

宮崎学園短期大学紀要

第14号（令和3年度）

実習経験が学生の持つ子どもの発達へのイメージに及ぼす効果 ・・・・・・・・・・・・・・・・	井上 浩義 ・・・・・・ 1 高妻 弘子 大坪 祥子 後藤 祐子
保育専攻学生の乳幼児期口腔ケア教育についての考察 —短期大学生アンケート調査を基に— ・・・・・・・・	武村 順子 ・・・・・・ 13 桑迫 信子 小川 美由紀
保育現場における過剰適応とマネジメント ・・・・・・・・	小澤 拓大 ・・・・・・ 26
多感覚を使った音遊びと子どもの発達 —養護的視点からの検討— ・・・・・・・・	小澤 拓大 ・・・・・・ 35 小川 美由紀
保育者養成校におけるピアノ基礎指導教材（1） —『ピアノ基礎練習曲』の作成— ・・・・・・・・	小澤 真美子 ・・・・・・ 41
保育者養成校における学生の食育への意識と関心 ・・・・・・・・	高妻 瑠弥乃 ・・・・・・ 55 小林 如乃
落ち着きのない児童の、WISC-IV知能検査による分析 ～学校で有効な具体的支援の検討～ ・・・・・・・・	松田 昭憲 ・・・・・・ 67
「教職概論」におけるアクティブ・ラーニングの実践 ・・・・・・・・	南中道 隆 ・・・・・・ 74

「保育所見学学内実習」の実践と学び2 小川 美由紀 84
久松 尚美
小澤 拓大

幼児の生活リズムと睡眠の意味 中川 志保 97

Bulletin of Miyazaki Gakuen Junior College

Vol.14 2022

Effect of practical experiences on the student's image of child development

..... Hiroyoshi INOUE 1
Hiroko KODUMA
Shoko OTSUBO
Yuko GOTO

Consideration on infant oral care education for childcare major students:

Based on questionnaire survey of junior college students

..... Junko TAKEMURA 13
Nobuko KUWASAKO
Miyuki OGAWA

Over-adaptation and management in childcare field

..... Takuhiro OZAWA 26

Multisensory musical play and children's development:

A Study from a nurturing perspective

..... Takuhiro OZAWA 35
Miyuki OGAWA

Teaching materials for Basic Piano Instruction at Training schools for childcare (1)

—Making of “Basic Piano Etude” —

..... Mamiko OZAWA 41

Awareness of and interest in nutrition education among students

at a childcare worker training college

..... Rumino KOUZUMA 55
Yukino KOBAYASHI

Analysis of restless children using the WISC-IV intelligence test.

～Consideration of specific supports that are effective in schools～

..... Akinori MATSUDA 67

Practice of active learning introduction to teaching profession	• • • Takashi MINAMINAKAMICHI • • • •	74
Practice and Learning of On-Campus Practice at a Nursery School Vol 2	• • • • • • • • Miyuki OGAWA • • • •	84
	Naomi HISAMATSU	
	Takuhiko OZAWA	
The Meaning of Infant Life Rhythm and Sleep	• • • • • • • • Shiho NAKAGAWA • • • •	97

実習経験が学生の持つ子どもの発達へのイメージに及ぼす効果

井上浩義・高妻弘子・大坪祥子・後藤祐子

Effects of practical experiences on the student's image of child development.

Hiroyoshi INOUE, Hiroko KODUMA, Shoko OTSUBO, Yuko GOTO

問題と目的

発達期待とは、「子どもの様々な行動や能力の発達に関して親が抱く期待」である（森下・本島、2004）。子どもにかかわる保育者を目指す学生においても、それぞれがこの発達期待を有しており、その個人差が、子どもとの関わりや保育の内容に影響を及ぼすことが考えられる。

島ら（2014）は、母親の発達期待と養育態度が絵本の読み聞かせに見出す意義や絵本の読み聞かせ方に与える影響について検討し、自律性関係性重視の社会化目標が高いほど配慮型の養育態度が取られやすく情緒面での意義を見出すこと、達成重視の社会化目標が高いほど強制型の養育態度が取られやすく知的側面での意義を見出すことを明らかにした。

また、松永（2008）は、子どもの自己主張と自己抑制の発達について検討する中で、保護者の発達評価と保育者の発達評価の違いについて検討を行っている。保護者は子どもの自己主張と自己抑制について性差があり、5歳から6歳にかけて発達すると考えている一方で、保育者は性差は無く4歳頃から5歳頃にかけて発達するがそれ以降は変化がないと評価しているという結論を見出した。

このように、子どもの発達イメージはその立場により違いがあり、それらの違いは子どもへの発達期待という形で表面化し、発達期待の違いは子どもへの養育態度の違いに影響するとされている。

養成校においては、過去の研究に基づいたテキストを使用しながら、子どもの発達過程についての学びが進められる。学生においては、それら講義における発達の知識を基にしつつ、実習等を通して子どもの姿を直接目にするすることで、発達へのイメージを形成し、そのイメージに沿った発達期待を持つこととなる。

そこで、本研究においては、実習経験の無い保育科1年生と、5回の実習を経験した保育科2年生に対して、子どもの発達に関してどのくらいの年齢で何ができるかというイメージを問い、実習経験が学生の発達へのイメージに及ぼす効果について検討することを目的とする。

方法

調査対象者：保育科学生 115 名（1 年生：62 名、2 年生：53 名）

調査方法：Google Forms を用いたアンケート調査を実施した。子どもの発達に関する諸能力について、その獲得や達成の年齢を選択させた。設問の順番についてはランダムになるように設定した。

調査項目：各発達の諸能力の獲得について、表 1 に示す文章として呈示した。各領域 10 問ずつとし、合計 50 問について「0・1・2・3・4・5 歳」の 6 択で回答を求めた。

表 1 設問の内容と区分

番号	領域1	領域2	質問	年齢
1	健康		伝い歩きを始める	0 : 9
2	健康		両足とびや段差からの飛び降りに挑戦する	1 : 6~2 : 0
3	健康		排泄の予告をする	2 : 0~2 : 6
4	健康		左右交互に足を出して階段を上がる	2 : 6~3 : 0
5	健康	表現	はさみで形を切ることに挑戦する	3 : 6~4 : 0
6	健康		ボールを使って上手投げができるようになる	3
7	健康		おもらしをしなくなる	4 : 0~4 : 6
8	健康		片足立ちが5~10秒できる	4 : 6~5 : 0
9	健康		自転車や竹馬に乗る	5 : 0~5 : 6
10	健康		棒の登り降りができる	5 : 6~6 : 0
11	人間関係		人見知りが始まる	0 : 6~1 : 3
12	人間関係	健康	スプーンで食事をする	1 : 3~2 : 0
13	人間関係	表現	自分の意思や欲求を言葉で表現できる	2 : 0
14	人間関係	環境	友達の遊びを真似する	2 : 4
15	人間関係	環境	友だちと遊びのイメージを共有する	2 : 10
16	人間関係	健康	食事・排泄・衣類の着脱がほぼ自立する	3
17	人間関係		相手の気持ちを予想するようになる	4
18	人間関係		きまりの大切さに気付く	4
19	人間関係		自分たちできまりを作る	5
20	人間関係		ケンカを自分たちで解決しようとする	5
21	環境		動くものを目で追う	0 : 3
22	環境		丸、三角、四角、長四角の型にはめる	1 : 9
23	環境		人形のお世話をする（ご飯を食べさせる、寝かしつけるなど）	2 : 2
24	環境		型おとしをする（パズルボックスの穴に合わせて積み木を入れる）	2 : 4
25	環境	人間関係	絵のカードを取り合って遊ぶ（ルールを守る、言葉を認識する）	3 : 4
26	環境		かごめかごめなど、お互いの歩調を合わせたり、簡単なルールのある遊びを楽しむ	3 : 10
27	環境		身近な動植物のお世話を楽しくて行い、愛情を持つ	4
28	環境		よく飛ぶように、ひこきょうの折り方や飛ばし方を工夫する	5
29	環境	人間関係	友達と協力して、自分達のイメージに添ったものをつくる（砂場・積み木・廃材などをつかって）	5
30	環境	言葉	簡単な数の範囲で、物を数えたり、比べたり、順番を言ったりする	5
31	言葉		欲求の指差しがみられる	0 : 9
32	言葉		聞かれたものを指差しで答える	1 : 6~2 : 0
33	言葉		多様な二語文を話すようになる	2 : 0~2 : 6
34	言葉		「なんで？」「どうして？」の質問が多くみられる	2 : 6~3 : 0
35	言葉		自分の経験を言葉で伝えることができる	3 : 0~3 : 6
36	言葉		質問を一般化してとらえ答えることができる	3 : 6~4 : 0
37	言葉		「だって～だから」と根拠を示して自己主張するようになる	4 : 0~4 : 6
38	言葉		接続詞を用いて出来事を話すことができる	4 : 6~5 : 0
39	言葉		大小、多少などの真ん中（中間的世界）がわかる	5 : 0~5 : 6
40	言葉		経験したことを、文脈を作って相手に分かるように話す	5 : 0~5 : 6
41	表現		声を出して笑う	0~0:4
42	表現		なぐり描きを楽しむ	1
43	表現		歌や手遊びに合わせて手・足を動かしたり、身振りを模倣したりして遊ぶ	1
44	表現	言葉	大人と簡単なごっこ遊びやまねっこ遊びを楽しむ	2
45	表現		動きを調整する力がつき様々な動きを楽しめるようになる	3
46	表現	健康	片足ケンケンやでんぐり返しができる	3
47	表現		想像力が豊かになり、目的を持って描いたり作ったりして遊ぶ	4
48	表現	人間関係	感情が豊かになり、身近な人の気持ちを察して自分の気持ちをコントロールするようになる	4
49	表現		材料を組み合わせて試行錯誤しながら作る	5
50	表現	人間関係	友だちと一緒にイメージの世界で役割を持ちながら楽しむ	5

50 の設問について、平均正解率は 37.9%（1 年生：38.4%、2 年生：37.2%）であった。一般的獲得年齢（正解）との差の平均は+0.13（1 年生：+0.08、2 年生：+0.20）であった。各能力の獲得年齢について、正解よりも早く獲得できると判断した設問は、1 年生では 50 問中 23 問（設問 7・8・9・10・17・18・19・20・24・27・28・29・30・33・37・38・39・40・45・47・48・49・50）であり、2 年生では 19 問（設問 7・8・9・10・18・19・20・24・27・28・29・30・37・38・39・40・47・49・50）であった。このうち、4・5 歳の諸能力については、選択肢の上限であることから、平均値がマイナスになることは当然であるとしても、設問 24・33・45 の 3 つの能力については、その一般的な獲得年齢は 2・3 歳であり、そこで正解より早く獲得できるという判断が得られたことは興味深い。設問 17・33・45・48 の 4 つについては、学年によってその獲得年齢が正解と前後しており、全て 1 年生は正解よりも早く獲得すると判断し、2 年生は正解よりも遅れて獲得すると評価したものである。各能力を獲得すると考えられる年齢に関して、1 年生の回答と 2 年生の回答について、分散分析を行ったところ、有意な差（ $F(1,113) = 4.26, p < .05$ ）が見られた。

50 の各設問について、正解と学生の判断した獲得年齢の平均値間の差を、1 年生・2 年生・学生全体のそれぞれにおいて t 検定を実施した。その結果、1 年生では、設問 3・17・18・33・45・48 の 6 問で有意な差は無く、設問 6 は有意傾向（ $p < .10$ ）が見られ、その他の 43 問についてはその差が有意であった（ $p < .05$ ）。2 年生では、設問 17・18・33・38 の 4 問で有意な差が無く、設問 3・37 で有意傾向が見られ、その他の 44 問について有意な差が見られた。また、1 年生と 2 年生の t 検定の結果において、どちらか一方で有意（または有意傾向）だが、もう一方で有意差なし（または有意傾向）であった設問が 6 つあり（設問 3・6・37・38・45・48）、この内 1 年生でのみ有意であったものが設問 37・38 で、他 4 つは 2 年生でのみ有意差が見られた。

獲得年齢ごとに正解との誤差、正解率と、1・2 年生の差について集計したものを表 3 に示す。

表 3 年齢ごとの違い

	0歳			1歳			2歳			3歳			4歳			5歳		
	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体
正解との誤差	0.66	0.75	0.71	0.86	0.92	0.89	0.51	0.54	0.53	0.53	0.72	0.62	-0.41	-0.19	-0.31	-0.99	-0.86	-0.93
2年-1年	0.09			0.06			0.03			0.19			0.21			0.13		
正解率	51.3%	46.4%	49.0%	39.8%	39.0%	39.4%	33.9%	36.4%	35.0%	35.8%	30.0%	33.1%	39.6%	40.5%	40.0%	37.0%	39.5%	38.1%
2年-1年	-4.9%			-0.8%			2.5%			-5.9%			0.9%			2.5%		

表 3 より、正解との誤差について、3 歳以上の設問においては、1 年生と 2 年生の差が大きくなることがわかった。また、全体を通じて各能力の獲得について、1 年生よりも 2 年生のほうが遅いと判断する傾向が見られた。

領域ごとの正解との誤差、正解率と、1・2 年生の差について集計したものを表 4 に示す。なお、領域ごとの集約において、表 1「領域 2」に記載された設問の結果については、それぞれの領域において重複して集計している。

表 4 領域ごとの違い

	健康			人間関係			環境			言葉			表現		
	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体	1年	2年	全体
正解との誤差	0.27	0.35	0.31	0.15	0.24	0.19	0.09	0.19	0.13	-0.10	0.08	-0.02	0.07	0.20	0.13
2年-1年	0.08			0.09			0.10			0.19			0.13		
正解率	38.5%	38.8%	38.6%	40.1%	38.4%	39.3%	34.7%	35.8%	35.2%	35.5%	32.5%	34.1%	37.8%	38.5%	38.1%
2年-1年	0.3%			-1.7%			1.2%			-2.9%			0.8%		

表 4 より、正解との誤差について、1 年生と 2 年生の差は、「健康」の領域では少なく、「言葉」の領域で大きくなることがわかった。「言葉」の領域の能力については、1 年生は平均的な獲得年齢よりも早く獲得すると判断する一方で、「健康」の領域では獲得するのに平均よりも時間がかかると判断している結果が得られた。また全ての領域において、各能力の獲得について、1 年生よりも 2 年生のほうが遅いと判断する傾向が見られた。

領域ごとの結果と考察

【健康】

表5 領域「健康」に関する設問の結果

設問 番号	領域 1	設問 2	質問	獲得 年齢	1年生 (62名)					2年生 (52名)					全体 (114名)																	
					獲得する 際の年齢	正解 との差	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得する 際の年齢	正解 との差	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得する 際の年齢	正解 との差	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	2年-1年	正解率	選択率				
									0歳	1歳	2歳	3歳	4歳					5歳	0歳	1歳	2歳	3歳						4歳	5歳	0歳	1歳	2歳
1	健康		広い歩き始める	0	0.68	0.68**	41.9%	41.9%	50.0%	6.3%	1.6%	0.0%	0.0%	0.58	0.58**	49.1%	49.1%	45.3%	3.8%	1.9%	0.0%	0.0%	0.63	0.63**	-0.09	45.2%	45.2%	47.8%	5.2%	1.7%	0.0%	0.0%
2	健康		両足どしどし段差からの飛び降りに挑戦する	1	3.02	2.02**	4.8%	0.0%	4.8%	35.5%	24.2%	24.2%	11.3%	3.11	2.11**	5.7%	0.0%	5.7%	15.1%	49.1%	22.6%	7.5%	3.06	2.06**	-0.10	5.2%	0.0%	5.2%	26.1%	35.7%	23.5%	9.6%
12	人間関係	健康	スプーンで食事をする	1	1.45	0.45**	53.2%	4.8%	53.2%	33.9%	8.1%	0.0%	0.0%	1.57	0.57**	43.4%	3.8%	43.4%	45.3%	7.5%	0.0%	0.0%	1.50	0.50**	-0.11	48.7%	4.3%	48.7%	39.1%	7.8%	0.0%	0.0%
3	健康		排便の予告をする	2	2.16	0.16	50.0%	0.0%	19.4%	50.0%	25.8%	4.8%	0.0%	2.19	0.19+	45.3%	0.0%	18.9%	45.3%	34.0%	1.9%	0.0%	2.17	0.17*	-0.03	47.8%	0.0%	19.1%	47.8%	29.6%	3.5%	0.0%
4	健康		左右交互に足を出して階段を上げる	2	2.71	0.71**	24.2%	0.0%	11.3%	24.2%	48.4%	14.5%	1.6%	2.79	0.79**	32.1%	0.0%	9.4%	32.1%	35.8%	15.1%	7.5%	2.75	0.75**	-0.08	27.8%	0.0%	10.4%	27.8%	42.6%	14.8%	4.3%
5	健康	表現	はみで形を切ることができる	3	3.45	0.45**	45.2%	0.0%	0.0%	6.5%	45.2%	45.2%	3.2%	3.55	0.55**	47.2%	0.0%	0.0%	1.9%	47.2%	45.3%	5.7%	3.50	0.50**	-0.10	46.1%	0.0%	0.0%	4.3%	46.1%	45.2%	4.3%
6	健康		ボールを使って上手投げができるようになる	3	3.26	0.26+	41.9%	1.6%	4.8%	11.3%	41.9%	29.0%	11.3%	3.58	0.58**	26.4%	0.0%	7.5%	5.7%	26.4%	41.5%	18.9%	3.41	0.41**	-0.33	34.8%	0.9%	6.1%	8.7%	34.8%	34.8%	14.8%
16	人間関係	健康	食事・排泄・衣類の着脱がほぼ自立する	3	3.65	0.65**	41.9%	0.0%	1.6%	4.8%	41.9%	30.6%	21.0%	3.53	0.53**	45.3%	0.0%	0.0%	3.8%	45.3%	45.3%	5.7%	3.59	0.59**	-0.12	43.5%	0.0%	0.9%	4.3%	43.5%	37.4%	13.9%
46	表現	健康	片足ケンケンやでんぐり返しができる	3	3.63	0.63**	33.9%	0.0%	1.6%	8.1%	33.9%	38.7%	17.7%	3.81	0.81**	34.0%	0.0%	0.0%	0.0%	34.0%	50.9%	15.1%	3.71	0.71**	-0.18	33.9%	0.0%	0.9%	4.3%	33.9%	44.3%	16.5%
7	健康		おもしろくなる	4	3.52	-0.48**	37.1%	0.0%	0.0%	11.3%	38.7%	37.1%	12.9%	3.49	-0.51**	39.6%	0.0%	0.0%	9.4%	41.5%	39.6%	9.4%	3.50	-0.50**	-0.03	38.3%	0.0%	0.0%	10.4%	40.0%	38.3%	11.3%
8	健康		片足立ちが5~10秒できる	4	3.40	-0.60**	29.0%	0.0%	3.2%	14.5%	37.1%	29.0%	16.1%	3.75	-0.25*	39.6%	0.0%	0.0%	5.7%	34.0%	39.6%	20.8%	3.57	-0.43**	-0.35	33.9%	0.0%	1.7%	10.4%	35.7%	33.9%	18.3%
9	健康		自転車や竹馬に乗る	5	4.58	-0.42**	64.5%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%	29.0%	64.5%	4.57	-0.43**	69.8%	1.9%	0.0%	0.0%	5.7%	22.6%	69.8%	4.57	-0.43**	-0.01	67.0%	0.9%	0.0%	0.0%	6.1%	26.1%	67.0%
10	健康		棒の登り降りができる	5	4.02	-0.98**	32.3%	0.0%	1.6%	1.6%	22.6%	41.9%	32.3%	4.08	-0.92**	26.4%	0.0%	0.0%	3.8%	11.3%	58.5%	26.4%	4.04	-0.96**	-0.06	29.6%	0.0%	0.9%	2.6%	17.4%	49.6%	29.6%

健康の領域では「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う」ことを目指している。その視点から1. 身体発達の面（設問1・2・4・5・6・46・8・9・10）と、2. 生活習慣の面（設問12・3・16・7）に分け学生の捉え方を探ってみた。2年生は講義での知識に加え現場での実習経験を複数回終えている。現場で子どもと実際に関わり乳幼児の実態を把握してきたことから、2年生のほうが全体的に正解率が高いと推測できる。領域ごとに比較した正解との誤差、正解率（表4）においては他の領域に比べ1年生と2年生の差が一番少なく、同じような傾向で子どもを捉えているといえる。

1.身体発達の面については、全体的に一般的獲得年齢を選択している割合が多く、机上での学びが知識に繋がっていることがうかがえた。平均してみると一般的獲得年齢よりもわずかだが遅く獲得すると評価している傾向がある。そのなかでも正解との差が大きく出たのは設問「2. 両足とびや段差からの飛び降りに挑戦する」であった。また、「4. 左右交互に足を出して階段を上げる」、「46. 片足ケンケンやでんぐり返しができる」においても一般的獲得年齢よりも遅く獲得すると評価しており、逆に「8. 片足立ちが5~10秒できる」については早く獲得すると評価している。段差からの飛び降りや階段のぼり、片足ケンケン、でんぐり返しなどは「交互に足を出しながらのぼる」「片足立ちしながらとぶ」「体を曲げながら回る」と体の複数部位を同時に動かしながらおこなうことから獲得しにくいと捉え、さらに可視化できることでできない子どもに気付きやすいこともあり遅く評価した可能性がある。逆に片足立ちはバランス感覚や体幹、正しい姿勢が求められるがじっと立っている、動かないという視点から獲得しやすいと捉えていることが考えられる。

2.生活習慣の面についても、一般的獲得年齢を選択している割合が多かった。2年生は、設問「12. スプーンで食事をする」、「3. 排泄の予告をする」について獲得を遅く捉え、「16. 食事・排泄・衣類の着脱がほぼ自立する」、「7. おもしろくなる」については獲得を早く捉えていた。学生は指導や援助の必要性を学んで実習に臨む。これは様々な実習経験において3歳未満児への援助・指導の難しさを実感するとともに、3歳以上児の実態を知り、思ったよりもできていると感じたからであろう。

設問 2、4 については「挑戦する」という言葉が含まれていることから初歩的動作の段階ではなく発展的な動き（大きな段差から飛び降りる、形を切り抜くことができる）と捉え、こちらが意図した動きと学生のイメージする動きが大きく違った可能性がある。

【人間関係】

表 6 領域「人間関係」に関する設問の結果

設問 No.	領域 No.	設問 内容	獲得年齢 の平均	1年生 (62名)											2年生 (52名)											全体 (114名)										
				獲得年齢 の標準偏差	正解 の割合	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択年					獲得年齢 の標準偏差	正解 の割合	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択年					獲得年齢 の標準偏差	正解 の割合	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	2年-1年	正解率	選択年									
								0歳	1歳	2歳	3歳	4歳					5歳	0歳	1歳	2歳	3歳						4歳	5歳	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳		
11	人間関係	人見知りがある	0	0.79	0.79**	40.3%	40.3%	45.2%	12.9%	0.0%	0.0%	1.6%	1.02	1.02**	32.3%	32.1%	42.4%	17.0%	5.7%	1.9%	0.0%	0.90	0.90**	0.23	36.5%	36.5%	44.2%	14.8%	2.6%	0.9%						
12	人間関係	2人で食事をする	-1	1.45	0.45**	53.2%	4.8%	53.2%	33.9%	8.1%	0.0%	0.0%	1.57	0.57**	43.4%	3.8%	42.4%	45.3%	7.5%	0.0%	0.0%	1.50	0.50**	0.11	48.7%	4.3%	48.7%	39.1%	7.8%	0.0%						
13	人間関係	自分の意思や要求を言葉で表現できる	-2	3.16	1.16**	21.0%	0.0%	0.0%	21.0%	48.4%	24.2%	6.5%	2.89	0.89**	32.1%	0.0%	3.8%	32.1%	37.7%	24.5%	1.9%	3.03	1.03**	-0.27	36.1%	0.0%	1.7%	26.1%	43.5%	24.3%	4.3%					
14	人間関係	友達と遊びたいと思う	-2	2.37	0.37**	38.7%	1.6%	12.9%	38.7%	41.9%	3.2%	1.6%	2.40	0.40**	49.1%	0.0%	9.4%	49.1%	34.0%	7.5%	0.0%	2.38	0.38**	0.03	43.5%	0.9%	11.3%	43.5%	38.3%	5.2%	0.9%					
15	人間関係	友達と遊びたいと思う(友達と遊ぶ)	2	3.74	1.74**	9.7%	0.0%	0.0%	9.7%	30.6%	35.5%	24.2%	3.91	1.91**	3.8%	0.0%	0.0%	3.8%	24.5%	49.1%	22.6%	3.82	1.82**	0.16	7.9%	0.0%	0.0%	7.0%	27.8%	41.7%	23.5%					
25	環境	給のカ-を飲むのを避ける(カ-を守り、清潔に保つ)	3	3.66	0.66**	35.5%	0.0%	0.0%	11.3%	35.5%	29.0%	24.2%	3.87	0.87**	30.2%	0.0%	0.0%	3.8%	30.2%	41.5%	24.5%	3.76	0.76**	0.21	33.0%	0.0%	0.0%	7.8%	33.0%	34.8%	24.3%					
16	人間関係	食事・排泄・衣服の整理がほぼ自立する	3	3.65	0.65**	41.9%	0.0%	1.6%	4.8%	41.9%	30.6%	21.0%	3.53	0.53**	45.3%	0.0%	0.0%	3.8%	24.5%	45.3%	5.7%	3.59	0.59**	-0.12	43.5%	0.0%	0.9%	4.3%	43.5%	37.4%	13.9%					
17	人間関係	相手の気持ちや考えを理解する	4	3.87	-0.13	48.4%	0.0%	0.0%	0.0%	32.3%	48.4%	19.4%	4.17	0.17	45.3%	0.0%	0.0%	3.8%	13.2%	45.3%	37.7%	4.01	0.01	0.30	47.0%	0.0%	0.0%	1.7%	23.5%	47.0%	27.8%					
18	人間関係	自分の気持ちを表現する	4	3.87	-0.13	62.9%	0.0%	1.6%	1.6%	19.4%	62.9%	14.5%	3.85	-0.15	52.8%	0.0%	0.0%	1.9%	28.3%	52.8%	17.0%	3.86	-0.14*	-0.02	58.3%	0.0%	0.9%	1.7%	23.5%	58.3%	15.7%					
48	表現	自分の気持ちを表現する(自分の気持ちを表現する)	4	3.82	-0.18	40.3%	1.6%	1.6%	1.6%	29.0%	40.3%	25.8%	4.23	0.23*	35.8%	0.0%	0.0%	0.0%	20.8%	35.8%	43.4%	4.01	0.01	0.40	38.3%	0.9%	0.9%	0.9%	25.2%	38.3%	33.9%					
29	環境	自分の気持ちを表現する(自分の気持ちを表現する)	5	3.97	-1.03**	35.5%	0.0%	1.6%	8.1%	17.7%	37.1%	35.5%	4.04	-0.96**	30.2%	0.0%	0.0%	3.8%	18.9%	47.2%	30.2%	4.00	-1.00**	0.07	33.0%	0.0%	0.9%	6.1%	18.1%	41.7%	33.0%					
19	人間関係	自分の気持ちを表現する	5	4.39	-0.61**	51.6%	0.0%	0.0%	0.0%	12.9%	35.5%	51.6%	4.43	-0.57**	54.7%	0.0%	0.0%	1.9%	7.5%	35.8%	54.7%	4.41	-0.59**	0.05	53.0%	0.0%	0.0%	0.9%	10.4%	35.7%	53.0%					
20	人間関係	自分の気持ちを表現する	5	4.47	-0.53**	54.8%	0.0%	0.0%	1.6%	4.8%	38.7%	54.8%	4.55	-0.45**	60.4%	0.0%	0.0%	1.9%	1.9%	35.8%	60.4%	4.50	-0.50**	0.08	57.4%	0.0%	0.0%	1.7%	3.5%	37.4%	57.4%					
50	表現	自分の気持ちを表現する(自分の気持ちを表現する)	5	3.87	-1.13**	27.4%	0.0%	0.0%	4.8%	30.6%	37.1%	27.4%	3.94	-1.06**	22.6%	0.0%	0.0%	0.0%	28.3%	49.1%	22.6%	3.90	-1.10**	0.07	25.2%	0.0%	0.0%	2.6%	29.6%	42.6%	25.2%					

保育内容「人間関係」のねらいとは、①園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、②身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ、③社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けるとなっており、それに基づき本研究で問うた人間関係の諸能力については、A 身辺自立（設問 12・16）、B 自己主張能力（設問 13・48）、C 社会性やコミュニケーション能力（設問 11・29・17・20・48・50）、D イメージする力や遊びの発達（設問 14・15・29・50）、E ルールを守る（設問 18・19・25）であった。

A 身辺自立については、1年生も2年生も一般的な獲得年齢を選択している割合が多く、教科書的な理解をしているようであるが、完全な身辺自立の時期に関しては、設問 16 の平均的な獲得年齢である3歳に対して、「0・1・2歳」を選択した割合は、1年生では6.4%、2年生では3.8%になっており、実習を経験した2年生ではその獲得年齢を遅れて評価しており、指導の困難さを経験したことが反映されたのであろう。

B 自己主張能力については、言葉で表現する力の獲得は3歳前後と、通例よりも時間がかかると評価している。これは、発達の知識に乏しい学生は、手が出るなどの視覚的に分かりやすい自己主張に注意を向ける傾向があるのかもしれない。しかし、実習を経験することで修正されていく様子が見て取れる。

C 社会性やコミュニケーション能力については、多くの設問で一般的な獲得年齢よりも早く獲得すると評価している。これには、子どもと早くコミュニケーションが取れるようになりたいという発達期待の影響が考えられる。しかし、2年生になると、基準よりは早く獲得すると評価しているものの、1年生よりも獲得までに時間がかかると評価していることから、実習経験により、子どもとコミュニケーションを取る中で発達期待によらない実際の発達イメージを獲得していくことを示しているといえよう。

D イメージする力や遊びの発達については、設問 14 は「傍観者の行動・並行遊び」と考えられ、学生は 2・3 歳に獲得すると評価している。また、設問 29・50 は「友だちと一緒に・友だちと協力して」などの文言があり、4・5 歳時の「連合遊び・協同遊び」をイメージさせ、学生もそのように選択している。これは正にパーテンの遊びの発達理論に従い遊びの形態に基づいて評価が行われているのではないだろうか。一方で、設問 15 については、1・2 年生ともに 4 歳で獲得するという選択が最も多いが、イメージ能力については 2 歳の前操作期初期からその発達がスタートするというピアジェの概念の知識が考慮されていれば、このような大幅な間違いは無いのではないか、すなわちピアジェの前操作期という概念が判断から抜け落ちていていると考えられる。これらの結果から、見た目の遊び方に発達イメージが左右され、目に見えにくい知的能力の発達のイメージが判断に寄与していないと考えられる。

E ルールを守ることにについては、正解率も高く、設問 18・19・25 についてその選択率において「0・1・2 歳」を選択している割合が非常に少ないことから、3 歳以降に成長していくといったイメージを持っていると考える。また、設問 18 については、その選択率では平均的獲得年齢である 4 歳未満を選んだ割合を比較すると、1 年生では 22.6%、2 年生では 30.2% となっており、実習を円滑に進めるためにもより早く獲得してほしいと願う発達期待の影響で 2 年生ではより早く獲得すると判断するようになると考えられる。

【環境】

表 7 領域「環境」に関する設問の結果

設問 番号	領域	設問 2	設問 説明	獲得 年齢	1年生 (62名)										2年生 (52名)										全体 (114名)									
					獲得 年齢	正解 率	有意差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	選択率					獲得 年齢	正解 率	有意差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得 年齢	正解 率	有意差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	2年-1年	正解率	選択率							
								0歳	1歳	2歳	3歳	4歳					5歳	0歳	1歳	2歳	3歳						4歳	5歳	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳
21	環境	1	動くものを追う	0	0.24	0.24**	83.9%	83.9%	9.7%	4.8%	1.6%	0.0%	0.0%	0.36	0.36**	71.7%	71.7%	22.6%	3.8%	1.9%	0.0%	0.0%	0.30	0.30**	0.12	78.3%	15.7%	4.3%	1.7%	0.0%	0.0%			
22	環境	1	丸、三角、四角、長四角の型にはめる	1	2.16	1.16**	32.3%	3.2%	32.3%	29.0%	19.4%	12.9%	3.2%	2.09	1.09**	34.0%	0.0%	34.0%	28.3%	32.1%	5.7%	0.0%	2.13	1.13**	-0.07	33.0%	1.7%	33.0%	28.7%	25.2%	9.6%	1.7%		
23	環境	2	人形のお世話をする (ご飯を食べさせる、寝かしつけるなど)	2	2.71	0.71**	30.6%	0.0%	9.7%	30.6%	40.3%	17.7%	1.6%	2.72	0.72**	41.5%	0.0%	3.8%	41.5%	34.0%	20.8%	0.0%	2.71	0.71**	0.01	35.7%	0.0%	7.0%	35.7%	37.4%	19.1%	0.9%		
24	環境	2	型おとしをする (パズルボックスの穴に合わせて積み木を入れる)	2	1.53	-0.47**	24.2%	16.1%	40.3%	24.2%	14.5%	3.2%	1.6%	1.32	-0.68**	20.8%	15.1%	52.8%	20.8%	7.5%	3.8%	0.0%	1.43	-0.57**	-0.21	22.6%	15.7%	46.1%	22.6%	11.3%	3.5%	0.9%		
14	人間関係	環境	お友達のお話を聞く	2	2.37	0.37**	38.7%	1.6%	12.9%	38.7%	41.9%	3.2%	1.6%	2.40	0.40**	49.1%	0.0%	9.4%	49.1%	34.0%	7.5%	0.0%	2.38	0.38**	0.03	43.5%	0.9%	11.3%	43.5%	38.3%	5.2%	0.9%		
15	人間関係	環境	お友達と遊びのルールを共有する	2	3.74	1.74**	9.7%	0.0%	0.0%	9.7%	30.6%	35.5%	24.2%	3.91	1.91**	3.8%	0.0%	0.0%	3.8%	24.5%	49.1%	22.6%	3.82	1.82**	0.16	7.0%	0.0%	0.0%	7.0%	27.8%	41.7%	23.5%		
25	人間関係	環境	絵のカードを型に合わせて遊ぶ (ボールを投げる、言葉遊びなど)	3	3.66	0.66**	35.5%	0.0%	0.0%	11.3%	35.5%	29.0%	24.2%	3.87	0.87**	30.2%	0.0%	0.0%	3.8%	30.2%	41.5%	24.5%	3.76	0.76**	0.21	33.0%	0.0%	0.0%	7.8%	33.0%	34.8%	24.3%		
26	環境	3	お友達と遊ぶ (お友達と遊ぶ、お友達と遊ぶ)	3	3.74	0.74**	35.5%	0.0%	0.0%	3.2%	35.5%	45.2%	16.1%	3.81	0.81**	28.3%	0.0%	1.9%	1.9%	28.3%	49.1%	18.9%	3.77	0.77**	0.07	32.2%	0.0%	0.9%	2.6%	32.2%	47.0%	17.4%		
27	環境	4	身近な動物の世話をする (お散歩、お散歩)	4	3.19	-0.81**	29.0%	0.0%	4.8%	19.4%	37.1%	29.0%	9.7%	3.62	-0.38**	49.1%	0.0%	0.0%	9.4%	30.2%	49.1%	11.3%	3.39	-0.61**	0.43	38.3%	0.0%	2.6%	14.8%	33.9%	38.3%	10.4%		
28	環境	5	お友達と遊ぶ (お友達と遊ぶ、お友達と遊ぶ)	5	4.34	-0.66**	43.5%	0.0%	0.0%	1.6%	6.5%	48.4%	43.5%	4.55	-0.45**	58.5%	0.0%	0.0%	0.0%	3.8%	37.7%	58.5%	4.43	-0.57**	0.21	50.4%	0.0%	0.0%	0.9%	5.2%	43.5%	50.4%		
29	人間関係	環境	お友達と遊ぶ (お友達と遊ぶ、お友達と遊ぶ)	5	3.97	-1.03**	35.5%	0.0%	1.6%	8.1%	17.7%	37.1%	35.5%	4.04	-0.96**	30.2%	0.0%	0.0%	3.8%	18.9%	47.2%	30.2%	4.00	-1.00**	0.07	33.0%	0.0%	0.9%	6.1%	18.3%	41.7%	33.0%		
30	環境	環境	お友達と遊ぶ (お友達と遊ぶ、お友達と遊ぶ)	5	3.39	-1.61**	17.7%	0.0%	1.6%	21.0%	32.3%	27.4%	17.7%	3.60	-1.40**	13.2%	0.0%	0.0%	11.3%	30.2%	45.3%	13.2%	3.49	-1.51**	0.22	15.7%	0.0%	0.9%	16.5%	31.3%	35.7%	15.7%		

領域「環境」では「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ことを目指している。保育所や幼稚園、認定こども園において「保育は環境を通して行う」とある。子ども自らが積極的に様々な事物や他者、自然事象、社会事象など周囲の環境と関わり、体験することを通して発達していく。

領域「環境」の特徴として、「環境」以外の領域との関連性があげられる。それはモノがモノとしてそこにあるだけでは環境としての意味を持たないからである。楽しそうに遊んでいる他者がいる、子どもの興味・関心にあった「モノ・こと」がそこにある、それらによって子どもにとっての魅力ある環境になり得る。

それらを踏まえ獲得年齢ごとに設問を見ていくと、例えば「21. 動くものを目で追う」「22. 丸、三角、四角、長四角の型にはめる」「23. 人形のお世話をする (ご飯を食べさせる、寝かしつけるなど)」「24. 型おとしをする (パズルボックスの穴に合わせて積み木を入れる)」では目の前で動かしてくれる大人との信頼関係からその「モノ」への興味が引き出される。型にはめる遊び

も目の前で楽しそうにやってみせてくれる大人がいることと、子どもの育ちのタイミングが重なって獲得していく。人形のお世話については、自分がお世話してもらったように人形のお世話をしたくなるため、自分のことを大事にしてくれる大人の存在があることが前提となる。年齢が高くなるにつれ、周囲の大人との関わりから、徐々に友達との関わりへと移り（設問 14・15・25・26）、さらに「モノ・こと」と「他者」にプラスしてそのモノの性質や数・量など様々なものが複雑に組み合わさり（設問 28・29・30）、様々な経験を通して成長していく。また設問 27のように、動植物に対してはモノや他者との関わりから徐々に命あるものへの関わりが生まれてくる。モノとは異なる命のあるものを大切にすることを周囲の大人がやってみせることによって命の尊厳への気付きとなる。

以上を踏まえ A モノとの関わり（設問：21・22・23・24）、B 他者との関わり（設問：14・15・25・26）、C 環境との主体的な関わり（設問：27・28・29・30）と分類する。

A モノとの関わりでは、1年生と2年生それぞれ正解との差が同程度となっている。2年生はこれまで5回の実習を経験している。乳児を含め低年齢児との関わりはあるものの、特に2年次後期（11月）の実習においては研究保育を実施することもあり、多くの日数を3歳以上児のクラスで過ごす傾向にある。そのようなこともあり、今回設問であげたモノとの関わりを目の当たりにする機会の少なさによるものではないだろうか。モノに興味を持ち、見ている形と型の形を一致させ、さらに目と手の協調といった目で見たものを手で操作して持っていくなど、獲得していくには多くの段階があるが、その時期が実習の時期と重ならず、2年生が実感として感じていないため、今回の結果につながったと考えられる。

B 他者との関わりでは、保育者など周りの大人から友達へと関わりが広がり、友達の真似をしたり、一緒に遊んだりする。また、その中で友達と一緒にルールのある遊びをするなどがある。B についても1年生、2年生ともに正解との差が大きく、Bの学生全体の数値で見ると、平均0.93の差があり、おおよそ1歳に近い獲得年齢の差となっている。これはAの学生全体の数値が平均0.68であることから正解との差が大きいと言える。他者との関わりの中で育てているものを判断することは目に見えにくい内容であり、学生の判断が分かれたのではないだろうか。特にルールのある遊びについて、設問 25 では1年生は0.66、2年生は0.87、設問 26 では1年生は0.74、2年生は0.81と正解との差が大きい。それはルールを守って楽しく遊ぶには言葉の理解やコミュニケーション能力、環境への関わり、数量など様々なものを関連づけながら獲得していくことが考えられるためだと考えられる。

C 環境との主体的な関わりでは1年生に比べ、2年生がより正解に近い数値となっている。これは様々な要素が関わりあう（モノ・こと・人・ルール・工夫など）場面について、2年生はこれまで実際に実習を通して経験していることから、子どもの実態に即した回答が得られたのではないかと考えられる。

【言葉】

表 8 領域「言葉」に関する設問の結果

問 番	領域 1	領域 2	設問	獲得年齢 2年未満	1年生 (62名)											2年生 (52名)											全体 (114名)										
					獲得年齢 2年未満	正解 の率	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得年齢 2年未満	正解 の率	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得年齢 2年未満	正解 の率	有意差 **p<.01 *p<.05 +p<.10	2年-1年 正解率	選択率										
									0歳	1歳	2歳	3歳	4歳					5歳	0歳	1歳	2歳	3歳					4歳	5歳	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳			
31	言葉		要求の指定しよみられる	0	1.00	1.00	**	27.4%	27.4%	53.2%	12.9%	4.8%	1.6%	0.0%	1.08	1.08	**	18.9%	18.9%	60.4%	15.1%	5.7%	0.0%	0.0%	1.03	1.03	**	0.08	23.5%	23.5%	56.5%	13.9%	5.2%	0.9%	0.0%		
32	言葉		聞かれたものを指さして答える	1	1.53	0.53	**	51.6%	8.1%	51.6%	25.8%	8.1%	6.5%	0.0%	1.74	0.74	**	45.3%	0.0%	45.3%	37.7%	15.1%	1.9%	0.0%	1.63	0.63	**	0.20	48.7%	4.3%	48.7%	31.3%	11.3%	4.3%	0.0%		
33	言葉		多様な二語文を話すようになる	2	1.85	-0.15		51.6%	0.0%	32.3%	51.6%	14.5%	1.6%	0.0%	2.08	0.08		69.8%	0.0%	15.1%	69.8%	9.4%	3.8%	1.9%	1.96	-0.04		0.22	60.0%	0.0%	24.3%	60.0%	12.2%	2.6%	0.9%		
34	言葉		「なんで? どうして?」の質問が多くなる	2	2.58	0.58	**	51.6%	0.0%	1.6%	51.6%	33.9%	12.9%	0.0%	2.81	0.81	**	30.2%	0.0%	0.0%	30.2%	60.4%	7.5%	1.9%	2.69	0.69	**	0.23	41.7%	0.0%	0.9%	41.7%	46.1%	10.4%	0.9%		
44	表現	言葉	大人人間関係に適切に反応する(心の発達)	2	2.29	0.29	*	37.1%	3.2%	19.4%	37.1%	27.4%	11.3%	1.6%	2.34	0.34	*	39.6%	1.9%	17.0%	39.6%	28.3%	13.2%	0.0%	2.31	0.31	**	0.05	38.3%	2.6%	18.3%	38.3%	27.8%	12.2%	0.9%		
35	言葉		自分の経験を言葉で伝えることができる	3	3.60	0.60	**	37.1%	0.0%	0.0%	16.1%	37.1%	17.7%	29.0%	3.68	0.68	**	24.5%	1.9%	0.0%	11.3%	24.5%	39.6%	22.6%	3.63	0.63	**	0.08	31.3%	0.9%	0.0%	13.9%	31.3%	27.8%	26.1%		
36	言葉		質問を一般化してとらえ答えることができる	3	3.89	0.89	**	21.0%	0.0%	1.6%	9.7%	21.0%	33.9%	33.9%	4.32	1.32	**	13.2%	0.0%	0.0%	1.9%	13.2%	35.8%	49.1%	4.09	1.09	**	0.43	17.4%	0.0%	0.9%	6.1%	17.4%	34.8%	40.9%		
37	言葉		「だて〜だから」と経験を示して自己主張するようになる	4	3.58	-0.42	**	22.6%	0.0%	0.0%	16.1%	35.5%	22.6%	25.8%	3.77	-0.23	+	34.0%	0.0%	0.0%	5.7%	35.8%	34.0%	24.5%	3.67	-0.33	**	0.19	27.8%	0.0%	0.0%	11.3%	35.7%	27.8%	25.2%		
38	言葉		接続詞を用いて出来事を話すことができる	4	3.63	-0.37	**	53.2%	0.0%	0.0%	6.5%	32.3%	53.2%	8.1%	3.87	-0.13		43.4%	0.0%	0.0%	26.4%	43.4%	24.5%		3.74	-0.26	**	0.24	48.7%	0.0%	0.0%	6.1%	29.6%	48.7%	15.7%		
39	言葉		大小、多少などの真ん中(中間的世界)がわかる	5	3.37	-1.63	**	14.5%	0.0%	0.0%	14.5%	48.4%	22.6%	14.5%	3.42	-1.58	**	11.3%	0.0%	1.9%	13.2%	37.7%	35.8%	11.3%	3.39	-1.61	**	0.04	13.0%	0.0%	0.9%	13.9%	43.5%	28.7%	13.0%		
40	言葉		経験したことを、文脈を作って相手に伝えることができる	5	4.06	-0.94	**	40.3%	0.0%	1.6%	6.5%	16.1%	35.5%	40.3%	4.32	-0.68	**	47.2%	0.0%	0.0%	1.9%	11.3%	39.6%	47.2%	4.18	-0.82	**	0.26	43.5%	0.0%	0.9%	4.3%	13.9%	37.4%	43.5%		
30	表現	言葉	簡単な数の数順で、物を数えたり、比ひたり、順番をたどる	5	3.39	-1.61	**	17.7%	0.0%	1.6%	21.0%	32.3%	27.4%	17.7%	3.60	-1.40	**	13.2%	0.0%	0.0%	11.3%	30.2%	45.3%	13.2%	3.49	-1.51	**	0.22	15.7%	0.0%	0.9%	16.5%	31.3%	35.7%	15.7%		

言葉の領域は思いを言葉で表現する力や相手の話を聞こうとする意欲、言葉に対する感覚を養うことが目的となるが、他の領域に比べ発する言葉は目に見えず視覚的に評価できるものではない。このことから乳幼児との関わりが少ない学生には選択が難しい部分もあると推測されるが、その結果、次の3つが特徴としてあげられる。

- ①1年生2年生ともにそれぞれの正解率に大きな差が見られた
- ②すべての項目において1年生より2年生のほうが獲得年齢を遅く評価している
- ③3歳までの発達是一般の獲得年齢よりも遅く、4歳以上は早く評価している

また、領域ごとの違い(表4)を見ても1年生と2年生の正解との誤差、正解率において他の領域よりも大きな差が出ていることも特徴である。

①正解率の高いものは設問「32. 聞かれたものを指さして答える」、「33. 多様な二語文を話すようになる」、「38. 接続詞を用いて出来事を話すことができる」のように具体的で比較的判断のしやすい内容である反面、正解率の低いものは「36. 質問を一般化してとらえ答えることができる」、「39. 大小、多少などの真ん中(中間的世界)がわかる」などのように抽象的でイメージしにくい内容であることがわかる。発する言葉は可視化できないため何気なく会話しているだけでは気づきにくいこともあり実習経験のある2年生も遅く評価したのではないかといえる。

②すべての項目で2年生のほうが獲得年齢を遅く評価したのは、実習経験からくるものであろう。実習で実際に子ども達と関わっていく中でコミュニケーションの難しさや伝えたいことがうまく伝わらない経験を少なからずしているはずである。普段使っている言葉が通じず乳幼児に分かりやすい言葉を選択しながら話しかける大変さを発達の遅れと捉えている可能性もある。1年生にはその経験がほとんどないことからすべての項目において2年生のほうが遅く評価したことが推測される。

③3歳までの発達に関して一般の獲得年齢より遅く評価したのは、やはり会話がスムーズにいかないというコミュニケーションの難しさからくると思われる。ノンバーバルな部分での会話に慣れていないこともあるだろう。語彙力の少ない乳幼児にどのような言葉をかけるのか、たどたどしい幼児の言葉を聞き取ることができるか、どのくらい会話が成立するのかといった不安から遅く評価した可能性もある。しかし、4歳以上の発達については一般の獲得年齢よりも早く評価している。以上児になると比較的会話がスムーズになることから、3歳までの発達イメージの反動からくるものかもしれない。また、早くコミュニケーションを取りたい、会話を楽しみたいという期待感、子どもの未知の可能性や能力を信じたいという成長期待も含まれているのではないだろうか。

【表現】

表 9 領域「表現」に関する設問の結果

No	領域	表現	獲得年齢	1年生 (62名)											2年生 (52名)											全体 (114名)										
				獲得年齢 2年未満	正解 の差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得年齢 2年未満	正解 の差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	正解率	選択率					獲得年齢 2年未満	正解 の差 **p<.01 **p<.05 +p<.10	2年-1年	正解率	選択率												
							0歳	1歳	2歳	3歳	4歳				5歳	0歳	1歳	2歳	3歳					4歳	5歳	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳					
41	表現	声を出して笑う	0	0.61	0.61**	62.9%	62.9%	24.2%	6.5%	3.2%	1.6%	0.74	0.74**	60.4%	60.4%	20.8%	5.7%	11.3%	1.9%	0.0%	0.67	0.67**	0.12	61.7%	61.7%	22.6%	6.1%	7.0%	1.7%	0.9%						
42	表現	なぐり描きを楽しむ	1	1.31	0.31**	59.7%	4.8%	59.7%	35.5%	0.0%	0.0%	1.38	0.38**	60.4%	3.8%	60.4%	30.2%	5.7%	0.0%	0.0%	1.34	0.34**	0.07	60.0%	4.3%	60.0%	33.0%	2.6%	0.0%	0.0%						
43	表現	歌や手遊びに合わせて手・足を動かしたり、身振りや模倣をしたり遊ぶ	1	1.71	0.71**	37.1%	14.5%	37.1%	24.2%	14.5%	6.5%	1.64	0.64**	45.3%	7.5%	45.3%	26.4%	17.0%	3.8%	0.0%	1.68	0.68**	-0.07	40.9%	11.3%	40.9%	25.2%	15.7%	5.2%	1.7%						
13	人間関係	自分の意思や欲求を言葉で表現できる	2	3.16	1.16**	21.0%	0.0%	0.0%	21.0%	48.4%	24.2%	6.5%	2.89	0.89**	32.1%	0.0%	3.8%	32.1%	37.7%	24.5%	1.9%	3.03	1.03**	-0.27	26.1%	0.0%	1.7%	26.1%	43.5%	24.3%	4.3%					
44	表現	言葉	2	2.29	0.29*	37.1%	3.2%	19.4%	37.1%	27.4%	11.3%	1.6%	2.34	0.34*	39.6%	1.9%	17.0%	39.6%	28.3%	13.2%	0.0%	2.31	0.31**	0.05	38.3%	2.6%	18.3%	38.3%	27.8%	12.2%	0.9%					
5	健康	はさみで形をきることに挑戦する	3	3.45	0.45**	45.2%	0.0%	0.0%	6.5%	45.2%	45.2%	3.2%	3.55	0.55**	47.2%	0.0%	0.0%	1.9%	47.2%	45.3%	5.7%	3.50	0.50**	0.10	46.1%	0.0%	0.0%	4.3%	46.1%	45.2%	4.3%					
45	表現	動きを調整する力がつき様々な動きを楽しめるようになる	3	2.87	-0.13	30.6%	6.5%	6.5%	21.0%	30.6%	30.6%	4.8%	3.34	0.34*	20.8%	0.0%	1.9%	28.3%	20.8%	32.1%	17.0%	3.09	0.09	0.47	26.1%	3.5%	4.3%	24.3%	26.1%	31.3%	10.4%					
46	健康	片足ケンケンやでんぐり返しができる	3	3.63	0.63**	33.9%	0.0%	1.6%	8.1%	33.9%	38.7%	17.7%	3.81	0.81**	34.0%	0.0%	0.0%	0.0%	34.0%	50.9%	15.1%	3.71	0.71**	0.18	33.9%	0.0%	0.9%	4.3%	33.9%	44.3%	16.5%					
47	表現	想像が豊かになり、目的を持って遊ぶことができる	4	3.47	-0.53**	33.9%	0.0%	1.6%	12.9%	37.1%	33.9%	14.5%	3.51	-0.49**	24.5%	0.0%	0.0%	7.5%	50.9%	24.5%	17.0%	3.49	-0.51**	0.04	29.6%	0.0%	0.9%	10.4%	43.5%	29.6%	15.7%					
48	人間関係	想像が豊かになり、身近な人の気持ちを感じて自分の気持ちや考えを伝えることができる	4	3.82	-0.18	40.3%	1.6%	1.6%	1.6%	29.0%	40.3%	25.8%	4.23	0.23*	35.8%	0.0%	0.0%	0.0%	20.8%	35.8%	43.4%	4.01	0.01	0.40	38.3%	0.9%	0.9%	0.9%	25.2%	38.3%	33.9%					
49	表現	材料や道具に合わせて図形や模様を描ける	5	3.68	-1.32**	24.2%	0.0%	1.6%	9.7%	32.3%	32.3%	24.2%	4.04	-0.96**	39.6%	0.0%	0.0%	7.5%	20.8%	32.1%	39.6%	3.84	-1.16**	0.36	31.3%	0.0%	0.9%	8.7%	27.0%	32.2%	31.3%					
50	人間関係	似たような一連した動作の順序で遊ぶことができる	5	3.87	-1.13**	27.4%	0.0%	0.0%	4.8%	30.6%	37.1%	27.4%	3.94	-1.06**	22.6%	0.0%	0.0%	0.0%	28.3%	49.1%	22.6%	3.90	-1.10**	0.07	25.2%	0.0%	0.0%	2.6%	29.0%	42.6%	25.2%					

保育内容「表現」の領域では、「感じたこと考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことが目指されている。本学の保育内容「表現」の授業科目においては、身体表現、造形表現、そして音楽表現の指導法について学ぶが、表現の主体である子どもにおいて考えたとき、その発達の土台は人の感覚（五感）であり、「表現」を考える上で身体・造形・音楽だけで語ることはできないであろう。今回の設問は、そのことを踏まえた上で、学生が「表現」と子どもの発達を結び付けて考えやすいように、身体に関する項目、造形に関する項目、音楽に関する項目に加え、言葉に関する項目や情緒発達に関する項目についても含めた。表 9 の結果からわかることを以下に述べる。

設問「41. 声を出して笑う」「42. なぐり描きを楽しむ」「5. はさみで形をきることに挑戦する」「46. 片足ケンケンやでんぐり返しができる」といった、身体運動発達に関する項目については、1年生、2年生共に基準とした年齢よりもやや遅く獲得すると答える傾向が見られる。これは、身体の動きについては個人差が表れやすいこと、また、その動きが完成された時点まで「できた」と学生が捉えていることが影響しているということではないだろうか。一方で、設問「45. 動きを調整する力がつき様々な動きを楽しめるようになる」では、1年生は獲得すると思う年齢が 2.87 歳であり、正解との差は「-0.13」となった。1年生は、獲得する年齢をやや早く捉えているということである。これに対し、2年生は獲得すると思う年齢が 3.34 歳と答え、正解との差は「0.34」となり、獲得する年齢を遅く捉えているということがわかる。この設問 45 は、「表現」に関する設問の中で、1年生と 2年生の回答に最も差が大きく見られた。同じ身体運動に関する項目であるが、設問 41. 42. 5. 46. と違い、これだけ 1年生と 2年生に差が出た要因は何であろうか。ここから推察されることは、「動きを調整する力がつく」「様々な動きを楽しめるようになる」という段階に至るには多様な経験や発達の過程を経る必要があることを 2年生は理解しているのではないだろうか。

反対に、1年生と 2年生の回答に差がそれほど見られず、1年生、2年生共に獲得する年齢を遅く捉えているという結果が出た設問は、「43. 歌や手遊びに合わせて手・足を動かしたり、身振りを模倣したりして遊ぶ」と「13. 自分の意思や欲求を言葉で表現できる」の 2項目についてである。設問 43 については 1年生が 1.17 歳、2年生が 1.64 歳。設問 13 については 1年生が 3.16 歳、2年生が 2.89 歳であった。模倣から人との関係に繋がることや、自分の意思や欲求を表現するという自己表現もまた同じく、人との関係に繋がっていくことから考えても、これはどちらも社会性を含む内容であると言える。ここから考えられるのは、両学年で遅く捉える理由が異なることである。1年生は、長期の実習を経験しておらず、子どもと関わる体験が少ないことから、子どもの社会性

について実際の姿をイメージしにくいということ、反対に 2 年生は実習を経験してきたことにより、子どもの社会性やコミュニケーションに繋がる表現についてイメージすることができ、これらはすぐに身につくものではないと考えていることから獲得する年齢を遅く捉えているということではないだろうか。

1 年生と 2 年生の実習経験の差が影響していると思われる結果に、設問「48. 感情が豊かになり身近な人の気持ちを察して自分の気持ちをコントロールするようになる」も挙げられる。この設問では、1 年生が獲得すると思う年齢を 3.82 歳と答え、基準とした年齢より 0.53 歳早く捉えていた。それに対し 2 年生は 4.23 歳と答えており、0.23 歳遅く捉えたという結果であった。全体（1・2 年生の）結果としては、正解との差がほとんど見られない数値となっているが、1 年生と 2 年生では捉え方に差があることが分かる。私たちは、子どもと実際関わることで、子どもの内面を想像したり理解したりすることができるようになる。このことから、学生が実際の子どもの姿をイメージし設問項目を理解することができるかどうか、設問に対する答え方に影響していると考えられる。これも実習経験の差であると言えるだろう。

他に、設問「47. 想像力が豊かになり、目的を持って描いたり作ったりして遊ぶ」「49. 材料を組み合わせて試行錯誤しながら作る」「50. 友だちと一緒にイメージの世界で役割を持ちながら楽しむ」については、1 年生では獲得すると思う年齢の回答が、1 歳～5 歳まで幅広く分布しているのに対し、2 年生では 3 歳以上にしか分布しておらず、正解に近い年齢で回答していることが結果から見えてくる。これらの設問は、自由遊びや設定保育の場面をイメージして答えることが予想できるため、2 年生は実習で研究保育を実施した経験や授業等でも模擬保育等を多く経験していることから、1 年生と 2 年生の回答に差がみられる結果となったのであろう。

以上のことから、実習経験の少ない 1 年生は回答する年齢が分散しており、子どもの発達に対するイメージにばらつきが見られ、実習経験が豊富な 2 年生はおおよそ正解に近い年齢を選択しており、子どもの発達に対するイメージが形成されていく段階にあるということが言える。

総合考察

本研究より、子どもの発達へのイメージについて、実習経験を経た 2 年生は 1 年生と比べて、全体的に能力の獲得に時間がかかると判断する傾向が見られた。教科書的な知識を元に、子どもの発達イメージを形成していく中で、実習にて様々な子どもたちの発達の現状を目にし、その指導にかかる困難さ等を経験することにより、その獲得に時間がかかると判断するのではないだろうか。すなわち、実習生として子どもの成長を促す支援を考える際には、どうしても「できない子ども」に目を向けざるを得ず、2 年生の発達イメージの対象が、平均的な発達の子どものではなく、支援が必要な子どもたちを基準としたものになってしまうことが原因ではないだろうか。これは、子どもの支援者として、2 年生が子どもをよく理解しようと努めている証ともいえよう。

また、5 領域それぞれの獲得年齢を比較すると、領域「言葉」の能力の獲得予想年齢は、平均的な獲得年齢よりも早く獲得すると判断されている。これは、子どもといち早くコミュニケーションをとりたいといった発達期待が強く影響しているのではないだろうか。一方で、領域「健康」の能力の獲得予想年齢は、他の領域と比較し遅くなっている。これは、各能力の獲得が目に見えやすい「健康」の領域と、目に見えにくい「言葉」の領域の違いが影響していると考えられる。

さて、本研究においては、実習経験の有無により 1 年生と 2 年生を調査対象としていたが、元来もっている発達イメージの変化を明らかにするには対象として不十分であった。今後は、今年度の 1 年生が実習経験を経ていく中で、その発達観がどのように変化していくのか、縦断的な研究も必

要であると考えられる。また、設問の内容が複数の領域にまたがるものがあるが、その関係性についてもより精査していく必要がある。

引用・参考文献

- ・ 森下正修・本島優子（2004）「子どもの行動実現に対する親の発達期待と叱る行為の影響」福祉社会研究（4・5）, 41-51
- ・ 島義弘・浦田愛子（2014）「発達期待と養育態度が母親の読み聞かせの意義の認識と読み聞かせの方法に与える影響」鹿児島大学教育学部研究紀要．教育科学編 65, 125-133
- ・ 松永あけみ（2008）「幼児期における自己制御機能（自己主張・自己抑制）の発達 —親および教師による評定の縦断データの分析を通して—」群馬大学教育学部紀要 57, 69-181
- ・ 厚生労働省（2018）保育所保育指針
- ・ 厚生労働省（2008）保育所保育指針
- ・ 厚生労働省（1999）保育所保育指針
- ・ 遠城寺宗徳、合屋長英、黒川徹、名和颯子、南部由美子、篠原忍、梁井昇、梁井迪子（2009）遠城寺式乳幼児分析的発達検査法〔九州大学小児科改訂版〕慶應義塾大学出版会,1-58
- ・ 河原紀子（2011）「0歳~6歳 子どもの発達と保育の本」学研プラス
- ・ 園と家庭を結ぶ「げんき」編集部（2011）「乳児の発達と保育—遊びと育児」エイデル研究所

保育専攻学生の乳幼児期口腔ケア教育についての考察 —短期大学生アンケート調査を基に—

武村順子, 桑迫信子, 小川美由紀

Consideration on infant oral care education for childcare
major students
: Based on a questionnaire survey of junior college students

Junko TAKEMURA, Nobuko KUWASAKO, Miyuki OGAWA

1.はじめに

2011（平成23）年に施行された「歯科口腔保健法」における基本理念において、「乳幼児期から高齢期までのそれぞれの時期における口腔とその機能の状態及び歯科疾患の特性に応じて、適切かつ効果的に歯科口腔保健を推進すること」¹が謳われている。これは、乳幼児期からの歯科口腔保健の推進、すなわち、乳幼児期の口腔ケアが重要であることが示されている。

これらの施策は、歯科領域疾患の早期発見、早期治療を推進することとなり、また、国民の健康志向の高まりも重なり、歯科領域疾患で医療機関を受診する割合を高める一因となっている。さらに、図1は厚生労働省（2017）「国民医療費の概要」による歯科疾患と主要慢性疾患の医療費の比較である。この図の説明によると、「歯科医療費（2.90兆円）は、第1位の悪性新生物（3.82兆円）に次いで第2位に位置していること。年齢階級別には、歯科疾患では高齢者以外の割合が高いとい

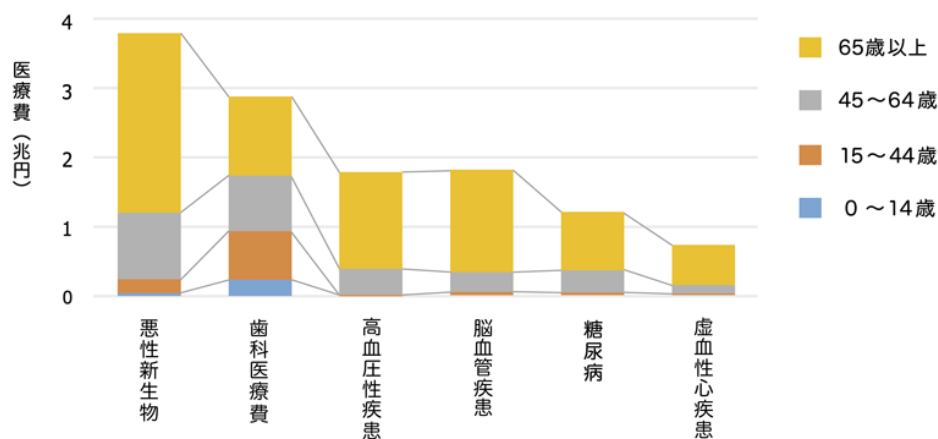


図1 歯科疾患と主要慢性疾患の医療費の比較（国民医療費の概要 2017年度）²

¹ 歯科口腔保健の推進に関する法律（平成23年法律第95号）

https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/kenkou/shikakoukuuhoken/dl/01.pdf,
（最終閲覧日：2022年2月7日）。

² 厚生労働省（2017）「国民医療費の概要」<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/teeth/h-01-002.html>,
（最終閲覧日：2022年2月8日）。

う特徴がある。」³と記されている。中でも、0～14歳での歯科医療費は他疾患と比較し高額になっている。次に、健康保険組合連合会（2020）「平成30年度の歯科医療費の動向に関する調査」から、歯科3疾患（①う蝕、②歯肉炎及び歯周疾患、③その他の歯及び歯の支持組織の障害）の年齢階層別受診率を図2に示す。著明なのは、歯科3疾患において、5～9歳受診率が前後の年齢層に比較し高くなっていることである。同様に、う蝕に関しての受診率は、1位が5～9歳、2位が0～4歳である。これらのことから、歯科検診や保健指導が歯科領域疾患の早期発見、早期治療へ繋がっているとの評価もできるが、同時に、乳幼児期の口腔ケアは口腔疾患の予防として十分に機能していないのではないかと推察できる。また、高等教育機関で学ぶ年代層の20歳から、歯肉炎及び歯周疾患の増加は徐々に顕著になっていくことも、問題として捉えておく必要がある。

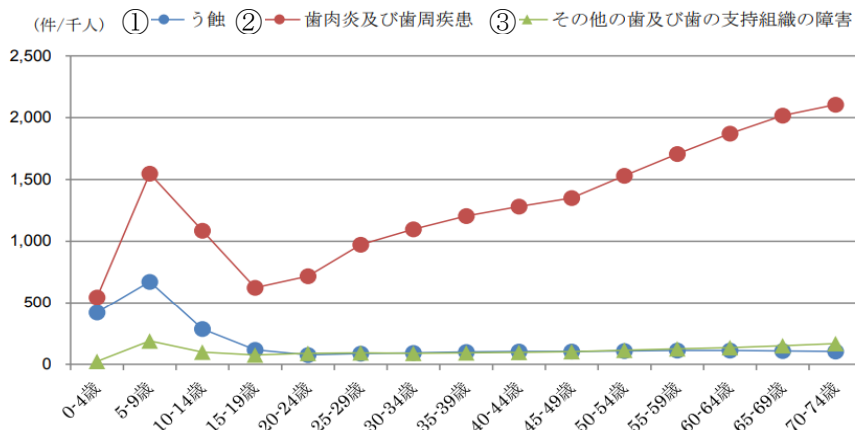


図2 歯科3疾患の年齢階層別受診率⁴

一方、世界保健機関（WHO）オタワ憲章（1986）にてヘルスプロモーションとは「人々が自らの健康とその決定要因をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」⁵であると定義されている。また、厚生労働省健康情報サイトのe-ヘルスネットには「口腔の健康状態は全身的な健康状態と密接な関連がある」⁶との記載がある。健康の決定要因をコントロールするという視点から考えると、口腔ケアは全身の健康状態と密接に関係があり、そのため、乳幼児期の口腔ケア習慣は、その後の歯科疾患の有無や全身への影響に大きく関わることになる。それは、乳幼児期においては、口腔ケアそのものとその習慣を獲得するというところに、生涯にわたる健康志向への波及効果が期待されるということである。

しかし、日本小児歯科学会（2014）の「幼稚園・保育所一体化に伴う乳幼児歯科保健のあり方」においては、「幼稚園教諭や保育士の教科の授業の中に歯科保健教育の義務づけを行うべきである」⁷と提言している。つまり、その乳幼児期に深い関わりを持つ保育士及び幼稚園教諭の養成過程において、その重要性は看過されているということである。

³ 厚生労働省（2017）「国民医療費の概要」、前掲。

⁴ 健康保険組合連合会（2020）「平成30年度の歯科医療費の動向に関する調査」

https://www.kenporen.com/toukei_data/pdf/chosa_r02_10_06.pdf、（最終閲覧日：2022年2月8日）。

⁵ 日本ヘルスプロモーション学会 <https://plaza.umin.ac.jp/~jshp-gakkai/intro.html>、（最終閲覧日：2022年3月13日）。

⁶ e-ヘルスネット <https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/teeth-summaries/h-01/>、（最終閲覧日：2022年3月12日）。

⁷ 一般社団法人日本小児歯科学会（2014）「幼稚園・保育所一体化に伴う乳幼児歯科保健のあり方」https://www.jspd.or.jp/common/pdf/hoken_arikata.pdf、（最終閲覧日：2022年2月8日）。

養護という視点に着目すると、保育所保育指針（2017）においては、養護の理念について「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」⁸と意義づけられている。なかでも「生命の保持」に関するねらいには、「一人一人の子どもの健康増進が、積極的に図られるようにする。」⁹とあり、対応する内容としては、食事、排泄、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどであり、この「身の回りを清潔にすること」の中に「口腔の清潔」が含まれる。このように保育における養護の視点からも、乳幼児期からの口腔ケアは子どもの健康増進を図り、子どもが生涯にわたって健康な生活を送るために波及する行為として重要な要素であると言える。

さらに、3歳以上児の領域「健康」の内容に「自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。」¹⁰という一文がある。保育所保育指針解説（2018）では「子どもなりに自分の体を大切にしなければならないことに気付かせ、手洗い、歯みがき、うがいなど病気にかからないために必要な活動を自分からしようとする態度を育てることが必要である。」¹¹と解説されている。このことから、園生活の中で歯みがきやうがいなどの口腔ケアについては、継続的に取り組んでいくことが望ましい。その継続的な取り組みが、一人ひとりの口腔ケアへの興味・関心を高めることへ繋がり、成長とともに自律的な活動として子ども自身が口腔ケアを実施できるようになっていく。そして幼児期に確立した口腔ケアの習慣が、生涯にわたる歯科疾患の予防意識を高めていくと考えられる。

これらのことから、筆者らは、保育士養成課程における乳幼児期の口腔ケアについて、指導していくうえでの指針となる事項を検討していく必要があるのではないかという見解に至った。また、受講対象となる年代の学生達が持つ、口腔ケアに対する認識も明らかにしていく必要があり、潜在的に育っているヘルスプロモーション能力の有効活用も併せて検討することとした。

2. 研究の目的と方法

前述のように、保育士養成課程において、乳幼児期の口腔ケア教育をどのように位置付ければ良いのかを探るために研究に着手した。よって、本研究の目的は、保育士養成課程での乳幼児期の口腔ケア教育のあり方を提言し、その養成教育の充実のために寄与するものとする。

研究の方法として、まず、先行研究を概観し、保育士養成課程での乳幼児期の口腔ケア教育の問題点を整理した。次に、教科書では乳幼児期の口腔ケア教育がどのように扱われているのかを確認し、その傾向を明確にした。さらに、学生に対し、自身の口腔ケアへの意識、自身の健康観との関連はどのようなものかを探るためにアンケート調査を行った。最後に、これらの結果を考察し提言の論述を行うものとした。

3. 先行研究

乳幼児期の口腔ケア指導に関わる研究について概観する。

まず、土屋ら（2017）は、わが国の学校における歯科保健活動の問題点として、児童生徒への健康診断の義務化、口腔保健教育の実施のみであることを挙げ、「小学校から高校までの定期健診の

⁸ 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1、
（最終閲覧日：2022年2月10日）。

⁹ 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」、前掲。

¹⁰ 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」、前掲。

¹¹ 厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>、（最終閲覧日：2022年2月11日）。

実施や歯科保健対策が、大学生の定期健診や口腔内の健康に対する関心、自己の健康管理に繋がっていない。」¹²と述べている。ここからは、ライフステージのその時その時に、歯科保健対策が講じられているものの、個人のセルフケア力（自己健康管理能力）の獲得には及んでいないと捉えられる。このことを裏付けるように、前述の図 2 において 20 歳以降から、歯肉炎及び歯周疾患の増加が徐々に始まっていく現象は顕著である。大学生の口腔内の健康への関心の低さやセルフケア力（自己健康管理能力）の未熟さは、土屋らの指摘の通りであることが推察される。

また、高齢者の口腔内雑菌と不顕性誤嚥の関係について田中ら（2008）は、「口腔ケアを行うことによって、肺炎の発症を約 40%減少させる成績が得られている。」¹³と述べている。加えて、その成果は歯の有る無しに関わらないことにも言及している。これらのことから、口腔ケアは全身の疾患と密接な関係があるとともに、口腔ケアとは、歯磨きのみに限定されるものではなく、口腔全体を清潔にすることが重要であるということになる。この研究は乳幼児期の口腔ケアに言及したものではないが、乳歯萌出以前の口腔ケアを考える際には、大変参考となるものである。

次に、村松（2019）は、保育士養成課程の各教育科目の目標及び授業内容に歯科保健内容は含まれていないことを指摘した上で、歯磨き指導のできる保育士養成を目指した口腔ケア教育の成果を報告している。その報告において学生は「歯磨きの難しさや個人差等に気づき、歯磨き指導での子どもの現状や対応を予測し、具体的な指導内容や虫歯予防策を考え、歯磨きの習慣化は保護者の役割であり、歯磨き指導では子どもの気持ちを考えた関わりが重要であると認識していた。」¹⁴と述べている。これは、口腔ケア体験は、口腔内の清潔にとどまらず、子どもとの信頼関係構築にも効果があるということになる。言い換えれば、子どもへの口腔ケア援助は、虫歯予防のみの効果に留まらず、様々なことに波及効果があることを示している。しかし、村松の研究においては、全身の健康に繋がる視点での口腔ケア指導内容は含まれていない。

これらの先行研究から、口腔ケアについての問題として次のようにまとめる。①様々な歯科保健対策が大学生のセルフケア力獲得には繋がっていないこと、②口腔ケアは全身の健康管理と関係があること、③口腔ケアとは歯磨きに限定するものではないこと、子どもへの口腔ケアの援助には様々な波及効果があるにも関わらず、④教育内容に十分に取上げられていないこと、などである。

これらのことを踏まえ、筆者らは、口腔ケアが「歯磨き」技術に留まらない全身の健康づくりとの関係性に着目した上での教育が必要であり、生涯にわたるセルフケア力の獲得について乳幼児期から意識していく必要があるのではないかという見解に至った。しかし、保育士養成課程において、その視点が十分でないことが指摘されている。そこで、指導書としての教科書にどのように口腔ケアについての記載がなされているのかを確認することとした。

4.教科書記載の比較

乳幼児の口腔ケアについて教科書ごとの記載内容を比較し、まとめたものを表 1 に示す。口腔ケアは、幼児期の大切な基本的な生活習慣であり、養護の重要な演習項目である。そのため、「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の演習用教科書での比較とした。

¹² 土屋はるみ・山下晏佳里他（2017）「大学生における口腔内健康状態と歯科保健行動の課題」『川崎医療福祉学会誌』川崎医療福祉大学、27（1）、P51.

¹³ 田中志子・出雲祐二他（2008）「口腔の健康が全身の健康へ及ぼす影響」『ヘルスサイエンス・ヘルスケ』深井保健科学研究所、8（1）、P3.

¹⁴ 村松十和（2019）「保育者養成における口腔ケア体験に関する一考察 -乳幼児と保育者の役割体験を振り返った分析から-」『教育研究報告集 2019』帝京短期大学、P13.

記載の概要をみると、口腔ケア領域について積極的に記載していない教科書もあるが、う歯¹⁵予防としての歯磨き、フッ化物塗布について記載している教科書が多い。また、永久歯や歯列（歯並び）に及ぼす影響など、成長していく過程での問題に関わることや口腔ケアが虐待の発見に繋がることについての記載は、口腔ケアの波及効果として捉えられる。

表 1 口腔ケア記載についての教科書比較

出版社・発行年	教科書名	掲載ページ	記載の概要
ミネルヴァ書房 2020.4.30	子どもの保健と安全 演習ハンドブック	P188～P199	う歯の永久歯への影響 乳歯萌出後の口腔ケアの重要性
ミネルヴァ書房 2020.12.1	子どもの健康と安全	P46～P47	う歯の原因と予防 乳歯の口腔ケアの重要性 虐待や歯並び
中央法規 2019.2.20	子どもの健康と安全	P170	コラム欄への記載 歯科健康診断の活用
中山書店 2021.1.10	子どもの健康と安全	P162～P163	う歯が招く全身への影響 う歯予防や歯科健康診断 乳歯萌出後の口腔ケア
青踏社 2019.3.23	子どもの健康と安全	P40 P55 P59	歯磨き支援演習の事例（2事例） う歯予防
診断と治療社 2020.3.31	子どもの健康と安全 演習ノート	P79～P80	う歯の原因と予防 う歯と歯並びの関係
ななみ書房 2019.9.1	子どもの健康と安全		口腔ケアについての記載なし

これらのことから、口腔ケアの直接的、波及効果について述べられている教科書があるものの、口腔ケアについての記載がなかったりコラム欄へ記載されていたり、学習内容の統一がなされていないことが明らかとなった。さらに、口腔ケアと健康との関係性に言及している教科書は見当たらず、しかも、乳歯萌出後の口腔ケアに限定されている。言い換えれば、口腔ケアは歯のケア（歯磨き）としてのみ取り扱われており、健康への意識と口腔ケアが連動しているという扱いはなされていない。

5. アンケート調査の実施

前述のように、口腔ケアは歯のケア（歯磨き）として取り扱われている状況の中、学生自身の口腔ケアへの意識の程度やその意識と健康観との関連性はあるのかという問いを立て、アンケート調査を行った。

5.1 調査の方法とアンケート内容

調査の方法は表 2 の通りである。M 短期大学の全学生 329 名にアンケートを行い、回収は 298 件であった。回収率は 91% であり、無効データはなかった。

表 2 調査の方法

調査対象：M 短期大学の全学生 329 名	調査期間：2021 年 11 月～12 月
調査方法：Web による調査（Google フォームを利用） 選択式および記入式アンケート 36 問（5 件法…35 問、任意記述…1 問）	

¹⁵ 「う蝕」と「う歯」は同じ病変を示す。

アンケート内容については表 3 に示す。質問項目は、口腔ケアへの関心、4～6 歳の口腔ケア経験、ヘルスケア行動、ヘルスマネジメント行動、口腔ケアへの理解、基本的な生活習慣への興味を軸に、妊婦のセルフケア行動意図尺度¹⁶や主観的歯磨き行動尺度¹⁷を参考にしながら、筆者ら 3 人で項目の選定を行った。また、回答には、意見や認識、行動を測定する方法であるリッカート尺度を用いた。

表 3 アンケートの内容

『口腔ケア』に関するアンケート調査	
次の内容について最も近いものを選んでください。	
①全くそうでない ②あまりそうでない ③どちらとも言えない ④ややそうである ⑤非常にそうである	
1. 自分の歯や口腔の健康状態について知りたい。	17. 自分の体調や状況について知りたいと思う。
2. 歯みがき粉や歯ブラシなど歯や口腔状態を良くする道具に興味・関心がある。	18. 体調が悪い時には、早めに受診しようと思う。
3. むし歯の予防方法や口腔の健康状態を良くする方法に興味・関心がある。	19. 健康に気をつけて生活環境を整えようと思う。
4. 歯の色や歯並び等を良くする方法に興味・関心がある。	20. 自分は健康だと思う。
5. 症状がなくても健康のために定期的な歯科受診をしている。	21. 健康のため、食事に気をつけようと思う。
6. 毎日の口腔ケア時に歯ぐきの腫れや歯の状態を観察している。	22. 健康のため、運動をしようと思う。
7. 毎食後の口腔ケアを心がけ、習慣化されている。	23. 健康のため、睡眠に気をつけようと思う。
8. 4～6歳の頃、家庭や学校などで歯磨きの指導を受けることに、興味・関心をもっていた。	24. 健康のため、清潔にしようと思う。
9. 4～6歳の頃、歯みがきを自ら進んで行っていた。	25. 現在よりもっと健康になりたいと思う。
10. 4～6歳の頃、興味を持って歯科検診（歯科受診）を受けていた。	26. 口腔ケアの知識や技術を学習することに興味や期待がある。
11. 4～6歳の頃、家庭や学校などで歯磨き方法（ブラッシング等）について指導を受けていた。	27. 自分の歯を健康に保つことは、全身の健康につながる意義のあることだと思う。
12. 4～6歳の頃、周りの大人による歯みがきの「仕上げ磨き」を習慣として行ってもらっていた。	28. 口腔ケアの意義や技術について、自分が誰かに伝えたいと思う。
13. 4～6歳の頃、1日に1回以上の歯みがきをしていた。	29. 幼児期から口腔ケアへの意識付けは大切である。
14. 4～6歳の頃、予防（歯石除去、フッ素塗布、矯正を含む）的な治療よりも、むし歯治療の目的で歯科受診していた。	30. 乳歯がはえる前でも口腔ケアは大切である。
15. できれば、定期的な健康診断を受けようと思う。	31. 食事：授乳や食行動などに関する内容に興味がある。
16. 身体の変化に注意しようと思う。	32. 排泄：おむつ交換やトイレでの排泄援助などに関する内容に興味がある。
	33. 衣服：種類や着脱などに関する内容に興味がある。
	34. 清潔：手洗いや入浴、歯みがきなどに関する内容に興味がある。
	35. 睡眠：お昼寝や生活リズムなどに関する内容に興味がある。
	36. 子どもの『口腔ケア』の教育について、どのようなものが必要だと考えるか。（自由記述）

¹⁶ 堀洋道監修（2012）『心理測定尺度週VI』サイエンス社出版。

¹⁷ 川西順子・神光一郎（2020）「中学生の歯科口腔保健行動とセルフエスティーム」『口腔衛生会誌』日本口腔衛生学会、70、pp11-18.

5.2 倫理的配慮

学生に対し、調査協力は自由であり調査途中でも離脱は可能であること、それによる不利益は発生せず成績とは無関係であること、回答をもって同意の判断とすることなどを説明した。なお、本研究は宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている。(承認番号：2021006)

5.3 分析の方法と調査結果

1～35問の質問項目について、探索的因子分析を行い、その結果を踏まえ質問項目間の相関を分析した結果、並びに、36問目の自由記述項目についてテキストマイニングによる分析を行った結果を記載する。前者の分析には、分析ソフトウェアの「IBM SPSS」を用い、後者の分析には、フリーソフトウェアの「KH Coder」を用いた。

5.3.1 因子分析の結果

1～35問の質問項目を用いて、探索的因子分析（最尤法・PROMAX回転）を行った結果について表4に示す。

表4 探索的因子分析の結果

カテゴリー名	質問項目	簡略化した質問	因子負荷量			
			1	2	3	4
口腔ケアへの興味	むし歯の予防方法や口腔の健康状態を良くする方法に興味・関心がある。	方法への興味・関心	0.856	0.040	-0.019	0.014
	歯みがき粉や歯ブラシなど歯や口腔状態を良くする道具に興味・関心がある。	道具への興味・関心	0.740	0.036	-0.049	0.106
	自分の歯や口腔の健康状態について知りたいと思う。	口腔健康状態への興味・関心	0.715	-0.007	0.024	-0.015
	歯の色や歯並び等を良くする方法に興味・関心がある。	歯の色や歯並びへの興味・関心	0.589	0.014	0.222	-0.118
健康認知	健康のため、睡眠に気をつけようと思う。	健康 睡眠	0.053	0.774	-0.069	-0.046
	健康のため、食事に気をつけようと思う。	健康 食事	-0.072	0.723	0.048	0.041
	健康のため、運動をしようと思う。	健康 運動	0.012	0.657	-0.131	0.072
	健康のため、清潔にしようと思う。	健康 清潔	0.211	0.579	0.084	-0.163
健康行動	自分の体調や状況について知りたいと思う。	自分の体調への興味	0.171	-0.149	0.848	-0.105
	身体の変化に注意しようと思う。	身体の変化への注意	-0.021	0.129	0.765	-0.036
	幼児期から口腔ケアへの意識付けは大切である。	幼児期の口腔ケアへの意識付け	0.130	-0.107	0.522	0.054
	体調が悪い時には、早めに受診しようと思う。	体調が悪い時の対応	-0.162	0.182	0.484	0.126
	健康に気をつけて生活環境を整えようと思う。	健康 生活環境	-0.112	0.347	0.483	0.095
	乳歯がはえる前でも口腔ケアは大切である。	乳歯萌出以前の口腔ケア	0.088	-0.083	0.436	0.138
口腔ケアへの期待	口腔ケアの意義や技術について、自分が誰かに伝えたいと思う。	口腔ケアの意義や技術 伝えたい	-0.066	-0.015	0.038	0.705
	口腔ケアの知識や技術を学習することに興味や期待がある。	口腔ケア学習への興味・期待	0.263	0.031	0.050	0.611

因子抽出法: 最尤法 回転法: Kaiser の正規化を伴う PROMAX 法、7回の反復で回転が収束

固有値 1 以上で因子のスクリープロットを用いた固有値の変化と因子の解釈可能性を考慮し、4 因子が抽出された。その因子について、各因子に含まれている質問項目とから、第 1 因子を「口腔ケアへの興味」、第 2 因子を「健康認知」、第 3 因子を「健康行動」、第 4 因子を「口腔ケアへの期待」と命名した。次に、これらの因子を手がかりに、学生の口腔ケアへの意識についての質問項目の相関を分析した。

5.3.2 相関分析の結果

相関分析の結果を表 5 に示す。黄色の部分、やや強い正の相関が見られたところである。

表 5 相関分析の結果

n=298

※Pearson の相関係数	口腔ケアへの興味				健康認知				健康行動				口腔ケアへの期待				
	方法への興味・関心	道具への興味・関心	口腔健康状態への興味・関心	歯の色や歯並びへの興味・関心	健康睡眠	健康食事	健康運動	健康清潔	自分の体調への興味	身体の変化への注意	幼児期の口腔ケアへの意識付け	体調が悪い時の対応	健康生活環境	乳歯萌出以前の口腔ケア	口腔ケアの意義や技術伝えたい	口腔ケア学習への興味・期待	
口腔ケアへの興味	方法への興味・関心	1	.696**	.609**	.587**	.280**	.260**	.227**	.404**	.489**	.440**	.330**	.261**	.373**	.314**	.258**	.545**
	道具への興味・関心		1	.561**	.493**	.294**	.253**	.192**	.324**	.434**	.376**	.285**	.278**	.339**	.312**	.294**	.506**
	口腔健康状態への興味・関心			1	.509**	.237**	.193**	.206**	.313**	.414**	.354**	.367**	.187**	.258**	.299**	.207**	.430**
	歯の色や歯並びへの興味・関心				1	.277**	.278**	.170**	.312**	.496**	.417**	.406**	.234**	.302**	.279**	.196**	.378**
健康認知	健康睡眠				1	.534**	.466**	.492**	.287**	.395**	.185**	.328**	.434**	.194**	.242**	.312**	
	健康食事					1	.492**	.461**	.295**	.433**	.275**	.358**	.476**	.240**	.235**	.369**	
	健康運動						1	.369**	.215**	.323**	.159**	.159**	.340**	.169**	.202**	.337**	
	健康清潔							1	.353**	.432**	.329**	.296**	.454**	.279**	.155**	.317**	
健康行動	自分の体調への興味								1	.671**	.491**	.369**	.469**	.400**	.206**	.417**	
	身体の変化への注意									1	.381**	.480**	.590**	.361**	.279**	.425**	
	幼児期の口腔ケアへの意識付け										1	.233**	.309**	.543**	.219**	.358**	
	体調が悪い時の対応											1	.593**	.257**	.249**	.327**	
	健康生活環境												1	.308**	.319**	.400**	
	乳歯萌出以前の口腔ケア													1	.223**	.359**	
口腔ケアへの期待	口腔ケアの意義や技術伝えたい														1	.527**	
	口腔ケア学習への興味・期待															1	

** p<.01

0.4 ≤ |r| ≤ 0.7 やや強い正の相関関係 (黄色)

まず、カテゴリーの「口腔ケアへの興味」を軸に相関する項目を見てみると、カテゴリーの「健康行動」である「自分の体調への興味」や「身体の変化への注意」にやや強い正の相関がある。このことから、学生は、口腔ケアが自分の体調管理の一環であるということに意識を持っていると言える。この結果は、意識についての調査結果であるものの、問題とされていた大学生の口腔内の健康への関心の低さやセルフケア力（自己健康管理能力）の未熟さを指摘するものとは異なる。さらに細かく見ると、質問項目の「歯の色や歯並びへの興味関心」と「幼児期の口腔ケアへの意識付け」間にやや強い正の相関があることから、「幼児期の口腔ケア」の意義を歯色や歯列に関わると認識している可能性がある。しかし、質問項目の「口腔ケア学習への興味・期待」は「乳歯萌出以前の口腔ケア」と「幼児期の口腔ケアへの意識付け」それぞれの間において、弱い正の相関にしかない。このことから、学生の意識は、自分の健康管理としての「口腔ケアへの興味」はあるものの、「乳幼児期の口腔ケア」については「歯の色や歯並びへの影響」として捉えていると言える。

5.3.3 テキストマイニングによる分析結果

質問項目 36 の「子どもの『口腔ケア』の教育について、どのようなものが必要だと考えますか。」に対する学生の自由記述データを基に「KH Coder」にて分析を行った。

まず、形態素解析にて語を切り出し、頻出の傾向を確認した後、その関係について共起ネットワークにより分析を行った。複数語の検出には、語の切り出しが細やかな「茶筌」を選択した。

分析対象となったデータは 207 文で、共起関係の絞り込みは描画数 60 に設定した。また、語の取捨選択処理を名詞とサ変名詞、タグとし、その抽出語のうち頻度上位 10 を表 6 に示す。「口腔ケア」は複合語として 15 あり、「口腔」19 および「ケア」17 にそれぞれ含まれていた。抽出語は、「歯磨き」が 101 と最多で、次に「歯、習慣」が出現するが頻度はそれほど高くはない。

表 6 頻度上位 10 の抽出語
207 文、総抽出語数 2,638 (使用 : 521)

抽出語	頻度	抽出語	頻度
1. 歯磨き	101	6. 虫歯	18
2. 歯	28	7. ケア (口腔ケア)	17 (15)
3. 習慣	28	8. 指導	15
4. 口腔 (口腔ケア)	19 (15)	9. 磨き	11
5. 子ども	18	10. 仕上げ	10

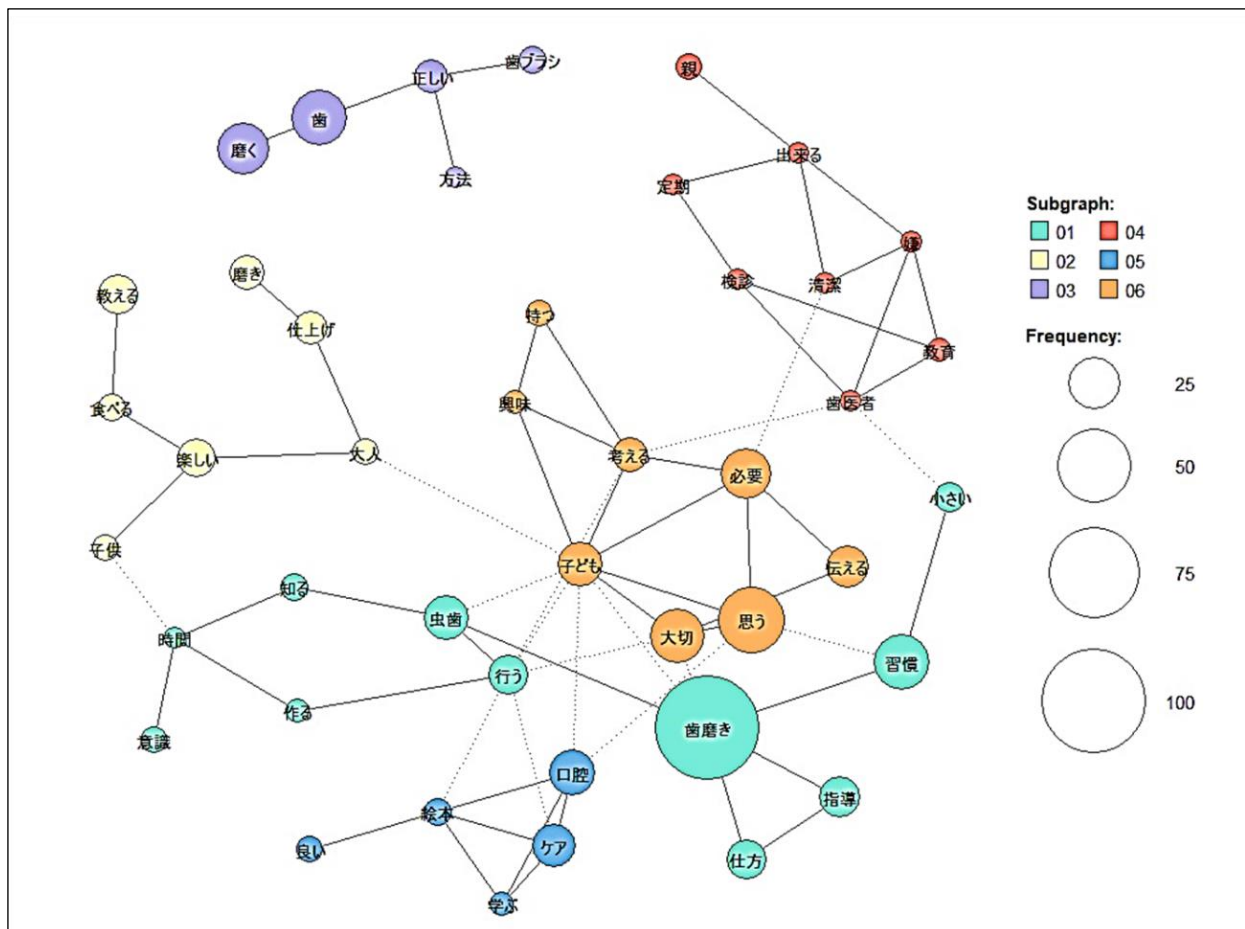


図 3 共起ネットワークによる分析結果

共起ネットワークによる分析結果を図 3 に示す。

図 3 から、「歯磨き」「指導」「虫歯」「習慣」「仕方」に強い共起関係がある。また、「口腔」「ケア」「絵本」「学ぶ」にも特徴的な共起関係がある。しかし、この 2 者間には、注目するような関係性は現れていない。さらに、関係性についての確認のため、KWIC コンコーダンスを用いて 3 つの抽出語に追加条件を与え、左右 1～5 語に出現する語を集計した結果を表 7 に示す。表 7 から「歯磨き」では『指導、習慣等』のスコアが高く、「口腔、ケア」では『方法、専門等』が、わずかながら抽出され、2 者間に共通する語は「子ども」「方法」のみであった。やはり、特記すべき関係性は無いと言える。

表 7 KWIC コンコーダンスによる集計

追加条件：左右 1～5 文字に出現する語の集計

歯磨き (スコア)	口腔 (スコア)	ケア (スコア)
1. 指導 (8.583)	1. ケア (15.000)	1. 口腔 (15.000)
2. 習慣 (5.833)	2. 子ども (1.000)	2. 子ども (0.667)
3. 子ども (2.783)	3. 方法 (0.750)	3. 意識 (0.500)
4. フッ素 (1.583)	4. 専門 (0.533)	4. 興味 (0.500)
5. 方法 (1.500)	5. 写真 (0.500)	5. 実施 (0.500)

これらのことより、学生たちは、「歯磨き」とは子ども自身が身につけるべき養護の項目、つまり基本的な生活習慣の一つであると捉えており、幼児期の自律的な歯磨き習慣確立のための「指導」が必要として高く認識していることが分かる。「口腔ケア」とは「学ぶ」べき専門性の高い知識であると捉えていることが分かる。しかし、これらの関連性についての認識は薄い。しかも、全身の健康に繋がる語は見当たらない。

6. 考察

保育士養成課程において、乳幼児期の口腔ケア教育をどのように位置付ければ良いのかを探るために研究を行ってきた。その結果について考察を行う。

まず、乳幼児期の口腔ケア教育を巡る問題について整理をする。

第一の問題として、乳幼児期の口腔ケアは、口腔疾患予防として十分に機能していない可能性がある。歯科口腔保健の観点から、乳幼児期からの口腔ケアは、口腔ケアそのものの効果とその習慣を獲得するということが、生涯にわたる健康志向への波及効果として期待されている。さらに、養護の視点からも、口腔ケアは、子どもの健康増進を図り子どもが生涯にわたって健康な生活を送るための行為として捉えられている。しかし、0～9 歳までの歯科 3 疾患の年齢階層別受診率を見ると、その受診率の高さから、統計上の結果ではあるが、乳幼児期の口腔疾患予防が十分に行われているとは言えない。これらのことから、乳幼児期の口腔ケアを理解し実践し、保護者にも指導、伝達ができる保育士の養成が必要である。

第二の問題として、大学生の口腔内の健康への関心は低くセルフケア力（自己健康管理能力）は未熟、ということがある。高等教育機関で学ぶ年代層の 20 歳から歯肉炎及び歯周疾患での受診率増加が著明になる現象は、乳幼児期や義務教育の間に行われてきた、歯科検診や口腔保健指導の施策が十分に機能していないということを示唆している。乳幼児期の口腔ケアの意義を理解するためにも、学生自らの口腔内の健康への関心やセルフケア力（自己健康管理能力）を高める教育が必

要である。

第三の問題として、口腔ケアは歯磨きに限定するものではないこと、全身の健康管理に関連があることについて、教科書には記載されていない。このことを前提として、授業設定の見直しを行う必要がある。

次に、学生の持つ口腔ケアへの意識についてのアンケート分析結果について整理をする。

因子分析の結果、「口腔ケアへの興味」、「健康認知」、「健康行動」、「口腔ケアへの期待」の4因子が抽出された。これらを踏まえ、相関分析を行った結果、学生は、口腔ケアが自分の体調管理の一環であるということに意識を持ち、口腔ケアへの興味も抱いている。ところが、乳幼児期の口腔ケアについては、歯の色や歯並びへの影響に関わることとして捉えており、全身の健康との関連には至っていない。さらに、テキストマイニングによる分析結果から、「歯磨き」とは子ども自身が身につけるべき基本的な生活習慣の一つであると捉え、「口腔ケア」とは「学ぶ」べき専門性の高い知識であるとし、両者の間に共起関係はない。いずれにしても、学生の持つ口腔ケアへの意識が、全身の健康への意識に繋がっているという結果は得られていない。これらのことは、それぞれの知識が独立しており関連性を持ちにくい状況になっているということであり、関連性を持たせた教授の仕方が望まれるということである。

しかし、学生は「健康行動」である「自分の体調への興味」や「身体の変化への注意」と「口腔ケアへの興味」に関連した意識を持っていたことから、これを潜在的なヘルスプロモーションとして捉え、保育士養成課程での乳幼児期の口腔ケア教育に活かすべきだと考える。筆者らの考えた口腔ケア教育モデルのフレームを図4に示す。

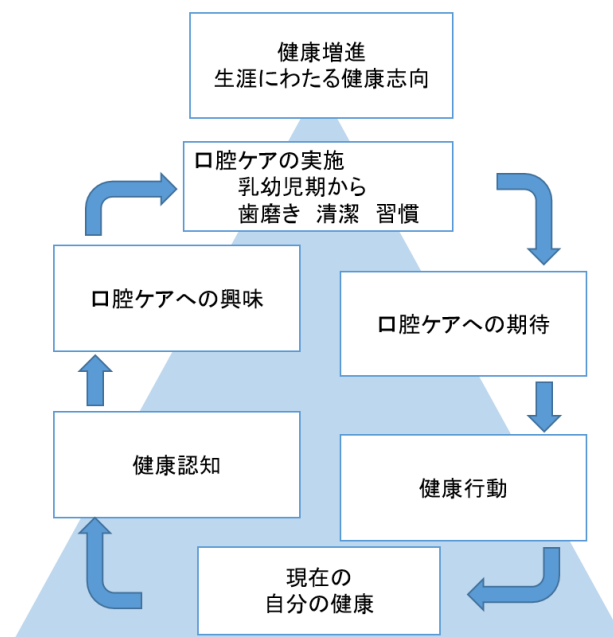


図4 保育士養成課程での乳幼児期の口腔ケア教育モデル

学生の持つ、潜在的なヘルスプロモーション能力を活かし、口腔ケアが健康増進や生涯にわたる健康志向に繋がるものであるということを発信していく必要がある。口腔ケアの方法として、歯磨きという指導技術は必要だが、一番は口腔内の清潔を保つという視点に着目させなければならない。そして、健康のために、生活（睡眠、食事、運動、清潔）を整えるという健康認知が、口腔ケアの在り方にも影響するということを知り、さらに、口腔ケアについてもっと学びたいという期待

が健康行動に影響し、学生自身もさらにより良い健康を目指せる好循環の教育が望まれる。また、これらのことについて、この分野に携わる教員の共通理解が必要である。自分の健康維持のための口腔ケアであるという意識こそが、乳幼児の口腔ケアの理解を促す糸口となるものである。このように、う蝕や歯列異常などの歯科領域疾病予防への視点は重要であるが、全身の健康との関連について教授することが必要であることを提言する。

7. おわりに

保育士養成課程において、乳幼児期の口腔ケアの教育をどのように位置付ければ良いのかを探るために研究に着手した。そして、研究の目的を、保育士養成課程での乳幼児期の口腔ケア教育のあり方を提言するとし、研究を進めてきた。その結果、学生の持つ、潜在的なヘルスプロモーション能力を活かし、口腔ケアが健康増進や生涯にわたる健康志向に繋がるものであるということを発表していく必要があること、口腔ケアについてもっと学びたいという期待が、健康行動に影響すること、そして、この分野に携わる教員の共通理解が必要であることを提言した。これらは、決して、う蝕を始めとした歯科領域疾患予防を軽視するものではなく、口腔ケアを全身の健康との関連について教授することが必要であるということを強調したものである。

この研究では、どのようにして教えるのかの教授法については触れていない。具体的な教授内容や方法については、今後の課題とする。また、学生達のアンケートについて様々な角度での分析を試みた。しかし、口腔ケア意識と健康意識の高群や低群の特徴、例えば、幼少期における口腔ケア経験などとの関係などを抽出することは出来なかった。今後も研鑽を重ねていきたい。

<引用・参考文献>

1. 一般社団法人日本小児歯科学会（2014）「幼稚園・保育所一体化に伴う乳幼児歯科保健のあり方」
https://www.jspd.or.jp/common/pdf/hoken_arikata.pdf、（最終閲覧日：2022年2月8日）。
2. e-ヘルスネット <https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/teeth-summaries/h-01>、（最終閲覧日：2022年3月12日）。
3. 大西文子編著（2021）『子どもの健康と安全』中山書店出版。
4. 川西順子・神光一郎（2020）「中学生の歯科口腔保健行動とセルフエスティーム」『口腔衛生会誌』日本口腔衛生学会、70、pp11-18。
5. 健康保険組合連合会（2020）「平成30年度の歯科医療費の動向に関する調査」
https://www.kenporen.com/toukei_data/pdf/chosa_r02_10_06.pdf、（最終閲覧日：2022年2月8日）。
6. 厚生労働省（2017）「国民医療費の概要」<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/teeth/h-01-002.html>、（最終閲覧日：2022年2月8日）。
7. 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1、
（最終閲覧日：2022年2月10日）。
8. 厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>、（最終閲覧日：2022年2月11日）。
9. 小林美由紀編著（2020）『子どもの健康と安全 演習ノート』診断と治療社出版。
10. コリー.M.デニス著（2013）『オレム看護論入門 セルフケア不足看護理論へのアプローチ』医学書院。
11. 歯科口腔保健の推進に関する法律（平成23年法律第95号）
https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/kenkou/shikakoukuuhoken/dl/01.pdf、
（最終閲覧日：2022年2月7日）。
12. 田中志子・出雲祐二他（2008）「口腔の健康が全身の健康へ及ぼす影響」『ヘルスサイエンス・ヘルスケ』

深井保健科学研究所、8 (1)、pp3-8.

13. 土屋はるみ・山下晏佳里他 (2017) 「大学生における口腔内健康状態と歯科保健行動の課題」『川崎医療福祉学会誌』川崎医療福祉学会、27 (1)、pp51-60.
14. 中根順子・佐藤直子編著 (2019) 『子どもの健康と安全』ななみ書房出版.
15. 日本ヘルスプロモーション学会 <https://plaza.umin.ac.jp/~jshp-gakkai/intro.html>、(最終閲覧日：2022年3月13日).
16. 堀洋道監修 (2012) 『心理測定尺度週VI』サイエンス社出版.
17. 松田博雄・金森三枝編著 (2019) 『子どもの健康と安全』中央法規出版.
18. 松本峰雄監修 (2020) 『子どもの保健と安全演習ハンドブック』ミネルヴァ書房出版.
19. 丸尾良浩・竹内義博編著 (2020) 『子どもの健康と安全』ミネルヴァ書房出版.
20. 村松十和 (2019) 「保育者養成における口腔ケア体験に関する一考察 -乳幼児と保育者の役割体験を振り返った分析から-」『教育研究報告集 2019』帝京短期大学、pp7 - 13.
21. 文部科学省ホームページ「「21世紀における国民健康づくり運動」におけるヘルスプロモーション」https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/detail/1369172.htm、(最終閲覧日：2022年2月8日).
22. 八木利津子・平松恵子・新沼正子編著 (2019) 『子どもの健康と安全』青踏社出版.

保育現場における過剰適応とマネジメント

小澤 拓大 (宮崎学園短期大学)

Over-adaptation and management in childcare field

Takuhiko OZAWA

要約： 本論では保育現場における過剰適応を保育現場の特徴を踏まえて論じた。具体的には、「保育者の多重役割」、「保育の不確定で未完成という性質」、「保育に対するフィードバックの不明瞭性」、「保育観の違いと協働」、「キャリアに応じた指導・支援の不足」という保育現場の特徴が過剰適応の生起要因になり得ることを論じた。そして、保育現場における過剰適応の防止をマネジメントという観点から述べた。

1. はじめに

本論では保育現場における過剰適応について筆者の今までの論旨を援用しつつ論じる。そして、保育現場における過剰適応の防止という観点からマネジメントを捉え、今後の研究の展望について述べる。

2. 保育現場における過剰適応 (小澤・玉城, 2020 より)

北村 (1965) は適応を内的適応と外的適応に分けて捉えている。内的適応は、内外さまざまな事態に直面して内面的に幸福感と満足感を体験し、心的状態が安定した過程にある場合とされ、外的適応は、社会的、文化的環境に対する適応とされている。そして、外的適応が良好であっても内的適応が不良である場合や、外的適応が不良であっても内的適応が良好である場合も想定されており、二つは区別してとらえるべきものと考えられている。一方で、内的適応の不良が外的適応の不良を招いたり、その逆も生じたりなど完全に独立したものではないとも考えられている。ただし、一般に適応がよいといわれているときには、外的適応も内的適応もともにいいことを意味するとしている。このように適応を捉え保育者の適応を考える場合、外的適応は当該保育者が保育者としての役割を適切に遂行しているか、内的適応はその役割を遂行する保育現場において幸福感や満足感を体験し、心的状態が安定しているかという観点で捉えることができる。簡潔に言えば、心地よく (内的適応)、保育者としての役割を適切に遂行している (外的適応) という状態が保育者の適応ということになる。

一方で、過剰適応とは、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うこと」(石津・安保, 2008) と定義される。また、桑山 (2003) は過剰適応的な状態を外的適応が過剰なため内的適応が困難に陥っている状態と捉えている。その上で、小澤・玉城 (2020) は保育者の過剰適応を保育者としての役割を無理をして遂行しようとするがあまり (過剰な外的適応の追及)、幸福感や満足感、心理的な安定が阻害されている状態 (内的適応の不良) としている。

3. 保育現場における過剰適応の要因

以上のように保育現場における過剰適応について述べたが、過剰適応自体は保育現場に限ったことではなく様々な環境で生じる可能性が考えられる。実際に先行研究では、社会人 (e.g., 水澤, 2014a,b)、会社員 (岩永・大山, 2021)、小学校教師 (水澤・中澤, 2014)、大学生 (e.g., 浅井, 2014; 益子, 2013; 水澤, 2014a; 小澤, 2016)、高校生 (e.g., 石井・萩田・善明, 2017; 益子, 2009)、中学生 (e.g., 石井他, 2017; 石津, 2012; 石津・安保, 2013)、小学生 (鈴木・山口, 2014) 等を対象に過剰適応の研究が行われている。しかし、以下の保育現場の特徴から保育現場における過剰適応は特有の形で生じやすいものであり、別途にその対策を検討すべきものであると考えられる。

①保育者の多重役割 (小澤・大坪・三宅・玉城・藤田・溝口, 2018 より)

保育者には、環境構成者としての役割や人的環境としての役割、保護者支援や地域の子育て支援等、一人の保育者だけで十分に遂行するには困難となる様々な役割がある。小澤他 (2018) はこれを保育者の多重役割問題として論じている。このような多重な役割を果たそうとする (外的適応の追求) があまり、内的適応が犠牲になるということは十分に考えられることであろう。

②保育の不確定で未完成という性質 (小澤・玉城, 2019 より)

矢藤 (2017) も保育の実践の性質として、①一回性 (二度と同じことが起こらないこと)、②不確実性 (こうすれば必ずこうなるという確実さが保証されないこと)、③複雑性 (ある場面がどのような要因から成り立っているかについて、さまざまな要因がかかわっていること)、④曖昧性 (多様な意味がありうること)、を挙げ、保育の一つ一つの具体的な場面において、「こういうときはこうすれば必ずうまくいく」といったようなマニュアルは存在しないとしている。また、林 (2016) は、保育の「質」は明確な定義が困難な概念であり、これまで多くの議論が蓄積されてきたものの、完全に統一した見解というものはないと述べている。このようなことから、保育は本来的に「こうすればよい」といった確定できるものではないと考えられる (保育の「不確定」という性質)。一方で、仮に現時点での最善の保育が定まったとしても、子どもの様相や子ども観、保育観、保育ニーズは時代によって変動することもあると考えられる。例えば、保育所保育指針や幼稚園教育要領は現在までに改定が重ねられてきているが、これは求められる保育が変わってきたことの表れであると考えることができよう。つまり、「保育はいつまでもこれでいい」という形で完成することはないと考えられる (保育の「未完成」という性質)。多重な役割が期待されているものの、その役割に対する遂行 (保育) が不確定で未完成であるのであれば、保育者は「何をどのように、どこまで頑張ればよいか」が不明瞭な役割を多重に期待されている状態になり、自分を過度に犠牲にしてしまう」といった過剰適応に陥る可能性が考えられる。

③保育に対するフィードバックの不明瞭性 (小澤他, 2018; 小澤・玉城, 2019 より)

上記の「何をどのように、どこまで頑張ればよいか」が不明瞭な役割を多重に期待されている状態になり、自分を過度に犠牲にしてしまう状態」を解決するためには、自身の保育に対するフィードバックが重要であると考えられる。自分の保育に対して自信が持てれば、いい意味で止めどころというものも掴めるであろうし、頑張り過ぎてしまうということも避けることができるだろう。風間 (2015) は、自己不全感¹が過剰適応の促進要因となることを、三浦・山崎 (2020) は、自分自身が誰かの役に立っている、必要とされていると感じられること (役割感) が過剰適応傾

向を軽減させる可能性を指摘しているが、フィードバックは自己不全感を低めたり、役割感を高めたりする可能性が考えられる。

しかし、保育現場はそのフィードバックが不明瞭である可能性が考えられる。そもそも上記の保育の不確定で未完成という性質を踏まえれば、フィードバックが不明瞭になるのは当然のことである。それは、目的・目標を定めることができなければ、手段の有効性が評価できないという関係性に似ているものである。

それでも自分の保育に対するフィードバックとしては、その保育の結果である子どもの発達が一つの指標として考えられよう。しかし、以下の二つ理由から、保育現場ではそのフィードバックが不明瞭になりがちである。

一つ目は、発達の規定因の多様性である。保育現場で促そうとしている発達（基本的生活習慣、社会性、主体性等）は、保育現場以外の要因（例：家庭環境）にも規定される可能性があると考えられる。よって、保育者はその発達が、自身の保育によって導かれたものなのかを判断することに困難がともなうであろう。

二つ目は保育の遅効性である。その日に行った保育の結果が子どもの発達として、いつでも即時に表れるとは限らない。例えば、基本的生活習慣の獲得においては、何度も繰り返し子どもに働きかける事によってようやく達成されることもあるだろう。その場合、保育者は最終的に達成される前の段階においては、自身の保育が適切であるかを判断するのが困難になる可能性が考えられる。

以上のことから、保育現場におけるフィードバックは不明瞭になりがちであり、保育者は自分の保育を妥当に評価することが困難となり過剰適応に陥ってしまう可能性が考えられる。

④保育観の違いと協働

保育観²は保育実践に影響を与えるとされるが（浅井・浅井, 2017; 芦田他, 2006; 松本, 2019; 鈴木, 2020a; 渡邊・永利, 2018）、それまでの人生経験が反映されるため（浅井・浅井, 2017; 梶田・杉村・後藤・吉田・桐山, 1990; 田甫, 2005）、保育者間で異なることも考えられる。一方で、保育は協働で成り立つものであり、保育観が異なる保育者だからといって、全く関わらずに保育をしていくことは難しいであろう。このような場合、保育観の違う保育者の保育に合わせるといった過剰適応を生じる可能性が考えられる。どちらかの保育が明確に妥当であるということが共通理解できれば、納得して保育をすることもできるであろうが、「保育に答はない」といわれるように、また上記の保育の不確定で未完成という性質からも簡単にどちらの保育が相応しいと決めるのは難しいであろう。その結果、どちらかが納得のいかないまま保育をするということも考えられる。無理をして保育観の違う保育者の保育に合わせた保育をすることは、一種の過剰適応といえることができる。

⑤キャリアに応じた指導・支援の不足（小澤・玉城, 2019, 2020）

保育者はキャリアを積むにつれて期待される役割が変化すると考えられる。近年、保育士等キャリアアップ研修（厚生労働省, 2017b）といった保育者のキャリア支援の対策がとられているが、全ての保育者が自身のキャリアに応じた指導・支援を十分に受けられるとは限らないであろう。例えば、養成校では主幹・主任の役割について実践を踏まえながら深く学修するわけではないし、就職後であってもそれらの役職に就任する前に必ずしも十分な指導・支援を受けるわけではないだろう。さらに、主幹・主任に期待されるものは、人材育成を含め様々なものがあるが、それは

必ずしも内容が明確に示された期待ではないと考えられる (e.g., 伊藤, 2010 ; 特集 座談会 主任保育士の役割と責務, 2012)。また、園田 (2016) は、主任に求められる役割は園によって違ってきて当然であり、単に「主任が果たすべき役割」という要素のみに着目し、それを強引に当てはめようとする園の体制や現実との間で不整合が生じるとしている。つまり、主幹・主任は様々な抽象的な期待に取り囲まれる可能性がある。平松 (2016) では、主任が不明瞭な役割を遂行しようともがく様子が述べられている。このような状態では、主幹・主任は、主任としての役割や期待をうまく処理することができず、しかし不明瞭な多々ある期待に何とか応えようとし、解決困難な過剰適応に陥る危険性がある。

一方で、仮に適切な指導・支援によってキャリアに応じた役割遂行のための知識・技能を獲得できたとしても、必ずしもキャリアに応じて期待される役割が、本人が志向するものとは限らない可能性もある。ここでは、この問題を上記と同様に主幹・主任について考えてみる。端的に言えば、主幹・主任の“やりがい”に関する問題である。主幹・主任に期待されている役割は人材育成も含め、“直接”子どもと関わること以外のことが多い。もちろん、そのような役割も保育の一部であり、重要であることはいうまでもない。しかしながら、多くの保育者は、保育者を志した時点においては、「子どもとの関わり」に魅力を感じ、それを一番に考えていたのではないだろうか。実際に、主任保育士が自身を振り返って記した文章の中には、「子どもとの“直接”の関わり」が減ったことへの困惑が伺える (西井, 2016 ; 友廣, 2016)。もし、子どもと関わりたいという思いを無理に抑え、主幹・主任として期待される役割を遂行し続けるのであれば、過剰適応の状態といえるであろう。ただし、上記の文章を読み進めていくと、いつまでもそのような困惑が続くわけではなく、主任保育士としてのやりがいを見出していく過程がみられる。なお、小澤・玉城 (2019) は主幹・主任へのキャリアパスとしてこの問題を論じているが、この問題は主幹・主任に限ったことではないであろう。キャリアを積むにつれて、もともと保育者として志向していた子どもとの“直接的な”関わりが少なくなり、それ以外の役割が増える可能性があるというのは一つの保育現場の性質であり、そこから引き起こされる過剰適応というものも考えられよう。

4. 保育現場における過剰適応とバーンアウト

ここまで、保育現場における過剰適応およびその関連要因について論じてきた。次に、過剰適応が引き起こすものとして、バーンアウトについて述べる。バーンアウトとは、「長期にわたり人を援助する過程で、心的エネルギーを絶えず過度に要求された結果、極度の身体疲労と感情の枯渇を示す症候群」(Maslach & Jackson, 1981 ; 井川・中西, 2019) と定義されるものであり、保育業界においてもその研究が行われている (e.g., 赤川・木村, 2019 ; 池田・大川, 2012 ; 小林・箱田・小山・小山・栗田, 2006 ; 木曾, 2013, 2016 ; 佐藤, 2014)。水澤・中澤 (2014) は、小学校教師の過剰適応傾向がバーンアウトの予測変数となる可能性を、小橋 (2013) や奥村他 (2019) は、小中学校教師のバーンアウトが離職意思を高める可能性を示唆している。保育現場においても保育者の離職が問題になっている (e.g., 濱名・中坪, 2019 ; 加藤・安藤, 2021 ; 木曾・春木・岩本, 2020 ; 庭野, 2020 ; 友野・笠原, 2021) ことから、今後は保育現場における過剰適応とバーンアウトの関連についての研究が求められる。

5. 保育現場における過剰適応の防止に向けて～マネジメントの観点から～

ここからは保育現場における過剰適応の防止をマネジメントの観点から論じる。保育所保育指針 (平成 29 年改定) (厚生労働省, 2017b) では、「保育所においては、当該保育所における保育

の課題や各職員のキャリアパス等も見据えて、初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画を作成しなければならない」（第 5 章職員の資質向上）とされている。そして、それを踏まえて、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」が定められているが、そこでは、研修内容として、「マネジメント研修」が設定されている（厚生労働省, 2017b）。分野（マネジメント）のねらいは、「主任保育士の下でミドルリーダーの役割を担う立場に求められる役割と知識を理解し、自園の円滑な運営と保育の質を高めるために必要なマネジメント・リーダーシップの能力を身に付ける。」とされ、内容は「マネジメントの理解」、「リーダーシップ」、「組織目標の設定」、「人材育成」、「働きやすい環境づくり」とされている。

また、鈴木（2019, 2020b）を参照すると保育現場におけるマネジメントは以下のように捉えることができる。マネジメントとは「組織のハードな側面とソフトな側面に働きかけ、組織を機能させていくための取り組み」である。ハードな側面とは、働きやすさを支える「仕組み」であり、形あるもの、明文化されているものである。具体的には、①目的・戦略、②構造、③業務の手順・技術、④制度（施策）である。①目的・戦略は、園としてどのような保育をし、その結果どのような子どもたちに育ててほしいと考えているのか、ということと言語化したもので、保育理念や保育目標がそれにあたる。②構造は、園が担うべき機能や役割、業務の分担、人員配置のことであり、役職ごとの役割・業務内容の決定や担任・担当者の決定・配置がそれにあたる。③業務の手順・技術は、仕事の仕方や手順化のことであり、年間計画・月案・週案・日案などの計画、保育日誌などの記録様式と活用方法、情報共有の仕方、事故やけが、クレームへの対応方法、具体的な保育方法がそれにあたる。④制度（施策）は、職員が仕事への意欲をもち、主体的に取り組むための仕組みや制度であり、専門性を高めるためのキャリアパスの仕組みやメンタルヘルスのためのメンター制度、育児休業休暇や時短勤務制度がそれにあたる。

一方、ソフトな側面とは、「人」と「関係性」である。「人」とは職員個人の能力、スキル、意識やモチベーション、仕事に対する感情や満足度などを指すものであり、「関係性」とは「人と人との関係性のあり方やコミュニケーションのあり方」である。

そして、鈴木（2019）は、保育所におけるマネジメントの 3 つの役割として「保育が必要な子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図るという目的を果たすために行われる」、「働く職員が、専門性に応じた収入が保障されるとともに、社会的な地位向上と、コミュニティとのかかわりを密にし、仕事を通じた自己実現をめざす」、「社会が子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進するための支援を行う」としている。

以上、保育現場におけるマネジメントについて述べたが、このマネジメントは保育現場における過剰適応の防止という側面から捉えることもできよう。以下、上述した保育現場の各特徴と対応させて論じる。なお、様々なマネジメントが保育現場における過剰適応の防止に寄与すると考えられるため、ここでは一部を例示する。

①保育者の多重役割

保育者の多重役割の緩和としては、「役割の負担軽減」、「役割の遂行力の向上」が考えられる。前者としては、ハードな側面の「構造」や「業務の手順・技術」への働きかけが考えられる。ここでは、単に役割分担や人員配置のことだけではなく、園の業務の ICT 化といったことも含まれるであろう。後者としては、園内の人材育成や指導・支援が考えられる。

②保育の不確定で未完成という性質

③保育に対するフィードバックの不明瞭性

④保育観の違いと協働

保育の不確定で未完成という性質自体を変えることはできなくても、組織目標の設定（ハードな側面：目的・戦略）は、この性質による過剰適応の防止に寄与すると考えられる。組織目標（目的・戦略）を園内で共有することで、「何をどのように、どこまで頑張ればよいか」が不明瞭な役割を期待されている状態」の緩和が期待されるであろう。加えて、ハードな側面：③業務の手順・技術へのアプローチも有効である。この点に関して、小澤他（2018）は、宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシートを作成している。このチェックシートには、4,5月版、9,10月版、2,3月版の全3版があり、それぞれに新任者用と指導・支援者用がある。新任者用では、各月で新任保育者が「知るべきこと」、「理解するべきこと」、「学ぶべきこと」等が記載されている。そして、指導・支援者用には同様の内容が「指導・支援」すべき内容として記載されている。このようなチェックシートにより、保育者が期待されている役割が明確になれば、過剰適応の防止にもつながるであろう。

また、組織目標の共有により協働的省察³が促されることで、他の保育者からのフィードバックがもたらされれば、「保育に対するフィードバックの不明瞭性」という側面にも効果があると考えられる。一方で、リーダーのフィードバックといったことも考えられる。鈴木（2020c）は、フィードバックを「保育の質を向上させるために、自分たちの行動が他者（子ども、保護者、職員）にどのような影響を及ぼしているのかについての情報を提供すること」とし、リーダーのフィードバックと職員の成長について論じている。

さらに、この組織目標の共有は「保育観の違い（保育観の違いと協働）」による過剰適応の防止にも寄与すると考えられる。各保育者の保育観の違いは必ずしもネガティブなものではないが、ある程度の共有がもたらされれば、過剰適応も生じにくくなるであろう。

⑤キャリアに応じた指導・支援の不足

ここでは、ハードな側面の制度（施策）やソフトな側面の人に関連するであろう。上記の保育士等キャリアアップ研修やリーダーからの指導・支援といったものが、ここでの過剰適応の防止に寄与すると考えられる。

6. おわりに

本論では保育現場における過剰適応を保育現場の特徴を踏まえて論じるとともに、その防止をマネジメントという観点から述べた。今後は園におけるどのようなマネジメントが、保育現場における過剰適応を防止するのかを解明するとともに、そのマネジメントの実行方法を提示することで保育現場に貢献できる研究となっていくであろう。

引用文献

- 赤川 陽子・木村 直子（2019）. 保育士の職場ストレスに関する研究—休憩時間・持ち帰り仕事からの検討— 保育学研究, 57, 56-66.
- 浅井 かおり・浅井拓久也（2017）. 保育士の保育観形成過程についての一考察—TEM 図の分析を通じて— 未来の保育と教育—東京未来大学保育・教職センター紀要—, 特別号, 1-5.
- 浅井 継悟（2014）. 青年期の過剰適応が主観的幸福感に及ぼす影響 心理学研究, 85, 196-202.

- 芦田 宏・秋田 喜代美・鈴木 正敏・門田 理世・野口 隆子・小田 豊 (2006). 多声的エスノグラフィ法を用いた日独保育者の保育観の比較検討—語頻度に注目した実践知の明示化を通して— 教育方法学研究, 32, 107-117.
- 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, 41, 61-74.
- 林 悠子 (2016). 保育の質を生み出すリーダーシップ 主任保育者への期待 季刊保育問題研究, 282, 8-23.
- 平松 知子 (2016). 職員集団の真ん中にある笑顔にエールを 季刊保育問題研究, 282, 24-29.
- 井川 純一・中西 大輔 (2019). 日本版バーンアウト尺度と MBI-HSS の異同に関する研究 心理学研究, 90, 484-492.
- 池田 幸代・大川一郎 (2012). 保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響：保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として 発達心理学研究, 23, 23-35.
- 石井 麻美子・萩田 純久・善明 宣夫 (2017). 中学生・高校生を対象とした過剰適応に関する研究—承認欲求とストレス反応の関係から— 教職教育研究：教職教育研究センター紀要, 22, 101-110.
- 石津 憲一郎 (2012). 中学生の「自己解決」ビリーフと過剰適応の学校適応に対する作用 学校心理学研究, 12, 41-51.
- 石津 憲一郎・安保 英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 石津 憲一郎・安保 英勇 (2013). 中学生の学校ストレスへの脆弱性——過剰適応と感情への評価の視点から—— 心理学研究, 84, 130-137.
- 伊藤 良高 (2010). 保育所経営と主任保育士の経営能力 社会福祉研究所報, 38, 1-21.
- 岩永 誠・大山 真貴子 (2021). 会社員における過剰適応に関する研究 (1) —過剰適応とストレス関連個人特性の関連— 日本健康医学会雑誌, 30, 179-186.
- 梶田 正巳・杉村 伸一郎・後藤 宗理・吉田 直子・桐山 雅子 (1990). 保育観の形成過程に関する事例研究 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 37, 141-162.
- 加藤 由美・安藤 美華代 (2021). 若手保育者の離職防止に向けて—園長を対象とした質問紙調査から— 保育学研究, 59, 117-130.
- 風間 惇希 (2015). 大学生における過剰適応と抑うつとの関連——自他の認識を背景要因とした新たな過剰適応の構造を仮定して—— 青年心理学研究, 27, 23-38.
- 木曾 陽子 (2013). 発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係—質問紙調査より— 保育学研究, 51, 51-62.
- 木曾 陽子 (2016). 未診断の発達障害の傾向がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関係—バーンアウト尺度を用いた質問紙調査より— 保育学研究, 54, 67-78.
- 木曾 陽子・春木 裕美・岩本 華子 (2020). 保育士の早期離職と離職防止の取り組みの実態—大阪府内の私立保育施設への質問紙調査より— 社会問題研究, 69, 13-31.
- 北村 晴朗 (1965). 適応の心理 誠信書房
- 小橋 繁男 (2013). 小中学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係 日本保健科学学会誌, 15, 240-259.
- 小林 幸平・箱田 琢磨・小山 智典・小林 明日香・栗田 広 (2006). 保育士におけるバーンアウト

トとその関連要因の検討 臨床精神医学, 35, 563-569.

古賀 三紀子・世良田 静江・世良田 邦彦・関 総 (2011). 同僚性にもとづく保育のふり返りと保育者の育ち—より豊かな保育の質を求めて— 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 34, 131-136.

厚生労働省 (2017a) 保育所保育指針

厚生労働省 (2017b) 保育士等キャリアアップ研修の実施について・保育士キャリアアップ研修ガイドライン

桑山 久仁子 (2003). 外界への過剰適応に関する一考察—欲求不満場面における感情表現の仕方を手がかりにして— 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 481-493.

益子 洋人 (2009). 高校生の過剰適応傾向と、抑うつ、強迫、対人恐怖心性、不登校傾向との関連—高等学校2校の調査から— 学校メンタルヘルス, 12, 69-76.

益子 洋人 (2013). 大学生における統合的葛藤解決スキルと過剰適応との関連——過剰適応を「関係維持・対立回避的行動」と「本来感」から捉えて—— 教育心理学研究, 61, 133-145.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113.

松本 佳代子 (2019). 保育者の保育観に関する研究動向 共立女子大学家政学部紀要, 65, 143-154.

三浦 はるか・山崎 洋史 (2020). 心理的居場所感が過剰適応傾向に及ぼす影響 昭和女子大学生活心理研究所紀要, 22, 47-58.

森光 義昭 (2016). 社会の変化に対応した保育観の在り方 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 39, 11-20.

水澤 慶緒里 (2014a). 成人用過剰適応傾向尺度 (OATSAS) と児童・生徒用の過剰適応尺度との比較検討および OATSAS を用いた社会人と大学生の過剰適応傾向の比較検討 関西学院大学心理科学研究, 40, 25-30.

水澤 慶緒里 (2014b). 成人用過剰適応傾向尺度 (Over-Adaptation Tendency Scale for Adults) の開発と信頼性・妥当性の検討 応用心理学研究, 40, 82-92.

水澤 慶緒里・中澤 清 (2014). 小学校教師のバーンアウトと過剰適応傾向の関連 ——問題行動児にも注目して パーソナリティ研究, 23, 60-63.

西井 左知子 (2016). 職員一人ひとりが主体的に保育ができるような職員集団づくりをめざして 季刊保育問題研究, 282, 48-56.

庭野 晃子 (2020). 保育従事者の離職意向を規定する要因 保育学研究, 58, 105-114.

奥村 太一・北島 正人・森 慶輔・宮下 敏恵・増井 晃・西村 昭徳 (2019). 小中学校教師の長時間労働は離職意志につながるか—バーンアウトと対教師ストレス反応を媒介変数として— 学校メンタルヘルス, 22, 150-161.

小澤 拓大 (2016). 実行されたサポートが過剰適応傾向者に及ぼす影響——心理的負債感からの検討—— 専修総合科学研究, 24, 101-113.

小澤 拓大・大坪 祥子・三宅 貴之・玉城 美千子・藤田 博・溝口 充子 (2018). 新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究 宮崎学園短期大学紀要, 10, 34-55.

小澤 拓大・玉城 美千子 (2019). 保育の質の確保・向上における主幹・主任の役割 宮崎学園短期大学紀要, 11, 14-30.

小澤 拓大・玉城 美千子 (2020). 保育者の適応を支える職場環境の構築に向けて 宮崎学園短

期大学紀要, 12, 23-30.

佐藤 琢志 (2014). 日本の保育者のバーンアウトに関する研究動向 大阪青山大学短期大学部研究紀要, 37, 11-20.

園田 巖 (2016). これから求められる主任保育士・主幹保育教諭の役割 保育の友, 64, 12-15.

杉村 伸一郎・朴 信永・若林 紀乃 (2009). 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, 31, 5-14.

鈴木 和実・山口 豊一 (2014). 児童の過剰適応と学校生活についての研究—過剰適応に関する尺度の小学生版作成の試み— 藤見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 2, 43-49.

鈴木 健史 (2019). マネジメントを理解しよう 鈴木 健史 (編) 保育士等キャリアアップ研修シリーズ7 マネジメント (pp.12-41) 萌文書林

鈴木 健史 (2020a). 保育方針と目標の共有 鈴木 健史 (編) MINERVA 保育士等キャリアアップ研修テキスト7 マネジメント (pp.64-73) ミネルヴァ書房

鈴木 健史 (2020b). 保育所の質を高めるためのマネジメント 鈴木 健史 (編) MINERVA 保育士等キャリアアップ研修テキスト7 マネジメント (pp.2-9) ミネルヴァ書房

鈴木 健史 (2020c). ファシリテーターとしてのあり方 鈴木 健史 (編) MINERVA 保育士等キャリアアップ研修テキスト7 マネジメント (pp.43-51) ミネルヴァ書房

田甫 綾野 (2005). 保育実践者の保育観や「構え」はどのように形成されたか—ある保育者のライフストーリーを通して— 日本女子大学大学院紀要家政学研究科・人間生活研究科, 11, 35-48.

特集 座談会 主任保育士の役割と責務 (座談会) (2012). 保育の友, 60, 10-20.

友廣 万貴子 (2016). 一人前の「主任」をめざして 季刊保育問題研究, 282, 40-47.

友野 優里・笠原 正洋 (2021). 保育職からの離職と在職継続に何関わっているのか：展望論文 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 53, 1-7.

渡邊 望・永利 陽一 (2018). 保育観による保育行動の違い 九州女子大学紀要, 54, 177-191.

矢藤 誠慈郎 (2017). 保育の質を高めるチームづくり 園と保育者の成長を支える わかば社

注

- 1 自己不全感とは、自己に対するネガティブな認識であり、“自分の評判はあまり良くないと思う”や“自分に自信がない”といった内容を示すものとされる (風間, 2015 参照)。
- 2 本論では、先行研究 (浅井・浅井, 2017 ; 梶田他, 1999 ; 松本, 2019 ; 森光, 2016) を踏まえ、保育観を「保育の見方、考え方や保育で大切にしていること」と定義している。
- 3 省察とは「自己や他者の言動・認知・感情を監視し分析・評価するとともに、それらに基づいて目標や計画・予測を立て制御すること」(杉村・朴・若林, 2009) と定義され、保育の質や保育者の成長において重要な概念とされてきたものである。なお、他から相対的に独立して行われる個業的省察と協調的・相互依存的な省察である協働的省察があり (古賀・世良田・世良田・関, 2011)、省察は必ずしも一人で行われるものではない。

多感覚を使った音遊びと子どもの発達 —養護的視点からの検討—

小澤 拓大 (宮崎学園短期大学) ・ 小川 美由紀 (宮崎学園短期大学)

Multisensory musical play and children's development : A study from a nurturing perspective

Takuhiko OZAWA ・ Miyuki OGAWA

要約： 本論では、多感覚を使った音遊びと養護の関連について論じた。そして、多感覚を使った音遊びの保育現場への導入に向けては、多感覚を使った音遊びと養護の関連を明確に示すことが重要であるとした上で、今後の展望について述べた。

1. はじめに

筆者らは多感覚を使った音遊びの有効性を期待し、保育現場への適切な導入を目指している。本論では、保育現場への適切な導入において重要と考えられる、多感覚を使った音遊びと子どもの発達の関連を養護的視点から検討し、今後の展望について述べる。

2. 音・音楽の可能性 (中島・山下, 2002 より)

中島・山下 (2002) は、音や音楽は、人がさまざまな感覚で体験していける可能性を持っていると述べている。そして、その中でも特に、発達の可能性に深く関係する 6 つの感覚の体験として以下をあげている (中島・山下, 2002 p.43-45 より)。

(1) 聴く

聴くことだけでも、外界とのやりとりは行われる。音や音楽を生活の中で聴くことで、さまざまなイメージや感情の豊かさにつながる感覚を持つことができる。音を聴くことで、発達に欠くことのできない、外界との関わりそのものを発達させることになる。

(2) 見る

音は見ることができる。音を出そうとする人の表情や動きを見て、マレットの高さや振り下ろされるスピードを見て、音を聴くように、「見る」ことができる。音の振動をボールなどの動きとして見ることもできる。そしてそこに、音の呼吸を見ることもできる。

(3) 触れる

音に触れることは、振動に触れる体験となる。さまざまな楽器の振動は、人の原初的感覚である触覚の刺激となる。手で触れることは、その後の手の操作へとつながっていく。楽器には、木や鉄など、さまざまな素材の温度がある。表面の素材の違いも、触って感じるすることができる。

(4) 動く

音は、人が音を出す時に、さまざまな動きを要求してくる。その人の動きのままに音は動き、表現する。その人の動きが呼吸の動きとなり、心の動きとなる。音楽を聴いて心が動けば、自然に身体が動く。たくさんの動きのヴァリエーションで、たくさんの音や音楽を生み出し、そして音や音楽と共に動くことで、たくさんの心の動きを体験できる。

(5) 感じる

音や音楽を感じることは、自分を感じることにつながる。わずかな音を感じられることや、わずかな音楽のフレーズに感覚を傾けることは、環境に対して敏感で、人の心を豊かに感じることを可能にする。そして、感じることは、理解につながっていく。

(6) 考える

さまざまな感覚を同時に使用することができるようになると「考える」ことが可能になっていく。音の意味を考えるだろう。音を出す時に考えるだろう。考える時の整理力や構成力は、音が音楽になっていく過程や音楽を構成する過程と同じ発達の段階を示す。そして、音を使って伝えることや音楽することは、人の歴史や時代まで考えることになる。さまざまな感覚を統合させながら、音をイメージしたり音を出したり音楽することで、人は考え、そして豊かに発達していく。

このように、人は、音や音楽をさまざまな感覚（多感覚）で体験している。

3. 多感覚を使った音遊びと養護

筆者らの所属する大学の附属園（幼保連携型認定こども園）では、人が音や音楽をさまざまな感覚（多感覚）で体験していることを重視した「音遊び」（以下、「多感覚を使った音遊び」と記載）を行っている。その概要は以下の通りである（ただし、年齢や状況に応じてプログラムの変更がある）。

○ハンドドラム挨拶

活動の始まり、子どもと正面から向き合ってドラムを叩く。

○小プレイ

音や楽器を使った小さな遊び。これからの活動のウォーミングアップとして視覚的、認知的触覚的な遊びを行なう。

○リズムムーブメント

音や音楽を聞きながら、様々なリズムやテンポを体験していく活動。基本的な身体の動きである、歩く、止まる、走る、後退、回転、ジャンプ、ダンスや様々な動物の動きを取り入れた動物模倣、その他の動きをピアノや楽器の音を用いて行なう。

○音付け絵本

絵本の読み聞かせをしながら、様々な楽器で場面に合った音を付け、音で広がる世界を楽しむ。

○大プレイ

プログラムの主活動。音を聞きながら身体を使って遊ぶ。コミュニケーションを中心とした遊びや、イメージを高めながら、動く、描く、音を出す、子ども同士で考える、作るなどの遊びを行なう。

○楽器遊び・楽器演奏

保育者が演奏するピアノを聞きながら、3歳未満児は手作り楽器や様々な打楽器の音を自由に鳴らす。3歳以上児では様々な楽器を用いて曲調の変化に合わせて演奏する。

そして、筆者らは多感覚を使った音遊びの特長として、以下のことを考えている。

特長①子どもが自己を表現しやすい・コミュニケーションの道具となる

自己を表現する方法または保育者と子ども間、子どもと子ども間のコミュニケーションの道具としては「声」が考えられるが、多感覚を使った音遊びでは、それらは必ずしも「声」だけに限定されない。子どもたちは、多感覚を使った音遊びのなかで、様々な形で自己を表現し、保育者は普段は出さない子どもの姿を感じることができる。また、多感覚を使った音遊びを通して、保育者と子ども、子どもと子どもとのコミュニケーションが促される。

特長②画一的な正解がなく表現された子どもの姿を肯定的に捉えることができる

多感覚を使った音遊びは形式こそあれ、このようにしなければならないという「画一的な正解」は存在しない。これは全ての子どもが、自分および他者（例：保育者・一緒に遊ぶ子ども）から肯定的に捉えられることを導き、安心した環境の中で、子どもの自己肯定感等を育むことに繋がるであろう。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「第1章総則 第3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」には「5 生命の保持や情緒の安定を図るなど養護の行き届いた環境の下、幼保連携型認定こども園における教育及び保育を展開すること。…（中略）（2）園児一人一人が安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができるようにするとともに、周囲から主体として受け止められ主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにし、くつろいで共に過ごし、心身の疲れが癒されるようにするため、次の事項に留意すること。ア 園児一人一人の置かれている状態や発達の過程などを的確に把握し、園児の欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉掛けを行うこと。イ 園児一人一人の気持ちを受容し、共感しながら、園児との継続的な信頼関係を築いていくこと。ウ 保育教諭等との信頼関係を基盤に、園児一人一人が主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、自分への自信をもつことができるよう成長の過程を見守り、適切に働き掛けること。エ 園児一人一人の生活リズム、発達の過程、在園時間などに応じて、活動内容のバランスや調和を図りながら、適切な食事や休息がとれるようにすること。」とある。

そして、上記①・②の特長を考慮すると、多感覚を使った音遊びは養護的視点を大切にした保育に寄与すると考えられる¹⁾。例えば“安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表す”や“自分を肯定する気持ちが育まれていく”というのは、まさに特徴①・②を有する多感覚を使った音遊びがもたらす子どもの発達として考えることができよう。音遊び

4. 多感覚を使った音遊びの保育現場への導入に向けて

小澤他（2018）は、多感覚を使った音遊びの保育現場への導入における問題として、以下の二つをあげている。

「多感覚を使った音遊びの効果の明確化」

一つ目は、多感覚を使った音遊びの効果を明確に示せていないことである。多感覚を使った音遊びの保育現場への導入を考えた時に、その効果が明確に示せなければ、保育者の理解を得たり、実施してもらったりすることは困難であろう。効果を現場の保育者が見える形で表すことが重要である。

「多感覚を使った音遊び実施に伴う保育者の困難とその対策」

二つ目は、多感覚を使った音遊びを実施する時に、保育者が「困難」をかかえていることである。仮に、保育者から多感覚を使った音遊びに対する理解が得られたとしても、実施することができなければ、多感覚を使った音遊びの保育現場への導入は達成されないであろう。困難の中身を把握し、対応策を考える必要がある。

後者（困難とその対策）については、中武・後藤・小澤（2017）において、多感覚を使った音遊びの実践にともなう困難が示されている（環境設定・技術等）。そして、筆者らの所属する大学の附属園においては、「指導案の作成→多感覚を使った音遊びの実践→第二著者を中心とした検討会」という取り組みによって、実践した保育者の学びや省察が深まるようにしている。このような取り組みは、中武他（2017）で明らかとなった多感覚を使った音遊び実施に伴う保育者の困難を低減させることに寄与するであろう。

前者（効果の明確化）については、小澤他（2018）において、保育者から得られたデータを基に、多感覚を使った音遊びが5領域の「表現」のねらいの達成に寄与する可能性を示唆している。もちろん、このような効果の明確化も重要であるが、上記の多感覚を使った音遊びの二つの特長を踏まえると、多感覚を使った音遊びに“(子どもが) 安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表す”や“(子ども) 自分を肯定する気持ちが育まれていく”といった効果があることを示すことも重要であろう。すなわち、多感覚を使った音遊びが、保育における養護的側面において有効であることを示すということである。

5. 養護的側面における多感覚を使った音遊びの効果の明確化

では、養護的側面における多感覚を使った音遊びの効果検証はどのようにしていくべきであろうか。これについては、多感覚を使った音遊び中の子どもの姿とそれ以外の日常の保育場面における子どもの姿を分けて考えるべきであろう。多感覚を使った音遊びの効果は、多感覚を使った音遊び中の子どもの姿で捉えるのが直接的であり、実践する保育者や周囲の保育者も理解しやすいであろう。もちろん、多感覚を使った音遊び中だけでも、子どもの「安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表している姿」や「自分を肯定する気持ち」がみられることは意義深いことである。しかし、それだけに留まらず、多感覚を使った音遊びをしていく事によって、日常の保育場面においてもそのような姿がみられるようになることは、多感覚を使った音遊びの有効性をより示すことになるであろう。

そして、このように考えると、次は何をもってして「(子どもが) 安定感をもって過ごし、自

分の気持ちを安心して表している」、「(子どもの)自分を肯定する気持ちが育まれている」といえるのか、すなわち、何でそれらを測ることができるのかという問題になってくるであろう。実践者(保育者)の語りや所見、研究者の観察、幼児の自己評価等、方法としては様々考えられるが、どのような方法をとるにせよ、客観性を担保するためにも一定の基準というものは求められるであろう。例えば、勝浦(2020)は、他者評価式幼児用自尊感情尺度を作成している。このような研究も検討した上で、今後の研究の課題の一つとして、適切な基準の設定があげられる。

6. おわりに

本論では、多感覚を使った音遊びと養護の関連について論じた。今後、より多感覚を使った音遊びが適切に保育現場に導入されていくためには、多感覚を使った音遊びが保育における養護的側面にも寄与することを示すことが重要であると考えられる。今後は、何をもってして、子どもの養護的な発達とするのか、具体的には、何をもってして「(子どもが)安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表している」、「(子どもの)自分を肯定する気持ちが育まれている」といえるのかを明確にした上で、研究を進めていくことが重要であろう。また、先行研究で得られた知見²との整合性という観点から多感覚を使った音遊びを検討することも有用であると考えられる。

引用文献

- 平松 愛子(2017). 子どもの音遊び—保育現場の音楽遊びを小学校音楽科の授業につなぐことを視野に入れて— 近畿大学九州短期大学研究紀要, 47, 34-48.
- 勝浦 美和(2020). 保護者・保育者にとってのわかりやすさを重視した幼児用自尊感情尺度の開発と普及 科学研究費助成事業研究成果報告書
- 厚生労働省(2017). 保育所保育指針
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- 中島 恵子・山下 恵子(2002). 音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー (Co-Musictherapy) 春秋社
- 中武 亮子・後藤 祐子・小澤 拓大(2017). 多感覚を使った音遊びの有効性—保育現場における活用に向けて— 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 230.
- 岡林 典子・佐野 仁美・坂井 康子・難波 正明・南 夏世・山崎 奈央・深澤 素子(2018). 領域「表現」と小学校音楽科をつなぐ音遊びの可能性—「マラカス作り」によるオノマトペ表現と協同性の成り立ちに注目して— 京都女子大学発達教育学部紀要, 14, 115-124.
- 小澤 拓大・後藤 祐子・中武 亮子(2018). 多感覚を使った音遊びの保育現場への導入に向けて—多感覚を使った音遊びが子どもの発達に及ぼす影響— 宮崎学園短期大学紀要, 10, 56-62.
- 白石 朝子(2018). 保幼小の接続期における「音遊び」の可能性—幼児教育と小学校教育の視点から— 名古屋女子大学紀要, 64, 191-198.

注

- 1 本論では、「養護的視点」や「養護的側面」と言及をしているが、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)において、「…(前略)保育所における保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性とするものである。(p.6)」、「…(前略)実際の保育においては、養護と教育が一

体となって展開されることに留意する必要がある。(p.17)」と述べられているように、保育における養護（的側面）と教育（的側面）を完全に分離して捉えているわけではない。

- 2 先行研究においては、「音遊び」と協同性の育ち（岡林他, 2018）、小学校との接続（平松, 2017；岡林他, 2018；白石, 2018）の関連が論じられている。

保育者養成校におけるピアノ基礎指導教材（1） — 『ピアノ基礎練習曲』の作成—

小澤 真美子

Teaching materials for Basic Piano Instruction at Training schools for childcare (1) — Making of “Basic Piano Etude” —

Mamiko OZAWA

キーワード：保育者養成 ピアノ初心者 ピアノ基礎練習曲 バイエル

I. はじめに

保育者養成校である本学のピアノ指導科目「器楽Ⅰ」では、昨年度まで、子どもの歌の弾き歌い教材と併用して『バイエルピアノ教則本』（以下『バイエル』）を教材として採択していた。

『バイエル』は日本において140年以上も使用され続けており、子どもが2年間である程度のピアノ技術を身に付けるために書かれた教則本である。よって、曲の番号が進むにつれて使用する指や手の位置が徐々に広がっていくように構成され、「音階」や簡単な「音楽用語の意味」も記載されており、ピアノ初学者に基礎技術を指導するのに適している部分がある。兵藤（2017）も、『バイエル』で学べる事柄とその順序、『バイエル』全体を学ぶとどの程度のことか学べるかを検証し、ピアノ初心者は『バイエル』をしっかりと学べば十分に音楽の基礎が習得出来るという結論に至っている。しかしその一方で、掲載曲の半分以上が左手で弾くパートも高音部譜表で書かれていたり、ハ長調で書かれていたりするため、短期間で子どもの歌の弾き歌いを修得し、保育現場でピアノ伴奏をできる力を身に付ける必要のある学生にとって効率の良い教材とは言い難い。先行研究を見ても、そのことを論じている研究は少ない。

井上（2019）は、『バイエル』の問題点を7つの観点から論じ、それを補う教材として『バーナムピアノテクニック』（以下『バーナム』）と『はじめてのギロック（ビギナーのためのピアノ小曲集）』をはじめとするギロックのピアノ曲集を取り上げ、他の教材との検討も示唆している。また、山路（2020）は、『バイエル』『バスティンピアノベーシックス』『バーナム』『トンプソン現代ピアノ教本』『メトード・ローズ ピアノ教則本・ピアノの一年生』の5つの教則本を、「音符・休符」「調性」「拍子」「強弱記号・標語」「速度標語」「発想標語」「その他に習得できる要素」の7つの項目で比較し、「今後は、保育者を目指す学生が効率よく効果的に学ぶことができる独自のテキストの作成を検討していきたい。」と述べている。

筆者はそれらの先行研究を参考にしながら、保育者養成校学生が効率的に子どもの歌弾き歌いに移行できるピアノ基礎練習曲の作成を試み、今年度の「器楽Ⅰ」において『バイエル』の採択を中止するとともに『ピアノ基礎練習曲』を導入した。

本学「器楽Ⅰ」は常勤講師である筆者と非常勤講師16名の、合計17名で指導している。1学年は6クラスで、1クラスあたり約30名に6名の講師が配属されている。よって、講師1人あたり、おおよそ2クラスの学生を指導している。

『ピアノ基礎練習曲』の作成にあたっては、前年度に非常勤講師への聞き取りを行い、集約した意見をなるべく取り入れる努力をした。また、年度当初には、学生に向けて作成した「器楽

I」オリエンテーション動画、および『ピアノ基礎練習曲』の模範演奏入り解説動画を非常勤講師へも配信し、『ピアノ基礎練習曲』の特徴と活用方法についての周知を図った。

本論では、『ピアノ基礎練習曲』の構成・ねらい等を述べるとともに、実際にそれが本学でどれほど活用できていたかについて、調査結果等をもとに検討する。

II. 『ピアノ基礎練習曲』の作成

(1) 本学保育科1年生の入学時ピアノ学習状況

まず、本学保育科2019年度～2021年度入学生の入学前ピアノ学習歴は、図1に示す通り、約半数が「全くない～1年未満」であり、2割強は、高校の授業内で経験した学生が多く含まれる「1年以上～3年未満」である。つまり、約7割はピアノ初心者と言えるため、本学では、入学予定者へ向けて冬と春に、入学前スクーリング初心者向けピアノ講座を行ってきた。

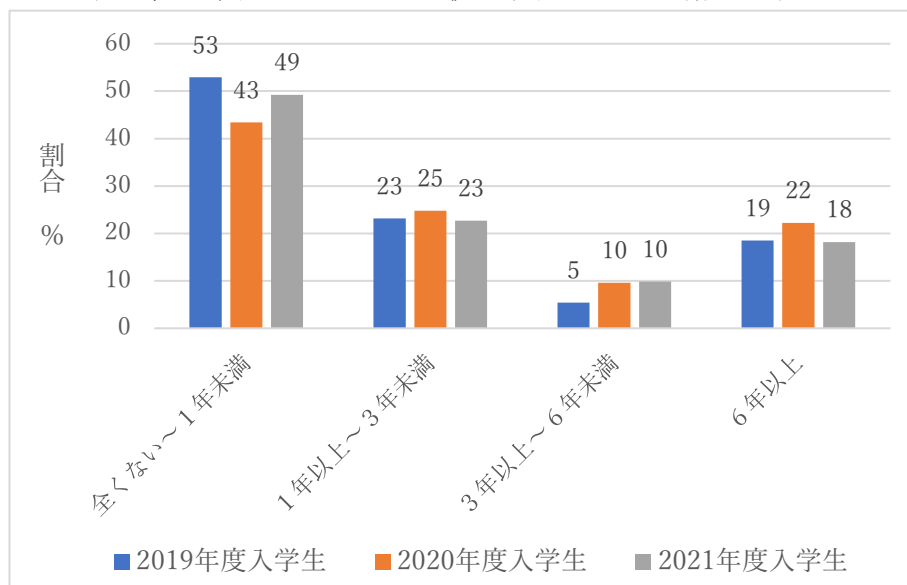


図1 保育科生の本学入学前ピアノ学習歴の割合

しかし、昨年度からコロナ禍での対面では難しいと判断し、【入学前 WEB ピアノ講座】という形で動画配信による講座となっている。動画の内容は、以下のとおりである。

【入学前 WEB ピアノ講座】

- ① 紙鍵盤の作成・使い方
- ② ピアノについて
- ③ 中央のドと音符の位置・楽譜の読み方
- ④ 調性について (ハ長調・ヘ長調)
- ⑤ 指番号について
- ⑥ 「おはようのうた (ヘ長調)」について
- ⑦ 「おはようのうた (ヘ長調)」(初心者用) 模範演奏
- ⑧ 「おはようのうた (ヘ長調)」(初心者用) 右手の練習
- ⑨ 「おはようのうた (ヘ長調)」(初心者用) 左手の練習
- ⑩ 「おはようのうた (ヘ長調)」(既習者用) 楽譜解説
- ⑪ 「おはようのうた (ヘ長調)」(既習者用) 模範演奏
- ⑫ 「じゃんけんれっしゃ」について

- ⑬ 「じゃんけんれっしゃ」(初心者用) 模範演奏
- ⑭ 「じゃんけんれっしゃ」(初心者用) 右手の練習
- ⑮ 「じゃんけんれっしゃ」(初心者用) 左手の練習
- ⑯ 「じゃんけんれっしゃ」(既習者用) 楽譜解説
- ⑰ 「じゃんけんれっしゃ」(既習者用) 模範演奏
- ⑱ 「器楽 I」前期試験について

動画配信にしたことで、入学前スクーリングへの参加が難しかったであろう入学予定者にも、入学前のピアノ練習への取り組みを促すことが可能になった。それにより、ピアノ初心者であっても意欲の高い学生は、ある程度両手で演奏することができる状態で入学してきている。また、入学前に視聴できていない少数の学生に向けては、入学後の「器楽 I」オリエンテーションにて動画の二次元コードを配布し、視聴を促した。

(2) 『ピアノ基礎練習曲』の構成

『ピアノ基礎練習曲』は、音階編 (A4 サイズ 1 枚) と小曲編 (A4 サイズ 1 枚) からなり、A4 サイズのスクラップブックの左ページに音階編を、右ページに小曲編を貼って使用するように作成した。2 ページという少ない枚数 (曲数) にしたのは、2020 年度まで実施していた第 1 回目の『バイエル』授業内試験までの入学からの期間が約 2 ヶ月半であったため、その程度の期間で終了できる内容に抑えたいという意図があった。

音階編には、子どもの歌に使用される 5 つの調、【(1) ハ長調・(2) ヘ長調・(3) ト長調・(4) ニ長調・(5) イ短調】の、両手で弾く上行形音階とカデンツを掲載した。

小曲編には、音階編で掲載した 5 つの調からなる 5 つの小曲、【①すべりだい (ハ長調)・②おくつ (ヘ長調)・③いちごのクレープ (ト長調)・④なかなおり (ニ長調)・⑤ひとりぼっち (イ短調)】を掲載した。(図 2)

図 2 『ピアノ基礎練習曲』構成

そして学習順については、音階編【(1)ハ長調】→小曲編【①すべりだい】→【(2)ヘ長調】→【②おくつ】→【(3)ト長調】→【③いちごのクレープ】→【(4)二長調】→【④なかなおり】→【(5)イ短調】→【⑤ひとりぼっち】とすることで、調性への意識を持たせ、曲中の調号や臨時記号をスムーズに理解させることができるようにした。『ピアノ基礎練習曲』の内容については、表1に示す。

表1 『ピアノ基礎練習曲』の内容と二次元コード一覧

『ピアノ基礎練習曲』 収録曲(学習順)	各曲に入っている内容		
	音楽記号	運指・その他	解説動画コード
(1) ハ長調音階	<ul style="list-style-type: none"> 速度記号 (メトロノーム記号) 拍子記号 (4分の4拍子) *上記2つは音階編に共通する 強弱記号 (mp クレシント^o mf) 	<ul style="list-style-type: none"> 指くぐり 指こえ 四分音符 二分音符 全音符 *上記は音階編に共通する 	
①すべりだい 歌詞 「すべってすべって のぼって すべりだい」	<ul style="list-style-type: none"> 速度記号 (Adagio) 拍子記号 (4分の4拍子) 強弱記号 (f) 	<ul style="list-style-type: none"> 指こえ 四分音符 付点二分音符 全音符 八分音符 四分休符 	
(2) ヘ長調音階	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (b 1つ) 強弱記号 (mp クレシント^o mf) 		
②おくつ 歌詞 「おくつをぬいたら そろえて おきましょう」	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (b 1つ) 速度記号 (Andante) 拍子記号 (4分の4拍子) 強弱記号 (mf) 	<ul style="list-style-type: none"> 指を開く 指を縮める 四分音符 二分音符 全音符 八分音符 	
(3) ト長調音階	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (# 1つ) 強弱記号 (mf クレシント^o f) 		
③いちごのクレープ 歌詞 「いちごのクレープを たべよう」	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (# 1つ) 速度記号 (Moderato) 拍子記号 (4分の3拍子) 強弱記号 (mf) 	<ul style="list-style-type: none"> 指かえ 掌を開く シンコペーション 四分音符 二分音符 付点二分音符 八分音符 四分休符 	
(4) 二長調音階	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (# 2つ) 強弱記号 (mf クレシント^o f) 		
④なかなおり 歌詞 「けんかしたあと おたがいごめんね あくしゅでにこにこ なかなおり」	<ul style="list-style-type: none"> 調号 (# 2つ) 速度記号 (Moderato) 拍子記号 (4分の2拍子) 強弱記号 (mf テ^oクレシント^o) 臨時記号 	<ul style="list-style-type: none"> 音価 (タッカのリズム) 四分音符 二分音符 八分音符 付点八分音符 十六分音符 	
(5) イ短調音階	<ul style="list-style-type: none"> 臨時記号 (イ短調の導音) 強弱記号 (mp テ^oクレシント^o p) 		
⑤ひとりぼっち 歌詞 「くまのぬいぐるみ ひとりぼっち」	<ul style="list-style-type: none"> 速度記号 (Adagio) 拍子記号 (8分の6拍子) 強弱記号 (mp テ^oクレシント^o) 臨時記号 (イ短調の導音) 	<ul style="list-style-type: none"> スラー タイ 	

※注釈：強弱記号の記載について (p…ピアノ mp…メゾピアノ mf…メゾフォルテ f…フォルテ)

(3) 『ピアノ基礎練習曲』のねらい

本学では、今年度の「器楽Ⅰ」において『バイエル』の採択を中止したが、その際に、子どもの歌弾き歌いの教材だけでは、ピアノや音楽の基礎を体系的に学ぶことが難しくなることが考えられた。そこで、本学学生が効率的に子どもの歌弾き歌いに移行できるよう、1年前期にピアノや音楽の基礎を体系的に学ぶことをサポートする教材として『ピアノ基礎練習曲』を作成した。そこで、1年前期終了時点で『バイエル』によって学習していた内容と、1年次前期試験の課題曲・選択曲（表2）に指定している「子どもの歌」に使用されている調性や拍子等とが、『ピアノ基礎練習曲』で学習できるかどうかについて比較してみた（表3・表4）。なお、表3と表4において、1年前期終了時点での

『バイエル』学習進度を65番としているのは、2019年度入学生までの2回目の『バイエル』授業内試験（2年次6月）において課していた課題がバイエル66番以降となっていたことからである。また、『こどもの歌ベストテン』と『幼児のための音楽教育』の両方に掲載されている曲で異なる調性の場合、その両方を掲載した。

表3では、調性を比較しているが、「子どもの歌」前期試験曲の調は多い順にハ長調（25曲）、ヘ長調（12曲）、ニ長調（7曲）、ト長調（5曲）となっているのにも関わらず、『バイエル』65番までにはヘ長調とニ長調が全く出てこない。それに対し、『ピアノ基礎練習曲』はそれらの調を全ておさえていることがわかる。

表4では、拍子を比較しているが、「子どもの歌」前期試験曲の調で一番多いのは4分の4拍子（21曲）、2番目に多い拍子は4分の2拍子（18曲）、3番目は4分の3拍子（2曲）と8分の6拍子（2曲）となっている。これに関しては『バイエル』も『ピアノ基礎練習曲』も全ての拍子が含まれている。ただ、短期大学の学生が、実質1年半の短い学習期間で効率的に調性や拍子を実際の演奏を通して理解することに焦点を当てると、『バイエル』の曲数は多すぎるかもしれない。以上のようなことから、短期大学でのピアノ基礎指導の教材としては、『バイエル』よりも『ピアノ基礎練習曲』の方が適切ではないかと考える。

表2 2021年度【器楽Ⅰ】試験曲一覧

2021年度【器楽Ⅰ】試験曲一覧

- ◎ 使用教材
 - ・「ピアノ基礎練習曲」プリント
 - ・青…「こどもの歌ベストテン」改訂新編
 - ・黄…「幼児のための音楽教育」改訂
 - ・ブ…簡易楽譜（プリント）

- ◎ 試験について
- 【前期】
- 第16回日：前期 弾き歌い試験
- 課題曲（3曲）と選択曲（3曲）を仕上げ、当日は、くして引いた課題曲と選択曲を1曲ずつ、1番のみ弾き歌いする。

課題曲		
合格	暗譜	曲名
		おはようのうた（ハ長調）
		じゃんけんれっしゃ
		とけいのうた

【後期】		
●第24回日：コード奏試験		
メロディとコードネームの楽譜で演奏する。		
合格	暗譜	曲名
		以下の3曲から1曲を選ぶ
		たこの歌
		小ぎつね
		きみとともだちになったなら

- 第32回日：後期 弾き歌い試験
- 課題曲（3曲）と選択曲（3曲）を仕上げ、当日は、くして引いた課題曲と選択曲を1曲ずつ、1番のみ弾き歌いする。
- ただし、選択曲Aについては、前期試験で選んだ曲は選択できない。

課題曲		
合格	暗譜	曲名
		はをみがきましよう
		おかえりのうた
		うれしいひなまつり

選択曲A					
合格	暗譜	曲名	青	黄	合格
		あくしゅでこんにちは	15	47	
		おはようのうた	12	35	
		朝のうた		36	
		さよならのうた	20	40	
		せんせいとおともだち	14		
		おべんとう	16	48	
		おててをあらいましょう	17	38	
		おかたづけ	20	38	
		たんじょうび	79		
		いちねんせいになったら	85		
		ありがとう・さようなら	86		
		おもいでアルバム	88	124	
		はじめの一歩		146	
		さよならぼくたちのほいくえん		124	

選択曲B			選択曲D		
合格	暗譜	曲名	青	黄	合格
		チューリップ	24	31	
		ちょうちょう	25	32	
		春がきた		33	
		めだかがっこう	30	34	
		こいのぼり	26	43	
		ブンブンブン		44	
		おかあさん	29	45	
		すてきなVIVA		53	
		かたつむり	51		
		ことりのうた	27		
		かえるのがっしょう		70	
		てのひらを太陽に	32	112	
		あめふりくまのこ	44		
		にじ		108	
		山の音楽家	60	55	
		やきいもグーチャーバー	58	86	
		大きな栗の木の下で	59	92	
		どんぐりころころ	50		
		まつぼっくり	51	94	
		もみじ	52		
		こおろぎ	53		
		ちいさい秋みつけた	54		
		まっかな秋	56		
		きくのはな	57		

選択曲E		
合格	暗譜	曲名
		ロンドン橋（日本語歌詞）
		夕やけこやけ
		おおきなたいこ

選択曲C			選択曲E		
合格	暗譜	曲名	青	黄	合格
		むすんでひらいて	52		
		うみ	36	60	
		たなばたさま	37	59	
		アイアイ	98	69	
		シャボンだま	38	62	
		おばけなんてないさ	42	63	
		アイスクリームのうた	104	64	
		きらきら星	47	76	
		線路は続くよどこまでも		167	
		みずあそび	39		
		とんぼのめがね	40		
		南の島のハメハメハ大王	41		
		ジングルベル	76	99	
		あわてんぼうのサンタクロース	70		
		きよしこのよる	83		
		たきび	64	96	
		森のくまさん	102	100	
		雪のペンキやさん	65		
		おんまはみんな		103	
		ゆき	67	101	
		おしょうがつ	75	107	
		やきさんゆうびん		109	
		まめまき	82	116	
		コンコンクシャンのうた	68		
		きたかせこそうのかんたろう	72		

* 選択曲が全て合格したら暗譜に挑戦し、保育現場での活用に備えましょう。

表3 調性の比較

調性	2021年度【器楽Ⅰ】 「子どもの歌」前期弾き歌い試験曲 課題曲・選択曲A・選択曲B・選択曲C	『バイエル』 No.1～No.65	『ピアノ基礎 練習曲』
ハ長調	とけいのうた・おはようのうた・朝のうた・さよならのうた・せんせいとおともだち・おべんとう・おててをあらいましょう・たんじょうび・ありがとうさようなら・おもいでアルバム・はじめの一步・春がきた・めだかのがっこう・こいのぼり・おかあさん・すてきなパパ・かたつむり・ことりのうた・かえるのがっしょう・あめふりくまのこ・むすんでひらいて・アイアイ・シャボン玉・アイスクリームのうた・とんぼのめがね	No.1～No.31・ No.35・No.36・ No.44～No.55・ No.58・No.59・ No.62・ ハ長調音階・ No.65	(1) ハ長調音階 ①すべりだい
ヘ長調	おはようのうた(ヘ長調)・じゃんけんれっしゃ・おかたづけ・いちねんせいになったら・チューリップ・ちょうちょう・ブンブン・手のひらを太陽に・たなばたさま・おばけなんてないさ・きらきら星・南の島のハメハメハ大王		(2) ヘ長調音階 ②おくつ
ト長調	さよならぼくたちのほいくえん・にじ・うみ・線路は続くよどこまでも・みずあそび	No.32～No.34・ No.37～No.40・ No.56・No.57・ No.61・No.63・ No.64	(3) ト長調音階 ③いちごのクレープ
ニ長調	あくしゅでこんにちは・おててをあらいましょう・チューリップ・ちょうちょう・おかあさん・手のひらを太陽に・あめふりくまのこ		(4) ニ長調音階 ④なかなおり
イ短調		No.41～43・No. 60	(5) イ短調音階 ⑤ひとりぼっち

表4 拍子の比較

拍子	2021年度【器楽Ⅰ】 「子どもの歌」前期弾き歌い試験曲 課題曲・選択曲A・選択曲B・選択曲C	『バイエル』 No.1～No.65 (変奏は除く)	『ピアノ基礎 練習曲』
4分の 4拍子	じゃんけんれっしゃ・とけいのうた・さよならのうた・せんせいとおともだち・おかたづけ・いちねんせいになったら・はじめの一步・さよならぼくたちのほいくえん・春がきた・めだかのがっこう・おかあさん・すてきなパパ・ことりのうた・かえるのがっしょう・手のひらを太陽に・にじ・むすんでひらいて・アイアイ・おばけなんてないさ・アイスクリームのうた・線路は続くよどこまでも	No.1～No.5・No.7・No.8・ No.11～No.15・No.17・ No.20～No.24・ No.26～No.31・ No.35～No.36・ No.38～No.41・ No.43～No.47・ No.51・No.55・No.58・ No.61・ハ長調音階・No.65	(1) ハ長調音階 (2) ヘ長調音階 (3) ト長調音階 (4) ニ長調音階 (5) イ短調音階 ①すべりだい ②おくつ
4分の 3拍子	こいのぼり・うみ	No.6・No.9・No.10・No.18・ No.19・No.25・ No.32～No.34・No.37・ No.42・No.48～No.50・ No.56～No.57・No.60・ No.62～No.64	③いちごのクレープ
4分の 2拍子	おはようのうた(ヘ長調)・あくしゅでこんにちは・おはようのうた・朝のうた・おべんとう・おててをあらいましょう・たんじょうび・チューリップ・ちょうちょう・ブンブン・かたつむり・あめふりくまのこ・たなばたさま・シャボンだま・きらきら星・みずあそび・とんぼのめがね・南の島のハメハメハ大王	No.16・No.53・ No.54・	④なかなおり
8分の 6拍子	ありがとうさようなら・おもいでアルバム	No.52	⑤ひとりぼっち
8分の 3拍子		No.59	

そして、「器楽Ⅰ」で使用している教材に含まれている『幼児のための音楽教育』は、本学保育科1年の「あそびと音楽Ⅰ・Ⅱ」でも、教材の一つとして使用しており、この教材に掲載されている「楽典」（182頁～185頁）については「あそびと音楽Ⅰ・Ⅱ」で一斉指導をしている。よって、「器楽Ⅰ」で使用する『ピアノ基礎練習曲』では、よく使うであろう調の音階と速度記号や強弱記号、演奏に関する記号を指導できるようにした。また、小曲編には保育現場や子どもとの関わりを想像できるような歌詞を付け、学生が小曲に親しみを持てるよう、工夫した。

しかし、毎回の授業の中で学生とマンツーマンのレッスンをできる時間は約15分間と、短い。それに加え、先に述べたように、本学保育科学生の約7割はピアノ初心者である。そのため、各レッスン担当者が音楽記号等の説明をしながら学生の練習状況を確認しアドバイスをするとなると、この『ピアノ基礎練習曲』のレッスンのみで時間が終了してしまい、子どもの歌弾き歌いに全く着手できないまま数ヶ月が過ぎる恐れがあった。そこで、『ピアノ基礎練習曲』のレッスンにあまり時間を取られずスムーズに進むための工夫として、各曲の解説および演奏する手元を撮影した模範演奏の動画を作成してYouTubeにアップし、この動画の二次元コードの一覧表を年度当初のオリエンテーションで学生に配布した。これにより、授業中の対面での説明のみならず、学生が授業外学習として事前に動画を視聴し、内容を把握して練習に取り組むことができるのではないか、また、授業後の自主練習の際にも授業内容の確認のために視聴することができ、演奏技術の獲得につながるのではないかと考えた。

動画は、【(1) ハ長調「すべりだい」・(2) ヘ長調「おくつ」・(3) ト長調「いちごのクレープ」・(4) ニ長調「なかなおり」・(5) イ短調「ひとりぼっち」】の、全5本で、それぞれ4～7分程度の短時間に収めた。【(1) ハ長調「すべりだい」】の内容を以下に示す。残りの4本も、同じ構成となっている。

【(1) ハ長調「すべりだい」】

- ① ハ長調音階 模範演奏
- ② ハ長調音階 押さえておきたいポイント (図3)
- ③ ハ長調音階 模範演奏
- ④ 「すべりだい」模範演奏 (図4)
- ⑤ 「すべりだい」押さえておきたいポイント (図5)
- ⑥ 「すべりだい」模範演奏

図3 動画【(1) ハ長調「すべりだい」】より～ハ長調音階解説部分のスライド



図4 動画【(1) ハ長調「すべりだい」】より～「すべりだい」模範演奏



図5 動画【(1) ハ長調「すべりだい」】より～「すべりだい」解説部分のスライド

Ⅲ. 『ピアノ基礎練習曲』の活用状況

(1) 『ピアノ基礎練習曲』に関する調査

筆者を含む「器楽Ⅰ」担当教員17名に、担当学生の入学前ピアノ学習歴と前期終了時の『ピアノ基礎練習曲』進捗状況を調査してもらうとともに、『ピアノ基礎練習曲』に関する意見をつのった。また、学生には入学前ピアノ学習歴と『ピアノ基礎練習曲』前期終了時の進捗状況についての情報を研究に使用することについての説明をGメールで行い、同意の取得をユニバーサルパスポートのアンケート機能を利用して行った。

<調査時期>

- ① 学生への研究協力依頼と同意の取得
令和3年11月17日(水)～11月30日(火)
- ② 「器楽Ⅰ」担当教員の『ピアノ基礎練習曲』に関する調査シート提出
令和3年12月6日(月)～12月14日(火)

<回収率>

- ① 学生の同意…183名中181名(98.9%)が同意。
- ② 『ピアノ基礎練習曲』に関する調査シートの回収…17名中17名分(100%)を回収。

<調査結果>

①『ピアノ基礎練習曲』合格・終了状況(前期終了時)

筆者は『ピアノ基礎練習曲』について、2020年度まで実施していた第1回目の『バイエル』授業内試験までの入学からの期間である約2ヶ月半で終了する程度のを想定して作成したが、学生の合格状況を調査するにあたっては、今年度の5月(授業3~4回分)がリモート授業になったり、6クラスの回数や期間が揃わなかったりしたことを鑑みて、前期終了時までの状況を調査することにした。具体的には、学習順として示している、(1)ハ長調音階→①すべりだい→(2)へ長調音階→②おくつ→(3)ト長調音階→③いちごのクレープ→(4)ニ長調音階→④なかなおり→(5)イ短調音階→⑤ひとりぼっち、のどこまでを前期終了時に終了したのかと、最後まで終了した学生はいつ終了していたのかについて、担当教員が調査シートに記入した。中には、学習順を学生の現状に合わせて変えて指導した教員もあり、「音階のみ」と記入されている学生もいた。その場合は、音階のどこまでいったのが明確ではなかったため、(1)ハ長調のみ終了ということにした。集計する際には、音階も小曲も1曲と数え、合計10曲中の何曲目まで合格したかを、入学前ピアノ学習歴別に集計した。

まず、合格曲数別の割合については、図6に示すように、全10曲合格した学生は34.3%であった。次に多いのは1曲合格の14.9%であるが、これは、「音階のみ」の学生を1曲合格として数えていることに起因しており、この14.9%に入る学生は、実際には2曲以上の合格があったかもしれない。その次に多い、0曲の11.6パーセントであるが、図7の入学歴ピアノ学習歴別を含む人数を見ると、決して初心者ばかりではないことに気づかれると思う。これは、リモート授業等で時間的余裕がなくなり、『ピアノ基礎練習曲』よりも前期試験に課している子どもの歌弾き歌いの課題曲や選択曲を優先的に指導した教員の担当学生が含まれているためである。この、前期弾き歌い試験課題曲は3曲あり、3曲中2曲がへ長調、1曲がハ長調であるから、前期終了時までには最低でも『ピアノ基礎練習曲』の(2)へ長調音階までは終了してほしいと考える。集計時の曲数で見ると、3曲目が(2)へ長調音階となるのだが、図6から、少なくとも66.3%の学生はそこまで到達していることがわかる。

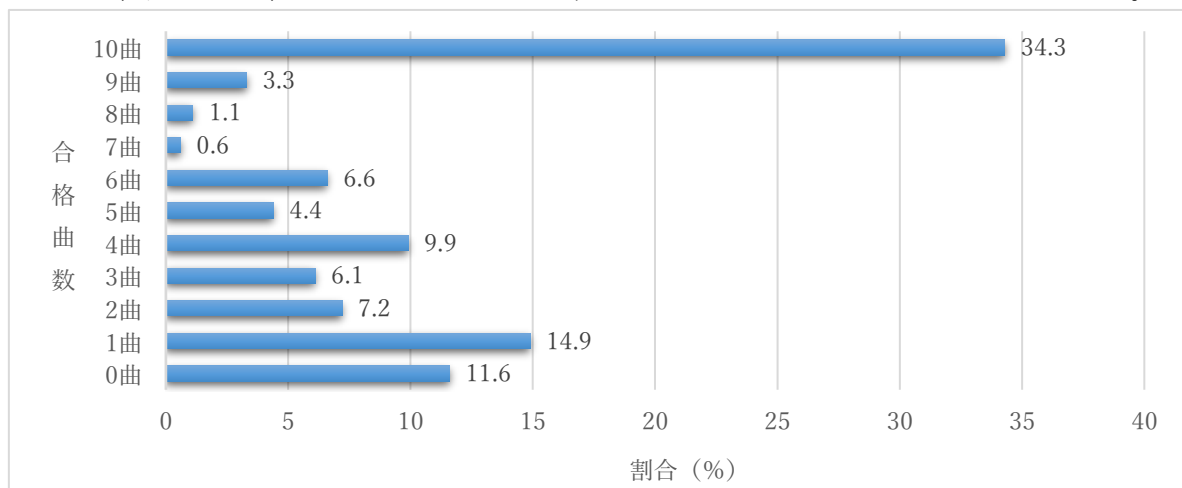


図6 保育科1年生『ピアノ基礎練習曲』前期終了時 合格曲数の割合

次に、全 10 曲合格した 62 名の学生であるが、図 7 を見ると、入学前ピアノ学習歴が長い学生ばかりとは限らず、むしろ、半数の 31 名は、3 年未満のピアノ初心者であったことは興味深い。これは、この学生達の担当教員がきちんと目標設定をし、計画的に適切な課題を与えたり、解説模範動画の活用を促したりした結果であろう。

図 8 は、全 10 曲合格者が何月に終了したかを示したものである。入学前ピアノ学習歴 6 年以上の学生は、入学して間もない 4 月に 10 名（55.6%）が終了している。そして全 10 曲合格者の全体（終了月日の記入されていた 58 名）および入学前ピアノ学習歴：全くない～3 年未満学生のピークは 6 月であり、筆者が『ピアノ基礎練習曲』終了期日として想定した、入学時から約 2 ヶ月半の期間に 55 名の学生が終了している。

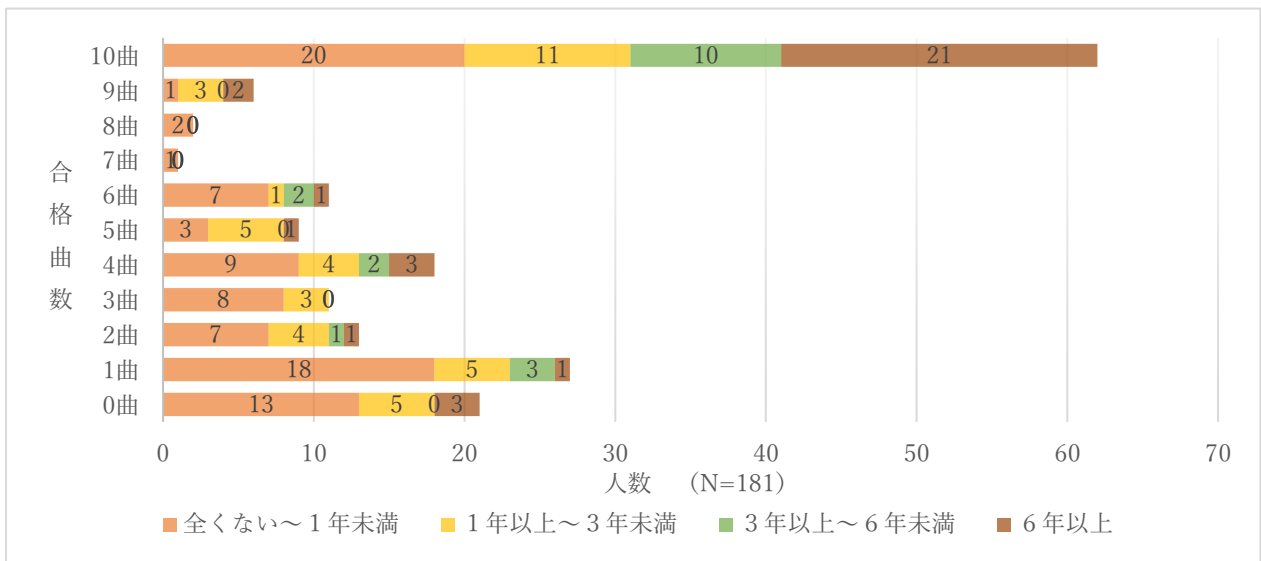


図 7 保育科 1 年生『ピアノ基礎練習曲』前期終了時 合格曲数の人数 (入学前ピアノ学習歴別を含む)

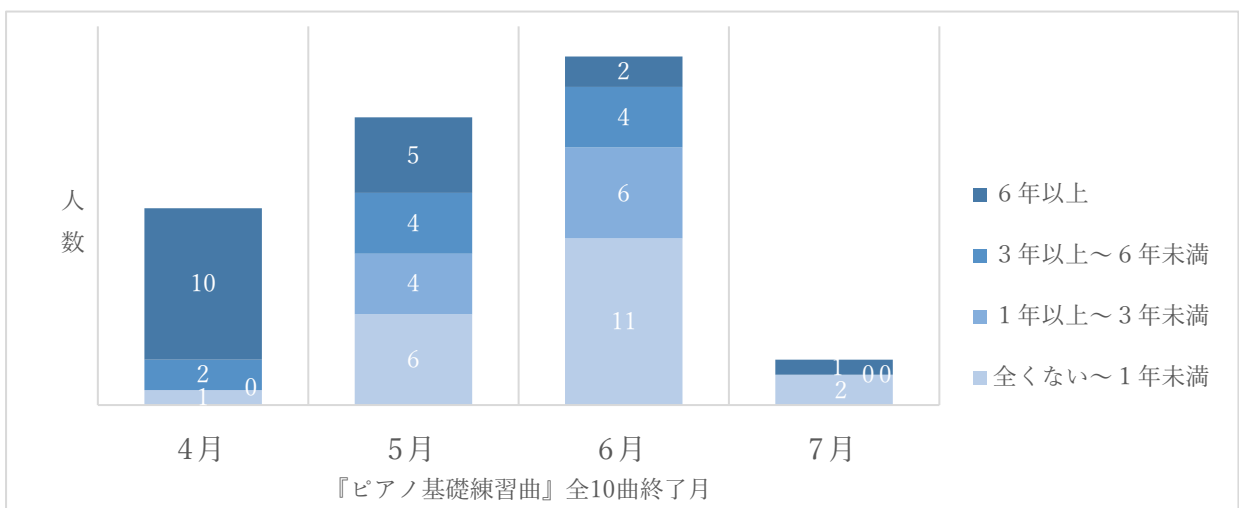


図 8 保育科 1 年生『ピアノ基礎練習曲』前期終了時 全 10 曲合格者 終了月別人数

これらの結果から、181 人中 55 名（30.4%）の学生は『ピアノ基礎練習曲』にしっかりと取り組み、その作成のねらいの通りに、入学時から約 2 ヶ月半の期間で終了することができ

たことがわかった。また、終了した学生の内訳は入学前ピアノ学習歴の長い学生に偏っておらず、ピアノ初心者の学生であっても、入学時から約2ヶ月半の期間で『ピアノ基礎練習曲』を終了できた学生も一定数いたことがわかった。

②『ピアノ基礎練習曲』に関する担当教員の意見

担当教員17名のうち、作成者である筆者を除く16名に『ピアノ基礎練習曲』に関する意見を記入してもらい、回収した。項目は、(1)「器楽Ⅰ」に『ピアノ基礎練習曲』を導入して良かったかと思うか、(2)『ピアノ基礎練習曲』やその動画の内容について、(3)その他、の3項目としたが、項目をまたいで様々な意見が記入されていたため、集計時に、記入内容に応じて項目別に振り分けを行った。また、ひとつの文章に複数の内容が含まれる場合には、内容ごとに文章を分割した上で分類を行い、表にまとめた。項目1)と2)の内容に関するものは表5に、項目3)に関しては表6に示す。

項目1)「器楽Ⅰ」に『ピアノ基礎練習曲』を導入して良かったかと思うか、に関しては、「良い」と分類される意見が延べ11名で、そのどれもが、筆者が『ピアノ基礎練習曲』に込めたねらいを体現されていることが分かるような内容となっている。意見詳細は、表5を参照されたい。そして、「難しい」と分類される意見は延べ10名であり、意見の多い順に、「カデンツ（和音）が難しい」（5名）、「両手で弾く事の難しい」（2名）、「指くぐりなど指の動きが難しい」（2名）、「いろんな調の音階を弾くのが難しい」（1名）など、ピアノ初心者の学生の躓きが挙げられている。

項目2)『ピアノ基礎練習曲』やその動画の内容については、「良い」と分類される意見のみが記入されており、表5の意見詳細に見られるように、「わかりやすい」「丁寧」「良かった」「役に立った」などのワードが多かった。通しNo.6～18の、延べ12名は動画や配信についての良さについて述べており、「学生が事前に学べて良かった」や、「学生が何度も見直すことができる」という内容が多かった。

項目3)その他の意見は延べ22名であり、中でも『ピアノ基礎練習曲』に関する提案が延べ6名から寄せられた（表6）。その他には、今年度の状況や授業で感じていること、試験曲に関するもの、学生からの要望、コード伴奏の重要性など、様々な視点からの意見があった。どれも貴重な意見として拝聴し、積極的に取り入れながら改善に繋げていきたいと考えている。

(2)『ピアノ基礎練習曲』解説・模範演奏動画の活用状況

Ⅱ. - (3) で述べたように、『ピアノ基礎練習曲』各曲の解説および演奏する手元を撮影した模範演奏の動画（全5本）を作成し、この動画の二次元コードの一覧表を年度当初のオリエンテーションで学生に配布し、学生がいつでも視聴可能な状態とした。

それぞれの動画の、2022年2月9日時点での再生回数は、(1)ハ長調「すべりだい」: 119回、(2)ヘ長調「おくつ」: 154回、(3)ト長調「いちごのクレープ」: 130回、(4)ニ長調「なかなおり」: 103回、(5)イ短調「ひとりぼっち」: 140回であった。保育科1年生の学生数と「器楽」教員数を合わせた200弱の数に対し、どの動画も160回を下回っているため、それほど活用されていないことが分かる。また、YouTubeの機能（アナリティクス）から、模範演奏の部分のみ、視聴率が100%以上になっており、解説部分は12～30%となっていることが分かった。このことから、活用した学生にとっても使用しづらい動画であったことが想像される。この反省点を活かし、次年度からの動画作成の際には、内容や構成等を考えていきたい。

表5 『ピアノ基礎練習曲』に関する担当教員の意見（項目1. 2.）

項目	分類	通しNo.	意見詳細
1) 『ピアノ基礎練習曲』を導入して良かったと思うか	良い	1	教材の導入はあって良いかと思う。
		2	初心者が曲を始める前に鍵盤の位置を把握するのにとても助かっていた。
		3	対面と遠隔合わせて実質6回の授業で全曲合格になった学生が多かった。
		4	導入して良かった。しかし、ピアノ経験者はよいが、初心者はなかなか進まなかった。
		5	内容が充実していたので、弾き歌いに対応させながら効果的に進めることができて良かったと思う。
		6	バイエルを使わなくなった今、それに替わる基礎を学ぶ教材として、この導入はとても良かったと思う。
		7	ピアノ技術の基礎を学ぶためには非常に良い。
		8	ピアノの基礎的なことで、導入は良かったと思う。
		9	ピアノの基礎を練習、確認できて良かったと思う。
		10	良かった。調性の違いがプリント1枚ですぐ見比べられ、学生の理解に大いに役立った。新しい曲に挑戦する時も、この調でこの和音が使われているということ振り返ることが出来、なじみ易さを強調できた。
		11	良かったと思う。期限を目標に練習してもらうことによって、学生が必然的に自ずと練習時間をしっかり確保できたようである。その流れで課題曲の練習につながれて良かった。
	難しい	1	一部の初心者や紙鍵盤で練習している学生にとっては音階が両手で弾けても和音の部分が両手で弾けずに合格できない学生もいた。
		2	音がわからず、指を動かすのも大変な学生にとっては少し難しいのではないかと。
		3	音階の部分はなんとか弾けても、カデンツはかなり時間がかかった。
		4	音階の指くぐりが、初回からは困難な学生もいた。
		5	初心者が多く、途中でZOOMIにもなった為、導入は難しく感じた。
		6	初心者には、右手だけでも「あり」かなと思った。
		7	初心者にはカデンツが難しく、レッスンもオンラインになり、試験曲の弾き歌いの方に進ませた。
		8	初心者の学生にとっては、いろんな調の音階を弾くのは難しいと思った。
		9	初心者にとって両手で音階を弾くことが難しい場合も多く(とくに指かえ)、カデンツを弾く(和音をつかむ)ことも難しく、時間がかかる。こうしたことの解決のため、来年度はもっとせつかくの動画をうまく活用するなど、さらに努力していきたい。
10	ピアノ初學者の学生にとってはカデンツが難しい。		
2) 『ピアノ基礎練習曲』とその解説動画について	良い	1	『ピアノ基礎練習曲』は必要な要素がコンパクトにまとめられていてとても良いと思う。音階が曲にうまく取り入れられていて、また、小曲のタイトルと曲のイメージも合っていて、技術の基礎と共に表現についても学べる良い教材だと思う。
		2	学生にとっては分かり易く、手助けになったと思う。
		3	調性ごとの解説やポイント等、非常にわかりやすい。
		4	わかりやすく良かったと思う。
		5	基礎練習曲は教材としてはとても良いものだと思う。
		6	学生によっては動画がかなり参考になったと思う。
		7	初心者の学生は何度も見て勉強していたみたいで、良かったと思う。
		8	動画の配信は初心者の学生には特に心強く、器楽(ピアノ)に対する意欲が高まり、動画は何度も見直すことができ、スムーズな講義の流れが自然に出来たと思う。
		9	動画もQRコードの採用により、更に使いやすくなってとても良かったと思う。
		10	動画はとてもわかりやすく作られており、週1回(15分程度)のレッスン時間では完全に理解し習得することは難しいと思う内容を、動画だといつでも視聴可能で、学生が必要な時に何度でも見て確認できるので、とても良いと思う。
		11	動画は丁寧に作られていてよかった。ピアノ基礎練習曲もよくつくられていた。
		12	動画はとても丁寧に分かりやすく良かったと思う。視聴していない学生がいるのが残念。
		13	動画はとてもわかりやすかった。
		14	動画や練習曲については、子どもの歌で使用頻度の高い内容が選ばれて学べるようにとても丁寧に作られており、良かったと思う。
		15	入学前に動画を視聴したのは学生にとっては大変良いと思った。
		16	ピアノ基礎練習曲(音階・小曲)ともに、解説も演奏もわかりやすく、細かな指遣いや動きなど、画面を通して観る事で、紙鍵盤しかなかった学生にもしっかりと伝わったと思う。
		17	模範演奏がわかりやすく、動画を見て事前に弾けていたのでとても助かった。
		18	役に立ったという学生もいたので、良かったと思う。

表6 『ピアノ基礎練習曲』に関する担当教員の意見（項目3.）

項目	分類	通しNo.	意見詳細
3) その他	練習曲	1	大人のピアノ入門教材(短期のもの)も沢山あるので一考いただければと思う。
		2	課題曲が進まない学生にとっては厳しい「ピアノ基礎練習曲」だった。小曲を選択曲の中から使用できたら(音階の調に合わせて)良いと思った。
		3	小曲は、他の曲の方がよいと思った。(例えば、必須曲とか他の簡単な曲。)
		4	小曲については、出来れば知っているメロディーやレパートリーになりうる曲の中から学べるように考えていただければありがたいと思う。初心者でも知っているメロディならば、練習に取り組みやすくなり、始めて学ぶ内容にも結びつけて練習することで、親しみをもって臨めるのではないかと感じた。
		5	調性について、同時にはピンとこない学生もいた。CFGDぐらいでよいと思う。
		6	ピアノ基礎練習曲の音階編の、カデンツ部分を左手(バス)と右手(アルト・ソプラノ)に分ける方法もある。今後、子どもの歌の曲でも使えるし、コードでも使えると思った。
		7	一部のピアノ初心者は動画を見てもよくわからなかったようで、対面ではない、動画で学ぶ難しさを感じた。
		8	初心者が多いので「楽譜すら読めない」「両手は無理」という事で、対面での個人指導が不可欠だと感じた。
		9	初心者の学生は結構苦戦していたが、頑張っってやり遂げていた。
		10	最近は初心者の学生が多いので、子どもの歌(試験曲)に時間をを使った。前期はZOOM授業等が入ったりで、「ピアノ基礎練習曲」が途中のままの学生もいた。
		11	時間がなく、音階を弾くのが精一杯で全曲を終らせることのできなかった学生が多かったことは残念だった。
		12	試験に間に合わせるためについつい課題曲中心になってしまった。
		13	「ピアノ基礎練習曲」について任意の教材だと判断して使用しなかった。
		14	ピアノ経験の少ない学生に取り組みさせるには難しく、時間もかかったため、結果、子どもの歌を優先し、思うように進めることができなかった。
		15	色々な工夫を指し示して下さり、ありがたい。ピアノに親しみを持つ学生たちがより増えていくことを期待する。
		16	学生からの要望として、「演奏動画のスロー再生の方法が知りたい」、「弾き歌いの方も曲ごとにQRコードを表示してほしい」、との意見があった。
		17	片手でも難しい学生、レッスン経験がなくても割りと弾ける学生を、見極めて指導してることが大切だと感じる。
		18	試験曲一覧の中で「選択曲A」の14曲のうちわずかに2~3曲しか知らない学生がいる。初心者が多い気がするが、知っている曲は難易度が高く、また、知らない曲には取りかかりにくらしく、レッスンが進みづらい時がある。
		19	試験曲6曲だけでもなかなか難しい学生もおり、途中でストップしてしまいました。
		20	それぞれの指導法があって当然ではあるが、1年次に「楽譜に音名を書いてきなさい・・・」と言われて書き込んだために全く音符が読めるようにならなかったという学生を、2年次に引き継いだ。2年次は学生が自主的に音名を消し、(書かずに取り組み、)後期の途中までで、音名を書かずに弾けるようになった。
		21	入学前にピアノ初心者に向けて誰でも知っている子どもの歌を2・3曲、必修課題として渡して練習させると良い。
		22	左手の基本コードだけでも入学前に覚えていれば、伴奏付けが楽になると思う。試験での伴奏付けは大変良いと思う。

IV. まとめ

今回の『ピアノ基礎練習曲』作成にあたって大事にしたポイントは、学生に達成感を感じさせながら指導していけるようにという配慮から、とにかく1曲を短くしたこと(1曲の譜面を1段に収める)と、その短い中に、子どもの歌に出てくる調性・拍子・速度記号・強弱記号・リズム等の要素を多く盛り込んだことであった。しかし、それがゆえに、ピアノ初心者の学生にとって、少々難しい部分があったことは否めない。どんなに良い意図を持って作成したとしても、それが学生にとって受け入れ難い内容だったり、使用されなかったりすれば意味がない。よって、この調査結果をもとに、『ピアノ基礎練習曲』をより使いやすく見直し、来年度のピアノ基礎指導教材として新たな『ピアノ基礎練習曲』を作成したいと考えている。

引用文献・参考文献

1) 兵藤恭子(2017)。「保育者を目指すピアノ初心者が『バイエルピアノ教則本』で学べる事」, 千葉敬愛短期大学紀要第39号, pp.401-415

- 2) 井上基子 (2019) .「保育者・教員養成におけるピアノ教材についての考察—『バイエルピアノ教則本』の問題点を補う教材の提案—」, 滋賀大学大学院教育学研究科論文集第 22 号,pp.83-93
- 3) 山路麻佳 (2020) .「保育者養成におけるピアノ演奏技術の習得に関する考察：初心者のための教則本の比較」, 西南女学院大学紀要第 24 号,pp.127-139
- 4) バイエル「全訳バイエルピアノ教則本」全音楽譜出版社
- 5) 板東貴余子「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
- 6) 神原雅之・鈴木恵津子「改訂 幼児のための音楽教育」教育芸術社

付記

- ・本研究は宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を受けた（承認番号：2021010）。
- ・本論は、日本保育者養成教育学会第 6 回研究大会で発表した内容を深めたものである。

保育者養成校における学生の食育への意識と関心

高妻瑠弥乃*・小林如乃**

Awareness of and interest in nutrition education among students at a childcare worker training college

Rumino KOUZUMA, Yukino KOBAYASHI, PhD

1. 研究の背景と目的

わが国の経済成長に伴う国民の生活水準の向上は、人々のライフスタイルの多様化をもたらしたが、このような社会の変化は価値観の変化にもあらわれ、一方で食を大切にする心や古くから伝承されてきた伝統的な食文化の消失にも繋がっている。また、生活様式の変化は、不規則な食事や栄養バランスの偏りによる生活習慣病の増加、ひとりで食事をする「孤食」や朝食の欠食の増加、食品偽装を始めとした食の安全や食の海外依存など様々な問題を引き起こしてきた。こうした食を取り巻く問題が増加したことを背景に、食育に関する施策の推進を目的として 2005 年 6 月に「食育基本法」¹⁾が制定された。食育基本法の前文においては、食育を、生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付け、様々な経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することを求めている。このことからわかるように、健全な食生活は、ひいては心身の健康にも結びつく重要なものである。また、本法第 16 条では、農林水産省に設置される食育推進会議において、食育推進基本計画を作成することと定められ、これに基づき、5 年毎に食育の推進に当たっての基本的な方針や目標を掲げるとともに、食育の総合的な促進に関する事項として取り組むべき施策等を提示した「食育推進基本計画」²⁾が制定された。この取り組むべき施策には、基本的な方針としての 5 つの重点課題（若い世代を中心とした食育の推進、多様な暮らしに対応した食育の推進、健康寿命の延伸につながる食育の推進、食の循環や環境を意識した食育の推進、食文化の継承に向けた食育の推進）が定められている。

就学前の子どもに対する食育は、2018 年 4 月 1 日から適用された「保育所保育指針」³⁾のなかで、保育所での「食育」は、健康な生活の基本としての「食を営む力」の育成に向け、その基礎を培うことを目標であるとしている。また、その食育は、子どもが生活と遊びの中で、意欲をもって

* 宮崎学園短期大学保育科

** 昭和大学医学部衛生学公衆衛生学講座

食に関わる体験を積み重ね、食べることを楽しみ、食事を楽しみ合う子どもに成長していくことを期待するものであり、保護者や地域の多様な関係者との連携及び協働の下で実施することとされている。2017年に策定された、保育士として必要な知識及び技能の修得、維持及び向上を目的とする「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」⁴⁾では、「食育・アレルギー対応」分野が専門分野別研修の6つの分野のうちの1つとして位置付けられ、「食育・アレルギー対応」に関するリーダー的職員の育成も図られている。

横浜市が行った調査⁵⁾では、食育について、「食育計画を作成している」「保育課程／全体的な計画と年間指導計画に盛り込んでいる」と回答した施設は、市立保育所では100%、民間保育所、地域保育事業では99%、幼保連携型認定こども園では94%、幼稚園型認定こども園では100%となっている。また、食育計画について制作にかかわる職種が各施設とも「施設長・園長」、「保育士・保育教諭」、「管理栄養士・栄養士」、「調理員（師）」が80%以上であり、施設全体で多職種にわたり協働して食育にかかわっていることがわかる。このように、食育に積極的に取り組む自治体や保育施設が多く存在し被食育経験のある若者が一定数いることと、これまでの内閣府の調査⁶⁾や先行研究^{7,8)}によると食育に関心のある若者がいずれも8割を超えることから、保育者養成校入学後の若者についても被食育経験を有し、なおかつ食育への意識が高いのではないかと考えられる。その一方で、自身の健康を心掛けている現職の保育士は半数に満たず、食育に関心を持たない保育士も約3割を占める⁹⁾。しかし、保育所における食育の働きかけは、職員が連携して実施することが求められていることから、栄養士や調理員の専門性に頼るだけでなく、保育者養成の段階から食に対する正しい知識と食意識を保育者自身が認識していく必要がある。

現場で働く保育者の食育活動の実践や意識を検討した先行研究^{10,11)}はこれまでに報告されているが、保育者養成の段階で学生を対象とした食育に関する調査や研究は十分とは言えず、小学校の教員や栄養士課程の学生を対象としたもの等に留まっており^{7,12)}、保育者養成の段階で学生を対象とした食育に関する調査や研究は散見されるものの数少ない¹³⁾。そこで、本研究では保育者養成校の学生が食育にどのような認識や意識を持っているかを明らかにし、保育者養成校における食教育の在り方を検討した。

2. 方 法

(1) 対象者および調査方法

調査は宮崎県にある短期大学保育科のうち保育士資格取得を目指す2年次学生195名を対象に、Universal Passportを用いたウェブアンケートを行った。調査票には、本調査の主旨、方法、個人情報保護、本調査で得られた情報の目的以外の使用はしないこと、協力は自己の自由意志によって決定されること、協力の途中離脱が可能であること、同意の有無による不利益や回答内容による不利益を受けないこと、調査に協力した場合の権利保護を記載した。調査は2021年4月から2022年2月までの間に計3回実施し、回収された各アンケートのすべてに回答が得られたものを有効回答とした。その結果、対象数は144名、有効回答率は73.8%であった。

本研究は、宮崎学園短期大学の人を対象とする研究に関する倫理審査会に申請し、承認されている（承認番号2021014）。

(2) 調査内容

調査内容は、回答者自身の食育への意識と認識について8項目、回答者自身の生活習慣について1項目、回答者自身の食に対する意識について3項目の内容とした。

①食育への意識と認識（8項目）

保育者養成校に入学してから食育についてどのような意識があるか、これまでどのような食育を受けてきたのか、保育者となった際に子ども達に食育を実施したいか、またその場合に不安を感じるかについて質問した。

回答者自身の食育への意識として、学生が2年制の保育者養成校に入学してからの最初の1年間で食育について意識したことがあるかという質問項目を設定し、「はい」「いいえ」の2段階で評価した。なお、この質問項目の変数名は「養成校入学後の食育への意識」とした。また、養成校入学後に食育を意識したかの有無にかかわらずその理由について自由記述でたずねた。

これまで受けた食育については、過去に食育を受けたことがあると認識しているかを「受けた」「受けていない」「わからない」の3段階で評価し、この質問項目の変数名を「被食育経験」とした。また、過去に食育を受けた場合の内容についての自由記述、幼児期における楽しかった食育の思い出についての有無と自由記述で評価した。なお、幼児期の楽しかった食育の思い出の有無についての質問項目の変数名は「幼児期における楽しかった被食育経験」とした。

保育者となった際の子どもたちへの食育実施についての意識は、保育施設における食育への関心を「とてもある」「どちらかというところある」「どちらかというところない」「まったくない」の4段階、保育者養成校卒業後に保育者となった場合に食育を実施したいかを「実施したい」「実施したくない」「わからない」の3段階、実施したい場合はどのような食育をしたいかの自由記述、食育をすることへの不安があるかについては「不安がある」「不安はない」「わからない」の3段階、食育をすることへの不安の具体的な内容について8の選択肢から複数回答と自由記述で評価した。なお、回答者の保育施設における食育への関心についての質問項目は「保育施設における食育への関心」という変数名に、養成校卒業後に保育者となった場合に食育を実施したいかの質問項目を「保育者としての食育実施の意欲」という変数名に設定した。

食育への不安感について問う8の選択肢は、『楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～』（概要）¹⁴⁾と久保ら¹⁵⁾を参考に作成した。第一筆者は、管理栄養士として複数年以上の勤務歴を有し、食育の実施経験が豊富である。

②生活習慣に対する意識（1項目）

回答者自身が日常的に正しい生活習慣を送るよう気に掛けているかを、「とてもあてはまる」「どちらかというところあてはまる」「どちらかというところあてはまらない」「あてはまらない」の4段階で評価した。なお、この質問項目の変数名は「自身の生活習慣への意識」とした。

③食に対する意識（3項目）

回答者自身が食事を楽しいと感じるかについて「とても楽しい」「楽しい」「あまり楽しくない」「楽しくない」の4段階、日頃の食事に対する意識で当てはまるものを12の選択肢から複数回答、食への意識に影響を与えた人やものを8の選択肢と自由記述で評価した。日頃の食事に対する意識について問う12の選択肢については、「食生活指針」¹⁶⁾を参考に作成し、自身の食への意識に影響を与えた人やものについては和泉ら¹⁷⁾を参考に作成した。なお、これらの質問項目について変数名を、回答者自身が食事を楽しいと感じるかについてを「食事の楽しさ」とした。また、選択肢を多く回答したもののほど日頃の生活の中で食に関する様々な事象を多岐に渡り意識していることが示されていると考え、日頃の食事に対する意識の選択肢の回答数を「日頃の食意識」とした。

(3) 解析方法

解析に用いた統計手法：

養成校入学後の食育への意識、被食育経験、幼児期における楽しかった被食育経験、保育施設に

おける食育への関心，保育者としての食育実施の意欲，自身の生活習慣への意識，食事の楽しさ，日頃の食意識について，各変数間の関連を検討するために相関分析を行った．また，過去に被食育経験がある場合に，養成校入学後の食育への意識に差があるかを検討するために，被食育経験と養成校入学後の食育への意識について χ^2 乗検定を行った．さらに，食事の楽しさの自身の生活習慣への意識への影響を検討するために，食事の楽しさを説明変数とし，自身の生活習慣への意識を目的変数として単回帰分析を行った．

なお，統計解析には，JMP Pro Ver.16 を用いた．

3. 結果

相関分析の結果（Spearman の順位相関係数）を Table.1 に示す．被食育経験と保育施設における食育への関心，保育施設における食育への関心と食事の楽しさ，保育施設における食育への関心と日頃の食意識，食事の楽しさと日頃の食意識の間に有意な相関が認められた（それぞれ， $p<.05$ ， $p<.01$ ， $p<.05$ ， $p<.01$ ）．また，「幼児期における楽しかった被食育経験」と「自身の生活習慣への意識」，「幼児期における楽しかった被食育経験」と「日頃の食意識」，「保育者としての食育実施の意欲」と「日頃の食意識」，「自身の生活習慣への意識」と「食事の楽しさ」，「自身の生活習慣への意識」と「日頃の食意識」の間の相関に有意傾向が認められた（いずれも $p<0.10$ ）．なお，この各変数に関する記述統計の結果を figure.1-8 に示す（文末に添付）．

被食育経験と養成校入学後の食育への意識のクロス集計表を Table.2 に示す．全体%は各セル（4つの割合）が示されている（はい×受けた：63.89%，はい×受けていない・わからない：18.75%，いいえ×受けた：13.19%，いいえ×受けていない・わからない：4.17%⇒計：100%）．被食育経験の%の箇所は「養成校入学後に食育について意識したことがある（はい）」と答えた人（119人）のうち，「77.31%」が過去に食育に関する教育を受け，「22.69%」が受けていない・わからない，「養成校入学後に食育について意識したことがない（いいえ）」と答えた人（25人）のうち，「76.00%」が過去に食育に関する教育を受け，「24.00%」が受けていない・わからないを表している（養成校入学後の食育への意識%も同様の表示形式）． χ^2 乗検定を行った結果，被食育経験と養成校入学後の食育への意識において有意な差は認められなかった（ $\chi^2(1)=0.020$ ， $p=0.887$ ， $\phi=0.012$ ）．

単回帰分析の結果を Table.3 に示す． R^2 の値からあてはまりがよいとはいえないものの有意な結果が認められた（ $R^2=0.04$ ， $p=0.014$ ）．

4. 考察

本研究は，保育者養成校の学生の食育に対する認識や意識を明らかにし，保育者養成校における食教育の在り方の現状と課題について検討を行った．

保育者養成校の学生における過去の被食育経験と保育施設における食育への関心の間に弱い正の相関が認められたことから，過去に食育に関する教育を受けた経験がある学生ほど，保育現場で実施されている食育活動への関心が高いということが示唆された．過去にどのような食育を受けたのか具体的な内容についての自由記述では，高校の家庭科の授業と調理実習をあげた学生が最も多く，そのほか中学校での調理実習や地域の食育ボランティアとの交流や，小学生での給食センターや食品工場の見学などがあげられた．学生は養成校在学中から保育および教育実習をとおして保育施設における食育に携わる機会がある．養成校への進学以前から家庭科や課外授業等で食

Table.1 変数間の相関係数

	養成校入学後の食育への意識	被食育経験	幼児期における楽しかった被食育経験	保育施設における食育への興味	保育者としての食育実施の意欲	自身の生活習慣への意識	食事の楽しさ	日頃の食意識
養成校入学後の食育への意識	—							
被食育経験	.027	—						
幼児期における楽しかった被食育経験	.081	.122	—					
保育施設における食育への興味	.047	.202*	.082	—				
保育者としての食育実施の意欲	.046	.044	.016	.064	—			
自身の生活習慣への意識	.118	-.011	.160†	.126	.110	—		
食事の楽しさ	.111	.136	.073	.239**	.019	.151†	—	
日頃の食意識	.054	.112	.154†	.193*	.144†	.155†	.219**	—

Spearmanの順位相関係数
** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

教育を受けることは、実際に現場で保育者として働きだす前の、例えば保育実習やインターンシップなどの段階から食育への関心を持つことにつながり、それが保育者となった際のスムーズな食育実践者への足がかりとなることが示唆された。

保育施設における食育への関心と食事の楽しさの間に弱い正の相関が認められたが、和泉ら¹⁷⁾は女子大生への調査において、食事を楽しいと感じることやおいしさがわかる感性が食生活を主体的にすすめる原点となると述べている。保育者を目指す学生においても、食事への肯定的な捉え方が、保育現場での食育への関心に繋がっていると考えられる。また、食事の楽しさと日頃の食意識の間に正の相関が認められたことにより、食事を楽しいと感じる学生は日頃の食事を取りまく様々な問題について関心をもち配慮し健全な食生活を主体的に送ろうとしていることが示唆された。日頃の食意識と保育施設における食育への関心との間で、弱い正の相関に準ずる結果が有意に認められたことから、健全な食生活を主体的に送ろうとするだけでなく、他者とも健全で楽しい食生活を共有し伝播していくことに関心を持っている可能性も示唆されたと考えられる。このことは、保育施設において食育活動がどのように展開されているのかについて関心を持つことにも影響していると考えられる。

χ^2 二乗検定の結果からは有意な結果が認められなかった。仮説の段階では、被食育経験があるほど養成校入学後の食育への意識があるのではないかと考えられたが、被食育経験と養成校入学後の食育への意識に関係は見出されず、このことは、過去に受けた食育は必ずしも青年期後期における食育への意識につながるものではないと考えられる。この調査の実施時期は回答者が食に関する授業を受講して間もない頃であり、それまでの1年間で食関連の教育を受ける機会がほとんどなかったことも影響すると推測されるが、食育はあらゆる世代に必要なものであり、生涯にわたって健全な食生活を実践するための基礎となるものであるため、自他にかかわらず食育というものに対して意識を向けるためには大学入学後も継続的に食育を行っていく必要があると考えられる。

単回帰分析の結果からは、食事の楽しさが自身の生活習慣への意識に影響を及ぼしていることが示唆された。ただし、あてはまりのよさを示す数値が高くはなかったことは、自身の生活習慣への意識の質問教示文にある「生活習慣」というものが必ずしも食事に関するもののみを示すものではなく、その他の要因が複数関連しているものと考えられるためという可能性もある。そのため、

Table.2 被食育経験と養成校入学後の食育への意識のクロス集計表

			養成校入学後に食育について 意識したことがあるか		
			はい	いいえ	合計
過去に食育に関することがあるか	受けた	度数	92	19	111
		全体%	63.89	13.19	77.08
		被食育経験の%	77.31	76.00	
		養成校入学後の食育への意識の%	82.88	17.12	
	受けていない・わからない	度数	27	6	33
		全体%	18.75	4.17	22.92
		被食育経験の%	22.69	24.00	
		養成校入学後の食育への意識%	81.82	17.12	
	合計	度数	119	25	144
		全体%	82.64	17.36	

Table.3 単回帰分析の結果

	標準偏回帰係数	標準誤差	t値	p値
切片	1.41	0.30	4.75	<0001***
食事の楽しさ	0.27	0.11	2.48	0.014*

R^2 乗=0.04. RMSE=0.66. n=144
*** p <0.001. * p <0.01

具体的な生活習慣の内容とそれぞれが独立して関連性があるのかも今後の検討すべき課題である
と考える。

「令和2年度 食育白書」¹⁸⁾によると、これまでの食育推進基本計画の効果もあり、食育に関心のある国民の割合の増加、食育の推進に関わるボランティア団体等において活動している国民の増加、朝食の欠食率の減少、食育推進計画を作成・実施する市町村の増加等、国民全体の食育への取り組みは改善傾向にある。しかし、農林水産省が18～39歳の男女に実施した「若い世代の食事習慣に関する調査」¹⁹⁾によると、栄養バランスに配慮した食生活について71.8%が健康に良いと認識しているにも関わらず、実際に、主食・主菜・副菜を組合せた食事を取り栄養バランスに配慮した食事を毎日食べている人は24.4%に留まった。この調査から明らかになったように、栄養バランスに配慮した食生活に対して肯定的なイメージを持つ若者が多くいる一方で、その栄養バラ

ンスに配慮した食生活を日々の生活において実践する若者の割合は低く、高妻²⁰⁾によると保育者養成校においても4割弱の学生が日頃から自分の食事の栄養バランスを意識しているが、意識をしていない学生は6割を超えた。上村ら¹²⁾によると、食育に関心のない女子学生は健康状態・生活習慣・食習慣が望ましくないことが明らかになっている。

保育所での栄養士配置は法律で義務付けられておらず、児童福祉法に基き定められた児童福祉施設最低基準において「保育所には、保育士、嘱託医及び調理員を置かなければならない」と定められているのみで²¹⁾、調理員の配置は義務付けられているが栄養士は必ずしもすべての保育所に配置されているわけではない。しかし「保育所保育指針解説」²²⁾においては、食育を保育の一環として位置付け、各保育所において創意工夫を行いながら食育を推進していくことを求めている。乳幼児期にふさわしい食生活の展開と適切な援助が行われるよう食育計画を作成し、評価及び改善に努めるよう定める一方で、保育所の栄養士は必置ではなく、食育を指導できる職員が十分に配置されているとはいえない保育所も多く存在する。西尾ら²³⁾の調査では、栄養士の配置されている保育所は全体の7割弱に留まり、栄養士の配置がある園では配置のない園よりも食に関する各種の取り組みが多く、特に食教育や食事相談において栄養士の配置がない園での取り組みが少ないことが明らかになった。

このように、栄養士が配置されていない保育所においては栄養士が業務として行うような入所児の栄養状態の把握から保護者への食に関する相談・助言、給食の試食会やクッキング体験の機会設定などの様々な食育計画に基づいた食育を、保育者が主体となって展開していく必要がある。このことは、保育者養成校を卒業し保育者として働き出したばかりの新任保育者においても同様であり、特に食物アレルギー児への対応や摂食機能に障がいがある子どもへの対応についての知識習得は、事故防止の観点からも卒業後比較的すぐに子どもの食育に携わることになるであろう学生にとって重要な課題となる。

幼児期に受けた食育の経験について、79.2%の学生が楽しかった経験があると回答している (figure.3)。この時期に受けた食育は成長してからも楽しい経験という肯定的な食のイメージとして記憶に残るものであり、被食育経験が保育施設で実施されている食育への関心にも影響を及ぼすことから、幼児期の食育への取り組みは将来食育を行う側の立場となる保育者の養成にとっても重要であることがわかる。また、学生の91.0%が実際に就職して保育者として働きだしてから食育を実施したいとの意欲をもっている (figure.5) が、一方で自分が保育施設において子どもに食育を行うことへの不安を感じている学生が、わからないと回答した学生と合わせて79.2%という結果になった (figure.9)。この食育を行うことへの不安については、具体的な不安の強さの程度や内容、食育実施への意欲との関連性を探ることを今後の課題としたい。

保育者養成課程では「子どもの食と栄養」が保育士資格取得のための必修科目として設けられているが、保育者を目指す学生が現場に出たときに早期から食育実践者となり得るためには養成課程の段階から保育施設での食育に関心をもつことが主体的な学びを促すものであると考えられる。そのためには、分野固有の専門知識の教授のみならず、食教育として学生本人の日頃の食事への意識や生活習慣に対する意識の改善、食事を楽しみと感じられるような豊かな食生活を送るための支援をすることの重要性が示された。

5. 結 語

本研究では保育者養成校の学生が食育にどのような認識や意識を持っているかを明らかにし、保

育者養成校における食教育の在り方を検討した。

その結果、過去に食育に関する教育を受けた経験がある学生ほど、保育施設で実施されている食育活動への関心が高いことが示された。食事に対して肯定的に捉えている学生ほど、保育施設での食育への関心が高いことが示唆された。また、日頃の食意識が高い学生ほど、食事の楽しさや保育施設における食育への関心が高いことも示された。さらに、食事の楽しさが自身の生活習慣への意識に影響を及ぼしていることも明らかとなった。このことから、保育者養成課程における食教育は、専門知識のみならず学生本人が日頃の食事への意識や生活習慣に対する意識の改善、食事を楽しみと感じられるような豊かな食生活を送るための支援をすることが重要である。その一方で食育を実施することへの不安も確認されたことから、学生の食育への不安感を払拭できるような授業を構成する必要性が示された。

謝 辞

調査にこころよくご協力くださいました対象者の保育者養成校の学生の皆様に感謝いたします。

利益相反

利益相反に相当する事項はない。

文 献

- 1) 「食育基本法」(2005) 法律第 63 号.<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=417AC100000063> (2022 年 2 月 21 日アクセス) .
- 2) 内閣府「第 1 次食育推進」(2006) https://www.maff.go.jp/j/study/tisan_tisyo/h18_01/pdf/data11.pdf (2022 年 3 月 14 日アクセス)
- 3) 厚生労働省 (2017) 「保育所保育指針」厚生労働省告示第 117 号.https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1 (2022 年 2 月 21 日アクセス) .
- 4) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長 (2017) 「保育士等キャリアアップ研修の実施について」雇児保発 0401 第 1 号.<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/tuuti.pdf> (2022 年 2 月 10 日アクセス) .
- 5) 横浜市「保育・教育施設等における食育に関する調査」(2021) <https://www.city.yokohama.lg.jp/kurashi/kosodate-kyoiku/hoiku-yoji/kyuusyoku/20160205143926.html> (2022 年 2 月 12 日アクセス) .
- 6) 内閣府 (2017) 「平成 29 年度 第 1 回青少年意見募集事業 Web 上での意見募集結果」<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-opinion/report/pdf/h29/1st.pdf> (2022 年 2 月 12 日アクセス) .
- 7) 上田 由喜子, 小橋 麻衣, 山下 治香, 田中 都子, 細田 耕平 (2014) 「教員志望学生の食育に対する意識」日本食育学会誌, 第 8 巻, 第 3 号, pp.181-189.
- 8) 平化恵美子 (2014) 「食育に関する女子短大生の意識について」甲子園短期大学紀要, Vol32, pp.81-85.
- 9) 上杉 宰世, 稲葉理恵子 (2013) 「保育所における食育活動の現状と栄養士の関わり」大妻女子大学家政系研究紀要, 第 49 号, pp.55-62.

- 10) 清水陽子, 中野博子, 坂手誠治 (2017) 「保育士における食育の課題～保育士と保育学生の認識の違いからみた検討～」日本食育学会, 第 11 号, 第 3 号, pp.229-238.
- 11) 高橋比呂映, 平本福子 (2021) 「保育所等の食育内容における保育士と栄養士による認識の違い」生活環境科学研究所研究報告, 第 53 巻, pp.51-57.
- 12) 上村芳枝, 北林佳織, 遠藤奈々, 森田 清美 (2015) 「女子学生の食育の関心度と健康状況・生活習慣・食習慣との関連」比治山大学紀要, 第 22 号, pp.151-162.
- 13) 坂井 莉野・高島 裕美 (2018). 領域「健康」のねらい及び内容に即した保育者養成校における指導の課題と可能性——学生の食生活の実態と健康に関する意識調査の結果から—— 拓殖大学北海道短期大学研究紀要 創立 50 周年記念号, 20-40.
- 14) 厚生労働省 (2004) 「『楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～』(概要)」雇児保発第 0329001 号 <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/06/dl/s0604-2k.pdf> (2022 年 2 月 14 日アクセス) .
- 15) 久保加織, 松本和也 (2020) 「大学生の食行動に影響を及ぼす意識構造」日本食育学会誌, 第 14 巻, 第 2 号, pp.115-122.
- 16) 文部科学省, 厚生労働省, 農林水産省 (2000) 「食生活指針」(2016 年一部改定) .
- 17) 和泉 眞喜子, 鈴木 道子, 千葉 元子, 角田 由希, 太田 健児 (2012) 「女子大学生の食意識, 健康感, 調理実践等に及ぼす大学における食教育の影響」日本食育学会誌, 第 6 巻, 第 1 号, pp.51-59.
- 18) 農林水産省 (2021) 「令和 2 年度 食育白書」(令和 3 年 5 月 28 日公表) .
- 19) 農林水産省 (2019) 「若い世代の食事習慣に関する調査」 .
- 20) 高妻瑠弥乃 (2021) 「食育を学ぶ学生の食に対する意識と実践力」宮崎学園短期大学教育研究, 第 17 号, pp.67-70.
- 21) 厚生労働省 「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」1948 年厚生省令第 63 号, 2020 年改正, <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=323M40000100063> (2022 年 2 月 26 日アクセス)
- 22) 厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針解説」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf> (2022 年 2 月 25 日アクセス)
- 23) 西尾久美子, 佐藤理紗子, 小塚美由記, 杉村留美子 (2013) 「保育所における「食」に関する現状と 栄養士への要望についての研究」北海道文教大学研究紀要, 第 37 号, pp.9-16.

Abstract

In this study, we clarified the awareness and interests of students at a childcare worker training college toward nutrition education, and examined the nature of nutrition education in childcare worker training college.

The results showed that students who had received education on nutrition education in the past were more interested in nutrition education activities implemented in childcare settings. The results suggest that students who have a positive attitude toward food are more interested in nutrition education in childcare settings. The results also indicated that students with a

high awareness of food on a daily basis were more interested in the enjoyment of meals and in nutrition education in childcare facilities. In addition, it was found that the enjoyment of eating influenced students' awareness of their own lifestyle.

Therefore, it is important that nutrition education in childcare training programs not only provide specialized knowledge, but also support students in improving their awareness of daily meals and lifestyle habits, and in developing a rich dietary life in which meals are enjoyable.

On the other hand, it was confirmed that some students are anxious about nutrition education, indicating the necessity of structuring classes to dispel students' anxiety about nutrition education.

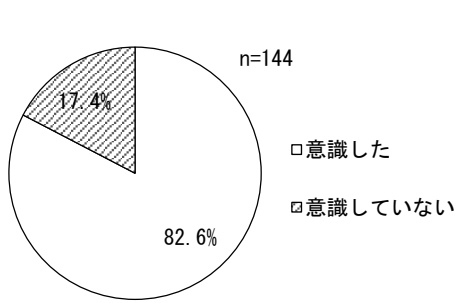


figure.1 養成校入学後の1年間で食育について意識したかについて

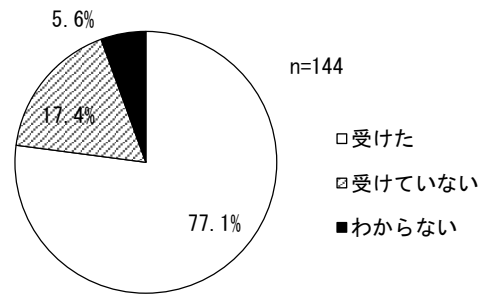


figure.2 過去の被食育経験への認識について

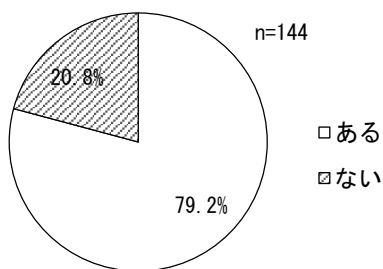


figure.3 幼児期の楽しかった食育経験の有無について

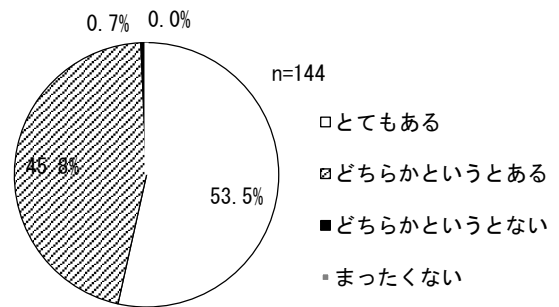


figure.4 保育施設での食育への興味について

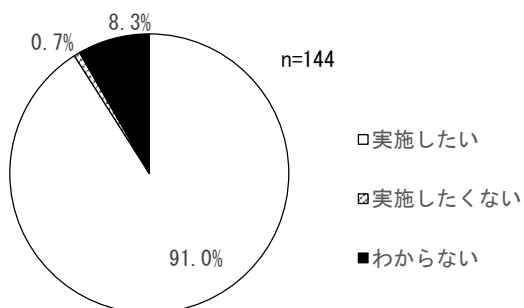


figure.5 保育者となった場合の食育実践への意欲について

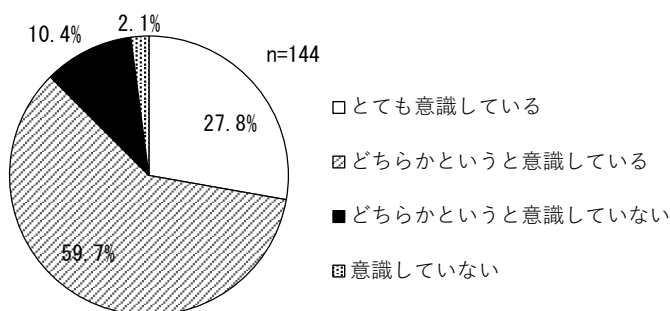


figure.6 日頃、正しい生活習慣を送ろうとしているかの意識について

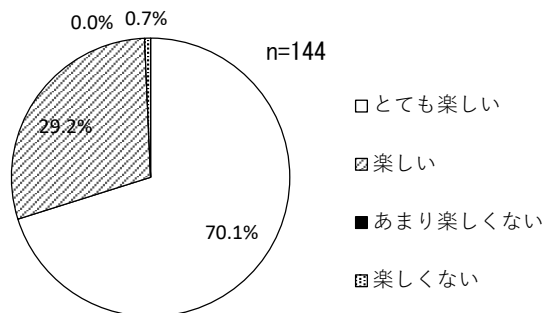


figure.7 食事を楽しいと感じているかについて

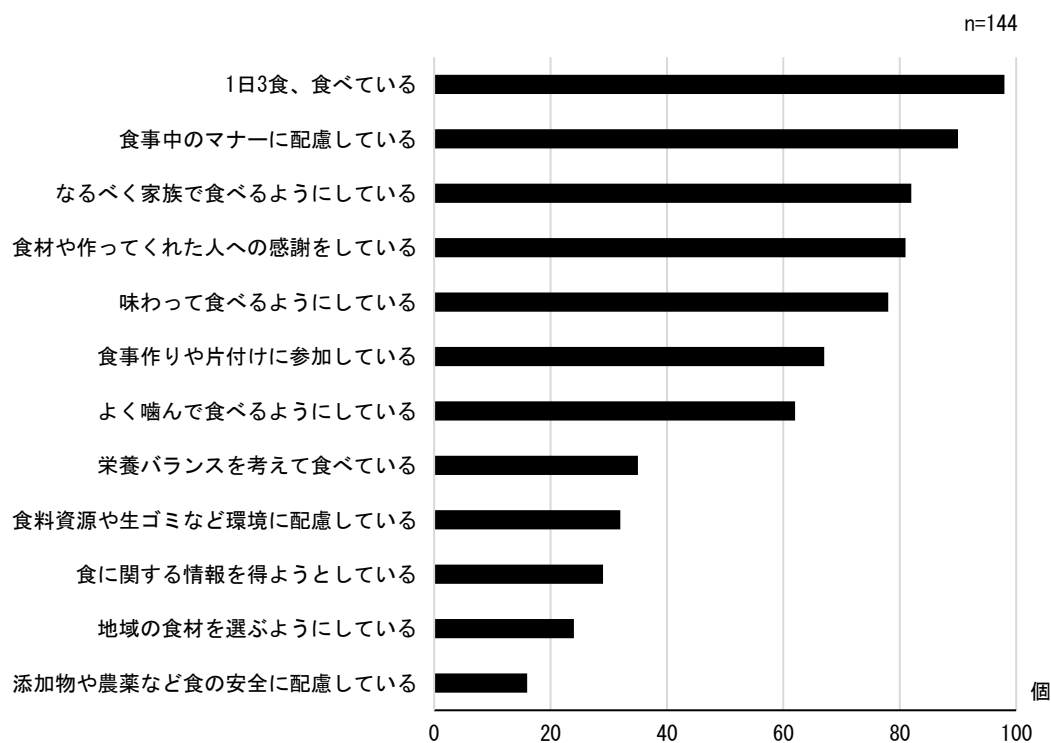


figure.8 日頃の食事への意識で当てはまるものについて（複数回答）

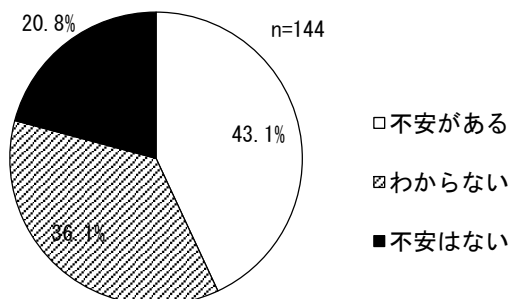


figure.9 食育を行うことへの不安について

落ち着きのない児童の、WISC-IV知能検査による分析 ～学校で有効な具体的支援の検討～

松田昭憲

Analysis of restless children using the WISC-IV intelligence test. ～Consideration of specific supports that are effective in schools～

Akinori MATSUDA

I 研究目的と意義

WISC-IV知能検査は、教育現場において、様々な「困り感」を抱えている児童・生徒への実態把握に活用されている。その理由として、この検査が認知能力を細かく分けて評価することが可能で、児童・生徒の「得手不得手」や「力の偏り」が分析できるからである。

しかし、学校現場で、この検査結果から提案された支援を、有効な具体的支援としてそのまま取り入れることの困難さが見られる。その理由として、検査結果から得られた分析が複雑で、具体的な支援に結びつきにくいこと、また、具体的支援策が個別の支援となり、一斉指導での支援とはやや異なる面があり、分析による児童・生徒の得手不得手は理解ができて、一斉指導が中心である学校においては活用できる具体的支援につながらず、結果的に学校での児童・生徒の「困り感」への効果的な支援となることが困難となっていることが考えられる。

そこで、本研究では、検査結果の分析のみではなく、担任や対象者等との面談から得た情報を取り入れ、「困り感」の原因について分析し、「学校で使える」学校で実行可能な、そして有効な具体的支援を検討したい。更に、実施される支援の経過をフィードバックしながら、より効果的な支援策を再検討し提案することで、対象児の「困り感」の軽減・解消を図りたい。

II 研究方法

1. WISC-IV知能検査を用いた調査

各学校に研究依頼を行い、各学校からの検査依頼の提出を受けて WISC-IV知能検査を実施する。また、“日常の気づきから支援につながる「子どもと教師のためのアセスメントシート」”により、児童の実態を確認する。検査後は担任等の面談で得た情報も活用しながら検査結果を分析し、学校現場で活用できる具体的支援策を担任及び特別支援教育コーディネーターに提案する。

2. 倫理的配慮

保護者及び児童の在席する学校長に、研究趣旨と研究参加による不利益のないことを“「WISC-IV知能検査による、配慮や支援を必要とする児童・生徒の具体的支援の検討」研究の説明文書”にて説明し、“「WISC-IV知能検査による、配慮や支援を必要とする児童・生徒の具体的支援の検討」研究の同意書”の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。また、本研究は宮崎学園短

期大学研究倫理審査会の承認を受けている（承認番号 2021008）。

3. 主訴

学力は同年齢と同様の力であるが、多動性、衝動性があり、落ち着いて学習に取り組むことが困難である。また、「黒板が見えない」など、見えにくさを訴えることがあり、視知覚に問題があるのか、または何らかの特性からくるものかを知り、支援の方法を協議したいということである。

4. 児童の実態

児童の実態を把握するため、A 教育委員会が提案している、“日常の気づきから支援につながる「子どもと教師のためのアセスメントシート」”を活用した。このアセスメントシートは、学校や家庭での様子など総合的に整理したシート、学習面に関する項目、行動面に関する項目（その1）、行動面に関する項目（その2）の4つに分かれている。学級担任と特別支援教育コーディネーターが検討し記入した。今回は、アセスメントシートの〈アセスメントシート②〉 Table 1 〈アセスメントシート②〉から、多動性、衝動性の傾向を見ることにした。まず、アセスメントシート「行動に関する項目（その1）」で、設問群「不注意」合計3ポイント、「多動性－衝動性」合計7ポイントである。このアセスメントは合計6ポイント以上で「著しい」と判断されるので、不注意傾向は強くないが、多動性・衝動性が著しく高いと考えられる。

視覚については、眼科を定期受診しており、視力は正常で目の病気や障がいはないと診断されている。そのため、眼科医は児童が「見えない」と訴えることに懐疑的で、明確な説明は今の所出ていない状況である。

行動面に関する項目（その1）

- ・評価の（A,B,C,D）段階に沿って○を付けてください。

A（ない、もしくはほとんどない）…0点	B（ときどきある）…0点
C（しばしばある）…1点	D（非常にしばしばある）…1点

- ・設問群ごとに合計得点を出す。→少なくとも1つの群で合計得点が6ポイント以上なら、「不注意」または「多動性－衝動性」の問題を著しく示す、と考えられる。

※「不注意」「多動性－衝動性」に関する各9項目、計18項目から構成される。

設問群	質問項目	評価段階
不 注 意	1 学業において、綿密に注意することができない、又は不注意な間違いをする。	A B C D
	2 課題または遊び活動で、注意を集中し続けることが難しい。	
	3 直接話しかけられたときに、聞いていないように見える。	
	4 指示に従えず、課題や役目をやり遂げることができない。	
	5 課題や活動を順序立てることが難しい。	
	6 （学業や宿題のような）精神的努力の持続を要する課題を避ける。	
	7 課題や活動に必要なものをなくしてしまう。	
	8 気が散りやすい。	
	9 日々の活動で忘れっぽい。	
	「不注意」の合計（ ）ポイント	
多 多	1 手足をそわそわと動かし、または、椅子の上でもじもじする。	A B C D

動 性 衝 動 性	動 性	2 教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる。	A B C D
		3 不適切な状況で、余計に走り回ったり、高いところへ上がったりする。	
		4 静かに遊んだり、余暇活動をしたりすることができない。	
		5 じっとしていない、または、まるでエンジンで動かされているように行動する。	
		6 しゃべり過ぎる。	
	衝 動 性	7 質問が終わる前に、出し抜けて答え始めてしまう。	
	8 順番を待つことが難しい。		
	9 他人を妨害したり、邪魔したりする。		
「多動性－衝動性」の合計 () ポイント			
自 由 記 述	※ 上記の質問項目について具体的に記述したり（例：不注意 2 では…）、各設問群における気になることなどがあれば自由に記入してください。		

Table 1 〈アセスメントシート②〉

Ⅲ 検査結果

今回実施した、WISC-IV 知能検査の結果について、まず児童の概観を示す全検査からはじめ、合成得点プロフィール、評価点プロフィールと徐々に細かく分析を行った。

1. 全検査 IQ について

検 査 結 果	記 述 分 類
全検査IQ (FSIQ)	平均 - 平均
言語理解指標 (VCI)	平均 - 平均の上
知覚推理指標 (PRI)	平均の下 - 平均
ワーキングメモリー指標 (WMI)	平均の下- 平均
処理速度指標 (PSI)	平均の上- 高い

Table 2 WISC-IV 検査結果表

Table2 WISC-IV 検査結果表と、Fig. 1 合成得点プロフィールに示したように、全検査 IQ は「平均」であり、全般的な力は同年齢と同様であることを示している。

2. 合成得点プロフィールについて

Fig. 1 合成得点プロフィールから、他の項目に比べて、「知覚推理」「ワーキングメモリー」がやや低く出ている。このことから、視覚による認知と作業記憶のやや苦手が考えられる。

一方、処理速度がかなり高く出ている。このことから、視覚的な短期記憶の高さと視覚的な環境への過敏さが考えられる。

3. 評価点プロフィールの結果

(1) 言語理解 (VCI) について

Table 2 WISC-IV検査結果表に示したように、言語理解全体では、「平均」で同年齢と同様の力を示している。しかし、Fig.2 言語理解 (VCI) に示したように、言語理解の各項目ごとに比較すると、「類似」「理解」が平均域であり、言葉による抽象的思考や一般常識の力が同年齢程度であると考えられる。一方、「単語」はかなり高く、語彙力は同年齢と比べてかなり高く、言葉への過敏さが考えられる。

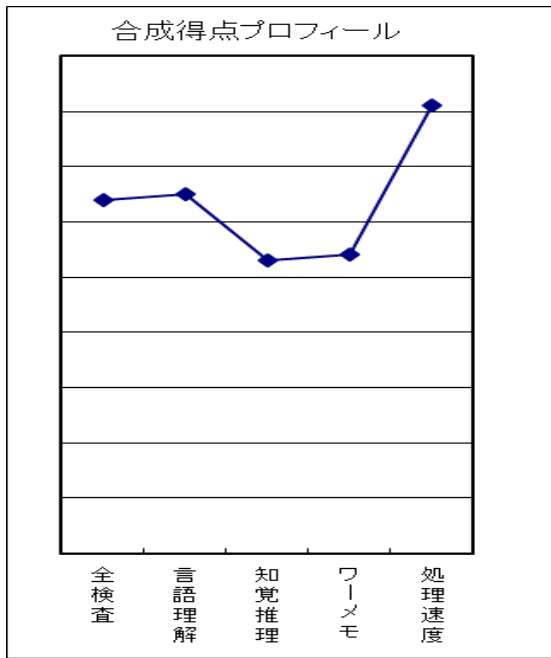


Fig. 1 合成得点プロフィール

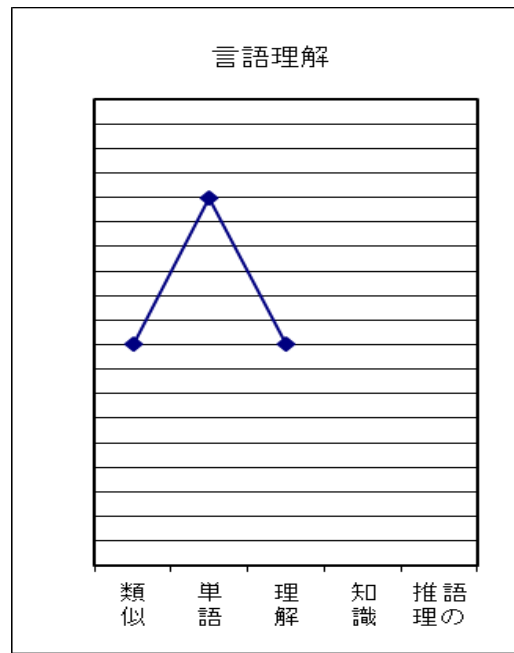


Fig.2 言語理解 (VCI)

※ 言語理解 (VCI) の検査項目「知識」と「語の推理」は他の項目の検査が信頼性が高いということで日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル (日本文化科学社) の規定により実施しなかった。

(2) 知覚推理 (PRI) について

Table2WISC-IV検査結果表から、知覚推理全体では「平均」域であり、同年齢と同様の力と考えられる。詳細に見ると、Fig.3知覚推理 (PRI) 示したように、各項目が平均域で且つバランスがとれている。このことから、視覚情報による法則性の理解や空間認知が同年齢と同様の力であると考えられる。

(3) ワーキングメモリー (WMI) について

Table2WISC-IV検査結果表から、ワーキングメモリー全体では「平均」の域でありで、同年齢と同様の力を示している。詳細に見ると、Fig.4ワーキングメモリー (WMI) から、「数唱」「算数」が平均域である一方、「語音整列」がかなり低く出ている。このことから、単純な聴覚的短期記憶は同年齢と同様の力であるが、複雑な聴覚的短期記憶や作業記憶する力は低いと考えられる。

(4) 処理速度 (PSI) について

Table2WISC-IV検査結果表から、Fig.5 処理速度 (PSI) から、処理速度全体では、「高い」域である。このことから、視覚的短期記憶する力が高く、記号等の課題には集中して取り組む力が高いと考えられる。

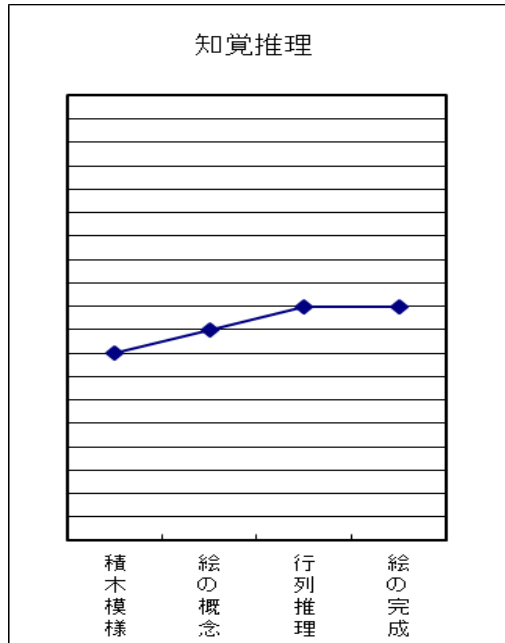


Fig.3 知覚推理 (PRI)

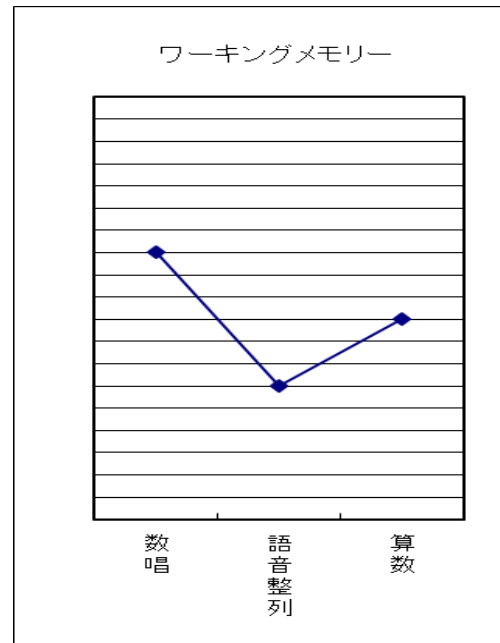


Fig.4 ワーキングメモリー (WMI)

IV 考察

1. WISC-IV 知能検査の結果からの実態分析

- 全体的な知的水準は WISC-IV の指標で「平均」と、知的に「通常」域である。このことから、全般的な学習する力は平均的であり、学級担任の「学力面全体での問題はない」ということと同じ結果となった。
- 「単語」はかなり高く、言葉への過敏さが考えられる。これは、聴覚的な過敏さである。その結果、言葉に敏感に反応し、結果的に落ち着きがなくなっていると考えられる。一方、言葉に敏感であることから、語彙力を増やしたと考えられる。また、検査時低学年で、今後の変化が予想され、抽象的思考が同年齢程度で言語による思考力は同年齢と同様である。この2つを合わせて考えると、語彙力の高さがそのまま維持されることは考えにくく、成長とともに平均域へと近づく可能性がある。

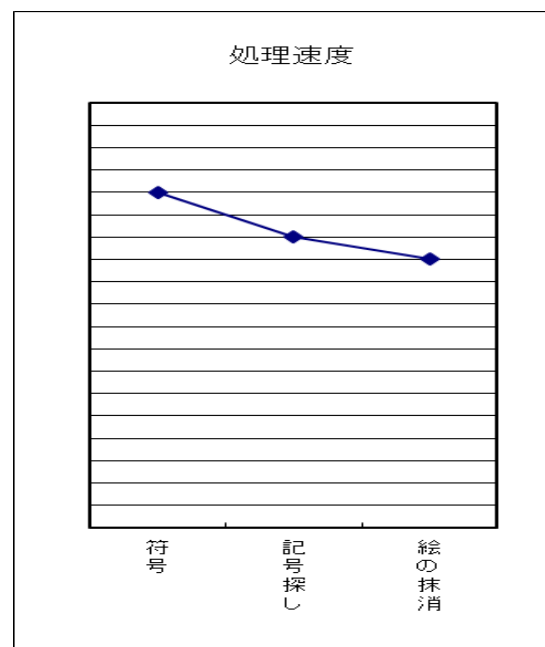


Fig.5 処理速度 (PSI)

- 知覚推理の各項目の評価が、平均域でバランスも取れている。このことから、視覚情報に

よる法則性の理解や空間認知が同年齢と同様の力を示していると考えられる。そのため、今回の検査においては、空間認知を含めた視覚認知に、苦手さや特性は確認できない。しかし、学年が上がっても「見え」への困り感が継続する場合は、再検査を実施することも必要になることが考えられる。

- 数唱などの単純な聴覚的短期記憶は平均域である。一方、複雑な聴覚的短期記憶や作業記憶には、かなり苦手さが考えられる。このことから、長く、複雑な文章の理解の困難さがあり、そのことが、文章表現の苦手さに影響していることが考えられる。
- 視覚的短期記憶がかなり高く、視覚的な過敏さも考えられる。そのため、視覚情報に過敏に反応し、その結果、リセ祈禱の他動性や落ち着きのなさに現れていることが考えられる。しかし、簡単な作業にはかなり集中する力が高く、スピーディにこなせる力を持っている。

2. WISC-IV知能検査の分析のまとめ

これまでの細かな分析をまとめると、次の2点に整理できる。

(1) 衝動性、多動性について

聴覚的、視覚的な刺激に過敏さがあり、様々な刺激に過敏に反応する傾向がある。そのため、多動性、衝動性につながり、学習に落ち着いて取り組めないと考えられる。

(2) 「見えない」と訴えることについて

語彙力があり、短文での表現力は高い。一方、作業記憶の苦手さがあり、複雑な文章表現の苦手さがあり、思ったことを上手に表現できなことが考えられる。また、衝動性があり、よく考えずに衝動的に表現する傾向もある。そのため、的確に困り感を表現できず、「図が分からない」を「図が見えない」等のように、誤解を生む表現となった可能性が考えられる。検査結果報告時の協議で、その後の様子を確認すると、「見えない」といった訴えは少なくなっており、視覚的に問題はなかったと考える。

3. 学校での具体的支援の提案

これまでの分析、特に(1)(2)を基に、学校現場で活用できる、具体的支援策について、整理する。

- 複雑な聴覚的短期記憶や作業記憶が低いことへの支援
 - ・ 説明や指示は、「簡潔に、短く」、「教科書を出します」といった三語文程度。
 - ・ 「算数の教科書を出して…出しましたか？ 教科書の42ページを開いて…開きましたか？ 問題5をしましょう！」といった、一つの指示で一つの行動の「一語一行動」で指示する。
 - ・ 「今から3つのことを言います」と予告する。
 - ・ 言いたいことが表現できない場合は、「こういうことね」と見本を示す。
- 環境への過敏さと、不注意傾向への支援
 - ・ 視覚的聴覚的な環境を整理する（不要な掲示物は教室後方へ移す等）。
 - ・ 見たものが気になり過敏に反応する傾向があり、正しい行動を注意で促す。
 - ・ 文脈より単語に過敏に反応しがちなので、落ち着いて最後まで聞くように促す。
 - ・ 流れに沿わない発言等には、叱責ではなく注意を促す。
 - ・ 宅習は、居間ではなく静かな環境を準備する。

以上のように、“日常の気づきから支援につながる「子どもと教師のためのアセスメントシー

ト」で示された「多動性、衝動性」が、WISC-IVの検査結果からも証明できた。また、WISC-IVの検査結果から得られる様々な分析を、2つの視点にまとめることができた。その結果、主訴を含めた児童の困り感を、2つの核として整理することができた。そのため、学校での支援についても、2つのポイントに絞り、具体的で、学校で活用できるものを提案することができたと考ええる。

V. 今後の課題

この結果を基に、学級担任と特別支援教育コーディネーターに上記の具体的支援策を提案し、協議を行った。検査分析については二人の理解と納得を得た。具体的支援策については、今後取り入れていくということである。そのため、支援策を実行された後の児童の変化を確認し、支援策の検討を積み重ねていくことが必要である。年度末に、本児童の個別の指導計画による評価がまとめられ、報告されることになっている。その報告を基に、この研究の再評価が課題である。

VI. 参考文献

- 上野一彦、梅津亜希子、服部美佳子編 [2005] 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-IIIの上手な利用と事例 日本文化科学社。
- 上野一彦、藤田和弘、前川久男、石隈利紀、大六一志、松田修 [2010] 日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル 日本文化科学社。
- 上野一彦、藤田和弘、前川久男、石隈利紀、大六一志、松田修 [2010] 日本版 WISC-IV理論・解釈マニュアル 日本文化科学社。
- 榊原洋一・佐藤暁著 [2014] 発達障害のある子のサポートブック 学研
- 月森久江編集 [2006] 教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編 図書文化。
- 月森久江編集 [2006] 教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校・高等学校編 図書文化。
- 月森久江編集 [2008] 教室でできる特別支援教育のアイデア 小学校編 Part2 図書文化
- 月森久江著 [2018] 発達障害のある子のケース別サポート事例事典 ナツメ社。
- 藤田和弘、上野一彦、前川久男、石隈利紀、大六一志編著 [2005] WISC-IIIアセスメント事例集 一理論と実際一 日本文化科学社。

「教職概論」におけるアクティブ・ラーニングの実践

南中道 隆

Practice of active learning introduction to teaching profession

T a k a s h i M I N A M I N A K A M I C H I

1 はじめに

平成 29 年より順次改訂された幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領では、知識の理解の質を高め、資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」いわゆる「アクティブ・ラーニング」の重要性について述べられている。筆者は昭和 57 年 4 月から 38 年間宮崎県公立小学校教員や宮崎県教育委員会事務局職員として勤務した経験を有しており、平成 29 年度告示された小学校学習指導要領に基づき、平成 30 年・令和元年度の移行期間に「主体的・対話的で深い学び」に繋がる授業改善の在り方について探ってきた。元来「アクティブ・ラーニング」の考え方は大学における授業改善の取組から始まったものであり、中央教育審議会でも平成 24 年 8 月に「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～」を答申している（以下「平 24 中教審答申」）。e ラーニング戦略研究所が平成 29 年 2 月に実施した「大学・専門学校におけるアクティブラーニング実施に関する調査報告書」では、回答者（118 名）の所属する大学・専門学校の 9 割(88.9%)が全校又は部局や教員によって異なるが多くの授業で導入されている状況にある。

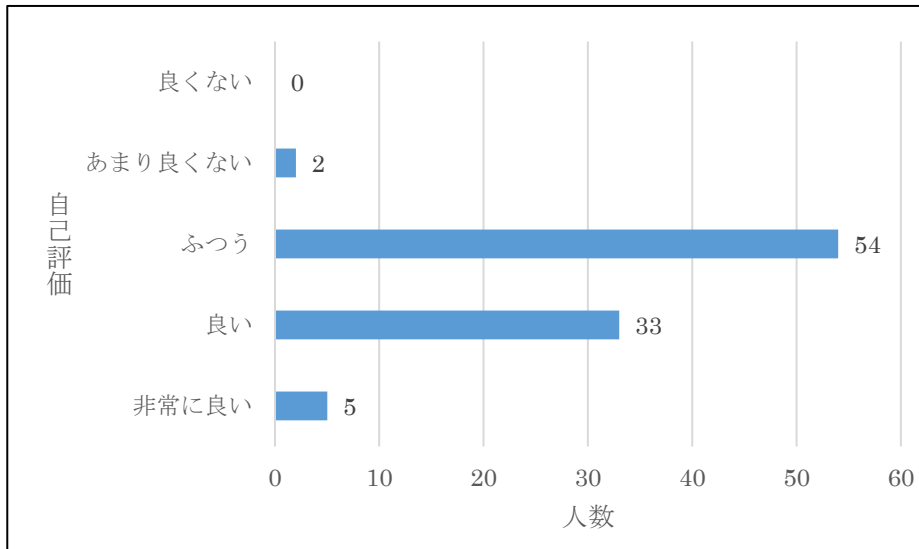
本学の保育科は、保育士資格や幼稚園教諭二種免許等を取得し、保育者として将来活躍できる学生を養成する教育機関であり、この世に生を受けて初めて集団生活を送る子ども達をしっかりと支援できる高い資質・能力をもった保育者を養成することが大きな使命である。そのためにも学修者が問題意識をしっかりとって授業に臨み、意欲的に学ぶために「主体的・対話的で深い学び」のある授業を構築するとともに、そのことを通して保育者として就職後も自らのスキルアップ・キャリアアップを目指そうとする態度を育てることが大切である。本研究では、「平 24 中教審答申」にも述べられている学士課程の教育の質的転換として目指す「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」について、筆者の担当する「教職概論」の授業において実践するものである。

2 研究の内容

(1) 事前のアンケート調査

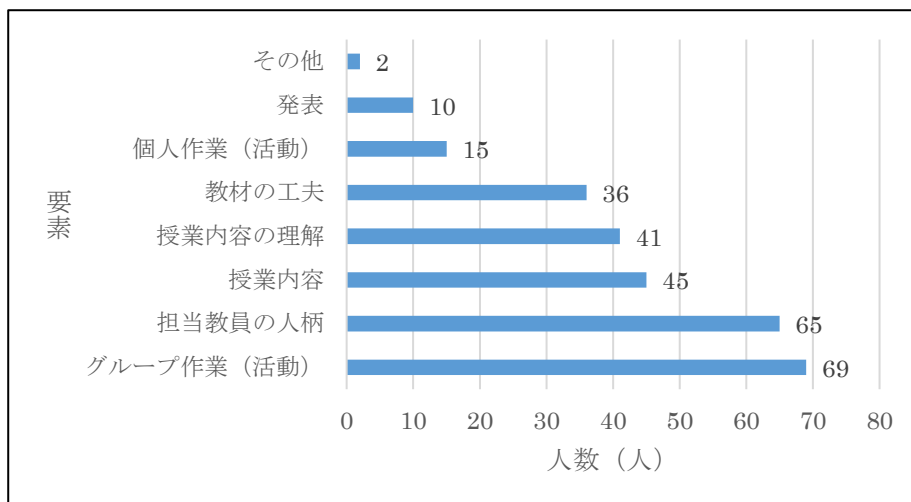
この研究を行うに当たって、本学の学生に下記のようなアンケート調査を行った。調査対象者は本学2年生3クラス97名（回答者94名）である。なお、本研究は宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を受けている。

Q1：これまでの大学の授業に対する自分の取組姿勢を評価するとどれに当たりますか？



対象学生の40%ほどが自分の授業への取組姿勢については「良い」又は「非常に良い」と評価しており、肯定的に見ている。この対象学生は1年次の前期に他の科目で授業を担当していたが、比較的しっかりとした授業態度で授業に臨んでいた印象があり、この自己評価もある程度うなずけるものである。

Q2：あなたが楽しいと感じる授業にはどんな要素がありますか？（複数回答）



対象学生が楽しいと感じる授業の要素として、73%の学生がグループでの活動を挙げている。反面個人での活動に対しては16%ほどに留まっている。つまり、個人で考えたり調べたりする活動はあまり楽しさを感じないが、グループになって話し合ったり考えたりする活動に楽しさを感じているようである。関連して、このアンケート調査の最後に、大学の授業に対する要望を自由記述で書いてもらったところ、「教員がずっと話しているだけの授業はつまらないからグループ協議とかをもっと増やして欲しい」「小さな声で話すことや1

人で話して学生を置いていくような授業はやめてほしい」「書くことが多い科目は、書くことばかりに集中してしまい理解に直結しないイメージがあるので、書くことよりも考えることを増やしたほうが理解を深めることができるかと思います」という意見も挙がっていた。また、授業内容やその理解度、教材の工夫に対しても、いずれも40%前後の学生が授業を楽しんでいる要素として挙げており、積極的な学修への取組とその結果として得られる満足感に繋がる大切な要素と言えよう。さらに担当教員の人柄という要素を挙げた学生が70%ほどいたことには驚かされた。常日頃から学生とコミュニケーションを大切にしていかなければならないと思った。

(2) 課題解決的な授業展開と予習的課題

これらのアンケート調査をもとに、学生が問題意識をもって自ら主体的に授業に臨むためには「課題解決的な授業展開」は必須である。学生が嫌う授業者の一方的な話だけの授業をなくし、学生が望むグループでの活動を展開できるからである。また充実したグループ活動が展開されるためには、個人での活動の時間を確保し、学生一人ひとりが課題に対する自分なりの解をもってグループ活動に臨むことが大切である。さらに本時の学修課題が学生にしっかりと意識されるためには効果的な導入が必要である。前述の「平24年中教審答申」では授業外学修の重要性が述べられているが、本研究では特に予習的課題として次時に繋がることを考えたり調べたりすることを課すようにした。

本研究で実践するアクティブ・ラーニングを推進する授業展開は以下の通りである。

段階	授業展開及び学生の活動	授業者の働きかけ
つかむ	1 本時の学修課題をつかむ。 ○ 前時の学修内容を想起するとともに、予習的課題について確認し、本時の学修課題を意識する。 2 本時の授業の流れをつかむ。 ○ 本時の授業展開を知り、個人で調べることや考えることを確認するとともに、その後のグループ活動の要領についても確認する。	○ 前時の学習内容を簡単に振り返り、本時とのつながりを意識させる。予習的課題を課している場合は、学修問題とのつながりについて押さえる。 ○ 本時の大まかな流れと配当時間、個人活動とグループ活動の要領について確認する。
調べる	3 各自で学修課題を追究する。 ○ 各自で本時の学修課題について、予習的課題の結果や紙ベースの資料やスマートフォンを使った検索等を活用しながら追究し、自分なりの解を出す。 4 グループで本時の学修課題を追究する。 ○ 各自で考えた自分なりの解を出し合い、グループとしての解を出す。	○ 学生間を回り、活動が進んでいない学生へ机間支援を行う。進んでいる学生については新たな視点での課題を与える。 ○ グループ間を回り、活動が進んでいないグループへ机間支援を行う。
	5 クラス全体で学修課題についてまとめる。 ○ グループごとに話し合ったことを発表	○ グループごとに発表し、その発表に対して質疑応答を設け、相互の共通点や相違点を明らか

広 げ る ま と め る	し合い、学修課題についてまとめる。次週への予習的課題を知る。 6 本時の学修を振り返る。 ○ 本時の学修で学んだことを書くことで振り返り、自分の授業への取組姿勢を自己評価する。	にし、学生の発表をもとにまとめる。次週の予習的課題を伝える。 ○ ユニバーサル・パスポートを活用して、本時で学んだことか書かせるとともに、授業への取組姿勢について自己評価させ、授業者の授業改善に生かす。
---------------------------------	--	--

(3) 検証方法

上記の「課題解決的な授業展開」を「教職概論」の授業において実施し、学生の授業に対する満足度に反映されたかを毎時間の自己評価（5段階評価）と学んだこと（自由表記）で検証していく。「予習的課題」については「予習的課題」を課したときに、かかった時間と自己評価（5段階）で授業外学修の充実度を検証していく。また、全授業終了後に「課題解決的な授業展開」と「予習的課題」に対するアンケート調査を実施して、「教職概論」受講前の授業への取組姿勢との比較等を通して、これら学生が能動的な授業姿勢に効果があったのかを検証していく。

3 研究の実際と結果

(1) 実際の授業展開と予習的課題

以下は、第3次限目の授業展開である。この授業については「教職概論」（佐藤晴雄著 学陽書房）を参考に授業を構築させていただいた。

段階	授業展開及び学生の活動	授業者の働きかけ	形態
つ か む	1 前時の学修内容を想起する。 ○ 教育基本法や学校教育法を通して教育の目的や学校制度等について想起する。	○ 前時で使用したプレゼン資料をもとに、教育基本法や学校教育法を通して調べた教育の目的、幼稚園教育の目的、学校の種類等について想起させる。	一斉 3分
	2 本時の学修課題をつかむ。 ○ この授業の科目名にある「教職」という言葉の意味や類義語を調べ、様々な教育関係法規に見える「教職」の範囲について調べていくことが本時の学修課題であることをつかむ。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">教育に関する関係する法律を調べ、教職の名称と範囲について調べてみよう。</div>	○ 予習的課題で調べてきた「教職」の類似語の意味を確認させ、これらの言葉が教育関係法規の中でどのように使われているのか関心をもち、本時の学修課題に繋ぐ。	一斉 7分
	3 個人及びグループで調べていく内容について	○ 「義務教育標準法」を例	一斉

	<p>て確認する。</p> <p>○ まず全員で「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員の定数の標準に関する法律」（義務教育標準法）をもとに、調べる内容を確認する。</p> <p>・ 法律の目的、教職の名称、具体的な教職の範囲について調べる。</p>	<p>として挙げ、調べる内容を全員で確認させる。法律の目的は第1条、教職の名称職の名称とその具体的な範囲は第2条に述べられていることを押さえることで、個人やグループでの活動がはかどるようにする。</p>	10分
調べる	<p>4 提示された教育関係法規について、各自で調べていく。</p> <p>○ 各自のスマートフォンを活用して下記の法律を調べ、ワークシートにまとめる。</p> <p>・ 人材確保法、給与特別措置法、中立性確保法、教育職員免許法、教育公務員特例法</p> <p>5 各自で調べた内容を、グループ内で確認し共有する。</p> <p>○ 1つ1つ確認し、相違点があれば再び法律に戻って確認する。発表者を決め、発表部分をスマートフォンで写真に撮り、授業者にエアードロップで送る。</p>	<p>○ 今後の授業の中で関連して扱うであろう義務教育標準法を含めた6つの教育関係法規について調べさせる。</p> <p>○ 作業の進まない学生についてはアドバイスしていく。</p> <p>○ 最初に司会者と発表者を決めて協議させる。各グループが発表する法律を指名しておき、最初にその法律について確認させておく。</p>	個人 20分 グループ 15分
まとめる・広げる	<p>6 グループごとに発表する。</p> <p>○ 分担した法律について、その目的と教職の名称及び具体的な範囲を発表する。聞き手のグループは自分たちのまとめと比較しながら聞く。</p> <p>7 教職の名称と範囲についてまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>教育は多くの法律に基づいて行なわれている。また教育関係法規においては教職の名称として「教育職員」が多く使われているが、その具体的な範囲は法律によって異なっている。</p> </div> <p>8 「教職の特殊性」について考える。</p> <p>○ 「給与特別措置法」や「教育公務員特例</p>	<p>○ 各グループから送信された画像データをプロジェクターで写し、それをもとに発表させる。</p> <p>○ 6つの教育関係法規のうち4つが「教育職員」という言葉を使っているが、その具体的な範囲は法律によって異なっていることに気付かせる。また日本の教育は様々な法律によって規定されて実施されていることに気付かせる。</p> <p>○ 「給与特別措置法」と「教育公務員特例法」の</p>	一斉 10分 一斉 7分 グループ

	<p>法」の目的にある「特殊性に基づき」という言葉に着目し、グループで考え、まとめる。</p> <p>○ まとまったグループは発表する。</p> <p>9 「教職の特殊性」についてまとめる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>教職は「聖職」と言われ、他の職業以上に勤勉性、奉仕的精神、模範性、高い職業倫理などを求められる。</p> </div> <p>10 本時の学修の振り返りを行う。</p> <p>○ ユニバーサル・パスポートを使って、本時に学んだことをまとめ、授業への取組姿勢について自己評価を行う。</p> <p>○ 次時に向けた予習的課題を知る。</p>	<p>目的にある教育の「特殊性」という言葉に着目させ、教職が他の職業と比べて特殊だと思うことを話し合わせる。</p> <p>○ 学生から出た意見をなるべく使いながら、教職の特殊性についてまとめる。</p> <p>○ 自己評価をさせるとともに、次時の予習的課題として「教職の意義」について自分なりの考えをまとめておくことを伝える。</p>	<p>10分</p> <p>一斉 5分</p> <p>個人 3分</p>
--	---	--	--

この授業では「予習的課題」として下記のように、「教職」と似ている言葉として「先生」「教師」「教員」「教育職員」「教職員」「教諭」の6つを調べてもらうようにした。意図として

令和3年度教職概論 第2回予習的課題

2保()クラス 学籍番号() 氏名()

※ 次の言葉の意味を調べてみよう。

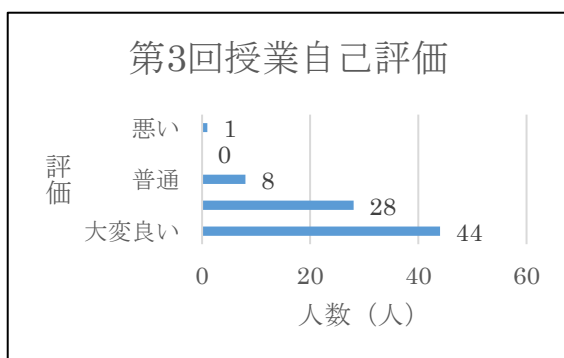
1	先 生	
2	教 師	
3	教 員	
4	教育職員	
5	教職員	
6	教 諭	

では、「教職」に関する類似語の意味を整理するとともに、本時で取り上げる教育関係法規でよく使われる「教育職員」(学生としては余りなじみがないと思われる)という言葉を押さえることにある。

なお、次時の授業に繋ぐための予習的課題としては、「将来皆さんが保育者として働いていくことは、子ども達や社会にとってどんな意義があるのか」という教職の意義について自分なりの考えをまと

めてくるように指示した。

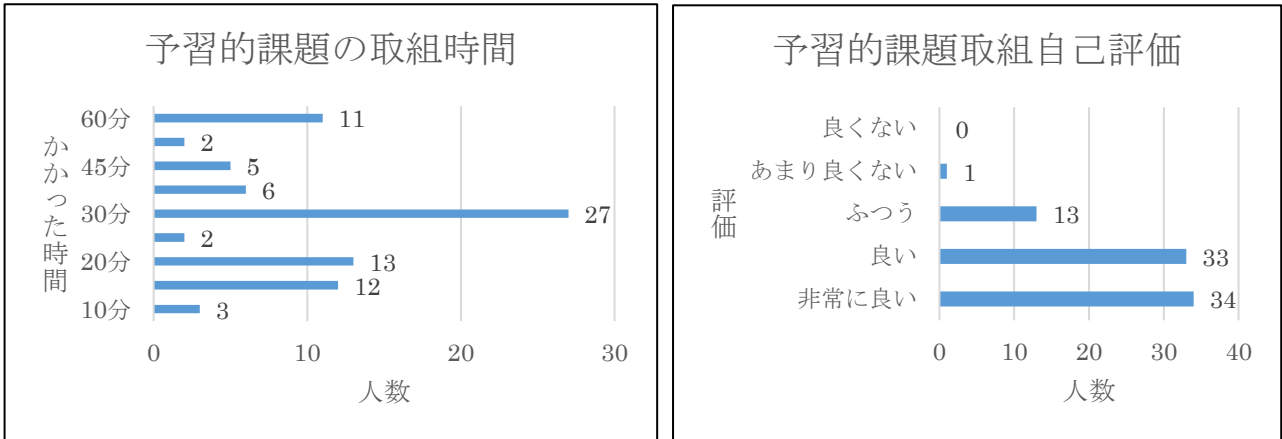
この授業に関する学生の自己評価の平均値と学んだこと(自由表記)に見られる意欲や態度に関する記述は以下の通りである。



前述の事前アンケートのQ1の結果と比較するとかなり自己評価が高くなっていることがわかる。自由表記においても「グループのメンバーと一緒に調べ学習をすることで理解がより深まると思いました。」「友達と教え合いながら学ぶことが出来たので良かったです。」「教職の法律についてみんなで調べ共有することでより深い理解につながった。」と肯定的な感想がいくつも見られた。

また予習的課題についての取組状況は以下の通りである。

予習的課題を家庭など授業外で取り組んだ時間は10~60分とかなり差が大きいですが、平均で約32分かけており、自己評価も83%の学生が自分の取組を「良い」「非常に良い」と評価している。自由表記でも「今まで『先生』や『教師』などの意味を曖昧で理解していたので、今回の予習課題を元に復習することで、『先生』などの言葉の意味をはっきり理解することができました。」という意見が見られた。



(2) 「教職概論」全体を通しての実践状況

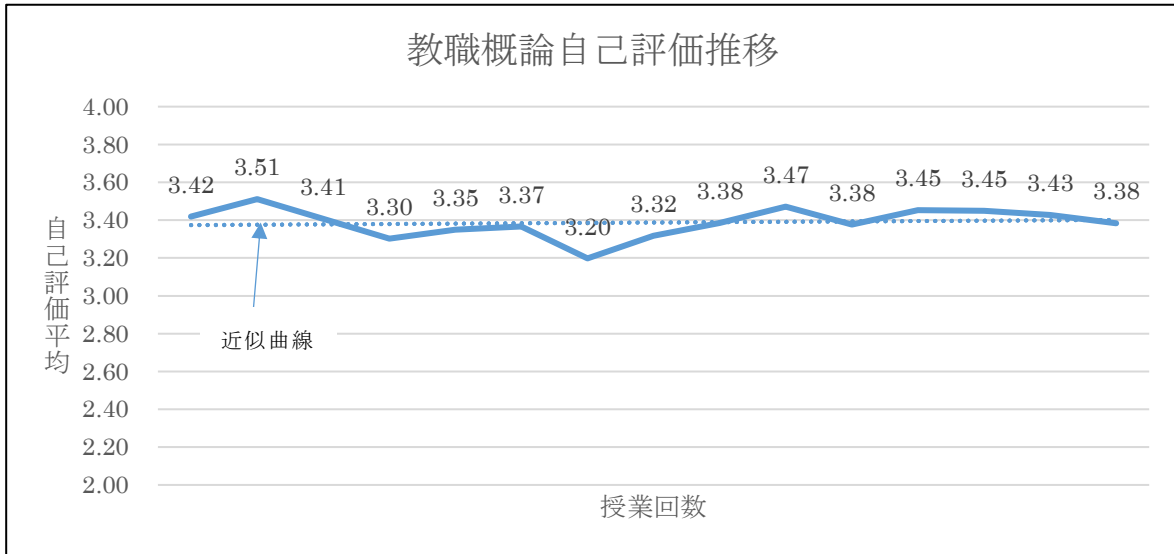
以下は「教職概論」15時間分の「課題解決的な授業展開」と「予習的課題」の実践状況である。

授業回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
課題解決的授業状況	部分	全体	全体	全体	全体	全体	全体	全体	全体	全体	なし	部分	なし	部分	なし
予習的課題有無	無	有	有	有	有	有	有	無	無	無	無	無	無	無	無

「課題解決的な授業展開」で「全体」とあるのは、90分の授業全体を通して問題解決的な授業展開ができたものを言い、「部分」とあるのは一部分の課題に対して個人やグループの活動を通してその解決に迫ったものを言う。また、予習的課題の有無についてはその時間に予習的課題を課した意味ではなく、前時に課した予習的課題を授業で活用したことを意味している。

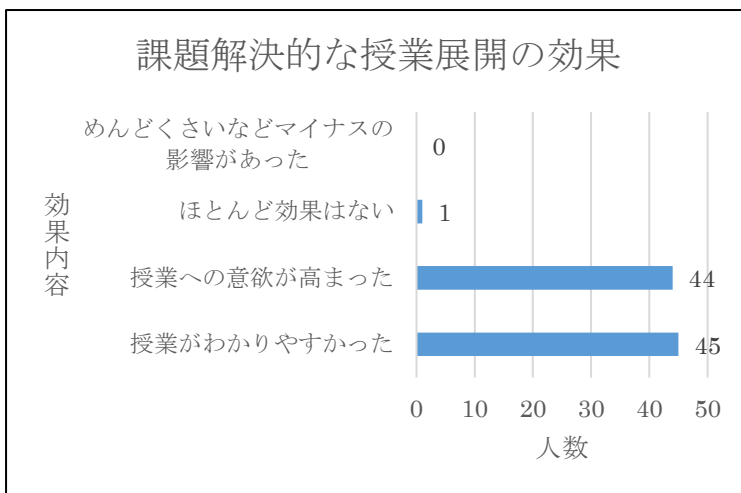
以下は、時間ごとの学生の授業への取組姿勢に関する自己評価の状況である。ここでは自己評価の平均値を見ていくために、「大変良い」を4点、「良い」を3点、「ふつう」を2点、「もう少し」を1点、「悪い」を0点として集計していった。

その結果、授業によって多少の高低は見られるものの、15回全ての授業で自己評価平均値が3.20以上となり、自己評価が大変高い結果となった。またデータの推移を大まかに表した近似曲線もわずかではあるが、右上がりに高くなる傾向を示した。



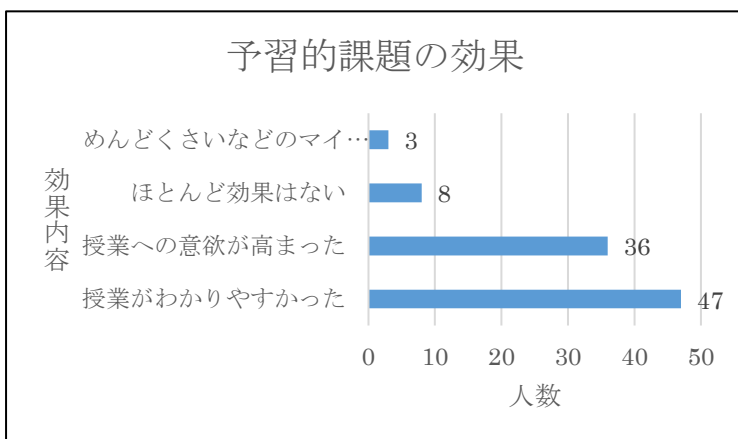
(3) 「教職概論」15回終了後の学生のアンケート調査結果

全15回の授業終了後、「課題解決的な授業展開」と「予習的課題」に関するアンケート調査を行った結果は以下の通りである。



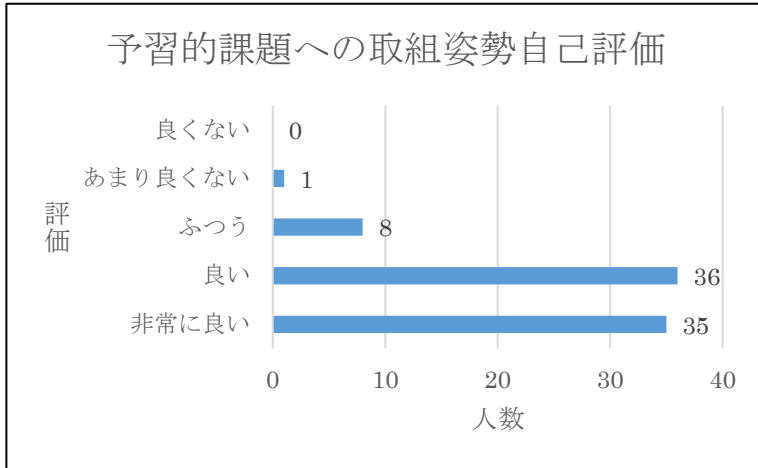
まず課題解決的な授業展開を行ったことが学生に与えた影響については、意欲の高まりと理解しやすさという肯定的な意見がほとんどで、否定的な意見はわずか1人であった。自由表記でも「学友と話し合う時間があつたことで、自分にはなかったアイデアや考えに気付くことができ、勉強になりました。」「自分たちで調べたことを発表することで、調べたこと

達成感があり、内容がわかっているという自信につながると考えました。」「グループで話し合うことで、自分の考えをしっかりとまとめて共有することに繋がるので、自分の考えが深まりました。」などの意見が見られた。



また予習的課題についても、学生はほとんどが肯定的にとらえている。ただ、課題解決的な授業展開に比べると否定的な意見も若干見られ、学生の素直な意見だと感じる。自由表記では「予習課題を自宅でするため、進めながら次の授業への関心が深まり、内容をある程度知った上で授業に参加できるといった利点がありました。」

「予習的課題をすることで次の授業の学ぶ準備をすることができ、授業でも詳しく復習する



ことができよかつたと思います。」という意見が見られた。中には「短時間で簡単に取り組めるものにする。」「長文を書くような課題ではなく、クイズ形式や穴埋めなどにするとやりやすい。」といった要望も見られた。予習的課題に対する学生の取組姿勢は、自己評価ではかなり高い評価結果となっており、学生なりにまじめに取り組んだ様子が見られる。

4 考察

「教職概論」の授業を昨年度から担当し2年目を迎えたが、「教職の意義や教員の役割、教員の資質能力と職務内容等について理解し、教職への意欲を高めていく」というこの科目は、短期大学2年生で就職を目前にする学生にとって大変タイムリーで意義深いものであると考える。しかしながら、内容的には授業者の説明などに偏りがちである。しかも本学学生はそのほとんどが私立の教育・保育施設に保育者として就職して行くこともあり、学修内容が公立学校や義務教育学校に関わりの強い部分も多く、本学学生が学ぶ必要感をもちにくい授業内容も多い。そこで学生が主体的に学ぶ「教職概論」の授業を目指し、「課題解決的な授業展開」と「予習的課題」について実践してきたが、以下のような成果と課題が見えてきた。

(1) 成果

- 研究を始める前の学生のアンケート調査では、授業への取組姿勢の自己評価が数値化すると2.44であったが、「教職概論」の15回の授業では、いずれの回も「大変良い」と「良い」の中間の自己評価であり、平均値で3.39と研究前から0.95も高くなっている。学生はかなり意欲的に「教職概論」の授業に取り組んだと感じている。
- 「課題解決的な授業展開」は、学生にとっては授業に対する自己評価も高くなり、満足感も高まっている。特に、各自で自己解決したことを持ち寄ってグループでさらに協議し、解を共有したり深めたりする活動に楽しさや満足感を感じている。
- 「予習的課題」は、学生の負担感から否定的な意見が見られるのではないとか考えていたが、「課題解決的な授業展開」をスムーズに行う上では効果的であり、学生も「予習的課題」を行うことで、本時の授業への準備や意欲喚起を図ることができたようである。

(2) 課題

- 毎時間「課題解決的な授業展開」をどのように構成していくかは大きな課題である。その時間の目標を達成するためには、どのような学修課題を設定し、どのような資料を準備していくのか、授業者にとって悩みどころであった。また、学生は個人での追究やグループによる協議を好むが、その活動が充実するための手立てには課題が残った。単に友達とわいわい楽しく話し合うだけの活動で終わるグループも少なくなかった。いかに個人での課

題追究を充実させ、それぞれが自分なりの解をしっかりとってグループ協議に入ることがポイントとなろう。

- 「予習的課題」については、概ね学生が主体的に授業に取り組む手段としては有効だと思われるが、15回の授業の自己評価を見ると「予習的課題」を出した回とそうでない回の差がなく、客観的な数値で効果として挙げるができなかった。
- 新型コロナウイルス感染が完全に収まっていない状況下で、グループでの活動を取り入れることはリスクもあり、マスク着用と学生同士の距離、換気に配慮しながら行った。また途中からZoomによる遠隔授業となったため、ブレイクアウト・ルームの機能を使ってグループでの協議を行ったが、対面授業ほどの深まりがなかった。
- 授業者が感じる学生の授業への取組姿勢と、学生の自己評価に差を感じることも少なくなかった。この研究の成果を図る客観的なデータであったので、自己評価の在り方についても今後研究していく必要がある。

引用・参考文献

- 1 中央教育審議会（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～」
- 2 株式会社デジタル・ナレッジ「eランニング戦略研究所」（2017）「大学・専門学校におけるアクティブラーニング実施に関する調査報告書」
(<https://www.digital-knowledge.co.jp/wp-content/uploads/2017/03/active-learning-investigati-univercity.pdf> 最終閲覧 2022.2.25)
- 3 佐藤晴雄（2013）「教職概論 第3次改訂版」学陽書房

「保育所見学学内実習」の実践と学び 2

小川 美由紀¹ ・ 久松 尚美¹ ・ 小澤 拓大¹

Practice and Learning of On-Campus Practice at a Nursery School Vol 2

Miyuki OGAWA ・ Naomi HISAMATSU ・ Takuhiro OZAWA

I 「保育所見学実習」の位置付けと学内実習実施の経緯

本学では、保育実習指導 I の一環として 1 年次 6 月上旬に「保育所見学実習」を実施している。これは、宮崎県内約 40 園の保育所または幼保連携型認定こども園に依頼し、一日の見学実習を行うものである。学生は 5~8 名で初めて保育現場に出向き、実際に子どもの様子を観察したり、保育者の援助や保育環境について学んだりする。保育所見学実習の主な目的は、「子どもと関わる楽しさや保育士の仕事のやりがいについて知り、保育者を目指す意識を明確にする」と「夏季休業期間の体験実習にむけて、観察・参加実習の方法について理解する」の 2 つである。保育所見学実習は、入学直後の学生が、改めて保育者を目指す意識を明確にできる機会であることはもちろん、図 1 の本学 2 年間の実習フローチャートに示すように、これから 2 年間で履修する各種実習に向けての事前準備を実践的に理解するという点でも、非常に重要な意味を持つ。しかし昨年度来のコロナ禍により、令和 2 年度及び令和 3 年度の保育所見学実習は中止を余儀なくされた。それでも、この見学実習は保育科 1 年生にとって“保育現場を知る”第 1 歩としての極めて重要な機会であるため、筆者らは、実習に臨むために必要な事前準備や保育現場の臨場感を、映像から学べる機会を設けたいと考え、学内実習に切り替えて学生への指導を実施した。

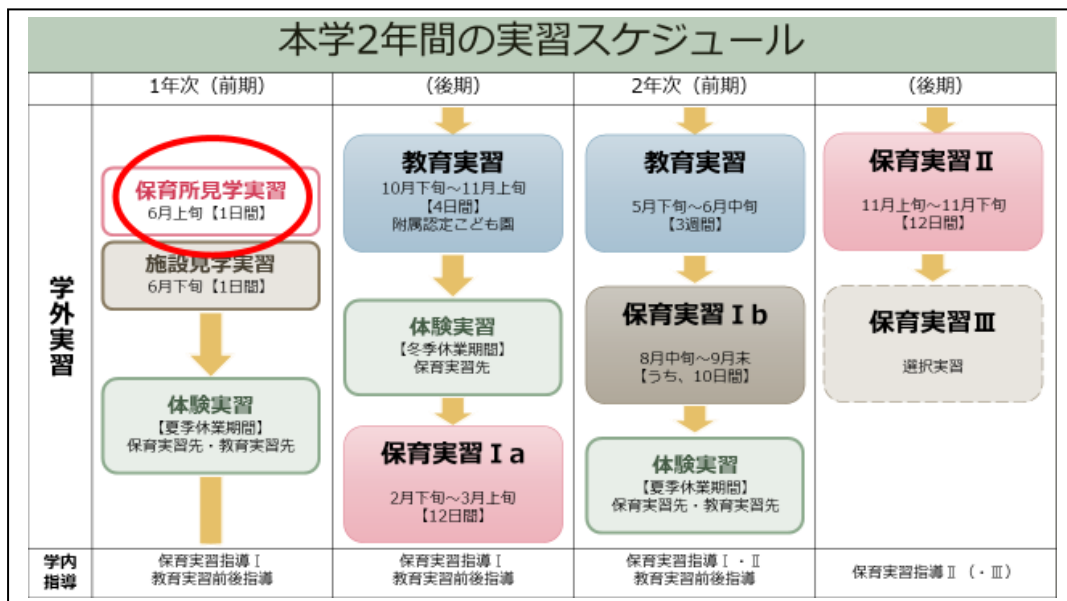


図 1. 本学 2 年間の実習フローチャート

1 宮崎学園短期大学

1 令和2年度「保育所見学学内実習」の実施内容

昨年度（令和2年度）に実施した保育所見学学内実習においては、筆者を含む実習担当教員が協力園 A 園に訪問し、主に室内の保育環境として保育室、乳児室、ほふく室、調乳室、沐浴槽や園児用トイレ、ランチルーム等を写真撮影した。協力園 B 園では、主に保育内容について3歳以上児クラスと3歳未満児クラスの生活・遊びの様子を、B 園のデイリープログラムに沿って写真・ビデオ撮影を行った。現場に出向く見学実習では終日実施となるが、学内指導では「見学実習の一日の流れと保育環境の実際」と「保育内容の実際」として、実務家教員でもある第一著者がスライドや写真、映像を用いて指導を行った。保育内容の映像は、以上児・未満児ともにそれぞれ45分程度に編集し、年齢別に学生が観察することで模擬見学を実現した。

また学内実習の振り返りとして、映像の観察を通して学生が感じた疑問をアンケート方式にて募り、集約したものを後日 B 園にメールで送付し、回答を学生にフィードバックをすることで、現場との質疑応答を実現した。これらの一連の学内実習の効果については、小川・久松（2021）によって認められている¹⁾。

2 令和3年度「保育所見学学内実習」の実施内容

今年度（令和3年度）においても、5～8名の学生集団が保育現場に行くことによるリスクを鑑み、保育所見学実習は中止とし、昨年度に引き続き学内実習を行うこととした。本学はゴールデンウィーク以降、遠隔授業期間となったため、Zoom を使用して学生に事前指導を行った。また昨年度の実施内容を見直し、コマ数も1つ増やして新たに「保育所見学学内実習振り返り」の時間を設け、映像を通じた保育所見学実習であってもその目的がより果たせるよう、改善を加え実施した。

（1）事前指導（令和3年5月12日、19日、26日、6月2日）

従来の保育所見学実習では、事前準備として次の2点を実施して臨むよう指導している。まずは、見学実習先の概要を理解することである。これは、実習先の保育目標や保育方針などを事前に調べ、実習先について十分に理解した上で見学実習に臨むことをねらいとしている。2点目は、子どもたちの前で発表する機会を得て、部分保育を実施するための準備と練習をすることである。これは、授業等で学んだ手遊び歌、絵本や紙芝居、簡単なゲーム等、配当クラスに応じた保育内容を考え、事前にグループや個人で練習して見学実習に臨むことをねらいとしている。先述したように、今年度の見学実習では実際の現場に出向くことは叶わないが、これから迎える本実習に向けての基本的な事前準備として経験することの大切さを鑑み、事前準備も予定通り進めていくこととした。

以下に、令和3年度の「保育所見学学内実習実施計画」から、事前指導のスケジュールを表1に示す。まず筆者らは、見学実習先の概要を理解するための事前準備として、1年生6クラス（約30名ずつ）をそれぞれのクラス内でさらに6グループに分け、映像提供園であるB園、C園、D園のいずれかに見学実習へ行くと仮定し、その園の概要についてホームページ等をもとに調べる実践演習（グループワーク）を行った。このことは、のちにB園の“模擬見学”を行うという点において従来の目的と一致するとともに、今後の実習において実習先の概要を調べることから全体的な実習準備が始まっていくということ、実践的に理解する演習であったといえる。

次に、実習先の子どもたちの前で部分保育を発表するための事前準備の一つとして、絵本を用いた「読み聞かせ実践演習」を実施した。「読み聞かせ実践演習1」では、実務家教員でもある第

一著者が、模擬演習として実際に絵本の読み聞かせを行った。読んだ絵本は『わにさんどきっ はいしゃさんどきっ』²⁾である。絵本の持ち方を伝える際に、大講義室での一斉授業の形式では後部座席の学生に細かく持ち方を伝えることに限界があるが、Zoom 配信になったことにより、学生は準備した絵本の持ち方やめくり方を画面越しに確認し、実践していた。また「読み聞かせ実践演習 2」では、Zoom のブレイクアウトルーム機能を用いてグループワークを行った。5～6人のメンバーで交代し、画面越しに読み聞かせの実践を行った。これらの演習では互いに保育者役・子ども役として読み聞かせを行ったため、実際に“子どもたちの前で発表する機会を得る”ということはできなくとも、実践演習としては効果的であったといえる。

表 1. 令和 3 年度「保育所見学学内実習」実施計画：事前指導の部分を抜粋

日 時	内 容	担 当	実施方法
5/12 (水) 3 限目	○保育所見学学内実習メンバー決め	主担当：小川 1 年学級主任	YouTube ライブ配信 ⇒ クラス別 Zoom
5/19 (水) 3 限目	○保育所見学学内実習について ○実習に臨む服装・容儀について	主担当：小川	Zoom
5/26 (水) 3 限目	○「保育所見学学内実習」事前準備シートの記入 ○読み聞かせ実践演習 1 ○読み聞かせ実践演習 2 (グループワーク)	主担当：小川 1 年学級主任	Zoom
6/2 (水) 3 限目	○保育所見学学内実習前指導 ・個人情報保護に関する指導 ○DVD視聴 ○読み聞かせの実践演習 3	個人情報担当 主担当：小川 1 年学級主任	Zoom
6/4 (金) 1～3 限目	保育所見学学内実習 ・保育園の一日	主担当：小川	Zoom

最後に、従来の保育所見学実習における事前打ち合わせについて着目したい。本学の『実習の手引き』によると「実習の事前打ち合わせは、本来、班メンバー全員で、実習先に出向いて行うべきものである」³⁾としている。しかし見学実習に関しては、1つの園に出向く学生数も多く、実習先への負担になる可能性があるため、メンバーを代表して、全体リーダーが電話で事前打ち合わせを行っている。ただし、実習先から「直接来てほしい」と言われた場合には、訪問して打ち合わせを行うこととしている。

学生にとって保育現場は、将来の職場ともいえる場である。これからの 2 年間、実習先とのやりとりは原則学生自身が行っていかなければならないが、メールや SNS でのやりとりが主要な通信方法となっている学生の中には、電話で話すことが苦手で、どのような敬語を使えばよいのか分からないといった不安を抱えている学生も少なくない。そこで筆者らは、令和 2 年度の事前指導の際に、紙面による電話対応の指導だけでは、実習先に電話をかける際の学生自身の心構えや理解が不十分であることを考慮し、「電話対応の映像」を作成して事前指導を実施した。撮影に

は、本学実習指導課の職員がリーダーの学生役となり、協力園 B 園の主任保育教諭が電話を受けたという想定で、「望ましい例」と「望ましくない例」の 2 パターンの電話でのやりとりを模擬実践し、映像に収めた。この演習を取り入れたことにより、学生は、実習先へ電話する際の留意点や、言葉遣い、メモを取ること、復唱すること等、電話応対に必要な基本的事項を映像から学ぶことができた。

そこで今年度も、昨年度と同様の「電話応対の映像」を使用し、学生には「どちらの方が実習先にとって印象がよいか」を考え、学生自身が電話していることを想定しながら「事前準備シート」へメモをとるという実践形式での指導を実施した。

最後に、学内実習当日は、学生が 3 コマの学びを時系列で整理しやすいよう「令和 3 年度保育実習指導 I 保育所見学学内実習(ワークシート)」として 9 ページ分の演習シートを用意した。

(2) 協力園との連携・協働

協力園 A 園の「朝の出勤時」と「オリエンテーション」の動画及び写真、協力園 B 園の「園の保育方針・保育目標」、「保育実践の内容と保育の特徴」、「園での新型コロナウイルス感染症対策」、「3 歳未満児の生活・遊び」、「3 歳以上児の生活・遊び」の映像については、引き続き使用した。

これらは令和 2 年 5 月に、第一著者が実際に B 園に出向き、ビデオ撮影したものである。図 2 に示すように、B 園のデイリープログラムに沿った撮影スケジュールを立て、普段の保育の流れを止めないよう十分配慮し撮影を進めた。先述したように、見学実習は、子どもたちと積極的に関わることや現場の先生の子どもへの言葉かけ、働きかけを観察する機会である。そのため撮影時には、実習生としての目線を意識しながら撮ること、保育者と子どもたちの関わりが見られている部分には焦点を当てて観察できるようズーム機能等を使い工夫して撮影を行った。特に 3 歳未満児においては、撮影者との距離が近すぎると、人見知りをしたり、不安な気持ちになってしまう子どもがいたりすることを予想し、3~4 メートルほどの距離感を保ちながら撮影した。3 歳以上児についてもできるだけ普段どおりの子どもと保育者の関わりが見られるよう配慮した。一方で、子どもたちが撮影者に話しかけてきた際には、言葉や思いを受容した声かけ・応対をすることに留意して、撮影を行った。

【撮影スケジュール】 * 保育の流れを止めないよう十分配慮しながら撮影をさせていただきます。
* このスケジュールはあくまでも目安です。園機応変に対応させていただきますので、指示、お声掛け、ご連絡なくいただければ幸いです。

8:00前 訪問(車1台で伺います)			8:00前 訪問(車1台で伺います)		
時間	子どもの活動	3歳未満児	時間	子どもの活動	3歳以上児
順次	登園 検温 順次おむつ交換・排泄	撮影 (各クラス)	順次	登園 所持品の始末	撮影 (各クラス)
8:00	好きなあそび	撮影 (1歳児)	8:00	(晴)運動あそび (雨)室内・ホールあそび	撮影 (各クラス)
8:50	手洗い	撮影	9:00	雑巾がけ	撮影 (5歳児)
9:00	*あいうべ体操 朝のおやつ	撮影 (2歳児)	9:15	リズムあそび	撮影 (各クラス)
9:30	主活動とつむぎ体操	撮影 (0歳児)	10:00	主活動 a組…アサガオ植え b組…泥団子づくり c組…泥んこあそび	撮影 (各クラス)
10:00	主活動とリズムあそび	撮影 (1~2歳児)	11:30	昼食準備(お当番)	撮影 (5歳児)
11:00	排泄・手洗い	撮影	11:50	昼食	撮影 (4歳児)
11:15	離乳食	撮影	12:40	排泄 替替え	撮影 (4歳児)
11:20	昼食	撮影 (各クラス)	13:00	午睡	撮影 (ホール) ※午睡中の先生方の様子
12:00	排泄・替替え	撮影	14:00	起床 排泄・替替え	撮影 (3歳児)
12:00	入眠(0・1歳児)	撮影	14:55	ちょこっと遊び	撮影 (4歳児)
12:20	入眠(2歳児)	撮影 (各クラス) ※午睡中の先生方の様子	15:00	*あいうべ体操 おやつ	撮影 (3歳児)
14:15	起床(2歳児)	撮影	15:20	おやつ終了 絵本を見る 降園準備	撮影 (3歳児)
14:30	起床(0・1歳児) おむつ交換・替替え	撮影 (1歳児)	16:00	園庭or室内あそび 順次降園	撮影 (各クラス)
15:00	*あいうべ体操 おやつ	撮影 (2歳児)			
16:00	園庭散歩(0・1歳児) コーナーあそび(2歳児)	撮影 (各クラス)			
~17:00					

図 2. 撮影スケジュール (令和 2 年 5 月)

今年度新たに協力を得た C 園では、主に「保育環境の実際」として写真及び動画撮影を実施した。C 園は市の中心地に近く“街の中にある園”といったイメージである。撮影した場所としては、外観、園庭、玄関～テラス、保育室、乳児室、ほふく室、調乳室、沐浴室、園児用トイレ等であった。また、3 歳以上児が登園後にシールを貼る場所やテラスなどの共有場所の撮影も意識して行った。これはのちの指導の際に、学生自身がそれぞれの環境についてどのような目的で設定されている場所なのか、用途や意味を考えながら模擬見学を行えることを意図したものである。

もう一つの協力園 D 園は、周りを自然に囲まれた立地で敷地も広く“森の中にある園”といったイメージである。特に園庭が魅力的で、思わず遊びだしたくなる仕掛けが散りばめられている。そんな D 園では、主に園庭で子どもたちが遊ぶ様子を写真で撮影した。

(3) 保育所見学学内実習（令和 3 年 6 月 4 日）

前述した新たな協力園 C 園と D 園での写真及び動画撮影と、その編集作業等を経て「保育所見学学内実習」を実施した。学生の登学は可能となったが、三密を避けるため、6 クラス約 30 名がそれぞれ定員 50 名の教室に分かれた。3 コマの学内実習を進めていく第一著者も、学生との対面はせず、本学の実習指導室から Zoom による配信にて指導を実施した。日程表を図 3 に示す。

令和 3 年度 保育実習指導 I：保育所見学学内実習												
1. 日 時	令和 3 年 6 月 4 日（金） 1～3 限目	※ 対面にて実施										
2. 場 所	実習指導室より Zoom 配信 ※ 以下の教室より、35 教室 URL にアクセスしてください。 A：11 教室 B：12 教室 C：13 教室 D：14 教室 E：15 教室 F：16 教室											
3. 日 程	<table border="1"> <thead> <tr> <th>時 間</th> <th>内 容</th> <th>担 当</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 限目</td> <td> 見学実習の一日の流れと保育環境の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 訪問時の挨拶 ・ オリエンテーションについて（説明） ・ 反省会について（説明） ・ 保育環境（主に物的環境）の実際 </td> <td rowspan="3"> 小川 ※ 状況に応じて 学級主任・副主 任の先生方、 フォローを お願いします。 </td> </tr> <tr> <td>2 限目</td> <td> 保育内容の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 映像による見学実習 （前半：3 歳未満児の生活・遊び ／後半：3 歳以上児の生活・遊び） </td> </tr> <tr> <td>3 限目</td> <td> 「保育所見学学内実習」振り返り <ul style="list-style-type: none"> ・ B 園とリモート（Zoom）でつながり、質疑応答にて 学びを深める。 </td> </tr> </tbody> </table>		時 間	内 容	担 当	1 限目	見学実習の一日の流れと保育環境の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 訪問時の挨拶 ・ オリエンテーションについて（説明） ・ 反省会について（説明） ・ 保育環境（主に物的環境）の実際 	小川 ※ 状況に応じて 学級主任・副主 任の先生方、 フォローを お願いします。	2 限目	保育内容の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 映像による見学実習 （前半：3 歳未満児の生活・遊び ／後半：3 歳以上児の生活・遊び） 	3 限目	「保育所見学学内実習」振り返り <ul style="list-style-type: none"> ・ B 園とリモート（Zoom）でつながり、質疑応答にて 学びを深める。
時 間	内 容	担 当										
1 限目	見学実習の一日の流れと保育環境の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 訪問時の挨拶 ・ オリエンテーションについて（説明） ・ 反省会について（説明） ・ 保育環境（主に物的環境）の実際 	小川 ※ 状況に応じて 学級主任・副主 任の先生方、 フォローを お願いします。										
2 限目	保育内容の実際 <ul style="list-style-type: none"> ・ 映像による見学実習 （前半：3 歳未満児の生活・遊び ／後半：3 歳以上児の生活・遊び） 											
3 限目	「保育所見学学内実習」振り返り <ul style="list-style-type: none"> ・ B 園とリモート（Zoom）でつながり、質疑応答にて 学びを深める。 											

図 3. 令和 3 年度「保育所見学学内実習」 日程表

1 限目：見学実習の一日の流れと保育環境の実際

本来の見学実習では、①保育所の役割、保育方針などと共に、保育を参観するポイントと実習中の留意事項について、施設長や園長もしくは主任（主幹）保育士・保育教諭から説明を受ける「オリエンテーション」、②子どもたちと積極的に関わり、先生方の子どもへの働きかけを観察したり、先生方の指示に従って手伝ったりするなどの「年齢別・クラス別での見学実習」、③一日の見学実習を通して感じたことや、分からなかったことなどを発表し、それについて施設長や園長、主任（主幹）保育士・保育教諭やクラス担当の先生から助言をもらう「反省会」という流れになっている。そのため、これら3つの一連の流れを学生が体感できるように、事前に撮影した写真や映像、スライドを用いて指導を進めていった。

まずは朝の出勤時、玄関で挨拶を行う映像を2パターン視聴した。服装、身だしなみから清潔感や明るさを感じられるパターンとそうでないものとは、どちらが第一印象がよいか等、学生自身に考えさせられるようにした。朝のオリエンテーション場面では、実際にA園の主任保育教諭が実習生に話をしている写真を提示し、園の保育方針や保育を参観する際のポイントや留意事項についての説明場面がイメージできるようにした。

次にC園の写真・動画を用いて「保育環境の実際」として指導を行った。学生が体験的に理解しやすいよう、「門扉を入ると、木製のアスレチックが見えてきて・・・」というように、実際に歩いて見える視点で作成したスライドを使用した。撮影場所から見渡せるアングルで、保護者連絡用のドキュメンテーション型掲示板や園庭の様子も紹介した。玄関から室内に入り、季節感ある装飾、全園児の誕生表、金魚の水槽、共有部分に設置されているAED、さらには3歳以上児が登園してシールを貼る場所や連絡帳を入れるカゴ、与薬依頼書を入れるポストなど、学生が些細な環境構成にも目を向けられるように問いかけていった。続いて園舎の1階部分にある1歳児保育室、2歳児保育室、1～2歳児用トイレ・沐浴室、3歳以上児トイレ、0歳児保育室、調乳室、0歳児用トイレ・沐浴室等を順に“模擬見学”した。調乳室や便洗いの場面では、それぞれにエプロンを付け替える理由を考える時間も設け、補足等を行った。2階部分では、調理室、3歳児保育室、手洗い場、4歳児保育室、3～4歳児用トイレ、テラス等を観察した。C園の2階テラスには、災害時に避難する際に使う子どもサイズのサンダルが多数並べてあったため、その用途を直接伝えるのではなく、「何のために並べてあるのか？」というように、その準備の意味を考える質問を設けた。このように、ただ模擬見学するのではなく、見学しながらも学生自身が人的環境や物的環境を“観察する”という視点をもてるよう工夫を行った。最後に5歳児クラスを模擬見学した。季節を捉えた製作物や、幼児期の終わりまでに育ててほしい姿を意識したコーナーなど、年長児クラスならではの環境構成の工夫にも気付けるようにした。終わりには、C園の保育教諭2名からの学生に向けたメッセージを発信した。1名は男性保育教諭、1名は本学卒業生であったため、学生にとっては保育者を目指す意志を明確にするという点で親しみやすい機会だったと考える。

最後はD園の写真・動画を用いて、引き続き「保育環境の実際」として指導を行った。当日はD園の園長先生がZoomで参加していたため、園長から直接学生に保育環境づくりへの思いや魅力を語ってもらった。学生の使用するワークシートには、園庭や室内の魅力ある環境を模擬見学することで見えてくる率直な思いを、“子どもの気持ちになって”書き留めるよう伝えた。学生はD園の魅力ある環境と、園長から語られる保護者とともにやる環境づくりへの思いに引き込まれ、熱心に聞いている様子であった。終わりには園長から、これから保育者を目指す学生へのメッセージが送られ、1限目は終了した。

2 限目：保育内容の実際

前半に3歳未満児の生活・遊び、後半に3歳以上児の生活・遊びの様子を、映像による“模擬見学”として行った。引き続き、学生が“観察する”ということに重点を置くべく、説明しすぎないことを意識して指導を進めた。実際に保育現場にいると想定しながら、演習シートにそれぞれの場면을観察できるよう「子どもたちの表情、声、様子」「先生方の動き、声掛け、援助」について“見たまま、感じたまま、ありのまま、書き留めよう！”とし、メモの時間も適宜設けながら進めた。また昨年度はメール送付にて行った質疑応答について、今年度はZoomでB園とリアルタイムでつながり、学生が直接、保育者に質疑応答できるような環境を新たに整えた。このことを学生にも伝え、疑問に思ったことは書き留めておくよう伝えた。B園の先生方には、ちょうど午睡の時間となる3限目の時間帯に学生からの質問に直接応答してもらうこととした。

3 限目：「保育所見学学内実習」振り返り

B園の園長と3歳未満児クラス代表の先生、昨年度の3歳児クラス担任、4歳児クラス担任、5歳児クラス担任の先生方がZoomにてリモート出演し、学生との質疑応答を行った。学生はまずグループごとに質問を1つに絞り、クラスで5～6つの質問項目を考えた。順に1クラスずつ、直接B園の先生方に質問を行った。なかでも、3歳児クラスの主活動「泥団子作り」の際に、子ども同士がトラブルを起こす場面があり、その時の保育者の対応について質問したいという内容が多かった。図4はその時のやりとりの様子である。学生は目の前で突発的に起こる子ども同士のトラブルを目にした際、どうしても「自分自身が仲裁して、解決させなければいけない」と思ってしまう。しかし子どもには、子ども同士の関わりの中でしか経験できない感情や葛藤があり、自己主張をしながらも他者の気持ちに気付き、互いの思いを知ることで社会性を身につけていく過程を考えると、トラブルの場は必ずしも排除しなければならないものではなく、人的環境としての保育者の役割として、この担任の先生のように子ども同士が成長する場であると捉え、「見守る」「待つ」という姿勢も子どもにとっては、非常に重要な関わり方であるといえる。

最後にB園の先生方と園長から、これから保育者を目指す学生に向けて直接メッセージが送られた。保育者としてのやりがい、保育の楽しさ、大変さなど、現場にいるからこそ感じる生の声を学生に届けてもらったこの体験は、入学間もない学生にとって子どもと関わる楽しさや保育という仕事のやりがいを改めて考える機会にもなったのではないかと考える。

II 今年度の「保育所見学学内実習」の効果検証

上記のとおり、今年度の保育所見学学内実習は、令和2年度の実施内容に改善を加え実施した。本節では、今年度の保育所見学学内実習が及ぼした学生の学びについて検証する。具体的には、①保育所見学実習の主な目的である「子どもと関わる楽しさや保育士の仕事のやりがいについて知り、保育者を目指す意識を明確にする」と「夏季休業期間の体験実習にむけて、観察・参加実習の方法について理解する」が達成できていたか（「保育所見学実習」の目的達成度）、②保育所見学学内実習での学びが実習指導以外の授業に対しても有効であったか（「保育所見学学内実習」での学びが実習指導以外の授業へ及ぼした効果）、という2つの観点から検証する。

1 調査対象

令和3年度「保育所見学学内実習」参加者187名（回答者数：168名・回答率：89.8%）

2 調査方法

Google Forms を用い、無記名式にて実施。

3 調査内容

入力フォームの冒頭にアンケート調査の同意確認を設け、その後、保育所見学学内実習に関する4件法によって評定する9項目と、保育所見学学内実習での学びがその後の実習においてどのように活かされたかを自由記述できる項目を設けた。9項目の質問については、表2のとおりである。表2の②の質問項目は、保育所見学学内実習での学びが保育現場を知らない入学直後の学生にとって、本学の実習指導以外の授業で扱われる子どもの発達や環境構成、保育者の姿をイメージしやすくなることへの波及効果も期待されていることから設定した。

表2. 映像による「保育所見学学内実習」に関わるアンケート調査：質問項目

検証の観点	質問項目
① 「保育所見学実習」の目的達成度	1. 保育所見学学内実習を通して子どもと関わる楽しさや保育士の仕事のやりがいについて、理解できた ※図5では「①子どもと関わる楽しさ・仕事のやりがいの理解」に対応
	2. 実際に現場に行くことはできなかったが、映像を通して保育者を目指す意識を明確にできた ※図5では「②保育士を目指す意識の明確化」に対応
	3. 映像を通して保育所見学実習の一日の流れ（訪問・オリエンテーション・保育の観察・反省会）を疑似体験できた ※図5では「③保育所見学実習の疑似体験」に対応
	4. 実習に向かうまでの事前準備（例：実習先の概要を調べる、手遊び歌や絵本の読み聞かせなどを準備する）が理解できた ※図5では「④事前準備の理解」に対応
② 実習指導以外の授業へ及ぼした効果	5. 授業で扱われる保育所・認定こども園での子どもの活動（例：朝の会・主活動・午睡）がイメージしやすくなった ※図6では「⑤子どもの活動がイメージしやすくなった」に対応
	6. 子どもの発達過程（3歳以上児、3歳未満児の実際の姿）を把握したことで、授業において子どもの姿をイメージしやすくなった ※図6では「⑥子どもの姿をイメージしやすくなった」に対応
	7. 園における環境および環境構成の方法を把握したことで、授業において具体的に環境構成について考えやすくなった ※図6では「⑦環境構成について考えやすくなった」に対応
	8. 保育者の実際の声掛けや行動を把握したことで、授業において保育者の姿をイメージしやすくなった ※図6では「⑧保育者の姿をイメージしやすくなった」に対応
	9. 授業において様々な事例を検討するにあたり、現場の保育者からのアドバイスが役に立った ※図6では「⑨現場の先生からのアドバイスが役に立った」に対応

4 調査時期

令和3年10月11日～14日

5 倫理的配慮

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行うとともに、入力フォームにも、本調査への協力に同意した場合のみ回答・提出（送信）すること及び回答内容は、成績には全く反映されないこと等を記載した。個人情報とプライバシーの保障において、本調査は無記名式にて実施し、個人が特定されないよう配慮することが説明された。なお本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている（承認番号：2021009）。

6 結果と考察

(1) 「保育所見学実習」の目的達成度

質問項目 1～4 の各回答の割合（%）を算出した（図 5）。まず保育所見学実習の目的でもある「①子どもと関わる楽しさ・仕事のやりがいの理解」については、「あてはまる 31.5%（53 名）」、「とてもあてはまる 54.2%（91 名）」という結果であった。また「②保育者を目指す意識の明確化」については、「あてはまる 39.9%（67 名）」、「とてもあてはまる 44.6%（75 名）」という結果であった。このことから、保育所見学実習の主な目的である「子どもと関わる楽しさや保育士の仕事のやりがいについて知り、保育者を目指す意識を明確にする」ということについては、概ね達成できたといえる。

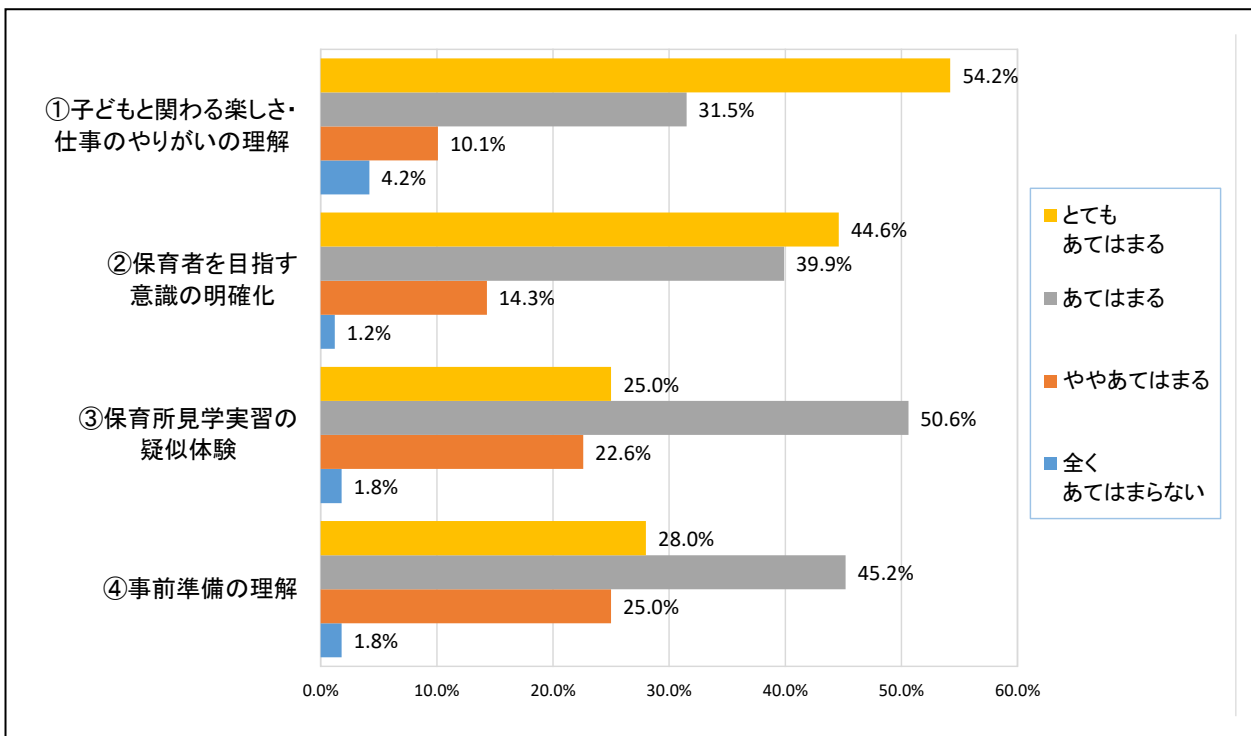


図 5. 「保育所見学実習」の目的達成

また「③保育所見学実習の疑似体験」については、「あてはまる 50.6%（85 名）」、「とてもあてはまる 25.0%（42 名）」という結果であった。これは筆者らが目指した、実習に臨むために必要な事前準備や保育現場の臨場感を、映像から学べる機会を設けたいとしたねらいが果たせたといえる結果であった。さらに「④事前準備の理解」については、「あてはまる 45.2%（76 名）」、「とてもあてはまる 28.0%（47 名）」という結果であった。これは保育所見学実習のもう一つの目的である「夏季休業期間の体験実習にむけて、観察・参加実習の方法について理解する」ということにつながったかどうかを検証する項目であったが、コロナ禍で今年度の夏季休業中の体験実習

は中止となった。しかし、保育実習 I a・II 内諾のお礼を兼ねた実習先訪問については実施し、その方法も直接訪問または電話による挨拶となった。いずれの学生も、訪問日時 of 約束等で実習先へ電話を掛ける際には、保育所見学実習の事前指導として実施した「電話対応の映像」が役立ったのではないかと考えている。

以上のことから、保育所見学実習が学内実習となっても、主な目的はおおよそ達成できたといえる。

(2) 実習指導以外の授業への効果

質問項目 5～9 の各回答の割合 (%) を算出した (図 6)。まず実習指導以外の授業において「⑤子どもの活動がイメージしやすくなった」については、「あてはまる 42.3% (71 名)」、「とてもあてはまる 33.9% (57 名)」という結果であった。また「⑥子どもの姿をイメージしやすくなった」については、「あてはまる 44.6% (75 名)」、「とてもあてはまる 28.6% (48 名)」という結果であった。このことは、映像による B 園の“模擬見学”において、園の一日の流れを疑似体験したことにより、朝の会、主活動、午睡といった保育場面が、入学直後の学生にも具体的にイメージできるようになったことを示している。また 3 歳未満児・3 歳以上児の実際の姿を映像により観察できたことは、教科書や参考書だけではイメージしにくい 0～6 歳までの子どもの発達過程を、子どもの具体的な言動から捉えやすくなったと感じていることが分かる。

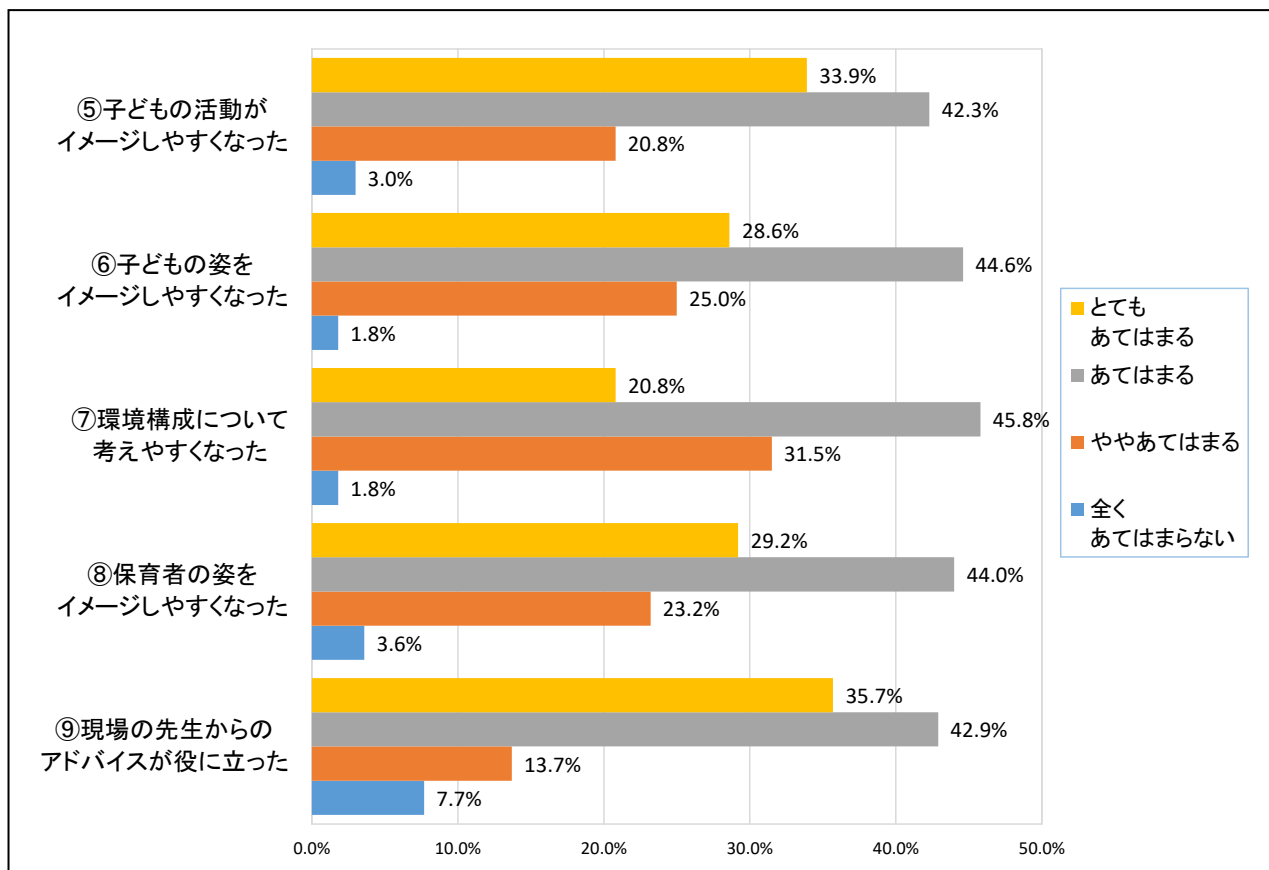


図 6. 実習指導以外の授業への効果

次に「⑦環境構成について考えやすくなった」については、「あてはまる 45.8% (77 名)」、「とてもあてはまる 20.8% (35 名)」という結果であった。これについては約 7 割弱の学生が「考えやすくなった」としているが、今年度新たに協力を得た C 園と D 園の保育環境を写真や動画で観

察したことは、それぞれの園の保育環境の工夫や特徴的な環境づくりを知るという点で、捉えやすかったといえるかもしれない。しかし学生自身が“保育を行うための環境の構成”を実践したわけではないため、映像による疑似体験だけでは、子どもが自ら環境に関わって遊ぶために保育者がどのような環境構成をしているか、というところまでは深められていないとも考えられる。

最後に「⑧保育者の姿をイメージしやすくなった」については、「あてはまる 44.0% (74名)」、「とてもあてはまる 29.2% (49名)」であった。このことから、実際に現場で働く保育者の子どもへの言葉掛けや子どもとの関わりについて映像から観察できたことで、これから保育者を目指す学生にとって非常に大きな学びの体験となったことがうかがえる。また「⑨現場の先生からのアドバイスが役に立った」については「あてはまる 42.9% (72名)」、「とてもあてはまる 35.7% (60名)」であった。これは、質問項目 5～9 の各回答の割合 (%) のなかでも「とてもあてはまる」と答えた学生が最も多かったことから、今年度の保育所見学学内実習において改善した、現場の先生とリアルタイムにつながって行った Zoom による質疑応答の実践効果の表れであるといえる。さらに、この質問を受けての自由記述とした項目「具体的には、どの授業のどんな事例で役に立ちましたか？ 思いつく限り、以下の空欄にお書きください」に関する具体的な記述内容を、表 3 に示す。なお、記述内容には授業名とその具体的事例を記して記載しているものと、具体的な授業ではないが「役に立った」と感じた場面の記載、及び保育所見学学内実習についての感想等も含まれている。この内容からも、学内実習で聞いた現場の先生からのアドバイスが、実習指導以外の授業において様々な事例を検討する際に役立っていることが示された。

このことから、保育所見学学内実習は学内で行われる“実習指導以外の授業”においてもよい影響を及ぼしていることが分かった。

表 3. 自由記述の内容

※誤字と思われる記述の修正・一部表現の変更以外は、基本的に回答の原文のまま記載

具体的 視点	授業名及び役立った内容
子どもの 発達 理解	<p>低年齢児保育 ※授業「低年齢児保育」は「乳児保育」の内容を扱っている</p> <ul style="list-style-type: none"> ・〇〇先生が用意して下さった、ご自身のお子さんの成長や発達 ・低年齢児の身体の発達 ・子ども達の成長について ・子どもの発達や特徴について詳しく知ることができた。 ・映像や、写真等で子どもの成長についてよく知ることができた。 <p>教育課程論</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的な年齢の特徴や主な活動など。
環境 構成	<ul style="list-style-type: none"> ・“水曜日 3、4 限の保育日誌を書く時。現場の雰囲気や様子を知り、環境構成をどのようにするか、イメージしやすかった。” ・低年齢児保育の学習時に、保育園や幼稚園ではどの年齢の子どもにも同じように過ごしやすい綺麗な環境を保育士が作らなければ ならないということ。 ・保育者と保護者が協力して保育環境を作る、巻き込むという事が参考になりました。

表 3. 自由記述の内容（続き）

保育者の援助・配慮	<p>実習指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・配慮事項を書く時に言われたことなどを書く時に参考にしながら書きました。 <p>低年齢児保育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年齢にあった言葉がけや遊び <p>保育原理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの関わりについて学ぶのでその中でアドバイスのことを思い出したりして授業を受け、子どものイメージもできた。 ・参加しない子どもがいた時に、どのような声掛けをしたり、働きかけたりするかを聞いたこと。 ・子ども達への接し方や子どもたちの考えを理解するということ
喧嘩の際の対処	<p>教育心理学</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが喧嘩した時 ・子どもが喧嘩をしてしまったときの対応方法 <p>保育原理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士のいざこざが起こった時の事例 ・喧嘩している時にすぐとめないという保育者からのアドバイスを聞いて、喧嘩してる時どうする？という質問のときに役に立った <p>低年齢児保育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが喧嘩した時 ・喧嘩した子どもとの話し合いの仕方など。 ・喧嘩をした際の対処方法など ・お帳面をいつ書くのか、喧嘩の対応など ・事例：子ども同士のケンカをどう仲裁するかなどです。 ・子どもが喧嘩をする場面でどのような対応をしてそれが子どもにとって友達関係をより良くする為のチャンスと捉えているという考えを聞いて少し喧嘩の考え方が変わりました。 ・喧嘩などのトラブル ・喧嘩の時の対応、保育士のやりがい ・子ども達の喧嘩で先生がどのように仲裁に入るのか知ることができた。
理解 一日の流れの	<ul style="list-style-type: none"> ・園の一日の流れを知る事ができて良かったです。 ・保育園の一日の流れ
手遊び歌等	<p>あそびと音楽</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手遊び歌や個人での発表。 ・手遊び歌の実技試験で保育室に見立て、手遊びを発表したとき ・手遊び歌や自分たちで作った替え歌を発表する時に、どんなふうにしたら子どもが興味を持つか、子どもの反応など
作り 玩具	<p>低年齢児保育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・低年齢児向け玩具作り ・おもちゃ作成
(感想) その他	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの健康と安全：こどもの視点で考える事と子どもと信頼しあえること ・“授業での保育者の動きを考える時に視野が広がった。” ・〇〇保育園の園長先生のリモート授業。子どもたちには年齢に応じてわざと冒険させるという事

Ⅲ まとめと今後の展望

上述したアンケート調査の結果から、今年度の保育所見学学内実習には十分な教育的効果があったことが示された。保育所見学実習は、入学直後の学生が保育現場を知るために複数で向かう初めての体験であることを考えると、従来どおり、県内約 40 園の実習協力園に出向いて見学実習を行うことが望ましいと考えられる。保育現場を目の当たりにし、終日見学実習を行うなかで子どもと直接関わり、保育環境や保育内容を実際に観察したり、子どもと関わる楽しさを知ったりすることで、学生は保育者を目指す意識をより明確にしていく。そしてその初めての体験が、本学 2 年間の実習での学びにつながっていくのである。終息の見えないコロナ禍で、今後の保育所見学実習も実際の保育現場にて実施できるのか、判断が難しいところではあるが、昨年度からの学内実習の取り組みを振り返ってみると、2つの成果が見えてきた。

まずは、現場との連携・協働の強化である。従来の見学実習は、複数名の学生の受け入れを依頼し、見学実習の目的を理解した実習園からの内諾を受け、実施するという流れである。これだけでも十分に現場との連携は果たしているのだが、「学内実習」へと切り替えたことで、協力園との連携はより強固になった。各園の園長からは、実際の見学が叶わない分、「次世代を担う学生のためになるのなら」という思いで園の貴重な映像や写真が提供された。また、園長が自ら保育への思いを語ったり、先生方が学生に向けてのメッセージを送ったりするなど、「保育所見学学内実習」はまさに現場と協働して作り上げたといえる。協力園の園長や先生方の厚意に、心から感謝を述べたい。

もう一つは、今後の実習指導における「教材」としての活用である。保育所見学学内実習を実施するにあたり、より保育現場に近い体験が保障できるようにとの思いで、実際の保育現場の映像や写真を用いた教材作りを行った。このことは、もしもこの先も現場に出向くことが困難な状況が続いたとしても、学内において、見学実習の一日の流れや実習先との電話対応の方法、保育園の一日の観察などを、映像から体験的に学べる環境を作ることが可能である。ただし、今回のアンケート調査結果を見ると、それぞれの質問項目に対して「全くあてはまらない」と答えた学生も少なからずいたことから、教材作りにおいては、さらなる改善の余地があると考えている。それにより、今後、見学実習が現場で実施できることになっても、今回作成した教材を活用することで、「保育実習指導Ⅰ・Ⅱ」の内容もより充実させていくことができるのではないだろうか。

筆者らは、昨年度そして今年度と積み重ねてきた保育所見学学内実習の実績をもとに、保育現場とのさらなる連携・協働を図りながら、学生にとって“保育現場を知る”第一歩となる保育所見学実習がより充実したものとなるよう、今後も検討を重ねて実施していきたい。

引用文献

- 1) 小川美由紀・久松尚美 (2021)「保育所見学学内実習」の実践と学び. 宮崎学園短期大学教育研究, 17. 24-31
- 2) 五味太郎 (1984)「わにさんどきつ はいしゃさんどきつ」. 偕成社
- 3) 宮崎学園短期大学 (2021)「実習の手引き」. 8

幼児の生活リズムと睡眠の意味

中川 志保

The Meaning of Infant Life Rhythm and Sleep

Shiho NAKAGAWA

1. はじめに

保育に携わって 30 年余り、子どもはいつの時代でも大人社会の生活の影響を受けていると感じている。その中でも睡眠に関しては夜型化が進み、朝スッキリと起きられない、朝食を十分とることができないなど生活リズムが乱れている状況が見受けられる。保育所保育指針（2017）¹⁾では、乳児保育に関わる内容の中で「一人一人の生活のリズムに応じて、安全な環境の下で十分に午睡をする」とあり、睡眠が乳児にとって大切であることが示唆されている。また、1 歳以上 3 歳未満児の保育に関わる「健康」の内容では、「食事や午睡、遊びと休息など、保育所における生活のリズムが形成される」、3 歳以上児の保育に関する「健康」の内容になると「健康な生活のリズムを身に付ける」とある。年齢に応じて個の成長から徐々に基本的な生活習慣を獲得し、集団としての活動の充実に転換していくと思われる。保育所保育指針で言われている生活のリズムは「食事・睡眠・遊び・休息」等であるが、一般に「生活リズム」という場合、「食事」、「睡眠」、「家庭や保育施設等での過ごし方」等多岐にわたる内容が含まれると考えられる。そして、園においては、ある程度規則的な時間に従って生活スタイルが固定され、生活リズムが作られていく。しかし、家庭においては必ずしも幼児中心の生活が行われているわけではないと推測される。その中で「睡眠」は、食事や排せつに比べて注目度は低く、重要性が認識されていない傾向にあると感じている。そのため本研究においては、幼児にとって規則的な睡眠の必要性を再認識し、睡眠の大切さについて吟味することを目的とした。幼児の「睡眠」に着目し、現代の子どもの睡眠をとりまく現状や課題を踏まえ、家庭での生活リズムの実態を把握すると共に、睡眠時間等を調査分析した。

2. 睡眠のしくみ

“ヒト”は、昼行性の動物で、生体時計をもっており、1日 25 時間で動いている（図 1）（文部科学省 2022²⁾）。地球時間は 24 時間であるため、生体時計を毎朝調節する必要があり、脳の視交叉上核（しこうさじょうかく）というところで、朝の光を認識することによって生体時計の調節が行われている。生体時計は、日中活動し夜間は眠るというパターンを基にして、睡眠やホルモン、体温などのリズムが組み込まれている（図 2）。だからこそ私たちは、日中よく活動し、夜は日中に使った脳と体を休ませる生活リズムが必要である。また、睡眠は、大脳を休ませ、体の成長や修復に関わると共に、記憶を固定したり消去したりする情報処理の役目も担っている。睡眠不足が続くと情緒不安、体調不良など大きなダメージを引き起こすことも分かっている（神山 2003³⁾、鈴木 2015⁴⁾）。

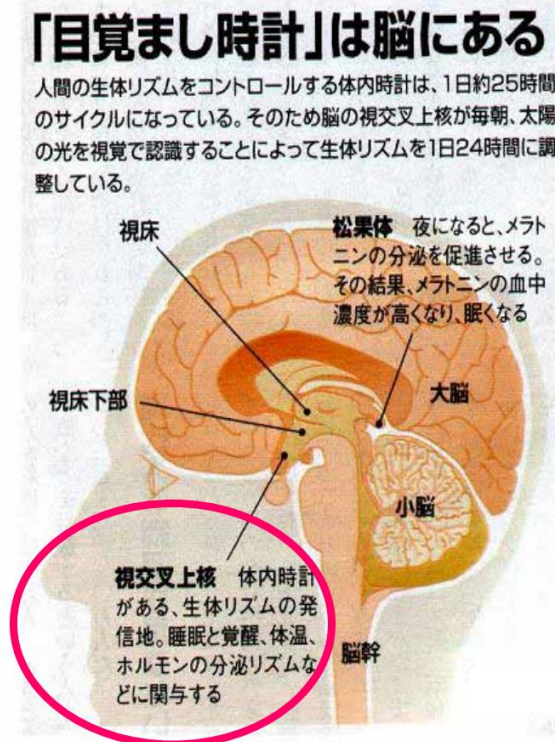


図1 脳と生体時計

[出典：NEWSWEEK 1998.9.30]

様々な概日リズム (睡眠・覚醒、 体温、ホルモン) の相互関係

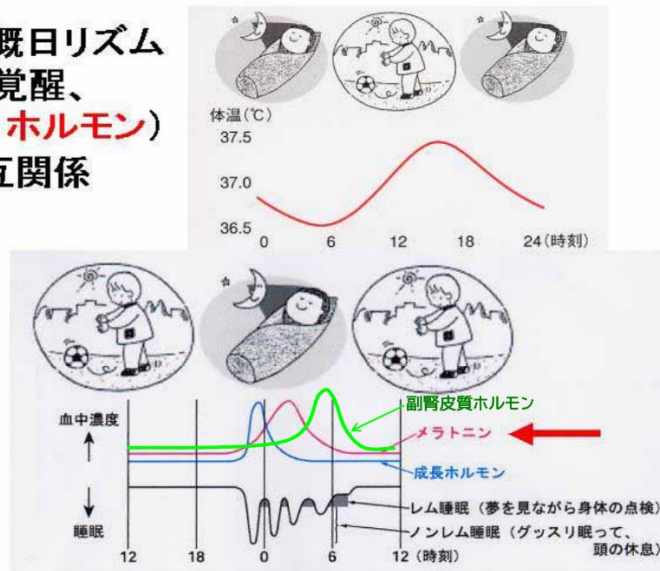


図2 様々な概日リズム

[出典：神山潤(2003)子どもの睡眠]

また、神山(2003)⁵⁾は、朝の光が生体時計のリズムを調整するという事は、夜中に光を

浴びてしまうと生体時計が後ろにずれてしまい、夜は眠りにくくなり、朝は起きにくくなると述べている。保護者は我が子に対して、夜は、部屋を暗くして眠る環境を整えてあげる必要がある。加えて、第40回全国私立保育園連盟青年会議宮崎大会（2013）⁶⁾の中のトークセッションの中で長谷川は、「夜コンビニにいくと眠くなくなる。多くのコンビニは白く明るい光に照らされている。身体が日中の太陽光と勘違いしてしまい、メラトニン（睡眠ホルモン）の分泌が妨げられる」と述べており、いつでも買い物に行くことができる便利さが生活の中に浸透してきているが、それは夜更かしや朝寝坊の状態に簡単になるとも言え、生活リズムは崩れやすい状態であるということになる。

3. 睡眠に関する現状

日本小児保健協会が10年毎に実施している「幼児健康度調査」⁷⁾の結果（図3）によれば、どの年齢においても、夜10時以降に就寝する割合が、2000年までは増加傾向にあり、2010年には減少に転じた。特に3歳児においては、1980年には22%、1990年には36%、2000年には52%と増加が顕著であった。しかし、2010年31%と減少が見られた。これは、2006年文部科学省の「子どもの生活リズムの向上プロジェクト」の推進により、「早寝・早起き・朝ごはん」をスローガンに保育園等の乳幼児施設や家庭の意識改善や様々な取り組みが行われた。その結果、就寝時間が早くなり睡眠時間を確保するなどの改善が見られたと推測される。この取り組みは、生活リズムや生活習慣を見直していく運動として現在も推進されている。葉山（2019）⁸⁾は、ファミコンの発売開始が1983年、学級崩壊が広まったのが1990年代後半で、子どもの生活に変化をもたらした時代背景と関連して読み解くことも必要であろうと述べている。夜型生活の助長が、「睡眠」という生活習慣の基盤を重要視しない状況を作ってしまったと推測される。

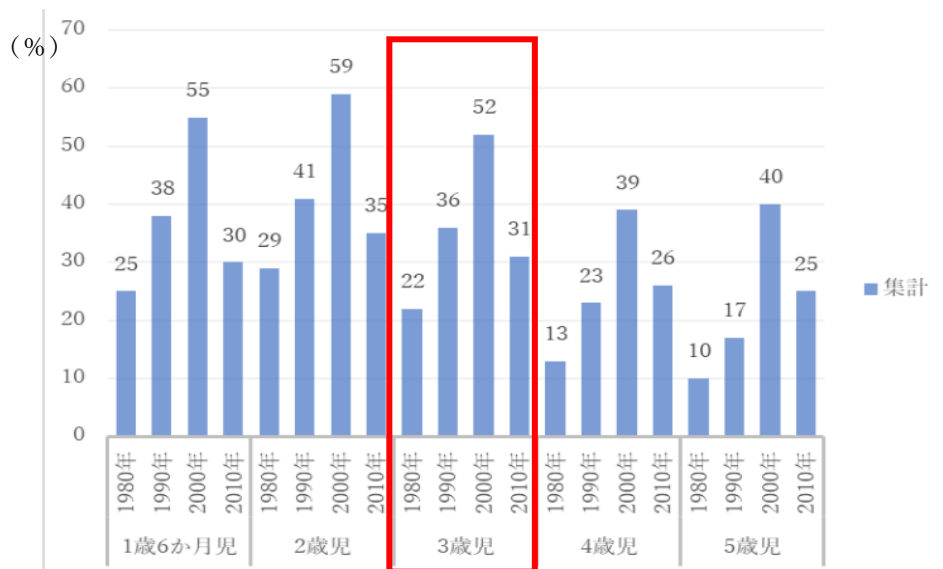


図3 夜10時以降に寝る幼児の割合

〔出典：日本小児保健協会 幼児健康度調査報告書より葉山が作成〕

また、ベネッセ教育総合研究所（2016）の「幼児の生活」調査⁹⁾の中の幼児の平日の起床時間（図4）を見てみると、2010年より6時から7時までに起床する割合が増え、2015年では、

3割弱が7時より早い時間に起床している結果となり、早起きになっていることが分かる。また、6時半頃以前に起きている比率も1995年8.9%、2000年10.6%、2005年14.4%、2010年21.3%、2015年28.9%と増加しており、20年間で幼児はますます早起きになっていることが分かる。これは、保護者の就業が増え、保護者の起床と共に子ども達も起きているということが推測される。

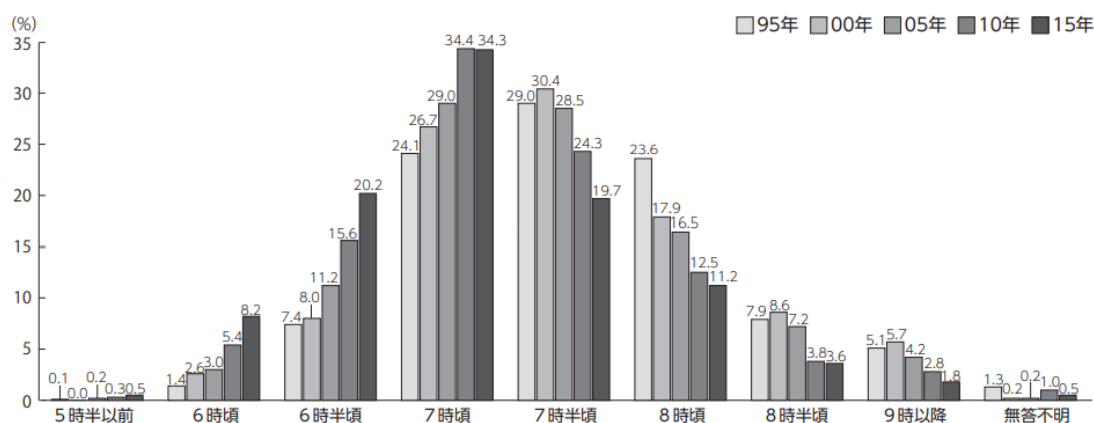


図4 幼児の平日の起床時間

[出典：ベネッセ教育総合研究所（2016） 幼児の生活アンケート]

4. 睡眠に関する国際比較

次に睡眠に関して、世界17カ国の0～36ヵ月児、29,287人の睡眠状況を調べた調査研究結果¹⁰⁾から、子どもの合計睡眠時間（夜の睡眠時間と昼寝の時間）の国際比較（図5）を見てみたい。日本は11.62時間で最長のニュージーランドの13.13時間と比べると1時間半以上短く、調査17カ国の中で最も短時間睡眠であることが分かる。（表1）の就寝時間と照らし合わせて詳しく見ていくと、ニュージーランドやオーストラリア、イギリスは、最も早い20時前に就寝し、総睡眠時間が13時間を超えている。就寝時間が遅いのは、香港、台湾、韓国、インドの22時以降、日本の就寝時間はそれより早く21:17であるが、総睡眠時間は一番短くなっている。これは就寝時間が遅いわりに起床時間が早いことが考えられるが、文化的な違いもあり、一概に答えを出すことは難しい。岡田（2017）¹¹⁾は、日本の乳幼児の睡眠について何時間必要なのかという適切な睡眠時間を示すデータは確立してないが、本来の発達過程における生理的な睡眠時間を考えると十分な睡眠時間であるとは言えないと述べている。このことは、幼児の睡眠の重要性を今後も啓発していく必要があると推測される。

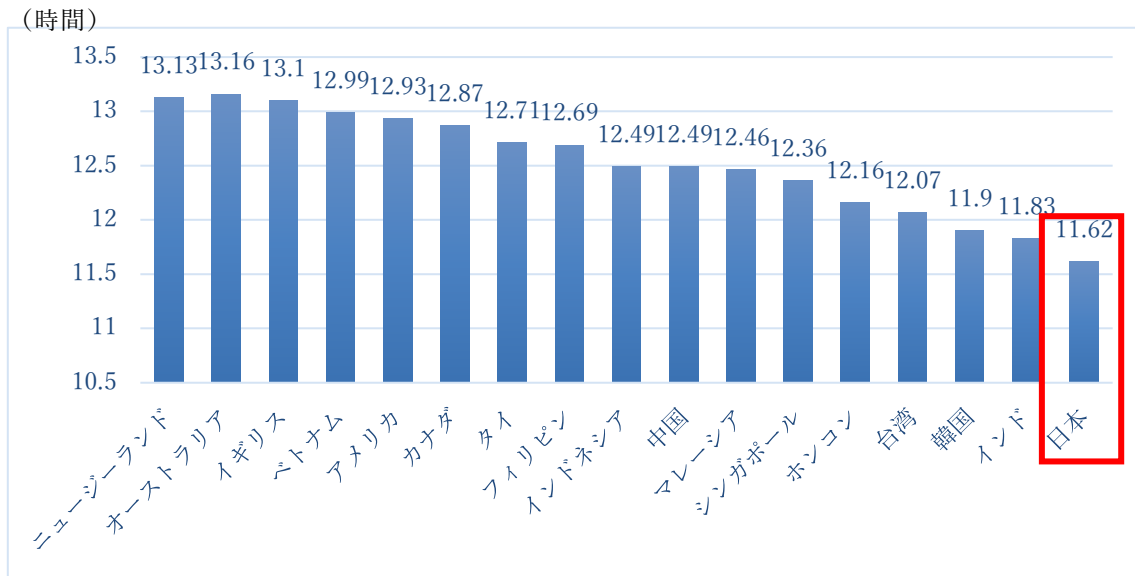


図5 幼児の睡眠時間の国際比較

[出典：Mindell JA, Sadeh A, Wiegand B, Houw TH, Goh DYT. (2011)
Cross-cultural differences in infant and toddler sleep. sleep med 11]

表1 幼児の就寝時間の国際比較

国	就寝時間
ニュージーランド	19 : 28
オーストラリア	19 : 43
イギリス	19 : 55
ベトナム	21 : 44
アメリカ	20 : 52
カナダ	20 : 44
タイ	20 : 53
フィリピン	20 : 51
インドネシア	20 : 27
中国	20 : 57
マレーシア	21 : 47
シンガポール	21 : 38
香港	22 : 17
台湾	22 : 09
韓国	22 : 06
インド	22 : 11
日本	21 : 17

[出典：Mindell JA, Sadeh A, Wiegand B, Houw TH, Goh DYT. (2011)
Cross-cultural differences in infant and toddler sleep. sleep med 11]

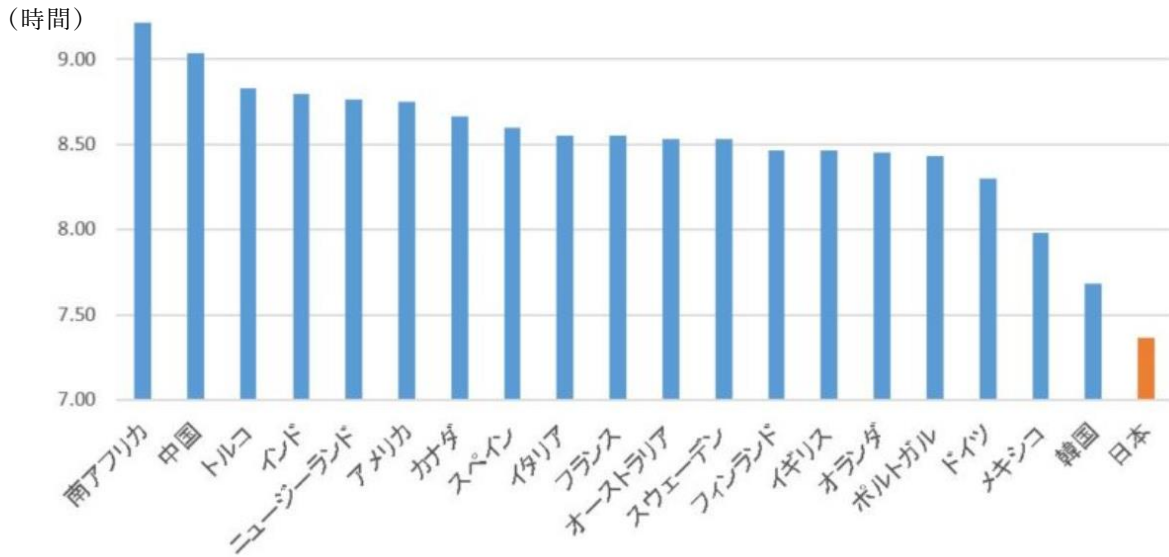


図6 各国の大人の平均睡眠時間

[出典：OECD (2018) Balancing paid work, unpaid work and leisure]

この睡眠時間の短さは、大人でも同じ傾向にあり、各国の大人の平均睡眠時間の比較¹²⁾を見ると(図6)の通り、日本が一番短い7時間22分であった。子どもをもつ親世代は仕事も家事も抱え、これより短い可能性があることが示唆され、加えて、日本人の睡眠時間が示す通り、日本人は睡眠を重要視していない傾向にあると推測される。また、子どもの睡眠に対する親の認識も低くなっていると推測される。

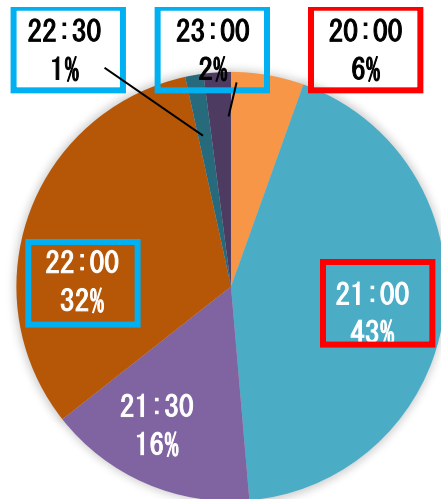
5. 睡眠に関する実態調査と結果

睡眠が幼児の生活リズムを整えるのに必要であることが認識できた。しかし、最近の幼児はどうなのか、睡眠時間や起床時間、食生活を保護者に調査し、生活リズムが整っているか等を検証してみた。

〈概要〉

1. 調査方法 質問紙調査 (自記式無記名を用いた)
2. 対象者 日南市内のA保育園に通う0歳児～5歳児142名の保護者
3. 実施期間 2021年1月～2月
4. 質問項目 起床時間・朝食時間は？誰と食べるか？
好きな食べもの・嫌いな食べものはあるか？
夕食時間は？誰と食べるか？
歯磨きはするか？
手伝いはするか？
就寝時間は？

尚、今回は睡眠の調査であるため、質問紙項目の中の起床時間と就寝時間を検証する。



n = 142

図7 A 保育園の就寝時間

図7をみると、就寝時間は、全体で21:00までに眠る幼児が49%と半分程いる。しかし、22:00以降に寝る幼児の割合も35%と約3分の1いることが明らかとなった。早寝の習慣づけてきている家庭が多いことが明らかで、保護者も早寝をさせることで安定したリズムで生活できていると推察される。しかし、22:00以降に就寝している幼児にも目を向け、早寝をすることの重要性や概日リズム(図2)の啓発等、今後の対策を検討していく必要がある。

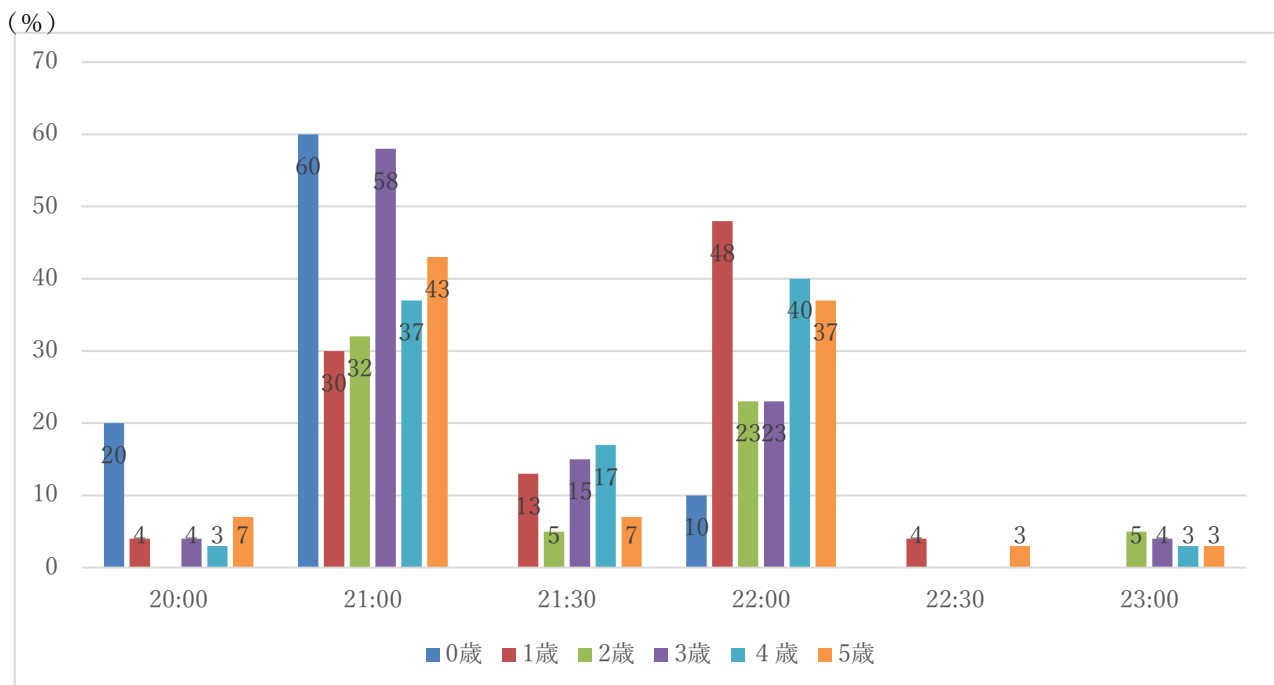


図8 A 保育園の年齢別就寝時間

n = 142

また、図8の通り、年齢別にみると、0歳児、3歳児が21:00の就寝が約60%と多く、早寝が実行されている家庭が多いことが分かった。早寝の必要性を認識している保護者が多いこと

が推測される。20：00 に就寝している子が見受けられるが，保育園での午睡が短いことが考えられる。22：30 以降の就寝は 1 歳児，2 歳児，3 歳児，4 歳児，5 歳児が 5 %未満いた。3 歳未満児は，まだまだ保護者への依存が強く，保護者と一緒に過ごすことを優先させるため，大人の生活スタイルに合わせてしまい就寝が遅くなると推測され，3 歳以上児は，遅寝が習慣化している可能性もあり得ると推測される。また，4 歳児，5 歳児は 21：00 就寝と 22：00 以降の就寝が同じくらいであり，早寝が実行されている家庭と夜型の生活スタイルである家庭との二極化現象が起きていることが示唆された。なかなか眠らない要因として，追跡調査を行い保護者の声を聞くと，

〈布団に入るのは早いけど寝付くのが 22：00 頃になる〉

という声もあり，

〈早く寝かせようという気持ちはあるが，なかなか眠るモードにならなくて困っている〉

という家庭や

〈寝る前に子ども達と遊んでしまい興奮して寝付けない〉

という家庭もあった。保育園という施設がら，両親共に働いており，

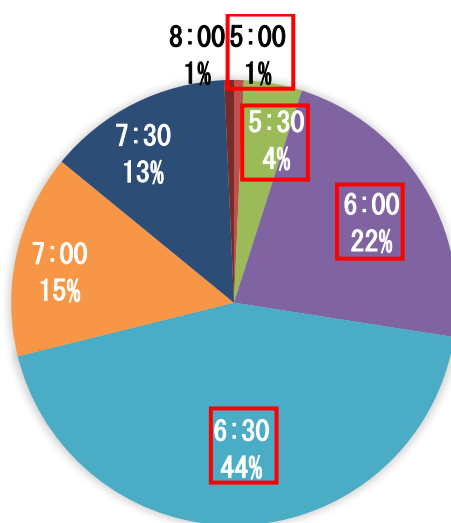
〈次の日のことを考えると，早く寝付いて欲しい〉

という保護者が多いことも事実である。また，早寝を実行している家庭の声を聞くと，

〈仕事から帰ってから我が子が眠りにつくまでの時間は短く，夕食の準備は，休日に下ごしらえ等を行い，帰宅後手早く調理ができるようにし，すぐに夕食を食べられるようにする〉

など保護者の工夫が聞かれ，毎日の母親の規則的な行動が子どもの睡眠に影響を与えていると推察され，「睡眠」に対する意識の高さが認識できた。今後は，早寝・遅寝の二極化を解消できるよう，夜型の生活を見直す取り組みが必要である。

次に図 9 の起床時間を見ると，6：30 までに起床している家庭は 71%と多く，ほとんどの家庭が早起きしている結果となった。ほとんどの家庭が両親共働きであり，朝は保育園に送ってくるため必然的に早起きになると考えられる。また，ほとんどの家庭が 9：00 までには登園してくるため，起床のリズムは規則的であると考えられる。その他，5：00 台起床の幼児も数名見られるが，保護者の起床時間に合わせて起きてしまうようである。保護者の生活スタイルに影響を受けていることが推察される。



n = 142

図 9 A 保育園の起床時間

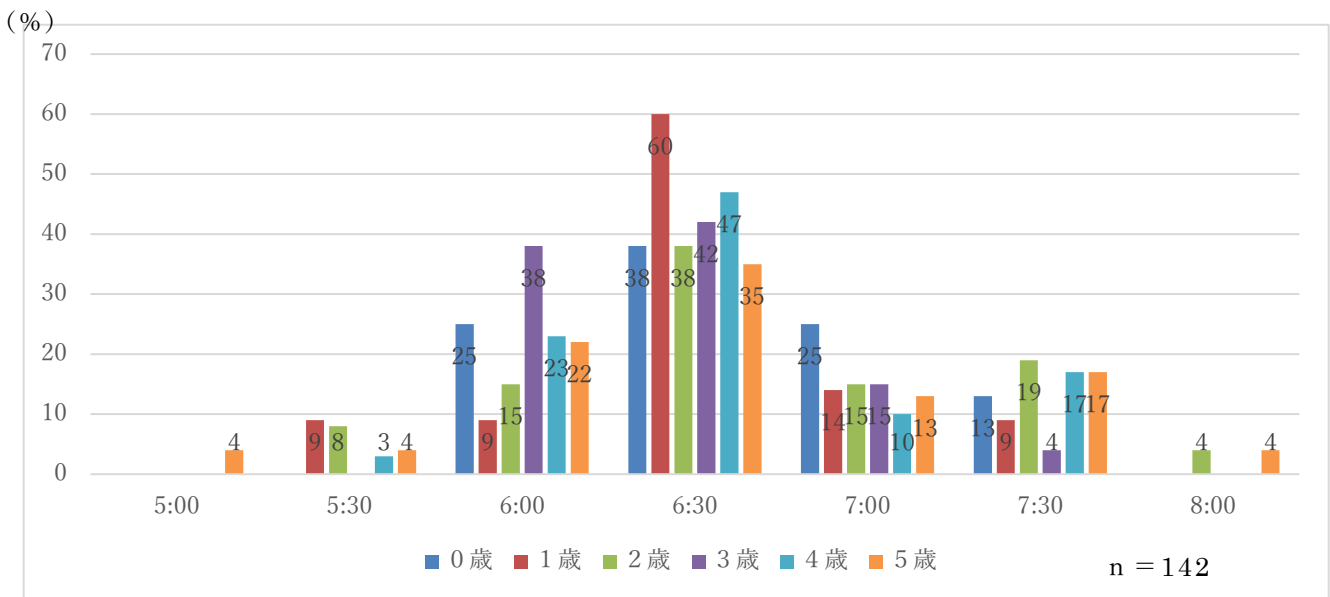


図 10 A 保育園の年齢別起床時間

また、図 10 の起床時間を年齢別でみると、どの年齢も 6 : 30 が多く、特に 1 歳児では約 60%、また 3 歳児は 6 : 00 の起床も約 40% いることが分かった。(図 4) と比較しても起床時間が早いことが窺えた。この結果から、早起きが実行されていると推測される。そこで、一例として、3 歳児の就寝時間と起床時間から 3 歳児の睡眠時間を計測してみる。睡眠時間の合計が 241.5 時間、平均値 9.28 時間となり、約 9 時間の睡眠が確保されている結果となった。保育園での昼寝の時間を平均 2 時間とし、合わせると約 11 時間の睡眠時間となる。これを世界の睡眠時間 (図 5) と比較してみると、やはり日本の睡眠時間と大体当てはまり、国際的な調査と現在の A 保育園に通っている子ども達の睡眠時間は、同様であることが示唆された。また、国際比較の中では、17 カ国の中では 10 番目 (表 1) と日本の就寝時間は遅いとの指摘があり、矛盾していることが明らかとなった。しかし、現状を見ると一生懸命生活リズムを作ろうとする家庭の姿が垣間見える。日本の現状においては、6 : 00、6 : 30 の起床と 21 : 00 に寝るスタイルが、園児の様子を観察すると適当だと推測される。それは、早寝早起きが確立されていると言える。

また、少数ではあるが、遅く起きる子どもに対して保護者の対応を聞くと、
 〈夜寝るのが遅いため睡眠時間の確保のために遅くまで寝かせている〉
 とのことで、生活リズムの安定を考えていない対応を行っているケースがあることも明らかとなった。正しい「睡眠」に対する知識の啓発が必要である。

6. 終わりに

睡眠と幼児の生活リズムを考察して、やはり保護者が子どもの睡眠行動を規則的に定着する意識が必要になると推察される。「睡眠」は脳を育て守り、心と体には必要であることが理解できた。しかし、まだ認知度が低く、重要性を皆が理解しているかと言えば疑問であり、生活リズムの中に「睡眠」が大きな位置を占めているとは言いがたい。まだまだ啓発していく必要がある。しかし、遅寝の習慣のある子に「早寝・早起き」を推進してもなかなか持続ができないことも事実である。e-ヘルスネットの子ども睡眠の中で三島¹³⁾は、「早寝・早起き」の発想を逆転させて「早起き・早寝」から始めるとよいと述べている。1～2週間続けると、体内時計が徐々に朝型に変わり早起きの辛さが軽減されるということである。また、いろいろな情報が混在し、保護

者だけでは選択することが難しくなっている。本研究を通して子育ての主体である保護者と共に、保育者はどの情報が適切なのか等、吟味し合える環境づくりが大切であると再認識した。

今後の課題として、食事（夕食・朝食）と睡眠の関係性についても検証して、他の生活リズムとの関連性についても研究を進めていきたい。

引用文献

- 1) 厚生労働省（2017）保育所保育指針
- 2) 文部科学省ホームページ第2章「生活リズムの確立と睡眠」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/katei/08060902/003.pdf
（参照日 2021.10.2）
- 3) 神山潤（2003）子どもの睡眠 芽ばえ社 pp.18-22
- 4) 鈴木みゆき（2015）子どもの睡眠をめぐる現状と課題 こどもと保健 No. 89
- 5) 神山潤（2003）前掲²⁾
- 6) 長谷川喜美（2013）全国私立保育園連盟青年会議宮崎大会「保育環境クリエイション
子どもの感性 室内デザイン」
- 7) 日本小児保険協会（2011）平成22年度幼児健康度調査 小児保健研究，第70巻，
第3号，pp.448-457
- 8) 葉山貴美子（2019）子どもの睡眠をめぐる諸問題と眠育 大阪キリスト教短期大学紀要
（60），pp.94-110
- 9) ベネッセ教育総合研究所（2016）幼児の生活アンケート
- 10) Mindell JA, Sadeh A, Wiegand B, Houw TH, Goh DYT. (2011) Cross-cultural differences in infant and toddler sleep. *sleep med* 11, pp.274-280
- 11) 岡田清夏（2017）乳幼児の睡眠と発達 心理学評論 vol.60, No.3, pp.216-229
- 12) OECD（2018）Balancing paid work, unpaid work and leisure
- 13) e-ヘルスネット（厚生労働省）三島和夫「子どもの睡眠」
<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-02-007.html>
（参照日：2021.10.2）

編 集 後 記

『宮崎学園短期大学紀要 第14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	小澤拓大
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14号

令和4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)
