

# 宮崎学園短期大学紀要

第13号 (令和2年度)

---

## 保育者養成校における音楽教育3

- ーピアノ模範動画配信の効果と課題ー . . . . . 小澤 真美子 . . . . 1  
小澤 拓大  
蓑部 初

## 松下幸之助の経営学の原点

. . . . . 木村 勝則 . . . . 15

## 医療事務専攻コースの学内実習展開についての考察

- ーシミュレーション教育を視点にー . . . . . 武村 順子 . . . . 23

## 地域連携教育の実践と学習成果に関する考察

- 社会人基礎力の測定結果をもとに - . . . . . 柳田 健太 . . . . 32

## 重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児へのタッチモニターの活用によるコミュニケーション指導

. . . . . 松田 昭憲 . . . . 42  
安東 末廣

## 教育実習生と短期大学の新型コロナウイルス感染症対策

～実習生の行動様式の変容に関する調査を通して～

. . . . . 有嶋 誠 . . . . 54

## 子どもの排便の実態と生活習慣の関係性

. . . . . 高妻 弘子 . . . . 69  
城戸 佐智子

介護実習の代替プログラムにおける学修効果の検証 ～新型コロナウイルス感染症(COVID-19)に伴う緊急対策～ .....	桑迫 信子	80
新任保育者における保護者対応の現状と課題 .....	久松 尚美	88
実習指導室の充実に関する研究（その2） ーコロナ対応と今後の課題ー .....	森崎 麻衣子 井上 浩義 木村 匡登	101
多様性の尊重とインクルーシブ保育 ー継続的な園内研修が保育者に与える影響ー .....	三宅 浩子 久保田 真規子	109
ウィズコロナ・ポストコロナ社会での働き方の変化と就活生の意識調査についての一考察 .....	河野 美香子	118
GPAに関する研究 ー GPA 算出式の検証と新たな提案 ー .....	御手洗 正文 蓑部 初	124
地域の伝統文化を題材とした教材の可能性について ー延岡小峰焼の事例からー .....	泰田 久史	135

# Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

## Vol.13 2021

---

Music education in early childhood education course 3

—Issues and effects of the guidance using piano demo performance movies—

• • • • • Mamiko OZAWA • • • • • 1  
Takuhiro OZAWA  
Hajime MINOBE

The origin of Konosuke Matsushita's business administration

• • • • • Katsunori KIMURA • • • 15

Examination of on-Campus Training Development of the Medical Administrative Course

— From the Perspective of Simulation Education —

• • • • • Junko TAKEMURA • • • • 23

Examination of the practice and learning outcomes of local related education programs

- Based on the results of measuring basic skills of working adults -

• • • • • Kenta YANAGITA • • • • 32

Methods for Teaching Communication Skills to Disabled Children with Severe Auditory and Intellectual Disorders Using a Touch-monitor Device

• • • • • Akinori MATSUDA • • • • 42  
Suehiro ANDO

Measures against new coronavirus infections of educational trainees and junior colleges

~Through a survey on changes in the behavior of trainees~

• • • • • Makoto ARISHIMA • • • 54

Relationship between the defecation behavior and lifestyle in children

• • • • • Hiroko KOZUMA • • • • 69  
Sachiko KIDO

The effects of an alternate program of care worker practice on students learning at M Junior College associated with COVID-19	· · · · · Nobuko KUWASAKO · · ·	80
Current Status and Issues in Dealing with Parents among Newly Appointed Kindergarten and Nursery School Teacher	· · · · · Naomi HISAMATSU · · ·	88
A Study of fulfilling practical training room. (No.2)		
~ Measures against the COVID-19 infection and issues ~		
	· · · · · Maiko MORISAKI · · · ·	101
	Hiroyoshi INOUE	
	Masato KIMURA	
Respecting Diversity and Inclusive Nursing:Effects of Continuous Training in the Nursing School on Nursery Teachers	· · · · · Hiroko MIYAKE · · · ·	109
	Makiko KUBOTA	
A Study on Changes in Work Styles and Job Hunting Attitudes in a With-Corona and Post-Corona Society	· · · · · Mikako KAWANO · · · ·	118
A Study on GPA of Japanese Universities		
- Verification and New Proposal of GPA Calculation Formula -		
	· · · · · Masafumi MITARAI · · ·	124
	Hajime MINOBE	
Educational Materials of A Regional Traditional Craft	· · · · · Hisashi Yasuda · · · ·	135

# 保育者養成校における音楽教育 3 —ピアノ模範動画配信の効果と課題—

小澤 真美子 小澤 拓大 蓑部 初

## Music education in early childhood education course 3 —Issues and effects of the guidance using piano demo performance movies—

Mamiko OZAWA Takuhiro OZAWA Hajime MINOBE

キーワード：ピアノ初心者 自主練習 ピアノ模範動画配信

### I. 本論について

筆者らは学生のピアノ弾き歌い練習意欲を向上させるため、昨年度（2019年度）、ピアノ初心者の学生であっても出された課題に一人でも取り組める練習ツールを作成することをめざし、本学学生を対象にアンケート調査を行った。その結果、ピアノ模範動画の配信が学生の自主的なピアノ練習を促進する可能性を見出した<sup>1)</sup>。そこで今年度（2020年度）は実際に YouTube を活用して模範動画配信を行い、その効果検証を行ったので、本論で報告を行う。

### II. 模範動画の配信について

#### 1. 動画内容

動画は第一著者が本学科目「器楽Ⅰ・Ⅱ」子どもの歌弾き歌い練習用として採用している教科書掲載曲を演奏している様子を鍵盤の上部から撮影したものである（図1）。「ピアノ練習用動画」としてアップロードしたものは110曲で（曲目は付録参照）、動画は一曲につき一つの動画となっており、本学採用の教科書2冊のどちらにも掲載されている曲については両教科書掲載の楽譜を演奏し、収録している。そして、110曲のうち、1年生後期弾き歌い試験課題曲3曲については、「弾き歌い動画」も作成し、アップロードした。こちらも「ピアノ練習用動画」と同様、演奏している様子を鍵盤の上部から撮影したものである。よって、本研究の対象動画は延べ113曲となった。また、東他（2020）の調査結果に基づき、撮影時には以下の点に留意した。



図1. 「山の音楽家」模範演奏動画より（YouTubeチャンネル：コツコツピアノ）

- ① 曲想を正しく把握できるように、指定の速度と強弱を守って演奏する。  
（※「速さや強弱のつけ方やリズムを確認するため」など）

- ② 教科書掲載の指番号に基づく指の動きを確認できるように、掲載通りの指番号で演奏する。  
 (※「正しい指番号を確認できるから」など)
- ③ 指の動きやリズムが把握できるように、ゆっくりバージョンも演奏する。  
 (※「指番号が分かっても弾き方が分からないときがあるから」など)
- ※東他(2020)のアンケートには、「ピアノの練習中に、該当曲を弾いている手元を写した動画をスマホで視聴できるとしたら参考にしたいと思うか。」という設問がある。括弧内は「思う」と回答した学生の回答理由である。

## 2. 配信方法と視聴状況

作成した動画を第一著者の YouTube チャンネル(チャンネル名「コツコツピアノ」)にアップロードした。このチャンネルは収益化を意図していないものであり、著作権侵害等の問題になることはない。なお、全ての動画の作成が終了してからアップロードしたわけではなく、出来上がった動画から順々にアップロードした(2020年8月30日～2020年9月12日)。また、学生への周知は学校設定のメールにて行い(2020年9月初旬)、保育科1年生には13曲、2年生には43曲のURLをメールに添付し、これからも順々に曲をアップロードしていくことと、チャンネル登録をしておく他曲も簡単に探すことができ便利であることを伝えた。

動画をアップロードした2020年8月30日からアンケート回答期限の2020年10月13日までの視聴回数合計は2533回であった。上位10曲の視聴回数について、参考までに表1に示す。

表1. 模範動画の視聴回数(上位10曲)

順位	動画	回数	アップロード日
1	「はをみがきましょう」弾き歌い動画	167	2020年9月17日
2	「おかえりのうた」弾き歌い動画	122	2020年9月17日
3	「おかえりのうた」ピアノ練習用動画	122	2020年8月31日
4	「はをみがきましょう」ピアノ練習用動画	121	2020年8月31日
5	「うれしいひなまつり」弾き歌い動画	104	2020年9月17日
6	「やきいもグーチーパー」ピアノ練習用動画	98	2020年8月30日
7	「山の音楽家」ピアノ練習用動画	95	2020年8月30日
8	「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画	81	2020年9月2日
9	「おはようのうた」ピアノ練習用動画	57	2020年9月1日
10	「線路は続くよどこまでも」ピアノ練習用動画	56	2020年9月6日

## Ⅲ. 演奏動画の効果検証のためのアンケート調査

上記の演奏動画の効果検証のために、本学学生に対してアンケート調査を行った。

### 1. 対象者・調査時期・調査方法・倫理的配慮

#### ① 対象者

本学保育科1年生 200名(回答者168名:回答率84.0%)

本学保育科2年生 186名(回答者138名:回答率74.2%)

合計 386名(回答者306名:回答率79.3%)

## ② 調査時期

2020年9月27日～10月13日

## ③ 調査方法

ユニバーサルパスポートのアンケート機能を使用して行った。

## ④ 倫理的配慮

本調査の実施にあたって、所属大学の倫理審査委員会にて承認を得た。また、学生にはメールにて、調査の目的、回答内容が成績評価に関係しないこと、個人名が公表されることはないということ、調査への参加は任意であることを伝えた。

## 2. 調査内容と結果

アンケート調査の内容は、回答者の本学入学前ピアノ学習歴、模範動画の視聴状況（回数）、活用状況、要望や感想等、であった。

回答者の模範動画の視聴状況は図2に示すとおりである。

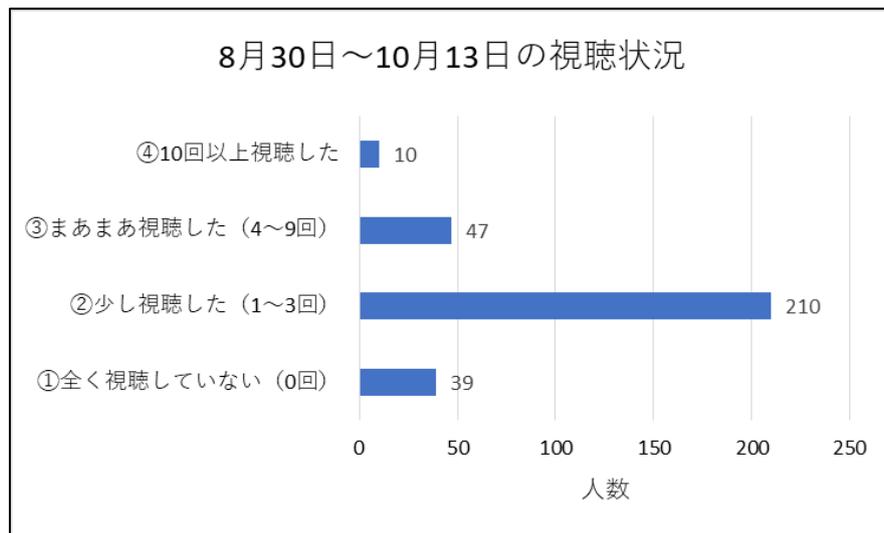


図2. 回答者の模範動画視聴状況

図2から、視聴回数0回の学生が39人(12.7%)いることがわかる。この学生に対して、「視聴していない理由と、何をどうすれば視聴したと思うかについて、簡単でよいのでお答えください。」という質問項目を設け、記述式で回答を求めた(表2)。視聴していない理由としては、「忘れていた」や「忙しかった」が多かったが、「自分で楽譜が読める」や「ピアノ教室に通っている」など、視聴の必要性を感じていない学生もいることがわかった。表2の通し番号4番「教育実習の課題に専念していた」や、13番「園からもらった楽譜と違った」の意見は、今後、学生が実習園から提示された曲の動画も作成したならば、より、学生の自主練習の意欲向上に繋がるのではないかという可能性を感じさせる。

次に、視聴回数1～3回、4～9回、10回以上の学生267名に対して「YouTube動画を活用してみて良かった点を、以下から選んでください。」という質問項目を設け、「a.題名と楽譜だけでは分からなかった音楽を、確認できた。」「b.ピアノの指使いや音域等を知ることができ、練習に役立った。」「c.曲の速さや雰囲気を知ることができ、練習に役立った。」「d.確認したい部分を何度も再生できて、練習に役立った。」「e.良かった点は全くない。」「f.その他」から複数回答可で回答を求めた(図3)。その結果、「e.良かった点は全くない。」が0人であり、視聴した学生においては何らかの形で活用できており、練習意欲の向上に寄与したことがうかがえる。

表 2. 視聴していない理由と改善策に関する回答

問「全く視聴していない」と回答した人にお尋ねします。視聴していない理由と、何をどうすれば視聴したと思うかについて、簡単でよいのでお答えください。(人数)	
1	忘れていた。自分でしっかり確認するべきだった。(6)
2	見たかったけど実習で忙しかった。時間がなかった。(5)
3	自分で楽譜が読めたから。自分で出来なかつたら視聴したと思う。(3)
4	教育実習でのピアノの課題に専念していたため。今後は視聴したいです。(3)
5	バイトなどで忙しくてピアノの練習が出来なかったため。(2)
6	ピアノ教室に通っておりそちらで学校の課題を進めているため必要ないと感じたから。
7	やる気が起こらなかったから。動画を流すのは良かったです。
8	携帯を機種変更してからメールアドレスなどの設定に時間がかかっていた。
9	Gmailをしっかりと見ていませんでした。
10	視聴しようとおもわなかった
11	ピアノが嫌い。
12	保育士、幼稚園免許をとらないため。
13	園からもらった楽譜と違ったから。
14	どのような曲をするのかももう少し具体的にして欲しい
15	ユニバを開いていなく確認してなかった。ユニバを通知が来るように設定してほしい。

項目ごとでは、「a.題名と楽譜だけでは分からなかった音楽を、確認できた。」を 158 人、「c.曲の速さや雰囲気を知ることができ、練習に役立った。」を 155 人、「d.確認したい部分を何度も再生できて、練習に役立った。」を 126 人、「b.指使いや音域等を知ることができ、練習に役立った。」を 112 人が選択した。「f.その他」1 人の意見は「携帯で画面録画してすぐ見られるようにできた(何回も YouTube は入らなくて済む)」という意見であり、YouTube 上のアナリティクスからわかる視聴回数よりも実際には多く視聴されていることが示唆された。

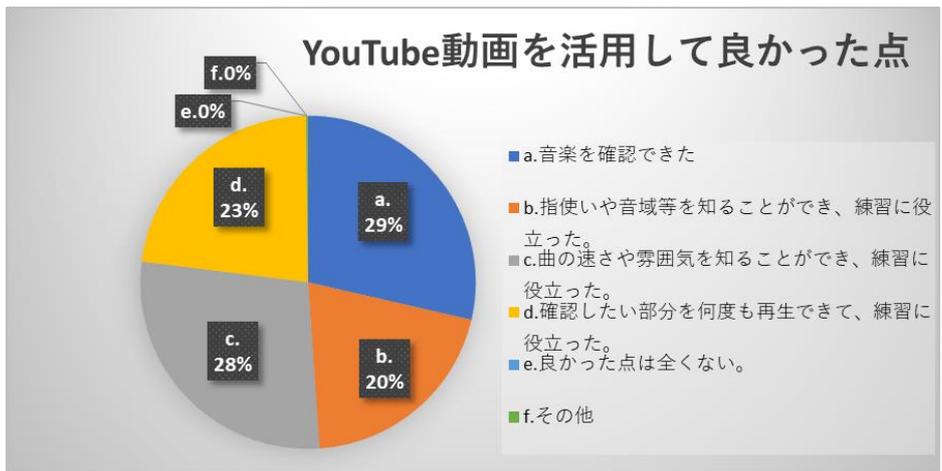


図 3. YouTube 動画を活用してみて良かった点

そして視聴した学生へ、YouTube 動画の改善点や要望について、記述式で回答を求めた。おおかた「なし」という回答であったが、12 人からそれ以外の回答を得た (表 3)。表 3 の通し番号 1 番から 8 番までは「家でも空いている時間に YouTube を見て練習できるので本当に助かる」や「実習前に家で練習しやすくとても良かった」など好意的な意見であり、今後も動画をアップロードしてほしいという要望も含まれていた。9 番の「一気に動画をあげないでほしかった」に関しては、今回は第一著者が長期休暇中に動画作成をまとめて行ったという事情で、一気にアッ

ブロードをすることになってしまったが、今後はそのようなことにならないように改善が可能である。10番から12番の「片手ずつの動画」や「階名を言いながらの演奏」については、各演奏動画のアナリティクス分析を行いながら、必要性が認められる曲については行っていきたい。

表3. 視聴した学生の回答から～改善点や要望

問.YouTube動画について、改善点や要望があれば、できるだけ具体的に書いてください。	
1	オンライン授業でなくなって、これからずっと対面授業であっても、動画はずっとあがっていてほしい。練習前にみることで指番号もわかり、レッスンの時に他の内容も出来るようになると思う。
2	先生に直接聞くことが出来ない中で、弾けはしないけど見るだけである程度理解することが出来たので、気持ち的に心強かった。
3	楽譜がよめないけど動画を止めながら楽譜に書き込むことが出来たので良かったです。家でも空いている時間にYouTubeを見て練習できるので本当に助かります。有難うございます。
4	自宅で練習しようとした時に今まで、練習したくても指使いなどわからず練習にならなかったのが今でもピアノレッスン動画があると自宅で練習がしやすい。
5	実習前に家で練習しやすくてとても良かった！
6	参考になりました。ありがとうございました。
7	これからもよろしくお願いします。
8	とても分かりやすくて良かったです。
9	一気に動画をあげないでほしかった。1日に10個くらいあげたら、見るのが追いつかなかった。
10	左手、右手の指使いも撮って頂けるとありがたいです。
11	片手ずつの動画も欲しかったです。
12	片手のゆっくりバージョンが欲しい。音階を言いながら演奏して欲しい。

念のため、視聴した学生全員（267名）の本学入学前ピアノ学習歴を見てみると、本学保育科全体（2020年4月のアンケート回答者366名）の入学前ピアノ学習歴の割合と大差がないことが分かった（図4）。このことから、本学保育科全体の傾向を検討する際に本調査結果を活用することは有用であるといえよう。

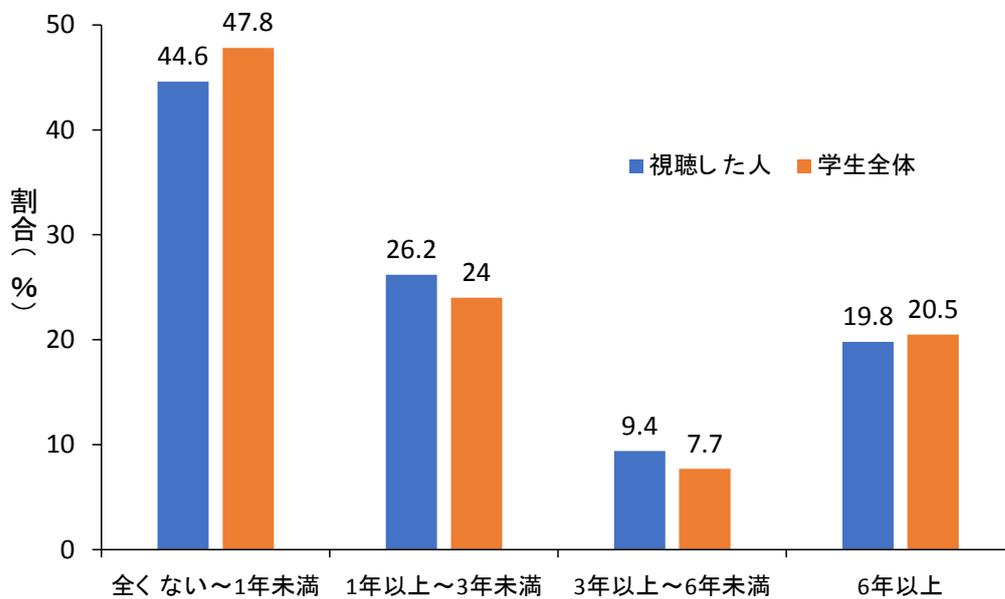


図4. 入学前ピアノ学習歴～視聴した人と保育科全体との比較

#### IV. 動画アナリティクス画面からの分析

YouTubeチャンネルにアップロードした動画について、アップロードした本人は、アナリティクスで視聴の傾向を見ることが出来る。これを見て分析することにより、視聴者がその動画のどの部分に興味を示したのかを検討してみたい。

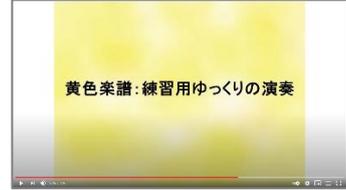
<p>① 00:00～収録内容を書せた表紙スライド</p>  <p>② 00:05～使用楽譜についてのスライド</p>  <p>③ 00:10～「青色楽譜：模範演奏」スライド</p>  <p>④ 00:12～青色楽譜に基づく、規定の速度での演奏。</p>  <p>⑤ 00:45～「青色楽譜：練習用ゆっくりの演奏」スライド</p>  <p>⑥ 00:47～青色楽譜に基づく、遅い速度での演奏。</p> 	<p>⑦ 01:33～「黄色楽譜：模範演奏」スライド</p>  <p>⑧ 01:36～黄色楽譜に基づく、規定の速度での演奏。</p>  <p>⑨ 02:06～「黄色楽譜：練習用ゆっくりの演奏」スライド</p>  <p>⑩ 02:08～黄色楽譜に基づく、遅い速度での演奏。</p>  <p>⑪ 03:01～終了画面</p>  <p>⑫ 03:06 終了</p>
--	--

図5. 「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画の構成

本論では1年次後期弾き歌い試験課題曲のうちの1曲、「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画について、見ていくこととする。まず、この動画の構成を図5に示す。①～⑫の中で、①～③については、この動画についてのスライドであるため、数回視聴するうちに飛ばして視聴する可能性が高い箇所である。④～⑩は模範動画となっており、視聴者が最も活用する部分と考えられる。次に、本学で教科書として採用している『こどものうたベストテン』<sup>2)</sup>(以下「青色楽譜」)掲載楽譜(図6)と『幼児のための音楽教育』<sup>3)</sup>(以下「黄色楽譜」)掲載楽譜(図7)の難易度を比較してみる。まず、調性については「青色楽譜」が変ロ短調で、「黄色楽譜」がハ短調であるが、音の高さは短2度しか違わず、音階の中に黒鍵が含まれるのはどちらも同じであり、調性による難易度の差はあまり見られない。次に前奏を見てみると、「青色楽譜」は8小節のリズミカルな前奏があるが、「黄色楽譜」は曲の最後の4小節を弾く形になっており、難易度的には「青色楽譜」が高めである。そして低音部譜表の楽譜を比べると「青色楽譜」は重音があったり16分音符の含まれるリズムがあったりするのに対し、「黄色楽譜」にはそれらがなく、さらに使用している音符が5つのみというシンプルさである。これらのことから、「うれしいひなまつり」の楽譜においては、「青色楽譜」を使用すると聴き応えのある音楽になるが完成させるのは少し難しい、「黄色楽譜」を使用すると単純な音楽になるがピアノ初心者でも比較的弾きやすい、ということが言える。

## うれしい ひなまつり

●サトウ ハチロー 作詞/河村光雄 作曲/松岡健克 編曲

Moderato(あまりはやくなく、かわいらしく)



図6. 『こどものうたベストテン』より

## うれしいひな祭り

●サトウ ハチロー 作詞/河村光雄 作曲

♩=80~88



図7. 『幼児のための音楽教育』より

これらの楽譜の特色を踏まえて、図8に示した、この動画のアナリティクス画面を分析する。

動画全体の平均再生率は51.5%であり、グラフの横軸は時間の経過で縦軸は視聴率である。時間の経過で上下する視聴率のグラフの、特徴の見られる場面について検証した。

まず、「青色楽譜」模範演奏開始(00:12)から前奏終了(00:22)までの視聴率は74%～

82%を行き来しており、「青色楽譜」模範演奏の特に前奏はよく視聴されていることがわかる。その後、「青色楽譜」遅めの演奏が始まるまでにゆるやかに下降し、「青色楽譜」遅めの演奏開始（00：47）から遅めの演奏終了（01：32）までが31%～43%で、あまり視聴されていない。このことから、「青色楽譜」の模範演奏に関しては、前奏の模範動画は必要性が高いが、遅めの演奏については必要性が低いことがうかがえる。

次に、「黄色楽譜」模範演奏を見てみると、見出し（01：34）で一気に71%になっている（図9）。これは、本学保育科学生の5割弱が入学前ピアノ学習歴「全くない～1年未満」であり（図4）、多くの学生がこの曲を「黄色楽譜」で練習していることが原因と考えられる。その後、大きな山が二つあるのが確認できる。



図8. 「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画アナリティクス①

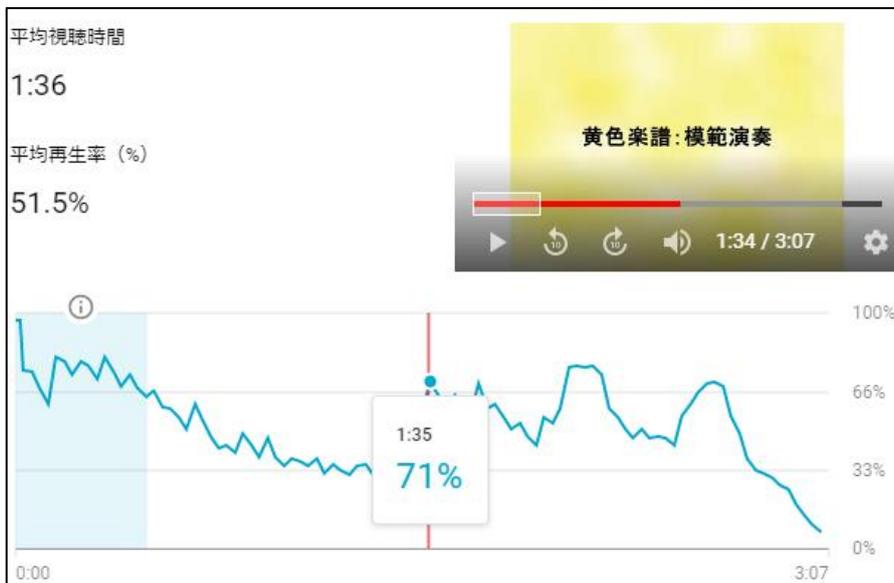


図9. 「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画アナリティクス②

一つ目の山は、2分7秒地点で「黄色楽譜」遅めの演奏のスライドから77%がしばらく持続している。このことから、「黄色楽譜」遅めの演奏の前奏部分（曲の最後の4小節と同じ音楽）はよく視聴されていることがわかる（図10）。

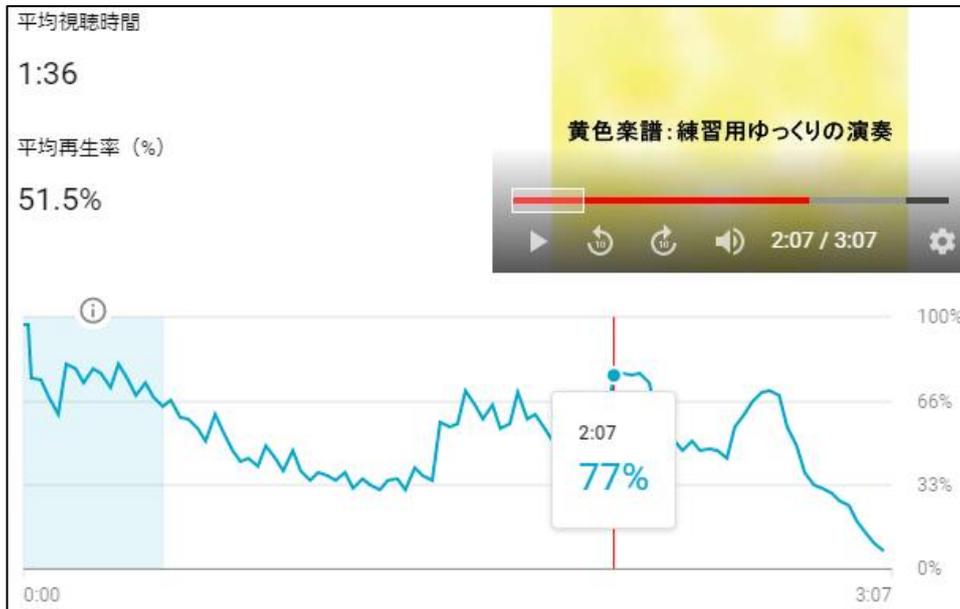


図10. 「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画アナリティクス③

二つ目の山は、「黄色楽譜」遅めの演奏の、2分40秒の71%を頂点にできている（図11）。この箇所は、楽譜上では9小節目～10小節目（「五人囃子の」と歌う部分）に当たる。このフレーズは最低音と最高音の音程幅が7度あり、5本の指を同じ位置に置いたままでは弾けないため、「指こえ」や「指くぐり」が必要となる。さらに10小節目には、高音部譜表に黒鍵を含む16分音符があり、ピアノ初心者の学生にとっては非常に演奏しづらい箇所であることは予想できる（図7参照）。そのため、ピアノ初心者の学生が、「黄色楽譜」遅めの演奏でこの箇所の指の動きを何度も観察したことにより、この箇所の視聴率が高くなっていると推測される。

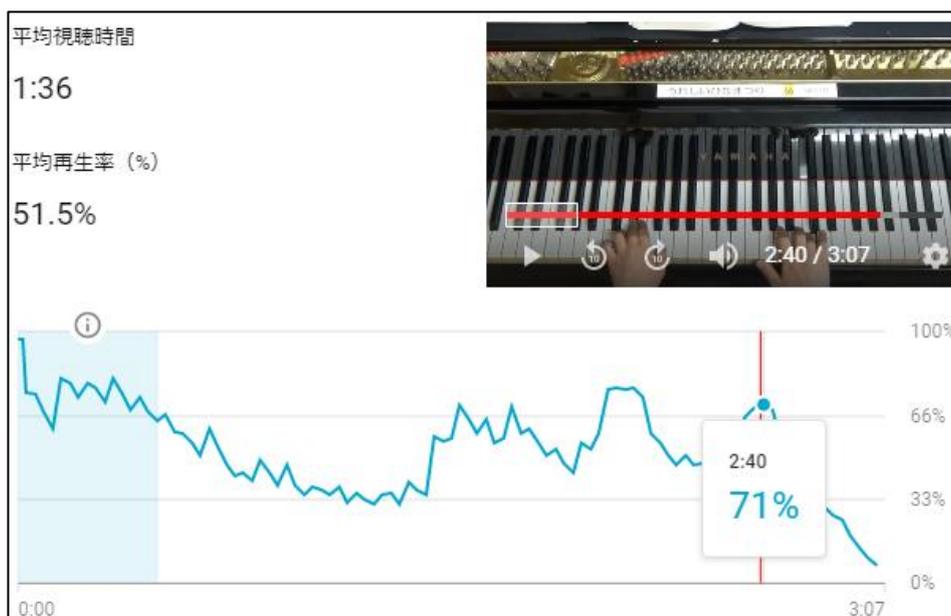


図11. 「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画アナリティクス④

この動画のアナリティクス画面を分析することにより、学生が必要とする動画の内容が見えてきた。2種類の楽譜のうち、ピアノ既習者の学生が視聴していると推測される「青色楽譜」模範演奏の場合、その曲の雰囲気理解できる規定の速度による模範演奏がよく視聴されている。また、前奏は少し難易度が高いが、その箇所についても遅めの演奏で確認するほどではなく、遅めの模範演奏はあまり必要とされていないと思われる。一方、ピアノ初心者の学生が視聴していると推測される「黄色楽譜」模範演奏の場合、指遣いや手の動き等を遅めの演奏で観察している可能性が高く、遅めの演奏も必要とされていると思われる。

ここまで、「うれしいひなまつり」ピアノ練習用動画について見てきたが、他の曲の動画でも同様の傾向にあるかということ、そうではない。例えば「森のくまさん」ピアノ練習用動画（図 12）であれば、「弱起の曲」ということでピアノ初心者の取り組みが低いからか、そもそも「黄色楽譜」模範演奏自体の視聴率が低く、一方「青色楽譜」模範演奏の前奏部分は 284%～312%も視聴されている（平均再生率 81.5%）。そのようなことから、曲によって学生の模範動画の需要は異なっており、表 3 の、視聴した学生の回答からの改善点や要望の中に、「片手ずつの動画も欲しい」や「右手、左手の指遣いも撮っていただけるとありがたい」、「音階を言いながら演奏してほしい」という意見があるからといって、全ての動画にそれらが必要だというわけではないといえる。



図 12. 「森のくまさん」ピアノ練習用動画アナリティクス

V. 今後に向けて

ピアノ模範動画の視聴効果が高いことは、小栗・長澤・岸本・青木（2018）によっても証明されている<sup>4)</sup>。そして、今回の筆者らの YouTube を活用した模範動画配信も学生の練習意欲の向上に役立ったことが調査結果により示された。しかし今回は、自主練習のサポートという形で学生に案内しており、興味を持った学生のみが利用したといえる。今後は、「器楽」の授業との連携を図り、学生全員が模範動画を利用する仕組みを構築することを目指したい。また、動画アナリティクスの分析から見える「学生が難しさを感じている箇所」について部分的に抜き出して丁寧に解説を加えるなどの工夫をすると、さらに練習意欲の向上が期待できるのではないかと考えてい

る。なお、今回の取り組みの中で、「弾き歌い模範動画」を実験的に3曲のみアップロードしたが、その3曲は、表1. 模範動画の視聴回数上位10曲のうちの第1位、第2位、第5位であり、3曲とも多く視聴されていた。このことから、「弾き歌い模範動画」は学生の需要が高いということが判ったため、今後は「弾き歌い模範動画」の充実も図っていきたいと考えている。このような取り組みを通して本学保育科学生のピアノ練習への意欲を向上させるとともに、授業の質の向上も目指していきたい。

## 引用文献

- 1) 東真美子, 小澤拓大, 蓑部初 (2020) 保育者養成校における音楽教育 2—自主的なピアノ練習の促進に向けた取り組み—. 宮崎学園短期大学研究紀要, 12. 81-87
- 2) 神原雅之, 鈴木恵津子 (2014) 簡易伴奏によるこどもの歌ベストテン〈改訂新版〉. ドレミ楽譜出版社.
- 3) 板東貴余子 (2020) 改定 幼児のための音楽教育. 教育芸術社.
- 4) 小栗貴弘, 長澤順, 岸本智典, 他 (2018) 保育者養成課程における ICT を用いたピアノ教育の効果—介入群と統制群の比較実験を通じた検証—. 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部 教職実践センター研究紀要, 6. 57-67

## 付録

YouTube チャンネル「コツコツピアノ」曲目リスト  
(2020年8月30日～9月17日アップロード分)

収録するにあたって以下の楽譜を使用した。

- ・『簡易伴奏によるこどもの歌ベストテン〈改訂新版〉』ドレミ楽譜出版社
- ・『改定 幼児のための音楽教育』教育芸術社

### 1. ピアノ練習用動画

「山の音楽家」<https://youtu.be/dXk0CneQhjA>

「やきいもグーチーパー」<https://youtu.be/nQULZDxwZA0>

「大きな栗の木の下で」<https://youtu.be/105Cl9dcd7U>

「どんぐりころころ」<https://youtu.be/R6G79Pmamjs>

「まつぼっくり」<https://youtu.be/u8Bf4aol5Y4>

「もみじ」<https://youtu.be/H37n960szyc>

「こおろぎ」<https://youtu.be/ICygvbbHPaI>

「ちいさい秋みつけた」<https://youtu.be/Hghl3JYDTv8>

「まっかな秋」<https://youtu.be/rvUHEkYEr00>

「きくのはな」<https://youtu.be/WkYJBEABWXw>

「ピクニック」<https://youtu.be/F6rjfjmHm-g>

「ロンドン橋」<https://youtu.be/eIRTuqDaOT0>

「はをみがきましょう」<https://youtu.be/a4RR9KsJuoA>

「おかえりのうた」<https://youtu.be/Emc6d93l6Po>

「あくしゅでこんにちは」<https://youtu.be/y4RVuExCZjI>

「おはようのうた」<https://youtu.be/8Cpm8DcO2Qc>

「朝のうた」<https://youtu.be/aJhnFdk4Gnk>

「さよならのうた」 <https://youtu.be/zNkHbeBBCKk>  
「せんせいとおともだち」 [https://youtu.be/p\\_c4JpYOC2E](https://youtu.be/p_c4JpYOC2E)  
「おべんとう」 <https://youtu.be/Fdn5pB7iZs8>  
「おててをあらいましょう」 <https://youtu.be/8pRkhrfRiq8>  
「おかたづけ」 <https://youtu.be/RUDWyba0U9k>  
「きょうからおともだち」 <https://youtu.be/ivtOYfVL02g>  
「たんじょうび」 <https://youtu.be/X43PVKZeBZk>  
「いちねんせいになったら」 <https://youtu.be/jgzns2tusUI>  
「ありがとう・さようなら」 <https://youtu.be/M02pFID78e0>  
「おもいでのアльバム」 <https://youtu.be/kgE5xnBinKI>  
「さよならぼくたちのほいくえん」 <https://youtu.be/3GoHgZNoJyg>  
「手をたたきましよう」 <https://youtu.be/RZLcTmHMTz4>  
「おもちゃのチャチャチャ」 <https://youtu.be/a4ByxFDiD1g>  
「バスごっこ」 [https://youtu.be/H\\_ms0WrK1MY](https://youtu.be/H_ms0WrK1MY)  
「大きな古時計」 [https://youtu.be/FdVpa\\_fmO5w](https://youtu.be/FdVpa_fmO5w)  
「宇宙船のうた」 <https://youtu.be/XiWG9PyJazg>  
「ぞうさん」 <https://youtu.be/7Q3mHwVYXmE>  
「ドレミの歌」 <https://youtu.be/BfqK6r2h070>  
「さんぽ」 <https://youtu.be/o12F41RkiaQ>  
「いぬのおまわりさん」 [https://youtu.be/IEVc\\_z6pFBM](https://youtu.be/IEVc_z6pFBM)  
「とんでったバナナ」 <https://youtu.be/x-h1EOj7yo8>  
「そうだったらいいのにな」 <https://youtu.be/I-nFhsYgy9M>  
「アンパンマンのマーチ」 <https://youtu.be/whzrbITz2bg>  
「となりのトトロ」 <https://youtu.be/uVNVWobG8yo>  
「勇気 100%」 <https://youtu.be/HIyijSxFV50>  
「夢をかなえてドラえもん」 [https://youtu.be/DorwRCX\\_XHU](https://youtu.be/DorwRCX_XHU)  
「ミッキーマウスマーチ」 <https://youtu.be/ske1C128uwI>  
「かわいかくれんぼ」 <https://youtu.be/ITwUH3YSiiE>  
「ありさんのおはなし」 <https://youtu.be/lvHphQxPC9k>  
「子どもの世界」 <https://youtu.be/MWW9Whnz9BE>  
「小さな世界」 <https://youtu.be/wTuFIPkMuzc>  
「たいせつなたからもの」 <https://youtu.be/CsAKbjJEfyw>  
「こころのねっこ」 <https://youtu.be/QvYGUbPwU4A>  
「ビビディ・バビディ・ブー」 [https://youtu.be/\\_iiACoR7Lr8](https://youtu.be/_iiACoR7Lr8)  
「夕やけこやけ」 <https://youtu.be/f6l---A5rRE>  
「ジングルベル」 <https://youtu.be/2s8f5heoEfg>  
「あわてんぼうのサンタクロース」 [https://youtu.be/\\_71WUG92mp8](https://youtu.be/_71WUG92mp8)  
「きよしこのよる」 <https://youtu.be/vvbwKWHyndA>  
「たきび」 <https://youtu.be/962WhKde0wo>  
「森のくまさん」 <https://youtu.be/VttxVK-Ysss>  
「雪のペンキやさん」 <https://youtu.be/38ZehBYLy2I>

「おんまはみんな」 [https://youtu.be/zTiZugxi5\\_g](https://youtu.be/zTiZugxi5_g)  
「ゆき」 <https://youtu.be/KFFt5NzOAz0>  
「おしょうがつ」 <https://youtu.be/QomUeaqx8sU>  
「やぎさんゆうびん」 <https://youtu.be/VQDOoj3VzWI>  
「まめまき」 <https://youtu.be/vAeROT6qbP8>  
「コンコンクシャンのうた」 <https://youtu.be/IsisWUZqlVk>  
「きたかぜこぞうのかんたろう」 <https://youtu.be/vGfA7wLMUq8>  
「うれしいひなまつり」 <https://youtu.be/LqXdABdWmOs>  
「おつかいありさん」 [https://youtu.be/c\\_uvOB83vnQ](https://youtu.be/c_uvOB83vnQ)  
「こぶたぬきつねこ」 <https://youtu.be/RE-2APSNrOA>  
「かえるのがっしょう」 <https://youtu.be/tF-WJNnps2M>  
「メリーさんのひつじ」 <https://youtu.be/gN5XVux1Alo>  
「きのこ」 <https://youtu.be/W5EQlc26ntQ>  
「おなかのへるうた」 [https://youtu.be/lH4ptk\\_bQnA](https://youtu.be/lH4ptk_bQnA)  
「おおきなたいこ」 <https://youtu.be/4bi0W1u0zNs>  
「幸せなら手をたたこう」 <https://youtu.be/4bi0W1u0zNs>  
「すうじのうた」 <https://youtu.be/wJ4bGS0gM6g>  
「ふしぎなポケット」 <https://youtu.be/0f7TVyOWdCs>  
「たのしいね」 <https://youtu.be/SrXTIl26IW8>  
「ふるさと」 <https://youtu.be/koCoVpiawEM>  
「ぼくのミックスジュース」 [https://youtu.be/ll\\_jIAzlUAg](https://youtu.be/ll_jIAzlUAg)  
「はじめの一步」 <https://youtu.be/90-rmbadGEk>  
「ゆりかごの歌」 <https://youtu.be/mK64s5ab8Wk>  
「おはなしゆびさん」 <https://youtu.be/tHypZn4B1ao>  
「世界中のこどもたちが」 <https://youtu.be/KlaeqPuqIBE>  
「とけいのうた」 <https://youtu.be/GWVb3qAi2ZQ>  
「チューリップ」 <https://youtu.be/k3g3Pd4ePLE>  
「ちょうちょう」 <https://youtu.be/l3BIE40SDHY>  
「春がきた」 <https://youtu.be/4bp9gNyZYMo>  
「めだかのがっこう」 <https://youtu.be/u8dng-rf7HQ>  
「こいのぼり」 <https://youtu.be/3tUKKxWUd4s>  
「ブンブンブン」 <https://youtu.be/G6ZRQyMugi8>  
「おかあさん」 <https://youtu.be/ElR-nwvAzIM>  
「すてきなパパ」 <https://youtu.be/2ocmP5xZHVg>  
「かたつむり」 <https://youtu.be/U4b9ntz3WZc>  
「ことりのうた」 [https://youtu.be/YTS\\_XnXUYTU](https://youtu.be/YTS_XnXUYTU)  
「おはながわらった」 <https://youtu.be/O0IzijsWsVU>  
「てのひらを太陽に」 <https://youtu.be/73Pt3V9KbMg>  
「あめふりくまのこ」 <https://youtu.be/4qs4ztyGjFA>  
「にじ」 <https://youtu.be/GFZrPw0wdHg>  
「むすんでひらいて」 [https://youtu.be/N13fI\\_B6pWo](https://youtu.be/N13fI_B6pWo)

「うみ」 <https://youtu.be/qQw2kyd6iFg>  
「たなばたさま」 <https://youtu.be/XLqQoLXiP8g>  
「アイアイ」 [https://youtu.be/Ev6Qpg\\_vgtU](https://youtu.be/Ev6Qpg_vgtU)  
「シャボンだま」 <https://youtu.be/Y5hMJWgg310>  
「おばけなんてないさ」 <https://youtu.be/vGZ4RINJSpE>  
「アイスクリームのうた」 <https://youtu.be/Jk7DaFJXQHs>  
「きらきら星」 <https://youtu.be/Ypc97f7HDWo>  
「線路は続くよどこまでも」 <https://youtu.be/o8iun-jjobY>  
「みずあそび」 <https://youtu.be/YM2fZ1cmvLM>  
「とんぼのめがね」 <https://youtu.be/rJKn48XQphs>  
「南の島のハメハメハ大王」 <https://youtu.be/w6abesi4HJU>

## 2. 弾き歌い動画

「はをみがきましょう」 [https://youtu.be/4qUvh\\_VVi8o](https://youtu.be/4qUvh_VVi8o)  
「おかえりのうた」 <https://youtu.be/YaH3FYJO9sM>  
「うれしいひなまつり」 <https://youtu.be/RclWKRRTbrs>

# 松下幸之助の経営学の原点

木村勝則

## The origin of Konosuke Matsushita's business administration

Katsunori KIMURA

要旨：本稿では、松下幸之助の経営学の原点を調査、研究し、コロナ禍における本学の教育の方向性を示すことを目的としている。

キーワード：松下幸之助 経営学 経営 芸術 アート 松下政楠 米相場

### I. はじめに

2020年はコロナ禍で世界経済は落ち込み、テレワークなどで働き方も大きく変わる。2021年は雇用の世界的な危機を迎える。こんな時代だからこそ、「経営の神様」松下幸之助の経営学を考察することにより、今後の企業経営の再発見に繋がる。松下幸之助は、日本的経営の三種の神器、「終身雇用、年功序列、企業別労働組合」を提唱した代表者である。

経営について松下[1889]は経営とは、実体験に基づいた芸術（アート）であり、具体例として「いま一枚の絵を描くという場合、絵を描くには、鉛筆なり絵の具なり墨なりを使って、さまざまな方法で白紙に何かを創造していくが、できあがった作品が、それを見る人に『これはすばらしい絵だ。この絵には作者の魂が生き生きと躍動している』という感動を起こさせる」（p.121）と述べ、さらに経営も「経営者はまず基本方針を定め、人なり資本なりをどのようにして調達するか、工場はどういうものを建てるか、何をどうつくり、売るか、ということについて、白紙の状態からひとつひとつ積み上げ、各方面にバランスを図って、細かい心くばりのもとに経営を進めていく。言うならば、絶えざる創意工夫を通じて、無から有を生み出し、あらゆる面でよりよい創造活動を行っていくのが経営である」（p.121）と述べている。ピカソの絵画は、ピカソが書いたからこそ価値がある。著者や AI（人工知能）が同じ絵を書いても価値はない。松下幸之助の経営という芸術は、松下幸之助の経営だからこそ人を感動させ、人々を惹きつけられることができた。書籍に関しては松下幸之助の書いた経営に関する文章だから人の心を動かせたのである。その結果、日本のベストセラーとして松下幸之助の書いた「道をひらく」は今なお、多くの人々に勇気と元気を与えて続けている。このように芸術は人に帰属する。それに対して経営学は理論として引き継がれる。

吉田[2009]、「松下の発言は、単に狭義の企業経営についての内容にとどまるものではない。人間とは何か、人間の幸福とは何か、そして、人間の集合体である社会、国家はいかにあるべきなのかといったテーマに言及している。」と述べている。

それに対してもう一つの経営学の論文は、学問として学術的意義のある仮説（論文の議論や主張）を検証し、実務家としての名声等が反映されない通常の科学として追求する。そのためには多くの先行論文を読み考察する。そして意義あるリサーチクエスションを見つけ、試行錯誤を繰り返し、引用参考文献の形式的なルールをまもり、主張をまとめ推敲し、新しい理論や知見を学会、学術論文に付け加え再現性を含めて社会に貢献していく。

経営学者の加護野[2020]は、松下幸之助の経営理念を踏まえて「夢を実現するために人をいか

にして動かすか。経営学は、この問題に答えようとして始まった学問である」(p.8)と述べている。経営哲学、経営理念などは、夢の実現という科学のみで解明できない経営学の一分野でもある。本稿のリサーチクエスチョンは、松下幸之助の経営学の原点は、何であるかである。それは、その原点を教育の現場に取り入れていく教育プログラムを開発するための基点になる。また松下幸之助の経営を理論構築する際の骨子となるものである。

## II. 大阪での奉公

1894年、和歌山県海草郡和佐村字千旦ノ木(現和歌山市禰宜)で父、松下政楠、母、とく枝の八人兄弟の三男として生まれた。地主の旧家として資産家の家で育った。松下政楠が、米相場で失敗し、すべての資産を失った。その後、松下政楠は、和歌山市内で下駄商を営むが、長く続かず、大阪の私立盲啞院に奉職する。松下幸之助は、この当時、和歌山市雄尋常小学校(現雄湊小学校)に入学するが、この前後に長男、次男、次姉を相次いで病気、結核で亡くす。父親の米相場の失敗によるお金の苦勞とトラウマとなる兄弟姉妹の死に遭遇した経験が松下幸之助の考え方に大きな影響を与えた。松下幸之助が満9歳、数え年で11歳の時に松下政楠も病死した。小学校を4年で退学し、一人で大阪市南区(現中央区)八幡筋の宮田火鉢店に朝早くから深夜まで奉公する。しかし、火鉢店が廃業し、親方の知り合いの船場堺筋淡路町の五代自転車商会で1910年6月から約6年間、自転車の修理、商品の陳列などの奉公をする。当時の自転車は高級品で資産家階級が顧客であったため、船場での厳しい礼儀作法があった。経験が松下幸之助の人生の財産になる。まさに「礼節」と「勤勞」を体と心で学び得ている。松下幸之助は、貧困のどん底のなか、窮乏の生活に耐え忍び、奉公で最初に貰った、わずかな5銭の報酬でも、一生忘れえぬ働くことに喜びを感じはじめた。まさにそこには報酬の為に働くという外発的動機づけではなく、わずか5銭の報酬でも働く喜びに気づき、自ら好きで働く経営学という内発的動機づけが発現した瞬間である。

佐藤[1988]によれば、当時の船場は、「大阪の臍に位置し、商業と金融の中心地であり、昔から商人の町、商売のメッカとして名高い」(p.47)と述べている。佐藤[1988]は、松下幸之助にとって五代自転車商会の経験は「九歳から十五歳という、いわば人生のうちで最も多感な、感受性の強い時期に、大阪船場の商売、商人の伝統精神に触れたことは、その後の松下氏の経営、商売に対する考え方を形成する上に、極めて大きな影響を与えたと考えられる。」(p.47)と述べている。松下幸之助が、13歳のとき、自転車の売り込みに船場の蚊帳問屋にいったときのエピソードを松下[1966]は、蚊帳問屋の主人との会話で「きみはなかなか商売熱心だ、聞けばきみは、一割引きの約束をして帰って、主人が五分しか負からんというのを、負けてくれと泣いたということやな。その熱心さに感心した。よろしい。わしの店がつづくかぎり、またおまえのところの店がつづくかぎり、おまえから自転車を買って上げよう。」(p.30)と述べている。松下幸之助の儲けると書いて、「儲」という文字を分解すると人を信じると書く、この当時の松下幸之助には、人を引きつける魅力があった。まさにそれは企業経営者にとって極めて重要な要素である。さらに松下幸之助の奉公している五代自転車は、外国製で金持ちのご子息が購入し、修繕を頼んでいた。このような顧客から、松下[1994]は、『「ちょっとタバコを買ってきてくれ』と頼まれることがたびたびあった。』と述べ、このとき松下(1994)は毎回、買いに行く不便さを感じ、「自分の金でタバコの買い置きをすることを思いついた。仕事の時間もムダにならず、お客にも早く渡せるというのでたいへん都合がよかった。客からも主人からも、『ええことを考えついたなあ』とほめ

られた。しかも二十個入りを一箱おまけがあったので、一個分が自分の小遣いとなる。まさに一挙三得であった。」(p.86)と述べている。松下幸之助にとっては、ビジネスの面白さと承認欲求を満たされる体験になった。さらに松下幸之助にとって経営(学)の最大の命題である人間関係論も学ぶ機会にもなる。松下[1994]は、「みんなが喜ぶと思われることでも、どこかで喜ばない人がある。あのとき得したお金で、仲間にお菓子でもごちそうしてあげればよかったのだ。」(p.87)と後年になって家族的経営の人間関係の機微を理解したと述べている。

### Ⅲ. 五代五平衛との出会い

大阪船場の五代自転車商会の店主五代音吉夫婦と兄の五代五平衛との出会いは、松下幸之助にとって人生の基本を学び、具体的な商売の進め方を体験した貴重な時間になった。また、奉公することで社会人としての出発点になった(松下[1983]p.17)。さらに吉田[2009]によれば、「音吉夫人ふじは商家の女主人、いわゆる御寮人(ごりょう)さんとして、幸之助の躰教育において重要な役割を果たした」(p.69)と述べている。この大阪船場の奉公における躰(しつけ)が松下幸之助の経営の原点になるのだろうか。加護野[1999]は、「松下幸之助が松下電器を支える人々に行ってきた教育は、教育というよりは『しつけ』に近かったのではないかと、私は考えている。経営の知は、機械的な知ではなく、人間的な柔らかい知である。」(pp.33-34)と述べ、この知で柔軟に動くことができ、仕事もできる。加護野[1999]は、さらに「柔らかい知は、体系的な教育ではなく、現場での仕込み『しつけ』によって伝えられる」(p.34)と述べている。大阪の船場という商売のメッカで、実体験から得る商売の心得は、柔らかかった。松下幸之助は、結核で親兄弟を亡くし、自分自身の肺の病気で生死を身近に感じていた。大阪船場の教訓は、心身が弱かった松下幸之助の素直な心を救った。大阪船場では、奉公人を家族と思い大切にす。大阪船場の商売の現場で「柔しく剛く」人間性と協調性を持った柔軟な発想、考え方の中にも実行力という信念(あきらめない心)のあるビジネス、実業家としての経営を大阪船場で学んでいった。しかし、松下幸之助が習得した「しつけ」を経営学の科学的な理論に落とし込むのは難しい。

松下政楠は、和歌山市内で下駄商を営むが、長く続かず、五代五平衛の設立した大阪の私立盲啞院にて職を得る。渡邊[2008]は、「政楠の苦境を救った五平衛の存在は、幸之助にとって主人の兄としてではなく、父の恩人としての尊敬と信頼のほうが強かったと考えられる。」(pp.69-70)と述べている。重要な点は、五代五平衛には、身体的なハンディがあったがそれを感じさせない起業家精神があった。渡邊[2008]は、さらに「五平衛はハンディを背負いながら経済的成功を収め、なおかつ盲啞院のための学校を創立するとい事業を興した。社会起業家というにふさわしい業績」(p.70)をあげたと述べている。松下幸之助の恩人である音吉夫人ふじに長年、指導したのは五代五平衛である。松下幸之助が五代自転車商会の店主五代音吉夫婦から商売や事業の基本を学んだ。その松下幸之助の経営の原点は、五代五平衛の事業観・商売観から推測できる。(渡邊[2008]p.70)

身体的なハンディを背負い、事業を興す五代五平衛も自決を試みた過去があった。決して常人離れした強靱な精神の持ち主ではなく、事業に乗り出すとき少々のリスクを押して積極的に挑戦する。そうした決断力があつた。(渡邊[2008] pp.80-81) 起業家、五代五平衛に松下幸之助がひかれたのは、自分自身と同じ弱さがありながら、あきらめず、事業へのあくなきチャレンジ、起業家精神である。

渡邊[2008]は、「幸之助が五平衛に対して、人生の機微を学んだというだけでなく、ビジネスの

師としても非常に大きな存在であったという尊敬の念が伝わってくる。」と述べている。渡邊[2009]は、「ところが、盲啞院の代わりに幸之助に身近になってきたものがあつた。それが大阪市内に広がる市電網であつた。」(p.85)と述べている。この時の松下幸之助は、闇夜に「エレキ(電気)」で光る市電の美しさに心を奪われる。さらに渡邊[2009]は、「私立大阪盲啞院との疎遠が、幸之助の商売人としての成長と独立心の高揚とともに、時機的にも背中を後押しした可能性が指摘できる」(p.85)と述べている。船場商人から学んだ船場商法から自らの手で起業する道を進んでいく。

宮本[2009]は、「船場商法と松下幸之助についてはよく論じられていますが、私にはその確証はありません。ただ、船場の奉公人教育は職住接近、つまり住まいながらの家族ぐるみの教育であり、そこで何かを学んだかもしれない、ということは言えます。船場の商人道徳、作法をみっちり仕込まれたのではないかと想像できます。幸之助さんは家族の多くが早く亡くなっていたし、九歳から家族と離れて一人でおられたから、家族教育みたいなものは船場しかなかったのだと思いますが、船場商法と松下商法にどのような関係があるのかは、私にはよくわからないというのが正直なところです。」(p.53)と述べている。では、どこに松下幸之助の経営学の原点はあるのか。

#### IV. 経営(アート)と経営学(科学)

PHP 総合研究所 経営理念研究本部 取締役本部長佐藤悌二郎は、代表的な日本人中江藤樹の思想と松下幸之助の考えに相通じているが、佐藤[2010]は、「序にかえて」で「松下という人は耳学問の人でしたから、こうした中江藤樹のような先賢たちの書物を実際に読んだという形跡は見当たりません。」(p.7)と述べている。さらに佐藤[2010]は、「古くからある言葉の根底に秘められた概念を自然に感得し、大切な言葉にしていたかもしれません。」と述べている。松下幸之助の経営に関する言葉も同じであった。

松下幸之助にとって経営は経営学ではない。学問ではなく、経営は実業家としての体験、人間関係そのものである。大学の研究者が経営学として理論付け学会等で発表し、論文にしていく。しかし、長[1966]は、「わが国の経営(学)が孫子や家康の人生論敵訓戒にかなりの位置を与えているのは、アメリカ流の経営学のメカニクな組織論よりも以前の資本形成段階にあることを示しており、管理技術にも多分に情緒的人間関係がものをいう一方、それだけ個人のイニシアティブが強い意味をもつダイナミックな状況にあることを示すものである」(p.10)と述べている。このような背景が、経営学として松下幸之助自身も自らの経営を捉えていない理由がある。藤井[2020]は、経営学と同じ実用性の高い会計学の複式簿記について「アートとしての複式簿記とどのような距離をとるかが、『あるべき会計』を設計するうえで主要な課題の1つとなるであろう。」(p.8)と述べている。これは経営学にもいえる。芸術としての松下幸之助の経営と経営学者がどのような距離間をとるかが、学問としての経営学を設計するうえで主要な課題の1つになる。

加護野[2011]は、「幸之助が、神戸大学経営学部を卒業して松下電器に入社した新入社員に『経営学とはどんな学問か』と質問をされたという逸話が伝えられています。神戸大学の経営学部は日本で最初の経営学部でしたから、その卒業生にこのような質問をされたのでしょう。幸之助氏は、日本最初の経営学部の創設者であり、日本で最初に経営学の講義をされた平井泰太郎先生と親しく付き合っておられましたから、平井先生に聞くこともできたはずですが、聞きにくかった

のでしょうか。ちなみに平井先生は、私の先生（市原李一先教授）の先生です。平井先生からみると、私は孫弟子ということになります。」(pp.3-4)と述べている。1932年1月からNHKのラジオ番組「公民常識講座」において『経営学』を毎週木曜日に放送していた。その年の末、松下電器が家庭電化への要望について一般から懸賞論文を募集した際に審査委員を平井が勤めており<sup>1</sup>、そのときの出会いが松下幸之助の経営学との原点となった。宮田〔1960〕は、「平井君の学問的な仕事の一つの中心は、経営学を進展させてゆくことであった。君がわが国の経営学の黎明期において、先駆的な役割を果たして来たことは認めねばならぬ。」と述べている。経済経営学から経営学を一つの学問とした平井泰太郎の功績は大きく、著者の所属する日本経営診断学会は平井泰太郎によって設立された。山下〔1960〕は、「昭和11年8月の盛夏、平井教授40才の年、著者は、いうまでもなく、田部家に伝わる日本固有にして独徳の簿記法をつぶさに研究しようとする平井教授の熱意に動かされての同道である。」(p.27)と述べている。会計学者山下勝治をつれて、島根県飯石郡吉田村の中国山脈の谷ふかい地まで、足を運び苦難多い実地調査をしてきた。この情熱と探究心は松下幸之助と相通じる。この点でも二人は共感していた。

平井の孫弟子の経営学者加護野忠男は、今もなお、松下幸之助の経営の実践や発言の意味を理解し、学問として「経営の神様」松下幸之助と経営学の架け橋になっている。

## V. 松下幸之助の経営学

和歌山において松下政楠が米相場で失敗し、資産をなくしたものに対する地域社会の冷遇について岩崎〔2010〕は、「和歌山県民の特性によるところが大きかったと指摘している。」(p.116)と述べている。このときの苦しい経験と困難を卑屈にならず素直な心で受けとめたことが、松下幸之助の人生の財産になっている。佐藤〔1996〕は、出生の地である和歌山で過ごした日々について「実社会に出るまでの和歌山での9年間の幼少年時代の生活なり出来事も、幸之助氏の考え方や性格になんらかの影響を与えていると考えられる。」(p.1)と述べている。佐藤〔1996年〕は、「政楠の言葉は、奉公中はもとより、大阪電燈で働いていたときにも折々に思い出され、幸之助氏が独立して事業を始める動機を与える言葉となった。」(p.4)と述べている。松下政楠の言葉について、松下〔1983〕は、「商売をもって身を立てよ。それがいちばんおまえのためやと思うから、志を変えずに奉公を続けなさい。」(p.187)という言葉、折があるごとに思い出していた。松下政楠は「夢」という言葉ではなく「志」という言葉を使っている。このうちなる声、「志」こそが、経営学でいう内発的な動機付けになっている。

この論文を研究ノートではなく、学術論文として成立させる為に松下幸之助の経営の原点を経営学の理論に落とし込むと、外発的、内発的動機付けである。松下幸之助は、和歌山で究極的な貧困のどん底のなか、奉公で最初に貰った、わずかな5銭の報酬が、一生忘れえぬ働くことの喜びと感動に繋がっている。まさにそこには報酬の為に働くという外発的動機づけではなく、わずか5銭の報酬でも働く喜びに気づき、自ら好きで働く嬉しさ楽しさを経営学でいう内発的動機づけを体感した。これに松下幸之助は、気づいた。ここに松下幸之助の「人の活かし方」という労務管理の経営学の原点がある。松下幸之助は接する人に対してこの経営学の理論である外発的、内発的動機付けをたくみに使っている。定量化できない「うちなる声」である内発的動機付けを心理学、社会学の観点から経営学の理論として発展してきた「スチュワードシップ理論」がある。柏木〔2005〕は、松下幸之助1984年の著書『人生心得帖』PHP出版 p.16-17を引用し、研究レポートの「V.おわりに」の最後に「スチュワードシップ理論をより説明力のあるものに発展させ、

経営の現場に処方箋を提案できるようにすることは、学界のみならず経営実務に対しても大きく貢献するものと期待される。」(pp.232-243)と述べている。

松下幸之助の具体的な内発的動機付けの経営理論の展開については、これからの研究課題とする。また、和歌山時代の地域社会の冷遇と困難が松下幸之助に貧乏の打破としての経営理念である「水道哲学」に繋がっていく。松下幸之助の経営理念及び学術的な解釈は、次の研究テーマとする。

加護野[2016]も、アメリカの経営者ダグラス・マグレガーが1960年代に主張した「X理論・Y理論」という経営学の理論を使い、性善説的な人間観を前提とするY理論の考えのある松下幸之助について「思考・発想自体はやはり先駆的というほかない。なにせこの一九二〇～三〇年代というと、アメリカでも、X理論による経営が一般的だった時代だからである。」(p.239)このように松下幸之助の先駆的な経営を分析し、経営学の理論に落とし込んでいく。

## V.おわりに

生前松下幸之助が夢のような話として『道をひらく』1000万部を出したいと述べていたが、すでに530万部突破し、今なお、ベストセラーである。松下幸之助の諦めないチャレンジ精神が夢を引き寄せる。最後に松下幸之助の経営の真髄というべき詩、「道」を記しておく。

自分には自分に与えられた道がある。天与の尊い道がある。どんな道かは知らないが、ほかの人には歩めない。自分だけしか歩めない、二度と歩めぬかけがないこの道。広い時もある。せまい時もある。のぼりもあればくだりもある。坦々とした時もある。かきわけかきわけ汗する時もある。この道が果たしてよいのか悪いのか、思案にあまるときもある。なぐさめを求めたくなる時もある。しかし、所詮はこの道しかないのではないか。あきらめろと言うのではない。いま立っているこの道、いま歩んでいるこの道、ともかくもこの道を休まず歩むことである。自分だけしか歩めない大事な道ではないか。自分だけに与えられているかけがないこの道ではないか。他人の道に心をうばわれ、思案にくれて立ちすくんでいても、道はすこしもひらかない。道をひらくためには、まずは歩まねばならぬ。それがたとえ遠い道のように思えても、休まず歩む姿からは必ず新たな道がひらけてくる。深い喜びも生まれてくる。(松下[1968] pp10-11)

松下幸之助の芸術的な言葉に涙がとまらず感動した。松下幸之助が語るから心が動かされる。ここに松下幸之助のアートとしての経営の真髄がある。経営学とは、「どんな学問か」という問いに、加護野[2011]は、「経営学者でもこの問いにうまく答えることのできる人は多くないと私はみています。今の私なら『良いことを上手にする方法を学ぶ学問だ』と答えます。」(p.4)と述べている。

相手を思いやる心は、体系的な教育ではなく、現場での仕込み礼儀、礼節『しつけ』によって伝えられる(加護野[1999]p.34)。宮崎学園短期大学の建学の精神は、「勤労」・「礼節」である。講義としても「勤労」・「礼節」がある。礼節の講義では、相手を思いやる心やお辞儀の仕方はもちろんのこと基準服での「白い靴下」を履く、意味、意義も学ぶ。松下幸之助の経営の原点を教育として実践する宮崎学園短期大学の先駆的な建学の精神に感銘する。松下幸之助の経営の考えと相通じるところがある。大学における現代ビジネス学の教育(商業教育・ビジネス教育)の中に、松下幸之助が経験したような体験をさせるプログラムを用意する必要がある。具体的には、京都駅前にある松下資料館の見学である。松下資料館には、実際に松下幸之助に接した人た

ちが沢山いる。親切丁寧に心をこめて松下幸之助の業績を紹介のしてくれる。また、書籍はもちろんのこと、松下幸之助の肉声による講話等の動画も沢山ある。パナソニックの誇る最新機器のおかげで、松下幸之助の考えを疑似体験できる。また、実務体験としてインターンシップを活用する。インターンシップ先は、松下幸之助の精神や経営理念を理解しているパナソニックの代理店などの経営者がいる地域の商店街などを開拓する。インターンシップのあり方や、実習先の選定・交渉については今後の課題として、以後の研究、教育に結びつけていきたい。特に研究分野では松下幸之助の経営の原点といえる外発的・内発的動機付けについて、詳細を検討し、経営学としての理論構築を図りたいと考えている。

#### 参考文献

- 岩崎康子 [2010]「松下幸之助と故郷和歌山との関係：公人、私人としての関わりからの考察」大阪府立大学経済研究 55(4) 2010年3月 pp.115-134
- 柏木仁 [2005]「スチュワードシップ理論:性善説に基づく経営理論 — 理論の解説, 先行研究の整理, 今後の研究の方向性—」経営行動科学 18(3) pp.235-244
- 加護野忠男[1999]「松下幸之助の人材観と松下電器の人事制度」『松下幸之助研究 1999・夏季号』PHP 総合研究所第一研究本部編 1999年 pp.28-35
- 加護野忠男[2011]『松下幸之助に学ぶ経営学』日本経済新聞社 2011年2月
- 加護野忠男[2016]『松下幸之助 理念を語り続けた戦略的経営者』PHP 研究所 2016年11月
- 加護野忠男[2020] 加護野忠男・吉村典久編著『1からの経営学 (第2版)』中央経済グループパブリッシング 2020年9月第156刷発行
- 佐藤 悌二郎[1988]「船場商法の一考察」『研究レポート通巻2号』 PHP 総合研究所研究本部 1988年
- 佐藤 悌二郎[1996]「松下幸之助氏の和歌山時代——出生から紀ノ川の別れまで」PHP 総合研究所 1996年6月
- [2010] 松下幸之助述 PHP 総合研究所偏『人生と仕事について知っておいてほしいこと』PHP 総合研究所研究所 2010年11月 第1版第10刷
- 長幸男 [1966] 長幸男編集『現代日本思想大系 11 実業家の思想』筑摩書房 1966年6月第2刷発行
- 松下幸之助[1966]『若さに贈る』講談社 1966年4月
- 松下幸之助[1968]『道はひらく』PHP 研究所 1968年5月
- 松下幸之助[1983]『折々の記—人生で出会った人たち』PHP 総合研究所 1983年7月
- 松下幸之助[1989]『夢を育てる』日本経済新聞社 1989年5月
- 松下幸之助[1994]『自分の幸せは自分でつくれ—松下幸之助 新人社員に贈ることば』第一版第一冊発行 PHP 研究所 1994年4月
- 藤井秀樹 [2020]「会計の科学性と社会的役割 --アートと科学の狭間で--」京都大学 Research Paper pp.1-15 2020年10月
- 宮田喜代蔵 [1960]「平井博士の学問の生い立ち (平井泰太郎博士記念号)」『国民経済雑誌』102(4) pp.1-15 1960年10月
- 宮本又郎[2009]「松下幸之助没後 20年記念カンファレンス没後 20年, その人生と経営の論点とは,」討論 第2セッション「松下幸之助の個人史とその周辺」『論叢 松下幸之助第10号』2009年7月 pp.46-60

山下勝治 [1960] 「平井博士の会計学研究 (平井泰太郎博士記念号)」『國民經濟雜誌』102(4)  
pp.27-41 1960年10月

吉田健一 [2009] 「松下幸之助の人間観と経営哲学」『鹿児島大学稲盛アカデミー研究紀要』1巻  
pp.181-225

渡邊祐介 [2008] 「社会起業家・五代五兵衛と私立大阪盲啞院—松下幸之助のリファレント・パー  
ソンとして」『論叢 松下幸之助』第10号 2008年10月 pp.67-90

渡邊祐介 [2009] 「私立大阪盲啞院が松下幸之助に与えた影響—社会起業家・古河太四郎の教育観  
を中心に」『論叢 松下幸之助』第11号 2009年4月 pp.66-87

---

<sup>1</sup> 松下幸之助がもっとも懇意にした経営学者 平井泰太郎——PHP活動〈32〉

<https://konosuke-matsushita.com/column/phpshashi/no32.php> 松下幸之助.com 2021年1月  
16日アクセス

# 医療事務専攻コースの学内実習展開についての考察 — シミュレーション教育を視点に —

武村 順子

## Examination of on-Campus Training Development of the Medical Administrative Course — From the Perspective of Simulation Education —

Junko TAKEMURA

### 1. 研究の背景と目的

2019年12月より中国の武漢を発祥地とされる新型コロナウイルス感染拡大は、世界をパンデミックへと陥れた。その影響はあらゆる日常に及び、経済や医療、教育において、計り知れない事態を発生させた。当然、本学を含む高等教育機関においては、感染拡大防止の観点から対面での講義を遠隔に変更し、演習系科目についても教育の質を可能な限り保証できるよう、あらゆる教授法を駆使してこの事態に対応してきた。なかでも、臨地に赴いて行う実習は、受け入れ先の事情が最優先となり分野を問わず教育の質の保証を維持することが大変難しい状況となっている。

本学の現代ビジネス科医療事務・医療秘書コースでは、1年次の春休みに医療機関実習Ⅰを2年次の夏休みには医療機関実習Ⅱを実施している。この2回の実習は、机上の学びを実践力に変換させる重要な位置づけにあり、このコースの教育カリキュラムにおいて、医療機関実習の実施は必要不可欠なものである。武村(2018)の研究では「2回の実習を同じ医療機関で行っていることに教育効果があり、2回の実習を繋ぐ、医療機関実習Ⅰの後指導と医療機関実習Ⅱの前指導は特に関連性を持たせて指導することが重要である」<sup>1)</sup>としている。しかしながら、前述の新型コロナウイルス感染拡大の影響で、2年次の夏休みに実施する医療機関実習Ⅱの実習受け入れが中止となる事態が相次いだ。調整のためのやり取りを重ねた結果、受け入れ可能な医療機関については実習を予定通り行い、中止となった医療機関での実習は代替として学内実習を実施することとなった。

学内実習を計画するにあたり、「医療機関実習Ⅰでの経験を活用すること」「医療機関実習で体験できる、実務に近い場を設定すること」「学生が主体的に参加できること」を軸に、効果的な教育方法についての情報収集に努めた。その中で、医師や看護師の人材育成に用いられているシミュレーション教育に筆者は着目した。

シミュレーション教育について、阿部(2013)は「実際の臨床の場や患者などを再現した学習環境のなかで、学習者が課題に対応する経験と振り返りやディスカッションを通して、「知識・技術・態度」の統合を行うことにより、反省的実践家を育てていく教育」<sup>2)</sup>と定義している。近年、医療現場においては、様々な理由はあるが、従来のように上席者の経験に基づいた指導から何かを習得していくというスタイルでは人材育成が成り立ちにくいということがある。加えて、治療の高度化や医療事業の拡大、利用者の多様化、患者の入院日数の短縮などは、学生が期限付きの臨地実習において十分な技術を習得することが難しい現状を生み出している。このような問題を軽減する教育方法の一つにシミュレーション教育がある。平成28年度《大学における医療人養成のあり方に関

する調査研究委託事業(テーマ 国内外の医療系学部等におけるシミュレーション教育・研修に関する調査)》に関する成果報告書(2016)では、シミュレーション教育について「臨床での実践を学習者に実感させることができる有効な学習方法である」<sup>3)</sup>としており、チーム医療推進のためにもシミュレーション教育の推奨がなされている。そして、医師や看護師だけではなく、チームに所属しうる医療専門資格者の教育にもシミュレーション教育の導入を勧める提言がなされている。

ところが、国家資格化されていない医療事務職者の育成においては、シミュレーション教育実施の研究、報告について多くは見当たらない。わずかに、2020年9月に行われた日本医療秘書実務学会、第11回全国大会において、早田(2020)による「医療秘書実務教育・シチュエーションベースドトレーニングの展開」<sup>4)</sup>の口頭発表で病院事務スタッフの日常業務をシミュレーション教育として取り組んだ事例が報告されていることに留まっている。しかし、現在の医療業界においてチーム医療推進の担い手としての医療事務職者の役割が重要になっていること、また、新型コロナウイルス感染拡大の収束の兆しがなく、臨地実習に代わる教育効果のある学内実習を早急に確立する必要があることは明らかであり、この分野の研究は意義のあるものと言える。

これらのことから、シミュレーション教育の視点で行った学内実習について、学生の感想レポートと実習報告書を基に「学生は何を学んだのか」を明確にし、その効果について言及することを研究の目的とする。研究の方法として、まず、シミュレーション教育について文献より情報をまとめる。次に、実施した学内実習の内容について整理し、学内実習に参加した学生から提出された報告書を分析し教育の効果を考察する。この研究を通して、医療事務職者養成のための効果的な学習法としてシミュレーション教育が確立されることに寄与したい。

## 2. シミュレーション教育について

シミュレーション教育の定義について、阿部(2013)によれば「実際の臨床の場や患者などを再現した学習環境のなかで、学習者が課題に対応する経験と振り返りやディスカッションを通して、「知識・技術・態度」の統合を行うことにより、反省的実践家を育てていく教育」<sup>5)</sup>としている。この定義から、シミュレーション教育とは、断片的な専門的知識を学習者自身が統合させ、医療人としての態度の醸成にも適した学習法であることが分かる。

シミュレーション教育の流れは図1のようになっている。デブリーフィングセッション(振り返り)を通して、学習者自身が学び得た知識や課題に気づき新しい知見を獲得するまでの一連の流れをシミュレーション教育と捉えることが重要である。

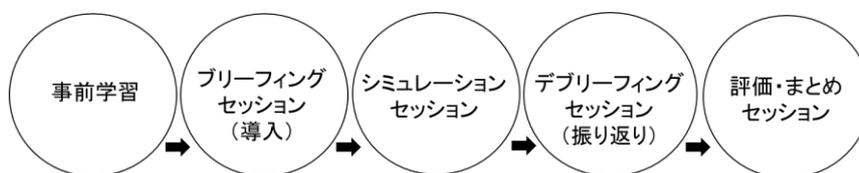


図1 シミュレーション教育の流れ

出典：安部幸恵(2013)『看護のためのシミュレーション教育』p.61

育成する能力や技術の違いにより、シミュレーション教育で行われるトレーニングには、①タスクトレーニング、②アルゴリズムベースドトレーニング、③シチュエーションベースドトレーニングと段階的に3種類がある。この3種類のシミュレーショントレーニング内容については表1に示す。それぞれの段階に応じたトレーニングで、図1で示すシミュレーション教育の流れがあるということになる。

表 1 シミュレーション教育の構造

レベル	トレーニングの名称	内容
①	タスクトレーニング	個人技術の習得
②	アルゴリズムトレーニング	ガイドラインに沿った統一した技術の習得
③	シチュエーションベースドトレーニング	状況下での思考と判断、行動化の訓練

安部 (2016) 「医療におけるシミュレーション教育」『日集中医誌』(23) p.15 を参考に筆者作成

この中で、③シチュエーションベースドトレーニングは、あらゆる臨床の状況を再現して行うトレーニングである。それは、知識と技術の統合、応用を目的として行われ、状況下での思考と判断、行動化を訓練するものである。個人のみでなくチームでのトレーニングが重要となり、シミュレーション教育の中で最も重要なトレーニングである。

今回の事例は、③シチュエーションベースドトレーニングに焦点化し、医療機関実習Ⅱの代替としてのシミュレーション教育の導入を目指し実施したということになる。

しかし、①タスクトレーニング②アルゴリズムベースドトレーニングについての指導は日本では広く普及しているものの、③シチュエーションベースドトレーニングは、状況を再現するためのシナリオが必要であり、教材開発に手間がかかる。また、現場を再現する能力や振り返りのセッションを通して学習成果を高めさせるプロデュース力を持つ指導者の養成が必要である。

これらの課題を改善するために、多くの医療系大学、特に医師や看護師の養成校では、シミュレータの利用と定着などを目的に訓練手法や機材の開発をすすめている。

### 3. 学内実習展開の概要

本学の現代ビジネス科医療事務・医療秘書コースにおいては、日本医師会認定医療秘書の教育要綱を基盤にカリキュラムの展開を行っており、資格取得のためには医療機関実習は必修である。同様に、本学においては全国大学実務士教育協会主催の上級（メディカル）秘書士の取得についても医療機関実習は必修である。なお、臨地実習の代替として学内実習を行うことについて、主催団体への報告と書類提出などの手続きは完了している。

ここでは、医療機関実習の代替実習として実施した学内実習の概要説明を行う。

#### 3.1 学内実習の構造

医療機関実習の目標を表 2 に示す。学生は、実習Ⅰでの経験を反映し、実習Ⅱに臨む構造となっている。また、臨地実習が可能となった学生もいたことから、学習成果が大きく乖離することも、避ける必要があった。それらのことを踏まえ、学内実習の内容を表 3 のように策定した。

表 2 医療機関実習の目標

実習名	時期	目標
医療機関実習Ⅰ	1年次2月	病院の組織、形態、他職種の業務を知ることにより、医療機関の社会的役割について理解し、また、接遇マナー・コミュニケーション力・専門的スキルを高める努力の必要性を学ぶ。
医療機関実習Ⅱ	2年次9月	医療事務・医療秘書の役割やチーム医療の一員としての自覚を認識し、学内で学んだ知識を基に、応用発展に努めることができ、職場の即戦力としてより一歩踏み込んだ体験を積み、就業を見据えたスキルを身に付ける。

表 3 学内実習の内容

日にち	実習内容
1 日目	オリエンテーション：目的や趣旨、10 日間の流れの説明 個人研究のテーマを決める 感染予防（手指洗浄、備品の消毒）についての演習 バイタルサイン計測の演習
2 日目	講師：医療機関実習予定病院の実務者 講話：現場での窓口対応について 講話の後、講話担当者とのディスカッション。その後、振り返りを行う。
3 日目	講話についてのまとめレポート作成 それぞれのテーマについての個人研究を進める
4 日目	模擬病院外来設定に向けての役割分担 必要パーツ（書類を含む）の作成
5 日目	必要パーツ（書類を含む）の作成 模擬病院外来のセッティング。
6 日目	1. 模擬病院での演習 受付 患者登録 患者誘導 聞き取りや説明 診療支援（バイタル計測）
7 日目	レセコン 支払い 次回予約 入院手続き 各種メッセージ業務 ※各部署での手順の確認→学生同士でのロールプレイ→擬似患者への対応
8 日目	2. まとめと反省会 3. 学んだことについてのまとめのレポート作成
9 日目	講師：医療機関実習予定病院の実務者 講話：医療機関内における事務職業務について 講話の後、講話担当者とのディスカッション。その後、振り返りを行う
10 日目	講話についてのまとめレポート作成 それぞれのテーマについての個人研究の仕上げ

10 日間の流れの中で、4 日目～8 日目の 5 日間を模擬病院に関する実習内容とした。前述の通り、今回の事例は、医療機関実習Ⅱの代替としてのシミュレーション教育の導入を目指したものであり、特にこの模擬病院に関する内容においては、シチュエーションベースドトレーニングとして展開できるよう実施した。よって、模擬病院に関して実施した実習に焦点化し、分析や考察を行うものとする。

### 3. 2 模擬病院の展開

4 日目と 5 日目の両日を使い、参加学生達はそれぞれの実習Ⅰでの経験を基に、外来で患者がどのような受診行動をとっているのか、どのような手続きをして診療を受け、受診を終えるのかを話し合った。医療機関の違いによって、受付の際に記入する書類や診察券の発行、氏名や生年月日、医療保険の種類の確認のタイミングなどは多少の違いがあり、判断をするために教員が介入することもあった。

### 3. 2 模擬病院の展開

4 日目と 5 日目の両日を使い、参加学生達はそれぞれの実習Ⅰでの経験を基に、外来で患者がどのような受診行動をとっているのか、どのような手続きをして診療を受け、受診を終えるのかを話し合った。医療機関の違いによって、受付の際に記入する書類や診察券の発行、氏名や生年月日、医療保険の種類の確認のタイミングなどは多少の違いがあり、判断をするために教員が介入することもあった。模擬病院の外来配置と業務について、図 2 に示す。また、模擬病院実習内容について

時系列に示した実習の経過を表4に示す。

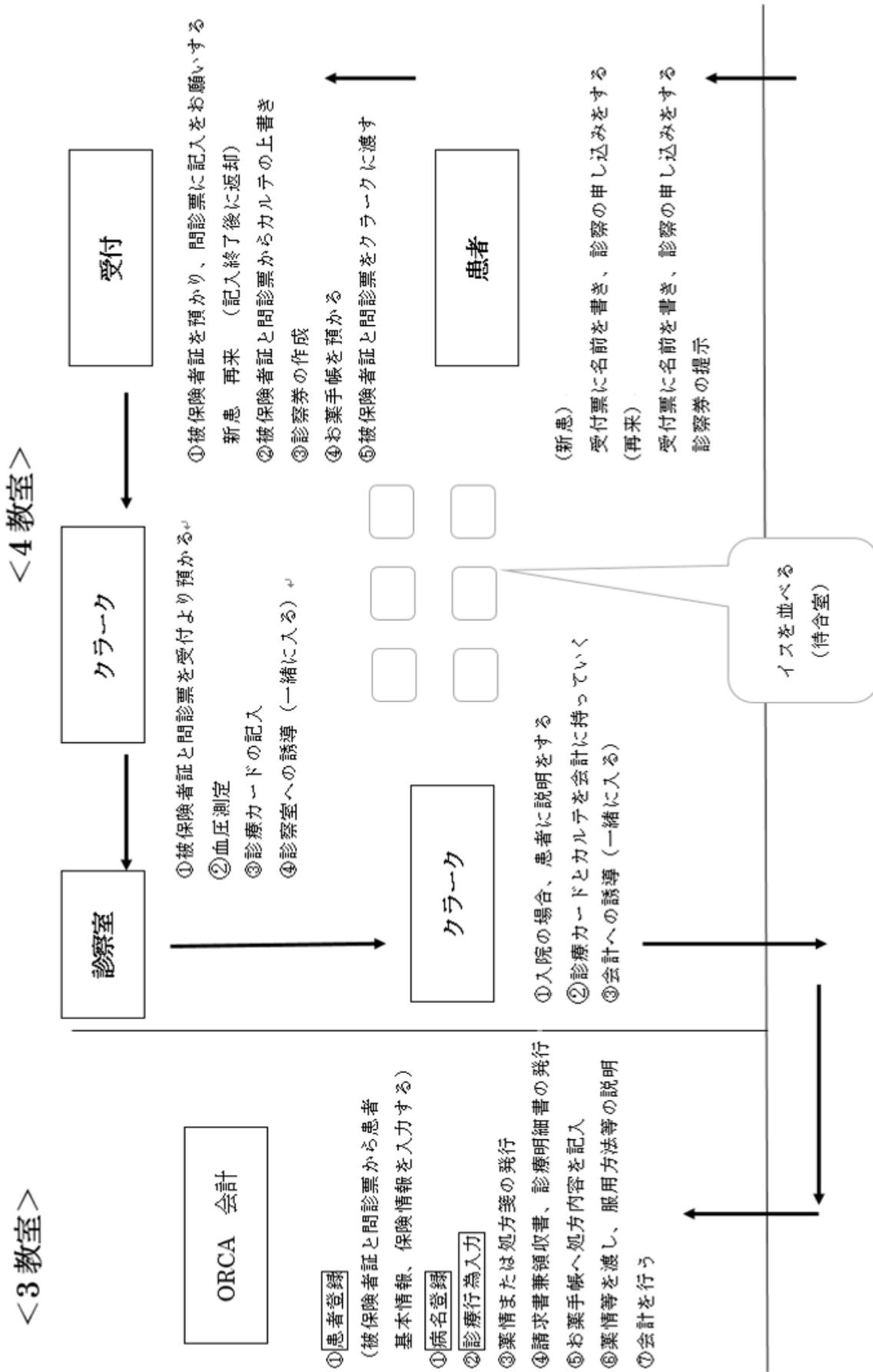


図2 模擬病院の外来配置と業務  
※ 矢印は患者の動線

表 4 模擬病院実習の経過

教育の流れ	実習内容	注釈
ブリーフィングセッション (導入)	1.実習 I の経験についてのグループワーク 2.模擬病院外来設定 3.役割分担	入院施設を持つ小規模の医療機関を設定
シミュレーションセッション (手順や対応の確認)  (実践演習)	4.書類や掲示物の作成と物品のリストアップ 5.模擬病院外来のセッティング 入口 受付 待合室 診察室 会計 薬局 6.事務スタッフの動きや患者の動きの確認 7.各部署での手順の確認 受付業務(患者登録 患者誘導 来院目的の聞き取り) 診療支援(バイタルサインの計測 検査の説明 入院説明) 会計業務(レセプト作成 支払い 次回予約) 薬局業務(薬の受け渡し 服用方法の確認) 8.模擬病院での実践演習 1 学生同士でのロールプレイ 9.模擬病院での実践演習 2 教職員を疑似患者として患者対応の実践をする 疑似患者に対し受診終了後にアンケートを行う	インターネットに掲載してある医療機関の構造を参考に する  指導には実践経験のある教員と助教の 3 人に対応  他学科の教員や事務職員に協力してもらう
デブリーフィングセッション	10.振り返り アンケートの結果や自分達の気づきをホワイトボードに書き出す	
評価・まとめ	11.まとめ 書き出したものを整理する 感想のレポート	

### 3.3 学生の取り組み状況

学生達は、入院施設を持つ小規模医療機関の設定に際し、実習 I での経験を基に様々な必要な書類や掲示物の作成と物品のリストアップを行った。模擬カルテや被保険者証は、指導に当たった教員が作成したが、中でも「保険証を忘れた患者」や「小さな子どもを連れた妊婦の患者」など、患者状況についての設定では、全ての学生が実習 I での記憶を十分に活用できた。

模擬病院外来のセッティングに入ると、手順を確認しながら物品の配置をする学生の様子が観察された。また、一つの作業が終わるとまだ終了していない作業に参加するなど、チームで協力することを自然な流れで行う様子もあった。

ロールプレイで業務を最終確認した後、他学科の教員や事務職員に、模擬病院での疑似患者役として参加をしてもらった。約 1 時間の間に 27 人ほどの来院があり、自然発生的に待合室が混む時間などを演出することができた。学生は忙しさに戸惑いながらも、それぞれの役割を自らの判断で行っていた。

教員は、疑似患者用の症例事例を反映した健康保険証や診療録の作成、レセプトコンピュータ指導、接遇マナー指導を 3 名で対応した。学生の主体性を尊重すること、ロールプレイでの業務確認

後は教員からの指示を控えることを共通理解し指導にあたった。

振り返りの時間では、学生達が協力を終了した教職員に対して行ったアンケート結果を基に、患者役の感想と事務職員役の感想の違いを比較し、グループワークを行った。その結果、患者は事務職員の振る舞いや対応が気になり、事務職員は業務に気を取られるという結論に至り、患者対応をしながらの業務の遂行がいかに困難で大切であるのか学ぶことができた。

#### 4. レポートの分析と結果

学内実習に参加した学生 10 名が提出した、模擬病院実習の感想レポートと実習報告書のデータを基に、実習の経過と重ねながら重要な学生の言葉を抽出し、表 5 のように分析シートに整理した。

表 5 分析シート

実習の経過	学生の言葉	生成された概念	カテゴリー
書類作成と 物品のリスト アップ	自分たちで準備する 自分たちで考える 自分で考えて人に見てもらおう	自分たちで	主体的な活動
	アイデアを出し合う 共有しあう 周囲の意見も取り入れて 皆で作りに上げる 仲間にアドバイスをもらう 皆で分担する 周囲の行動を見ながら考える 意見を出し合う	皆で	
	セッティング	頑張ろう どんどん良くなる 楽しい これからどうなるのかワクワク、ドキドキ	
手順や対応の 確認	業務の流れ 流れの確認	業務の流れ	業務の理解
	冷静に 正確に 不安 大変 必死 焦る 忙しい	業務対処の気持ち 大変	業務への思い
実践演習	患者に合った対応 患者の様子を見ての声かけ 保険証忘れや障がい者、クレームへの対応	患者にあった対応	患者対応
	気遣いの言葉や行動が必要 配慮や思いやり 丁寧で優しい印象を与える 患者の行動観察	患者への配慮	
	情報の伝達 メモだけではだめ 部署間の連携 補佐をする 人手の足りないところに行く 臨機応変に行く	情報の伝達 連携	業務での動き
振り返り	流れを掴むことが重要 様々な役割を体験できた やるべきことが沢山ある	役割	学び
	受付は重要 責任を感じた	責任	
	深く学べた 楽しく学べた	深い学び	

分析には、M-GTA の手法を用いている。看護や介護などの、人と人の直接的かかわり合い（社会的相互作用）が展開されている実践的な領域での分析研究に用いられる手法である。サンプリングされた文脈から、概念を生成した後それらを比較しカテゴリー生成する作業を通して文脈を深く理解することにより、質的なものを理論化しようとするものである。

表 5 から、学生は、書類作成と物品のリストアップやセッティングシミュレーションセッション

に入ると「自分たちで」という主体的な活動を行い、「楽しさ」のような、活動に対する期待感を待ったことが分かる。次に、手順や対応の確認の際には、「業務の流れ」を理解しようとするものの、「大変」だと感じ、そして、模擬病院の実践演習では「患者に合った対応や配慮」や「連携」「情報の伝達」などの重要性を認識している。最後の振り返りでは、職務の持つ「役割」それに対する「責任」や「深い学び」ができたということに至っている。

時系列にこれらの関係を並べると図3のような学びのプロセスモデルが推定される。

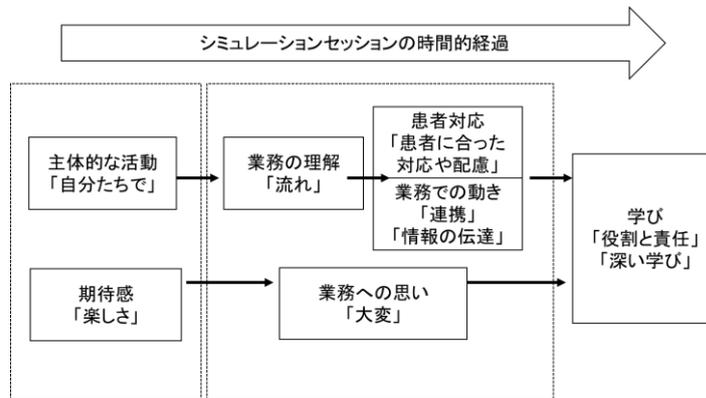


図3 学びのプロセスモデル

なお、倫理的配慮として、学生に研究の趣旨と個人名が特定されることはなく、実習感想レポートの分析結果は研究以外には使用しないこと、成績等に影響しないことを伝え、全ての学生より了承を得ている。

## 5. 考察とまとめ

学生が提出した感想レポートと実習報告書の分析結果からは、まず、実習Ⅰでの経験は、事前学習の一部として、ブリーフィングセッション(導入)において仲間にアウトプットされたことが分かる。しかも、この作業では「ワクワク・ドキドキ」といった「活動に対する期待」が生まれている。このようなことから、経験から得たことは確実性や実現性を帯びた情報へと変化し、シミュレーションセッションでの模擬病院において、実践の基礎になったもの考えられる。さらに、「書類作成と物品のリストアップ」の作業時に、「主体的な活動」を示す言葉が数多くあることから、「皆で行う」ということが、グループ内の凝集性も高めることとなり、主体的な活動を促したと思われる。また、シミュレーションセッションでの模擬病院実践演習では、「患者対応」と「業務での動き」にカテゴリーが分かれている。これは、デブリーフィングセッションにおけるグループワークを行った際に導いた「患者は事務職員の振る舞いや対応が気になり(患者対応)、事務職員は業務に気を取られる(業務での動き)」という結論と一致している。このことは、シチュエーションベースドトレーニングの特徴である、「知識と技術の統合」ということの結果に他ならない。言い換えれば、実施したことと振り返りでの気付きに相違がなく、「知識と技術の統合」がなされたということである。

これらのことから、シミュレーション教育を視点においた模擬病院の実施は、その教育の特徴が活かされ、学生の深い学びに繋がったと言える。

医療機関実習Ⅱ目標への到達度に関しては、「医療事務・医療秘書の役割やチーム医療の一員としての自覚」については、「部署間の連携」や「補佐」「人手の足りないところに行く」などの言葉が感想レポートと実習報告書の中に認められることから、一定の到達はできたものと思われる。

る。しかし、「職場の即戦力としてより一步踏み込んだ体験を積み、就業を見据えたスキルを身に付ける」などは、臨地実習での体験に及ぶものではない。それでも、今回のように、臨地実習が実施できないことへの対応には、シミュレーション教育を視点として模擬病院の展開を取り入れた学内実習を実施することは、最適な選択であることを提言する。

## 6.おわりに

シミュレーション教育の視点で実施した学内実習について焦点を当て、学生の報告書を基に「学生は何を学んだのか」について言及することを目的とし研究を進めてきた。その結果、シミュレーション教育を視点においた模擬病院の実施は、その教育の特徴が活かされ、学生の深い学びに繋がった。また、医療機関実習Ⅱ目標への到達度に関しても、一定の水準に到達できた。

シチュエーションベースドトレーニング実施は、教材開発に手間がかかると言われている。中でも、3人の指導者の場面に對するイメージやグループワークを通しての学習成果の引き出し方は、各個人の教育経験や立場に左右され、統一を図ることが大変困難であった。準備の段階での綿密な打ち合わせは重要である。また、指導者は、経験を重ねシミュレーション教育の理解を深めること、さらに、シミュレーションセッションをどのように設定するのかについての標準化の検討を進めておくことなどが課題となる。今後は、演習系科目や実習前準備などに、シミュレーション教育の視点を取り入れた教授法を展開し、医療事務職者養成のための効果的な学習法としての確立に寄与したい。

学内実習に指導者として協力していただいた、犬塚美鈴氏と内村美樹氏に感謝を申し上げる。

## <脚注>

- 1) 武村順子 (2018) 「短期大学における医療機関実習の教育効果－医療事務専攻学生の報告書を基に－」『宮崎学園短期大学紀要』(11)、宮崎学園短期大学、p72.
- 2) 安部幸恵 (2013) 『臨床実践力を育てる！看護のためのシミュレーション教育』医学書院出版、p56.
- 3) 公益財団法人日米医学医療交流財団「平成 28 年度《大学における医療人養成のあり方に関する調査研究委託事業(テーマ 国内外の医療系学部等におけるシミュレーション教育・研修に関する調査)》に関する成果報告書(提言編)」 <https://janamef.jp/wp-content/uploads/2018/04/janamefH27.pdf>、p10 (最終閲覧日 2021.1.29) .
- 4) 早田真樹 (2020) 「医療秘書実務教育・シチュエーションベースドトレーニングの展開」『日本医療秘書実務学会第 11 回大会要旨集』、日本医療秘書実務学会、pp.10-11.
- 5) 安部幸恵 (2013) 前掲、p56.

## <引用・参考文献>

1. 安部幸恵 (2013) 『臨床実践力を育てる！看護のためのシミュレーション教育』医学書院出版.
2. 安部幸恵 (2016) 「医療におけるシミュレーション教育」『日本集中治療医学会雑誌』(23)、日本集中治療医学会、pp.13-20.
3. 木下康仁(2007)「修正版グランデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』(6) no2、富山大学、pp.1-10.
4. 木下康仁(2020)『M-GTA 実践の理論家を目指す質的研究方法論』医学書院出版.
5. 公益財団法人日米医学医療交流財団「平成 28 年度《大学における医療人養成のあり方に関する調査研究委託事業(テーマ 国内外の医療系学部等におけるシミュレーション教育・研修に関する調査)》に関する成果報告書(提言編)」 <https://janamef.jp/wp-content/uploads/2018/04/janamefH27.pdf> (最終閲覧日 2021.1.29) .
6. 早田真樹 (2020) 「医療秘書実務教育・シチュエーションベースドトレーニングの展開」『日本医療秘書実務学会第 11 回大会要旨集』、日本医療秘書実務学会、pp.10-11.
7. 武村順子 (2018) 「短期大学における医療機関実習の教育効果－医療事務専攻学生の報告書を基に－」『宮崎学園短期大学紀要』(11)、宮崎学園短期大学、pp.64-73.

# 地域連携教育の実践と学習成果に関する考察 - 社会人基礎力の測定結果をもとに -

柳田 健太

## Examination of the practice and learning outcomes of local related education programs - Based on the results of measuring basic skills of working adults -

Kenta YANAGITA

### 【要旨】

本研究では、経済産業省の示す社会人基礎力の指標をもとに、「地域と連携した実践教育がどの程度社会に必要なスキルを向上させるか」について検討した。研究の方法としては、はじめに、地域連携教育と学習成果の関係性について先行研究を行った。それをもとに、宮崎学園短期大学現代ビジネス科の地域と連携した教育の開始前と終了後にアンケート調査を行い、社会人基礎力を向上させるかについて検討した。アンケート調査の結果、地域と連携した教育の実施によって、学生の社会人基礎力を向上させる可能性が示された。

### 1. 研究の背景と目的

人口減少や地方の過疎化等に伴い、地域活性化や地方創生に向けた様々な取り組みが国や各自治体において実践されてきた。これは今後、我が国の人口減少が加速し、2050年には9,700万人程度、2100年には5,000万人を割り込む水準にまで減少するとの推計から、東京一極集中の是正を目的に地方都市の活性化を目指しているものである。こうした中、大学（短期大学を含む）は、社会の変革を担う人材育成、知的基盤の形成など「知の拠点」としての果たすべき役割がより一層求められている。文部科学省においては、「新たな価値の創造への積極的な貢献」を基盤とした「地域と協働する大学づくり」に向けた取り組みを推進しており、国公私立大学において様々な地域連携活動が推し進められている<sup>1)</sup>。

こうした社会的背景から、筆者は2015年に地域貢献を念頭にいた地域密着型教育に着目し、大学の存在意義について再整理を行うとともに、専門職養成大学における地域密着型教育のあり方について言及した<sup>2)</sup>。また、2016年には、学生の地域貢献に関する意識調査や他大学の取り組み事例を基に、地域と連携した教育展開の方法について検討を行った<sup>3)</sup>。さらに、これらの検討結果を踏まえ、2016年度、2017年度には、宮崎学園短期大学現代ビジネス科において、地域と連携した教育を実践してきた。この実践活動の成果についてテキストマイニングによるデータ分析を行ったところ、学生のコメントから学内での講義形式の授業では体験できないより良い学びに繋がったとの結果が示された<sup>4)</sup>。特に、社会の第一線で働いている方々の話を聴くことや実店舗の見学、商品モニター等を直に体験することで、実社会をより身近に感じることができ、将来の視野が広がり仕事への意識を高める機会になったと考えられる。この結果から、学生の満足度を高めるより良い実践の場になったものの、この実践が社会に求められるスキルの向上に寄与したか否かについては示されていない。

そこで、本研究においては、経済産業省の示す社会人基礎力の指標をもとに、「地域と連携した実践教育がどの程度社会に必要なスキルを向上させるか」について検討を行うこととした。社会人基礎力とは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」<sup>6)</sup>を指し、3つの能力（12の能力要素）から構成されている。

研究の方法としては、はじめに文献研究等を基に地域連携教育と学習成果の関係性について先行研究を行った。それらを踏まえ、宮崎学園短期大学現代ビジネス科の地域と連携した教育実践の開始前と終了後に、社会人基礎力を測定するためのアンケート調査を行った。最後に、アンケート結果の考察を行い、宮崎学園短期大学現代ビジネス科の取り組みが社会人基礎力を向上させるかについて検討した。

地域連携教育については様々な大学が取り組みを行っているものの、体系的な仕組みとして構築されるまでには課題も多い。その為、本研究を通して学外の資源を活用した地域連携教育が学生教育により良い効果があることを示し、体系的な仕組み作りに寄与したい。

## 2. 地域連携教育の推進と学習の効果

本章では、文部科学省の方針から地域連携教育推進の目的について整理するとともに、各大学の研究成果を概観し学習の効果について示す。

### 2.1 地域連携教育の推進の背景

大学と地域との連携教育は、我が国の高等教育がユニバーサル段階に突入したことをきっかけにその整備がなされるようになった。2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」にて、高等教育の取り組むべき施策が示され、教育と研究に次いで社会貢献（地域社会・経済社会・国際社会等、広い意味での社会全体の発展への寄与）の重要性が強調された。それにより、公開講座や産学官連携、国際協力等を通じたより直接的な貢献も求められるようになり、「第三の使命」としての役割が強調されることとなった。さらに、2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」の中で、学士課程教育の質的転換のための方策が示されるとともに、2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、各大学が大学支援組織や文部科学省、地域社会、企業等と連携しながら、質的転換を着実に実行するための具体的な手立てなどが示された。こうした変遷の中で、アクティブラーニングへの転換や学問的な知識・技能を用いて、地域社会の諸課題の解決に貢献するサービスラーニング、企業の課題解決などに関わるPBL（Problem/Project Based Learning）などの導入がなされ、産学連携への取り組みが加速してきたといえる。

こうした中、「まち・ひと・しごと創生総合戦略」策定による地方創生への舵取りは、地域連携教育をより一層加速させた。本戦略は、人口減少を克服し地方創生を成し遂げることが目的であり、その為の課題として東京一極集中の是正や若い世代の就労支援、地域の特性に即した地域課題の解決などがある。その中で大学は、「学校と地域が連携・協働した取組や地域資源を生かした教育活動を進めるとともに、（中略）地域に誇りを持つ人材の育成を推進し、地域力の強化につなげていく」<sup>6)</sup>や人材育成の観点から、「地元の地方公共団体や企業等と連携した取組を強化することにより、地域産業を担う高度な専門的職業人材の育成や地元企業に就職する若者を増やすとともに、地域産業を自ら生み出す人材を創出する」<sup>7)</sup>といった内容が求められることとなった。これにより、地方創生のための国立大学の組織再編や地方創生の支援として、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」や「地域創生人材育成事業」「私立大学改革総合支援事業」

などが実施され、大学と地域の連携活動の促進が図られている。

これらの内容から、国の方針に伴い大学教育のあり方が大きく変化しており、地域と連携した教育の充実は大学において喫緊の課題であるといえる。

## 2.2 地域連携教育の学習効果に関する先行研究

先行研究をもとに、各大学の地域連携教育の取り組みを概観し、それに伴う学習効果について論述する。一般的に学生が学外の企業と連携したプロジェクトを実施することで、「職場や仕事に関する理解の促進」「学内だけでは得ることのできない生きた知識と、その知識を応用する力の獲得」「共同作業などを通じて培われる社会的な実践力の獲得」「企業等の組織の一員としての役割を見出すことによるアイデンティティの形成」の4つの学習効果があるとされている<sup>8)</sup>。いずれも、講義形式の授業では網羅しにくい実践的スキルの獲得に繋がることが表されている。地域連携教育には、これらの効果があることを前提に、大学の実践例を示す。

花田、山岡、白井の研究では、東京家政学院大学と大型商業施設との共同プロジェクトに参加した学生への調査を行い、社会人基礎力の育成の為の効果を検証している<sup>9)</sup>。同大学では、自主参加の形態で参加スタッフを募り（単位取得とは関係ない形での参加）、企業と協働でファッションショーを実施する中で、教員指導のもとに学生が企画、構成、演出、運営などの作業を担っている。花田らは、参加した学生を対象に、経済産業省が作成した「社会人基礎力評価表」を用いてアンケート調査ならびに分析を行い、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」が身につく実践力の獲得が達成されたとの結果を示している。

山岡の研究では、神奈川大学と企業が協同で実施したPBL形式の授業展開に伴う学習効果の検証を行っている<sup>10)</sup>。同大学は、大学近隣地域の企業と連携し、企業が提示したテーマに学生がグループで課題解決に取り組み、提案を行うものである。山岡は、活動に参加した学生へのアンケート調査の結果を分析し、授業運営の方法を考察している。研究の結果から、能動的な姿勢で履修した学生については、意識や興味関心といった点で一定の学習効果を挙げることが示されている。

石谷は、北九州市立大学が教育課程外で行っている地域連携活動に焦点をあて、一年間の活動を通して、学生がどのように社会人基礎力を向上させていくのかについて考察している<sup>11)</sup>。同大学では、学生の興味関心に応じて自主参加のプロジェクトを展開し、東日本絆プロジェクトや防犯防災プロジェクトなど様々な活動に取り組んでいる。石谷は、参加した学生へのインタビュー調査から分析を行い、心理的・行動的变化という点をコントロールする仕組みを設けることで、実践活動力をより向上させることに繋がるとの結論を導いている。

最後に短期大学での検証例を示す。正保は、帯広大谷短期大学と社会福祉協議会との間で開設した「学生サロン元気」の参加学生の実践報告と意識調査の結果をもとに学習効果について言及している<sup>12)</sup>。同短期大学の取り組みは、音更町社会福祉協議会が支援する「地域交流サロン」と介護福祉専攻の「介護予防活動」の科目と連携させ、介護予防に関する交流学习を実践している。検証の結果から、協調性やコミュニケーション、課題解決能力に寄与したとの見解を示している。

これらは、地域連携の取り組みによる学習効果の一部の研究成果ではあるものの、地域と連携した教育に学生が主体的に参画することで、様々な学習効果に影響を与えることが示されているといえる。つまり、講義形式のみの授業では網羅しにくい技能やスキルを提供する仕組みの一つであり、大学における学習効果という点から捉えれば、地域連携教育の推進は、大学教育の質を

高めていくための一つの取り組みとして重要な位置づけにあるといえる。

### 3. 地域連携教育の概要と授業評価の結果

本章では、宮崎学園短期大学現代ビジネス科の地域連携教育の概要と学生の授業評価の結果を基に取り組みの内容について示す。また、地域連携教育を実践するにあたり、宮崎市地方創生人材支援事業の助成を受けていることから事業の概要についても言及する。

#### 3.1 授業の概要と対象学生

現代ビジネス科では、地域と連携した活動を主とする「実践ビジネス演習」の科目を地域連携科目として位置づけ、ビジネスコース 1、2 年生が同時に受講できる科目として設定している。授業の実施については、後期開講（半期）週 2 コマでビジネスコースの学生はコースの必修科目とし、担当教員は、2~3 名の人員を配置している。授業内容の構成としては、全学生が参加できる内容（企業見学や講師招聘など）とグループ活動による内容（グループごとに地域と連携した活動など）を毎年実施している。本論文においては、2019 年度（1 年生 20 名、2 年生 17 名）の学生を対象とした調査結果を基に論じている。

#### 3.2 地域連携活動の内容

現代ビジネス科の地域連携活動について、2019 年度の内容を基に示す<sup>13)</sup>。この授業では、「宮崎の将来を担う若者づくりプロジェクト」と題し、地元企業や経済団体と連携した活動を通して、学生自身が地元で働くことの魅力を知るだけでなく、学生目線で地元企業や団体の特色や魅力を発信し、県内外の若者に地元産業の良さを知ってもらうことを目的に活動を行った。具体的には、「宮崎の新たな可能性を探り、宮崎ならではの産業を創造できる資質を磨く」「学生の視点で地元企業の魅力を発掘し、情報を若者に発信する」「郷土宮崎の良さを再発見し、より良い地域づくりを提案する」の 3 つの活動を柱に、企業見学、講師招聘、企画実践、成果発表等に取り組んだ。基本的には、学生自身で企画、計画を立案し実践する形式をとっており、学内での講義や演習での学びを実践する機会となっている。

また、本活動は、「宮崎市地元とつながる人材育成支援事業」<sup>14)</sup>の採択を受け、助成をもとに活動を行った。助成の支援内容は、講師招聘、企業見学の際のバスのレンタル代やイベント参加にあたっての学生企画の実施に伴う消耗品、打ち合わせに伴う交通費等とした。

#### 3.3 学生による授業評価

ここでは、2019 年度の活動に伴う授業評価アンケートの結果を示す。授業評価アンケートは、設問 1 から設問 10 までの 10 項目（1 から 5 の 5 段階評価による定量的データ）および、記述式の設問が設定されている<sup>10)</sup>。

授業評価の結果、設問 8「この授業を受講してよかった」の項目については、2019 年度 1 年生が 4.9、2019 年度 2 年生が 4.7 となっており、高い数値を得られている。また、設問 3「授業の内容は興味深く、気づかされたり、考えさせられることが多かった」の項目についても、2019 年度 1 年生が 4.8、2019 年度 2 年生が 4.8 となっており、学生にとって気づきや学びの多い授業であったことが示されている。

次に、記述式の内容について「授業の良かった点」のコメントを表 1 に明記する<sup>15)</sup>。表 1 の内容から、学生は、企業の方や地域の方と触れ合うことそのものが刺激となり、良い経験になったと感

じていることが分かる。また、自己成長への認識として、「社会人に近づけたような気がした」「社会人としての関わり方を知り、身につけることができた」など、社会人としての成長に繋がったと実感している学生がいることも分かった。なお、授業評価においては、「授業への要望・改善方法についての意見」の記述欄も設定しているが、「もっといろいろな職種の方から講話を聞いてみたかったです」のみの回答であった。

授業評価アンケートの結果から、学生は、地域と連携した教育に対し、満足していることや自己の成長への認識がある学生もいることが分かった。

表 1. 実践ビジネス演習 I・II 授業評価感想（授業の良かった点）

	記述式回答
1 年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地元企業のことを知ることが出来る機会になった</li> <li>・実際に企業の方と関わってひとつのものを作り上げるという点で、大きな成長が得られた。</li> <li>・様々な体験ができ地域の方や企業の方、先輩やたくさんの人のお話が聞ける所がよかった。</li> <li>・様々な場所へ訪問したり、学ぶことができた。毎回、毎回の授業が学び多いものだった。</li> <li>・自分たちで企業にアポイントを取って取材に行くことで、社会人に近づけたような気がした。</li> <li>・地元企業についての理解を深めることができて良かった。また、これからの宮崎の企業などを考えることができてよかった。</li> <li>・実際に企業に行ったり、お手伝いをした点。社会と触れ合う機会が多かった点。企業研究をしたのがとても良かった。</li> <li>・企業と関わることで、社会人としての関わり方（電話対応など）を知り、身につけることができた点。</li> </ul>
2 年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・企業の方々と実際に関わったこと。</li> <li>・実際に役立つビジネスを学べる。企業訪問など詳しく話が聞けた。</li> <li>・普通の授業では学べないことを沢山学ぶことが出来た点。</li> <li>・自分たちで考え行動できた点。</li> <li>・自分たちで企画からやって、実践して、その中で欠けている部分や良い点を見つけられて最終的には一つのものが完成したという達成感を味わうことができた。</li> <li>・企業見学やグループによって行った内容を発表する場があるのが良かったと思います。</li> <li>・自分達で話し合い、計画を立てて、広報活動や会議などにも参加できて、勉強になる事がたくさんありました。これから社会で活動していく上で、とても良い経験になりました。</li> </ul>

#### 4. 社会人基礎力に関するアンケート調査と結果

本章では、地域連携による教育の実践が、学生の社会人基礎力向上に結びついたかについて効果を検証する。

##### 4.1 調査の概要と方法

ビジネスコースの 1、2 年生全員に、Web によるアンケート調査（Google フォームを使用）を行った。調査時期は、実践ビジネス演習の第 1 回目（授業の開始前）と第 15 回目（授業の終了後）に 1 回ずつ実施した。学生に回答先の URL を送信し、それにアクセスする形で実施した。質問内容は社会人基礎力の 3 つの能力である「前に踏み出す力（アクション）」「考え抜く力（シンキング）」「チームで働く力（チームワーク）」の伸長度を図るために、これらの能力の要素である 12 項目に関する内容を質問として設定した（表 2）。なお、本調査については、本学の倫理規定に基づき、学生への研究協力に関する説明を行った上で実施した。

分析方法については、12 項目の質問に対し 5 段階評定を用いて間隔尺度データを数値化する。その数値データを 3 つの能力に集約される形で平均値を取り 3 つの能力として測定した。さらに、授業終了後の結果から授業開始前の結果を差し引いた数値を「伸長度」とし、地域連携授業を通して学生が社会人基礎力を獲得したかを検証した。検証方法は、3 つの能力の数値データを基に、そ

れぞれに「t 検定 (Welch の t 検定)」を行い、分析には SPSS®Statistics26 を使用した。

表 2. 社会人基礎力の 12 の能力要素

3つの能力	12の要素	要素の概要
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	・指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
	働きかけ力	・「やろうじゃないか」と呼びかけ、目的に向かって周囲の人々を動かす。
	実行力	・言われたことをやるだけでなく自ら目標を設定し、失敗を恐れず行動に移し、粘り強く取り組む。
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	・目標に向かって、自ら「ここに問題があり、解決が必要だ」と提案する。
	計画力	・課題の解決に向けた複数のプロセスを明確にし、「その中で最善のものは何か」を検討し、準備する。
	創造力	・既存の発想にとらわれず、課題に対して新しい解決方法を考える。
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	・自分の意見をわかりやすく整理した上で、相手に理解してもらえるように的確に伝える。
	傾聴力	・相手の話しやすい環境を作り、適切なタイミングで質問するなど相手の意見を引き出す。
	柔軟性	・自分のルールややり方に固執するのではなく、相手の意見や立場を尊重し理解する。
	状況把握力	・チームで仕事をするとき、自分がどのような役割を果たすべきかを理解する。
	規律性	・状況に応じて、社会のルールに則って自らの発言や行動を適切に律する。
	ストレスコントロール力	・ストレスを感じるがあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する。

## 4.2 調査結果

アンケート調査の回答状況については、ビジネスコース 37 名 (37 件) に URL を送信し、授業開始前が 34 名 (回収率 91.9%)、授業終了後は 32 名 (回収率 86.5%) から回答を得られた。今回の調査においては、前後の伸長度合いを計測することから、授業開始前と授業終了後どちらもアンケートに回答した学生のみを抽出したところ、30 件の回答データが得られ、そのうち定量的な項目すべてに欠損のない 30 件 (有効回答率 100%) 分のデータを分析に用いた。

分析の結果、表 3 に示されるように、12 の要素においていずれも授業開始前に比べ、授業終了後の数値が高くなった。さらに、これらの 12 の要素のデータを 3 つの能力にまとめ社会人基礎力の伸長度を計った (表 4)。その結果、社会人基礎力の 3 つの能力である「前に踏み出す力 (アクション)」「考え抜く力 (シンキング)」「チームで働く力 (チームワーク)」の伸長度が、授業開始前と比較し授業開始後の数値がいずれも増加していることが示された。また、授業開始前の平均点と授業開始後の平均点の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行ったところ、授業前後の平均点に有意な差があることが示された (前に踏み出す力 :  $t(29) = 3.85, p < .05$ 、考え抜く力 :  $t(29) = 2.47, p < .05$ 、チームで働く力 :  $t(29) = 3.69, p < .05$ )。この

結果から、地域と連携した教育の実践が学生の社会人基礎力を向上させる可能性が示された。

表 3. 社会人基礎力（12の要素）の伸長度

社会人基礎力 (12の要素)	授業開始前 (A) 平均値 (N=30)	授業終了後 (B) 平均値 (N=30)	伸長度 (B-A) 平均値の差
主体性	3.27	3.77	0.50
働きかけ力	2.63	3.30	0.67
実行力	3.13	3.63	0.50
課題発見力	3.13	3.43	0.30
計画力	3.33	3.67	0.33
創造力	3.13	3.80	0.67
発信力	3.53	3.97	0.43
傾聴力	3.40	3.77	0.37
柔軟性	4.03	4.30	0.27
状況把握力	3.60	4.10	0.50
規律性	3.83	4.00	0.17
ストレスコントロール力	2.73	3.70	0.97

表 4. 社会人基礎力（3つの能力）の伸長度

社会人基礎力 (3つの能力)	授業開始前 (A) 平均値 (N=30)	授業終了後 (B) 平均値 (N=30)	伸長度 (B-A) 平均値の差	有意確立 (両側)
前に踏み出す力 (アクション)	3.01	3.57	0.56	.001***
考え抜く力 (シンキング)	3.20	3.63	0.43	.019***
チームで働く力 (チームワーク)	3.52	3.97	0.45	.001***

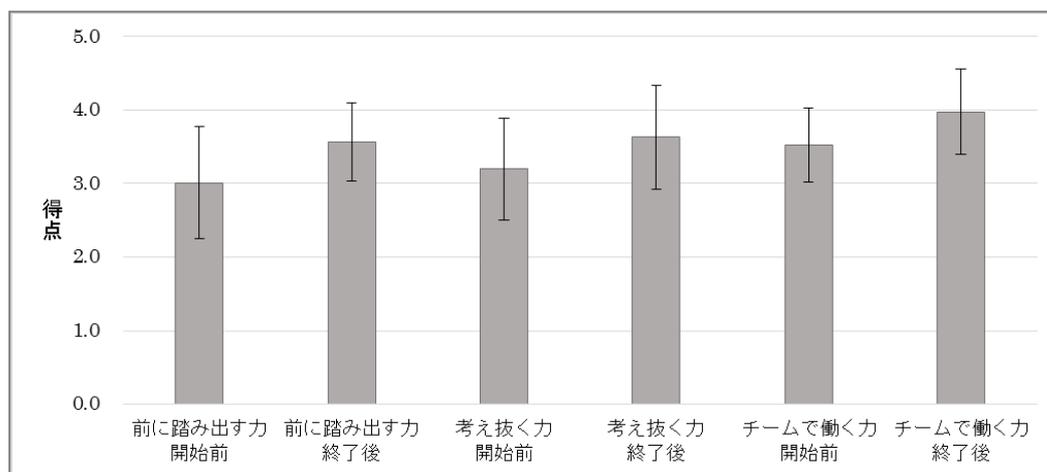


図 1. 授業前後の能力の平均点（エラーバーは標準偏差を示す）

## 5. 考察

社会人基礎力に関するアンケート調査の結果、地域と連携した教育の実践によって、学生の社会人基礎力を向上させる可能性が示された。授業前後の数値を比較したところ、3つの能力全てにおいて0.5ポイント前後の増加がみられた。その中でも、「前に踏み出す力（アクション）」の伸長度が最も高く、学生にとっては地域連携教育を通して、積極性や主体性などがより向上したと感じていることが分かった。学生の感想と照らし合わせると、「自分たちで」と複数の学生が記述しており、学内での講義のように受け身な姿勢ではなく、自ら企画、実践することが「前に踏み出す力（アクション）」の向上に大きく影響したと考えられる。

また、社会人基礎力の12の要素ごとの結果をみると、「主体性」「働きかけ力」「実行力」「創造力」「状況把握力」「ストレスコントロール力」が0.5ポイントを超えて伸長しており、「課題発見力」「計画力」「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「規律性」の要素は、0.5を下回っている結果となった。この結果から考察すると、「前に踏み出す力（アクション）」を構成する要素が、いずれも高い数値を示していることに加え、「創造力」「状況把握力」などのスキルについても、成長を実感していることが分かる。特筆すべきは、「ストレスコントロール力」が約1ポイントの向上と高い数値を示しており、地域連携教育を自身の「成長の機会」として捉えることができた学生が多かったのではないかと考えられる。

対して、0.5ポイントを下回った内容の中で、「課題発見力」「計画力」「傾聴力」「柔軟性」など、企画、計画立案段階に関わる活動の要素が低くなっていることが分かる。したがって、現代ビジネス科の地域連携活動においては、現在の取り組みに加え、物事を実践する準備段階の活動をより充実させることで、社会人基礎力の底上げに繋がる可能性があるといえる。また、最も伸長度が低かった要素が「規律性」の0.17ポイントである。実践的な活動は行ったものの、その中で、「社会のルールに則って」ということを認識させる働きかけが少なかったことが考えられる。今後は、社会のルールとの兼ね合いを意識させながら活動させる必要があると感じた。

これらの内容から、学生が実際の社会現場をフィールドとして、自ら企画・実施に携わることで、社会人基礎力を向上させることに役立つことが分かった。さらに、単に体験的な場を設定するだけでは、実践することが目的となってしまう「考え抜く力（シンキング）」や「チームで働く力（チームワーク）」を軽視してしまう可能性もある。そのため、物事を実践するためのプロセスや振り返りなどの重要性を強く認識できるような環境作りを行う必要があるといえる。

## 6. おわりに

本論文においては、テキストマイニングを用いて分析した地域連携教育の学習効果の結果を踏まえ、現代ビジネス科の地域と連携した実践教育がどの程度社会に必要なスキルを向上させるかについて検証を行った。

検証の結果、社会人基礎力の3つの能力について授業実施前後の数値結果を基に考察したところ、いずれの能力においても数値が伸長しており、地域連携授業が社会人基礎力を向上させる可能性が示された。

今回の結果をより厳密に捉えれば、これらの伸長の要因がすべて地域連携授業の成果によるものか否かについての検証は難しい。しかしながら、単に講義を受けることや学内での活動に限った学びだけではなく、実際の社会の現場を体験し学生自身が自ら考え実践する活動は、総じて学生の意識の面でも成長が見込まれると考える。特に、テキストマイニングのデータ結果や本論で示した授業評価アンケートの結果、感想を踏まえれば、社会人基礎力の向上に影響を与えた可能性がある

と考えられる。

地域連携教育の実践は、外部との調整や計画立案、学生に自ら活動させるための環境づくりといった様々な準備が必要であり、通常の講義や演習に比べ多大な時間や労力が必要となる。特に、授業を行う上での念密な計画が必要であり、学生に何を学ばせるのか、何を意図するのかを想定した働きかけを行わなければ、一種の体験活動で終わってしまう可能性もある。その中で、地域連携教育の充実を図っていく為には、効率的な準備や人員の配置が必要となるとともに、これらの活動が学生の成長に大きく影響を与えていると直に認識できることが重要であると考え。そのため、今後も、本論文の検証結果の整合性を高めていくための詳細な調査を続けていくとともに、地域連携教育を実践し続けるための仕組み作りに寄与したい。

## <注>

- 1) 文部科学省「開かれた大学づくり」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/ikusei/daigaku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm) (2015年2月18日)
- 2) 木村匡登, 柳田健太 (2015)「専門職養成大学における地域密着型教育の在り方について」『教育研究』第11号, 宮崎学園短期大学, pp.97-102.
- 3) 柳田健太・木村匡登 (2016)「学生が主体的に取り組むことのできる地域密着の授業展開の方法に関する一考察」『教育研究』第12号, 宮崎学園短期大学, pp.99-106.
- 4) 柳田健太 (2019)「地域連携によるビジネス教育の学修効果に関する考察」『宮崎学園短期大紀要』第11号, 宮崎学園短期大学, pp.101-118.
- 5) 経済産業省ホームページ「社会人基礎力」  
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>, (最終閲覧日: 2021年12月31日).
- 6) 文部科学省 (2014)「まち・ひと・しごと創生総合戦略について」p.37,  
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/pdf/20141227siryou5.pdf>, (最終閲覧日: 2019年10月1日).
- 7) 同上 URL, p.37, (最終閲覧日: 2019年10月1日).
- 8) 山岡義卓「企業との長期共同プロジェクトが大学生にもたらす学習効果」(上西充子, 川喜多喬 (2010)『就職活動から一人前の組織人まで: 初期キャリアの事例研究』同友館, p.83.)
- 9) 花田朋美, 山岡義卓, 白井篤 (2012)「自主参加型の地域連携プロジェクトによる大学生の学習効果: 社会人基礎力からの考察」『東京家政学院大学紀要』第52号, 東京家政学院大学, pp.159-169.
- 10) 山岡義卓 (2014)「企業との連携によるプロジェクト型授業の運営および大学生の学習効果について」『国際経営論集』第47号, 神奈川大学経営学部, pp.183-194.
- 11) 石谷百合加 (2017)「学生の主体的な学習を促す地域連携活動の取り組み方に関する考察」『インターンシップ研究年報』20巻, 日本インターンシップ学会, pp.1-9.
- 12) 正保里恵子 (2017)「PBL型学習形態としての「学生サロン元気」の学習効果と展望」『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要』4巻, 帯広大谷短期大学, p.63-71.
- 13) 地域と連携した授業を開始して以降、企業見学や講師招聘、企画実践等の大枠は変わらないものの、細かい内容については、構成員や協力企業、団体の違いによって、年度ごとに異なっている。
- 14) 宮崎市地元とつながる人材育成支援事業は、「進学や就職時における若者の人口流出が顕著となっていることから、高等教育機関と地域との関わりや就職とのマッチングをはじめ、若い世代が地域に愛着や関心を持ち、地元就職しやすい仕組みをつくっていくこと」を目的としている。
- 15) 宮崎学園短期大学 FD 推進委員会 (2020)「本学教育の充実を目指して」宮崎学園短期大学.

### <参考文献>

1. 石谷百合加 (2017) 「学生の主体的な学習を促す地域連携活動の取り組み方に関する考察」『インターンシップ研究年報』20巻, 日本インターンシップ学会, pp.1-9.
2. 木村匡登, 柳田健太 (2015) 「専門職養成大学における地域密着型教育の在り方について」『教育研究』第11号, 宮崎学園短期大学, pp.97-102.
3. 厚生労働省「地域創生人材育成事業」  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/jinzaikaihatsu/chiikikoyo\\_usouzou/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/chiikikoyo_usouzou/index.html), (最終閲覧日: 2018年9月13日).
4. 正保里恵子 (2017) 「PBL型学習形態としての「学生サロン元気」の学習効果と展望」『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要』4巻, 帯広大谷短期大学, p.63-71.
5. 内閣府地方創生推進事務局「まち・ひと・しごと創生「長期ビジョン」「総合戦略」「基本方針」」[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/mahishi\\_index.html](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/mahishi_index.html), (最終閲覧日: 2018年9月13日).
6. 花田朋美, 山岡義卓, 白井篤 (2012) 「自主参加型の地域連携プロジェクトによる大学生の学習効果: 社会人基礎力からの考察」『東京家政学院大学紀要』第52号, 東京家政学院大学, pp.159-169.
7. 宮崎学園短期大学FD推進委員会 (2020) 「本学教育の充実を目指して」宮崎学園短期大学.
8. 宮崎市ホームページ「宮崎市地方創生人材育成支援事業および宮崎市地域貢献学術研究助成事業の募集について」<http://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/business/loan/62818.html>, (最終閲覧日: 2018年9月13日).
9. 文部科学省「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)平成25年3月」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/), (最終閲覧日: 2018年9月13日).
10. 文部科学省「開かれた大学づくり」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/ikusei/daigaku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm), (最終閲覧日: 2018年9月13日).
11. 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて: 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf), (最終閲覧日: 2018年9月13日).
12. 文部科学省 (2014) 「まち・ひと・しごと創生総合戦略について」  
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/pdf/20141227siryou5.pdf>, (最終閲覧日: 2019年10月1日).
13. 柳田健太・木村匡登 (2016) 「学生が主体的に取り組むことのできる地域密着の授業展開の方法に関する一考察」『教育研究』第12号, 宮崎学園短期大学, pp.99-106.
14. 柳田健太, 兒玉京子 (2017) 「宮崎市地方創生人材育成支援事業における現代ビジネス科の取り組みに関する一考察: 実践ビジネス論の活動報告を基に」『教育研究』第13号, 宮崎学園短期大学, pp.116-117.
15. 柳田健太 (2019) 「地域連携によるビジネス教育の学修効果に関する考察」『宮崎学園短期大学紀要』第11号, 宮崎学園短期大学, pp.101-118.
16. 山岡義卓 (2014) 「企業との連携によるプロジェクト型授業の運営および大学生の学習効果について」『国際経営論集』第47号, 神奈川大学経営学部, pp.183-194.
17. 宮崎学園短期大学現代ビジネス科 (2019) 『令和元年度 宮崎市地方創生人材育成支援事業実践ビジネス教育プログラム報告書』エスアイエス.

# 重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児への タッチモニターの活用によるコミュニケーション指導

松田昭憲・安東末廣

## Methods for Teaching Communication Skills to Disabled Children with Severe Auditory and Intellectual Disorders Using a Touch-monitor Device

Akinori MATSUDA and Suehiro ANDO

### I 問題と目的

重度の聴覚障害と知的障害のある乳幼児に対して、医療機関や特別支援学校の教育相談などで、早期からのコミュニケーション指導が行われている。筆者らも特別支援学校で重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児に、コミュニケーションの指導を行ったが、先行研究は少ない。

片桐と川上 1) は、重度難聴と知的障害のある四肢麻痺児への絵記号ボードによるコミュニケーションの指導を行い、実物から写真、そして絵記号へと進み、対象児に記号性の高い物の理解が獲得された経過を報告している。

飯田 2) は、重度の難聴と中度の知的障害のある脳性麻痺児へマカトンサインでの指導を行い、音声を伴うマカトンサインを中心とするコミュニケーションが可能となったことを報告している。

また、高橋 3) は前言語期の発達段階にある脳性麻痺児のコミュニケーションの指導について、発声や発話を目指す指導のみではなく、表情、サイン、シンボル、文字等の視覚的手段の活用を用いた指導を提案している。

文部省の見解 4) では、肢体不自由児のコミュニケーションの指導について、発達段階が1歳～2歳半にあって、シンボルなどの代替手段が困難な子どもには、絵や写真を用いた指導が有効であるとしている。

特別支援学校でも、重度重複障害児に、一日のスケジュールや献立を伝えるコミュニケーションとして、写真や絵によるカード（以下カードと記述）が多く活用されている。

この他に、カードやシンボルによるコミュニケーションの指導方法として、自閉症を主な対象とした絵カード交換式コミュニケーションシステム(PECS)や視覚シンボル(PCI)を使用したコミュニケーションの指導等がなされている(Bondy and Frost<sup>5)</sup>; 藤澤<sup>6)</sup>)。

しかし、重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児の中には、カードやシンボルの理解が困難な子どもがいる。そのために、その子どもと支援者とのコミュニケーションの手段は、子どもの快・不快の表情が中心となり、その表情の解釈は主に支援者の主観となる。そのため、支援者が子どもの意図を読み取れない、誤解する等で、子どもと支援者との間でコミュニケーションのズレが生じやすくなる。その結果、子どものコミュニケーションの対象者は子どもの欲求や感情を理解できる家族等の身近な人に制限されることになる。

重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児は、カードが意味する内容の理解が困難であるため、支援者側としてはカードをコミュニケーションの手段として活用できていない。カードによるコミュニケーションが進まない要因として、カードとそれが意味する具体物や具体的活動との

関係性を理解していないことが考えられる。また、支援者側の要因として、聴覚障害や知的障害に対応したカードの選択や提示方法にそぐわないことが、カードの理解を困難にしていると考えられる。

通常は、カードが提示された後に、一定の時間が経過して、具体物や具体的活動が提示される。その際、別な空間へ具体物が提示されることや、提示された活動の意味する場所へ移動するという条件が加わり、関係性の理解をいっそう困難にしていると考えられる。つまり、カードとそれが意味する具体物や具体的活動との関係性の理解を困難にしている要因として、時間差と空間的距離の要因が考えられる。この二つの要因を解消すれば、関係性の理解が進むと考えられる。

筆者らは、コミュニケーションの指導について、この二つの要因を解消する媒体として、タッチモニターの活用を試みている。タッチモニターにカードが提示され、それにタッチすれば具体物や具体的活動が即座に提示されるので、時間差と空間的距離の要因が解消され、知的障害の特性も克服できるのではないかと考えている。また、タッチモニターでは、視覚を利用して対象児の理解を促進するため、聴覚障害の特性も克服できると考えている。

ところで、関係性の理解には二項関係と三項関係の理解の二つの段階があると考えられる。二項関係は対象児がカードの意味を理解すること、三項関係は対象児がカードの意味を理解し、第三者にその意味を伝達することが考えられる。三項関係が成立すれば、他者とのコミュニケーションも可能になることが考えられる。

そこで、本研究では、カードによるコミュニケーションを成立させるために、タッチモニターを活用し、二項関係の形成から三項関係への形成への段階的指導を行うことを目的とする。

## II 方法

### 1. 対象児及び発達状態の評価

対象児は特別支援学校在籍の中学部1年女子で、指導開始時の生活年齢は13歳1ヶ月である。

対象児には、重度の肢体不自由・聴覚障害・知的障害がある。肢体不自由の状態は脳性麻痺で、左側に麻痺が強く、右手と右足が優位となっている。下肢及び上肢も麻痺が強く、微細運動を困難にしている。指には拘縮は見られないが、手は力なく閉じられている。発作の頻度は少ないが、発作時には、眼球固定、全身硬直となるため、抗てんかん剤が投与されている。移動については、車椅子では全介助で、SR-Cウォーカーでは半介助である。

聴覚障害の状態は指導開始時点でABR検査において100dB↓(スケールアウト)である。補聴器装用閾値は250Hzで90dB、500Hzで90dB、1kHzで90dB、2kHzで100dB↓(スケールアウト)である。この状態は、重度の難聴であり、日常生活において、音刺激の有無の認知は可能であるが、ことばを聴いて理解することは困難と考えられる。

小学部5年時に実施した遠城寺式・乳幼児分析的発達検査では、手の運動は8ヶ月、基本的習慣は7ヶ月、対人関係は8ヶ月、発語は5ヶ月、言語理解は0ヶ月であった。この言語理解の遅れには、知的障害に加えて聴覚障害が関係すると考えられる。

家庭と学校において、快と不快の感情を伝える際には「怒り」と「笑い」の表情が見られ、不快の感情では、右足を蹴るように動かすこともある。家庭や学級でのコミュニケーションはカードによってなされているが、保護者や教師の一方的な提示に終わり、本児には理解されていないと思われる。したがって、本児とのコミュニケーションの対象者は、彼女の欲求や感情が理解できる身近な家族や担任等に限定されている。

本指導に用いるパソコン画面への関心については、自分の興味のある画像(特定のアニメビデオ

や雑誌の写真)がモニターに提示されると注視する時もあるが、見ているだけの受動的な場合が多い。また、人に視線を向けることも、極めて少ない。ただ、パソコンの上に設置されたプリンターには、そこから印刷された画像が出てくることを理解しているので、触れようと手を伸ばすことがある。

## 2. 倫理的配慮

保護者に、研究趣旨と研究参加による不利益のないことを口頭にて説明し、提出により同意が得られたものとした。そのデータは筆者が厳重に保管し、記述した内容から個人が特定できないよう連結不可能匿名化とした。

## 3. 指導計画

指導は第一著者(以下 T とする)が行い、形態は抽出による週 1～2 回の個別指導で、1 回 40 分とした。これらの指導は、教室や家庭での般化を意図して、学級担任や保護者との連携を図りながら行った。画像には、対象児の好きなアニメを 3 種類使用した。

指導の段階は、以下のように設定した。

### 1) 二項関係の形成

- (1) 対象児は、モニターへタッチすれば、画像が変化することを理解する。
- (2) 対象児は、モニター上のカードへタッチすれば、画像が変化することを理解する。

### 2) 三項関係の形成

- (1) 対象児は、カードを T に渡すと、画像が変化することを理解する。

### 3) 場面の般化

- (1) 対象児は、教室でカードを活用する。
- (2) 対象児は、家庭でカードを活用する。

学級や家庭でのカード活用の状態を確認するため、併行して学級担任や保護者への聴き取りを行う。聴き取りの内容は、カードの種類や内容、活用の具体的な場面や使い方である。

## III 結果

結果は指導の段階に従って、表 1 の二項関係の形成、表 2 の三項関係の形成、表 3 の場面の般化にまとめられた。

表中では、T の対応や見解を【】の中に表示した。

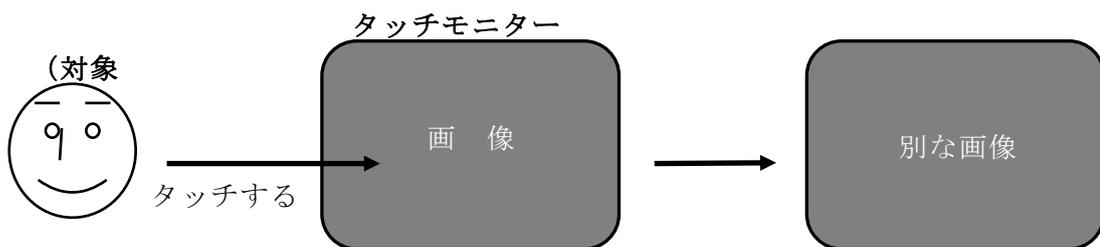


Fig. 1 タッチモニターへのタッチと画像の変化との関係性の理解

Table 1-1 第1段階 二項関係の形成 その1

週	指導手順と対象児の変化
第1週	<p>タッチモニターへのタッチと画像の変化との関係性の理解 (Fig1)</p> <p>【Tがモニターにタッチし、画像が変化することを数回示した。】</p> <p>(1回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・画像を注視し興味を示すが、画像へタッチしようとしなかった。</li> </ul> <p>【対象児の手をモニターにタッチさせて、画像を映し出した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンの上に設置されたプリンターへ手を伸ばした。その時、偶然手がモニターに触れ、変化した画像に注視した。</li> </ul> <p>(2回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モニターにタッチしたり、それを叩いたりし、好きな画像(3種のアニメ)が現れると微笑みながらモニターを注視した。</li> <li>・【対象児の手をモニターに近づけると】、力なく閉じていた指が開き、画像にタッチした。</li> </ul>
第2週	<p>モニター上の大きなカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解 (Fig2)</p> <p>【大きなカードは2種類で、モニターの縁近くまで拡大したものとモニターの四分の一程度(縦横15cm×20cm)である。カード及び画像は3種類準備した。】</p> <p>(1回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・縁近くまで拡大されたカードには、すぐにタッチすることができた。</li> <li>・四分の一程度のカードでは、モニター全域に何度もタッチした後、偶然カードにタッチして画像が出ることができた。その後、次第にこのカードに慣れた。</li> </ul> <p>【タッチしても画像が変化しない終了マークを導入した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・終了マークをタッチし続けるが、画像が変化しないために、不快な表情を表し、手を出すのをやめた。</li> </ul> <p>(2回目)</p> <p>モニター上の小さなカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解 (Fig3)</p> <p>【モニター上のカードを、さらに小さくしたもの(縦横7cm×11cm、学級で使われているサイズ)に変更した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・麻痺の影響もあり、カードにタッチすることに失敗した。何度かモニターにタッチするうちに、カードの方向へ手を伸ばせるようになった。</li> <li>・モニターの上下左右の端に移動したカードへ、手を伸ばすようになり、上肢の可動域が広がった。</li> </ul>
第3週	<p>モニター上の複数のカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解 (Fig4)</p> <p>(1回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モニター上の小さなカードにタッチすることはできないが、その方向へ手を伸ばし、上下左右に動かすようになった。</li> </ul> <p>(2回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モニター上の同じカードに連続して4～5回タッチすることができた。その後、別のカードにも同様の行為が見られた。</li> </ul>

Table 1-2 第1段階 二項関係の形成 その2

週	指導手順と対象児の変化
第4週	<p>【モニターにタッチする回数が減少した。課題へのモチベーションの低下が考えられるので、これまでの静止画から動画に変えた。】</p> <p>(1回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モニター上のカードにタッチする回数が増加した。</li> <li>・終了マークが出るとタッチしなくなった。</li> </ul>
第5週	<p>ボード上のカードへのタッチとモニター上の画像の変化との関係性の理解 (Fig5)</p> <p>【モニター上にあったカードを、同じ大きさにプリントアウトし、モニターの前面に 30 cm 四方程度のボードを置き、その上に貼り付けた。】</p> <p>【対象児がカードに触れる、取る等の行為を行った場合、画像が出る時間差を最小限にするために、賞賛等は控えた。】</p> <p>(1回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードにタッチせず、ボードを脇に押しやり、モニターへ手を伸ばそうとした。</li> <li>・Tがボードを指し示すと、カードにタッチしようとした。</li> <li>・笑顔でTの方を向き、Tの手を取り、カードへ視線を移し、Tの手を動かそうとした。</li> </ul> <p>(2回目)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを貼り付けたボードを手で払いのけ、足でTを蹴るなどの行為が見られた。</li> <li>・後半では落ち着き、ボード上のカードにタッチしようとして手を伸ばした。</li> </ul> <p>【対象児とカードとの二項関係が形成されたものと思われる。】</p>

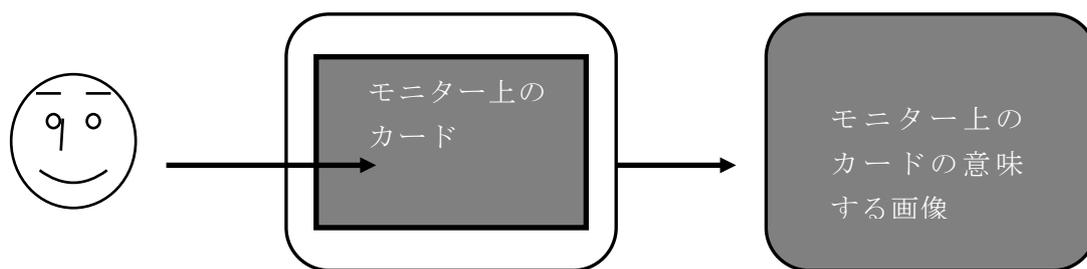


Fig. 2 モニター上の大きなカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解

Table 2 第2段階 三項関係の形成

週	指導手順と対象児の変化
第6週 ↓ 第14週	<p>T にボード上のカードを渡す行為とタッチモニターの画像の変化との関係性の理解—その1 (Fig6)</p> <p>【対象児が自分でカードを取ってTへ渡せるように、把持可能なカードを作成した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・慣れないうちは把持することが困難であったが、次第に把持することができるようになり、ボード上のカードを取ることができた。</li> <li>・カードを取ると、Tを押しつけるように、モニター上の同じカードに重ねようとした。</li> <li>・【カードを渡さないで、意図的にカードを受け取ろうとしたら】、あきらめた表情で手放すようになった。</li> </ul> <p>【三項関係の形成への足がかりが生まれたものと思われる。】</p> <p>【3つのカードにタッチする回数が減少したので、モチベーションを下げないために、新しい動画とカードを3種類追加し6種類を同時に提示した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その中で、興味のあるカードを把持するが、依然としてTに渡そうとしなかった(第10週)。</li> </ul> <p>【対象児がモニターだけを注視するため、対象児の視線の中に時々Tが入り、Tの存在を意識させた。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Tの手を握り、ボード上のカードの方へ持って行き、次にモニター上のカードに近づけようとした。</li> <li>・自分からカードを持ち、モニター上のカードに近づけ、その直後にTに渡した。</li> <li>・モニターに近づけた後、Tに渡していたが、すぐに渡すようになった。</li> </ul> <p>【対象児は、把持できるカードを導入した時に比べて、確実にカードをつかむようになった。】</p>
第15週 ↓ 第18週	<p>T にボード上のカードを渡す行為とタッチモニターの画像の変化との関係性の理解—その2 (Fig7)</p> <p>【モニター上のカードを削除して三項関係の形成を図るには、前段階とのつながりが消失することが考えられるため、モニター上にカードを提示したままにした。ただ、対象児が渡した直後、マウスの操作でカードと同じ動画がでるようにした。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを取り、それをモニターへ近づけた後Tへ渡す行為もみられたが、次第にTへ直接渡すようになった。</li> </ul> <p>【Tがモニターにタッチしなくても、渡せば画像が出ることを理解しはじめたと思われる。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この頃から、Tに笑顔を向け始めた。【Tはそれに応じて笑顔を向けるようにした。】</li> </ul>
第19週 ↓ 第21週	<p>T にボード上のカードを渡す行為とタッチモニターの画像の変化との関係性の理解—その3 (Fig8)</p> <p>【モニター上にカードを提示せず、対象児がカードをTに渡すと、Tがマウスの操作で動画を出す。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・モニター上にカードが提示されないでも戸惑う様子を示さず、Tへカードを渡した。</li> </ul> <p>【以前見られたカードをモニターに近づける行為は消失した。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを選び、Tの顔を見て微笑み、選んだカードを渡すようになった。</li> </ul> <p>【対象児とカードとTとの間の三項関係が形成されたと思われる。】</p>

Table 3 第3段階 場面の般化

週	指導手順と対象児の変化	
第22週 ↓ 第30週	学校生活（学習活動）でのカードの活用	家庭生活でのカードの活用
	第22週～第25週 ・歩行練習で、行きたい場所のカードをTに渡し、自発的に移動した。 ・担任が歩行に関する終了カードと教室のカードを提示すると、自発的に教室へ向かった。 ・朝の会、授業時間中に自発的にカードを取る行為が見られた。 【教師より、自発的にカードを選択して学習活動に積極的に取り組むようになったと報告を受けた。】	・食事やテレビのカードを取って、母親に伝えるようになった。 【カードの種類が、食事全体の1枚のカードから、具体物を意味する複数のカードになった。】 ・車椅子とショッピングセンターの2つのカードを同時に母親に示した。 母親は「車椅子でショッピングセンターへ行きたい」という意思表示と解釈し、二人で出かけた。
	第26週～第30週 ・カードを渡した後、動画再生の途中や終了後に、モニターとTを笑顔で交互に見た。 ・学級で、クラスメートや担任に対して、泣く、怒る等の感情を表現するようになった。	・ある店のレシートと車のカードを同時に父親に提示した。 父親は「車でその店へ行きたい」という意思表示と解釈し、二人で出かけた。

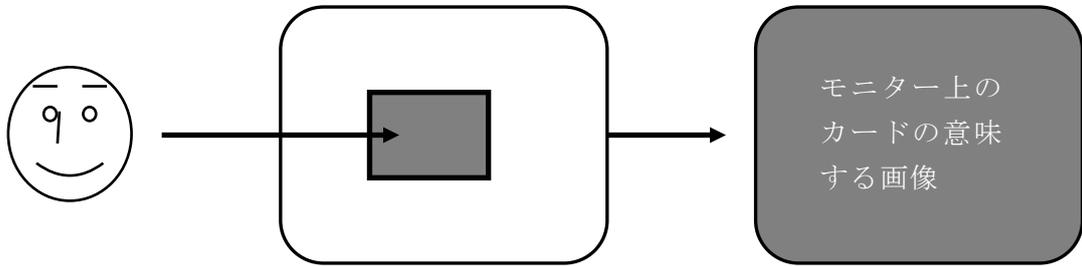


Fig.3 モニター上の小さなカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解

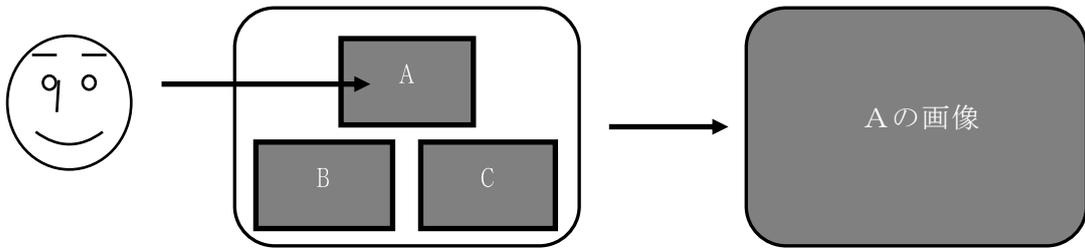


Fig.4 モニター上の複数のカードへのタッチと画像の変化との関係性の理解

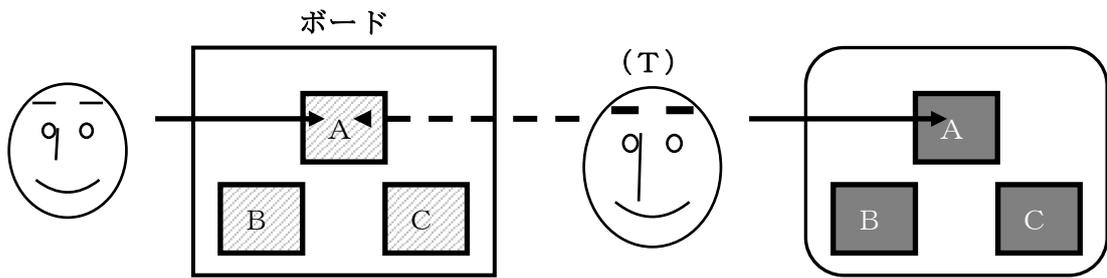


Fig.5 ボード上のカードへのタッチとモニター上の画像の変化との関係性の理解

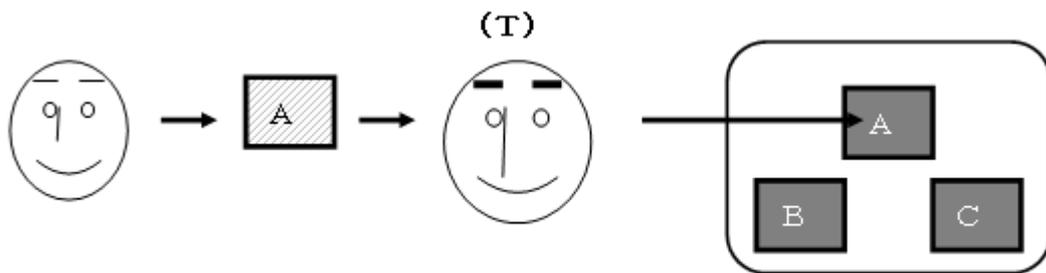


Fig.6 Tにボード上のカードを渡す行為とモニターの画像の変化との関係性の理解—その1

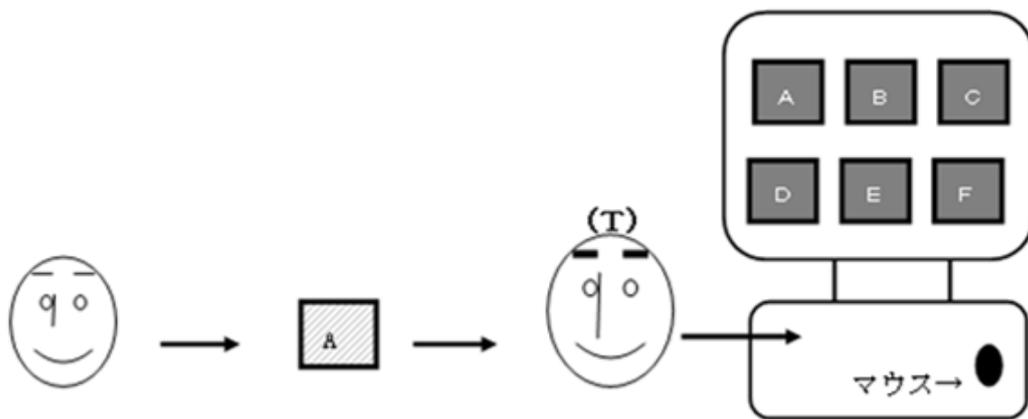


Fig.7 Tにボード上のカードを渡す行為とモニターの画像の変化との関係性の理解—その2

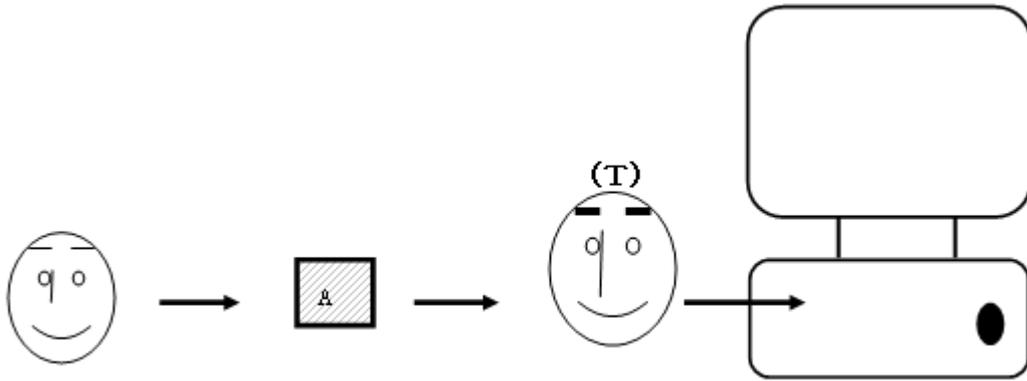


Fig. 8 Tにボード上のカードを渡す行為とモニターの画像の変化との関係性の理解—その3

#### IV 考察

本研究の対象となった重度の聴覚障害と知的障害のある肢体不自由児は、指導前にはカードと具体物や具体的活動との関係性を理解できていなかったが、指導後に学級や家庭でカードを用いたコミュニケーションができるようになった。

指導過程は3つの段階で行われたが、まず三項関係の形成までの意義について検討を加える。

##### 1. 三項関係の形成過程とその意義

第1段階は、二項関係の形成である。第1週は、モニターの画面へのタッチと画像の変化との関係性の理解である。この条件では、時間差と空間的距離が生じないため、対象児は、「モニターにタッチする」と「画像が変化する」という関係性を理解したものと考えられ、モニターに近づけた指が開き、能動的な手の動きが始まった。

第2週は、モニター上のカードへタッチすると画像が変化することの関係性の理解である。カードを大きなものから小さなものへと三つの段階を設けて変化させたが、対象児はいずれの段階でもカードにタッチすることができた。さらに、カードの位置を変えても、カードにタッチすることができ、空間的距離の要因の解消につながるということが考えられた。

対象児は、カードの位置の変化に対応させるために、上肢の可動域を拡大させた。このような上肢の可動域の拡大はあらかじめ想定されてはいなかったもので、本指導過程の副産物ともいえる。当人の課題へ取り組むためのモチベーションが高まることで、これまで見られなかった上肢の可動域を広げたことメカニズムについては、今後検討する必要があると思われる。

第3週では、複数のカードの中から、選択的にタッチすることと画像の変化との関係性の理解がなされた。

1枚のみのカードへのタッチから、複数存在するカードの中から選択的に1枚のカードにタッチする行為は、可動域の拡大と同時に、目的指向の選択的行為と解釈でき、選択の意図を身につけたものと判断できる。

第4週では、カードと動画との関係性も理解された。動画は、プログラムの特性から、カードにタッチしてから提示されるまでに1～2秒の時間がかかるが、対象児がこの時間を待つことができたことは、時間差の要因の解消につながるということが考えられた。

第5週は、対象児とカードとの二項関係の理解である。家庭や学級での実際の生活を考慮し、カードをモニター上からボード上へ移行させた。つまり、ボード上のカードにタッチすれば、指導者

がモニターの画面へタッチした後に画面が出るという時間差と空間的距離が生じることになる。

対象児は、状況の変化に戸惑いつつも、週の後半では、ボード上のカードにタッチするようになり、時間差と空間的距離の要因を克服したものと考えられた。

土岐 7) はこのような時間差と空間的距離を「間」という概念で表現し、「間」の理解が進むことを間接的関係の確立がなされるとしているが、対象児においてもこのような間接的関係の理解ができたものと見るができる。

また、この週には、指導者の手を取って、カードの方へ動かすクレーン現象や、ボードを手で払いのけ指導者を足で攻撃するなどの感情表出もみられ、他者とのコミュニケーションに必要な基本的な行為が出現し、三項関係の形成へつながる行為と推察される。

また、指導者は、対象児がボード上のカードへタッチした際の行為を称賛するなどの強化は行わなかったが、行うことにより逆に時間差が生じることを避けたためである。

第 2 段階は、三項関係の形成であった。第 6～14 週では、把持可能なカードを指導者に渡さず、依然としてモニター上のカードに重ねようとするなどの行為が見られたが、指導者の意図的な働きかけにより、その行為が間違いであることを理解し、指導者に渡すようになり三項関係の形成への足がかりが生まれた。

しかし、順調に三項関係への形成へは進まず、新しい動画が登場するとそれへの関心を示し、カードを自発的には指導者に渡さない段階が生まれた。指導者は、モニターと対象児の間に入るなどの工夫を重ねた結果、対象児は、カードをモニター上のカードに近づけることもあったが、その後はカードを指導者に渡すようになり、カードを指導者が要求していることを理解するようになった。

このような理解が進むにつれ、上肢の不随意運動も少なくなり、確実にカードをつかむ技能も向上した。

また、この期間にはそれまでのカードに新しいカードを追加したが、対象児はそれらを、それまでのカードと同様に操作した。これは、対象児のカードの活用方法が、限定されたカードにとどまらずに、拡大されたことを意味する。

第 15～18 週では、モニター上のカードを直ちに削除するには、前段階とのつながりが消失することが想定されたので、モニター上にカードを提示したままにしておき、対象児がカードを選択すれば、指導者がマウスの操作で画像を出すようにした。本児はこの段階を確実に経過して、モニター上にカードを重ねる行為が間違いであることを気づき、カードを指導者に渡すようになり、三項関係の形成への足がかりが生まれた。また、この頃から、コミュニケーションの相手である指導者に笑顔を見せるようになり、用件の伝達と同時に、感情的な伝達も生まれ始めた。

第 19～21 週では、モニター上のカードは削除されたが、対象児はそのことに戸惑うことなく、選択したカードへタッチし、指導者に笑顔を向けて渡すようになった。対象児から、指導者への用件の伝達と感情的な伝達もなされ、三項関係が形成されたと判断した。

石田 8) は、子どもが特定の物または人を注視するだけの行動から、物に視線を向けた後、母親の方に視線を移すことにより、自分の要求を実現する行為である「物と大人と子どもの関係」を三項関係と呼び、この関係の成立により伝達行動が獲得されると述べている。対象児の場合は、視線による要求のみではなく、カードの選択と手渡しという行為も含まれた伝達行動を確立させたものと理解できる。

最後に、三項関係の形成と対象児の障害特性との関係を検討してみたい。

これまで、カードによるコミュニケーションは対象児には困難である、つまり、教師や保護者は

対象児にはカードとそれが意味する具体物や具体的活動との関係性の理解が困難であるとしてきた。それは、対象児には、聴覚障害、知的障害、肢体不自由などの障害特性があるという理由からであった。

筆者らは、これまで、重複障害のある子どものコミュニケーションの指導に、困り感を軽減する目的でタッチモニターの活用を試みてきた。その経験から、今回の対象児の障害特性からくる困り感には、タッチモニターの機能が適していると考えた。つまり、タッチモニターを活用すれば、聴覚障害の特性には視覚情報のみの活用で済むこと、知的障害の特性には時間差と空間的距離をなくし、カードとそれが意味する具体物や具体的活動との関係性を直ちに提示できて理解が得られやすいこと、などが考えられた。

このような観点から行った指導で、対象児は時間差と空間的距離のない2つの物の関係性の理解ができるようになり、次に、カードと事象の関係のような時間差と空間的距離のある関係性の理解ができるようになった。

このようにして、二項関係が形成されると、コミュニケーションの相手が登場する三項関係の形成へとつながったのである。

## 2. 用件の伝達から感情の伝達への発展の意義

第3段階は、場面の般化であった。これまで、家庭や学級で使用されてきた食事のメニューや活動の場所を示すカードは、コミュニケーションの機能を果たしていなかった。この段階では、コミュニケーションの指導場面が、抽出による個別指導から実際の生活の場面へも広がったが、対象児はこれまでに形成した三項関係を、指導者以外の学級担任や保護者にも応用することができるようになり、コミュニケーションの場面の般化が起きている。

第22～25週の学級生活では、学習のさまざまな活動時間にも、自発的にカードを選択して渡す行為が見られると共に、自発的に移動する行為も見られた。学級担任より、学習活動に積極的に取り組むようになったと報告を受けた。

家庭生活においては、自分の要求を伝える際に、カードを2枚組み合わせることやカードとそれに代わるレシートなどの具体物を組み合わせて伝えるなど、コミュニケーションの技能の向上が見られている。そして、対象児の要求が母親や父親に伝わり、共に目的地へ出かけることは、用件の伝達のみではなく、感情の伝達と共有がなされていることにもなる。林(2003)も、コミュニケーションにとって、情報の伝達と感情の交流や共有などの二つの側面が重要であると述べ、コミュニケーションでは感情の伝達の必要性を示唆している。

第26～30週では、対象児はモニターと指導者を笑顔で交互に見る行為や、学級でクラスメートや担任に対して泣く、笑うなどの行為を示し、感情の伝達をコミュニケーションの方法として取り入れていることがうかがえる。

文部省4)においても、情動を共有することはコミュニケーションの基盤であり、コミュニケーションにとって感情の伝達が不可欠であることが指摘され、この段階で対象児はコミュニケーションの基礎を構築したものと考えられる。また、土岐7)は、子どもと大人が同じものに触れる、注目する、興味を持つという興味関心の共有が子どもと対象物と大人との三項関係の成立に必要なことを述べている。対象児がモニター画面と指導者とを笑顔で交互に見る行為は、ビデオの面白さを共有しているという感情伝達の表れと解釈される。

以上のように、家庭や学級でコミュニケーションの場面の般化が起こり、用件の伝達と感情の伝達とがなされるようになった。

ところで、現在使用されている AAC 機器は、パソコンとその周辺の機器を組み合わせで開発されたものである。その特徴として、子どもの実態に合わせてさまざまな展開を可能にすることが挙げられるが、今回の指導もタッチモニターの活用、いわゆるハイテク（ハイテクノロジー）の活用が出発点となった。

しかし、このようなハイテクは電源確保や制作の専門性が必要となり、利用する人や場所が制限されやすいという欠点を持っている。

生活場面に般化させるには、学校や家庭で実際に使われている写真カードを用いて指導する必要がある。写真カードの長所として、カードの制作の容易さとそれを使用する人、使用の場所と時間などに制限が少ないことが挙げられ、いわゆるローテク（ローテクノロジー）の活用の利点と言える。

本研究では、ハイテクにより出発したが、生活場面への般化を考慮してローテクによる指導へと変化させた。

この意味で、AAC 機器の活用方法としては、ハイテクのみではなく、ローテクの効用も十分考慮すべきであることが示唆される。

## 引用文献

- 1) 片桐貞子・川上公代（2005）事例7 乳幼児期から長期にわたったコミュニケーション援助ー難聴を伴うアトピー型四肢麻痺児ー. 森永京子・鈴木真知子・大浜文恵・田中俱子（編），シリーズ言語臨床事例集，第12巻脳性麻痺. 学苑社，142-168.
- 2) 飯田静子（2005）事例8 養護学校における言語指導ー難聴を伴う重度脳性麻痺児の聴覚活用指導を通してー. 森永京子・鈴木真知子・大浜文恵・田中俱子（編），シリーズ言語臨床事例集，第12巻脳性麻痺. 学苑社，169-189
- 3) 高橋ヒロ子（1995）脳性麻痺における前言語期からの言語治療. 音声言語医学，36，292-297.
- 4) 文部省（1992）肢体不自由児のコミュニケーションの指導. 文部省，9-18. 155-158.
- 5) Andy,Bondy & Lori,Frost（2002）A Picture's Worth PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism, 園山繁樹・竹内康二訳（2006）自閉症児と絵カードでコミュニケーション PECS と AAC,
- 6) 藤澤和子（2001）視覚シンボルでコミュニケーション 日本版 PIC 活用編,
- 7) 土岐邦彦（1998）障害児の発達とコミュニケーション. 全国障害者問題研究会出版部，25-29.
- 8) 石田宏代（2001）第1章前言語期の言語発達と評価. 大石敬子（編），ことばの障害の評価と指導. 大修館書店，8-26.
- 9) 林友三（2003）障害のある子どものコミュニケーション. ジアース教育新社，36-37.

# 教育実習生と短期大学の新型コロナウイルス感染症対策

～実習生の行動様式の変容に関する調査を通して～

有嶋 誠

## Measures against new coronavirus infections of educational trainees and junior colleges

～Through a survey on changes in the behavior of trainees～

Makoto ARISHIMA

**要旨：** 保育者養成校である本学では、今年の6月に教育実習（幼稚園）を予定していたが、国内及び県内における新型コロナウイルスの感染状況やそのことを主な理由とした実習園の要望等を考慮し、教育実習を9月に延期して実施した。幸いなことに180名の実習生が一人も新型コロナウイルスに感染することなく教育実習を無事に終えることができた。

そこで、次年度も予想される新型コロナ禍の教育実習に備えて「180名の実習生及び本学を含む関係機関等が新型コロナウイルスの感染時期にどのような感染症対策をとったのか。」「実習生が誰一人感染しなかった要因はどのようなものか。」「新型コロナウイルス感染症対策として実習生の行動様式に変容はあったのか。」などについて調査により明らかにしたいと考えた。

本稿では、本学の感染症対策、実習生自身の感染症対策、実習生を取り巻く関係者等の感染症対策、実習生の行動様式の変容状況、新型コロナウイルスの教育実習への影響等を調査し、コロナ禍における本学の諸実習への対応や対策を明らかにすることを目的としている。

キーワード：本学の感染症対策 実習生の感染症対策 実習生の行動様式の変容  
新型コロナウイルスの教育実習への影響

### 1 はじめに

一昨年発生した新型コロナウイルス感染症（以下「新型コロナ」と記す。）は、瞬く間に全世界に感染が拡大し日本においても3月上旬に初めて感染者が確認された。令和3年1月16日の世界の感染者は9000万人を超え、日本国内でも累計感染者数が31万人を超えるほどの状況にある<sup>(1)</sup>。

国内での感染拡大を受けた日本政府は、新型コロナウイルス感染症対策の特別措置法に基づく「緊急事態宣言」を4月16日に発出し、東京など7つの都府県以外でも感染が広がっていることから、5月6日までの期間、対象地域を全国に拡大することを正式に決めた。

筆者は、昨年4月より本学の実習指導課長という職を拝命し、本学全体の実習を担当することとなった。新型コロナの感染拡大により、筆者の初めての仕事が本学で6月に予定していた教育実習を9月に延期することであった。感染拡大に対する本学の強い危機意識と実習生が感染した場合の実習園や園児等への影響を防ぐための素早い対応であった。

国内及び本県の感染拡大の状況の中、180名の実習生が誰一人感染することなく教育実習を無事に終えたのは驚くべきことであると考えている。この主な要因は何なのか。コロナ禍において

実習生の行動様式に変容があったのかについて調査を通して明らかにしたいという強い思いがあった。

## 2 研究の目的及び研究仮説

### ①研究の目的

本稿は、新型コロナに関する本学の感染症対策と実習生へのアンケート調査を通して、以下の点を明らかにしたいと考えている。

- ア 本学の新型コロナ感染症対策の概要
- イ 実習生及び実習生を取り巻く関係機関等の新型コロナ感染症対策
- ウ 実習生のコロナ禍前後の行動様式の変容
- エ 新型コロナの教育実習への影響

### ②研究仮説

新型コロナの感染拡大前及び感染拡大期における本学の様々な感染症対策と実習生一人一人の感染症対策と行動様式の変容が、教育実習生 180 名が誰一人新型コロナに感染せずに教育実習を終了させた要因ではないだろうか。

特に、新型コロナに感染した場合は教育実習が中止または延期になるという実習生の強い危機意識や感染した場合の家族に与える影響及び風評被害等に対する強い不安感などが実習生一人一人の心を支え、自分自身ができる最大限の感染症対策を徹底したのではないだろうか。特に、感染拡大前の保育実習 I a と感染拡大期の教育実習を比較すると、実習生の行動様式が大きく変容したのではないだろうか。

### ③研究の方法（アンケート用紙による調査研究）

本稿を書くに当たり、教育実習を終えた本学実習生に 2 回の調査を実施した。

#### ア 第一次調査

調査期間：10月12日～10月19日（教育実習終了後約1週間経過）

調査人数：保育科2年A・B・Cクラス 合計81名

調査内容：新型コロナが与えた影響、自身の新型コロナ対策、実習園の新型コロナ対策、家庭の新型コロナ対策 アルバイト先の新型コロナ対策  
感染及び濃厚接触者となった場合の不安感 など

#### イ 第二次調査

調査期間：11月16日～11月29日

調査人数：保育科2年A・B・Cクラス 合計89名

調査内容：感染拡大前後の実習生の行動様式の変容  
接触確認アプリ（COCOA）の利用度 公共交通機関の利用度の変化  
食堂やレストラン等の利用度の変化 スーパーやコンビニの利用度の変化  
友人との会話や食事の回数など2月の保育実習 I a との比較

### ④ 倫理的配慮

本学の倫理規定に基づき、学生に研究趣旨と研究参加による不利益のないことを口頭説明し、提出により同意が得られたものとした。調査で得られたデータは筆者が厳重に保管し、学生の記述した内容から個人が特定できないよう連結不可能匿名化とする。

### ⑤ 行動様式及びコロナ禍の前後の比較

行動様式とは、個人や集団の行動の仕方のうち、その行動の仕方が固定され反復されるもの

である。つまり「行動、思考、感得の様式」のことである。なお、複数の行動様式が個人や集団の全生活で統一性をもつ場合は「生活様式」という。

本調査では、国内及び県内で新型コロナ感染者が存在しない時期に行なった「保育実習 I a (2020. 2 月)」と国内及び県内で新型コロナ感染者が拡大傾向にあった時期に行なった「教育実習(2020.9 月)」での本学の実習生の行動様式を比較し、コロナ禍の前と後の実習生の行動様式の変容について調査を通して明らかにすることを目的とする。

### 3 令和 2 年度における教育実習の実施に当たっての留意事項（文部科学省）

4 月 3 日付けで文部科学省から教育課程を置く各指定教員養成機関の長あてに通知<sup>(2)</sup>された。その通知文には、

「今年度の教育実習については、感染症の状況を踏まえつつ、実施時期、期間、内容等について弾力的な対応を検討するよう、大学等に周知しております。教育実習生を受け入れることとなる幼稚園、小学校、義務教育学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校等（以下「小学校等」という。）や教育委員会等におかれては、各小学校等の状況を踏まえつつ大学・専門学校等と連携・協力してご対応いただけますようお願いいたします。また、実習中は、学生は各小学校等における感染症対策に基づいて行動することとなりますので、必要な指示を行っていただくようお願いいたします。

一斉臨時休業を踏まえ、必要な感染症対策を講じながら教育活動を行う中で、教育実習生を受け入れることとなり、御負担をおかけいたしますが、学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であるという教育実習の重要性に鑑み、教育実習生の受け入れについて、引き続き御協力を賜りますようお願いいたします。

というものであった。（アンダーラインは筆者が記す。）

この通知では、今年度の教育実習については本県内の感染状況を考慮しつつ教育実習の実施時期や期間、内容等を弾力的に対応して教育実習を実施すること、教育実習先である幼稚園等においては、教育実習の重要性を考慮して引続き教育実習を実施していただきたいことを通知している。

この通知により、本学では緊急事態宣言中及び感染拡大中における 6 月の教育実習の実施は困難ではないかと考え、実施時期や実施内容等について検討をはじめた。

### 4 新型コロナの感染状況と実習園からの問い合わせ内容等

#### ① 教育実習前の新型コロナの感染者状況

国内及び本県においても、年度当初から感染拡大（第 1 波）がみられた。「表 1」はNHKの特設サイト「新型コロナウイルスデータ一覧」のデータである。

表 1 新型コロナの感染者数（延べ人数）

	4 月末	5 月末	6 月末	7 月末	8 月末
日本国内	14421 名	16898 名	18763 名	36414 名	68543 名
宮崎県内	17 名	17 名	17 名	141 名	358 名

本県においては、3 月 4 日に感染者がはじめて確認された後、4 月末までに延べ 17 名の感染者が確認された。5 月と 6 月には感染者は確認されていないが、7 月には 124 名、8 月には 217 名の感染者が新たに確認された。

## ② 6月予定の教育実習に寄せられた実習園の問い合わせ等

新型コロナの国内及び本県の感染拡大の中、6月に実習を予定している幼稚園等から様々な電話での問い合わせがあった。「表2」は4月1日から9月の教育実習開始前までの実習園からの問い合わせ内容等である。(アンダーラインは筆者)

表2 教育実習園からの教育実習に関する問い合わせ内容等

日付	実習園からの問い合わせ内容等
4月10日	コロナの影響を心配している。 <u>時期をずらしての実習をお願いします。希望は秋以降。</u>
4月13日	コロナの影響にて、今年度の <u>教育実習は中止</u> させてください。
4月13日	<u>実習はどうなっているか。学校の意見を聞きたい。「20日に連絡がほしい。うちの園では行事も全てキャンセルしている状況であるということはお伝えしておきます」</u>
4月16日	実習Iの中止文書頂きました。私どもも中止を考えていたので良かった。 <u>5月の実習は受け入れできない。6月も厳しい</u> と考えている。
4月21日	「文科省と〇〇市の教育委員会から文書が届き、 <u>教育実習は延期していただきたい、9月以降と書かれているので今回はできない。短大もそれでよいか。</u> 」
4月23日	「6月の実習はどうなっているか。」
4月27日	9月に時期変更の文を受け取りました。9月に4名すでに実習生が決まっているため、9月の受入は難しいです。
5月11日	「9月の教育実習の時期を知りたい」9月7日からの予定をお伝えすると、 <u>他大学の学生が入っている為、10月を希望する。</u>
7月27日	<u>9/7～の教育実習は中止</u> させてください。
7月28日	<u>9/7～の教育実習は中止</u> させてください。時期をずらしてなら可能、保護者が心配すると思われる。
7月28日	<u>9/7～実習生3名を受け入れますが、必ず検温をすること、実習開始最低2週間は健康チェックを行っていただきたい。</u> また、学校でも命に関ることなのでしっかり指導をお願いしたい。 <u>県外へ行っている実習生は受け入れません。</u>
7月29日	<u>9/7～の実習の件で、8/8に打合せとなっていたが、園に来る回数を少しでも減らしたい。</u> 楽譜等を学生宅へ郵送したいと思っている。
7月30日	<u>9/7～の実習の件で、〇〇市でも4名の感染者が出ました。今後も増えると思われるのと、幼稚園も2学期以降の開園が厳しい状況です。緊急で会議も開かれています。</u> このような状況で実習を受け入れるのは難しく、ただ、学生さんには免許を取ってほしいという思いはありますので、一旦、 <u>9/7～の実習は中止し下火になり実習可能であれば相談、</u> という形にしてほしい。

8月3日	園長より電話。〇〇市の感染者増により、Sさんの訪問を中止し、手紙でのやり取りとしたい。今後の状況によっては、9月7日からの教育実習を中止することとなる。実習延期については考慮したい。
8月4日	9/7～の実習について、コロナ感染に伴い、 <u>実習2週間前からの検温、実習中の検温について徹底するよう学生に指導</u> をお願いしたい。
8月5日	8/8に打合せになっているが、 <u>電話での打合せ</u> でもよいか。
8月6日	大変な状況になっています。園でも職員が3名休んでいる状態。学校の状況をお聞きしたいのと、職員の方で、「短大は実習先確保をしているから断っても大丈夫」と言われた。それは本当か？また、職員も足りない中、実習生がこの状態では負担が...といわれた職員もいた。本日、園長がお休みの為、理事も兼ねる私が聞くことになりました。受け入れたい気持ちがあるのと、私達、みんなが実習を経験して働いている、その気持ちは十分にわかります。
8月6日	〇〇市は今大変な状況です。お分かりとは思いますが、自粛要請も出ています。 <u>この状況では実習はできないが、9月ギリギリまでまとう</u> とは思っています。打合せを12日に予定していますが、12日はとてもできない、9月5日(午後)にしていたきたい。学生に伝えて下さい。また、 <u>急遽、9/7～の実習も中止にして頂くこともある事を理解してほしい</u> 。その場合は延期とします。判断は、実習先でよいですよ。
8月11日	実習生より連絡有り。コロナ影響により、打合せにて、実習中止・延期になるかもしれないことを学校へ伝えて下さい。
8月12日	<u>9/7～の実習はコロナにより中止</u> させてください。延期できるかどうかも分からない。
8月27日	<u>9/7～の実習は実施できない</u> が実習生が気になる、就職が内定している学生で資格取得はできるか。
8月28日	再度実習の件についてお願いする。〇〇県の短大と〇〇県の大学も実習を断わっている状況。一度発生すれば、大変なことになるので理解していただきたい。〇〇県の短大は1月に実施延期となったが、宮短大はどうか。 <u>現状のままの9月実習は難しい</u> 。
8月28日	園長と主任が不在のため、実習の有無については、判断ができない。下火になった状況でもあるので検討して報告する。
8月31日	園長に再実習依頼の電話。教職員と協議をしていないが、 <u>延期という方向で考えている</u> 。短大としては時期的にはいつ頃がいいのか。

実習園からの問い合わせや要望等を考慮し、本学の実習指導担当者会で協議後に部科長会に審議をお願いした。審議内容は以下の通りである。

- ①6月の教育実習を中止し9月に延期したい。
- ②教育実習を中止した期間は、保育実習I b（施設実習）を学内で実施したい。
- ③健康チェックシートを実習生全員に配布し、該当項目のチェックをさせ、実習園に実習初日に提出させる。また、実習中も毎日健康チェックシートを記入させ、園長に提出させる。

部科長会での審議を経て、新型コロナの感染状況を見ながら夏季休業中の 9 月に教育実習を実施することに決定した。なお、新型コロナの影響から教育実習を中止した幼稚園等が 5 園（実習生 8 名）あったが、実習生の自宅等近辺の幼稚園等のご理解とご協力を得て 8 名全員が他の園で教育実習を行うことができた。

## 5 本学における新型コロナ感染症対策

年度当初よりの本学の新型コロナ感染症対策への取組みは目を見張るものがあった。

### ① 本学における新型コロナ感染症対策

#### ア 4月10日付け文書

1 年生の入学直後に学長名で「学生の皆さんへ 新型コロナウイルス感染防止に向けて」という文書を発出した。内容は、①手洗いや咳エチケットの徹底 ②検温等による体調管理 ③三密を避ける生活 ④不要不急の外出を極力避ける ⑤密閉された空間や多くの人が集まる場所でのアルバイトの禁止 ⑥風邪症状等がある場合の自宅休養などであった。

この文書により、学生及び教職員に向けて感染予防策を徹底するように働きかけを行った。

#### イ 4月当初のオリエンテーションで全学生への指導

入学直後のオリエンテーションで「学生等の体調管理に対する留意点～新型コロナウイルス感染症対策として～」について全学生に次の点を説明した。①体調管理（自己チェックの強化）②授業中の管理 ③学外生活などである。特に、37.5度以上の発熱の場合はかかりつけ医等に相談することや授業中の換気（45分で窓やドアの全開5分間）についてなどの指導がなされた。

#### ウ 4月17日付け unipa（ユニバーサルパスポート）で学生へ周知

本学学生のほとんどが使用している unipa により、学生と教職員に「新型コロナウイルス感染症に罹患等した場合の授業等への出席について」を発出した。内容は、①特別警戒都道府県に滞在した場合 ②疑われる症状が出た場合又は濃厚接触者となった場合 ③新型コロナウイルスに感染した場合 ④感染症治癒証明書の提示などであった。この文書により学生及び教職員が感染した場合の適切な対応等について周知されることになった。

#### エ 7月6日付け文書

隣県でクラスターが発生し 110 名の感染者が確認される中、宮崎市でも 18 名の感染者が確認される中において、「学生の皆さんへ 学生のマスク着用の義務化について」という文書を学長名で発出した。その内容は、「本学におけるマスク着用場所及び場面」であり、具体的には「①敷地内の全ての建物内とする。②マスクを着用していない学生には、講義受講を許可しない。③その他、昼食時等、マスク着用がふさわしくない場面などについては、各学生の良識ある判断にゆだねるものとする。であった。さらには、公共交通機関を利用する場合、対面や三密となる場面等においてもマスクを着用するよう指導している。この日以降、新型コロナ感染症対策として全ての学生及び教職員が学内等のあらゆる場所や場面等においてマスク着用が義務化された。

#### オ 対面授業中止と遠隔授業の実施

全国及び県内における感染拡大の状況から、「今後の授業について（7月27日）」という講義に関する本学の方向性が拡大教授会において教職員に示された。その内容は、「新型コロナウイルスの感染状況から、当面の間、遠隔授業を実施する。実施方法については、①Youtube を使ったオンデマンド授業 ②Zoom を使った双方向型授業 ③課題研究等による

授業を選択し、授業を実施することとする。」であった。そのため、翌 28 日より遠隔授業が開始された。また、「教職員の出張」「教職員の私事旅行」「学内に感染者又は濃厚接触者が出た場合」等について今後の方向性が示された。

#### カ 消毒液等の設置と教室換気

新型コロナ感染症対策として、アルコール消毒液や電解水を学内のいたるところに設置するとともに、外来者や学生の検温機器として非接触型体温計を設置した。また、授業の前後には、電解水で教卓や机と椅子等を消毒した。なお、90分の授業の開始前と終了後、授業経過45分後の合計3回で教室のドアや窓を全快して教室内の空気の入替えを全学で実施した。 ※消毒液等については本稿巻末に参考として写真を掲載する。

### ②実習指導における新型コロナ感染症対策

本学では、保育科2年生の各種実習に向けた指導のために「実習指導」を、毎週火曜日の1限目に240名収容できる35教室で一斉指導という形式で実施している。新型コロナ感染症対策として、三密を避けた講義形式として、4月より以下のような対策を行なった。

#### ア 配信授業開始と指導教室変更

実習指導では、保育科のAクラスからFクラスの約210名を35教室で一斉に指導していたが、新型コロナ対策として三密を避けるために、主教室となる35教室からビデオカメラを使用した配信授業を行なった。これまで200名以上の学生を収容して一斉指導していた35教室には3クラス約100名を収容し、それ以外の3教室にそれぞれ約30名を収容した。

#### イ 実習生への新型コロナ感染症対策の指導

##### ・4月6日：保育科2年生実習オリエンテーション

新型コロナの感染拡大を受けて、教務部ガイダンスの時間に「これからの実習指導」というテーマで2年次の実習予定及び新型コロナ感染症対策について説明した。実習中の新型コロナ感染症対策として一番大切なことは、自分の命と園児の命を守ることであり、そのために次の項目を指導した。

- 実習前及び実習期間には、毎朝の検温と風邪症状の確認を行なうこと。
- 実習中はアルバイトを禁止すること。
- 実習期間中の休日（土曜日・日曜日）は基本的に自宅待機すること。
- 日頃から手洗いや咳エチケットなど基本的な感染症対策をとること。
- 実習中はマスクを常時着用すること。
- 感染者及び濃厚接触者になった場合は実習を直ちに中止すること。
- 実習中は実習園の感染症対策に従うこと。

なお、4月当初はマスクの供給体制が整っておらずにマスクが手に入りづらい状況があったため、手に入らない場合は本学教員がユーチューブに掲載した動画「おうちでつくれるマスクの作り方紹介」を紹介し、自作マスクを必要に応じて作るよう指導した。

##### ・5月12日：実習指導の時間

国内及び本県においても感染が拡大する中、実習先の幼稚園等から6月予定の教育実習に関して中止や延期の要請があり、実習指導担当者会及び実習指導委員会を開催して協議した結果、6月の教育実習を9月に延期することが了承された。そこで、5月12日の実習指導の時間に「新型コロナの影響による実習期間の変更」と「新型コロナ感染症対策」について再度指導した。

実習園の園長先生の「実習生の健康チェック等を徹底させてほしい。病気に弱い園児なので心配です。」という要望と介護現場の実習担当者の「現在新型コロナウイルス感染症対策として、利用者の家族の面会と外部人材の施設内への立ち入りを禁止している。実習を行なうのであれば短大でも新型コロナウイルス感染症対策をしっかりと行なってほしい。」という要望等を実習生全員に説明し、新型コロナウイルス感染症対策についての意識を高めた。

#### ウ 「健康チェックシート」の作成と学生への指導

4月3日付けで文部科学省から教育課程を置く各指定教員養成機関の長あてに通知<sup>(2)</sup>された。その通知文には、

##### 2. 実習生への事前指導

- (1) 教育実習の実施の2週間程度前から、毎朝の検温及び風邪症状の確認を行なうことや、感染リスクの高い場所に行く機会を減らすこと等を実習生に徹底していただくこと。 ※アンダーラインは筆者が記す。

の文面があったことから、以下のような項目を含めて「健康チェックシート」を本学独自に作成した。

- ・保育科（ ）年（ ）クラス 学籍番号（ ）氏名（ ）
- ・質問1：今から7日以内に密閉・密接・密集した場所への出入りがありますか。
- ・質問2：今から14日以内に県外への外出・外泊がありますか。
- ・質問3：今から14日以内に海外への渡航歴がありますか。
- ・健康チェック項目

曜日、日付、体温（朝）、体温（夕）、咳（有・無）、咽頭痛（有・無）、倦怠感（有・無）、食欲（無・有）、味覚（不良・良好）、嗅覚（不良・良好）、下痢（有・無）、同居者の健康状態（不良・良好）

なお、実習生の新型コロナウイルス感染防止に対する意識を高めるために、説明翌日から健康チェックシートを毎日記入させ、定期的に学級担任へ提出するよう指導した。

## 6 実習生自身の新型コロナウイルス感染症対策

実習生の新型コロナウイルス感染症対策の状況について、第一次調査及び第二次調査を実施した。

### ① 第一次調査の概要

ア 調査期間：10月12日～10月19日（教育実習終了後約1週間経過）

イ 調査人数：保育科2年A・B・Cクラス 合計81名

ウ 調査内容：新型コロナウイルスの影響、自身の新型コロナウイルス対策、感染及び濃厚接触の不安感

エ 調査結果

#### 1 新型コロナウイルスが与えたあなたへの影響について

- ① 新型コロナウイルスは、あなたの生活に影響を与えましたか。

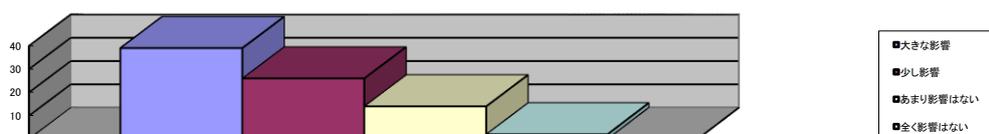


図1 新型コロナウイルスの生活への影響度

「大きな影響 39名 少し影響 26名 あまり影響はない 14名 全くない 2名」

② 新型コロナは、あなたの短大での学業に影響を与えましたか。

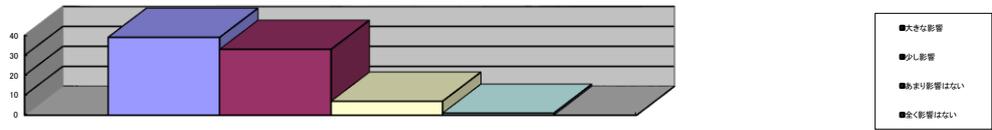


図2 新型コロナの学業への影響度

「大きな影響 39名 少し影響 33名 あまり影響はない 7名 全くない 1名」

2 私は、新型コロナに感染しないように努力した。

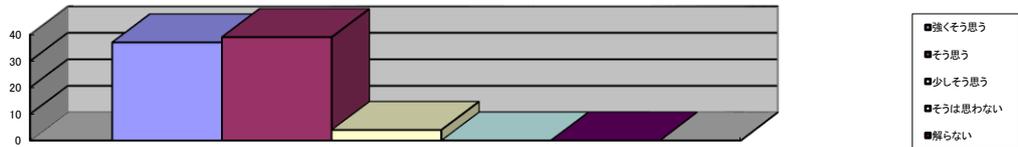


図3 新型コロナ感染対策

「強く思う 39名 そう思う 39名 少し思う 4名 思わない 0名」

3 今回の教育実習は、新型コロナの影響により授業が配信となったり実習指導も配信となったりしました。2月の保育実習I a（保育園実習）と比べ、今回の教育実習に臨むに当たってあなた自身に何らかの影響はありましたか。

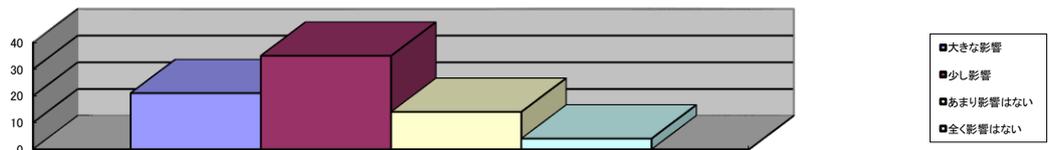


図4 新型コロナの教育実習への影響度

「大きな影響 21名 少し影響 35名 あまり影響はない 14名 全く影響はない 4名」

4 あなたが「新型コロナ感染」又は「濃厚接触者」となった場合に感じる不安感は何ですか。



図5 感染者及び濃厚接触者となった場合の不安感

「誹謗中傷 44名 実習中止・延期 51名 友人と会えない 34名」

授業に参加できない 34 名 家族や友人等への感染拡大 64 名」

## ②第一次調査の考察

第一次調査においては、実習生の新型コロナに対する危機意識等についても項目を調査した。新型コロナに関する実習生への影響については、生活に影響があった(大きい+少し)と答えた実習生が 81 名中 65 名 (80%) であり、学業に影響があった(大きい+少し)と答えた実習生が 81 名中 72 名 (89%) であった。

また、新型コロナへ感染しないように努力したと答えた実習生が 81 名中 76 名 (94%) と多く、ほとんどの実習生が新型コロナへ感染することに強い危機意識をもっていたことがわかった。さらに 1 年次の 2 月に実施した保育実習 I a と比較し、今回の教育実習への新型コロナの影響があったかどうかについて尋ねたところ、81 名中 56 名 (69%) の実習生が何らかの影響があったと答えている。

なお、新型コロナに感染または濃厚接触者になった場合の不安感について複数回答により尋ねたところ、「誹謗中傷への不安感：81 名中 44 名 (54%)」「実習中止及び延期への不安感：81 名中 51 名 (63%)」「友人と会えない不安感：81 名中 34 名 (42%)」「授業に参加できない不安感：81 名中 34 名 (42%)」「家族への感染拡大の不安感：81 名中 64 名 (79%) となった。

この調査により、実習生は新型コロナに感染又は濃厚接触者となった場合に教育実習が中止されたり延期されたりすることへの不安感を 63% の実習生が持っていることが調査で明らかになった。

## ③第二次調査の概要

ア 調査期間：11 月 16 日～11 月 29 日

イ 調査人数：保育科 2 年 A・B・C クラス 合計 89 名

ウ 調査内容：新型コロナ禍前後の実習生の行動様式の変容(2 月の保育実習 I a との比較)「公共交通機関の利用度、食堂やレストラン等の利用度、スーパーやコンビニの利用度など」

エ 調査結果

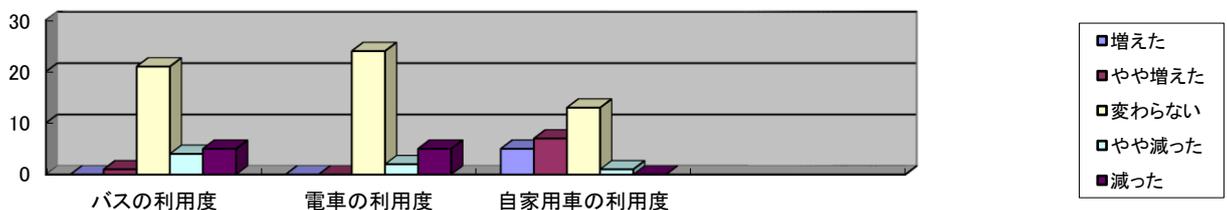


図 6 公共交通機関の利用度

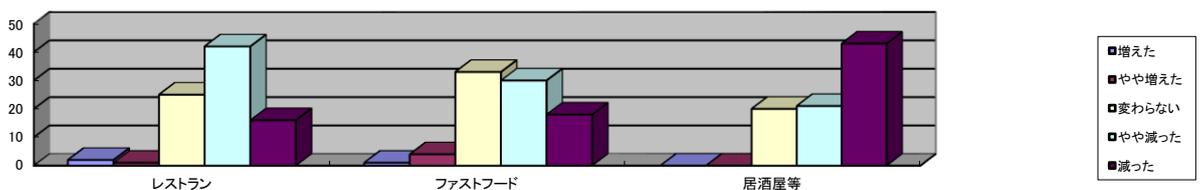


図 7 食堂やレストランの利用度

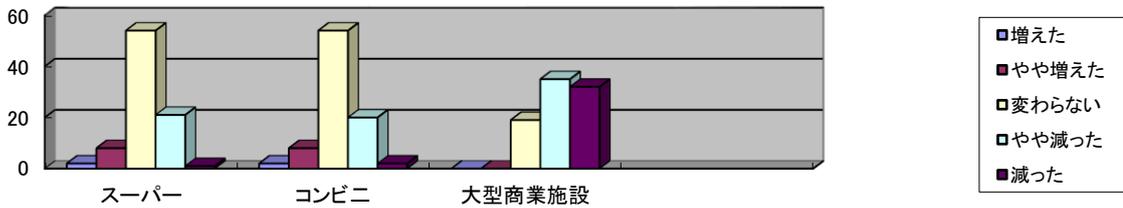


図8 スーパーやコンビニ・大型商業施設の利用度

④第二次調査の考察

第二次調査においては、新型コロナ感染拡大前と感染拡大後の実習生の行動様式の変容について調査を行なった。「公共交通機関の利用度」「食堂やレストランの利用度」「スーパーやコンビニの利用度」などの学生の行動様式について調査を実施した。

「公共交通機関の利用度」については、本学の実習生が県内各地から通学していることから電車内やバス内の三密を避ける行動があるのではないかと推測した。その結果、バスは 89 名中 28 名 (31%)、電車は 89 名中 27 名 (30%) の利用が減った (減った+やや減った) ことが明らかになった。また、公共交通機関の利用度減少の影響からか自家用車利用は 89 名中 49 名 (55%) が増えた (増えた+やや増えた) と答えている。新型コロナの感染拡大の中にあって、三密に近い朝夕の通学時間帯の電車やバスの混雑を避けた実習生の状況が明らかになった。

「食堂やレストランの利用度」については、新型コロナの専門家会議等で大人数での会食が感染拡大につながるのではないかと情報が流されたために、実習生自身も会食を避けているのではないかと推測した。その結果、レストランの利用は 89 名中 58 名 (65%)、ファストフード店の利用は 89 名中 48 名 (54%)、居酒屋等の利用は 89 名中 64 名 (72%) が減った (減った+やや減った) と答えている。新型コロナの感染拡大の中にあって、会食の危険性を強く意識していることが明らかになった。

「スーパーやコンビニ等の利用度」については、感染拡大を避けるために三密が予想されるスーパーや商業施設への訪問を避ける傾向があるのではないかと推測した。その結果、スーパーやコンビニ等の利用度はやや減った程度であったが、大型商業施設への訪問については、89 名中 67 名 (75%) の実習生が減った (減った+やや減った) と答えている。

⑤自由記述に関する調査項目

新型コロナ対策として、実習生自身が取り組んだことについて自由記述方式で調査した。

ア 実習生自身の新型コロナ対策

○質問：あなた自身が教育実習前から教育実習中に新型コロナ対策として取り組んだことを書いてください。(複数回答：調査人員 81 名)

マスクの常時着用	58 名	三密を避ける	5 名
手洗いやうがい	51 名	帰ったらすぐにお風呂	4 名
人ごみに行かない	39 名	県内の観光スポットに行かない。	2 名
常に手指消毒	39 名	家や部屋の換気に心がける	2 名

毎日検温	22名	アルバイトを減らす	1名
県外に行かない	10名	カラオケに行かない	1名
健康チェックシート記入	9名	外食をしない	1名
除菌シートの常時携帯	9名	地元から出ない	1名

## イ 家庭での新型コロナ対策

○質問：家庭での新型コロナ対策として、日頃より保護者から強く言われていることはどんなことですか。（複数回答：調査人員 81名）

手洗いうがい	42名	帰ったらすぐにお風呂	3名
マスクの常時着用	42名	県外の人と交流しない	2名
手指の消毒	20名	公共のものに触れない	2名
外出避ける	11名	家や部屋の換気をする	1名
人ごみに行かない	7名	カラオケ禁止	1名
アルコール消毒をする	5名	居酒屋禁止	1名
感染を考えて行動する	3名	検温をする	1名
三密を避けた行動する	3名	保護者から何も言われていない	2名

## ウ 実習園での新型コロナ対策

○質問：あなたが実習園で行なった新型コロナ対策を詳しく書いてください。

マスクの常時着用	38名	園児も保育者も全員マスク	5名
入園前の検温	24名	保護者の立ち入り制限	5名
入園前の手指消毒	21名	昼食時の会話制限	5名
アルコール消毒	19名	給食時のアクリル板設置	5名
手洗いうがい	14名	給食前の机の消毒	1名
机や椅子の消毒	13名	三密を避けた椅子の配置	1名
教室の換気	7名	保護者の送迎人数制限	1名

○質問：実習園からあなたの朝の体温が何度で実習は中止と言われましたか。

37度以上（5名） 37.5度以上（14名） 記入なし（70名）

## エ 自由記述に関する考察

自由記述の質問では、実習生自身の対策や家庭での対策と実習園で実施されている対策を尋ねた。「マスクの常時着用」「手洗いうがい」「手指消毒」「検温」などの新しい生活様式が上位を占めている。実習生自身はもちろんのことほぼ全ての家庭でも感染防止のために保護者から「新しい生活様式」に関する強い指示があったようである。また、実習園においても37度以上の発熱で実習を中止するという指導があったほか、入園時の検温と消毒や常時マスク着用、給食時の園児同士の会話制限や保護者の立ち入り制限などの対策が行なわれている。

実習生自身も「外出を控える」「人ごみに行かない」「県外に行かない」「アルバイトを減らす」「カラオケに行かない」など感染防止を強く意識して生活していることがわかった。

## 7 新型コロナ感染拡大期における実習生の不安感等

今年度は6月の教育実習を9月に延期しての教育実習となった。県内においては5月と6月の感染者は確認できなかったが、7月から8月にかけて感染が急激に拡大した。本学でも感

染拡大を受け、7月28日から実習生は登学せずに自宅等での遠隔授業を開始した。

通常なら教育実習に向けて、実習生同士が保育指導案を検討したり教員の研究室を直接訪問して、保育日誌や研究保育の内容や保育指導案に関することなどを質問したり、図書館で実習の資料を閲覧したりする光景が見られたが、実習生の登学を中止し配信授業となったために今年度はそのような光景は見られなかった。

このような状況の中、2月に経験した保育実習Ⅰaの経験と今回の教育実習を比較して、実習に臨むにあたってどのような影響があったか調査をした。

○質問：今回の教育実習に臨むにあたって、新型コロナはあなたにどのような影響を与えましたか。

友人に相談できない	21名	新型コロナへの感染の恐れ	3名
先生に相談できない	16名	実習への心構えができない	2名
研究保育の相談ができない	13名	マスクの手配ができない	1名
事前準備が不足した	4名	花粉症のくしゃみが疑われる	1名

○質問：新型コロナの影響のために教育実習でできなかったことは何ですか。

主活動の制限	4名	給食時に園児と話せない	1名
マスクで表情がわからない	4名	研究保育の時間が短くなった	1名
他のクラスに関われない	1名	園児との信頼関係が築けない	1名
園児同士の触れ合いがない	1名	お泊り保育が中止となった	1名

実習生からは「主となる活動を行う際に密を避けるため、例えばじゃんけん列車などの活動ができず主活動の内容が制限された。」「園児全員がマスクを着用していることから園児の表情がつかみにくかった。」「実習生もマスク着用をしているために、園児に表情を伝えることが不十分であり信頼関係を深めることができなかつた。」などの影響を聞くことができた。

## 8 研究の成果と課題

### ① 研究の成果

新型コロナの感染拡大時期に本学の実習生 180 名が、県内及び県外の幼稚園等で教育実習を行なった。感染拡大の影響等により実習を中止した園もあったが、受け入れ可能な幼稚園等の理解と協力を得て 180 名の実習生全員を実習に派遣することができた。また、実習前から実習中にかけて誰一人新型コロナに感染せずに無事に教育実習を終了することができた。令和3年1月8日の段階で誰一人感染していない状況にある。

ところで、本県では、教育実習前の7月と8月に感染が拡大し、実習園から実習に関する多くの問い合わせや要望が寄せられた。調査結果にあるように年度当初からの本学の新型コロナ対策や実習生への定期的な指導や登学を中止しての遠隔授業の実施、実習生を取り巻く環境下での実習生自身の新型コロナ対策等が功を奏したのではないかと考える。

本稿では、実習生への調査を通して、コロナ禍の前後における実習生の行動様式の変容を明らかにすることができた。また、実習生の新型コロナ感染への強い危機意識や感染した場合の風評被害等に対する強い不安感等が実習生一人一人の感染防止を徹底させたということも明らかになった。さらに年度当初からの本学の徹底した新型コロナ対策と実習生への定期的な指導も功を奏した結果だと考えられる。

次年度も今年度と同じように新型コロナの影響が懸念される。今回の研究で得られた貴重な結果等を次年度の本学の実習に活かしていきたい。

## ②研究の課題

本稿では、本学の新型コロナ感染症対策の状況と実習生自身の新型コロナ感染症対策、実習生を取り巻く様々な感染症対策、実習生のコロナ禍での行動様式の変容の状況等について明らかにすることができた。

ただ本県における教育実習前後の感染者数は、全国の都市部と比較すると大幅に少ない状況であり、本県の感染者数の少なさが結果的に本学の実習生が感染しなかったという可能性も大きい。今回の調査結果だけで本学の実習生全員が新型コロナに感染しなかった理由だとはい到底断言できない。今回の調査結果を参考に、新たな新型コロナ対策を準備し、次年度の実習においても実習生の危機意識を今年度以上に高めるとともに実習生自身の新型コロナ対策と本学の新型コロナ対策を徹底し、計画通り諸実習が実現できるように取り組んでいきたい。なお、今回の調査で得られた実習生の行動様式の変容が、本学学生集団の全生活で統一性をもった生活様式となるように祈っている。

## 9 終わりに

コロナ禍での実習を経験し無事に終了した 180 名の実習生の多くが、今年の 4 月に保育現場に就職する。短大での 2 年目は新型コロナの影響により、通常と違う環境の中で通常と違う実習を経験するしかなかった。通常であればいろいろと準備して実習に臨めたはずであるが、いろいろな制限を受けて実習を終えることとなった。

3 月に卒業を迎える実習生一人一人が、新型コロナの影響で十分な実習ができなかった経験をバネに新しい保育現場で一生懸命に、本学の卒業生としての誇りをもって自分らしく頑張ってもらいたいと願っている。

### 引用及び参考文献

- (1) NHK 特設サイト「新型コロナウイルスデータ一覧」
- (2) 文部科学省「2 教教人第 1 号」「令和 2 年度における教育実習の実施に当たっての留意点」

< 参考資料 > 本学での新型コロナ感染防止対策の状況



< 本館玄関及び新館玄関前に設置した手指消毒液 > < 学内のいたるところに掲示してある「新型コロナ感染防止ポスター」 >



<新館玄関前に設置した「アルコール消毒液」>



<各教室に設置した授業の開始と終了後に机や椅子等を消毒する「電解水」>



<外来者や学生の検温をする体温計>



<検温と消毒を同時に行なうことができる機器>

# 子どもの排便の実態と生活習慣の関係性

高妻弘子<sup>1</sup> 城戸佐智子<sup>2</sup>

## Relationship between the defecation behavior and lifestyle in children

Hiroko KOZUMA<sup>1</sup> Sachiko KIDO<sup>2</sup>

### 1. はじめに

子どもが心身ともに健康的な生活を送るためには基本的な生活習慣の確立が必要となる。基本的な生活習慣とは「食事・排せつ・睡眠・清潔・衣服の着脱」の5つであり、日常的に繰り返される生活の基本行動である。子どもにとって生活習慣の形成は健康の維持、望ましい成長の発達に必要不可欠なもので、文部科学省は平成18年版文部科学白書のなかに「子どもの基本的な生活習慣の育成に向けた取組」<sup>1)</sup>という内容を発表した。「子どもの基本的な生活習慣の現状と課題」では基本的な生活習慣の乱れが指摘されており、「子どもの就寝・睡眠時間」の調査では、22時以降に就寝している6歳以下の幼児が約3割いることが報告されている。「子どもの朝食」においては、朝食を食べないことがある小学生が15%、中学生になると22%に達しており、朝食摂取とペーパーテスト得点の関係もグラフで表わされている。そこでは、小学5年生から中学3年生すべての学年において毎日朝食を食べる子どもほど得点が高い傾向にあることが明らかになっている。

睡眠や食事などの生活基盤の乱れは、心の問題や体の病気など心身ともに機能を低下させバランスを崩してしまう危険性がある。それを少しでも回避するためには幼児期からの意識付け、自立が必要であろう。

近年、子どもの便秘が社会問題化している。それは、日本トイレ研究所やカゴメ株式会社等の実態調査から明らかになり、ニュースでも話題になった。情報化社会において専門的知識を手に入れることは容易になってきたが、先行研究などを見ても「食」や「睡眠」に比べて「排便」に関する情報はかなり少ない。子育てに関する悩みアンケート調査を複数みても、仕事と育児の両立や出費、きょうだい関係等が上位を占めている。生活習慣で改善したいことのベスト3を見ても「食事」「運動」「寝不足」であった。見えない部分もあり把握が難しい、また、それだけ関心が薄いということでもあろう。便秘は健康問題だけでなく、集中力の低下や精神的ストレスにもつながる。それが原因で消極的になり自己発揮できない生活を送る可能性もある。子どもは個人差があり、基本的な生活習慣が確立する時期もそれぞれだが、「食」や「睡眠」と同様に「排便」に関する適切な援助もおこないながら基本的な生活習慣の獲得につなげることが望ましい。そこで、本研究では、排便に関する適切な援助・対応をするために、便秘の正しい知識と現状の把握、食事・睡眠との関係性を探ることを目的とした。

### 2. 便秘について

鈴木(2018)は、一般小児科において遭遇する頻度が高い症状のなかに便秘があり、これは日

<sup>1</sup>高妻弘子 宮崎学園短期大学 <sup>2</sup>城戸佐智子 宮崎国際大学

常的な健康問題だ<sup>2)</sup>と述べている。藤谷ら(2016)は3~9歳児における排便習慣の調査<sup>3)</sup>で14.6%と高い割合が機能性便秘に該当し、うち受診率はわずか0.6%と低いことを示している。機能性便秘とは基礎的疾患がない便秘で、習慣や消化器官の機能低下によるものである。排便回数減少型と排便困難型に分けられる。これが便秘のなかでは圧倒的に多い。器質的異常やなんらかの病気が原因の場合は器質性便秘となる。今回は幼児に多い便秘として小児慢性機能性便秘症について詳しく記述する。

(日本小児栄養消化器肝臓学会における小児慢性機能性便秘症のガイドライン<sup>4)</sup>より)

### 2-1. 便秘と原因

便秘とは便が長時間出ないか出にくいことをいい、週3回より少ない、5日以上出ない日が続けば便秘と考える。また、出すときに痛がって泣いたり、肛門が切れて血が出たりする場合も便秘である。さらに、小さいコロコロの便、柔らかい便が何度も出る場合も便秘の疑いがある。図1は1990年に考案されたブリストル便形状スケールで、世界で広く使われている。



便秘のために治療が必要な場合を「便秘症」といい、便秘症が1~2ヶ月続いた場合「慢性便秘症」という。ほとんどの場合、特定の原因がわからない「機能性便秘症」と

呼ばれるが、腸や肛門、ホルモンや神経等の病気のためにおこる器質性便秘もある。強い腹痛や嘔吐、体重が増えないなど、他の症状を伴う場合は病気を考える必要がある。

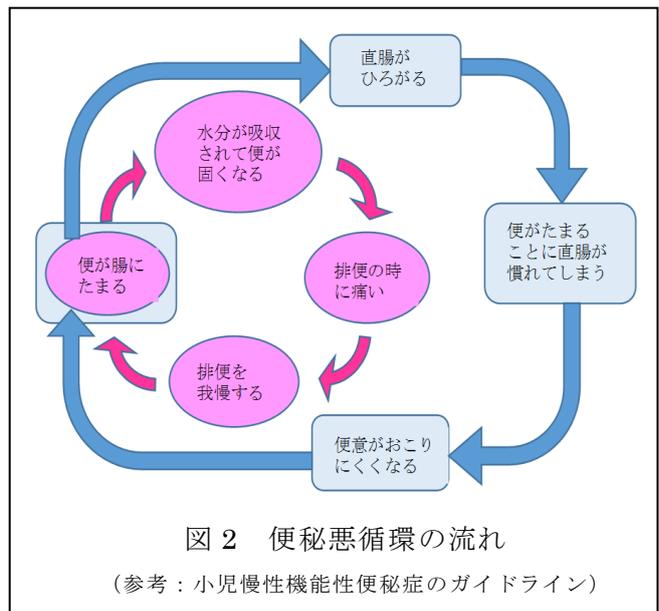
(図参照: 大正製薬 <https://brand.taisho.co.jp/colac/topics/topics14.html>)

### 2-2. 始まりやすい時期

始まりやすい時期は3回あり、①離乳の開始や終了の頃、②トイレトレーニングの頃、③学校へ通いだした頃といわれている。適切に治療をおこなえば数日~2ヶ月で改善が見られ1~2年で治ることも少なくないが、一旦よくなっても再発することが多い。

### 2-3. 悪循環になる理由

便秘症は放置しておくことだんだん悪くなることが多い。理由は、固い便を出すことで肛門が切れ、痛い思いを回避するため排便を我慢するところにある。大腸に残った便は水分を吸収されどんどん固くなる。するとますます便を我慢する。同時に腸は常に便がある



状態になり、だんだん鈍感になり便意を生じなくなる。この2重の悪循環から便秘症は悪化する（図2）悪循環を繰り返していると腸が異常にふくらんでしまう「巨大結腸症」やお漏らしが続く状態の「遺糞症」になることがある。

#### 2-4. 便秘を悪化させることがあるもの

「育児・生活状況の問題」として強制的トイレットトレーニング、トイレ嫌い、学校トイレ忌避、親の過干渉、性的虐待、家庭環境の変化、いじめなどがあり、「便量の減少と乾燥」では低食物繊維食、慢性的な脱水、低栄養、栄養失調が挙げられる。

#### 2-5. 生活習慣の改善として

- ①早寝早起きをし、規則正しい生活をする
- ②バランスのよい3度の食事。間食を避け、おやつは決められた時間にとること
- ③軽い運動でよいので体を動かすこと

便については、「出ればよい」ではなくコロコロやどろどろなどの硬さや、泣いたり出血を伴ったりという症状にも視点を向ける必要がある。始まりやすい時期について、環境が変わるという視点から学校を保育園・幼稚園と置き換えると、3つの項目すべてが幼児期にあてはまる。悪循環になると2次の症状から食欲低下や情緒不安定につながる可能性がある。生活習慣の改善内容をみても幼児期に基本的な生活習慣をしっかり確立しておくことが大切だと再認識した。それが土台となりその後の生活を支えていくことを考えると幼児期の関わりや適切な対応は保育者、保護者にとって必要不可欠である。

### 3. 排便に関する実態調査

#### 3-1. カゴメ株式会社の調査（2005）

まず、カゴメ株式会社が2005年におこなった「幼児の食生活と排便実態について」<sup>5)</sup>である。

年齢別による排便頻度の結果を表1に示した。どの年齢も1日1回が最も多く全体の6~7割となっている。3歳以下では1日2回以上の割合が24%と他の年齢より高いが、発達の過程によるものと考えられる。排便時間帯は6~9時が最も多く全体の50.2%、ついで15~18時が35.7%であった。

表2は排便頻度別による排便時間帯である。1日2回以上、1日1回の排便頻度の層は6~9時に排便する割合が高く、65.1%、52.3%となっている。2日に1回、3日に1回、4日に1回以下の層は15~18時が最も高く、ついで18~21時となっている。このことから、1日1回

表1 年齢別による排便頻度（出典：カゴメ株式会社）

%	参加人数	1日2回以上	1日1回	2日に1回	3日に1回	4日に1回	不定期	無回答
3歳以下	761	24.0	57.4	13.5	2.9	0.7	1.3	0.1
4歳	633	12.6	65.9	16.0	3.5	—	2.1	—
5歳	587	9.7	71.7	14.5	1.9	0.2	2.0	—
6歳	249	7.2	73.5	15.3	1.2	—	2.0	0.8
7歳	148	10.8	74.3	9.5	3.4	0.7	1.4	—
8歳	198	9.6	68.7	17.7	1.0	—	2.5	0.5
合計	2576	14.5	66.1	14.6	2.5	0.3	1.8	0.2

表2 排便頻度別による排便時間帯

（出典：カゴメ株式会社）

%	21~6時	6~9時	9~12時	12~15時	15~18時	18~21時	無回答
1日2回以上	2.4	65.1	28.7	24.1	41.8	40.5	—
1日1回	0.6	52.3	13.8	12.6	31.3	17.3	1.1
2日に1回	0.5	30.9	15.2	17.0	44.9	31.1	1.1
3日に1回	1.5	27.7	12.3	16.9	53.8	38.5	—
4日に1回以下	14.3	14.3	—	—	57.1	42.9	—
不定期	4.3	38.3	19.1	17.0	44.7	36.2	6.4
合計	1.0	50.2	16.1	15.1	35.7	23.6	1.0

以上排便する層は 6～9 時と朝のうちが多く、2 日に 1 回以上の層は 15 時以降が多いことがわかった。また、起床時間との関係を見てみると 6 時までに起床する層で 6～9 時に排便する割合は 70.1%、6～7 時起床の層は 60.9%であるのに対し、7 時以降に起床する層の排便時間は 15 時～18 時、18 時～21 時の間が多くなっており、8～9 時起床層は 15 時以降の排便が 67.1%、9 時以降起床層は 79.4%となっている。就寝時間との関係では、6～9 時に排便がある割合は、就寝時間、～19 時 72.0%、19～20 時 60.2%、20～21 時 55.4%であるのに対し、15 時以降排便がある割合は 21～22 時で 65%、22～23 時で 75.8%、23 時以降は 76.9%となっている。

これらのことから早く起きる子どもは午前中に排便し、7 時以降起床する子どもは 15 時以降の排便が多いこと、また、午前中に排便する子どもは 21 時前に就寝し 15 時以降排便する子どもは 21 時以降の就寝割合が高いことがわかった。泉ら (2011) の研究においても登園前に排便する園児は降園後に排便する園児よりも起床時間が早く、就寝時間も早い<sup>6)</sup>ことが明らかにされている。よって早寝早起きと排便のリズムには関係性があると考えられる。

### 3 - 2. 大塚製薬株式会社の調査 (2011)

次に大塚製薬株式会社の調査「子どもの排便状況と食物繊維の摂取」<sup>7)</sup>では、6～12 歳の子どもを持つ女性 1162 名を対象にアンケート調査をおこなった。1 週間に何回排便があったかの質問で 1 番多かったのは 7 回 (1 日 1 回) の 39.1%であった。ついで多いのは 7 回以上で 19.6%。1 日 1 回未満に関しては、6 回が 11.6%、5 回が 13.3%、4 回 6.3%、3 回 6.5%、2 回 2.7%、1 回 0.8%となっている。0 回という回答も 0.1%あった。低学年、高学年を比較すると 1 日 1 回未満の割合は高学年が 37%、低学年は 44%と低学年の方が高く、1 年生が 47%と 1 番高い。母親の意識としては 78.8%が子どもの排便を順調だと思っており 1 日 1 回未満の子どもの約 4 割 (41.3%) が気付かれていない可能性を示唆している。

浦尾 (2014) も便秘が体調不良の原因であることをまったく意識していない家族が少なくないこと、その理由として便秘によって引き起こされる疾患が周知されていない<sup>8)</sup>ことを挙げている。1 年生の割合が高い理由として、ガイドラインにもあった環境の変化も 1 つの要因と考えられる。また、就学前はトイレの時間が設けてあり保育士の声かけで排泄していたのを自分で行くタイミングを計らなければならないこと、さらに 10 分という短い休憩で済ませなければならないことも要因と考える。

### 3 - 3. カゴメ株式会社 (2016)

カゴメ株式会社は小学校児童 1718 名を対象に「小学生のお通じに関する調査」<sup>9)</sup>をおこなっている。そこでは、ほぼ毎日お通じがあると回答した 1 年生が 55.7%、2 年生で 57.2%、3 年生 62.5%、4 年生 65.7%、5 年生 63.9%、6 年生 72.9%であった。平均すると 63%である。学年が上がるほどに割合は高くなっている。週 4～5 日以下と回答したのは 35.7%であった。便秘しやすい子どもを性別で分けると男児 9.2%、女児 13%と女児のほうが多く学年別にみると高学年よりも低学年のほうが多かった。1 番多いのは 1 年生女児で 15.9%、ついで 2 年生女児 15.8%である (表 3)。男女を比較すると女児の割合が高い。保護者のコメントには「便が固い」「排便時間が長い」「排便のリズムに悩む」と

表 3 便秘しやすい割合

(出典：カゴメ株式会社)

%	男児	女児
1年生	10.6	15.9
2年生	10.2	15.8
3年生	10.5	14.2
4年生	5.0	14.2
5年生	10.3	10.3
6年生	8.2	7.5
全体	9.2	13.0

いう回答が多かった。

この研究においても便秘しやすい割合は低学年の方が高かった。松藤ら（2007）も小児科で便秘と診断された症例数は月齢、年齢が進むと共に減少する<sup>10)</sup>と述べている。幼児を対象におこなった泉ら（2011）の研究において、朝の排便を定時にする男児は31.2%で女児が23.1%、降園後（16時以降）に排便する男児は6.1%、女児5.4%となっており女児の方が排便実施割合が低率である<sup>6)</sup>ことが明らかになっている。男児よりも女子の排便実施率が低い原因を今後探る必要がある。

### 3-4. NPO 法人日本トイレ研究所（2017）

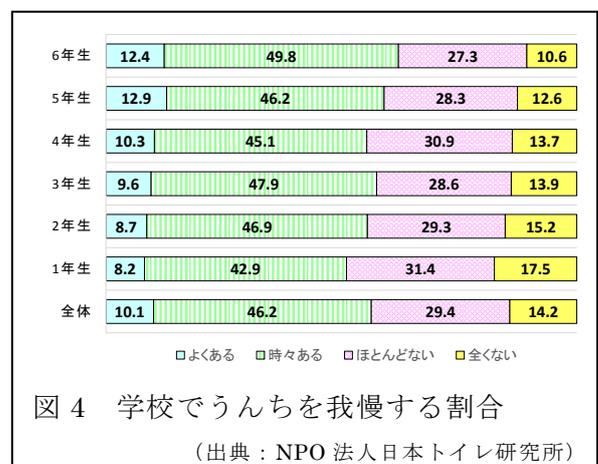
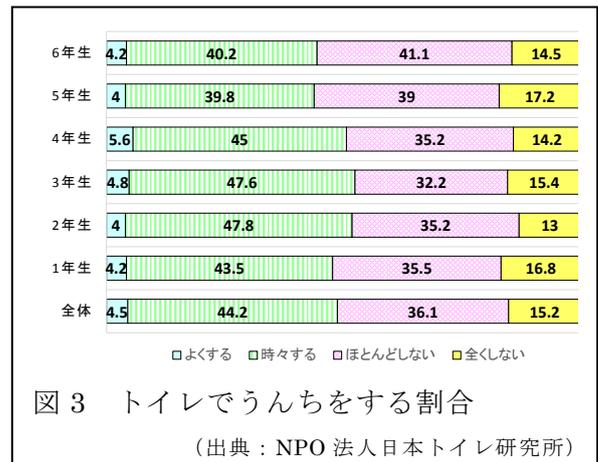
NPO法人日本トイレ研究所は2017年、全国の小学生4777名を対象に「小学生の排便と生活習慣に

関する調査」<sup>11)</sup>をおこなっている。そこでは小学生の16.6%が便秘状態だとし20.7%は便秘予備軍であることを明らかにした。そのなかで便秘気味と感じた時に誰にも相談したことがない割合は、便秘状態の小学生が37.7%、便秘予備軍の小学生は48.1%、全体では47.2%であることも明らかになっている。また、便秘状態の66.7%、予備軍の89.5%は診療経験がなく、便秘状態の小学生の保護者のうち37.6%は我が子の便秘状態を認識していなかった。便秘状態にあっても対策をしていない保護者が13.1%いることもわかった。

学校における排便の実態では51.3%が学校でうんちをしないと回答しており、我慢することがあるかどうかの質問には「よくある」「ときどきある」を合わせて56.4%があると回答していた（図3、4）学校でウンチがしにくい理由として1位は57%で「友達に知られたくない」ついで49.2%は「落ち着かない」34.9%が「友達にからかわれる」となっている。

このアンケートでは便秘状態の子どもとそうでない子どもの食・生活習慣との関係性も調査している。結果をみると便秘状態の子どもはそうでない子どもと比較すると正しい生活習慣の割合が低いことが判明している。具体的には7時以降の起床が多い、22時以降の就寝が多い、朝食を毎日食べる割合が少ないことが明らかになった。

この研究において便秘状態の子どもの朝食摂取率が便秘状態ではない子どもよりも低いことが分かった。同時に、便秘を誰にも相談したことがない小学生が全体の約半数いること、便秘状態の7割、予備軍の9割において診療経験がないことが判明した。浦尾（2014）は便秘症が日常生活に与える影響を考慮し便秘は患者の健康状態だけでなく生活の質を損なう疾患であり、適切に治療されるべきである<sup>8)</sup>と述べている。排便は恥ずかしいものという暗黙の感覚が互いに言い出しにくい雰囲気を作っているともいえる。また、学校で我慢する割合が高いことやそ



の理由が明らかになったことで、今後の対策につなげることができると思う。

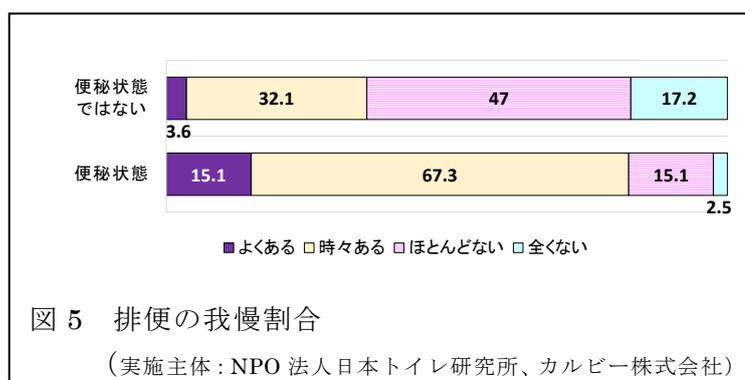
### 3-5. NPO 法人日本トイレ研究所、森下仁丹株式会社 (2018)

2018 年は全国の 1～3 歳の子どもを持つ母親 1500 人に調査をおこなった。「母親と子どもの排便に関する実態調査」<sup>12)</sup>である。ここでは、子どもが便秘状態であるか否かで結果が出ており、排便頻度をみると、子どもが便秘状態の場合 3 日に 1 回が最も多く 35.7%、4～5 日に 1 回(9.7%) 6～7 日に 1 回 (1.6%) を含めると 47% になった。子どもが便秘状態ではない場合 1 日 1 回が最も多く 46.8% であった。便秘状態の場合、硬さ・痛み・出血が 1 ヶ月以上続いている子どもは 41.7%、1 ヶ月未満の症状があるのは 40.3% であった。また、1 ヶ月以上我慢している割合は 19.2% で 1 ヶ月未満だが症状があるのは 19.0% という結果が出ている。子どもの便秘が気になりだした時期に関しては、6 ヶ月未満が 23.3%、6 ヶ月以上 1 歳未満が 30.2%、1 歳で 21.4%、2 歳で 14.9%、3 歳が 4.7% となっている。離乳食開始時期との関係性は低いことが示されており、便秘状態の子どもはヨーグルトや牛乳、乳酸菌飲料などを摂取する割合が高いことも明らかとなった。宮原ら (2016) は大腸に住む腸内細菌叢 (腸内フローラ) とヨーグルトや牛乳の関連性を調査したが、そこではヨーグルト・牛乳摂取と腸内細菌叢の関連、また排便回数と腸内細菌叢との関連に有意差は認められなかった<sup>13)</sup>としている。一般的に便秘によいとされている乳製品だけでは効果が高いとは考えにくい。排便にはいろいろな食品が関連してくるので総合的なバランスも視野に入れ今後の研究が必須となる。

この調査では排便情報の入手方法も質問しており、全体の結果は、家族 (34.7%)、友人 (34.6%)、保育所 (24.7%) が上位を占め医療機関は 7 番目 (13.4%) であった。子どもが便秘状態の場合、便秘が気になりだした時期について 3 歳未満を合計すると 95.5% とかなり高く、気付いた早い段階からケアをしていく必要がある。もっと積極的に専門機関へ受診・相談ができる体制作りを整えることが必須となる。また、正しい情報が伝達できるよう一人ひとりが知識を持たなければならない。浦尾 (2014) は、小児においては、トイレトレーニング時期におけるリラックスした排便習慣の獲得がその後の排便に大きく影響するためトイレ環境も重要<sup>8)</sup>だと述べている。特に情報入手の方法で上位にあがった保育所は生活時間の半分以上を過ごすこともあり、保育・保護者支援に携わる保育士の役割は大きく、責任があるといえる。

### 3-6. NPO 法人日本トイレ研究所、カルビー株式会社 (2019)

2019 年は、全国の小学生保護者 1584 名を対象に「子どもの生活習慣および保護者の意識に関する調査」<sup>14)</sup>をおこなっている。便秘状態の子どもは 10%、便秘予備軍の子どもが 21.3% であり、便秘状態の子どもの保護者のうち子どもを便秘状態と思わないと答えたのが 25.1%、どちらともいえないと答えたのが



23.3% であった。子どもの便秘を認識できていない保護者の割合は 48.4% であり、約半数にのぼった。排便の我慢については、図 5 に示した。「よくある」「時々ある」と答えた便秘状態ではない子どもの我慢割合 35.7% に対し便秘状態の子どもは 82.4% と大きな差が出ている。

「子どもの生活で気にしていること」という質問で「非常に気にしている」「やや気にしている」と答えた保護者は睡眠時間 78.3%で 1 番高く、次いで子どもの人間関係 66.9%、3 番目が虫歯の 64.5%であった。便秘は 21.9%にとどまり項目のなかで 1 番関心が低かった。

ここでは 10 人に 1 人が便秘状態で予備軍を含めると 5 人に 1 人の割合になることが明らかになった。排便状態の子どもは我慢する割合が 2 倍以上であり、我慢することで便意に鈍感になり悪循環になっている可能性がある。また、子どもの便秘状態を認識できていない保護者が約半数おり、子どもの生活において便秘は関心が低いことも示唆された。その背景に便秘とはどのような状態なのか正しく認識できていない可能性もある。

### 3-7. NPO 法人日本トイレ研究所 (2020)

2020 年は全国の小学生 5678 人を対象に 10 日間「小学生の排便に関する記録調査」<sup>15)</sup>をおこなった。10 日間の記録において排便日数の割合 0~3 日は 5.7%、4~5 日は 14.5%、6~10 日が 79.8%であった。毎日排便があった子どもは 33.9%と約 3 分の 1 であった。この調査では『うんちチェックシート』(図 6) を使って便の形状についても記録しており、最も多いのは「なめらかバナナ」で 51.8%だった。下痢傾向の柔らかい便「どろどろ」2.9%、「しゃばしゃば」1.1%に対し、便秘傾向の固い便「ごつごつ」5.5%、「ころころ」9.2%は 10.7%も上回っていた。図

7 は硬い便が 10 日間のうちで 2 回以上だった小学生の割合である。男女全体では 24.6%であった。内訳をみると高学年より低学年の割合が多い。

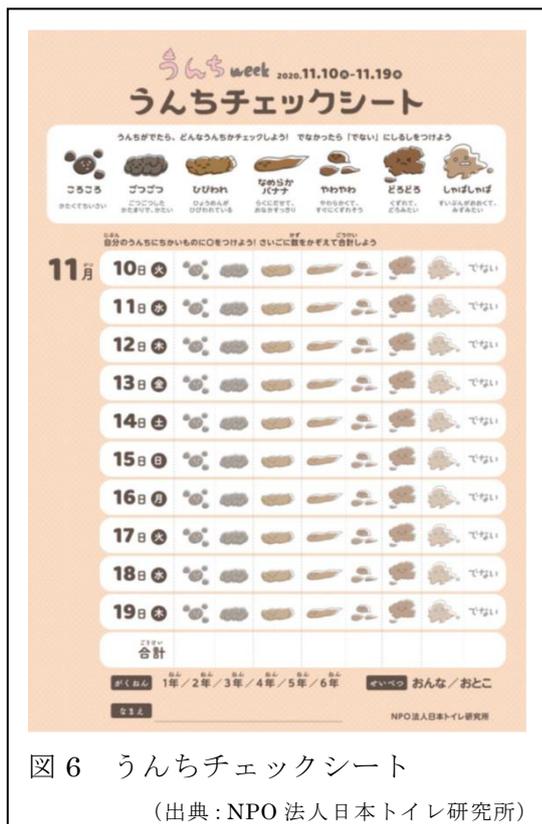


図 6 うんちチェックシート

(出典：NPO 法人日本トイレ研究所)

男子よりも女子、高学年よりも低学年のほうが

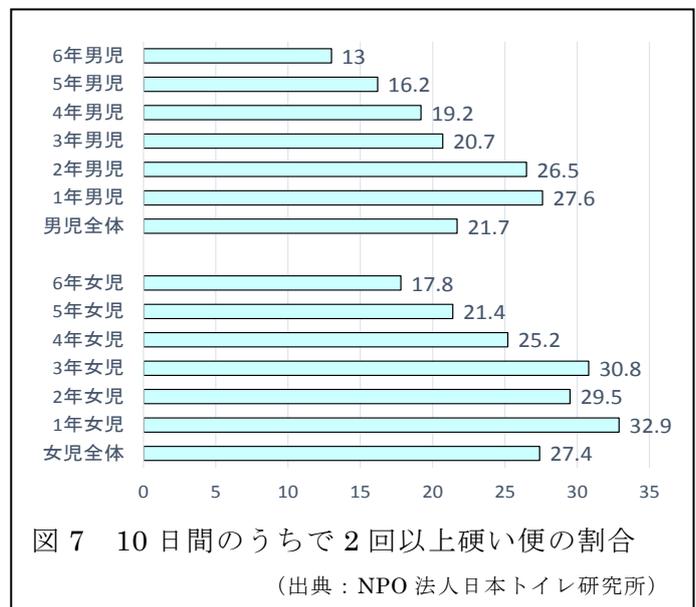


図 7 10 日間のうちで 2 回以上硬い便の割合

(出典：NPO 法人日本トイレ研究所)

硬い便の割合が高い。子ども自身が排便をコントロールするには筋肉の運動が発達している必要がある。排便をするにはそれなりの筋力が必要となり、男子は女子より筋力があり高学年になるにつれ体力が増していくことが、関係していると推測できる。

#### 4. 複数の調査・研究から分かったこと

- ①毎日排便がある割合は2005年80.6%（0～8歳）、2011年58.7%（6～12歳）、2016年63%（6～12歳）、2020年33.9%（6～12歳）と変化している。調査対象年齢に差はあるが、年々減少している。
- ②毎日排便がある子どもは午前中（～9時）に、ない子どもは午後（15時～）に排便する割合が高い。
- ③朝に排便がある子どもは早寝早起が多く、午後に排便する子どもは起床も就寝も遅い傾向にある。
- ④便秘しやすい割合は高学年より低学年の方が多い。
- ⑤自分の子どもが便秘だと認識していない保護者が多く、便秘への関心も低い。
- ⑥男子よりも女子のほうが便秘の割合が多い。
- ⑦便秘を誰にも相談したことがない、診療経験がない子どもがかなりいる。
- ⑧学校でうんちを我慢する子どもが半数ほどいる。
- ⑨便秘状態にある子どもはそうでない子どもに比べ朝食摂取率が低い。
- ⑩便秘の子どもで、その状態が気になりだした時期は3歳未満が95.5%とかなり高い。
- ⑩排便情報の入手方法は家族、友人、保育所が上位を占め、医療機関は7番目であった。

#### 5. 考察とまとめ

近年、便秘の子どもが増えているが、その対策として多くの要素が絡み合っていると考えられる。まずは基本的な生活習慣である。泉ら（2011）の研究においては、朝の排便を登園前に済ませる園児は早寝早起きをしており睡眠時間も長いとしている。加えて1日のテレビ・ビデオ視聴時間が短い<sup>6)</sup>ことも明らかにした。また、服部（2004）はテレビ視聴時間と生活習慣との関連性から、テレビ視聴時間が短い群は「朝いつも排便する」「朝食は主食と副食を食べる」「起床・就寝時間が決まっている」「戸外遊びが多い」など多くの項目において他の群よりも高い割合を示した<sup>16)</sup>ことを提示した。浦尾（2014）は排便のタイミングは生理的に最も適した朝食後が望ましく、できるだけ便意を抑制せず生理的な排便リズムをつくることが重要であるため、朝は時間の余裕を持つことが大切である<sup>8)</sup>と述べた。朝早く起きることで朝食や排泄の時間をゆっくりと確保でき、これが定期的な朝の排便につながるといえよう。家庭生活の変化に伴い、年々、生活行動が夜型傾向になっている。世界でも日本の幼児の就寝時間は遅いことで知られている。日本小児保健協会が1980年、1990年、2000年に行った幼児期の睡眠習慣に関する調査によると、1歳6ヶ月児、2歳児、3歳児、4歳児、5～6歳児のすべてにおいて22時以降に就寝する割合が増加しており、子どもの生活リズムが夜型傾向にあることが明らかになっている<sup>17)</sup>。睡眠は心身の疲労回復だけでなく、幼児期は脳の発達や成長ホルモンの分泌にも大きく影響する。就寝が遅くなる場合、朝の起床が遅くなるという悪循環になる。結果、朝ごはんを抜くこともあろう。そのように考えると幼児期に基本的な生活習慣を整えていくことは大変重要になる。

ベネッセ教育総合研究所は「幼児の生活アンケート」<sup>18)</sup>調査をおこない1995年から5年毎に5回の統計結果を出している。生活習慣や排泄の自立など発達状況について10年間でできる割合が減少していることに加え、特に排泄の自立に関する事項「オムツをしないで寝る」「自分でうんちができる」「自分でパンツを脱いでおしっこをする」「おしっこをする前に知らせる」が減少していることを明らかにしている。須永ら（2016）は生活習慣に関するアンケートを2000年と2012年で比較し、手洗いの習慣が7.8%、決まった時間の食事・おやつが10.9%、歯磨きが19.1%と軒並

み低下している<sup>19)</sup>ことを示唆している。幼児期における基本的な生活習慣の確立時期が低下傾向にあることも便秘の要因の1つになっていると推測される。

次に食生活である。幼児期は食習慣の基礎ができる時期であり、規則的な食生活が空腹という感覚を養う。1日の活動量によって違うが、自分に適した量が分かるようになるのもこの時期である。泉ら(2011)は、朝の排便を促すためには、朝食摂取と充実した定期的な3度の食事が必要<sup>6)</sup>と述べた。浦尾(2014)は1日の米摂取量が茶碗2杯の人口の便秘率が8.3%なのに対し、1杯以下では28%に増加するとの報告から食事の摂取量が排便頻度に影響することを示唆した。朝食摂取により胃結腸反射が誘導され就寝中に下部結腸に運ばれた糞便が下降し排便となることから、排便リズムを維持するためには便意を我慢しすぎないことが重要である<sup>8)</sup>と述べている。朝食は力の源となる栄養源であり1日のエネルギー源となる。よって基本的な生活習慣を身に付けていくうえで1番の基礎となる。食物繊維が便秘によいとされているが、水溶性と不溶性があるのでその使い分けも重要となる。ヨーグルトなどの乳酸菌を摂ることは腸内細菌叢の善玉菌を増加させるといわれている。食物繊維やオリゴ糖なども腸内細菌叢の餌となるため腸内環境整備に効果が期待できるが、便秘対策にはそれだけではなく、食品全体のバランスや摂取量、生活習慣、運動との関係性も視野に入れる必要がある。

生活習慣の一つ運動面では、男子よりも女子、高学年よりも低学年のほうが便秘しやすく硬い便の割合が高いことから筋肉や体力の発達が関係していると考えられる。全国体力・運動能力・運動習慣等調査<sup>20)</sup>の集計結果をみるとその差は明らかである。また、体育の授業以外で運動やスポーツをする割合も男子の方が多い。体を動かすことが身体機能をさらに高め、適度な空腹感が食欲増進につながることで排便を促しているとも考えられよう。

松藤ら(2007)は、小児の便秘の原因に「排便に関する嫌な経験」「摂取食物の変化」「環境の変化」などをあげている<sup>10)</sup>。学校でうんちがしにくい理由として「友達に知られたくない」「友達にからかわれる」は嫌な経験につながり「落ち着かない」は環境の変化と一致する。1年生においては環境の変化とともに学校給食が摂取食物の変化と関係すると推測される。嫌な経験は自身の痛みや不快感等もあるだろうが、排便をからかわない環境を幼児期から整えていく必要性もある。そのためどんな手立てや意識付けをおこなうか検討することは保育現場において必須である。今、「学校でウンコ悪くない」というCM<sup>21)</sup>がYouTubeで配信されている。そこでは「学校でウンコ恥ずかしい。その考えが恥ずかしい」という言葉が流れる。大人も子どもも一人ひとりが同じ意識で向き合えることが望ましい。またNPO法人日本トイレ研究所<sup>22)</sup>は健康的な生活を送るために必要なトイレ環境や教育等の情報発信、さまざまな取組みをおこなっている。便秘は、子どもが認識を持つことが難しいため浮き彫りになりにくく、それゆえ保護者の意識も低くなりがちである。意識が低いことから子どもの実情が把握できていない。慢性化を予防するためにも、普段の生活から風邪や発熱を訴えるように便秘を日常の話題にすることが今後求められる。同時に不調を感じた際に専門家の診療を積極的に受けることも大切である。さらに、専門家だけでなく情報入手の上位に上がった家族(保護者)や保育所の保育士は子どもの1日の生活を整える存在として、特に正しい知識の伝達と適切な対応が求められる。

本学は保育士を養成する教育機関である。保育士を目指す学生への意識付けと指導、また、本県で活躍している保育士へどのようにアプローチしていくかが求められる。そのためには、まず、本県の実態を把握する必要がある。今後は基本的な生活習慣や生活習慣と排便の関係性について多角的に捉えながら、実態調査の結果をもとに本学ができることを追及していきたい。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省「子どもの基本的な生活習慣の育成に向けた取組」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab200601/002/001/007.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/002/001/007.htm)  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 2) 鈴木千琴 (2018)「慢性機能性便秘症の幼児の排便習慣の特徴と健康的な排便習慣形成のための看護支援」小児保健研究 第77巻 第5号 413-422
- 3) 藤谷朝実、奥田真珠美、十河剛、他 (2016)「3～9歳児における機能性便秘の頻度と生活時間・食習慣との関連」日本小児科学会雑誌 第120巻 第5号 860-868
- 4) 一般社団法人 日本小児栄養消化器肝臓学会 - 便秘ガイドライン  
<http://jspghan.org/constipation/> (最終閲覧 2020.1.29)
- 5) カゴメ株式会社 (2005)「幼児の食生活と排便実態について」調査実施  
<https://www.kagome.co.jp/company/news/2005/000615.html> (最終閲覧 2020.1.29)
- 6) 泉秀生、前橋明、町田和彦 (2011)「朝の排便時間帯別にみた保育園5・6歳児の生活実態」厚生指針 第58巻 第13号 7-11
- 7) 大塚製薬 (2011)「子どもの排便状況と食物繊維の摂取」に関する実態調査  
[https://www.otsuka.co.jp/company/newsreleases/2011/20111201\\_01.html](https://www.otsuka.co.jp/company/newsreleases/2011/20111201_01.html)  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 8) 浦尾正彦 (2014)「排便と健康」順天堂医事雑誌 60巻 1号 16-24
- 9) カゴメ株式会社 (2016)「小学生のお通じに関する調査」  
<https://www.kagome.co.jp/library/company/news/2016/img/20160620001.pdf>  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 10) 松藤凡、中村晃子、中川真知子、他 (2007)「VII. 健常乳幼児における排便状態の変化と便秘」日本大腸肛門病会誌 60巻 10号 923-927
- 11) NPO法人日本トイレ研究所 (2017)「小学生の排便と生活習慣に関する調査」  
<https://www.toilet.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/11/activities03.pdf>  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 12) NPO法人日本トイレ研究所 (2018)「母親と子どもの排便に関する実態調査結果」  
[http://www.toilet.or.jp/wp/wp-content/uploads/2019/03/the-survey\\_190329-1.pdf](http://www.toilet.or.jp/wp/wp-content/uploads/2019/03/the-survey_190329-1.pdf)
- 13) 宮原葉子、三成由美、萩尾久美子、他 (2016)「福岡県農村地の保育所幼児における生活習慣、排便習慣および体質と腸内細菌叢」日本食生活学会誌 第27巻 第2号 109-118
- 14) NPO法人日本トイレ研究所 (2019)「子どもの生活習慣および保護者の意識に関する調査」  
<https://www.toilet.or.jp/wp/wp-content/uploads/2019/11> (最終閲覧 2020.1.29)
- 15) NPO法人日本トイレ研究所 (2020) 小学生の排便に関する記録調査  
<https://www.toilet.or.jp/wp/wp-content/uploads/2020/12> (最終閲覧 2020.1.29)
- 16) 服部伸一、足立正、嶋崎博嗣、他 (2004)「テレビ視聴時間の長短が幼児の生活習慣に及ぼす影響」小児保健研究 第63巻 第5号 516-523
- 17) e-ヘルスネット (厚生労働省)「子どもの睡眠」  
<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-02-007.html>  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 18) ベネッセ教育総合研究所 (2016)「幼児の生活アンケート」

- [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/sokuho\\_201511.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/sokuho_201511.pdf) (最終閲覧 2020.1.29)
- 19) 須永進、青木知史、堀田典夫 (2016) 「子どもの成育と健康度に関する研究Ⅲ－基本的生活習慣の獲得－」三重大学教育学部研究紀要 第67巻 教育科学 169-174
- 20) スポーツ庁「全国体力・運動能力・運動習慣等調査」  
[https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/toukei/kodomo/zencyo/1368222.htm](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1368222.htm)  
(最終閲覧 2020.1.29)
- 21) 新しい学校のリーダーズ「学校でウンコ悪くない」  
<https://www.youtube.com/watch?v=17pbdK77tVo> (最終閲覧 2020.1.29)
- 22) NPO 法人日本トイレ研究所 <https://www.toilet.or.jp/> (最終閲覧 2020.1.29)

# 介護実習の代替プログラムにおける学修効果の検証 ～新型コロナウイルス感染症(COVID-19)に伴う緊急対策～

桑迫 信子

## The effects of an alternate program of care worker practice on students learning at M Junior College associated with COVID-19

Nobuko KUWASAKO

### I. はじめに

2020年に入り、爆発的な感染力をもつ新型コロナウイルス\* (COVID-19原因ウイルス：以下、コロナとする) が世界を震撼させた。本学も全関係者の安全を憂慮しながら、文部科学省・厚生労働省からの事務連絡<sup>1)</sup>に基づき、途切れのない学修支援に総力を尽くした。また、これらの社会的危機的状況において高齢者施設は多くの対策と制限を余儀なくされており、知識と経験が統合される介護実習（以下、実習）についても迅速に対処し整備する必要があった。

そこで、教育を継続させるための組織の管理体制として、1. 感染予防対策に関する生活指導の徹底、2. 体温および体調観察の記録、3. 学生および家族に体調変化がある際の連絡方法、4. 体調不良時の出席停止、等を学生に周知した。全国的にみても、各種専修学校（回答のあった全国538校）における登校の自粛は、4月下旬から5月初旬までの期間で約94%にのぼり<sup>2)</sup>、本学でも命に関わる最善の選択をしながら、履修への配慮や工夫を施した。そして、年間授業における授業型式を分類すると、遠隔で実施した日数は全体の約53%であり、実習を代替で実施したのは約51%に及んだ。

このような緊急事態での対策の一部を評価することにより、今後のあらゆる災害に経験として備え、学生への学修弊害をきたさない為の手立てとしたい。

### II. 研究目的

実習の代替プログラムによる学修効果を明らかにすることで、緊急事態での教育的示唆を得る。

---

\*新型コロナウイルス名は、SARS-CoV-2（重症急性呼吸器症候群コロナウイルス2）である。「新型コロナウイルス感染症（COVID-19）とその原因となるウイルスの命名について（WHO 2020年5月7日）」

### Ⅲ. 研究方法

1. 期間：令和2年7月6日～7月22日
2. 対象：M短期大学 専攻科（福祉専攻）学生24名
3. 調査内容：実習Ⅱ-1（13日間）終了後の自己評価で、同意の得られた18名の記載内容とする。
4. 調査方法：言葉のデータをカテゴリー化し、抽象度を上げながらまとめていく質的帰納法を用いる。
5. 用語の定義：自己評価とは、実習目標に沿って自由に記述したものである。  
利用者とは、介護サービスを必要とする高齢者である。

#### 6. 分析手続き

##### 1) 分析手順

教員2名で自己評価の読み取り作業を行い、1文1意味になるようナンバリングし整理した。また、不明な文については、表現の誘導にならないよう注意しながら個別の聞き取り確認をした。整理した全ての文に下位概念としてラベル名をつけ、さらにKJ法で類似する内容を中位概念としてまとめ、サブカテゴリーとした。最後に上位概念のカテゴリー【学び】として件数とともに整理した。

##### 2) 分析データの信頼性

データの信頼性を得るため、数回にわたりナンバリングされた1文と抽出された概念とのズレが生じていないか確認した。

#### 7. 倫理的配慮

学生に、研究趣旨と研究参加による不利益のないことを口頭説明し、提出により同意が得られたものとした。そのデータは研究者が厳重に保管し、学生の記述した内容から個人が特定できないよう連結不可能匿名化とした。

### Ⅳ. 実習の実際

#### 1. 学生の特徴とレディネス

属性は、保育士養成課程の短期大学で、卒業後に専攻科（福祉専攻）に入学し、1年間の学修により介護福祉士の国家試験受験資格を取得できる養成校である。実習は年4回実施し、拠点となる実習指導課がある。年齢構成は、21～23歳で女性22名と男性2名の日本人学生である。出身は、全て県内および近隣で、住居は独居5名、寮2名、自宅17名である。通学には主に自家用車や公共交通機関を使い、所要時間は最大1時間30分を要する。実習場所は、移動に都合の良い施設を選定する。

組織全体の感染予防対策として、対面と遠隔での学修方法を随時変更させ、時間外学習や課題を組み合わせた不規則な授業形式であったが、進度は例年通りであった。技術演習は、まずWeb上で単元導入及び知識面の内容を優先させ、評価にGoogle Formsなどを活用した。技術面は、対面授業が可能となった際にまとめて指導し、留意点が確認できるよう一部の教材をYou Tubeにて公開した。また、実習においては県内の感染状況を鑑み予定変更の可能性を告知しており、感染の恐れや学修への影響について不安を表出する学生がいた。実習施設の確保が困難で、実習Ⅰを約1ヶ月延期したが、沈静化の兆しはなく学内代替演習を決定し実施した。それに伴い実習Ⅱ-1も実施時期をずらし

た（表1）。

表1 実習実施予定と変更

	4月	5月	6月	7月	8月
年間実習予定		実習Ⅰ	実習Ⅱ-1		実習Ⅱ-2
変更後(内容)			実習Ⅰ(学内代替演習)	実習Ⅱ-1(複合型)	

2. 実習Ⅱ-1の目標

実習Ⅰでは、「施設の特色」「高齢者コミュニケーションの特徴」「介護福祉士と多職種の役割」「多様な介護サービス」「認知症」の内容を、視聴覚教材と文献学習、出前授業、ディベートやロールプレイングなどを活用し間接的に学修した。

この年代の特徴として、日常における高齢者との会話や支援場面に接する生活体験が少ない。そのため、実習Ⅱ-1では目標（表2）に沿って、実習Ⅰの内容も含めた直接的な学びを期待した。

表2 実習Ⅱ-1 目標

目標 1. 生活の場における個別ケアの理解と自立につながる生活支援を学ぶ。 目標 2. 介護過程に取り組み、健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加の生活機能を中心として、利用者のより良い生活を支援するために必要な情報を収集する。
--

3. 実習Ⅱ-1の実施スケジュール

実習予定 1ヶ月前に、施設における実習指導者への聞き取り調査を行った結果、予定した施設の約半数しか受入確保できず、13日間の実習を解体し複合型構成とした。内訳は、5日間の施設実習と8日間の学内代替演習である。

また実習は、学生全体をA班とB班に分け、5日間ずつの入れ替え制とすることについて施設の同意を得た。（表3）

表3 実習Ⅱ-1 施設実習と学内代替演習での複合型実習

月	火	水	木	金	土	日
7/6 A班施設 B班学内	7/7 A班施設 B班学内	7/8 A班施設 B班学内	7/9 A班施設 B班学内	7/10 A班施設 B班学内	7/11	7/12
7/13 B班施設 A班学内	7/14 B班施設 A班学内	7/15 B班施設 A班学内	7/16 B班施設 A班学内	7/17 B班施設 A班学内	7/18	7/19
7/20 全員学内	7/21 全員学内	7/22 全員学内				

※言葉の意味：「施設」とは「施設実習」で、「学内」とは「学内代替演習」を示す。

IV. 結果

目標1の「生活の場における個別ケアの理解と自立につながる生活支援を学ぶ」については、101件のデータが得られた（表4①、表5）。【学び】の内容としては、「実習による手応えのある学習効果と、介

「福祉職の役割責任の気づき」が最も多く、全体の 22.7%であった。次に、「介護過程の重要性」を学び、「残存能力の維持と向上」、「自立度の違いに合わせた生活支援」の技術内容へと続いた。その他にも、「身体的、精神的、社会的情報とアセスメントの重要性」、「自立支援の重要性」への学びや、「自己決定と自立への尊厳」の意識の高まり、「介護者の人間性と力量」の援助に与える影響、「多職種連携と情報共有」の意義、「個別性への尊厳」などがあつた。

目標 2 の「介護過程に取組み、健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加の生活機能を中心として、利用者のよりよい生活・人生を実現するために必要な情報を収集する。」については、88 件のデータが得られた(表 4②、表 5)。件数の多かった内容として、「情報収集から分析過程までの学びと利用者理解」が 46.5%で実習全体としても最も多く、次に、「コミュニケーション技術の重要性の気づき」19.3%、「情報の分析過程から抽出されたニーズの発見と利用者理解の促進」15.9%も、介護過程の重要な要素である。その他、「実習による学習効果」の高まりの実感や、「実習生としての学習態度」の大切さに気づいた積極的学習者もいた。また、目標 1 と同じく「多職種連携の意義」や「利用者との信頼関係」についても、成功または失敗体験など何らかの形で学びとして受け止めていた。

表 4① 目標 1 に対する【学び】の内容とデータ比較

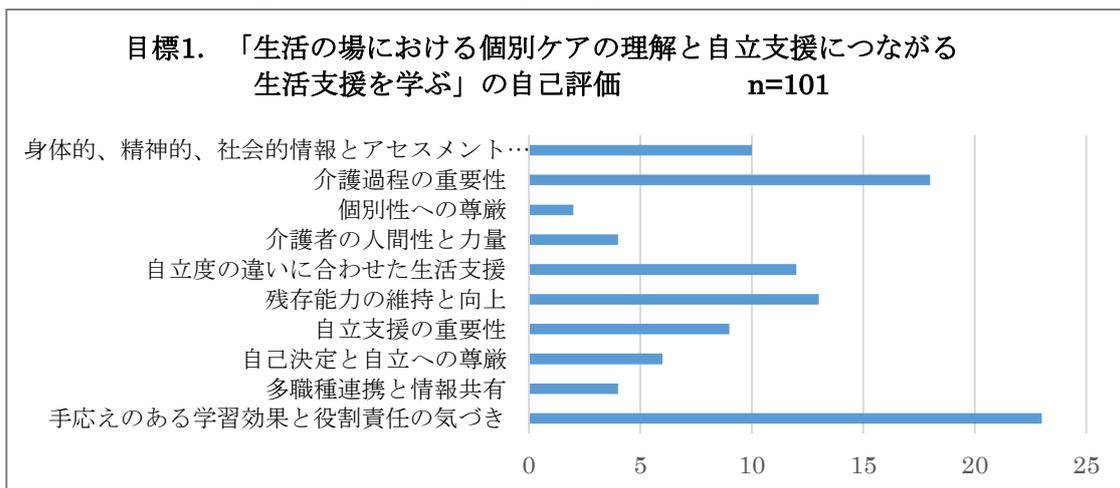


表 4② 目標 2 に対する【学び】の内容とデータ比較

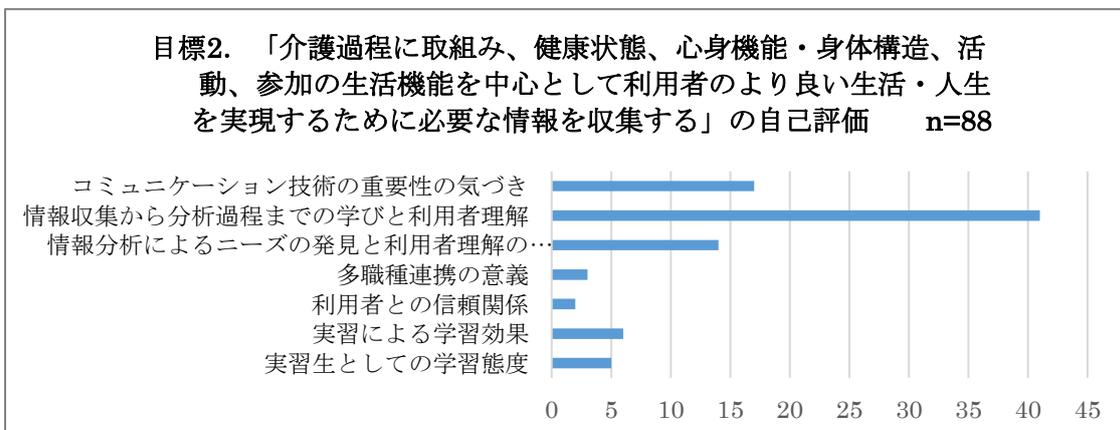


表5. 実習Ⅱ-1 自己評価で抽出されたカテゴリーとサブカテゴリー

目標 1.生活の場における個別ケアの理解と自立支援につながる生活支援を学ぶ		
カテゴリー【学び】	サブカテゴリー	データ数(%)
身体的、精神的、社会的情報とアセスメントの重要性	観察と評価による個別情報(身体、精神、社会)の重要性	10(9.9)
介護過程の重要性	個別性を重視した介護支援(介護過程)	18(17.8)
個別性への尊厳	個別性への配慮による尊厳の重要性	2(1.9)
介護者の人間性と力量	個別性を理解することによる介護支援の重要性と難易性	4(3.9)
自立度の違いに合わせた生活支援	自立度の違いを評価することによる効果的な生活支援	12(11.8)
残存能力の維持と向上	残存機能の維持による自立度の向上	13(12.8)
	日々の観察による残存機能の発見	
	残存能力を活かすことによる生活支援	
自立支援の重要性	過剰介護による自立妨害	9(8.9)
	根拠を追求することによるケアの質向上	
自己決定と自立への尊厳	自分で決定し、自立を維持・向上させる支援による尊厳への意識の高まり	6(5.9)
	基本理念を意識することによる積極的自立支援	
多職種連携と情報共有	多職種連携による情報共有	4(3.9)
手応えのある学習効果と、介護福祉職の役割責任の気づき	学内演習と直接実習を組み合わせることによる連続した学習効果	23(22.7)
	直接実習による知識不足の気づき	
	直接実習による手応えのある学習効果	
	直接実習によるコミュニケーションの学習効果	
	直接実習による施設利用者の特徴と生活環境の学習の機会	
	直接実習による役割責任の学習の機会	
	直接実習による安全への配慮の学習の機会	
合計		101

目標 2. 介護過程に取組み、健康状態、心身機能・身体構造、活動、参加の生活機能を中心として、利用者により良い生活・人生を実現するために必要な情報を収集する。		
カテゴリー【学び】	サブカテゴリー	データ数(%)
コミュニケーション技術の重要性の気づき	会話による自然に安心できる支援活動	17(19.3)
	受容と傾聴によるコミュニケーション技法の重要性	
	コミュニケーションによる重要な情報収集	
情報収集から分析過程までの学びと利用者理解	情報媒体の活用による情報収集技法の理解	41(46.5)
	情報分析過程による利用者理解	
情報分析によるニーズの発見と利用者理解の促進	情報分析によるニーズの発見と援助の展開	14(15.9)
	情報による利用者理解の促進	
多職種連携の意義	多職種との情報共有による連携の実際	3(3.4)
利用者との信頼関係	日常会話による信頼関係構築	2(2.2)
実習による学習効果	直接実習による学習効果	6(6.8)
実習生としての学習態度	実習生としての学びの姿勢	5(5.6)
合計		88

## V. 考察

### 1. 実習目標に沿った学び

実習の醍醐味は、生の教材から得る刺激で、専門的視点での介入による直接的体験とその感動にあると感じている。藤岡は、実習を「実践知」と位置づけ、身体を通して物事を知るという知のあり方であるとした。「客観的」「論理的」に説明できない「経験」に、専門職としての人格が反映された自己と技術の一体であり重要な意味を持つ<sup>3)</sup>と教示している。学生にとって初めての経験となる今実習は、短期間ではあったが利用者の特徴に触れ会話などをおして「できた、分かった」という成功体験や、逆に悩みながら課題を見出すことを可能とし、多くの学生が手応えのある学習効果を実感していた。また、緊張感の中で介護場面を見学できたことは、技術の確認ばかりではなくモデリングとなり、介護福祉職の役割や責任に気付くことで介護観育成にも影響を与えたものと思われる。また、全体的に最も多い学びの内容としては、利用者とのコミュニケーションをはじめ、介護記録などの情報媒体から情報収集したことと、それを活用することで利用者理解を促進することができたという達成感や有効性の実感である。さまざまな機能低下をきたした利用者と、直接会話をする中でコミュニケーション技術の重要性を学び、集まった情報を基に個別性に応じた生活支援が可能となることを学んでいる。黒澤は、出会いから始まった人間関係は、人格の触れあいと相互を尊厳する過程でコミュニケーションをおして主体的に深まる<sup>4)</sup>と述べている。実習は出会いの場となり、老いや心情などを学ぶ貴重な経験となった。しかし、信頼関係や尊厳への配慮の必要性に気づいたものの、それを深めるまでに及ばなかったのは今実習の限界でもある。今後、時間をかけた交流やそれに伴う共感や洞察力の向上、個別性を理解する学習の機会があることを期待したい。その他、コミュニケーション技法や情報媒体活用への課題、複数の問題を抱えた事例の情報整理に困難を要する学生もいたが、それも含め短期間でも学習への大きな影響力を生み出したと言える。これを無駄にせず、置かれた学習条件の中で多くの資源を活用し、効果的な学びができるよう支援する必要がある。

この5日間の実習で得られた内容は、専門性を学ぶための重要な教材である。そこでそれらを基に、学内演習にて情報分析の指導をした。最も留意した点は、複合型構成である実習と学内演習の関連性を保ちながら、目的に沿った学びとなるよう展開させることであった。これまでの知識を実習にて確認したり、不足した知識を学内で調べたり技術確認をするための時間となった。

その他学内では、学習空間の換気や過密にならない配慮をしながら、仲間と共通した目標達成のために相互貢献の実感を味わえる協同学習<sup>5)</sup>を多く取り入れた。中でも、自分の行動と技術の留意点を意識することに意義のある<sup>6)</sup>ロールプレイングでは、技術確認や動作の科学的根拠、ボディメカニクスを意識させた。そして、利用者の身体的・精神的理解と介護職の専門的思考の発展を期待し<sup>7)</sup>、事例に基づく介護技術発表会を実施した。同じ『足浴』でも多くの創意工夫があることに気づき、「技術確認に時間をかけ練習になった、友人の意見は参考になった」などの感想が聞かれた。

### 2. 学修支援上の配慮

実習前の学生は、少なからず未知なる学習環境での孤独感や実習記録への不安をつのらせる。しかし今年度は、入学直後から遠隔授業で孤独な寂しさに耐え、学修への不安を抱える学生も多く、学友と共に対面で学ぶ喜びを表出していた。今実習での高齢者レクリエーション演習などは、仲間意識を高めるのに有効だったと思う。該当はなかったが、他者との協同活動を苦痛と感じる学生への配慮<sup>8)</sup>につい

ても心に留めておく必要がある。また学生は、施設の感染防止対策や行動制限の厳しさは報道などで理解していた。実習Ⅰが実施できなかった分、実習を貴重な機会と受け止め、積極的学習者になろうと意欲を高めた者もいた。その他、公共交通機関での感染を危惧し、登学手段を変える学生もいた。

以上のことより、教員と学生との連絡や教員間の更なる情報交換を行なうと共に、実習先への依頼事項として、「1. 遠方や公共交通機関利用の実習生の、混雑する時間帯を避ける実習時間の調整。2. 記録整理を課題とすることで、施設滞在時間を調整する工夫。3. 実習生の健康観察チェックシートの確認と、消毒薬の携帯および不織布マスク着用の共通理解。4. 実習生入室手順や順路、更衣室および休憩室の使用方法、教員巡回指導場所などの確保。」を確認し、双方にとっての無危害への配慮と学修上の不安の解消に努めた。

複合型実習構成はコロナ感染防止対策の応急的な措置ではあったが、実習先の協力が得られたことで実施が可能となった。そこで、何よりも“後進育成の為”とする施設関係者の思いを学生に伝える必要があった。実習できることをこんなにも喜び、感謝の気持ちや意欲が向上したのは、それら受入れる側の熱意によるところが大きい。また、学生が自主的に各班で申し送りを行い、見通しをもって実習に臨むことができていたのも思わぬ効果であった。

## VI. まとめ

施設実習と学内代替演習を組み合わせた複合型構成の型式であっても、実習目標と実習期間を同じくし、相互に連携させることで目標に沿った学修ができることが示唆された。以下の内容を緊急時における教育体制のまとめとし、国や自治体および組織の指示に従い弾力的に対応したい。

また、今回使用した自己評価は、学生の主観的な自由記載である。学生の満足感や達成感、個人の感覚的要素が多く関与している<sup>9)</sup>と言われるように、性格や表現力などにより偏りが発生することに加え、各技術の到達度を評価したものではないことを付加する。

### <授業と実習の整備>

1. 緊急時においては、対面と遠隔および時間外学習など授業構成を工夫し、カリキュラムに沿った授業を実施する。
2. 途切れの無い授業展開をしながら実習を準備し、できる限り本来の実習ができるよう整備する。
3. やむを得ず実習日数を短縮した場合はそこでの到達度を明確にし、学内代替内容との連続性を重視しながら全体の目標達成を図る。
4. 実習全てが代替となった場合、目標に沿った学びとなるよう早急に教育体制を整備する。
5. 学内代替演習では、協同学習による役割体験等を取り入れ、知識と実践力の育成を図る。

### <学習環境の整備>

6. ICT (Information and Communication Technology : 情報通信技術) など活用し、個人指導やクラスの連帯感を感じられる機会を大切にする。
7. ICT 活用に際しては、学生の器機の所持や Wi-Fi 環境を把握し、教務課と連携し対処する。
8. 実習指導課を拠点として地域関連施設との連絡を密に行いながら、より良い関係性を保つ。

<健康と安全>

9. 体調管理を徹底し、連絡体制や対処法については組織全体の指示を周知し実行する。
10. 本人および本人に関わる家庭問題を把握し、孤独感や不安感など心のケアを行う。
11. 遠方から登学する学生など、各種交通機関等の過密回避に配慮する。

VII. おわりに

緊急時においては、限られた条件の中で学修環境を整えることは教育者の使命である。それと同時に、学生を慮った多くの関係者の熱意があり、人間性の育成に重要な要素であることを再認識した。また、学生一人ひとりの心がけて健康を維持できたことは最大の喜びであり、その真摯な思いが教育の原動力となったことは言うまでもない。

謝辞

本研究にご協力をいただいた専攻科（福祉専攻）の学生、ならびに実習施設関係者の皆様に心より感謝いたします。

<参考資料、参考文献>

- 1) 文部科学省・厚生労働省からの事務連絡（令和2年2月28日付）  
新型コロナウイルス感染症の発生に伴う医療関係職種等の各学校、養成所および養成施設等の対応について
- 2) 「専門学校における遠隔教育に関するアンケート調査」の一部「登校自粛に関する集計」（一般社団法人全国専門学校情報教育協会調査集計結果）  
<https://www.invite.gr.jp/investigation/index.html>（2020.5.7）
- 3) 藤岡完治ほか著：学生と共に創る臨床実習指導ワークブック、第1版、医学書院、1997.
- 4) 黒澤貞夫著：介護福祉の「専門性」を問い直す、中央法規出版、2018.
- 5) 安永悟：協同学習の基本的な考え方と方法、宮崎学園短期大学2019年度FD推進校育委員会企画研修会（2019.9.26）
- 6) 藤澤珠織ほか：技術演習で患者役割・看護師役割を演じることで得られた患者の気持ちの理解と援助技術の留意点に関する研究、青森中央短期大学紀要（27）、109-116、2014-03.
- 7) 長島緑ほか：障害疑似体験・介護体験演習が学生に及ぼす学びの質的分析、つくば国際短期大学紀要（34）、113-122、2006-06.
- 8) 岡村季光：居場所（安心できる人）の評定と自己-他者認識：協同作業認識との関連、奈良学園大学紀要（10）、163-169、2019-03.
- 9) 片山由美ほか：臨地実習において学生が満足・不満足であったとした場面の検討、京都大学医療技術短期大学紀要（22）、2002、53-65.

# 新任保育者における保護者対応の現状と課題

久松 尚美

## Current Status and Issues in Dealing with Parents among Newly Appointed Kindergarten and Nursery School Teacher

Naomi HISAMATSU

### I はじめに

筆者が所属する保育者養成校においては、多くの学生が保育士資格及び幼稚園教諭免許の取得を目指し、卒業後は地元の保育所・認定こども園・幼稚園に就職している。2年間という限られた修業期間の中で、専門職としての知識や技術を習得することを目指し、卒業後は保育者として巣立っていくこととなる。新任保育者は、仕事全般や保育実践においても初めて経験することが多く、困惑したり、また理想の保育・保育者と現実のギャップに葛藤しながら、保育者としてのアイデンティティを形成していくとされり、それに加えて保護者と連携し、子どもの育ちを支える視点をもって子育て支援を行うことも求められている。新任保育者ではあるものの、就職して間もなく、保護者対応を担う場面が訪れることとなる。それらに対応すべく、養成校では講義や演習において身に付けてきた知識、実習を通して培った経験を踏まえ、保護者対応における技術や心構えを基礎とした演習等の実践を試みている。

卒業までに身につけてきた専門職としての土台となる知識や技術に加え、その後保育者としての経験を重ねることで専門性がさらに磨かれることが期待されるものの、就職して1年足らずの新任保育者が保護者と対応するなかで、どのような現状に直面しているのであろうか。

そこで本研究では、新任保育者が保護者対応において抱える課題および相談対応の現状を把握することを目的とする。

### II 方法

#### 1. 調査対象

「令和2年度 幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」に参加した62名のうち、本調査への協力に同意した61名から、栄養士1名を除外した60名を調査対象とした。

#### 2. 調査時期と方法

調査は、2020（令和2）年11月26日に実施した。新規採用者研修の終了後、本調査の目的を説明し、調査協力への依頼を行い、質問紙を配布し、記入後回収した（無記名式にて実施）。

### 3. 質問紙の構成

本調査で用いる質問紙は、「幼稚園・保育所・認定こども園新規採用者研修」〔2017（平成29）年～2019（令和元）年〕を受講した新任保育者が回答した質問紙自由記述内容を分類し、ラベル化された項目に基づき作成した<sup>2)3)4)</sup>。

質問紙は、【1】所属、担当する子どもの年齢、【2】保護者対応における戸惑いや難しさとして5件法によって評定する15項目と、評定理由の自由記述、【3】保護者からの相談の有無、相談内容の自由記述、【4】保護者対応について困ったときに相談できる人の有無と自由記述、【5】学生時代に勉強しておけばよかった・知っておきたかったことについての自由記述からなる。

### 4. 倫理的配慮

本研究は、所属大学の倫理審査会に申請し承認されている（2020年11月）。対象者には、本研究の目的および調査協力への依頼を口頭にて説明するとともに、調査用紙にも本研究の主旨および調査協力への依頼文を記載した。また、本調査への協力を同意した場合のみ、回答・提出していただく旨口頭にて伝えた。個人情報とプライバシーの保障については、本調査は無記名式にて実施すること、調査結果は統計的に処理され研究の目的以外に使用することがないこと、プライバシーが侵害されないよう最大限の注意を払い、個人が特定されないよう配慮することを口頭で説明し、調査用紙にも記載した。

## III 結果及び考察

### 1. 質問紙項目【1】～【4】について、結果と考察を以下に述べる。

#### 【1】調査対象者の属性と担当するクラス（子ども）の年齢

所属においては、幼稚園21名、保育所9名、認定こども園30名であった。

担当するクラス（子ども）の年齢としては、0歳児1名、0・1歳児3名、1歳児4名、1・2歳児1名、2歳児14名、3歳児19名、4歳児16名、3・4・5歳児2名であった。

#### 【2】保護者対応における戸惑いや難しさについての評定

下記15項目について、保護者対応における戸惑いや難しさとして、どの程度自分にあてはまるか「評定の仕方（1：まったくあてはまらない、2：あてはまらない、3：どちらともいえない、4：あてはまる、5：非常にあてはまる、の5件法）」のいずれかで回答を求めた。またそのように評定した理由（エピソード）を記述できる欄を設けた。

質問紙15項目における回答人数と割合を表1に、15項目と回答割合を図1に示す。

表1. 質問紙15項目における回答

保護者対応における戸惑いや難しさとして、どれぐらい自分にあてはまるか「評定の仕方」によって評定し、あてはまる数字に○をつけてください

	1 まったく あてはまらない	2 あてはまらない	3 どちらとも いえない	4 あてはまる	5 非常に あてはまる
(1) 配慮要する家庭	2名 (3.4%)	0名 (0.0%)	9名 (15.3%)	35名 (59.3%)	13名 (22.0%)
(2) 関わり方・距離感	5名 (8.3%)	7名 (11.7%)	9名 (15.0%)	29名 (48.3%)	10名 (16.7%)
(3) ネガティブ内容伝達	3名 (5.0%)	5名 (8.3%)	12名 (20.0%)	23名 (38.3%)	17名 (28.3%)
(4) 日常会話	4名 (6.8%)	13名 (22.0%)	14名 (23.7%)	23名 (38.9%)	5名 (8.5%)
(5) 伝達技術・言葉遣い	2名 (3.3%)	7名 (11.7%)	8名 (13.3%)	34名 (56.7%)	9名 (15.0%)
(6) 情報提供	4名 (6.9%)	7名 (12.1%)	21名 (36.2%)	19名 (32.8%)	7名 (12.1%)
(7) 経験のなさ	0名 (0.0%)	2名 (3.4%)	7名 (11.9%)	33名 (55.9%)	17名 (28.8%)
(8) 記帳の技術	8名 (13.6%)	9名 (15.3%)	15名 (25.4%)	19名 (32.2%)	8名 (13.6%)
(9) 共有・連携	4名 (6.8%)	4名 (6.8%)	20名 (33.9%)	28名 (47.5%)	3名 (5.1%)
(10) 瞬時の応答	0名 (0.0%)	3名 (5.1%)	4名 (6.8%)	31名 (52.5%)	21名 (35.6%)
(11) 苦情対応	5名 (8.3%)	5名 (8.3%)	18名 (30.0%)	23名 (38.3%)	9名 (15.0%)
(12) 情報開示の範囲	7名 (11.9%)	5名 (8.5%)	25名 (42.4%)	19名 (32.2%)	3名 (5.1%)
(13) 要望対応	3名 (5.2%)	6名 (10.3%)	22名 (37.9%)	20名 (34.5%)	7名 (12.1%)
(14) 信頼関係構築	4名 (6.7%)	5名 (8.3%)	10名 (16.7%)	30名 (50.0%)	11名 (18.3%)
(15) 相談対応	2名 (3.4%)	4名 (6.8%)	11名 (18.6%)	27名 (45.8%)	15名 (25.4%)

( )内は各項目内容における回答の割合  
(1)～(15)は質問項目の番号に対応

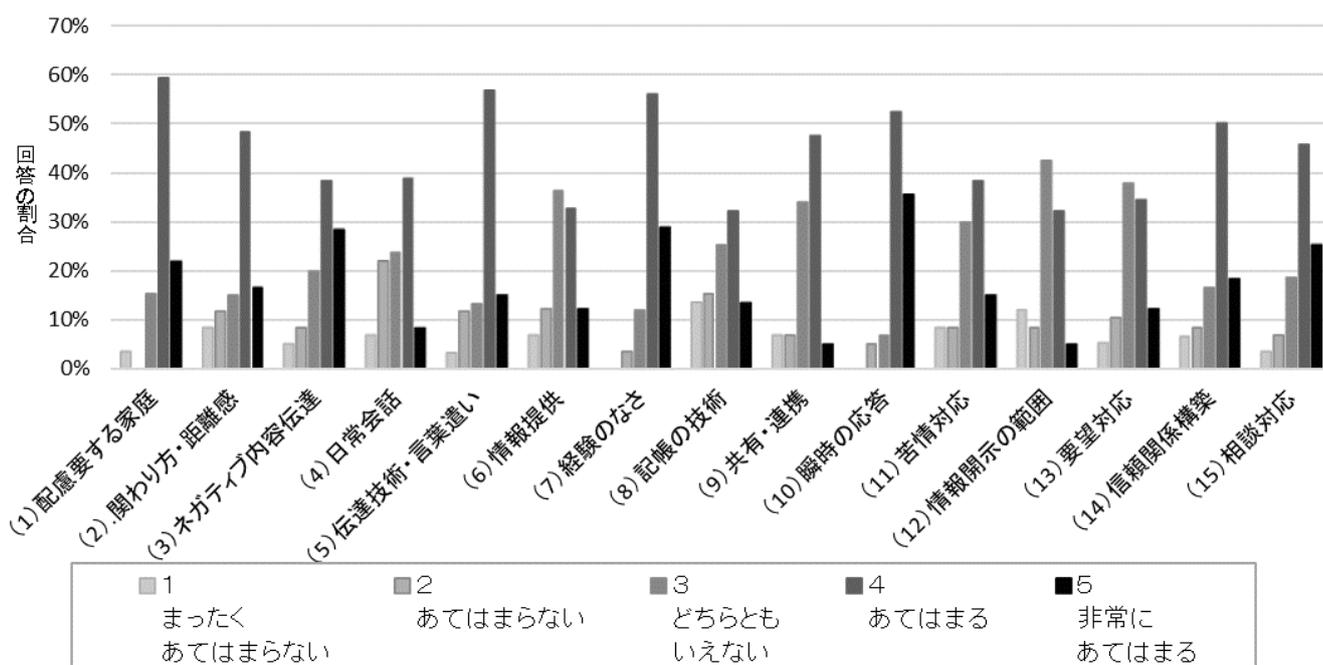


図1. 15項目と回答割合

**(1) 配慮を要する家庭や保護者への対応について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(3.4%)」、「あてはまらない(0.0%)」、「どちらともいえない(15.3%)」、「あてはまる(59.3%)」、「非常にあてはまる(22.0%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答した81.3%が、その理由として記述した内容を見ると、「話が通じなかったり、必要なことを伝えてもらえなかったりする」、「気になる子どもの保護者対応が大変だから(保護者が障がいについて、理解していない)」、「家庭の様子がみえない」、「子どもへあまり関心がない感じ」などが挙げられ、新任保育者の経験のなさや未熟さのみが要因ではなく、対する保護者の要因も影響していることがうかがえる。中平ら<sup>5)</sup>によると、経験年数の長さが保護者対応の困難さの軽減に直結しているとは短絡的には言えず、多様化する家庭環境などにより、保護者対応も複雑になっているため、若手保育士のみではなく、中堅・熟練保育士も、困難を感じている現状があると指摘している。

**(2) 保護者との関わり方・距離感について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(8.3%)」、「あてはまらない(11.7%)」、「どちらともいえない(15.0%)」、「あてはまる(48.3%)」、「非常にあてはまる(16.7%)」という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは65.0%であり、評定した理由としては、「近すぎ(親しすぎ)でもいけないし、だからといって遠すぎていけないし、ちょうどよい距離感がわからない」、「保護者が年上であることが多いので、どのような距離で接すれば良いか迷う」、「話した後に振り返りながら『あの話し方は保護者から見てどう見えていたかな』と考えてしまう」などが挙げられた。

**(3) ネガティブな内容の保護者への伝達について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(5.0%)」、「あてはまらない(8.3%)」、「どちらともいえない(20.0%)」、「あてはまる(38.3%)」、「非常にあてはまる(28.3%)」という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは66.6%であり、「子どものケガの報告等、言いくく感じる」、「そのことを伝えた後、どう思われるか不安」、「言葉を選んで伝えないと、捉え方一つで関係を悪くする」、「保護者が悲しい気持ちになってしまうのが怖い。けがをってしまった時が申し訳ない」、「嘔みつきに対しての保護者の理解が乏しい」などが挙げられた。

**(4) 保護者とのコミュニケーション(日常会話)について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(6.8%)」、「あてはまらない(22.0%)」、「どちらともいえない(23.7%)」、「あてはまる(38.9%)」、「非常にあてはまる(8.5%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは47.5%であり、「話(特に帰り)が長くなってしまう」、「迎えの際の会話(伝えたいことがない時)の話題が出てこず困る」、「どのような会話をしていけばよいかわからない(他のクラスの親に対して)」などが挙げられた。

「まったくあてはまらない」「あてはまらない」と回答した28.2%は、「今日あったエピソードや子どもの様子を楽しく話せている」、「日頃の会話を通して慣れてきた。フレンドリーな方が多くて楽しい」、「子どもの成長をほぼ毎日伝える」などの記述がみられた。

**(5) 保護者に対する伝達技術・言葉の使い方について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない (3.3%)」、「あてはまらない (11.7%)」、「どちらともいえない (13.3%)」、「あてはまる (56.7%)」、「非常にあてはまる (15.0%)」という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 71.7%であり、「保護者の方と会話する時に、きちんとした言葉や内容が思い浮かばない時がある」、「失礼にならないように考えながら話す、語彙力のなさを感じる」、「話したい内容をまとめて伝えられない」、「正しい敬語がすぐに出てない時がある」などが挙げられた。

**(6) 保護者への情報の提供について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない (6.9%)」、「あてはまらない (12.1%)」、「どちらともいえない (36.2%)」、「あてはまる (32.8%)」、「非常にあてはまる (12.1%)」(60名のうち未回答2名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 44.9%であり、「どこまで伝えるべきか悩むことがある」、「自分の情報が本当に正しいのか不安になって先生に確認している」、「他の子どもの情報など、どこまで知らせて良いのか(トラブルが起きた時、相手の子どもに診断名がついている時)」などが挙げられた。

最も割合が高かった「どちらともいえない」と回答した 36.2%においては、「分からないことは一度主任に確認してから保護者に伝えている」、「他のクラスの先生や先輩の先生に聞いている」、「分からない時は担当の保育士に聞いている」などが多くみられた。

**(7) 自分の経験のなさや保護者への対応について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない (0.0%)」、「あてはまらない (3.4%)」、「どちらともいえない (11.9%)」、「あてはまる (55.9%)」、「非常にあてはまる (28.8%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 84.7%であり、「園のことを聞かれてもわからない」、「先輩と相談しながら対応するようにはしているが、1年目だとやはり保護者は不安なのかと考えるから」、「一人で判断できない時に戸惑いがある」、「経験不足からくる自信のなさが出てしまう」、「相談された時に、自分の回答に自信がない」などが挙げられた。

**(8) 連絡ノート(お便り帳)記帳の技術について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない (13.6%)」、「あてはまらない (15.3%)」、「どちらともいえない (25.4%)」、「あてはまる (32.2%)」、「非常にあてはまる (13.6%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 45.8%であり、「どういう言葉で書いたら伝わるのか、文字にするのが難しい」、「文章で残るものなので、言葉遣いなどをよく考えないといけないから」、「じっくりと言葉を選んで書く時間がない。文字では伝わりにくい」などが挙げられた。

「まったくあてはまらない」「あてはまらない」と回答した 28.9%を見てみると、「連絡ノートがない」、「短大の授業で学んだことが生きている」、「大学の授業がとても役に立っている」、「保護者の方とのコミュニケーションにつながるし、家での子どもの様子を書いてくださる方もいて、見ていて楽しい」などの記述がみられた。

**(9) 保護者との情報共有と家庭との連携について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(6.8%)」、「あてはまらない(6.8%)」、「どちらともいえない(33.9%)」、「あてはまる(47.5%)」、「非常にあてはまる(5.1%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは52.7%であり、「家庭での様子を上手く聞き出せない」、「家庭でどのような姿が見られるのかがわからない」、「登園時や連絡帳で情報を共有するようにしている」、「保護者の気を悪くしないように、家庭にどのようにお願いしたり、話したりするか(難しい)」、「お便りを読まない家庭が多い」などが挙げられた。

**(10) 保護者に瞬時に応じる(応答する)ことに対して、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(0.0%)」、「あてはまらない(5.1%)」、「どちらともいえない(6.8%)」、「あてはまる(52.5%)」、「非常にあてはまる(35.6%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは68.1%であり、「聞かれてもわからないことが多く、すぐに答えられない」、「間違っていないか不安になる」、「対応はしようと試みるが、間をおいて話すようにしている」、「自己判断できない内容。子どもの事を十分に把握しておらず即答できない時」、「保護者の方から相談された時など、すぐに返答が思い浮かばない時がある」、「言葉を慎重に選びたいため、戸惑ってしまう」などが挙げられた。

**(11) 保護者からの苦情に対する対応について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(8.3%)」、「あてはまらない(8.3%)」、「どちらともいえない(30.0%)」、「あてはまる(38.3%)」、「非常にあてはまる(15.0%)」という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは53.3%であり、「園での対応の違い(保護者との保育観の違いで対応が変わる)」、「怪我した時など納得いかない時がある」、「上の先生や園長先生などに相談している。戸惑いがある」などが挙げられた。

「まったくあてはまらない」「あてはまらない」と回答した16.6%では、「あまり園に苦情がない」、「また苦情を受けたことがない」などが挙げられ、「どちらともいえない」と回答した30.3%では、「対応したことがないため分からない」、「先輩の先生と一緒にあって対応してくれる」、「周りの先生と共有し、解決していく」などが挙げられた。

**(12) 保護者への情報開示の範囲について、戸惑いや難しさを感じている**

「まったくあてはまらない(11.9%)」、「あてはまらない(8.5%)」、「どちらともいえない(42.4%)」、「あてはまる(32.2%)」、「非常にあてはまる(5.1%)」(60名のうち未回答1名を除く)という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは37.3%であり、「どこまで伝えるべきか悩む」、「気にしすぎる保護者もいるため」、「どこまで情報を出していいのか分からない」などが挙げられた。

最も割合の高かった「どちらともいえない」と回答した42.4%においては、「まだ直接対応したことがない」、「分からないことは一度主任に確認してから保護者に伝えている」、「事前に相談している」等の記述がみられた。

### (13) 保護者からの要望への対応について、戸惑いや難しさを感じている

「まったくあてはまらない (5.2%)」, 「あてはまらない (10.3%)」, 「どちらともいえない (37.9%)」, 「あてはまる (34.5%)」, 「非常にあてはまる (12.1%)」 (60 名のうち未回答 2 名を除く) という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 46.6% であり、「自分では判断できないことが多いから」, 「無理な要望をしてくる保護者がいる」, 「保育園との方針と異なる時」, 「給食の野菜は食べさせなくてよいと言われた時の対応に困った」, 「『虫に刺されないようにして』と言われた時は無理だと思った」などが挙げられ、要望についての具体的内容がうかがえた。

「どちらともいえない」と回答した 37.9% においては、「経験はないが、どう声掛けすればよいか難しいだろうと思う」, 「他の先生に尋ねながら対応する」, 「園全体で対応していく」などの記述がみられた。

### (14) 保護者との信頼関係構築について、戸惑いや難しさを感じている

「まったくあてはまらない (6.7%)」, 「あてはまらない (8.3%)」, 「どちらともいえない (16.7%)」, 「あてはまる (50.0%)」, 「非常にあてはまる (18.3%)」 という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 68.3% であり、「日々の積み重ねが大切だと思った」, 「できるだけコミュニケーションをとるようにしているが、信頼されているか実感できない」, 「あまり関わらない人とは難しさを感じる」, 「おたより・連絡帳だけでは把握しきれず、お互いを知ることができない」, 「少しずつ心を開いてくれる人とそうでない方がいる」, 「信頼関係構築には時間がかかるから」などが挙げられた。

### (15) 保護者からの相談への対応について、戸惑いや難しさを感じている

「まったくあてはまらない (3.4%)」, 「あてはまらない (6.8%)」, 「どちらともいえない (18.6%)」, 「あてはまる (45.8%)」, 「非常にあてはまる (25.4%)」 (60 名のうち未回答 1 名を除く) という結果であった。

「あてはまる」「非常にあてはまる」と回答したのは 71.2% であり、「経験不足からうまくアドバイスなどできない」, 「相談されたことに対しての受け答えが難しい」, 「自分の伝えたことが正しいかわからないため」, 「1 年目なので、アドバイスというようなことは上から (目線) だと思われられないか不安」, 「まだ経験が浅く、素早く回答が思い浮かばないうえに、自信がない」, 「人それぞれの成長がある事など、伝え方が難しい」などが挙げられた。

「まったくあてはまらない」「あてはまらない」「どちらともいえない」と回答した 28.4% を見ると、「上の先生に相談しながら対応している」, 「なかなか相談を受けることがない」, 「相談されたことがない」, 「難しさを感じる時もある」などの記述がみられた。

## 【3】保護者からの相談の有無と相談内容

保護者からの相談を受けたことが「ある」・「ない」を選択する回答を求め、さらに相談を受けたことが「ある」に該当する場合、どのような相談内容であったか、簡潔に記述できる欄を設けた。

60 名のうち、保護者から相談を受けたことが「ある」と回答したのは 47 名 (78.3%)、 「ない」と回答したのは 10 名 (16.6%)、未回答が 3 名であった。担当するクラス (子ども) の年齢によ

り、相談内容が異なることが想定されるため、「3歳未満児クラス（0・1・2歳児）」と「3歳以上児クラス（3・4・5歳児）」とに分けて分類することとした。また、記述された相談内容においても、意味内容別に分類した。

### (1) 3歳未満児クラス（0・1・2歳児）における相談の有無と相談内容

「3歳未満児クラス（0・1・2歳児）」担当23名のうち、保護者から相談を受けたことが「ある」と回答したのは19名（82.6%）、「ない」と回答したのは4名（17.3%）であった。

相談内容（複数回答）として14種類に分類した39件を、図2に示す。

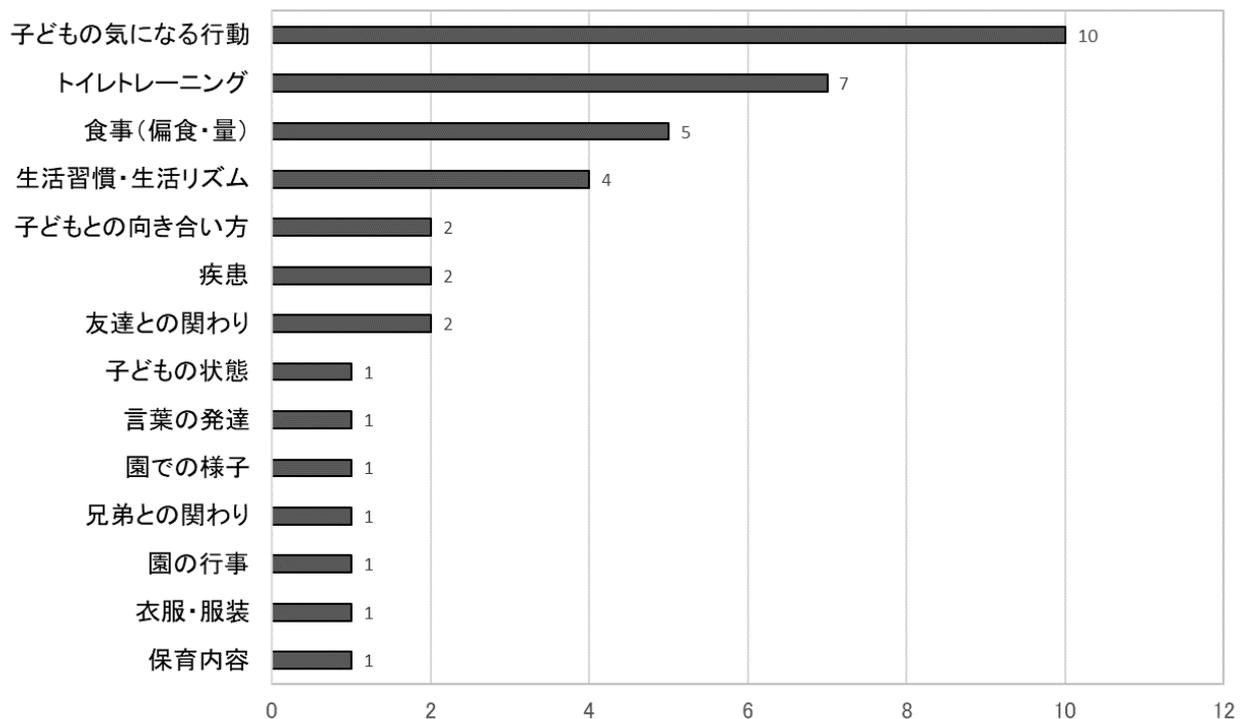


図2. 保護者から受けた相談内容(0・1・2歳児)

「子どもの気になる行動」に関する内容が最も多く、「家で落ち着きがないが園ではどうか」、「すぐ、かんしゃくを起こす」、「言葉のどもりや爪をかむことについて」などが挙げられ、次に多かった「トイレトレーニング」においては、「家での排泄、トレーニングパンツのタイミング」などが挙げられた。「食事（偏食・量）」においては、「野菜を食べない。園でどうやって食べさせているのか」、「子どもの食事の量や食欲」などが挙げられ、「生活習慣・生活リズム」に関する内容に関しては、「夜寝ない」、「夜泣きによる生活リズムの乱れについて」などが記述された。

### (2) 3歳以上児クラス（3・4・5歳児）における相談の有無と相談内容

「3歳以上児クラス（3・4・5歳児）」担当37名のうち、保護者から相談を受けたことが「ある」と回答したのは28名（75.6%）、「ない」と回答したのは6名（16.2%）、未回答3名であった。

相談内容（複数回答）として22種類に分類した58件を、図3に示す。

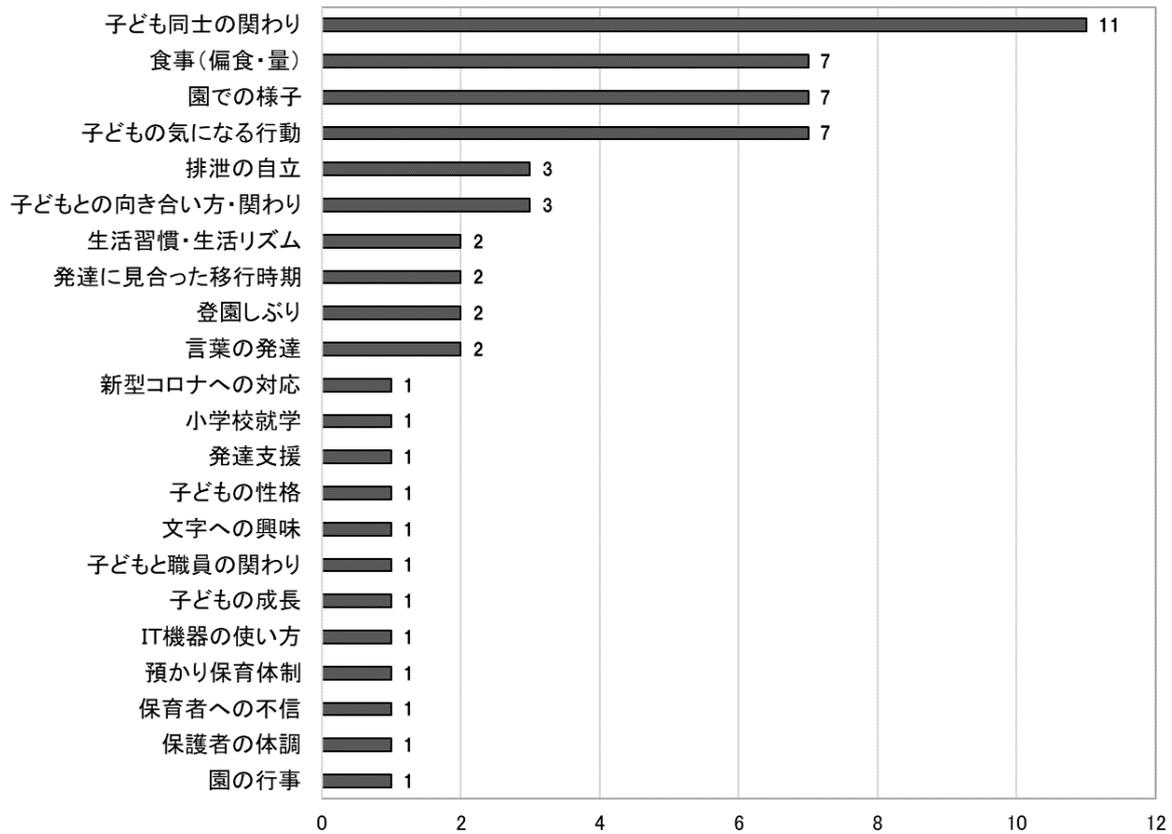


図3. 保護者から受けた相談内容(3・4・5歳児)

最も多かったのが「子ども同士の関わり」に関する内容であり、「友達と関わりがもてているのか」、「子どもがいじめられていると言ってきた。園ではどうか」、「仲の良い子と離れて友達がいない」、「友達同士のトラブル」などが挙げられた。次に多かったのが「食事(偏食・量)」に関する内容であり、「家での偏食に困っている」、「野菜を家で全く食べない」、「食に関すること(好き嫌い、食べるスピード)」などが記述された。「園での様子」としては、直接的な相談ではないものの、日頃の園での様子を伺うことから、相談に発展することも考えられる。「子どもの気になる行動」においては、「家でかんしゃくが凄い」、「子どもが精神的に不安定」、「参観日や行事での自分の子どもの姿が気になった(一人だけウロウロしたり、違うことをする)」などが挙げられた。

**【4】保護者の対応について困ったときに相談できる人の有無と相談者**

保護者の対応について、困ったときに相談できる人が「いる」・「いない」を選択する回答を求め、「いる」に該当する場合は「どなたに相談していますか(複数回答可)」と提示し、具体的な相談者を記述する欄を設けた。

保護者の対応について、困ったときに相談できる人が「いる」と回答したのは、60名のうち55名(91.6%)であり、相談できる人が「いない」と回答したのは2名(3.3%)、未回答が3名であった。相談できる人が「いる」と回答した55名が記述した具体的な相談者を(うち2名は誰に相談するか未記入)、図4に示す。

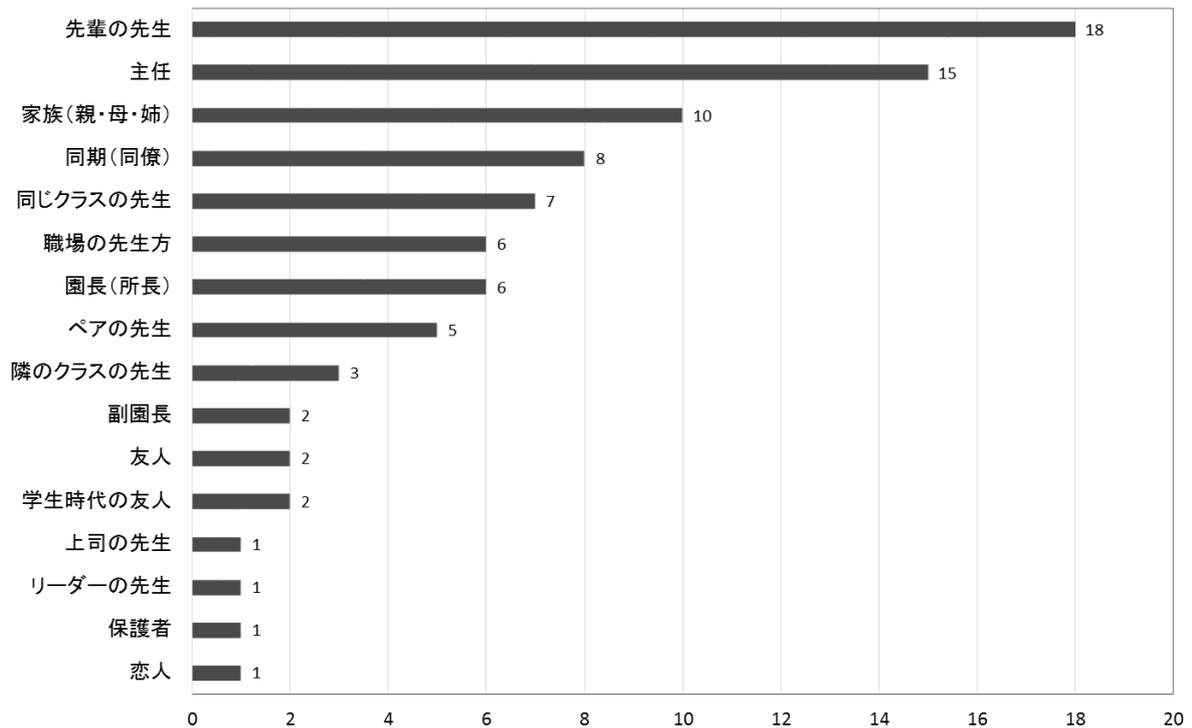


図4. 保護者の対応について困ったときに相談する人(複数回答)

保護者の対応について困った時に相談する人として、最も多く挙げられたのが「先輩の先生」18回答であり、次いで「主任」15回答であった。「同期(同僚)」5回答、「同じクラスの先生」7回答、「職場の先生方」6回答、「園長(所長)」6回答、「ペアの先生」5回答、「隣のクラスの先生」3回答、「副園長」2回答、「上司の先生」と「リーダーの先生」が1回答となっており、職場の先輩や先生方、同僚に相談すると回答したものを合わせると72回答あり、複数回答ではあるものの、総回答数88の81.8%を占め、多くの新任保育者が職場において相談できる体制を築いていることがうかがえた。

職場以外の相談者として最も多く挙げられたのが「家族(親・母・姉)」の10回答であり、次いで「友人」2回答、「学生時代の友人」2回答、「保護者」と「恋人」が1回答という結果であった。複数回答で求めているため、職場において相談することに加えて回答しているものも含まれるが、職場以外の相談者総数は16回答であり、総回答数88の18.1%を占めるに留まった。子どもと保護者に関する情報の共通認識を図ることが有効なことから、勤務先の先生方や同僚に相談すると回答した割合が高いことが想定され、加えて守秘義務の遵守という観点からも、このような回答結果に結びついたと考えられる。

今回の調査においては、2名が保護者の対応について困ったときに相談する人が「いない」と回答した。自由記述欄を設けていなかったため残念ながら詳細を知るには至らなかったが、この2名の質問紙15項目の評定を見てみると、それぞれ平均が4.2及び4.1となっており、2名共に保護者対応における戸惑いや難しさとして「あてはまる：4」と「非常にあてはまる：5」の間に位置していた。残念ながら、援助やサポートを求めないまたは求められない環境にあることが想定されるが、困難さを抱えた状況で、職務を遂行しなければならない現状にある新任保育者の存在が確認された。

庭野<sup>6)</sup>によると、新任保育者の職務継続を難しくさせる事柄として、「相談する人がいない」こ

とを挙げ、新任保育者は技術的に未熟で経験も少ないことから、気軽に相談できる人の存在が必要であると指摘している。「離職」を防ぐためにも、相談できる先輩保育者等のサポートと安心できる居場所の確保が必要とされることを示している。また、須永<sup>7)</sup>によると、新任保育者へのサポートのうち、年齢や経験、考え方が多様な職員が存在することが要件の一つとして求められること、また、新任保育者のサポートを考える際、園の職員の数や経験年数も考慮する必要があることを示している。また、保護者対応については、園の規模が大きいほど、サポート体制を作りやすいことを示唆している。

【5】学生時代に勉強しておけばよかったこと・知っておきたかったこと

「学生時代にもっと勉強しておけばよかったこと、知っておきたかったことがあれば教えてください」と提示し、自由記述にて回答を求めた。記述内容を意味内容別に 27 分類したものを図 5 に示す。

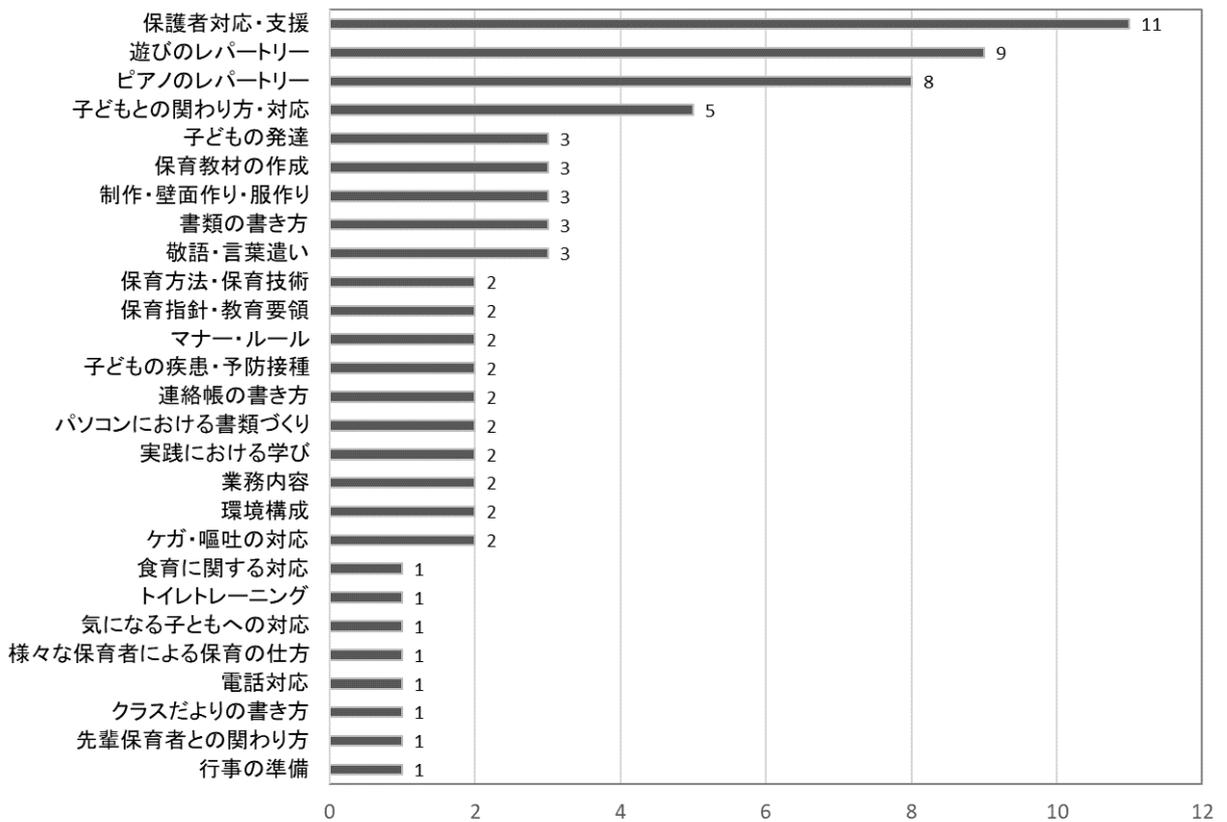


図5. 学生時代に勉強しておけばよかったこと・知っておきたかったこと

最も回答が多かったのが「保護者対応・支援」であり、「保護者とのコミュニケーション」、「保護者の悩みについて、またその解決法」、「直接保護者に言われた時の対応」、「保護者支援」などが挙げられた。保育技術の修得や子どもに対する具体的な対応のあり方など、保育内容に関する事項に加え、保育教材の作成や環境構成、連絡ノートや書類作成等の業務内容に関する事項など多岐に渡り、保育者として日々の保育や業務を行うなかで、その必要性を実感していると考えられる。また、それらの事項は、広く捉えると保護者対応や相談対応に必要な知識や実践力にも、密接に関連している。

## 2. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、新任保育者が保護者対応において抱える課題および相談対応の現状を把握することを目的とし、質問紙調査を実施した。

保護者対応における戸惑いや難しさとして、「あてはまる」「非常にあてはまる」に該当する回答が80%以上であった項目は、「(1) 配慮を要する家庭や保護者への対応 (81.3%)」, 「(7) 自分の経験のなさや保護者への対応 (84.7%)」であった。一方、「まったくあてはまらない」「あてはまらない」「どちらともいえない」と回答された記述を見ると、「先輩の先生と一緒にあって対応してくれる」、「先輩の先生に相談しながら対応している」、「まだ直接対応したことがない」などの理由が示されており、サポートを受けながら対応できる体制にあることに加え、一人で対応する経験がまだないことなどから、戸惑いや難しさを実感するまでに至っていないことが推測される。また、「短大の授業で学んだことが生きている」、「大学の授業がとても役に立っている」という記述も見られ、養成校での学びが、保護者対応における戸惑いや難しさを軽減する要因になっていると考えられる。

今回の調査では、所属と担当する子ども年齢について回答を求めたが、濱名ら<sup>8)</sup>によると、新任保育者の属性（勤務園の特性、就業特性、実習回数、担当する子どもの年齢、クラス体制、園の規模）によって離職意向、困難の内容、サポートを受けやすさ等が異なることが明らかにされており、保護者対応への体制においても何らかの影響を及ぼしていることが考えられる。今後の調査においては、新任保育者の属性を踏まえることも必要であると考えられる。

先輩保育者等に相談したことにより得られた助言やサポート内容が、その後の保護者対応にどのような変容をもたらすのか、そのプロセスを丁寧に捉えることも必要である。衛藤<sup>9)</sup>によると、他の保育士は、保護者対応を教えてくれる支援的存在であり、また自分の未熟さを露呈するきっかけとなる両義性ある存在であることを推察している。上田<sup>10)</sup>は、他者依存から自己解決への保育士価値観の形成と変容、失敗と成功経験のゆらぎによる価値観変容等を経て、1年間を通して自身の保育行為スタイルとして発生・維持していくことを明らかにしている。また、中平ら<sup>11)</sup>によると、保護者との問題は経験年数に限らず多くの保育士が体験するが、問題が起きたときの対応は、経験年数の差によって異なったものになることが往々にしてあり、それは、経験年数にしたがって蓄積される保護者との関わりから、保護者への伝達方法や対応の仕方を心得ているためであることを指摘している。今後は新任保育者の保護者との関わりに焦点を当て、サポートを受けながら経験を重ねることにより、どのような変容プロセスをたどるのかを明らかにすることを、課題としたい。

今回の調査では、「もっと勉強しておけばよかったこと、知っておきたかったこと」と提示し回答を求めた。養成校での学びが、保護者対応の実践場面において具体的にどのような形で活かされているのか明らかにするためには、「勉強していて良かったこと、知っていた知識が生かされたこと」についても、保護者対応に焦点を絞って調査することも必要であると考えられる。養成校における保護者対応に関連する学びを再検討することも、今後の課題としたい。

## 引用文献

- (1) 濱名 潔・中坪 史典 (2019). 新任保育者の離職と育成をめぐる研究の動向と課題 幼年教育研究年報, 14, 61-74.
- (2) 久松 尚美 (2018). 保護者とのかかわりにおける新任保育者の課題の検討 宮崎学園短期大学教育研究, 14, 39-42.
- (3) 久松 尚美 (2019). 新任保育者が抱える保護者との関わりにおける課題 宮崎学園短期大学教育研究, 15, 29-32.
- (4) 久松 尚美 (2020). 新任保育者が抱える課題 宮崎学園短期大学教育研究, 16, 26-29.
- (5) 中平 絢子・馬場 訓子・竹内 敬子・高橋 敏之 (2016). 事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 21-30.
- (6) 庭野 晃子 (2016). 新任保育者が職場を「辞めたい」と思うプロセス—職場側の要因に注目して— 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉センター研究年報, 21, 17-28.
- (7) 須永 美紀 (2018). 新任保育者へのサポート体制に関する一考察—保育士へのアンケート調査を通して— 子ども教育宝仙大学紀要, 9 (2), 39-46.
- (8) 前掲(1)
- (9) 衛藤 真規 (2018). 新任保育士の経験する保護者との関わり—難しさに関する語りの変容プロセスに着目して— 保育各研究, 56 (3), 149-160.
- (10) 上田 敏丈 (2014). 新任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか—保育行為スタイルと価値観に着目して— 保育各研究, 52 (2), 88-98.
- (11) 中平 絢子・馬場 訓子・高橋 敏之 (2014). 信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 63-71.

## 付記

本論文は、第5回日本保育者養成教育学会研究大会で発表された内容（久松，2021）に加筆したものである。

## 実習指導室の充実に関する研究（その2）

### －コロナ対応と今後の課題－

森崎麻衣子 井上浩義 木村匡登

## A Study of fulfilling practical training room. (No.2)

### ～ Measures against the COVID-19 infection and issues ～

Maiko MORISAKI, Hiroyoshi INOUE, Masato KIMURA

はじめに

本学保育科の使命は、保育に関する専門性を備えた実践力のある人材を養成することである。そのためには実習教育が保育者養成カリキュラムの要であることは言うまでもない。筆者らは実習教育の効果を十分に担保するために、実習指導室のあり方が重要であると考え、先行研究において実習指導室の充実に関する研究で本学の実習指導室の現状と課題を明らかにした（森崎、2019）。実習指導室にはハードとソフトの両面において、実習指導に関連する業務が有機的に図られるよう工夫してきた。実習先との連携を図るために手続き業務を含めた事務的業務や学生指導業務においては、実習指導内容の充実、学生対応を一括的、集中的に行える役割、機能が発揮できるよう組織的な整備を行ってきた。

そのような中、世界的な新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の蔓延により日本国内においても緊急事態宣言が発出され、全国的な自粛傾向の中、大学教育がICTを活用したリモート教育に移行していくなど、本学においても通常とは異なる実習教育スケジュールを余儀なくされるに至った。本学は保育実習・教育実習を中心に見学実習、体験実習、ボランティア実習、音楽療法実習など、実習を保育者養成教育の根幹に据え、実践教育を強調してきた。しかし、今年度はこのコロナ禍で、見学実習は学内における動画配信による模擬実習に変更した。夏季休業中に予定していた体験実習は配属された実習先の訪問挨拶も兼ねた体験的な実習を自主的に行うことを目的とした実習であるが、この実習についても保育・幼児教育現場の感染リスクを避けるために中止とした。2年次夏季休業中に行われる保育実習Ib（施設実習）についても円滑に進めることが困難な状況にあったため、学外への実習を中止し、すべて学内実習に切り替えた。

本研究では、COVID-19という未曾有の緊急事態に実習教育が対応するために、実習指導教育のあり方をどのように検討・整備し、展開したかを検証した。そこに実習指導室が果たした役割と今後の課題について明らかにするものである。

#### I. 令和2年度における実習指導室の現況

例年は対面授業の際に学生の相談を直接受けていたが、今年度はCOVID-19の感染拡大により

4 月当初から対面授業を行うことができなくなった。その為、学生との連絡手段はメール・電話が中心となった。図 1 は、この 4 年間の実習指導室の利用者数の推移である。

5 月後半から対面授業が再開となり、消毒液の設置・実習指導室全体の毎日の消毒等、コロナ感染防止対策を行いながらの業務となった。その他実習指導に関わる業務は通常に戻ったものの、三密を避けるという観点から学生が来室した際に密集しないよう 1 対 1 での対応を心がけ、友人同士での来室に制限を設ける形となった。その結果、友人同士で確かめ合う機会が減少し、学生の感染防止の意識の高まりも相まって個別相談が増加した。

表 1 は、各月の学年別来室状況である。1 年生は、本実習を控えた 12 月に相談件数が増加した。2 年生の 7 月の相談件数が最多となっているのは、例年 6 月に行っていた教育実習の時期を 9 月に変更し、8・9 月に行う保育実習 I b（施設実習）を学内実習に切り替えたことが影響している。また、「その他」の件数が多くなっているのは、「閲覧」「確認」「挨拶」「書類取り」の項目も実際は「その他」に含まれている為である。

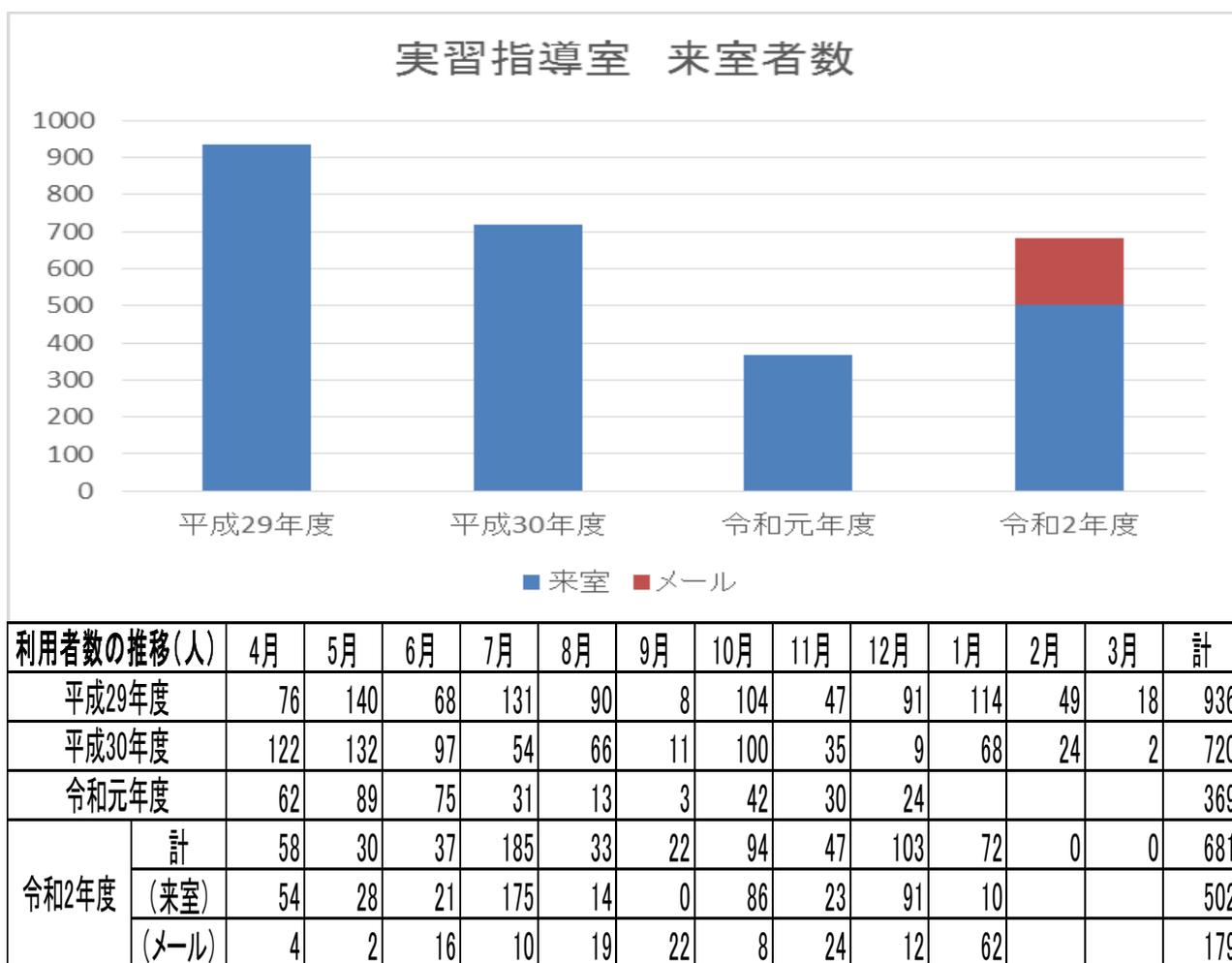


図 1 実習指導室の利用者数の推移

表 1 令和 2 年度の来室状況

保育科1年生 256名	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
		16	12	17	40	2	0	59	12	88	10	
	閲覧	確認	挨拶	相談	提出	訂正	手続き	書類取り	報告	その他		
	0	0	0	94	19	0	3	0	15	125		

保育科2年生 246名	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
		38	16	4	135	12	0	27	11	3	0	
	閲覧	確認	挨拶	相談	提出	訂正	手続き	書類取り	報告	その他		
	0	2	0	39	84	0	9	0	14	98		

## II. 本学の ICT 活用による実習指導

令和 2 年度の養成校における授業については、COVID-19 の感染拡大に伴い、さまざまな特例的な措置をとることとなった。実習指導についてもこれらの特例的な措置を取るにあたって、実習指導室の果たした役割は大変大きいものがあった。

文部科学省は、令和 2 年 3 月 24 日付けの通知（令和 2 年度における大学等の授業の開始等について）において、感染拡大の防止措置として「多様なメディアを高度に利用して行う授業（遠隔授業）の活用などによる学習機会の確保に留意すること」とし、令和 2 年 5 月 1 日付けの事務連絡（遠隔授業等の実施に係る留意点及び実習等の授業の弾力的な取扱い等について）において、遠隔授業等の実施に係る留意点として、「授業担当教員が、オンライン上での出席管理や、確認的な課題の提出などにより、当該授業の実施状況を十分把握していること」「学生一人一人へ確実に情報を伝達する手段や、学生からの相談に速やかに応じる体制が確保されていること」などを挙げ、遠隔授業においても面接授業に相当する教育効果を担保するよう指摘している。

全国の大学は、これらの方針に従い ICT 機器を活用した遠隔授業の実施をそれぞれに工夫して行ってきた。本学においても、各授業において、緊急事態宣言下やその後の感染拡大第 2 波・第 3 波の際には、Zoom を用いた双方向授業や YouTube 等を用いたオンデマンド授業などと、学務情報システム Universal Passport のアンケート機能を活用した出欠や学習状況の把握などの対応により、遠隔授業を実施してきた。

しかしその中でも実習指導は、1 学年 210 名という定員に対して一斉に指導を行うという受講者数の問題等もあり、更なる工夫が必要であった。例えば、Zoom による双方向授業の実施を考えていても、配信ホストの Zoom アカウントが有償アカウントで無い場合は、参加人数の制限があり、実施までの準備時間や予算面の問題等もありアカウントの購入を検討していない状況下では、全学生が出席するためには他の方法を考えなければならなかった。そこで本学では、オンデマンド配信や YouTube ライブ配信を用いて授業を実施し、出欠と学習状況の把握を Universal Passport 等を用いて実施するという方法で、この問題に対応した。また、外部講師を招いての実習前指導の実施にあたっては、同様の方法を取ることで開催が可能となった。

この遠隔授業の実施にあたっては、実習指導室と人員の活用が不可欠であった。

その 1 つとして、オンデマンド配信にあたっては、担当教員による講義のみならず、実習指導という科目特性からも保育現場の実際などの紹介や演習等も必要となってくる。そこで、むしろ録画配信という状況を活用して、保育現場と連携し、実習指導室の人員が保育現場に出向き園長

先生のインタビューを撮影し、授業に盛り込むなど、これまでの通常の対面授業では実施できなかったさまざまな工夫を行い、配信授業であっても対面授業に相当する以上の教育効果を確保するよう努めた。また、ライブ配信においても、実習指導室を撮影スタジオとして活用することで、外部講師を招いての実習前指導の実施が可能となった。加えて、ICTを活用した遠隔授業のメリットとして、映像を記録することで後日見直すことができる（アーカイブ化）が可能となる。オンデマンド配信を行った別の授業においては、学生からの声として、分からなかった点や聞き取れなかったことなど、映像を見返すことで理解が進んだといったものがあったが、実習指導に関しても配信した映像をアーカイブ化し、事後の復習等に役立てることが可能である。その際、実習指導室でそれらの映像を管理し、訪れた学生が随時見直すことができるといった環境を整備すれば、実習指導の効果をより高めることが可能となるだろう。

2つ目として、文科省の通知にもあるように、遠隔授業に当たっては、学生からの相談に速やかに応じる体制の確保が必要であるが、本学においては実習指導室がその役割を果たすことができた。これまでの対面授業においても、学生からの相談に応じる体制はあったが、その際の窓口は学級主任や授業担当者へ、個別に相談するという体制であり、直接顔を合わせていたこともあって相談件数自体が少なく、大きな問題は起きていなかった。しかし、1学年200名という学生が、慣れないことが多く不安な状況下で、一斉に一方向の配信を受講するという、今回の遠隔授業においては、相談窓口を一本化しておかなければ、共通理解の下での全員一律の対応は困難であり、また、登学できていない学生からの相談はメールや電話という手段しかなく、他にも遠隔授業を抱えている学級主任や授業担当者による個別対応では、即時性や負担の増大などの問題が懸念されるところであった。しかし、実習指導室がその窓口になることにより、しっかりとした体制の構築が可能となった。

### Ⅲ. 本学の学内実習の取組

これまでにない学内実習という取組は、さまざまなイレギュラーが発生し、担当教職員一丸となった対応を行う必要が生じた。

教育実習に関しては、時期を変更し新たに実習をお願いする手段を考える必要があった。その為、文書作成を行い、双方（実習先・短大）が確実に認識できるよう文書にも工夫を施した。こういった細やかな業務対応を実習指導室を中心に行い、コロナ禍での実習指導体制を整えた。

5月～12月中旬まで対面授業が続き、12月中旬に再びコロナ感染が拡大し配信授業に切り替わる。保育科2年生はほぼ実習を終えていたが、保育科1年生は、2月に本実習を控えていた為、学生の不安軽減のため、何か不安なこと分からないことがあれば実習指導室へ連絡・相談を行うよう学生の実習に関する相談を実習指導室にて受けた。

実習開始直前というタイミングもあると思うが、配信授業の合間にメールでの問い合わせが多くあった。また、実習先からの問い合わせも同じく多くあった。

コロナ禍であったが、現場に行き学ぶことの重要性から保育科1年生の2月に行う「保育実習Ia」は、「実習は可能な限り行う」という前提で動くこととなる。やむを得ない事情にてお断りを頂く実習先もあったが、ほぼ全実習先が協力いただけるということであった。これまでの短大と実習先との連携が活かされているように感じた。学生へは、命を預かる現場に赴くこと、自身の行動に責任を持ち実習先へご迷惑をおかけすることがないようにする、という指導を繰り返し行った。あわせて、健康チェックシートの記載も毎日行うよう指導した。

実習について何かあれば実習指導室へ聞く、相談する、という流れが学生に浸透しているのが

分かる結果が、今年度のメールでの相談件数に表れている。例年はメールでの相談やり取りはほとんどないが、今年度は些細なことでも相談があり 1 月末までのメールでの相談件数は 179 件であった (図 1)。重複している学生もいるが、「ありがとうございました。助かりました」の文面からコロナ禍における実習指導室の役割の重要性を感じた。

### ● 本学の学内実習実施状況

(保育所見学実習：1 日・学内実習について)

今年度の実習指導は学内実習に切り替わった実習があり、その中の一つが保育所見学実習である。この実習は、例年であれば保育科 1 年生が地元の実習先へ 1 日見学に行くという実習である。今年度は COVID-19 にて、実習先に赴くことが叶わず学内実習として実施することになった。保育実習担当教員の計画のもと、実習指導室職員(実習助手)も協力し行う事となった。

内容としては、「保育園の 1 日の流れを知る」ということを目的に、より現場に近づけるために保育園での様子を 1 日ビデオ撮影させて頂くことにした。

撮影を快く内諾いただいた園へ 1 日密着させて頂き、担当教員と共に、保育の様子を撮影した。その後、撮影した動画を持ち帰り、担当教員が編集作業を行ったものを、学生へ見せ、見るべき視点を伝え学内実習を行った。保育の 1 日の流れをビデオに収めることで、現在の子どもの姿、子ども主体の保育について学ぶことができた。ありのままの日常を収める事ができ、今後の授業資料としても活用できる大変貴重な資料となった。

また、できる限り保育所見学実習当日に至るまでの一連の流れを学生が学べるよう、例えばアポイントメントの取り方については、「電話のかけ方の見本・電話連絡時のありがちなミス」という題で、実習先保育教諭と共に本学実習助手が学生役となり、ロールプレイとなる動画を撮影した。リアルに近づける工夫を最大限考え行う事で、学内実習の難しさを少しでも克服できるよう工夫を重ねた。

(保育実習 I b(施設実習)：10 日間・学内実習について)

本学では学生総勢 200 名という大人数を、10 日間にわたって、学内で実習を実施するために、教員全員で協働が必須であった。学内実習は、厚生労働省の指針に基づき「①保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する」、「②観察や子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深める」、「③既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する」、「④保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する」、「⑤保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する」について、5 つの側面で理解できるよう教育プログラムを立案し、講義・演習を組み合わせで行った。

本来、実習先で習得する知識・技術を学内で習得するためには、臨場感のある演習が必要不可欠であり、現場を熟知している指導者が望まれる。そこで、実習先種別による外部講師を招聘し、それぞれの施設の現状と課題について、講話をいただく機会を設けた。また、2 週間に亘る学内での実習を前半第 1 週は理論を中心とする理解を図り、後半第 2 週は演習を中心に総合的な理解につなげた。第 1 週の理論学習は、各種別の外部講師と施設勤務経験のある教職員の講話や現場のドキュメンタリー動画を視聴し、現場での保育者の役割や子ども、利用者へのかかわりの醍醐味を経験に基づく多様な話を聴くことができた。健康管理・安全対策の理解では、感染症対策の知識と対応についても理論的に学ぶと同時にマスク作りの時間を設けた。マスク作りをとおして、衛生面や感染症予防や対応の意識作りに貢献し、実益的には、今後の実習や授業等で使用するこ

とを目的として、1人あたり複数枚作成した。

前半で培われた知識やイメージを基に、後半では配属されていた実習先の種別別にグループで演習を行った。この演習では、総合的な理解を図るため、自身の実習先種別の理解から実習先の保育士の役割を考察するため、その施設を利用する利用児・者の生活実態から調べ、どのような支援計画の下に支援が行われているのかを把握し、保育者としての立ち位置を確認して、保育者としての役割についてグループで検討を行った。演習の方法にはブレーストローミング技法を取り入れ、KJ法による図解化（ポスター化）を図り、グループ内で協働できる環境を設定して取組んだ。これらの取組は最終日のグループ別発表において学生全員でその情報を共有した。

また、それぞれのグループで検討されたことを後続する後輩たちのために、施設ブックを作成し、実習指導室において保管することとした。この施設ブック作成にあたっては、これまで先輩たちが実習に臨んで残してくれた資料と今回の演習を通して得られた知見を基に作成されており、実習先の情報（所在地や地域的特性など）や利用児者の生活実態（一日の生活の流れ、休日時の過ごし方や生活リズムなど）、職員構成や学生が実習生として留意しなければいけないことなどを学生の視点でまとめられている。これらの施設ブックは施設実習に向けての閲覧資料として活用されることが期待される。

#### ● 学内実習における実習指導室に求められる課題

上記の内容で10日間の学内実習を無事終えることができた。しかし、技術を培うというところまでは到っておらず、現状の理解や保育者としてのあるべき姿としてのあり方を考察する事に留まっていた。演習的要素の中に、実習先の種別による指導案の作成についてもグループの中で検討し、指導を立案するところまではできたのであるが、実際のかかわりを想定して、模擬保育や活動計画を実施できる時間の確保ができていれば、技術の習得にもう一步深められたのではないかと考えられる。

### Ⅲ. 実習先からの問い合わせについて

コロナ禍での実習にあたっては、様々な不安や困惑から、実習先から多くの問い合わせがあった。その一部について紹介する。

#### （事例1）

「文部科学省から文書が届き、令和2年9月までは実習の受入は中止といった文に見て取れるが、うちとしては、実習生は卒園でもあり兄弟は通学している、コロナ感染者は地域でいないので、6月1日からの実習の受入は可能と思っている。学校としてはどうか？」（教育実習に関する問い合わせ）

#### （事例2）

「コロナの影響を心配している、実習時期をずらしての実習をお願いしたい。」

#### （事例3）

「実習生3名を受け入れるが、必ず検温をすること、実習開始最低2週間は健康チェックを行っていただきたい。また、学校でも命に関ることなのでしっかり指導をお願いしたい。県外へ行っている実習生は受け入れることができない。」

#### （事例4）

「打合せについて、園に来る回数を少しでも減らしたい、打ち合わせは電話で行い、楽譜等を学生宅へ郵送したいと思っている。」

## (事例 5)

「学生 1 名の家族が濃厚接触者となり、急遽、実習にいけなくなる。実習先へ家族から連絡があったとのこと、同実習先学生は該当学生との接触がなかったかどうかの確認を行いたい。」

## ● 事例から見た実習指導室の役割

これらの事例はごく一部であり、実に様々な問い合わせがあった。事例からも見て取れるが、コロナ禍ではあるが実習の重要性から可能な限りは実習を受け入れたい、という実習先も多くある一方で、逆に、このような状況だからこそ実習は延期・中止するべきでないか、という問い合わせも多くあった。これらの傾向は、全国私立保育園連盟調査部の『新型コロナウイルス対応から考察する「保育実習」に関する調査』報告書と同様の結果である。

令和 3 年 1 月には、「保育実習 I a」目前にて、宮崎県内でも感染拡大がみられた。それに伴い、実習先からの問い合わせが増え、「実習を受け入れる予定であったが急遽実習中止」「陽性者が出た時点で実習は中止する」「感染者がでている(実習先地域)ので学生に移ることがあってはならないので実習中止」「コロナ禍、実習を行うことに対して、学校としての意見を聞きたい」等の問い合わせが多くあった。

これに対し、問い合わせ窓口を実習指導室に一本化したことで、大きなメリットがあった。協議が必要な案件については早急に対応するよう、担当教員と連携をとりながら、実習指導室にて実習に関する質問を受けることで個別の対応も可能となり学生への伝達も行うことができた。

しかし、課題も見えた。様々な案件が起こることから、統一した返答が必要であり実習に関わる教職員皆が共通理解をしておく必要がある。保育実習 I a に関しては、保育科 1 年学生 190 名弱、実習先約 132 園となっていることから、間違った情報が学生・実習先へ伝わることがないよう気をつけた。伝言ゲームのようにならないよう、事前に学生への指導が必要であった。実習指導の充実(ICT 活用)と教職員間の連携について今後、改善を行う必要がある。

## おわりに

これまで述べてきたように、実習指導室は、コロナ禍においても臨機応変な対応を可能にしてきた。特に、今年度は学内実習という初の取り組みに施設実習担当教員の負担は多くあったが担当教員と共に実習指導室を中心に計画し、全体へ発信する、という流れはスムーズであったように思う。次年度、学内実習となった際にも今回の学内実習資料が大いに役立つだろう。学内実習にならないことを祈るばかりだが、次年度も引き続きコロナ感染が考えられる場合には、今回の反省点を活かしての充実した学内実習も期待できる。

また、「実習に関しては実習指導室へ」という流れを作る事で、シンプルでわかりやすく統一した情報を共有できる。学生が迷った時に自ら動けるよう体制・環境を整えることは重要と考える。

今後の課題として、コロナ禍での実習指導となり ICT 活用が急務であったことから、これらの対応を行うのに機器に精通している職員の協力を得て行った。機器への対応は今後の課題である。前述でも記されたように、ICT 活用については学生のために一番負担が少ない形で授業提供、分かりやすい・見えやすい状況を提供できるよう考えて行きたい。共通した学生への返答、に向けても実習指導室の役割を充実していく必要がある。こういったことに関しても ICT を活用し学生の負担を減らしていく取り組みが必要である。

また、先行研究において課題にあげた個別対応が必要な学生対応について、今年度は対面授業が叶わず、個別対応を行うことは困難であった。しかし、学生の不安は前年に比べ多くあったと

考えられ、学生自ら相談に来る環境作りには引き続き力をいれていきたい。

#### 引用・参考文献

1. 森崎麻衣子、木村匡登、井上浩義（2020）『実習指導室の充実に関する研究（その1）』、宮崎学園短期大学紀要 第12号
2. 文部科学省（2020） 「令和2年度における大学等の授業の開始等について」（令和2年2月24日付 通知）
3. 文部科学省（2020） 「遠隔授業等の実施に係る留意点及び実習等の授業の弾力的な取扱い等について」（令和2年5月1日付 事務連絡）
4. 公益社団法人全国私立保育園連盟調査部（2021）『新型コロナウイルス対応から考察する「保育実習」に関する調査 報告書』 「保育通信」2021年1月号
5. 安部孝、原田智鶴、石山貴章（2011）『保育実践力の育成に関する考察3－「実習指導室」の「横断性」－』、埼玉純真短期大学研究論文集 第4号 Pp.67-75.

#### 謝辞

本研究ならびに令和2年度の実習指導にあたって、動画撮影にご協力いただいた三名こども園の間所園長をはじめ、職員の方、保護者の方に厚くお礼申し上げます。

# 多様性の尊重とインクルーシブ保育 —継続的な園内研修が保育者に与える影響—

三宅 浩子<sup>1</sup> 久保田 真規子<sup>2</sup>

## Respecting Diversity and Inclusive Nursing: Effects of Continuous Training in the Nursing School on Nursery Teachers

Hiroko MIYAKE<sup>1</sup> Makiko KUBOTA<sup>2</sup>

インクルーシブ保育とは、子どもは本来多様であることを前提とする保育である。一人ひとりの違いを丁寧に受けとめていく保育が推奨されている今日<sup>1)</sup>障害の有無に関わらず、全ての子どもたち一人ひとりが主体の保育を実現させていくことは、日本の保育社会全体の課題であると言えよう。

本研究は、発達支援をテーマに継続する研修が、保育者の保育観や各園の保育そのものに影響を与え、子ども主体の保育が形成されていくプロセスを明らかにするものである。本研究で定めた期間に実施した研修前後の質問紙回答を分析した結果、初めて3回の継続研修に取り組んだ保育機関の受講者には、子ども理解に対する意識変化の芽生えが確認された。また、継続研修4年目の保育機関では、子どもの障害の有無に関わらず、環境調整によって一人ひとりの子どもの育ちを支えようとする体制が構築されつつあることを確認した。

キーワード：多様性の尊重，インクルーシブ保育，園内研修，継続研修

### 1. 研究の背景

場の教育と言われた特殊教育は、特別支援教育と名称を変更し、ニーズの教育を柱に体制を整備して2007年にスタートした。文部科学省は、特別支援教育の対象を知的障害が軽度の発達障害にまで広げるとともに、障害や障害が心配される幼児の早期支援を推進し、保育機関に対しても専門家チームによる巡回を実施することとなった。続いて2012年の改正児童福祉法により、保育機関等と障害児通所支援事業所が連携して実施する支援制度<sup>2)</sup>が導入されるなど、乳幼児期の発達支援の充実が図られている。また、1994年児童権利条約、2014年障害者権利条約の批准に関連して、社会モデルによる支援とインクルーシブな保育社会の保証が求められている今日でもあり、発達支援は個別支援のみならず新たな保育社会の構築へと課題認識が広がっている。

現行の保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領・幼稚園教育要領(2017年告示)(以下、指針・要領と記す)は、「子ども一人ひとりが中心の保育」「子ども一人ひとりが主体的に活動できる環境づくり」を強調し、一斉・一緒主義からの転換を求めている<sup>3)</sup>。日本の保育現場で共有されている規範が、社会モデル支援、インクルーシブ保育と親和的でない<sup>4)</sup>という指摘がある

<sup>1</sup> 三宅 浩子 宮崎学園短期大学

<sup>2</sup> 久保田 真規子 新潟中央短期大学

が、現代の指針・要領が求める保育への転換が、インクルーシブ保育の可能性を開くのではないかと大いに期待するところである。

## 2. 問題と目的

近年、「気になる子どもの理解と支援」等の講座・研修は、学会や地域の研究会が主催するものを含め、急増している印象がある。筆者らも多くの講座の依頼を受けてきた。しかし、保育が難しいと思われる子どもたちに関する保育者の困りごとや関心は、子どもの発達の問題に留まらず、保護者支援、外部との連携等、多岐にわたる。また、子ども主体の保育を学んだ若い保育者と、ベテラン保育者との保育観の違いにより、園内のチーム力が構築されにくいケースも報告されている。このような現状から、単発の講座受講をそれぞれが現場へ持ち帰り、日常的な保育実践へ繋ぐことの困難が伺える。

久保田(2015)は、3年間継続して実施してきた発達支援に関わる園内研修において、保育者の視点が、気になる子どもの行動から子どもを取り巻く環境へと変化していき、社会モデル支援の体制が自然に成り立つ過程を確認した<sup>5)</sup>。

また、三宅(2018)は、異質性や多様性が受け入れられやすい異年齢保育と、環境との主体的な関わりを援助するコーナー保育が、インクルーシブ化への可能性を示唆することを明らかにした<sup>6)</sup>。これらの先行研究は、気になる子どもの保育に関する課題と保育環境が密接に関わることを示唆している。

筆者らは、子ども家族早期発達支援学会の会員でもあり、2020年3月より、主に保育・療育の専門家で構成される研究会に属して、多様性の尊重を実現する保育を共に学んできた。発達支援を専門として研修を行う筆者<sup>1)</sup>と、保育学を専門として研修を行う筆者<sup>2)</sup>のバックグラウンドは異なるが、両者に共通する理念は多様性の尊重である。

多様性の尊重とインクルーシブな保育社会に関する保育機関の課題認識の広がりについては先に述べたが、インクルーシブ保育とは、健常児の集団に障害がある子どもを受け入れる統合保育と異なり、子どもは本来多様であることを前提とする保育である。従って、「気になる子どもの理解と支援」等の講座は、発達の多様性に向き合う現代の保育に繋がるものであることを、現場と研究者は共通に認識する必要があると思われる。

以上を踏まえ本研究は、先述してきた現代の保育に寄与する研修の在り方を検討することを目的とするものである。そのために、発達支援に関わる継続的な園内研修に、今年度初めて取り組んだ保育機関と、研修4年目の保育機関の保育者たちの意識や保育に対する考えの変容と保育との繋がりを調査する。

## 3. 研究の方法

### 3-1 研究対象と研修内容

研究協力園である保育機関4園に対して、X年度内に2回～3回の研修を、筆者ら2名が講師を務め実施した。研究協力園は、当該年度初めて継続的な園内研修に取り組んだ2園と、研修4年目の2園の計4園である。研修内容は講師により異なるが、発達障害や障害が心配され、気になる子どもの援助と保育の繋がりを柱にした。また内容に大きなばらつきが生じないように、共通のテキスト<sup>7)</sup>を各園に配布し、必要に応じて常時参考にできるようにした。そして講師2名は、テキスト中の「冰山モデル」<sup>8)</sup>と「子どもの行動を理解するための5つの視点」<sup>9)</sup>の章を研修の中核として、研修内容のすり合わせを行った。それ以外については、それぞれの専門や経験を尊重することとし

た。

### 3-2 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を得て行ったものである。最初に、研究を依頼する機関の施設長に研究の概要を説明し、内諾を得た後に文書にて正式依頼を行った。その際に、個々の保育者のプライバシー厳守、研究参加と同意撤廃の自由、研究成果公表前の確認、本研究において園児を調査対象としない等を明記した誓約書を協力園に提出し、協力園から研究同意書を拝受した。

また、研究代表者及び共同研究者は、それぞれが依頼した園における園内研修の第一回に、職員に対して協力の説明と依頼を口頭と文書で行った。質問紙は、記名式であるが、データ化の際には記号化し、個人が特定されないように十分に注意して取り扱うことを説明した。

### 3-3 方法

研究協力園 4 園に対して、X 年 7 月～12 月の期間に 2 回～3 回の園内研修を実施し、研修前と全ての研修終了後に、同じ質問紙に回答を求めた。質問紙への回答は、前後とも留め置き法であった。

質問項目は、筆者らが実施してきた研修記録と久保田(2015)<sup>10)</sup>の先行研究を参考にして①気になる子どもに対する認識 ②保護者対応 ③専門機関との連携 ④園内連携 ⑤保育に対する認識 の 5 つの下位尺度から構成される 17 項目のリカート尺度に編集した。質問紙への回答は「とてもそう思う」から「全く思わない」までの 4～1 の 4 件法で、数値が高い程特徴的であることを示す。下位尺度の名称と特徴は以下の通りである。

#### 1) 気になる子どもに対する認識

3 項目からなり、子どもの障害や行動への憂慮の度合いを測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど子どもの障害や行動への憂慮・心配の度合いが高いことを意味している。

#### 2) 保護者対応

3 項目からなり、保護者の理解不足やそれを気にする度合い、保護者との関係維持の難しさを測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど困難の度合いが高いことを意味している。

#### 3) 専門機関との連携

4 項目からなり、互いの専門性の尊重や協力関係を測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど協力関係が良好であることを意味している。

#### 4) 園内連携

4 項目からなり、同僚性と自己肯定感を測定する。合計得点のレンジを 3～12 点で、得点が高いほど、協力関係が良好であることを意味している。

#### 5) 保育に対する認識

3 項目からなり、発達支援と保育との繋がりに対する意識を測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど発達支援と保育の相関にたいする認識が深まっていることを意味している。

また、質問紙の最後には、感想等の自由記述による回答を求めた。研修参加者の負担を考慮し、任意回答を原則としたが、研修終了後の質問紙を配布する際には、今後の研修内容の参考に

するために回答頂きたい旨を伝えた園もあった。

#### 4. 結果

##### 4-1 調査項目の集計結果

初めて研修に取り組んだ 2 園の参加者をひとまとめにしてグループ A、研修 4 年目の 2 園の参加者をひとまとめにしてグループ B として以下に基礎情報を整理した【表 1】。

【表 1】基礎情報 ※コロナ感染拡大と天候の影響を受け、研修実施と質問紙の回収は未完であった。

	A	B
研修の参加者	27名	53名
回収した質問紙	13名分	42名分
平均経験年数	22.7年	18.2年
正職員数	13名	23名
一人の保育士が保育が難しいと感じている子どもの数の平均	3.3人	3.8人
担当する子どもの内、療育の専門施設を利用している子どもの数の平均	0.8人	0.8人

各下位尺度得点に対して、グループ A とグループ B 別々に研修前と研修後の得点に違いがあるかどうかを繰り返しのある  $t$  検定を用いて検定した。結果は【表 2】に示した。

【表 2】下位尺度得点

下位尺度	グループ	前	後
1) 気になる子どもに対する認識	A	9.69	8.77
	B	8.62	8.40
2) 保護者対応	A	7.23	7.00
	B	7.62	7.36
3) 専門機関との連携	A	11.91	11.55
	B	12.79	12.79
4) 園内連携	A	10.5	11.00
	B	10.9	11.36
5) 保育に対する認識	A	7.08	7.31
	B	6.9	6.93

注) 自由度は欠損データのため下位尺度ごとに異なる。

研修の前後で有意な差が見出されたのは、グループ A の「気になる子どもに対する認識」下位尺度のみであった、 $t(12) = -3.45$ 、 $p < 0.01$ 。研修前の平均値が 9.69 から研修後に 8.77 に低下した。つまり、対応が難しいと感じる子どもに対して、障害の有無にさほど捉われず、支援の手立てを考えようとする傾向が表れたことを示す。グループ B では研修の前と後ではいずれの下位尺度でも差が見出されなかった。

次に、研修前と研修後別々にグループ A とグループ B の得点を比較した。研修前の「気になる子どもに対する認識」尺度では、グループ A の回答者はグループ B の回答者より子どもの問題に

対して心配や憂慮を表明した、6.69 vs. 8.62,  $t(53) = 2.00$ ,  $p < 0.05$ 。「専門機関との連携」尺度においては、グループ B の回答者はグループ A の回答者より、連携が良好であることを表明した、11.55 vs. 12.79,  $t(48) = 2.15$ ,  $p < 0.05$ 。他の検定は統計的に有意とはならなかった。

#### 4-2 自由記述の分析結果

最初に受講者名に通し番号をつけ記号化した。次に、自由記述を意味の単位で切り分け、切片化されたデータを番号ごとに下位番号をつけて層別化した。その結果 A グループからは、9【表 3】(文末に掲載)、B グループからは 4【表 4】(文末に掲載)の項目が抽出された。抽出された項目は以下の通りである。

##### A グループ

- ① 連携    ② 冰山モデル    ③ 発達の視点    ④ 環境調整    ⑤ 個別支援  
⑥ 多様性の尊重    ⑦ 保護者支援    ⑧ 研修の手法等    ⑨ その他

##### B グループ

- ① 連携    ② 環境調整    ③ 多様性の尊重    ④ 保護者支援

### 5. 考察

研修前後の得点比較とグループ間の得点比較の結果と層別化した自由記述を照会すると、気になる子どもの「個別理解と支援」のステージから、障害の有無や、気になる気にならない等の区別なく、「子ども一人ひとりの主体性を重んじる保育実現」ステージへと意識が変容するプロセスを推測することができた。また研修形態にも、講師が受講者に教授するティーチングから、講師と受講者が専門家として共に研修の主体となるコンサルテーションへ変化していく様が伺えた。

その変容を(1)気になる子どもの理解と支援 (2)多様性の尊重とインクルーシブ保育 (3)発達支援継続研修の意義 の 3 つの観点で以下に考察する。

#### (1) 気になる子どもの理解と支援

研修前の「気になる子どもに対する認識」については、グループ A はグループ B よりも、子どもの行動に対して心配や憂慮が強いことを表明した。そして、同尺度は、研修の前後で A グループのみ有意差が見出され、グループ B には有意差が見られなかった。つまり A グループは、研修前は、子どもの問題と障害の有無に向けられていた意識が、行動の要因つまり子どもの脳の働きの特性へ向けられる傾向が表れたことが明らかになったということである。

この結果は、「冰山モデル」と「子どもの行動を理解する 5 つの視点」を学んだ成果である。個別支援に関わる項目と、その他の記述を概観すると、保育者が現在抱える事例に関連させながら、子どもの行動に対する理解を深めていく様子が伺える。

B グループに、研修前後に子どもの認識の変化が確認されなかったのは、既に 3 年間同テーマで研修を重ねてきて、支援の基本的な考え方が浸透している結果であったと考える。これは、A グループから抽出された③冰山モデル ④発達の視点 ⑤個別支援 が、B グループの自由記述層別化からは抽出されなかったことから推測できる。B グループから抽出されなかった 3 つの項目は、いずれも「個別の理解」に関わる。B グループは「個」の理解を経て、現在は「クラス」や「環境」に意識が向けられていることが【表 4】にも表れている。

本研究の協力園に限らず、多くの保育者は多数派とは異なる子どもの行動そのものに捉われ、集団適応を促したいと考える傾向にあると思われる。A、B グループの保育者も子ども理解の手がか

りを得るまでは、そうであったかも知れない。しかし、両グループとも研修を通して子どもの行動を細やかに観る、個々の育ちを意識して観ることへの気づきがあり、子どもの姿を発達的に評価したり、自園の保育環境との関係性を評価したりする視点を得たのである。研修4年目のBグループは、その評価をどのように日常保育や発達支援に反映させていくかが新たな問いとなり、エネルギーとなって、研修継続の動機が維持されているのだと思われる。

## (2)多様性の尊重とインクルーシブ保育

Aグループ、Bグループ共に、子どもたちの多様性に関する記述が見られたが、その質の相違に着目したい。Aグループは、平均的な発達と異なる発達をしている子どもたちの存在に気づき、その子ども「個」の発達を理解して寛容に受け止める気持ちの芽生えが確認できる。これに対して、Bグループの記述には、子どもたちは多様であることが前提となり、気になる子どもも気にならない子どもも皆「特別な一人である」という理念が保育のベースにあることを伺わせる記述が目立つ。また、「個性、特性を捉えて保育することはごく当然の心構え」「支援を必要とする子どもの成長が周りの子どもたちの成長につながる。(互いに成長し合う)」等から、支援が必要な子どもと他児の関係を肯定的に捉える考えが理解できる。多様な子どもたちが育ちあう場として保育集団を包括的に捉えているのである。Bグループの保育者の多くは、継続4年の研修を経て、保育観や子どもを捉えるフレームが大きく変化したのではないと思われる。Bグループが研修を始めた4年前もAグループ同様に個別の理解からの出発であった。「個」の理解を経て、現在は「クラス」や「環境」に意識が向けられていることは先述した。「インクルーシブ保育実現の第一歩は子どもを変えるのではなく、周囲が変わるということである。どのようにしたら、目の前にいるすべての子どもが安心して過ごせるのか、ということを考えることである。」と高橋(2019)は述べている<sup>11)</sup>。その第一歩を踏み出すために、気になる子どもの困った行動や問題とする行動を、発達的に理解するための手段を得る必要があったということだろう。

丁寧に時間を積み重ねながら子どもを理解していくことで、子どもの成長を期待して実践する支援と、環境調整による支援のベストミックスが自然に生成されていくのではないかと推測する。

Bグループは、すでに子どもたちが自ら遊びだす環境構成の変革に取り組んでいる等、現行の指針・要領が求める保育とインクルーシブ保育が融合されていく方向に舵が取られている。また、Aグループにおいても、「個」の姿を寛容に受け止め「人的・物的環境」との相互作用にも目が向けられる等、子どもを捉える視点に広がりが見られた。

## (3)発達支援継続研修の意義

秋田(2008)は、相互に言葉を重ねたり、繋いだりしながら話しあう研修の重要性<sup>12)</sup>に触れている。その上で、保育の「見える化」と、子どもの事実を見る、学んだことを話し合う、明日からできることを語ることで、園のコンピテンスを高めていくことを提案している(秋田 2015)<sup>13)</sup>。

秋田(2015)が提案するような参加者主体の研修は、保育者の専門外とされる発達支援等をテーマにする場合、これを語り合うための基礎的な共通認識を持つことが不可欠であろう。そのために、Aグループの研修は、多くの時間をティーチングの形態で実施することになった。これにより得られた②冰山モデル ③発達の視点 ④環境調整 ⑤個別支援 ⑥多様性の尊重 (【表3】)に層別された気づきはどれも非常に意義あることであったと考える。

一方、気になる子どもが、既に子どもたち一人ひとりの中の一人の子どもとして認識されつつあるBグループでは、発達支援は保育者の専門である保育の枠組みの中で考えられるようになって

てきていることが特徴的である。Bグループでは、保育者と研究者が専門家として、共に研修の主体になりコンサルテーションの形態で研修が進められている。

本研究の研修において、ティーチングからコンサルテーションへの形態の変化は即ち、個に対する発達支援が保育という営みの中に位置付けられたという認識の変容を意味するものであると考える。このような変容の過程には、園の保育形態や個々の保育者の持つ保育観と多様性の尊重との間に折り合いがつけられない葛藤も生じるものと思われる。そうすると次に、子どもたち一人ひとりの成長発達を保育の観点から考えるためのフレーム確認が必要になっていくのである。ここに至ってこそ、発達支援を保育者の専門性で語り合える道が開けるのではないだろうか。参加者が主体的に語り合い、自園のコンピテンスを高める研修が生成されていくのである。継続的な研修には、以上のような意義がある。

## 6. 総合的考察

多様性の尊重は、現代保育の課題の一つである。本論は、研修に初めて取り組む園と長年取り組んできた園の成果を明らかにし、保育者が発達の多様性を柔軟に受け入れるまでのプロセスを推測するものであった。研修内容としては、発達支援に関わる基礎知識を伝えることは必須であろう。初めて発達支援を学ぶ保育者には、自園が抱える事例と結びつくような具体的事例や実際の事例検討と共に学ことができるように進めると、継続の動機が高まるとと思われる。

本研究では、研修を継続することで、気になる子どもから環境へと問題意識の捉え方が変化し、保育者主体の研修が生成される道のりが推測された。これは正に、インクルーシブ保育へ向かう道であると感じるところである。研修講師の役割は、保育者と保育の専門性を尊重し、研修主体を滑らかに保育者へ渡していくような流れを生み出すことであろう。

おわりに

単発の研修で知識を授けられる「聴く研修」から、自分事として語る言葉を積み重ねる「受講者主体」の研修が生み出されるまでの継続した時間が、保育者に意識変化をもたらすのではないかと考えられた。多面的なものを見かたやこれまでにない新しい考え方が、研修の場で時間をかけて共有されることにより、保育者たちの保育アイデンティティが再び確立されていくのであろう。

2017年告示の『幼稚園教育要領』第1章総則 幼稚園教育の基本 3には、「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、(中略) 幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」<sup>14)</sup>と記載されている。多様性の尊重もインクルーシブ保育も、指針・要領に沿う、汐見(2020)の言うところの21世紀型の保育<sup>15)</sup>であることに間違いはないと考える。

保育の現場は人手不足、さまざまな勤務体制、新型コロナ対策と課題は多い。しかし、変化する社会の中で問いを重ね、子どもを慈しみ知恵を出し合い語り合う研修が、21世紀型保育とインクルーシブ保育へと繋がることを期待し、現場と共に歩んでいきたいと考えている。

(付記) 本論は、宮崎学園短期大学学長裁量研究の助成を受けて実施した研究をまとめたものである。研究趣旨にご賛同頂き、熱心に学んで下さった協力園の先生方に心より感謝申し上げます。

【表 3】グループ A の層別化

項目	NO	自由記載内容
① 連携	2の4	職員間での話題にアがり
	5の2	職員間で気になる子どもの考え方、理解が共有された
	7の1	自分のクラス、他のクラスの現状を知った
	9の5	子どものことを職員間で共通理解し、日常保育に活かしたい
	12の1	日々の仕事の中では、なかなか話せないことが話せた
	12の1	疑問を持っていることを専門の先生に説明してもらい職員間で子ども理解を共有できた
	8の7	外部機関については、複数の機関に共通点が見られない尊重できない
	8の9	専門機関を一括りにできない
② 氷山モデル	1の3	5つの観点から気になる子の行動を分析し対応の仕方のヒントを得た
	2の2	気になる子どもをより意識して見るようになり
	2の3	理解に繋がりに
	8の5	気になるとはどういうことか
	9の2	この流れで観察して、行動を見立てたり、分析して見たり
	9の4	気になる子の気になる行動をメモすると、天気曜日等様々なことが関係していることが分かった
	10の1	長期にわたり気になる子どもの観察、記録を行ったので特性を知ることができた
	11の3	苦しい面が明確になったので、子どもの困り感に早く気づけるようになった
	13の1	気になる子どもの言動を付箋で記録したことで 行動の背景を考えられるようになった
	③ 発達の視点	3の4
5の4		発達目安の一覧(一般発達検査)は、今後も参考にする
7の3		発達段階を知ることでどんなことに注目してサポートしていけばよいか分かった
9の5		観察ポイントを知った
12の3		実年齢よりも低いと思ったら、そのくらいの年齢の子に接する対応をすることが望ましい
11の1		気になる子どもの苦しい面が見えた
④ 環境調整	13の2	行動観察のポイントは、すぐに対象児にあてはめて考えることができ
	3の3	環境の整え方が分かりやすく十分理解した
	4の1	障害や発達について学び対応の仕方考えさせられた
	6の6	その子が生きやすい空間を作ればいいのか
⑤ 個別支援	9の3	原因を知ることで子どもが楽しくストレスなく過ごせるにしたい
	3の2	特性のある子どもの配慮
	8の2	初めて知ることが多く今後の子どもたちの対応に活かしたい
	10の2	必要な援助も知った
	11の4	支援のタイミングが分かるようになった
⑥ 多様性の尊重	11の5	できたことを褒め、成功体験を多くできるように支援したい
	13の3	適切な支援を考えて実践できた
	1の4	気になる子に対してこちらの想いを求めるのではなく、今の姿をじっくりと長い目で支援したい
	2の5	成長を確認しながら見守ることができるようになった
	4の2	つい全体として子どもに接してしまいがち
	4の3	その子の発達、障害を理解し個々に向き合って保育する大切さを学んだ
	6の5	受講前は障害の有無に拘っていた
	8の4	特性は遅れだけではなく突出している場合もある
⑦ 支援者	8の6	型にはまらないのが障がいではない
	12の4	子どもを皆同じようにしようとするとう無理がくる
⑧ 研修の手法等	12の5	子どもの興味関心の部分で「できるかも」と思わせるようにすること
	12の7	保護者との信頼関係を築くことも課題の一つ
	12の8	保育教諭の立場で保護者に伝えてしまい、後で心配になることもある相手に寄り添う難しさを感じている
	2の1	具体的事例が分かりやすい
	3の1	園の子どもの事例があったので
	5の1	園の事例があったので自分の園のこととして認識強く、理解しやすかった
	5の3	資料が分かりやすく、
	10の3	園の事例検討をもとに、具体的支援を何から進めたらよいか分かった
⑨ その他	8の1	園児の事例検討が参考になった
	6の4	園の様子を聞いてもらい、応えてもらって納得、安心した
	6の7	3回の研修では足りないが充実していた
	6の8	また勉強していけたら
	1の1	自分の保育や気になる子について振り返るいい機会になった
	4の4	学んだことを保育に活かして子どもの成長につなげたい
	7の1	アドバイスや知識を得た
	7の4	学んだことを少しずつ生かしたい
	10の5	色々と試しながら援助を変えようように実践を始めた
	10の6	上手くいかなかったら、すぐ次の方法を考えるようになった
11の2	子どものことを理解していると思っていたが、実際あまり理解していなかった	
13の4	学んでよかった	
6の1	障害、発達についてはっきり答えが出ると思っていたがそうではない	
6の2	個々に合った支援をしていく中で正解はなく、いろいろ試す中でその子に合った支援を模索する	
6の3	正解がない分奥深く難しい	
9の1	いつもの研修とは違うことができた	
10の4	PDCAを高速で回す大切さを知った	

【表 4】グループ B の層別化

項目	NO	自由記載内容
① 連携	1の1	情報共有は上手いっている
	1の2	具体的な支援方法の相談ができるともつよい
	2の1	専門機関との連携は児にとって必要な対応をする参考になる
	3の1	専門機関から情報が得られ、共有できる
	4の1	特別支援コーディネーター、UDLを園内に置くことで外部専門機関との連携が上手い
	5の1	専門機関の担当者情報共有の場が少ない
	7の1	特別支援コーディネーター、DDLの担当がいるので連携しやすい
	8の1	専門機関のアドバイスを保育でも参考している
	9の1	保護者が専門機関から聞いた対応の仕方を保育士に教えてくれる(給食・児の発達に応じたきざみ、食べさせ方)
② 環境調整	1の4	クラスの状態(環境 雰囲気)も大切
	2の2	特別支援も0～5歳の保育全般も支援の仕方、環境構成等違いはない
	4の2	支援が必要な子どもの配慮、環境構成を考えることがクラス全体にも生かされる
	1の5	クラス集団作りを工夫したり、考えていかななくてはならない
	2の3	特別支援は全てに通ずる
③ 多様性の尊重	3の3	一人の子どもの成長を支えることで、クラス全体が成長できる
	5の2	個性、特性を捉えて保育することはごく当然の心構え
	5の3	子どもによってかける配慮や時間は違って当然
	5の4	共生保育こそ人の多様性を理解するベースが築かれる大切な時期、時間
	5の5	共生保育の意義を職員全員で共有したい
	6の2	個々に応じた対応を保育に活かせる
	7の2	支援を必要とする子どもの成長が周りの子どもたちの成長につながる(互いに成長し合う)
	8の2	特別支援は、その子の特徴を掴んだり、必要な手立てを講じて働きかけていくという意味では、どの子にも当てはまる
	9の2	園でも子どもの発達に応じた対応をすることができる
	8の3	特別支援は保育の延長上にあると感じている
④ 支援者	4の4	障害の有無ではなく、保育が難しいと感じる子どもを理解して正しく導くことが難しい保護者が大変多くなっている
	4の5	家庭環境の変化が背景になにかある

## 引用文献

- 1) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー『“子ども主体の保育”の現在地<前編>』  
<https://www.youtube.com/watch?v=kcoTqv6STLE&t=11s> 2020.7.5
- 2) 山根 希代子、酒井 康年、岸良 至 他(2015)『障害児通所支援ハンドブック』 p.15
- 3) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー『多様性と向き合う保育現場の未来<前編>』  
<https://www.youtube.com/watch?v=HInKo4SS-oc&t=11s> 2020.7.19
- 4) 垂見 直樹(2019) 「インクルーシブ保育のエスノグラフィー」『保育学研究』第 57 巻第 2 巻 p.77
- 5) 久保田 真規子(2015) 「生き生きとした子どもの姿を目指す「園内研修」に関する一考察：A 園の取り組みより」『暁星論叢』(65) pp.7-20
- 6) 三宅 浩子(2018) 「保育における共生社会への歩みに関する研究：「流動的異年齢保育」と「transition area」の可能性」『宮崎学園短期大学研紀要 10 号』 pp.189-200
- 7) 藤原 里美(2015) 『多様な子どもの発達支援 園内研修ガイド』Gakken
- 8) 藤原 里美(2015) 前掲書 7) pp.10-16
- 9) 藤原 里美(2015) 前掲書 7) pp.18-30
- 10) 久保田 真規子(2015) 前掲書 5)
- 11) 高橋 沙希(2019) 「インクルーシブ保育に関する研究動向」『東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育 開発研究センター活動報告』 pp.43-49
- 12) 秋田喜代美(2008) 「園内研修と保育支援」『臨床発達心理実践研究』3 pp.35-40
- 13) 秋田喜代美(2015) 『H26 年度関東ブロック協議会セミナー』全国保育士養成協議会 p.8
- 14) 幼稚園教育要領(2017 告示) 第 1 章総則 幼稚園教育の基本 3
- 15) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー 「21 世紀型の保育へ ～学びを実践に変える」  
<https://note.com/musicandmagic/n/na871fc98d0e3> 2020.9.29

# ウィズコロナ・ポストコロナ社会での 働き方の変化と就活生の意識調査についての一考察

河野 美香子

## A Study on Changes in Work Styles and Job Hunting Attitudes in a With-Corona and Post-Corona Society

Mikako KAWANO

はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大で経済や社会環境にも多大な影響があり、人々の働き方や価値観がどのように変化しているのか。また、人生 100 年時代といわれ、これまで以上に長くなる個人の社会との関わりを持つことになる。やりたいことが見付からない学生が多い中、このコロナ禍で、若者たちの意識は変化したのかを明らかにし考察したい。

### I. 新型コロナウイルス感染症が社会に及ぼした影響

#### 1. 新型コロナウイルス感染症の発生

2019 年 12 月に中華人民共和国湖北省武漢市で感染が確認されて以降、世界中に広がりを見せている。世界各国が緊急事態宣言を発出するなか、日本政府も 2020 年 4 月に緊急事態を宣言し、不要不急の外出を避けるよう呼び掛けた。再び日本政府は 2021 年 1 月に 2 度目の緊急事態を宣言し、現在では、全世界の感染者が 1 億人を超えた。未だに収束が見込めない状況である。

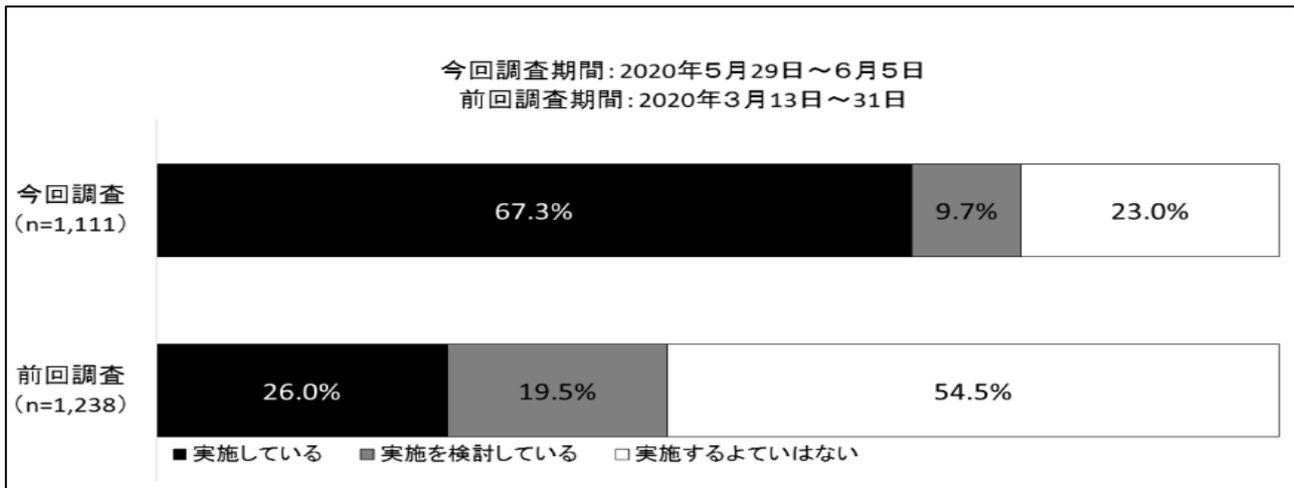
#### 2. テレワークの推進

日本で最初のテレワーク<sup>1)</sup>を導入したのは 1984 年で、日本電気（現在 NEC）であったと考えられている<sup>2)</sup>。1991 年 1 月には、総務省、厚生労働省、国土交通省、経済産業省の管轄である「日本サテライトオフィス協会」の名称で設立され「IT（情報通信技術）を活用した場所や時間にとらわれない柔軟な働き方であるテレワークを、広く社会に普及・啓発することにより、個人に活力とゆとりをもたらし、企業・地域が活性化できる調和のとれた日本社会の持続的発展に寄与する」との理念をかかげている。現在の「一般社団法人 日本テレワーク協会」に移行したのは、2013 年 4 月のことだった。

前述で述べた 2021 年 1 月の 2 度目の緊急事態宣言で日本政府は企業に対して、「テレワークを強力に推進する」とし、テレワークにより出勤者を 7 割減らすよう要請した。

#### 3. テレワークの現状について

テレワーク実施率の企業調査<sup>3)</sup>（図 1）は、2020 年 3 月が「実施している」26.0%、「実施を検討している」19.5%だったが、2020 年 5 月末～6 月にかけての調査では、「実施をしている」が 67.3%、「実施を検討している」が 9.7%と「実施している」が前回の調査から 41.3 ポイント増えた。



(出典: 厚生労働省「これからのテレワークでの働き方に関する検討会」資料)

また、この調査を行った結果、以下のことが分かっている。

- ・ 緊急事態宣言発令を挟んだ2回の調査を比較すると、テレワーク実施率は、従業員規模にかかわらず増加している。
- ・ 従業員規模が大きくなるにつれ、テレワークの実施率も高くなる傾向にある。
- ・ テレワーク実施率は業種によって差があり、小売業は低い。

#### 4. 変わる働き方

新型コロナウイルスの拡大をきっかけとして、図表2のように働き方が変化している。

表1 変わる働き方<sup>4)</sup>

1. 進化するオンライン会議	会議室に集合せず、オンラインでビデオ会議を行う。
2. 3密避ける通勤	公共交通機関を使わず、通勤を自転車や相乗り配車に変える。
3. ジョブ型雇用	社員がやるべき職務を会社が定め、成果に基づき処遇する制度である。
4. 広がるテレワーク	会社ではなく自宅などで働くテレワーク。通勤時間が減り生産性が高まると期待され、制度を見直す会社もある。一方では働く人の環境整備や不安解消が課題になっている。
5. 企業も郊外へ	2度目の緊急事態宣言が出て、再び在宅勤務を拡大する動きが出ている。会社に出勤することが少なくなり、オフィス面積を減らし、郊外に分散させる。

(出典: 日本経済新聞、「よくわかる ウィズコロナ時代 変わる働き方 著者改)

## II. 就職活動生についての意識調査

### 1. 就職活動についての意識の変化

株式会社ディスコの調査<sup>5)</sup> (図表2) では2022年卒の就職活動生が、2021年卒者に比べてどのようになるか、見通しを尋ねている。「非常に厳しくなる」という回答が、前年の9.1%から38.5%へと4倍以上も増加している。「やや厳しくなる」(55.2%)を合わせると9割以上(計93.7%)が厳しくなると予想している。この合計が9割を超えたのは、リーマン・ショック後の2011年卒者への調査(2009年11月調査)以来だということだ。

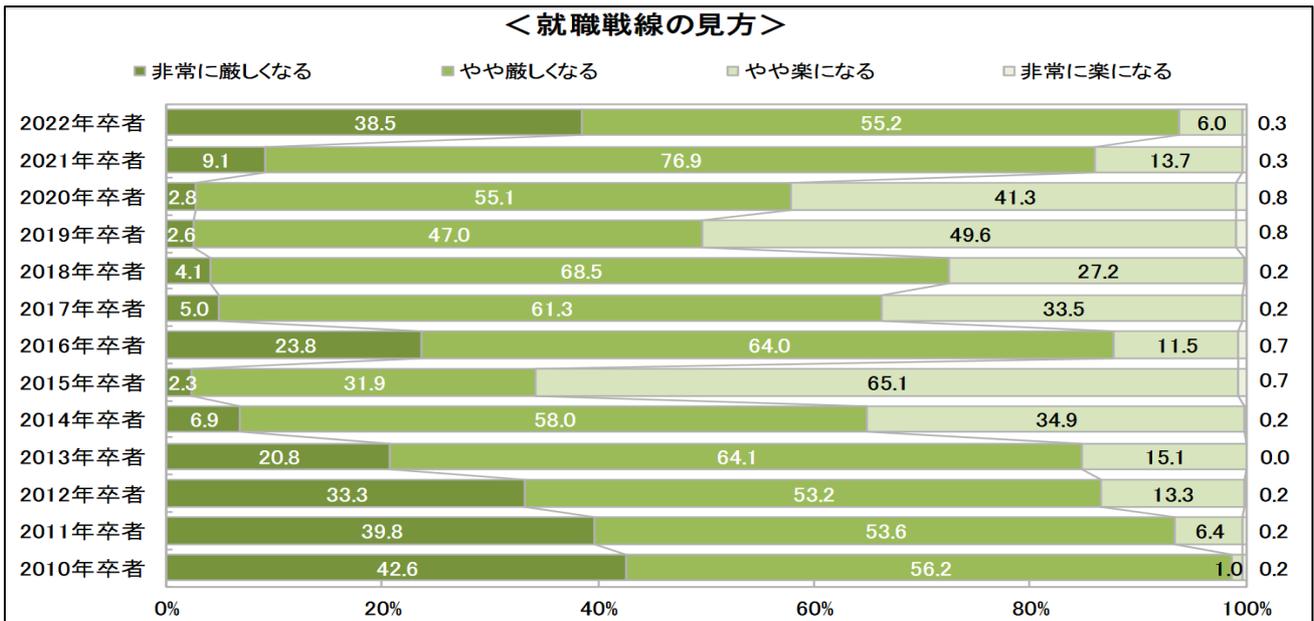


図2. 就職戦線の見方 (出典:株式会社ディスコ キャリタスリサーチ キャリタス就活 2022)

また、このコロナ禍で、就職活動の企業選びの軸として5項目について、こだわり度合いの調査<sup>6)</sup> (図表3) をみると「強くこだわる」が最も多いのは「社風・人」(57.2%)で、「ややこだわる」(35.2%)をあわせると9割を超える(計92.4%)。「仕事内容」も9割超がこだわる(計92.3%)。逆に、こだわり度合いが低いのは「企業規模」で、強くこだわる学生は1割程度(11.8%)。なお、「給与・待遇」については、「強くこだわる」という数値が前年調査より10ポイント以上減少している。

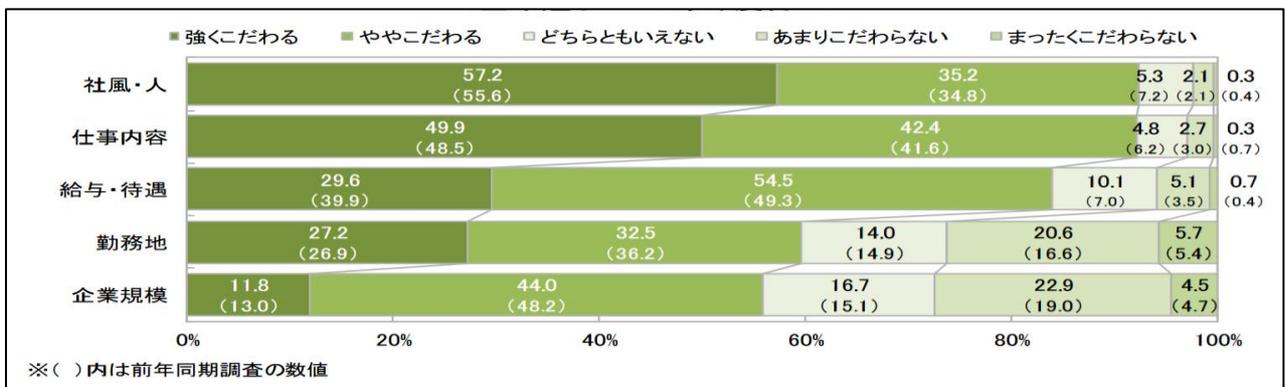


図3. 企業選びのこだわり度合い (出典:株式会社ディスコ キャリタスリサーチ キャリタス就活 2022)

## 2. 2022年卒就職活動生の意識調査

- (1) 対象者 短期大学 現代ビジネス科 (社会科学系) 1年生 14名 (男2名、女12名)
- (2) 調査期間 2021年1月26日～2021年1月27日
- (3) 調査手段 Google フォームにて回答 (全て記述式)
- (4) 倫理的配慮 学生に、研究趣旨と研究参加による不利益のないことを口頭説明し、提出により同意が得られたものとした。そのデータは研究者が厳重に保管し、学生の記述した内容から個人が特定できないよう連結不可能匿名化とした。

## (5) 調査内容

設問1	社会人のイメージ
設問2	就職先に期待すること
設問3	5年後はどのようになっていたい
設問4	20年後はどのようになっていたい

## (6) 結果

設問1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何事も自分から学びに行く姿勢を大事にしている。</li> <li>・自分の為ではなく人のために何かしたいと思える心がある。</li> <li>・収入が安定している、毎日仕事で忙しい。</li> <li>・責任が重い サービス残業が多い。</li> <li>・忙しい、休みが少ない、大変。</li> <li>・毎日働いている</li> <li>・厳しい、大変</li> <li>・大変そう。</li> <li>・楽しながら、誇りを持ちながら取り組んでいる人も多いような感じ、自分はこうなりたいと思っている。なんとなく堅苦しく、仕事に追われて余裕がない人もいそう。自分の社会的価値を良くも悪くも理解している。</li> <li>・ビシッとしていてミスをしてはいけない。怖い、厳しい。</li> <li>・時間に追われているイメージ</li> <li>・きちっとしていること</li> <li>・バリバリ働いている</li> <li>・働く。</li> </ul>
設問2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の性格や考え方に少しでも合うような雰囲気や仕事ができる場所。自分の能力や特性が少しでも活かせること</li> <li>・休日があること、給料が貰えること、なるべくその日に家に帰れること、 アットホームな人間関係</li> <li>・ある程度安定した雇用や収入、休日が保てること。また、良好な人間関係が築けること</li> <li>・良好な人間関係 ちゃんとした仕事内容</li> <li>・しっかり休みが取れる</li> <li>・休みは取れるか</li> <li>・自分が成長できる環境であるか。</li> <li>・人間関係が良く、働きやすい場所</li> <li>・自分がやりがいを感じられるか</li> <li>・沢山のことを学ばせてくれる</li> <li>・様々なことを学べるか。</li> <li>・ブラックではないこと</li> <li>・働きやすい環境</li> <li>・環境がいい。人間関係。</li> </ul>
設問3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事に慣れ始めて、少しでも会社の人やお客さんに信頼されるような人になっていたい。</li> <li>・会社の即戦力となって働ける人材になりたい。ひとり暮らしを始めた。</li> <li>・先輩にきちんと仕事内容を教えられるようになりたい</li> <li>・重要な仕事も任せてもらえるようになっていたい</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 沢山のこと（知識）を進んで学んでいたい</li> <li>・ 就職していてバリバリ仕事をしている</li> <li>・ ちゃんと職業に就いて働いて欲しい</li> <li>・ バリバリのキャリアウーマン</li> <li>・ ある程度会社に慣れた上で、 仕事内や社会生活的な自立ができるようになっていたい。社内でも役割や立ち位置をある程度掴み、私生活では1人暮らしをしたい</li> <li>・ ある程度職場に馴染み、円滑に仕事、業務をまわせるようになりたい</li> <li>・ 仕事に慣れて私生活もある程度整えていたい。</li> <li>・ 生活を楽しみながら無理せず働く。</li> <li>・ 働くということに慣れていたい</li> <li>・ バリバリ働いていたい</li> </ul>
設問 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分自身の仕事に誇りを持ち、その魅力についていろんな人に自分自身の言葉を通して伝えていきたい。また、結婚はせずにさらにその先を見据えて(今後の仕事・老後など)自分自身の力で生きていくための人生設計を確実なものにしていきたい</li> <li>・ 結婚できてれば良いかなあと思っています、してなくても何度か両親に旅行を兄弟みんなで計画、プレゼントしたい</li> <li>・ バリバリ働いて、自分の好きなことが両立できるようになっていたい</li> <li>・ 趣味を楽しみながらゆったりと人生を楽しむ。</li> <li>・ 家族の為に金を使えるようになっていたい</li> <li>・ 家族の恥さらしにならないようにしたい。</li> </ul>

### Ⅲ. 考察

新型コロナウイルスの影響により、企業のテレワーク導入率は、世界最先端デジタル国家創造宣言・官民データ活用推進基本計画の政府目標であった 34.5%をはるかに上回り、67.3%までになり、働き方が大きく変わった。学生への意識調査では、90%以上が就職活動に対し厳しい状況にあると答えている。また、本学の意識調査では、社会人に良いイメージがあまりないようだった。就職先に期待することは、14名中7名が「職場の雰囲気」や「人間関係」について挙げ、「高い給与」というようなワードは見当たらなかった。印象的だったのは、5年後、20年後の将来についての間に「バイバリ働く」というワードが多く見られたことだ。

厚生労働省の新規学卒者の平成 29 年度離職状況<sup>7)</sup>は、事業所の規模が 500 人未満をみると現在も 7・5・3 現象といわれる、新卒で就職した人のうち大学では 3 割、高校では 5 割、中卒では 7 割が 3 年以内に退職をしている。短期大学では約 4 割である。

「やりたいことが見付からない」と思っている学生が、将来は「バリバリ働きたい」と考えている。今後の就職活動は、静能的な「マッチング」に加え、変化の方向を読み取り、動的にニーズに対応していくことが必要ではないだろうか。

#### <参考資料、参考文献>

- 1) 総務省 情報通信国際戦略局 情報通信経済室（委託先：(株)志木サテライトオフィス・ビジネスセンター）「テレワークの動向と生産性に関する調査研究報告書 平成 22 年 3 月」  
[[https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/h22\\_06\\_houkoku.pdf](https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/h22_06_houkoku.pdf)]（最終閲覧日：2021 年 1 月 29 日）1 ページ
- 2) 同上、3 ページ
- 3) 厚生労働省、第 1 回「これからのテレワークでの働き方に関する検討会」資料  
「テレワークを巡る現状について」参考資料  
[<https://www.mhlw.go.jp/content/11911500/000662173.pdf>]（最終閲覧日：2021 年 1 月 18 日）4 ページ

- 4) 日本経済新聞、「よくわかる ウィズコロナ時代 変わる働き方 (2020年07月13日 公開、2021年01月08日 更新)」  
[<https://vdata.nikkei.com/newsgraphics/coronavirus-workstyle/>] (最終閲覧日 2021年1月18日)
- 5) 株式会社ディスコ キャリタスリサーチ キャリタス就活 2022、「2022年卒 11月後半時点の就職意識調査」  
[[https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2020/12/202012\\_gakuseichosa\\_k.pdf](https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2020/12/202012_gakuseichosa_k.pdf)]  
(最終閲覧日 2021年1月29日) 2ページ
- 6) 同上、5ページ
- 7) 厚生労働省、新規学卒者の離職状況  
[<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000137940.html>] (最終閲覧日 2021年1月18日)

# GPA に関する研究 — GPA 算出式の検証と新たな提案 —

御手洗 正文・蓑部 初

## A Study on GPA of Japanese Universities - Verification and New Proposal of GPA Calculation Formula -

Masafumi MITARAI Hajime MINOBE

要旨：GPA システムは、授業科目ごとに点数化された成績に対して段階ごとに「GP」と呼ばれるポイントを付与し、単位当たりの平均「GPA」を算出して、規程水準を卒業などの要件として利用されている。また、奨学金や授業料免除等にも利用されてきたことから、その算出基準を明確にし、成績素点との整合性が求められている。本報では、日本の大学で標準的に採用されている GP、GPA の算出式を検証し、より整合性のある GP、GPA 算出法を提案する。具体的には、簡易的な素点モデルと 1 学科 40 人／200 人規模の年間成績評価素点を用いて、一般的な GPA 算出法と f-GPA(functional GPA)、ならびに、新たに提案する m-GPA 算出法によりそれぞれの GP、GPA を求め、成績評価素点順位と GPA 順位の齟齬と整合性を検証した。その結果、一般的な GPA 算出法は成績評価素点との順位相関性が低く、新たに提案した m-GPA 算出法は順位相関性が f-GPA よりやや高いことが判明した。

キーワード：GP、GPA、LG、成績評価、素点、f-GPA、m-GPA、RS-GPA

### I はじめに

日本の大学で最初に GPA システムが導入されたのは 1953 年である。しかし、しばらくの期間、普及に至らず、1998 年の大学審議会答申、2008 年の中教審答申が契機となって、全国の大学で GPA 制度の導入が進んだとされている<sup>1)2)</sup>。その後、大学の GPA に関する調査・研究も進展し、GPA 導入による効果のみならず、問題点や課題もこれまで多く指摘されてきた<sup>4)・10)・13)・15)</sup>。

文科省は、GPA の算出方法や活用実態等を把握することを目的として、「国内大学の GPA の算定及び活用に係る実態の把握に関する調査研究」を 2017 年に実施し、その報告書を 2018 年に開示している。報告書によるとアンケートが回収された 624 校のうちすでに 92.2% が GPA を導入済みであるが、大学によって GP、GPA の算出基準や LG(レターグレード)の設定が多様化していることを明らかにしている。また、GPA 制度を教育に生かすためには、科目間での成績評価に散付きがないことが理想的であり、そのためには難易度、偏りのない試験の実施と適正な成績評価を行うことが必要であることを指摘している<sup>3)</sup>。

現在は、多くの大学が一般的な GPA 算出式と LG (5 段階 A-F 方式)、4-point scale の基本形(素点 60/100⇒GP1.0/4.0)を用いているが、まだ成績素点と GPA の乖離がみられることや米国を初めとした多くの海外大学の GPA 制度と異なっているため<sup>4)・9)</sup>、厳正な成績評価方針を基に独自の GPA 算出方法を取り入れている大学も増えてきている。

例えば、京都大学は GP1.0 (素点 60-64) ~GP4.3 (素点 96-100) に変更し<sup>5)</sup>、北海道大学、筑波大学は成績「可」(素点 60-69) を GP2.0、最上位値を GP4.3 (素点 100) に引き上げてい

る<sup>6)・7)</sup>。また、横浜国立大学は GPA2.0 以上を卒業要件にしているが、成績「可」(素点 60-69)を GP2.0、GP の最大値を 4.5 に引き上げている<sup>8)</sup>。その他、GP 値を 2.0~5.0/1.0~5.0 に設定している大学も見られる<sup>14)・16)・21)</sup>。

特にお茶の水女子大学は「f-strict GP」を用いた GPA を「f-strict GPA」と呼び、学内で標準的に用いる GPA (最高点 4.5、最低点 0.5) としているが対外的な通用性に配慮する必要がある場合には、「f-general GP」(最高点 4.0、最低点 1.0) を用いるものとして、両者を併用している<sup>12)</sup>。この大学で呼称されている「f-strict GP」や算出式を一部変更した改良型「f-strict GP」を導入している大学も多い<sup>11)・19)・20)・22)</sup>。

以上のように、GPA の算出基準は大学によって異なっており、GL は更に複雑化している。日本の大学が導入した GPA システムの概念は米国の大学や高校などで一般的に使われていた学力を測る指標を成績評価指標として導入したもので、基本的な 5 段階評価 (GP0~GP4) により、60 点未満を GP「0」として順次 10 点間隔にグレードポイントが上昇するシステムが基本である。しかし、実際の米国 165 大学における GP 等級の分割状況は、5 段階評価: 32%、10~12 段階評価: 57%で、1GP の刻み幅は、整数刻み(1-2-3-4): 32%、0.7/0.3 刻み(1.0-1.3-1.7-2.0-2.3-2.7...): 37%と 2 極化していたことが半田 (2011) の調査で明らかになっている<sup>4)</sup>。綾 (2016) の Web 検索調査では、米国有力大学 60 校の中で GPA 評価法として 5 段階評価を取り入れている大学は 3.3%と稀で、10 段階以上が一般的 (86%) であり、12, 13 段階評価が増えていることを確かめている。また、米国では GP の最大値を「4」とする大学が 63.3%と多く、4.3/4.33 とする大学も 18.3%見られたと報告している<sup>2)</sup>。つまり、日本で普及した素点 10 点刻みによる 5 段階評価 GPA は、GPA 値が同じでも米国の 57~86%の大学と評価内容が一致しないことになる。このような現状を踏まえて、海外の大学と日本の大学の GPA の差異を解消するための研究がなされ、各大学が多様な GPA の算出基準と LG を改善している<sup>1)・11)・15)</sup>。

そこで、今回は、簡易的な素点モデルと 1 学科 40 人/200 人規模の年間成績評価素点を用いて、一般的な GPA (以下 g-GPA と呼称)算出式と「お茶の水方式」と呼称されている f-GPA(functional GPA)<sup>23)</sup>、ならびに、新たに提案する m-GPA 算出法<sup>24)</sup>により GP、GPA を求め、成績評価素点による順位と GPA 順位との齟齬と整合性を順位相関法により検証した。本研究の目的は、大学の授業で採用されている評価素点に適合する標準的な GP、GPA の算出基準を探究し、全国大学の GP、GPA の統一化に資することである。

## II 大学の成績評価素点と GPA に関する整合性の検証

GP、GPA の算出式は複数利用されているが、ここでは前述した一般的な GPA (g-GPA)、お茶の水方式と呼称される functional GPA (f-GPA)、本学で考案した m-GPA (宮崎学園短期大学試案)を用いて通年 GPA 順位を算出し、成績評価素点と GPA の整合性を検証する。

手順としては、まず、g-GPA 算出式により、素点  $p$  と g-GPA において学生に損得が発生する仮想素点モデルを設定し、f-GPA と m-GPA により損得解消が可能かを検証する。次に、1 学科 40 人/200 人規模の年間成績評価素点をモデルにして各々の GPA を算出し、素点  $p$  の成績順位に対する各算出方式の GPA 順位の順位相関性 (一致度) を検証する。

なお、m-GPA は、素点  $p$  と GP の最小値と最大値を任意に設定し、「2 点間を通る一次直線回帰式」により GP を求めるものであるが、今回は素点 60~100 点を GP 1~4 段階、と GP 1~5 段階に変換する m4-GPA と m5-GPA モデルの有効性について検証する。また、全ての GPA 算出に関して、欠席・喪失した受講登録科目の GP 値(0)と受講登録科目の単位数は、それぞれの GPA

値に反映させている。

## 1. GP と GPA の算出式

### (1) g-GPA の算出式

- ・ g-GP の算出は素点  $p$  の範囲によって以下の通りになる。( ) は LG (レターグレード)。

0～ 59 点	=GP	0	(F)
60～ 69 点	=GP	1	(D)
70～ 79 点	=GP	2	(C)
80～ 89 点	=GP	3	(B)
90～100 点	=GP	4	(A)
欠席・喪失	=GP	0	(-)

- ・  $g\text{-GPA} = [(A \text{ 修得単位数} \times 4) + (B \text{ 修得単位数} \times 3) + (C \text{ 修得単位数} \times 2) + (D \text{ 修得単位数} \times 1) + (\text{不合格科目単位数} \times 0)] / \text{総登録単位数 (不合格科目を含む)}$

### (2) f-GPA の算出式

- ・  $f\text{-GP} = (\text{成績評価素点 } p - 55) / 10 \quad \dots \text{ただし (素点 } p < 60 \text{ の場合 } GP=0)$

※この算出式では、素点 100 点が f-GP 4.5 (最大値) となる

- ・  $f\text{-GPA} = (\text{当該科目の } f\text{-GP} \times \text{当該科目の単位数}) \text{ の総和} / \text{履修総単位数 (不合格科目を含む)}$
- ・ お茶の水方式と呼称される上記 f-GP と f-GPA の算出式を取り入れている大学は、名古屋学芸大学、国際医療福祉大学、静岡大学、岡山大学など多くあるが、大学により素点と f-GPA の検証結果や学生間の損得発生状況、海外大学との適合性が検証され、算出式を幾分改変して使用されている大学も見られる。ここではその例を紹介するにとどめる。

- ・ 改変例 1 :  $f\text{-GP} = (\text{成績素点 } p - 54.5) / 10$  (宮崎大学)

※この算出式では、素点 100 点が f-GP 5.5 (最大値) となる。

- ・ 改変例 2 :  $f\text{-GP} = (\text{成績素点 } p - 50.0) / 10$  (横浜創英大学・徳島大学・新潟大学)

※この算出式では、素点 100 点が f-GP 5.0 (最大値) となる。

### (3) m-GPA の算出式

- ・ GP/GPA の最小値 (素点 60 : GP=1)、最大値 (素点 100 : GP=4) に設定した場合  
 $m4\text{-GP} = \text{成績素点 } RS \times 3 / 40 - 3.5 \quad \dots \text{ただし (素点 } p < 60 \text{ の場合 } GP=0)$

- ・ GP/GPA の最小値 (素点 60 : GP=1)、最大値 (素点 100 : GP=5) に設定した場合  
 $m5\text{-GP} = \text{成績素点 } RS \times 3 / 30 - 5.0 \quad \dots \text{ただし (素点 } p < 60 \text{ の場合 } GP=0)$

- ・ GPA の算出方法

$m4\text{-GPA} = (\text{当該科目の } m4\text{-GP} \times \text{当該科目の単位数}) \text{ の総和} / \text{履修総単位数 (不合格科目を含む)}$

$m5\text{-GPA} = (\text{当該科目の } m5\text{-GP} \times \text{当該科目の単位数}) \text{ の総和} / \text{履修総単位数 (不合格科目を含む)}$

### (4) 成績評価素点 RS と単位数により求める素点 GPA (RS-GPA) の算出方法

これまでも GPA と素点平均等による成績順位の検証がなされている。10 名の学生について調査した結果では、素点 (RS) に単位数の重み付けをしない場合の素点 (RS) と GPA の成績順位は、f-GPA の一致率が高く、g-GPA の一致率が悪いこと、また、単位数の重み付けをした場合の成績順位も同様の傾向が見られることが報告されている<sup>19)</sup>。一般的な GPA に関しては、登録科目の単位数で評価の重み付けをするのが本来の特徴であるので、本報の検証においても素点によ

る成績順位には登録科目の単位数で重み付けを行なった（以下、RS-GPA と表記する）。RS-GPA の算出式は以下の通りである。

$$\cdot \text{RS-GPA} = (\text{当該科目素点 } p \times \text{単位数}) \text{ の総和} / \text{履修総単位数 (不合格科目を含む)}$$

### III 結果および考察

#### 1. 学生成績評価モデルにおける素点 $p$ と $g$ -GP、 $g$ -GPA の整合性について

これまで、成績評価素点平均値（素点平均値）による成績順位と GPA ( $g$ -GPA) 順位の比較がなされ、素点平均値による順位と  $g$ -GPA 順位が一致しない、学生間に不利益が生じているとの指摘がなされている (19), (23), (24), (25), (26)。半田は、素点順位と GPA 順位の齟齬を解消するには、素点を GP に線形変換する  $f$ -GPA の方法をとればよいと考え、幾通りかの算出法の中から、100 点満点の素点 RS (Raw Score) を GP に変換する算出式として  $f\text{-GP} = (\text{RS} - X) / 10$  を考案している。X 値については、素点順位と GPA 順位の攪乱を防ぐ方法として、 $X=60$  法、 $X=50$  法、 $X=55$  法、 $X=54.5$  法を検証・提案し、取り入れている大学を紹介している。また、素点を直接 GP 4.0~1.0 の範囲に線形変換する方法として、 $f\text{-GP} = (\text{RS} - 60) \times 0.075 + 1$  を提案し、これを「直接法」と呼称している 1)。

本報では、素点順位と GPA 順位の攪乱が発生する現況を分析し、その解決策を探る。大学で導入されている  $g$ -GP は、一定範囲のグレード、グループを示すものであるにも関わらず、 $g$ -GPA に変換されることで少数値化され、学生成績の順列化に使用されている現状がある。そこで、まず、素点と  $g$ -GP、 $g$ -GPA の適合性について簡単な検証を行なった。

学生の素点モデルは、素点順位と GPA 順位の攪乱原因である素点から GP 変換時の矛盾因子（素点の 9 点差を同一 GP ポイントとして変換するケースや素点の 1 点差を GP の 1 ポイント差に変換するケース）に基づいたモデルとして、同一 GP ポイントの素点（50, 60, 70, 80, 90 点の各段階）を 3 分割して与えたロースコア (Ls : +0)、ミドルスコア (Ms : +5)、ハイスコア (Hs : +9) の学生 Hs、学生 Ms、学生 Ls を設定した。科目数は 5 科目、単位数は各 2 単位である (表 1)。

表1 素点 $p$ の異なる学生モデルのGPA比較

科目名	単位数	素点 $p$			$g$ -GP ( $g$ -GPA)			$f$ -GP ( $f$ -GPA)			m4-GP (m4-GPA)			m5-GP (m5-GPA)		
		学生Hs	学生Ms	学生Ls	学生Hs	学生Ms	学生Ls	学生Hs	学生Ms	学生Ls	学生Hs	学生Ms	学生Ls	学生Hs	学生Ms	学生Ls
科目A1	2	100	95	90	4.0	4.0	4.0	4.5	4.0	3.5	4.0	3.6	3.3	5.0	4.5	4.0
科目B2	2	89	85	80	3.0	3.0	3.0	3.4	3.0	2.5	3.2	2.9	2.5	3.9	3.5	3.0
科目C3	2	79	75	70	2.0	2.0	2.0	2.4	2.0	1.5	2.4	2.1	1.8	2.9	2.5	2.0
科目D4	2	69	65	60	1.0	1.0	1.0	1.4	1.0	0.5	1.7	1.4	1.0	1.9	1.5	1.0
科目E5	2	59	55	50	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
平均		79.2	75.0	70.0	2.0	2.0	2.0	2.3	2.0	1.6	2.3	2.0	1.7	2.7	2.4	2.0
GP*単位数の合計		(792)	(750)	(700)	20.0	20.0	20.0	23.4	20.0	16.0	22.6	20.0	17.0	27.4	24.0	20.0
GPA (素点GPA)		(79.2)	(75.0)	(70.0)	2.0	2.0	2.0	2.3	2.0	1.6	2.3	2.0	1.7	2.7	2.4	2.0

学生 Hs と Ls は平均素点で 9.2 点の差がある。しかし、一般の GP 算出方法 ( $g$ -GP) では、表 1 に示したとおり、 $g$ -GP、 $g$ -GPA とともに同点・同評価となり、学生間に不平等感や不利益が発生する。これは、学生数や科目数が多くても同様の現象が起きることが容易に想像できる。

素点  $p$  と  $g$ -GP の相関を図 1 に示した。学生 Hs、Ms、Ls の素点には明確な差があるが、 $g$ -GP は階段状に同じ値をとっている。注目すべき点は、学生 Hm の素点と  $g$ -GP の関係である。学生

Hm は、素点 60 点と 100 点が g-GP 0.5 と g-GP 4.5 に対応している。つまり、 $f-GP=(RS-55)/10$  と同じ値をとるのである。 $f-GP=(RS-X)/10$  の X 値については、X=60 法、X=50 法、X=55 法、X=54.5 法や「直接法」として  $f-GP=(RS-60) \times 0.075 + 1$  が提案され、シミュレーションによって検証もなされているが<sup>1)</sup>、図 1 に示した  $A(x_1, y_1)$  と  $B(x_2, y_2)$  を通る直線方程式で GP の算出式は容易に求めることができる。最低評価到達素点 ( $x_1$ ) と最高評価点 (100 点 :  $x_2$ ) に対応した最小 GP 値 ( $y_1$ ) と最大 GP 値 ( $y_2$ ) を決定すれば、単純な 2 点間の直線回帰式で各大学の条件に応じた GP 算出式がシミュレート、検証でき、素点 RS と GPA 算出結果についての齟齬、乖離が解消できると推測される。

本報では、この仮説を検証するために、m4-GP (素点 60/100 : 最小 GP=1.0/最大 GP=4.0)、m4-GPA ならびに m5-GP (素点 60/100 : 最小 GP=1.0/最大 GP=5.0)、m5-GPA の算出式 (II 1. (3)) を用いて、実際の成績評価データによる、素点 RS-GPA と m-GPA の整合性を III.4 で検証する。

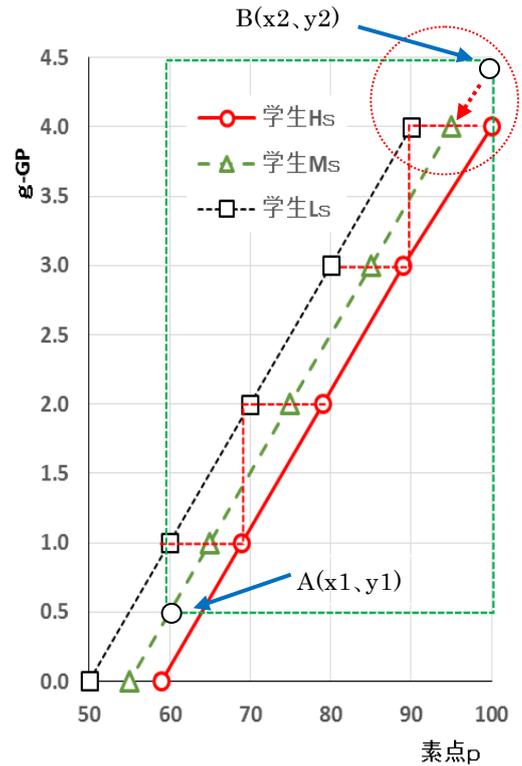


図 1 g-GPによる成績モデル比較

2. 学生の成績評価モデルにおける素点 p と f-GP の整合性について

表 1 に学生 Hs~Ls の素点 p を式:  $f-GP=(RS-55)/10$  によって f-GP 値に変換した結果を示している。図 2 は図 1 の g-GP に f-GP を重ねたものである。赤のマーカと破線が g-GP、f-GP を黒・緑のマーカと細破線で表示している。

f-GP は、素点 60~100 の範囲が GP0.5~最大 GP4.5 (素点  $p < 60$  点 :  $f-GP=0$ ) に設定される。この設定は、素点 p と f-GP の差異をシミュレーションした結果、得られたことが報告されている<sup>1)</sup>。

学生 Hs~Ls の f-GP は「線形変換」されているので、素点 60~100 の範囲において GP 値が一直線上に並び、g-GP のように学生間の損得(差異)が生じないのが分る。図では、素点 60 以下が直線上から外れているが、これは条件処理 (素点  $p < 60$  点 :  $f-GP=0$ ) によるもので問題はない。また、前述したが、学生 Hm の g-GP 値が学生 Hs~Ls の f-GP に合致している。これは、学生 Hm の素点が、GP ランクの各中間点 (+5) を取っているからである。問題としては、g-GP のスコアが 1.0~4.0 の範囲であるのに対して、f-GP のスコアは 0.5~4.5 の範囲に広がり、最低評価到達点域の GP が下がり、最高評価到達点域の GP がかさ上げされている点で

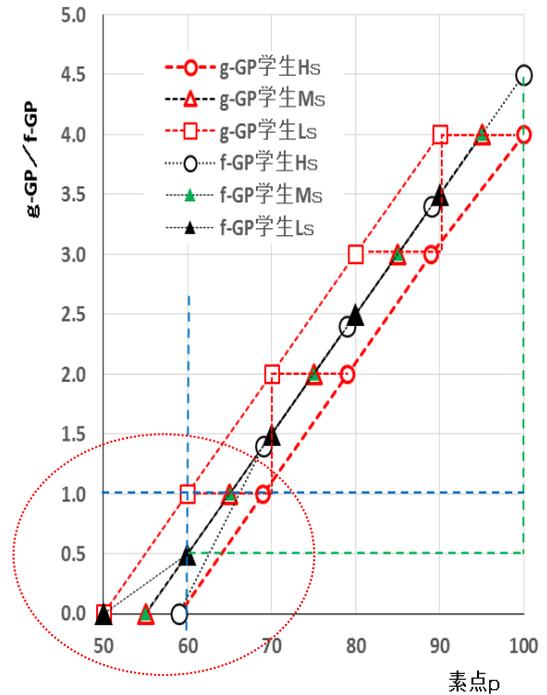


図 2 成績モデルによる g-GP と f-GP の比較

ある。これに関しては、実データによる解析をⅢ.4で行い、その妥当性を検証する。

### 3. 学生の成績評価モデルにおける素点 p と m4-GP/m5-GP の整合性について

図3は、学生 Hs、Ms、Ls の素点 p に対応した m-GP 値を示したものである。図中に⇒で挟んだ範囲が学生 Hs と学生 Ls の g-GP (マーカー: + と ×) 範囲である。学生 Ms の g-GP は、図中の直線分布を意味もなく攪乱する(素点 60 が GP=0.5 となるのが原因)ので表記を省略した。GP の範囲を 1.0~4.0 と 1.0~5.0 に設定した m4-GP、m5-GP は、学生 Hs、Ms、Ls の素点 p に対応して g-GP 1.0~4.0 の範囲で直線的な増減を示す。素点 60 以下で直線回帰が崩れるが、これは f-GP と同様に条件処理(素点 p < 60 点 : f-GP = 0)をしているためで、問題はない。また、図3において学生 Ls の g-GP が m-GP の線上に合致しているのは、学生 Ls の素点 p を各 GP ランクの最低点(+0)に設定しているからである(表1参照)。

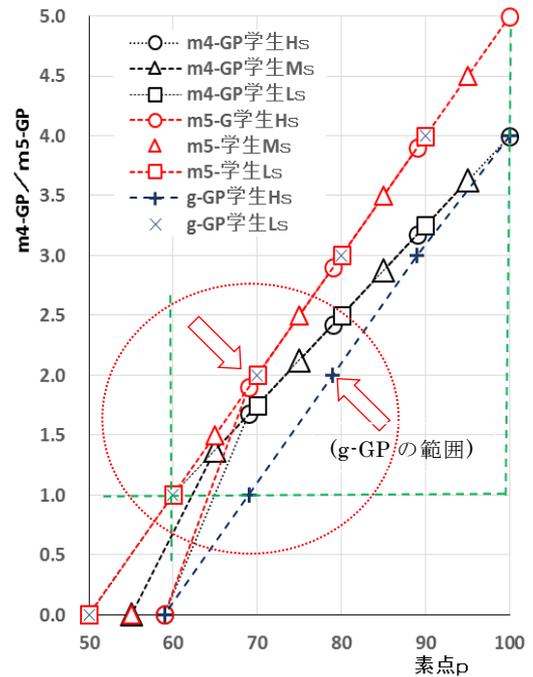


図3 成績モデルによるm4-GPとm5-GPの比較

以上のことから、m-GP に関しては、学生 Hs、Ms、Ls の素点 p が極端なモデルケースの場合でも、また、GP 1.0~5.0 の範囲以外でも、最低評価到達素点 (x1) と最高評価点 (100 点 : x2) に対応した最小 GP 値(y1)と最大 GP 値(y2)を決定し、(x1, y1) と(x2, y2)の2点を通る一次回帰直線式から GP 値を求めれば、多種多様な GP 算出や関連する海外大学の成績評価状況に適合した GP、GPA が算出できると推測される。

### 4. 素点 GPA (RS-GPA) と g-GPA、f-GPA、m-GPA の順位相関性について

(1) 40人規模の学科における RS-GPA と g-GPA、f-GPA、m-GPA の順位相関性と分布特性  
 学生数が40人規模の学科年間成績評価素点データを使用して RS-GPA、g-GPA、f-GPA、m-GPA による成績順位を求め、RS-GPA 成績順位との順位相関性(一致性)を検証した。

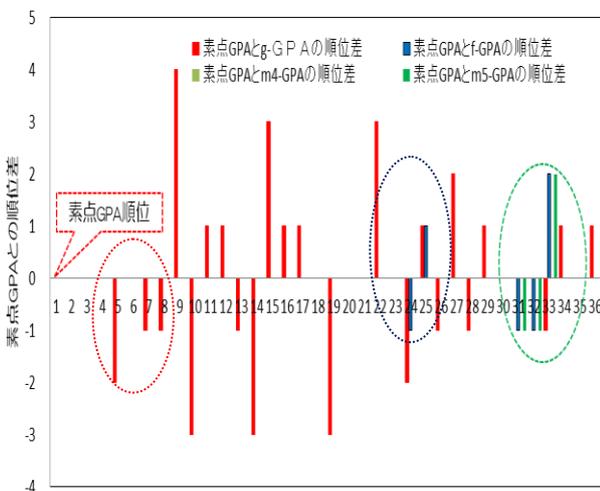


図4 40人規模学科の素点GPA (RS-GPA) とg-GPA、f-GPA、m-GPAの成績順位差

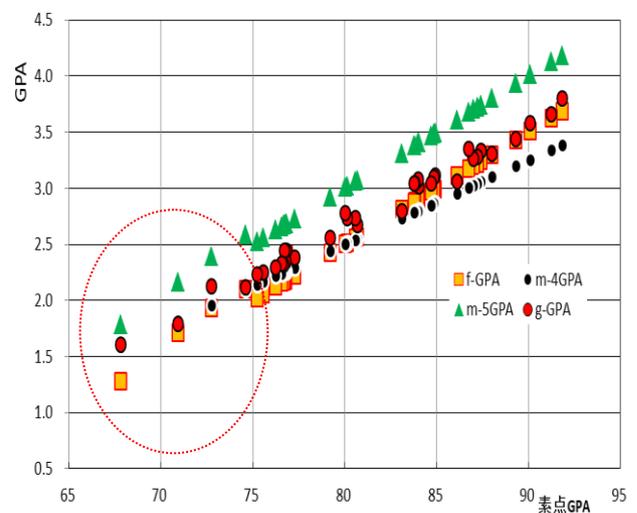


図5 40人規模学科の素点GPAと各GPA分布

図4のX軸は、約40人分の年間成績評価素点をRS-GPA換算式(II.1.1.(4))を使って求め、RS-GPAの成績順に並べたものである。Y軸は、当人のRS-GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの順位差を表示している。順位がRS-GPA順位より上位に上昇した場合は(+)、下位に下降した場合は(-)域に棒の表示をしている。40人規模の学科におけるRS-GPAとg-GPA順位は、順位5位以降から全域において順位差が見られ、学生間の損得状況が多発していることが分かる。f-GPA、m-GPAの順位については、順位24-25域でf-GPAとRS-GPAの順位に差が表れ、順位31-33域においてRS-GPAとf-GPA、m-GPAの順位に差がみられる。これらの結果により、40人規模の成績評価において、素点GPAとの順位相関性は、g-GPA<f-GPA<m-GPAの順に優れていると推察される。

図5は、X軸に学生のRS-GPAを昇順に並べ、当人のg-GPA、f-GPA、m-GPAをY軸に表示したものである。g-GPAはRS-GPAの増加に伴い直線的に増加しているが、4~5ヶ所でふらつきが見られ、推移線上から外れている。また、f-GPAもRS-GPAの増加に伴い直線的に増加はしているが、RS-GPA 75以下で齟齬がみられる。これは、m5-GPAでも同じ現象が起きている。特徴として、RS-GPA 75以下のf-GPAはやや低めの値を示し、m5-GPAはやや高めの値を示す。4者の中でRS-GPA値と順位相関性が高いのは、m4-GPAであることが目視できる。これを、スピアマンとケンドールの順位相関係数により確認したところ、表2の結果が得られ、素点GPAと各GPAは、すべてにおいて1%有意水準で順位相関性が認められた。また、順位相関性の適合度は、g-GPA<f-GPA<m5-GPA<m4-GPAの順に高くなることが判明した。

表2 スピアマンとケンドールの順位相関係数による検定結果(40人規模の学科)

GPAの算出方法	g-GPA	f-GPA	m4-GPA	m5-GPA
スピアマンの順位相関係数	0.98893	0.99897	1.00000	0.99923
有意水準	P < 0.01	P < 0.01	P < 0.01	P < 0.01
ケンドールの順位相関係数	0.93016	0.99048	1.00000	0.99365
有意水準	P < 0.01	P < 0.01	P < 0.01	P < 0.01

(2) 200人規模の学科におけるRS-GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの順位相関性

学生200人規模の学科年間成績評価素点データを使用してRS-GPA、g-GPA、f-GPA、m-GPAによる成績順位を求め、RS-GPA成績順位との順位相関性を検証した(図6~9)。

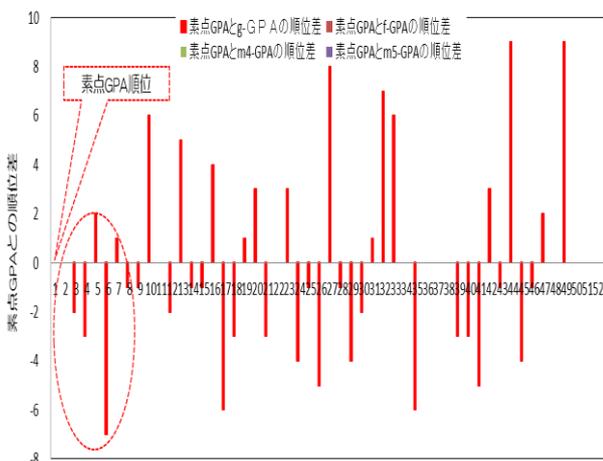


図6 200人規模学科の素点GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの成績順位差(上位50/200)

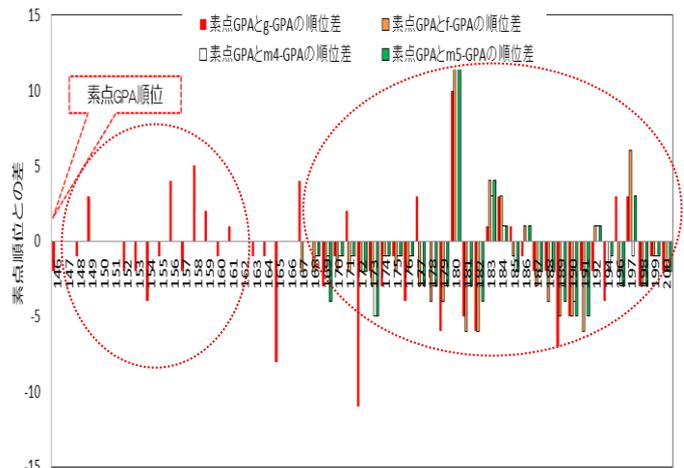


図7 200人規模学科の素点GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの成績順位差(下位55/200)

図 6、7 は、図 4 と同様、X 軸に約 50 人分の RS-GPA を成績順に並べたものである。Y 軸には、当人の RS-GPA と g-GPA、f-GPA、m-GPA の順位差 (±) を表示している。学生数は 200 人規模であるが、図表の煩雑性を避けるため、RS-GPA 成績順位の上位 50 名と下位 50 名について RS-GPA と g-GPA、f-GPA、m-GPA の順位相関性を検証した。

図 6 に示すように、成績評価上位 50 名の RS-GPA 順位は g-GPA だけが順位差を生じ、順位 5 位以降から全域に及んでいる。しかし、図 7 に示した成績評価下位 50 名の RS-GPA 順位では、RS-GPA 順位 167 以降から f-GPA と m-GPA 共に順位差の発生が多く見られる。また、図 6 と図 7 から分かるように、RS-GPA と f-GPA、m-GPA の順位差は RS-GPA 順位の低位域において発生しており、成績評価順位 50 位～150 位では RS-GPA と f-GPA、m-GPA との順位差は発生しないものと推測される。

RS-GPA と g-GPA との順位齟齬が全域で多く発生する原因としては、III.1. で触れたように素点から GP への変換時に生じる不合理性によるものである。また、評価順位低位域において RS-GPA と f-GPA、m-GPA 順位に差が発生する原因を図 5、図 8 と図 9 の RS-GPA 順位に対する g-GPA、f-GPA、m-GPA 分布より推測すると、RS-GPA 60～69 点域 (一般に「可」評価) での各 GPA の変動が大きく影響していると思われる。具体的には、素点評価の低い「可」域の対象者は欠席・喪失・評価点不足での単位未修得、再試等による評価点制限 (上限 60 点) も多くなり、GPA では素点の加算がされず、単位数だけが加算されるなど負の因子を多く抱えており、成績変動が大きくなるものと考えられる。また、教科目の成績評価 (素点) 分布が 60～69 点域「可」評価では図 8 の素点分布に近い採点科目が多いことも要因の一つと考えられる。

### (3) 200 人規模の学科における RS-GPA と g-GPA、f-GPA、m-GPA の分布特性

図 8、図 9 は、図 5 と同様に X 軸に学生の RS-GPA を昇順に並べ、当人の g-GPA、f-GPA、m-GPA を Y 軸に表示したものである。g-GPA は RS-GPA 70 以上において、RS-GPA の増加に伴い直線的に増加しているが、到る所でふらつきが見られる。また、RS-GPA 70 以上と以下では g-GPA の推移が大きく異なっている。同様に、f-GPA、m-GPA においても上位 50 では RS-GPA の増加に伴い GPA が直線的に増加しているが、RS-GPA 70 以下で横ばい、または攪乱状況が発生している。つまり、ここでも RS-GPA 60～69 域 (一般に「可」評価) において各 GPA に変動が見られるが、その原因は前記(2)と同じと推察される。

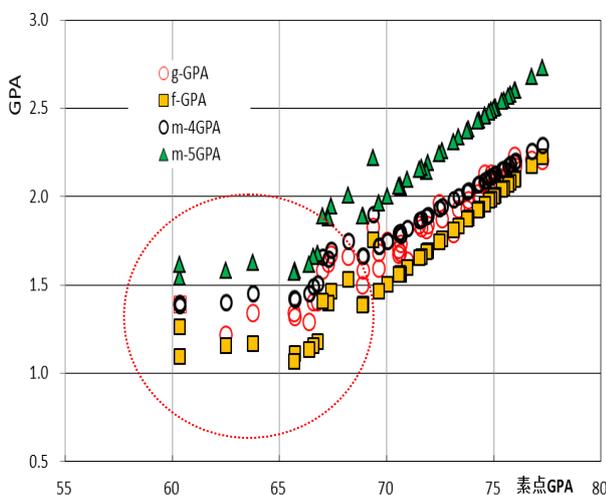


図8 200人規模学科の素点GPAと各GPAの分布 (下位50/200)

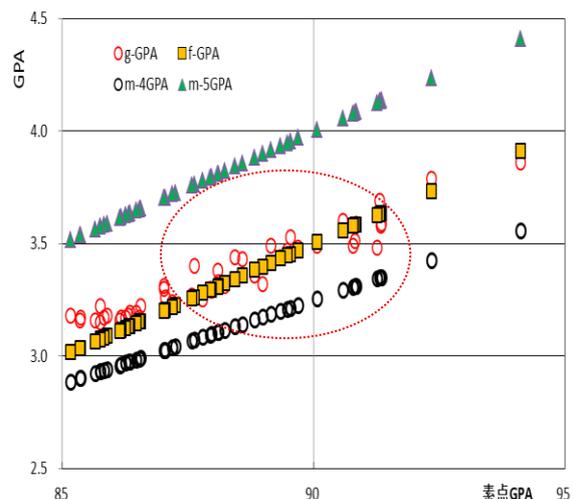


図9 200人規模学科の素点GPAと各GPA分布 (上位50/200)

以上の様に、200人規模の学科におけるRS-GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの分布特性については、RS-GPA 70以上と以下で大きな差が現れたが、RS-GPAとの順位相関性を4.(1)と同様にスピアマンとケンドールの順位相関係数により確認したところ、表3の結果が得られ、素点GPAと各GPAは、すべてにおいて1%有意水準で順位相関性が認められた。また、順位相関性(適合度)は、40人規模の学科におけるRS-GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの順位相関性と同様にg-GPA<f-GPA<m5-GPA<m4-GPAの順に高くなることが判明した。

表3 スピアマンとケンドールの順位相関係数による検定結果(200人規模の学科)

GPAの算出方法	g-GPA	f-GPA	m4-GPA	m5-GPA
スピアマンの順位相関係数	0.97686	0.98371	0.99105	0.98831
有意水準	P<0.01	P<0.01	P<0.01	P<0.01
ケンドールの順位相関係数	0.88244	0.93469	0.95936	0.94630
有意水準	P<0.01	P<0.01	P<0.01	P<0.01

#### IV 摘要

日本の大学で一般に採用されている標準的GP、GPAの算出式を検証し、より整合性のあるGP、GPA算出法を提案することを目的として、簡易的な素点モデルと40人/200人規模の学科年間成績評価素点を用いて、一般的なGPA算出法とf-GPA(functional GPA)、ならびに、新たに提案したm-GPA算出法によりGP、GPAを求め、成績評価素点とGPAについての順位相関性を検証した。その結果、以下のことが判明した。

1. 一般的なGPA算出方法では、広い範囲で素点成績順位とGPA順位に乖離が認められた。
2. GPA算出方法の不合理性を修正するために考案されたf-GPAを検証した結果、f-GPAは成績順位の中盤までは素点順位とよく一致するが、低い素点域において順位差が生じることが判明した。
3. GPの下限値と上限値を素点60~100(素点<60はGP=0)に対応させて一次回帰式で求めたGPA算出法(m-GPA)は、自由度が高く素点成績順位とかなり一致する結果が得られた。
4. 40/200人規模の学科におけるRS-GPAとg-GPA、f-GPA、m-GPAの順位相関性をスピアマンとケンドールの順位相関係数により検証した結果、RS-GPAと各GPAには、1%有意水準で順位相関性が認められた。また、順位相関性(適合度)は、g-GPA<f-GPA<m5-GPA<m4-GPAの順に高くなることが判明した。
5. 現在、大学で採用されているGPA制度は、個々の学生の学修状況を把握する上で有力なツールであるが、多様なGPA算出法とLGが使用されていることから、今後、GPAの算出方法やGLの表示方法を全国的に統一化、標準化する必要があると推察される。

#### 引用及び参考文献

- 1) 半田智久(2012) GPA算法の比較検証:従前のGPAからfunctional GPAへの移行とその最適互換性をめぐって. お茶の水女子大学教育機構紀要(高等教育と学生支援2011年第2号). 22-30
- 2) 綾 皓二郎(2017) 日本の大学におけるGPA制度の導入と運用に見出される特徴と問題点 - Web 検索による研究調査 -. 2017 PC Conference. 259-262

- 3) 株式会社政策研究所 (2018) 平成 29 年度文部科学省委託調査『国内大学の GPA の算定及び活用に係る実態の把握に関する調査研究』報告書. 1-48
- 4) 半田智久 (2011) GPA 制度に関する国際調査研究. お茶の水女子大学教育機構紀要 (高等教育研究,第 14 集. 287-305
- 5) 京都大学 HP. 成績評価と GPA 制度.  
<https://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/curriculum/grading-gpa> (2020.02.01)
- 6) 北海道大学 HP. GPA 制度の取扱いに関する要項.  
[https://www.hokudai.ac.jp/jimuk/reiki/reiki\\_honbun/u010RG00000819.html](https://www.hokudai.ac.jp/jimuk/reiki/reiki_honbun/u010RG00000819.html) (2020.02.01)
- 7) 筑波大学 (2020). 2020 年度 学群学生の授業科目の履修方法等に関する要項. 328
- 8) 横浜国立大学 HP. GPA 制度.  
<https://www.ynu.ac.jp/education/plan/gpa.html> (2020.02.01)
- 9) 北海道大学(2014.8.6) 新G P A制度の導入について. 通知 (学部長・高機構長宛). 1-6
- 10) 後藤和雄 (2006) GPA 定義の問題点とその一般化. 鳥取大学 教育総合センター紀要 第 3 号. 11-27
- 11) 宮崎大学 HP. GPA について  
[http://www.miyazaki-u.ac.jp/cess/research/gpa\\_index.html](http://www.miyazaki-u.ac.jp/cess/research/gpa_index.html) (2020.02.01)
- 12) お茶の水女子大学 HP. 国立大学法人お茶の水女子大学 GPA 制度に関する要項.  
[https://www.ocha.ac.jp/reiki/reiki\\_honbun/x243RG00000279.html](https://www.ocha.ac.jp/reiki/reiki_honbun/x243RG00000279.html). (2020.02.01)
- 13) お茶の水女子大学教学 IR・教育開発・学修支援センターHP. Functional GPA  
<https://crdeg5.cf.ocha.ac.jp/crdeSite/fgpa1.html> (2020.02.01)
- 14) 共愛学園前橋国際大学 HP. GPA について (2020.02.01)  
<https://www.kyoai.ac.jp/wp/wp-content/themes/kyoai/assets/pdf/guide/disclose/gpa.pdf>
- 15) 綾 皓二郎 (2017) GPA (Grade Point Average) 成績評価法の理念と実際-日本の大学における GPA 評価法-.教育情報学研究 第 16 号. 1-20
- 16) 創価大学 HP. 創価大学履修規程 (2020)  
<http://office.soka.ac.jp/educational/academic/webrisyuu/07-09risyukitei.htm> (2020.02.01)
- 17) 産業能率大学 HP. GPA の算出方法  
<https://www.sanno.ac.jp/undergraduate/about/gpa.html> (2020.02.01)
- 18) 名古屋大学 HP. 成績評価と GPA 制度  
<http://www.nagoya-u.ac.jp/academics/campus-life/gpa/index.html> (2020.02.01)
- 19) 依田平・下村一彦・宮下通・他 (2019) 東北文教大学・東北文教大学短期大学部における GPA 制度について 東北文教大学・東北文教大学短期大学部教育研究 第 9 号 77-98
- 20) 静岡大学 HP. GPA 静岡大学の GPA  
<http://web.hedc.shizuoka.ac.jp/student/gpa/> (2020.02.01)
- 21) 新潟大学 HP. GPA 等の客観的な指標の設定  
<https://www.niigata-u.ac.jp/university/about/announce/studysupport/> (2020.02.01)
- 22) 同志社女子大学 HP. GPA 制度について (新しい成績評価システムの導入)  
[https://www.dwc.doshisha.ac.jp/about/public\\_info/performance](https://www.dwc.doshisha.ac.jp/about/public_info/performance) (2020.02.01)
- 23) 半田智久(2012) GPA 制度の研究—functional GPA に向けて—. 大学教育出版
- 24) 御手洗正文・養部 初 (2020) 大学の GPA 制度に関する一考察-GPA 算出式の検証と新提案-. 農業食料工学会九州支部講演要旨集 2020

- 25) 半田智久 (2006a) 「GPA 制度: カテゴリー錯誤の問題と解決」大学教育学会誌 28. 117-125.
- 26) 半田智久 (2008) 「機能する GPA とは何か」静岡大学教育研究 4. 1-30.
- 27) Stuart Rojstaczer (2003). Where All Grades Are Above Average. Washingtonpost.com  
<http://www.gradeinflation.com/wapojan2003oped.pdf> (2020.02.01)
- 28) Grade Inflation at American Colleges and Universities. GradeInflation.com  
<http://www.gradeinflation.com/> (2020.02.01)
- 29) Stuart Rojstaczer & Christopher Healy (2012). Where A Is Ordinary: The Evolution of American College and University Grading, 1940–2009.  
<http://www.gradeinflation.com/tcr2012grading.pdf> (2020.02.01)
- 30) Stuart Rojstaczer & Christopher Healy. Grading in American Colleges and Universities  
<http://www.gradeinflation.com/tcr2010grading.pdf> (2020.02.01)
- 31) What Is a GPA and Why Is It So Important?  
<https://www.mastersportal.com/articles/2126/what-is-a-gpa-and-why-is-it-so-important.html> (2020.02.01)
- 32) How to Convert Your GPA to a 4.0 Scale  
<https://pages.collegeboard.org/how-to-convert-gpa-4.0-scale> (2020.02.01)
- 33) INDIANA UNIVERSITY BLOOMI. Grading System & GPA Calculation  
<https://registrar.indiana.edu/grades/grade-values/grading-system.shtml> (2020.02.01)
- 34) The University of The West Indies. THE NEW GRADING SCALE  
<https://www.uwi.edu/gradingpolicy/scale.html> (2020.02.01)
- 35) The American Grading System from A to F and GPA  
<https://www.mooxye.com/blog/en/american-grading-system-and-gpa/> (2020.02.01)
- 36) University of SYDNEY Guide to grades  
<https://www.sydney.edu.au/students/guide-to-grades.html> (2020.02.01)
- 37) GPA Calculator UK  
<https://www.dissertationproposal.co.uk/gpa-calculator-uk/> (2020.02.01)
- 38) Amanda M., Durik Chelsea M. Lovejoy Sara (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. Contemporary Educational Psychology. Vol. 34. 113-119
- 39) Randy V. Bradley Chetan S. Sankar, Howard R. Clayton. A Study on the Impact of GPA on Perceived Improvement of Higher - Order Cognitive Skills. J. of innovative education. Vol. 5. 151-168
- 40) Nirogini Yogendra, Anthony Andrew (2017). A Study On The Factors Influencing On Grade Point Average (GPA) With Special Reference To Third Year Commerce And Management Students Of Eastern University, Sri Lanka. J. for Studies in Management and Planning Vol. 3 409-425
- 41) Susan Gershenfeld, Denice Ward Hood, Min Zhan (2016). The Role of First-Semester GPA in Predicting Graduation Rates of Underrepresented Students. J. of College Student Retention: Research, Theory & Practice. Vol. 17. 469-488
- 42) Holly Seirup and Sage Rose (2011). Exploring the Effects of Hope on GPA and Retention among College Undergraduate Students on Academic Probation. E. R. I. Vol.2011.

# 地域の伝統文化を題材とした教材の可能性について ～延岡小峰焼の事例から～

泰田 久史

## Educational Materials of A Regional Traditional Craft

Hisashi Yasuda

### 要旨

子どもたちが暮らす地域の中にある資源を教材として活かすことの意義は大きい。「幼稚園教育要領」<sup>1)</sup>では第1章第6「幼稚園運営上の留意事項」として「幼児の生活は家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分に図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにするものとする。その際、地域の自然、高齢者や異年齢の子供などを含む人材、行事や公共施設などの地域の資源を積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫するものとする」とある。同様に「保育所保育指針」<sup>2)</sup>においても第2章4(3)「家庭及び地域社会との連携」で「子どもの生活の連続性を踏まえ、家庭及び地域社会と連携して保育が展開されるよう配慮すること。その際、家庭や地域の機関及び団体の協力を得て、地域の自然、高齢者や異年齢の子ども等を含む人材、行事、施設等の地域の資源を積極的に活用し、豊かな生活体験をはじめ保育内容の充実が図られるように配慮すること」とある。

さらに「小学校学習指導要領」生活科<sup>3)</sup>の教科目標には「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」とある。

これまで陶芸家として宮崎県延岡市にある古窯「小峰焼」の再生や普及活動に取り組んできたが、その過程において地域の伝統工芸品が、さまざまな角度から子どもたちの教材として活かせることを実感してきた。これまでの活動を振り返りながら教材として、さらには地方創生に寄与する可能性について考えてみたい。

尚、本文中に使用している写真1～13はいずれも著者撮影のものである。

### 1. はじめに

陶芸に関する活動が、図画工作にとどまらずに教材として多様な可能性を持っているのではないかと感じたのは平成元年頃のことである。

当時教員として勤務していた小学校は山を切り開いた場所にあった。校庭と接するその山肌には粘土質の赤土が露呈していたのであるが、ある日そこで子どもたちが作っていた「器」を見つけたのである。数日間観察していると昼休み時間に低学年の子どもたちがそこで粘土遊びをしていることがわかった。何気ない粘土遊びの一つであったが、普段過ごしている学校の中に生きた教材があると気がついた出来事であった。

子どもたちが使用していた粘土を観察したところ、いたるところで見られる地層と変りがない

ようであったが、粘性が強く、きめも細かい。授業の中でも造形活動には十分使えそうであった。陶芸を大学時代に経験していた私は「もしかしたら陶器にもなるのではないか」「耐火度が強くなっても素焼きの人形や縄文土器のようなものはできるかもしれない」と考えた。

幸い学校には電気窯があったので採取した粘土で簡易な形の器を作り、基本釉といわれる灰と長石をあわせた釉薬を掛けて 1240 度で焼成してみた。

すると、変形もほとんどない黒褐色の器ができたのである。(写真 1)



校庭の粘土で作った茶碗  
(写真 1)

本格的な陶芸の材料としても十分に使えることが確認できたので、子どもたちの活動でも利用できるようにある程度の量の粘土を確保したいと考えた。

## 2. 教材作りの過程を通しての気付き

身近に教材として使える素材があることがわかったので、実際に安全に使える材料にするために粘土を精製することにした。

採取した土から粘土を作るにはいくつかの方法があるが、あまり道具を必要としない以下の①～⑦のような基本的方法をとった。

- ①採取した土を十分に乾燥させ、おおまかな石や木の根などを取り除く。
- ②土を細かく砕き、さらに細かな木の根などを取り除く。
- ③バケツなどの容器に水をはり、その中に土を入れて一晩ほど放置し土をとかす。
- ④よく攪拌して浮かんできた不純物を除く。
- ⑤しばらく放置した後に余分な水を捨て、沈殿した上層部の粘土を吸水性のある石膏型に入れ適当な固さになるまで乾かす。
- ⑥粘土を石膏型から取り出し、手で練り固さを均一にしながら空気を抜く。
- ⑦出来上がった粘土はビニール袋などに入れ保管する。

最初は図画工作の教材の一つとして使うことを考えていたが、実際に粘土を精選していく過程でさまざまな気付きがあった。図画工作だけではなく生活科や理科や社会にも関わる幅広い活用である。後述する延岡小峰焼の粘土作りも同様の工程を経る。

以下に①～⑦の粘土作りの工程を写真で示しながら教材としての視点を□に記入した。

① 採取した土を十分に乾燥させ、おおまかな石や木の根などを取り除く。(写真2)



採取した土には不純物が入っている場合が多くそのままでは使えない。まず乾燥させ、不純物を取り除く。

地質、地層 など

(写真2)

② 土を細かく砕き、さらに細かな木の根などを取り除く。(写真3)



主なものは石や木の根っこなどであるが場所によっては昆虫の抜け殻なども見られる。

植物や昆虫 など

(写真3)

③ バケツなどの容器に水をはり、その中に土を入れて一晩ほど放置し土をとかす。(写真4)



細かく砕くことによって水に溶けやすくなる。

土の性質 など

(写真4)

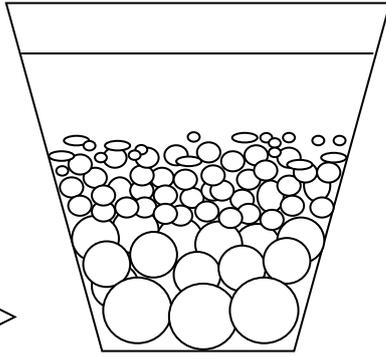
④ よく攪拌して浮かんできた不純物を除く。(写真5)



土は下に沈殿するが木の根や葉は上に浮かぶ。

浮力 など

(写真5)



<図 1 >

④の状態を表したのが図 1 である

大きな石などは底に溜まり、粒子が細くなればなるほど上層部に溜まる。上層の土を粘土に使用する。

比重や体積 など

⑤ しばらく放置した後余分な水を捨て、沈殿した上層部の粘土を吸水性のある石膏型に入れ適当な固さになるまで乾かす。(写真 6)



きめが細かくどろどろした粘土を移す。子どもたちがどろどろとした感触や乾燥が進み耳たぶくらいのやわらかさになった感触を楽しむ様子が見られた。

五感を使って楽しむ

(写真 6)

⑥ 粘土を石膏型から取り出し、手で練り固さを均一にしながら空気を抜く。(写真 7)



白木などべたつきのない台の上で「菊練り」し空気を抜く。

菊練りという伝統技法

空気が入っている状態で焼くと中の空気が膨張して陶器が割れる原因になる。

空気の膨張や収縮

(写真 7)

⑦ 出来上がった粘土はビニール袋などに入れ保管する。(写真 8)

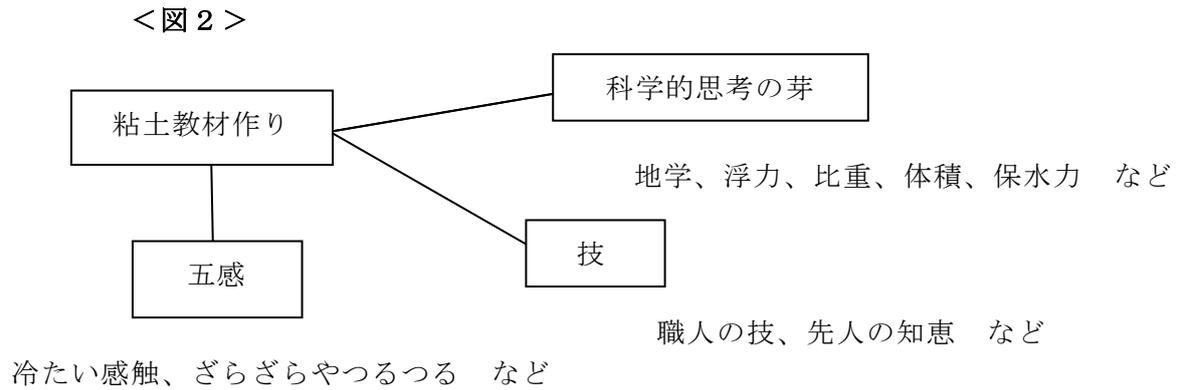


近年ビニール袋が使えるようになり、保管や移動がやりやすくなった。

昔の人の暮らし、先人たちの知恵

(写真 8)

粘土づくりをする過程で気付いた教材としての可能性を図2に表してみた。



### 3. 造形活動を通しての気づき

次に実際の粘土造形活動の中から気がついたことをまとめてみたい。

下の写真は当時の小学生新聞に掲載されたものである。(図3) あらためて活動を振り返りながら教材としての視点を□に記入してみる。



記事を読み直してみると、週に1回ある小学4年生から6年生が参加する「造形クラブ」での活動の様子が見て取れる。

異学年の交流

本格的な電動ろくろを使つての作品や手回しのろくろを使つての作品を作り、作品を展示するなどしている。

造形活動、伝統工芸の学習 など

<図3> 毎日小学生新聞 (1990年3月24日掲載)

製作した作品は大人の手によって素焼き(800℃程度)され、さらに釉薬を掛け本焼き(1250℃程度)を経て完成である。出来上がった作品は固く焼きしまり作ったときから15%程度小さくなる。

科学的变化

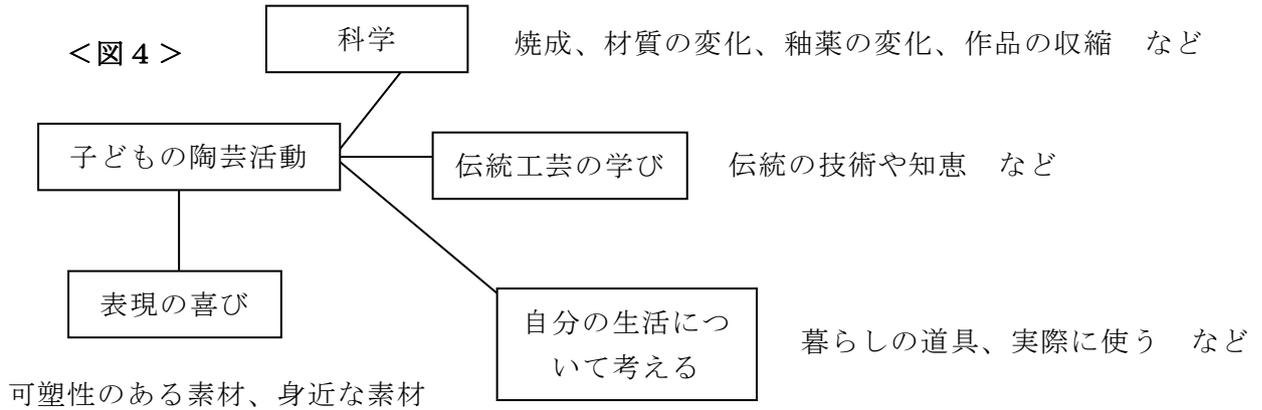
感触の変化

素材の特徴

出来上がった作品は生活の器として食事に使ったり、花瓶として花を生けたりできる。また、陶器は永続性があるため、作品が記念として残るという利点もある。

自分自身や自分の生活について考える

子どもの陶芸製作活動から広がる教材としての視点を図4に表してみた。



#### 4. 伝統文化継承の活動からの気付き

平成 20 年から宮崎県延岡市の指定史跡「小峰焼窯跡」および「小峰焼」を調査・研究している。江戸時代にかかなり長い時間稼動し、庶民の暮らしに息づいていたやきものであるが、地元の人にもあまり知られておらず、普及活動を模索していた。

そのような状況の中、平成 26 年度から 2 年間、文化庁「文化遺産を活かした地域活性化事業」での取り組みの中で、多くの子ども達に陶芸と「小峰焼」を伝える機会をいただいた。<sup>4) 6)</sup>

延岡市内の認定こども園が主軸となり、栃木県で、子ども達の陶芸指導に実績のある萩原芳雄氏（益子焼・伝統工芸士）と私が講師になり、市内の児童から高齢者までが陶芸での灯籠作り（1 年目）、陶板作り（2 年目）に挑戦した活動である（写真 9、10）

振り返ると現在注目されている SDG s を原動力とする地方創生の活動そのものであることが分かる。写真とともに活動の様子を説明しながら教材としての視点を□に示した。



伝統工芸士でもある陶芸家の陶器作りを見ている場面（写真 9）

他県との交流

世代間交流

保護者や地域の方同士の交流

（写真 9）



自分でデザインを考えながら陶芸に取り組む場面（写真 10）

粘土造形

素材の持つ特徴

技術の基盤

（写真 10）



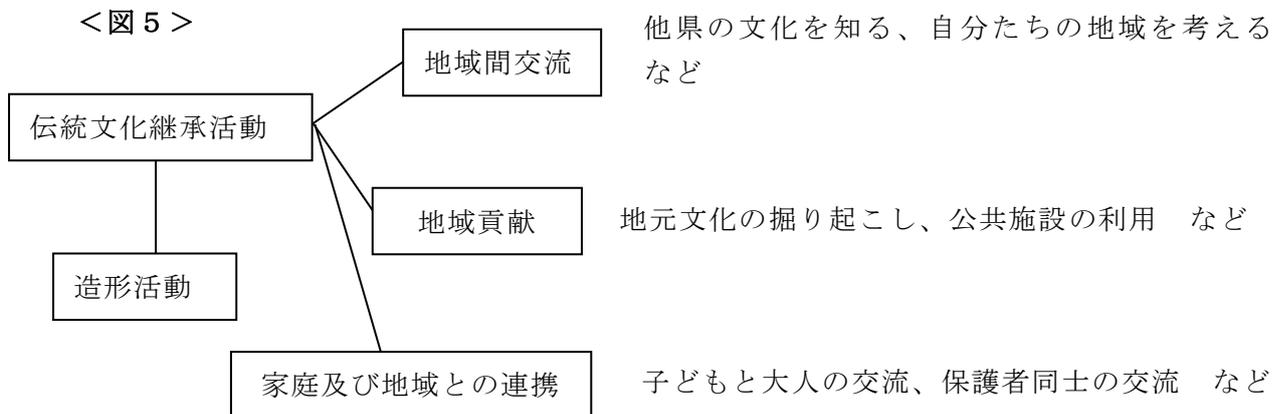
子ども達が作った陶板は、地元の方が作った屏風に張り、前方にろうそくを灯して、夜の城山に展示され、多くの方に鑑賞された。

(写真 11)



野外共同屏風作品 (写真 11)

伝統文化継承活動から広がる視点を図 5 に表してみた。



## 5. 広がる地域創成の活動

最初は数人で始めた小峰焼再振興の取り組みは、小峰焼保存会の結成に繋がり、延岡市においても小峰窯址の看板の取り換え (写真 12) をはじめ、陶工の墓と伝わる場所への看板設置 (写真 13) など官民連携のプラットフォームとして理解と連携が進んでいる。<sup>5)</sup>



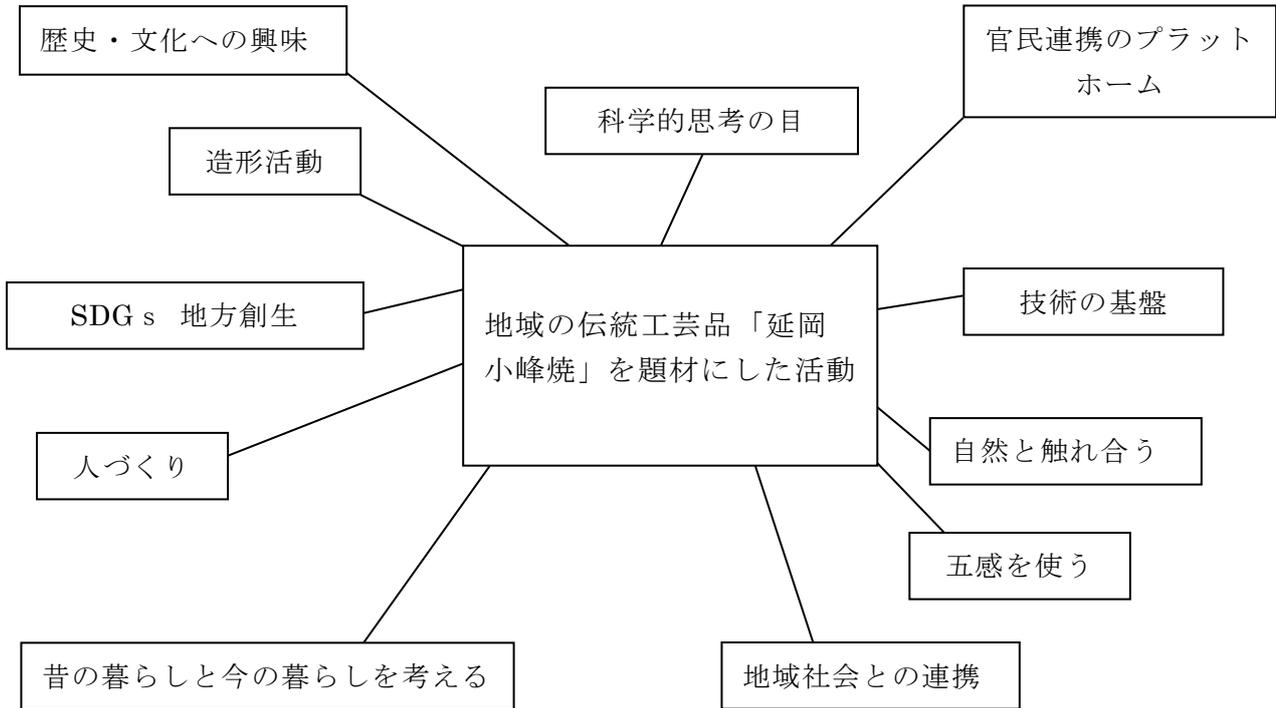
(写真 12)



(写真 13)

延岡小峰焼の活動が持っている教材としての広がり可能性を図 6 に表してみた。

<図 6>



6. まとめ

土という最も身近な素材が持つ可能性の深さと広がりを改めて感じている。土から粘土を作るという過程では、科学的思考の芽を育てる内容が多く含まれていることを感じた。また、可塑性に富む粘土という素材は、子どもたちが楽しんで活動しながら、主体的に創造性を育てる教材でもある。

さらに、地域資源でもある伝統工芸品「延岡小峰焼」を活動に取り込むことによって、地方創生・SDGsにも繋がる大きな可能性を感じることができた。

加速するデジタル社会の中で、リアルな体験をする意味は大きさを増していると思う。リモートワークやオンライン授業が増加する中で、人の成長と人・もの・こととの多様な関わりの持つ意味を再考しなければならないと考える。

具体的な取り組みとして紹介した「延岡小峰焼」の展開はまだ始まったばかりである。これから地元の方々をはじめ、行政とも連携しながらこの取り組みを育てていきたい。

7. 引用・参考文献

- 1) 幼稚園教育要領
- 2) 保育所保育指針
- 3) 小学校学習指導要領 生活科
- 4) 泰田久史 2015 伝統工芸継承の取り組み 教育研究 79～82 頁 宮崎学園短期大学
- 5) 泰田久史 2016 小峰焼（延岡内山焼）の研究 教育研究 43～46 頁 宮崎学園短期大学
- 6) 泰田久史 2017 子どもの粘土造形指導の取り組み 教育研究 35～38 頁 宮崎学園短期大学

## 編 集 後 記

『宮崎学園短期大学紀要 第13号』をお届けする。

2008年（平成20年）3月、宮崎女子短期大学が男女共学により宮崎学園短期大学と改称されたので、紀要名が『宮崎学園短期大学紀要』となった。なお『宮崎女子短期大学紀要』の最終号は、第34号である。

宮崎学園短期大学紀要編集委員会

## 編 集 委 員 会

委員長	木村 匡 登
委員	久松 尚 美
	安藤 三紀夫
	山本 優 子
	小川 美由紀

## 宮崎学園短期大学紀要 第13号

---

---

令和3年3月発行

発行所 宮崎学園短期大学

〒889-1605 宮崎県宮崎市清武町加納丙 1415 番地

電話 0985 (85) 0146 (代)

---

---