05$ ）。また、1日の運動・スポーツの実施時間とGSEに関連については、1日の運動時間が長い群の方が、短い群よりGSEの平均値が高かった。運動・スポーツの頻度や時間とGSEの関連については、小学校高学年児童を対象として、運動実施時間が週2時間以上の群が、スポーツ実施の無い群に比べ、顕著に高い値を示したと報告した新本（2012）の結果と一致する。

朝食の有無とGSEの関連については、朝食を毎日食べると回答した群が、まったく食べないと回答した群に対し、顕著に高い値を示した（ $p<0.01$ ）。朝食は、1日の始まりのエネルギー源として大切であることは、山崎（1994）¹²⁾や江田（2006）¹³⁾など、多くの研究者のよって明らかにされている。今回、朝食を毎日食べることはGSEにも好影響を及ぼすことが明らかになった。

睡眠とGSEとの関連では、1日の睡眠が8時間以上の群の平均値が低く、6～8時間と回答した群の平均値が1番高かった。今回の結果から、女子学生の睡眠は6～8時間がGSEに好影響を与える要因となり、睡眠が8時間以上と長くても6時間未満と少なくともGSEを低減させる要因になることが示唆された。

テレビの視聴時間の質問には、テレビゲーム等を含んでいる。最近、スマートフォンの普及などで問題視されているスクリーンタイムともいえる。今回の調査では、視聴時間が1時間未満と回答した群のGSE合計の平均値

が72.3点と最も高く、3時間以上と回答した群の平均値が69.1点と最も低かった。スクリーン・タイムが長ければ、睡眠時間も短くなってくることも推測できる。今回スクリーン・タイムが長いことが、GSEを低減させる要因であることが示唆された。

まとめ

運動・スポーツの実施頻度が高いほどGSE平均値が高くなることや、朝食を毎日食べる方がまったく食べないよりもGSE平均値が高いことが明らかとなった。また、1日の運動・スポーツの実施時間、1日の睡眠時間、1日のテレビの視聴時間とGSEの関連も確認できた。以上の結果から、保育者養成校の学生の運動・食事・睡眠などの良い生活習慣が、GSEと関連していることが示唆された。

参考文献

- 1) Bandura, A. (1977) Self-efficacy Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215
- 2) Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982) The self-efficacy scale, Construction and validation. *Psychological Reports* 51, 663-671
- 3) 丸本奈央（2004）過去の重大な失敗体験が特性的自己効力感に及ぼす影響としてのセルフ・ハンディキャッピング方略，関西大学大学院「人間科学」社会学・心理学研究，60，99-116
- 4) Weingberg, R.S., Gould, D., & Jackson, A. (1979) Expectations and performance, An empirical test of Bandura's self efficacy theory, *Journal of Sports Psychology*, 1, 320-331
- 5) Dishman, R. K., Sallis, J. F. (1985) Determinants and interventions for physical activity and exercise, *Public Health Rep*, Mar-Apr 100(2), 158-171
- 6) Weinberg, R. S., Yukelson, S., & Jackson, A. (1990) Effects of public and private efficacy expectations on competitive performance, *Journal of Sports Psychology*, 2, 340-349
- 7) 坂野雄二，東條光彦（1986）一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み，行動療法研究，12（1），73-82
- 8) 成田健一，下仲順子，中里克治，河合千恵子，佐藤眞一，長田由紀子（1995）特性的自己効力感尺度の検討，生涯発達の利用の可能性を探る，*Japanese journal of Educational Psychology*, 43(3), 306-314

- 9) 安田貢, 遠藤俊郎, 下川浩一, 布施洋, 袴田敦士, 伊藤潤二 (2009) 大学生の運動部活動に関する回顧調査, 中学時代のストレス, サポート, 自己効力感に注目して, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践センター紀要, 14, 95-105
- 10) 新本惣一郎 (2012) 小学生のスポーツ実施状況の違いが特性的自己効力感に及ぼす影響, 発育発達研究, 57, 1-9
- 11) 森知子 (2003) 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連, 保育者養成校における実習教育プログラムをとおして, 臨床教育心理学研究, 29 (1), 31-41
- 12) 山崎統道 (1994) 女子短大生における朝食摂取頻度と栄養効果との関連に関する調査, 福岡女子短大紀要, 47, 61-71
- 13) 江田節子 (2006) 幼児の朝食の共食状況と生活習慣, 健康状態との関連について, 小児保健研究, 65 (1), 55-61

Abstract

This study aimed to clarify the impact of different lifestyle habits on GSE in students training to become preschool teachers. The results of a questionnaire survey revealed that mean GSE score is higher when exercise or sports are performed more frequently and that participants who eat breakfast every day had higher mean GSE scores than those who never eat breakfast. The amount of time spent on exercise or sports, sleeping, and watching television each day were also found to be associated with GSE.

Keywords: preschool teacher training school, GSE, lifestyle habits

豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題

—平成 30 年広島県における豪雨災害の事例を中心に—

西川ひろ子（安田女子大学）・上村加奈（広島文教大学）岡本晴美（広島国際大学）・合原晶子（広島文化学園大学）
杉山直子（広島都市学園大学）・高橋 実（福山市立大学）長友洋喜（安田女子大学）・中原大介（福山平成大学）
中村勝美（広島女学院大学）・山田修三（安田女子大学）

Actual Situation of Crisis Response in the Training of Nursery School Teachers for Torrential Rain Disasters

—Focusing on Cases of Torrential Rain Disasters in Hiroshima Prefecture in 2018—

Hiroko Nishikawa (Yasuda Women's University), Kana Uemura (Hiroshima Bunkyo University),
Harumi Okamoto (Hiroshima International University), Akiko Aihara (Hiroshima Bunka Gakuen University),
Naoko Sugiyama (Hiroshima Cosmopolitan University), Minoru Takahashi (Fukuyama City University),
Hiroki Nagatomo (Yasuda Women's University), Daisuke Nakahara (Fukuyama Heisei University),
Katsumi Nakamura (Hiroshima Jogakuin University), Shuzo Yamada (Yasuda Women's University)

キーワード：保育実習、豪雨災害、危機対応、保育士養成校

はじめに

今や自然災害を含め災害はいつ、どこであつても発生しうるのであり、それらへの危機管理が問われるようになってきた。本研究が対象とする「平成 30 年豪雨災害」では、広島県も大きな被害を受けたが、その前後を含む期間に、保育士養成校は学生を実習に送り出し、実習先施設は学生を受け入れた。では、危機対応時の「保育実習」について保育士養成校はどのように捉え対応してきたのだろうか。

CiNii で「災害 保育実習」「災害時 保育実習」「危機対応 保育実習」で検索した結果は 0 本、「危機対応 保育実習」で検索した結果は 2 本であり、2 つのキーワードを満たす論文は 1 本（小川他 2019）であったが、その内容は、実習中のヒヤリハット事案を検討するというものである¹⁾。保育士養成校の実習における危機対応を論じたものは、ほとんど見当たらない。同じく CiNii で「災害 実習」をキーワードに検索すると 147 本の論文が検索された。内容としては減災・防災教育にまつわる実習、看護師養成課程における「災害看護学」に関わる実習、災害時を想定した小学校等での調理実習に関する文献などがあげられた。前述のように、保育実習における危機対応に関する文献はほとんど見受けられなかったが、「看護大学生の災害対策の実態と対応マニュアルのニーズ」（上田他 2012）において「臨地実習中の学生が災害時に自律して行動できる災害時対応マニュアルを作成するため」に学生に対する実態調査とマニュアルに関するニーズ調査に関する報告がなされていた²⁾。

他にも「防災から災害対応へ 災害からの学びを生かした危機管理マニュアル」（平野他 2005）などに看護師養成教育における臨地実習中の危機管理マニュアルに関する記述が見られた。平野らの研究においては、2004 年の新潟・福島豪雨及び新潟県中越地震を契機に、被災後に「災害時の『災害対応』を含めた具体的な行動マニュアルの必要性を痛感させられた」としてマニュアル作成までの経緯から具体的内容、今後の課題にまで触れられている。マニュアルには「授業・実習中止等の判断と措置」という項目があり、実習中の危機対応に関するマニュアルが整備されていることがわかる³⁾。このように看護師養成教育における臨地実習に関しては少数であるが 20 年ほど前から危機対応マニュアル策定の必要性が検討され、一部の看護師養成校では実際に整備され活用されている事例があった。

以上の先行研究から、「実習」における危機管理に関する調査研究は看護の領域では多少なりとも見られるものの保育士養成のための「保育実習」に関してはほとんど見られないといえる。したがって、本研究が「保育実習」における危機対応について調査を実施することは、今後、保育士養成施設が危機管理体制づくりを行う際の一助になると考える。

I 研究の目的

本研究では、平成 30 年に中国地方を襲った豪雨災害に対して広島県内の保育士養成校が行った危機対応を実習前、実習期間中、実習後の時系列で調査し、実態と課

題を明らかにすることを目的とする。

これまで保育士養成校では、大学の休講措置にならない台風や暴風雨を想定した一般的な対応を実習等に適用することが多く、その対応は養成校によっても異なっていた。想定をはるかに超えた平成 30 (2018) 年の豪雨災害では、甚大な被害が養成校や実習先施設、学生の居住地域にまで及んだ。更に、約 4 ヶ月間という長期間にわたる交通網の麻痺などインフラの断絶が実習継続を困難にする事態を引き起こした。最優先されるべきは学生の安全であり、速やかな学習環境の復旧と保障であることを痛感するとともに、このような災害時の危機対応が不十分であったことが浮き彫りとなった。一方、各保育士養成校はこの危機的状況を乗り越える対応を行う過程で、多くの気づきや学びを得ることができた。

以上のことから、本研究では、実習の当事者である保育士養成校および実習先施設、保育実習に参加した学生の三者に対する調査を実施することにより、災害時における「保育実習」での危機対応の実態と課題を明らかにし、今後の危機管理体制の在り方についての示唆を得ることを目的とする。

II 研究の方法

1 調査概要

本調査では、3つの区分（保育士養成校の保育実習指導担当者、保育実習施設、保育士養成校に在籍する学生）にもとづくアンケート調査及びヒアリング調査を実施した。アンケート調査とヒアリング調査は、共通の4つのカテゴリー（調査対象者の属性、災害以前の保育実習に関する危機管理、災害時の保育実習に関する危機対応、災害後の保育実習に関する危機管理）を柱として調査項目を設定している。調査項目数は、対象者の属性によって多少異なるものの大きな違いはない。ヒアリング調査については、質問項目票にもとづく構造化されたインタビュー技法を用いて実施した。

（1）アンケート調査

①広島県内保育士養成校 18 校の保育実習指導担当者を対象としたアンケート調査を実施した。調査期間は、2019 年 11 月、回収率は 72.2%である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 39 問である。

②平成 30 年広島豪雨災害時及び直後に保育実習及び施設実習を受け入れた保育所もしくは施設 150 か所（施設 36 か所、保育所 114 か所）を対象としたアンケート調査を実施した。調査期間は、2019 年 10 月～12 月、回収率は 56%である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 42 問である。

③平成 30 年広島豪雨災害時及び直後に保育実習及び施設実習に参加した学生 193 人を対象としてアンケート調査を実施した。調査期間は、2019 年 11 月～12 月、回収率は 96.4%である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 42 問である。

（2）ヒアリング調査

①広島県内保育士養成校 18 校のうち調査協力を得られた養成校の保育実習指導担当者を対象としたヒアリング調査を実施した。6 校中、2 校は、平成 30 年広島豪雨災害時に実習中だった養成校であり、残りの 4 校は、災害直後に実習を行った養成校である。調査期間は、2019 年 10 月～12 月である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 28 問である。

②平成 30 年豪雨災害時および直後に実習を受託した実習施設 9 か所（施設 3 か所、保育所 6 か所）を対象としたヒアリング調査を実施した。調査機関は、2019 年 11 月～12 月である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 29 問である。

③平成 30 年広島豪雨災害時及び直後に保育実習及び施設実習に参加した学生 10 人（災害時に実習中であった学生 4 人、災害直後に実習に参加した学生 6 人）を対象としたヒアリング調査を実施した。調査期間は、2019 年 11 月～12 月である。調査項目は、4つのカテゴリーに大別された合計 32 問である。

2 倫理的配慮

アンケート調査については、調査票に「調査目的及び個人情報等への配慮」（研究趣旨、調査目的、データの取り扱い、調査への協力は本人の自由意思にもとづくものであること）を明記し、調査票への回答をもって同意したものと判断した。ヒアリング調査については、調査対象者に対し口頭及び書面により、調査への協力は本人の自由意思であり、同意書を提出した後であっても調査の中止や拒否をすることができること、それによる不利益が生じない旨を事前に説明し、同意書を提出した協力者のみを対象とした。

III 研究の結果

1 保育士養成校への豪雨災害時における実習での危機対応に関するアンケート及びヒアリング調査結果

保育士養成校への調査対象者は広島県内の保育士養成校 18 校、アンケート調査協力は 13 人（72.2%）であった。豪雨災害発生時、実習中だった養成校は 4 校（31%）であった。回答者である保育実習指導担当者年数が、5 年以下が 39%、16 年以上が 38%と指導経験の二極化が進んでいた。

（1）平成 30 年豪雨災害以前の危機対応

豪雨災害前の養成校での危機対応に関する事前指導は、図1に示す通り「実習先の基準に従う」が69%と最も多い。しかし、実際最も深刻だった土砂災害については、わずか8%であり、豪雨災害後に問題が深刻となった交通インフラについての指導はなかった。次に図2に示した通り、豪雨災害前の災害時における連絡方法は、実習園及び施設への電話連絡が85%、養成校への電話連絡が69%、実習指導教員への電話連絡が62%と圧倒的に電話が主な連絡手段として想定されていた。特に実習施設とは、電話連絡が中心であった。メール連絡は、実習指導教員が62%であり、このメール連絡の確保が豪雨災害時の安否確認や被災状況確認においては有効なツールとなった。

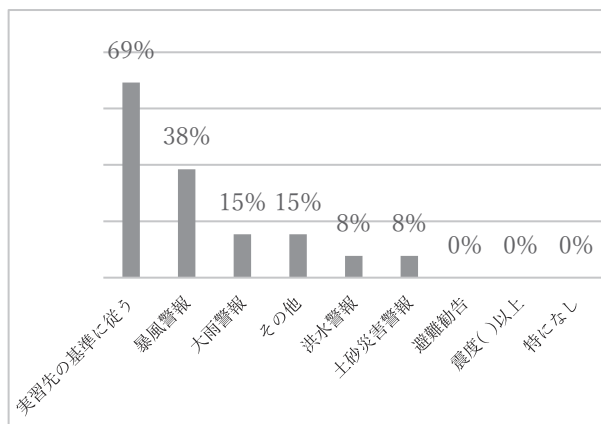


図1 平成30年豪雨災害以前の危機対応実施基準（複数回答）

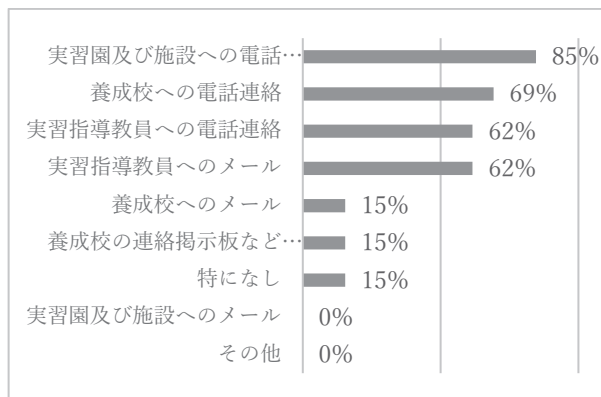


図2 平成30年豪雨災害以前の事前指導における危機対応実施の際の連絡に関する指導内容（複数回答）

（2）豪雨災害発生時の養成校の状況と危機対応

豪雨災害当日の実習状況は、特別警報が発令されていたにもかかわらず、危機対応はせずに通常の実習をさせた養成校が25%もあった。では、豪雨災害当日の実習実施の判断は、どこが行ったのか。実習先の判断が75%、養成校の判断が50%、実習生の自己判断が25%であった。重複回答可とした回答方法であったが、それぞれの判断が異なった場合に実習生の混乱が

懸念される結果であった。養成校から実習先への連絡手段は、実習指導者からの電話連絡が100%であった。しかし、連絡結果については、連絡したが通じなかったが75%であった。原因は電話回線の切断や、実習施設が被災してしまったことなどであった。一方、養成校から実習生への連絡手段は、実習指導担当者が直接電話で指示が50%、大学の教職員が電話で直接指示が25%、実習指導教員がメールで指示が25%、大学の教職員がメールで指示が25%であった。メールと電話の併用で連絡を取っていたことや、実習指導担当者への負担が集中していたことが伺える。豪雨災害中の実習施設及び実習生の安否・被災状況の把握方法は、実習生からのメール連絡が75%と最も高く、実習先からの電話連絡が50%であった。不足した実習期間を補う追加実習に有無については、25%が行わなかったとの回答であった。自由記述をみると12日間を予定しており、不足が1日だったために行わなかったとの理由だった。

豪雨災害時についてのヒアリング調査では、豪雨災害時に70人の学生が保育実習を行っていた養成校教員から以下のような回答があった。

「実習先のある保育園が全く園がひらけない状況となり、複数の保育園が床上浸水や園舎の中に土砂が入ったり、実習園に行くまでの道が通行止めとなった。不安だったことは、実習生の安否。（特別警報が出ていたのに）実習をさせてしまった金曜日は夕方からJRが止まってしまったので帰宅まで時間がかかった。豪雨災害後は、天候が悪かったり、台風の警報があると小まめに実習中止を伝えるようになったが、実習期間の確保が不安材料となった」（事例1）

電話連絡のみの場合、70人の実習生を数人の担当者が同時に対応することは不可能である。また、実習先との連絡手段が電話のみであり、連絡が取れないことは実習の見通しがつかず、実習指導担当者の負担と不安の大きさが伺える。

（3）豪雨災害後の養成校の対応

豪雨災害直後からJRが復旧するまでの平成30年10月末まで、広島県内では保育実習は行われたのであろうか。この約4か月の期間で保育実習を行った養成校は、77%であった。では、豪雨災害後の養成校での実習事前指導において危機対応の判断基準の変更されたのか。判断基準を平成30年度内の変更した養成校はわずか1校（8%）であった。変更はなく変更予定もないが38%、3分の1以上であった。変更された危機対応基準の内容は、（避難警報）レベル4や特別警報の追加で

あり、具体的な回答はなかった。また、豪雨災害後の事前指導での豪雨災害時の相談・連絡先の変更を行ったのは、1校（8%）のみであり、変更はなく変更予定もないが38%であった。更に、豪雨災害後、危機対応時の相談・連絡を行う養成校の担当者の変更状況は、77%が変更もなく、変更予定もないとの回答であった。実習に対して臨機応変に対応が出来かねない養成校の状況が伺える。この状況を解決するためか、広島県内養成校で保育実習に関する危機対応マニュアルの必要性については、少しは必要が23%、必要と思うが31%、かなり必要が31%、これらの合計が85%であり、県内の保育士養成校全体での連携や協力を危機対応時に求める実習指導担当者の願いが明らかとなった。

2 実習施設への豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応に関するアンケート及びヒアリング調査結果

豪雨災害があった平成30年7月から、広島県内の交通インフラが復旧した平成30年10月までに実習を実施した広島県内の実習施設全150カ所にアンケート調査を依頼した。内訳は保育園・こども園が114園、施設が36カ所である。回答率は56%で84施設から回答があった。今回の調査対象施設の割合は公立保育所が59%、障害児施設が14%、私立保育園が8%となり、その他私立認定こども園が8%、児童養護施設5%、乳児院2%、障害者施設1%であった。それぞれの実習施設における実習指導者の実習指導担当年数は1年未満が26%、次に1年から5年未満が29%であった。5年未満の実習担当者が55%と半数であり、21年以上が13%であった。実習施設側も養成校と同様に実習指導経験年数の二極化が起こっていた。

（1）平成30年豪雨災害以前の危機対応

平成30年の豪雨災害以前の危機対応の基準としては、「特になし」が32%と最も多く、続いて「避難勧告」15%、「大雨警報」11%、「暴風警報」10%、「洪水警報」10%、「地震」8%、「土砂災害警報」7%と続いていた。また、実習施設と養成校間での危機対応に関する基準の取り決めについて尋ねたところ、「特になし」という回答が87%となった。一方「取り決めは文書である」と回答した施設が2%となった。大半の施設と養成校は危機対応の基準について、明確な基準を共有せずに、実習を行っているという事態が明らかとなった。また、取り決め内容に関する自由回答には「本人や学校の決められた通りに行く」や「養成校の基準に合わせる」といった「養成校側」に基準があるとの

判断と「当園の判断に任されている（宿泊実習なので）」といった「実習施設側」に基準があるとの判断と、「特に取り決めはない」といった回答などが見られ、危機対応の基準や判断主体が混乱している様子が見えてきた。さらに、実習施設が養成校へ危機対応に関する連絡を取る場合、連絡担当者は「実習指導担当者」が12%、「園長及び主任などが連絡」が16%となっており、「その他」41%、「決まっていない」が28%であった。さらにその連絡方法についても「決まっていない」が75%、「電話連絡」が23%との回答結果であった。決まっていないという回答が大半であり、危機発生時の連絡体制に不安を感じる結果が出ている。欠勤などがあった場合の追加実習についての取り決めは「特になし」と回答している実習施設が81%を占めた。

（2）豪雨災害発生時の実習施設の状況と危機対応

豪雨災害発生時の平成30年7月6日～8日に「保育実習期間中だった」実習施設は32%であった。実習生を受け入れていた実習施設には養成校「1校」からの受け入れが93%と大半を占めていたが、複数の養成校からの実習生を受け入れていた実習施設もあった。

実習施設の被災状況に関する自由回答には「交通インフラの被害、周辺環境への被害」、「通行止め箇所があった」といった、交通インフラに関する被害や施設の床下・床上浸水、職員の自宅が被災したなどの回答が見られた。これにより、交通インフラの被災による出勤、帰宅困難が深刻である状況が見えてきた。この状況下での実習の状況について尋ねると、「欠席」が28%、「早退」が14%、「遅刻」が3%、「通常実習」が28%という回答があり、半数近い実習生が交通インフラに深刻な被害を受ける中であっても、実習を続けていた事態が明らかになった。また、実習の状況（欠席や早退など）を判断したのは実習先が41%、養成校は7%であった。実習の欠席や早退などについて実習施設から養成校へ相談・連絡をしたかという問いについては、「連絡した」が19%、「しなかった」が48%となっていた。つまり実習の欠席等の判断は半数近くの実習施設が行い、かつその連絡が実習施設から養成校には届いていない状況であった。

また、実習生への危機対応を指示した実習施設は、44%、指示しなかった実習施設が33%であった。さらに、その指示の方法としては実習指導者が直接指示をしたが21%、電話で指示をしたという回答が18%であった。前述のように危機対応の基準が養成校側にあると考えている実習施設、実習施設側にあると考えている養成校の間で、今回の豪雨災害発生時に何らかの指

示を受けた学生と、全く指示を受けていない学生がいたことは大きな課題であると考え。また、実習施設の実習指導担当者が危機対応を「直接指示」できたのは、当日出勤していた実習生が一定数いたことを示しており、また実習施設からの連絡手段の大半が「電話」によるものであることが示唆された。

次に豪雨災害時の養成校から実習施設への実習生の早退・欠席に関する相談・連絡については、「連絡相談があった」という回答が19%、「連絡や相談はなかった」とする回答が67%であった。養成校から実習施設への連絡手段は「電話」が22%、「無回答」が74%であった。また、その方法については「実習生からの電話連絡」が33%、「養成校からの電話連絡」が7%であった。このように実習施設との連絡手段は電話に集中していた。

豪雨災害発生時の状況をヒアリング調査から、次のような状況や実習施設の不安があったことが明らかとなった。

「土砂災害が四か所あり、孤立してしまった。貯蓄は三日間あったので市と連絡相談した。土砂を三日のうちに取り除くので自分たちでしのいで欲しいとなった。実習生も一緒に食事の準備などを協力してもらって、三日目に消防の方がサポートをして誘導して帰ってもらった」(事例7)

「金曜日は普通に出勤してもらって、その日の夜に大雨になって急遽休園になったが、実習生の連絡先を持ち歩いていなかったし、園にも戻れなかったので休みの連絡が実習生に出来なかった」(事例10)

「実習生のことが頭になくて、一生懸命、園舎、園庭を綺麗に掃除したり、周辺道路の泥かきをしていたところ、その実習生さんが出勤してこられましたので、直ぐ帰ってもらうように声をかけました」(事例11)

実習施設の深刻な被災状況と園児や利用者や職員を守ることだけでも深刻な状況のために、実習生への対応は後回しになりがちなことや連絡手段が電話連絡のみのために対応したくとも迅速に指示が出来なかったことも明らかとなった。

(3)豪雨災害後の実習施設の対応

実習施設が実習生の被災状況、安否状況の確認ができたのは「実習期間中」63%となっており、「把握していない」施設も7%あった。今回の豪雨災害後の追加実習については、「実施した」施設が37%、「実施しなかった」施設が19%であった。またその実施時期は豪雨災害後の平成30年7月9日が一番多く、後は同年7月中

に実施されているケースが多々見られた。追加実習の相談については、「実習生との直接口頭」によるものが19%、「実習生からの電話連絡」と「養成校からの電話連絡」が7%であった。

豪雨災害後から同年10月末までの実習受け入れについては、62%の実習施設で行われており、受け入れ養成校数も1校～3校で9割近くを占めるなど多くの実習生を受け入れている実態が明らかになった。

また、危機対応の基準について、「変更の予定がある」とした実習施設が52%に上ったが、平成30年度以内に変更した施設は1%にとどまり、養成校や実習生への連絡担当者や連絡方法についても変更の必要性は感じながらも、対応できていない状況が見受けられた。

今回の豪雨災害後、実習施設が危機対応を想定する際の負担・不安等についての項目では、「園児や利用者の安全」が93%、「職員の安全」が91%と続き、「実習生の安全」が88%、「実習生の通勤」が83%であった。このように大規模な災害が発生した際には、自施設の危機対応が優先されて、実習生の安全も配慮する必要があると考えているが具体的な方法、手段が見いだせていない現状がみられた。このような状況を反映し、危機対応の基準や方法の統一について72%の施設が「必要と思う」「かなり必要と思う」との回答につながっており、さらに広島県内保育士養成校での共通した危機管理マニュアル作成への高い必要性を示唆する回答が70%という結果につながっているものと思われる。

3 保育実習学生への豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応に関するアンケート及びヒアリング調査結果

保育実習学生への調査対象者は広島県内の保育士養成校(計8大学、4年制)の学生及び卒業生186名で、3年生が72%、2年生が17%、4年生が11%である。豪雨災害発生時、実習中だった学生は全体の8%(27名)であった。

(1)平成30年豪雨災害前の事前指導における危機対応

まず、事前指導の指導内容についてみてみたい。悪天候及び警報発令時の実習生の出勤の基準については、「実習先の基準に従う」が最多(60%)であった。大学から基準が示されている場合も、「暴雨警報」「大雨警報」等、台風による荒天を想定したものが大半で、大規模災害を想定した基準となっていなかった。広島では平成26年8月にも豪雨災害が発生したが、そ

のときの経験が活かされていないことが分かった。また、実習施設において災害時の危機対応に関する指導の有無については、「特になし」(40%)が最多であった。連絡方法については、養成校、実習先のいずれも「電話」を主な手段とする事前指導がなされていた。様々な警報発令などにより休園する可能性がある幼稚園等と比べ、保育所、施設は荒天時も休業となることが少ないため、実習生が実習に行かない判断を誰がどのようにするのが曖昧になっているのではないだろうか。

養成校調査と比較すると、指導の有無について結果にずれが見られた。教員は指導したつもりでも、事前指導の内容が学生に伝わっていない、あるいは記憶されていないことがうかがえる。危機対応の基準・行動の指針を明確化する必要があることが示唆された。

(2) 豪雨災害発生時の実習生の状況と危機対応

豪雨災害発生時、実習中だった学生のうち、「通常の实習をした」(20%)、「早退した」(33%)と半数以上が出勤し、「欠席した」は27%であった。実習を実施もしくは中止する判断を誰がしたかについては、「養成校」(40%)、「実習先」(33%)、「実習生の自己判断」(13%)の順であった。

災害時の出勤については、養成校に40%、実習施設には33%の学生が相談をしているが、その一方、養成校に相談をしなかった学生は27%、実習施設に相談をしなかった学生は13%であった。実習生から養成校への相談・連絡手段は、メールが46.7%、電話が13%とメールでの相談・連絡の割合が増加した。一方、実習生から実習施設への相談・連絡手段は、電話が40%、口頭が13%であり、電話や直接口頭での連絡がほとんどであった。

養成校から実習生に対する連絡は、53%の学生が「あった」と回答したが、残りのおよそ半数は「ない」「分からない」「無回答」であった。実習施設から実習生に対する連絡は、「あった」は27%で、「ない」「分からない」「無回答」は4分の3近くにのぼった。

豪雨災害発生時に実習中だった学生の懸案事項として「かなり深刻だった」「深刻だった」の割合が高いのは、「実習そのもの」「家族の安否」「自宅の被災」「実習先への通勤」であった。

次にヒアリング調査の結果、次のような状況や実習生の不安があったことが明らかとなった。

「(宿泊実習の最終日だったが、) 近隣の山が崩れ、川が氾濫して道がふさがれてしまったので、施設から出られなくなった。」(事例 16)

「6日の夜に、バスがとまって、新幹線が止まっ

た。宿舎の部屋は携帯も通じなくて、不安だった。6日の夜は、眠れなくて、実習生が一人しかいなかったので自己判断するしかなかった」(事例 17)

「保育園の地下倉庫の浸水による悪臭で、一階で保育ができなかった。周辺道路が陥没していたので登園手段が不便になっていた。通勤手段が全くなくなってしまったこと。大学とのやり取りはLINEがあっただけ、電話はなかなか難しかったので、今後の実習や授業にどのくらい響くのか心配だった」(事例 18)。

「保育園の近くの川が氾濫して、泥が園庭に入り、泥まみれになっていて、遊戯室が被災しました。土曜日はその日の朝に園に行って、園が被災しているのを見て園長先生と話して、そのまま帰りました。実習先が被害を受けていたのが一番負担だったし、不安だったし、自分の実習に対する不安も大きかったです。直接、園を見たので非常に不安でした。」(事例 19)

金曜の夕方から未明にかけて土砂災害発生が集中した。幸い、実習生の人命にかかわる被害は生じなかったが、万一、通勤の時間帯に災害が重なっていたら、甚大な被害が生じた可能性がある。大学との連絡手段として「電話」を想定していたが、災害時に電話は不通となる可能性がある。また、実習担当者が単独である場合、直接の通話では対応しきれないことが予想される。更に、帰宅困難な状態や、交通機関が運休していても実習生自身が「実習を継続しなければならない」という思いが強く、危険があっても実習に行ってしまう可能性があることが明らかとなった。

(3) 豪雨災害以後の実習指導

事前指導において、危機対応の基準について指導の有無については、「受けた」60%、「受けていない」36%であった。事前に指導された危機対応の基準は、「実習先の基準に従う」が78%であった。危機対応時の相談・連絡の手段(複数回答)は、「養成校の実習指導教員への電話」が81%、「実習先への電話」(70%)、「養成校職員への電話」(38%)と、災害前と同様、電話が最も多くなっていた。

災害時の心配、負担について「かなり深刻」「深刻」と考える学生の割合は、実際に実習中に災害を経験した学生よりも大幅に増加した。「実習先への通勤」(60%)「実習そのもの」(58%)「実習先の被害状況」(56%)など実習に対する不安が強く感じられているほか、「実習生の家族」(52%)「実習生の家屋」(53%)と自分自身が被災することへの心配も高くなっていた。

広島県内養成校において危機対応の基準・方法の統一は必要かという質問に対しては、「かなり思う」「思う」の合計が 56%、保育実習に関する危機対応マニュアルは必要かという質問に対しては、「かなり思う」「思う」の合計が 67%であった。

災害後、2018 年 10 月までに保育実習が実施された養成校の学生に対する調査結果から、災害前後で指導内容に大きな変化はなく、7 月の経験が活かされていないことが明らかになった。その背景として、実習時期は養成校により異なるので、7 月の経験が養成校を越えて共有できていなかったことが指摘できる。「大規模災害の際、実習中止の判断は誰がするのか、また基準は何か」「実習に関する相談・連絡の手段として電話だけでは十分ではない」など、早急に危機管理体制を見直すべき点であるが、十分に再検討されていたとはいえなかった。一方、養成校自体の施設の被災、学生の被災状況等の把握、交通機関の運休により通学できない学生への対応など、災害発生後は県内の大学にもかなり混乱があった。また、計画通りに実習できるかどうかを各実習施設に問い合わせたり、実習先及び実習時期の変更など連絡調整したりすることにもかなりの時間を要した。それらの対応に追われて、危機管理マニュアルの見直し等まで対応できない状況であったことがうかがえる。災害後は、身近で被害が生じ、ニュース映像を見たりしたことにより、むしろ実習への心配・負担感が高まる傾向が顕著であった。特に、交通インフラへの影響が長期にわたったため、学生の通勤への心配・負担感が高くなっていた。

IV 考察

(1) 平成 30 年 7 月広島豪雨災害での保育士養成校が指導した実習での危機対応の規準

養成校での危機対応を行うべき基準は、「実習先の基準に従う」が 69%と最も多い。そのため実習学生は養成校よりも実習先との連絡や相談を優先してしまうことが推測される。次に多い基準は、「暴風警報」が 38%と高いが、今回のような豪雨災害では、土砂災害が最も深刻であり、現状とのズレがあった。更に、暴風警報より大雨警報や洪水警報の発表が先にあり、直前まで実習を行ったりと推測できる。更に、実習施設との連絡手段は電話のみだったため、実際の豪雨災害時で養成校から連絡しても通じない状況が最も多かった。

豪雨災害中に保育実習を行った養成校の懸案事項は、「夜中の災害だったので担当者自身も被災者にもかかわらず実習生の対応を行う必要があった。」「学生の安全」「学生の安否、実習先の被災状況、交通インフ

ラ」「安全」と学生の安否を心配している実習担当教員の状況が伺える。実習先と実習生の状況を迅速に把握できる電話以外の複数の連絡・確認方法の確立が課題である。

更に、豪雨災害後の実習事前指導の変更では、危機対応の基準の見直しは行われているものの、事前指導や追加実習についての変更は進んでいない状況でもあった。その一方、県内養成校での統一した保育実習に関する危機管理マニュアルの要望は高く、県内の養成校が連携をし、実習先と電話以外の連絡手段を確立し、実習生を守ることと、実習の質的向上が望まれていることが明らかとなった。

豪雨災害直後の事前指導を変更した養成校はなかった。翌 2019 年度に変更したのも、わずか 1 校 8%であった。変更予定は、5 校 38%、変更予定がないと無回答を合わせると 7 校 53%の養成校は事前指導を変更していなかった。臨機応変に対応できない養成校の指導状況が、課題であることが明らかとなった。

実習担当者の経験年数の実態を見てみると、保育実習担当者の経験年数 5 年以下 38%、16 年以上 38%と二極化していた。一方、災害前の実習施設と養成校との危機対応の基準の取り決めは、87%が「特にない」と回答し、連絡方法も未確定であった。しかも、危機対応をした際の実習期間を補う追加実習の取り決めも 68%が「特にない」と回答した。従って、豪雨災害以前は、危機対応をすべき基準を養成校が決めていない状況が明らかとなった。おそらく、多くの養成校が、その時々に応じて、判断をしていたと推察される。

(2) 平成 30 年 7 月広島豪雨災害中の保育実習に関する危機対応の実態と課題

7 月の豪雨災害時は、大学の授業期間であるので、保育実習が少ない時期であった。実際、豪雨災害の 2 日間に保育実習を行っていた施設は、32%であった。もしこれが、8 月の平日であれば、より甚大な被害があったと思われる。

豪雨災害時に行われていた実習での学生の出欠状況は、欠席が 28%、早退が 14%、遅刻が 3%であった。危機対応が実施されるべき事態であるにもかかわらず、実習施設から養成校へ「連絡しなかった」が 48%と高い。実習施設から、養成校への「連絡がしなかった（できなかった）」状況をヒアリング調査結果から裏図けられた。一方、ある養成校からは、「7 月 6 日の夕方に一斉メールで特別警報発令による実習中止と追加実習もなし、実習生から実習施設へ『明日は欠席します』と連絡すること」との連絡を送ったとの報告があり、メールなどのツールが有効活用されていた。

これらの状況から、電話連絡のみに依存する危険性と、メールなど複数の連絡手段の活用が必要であるということがわかった。そして、さらなる課題として浮かびあがったのは、「豪雨災害時に実習施設から実習生への指示はしていない」との回答が、33%ものあったことである。養成校の事前指導で「実習先の規準に従う」と指導されていた実習学生は実習施設の指示を待っている状況でありながら、実習施設からの指示がないのは、実習生の大きな不安となっただろう。一方、実習施設のヒアリング調査から「園児や保護者対応でそれどころではなかった。意識すらなかった状態」であった。これらの実態からは、危機対応をすべき状況での基準は、実習施設に一任してしまう養成校の基準を見直すべきである。

(3) 平成 30 年 7 月広島豪雨災害後の危機対応に関する基準変更の実態と課題

豪雨災害直後から JR が復旧した 2018 年 10 月末までに保育実習を受け入れた実習施設は、62%と高かった。その間、豪雨災害後の危機対応を行うべき基準を変更する予定は、52%と高いが、その具体的内容の記述は少なく、ほぼ変更されていない状況であった。連絡担当者及び方法、追加実習に関すること今後変更予定との回答は多いが、具体的記述は少なく、養成校側に基準を求めたり、大学との協議を求める傾向が高い。広島県内保育士養成校が統一した危機対応をすべき基準や方法を実習施設が、求める回答が高く、県内の養成校で共通した危機管理マニュアルの必要性を強く感じている状況がうかがえた。

これらの結果から、今回の豪雨災害のような、広域で同時多発的に突然発生する自然災害に対しては、「実習先の規準に従う」という実習施設に一任する危機対応基準では、不十分であり、県内の保育士養成校同士の連携による、実習中止の規準や共通の危機管理マニュアルの作成が必要であることが明らかとなった。

しかし、これまでの実習に対する危機対応の規準が、「実習施設の規準に従う」ことになっていた理由は、養成校の実習施設が広域にわたり、気象条件や災害の状況が地域によって異なることが前提となっていたことが考えられる。また、養成校の基準の多くが「暴風警報」発令時となっているのは、台風接近による危機対応を想定していたためであろう。しかし、今回の広島県豪雨災害は、数日前から予測される台風と異なり、より広域にわたり、これまでの想定を超える豪雨が比較的突然に襲ってきたため「実習施設の規準」に頼ることができなかった。また、近年の気候変動により、我々の想定をはるかに超える広域で突発的

な自然災害が、起こった場合、実習施設は、職員自身の危機対応や子どもを守ることに精一杯で、実習生の安全まで守る余裕がなくなるという実態も明らかとなった。そうした状況を考えると、県レベルの保育士養成校同士が、実習施設の意見も聞きながら、学生の安全を守る共通の危機管理基準を作成することが、必要不可欠となってきたのではないかと考えられる。

注

- 1) 小川真由子・杉山佳菜子・榊原尉津子 (2019) 「保育実習で学ぶ子どもの生命の保持: 実習中の体験内容・園児の体調不良・ヒヤリハットからの検討」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』(2)、173-182
- 2) 上田ゆみ子・林 和枝・鈴木寛之・山田知子・大橋幸美・安藤好枝・山奈津紀・牧野典子 (2012) 「看護大学生の災害対策の実態と対応マニュアルのニーズ」『生命健康科学研究所紀要』(9)、25-34
- 3) 平野美樹子・藤田和子・田中富美子 (2005) 「防災から災害対応へ 災害からの学びを活かした危機管理マニュアル」『看護教育』、vol.46、(6)、440-446

付記

本研究報告は、2020 年に開催された児童教育学会第 30 回研究大会（中原大介・西川ひろ子・上村加奈・岡本晴美・加藤弘美・合原晶子・高橋 実・中村勝美・山田修三「平成 30 年広島豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題 ―広島県内保育実習施設へのアンケート及び聞き取り調査を中心に―」、中村勝美・西川ひろ子・上村加奈・岡本晴美・加藤弘美・合原晶子・高橋 実・中原大介・山田修三「平成 30 年広島豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題 ―広島県内保育士養成校の保育実習(施設実習)に参加した学生への アンケート及び聞き取り調査を中心に―」) 及び日本保育学会研究第 73 回大会（西川ひろ子・上村 加奈・岡本晴美・合原晶子・中原大介「平成 30 年広島豪雨災害時における 保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題 ―広島県内保育士養成校へのアンケート及び聞き取り調査を中心に―」) にて研究発表を行った。

謝辞

本研究は、2019 年度一般社団法人全国保育士養成協議会学術助成事業(課題研究 2)を受けたものです。本研究にご協力いただいた広島県内保育士養成校、保育実習施設、保育学生の皆様に感謝申し上げます。

大学生のコミュニケーション能力育成のための

臨床心理学的カリキュラムの開発

ー教育系学部学生における集団討論後のフィードバックの効果検討ー

西まゆみ（安田女子大学）・西川ひろ子（安田女子大学）・山本文枝（安田女子大学）

Development of Clinical Psychological Curriculum to Foster University Students' Communication Skills:

Study of Effectiveness of Feedback Comments following Group Discussions among Faculty of Education Students.

Mayumi Nishi(Yasuda Women's University)・Hiroko Nishikawa(Yasuda Women's University)・

Fumie Yamamoto (Yasuda Women's University)

I 研究目的

1. 大学生のコミュニケーション能力支援

本研究は、自閉症スペクトラムに代表される社会性の発達障がいグレーゾーンにいる大学生は支援につながりにくいことから、大学教育の中でコミュニケーション能力を育成する支援のためのカリキュラムを開発することを目的としている。カリキュラムの開発においては発達障がいによる二次障害の発症にかかわる問題に配慮し、コミュニケーション・スキルの向上及び行動の変化に加え、自己概念の肯定的変化をねらうものとしている。

2. 集団討論の意義

新しい企画立案で活用されることが多い集団討論（グループディスカッション）は、発想を生み出すなどの本来の目的とともに、参加者の知識や創造力とコミュニケーション能力が問われる場面でもある。そのため、教職員採用試験や公務員採用試験などに用いられることも多々見られる。大学生にとっては就職活動の際に無くてはならない能力の一つであろう。

就職採用試験では、複数の受験生を一つの部屋に集め、一つのテーマを与え、受験生同士で討論をさせ、その様子を試験官が見ながら評価するという形式で行われる人物試験である。この場合、従来の集団討論と異なるのは、討論の結果よりもプロセスが重要視されることである。つまり、討論者同士が意見を対立させて議論を戦わせる「ディベート」とは異なり、与えられた課題を仲間同時で協力して解決する「グループワーク」の要素が主体となっていることの方が多い。そのため、与えられたテーマを話し合いによって解決策を模索するために、参加者がどのような役割を果たしているのかを

評価することが目的となっている。個人面接では見ることが出来ない協調性、社会性、積極性、リーダーシップ、貢献度、傾聴力、バランス感覚などが評価項目となる。協調性及び社会性は、仲間とうまくコミュニケーションを取れるのか、積極性やリーダーシップは、自分の意見を主張し、議論を引っ張っていく能力があるのか、貢献度は課題解決に対してどれだけ貢献できるのか、傾聴力とバランス感覚は議論をまとめることが出来るのか、他者の意見に耳をかたむけることができるのかが見られている。

本研究の対象者である自閉症スペクトラムに代表される社会性の発達障がいグレーゾーンにいる大学生が最も苦手とするのが集団討論であろう。その為、集団討論を題材としたカリキュラム作成は大きな意義がある。しかし、発達障害のグレーゾーンにいる学生に焦点を当てた集団討論に関する研究は少ない。

3. 集団討論に関する先行研究

大学生が授業内で行う集団討論に関する研究は、いくつか行われている。例えば、川野（2011）は、教員養成系学科の授業のなかに集団討論を取り入れ、学生の学びと参加意欲を喚起する授業実践を行っている。

また、速水（2015）は、教員養成系大学院の学生を対象に、集団討論の指導を行い、教員としての資質向上を試みている。

さらに、須藤・安永（2017）は、集団討議を教員養成に関わる授業の中で、教員採用試験合格を意図して行って、効果を上げている。

4. 筆者らの研究経過

筆者らは、この大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発にかかわる研究を、2017年度から行い、その経過を報告してきた（西・西川・山本・藤田・高城・西川・船津, 2019 など）。

2017年度は、実態把握として、自閉症スペクトラム傾向と自己概念、コミュニケーション・スキルの関連に関するWEB調査を行い（山本・西・藤田・船津, 2018）、また、コミュニケーション・スキルが変化した経験に関するインタビュー調査を行った。

2018年度は、カリキュラムの作成と実践として、ホームルーム形式の授業でのエクササイズの集団討論におけるシンクペアの効果検討を行った（山本・西川・西・藤田・高城・西川・佐藤・船津, 2020）。

2019年度は、2018年度に作成したカリキュラムの改善を行い（西・西川・山本・藤田・高城・西川・船津, 2019）、授業内でコミュニケーション能力を高める取り組みに用いるアプリの開発を行った。

5. 本研究の目的

本研究では、教育系学部的女子大学生を対象に集団討論を実施し、集団討論後のフィードバックの効果について検討を行った。フィードバックは、討論後に集団のメンバーに対してポジティブフィードバック（よいところを伝える）を行う場合と、それに加えてメンバーの課題についてフィードバックを行う場合の2条件を設けた。さらに、そのフィードバックを教師が行うか、学生相互で行うかの2条件を設けた。実施前後において、自己概念、コミュニケーション・スキル、自己肯定感の変化について質問紙による調査を実施した。

II 研究方法

1. 調査対象者

教育系学部に所属する女子大学生（3年生）39名。そのうち、質問紙データに欠損値のあった3名を除く36名を分析対象とした。平均年齢21歳であった。

2. 調査日時と集団討論のテーマ

集団討論の実施日と、討論のテーマ次の通りであった。

第1回 2019年3月13日、テーマ「地域と連携した防災の備えについて」

第2回 2019年3月20日、テーマ「IT社会におけるコミュニケーションについて」

第3回 2019年3月27日、テーマ「しつけと虐待について」

3. 集団討論の実施方法

7～8名ずつ5集団に割り当て、15分間の集団討論を週1回

連続3週間、合計3回実施した。討論後に行うフィードバックは集団ごとに、①教師によるポジティブフィードバックのみ行う、②は教師によるポジティブフィードバックと課題フィードバックの両方を行う、③何もフィードバックを行わない、④学生相互によるポジティブフィードバックのみ行う、⑤学生相互によるポジティブフィードバックと課題フィードバックの両方を行う、の5つの条件を設定した。学生はランダムに配属された。

4. 集団討論の実験の流れ

実験室に入室し、割り当てられたA～Hまでのアルファベットの机に従って着席した。事前質問紙実施（1回目のみ）、教示と討論テーマ説明、集団討論（15分間）、フィードバック、自己他者評価シートを記入、事後質問紙実施（第3回のみ）を行った。

5. 質問紙の内容

第1回の集団討論実施前および第3回集団討論後に、次の①から④の質問紙を実施した。また、第3回終了後には⑤も実施した。

①自己概念の形容詞（榎本（2002）で用いられた形容詞45項目）から山本ら（2017）でAQ指数と有意な負の相関がみられたポジティブ形容詞6項目（おもしろい・意欲的・行動力のある・明るい・面度みがよい・積極的）と有意な正の相関がみられネガティブ形容詞6項目（嫌といえない・ごちない・気が小さい・くよくよする・内気・おとなしい）の合計12項目、②自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004）4件法に修正した50項目（1回の実施事前調査のみ）

③コミュニケーション・スキル尺度 ENDCORES（藤本・大坊, 2007）6因子24項目

④自己肯定意識尺度（平石, 1990）の自己受容因子4項目および自己閉鎖因子8項目

⑤討論を通しての気づきや感想など自由記述（第3回事後調査のみ）

これらの他に、集団討論後に毎回「自己他者評価ふりかえりシート」に記入させた。

6. 倫理的配慮

質問紙および口頭で、記録に関する個人情報保護は研究以外の目的では使用しないこと、参加は自由意思で中止できること、成績評価に一切関係しないことなどを伝え、同意した対象者が参加した。課題のみのフィードバック条件は設けなかった。

Ⅲ 研究結果と考察

(1) 集団討論の質問紙調査結果分析

対象者全体の分析においては、AQ と自己概念の「ぎこちない」の事後調査の得点から事前調査の得点を引いた変化量に正の相関の傾向 ($r=.299, p<.10$) がみられた。また、自己概念の「内気」「おとなしい」との相関係数が事前 ($r=.369, p<.05$; $r=.455, p<.01$) よりも事後 ($r=.440, p<.01$; $r=.541, p<.01$) が強くなっていた。

これらのことから、今回の集団討論場面において AQ の高い学生ほど参加が困難な自己イメージに直面したことが推測された。

また、自己概念のポジティブ形容詞について、条件ごとに AQ 得点が最も高い学生と最も低い学生とで比較したところ、AQ の高い学生の方がよりフィードバックの影響を受けやすいことが示唆された (Figure 1)。

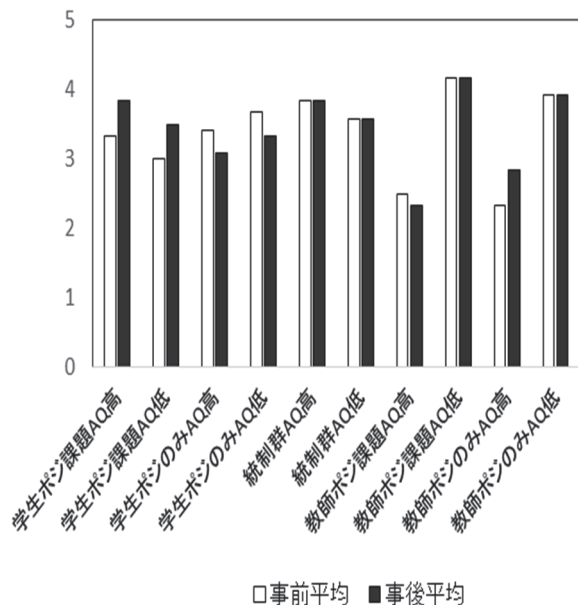


Figure 1 各条件の AQ が高い学生と低い学生における自己概念のポジティブ形容詞の事件事後調査の得点

さらに、条件ごとに AQ 得点が最も高い学生と最も低い学生とで自己肯定意識尺度における自己受容因子の得点を比較したところ、AQ の高い学生のうち、教師によるポジティブと課題フィードバックの両方を受けた学生の得点が事後に高くなっていた (Figure 2)。

一方、自己肯定意識尺度における自己閉鎖因子の得点においては、どの条件においても AQ 得点が最も高い学生において高い傾向がみられた。その中で、教師によるポジティブと課題の両方のフィードバックを受ける条件の学生が他の条件と比べて低くなっていた (Figure 3)。

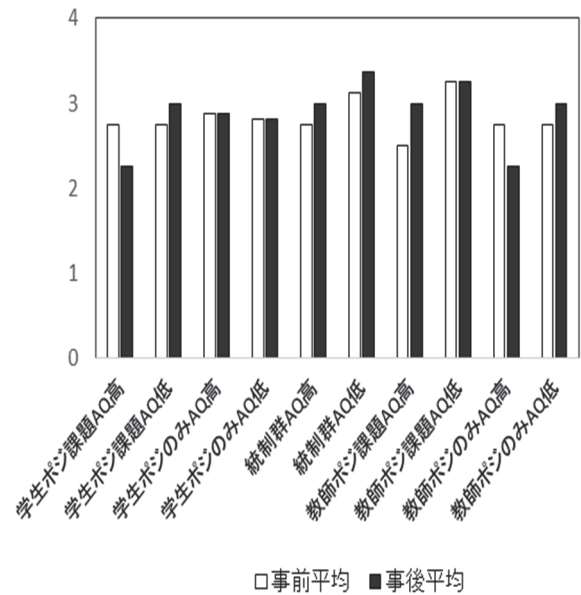


Figure 2 各条件の AQ が高い学生と低い学生における自己肯定意識の自己受容因子の事件事後調査の得点

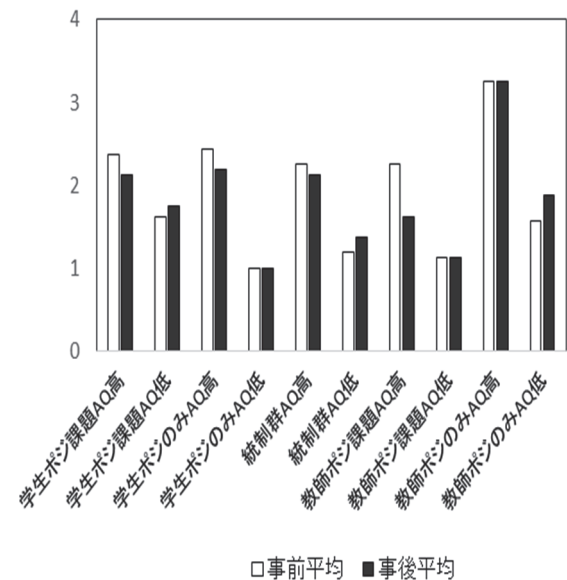


Figure 3 各条件の AQ が高い学生と低い学生における自己肯定感の自己閉鎖性因子の事件事後調査の得点

(2) ポストテストの自由記述欄の分析

最も効果が高かった教師のポジティブフィードバックのみ群と統制群のポストテストの自由記述欄の分析とおして、なぜ、教師のポジティブフィードバックのみが自己概念の評価を高めたのかを考察した。

両群のポストテストの自由記述を Table 1 に提示した。

統制群と教師のポジティブフィードバックのみのプレテストの自由記述比較	
統制群	教師のポジティブフィードバックのみ
思ったよりもおだやかな雰囲気です話を進められた。そのおかげで発言もしやすく、また、相手の話をしっかりと聞くことができた。	なかなか考えを言うにも自分の見てきたことや知識などが必要になると今回の実験で実感し、見識を広め、自分なりの考えを持っておくことが必要になってくると思いました。集団討論は相手の話を聞きながら自分の考えをまとめて、話の流れに沿って発言をしていく難しさを感じよい練習になりました。
相手や聞き手がうなずいてくれたり納得してくれたりするとすごく話しやすい。あまり話さない人に対して意見を求めることは、日常だと簡単にできるが、話し合いの場だと難しと感じた。	その場で出された題目についてすぐに自分の意見をまとめてみんなに伝えるように話すということが難しかった。話しやすい内容で話しにくい内容があり、自分の身近なものだったら話せたが、法やあまり経験がないことは難しかった。
多数の意見をまとめることの難しさを感じた。話の方向を台に沿う方向に進めていくとともに、人の意見に寄り添うことが大切であると感じた。	多くの人の意見を聞いて、出た話題から話を広げていくことはとても難しいのだと改めて感じた。また、自分にはない視点を知ることができる機会でもあったのでとても勉強になった。
みんなで話し合っ意見をもとめるとは難しいことだと強く感じました。	実際に集団討論に参加してみて、普段の友達との会話とは違ってあまり積極的に話を持ち出せないことが多く、自分の苦手な部分が分かったような気がしました。また、世の中の出来事や自分の身の回りのことも知っていれば知っているほど、意見が言いやすいと感じました。
3つのテーマについて深く考えるきっかけになりました。周りの人の意見もきくことができて良かったです。また、話をしてみて、私自身も側になりやすいことを再認識しました。	最初はあまり話したことのないメンバーで話すことが難しと感じていたが、 <u>回数を重ねていくたびに自分の意見を積極的にいうことが出来るようになっていった。</u> また、初対面の人との積極的な会話は難しと感じているため、これから集団討論の練習を通してもっと人と話そう力をつけたい。
討論する際には、様々な点に注意し、周りの意見も尊重しつつ、自分の考えを伝え、話の内容をふまけていくことで、新たな視点や考え方が見つかるのだと感じた。	初めて集団でやらせていただいて、自分の意見を相手に伝えるのは難しいことだなと思いました。思っていることがあってうまく伝わってなかったり、伝えきれないことが何回もあり、それをうまく言葉にして伝える力が大切だなと思いました。
	集団の中で発言することが苦手な性格で発言するタイミングがわからなかったりこの発言をしてもいいのかなと考えすぎて、発言できないことが多いのですが、 <u>他の人が話題を出してみんなに聞いてかけたり、話を振ってくれる姿を見て、話やすい環境を作ることが大切なのだとわかりました。</u> 自分の意見をまとめて言えるようにしたいと感じました。

Table1 統制群及び教師のポジティブフィードバック後のプレテストにおける自由記述

まず、統制群と比較して、教師のポジティブフィードバックのみ群の自由記述の分量はかなり多い。このことから、集団討論エクササイズに参加した満足度の高さがうかがえる。次に記述内容を比較すると、一重下線を引いた「自分にはない視点を知ることが出来る機会でもあったのでとても勉強になった」といった、集団討論参加そのものへの高評価を記述していたり、二重下線を引いた「回数を重ねていくたびに自分の意見を積極的にいうことが出来るようになっていった」といった、自信の成長や変化の気づきが記述されていた。

(3) 集団討論実施後の学生の変化

集団討論に参加した学生の就職状況は、全員が幼稚園保育所関連に就職することが出来た。また、参加者 41 名中、公立保育士幼稚園教諭採用試験を受験した学生は 39 名であり、合格者は 37 名と 94.9%の合格率であった。集団討論の効果は、

統制群を含めて大きな教育効果をもたらす可能性が明らかとなった。

IV 総合考察

(1) 自己概念の全体的変化

本研究においては、フィードバックの有無やその内容に関わらず、全体的に、AQ の高い学生ほど、自分を内気でおとなしいととらえるようになっていた。集団討論を重ねることによって、他学生との比較から、自分が内気で、おとなしいと感じられやすくなっていたと考えられる。

(2) 自己肯定感

しかしながら、条件ごとに、AQ 得点が最も高い学生と最も低い学生を比較したところ、AQ の高い学生は、教師によるポジティブと課題フィードバックの両方を受けた群で自己肯定意識得点が高くなっていた。

これは、ポジティブなものであれ、課題であれ、教師からフィードバックを受けた、という事実が、教師に認められている、気にかけてもらえているという意識を高め、自己肯定感を高めたためであると考えられる。教師からのフィードバックは、課題と言っても、問題点の指摘というより、励まし、応援する内容のものがごく短く提示されており、これが、フィードバック全体として、自己肯定感を高める効果を持ったと考えられる。

これは、自己肯定意識のうちの自己閉鎖性についても同様である。教師によるポジティブと課題の両方のフィードバックを受けた AQ の高い学生が、他の条件と比べて、集団討論後に自己閉鎖性が低くなっていた。

教師から手厚いフィードバックを受けることを通して、自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができるといった自己受容が進み、あわせて、他人との間に壁を作ったり、人間関係を煩わしいと感じたりする傾向が減るといえる。

なお、本研究は平成 28 年度～30 年度科学研究費助成事業の助成を受けたものであった。

山本文枝・船津守久・藤沢敏幸・西まゆみ 平成 28～30 年度科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発」（課題番号 16K04410）

引用文献

速水 多佳子(2012) 教員としての資質能力の向上に関する考察— 集団討論の指導から — 鳴門教育大学研究紀要 27, 111-119.

川野 司(2011) 集団討論を取り入れた学生主体型授業 九

州女子大学紀要 48, 15-31.

西まゆみ・西川ひろ子・山本文枝・藤田依久子・高城佳那・西川京子・船津守久(2019) 大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発ー教育学部の学生を対象としたグループワークの試行的実施による検討ー 児童教育研究 28, 35-42.

須藤文・安永悟(2017)LTD 基盤型授業「討議法」の授業展開ー教員採用試験合格を意図してー久留米大学教職課程年報 1, 13-21.

山本文枝・西まゆみ・藤沢敏幸・船津守久(2017). 大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発(1)ー自閉症スペクトラム指数と自己概念との関連ー 日本心理臨床学会第36回大会論文集, 453.

山本文枝・西まゆみ・藤沢敏幸・船津守久(2018). 大学教員の授業及び学生生活において支援が必要な大学生に対する意識と取り組みに関する調査 安田女子大学大学院紀要 23, 127-140.

山本文枝・西川ひろ子・西まゆみ・藤田依久子・高城佳那・西川京子・佐藤寛子・船津守久(2020) 大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発ー教育系学部所属の学生への「シンクペア」の効果検討ー 児童教育研究 29, 85-90.

大学生のコミュニケーション能力育成のための

臨床心理学的カリキュラムの開発

—教育系学部学生における集団討論における 360 度カメラによる行動変化の分析—

山本文枝（安田女子大学）西川ひろ子（安田女子大学）西まゆみ（安田女子大学）

Development of a Clinical Psychology Curriculum to Foster University Students' Communication Skills: Analysis of Behavior Change with a 360° Camera in Group Discussions among Faculty of Education Students

Fumie Yamamoto (Yasuda Women's University)・Hiroko Nishikawa (Yasuda Women's University)・
Mayumi Nishi (Yasuda Women's University)

I. 研究目的

本研究は、大学教育の中でコミュニケーション能力を育成するためのカリキュラムの開発を目的としている。特に、発達障がいによる二次障害の問題に配慮し、コミュニケーション・スキルに加え、自己概念の肯定的変化をねらう。今回は、集団討論後のフィードバック(以下、FB)が、その後の集団討論の行動にどのように影響するのかについて検討を行った。討論中の行動を 360 度カメラで撮影し、集団の中で自閉症スペクトラム指数が比較的高い学生の行動変化に注目して検討した。

これまでは、質問紙調査による分析を行ってきたが、360 度カメラを用いた分析を行った。360 度カメラを用いた先行研究では、宮崎ら(2019)は、360 度カメラを用いた動画を新しい授業システムとして試作を提案している。また、徳原ら(2020)は「発言量の測定の既存研究には、ビデオカメラ、マイク、コーションセンサなどの複数のセンサを使用する手法が報告されている。その手法は多様なセンサを用意・装着しなければならず、手間と費用が大きいという問題がある。(略) 360 度カメラを用いた取得した動画から参加者の発話量の開口状態を推定することでグループミーティング時の発話量を推定する手法を提案」している。

本稿は、集団討論における集団内の発言時間や表情を同時並行に観察できる 360 度カメラを活用することによって参加者の行動の変化を表情や態度の観察によって要因分析を行うことを目的とした。

II. 研究方法

1. 調査対象

教育系学部に所属する女子大学生(3 年生) 39 名。そのうち、質問紙データに欠損値のあった 3 名を除く 36 名を分析対象とした。平均年齢 21 歳であった。

2. 調査日時と集団討論のテーマ

第 1 回 2019 年 3 月 13 日、テーマ「地域と連携した防災の備えについて」

第 2 回 2019 年 3 月 20 日、テーマ「IT 社会におけるコミュニケーションについて」

第 3 回 2019 年 3 月 27 日、テーマ「しつけと虐待について」

3. 集団討論の実施方法

7～8 名ずつ 5 つの集団にランダムに割り当て、15 分間の集団討論を週 1 回連続 3 週間、合計 3 回実施した。集団は、①教師によるポジティブ FB(行動の良い部分を伝える)のみ、②教師によるポジティブ FB と課題 FB(行動の課題を伝える)、③FB なし(統制)、④学生相互によるポジティブ FB のみ、⑤学生相互によるポジティブ FB と課題 FB の両方の 5 条件に割り当てた。

手続き 実験協力者は実験室に入室後、指定された席に座った。事前の質問紙調査を実施(1 回目のみ)、討論テーマを説明後、自己他者評価シートを配布し、各自で討論時の望ましい行動ポイント 10 個を確認してもらった。その後、集団討論(15 分)、FB 時間(10 分)、自己他者評価シートを記入、3 回目は事後の質問紙調査を実施した。自己他者評価シートの評価項目を Table 1 に示したように、「みんなの気持ちを引き立てるようにふるまう」「みんなの意見をまとめる」「相手の意見を聞いてか

ら発言する」「相手の意見に従う」「みんなに冷静な態度で接する」「よく考えてから発言する」「うなずいたり、あいづちを打つ」「話をしていない人にふって、意見を求める」「自分の意見を言う」「相手の意見に対して質問をして、理解を深めようとする」の10項目である。自己他者評価シートは、集団討論後に記入するが、2回目以降の集団討論においては集団討論において評価される項目を把握したうえで参加するので、その点を心掛けながらエクササイズに参加することを期待し、3回実施した。また、360度カメラで測定する項目は、この10項目の中から「うなずいたり、あいづちを打つ」と「自分の意見を言う」の2項目を数値化した。

Table 1 集団討論後の自己他者評価シート項目

集団討論において、各メンバーは、次の項目の行動をしたと思いませんか。あてはまる項目に☑をします。
みんなの気持ちを引き立てるようにふるまう。
みんなの意見をまとめる。
相手の意見を聞いてから発言する。
相手の意見に従う。
みんなに冷静な態度で接する。
よく考えてから発言する。
うなずいたり、あいづちを打つ。
話をしていない人にふって、意見を求める。
自分の意見を言う。
相手の意見に対して質問をして、理解を深めようとする。

質問紙の構成 ①自己概念の形容詞(榎本(2002)から抜粋)、②自閉症スペクトラム指数(以下、AQ)日本語版(若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004) (②は事前のみ)、③ENDCOREs(藤本・大坊, 2007)、④自己肯定意識尺度(平石, 1990)。

4. 360度カメラによる行動分析方法

360度カメラによって、集団討論の際のお互いの表情や発言を聞いている際の態度、また集団討論後の教師や学生によるPFや課題を聞いた後の行動変容も観察記

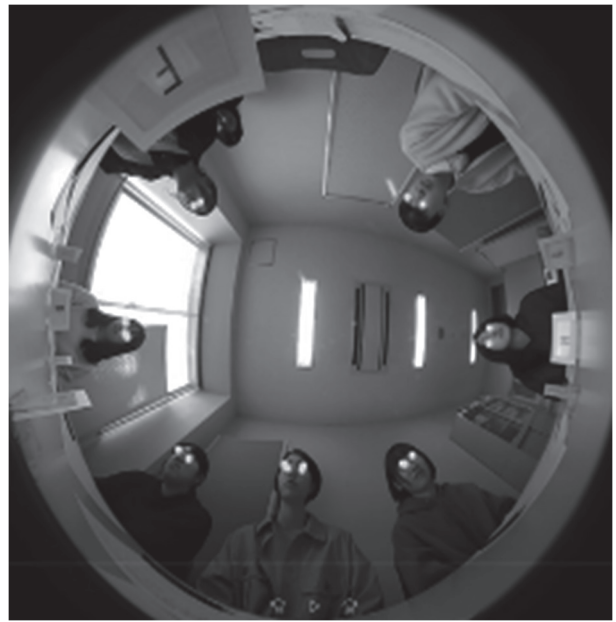


写真1 360度カメラで撮影した集団討論の画像の例

録し、分析対象とした。特にそれぞれの集団内におけるAQ値が高い協力者と行動モデルとなる可能性が高いAQ値が低い協力者の行動や態度を比較検討することも分析視点とした。

5. 360度カメラによる撮影

Kodak PIXPRO SP360を使用した。集団全員の表情やしぐさ、会話のやりとりの方向、発話時間等の観察を目的とした(写真1)。

6. 集団討論の実験の流れ

実験室に入室し、割り当てられたA～Hまでのアルファベットの席に着席した。事前質問紙実施(1回目のみ)、教示と討論テーマ説明、集団討論(15分間)、フィードバック、自己他者評価シートを記入、事後質問紙実施(3回目のみ)を行った。

7. 質問紙の内容

①自己概念の形容詞(榎本(2002)で用いられた形容詞45項目)から山本ら(2017)でAQ指数と有意な負の相関がみられたポジティブ形容詞6項目(おもしろい・意欲的・行動力のある・明るい・面度みがい・積極的)と有意な正の相関がみられネガティブ形容詞6項目(嫌といえない・ぎこちない・気が小さい・くよくよする・内気・おとなしい)の合計12項目、②自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版(若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004)4件法に修正した50項目(1回目の

実施前事前調査のみ)、③コミュニケーション・スキル尺度 ENDCORES(藤本・大坊, 2007)6 因子 24 項目、④自己肯定意識尺度(平石, 1990)の自己受容討論を通しての気づきや感想など自由記述(3 回目事後調査のみ)、⑥集団討論後に毎回「自己他者評価ふりかえりシート」に記入。集団討論の様子を 360 度カメラで撮影を行った。

8. 倫理的配慮

質問紙および口頭で、記録に関する個人情報保護は保護され研究以外の目的では使用しないこと、参加は自由意思で中止できること、成績評価に一切関係しないことなどを伝え、同意した対象者が参加した。課題のみのフィードバック条件は設けなかった。

III. 研究結果と考察

1. 集団討論における効果と比較対象の視点

集団討論は①～⑤の条件を用いて検証を行った。その結果、最も自己肯定感の上昇がみられたのは、①教師によるポジティブ FB(行動の良い部分を伝える)のみであった。この条件に最も類似しているのは、②教師によるポジティブ FB と課題 FB(行動の課題を伝える)である。この二つの条件にどのような差があったのか。①と②の条件のそれぞれのグループ内で最も AQ が高い協力者を比較すると同じ AQ 値であった。そこで、この①②のグループ内の協力者の表情や態度や発話内容、AQ 値が高い二人の協力者の表情や態度や発話内容を比較検討した。

2. 集団討論参加者の態度と発言時間の比較

①・②条件の AQ が最も高かった協力者のうなづきの回数 (Figure 1)、発話時間(sec)を計測した (Figure 2) としていかに示した。①条件の 1 回目ポジ FB は「進んで司会や発言をした」、2 回目ポジ FB は「相手の発言を促した」であった。②条件の 1 回目ポジ FB は「うなづきをしていた」、課題 FB は「発言がなく聞くことのみだった」、2 回目ポジ FB は「相手の意見に同意していた。笑顔がよかった」、課題 FB は「自分自身の呼称について」であった。対象者・状況のベースラインは異なるが、どちらの条件においてもポジティブ FB がより行動の変化に影響を与えた可能性が推察された。

3. 比較対象者以外の集団討論参加者の態度や様子

①条件のグループでは、比較対象者が司会を率先して担当し、一人ずつに発言の順番を決めたりするなど集団討論においてパターンが見られた。また①条件のグループ内で AQ 値が最も低い数値の協力者は、うなづいたり積極的に笑顔で話しかけるなどの行動を行っており、AQ

値が高い対象者のモデルになっていた可能性も考えられた。

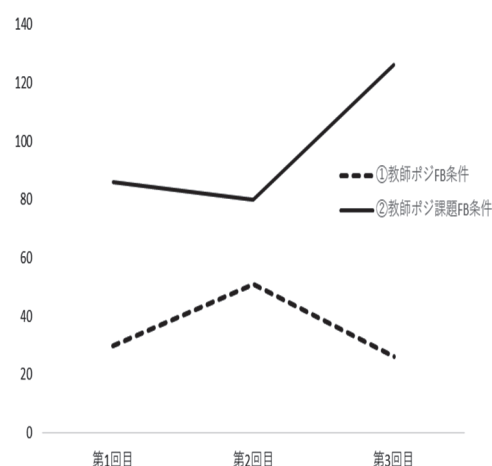


Figure1 教師によるポジティブフィードバックのみ条件とポジティブ・課題フィードバックの両方の条件における「うなづき」行動の回数。

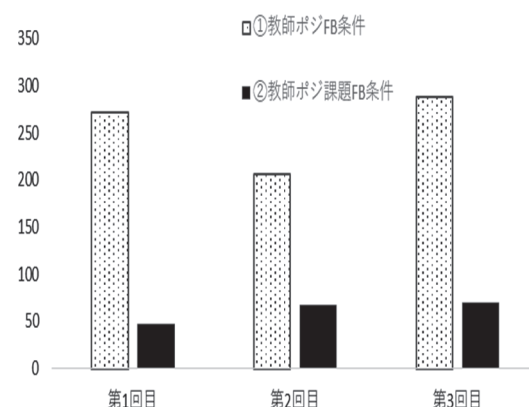


Figure2 教師によるポジティブフィードバックのみ条件とポジティブ・課題フィードバックの両方の条件における発話時間(sec).

一方、②条件のグループは自由発言の形式をとっており、比較対象者が発言をするタイミングを見計らうなどが必要となった。さらに②条件のグループで AQ 値が低い協力者は、聞き上手といった態度をとり、タイミングよくうなづき、発言が途切れた際に笑顔で話を始めるといった姿が多々見られた。

それぞれのグループにおける構成メンバーの違いによる影響は少なからずあると考える。

また、集団討論における進行の仕方の差は今後の課題となるであろう。

4. 集団討論後の教師からのコメントの比較

①条件と②条件の比較対象者に対する教師からのコメントを以下の Table 2 にまとめた。教師からのコメントは①条件の方が短いこと、また②条件は発言が周囲の人がしやすい配慮や態度への評価は行っているが、一貫して発言数が少ないことを指摘していた。そのため、3回の集団討論で対象者は自分の成長を実感できなかったことが予想された。

Table 2 集団討論 教師のフィードバック内容

条件	第1回目	第2回目	第3回目
①教師によるポジティブフィードバックのみ	発言がない時に進んで発言しようとしたことが良かった。	相手の発言を促すような手を出して「いかがですか」という仕草が良かった。	話題を出すために質問などを全体に投げかかり、相手の意見をうなずいて聞くことが良かった。
②教師によるポジティブ+課題フィードバック	<ポジティブ>相手の話を聞いている時にうなずきをしたり、興味深い意見を述べたりしていたことは良かった。 <課題>課題は後半になると発言がなく、話を聞くことのみとなったこと。	<ポジティブ>私も同じでといった発言があり、相手の意見を聞いていることを伝えていた。また、基本相手が話をしている時は笑顔であった。 <課題>気になったことは、第一人称を変えてはいかかだろうか。	<ポジティブ>うなずきをしっかりと聞いていたことが伝わりやすい、他の方が質問をされたときにすぐに反応されたことが良い、 <課題>課題は後半、発言がなかった。

5. 比較対象者の振り返りシート内容の分析

①条件と②条件の比較対象者の集団討論後における振り返りシートの自由記述を分析した。①条件と②条件の双方、集団討論の難しさを感じた感想を記していることは共通している。しかし、①条件は、「勉強になった」

と肯定的に捉えていることに対して、②条件は「自分が何を言おうか考えて」かった」と自己課題を再認識したという記述であった。AQの高い対象者にとっては、集団討論は他者との比較が明らかになる場であり、模擬体験としては適しているが、課題が明確になることによって自信を失うなどの自己肯定感を下げてしまうリスクが推測できた。

6. 総合考察及び今後の課題

360度カメラによる行動分析によって、AQ値が低い対象者にとって、集団討論は集団の中で話す模擬体験となり、エクササイズを重ねることによって自信や自己肯定感の向上が見られる有効な手段の一つであることが推測された。特に、教師からのポジティブフィードバックは、より効果を高めることも明らかとなり、会話の中でのうなずきや会話時間の上昇も見られた。同じグループ内のAQ値が高くモデルとなる協力者の行動の影響も受けている可能性も考えられる。

今後の課題は、集団討論のエクササイズにおいて、司会が設けられ、話をする機会の確保や討論の進め方の見通しを持てることの有効性について検討することである。集団討論後のポジティブフィードバックと司会を設けるなどを取り入れた実践を検討する。

なお、本研究は平成28年度～30年度科学研究費助成事業の助成を受けたものであった。

引用文献

- 榎本博明 (2002) 「自己概念の場依存性について」『大阪大学大学院人間科学研究紀要』28, 96-115.
- 藤本 学・大坊郁夫 (2007) 「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ心理学研究』15, 347-361.
- 平石賢二 (1990) 「青年期における自己意識の発達に関する研究 (I) : 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討」『名古屋大学教育学部紀要』37, 217-234.
- 西まゆみ・西川ひろ子・山本文枝・藤田依久子・高城佳那・西川京子・船津守久 (2019) 「大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発—教育学部の学生を対象としたグループワークの試行的実施による検討—」『児童教育研究』28, 35-42.
- 宮崎英一・坂井聡・杉妻謙・境薫・島崎豊・近藤創 (2019) 「360度カメラを用いた授業指導システムの試作」『香川大学教育学部研究報告』1, 15-20.
- 徳原耕亮・Billy Dawton・荒川豊・石田繁巳・曾根田悠介・松田裕貴 (2020) 「グループミーティング動画か

らの発話量抽出手法の検討」『情報処理学会第 82 回全国大会講演論文集』 1, 311-312.

山本文枝・西まゆみ・藤沢敏幸・船津守久 (2017) 「大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発 (1) - 自閉症スペクトラム指数と自己概念との関連 -」『日本心理臨床学会第 36 回大会論文集』, 453.

若林明雄, 東條吉邦, Baron-Cohen, S, Wheelwright, S. (2004) 「自閉症スペクトラム指数 (AQ) 日本語版の標準化—高機能臨床群と健常成人による検討—: 高機能臨床群と健常成人による検討」『心理学研究』 75, 78-84.

山本文枝・船津守久・藤沢敏幸・西まゆみ 平成 28～30 年度科学研究費助成事業 (基盤研究(C)) 「大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発」 (課題番号 16K04410)

災害時における炊飯袋を用いた料理の開発

渡邊喜弘（安田女子大学）・折本浩一（安田女子大学）

Development of Dishes Using Rice Cooker Bags for Emergencies

Yoshihiro Watanabe (Yasuda Women's University)・Koichi Orimoto (Yasuda Women's University)

要 旨

本学のボランティア活動サークルは、近年の被災地域等で炊き出しの支援活動を行ってきている。2020 年になってからは、新型コロナウイルス感染防止対策として活動を休止している。しかし、災害被災地では、炊き出しを必要とされる。そこで、新型コロナウイルス感染防止対策下でも活動が必要とされる時の為に、炊き出しメニューの考案と試食を行った。災害救助用炊飯袋「赤十字と三井化学株式会社が共同開発したハイゼックスのポリ袋」は、1 人分ずつの料理が被災者に提供出来るため、感染防止対策にもなる。この炊飯袋を使った多種多様な料理が開発出来れば、被災者に温かく、且つ栄養補給を行うことが出来る。また、そのことが被災者の心の癒しにも繋がると考えられる。本稿では、炊飯袋を最大限に活用した料理の開発に取り組み、調理上の留意点も提案する。

キーワード：ハイゼックス、災害救助用炊飯袋、ボランティア活動、サークル、防災教育

I はじめに

広島県では、2014 年 8 月、そして 2018 年 7 月に豪雨災害が立て続けに発生し多くの方々が犠牲になった。このこともあり、安田女子大学管理栄養学科の学生が、ボランティア活動サークルを作り、実際に S 町集合住宅に駆け付けて炊き出しを行った。この行動を支えたのが日本栄養士会であった。日本栄養士会は、2011 年 3 月 11 日に発生した東日本大震災をきっかけに、「日本栄養士会災害支援チーム（JDA-DAT：The Japan Dietetic Association-Disaster Assistance Team）」を設立した¹⁾。この JDA-DAT は、被災地内の医療・福祉・行政栄養部門と協力して、緊急栄養補給物資の支援など、状況に応じた被災地支援を行うことを目的としている²⁾。日本栄養士会では、災害発生後の栄養支援を行うためのスキルを維持する為、1 年に数回の研修を実施している。この研修会に参加したボランティア活動サークルの学生たちは、ボランティア活動によって、社会にある様々な課題について関心を持ち、自己責任と安全に配慮を払う活動を修得することが出来た。また、活動を通じて他の人と関わりができ、学生にとって貴重な体験となった。さらに、管理栄養学科の就職先の 1 つである小・中学校の「栄養教諭」³⁾は、児童・生徒に対する食の教育を防災教育の観点⁴⁾からも求められている。本研究は、スキルとしての防災教育（被災後の食事提供）⁵⁾のレベルアップに繋がると考える。

本稿は、ハイゼックス炊飯袋を使用した料理を提供するためのメニュー調理の留意点等を報告する。

II 研究の方法

考案メニューは、主食・主菜・副菜・汁物・デザート⁶⁾について自由に考案し、3 回の検討会を行い、それぞれ 3 品のメニューを決定した

1. ハイゼックスメニュー考案期間

2020 年 7 月 26 日～8 月 22 日

2. 調理実施日・場所

2020 年 8 月 26 日 安田女子大学 調理学実習室

3. 使用した調理器具・食材

(1) 調理器具

ハイゼックス（三井化学株式会社が開発の高密度ポリエチレン袋）、IH コンロ、鍋、包丁、まな板、ボール、キッチンバサミ、両手鍋、秤、計量カップ、計量スプーン

(2) 食材

精白米、肉、魚介類、卵、野菜、調味料等

4. 調理実施者

調理実施者は、管理栄養学科ボランティア活動サークル「PNK」（ピンピンニコニコキラリ）に所属している本学 2～4 年の学生 27 名と筆者である。

5. 評価内容

考案メニューを試作・試食を行って、評価用紙に記述させた。評価内容は、①味、②風味、③食感、④見た目、の 4 項目であった。

料理の感想としては、おいしく感じた料理（普段の食事と

の相対比較)、今回の料理の改善点があるとしたらその意見、学びをレクチャーする留意点などを求めた。まとめは、学生アンケート記述内容の類似性で仕分けした。

Ⅲ 結果と考察

考案したメニューは、次の5つのカテゴリーに分け、まとめた(表1)。主食、主菜、副菜、汁物、デザート5つのカテゴリーで各3つのメニューである。それぞれのカテゴリーは、図1～5で説明する。

表1：決定した考案メニュー

主食	ご飯、コーンライス、オムライス
主菜	カレー、海鮮ラーメン、イワシの梅煮
副菜	茶碗蒸し、ところ天、卵の花
汁物	トマトパスタスープ、中華卵スープ、味噌汁
デザート	パンナコッタ、アップルコンポート、蒸しケーキ

1. 主食の試作調理

図1. は、ハイゼックスに食材を入れて、仕込み・出来上がり・盛り付け・作り方を示したものである。

1) 主食の評価(ご飯・コーンライス・オムライス)

①ご飯について

味(美味しい8名、美味しくない10名)、風味(良い13名、悪い3名)、食感(良い2名、悪い13名)、見た目(良い8名、悪い3名)であった。

今回お米を研いで浸漬時間を置かずに加熱したために、ふっくらと炊き上がらずに少し生っぽいご飯になってしまい、評価が低かった。炊き上がりは、炊飯器調理より劣ると思われるが、摂取には影響がない。

②コーンライスについて

味(美味しい17名、美味しくない2名)、風味(良い20名、悪い3名)、食感(良い4名、悪い10名)、見た目(良い15名、悪い3名)であった。味付けでは、薄く感じると答えた学生が8名いたが、これはコーンライスの表面に味をつけるのではなく、全体的に味を着ける為に調味料を多めに使わないとなかなか味をつけることが出来なかったと考察した。ハイゼックス調理では具が片寄るために食べる部分によって味が薄く感じたり、丁度いい味付けであったりしてしまうケースもあると考える。試作して気が付いたことは、コーンが

① ご飯



作り方

- ① 米を研ぎ、水と共にハイゼックスに入れる。
- ② たっぷりと沸騰している鍋に40分入れる。

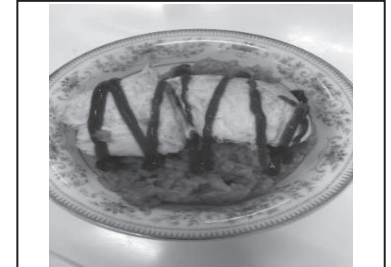
② コーンライス



作り方

- ① 米を研ぎ、水と塩・酒・トウモロコシをハイゼックスに入れる。
- ② たっぷりと沸騰している鍋に40分入れる。

③ オムライス



作り方

- ① 米を研ぎ、水と塩・酒・鶏ひき肉・トマトケチャップをハイゼックスに入れる。
- ② たっぷりと沸騰している鍋に40分入れる。
- ③ 別のハイゼックスに溶き卵を入れ鍋で15分加熱。

図1. 3つの試作主食メニュー

甘みを引き立てるので塩を入れないで出来上がりのコーンライスに使用する半分量の塩を振りかけた方が美味しく感じるし、減塩につながる。風味については、ほとんどの学生は風味があって美味しいと評価した。

③オムライスについて

味（美味しい17名、美味しくない0名）、風味（良い20名、悪い0名）、食感（良い20名、悪い2名）、見た目（良い19名、悪い3名）であった。

本来であれば手間の掛かる料理であるが、簡単に美味しく作る事が出来た。チキンライスの出来上がりは、べたついていて、酒と鶏ひき肉を加えたことにより風味があり、チキンライスのべたつきも気になら無かった様であった。チキンライスのごはんの部分は良く味がしみ込んでいて風味良く仕上がっていた。上にかかる玉子は加熱時間を調節しないと食感に違いが出てくるので、ここを注意したい。最後にデコレーションするケチャップにより味つけを薄くしておくことも減塩料理となるので、お薦め料理の1つである。主食のコーンライス、オムライスなどの炊飯類は水加減と加熱時間の違いで、評価にも大きく差が出る。

2. 主菜の試作調理

図2. は、ハイゼックスに食材を入れて、仕込み・出来上がり・盛り付け・作り方を示したものである。

1) 主菜の評価（カレー、海鮮ラーメン、イワシの梅煮）

①カレーについて

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

今回の試作では具になる人参とじゃが芋は大きくカットしたために、加熱時間を40分としたが、時間を短縮するために小さく切っても良いと思われる。カレールーは包丁で刻んで置くほうが良い、刻まないとルーが溶けきらなくてだまになってしまう。このカレーも通常のカレーと同じ様に美味しく作れたので便利であった。

②海鮮ラーメンについて

味（美味しい28名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い0名）、食感（良い22名、悪い3名）、見た目（良い25名、悪い2名）であった。

具について、特に高評価だったのが、この海鮮ラーメンの具である。シーフードにより、だしが良く溶け出ていてい

①カレー



作り方

- ① 豚ひき肉、人参、じゃが芋、玉ねぎ、水と刻んだカレールーをハイゼックスに入れる。
- ② 沸騰している鍋に40分入れる。

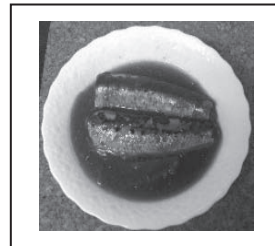
②海鮮ラーメンの具



作り方

- ① シーフードミックス、しいたけ、人参、キャベツ、筍、水と中華だし、酒をハイゼックスに入れる。
- ② 沸騰している鍋に40分入れる。

③イワシの梅煮



作り方

- ① 豚コマ、人参、じゃが芋、玉ねぎ、水と酒、砂糖、だし、醤油をハイゼックスに入れる。
- ② 沸騰している鍋に40分入れる。

図2. 3つの試作主菜メニュー

る事と試作では、キャベツのシャキシャキ感があって食欲をそそった様であった。この料理は中華丼やかた焼きそば等にも応用がきき、美味しく食べる事ができそうである。

③イワシの梅煮について

味（美味しい5名、美味しくない6名）、風味（良い20名、悪い3名）、食感（良い10名、悪い5名）、見た目（良い5名、悪い12名）であった。

作るのも簡単で見た目以上に風味が良いという評価が多かった。ハイゼックス調理は、従来の調理と比べると大変楽である。従来の調理だと付きっきりで火の調節や煮汁の様子を見ていなければならないが、それが無くても煮崩れを起こすことなく便利である。イワシの梅煮は出来立てよりも冷めたほうが柔らかくなっていて美味しくなった。

3. 副菜の試作調理

図3. は、ハイゼックスに食材を入れて、仕込み・出来上がり・盛り付け・作り方を示したものである。

1) 副菜の評価（茶わん蒸し、ところ天、卵の花）

①茶わん蒸しについて

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

茶碗蒸しなどの卵料理は、加熱時間が評価を大きく左右すると思われる。副菜の調理では、味・風味・食感・見た目の項目についても、良い評価が得られたものの、今回の試作における茶わん蒸しでは、加熱し過ぎてしまった部分や生っぽい部分があり、低い評価となった。

②ところ天について

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

ところてん衝きに入れるので形状を長くするための事を気にかけておく必要がある。そうしておけば、作るのは簡単に出来て、ハイゼックス袋から出してところ天衝きで衝くという操作も楽しく作れた。

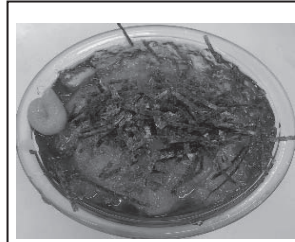
①茶わん蒸し



作り方

- ① 溶き卵、鶏モモ肉、干しいたけ、塩、水と白だしをハイゼックスに入れる。
- ② 沸騰している鍋に 15 分入れる。

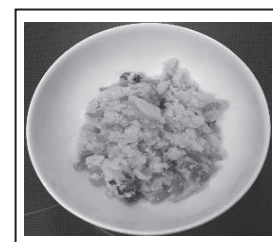
②ところ天



作り方

- ① 粉寒天と水をハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に 25 分入れる。
- ② ①を冷水につけて冷めたら、ところ天を衝いて器に盛り付けタレ、切り海苔、練りからしを飾る。

③卵の花



作り方

- ① おから、人参、コンニャク、干しいたけ、サヤインゲン、白だし、みりん、水をハイゼックスに入れる。
- ② 沸騰している鍋に 25 分入れる。

図3. 3つの試作副菜メニュー

③卵の花について

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

作るときにコンニャクだけは臭みを取るために下処理が必要なので少し手間が掛かってしまう。今回は使用しなかったが、あく抜きコンニャクを使用すれば、避難食としても無理なく簡単で美味しい料理になると思われる。

4. 汁物の試作調理

図4. は、ハイゼックスに食材を入れて、仕込み・出来上がり・盛り付け・作り方を示したものである。

1) 汁物の評価（トマトパスタスープ、中華卵スープ、味噌汁）

①トマトパスタスープについて

味（美味しい11名、美味しくない0名）、風味（良い13名、悪い3名）、食感（良い12名、悪い3名）、見た目（良い15名、悪い2名）であった。

ハイゼックス袋にパスタと水を入れて、柔らかくなるには30分以上時間がかかってしまう。しかし、このトマトパスタスープの評価は高かった。

②中華玉子スープについて

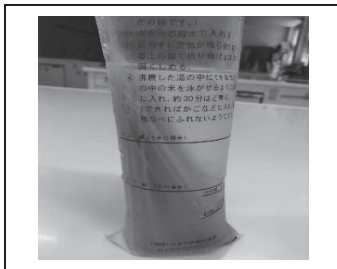
味（美味しい15名、美味しくない0名）、風味（良い7名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い0名、悪い22名）であった。

卵料理の茶わん蒸し同様に加熱時間が長いと火が通り過ぎてしまい、すぐ入ってしまうので美味しさの評価が下がることになる。時々様子をみる注意が必要である。

③味噌汁について

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い1名）、食感（良い12名、悪い3名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

①トマトパスタスープ



作り方

- ① スパゲッティと水をハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に15分入れる。
- ②①の水分を捨て器に盛り付け、トマトスープとコーンを加える。

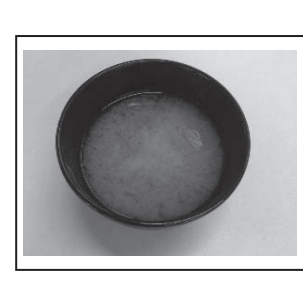
②中華玉子スープ



作り方

- ①水と溶き卵、中華だしをハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に15分入れる。
- ②器に盛り付けコショウ、ゴマ油を加える。

③味噌汁



作り方

- ①水と溶いた味噌、顆粒だし、豆腐、なめこをハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に15分入れる。
- ②器に盛り付ける。

図4. 3つの試作汁物メニュー

特に改善点は無く、簡単で美味しく作る事が出来たが、通常調理よりも時間が掛かってしまった。ハイゼックス袋に入れることで火が入るには熱伝導が良くないことが分かった。そして、汁物は、味が濃く感じるという評価が多かった。このことは、風味が付いたことであると思われる。注意点としては、汁物の中身にトマトのような酸味があるものは、薄い味付けが良いと思われる。

5. デザートの試作調理

図5. は、ハイゼックスに食材を入れて、仕込み・出来上がり・盛り付け・作り方を示したものである。

1) デザートの評価（パンナコッタ、アップルコンポート、蒸しケーキ）

①パンナコッタについて

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い2名、悪い13名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。見た目の評価では、かなり低いものとなった。

これはハイゼックス調理によるもので、パンナコッタでは形状を綺麗に保つこと事態が無理であると思われる。しかし味についての評価は高く皆が美味しいと答えた。

②アップルコンポートについて

味（美味しい25名、美味しくない0名）、風味（良い23名、悪い3名）、食感（良い8名、悪い7名）、見た目（良い15名、悪い2名）であった。

美味しいとかなり評価が高かった。それは、ハイゼックス袋から器に盛り付けてからシナモンを振りかけた事によるものと思われる。

③蒸しケーキについて

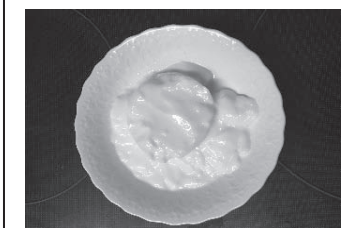
味（美味しい19名、美味しくない0名）、風味（良い19名、悪い3名）、食感（良い12名、悪い3名）、見た目（良い5名、悪い2名）であった。

ベーキングパウダーを3%入れたので良く膨らんで簡単に美味しく出来て便利であるが、入れすぎると苦みが出る。ふっくらとして上手に出来あがった蒸しケーキは、見た目でも美味しそうという評価が多かった。試食でもとても美味しいとの評価であったが、そのモチモチとした食感は生っぽい感じもあると評価した者もいた。

IV. ハイゼックス袋を利用した調理者の感想

表2は、調理実習後の感想をまとめたのである。1. メニューに関するもの、2. 調理に関するもの、3. 今後の防災教育に関するものの、3点が挙げられた。

①パンナコッタ



作り方

- ①牛乳とアガー、砂糖、牛乳、生クリームを加えよく混ぜてからハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に 15 分入れる。
- ②冷水で冷ます。

②アップルコンポート



作り方

- ①くし形にカットしたリンゴと水と砂糖をハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に 45 分入れる。
- ②煮汁は捨てて器に盛り付けシナモンパウダーをいれる。

③蒸しケーキ



作り方

- ①牛乳と溶き卵を加えたホットケーキミックスをハイゼックスに入れ、沸騰している鍋に 15 分入れる。

図5. 3つの試作デザートメニュー

1. メニューに関する感想

被災により避難生活が続くと日常とは異なった生活が余儀なくされ、ストレスによる体調不良が懸念される。その要因として栄養素の不足や偏りがあげられる。避難が長期化すると、あらかじめ準備していた缶詰等の市販防災食品や支援物資等では利用できるが、温かい料理や普段から食べ慣れている料理を食べたくなる。そこで、家庭で食べ慣れている肉じゃがや筑前煮などを食べると、安心感が得られストレスの緩和に繋がると考えられる。そのメニューに対し、乳幼児や高齢者には、水分の加減や、好みの固さの炊飯が必要となる。

2. 調理に関する感想

ハイゼックス料理は、加熱調理となるため被災により提供されたお弁当やパンなどと異なり温かい料理を食べることが出来る。そして、1人分ずつの調理が可能なので一人ひとりに手渡しすることが出来るため、新型コロナウイルス感染予防対策にも繋がる。また、調理では加熱時間により固さや塩分の調整が出来る利点がある。

3. 防災教育に関する感想

ハイゼックス料理は料理を熟練していない人でも簡単に使用することができる。例えば、児童・生徒に防災教育としてレクチャーすれば、好みの味付けを自由自在に簡単に手軽に作る事が可能となる。調理や配膳では、ハイゼックス袋がそのまま器具や食器代わりになり、洗い物も無くて済む。そのため洗剤の使用も必要なく、地球環境にも優しくエコとなる。防災教育としては、防災用品の中に食料やハイゼックス袋と必要器具を準備しておくことを周知することである。

ハイゼックス袋を準備さえしておけばいざという時に、使用することができスムーズに調理作業をする事ができる。被災してからの生活を想定しての食事作りについて取り上げてみる事が防災教育となる。毎年のように今までに経験をした事がないといわれる災害にみまわれている昨今、ハイゼックスという高密度ポリエチレン袋を使用しての調理体験は、防災教育として必要性があると考えられる。

表2 ハイゼックス袋を利用した調理者の感想

①メニューに関するもの

- ・まだまだ、料理をアレンジ（考案）出来そう
- ・災害時に備蓄しておく食品を考える事が必要
- ・ライフステージの差でも、好まれる味を考える必要がある
- ・缶詰についている味だけで作る事が出来る
- ・味が楽しめて、気分がアップ出来そう
- ・意外な物が出来るので楽しめる

②調理に関するもの

- ・手軽である
- ・料理の中身が見えるので便利である
- ・配食時に余計な食器を使わなくて良い
- ・使用する食器が少なくても良い
- ・使用する器具が少なくても良い
- ・ハイゼックスからの便利さを伝えられそう

③今後の防災教育に関する

- ・コロナ渦の中で、1人一人ひとりに手渡し出来るのは良いと思う
- ・防災教育（防災意識）として役立つと思う
- ・防災教育としてレクチャーしていきたいと思う
- ・衛生的である
- ・ハイゼックスから出した時に驚きがある
- ・食事をした人からもアイデアが出そう

V まとめ

近年我が国では、災害大国と言われるほど自然災害が多くなっている。被災時には、ライフラインが止まり通常の生活が出来なくなる。避難生活が長く続いていくと疲労と虚脱感におそわれ、さらにそれらのストレスにより体調を崩してしまう場合もある。体調不良の一因には、食事の摂り方によるものが考えられる。今回は簡便な食事メニューを開発した。ハイゼックス料理を薦める理由は7つあげられる。①ハイゼックス料理は、カセットコンロと鍋が用意出来れば食事が作れる、②栄養素の確保・衛生的である、③食べなれている味付けの料理の作成が可能である（減塩の調整も可能）、④食器や調理器具の準備・洗浄にかかる時間の軽減となる、⑤温かいままの料理提供が可能である、⑥鍋につきっきりで無くとも焦げ付きや煮崩れの心配がない、⑦コロナウイルス感染防止にも役立つことがあげられる。ハイゼックス料理は普段料理をしない人や児童・生徒でも作れる料理として、防災教育の一環としても利用してほしい。本稿の献立は一部であるので、これからも美味し献立を提案していきたい。

VI 今後の課題

今後の課題として、下記の4点を検討したい。

1. 特別食への対応

病人、乳幼児、高齢者、アレルギー疾患患者などに配慮したメニューの考案検討

2. 調味への対応

調味料の配合の考案検討

3. 季節感への対応

料理に季節感を出すために、旬の食材を取り入れる検討

参考文献

- 1) 日本栄養士会：日本栄養士会災害支援チーム活動マニュアル(2011)
- 2) 赤十字ボランティア - 日本赤十字社 広島県支部
<https://www.hiroshima.jrc.or.jp/activity/volunteer>
- 3) 文部科学省：栄養教諭制度の概要,
<https://www.mext.go.jp/.../shotou/eiyou/04111101/001/003.htm>
- 4) 城下英行, 河田恵昭(2007) 学習指導要領の変遷過程に見る防災教育展開の課題 26-2, pp. 163-176
- 5) 立松洋子 (2013) 災害時救援用炊飯袋を使った料理の試み, 別府大学短期大学部紀要, 32, pp. 133-138.
- 6) 食事バランスガイド. 農林水産省, 厚生労働省
<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyousyokuji.html>

会 報

1. 2020 学会役員

会長	西川 ひろ子	
理事	朝倉 淳	岩田 高明
	加登本 仁	徳永 隆治
	永田 彰子	長友 洋喜
	新沼 正子	橋本 正継
	平本 哲嗣	藤原 卓哉
	宮崎 久美子	宮本香代子
	吉田 裕久	山田 修三
会計監査	西 まゆみ	山本 文枝
事務局長	加登本 仁	
会計	平本 哲嗣	
事務局員	新沼 正子	
	宮崎 久美子	

2. 会員管理

- 1) 入会資格
児童教育にかかわる者
- 2) 入会手続き
所定の入会申込み手続きの後、理事会の承認により入会が認められる。
脱会の場合は、その旨の事務局への連絡により脱会手続き完了とみなす。
2 年以上に渡って会費の納入がない場合は会員資格を失うことがある。
- 3) 会費納入方法
会費の納入は学会指定の口座へ郵便振替で行う。入金控えを領収書とする。

3. 2020 年度事業報告

2020 年 4 月 10 日	第 1 回事務局会議
4 月 14 日	第 1 回理事会(オンライン)
4 月 16 日	第 2 回事務局会議
5 月 12 日	第 2 回理事会(オンライン)
6 月 7 日	第 30 回研究大会 (集会での開催中止、要旨集に 投稿によって発表とみなす)
11 月 4 日	第 3 回事務局会議
11 月 17 日	第 3 回理事会
12 月 1 日	第 4 回事務局会議
2021 年 1 月 26 日	第 5 回事務局会議

4. 児童教育学会会則

- 第 1 条 名称
本会は、児童教育学会と称する。

- 第 2 条 所在地
本会を次の所在地に置く。
広島市安佐南区安東 6 丁目 13-1

安田学園 安田女子大学 児童教育学科
内

第 3 条 目的

本会は、教育の理論と実践の両面から、多
方的かつ総合的に児童教育学の研究を行
い、併せて会員相互の研究上の啓発と協力
を促進することを目的とする。

第 4 条 事業

本会は、次の事業を行う。

- 1 研究会・研究発表会・講演会等の開催
- 2 機関誌「児童教育研究」の発行
- 3 その他、本会の目的遂行上必要と認め
られる事業

第 5 条 組織

本会は児童教育の研究・実践にかかわる研
究者で組織する。本会は、学生会員(大学
院生・
学部生・科目履修生等)を受け入れる。

第 6 条 役員

本会は次の役員を置く。

- 1 会 長 (1 名) 理事互選による
- 2 理 事(若干名) 会長がこれを委嘱する
- 3 事務局長(1 名) 会長がこれを委嘱す
る
- 4 会 計 (1 名) 会長がこれを委託する。
- 5 会計監査(2 名) 会長がこれを委嘱す
る。

第 7 条 役員の職務

役員は次の職務を行う。

- 1 会長は、本会を代表し、会務を総括す
る。
- 2 理事は、会長を補佐し、本会の重要事
項を審議し、会長に事故があるとき又
は、会長が欠けたときは、その職務を
代理する。
- 3 事務局長は、本会の事務全般を処理す
る。
- 4 会計は、本会の会計事務を処理する。
- 5 会計監査は、本会の会計事務及び業務
執行について監査を行う。

第 8 条 理事会

本会に理事会を置く。理事会は、会長が
召集し、重要事項を審議する。

第9条 総会
総会は、年1回以上開催し、会則の改定、開催前年度の会計報告・予算案、役員選出にかかわる審議・承認、その他必要な事項の審議を行う。

第10条 役員任期
役員の任期は1年とし、再任を妨げない。

第11条 経費
本会の経費は会費およびその他の収入とする。

第12条 年度期間
本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第13条 会費
1 本会の会費は年額3,000円とし、年度はじめに納入する。学生会員の

年会費は1,500円とする。
(ゆうちょ銀行 口座記号 01390-2 口座番号 47411 児童教育学会)
2 会費を2年間連続未納であった場合は、次年度をもって会員資格を失う。

第14条 事務局
本会は、事務局を安田女子大学児童教育学科内に置く。

第15条 設立年月日
本会の設立年月日は、1991(平成3)年4月1日とする。

第16条 その他
本会則の施行に関する必要な事柄は別に定める。
付則 本会則は平成3年4月1日より施行する。
付則 本会則は平成6年4月1日より施行する。
付則 本会則は2019年4月1日より施行する。

5. 2019年度決算報告

2019年度会計収支決算書			
会期 2019年4月1日から2020年3月31日まで			
科 目	予算額	決算額	備 考
収入の部			
一般会員会費収入	150,000	156,000	3,000円×52人
新規会員会費収入	60,000	39,000	3,000円×13人
学生会員会費収入	15,000	27,000	1,500円×9人×2年分(2019年、2020年)
研究大会臨時会費収入		1200	300円×4名
受取利息		14	
当期収入合計(A)	225,000	223,214	
前期繰越収支差額	1,709,156	1,709,156	
収入合計(B)	1,934,156	1,932,370	
支出の部			
[ラウンドテーブル]			
研究大会ラウンドテーブル 話題提供者謝金	0	0	
[パネルディスカッション]			
パネリスト交通費・資料代	0	0	
[基調講演]			
基調講演謝金	0	0	
[機関紙・要旨集]			
編集費	5,000	3,735	機関誌校正(英文)
印刷製本費	300,000	472,450	機関誌及び発表要旨集
[通信運搬費]	20,000	5,655	
[その他]			
会議費	0	0	
雑費	10,000	47,320	
予備費	10,000	0	
当期支出合計(C)	345,000	529,160	
当期収支差額 A-C	-120,000	-305,946	
次期繰越収支差額 B-C	1,589,156	1,403,210	

領収書、会計帳簿及び貯金通帳と照合した結果、経理は正確に処理されており、会計収支決算書に記載の通り相違ないことを認めます。令和2年7月21日

6. 2020年度予算案

2020年度予算案			
会期2020年4月1日から2021年3月31日まで			
科 目	予算額		備 考
収入の部			
一般会員会費収入	150,000		3,000円×50人
新規会員会費収入	45,000		3,000円×15人
学生会員会費収入	15,000		1,500円×10人(学部生・院生)
受取利息			
当期収入合計(A)	210,000		
前期繰越収支差額	1,403,210		
収入合計(B)	1,613,210		
支出の部			
[ラウンドテーブル]			
[パネルディスカッション]			
[基調講演]			
[機関紙・要旨集]			
編集費	5,000		機関誌及び発表要旨集
印刷製本費	400,000		
[通信運搬費]	20,000		
[その他]			
会議費	5,000		
雑費	10,000		
予備費	10,000		
ホームページ開設運営費	235,000		
当期支出合計(C)	685,000		
当期収支差額 A-C	-475,000		
次期繰越収支差額 B-C	928,210		

7. 第30回研究大会報告

今年の大会は6月7日に安田女子大学にて開催予定であったが新型コロナウイルス感染症予防のために開催を中止にした。なお、発表要旨集投稿を持って発表とみなすこととなった。

発表予定者及び研究発表要旨集投稿者は以下の通りであった。

児童教育学会 第30回研究大会 演題一覧			
	演題	発表者	所属機関
1	幼児期を対象とした生活習慣に関する調査研究	新本惣一郎	安田女子短期大学
2	小規模自治体における子育て支援者の連携と子育て世代包括支援体制の構築	◎津間文子	安田女子大学
		衣笠 恵	安田女子大学
		梅木 幸子	安田女子大学
		西田 啓子	吉備国際大学・西田助産院
3	走・跳・投の粗形態の獲得を目指した幼児向けリズム体操の開発	加登本 仁	安田女子大学
4	平成30年広島豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題ー広島県内保育実習施設へのアンケート及び聞き取り調査を中心にー	◎中原大輔	福山平成大学
		西川ひろ子	安田女子大学
		上村加奈	広島文教大学
		岡本晴美	安田女子大学
		加藤弘美	広島都市学園大学
		合原晶子	広島文化学園大学
		高橋 実	福山市立大学
		中村勝美	広島女学院大学
		山田修三	安田女子大学
5	平成30年広島豪雨災害時における保育士養成校の実習での危機対応の実態と課題ー広島県内保育実習施設へのアンケート及び聞き取り調査を中心にー	◎中村勝美	広島女学院大学
		西川ひろ子	安田女子大学
		上村加奈	広島文教大学
		岡本晴美	安田女子大学
		加藤弘美	広島都市学園大学
		合原晶子	広島文化学園大学
		高橋 実	福山市立大学
		中原大輔	福山平成大学
		山田修三	安田女子大学
6	保育場面における保護者が行う鍵盤楽器演奏による教育的効果	◎千崎響子	広島市立温品幼稚園
		西川ひろ子	安田女子大学
7	キャラクターが及ぼす幼児への影響	◎児玉愛里紗	三原市立幸崎保育所
		西川ひろ子	安田女子大学
8	保育室のユニバーサルデザインによる感覚過敏によりこだわりが強い発達障害傾向を持つ幼児の社会性の発達支援	◎西川ひろ子	安田女子大学
		西 まゆみ	安田女子大学
		山本 文枝	安田女子大学
9	保育者が行う運動遊びの支援と課題	◎井上真理子	広島市立五日市駅前保育園
		西川ひろ子	安田女子大学
10	異年齢保育によるきょうだいがいることで促される子どもの発達を補填する実践	◎古谷爽夏	広島市立三津保育園
		西川ひろ子	安田女子大学
11	未就園児を持つ保護者における育児不安に対する支援の現状と課題	◎日高璃子	広島市立千同保育園
		西川ひろ子	安田女子大学
12	保育者の言葉がけの現状と課題	◎堂上ひかり	周南市立富田南保育園
		西川ひろ子	安田女子大学
13	乳児期の子どものための玩具の特徴と選択に関する研究	◎富田千尋	広島市立五月が丘保育園
		西川ひろ子	安田女子大学
14	幼児期の過保護・過干渉が及ぼす子どもへの影響	◎津川佳生	呉市立安浦中央保育所
		西川ひろ子	安田女子大学
15	子どものいざこざ場面における保育者の関わり	◎大川綾菜	府中ひかり幼稚園
		西川ひろ子	安田女子大学
16	広島県内の幼稚園における子育て支援の現状と課題	◎前田美佳	広島市立緑井幼稚園
		西川ひろ子	安田女子大学
17	インクルーシブ保育による健常児の育ちに関する研究	◎山本 莉奈	三原市立幸崎保育所
		西川ひろ子	安田女子大学

8. 『児童教育研究』第31号、論文募集

2021年に発行される『児童教育研究』第31号の論文を募集します。論文投稿規定及び募集は、後日会員あてに送付いたしますので詳細はご確認ください。

編 集 委 員 西川ひろ子 新沼 正子

令和3年2月28日 印刷

令和3年2月28日 発行

編集兼
発行者

児 童 教 育 学 会

広島市安佐南区安東6丁目13の1
安田女子大学内
電話 082-878-8111 番

印刷者
印刷所

伴 野 祐 一
株 式 会 社 山 菊

愛知県名古屋市千種区千種3-33-11
電話 052-731-1525 番

Childhood Education Research Journal

Original Papers

Theoretical Study

- Masako NIINUMA and Keiko HIRAMATU
Present-Day School Health and School Hygiene in the Medical System 1
- Reiko KAKIOKA
A Study of the Qualities of Childcare Workers in the Late Meiji Era.
—Focus on the Contents of the Kindergartner's Examination
in Keihan Childcare Magazine— 7
- Itsuki FUJIWARA
A Study on Tools for Cutting Paper and Familiar Art Class Materials 13
- Hitoshi KADOMOTO
Development of Rhythm Exercises for Young Children
to Acquire the Rough Forms of Running, Jumping, and Throwing 21
- Mitsue YANO and Nobuko HASHIMOTO
Differences in Characteristics of Child Care
and Education between "Children Under 3" and "Children Over 3":
Difficulties Experienced by Nursery Teachers After being Transferred 29
- Masahiko NAGATA and Yasuyuki KITANI
Creating Musicals Using Old Tales and Modern Music, and their Effects on Learning
Report 3: Comparative Analysis of the Past Two Years' Questionnaire Results 37
- Kiyoko OKINISHI
Support for *Yogo* Teachers to Facilitate School Adaptation for Children
with Developmental Disabilities 45

Practical Study

- Yuri TAMAKI
A Study of Nursing Education Materials Used
for Teaching Early-Childhood Infection Control 51
- Minako ENKOUJI
Between-Meal Snacks for Infants from a Dietary Education Perspective 61
- Nobumi MAEDA
Observation of Infant Self-Affirmation in a Nursery School 65
- Soichiro NIIMOTO and Minako ENKOUJI
Relationship between Generalized Self-Efficacy and Lifestyle Habits of Students
in Nursery Schools 69
- Hiroko NISHIKAWA, Kana UEMURA, Harumi OKAMOTO, Akiko AIHARA, Naoko SUGIYAMA,
Minoru TAKAHASHI, Hiroki NAGATOMO, Daisuke NAKAHARA, Katsumi NAKAMURA
and Shuzo YAMADA
Actual Situation of Crisis Response in the Training of Nursery School Teachers
for Torrential Rain Disasters
—Focusing on Cases of Torrential Rain Disasters in Hiroshima Prefecture in 2018— 75
- Mayumi NISHI, Hiroko NISHIKAWA and Fumie YAMAMOTO
Development of Clinical Psychological Curriculum
to Foster University Students' Communication Skills:
Study of Effectiveness of Feedback Comments following Group Discussions among
Faculty of Education Students. 83
- Fumie YAMAMOTO, Hiroko NISHIKAWA and Mayumi NISHI
Development of a Clinical Psychology Curriculum to Foster University Students'
Communication Skills:
Analysis of Behavior Change with a 360° Camera in Group Discussions
among Faculty of Education Students 89
- Yoshihiro WATANABE and Koichi ORIMOTO
Development of Dishes Using Rice Cooker Bags for Emergencies 95
- Bulletin 103

No.30 2021

Association of Childhood Education

Yasuda Women's University

6-13-1 Yasuhigashi Asaminami-ku Hiroshima, 731-0153 Japan