

研 究 紀 要

第 24 号

2025

東九州短期大学

目次

実践報告：

保育実践につながる体験活動……………	江玉 睦美 ……	1
保育者養成校で日本国憲法を学ぶ意義……………	桑原 広治 ……	9
保育者養成校における「文章言語表現」の教授法……………	桑原 広治 ……	21
『幼児理解と教育相談』に関する一考察 ……	久恒 由美 ……	33

研究ノート：

ののさまに見まもられている環境づくり……………	梅高 賢正 ……	45
保育現場における食育活動への取組み状況についての一考察……………	麻生 愛子 ……	51

資料：

ダウン症児の父親に関する文献からの考察……………	森 依子 ……	57
放課後子ども教室に在籍する小学校低学年児童のためのコーディネーション 運動プログラム開発に関する実践的研究（第2報） ……………	小林 宜義・酒井 俊朗・三島 隆章・吉田 隆・高山 三輪 ……	69

CONTENTS

Practical Report :

A Experience Activity Aimed at Childcare Practice	Edama Mutsumi	...	1
The Significance of Studying the Japanese Constitution in Early Childhood Education Training Schools — Learning About Early Childhood Education and Care Through the Constitution —	Kuwahara Hiroharu	...	9
Teaching Methods for "Written Language Expression" in Early Childhood Education Training Schools — Aiming to Establish Writing Skills, Reading Comprehension, Summarization Skills, Contextual Understanding, and Output Abilities —	Kuwahara Hiroharu	...	21
A consideration on "Understanding Children and Educational Counseling" —To acquire practical skills—	Hisatsune Yumi	...	33

Research Note :

Creating an environment where you are watched over by Amida Buddha — Considering the ideal childcare worker for Makoto —	Umetaka Kensho	...	45
A study on the Current status of approaches to dietary education activities in the childcare facilities — Through the results of a survey of participants in career advancement training for nursery teachers —	ASO Aiko	...	51

Research and Field Note :

Reflections from the literature on fathers of children with Down syndrome. — Father 's relationship with his children —	Mori Yoriko	...	57
Practical Study on Co-ordination Exercise Program for Lower Grade Elementary School Students Enrolled in After-School Program for Children. (No.2) Noriyoshi Kobayashi · Toshiro Sakai · Takaaki Mishima · Takashi Yoshida · Miwa Takayama		...	69

保育実践につながる体験活動

江玉 睦美

A Experience Activity Aimed at Childcare Practice

Edama Mutsumi

【要旨】本稿の目的は、保育者養成において取り組んでいる保育実践につながる学生たちの体験活動に関する実践報告を行うことである。「保育内容総論」、「保育内容（環境）の指導法」の授業内容として取り組んだ教育実践、行事や特別活動における取り組みについて活動内容を報告し、活動を通してみられた今後の課題について述べる。保育において子どもたちの自然体験、社会体験などの直接的、具体的生活体験を重視することが求められている中で、保育者を目指す学生の体験活動を充実させることが必要である。現在取り組んでいる活動をより充実させていくために、今後、学生の実態に合わせながら課題の改善に取り組んでいく。

Key words : the area “environment”, experience activity, nursery school and kindergarten teacher's training course, teaching practice, introduction to child care and education

キーワード：領域「環境」、体験活動、保育者養成、教育実践、保育内容総論

1. はじめに

領域「環境」が初めて登場したのは、平成元（1989）年に改訂され幼稚園教育要領（以下、要領）においてである。25年ぶりとなったこの改訂において、6領域から5領域への領域改訂が行われ、「環境」が領域の一つとなったのである。この要領改訂には、社会における少子化、都市化、核家族化等が進み、子どもを取り巻く環境の変化や子育ての変容がみられるようになったことが大きく影響している⁽¹⁾。このように概ね10年ごとに行われる改訂は、それぞれの時代における社会状況に対する社会的要請として行われるのである。

領域「環境」は、6領域の「社会」「自然」と関連する領域であるが、その登場は社会が大きく変化する中で幼児教育、保育において求められたものであったといえるだろう。現行の要領では、領域「環境」は「身近な環境との関わりに関する領域」とされ、「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」ことをねらいとしている⁽²⁾。子どもたちが遊びや生活の中でどのような環境と関わり、豊かな体験ができるかという「環境を通した教育」において、領域「環境」の重要性は大きいといえる。当然のことであるが、5領域はそのどれか一つが大きな役割を担うというものではなく、幼児期の子どもの全面的で調和的な発達を目指し、5領域が相互に関連性をもつものでなければならない。当然、領域「環境」も他の領域と相互関連性をもつのであるが、子どもを取り巻く環境が大きく急速に変化する社会において、その変化への対応が必要となる領域の一つであろう。

領域「環境」のねらいや内容には、「身近な」という表現が多くみられる。保育の現場では新聞紙や空き箱、牛乳パック、食品トレーなどが遊びや活動の中で再利用されてきた。昔から、生活の中で身近にある教材（材料）として活用する文化が保育の世界にあるのである。しかし、最近ではこうした身近なものが変化してきている。例えば、新聞を定期購読していない家庭が増えてきたことで、子どもたちにとって新聞紙は身近なものではなくなりつつある、また、コンパクト化を図る中で箱なしティッシュの需要が高まり、ティッシュの空き箱もまた身近なものではなくなっている。

新聞紙や空き箱の例は些細なことかもしれないが、社会の変化の中で子どもたちが身近に触れることのできる自然や、遊びや活動に必要な場所や空間、もの（事物）などが減少しているということは明らかである。まさに、遊びにおける「三間の減少」により、幼児期の子どもの発達を支える重要な遊びが保障されにくい現状にあるのである。その結果、遊びを通して人やもの、自然と触れ合う体験が不足しているというのが子どもたちの実態である。

このように社会の変化に伴って子どもを取り巻く環境は変化し、子どもたちの身近なものの変化をもたらす。そして、その変化は子どもの発達に影響を及ぼすものとなるのである。こうした時代の中で、子どもたちの育ちを支える保育者に求められるものは何だろうか。保育者養成に携わり、学生指導にあたる中で近年感じることは、学生たちもまた社会の変化の影響を受け、子ども時代を過ごしてきた世代であるということである。つまり、身近にあるさまざまなものと関わり、さまざまな体験をすること、特に直接的で具体的な体験をすることが不足している時代の子どもたちなのである。

ここで問題となるのは、保育者が遊びや生活を考えていく上で影響を与える保育者自身の体験である。体験の少ない学生たちが子どもたちの育ちを支える保育者を目指す上で必要となるのが、養成段階における体験活動の充実である⁽³⁾。そこで、本稿では保育者養成において取り組んでいる保育実践につながる学生たちの体験活動に関する実践報告を行うことを目的とする。

2. 授業における取り組み

(1) 「保育内容総論」における教育実践

「保育内容総論」は1年前期に開講されている科目である。本授業は、「幼稚園教育は園生活全体を通して総合的に指導するという考え方を理解し、幼児教育の環境を構成し実践するために必要な知識を身につける」ことを目的としている。授業の第6回「環境と保育」の内容が学内探検である。活動の目的は、五感を通して自然を感じることであり、見つけた植物や虫などに触れたり匂ったりしながら観察し、絵や言葉で表現することである（表1）。学内の自然環境が限定された中での活動ではあるが、子どもの頃を思い出したり、知らないことは学生同士で教え合ったりしながら「自然を感じる」体験を楽しんでいる学生の姿がみられる。

この活動を通して、学生は身近にある自然に触れ、感じることを楽しみ、新たな発見や知識を得ることができる。日々の生活の中で自然に触れ、感じる機会の少ない学生たちにとって意義ある活動となることを期待している。今後の課題は、より多くの自然環境に触れられるような探検場所を確保することである。

表1 「保育内容総論」授業プリント

【自然を感じよう】		
<宝物探し>木の实、落ち葉、草の实、虫などをみつけよう	<音探し>耳をすませていろいろな音を探してみよう	<におい探し>木や草花などのにおいをかいでみよう
・見つけたものをスケッチしよう		
	<木にふれてみよう> 木や草花にふれてみよう	感じたこと・気づいたこと

(2) 「保育内容（環境）の指導法」における教育実践

「保育内容（環境）の指導法」は1年後期に開講されている科目である。本授業は、「幼児教育において育みたい資質能力を理解し、幼稚園教育要領、保育所保育指針に示された領域「環境」のねらい及び内容について背景となる専門領域と関連させて理解を深め、幼児の発達に即して、主体的・対話的で深い学びが実現する過程を通して領域「環境」の具体的な指導場面を想定し保育を構想する知識・方法・スキルを修得する」ことを目的とし、オムニバス形式で行っている。筆者が担当しているのは、授業の第11回～14回「身近な素材や自然物を用いた保育の実際（3）～（6）」である。授業内容は、廃材や身近なものを材料にした保育活動の計画と模擬保育である。

保育活動は、領域「環境」の内容（8）「身近な物や道具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」に関わるものとし、学生はテーマに合わせてグループで活動を決め、取り組んでいく。学生に提示するテーマは以下の通りである。

- ① 自然のものを使った海の生き物づくり
- ② 自然のものを使った動物づくり
- ③ 身近なもので楽器づくり
- ④ 身近なものでおもちゃづくり

つづいて、各テーマに合わせて学生が設定した活動を挙げる。

【① 自然のものを使った海の生き物づくり】

1. フロッタージュで作る魚

（材料）コピー用紙、クレヨン、色鉛筆、落ち葉、はさみ

（活動内容）落ち葉の上に紙を置き、クレヨンや色鉛筆でこすって模様を写す（フロッタージュ）。模様を魚の形に切る。

2. 紙皿水族館

(材料) 色画用紙(青)、画用紙、紙皿、石、モール、透明フィルム、ボンド、セロテープ、ホッチキス、糸

(活動内容) 色画用紙を紙皿に貼り付け、そこに石やモールを貼って飾り付け、画用紙に描いた魚を糸で吊るす。真ん中をくり抜いた紙皿に透明フィルムを重ねてセロテープで貼り合わせ、飾り付けた紙皿を重ねてホッチキスでとめる。

【② 自然のものを使った動物づくり】

(材料) 模造紙、絵具、落ち葉、貝殻

(活動内容) 落ち葉や貝殻を使って動物を作り、模造紙に貼って動物園を作る。

【③ 身近なもので楽器づくり】

1. タンブリン

(材料) 紙皿、ペットボトルキャップ、油性ペン

(活動内容) 紙皿の端にペットボトルキャップを3個貼り付け、ペットボトルキャップをはさむように紙皿を半分に折る。紙皿には好きな色を塗った動物の顔を貼る。

2. ギター

(材料) 紙皿、紙コップ、輪ゴム、キッチンペーパーの芯、空き箱

(活動内容) キッチンペーパーの芯と紙コップで作った柄に、輪ゴムを付けた紙皿や空き箱を貼り合わせ、輪ゴムで音が鳴るギターを作る。紙皿や紙コップ、空き箱に好きな絵を描いたり色を塗ったりすることで、自分だけのギターになる。

3. マラカス

(材料) ペットボトル(小さいサイズのもの)、石、ビーズ、ビニールテープ

(活動内容) ペットボトルに石やビーズを入れ、マラカスを作る。入れるものや量によっていろいろな音のマラカスにする。

【④ 身近なものでおもちゃづくり】

1. ステンドグラス

(材料) アルミホイル、画用紙、ビニールテープ(黒)、油性ペン、両面テープ、はさみ

(活動内容) 画用紙にアルミホイルを貼り、黒のビニールテープで自由に模様を作る。模様に合わせて油性ペンで色を塗ってステンドグラスを作る。

2. 牛乳パック万華鏡

(材料) 牛乳パック、画用紙、アルミホイル、クレヨン、セロテープ

(活動内容) 牛乳パックの口部分を切り、四角錐になるように折ってセロテープでとめる。

先端にアルミホイルを貼り、画用紙にクレヨンでカラフルな絵を描き、牛乳パックに貼る。画用紙を動かすと、描いた絵がアルミホイルに反射して模様となり、万華鏡になる。

3. くるくるみのむし

(材料) 紙コップ、紙ストロー、ビーズ、折り紙、花紙、輪ゴム、のり、セロテープ、たこ糸、油性ペン

(活動内容) 紙コップに手でちぎった折り紙や花紙を貼ってみのむしの体を作り、紙コップの上部に開けた穴に輪ゴムを通す。紙コップの上に出た輪ゴムにビーズを通し、そこにストローを入れてセロテープで固定する。別のストローに糸を通して紙コップの内側の輪ゴムに引っかける。上のストローをくるくる回してストローを持つと、くるくる回るみのむしになる。

学生の中には、これらの活動を指導実習で行う保育活動にしており、授業内容が保育実践につながっているという点においては、授業の目的を達成しているといえる。ただし、「廃材や身近なものを材料とする」という面では使用する材料を見直す必要があり、廃材などの活用を促していくことが今後の課題である。

3. 行事や特別活動における取り組み

(1) ペットボトルを活用したイルミネーション

ペットボトルを再利用するアイデアとして、ペットボトルを使ったおもちゃづくりが挙げられる。ペットボトルを活用したイルミネーションはその一つである。毎年12月、附属幼稚園の子どもたちに好きな絵を描いてもらったペットボトルに水と牛乳を入れ、台座型のライトに置いて学内に飾っている。イルミネーションを終えた後、ペットボトルは子どもたちに返却している。

イルミネーションの開催は12月下旬から1月上旬の2週間程度、ライトの点灯時間は18時～19時である。降園時に保護者と一緒に自分が描いたペットボトルを探す子どもたちや点灯時間に合わせて来学する子どもと保護者など、年々イルミネーションを楽しみにしてもらっている様子が見える。そこで、保護者と子どもたちが一緒に楽しめる工夫として行っているのが、①ペットボトルに子どもたちの名前を貼り、自分のペットボトル、我が子のペットボトルがわかるようにする、②ペットボトルがよりきれいに光るように水の中に牛乳を入れていることをクイズで楽しみながら知ることができるようにする、③返却する際は新聞紙で作ったバックに入れ、作り方の説明を書いたメッセージカードを添えて、家庭でもイルミネーションを楽しめるようにする、である。

今後の課題は、ライトの電池使用を減らすことである。100本以上のペットボトル1本1本をライトアップさせるため、1シーズンの電池の使用量は決して少なくない。経費削減だけでなく、廃棄量を減らすという環境への配慮においても対応策を考える必要がある。

(2) 「お別れ会」におけるプレゼントづくり

教育実習Ⅰの特別参加実習の一つとして実施する「お別れ会」では、学生が附属幼稚園の子どもたちと先生方に感謝の気持ちを込めてプレゼントを手作りしている。近年、このプレゼントづくりをESDとして取り組んでいる。例えば、ペットボトルで作るスノードーム、牛乳パックで作るペン立て、ペットボトルキャップで作るコースター、ペットボトルキャップで作る絵合わせなどである。また、プレゼントを入れる袋もできる限りビニール袋ではなく、包装紙や新聞紙でバックを作るようにしている。

(3) 学園祭でのペットボトルキャップを活用した通貨づくり

近年、電子マネーでの支払いが急速に進んでいる。そうした中、保育現場ではお店屋さんごっこにおいて、お金ではなく電子マネーでやり取りする子どもの姿に戸惑う保育者の声を耳にする。ある地域の小学校では夏休みに入るにあたって、保護者に対して子どもた

ちにお金を使う体験をさせてほしいという願いを出すという。電子マネーの利用も社会のあり様として子どもたちの生活から排除することはできないが、お金を使う生活の保障も必要と考える。お金のやりとりでは、支払うお金やおつりなどを通して生活の中で計算することを体験できるからである。また、お金を通して社会の仕組みを知ること、そこにある生活の営みを知るとは生活者として必要不可欠なことであり、直接的、具体的な体験が重要となるものである。

こうした状況から、学園祭においてお金を使う体験を子どもたちにしてほしいという思いから、ペットボトルキャップで通貨を作り、各ブースが設定した通貨を払うことで活動に参加できるようにした。

4. おわりに

本稿では、保育者養成において取り組んでいる保育実践につながる学生たちの体験活動に関する実践報告を行うことを目的とし、授業や行事を通して取り組んでいる体験活動を紹介した。保育者が遊びや生活を考えていく中で、保育者自身の子ども時代の体験がもたらす影響は大きい。保育者自身が体験していないということは、知識やスキルの不足に加え、それらを遊びや生活の中に取り入れることに対する必要性や重要性の認識の低さをもたらし、保育における活動内容に影響するのである。どれだけ授業を通してその必要性や重要性を聞いたとしても、学生自らが実体験しなければ知識やスキルの習得につながらず、必要性や重要性も実感がないため理解しにくいものになるのである。

遊びや生活における豊かな体験が求められている保育の現状において、養成期間の中でいかに多くの体験をし、それらを保育者として活かしていくことができるかが保育者養成における課題の一つなのである。特に、短期大学は2年間という短い期間の中で、体験内容も機会も限られたものとなってしまうが、1回でも多く体験活動を設定すること、課題や問題点を改善し、一つずつが豊かな体験となるよう取り組んでいきたい。

また、今回体験活動をふり返る中で見えてきた学生の姿で気になる点があった。道具の使い方や片付け方のスキルが十分に身につけていない、材料を無駄なく使うことをせず、まだ使えるものを捨てる、ただ作るだけで丁寧に切ったり貼ったりする意識が低い、といったものである。これらも子ども時代からの体験不足からくるものであると推察される。知っていること、やったことがあることを前提にせず、一つひとつの知識とスキルを伝え、繰り返し体験することによって習得を目指していく必要があると考える。

注および引用文献

- (1) 文部省 1997年「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について－最終報告－」(平成9年11月 教育課程審議会)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm
(2025年2月15日閲覧)
- (2) 文部科学省 2018年 幼稚園教育要領(平成30年3月)フレーベル館
- (3) この点についての指摘は、以下の研究において示されている。
井上美智子 2008年「保育者養成系短期大学における自然とかかわる教育内容：実施実態と課題」こども環境学研究、Vol.4、No.2(通巻10号)、54～59頁。
庄子佳吾・及川未希生 2020年「保育者養成校における学生の体験活動に関する一考察－体験活動の実態と計量テキスト分析からの検討－」盛岡大学短期大学部紀要、第

31巻、55～69頁。

椋田善之・馬場住子 2024年「幼少期の自然体験と環境に関する意識調査－保育者養成校の学生へのアンケート調査を基に－」教育総合研究叢書、第17号、137～146頁。

参考文献

文部省 1964年 幼稚園教育要領（昭和39年3月）フレーベル館

文部省 1989年 幼稚園教育要領（平成元年3月）フレーベル館

上野ひろ美・瓜生淑子・比留間みどり 1999年「幼稚園教育要領改訂をめぐる諸問題と実践的課題」教育実践研究指導センター研究紀要、第8巻、153～171頁

文部科学省 2005年「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）」（平成17年1月 中央教育審議会）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm
（2025年2月15日閲覧）

井上美智子 2007年「保育者養成系短期大学における環境教育の実施実態」環境教育、Vol.17-1、2～12頁

小山容子 2017年「領域「環境」の指導法についての一考察－身近な自然との関わりを通して、好奇心・探究心を育む－」創価大学教育学論集、第69号、243～257頁

文部科学省 2018年 幼稚園教育要領解説（平成30年3月）フレーベル館

鈴木順子 2022年「領域「環境」における内容の変遷と考察～幼稚園教育要領に焦点を当てて～」東邦学誌、第51巻、第1号、61～78頁

保育者養成校で日本国憲法を学ぶ意義

—憲法を通して保育・教育を学ぶ—

桑原広治

The Significance of Studying the Japanese Constitution in Early Childhood Education Training Schools

—Learning About Early Childhood Education and Care Through the Constitution—

Kuwahara Hiroharu

【要旨】本実践研究報告は、保育者養成校における「憲法を通して保育・教育を学ぶ」意義に取り組んだ1年生授業実践の記録である。最近、筆者が関係した大学を含め、憲法の講義を重ねてきて思うのが保育者による虐待や体罰などの人権に関する事件の多さである。改めて、保育者として子どもの人権を考える日本国憲法を学ぶ意義の大きさを再認識するものである。合わせて、憲法条文や社会時事を読み解くには読解力が欠かせないが、新聞記事の言葉や条文に関連した言葉を辞書で調べることで語彙力は確実に増えてきたことは想像できる。これまでの憲法講義の実践の成果と課題を踏まえて、本学の日本国憲法の授業は、憲法を専門とする筆者が担当する文章言語表現、教職概論、保育原理、教育方法、保育・教職実践演習の講義とも関連させて「憲法を通して保育・教育を学ぶ」ことに意義を見出した研究実践である。なお、実践の成果は、学生の振り返りレポート（一部抜粋）を通して随時取り上げる。よって、データに基づいた実践研究ではないことを断わっておく。

Key words: reflection report, dictionary, newspaper articles, six major laws, precedent, output

キーワード：振り返りレポート、辞書、新聞記事、六法、判例、アウトプット

1 研究の背景と目的

子どもたちを巻き込んだ悲惨な事件や事故が頻発している。そこには保育者がからんだものもある。2022年9月5日、静岡県内の認定こども園に在園していた3歳児（女児）が通園バス内に置き去りにされて死亡した。一年前にも静岡県内の保育園で同様の事故が発生して5歳児（男児）が死亡している。このような事故や事件が発生している中で将来保育者を目指す学生は無関心でいいはずはない。憲法や法律の知識がなければ子どもたちを巻き込んだ事故や事件並びに保育者の体罰や虐待などの問題を「人権や命の問題」として当事者意識をもって捉えられないのではないか。保育者養成校における日本国憲法の講義は、社会への関心や保育者として子どもの命を守ること、法律に示される保育者の責任問題について解説することからスタートする。

橋本によれば「保育者をめざす人にとって『日本国憲法』を学ぶことは必要不可欠ですが、実は日本国憲法は、『法学』とセットで学習することによってその意味が明確になってきます。しかし、例えばA県内の保育士養成課程16校中、日本国憲法は全校で開講していましたが、法学を開講しているのは7校のみで、しかもその多くが選択科目でした（2010〈平成22〉年当時）。これは、全国的にあてはまると考えられます。そうしますと法学の基礎知識は、日本国憲法の科目か専門科目群のなかで取り扱うことになります。」⁽¹⁾と述べている。

高乗によれば「法学を学ぶ意味、法が存在する意味を『法律は弱者のためにある』という点におきました。そして、憲法についても、それを形式的、表面的に理解するのではなく、保育者としての素養として、できる限り身近な具体的事例から憲法の本質に迫るよう配慮しました。」⁽²⁾と述べている。

吉田によれば「幼稚園教諭教職課程と保育士養成課程を保有している多くの保育者養成校では、『日本国憲法』は実質的に必修化している。そもそも、保育者養成校の学生（以下、保育学生）は、日本国憲法に関して、履修に臨んでまったく無知であるわけではない。中学校社会の公民的分野において、『憲法』について大まかに学んでいるはずだからである。（中学校学習指導要領・社会）。保育学生諸君は、そこで、国民主権、平和主義、基本的人権の尊重など日本国憲法の基本的原則、立法・行政・司法の三権分立の仕組みなどを学習してきており、それをおぼろげながらも記憶している。それら中学校社会で学習済みの憲法の知識の多くは、統治論に属するものであるということを認識（想起）させることから、憲法における統治論の講義は開始されなければならない。いわば、保育学生にとっての憲法教育とは、保育者としての専門性を根底的に支える市民的教養なのであり、その教養は、義務教育段階の学習内容を再構成することを出発点に捉えるべきであろう。」⁽³⁾と述べている。

筆者の過去の講義によれば、「限られた時間を想定し、日本国憲法の講義の中では法学の取り扱い方が難しかった。講義を繰り返す中で、学生に日本国憲法の理解を求めるには法学的素養は欠かせないものであることに気づいた。吉田の指摘にもあるように三権分立などの統治論については中学校社会で学習済みであることを認識（想起）させながら憲法の講義を進めていく。新聞記事やニュースなどにも随時触れ、わが国の法体系、憲法から学習指導要領・指針までのつながり、保育者福祉と法律の関係、刑事・民事・行政責任などを関連させながら日本国憲法の講義を進めるにいった。」⁽⁴⁾結果として、日本国憲法は、私達の身近な生活や社会生活と切り離せない存在であることに学生は気づき、理解するにいったのである。

2 問題の所在

世の中は所得格差や非正規雇用による格差の広がり、学校でのいじめ、情報番組によるデータの捏造（ねつぞう）、大臣や地方自治体の不祥事など、世の中で日々起こっているさまざまな出来事は、実は憲法とつながっていることに関心を持つ学生は少ない。これこそが憲法講義を進める上での最大の問題なのである。社会や生活への問題意識が薄い中で憲法の講義を座学のまま憲法第1条から形式的に解説を繰り返す「憲法論」だけでは理解はもちろん学生も退屈であろう。これまでの既存の知識を想起させながら毎日の新聞やニュースに関連させ、憲法に関心を向けることから始める必要がある。

石本によれば「社会や生活とのつながり方はさまざまであるが、「憲法」と「世の中」のつながりが見えると、世の中のことがよくわかってくるようになる。反対に、世の中で起こっている身近な出来事を通して憲法の条文を読んでもみると、憲法の中身がよくわかるようになる。」⁽⁵⁾と述べている。

以上を踏まえて、なぜ保育者養成校の短期大学で「日本国憲法を学ぶのか」の意味を学生に理解させなければ時間を消化するだけの無味乾燥な授業になるのではないかと。筆者は「保育者としてなぜ日本国憲法」が重要なのかを15回の講義を通して行うだけでなく、1年生前期の「文章言語表現」の講義を踏まえ、担当する保育原理、教職概論の講義にも常に関連させる授業を展開した。そこでのキーワードとして子どもの「命」を守るということはどういうことか。この命に関係づけるには視野を広く、他者や社会を意識することで人権感覚も体得できることを浸透させていく必要があった。そのためには学生には社会の動きに敏感になる情報を提供しなければならない。その一番の近道が、毎時配布する「新聞記事」や、「ニュース」を通して社会に関心を持ち、子どもたちを巻き込んだ交通事故や

虐待などについて取り上げ憲法や法律との関係を学ばせることで理解も深まると考えたのである。

島田によれば「学問にとって最低限のコミュニケーション技法は、「ことば」の専門家だけではなく、どの専門分野の研究者であっても、読む、書く、話す、調べる、の最低限の内容を教えることが可能である。教養教育レベルにおいては、専門家でしか教えられない内容はあまりないのではないかと思う。」⁽⁶⁾と述べている。

佐藤によれば『『保育施設は保護者からかけがえのない大切な命』を預かる場であるから、その命が傷ついたり失われたりしないよう最大限の注意を払うことは当然である。(略) そのためには常に子どもから目を離さず、その行動を予測しながら危険を予防するための対応を求められるのだが、そこには、非常に高度な状況把握と臨機応変で素早く対応する能力が求められることは明かであろう。それに対して、近年の保育現場で発生している事故の多いことを考えると残念ながら問題を抱える保育者が存在するのではないかなと言わざるを得ない。筆者は40年以上にわたって保育者を養成する短大で学生と接してきたが、近年は『このような判断力や対応で子どもの命や安全が守れると思っているのだろうか』と不安を感じる行動をする学生が多くなってきたと言わざるを得ない。』⁽⁷⁾と指摘している。

筆者は、学生が通用する力を構築するには、大学と現場の往還として、常に現場で起こりうる状況を想定し、瞬時に考え、判断する能力もトレーニングしていかねばならないと考える。授業の中では「あなたはどうか考える、思う?」「自分はこう考える」「今の意見へのコメントは?」というコミュニケーションをとりながら授業を進める。しかも、適度な緊張感のもとで集中する授業を通してアウトプット・トレーニングする必要があると考えた。つまり、想定される事例は、毎日の新聞やニュースなどから情報収集し、「読み、考え、調べる」作業を繰り返し、クラスメイトとコミュニケーションの機会を共有する場が必要であろう。

ある学生は、「今日の講義で『世界こどもの日：子どもの権利に関する日本の意識』についての記事の配布がありました。内容には、権利条約の詳細、日本社会での意識の背景や取り組みの課題点が書かれていました。新聞を読み、日本は子どもの権利に対する意識が低いことを知り驚きました。その背景として国が子どもの権利を浸透させる取り組みを積極的に行わずその結果、子どもの権利の大切さを理解しない教員や親のもとで子どもたちは権利を学ぶ機会を失い続けたことがあること。背景を知り考えさせられました。」と自らの考えを導きだしている。

このように社会や政治などに関心をもつことで法律、憲法用語も日常生活と関連させて考えることで、講義が無味乾燥なものではなく具体的に解説することで理解しやすいのではないかと考える。ここ10年、学生と接して感じていたのは、毎朝新聞を読む時間はまずないだろう。また、毎日のニュースでさえ聞き流していることは想像できる。そこで、筆者が憲法、法律、保育などに関連する記事を担当する講義の前に多いときで5枚以上のときもあるが、学生は少しずつ関心をもって読むようになった。日本国憲法の講義を受けるまでは、「憲法」が生活や社会と深く関わっていることに気づいていなかった。その出来事がなぜ問題なのか、問題の本質は何か。ニュース等と憲法や法律を結びつける授業を展開していく。

3 研究の方法

筆者は、大学と現場（社会）の往還、教科間の往還、シラバス間の往還を通して、学生には常に考えさせる授業を展開しなければ「聞き流し」で終始する現状を危惧してきた。つまり、時間がない短期大学の学生には、「適度な緊張感」によって集中力の必要な授業を展開し「考える力」を構築する必要があると考えている。

(1) 対象人数 1年生 16名(男子2名、女子14名)

(2) 倫理的配慮

スライド化された学生の振り返りレポートは授業の中で共有することとし、研究で使用する場合は個人が特定できないことを説明している。

(3) 研究の方法

研究の方法は「文章言語表現」の講義方法に記した内容を踏襲して「授業コミュニケーション」の形態をとり日本国憲法の講義を展開することとする。短期大学における日本国憲法・法学の講義について、城によれば『実践中心』『実践重視』の体制が前面に押し出されており、学生の学修姿勢にもそれが反映し、『座学』担当教員には共通の悩みになっているとみられる。筆者の経験からしても、学生の中には『保育には直接関係しないけれど、国民として、社会人として日本の国の仕組みを一つでも理解したい。』という趣旨のレポートを提出する者も少なからず存在するものの、上記の分析が示すところは概ね得心がいくものである。⁽⁸⁾と述べている。

この現状については、短大は2年間で実践力を備えた即戦力となる人材を養成する使命であるから仕方ない面もあるが、だからこそ、そこには「打つ手」が潜んでいると筆者は考えている。大学と現場(社会)の「往還」による講義法である。幸いにも筆者の専門である日本国憲法を軸足において「文章言語表現」、「教職概論」、「保育原理」、「教育方法」、「保育・教職実践演習」を担当し、2年間トータルで講義できる環境に恵まれている。つまり、日本国憲法の視点から保育・教育を学んでいく指導ができるのである。文章言語表現の研究方法で示した内容を踏まえ、日本国憲法の講義はシラバスの内容に以下の法律の視点を具体化することで理解できると考えた。

① オリエンテーションで15回の憲法講義は、常に社会を想定して展開すると伝える。

② 法律と憲法の位置について知り、法律の基本を理解する。

- ・憲法によって公権力を制限し、人権を守ろうとする原理を「立憲主義」ということを知る。
- ・一人ひとりの人権を守るためのルールを憲法で定めてそれを国家に守らせるという考え方を知る。
- ・憲法と法律はどこが違うのかを解説し、憲法・法律・命令・条例について知る。
- ・法律の種類、公法と私法について知る。民法、刑法、刑事訴訟法、民事訴訟法についても知る。
- ・法律は、条・項・号の形で書かれていることを知る。
- ・法律を学んでいくための基本である条文、判例、学説について知る。
- ・日本国憲法の誕生(DVD視聴)までを理解する。
- ・憲法の3つの特徴で最高法規性、自由の基礎法、制限規範性について知る。

③ 日本国憲法103条をCDに合わせて音読する。

- ・授業のはじめにCDに合わせて30条ずつ教育小六法を見ながら音読していく。
- ・各自、家庭学習で「音読」しておくことを伝える。

④ 憲法と社会の相関で条文の解説を行い「解釈」して学生がアウトプットする機会を多くする。

以上から、基本用語の解説は新聞やニュースなどで出てくるたびに解説を行うことで理解が深まる。保育現場では保育者としての人権や保育事故等には民法や刑法等の法律も視野に入れた学びをすることで、保育現場で対応できる力量を学ぶことができる。幸いにも、本学の専任教員で憲法を専門とする筆者が大学と現場(社会)の「往還」による講義法で、日本国憲法を通して「保育・教育を学ぶ」ことの意義について考察する。

4 研究の実際

日本国憲法の講義に対する苦手意識は筆者が関係した大学では根強いものがあつた。憲法を知るた

めには、まず憲法の条文を読むことが必要であるが、書かれている文章は決して易しいとはいえない。ここ数年いかに憲法が身近なものであるかの指導法を試行錯誤し他教科と関連させた教授法を模索してきた。1年生前期の文章言語表現の講義は日本国憲法の講義だけでなく、担当教科すべてに波及していった。言うまでもなく短期大学は2年しかない。憲法の条文を解釈していただくだけでも「読解力」「語彙力」「要約力」「想像力」などの総合力が必要になる。短期間で総合力を体得していくには、日本国憲法並びに筆者の担当教科を同時並行で関連させて学んでいく方法が有効である。

ある学生は「本日の講義の中でテレビなどでの憲法改正のニュースの話がありました。その中で憲法についてどれだけわかっているのか理解しているのかとの言葉を聞いて、なるほど、そうだなと感じました。今までニュースで議論されても、あまり当事者意識がなく、どこか他人事のように聞いていたように思います。なぜなら、先生から聞いたように私が憲法についてわかっていないからだと改めて思いました。」と述べている。

憲法の知識だけを授ける授業では無味乾燥な学びになってしまう。毎回配布する新聞記事を憲法の条文と関連させて解説していくことで学生は理解し、自ら考え、授業後の「振り返りレポート」には自分の言葉で述べられるようになってきた。

(1) 新聞記事の配布

筆者は、可能な限り新聞社数紙の記事に目を通し、憲法や法律の関連記事、さらに保育、教職に関する新聞記事を用意し、学生個々に配布することから講義はスタートする。しかし、文章や読解が苦手な学生にとっては個人差もあり難しいものがある。毎年の講義でもそうであるが「読みなさいは読まない」「読んでおきなさいは読まない」現実であった。当初は慣れるために短い記事の一つ取り上げ、読む時間の確保と解説を行った。徐々に慣れてくると新聞やニュースへの関心も高まりコメントもできるようになった。

ある学生は、「調べ、考え、学ぶことについて、日本国憲法の講義で憲法や法律を学びこれまで関心をもっていなかったニュースも目にとまるようになりました。先日レバノン情勢を受け、邦人ら16人が自衛隊輸送機によりヨルダンに到着したニュースがありました。このニュースを目にし、どの法律により実施されるのか関心があり調べ学習をしました。国外退避は自衛隊法第84条の4により規定されています。外国での災害、騒乱その他の緊急事態に際し、外務大臣から法人輸送の依頼があった場合、外務大臣と防衛大臣が協議したうえで行われること。また、2021年のアフガニスタン退避の際の問題点により、2022年に法改正がされたことを知りました。今回の調べ学習をとおり、憲法や法律を学ぶことで歴史や現代の背景（中東の情勢や政治的な関係性など）を知るきっかけになることを改めて感じました。複雑なことが多く全てを理解することは難しいです。関心をもち調べ・考え・学んでいくことは保育の現場においても必要なスキルだと考えます。」と自らの考えを導きだしている。

学生は憲法、法律を学ぶことで社会や世界情勢に関心が生まれ、主体的に調べ学習に取り組む姿勢が大きい。また、この振り返りレポートをスライド化してクラスメイトで学ぶことで刺激や学び方を知るのである。上記のような事件や事故が発生すれば瞬時に背景や要因などを理解し、行動に移す「総合力」が必要なのである。この総合力には「集中力」「判断力」「思考力」「表現力」などが含まれることは言うまでもない。

(2) 新聞記事と憲法・法律用語の往還

法律用語を1回で理解することは難しい。新聞記事やニュース等で出てくる度に、法律用語・憲法用語はその都度簡単な解説を行い、辞書や教育小六法で確認することを習慣化した。日々毎朝の新聞記事を配布し、憲法と社会の相関について関心を持つことから始めたことにより、憲法を身近なものとなるように工夫した。図1、図2のように主体的な学びへの一歩は「六法」と「辞書」を引くことにつながった

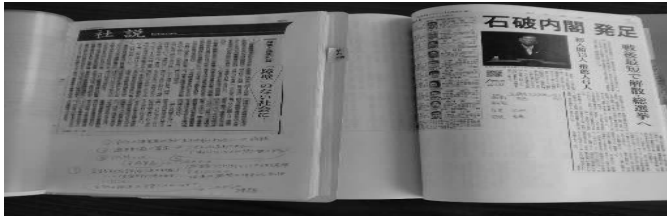


図1:「新聞記事と辞書引きトレーニング」



図2:「付箋と辞書引きトレーニング」



図3:すべての教科で取り組む語彙力構築のイメージ図(筆者作成)

さらに図3では、筆者の講義では「授業コミュニケーション」を進めることで、敬語やマナーも学生はお互いに学ぶ。この学びは各教科の中でも辞書や図書館の関係図書での調べ学習にも通じる。

教育小六法と新聞、ニュース、テレビドラマ、国会中継、憲法改正、政治問題などにも関連させることを意識して指導した。日本国憲法の授業のキーワードは「世の中の動き」に常に興味を持つことである。日々マスコミをにぎわすさまざまなニュースについて、憲法を通して考える。このように世の中で日々起こっているさまざまな出来事は、実は憲法とつながっていることが学生はわかってきた。つながり方はさまざまであるが、先に石本が述べたように『憲法』と『世の中』のつながりが見えたと、世の中のことがよくわかってくる。反対に、世の中で起こっている身近な出来事を通して憲法の条文を読んでみると、憲法の中身がよくわかるようになる。⁽⁹⁾ が実践されたように思われる。つまり、世の中の動きに学生が関心をもち、そこから理論的根拠を求めるような授業展開がようやくにして定着してきた。

ある学生は「テーマを逸失利益と罪刑法定主義として、今日のニュースで飲酒運転の車にはねられ19歳の女性が亡くなったことを知りました。19歳の方は大学受験のために大阪から福島に滞在していたときにおこった事故でした。とても心が痛むニュースです。34歳の容疑者は過失運転傷害と酒気帯び運転の疑いで現行犯逮捕されましたが、容疑を認めていること、亡くなられたことで過失運転致死傷容疑への切り替えに捜査が進むようです。(捜査状況によっては危険運転になるのでは?) 偶然にも今回の講義で逸失利益(怪我や事故などで死亡した人が将来得られていたはずの賃金)について学びました。今回のケースでは、労働していなかったため該当するかはわかりませんが、知ることですま

ざまなことに関連付け考えるようになりました。これから裁判が始まり、その後に判決が出ます。その判決の指示となるのが、罪刑法定主義（どのような行為が犯罪で、どのような刑罰が科せられるのかを法律で定める原則）であり、私達が知っておくべき大切な知識だと考えます。なくなられた未来ある19歳の方の将来と19年間大切に育てられた親の心情を考えると、これからの裁判の動向や判決に目を向けていきたいと思います。」と関連させて自らの考えを導きだしている。

ある学生は「国民審査について、憲法について学び始め、これまで以上に選挙について深く考えるようになりました。今回選挙で投票するにあたり、国民審査の制度に関心があり、テーマにし調べ学習しました。国民審査は、最高裁判所の裁判官としてふさわしいかどうかについて、私たちが直接意思表示する制度であり、憲法79条に規定されています。最高裁判所は、司法のトップであり憲法や法律の判断に徹する重要な役割があります。そのために、こうした強い権限をもつ裁判官がふさわしいかどうか、主権者の私たちが投票という形で審査し、結果によって、罷免（ひめん）することが出来ることを学びました。以前の投票では『最高裁判所の裁判官』だから、大丈夫だろう』と考え、気にとめていませんでした。憲法や法律をまなび、国民審査をする私たちが、判断材料に目をとおし考え、審査することが重要であると考えます。今回、審査対象となる6名が関わった主な裁判で、お互いの解釈の違いや、逆転無罪の判決の例もありました。このように、判断材料を調べ、投票という形で意志表示を行うことは、とても大切であると感じました。」と関連させて自らの考えを導きだしている。ある学生は「家族で毎朝ニュースを見て話し合うようになりました。」と述べているように新聞やニュースに関心を持ったことで交通事故や保育事故など、さらに裁判などの法律用語を自ら調べ、解釈して、自分の言葉で社会への問題意識を「振り返りレポート」で発信できるようになったのである。

（3）読解力の構築

学生は日本国憲法を学び、新聞記事等を読み進めていく中で「読解力」「要約力」等の能力が必要なことに気づき始めた。「本学での日本国憲法の講義も2年目にあたり、昨年の実践の反省を踏まえて講義に取り組んだ。苦手意識を克服するために、憲法と生活や社会と結びついていることと条文と並行して展開した。そのためには、文章言語表現の講義で身に付けた文章力、読解力、要約力、文脈力、アウトプット力の基本を日本国憲法の講義と並行させて展開した。その際、日本国憲法の講義に際して、担当教科の「文章言語表現」、「教職概論」、「保育原理」、「教育方法」、「保育・教職実践演習」のすべての講義が実践研究対象である。1年生後期の日本国憲法に軸足を置くが、「憲法を通して保育・教育を学ぶ」には読解力が必要で、特に1年生前期の「文章言語表現」の充実を図った意味でもある。つまり、筆者が取り組んできた「専門教科を読み解くには『読解力』等が必要だからである。この背景には、読解力を身につけるための『文章言語表現』の授業に力を入れてきた成果でもある。」⁽¹⁾と考えている。

（4）1年生前期の「文章言語表現」の授業を関連させる

日本国憲法は社会や日常生活と関連させなければ、単に条文を読むだけでは無味乾燥なものである。ここでおさえておくことは、1年生前期の「文章言語表現」の授業で取り組んだ内容と常に関連させていくことである。一言でいけば「紙の辞書」の活用である。憲法はどうしても言葉等が専門的で身近でない言葉が並ぶ。学生がこのことに直面する場が条文を音読したときである。条文を音読に際してはCDで、筆者の音読で、自分でと慣れていく。その際に読めない漢字や言葉は「紙の辞書」で調べる習慣化である。1年生前期から「紙の辞書」の習慣化が定着し、辞書引きで理解が深まった。

ある学生は「考えて調べるについて、先日の憲法の音読中に読みながら分からない言葉を調べてい

ました。その中で先生が「分からない言葉はすぐに辞書を引くのではなく、一度頭で考えて後で引くのですよ」仰いました。一度考えてから調べるに関連することを調べると、一考という言葉が出てきました。一考とは、一度よく考えてみるという意味です。一考から考えると見解や考察という言葉が浮かんできました。自分で考えると異なる言葉をも想像します。何も考えず、分からない言葉を調べるのはとても簡単ですが、一度その言葉を自分の頭でどういうことなのかと考えて想像することで、私の頭の中の辞書を使い考えることになります。答えをすぐに辞書で調べ求めることは先に述べたように簡単ですが、その過程（プロセス）を一つプラスすることで、その言葉はより私の辞書に深く刻まれて身についていくのだと考えます。」と述べている。

憲法の条文を解釈するにあたって読解力や新聞記事等の理解には語彙力が必要なことに気づき始めた。講義では一つひとつ解説していく時間はない。つまり「読む」「聞く」「調べる」ことは主体的な学びを育てることになる。

（５）法律用語をさらに理解するために

筆者の担当教科すべてで新聞記事を配布する。ニュースについても筆者がみた内容を学生に示しながら関心を高めていくことがポイントである。特に「保育情報」「保育園児の事故」などを情報提供することで法律への関心が徐々に高まっていった。学生にはその後に感想を求め、クラスメイトとコメントを出し合うことでアウトプット力につながっていく。同時並行で、読む力は「新聞記事・読書」、書く力は「担当教科すべての振り返りレポート」に、話す力は「担当教科すべてで課すアウトプット」に、聞く力は「クラスメイトからの質疑に対するコメント力」に、とすべての授業でトレーニングするのである。その上で、憲法を学ぶうえでの「法律と憲法」の関係をおさえる。日本国憲法の講義に対する苦手意識は筆者が関係した大学では根強いものがあるが、ここ数年いかに憲法が身近なものである指導法を試行錯誤してきた。本学での日本国憲法の講義も２年目にあたり、昨年の実践を踏まえて実践に取り組んだ。また苦手意識を克服するために、憲法と生活や社会と結びついていることと条文と並行して展開した。合わせて教科の往還の視点から、文章言語表現の講義と日本国憲法、保育原理、教職概論等と並行させた講義により、文章力、読解力、要約力、文脈力、アウトプット力を並行させたことで法律と憲法の条文も苦にならなくなったようである。

ある学生は「日本国憲法は難しい遠い存在の印象をもっていました。また憲法と法律を混同していたこともあり、よけに難しくとらえていたのかもしれない。講義の中で憲法は日本がこの先どのような道を歩むのかを示すものと聞き、今を生きる私たちにとって知ることや考えることの大切さを感じ、憲法について調べてみました。まず憲法は103条からなり、国の最高法規であり、国民主権・基本的人権の尊重平和主義の三つの原則を基本としています。また大きな役割が二つあり、一つは「国家権力を制限する」こと。もう一つは「私達国民の権利を保障する」ことです。憲法の考え方をもとに、さまざまな法律が出来ていることを知りました。今回の調べ学習を通し、憲法は私達国民が決めた法律は日本国内にいるすべての人が守るものであり、遠い存在ではなく私たちの暮らしに常にあるものと学びました。私達が安全で安心した毎日を未来へつなげていくためには、社会の流れや問題に関心をもち知ることが大切だと考えます。これから講義を少しずつでも今より理解を深めることができるようにしていきたいと思っています。」と学んでいる。

保育者養成校で学ぶ日本国憲法は、「法学」とセットで学習することによってその意味が明確になっていく。つまり、憲法は社会や生活と深く関わっていることの理解が深まるにつれ、新聞記事やニュースから交通事故や殺人事件等に関心を示してきた。そして社会に対する自分の考えをアウトプットできるようになっていった。

(6) 条文引きトレーニング並びに音読と解釈

教育小六法を使い指定した条文を音読、解釈していく。引き続き、関連した事例問題を各自解釈し、アウトプットするまでトレーニングする。

【教育を受ける権利、教育義務】

第二十六条①すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

②すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

授業では解釈する上でのキーワードを「大切なことば」として解説する。

【第26条の大切なことば】

- *法律：教育基本法、学校教育法など。 *能力：物事をなしうる力。単に学力をさすのではない。
- *能力に応じた：それぞれの条件や希望に対応していること。ハンディがあれば、よりきめこまかい対応がされる。 *教育：学校教育だけでなく社会教育など生涯にわたる教育。 *普通教育：国民一般が受ける必要のある教育。国民が人間として、社会人として生活するうえで最低必要な教育。
- *義務教育：小・中学校の教育。子どもは教育を受ける権利を有し、親は就学させる義務を負う。
- *無償：ただで、料金のいらぬこと。

以上のように、憲法の条文の解説後に、事例問題を解釈して「自分の言葉でアウトプット」できるようにする。ここに日本国憲法定期テストの一題をあげる。事例問題の4題(90分)のうちの「障害と憲法」⁽¹¹⁾である。

「Aさんは生まれたときに身体に重い障害を負いましたが、中学校までは車椅子に乗り、問題なく通学していました。中学3年生になって、自分の将来の夢をかなえるためにも、自宅の近所にある公立のB高校を志望するようになり、受験したところ、不合格になってしまいました。その後、Aさんが入学試験に関する点数開示を求めたところ、学力試験の結果は合格点に達してしていました。そのため、身体の障害を理由にした不合格だと判断し、このような処分は違法であるとして、その取り消しと入学の再許可を求めて裁判所に訴えました。Aさんの訴えは認められるのでしょうか。」⁽⁷⁾という事例問題である。

この事例問題に対して、ある学生は「上記の訴えについて、日本国憲法第26条「すべて国民は法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」というものに関係していると思います。また、日本国憲法第14条「すべて国民は法の下に平等であって、人種・心情・性別、社会的身分または門第により、政治的、経済的または社会的関係において差別されない」というものにも関係しているものだと思います。しかし、これらはAさんの訴えが認められた場合に関係するものだと思います。なぜなら私はこの訴えが100%認められるとは思っていないからです。以前の私だったら、この訴えは認められると考えますが、今は違います。他の観点から考えると、Aさんの「身体の障害を理由にした不合格」かどうかについては、まだ判断できないからです。文章中にあるように「学力試験の結果は合格点に達していた」としても、他に不合格になる原因があったのかもしれない。私もAさんの考えに気持ちが強いのですが、同時に上記の内容だけでは、訴えが認められるのかどうかについて判断はできないと考えました。(一部略)」と自らの考えを導きだしている。

筆者は、試験であるにも関わらず短時間に「自分なりの考えを導き出した」ことに敬意を表したい。この学生は試験後、「定期テストでは教職概論が一番難しく驚きました。なぜなら日本国憲法の試験が一番心配していたからです。自分で思っていた以上に考える力が身に付いているのだと思いまし

た。2月から実習に入りますが、話す、聞く、読む、書くなど1年間で身に付けた力を実践していきたいと思います。」と述べている。

このように筆者は授業での問いかけや定期テストでの問いも答えを求めているのではなく、法律的素養、社会の動き等と関連させて「自分で考える」ことが大切なのであり、憲法の視点で考える力を身に付けることが保育者として子どもや保護者など周囲の方々と向き合う力になっていくことこそ保育者養成校で日本国憲法を学ぶ意義と考えるのである。

(7) 保育の事故

定期テスト論述式の問題の一つである。限られた時間で集中して読解し、自分の言葉で考察して答えるものである。

1 【事件のあらまし】自由保育時間における園児の熱中症死亡事故⁽¹²⁾

平成16年4月、X(男の子、当時3歳)は、埼玉県上尾市が設置する市立保育所に入所した。翌年8月10日、Xが所属していた4歳児クラスは、午前9時30分過ぎに散歩に出たが、目的地到着後、雨が降り出したため午前10時20分頃保育所に帰ってきた。帰ってきた際、担任の保育士2名は園の庭の出入り口のところで園児の人数確認をしたが、園内において園児の人数を改めて確認することはしなかった。担任保育士2名は、散歩に代わる副案を考えていなかったため、給食までの時間を「自由遊びの時間」にすることにした。園児らは午前10時30分頃ベランダから保育室に入り、保育室、廊下、ホールなどでばらばらに遊びはじめた。担任保育士2名は、自由遊びの時間中、漫然と園児を遊ばせており、給食の準備が整うまでの間、園児の人数を確認することをしなかった。そのため、担任保育士2名は、散歩から帰ってきてから後、Xの姿を一度も見えておらず、Xが不在であることに気づいたのは給食配膳時の11時35分頃になってからであった。Xがいないことに気づいたあと、担任保育士2名は保育所のなかの他、Xの自宅や近所にある祖父母の自宅、保育所近くの川やスーパー、コンビニなど近隣を探し回るなどしたが、Xを見つけることはできなかった。以上の搜索に際して担任保育士2名は、Xの靴が靴箱に置かれてあることは確認したが、搜索に先立ってXが園内で一緒に遊んでいたと思われる園児に対してXの所在を尋ねることはしなかった。このような状況の中で、研修先から保育所に帰る途中でこの事態を知った保育所長が、所内に設置してあった本棚から、本棚の下にある収納庫の中で全身汗びしょりの状態で意識のないXを発見した。午後0時25分頃であった。Xは大学病院に救急搬送されたが、午後1時50分に死亡が確認された。

これについて、熱中症で死亡したXの両親および祖母が、担任保育士2名の重過失を主張して、市立保育園を設置・運営する上尾市に対して、国家賠償法1条1項に基づいて損害賠償(約8500万円)を請求した。

【争点】

- ① 担任の保育士2名に児童動静把握義務違反の重過失があると思いますか。
- ② 担任の保育士2名に児童搜索活動上の注意義務の重過失はあると思いますか。

事例問題に取り組んだある学生は「この義務は、保育者が担当する子どもたちがどこで誰とどんなことをしているのかを把握する義務のことです。子どもはいろんなところで遊びます。大人では想像もできないようなところで遊ぶことがあるかもしれません。子どもの位置を全て把握することは不可能だと思います。そこで、どうしたら把握することができるのか考えてみました。『児童動静把握義務違反』を防ぐためには、自由遊びを行う前に遊んでいい範囲を決めておくことが必要だと考えます。今回の事例では、遊べる範囲が広がったために子どもたちを把握できなかったのだと思います。事例

で客観的に考えれば、どのようにすべきかが分かります。しかし、現場に立つとそうはいきません。普段、どんなに子ども思いの先生でも事件が起これば加害者です。そのようにならないためにも、たくさんの事例を当事者意識で考えていくことが必要だと感じました。」と自らの考えを導きだしている。学生は、このような長文の判例を伴う文章を読むだけでもエネルギーが必要である。憲法の学び始めでは自分の考えを言語化できるところまではいかなかったであろう。いわゆる、この事例問題は「読解力」「要約力」「文脈力」「文章力」などが必要である。筆者は正解を求めているとは伝えていない。保育者としての注意力や考えるトレーニングの一環としての取り組みである。

(8) 振り返りレポートによるアウトプット

憲法の授業は、新聞記事やニュースを憲法の条文と関連させ解釈するために「読む・話す・聞く・書く・調べる」を盛り込みアウトプットすることで定着させるようにする。

例えば、授業で新聞記事の「逸失利益」という判決を取り上げた。この手の新聞記事等には目もくられなかった学生も、記事の内容を読みながら読めない漢字や言葉は調べて記事に書き込む習慣ができてきたのである。このように学生たちは、新聞記事と法学の知識並びに講義の中での学びを関連させ、自分の言葉で考察し、最後には保育者としての視点も述べられるようになったのである。文章で表現することもアウトプットであるが、クラスメイトの振り返りから「あなたはどうか考えた」「何を感じた」などを「15秒コメント」でアウトプットすることをトレーニングした。

アウトプットにあたっては、まず自らが書いた「振り返りレポート」を音読することで紹介することから始め、次のステップでは、音読と要約をセットにしてアウトプットする。

クラスメイトのアウトプットを聞いて、「コメント」できるような授業コミュニケーションを展開したのである。いわゆる、人の話を文脈の中で聞き取る能力も構築されてきたのではないかと。

5 考察

「保育者養成校で日本国憲法を学ぶ意義—憲法を通して保育・教育を学ぶ—」ことに取り組んできた。新聞記事やニュース、さらに講義を通して、憲法がいかに関係や生活とむすびついているかに関心を持てるようになったこと。さらに保育者として子どもの命はもとより人権感覚も敏感になってきたのではないかと。

ある学生は「日々のニュースの中で大学生になってから、特に子どものニュースに関して目が行くのは私だけでなくクラスメイト皆さんだと感じます。特に保育現場で起こっている事件に関しては深く考えさせられます。保育現場での事件は、子どもの安全と福祉に関わる重要な問題を浮き彫りにすることが多いと感じています。また、保育者と憲法について考えるきっかけにもなっています。日本国憲法は第13条では個人の尊重や幸福追求の権利を保障していますし、第25条では健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を保障し、それが児童福祉の基本となる規定でもあります。その中で保育者の役割について考える時、子どもの安全を第一にして健全な発達を育む責任があります。保育現場での事件は保育者がどのように子どもの権利を守りながら、その責任を果たすべきだったのかという問題を浮き彫りにして考えさせられます。一つ一つの事件に対して、子どもの安全と健全な発達のために何が必要かを常に自分なりに考えて戒めにすると共に学びの糧にしていきたいと考えます。」と述べている。このように保育・教育について日本国憲法を通して学ぶことができたのは、新聞記事やニュースなどにも関心が向き、社会や生活と憲法はつながっていることに気づいたからではないだろうか。また、毎時の授業後に提出される「振り返りレポート」には筆者の他の担当教科である保育原理や教職概論の振り返りレポートにも憲法の視点と関連させて自分の言葉で書く学生も増えてきてお

り、入職後は現代社会を視野に入れた保育者になることを期待している。

6 まとめと課題

将来保育者を目指す学生は憲法や法律の知識がなければ子どもたちを巻き込んだ事故や事件並びに保育者の体罰や虐待などの問題を「人権や命の問題」として当事者意識をもって捉えられるようになったのではないか。保育者養成校における日本国憲法の講義は、社会への関心や保育者として子どもの命を守ること、法律に示される保育者の責任問題について理解させる教授法を導き出すことができたと思われる。

ある学生は「先日、とあるニュースを見ました。不適切保育のニュースがありました。内容は大阪市のこども園で2歳児クラスの保育者3名が子どもたちに暴言を吐くなどの心理的虐待に該当する行為をしたというものでした。私はこのニュースを見てとても悲しくなりました。このクラスの子どもたちは、心に深い傷を抱いたと思います。こうなった経緯は、多忙さで余裕をなくしたこと、保育が上手いいかないことに感情的になったことが原因だそうです。この原因を知り他人ごとではないと感じました。保育者も人間なので、常に精神を安定させることは難しいです。私自身、余裕がなくなると人に冷たくなってしまうときがあります。このような事件をなくすためには、整った環境をつくるのが大事だと考えます。そして、整った環境をつくるには国全体で動いていかなければなりません。自分が望む社会にするためには、選挙に参加するしか方法はありません。今まで選挙に対してなにも思っていませんでした。しかし、このニュースを見て選挙に対する気持ちが変わりました。適当に一票を投じるのではなくしっかりと調べてから投票するようと思いました。」と述べている。

学生は2月から3月にかけて保育実習、施設実習に臨む。大学では学べない子どもと直接接するなかで「命」や「人権」について「実の場」で憲法を通して保育・教育を学び生かしていただきたい。

参考文献

- ① 橋本勇人「保育と日本国憲法」みらい、2019年、p14
- ② 高乗正乗「保育者のための法学・憲法入門」成文堂、2020年、p1
- ③ 吉田直哉「保育者養成課程科目としての日本国憲法（2）」大阪府立大学、2019年、P9
- ④ 桑原広治「保育者養成校における日本国憲法の授業改善に関する一考察」久留米信愛短期大学研究紀要44号、2021年、p45
- ⑤ 石本伸晃「世の中がわかる憲法ドリル」平凡社新書。2007年、p9
- ⑥ 島田康行『『書ける』大学生に育てる』大修館書店、2012年、p6
- ⑦ 佐藤達全「園児の生命を守るために必要な文章力トレーニング」育英短期大学研究紀要第40号、2023年、p31
- ⑧ 城 涼一「教職科目としての「日本国憲法」教授法試論—教条主義的憲法観からの脱却—」現代社会研究15号、2018年、p104
- ⑨ 石本伸晃「前掲書」平凡社新書、2007年、p9
- ⑩ 桑原広治「保育者養成校における「文章言語表現」の教授法—文章力・読解力・要約力・文脈力・アウトプット力の定着をめざして—、東九州短期大学研究紀要、2025年
- ⑪ 大林啓吾・小林祐紀編「ケースで学ぶ憲法ナビ」みらい、2018年、p27
- ⑫ 田村一之他「保育判例ハンドブック」信山社、2016年、p62—p63

保育者養成校における「文章言語表現」の教授法

—文章力・読解力・要約力・文脈力・アウトプット力の定着をめざして—

桑原広治

Teaching Methods for "Written Language Expression" in Early Childhood Education
Training Schools

—Aiming to Establish Writing Skills, Reading Comprehension, Summarization Skills,
Contextual Understanding, and Output Abilities—

Kuwahara Hiroharu

【要旨】本学勤務2年目を迎え、「文章が書けない学生全員を書けるようにする」を目標とする継続研究も10年が過ぎた。本研究は、文章力向上の教授法に一定の成果と、学生の「伸びしろ」を実感した1年生の実践報告である。学生は入職後、連絡帳や日誌を書く。返信がきたら限られた時間で文脈を理解し、読解（理解）した上で要約し、決められたスペースに文章で返信しなければならない。文章構成と書くスピード、アウトプット力が求められる。筆者が担当する1年生の「文章言語表現」の授業と、日本国憲法、保育原理、教職概論を関連させた授業展開により、管見の限り個人差は認められるが「学生はせめて苦にならない」一定の文章（200字、400字以上）を書けるようになった。字数制限したのは決まった文字数の中で内容をきちんと伝える力を身につけることが大事だからである。波及効果として、他教科、並びに1年生の2月、3月に実施される「保育実習」「施設実習」の準備段階では書くことに対する苦手意識の軽減につながったようである。教授法の成果は毎時提出する学生の「振り返りレポート」（抜粋）により紹介する。よって、データを駆使した研究ではないことを断っておく。

Key words: reflection report, interaction between university and fieldwork, output, dictionary

キーワード：振り返りレポート、大学と現場の往還、アウトプット、辞書

1 研究の背景と目的

この10年、「学生が文章を書けないのはなぜか」をテーマにして研究に取り組んできた。それは、保育・教育に携わる学生にとって重要なはずの文章力なのに、レポートはもとより、実習前の指導案、実習日誌等をうまく書けずに苦労している数多くの学生を見てきたからである。その光景を見るたびに文章言語表現を担当する筆者は指導力不足の後悔の念に駆られる。2年後には入職する短大生にとって「文章が書けない」という苦手意識は、レポート課題等を遅れて提出する繰り返しで卒業まで苦しんでいることから明らかである。この現状は、本学の学生ばかりではなく、多くの大学で毎年のように指摘されている課題でもある。このような問題解決のために、各大学においては「初年次教育」がカリキ

ュラムに位置付けられている。初年次教育とは、大学で必要となる基礎的知識やスキルを身につけることを目的としている。

本学においても「ゼミナールⅠ・Ⅱ・Ⅲ」が実施されている。一例を挙げると、「大学での学び」「講義の受け方」「レポートの書き方」「パソコンの使い方」「プレゼンテーションの資料の作り方、発表など」「正しい敬語」「はがき・手紙の書き方」など多岐にわたり、学科長を中心に各教員が担当する。

牧によれば「文部科学省の調査によると、初年次教育を実施している大学は、2012年度84.1%から、年度96.1%と増え、『初年次教育』という新たな教育段階が日本でも浸透してきていることがわかる。そのなかでも、『レポート・論文の書き方等の文章作成を身に付けるためのプログラム』は、2010年度72.9%から2014年度86.2%と13.3ポイント増え、指導の広がり確かめられる。」⁽¹⁾と述べている。筆者は、憲法が専門であるが文章言語表現の単独科目で文章力を向上させることは難しいと考えてきた。

島田によれば「学問にとって最低限のコミュニケーション技法は、『ことば』の専門家だけではなく、どの専門分野の研究者であっても、読む、書く、話す、調べる、の最低限の内容を教えることが可能である。教養教育レベルにおいては、専門家でしか教えられない内容はあまりないのではないかと思う。」⁽²⁾と述べている。

筆者は、前期の文章言語表現の講義に引き続き、後期の担当科目の「日本国憲法」「保育原理」「教職概論」と関連させて文章力の強化を図る必要があった。さらに、2年生前期には「教育方法」そして、2年生後期には「保育・教職実践演習」へと、一貫して「文章力」を中核において教授できると考えたのである。それでも全国的に毎年のように繰り返される学生の文章力低下の問題は一向に静まらない。筆者が関係してきた大学も含め、文章力に自信を持たせるまでには至らなかった。この「文章が書けない」という傾向は多くの大学で抱えている大きな問題といえる。その要因について、渡辺によれば「大学生が満足なレポートを書けるようになるなどという、人によってはずいぶん小さな話をするものだと思うかもしれないが、決してそうではない。まず規模においてでは、もはや若者のうち半数が大学へ進学し、そこで必ず直面する課題となっているのだから、小さな話ではない。また内容の点でも、まともなレポートを書く力とその背後にある知的能力（例えば、論理的思考力）は、個人にとって一生の財産であり、社会にとっても大切な知的基盤となるのだから、決して小さな話とはいえないのだ。」⁽³⁾と述べている。

様々な教科でレポートが課され、さらに実習においては日誌や指導案等でかなりの時間をかけなければ終わられない学生も多い。この学生が入職して連絡帳や報告書などを書けるのだろうか。せめて「苦にならない」レベルまでには文章力をつけてあげなければと思いつけてきた。「文章が書けない、苦手」という問題で困るのは、本人だけではなく、今後出会うであろう子どもたち、そして保護者であり、同僚ではないかと危惧しているのである。

2 問題の所在

筆者はこの10年、どうすれば「学生全員が文章を書けるようになるか」の研究を進めてきた。2年という限られた時間で「個人差を自信に変化させる教授法」を開発する必要があった。「言うは易く行うは難し」で簡単なことではない。2年間で容易に上達する指導法も時間もない。大学生ともなると全員がプライドを持っている。強制は通用しない。

関根によれば「大人を相手に教えるって難しい。大人は子どもと違って、経験があり、自分なりの考えを持っている。プライドも高く、こちらの言うことを素直に聞いてくれない人もいる。納得がいかなければ反論もしてくる。黙ってこちらの話を聞いてくれたとしても、心の中では色々と文句を言っているのかもしれない。大人と言っても、人それぞれ十人十色である。」⁽⁴⁾と述べている。社会人(大人)になれば、間違っただけの言葉の使い方をしたまま情報発信しても誰も面と向かって、語彙の間違いを指摘はしてくれない。学生は2年後には「先生」と呼ばれる職業につくことを考えると教授法を工夫していくしかない。この試行錯誤10年の継続研究で生まれた教授法は、常に「大学と現場の往還」を視野に入れ学生のプライドを尊重し、能力に応じた「意図的指名」と「タイムリーな言葉かけ」を実践することである。しかし、学生の中には文章を書くことやアウトプットの苦手意識が強く、少しずつ上達している自分の姿にさえ評価される経験がなく、筆者が褒めても恥ずかしそうにしている。聞くと、あまり褒められたことがないからどう反応していいかわからないという。これではモチベーションの維持向上は難しいと感じた。教授法研究の中で成績評価を学生の「自信回復」に転化できないものか考えつづけてきた。単なる授業の暗記ではなく、保育現場で直面する問題を想定し、解決に際して「自分はこう思う」「こう考えた」と少しでも自らの考えをアウトプットしたことを筆者が「認め、褒め、励まし、伸ばす」言葉で評価する実践である。保育者をめざす学生自らが褒められ評価される経験が乏しければ子どもたちを褒めることができるのか、学生には具体的に説明する必要がある。学生の努力している姿は筆者には見えにくく、努力はしていても成果がでないのは方法が間違っているのかもしれない。家庭でコツコツ辞書を引き何時間もかけて振り返りレポートを書いているのかもしれない。これを見抜き筆者の評価力を磨き評価してあげなければ「どうせ自分はがんばっても評価されないんだ」、「あの人がばかり評価される」という不平等感など、自己嫌悪に落ちいってしまいかねない。これまで何度も経験してきたが、向上的変容につながる評価はそれほど難しい。現在の実践は、成績評価に際しては個人差を踏まえて「努力したこと」は何らかの形で数値化して評価する方法である。さらに難しいのは能力の高い学生をさらに向上的変容につなげる評価であり、切磋琢磨して学生同士が高め合う、磨き合う、その上で競わせる様々な仕掛けの実践である。次の問題は、筆者は毎年のようにテキストの取り扱いで悩まされる。この説明は必須で「教科書を」「教科書で」「教科書も」という問題である。これまでに関係した大学では、教科書中心に進めれば言葉の解説に時間をとられ、教科書がなければ「教科書がないとわからない」という学生もいる。学生の個人差を踏まえれば「テキスト」は必要であるが、読解力等にも大きな差があることを実感してきた。シラバスは授業計画であり、授業では目の前の学生の持っている知識や能力に合わせて解釈しながら授業に落とし込まねば個人差に対応した指導にはならない。これが「教科書で」教えることであろう。いずれにしても小・中・高校では文部科学省検定の教科書を使用するが、大学のテキストは著者によって違う前提で使用していることを説明する必要があるがなかなか理解されない。以上を踏まえて、筆者は「大学と現場の往還」から、現場の具体的事例と教科書の関連箇所を解説し「読解力」に導く指導にも取り組んだ。学生には教科書の活用と、「学び方を教える」ことが必要と考えている。新井によれば「今、進行しつつあるテクノロジーの進歩のスピードは猛烈で、研修の繰り返してついでいけるほどのんびりはしてはいません。一方で、変化に対応するために学ぶべきスキ

ルや知識に関するコンテンツは、ネット上にいくらでも無償提供されています。そのような社会で人間に求められるのは『自力で学び続けられるスキル』です⁽⁵⁾と述べている。教科書や他教科での学びを問題解決に活用し主体的な学習につなぐ指導にも取り組んでみた。保育者養成校であるから、すべての教科に「保育関連」の用語が出てくる。各教科の教員から保育に関する具体的事例も語られる。学生には「カリキュラムツリー」を使ってタイムリーに意識させる教授法をとる。一例を挙げれば、ある学生は「健康とスポーツ」での教員のキーワードを筆者の科目に関連させて考察し「振り返りレポート」には「様々な教科と関連している」ことに気づいたと考察している。

3 研究の方法

(1) 対象 1年生16名(男子2名、女子14名)

(2) 倫理的配慮

スライド化された「振り返りレポート」は授業の中で共有することとし、研究で使用する場合は個人が特定できなことを説明している。

(3) 「授業コミュニケーション」研究の方法

講義形式は、保育者になることを想定し学生を単なる授業の受け手ではなく、担い手として参加させるアクティブラーニングの形態をとる。表1に示したように、常に「大学と現場の往還」を視野に入れ学生のプライドを尊重し、能力に応じた「意図的指名」と「タイムリーな言葉かけ」を実践し、アウトプット力向上に努める。その際、「認め、褒め、励まし、伸ばす」の視点からモチベーションの維持向上を図る。⁽⁶⁾

(表1) 各教科の授業内容にタイムリーに盛り込む内容と教員の働きかけ

	「授業コミュニケーション」を成立させ意図的指名と教員の働きかけ：常にカリキュラムツリーを意識
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション：2年間という短い時間で実践力を備えた即戦力となる人材を送り出す。 ・短大生は時間がない。「スキマ時間」など、時間の有効活用能力を身に付け、5分前着席の意味づけ。 ・授業のスタートは「時事問題」等を解説し、学生相互からの情報発信も促す。「紙の辞書」を机上に。 ・「言葉遣い」等の音声言語はその場の指導。礼儀作法、マナー、「報・連・相」等、授業中に指導する。 ・授業を通して、授業ノート、「アウトプットを想定したメモカ」などのトレーニングを行う。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「授業コミュニケーション」で「認め・褒め・励まし・伸ばす」で個々の潜在能力を引き出す。 ・「カリキュラムツリー」で「教科間の関連」を意識させ、専門性を自分の言葉で「言語化」できる。 ・意図的指名により、「読解力」「要約力」「文脈力」「アウトプット力」向上を同時並行で進める。 ・タイムリーに「あなたは どう思う?」「あなたは どう考える?」の問いを指名によりコメントできる。 ・適度な「緊張感」は「ペア、グループ、全体へ」と発言の機会を段階的に指導し、自信に転化させる。 ・文章力を高めるには「語彙力」と「言葉の言い換え」は欠かせない。常に辞書と向き合い主体性を養う。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者が担当する科目はすべて授業後に「振り返りレポート」を提出し、スライド化して学び合う。 ・返却された「振り返りレポート」は付加修正してファイリングを行い、「学びのあしあと」にする。 ・クラスメイトの向上的変容の共有は、現場でのチームワークにつながることを指導する
試験的	<ul style="list-style-type: none"> ・定期テストは90分論述式で行い、アウトプットのスピード化をめざす。 ・学習成果の発表と捉え、成績評価は「学びのあしあと」(ファイリング)で自己評価の精度も高める。 ・現場では、「報告書」「研修でのレポート」など、限られた時間とスペースに書かねばならない。 ・字数制限は決まった文字数の中で内容をきちんと伝える力を身につけることが大事だからである。

授業における能力に応じた「意図的指名」と言葉かけのフレーズは、毎時、自己省察記録の中で、学生に理解され、効果があったものは随時変更して精度を高めていく。

4 研究の実際

筆者の講義は「授業コミュニケーション」を中核に据えたアクティブラーニングの形態をとる。教師の言葉は環境である。担任制をとっている大学では担任外の教員よりはコミュニケーションをとる機会が多いかもしれないが、筆者のように担当教科の講義時だけではコミュニケーションをとるのは難しい。教員とコミュニケーションをとれる数少ない機会は、筆者が目指す毎時の「授業コミュニケーション」と、授業後に書く「振り返りレポート」である。このレポートのスライド化で、クラスメイトは各自が発信する情報を他者と共有し、コメントを述べ合う。このコミュニケーションの機会は授業の回数を重ねる度に結びつきは大きくなる。日常では会話をしない学生であっても自らの中・高校時代に体験してきたことや、心情をレポートに入れて提出する学生も増えてくる。毎回の講義に対しての「振り返りレポート」は、講義や研究指導に対する学生たちからの反応であり、その内容も毎回変化し、次の講義の指導内容の教材研究に連動する。

(1) 授業における導入の重視と、文章言語表現を学ぶ意味

筆者は、出欠点呼のあと、第一声で「何を話すか」を準備して臨む。時事問題を取り上げ、コミュニケーションをとることで、ニュースや新聞に関心を持ち、語彙力を構築する。また、学習意欲や礼儀作法、マナーなどの社会人としての常識、日本国憲法で学ぶ「いのち」と「人権」等についても担当する教科の中で具体例を準備して解説している。当初は保育者になるのに時事問題などは関係ないと判断しているのかなかなか関心を示さない。現在の学生は理論的な学習や机上の学習には反応が鈍いが、製作等の身体を使った活動の場合は生き生きとしている。図1に示すように、絵本の読み聞かせに取り組む姿勢も高い。保育者になる上で大切なことであり、絵本ブックに取り組む姿勢は目を見張るものがある。学生には、同時並行で、土台となる知識や教養を学んだり身に付けたりすることもどれだけ重要であるかを気づかせる工夫を重ねている。文章言語表現の授業で学ぶことは、小学校、中学校、高校で学んできた国語科の復習をするだけではない。例えば、保護者や子どもへのタイムリーな言葉かけの語彙力と論理的思考力を育成していかねばならない。

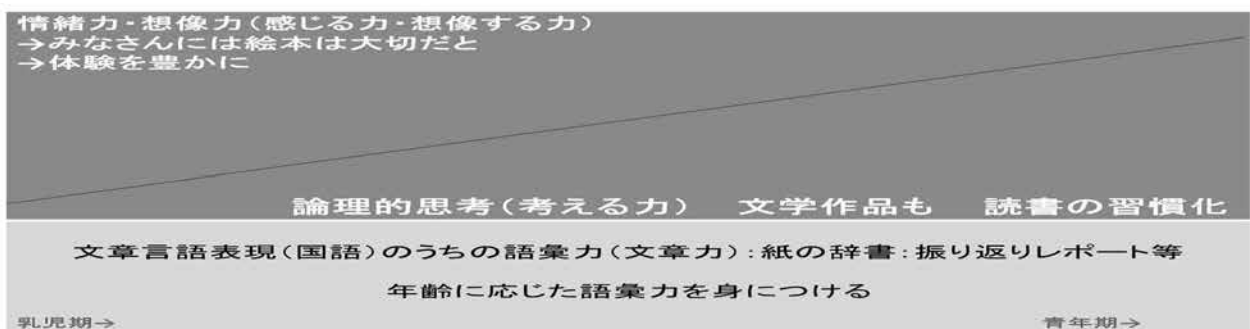


図1：発達段階に応じた「国語教育における重点の置き方」のイメージ図（文科省HPを参考に筆者作成）

宮島らによれば「使わないけれど知っている言葉の数は、小学生レベルで5千～2万語、中学生レベルで2万～4万語、高校生レベルで4万～4万5千語、大学生レベルで4万5千～5万語」⁽⁷⁾と述べている。またそれぞれの段階で求められる語彙の量について「小学校学習指導要領解説 国語編」⁽⁸⁾には付録として小・中学校の各学年の目標及び内容の系統表が示されている。なお、文科省の定義する「国語力」の考え方と、語彙力の量について

ては来年度検討していく予定である。

(2) 筆者の担当教科はフレームワークによる教授法

格言に「一匹の魚を与えるより魚の釣り方を教えよ」とある。図2のように、教科に限らず新聞やニュースなどで不明な漢字や言葉の意味などは「調べる」習慣化が語彙力を向上させるのである。筆者は、個人差の大きい新入生の語彙力や学習意欲を高めるには「紙の辞書」が有効であることを10年の研究の中で確信をもった。筆者の担当教科だけでなく、他教科やニュース、新聞記事などからの情報を辞書で引き、図書館で調べ学習など主体的に学ぶ姿勢を大事にしたい。

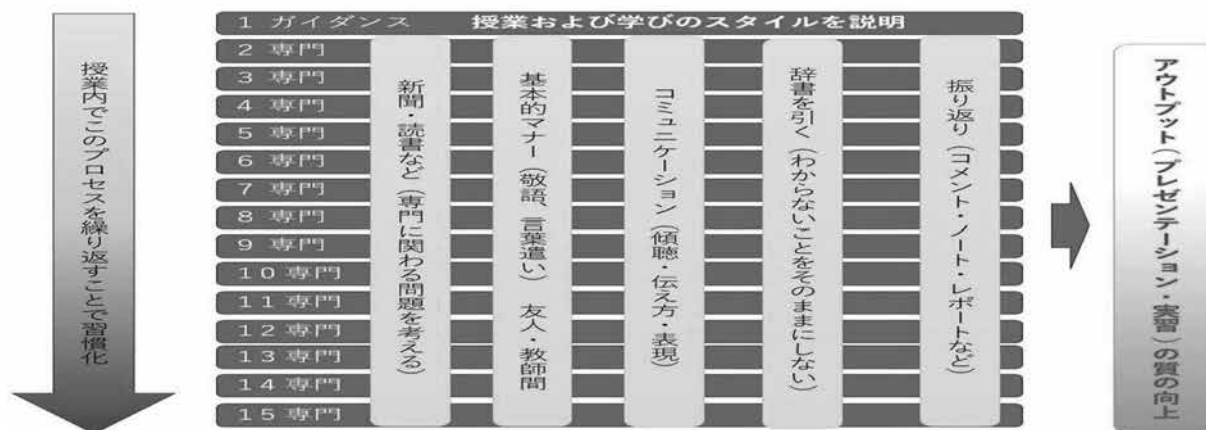


図2：すべての教科で取り組む語彙力構築のイメージ図（筆者作成）



図3：「付箋と辞書引きトレーニング」

図4：「新聞記事と辞書引きトレーニング」

ある学生は図3、図4の「辞書引き」について「辞書を早く引くことができたのは、短期大学に入学し紙の辞書を使用する機会が増えたからです。今まではインターネットで調べていましたが振り返りレポートで辞書を使い勉強をしました。辞書を使うことで調べたことが頭に残りやすくなったため辞書の大切さに気づくことができました。」と述べている。前年度の実践でも明らかになったように学生は総じて「文章を書くこと」「話すこと」「読むこと」に苦手意識を持っており、語彙力の不足といえる。それではどのようにして文章力トレーニングを習慣化していけばいいのだろうか。

(3) 振り返りレポートで文章力トレーニング

保育者は「言葉の使い手」になる必要がある。そのためには「話す・聞く・書く・読む」を同時並行で使いこなすということである。よって、毎時の授業は、「読む・書く・話す・聞く・調べる」を同時並行で進める。AI時代であるがあえて「紙の辞書」にこだわるのは、紙の辞書であれば「読み」「考え」「調べ」「書く」という一見回り道であるが学生が腰を据えて考え、言語化する過程で自らの「語彙力」に気づくようになる。イソップ寓話として

知られる「ウサギと亀」であるが、保育者になるというゴールを見据えコツコツと歩みを進めることで着実に力がつくことと応用できるのではないか。大学と現場の往還を意識して講義を進めるが冒頭にあげたように苦手意識が強い学生に対して「はい書きなさい」ではなかなか書けるものではない。個々の「つまずき段階」の実態把握の上で書き方の手順を教える必要がある。渡辺によれば「実際に自分で文章を書くことをしなければ、書く力そのものは身につくはずがない。(略)書くこと・読むことのトレーニング順序については、両者を同時並行的に進めるのが正しいと私は考えている。大学での学習とその先(いわゆる社会人として)の活動を展望するならば、誰もがとりあえず手持ちの言葉やフレーズを駆使して考えを書き表せるようになる態度を持つことが大事である。そのためには、語彙力(使える言葉やフレーズの多さ)や読解力(文章を読んで理解する力)は、経験的にいうと、実際に自分で文章を書くことを通して高まるところがある。つまり、書く力と読む力とは、相互に作用し合いながら伸びるものだ。よって、どちらか一方を『前に』訓練し、他方を後回しにするようなやり方は、書く力を伸ばす訓練法として誤りであろう。」⁽⁹⁾と述べている。筆者の授業実践は「読む」「書く」は同時並行でアウトプット力につながる。

① 振り返りレポート

筆者が担当する「文章言語表現」「日本国憲法」「教職概論」「保育原理」では、次時の前日までにA4用紙の「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。提出された「振り返りレポート」はスライド化し、共有化を図る。

② 文章チェック

スライドを通して文章観察力向上の観点等は表2のとおりである。なお学生には文章チェック一覧にして配布する。個人差を踏まえれば文章力に課題がある学生に「自由に書きなさい」は通用しない。苦手な学生の再生産になりかねない。苦手意識が強い学生には、原稿用紙の使い方、句読点、書き出し等については個別に具体的な指導が必要である。さらに大きな課題は語彙力に課題があることである。短期大学の学生は1限から5限まで時間割が組まれ、教科に応じた課題レポートなどが課される。単発な指導を繰り返すのではなく、1年生では、文章言語表現の講義をホームポジションにして、担当教科の日本国憲法、保育原理、教職概論の中で振り返りレポートを通して指導を繰り返すことが定着への近道だと考えた。

表2 「振り返りレポート」のチェック項目例

<p>*漢字とひらがなの使い分けは？*分からない漢字や言葉は辞書？*同音異義語は？*くせ字は？*漢字3割ひらがな7割の意識は？*話し言葉と書き言葉が混在？*特に間違いやすい漢字は？*一文が3行にも4行にも長くない？*配布資料の活用は？*資料や辞書を手元に振り返りを書いているの？*読み返しは？*用紙のスペースの意識は？*相手意識した書き方になっているの？*同じ言葉の繰り返は？*段落の意識は？*句読点の意識は？ など。</p>

渡辺によれば「苦手な人は、苦手でない人に比べ、レポートなどの文章を書くプロセスの中で「構想」や「推敲」にかかる労力の比重が小さく、その代わり、書き始めからひととおおり書き上げるまでの間に大きな苦労を味わうらしいことがわかった。つまり、よく構想を練らないうちに本文を書き始めてしまい、途中で何をどう書けばいいのか分からなくなっていく詰まり、推敲などする余裕もなくバタバタと提出期限を迎える典型的なパタ

ーンがあるようだ。」⁽¹⁰⁾と述べている。ここから導き出せるのは、文章を書く手順を理解しておらず教授法に一つの工夫が必要ということになる。チェック項目についてはスライド化した「振り返りレポート」の中でクラスメイトが共有したものを随時取り上げ、項目化していくものである。

③ 実習日誌の文例を文書言語表現の講義に生かす

スライド化したレポートはタイムリーに紹介するが、クラスメイトのモデルとなる「振り返りレポート」は常時紹介していく。また、表3のようにテキスト等に紹介されている実習日誌例等も紹介し解説を加え参考にするように指示する。特に苦手な学生には「しっかり書きなさい」では難しい。授業中の「文章観察力」の向上と「視写」を繰り返すことで日誌の書き方の型を体得すると考えている。

表3 実習日誌の文例⁽¹¹⁾

小泉によれば「ある実習生の実習日誌をとりあげ、「責任実習で、教科書@に掲載されていた『ブーメランをつくって遊ぶ』活動を計画しました。教科書に載っているとおりを実施してきましたのですが、実際の保育は予想どおりではありませんでした。時間配分や保育者の配慮事項は、担当する子ども達によって反応が違うのだと、指導担当の先生から助言を受け、とても納得しました。

でも、ウメ組の子どもたちが、「ブーメランがどうしたら遠くに飛ぶのだろう」と興味を示し、私の計画以上に反応が得られ、楽しんでくれました。次回の責任実習では、製作の時間や素材に工夫を重ね、年齢に応じたブーメランづくりに挑戦したいと思います。」 (270字)

表4 学生が振り返りレポートに書いた文章の分量

- ・文章言語表現では、15回×400字以上で約6000字以上を書いたことになる。
- ・日本国憲法では、15回×400字以上で約6000字以上を書いたことになる。
- ・保育原理では、15回×400字以上で約6000字以上書いたことになる。
- ・教職概論では、15回×400字以上で約6000字以上書いたことになる。
- ・夏休みの課題では、10枚×400字以上で約4000字以上書いたことになる。

表4は、学生がこの1年で書いた分量である。以上の実践から学生により分量、構成並びにスピード等に個人差はあるものの、1人でトータル28000字以上を書いている学生もいることになる。また、分量の多い学生は1回につき、800字も1200字も、それ以上に書いていたが、慣れてくると順次書く内容もスピードアップと精選がなされてきた。字数制限したのは決まった文字数の中で内容をきちんと伝える力を身につけることが大事だからである。1年後期中盤には「簡潔・明瞭」を意識して400字、200字前後にもまとめられる学生も出てきたのである。

(4) モチベーションの維持こそ最大のハードル

モチベーションとは人が何かを始めたり、続けたりする際の原動力と言える。入学当初は「保育者へのあこがれ」もあり、夢に向かっていく学生がほとんどである。モチベーションはクラスの雰囲気にも影響を与え、ポジティブな環境を作る要素になる。しかし、モチベーションの維持向上はスタートが肝心で、維持していくには段階的に刺激を与え続ける手立てが必要である。筆者の分析では、1年生で意欲的な学生も2年生になってから学習意欲や礼儀作法に課題を残して卒業していく学生もいる。これまでの研究実践で2年次の最大の課題は、レポートや実習日誌、指導案などの課題提出に追われる日々で意欲や礼儀作法などにも影響が出て学業に支障を来す学生が増えてきたことであった。以上を踏ま

えても、1年次までに「社会人基礎力」や「文章力」等の強化をはかることが2年次の学習意欲の維持に必要なのではないかと考える。佐藤によれば、「平成19年4月24日に全国で実施された小中学生の学力テストの結果が同じ年の10月24日に公表されたが、それでも基本的な生活習慣と学力が相関していると指摘されている。国語表現演習の作文で、くり返し同じ間違いを指摘される学生は遅刻が多かったり返事や挨拶がしっかりできなかったり提出物が期限に遅れたりするケースが多いという共通点が見られることに気づいた。基礎的な学力を身につけるためには、まず学習習慣を確立することが必要であるとの結論に至った。これまでは「大学生だから」と言って、生活面にはあまり目を向けることがなかったのであるが、大学全入時代を迎えたこれからは大学生に対しても基本的な生活習慣の指導が求められるのではないだろうか。」⁽¹²⁾と述べている。筆者は担任を持たないので授業でのコミュニケーションを特に大切にしている。授業の中で、挨拶やマナー、言葉遣い、立ち居振る舞いを指導するようにしている。このことは文章言語表現でいえば音声言語はその場で指導するのが基本である。授業は言葉で表現したり、相手の意見に耳を傾けたりと、コミュニケーションの基本を身につけられる機会が多いのである。この礼儀作法等の社会人としての常識は、就活前やイベント前に行う取り立て指導だけでは文章力の向上や自然体の立ち居振る舞いは難しいことを意味している。そこで、このことを意味づけるために、図5のイメージ図で伝えた。左側の入学時から学習を続け、実習を経て、卒業までは教師に学ぶことができる。入職したあとは命令研修や自主研修など、自己学習や自己責任の比重が大きくなり、大学で学ぶような教師は存在しないのが社会人であることを解説する。学生には、「指示待ち」ではなく5年、10年後も学びつづける「学び方を学び」、「主体的に学ぶ」姿勢に気づかせる教授法をイメージ図で解説したものである。

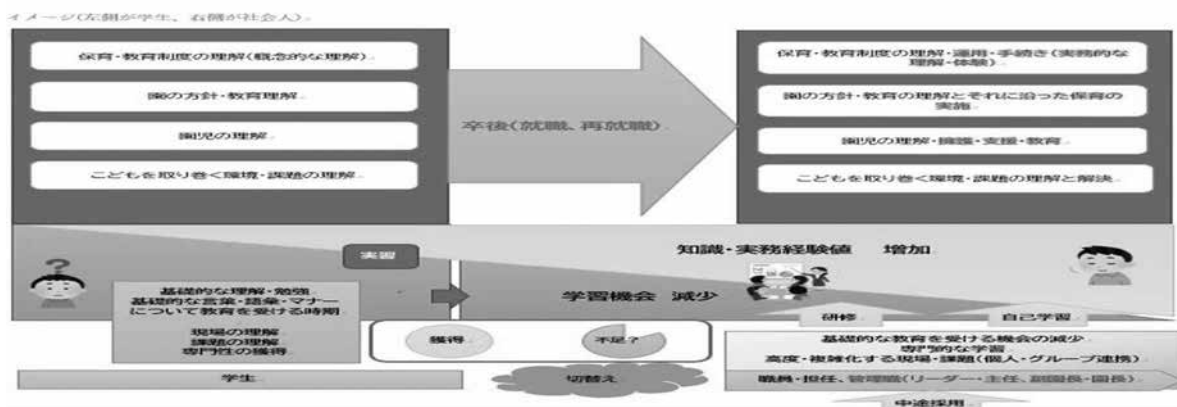


図5「大学と現場の往還」で5年、10年後も学びつづけるイメージ図（左側が学生、右側が社会人：筆者作成）

佐藤によれば「保育者という職業は、非常にやり甲斐があって重要な仕事であるが、命を守ることと人間としての土台造りをするという責任の重い仕事でもある。それだけに豊かな知識や保育技術と高い倫理観が要求される。(略)保育の重要性を社会の多くの人々に理解してもらうためにも、子どもの命が確実に守れ、人間の基礎造りに貢献できる質の高い保育者を送り出すためにも、養成校の教育に「文章トレーニング」を取り入れて保育者をめざす学生の注意力を高めていくことが求められるのではないだろうか。」⁽¹³⁾と述べている。これまで関係した大学で実習等の担当をする機会があったが、「実習日誌」に数時間もかかる苦労だけでなく、誤字脱字などを実習先で指導を受けることも少なくなかった。また、筆者の巡回訪問指導の際、園との懇談の中で学生の礼儀作法やコミュニケーション

等の問題点も浮き彫りになったのである。

(5) 「アウトプットを想定した授業展開」で要約力、文脈力をトレーニングする

筆者の現場経験では子どもや保護者を前にしたアウトプットは「座学」だけでは身に付かない。大学での講義は短大、4大等に限らず一定の教育内容を履修しなければならず、「座学」に費やす時間はやむを得ない。学生に響く講義は「アクティブラーニング」で考えをアウトプットすることが必要であろう。教科書をアクティブラーニングでどう伝えていくか試行錯誤の連続である。いかにかみ砕いて学生の理解レベルに落とし込む指導法にするかはシラバスの内容をいかに解釈するかにかかっているが難しい。「教科書を」「教科書で」「教科書も」を使い分け、「あなたはどう思う?」「あなたはどう考える?」の「授業コミュニケーション」の教授法をとることで目標に近づく。渡辺によれば『『考えを述べる習慣がない』として、大学のレポート課題でよくあるような『あなたの考えを述べなさい』という要求には、何よりもまず『自らの考え』がなければ答えられない。そうした悩みの原因として、一つにはそもそも考えを表現することに慣れていないことがあるだろう。』⁽¹⁴⁾と述べている。ここで教授法として重要なのが学級経営(教科経営)であり、「人の間違いを笑わない」などは意味づけをして具体的に説明しないと言葉だけでは学生には響かない。しかもアウトプット力の向上に関係していることの意味も理解できない。「大学と現場の往還」の視点から、卒業して社会人や保育者になったとき、おそらく「発言しないで済む職場はない」等、学生が当事者意識を持つような解説が必要である。

(6) 定期テストの集中力を教授法に活用する

短期大学における教授法として限られた時間では「授業は集中して規律正しく」、試験は少し難しいが評価は「努力のあしあと」の加点法で「伸びしろ評価」とする。筆者は学生が定期テストにかける集中力を活用できないかと考えてきた。90分という試験時間の中で「論述式」の問題、3~4題を「200字~300字」で解答するものである。例えば、現場での報告書作成は、何が大事なのか、何を伝えれば(書けば)いいのか、何がいらぬのかを自分で取捨選択して求められた制限字数を意識して表現、発信しなければならない。

5 考察

1年生前期の「文章言語表現」の授業で「文章力・読解力・要約力・文脈力・アウトプット力」の構築は、1年生後期で筆者が担当する「日本国憲法」「保育原理」「教職概論」と関連させた授業で少しずつ定着し、学生の自信となったことを考察する。

(1) 文章力

子どもや保護者等に使う言葉は、通じなければ言い換えが必要であり、語彙力が必要であることに気づく。まず入職したならば、文章を書く機会が連絡帳、クラスだより、日誌、研修報告などがあることを意識できるようになった。学生は「相手意識」に立って文章を書く意欲が生まれた。つまり、だれに向かって書くのかは「保護者」を「筆者」と想定し、「敬体」で書くように促した。また相手意識に立って「伝えるべきことは何か」を常に意識するようになり、「目に留まる」表現を意識して言葉を選ぶ学生も増えてきた。子どもの個々の観察から生まれたその子ならではの気づきを保護者に伝えることこそ、「先生はうちの子のことをこんなに見てくれている」ことで信頼関係につながるだろう。

(2) 読解力

毎時配付する新聞記事を読むことから始め、読書は「薄い本」にチャレンジしていくことで活字への苦手意識も軽減されてきたように思われた。池上によれば「読解力は、国語の授業中だけではなく、生きていく上で常に必要となる力。仕事でもさまざまな文章を読む機会がある。それらを読んで理解する力がないと、思わぬ誤解を招いたり、コミュニケーションがとれなかったり、仕事自体が立ち行かなくなったりしてしまう。」⁽¹⁵⁾と述べている。ある学生は「読解力は意識して本や記事、コラムを読むことで向上していると感じています。今まで理解できなかったこと、興味がなかった内容を読み、考えながら調べることで理解しやすくなったと感じています。」と述べている。

(3) 要約力

学生は入職後、連絡帳や日誌を書く。返信がきたら文脈を理解し、読解した上で要約し文章で返信するというアウトプット力が求められる。つまり、「話す」「書く」「読む」には「要約力」は切り離せない。斎藤によれば「現代社会のコミュニケーションは、簡潔に伝えることが求められている。なぜなら今は全員が急いでいるから。年々仕事のスピードが上がっており、もうこのスピードは後戻りしない。どんどん高速化される中で求められるのは、情報を素早く要約し、交換できる能力である。」⁽¹⁶⁾と述べている。ある学生は「私が質問されたときに答えた返答も先生は要約力だと言われました。もし、伝わらなかったら追加で次に大切な情報を入れることで補うことができます。」と述べている。

(4) 文脈力

ある学生は「発言や文章の前後の内容をよく読むことが必要だと考えます。言葉遣いや文体から感情を読み取ることで、深くその表現を理解できると思います。状況や情報を知ること、その発言や文章の意味が明確になると考えます。全体の流れを掴むことができれば意味を正確に捉えることや言葉を適切に理解し、解釈することができると思います。」と述べている。授業中は学生にコミュニケーションを取りながら途中で「あなたは どう思う?」などと「急な指命」を行う。答えるには人の話を聞いていなければ、「文脈」を理解して聞いていなければ「何を聞いているか」の意味さえ理解できないのである。

(5) アウトプット力

入学当初のアンケートでも明らかになったが「人前で話すことに苦手意識」を持っていた。苦手意識を克服するには段階的にアウトプットの機会を増やしていく必要があった。最終的にはほぼ全員が「急な指名」にも対応できるようになった。ある学生は、「私は人前で話すのが苦手です。いつも頭が真っ白になってしまいます。それは今でも変わりません。しかし、今は真っ白のまま終わるのではなく、何かしらの言葉が出てくるようになりました。入学当初の私は話を聞いているだけだったので、急な指名に答えられませんでした。講義でたくさんのメモをとり、いろんな話を聞くことでこの力が身につきました。」と述べている。アウトプットは一朝一夕で身に付けることは難しい。個人差もある。安心して自らの考えを表明できるクラスメイトの支持的風土が必要である。学級経営(教科経営)が前提になればならない。「あなたは どう思う?」という急な指名も「意図的指名」で学生のプライドを尊重する裏付けがなければならない。

6 まとめと課題

毎時提出される「振り返りレポート」から見て「1年生全員が文章を書けるようになって

た」と断言できることではないかもしれない。しかし、学生一人ひとりに自信が生まれ、「私もやればできる」という自己肯定感が「伸びしろ」につながったのではないだろうか。文章言語表現と日本国憲法、保育原理、教職概論を関連させた講義は、教授法としてささやかな実践であるが、200字、400字程度の文章を書くことが「苦にはならなくなった」ことは、字数制限をされても決まった文字数の中で物事をきちんと伝える力をつけることの大事さに気づいてくれたのである。さらに、他教科のレポートなどにも書けるようになったことは、入職後、5年後、10年後と学び続けるにあたって論理的思考力のベースとなる「読む」「聞く」「まとめる」「言葉にする力」等は、個人にとって一生の財産となって限りなく人生の幅を広げてくれるに違いない。最後に、この紀要を発表する頃には、1年生は2月の保育実習に臨んでいるころである。筆者の願いでもあった文章が書けないという苦手意識がこの1年で少しは軽減され、大学では学べない子どもたちと楽しみや喜びを共有しながら命の大切さを実感してくれているのではないかと想像している。実習終了後の「振り返りレポート」から成果と課題を分析し、2年前期の教育方法の講義につなぎたい。そして、2年生の実習では文章を書くというエネルギーをさらに「大学では学べない子どもたちとの出会い」を大いに楽しんでほしいと願う。その楽しさの中に疑問や発見も生まれるであろう。入学して1年目の学生にあれもこれも望むことはできない。なぜなら、筆者が経験した実習は、指導した学生個々の学びの成果に比例しているからであり、学生の実習の振り返りを待ち、次年度の教材研究につなぎたい。

参考文献

- ① 牧恵子『『レポートを書くこと』と『読むこと』の再定位 ―大学初年次生の困難さから― 愛知東邦大学、2016年、p 60
- ② 島田康行『『書ける』大学生に育てる』大修館書店、2012年、p 6
- ③ 渡辺哲司「大学への文章学」学術出版会、2012年、p 12
- ④ 関根雅泰「オトナ相手の教え方」クロスメディア・パブリッシング、2024年、p 2
- ⑤ 新井紀子「シン読解力」東洋経済新報社、2025年 p 84
- ⑥ 水田茂久・桑原広治「授業コミュニケーションにおけるディスコース分析」佐賀女子短期大学研究紀要、2016年、p 273～p 287
- ⑦ 宮島達夫編「図説日本語グラフで見ることばの姿」角川書店、1982年、p 182～p 183
- ⑧ 文部科学省「小学校学習指導要領解説 国語編」東洋館出版社、2017年、p 136～p 137
- ⑨ 渡辺哲司「大学への文章学」学術出版会、2012年、p 102～p 103
- ⑩ 渡辺哲司『『書くのが苦手』をみきわめる』学術出版社、2010年、p 47
- ⑪ 小泉裕子「保育・教育実習日誌の書き方」中央法規、2016年、p 6
- ⑫ 佐藤達全「保育者をめざす学生の基礎学力と生活習慣」育英短期大学研究紀要第25号、2008年
- ⑬ 佐藤達全「園児の生命を守るために必要な文章力トレーニング」育英短期大学研究紀要第40号、2023年
- ⑭ 渡辺哲司『『書くのが苦手』をみきわめる』学出出版社、p 25
- ⑮ 池上彰「なぜ、読解力が必要なのか？」講談社新書、2020年、p 5
- ⑯ 斎藤孝「頭がよくなる要約力」ちくま新書、2022年、p 7

『幼児理解と教育相談』に関する一考察

—実践できる力をつけるために—

久恒 由美

A consideration on "Understanding Children and Educational Counseling"

-To acquire practical skills-

Hisatsune Yumi

【要旨】 幼児教育や保育現場においては、子どもの支援だけでなく、保護者に対する子育て支援が重要である。ところが、少しずつ以前のように戻ってはきたが、コロナ禍の影響もあり、学生が子どもと密に関わる経験はとて少なく保護者に関わる経験はさらに少ない。しかし、短大を卒業するとすぐに幼児教育や保育現場に入り即戦力が求められる。保育者（幼稚園教諭や保育士）には、子どもの問題だけでなく、保護者が抱える問題にも対応していかなければならない現実がある。

『幼児理解と教育相談』では、幼児理解や教育相談の理論や方法について、理論を理解した上で実践できる力をつけることが必要である。そのためには、主体的な学修が必要となる。即戦力を養い教育相談の力量を培うためにも講義にアクティブ・ラーニングを取り入れた実践による学の有効性について検討する。

Key words : understanding children, educational consultation, infants, guardians, child-rearing

キーワード：子ども理解、教育相談、幼児、保護者、子育て

1. 問題と目的

幼児教育や保育現場では、子どものみならず保護者をサポートすること、子ども支援と合わせ子育て支援をすることが重要である。多くの場合、子どもの問題に気づくと、子どもへの対応だけでなく、保護者と連携して対応していかなければならない場合がほとんどである。幼児教育や保育現場での教育相談は保護者支援であるといえる。保育者は、子どもを対象とした教育・保育に関わる知識や技能のみならず、保護者を対象とした子育て支援に関する知識・技術をも身につけておくことが求められている（中尾,2018）。

幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）では、総則第 6 において、家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設け、保護者と幼児との活動の機会を設けるなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるよう配慮するものとする。また、第 3 章では、家庭との緊密な連携を図るようにすること、その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること。幼児期の教育に関する相談に応じたり、情報を提供したり、幼児と保護者との登園を受け入れたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど、幼稚園と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進め、地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよ

う努めるものとする。その際、心理や保健の専門家、地域の子育て経験者等と連携・協働しながら取り組むよう配慮するものとする。保育所保育指針（厚生労働省,2017）第4章 子育て支援 保育所における保護者に対する子育て支援は、全ての子どもの健やかな育ちを実現することができるよう、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断を持って子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものであり、その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない。また、保護者が子どもの成長に気づき子育ての喜びを感じられるように努めることとある。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省,2017）においても第4章で幼保連携型認定こども園における保護者に対する子育ての支援は、子どもの利益を最優先して行うものとし、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。第2章幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援において、日常の様々な機会を活用し、園児の日々の様子の伝達や収集、教育及び保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること。園児に障害や発達上の課題が見られる場合には、市町村や関係機関と連携及び協力を図りつつ、保護者に対する個別の支援を行うよう努めること、市町村の支援を得て、地域の関係機関等との積極的な連携及び協働を図るとともに、子育ての支援に関する地域の人材の積極的な活用を図るよう努めることとする。とある。

このことは、保護者の悩みが重大な問題にならないようにする予防的機能を重視しているといえる。日常的なやりとりの中で悩みに気づくことができれば、さりげなく支援できる言葉かけができるからである。保護者が勇気づけられる支援が望まれる。

そこで、保育者には、日々の保育を通じて自己を省察するとともに連携・協働し、共に学び続けていく姿勢が求められる。幅広い視点から子どもに対する理解を深め、子どもや子育て家庭の実態や状況を捉えながら、自らの行う保育と保護者に対する支援の質を高めていくことができるよう、常に専門性の向上に努めることが重要であると思われる。

東九州短期大学では、『幼児理解と教育相談』だけでなく、2年前期に『子育て支援』と『子ども家庭福祉』、2年後期に『子ども家庭支援論』『幼児理解と教育相談』の講義を通して、保育者に求められている子育て支援を教えている。子育て支援の即戦力を、短大における保育学生時代に整えていく取り組みをしているといえる。

また、保育実習での実践的な学びを大事にしている。学生が、様々な実践的な体験から得る学びは大きいと思われる。講義においてもアクティブ・ラーニングを取り入れることで学生の意識の変化を促し、保育者として実践できる力をつける事ができると考える。

2. 方法

講義開始前と講義を受講した後、短大2年生受講学生を対象としたアンケート調査から、保育者の仕事への意識の変化と講義にアクティブ・ラーニングを取り入れた有効性について検討する。

(1) 『子ども理解と教育相談』の講義開始前の質問紙調査

短大2年生後期講座『子ども理解と教育相談』の講義の開始に伴い、以下の質問紙調査をすることで、講義前に意識を把握する。

- ① 幼稚園教諭や保育士になりたいと思った時期
- ② めざす幼稚園教諭や保育士
- ③ 育児に関する話をした経験

(2) 『子ども理解と教育相談』の講義での質問紙調査

実施する15回の講義場面において、①楽しく学べた ②理解できた ③深く理解できた ④将来役に立ちそう について質問紙調査を行い、①あてはまる ②まあまあ ③当てはまらない で回答を求める。

(3) 『子ども理解と教育相談』の講義終了後の質問紙調査

『子ども理解と教育相談』の講義の終了に伴い、以下の質問紙調査をすることで、講義後の意識を把握する。

- ① めざす幼稚園教諭や保育士
- ② 講義の学びと意識の変化

なお、本研究の対象者には、研究目的、方法、個人情報保護について口頭で説明、同意を得て実施する。また、今後の講座の改善や研究以外に使用しないこと明らかにする。

3. 実践『子ども理解と教育相談』の講義へのアクティブ・ラーニングの導入

『幼児理解と教育相談』の講義は、保育者になる為の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。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、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る。

(1) 子ども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、子ども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く。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）を仕組んでいく。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く。

(2) 子ども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。

(3) 幼児理解と教育相談の講義計画

講義の到達目標を達成するために、講義内容として各講義で表1のように設定し講義計画を作成した。

表1 幼児理解と教育相談講義計画

回	実施日	方法と内容	授業内容
1	10月1日	現代保育の課題と教育相談 (グループディスカッション)	保育・教育相談の意義と課題、子どもを理解する視点、カウンセリングマインド
2	10月8日	教育相談の方法と対象 (カウンセリング)	カウンセリングの基礎理論と基本原理、保育カウンセリングの方法と対象
3	10月15日	カウンセリングの技法(1) (カウンセリング)	援助的な態度(受容・共感・自己一致)、非言語的技法、
4	10月22日	カウンセリングの技法(2) (カウンセリング)	言語的技法
5	10月26日	カウンセリングの技法(3) (カウンセリング)	カウンセリングプロセスとカウンセリングの実際
6	10月29日	幼児の発達理解と支援 (グループワーク)	幼児理解の視点、乳幼児期の発達理解と支援の仕方
7	11月12日	幼児理解のための方法と実際(1) (グループディスカッション)	乳幼児期の心理発達の特徴
8	11月19日	幼児理解のための方法と実際(2) (グループディスカッション)	幼児理解のためのアセスメント、アセスメントの対象と方法
9	11月26日	幼児理解のための方法と実際(3) (グループディスカッション)	アセスメントの実際
10	12月3日	発達相談と発達支援 (グループワーク)	発達障害や気になる子どもの理解とその援助
11	12月10日	子育て相談の方法と実際 (グループディスカッション)	子育て支援事業、子育て相談の内容と対象
12	12月17日	家庭問題の理解と支援 (グループディスカッション)	児童虐待・DVの防止と支援
13	12月24日	家族問題の理解と支援 (グループディスカッション)	不安症、うつ病、PTSD等精神疾患の理解と支援
14	1月14日	保育者の専門性と支援体制 (グループワーク)	保育カンファレンス、コンサルテーション、ストレスマネジメント
15	1月21日	教育相談における連携 (グループワーク)	保健センター・医療機関・児童相談所・小学校・市町村との連携

講義形式で子ども理解や教育相談の理論や技術を学ぶとともに、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)を通して体験的に学んでいく。体験して感じたことを、小グループで話し合ったり、発表したりすることでより深い学びになるように工夫していく。さらに事例検討を行い、より良い支援方法を探っていく。様々な観点から検討していく事は、チーム支援のあり方を学ぶよい機会になると思われる。

4. 質問紙調査の結果

(1) 『子ども理解と教育相談』の講義開始前の質問紙調査

保育者は、専門的な立場から子どもと関わっていく事が必要である。そして、保護者との関わりが求められる。しかし、少子化、晩婚や非婚の増加、家族のあり方の多様化で、日常的に学生が赤ちゃんや幼児と関わる経験は乏しい。短大2年生後期講座「子ども理解と教育相談」の講義の開始に伴い、以下の質問調査を実施した。

① 幼稚園教諭や保育士になりたいと思った時期

自分が幼児の時の保育者との関わりから職に対するあこがれ、子どもが好き、幼児に関わる仕事がしたいという思いが膨らんだ。小学校5年生の時の家庭科の保育園児との交流で、幼児と一緒に遊ぶ体験を通して、また、中学校の職場体験で保育所や幼稚園で、幼児の世話をしたり一緒に遊んだりする体験を通して、その思いをより確実にした人が多い。高校の普通科に進学後、2年生の時に保育コースを選択し、より具体的に授業で保育

表2 きっかけとなる出来事

時期	人数	きっかけやエピソード
幼児期	8%	保育士さんにあこがれ、子どもが好き、子どもに関わりたい担当の先生が好き
小学生	30%	小5の保育体験、兄弟が産まれる(2)、いとこの遊び 親・姉妹が保育者(3)、子どもが好き、保護者のすすめ
中学生	32%	中2の職場体験、親が保育者(3)、小さい子の世話
高校生	19%	高3の保育実習、短大のオープンキャンパスの体験
短大生	2%	保育実習
社会人	8%	資格を取りたい、保育所に預ける経験、保育園で働く経験

教育を学んでいる生徒も多くいる。高校の保育実習や短大のオープンキャンパスに参加することでこの短大で学びたいとの思いを高めている。保育に関わる様々な経験から保育者になりたい思いを実現すべく短大への進学を決めている。夢を実現するために短大に進学した人が多くいる。短大に入学後に保育者になりた

いと思った人はわずか1名である。早い段階から保育者にあこがれ、だんだん具体的に保育者になる事を目標設定してきたといえる。だから、系統的に発達段階に応じた保育体験や職場体験、保育実習は大事であることを実感した。また、社会人卒で入学してきた学生は、自らの育児体験や保育園で働く経験を持ち、資格を取って働きたいという強い思いを持って入学してきている。社会人学生の存在は、アクティブ・ラーニングにおいて経験から得られた考えを出してくれる事は他の学生にいい刺激になっている。

② めざす幼稚園教諭や保育士(保育者)

表3 めざす幼稚園教諭や保育者

子ども、保護者、同僚に安心してもらえる信頼される保育者になりたいと思っている学生が多い事がわかった。幼児だけの関わりではなく、保護者や同僚ともうまくやっていきたい思いが感じられる。悩んでいる保護者の支援ができる保育者になり

めざす幼稚園教諭保育士(保育者)	人数
子ども、保護者、同僚に安心してもらえる信頼される保育者	43%
悩んでいる保護者の支援ができる。心のサポートができる保育者	39%
愛情のある笑顔いっぱいの保育者	32%
子どもの気持ちに寄り添える保育者	25%
ほめたり認めたりやりたい気持ちを伸ばしていける保育者	14%
常に子どもと元気いっぱいに遊んだり活動をする保育者	14%

たい思いを満たしていくためには、講義による専門的な知識の習得とアクティブ・ラーニングによる実践的な学びは効果的だと思われる。

③ 子育てに関する話をした経験

将来保育者をめざす学生が自分の育児に携わってくれた人に、子育ての苦労や様子を聞いた人が83%、産まれた時や赤ちゃんの様子を聞いた人が24%、短大での学習内容や実

表4 子育てに関する話しをした経験

相談者	育児に関する話の内容	ある (25人)	ない (9人)
母や祖母	大変なことや不安だった事・ 子育ての苦労	83%	26%
	産まれた時の事・ どんな赤ちゃんだったか	24%	
	短大で学んでいる内容や 実習での学び	12%	
保護者や ママ友	育児の悩み	12%	

習での学びについて話している人は12%、全く話していない人は学生全体の26%もいた。核家族で忙しく時間がなかなか取れない家庭もあると思われるが、もっと子育てについて家族でコミュニケーションをとって欲しいと感じる。理論を講義で学ぶだけでな

く、自分を育ててくれた経験からの考えを聞いたり、今短大で学んでいる事を伝えて感想を聞いたり、実習で苦労している事や悩みを相談できる場であって欲しいと感じる。

(2) 『幼児理解と教育相談』講義の振り返り

『子ども理解と教育相談』の全15回の講義において、毎回の講義の最後に ①楽しく学べた ②理解できた ③深く理解できた ④将来役に立ちそう について質問紙調査を実施した。また、アクティブ・ラーニングの記録用紙には、質問事項や感想を記入、提出させた。講義の内容の理解度を把握する事ができ、次の講義の最初に質問事項の回答や解説を行うことでフィードバックしていった。特に、グループディスカッションでは、開始前に自分で考えた事や気づいた事の記入、ディスカッションの記録、ディスカッション後の記録を記載できるようにした。そうすることで、グループでの活動と各学生の理解度について把握、確認する事ができた。また、事例課題など提出した用紙には、コメントを記入し返却することで、より深い学びになるように、きめ細かに支援していった。

保育者は、幼児や保護者が抱える問題に早期に気づき対応できる存在である。だからこそ、カウンセラーがクライアントに向き合う基本的な態度が保育者の姿勢に必要とされる。保育者が、カウンセリングマインドを学ぶ事は、子ども自身を理解することに役立つと考える。カウンセリングマインドでは、①無条件の積極的関心、受容態度 ②共感的理解 ③自己一致 ④傾聴が大事だと言われている。保育者は、幼児や保護者との信頼関係を築き、相手の立場に立って一緒に考えていく事が大事である。保護者が適切なサポートを受けられるかどうかによって子育ての不安や負担感は軽減される。そして、子どもの育ちの喜びを共有することが、保護者の子育てにおける意欲や自信につながり、子育て支援につながると考えられる。成長の喜びを共有してくれていると保護者が感じた時に保育者の信頼が高まり、もっと相談しようと思ひ、子育てへの意欲や自信を大きくする事ができるのである。カウンセリングの基本的な技法をロールプレイで、事例についての検討をグループワークで、チーム支援や関係機関との連携の学習をグループディスカッションで実施した。カウンセリングでは、人の気持ちを理解し、受容、共感することを学んだ。ささやかな変化を見逃さない観察力で、気づきの力をつけること、どのような相手に対しても、無条件に温かさや愛情を持って接する事がいかに難しいかを学ぶ事ができた。外見や知識の豊富さなどに動かされず、一人の人として対等な人間関係でいる事の大事さと、自分の持つ心のくせに気づかされた。相手の話を傾聴する際、表面的な言葉だけを聞くのではなく、言葉や動作、声や表情など、心の奥にある訴えを聴きとる事、積極的に聴いていく事が大事である事、理解した相手の気持ちを言葉にして伝えると、相手の自己理解を促し、信頼関係を深められることがわかった。

表5 幼児理解と教育相談の振り返り

回	実施日	方法と授業内容	楽しく学べた	理解できた	深く学べた	将来役に立ちそう
1	10/1	保育・教育相談の意義と課題、子どもを理解する視点、カウンセリングマインド(グループディスカッション)	97%	94%	85%	97%
2	10/8	カウンセリングの基礎理論と基本原理、保育カウンセリングの方法と対象(カウンセリング)	91%	88%	80%	94%
3	10/15	カウンセリングの技法(1) 援助的な態度(受容・共感・自己一致)、非言語的技法(カウンセリング)	86%	83%	83%	96%
4	10/22	カウンセリングの技法(2) 言語的技法(カウンセリング)	93%	86%	83%	93%
5	10/26	カウンセリングの技法(3) カウンセリングプロセス(カウンセリング)	86%	68%	81%	95%
6	10/29	幼児理解の視点、乳幼児期の発達理解と支援の仕方(グループワーク)	93%	77%	80%	88%
7	11/12	乳幼児期の心理発達の特徴(グループディスカッション)	88%	92%	92%	100%
8	11/19	幼児理解のためのアセスメント、アセスメントの対象と方法(グループディスカッション)	82%	82%	86%	93%
9	11/26	アセスメントの実際(グループディスカッション)	96%	96%	90%	100%
10	12/3	発達障害や気になる子どもの理解とその援助相談と発達支援(グループワーク)	79%	82%	82%	97%
11	12/10	子育て相談の方法と実際(グループディスカッション)	89%	91%	94%	100%
12	12/17	家庭問題の理解と支援、児童虐待・DVの防止と支援(グループディスカッション)	97%	94%	92%	97%
13	12/24	家族問題の理解と支援、不安症、うつ病、PTSD等精神疾患の理解と支援(グループディスカッション)	94%	92%	93%	95%
14	1/14	保育者の専門性と支援体制、保育カンファレンス、コンサルテーション、ストレスマネジメント(グループワーク)	91%	92%	86%	96%
15	1/21	教育相談における連携、保健センター・医療機関・児童相談所・小学校・市町村との連携(グループワーク)	84%	91%	88%	91%

事例検討においては、自分一人では考えつかない考えを知る事ができた、専門的な観点からのアドバイスは、新しい発見につながることを実践的に学ぶことができたと思われる。

当初、「仲良くない人とはやりにくい」などのグループ構成に対する不満や「発言する人はいつも一緒」「自分の意見を言わず、人の発言を待っている人がいる」「自分の考えを言うのが嫌」なども出された。「緊張する」「恥ずかしい」など、取り組みに消極的な声も聞かれた。各学年1クラスの短大ではメンバーが固定され、仲の良い人、苦手な人などの対人意識が出来上がっている状況がある。アクティブ・ラーニングの実施直後は、グループ

ワークの難しさを感じた。講義形式とは違い、アクティブ・ラーニングでは、主体性を求められることから、「ファシリテーターはできればやりたくない。」など消極的な思いも見られた。

アクティブ・ラーニングの実践で、自分では気づかなかった事を指摘され、違う角度から考える力がついたという学生がいた。グループワークやグループディスカッションが将来役に立つととらえている人が多くいた。グループディスカッション、グループワーク、カウンセリングの順に多くみられた。

(3) アクティブ・ラーニングでの学びと意識の変化

① めざす幼稚園教諭や保育士

表6 めざす保育者(幼稚園教諭・保育士)

めざす保育者(幼稚園教諭・保育士)	講義前	講義後
子ども、保護者、同僚に安心してもらえる信頼される保育者	43%	86%
悩んでいる保護者の支援ができる。心のサポートができる保育者	32%	68%
愛情のある笑顔いっぱいの保育者	14%	68%
子どもの気持ちに寄り添える保育者	39%	64%
ほめたり認めたりやりたい気持ちを伸ばしていける保育者	14%	68%
常に子どもと元気いっぱい遊んだり活動をする保育者	25%	61%

講義前は漠然とした保育者のイメージが、15回の講義を終わった時には、より具体的な保育者のイメージを描けるようになって

いる。様々な講義からの学びや、保育実習や就職活動を通しよりなりたい保育者を具体的に描けるようになったためだと思われる。子ども、保護者、同僚に安心してもらえる信頼される保育者をめざす割合や悩んでいる保護者の支援ができる、心のサポートができる保育者が2倍近くに伸びている事からわかる。

② 講義の学びと意識の変化

カウンセリングを学ぶことで、距離感や相手のペースに合わせる重要性がわかった。苦手意識があったが、話す・聴くことに慣れていくと、具体的にどういう態度をとればいいかがわかった。表情や雰囲気づくりの大事さ、信頼して聴いてくれる環境づくりを心がけていきたい、保護者から相談を受けた時に役立つので、感情の明確化の技法などもっと学びたいという思いを高めた学生がいた。様々な技法を体感することでどんな聴き方をすればより話してくれるかを知る事ができ、自分を見つめ直す事ができたと感じた意義は大きい。

グループワークの中から一緒に考えていく作業は協調性を高めていく事ができたと感じた学生が多い。ファシリテーターを経験することは、主体的にグループの考えをまとめようとする姿勢につながり、他の学生のファシリテーターのすすめ方を自分のやり方に活かす事ができるようになっていった。「私がやります」という姿勢は、何事にも積極的にチャレンジしていくいい学習の機会となった。

グループディスカッションを学ぶことで、自分にはない視点や考えを知ることによって多角的に物事を見る力がついたと感じた学生は多い。自分では気づけなかった着眼点を知り、色々な角度から検討していく事の意義を実感する事ができた。

それぞれの講義後、おすすめのカウンセリングの本やグループディスカッションの進め方を教えて欲しいと要望があり、もっと専門的に学びたい、もっと知識を身につけた

いといった積極的な姿勢をうれしく感じた。学びを止めることなく深く追求していきたい、自分なりのやり方を模索していきたいと話す学生から前向きな姿勢を頼もしく感じている。

5. 考察

学生は、『幼児理解と教育相談』の講義を受けることで、幼児理解・子育て支援に関する理論や実践について、心理学的な側面からも主体的に学ぶ必要性が高い事が理解できたと思われる。また、今後ますます保護者支援の観点を持ち、多職種との協働により支援実践が行える保育者が求められる事を実践的に学び実感したと思われる。

保育者の仕事は常に人間関係の中で行われる。幼児との関係、保護者との関係、同僚や上司との関係等々と気の合わない人や感性の違う人は必ずいる。なかなか思いを理解されず、苦しむこともある。だからこそ、学生の時からアクティブ・ラーニングで色々な人の考えを受容しようとする体験、共感しようとする姿勢、相手の思いを理解した上で、自分の考えを主張する体験が大事であると思われる。卒業後、どのような人間関係の中で働かねばならないかは、自分では選べない。だから、アクティブ・ラーニングでは常に様々なペアやグループ編成を取り入れていった。気が合う人、気が合わない人の中でグループワークやグループディスカッションをしていく事は、色々な人との関わり方を学ぶ将来に向けての大事な体験となったと思われる。

著者は、保育者は保護者に、「ダメな母親」「子どもを見ていない」などのレッテルを貼らない指導をしている。子育ての大変さ、辛さ、しんどさを受容して、保護者の言葉や行動の裏に隠された本音を理解するように努めることが重要だと思うからである。人は、自分の気持ちを信頼している人に伝えると、気持ちが軽くなり、新たな思考ができやすくなる。保育者は子どもと保護者の両方を理解し、支援していかなければならない。だからこそ講義で学んだ①ありのままを受け止める（受容）、②保護者自身が選択し、決定する（自己決定）、③保護者や子どもの情報をむやみに第三者に話さない（守秘義務）姿勢を大事にして欲しいと思う。そして、「この人だったら信頼して相談ができる。」と保護者に思ってもらえる保育者になってほしいと願う。

子育て中の保護者は、孤独感や疲労感を持ちがちである。不安の中の子育ては、できない自分を感じて自己評価が下がりがちである。保護者が自分の力をエンパワー（自分の持っている力に気づき、自己肯定感を高めていく）できる支援が望まれる。保育者は、保護者と一緒に並走するパートナーでありたいと願う。保育者が共感的な態度で接してくれた思いを保護者が持つと、保護者は自己肯定感が高まり、子育てに関しての内発的動機付けが高まっていく。そのためには、保育者として子どもに、そして保護者にどう関わっていくべきかを常に学び続ける意識づけが大事な事を学生に伝え続けたい。

指導と援助は相反する考えではない。指導の中に援助が含まれると考えられる。援助という関わりの前提には、子どもの意思を尊重する、主体性を尊重するという受容、そして、援助、そして指導へといく包括的な関係が存在すると思われる。ルールを逸脱した行動に関しての指導は不可欠である。その一方で、なぜそのような行動を行ったのか、なぜそうせざるを得なかったのか、その意味を探り援助に活かす姿勢を失ってはならない。カウンセリングマインドが活かされるのは、保護者との信頼関係を構築する場面である。子ども

の問題に気づいた保育者が保護者とその内容を共有し、丁寧に支援を行っていく事が大事である。

また、教育相談の機能が発揮されるためには、個々の対応ではなく、一体となって取り組む事ができる体制の構築と整備が大事である。一人ひとりの保育者が中心となりながらも園全体をあげて、教育相談を効果的に推進していくためには、連絡調整を行う組織が必要であり、その役割と責任を明確にして、連携・協働の体制をとるシステム作りが大事になってくる。つまり、子どもの豊かな育ちを実現するために、保育施設と保護者が協力しながら、保護者が持っている子育てする力を高めていく事が大事である。保育者は子育て相談の相手として重要である。子育ての内容だけでなく、幼児の悩みや障がいに関する事、家庭不和や経済的困難、ネグレクトなど多様な内容がある。それらの課題を抱えた子育て家庭に向き合うためには、幼児と保護者をもとに理解し関わっていく必要がある。保護者理解の難しさは、子育ての楽しさや喜びを共有するだけでなく、不安や悩み、つらさを受容し、共感していかなければならないところにある。時に専門的な支援が必要な保護者については、専門機関と連携して対応することが必要であり、保育者には、専門機関にコーディネートする力も求められている。

保育者は、コミュニケーションスキルと、幼児教育・保育の知識や技術、その応用力が必要である。だからこそ幼児理解や教育相談の理論を学ぶことは重要である。そして、講義で学んだことを幼児教育や保育の現場で活かしていくためには、教えられた事だけでなく、物事には色々な考え方ややり方がある事を知らなくてはならない。自分の持つ価値観だけでなく、他の人の持つ価値観も大事であり、連携や協働の考え方が重要である。教育相談の機能が発揮されるためには、全体が一体となって対応できる支援体制を構築し、整備されていく事が必要である。それぞれ個々の考えは、子から集団へ、集団から個へと影響を及ぼし合うものと捉えられる。その為には、保育者一人ひとりが自分のものとして向き合えるような条件整備が必要である。

学生が保育者になった後も、常に幼児教育の専門家としての勉強を心がけ、理論やスキルを磨いていく態度を持ち続けて欲しいと願う。また、忙しい現場では、常に自分自身の心と身体が健康が必要である。健康だからこそ、情緒的な安定を保ち、包容力のある態度で接する事ができるのである。この講義を通して、人の気持ちをよく考える事で、頑張った自分を好きになったと、感想に書いた学生がいた。その気持ちを大事にして欲しいと思う。

今後、短大を卒業し保育現場に出て行った学生は、試行錯誤を繰り返し成長していく。コミュニケーションに苦手意識が高い学生は、学生の時からアクティブ・ラーニングで対人関係に関して少しずつ自信をつけていく事が重要だと思われる。今後、『幼児理解と教育相談』の講義において、アクティブ・ラーニングを充実化することがますます重要となると考えられる。

引用文献

- (1)中尾繁史 (2018) 幼児教育における教育相談 仁愛女子短期大学研究紀要第 50, Pp. 85 - 86
- (2)文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- (3)厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- (4)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

参考文献

- (1)小田豊・秋田喜代美編著『子どもの理解と保育・教育相談 (第 2 版)』みらい 2020 年
- (2)改訂生徒指導提要 (2020) 文部科学省
- (3)國分康孝『カウンセリング心理学入門』PHP 新書 1998 年
- (4)白川佳子 福丸由佳 『子ども家庭支援の心理学』中央法規 2020 年
- (5)富田久枝・杉原一昭『保育カウンセリングへの招待』北大路書房 2016 年
- (6)中根信 (2019) 「幼児理解と教育相談をどのように教えるか? 龍谷教職ジャーナル第 7 号 Pp1-6
- (7)西村重稀 青井夕貴『子育て支援』中央法規 2020 年
- (8)松原康雄 村田典子 南野奈津子『子ども家庭支援論』中央法規 2023 年
- (9)松本園子 永田陽子 福川須美 森和子『実践子ども家庭支援論』ななみ書房 2019 年 P31
- (10)文部科学省『幼児理解に基づいた評価』チャイルド社 2019 年
- (11)『幼稚園教育要領解説』・『保育所保育指針解説』
『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』(平成 29 年告示内閣府) フレーベル館 2018 年
- (12)結城孝治 (2018) 幼児期における教育相談の意義についての一考察
国学院大学人間開発学研究第 9 号 P97 P101 P103

ののさまに見まもられている環境づくり

—まことの保育の保育者像を考える—

梅高 賢正

Creating an environment where you are watched over by Amida Buddha
— Considering the ideal childcare worker for Makoto —

Umetaka Kensho

【要旨】浄土真宗本願寺派の幼稚園、保育園、こども園で組織する浄土真宗本願寺派保育連盟（以下、保育連盟）に加盟している東九州短期大学附属幼稚園（以下、「附属幼稚園」）は「まことの保育」を実践している。その中で、保育者は園児に「ののさまはいつもみんなを見まもってくれていますよ。」と語りかけ、附属幼稚園は安心して生活できる環境づくりを心掛けている。今回は、「ののさま」に見まもられている環境を具体的に検討し、それに携わる保育者像について考察した。

Key words :true right the twelve rights concept of a childcare educator

キーワード：まことの保育 十二光 保育者像

1. はじめに

保育連盟では、「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、幼児と共によろ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。」とあえる。附属幼稚園では「阿弥陀如来」を「ののさま」と親しみを込めて呼んでおり、「ののさまに見まもられている」という意味は「阿弥陀如来のお慈悲に生まれていること」ととらえることができる。では、浄土真宗において「阿弥陀如来のお慈悲」に生まれた生活とはどのようなものなのだろうか。先ず「浄土真宗の生活信条」より見ていくこととする。

2. 浄土真宗の生活信条を通して

浄土真宗では1958年に浄土真宗のみ教えに生きるすべての人びとがこれを実行して社会の福祉につくすことを願い「浄土真宗の生活信条」を以下のように制定している。

浄土真宗の生活信条

- 一、 み仏の誓いを信じ尊いみ名をととなえつつ強く明るく生き抜きます
- 一、 み仏の光を仰ぎ常にわが身をかえりみて感謝のうちに励みます
- 一、 み仏の教えにしたがい正しい道を聞きわけてまことのみりをひろめます
- 一、 み仏の恵みを喜び互いによやまい助けあい社会のためにつくします

ここで、み仏とは阿弥陀如来のことであり、阿弥陀如来のみ心を聞き、念仏を称えつつ、つねにわが身をふりかえり、慚愧と歓喜のうちに現世祈禱などにたよることなく、報謝の日々を送る。そして、阿弥陀如来の知恵と慈悲（まことのみり）を伝えることによって、自他ともに心豊かに生きることのできる社会の実現に貢献することを信条としているのである。

すなわち、浄土真宗の宗門学園である扇城学園においても、これらを具現化していく取り組み、つまり、この生活信条に沿った教育・保育を行っている。ただし、園児にはこれらの理解は困難であるため、浄土真宗本願寺派保育連盟・浄土真宗本願寺派組織教化部編集の『まことの保育体系』第2巻に幼児にわかりやすく次のように要約されている。

- 1 阿弥陀さまをおがむ子ども
- 2 ありがとうのいえる子ども
- 3 み教えをよく聞く子ども
- 4 みんなと仲よくする子ども

「まことの保育」の実践とは、上記のような子どもの育成である。

次に、このような子どもを育成していく保育者はどうあるべきかを見ていくことにする。

3. まことの保育の保育者像について

『まことの保育体系』第2巻には 「まことの保育の保育者像」として次のように挙げられている。

- 1 いつも子どものところを見つめている保育者
- 2 子どもの心身の成長発達を、いつも問いつづけている保育者
- 3 子どもの可能性を信頼している保育者

1の解説には「保育の上で大切なことは観察であります。」とあり、「子どもの立場に立ってみることで。」と言われている。

2の解説では、「保育者である限り、幼児像に揚げた「あかるく」「つよく」「なかよく」等の幼児の一人ひとりの心身の成長発達を願わない保育者はありません。しかし、ほんとうにそれを考えているかという」とあり、「お恥ずかしいこの身に気づかされ、阿弥陀さまのご加護のうちに子どもに問いかけながら、お互いがともに育ちあっていくという謙虚な姿勢が大切です。」

3の解説では「私たちは、日頃、自分なりに子どもを色分けし区別して接していないでしょうか。」と問いかけ、「生きとし生きるものすべて、阿弥陀さまに願われているいのちは、阿弥陀さまからはすべて平等で、そのいのちが育つという可能性を信頼するところに保育の原点があり、そこから個々の能力が正しく伸びていくことができるのであります。」と書かれています。

この保育者像に共通しているものに、「いつも」という時間軸がある。私たち保育に携わる者は、常に子どもを観察しながら成長を見つめ、問い続け、信頼していかなければならないということである。そして、その中での留意点として、偏見を持たずに子どもに接していくこと

が必要とされています。

では、「生きとし生きるものすべて、阿弥陀さまに願われているいのち」、「阿弥陀さまからはすべて平等」とはどういうことでしょうか。

次に、阿弥陀さまのおはたらきについて見ていきます。

4. み仏の光

浄土真宗の日常勤行として親しまれている『正信念仏偈』の中に、阿弥陀如来の光明として、次のように書かれている。

(本文)	(訳)
五劫思惟之摂受	五劫という長い時をかけ、これを思惟して摂受した。
重誓名声聞十方	重ねて名声（仏のみ名）が十方に聞こえますようにと誓われた。
普放無量無辺光	普く、無量・無辺光
無碍無対光炎王	無碍・無対・光炎王
清浄歓喜智慧光	清浄・歓喜・智慧光
不断難思無称光	不断・難思・無称光
超日月光照塵刹	超日月光を放ちて世界のすみずみまで照らします。
一切群生蒙光照	全てのいのちがこの光の恩恵を蒙っています。

つまり、私たち全てのいのちは阿弥陀仏の光の恩恵を蒙っているとあり、先に挙げた「生きとし生きるものすべて、阿弥陀さまに願われているいのち」、「阿弥陀さまからはすべて平等」の根拠といえると考えられる。そして、この光のはたらきを詳細に 12 種に分けて説かれている。この 12 種については浄土真宗が所依の經典としている『仏説無量寿経 卷上（現代語訳版）』に、「このため無量寿仏を、無量光仏、無辺光仏、無碍光仏、無対光仏、焰王光仏、清浄光仏、歓喜光仏、智慧光仏、不断光仏、難思光仏、無称光仏、超日月光仏と名づけるのである。」とあり、無量寿仏（阿弥陀仏）にそのはたらきにより、それぞれ仏名を別称として付けている。

それぞれの別称の意味を詳しく見ていくと次のようになる。

- ① 無量光仏
三世にわたって量りしれない光明
- ② 無辺光仏
空間的に至り届かぬところのない光明
- ③ 無碍光仏
なにものにも妨げられない光明
- ④ 無対光仏
比べるもののない光明
- ⑤ 焰王光仏
威力すぐれたる火王たる光明
- ⑥ 清浄光仏
貪りを滅す清らかな光明
- ⑦ 歓喜光仏

瞋りを滅す喜びの光明

⑧ 智慧光仏

無知を滅す智慧の光明

⑨ 不断光仏

常に照らして絶えることがない光明

⑩ 難思光仏

人間の思いも及ばない光明

⑪ 無称光仏

ことばで表し尽くせない光明

⑫ 超日月光仏

太陽や月の輝きをも超えている光明

さて、先に述べたようにこの光明は阿弥陀仏の知恵と慈悲であり、これを私たちに向けられたのである。まことの保育を实践とは園児に対してこのような知恵と慈悲を感じられるように取り組みということになる。

では、保育者はどうあるべきかを検討するにあたり、この 12 種の光明をわかりやすく分類してみることにする。

まず、①無量光と⑨不断光は、「三世にわたり」や「常に」という時間的な限界のないことを表している。次に、②無辺光③無碍光④無対光⑤焰王光は空間的に妨げるものがない絶対的なものを表している。⑥清浄光⑦歓喜光⑧智慧光は凡夫が捨てきれない煩惱、特に三毒といわれる貪欲・瞋恚・愚痴を滅する絶対的な智慧を意味している。そして⑩難思光⑪無称光⑫超日月光はなにものにも比較でできない絶対的な力を表している。

こうして考えると、私たちは時間的・空間的に変わらず妨げられず、絶対的な光明、智慧と慈悲に照らされていることにより安心して生活ができるのである。

そして、このように安心して生活できる環境を園児たちに与えていくことがまさに「まことの保育」の環境づくりであり、保育者の務めである。

5. まとめ

附属幼稚園では、園児は登園後着替えが済むと各自で念珠を持ち、阿弥陀仏の尊前に正座し、「のの様、おはようございます今日も良い子でがんばります。」と朝のご挨拶をする。「のの様」とは阿弥陀仏のことであり、園児にとって「のの様」は幼稚園での生活を見守ってくださる身近な存在である。

園児たちがそれを疑わず、安心して園で生活していくには、保育者は阿弥陀如来のようにはいかなくとも、保育者として与えられた時間、携わる園児に対してだけでも時間的、空間的に常に、偏見なく、精一杯の愛情と知識をもって携わることが必要であり、「まことの保育」の保育者像といえると思う。

参考資料・参考文献

本願寺出版社『まことの保育体系』第2巻、平成6年

法蔵館『真宗小事典』瓜生津隆真・細川行信編、平成4年

法蔵館『正信偈入門』早島鏡正著、平成2年

保育現場における食育活動への取組み状況についての一考察

—保育士等キャリアアップ研修受講者アンケート結果を通して—

麻生 愛子

A study on the Current status of approaches to dietary education activities in the
childcare facilities

- Through the results of a survey of participants in career advancement training for
nursery teachers -

ASO Aiko

【要旨】本研究では、保育士等キャリアアップ研修の研修分野の1つとなっている「食育・アレルギー対応」の受講者を対象に行った「保育所等における食育の取組み状況に関するアンケート」の調査結果について報告する。その結果、①受講者が所属する園の9割以上において食育計画が作成されていたこと、②受講者が自園で行っている食育活動としては、「栽培活動」「食事のマナー(食前食後の挨拶・はしの持ち方等)」「衛生面(手洗い・歯磨き等)」が9割以上と多く、「栄養士や調理員との関わり」や「家庭への情報発信(食育だより等)」「郷土料理の伝承」が少なかったこと、③離乳食の進め方については、目安表やマニュアルを作成している園が8割以上であることが分かった。また、④これから取組みたいと考える食育活動としては、「3歳未満児を含む調理体験」や「栄養士や調理員との関わり」「郷土料理の伝承」等があげられており、保育所等で食育活動を進めていく上で、保育士等の知識と技能の習得や専門性向上のために、それぞれの状況に即した内容の研修や情報提供の機会を設けることの必要性が確認できた。

Key words : dietary education, career advancement training for nursery teachers

キーワード：食育活動、保育士等キャリアアップ研修

1. はじめに

現代の子どもを取り巻く様々な社会環境を背景に、育児に不安を抱えている保護者にとって、子育て支援に関わる保育士が担う役割への期待は大きく、その支援内容は多岐にわたっている。そのため、保育士はより高度な専門性が求められるようになってきており、保育士の資質、専門性を高めるための研修機会を充実させることが重要である。厚生労働省は、保育の専門性向上と処遇改善を目的とした「保育士等キャリアアップ研修」制度¹⁾を定めており、保育現場でリーダー的役割を担う保育士等の人材を育成する研修が各地で行われている。キャリアアップ研修のねらいは、保育士等がキャリアパスを見通し、保育所においてリーダー的職員を育成することにある。²⁾つまり、保育所等においてすでに一定以上の実務経験があり、保育現場での質的向上や職員の資質向上のためのミドルリーダーやリーダー的な存在になろうとする方のための研修である。よって、研修内容について

も、これから保育士を目指す学生に向けての基礎的な知識習得のための講義内容とは異なり、これまで保育現場で培ってきた知識や経験を基に、「最新の動向を知る」ことや研修において再度確認した知識や考え方を保育現場に戻った際に、実践へとつなげていけるような内容とする必要がある。

今回研修を実施した「食育・アレルギー対応」の分野について、「保育所保育指針」³⁾の中では、食育は、保育の内容の一環として位置付けられており、施設長の責任の下、保育士、調理員、栄養士、看護師等の職員が協力し、健康な生活の基本として食を営む力の育成に向けて、その基礎を培うために、各保育所において創意工夫しながら食育を進めていくことが求められている。さらに、「第3章 健康及び安全」において、「2 食育の推進」が明記され、「食を営む力」を育成するために、子どもが生活と遊びの中で、意欲的に食に関わる体験を積み重ねること、食べることを楽しみ、食事を楽しみ合う子どもに成長することが期待されている。そこで、適切な援助が行われるために、保育所等においては食育計画を作成し実践に基づいて評価・改善を行うこと、栄養士が配置されている場合は、その専門性を生かした対応が求められている。「食育の環境の整備等」では、子どもの感覚や体験を通して、食材への意識や、調理をする人への感謝の気持ちが育つように、子どもと調理員等との関りをもつことや、調理室等の保育環境への配慮も求められている。

以上のことから、本調査では、研修分野の1つである「食育・アレルギー対応」の受講者を対象に、受講者が所属する園での食育の取組み状況を把握し、保育現場で必要とされている知識・技能や、専門性向上のために必要な課題について検討することで研修内容の質的向上を目指すことを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象、調査方法

令和6年8月に実施した中津市保育士等キャリアアップ研修会（食育・アレルギー対応）の受講者23名（保育士20名、栄養士・調理員3名）を対象に、「保育所等における食育の取組み状況に関するアンケート調査」を実施した。調査方法は、初回講習前に調査用紙を配布し、自記式の調査を行い、初日の講習が終了するまでに回収した。

本調査に際し、研修実施主催者に対しては、主旨及び内容の説明を行った。また、受講者に対しては、得られたアンケート結果は本講習の中でフィードバックすることや報告書等に使用することを伝え、調査の目的、情報の取り扱いへの配慮、個人や施設が特定されないよう匿名性が確保されていること、回答はすべて任意であることを口頭で説明し、調査用紙の回答、提出をもって同意が得られたこととした。回答が得られた22名（回収率96%）を今回の調査対象として結果をまとめた。

(2) 調査内容

アンケートの調査項目は、①食育計画の有無、②園で行っている主な食育活動（複数回答）、③離乳食の進め方に関する目安表やマニュアルの有無、④自園でこれから取組みたいと考える食育活動について、の4項目についてたずねた。

①の食育計画については、有ると回答した方には、具体的な食育計画を記入して頂いた。②の主な食育活動については、「栽培活動」「食事のマナー(食前食後の挨拶・はしの持ち方等)」「衛生面(手洗い・歯磨き等)」「食事の準備、後片付け」「クッキング(調理

体験)」「栄養士・調理員との関わり」「郷土料理の伝承」「行事食や食べ物の旬」「家庭への情報発信(連絡ノートや食育だより等)」「その他自由記述」の10項目について複数回答でたずねた。③は、離乳食の進め方について目安表(進行状況が分かるもの、食材チェック等)やマニュアル等の有無をたずねた。④については、受講者がこれから取組みたい(現在足りていない)と考える食育活動について、自由記述でたずねた。

3. 調査結果

食育活動の取組状況について、受講者のアンケート結果(n=22)を以下に示す。

(1) 食育計画作成の有無について

受講者が所属している園(以下、自園)の食育計画の作成状況を図1に示す。

自園に食育計画があると回答した人は91%であった。一方で、現在、自園に食育計画がないと回答した人は9%であった。

(2) 食育計画の目標について

自園に食育計画があると回答した人には、食育計画の目標についても記入できる範囲で記入して頂いた。その内容については、表1にまとめた。全園児を対象とした目標を作成している園や、年齢別に目標を設定している園、食育の5項目(「食と健康」「食と人間関係」「食と文化」「いのちの育ちと食」「料理と食」)を中心に年齢ごとに目標を設定している園、年齢に関係なく子どもの発達段階に応じて段階的に目標を設定している園等、様々な食育目標がみられた。

(3) 食育活動について

自園において特に職員全体で意識して行っていると考える食育活動について質問した結果を、図2に示す。自園で行っている食育活動として、「栽培活動」「食事のマナー(挨拶・はしの持ち方等)」「衛生面(手洗い・歯磨き等)」が最も多く、9割以上の人回答した。次いで、「クッキング(調理体験)」「行事食や食べ物の旬」が各々68%、「食事の準備・片付け」55%、「栄養士、調理員との関り」50%、「家庭への情報発信(食育だより等)」45%、「郷土料理の伝承」14%という順であった。

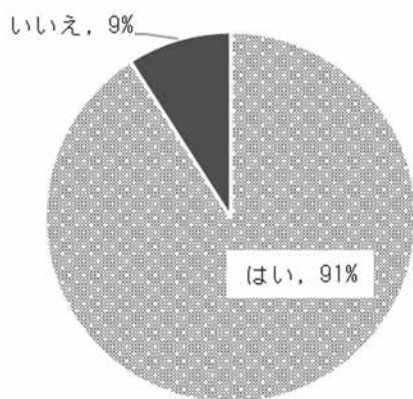


図1 食育計画作成の有無

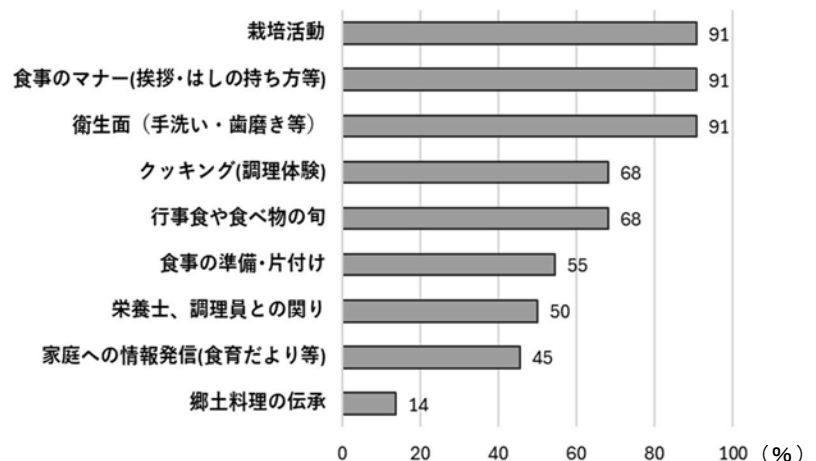


図2 自園で主に行っている食育活動(複数回答)

表 1 食育計画の目標について（回答一覧）

園全体（全園児対象）の食育目標	
<ul style="list-style-type: none"> ・楽しく食べる体験を深め「食を営む力」の基礎を培う ・さまざまな体験を通して子どもの「食を営む力」の基礎を培う ・食べ方のマナーや姿勢を身につける ・食事のマナーがわかり友達と一緒に楽しく食事する ・自分の体に必要なものをバランスよく食べる ・食への関心をもつ ・育てた食材を収穫したり、食べることを喜ぶ ・安心、安全で美味しい食事作り ・食物の生命に感謝し、楽しく食べて元気な身体づくりを目指す ・食生活に必要な基本的な習慣や態度を身に付ける ・食事のマナーを知り、取り組む ・楽しく食べる子どもを目標に笑顔で食事をする ・食材に感謝の気持ちを持ち、バランスのとれた食事をとる ・素材のものの美味しさ、旬を知る ・苦手な食品も食べてみようとする ・食を通して楽しく成長しよう 	
<p><Ⅰ期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・給食の楽しさを知る <p><Ⅱ期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・体をつくる食べ物がわかり、好き嫌いせず食べる ・暑さに負けない体をつくる ・菜園活動を通し楽しく野菜を食べる 	<p><Ⅲ期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然の恵みの大切さを知り、感謝の気持ちを持って食事を味わう ・食に関心をもつ ・食事のマナーを自分から意識する ・食事に対して感謝の気持ちをもつ <p><Ⅳ期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・食べ物の働きについて理解しながら意欲的に食べる ・マナーを守りながら楽しく和やかに食べる
3歳未満児・3歳以上児別の食育目標	
0・1・2歳児	3・4・5歳児
<ul style="list-style-type: none"> ・年齢に応じた食事のマナーを身につける ・友達と一緒に食べる楽しさを味わう ・食材の味がわかるよう、よくかんで食べる ・楽しい雰囲気みんなで食事をし、好き嫌いをなくす ・空腹を感じるリズムある生活をおくる ・旬の食材や行事食を通して、食について興味を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・年齢に応じた食事のマナーを身につける ・食べ方のマナーや姿勢を身につける ・食材に感謝の気持ちを持ち、バランスのとれた食事をとる ・自然の恵みや命の大切さを知り、感謝の気持ちを持って食事を味わう ・身近な食材を使って調理を楽しむ ・食への関心をもつ
各年齢対象別の食育目標	
0歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・食べ物に興味を持ち好き嫌いなく、しっかりかんで完食できるようになる【食と健康】 ・安定した人間関係の中、楽しく食事ができる【食と人間関係】 ・食事の前後には挨拶があるということを知る【食と文化】 ・おなかが空き、進んで離乳食をよここんで食べる【命の育ちと食】 ・色々な食べ物をみる、触る、かんで味わうなどの経験を通して自分で進んで食べようとする【料理と食】 <p>・一人ひとりに合わせた援助により、食べものに興味を持ち食べる意欲が育つ</p>
1歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・好き嫌いせず何でも食べ、自ら意欲的に食事ができる【食と健康】 ・様々な人と楽しく食事ができる【食と人間関係】 ・挨拶や手洗いなど進んで行き、食事の準備中や食後など静かに待てるようになる【食と文化】 ・野菜の栽培を見ることで、食材に興味をもつ【命の育ちと食】 ・旬の野菜や魚などの美味しさを知る【料理と食】 <p>・楽しい雰囲気の中で、色々な味に触れ、食べる楽しさを味わう</p> <p>・自分から食べようとする意欲を育む</p>
2歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・箸やフォークを正しく使い、こぼさないように食べる ・保育者や友達と一緒に食べる楽しさを味わう
3歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・食事を楽しみながらマナーを身につける ・なれない食べ物や嫌いな食べ物での食べようとする
4歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・野菜栽培を通して、食べ物の大切さや命の大切さを知る ・調理することで色々な素材に関心をもつ
5歳児	<ul style="list-style-type: none"> ・収穫した食材でクッキングを楽しむ ・体と食の関係に興味を持ち、意欲的に食べる

(4) 離乳食の進め方について

離乳食の進め方についての目安表やマニュアルの有無についてたずねた結果を図3に示す。自園に離乳食の進め方やマニュアルが「ある」と回答した人が82%と大半であった。「ない」と回答した人、「現在作成中」と回答した人は各々5%であった。

(5) これから取組みたいと思う食育活動について

受講者が自園においてこれから取組みたい（自園で足りていない）と考える食育活動についてたずねた結果を表2に示す。

自由記述のため、様々な意見が見られたが、(3)で前述した現在行っている食育活動の選択肢の中で回答が少なかった「郷土料理の伝承」や「栄養士・調理員との関り」に関する活動についてこれから取組みたいと思うとの回答が複数みられた。

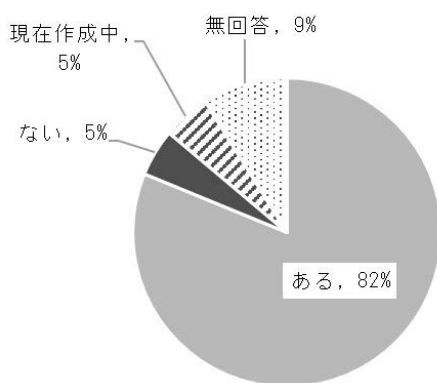


図3 離乳食の進め方についての目安表、マニュアルの有無

表2 これから自園で取組みたい食育活動について（自由記述）

栽培・収穫体験	・米作り（田植え、稲刈り体験）
調理体験	・調理体験を取り入れたい ・未満児も簡単なクッキングができればと思う ・未満児クラスにもクッキングを取り入れたい
郷土料理の伝承	・郷土料理を取り入れた活動をしたい ・郷土料理を教えるために郷土料理にどのようなものがあるのか知りたい
栄養士・調理員との関わり	・栄養士、調理員との連携 ・離乳食について給食の先生ともっと連携をとりながら進められるようにしたい
家庭への情報発信	・家庭への情報発信（食育だより）等で保護者との関りを大切にし、家庭での食に関する情報も聞けたらよいと思う
食教育・媒体作成	・朝食をしっかり摂ることの大切さを伝えたい ・子ども達にわかりやすく食べ物の消化の仕組みなどを知らせていきたい ・食育に関する絵本や紙芝居、ペープサートの作成

4. 考察及びまとめ

令和6年度中津市保育士等キャリアアップ研修会（食育・アレルギー対応）の受講者23名を対象に、「保育所等における食育の取組み状況に関するアンケート調査」を実施し、受講者が所属する園における食育の取組み状況についてたずねた。

アンケート結果より、食育計画を作成している園が9割以上と大半であったが、僅かではあるが食育計画が作成されていない園もあった。自園に食育計画がある人には、食育計画の目標についても記入して頂いた。園全体の目標として作成されているものや、子どもの発達段階に応じて段階的に目標を設定しているもの、3歳未満児と3歳以上児で分けて目標を設定しているもの、0歳児から5歳児まで年齢ごとに目標を設定しているものや、食育の5項目⁴⁾（「食と健康」「食と人間関係」「食と文化」「いのちの育ちと食」「料理と食」）を中心に年齢ごとに目標を設定しているものなど、各園が食育活動を行う上での重点内容や特色がうかがえた。また離乳食の進め方については、自園に目安表やマニュアルがある園が約8割であった。「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～」⁴⁾の中で、「食育は、全職員の共通の理解のもとに計画的・総合的に展開されなければならない。」とされている。保育所等において食育を進めていく上で、保育士や保育教諭に限らず栄養士や調理員等それぞれの専門性を活かし、職員間での連携も視野に入れた計画の作成が望まれている。さらに、キャリアアップ研修の食育・アレルギー対応分

野においては、「食育計画の作成と活用」についての内容が研修内容に盛り込まれており、保育士や保育教諭、栄養士等の多職種の職員がそれぞれの専門性を十分に発揮できるように計画の策定や食育の取組の実践に関わることが期待される。

また、受講者が自園で特に意識して行っていると考える食育活動については、「栽培活動」や「食事のマナー（挨拶・はしの持ち方）」、「衛生面（手洗い・歯磨き）」が9割以上と多かった。一方で、「栄養士、調理員との関り」は50%、「家庭への情報発信（食育だより等）」45%、「郷土料理の伝承」については14%と少ない結果であった。これに関連して、受講者がこれから取組みたいと考える食育活動については、栄養士・調理員と連携する機会を持つことや、郷土料理を取入れた活動がしたい等の意見がみられた。また、3歳未満児に対しても簡単なクッキング（調理体験）を取入れたいとの意見も見られた。食育活動を行う際に、多職種との連携も必要とされており、積極的に栄養士や調理員がその専門性を活かして保育士と連携し、食育活動に関わっていくことが期待される。また郷土料理については、受講者自身があまり身近に感じられていない方が多く、どのように郷土料理について伝えていく機会を設けるかが今後の課題とされる。第4次食育推進基本計画⁵⁾においても、「地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承し、伝えている国民を増やす」という目標があげられている。キャリアアップ研修等の中でも、地域の食材を生かした郷土料理や伝統料理について紹介する等、情報提供を積極的に行っていく必要があると考える。

以上のことから、本研究の調査結果を通して、受講者が所属する園の食育活動の取組状況について把握することができた。また、保育所等で食育活動を進めていく上で、現場の保育士等が必要と考えている知識・技能の習得のため、それに即した情報を求めていることが分かった。保育士等の食育に関する知識・技能の習得や専門性向上のために、それぞれの状況に即した内容の研修や情報提供の機会を設けることの必要性が確認された。今回の調査結果を踏まえることで、今後の研修内容の質的向上を目指したいと考える。

5. 謝辞

本調査にあたり、ご理解ご協力いただきました、中津市子育て支援課の関係者の皆様、研修受講生の皆様に心より感謝申し上げます。

注および引用文献

- 1) 厚生労働省、保育士等キャリアアップ研修の実施について(保育士等キャリアアップ研修ガイドライン)、令和元年6月24日
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/86b09b6b/20231016_policies_hoiku_61.pdf
(情報アクセス 2025年2月3日)
- 2) 秋田喜代美、馬場耕一郎、今井孝成、堤ちはる『保育士等キャリアアップ研修テキスト4食育・アレルギー対応 第3版』、中央法規出版、2023年11月
- 3) 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
- 4) 厚生労働省、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～ 雇児保発第0329001号 平成16年3月29日 <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/06/dl/s0604-2k.pdf>
- 5) 厚生労働省、第4次食育推進基本計画、令和3年3月
<https://www.mhlw.go.jp/content/000770380.pdf> (情報アクセス 2025年2月3日)

ダウン症児の父親に関する文献からの考察

—父親と子どもとの関わりを中心に—

森 依子

Reflections from the literature on fathers of children with Down syndrome.
-Father's relationship with his children-

Mori Yoriko

【要旨】本稿の目的は、ダウン症児を育てる父親と子育てについてわが国における先行研究をレビューし、ダウン症の子どもと父親の関わりを家族支援につながる視点で検討することである。Cinii（国立情報学研究所学術情報ナビゲータ）、Google Scholarを用い論文検索を行った。その結果得られたものは19文献である。ダウン症児と父親との関係に関しては、1. 家庭療育について 2. 告知時のショックとその後の心理経過 3. 父親のケアのジェンダー的問題 4. 医療的治療を要する合併症がおこったときの治療拒否の問題 5. きょうだい児との関わり 6. 出産前検査における夫婦の自己決定、に要約された。いずれも母親とは異なる父親自身の課題として今後研究をするべき課題であると考えられるものであった。

Key words : special education, A father of a child with Down syndrome, Father-child relationship, Family support, Down syndrome

キーワード：特別支援教育 ダウン症児を育てる父親、父子関係 家族支援、ダウン症候群

1. 問題の所在

(1) ダウン症候群の乳幼児と父親についての問題

ダウン症の乳幼児は、養育方法も含め詳細にダウン症児の研究を行っている諏訪ら(2021)によると、その出現率が、1/800、もしくは1/1000となっている。臨床的に診断可能な特徴として、顔貌、指掌紋などの外表上の特徴と多彩な合併症がおこり易い。こうした臨床所見の集積につけられた臨床的な観点からの命名は【ダウン症候群】とされている(諏訪編, 2021)。本編では以下ダウン症のある子どもをダウン症児と記述する。染色体異常を有するほとんどの症例は21番染色体の1本分の過剰で3本になるトリソミー症であるといわれる。その染色体異常の型は、標準型(トリソミー型)、モザイク型、転座型、その他の型の4種に分類できる。また本人に最も重大な影響を与える合併症が発達遅滞と知的障害であるといわれる。

しかし、その遅れの個人差の幅は非常に大きく、境界域から最重度までに及んでいる。また、その性格は天使のようなという表現がよく使われる。研究者でもあり、自身がダウン症児の父親でもあった玉井(2015)は、日本ダウン症協会に加盟している支部の名前に天使やエンジェルといった言葉が冠されることをあげている。これは乳幼児期の素直さ愛

くるしさから天使のようだといわれることからであるのだが、玉井はダウン症児の説明には天使という言葉を使わずに安易に使うのは好まないと述べる。なぜなら、天使であるという言葉が、ダウン症児が全て同じような性格だという誤解を与えてきたためである。

例えば、固定的に幼年期には天使のようで、年を経るにつれて頑固になるなど言われる。玉井はこれまでの研究蓄積からダウン症児に共通するこうした性格は存在しないと否定する。共通する運動機能的なもの、表面上のものはあるが、性格は固定的なものではなく、その行動も一人ひとり異なっているということは、保育や支援をする場合に思い込みによる保育をしないためにも重要になるだろう。

聴覚、全身の筋肉の低緊張の問題から口唇、舌といった発話時に動かす筋肉も弱いことが共通点として認められることから、言語に関して言葉の理解に比べて表出が困難で伝達内容を適切に表せないことなどがある。そのため、集団生活の中で他児からの声かけに反応しないことや、自分のいっていることが理解されないことで孤立することが多々ある。そこから、伝えることを諦めてしまい、かんしゃくを起こすというようなことが起こる。

重要なことは、こうしたことが生来の頑固さや、癩癩持ちという性格だから起こるのではなく、本人の特性を周囲が理解しているかどうか支援する側のミスリードも含み後天的に起こるからそうなるということであろう。

生来の特性には、早期におもちゃのラッパや笛、シャボン玉などで口の筋肉を動かして遊ぶなどして口腔機能を育てていくことなどができる。また保育や家庭で、非言語的側面（視線：アイコンタクト）を用いて指差し、身振り、表情などでの豊かな交流をもてるアプローチができるよう、意図的に関わっていき、コミュニケーション意欲を高めることの有効性（諏訪編，2021）が言われている。ダウン症児の乳幼児期に、運動面の発達促進をはじめ、生活スキルの取得や情緒の安定も含めて、家庭の中での遊びや生活の中での支援や援助が必要であるといった発達支援に関する研究がある（水田，1978；諏訪，2021）。

玉井（2015）は、1970年代からのダウン症児への早期療育研究をあげ、その普及とその効果を示して、明らかに早期の取り組みに成果があることを示している。

しかし、玉井は早期療育に効果があることと同時に、父母たちがそれに打ち込んでしまいがちになることを注意点としてあげる。

親の障害のある子どもを育てる障害受容の心理的な過程から、否認の時期の部分としてダウン症を克服したいという必死の思いからスパルタ式になり、最悪な場合には虐待に近い状況に陥る危険を玉井は述べる。こうしたことを含め、ダウン症児と関わる保育者や周囲の支援者は、特に乳幼児期ではダウン症児の置かれている家庭養育の環境状況への理解とともに個々の親の心情を理解することが必要だといえるだろう。

保護者の思いを理解する必要性には、障害のある子どもにはその養育の難しさや家庭環境から被虐待の対象となるリスクが高いことをあげることができる。全国児童相談所における家庭支援への取り組み状況調査報告書ⁱ（2009年）では、障害児入所施設へ入所する子どもの3割が虐待された経験があり。虐待されるリスクは障害がある場合、身体障害児では4.3倍、知的障害がある場合は13.3倍とリスクが高まる可能性が示されている。この場合、虐待を行うのは実母または実父である。虐待に至る様々な要因は他にあるが、リスクの高さを周知しておく必要はあるだろう。

保育者は直接的に対応する機会の多い母親については親密になれるが、その家族、特に

父親のことを窺い知る機会が少ない。しかし子どもの養育の責任を持つのは母親と父親であり、「父親」を理解することは重要なことであるといえる。

ダウン症児の父親のその役割や行動について、長崎（2008）は、在宅するダウン症乳児の母親が期待する父親の役割についてインタビュー調査をしている、ダウン症児の母親にとって、その出産時以降告知のときから、側にいてサポートしてくれるという認識がある。そのままでもよいが、今後も子どもの父親として、そして自分自身のためにも、側にいて療育や育児に関心を持って一緒にしてほしいと願っている。

ダウン症幼児の子どもの就学前の居場所が近年ほど幼稚園から保育所・園へと移っているという調査結果からダウン症児の両親もしくは母親の就労は年々増加しているのではないかと推測されている（公益財団法人日本ダウン症協会/日本ダウン症学会,2023）。そのため、家庭と子育て、仕事の両立のための夫婦の協働は欠かせない要素だけに子育てや家事などへの父親の意識や行動はダウン症児の家庭の機能に影響を与える。しかし、一般に「父親」の家事・育児は、2010年頃から政策的に推進されてはいても、日本の夫（6歳未満の子どもを持つ場合）の家事・育児関連時間は、2時間程度ⁱⁱと国際的にみて未だ低水準であり進んでいないのが現状である。松田（2016）は、全国家族調査（NFRJ）の1回目から3回目までの結果から依然として「長時間労働」が父親の育児参加の阻害原因であることを指摘する。ただ、一方で、近年になるほど父親の役割分業意識と育児参加の関連が明瞭になってきていると指摘した。この役割分業意識を分析し、巽（2021）は、NFRJ18（第4回全国家族調査）の結果から、ジェンダー意識の多元性に注目し、「男性は外で働き、女性は家庭を守るべきである」という夫婦間の性別役割分業に加えて、「母親が責任をもって、主に子育てをするべき」という母親の子育て責任、「男性は一家の大黒柱であるべき」という男性の稼ぎ手責任についてのジェンダー意識を、「伝統的なジェンダー意識」として考察した。その結果、父親が持つ母親の子育て責任に関するジェンダー意識からの世話行為への影響、父親の世話行為からのジェンダー意識への影響があることを確認した。そこから、影響するのは意識から行為だけではないこと、具体的な子育て行為に日々関わることで父親のジェンダー意識が変わることを期待できると述べている。

また、定型発達の子どもの父親も母親同様、育児ストレスを抱いていると言われる。父親の育児ストレスについて文献検討する羽倉（2020）は、父親のストレスを先行研究から分類するが、「子どもとの関わりストレス」「夫婦関係におけるストレス」「父親役割におけるストレス」「育児行動におけるストレス」「社会・経済的ストレス」の5つとしている。

父親としての役割から子どもに嫌われるかもしれない、子どもの表情を気にかけることや、子どもの行動を制限することをしなければならないことなどで葛藤するストレスが子どもとの関わりで生じることなどが「子どもとの関わりストレス」であるが、定型発達の父親と同様ダウン症児の父親にも、こうしたストレスが大きくなると推測される。また、定型発達の父親の場合、ストレス・コーピングは、他者への相談などではなく、家庭との関わりを深めることで行っているとされる研究がある（尾形他,2005）。ダウン症児の父親もそうであるなら、前述のようにダウン症児の子どもが日々を過ごしやすくするために早期のうちから両親協働での家庭的教育が不可欠であることから、母親とダウン症の子どものQOLのためにもダウン症児の父親と家庭のあり方は重要なものとなるだろう。以上のことから、ダウン症児の父親へ、子どもとの関わりに関して支援者からはどのような支援

の必要があるのかなどを知るため、ダウン症児を育てる父親に関して様々な視点で理解できるようにこれまでの研究動向を整理し、今後の研究につなげていきたいと考える。

2. 研究について

(1) 研究の目的

ダウン症児の父親と子どもとの関わりに関して今後どのような支援の必要があるのかを知るため、ダウン症児の父親を取り巻く現状を理解する。そのために、これまでの研究動向を整理し、それを基礎的研究としてまとめることを目的とする。

(2) 研究の方法

研究にあたっては、以下の 1)～3) の手順で対象論文を検索し、あがってきた論文の内容を検討した。

- 1) CiNii (国立情報学研究所学術情報ナビゲータ) を用いて、①「ダウン症 父親」②「ダウン症児&父親」をキーワードにして期限を設定せず検索。また、③Google Scholar を用い「“ダウン症児”父親 子育て 心理」で検索を行った。
- 2) 原著論文ないし原著的内容・形式を有するもので本文があるものを全て収集。
- 3) 内容を吟味し、年代別、研究目的、対象者、結果・考察を分析した。ダウン症児の父親に関する研究動向と今後の課題を検討。

この 1)2) の手順で行った検索結果、①では 26 件、②では 12 件③では 208 件得た。これから重複を除いた。そして、内容の中が母親のもの、全く異なる障害のもの、内容がそぐわないものは除いた。家族または夫婦の対象の場合、父親が含まれるものは用いた。フォーラムによる報告文、科学研究費助成事業でまだ報告の本文のないもの、内容が父親について書かれていないものは除いたので 19 件となった。

3) に関しての著者、発表年、表題は Table1 で示す。

3. 研究の概要から見る結果と考察

(1) 研究の概要 (Table 1) の結果

ダウン症児の父親研究の結果の一覧は Table 1 に示すものである。集まった資料を概観すると、研究は年代を追って特徴があることも多く、年代順で示す。

Table 1 ダウン症児の父親研究の一覧

NO	著者	年	題	
1	中川きよ美・佐藤比登美	1988	ダウン症児の発達と環境にかんする研究	発達と関わり方
2	白幡富夫・白幡久美子	1990	親のためのダウン症児早期教育プログラム (言語・認知領域) の開発とそれに基づく臨床的事例研究 (I) 奇蹟を起こす早期教育の条件とダウン症児の特徴	家庭療育 ポータージプログラム
3	嶋田征子・田坂裕子	1991	障害 1103 ダウン症幼児の象徴遊びの発達における養育者の役割: 母親と父親の比較	発達と関わり方

4	斎藤ゆかり	1993	ダウン症児であるために、先天性心疾患の手術を拒否する両親への援助	事例
5	清水直治	1994	発達遅滞乳幼児の早期教育における父親の参加と指導	家庭療育
6	山下勲	2002	ダウン症児を持つ父親における診断告知時の精神的ショックと対処行動	父親の告知ショックと対処行動
7	川名はつ子	2003	告知と支援のよりよいあり方を考える：出生前診断を乗り越えダウン症児を産んだ夫妻を事例として	出生前診断後の出産
8	荒川経子・奥原由美子・降旗和美	2004	「ダウン症児を持つ両親との関わりから学んだこと」父親の気持ちの変化を中心に	父親の心理的経過
9	阿南あゆみ	2008	ダウン症児をもつ母親と父親の感情に関する研究	父母の心情
10	山下勲・山下瑞江	2010	ダウン症児への発達への家庭療育的支援に関する臨床的研究Ⅰ	家庭療育
11	藤井和枝	2010	ダウン症児のきょうだい支援：保護者の意識ときょうだい児の受けとめ方との違い	保護者ときょうだいの思い
12	山下勲・山下瑞江	2011	ダウン症児の発達への家庭療育的支援に関する臨床的研究Ⅱ	家庭療育
13	渡部未来・真壁あさみ	2014	ダウン症児を持つ父親の障害観の変化とその要因：手記を基にしたプロセスの分析	障害観の変化の分析（手記）
14	加藤敦也	2016	父親男性のケア役割に関する一考察：最首悟の著作の解釈と分析から	「父親」のケアについて
15	田中俊輔・細淵富夫・名越斉子	2017	ダウン症の子をもつ父親の心理的体験のプロセス（教育科学）	父親の心理的経過（インタビュー）
16	高田谷久美子	2018	ダウン症を持つ子どものいる家族のレジリエンスを高めるライフサイクルに即した支援	家族へのグループインタビュー
17	柘千晶・橋本創一・仲山千晴・堂山亜希・細川かおり	2018	ダウン症児を持つ保護者の障害受容の過程に関する検討-M-GTAによる18名の手記の分析から-	ダウン症の保護者の手記を分析
18	坪田明子・磯山あけみ	2021	第一子に染色体疾患のある児の親が第2子妊娠中に出生前検査を検討するにあたり巡らせた思い	出生前診断
19	杉田穂子	2022	出生前診断でダウン症の確定診断後に「妊娠継続」の決定をもたらしたもの	出生前診断

①1988年～2000年

中川ら（1988）は発達にダウン症児の環境や関わり方の何に関わるかを父母に調査した。この研究では父親は代表事例中に記述はあるものの、分析では母親の関わり方のみ言及さ

れている。ダウン症において生活年齢よりも発達年齢が影響すると指摘される象徴遊び(ふりをするあそび)を用いての研究で、嶋田ら(1991)は、母親と父親がモデルとなって役割を行う様子の観察研究を父母の比較で行っている。父親は演示の影響が母親より大きく、他は母親の方が影響は大きかった。発達を促進するためには子どもよりも養育者が水準の高いモデルとなる必要がある。効果的にダウン症児へのモデルとして発達を促すには、父母ともに今以上の適切な役割をする必要があると指摘する。観察前後の状況から、父親が母親より関わっていないこと、母親とは異なる結果で発達に影響を与えるのだが、ダウン症児の発達のためには今後の関わりを増やすべきであると述べている。父親の方が母親よりも子どもへ効果を見せることについては、これはふだん接しない父親であることでの新奇刺激としている。

家庭教育を推進する白幡ら(1990)、清水ら(1994)の研究では父親もその担い手とされる。白幡は、家庭教育方法とともにダウン症児の親が自分の子どもの発達の可能性を信じて望みを持ち続ける必要を説く。白幡、清水らは、アメリカより導入した「ポ・テージ乳幼児教育プログラム」を使用。家庭を指導の場とする早期教育プログラムとして扱って成果を得ており、清水らは、この研究では今までないものとして父親を対象とし、父親訓練の方法などについて検討することを目的とした。対象の父親と家族は、「ポ・テージ乳幼児教育プログラム」による指導を継続しているダウン症児5組であり、実施されたものは(1)生態学的調査 (2)事例検討(標的行動の選定) (3)家族問題解決 (4)指導プログラムの作成 (5)父親への援助技術の指導である。

②2001年～2005年

山下(2003)は、ダウン症児を育てた40代を中心とした26歳から68歳までの父親79名に対しての父親における診断告知時の精神的ショックと対処行動についての意識調査を行った。ダウン症児の年齢は生後7ヶ月から34歳までである。質問は「ダウン症児・者の治療・教育に関する父親の意識調査－質問及び解答用紙－」で行っている。質問は8つあった。そのうち、1、診断が確定した時期 2、診断告知時の父親の心情と行動 3、妻への診断告示内容伝達をめぐる対処についてまとめており父親の告知後のショックと妻へのいたわりなどが見られる。

しかし、ダウン症児の父親となるということには、乳児がダウン症であるということに加え、短期間のうちに、持って生まれた重い合併症など難しい状況を理解し、治療に主体的に行動するか否か選択を余儀なく行うという現実もある。看護師でもあった斎藤(1993)は、出産後、ファロー四徴症の診断がついた新生児への父親の対応についての事例を出している。父親が子どもの手術治療を拒み、母親は父親に言い出せない。母親は子どもと一緒にいる時間が長くなることから、子どもへの愛情が育つが、父親は優しいが関わりは少ないままであり治療の必要性。また、週末にしか支援者である看護師に会えないので、母親経由でしか伝えられなかったりして父親になかなか現状を理解してもらえてなかった。母親の気持ちを仲介する役目として父親と話をするようになって、根気強く説得して父親の気持ちを聞いた。荒川経子ら(2004)は、出産後、心内膜床欠損21トリソミー(ダウン症)と診断名のついた子どもの父親の事例をあげる。荒川らは、電話でのインタビュー記録により、子どもには優しいが合併症への治療を拒否する父親と治療を進めたい母親も含めての話し合いの経過を示す。その中で、父親が児の状況の把握に関する誤解を解きつ

つ、父親の心情に理解を示していき、父親の役割を自ら果たそうとするまで話し合いが続いた。結果として、両事例からいえることは、ダウン症児についての誤解を解き、医療的治療への理解をしてもらう説明が必要であったこと、両親と一口にいても父親と母親には夫々の個性があり、社会的背景も大きく異なる。その個性を考慮した対応を丁寧にしていく必要があった。特に斎藤は直に父親と早くから話すべきだった、というようなことが振り返りにある。

③2006年～2010年

阿南 (2008) はダウン症児の父親と母親を対比させて、児に対する感情、医療関係者に対する感情、告知の時期と立ち直る期間などを検討した。6歳以下のダウン症児の父親・母親を対象に花沢の対児感情評定尺度、妊娠中及び出産直後の医療者の対応に関する質問と、障害告知から立ち直れたと感じた時期などを調査した。対象は50ペア、児の平均年齢は2.5歳±1.8歳。この論文では、父親の方の詳細はわからないが、分析の結果として、児に対する接近感情の高い母親ほど立ち直りまでの期間が短いことが示される。また、ダウン症児の告知については父母同席を原則とする必要を示す。出産以降母親が児に接する機会を多くして、児に対する肯定的な感情を高めさせることが重要であるとしている。

藤井 (2010) はダウン症児の「きょうだい」について研究している。きょうだいは父母が思うほど、自分達がダウン症児のきょうだいより思われていないと考えており、父母のきょうだい児だけとの関わりの時間を大切にする必要性を示す。藤井は、2008年よりIDSきょうだい支援の会を行っている。その結果、母親との関わりを父親が支援するなど、きょうだいに用事がある場合に、ダウン症児を一時預かりとし、きょうだいを留守番させないで優先するなどが、支援の結果日常生活に反映されるなどがあった。

④2011年～2015年：

山下ら (2011) は、2008年から2年間『ダウン症児治療教育学級』を行っているものの報告を行っている。『津守式乳幼児精神発達質問紙研究用アレンジ版』と田口の『言語発達の病理』から利便性の観点から編集した『言語能力発達質問紙』と『言語能力発達質問紙(回答用紙)』に分けた形式のものを発達チェックに使用した家庭的療育支援の方法は、言語発達の基礎的能力だけではなく、言語理解能力、及び話しことばの能力にも短期間であるが上昇的な発達的变化をもたらすことを示唆した。ここでは、父親、またきょうだいの通所や参加が奨励されており、グループによっては父親も必ず参加しているものもあった。療育に通う間にあった家族間の交流や相談支援などの機能も示される。奨励しても父親の参加が少ないことなどを言及する。父親はどのような心情でダウン症児を受けとめているのかについて、渡部ら (2014) はダウン症児を持つ父親の障害に対する見え方、手記を基にして考え方の変化に注目しそれに影響を与えた要因と父親への援助の在り方を明らかにすることを目的とする研究を行った。分析した手記は『知行とともに』(徳田茂,1994)『愛、見つけた 小さな命の置き土産』(小林完吾,1983)である。渡部らは分析の結果から、「父親役割の獲得」という課題が存在すると示す。父親は告知直後に妻や子どもへの使命感を感じ、それに基づき行動するなかで子どもの存在を受けとめている。子どもをかけがえのない存在として受けとめることが出来たが、告知直後の子どもに対するネガティブな見方や考え方に対し罪悪感を持っており、子どもの将来を前向きに願うようになった後も心理面への援助は必要とされるといったことが結果として示された。

◎2016年～2020年

加藤 (2016) は、ダウン症で重度の重複障害のある娘のケアについて一連の論稿を発表した生物学者であり社会思想家でもある「最首悟」の著作を題材とした。子どものケアについて男性が抱える葛藤の問題を考えることを目的としている。加藤は最首の作品の作中の感情表現や葛藤の記述に着目してジェンダー研究の論点から解釈と分析を行った。最首は、自身が感じていることをあげ、これまでケアを女性に押しつけるか、または、女性をケアの理想的な担い手とみなすこれまでのジェンダー特性論を見直す。最首も母親と父親とのそれぞれ固有の役割があるといったジェンダー特性や境界を再考することに価値があることを示す。最首は、効率性重視の市場社会の論理とはそぐわないケアは「面倒くさく」そして、「見返りが無いという特徴」があるとし、それに携わるものとして最首の記述にも、そう感じる自身の感情の揺らぎが記されていることを加藤は示す。

田中ら (2017) は、ダウン症の子をもつ父親の声を聞きダウン症の子を持ってからライフサイクルを通して、どのような経験をし、子どもの障害や自身の人生をどう意味づけていったのかという心理的体験のプロセスを明らかにしようとした。調査協力者は父親 9 名であった。子どもは告知からの心理的反応が落ち着いている学齢期以降である。半構造化面接法を実施し、分析には M-GTA を用いている。結果として父親にも母親同様の感情体験のあることを確認することができた。また、これまでいわれてきた「母親のサポート」、「家計の担い手」としてだけではなく、主体的に子育てを楽しむ父親の姿があった。そして、わが子をかけがえのない存在として自身の人生に肯定的に意味づけていた。支援者はこうした父親の姿を受けとめ、父親の思いに寄り添った支援が求められるとしている。今後の課題は父親サンプリングの少なさ、と夫婦での比較検討であるとする。

高田谷他 (2017) は、ダウン症を持つ子どものいる家族の方々の障害を持つ家族に対する思い、生活の工夫、自身の生活に対する満足度、家族自体がどのような変容のプロセスを経験したのか、家族間の関係性、専門家をはじめとする社会資源の利用等、ライフサイクルに沿って明らかにすることで家族のレジリエンスを強める要因を検討し、家族支援につなげることを目的とした研究を行っている。研究の方法は 1) アメリカでの状況を視察 2) ダウン症をもつ子どもの父母を対象としたグループインタビューを行い、録音し、逐語録を作成しサブカテゴリー化、カテゴリー化を行っている。3つのグループのうち1つが父親 9 名対象であった。結果については 9 名の父親のフォーカス・グループ・インタビューの分析から、7つのカテゴリー：【命の危機】【心の揺れ】【障がいの構え】【父親としての責任】【父親の自覚】【母親と父親の相違】【周囲の人との関わり】が抽出されたとする。

ダウン症児を持つ保護者の障害受容の過程を M-GTA により 18 名分の手記を分析した 枡ら (2018) の研究では、父親の手記も含まれるが、細分化され、カテゴリーに分かれたため、父親のものはあるが同定が難しい。ただ、分析対象については育児がある程度安定して自らの生活を振り返ることができる比較的余裕のある保護者の手記であっても、分析結果としては障害受容の過程は様々であって、個人差があることが明らかになったと述べられている。

◎2021年～2024年

2013年にわが国で NIPT（無侵襲的出生前遺伝学的検査）が始まり、2021年にはすでに 10 万人以上のデータがある（NIPT コンソーシアムグループホームページより）ⁱⁱⁱ 出生

前検査がダウン症児とその家族の研究として挙がってくる。川名(2003)は、出生前診断後に出産を決意し、自己決定をした夫婦の例をあげている。坪田ら(2018)は、第1子に染色体疾患があった親が第2子を妊娠中に出生前検査を検討するに当たって巡らせた複雑な思いについての研究を行っている。11名の調査対象者のうち父親が3名入っている。ただ、集約した中から父親の意見だけを同定することは難しくなっている。

杉田(2022)は、出生前診断でダウン症の確定診断後に「妊娠継続」の決定をもたらしたものについて3組のカップルにインタビューを行っている。ここでは中絶する権利として尊重されるべきとする女性のリプロダクティブ・ヘルス&ライツについて考慮していく。どのような経緯の中で妊娠継続を決定したのかを考察し、さらに妊娠継続がもたらすものについて考察している。そこでは妊娠継続を決定させるものとして、胎動を感じたときに生まれても大丈夫ということを感じたことと、3組には母親と父親が妊娠継続を決意する時期には、「ずれ」があるのだが、いずれにせよ母親の「産みたい」という思いが出発点になったことが示された。また、インタビューの経過から、中絶する権利、女性が産むか/産まないかを定める権利の尊重、自己決定尊重(プロチョイス)と胎児の生命尊重(プロライフ)とが対立軸となることは生産的でないとしている。「産む」ことについて、中絶を望むのが女性側とは限らず男性側の反対や迷いもあった。そのときは女性の「産む」権利は侵害されることになるなどをあげている。「産みたい」と思った場合に影響をもたらした要因として、その制限要因、あるいは促進要因になったものは、この研究の事例では、医療関係者のもたらす言葉であった。カップルの妊娠継続をするか、しないかの決定は、境界があいまいな一本の線で描けるようなものであり、決定は揺れ動いていると杉田は説明する。そのため、この時期の医療関係者の態度や言葉は影響をもたらすものとなる。

4. ダウン症児の父親に関する先行研究からみる父と子に関するこれからの課題

(1)まとめ

ダウン症児の父親に関する文献は19本であった。内容は多岐にわたる。大きくは概要から6つに分けることが可能ではないかと考える。1. 家庭療育について 2. 告知時のショックとその後の心理経過 3. 父親のジェンダー的問題 4. 医療的治療を要する合併症がおこったときの治療拒否の問題 5. きょうだい児との関わり 6. 出産前検査における夫婦の自己決定である。

- 1, 家庭療育に関することは、1990年代前後には、早期療育のプログラム開発を含め家庭での早期療育が有効であるということから母親や父親まで療育へ関わるということが研究面からも奨励された。ここでの父母の関わり方は主に子どもの発達へ効果的になるように関わるということが重要なポイントで示される。父親の関わり方は発達効果を増やすため、もっと関わりを増やすようにと促されている。
- 2, 山下(2002)は、父親達に告知の時の様子などを調査したが、出産直後に父親が告知を受けることが多かったこと、父親が1人で告知を受け大きなショックを受けたことを明らかにしている。そのショックが癒えないうちに母親をいたわりながら(自分にも理解ができていと言えないまま)母親に説明をせざるを得なかった苦衷が伝えられる。父親は自分の役割を果たすべく対応しており、子どもの存在も受けとめようとしている。ダウン症児の父親に関していえば、多くの父親

が、その誕生直後からダウン症児の父親であることを認識せざるを得ず、母親をいたわる立場になっていった様子は、田中ら(2017)のインタビュー記述の調査にもある。田中らの場合「喪失感」を味わったあとに、ダウン症児の父親が子育てに対し主体的に関わる姿が語られている。

- 3, 論文全体では、父母ともに、父親は経済的に支えるということが役割と考えることが調査報告の論文の中でも多かった。その中で、加藤が引用するダウン症児の父親である最首は父親の心情で、実際には母子ほどの絆もなく、周辺的にならざるを得ないとして葛藤と反省をする。社会的に認めにくい面倒な仕事を母親に任せてしまい、自分がそれをしないで済ませてしまうこと、それを手伝わねばと思いつつもやりおかせないこと、など、ケアや療育についてジェンダー的問題を感じていた。
- 4, 斎藤(1993)、荒川ら(2004)は、ダウン症の子どもを持つということと合併症が発症し医療的にすぐ対応しなければならない事態が同時に重なってくるという事例にあたって、父親に迷いがあり、ダウン症でどうせ死ぬなら手術などに同意しないとする誤解のあったケースをあげている。母親と父親と、両方の意見が異なる場合であり、どちらも母親と父親では感じ方が異なっていた。担当者として、母親だけではなく、父親の話をきくこと、父親自身を理解していくことが必要となった。重要な局面ではしばしば夫婦単位ではなく、父母それぞれ焦点を合わせ詳細に検討し、それぞれに合う異なったアプローチをする必要があることを示唆する。
- 5, きょうだい児への「父親」の関わり方は、ダウン症児との関わり方とともに重要な研究課題と言える。しかし、母親のサポート的なものは見られるが父親自身の主体的な関わり論文ではなかった。
- 6, 出産前検査にまつわる自己決定については、2000年代からの動向としての無侵襲的出生前遺伝学的検査(NIPT)等の影響から必要となっていく女性の産む権利、産まない権利に対応する際の父親(男性)側の在り方への支援である。杉田は、無侵襲的出生前遺伝学的検査(以下NIPTと記す)について、その検査を受けた後確定診断で陽性となったあと、妊娠を継続したカップルへのインタビューを行ったが、医療関係者の発言や態度により心理的な影響を受けやすいということを示す。これは、産む権利を侵害するような言い方や、不十分な説明によって反発をしたくなるケースといえる。実際はそういった目に遭っても胎内の鼓動を感じるなどすることで、産むことを決めている夫婦もある。これは2003年に行った川名の夫婦の研究では、自己決定をするにあたって、川名は妻の自立性、夫婦の対等性、親族の人間関係、障害児・者やその家族との関わりの有無、及びそこから導かれる障害観が決定に関わってくること、そして医師やメディカルスタッフの言動の影響、また、社会制度や周囲の文化風土などが自己決定に影響されるということを示す。これは先に染色体疾患を持っている子どもがすでにいる場合の第2子の妊娠時の事例にも当てはまる。母親の選択に対して、父親としてふさわしい対処をするためどういった支援を父親に周囲が示すかである。

(2) 今後の課題

ダウン症児の父親研究は多岐にわたっているが、本数やそれぞれのサンプリングは少ない。子育てに関することや、きょうだい児への関わり方も父親が主体的に関わる研究は少ない。告知等の問題や課題は明らかになりつつあるが子育てが始まってからの主体的に子育てを楽しむ父親の姿や、ケアにおけるジェンダーの課題からくる葛藤などはダウン症児の父親を理解するのに重要なポイントではないかと考える。今後、質的あるいは量的な多くの研究事例が集まることによって、まだ多くいると考える子育てに向かい合えない父親の理解と支援に役立つと考える。

引用文献および注

- 小林完吾（1983）愛、みつめた 小さな命の置き土産,二見書房.
- 松田茂樹（2016）稲葉昭英・保田時男・田淵六郎・田中重人編日本の家族 1999－2009 全国家族調査 [NRFJ]による計量社会学「父親の育児参加の変容」[東京出版会 p 147－162
- 巽 真理子（2021）父親の子育て遂行と多元的なジェンダー意識の関連, 第4回全国家族調査 NFRJ18 の二次調査
- 水田善次郎（1978）ダウン症候群の心理学的研究 4 ダウン症児を持つ親の理解・態度, 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 25, 145－152
- 水田善次郎編著（1978）ダウン症候群の心理学的研究 4 ダウン症児を持つ親の理解・態度, 学苑社
- 原口昌宏・竹内朋子（2019）慢性疾患患児の父親の心理的特性および対処行動に関する国内外の文献レビュー,日本小児看護学会誌, 28, p240－247.
- 清水嘉子（2006）父親の育児ストレスの実態に関する研究小児保健研究, 65（1）p26－34.
- 玉井邦夫（2015）本当はあまり知られていないダウン症のはなし ダウン症は「わかって」いない, 神奈川 LD 協会
- 諏訪まゆみ編著（2021）ダウン症のすべて改訂 2 版, 中外医学社
- 鷗田征子・田坂裕子(1991)障害 1103 ダウン症幼児の象徴遊びの発達における養育者の役割：母親と父親の比較.日本教育心理学会総合発表論文集,33(0),847-848.
- 徳田茂(1994)知行とともに：ダウン症児の父親の記 川島書店.
- 清水直治(1994)発達遅滞乳幼児の早期教育における父親の参加と指導.東京学芸大学,科学研究費助成事業
- 山下勲(2002)ダウン症児をもつ父親における診断告知時の精神的ショックと対処行動.安田女子大学大学院文学研究科紀要.教育学専攻, 8, p19-41.
- 荒川経子・奥原由美子・降旗和美(2004)「ダウン症児を持つ両親との関わりから学んだこと」父親の気持ちの変化を中心に,日本地域看護学会誌 2(1),21-25.
- 阿南あゆみ(2008)130 ダウン症児をもつ母親と父親の感情に関する研究,日本看護研究学会誌,31(3),3-184.
- 長崎聖子(2008)ダウン症乳児の母親が期待する父親の役割,日本地域看護学会誌,11(1),68-75.
- 山下勲・山下瑞江(2011)ダウン症児の発達への家庭療育的支援に関する臨床的研究Ⅱ,福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要（3）p1-18.
- 渡部未来・真壁あさみ(2014)ダウン症児を持つ父親の障害観の変化とその要因：手記を基にし

たプロセスの分析,新潟青陵学会誌,7,(2)49-49.

加藤敦也(2016)父親男性のケア役割に関する一考察：最首悟の著作の解釈と分析から,武蔵社会学論集：ソシオロジスト 18,55-71.

田中俊輔・細淵富夫・名越斉子(2017)ダウン症の子をもつ父親の心理的体験のプロセス,(教育科学)埼玉大学紀要 教育学部,66(1),77-91.

高田谷久美子(2018)ダウン症を持つ子どものいる家族のレジリエンスを高めるライフサイクルに即した支援,山梨大学,科学研究費助成事業.

杉田穂子(2022)出生前診断でダウン症の確定診断後に「妊娠継続」の決定をもたらしたもの,青山学院大学コミュニティ人間科学部紀要・コミュニティ活動研究所報,3,49-70.

高田谷久美子(2022)ダウン症をもつ青年の障がい認識と家族のレジリエンスを引き出す支援構築,山梨大学,科学研究費助成事業.

公益財団法人日本ダウン症協会/日本ダウン症学会(2023)

ⁱ 全児相 全国児童相談所長会(2009)「全国児童相談所における家庭支援への取り組み状況調査」報告書,87(別冊)分析項目5の「虐待につながる児童の状況からみた考察」(聖心女子大学(非常勤講師)田村静子)によると、この調査では、被虐待児の障害の細目の構成比と比較してみると、「精神発達の遅れや知的障害等のある被虐待児」の7.4%となり、先行研究調査を行ってきている細川ら※の結果とも概ね重なっていた。

また、田村はこの調査を元に障害があることが虐待につながることになったものを分析している。結果は、本調査の出現数をそれぞれの障害との出現数とで比較してみると身体障害児では4.3倍、知的障害児では13.3倍、発達障害児では本調査とほぼ同数となった。これにより障害の種別によって被虐待児の出現数は一様でないことが示された。(下線部は著者のもの)

※「乳幼児期の虐待防止及び育児不安の母親の支援を目的とした母子保健に関する研究」平成13年度研究報告書(主任研究者 本間博彰)平成14年3月厚生科学研究(子ども家庭総合研究事業)分担研究2(分担研究者:細川徹)「虐待の要因となる母子のRisk factorの相互関係の検討と予防」において「平成12年度児童相談所が扱った児童虐待相談件数13,983件であった。そのうち被虐待児が障害児であったケースは1,008件(7.2%)であった。」p307(下線は筆者のもの)

ⁱⁱ 「こども・子育ての現状と若者・子育て当事者の声・意識」(2023)内閣官房こども家庭庁 設立準備室(備考)1. Eurostat “How Europeans Spend Their Time Everyday Life of Women and Men” (2004), Bureau of Labor Statistics of the U.S. “American Time Use Survey” (2018) 及び総務省「社会生活基本調査」(令和3年)より作成したものから。

ⁱⁱⁱ NIPT コンソーシアム: NIPTは2010年に米国で開発された。日本では2013年に日本医学会が実施施設を認定する最初の制度ができ、認定を受けた施設で臨床研究として行われるようになった。認定施設の大半が参加して「NIPT コンソーシアム」というグループが組織され、2013年から臨床研究が始まった。このグループではNIPTが一般診療となったあともデータ収集を続け、2021年には10万件以上(101,218件)となり、その集計結果をホームページで公開している。

<https://jams-prenatal.jp/testing/nipt/follow-up-survey/>

2025年2月5日閲覧

放課後子ども教室に在籍する小学校低学年児童のための コーディネーション運動

プログラム開発に関する実践的研究（第2報）

小林宜義¹・酒井俊朗²・三島隆章³・吉田隆⁴・高山三輪⁴

Practical Study on Co-ordination Exercise Program for Lower Grade Elementary
School Students Enrolled in After-School Program for Children. (No.2)

Kobayashi Noriyoshi・Sakai Toshiro・Mishima Takaaki・Yoshida Takashi
・Takayama Miwa

【要旨】2007年度より全国で実施されている放課後子ども教室は、子どもたちが地域社会の中で、心豊かにたくましく生きぬく力を育む環境づくりを推進したスポーツ・文化活動事業である。本研究では、放課後子ども教室に参加する小学校低学年の児童（男子18名・女子26名）を対象に、体力・運動能力、睡眠など生活リズムの変容、および身体組成測定の改善に結びつくコーディネーション運動プログラムを開発することを目的とした。約4ヶ月にわたるコーディネーション運動を実施したことで、起床時間や就寝時間、外遊びやテレビ・ゲームの時間、登校する様子などの改善において有意差が認められた（ $p < 0.05$ ）。本研究で実施したコーディネーション運動プログラムは、放課後子ども教室のねらいの一つである「思いっきり身体を動かすことで、早寝など生活リズム等を整える」プログラム構成であったと思われた。

Key words : Co-ordination Exercise, After-School Program for Children, Lifestyle

キーワード：コーディネーション運動、放課後子ども教室、生活習慣

1. 緒言

放課後子ども教室は、2006年度までの3年間実施してきた「地域子ども教室推進事業」の取り組みを踏まえ、2007年度から始まった「放課後子ども教室推進事業」の一環として文部科学省が実施している。放課後子ども教室では、放課後や週末等に主に小学校の余裕教室を活用し、子ども達の安心・安全な活動を設け、地域の方々の協力のもと、学習やスポーツ・文化活動等を実施することで、子どもたちが地域社会の中で、心豊かにたくましく生きぬく力を育む環境づくりを推進している^{6),12)}。具体的には、1) 異学年の子や地域の大人との交流によって、社会性や協調性を養う、2) 自由遊びや自主学習などを通じ、自分で考え行動する力を伸ばす、3) 校庭や体育館を使った集団の遊びで、運動能力や体力を高める、4) 勉強してから遊ぶという流れをつくり、学習習慣を身に付ける、5) 思いっきり身体を動かすことで、早寝など生活リズムを整えることをねらいとしている¹⁾。

このように文部科学省が放課後子ども教室を実施している背景としては、子どもを取り巻く環境が大きく変化していることがある^{3),8),10)}。子どもを取り巻く環境の変化には、子どもの遊び場の減少、少子化による遊び仲間の減少、塾や習い事等による遊び時間の減少等があるが、環境の変化により活発な身体活動が減少し、さらに身体能力が低下していることが多く報告されている¹⁰⁾。身体活動を伴う遊びの減少は、自身の身体をコントロールする能力の低下だけではなく、友達と遊べない子どもや、社会性のない子どもが増えるなど、心の発達にも影響すると言われており、子どもの身体と心の健康的な発育発達に対し、重大な影響を及ぼすことが指摘されている^{10),11)}。

また、「2009年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」からも、体力合計点が高い子どもほど、毎朝朝食をしっかりと摂取し、1日の睡眠時間が8時間以上であることが報告されているため、生活習慣等の改善においても、自発的に体を動かすような運動遊びを支援することが、重要であることが報告されている⁵⁾。さらに、スポーツ教室に参加をしている児童は、参加をしていない児童に比べ、スポーツ教室開催日以外においても、活動的であり、規則正しい生活習慣が身につけていることも報告されている⁸⁾。このような背景の中、校庭や体育館を使った集団の遊びで、体力・運動能力を高めていくことが、心豊かにたくましく生きぬく力である「非認知能力」を育てていくと考えられる。

そこで筆者らは、運動経験の減少を補完し、自発的に体を動かすような運動遊びの手段としてコーディネーション運動に注目した。コーディネーション運動は、運動に関わる情報系・神経系の運動で、多種多様な刺激によって脳の神経回路を開発・改善・強化し、運動における一連の過程を、身体を状況に応じ円滑かつ正確に行うため、1970年代後半に旧東欧諸国のスポーツ運動科学者によって、考案された運動である^{15),17)}。また、平易な動きから複雑な動きへと発展させることが可能なため、個々に応じて運動の選択をさせることができる。そのため、運動が苦手な学習者も得意な学習者も、自分なりに目標設定をしながら運動に取り組むことができる運動でもあるため、身体能力低下の問題解決策として、学校現場に多く取り入れられている^{7),17)}。さらに、「とても面白がって熱心に取り組む」など挑戦心溢れる効果²⁾や、疲労あるいはストレスを短時間で軽減する効果があることが示唆されたと述べられている⁴⁾。

そこで本研究は、放課後子ども教室に参加をする小学校低学年の児童を対象に、体力・運動能力、早寝など生活リズムの行動および身体組成測定の改善に結びつくコーディネーション運動プログラムを開発することを目的とした。第2報では、就寝時間など生活リズムの行動の変化について報告する。

2. 研究方法

2-1 対象

対象者は、都内A区放課後子ども教室に在籍する小学1年生および2年生の44名の児童(男子18名、女子26名)であった。被験者の身長、体重およびBMIについて、男子ではPreの身長は 122.9 ± 6.6 cm、体重が 24.4 ± 4.5 kg、BMIが 16.1 ± 6.5 kg/m²、Postの身長は 124.6 ± 6.8 cm、体重は 25.1 ± 4.6 kg、BMIは 16.12 ± 1.9 kg/m²であった。女子ではPreの身長は 121.1 ± 5.9 cm、体重は 24.0 ± 5.7 kg、BMIは 16.2 ± 2.7 kg/m²、Postの身長は 122.6 ± 5.8 cm、体重は 25.0 ± 5.6 kg、BMIは 16.5 ± 2.5 kg/m²であった(表1)。なお、

研究の実施にあたり、事前に対象の保護者に調査の意義、方法および安全性の説明を十分に行い、研究参加への同意を得たうえで実施した。また、本研究は、公益財団法人東京都足立区生涯学習公社の調査研究事業の一環として、同組織内の倫理機関で承認を得て行われた。

表 1 対象者の身体的特性

		身長 (cm)	体重 (kg)	BMI (kg/m ²)
男子 n = 18	Pre	122.9 ± 6.6	24.3 ± 4.5	16.1 ± 6.5
	Post	124.6 ± 6.8	25.1 ± 4.6	16.1 ± 1.9
	差の検定	**	**	N.S.
女子 n = 26	Pre	121.1 ± 5.9	24.0 ± 5.7	16.2 ± 2.7
	Post	122.6 ± 5.8	25.0 ± 5.6	16.5 ± 2.5
	差の検定	**	**	N.S.

平均値 ± 標準偏差. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

2-2 コーディネーション運動実施要領と方法

被験者に対してのコーディネーション運動プログラムは、下肢を使った素早い動きを中心とする 6 種、23 個の運動から構成されていた(第 1 報表 2 に記載)。各回の運動は、事前に計画された目的に応じて種目を選択したうえで、放課後子ども教室が使用する小学校の校庭および体育館で実施した。

実施期間は、2014 年 9 月 8 日から 2014 年 12 月 22 日までの 4 か月間であった。運動プログラムは祝祭日を除き、毎週月曜日の 15 時 45 分から 16 時 45 分までの 60 分間実施した。実施回数は 12 回であり、運動実施時間は合計 720 分であった。運動指導は、1 名の指導者(指導者 A)と 2 名のアシスタント(指導者 B、C)で実施した。指導者 A は協会等の資格を保有し、指導者研修会では講師も努めているコーディネーション運動の専門指導者であった。指導者 B および C は、放課後子ども教室のスタッフであった。

1 回 60 分間の運動プログラムは「できる・できない」といった動作の評価や獲得を目的とせず、予想しない不意の動きや、素早く極端な動作刺激を多く加えることを目的として実施した。最初は身体を動かしながらの準備運動を開始し、運動中の説明や順番待ち時間を含め、1 つの運動を 5 分間とした。運動の狙いや内容、能力分類区分が重ならないよう、また、子どもたちの運動練度を考慮して 8 種から 10 種の運動を選択し実施した。運動は比較的簡単なフープ交互ジャンプやフープラダーステップを準備運動とし、順次難易度を上げ下げしながら最後はゲーム形式の運動で締めくくった。

2-3 評価方法

コーディネーション運動の介入効果の評価は、事前と事後に実施した保護者に対する質問紙によるアンケート調査(次項 2-4 参照)の結果で評価した。事前調査では 34 名(回収率 77.3%)、事後調査では 35 名(回収率 79.5%)の回答を得た。なお、調査研究事業に兄弟で参加していた場合、保護者には子ども一人ひとりについてアンケートに回答してもらった。

2-4 アンケート調査実施要領

アンケート調査は三島ら⁹⁾が青森県内において 2011 年に実施した、生活習慣・リズム・環境等に関する調査票の質問項目に準拠して実施した。具体的には、1) 子どもの生活リズムに関する項目(起床・就寝時間、学校後の遊び時間、テレビの視聴時間等の 6 項目)、2)

朝の生活習慣に関する項目(起床時の様子等の 2 項目)、3) 家庭での保育に関する項目(規則正しい生活の頻度、子どもの運動量等の 4 項目)であった。また、事後のアンケートにおいては、教室に参加をし、体力向上や生活リズムなど、保護者が変化を感じたことを自由形式で回答してもらった。

2-5 データ解析と統計処理

事前調査と事後調査における変化については、回答を得ることができた事前調査34名、事後調査35名のデータを解析対象とした。起床時刻や遊び時間などのように時刻や時間を尋ねる項目については、対応のある *t* 検定を用いて当初および事後調査の差を検定した。その他の生活習慣や遊び、運動実施に関する項目については χ^2 検定を用いて当初調査と事後調査の回答の割合の差異について検討を行った。また、有意差が認められた場合、残差分析を行った。統計的な有意水準は全て5%未満とした。

3. 結果

(1) 子どもの生活リズムについて

「起床時刻」では、当初調査は 6 時から 6 時 15 分が 8.6%、6 時 15 分から 6 時 30 分が 0%、6 時 30 分から 6 時 45 分が 34.3%、6 時 45 分から 7 時 00 分が 20.0%、7 時から 7 時 15 分が 37.1%であった。事後調査は 6 時 30 分から 6 時 45 分が 32.4%、6 時 45 分から 7 時 00 分が 14.7%、7 時 00 分から 7 時 15 分が 52.9%であり(図 1)、事後調査では、6 時 30 分より早く起床する子は減り、全ての子どもが 6 時 30 分から 7 時 15 分までに起床していたことが明らかになった。また、当初調査の平均値は 6 時 43 分 ± 0.01、事後調査の平均値は 6 時 51 分 ± 0.01 で 8 分遅くなり、有意差があることも認められた($p < 0.05$)。

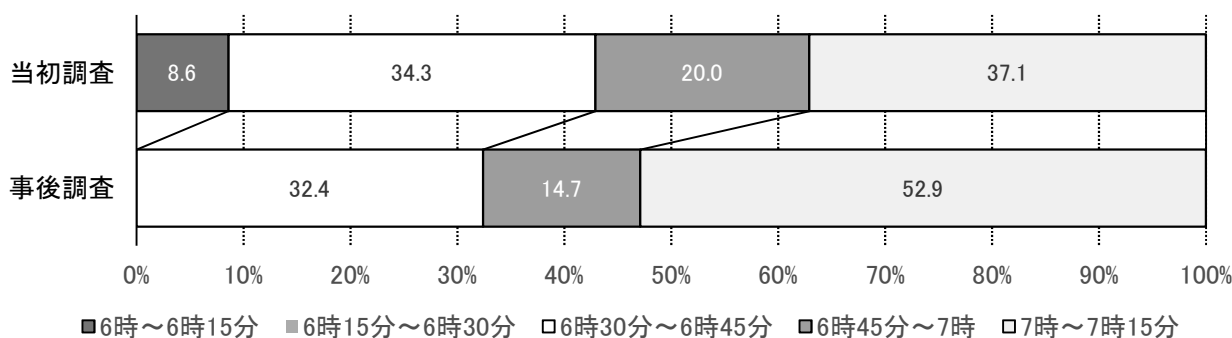


図 1 当初調査および事後調の起床時刻。*

「就寝時刻」では、当初調査は 9 時前が 8.6%、9 時から 9 時 15 分が 45.7%、9 時 15 分から 9 時 30 分が 2.9%、9 時 30 分から 9 時 45 分が 28.6%、9 時 45 分から 10 時が 2.9%、10 時か

表 2 当初調査と事後調査における起床・就寝・睡眠時間の基礎統計値

	当初調査	事後調査	<i>p</i> 値
起床時間	6:43 ± 0:01	6:51 ± 0:01	0.030*
就寝時間	9:21 ± 0:02	9:17 ± 0:02	0.011*
睡眠時間	9.21 ± 0:14	9.27 ± 0:01	0.044*

平均値 ± 標準偏差。* $p < 0.05$ 。単位は起床・消灯時間は時・分、睡眠時間は時間・分。

ら 10 時 15 分が 5.7%、10 時 15 分から 10 時 30 分が 0%、10 時 30 分以降が 5.7%であった。事後調査は 9 時前が 5.9%、9 時から 9 時 15 分が 35.3%、9 時 15 分から 9 時 30 分が 2.9%、9 時 30 分から 9 時 45 分が 32.4%、9 時 45 分から 10 時が 23.5%であり(図 2)、10 時以降に就寝する子どもが減り、全ての子どもが 10 時までには就寝していることが明らかになった。また、当初調査の平均値は 9 時 21 分 ± 0.02、事後調査の平均値は 9 時 17 分 ± 0.02 で 4 分早くなり、有意差があることも認められた($p < 0.05$)。

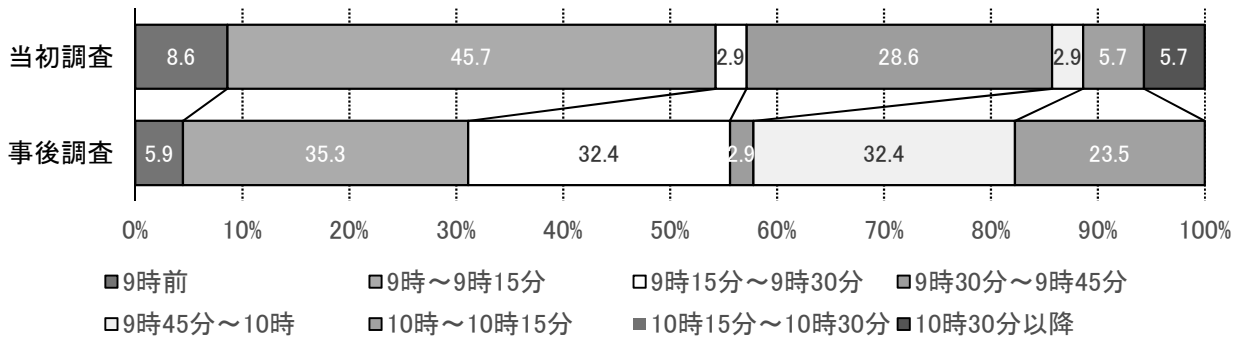


図 2 当初調査および事後調の就寝時刻. *

就寝時間と起床時間の差で求めた「睡眠時間」では、当初調査は 8.5 時間以下が 3.0%、8.5 時間から 9 時間が 23.5%、9 時間から 9.5 時間が 50.0%、9.5 時間から 10 時間が 23.5%、10 時間以上が 0%であった。事後調査は 9 時間以下が 0%、9 時間から 9.5 時間が 29.4%、9.5 時間から 10 時間が 67.6%、10 時間以上が 3%であり(図 3)、全ての子どもが 9 時間以上の睡眠をとっていることが明らかになった。また、当初調査の平均値は 9 時間 21 分 ± 0.14、事後調査の平均値は 9 時間 27 分 ± 0.01 で 8 分長くなり、有意差があることも認められた($p < 0.05$)。

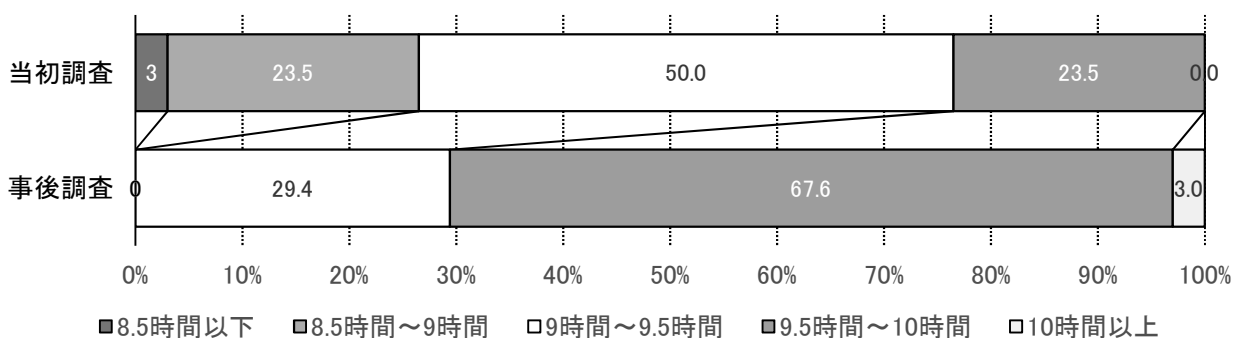


図 3 当初調査および事後調の睡眠時間. *

学校終了後の外遊び時間では、当初調査は 30 分以下が 25.8%、30 分~1 時間が 9.7%、1 時間~1 時間 30 分が 35.5%、1 時間 30 分~2 時間が 9.7%、2 時間~2 時間 30 分が 16.1%、2 時間 30 分~3 時間が 0%、3 時間以上が 3.2%であった。事後調査は 30 分以下が 6.3%、30 分~1 時間が 9.4%、1 時間~1 時間 30 分が 34.4%、1 時間 30 分~2 時間が 15.6%、2 時間~2 時間 30 分が 28.1%、2 時間 30 分~3 時間が 0%、3 時間以上が 6.3%であり(図

4)、1時間以上の外遊び時間が19.9%増加したことが明らかになった。また、当初調査の平均値は61分29秒 ± 51.82、事後調査の平均値は82分29秒 ± 43.77で21分00秒増加し、有意差があることも認められた($p < 0.05$)。

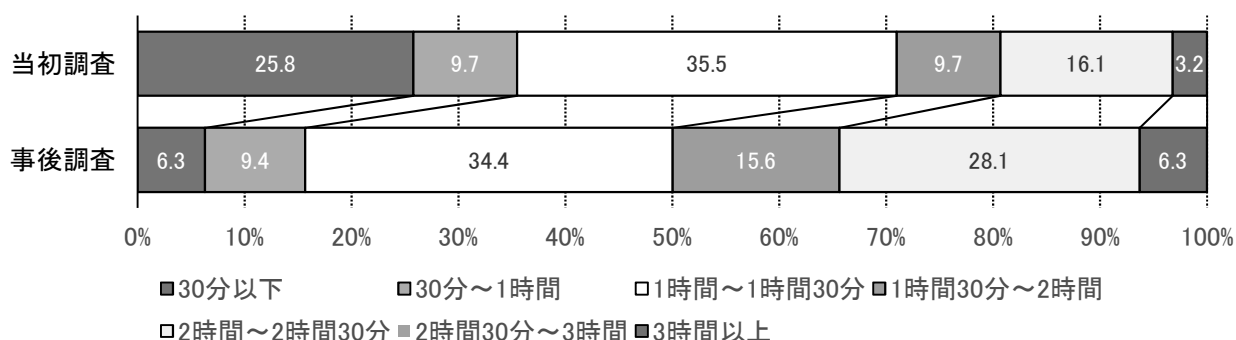


図4 当初調査および事後調の外遊びの時間. *

学校後の家の中での遊び時間では、当初調査は30分以下が0%、30分～1時間が3.2%、1時間～1時間30分が29.0%、1時間30分～2時間が9.7%、2時間～2時間30分が32.3%、2時間30分～3時間が16.1%、3時間以上が9.7%であった。事後調査は30分以下が0%、30分～1時間が13.8%、1時間～1時間30分が10.3%、1時間30分～2時間が13.8%、2時間～2時間30分が34.5%、2時間30分～3時間が17.2%、3時間以上が10.3%であり(図5)、1時間以上の外遊び時間が10.6%減少したことが明らかになった。また、当初調査の平均値は121分73秒 ± 61.56、事後調査の平均値は114分71秒 ± 57.90で7分03秒減少したが、有意差は認められなかった。

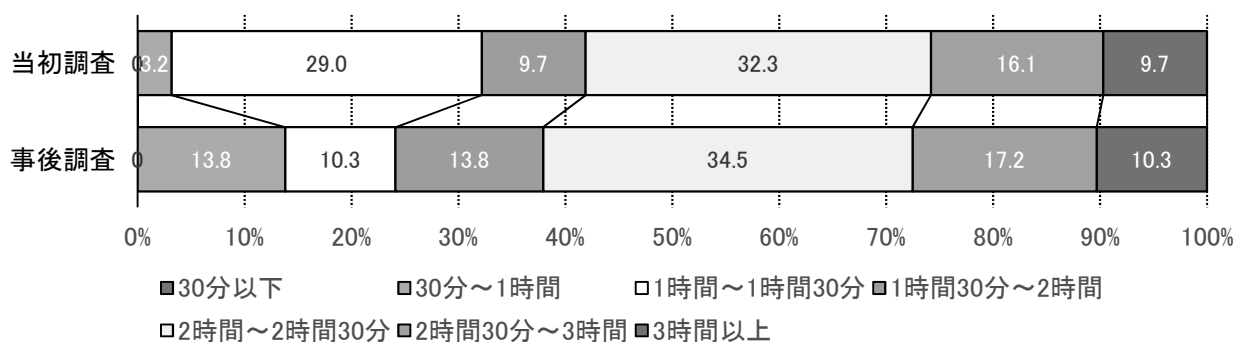


図5 当初調査および事後調の室内での遊びの時間. *

平日のテレビ・ビデオの視聴時間では、当初調査は30分～1時間が2.9%、1時間～1時間30分が17.6%、1時間30分～2時間が5.9%、2時間～2時間30分が47.2%、2時間30分～3時間が2.9%、3時間以上が23.5%であった。事後調査は30分～1時間が5.7%、1時間～1時間30分が28.6%、1時間30分～2時間が8.6%、2時間～2時間30分が54.2%、2時間30分～3時間が2.9%、3時間以上が0%であり(図6)、2時間30分以下のテレビ・ビデオの視聴時間が23.6%減少したことが明らかになった。また、当初調査の平均値は120分00秒 ± 43.06、事後調査の平均値は96分00秒 ± 32.38で24分00秒減少し、有意

差があることも認められた ($p < 0.01$)。

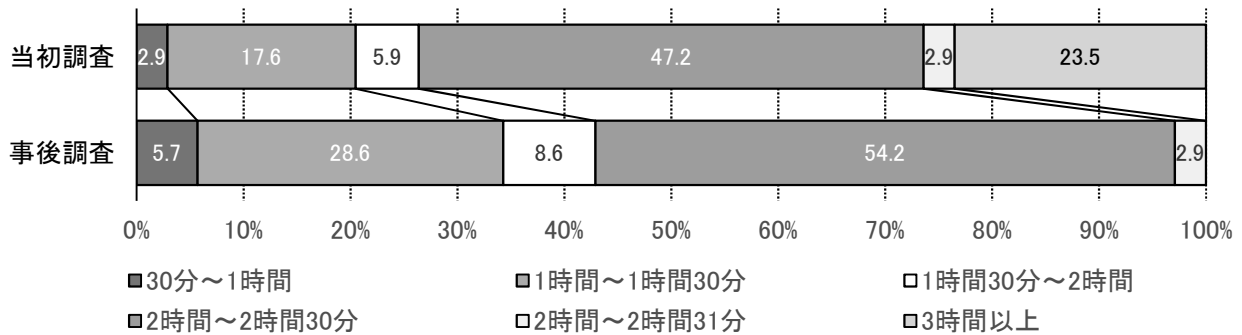


図 6 当初調査および事後調の平日のテレビ・ビデオの視聴時間.*

休日のテレビ・ビデオの視聴時間では、当初調査は 30 分～1 時間が 2.9%、1 時間～1 時間 30 分が 8.8%、1 時間 30 分～2 時間が 0%、2 時間～2 時間 30 分が 32.4%、2 時間 30 分～3 時間が 0%、3 時間以上が 55.9%であった。事後調査は 30 分～1 時間が 3.1%、1 時間～1 時間 30 分が 15.6%、1 時間 30 分～2 時間が 3.1%、2 時間～2 時間 30 分が 25.0%、2 時間 30 分～3 時間が 6.3%、3 時間以上が 46.9%であり(図 7)、2 時間 30 分以下のテレビ・ビデオの視聴時間が 2.8%減少したことが明らかになった。また、当初調査の平均値は 170 分 29 秒±72.63、事後調査の平均値は 164 分 06 秒±82.77 で 6 分 23 秒減少したが、有意差は認められなかった。

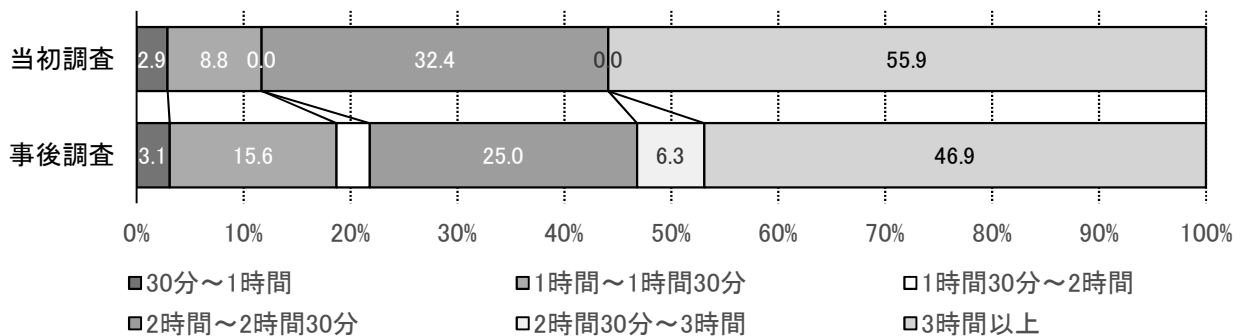


図 7 当初調査および事後調の休日のテレビ・ビデオの視聴時間.*

(2) 朝の生活習慣について

朝の様子では、当初調査は自分で起き機嫌がよいが 26.5%、自分で起き機嫌が悪いが 5.9%、人に起こしてもらい機嫌が良いが 50.0%、人に起こしてもらい機嫌が悪いが 17.6%であった。事後調査は自分で起き機嫌がよいが

表 3 当初調査と事後調査における遊び時間・TV 視聴時間の基礎統計値

	当初調査	事後調査	p 値
学校終了後の外遊び時間	61.3 ± 51.8	82.3 ± 43.8	0.016*
学校終了後の室内遊び時間	122.7 ± 61.2	114.7 ± 57.9	0.292
TV 視聴時間 (平日)	120.0 ± 43.1	96.0 ± 32.4	0.005**
TV 視聴時間 (休日)	170.3 ± 72.6	164.1 ± 82.8	0.370

平均値±標準偏差. 単位は分. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

48.6%、自分で起き
 機嫌が悪いが 0%、
 人に起こしてもらい
 機嫌が良いが 45.7%、
 人に起こしてもらい
 機嫌が悪いが 5.7%
 であり(表 4)、自立、
 他律に関わらず、9
 割以上の子どもが機
 嫌よく起きていたが、

表 4 当初調査と事後調査における生活習慣の基礎統計値

質問	回答項目	当初調査	事後調査	p 値
朝起きた様子は どうですか	自分で起き、機嫌がよい	26.5%	48.6%	0.076
	自分で起き、機嫌が悪い	5.9%	0.0%	
	人に起こしてもらい、機嫌が良い	50.0%	45.7%	
	人に起こしてもらい、機嫌が悪い	17.6%	5.7%	
喜んで 登校しますか	毎日	76.5%	97.1%	0.022*
	週 3~4 日	14.7%	2.9%	
	週 1~2 日	5.9%	0.0%	
	ほとんどない	2.9%	0.0%	

* $p < 0.05$

当初調査と事後調査の χ^2 検定には有意差は認められなかった。

学校への登校の様子では、当初調査は毎日喜んで登校するが 76.5%、1 週間に 3~4 回喜んで登校するが 14.7%、1 週間に 1~2 回喜んで登校するが 5.9%、ほとんどないが 2.9%であった。事後調査は毎日喜んで登校するが 97.1%、1 週間に 3~4 回喜んで登校するが 2.9%、1 週間に 1~2 回喜んで登校するが 0%、ほとんどないが 0%であった(表 4)。また、当初調査と事後調査の χ^2 検定において 5%水準で有意差が認められた。そこで、残差分析を行なったところ、週 1~2 日投稿するが 5%水準で、週 3~4 日投稿するが 1%水準で有意な低値を示し、毎日登校するが 1%水準で有意な高値を示した。そのため、当初調査より事後調査の方が喜んで登校する頻度が多くなったことが示された。

(3) 家庭での保育について

家庭でのお手伝いの様子では、当初調査は毎日するが 32.4%、1 週間に 3~4 回するが 35.3%、1 週間に 1~2 回するが 23.5%、しないが 8.7%であった。事後調査は毎日するが 40.0%、1 週間に 3~4 回するが 42.9%、1 週間に 1~2 回するが 11.4%、しないが 5.7%であった(表 5)。また、当初調査と事後調査の χ^2 検定において 1%水準で有意差が認められた。そこで、残差分析を行なったところ、しないが 5%水準で有意な低値を示し、1 週間に 3~4 日するが 0.1%水準で、毎日するが 5%水準で有意な高値を示した。そのため、当初調査より事後調査の方が家庭でのお手伝いの頻度が高くなったことが示された。

規則正しい生活の様子では、当初調査は毎日規則正しいが 50.1%、1 週間に 3~4 回は規則正しいが 38.2%、1 週間に 1~2 回は規則正しいが 8.8%、規則正しくないが 2.9%であった。事後調査は毎日規則正しいが 57.1%、1 週間に 3~4 回は規則正しいが 37.2%、1 週間に 1~2 回は規則正しいが 5.7%、規則正しくないが 0.0%であった(表 5)。また、当初調査と事後調査の χ^2 検定において 1%水準で有意差が認められた。そこで、残差分析を行なったところ、1 週間に 1~2 回は規則正しいが 1%水準で有意な低値を示し、1 週間に 3~4 回は規則正しいが 1%水準で有意な高値を示した。そのため、当初調査より事後調査の方が規則正しい生活をする頻度が多くなったことが示された。

1 日のことを家庭によく話す様子では、当初調査は毎日するが 44.1%、1 週間に 3~4 回するが 41.2%、1 週間に 1~2 回するが 5.9%、しないが 8.8%であった。事後調査は毎日するが 48.6%、1 週間に 3~4 回するが 42.9%、1 週間に 1~2 回するが 5.7%、しないが 2.9%であった(表 5)。また、当初調査と事後調査の χ^2 検定において 5%水準で有意差が認めら

れた。そこで、残差分析を行なったところ、しないが5%水準で、1週間に1~2日するが1%水準で有意な低値を示し、1週間に3~4日するが1%水準で有意な高値を示した。そのため、当初調査より事後調査の方が1日のことを家庭によく話す頻度が多くなったことが示された。

表5 当初調査と事後調査における家庭内保育の様子の有意差検定の結果

質問	回答項目	当初調査	事後調査	p 値
お子さんは何かお手伝いをしますか？	毎日する	32.4%	40.0%	0.002**
	週 3~4 回する	35.3%	42.9%	
	週 1~2 回する	23.5%	11.4%	
	しない	8.7%	5.7%	
お子さんは規則正しい生活をしていますか？	毎日規則正しい	50.1%	57.1%	0.007**
	週 3~4 日は規則正しい	38.2%	37.2%	
	週 1~2 日は規則正しい	8.8%	5.7%	
	規則正しくない	2.9%	0.0%	
お子さんは今日1日のことを家族によく話しますか？	毎日する	44.1%	48.6%	0.023*
	週 3~4 回する	41.2%	42.9%	
	週 1~2 回する	5.9%	5.7%	
	しない	8.8%	2.9%	
お子さんは体を動かす遊びや運動・スポーツをしますか？	毎日する	14.7%	14.3%	0.0001***
	週 3~4 回する	29.4%	45.7%	
	週 1~2 回する	50.0%	34.3%	
	しない	5.9%	5.7%	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

最後に、体を動かす遊びや運動・スポーツをするかでは、当初調査は毎日するが14.7%、1週間に3~4回するが29.4%、1週間に1~2回するが50.0%、しないが5.9%であった。事後調査は毎日するが14.3%、1週間に3~4回するが45.7%、1週間に1~2回するが34.3%、しないが5.7%であった(表5)。また、当初調査と事後調査の χ^2 検定において1%水準で有意差が認められた。そこで、残差分析を行なったところ、しないが5%水準で、1週間に1~2日するが1%水準で有意な低値を示し、1週間に3~4日するが1%水準で有意な高値を示した。そのため、当初調査より事後調査の方が体を動かす遊びや運動・スポーツをする頻度が多くなったことが示された。

4. 考察

本研究は、参加した児童の早寝など生活リズムの行動等の改善に結びつくコーディネーション運動プログラムを開発することを目的とした。本研究を実施した結果、基本的な生活時刻である起床時間、就寝時間、および睡眠時間の3項目、生活習慣である学校終了後の外遊び時間、および平日のTV視聴時間の2項目において、対応のあるt検定にて有意差が認められた。また、朝の生活習慣における喜んで登校する1項目、家庭内の保育の様子におけるお手伝い、規則正しい生活、1日のことをよく話す、および体を動かす遊びやスポーツをする4項目において、 χ^2 検定にて有意差が認められ、残差分析においても有意な数値が示された。

コーディネーション運動は、運動自体の完成度を求めず、予期せぬ動きに対応するため、予想しない不意の動きを経験させながら、どうやったら上手にできるかを本人が考え、試行錯誤させることが最大の目的である¹³⁾。そのため本研究においては、「できる・できない」の評価ではなく、「動きの進歩や行為の変化」を評価することを重視し、失敗した姿を「挑戦した結果」と褒めながら助言を与え、「生き生き」と運動に取り組めるよう、動きを導き出しながら、素早い方向転換など、下肢の素早い動きを多用したプログラムにて実

施した。

事後の保護者からの所感文から、「教室に参加した日はたくさん体を使う為が、早く寝てしまうようになった」、「沢山運動したよ！と話してくれ、寝付きが良くなったように感じた」との報告が多く挙げられた。これらの報告から、下肢の運動を通した全身運動能賦活を試みた中で、多様な動きを含んだ活発な身体活動時間が確保され、これらの要因が、基本的な生活時刻である起床時間、就寝時間、および睡眠時間の改善に繋がったと思われた。

また、「すごく楽しんでやっているの、親としては安心した」、「体を動かす事が好きになったと思う」、「今日は楽しかったよ！と毎回云ってくれた」「毎週月曜日をとても楽しみにしていた」、「他の子と比べ、行動が少し遅く、なかなか運動も上手にできないが、とても楽しかったと毎回話してくれた」など運動に親しむ資質が高まった報告も多く挙げられた。さらには、アシスタントとして指導に関わった。指導者 B、C からは、「毎週月曜日に指導者 A が実施したエクササイズを、他の曜日でも教室終了時間まで、積極的に取り組む姿が多く見られるようになった」との報告も挙げられた。

運動自体の完成度を求めず、個々に応じ、どうやったら上手にできるかを本人が考え、試行錯誤させながら取り組むことを目的としたコーディネーション運動に取り組んだことで、動作の「失敗」を気にせず、「生き生き」と運動に取り組む過程において、運動に親しむ資質が高められ、それらの要因が、学校終了後の外遊び時間を増加させ、平日の TV 視聴時間が減少させたと思われた。

幼少期において生活習慣を確立させていくには、睡眠が重要である。そのためには、十分に身体を動かし適度な満足感(身体疲労)を得ることで熟睡ができ、疲労の回復(細胞の修復)が図られ、安定した 1 日の生活リズムが獲得される。また、生活リズムは生理的なリズムを基礎として形成され、よく動くこと、しっかりと寝ること、しっかりと食べる(飲む)ことを中心とした、生理的欲求を充足させることから始まる¹⁶⁾。さらに、文科省(2011)の報告では、身体を活発に動かす子どもは、朝、園や学校に楽しそうに出かけていく率が高く、また園や学校での出来事を家庭によく話す率も高くなる傾向が見受けられ、また、遊んだあとの片付けや、食事後の片付けなどができる割合が高く、衣服の着脱、手洗いや洗顔を自分で行うことなどの率が高く、家庭内保育への影響や、生活習慣が自立する傾向が見受けられることを報告している¹¹⁾。

本研究では、朝の生活習慣において喜んで登校する、家庭内の保育の様子におけるお手伝い、規則正しい生活、1 日のことをよく話す、および体を動かす遊びやスポーツをする項目において、 χ^2 検定にて有意差が認められ、残差分析においても「しない」、「週 1~2 日する」の回答において有意な低値を示し、「週 3~4 日する」、「毎日する」の回答において有意な高値を示した。

「コーディネーションをして来た日は必ずきょうだいに「〇〇したよ」と教えてくれ、一緒に楽しんでいた」、「生活の中でも、親がわかっている、なかなか行動に移すことができず、指摘するとイライラしていた時もあったが、イライラせず今は行動できるようになった」など家庭内保育に関わる報告も多く挙げられた。このことから、本研究で用いたプログラム構成が、生理的欲求を充足させ、適度な満足感(身体疲労)を得ることで熟睡ができ、安定した 1 日の生活リズムの獲得や、家庭内保育において適合していた運動が多かったことが思われた。

子どもの興味・関心を引き立て、楽しさや喜び「できる・わかる」などの達成感を味わうことができる運動指導の展開の工夫が、子どもたちの活力ある生活を送るためのきっかけとなることを報告している³⁾。本研究の結果や事後の保護者からの所感文から、今回のプログラム構成が、子どもたちの活力ある生活を送るためのきっかけづくりとしても有用であったと思われた。

放課後子ども教室への期待として、魅力あるチャレンジタイム(参加を促す興味深い体験の企画)が求められている¹⁴⁾。コーディネーション運動は、放課後子ども教室における魅力あるチャレンジタイム(参加を促す興味深い体験の企画)として有効的であると思われるが、子どもの運動に取り組む姿勢に対する心理面の変化や、コーディネーション運動が生活習慣の形成に及ぼす影響についてより深く探求していく。

5. まとめ

本研究では、放課後子ども教室に参加する小学1年生および2年生の低学年を対象に、コーディネーション運動を約4ヶ月実施した。運動プログラムの介入の結果、基本的な生活時刻である起床時間、就寝時間、および睡眠時間の3項目、生活習慣である学校終了後の外遊び時間、および平日のTV視聴時間の2項目において、対応のあるt検定にて有意差が認められた。また、朝の生活習慣における喜んで登校する1項目、家庭内の保育の様子におけるお手伝い、規則正しい生活、1日のことをよく話す、および体を動かす遊びやスポーツをする4項目において、 χ^2 検定にて有意差が認められ、残差分析においても有意な数値が示されたため、本研究で用いたコーディネーション運動プログラムに含まれる運動が寄与したと思われた。放課後子ども教室においてコーディネーション運動を用いた取り組みは、放課後子ども教室にけるねらいの1つである「思いっきり身体を動かすことで、早寝など生活リズムを整える対策」や、魅力あるチャレンジタイム(参加を促す興味深い体験の企画)の一助になると思われた。

6. 謝辞

本研究は(公財)足立区生涯学習振興公社の調査研究事業(2014年度)によって実施されました。実施にあたり、ご尽力を頂きました公社職員の皆様に感謝申し上げます。また、本研究の実施にあたり、快くご協力を頂きました子どもたちと保護者の皆様に深謝いたします。さらに、竹内京子先生(一般財団法人健康教育学研究所所長/元帝京平成大学教授)には、論文執筆に対して、適切なるご助言を賜りました。ここに御礼申し上げます。

¹ 東九州短期大学幼児教育学科

² 中部大学生命健康学部スポーツ保健医療学科

³ 大阪体育大学スポーツ科学部スポーツ科学科

⁴ 公益財団法人足立区生涯学習振興公社

引用文献

- 1) 足立区 web site : 「あだち放課後子ども教室」

<http://www.city.adachi.tokyo.jp/kyoiku/k-kyoiku/kyoiku/k-kyoshitsu.html> 2014年7月11日閲覧

- 2) クリスチャン・ハルトマン：コーチングクリニック「コーディネーション理論」, ベースボールマガジン社, 東京, 第23巻第4号通巻234号, pp48-52, 2009
- 3) 林園子：小学校の体力向上が学校生活の充実に及ぼす影響に関する研究, 東京家政大学研究紀要, 55-1 : 151-158, 2015
- 4) 泉原嘉郎, 満石寿, 乾真寛：子どもの脳・神経を目覚めさせるとおきコーディネーション運動～メンタルストレス軽減効果の検証～, 神経治療, 38-3 : 240-243, 2021
- 5) 熊谷啓子, 新田晶子, 山本撃一：子どもの体力・運動能力と生活習慣等とのかかわりについて-幼児期から児童期における子どもの健全な心と体を育てるために-, 奈良県立教育研究所研究紀, 2011
https://www.e-net.nara.jp/kenkyo/index.cfm/21,2437,c,html/2437/03_kiyou_h22.pdf
2023年12月13日閲覧
- 6) 川嶋健太郎, 北原靖子, 蓮見元子, 浅井義弘：放課後の児童の居場所へのニーズアセスメント-子どもの発達と教育の視点から-, 川村学園女子大学研究紀要, 第21巻第1号 : 213-227, 2010
- 7) 松葉大吾, 水落芳昭：コーディネーショントレーニングが学習者の運動有能感に与える影響について, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1 : 179-188, 2014
- 8) 三森敦子, 出村慎一, 寺本圭介：小学校低学年児童の定期的なスポーツ教室参加と身体活動量および生活習慣との関係, 教育医学, 第56巻第4号 : 345-351, 2011
- 9) 三島隆章, 田中望, 田島博：新郷村の子どもの体力向上へと繋げるための保護者の意識調査について, 八戸大学紀要, 44 : 43-57, 2012
- 10) 宮嶋郁恵, 土井由紀子, 井上勝子, 青木理子, 小森有子：幼児の生活習慣と運動能力の関係-遊びを中心に-, 福岡女子短期大学紀要, (73) : 37-44, 2010
- 11) 日本発育発達学会編：幼児期運動指針実践ガイド, 杏林書院, 東京, pp1-9, 2014
- 12) 西村芳彦：放課後子どもプランにおける放課後子ども教室の課題-中核市千葉県柏市の事例を中心にして-, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 別子 20-2 : 209-219, 2013
- 13) 立命館大学研究活報 PRAIANT web site : 「上田憲嗣：運動能力のベースを作るコーディネーション運動-子どもの頃の運動遊びが生涯にわたる運動能力を決定づける」
<https://www.ritsumeai.ac.jp/research/radiant/article/?id=162> 2024年12月26日閲覧
- 14) 佐藤哲廉, 生駒忍, 蓮見元子, 北原靖子, 川嶋健太郎：保護者から見た放課後子ども教室の有用性, 川村学園女子大学研究紀要, 第25巻第1号 : 141-151, 2014
- 15) 重岡儀成, 西本哲也：短時間のコーディネーショントレーニングがもたらす即時的効果について, 川崎医療福祉学会誌, 30-1 : 231-236, 2020
- 16) 田口喜久恵, 酒井俊郎, 今村貴幸, 遠藤知里, 斎藤剛, 早川健太郎, 鈴木雅裕, 小林宜義：デジタル社会の子どもの育ちを支える「保育内容 健康」, 北大路書房, 京都, pp136-152, 2021
- 17) 椿武, 長坂昌恵：コーディネーショントレーニングがワーキングメモリに及ぼす影響, 神戸親和女子大学研究論叢, 51 : 1-7, 2018

研究紀要 第24号

令和7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 (株)川原田印刷社

大分県中津市牛神9-1