

研究紀要

第 23 号

2024

東九州短期大学

目次

論文：

- 実践的学習を通じた専門科目の効果的学習方法について
—「読む、書く、話す、聞く」の基本の定着をめざして— …… 桑原 広治 … 1
- 発達障害児の乳幼児期の母親の記憶
—二次的障害に関わる BFP（分起点）— …… 森 依子 … 13
- エンパワーメントの視点での成果と課題の一考察
—アクティブ・ラーニングの実践を通して— …… 久恒 由美 … 25

研究ノート：

- 宗教行事の意義と保育環境の関連
—東九州短期大学附属幼稚園の取り組みを中心として— …… 梅高 賢正 … 33
- 保育内容（人間関係）の指導法
—模擬保育における自己評価と他者評価— …… 上田真由美 … 39

資料・報告：

- 保育者養成における絵本の読み聞かせに関する指導の実践 …… 江玉 睦美 … 45
- 食育体験講座における活動実践報告
—中津市愛育研究センター委託事業「すくすく子育て講座」より— …… 麻生 愛子 … 53

CONTENTS

Original :

Effective Learning Methods for Specialized Subjects Through Practical Learning —Aiming for the Establishment of Fundamental Skills in “ reading, writing, speaking, and listening”—	Kuwahara Hiroharu	···	1
Memory of Mother about the Developmentally Disabled Infant Period — BFP (Bifurcation Point) of the Secondary Obstacle—	Yoriko Mori	···	13
A Study of Achievements and Challenges from the Perspective of Empowerment — Through Active Learning Practices—	Hisatsune Yumi	···	25

Research Note :

The Significance of Religious Events and the Relationship of the Childcare Environment —Focusing on the Efforts of the Higashikyushu Junior College Kindergarten—	UMETAKA Kensho	···	33
Childcare Content(Relationships) Instruction Method —Self-evaluation and Evaluation by Others in Simulated Childcare—	UEDA Mayumi	···	39

Research and Field Note :

Practice of Instruction for Reading Picture Books in Childcare Training	EDAMA Mutsumi	···	45
Report on Practical Activities in the Dietary Education Experience Program —From the Work of Nakatu-city Aiiku Research Center "Sukusuku Parenting Program"—	ASO Aiko	···	53

実践的学習を通じた専門科目の効果的学習方法について

—「読む、書く、話す、聞く」の基本の定着をめざして—

桑原 広治

Effective Learning Methods for Specialized Subjects Through Practical Learning
—Aiming for the Establishment of Fundamental Skills in
“reading, writing, speaking, and listening” —

Kuwahara Hiroharu

【要旨】保育者をめざす学生にとって専門科目等を理解するには読解力、文章力等が必要であるが苦手意識を持つ学生も少なくない。時代が変化しAI時代を迎えたとしても、文章力、読解力に伴う実習日誌や指導案をはじめ、保育現場での連絡帳、報告書など文章を読み・書く機会はたくさんある。国語科でいう「話す」「書く」「聞く」「読む」の基本の定着が前提となるが、アンケートに見られるように学生の個人差等を踏まえれば、一つひとつの課題を習得し直すことは現実的ではない。文章言語表現を担当する教員として、「学生全員が発言できる」クラスの仕組みと学ぶ環境を作れば、学生の「やる気」を促し、「自信」回復と、「学び方（やり方）」を習得することで主体的な学びに進化させることが可能である。本稿では、1年生の1年間の実践的学習を「振り返りレポート」等で紹介し、成果と課題を考察した。なお、データを通しての教科研究ではないことをお断りしておく。

Key words : output, reflection reports, group work, communication

キーワード : アウトプット、振り返りレポート、グループワーク、コミュニケーション

1. 問題の所在

1年生の4月に表1のようなアンケートを実施した。第一回目の日本国憲法、2年生は教育方法の講義のスタートで行い、この結果を踏まえて、大まかな傾向を把握することができた。

表1 【1年生】

(人数)

	アンケート項目	大好き	好きな ほう	ふつう	あまり好き ではない
1	あなたは「人前で話すこと」は好きですか	0	7	15	16
2	あなたは「文章を書くこと」は好きですか	3	12	13	10
3	あなたは「本を読むこと」は好きですか	7	15	9	7
4	あなたは「人の話を聞くこと」は好きですか	17	12	9	0
5	あなたは「グループワークで発言や司会等 をすること」は好きですか	2	2	16	18

表2【2年生】

(人数)

	アンケート項目	大好き	好きなほう	ふつう	あまり好きではない
1	あなたは「人前で話すこと」は好きですか	2	5	10	14
2	あなたは「文章を書くこと」は好きですか	1	7	14	9
3	あなたは「本を読むこと」は好きですか	5	8	13	7
4	あなたは「人の話を聞くこと」は好きですか	6	13	10	0
5	あなたは「グループワークで発言や司会等 をすること」は好きですか	0	7	10	14

1年生のアンケート結果を大まかに分析してみた。

- ① 「人前で話すこと」については、「大好き」はゼロで、「あまり好きではない」が多く、学生は苦手意識を持っている。
- ② 「文章を書くこと」については「大好き」「好きなほう」と、「ふつう」と「あまり好きではない」が半数ずつである
- ③ 「本を読むこと」については、「大好き」「好きなほう」と、「ふつう」「あまり好きではない」が約半数ずつである。
- ④ 「人の話を聞くこと」については、「大好き」「好きなほう」が大多数である。
- ⑤ 「グループワーク」については、「大好き」「好きなほう」が少数で、「ふつう」「あまり好きではない」が多数を占めている。

以上から、学生の言語に対する意識は、「話すこと」「書くこと」「読むこと」に対する苦手意識が強い傾向にあるように思われる。この傾向は、自信や自己肯定感とも関係しているのではないか。

一方、「聞くこと」については、大半の学生が「大好き」「好きなほう」と答えている。この傾向は何を物語っているのだろうか。話すことや聞いたことを言葉や文章にして表現することは想定しない聞き方であろうか。この話す、書くという表現には少なくとも自信も必要となろう。

このような結果は、2年生のアンケート結果を分析しても同じような傾向が見られた。また、筆者が関係した大学でも同じような傾向であった。

大学は「主体的に学ぶこと」が求められることと、保育者の現場での仕事を考えれば、日々の講義に「話す」「聞く」「書く」「読む」を通じて「アウトプット」する講義形態も必要と思われる。

2. 研究の目的

短期大学では各教科別の教員が講義で礼儀作法からレポートなどを通じて文章の書き方や話し方等の指導が展開されている。しかしながら2年間という限られた時間で十分に定着しないことに指導法の授業改善に試行錯誤を繰り返し、自己省察してきた。⁽¹⁾

また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編には「国語で正確に理解し適切に表現する際には、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの「思考力、判断力、表現力等」のみならず、言葉の特徴や使い方、情報の扱い方、我が国の言語文化に関する「知

識及び技能」が必要となる。」⁽²⁾と述べている。

2年間の中で、本学が掲げる次の4つのディプロマポリシーに沿った力をつけ送り出さなければならない。

1. 豊かな人間性と教育的な使命感、倫理観を有し、責任ある行動ができる。
2. 子どもの発達や生活を理解し、一人ひとりの子どもに適切な援助を行うことができる。
3. 子どもを取り巻く現代的課題に関心を持ち、家庭や地域と連携し、望ましい保育を実践することができる。
4. 社会人としてのマナーとコミュニケーション能力を身につけ、保育を通して社会に貢献することができる。

これらのことを保育者として必要な専門知識を体得し、「自信」を持って送り出すために、授業改善に取り組んだ実践を要約したものである。

学生は「認め、褒め、励ます」が連動してこそ、「伸びた」という自信と実感を得る。いわゆる、自らに「伸びしろ」があることに気づかせる必要がある。この前提に立たないと、大学生になってまで、なぜ「読む」「書く」「話す」「聞く」の基本学習が必要なのかについて納得させることはできない。実習園等からの礼儀作法や日誌等の指導、学生のレポートや答案などから誤字脱字や当て字、同音異義語の間違い、主語・述語の関係、敬語の使い方、話し言葉と書き言葉の混在などの具体的事例を通じて基本学習の課題を理解させる必要がある。また、学生に発言や音読する機会を与えても声が小さく、いかにも自信のなさの表れか恥ずかしそうである。「自分だけ目立ちたくない」という意識もあるのだろう。文章等に対する理解に時間がかかる現状を踏まえれば、学生の「読む」「書く」「話す」「聞く」の基本が不足していることも一つの要因であると考えられる。

文章言語表現を担当する教員として、日本国憲法、保育原理、教職概論の担当する講義を通じて学生の「読む」「書く」「話す」「聞く」の基本の定着のために、「学生全員が発言できる」クラスの仕組みや学びの環境づくりを第一に考えた。全員が安心してアウトプットすることによって、学び合いながら「読む」「書く」「話す」「聞く」の課題に気づき、各自の課題を踏まえて主体的に学んでいくという仕組みである。教員による学生の成長評価（伸びしろ評価）が「やる気」を促し、「自信」回復と、「学び方（やり方）」を習得することで主体的な学びに進化させることが可能と考えた。

3. 研究の仮説

「読む」「書く」「話す」「聞く」の基本を直前対策的な“取り立て指導”するだけではなく、学生同士、学生と教員の信頼関係を構築しながら、日々の講義の中での実践的指導を通じて「振り返りレポート」やグループワークを中心とした「アウトプットによる相互教授法」の形態をとれば、課題や成果を共有し、文章力、読解力等に加えて、礼儀作法などの社会人基礎力も構築され、より質の高いアウトプットする力が育つであろう。

4. 研究の方法

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編「国語科の目標」⁽³⁾を踏まえ、図1のような「イメージ図」を作成した。学生の課題と成果を「見える化」し、クラスで取り組めば、専門教科の理解が深まることを意味付けすることで主体的な学びに進化するこ

とができる。そのうえで、教員が「個々に応じて『成長評価（伸びしろ評価）』を具体的な言葉で評価していけば自信につながると考えた。

そこで、筆者が担当する教科では「学生全員が発言できる」クラスの仕組みと学びの環境づくりを第一に考えた。いわば、「だれでも安心して発言できるクラスづくり」であり、教科経営（学級経営）の要諦と考えるからである。そのためには、学生一人ひとりのプライドを尊重し、「人と比べる必要はないこと」の意味付けが必要となる。学生個々が自己覚知を行い、自分の「立ち位置」を知ることから始まる。「読む、書く、話す、聞く」の実践的学習は、学生と教員、学生同士によるコミュニケーションの講義形態やグループワークなどの「相互教授法」の指導形態をとる必要がある。例えば、講義では学生とコミュニケーションをとりながら「この単語や表現はどういう意味だろう？」「この記事を要約してみてほしい？」など、常に「アウトプットを想定した聞き方」を求め、適度な緊張感を保つことを心掛ける。安心して発言するために大切なことはその場で「認め」「褒め」「励ます」タイムリーな「伸びしろ評価」を重ねることである。



図1 各回の授業イメージ（筆者作成）

5. 研究の実際

短期大学の2年間という限られた時間で効果をあげるには、アウトプットに多くの時間を割き、成果と課題を共有し、インプットは各自が主体的に学び、筆者が個々に応じた教授法を取る必要がある。語彙力、文章力を基本に自分の考えを人前で表現するには礼儀作法など社会人基礎力も同時に求められる。時間にゆとりのない学生にとっては、「取り立て指導」だけでなく、日々の講義の中で実践力を体得させていくことが近道であると考えた。

「アウトプット」する機会を講義の中で繰り返すことで、「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」を同時習得していく主な実践を試みた。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編「2〔知識及び技能の内容〕の内容」⁽⁴⁾は次のとおりである。（3年から5年は省略）

表3 2 [知識及び技能] の内容

	第1学年及び第2学年
言葉の働き	ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。
話し言葉と書き言葉	イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気づくとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。 ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「」）の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で扱うこと。
漢字	エ 第1学年においては、別表の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）の第1学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。第2学年においては、学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に配当されている漢字を漸次書き、文章の中で使うこと。
語彙	オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気づき、語彙を豊かにすること。
文や文章	カ 文の中における主語と述語との関係に気づくこと。
言葉遣い	キ 丁寧な言葉と普通言葉との違いに気を付けて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れること。
表現の技法	
音読、朗読	ク 話のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。

小学校1年生の国語の授業では、言葉の働き、話し言葉と書き言葉、1年生の漢字、語彙、文や文章、言葉遣い、音読・朗読などを学んでいることに気づくことになる。学生には、講義は当事者意識をもって聞くことで自己覚知に連動することを知らせた。

しかし、ここで重要なことは、「忘れていた」「知らなかった」ではなく、「勉強しよう」「もっと、勉強しよう」という学ぶ意欲の再構築である。「気づいた時が吉日」になぞらえ、今から始めればいいことを意味付けしていくことで「やる気」を促した。

本稿では、実践的学習の取り組みと、学生の振り返りレポートから「一部分抜粋」し、成果並びに課題などを取り上げ、以下の項目を実践的学習の観点とした。

（1）「学生全員が発言できる」クラスの仕組みと学びの環境作り

H短期大学の建学の精神の一節には、「生命の尊さを深く理解し、『一人ひとりを大切に』という慈しみの精神を根幹に、常に我が身を省みる内省の心を持ち、生かされて生きる喜び（感謝の心）に目覚める豊かな人間を育みます。」とある。

保育の仕事は第一に「子どもの命」を守ることであり、そのためにチームでコミュニケーションをとる仕事といっても過言ではない。日本国憲法の「憲法を学ぶ意義」を強調するのは、学生の大半は子どもを守る仕事に就くが基本的人権の尊重を第一義に考えてほしいからである。憲法25条の「生存権」は、子どもにとっても健康で文化的な最低限度の生活が保障されている。子どもはゼロ歳、1歳でも人権があることを忘れてはならない。

子どもの命を守るには、危機管理の視点から問題に気づけば、それを言語化して発信で

きる力を構築しておく必要がある。社会に出れば、集団の中であっても「必要な時に、必要なことを、必要なだけ」発言できる力が求められる。学生の中には、「間違えて笑われたくない」「自分だけ答えて目立ちたくない」「自分だけ褒められたくない」などと心配する雰囲気も感じられる。

そこで、学生に伝えたことは、「人は誰でも失敗する」「失敗しない人間なんていない」、人が失敗してもクラスメイトが笑ったりせずに、「教え合い、助け合い、高め合い、励まし合い」の学び合う環境をつくれれば「クラス全員が学び合える」のではないかということである。

ある学生は「私は今回の講義を受けて、改めてクラスの皆は人の良い所を見つけられる素敵な人ばかりだということが分かりました。人の良い所を見つける為には、その人のことをよく観察しておかなければ中々できることではありません。保育者は子どもと深くかかわっていくには、最初に子どもについてよく知っておくべことが必要です。子どもの良いところを沢山見つけて褒めて成長へつなげていく。その為には、十分な観察力が求められます。それをクラスの皆は一つの振り返りレポートからその人の良さを引き出し、文章として表す。自然と保育者としての資質を備えていることが分かります。観察とは、子どもの観察だけではなく、文章を観察することでもある。」と考察している。

(2) 「礼儀作法」と学習の心構え

保育現場に限らず、社会人になれば「挨拶ができる」「返事ができる」「言葉遣いが丁寧」「相手の言葉に反応できる」ことはもとより、敬語の使い方、立ち居振る舞い、コメントにまで自然体での対応が求められる。報告書には「期限」があるだけでなく、文章表現の内容も必要となる。学生は敬語を使いこなすことが苦手な傾向にある。「報告・連絡・相談」で「相談」はするが、その後の「連絡」や「報告」がないこともある。講義では「大学は練習する場所」と捉え、可能な限りアウトプットすることで習慣化を図った。

ある学生は「今回の講義で本物の教師になるためには自分を磨くことが大事だと学びました。教師として必要な物は「その人の人としてのあり方」というのを聞き、それが何であるのかを考えました。挨拶はもちろんの事、日常生活の中で求められる常識がまず大切なのではないかということに気がつきました。今日の4限終わりにKさんは授業が終わり、他の人が帰っていく中、1人で先生がホワイトボードに書いた文字を消していたのです。私はこの姿を見て、とても感動しました。ボードに書かれた文字を消すというのは、日常生活であり、誰もがができる事で、あたり前だと思っていました。けれど、1日の講義が終わり疲れている中、誰もしようとしらない行動をKさんはあたり前のようにして帰っていったのです。」と考察している。

「学生全員が発言できる」クラスの仕組みや学びの環境づくりが第一であり、学生のプライドを尊重し、課題は指摘するのではなく、気づかせる場を準備することである。ということは、学生の観察力や当事者意識を高める手立ても同時に必要になる。

(3) 大学と現場の往還

専門用語を解説するにあたり、保育現場や時事問題を理解する上で日常の講義の中でタイムリーに用語の解説を取り入れ、保育現場での事例と組み合わせ理解を図った。具体的には、図2で示す用語等の解説でアウトプットの視野を広げる手立てをとった。いかに「当事者意識」をもって聞き理解するかが重要であり、当事者意識がなければ、クラスメ

イトのメッセージでさえも「他人事」になってしまう。

・メモ力・キーワードメモ力・アウトプットを想定したメモ力・オリエンテーションの重視・自己覚知・当事者意識・相手意識・社会人基礎力・礼儀作法・時間感覚・マナー・立ち居振る舞い・「報告・連絡・相談」・積極性・協調性・協働性・読解力・要約力・想像力・観察力・アウトプット・インプット・瞬時の対応力・生涯学習・経験値・往還・道德観・挨拶・人権感覚・人間力・コミュニケーション・グループワーク・人間関係・距離感・文章力・表現力・優先順位・指示待ち・主体性・ことば力・責任感・好奇心・思考力・判断力・表現力・守秘義務・記憶力・法的思考・体調管理・うなずき・ファイリング等

図2 現場との往還を意味づける用語例

ある学生は「先日、あるこども園へ実習にいったときにとにかくたくさんメモをとりました。その時に、感じた事が明らかに文字を書くスピードが速くなっているという事です。日本国憲法のレポートを通して、メモの大切さに気付いた私は、どの教科でも必死にメモを取るようにしていました。こうして頑張ったことが、実習でも、レポートでも生かす事が出来て何よりうれしく思うし、とても達成感を感じています。保育者（社会人）には、「瞬時の想像力」が必要であり、これらは意識しない限り、まず身に付くことはないという事が改めて考えさせられました。」と考察している。

(4)「振り返りレポート（A4用紙1枚）」のスライド化と文章観察

筆者が担当する「日本国憲法」「教職概論」「保育原理」「文章言語表現」では、次時の前日までに「振り返りレポート」の提出を指示した。文章は常に相手意識に立って考え表現することが大切である。したがって、筆者を「保護者」に想定して、「敬体」で書くように指導した。

「教職概論」の振り返り ()月()日 1年

学籍番号()氏名()

◎授業ノートをもとに振り返ってください。(わかった事、考えさせられたこと、疑問に思ったこと、調べたいこと、気づいたこと等、試行錯誤しながらまとめ、意識して分量を書く練習をしましょう。答えはありません。)

※意識すること：くせ字・文字の濃淡(筆圧)・文字の大小・用紙の使い方・文章の表記等の相手意識とともに、授業での振り返りの紹介や解説等時には、当事者意識が必要です。

※2/1(木)～2/17(土)は、保育実習です。3/1(金)～3/31(日)は施設実習期間です。

※日頃の授業の振り返り、実習日誌・指導案の作成時には「辞書」を活用していますか？該当に「○印」をつけてください。

・辞書を活用している ・辞書を活用していない

※ウラに書くことも可能です。大いに練習してください。

図3 振り返りレポート

提出された図3の「振り返りレポート」をどのように評価して返すかが長年の懸案でもある。限られた時間の中でどのように評価すれば学生の「やる気」と「文章の書き方の方法」を身に付ける事ができるか。学生の苦労は理解しつつ、「畳の上の水練」では文章力は

体得できないことを理解させた。

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編の「2 知識及び技能の内容」⁽⁵⁾を踏まえて、最低限の「読む」「書く」「話す」「聞く」の基本を身に付けるために取り組んだ。筆者が全員の振り返りを読み、図 4 で示す「振り返り修正等の観点」でマークして返す手法であった。特に留意したことは「直して返却」ではなく「マークで気づかせ」、「自分で直す」返却方法である。学生は総じて筆者が誤字の修正をしても、「あっ、そうだった」「あっ、間違えていた」で終わる。自分で辞書を引く手間をかけて、修正することをしなければ、力とはなりにくいだろう。

- | |
|--|
| ① 漢字や誤字脱字などは、「?」「!」 ②一文が長い場合は「■」のマークでチェック
③ 句読点の位置 ④「です、ます」調と「である」調の使い分け ⑤書き出しと締め
⑥適度な行替え ⑦漢字と仮名のバランス ⑧くせ字や文字の濃淡（筆圧）
⑨文字の大小 ⑩用紙の使い方 ⑪文章の表記等 |
|--|

図 4 振り返り修正等の観点例

Y さんの振り返り

私は今回の講義の「実践力を備えた即戦力となる人材」という言葉を聞いて、冬休みに自分が何を収穫できたのかを考えました。それを考えている時に、一つの出来事が思い浮かんだため、それを書きたいと思います。

その仕事とは、私が保育補助として、アルバイトをさせていただいているこども園にて、保育を行う中で、担任の先生から座り方や給食の配膳について、ご指摘をいただいた時のことです。その瞬間の私は、余裕もなく「はい。」としか言えず、先生を目を見ずに返事をしてしまう時もありました。その様子を見た担任の先生は、少し時間のある時に私へ、「私も急いでいると口調が変わってしまうけれど。」と慌てていた私に心配してくださり、「保育をする中で必要な事だからね。」と言って下さいました。学生である私をお忙しい中で実際の現場に迎えてくださった上、きめ細かなご指摘、ご指導、さらに助言までして下さいたことは、とてもありがたいものであると思いました。

また、この出来事から、私は実習などの学びの場でいただく、先生方からの「生の声」を逃さずに学んでいきたいと思い、その姿勢こそが保育者を目指すものとして必要なスキルであると思いました。

図 5 学生の振り返りの例

全体の講義の中で毎時「スライド化」した数名の「振り返り」をもとに解説を繰り返した。スライドで紹介された「振り返りレポート」と、自分の振り返りを文章観察させ、解説したことを聞き、レポートに書き込むことで「自分化」する実践である。

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編「第 1 学年及び第 2 学年の内容」には、「エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりすること」⁽⁶⁾と述べている。毎時の振り返りレポートは事前にスライド化し、視聴覚の考え方で、スライドを見る（読む）、要約して話す、最後に筆者の解説を「聞く」、解説のキーワードをノートに「書く」、最後に筆者がコメントを求めたことに対して「話す」ことを繰り返していく。特に基本的なことは、担当する専門教科の中でも随時補説を行う。特に苦手な学生には、「教科書 1 冊」を決めて、接続詞や句読点の打ち方まで意識して丁寧に読むことを伝えた。

ある学生は「今回の講義の文章添削で言葉の重複が出てきました。私は昨日提出した保育原理の振り返りを書く中で、言葉や名前の重複を解決する策が思いつかず、自分の伝えたいことは先生に伝わるのかと不安になりながら、文章を書き終えました。当然その文章は自分の納得できるものではありませんでした。ですが、迷いのあるこの文章作成を続けてはいけないと思い、次に書いた教職概論の振り返りレポートでは、先の反省点を踏

まえ、要点や自分の伝えたいことをしっかりと絞ってから書きました。そのレポートは、保育原理の振り返りレポートに比べると、少しだけ納得のできる仕上がりとなりました。また、保育者として連絡帳を書く際に、同じような状況となったとしたら、と考えると、それは子どもや保育者には関係のないことであり、保育者はそのような不安定な姿を見せてはいけないと考えます。」と考察している。

当初はなかなか書けなかった学生も1年生の終盤になると、ほぼ全員がA4用紙1枚の分量を埋められるようになった。また、辞書を引くことが面倒で漢字をひらがなで書くことも減り、辞書の活用能力の向上で誤字脱字が少なくなった。自分しか読めない「くせ字」、極端に小さい文字、筆圧のない「薄字」など、常に相手意識をもって取り組むようになった。今後の課題は、主語・述語の対応、一文の長さなど質の向上に努め、常に、第三者が読むことを想定した質の高い文章言語表現をめざす。この1年の成果と課題は新1年生の文章言語表現の指導に活かされると考える。

(5) 辞書の活用

実習日誌や現場での連絡帳などを書く上で、漢字で書くべき言葉を「ひらがな」で書いてしまうことや同音異義語の間違いなどは保護者等との信頼関係にも影響する。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2「イ 理解したり表現したりするために必要な文字や語句については、辞書や事典を利用して調べる活動を取り入れるなど、調べる習慣が身に付くようにすること」を踏まえ、漢字辞典を使って漢字の読みや意味などを自分で調べる活動を積極的に取り入れ、習慣として定着するようにすることが大切である。また、文や文章を書く際には、学習した漢字を使う習慣が身に付くようにすることが重要である。」⁽⁷⁾と述べている。

辞書の効果については意味付けを繰り返し、活用することを指示した。なお、前期の4月、1年生後期の14回目の講義では「15問15分」の辞書引きテストを実施することを伝え、日々トレーニングしていくことを促した。結果として、1年生後期14回目に実施した「辞書引きテスト」では全員が合格（再試験合格5名含む）した。また、後期の定期テストは、90分論述式2題の「辞書持ち込み」で実施した。辞書で漢字を確認し、言葉の意味を調べている光景は印象的であった。

ある学生は「辞書とスマホの意味調べの違いについて、以前テレビ番組で辞書編纂をされている方が、「スマホで言葉を調べたら、その言葉の意味がぱっと出てくる。それはとっても簡潔でわかりやすい。でも、辞書で1つの言葉を引くと、関連する語も一緒に出てくる。それらも共に見て、意味を想像することで、1つの言葉の意味が深まる。そして語彙の枝も広がっていく。それがスマホにはない。辞書にある良さだ。」と解説されていました。」と考察している。

ある学生は「辞書引きテストを行って、改めて辞書を引くのは難しいと感じました。日頃から引いてはいるのですが、本番になるとつい緊張して、ページがめくれず、付箋がたくさん貼ってあってどれがどれなのか分からなくなってしまいました。これが実習と考えたらもっと焦ってしまって、意味を調べることもできないだろうと思いました。焦らず、冷静に辞書を引くことも大切だと思いました。」と考察している。

(6) 語彙力と教科書・憲法条文の音読

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編「第1学年及び第2学年の内容」に

は、「ク 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること」とあり、音読には、自分が理解しているかどうかを確かめる働きや自分が理解したことを表出する働きなどがある。」⁽⁸⁾と述べている。

保育者は「読み聞かせ」や「手遊び」等の機会が多い。これらを踏まえて、音読の機会もタイムリーに機会を設けてきた。

音読は語彙力や読解力も向上すると言われてきた。なぜなら、声に出して読むには、漢字の読み方や単語の意味、文の流れや文章の切れ目を考えながら読むことが必要になるため、自然と、文章構造や論の展開を考えるようになるからである。

ある学生は「今回の授業の中で、急な指名で他の方の振り返りを音読する活動がありました。私は指名されませんでした。スライドに出ている文を頭の中で読んでみました。やはり自分で書いている文章ではないので、文の構成と続く文章の予測ができないため、スラスラ読むには少し大変な部分がありました。それに加え、スライドに出てくるYさんなどの振り返りは、語彙の豊かな文章のため、尚更、スラスラ読むのが大変なので改めて言葉を知っておく必要があると感じました。」と考察している。

当初は、憲法条文や保育原理等の教科書からページを指定し、家庭で読んでくるようにした。その後、講義で指名読みをさせる流れである。しかし、家庭では読んでいるつもりかもしれないが、クラスメイトの前では読めていないことも多い。もちろん専門用語が難しいこともあるが、読めないなら調べて本番に臨むことが不足していると考えた。今後も日本国憲法の条文、教職概論、保育原理等の教科書の音読に取り組む。指示した条文などの音読を家庭学習で課し、講義の中で音読指名を行う。

(7) グループワークで求められるコミュニケーション能力

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編の国語科の内容には「話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと）として、話し合いは、話すことと聞くことが交互に行われる言語活動であり、それぞれの児童が話し手でもあり聞き手でもある。」⁽⁹⁾と述べている。

集団の場でいきなりの発言は難しい。学生のアウトプット力をつけるには、まずは学生のプライドを尊重することである。安心して自分の考えを語れる風土を構築することが第一である。その最適な場がグループワークで行うコミュニケーションだろう。しかし、先のアンケートでも明らかのように、学生は「グループワーク」が苦手である。発言することも、司会をすることも苦手意識をもっている。そこでグループの編成にも工夫が必要である。したがって、当分は編成を筆者が行い、リーダーまで指名し、サブリーダーはグループで決定する。グループワークでの話し方、聞き方を通して、頷くことや表情豊かに聞くことなどの基本を指導しコミュニケーション力の向上を図る。講義等は徐々に質疑応答を繰り返し、随時「急な指名」で「コメント」を求め、アウトプット力の強化を図る。

一方通行の話し合いや順番に発言するグループワークから、発言順番は自由に、「切り口」を求め、適度な緊張感を保ち、時には質問し合うワークになるように質の向上を求めた。

ある学生は「私たちのグループは話す態度も聞く態度もすごく良くて話しやすいです。私が少し言葉につまっても目を見て笑顔で聞いてくれるので、あせることなく言葉をまとめることができました。私も話を聞く時には、聞きたい、知りたいという態度をみせて聞けるような人になりたいです。また、私は自分の考えを出すこともまとめて伝えるこ

とも苦手です。グループの中にまとめて考えを伝えることがうまいなと思っている人がいるので、その人の良さを真似し、まずは自分の考えを出すということから取り組んでいきたいです。」と考察している。

ある学生は「グループワークでは話す・聞くなどたくさん練習すべきことがありますが、自分が実習や働き出した時に大いに役立つことを確信しているので常に意識しています。これから絶対とっていいほど敬語を使って会話をします。コミュニケーション能力を高めるためにも、必要な時に必要な言葉を使えるように語彙力が身に付くように辞書を使う習慣を身に付けたいです。」と考察している。

(8) 成長評価（伸びしろ評価）とファイリング

返却された自らの「振り返りレポート」と、スライドで紹介されたクラスメイトの振り返りレポートを観察して、先に挙げた同音異義語等、意識する項目などを付加修正する。新聞記事を読むときはキーワードにサイドラインや囲み、書きこみや要約したことを余白に書きこむ学習を実践してきた。不確かなところや、後で調べる漢字や言葉のところに線を引いたり「○」で囲んだりするだけでも情報が頭に残りやすくなる。さらにファイルしておくことで、学びの足跡になることにも取り組み、前期と後期の最終講義でファイルを提出させた。ただ資料をファイルに綴じるのは「ファイルする」ことであるが、資料などに手を加えて「ファイルする」ことが「ファイリングする」ことであることを指導した。

ある学生は「今回の憲法の授業から、「成長評価」にスタイルが変更されて、実際に自分の名前がスクリーンに映し出されて評価されることに少し驚きましたが、名前と一緒に内容が出されるので、人に見られる意識をして振り返りを書くようになりました。自己覚知と相手意識をしっかりとすることで、アウトプットする前に「きちんと考える」ようになりました。きちんと考えることは、時間をかけないとできないことなので、大変ですが、そのぶん、自分の力に確実になっていると思います。」と考察している。

新聞記事の要約文を書く練習にも取り組んだ。各新聞社の記事「社説、天声人語、春秋、編集手帳などのコラム等」を授業開始前に配布した。学生には可能な限り、読み、辞書の活用を促した。

学生の文章言語表現は、現場において「与えられた文章スペース」に、求められるテーマで文章力を発揮する場面が多くなる。そのために取り入れたのが新聞記事を要約するトレーニングである。時間に追われる短大生の多くは新聞を読む機会は少ない。4月から学生の興味関心等も踏まえて、筆者が選択した記事を講義前に机に並べておき、順次受け取ることからスタートした。まず、学生には、新聞の記事の「見出し、リード文、本文」で構成されていることを伝えた。またニュースをできるだけ見るように呼び掛けた。ニュースの見方として、「5W1H」を心掛けるように指導した。

ある学生は「今回の講義で初めて要約トレをおこないました。先生が指名してくださった時、うれしいという気持ちと不安がありました。行う前は私ができるのかな？こんなまとめ方でいいのかな？という気持ちでいっぱいでした。前に出てアウトプットしてみると、自分の思っているよりもスラスラと言うことができたし、達成できたという気持ちになることができました。」と考察している。

6. 考察

「何を教えるか」も重要であるが、「何ができるようになるか」について鑑み、視点の切り替えを行い、アウトプットする機会を増やした。つまり、「授業内容や教育方法の改善」から「学習の質が向上したか、学習成果(アウトカム)があがっているか」へと転換を図り、教授法の改善に取り組んできた実践であった。結果、実際の成果は学生の振り返りの一部分抜粋から示すことができたのではないだろうか。「読むこと、話すこと、書くこと、聞くこと」の再構築は、だれもが安心してアウトプットできることでお互いの良さを再確認し、学び合う関係が構築できたことが大きい。この1年間の取り組みで「話すこと」「書くこと」「読むこと」「聞くこと」の苦手意識は少なくなったと言える。学生は1年の前期、後期を振り返り次のように感想・考察を書いている。一部分抜粋して紹介する。

ある学生は「1年間の講義を終えて、自分が一番変わったと思うことは「自信がついた」という事です。私は何をやるにも自信がなく、周りの人に自分の意見を言う場ではいつも顔を下に向けて紙に書いた自分の文字を読めずにいました。前期の講義でさっそくグループワークがあった時、始めましての人ばかりで緊張して上手く自分の言葉で伝えられませんでした。ですが、先生はアウトプットする機会をたくさん設けていただき、今ではみんなの前に立って自分の考えを原稿無しで話せるようになることができました、あんなに自分の考えを伝えることが苦手だった自分に変化のチャンスをつくってくださった先生には、本当に感謝の気持ちでいっぱいです。」と考察している。

7. まとめ

学生の振り返り（一部分抜粋）にもあるように一定の成果を得たが、よりレベルアップしていくために、1年次の担当講義のオリエンテーションの具体化と毎時の振り返りを通して、個別の指導にも創意工夫を図り、内容の質の向上を図っていく必要がある。1年生後期の定期テストは、「保育原理」「教職概論」とともに、90分（辞書持ち込み）の論述式で実施した。時間一杯に辞書を引きながら調べ、解答している光景が印象的であった。多くの学生は自らの語彙不足を自己覚知している傾向にある。辞書を引くことの意味を理解し日常化することで語彙力が少しでも豊かになることを期待したい。1年生は2月1日から2月17日まで保育実習に出かけた。2年生前期の教育方法の講義のスタートでアンケートを取る予定である。文章言語表現を担当する教員として文章力や読解力等が高まり専門科目等の理解に有益な力となることを信じたい。

参考文献

- (1) 桑原広治・森久美子「保育者養成校における言語表現に関する一考察～授業の振り返りと学期末レポートの記述に着目して～」『久留米信愛短期大学紀要』第45号、2022年、71－79頁
- (2) 「小学校学習指導要領国語編」文部科学省、2017年、7頁。
- (3) 同上書、11頁
- (4) 同上書、20－22頁
- (5) 同上書、16－27頁
- (6) 同上書、66頁

- (7) 同上書、81頁
- (8) 同上書、49頁
- (9) 同上書、29頁

発達障害児の乳幼児期の母親の記憶

—二次的障害に関わる BFP（分起点）—

森 依子

Memory of Mother about the Developmentally Disabled Infant Period
— BFP (Bifurcation Point) of the Secondary Obstacle—

Yoriko Mori

【要旨】発達障害のある成人の保護者へ乳幼児期のインタビューである。この世代は公教育が特別支援教育に入る前に就学をした世代にあたる。TEM 図を使用して時系列で保護者の子育てを追ったところ、周囲との関わりの中には気づきや社会的方向付けや分岐すべき時点があった。乳幼児期は適切な情報が当事者親子には必要だった。発達障害児の二次的障害には対応、環境の配慮が必要であった。発達障害支援の歴史は未だ浅いといえる。保護者支援のための関わり方を個々に見直す必要がある。子どものつよみを中心にして、当事者親子に信頼を得ること、日頃の関わりでの示唆や、保護者は情報を必要としていることをあげることが出来る。

Key words : developmental disability, special support education, second obstacle

キーワード：発達障害、特別支援教育、2次障害

1. 発達障害のある児童生徒への支援の歴史

(1) 通常の学級の中で育つ発達障害のある子どもについての定義とその内容

2023年度は、特別支援教育が施行されて15年目にあたる。この間に一般の人へも啓蒙が進み「発達障害」はよく知られてきた。「発達障害」は、教育の場では発達障害者支援法（2004（平成16）、最終改正2016（平成28））での定義を引用し用いており、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」となっている。これは医学的な定義とは異なる。（注I）。この「発達障害」のなかには知的な障害が含まれていない。知的障害に対しては既に知的障害者福祉法によって支援が定められているという法律的な理由による。しかし、知的な障害のない児童生徒の持つ生活上の困難は、知的障害のある児童生徒と比べて問題が軽微と言うわけではない。

歴史的視点で考えると、発達障害の1つである自閉症は、1940年代に初めて症例の報告があつて以来、様々な原因追求と対応処方・支援法を巡って半世紀に及ぶ変遷の歴史が存在している。発達障害で教育に関わるトピック（参考：日本発達障害福祉連盟編，2008：日本発達障害ネットワーク編，2012）をあげたが（図-1）、上野（2023）は、1980年代から1990年代において学習障害（Learning disabilities：以下LDと略す）概念が知られ

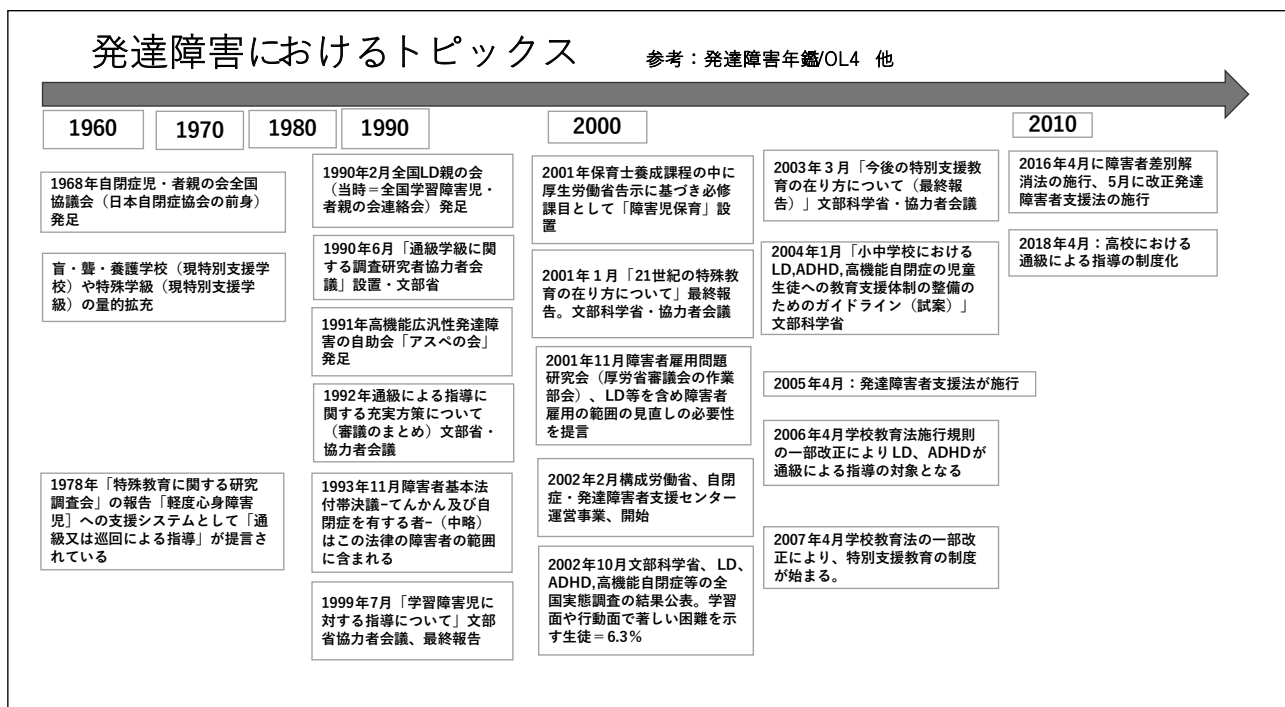
るようになったことと、LDのある児童生徒への支援教育ニーズの高まりをあげ、それが現在の特別支援教育の進展に大きな影響を与えたといっている。また、1990（平成2）年「全国LD親の会」の結成と1992（平成4）年の「日本LD学会（前身は日本LD研究回）」の設立をあげる。保護者と彼らを支える教師や研究者たちが最初の母体となり、行政への働きかけの原動力となったと上野は述べている。

しかし、具体的な支援はなかなか進まなかった。1993年度に、中学校の通常の学級に在籍している児童生徒が利用する特別支援教育の一形態である「通級学級」の指導が開始された。その後、その時にはまだ検討には不十分であるとされ2007年の学校教育法の改正でやっと、LD、ADHD（注意欠陥多動性障害）が新しく指導対象に含まれた。

2007（平成19）年には「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられて幼稚園・小中高等学校を含め、全ての学校において、障害のある幼児児童生徒への教育を充実していくことになった。その後、2017年（平成29）には、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」より、教職課程コアカリキュラムが教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国全ての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものが出された（文部科学省、2017）（注Ⅱ）その後、2021（令和3）には教員養成部会決定として各大学の教職課程で教職課程コアカリキュラムが示された。ここでは、「特別支援を要する子どもの理解」をすべての教員免許取得においての必須とし、その中で「発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる」（文部科学省、2021）ことが、到達目標の1つになっている。幼稚園の教育指導要領から高等学校の学習指導要領にわたるまで特別支援の必要な幼児児童、生徒への配慮が記されている。

しかし、以上を鑑みると発達障害児への公的教育の支援はまだはじまったばかりということがいえる。

図-1 発達障害におけるトピックス



(2) 発達障害とその特性

発達障害の定義にあがる脳機能の障害の特性は、田中（2011）で椎原（2001）の『小児内科』での定義を引用し「脳の障害」として「発達過程が初期の段階で何らかの原因によって阻害され、認知、言語、社会性、運動などの機能の獲得が障害された状態」であることだが、脳の機能障害の判定が非常に困難であり境界線を引きにくい状態であれば、脳の障害というよりも、「社会的に生きにくく、世の中から不利益を被ったり、差別を受けたり、はじき出される」時に障害となるという視点からの障害、社会との「関連性」の障害が重要な鍵となると述べている。就園、就学後での集団行動でその影響が出る。発達障害児は感覚の過敏性や鈍感性・衝動性・コミュニケーションの困難さなど、複雑かつ様々な特性を示し、また、外見上から判断することが難しいなどの特徴を持つ。食に関しては偏食との関連をあげる研究（志澤他,2018；岩永他,2019）がある。自閉症スペクトラムを中心とした発達障害と被虐待・不登校・引きこもりなどとの関連が指摘されてきている（井上義之他, 2008；井上雅彦, 2010）。発達障害のもつ一次的（生物学的・器質的）障害が作り出すものはどうしても社会的制約を受けることになり、制限を受けることになり二次的（一次的障害に基づき集団・文化的な生活の中で生じる）障害が生まれる。この二次的な症状や障害は治療的＝教育的影響を受入れることが出来る部分であると田中（2011）はヴィゴツキー（2006）の考えから述べている。

（3）発達障害の子どもをもつ保護者の気づき

発達障害児の乳幼児期には、保護者の障害の気づきや認識の状況が保育者にとって保育上の問題となりうるものが指摘される。例えば発達障害の1つである自閉症児の場合、障害の前兆から実際の受診、障害名の確定までの長さが他の障害種と異なっており、保護者に障害受容の阻害が起こりやすい（夏堀, 2001）。発達障害のある乳幼児達は、知的や身体的な障害の顕在する乳幼児に比較して、生活自体に困らない場合、特に具体的な支援を要さないまま、集団保育の中で育ち、そのまま通常に就学する。しかし、前述されるような特性から社会性の育ちの発達の遅速、感覚の障害、あるいは、子ども同士のコミュニケーションの難しさといったことが日常の問題として上がっていく。障害が確定されるまでが長いために起こる弊害としては、乳幼児期の個別の指導計画や教育支援計画を作成するにあたり、保護者側の理解や協力が得られにくくなって、その作成が出来ないなどがあげられる。保育者は乳幼児に特別な支援をすることに対し協力を得るためには、保護者の心情を理解しつつ配慮しながら理解を得ることが必要となってくるのである（小林,2008）。

なぜ配慮を要する時間が生まれるのか、保育者と保護者の間には気づきやすいところとそうでないところが有り、社会性の発達などについては保育者の方が気づきやすいからだと考えられる（森田・藤井, 2012）。保護者よりも先に気づきやすいことから受け持った子どもの気になることについて保護者に伝えるタイミングについて悩んでいる保育者がいる。そうした場合には専門機関からの助言が必要である等の声があった（藤島・白川, 2020）。

このことが重要な問題であると考えるのは、発達障害の場合は早期に対応がされることが望まれるにもかかわらず、それに至るまでの時間がかかってしまうことである。どのように対応するべきかが協議されれば、子どもにとっての環境をかえることが出来る。様々な発達の変化の可能性も異なると予想されるのである。

発達障害のある子どもを抱えた保護者自身へのインタビュー等は、保護者の心情を理解し、支援を行うのに役立つと考える。そこから、保育者や保護者の子どもへの認識、就学

前後におこる障害特性によって起こりうる事象への対応、周囲の関わりの課題、起こりうる将来的問題を考察したい。

3. 研究の目的

知的な障害のない発達障害の子どもの状態を保護者自身がどのように見たか、就学前後におこる事象と就学前後の発達障害児への支援の課題を考察する。(対象者は発達障害について知識が保育者のも保護者にも今よりよく理解されているとはいえなかった時代に幼児期を過ぎた。)

4. 研究の方法と結果・考察

(1) 研究の方法

発達障害のある子どもの保護者が、どのような支援を必要としたか、今後の基礎資料として、現在、成人している(3X歳)知的な障害のない発達障害のあるAと、その後に誕生したやはり成人をした3歳違い(2X歳)Bの二人のきょうだいを育てた保護者Kさんにインタビューを行なった。

インタビューでは、発達障害の子どもの育てるにあたってのこれまでを半構造的に誕生時から聞いていった。幼児期を中心に現在までの保護者の語りを、音声記録等をまとめ逐語記録を作成し、本研究ではTEA(Trajectory Equifinality Approach:複線経路等至性アプローチ)を活用して分析していった。

TEAにおいては調査協力者を、HSI(History Structured Inviting:歴史的構造化ご招待)として、「標本」や「サンプル」ではなく、研究対象となる現象を経験した当事者として、調査者は研究実践へ調査協力者を「お招きする」。そして調査者と調査協力者の融合的な視点からモデルを構築する(安田・サトウ, 2012)。障害のある子どもの保護者のことについて

知るために、また、時代背景の持つ関連性を考慮するために、ここでは、調査協力者のKさんをお招きしてそのインタビューから、TEM(Trajectory Equifinality Modeling:複線経路等至性モデリング)を作成した。

Kさん自身は、Aの障害を知った後から、他の障害のある子どもたちと地元の学生をボランティアと共に余暇活動を始めた。現在も発達障害その他の障害のある子どもや保護者のために地で活躍をしている。自分自身の体験を学生

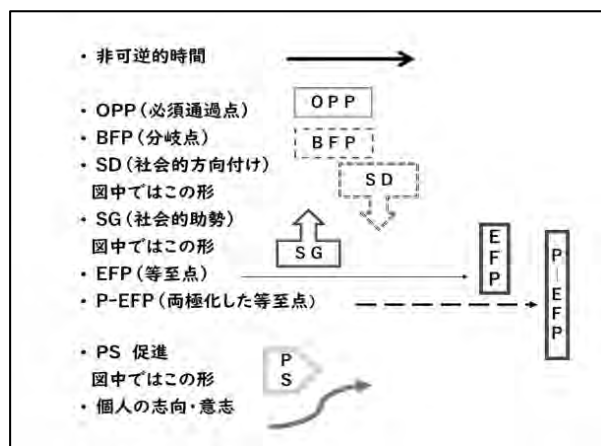
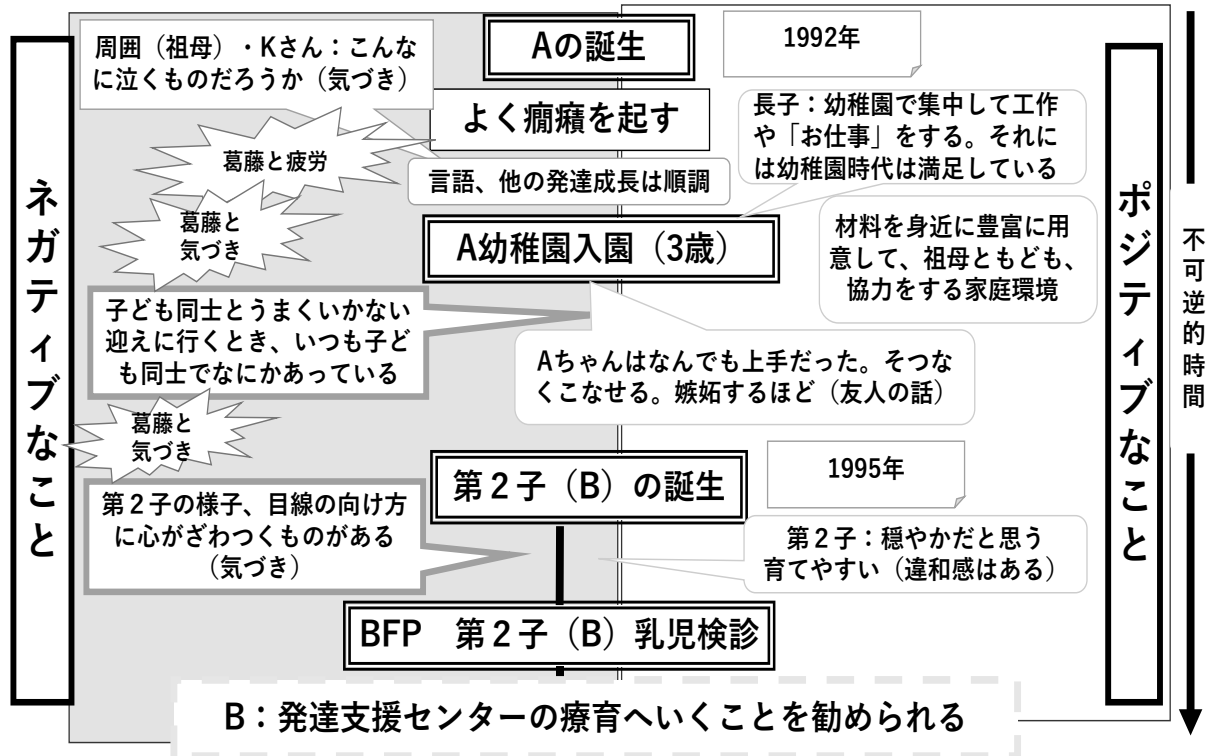


図-2 TEM 図記号説明

して経験を話す事もある。今回は、乳幼児期を中心に思い出を語ってもらった。

発達障害という障害についてまだ一般的に知られなかった頃の幼児期、就学してから子どもが社会的に適応できないが、それが保護者のしつけであると考えられたため、心理的に傷つけられてきたことが語られた。発達障害から起こった拒食、登校拒否について、なぜ、それが支援に結びつかなかったのかを振り返り、他の子ども達の為になるものはなかったのかをたどり直した。社会的方向付けや、社会的助勢に当たることを考慮しつつ実際にTEMを作成し、支援のきっかけになるBFP(分岐点)を探った。

今回の研究では最終的な EFP（等至点）は、発達障害を診断できる医療関係者に受診することができたこと「我が子が障害であることがわかった、知ることができた」ところである。



(図-3 TEM図①乳児期)

EFPはKさんの障害の受容というのではなく、「真実を見いだすこと」で、それまでの不可解さを修正できた着地点、Aの環境を修正する始まりになったと考えた。話し手が回想する順番は時系列を前後するものである、それを複数回（1時間から1時間半程度のを1回、短時間の複数回）のインタビューを行ないつつ、データを整理し、TEM図を作成した（図-3,図-4） TEM図を作成するために、図-2のような記号とマークを使用した。SDは社会的方向付け、SGは社会的助勢を示したものである

(2) TEM図①の結果と考察

Kさんの記憶では、長子Aの乳幼児期の子育ての思い出では痾癢や、夜泣きの激しさなどがあがる。Kさんの実母で、Aの祖母は、「こんなに泣くものだろうか」と感想を述べている。葛藤と疲労にさいなまれるが、知的な障害のないAの成長・発達は行動反応の激しさ以外は順調であったのでそれほど心配はされなかった。運動機能や言葉の獲得などには問題が無かった。

幼稚園の入園後は、子ども同士のあいだで何かあった後らしいという雰囲気迎えに行くたびに頻繁にあった。子ども同士で誰かが泣いたり怒っていたりする。それほど喧嘩が絶えなかった。Aのソーシャルコミュニケーションのスキルと他の能力との間にチグハグさが目立った。

Aにとってネガティブな方向付けとなる「仲間外れにされる、他の子どもとの社会的な関わりの問題」がある一方で、年齢相応の「作品作りに集中する」何でも「そつなくこなす」ポジティブな様子もある。同学年よりも上手にこなすAに嫉妬していたと幼なじみの子どもに言われたこともある。Aの理解者である祖母が手芸を好み、Aの周囲に様々な材料があったこと、Aがしたがるものや、欲しがらるものに対して充分にその機会と素材を

与えたことが K さんの回想にある。ポジティブな成長を楽しみ、生活を楽しむ 1 面と環境が K さんの家庭の子育ての中にあった。

K さんの 3 才違いのもう一人の子ども B は乳児期以降夜泣きや痲癩など起こすことはなかった。育てるに当たっては、育てやすい静かによく寝る子どもであった。A に比べて育てやすかった。しかし、K さんには B の身体のぐにやりとした力の入らない様子や目線の不思議さがあったことで、おかしい、という気持ちはずっとぬぐえなかった。

〈考察〉

子育て支援でも夜泣きや痲癩と言ったことは良く相談にあがるものの 1 つであるが、そういったことがあったとしても、それを障害の初期症状という説明をする子育て支援のスタッフはいないだろう。その理由の 1 つは、保護者を不安にさせることが良いことではないからである。夜泣きや痲癩は多くの子どもに起こることである。特に初めての子どもを育てる保護者の場合は、保護者自身を安心させて、心にゆとりを持たせ、子どもとの関わり方を昼間多くするなど育て方のヒントを与えていくことが夜間の夜泣きへの対処方法になることがある。ただ、一人一人生活の課題や子どもの特性は異なっているので、一般的な回答が全てに当てはまると考えるべきではないだろう。

K さんの場合は母親を支えていた祖母が育児について相談にのることができた。子育ての経験の上でのこんなひどいものかという意見はもしかしたら気づきといえるかも知れない。現在も当事者たちを暖かく見守ってきているのだが、保護者の側で日頃の生活を知っている近親者の観察は重要といえる。

寝ない、あるいは肌感覚の過敏さ、その異常な反応などは、気づきとして記録しておくことが必要かも知れない。

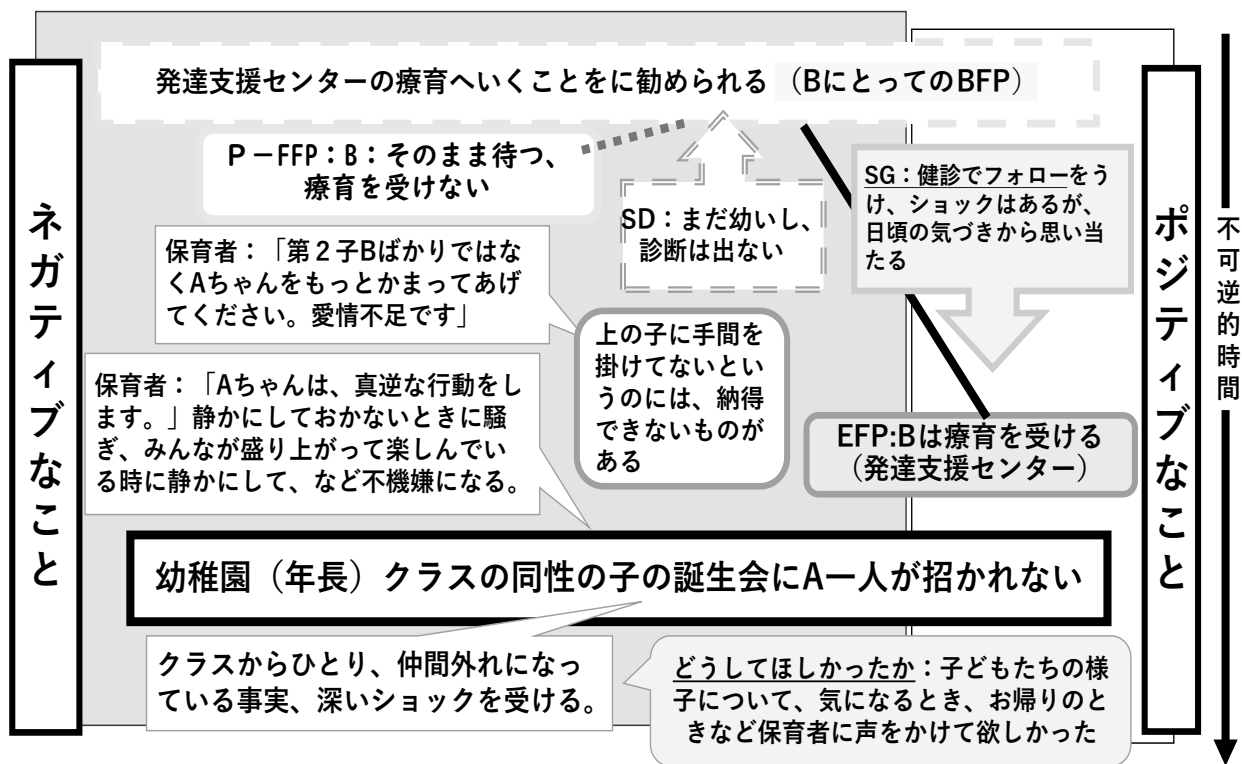


図-4 TEM 図-② 幼稚園時代

(3) TEM 図②の結果と考察

B は、健診の結果フォローの対象となり発達支援センターに行くことを勧められる。K

さんの B に関する分岐点 (BFP) となる。診断はまだ降りない。まだ幼いので様子を見たらと言う声もあったが、K さんは日頃の気づきもあり療育を受けることにした。

A については、保育者との話で印象に残っていることを尋ねると、下の子の療育に行っていることから、「A さんをもう少しかまってほしい、愛情不足で子どもたちの中で不適切な行動をする」と言われる。また、「他の子の反応と真逆の反応を行なうことがあり、静かにすべき時に騒ぎだし、他の子が盛り上がっているときに、静かにして欲しいと怒り出す」という指摘があった。それが何を示すのか、どうしてほしいのか、それについて保育者の説明や対策を得ることは出来なかったため K さんは困惑する。K さんへは他に特に話は無かったことが記憶にある。他の異常が認められなかったため、いつのまにか他の子ども達から一人閉め出された現状もその対処についても特に伝えられることのないまま卒園を迎えた。

〈考察〉

B に分岐点があった。先行研究のように、自閉症の確定診断が B に降りるのは先になる。しかし環境その他対応について助言や支援がされるので、生活不適応がかなり避けられていったと思える。また、相談相手の療育センターの職員や親たちと知り合ったことは K さんにはプラスとなったと考えられる。この後、様々な支援の土台を作ったのがこのセンターである。もしこの分岐点で療育を受けない方を選択したならば、A の就学と B の就園が重なり K さん自身の精神的な負担は増大したであろうと考える。療育の相談支援がなければ、K さんは心理的な支援を受ける事は難しかっただろう。K さんの条件では、療育もあり B が穏やかで子育てそのものにはあまり手を患わせなかったこと、専業主婦だったこともあり、地域の療育への通所はさほどの負担はなかったと考える。しかし、A の日頃の行動を保育者が K さんへ相談するにあたって、A の養育に対して愛情が不足しているせいではないかと言われる。療育の必要な子どもがいることから、保育者は子どもの様子を家庭の問題にその原因を求めただろう。保育者の気づきはあるが、それが愛情の不足であると言う指摘では、保護者の気持ちが一層 A に向いても結果的には A は変化しなかった。それは別の要因だったと考えられる。

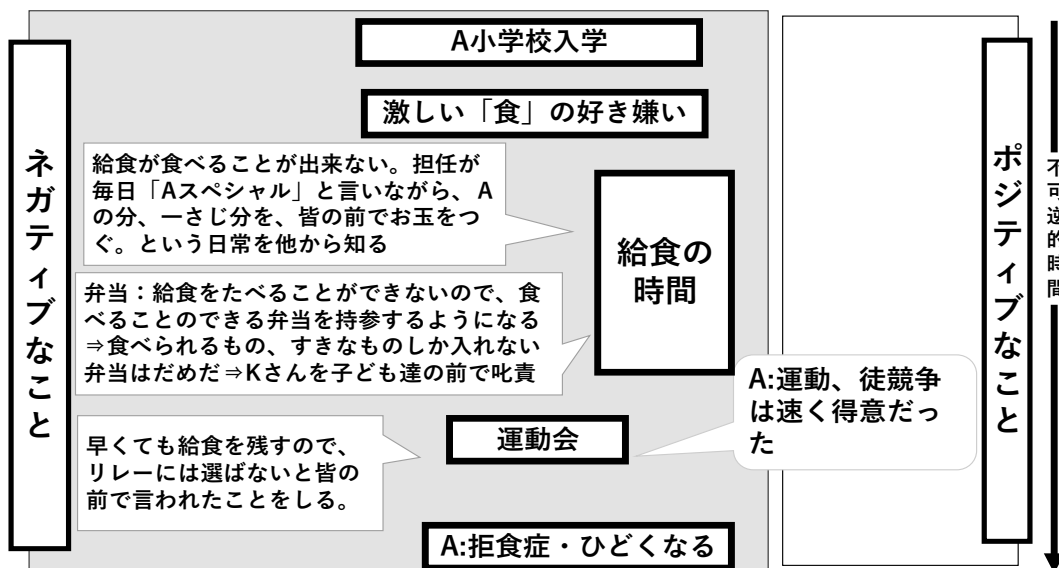


図-5 TEM 図-③ 就学後

図－1で示すように 2000 年代に入らねば知的な障害のない障害のある児童生徒対応は始まっていない。子どもとの関わり方は個々の保育者の考え、工夫によって支援を受けていた。

（４）TEM 図③の結果と考察

就学後は食に関する好き嫌いの問題が、担任との確執となり学校生活に大きく影響した。

A は給食の食材での好き嫌いが激しくまともに食べる事が出来なかった。給食の配膳では担任がひとさじ分を掬いそれを皆の前で毎回 A スペシャルと言って A の食器に入れていることを人伝えで後から知った。また、リレーの選手になれると思っていたら給食をまともに食べる事の出来ないものはリレーの選手にしない。と皆の前で言われていることも知った。給食が食べる事が出来ないと言われ K さんは弁当を作っていた。しかし、それは A が食べることができる A の好むものしか入っていないので、こういう弁当はダメです、親子でダメですと皆の前で指摘を受ける。

〈考察〉

A は、食の好き嫌いの激しさというネガティブな面と優れた運動能力というポジティブな面の 2 つの側面を持っている。担任がクラス運営のためにか、個々の生徒が持っているつよみよりも、集団への適応やネガティブな面の是正を重要視される。ソーシャルスキルの乏しい A の良い面が浮上することは難しい。ここから 2 次障害として登校拒否と重篤な拒食へ向かったと考えられる。「食」に関しては慎重に考える必要がある。好き嫌いを増長させるということではなく、食べる事の出来ない感覚的な要因を考える必要がある。好き嫌いに関しては栄養的には代替の食品を考えるとと言う方法もある。

しかし、食べるということ、食欲と言うことから考えていくと、担任にとってクラス全体が完食することが学級全体の元気さや集団の結束のバロメーターであるという時代があった。それを考えると、食べさせられないということは、当時の基準で教育的指導力の不足であると考えたのであろう。しかし、全員の前で叱責する行為にでたのは当時でも教育的に逸脱行為であると考えられる。

特別支援教育の施行と共に子どもの個々の特性や指導方法、支援方法が教員養成課程に取入れられて新しい教育概念へ転換を測る必要があったのは、当時多かったこういった教師自身の考え方に対して、正しい知識や対処方法が必要だったからだといえる。

A にとって、始めからリレーの選手に選出される事が無いと言われるのは、得意な運動能力で力を発揮する機会を奪われたことにあたる。

好き嫌いが激しくそれを克服出来ない事が理由でリレーの選手にはしないとクラスで宣告をされている。ソーシャルスキルに不足が見られ、幼稚園時代にも不適応を示している A の存在は、当時のクラス経営に様々な要因をもたらしていたのかも知れないが、知的な障がいのない A にとっては多大なストレスであり、拒食となってしまった。

（５）TEM 図④の結果と考察

K さんは A の状態と似ている事例をマスコミの報道から知る。それがその頃言われ始めた LD や発達障害の様子と酷似していたのである。自分から 1998 年頃に普及がされた PC のネット上の情報を探して地域の自閉症児を持つ医療関係者と繋がることができた。これが K さんの A に関しての BFP（分岐点）となる。医療関係に関しては B が既に療育を受けていたことも幸いした。

しかし、社会的向かい風（SD）は依然続き、発達障害は図-1にもあるように2006年
年までは、知的な障害ではないために、通級の指導の枠から外れている。

実際にAがその心理的な指導を大学教員に受けるときも、授業等の制約があつて受けに
くいということがあつた。「食」のことも含めて、Aが指導診療を受けることも特別な計ら
いを必要とするため、小学校からはそういった特別な計らいをすることは難しいと転校を
勧められ地域の小学校から転校をしている。

一方、Kさんの中の疑問や困惑は大きく解決した。それを今回のEF（Equifinality：等
至点）とした。「最悪でダメな親子」の烙印を負って、「更に転校しても問題が変わらない」
という状況に到達する可能性をP-EF（Polarized Equifinality:両極化した等至点）として
置いた。そして、「自分で調べるに至った行動」をBEF（Bifurcation Point:分岐点）とし
て設定した。周囲の環境、社会的関わりで、子育ての助けになったことをSG（Social
Guidance：社会的助勢）、批判や干渉や抑制になったものをSD（Social Direction：社会的
方向付け）で示す。追加情報として状況や発言、Kさんの葛藤や心情も示した。（図中の記
号は図-2で説明をしている。）

〈考察〉

Aの拒食は生死にかかわるものとなったため、Kさんは自分でこの問題の解決を探すこ
ととなった。テレビ等で発達障害の事例から、知的な障害がないAと似たLDの内容が紹
介されたあとにPCネットで検索するのは1998年当時ではまだ新しいやり方である。し
かし、その方法でしか手段がなかったのである。初めてAの行動に親のしつけの問題以
外には何かの原因があると示唆するものがあつた。Aの問題はこの時期まで親の家庭のしつけ
の問題になっていた。家庭の要求する個別の待遇は、一家庭の問題であるので、小学校で
は手に負えないと考えた。

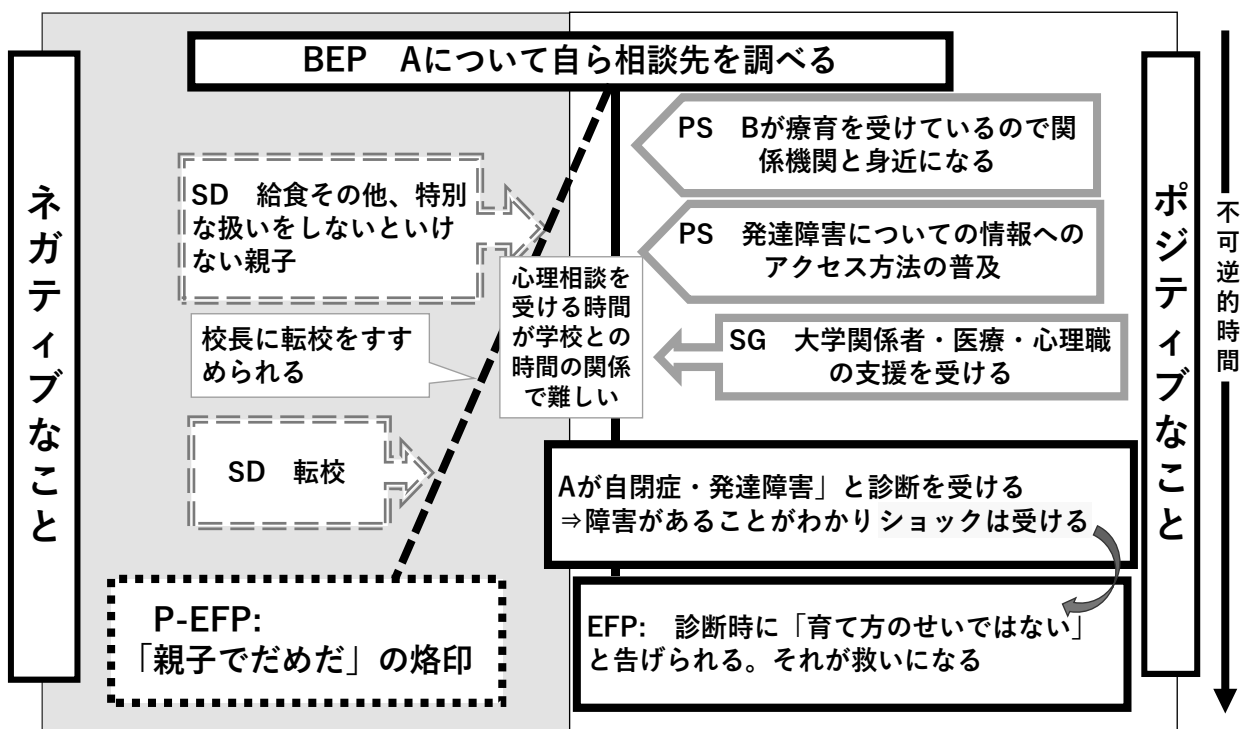


図-6 TEM 図-④ 拒食後

転校をして周囲の環境を変えることから A の気持ちや保護者の気持ちにも変化があるようにと勧めたと考えられる。わずか、数年後には特別支援教育は導入されるが、この時まで、前例のない大学の研究者の意見や助言は、まだ深く受入れられることがなかったのである。幼稚園や小学校では A の行動を抑えるという対処を行なってきたと考えられるが、それに成果はなかったということにもなる。

4. まとめ 幼児期と就学時の課題として

(1) 保護者と子どもへの支援

1990 年代後期の当時を考えると、歴史的背景を考える必要があるかもしれない。保育者には知識が無かった可能性もある。2001 年には保母資格から国家資格へと変わった保育士資格の養成課程に「障害児保育」の課目が必須として加わるようになった。しかし、早くから障害のある子どもを受入れてきた保育所ですら、障害のある子ども、そしていわゆる知的な障害のある子ども両者とも保育には困難感があった。20 数年経っても、日々の葛藤はあるといえる。

現在先述する教職コアカリキュラムが示されるようになり、教育の基礎的理解に関する課目として「特別な支援を必要とする幼児・児童及び生徒に対する理解」が含められるようになった。そこで、教育の場では障害のある子どもに対しての理解を、多様なアセスメントを発揮しつつ、保護者への支援も考慮されるようになっている。子どもの問題や子どもの困っている事象が起こる時、保育者が保護者とともに子どもの問題を共有化し、支援のニーズを具体的な手立てとともに考慮していくこと、それによって先の見通しが立つということを学んで幼稚園以上の教職につく。

K さんは大変な時期を振り返るとき、保育者がそっと呼んで「今日、お子さんにこういうことがあったのですが、お母さんどうしましょうか」と声をかけて欲しかったという。インタビューの補充の度に、問題を一緒に考えようとする保育者の言動や、子どもの様子に対しての新しい情報がほしかったことを述べるのである。親の会をしている K さんは、世代は変わっても、初めて子育てをする保護者や、初めて社会の中に入って行く幼児には、問題が起こりやすい。その対応について考えてほしいと語っている。

(2) 保育者のなすべきこととして、二次的障害を防ぐために

先行研究にあるように、障害の診断の降りる前の気づきの少ない保護者に最初に気づきを知らせることは保育者にとってはハードルがある。ただ、特別支援教育が始まってからは、通常の学級の保育者は保護者にとっては最初にあう子どもの専門家であり、ソーシャルサポートの中では最も信頼されており、最もアドバイスのしやすい立場となっている。いわゆる病名ではなく、保育者と保護者の信頼関係の上で子どもの日頃の情報が伝えられることが保護者にとっては大きな分岐点となり得るのである。

そこで、伝え方の工夫、方法の吟味が必要といえる。

伝え方については、まず、特別な支援のある子どもやその保護者との関わりは、担当の保育者のみが行なう仕事ではない。組織やチームで取組み、特別支援教育コーディネーターと医療や行政などの専門機関との連携が事前になされる必要がある。特別支援教育コーディネーターの指名がなされなくて主任や園長がその役割を兼任する場合も同じである。その組織的な支援のチームがあって初めて保護者に支援の助言が可能となるといっても過

言ではない。

また、保育者が、一方的に保護者に問題点だけあげると、保護者には問題は認知しても解決とならない。A の場合は、社会的スキルの問題や感覚回避からの行動の問題が多くあったことは保護者も認めている。しかし、同時にいくつかの長所、つよみを持っていた。手工芸への高い興味関心、器用さを家族が支えたように就学後は比較的高い運動能力を評価されていたのであれば、その方から A を理解していくということができたとも考えられる。A 本人のつよみを生かし、自己肯定感を高める事と共に、普段の友だちとの関わりや、集団の中のことを保育者は記録やメモをしておき、どういったときに問題が起りやすいか、把握する必要がある。問題が起きる原因を取り除くか、あるいは、問題行動に対しての事前のソーシャルスキルのトレーニングを行なうことで、発達障害の持つ特性の問題を環境で起こりにくくしていくという方法がある。

その上で、保護者にきょうだいの関係や、日頃の様子や体調、成育歴などを参考として普段聞き取っておくと、問題の起こることに関わっているかどうか分析できる資料になると考える。保育者の注意を受けるとき、多くの保護者は生活面の問題に対する処方、配慮の情報を必要としている。それが示される必要を感じる。

そして、就学時以降の問題がある。幼児教育の場では就学前から、引き継ぐべき教育支援計画を策定できることが 1 つの手段になる。しかし、現状ではそういう方法があると知らされていない保護者も多い。個別と言うより全体に対して教育支援計画や指導計画の存在を周知する必要がある。自治体の中には、パンフレットなどを通して地域の就学前後の相談窓口などを常に啓発をしているところもある。該当する状態が記述されたものに思い当たることで園外の相談窓口を探す機会が与えられる可能性がある。その後どう繋がったか結果を園に連絡してもらえらることもある。

保育所・幼稚園・こども園と就学後の教育の場とは現在「架け橋期」という考えから双方が融合的に幼年期を過す事へ向かっている。保育所・幼稚園・こども園での支援が、小学校へ受け継がれやすくなると考えて良いだろう。二次障害を無くし、穏やかに学童期を終えることがより望みやすくなるのではないかと思われる。

田中（2011）も述べているが一次的な障害のあとにおこる二次的障害は治療＝教育の環境調整その他の対処で起こらないようにすることが出来ると考えられている。2024 年度からは教育の現場では合理的配慮は私立・国立高等学校を含めて義務となった。しかし、合理的配慮は、教育的支援計画や、指導計画を策定作成されていることも必要になる。

制度的には整いつつあるので尚更、今後も保護者とともに、将来を見据えて本人を中心とした支援を考えていく必要がある。

注釈

- ¹（注 I）発達障害については、日本 LD 学会の『LD・ADHD 等関連用語集 [第 4 版]（2017）』では、発達障害（developmental disabilities）の定義について、「統一された定義は現時点では存在しない」と述べている。医学領域では 1987 年に米国精神医学会の示す基準である DSM-III-R に発達障害（Developmental Disorders）の概念が導入されている。最新版である DSM-5（2013）で、「神経発達症群／神経発達障害群」（Neurodevelopmental Disorders）という発達障害に関する診断カテゴリーが新設さ

れている。他に医学領域の診断ツールに WHO の国際疾病分類（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems：ICD）がある。

Ⅱ（注Ⅱ）教職課程コアカリキュラム（2021）教員養成部会決定，

https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf

2024年2月閲覧

参考文献

藤島千春・白川佳子（2020）保育者と保護者における発達障害児への特別支援に対する認識についての研究．共立女子大学家政学部紀要，66，p141－149.

井上雅彦（2010）二次障害を有する自閉症スペクトラム児に対する支援システム．脳と発達，42，209－212.

井上義之・窪島努（2008）発達障害をもつ学校不適應に関する研究－不登校についての文献的検討－滋賀教育学部紀要，58，p53－61.

岩永竜郎・加藤寿宏・伊藤祐子・仙石泰仁・徳永瑛子・東恩納拓也・檜川亜衣・上田茜（2019）学校版感覚処理アセスメントの因子分析研究．日本発達系作業療法学会誌，6（1），p1－7.

小林倫代（2008）障害乳幼児を養育している保護者を理解するための視点．国立特殊教育総合研究所研究紀要，35，p75－88.

森田愛子・藤井真衣（2012）幼児の発達への保護者と保育者の気づき．広島大学心理学研究，12，p129－277.

夏堀 撰（2001）就学前期における自閉症児の母親の障害受容過程．特殊教育学研究，39，（3），p11－22.

日本発達障害ネットワーク [編]（2012）発達障害を巡る 2010～2011 年間の動向．発達障害年鑑，（4），明石書店.

日本発達障害福祉連盟 [編]（2008）発達障害の 25 年を検証する．日本文化社科学社..

椎原弘章（2001）序 小児内科．33 巻,p 1045－1048.

志澤美保・義村さや香・趙 朔・十一元三・星野明子・桂敏樹（2018）幼児期の食行動に関連する要因の研究：自閉症的傾向，感覚特性および育児環境に焦点をあてて．日本公衛誌，65（8），p411－420.

田中康雄（2011）発達支援のむこうとこちら（2011）日本評論社.

上野一彦（2023）特別支援教育の「これまで」と「これから」．LD 研究，32（3），p 128－138.

ヴィゴツキー（柴田義松，宮坂瑠子訳）（2006）ヴィゴツキー 障害児発達・教育論集．新読書社.

安田裕子・サトウタツヤ編著（2012）TEM でわかる人生の経路－質的研究の新展開．誠信書房.

エンパワーメントの視点での成果と課題の一考察

—アクティブ・ラーニングの実践を通して—

久恒 由美

A Study of Achievements and Challenges from the Perspective of Empowerment
—Through Active Learning Practices—

Hisatsune Yumi

【要旨】教育相談の意義は、受容・共感し、相談者の考えを尊重する事で、相談者自らが、課題に立ち向かっていったり、別の方法を選んだりする事にある。アクティブ・ラーニングでは、講師の一方的な講義形式の授業ではなく、学生が能動的に考え、学習する教育法のことを指す。具体的には、カウンセリング、グループディスカッション、グループワークなどを通して認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験などの育成を図っていく。アクティブ・ラーニングのめざすところは「正しい知識の修得ではなく、正解のない議論（課題）を通して問題解決へのアプローチ方法を身につけること」にある。

本研究では、講義とカウンセリングやグループワーク、グループディスカッションを取り入れる事での成果と課題について検討した。本論文では、取り組みを報告し、エンパワーメントという視点から考察したい。

Key words : active learning, empowerment, educational consultation

キーワード：アクティブ・ラーニング、エンパワーメント、教育相談

1. はじめに

現在社会は、人間関係が希薄になっている。生活の場面において、人と人が顔を合わせてかかわることが少なくなっている今、子どもたちも大人たちも人間関係形成力は放っておいて育つものではなくなっている。学校に行かなくても仕事をしなくても、家の中では、一人で楽しめる。遊ぶ時も一人でネットゲームができる。買い物の支払いも精算機で行う。食事の注文もタブレットになってきている。人と人が関わる機会が減り、関係性の形が変わった。

人とのコミュニケーションに苦手意識を感じ、集団活動に参加できない、または、集団活動が多い学校へ不適應になる子どもが増えている。将来保育士や幼稚園教諭になりたいと思い、本学に入学してきた学生の中にも苦手意識が強い人もいる。

そんな中、これらの問題に立ち向かい、生き抜くためには「主体的・協同的に課題を発見し解決する力」が必要となってくる。この「主体的・協同的に課題を発見し解決する力」を身につけるためには、講義形式の知識の修得や正解の課題を教える教育ではなく課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習という学びの質と深さを重視した教育が必要である。

本研究では、幼児理解と教育相談の講義にアクティブ・ラーニングを取り入れる事での成果と課題について検討する事を目的とする。

2. アクティブ・ラーニングとは

アクティブ・ラーニングとは、文部科学省『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』答申（注1）によると、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（注2・3）

3. 実践

（1）「幼児理解と教育相談」の講義への導入

幼児理解と教育相談の講義は、幼稚園教諭や保育士になる為の2年生の必修科目である。子育て支援の専門家として保護者の教育相談に対応できることが期待されている。（注4）教育相談の理論や方法、幼児の発達段階を文献で学ぶだけでは、将来の実践に活かす事は難しい。そこでアクティブ・ラーニングで能動的な学びの時間を講義に取り入れ実践していくことにする。教育相談、保育カウンセリングの理論と実践的方法を学習し、カウンセリングマインドを身につけるのに必要なスキルを習得するための能動的、対話的な演習を行うために、アクティブ・ラーニングを取り入れた。

①「幼児理解と教育相談」の講義のシラバスについて

保育者は子育て支援の専門家として保護者の教育相談に対応できることが期待されている。そこで、本講義においては、幼児理解の理論と方法についての能動的な学習を基礎として、教育相談、保育カウンセリングの理論と実践的方法を、講義、演習を中心に学習していった。毎回、講義＋アクティブ・ラーニング（カウンセリング、グループワーク、グループディスカッション）で仕組んでいった。カウンセリングマインドを身につけるために必要なスキルを習得するための能動的、対話的な演習を行っていった。

②「幼児理解と教育相談」の講義の到達目標

- （1）教育相談の意義と理論について説明することができる。
- （2）幼児理解の意義と原理について説明することができる。
- （3）教育相談の方法と展開について説明することができる。
- （4）幼児理解の方法について説明することができる。

（2）「幼児理解と教育相談」におけるアクティブ・ラーニングの実践

①アクティブ・ラーニングの活用

山地弘起（注5）は、アクティブ・ラーニングの方法について、図1に引用するように活動の範囲を横軸に、構造の自由度を縦軸にとった。知識の活用・創造を目指すもの、応用思考のもの、表現志向のもの、知識の定着・確認をめざすものの4種類の分類を行っている。教育相談における事例研究や相談課題は、問題基盤的学習やケースメソッドに分類

すると思われた。

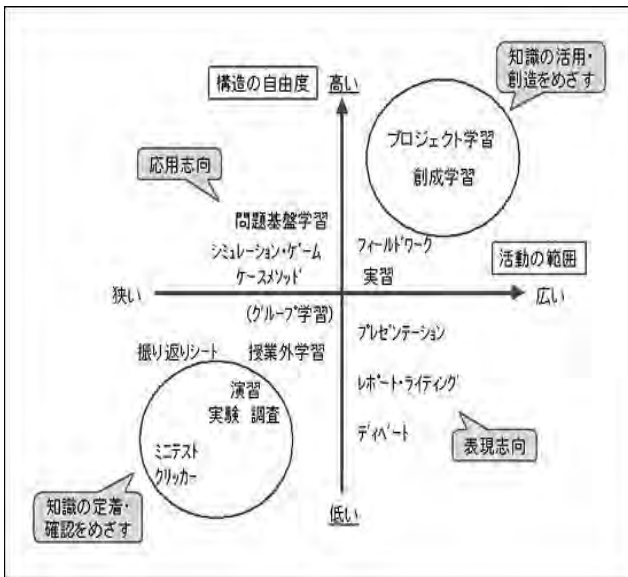


図1 アクティブ・ラーニングの多様な形態
(引用元 アクティブ・ラーニングの実質化
に向けて 山地弘起)

②具体的な方法

アクティブ・ラーニングとして、カウンセリング、グループワーク、グループディスカッションを取り入れた。提出物等によって講義内容の理解度をはかり、質問等については次回の講義に反映できるように工夫した。

よく聞かれる意見に、「アクティブ・ラーニングをやると講義進度が遅れる」「アクティブばかりでは知識面が疎かになる」といったものがある。しかし、学習技能が十分でない学生に知識をどんどん伝えたとしても、それらが消化され身についていくとは考えにくい。

また、アクティブな講義形態は確かに知識面の量的達成を保証しないが、より深く理解する、より記憶に残るとい

う面では効果的だと言える。したがって、不十分になっている知識内容があると思われる場合には、講義外の演習課題として補っていく事で講義を進めていった。

③実施したアクティブ・ラーニング

幼児理解と教育相談の講義では、表1に示すように14項目の演習課題を設定し、アクティブ・ラーニングを実施していった。

回	実施日	方法と内容
1	9/26	グループディスカッション
2	10/2	カウンセリング技法 (受容・共感)
3	10/10	カウンセリング技法 (距離・態度・声の調子)
4	10/17	カウンセリング技法 (受容技法・繰り返し技法)
5	10/24	カウンセリング技法 (感情の明確化・意味の明確化・事実の明確化)
6	10/31	グループワーク (子ども同士のいざこざ)
7	11/7	グループディスカッション (事例検討)
8	11/14	グループディスカッション (子ども同士のいざこざと発達課題)
9	11/21	グループディスカッション (仲間に入れない子ども)
10	11/28	グループワーク (すぐに暴力をふるう子ども)
11	12/5	グループディスカッション (不登園の子ども)
12	12/12	グループディスカッション (虐待が疑われる子ども)
13	12/22	グループディスカッション (障がいがある子ども)
14	1/16	グループワーク (コーピングスキルの実践)

表1 実施したアクティブ・ラーニング

④アクティブ・ラーニングの実際と評価

講義の回ごとに、学生に取り組みに対する5段階の自己評価アンケートを行い、アクティブ・ラーニングの実際についての評価をしていった。

回	実施日	難しかった (%)	そうでもない (%)	普通 (%)	まあまあ (%)	意欲的に学べた (%)
1	グループディスカッション	6.6%	6.6%	23.3%	30.0%	33.5%
2	ペア学習 (カウンセリングⅠ)	3.2%	16.1%	12.9%	29.0%	38.9%
3	ペア学習 (カウンセリングⅡ)	0	7.6%	11.5%	23.0%	57.9%
4	ペア学習 (カウンセリングⅢ)	0	6.6%	16.6%	33.3%	43.5%
5	トリプル学習 (カウンセリングⅣ)	6.6%	3.3%	23.3%	30.0%	36.8%
6	グループワーク	3.3%	6.6%	23.3%	13.3%	53.5%
7	グループディスカッション	3.7%	0	18.5%	22.2%	55.6%
8	グループディスカッション	7.4%	0	29.6%	29.6%	33.4%
9	グループディスカッション	0	0	33.3%	16.7%	50.0%
10	グループワーク	3.7%	0	25.9%	33.4%	37.0%
11	グループディスカッション	0	0	26.8%	26.5%	46.7%
12	グループディスカッション	0	8.0%	28.0%	28.0%	36.0%
13	グループディスカッション	7.4%	0	33.3%	14.8%	44.5%
14	グループワーク	0	3.4%	24.1%	10.5%	62.0%

表2 学生によるアクティブ・ラーニングの自己評価

カウンセリング・グループワーク・グループディスカッションのどのアクティブ・ラーニングにも意欲的に学べたと答える学生が多くいた。意欲的に学べたとまあまあと普通と答えた学生で、ほぼ80%から90%を占めている。

(3) カウンセリング・グループワーク・グループディスカッションからの学び

講義後の感想から、それぞれのアクティブ・ラーニングでの学びを詳しく検討していった。

① カウンセリング

カウンセリングをロールプレイで体験する事で、「共感、励ましの大事さがわかり、緊張するけど、真剣に聴いてくれると話しやすい事を学んだ。」「人に話すと解決できなくても気持ちが軽くなるし、一緒に考えてくれる人がいる事が心強いということに気づくことができた。」「もっと話が上手になりたい。目線や態度が大切なことがわかり、聞き上手になりたいとエンパワーメントされたと感じる事ができた。」幼児や保護者への向き合い方を学び、知る事ができた事は大きいと思われた。

また、相手の話に興味を持たないと空返しになってしまう難しさを体験することで、人と話すとき、距離やトーンや表情が大切ということがわかった。距離を変えたり、椅子に座ってみたり、話し方を変えたり、楽しいだけでなく違いを実感できたことも大きい。

カウンセラー役とクライアント役のペア学習では難しいと感じなかった学生もカウンセラー役の観察をする記録役を入れたトリプル学習では、見られている、評価されている思いからか難しいと評価した学生が6.6%いた。しかし、適度の緊張はとても大事である。観察役を体験することは、カウンセラーの言葉かけや態度の良し悪しに気づくことがで

きたと感じた。

② グループワーク

友だちと協力して、支援方法を探ったり自分の考えを伝えながら調べていくグループワークは、知らなかった事が知れたり、他者の意見が聞けたりすることで楽しく学習できたという感想が多く聞かれた。子どもや保護者と関わる上で大切なことを学べた、新たな発見があった、グループワークで自分から考えが引き出せるようになったと、エンパワーメントされた自分を振り返る事ができた。

グループワークでは、グループの仲間と一緒に解決法を考えていく協同学習だったこともあり、難しいと評価した学生は少なかった。

グループワークを進めていく中で子どもだけの問題ではなく別なところに問題がある事に気づいたり、事例から多くの情報を読み取ることが大事な事を理解したりする事ができた学びは大きい。不登園の子どもが出すサインに気づき、気持ちを受け止めたり、保護者と一緒に考えていったりする姿勢が大事であるとともに、相手を思いやる発言がそのように受けとられない場合があり、支援の難しさを実感する事ができたと感じた。

③ グループディスカッション

事例検討会や支援会議を体験していった。話し合うことで他者の意見や自分の意見が言えるいい機会となり、自分の意見と他者の意見では見方の違いが分かり、他者の意見を聞くことで、自分では気づけなかった部分が見つかった。ファシリテーターとしてみんなの意見を聞きだす役割をしたことで、自分と違う視点からの意見や自分では気づかない発想から多くのことを学び、勉強になったと、感想が寄せられた。

はじめてのグループディスカッションでは、自分の考えを言うことに抵抗があり、なかなか自己開示できず難しいと評価した学生が6.6%いた。失敗を恐れず、自分の考えを出す大事さを伝え、自分の考えを持ち寄って、グループで意見を出していく体験を増やしていった事で少しずつ改善されていったと思われた。しかし、テーマが難しいと、「誰かが考えて意見を言うからいいや。」とってしまう人もいるので、アクティブ・ラーニングを講義のどの場面に仕組むとより効果的であるかは、検討の余地がある。

第8回「子ども同士のいざこざ」の理解と保育者の関わり方が難しいと感じた学生7.4%と、第13回「障がいがある子ども」の理解と保護者への関わり方が難しいと感じた学生7.4%が見られた。講義中の場面での仕組み方やグループ編成の工夫を図りながら進めていく必要性を強く感じた。

回を重ねるごとに、もっとしたい、事例から考えるのは楽しい。考える力が上がってきた。自分では考えつかない事を聴けて勉強になった。実際に保育士になった時に役立つと感じた、エンパワーメントされたと感じる学生が多く見られた。意見が言いやすくなった。話し合いが楽しいと感じられるようになった学びは大きいと感じた。

(4) 好きなアクティブ・ラーニングと将来役立つアクティブ・ラーニング

①好きなアクティブ・ラーニング

講義で体験したアクティブ・ラーニングを振り返り、好きなアクティブ・ラーニングと将来幼稚園教諭や保育士になった時に役立つようなアクティブ・ラーニングについてアンケートを行った。

種類	評価
カウンセリング	13.8%
グループワーク	37.9%
グループディスカッション	48.3%

表3 好きなアクティブ・ラーニング

i カウンセリング

人の話を聞くのが好きだから、話の聴き方が学べて、態度やしぐさ・実際にやってみる事で、その時に感じる思いを知り、受容・共感の大事さがわかった。

ii グループワーク

一人で考えるよりも友だちと一緒に考えていくことが、楽しく意欲的になれた。友だちと話し合うことで協力して勉強ができた。考えの幅が広がった。

iii グループディスカッション

友だちとそれぞれの考えを出し合うことで、違う視点から考える事ができ、新しい考えを取り入れる事ができた。自分が予想していなかった意見や考えが聞けるのが勉強になった。色々な人の考えを聞くことで、色々な対応方法がある事がわかり、最善の方法をメンバーで共有できた。

②将来役立ちそうなアクティブ・ラーニング

種類	評価
カウンセリング	23.7%
グループワーク	23.7%
グループディスカッション	52.6%

表4 将来役立ちそうなアクティブ・ラーニング

i カウンセリング

人の気持ちを受けとめ、返していく事は、日々の対応に役立つと思われるし、日頃の会話にも生かす事ができる。そして、コミュニケーション能力が向上する。保護

者との関わりや相談に役立つと思われる。寄り添って安心させることができるようになりたいと思う学生が多くいた。相談された悩みについて、具体的な言葉を考え返していくアクティブ・ラーニングが、傾聴や受容・共感の実践に役立つと思われた。

ii グループワーク

協力してよりよい考えを導くことができる体験をしたことで、困った時や悩んだ時に、一緒に取り組む姿勢の必要性を感じた学生が多くいた。一緒に考えていくことで、社会性や協調性が身に付くと思われた。

iii グループディスカッション

1つの問題に対し様々な視点から考え、討論することでよりよい考えを見つける事ができるので、保育者同士で話し合いをするときに役立つと思われた。また、色々な人の考えを聞いて、自分の力にすることができる。困った事例についてケース会議を開き、検討していくと改善策がわかるから、課題について色々な立場から意見交換をする事が、よりよい保育に導いていけると思われた。

4 考察

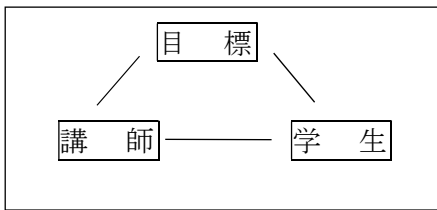


図2 講義の3要素

全体的に学生は、非常に肯定的に評価してくれた。グループやペアが楽しいので、もっと増やして欲しいという意見もたくさん聞かれた。以下において、その原因を考察してみる。

講義とは、図2に示したが、目標、講師、学生の3つの交互作用で決まってくる。

この幼児理解と教育相談の講義は、幼稚園教諭の免許や保育士の資格を取る為の必須科目である。必須であるから、学生は熱心に講義に取り組むかというところというわけではない。短大の学生は、次々に多種多様な講義を受講しなければならない。

子どもの気持ちを理解し、保護者の思いに寄り添いたいという気持ちは持ちながらも、コミュニケーションをとることが苦手である思いを持っている学生もいる。できることなら悩み相談などは引き受けたくないと思っている学生もいる。そこで、講義を聞くことにはまじめに取り組むが、積極的に調べたり、友だちと意見を交換しながら進めていったりするアクティブ・ラーニングには消極的になりがちな学生もいる。

また、講義を行う講師の技量が低ければ、学生が内容を十分に理解することができない。学生の意欲が低ければ、楽しくない、おもしろくない講義を受け入れてもらえない。だからこそ講師は、学生の意欲化を図り、目標に学生を近づけるために授業を工夫しなければならない。学生の持っている力を見極めながら、目標を設定する事が大事である事を実感した。

講義で理論を提示し、それを裏づける課題をアクティブ・ラーニングで演習すること、つまり理論を実践に結び付けられる講義をすることで学生たちの理解が深まり、満足度も高まったと考えられる。

リズムのない講義は眠気をさそう。淡々と講師の話が続く講義では、学生は話を聞くことが苦痛になるだろう。特に昼食後すぐの3校時の講義となればなおさらのことである。午後の講義はある意味睡魔との戦いなのである。

しかし、15回という限られた枠における講義においては、知識の取得のためには講義にならざるを得ないところもある。一方、カウンセリングなどのペア学習、事例検討などのグループワーク、仲間と議論しながら学んでいくグループディスカッションなどの学生の主体的な活動を行い、自らが、調べて自ら学んでいく授業を挿入することが、単調な講義にリズムを生み出していたことも事実である。授業にリズムを作り出すことは、90分の講義において必要な事なのである。

講義後の感想において、学生に一番印象に残った事は、アクティブ・ラーニングに集中している。この感想は、15回の講義すべてに共通している。どの講義においても、アクティブ・ラーニングが学生の意欲をエンパワーメントしているといえるだろう。

澤田忠幸（2006）は、大学の授業を経年的に分析し、「教授技術」と「コミュニケーション」が学習の修得感に大きく影響していることを明らかにしている（注6）。したがって、講師は授業の準備やコミュニケーションの工夫を考えていかねばならないと指摘する。

学生たちは、本学で何を学び、何ができるようになったのか。主体的に学んだ事ほど幼稚園教諭や保育士になった時に役立つ。アクティブ・ラーニングを取り入れた実践演習は、どういふことをするのか実際にわかるので、理解しやすく吸収しやすい。

アクティブ・ラーニングを積み重ねる事で、コミュニケーション能力が身につくことがわかった。仲間と意見をたたかわせることで、様々な解決法があり、声かけの工夫をする必要がある事がわかった。講義を通して自分の保育感を確立していきたい思いが回を重ねるたびに強くなった学生もいる。実際にアクティブ・ラーニングをすると、本当に頭に入ってきた、エンパワーされたと感じる学生が増えていった。

講義は、講師と学生が一緒に作っているものである事を実感している。講師と多様な考えを持つ学生が会って、一緒に作っていくのが講義である。その協同作業の過程が私の講義に対する意欲をエンパワーメントしてくれる。今後も多様な講義を構築していきたい。

注および引用文献

- (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～ (答申) P8
- (2) 汐見稔幸 (2021) 「教え学へ教育にとって一番大事なこと」 河出出版
- (3) 小山秀樹・峯下隆志・鈴木建生 (2016) 「この一冊でわかるアクティブ・ラーニング」 PHP 研究所
- (4) 小田実・秋田喜代美 (2021) 「子どもの理解と保育」 みらい
- (5) 山地弘起 (2013) アクティブ・ラーニングの実質化に向けて 山地弘起(編) 『長崎大学におけるアクティブ・ラーニングの事例 第1集
- (6) 澤田忠幸 (2006) 授業評価の年次変化と授業タイプによる違いの影響 大学教育学会誌= Journal of Japan Association for College and University Education/ 「大学教育学会誌」 編集委員会 編
- (7) 澤田忠幸 (2009) 多次元的な“学生による授業評価”活用の有効性：学習コミュニティおよび学習成果の自己評価の観点を含めて 大学教育学会誌
- (8) 入江詩子 (2015) アクティブ・ラーニングと教員の対話力に関する一考察 『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』 第13巻1号 p29
- (9) 山地弘起 (2016) かかわりを拓くアクティブ・ラーニングー共生への基盤づくりに向けて ナカニシヤ出版 P212
- (10) 佐藤公治 (2020) 「アクティブ・ラーニング」は何をめざすかー「主体的・対話的な学び」のあるべき姿を求めて P187
- (11) 多田孝志 (2006) 『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』 教育出版 P69-70
- (12) 溝上慎一 (2007) アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 『名古屋高等教育研究』 第7号 p281

宗教行事の意義と保育環境の関連

—東九州短期大学附属幼稚園の取り組みを中心として—

梅高 賢正

The Significance of Religious Events and the Relationship of the Childcare Environment

—Focusing on the Efforts of the Higashikyushu Junior College Kindergarten—

UMETAKA Kensho

【要旨】 学校法人扇城学園は浄土真宗本願寺派の宗門関係学校であり、東九州短期大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）は浄土真宗本願寺派保育連盟（以下、保育連盟）に加盟し、「まことの保育」を実践している。保育連盟によると『「まことの保育」とは私を救おうと願い、ともに生きてくださる阿弥陀如来のお慈悲に生まれていることを幼児との生活を通して、幼児と共によこびあう保育であり、親鸞聖人の生き方に学び、他の数え切れないのちに支えられ、そのおかげで生かされて生きているという真実に、子どもたちが気づくことのできる心の教育です。』と定義されている。

今回は、本学園で行われている仏教行事の取り組みにおいて、東九州短期大学附属幼稚園の取り組みを基に幼児を対象とした場合に必要な配慮と保育環境について考察する。

Key words : religious events, childcare on shin buddhism, the childcare environment

キーワード：宗教行事、まことの保育、保育環境

1. はじめに

『学校法人扇城学園宗教教育必携』の「5. 行事の意義と心得」には「宗教的情操教育を標榜している本学園にとって、仏教行事が単なる節目のセレモニーに終わってはなりません。清浄なる荘厳と美しい歌声の響く音楽礼拝によって、学生・生徒等に感動を与え、それぞれの行事にあった雰囲気の中で、一人ひとりが行事の意義を自覚できるような構成することが大切です。さらに、法話や聖歌を通して「いのちの大切さ」に目覚め、生かされて生きることへの喜びが感じられるよう、十分に周囲の環境には配慮したいものです。」とある。この必携は平成22年度に扇城学園創立110周年を記念して作成したものである。そして、本学園に勤務する全教職員向けに書かれたものではある。しかし、読み返してみると、実際には短期大学、高等学校の宗教行事を中心に記載され、その心得も短期大学、高等学校の教職員向けの内容となっている。そこで、附属幼稚園において実践されている行事において、幼稚園児を対象にした時に適切な環境設定や配慮とはどのようなものかを考え、行事の意義と心得を再考したい。

今回取り上げるものにはすべての行事で執り行われる献灯・献花・献香と入園式・卒業

式といった学校行事及び花祭り・宗祖降誕会、御正忌報恩講といった宗教行事を中心に考察した。

2. 献灯・献花・献香

本学園の仏教行事では、開式に続いて、仏前に献灯・献花・献香を行う。

まず、灯明を仏前に供える献灯が行われる。仏教では、灯明は如来（仏）の知恵と慈悲を表すものとされており、闇に覆われている世界に如来の灯明（光明）が照らされてくる。これは、私たちの心の中の煩惱を闇に譬え、その心に如来の知恵と慈悲が灯明としてとどいていることを表している。本学園の短期大学や高等学校では、進行係の「献灯・献花・献香」というアナウンスと同時に会場のライトは一斉に消され、暗幕で覆われた会場は一瞬にして暗転する。そこに蠟燭に火をともした灯明が仏前へと進んでいく。真っ暗な闇の中の灯明に皆の視線は注がれ、暗転した会場にともる灯明は心の安らぎを与える。そして、灯明が仏前に灯明が運ばれたタイミングで会場のライトが点灯される。筆者は三十年余り、高等学校や短期大学に関わってきて、こういった演出は厳粛な雰囲気を漂わせ、感動を与えるものとして効果的と考えている。しかし、幼稚園教育の現場ではその効果は違った形で現れてくる。

しかし、幼児期の子ども達にとって会場を暗転させることは恐怖を与えることになりかねない。そこで、幼稚園では、園児に不安や恐怖を与えない演出にしなければならない。附属幼稚園では会場は明るいままにして、「のの様のお顔を見て、お手々を胸に合わせましょう。」のアナウンスとともに献灯が行われる。

次に花を供える献花が行われる。花は厳しい自然の中で耐え抜き、美しく咲き続ける象徴とされている。その花の姿が、厳しい修行に耐え悟りを開かれたお釈迦様の教えと結びついたものと考えられている。そのような考え方からお供えする花を仏花と呼び、仏壇やお墓などに花を供えるようになったといわれている。さらに、花はその美しさにより見るものの心を癒すことができる。そのため、一般的には仏様にお花を供えると言うが、その花の美しい姿は仏壇の奥の仏様ではなく私たちの方に向けられている。附属幼稚園の園児には美しい花を見て、美しいと感じる清純な心に育ってほしいという願いが込められている。その作法は短期大学や高等学校では花束を筒状の花瓶にお供えする形式をとっているが、幼稚園では現在、花を1～2輪を、既に花が生けられた花瓶に指している。以前は短期大学等と同様に花束を用いたこともあったが、花の向きが違ったり、斜めに倒れたりということがしばしばあったため、園児に負担なく献花ができる配慮を行っている。

最後に、献香を行う。香は古代インドにおいて礼法の要具とされ、これを体に塗り、臭気を取り除き清浄にするという作法に用いられた。現在、一般家庭では線香で代用することが多いが、附属幼稚園では儀礼に用いる香は焼香用のものを用いている。まことの保育に携わる教職員は常に心身ともに清浄であること心がけなければならないが、仏前にお参りする時には自分の心に問いかけたい（内省の心）。

また、園児には仏様（のの様）はいつも優しく（慈悲のこころ）でみんなのことを見守ってくれているよと伝え、寂しかったり悲しかったりすることがあるかもしれないが、辛いことがあっても安心して生活しましょうと説明している。

3. 入園式

多くの新入園児にとって幼稚園の入園は家族を離れ、初めて集団社会に足を踏み入れる第一歩となる。入園式当日は親や家族と一緒にだが、翌日からは登園後は保育者と他の園児との集団生活になる。そのため、不安を抱く園児も多く、保育者は、幼稚園は楽しいところ、安心して生活できる場所であることを感じさせ、伝えていかなければならない。

附属幼稚園では、玄関前に入園式の看板を設置、ここでは多くの子ども達が保護者と記念撮影をする。保護者が楽しそうにすることによって子ども達も自然と笑顔になり、幼稚園に期待を持てるようになる。その効果をさらに大きくするために周辺にプランタの花などを飾り、幼稚園初日の思い出を美しく演出する。玄関担当の保育者は、清潔感のある服装を心がけ、優しい笑顔と優しい言葉（「和顔愛語」）で新入園児を迎える。附属幼稚園の特徴としては、独自のキャラクター「キラくん」と「ニコちゃん」（写真1）と一緒に写真を撮ることもできる。このように新入園児が楽しい気持ちで入園式会場へと向かえるよう設営している。

以前は、入園式に年長児が参加し、献灯・献花・献香や歓迎の歌・言葉などが式次第に組み込まれていた。しかし、コロナ禍になって、年長児の参加がなくなり、式次第も大幅に省略された。令和5年5月にはコロナが5類になったため、少しずつ式次第も復活していこうと考えている。特に、歌「ほとけさま」など、子ども向けの宗教音楽は、園児にも伝わりやす歌詞で、「いつも仏様が優しく見守ってくださっていますよ。」と感じられるものである。そして、「明日から安心して登園しようね。」と「園長のお話し」の中で語りかけている。また、「園長のお話し」では、紙芝居のように絵などを使って子ども達にわかりやすく伝える工夫を行っている。

（写真1）



※右の「キラくん」は「キラキラ輝く附属っこ」、左の「ニコちゃん」は「いつもニコニコ附属っこ」という園のスローガンを基に名付けられた。

4. 花まつり・宗祖降誕会

花まつりとは、仏教の開祖釈迦牟尼世尊（以下、お釈迦様）の誕生日（四月八日）、宗祖降誕会は浄土真宗の御開山親鸞聖人の誕生日を縁として「いのちの尊さ、有難さ」を伝え、考える行事である。

会場にはお釈迦様の誕生仏が安置された花見堂（写真2）を設置している。

お釈迦様に関する伝説の中に、お釈迦様は生れて間もなく、四方に七歩歩んで、右手は天を指し、左手は地を指し、「天上天下唯我独尊 三界皆苦 吾当安此」（天の上にも、天の下にも私という命は一つしかなく尊い 世の中は苦しみに満たされているが 私がこれ

を安らかにします) という四方七歩の宣言があり、誕生仏はその時の姿とされている。そして、お釈迦様の誕生を祝って、天より龍が舞い降り、甘露の雨を降らせたと伝えられている。この花見堂には甘茶が入れられており、式次第(参考資料1)にある灌仏とはその甘茶を柄杓で汲み、誕生仏にかけるのはこれらの伝説によるものである。また、花まつりという名はお釈迦様がお生まれになったのがルンビニの花園であったことが由来となっている。花祭り当日は、園児たちには1本ずつ花を持ってきてもらいクラス毎のプランタに花を挿し、多くの花で飾られる。次第の中では園長だけが灌仏をするようになっているが、会の終了後は、全園児が灌仏を体験し、その様子を写真に撮っている。

子ども達はお釈迦様の誕生仏に興味深そうに見つめている。そして、「右手が上を指してたね。」「左手は下だったね」など口々に語っている様子は、興味が探究心につながっていく姿としてとらえられる。

宗祖降誕会は、お釈迦様が説かれた阿弥陀仏(のの様)の教えを私たちに伝えられた浄土真宗の開祖親鸞聖人の御誕生(五月二十一日)をご縁にかけがえのない命を恵まれた喜びとともに、多くの人たちが大切に代々伝えてこられたことに感謝する行事である。

幼稚園児には、お釈迦さまや親鸞聖人の生涯や御苦勞を理解するのは難しいが、私のいのちは一つしかなくかけがえのないものであること、そして他のいのちも等しく大切なものであることを伝えている。

附属幼稚園では、花まつりは(四月八日)は入園式前になるので、親鸞聖人の降誕会五月二十一日に近い日に合わせて行っている。

(写真2)



(写真3)



5. 御正忌報恩講

御正忌報恩講とは、親鸞聖人の御命日(本願寺派では一月十六日)をご縁として、親鸞聖人の御苦勞をしのび、いのちの大切さ、生かされて生きている喜びを伝えていく、浄土真宗では最も大切な行事です。令和5年は親鸞聖人御誕生850年、立教開宗800年の記念すべき節目の年であったが、園児には遠い昔から私たちの祖先が伝え、守ってきた大切な教えであり、いのちの大切さは友達と仲良くすること優しくすること多くの人のお陰で生かされていくことに感謝することとわかりやすく伝えている。

附属幼稚園では、この御正忌報恩講にあたって、扇城学園創設者梅高秀山氏の御自坊である福岡県豊前市にある善正寺に御正忌法要の期間中に参詣している。コロナ禍以前は、3歳児以上は皆、お参りし、お齋(精進料理)をいただいていたが、コロナ禍以降は年長児のみの参詣となり、お齋も廃止した。園児の多くはお寺の本堂に入った経験がなく、興

味津々で内陣のお飾りなどを見ている。現代の子ども達はお寺にお参りに行くことが少なくなっていると思うが、こういった経験を通して親しみを感じられるよう心掛けている。

善正寺では住職と園長の法話を聞き（写真4）、歌や親鸞聖人に関する紙芝居を見て過ごす。

（写真4）



6. 保育者の心得

保育所保育指針や幼稚園教育要領の領域「環境」のねらいに「(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。」とある。この数十年間で核家族化が進み、家庭において宗教は既に身近なものではなくなっている。しかし、附属幼稚園で毎日朝のお参りをする園児は次第に身近に感じられるようになり、宗教行事に親しみを持って参加できるようになっていると考えられる。その理由の一つに行事の後には先生による楽しい出し物があり、それを楽しみにしていることもあるが、行事の環境設定も重要な要因であると考えている。前述したように宗教行事は厳粛な雰囲気の中で取り行うものであると考えがちではあるが、幼稚園児にとっては厳粛さより明るさや安心感を優先すべきと筆者は考えている。そして、園児が落ち着いてお話が聞けるよう子どもの年齢にあった興味、関心がもてるように視聴覚教材を作成し、活用している。園児たちは静かに園長や保育教諭の話に耳を傾けられるようになっていき、そのなかで興味・関心を持ったことについては主体的に知ろうという探求心がわき、質問も積極的に行う。保育者側は丁寧に園児の疑問に答えられるよう研鑽を積んでおく必要がある。そうすることによって、領域「環境」の冒頭に「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ということにつながっていくことを保育者は心得ておくのである。

7. まとめ

前述したように、現代の多くの幼稚園児にとって宗教や仏教は決して身近なものではなくなっている。しかし、幼稚園で行っているお参りや仏教行事に接することで、次第に身近に感じるようになっていく。さらに献灯・献花・献香や灌仏、さらに実際にお寺にお参りするという体験により興味や探究心の醸成にもつながっていると考えられる。

常に明るく、優しく見守ってくださる「のの様」に親しみを感じ、行事が楽しみに感じられるような環境設定を心がけることが必要である。

幼稚園での経験により、仏教の教えに違和感なく接し、手を合わせられる大人へと成長を促すことが建学の精神を具現化することと考えられる。

参考資料

文部科学省、『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館、平成30年

本願寺出版社『まことの保育体系』第2巻、平成6年

本願寺出版社『まことの保育体系』第3、平成6年

保育内容（人間関係）の指導法

—模擬保育における自己評価と他者評価—

上田 真由美

Childcare Content(Relationships) Instruction Method
— Self-evaluation and Evaluation by Others in Simulated Childcare —

UEDA Mayumi

【要旨】本研究は令和5年度、前期の授業で保育内容(人間関係)の指導法を履修している2年生31名の学生を対象とした、模擬保育における自己評価と他者評価を行ったものである。

模擬保育は、3グループに分かれ実際の保育現場をイメージし、部分実習の指導案を作成後、実践を行った。観察者は他者評価を行い実演者は模擬保育後に自己評価を行った。評価の結果については、「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」の質問項目で、3グループ全てにおいて自己評価の方が高いという結果が得られた。

このことから、観察者と実演者との間に認識の差があり、保育者役の実演者の説明が子ども役の観察者に伝わりにくかったのではないかと考えられる。実際の保育現場での部分実習では子どもたちに、より伝わりやすい説明が必要なのではないかといえる。

Key words : relationships, simulated childcare, self-evaluation, evaluation by others

キーワード：人間関係、模擬保育、自己評価、他者評価

1. はじめに

幼稚園教育要領解説の、人との関わりに関する領域「人間関係」の1ねらいでは、(1)幼稚園生活を楽しみ、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、愛情や信頼感を持つ。(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける(文部科学省,2018)としている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説における満3歳以上の園児の教育及び保育ねらいでは、(1)幼稚園生活を楽しみ、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、愛情や信頼感を持つ。(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける(内閣府・文部科学省・厚生労働省,2018)。保育所保育指針解説では、3歳以上の保育においての(ア)ねらいでは、①保育所の生活を楽しみ、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社会生活にける望ましい習慣や態度を身に付ける(厚生労働

省,2018) としている。

2. 問題・目的

(1) 現代の人間関係

15歳～39歳を対象として、こども・若者を取り巻く現状及び課題を的確に把握し、国及び地方公共団体におけるこども・若者育成支援施策や家庭・学校・地域・職域等におけるこども・若者育成支援の改善・充実に資する基礎資料を得ることを目的とした、こども家庭庁「こども・若者の意識と生活に関する調査」(2023)によると、広義のひきこもり群とそれ以外の群における困難に直面した原因として、自分自身についての主な原因として人付き合いが苦手であると47.7%が答えている。さらに、広義のひきこもり群においては63.9%が人付き合いを苦手であるとしている。

	人数	人付き合いが苦手
全体	3,172	47.7%
広義のひきこもり群	97	63.9%
広義のひきこもり群以外	3,075	47.2%

Table1 自分自身についての主な原因
(こども・若者の意識と生活に関する調査, 2023)

(2) 乳幼児期の人間関係

いっぽうで、幼稚園や認定こども園・保育所では、子どもたちの人間関係についてどのようなことを重要視しているのであろうか。保育所保育指針解説の5領域の中の人間関係では、保育所の生活においては、何よりも保育士等との信頼関係を築くことが必要であり、それを基盤としながら様々なことを自分の力で行う充実感や満足感を味わうようにすることが大切であるとしている(厚生労働省,2018)。

このことから、乳幼児期の人間関係を築く上で保育者は重要な役割を担っていることがいえよう。

(3) 保育者養成校における保育内容(人間関係)指導法の授業

乳幼児期の保育・幼児教育の保育者を養成する保育者養成校において、乳幼児期の人間関係の授業でどのようなことを学びとして取り入れているのか。授業における学生の学習内容の成果について明らかにすることが、保育者養成を行う上で重要であるといえるのではないだろうか。

保育内容(人間関係)の指導法の授業において、模擬保育を取り入れることで実践的な演習の授業となっている。しかしながら、模擬保育を行うだけでは自分自身を振り返ることなく終了してしまうため、保育現場での実践的な学びに繋がらないことが予測される。また、模擬保育における自己評価と他者評価の研究はまだ見当たらない。

そこで本研究では、保育内容(人間関係)の指導法の模擬保育について、自己評価と他者評価を比較し客観的な評価を得ることを目的とする。

3. 方法

調査対象者

令和5年度前期の授業で保育内容(人間関係)の指導法を履修している、2年生31名とした(平均年齢19.6歳)。調査内容は、模擬保育における自己評価と他者評価を行ったものである。模擬保育で、観察者は他者評価を行い実演者は模擬保育後に自己評価を行った。

模擬保育1回目は、前期授業の全15回のうち7回目の【葛藤しながら自分達にとって意味のあるきまりをつくること】2回目は、10回目の【幼児にとって意味のある行事のねらいと活動内容を考える】3回目は、11回目の【幼小の交流活動を考える】で合計3回の模擬保育を行った。

1回目は、5月26日に、9名の学生で活動内容は4歳児クラス、「じゃんけん列車」の模擬保育を行った。2回目は、6月16日に10名の学生で、活動内容は5歳児クラス、「運動会に向けての準備体操やダンス」の模擬保育を行った。3回目は6月30日に、12名の学生で活動内容は5歳児クラスと小学校1年生での、「ネコとネズミの追いかけっこ」の模擬保育を行った。

コメントシート

模擬保育では、観察者は他者評価を行い保育者役の実演者は模擬保育後に自己評価を行った。評価内容については、テキスト『教育・保育課程論～書いて学べる指導計画』の【コメントシートの例】を参考に一部修正を行った。評価内容は、1.「指導案は必要事項が書かれていましたか。」2.「内容は年齢にあっていましたか。」3.「教材準備はなされていきましたか。」4.「手順良くスムーズに進められていましたか。」5.「声の大きさが良く、はっきりとした話し方でしたか。」6.「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」7.「導入は考えられていましたか。」8.「展開は盛り上がっていましたか。」9.「まとめができていましたか。」10.「子どもが楽しめる内容でしたか。」についての10項目について、1.不十分だった 2.やや不十分だった 3.どちらでもない 4.できていた 5.とてもできていたの5段階評価を行った。

自由記述欄として、良かった点・工夫した点・工夫が必要な点 その他アドバイスなどの記載を求めた。

倫理的配慮

評価のコメントシートは、模擬保育のグループに手渡したりすることのないように記入時に伝えた。回答に関して個人が特定されることのないように直ちにデータとして入力するように伝えた。

4. 結果

1グループ目の結果をTable2に示す。自己評価の方が高かった質問項目については、質問項目2の「内容は年齢にあっていましたか。」は0.2ポイント、質問項目6の「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」は0.4ポイント、質問項目9の「まとめはできていましたか。」は0.4ポイントと3つの質問項目で、自己評価の方が高かった。

Table2

1 グループ目「じゃんけん列車」模擬保育における他者評価と自己評価の平均値

質問項目	他者評価 平均値	自己評価 平均値
	N=22	N=9
1. 指導案は必要事項が書かれていましたか	4.5	3.8
2. 内容は年齢にあっていましたか	4.4	4.6
3. 教材準備はなされてきましたか	4.0	3.6
4. 手順良くスムーズに進められていましたか	3.1	3.4
5. 声の大きさが良く、 はっきりした話し方でしたか	4.4	4.4
6. 子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか	3.9	4.3
7. 導入は考えられていましたか	4.4	4.3
8. 展開は盛り上がっていましたか	4.5	4.5
9. まとめができていましたか	3.9	4.3
10. 子どもが楽しめる内容でしたか	4.7	4.4

次に、2グループ目の結果を Table3 に示す。自己評価の方が高かった質問項目については、質問項目 5 の「声の大きさが良く、はっきりとした話し方でしたか。」は 0.3 ポイント、質問項目 6 の「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」は 0.1 ポイント、質問項目 7 の「導入は考えられていましたか。」は 0.3 ポイントと、これら 3 つの項目で自己評価の方が高かった。

Table3

2 グループ目の「運動会に向けての準備体操やダンス」の模擬保育における他者評価と自己評価の平均値

質問項目	他者評価 平均値	自己評価 平均値
	N=21	N=10
1. 指導案は必要事項が書かれていましたか	3.5	3.1
2. 内容は年齢にあっていましたか	3.8	3.1
3. 教材準備はなされてきましたか	4.0	2.4
4. 手順良くスムーズに進められていましたか	3.7	2.4
5. 声の大きさが良く、 はっきりした話し方でしたか	2.7	3.0
6. 子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか	3.2	3.3
7. 導入は考えられていましたか	3.4	3.7
8. 展開は盛り上がっていましたか	3.5	3.3
9. まとめができていましたか	3.3	3.2
10. 子どもが楽しめる内容でしたか	3.8	3.7

次に、3グループ目の結果を Table4 に示す。自己評価の方が高かった項目については、質問項目 2 の「年齢にあっていただけましたか。」が 0.1 ポイント、質問項目 6 の「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」が 0.2 ポイント、質問項目 9 の「まとめはできていましたか。」が 0.4 ポイントと、これら 3 つの項目で自己評価の方が高かった。

Table4

3 グループ目の「ネコとネズミの追いかっこ」の模擬保育における
他者評価と自己評価の平均値

質問項目	他者評価 平均値	自己評価 平均値
	N=19	N=12
1. 指導案は必要事項が書かれていましたか	3.4	3.1
2. 内容は年齢にあっていただけましたか	3.5	3.6
3. 教材準備はなされていただけましたか	3.3	2.7
4. 手順良くスムーズに進められていただけましたか	3.4	3.1
5. 声の大きさが良く、 はっきりした話し方でしたか	3.1	3.0
6. 子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか	3.2	3.4
7. 導入は考えられていただけましたか	4.2	3.8
8. 展開は盛り上がっていただけましたか	3.7	3.5
9. まとめができていただけましたか	3.2	3.6
10. 子どもが楽しめる内容でしたか	4.0	3.9

5. 考察

本結果から、模擬保育 3 グループに共通して、質問項目 6 の「子どもに分かりやすい説明の仕方でしたか。」についての自己評価が高かった。他者からの評価が低く自己評価が高いという結果から、保育者役の説明が伝わりにくかったことが考えられる。このことは、模擬保育の保育者役の実演者は子どもたちに説明しやすい言葉で伝えられたと認識しているが、観察者からの他者評価と実演者の自己評価との差があり、保育者役の実演者の説明が伝わりにくい結果が得られたといえる。

これらのことから、実際の保育現場では子どもたちにより伝わりやすいような言葉や説明を心がけることが重要であると言えるのではないだろうか。さらに、実際に子どもたちに行う部分実習では子どもたちに、より伝わりやすい説明が必要であると考えられる。

引用文献

- 岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正(2015). 教育・保育課程論～書いて学べる指導計画～,(株) 萌文書林.
- こども家庭庁(2023). こども・若者の意識と生活に関する調査. <https://www.e-stat.go.jp/statistics/00100120> (2024.2.25)

厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説,(第2版)フレーベル館.

文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説,(第2版)フレーベル館.

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説,(第2版)フレーベル館.

保育者養成における絵本の読み聞かせに関する指導の実践

江玉 睦美

Practice of Instruction for Reading Picture Books in Childcare Training

EDAMA Mutsumi

【要旨】保育者としての実践力を高めていくため、絵本の読み聞かせの指導において絵本を読む機会を増やすこと、絵本の読解力をつけることを目指して「絵本 Book」の作成を導入した。本研究において、「絵本 Book」作成の取り組みの成果と課題を分析し、学生一人ひとりが工夫しながら作成している面と、作成する上で学生が難しさを示している記入項目が明らかとなった。学生に負担のない目標冊数の検討や有効な活用方法の検討を行うことで、より有効な取り組みとなる可能性があると考えられる。

Key words : contents of "language", teaching methods ,reading picture books, childcare training, book of picture-books

キーワード：保育内容「言葉」、指導法、絵本の読み聞かせ、保育者養成、絵本 Book

1. 研究の背景と研究目的

保育者養成において、保育実技として習得が求められるものの一つに絵本の読み聞かせがある。乳幼児期の言葉の発達に与える影響はもちろん、絵本の内容によっては5領域すべてにかかわる保育内容となり得る活動である。それゆえ、園における絵本の読み聞かせはさまざまな場面で活用される。例えば、主たる活動としてや導入として、他にもお帰りの前の空いた時間や、個々の子どもの活動ペースを調整するための待ちの活動の一つとしてなどである。そして、絵本の読み聞かせは保育現場で求められるスキルとして、実習においても実習生が行う保育指導として経験することの多い活動となっている。

こうした状況の中で、養成校では「保育内容（領域）言葉」に関連する授業や保育実技に関する授業などを通して、絵本の読み聞かせにかかわる指導を行っている⁽¹⁾。筆者も所属する学科において、上記にかかわる3科目を担当している。これらの授業では、学生の絵本の読み聞かせの習得を目指し、教材研究を通じた絵本選択や絵本理解に基づいた指導計画の立案などの指導を行ってきた。しかし、指導の中で「子どもの頃に読んだけど、話の内容を忘れた」という学生の声や、課題が出なければ絵本を読まない、実習前に絵本を準備する際、子どもの年齢や発達段階、季節などを考慮することなく選ぶなどの学生の姿がみられた。

そこで、学生に対して同一タイトルの異なる2冊の絵本を提示し、内容の共通する場面を取り上げて絵と文章の構成の違いを分析し、どちらがより絵本の世界を楽しむことができる絵本であるかを選択させるという実践を行った。その結果、多くの学生が挿絵のかわいさや色合いのカラフルさなどで選ぶ傾向にあり、絵本の特徴である「ページごとに絵

と文章の内容が一致しているか、物語の流れに合っているか」という視点が選択基準に入っていないことがわかった(2)。

また、読み手（保育者役の学生）の意図と聞き手（子ども役の学生）の絵本理解がどの程度一致しているかを分析するため、模擬保育の指導案における活動の「ねらい」及び「内容」と、読み聞かせ後に聞き手が挙げた活動の「ねらい」及び「内容」を比較した。その結果、読み手の意図と聞き手の受け取りに相違がみられた。これは、読み手である保育者が設定したねらいに沿う反応が子どもたちにみられないという可能性を示していると考えられる。しかし、保育現場においても、読み聞かせを通して子どもたちが絵本の内容をどのように受け止めるか、何を感じ取るかは多様であることから、相違があることが必ずしも課題であるとはいえない。ここで課題としてみえてきたのは、教材研究を通してみられる学生の絵本理解の実態であった。教材研究の様子をみると、作者が込めたメッセージを読み取ることや、読んだことのある絵本であっても、保育者として子どもたちに伝えたいことや感じてほしいことを明確にすることの難しさがみられたのである(3)。

以上のことから、学生の実態として絵本の読解力に問題があることが示唆され、養成段階において絵本の読み聞かせを指導する上で、この点についての指導が重要となるのではないかと考えた。そこで、令和3（2021）年度から新たな取り組みとして、絵本を読む機会を増やすことを目的として、「絵本 Book」の作成を導入することとした。その理由として、絵本の読解力には学生の読書行動に要因の一つがあると考えられるからである(4)。

本研究は、絵本の読み聞かせ指導の一環として行った「絵本 Book」の取り組みについて、その成果と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 「絵本 Book」の取り組みの概要

(1) 「絵本 Book」導入の科目

① 「言語遊び」（1年次・後期）

【授業の概要】

本演習は、保育の現場で活用できる言語表現を中心とした保育実技を習得することを目的とするものである。そこで、保育現場で活用される児童文化財を中心に、演じ方の基礎ならびに製作方法を学び、各自が製作及び実技発表を行うこととする。

【授業の到達目標】

- ・児童文化財を活用した保育活動に必要な基礎的知識・技術を身につけることができる。
- ・絵本の読み聞かせに関する知識と技術を身につけることができる。
- ・ペープサート、エプロンシアター、パネルシアターを製作、実演することができる。

本授業の第1回目に行う授業に関するオリエンテーションにおいて、「絵本 Book」の作成について資料を配布し、説明する。具体的な作成方法については、授業内で行う。授業計画の第3回「絵本の読み聞かせの基礎的な知識と技術及び絵本の選び方について学ぶ」、第4回「絵本の読み聞かせの実技」において、学生に対して、第3回の授業をふまえて次回の授業に向け各自で絵本を選び、読み聞かせの練習を指示する。また、ここで選んだ絵本をもとに授業内で「絵本 Book」を作成し、作成方法を確認すること、その後は各自で作成を進めることを伝える。「絵本 Book」は成績評価の対象としている。

② 「幼児と言葉」（2年次・前期）

【授業の概要】

本講義は、幼児期の子どもの言葉の獲得に関する領域「言葉」に関して、子どもが言葉を豊かに育めるよう、保育者として必要な子どもへのかかわり方や支援方法及び教材や実践に関する基礎的な知識を身につけることを目的とする。特に、映像資料や事例を用いたり、絵本の読み聞かせなどの言葉にかかわる保育活動の体験を通して学生の理解を深める。

【授業の到達目標】

- ・人間にとっての言葉の意義や機能について説明することができる。
- ・乳幼児期の言葉の発達過程と特徴について説明することができる。
- ・乳幼児にとっての児童文化財の意義について説明することができる。
- ・ことばあそびや児童文化財を通して言葉の楽しさや美しさに気づき、子どもの言葉を豊かに育むことのできる教材や実践に関する基礎的知識について説明することができる。

本授業では、第1回目に行う授業に関するオリエンテーションにおいて、引き続き「絵本 Book」の作成を行い、成績評価の対象とすることを伝える。加えて、「言語遊び」の課題として提出した際の評価結果を伝え、修正点や注意点などの説明を行う。また、学生は1年次後期終了後、保育実習に行っており、実習中に読んだ絵本を追加すること、次の実習に向けて「絵本 Book」を活用できるように工夫することなどを伝える。

③「保育内容（言葉）の指導法」（2年次・後期）**【授業の概要】**

本演習では、幼稚園教育要領に示された領域「言葉」のねらい及び内容について、幼児の姿と保育実践とを関連させて理解を深める。とくに、保育における子どもの言葉によるコミュニケーションや絵本などの文化財とのかかわりなど言葉にかかわる具体的な保育内容の指導法を実践的に学ぶ。その上で、幼児の発達にふさわしい主体的・対話的で深い学びを実現する保育を具体的に構想し、実践する方法を身に付けることを目指す。

【授業の到達目標】

- ・幼稚園教育要領に示された幼稚園教育の基本および全体構造を踏まえ、領域「言葉」のねらい及び内容を説明することができる。
- ・乳幼児期の言葉の発達に即した保育内容「言葉」に関する保育実践のあり方（情報機器及び教材の活用を含む）を理解し、指導案の作成や模擬保育を通じた保育の構想ならびに改善の視点を身につけることができるよう取り組むことができる。
- ・保育内容「言葉」における小学校教育との接続について説明することができる。

本授業では、第1回目に行う授業に関するオリエンテーションにおいて、引き続き「絵本 Book」の作成を行い、成績評価の対象とすることを伝える。加えて、「幼児と言葉」の課題として提出した際の評価結果を伝え、修正点や注意点などの説明も行う。また、学生は前期授業の終了後、保育実習・教育実習に行っており、実習中に読んだ絵本を追加すること、卒業に向けて最後の「絵本 Book」の作成になること、就職後も活用できるように工夫することなどを伝える。

(2)「絵本 Book」の作成方法

学生に対しては、「言語遊び」の第1回目に行う授業に関するオリエンテーションに

【「絵本 Book」の作成について】

○卒業までに絵本の情報をまとめた「絵本 Book」（100冊）を各自で作る。

（目的）

- ・多くの絵本を読むこと。
- ・読んだ絵本の概要をまとめることで読解力や要約力を高めていくこと。

（作成方法と留意点）

○カードのようにファイリングでき、持ち運び可能なもの

○記入する内容

①タイトル・作者

②サマリー（概要）

*ここから絵本の内容やテーマでカテゴリー化することで、領域とのつながりなどを考える

③出版社

④出版年

※その他、表紙をコピーして貼りつける、模写するなど自分なりの工夫をし、「絵本 Book」をみれば保育活動において必要な絵本がみつけれられるようなものを目指す。そのため、領域、対象年齢などを記入すること。

※半期ごとに30冊以上を目指し、卒業までに100冊となるようにする。

※実習中、積極的に活用すること。

※他の授業でも資料として活用することがある。

において、以下の内容を作成方法として提示する。

（3）「絵本 Book」の活用

①実習における活用

本学では、1年次後期終了後の2月に保育実習Ⅰ（保育所）、3月に保育実習Ⅰ（施設）を行う。「言語遊び」で課題として提出した「絵本 Book」は実習までに学生に返却し、実習中に活用すること、実習を通して読んだ絵本については必ず「絵本 Book」にまとめることを伝える。2年次前期には6月に教育実習Ⅰ、8月に保育実習Ⅱ（保育所）または保育実習Ⅲ（施設）、9月に教育実習Ⅱを行う。保育実習Ⅰと同様の「絵本 Book」に関する説明を行う。また、2年次に入ると実習指導においても絵本の読み聞かせの指導があり、学内でも「絵本 Book」活用の機会が増えるとともに、絵本の読書量も増えてくる。

②他の科目における活用

筆者が担当する「教育課程論」（2年次・前期）において、学生は教育課程や全体的な計画を作成する。その際、月や学期ごとに子どもの年齢や発達段階、行事等をふまえた絵本を選択する際に「絵本 Book」を活用するようにしている。

③『保育アイデア集』における活用

本学では、実習のふり返り及び2年間の学びの集大成として、実習中の教材研究や保育指導を行った遊び・活動を『保育アイデア集』として作成する取り組みを行っている。企画・構成は学生が行うが、「絵本 Book」の作成を始めてから「おすすめ絵本」として、「絵本 Book」を活用した項目が加わっている。

3. 「絵本 Book」の成果と課題

(1) 「絵本 Book」の記入状況の分析

2022年度入学生（31名）の「絵本 Book」について、前述した「絵本 Book」の作成方法に基づいて記入されているかを表1にまとめる。31名全員が卒業までの目標である100冊を達成している。

表1 「絵本 Book」の記入状況 (人数)

記入状況 記入項目	記入されている	記入されているが 不十分である	記入されていない
タイトル・作者	30	1	0
サマリー（概要）	3	25	3
出版社	31	0	0
出版年	31	0	0
関連領域	26	0	5
対象年齢	12	9	10

① タイトル・作者

作者名はすべての学生が記入していた。「記入されているが不十分である」の1名は、タイトルの記入に関するものである。タイトルについては表紙の情報、つまり表紙のコピーまたは模写（イラスト）の有無で記入状況を判定した（資料1、2参照）。1名については、タイトル名の記入はあったが、表紙の情報はなかった。

表紙の情報は、絵本を探す際の有効な情報になること、絵本をイメージしやすくなることなどの理由から作成上の留意点として、工夫して記入するように説明している。

② サマリー（概要）

項目の中で最も記入状況が不十分であった。この項目は、学生自身が読んだ上で絵本の概要をまとめるというものであるが、絵本の紹介文を書き写している場合、「記入されているが不十分である」と判定した。半期ごとに書き方の注意点、修正点として説明したが、改善はみられなかった。

サマリー（概要）は、「絵本 Book」導入の目的として掲げた読解力や要約力の向上に効果があるものとして、「絵本 Book」の項目の中でも最も重要なものと位置づけている。

③ 出版社・④ 出版年

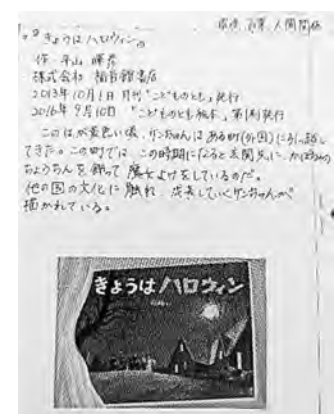
これらの項目については、すべての学生が記入していた。

⑤ 関連領域

関連領域は、「絵本 Book」をみれば保育活動において必要な絵本がみつけれられるようにするため、必要な項目としている。5名の学生に記入がみられなかった。このうち4



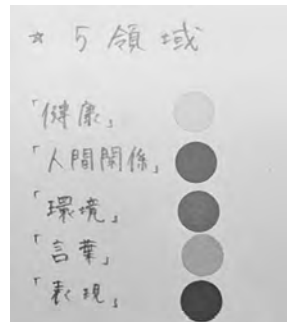
資料1



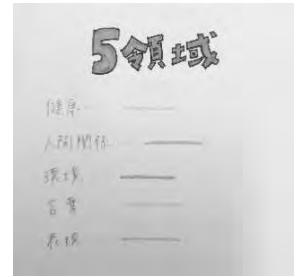
資料2

名については、6項目中3項目以上において「記入されているが不十分である」または「記入されていない」の判定となっており、「絵本 Book」作成において不十分さがみられた。

記入している学生の中には、領域ごとにシールで色分けをしたり、ペンの色で領域がわかるようにしたりと工夫しているものもみられた（資料3、4参照）。



資料3



資料4

⑥対象年齢

対象年齢も関連領域と同様、「絵本 Book」をみれば保育活動において必要な絵本がみつけれられるようにするため、必要な項目としている。サマリー（概要）に続いて、記入状況が不十分な学生が多くみられた。理由は、絵本に記載されている対象年齢を記入しているためである。「言語遊び」の授業において、読み聞かせのねらいや保育活動の場面などによっては、絵本に記載されている対象年齢が絵本選択の基準とずれることがあるという説明をしている。したがって、絵本に記載されている対象年齢は参考資料とし、学生自身が絵本を読んだ上で、子どもの年齢や発達段階の特徴をふまえた対象年齢を設定する必要がある。半期ごとに書き方の注意点、修正点として説明したが、改善はみられなかった。

⑦ファイリング方法

「絵本 Book」作成にあたっては、卒業までに100冊以上を目標としているが、卒業後も継続して作成できるように冊数を増やせるようすること、持ち運び可能なものにする、の2点の理由からノートではなく、カードのようにファイリングできるものと指定している（資料5参照）。31名中8名はファイル型ではなく、ノート型であった。また、ノート型8名中2名は2冊になっており、使いやすさや持ち運びやすさの点で、ノート型での「絵本 Book」作成は適さないと考えられる。



資料5

(2) 「絵本 Book」の指導における課題

以上の「絵本 Book」記入状況の分析から、以下の3点の指導上の課題がみえてきた。

第1に、作成方法、特に記入内容の理解と定着である。資料を配布し、1冊目は授業内で作成するようにしているが、記入状況を見ると項目によっては不十分さが目立つものがあった。半期ごとの修正ではなく、早期段階で修正点の指摘を行う必要があると考える。最も記入に不十分さが見られたサマリー（概要）については、文章力の点をふまえ個別の指導も必要となるだろう。

第2に、適切な目標冊数の設定である。現在は半期ごとに30冊以上、卒業までに100冊以上としている。提出までの学生の取り組み姿勢をみていると、半期の間にコツコツと絵本を読み、「絵本 Book」を作成している学生は少数であり、多くの学生が提出期限前に30冊まとめて作成している状況である。その場合、当然ながら絵本を読んでいるわけではなく、インターネットや絵本の帯に記載されている絵本の紹介文をそのままサマリー（概

要)として記入するのである。これでは、「絵本 Book」を作成しても教育的効果は期待できない。

この課題に関しては、学生にとって半期 30 冊という量的な問題があるかの分析が必要と考える⁽⁵⁾。半期ごとの適切な冊数、卒業までに達成する冊数について、今後検討しなければならない。

第 3 に、「絵本 Book」作成のモチベーションを高めることである。第 2 の課題でもふれたように、多くの学生が授業の課題として成績評価の対象になっているため、実際に絵本を読むことなく、ただ決められた内容を記入して作成しているという状況になっている。「絵本 Book」作成当初は、ファイル選びや記入の工夫などを友人と相談したり、楽しそうにみせにくる姿がみられる。それが、次第にしなければならない「課題」となってしまうようである。1 年半という長期間、「絵本 Book」作成のモチベーションをいかに維持させ、高めていくか、今後検討しなければならない。

4. 結論と今後の課題

本研究は、絵本の読み聞かせ指導の一環として行った「絵本 Book」の実践について、その成果と課題を明らかにすることを目的とした。成果としてまず、2022 年度入学生においては、31 名全員が目標の 100 冊を達成できたことが挙げられる。次に、6 項目の記入内容については、記入状況が十分であるといえるのが 4 項目であった。その一方で、記入内容が不十分である、または全く記入がない状況がみられる 2 項目が明らかになった。また、課題としては①作成方法、特に記入内容の理解と定着、②適切な目標冊数の設定、③「絵本 Book」作成のモチベーションを高めること、の 3 点が明らかになった。

これまでの学生の中には、卒業までに 200 冊読んだ者、就職活動において学生時代に取り組んだこととしてプレゼンに活用した者、卒業後も活用していると報告してくれる者など、成果に値する学生の姿もみられている。そこで、今後の課題としてまず、学生に対してなぜ「絵本 Book」を作成するのか、どのような教育的効果があるのか、どのように活用できるのかなどの利点を伝え、「絵本 Book」作成のモチベーションを高めていきたい。

次に、学生の実態に合った半期ごとの適切な冊数や、卒業までに達成する冊数について検討するため、適切な冊数に関して卒業時にアンケートを実施したいと考えている。その他にも、実習後に「絵本 Book」の活用状況を調査したり、作成に関して学生から意見聴取したりすることで実態を把握し、改善を図っていくことで、保育者としての実践力を高める取り組みにしていきたい。

注

(1)実践例として、加藤房江「保育者養成校における保育内容〈言葉〉指導法の実践-より実践的な授業を目指して-」(『埼玉純真短期大学研究論文集』第 8 号、2015 年、51～65 ページ)、石井美和子・畠山君子「保育実践力を身に付ける授業方法に関する一考察 I 報-絵本の読み聞かせに関する学生の学び-」(『聖霊女子短期大学紀要』第 45 号、2017 年、63～75 ページ)、高原佳江・生駒幸子「保育内容の研究(言葉) 授業改善の取り組み-「絵本をもとにした遊びのアイデアマップ」導入を中心に-」(『甲南女子大学研究紀要 I』第 57 号、2021 年、115～123 ページ)などが挙げられる。

- (2)江玉睦美「保育者養成課程における絵本選択の教材研究」（『東九州短期大学紀要』第18巻、2019年、17～23ページ）。
- (3)江玉睦美「教材研究における絵本理解に基づく指導計画のあり方ー領域「人間関係」における読み聞かせ活動を中心にー」（『東九州短期大学紀要』第19巻、2020年、22～33ページ）。
- (4)滝浪常雄「幼稚園教員養成段階で読み聞かせを学ぶことに関する一考察ー保育内容指導法演習（言葉・環境）の実践からー」（『名古屋学院大学教職センター年報』第6号、2022年、9ページ）。
- (5)加藤（2015）では、半期15冊の設定となっている（前掲論文、加藤房江、2015年）。

食育体験講座における活動実践報告

—中津市愛育研究センター委託事業「すくすく子育て講座」より—

麻生 愛子

Report on Practical Activities in the Dietary Education Experience Program
-From the Work of Nakatsu-city Aiku Research Center "Sukusuku Parenting
Program" -

ASO Aiko

【要旨】本学では中津市から子育て支援事業の委託を受け、本学地域連携子ども教育センターにおいて中津市愛育研究センター委託事業『すくすく子育て講座』を運営している。本報告は、その事業の一環として開講している「食育体験講座」（令和4年度、令和5年度）の活動報告及び保護者アンケートの結果を報告することを目的とした。

食育体験講座に参加したきっかけは、「料理のレパートリーを増やしたいから」との意見が多く、子どもに作る料理に悩んでいる保護者が多いことが分かった。講座に参加した感想としては、「子どもと一緒に作ることが出来て楽しかった」との意見が多く見られ、全体的に高評価であった。今後の講座への要望としては、調理時間の確保が出来ない事や、子どもの野菜嫌いに悩む保護者が多いことから「時間短縮料理」や「野菜を使った料理やお菓子」を要望する意見が多く、次年度以降は、これらの意見を踏まえた上で、さらに保護者のニーズに沿った講座内容となるように検討していきたいと考える。

Key words: dietary education activities, parent-child cooking class

キーワード：食育活動、親子料理教室

1. はじめに

「食」は、子どもが豊かな人間性を育み、生きる力を身に付けていくために、また、子どもの健康増進のために重要である¹⁾。平成17年に制定された「食育基本法」の中でも、乳幼児期からの望ましい食に関する習慣の定着及び食を通じた人間性の形成や家族関係づくりによる心身の健全育成を図ることの重要性があげられている²⁾。さらに、子どもたちが豊かな人間性を育み、生きる力を身に付けていくためには、何よりも「食」が基礎となるものであるとされ、食教育の見直しも必要とされている。現在の子どもの「食」をめぐる問題は、単に食事の問題だけではなく、家族や友人、食生活の場である家庭や、保育施設、地域社会といった環境も重大な影響を与える要素となっている。また、親の食意識や食習慣が子どもの食生活にも大きな影響を及ぼすともいわれている^{3)~5)}。そのため、幼児期から食の自立心を養い、生きる力を身に付ける基礎を培うために、子どもの保護者も食への理解を深め、子どもと一緒に食事を作ったり食べたりする食育体験の機会を設けることが望まれる。そこで、親子で楽しく料理をして、美味しく食べる体験を通して、子ども

たちが「食」に興味・関心を持ち、望ましい食習慣や食行動形成の一助となることを目的として実践した食育体験講座での取り組み事例を報告する。なお本講座は、中津市愛育研究センター委託事業『すくすく子育て講座』の一環として実施されたものである。

2. 実施状況

(1) 参加者

中津市内在住で、食育体験講座に参加申込のあった親子（子どもは原則未就園児）を対象とした。募集方法は、中津市発行の子育て情報誌「ぼこあぼこ」や本学のホームページより募集を行い、定員は調理室の広さの都合上、各回8組を上限とした。

(2) 実施時期、実施場所

本報告では、令和4年度から令和5年度の2年間の実施内容について報告する。

実施時期は、令和4年度は、7月20日、9月11日、11月16日、12月14日、1月11日、2月11日の計6回実施した。令和5年度は、8月2日、9月6日、11月15日、12月20日、2月14日の計5回実施した。実施場所については、その都度、中津市内のコミュニティセンターの調理室を借りて実施した。

(3) 実施運営体制、実施内容

食育体験講座の運営体制としては、講座担当の講師と本学教員（共に管理栄養士）と調理補助1名、スタッフ4名（うち保育士3名）で実施することを基本とした。

年間の実施計画に沿って、事前に伝えている献立に基づいて毎回の食育体験講座を行った。献立内容については、これまでの保護者アンケートの内容を参考に、子どもが手伝える工程（ちぎる、潰す、丸める、型を抜く等）を考え、親子が一緒に料理を楽しめる内容となるように検討した。講座の基本的な流れとしては、最初に本日の献立の説明を行い、親子で料理できるところを一緒に作業してもらい、最終的な仕上げ（煮る・焼く・蒸す・揚げる等）は、担当スタッフで行った。待ち時間の間は隣の和室へ移動し、保育士が簡単な手遊びや絵本の読み聞かせ、ペープサート等を行った。また、これまでの食育体験講座では、作った料理をその場で試食していたが、令和4年度からは新型コロナウイルス感染拡大防止のため、その場での試食は行わず、作った料理は各家庭で持ち帰って試食するように配慮した。さらに、食育体験講座に参加した保護者に対しては、①子どもの食生活についてのアンケート（初回のみ依頼）と②食育体験講座に参加しての事後アンケート（参加する度に回答を依頼）の2種類のアンケート調査を実施した。

3. 結果

まず初めに講座に参加した「子どもの食生活アンケート」の結果から報告する。

本アンケートは、計23名の保護者に回答して頂いたものを集計した。子どもの年齢の内訳については、1歳未満が4人、1歳が8人、2歳が7人、3歳が4人であった。

(1) 朝食の摂取状況及び共食について

朝食の摂取状況については、「毎日」が82.6%であった。その他、「週に1～2回欠食する」と「決まっていない」が各々8.7%であった。

食事の共食状況については、「家族と食べる」が73.9%であり、次いで「決まっていない」が13.0%、「兄弟だけで食べる」が8.7%、「1人で食べる」が4.3%であった。

(2) 普段よく食べている間食（おやつ）について（複数回答）

普段よく食べている間食については、「果物」が最も多かった。具体的には、バナナが多く、4人であった。その他みかんやりんご、いちご等が挙げられた。その他としては、卵ボーロやクッキー、ビスケット等の焼き菓子や焼き芋や干し芋等さつま芋のおやつが挙げられた。詳細な内訳は、表1に示す。

表1 子どもが普段よく食べている間食

間食内容(回答数内訳)
果物類(合計13人) 果物(4)、バナナ(4)、みかん(2)、いちご(1)、りんご(1)、レーズン(1)
焼き菓子(合計7人) 卵ボーロ(3)、クッキー(3)、ビスケット(1)
芋類(合計5人) さつま芋(2)、干し芋(2)、焼き芋(1)
以下3人が回答した間食 パン、子ども用スナック菓子、ゼリー、せんべい(小魚せんべい等) 手作りおやつ(米粉クッキー、大福等)
以下2人が回答した間食 市販の菓子、ボン菓子、チョコレート、アイス
以下1人が回答した間食 ミニドーナツ、グミ、キャンディ、いもけんぴ、いりこ、ナッツ類、おにぎり、肉まん、ソーセージ、牛乳、ヨーグルト

(3) 家庭での食事の手伝いについて（複数回答）

食事の手伝いについては、「買い物」が39.1%で最も多く、次いで「料理の手伝い」が34.8%、「テーブルの準備」と「食事の後片付け」が各々26.1%であった。一方で、「特にしていない」と回答した保護者が39.1%であった。

(4) 食べ物の好き嫌いの有無について

偏食の状況については、「ほとんどない」が39.1%、「ある」が34.8%、「少しある」が26.1%であった。また、好き嫌いが「ある」「少しある」と回答した人の子どもの苦手な食べ物としては、野菜類が多く挙げられた。詳細は以下の表2に示す。

表2 子どもが苦手な食べ物

野菜類(合計11人)	その他
野菜類(2)、なす(2)、生野菜、葉物野菜 トマト、きゅうり、オクラ、ねぎ、キノコ類	肉類(2)、豚肉、固形物、 硬い食材、苦い食材

(5) 子どもの食生活及び生活習慣に対する保護者意識

子どもの食生活及び生活習慣に関する18の項目について、改善したい（身につけさせたい）、「既にできている（おおよそできている）」「現状でよい（改善したいとは思わない）」の3段階で保護者に評価してもらった結果を表3に示す。

保護者の中で、「改善したい」と回答した割合が最も高かったのは、「食事バランスを整える」と「食事マナーを身につける」の65.2%であり、次に「間食の量や食べる時間を決める」が60.9%、「好き嫌いせず何でもよく食べる」と「食事の準備や料理の手伝いをする」が56.5%であった。さらに、「既にできている」と回答した割合が最も高かった項

目は、「朝食を食べる」の73.9%であり、次いで「排便リズムを整える」65.2%、「朝・昼・夕の食事を規則正しく摂る」60.9%、「健康的な体重の維持」と「十分な休息・睡眠の確保（早寝早起き）」56.5%、「カルシウム（牛乳・乳製品）を摂る」と「食塩の多い料理を控える」52.2%の順であった。

表3 子どもの食・生活習慣に対する保護者意識

食習慣に関する項目	改善したい		既にできている		現状でよい	
	人数	%	人数	%	人数	%
食事のバランスを整える	15	65.2	8	34.8	0	0.0
好き嫌いせず何でもよく食べる	13	56.5	7	30.4	3	13.0
野菜や果物を十分に食べる	11	47.8	9	39.1	3	13.0
カルシウム（牛乳・乳製品）をとる	6	26.1	12	52.2	5	21.7
食塩の多い料理を控える	8	34.8	12	52.2	3	13.0
間食の量や食べる時間を決める	14	60.9	7	30.4	2	8.7
朝食を食べる	4	17.4	17	73.9	2	8.7
朝・昼・夕の食事を規則正しく摂る	6	26.1	14	60.9	2	8.7
健康的な体重の維持	5	21.7	13	56.5	5	21.7
食事マナーを身につける	15	65.2	5	21.7	3	13.0
食事の準備や料理のお手伝いをする	13	56.5	6	26.1	4	17.4
食事の前の手洗い・うがい、食後の歯磨き	10	43.5	9	39.1	4	17.4
家族そろって食べる	4	17.4	11	47.8	8	34.8
排便リズムを整える	3	13.0	15	65.2	5	21.7
十分な休息・睡眠時間の確保（早寝早起き）	7	30.4	13	56.5	3	13.0

(6) 食育体験講座実施状況（令和4年度～令和5年度）

年度	回数	日時	テーマ、献立名	参加組数 (参加人数)
令和4年度	1回	令和4年7月20日	季節の料理 洋風そうめん、トマトのジュレ、ヨーグルト白玉入りフルーツポンチ	2組(4)
	2回	令和4年9月11日	季節の料理 きな粉とゴマのおはぎ、ふわふわレタスシューマイ カニカマと豆腐のスープ、巨峰	7組(14)
	3回	令和4年11月16日	さつまいも料理 さつまいもの蒸しパン、しんちよきもち、 さつまいもと豆乳のチャウダー、果肉入りりんごゼリー	7組(14)
	4回	令和4年12月14日	クリスマス料理 コロコロおにぎり、煮込みハンバーグ、餃子の皮ミニピザ、 コーンポタージュ、トナカイのカップケーキ、いちご	8組(17)
	5回	令和5年1月11日	郷土料理 じり焼き、りんご入りきんとん、大根のポタージュ	8組(16)
	6回	令和5年2月11日	郷土料理 だんご汁、いちご大福、野菜ジュースグミ	6組(11)
令和5年度	1回	令和5年8月2日	郷土料理 アミ飯、呉汁、丸ぼうろ、フルーツポンチ	5組(11)
	2回	令和5年9月6日	幼児のお弁当 おにぎり、カップグラタン、ふわふわ豆腐ナゲット、 チーズオクラ巻き、ニコちゃんポテト、巨峰、梨	4組(8)
	3回	令和5年11月15日	さつまいも料理 さつまいもご飯、しんちよきもち、スイートポテト、さつまいも汁、みかん	5組(10)
	4回	令和5年12月20日	クリスマス料理 にんじんの蒸しパン、鶏肉のやわらかソテー、 トマトとチーズのポトフ、三角パイ・ローパイ、みかん	7組(14)
	5回	令和6年2月14日	郷土料理、諭吉が伝えた料理 トルコ飯、今風おから炒り、ふきあげ汁、みるくいろいろ、いちご	6組(12)

令和4年度 食育体験講座実施内容（全6回）

日時	令和4年7月20日（令和4年度1回目）	参加組数(参加人数)	2組（4人）
献立	テーマ：季節の料理 洋風そうめん、トマトのジュレ、ヨーグルト入りフルーツポンチ		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・湯むきしたトマトをビニール袋に入れてつぶす ・そうめんを短く折る ・白玉粉にヨーグルトを加えて混ぜる、小さく丸める 			
日時	令和4年9月11日（令和4年度2回目）	参加組数(参加人数)	7組（14人）
献立	テーマ：季節の料理 きな粉とゴマのおはぎ、レタスシュウマイ、カニカマと豆腐のスープ、巨峰		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・レタスをちぎる、シュウマイのタネを丸めてレタスをつける ・ラップでご飯を丸める ・きな粉を入れたビニール袋におにぎりを入れて振る 			
日時	令和4年11月16日（令和4年度3回目）	参加組数(参加人数)	7組（14人）
献立	テーマ：さつま芋料理 さつま芋蒸しパン、しんちょきもち(大分県郷土料理)、 さつま芋と豆乳のチャウダー、果肉入りりんごゼリー		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ビニール袋に小麦粉と蒸した芋を入れて揉んで混ぜる、餡を生地で包む ・蒸しパンの材料をボウルに入れてヘラで混ぜる 			
日時	令和4年12月14日（令和4年度4回目）	参加組数(参加人数)	8組（17人）
献立	テーマ：クリスマス料理 コロコロおにぎり、煮込みハンバーグ、餃子の皮でミニピザ、 トナカイのカップケーキ、コーンポタージュ、いちご		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・カップケーキに入れるバナナをフォークで潰す、材料をボウルに入れてヘラで混ぜる ・カップケーキをトナカイの顔にデコレーションする ・煮込みハンバーグ用の人参と型抜きする ・餃子の皮の上にピザの具をトッピングする ・食パンを型抜きしてスープに浮かべるクルトンをつくる 			
日時	令和5年1月11日（令和4年度5回目）	参加組数(参加人数)	8組（16人）
献立	テーマ：郷土料理① じり焼き(大分県郷土料理)、りんご入りきんとん、大根のポタージュ		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ボウルに米粉と水を入れ生地を混ぜる ・焼いた生地にはトッピングをして丸める ・蒸した芋をビニール袋に入れてつぶす、ラップでしぼる 			
日時	令和5年2月11日（令和4年度6回目）	参加組数(参加人数)	6組（11人）
献立	テーマ：郷土料理② だんご汁(大分県郷土料理)、いちご大福、野菜ジュースグミ		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ビニール袋に小麦粉と水を入れて揉む、生地を細長く伸ばしてだんごを作る ・いちごを白餡で包む、大福の生地でいちごを包む ・野菜ジュースにゼラチンを加えて混ぜる、固まったグミを型から外す 			

令和5年度 食育体験講座実施内容（全5回）

日時	令和5年8月2日（令和5年度1回目）	参加組数(参加人数)	5組（11人）
献立	テーマ：郷土料理① あみ飯(大分県郷土料理)、呉汁(郷土料理)、丸ぼうろ(郷土料理)、フルーツポンチ		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ラップであみ飯を丸めておにぎりを作る ・ボウルに丸ぼうろの材料を入れて混ぜる ・クッキングシートの上に、スプーンですくった丸ぼうろの生地を落とす 			
日時	令和5年9月6日（令和5年度2回目）	参加組数(参加人数)	4組（8人）
献立	テーマ：幼児のお弁当作り おにぎり、カップグラタン、豆腐ナゲット、チーズオクラ巻き、ニコちゃんポテト、巨峰、梨		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ラップでご飯を丸める ・グラタンに飾る人参を型抜きする ・ビニール袋に豆腐を加えて揉む、ナゲットの形に丸める ・茹でたジャガイモをビニール袋に入れて潰し、調味料を加えてよく揉む ・薄く伸ばしたジャガイモの生地を型で抜く、顔を作る ・海苔の上にチーズとオクラを乗せてくるくる巻く 			
日時	令和5年11月15日（令和5年度3回目）	参加組数(参加人数)	5組（10人）
献立	テーマ：さつま芋料理 さつま芋ご飯、しんちよきもち(大分県郷土料理)、スイートポテト、さつま汁、みかん		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ビニール袋に小麦粉と蒸した芋を入れて揉んで混ぜる、餡を生地で包む ・ビニール袋に蒸した芋を加えて潰し、バターや砂糖を加えてよく揉む ・スイートポテトの形に丸める 			
日時	令和5年12月20日（令和5年度4回目）	参加組数(参加人数)	7組（14人）
献立	テーマ：クリスマス料理 人参の蒸しパン、鶏肉のやわらかソテー、トマトとチーズのポトフ、三角パイ・一口パイ、みかん		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・蒸しパンの材料をボウルに入れてヘラで混ぜる ・蒸しパンにトナカイの顔をデコレーションする ・パイ生地の型を抜く、三角パイの端をフォークで抑えて止める 			
日時	令和6年2月14日（令和5年度5回目）	参加組数(参加人数)	6組（12人）
献立	テーマ：郷土料理② トルコ飯(福澤諭吉が伝えた料理)、今風おから炒り(福澤諭吉が伝えた料理)、ふきあげ汁(大分県郷土料理)、みるくういろう、いちご		
子どもの手伝いポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ビニール袋に小麦粉と茹でた里芋を入れて生地を揉む、だんごをちぎる ・ういろうの型抜きをする 			

(8) 食育体験講座に参加した保護者の事後アンケート結果

問1. 食育体験講座に参加したきっかけ(複数回答)	人数
料理のレパートリーを増やしたいから(子ども向けのレシピが知りたかった)	18
以前参加して良かった(楽しかった)から	16
子どもと一緒に料理がしたいから(子どもと一緒に料理をする体験がしたい)	11
子どもに料理の体験をさせたかったから(子どもが料理が好き、興味がある)	9
食育に興味・関心があったから	6
楽しく料理がしたいから	3
参加したことのある友人に勧められたから	3
色んな人と料理を作ることを楽しみたいから	1
情報誌を見て楽しそうだったから	1

問2. 子どもの食事作りでの悩み事(複数回答)	※()内は回答人数
<p>○献立・調理法について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いつも同じ内容ばかりでバリエーション不足、料理レパートリーが少ない(10人) ・簡単に時間短縮で作れる料理が知りたい(5人) ・メニューを増やしたい、レシピが知りたい(2人) ・料理のバリエーションが少なく、子どもの食が進まない ・何を食べさせたら良いかわからない ・いつも何を作ろうか悩む 	
<p>○離乳食について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼児食への移行について(2人) ・作り途中から子どもへの取り分けの方法(2人) ・下の子(1歳)の食事の取り分けレシピがパターン化している ・大人の食事からの取り分けについて知りたい(離乳食づくり) ・離乳食が進んでいない、離乳食のレパートリーが少ない 	
<p>○偏食について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初めて見る食材(料理)が苦手、見た目で食わず嫌いをする(6人) ・野菜が苦手(食べない)なのが困っている(6人) ・好き嫌いがある(2人) ・お米をなかなか食べない(2人) ・肉を食べない(2人) ・硬いもの(特に肉類)を嫌がる ・自分の好きな物(ハンバーグ)しか食べない 	
<p>○食ベムラについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あまり食べてくれない、少食(6人) ・食ベムラがある(4人) ・同じ食材や料理でも食べる時と食べない時がある(3人) ・同じ食材でも味つけや調理方法が違くと食べない 	
<p>○食事内容について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栄養バランスが気になる(4人) ・お弁当の栄養バランスや彩り ・いかに時間をかけずにバランスよい食事が作れるか ・1日に必要な野菜やタンパク質等が摂れているか不安 ・ウインナーが好きで、よく食べすぎるのが気になる ・添加物が気になる 	
<p>○食事中の様子について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だらだらいつまでも食べている、食べるのが遅い(3人) ・お腹いっぱいでも食べようとする、食べ過ぎが心配(3人) ・食事の時間まで待てない ・大人と同じものを食べたがる ・先に子どもに食べさせて、その後大人が食べていても、いつまでも食べたがる ・集中が続かない ・固形物を飲み込むのが苦手 ・肉を噛んで飲み込めなくて繊維だけ吐き出してしまう 	

問 3. 食育体験講座に参加してみたの感想(一部抜粋)

※()内は回答人数

- ・またこのような機会があったらぜひ参加したい(8人)
- ・とても楽しくて美味しそうなお飯ができて良かった、食べるのが楽しみ(6人)
- ・毎回とても楽しく参加でき、楽しい時間だった、息抜きになった(4人)
- ・料理を作りながら他のママともおしゃべりできてすごく楽しかった
- ・子どもと一緒に作ることが出来て楽しかった、嬉しかった(9人)
- ・子どもと一緒に家で料理をするのは勇気がいるけど、こうやって一緒に作る機会があると嬉しい
- ・親子で一緒に参加できるような工程も用意されており、楽しく講座に取り組むことができた(2人)
- ・子どもと一緒に参加できる工程が多かったのも、楽しく参加できたので嬉しかった(6人)
- ・子どもが手伝える部分が多くてよかった、お手伝いが出来て嬉しそうだった(2人)
- ・小さい子どもでもビニール袋などを使ってお手伝いできたので、楽しく参加することができた
- ・家では中々お手伝いをさせてあげられないので、親子で料理に参加できて楽しい体験になった(2人)
- ・子どもにも積極的に手伝ってもらうことができて、いい経験ができた
- ・子どもが料理に参加できるところが良かった(2人)
- ・娘も普段手伝いたいとそばにやってくるので、参加できて楽しそうだった
- ・型抜きにとっても喜んで参加していた
- ・今日は型抜き、混ぜるところなどを楽しそうにしていた
- ・小さい子は小さい子なりに、こねたり、ちぎったりできて楽しかった
- ・普段やらせてないことをさせたりしてみたので、こんなこともできるんだなと思うことがあった
- ・コロナで色々な活動ができないので、少しの間でも子どもの好きなことが出来て良かった
- ・もう少し子どもが大きくなったら一緒に料理したいと思った
- ・簡単で楽しく料理が出来てよかった(2人)
- ・普段、知る機会のない郷土料理を知ることができて楽しかった、とても良い経験になった(4)
- ・中津に住んでいても知らない郷土料理を知れて嬉しい
- ・季節の料理や郷土料理を子どもと一緒に作ることができて良い機会になった
- ・郷土料理をあまり知らないのも、今日はじり焼きを知れてよかった
- ・作ったことのない、知らない料理をみんなで作ることができるのが魅力的
- ・今回のメニューは、前回以上に小さい子どもも食べやすいメニューだったので嬉しかった
- ・収穫したお芋を調理して食べる経験も素敵だなと思った
- ・季節の食材を使って料理できるのが楽しい
- ・今日作ったメニューも簡単にできたので、家でも作ってみようと思った(3人)
- ・家でなかなかできないおしゃれなメニューを作れて勉強になった(3人)
- ・家でも取り入れられるようなレシピ等を教えてもらえてとても参考になった(3人)
- ・この秋、お弁当を作ったたくさんピクニックをしたいと思っているので、たくさん活用したい
- ・クリスマス料理でアイデアが思いつかなかったのも、とても参考になった(2人)
- ・クリスマスメニューでパイなどもチャレンジできてうれしかった(2人)
- ・スイートポテトが家で手軽に作れていいなと思った
- ・大福作りは難しそうと思っていたが、レンジで簡単に作ることが出来たので作ってみたいと思う(2)
- ・“大福”を作ることができるのがすごいと思った
- ・お店で見る丸ぼうろを家で作れるのがよいと思った
- ・出来たての丸ぼうろがとても美味しかった(2人)
- ・子どもがグミを喜んでいた
- ・ういろうの型抜き後、全部食べてしまうくらい気に入っていた
- ・昨年のレシピの大根スープが息子のお気に入り、よく作っている
- ・人参でういろうが面白かった、バターが効いていて美味しかった
- ・色彩も栄養バランスもバッチリでとても良かった
- ・野菜たっぷり栄養満点の料理ばかりで嬉しい
- ・リクエストした野菜の蒸しパンを取り入れて頂き、嬉しかった
- ・簡単に栄養を摂れる工夫が知れてよかった(ヨーグルト白玉や野菜ジュースを使ったゼリー等)
- ・体に良い料理で安心して子どもに食べさせられるのが良かった
- ・家では作らないメニューが多かったのも子どもの反応を見るのも楽しい

問 4. 食育体験講座についての意見・要望まとめ	※()内は回答人数
<ul style="list-style-type: none"> ・時短で簡単においしくできる料理が知りたい(3人) ・簡単にできるレシピ、アイデア料理が知りたい(3人) ・簡単ワンプレート料理(2人) ・子どもが楽しく美味しく食べられるメニュー ・季節(旬)の食材を使ったメニュー ・簡単で栄養のある料理を色々知りたい ・朝食のおかず ・手軽にできる昼ご飯 ・夕食やお弁当作りで使えるメニューが知りたい ・お弁当に入れる栄養があって簡単にできるおかずが知りたい ・おかずを作って、お弁当箱に詰めたりしたい ・幼児食の取り分けレシピ ・つかみ食べにピッタリなメニューが知りたい ・偏食の子でも食べられる工夫が知りたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土料理などを積極的に取り入れてほしい(2人) ・季節や行事に合うメニュー・行事食・おやつ(3人) ・簡単に作れるイベント料理やパーティ料理(2人) ・子どもと一緒に簡単にできる料理(2人) ・子どもと一緒に作れる昼食メニュー ・子どもと一緒に作れる簡単なお菓子 ・子ども用包丁などにチャレンジしてみたい ・手軽に買える時短調理グッズを使った料理 ・米粉を使った料理(2人) ・米粉のおやつ、米粉を使ったスイーツ(2人) ・野菜を使ったお菓子、野菜の蒸しパン(ほうれん草、カボチャ等)(3人) ・新鮮な野菜の見分け方 ・おすすめのおにぎりの具 ・漬物、ぬか漬けなどを作ってみたい(2人) ・バター、アイスなどを作る体験

4. 考察

(1) 食育体験講座に参加した乳幼児の食生活状況について

令和4年度、令和5年度の食育体験講座に参加した保護者に、子どもの食生活についてのアンケートを実施した。朝食の摂取状況については、約8割が「毎日食べる」と回答したが、残り2割が「週1~2回欠食する」「決まっていない」と回答した。これは、平成27年度乳幼児栄養調査結果の朝食摂取率(93.3%)より低く、食事のリズムがまだ定着できていない乳幼児が多いことが伺えた⁶⁾。また、子どもの共食の状況については、73.9%が「家族と食べる」と回答したが、一方で「兄弟だけで食べる」が8.7%、「1人で食べる」が4.3%であり、家庭の事情によりなかなか家族そろって食事をする事ができていない乳幼児がいるという現状が把握できた。普段よく食べている間食については、「果物」と回答した保護者が多かった。それ以外にも、卵ボーロ等子ども用の焼き菓子や焼き芋や干し芋等さつま芋を使ったもの、手作りおやつ等が挙げられた。全体的に素材の味を生かしたおやつを選んでいる保護者が多いようであった。家庭で何らかの食事の手伝いをしている子どもは約6割であり、具体的には、「買い物」「料理の手伝い」「テーブルの準備と食事の後片付け」の順に多かった。家庭でのお手伝いの状況や子どもの手伝ってみたいという意欲が、本食育体験講座の参加のきっかけになった親子も多くみられた。

子どもの偏食については、「ほとんどない」と回答した保護者が39.1%であり、残りの約6割は、「ある」「少しある」と回答した。具体的に子どもの苦手な食べ物を挙げてもらうと圧倒的に「野菜類」が多かった。中でも、葉物野菜やきゅうり、ねぎ、オクラ等、緑色の野菜に苦手意識を持っている子どもが多い様子が伺えた。

子どもの食生活及び生活習慣に対する保護者の意識について、保護者が子どもに身につけてほしいと思っている項目は、「食事バランスを整える」と「食事マナーを身につける」が最も多くなっていた。次に「間食の量や食べる時間を決める」、「好き嫌いせず何でもよく食べる」、「食事の準備や料理の手伝いをする」の順であった。一方で、子どもが既にできていると保護者が感じている項目は、「毎日朝食を食べる」、「排便リズムを整える」、「朝・昼・夕の食事を規則正しく摂る」、「健康的な体重の維持」、「十分な休息・睡眠の確保」、「カルシウムを摂る」、「食塩の多い料理を控える」の順であった。食育体験講座に参加し

ている保護者は、食事のバランスや食事のマナー、間食の量やタイミング、食べ物の好き嫌いについて子どもに身につけてもらいたいと考えている保護者が多いことが分かった。

（２）食育体験講座実施状況について

令和３年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、食育体験講座は開講を休止していたため、令和４年度は約１年ぶりの開講となった。これまでの実績と保護者の意見を踏まえ、季節の食材や行事を基に、３歳未満の子どもでも料理に参加できるような簡単な工程を取り入れつつ、親子で楽しく料理ができるように全６回の講座内容を工夫した。

講座に参加した保護者の感想としては、「子どもと一緒に作ることが出来て楽しかった」という意見がとて多く見られた。また、「新しい料理を知ることが出来て良かった」という意見や、「郷土料理を知ることが出来て良い経験になった」という意見も多くあげられた。

令和５年度も、前年度の保護者の要望を踏まえた上で、講座内容を検討した。その結果、要望のあったお弁当のおかずを作ってお弁当箱に詰めるという幼児のお弁当作りの講座を新たに実施した。また令和４年度に引き続き令和５年度も郷土料理の講座を２回開講した。さつま芋を使った料理やクリスマス料理も引き続き実施し、令和５年度は全５回の食育体験講座を行った。講座に参加した保護者の感想としては、昨年度と同様に「子どもが料理に参加できる工程がたくさんある所が良かった」という意見が多かった。また、季節の食材を使った料理や郷土料理についてもとても好評であった。さらに、昨年度はカップケーキにしたクリスマス料理のデザートも今年度はリクエストのあった野菜（人参）の蒸しパンにしたが、野菜に苦手意識のある子どもが多かったため、保護者からは大変好評であった。

（３）食育体験講座に参加した保護者の事後アンケートについて

令和４年度、令和５年度の食育体験講座に参加した保護者に毎回事後アンケートを実施した。事後アンケート結果より、講座に参加したきっかけは、「料理のレパートリーを増やしたいから」と回答した保護者が最も多く、子どもに作る料理に悩んでいる保護者が多いことが分かった。また、「以前教室に参加して楽しかったから」が２番目に多く、リピーターの方も多かった。次に「子どもと一緒に料理がしたいから」や「子どもに料理の体験をさせたいから」と回答した保護者が多かった。

子どもの食事作りでの悩み事については、「料理のレパートリーが少ないこと、バリエーション不足が悩み」と回答した保護者が最も多かった。また、育児で料理の時間があまり確保できないことから簡単に時間短縮でできる料理が知りたいと回答した保護者も多くみられた。さらに、子どもの食わず嫌いや野菜が苦手な保護者や、食べムラがあり、あまり食べてくれないことに悩んでいる保護者も多かった。

食育体験講座に参加しての感想としては、「子どもと一緒に作ることが出来て楽しかった」、「また機会があれば参加したい」との意見が多く見られた。普段、家ではなかなかお手伝いが出来ない子どもと一緒にゆっくり料理が出来ることがとても好評であった。また、「とても楽しく参加できた」、「家で食べるのが楽しみ」、「家でも作れるレシピが知れて参考になった」、「知らなかった郷土料理を知れて嬉しい」等の意見も多く、全体的に高評価であった。今後の食育体験講座への要望としては、「時間短縮で簡単に美味しく出来る料理」、「簡単ワンプレート料理」、「野菜を使ったお菓子作り」、「米粉を使った料理やお菓子」、「季節や行事に合うメニュー」、「郷土料理」、「子どもと一緒に作るおにぎりのレシピ」等があげられた。保護者アンケートからも、育児のため調理時間の確保が難しいことや、子ど

もの野菜嫌いに悩む保護者が多いことから「時間短縮料理」や「簡単な料理」、「野菜を使った料理やお菓子」への要望が多かった。次年度以降は、これらの意見を踏まえた上で、さらに保護者のニーズに沿った講座内容となるように検討していきたい。

なお、本報告にあった2年間はコロナウイルス感染拡大防止の観点から、親子が作った料理をその場で食べるという体験ができなかった。食育体験には、親子で料理したものを一緒に美味しく食べる喜びを経験することも必要と考える。今後は、できる範囲内で以前のように料理した食べ物をその場のみんなと一緒に美味しく食べるという一連の体験を通じて、本講座が、子どもたちの望ましい食習慣や食行動を形成するための一助となれるよう、引き続き親子の食育体験の機会を設けていきたいと考える。

5. まとめ

令和4年度、令和5年度に実施した食育体験講座についての報告を行った。

食育体験講座に参加した保護者へのアンケート結果より、家庭で何らかの食事の手伝いをしている子どもは約6割であった。家庭での手伝いや子どもの手伝ってみたいという意欲が、食育体験講座への参加のきっかけになった親子も多くみられた。また、子どもの偏食については、約6割の保護者が、「ある」又は「少しある」と回答し、緑色の野菜に苦手意識を持っている子どもが多いことが伺えた。さらに、食事のバランスや食事のマナー、間食の量やタイミング、食べ物の好き嫌いについて、子どもに改善してもらいたいと考えている保護者が多いことが分かった。食育体験講座に参加したきっかけは、「料理のレパトリーを増やしたいから」と回答した保護者が多く、子どもに作る料理に悩んでいる保護者が多いことが分かった。子どもの食事作りでの悩み事については、「料理のレパトリーが少ないこと」以外に、育児で料理の時間があまり確保できないことから簡単に時間短縮でできる料理が知りたいと回答した保護者も多くみられた。さらに、子どもの食わず嫌いや野菜嫌い、食べムラがあることに悩んでいるとの意見も多かった。

食育体験講座に参加しての感想としては、「子どもと一緒に作ることが出来て楽しかった」、「また参加したい」との意見が多く見られ、全体的に高評価であった。今後の食育体験講座への要望としては、「時間短縮で簡単に美味しく出来る料理」、「簡単ワンプレート料理」、「野菜を使ったお菓子」、「米粉を使った料理やお菓子」、「季節や行事に合うメニュー」、「郷土料理」等があげられた。

注および引用文献

- 1) 厚生労働省『保育所保育指針解説』、フレーベル館、平成30年3月、310～315ページ
- 2) 食育基本法（法律第63号）、2005年
- 3) 富岡文枝、「幼児への食教育と両親の食意識及び食行動との関わり」、栄養学雑誌 57、1999年、25-36
- 4) 名村靖子・東根裕子・奥田豊子、「保護者の食意識が幼稚園児の食生活、食関心に及ぼす影響」、大阪教育大学紀要 第II部門、57(2)、2009年、27-36
- 5) 中井聖、F町の親子の生活習慣の特徴と親子運動教室、親子食育教室の意義、近畿医療福祉大学紀要 13(2)、2012年、67-77
- 6) 厚生労働省『平成27年乳幼児栄養調査』、2015年、16-25

研究紀要第23号

令和6年3月15日発行

発行者 東九州短期大学

〒871-0014 大分県中津市一ツ松211番地

TEL (0979) 22-2425

FAX (0979) 25-3935

編集 研究紀要編集委員会

制作 高橋印刷所

大分県中津市片端町1358番地1