

巻頭言

児童教育学会会長
西川ひろ子（安田女子大学）

児童教育学会は、この度、学会誌『児童教育研究』に査読制度を導入し、掲載論文を査読論文とすることになりました。その第1回の発行は本誌『児童教育研究』第31号です。その為に学会誌に関する規定を全面的に見直し、新しく定めることが出来ました。投稿論文作成に際しては、「『児童教育研究』執筆要項」、「投稿要領」、「『児童教育研究』の執筆・編集に関する倫理要綱」および「編集要綱」に従っていただくことを会員の皆様をお願いすることとなりました。昨年度までと比較するとご負担が増えてしまったことを大変申し訳なく思いますが、査読論文としての質を向上させるためにご理解のほどよろしくお願い申し上げます。また、編集委員会を新たに設けました。編集委員長をお引き受けくださった平本哲嗣先生はじめ、編集委員の先生方には多大なご協力を賜り深く感謝申し上げます。先生方のご協力とご理解のおかげで、多くの査読論文を本誌に掲載することが出来ました。誠にありがとうございます。今後、本学会が子どもに関する研究及び教育の発展に貢献するため、査読論文が掲載される学会誌を持つことは重要な役割を果たすものと思われま

す。また、査読制度の通知や投稿に関する情報共有を迅速に行うためにも長年の念願であった学会ホームページを本年開設することが出来ました。ホームページには、過去の『児童教育研究』を閲覧することが出来るように準備を進めております。

研究大会においては、2021年度も新型コロナウイルス感染症拡大の影響を大きく受け、大変残念ながら第31回研究大会は集会での開催をすることが出来ませんでした。感染対策を十分に考慮して準備をしておりました。また、研究発表も18件の多くの研究発表が予定されておりました。しかし、新型コロナウイルス感染状況は悪化し、第31回研究大会予定の2021年6月6日(日)は、広島県で緊急事態宣言の期間となったため、集会での開催を中止とする判断となりました。2年連続での集会での開催中止は本当に残念でしたが、昨年度の第30回研究大会とは異なり、要旨原稿を投稿いただき、児童教育学会ホームページで公開することが出来ました。

さて、今年度の研究大会(第32回)は、安田女子大学において2022年6月5日(日)に開催予定です。今年度こそは感染予防を十分に行い、対面での集会による開催が出来ることを希望しております。

私が会長に就任以降、会則の変更、安田女子大学児童学会から児童教育学会への名称変更、ホームページの立ちあげ、学会誌の査読制度の導入など、学会としての体制を整え、財政基盤を固めることを積極的に行ってきました。これからの児童教育学会は新しいステージに入り、発展の時期を迎えなければなりません。本学会に対して会員の皆様からより一層のご支援を頂きますようお願い申し上げます。

2022年2月

「気になる子」に関する文献タイトルの分析

圓光寺 美奈子 (安田女子短期大学)

近年、「気になる子」という言葉を頻繁に耳にするようになった。保育の現場では、この「気になる子」と総称される子どもと、ともにクラス集団を創っていく保育のあり方が、保育者にとって大きな課題となっている。

そこで、タイトルに「気になる子」という言葉が含まれる文献(図書、記事・論文)を通して、まず「気になる子」という概念について基礎的・基本的事項を整理・把握することを試みた。

調査結果から、記事・論文よりも図書による刊行が先行したこと、それぞれの時期における「気になる子」の捉え方に相違やその変遷が認められることが浮かび上がってきた。

キーワード：気になる子，概念の変遷，図書，記事・論文

I 研究の目的

「気になる子」について、「文部科学省」「気になる子」という2つの語句でインターネット検索をすると、「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」¹⁾という特別支援教育についての調査結果がヒットする。児童生徒を対象にした調査結果ではあるが、「気になる子」とは「発達障害の可能性のある子」の範疇に捉えられている現状がうかがえる。しかし、幼稚園や保育園における「気になる子」については、文部科学省による全国的な統計はみられない。

また、「気になる子」について野村(2018)²⁾は、「大きな発達の遅れなどはみられず、障害児加配の対象になっていないが、集団保育の中で何らかの不適応を起している子どもをさすことが多い」とし、西川(2019)³⁾は、「発達面の遅滞や問題行動が多いなどのコミュニケーション能力が低いと保育者^{注1)}が感じる子どものことであり、発達障害などの診断を受ける前、もしくはグレーゾーンと呼ばれる発達障害の傾向が見られる子どもに対して、「気になる子」と保育者が感じるようである」としている。

そもそも「気になる子」と言われる対象者は子どもであり、「気になる」「気になっている」のは、日々、子どもと関わる保護者や保育者である。特に保育者は「気になる子」に対する保育について試行錯誤を繰り返しており、そのため「気になる子」の捉え方や保育の考え方やあり方、指導の方向性を示唆する研究も増大している。その中で野村(2018)⁴⁾は、保育研究において「気になる子」の問題に焦点をあて、どのように実践、研究されてきたかを歴史的に概括して問題提起をしている。一方、刑部(1998)⁵⁾は、「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程を分析している。その他の研究のタイトルにも「気になる子」^{注2)}「気になる子ども」「ちょっと気になる子」「ちょっと気になる子ども」とあり、子どもの姿の捉え方は実にさまざまである。文献のタイトル分析から先行研究を散見する限り、「気になる子」のこれはという定義は見受けられない。

本研究では、これらのタイトルに共通する「気になる子」の語句に焦点をあて、分野を限定せずに幅広い図書と記事・論文の文献分析を基にして、この「気になる子」の基礎的概念を整理・把握することを目指した。

II 研究の方法

1. 文献研究

(1) 文献調査方法

文献調査は、NDL-OPEC(国立国会図書館蔵書検索システム)を使用し、タイトル中に「気になる子」を含む図書及び雑誌記事・論文について検索した。2017年12月の国立国会図書館蔵書検索システムの変更に伴い、2021年5月16日追加調査を実施した結果、合計980件の文献を入手した。

収集文献は、マイクロソフト・エクセルを利用して書誌的事項の一覧を作成した。

(2) 調査期間

2019年12月10日～2021年5月16日。

(3) 調査及び検索対象

国立国会図書館サーチを利用し、「気になる子」という文言が文献タイトルに含まれる図書、雑誌記事・論文を検索対象とした。データベースは国立国会図書館オンラインに設定されているものに絞った。

2. 文献分析の問題意識

- (1) 「気になる子」という言葉はいつごろから使用され始めたのか。
- (2) 時代による図書と記事・論文のタイトルの「気になる子」の捉え方の変化。

Ⅲ 集計の概要と考察

1. 図書と記事・論文点数の年代別比較

国立国会図書館オンラインでの検索結果は、図書 307 件、記事・論文 673 件合計 980 件であった。図書と記事・論文の件数をそれぞれ 5 年ごとに集計し、「気になる子」関係文献件数を図 1-1 と図 1-2 で年代・主題別に比較した。

年	図書について出版点数を5年毎に集計〔AV資料追加〕													～1979～1989～1999～2009～2019				
	保	幼	幼小	小	小中	中	高	特	医	心	家	社	そ					
1950-1954											1			1				
1955-1959														0				
1960-1964														0				
1965-1969														0				
1970-1974														0				
1975-1979													1	1	2			
1980-1984										1				1	2			
1985-1989	2	1								1				5		9		
1990-1994	1									6	1			8				
1995-1999	2			2		2		1	1		3	1	1	13		30		
2000-2004	7			3				1	2		1	1	3	18				
2005-2009	25	2	1	15		1		5	4	3	4	2	4	66		114		
2010-2014	27	2	1	28	1	1		4			12	2		78				
2015-2019	37	5	1	29		1		13			11		1	98				290
2020-2024	5			4					3		3	1	1	17				
小計	106	10	3	81	1	5	0	28	13	5	36	7	12	307				
分類計	106	10	3	81	1	5	0	28	13	5	36	7	12	307				
	◎			○				○			○							

図 1-1 年代・主題別に見た図書の点数

まず、「気になる子」は図書に現れたことが注目される。1954年に杉山穰著『気になる子ども』（主婦の友社）が刊行された。1979年以降を文献種類別に比較してみると、特徴的なのは、図書が記事や論文に先駆けて 9 点も「気になる子」というタイトルのついた図書が発行されているということである。

年	記事について出版点数を5年毎に集計													～1889～1999～2009～2019				
	保	幼	幼小	小	小中	中	高	特	医	心	家	社	そ					
1950-1954														0				
1955-1959														0				
1960-1964														0				
1965-1969														0				
1970-1974														0				
1975-1979														0				
1980-1984														0				
1985-1989														0	0			
1990-1994											1			1				
1995-1999	8	1	0	7	4	5	0	0	0	1	1	1	1	29		30		
2000-2004	29	3	0	18	13	6	4	5	5	2	4	1	0	90				
2005-2009	50	6	0	43	1	1	1	28	1	2	3	1	3	140		260		
2010-2014	80	12	4	20	0	1	1	29	5	3	2	1	1	159				
2015-2019	105	19	1	27	0	4	0	39	14	5	6	4	5	229				648
2020-2024	17	0	0	4	0	0	0	2	1	0	1	0	0	25				
小計	289	41	5	119	18	17	6	103	26	14	17	8	10	673				
分類計	289	41	5	119	18	17	6	103	26	14	17	8	10	673				
	◎			○				○			○							

図 1-2 年代・主題別に見た記事・論文の点数

一方、記事・論文について見ると、『気になる子ども』刊行後 30 年以上に渡って「気になる子」の記事・論文中の表記は、1989 年まで 1 点も見当たらない。

文献の種別では図書に大幅に刊行が遅れるが、記事や論文が全く報告されていなかったわけではない。2000 年以降では、記事・論文が徐々に点数を伸ばし、図書に比べて 2 倍以上も刊行・発表されている。

2. 図書と記事・論文の学校段階別比較

文献のタイトルからさまざまな子どもたちの姿が思い起こされる。保育者や保護者など日々、子どもと生活をしている中での関わりにおいて、「気になる」さまざまな問題や困難を抱えた子どもを扱ったその内容が推し量れる。しかし、一口に子どもといっても乳幼児、児童、生徒などその年齢対象は実に幅広く、捉えにくい。そこで、次に示す 13 の区分に 1 点ずつ分類して、誰が何について、どのような状況において子どもを「気になる子」と捉えるのかを整理することにした。

1. (保) 保育園 (所)・保育士・保育の世界について
2. (幼) 幼稚園・幼児教育の世界についてことについて
3. (幼小) 小学校・学幼稚園・小学校など移行期や連携に関する
4. (小) 小学校・学校教育の世界について
5. (小中) 小学校・中学校の連携について
6. (中) 中学校・中学生の世界について
7. (高) 高等学校・高校生の世界について
8. (特) 特別支援学校・特別支援の世界について
9. (医) 医学・医療の世界
10. (心) 心理・心理学の世界について
11. (家) 保護者・家庭教育の世界について
12. (社) 社会教育の世界について
13. (そ) その他・養成校の学生に関することについて・分類不能

(1) 図書について

図 1-1 からは、次の 7 点が指摘できる。

- ① 「気になる子」をタイトルに含む図書の初出は 1954 年。家庭教育の分野である。
- ② 出版点数を 5 年毎に集計すると、89.9%が 2000 年以降である。
- ③ 出版点数を 5 年毎に集計すると、37.1%が 2015 年以降である。21 世紀に入り、関心が高まった。
- ④ タイトルから主題を 13 区分した結果、高等学校を除く全ての分野で出版点数が認められた。(12 分野での関心が認められた。)
- ⑤ 最近 10 年間の点数は全体の三分の一以上を占める。つまり最近の話題である。
- ⑥ タイトルから主題を 13 区分した結果、多い方から保育 (106 点 : 34.5%)、小学校 (81 点 : 26.3%)、家庭教育 (36 点 : 11.7%)、特別支援 (28 点 : 9.1%) の順序となった。
- ⑦ 図書のタイトルから見る限り「気になる子」の対象として高校生は含まれていない。

(2) 記事・論文について

学校別の記事・論文タイトル数を整理した図 1-2 からは、次の 7 点が指摘できる。

- ① 雑誌記事の初出は、甲賀正聡ほか「いま気になる、子どもの心とからだの Q&A」『児童心理』(1994 年)である。
- ② 出版点数を 5 年毎に集計すると、95.4%が 2000 年以降である。つまり、最近 20 年間の関心事である。
- ③ 特に、2015 年以降が 36.8%を占めており、最近 10 年以内に急激に関心が高まった。
- ④ タイトルから主題を 13 区分した結果、保育 (289 点 : 42.9%)、小学校 (119 点 : 17.7%)、特別支援 (103 点 : 15.3%) の順位となった。
- ⑤ 医療 (26 点) や家庭教育 (17 点) の分野の文献はある程度認められる。記事で顕著なのは、特別支援である。
- ⑥ 幼稚園 (41 点) に分類される文献は意外に少ないが、これはタイトルの中に「幼稚園」と明記してあるものだけを取り上げたからであろう。
- ⑦ 図書及び記事・論文点数の保育分野が占める割合から、「気になる子」を対象として研究する意義は認められる。

3. 保育の歴史から見た図書と記事・論文の年代別推移

(1) 障害を抱える子ども分離支援時代 (1954~1999 年頃まで)

① 1954年～1988年までの主な図書タイトルから

1950年代・1960年代では、障害児を含む広義の用語として「問題児」という言葉が使用されていた。(平井1963⁶⁾、日名子1960⁷⁾) それまでは、障害児と健常児という分離教育の捉え方があったが、1950年、1960年代から現在まで障害者問題は大きく変化を遂げている。表1-1の9点が記事・論文に先駆けて出版された図書である。

表 1-1 1954年～1988年までの図書タイトル

刊行年	図書のタイトル	著者	出版社
1954	『気になる子ども』	杉山 穰	主婦の友社
1975	『カフカ論集 気になる子供オドラデク』	ハインツ・ヒルマン 城山良彦, 川村次郎	国文社
1982	『気になる子ども：心理学的見方と指導』	沢 文治	誠文堂新光社
1984	『気になるスターの気になる子育て』	犬童光範	エムジー出版
1985	『ちょっと気になる子育て』	辻井 正	ひかりのくに
1986	『ちょっと気になる子どもたち：保育・教育現場の臨床心理』	西野泰広 ほか	福村出版
1987	『うがいからの出発：－ことばが気になる子へのかかわり方－』	行木富子	大揚社
1987	『気になる子どもの行動となおし方：－幼児教育者のための教育相談新技法－』	金子 保	田研出版
1988	『この子にあった保育指導 1－食事で気になる子－』	現代と保育編集部	ひとなる書房

八幡(2002)⁸⁾によると、戦後から我が国は分離教育の立場をとっていたが、このような考え方は1970年代後半にも同様にみられたという。このような社会情勢の中で表1-1に示すように、1954年に初めて「気になる子ども」についての図書が出版された。この図書は、主婦の友社から出版された。目次を見ると、二ああもしたい、こうもしたい(二)母の願い「今よりももつとよい子に」、三気になる子どもたち(一)反抗期で手に負えない子どもなどの中で「気になる子ども」について示されている。

家庭教育の中で困り感のある保護者に対し、アドバイスを行いながら子ども理解の一助として出版されたこの一冊は、保護者にとって有益な図書であったに違いない。

② 1994年～1999年までの主な記事・論文タイトルから

一方、表1-2から、「気になる子」が初めて雑誌記事に掲載されたのは、児童心理に関する子どもの心とからだに関するものであったことがわかる。具体的には、主に学童期に関する非行や生活習慣など家庭での養育関連のことが取り上げられている。この時期の図書と同様な傾向を示している。

1999年には、「ちょっと気になる」というタイトルで子どものコミュニケーションの支援についての論文が掲載された。これは、障害児のコミュニケーションをめぐって取り上げられたものとして注目される。

表 1-2 1994年～1999年までの記事・論文タイトル

刊行年	記事・論文のタイトル	著者	掲載紙
1994.02	「いま気になる、子どもの心とからだのQ & A (実践読本 子どもの「心とからだ」を援助する<特集>)」	甲賀 正聡 ほか	『児童心理』48(3) pp.175-191
1995.10	「気になる子ども Q&A」	森山洋子 橋本郁朗 山田修子	『児童心理』49(15) pp.167-181
1996.07	「(アンケート調査資料) いま気になる子どもの姿」		『子どもの文化』 28巻7号 pp.77-85
1996.09	特集 夏休み明けの急な変化が気になる子	学校教育相談研究所	『月刊学校教育相談』 10(10) pp.6-21

「気になる子」に関する文献タイトルの分析

1996.09	夏休み明けの急な変化が気になる生徒との対応 〔特集 夏休み明けの急な変化が気になる子〕	学校教育相談研究所	『月刊学校教育相談』 10 (10) pp.6-21
1996.09	3人で7回も万引きした小学生との対応 〔特集 夏休み明けの急な変化が気になる子〕	学校教育相談研究所	『月刊学校教育相談』 10 (10) pp.6-21
1996.09	生徒理解のむずかしさを知った事例 〔特集 夏休み明けの急な変化が気になる子〕	学校教育相談研究所	『月刊学校教育相談』 10 (10) pp.6-21
1996.09	出席カードから生徒の変化を知る 〔特集 夏休み明けの急な変化が気になる子〕	学校教育相談研究所	『月刊学校教育相談』 10 (10) pp.6-21
1999.03	「ちょっと気になる」子供のコミュニケーションの支援について	藤村美保子 杉山育代	『岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報』通号6 pp.31-49

(2) インクルージョン思考の保育形成時代 (2000~2010年まで)

① 2000年~2010年までの主な図書タイトルから

2000年から2010年の間における図書の出版を一覧した表1-3から、発達障害という困難を抱えた子どもたちへの支援が成されていることが実に顕著に示される。「気になる子」イクオール発達障害をもっている子どもという捉え方になるケースが多いという現状の証左であると言えよう。保育の世界で、発達が緩やかな子どもたちを援助し、向き合うために保育者自身が学びを広げる前向きな努力をしていた時期だと捉えたい。

表 1-3 2000~2010年までの主な図書タイトル

刊行年	図書のタイトル	著者	出版社
2000	『一年生「気になる子」の育て方』	有村泰弘 山本浩一	明治図書出版
2002	『LD・ADHD, 気になる子どもの理解と援助』	丸山美和子	かもがわ出版
2002	『ADHD, LD, HFPDD, 軽度MR 児保健指導マニュアル: ちょっと気になる子どもたちへの贈り物』	小枝達也 編著	診断と治療社
2003	『ちょっと気になる子の保育・子育て』	安部富士男, 林 美	新読書社
2004	『わかってほしい! 気になる子: 自閉症・ADHDなどと向き合う保育』	田中康雄	学習研究社
2005	『「気になる子」の保育と就学支援: 幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導』	無藤 隆 神長美津子 柘植雅義 河村 久	東洋館出版社
2006	『保育の場における「気になる」子どもの理解と対応: 特別支援教育への接続』	本郷一夫	プレーン出版
2007	『実践事例に基づく障害児保育: ちょっと気になる子へのかかわり』	七木田敦	保育出版社
2009	『発達障害児の心理学と育児・保育: 就学前の発達が気になる子どもとその親へのサポート』	会津 力	おうふう
2009	『ちょっと気になる子どもの「行動」: 心の声に気づいて』	福田俊一, 増井昌美	PHP 研究所
2010	『「気になる」子どもの保育』	藤崎春代, 木原久美子	ミネルヴァ書房

② 2000年~2010年までの主な記事・論文タイトルから

問題や困難を抱えた子どもを含む記事・論文のタイトル数は、2000年代に入って急速に増えている。これは、1989年に子どもの権利条約が国連総会で採択され、1994年のサラマンカ宣言で日本が子どもの権利条約を批准し、社会のあり方が問い直され、新たな時代に入ったからだといえるであろう。

2000年代は発達障害に関連する知見が広まった時期であり、2003年には、「今後の特別支援教育のあり方について (最終報告)」が行われ、LD, ADHD, 高機能自閉症など幅広い障害について関心が寄せられ、該当する子どもたちへの支援の必要性が示された。このことは、図書のタイトルの中にも表れている。

また、2007年には「発達障害」の用語の使用についても改正され、LD, ADHD, 高機能自閉症, 高機能以外の自閉症者も「発達障害」に含み、「軽度発達障害」の表記は使用しないこととなった。

「気になる子」の中に幅広い「発達障害」という困難を抱えた子どもたちが見られるようになり、クラスの中での保育者の役割は、個と集団をどのように育てていくか、ますます専門性が問われるようになった。

表 1-4 2000年～2010年までの主な記事・論文タイトル

刊行年	記事・論文のタイトル	著者	出版社
2000.06	「保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析」	井口 均	『長崎大学教育学部紀要』通号 59 pp.1-16
2003.03	「幼稚園で「気になる子」の傾向－保育者の記述分類」	吉村智恵子	『名古屋女子大学紀要』(49) pp.55-65
2005.01	「LD・ADHD, 高機能自閉症等気になる子への支援完全 Q&A」	石塚謙二 梅津亜希子 廣瀬由美子 ほか	『総合教育技術』59(13) 増刊 pp.3-210
2007.03	「と気になる子たちの幸せを願って」	小枝達也	『小児保健研究』66(2) pp.207-209

(3) 「気になる子」が気にならない保育の模索・形成時代 (2011年～現在まで)

① 2011年以降の主な図書タイトルから

表 1-5 の 2010 年以降刊行の図書に注目してみると、「気になる子」に対して寄り添うことを啓蒙するようなタイトルや内容の図書が多く見られる。インクルーシブな保育に関心をもち、「気になる子」を理解しようとする保育者側からの関わりを大事にして「気になる子」と他の子どもたちを如何につないでいくかが保育者に求められていると言える。「気になる子」が気にならない新しい時代の保育を模索することが求められよう。

表 1-5 2010年以降の主な図書タイトル

刊行年	図書のタイトル	著者	出版社
2013	『「気になる子」と言わない保育：こんなときどうする？考え方と手立て』	赤木和重 岡村由紀子	ひとなる書房
2014	『通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero：気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり』	阿部利彦	授業のゆばーサルデザイン研究会湘南支部
2015	『気になる子の視点から保育を見直す！』	久保山茂樹	学事出版
2016	『「気になる子」「苦しんでいる子」の育て方：一人ひとりの凸凹に寄り添う』	金 大竜	小学館
2018	『発達が気になる子へのスモールステップではじめる生活動作の教え方』	鴨下賢一	中央法規出版
2019	『「気になる子」と育ち合うインクルーシブな保育：多様性を認め合い、みんなが伸び合うクラス作り：事例で分かる』	酒井幸子 守 巧	チャイルド本社
2020	『気になる子、障がいのある子、すべての子が輝くインクルーシブ保育』	広瀬由紀 大田俊巳	学研教育未来

② 2010年以降の主な記事・論文タイトルから

表 1-6 の記事の中で、鯨岡 (2017)⁹⁾ は、「気になる子」と言うのは、子どもと保育者 (大人) との関係性において問題になる概念であり、「気になる子」と言われている子どもが誰にとっても気になるわけではないこと、また、保育者自身が子どもの気になる行動を「気になる」と思うことが、その対処の仕方と相俟って、子どもの気になる行動を助長し、悪循環が生まれるとすればその子どもに負の影響を及ぼすことになることと示唆している。赤木 (2017)¹⁰⁾ もまた、本来「気になる」という用語は否定的な意味だけをもつものではないこと、「あの子、気になるなあ」というように関心を寄せる意味もあるとしている。「創造の保育」が一般的になり、「気になる子」という用語がポジティブな意味を持つようになることを願うと述べている。

表 1-6 2010年以降の主な記事・論文タイトル

刊行年	記事・論文のタイトル	著者	出版社
2013.01	「気になる子どもへの対応」	川嶋稔彦	『考える子ども』(348) pp.21-25

「気になる子」に関する文献タイトルの分析

2014.11	「特別なニーズに応えるために (13) ことばの遅れが気になる子ども」	牧野桂一	『げ・ん・き』(146) pp.56-65
2017.Win	「「気になる子」から「配慮の必要な子」へ	鯨岡 俊	『発達』38 (149) pp.2-6
2017.Win	「気になる子の理解と保育—創造の保育に向けて」	赤木和重	『発達』38 (149) pp.18-23
2017.Win	「気になる子どものための保育室のユニバーサルデザイン」	西川ひろ子	『発達』38 (149) pp.35-40
2020.03	「「気になる」子どもの保育支援について： 保育所における巡回相談の取り組みから」	平川久美子	『石巻専修大学紀要』 31 pp.111-115

IV まとめ

「気になる子」に関する図書 307 件、記事・論文 673 件、合計 980 件のタイトルを調査した結果、次の 4 点が明らかになった。

- (1) 語句としてのルーツは、1954 年の杉山穰著『気になる子ども』（主婦の友社）と古い。
- (2) 文献の種別では、記事よりも図書が先行していることが注目される。昭和時代には図書だけである。記事・論文は平成時代に入ってからである。
- (3) 文献の急激な増大は、図書・雑誌とも 2000 年以降である。
- (4) 1980 年代から図書が増加しているが、ほとんどが心理学の分野である。

全体から認められることは、「気になる子」は、さまざまな場面で、さまざまな立場の人によって、多義的な要素を含んだ用語として拡散していることである。2000 年以降一気に図書、記事・論文ともに点数の増加が見られ、特に記事・論文による保育研究の点数が多くなったこと、タイトルの中に保護者支援やインクルーシブ保育・ユニバーサルデザイン・発達相談・巡回相談などの言葉が見受けられ、多方面から支援を考えるようになりつつあることが伺える。当然、保育者同士の連携がますます重要となる。

これらを背景として、「気になる子」への意識を変え、一人一人の人権を尊重しながら「ともに」という姿勢をもち、鯨岡や赤木が提唱した負の影響ではなく、ポジティブに捉えていくことが今後の保育を大きく左右していくと思われる。

この文献検索を行った結果、社会状況や保育のあり方によって「気になる子」の捉えは大きく変わってくるのが見えてきた。また、学校段階別に文献を整理したことから、保育に関することや保育現場での文献が大半を占めている。このことから、保育分野で「気になる子」を対象として研究する意義は大いに認められる。

「気になる子」の支援のカギを握るのは、常に子どもとともにある保育者である。ともすると「気になる子」はマイナスのイメージで捉えられる要素が多いが、その意識改革が求められていると言えよう。「気になる子」ではなく、その傍らで子どもに寄り添おうとしている保育者の存在が問われるのである。

また、「気になる子」という言葉がタイトルに含まれる文献を調査した結果、その文献の数の多さからこの「気になる子」という言葉が独り歩きをしているかのように使われてきたことが分かる。この文献の多さこそが、「気になる子ども」の把握を困難にしている大きな原因と考える。

保育現場には、実際に困り感を感じて過ごしている子どもたちがおり、その子どもにどのように対応していけば良いか支援の立場での困り感を抱えている保育者もいる。先に述べたように「気になる子」という言葉ではなく、ポジティブに捉え、その子らしさを表す言葉で目の前の子どもを受け止めていって欲しいと願うばかりである。

今後の研究課題として、以下の分析を計画している。

- (1) 誰が「気になる」のか（主体の分析）。
- (2) 何が「気になる」のか（内容の分析）。
- (3) なぜ「気になる」のか（理由の分析）。

注

注 1) 幼稚園教育要領では「教師」、保育所保育指針では「保育士」、認定こども園保育教育要領では「保育教諭」と表記されているが、ここでは共通して「保育者」とする。また、「気になる子」は保護者も保育者も使用する言葉であるが、本研究では保育者を中心に考えることとする。

注 2) 「気になる子」という用語が、それぞれのタイトルに共通することを示すために筆者が下線を引いた。

参考文献

- 1) 「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」
文部科学省
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm. 2021年4月22日閲覧。
- 6) 平井信義 (1963), 「問題児の側から」(社会で勉強したいこと), 『幼児の教育』, 62(6), pp.21-23。
- 7) 日名子太郎 (1960), 「幼稚園における問題児の研究」, 『幼児の教育』, 59(1), pp.15-19。

引用文献

- 2) 野村 朋 (2018), 「「気になる子」の保育研究の歴史の変遷と今日的課題」, 『保育学研究』, 56(3), pp.70-71。
- 3) 西川ひろ子 (2019), 「保育所における気になる子どもへの保育士が行う運動遊びを用いた支援と課題」, 『安田女子大学紀要』, 47, p.143。
- 4) 前掲, 野村 朋 p.70。
- 5) 刑部育子 (1998), 「「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係分析」, 『発達心理学研究』 9 (1), p.1。
- 8) 八幡ゆかり (2012), 「わが国におけるインクルーシブ教育のあり方ー統合保育の歴史的背景を踏まえてー」, 『鳴門教育大学研究紀要』, 27, p.67。
- 9) 鯨岡 俊 (2017), 「「気になる子」から「配慮の必要な子」へ」, 『発達』, Vol.38 (149) pp.2-6。
- 10) 赤木和重 (2017), 「気になる子の理解と保育」, 『発達』, Vol.38 (149) pp.18-23。

Analysis of Literature on “Kininaru Ko (Difficult Children)”

Minako ENKOUJI (Yasuda Women’s College)

Abstract

Although the terminology “Kininaru ko” has been frequently used in many fields, there is no clear definition for “Kininaru ko”. It seems a well-established term that includes ambiguous elements.

Therefore, I have collected and analyzed the paper materials (books, academic and news articles) including “Kininaru ko” in title, published from 1945 to 2021 in Japan. Total 980 materials are collected and classified into 13 categories.

The results are as follows:

1. Books are collected 307.
2. Academic and news articles are collected 673.
3. The roots of “kininaru ko” is found in “kininaru kodomo” (books) published in 1954.
4. Books of 89.9% and Articles of 95.4% are published after 2000.
We can consider that “Kininaru ko” is recent concern.
5. 106 books (34.5%) and 289 articles (42.9%) are classified in the field of nursing.
Consequently, I believe firmly that the main field concerning “kininaru ko” is nursing. Who and why become conscious on “kininaru ko” are for research in future.

Keywords: Kininaru-ko (Difficult children), Transition of concept, Books, Academic and news articles

幼児の休日の運動機会に関する調査研究

加登本 仁 (安田女子大学)

本研究は、幼児の家庭での運動機会の充実に向けて、休日の運動機会の実態や影響要因について考察することを目的とした。私立 A 幼稚園の保護者 208 名を対象としてアンケート調査を実施した。性別、学年、きょうだいの有無、保護者の運動愛好度ごとに、「休日の過ごし方」8 項目についての平均値の差異を検討した。その結果、男児やきょうだいのいる幼児、そして保護者の運動愛好度の高い家庭は相対的に運動機会が豊富である実態が明らかとなった。幼児の休日の運動機会の充実に向けては、保護者の運動に対する意識を高める取り組みや、性別やきょうだいの有無にかかわらず家庭で実施できる運動機会を検討する必要があると考えられた。

キーワード：幼児、運動機会、保護者の運動愛好度

I 緒言

近年、都市化や少子化といった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 2012⁴⁾、日本学術会議 2017⁶⁾)。幼児期における運動の意義について文部科学省(2012)⁴⁾は、「体力・運動能力の向上」「健康的な体の育成」「健康的な心の育成」「社会適応能力の発達」「認知能力の発達」の 5 つを挙げ、幼児期における運動の重要性を指摘している。こうした課題に対して、平成 25 年度の幼児期の運動促進に関する普及啓発事業「実践事例報告集」では、28 の実践事例が報告され、園での取り組みを通じた幼児の運動愛好度や体力・運動能力の高まり、保育者の資質向上といった成果が示されている。例えば、「多様な動きを経験できる遊びの工夫例」として、屋内及び屋外で 4~5 つの多様な運動遊びをサークル上に配置し、時間内に子どもが繰り返し運動を経験していく「サーキット運動」の実践を通して、子どもの走・跳の動作に改善がみられた報告や、毎日一定時間、全員が体を動かして遊ぶ時間「きらきらタイム」を設定し、投げ動作、跳躍動作、支持動作など基本の動作を継続して行う実践を通して、5 歳児の体力測定全項目が有意に向上した報告が挙げられる(文部科学省 2013⁵⁾)。このように、多くの園で子どもの運動促進に向けた取り組みがなされているものの、半数以上の報告で「家庭との連携」や「降園後や休日の運動機会の充実」が課題として挙げられている。このことから、幼児期の運動促進に向けては、園での取り組みに加え、降園後や休日の運動機会の充実に向けた方策を検討する必要があると考えられる。

岡野ほか(2018)⁷⁾は、自宅や家庭での運動遊びの促進を検討した先行研究(井戸ほか 2000²⁾、炭谷 2014⁹⁾)を概観するなかで、親子教室など単発型のイベントや短期間の取り組みが多いことを指摘し、継続性を生み出すための働きかけについて検討することを課題としている。青木ほか(2012)¹⁾は、幼児の身体活動量と体力の実態についての長期的な調査から、幼稚園に在籍する園児の活動量は休日より平日の方が高いことを明らかにした。しかし、継続性を生み出すための働きかけの在り方を検討するためには、身体活動量に加え、幼児の休日の運動機会や遊びの内容についての実態を明らかにする必要があると考えられる。

以上のことから本研究では、幼児の家庭での運動機会の充実に向けて、休日の運動機会の実態や影響要因について考察することを目的とした。

II 研究の方法

1. 対象及び調査内容

本研究では、私立 A 幼稚園の保護者 208 名を対象としてアンケート調査を実施した。A 幼稚園は、自然に囲まれた郊外に位置

し、年少3クラス、年中2クラス、年長2クラスからなる中規模の幼稚園である。調査は2020年12月7日から12月12日にかけて、Google Formを用いて実施した。回答数は142であり、回答率は68.3%であった。質問項目は、在園児の「性別（男児・女児）」、「学年（年少・年中・年長）」、「きょうだい^{注1)}の有無（いる・いない）」といった属性を尋ねる内容と、「子どもの運動愛好度」、「保護者の運動愛好度」、「子どもの運動量についての満足度」、「休日の過ごし方」を尋ねる内容で構成した。「子どもの運動愛好度」と「保護者の運動愛好度」はそれぞれ、「お子様は体を動かすことが好きだと思いますか」「保護者様は体を動かすことが好きですか」という設問に対して、「5：とても好き、4：好き、3：どちらともいえない、2：やや嫌い、1：嫌い」の5件法で回答を求めた。「子どもの運動量についての満足度」は、「お子様の現在の運動量についてどのようにお考えですか」という設問に対して、「4：十分満足している、3：おおむね満足している、2：やや足りていないと思う、1：足りていないと思う」の4件法で回答を求めた。「休日の過ごし方」は、「お子様の休日の過ごし方について次の項目に当てはまるものを教えてください」という設問に対し、「近所の公園で遊ぶ（近所公園）」、「大型遊具のあるような大きな公園で遊ぶ（大型遊具）」、「室内遊戯施設（有料プレイルーム等）で遊ぶ（遊戯施設）」、「庭や家の前など屋外で運動遊びをする（屋外遊び）」、「家でテレビを見る、ゲームをする（テレビ・ゲーム）」、「室内遊具（家の中にあるジャングルジム・滑り台等）で遊ぶ（室内遊具）」、「ボードゲーム・カードゲームをして遊ぶ（ボードゲーム・カードゲーム）」、「室内でごっこ遊び（ままごと・ヒーローごっこ等）をして遊ぶ（ごっこ遊び）」の8項目について、「4：よくしている、3：時々している、2：あまりしていない、1：全くしていない」の4件法で回答を求めた。

2. 分析の方法

本研究では、「性別」、「学年」、「きょうだいの有無」、「保護者の運動愛好度」を視点として群分けを行い、各群の「休日の過ごし方」8項目について評定平均値の差異を検討した。「性別」、「きょうだいの有無」、及び「保護者の運動愛好度」については、独立したサンプルのt検定を行った。「保護者の運動愛好度」では、「5：とても好き」と「4：好き」と回答した対象者を「運動好き群」とし、それ以外の対象者を「運動好きでない群」とした。「学年」については、一元配置分散分析を行い、有意差のみられた項目についてはGames-Howell法による多重比較を行った。なお、統計処理にはSPSS Statistics Version21.0 for Windowsを使用した。有意水準は5%未満とした。

III 結果及び考察

はじめに、本研究で分析の対象とした142名の「属性」を表1に示す。

表1 対象者の属性（単位：人）

性別		学年		きょうだいの有無	
男児	58 (40.8%)	年少	44 (31.0%)	いる	114 (80.3%)
女児	84 (59.2%)	年中	58 (40.8%)	いない	28 (19.7%)
		年長	40 (28.2%)		
計	142 (100%)	計	142 (100%)	計	142 (100%)

表1より、本研究の対象者は女児の保護者や年中児の保護者がやや多く含まれ、きょうだいのいる家庭の多い対象者であると考えられる。

1. 子ども及び保護者の運動愛好度

まず、保護者からみた子どもの運動愛好度の評定比率を図1に、保護者自身の運動愛好度の評定比率を図2にそれぞれ示す。

図1より、保護者からみた子どもの運動愛好度では、「とても好き」（58%）と「好き」（37%）を合わせると95%が体を動かすことが好きと回答しており、ほとんどの子どもが体を動かすことに好意的であることがわかる。他方、図2をみると、保護者自身の運動愛好度は、「とても好き」（18%）と「好き」（42%）を合わせても、体を動かすことが好きという回答は6割にとどまり、子どもとは異なる傾向がみられた。令和元年度にスポーツ庁が実施した調査では、成人の運動・スポーツの阻害要因として「仕事や家事が忙しいから」「面倒くさいから」といった理由が上位に挙げられている（スポーツ庁 2020）⁸⁾。子どもに比べて保護者の運

動愛好度が低い背景にも同様の理由があるものと考えられる。

2. 子どもの運動量についての満足度

次いで、保護者からみた子どもの運動量についての満足度の結果を図3に示す。対象者全体の評定比率をみると、子どもの運動量について「十分満足している」(14%)、あるいは「おおむね満足している」(48%)と回答した保護者は合わせて62%であり、38%の保護者が子どもの運動量に満足していないという結果であった。この結果は、本調査を実施したのが2020年12月であることから、コロナ禍による外出自粛や習い事の休止、公共施設の臨時休館などの影響で子どもの運動機会が減少したことも一因であると推察される。

3. 休日の過ごし方

子どもの「休日の過ごし方」について、各項目における対象者全体の評定平均値を図4に示す。

本調査で設定した8項目に関して、「ごっこ遊び」(3.41)が最も高く、次いで「テレビ・ゲーム」(3.01)、「屋外遊び」(2.97)、「近所公園」(2.94)、「大型遊具」(2.90)の順であった。上位2つが室内での遊びであり、公園など屋外で体を動かす遊びよりも上位に挙がっていた。その他、「ボードゲーム・カードゲーム」(2.39)や「室内遊具」(2.06)、「遊戯施設」(1.79)は相対的に低い結果であった。

4. 性別による休日の過ごし方の違い

図5には、性別ごとの「休日の過ごし方」各項目の評定平均値を示した。

男児と女児とで有意差のみられた項目は、「近所公園」(男児>女児： $p<0.05$)と「室内遊具」(女児>男児： $p<0.05$)であり、他の項目では有意な差がみられなかった。このことから、男児は女児よりも屋外で遊ぶ機会がやや多い傾向があると考えられる。

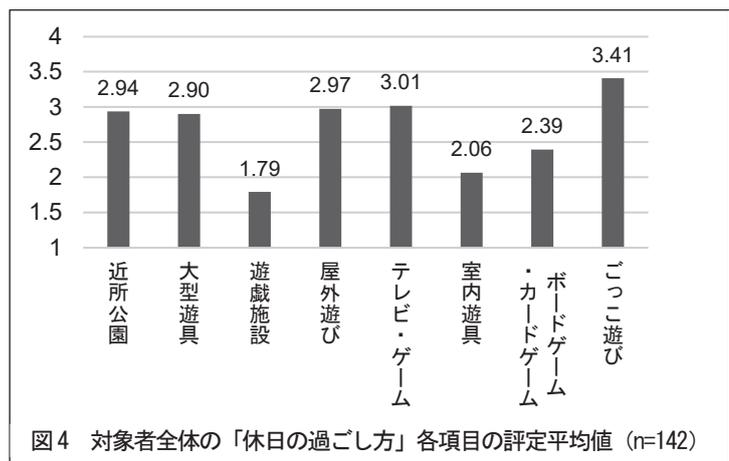
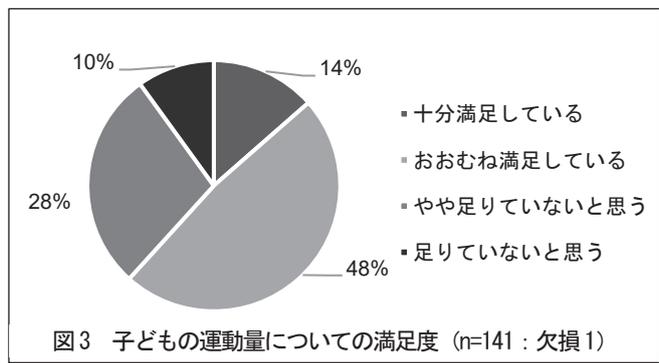
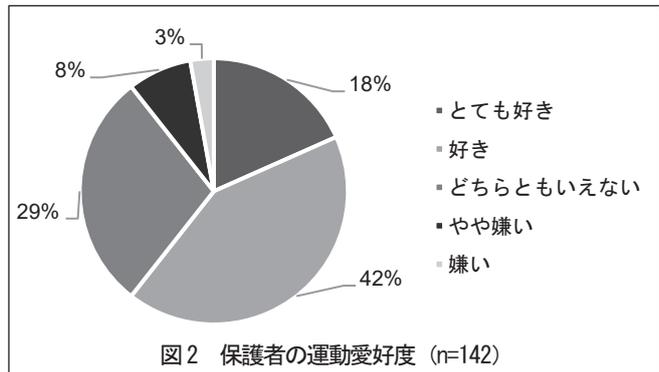
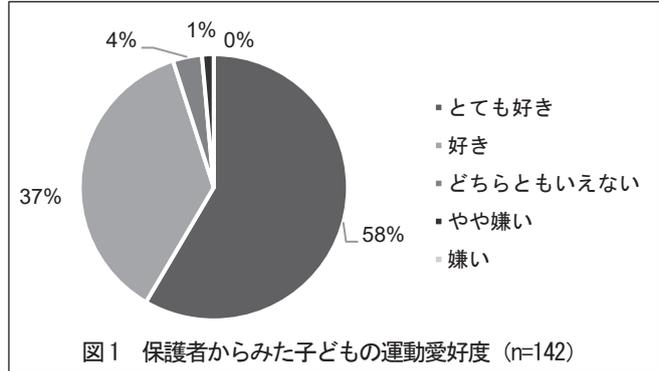
5. 学年による休日の過ごし方の違い

図6は、学年ごとの「休日の過ごし方」各項目の評定平均値である。

一元配置分散分析及び多重比較の結果、有意差のみられた項目は、「近所公園」(年少>年中、 $p<0.05$)と

「ボードゲーム・カードゲーム」(年長>年少・年中、 $p<0.01$)の2つであり、その他の項目では有意な差がみられなかった。図6のうち、「近所公園」や「大型遊具」、「屋外遊び」といった屋外に出かけて遊ぶ項目において、年中児が他の学年に比べてやや低い傾向がみられた。

「ボードゲーム・カードゲーム」は、ある程度の数字や言葉の理解や遊び相手が必要であり、5歳以上が対象となっているゲームも多い。それゆえ年長児が他の学年よりも高い結果になったのだと考えられる。



6. きょうだいの有無による休日の過ごし方の違い

図7には、きょうだいの有無ごとの「休日の過ごし方」各項目の評定平均値を示した。

有意差のみられた項目は、「近所公園」(いる>いない: $p<0.001$)や「大型遊具」(いる>いない: $p<0.001$)、「テレビ・ゲーム」(いる>いない: $p<0.01$)や「室内遊具」(いる>いない: $p<0.01$)、「ごっこ遊び」(いない>いる: $p<0.05$)であった。対象者全体の「休日の過ごし方」で第1位に挙げられた「ごっこ遊び」は、きょうだいのいない群が有意に高い結果であったが、「近所公園」や「大型遊具」など、公園に出かけて遊ぶ機会はきょうだいのいる群の方が多く結果であった。また、「テレビ・ゲーム」で遊ぶ機会も、きょうだいのいる群の方が多く結果であった。この結果は、年上のきょうだいのいる子どもが、一緒にテレビを見たりゲームで遊んだりする機会が多いものと推察される。

7. 保護者の運動愛好度による休日の過ごし方の違い

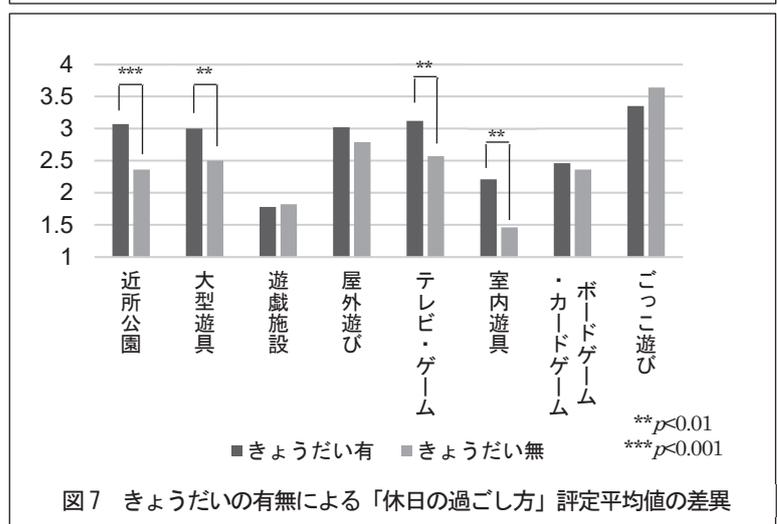
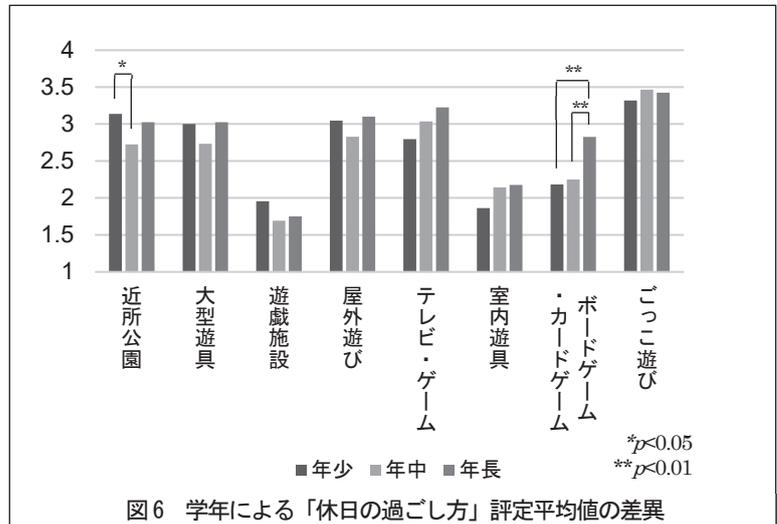
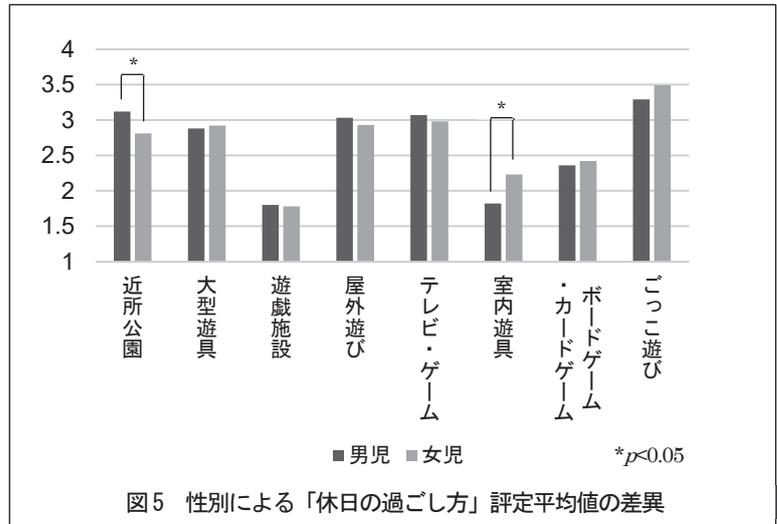
図8には、保護者の運動愛好度ごとの「休日の過ごし方」各項目の評定平均値を示した。

有意差のみられた項目は、「近所公園」($p<0.001$)、「大型遊具」($p<0.01$)、「屋外遊び」($p<0.01$)、「屋内施設」($p<0.05$)、「ボードゲーム・カードゲーム」($p<0.05$)の5項目であり、いずれの項目も保護者運動好き群の方が高い結果であった。

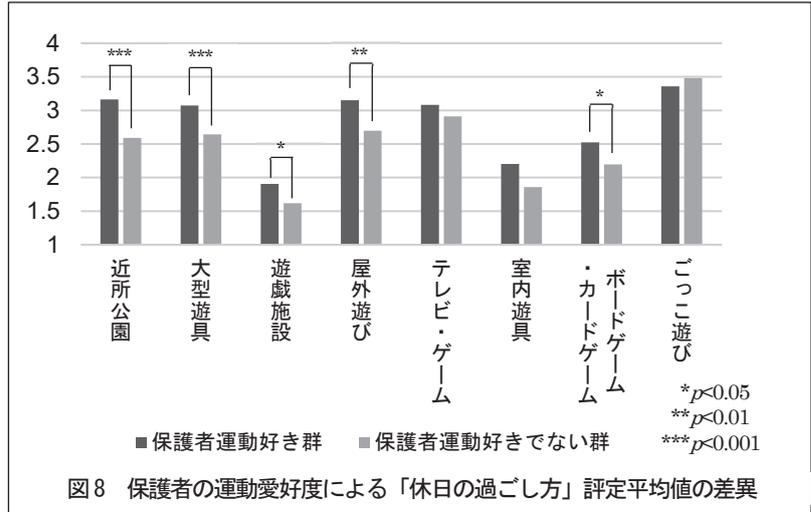
「近所公園」や「大型遊具」、「屋外遊び」といった屋外に出かけて遊ぶ項目について有意な差がみられたことから、運動好きな保護者は休日の出かけ先として体を動かすことのできる場所を選ぶ傾向があり、その結果、子どもの屋外で遊ぶ機会が多くなるものと推察される。

8. 総合考察

これまでの結果、本調査で対象とした幼児の「休日の過ごし方」は、室内でごっこ遊びをしたり、家でテレビを見たり、ゲームをしたりするといった室内での遊びが、近所の公園で遊んだり大型遊具のある大きな公園で遊んだりすることよりも上位に挙げられていた。子どもの外遊びが減少し、一人遊びや室内遊びが増加している傾向は以前から指摘されている課題であり(環境省 1996₃₎、文部科学省 2012₄₎、日本学術会議 2017₆₎など)、本調査でも同様の傾向が示されたものといえる。このように、室内遊びの多い傾向がみられたとはいえ、公園などでの外遊びも少なくない結果であった。今後、子どもの外遊びの充実を促す取り組みも重要であると考えられるが、運動機会の充実とい



う点からすれば、増加している室内遊びのなかで多様な運動経験を保障できるような取り組みも検討する必要があるだろう。例えば、1959年に放送が開始された幼児向けテレビ番組『おかあさんといっしょ』は、家庭での親子視聴を想定したテレビ番組であり、そのなかで多様な運動の経験を意図した体操コーナーが設けられている。また最近では、子どもが触れるメディアも早期化・多様化しており、テレビ視聴に限らず、番組と連携した動画アプリなども開発されている（高橋2020₁₀）。スクリーンタイムの増加には配慮が必要であるが、室内での運動機会の充実を



考える際にもこのようにメディアを活用した取り組みは今後ますます重要になってくると考えられる。

また本研究では、「休日の過ごし方」について、性別、学年、きょうだいの有無、及び保護者の運動愛好度による差異を検討した。その結果、男児やきょうだいのいる幼児、そして保護者の運動愛好度の高い家庭は相対的に休日の運動機会が豊富である実態が示唆された。言い換えれば、女児や、きょうだいのいない幼児、あるいは保護者が運動好きでない家庭において、運動機会を充実させるための方策を検討する必要があると考えられる。炭谷（2014）⁹⁾は、自宅での遊びの変容には、「非日常的な機会」や「親の知らない子どもの様子や遊び方を知る機会」を提供すること、そして「子ども及び保護者がその機会を楽しめるもの、学び・気づきの機会としてポジティブに評価している」といったプロセスを経ることが重要だと述べる。このことから、保護者の運動愛好度を高めるためには、親子で一緒に運動を楽しむ機会を設定したり、保護者に対して、子どもが楽しく運動している様子を発信したり、自宅のできる遊び方を伝えたりする取り組みが有効であると考えられる。

IV まとめと今後の課題

本研究の目的は、幼児の家庭での運動機会の充実に向けて、休日の運動機会の実態や影響要因について考察することであった。私立A幼稚園の保護者208名を対象としたアンケート調査の結果から、以下の2点が示唆された。

1) 幼児の休日の過ごし方は、「ごっこ遊び」「テレビ・ゲーム」といった室内遊びが多く、次いで「屋外遊び」「近所公園」「大型遊具」といった外遊びが多い結果であった。このことから、外遊びの充実を促す取組に加えて、メディアを活用するなど室内遊びのなかで多様な運動経験を保障できるような取り組みが重要であると考えられた。

2) 「休日の過ごし方」の性別、学年、きょうだいの有無、及び保護者の運動愛好度による差異を検討した結果、男児やきょうだいのいる幼児、そして保護者の運動愛好度の高い家庭は相対的に運動機会が豊富である実態が示唆された。このことから、性別やきょうだいの有無にかかわらず家庭で実施できる運動機会を検討することや、保護者の運動愛好度を高めるために、親子で一緒に運動を楽しむ機会を設定したり、保護者に対して、子どもが楽しく運動している様子を発信したり、自宅のできる遊び方を伝えたりする取り組みが有効であると考えられた。

本研究は、「休日の過ごし方」に関する実態調査にとどまり、取り組みによる変化については検討できていない。今後は、室内遊びのなかで多様な運動経験を保障できるような取り組みや、保護者の運動愛好度を高めるための取り組みを実施し、「休日の過ごし方」の長期的な変化を分析することが課題である。また、本研究で調査した「きょうだいの有無」について、きょうだいの性別や年齢差を把握する項目を設定したり、「休日の過ごし方」ではより具体的な遊びの内容、時間、頻度について尋ねる項目を設定したりすることで、より詳細な実態を明らかにできると考えられる。今後の課題としたい。

注

注1) 本研究では、同胞の兄弟姉妹関係を総称して「きょうだい」と記すこととした。

引用文献

- 1) 青木好子・弘中陽子・木村みさか (2012), 「幼児の身体活動量と体力の実態調査」, 『保育研究』, 40, pp.1-8.
- 2) 井戸和秀・小合幾子・岸桂子 (2000), 「講演会や親子体操の実施による家庭での幼児の運動遊びと保護者の意識の変化」, 『岡山大学教育学部研究集録』, 114, pp.117-122.
- 3) 環境省 (1996), 平成8年度環境白書, <https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h08/9992.html>, 2021年5月17日.
- 4) 文部科学省 (2012), 幼児期運動指針, https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm, 2021年5月17日.
- 5) 文部科学省 (2013), 平成25年度幼児期の運動促進に関する普及啓発事業「実践事例報告集」, https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1348600.htm, 2021年5月17日.
- 6) 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>, 2021年5月17日.
- 7) 岡野昇・加納岳拓・上山浩・山田康彦・辻彰士・前田幹夫 (2018), 「継続型の親子運動遊びに関する実践的検討 - 「親子遊び手帳」の作成を通して - 」, 『三重大学教育学部研究紀要』, 69, pp.383-394.
- 8) スポーツ庁 (2020), 令和元年度スポーツの実施状況等に関する世論調査結果の概要. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/houdou/jsa_00030.html, 2022年1月17日.
- 9) 炭谷将史 (2014), 「自宅における幼児の運動遊び変容までのプロセスモデルの仮説的生成」, 『聖泉論叢』, 22, pp.1-11.
- 10) 高橋浩一郎 (2020), 「NHK 幼児向けテレビ番組の変遷 - 『おかあさんといっしょ』から広がった在宅向け幼児番組群 - 」, 『NHK 放送文化研究所年報2020』, pp.167-233.

A Study on Exercise Opportunities for Infants on Holidays

Hitoshi KADOMOTO (Yasuda Women's University)

Abstract

The aim of this study is to investigate the status quo of infants' exercise opportunities on holidays and factors affecting such opportunities. A questionnaire survey was conducted on 142 parents of children at a private kindergarten. The result was examined in terms of the children's sex, year group, their number of siblings, their parents' preference for physical exercise, and then the result was also analyzed based on the average of 8 categories of "how they spend holidays". The analysis has found that families with boys, children with siblings and parents' higher preference for sport have more opportunities for exercise. This study suggests that, in order to enrich exercise opportunities, it is necessary to further raise parents' awareness of exercise and have more activities that families can do regardless of their children's sex or the number of siblings.

Keywords: children, exercise opportunities, parents' preference for physical exercise

COVID-19 感染拡大時における助産学実習の実際と今後の展望

—オンラインを活用した母子の助産ケアの習得—

津間 文子 (安田女子大学) 梅木 幸子 (安田女子大学)
島崎 晴美 (安田女子大学) 長尾 尚子 (安田女子大学)
伊藤 真美 (安田女子大学)

新型コロナウイルス (COVID-19) の感染拡大によって、医療提供体制は逼迫し災害時に匹敵している。今回、2回目の緊急事態宣言発出に備え、妊娠期及び産褥期の助産学実習について、オンライン実習を導入した。結果、教育内容によっては実用的な教育方法として使用できることがわかった。今後の課題として、対面からオンラインへの変更の際には、教材の選択、実習直前の調整に用いる指標を整備し、実習目標と教育内容との整合性を検討する必要がある。そして、新たなウイルス感染においては、学生と対象者の安全の確保と教育内容の担保できるテクノロジーを活用した教育内方法の構築が急務であることが示唆された。

キーワード : COVID-19 infection, Delivery science training, It's practiced on-line.

I はじめに

看護教育の基本的考え方においては、現在の我が国の疾病構造の変化や少子超高齢社会の進展など医療をめぐる状況の変化に応じ医療・介護提供体制の構築が急務とされている¹⁾。その中で、看護師基礎教育は社会のニーズに応じて改正を重ねられており、近年の母子を取り巻く現状からの修正や追記がなされていた。ところが、2020年3月11日に新型コロナウイルス (COVID-19) によるパンデミックが確認されて以後は緊急事態宣言の発出による人流の抑制を求められる生活が日常に置き換わり、従前の教育方法では対応できない状況に至っている。実習教育においても感染防御のためのオンラインへの移行は、学生の受け持ち対象である母子との対面が不可となり、助産学実習においても新たな教育方法を抜本的に開発する必要性が生じる。

本学は2017年度より学士課程で学生定員5名にて助産師養成を開始している。当初、助産学実習は8月から開始していたが、学生の「助産師」としてのアイデンティティを高め、後期の実習の過密さの緩和を目的に助産学実習の一部を早期に移動し、2020年度から助産学実習Ⅰ (妊娠期) 2単位・Ⅲ (産褥期) 2単位のうちそれぞれ1単位ずつ、合計2単位、2週間を5月に配置していた。ところが、新型コロナウイルス (COVID-19) の感染拡大によって、2020年4月7日に我が国では初めてとなる緊急事態宣言が発出され、実習は元より講義・演習までがオンラインへと移行し、2020年度は、5月の実習は従来通りの実習期間へ戻さざるを得なくなり、助産学実習9週間のうち受け入れが許可された約3週間で学生間で均等になるように振り分け、残り6週間は学内実習で対応した。

初回の全国の緊急事態宣言発出によって、教育方法は全学的に2週間の準備期間を経て、講義・演習は一部を除きオンライン授業となったものの、8月からの助産学実習はオンラインではなく対面での学内実習が可能であった。その間、緊急事態宣言解除後も臨地での受け入れが不可となる可能性に備え、5単位の助産学実習Ⅱ (分娩介助) については、事例を用いた学内実習の体制を早急に行い実施した。助産学実習Ⅰ (妊娠期)・Ⅲ (産褥期) 合計4単位に関しては、一部を緊急事態宣言解除後の時期に移動させ、実習依頼している施設との調整を行った。この時点で、類似した状況が翌年も生じると想定し、実習要項に従来の「平常時」に加え「新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用」を併記し、2021年度に備えていた。本稿では、2021年度5月17日からの緊急事態宣言の発出下における助産学実習Ⅰ (妊娠期)・Ⅲ (産褥期・新生児期) 合計2単位として実施した結果よりオンライン実習の課題と展望について考察する。

なお、本研究は、個人情報を取り扱わず、教育・トレーニング方法の検討であるため、倫理審査委員会の承認を必要としなかった。また、本研究において利益相反はない。

Ⅱ 5月の助産学実習Ⅰ（妊娠期）・Ⅲ（産褥期・新生児期）のオンライン確定までの経緯

1. 実習に向けての準備

2021年度は、4月の授業開始時より、平常時の体制であったため、5月17日より開始される助産学実習Ⅰ（妊娠期）・Ⅲ（産褥期）の実習施設との連絡・調整を進めていた。5月になって、新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大が顕著となり、2回目の緊急事態宣言発出の構えが窺われたことにより、実習途中での発出・実習受け入れ中止も予想され、その場合の目的・目標達成への支障と、学内実習に切り替えることでの学習効果の低減を吟味する必要性に迫られた。また、2020年度には半年間に及ぶ看護学領域実習（母性看護学）では、学生の体調不良の兆候が実習停止につながる経験も加味し、実習直前ではあったが、助産学実習Ⅰ（妊娠期）及び助産学実習Ⅲ（産褥期・新生児期）にオンライン授業を活用した母子の助産ケアの教育方法としてブレンド型授業の応用を試みた。

2. 具体的な実習内容

(1) 実習目的・目標とスケジュール²⁾

表1. 2021年度 助産学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ 目的・目標

実習目的(助産学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)	
妊娠・分娩・産褥期にある女性とその家族および新生児の一連の支援を通して、身体的・心理的・社会的な健康状態と胎児・新生児の発育・発達及び健康状態について、継続性および個別性を重視した助産過程を展開できる能力を養う。	
実習目標(助産学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲそれぞれの目標は(Ⅰ)(Ⅱ)(Ⅲ)として示す)	
<p>【平常時】</p> <p>1.正常経過及びハイリスク母子(家族)の援助、産婦人科外来における助産師の活動を通して、助産師としての活動の場の特性と役割を理解できる。(Ⅰ, Ⅲ)</p> <p>2.病院・診療所の産科病棟および外来・助産所における助産管理の実際を学び、産科医療を取り巻く管理の基本が理解できる。(Ⅰ, Ⅲ)</p> <p>3.正常妊婦、正常から逸脱した妊婦の妊娠継続へ向けての支援ができる。(Ⅰ)</p> <p>4.正常分娩の介助を計画、<u>実施できる</u>。(Ⅱ)</p> <p>5.帝王切開等の異常分娩時の援助について<u>学び</u>、これらに対する対応を説明できる。(Ⅱ)</p> <p>6.分娩後の母子の支援に加え、母親の授乳をはじめとする生育に関する知識及び退院後の生活に向けた支援について<u>実施できる</u>。(Ⅲ)</p> <p>7.助産師として研鑽し続けられる。(Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ)</p>	<p>【新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用】</p> <p>1. 同左</p> <p>2. 同左</p> <p>3. 正常妊婦、正常から逸脱した妊婦の妊娠継続へ向けて、<u>健康教育を含めた支援が実施(シミュレーション)</u>できる。(Ⅰ)</p> <p>4. 正常分娩の介助を計画、<u>実施(シミュレーション)</u>できる。(Ⅱ)</p> <p>5. 帝王切開等の異常分娩時の援助について<u>視聴覚教材等を用いて学び</u>、これらに対する対応を説明できる。(Ⅱ)</p> <p>6. 分娩後の母子の支援に加え、母親の授乳をはじめとする生育に関する知識の提供及び退院後の生活に向けた支援について<u>実施(シミュレーション)</u>できる。(Ⅲ)</p> <p>7. 同左</p>

表 2. 臨地及び学内実習展開(例)(新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用)

実習区分	項目	週数				
		1	2	3	4	5
助産学実習Ⅰ	実習内容	経過診断	健康教育			
	経験例数	4	2			
	留意点	—	ロングケース			
助産学実習Ⅱ	実習内容	分娩介助	分娩介助	分娩介助	分娩介助	分娩介助
	経験例数	見学1・介助2	介助3	介助3	介助1	介助1
	留意点	2例目まで経験	5例目/中間カンファレンス	8例目	9例目	10例目
助産学実習Ⅲ	実習内容	産後4カ月までの母子のケア	早期新生児期・産褥期のケア			
	経験例数	指定なし	1			
	留意点	—	ロングケース			
助産学実習相互の継続性と関連性	1. 妊娠期の健康教育対象事例を分娩期・産褥期で継続した助産過程として展開する					
	2. 分娩介助事例は分娩5週間前半3週間で8例を経験する。後半2週間で2例（ショートケース及びロングケース）を経験する。					
	3. 臨地実習施設が実習受け入れ可能となった場合は、速やかに臨地に切り替える					
	4. カンファレンスのケースは、臨地実習が可能な場合は、臨地実習のケースを優先する。					

(2) 助産学実習の実際

1) オンライン授業を応用した実習の検討

オンライン学習は、遠隔学習であり、過去にはビデオ会議や教育テレビが使用されていたが、現在ではインターネットを用いたオンライン教育に発展している。本学では Google クラウドルームを採用しており、2020 年度のオンライン授業開始時は、対面授業の代替であったが、新型コロナウイルス (COVID-19) の感染拡大に収束の兆しがみられないことから、2021 年度もいつでもオンライン授業に変更できる体制にあった。そこで、5 月の実習内容が妊娠期の経過診断と産褥期のケアの見学が中心であり、実技は後日の対面授業で補完できることから、講義と同様に市販の教材を用いた教育方法を選択した。

事前に感染拡大による実習の制約が増した場合の助産所実習はオンラインを用いる計画を感染拡大の状況に応じて検討した。オンラインには、同期型 (同時双方向型) と非同期型 (オンデマンド型) があるが、本実習では、助産学実習Ⅰは非同期型、助産学実習Ⅲは同期型を採用した。1 週目の助産学実習Ⅰでは、市販の教材^{注)}を用いた映像配信を Google ストリームで進行する形式である。妊娠前期・中期・後期を通した 1 事例の DVD をそれぞれ実習 1 日目・2 日目・3 日目に経過診断し、実習 4 日目には事例に必要なと考えられる保健指導項目を立案した助産計画の実施場面を自撮り撮影し提出する。実習 5 日目は、記録の整理と提出である。実習開始時、指定の時間に報告を義務付け、終了前に質疑応答と翌日の予定を確認する。2 週目の助産学実習Ⅲは、実習施設の指導者との zoom を用いたオンライン実習である。そのうち 1 日は助産所での zoom による乳房ケアの見学と質疑応答を含むことで学びを深める内容とした。

シミュレーションに用いる教材は、2018 年の著作権法改正による「授業目的公衆送信補償金制度」を遵守して行う。本学では、2021 年度より、授業における資料のインターネット送信について、補償金を支払うことで権利者毎に個別に許諾を得る必要なく、著作物を円滑に利用できることもオンラインの活用を促進した。

2) 実習の概要における基本事項

- ①最終カンファレンスの日程は、各実習時期の最終週を目途とするが、実習の進捗に応じて決定する。
 - ②ショートケースとは、分娩介助から産褥1週間、ロングケースとは、分娩介助後から産褥1カ月健診までの期間を継続して助産過程を展開する対象者を受け持つことである。
 - ③助産学実習Ⅱにおける分娩介助10例未満の場合の補充実習は、状況を総合的に判断し、別途計画・提示する。
- 実習の概要の対照及び (表 3-1, 表 3-2)、助産学実習Ⅰ・Ⅲの具体的展開を示す (表 4)。新型コロナウイルス感染症対策は、表 3-2 に下線を付している。

表 3-1)実習の概要(平常時)

区分	実習場所と主な項目	実習方法
助産学 実習Ⅰ	1.産婦人科外来での実習 2.妊婦健診の見学及び実施 3.健康教育の見学及び実施 (実施 2 回程度) 4.妊婦診察・検査・処置等の見学及び介助 5.出産前教育の見学	1.妊婦健診・健康教育を見学及び実施する。 1 週目：産婦人科外来における助産師の活動の見学，助産技術の実施 2 週目：健康教育の見学及び実施(実施 2 回程度) 2.1 週目：課題レポート「妊娠期の助産ケアの学び」を提出する。 * 学習内容の共有，意見交換，2 週目の実習目標や課題の確認 3.最終カンファレンス(学生・臨床指導者・担当教員等)を開催する。 4.2 週目：課題レポート「妊娠期の助産師の実践報告及び今後の自己の課題」を提出する。
助産学 実習Ⅱ	1.産婦人科病棟での実習 2.分娩介助(10 例程度) 3.分娩介助の振り返り 4.補充実習(10 例程度達成が目途)	1.分娩期のケア中心にした助産実践する。 助産過程の展開及び臨床指導者(担当教員)による評価を受ける。 2.帝王切開は可能な限り見学する。 3.中間・最終カンファレンス(学生・担当教員・臨床指導者等)を開催する。 テーマ「分娩介助の振り返り」 時期：中間カンファレンスは 3, 4 例の分娩介助を経験した頃，最終カンファレンスは 10 例の分娩介助を経験した頃あるいは，臨地にて分娩介助したケースとする。 4.学内カンファレンス(学習内容の共有，意見交換，分娩介助例数に応じた実習目標や課題の確認)を開催する。 5.ロングケース(1 例)は原則として分娩期あるいは分娩直後から退院後 1 カ月健診(目途)までの事例を継続的に支援する。入院中の褥婦と新生児のケアを見学・実施する。また，産後の助産外来，2 週間健診，1 カ月健診のうちいずれかを見学する。 6.ショートケース(1 例以上)を受け持つ。分娩期(もしくは産褥早期)からの事例について，入院中の褥婦および新生児のケアを見学・実施する。 * 5 及び 6 は，分娩介助 10 例に含まれる。 7.課題レポート「分娩介助の到達度と課題」を提出する。
助産学 実習Ⅲ	1.助産所・産科病棟での実習 2.新生児における助産ケア 3.褥婦における助産ケア 4.健康教育の見学及び実施	1.受け持ち褥婦・新生児を中心にした助産過程を実践する。 1 週目：助産所における助産師の活動の見学 2 週目：助産過程の展開及び健康教育の見学及び実施 2.1 週目：課題レポート「母子への助産ケアの学び」 * 後日，学内日に発表する(学習内容の共有，意見交換，2 週目の実習目標や課題の確認) 3.最終カンファレンス(学生・臨床指導者・担当教員等)を開催する。 2 週目：テーマ「ショートケースあるいはロングケースの助産過程の展開」 4.課題レポート「受け持ち褥婦・新生児の助産ケアの実践報告」を提出する。

表 3-2) 実習の概要 (新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用)

区分	実習場所と主な項目	実習方法
助産学 実習 I	<ol style="list-style-type: none"> 1.産婦人科外来(又は学内)での実習 2.妊婦健診の実際(シミュレーション) 3.妊婦健康診査(4回)および健康教育を実施する(2回程度)シミュレーション 4.妊婦診察・検査・処置等の見学及び介助(シミュレーション) 5.出産前教育の見学(視聴覚教材) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.妊婦健診・健康教育の実際についての説明およびデモンストレーションを見学する。 <ol style="list-style-type: none"> 1 週目：事例を用いて、<u>妊娠期の経過診断、助産計画を立案し、妊婦健康診査における技術を実践(シミュレーション)</u>、習得する。 2 週目：<u>妊婦健康診査に訪れる対象者に対し、助産過程の展開、健康教育を実施する。</u> 2.1 週目：課題レポート「<u>妊娠期の助産ケアの学び</u>」を提出する。 3.最終カンファレンス(学生・臨床指導者・担当教員等)を開催する。 4.2 週目：テーマ「<u>健康教育実施例に関する事例報告</u>」 *課題レポート「<u>妊娠期の助産ケア及び今後の自己の課題</u>」を提出する。
助産学 実習 II	<ol style="list-style-type: none"> 1.産婦人科病棟(又は学内)での実習 2.分娩介助(10 例程度のシミュレーション) 3.分娩介助の振り返り 4.補充実習(10 例程度達成を目的：施設あるいはシミュレーション) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.分娩期のケア中心にした助産実践(シミュレーション)する。 <u>助産過程の展開及び臨床指導者(担当教員)による評価を受ける。</u> 2.帝王切開は視聴覚教材を用いて学習する。 3.中間・最終カンファレンス(学生・担当教員・臨床指導者)を開催する。 テーマ「<u>分娩介助(シミュレーション)の振り返り</u>」 時期：中間カンファレンスは 3, 4 例の<u>分娩介助(シミュレーション)</u>を経験した頃、最終カンファレンスは 10 例の<u>分娩介助(シミュレーション)</u>を経験した頃あるいは、<u>臨地にて分娩介助したケースとする。</u> 4.学内カンファレンス(学習内容の共有、意見交換、分娩介助例数に応じた実習目標や課題の確認)を開催する。 5.ロングケース(1 例)は<u>妊娠期の事例を継続して実施(シミュレーション)する。</u>妊娠期あるいは分娩直後から退院後 1 カ月健診(目的)までの事例を継続的に支援する。入院中の褥婦と新生児のケアを<u>見学・実施(シミュレーション)する。</u>また、産後の助産外来、2 週間健診、1 カ月健診のうちいずれかを見学(シミュレーション)する。 6.ショートケース(1 例以上)を受け持つ。分娩期(もしくは産褥早期)からの事例について、入院中の褥婦および新生児のケアを<u>見学・実施(シミュレーション)する。</u> *5 及び 6 は、<u>分娩介助 10 例に含まれる。</u> 7.課題レポート「<u>分娩介助の到達度と課題</u>」を提出する。
助産学 実習 III	<ol style="list-style-type: none"> 1.助産所における助産ケア、健康教育の見学 2.産科病棟での新生児に対する助産ケア(シミュレーション) 3.産科病棟での褥婦に対する助産ケア(シミュレーション) 4.健康教育の見学及び実施(シミュレーション) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 週目：<u>助産所で実施されている妊婦から産後 4 カ月までの女性及び乳児に対する助産ケア及び健康教育を見学する。</u> 2.助産所最終日に 1 週間の学びを発表する(2 週目の実習目標や課題の確認を含む)。 3.1 週目課題レポート「<u>母子への助産ケアの学び</u>」を提出する。 4.2 週目：<u>褥婦・新生児の事例を中心にした助産過程の展開と実践(シミュレーション)をする。</u>(健康教育の実施を含む) 5.最終カンファレンス(学生・臨床指導者・担当教員等)を開催する。 2 週目：テーマ「<u>ショートケースあるいはロングケース(事例)の助産過程の展開</u>」 6.2 週目：課題レポート「<u>受け持ち褥婦・新生児の助産ケアの実践(事例)報告</u>」を提出する。

3) 展開上の特徴

- ①1週目：助産学実習Ⅰ（妊娠期）は、市販されている妊娠期1事例の動画教材を用いた助産診断と健康教育の実施場面を自分で撮影し、全員で視聴し意見交換する。
- ②2週目：助産所2箇所をzoomで見学し、助産師と助産ケアや助産管理について質疑応答した。hana助産所ではzoomにてオンラインの卒乳ケア見学後、指導助産師との討議を行った。
- ③最終日：2週間の学びの発表を自分で撮影し、意見交換、学びを共有した後、記録を整理し提出した。

4) 展開上の配慮

- ①オンラインであっても実習であるため、実習開始及び終了時間を厳守し、実習時間を確保する。
- ②記録の作成に必要なとする時間を確保する。
- ③記録は、Google クラウドの課題提出としているため、パソコンでの作成を許可する。
- ④評価は、事前に教材の事例の助産診断について模範解答を作成し、担当教員3名によって確認した。
- ⑤オンラインではあるが、臨地の実地の理解を促進できる母子のケア場面（助産所）を展開に盛り込んだ。

表4) 助産学実習Ⅰ・Ⅲ 具体的展開

月 日 曜日		5月											
		14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28	
		金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	
実習項目・方法		助産学実習Ⅰ・Ⅲ オンライン	助産学実習Ⅰ					助産学実習Ⅲ					助産学実習Ⅰ・Ⅲ オンライン
			オンライン					hana助産院		MY助産院			
日程	午前		妊娠初期の経過診断	妊娠中期の経過診断	妊娠後期の経過診断	技術演習	記録整理・提出	オンライン	臨地	課題学習	課題学習	学び・まとめの発表：録画して提出（12時まで）※2週目の記録は17時まで	
	午後	オリエンテーション（14時～16時）	助産診断	助産診断	助産診断	レオポルド・計測・NST	コロナワクチン1回目	課題学習	課題学習	オンライン	オンライン		
	備考		午前中に視聴したDVDの事例の助産診断を16時までにメールで提出			3項目を自撮りで撮影。Google Classroomに提出	次週の準備	個別相談（2例）個人指導見学	卒乳ケア（集団）見学	助産所の管理・運営とケア	関係助産師とのディスカッション・事例検討		

Ⅲ 考察

実習1週間前の急な変更であり、以下の4点を考慮し関係各部署への連絡・報告、領域内での担当者の調整等も含め進行しながら調整した。第一に、対象者と学生の安全、すなわち接触によるウイルスの暴露の回避である。第二は、実習日程からみると実習開始後の実習期間内の学生間での日程変更が困難になると予測されたことである。受け入れ可能な施設が4施設のうち1施設となると5名の学生を均等に配置することも実習日数からみると難しい。第三に、実習内容に技術の実施を伴う項目が少ないことがオンライン実習での代替が適切であると考えた。第四に、本実習は、助産師としてのアイデンティティの導入にあたるため、助産学の講義の進捗との兼ね合いがあった。実習時期そのものを変更した場合、5月に開講を講義が終了した8月以降に移動させることは、他の講義との日程調整及び変更する時期の実習施設の確保が現実的に不可能に近いことによる。

オンラインを実習に導入するにあたり参考としたのは、対面よりもオンラインのほうが、学習効果が高い場合もある³⁾。この場合、学習者の高い学習意欲によるものとされている。助産学実習の場合、「助産師になりたい」という意思を持つ学生であり、4月からの講義で学んだ助産診断技術学を実践で学ぶ場であることから、学習意欲は必修科目の看護学臨地実習のローテーションと比較すれば高いと推察できる。オンラインで配信された教材の助産診断を制限された時間内で到達できるか否かは、2020年度に経験した学内実習や4月の講義での助産診断の進捗状況から十分可能な課題であると判断し、実際に可能であった。また、5名の学生のたどるコースが一つであることは、一斉蜂起型の授業に近く、コースによる格差が生じにくいという利点も考えられた。実習評価は、教員3名で確認した結果、助産診断は模範解答との大きなずれはなく記載できており、自撮りした学びの発表からも実習目標は達成できていると判断でき、実習として適切な方法になったと考えられる。

その一方、欠点として、実習という授業形態であるため、実習時間の制約を重視した学生の行動の可視化が困

難である。そこで、ストリームの書き込み機能を用いて、指定した時間帯に報告を義務づけることで、学習の進捗状況を把握し、適宜必要な指導を行うことができるような補完が必要であった。さらに、今回の実習では、オンラインに加え対面での実習も 1 日ではあるが取り入れたブレンド型授業としたことで、助産所の指導者から zoom を通して直接指導を受けることも可能となった。学習効果からみるとオンライン学習のみ、対面指導のみよりも、その 2 つを組み合わせた指導のほうが高い効果を発揮しているといわれている。学習効果の判定に関して同じ学生で学習効果を確かめることはできないが、今後は、学習効果の比較できるスケールの開発も必要となってくると思われる。

感染症拡大によって、緊急事態宣言に対応できるように実習要項を整理してはいたものの、「新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用」を用いて、助産学実習Ⅰ「妊婦健診の実際（シミュレーション）」助産学実習Ⅲ「助産所における助産ケア、健康教育の見学」の実習目標達成には、常に学生にとってリアルに近い学習環境と教材の準備が重要である。いいかえれば、教育課程と教育目標の間の交互作用における最適な授業形態の組み合わせを考えておく必要がある。また、オンライン授業と対面授業の組み合わせは、ハイブリッド授業といわれるが、今回の様な感染症の回避も目的とした場合は、オンライン授業だからできることとオンライン授業の限界を想定した上での授業のデザインも必要である。そこで、オンライン授業の中でも、異なる学習メディアを融合し、適切に組み合わせたブレンド型授業の応用へとつながったといえる。徳本（2011）¹⁾ はオンライン課題を組み込んだブレンド型授業は、学習量の増大を可能にするのみならず、授業運用形態の変容、授業活動内容の多様化を可能にし、そのことが結果的に授業全体を質的に向上させ、クラス全体の成績の底上げにつながると述べているが、それは、オンラインによる実習にも合致していると考えられる。

今回は新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大による実習受け入れ停止を予測した緊急避難的な対応であったといえる。その結果、学生は、オンラインを通して「実習場所」を確保でき、実習項目である「妊婦健診の実際（シミュレーション）」（助産学実習Ⅰ）、助産所で実施されている妊婦から産後 4 ヶ月までの女性及び乳児に対する助産ケア及び健康教育を見学する」（助産学実習Ⅲ）ことが可能となり、カリキュラムの継続性を担保できている。本学のカリキュラムにおいて、助産師が担う乳幼児の育児中の母親のケアを学ぶ場は助産学実習Ⅲのみであるため、貴重な学びの機会であったといえる。今後に向けて対面での実習が全面的に可能になるまで、他の実習科目においても、教材の選択、実習直前の調整の在り方（平常時、一部オンライン、全てオンラインの展開方法）を検討しておく必要がある。また、オンラインの活用と開発が急速に進むことも考えられ、教育方法の選択と合わせて実習目標と教育内容との整合性をいかにはかっていくかが課題である。

IV おわりに

新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大は、コロナ禍と称され医療提供体制が災害時に匹敵している。そこで、看護師基礎教育は社会のニーズに応じた改正に加え、感染防止の観点から新型コロナウイルス（COVID-19）のパンデミックによる緊急事態宣言の発出が日常化された社会状況にも適応していくことが期待される。今回は、実習形態を平常時から新型コロナウイルス感染症対策：学内実習併用版に切り替え、さらに、オンラインを導入した。結果、動作を伴う実習は、オンラインには不向きとされているが、教育内容によっては実用的な教育方法として使用できることがわかった。今後の課題として、対面からオンラインへの変更の際は、教材の選択、実習直前の調整に用いる指標を検討し、実習目標と教育内容との整合性を担保する必要がある。

看護師基礎教育は社会のニーズに応じて改正を重ねられているが、教育方法も社会情勢に応じた改革が不可欠である。そして、学習目標を到達させる教育の在り方も、新たなウイルス感染においても対象者及び学生の安全を考慮できるようにテクノロジーを活用した教育内容及び方法の構築が急務であることを示唆している。

なお、本稿では、学習者である学生の意見を盛り込んでいないため、学習過程に言及することができない。今後は、オンライン実習における知見を積み、学習者の学習過程を解明していくことも期待される。

引用文献

- 1) 徳本浩子（2011）「ブレンド型授業の実践とその実効性に関する考察」, 『名古屋外国語大学外国語学部紀要』 (42) (8), pp.141-156.

参考文献

- 1) 看護基礎教育検討会報告書, 令和元年 10 月 15 日, 厚生労働省, (2021.8.18) <https://www.mhlw.go.jp>
- 2) 安田女子大学助産学実習要項 I・II・III
- 3) 中村哲之（2021）「オンライン授業（オンデマンド型）における教育効果－教育心理学的観点からの実践的検討－」, 『東洋学園大学教職課程年報』 (3), pp.1-14.

注

- 1) 市販の教材につきましては, 出版会社に相談の結果, 教材名・著者共に匿名とさせていただきます。

The Current Status and Future Prospects of Practical Training for Midwifery Students
During the COVID-19 Pandemic

—A Trial of Online Midwifery Practice in Pregnancy and Puerperium Care—

Fumiko TSUMA (Yasuda Women's University)

Sachiko UMEKI (Yasuda Women's University)

Harumi SHIMAZAKI (Yasuda Women's University)

Naoko NAGAO (Yasuda Women's University)

Mami ITO (Yasuda Women's University)

Abstract

The COVID-19 pandemic has caused a severe crisis, and pushed the system of healthcare services to the brink of disaster. In preparation for the second declaration of a state of emergency, we adopted “Anti-COVID-19 measures: Combined version for on-campus practice”, instead of the traditional version, for providing midwifery practice in pregnancy and puerperium care, with the introduction of online learning. As a result, we found that this can be used as a practical teaching method depending on the content of education. As a future issue, it will be necessary to examine the criteria used for selecting teaching materials and coordinating them before practical training, and to ensure consistency between the training goals and educational content, when shifting from face-to-face to online training. The results also suggest that in order to achieve the learning goals, there is an urgent need to develop educational contents and methods that employ technology to ensure the safety of the subjects and students even in the event of further viral outbreaks.

Keywords: COVID-19, practical training in midwifery, online training

簡易に学べて、簡単に上達できるピアノ演奏法の確立に関する試み

第1報 子どもの歌を演奏するための範奏教材動画の制作とオンライン授業における実践報告

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)

本論では、簡易に学べて、簡単に上達できるピアノ演奏法の確立に関する試みのため、子どもの歌を演奏するための範奏教材動画の制作と授業実践に関して報告する。

学生はこの実践を振り返り、教材動画によるピアノの実技指導について、前向きに授業に参加し、自身で課題を発見して練習に取り組むことができたこととポジティブに評価した。また、教材の改善のための多くのリクエストを寄せた。これらの振り返りから、ピアノの実技指導における教材動画の提供は、学習の着眼点や留意点の明示、演奏の意図の表出、音楽的な演奏を促すイメージの伝達等の点で、学習内容の焦点化や学習目標の明確化となり、効果的であり有益であることが示唆される。

キーワード: ピアノ指導法, 保育者養成, 授業改善, 足場かけ教育, 質保証

はじめに

保育者養成機関や初等教育教員養成機関におけるピアノや歌唱の技能養成は、明治時代初期の保母養成が始まった頃から必須科目となっている(中平ほか 2012)¹⁾。現在においてもその技能の習得は重要視され、多くの養成機関で技能教育科目として開設されており、保育・教育現場の要請も高い。ピアノ演奏技能はその獲得に数年単位の時間を必要とする。一方で各養成機関においては、学生に保育・教育に関わる多岐に渡る知識や技能の獲得をさせることが必要である。短い在学期間内でピアノ演奏技能獲得のみに注力させることは不可能である。自ずとピアノ演奏の基礎力獲得は入学前に習得されていることが期待されていた。しかし「お稽古事」が夢を実現する目的を含めた教養教育だった過去とは違い、「お稽古事」は将来の職業選択にも繋げたいという直接的効果を求めた消費者の現実的選択があり、幼少期のお稽古事からピアノ教育を減らすという現況も生み出している。

一方養成機関では、18歳人口減少問題がその維持存続に直結しており、学生募集の事情で入試段階でのピアノ技能試験を課さないようになった。そのためピアノの基礎技能習得が不十分な学生が入学する事態となっている。したがって基礎段階から習得する必要のある学生と既習得学生の知識と技能の差を埋めながら、保育・教育の現場で通用する人材を育成するという難しい課題に直面することとなった。

加えて、コロナ禍により、養成機関では2020年度以来対面での講義を休止せざるを得ない状況がある。実技や実習を伴った教科については、これまでの授業のあり方を変えなければならず、かつ免許資格必修科目であるため待ったなしの対応を迫られている。

I 研究の構想と目的

安田女子短期大学(以下、本学)では、免許資格必修の通年科目として、1年次に「器楽Ⅰ」、2年次に「器楽Ⅱ」を開講している(各1単位)。1クラス当たり8人程度のグループに分け個人レッスンを展開しているが、グループ全員が一つの教室で同時に受講しており、個別と集団の学習が混合するハイブリッド形式の授業形態となっている。この形態は、個別レッスンを主体としながら集団としても受講することで、他者の演奏を聴き、その違いを認識する機会がある。自他の進度や、学習方法の違いについて気付くことは自己の目標設定や自身を振り返る経験となり、個別レッスンだけでは得ることのできない効果が自然に期待できる。

本学では2019年度の入試科目から音楽実技を外しており、その結果、現在では入学者(入学定員は150人)の約1/3がピアノ学習の未経験者である。職能として必要な最低限度の実技能力の獲得については入学時のピアノの学習経験の有無に関わり無く保証すべき課題である。したがってこれに応じて授業展開の工夫が必要となった。2019年度は、器楽ⅠについてはAコース(経験者)とBコース(未経験者)に分けて授業を実施し、Bコース受講者については、最初の数回は一斉授業(個別レッスンではない)によりピアノの基礎的な学習から開始して、徐々に個別レッスンに移行した。2019年度における2コース制のグループ編成では、Aコース(経験者)であってもグループ内での学生の実力差が大きい場合があり、学習初心者に近い学生の中には、他者との比較

により学習意欲の低下を見せる者や、その保護者から苦情が出されるといったネガティブな状況もあった。そこで、2020年度からは、Aコース（未経験者）（コース名の変更，以下同様）、Bコース（ブルグミュラー程度の教本が弾ける）、Cコース（上級者）の3コース制で実施することとした。これは1年次の器楽Ⅰのみの設定であり、2年次の器楽Ⅱでは学習経験差について考慮することはしていない。

コース別であっても、学習内容と到達目標に大きな違いを出さないために、共通に学習する課題曲については使用する教本のレベルに幅を持たせて対応している。レベル差を持たせたグループ構成による授業展開は、受講者に劣等感を感じさせることを減らす効果があり、ネガティブな環境を乗り越えながら目標に向かって進んでいくといった学習に慣れていない今どきの学生や保護者にとっては、プライドを維持できることにもなる。

ピアノの演奏は、楽譜を音に変えることから始めるが、楽譜には音価や音高等の様々な情報が記載され、それを読み取って、いろいろなことを発想しながら音に変えていくという極めて地味で根気のいる作業を必要とする。基礎的な楽譜の概念の習得については小学校の低学年の学習課題であるが、その理解に基づかない音楽づくり、例えば歌唱などを行っている大人は、カラオケボックスにもアーティストと称するテレビタレントにも多く存在する。知識と教養に基づかない「感覚」に頼った音楽づくりをしているのではないかと想像するが、学生もその例外ではない場合がある。

ある時、学生が練習室で教え合ったり、演奏を録画して参考にしながら練習したりする場に遭遇した（本学は、遮音効果を持たせたガラス張りの練習室である）。学生同士で教え合ったり、情報を提供したりすることは学習過程の一つとして悪いことではないが、学生が必要とする時に、必要とする正しい情報がすぐに手に入る状況があれば、それに越したことはない。

ピアノの演奏技能の獲得は短期間でできるものではない。しかし、そのうえで効率的に演奏技能を獲得するためには「できることは何か」という点に立って方法を考えることが大切である。拙論（永田 2017）³⁾において、保育者・教員養成機関におけるピアノ教育のルーブリック開発について論じた。研究の趣旨は「ピアノを簡単に教えることができ簡単に学べる方法は何か」を見出すことであり、複雑で難しく、才能を必要とした学習内容や到達目標ではなく、誰でも簡単にできる方法を編み出して、教える側と教わる側の双方に提案することである。この研究は現在も継続している。

本論はこの研究の一つの課題として位置づけられる。その目的は、養成機関在学中に共通に学習する課題曲（子どもの歌のみ）について、学習内容や到達目標を、映像を使って具体的に提示している範奏を常時提供し、学生は視聴するだけで簡単にピアノが弾けるようになることを実証することである。そこで、次の3点について具体的な目的として設定した。

1. ピアノの学習経験の有無に基づかない、誰もが簡易に学べて、簡単に上達する学習目標と練習方法の映像での提示（いつでも、どこでも、何度でも）
2. 映像教材の制作
3. 映像教材の有用性の証明

II 研究の方法と期待される効果

先行研究として、ICTを使った遠隔によるピアノの実技指導についての研究（みやざきら 2021）⁴⁾や、遠隔ピアノレッスン支援システムの開発に関する研究（松井ら 2018）⁵⁾がある。本研究は、子どもの歌を課題とする。そのため技術的な難度は低くそれに応じて押さえておくべき学習課題も少ない。したがって学生に具体的にポイント化して提示することができると考えている。課題とする曲それぞれに共通する留意点についても、学習課題を少なく設定し、演奏で着目すべきポイントを映像で具体的に提示する。本研究は、ピアノ演奏において芸術的な演奏ではなく、ピアノ演奏の総合的な能力の伸長よりも、簡易に学べて、簡単に上達するための方法を検討することを重視する。

1. 研究方法

子どもの歌について、単純化と明確化された学習のポイントを示した動画を制作し、この動画を常時提供することで、学生が自由に視聴しながら学習と練習ができる環境を作る。これを利用した学生のフィードバックから、質的、量的な効果を検証して問題点を洗い出し、教材動画のブラッシュアップを図り、「動画を観て真似るだけでピアノが上手くなる」ピアノ学習法の確立に繋げる。

2. 期待される効果

この教材動画を視聴し学習することは、入学前の学習経験差やピアノ学習に対する不安の解消をはかり、学習目標と基準を明確化することによる質的側面での学生の自己評価を可能とし、次第に自発的に学習に取り組む意欲を養い、ひいては演奏に必要な技能の向上と自発的な演奏の実現を目指している。最初は簡単に真似をさせることから始まり、ただ真似るだけから、曲想を考え、歌詞の意味を演奏に反映させるなどの学習の深化と学習の自発性の発現を目指すことができると想定している。

Ⅲ オンライン授業における教材動画制作と実践

コロナウイルス感染防止対策として本学でも 2020 年度と 2021 年度にオンライン授業を行った。十分な準備期間を経て実施することができず、まずはコンテンツを作成し授業に間に合わせるということに余儀なくされた。2017 年に本研究を開始していたことから、教材動画を制作するイメージは有していた。これまで対面で行っていた実技科目を双方向性のあるオンライン授業として構成する工夫をどのようにするか、教材動画の導入を含めた教材研究の好機となったともいえる。制作した動画は、器楽Ⅰについて 26 動画、器楽Ⅱについて 26 動画であり、本期間中の器楽Ⅰについては授業回の 1 回目から 10 回目まで、器楽Ⅱについては 1 回目から 7 回目までであった。課題曲については、公開されているシラバスに授業回ごとに列挙しており、その配置は学習内容の難易度によるものではない。

教材動画の制作は、次の 4 点について留意して実施した。これらはシラバスに掲載した課題曲の全てに共通する観点である。

① 演奏が、はっきり見えて、はっきり聴きとれること

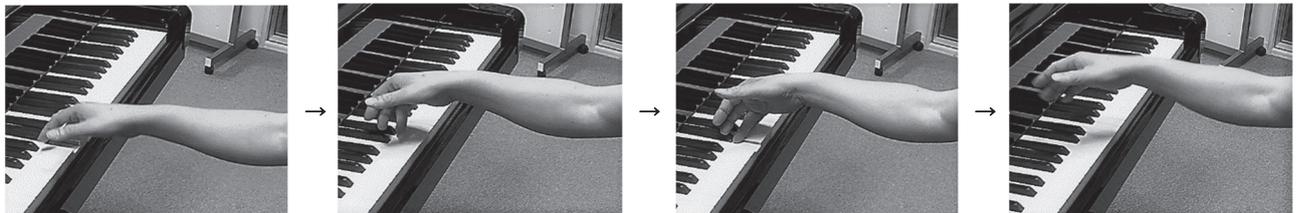


この動画提供の目的は、楽譜を正確に読み込んだり、適切な運指を考えたりといった面倒な作業無しに、真似をすれば簡単に弾けるようになると学生に認識させることが大切である。

写真 1 は、「なみとかいがら」について、真上からのアングルで適切な運指と手の動きを示した動画の一部である。

(写真 1：適切な運指と手の動きを示した動画)

② 演奏の意図が伝わる範奏であること



(写真 2：和音のアルペジオ奏法での腕と手の動きを示した動画)

この曲がどのような曲であるか、何に着目すべきかなどが認識できる範奏を心掛けた。

写真 2 は、「たなばたさま」について、右手が奏する和音のアルペジオ奏法での腕と手の動きを示した動画の一部である。動きを分かりやすくするため、左方向からのアングルで撮影している。

③ 着眼点や留意するポイントについて具体的に示すこと

演奏上で何が問題になるか、例えばどこをどう弾いたらよいか、運指に工夫が必要な場所はここだけ、ここでどのように腕を使うかなど、ポイントを焦点化して「ここさえできればいい」という視点で提示した。



(写真 3：音階の一部を弾く際の運指と腕の使い方を例示した動画)

写真3は、音階の一部を弾く際の運指と腕の使い方を例示した動画の一部である。オーバーなアクションをすることや極めてゆっくりと演奏することにより、動きをイメージできるように配慮をしている。



写真4は、「たなばたさま」について、メロディーを受け持つ左手の運指と腕の動き、そしてペダルを使うタイミングと踏み方を同時に示した動画の一部である。極めてゆっくりと演奏し、タイミングをつかみやすくする配慮をしている。

(写真 4：左手の運指と腕の動き、ペダルを使うタイミングと踏み方を示した動画)

④ 音楽的な演奏であること



曲のイメージ、音楽的背景、作曲者についてなど、演奏に影響を与える知識を解説し、音楽的な演奏とするための示唆を与えた。

写真5は、「なみとかいから」について、永田のイメージを話している様子である。発話内容は次の通りである。

(写真 5：曲のイメージを話している動画)

『えー、この曲は私は名曲だと思っています。波と貝殻、何を表現してるか、って言うと、例えば（開始から7小節目の両手で16分音符を奏する場所で）これは何の音に聴こえますか？、私は、波打ち際で水が弾ける、泡が壊れる音…（演奏）、最後…（演奏）、何でもなるんでしょう？って思いました。貝殻、つまり貝が死んだもの、中味はもう無い、それを貝殻と言います。えー、貝は自分で動く範囲は非常に狭いです。で、波に翻弄されるという言い方をしますけど、波に流されて自分の居場所が変わったり、自分の姿勢が変わったり、深く潜ったり、うーん、水に放り出されたり、つまり、私は、波と貝殻、波に翻弄される、つまり自分の思い通りにいかない世の中、「それが人生ですよ」と言っているように感じます。で（冒頭部の演奏）、「うずまきかいからどうしてできた」えー、貝殻を、例えばあさり貝をこー撫でるとツルっとしていますけど、（反対に撫でるとツルさしながら）こー撫でるとザラザラしてる、ガタガタしてます。つまりあのガタガタは木の年輪と一緒に、1年ずつ大きくなった証拠です。えー「うずまきかいからどうしてできた」つまり渦をこう巻いてる、どうして出来たか、えー、貝殻がその年月かけて生きてますよという表現です。だから…（冒頭部の演奏）、えー、そんなに明るい？…、長調でできていますけどそんなに明るいわけじゃない…（冒頭部の演奏を繰り返す）、どっかに悲しみが含まれている。たったこの2小節ですけど、悲しみが含まれています。

次です、「ラ」が（「ラ」）に変わる小節を弾きながら「ラ」になってと楽譜を指で指し示し「P（ピアノ）」ってなってます。ここにこの曲のとても大事なポイントがあると思います。つまり自分で…、人生を…、んまあ貝の生き方を人生と例えたら、人生を自分でプロデュースして送っているように思うかもしれないけど、実はいろんな偶然に支配されて、えー、自分で決められるところと決められないところがある、その人生に翻弄されて…、えー、自分の意思が通じない時だってあるというまるで人間の世界とおなじようなことを表現しているポイント、です（曲を通して演奏）。最後…が（開始から7小節目の両手で16分音符を奏する場所で）、波で…、洗われてしまっ…、最後、まるで貝が立っていたのに、波が引いた瞬間に…（最終小節の前打音付きの全音符部を弾きながら）と、ポロっと倒れたような音に、私は聴こえます。（最終の2小節を弾いて）という風に弾きます。えー、これはとても深いものを示唆している曲の一つですね。（曲を通して演奏する）…という風に弾きます。』

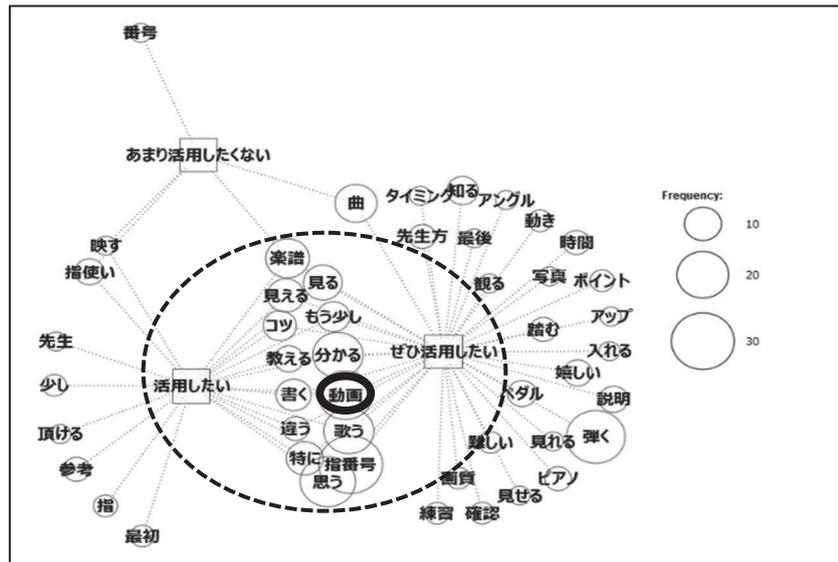
授業での実践については、シラバスに従って、授業回のそれぞれに割り当てられた課題曲を永田が演奏し、これを範奏として動画制作をした。学生へは、Google Classroomに動画を載せる形で提供した。学生はその動画を視聴して、自宅等の練習できる環境で個人練習を行い、授業毎に振り返りを行った。自宅等に楽器が無い学生については本学が所有するキーボードを貸し出し、受講環境が可能な限り公平となるように配慮した。学生には、オンライン授業期間の終わりに学習の成果として自身で収録した演奏動画の提出を求めた。加えて総括として、学生にどのような動画を見たいか具体的なリクエストを動画教材に対する評価として求めた。また、この学習方法の試みについて、感想と有用性について意見を求めた。

答にあらわれる語であるが、自分の練習課題を発見できた学生にだけ示されたものであることがわかった。他の演奏にかかわる語と比べても出現頻度が高い語であることから考えても、「動画」により学習の深化に与える影響が示唆される。

また、範奏動画について評価を求めるために学習の振り返りとは別にアンケートを実施した。「通常授業に戻っても、もし動画を観る機会があれば、あなたは活用したいと思いますか」との問いに対し、「ぜひ活用したい」と回答した学生が83.9%、「活用したい」が15.3%、「あまり活用したくない」が0.69%、「活用したくない」が0%と好意的に評価していることがわかる。

自由記述で回答を求めた「これまでのオンラインレッスンを受講して、動画について『もっとこんなところが観たかった』、『こんな動画があるといいな』などがあつたら、自由に書いてください」の問いについては、KH Coderを使い、回答にあらわれる語と、「通常授業に戻っても、もし動画を観る機会があれば、あなたは活用したいと思いますか」の回答との関係性を共起ネットワークで示した(図3)。

「ぜひ活用したい」、「活用したい」、「あまり活用したくない」のすべての回答に共通してあらわれる語は「楽譜」のみであった。「ぜひ活用したい」と「活用したい」の両方に共通してあらわれる出現頻度の高い語は点線による囲みに示され、「動画」(太線による囲み)があり、他に「指番号」、「歌う」、「コツ」が演奏にかかわる頻度の高い語として回答に使われていた。



(図3：範奏動画の活用の回答との関係性を示した共起ネットワーク)

楽譜は範奏動画とは別に独立して学習で参照する教材である。動画を活

用する希望の多少にかかわらず、演奏方法の習得に楽譜を重要視していることが推察される。動画の中にも楽譜を映してほしいという内容のコメントが少なからずあり、範奏動画制作における不可欠なポイントであることが示唆される。

また、コメント全文を詳細に確認したところ、詳しい解説や指使い、弾き方のコツ、演奏での工夫の仕方などを収録していること、ゆっくり演奏していること等に対して好意的に評価するコメントがあつた。加えて画質の更なる向上、演奏と同時にPDFで提示する指番号、弾き歌いの解説と方法、ペダルの操作に特化した映像、「10秒戻し」のボタンの設定など、教材の改善のためのリクエストも多く寄せられた。

動画制作について留意した点についての学習への効果も推察される。着眼点や留意するポイントについて具体的に示すことにより、学生に自身の練習課題を具体的に見出すことを促したと考えられる。また学生から弾き歌いのポイントについてリクエストがあつたことは、動画の中で、曲のイメージなどの演奏に影響を与える知識を示したことに由来すると推察される。

V まとめと今後の展望

これまで対面で行ってきた実技科目を双方向性のあるオンライン授業として構成する工夫を求められたことは、教材動画の導入を含めた教材研究の好機となった。学生は範奏動画の提供に対し高く評価し、今後の継続的な活用を希望している。これに応じて、現在でもGoogle Classroom上に全ての範奏動画を載せたままにしており、いつでも学生はそれを学習に活用できる環境を残している。今後は、今回の振り返りで得た学生からのリクエストもできる限り採用しながら、コンセプトとしては観る側の視点に立った教材動画の制作、つまり多方向からの同時録画、視聴者側が自由に選択できる画面設定や画面選択、演奏とテキスト情報の同時提供、「10秒戻し」「30秒進む」ボタンの設定等を盛り込んだ教材制作を計画している。

本研究の目的は、簡易に学べて、簡単に上達できることにある。学習するポイントが焦点化され、映像化された教材により、学習目標と基準は明確化され、それに伴って、学生の自己課題の発見や評価の実現が可能となることが予測され、ひいては、学生がより高い実技能力の獲得を目指す足がかりとなることを期待したい。

加えて作成した教材は授業期間以外にも活用可能であると考え。教材の独立性を高め自習教材とすること、演奏指導の事前教材とすることなど、期間や対象とする学習者の制限をなくし発展的な利用に役立てたいと考えている。

ピアノの実技指導は対面で行うことが最も効果的であることは言うまでもなく、演奏に関わる知識と技術を総動員して、あらゆる偶然をも味方につけることで成り立つものが演奏芸術である。そう思ってこれまでピアノの授業が展開されてきたし、これからも変わることはない。しかし、コロナ禍がもたらしたことは、新たな技術的革新の必要性であった。こうした学習環境の制約がある場合には、万全にできることを目指すことより、「何ができるか」「何ならできるか」について模索することが必要となる。このことは、新たなピアノの指導法を産み出す好機となると考える。

引用文献

- 1) 中平勝子・赤羽美希・深見友紀子 (2012) 「ピアノ弾き歌い教育の質保証」 日本教育工学会論文誌 第36(3)号, pp.291-299
- 2) 永田雅彦 (2017) 「保育者養成及び初等教育教員養成機関でのピアノ教育におけるルーブリックの開発に基づく指導書作り(1) — 指導観の違いを明らかにした予備調査結果と研究構想に関して —」 児童教育研究 第26号, pp.39-45
- 3) みやざき美栄・山崎めぐみ (2021) 「保育士養成校における遠隔ピアノ実技指導の報告と検討 —感染症予防のための授業実践から—」 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編 第4号, pp.65-78
- 4) 松井遼太・竹川佳成・平田圭二 (2018) 「Tel-Gerich : 共同注視およびカメラスイッチングに着目した遠隔ピアノレッスン支援システム」 ヒューマンインターフェース学会論文誌 Vol.20, No.3, pp.321-332
- 5) 樋口耕一 (2020) 「社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版」 ナカニシヤ出版

参考文献

STUDY APPS 「小学生の習い事（お稽古）ランキングと平均費用を徹底調査」

<http://jyukennapps.com/column/parent/lessons-rankings-and-the-average-cost-a-thorough-investigation-of-the-elementary-school-students> 2021年9月25日

An Attempt to Establish Piano Lessons that are Easy and Quick to Learn
The First Report: Making Model Performance Videos to Play Children's Songs and Reporting
on the Results of Online Classes

Masahiko NAGATA (Yasuda Women's College)
Yasuyuki KITANI (Fukuyama University, Education Center)

Abstract

In order to establish piano lessons that are easy and quick to learn, this study shows how to make model performance videos to play children's songs and presents a report on the results of online classes.

The students who participated in the class positively evaluated the piano lessons, saying in their reviews that they attended the classes proactively and were able to practice the target pieces eagerly, finding important points by themselves. At the same time, they made a lot of requests to improve the video teaching materials. This event shows that providing students with video teaching materials in piano lessons is effective and beneficial because it makes the targeted teaching points focused or the purpose of the lessons clearer by demonstrating viewpoints for learning or points of attention, conveying the intentions of performers, and providing images of musically rich performances.

Keywords: piano lesson method, training nursery school teachers, class improvement, scaffolding, quality assurance

2020年新型コロナウイルス感染症予防のために実施された広島県内 保育士養成校のオンライン授業による保育実習指導の効果と課題

西川 ひろ子 (安田女子大学) 岡本 晴美 (広島国際大学)
合原 晶子 (広島文化学園大学) 光本 弥生 (広島修道大学)
高橋 実 (福山市立大学) 中原 大介 (福山平成大学)

2020年度に感染拡大した新型コロナウイルスの予防のために実施されたオンライン授業による保育実習指導の教育効果と課題を広島県に所在する全保育士養成校の実習指導担当者と学生を対象にアンケート調査とヒアリング調査を並行して実施した。2020年度は実習日程変更を実施した養成校が73%と高く、オンライン授業での実習指導も実施された。しかし、オンライン授業による実習指導は「実習の目的」などの知識的なものが主であり、指導案の作成、実習日誌の書き方や記録などは指導できていなかった。負担感を実習指導担当者は回答していたが、オンライン授業による保育実習指導の必要性は認識していた。

キーワード：オンライン授業、保育実習指導、新型コロナウイルス感染症予防

I 研究の目的

新型コロナウイルス感染症のために保育士養成校は全ての授業をオンラインで実施することを余儀なくされた。しかし、従来は対面授業を主としてきた実習指導に対して、各養成校は困難さを抱き、効果的な教育方法を模索している。先行研究では、鳥越他(2021)¹⁾は、学生への実習指導に関するアンケート調査を実施し、学生は非対面授業の良かった点が「時間や場所の自由」「授業内容の再確認」などをあげている一方、難しいと回答したのはコミュニケーションに関するものが多く、特に模擬保育であり、続いて指導案や日誌の書き方との結果であったと記している。これは学生視点のものであり、養成校指導担当者側の状況分析は論じられていない。また、保育実習ではないが、ソーシャルワーク実習指導におけるオンライン授業について河合ら(2021)²⁾は、オンライン授業による実習指導の課題を「個々の学生に対する丁寧な指導が難しい」と指摘し、文章による注意喚起では対面授業よりも注意が伝わりにくいと問題点を指摘した。更に河合らは、著作権の関係で視覚教材が非常に限られていることも苦慮したことを論じている³⁾。では、オンライン授業による保育実習指導で、保育実習指導担当者は、どのような教材を活用し、どのような授業内容を伝えたのであろうか。保育実習生はどのような利点や課題を感じたのであろうか。そこで、本研究の目的は、オンライン授業による保育実習指導の現状を分析し、対面授業と比較した教育効果と課題を明らかにする。

II 研究の方法

1. 調査の概要及び調査日時

保育士養成校実習指導担当者及び保育実習生へのアンケート調査は、保育実習が集中的に実施される夏季休み以降に行った。アンケート調査結果を踏まえて保育士養成校指導担当者へのヒアリング調査項目を決定し、養成校へ保育実習施設から保育実習生の実習評価が通知された12月以降にヒアリング調査を行った。

アンケート調査：2020年11月～12月

ヒアリング調査：2020年12月

2. 調査対象者及び回収率

(1) アンケート調査対象者

広島県内保育士養成校保育実習担当者 19校の保育実習担当教員

広島県内保育士養成校在籍保育実習生 150 人

(2) アンケート調査回収率

保育士養成校実習指導者へのアンケート回収率：62.5%

保育実習生へのアンケート回収率：69.6%

(3) ヒアリング調査対象者

ヒアリング調査においては、すべての広島県内保育士養成校の実習指導担当者を予定していたが、広島県教育保育実習連絡協議会での事前調査でオンライン授業にて実習指導を行った養成校のうち 11 校に調査協力していただいた。

ヒアリング調査実施校数：11 校

3. 調査項目

保育士養成校実習指導担当者へのアンケート調査項目：所属，保育実習指導担当年数，オンライン授業の実施状況など 24 項目

保育実習生へのアンケート調査項目：学年，オンライン授業による実習指導の受講内容や感想などの 22 項目

ヒアリング調査項目：所属，保育実習指導担当年数，オンライン授業による保育実習指導を行う際に工夫したことなど 26 項目

4. 倫理的配慮

アンケート調査では、研究説明書を通して、調査目的と個人情報保護等の配慮，研究協力は自由意志であり，途中でやめてもかまわないこと，しかし，提出後に調査結果を撤回したい場合は，無記名であるために回答の撤回が難しいことなどを事前に説明した。類似したアンケート調査では，回答時間が 10 分程度であったので時間的負担は比較的小さいと判断した。また，ヒアリング調査における研究協力者は，広島県内保育士養成校の実習指導担当者である。研究依頼書，研究説明書を通して，研究目的，個人情報への配慮などについて事前説明をし，協力が自由意志であり，任意であることを伝えたくて，同意書の記入を依頼した。また，調査途中で辞退できることや収集した情報はすぐに消去されること，また研究承諾同意撤回書を作成できることなどの説明を行った。

共同研究者が所属する安田女子大学等の倫理審査委員会の審議を経て，受理していただいた後に調査を実施した。

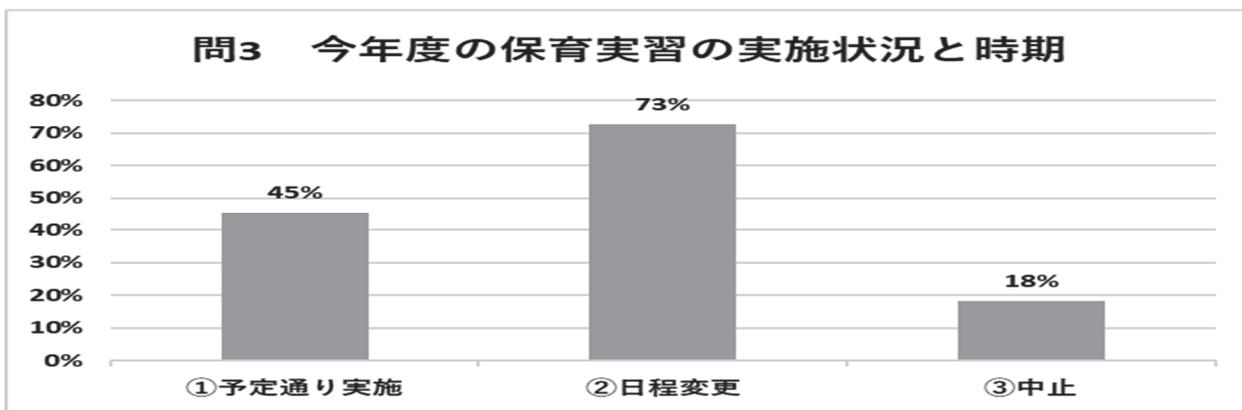
Ⅲ 研究の結果

調査協力を得た実習指導担当者の所属は 72%が大学，18%が専門学校であり，所属先の住所は広島市内が 64%，それ以外が 36%であり，広島県内保育士養成校の全校分布と大きな相違はなかったため，本調査結果によって広島県内保育士養成校の現状を把握できるものと判断した。まず，今年度の保育実習の実施状況調査は，複数回答とした。理由は，一つの養成校内で日程変更と実習中止があったことがヒアリング調査で明らかになっていたのである。

結果は，「予定通りの実習実施が出来た」が 45%，「日程変更」が 73%，「保育実習中止をした」が 18%であり，新型コロナウイルスによる影響を保育実習が大きく受けたことが明らかとなった。また，ヒアリング調査により実習中止となった養成校では，学内実習への変更で対応していた事も分かった。

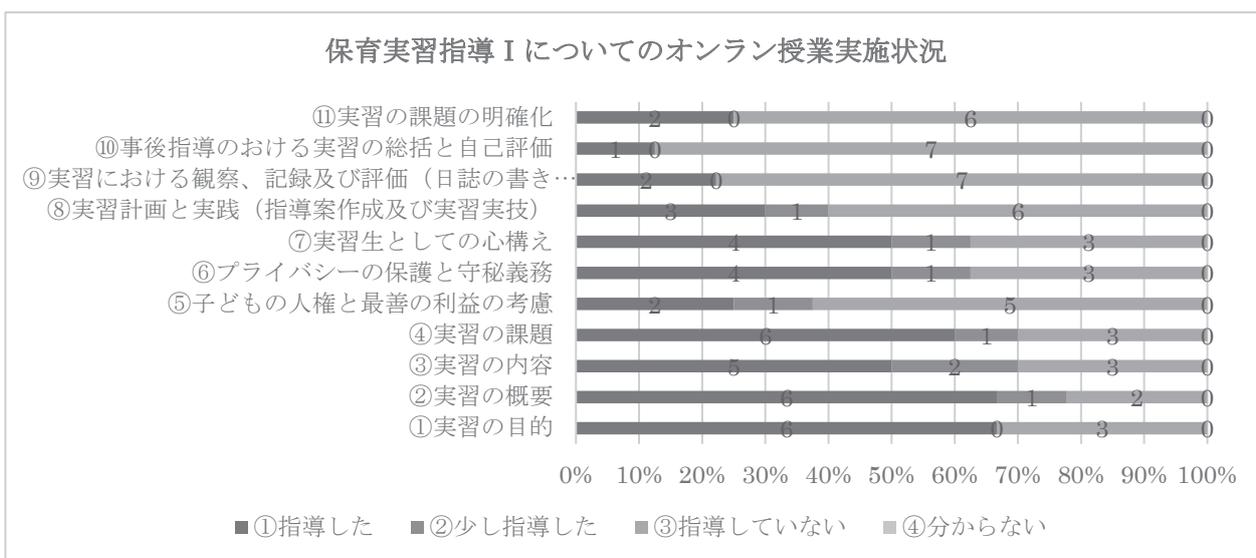
オンライン授業の実施及びオンライン授業による保育実習指導の開始時期は，2020 年 4 月から 5 月が大半であった。広島県の最初の緊急事態宣言が解除となった 2020 年 6 月からは多くの養成校が対面授業に切り替わっていた。しかし，新型コロナウイルス罹患者の状況によって再びオンライン授業に切り替わったことがヒアリング調査で明らかとなった。また，オンライン授業による実習指導回数は，0 回から 10 回とかなりの差があった。

次に保育実習指導Ⅰと保育実習指導Ⅱにおけるオンライン授業による授業内容の比較を行った(図表 2 及び 3)。保育実習指導Ⅰは，初めて保育実習に参加する学生を対象としている。一方，保育実習指導Ⅱは，二回目に保育実習に参加する学生対象の科目である。初めて保育実習に参加する学生を対象としたオンライン授業での保育実習指導では，「実習の目的」「実習の概要」「実習の課題」といった知識的内容は指導できたようだ。



図表1 2020年度の保育実習の実施状況

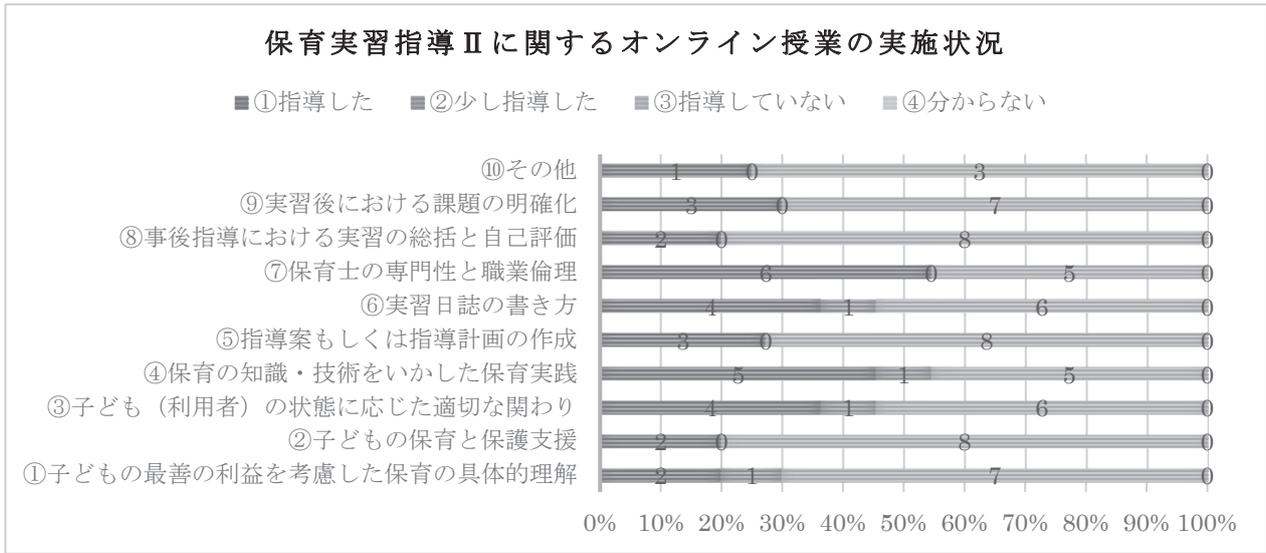
しかし、「指導案」「実習における観察、記録、日誌」「事後指導」などの個別の指導や経験がないと理解しにくい内容を指導した養成校は数校のみであり、多くの養成校が指導できていない。ヒアリング調査からは、「指導案の作成は文章だけのやり取りでは大変難しく、結果的に対面ができるようになるまで、直接的な指導はできなかった」とその理由が回答された。保育実習を一度経験した学生に行う保育実習指導Ⅱにおいては、保育実習指導Ⅰと同じように実習日誌の書き方を指導したのは4校、指導案指導の実施は3校と多くの養成校では指導していなかった。



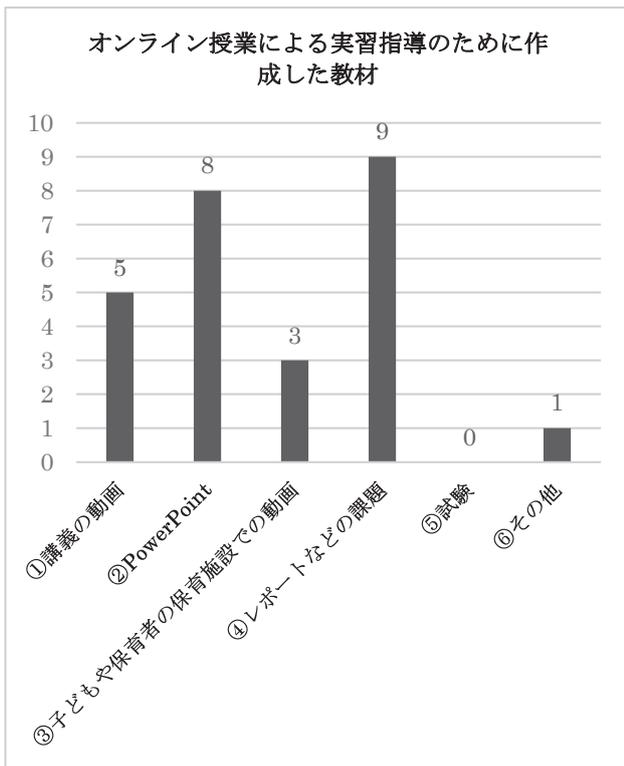
図表2 保育実習指導Ⅰにおけるオンライン授業の指導状況

また、オンライン授業による実習指導のために作成された教材は、図表4に示した通り PowerPointの回答がもっと多かった。動画作成は負担も多く、更に子どもや保育者の動画は実習を理解するには効果的であるが、個人情報への配慮が必要となるため作成しにくいという理由がヒアリング調査から分かった。

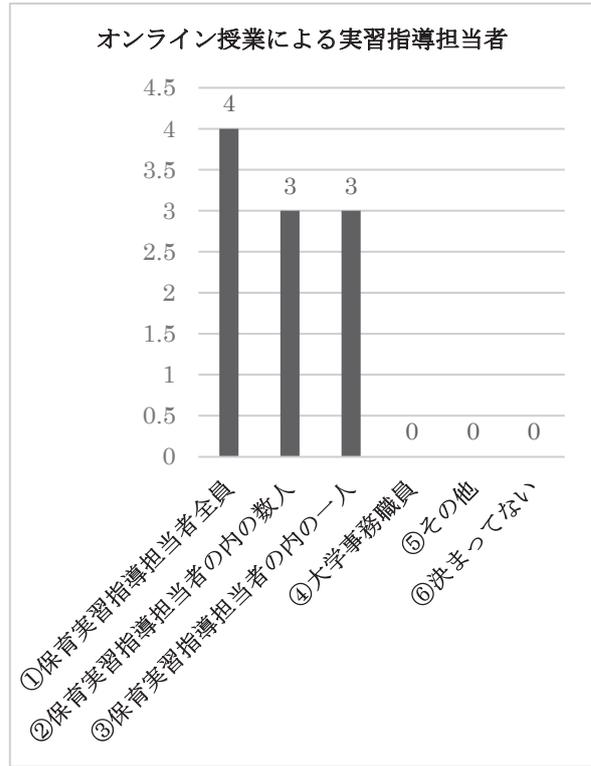
さらに、図表5に示したようにオンライン授業による保育実習指導の担当者は、一人で担当したが40%と最も高かった。ヒアリング調査からは、オンライン授業の教材作成の負担が大きく、PC技術を得手とする担当者に負担が集中していた現状が明らかとなった。



図表 3 保育実習指導Ⅱにおけるオンライン授業での指導状況



図表 4 オンライン授業での実習指導のために作成した教材



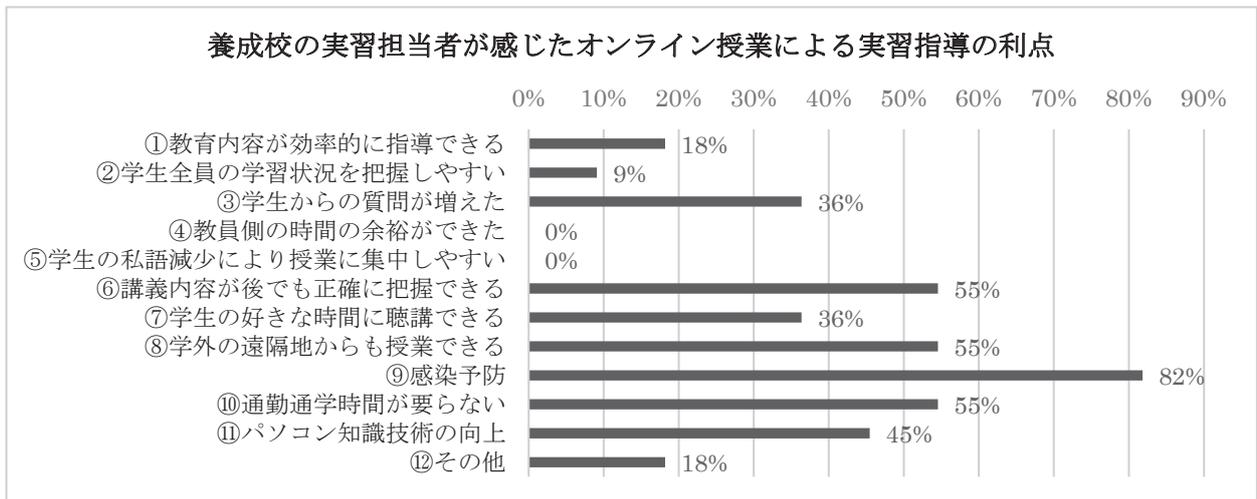
図表 5 オンライン授業での実習指導担当者

次にオンライン授業による実習指導の利点と課題を保育実習生と養成校指導担当者とを比較した。養成校実習担当者は、「感染予防」が82%と最も高く、次に「講義内容が後でも正確に把握できる」「学外の遠隔地からでも授業できる」「通学時間なし」が55%の回答であった。しかし、「教育側の時間の余裕が出来た」「学生の私語減少により授業に集中しやすい」との回答は全くなかった。更に、「教育内容が効率的に指導できる」が18%、「学生全員の学習状況を把握しやすい」が9%と回答が低く、オンライン授業による実習指導があくまでも感染防止のためであり、教育的効果への評価は高くはなかった。

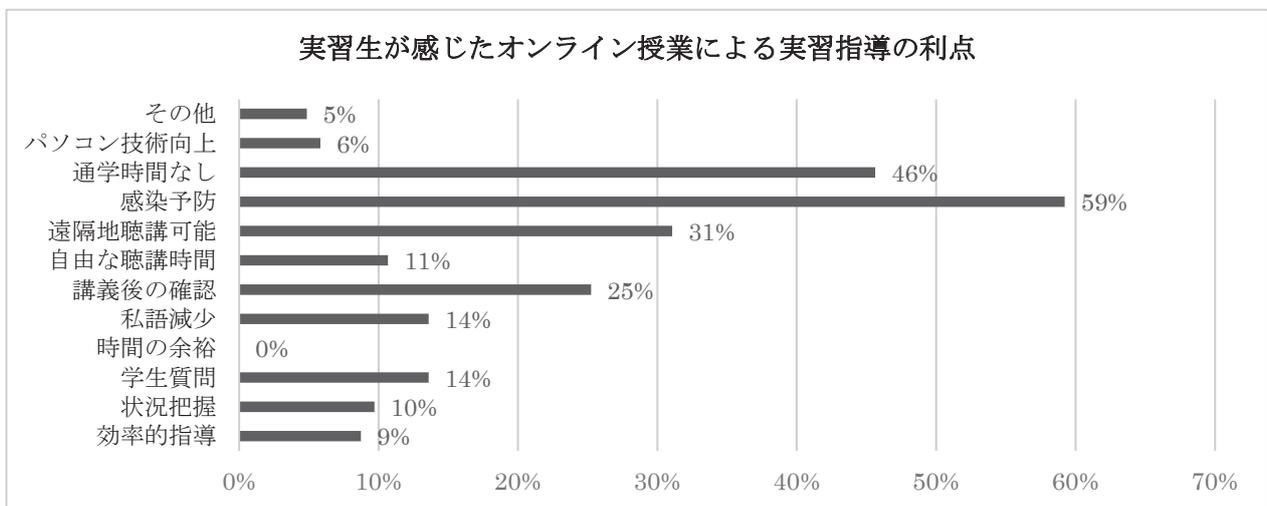
一方、保育実習生が感じたオンライン授業による実習指導の利点としては「感染予防」が最も高く、59%であった。

つづいて、「通勤時間なし」が46%、「遠隔地聴講可能」が31%であった。利点として評価された項目は、養成校の実習担当者と変わらなかった。しかし、「時間の余裕」は、0%であり、保育実習生にとっては時間的負担が大きかったことが推測される。また、養成校実習指導担当者が「講義後の確認」を55%と回答していることに比較して、実習学生が11%と低く、講義後に何回も聴講する時間的余裕がなかったことに相関しているのではないだろうか。しかし、養成校の実習担当者の36%が「学生からの質問が増えた」と回答し、実習学生の14%も「学生質問」が利点として回答している。オンライン授業による利点の一つに学生からの質問のやすさがあったと思われる。

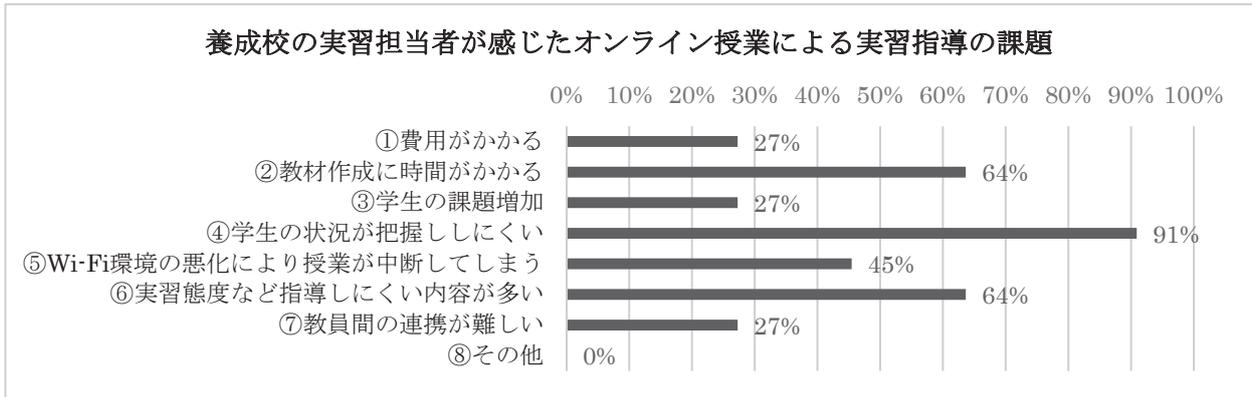
次にオンライン授業による実習指導の課題について養成校の実習指導担当者と実習学生と比較を行った(図表8と9)。まず、養成校実習担当者の91%が「学生の状況が把握しにくい」と回答している。更に、「実習態度など指導しにくい内容がある」と「教材作成に時間がかかる」が64%と高い。対面授業で学生の状況を確認しながら指導していた実習指導をオンライン授業で行うことの課題が「実習態度」といった指導しにくい内容であるとの回答は先行研究も指摘していた。ヒアリング調査からは、オンライン授業に対して惰性的になってくる学生の状況なども問題点であるとの回答もあった。教材作成の時間的負担は、数人の実習担当者に授業負担が集中し、パソコン操作を得手としていない実習担当者にとって、教材作成時間がかかってしまうこと等が要因であった。しかし、オンライン授業による実習指導の教材開発が進み、実習担当者が利用しやすい環境が進めばこの課題は解決すると思われる。



図表6 養成校の実習担当者が感じたオンライン授業による実習指導の利点

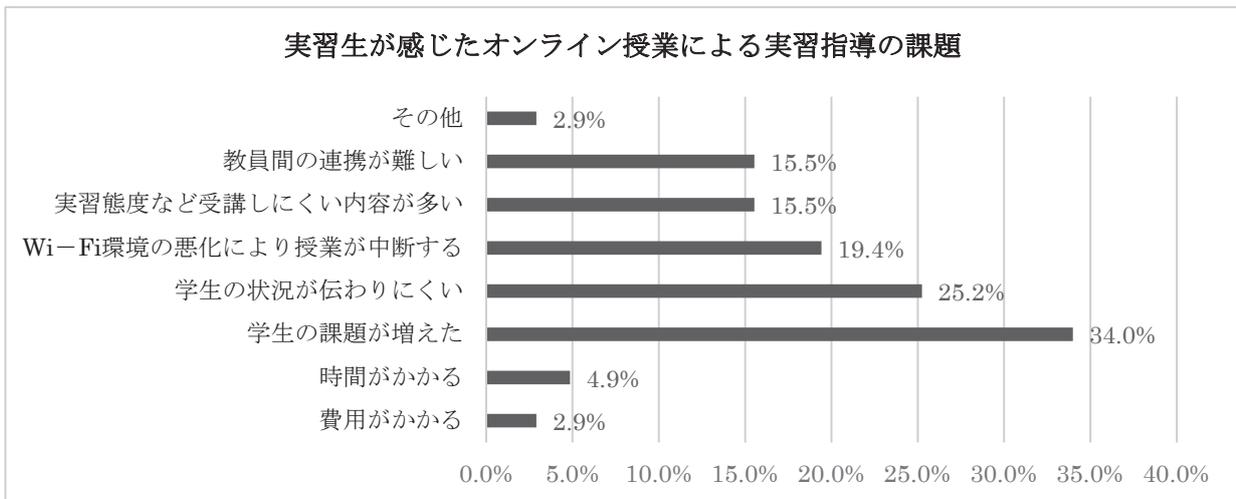


図表7 実習生が感じたオンライン授業による実習指導の利点



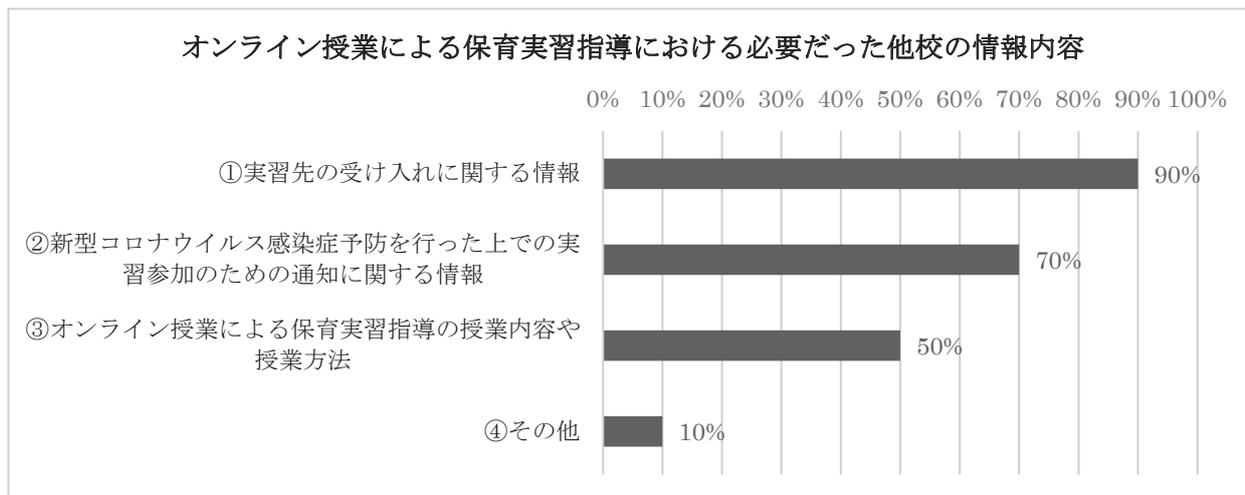
図表8 養成校の実習指導担当者が感じたオンライン授業による実習指導の課題

一方、実習生が感じたオンライン授業による実習指導の課題は、「学生の課題が増えた」が34%、「学生の状況が伝わりにくい」が25.2%との回答が高いが、養成校指導担当者と比較すると全体的に課題だと感じている割合は低いようである。実習生の「実習態度などの受講しにくい内容が多い」という回答は15.5%と養成校指導担当者と比較すると低い結果であった。実習生は、「オンライン授業による実習指導で学びにくい内容がある」とはあまり感じていないようであった。実習生からはそれほどオンライン授業による実習指導は、対面授業と比較して損失が大きいとは感じていないのかもしれない。



図表9 実習生が感じたオンライン授業による実習指導の課題

養成校実習担当者にとって時間的負担となったオンライン授業による実習指導であるが、その必要性に関しては、「かなり必要」が9%、「必要である」が9%、「必要だと思うがやりたくない」が37%との回答結果であり、その有効性は高く認識されたようである。また、オンライン授業による保育実習指導の他校の情報は、「かなり必要」の回答が20%、「必要」が60%を合わせると80%であった。ヒアリング調査からは、「他校からの情報は大変ありがたく、様々な判断の参考にさせていただいた」、「学内で正直、孤独感を感じていたので自分が進めていることが正しいのか不安でした。他校の情報が入ってきて、これでいいと安心しました」との回答が多く、県内での養成校間の連携が保育実習指導担当の判断材料の一つとなったり、励みになり、保育実習の質を安定させるために重要であった。では、どのような内容が養成校間での情報が必要であったのだろうか。



図表 10 オンライン授業による保育実習指導において必要だった他校の情報の内容

図表 10 に示した通り、最も必要だったのが「実習先の受け入れに関する情報」が 90% と最も高かった。これは実習先の変更や実習期間の変更が多く、養成校が実施しなければならなくなったため、いつの時期のどの実習先であれば実習が出来るのかを把握しなかったからだろう。ヒアリング調査からは、「実習時期、実習先、実習を承諾してもらうための条件や PCR 検査の必要性など、あらゆる情報が欲しいです」、「実習時期を変更する際の手順とそれに伴う事務、県内及び隣県の実習受け入れの有無や、代案についての情報が欲しかったです」といった回答内容が大半を占めていた。次に必要だった情報は、「新型コロナウイルス感染症予防を行ったうえでの実習参加のための通知に関する情報」が 70%、「オンライン授業による実習指導の授業内容や授業方法」が 50% であった。新型コロナウイルス感染症予防を各養成校がどのように取り組み、実習実施を進めていくのかを実習先に通知したり、実習生に周知させるために必要であったことが影響していると思われる。

IV 考察及び今後の課題

2020 年度の保育実習は、新型コロナウイルス感染症からの影響を大きく受け、広島県内の保育士養成校の多くが実習時期や実習先の変更を行っていた。また、保育実習そのものが中止となり、学内実習や代替えの演習等で対応をしていた。対面授業が実施できないが、保育実習が控えている実習生に対して養成校実習指導担当者は、すぐにオンライン授業による保育実習指導を実施した。しかし、指導できた内容は実習目的や意義といった知識的内容が多く、演習形式を取り入れたり、個別指導が必要な指導案の作成や観察記録や日誌作成については指導ができなかったとの回答が多かった。さらに、養成校実習担当者が作成する実習指導のためのオンライン授業は負担感が強く、パソコン操作の得手不得手により一部の担当者に負担が集中していた現状も明らかとなった。

オンライン授業による保育実習指導の利点は、養成校実習担当者も実習生も感染症予防ととらえており、教育的効果などに対しては高い評価はなかった。しかし、学生からの質問のしやすさについて、対面授業との比較では、養成校実習担当者が 3 割、実習生も 2 割が評価していた。個別対応としても、オンライン授業による保育実習指導の可能性が推測できた。また、実習生からはオンライン授業による実習指導の評価は比較的に高く、対面授業と比較してもそれほど大きく損失を感じていないようであった。

更に、2020 年のオンライン授業による保育実習指導では、他校との連携が大きく寄与していたことも明らかとなった。ヒアリング調査からは、「他校からの情報は大変ありがたく、様々な判断の参考にさせていただいた」、「学内で正直、孤独感を感じていたので自分が進めていることが正しいのか不安でした。他校の情報が入ってきて、これでいいと安心しました」との回答が多く、県内での養成校間の連携が保育実習指導担当の判断材料の一つとなったり、励みになっていた現状が明らかとなった。

課題は、3 点ある。まず、オンライン授業による保育実習指導を行うための教材開発である。特に子どもや保育者の

動画は保育現場を理解するためには教育効果が高いが、個人情報保護のためにオンライン上で公開する上でのリスクが課題となる。また、動画作成は時間がかかり、負担も大きい。これらの問題を解決した教材が安易に利用できる状況を作ることが課題である。2点目は、感染症対策だけでなく、様々な危機管理が求められる状況となった際に対応できるようなオンライン授業や学内実習などの準備である。2021年度も新型コロナウイルスは収束せず、度重なる緊急事態宣言は発令され、大学教育は大きな影響を受けた。一時的な対応策でなく、教育効果が対面授業と同じ程度に認められるオンライン授業による保育実習指導が必要不可欠である。3点目は、保育士養成校間の連携だ。特に県内の養成校は、実習先や就職先が重複している。保育学生の就職後の保育者としての成長や県内の保育の質の向上を目指すためには、養成校間の連携は重要である。新型コロナウイルス感染症の拡大により、社会的資源でもある保育士養成校は、教育の質を向上させ、地域に貢献し、なくてはならない教育機関としてその役割を果たすために、互いが励まし合える関係性の安定が求められたといえよう。

引用文献

- 1) 鳥越ゆい子・小湊真衣・望月崇博・青木直樹(2021)「現代学生のコロナ禍における非対面授業への認識—対面授業と非対面授業それぞれのよさ—」,『帝京科学大学紀要』, 17, pp.145-151.
- 2) 河合はるみ・平直子・井手順子・田中康雄・田原亮二・孔英珠・穴井あけみ(2021)「オンライン授業 (Moodle) におけるソーシャルワーク実習指導」『西南学院大学 人間科学論集』 16,(2), p.107.
- 3) 前掲注2)

謝辞

本研究は、「令和2年度 中・四国保育士養成協議会教職員研究費助成」を受けて、研究を行いました。

また、本研究にご協力くださいました広島県内保育士養成校の保育実習指導担当者の皆様、広島県内保育士養成校に在籍されていた学生の皆様、誠にありがとうございました。記して感謝をお伝え申し上げます。

The Impacts of Guidance of Childcare Practice for the Training of Nursery School Teachers in Hiroshima on Infection Prevention Measures Against COVID-19 in 2020

Hiroko NISHIKAWA (Yasuda Women's University)
Harumi OKAMOTO (Hiroshima International University)
Akiko GOUHARA (Hiroshima Bunka Gakuen University)
Yayoi KOUMOTO (Hiroshima Shudo University)
Minoru TAKAHASHI (Fukuyama City University)
Daisuke NAKAHARA (Fukuyama Heisei University)

Abstract

This study investigated the educational effects and the issues related to Guidance of Childcare Practice, which was delivered via online lessons, on the infection prevention measures against COVID-19 in Hiroshima in 2020. A questionnaire survey and hearing comprised the research methods used in the study. Results showed that 73% of schools changed schedules or training facilities. Moreover, the lessons provided in-depth knowledge, but the teachers were unable to teach the lesson on how to make the daily program and record a child's appearance simultaneously. Overall, teachers felt that online classes were a burden, although they admitted that these were a necessity. Therefore, the development and practice of teaching materials for online classes are urgently required.

Keywords: online classes, Guidance of Childcare Practice, infection prevention measures against COVID-19

幼児期のいじめに関する一考察 ～『幼稚園教育要領』領域「人間関係」の役割に着目して～

橋本 信子 (安田女子短期大学)

本研究の目的は、幼児期から「いじめ」防止対策をどのように進めていけばよいかの示唆を得ることにある。領域「人間関係」では自己発揮のぶつかり合いからトラブルや葛藤が生じるのは日常のことと受け止め、「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」姿、「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」姿、「良いことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する」姿、「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」姿を子どもに求めている。幼児期の子どもの育ちが「いじめ」防止に繋がる保育を領域「人間関係」を通して創出していかなければならない。

キーワード：いじめ、幼児期、領域「人間関係」、『幼稚園教育要領』

I 研究の背景と目的

文部科学省が毎年実施している「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」の結果では、2016年以降、「いじめ」の認知件数^{注1)}の最多学年は小学校2年生で、「小3」「小1」がそれに続いており、「いじめ」の低年齢化が指摘されている。「いじめ」の低年齢化が幼児期に及んでいるか否かについては定かではない。なぜならば、1985年度から実施された「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」の際から幼児は対象外となっており、幼児期における「いじめ」の実態が明らかにされることはないからである。しかし、実際には幼稚園・保育所等で「いじめ」の態様に類する場面に遭遇することがあり、幼児期からの「いじめ」防止対策は、幼稚園・保育所等と小学校の連携という点においても重要な課題と考える。

そこで、幼児期からの「いじめ」防止対策をどのように進めていけばよいかの示唆を得ることを本研究の目的とし、小学校低学年の「いじめ」防止策として、幼児期にどのような対策を取っているのかを領域「人間関係」に焦点を当てて明らかにしていくこととする。そのため、まず「いじめ」の定義の変遷と「いじめ」の現状を把握し、低年齢化の背景を明らかにしていく。その上で、保育施設における幼児期の「いじめ」に対する興味関心の度合いを明らかにすると共に、文部科学省『幼稚園教育要領』領域「人間関係」の改訂の経過を辿りながら、「いじめ」の低年齢化に歯止めをかける援助や対策を明らかにしていく。なお、本研究では学校体系に組み込まれている幼稚園を取り上げ、『幼稚園教育要領』及び『幼稚園教育要領解説』を分析対象とする。

II 「いじめ」の定義の変遷と「いじめ」の認知件数の推移

1. 「いじめ」の定義の変遷と小学校の「いじめ」の動向

幼稚園における領域「人間関係」が、「いじめ」に対してどのような援助の方向性をもっているかを論じるにあたって、まず「いじめ」の定義の変遷をまとめる。「いじめ」の定義は、文部科学省が実施する「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」^{注2)}並びに「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」^{注3)}に明示されており、2019年度までに4度の見直しが行われている。これらの定義の変遷と「いじめ」の認知件数の推移から、「いじめ」の低年齢化の背景を明らかにしていく。1985年度から2019年度までの調査結果をもとに「いじめ」の認知(発生)件数の推移と定義の変遷を図1に示した。

(1) 第1期：1986(昭和61)年度調査から1993(平成5)年度までの定義と低年齢化の動向

1986年の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」において^{注4)}文部科学省が初めて示した「いじめ」の定義は「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実(関係児童)生徒、いじめの内容等を確認している

もの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないものであった。「いじめ」の定義を明示せず、初めて実施された 1985 年度調査と 1986 年度調査で、小学校のいじめ認知件数は中学校・高等学校を上回っていたが、1987 年後調査からは中学校の件数が小学校・高等学校を上回るようになった（図 1 参照のこと）。

(2) 第 2 期：1994（平成 6）年度から 2005（平成 17）年度調査までの定義と低年齢化の動向

1994 年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」で、いじめの定義は「①自分より弱者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。」に修正された。“学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの”が削除され、“個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと”という箇所が新たに加わった。つまり、学校がいじめの事実を確認していなくても、児童生徒の判断がそのままいじめの発生件数に反映されるようになったのである。

1994 年度調査の結果、いじめの発生件数は小学校で前年度の 6,390 件から約 4 倍の 25,295 件に、中学校で前年度の 12,817 件から約 2 倍の 26,828 件に、高等学校で前年度の 2,391 件から 4,253 件になった（図 1 参照のこと）。学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認していなかった「いじめ」、 “いじめを受けている”という主張が聞き逃されていた「いじめ」、 “いじめを受けている”という児童生徒の声が発せられていなかった「いじめ」など、表面化していなかった「いじめ」が多かったことを読み取ることができる。

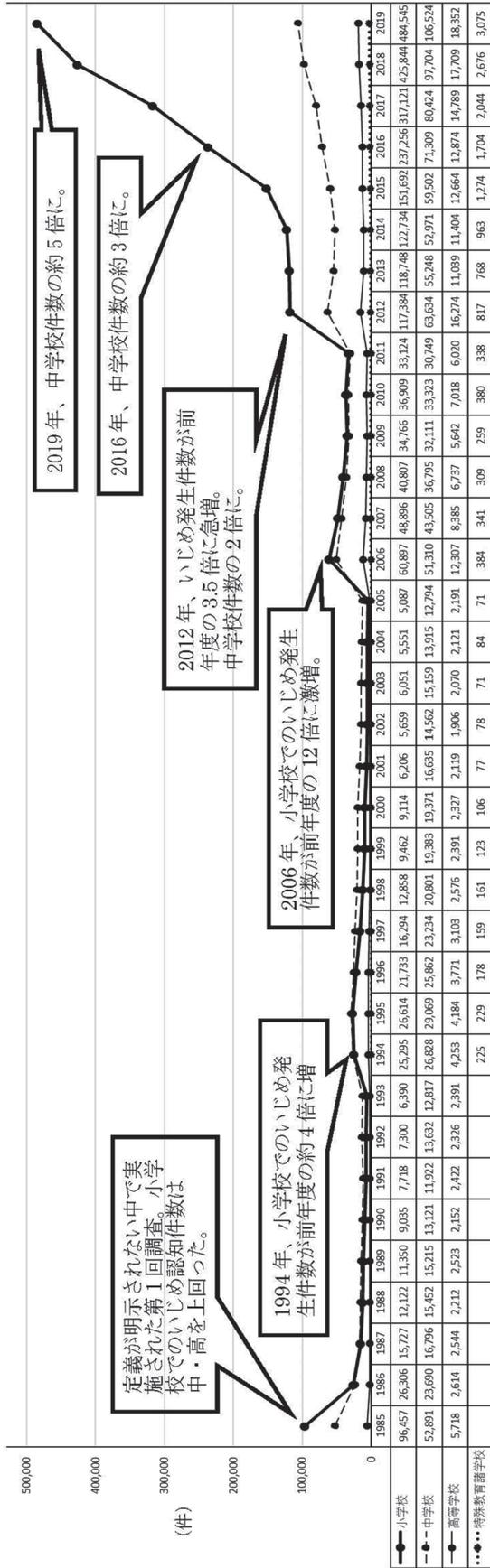
(3) 第 3 期：2006（平成 18）年度から 2011（平成 23）年度調査までの定義と低年齢化の動向

3 回目の定義見直しが行われたのは、2006 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」においてである。いじめの定義は「個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。『いじめ』とは、『当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。』とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」に変更された。“一方的に”、“継続的に”、“深刻な”といった文言が削除され、“いじめられた児童生徒の立場に立って”、“一定の人間関係のある者”、“攻撃”、“物理的な攻撃”にそれぞれ注釈が加えられた。“いじめられた児童生徒の立場に立って”とは、「いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである」と記載されており、1994 年度版の定義で加筆された部分に注釈が加えられている。“一定の人間関係のある者”とは「学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す」と説明されている。“攻撃”は、『仲間はずれ』や『集団による無視』、など直接的に関わるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む」とされ、身体的な攻撃を受けたり、金品をたかられたり、隠されたりすることなどは「物理的な攻撃」に区分されることが明記された。

2006 年度調査の定義は、いじめを受けている側に立つ文章表現になったことや、「いじめ」に“一方的”“継続的”“深刻な苦痛”は問われなくなったことの影響から、中学校での発生件数が前年度から約 4 倍に、小学校では約 12 倍に急増した。2006 年度調査以降小学校での発生件数は他の学校種を上回り続けた（図 1 参照のこと）。

(4) 第 4 期：2012（平成 24）年度調査の定義と低年齢化の動向

2012 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における定義は「個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。『いじめ』とは、『当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。』とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。この『いじめ』の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。」に変更された。警察介入が明記された背景には、2012 年 11 月 2 日付の初等中等教育局長通知「犯罪行為として取り



適用年度	1986～1993 年度	1994～2005 年度	2006～2011 年度	2012	2013～2019 年度
誰が誰から	自分より弱い者に対して一方的に	当該児童生徒が一定の人間関係のある者から	当該児童生徒が一定の人間関係のある者から	当該児童生徒に対して当該児童生徒が在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う	当該児童生徒に対して当該児童生徒が在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う
状況	身体的・心理的な攻撃を継続的に加え	身体的・心理的な攻撃を継続的に加え	心理的、物理的な攻撃を受けたことにより	心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)で行われるものを含む。	心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)で行われるものを含む。
判断基準	相手が深刻な苦痛を感じているもの	相手が深刻な苦痛を感じているもの	精神的な苦痛を感じているもの	精神的な苦痛を感じているもの	当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの
事実確認場所	学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの	起こった場所は学校の内外を問わない	削除	削除	当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの
擁護対象	個々の行為がいじめに当たると判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと。	個々の行為がいじめに当たると判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと。	個々の行為がいじめに当たると判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと。	個々の行為がいじめに当たると判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと。	この「いじめ」の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが必要なものや、児童生徒の生命・身体又は財産に重大な被害が生じようとする、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。
警察の介入					これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。
警察介入の追記					これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。

図1 いじめの問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査の定義と調査結果をもとに筆者作成)

扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について（通知）」の存在を指摘できる。この通知においても、犯罪行為として取り扱われるべきと認められる場合は、早期に警察に相談し、警察と連携した対応を取ることが重要であることや、いじめを受けている児童生徒の生命又は身体の安全が脅かされているような場合には、直ちに警察に通報することが必要であることが示され、「いじめ」には犯罪行為が含まれる場合があり、警察を含めて社会全体で取り組むべき場合があると明記されている。小学校でのいじめの認知件数は前年の約 3.5 倍、中学校で約 2 倍に増加した（図 1 参照のこと）。

(5) 第 5 期：2013（平成 25）年度から令和元年度調査までの定義低年齢化の動向

2013 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における定義は以下のとおりである。「個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。『いじめ』とは、『児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。』とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。『いじめ』の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である」。下線部分（筆者加筆）が変更された箇所、いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 1 章総則 第 2 条に則した内容になっている。2013 年度以降、どの学校種においても認知件数の継続的な増加がみられるが、特に小学校において、2016 年には中学校の件数の約 3 倍に、2019 年度では約 5 倍に急増している。

2. 「いじめ」の低年齢化

1986 年度と 2019 年度の「いじめ認知（発生）件数」の増加は小学校で 18.4 倍、中学校で 4.5 倍、高等学校で 7.0 倍になっており、とりわけ小学校で増加していることが分かる。小学校での認知件数は 2012 年度調査以降急増し、2010 年度から 10 年間で認知件数の多い学年も低年齢化している（表 1 参照のこと）。

「いじめ」の認知件数が 1 番多い学年は、2010 年度から 2015 年度までは「中 1」だったが、2016 年度からは「小 2」になり 2019 年度まで続いている。また、2017 年度から 2019 年度は、上位 5 学年全てが小学校で、「いじめ」の低年齢化を裏付ける結果となっている。また、「令和元年度 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」（文部科学省初等中等教育局児童生徒課）によれば、小学校の「いじめ」態様別構成比は、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が 61.0%、「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩たたかれたり、蹴られたりする」が 23.6%、「仲間はずれ、集団による無視をされる」が 13.9%と報告されている。

表 1 「いじめ」認知件数上位学年

年度	1位	2位	3位	4位	5位
2010（平22）	中1	中2	小5	小6	小4
2011（平23）	中1	中2	小5	小6	小4
2012（平24）	中1	小4	中2	小5	小3
2013（平25）	中1	小3	小4	小5	中2
2014（平26）	中1	小4	小2	小3	小5
2015（平27）	中1	小2	小3	小1	小4
2016（平28）	小2	小3	小1	小4	中1
2017（平29）	小2	小3	小1	小4	小5
2018（平30）	小2	小3	小1	小4	小5
2019（令和元）	小2	小3	小1	小4	小5

文部科学省「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」で示された認知件数をもとに筆者作成

Ⅲ 幼児期の「いじめ」に関する文献分析

1. 幼児期の「いじめ」に関する文献調査の目的及び方法

小学校低学年における「いじめ」の増加に対して、保育現場ではどの程度の興味・関心や問題意識をもっていいのか、現状を把握するために文献件数を確認することにした。

文献調査は、国立国会図書館検索・申込オンラインサービス（略称：国立国会図書館オンライン）を利用し、

タイトル中に「いじめ」を含む雑誌記事を検索した。検索条件に雑誌記事を設定した理由は、事件・出来事に即応する特徴を持っており、社会状況を反映する情報媒体であると考えたからである。調査日は2021年5月。

2. 結果

「国立国会図書館オンライン」で「いじめ」に関する雑誌記事2,070件を検索した。その内、学校段階別の雑誌記事は478件で、学校段階別の分類結果は図7のとおりである。

学校段階別の雑誌記事478件の刊行期間は表1に示した。幼稚園・保育所・認定こども園における「いじめ」に関する雑誌記事件数は7件であった。発行年順に列举すると、①「保育所『きめつけ』を許さずなくしていける仲間づくりをめざして(特集 いじめと同和教育)」(阪本 明子:掲載誌 部落解放/解放出版社 編(通号 410)1996.09 pp.20-27:解放出版社), ②「保育内容の研究(10):いじめの走りとも考えられる, 幼児の言動について」

(村田 陽子・佐藤 登:日本保育学会大会研究論文集(51):1998-04-27 pp.538-539:日本保育学会大会準備委員会), ③「いじめれることについての実践的考察」(中村 久美子・鶴巻 直子・太田 俊己・加藤 惟一:日本保育学会大会研究論文集(54):2001-04-16 pp.284-285:日本保育学会大会準備委員会), ④「子ども いじめは幼稚園年長さんから始まるー女兒に多い突然の無視と仲間はずれ」(麻生 奈央子:Aera=アエラ 21(12)(通号 1097)2008.3.17 pp.65-67:朝日新聞出版), ⑤「あこがれ・思いやりをはぐくむ異年齢学級保育実践(日本になじむ,いじめ予防プログラムとは『感情』へのアプローチ)」(谷口 えみ子・池之内 智子・水野 千貝沙・戸田 有一:教育心理学年報 48:2009-03-30 p.41:日本教育心理学会), ⑥「保育所・小中学校におけるASD傾向及びADHD傾向といじめ被害及び加害との関連」(田中 善大・伊藤 大幸・村山 恭朗 他:発達心理学研究/日本発達心理学会発達心理学研究編集委員会 編 26(4):2015.12 pp.332-343:日本発達心理学会), ⑦「『子育て, 育て直し』の視点から(第12回)幼稚園でのいじめ・いじめられ事例に取り組む担任への援助事例(角田 春高:掲載誌 げ・ん・き(161):2017.5 pp.99-105:エイデル研究所), 以上の7件。

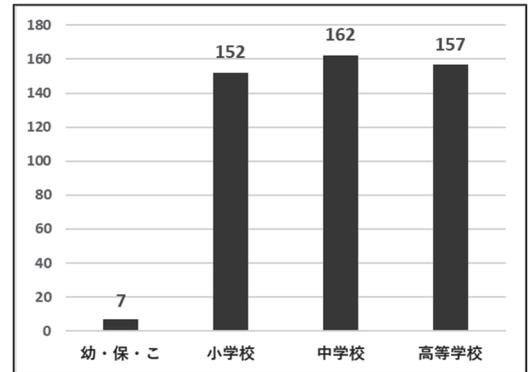


図2 学校段階別雑誌記事数

表2 学校段階別 雑誌記事件数の推移

期間	幼・保・こ	小学校	中学校	高等学校
1980～1984	0	6	6	1
1985～1989	0	9	16	3
1990～1994	0	0	2	0
1995～1999	2	10	21	14
2000～2004	1	14	22	16
2005～2009	2	20	22	28
2010～2014	0	20	37	46
2015～2019	2	58	30	43
2020～2021.5	0	15	6	6
合計	7	152	162	157

3. 考察

幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における「いじめ」の雑誌記事7件は、幼児期の「いじめ」に対する関心の低さを示す結果と考える。

1985年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」から2019年「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」まで、幼稚園はもとより同様の機能をもつ保育所や幼保連携認定こども園等は対象から除外されている。そもそも、幼児期の“文字”に対して文部科学省が求めている姿は、「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ」¹⁾姿であって、「文字を正確に読めたり、書けたりすることを目指すものではない」²⁾。これらの規程がある以上、幼児に対してある程度の識字能力を必要とする「いじめ」の書面調査が行われることはないし、調査を経た実態把握は困難なのである。いじめ防止対策推進法 第2条においても、“この法律において「学校」とは、「学校教育法(昭和二十二年法律第二十六号)第一条に規定する小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校及び特別支援学校(幼稚部を除く。)をいう」と規定され、ここでも幼稚園等は対象外となっている。これまで、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校では、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」や「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」の結果から実態把握をして対策を講じてきた。いじめ防止対策推進法も編纂されたが、保育現場はそ

うした動向の外におかれた状況にある。したがって、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園では、何よりも各園・所と保育者が幼児期における「いじめ」防止への指導の重要性を認識して、対策を構築し、実行していかなくてはならないのである。

IV 『幼稚園教育要領解説』における「いじめ」の防止策

1. 『幼稚園教育要領解説』で扱われている「いじめ」の態様

保育現場における「いじめ」への低い意識は、雑誌記事の件数の少なさから推察することができた。しかし、学校教育の最初の段階として位置づけられている幼稚園において、小学校の「いじめ」問題を視野に入れた対策や「いじめ」の萌芽に対する指導・援助はどのように扱われているのであろうか。このことを明らかにするために、文部科学省『幼稚園教育要領解説』では「いじめ」の態様に対してどのような指導・援助捨が記載されているのかを分析することにした。

2. 『幼稚園教育要領解説』がけんかやいざこざに期待している子どもの成長

幼稚園での集団保育では、けんかやいざこざを「いじめ」の萌芽と捉えることは控え、むしろ社会性発達の機会と好意的に受け止めて子ども同士の共感を手掛かりに相互理解と許し合いに取り組んできた。けんかやいざこざは、自己主張のぶつかり合いから生じることが多く、『平成 30 年版幼稚園教育要領解説』にも事例として「無視されたりする」³⁾、「拒否されたり」⁴⁾、「相手を叩いた」⁵⁾のように、いじめの態様^{注 5)}を思わせる記述を確認することができる。「いじめ」の萌芽とも受け止められるが、『幼稚園教育要領解説』では、こうした自己主張のぶつかり合いによって生じた「怒り、悲しさ、寂しさなどを味わう体験を積み重ねる」⁶⁾ことで、「相手の気持ちに気付いたり自分の思いを相手に分かってもらうために伝えることの大切さ」⁷⁾を学び、「自分の感情を抑え、相手のことを思いやる気持ち」⁸⁾を育てていると解説されている。また、自己主張のぶつかり合いから生じた葛藤やつまずきは、「将来の善悪の判断につながる」⁹⁾ことや「道徳性・規範意識の芽生え」¹⁰⁾につながることも言及し、けんかやいざこざをきっかけに子どもが育つ側面を強調している。領域「人間関係」には、「いじめ」の萌芽への対処に関わる〔内容〕も示されている。「(5)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」、「(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」、「(9) よいことや悪いことがあることに気付く、考えながら行動する」、「(10)友達との関わりを深め、思いやりをもつ」が該当する。次の項では〔内容〕の変遷と共に保育者に求められている対応を考察していく。

3. 領域「人間関係」における「いじめ」萌芽への対応

(1) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。

平成 29 年告示の領域「人間関係」〔内容〕(5)「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。」は、遡れば『昭和 31 年度版幼稚園教育要領』領域「社会」の「望ましい経験 5 友だちがほめられたら、みんなでよろこんであげる。」を継承した〔内容〕である。その後、『昭和 39 年版幼稚園教育要領』（文部省告示第 69 号）では友達がほめられた時に限定せず、「友だちの喜びをいっしょに喜ぶことができる。」に変更され、『平成元年告示幼稚園教育要領』では、“喜び”だけではなく“悲しみ”もあわせて共感しあう姿を期待する〔内容〕となった。領域「社会」に記載された 27 項目を 10 項目に改訂する際も削除されることなく、文言の修正を加えて今に至っている。『平成 30 年版幼稚園教育要領解説』では、「幼児は、嬉しいときや悲しいとき、その気持ちに共感してくれる相手の存在が、大きな心の支えとなり、その相手との温かな感情のやり取りを基に、自分も友達の喜びや悲しみに心が向くようになっていく」¹¹⁾と説明し、いじめ場面に遭遇した子どもが、いじめられた側の子どもにどう向き合えばよいかを示している。

(2) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。

平成 29 年告示の領域「人間関係」〔内容〕(6)「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」は、平成元年度改訂で初めて導入され、その後 3 度の改訂を経て『平成 29 年告示幼稚園教育要領』まで継承された〔内容〕である。『平成 30 年版幼稚園教育要領解説』では、「幼児の自己発揮と自己抑制の調和の

とれた発達の上で、自己主張のぶつかり合う場面は重要な意味をもっていることを考慮して教師が関わる必要がある¹²⁾と説明されている。幼児期においては、「幼児が友達と関わる中で、自分を主張し、自分が受け入れられたり、あるいは拒否されたりしながら、自分や相手に気付いていくという体験が大切¹³⁾」であることを前提として、保育者には「いざこざの状況や幼児の様々な体験を捉えながら、それぞれの幼児の主張や気持ちを十分に受け止め、互いの思いが伝わるようにしたり、納得して気持ちの立て直しができるようにしたりするために、援助をすることが必要になる¹⁴⁾」と対応の方向性が示されている。保育者がいざこざに対応する姿は、当事者の子どもにとっても、成り行きを注視している周囲の子どもにとっても貴重な学びの場面である^{注6)}。いざこざやけんかが、“幼児が行う心理的又は物理的な影響を与える行為”に繋がる事例と考えるならば、なおさら丁寧に対処する必要がある。

(3) よいことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動する。

平成29年告示の領域「人間関係」内容(9)「よいことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動する。」は、『平成10年告示幼稚園教育要領』(平成10年12月14日 文部省告示第174号)領域「人間関係」内容(8)で初めて取り上げられた内容である。平成元年度版では、領域「人間関係」内容(7)「友達とのかかわりの中で言っではいけないことやしてはいけないことがあることに気付く。」としていたが、言葉ではなく行為の問題であり、善悪判断構築の問題であるという認識から改訂された。『平成11年版幼稚園教育要領解説』には、「幼児は大人の諾否に基づいて善悪の枠を作り、また、大人からの確認を求めたりする¹⁵⁾」ため、保育者には善悪の行為を教え込むのではなく“考えながら行動する”姿を引き出す援助を求めている。『平成30年版幼稚園教育要領解説』では、子どもが保育者の働き掛けを受け入れるには、信頼関係が必要だと言及している¹⁶⁾。

(4) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。

平成29年告示の領域「人間関係」[内容](10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ。」は、『平成10年告示幼稚園教育要領』領域「人間関係」[内容](9)で初めて取り上げられた内容である。平成11年版解説でなされている説明は、平成20年版・平成30年版においても大きな変更箇所はない^{注7)}。この[内容]において保育者の援助は、“子ども一人一人を大切にし、思いやりのある行動をするモデルになること”と“他者の感情や相手の視点に気付くような働きかけをすること”だと述べられている。

まとめ

いざこざから生じる葛藤の体験は幼児にとって大切な学びの機会である。小学校低学年で多発する「いじめ」問題を少しでも減少させていくためには、幼児期における「いじめ」の萌芽を、自然な成り行きに任せて看過することはもはや許されまいだろう。当然のことながら幼稚園、保育所、認定こども園等は、「いじめ」防止に何らかの方向性をもって保育にあたるべきと考える。「いじめ」防止につながる保育者の役割^{注8)}を果たすとともに、就学後の各種学校で構築された「いじめ」の予防策や解決事例に学びつつ、幼児の特性に応じた「いじめ」予防策を構築していくことが今後の課題となる。

注

注1)「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の調査結果で、1985(昭和60)年度から2005(平成17)年度は発生件数、2006(平成18)年度からは認知件数と表記されている。本論では可能な限り年度による表記に従うが、表記が異なる年度を含む場合は認知(発生)件数と表記する。

注2)「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」は1985年度から2015年度までの名称。

注3)「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」は2016年度から2019年度までの名称。調査内容は、1 暴力行為、2 いじめ、3 出席停止、4 中学校の不登校、5 等学校の不登校、6 高等学校中途退学等、7 自殺、8 教育相談。

- 注 4) 1985 年 1 月から 3 月にかけて中学生の「いじめ」を苦にした自殺が相次ぎ、社会問題となった（1984 年度で「いじめ」を苦に自殺した児童生徒は小学生 1 名・中学生 6 名、計 7 名）。これを受けて 1985 年度、「いじめ」の実態を把握するために調査が行われたが、定義は明示されず、翌 1986（昭和 61）年度の調査で初めて明示された。
- 注 5) 令和元年「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」の「3-7 いじめ態様」の区分項目は以下のとおり。①冷やかしからい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。②仲間はずれ、集団による無視をされる。③軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。④ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。⑤金品をたかられる。⑥金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。⑦嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。⑧パソコンや携帯電話等で、ひぼう中傷や嫌なことをされる。⑨その他
- 注 6) 『平成 30 年版幼稚園教育要領解説』P.188 では、「いざこざや言葉のやり取りが激しかったり、長い間続いたりしている場合には仲立ちをする」ことが求められている。平成 13 年度文部科学省『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』で求められていた“毅然とした態度”は現行『幼稚園教育要領解説』では記載されていない。
- 注 7) 『平成 20 年版幼稚園教育要領解説』の「幼児は自分と似ている人、好きな人に対して、共感し、思いやりのある行動をする傾向がある」(p.104)という記述が、「次第に気の合う友達や一緒にいたいと思う友達ができ」(p.178)に変更されている。
- 注 8) 幼児期の「いじめ」防止に向けた保育者の役割（『幼稚園教育要領解説』によれば、活動の理解者・共同作業者・共鳴する者・道徳性を培う等憧れを形成するモデル・遊びの援助者の役割が明記されている）として、特に「憧れを形成するモデル」と「精神的安定をもたらすよりどころ」を挙げることができる。

引用文献

- 1) 文部科学省『平成 29 年告示 幼稚園教育要領』領域「環境」[内容] (10)
- 2) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.212
- 3) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.174
- 4) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.169
- 5) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.60
- 6) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.12
- 7) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.47
- 8) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.47
- 9) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.16
- 10) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.60
- 11) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.173
- 12) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.174
- 13) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.169
- 14) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.174
- 15) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.82
- 16) 文部科学省『平成 30 年版 幼稚園教育要領解説』 p.177

参考文献

- 1) 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」1985 年度～2015 年度
- 2) 文部科学省「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」2016 年度～2019 年度

A Study on Bullying in Early Childhood
—Focusing on the Role of “Area Human Relationship” in the Course of Study for
Kindergarten—

Nobuko HASHIMOTO (Yasuda Women’s College)

Abstract

The purpose of this study is to obtain suggestions on how to promote measures to prevent “bullying” in early childhood. In kindergartens and other life, children experience events such as “chilling, teasing, swearing, threatening, disgusting things”, “friends are lost, ignored by groups”, “lightly bumped, beaten by pretending to play, and kicked”. These are also the matters that the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology has listed in the “bullying” aspect. In “area Human Relationship”, while accepting that “it is a daily life that troubles and conflicts arise from clashes of self-demonstrating”, we are looking for children to “sharing enjoyment and sadness through active involvement in relationships with friends”, “sharing thoughts with friends and understanding what friends are thinking”, “understanding the difference between good and bad, and applying this to actions”.

We believe that it is necessary to create a way of childcare that will lead to the prevention of "bullying" as children grow up through "area human relations".

Keywords: Bullying, Early Childhood, “area Human Relationship”, Course of study for Kindergarten

粘土の題材に関する一考察

藤原 逸樹 (安田女子短期大学)

本稿は、小学校図画工作科の粘土題材に着目した。学習指導要領解説や二つの出版社(日本文教出版, 開隆堂出版)の教科書に粘土の扱いに関わる指導はどのように示されているのか調査した。土粘土は、両社共に低中高学年において主として造形遊びと立体で扱われていることが分かった。油粘土は、日本文教出版では5題材が立体で扱われているが、開隆堂出版では扱われていなかった。紙粘土は高学年に進むにつれて数が多くなっていた。液体粘土は、各学年に点在していた。彫刻刀などの用具を使って彫る活動は2題材のみであった。鑑賞の領域は、紙粘土の作品を鑑賞する1題材のみであった。

キーワード: 粘土, 題材, 学習指導要領, 教科書

I 研究の目的

粘土は幼児教育では欠かせない材料の一つであり、小学校においても往時より扱われてきた材料である。それは、自在に形を追及することのできる格好の材料だからであろう。さて、粘土は、現行の学習指導要領にどのように示されているのだろうか。小学校図画工作科において、具体的にどのように扱われているのだろうか。粘土を用いた活動について、図画工作の教科書には、どのような題材が示されているのだろうか。また、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。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。

II 研究の方法

学習指導要領は、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』¹⁾(以後、『学習指導要領解説 図画工作編』)をもとに、材料としての粘土とその扱いや指導についてどのように示されているのか調査する。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、粘土とその扱いや指導、その具体的な題材がどのように示されているのか調査する。

III 学習指導要領と教科書の調査

1. 学習指導要領の調査

図画工作科の領域「A表現」の内容は、「造形遊びをする」と「絵や立体, 工作に表す」という二つの側面に分けて捉えられている。『学習指導要領解説 図画工作編』には、粘土は、「造形遊びをする」においては、児童が自ら働きかける身近な材料の一つとして示されている。²⁾「絵や立体, 工作に表す」においては、粘土は、自分の夢や願い, 経験や見たこと, 伝えたいことを立体に表すことのできる最も代表的な材料といえるし、飾るものなど用途や目的のあるものをつくるときにも適宜使うことができる材料といえるのである。

材料や用具の頁を見ると、低学年では、「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」³⁾と、粘土が低学年での主たる材料の一つとして示されている。また「粘土には、土粘土, 油粘土, 紙粘土などのいろいろな種類が考えられる」⁴⁾と、粘土の代表的な種類を示している。中でも、「低学年では手や体全体の感覚などを十分に働かせ、感触や手応えを楽しめるような土粘土に親しませることが重要であ

る」⁵⁾として、土粘土の効用を強調している。粘土の操作に着目すると「粘土を丸めたり伸ばしたり」、「粘土を丸めたりひねりだしたり」⁶⁾と手を使って操作する説明がある。

中学年では、「手や用具を使って粘土の形を変えることから表したいことを見付けたり、焼成することによって生まれる表面の面白さを生かしたりして作品をつくるなどが考えられる」⁷⁾と、へらなどの用具を使うことと、焼成する活動が加わっている。粘土の操作では、「粘土の塊を変化させたり」⁸⁾、という表記がある。また、「粘土をかき出して大きな穴を開けたら、穴の中に住む生き物を思い付いた」⁹⁾と、かき出すという操作をあげて、イメージと形の感じとの関係が低学年よりも具体的になり、発想や構想を広げていく児童の具体的な姿が説明されている。

高学年では、粘土に関わる説明は見られないが、材料や用具については、「前学年までの材料や用具などについての経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして、表したいことに合わせて表し方を工夫して表すこと」¹⁰⁾と示されており、粘土もこれらの一つとして考えることができる。教科書の具体的な題材がどのように示されているのか興味深いところである。

2. 教科書の調査

図画工作の教科書には、粘土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、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。表1は、粘土の種類と粘土の題材の数を整理したものである。各出版社の上巻及び下巻を一括りとしてまとめた。

表1 粘土の種類と粘土題材

	土粘土					油粘土					紙粘土					液体粘土					その他 木彫風粘土・石鹸・断熱材											
	造	絵	立	工	鑑	造	絵	立	工	鑑	造	絵	立	工	鑑	造	絵	立	工	鑑	造	絵	立	工	鑑							
日文1・2上下	●		●					●							●		●														9	
開隆1・2上下	●		●												●		●														6	
日文3・4上下			●					●						●	●																5	
開隆3・4上下			●												●				●												5	
日文5・6上下			●	●										●	●		●	●							●						11	
開隆5・6上下			●											●	●		●								●						8	
	3		12	1				5						6	8	1		4	2							2						44
	16					5					15					6					2					44						

注1) 造：造形遊び，絵：絵，立：立体，工：工作，鑑：鑑賞，日文：日本文教出版，
開隆：開隆堂出版，上下：上巻及び下巻

粘土の種類で題材数を見ると、土粘土16、油粘土5、紙粘土15、液体粘土6、その他の粘土2であった。分野別で題材数を見ると、造形遊び3、絵4、立体27、工作9、鑑賞1であった。学年別で題材数（両社合計数）を見ると、低学年15、中学年10、高学年19であった。出版社別で題材数を見ると、低学年と高学年で差が出ている。題材の合計数は日本文教出版25、開隆堂出版19であった。

土粘土は、両社共に低中高学年において主として造形遊びと立体で扱われていることが分かった。油粘土は、日本文教出版では5（低学年4、中学年1）題材が立体で扱われているが、開隆堂出版では全く扱われていなかった。紙粘土は高学年に進むにつれて数が多くなっている。立体に加えて工作でも扱われているのが特徴である。液体粘土は、各学年に点在している。立体に加えて絵の題材でも扱われているのが特徴である。その他の材料として木彫風粘土と石鹸、断熱材があった。これらは彫る活動に適した材料といえる。彫刻刀などの用具を使って彫る活動が1題材（日本文教出版）、断熱材をのこぎりで切る活動が1題材（開隆堂出版）であった。鑑賞の領域は、紙粘土の作品を鑑賞する1題材（日本文教出版）のみであった。

表2～表7は、粘土の題材について出版社別に上巻及び下巻を一括りとして低、中、高学年でまとめたものである。

粘土の題材に関する一考察

各題材について、題材名、分野（造形遊び、絵、立体、工作、鑑賞）、粘土の種類（土粘土、油粘土、紙粘土、液体粘土、その他）、上下巻の頁数、分析メモを記述している。

表2・表3は低学年をまとめたものである。油粘土は、日本文教出版は4題材あるが、開隆堂出版では全く扱われていなかった。油粘土は乾燥しにくく固まらないため、当日までに練っておく必要がなく簡便な粘土である。土粘土は手触りがよく、可塑性に最も優れた粘土である。『学習指導要領解説 図画工作編』においても、「低学年では手や体全体の感覚などを十分に働かせ、感触や手応えを楽しめるような土粘土に親しませることが重要である」¹¹⁾として土粘土を推奨しているように読み取れる。液体粘土は、両社共に絵の題材で用いている。また、素焼きの作品が両社共に見られた。日本文教出版は、1・2上巻の巻末辺りに紙粘土、油粘土、土粘土の特徴を作品写真とともに解

表2 粘土を扱った教科書題材（日本文教出版令和2年発行1・2年上巻・下巻）^{12) 13)}

題材名「すなやつちとなかよし」（造形遊び）（土粘土）1・2年上巻 pp.15-16
分析メモ：造形遊びの材料として粘土の塊を指先で彫ったり、積み上げたりして形を見付けている。写真から、土粘土と思われる。
題材名「ひもひもねんど」（立体）（油粘土）1・2年上巻 pp.18-19
分析メモ：油粘土を紐状に伸ばして思い付いたことを試している。太い紐はアーチ型に立ち上げてトンネルに見立てている。細い紐は共同でつないで絵画的な活動になっている。立体というよりも、造形遊びをしているようである。
題材名「ごちそうパーティーはじめよう!」（立体）（油粘土）1・2年上巻 pp.26-27
分析メモ：ケーキやおすし、クッキーやパフェなどをつくっている。粘土べらを使ってつくっている。おかず入れ、紙皿、フォークやストロー、空き容器などを準備している。
題材名「でこぼこはっけん!」（鑑賞）（紙粘土）1・2年上巻 pp.42-43
分析メモ：校内で凸凹を見付けて紙粘土を押し付け、型を取って持ち寄り、形の面白さを鑑賞している。
題材名「いっしょにおさんぽ」（立体）（土粘土・油粘土）1・2年上巻 pp.54-55
分析メモ：一緒にお散歩している様子を想像し、自分や友達、ペンギンやカバ、キリン、ゾウなどの動物をつくっている。
題材名「にぎにぎねん土」（立体）（油粘土）1・2年下巻 pp.12-13
分析メモ：油粘土を握ってきた形から、何ができるか考えている。つまみ出したり、穴を開けたりして形を変えることを楽しみながら、形づくっている。ヤドカリや望遠鏡、お城などをつくっている。
題材名「とろとろえのぐでかく」（絵）（液体粘土）1・2年下巻 pp.22-23
分析メモ：液体粘土に絵の具を入れて、数色のとろとろ粘土をつくっている。とろとろ粘土を使って、指や手で段ボールに絵をかいている。手で塗り広げたり、指の跡をつけたりして楽しんでいる。造形遊びのようである。
題材名「おもいでをかたちに」（立体）（土粘土）1・2年下巻 pp.38-39
分析メモ：心に残っていることを思い浮かべて形を考え、工夫して表している。家族旅行、囲碁をしている様子、友達をタイヤで遊んでいる様子などを表している。赤ちゃんを抱っこしている様子は素焼きの作品である。

表3 粘土を扱った教科書題材（開隆堂出版令和2年発行1・2年上巻・下巻）^{14) 15)}

題材名「ねんどとなかよし」（造形遊び）（土粘土）1・2年上巻 p.9
分析メモ：土粘土を丸めたり、延ばしたり、つまんだりしていろいろな形を見付けている。土粘土の触り心地を楽しんでいる。片付けの仕方（残った粘土を集める、粘土板を拭く）を写真で示している。
題材名「さわってかくのきもちいい!」（絵）（液体粘土）1・2年上巻 pp.20-21
分析メモ：液体粘土に絵の具を入れて、とろとろ絵の具をつくっている。とろとろ絵の具を使って、指や手で色画用紙や白ボール紙に絵をかいている。手で塗り広げたり、指の跡をつけたりして楽しんでいる。「まほうのトンネル」「恐竜が現れた」などの作品を載せている。
題材名「みてみて、いっぱいつくったよ」（立体）（土粘土）1・2年上巻 pp.22-23
分析メモ：ケーキや動物、ヘリコプターなど、つくりたいものを見付けてたくさんつくっている。「ネコ」「さくらんぼ」は、素焼きの作品である。丸める、平らにする、紐状に延ばす、包むといった技法を写真で示している。
題材名「ねん土がうごき出す」（造形遊び）（土粘土）1・2年下巻 p.9
分析メモ：土粘土を握ったり、押しつけたり、たたいたり、延ばしたり、穴を開けたりしていろいろな形を見付けている。土粘土の重さや触り心地を楽しんでいる。
題材名「くつつきマスコット」（工作）（紙粘土）1・2年下巻 p.20
分析メモ：紙粘土と磁石を使って、くつつくと面白いマスコットをつくっている。具材がくつつくハンバーガー、猫の顔やハートを付け替えられる腕輪などの作品を載せている。紙粘土の着色は、共同絵の具やカラーペンを使っている。
題材名「こんには、むぎゅたん」（立体）（土粘土）1・2年下巻 p.22-23
分析メモ：土粘土の塊をむぎゅと握ったり、つまんだりして、形を工夫し、生き物をつくっている。不思議な生き物、空想的な生き物の作品を載せている。恐竜のような作品は、素焼きである。

説している。日本文教出版は1・2下巻の巻末辺りに粘土を焼くと色が変わることを写真で示している。鑑賞の題材は、日本文教出版の「でこぼこはっけん！」だけであった。これは、凹凸のある所に紙粘土を押し付けて型を取って楽しむ題材である。

表4・表5は中学年をまとめたものである。『学習指導要領解説 図画工作編』の、中学年では、「手や用具を使って粘土の形を変えることから表したいことを見付けたり」¹⁶⁾と、へらなどの用具を使う活動を示している。これを反映させた具体的な題材が両社共に掲載されている。また、『学習指導要領解説 図画工作編』の焼成に関わる表記は、「焼成することによって生まれる表面の面白さを生かしたりして作品をつくるなどが考えられる」¹⁷⁾という解説が中学年にあり、土粘土を用いた題材では、両社共に焼成した作品を載せている。開隆堂出版は、焼成の方法や化粧土の使い方を解説している。

日本文教出版は、3・4年上巻の巻末辺りに、かきべらの使い方、切り糸の使い方、どべの使い方を写真と図で示している。かきべらと切り糸は、自分で手づくりできることを写真で示している。さらに、3・4年下巻の巻末辺りにも、かきべらの使い方、切り糸の使い方、練り方、型押しなどの使い方、たたら板で板状に切り取る方法など示しており、解説が充実している。開隆堂出版は、3・4年上巻の巻末辺りに、カラフル粘土のつくり方を図で示している。絵の具の練り込み方、乾かないようにビニル袋に入れておく方法、数色の粘土を束ねてねじったり、切ったりする方法を示している。

表4 粘土を扱った教科書題材（日本文教出版令和2年発行3・4年上巻・下巻）^{18) 19)}

題材名「切ってかき出しくっつけて」（立体）（土粘土）3・4年上巻 pp.16-17
分析メモ：土粘土を使って、切り糸で切ったり、かきべらでかき出した形を膨らませてつくっている。切り糸で切り取った形を組み合わせたり、かき出した粘土をくっつけたりなど、用具を使って土粘土の形を変えながらつくっている。素焼の作品を1点載せている。
題材名「空きようきのへんしん」（工作）（紙粘土）3・4年上巻 pp.38-39
分析メモ：箱やカップ、トレー、ペットボトルなどの材料を組み合わせるなどして見つけた形から、工夫してつくっている。紙粘土を付けて、絵の具で着色し、使いたい鉛筆立てや小物入れなどをつくっている。ビーズなどを貼り付けている作品を載せている。
題材名「ねん土マイタウン」（立体）（油粘土）3・4年上巻 pp.46-47
分析メモ：思い浮かべた町の感じに合う形を見付け、粘土板や段ボールの上に油粘土で工夫してつくっている。アーチ形の入り口や塔などをつくっている。それぞれがつくった町（粘土板）を持ち寄り、友達と橋などでつないで楽しんでいる。
題材名「立ち上がれ！ねん土」（立体）（土粘土）3・4年下巻 pp.14-15
分析メモ：土粘土を板状や紐状にして立つ形を見付けている。どのように立たせるとよいか考え、形を生かしながら、立ち上げることを楽しんでいる。どべを筆で付けている写真を載せている。海と山を通る電車や6階建てのホテル、スカイツリーなどをつくっている。素焼の作品を1点載せている。
題材名「元気のおまもり」（立体）（紙粘土）3・4年下巻 pp.30-31
分析メモ：紙粘土に絵の具を練り込んで着色し、元気が出る形をつくっている。「キノコのいずみ」「海の花」「だれもが分かち合え、今より、ほほえみがふえた世界」など、空想的な作品を載せている。粘土の種類は示されていないが、紙粘土と思われる。

表5 粘土を扱った教科書題材（開隆堂出版令和2年発行3・4年上巻・下巻）^{20) 21)}

題材名「ねん土ランドへようこそ」（立体）（土粘土）3・4年上巻 pp.12-13
分析メモ：どんなねん土ランドにするか作りながら考え、大きめの粘土板にタワーや動物などをつくっている。数名で共同製作を楽しんでいる。素焼きの方法や化粧土の使い方が写真で示されている。
題材名「つかってのしいカラフルねん土」（工作）（紙粘土）3・4年上巻 pp.22-23
分析メモ：紙粘土に絵の具を練り込んで着色し、使って楽しいものを考えてつくっている。フォトフレームや、鉛筆立て、小物入れ、ネックレス、ストラップなどをつくっている。カラフル粘土のつくり方が図で示されている。
題材名「つけて、のばして、生まれる形」（立体）（土粘土）3・4年下巻 pp.10-11
分析メモ：握る、かき出しべらでかき出す、ねじる操作が写真で示されている。操作から思いついたことを試しながらテーマを見付け、つくりたいものをつくっている。どべの使い方、素焼きの作品2点（着色されたもの、化粧土を使ったもの）が写真で示されている。
題材名「どろどろカッチン」（立体）（液体粘土）3・4年下巻 pp.24-25
分析メモ：液体粘土に浸した布を空き容器などに乗せたりくるんだりして乾かし、固まった形から思いついたものをつくっている。固まった形に絵の具で着色したり、身近な材料を組み合わせたりしてつくっている。
題材名「本から飛び出した物語」（工作）（紙粘土）3・4年下巻 pp.26-27
分析メモ：段ボール、身近な材料、紙粘土を使って、物語から思い浮かべた場面をつくっている。紙粘土は、段ボールに練り付けたり、人物や動物をつくったりしている。紙粘土に絵の具を練り込んで着色したり、形成後、着色したりしてつくっている。

粘土の題材に関する一考察

表 6 粘土を扱った教科書題材（日本文教出版令和 2 年発行 5・6 年上巻・下巻）^{22) 23)}

<p>題材名「のぞいてみると」（立体）（紙粘土）5・6年上巻 pp.12-13</p> <p>分析メモ：空き箱に穴を開け、差し込む光を生かして、思いついた世界を身近な材料や紙粘土でつくっている。「雪景色」「やみと光の世界」「キャンプの明け方」などの作品を載せている。</p>
<p>題材名「形が動く絵が動く」（工作）（紙粘土）5・6年上巻 pp.18-19</p> <p>分析メモ：物を少しずつ動かしたり、形を変えたりしてカメラでコマ撮りし、アニメーションをつくっている。紙粘土を使った作品を載せている。四つ葉のクローバーに虫たちが集まって楽しそうに動くクリエイティブアニメーションである。</p>
<p>題材名「使って楽しい焼き物」（工作）（土粘土）5・6年上巻 pp.24-25</p> <p>分析メモ：使い方を考えて、器、皿、小物入れなどの焼き物をつくっている。手びねり、たたらづくりの写真を載せている。素焼きの作品や、絵付け絵の具や釉薬を使って焼成している作品を載せている。</p>
<p>題材名「ミラクル！ミラーステージ」（立体）（紙粘土）5・6年上巻 pp.38-39</p> <p>分析メモ：ミラーシートを使って、材料の映り方を試しながら、楽しい世界をつくっている。紙粘土や板、スチレンボード、段ボール、色画用紙、緩衝材、枝、綿、針金などを使っている。紙粘土で人物や動物をつくっている。</p>
<p>題材名「わたしのいい形」（立体）（木彫風粘土・石鹸・土粘土）5・6年上巻 pp.48-49</p> <p>分析メモ：材料の形を変えながら、表したい形を考へて、自分の思いを形にしていこうと楽しんでいる。木彫風粘土や石鹸を彫刻刀で彫った作品（カービング）と土粘土でつくり上げた作品（モデリング）を載せている。素焼の作品を1点載せている。</p>
<p>題材名「固まった形から」（立体）（液体粘土）5・6年下巻 pp.28-29</p> <p>分析メモ：液体粘土に浸した布を材料にかぶせたり紐で縛ったりして乾かし、固まった形から思いついたものをつくっている。固まった形に絵の具で着色している。作品は台の上に置いたり、テグスで吊るしたりして展示している。</p>
<p>題材名「感じて 考へて」（絵）（液体粘土）5・6年下巻 pp.30-31</p> <p>分析メモ：台紙の上に様々な材料を構成したり、泥を塗ったり、絵の具を塗ったりして抽象的な絵をつくっている。液体粘土は補助材料として使っている作品と主材料として塗り付けている作品がある。</p>
<p>題材名「水の流れるように」（立体）（土粘土）5・6年下巻 pp.40-41</p> <p>分析メモ：水の流れるを想像しながら、粘土の形や色ガラスの置く位置を考へてつくり、焼成している。色ガラスが溶けて透明感のある部分があり、面白い。すべて焼成した作品である。</p>
<p>題材名「ドリーム・プロジェクト」（工作）（紙粘土）5・6年下巻 pp.46-47</p> <p>分析メモ：環境問題など社会の問題から主題を考へて、様々な材料で学校や町などをつくっている。紙粘土は補助材料である。</p>
<p>題材名「未来のわたし」（立体）（紙粘土）5・6年下巻 pp.48-49</p> <p>分析メモ：10年後、20年後の自分の姿を想像し、紙粘土でつくっている。消防士、考古学者、動物園の飼育係などの作品を載せている。針金で芯材をつくる方法が図で示されている。紙粘土に絵の具で着色したり、布を貼り付けたりしている。</p>

表 7 粘土を扱った教科書題材（開隆堂出版令和 2 年発行 5・6 年上巻・下巻）^{24) 25)}

<p>題材名「みんなでたのしく、「ハイ、ポーズ」」（立体）（土粘土）5・6年上巻 pp.10-11</p> <p>分析メモ：人の動きを捉え、表したいポーズを考へてつくっている。土粘土の塊を両手でねじったり、ひねったりして動きのあるポーズを工夫している。土粘土の手触りを味わいながら楽しく表している。</p>
<p>題材名「Myキャラが動き出す」（工作）（紙粘土）5・6年上巻 pp.40-41</p> <p>分析メモ：紙粘土でそれぞれが考へたキャラクターをつくっている。キャラクターを持ち寄り、それぞれのアイデアを伝え合ってお話を考へている。キャラクターを少しずつ動かしてカメラでコマ撮りし、アニメーションをつくっている。</p>
<p>題材名「そっと見てね、ひみつの景色」（工作）（紙粘土）5・6年上巻 pp.42-43</p> <p>分析メモ：箱の中に思いついた場所を身近な材料や紙粘土でつくっている。「ゆめの公園」「不思議な森」「スイーツいっぱい広場」「元氣いっぱいニワトリランド」「海の仲間たち」などの作品を載せている。紙粘土で樹木や動物などをつくっている。</p>
<p>題材名「オリンピック・パラリンピックに思いをこめて」（立体）（紙粘土）5・6年上巻 p.45</p> <p>分析メモ：「つながる造形」のページの中で、競技をする人物を紙粘土でつくっている。野球、フェンシング、バレーボール、スケートボード、マラソンなどの作品を載せている。針金の芯材に紙粘土を付けていく方法である。紙粘土に絵の具で着色している。</p>
<p>題材名「今の気持ちを形に」（立体）（土粘土）5・6年下巻 pp.10-11</p> <p>分析メモ：自分の気持ちを土粘土で表そうとしている。前後左右と真上に違う顔を表した「いろいろな顔」、不思議な塔のような「空にのびていく形」などの作品を載せている。釉薬を使って本焼きをしている作品も載せている。</p>
<p>題材名「いろいろ、いろいろ」（絵）（液体粘土）5・6年下巻 pp.12-13</p> <p>分析メモ：黄ボール紙や白ボール紙に液体粘土や洗濯糊、木工用接着剤、粉絵の具、チョーク、色砂などを使って絵に表している。</p>
<p>題材名「バランス、アンバランス」（立体）（緩衝材）5・6年下巻 pp.38-39</p> <p>分析メモ：軽くて削りやすい材料（断熱材など）を切ったり、木工やすりで削ったりして形づくり、絵の具で着色して抽象的な立体作品をつくっている。</p>
<p>題材名「かがやけ、未来のわたし」（立体）（紙粘土）5・6年下巻 p.47</p> <p>分析メモ：「つながる造形」のページの中で、未来の自分の姿を想像し、紙粘土でつくっている。柔道の選手、消防士、ファッションデザイナーの作品を載せている。針金の芯材に紙粘土を付けていく方法である。紙粘土に絵の具で着色している。</p>

表6・表7は高学年をまとめたものである。両社共に、釉薬を使って焼成する題材を掲載している。紙粘土を使って立体や工作に表す題材が両社共に増えている。また、布などを液体粘土に浸して固める題材が掲載されている。

その他の材料として木彫風粘土と石鹼、断熱材があった。これらは粘土とは性質を異にするが、彫る活動に適した材料といえる。日本文教出版は、「わたしのいい形」(5・6年上巻)で、彫刻刀などの用具を使って彫る題材を掲載し、開隆堂出版は「バランス・アンバランス」(5・6年下巻)で、軽くて削りやすい材料(断熱材など)を削ってかたちづくり、絵の具で着彩して抽象的な立体作品をつくる題材を掲載している。彫る、削るという題材は両社共に一つずつあったということである。

日本文教出版は、5・6年上巻の巻末辺りに、焼き物をつくる方法について図と写真で解説している。紐づくり、板づくり(たたらづくり)、手びねり、焼成の方法を具体的に解説している。開隆堂出版は、5・6年上巻の巻末辺りに、板づくり(たたらづくり)、紐づくり、蓋つきの入れ物をつくる方法を図で示し、解説している。

IV まとめ

本稿は、粘土の扱いや指導について現行の学習指導要領にどのように示されているのか、図画工作の教科書には、どのような題材が示されているのか調査し、その傾向や問題点について考察した。

『学習指導要領解説 図画工作編』には、粘土は、「造形遊びをする」においては、児童が自ら働きかける身近な材料として、「絵や立体、工作に表す」においては、自分の夢や願い、経験や見たこと、伝えたいことを立体に表すことのできる最も代表的な材料として示されていた。

粘土には、土粘土、油粘土、紙粘土などのいろいろな種類がある中で、低学年では感触や手応えを楽しめるような土粘土の効用を強調し、丸めたり伸ばしたりひねりだしたりといった手を使って操作することが示されていた。

中学年では、へらなどの用具を使うことと、焼成する活動が示されていた。また、粘土の塊を変化させる、かき出すという操作をあげて、発想や構想を広げていく児童の具体的な姿が説明されていた。

高学年では、粘土に関わる特段の説明は見られなかったが、前学年までの材料や用具などについての経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりすると示され、粘土もこれらの材料の一つとして考えることができた。

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冊を調査した。

分野別で二つの出版社の題材数を見ると、造形遊び3、絵4、立体27、工作9、鑑賞1で、圧倒的に立体が多かった。粘土は、児童が形を追求しながら立体に表すことのできる最も優れた材料といえる。粘土の種類に着目すると、土粘土と油粘土は、主として立体に使われていた。紙粘土は主として立体と工作に使われていた。絵の具などで容易に着彩ができることが工作に適しているからであろう。液体粘土は絵と立体に使われていた。液体粘土を手指でぬりたくる題材と布などを液体粘土に浸して固める題材が掲載されていた。その他の材料として木彫風粘土と石鹼、断熱材があり、このような削りやすい材料を彫ったり、削ったりする題材が両社共に一つずつあった。

問題点の一つ目として、油粘土を立体で扱った題材がいくつかあったことがあげられる。油粘土は乾燥しにくく固まらないため、使いたいときに直ぐに使用することができる便利な粘土である。しかし、埃や異物の混入を防ぐ配慮、抗菌の配慮、十分な手洗いが必要である。油粘土は、絵の具を着けてスタンプする絵に表す活動には向いているが、立体に表す活動には、土粘土が適している。土粘土は、乾燥により硬くなるが水を加えることで柔らかくなり、何度でも使うことのできる粘土であり、可塑性に最も優れた粘土である。粘土のずっしりとした重さや手になじむ感じは、土粘土でしっかり味わわせたい。

二つ目に、低学年でのへらの使用があげられる。教科書の写真からは、細かい表現をするための用具として使用されているようであるが、安易なへらの使用は、委縮した表現になりかねない。粘土は、量感を味わいながら自分の手指をしっかりと使って塊から形をひねり出したり、形を自在に変化させたりする面白さを味わわせたい。低学年では粘土の感触や手応えを自分の手で確かめながら、丸めたり伸ばしたりひねりだしたりといった手を使って操作することが肝要である。

三つ目に、カービングの題材が少ないことがあげられる。カービングにつながる題材としては、両社共に中学年でかきべらを使って土粘土をかき出したり、つけたりして形づくる題材があった。また、木彫風粘土と石鹼、断熱材といった削りやすい材料を彫ったり、削ったりする題材が両社共に一つずつあったことは、注目に値する。彫塑という言葉は、カービング（削り出してつくる）とモデリング（粘土などを付けたりとったりしてつくる）の意を併せ持っていると考えられる。カービングの題材を今後拡充させていくことが求められる。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018), 『小学校学習指導要領解説図画工作』 日本文教出版
- 2) 同上書, p.26.
- 3) 同上書, p.117.
- 4) 同上書, p.118.
- 5) 同上書, p.118.
- 6) 同上書, p.46.
- 7) 同上書, p.71.
- 8) 同上書, p.74.
- 9) 同上書, p.78.
- 10) 同上書, p.92.
- 11) 同上書, p.118.
- 12) 日本児童美術研究会 (2020), 『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
- 13) 日本児童美術研究会 (2020), 『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
- 14) 日本造形教育研究会 (2020), 『わくわくするね 図画工作 1・2 上』, 開隆堂出版
- 15) 日本造形教育研究会 (2020), 『みつけたよ 図画工作 1・2 下』, 開隆堂出版
- 16) 文部科学省 (2018), 『小学校学習指導要領解説図画工作』 日本文教出版, p.71.
- 17) 同上書, p.71.
- 18) 日本児童美術研究会 (2020), 『図画工作 3・4 上 ためしたよ 見つけたよ』, 日本文教出版
- 19) 日本児童美術研究会 (2020), 『図画工作 3・4 下 ためしたよ 見つけたよ』, 日本文教出版
- 20) 日本造形教育研究会 (2020), 『できたらいいな 図画工作 3・4 上』, 開隆堂出版
- 21) 日本造形教育研究会 (2020), 『力を合わせて 図画工作 3・4 下』, 開隆堂出版
- 22) 日本児童美術研究会 (2020), 『図画工作 5・6 上 見つめて 広げて』, 日本文教出版
- 23) 日本児童美術研究会 (2020), 『図画工作 5・6 下 見つめて 広げて』, 日本文教出版
- 24) 日本造形教育研究会 (2020), 『心をひらいて 図画工作 5・6 上』, 開隆堂出版
- 25) 日本造形教育研究会 (2020), 『つながる思い 図画工作 5・6 下』, 開隆堂出版

A Study of Units that Employ Clay as the Material in Arts and Crafts in the Ministry's
Curriculum Guidelines and Art Textbooks

Itsuki FUJIWARA (Yasuda Women's College)

Abstract

Focusing on the units that employ clay as the material in Arts and Crafts, this study investigates how the units are dealt with in the Ministry's curriculum guidelines and art textbooks published by Nihon Bunkyo Publishing Co. and Kairyudo Publishing Co.

The differences between the two textbooks lie in the use of various kinds of clay. As far as oil-based clay is concerned, the textbooks published by Kairyudo Publishing Co. deal with five topics in the units of solid figures, while the ones published by Nihon Bunkyo Publishing Co. do not deal with it at all. The notable point is that the textbooks deal with this material in the units of craft making as well as solid figures. As far as liquidized paper clay is concerned, the textbooks deal with it occasionally in each grade.

There is only one activity of carving with chisels listed. With regard to appreciation, there is only one unit to appreciate paper clay works.

Keywords: clay, units, ministry's curriculum guidelines, art textbooks

保育施設における保育・幼児教育の全体的な計画編成時の 「動植物に関わる活動」に関する留意点

—活動内容の観点から—

前田 信美 (赤磐市保健福祉部子育て支援課)

「動植物に関わる活動」に注目し、カリキュラム・マネジメントの観点から保育施設における保育・幼児教育の全体的な計画編成時の留意点を見出すものである。『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』より、活動内容の観点から見ると、研究対象活動については、一方では対象物が限定されないことにより、園ごとの状況に応じた選択ができる。他方では、多様な関わりが求められ、感性の育ちが重視されているので、保育者は関わりの多様性を保障する計画を編成する必要がある。

キーワード：動植物に関わる活動、保育・幼児教育の全体的な計画、カリキュラム・マネジメント

I 研究目的

1. 保育施設での保育・幼児教育において「動植物に関わる活動」に注目する理由

本研究では、「動植物に関わる活動」(以下、主に「研究対象活動」と呼ぶ)に注目している。それは、次の理由からである。例えば、『保育所保育指針解説』(2018)に示されているように、「子どもは身近な環境に興味をもち、それらに親しみをもって自ら関わるようになる。保育所内外の身近な自然に触れて遊ぶ機会が増えてくると、その大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされる。子どもはそれらを利用して遊びを楽しむようになる。子どもはこのような遊びを繰り返し、様々な事象に興味や関心をもつようになっていくことが大切である。」¹⁾

新型コロナウイルス感染症予防のため、家庭だけでなく保育・幼児教育(以下、主に「保育」と呼ぶ)現場においても、子どもたちの活動に制限のある日常となった。新型コロナウイルスの流行前は、保育所・幼稚園・こども園(以下、主に「園」と呼ぶ)内外で豊かな経験が積み重ねることが出来る状況であった。コロナ禍において、子どもたちの経験が減少し、最善の利益が守られない保育になってはならないと考える。コロナ禍においても、園内で身近な自然にかかわる機会が、子どもたちの経験からも保育の質からも、研究対象活動でなら保障できると考え、「動植物に関わる活動」に注目することとする。

2. カリキュラム・マネジメントの観点からの保育施設における保育・幼児教育の全体的な計画編成時の「動植物に関わる活動」に関して重視すべき視点

この研究対象活動の実践の案出にあたり、カリキュラム・マネジメントの考えを導入する必要がある。カリキュラム・マネジメントについては、三つの側面からとらえる必要があることが、2016年の中央教育審議会答申²⁾で述べられている。その三つの側面とは、横松(2017)³⁾が述べるように、「国の教育課程基準の実現と特色のあるカリキュラム創りを可能にする、自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保するという側面」、「教育課程のPDCAサイクルを回すという側面」、「教育内容を決定した後、実際の保育を創造していく際に、職員同士、あるいは、職員と保護者や地域の人々等とが協働して、内外の物的資源等を効果的に活用する側面」である。カリキュラム・マネジメントは、保育に関する国の基準をカリキュラムに反映させ、実践し、評価・検討し、改善するというサイクルを回し、その基準を実現することであり、その中で自園の特色を生かして、園内の人的・物的資源や家庭・地域の資源を組み合わせることにより、その園の独自性や創意工夫が生まれることを目指すものである。つまり、カリキュラム・マネジメントの考え方に基づけば、保育の全体的な計画を編成する際、研究対象活動に関して二つの点を重視する必要がある。一つは、国の基準を実現することである。今一つは、国の基準を踏まえつつ、その園の独自性や創意工夫を発揮することである。続いて、これらの点についてより詳しく述べる。

(1) 『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』に述べられている「動植物に関

わる活動」に関する基準の充足

保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領は、保育所・幼稚園・こども園が保障すべき保育の基本的事項を定めており、一定の保育の水準を保つためのものである。そして、『保育所保育指針解説』(2018)『幼稚園教育要領解説』(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』(2018)は、保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記載事項の解説や補足説明、保育を行う上での留意点、取り組みの参考となる関連事項が示されたものである。より良い保育に向けて、その園ごとの特色を生かし創意工夫ある取り組みを行っていく際、保育の質を保障し更なる改善の支えとなるものである。そのため、「動植物に関わる活動」に関して、『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』に述べられている国の基準を正確に把握する必要がある。そして、保育の全体的な計画に含まれるこの研究対象活動が、国の基準を満たすように、実践の案出をすることが、保育の全体的な計画編成時に重視すべき一つの視点となる。

(2)『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』を踏まえた上での園の特色を生かした「動植物に関わる活動」の案出

重視すべき視点として今一つは、独自性や創意工夫を發揮することである。その園の地域性や人的・物的環境により様々な取り組みが考えられ、国の基準を踏まえつつ、独自性や創意工夫が出来る研究対象活動であると考え。例えば、『保育所保育指針解説』では、第1章の総則には「各保育所は、この指針において規定される保育の内容に係る基本原則に関する事項等を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を図り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならない。」⁴⁾と示され、創意工夫を図り独自性を發揮することが求められ、同時に保育の質の向上と子どもの健やかな育ちの実現へとつながる取り組みが求められている。

よって、保育の全体的な計画編成時に、保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領を踏まえつつ、先行研究及び先行実践報告の成果を取り入れるなどして、園の特徴となる強み・独創性となる「動植物に関わる活動」の実践を案出するという事は重要な視点であると考え。

3. 本研究の目的

「動植物に関わる活動」の実践に当たっては、カリキュラム・マネジメントの視点から考えて、保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の中で、研究対象活動がどのような内容で行われるのか、どのような保育意義を持つとされているのか、どのような配慮事項が示されているのかを把握する必要がある。しかし、先行研究及び先行実践報告の成果には、「動植物に関わる活動」の実践をカリキュラム・マネジメントの視点で整理されていないところである。また、保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領との記載内容相違点に関しても整理されていない。

そこで、本研究では、「動植物に関わる活動」に関して、保育の全体的な計画編成時に重視すべきである国の基準の充足を実現するための留意点を明らかにすることを目指す。方法としては、同様の観点から「保育園の「園外へ歩いて出かける活動」に関する保育課程編成時の留意点—カリキュラムマネジメントの観点からの考察—」を作った森ら(2014)⁵⁾のものを援用し、『保育所保育指針解説』と『幼稚園教育要領解説』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の全文より研究対象活動を表す記述を抽出し、そのキーワードと活動の内容を明らかにする。さらに、保育所保育指針と幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領との考え方の共通点及び相違点を明らかにして、研究対象活動のそれぞれでの在り方について考察する。その上で、研究対象活動に関する保育の全体的な計画編成時に国の基準を充足するための留意点について考察することとする。なお、研究対象活動の保育的意義や配慮事項についての分析、考察は、紙面の制限の関係から、別途公表する予定である。

活動内容に関する留意点を整理し把握できることで、園において「動植物に関わる活動」に関する国の基準を充足させるための、保育者にとって大きな手掛かりとなる。そして、カリキュラム・マネジメントの定着につながるものと考え。本研究の成果を踏まえ、各園で、実情に応じた創意工夫のある取り組みを考えることで、指導計画が具体化され、園独自の実践が生まれる。その手順についての研究は、今後の課題とする。

II 『保育所保育指針解説』における「動植物に関わる活動」を表す記述の分析と考察

1. 『保育所保育指針解説』における「動植物に関わる活動」を表す記述の抽出

まず、『保育所保育指針解説』全章より「動植物に関わる活動」を表している記述を抽出し、キーワード（研究対象活動と判断する根拠となる単語）により類型化し、キーワードごとの掲載回数を数量化した。キーワードには網掛けをし、具体的記述を挙げている。ただし、子どもの活動を意味した記述のみ記載し、そうでないものは除外している。加えて関係する五感も追記した。表1がそれである。また、() 内は記載されているページを示している。

研究対象活動と判断したキーワードの掲載回数は「動植物」「生き物」が12回、「木」「葉」が6回、「ウサギ」が5回、「虫」「草花」が4回、「命」「花」が3回、「生き」「動物」「自然」「生命」が2回、「ダンゴムシ」「鳴き声」「クモ」「飼育・栽培」が1回である。

なお、後述する『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の比較の際に、表中の記述内容で確認しやすくするために、『保育所保育指針解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』で共通の具体的記述には(保・こ)、『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』で共通の具体的記述には(幼・こ)、『幼稚園教育要領解説』のみの具体的記述には(幼)、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』のみの具体的記述には(こ)を追記している。『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』共通の具体的記述と『保育所保育指針解説』のみの具体的記述は、存在しなかった。すべてに共通のものについては、追記は行っていない。

表1. 『保育所保育指針解説』における「動植物に関する活動」と判断した根拠となるキーワードとその具体的記述と掲載回数及び関係する五感

研究対象活動のキーワード	具体的記述	掲載回数	関係する五感
動植物	「自然への気付きや動植物に対する親しみを深める中で」(p.76) 「身近な動植物に愛着をもって関わる中で」(p.77) 「動植物への親しみや愛着といった子どもの心の動きを見つめ」(p.77) 「身近な動植物との関わりの中で」(p.77) 「動植物との関わりを積み重ねる中で」(p.77) 「身近な動植物を実際に見たり、触ったりすることを通して」(p.151) (保・こ) 「動植物の美しさや力強さ、はかなさ、可愛らしさなどに驚きや感動を味わい」(p.151) (保・こ) 「動植物が生きていて、遊具などの日々の遊びや生活に必要なものが身近に置かれている」(p.228) 「身近な動植物に親しみをもって接し」(p.234) 「身近な動植物に親しみをもって接するようにし、実際に世話をする」(p.234) 「親しみやすい動植物に触れる機会を」(p.234) 「保育所内で生活を共にした動植物は」(p.234)	12	視覚 聴覚 嗅覚 触覚
生き物	「生き物の世話などの当番の日は」(p.66) 「それぞれの生き物に適した関わり方ができるよう」(p.77) 「慣れ親しんだ生き物に愛着を感じる」(p.151) (保・こ) 「絵本や映像などを通して見知っていた生き物のイメージが、実際に触れることで更に鮮明になり」(p.151) (保・こ) 「生き物に対する認識が具体的で豊かなものになる」(p.151) (保・こ) 「生き物との様々な触れ合いを重ねてそれぞれの特性が分かってくる」(p.151) (保・こ) 「初めて接する生き物に対して、最初は扱いなどが分からず」(p.151) (保・こ) 「生き物を擬人的に理解し」(p.234) 「生き物の特性が分かるようになり」(p.234) 「小さな生き物にも生命があり」(p.234) 「小さな生き物に対して、物として扱うようなことがある」(p.234) 「生き物が過ごしやすい飼い方にも目をむける」(p.234)	12	
木	「遠足に行った時、皆で木立の間を散策し」(p.80) 「風に揺れる木々の音や動き」(p.112) (保・こ) 「風が木々を揺らす音や」(p.172) (保・こ) 「木の芽」(p.232) 「どんぐりなどの木の実」(p.233) 「木の枝や空き箱をいろいろ見立てたり」(p.273)	6	
葉	「水に葉っぱを入れておいたらどうなるか」(p.76) 「拾った葉の形」(p.172) (保・こ) 「もっとたくさんの落ち葉を集めようとして」(p.172) (保・こ) 「違う形や色の葉を見付けようとして」(p.172) (保・こ) 「赤いく色付いた葉を拾って」(p.172) (保・こ) 「突風にさらされて舞い散る落ち葉など」(p.232)	6	
ウサギ	「クラスで飼育しているウサギの世話をしているとき」(p.77) 「年下の子どもにウサギを抱かせてあげている」(p.77) 「日頃のウサギとの関わりから感じていることを」(p.77)	5	

	「ずっと抱っこしているとウサギが疲れちゃうから」(p.77) 「ウサギを人間の赤ちゃんのように抱き、語りかけることもある」(p.234)		
動物	「小動物と一緒に遊んだり、餌を与えたり」(p.234) 「飼っている動物の生命の誕生や終わりに遭遇すること」(p.270)	2	
自然	「身近な自然に触れて」(p.228) 「自然の様々な恵みを巧みに遊びに取り入れて」(p.233)	2	
飼育・栽培	「飼育や栽培を通して」(p.77)	1	
命	「命あるものを大切に扱おうとする」(p.77) 「命あるものをいたわり大切にすることを育む」(p.77) 「命をもつものの存在を実感する」(p.151) (保・こ)	3	視覚 聴覚
生き	「生きた存在を相手にするからこそその経験」(p.151) (保・こ) 「生きているものへの温かな感情が芽生え」(p.234)	2	嗅覚 味覚 触覚
生命	「生命あるものを大切に、生きることの素晴らしさについて考えを深めること」(p.77) 「生命の誕生や終わりといったことに遭遇すること」(p.234)	2	
草花	「春の草花」(p.232) 「それぞれの季節の草花」(p.233) 「草花を育てたりする体験を通して」(p.234) 「園庭の草花や動いている虫を見る」(p.270)	4	視覚 嗅覚 触覚
花	「摘んだ花の色合いや香り」(p.172) (保・こ) 「自分で育てた花から取れた種をそっとポケットにしまいいんだり」(p.230) 「花びらや葉」(p.238)	3	
虫	「虫の声など、自然現象をはじめとして感覚を刺激する」(p.112) (保・こ) 「園庭で見慣れない虫を発見して」(p.168) (保・こ) 「地面をばう小さな虫の動き」(p.172) (保・こ) 「昆虫や魚の体形など、子どもの身の回りの自然界は」(p.238)	4	視覚 聴覚 触覚
ダンゴムシ	「丸くなったダンゴムシを、数人でじっと見つめたり、手のひらにのせて」(p.163) (保・こ)	1	
クモ	「クモの巣の光る露に心を動かされたり」(p.230)	1	視覚 触覚
鳴き声	「手触り、重さ、大きさ、におい、動き、鳴き声などの様々な感覚を直接的に体験し」(p.151) (保・こ)	1	聴覚

2. 『保育所保育指針解説』における「動植物に関わる活動」の具体的内容

(1) 「動植物に関わる活動」の展開過程

表1の研究対象活動の具体的記述より、その活動の行われる過程を整理すると次のようになる。

まずは、関心をもつ、出会う、発見するというように、「子どもは身近な環境に興味をもち、それらに親しみを持って自ら関わるようになる。」⁶⁾と、子どもが興味や関心をもち気持ちを寄せることが挙げられている。続いて、触れる、体験する、取り入れるというように、「保育所内外の身近な自然に触れて遊ぶ機会が増えてくると、その大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされる。子どもはそれらを利用して遊びを楽しむようになる。」⁷⁾のである。そして、世話をする、伝え合うというように、「体験したことを、更に違う形や場面で活用しようとする」⁸⁾のである。子どもは、園内外に様々な動植物が生きていて身近に置かれている環境で、好奇心や探究心をもって主体的に関わり、自分の遊びや生活に取り入れていくことを通して発達していくと考えられているわけである。

(2) 「動植物に関わる活動」の内容

表1の具体的記述より、研究対象活動の内容を分類すると以下のようになる。

① 動物に関わる活動

日常的に、親しみやすい動物、身近な動物、様々な生き物に関わる活動が述べられている。その様な生き物に、生きた存在として直接触れ、実際に見るとい体験を通して、保育所内外で、発見する・遊ぶ・関わる・世話をする・生活するというように、動物に関わる活動が挙げられている。その中で触れ合うという直接体験や、遊びや生活に取り入れ、生活を共にするということが重視されていると言える。また、地域の自然・保育所内外ということは地域リソースにも目を向け、特色ある体験をすることも重視されていると言える。

② 植物にふれる活動

身近な自然環境、親しみやすい植物、地域の自然、四季折々の変化に関わる活動が述べられている。その様な自然に触れるということは、直接触れ合う、栽培する、出会うという直接体験を、多く・十分に・全身で感じ取る様に季節感を取り入れたり、自然の恵みを遊びに取り入れ、自然の不思議さや感動する出会いが出来る活動をしていくことであると考えられる。また、動物に

関わる活動と同様に、地域の自然・保育所内外ということは地域リソースにも目を向け、特色ある体験をすることも重視されると言える。

Ⅲ 『保育所保育指針解説』『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 それぞれにおける「動植物に関わる活動」を表す記述内容の比較

『幼稚園教育要領解説』全章より「動植物に関わる活動」を表している記述を抽出し、キーワード（研究対象活動と判断する根拠となる単語）により類型化し、キーワードごとの掲載回数を数量化したものが、表 2 である。同じく、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』より数量化したものが、表 3 である。

表 2. 『幼稚園教育要領解説』における「動植物に関する活動」と判断した根拠となるキーワードとその具体的記述と掲載回数及び関係する五感

研究対象活動のキーワード	具体的記述	掲載回数	関係する五感	
動植物	「自然への気付きや動植物に対する親しみを深める中で」(p.66) 「身近な動植物に愛着をもって関わる中で」(p.67) 「動植物との関わりを積み重ねる中で」(p.67) 「動植物への親しみや愛着といった幼児の心の動きを見つめ」(p.67) 「身近な動植物との関わりの中で」(p.67) 「動植物が生きていて、遊具などの日々の遊びや生活に必要なものが置かれて」(p.193) 「身近な動植物に対する親しみをもちて接し」(p.199) 「親しみやすい動植物に触れる機会を」(p.199) 「園内で生活を共にした動植物は」(p.199) 「身近な動植物に親しみをもちて接するようにし、実際に世話をする」(p.199)	10	視覚 聴覚 嗅覚 味覚 触覚	
生き物	「幼児の周りにある様々な事物、生き物、他者、自然事象、社会事象など」(p.42) (幼・こ) 「生き物の世話など当番の日は」(p.56) 「それぞれの生き物に適した関わり方ができるよう」(p.67) 「生き物の特性が分かるようになり」(p.199) 「生き物を擬人的に理解し」(p.199) 「生き物が過ごしやすい飼い方にも目を向けるようにする」(p.199) 「小さな生き物に対して、物として扱うようなことがある」(p.199) 「小さな生き物にも命があり」(p.199)	8		
木	「遠足に行った時、皆で木立の間を散策し」(p.70) 「木の実を拾って遊んだ体験が」(p.108)(幼) 「木の芽」(p.197) 「どんぐりなどの木の実」(p.198) 「木の枝や空き箱をいろいろ見立てたり」(p.239)	5		
ウサギ	「学級で飼育しているウサギの世話をしているとき」(p.67) 「年下の幼児にウサギを抱かせてあげている」(p.67) 「ずっと抱っこしているとウサギが疲れちゃうから」(p.67) 「日頃のウサギとの関わりから感じていることを」(p.67) 「ウサギを人間の赤ちゃんのように抱き、語り掛けることもある」(p.199)	5		
葉	「水に葉っぱを入れておいたらどうなるか」(p.66) 「園庭の落ち葉や」(p.108)(幼) 「突風にさらされて舞い散る落ち葉など」(p.197)	3		
動物	「小動物と一緒に遊んだり、餌を与えたり」(p.199) 「飼っている動物の生命の誕生や終わりに遭遇すること」(p.236)	2		
自然	「自然の様々な恵みを巧みに遊びに取り入れて」(p.198)	1		
飼育・栽培	「飼育や栽培を通して」(p.67)	1		
命	「命あるものを大切に扱おうとする」(p.67) 「命あるものをいたわり大切にすることをより育む」(p.67)	2		視覚 聴覚 嗅覚 味覚 触覚
生命	「生命あるものを大切にし、生きることの素晴らしさについて考えを深めること」(p.67) 「生命の誕生や終わりとといったことに遭遇すること」(p.199)	2		
生き	「生きているものへの温かな感情が芽生え」(p.199)	1		
草花	「春の草花」(p.197) 「それぞれの季節の草花」(p.198) 「園庭の草花や動いている虫を見る」(p.236) 「草花を育てたりする体験を通して」(p.199)	4	視覚 嗅覚 触覚	
花	「自分で育てた花から取れた種をそっとポケットにしまいだんだり」(p.195) 「花びらや葉」(p.203)	2		

虫	「園庭で見付けた虫をカメラで接写して」(p.115) (幼・こ) 「昆虫や魚の体形など、子どもの身の回りの自然界は」(p.203)	2	視覚 聴覚 触覚
クモ	「クモの巣に光る露に心を動かされたり」(p.195)	1	視覚 触覚

表3. 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』における「動植物に関する活動」と判断した根拠となるキーワードとその具体的記述と掲載回数及び関係する五感

研究対象活動のキーワード	具体的記述	掲載回数	関係する五感
生き物	「生き物の世話などの当番の日は」(p.53) 「園児の周りにある様々な事物、生き物、他者、自然事象・社会事象など」(p.42) (幼・こ) 「それぞれの生き物に適した関わり方ができるよう」(p.62) 「慣れ親しんだ生き物に愛着を感じる」(p.201) (保・こ) 「絵本や映像などを通して見知っていた生き物のイメージが、実際に触れることで更に鮮明になり」(p.201) (保・こ) 「生き物に対する認識が具体的で豊かなものになる」(p.201) (保・こ) 「生き物との様々な触れ合いを重ねてそれぞれの特性が分かってくる」(p.201) (保・こ) 「初めて接する生き物に対して、最初はその扱い方が分からず」(p.201) (保・こ) 「生き物を擬人的に理解し」(p.264) 「生き物の特性が分かるようになり」(p.264) 「小さな生き物にも命があり」(p.264) 「小さな生き物に対して、物として扱うようなことがある」(p.264) 「生き物が過ごしやすい飼い方にも目をむける」(p.264)	13	
動植物	「自然への気付きや動植物に対する親しみを深める中で」(p.61) 「身近な動植物に愛着をもって関わる中で」(p.62) 「動植物への親しみや愛着といった園児の心の動きを見つめ」(p.62) 「身近な動植物との関りの中で」(p.62) 「動植物の関わりを積み重ねる中で」(p.62) 「身近な動植物を実際に見たり、触ったりすることを通して」(p.200) (保・こ) 「動植物の美しさや力強さ、はかなさ、可愛らしさなどに驚きや感動を味わい」(p.201) (保・こ) 「動植物が生きていて、遊具などの日々の遊びや生活に必要なものが身近に置かれている」(p.260) 「身近な動植物に親しみをもち接し」(p.264) 「身近な動植物に親しみをもち接するようになり、実際に世話をし」(p.264) 「親しみやすい動植物に触れる機会を」(p.264) 「園内で生活を共にした動植物は」(p.264)	12	視覚 嗅覚 触覚
木	「木の葉を木の葉として見るだけではなく、器として、お金として、切符として見る」(p.3) (こ) 「遠足に行った時、皆で木立の間を散策し」(p.65) 「風に揺れる木々の音や動き」(p.175) 「風が木々を揺らす音や」(p.216) (保・こ) 「木の芽」(p.263) 「どんぐりなどの木の実」(p.263) 「木の枝や空き箱をいろいろに見立てたり」(p.294)	7	
葉	「水に葉っぱを入れておいたらどうなるか」(p.61) 「拾った葉の形」(p.216) (保・こ) 「もっとたくさんの落ち葉を集めようとしたり」(p.216) (保・こ) 「違う形や色の葉を見付けようとしたり」(p.216) (保・こ) 「赤いく色付いた葉を拾って」(p.216) (保・こ) 「突風にさらされて舞い散る落ち葉など」(p.263)		
ウサギ	「学級等で飼育しているウサギの世話をしているとき」(p.62) 「年下の園児にウサギを抱かせてあげている」(p.62) 「日頃のウサギとの関わりから感じていることを」(p.62) 「ずっと抱っこしているとウサギが疲れちゃうから」(p.62) 「ウサギを人間の赤ちゃんのように抱き、語りかけることもある」(p.264)		
動物	「小動物と一緒に遊んだり、餌を与えたり」(p.264) 「飼っている動物の生命の誕生や終わりに遭遇すること」(p.291)	2	
自然	「自然の様々な恵みを巧みに遊びに取り入れて」(p.263)	1	
飼育・栽培	「飼育や栽培を通して」(p.62)	1	
命	「命あるものを大切に扱おうとする」(p.62) 「命あるものをいたわり大切に育む」(p.62) 「命を持つものの存在を実感する」(p.201) (保・こ)	3	視覚 聴覚 嗅覚 味覚 触覚
生き	「生きた存在を相手にするからこそその経験」(p.201) (保・こ) 「生きているものへの温かな感情が芽生え」(p.264)	2	
生命	「生命あるものを大切に、生きることの素晴らしさについて考えを深めること」(p.62) 「生命の誕生や終わりといったことに遭遇すること」(p.264)	2	

虫	「園庭で見つけた虫をカメラで接写して」(p.106) (幼・こ) 「虫に対する興味を同じくする異年齢の園児が」(p.134) (こ) 「虫の声など、自然現象をはじめとして感覚を刺激する」(p.175) (保・こ) 「園庭で見慣れない虫を発見して」(p.213) (保・こ) 「地面をほう小さな虫の動き」(p.216) (保・こ) 「昆虫や魚の体形など、園児の身の回りの自然界は」(p.267)	6	視覚 聴覚 触覚
ダンゴムシ	「戸外で一緒にダンゴムシを探したりする」(p.134) (こ) 「丸くなったダンゴムシを、数人でじっと見つめたり、手のひらにのせて」(p.209) (保・こ)	2	
草花	「それぞれの季節の草花」(p.263) 「草花を育てたりする体験を通して」(p.264) 「春の草花」(p.263) 「園庭の草花や動いている虫を見る」(p.291)	4	視覚 嗅覚 触覚
花	「摘んだ花の色合いや香り」(p.216) (保・こ) 「自分で育てた花から取れた種をそっとポケットにしまい込んだり」(p.261) 「花びらや葉」(p.267)	3	
クモ	「クモの巣の光る露に心を動かされたり」(p.261)	1	
チョウ	「チョウのレストラン」(花壇や雑草園等)を造園し、チョウが好む食草をプランターに植える」(p.131) (こ)	1	視覚 触覚
鳴き声	「手触り、重さ、大きさ、におい、動き、鳴き声などの様々な感覚を直接的に体験し」(p.201) (保・こ)	1	聴覚

まず、三者の共通点について述べる。ねらい・内容、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿に関わる記述部分において、対象となる子どもについての記述の仕方以外は同じ記述となっており、具体的保育内容が同じということである。これは、次のことと整合すると言える。平成29年3月31日、保育所保育指針第4次改訂・告示、幼稚園教育要領第5次改訂・告知と幼保連携型認定こども園教育・保育要領第1次改訂・告示が同時に行われ、幼児教育の共通化のために、園の3歳以上児の保育が同じであるということが明確に示された。

続いて、相違点について述べる。『保育所保育指針解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』における研究対象活動のキーワードと掲載回数は、ほぼ同じであると言えるが、『幼稚園教育要領解説』では異なる。研究対象活動のキーワード数を見ると、『保育所保育指針解説』は17項目、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』18項目であるが、『幼稚園教育要領解説』は15項目である。さらに、『保育所保育指針解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』より、『幼稚園教育要領解説』の方が、同じ研究対象活動のキーワードであっても、掲載回数が8項目において少ない。この差は、主に、保育所・こども園と幼稚園では対象児が違い、幼稚園には3歳未満児がいないために、生じていると考えられる。例えば、『保育所保育指針解説』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の3歳未満児に関する記述の中にのみ、「鳴き声」「ダンゴムシ」という研究対象活動のキーワードがあり、3歳未満児の保育において、これらが特に重視されていることが分かる。

単独で記載されているものについては、『保育所保育指針解説』には無かった。それに対して、『幼稚園教育要領解説』では、第1章総説の第1節の4「計画的な環境構成」と第4節の3「指導計画の作成上の留意事項」の②「体験の多様性と関連性」の箇所にあった。また、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、第1章総則の第1節「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等」の1「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本」の④「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本に関連して重視する事項」の箇所と、第3節「幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」の3「環境を通して行う教育及び保育」に記載があった。『幼稚園教育要領解説』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、保育の基本が書かれている箇所で、「動植物に関わる活動」に関する記述があった。

また、『幼稚園教育要領解説』の第1章総説の第4節「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の3「指導計画の作成上の留意事項」⑥「情報機器の活用」の箇所と、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の第1章総則の第2節「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画」等の2「指導計画の作成と園児の理解に基づいた評価」の③「指導計画の作成上の留意事項」の⑦「情報機器」の箇所に、同様の記述があった。

『保育所保育指針解説』よりも、『幼稚園教育要領解説』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の方が、保育の基本や情報機器活用の面で、「動植物に関わる活動」をわざわざ強く意識していると言える。

IV カリキュラム・マネジメントの観点からの保育施設における保育・幼児教育の全体的な計画編成時の「動植物に関わる活動」に関する留意点についての考察と今後の課題

「動植物に関わる活動」に関する国の基準を把握するため、まず、『保育所保育指針解説』における関係記述を分析・整理した。さらに、『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』も同様に関係記述を分析・整理したうえで三者を比較した。保育所・幼稚園・こども園において、保育の全体的な計画編成時に「動植物に関する活動」に関する国の基準を充足するための留意点を考察する。

まず、保育所・幼稚園・こども園共通の留意点についてである。

抽出した研究対象活動についての記述では、活動の対象物と関わり方の二つの捉え方が出来る。具体的な対象物については、細かく限定された動植物ではなく幅広く捉えることが出来るようになっている。園ごとで、園の環境や地域性によってそこそこで関わる動植物の違いがあり、幅広く捉えられることによって、園ごとの状況に応じた取り組みが出来るようになっている。園の独自性も発揮できる点である。しかし、細かく限定されていないからこそ、保育者がどれだけ動植物について知っているか、どれだけ季節に応じて取り入れられるか、どのように動植物と関わる活動で子どもたちの遊びや生活が豊かになるように指導計画が立案できるかという、保育者の力量が問われる点でもある。保育者は、動植物についての教材研究を重視する必要がある。

もう一つの関わりについては、「見たり」「触れ」「接し」「世話」「育て」「相手にする」「一緒に遊ぶ」「取り入れる」「見立てる」「発見」「遭遇する」「探したり」「通して」等の様に様々な関わり方が示されており、感性を豊かにしていくことが求められていると言える。さらには、多様な関わりの中での「親しみ」「大切に」「いたわり」といった心情面も大切にされている。保育者はこれらのことを保障する必要がある。

次に、保育所・こども園共通の留意点について述べる。例えば、「鳴き声」「ダンゴムシ」のように、『保育所保育指針解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』の3歳未満児に関する記述の中でのみ見いだすことのできる研究対象活動がある。このことに留意して、保育の全体的な計画を編成する必要がある。

さらに、幼稚園・こども園共通の留意点について述べる。『幼稚園教育要領解説』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、情報機器活用との関わりで研究対象活動が述べられている。この点には、留意しておく必要がある。

今後の課題としては、保育的意義と配慮事項について同様の分析・考察を示す必要がある。特に『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』には「動植物に関わる活動」に関する取り組みとして、情報機器を活用することについて記述があり、『保育所保育指針解説』には記述が見られない。その相違点などを探ることも課題である。

また、実際の保育の全体的な計画編成時に、「動植物に関わる活動」に関わる部分全体で明らかとされた国の基準、表1～3の内容が考慮されると共に、園の特徴となる「動植物に関わる活動」の実践が案出されていることが求められる。その手順に関する研究が今後の課題となる。

引用文献

- 1)厚生労働省(2018),『保育所保育指針解説書』,フレーベル館, p.228.
- 2) 中央教育審議会(2016)『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』中央教育審議会, p73.
- 3)横松友義(2017),「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」,『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』11, p.42.
- 4)厚生労働省(2018),『保育所保育指針解説書』,フレーベル, p.12.
- 5)森英子, 横松友義(2014),「保育園の「園外へ歩いて出かける活動」に関する保育課程編成時の留意点-カリキュラム・マネジメントの観点からの考察-」,『兵庫教育大学 教育実践学論集』11, pp.101-111.
- 6)厚生労働省(2018),『保育所保育指針解説書』,フレーベル館, p.228.
- 7)厚生労働省(2018),『保育所保育指針解説書』,フレーベル館, p.228.
- 8)厚生労働省(2018),『保育所保育指針解説書』,フレーベル館, p.228.

Pointers on “Children’s Activities Related to Animals and Plants” for Constructing Whole Plans for Early Childhood Care and Education in Nursery Schools, Kindergartens, and Early Childhood Care and Education Centers:

The Contents of Children’s Activities

Nobumi MAEDA (Child Care Support Division, Health and Welfare Department, Akaiwa City Local Government)

Abstract

This paper focuses on children’s activities related to animals and plants and looks to uncover pointers in the overall planning of childcare and early childhood education at childcare facilities from a curriculum management perspective. According to the “Commentary on Nursery School and Childcare Guidelines,” “Commentary on the National Curriculum Standard for Kindergartens,” and “Commentary on the National Curriculum Standard for the Certified Center for Early Childhood Education and Care,” from the perspective of the activity contents, on the one hand, activities are not limited as possible subjects of study and may be selected according to the nursery school. On the other hand, since varied interactions are required and nurturing sensitivity is emphasized in childcare and early childhood education, childcare providers need to prepare childcare and education plans guaranteeing such diversity of interactions.

Keywords: Children’s activities related to animals and plants, overall planning of childcare and early childhood education, curriculum management

コロナ禍における野外活動体験がもたらす影響と事例検証 —小学生の実践事例に基づく計量テキスト分析から—

八木 利津子 (桃山学院教育大学)

長期休校で自粛生活をする児童が、野外での活動実践を通じて、心と体に良好な影響をもたらすのではないかと仮説を設定し、小学生を対象に野外宿泊学習の実態や効用の有無についてテキスト分析を用いて事例検討した。その結果、児童らの意見から1,091語の総抽出語が検出された。上位出現語は、「魚」・「木」・「火」・「キャンディー」型「シュラフ」などキャンプで触れ合った固有な名詞語群であった。階層的クラスター分析では、抽出語が6つに分類され、「友達」との交流が実感できるプログラムの重視が明らかになった。また、児童が良い体験と示した「木こり体験」や災害時を想定した「基地作り」などを盛り込むことが望ましいとわかった。

キーワード: 新型コロナウイルス, 野外活動, 小学生, キャンププログラム

はじめに

新型コロナウイルス感染症の流行は、収束の兆しが未だ見えない状況である。2020年2月27日に多くの子供たちや教職員が日常的に長時間集まることによる感染リスクに予め備える観点から、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における全国一斉の臨時休業を要請する方針が内閣総理大臣より示された¹⁾。加えて、同年4月7日には7都道府県、4月16日には全都道府県に緊急事態宣言が発出された²⁾。この状況下で、長期にわたり全国の幼少児童たちは外出自粛生活が課されて直接的な交友活動の制限や新型コロナウイルス感染症に対する脅威が助長された。そのため休園休校期間中は幼少児童たちの安心・安全の確保や心身の居場所の確保が容易ではなくなったと考えられた。

そこで、長期休校生活では、野外(屋外)での活動参加を通して、幼少児童のコロナ不安の緩和や運動不足の解消などが望ましいと考えた。筆者は全国に先駆けて学校再開前の8月初旬に、小学生を対象にキャンプ体験の企画を打ち出す自治体の動きに実践的介入をするとともに、活動後の児童の変容に着目して事例検討した。

I 研究の背景

西條ら(1981, 2001)³⁾⁴⁾の先行研究によれば、日本の子どもの前頭葉機能が1980年頃から幼児化傾向を示し始めて、その一要因として、外遊びや群れ遊びの減少による身体運動不足やコミュニケーション不足があるのではないかと示している。しかし、一方で、平野ら(2002)⁵⁾は、キャンプ経験が子どもの大脳活動に与える効果測定を通して自然体験活動の意義を検証する研究は少ないと言及している。このような現況下で日本では新型コロナウイルスの感染拡大の影響から、2020年3月から5月にかけて長期にわたり全国一律に学校休校となった。この未曾有の緊急事態が一層、児童生徒の心とからだに影響を及ぼすのではないかと考えられる。

日本体育大学の野井氏が議長を務めるNGO「子どものからだと心・連絡会議」と同大研究所との共同調査(2020)⁶⁾では、休校期間中と登校再開後において、東京、神奈川、埼玉、静岡の4都県の公立小中学校計31校の協力を得て、休校中と登校後の親子の心と体の変化に関する意識調査が実施された。調査対象は、休校期間中の5月は2423組、再開後の6月～7月には1341組の親子に対して回答が得られている。その結果、5月と6月～7月に精神症状を訴えた児童生徒の割合は「イライラする」が34.8%～38.9%に、「集中できない」も37.8%～49.6%に低下するなど、依然水準は高いものの、多くの項目で再開後に改善傾向がみられ

た。半面、「頭が痛い」が9.2%~12.3%、「体が疲れる」も20.1%~30.0%に上昇するなど身体症状の悪化傾向も出現している。再開後は、1日7時間授業などの児童たちは適応を迫られた。野井氏によれば、休校中のほぼ在宅の生活から激変し、心以上に体のほうが変化に追いつかなかっただろうと述べている。

また、休校中の心配事は、保護者は「運動不足になってしまう」が82.7%が高い割合としてあげられた(表1)。次いで「勉強を教えてもらえない」が73.7%、「(思うように)外に出られない」71.9%、「感染症にかかること」66.0%、「友達に会えない」が61.9%の順で示された。一方、児童生徒の困り事は、「思うように外に出られない」が61.0%と最も多い割合であった。次いで、「友達に会えない」56.5%、「運動不足になってしまう」56.1%、「感染症が不安なこと」44.0%、「勉強を教えてもらえない」39.0%の順で新型コロナ休校中の困り事や心配事のランキングが示された。保護者と児童生徒が共通して「運動不足になってしまう」と「思うように外に出られない」という回答が極めて高い割合で選択されたことが明らかとなった。

表1 休校中の親子の心配事ランキング

これらのことから、児童生徒にとって勉強面はオンライン授業等で代替可能であったため、困り事としてのランキングが比較的的低く、外出自粛による運動不足や友達と外で遊べず交流し難いことは大きなストレスとなっていると考えられる。また、再開後いきなり長時間にわたる授業は児童生徒の心身に影響をもたらす悩みやストレスを抱えることがうかがえる。

さらに、2020年12月に開催された「子どものからだ心・連絡会議」の研究会では、学校の養護教諭から心身の不調を訴える児童生徒の対応や感染予防など多忙を極めている状況が報告された⁶⁾。

そこで、筆者は野外活動による運動不足の解消の必要性や有効性について調査しようと考えた。

子どもの困り事		保護者の心配事	
①思うように外に出られない	61.0%	運動不足になってしまう	82.7%
②友達に会えない	56.5%	勉強を教えてもらえない	73.7%
③運動不足になってしまう	56.1%	(思うように)外に出られない	71.9%
④感染症が不安なこと	44.0%	感染症にかかること	66.0%
⑤勉強を教えてもらえない	39.0%	友達に会えない	61.9%

(NGO 子どものからだ心・連絡会議 日体大体育研究会一共同調査より) n=2,423

II 目的

長期休校で自粛生活をする児童たちが、キャンプ体験に参加し野外活動をすることで、心と体に良好な影響をもたらすのではないかという仮説を設定して、野外活動の実態や効用の有無について事例検討する。

III 方法

- (1) 調査対象：キャンプに参加した都心部K市在住の6年児童10名(男児7名・女児3名)
- (2) 調査期間：2020年(令和2年)8月~9月
- (3) 調査方法：キャンプ終了日にキャンプの印象など自記式調査紙を回収して、テキストマイニング法⁷⁾を活用し、頻出コードの出現調査結果を踏まえて樋口氏考案の計量的テキスト分析^{8) 9)}を実施し考察を加える。
調査内容は「キャンプに参加して印象に残っている活動について」の質問と実践後の感想を自由記述とした。
- (4) 実践方法：下記の表2~表4に示すように、2泊3日の企画内容で「高学年キャンプ」の実践的介入を行う。
普段のキャンプのプログラムと異なり、新型コロナとの共存を意識した感染症予防の取組や災害時を想定した取組を取り入れたプログラム案を作成した。

表2 高学年キャンプの実際(初日)

1日目			
時間	活動内容	場所	その他
10:00	バス停集合 ※必ずマスクを着用する	バス停 〇〇駅 (路線バス)	・バスの運賃を小分けにするなどで準備をお願いする。 ・受付時に保険証のコピー、健康カード、アンケートを回収する。
10:13	路線バス 出発(〇〇駅) (〇〇から乗車する場合の時間)		
11:14	〇〇山の家前 到着 ※玄関前にて検温を実施します。	〇〇 山の家	・荷物(大)はプレイホールに置く。 ・荷物(小)は持ってあがる。 「入浴セット」をしよう。
11:40	キャンプに参加するにあたってのお話	第2炊事場	キャンプを安全に行うための注意など
12:00	野外炊事1回目(カレーなど) ～インスタント炊事～	第2炊事場	今までの野外炊事と比べてちがいがあ る。インスタント食品を使って簡単調理を しよう。
13:30	感染予防の取組 ～草木染めマスク作成～ ～フェイスシールド作成～	第2炊事場	・植物の抗菌効果を知り、体に良いマスクを 作ろう。 ・身近にあるもので、身を守る対策をしよう。
16:00	災害時を想定した取組① ～段ボールを利用した基地作り～	プレイホール	新聞やニュースでも取り上げられていた。
17:30	野外炊事2回目(ハンバーグなど) ～お菓子をを使った夕食作り～	第2炊事場	ゆでる調理法を使って炊事に取り組もう。
19:00	天体観測 ～夏の星座を表現してみよう～	玄関前	「LEDランタン」と「光るプレスレット」を使っ て星空を作ろう。
20:15	入浴	本館棟	入浴セットを忘れずに。 (基地作りからの移動の時にもってこよう)
21:30	就寝・健康観察	プレイホール	1日目の振り返りをしよう。

表3 キャンプの実際(2日目)

2日目			
時間	活動内容	場所	その他
6:00	起床・健康観察	プレイホール	たくさんの活動があることや体調は大丈 夫か確認する。
6:15	基地の撤収	プレイホール	使った材料はこれからの活動で再利用 するように伝える。
7:00	自然観察 ～夏の昆虫観察をしよう～	所内	しおり・水筒・軍手・タオル・牛乳パックを 活動用リュックに。
7:20	野外炊事3回目(バックドックなど) ～バックドックづくり～	第2炊事場	様々な食材を使って、美味しい組み合わせ を考えてみよう。
8:45	山の家で林業体験 ～つるつるの丸太が出来るまで～	フィールド アスレチック	野外炊事と同じ服装を準備。虫さされ対 策をとる。
10:00	京箸作り	第2炊事場	きこり体験で倒した木と同じ種類の木材で 作ろう。
11:00	野外炊事4回目(饅頭など) ～おいしい爆製をつくろう～	第2炊事場	煙で燻す事で、食材にどのような良い効 果があるかな？
13:00	旧〇〇小学校へ移動		大きな荷物も持っていきます。 忘れ物がないようにしましょう。
13:30	登山 ～夏の山を感じよう～	〇〇山 コースの一部	「LEDランタン」と「光るプレスレット」を 使って星空を作ろう。
16:00	災害時を想定した取組② ～ブルーシートを使って キャンディー型シュラフを作ろう～	〇〇小 運動場	敷き以外の活用法を知り、実践してみよ う。
17:30	野外炊事5回目(BBQ) ～七輪でソロBBQ～	〇〇小 運動場	七輪を使ってBBQをしよう。
19:00	ドラム缶風呂体験 ～山の家 露天風呂～	〇〇小 運動場	水着に着替えたら、バスタオルを持ってお 風呂へ。
20:00	かがり火ファイヤー ～振り返りと感染症のお話～	〇〇小 運動場	今までと違った キャンプファイヤー！
21:30	就寝・健康観察	〇〇小	あらかじめ、荷物整理をできる限り行うよ うに促す。

表4 キャンプの実際(3日目)

3日目			
時間	活動内容	場所	その他
6:00	起床・健康観察	〇〇小 運動場	最後の健康観察を行う。 体調は万全か確認する。
7:00	野外炊事6回目(パンやハムなど) ～アメリカンチョイスフード～	〇〇小 運動場	煙で燻す事で、食材にどのような良い 効果があるかな？
8:30	〇〇山の家まで移動	荷物置場	男子は〇〇民家 女子はアトリエ
10:00	魚つかみ ～川魚の特徴～	〇〇池	更衣場所 男子は〇〇民家 女子はアトリエ
11:00	野外炊事7回目(焼き魚と竹飯) ～魚さばき・焼きと竹飯づくり～	第2炊事場	竹筒を使ってご飯を炊こう。 ※野外炊事の服装に着替える。
14:00	振り返り	第2炊事場	知った事、感じた事、次につなげたい事 などをまとめよう。
14:57	路線バス 〇〇山の家前発	〇〇 山の家前	マスクの着用を忘れずに。
16:02	解散場所到着(道路北側の停留所)	バス停 〇〇駅 (路線バス)	受付時に回収した保険証のコピーを 返却する。

上記の表2で示す初日の午後にある「草木染めマスク作成」では、プログラムの目当てを植物(ハーブ)の抗菌効果を知り、体に良いマスクを作ろうと設定している。作成するにあたり、マスク(染めるもの)、クロモジの葉、枝、ミョウバン、深い大鍋、洗面器、ビー玉、輪ゴムを準備する。下準備としては、染めるものを水に浸し、絞り、次に豆乳に浸してから干して乾かしておく。この行程は事前に済ませておく。染めるものが植物性の製品の場合には染めやすくするために牛乳や豆乳で下染めをしておくのである。絹(シルク)やウールを染める場合には下染めは不要である。また、手順の指導場面には、クロモジには抗菌や消炎作用があり、胃腸の不調や皮膚トラブルを緩和する効能を説明している。加えて、クロモジの枝は和菓子を食べる時に爪楊枝として使用することも説明して、身近な話題にふれながら実践を進めることとした。マスク作成の学習方法(手順)は以下の表5に示す。

さらに初日のプログラムの中に示す「災害時を想定して自分の基地をつくろう」では、段ボール8つと板、銀マット、毛布、シ

シュラフを準備する。しかし、日常生活のイメージから段ボール以外でもいすや長いす、スーパーのかご、ブルーシートが使用可能であることを補足している。所用時間は10分～20分程度である。指導の際には、児童に寝床を高くすると地面にたまったウイルスやほこりを吸い込まないことや立つ座る動作が快適であること、体が冷えることを防ぐことエコノミー症候群を予防するなどの効果も説明している。

以下の表6に基地作成の学習方法（作成手順）を示す。

表5 マスク作成の学習方法

①クロモジを鍋に入る大きさにし、鍋に投入する。
②葉が水面から少し出るくらい水を入れて煮込む。
③マスクを輪ゴムで絞模様を加える。その時のビー玉を使うと丸い模様がつく。
④40分の煮込み後葉などを布でこしり液と分ける。鍋に液とマスクを投入し煮込む。
⑤20分後マスクを取り出しミョウバン水溶液に1分浸し色の定着をよくする。
⑥その後鍋に再投入し煮込む(20分)。
⑦マスクを鍋から取り出し水で洗う。その時に輪ゴムやビー玉を回収する。
⑧最後に干して乾かす(完成)。

表6 基地作成の学習方法（手順）

①自分の寝る場所を決めて、ベットの土台となる段ボールを置く。
②段ボールの上に自分が寝る板などを置く
③板の上に柔らかいマットや毛布、シュラフを用意する。
④銀マットや余った段ボールを使用し、ベットの周りに仕切りをつくる。

2日目のキャンプでは、2時間コースを目安とした登山を盛り込んでいるが、今回の登山では夏時期のため感染症対策の他、熱中症対策にも意識して楽しく取り組むように進める。登山の後には実際の避難生活を考慮して「キャンディー型シュラフをつくって寝てみよう」というプログラムを実践した。

災害時には避難場所が満杯だった時、外で寝ることがあることを想定したプログラムである。実施の際には、テントやブルーシートを使って、プライバシーを守り、寒い時を想定して、防寒具の代わりに使うことができることを補足した。準備物もブルーシートとロープまたはビニールひもや新聞紙があれば可能である。作成は5分～10分程度であり、となりの人との間隔を開けることは伝える他、寝た時のイメージとして体が隠れる大きさのブルーシートを選ぶことや頭と足のところは、雨などが入らないように括ることなど留意し一人で作成することを基本とした。キャンディー型シュラフの中の温度は5度位あがるのだが、防寒の知識としてブルーシートの中にはタオルや新聞紙を入れておくと汗や水滴を吸収する効果を説明するようにした。

上記のような活動時には指導者は安全第一であることを念頭に留意して実施にあたることを原則とした。木こり体験などの実習では全員ヘルメットを着用し、いずれの活動前においてもマスクやマウスガードを付け、手洗いの徹底やうがい励行に配慮した。

- (5) 倫理的配慮：本調査を実施するにあたり所属機関の倫理指針に基づき承認を得ると共に個人情報に遵守し事前に研究の趣旨など説明を行い、同意が得られた対象者を調査対象とした。(承認番号：19 桃教大総 15-3)

IV 結果と考察

図1からはコロナ禍におけるキャンプを通じて、児童らの記述から1,091語の総抽出語が検出された。児童の上位出現語によれば、「魚」・「木」・「火」・「キャンディー」型「シュラフ」などキャンプで触れ合った固有名詞語群に加えて、一番多かった頻出語は「思う」であった。何を思ったのかと言えば「楽しい」「初めて」「感じる」「改めて」に形容されているように自分の行動や心情と向き合ったことがうかがえる。さらに「協力」「思い出」「大切」などの頻出語から心の健康の学びに通じるプログラムであったことが明らかになった。

一方、新型コロナウイルスそのものについての記述もあり、不安に思う理由などの心情に関する抽出語が下位頻出語群に検出された。

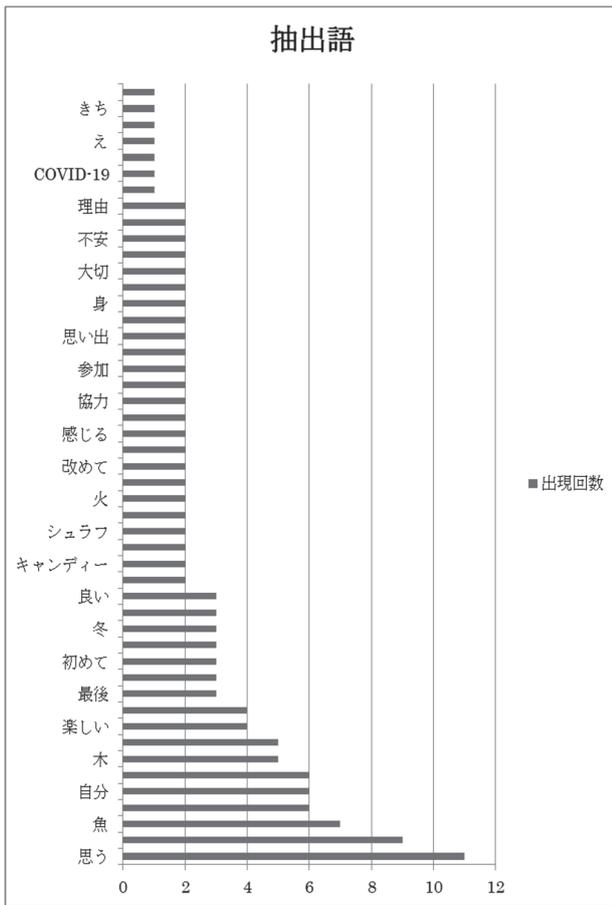


図1 参加児童のキャンプ後の自由記述 (抽出語)

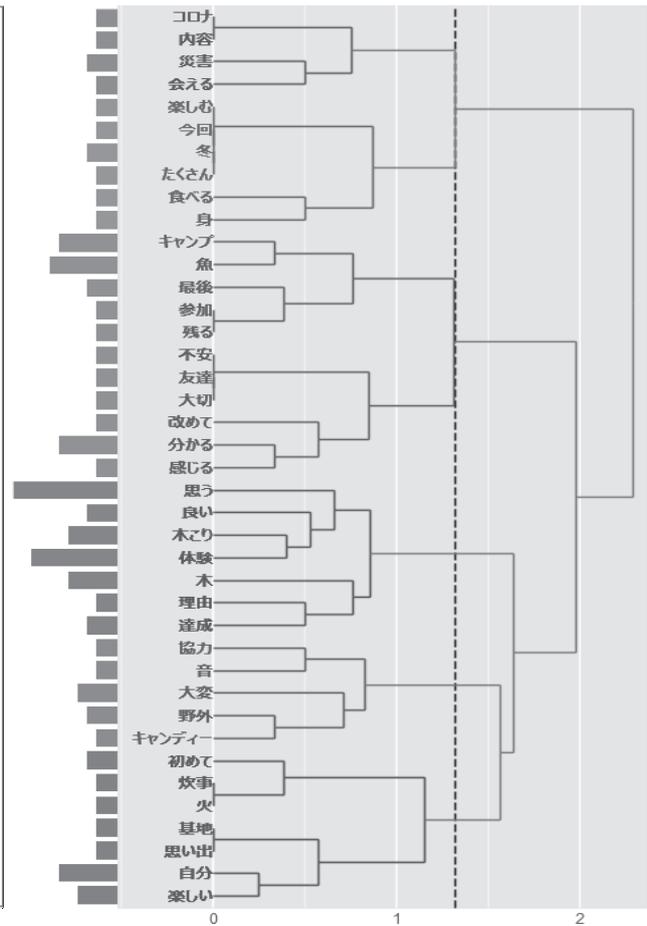


図2 階層的クラスター分析

図2の階層的クラスター分析によれば、抽出語は6つのクラスターに分類された。中心性に位置したのは予想通り「キャンプ」であり、キャンプのプログラムを考案する際には、クラスターの中心付近に示された「友達」との交流が実感できる内容を重視することが求められる。また、グラフで児童が一番良い体験と高値を示した「木こり」「体験」や「自ら」が楽しめて「思い出」となる「炊事」や災害時を想定した「基地作り」体験を盛り込むことが望ましいと捉えられる。また、自然災害の場面を想定する時には「音」（合図）や「音楽」を通して協力し合える支援体制や環境を考慮したいところである。

性別におけるキャンプの印象の対応分析の結果（図3）からは、原点近くに布置された「冬」「体験」「キャンプ」「初めて」や「楽しい」「炊事」「食べる」「魚」「今回」「火」「たくさん」「大変」「協力」などのコードは男女の属性に対応しないと判断され、男女問わずキャンプ体験に象徴される炊事やキャンプファイヤーなどを楽しんだ様子が把握できる。

しかし、女兒の属性の方向に布置された【達成】【野外】などは、キャンプへの目標意識に伴う思考傾向が示されており、男児はキャンプに依って得られた【友達】【大切】などが象徴的に示された。このキャンプに期待することへの差異であるかどうかはサンプル数が少ないため、継続的な実践による追調査が必要である。

図4の共起ネットワーク（児童の自由記述）においては、このキャンプを通して、友達と協力することの良さを感じ、改めて友達が大切であることが分かったと共起ネットの強い繋がりから示唆された。その間に参加に対する不安も友達と共有していたことも分かる。総務庁(1991)の「青少年の友人関係に関する国際比較調査」報告書¹⁰によると、日本では「友だちといっしょにしていると安心できる」が86.4%、「友だちとはなるべく争いごとをしないようにしている」が67.3%との報告があるように、友達との交わる時間はコロナ禍においても意図して確保する必要があると考える。また、児童自身が「魚」つかみなどの「魚」にまつわる体験

や「基地」、キャンディー型シュラブ作りを達成しながら、それらが楽しい体験であると認識している。野外活動の「大変さ」と距離を置いていることから、主体的に自分自身がキャンプに参加し、楽しい活動として体験していると考えられる。これらの体験から沢山の出会いを冬にも楽しみたいという共起グループ群に波及している。冬に新型コロナウイルス感染症拡大防止の継続を見通した寒い時期に向かってキャンプをしたいという前向きさの表明と言えよう。

一方、「火」おこしなど「火」の扱いや炊事に挑むことが初めてだった児童は野外活動の「大変さ」を味わったことが別の共起ネットに位置づけられていることがわかる。

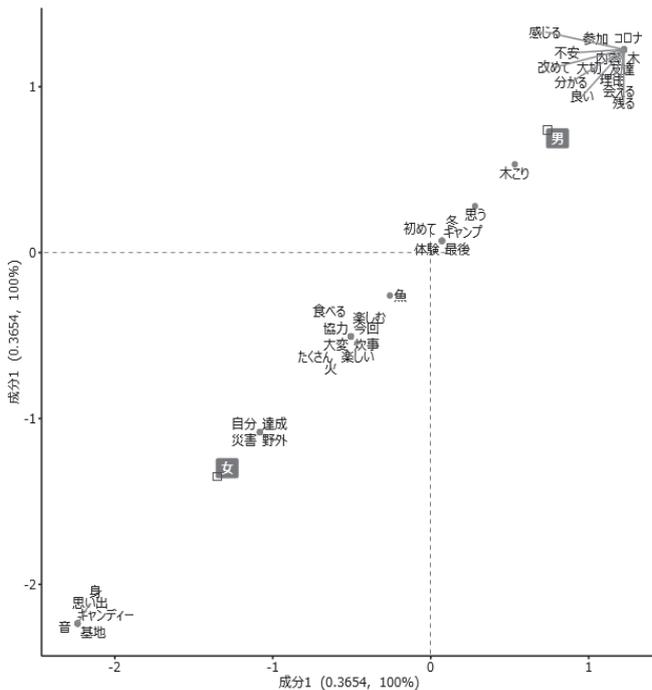


図3 性別におけるキャンプの印象の対応分析

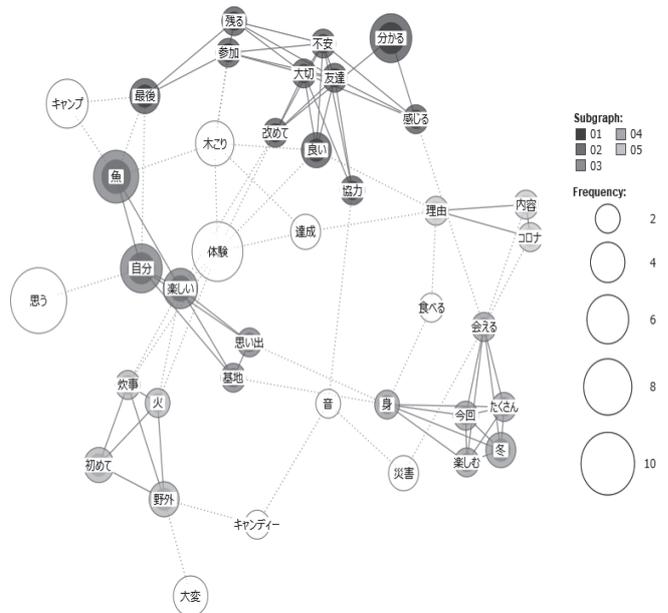


図4 共起ネットワーク（児童の自由記述）

V まとめ

橋ら(2003) ¹¹⁾の調査によれば、小中学生1,279名を対象に、文部科学省(1998)が示す「生きる力」¹²⁾を構成する14の低位尺度および3つの能力の平均得点をキャンプ初日と最終日で比較した結果から、長期キャンプへの参加は参加者の「生きる力」の向上に効果的であったと報告している。また、生活環境やプログラムの異なるキャンプを比較した結果、宿泊泊よりテント泊、施設提供より自炊、おだやかな天候より厳しい天候のように、生活環境・自然環境が日常より厳しい条件下のキャンプの方が「生きる力」の向上により効果的であったと述べている。

今回の事例検証では2泊3日という短期キャンプで全面学校再開直前のため対象者(サンプル数)も少ない調査であり課題は残るが、厳しい状況を想定し、感染症対策を意識したキャンプ企画のプログラム実施では一定の効用がみられた。今年度のように長期休校や非常事態が布かれたことで児童は様々な不安を今も抱えていることが予測される。このような現況下で仲間と共に野外体験をすることは有意義であり、コロナ疲れを乗り切る方策としてメンタルケアの一步が主体的に構築されるのではないだろうか。

新型コロナの終息が未だみえない現時点において、児童は様々な不安を抱えていることは変わらないのである。

本研究ではコロナ禍の影響が懸念される中で「がんばれ高学年キャンプ」という実践プランを掲げて、最大限に感染症対策を講じ人数制限を行い小集団でのキャンプを試行した。キャンプに参加した児童は、友達との共有時間を大切な思い出として多様なコ

メントを述べている。難しい活動や初めての活動であっても、体験の楽しさから参加意欲が備わり、次の活動に向かう成果も得られている。これらの知見と調査分析結果を踏まえて、今後も児童に有益なプログラム内容を精査すれば、野外活動に依拠した小集団での学びの意義は大きいと考えられる。

コロナと共存する厳しい社会において、キャンプという野外活動体験が児童の心身の成長を促進し、コロナ不安と上手く付き合う手立てとして教育に位置づけられることを多いに期待する

謝辞：本研究にあたり野外教育活動を指導し、ご支援賜ったK市立野外活動施設の教職員の皆様と本調査にご協力いただいた保護者様、児童たちに深謝の意を表します。

引用文献・引用ホームページ

- 1) 文部科学省 HP 「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について（通知）」
https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf?fbclid=IwAR1vWfiavEHXywp1mpRWXgn8XApGV5b44i-Hgo9WUwCGEScfJ4T_7VZ4fsg（閲覧日 2020 年 4 月 2 日）
- 2) 厚生労働省 HP 「新型コロナウイルス感染症について」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000164708_00001.html（閲覧日 2020 年 5 月 3 日）
- 3) 西條修光, 森山剛一, 慰斗謙一, 熊野晃三, 杉本和世, 阿部茂明, 正木健雄(1981), 「子どもの大脳活動の変化に関する研究」, 『日本体育大学紀要』 16 巻, pp.61-68
- 4) 寺沢宏次, 西條修光, 柳沢秋孝, 篠原菊紀, 根本賢一, 正木健雄 (2001) 「子どもの GO/NO-GO 課題と生活調査—日本 1998 年と中国の 1984 年を比較して—」 『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』, 創刊号, pp.35-43
- 5) 平野吉直, 篠原菊紀, 柳沢秋孝, 根本賢一, 田中好文, 寺沢宏次 (2002), 「子どものキャンプ経験が大脳活動に与える効果-go/no-go 課題による抑制機能への影響」 『野外教育研究』 6 巻 1 号, 日本野外教育学会, pp.41-48
- 6) 京都新聞 (2020), 「精神面は改善, 身体面悪化も」 『コロナ休校・再開子どもらへの影響』 12 月 18 日付朝刊号
- 7) 樋口耕一 (2014), 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』, ナカニシヤ出版
- 8) 樋口耕一 (2017), 「計量テキスト分析および KH Coder の利用状況と展望」 『社会学評論』, 68 巻 3 号, pp. 334-350
- 9) 樋口耕一 (2018), 『KHCoder を用いた計量テキスト分析実践セミナー』, 株式会社 SCREEN アドバンスシステムソリューションズ
- 10) 総務庁青少年対策本部 (1991), 「青少年の友人関係—青少年の友人関係に関する国際比較調査報告書」
- 11) 橘直隆, 平野吉直, 関根章文 (2003), 「長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響」, 『野外教育研究』 6 巻 2 号, 日本野外教育学会, pp.1-12
- 12) 文部科学省 (1998), 「中央教育審議会答申 『新しい時代を拓く心を育てるために』」

参考文献・参考ホームページ

- 1) 厚生労働省 (online) 「新型コロナウイルス感染症について オープンデータ」 <https://www.mhlw.go.jp/stf/covid-19/open-data.html> (閲覧日 2020 年 7 月 4 日) .

- 2) サーベイリサーチセンター「緊急調査 新型コロナウイルス感染症に関する国民アンケート」
<https://www.surece.co.jp/research/3282/> (閲覧日 2020 年 3 月 29 日)
- 3) シュラフ・ブック (1996) 『BE-PAL アウトドア・ブックレット 9 (日本語) ムック』, 小学館
- 4) 谷井淳一 (2001), 「小・中学生の生活体験やキャンプ経験が主体的積極的行動傾向に与える影響」, 『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』, 創刊号, pp.21-33
- 5) 徳島県立博物館「とっても簡単! 草木染め」のページ
<http://museum.bunmori.tokushima.jp/ogawa/kusakizome/index.php> (閲覧日 2020 年 3 月 30 日)
- 6) 兵庫県災害医療センター「第 25 回日本災害医学会総会・学術集会参加」『ダンボールベッドの展示と組み立て実演』
<https://site2.convention.co.jp/25jadm/> (閲覧日 2020 年 2 月 13 日)
- 7) 兵庫県看護協会「災害時のいのちと暮らしを守る」『シンポジウムにダンボールベッドを展示, 組み立て実演』
<https://camp-fire.jp/projects/218496/activities/115764#main> (閲覧日 2020 年 2 月 2 日)
- 8) 文部科学省 HP「新型コロナウイルス感染症対策のための学校における臨時休業の実施状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000006590_1.pdf (閲覧日 2020 年 4 月 28 日)
- 9) 読売新聞「「疲」「ストレス」「鬱」つぶやき急増...コロナ疲れ鮮明に」『読売新聞オンライン』 2020 年 4 月 11 日
<https://www.yomiuri.co.jp/national/20200411-OYT1T50162/> (閲覧日 2020 年 7 月 7 日) .

The Effects of Outdoor Activities During the COVID-19 Pandemic
—Textual Analysis of Practical Examples from Elementary School Students—

Ritsuko YAGI (St. Andrew's University of Education)

Abstract

The author hypothesized that outdoor activities may have a positive effect on the mind and body of children who live in self-restraint in long-term school holidays. Using textual analysis, the author examined the actual conditions of accommodations for outdoor learning to determine whether or not it is effective for elementary school students. As a result, 1,091 total extracted words were detected from children's opinions. The upper appearance word was a proper noun word group related to each other and camping, such as "Fish", "Tree", "Fire", and "Candy" type "Sleeping Bag". In the hierarchical cluster analysis, the extracted words were classified into six groups, and the emphasis on programs in which children can feel an exchange with "Friends" was clarified. In addition, it was found that children responded positively to a "lumberjack experience", and "base making" as activities to help prepare for emergency situations.

Keywords: COVID-19, outdoor activities, elementary school students, camp program

「教育原理」からみた教員養成課程の教職専門教育の現状と課題

—大学図書館における「教育原理」テキストの収集状況の分析に焦点を当てて—

矢野 光恵 (安田女子短期大学)

本研究は、学生の学習権を保障する環境として、小学校教員養成課程のある大学図書館における「教育原理」テキストの収集状況に関する調査を実施して、現状と課題の把握をめざすことを目的とする。

全国 245 の大学・短期大学を選定し、1998 年以降に出版された「教育原理」という書名を含むテキストの大学図書館での所蔵を調査した。「教育原理」のテキストという限られた視点であるが、大学別・設置主体別・書名別での収集状況から教職専門教育の現状と課題を概観することができた。また、各大学が教職専門教育の観点からメディアの構成を意図的にしなければ、学修環境が整わないことが明らかになった。

キーワード：教育原理，教員養成，教職専門教育，大学図書館，メディアの構成

I 研究の背景及び研究の目的

1. はじめに

「教育原理」^{注 1)} という科目は、1949 年「教育職員免許法」公布以降、教育免許取得のための教職科目の一つとして設けられている科目である。1949 年当初の教育職員免許法施行規則では、教育職員免許法に規定する小学校又は幼稚園の教諭免許状の授与をうける場合の教職に関する専門科目の単位は『『教育心理学，児童心理学（成長の発達を含む。）』，教育原理（教育課程，教育方法及び指導を含む。）及び教育実習について、それぞれ四単位以上を習得しなければならない』と規定され、必修科目であった。木村(2014)¹⁾，知念(2018)²⁾によると、教職に関する専門科目に関する教育職員免許法施行規則の改定は、その後 1954 年，1989 年，1998 年の 3 度ある。1989 年の改定で「教育原理」が廃止され、大きな転機がやってきたが、「教育の本質及び目標に関する科目」に対応する科目として「教育原理」という名称で開講する大学が多かったため、事実上「教育の本質及び目標に関する科目」であったと言える(知念 2018)。1998 年には、先の「教育の本質及び目標に関する科目」から、「教職の基礎理論に関する科目」の中の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」へとその枠組みと名称が改訂された。「教育原理」の発端から変遷までを見ると、必修科目から始まり、「(教育の)本質・目標」，続いて「(教育の)理念・歴史・思想」と少しずつ位置づけが変わっている。とは言え、文部科学省は教職課程の科目名称例の一つとして^{注 2)}「教育原理」を挙げており、それが教職課程における必修科目であり、「教職の基礎理論に関する科目」であることを鑑みると、教職課程での学修において学生が比較的最初に出会う基幹科目の一つとも言える。

2. 「教育原理」テキストを対象にした先行研究

「教育原理」のテキストを対象に分析した研究には、牧ら(1992)，小熊(2017)，知念(2018)がある。牧ら(1992)³⁾は、「教育原理」が開講されている大学での教科書とその内容，担当教員，実施態様などを総合的に分析している。小熊(2017)⁴⁾は、「教育原理」のテキストの書誌的分析を行い，編集方針と章立てを中心に例示しながらその内容を取り上げ，今後の方向性を検討している。知念(2018)⁵⁾は、「教育原理」294 冊のテキストについて，出版冊数の推移，共著の割合，章数の推移，各章の分類とその割合の推移などを対象に分析を行い，その内容について変遷を網羅的に把握し，考察している。

3. 研究の目的

先述のとおり、「教育原理」のテキストに関する研究は元々少なく、研究の対象は主にテキストの内容に向けられているが、各大学においてどれぐらいの「教育原理」テキストが収集されているのであろうか。授業で指定されているテキスト、あるいは授業内容も重要であるが、教職課程での学修において比較的最初に出会う基幹科目として、学生自らが学修する（した）ことから派生した疑問について調べたり、別の視点から解説されているテキストを読み比べたりする経験は、学修の過程で不可欠である。こういった学修を保障する環境として、大学図書館が第一義的に機能するが、「教育原理」テキストの収集状況に関する研究は管見の限り見当たらない。これは、教員養成課程の学修環境に関する問題でもあり、大学図書館としてのメディアの構成に関する問題でもあり、大学の教員養成教育に関する問題でもある。本研究では、学生の学習権を保障する観点から小学校教員養成課程のある大学図書館における「教育原理」テキストの収集状況に関する調査を実施して、大学・短期大学の教員養成課程における教職専門教育の現状と課題の把握をめざすことを目的とする。

II 研究の方法

1. 調査対象

文部科学省による「令和2年4月1日現在の小学校教員の免許資格を取得することのできる大学」^{注3)}一覧から、小学校教員養成課程を設置する全国246の大学・短期大学を選定し^{注4)}、その大学図書館を調査対象とした。その上で、WebOPAC及びCiNii Booksで蔵書の有無を確認できるかチェックを行い、WebOPACとCiNii Booksのどちらを利用しても蔵書の有無を確認できない1校を除く、245校の大学図書館を調査対象とした。

2. 調査方法

「国立国会図書館検索・申込オンラインサービス（略称：国立国会図書館オンライン）」を使用して、教職に関する専門科目に関しての教育職員免許法施行規則の直近の改定となる1998年以降に出版され、かつ、タイトルに「教育原理」という表記を含む図書から57冊^{注5)}を抽出した（2020年12月時点）。その際、タイトルから明らかに保育士養成・幼児教育のためのテキストと判別される図書、問題集、複数の科目がタイトルに列記されているテキストは今回の調査対象から除外している。

245の調査対象校の大学・短期大学図書館のWebOPAC及びCiNii Booksを使用して^{注6)}、抽出した図書57冊の所蔵有無をチェックした。以上のプロセスを経て得たデータを基に分析・考察を行った。

3. 調査時期

調査は、2021年1月～3月に実施し、それらを2020年度末までの図書受入データとして整理した。

III 結果

1. 大学別にみる「教育原理」テキストの収集冊数と収集率

分析の結果、57冊の「教育原理」テキストの収集率（上位20位）は、表1のとおりである。57冊の収集率50%を超えるのは11大学で、全体のわずか4.49%に過ぎなかった。

表1 大学別にみる「教育原理」テキスト57冊の収集冊数と収集率（上位20位）

順位	大学名	設置主体	合計冊数	57冊の収集率(%)	順位	大学名	設置主体	合計冊数	57冊の収集率(%)
1	東洋大学（東京）	私立	37	64.91	12	玉川大学（東京）	私立	28	49.12
2	日本福祉大学（愛知）	私立	36	63.16	12	大東文化大学（東京）	私立	28	49.12

2	関西学院大学（兵庫）	私立	36	63.16	12	立教大学（東京）	私立	28	49.12
2	安田女子大学（広島）	私立	36	63.16	12	常葉大学（静岡）	私立	28	49.12
5	日本女子大学（東京）	私立	35	61.40	12	中部大学（愛知）	私立	28	49.12
6	東北福祉大学（宮城）	私立	34	59.65	12	関西大学（大阪）	私立	28	49.12
6	東京家政大学（東京）	私立	34	59.65	18	四天王寺大学（大阪）	私立	27	47.37
8	国士舘大学（東京）	私立	31	54.39	19	文教大学（埼玉）	私立	26	45.61
9	広島大学（広島）	国立	30	52.63	19	白梅学園大学（東京）	私立	26	45.61
10	淑徳大学（千葉）	私立	29	50.88	19	名古屋芸術大学（愛知）	私立	26	45.61
10	京都文教大学（京都）	私立	29	50.88					

また次の図1は、245校の「教育原理」テキストの収集率ごとの分布状況である。収集が0冊の大学は15校（6.12%）であった。最も多かったのは、6～11冊（収集率10%台）で77校（31.43%）、次いで1～5冊（収集率10%未満）が66校（26.94%）となっている。つまり、収集率10%未満の大学図書館が全体の37.56%、20%未満を含めると64.5%を占めることとなった。

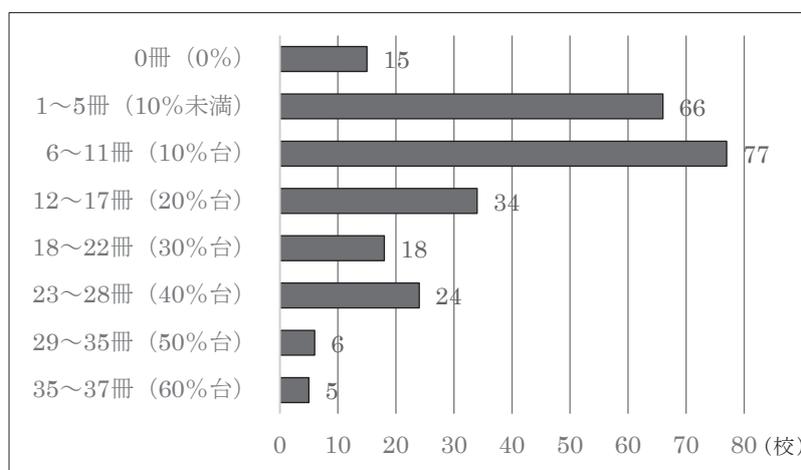


図1 全調査対象校の収集率の分布

2. 設置主体別にみる「教育原理」テキストの収集冊数と収集率

先の表1にみるテキストの収集率（上位20位）の設置主体を見ると、国立大学は広島大学の1校のみで、残りの20校は私立大学であった。全245大学の設置主体別の傾向としては表2のとおり、国立大学平均収集冊数8.29冊（平均収集率14.54%）、公立大学9冊（15.79%）、私立大学11.7冊（20.53%）と国公立大学よりも私立大学の平均収集冊数（収集率）の方が高いことが明らかになった。

表2 設置主体別にみる「教育原理」テキストの収集冊数と収集率

	調査対象数	平均冊数	平均収集率 (%)	標準偏差	最大収集冊数	最大収集率 (%)
国公立大学	57	8.35	14.65	6.66	30	52.63
公立大学	5	9.00	15.79	6.00	17	29.82
国立大学	52	8.29	14.54	6.71	30	52.63
私立大学	188	11.70	20.53	9.3	37	64.91

3. 書名別にみる「教育原理」テキストの収集冊数と収集率

書名別にみるテキストの収集冊数と収集率は、表3のとおりである。汐見他編著の『よくわかる教育原理』が最も広く収集されており、調査対象校の62.04%が収集していた。57冊中、40%以上の大学に収集されていたのは、わずか6冊であった。

表3 書名別にみる「教育原理」テキストの収集冊数と収集率

順位	著者・編者等	タイトル	出版社	出版年	合計収集冊数	収集率 (%)

1	汐見稔幸, 伊東毅, 高田文子, 東宏行, 増田修治 編著	『よくわかる教育原理』(やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ)	ミネルヴァ書房	2011	152	62.04
2	安彦忠彦, 石堂常世 編著	『最新教育原理』	勁草書房	2010	117	47.76
3	田嶋一, 中野新之祐, 福田須美子, 狩野浩二 著	『やさしい教育原理 新版補訂版』(有斐閣アルマ)	有斐閣	2011	114	46.53
4	田嶋一, 中野新之祐, 福田須美子, 狩野浩二 著	『やさしい教育原理 第3版』	有斐閣	2016	110	44.90
5	福元真由美 編	『はじめての子ども教育原理』	有斐閣	2017	102	41.63
6	田嶋一, 中野新之祐, 福田須美子, 狩野浩二 著	『やさしい教育原理 新版』(有斐閣アルマ)	有斐閣	2007	98	40.00
7	広岡義之 編著	『新しい教育原理 第2版』	ミネルヴァ書房	2014	81	33.06
7	有村久春 著	『教育の基本原理を学ぶ』	金子書房	2009	81	33.06
9	田代直人, 佐々木司 編著	『新しい教育の原理: 現代教育学への招待』	ミネルヴァ書房	2010	79	32.24
10	広岡義之 編著	『新しい教育原理』	ミネルヴァ書房	2011	74	30.20
10	佐々木司, 熊井将太 編著	『やさしく学ぶ教育原理』	ミネルヴァ書房	2018	74	30.20
12	佐々木正治 編著	『新教育原理・教師論』	福村出版	2008	71	28.98
13	中田正浩, 松田智子 編著	『次世代の教育原理』	大学教育出版	2012	68	27.76
13	寺下明 著	『教育原理 第2版』	ミネルヴァ書房	2012	68	27.76
13	池田隆英, 楠本恭之, 中原朋生 編著	『なぜからはじめる教育原理』	建帛社	2015	68	27.76
16	寺下明 著	『教育原理』	ミネルヴァ書房	2002	64	26.12
17	北野幸子 編著	『子どもの教育原理』(シードブック)	建帛社	2011	62	25.31
18	島田和幸, 高宮正貴 編著	『教育原理』(シリーズ よくわかる!教職エクササイズ)	ミネルヴァ書房	2018	61	24.90
18	友野清文 著	『ジェンダーから教育を考える: 共学と別学/性差と平等』	丸善出版	2013	61	24.90
20	広岡義之 編著	『新しい教職概論・教育原理』	関西学院大学出版会	2008	60	24.49
20	乙訓稔 編著	『初等教育の原理 / 幼稚園と小学校の教育』	東信堂	2011	60	24.49
22	乙訓稔 編著	『初等教育の原理 / 幼稚園と小学校の教育』	東信堂	2013	56	22.86
22	安彦忠彦, 石堂常世 編著	『最新教育原理 第2版』	勁草書房	2020	56	22.86
24	内海崎貴子 編著	『教職のための教育原理 第2版』	八千代出版	2017	55	22.45
25	佐々木正治 編著	『新初等教育原理』	福村出版	2014	51	20.82
26	佐々木正治 編著	『新中等教育原理』	福村出版	2010	49	20.00
27	内海崎貴子 編著	『教職のための教育原理』	八千代出版	2015	46	18.78
28	佐藤光友, 奥野浩之 編著	『考えを深めるための教育原理』	ミネルヴァ書房	2020	44	17.96
28	佐久間裕之 編著	『教育原理』玉川大学教職専門シリーズ	玉川大学出版部	2015	44	17.96

30	教師養成研究会 編著	『教育の目的・方法・制度 /教育原理 10 訂版』	学芸図書	2009	43	17.55
30	青木久子, 磯部裕子, 大豆生田啓友著	『教育学への視座：教育へのまなざしの転換を求めて：新しい教育原理』	萌文書林	1999	43	17.55
32	明星大学初等教育研究会編	『初等教育原理』	明星大学出版部	2007	41	16.73
32	池田隆英, 楠本恭之, 中原朋生 編著	『なぜからはじめる教育原理』	建帛社	2018	41	16.73
34	下司晶, 須川公央, 関根宏朗 編著	『教員養成を問いなおす：制度・実践・思想』	東洋館出版社	2016	39	15.92
35	北野幸子 編著	『改訂 子どもの教育原理』（シードブック）	建帛社	2018	38	15.51
36	佐々井利夫, 樋口修資, 廣嶋龍太郎 著.	『教育原理』	明星大学出版部	2012	34	13.88
37	中田正浩 編著	『教育原理事始め』	大学教育出版	2018	33	13.47
38	田井康雄 編	『教育の原理と実践と探究 /不確実性の時代に向けての教育原論』	学術図書出版社	2011	31	12.65
39	佐々木正治 編著	『新中等教育原理 改訂版』	福村出版	2019	29	11.84
40	西本望 編	『いまがわかる教育原理』（シリーズ 岐阜：みらいのゆりかご）	岐阜：みらい	2018	26	10.53
41	堀裕嗣 著	『よくわかる学校現場の教育原理：教師生活を生き抜く10講』	明治図書出版	2015	23	9.39
42	中村弘行 著	『人物で学ぶ教育原理』	三恵社	2010	20	8.16
43	鈴木清隆 著	『林竹二その授業と思想：日本の教育原理を求めて』	八王子：揺籃社	2015	18	7.35
44	古賀毅 編著	『教育原理』（やさしく学ぶ教職課程）	学文社	2020	16	6.53
45	青木久子, 磯部裕子, 大豆生田啓友著	『教育学への視座：教育へのまなざしの転換を求めて：新しい教育原理 第3版』	萌文書林	2010	15	6.12
46	中村弘行 著	『食育のための教育原理』	三恵社	2010	14	5.71
46	余公敏子, 余公裕次 著；小田豊 監修	『子どもの豊かな明日を育む教育原理』	光生館	2020	14	5.71
48	下地秀樹, 水崎富美, 太田明, 堀尾輝久 編	『地球時代の教育原理』	名古屋：三恵社	2016	12	4.90
49	明星大学教育原理研究会編	『現代教育改革に立つ教育の原理』	明星大学出版部	2009	10	4.08
50	麻生千明 著	『教育原理要説』	霞出版社	2006	5	2.04
51	江津和也 著	『教育の基礎を学ぶ教育原理』	大学図書出版	2017	2	0.82
52	古賀野卓 著	『未来への教育原理：子どもが育つ場をともに創る』	福岡：中川書店	2016	1	0.41
52	竹熊真波 著	『教育原理：教員を目指す学生のために』	福岡：中川書店	2016	1	0.41
52	田中正浩 編著	『教育の質を高める教育原理』	大学図書出版	2017	1	0.41
55	佐藤智広, 岩松枝実香, 近江由紀 著	『要説教育原理』	DTP 出版	2015	0	0.00
55	古谷淳 著	『教育原理授業用テキスト』	令和出版舎	2020	0	0.00
55	長澤貴 著	『教育の歴史と思想：教育原理を学ぶために』	名古屋：三恵社	2016	0	0.00

IV 考察

1. 大学別にみる「教育原理」テキストの収集状況からみた課題

Ⅲ-1. の結果のとおり、57冊の収集率50%を超えるのは全体のわずか4.49%に過ぎず、収集率10%未満の大学図書館が全体の37.56%（81校）という事実（そのうち0冊が15校）は、大きな注目点である。この結果は、教員養成を担う大学として今後計画的に資料収集を行う必要があるということが課題と言える。逆説的に言えば、ある程度計画的に収集しているということは、教職課程の基幹科目の重要性を理解した上でそれに関連する出版物を把握し、授業外での自学自習を支えたり、学修した（あるいは学修中の）事柄に対して多様な物の見方・考え方にふれたりできる環境を整えようと意図的に一連の収集活動を行っているということを示している。収集率が低い大学は、この一連の活動のいずれかの時点において脆弱だと言える。

本調査は、当該授業がテキストを利用しているか否かという問題ではなく、「大学図書館で所蔵してある」ということが前提であった。各教員の研究室に私費で備えている場合も考えられるが、あくまでも「全ての学生が自由にそのテキストの所在を知ることができ、アクセスできる」という条件が重要である。また、学生が学修の課程で大学図書館にリクエストする可能性は無いとは言えないが、そこから検討・受入・装備・排架を経て手元に届くことを考えると、学修開始前にある程度整えられていることが望ましい。

これは、「教育原理」テキスト収集だけの課題に留まっているとは考えにくい。少なくとも教職関連科目に対して各大学が関連した出版物の収集にどれぐらい力を入れているかという課題と言える。言い換えれば、「全ての学生が自由にその教職関連科目の資料の所在を知ることができ、アクセスできる」環境の実現に関わっていると言える。

それを「誰が」担うのかということは、大学によって諸条件異なるであろうが、教員養成課程の大学教員と大学図書館の両輪で行うべきである。なぜなら、これは教員養成課程の学修環境の課題でもあり、教員養成課程をもつ大学図書館のコレクション形成の課題でもあるからである。

2. 設置主体別にみる「教育原理」テキストの収集率からみた課題

テキストの収集率上位20位のうち、国立大学は1校のみで残りは私立大学であることや、平均収集冊数の結果からは特に国立大学の課題が浮き彫りになったと言えよう。表4のとおり、調査対象の52国立大学中、23大学が収集率10%未満にあたる。

中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像（平成17年1月28日）」や中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（平成30年11月26日）」において、世界最高水準の研究・教育の実施や計画的な人材養成等への対応、あるいは全国的な高等教育の機会均等の確保等について、国立大学が政策的に重要な役割を担うことが求められている。こういった、国立大学の使命に対して、学修環境や資料の充実、アクセスの充実という観点から充分に応えられているとは言い難い。例えば、「教育大学」を看板に掲げている中で、収集が5冊以下、ましてや0冊という状況は、改善を図る必要があると言わざるを得ない。

表4 「教育原理」テキスト57冊の収集冊数5冊以下（収集率10%未満）の国立大学

大学名	設置主体	合計冊数	収集率(%)	大学名	設置主体	合計冊数	収集率(%)
上越教育大学	国立	5	8.77	山形大学	国立	3	5.26
和歌山大学	国立	5	8.77	宇都宮大学	国立	3	5.26
鳥取大学	国立	5	8.77	新潟大学	国立	3	5.26
鳴門教育大学	国立	5	8.77	富山大学	国立	3	5.26
愛媛大学	国立	5	8.77	奈良女子大学	国立	2	3.51
宮崎大学	国立	5	8.77	大阪教育大学	国立	1	1.75
宮城教育大学	国立	4	7.02	香川大学	国立	1	1.75
秋田大学	国立	4	7.02	岐阜大学	国立	0	0

茨城大学	国立	4	7.02	愛知教育大学	国立	0	0
群馬大学	国立	4	7.02	滋賀大学	国立	0	0
お茶の水女子大学	国立	4	7.02	熊本大学	国立	0	0
岡山大学	国立	4	7.02				

3. 収集された「教育原理」テキストの書名からみるニーズの方向性

本調査で明らかになった書名からみる収集率は、Ⅲ-3. に示したとおりであるが、書名の傾向として大きく2つの傾向が見られた。一つは、「新しい・最新・新」といったキーワードが入っていることである(12冊)。これは収集率トップ10のうち4冊にこのキーワードが入っていた。このことから、不変的な事柄がある一方で、近年の教育を巡る変化に対応できる“情報の新鮮さ”“最新の教育事情”が求められている傾向が読み取れる。本調査の対象は、3回目の教職に関する専門科目に関わる教育職員免許法施行規則改定後に出版されたテキストとしたため、この改定を反映させたという意味での“新しさ”も加味されているだろう。いずれにしても、これらのテキストを備えるということは、“新鮮さ・新しさ”を教育の展開に取り入れる意思が示されているとも言える。

もう一つは、「やさしい・よくわかる・はじめての」という“わかりやすさ”や初めて学ぶ者への“親しみやすさ”をアピールしたキーワードが入っていることである(9冊)。これは、収集率トップ5冊のうち、4冊にこのキーワードが入っていた。裏を返せば、「教育原理」は学修者にとって、分かりにくい、親しみにくい、初めて学ぶ者にはとっつきにくいということであろう。このことを踏まえると、親しみにくく、分かりにくい「教育原理」と学修者との間の溝をどう埋めていくか、教育の方法も教職専門教育の課題の一つと言えよう。

V まとめ

本研究は授業のテキストの有無ではなく、小学校の教職専門教育をする大学の学修環境・大学図書館メディアの構成として、学生自らが「教育原理」テキストという学びの環境にアクセスできるか否かという点で行った。教育原理のテキストという限られた視点であるが、教職専門教育を担う大学及び学修環境としての大学図書館の課題を概観することができた。

実際の課題としては各大学が教職専門教育の観点からメディアの構成を意図的にしなければ、つまり、学生からのリクエストや司書任せのみでは学修環境が整わないと考える。さらに、57点中1冊も蔵書がないという大学が存在していることも課題と言えよう。何冊あれば十分という議論は難しい問題ではあるが、少なくとも学生が“幅広い選択肢”から“様々な見方や考え方”に触れ、時代の変化に伴った新しいトピックに紙媒体の資料として触れられる機会を保障することが重要だと言える。そこには、学修環境を整えようとする意図的活動がなければ実現できない。

本研究では、大学の規模や学生の在籍数によって、あるいは授業でテキストを使用しているか否かの影響が関わっているのかということについては検討できていない点で限界があるので、今後の課題としたい。

注

注1) 文部科学省は、他にも「教育原論」「教育基礎論」などの名称をあげているため、養成校によって科目名称は異なるが、本研究では「教育原理」で統一して論じる。また、研究の対象としても「教育原理」の名称に限って展開することにする。

注2) 教職に関する科目における「教育の基礎理論に関する科目」のうち「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の名称例として、「教育原論」「教育原理」「教育基礎論」「学校と教育の歴史」「教育学概論」を挙げている。

注3) 文部科学省「令和2年4月1日現在の小学校教員の免許資格を取得することのできる大学」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287044.htm (参照日：2020.12.7)

注 4) 本研究では文部科学省のリストを元に、通学課程でかつ、小学校教諭一種免許状の課程をもつ大学・短期大学のみを対象とした。

注 5) 抽出した調査対象の 57 点のリストは、結果の表 3 の 57 点と同様である。

注 6) WebOPAC を基本とし、CiNii Books を補完的に利用して調査を行った。

引用文献

- 1) 木村拓也 (2014) 「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」林泰成他編『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂, pp.100-123
- 2) 知念渉 (2018) 「教育原理では何が教えられてきたのか？—教科書の分析を通じて—」『神田外語大学紀要』第 30 号, pp.299-318
- 3) 牧昌見編 (1992) 『教育原理の研究：教職に関する科目』ぎょうせい
- 4) 小熊伸一 (2017) 「テキストブック教育原理に関する書誌的研究」『現代教育学部紀要』 pp.35-46
- 5) 知念渉 (2018), 前掲

参考文献

- 1) 林泰成・山名淳・古屋恵太編 (2014) 『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂

A Study on the Present State and Problems of Teaching Profession Specialized Education
from the Textbook of “Educational Theory”
－ Focusing on the Analysis of Text Collection Surveys in University Libraries －

Mitsue YANO (Yasuda Women’s College)

Abstract

The purpose of this study is to investigate the collection status of “Educational Theory” textbooks in university libraries with elementary school teacher training courses as an environment to ensure students’ right to study, and to grasp the current situation and problems.

I selected 245 universities and junior colleges nationwide and surveyed the collection of university libraries with textbooks containing the title “Educational Theory” published since 1998.

Although it is a limited viewpoint of “Educational Theory” text, I was able to outline the current state and problems of teaching professional education from the “Educational Theory” textbooks collection situation by universities, university installers, and title.

In addition, it was clarified that the learning environment would not be established unless each university intentionally composed the media from the viewpoint of specialized education for teaching professions.

Keywords: “Educational Theory”, Professional Teaching Education, University Libraries, Organization of University Library Media

乳幼児期における言語表現の発達

吉田 裕久 (安田女子大学)

人は、認識・思考・伝達的手段である言葉をどのように習得していくのか。これまでも、乳幼児の発話を採集して報告された事例・研究は多く存在する。ここに取り上げるのは、その一環(一例)である。人が、生まれてから、言葉(日本語)らしきものを発するようになる(泣く→声を上げる(音声を発する)→言葉をつぶやく)までの1年半の発声・発話の一実態である。言葉を持たない存在から、言葉に触れ、言葉を理解し、言葉をまね、言葉を表現する—言葉の使い手として成長していく、言葉習得の初期過程のドキュメントである。すなわち、「クーイング→喃語→ジャーゴン→初語→一語文→二語文→語彙爆発」に至る過程の一事例である。キーワード：乳幼児期、幼児言語、言語表現、初語、一語文

I 研究の目的と方法

1. 研究の動機・目的

人は、認識・思考・伝達的手段である言葉をどのように習得していくのか。これまでも、乳幼児の発話を採集して報告された事例・研究は多く存在する。その代表的な先行研究として、大久保愛(1967, 対象：女児, 採集時期：1958年), 野地潤家(1973, 対象：男児, 採集時期：1948年), 藤原与一(1977, 対象：男・女児4名, 採集時期：昭和10年代)などがある。いずれも身内を対象とした、語学的アプローチになるものである。

筆者も、こうした先行研究に導かれて、「乳幼児の言葉の発達はどのように行われているのか。わが子の場合でそれを確認したい」という関心を持つようになり、細々ながらこの興味深い作業に従った。ここに報告するのは、筆者の次女(以下、K)が生まれてから、言葉(日本語)らしきものを発するようになる(泣く→音声を発する→言葉をつぶやく)までの1年半の発声・発話の実態である。言葉を持たない存在から、言葉に触れ、言葉を理解し、言葉をまね、言葉を表現する、言葉の使い手として成長していく、その初期過程の実態である。

ただ、子どもは、一人一人が違う。一人一人、その子の特色がある。言葉の習得・発達も、もとより「個人的」なものである。その意味では、「この子の場合」という限定付きであり、あくまで一事例に他ならない。しかし、そのためにも、一人一人の事例を多く提示する必要がある。ここに、一事例を取り上げる所以である。

2. 研究対象、及び時期

対象児Kは、1981年9月生まれ。家族構成は、父(筆者, 32歳), 母(26歳), 姉(本稿ではF, 2歳, 1979年7月生)。生活の場は、広島市である。時期的には、Kの誕生から、1歳半になる1983年2月までを対象とする。この時期は、一般的に、「クーイング」(生後8週目頃), 「喃語」(4か月頃), 「重複喃語」(6か月頃), 「ジャーゴン」(8か月頃), 「初語」(12か月頃), 「一語文」(1歳初期), 「二語文」(1歳3か月～6か月頃), 「語彙爆発」(1歳6か月頃～10か月頃)に当たる(赤羽根有里子他編『保育内容ことば』, 2018.3, みらい, p.39)とされている。

3. 研究仮説

対象児Kの場合も、時代を超え、地域を超えた、この一般的な言語表現の実態及び発達過程を採るであろうとともに、この対象児に固有の面も見られるのではないかと(一般性と固有性)。

4. 採集の対象と記録の方法

(1) 採集の対象

その採集の対象は、「あっ、こんな言葉を話している、使い始めた」「こんな言葉が分かっている、理解している」などと気づいたり、驚いたりした発音・語彙・文法(表現法)が中心になっている。しかし、四六時中カードと鉛筆を持ち歩いたわけではないので(努力はしたが)、全発話を記録できたわけではない。その意味で言えば、ここに記した事例が必ずしも「初出」とは限らない。少なくとも、この時点でこういう「発話」をし

ているというのが実状である。多くの場合、言葉で顕著な例を認めた時に、カードに書き留めたものである。

また、この乳幼児という時期は、言葉とともに身振り・行動（座る、這う、立つ、走る、跳ぶなど）も「表現」として大事である。言葉を中心に採集しながら、特徴的な「できるようになった」行動も合わせ記すようにした。その意味では、広く「言語生活」の記録と言って良い。

さらに対話場面では、対話の相手の発話も記すようにした。周りからの刺激を受けてそれを模倣し（とりわけマザリーズ）自分でも発してみる、そうした傾向が多く認められるからである。

（２）記録の方法

父と母とで協力して採集・記録した。記録媒体は、カード（B5用紙を横に4つ折り、幅6.4cm×長さ18.2cm）を利用した。手のひらに収まり記述に便利、持ち運びも胸ポケット等に入る手頃な大きさである。保存にも、長形4号封筒（9.0cm×20.5cm）にちょうど収まる。基本的に、1か月単位で収納した。

文本位、対話重視で記述する。アクセント（高低、本稿では高い部分を太字で示す）を付す。使用場面・状況（現場）をできるだけ具体的に記す。発話は片仮名で表記するので、実際の音声そのままではない。

Ⅱ 発声・発話の実態

1981.9.20の誕生から1年半の間、K児の発声・発話を中心に、行動・様子、気づき等も含めて記述する。

◇2か月

・1981.10.30（生後41日目） 「ンー」、軽く尻上がり調。独り言。口から発せられた音（声）。いわゆる「クーイング」（気分の良いときに発する「アー」「ウー」）か。現実には、これより前から発していたように思う。

◇3か月

・1981.12.1 相変わらず、「アー」、「ンー」と声を上げ、よく喃語を発する。いつまでも言い続ける。

◇5か月

・1982.2.8 「アプー」を始める。唇を震わせる。独り言。一人遊び。

◇6か月

・3.7 寝返りをする。「バッ」、「バー」など、相変わらず大きな声を張り上げている。子音と母音とが組み合わせあった、いわゆる「喃語」の延長かと思われる。

◇7か月

・4.22 Kは朝一番の早起き。夜は7時過ぎに寝て、朝は6時半頃には目覚める。一人で「バー バー」などと、大声を上げてはしゃぐ 「ンバー、ンバー、ウンバー」とも。同じ音を繰り返す「重複喃語」か？一人座りが様になってきた。姉のFが近くにいると、一番嬉しいようである。

◇8か月

・5.20 Kは、Fの存在を最も喜ぶ。風呂でも、Fが一緒だとキャアキャアはしゃぐ。Fがそばにいれば、その横で自分のおもちゃで遊ぶ。Fが「バー」と呼びかけると、必ず笑顔で応えている。Kにとって、心的距離は、母・F→父となっている。

・5.21 寝返りが自由にできて、あっちへごろり、こっちへごろり。4畳半を自在に這い回るようになった。お菓子を差し出すと、手を出して受け取り、自ら口へ持って行く。

・5.24 母→K「カヨコ、オイデ、オイデ」と両手を差し出すと、Kは両手を水平に挙げて抱っこしやすいようにする。

・5.30 一番の早起きは変わらない。6時前後には目を覚まし、奇声（言葉、聞き取れない）を発して家中の者を起こす。午前1時間、午後2時間の睡眠が取れば機嫌が良い。後ずさりができるようになった。

・5.31 座ったままで、向きを変え、幾分か移動することができる

◇9か月

・6.21 這い始め。前へちゃんと這い始めた。ゆっくり。距離も2～3メートル。母のいる所まで、両手両膝を

使って這う。仰向けの状態からひっくり返り、そのまま後ずさり、座ることができるようになった。

- ・6.25 大声で、「〇〇」（2音節、尻上がり調）で呼びかける。「(オ)トーサン、(オ)カーサン」とも聞こえる。
敷居（レール）の所を這うときは痛いものだから、足を伸ばし、腰を高くしてまたぐようにする。這い始めの2日くらいは泣きながらそこを乗り越えたり、レールの上に座り込んだりしていたが、少々知恵づいたか、片足ずつまたぐようにしている。痛さから学んだか。
- ・6.28 「カヨチャン」と呼びかけると、「アー」、「ウー」と声を上げて返事している。声かけに対する単純な反応だと思うが、面白い。
- ・6.30 Fが遊んでいるおもちゃをKがつかもうとする。Fが「ダメ」と言って貸してくれない。Fが出しっぱなしで外出した際、こことばかり一人でじっくり楽しんでいる。早くもおもちゃを巡って、姉妹間で争いを起こしている。Kも負けていないで、Fにつかみかかることもある。

発している音声のイントネーション・リズムから、「ウマ、ウマ」「オカーサン」、「オトーサン」と言っているように聞こえる。聞きなしだろうと思うが、こうしてみると、乳幼児の言葉習得は、言葉（語）を学ぶというよりも、まずはイントネーション・リズムを習得しているように思われる。そして、イントネーションやリズムが母語そっくりになるという「ジャーゴン (jargon)」の現象のようにも思われる

- 「カヨチャン、オイデ」は、分かるようになったらしい。「オイデ」と言うと、向こうに行きかけても振り返り、こちらにやってくる。父や母が「バイバイ」と手を振ると、真似して、頭の横の方に手を差し上げて振る。
- ・7.17 父がスモモを一切れ、Kの口に入れてやる。父→K「マンマ ダヨ」と声をかけると、Kは「マンマ」と明瞭に発音できている。Kの初語として認定して良いか？
- ・同 父母→K「カヨチャン」 K「ンー」（mまたはn音） 自分の名前が分かっているのだろう。これまで行動で示すことはあった（やってくる、振り返る）が、明らかに言葉で反応（返事）をしている。

◇10か月

- ・7.22 K「ブー」。両唇を強く合わせて音を出す。KとFとで、「ブー ブー」を繰り返して遊んでいる。音が出ることを喜び、楽しんでいる。
K、椅子を両手で持ち、つかまり立ちした後、片方の手を離し、父の方を見て得意そうな顔をする。何度も繰り返して見せる。
- ・7.23 K、椅子から立ち上がり、食卓に上がろうとした。足を叩かれ、両眼から涙をこぼし、辛そうに泣いた。
- ・7.25 Fが、「外で遊んでくる」と言って玄関へ行く。Kも、一生懸命這って付いて行く。Fが「言ってきまーす」と言うと、Kは手を振る。「バイバイ」が分かっている。
- ・8.2 母→K「カヨコ マンマニ ショーカ？」、K「マー、マンマ。マンマ。」 対話の始めか？
- ・8.3 「マンマー。マンマー。マンマ。」 食べ物を喜ぶとともに、発話自体を喜んでいるようにも思える。「オイデ」もしっかり理解できている。直ぐに来ることもあるが、逆に、おしりを向けて急いで逃げていくこともある。追いかけると、笑いながら、なおも逃げていく。一種の「からかい」か？
- ・8.7 K→母「ンー」と言って物を手渡す。伝い歩きをする。
- ・8.13 下の歯が生え始めている。
- ・8.14 Kが現時点で理解できている語彙—カヨコ、ダッコ、オイデ、マンマ、バイバイ、チョーダイ、ドージ

◇11か月

- ・8.20 「ドージ」（ダージョ）の中間音。くれようとする。両親がKにものを渡す時に、必ずこの声かけ（ドージ）をしていた。姉のFも、「ドージ」の習得は早かった。この「ドージ」は、形式的には語であるが、意味的には文である。「どうぞお受け取り下さい」の意である。
- ・8.23 「マンマ」の発音は、明瞭。父→K「カヨコ、マンマ、タベルカイ？」 K「マンマ、マンマ」。
母の「いないいないばあ」をまねて、K「バーツ、バーツ」。両手を目ではなく、口に持って行く。
- ・8.27 AM7時 K「マンマ。マンマ。」とやかましい。一語だが一文＝一語文。
- ・8.28 父にカード、さじなどを「フーン」といって差し出す。「ドージ」のつもり。父が受け取り、「ありが

とう」と頭をさげてやると、Kも同時に頭を2, 3度縦に振る。その動作が面白い。親がいつもやっていたから、それが習慣化して模倣したのかもしれない。

- ・8.29 K→父「オトターン、ダー、ダー」、大声で父の方を見上げ、抱えてくれと訴えているよう(要求)。父→K「ダッコ カ?」、「ダッコ シチャロー。」と、抱っこすると満足している。
- ・9.1 19時、帰宅した父の姿を見つけて、K→父「アターター」(お父さん)と大きな声で叫ぶ。歯が右下に1本しか生えていないので発音は不明瞭。「オトターン」と言っているように聞こえる。「アチャーチャー」(オカーサン)との区別ははっきりしない。
- ・9.2 K→父「ダー ダー」(どうぞ)、K→父「ア、ダーダー」(はい、どうぞ)。父→K「アリガト」、K→父「ン」(うなずく)、K→父「ダー ダー ダー ダー」(父にカードを渡すまねをして引っ込め、結局渡さない)。この辺りの行動をどう解釈するか?からかい?意地悪している(知恵づいている)と見ることもできるが。
- ・9.3 父と姉Fが洗面していると、Kが風呂場まで急いで這ってきて、自分も洗って欲しいと要求する。これを契機に、朝方は手と顔、食事時には手を洗ってやることにする。右手を洗っていると、こっちもと言わんばかりに左手も出すような仕草をする。
- ・9.7 「いないいないばあ」をする。ふすまにつかまり立ちして、顔を見せてK「バー、バー」。
- ・9.8 「オトティアン」が言葉らしくなってきた。Kは相変わらず早起き。6時過ぎにはもう目覚め、一人でおもちゃを出して遊んでいる。
- ・9.14 Kは自ら立ち上がり、父母の「ジョーズ、ジョーズ、スゴイ」という声に応じて何度も立ち上がる。立った姿が安定してきた。30秒くらいは、じっと立っていることができる。励ませば、何度でもする。
- ・9.17 父が仕事に出かけるので、母とKは玄関先まで出てくる。母→父「イッテラッシャイ、バイバイ」、K→父「バーバイ」(K、片手を振る)、父→K「イッテキマース」、K→父「ンー。バーバイ」(自分も一緒に行きたかったのか。あきらめてまた手を振る。)対話になっている。
- ・同 父が椅子に座っていると、父の足につかまって、K→父「ダッ。ダッ。」(抱っこして)。
- ・9.19 掃除をしている母に、すがりついてきて、K→母「ンネンネンネ。ンネンネ。」(ねんね)眠そうなので、母がおんぶする。
- ・同 KがFに鍋敷きを渡す。K→F「ンー。ドード。」 Fが受け取ると、Kは首と腰を少しかがめる。

◇12か月(満1歳)

- ・9.20 小柄で、6か月から8か月くらいの大きさに見える。6か月のベビー服がまだ合う。食は細いが、食べられるものが増えてきた。特に好物はない。天気の良い日は、外で遊ぶことを好む。暑がり。体重8.5kg。
- ・9.30 朝、母→K「マンマだから、お父さんとこへ行って、手ってあらっておいで」と言うと、父の方へ這っていく。風呂場の戸に捕まり、父→K「カヨコ、テッテ アラオーカ」と言うと、腰をかがめ加減にして、頭ごとなずいている。状況がよく理解できている。
- ・同 22日頃から歩き始める。立ち姿が多くなる。立っている時に、「ヨーイ、ヨイ。」と声をかけると、ふらふらしながら3~4歩ほど歩く。両手を挙げて、バランスを取っている。まだ直立の姿勢は安定していない。
- ・10.7 K→父「テッテ、テッテ」。食事時にKに「さあ、手って洗おうか」と言って、水道の蛇口にKの手を近づけると、このように言う。手を「テッテ」と言うのは、マザリーズ(育児語)で父母が使っている。
- ・同 K→母「ニューニュー」。昼食時、牛乳の入ったコップを指さして言う。「ギュンギュン」とも。まだ発音が未分化で、どのようにも聞き取れる。昨日も牛乳を見て同じように言ったので、Kはそのつもりかもしれない。食べ物に対して好奇心旺盛。歯は、まだ下歯2本だけ。椅子から身を乗り出して食べたいものを指さす。「指さし」表現の出現である。
- ・10.8 Kの立っている姿が目立ってきた。よちよちだが、立ち姿は安定してきている。小走りも可能になってきた。這うのが日増しに少なくなってきた。(ちなみに10日後の10.17のカードには、「ほとんど歩きで、這うことが減多になくなった」と書いている)。
- ・10.9 Fが歯みがきしていると、Kがやって来てやかましい。Kにもコップと歯ブラシをもたせると、喜ぶ。

- ・2.4 15:56 母が外出しようとして、「カヨコ、オンブ、シヨーカ?」、K→母「イヤ」、母→K「カヨコ、オンブ シヨー」、K「イヤ」と振り切って、小走りに逃げようとする。Kは、拒否の時、大声で「イヤ」と叫び、首を横に振り、態度で示す。ここの所、「イヤ」（拒否）発言が目立つように思える。
- ・2月上旬 外でブランコに乗っていて、Fが歌うように「モー イー カイ」と言うと、K→F「モー イー ヨー」。「イー ヨー」、「モー イー ヨー」は、しばしば言う。
- ・2.10 父のコップを指さして、K「トーサン ノ」（お父さんの（コップ））、トーサンの発音はあいまい。「トーチャン」にも。しかし、「ノ」は明瞭で、格助詞が使えていると判断される。品詞の拡張である。
- ・2.11 母が本を片づけていると、Kも本を一冊持ってきて、K→母「ナーイ、ナイ」と言いながら、本棚に入れた。普段、片づけるときに、「ナイナイシヨーネ」（マザリーズ）というのをまねて使ったとみられる。
- ・同 打ったり転んだりすると、K→母「イタッ イタッ」と言いながら母のところに来る。母が何も言わないと、父のところに来て、K→父「イタッ イタッ」を繰り返す。「そうか、よしよし、痛かったの」と撫でてやると満足する。ちなみに4か月前の10.17の同じ状況では、「イタイ」は使えていなかった。この後、頻出。
- ・2.12 食事中、箸を床に落とす。すかさず K→父「アッ」と言って、父の顔を見る。何度も落とし、その都度「アッ」と請求する。わざとやっているようにも見える。父、怒りながら拾う。
同 おやつ時間、KはFにお茶の入ったコップを「ドージョ」と言って渡す。
同 夜、風呂で母とKとの対話。Fは寝ていて、父は食事中。母→K「お姉ちゃんは、何してる?」 K「.....（無言）」 母→K「お姉ちゃんは、ねんねした?」 K→母「ネンネ シタ」 母→K「お父さんは?」 K「.....（無言）」 母→K「お父さん、まんま食べてる?」 K→母「マンマ シタ」 単なる繰り返しではなかった。
- ・2.13 父がトイレに入ると、Kがついてきて、K→父「オトーサン、トータン、（ちょっと間があって）デタ。」 「オトーサン」は、「オタータン」とも聞こえる。
・同 外出するため、Kにフード付きのマントを着せる。K→母「ボーイ イテ」（帽子をかぶせて）。
・同 K、頭を軽くぶつける。K→母「イタイ ヨ、イタイ ヨー。」 打った部分を手で押さえて、何度も繰り返す。ここにきて、「痛い」は、完全にマスターか。
・同 Fが父の布団に入って寝転ぶと、K「ネンネ シタ」。はっきり聞こえる。「シ」は、やや不明瞭。
- ・2.14 KがFの座布団を持っている。Fが「ネーチャンノ」と言うと、K→F「ドージョ」。その後、K→F「ネンネ シタ」（座布団が寝た）。
・同 朝食の残りを食べ終えたらしい。K→母「マンマ、モー イー。モー イー ヨ。マンマ、モー イー。」椅子から一人で降りようとして、K→F「イタイ ヨ、イタイ ヨー。」 2語文。
- ・2.16 母がベランダに居ると、Kが家の中から叫ぶ。K→母「コボシター。コボシター」見ると、牛乳をこぼしていた。「コ」と「ボ」の間に少しの休止あり。しばらくして、空のコップを振りながら、K→母「ニューニユー、イレテー」。「イレテ」の発音は不明瞭。牛乳を入れてやる。一口飲んで、K→母「モー イー」。椅子から降りて、Fの方へ走っていく。この辺りは、発話・行動が適切に行われている。
・同 Kが父のところに来て、父の前に座る。靴下が脱げかけている足を出して直してくれと言う。K→父「トーサーン、コレ」。「トーサン」はあいまいで、「トータン」とも。「コレ」も「ホレ」とも聞こえる。「これ」が合っていれば（この場合、「ホレ」でも）、指示代名詞「これ」が使えていることになる。
- ・2.18 箸を1本、床に落としてしまった。父にさも取ってくれという顔つきをし、指さして、K→父「コボシタ。コボシタ」。「シ」は、幾分か明瞭性を欠くが、場面から見て確かにこのように言っている。「タ」も「トゥア」([t·al])のように聞こえる。これまでは、牛乳などをこぼした際に正用されていたが、ここでは「落とした」（落ちた）と言うべき場合にも混同して用いられている。あるいは、「落とした」と「こぼした」は未分化なのかもしれない。さらに、床に落とした場合、「こぼした」を代表させて類推で使ったとも考えられる。また、椅子が倒れたのを見て、K→父「ボボシター ボボッター」。最初の音は、「ボ」に聞こえる。こぼれたり（正用）、落としたり（誤用）、倒れたり（誤用）したものに対して、「コボシタ」を使っている。
- ・2.19 K→母「マンマ イユ」お菓子の入ったタッパーを指さして言う。お菓子も「マンマ」である。これも、

未分化か。

同 母が、Kに母の毛糸の帽子をかぶせてやる。Kは、お気に入りの様子。しばらくして、その帽子を持ってきてK→母「ポーシ。ポーシ。」。「ポ」の母音は、[o]と[a]の間[o]、「シ」は母音[i]を伴わない無声音[j]。

◇1歳5か月

・2.20 父が風呂場で手を洗っている。母→K「お父さんに手を洗ってもらいなさい」と言うと、Kはとことこ駈けてきて、K→父「トーサン、テッテ」。「お父さん」とまず呼びかけ、両手を風呂の入口で差し出し、「テッテ」（手を洗って）と言う。二語文である。

・2.24 Fが、自動車の絵本を見ている。Kは、そばに座ってのぞき込む。K「プー」こうした名詞は珍しい。生活語彙を優先し、一般語彙を意識してこなかったが、こうして自然習得していた。やはり読書は、語彙を拡げていく。

・2.25 K→父「アトー」人に何かしてもらった時、「ありがとう」が身につきだした。Kが缶を持ってきて、父に蓋を開けてくれと言う。父が開けてやると、K→父「アトー」。「アー」の長音部分は促音に聞こえるほど短い。食事の時にも、手ふきを取ってやると、同じように「アトー」と言う。

紙幅の関係で、ここ（「語彙爆発」（Kの場合、次の1歳6か月）の直前）までを本稿の範囲としておく。

ちなみに◇1歳6か月 3.31のカードには、総括的に、

Kは、この3月、急に発言が多くなった。いわゆる「語彙爆発」である。特に要求が言葉でできるようになってきた。「～して」が目立つのはその反映である。イエス、ノーの肯定・否定はこれまでもほぼできていたが、それがはっきりしてきた。「いる」、「いらん」、「いや」などは、強い調子で発言する。思考力の上でも、表現力の上でも、Kの場合、この1歳6か月は大きな転機となっているようである。ほとんど生活の用が足りている。そう言えば、「うんち」も教えるようになったし、マンマ、ネンネ……、基本的な生活語彙（この時期としての基本語彙）は十分に獲得・習得している。

と記している。この1歳6か月及びその後の言葉の状況については、別稿を用意しなければならない。

Ⅲ 分析と考察

以上、生後から1カ年半におけるK児の発声・発話の実態から、言語表現の発達について見ておきたい。

（1）言葉の習得は、まずは音声から言葉へ その音声も単音から音節へ その単音も母音から子音へ

○「クーイング」：生後41日目（1981.10.30）「シー」、「アー」「ウー」。母音のみ。カードが、ここからスタートしているので不明だが、実際にはもっと早いかもしれない。

○「喃語」：6か月（1982.3.7）「バツ」、「バー」など。子音+母音。これも、もっと早いかもしれない。

○「重複喃語」：7か月（4.22）「バー バー」「ンバー、ンバー、ウンバー」。同じ音を繰り返して発声している。

○返事：9か月（6.28）「カヨチャン」と呼びかけると、「アー」、「ウー」と声を上げる。

○イントネーション・リズム：9か月（7.1）言葉習得の前に、まずはイントネーション・リズムを習得するのではないか。音声状況から、「ウマ、ウマ」「オカーサン」、「オトーサン」と言っているように聞こえる。

○「初語」：9か月（7.17）「マンマ ダヨ」と声をかけると、「マンマ」と明瞭に発音できている。初語として認定できる。

○「対話」：10か月（8.2）「マンマニ ショーカ？」→「マー、マンマ。マンマ。」対話が成立している。

○「理解語彙」：10か月（8.14）カヨコ、オトーサン、オカアサン、オネーチャン、マンマ、ダッコ、オイデ、バイバイ、チョーダイ、オスワリなど、理解できる言葉は全て生活語彙、そしていずれも基本語彙である。

○「一語文」：10か月（8.7）「シー」、11か月（8.20）「ドーズ」、（8.28）「フーン」と言ってさじなどをくれようとする。形態的には「語」であるが、機能的には「文」と言って良いのではないか。その意味で、乳幼児にとって語は全て文なのかもしれない。別言すれば、初語の時点から文が始まっているという見方もできよう。

○「二語文」：11か月（8.29）「オトーターン、ダー、ダー」、「お父さん」の呼びかけと、「抱っこして」とで二

語文として認定できる。一語文と二語文とは、習得の時期が比較的に近接しているか？

以上のように、K の場合も、[音声（クーイング・喃語・ジャーゴン）→語（初語）⇒文（一語文・二語文）→この後に展開する語彙爆発]という言語習得の大きな流れ（発達的一般性）を見事に実現・反映している。

（2）音声は、単音（母音から子音へ）から、そして音節へ

最初の音声は、口を開いて呼吸を出せば（さらに声帯を振るわせれば）発せられる母音から。その具体は、必ずしも「アイウエオ」ではない。5 つに限られないし、似ているものもあり、似ていないものもある。これが長い間の経験、及び「学習」によって次第に日本語の5母音に整理されていく。しかも、その定着はかなり長期の期間（就学後までも）を必要とする。

次いで「子音」も、口を閉じて直ちに離して発する唇音[m][b][p]が発音しやすい。その意味でも、初語の多くが「マンマ」であったり「ママ」であったりするのとは当然のことと思われる。ただ母音にしても子音にしても、幼児音の域を抜けるにはかなりの期間が必要となる。発音上、脱落・省略・曖昧は頻繁現象である。

さらに音節に関しては、母音だけのア行はまあまであるが、カ行は[k]音が難しく、サ行も[s]音でなく[j]音、タ行も[tj]音になりがちで……、総じて曖昧・不安定である。その意味では、発達途上、学びの進行中、第一コーナーの始まりといった様相である。

（3）乳幼児発話は語＝文

上でも述べたが、乳幼児の場合、語＝文、つまり一語＝一語文、二語＝二語文と認定して良いと思われる。「ドーズ」は「受け取って」だし、「テッテ」は「手を洗って」であり、「ダッコ」は「ダッコして」であり、「ツッター」は「靴下をはかせて」であり、「ニューニュー」は「牛乳を入れて」である。また、「オトーサン」・「オカーサン」の呼びかけにしても、「オトーサン見て」・「オカーサン来て」であったりする。「これは何？」と質問すれば語で答えるかもしれないが、自ら話しかける場合は、ほとんどが語＝文と見て良からう。

（4）まずは独話、そして対話へ

言葉の最初は、純粹に声をあげる独り言、一人語りから始まっているように思われる。そのうち声をかけられることを楽しみ、自ら声をかけ、その反応があることで充たされていくのではないか。独り言・独話から対話への大きなきっかけとなるのは返事か。返事してもらい、自ら返事することから始まるように思われる。

それと、挨拶の呼応も機縁となり得ていると思われる。「行ってらっしゃい・行ってきます（バイバイ）」、「いただきます・どうぞ」、「ごちそうさまでした・でちた、はい」、「もんちゃんは・ねんね」など、これまたまさに「返事」（返りごと）である。こうして対話を経験し、対話を楽しみ、対話を喜ぶ環境が形成されていく。そして、この経験・環境が、次第に幼児を「おしゃべり」にしていく。

（5）文法・表現法

この時期に特徴的な表現法としては、呼びかけ（オトーサン・オカーサン）、返事（ウン）、挨拶（バイバイ、（ごちそうさま）デ・チ・タ）、要求（○○シテ）、拒否（イヤ、モーイー）、容認（ウン）などである。

品詞的には、名詞→感動詞→動詞→副詞→形容詞→助詞などが、ほぼこの順序で確認された。

以上、本稿では、筆者の次女 K が、生まれてから1年5か月までの期間、「クーイング→喃語→ジャーゴン→初語→一語文→二語文」の順で言葉を習得していく過程について実証的に取り上げてきた。一般性と個別性の両様を認めることができた。なお、「語彙爆発」と呼ばれる1年6か月以降は、別稿に譲ることとする。

参考文献

- 1) 赤羽根有里子他編 (2018) 『保育内容ことば』, みらい
- 2) 大久保愛 (1967), 幼児言語の発達, 東京堂出版
- 3) 野地潤家 (1973), 幼児期の言語生活の実態, 文化評論出版
- 4) 藤原与一 (1977), 幼児の言語表現能力の発達, 文化評論出版

Development of Linguistic Expressions in Early Childhood

Hirohisa YOSHIDA (Yasuda Women's University)

Abstract

How do people acquire words that are means of recognition, thinking, and communication? Up to now, there have been many cases and studies reported by collecting utterances of infants. It is an example to take up here. It is a reality of the development of the word of one and a half years from birth until the person comes to utter the word (Japanese).

It is a document of the process of meeting words, understanding words, imitating words, expressing words from beings who do not have words - growing up as a word user.

Keywords: Early childhood, Infant language, Linguistic expression, First language, One-word sentence

〈研究ノート〉

ESD に関する文献分析

— 雑誌記事を中心に —

柿岡 玲子 (安田女子短期大学)

本研究の目的は、多様な形態が見られる ESD¹⁾研究の特徴を文献分析から量的に明らかにする²⁾ことである。2002 年、日本はいち早く ESD という考え方を「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で提唱した。そして、同年国連総会で国際的枠組み「国連持続可能な開発のための教育の 10 年(2005-2014)」が採択された。このような世界状況の中、ESD 及び持続可能な社会に関する論文及び図書等が発表され始めたのは 2004 年以降であった。更に、先述した「持続可能な開発のための教育の 10 年」の最終年度が 2014 年であったことから、2014-15 年の文献等が全体の 30%を占めていることが文献分析を行う中で確認できた。

キーワード：ESD, 雑誌記事, 文献分析

はじめに

現在、人類が永遠に存続できるかどうかという地球規模での危機に直面している。科学の発達は、人間と自然とのバランスを崩壊し、人類が永続的に存続できるかという難題をもたらした。このような状況の中、2002 年 12 月のヨハネスブルグ・サミットにおいて、2005 年から 2014 年までの 10 年間で「国連持続可能な開発のための教育の 10 年-UNDESD-(United Nations Decade of Education for Sustainable Development)」とすることが決議された。更に、2013 年第 37 回ユネスコ総会で「持続可能な開発のための教育に関するグローバル・アクションプログラム(GAP)」が採択されたことに基づき、ユネスコを主導機関として ESD は国際的に取り組まれた。

そこで、本研究では「ESD」について、いつから、誰(どの機関)が、どのような取り組みをしていたかについて、NDL-OPAC(国立国会図書館蔵書検索システム)を使用し、タイトル中に「ESD」を含む図書及び記事について検索し、何らかの傾向や見通しを文献調査の結果から読み取ることがを目的として研究を進めた(表 1 参照)。本研究において「ESD」をタイトルに含む文献を多様な角度から分析することで、研究動向や研究対象が多岐にわたることが確認できたことは本研究の成果と考えられる。多くの文献を量的に分析することにより、研究の端緒をみつけ、研究が多様な方向に広がったり深まったりする過程を把握することができるとともに、ESD 研究の状況を量的に捉えるものとして文献分析は有用であると考えられる。

表 1 「ESD」をタイトルに含む図書・記事一覧 (最新 10 件のみ表示)

図書	吉田教彦	世界が変わる学び =Learning to Transform the World: ホリスティック／	ミネルヴァ書房		272p	2020.04.
記事	山口 伸	沿岸域廃棄物を対象としたESD(持続可能な開発のための教育)の実施.	マリンエンジニアリング： 55(2)	図巻頭		2020.03.
記事	東京都江	わたしの教育実践(329)子どもの学びを深めるESDの学校	教育展望 / 教育調査研	66(2)	60-67	2020.03.
記事	清野 未恵	SDGsを切り口としたサービスマーケティングの可能性：神戸大学ESDコースの	ふくしと教育 / 日本福祉	(28)	12-15	2020.02.
記事	薄羽 美江	2020年 これまでの日本・これからの日本 令和二年の「将来」を考える：持	月刊カレント	57(2)	58-61	2020.02.
記事	河本 大地	ESDでみるへき地教育の在り方	日本教育大学協会研究	38	91-103	2020
記事	御手洗 洋	ESDの視点からみた食農教育活動：神奈川県厚木市「夢未Kidsスクー	環境情報科学	49(1)	120-125	2020
記事		特集 ESDで持続可能な社会の担い手育成：第34回時事通信社「教育奨	内外教育	(6795)	12-13	2019.12.10
記事		特集ESDで持続可能な社会の担い手育成：第34回時事通信社「教育奨励	内外教育	(6795)	12-13	2019.12.10
図書	田中治彦,	SDGsカリキュラムの創造	学文社		203p	2019.12.

I ESD 研究の現状(データから)

ESD 研究に関する収集した 825 件の文献等を「表 1」に示したデータ表から、「文献件数の推移」「文献の種類」「ESD を表題に含む教科件数」「校種別の ESD 件数」に分類した(詳細については「注 2」参照)。ESD 研究に関する論文等は検索の仕方では件数が大きく異なると思われる。本研究においては、我が国における ESD 研

究の流れや現状について NDL-OPAC を使用し、分類分析を行うことで、量的に把握できると考えた。

本研究で使用したデータに関しては、「ESD」を含む 825 件の文献を、図書・記事・報告に分類、著者名、タイトル、出版社及び掲載誌/報告書名、巻数・頁数、発行年の順に文献一覧表を作成し、その後タイトルから文献分析を行った。結果を以下に示す。

(1) ESD に関する文献件数の推移

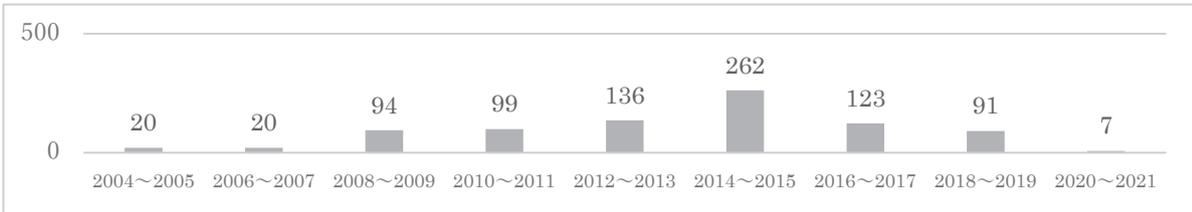


図 1 文献件数の推移

総文献数は 825 件であった。図 1 には「文献件数」がどのように推移していったかを 2 年ごとにまとめて示した。詳細に見ていくと ESD 研究が緒に就いた 2004-2005 年の文献数は 20 件であった。内訳として 2004 年の文献数は 5 件であったが、2005 年には 15 件へと文献数が増加していた。UNDESD 最終年度前後の 2012-2015 年において論文数が飛躍的に増加し、全体の 46.7% を占めている³⁾。

(2) ESD に関する文献の分類



図 2 ESD に関する文献分類

図 2 から分かるように、記事(論文)が中心で全文献の 76.5% を占めている。記事は、学会誌・大学の論文集や紀要・教育関係の新聞や週刊及び月刊誌等に掲載されていた。報告に関しては、文部科学省や環境省など省庁関係の報告及び学会等での報告が見受けられる。日本社会教育学会編『日本の社会教育』(2015.9)に「ESD」を表題に含む 22 件の論文が一举に掲載されていた。同誌の中には、例えば笹井宏益・佐藤一子「ESD 推進に向けた大学と地域の連携・協同:地域作りの担い手養成の視点から」や中川恵理「園児に向けた「脱温暖化教育」の社会的波及効果と ESD」等、一般から幼児までを視野に入れた ESD 研究が行われていることがわかる。

科研・AV(DVD)に関してはそれぞれ 1 件であるが、ESD が含まれることが文献収集の条件であり、内容は ESD であっても表題に ESD が明記されていない場合は調査対象から除外したため、科研の件数が 1 件しかなかったのではないかと推測する。また、ここで提示している科研は、2004-2007 年度の研究であり、2008 年に発表されたものである⁴⁾。AV(DVD)に関しても、「環境」という言葉がタイトルに含まれる AV は多数存在しているといえるが、ESD と標記されている AV は 1 件⁵⁾であった。

(3) ESD を含む教科件数

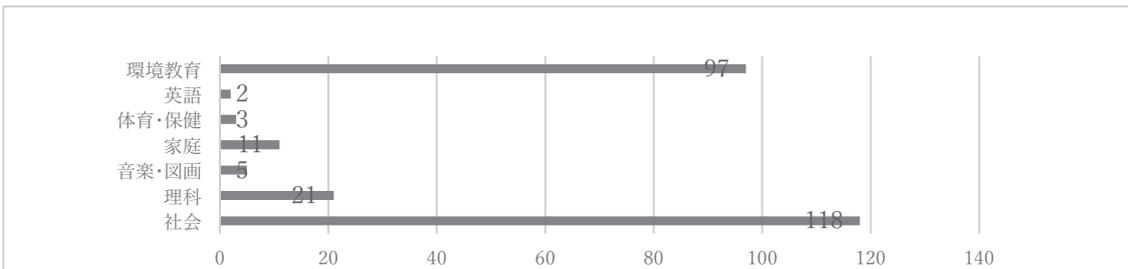


図 3 ESD を含む教科別分類

本分析には教科ではないが、「環境教育」を表題に入れている文献を図3に含め込んだ。これに関しては『環境教育指導資料』⁶⁾が国立教育政策研究所教育課程研究センターから中学校と幼稚園・小学校向けに発行されているように、理科・生活・社会・総合学習などの授業時間内に実施されていると考えられるので、教科として分類に入れた。また、「環境教育」は97件と全体の11%を占めていた。教科においては、「社会」が多く見受けられる。内訳としては、雑誌記事：96、報告：2、図書：20であった。ただ、分析方法によっては「社会」から外れる内容があると思われるので、今後も引き続き内容の精査を行っていきたい。

小学校においては、松葉口玲子「生活科・総合的学習の時間と環境教育・ESDとの関連：持続可能な消費との関わりで」（「横浜国立大学教育人間科学部紀要 第15巻」97-106頁 2013.2）など、ESDを一教科ではなく総合的に捉え合科的に教育実践を考察する試みも見られる。また、芸術科目としての音楽と図画(美術)では、音楽に4件、図画(美術)では、宮敏明「ESDの視点から見た造形教育の実践：東日本大震災で被災した宮野森小学校の場合」（「日本美術教育論集 51号」181-188頁 2018）の1件が掲載されている。教科の中で文献が見当たらなかったのは、国語と算数の2教科であった。

(4) 校種別 ESD 件数

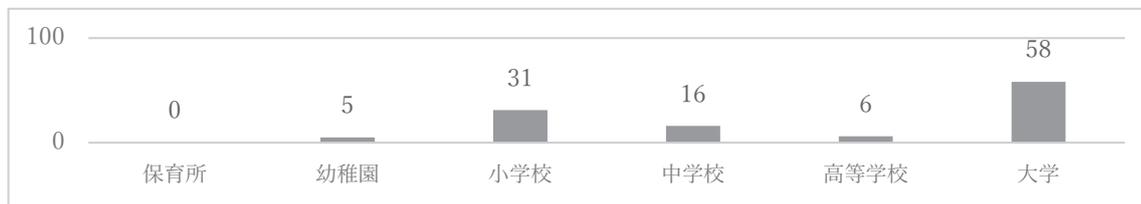


図4 ESDに関する文献等の校種別分類

文献に関して、これまでも述べてきたように本研究では文献分析を焦点化しているので、ここに表示している以外でもそれぞれの校種に含まれる文献もあると考える。幼稚園・保育所に関しては、「幼稚園」と表題に明示してある文献は5件であるが「保育所」及び「幼稚園・保育所」と表題に明示してある文献は見当たらなかった。「幼稚園・小学校」と提示してある文献は2件⁷⁾あった。また、「乳幼児」「保育」「保育観」「保育内容」「領域」等と表記されている文献は9件あったが、校種が明示されていないため校種別件数に含めてはいない。

全文献数からするとここに挙げた件数は、全体の17%にしか過ぎない。これは、題目から選別した結果であるが、上述したように内容を精査することで校種別件数は増加するであろう。更に、大学のテキストとして出版されたと推察できる文献も散見されることから、大学の件数が増加する可能性も考えられ、タイトルによる文献分析の限界がここにあると考える。

(5) その他

外国に関するESD研究は、17カ国43件の文献があり、中でもドイツに関しては14件の文献等があった。その他で複数の文献等があるのは、イギリス(英国)が6件、スウェーデン・オーストラリアが各々3件、フランス・ネパールが各々2件、オランダ・インド・ラオス・台湾・スリランカ・インドネシア・メキシコ・アメリカが各々1件であった。国内では、東京・岡山の10件を筆頭に、1道1都2府25県のESD関連の文献等が見受けられた。

II おわりにかえて

21世紀に入って開始したESD研究は、図書・記事についてみるとすでにピークを過ぎ、件数は下降気味であり、報告のみ増加傾向にあることが分かった。最近ではESDからSDGs⁸⁾という表記・表現に切り替わっており、ESDを包摂する概念としてSDGsが研究され始めている。しかし、2019年ニューヨークで開催された第74回国連総会において、ESDはSDGsの17全ての目標の実現に寄与するものであることが「グローバルな課題：気候と環境、持続可能な開発、貧困削減と不平等との戦い、教育、移民」で確認されている。即ち、持続可能な社会を持続可能な社会へ転換していくためには、ESDの学びは欠かすことができないといえる。

我が国の教育においては、改訂された「幼稚園教育要領」(2017.3)「小・中学校学習指導要領」(2017.3)「高等学

校学習指導要領」(2018.3)の前文または総則において「持続可能な社会の創り手」の育成が明記⁹⁾されていることから、持続可能な社会を実現していくことを目指し、各人が自らの問題として主体的に捉え、取り組む学習・教育活動の実践が望まれる。そこで、今後は、文献分析の結果を踏まえ、文献等の内容の精査を進めると共にESD研究及び実践を深化発展させることが課題である。

謝辞

本研究は、未来教育研究所代表 中島正明先生(安田女子大学名誉教授)にご指導頂き、文献収集・分析を行いました。この場をお借りして厚くお礼申し上げます。

注

- 1) ESD : Education for Sustainable Development(持続可能な開発のための教育)
1983年「環境と開発に関する世界委員会」(国連ブルントラント委員会)の報告書において“Sustainable Development”という言葉が始めて明示された。
- 2) 文献調査は、NDL-OPAC(国立国会図書館蔵書検索システム)を使用し、2020年5月18日、タイトル中に「ESD」を含む図書及び記事について検索した。合計852件の文献は、マイクロソフト・エクセルで一覧を作成した。サブタイトルの「雑誌記事」は、主として「研究論文」が中心であり、掲載された書籍も紀要や学会誌が多く見られたが、月刊の教育雑誌等に掲載されたものも一定数あったので、「雑誌記事」と標記した。本研究はNDL-OPACを使用し国立国会図書館に収録されている文献のみを対象としたが、検索方法は多様であり、それによって文献の総数は大きく異なることを付記しておきたい。
- 3)2012年から2015年までの各年の文献数は、2012年：74件(8.6%)、2013年：62件(7.3%)、2014年：142件(16.7%)、2015年：120件(14.1%)であり、最終年度の2014年が文献総数において一番多くなっている。
- 4)科研：安部 治「持続可能な開発のための教育(ESD)に関する総合的研究」(2004-2007)
- 5)DVD：環境パートナーシップ会「令和元年度 環境教育・学習拠点における「ESD 推進」のための実践拠点」(2019.9)
- 6)国立教育政策研究所 教育課程研究センター発行の『環境教育指導資料』には、幼稚園・小学校編と中学校編がある。『環境教育指導資料 中学校編』(H28.12)『環境教育指導資料 幼稚園・小学校編』(H26.10)
- 7)佐藤隆他「幼小における自然体験を重視した環境教育と ESD の推進に関する考察：全国幼稚園・小学校への質問紙調査を通して」『生物教育 54(1)』2013.2 16-26 頁
浅岡幸彦他「座談会 幼稚園・小学校における環境教育の展開と ESD の動向」『初等教育資料 911』2014.3 36-43 頁
- 8)2015年の国連サミットにおいては、先進国を含む国際社会全体の目標として「持続可能な開発目標(SDGs : Sustainable Development Goals)」が採択された。SDGsは、「誰一人取り残さない社会の実現」を目指して、2030年を期限とする包括的な17の目標及び169のターゲットにより構成されている。
- 9)「幼稚園教育要領」における ESD に関する文言
前文「これからの幼稚園には、学校教育の始まりとして、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、...(略)...、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる。」フレーベル館 3頁 2017
「小学校学習指導要領」における ESD に関する文言
前文「これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、...(略)...、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。」東洋館出版社 2頁 2017 (下線：筆者)

Literature Analysis on ESD
－Focusing on Magazine Articles－

Reiko KAKIOKA (Yasuda Women's College)

Abstract

The purpose of this study is to quantitatively clarify the characteristics of ESD studies, which have various forms, from literature analysis. In 2002, Japan was one of the first to advocate the idea of ESD at the “World Summit on Sustainable Development”. In the same year, the United Nations General Assembly adopted the international framework “UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)”. In such a global situation, it was not until 2004 that papers and books on ESD and sustainable society began to be published. In this research, we used NDL-OPAC (National Diet Library Collection Search System) to find out who (which institution) was working on “ESD” from when, and included “ESD” in the title. We searched for books and articles, and proceeded with research with the aim of reading some trends and prospects from the results of literature searches. In addition, since the final year of the aforementioned “Decade of Education for Sustainable Development” was 2014, it is a literature analysis that the literature in 2014-15 accounts for 30% of the total. I was able to confirm it while doing. In other words, it is considered to be the result of this research that we were able to confirm that the research trends and research subjects are diverse by analyzing the literature containing “ESD” in the title from various angles.

Keywords: ESD, magazine articles, literature analysis

会 報

1. 2021 学会役員

会長	西川 ひろ子	
理事	朝倉 淳	五十嵐 亮
	岩田 高明	加登本 仁
	土井 徹	徳永 隆治
	永田 彰子	長友 洋喜
	新沼 正子	橋本 正継
	平本 哲嗣	深澤 広明
	藤原 卓哉	宮本香代子
	吉田 裕久	
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	
	五十嵐 亮	

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. 2021 年度事業報告

2021 年 4 月 10 日	第 1 回事務局会議
4 月 13 日	第 1 回理事会会議
5 月 25 日	第 2 回事務局会議
5 月 27 日	第 2 回理事会
6 月 3 日	第 31 回研究大会 (集会での開催中止、要旨集に 投稿及び HP 公開によって発表 とみなす)
10 月 12 日	第 3 回事務局会議
2022 年 1 月 20 日	第 4 回事務局会議
1 月 25 日	第 3 回理事会
2 月 15 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 1 3 - 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 役員の仕事

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

役員の内任は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. 2020年度決算報告

2020年度会計収支決算書			
会期 2020年4月1日から2021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	198,000	3,000円×66人
新規会員会費収入	45,000	39,000	3,000円×13人
学生会員会費収入	15,000	33,000	1,500円×11人×2年分(2020年、2021年)
研究大会臨時会費収入		0	大会中止のため
受取利息		12	
当期収入合計(A)	210,000	270,012	
前期繰越収支差額	1,403,210	1,403,210	
収入合計(B)	1,613,210	1,673,222	
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	0	機関誌校正(英文)印刷製本費に含まれたため
印刷製本費	400,000	245,520	機関誌及び発表要旨集
[通信運搬費]	20,000	30,154	
[その他]			
会議費	5,000	0	
雑費	10,000	0	
予備費	10,000	0	
ホームページ開設運営費	235,000		投稿及び学会誌掲載機能などの見直しにより延期
当期支出合計(C)	685,000	275,674	
当期収支差額 A-C	-475,000	-5,662	
次期繰越収支差額 B-C	928,210	1,397,548	
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3年4月10日			

6. 2021年度予算案

2021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	210,000		3,000円×70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)	270,000		
前期繰越収支差額	1,397,548		
収入合計(B)	1,667,548		
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	3,000		
印刷製本費	250,000		機関誌及び発表要旨集
[通信運搬費]	30,000		
[その他]			
会議費	3,000		
雑費	5,000		
予備費	10,000		
ホームページ開設運営費	400,000		
当期支出合計(C)	701,000		
当期収支差額 A-C	-431,000		
次期繰越収支差額 B-C	966,548		

7. 第31回研究大会報告

第31回研究大会は新型コロナウイルス感染拡大による非常事態宣言発令期間となったために本学会ホームページ上での要旨原稿の公開により発表とみなされた。なお、発表題目は以下の通りであった。

児童教育学会 第31回研究大会 演題一覧				
NO		演題	発表者	所属機関
1	研究発表	2020年新型コロナウイルス感染症予防のために実施された広島県内保育士養成校のオンライン授業による保育実習指導の効果と課題ー保育士養成校へのヒアリング調査を中心にー	◎ 西川ひろ子	安田女子大学
			合原晶子	広島文化学園大学
			岡本晴美	広島国際大学
			光本弥生	広島修道大学
			高橋 実	福山市立大学
			中原大介	福山平成大学
2	研究発表	2021年新型コロナウイルス感染症予防のために実施された広島県内保育士養成校のオンライン授業による保育実習指導の効果と課題ー保育実習学生へのアンケート調査を中心にー	◎ 中原大介	福山平成大学
			合原晶子	広島文化学園大学
			岡本晴美	広島国際大学
			光本弥生	広島修道大学
			高橋 実	福山市立大学
			西川ひろ子	安田女子大学
3	研究発表	自閉スペクトラム症傾向のある子どもの社会性の発達を促す保育	◎ 松本奈々	広島市立狩小川保育園
4	研究発表	スマホ依存による子育ての現状と課題	◎ 井上加奈子	東広島市立中黒保育所
5	研究発表	子どものキャラクター志向について	◎ 小泉里奈	広島市立五日市駅前保育園
6	研究発表	固定遊具のある遊びの環境が子どもの発達に及ぼす影響	◎ 村上真央	広島市立口田保育園
7	研究発表	保育のICT化に関する研究	◎ 白迫優花	広島市立船越南部保育園
8	研究発表	ADHD傾向にある気になる子どもへの保育者支援に関する研究	◎ 大柳江実華	広島市立緑井保育園
			西川ひろ子	安田女子大学
9	研究発表	廿日市市における子育て支援の現状と課題	◎ 洞井優華	廿日市市立宮内保育園
10	研究発表	過保護の親に対する保育者の関わり	◎ 久保下由唯	三原市立大和認定こども園
11	研究発表	マイクロプラスチック問題に関する小学校授業プランの開発ー6年理科 食物連鎖の発展学習としてー	◎ 土井 徹	安田女子大学
			古石 卓也	広島大学附属東雲小学校
			森本 海羽	富山市立呉羽小学校
12	研究発表	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(12)ー集団討論支援アプリケーション「会話に花を咲かせよう」の効果ー	◎ 山本文枝	安田女子大学
			西まゆみ	安田女子大学
			西川ひろ子	安田女子大学
13	研究発表	学校教師のためのNIE講座① ～学習単元に結びつく新聞記事の活用～	◎ 中島正明	安田女子大学名誉教授
14	研究発表	幼児の休日の運動機能に関する調査研究	◎ 加登本仁	安田女子大学
15	研究発表	「ESD」に関する文献分析～雑誌記事を中心として～	◎ 柿岡玲子	安田女子短期大学
16	研究発表	「教育原理」から見た教職専門教育の現状と課題 ー大学図書館収集調査の分析に焦点を当ててー	◎ 矢野光恵	安田女子短期大学
17	研究発表	「気になる子」に関する文献分析	◎ 圓光寺美奈子	安田女子短期大学
18	研究発表	「いじめ」に関する文献分析	◎ 橋本信子	安田女子短期大学

8. 『児童教育研究』第32号, 論文募集

2022年度に発行される『児童教育研究』第32号の論文を募集します。論文投稿規定及び募集は、本学会ホームページ (<https://childhood-educ.com/>) に掲載予定ですので詳細をご確認ください。

編集後記

『児童教育研究』編集委員長
平本哲嗣（安田女子大学）

児童教育学会の研究紀要である『児童教育研究』ですが、おかげさまをもちまして第31号を刊行することができました。これも会員の皆様のご支援の賜物だと思います。学会役員一同心よりお礼申し上げます。

本号より『児童教育研究』の更なる質の向上を目指すべく査読制を導入いたしました。査読制導入においては、一連の手続の設計、査読者の確保、また査読作業の追加による刊行スケジュールの変更など、さまざまな課題があったのですが、今回なんとか刊行までたどり着くことができました。刊行にいたるまでの過程では関係者の皆様に多大なるご迷惑をおかけしたことをお詫びいたします。また、今回査読委員をお務めいただいた会員の皆様には、ご多忙の中本当にお世話になりました。この場を借りてお礼申し上げます。

今回の変更を受けて、次号となる第32号では、執筆要項の更なる見直しをはじめ、作業をより効率的に行うための工夫をしていこうと考えています。大学教員の多忙化は加速する一方であり、紀要編集の作業に割く時間の確保は今後さらに困難になると思われまます。我々の研究活動を持続可能なものとするため、会員の皆様のご理解とご協力をいただきながら業務の合理化をさらにすすめます。

次号の投稿募集は学会のホームページでご案内いたします。その際には今回の作業における反省点を生かし、投稿者の皆様により分かりやすく、かつ作業負担を軽減できるような情報提供ができるよう編集委員会として努力いたします。また、会員の皆様におかれましても投稿要領や執筆要項などの諸規程を熟読いただき論文を投稿いただきますようお願いいたします。

『児童教育研究』は「児童教育」という大きな器の中で多様な議論ができる場だと考えています。自分の専門分野以外の議論に触れ、「児童教育」の世界の奥深さを知ることは、我々自身の教育・研究に対しても良い影響を与えてくれると思います。これからもこの器を大切にしながら、日々の実践に励んでいきたいところです。これからもどうぞよろしく願いいたします。