

# 研 究 紀 要

第 19 号

2020

東九州短期大学

## 目次

### 論文：

本学における栄養士養成教育の歩み .....	篠原 壽子	…	1
女子大生の食生活と精神的健康度の関係 －健康寿命延伸に向けた取り組みのために－ .....	首藤 睦子	…	11
幼・保・小接続に係る教育課程の検討－保育内容「健康」との関連について－ .....	松田 順子	…	17
教材研究における絵本理解に基づく指導計画のあり方 －領域「人間関係」における読み聞かせ活動を中心に－ .....	江玉 睦美	…	22
ダウン症児の母親の語る思い出－我が子誕生のとき－ .....	森 依子	…	34
保育教諭へ育つ過程を考察する－学生の意識調査を中心として－ .....	森 依子	…	46

# CONTENTS

## Original :

History of the Dietician Training Course in Higashikyushu Junior College .....	SHINOHARA Hisako	...	1
Relationship between Eating Habits and Mental Health of Female University Students - For Initiatives to Extend Healthy Life Expectancy - .....	SHUTO Mutsuko	...	11
Study of Curriculum Related to the Link among Kindergarten, Nursery school and Elementary school” - Related to the Childcare content “Health” - .....	MATSUDA Junko	...	17
The Ideal Way of the Teaching Plan Based on the Understanding of Picture-book in the Researching Teaching Materials - Focused on the Reading Picture-book in “Human-relationships” - .....	EDAMA Mutsumi	...	22
The Study on Mother’s narrative Memory raising Child with the Down's Syndrome - At the Time of Birth of my Child - .....	MORI Yoriko	...	34
The Study on the Process of growing up as a Nursery Teacher - Focusing on a Survey of Student’s Attitudes toward Childcare Workers - .....	MORI Yoriko	...	46

# 本学における栄養士養成教育の歩み

篠原 壽子

History of the Dietician Training Course in Higashikyushu Junior College

SHINOHARA Hisako

【要旨】 1969年に栄養士養成施設の指定を受けて以来、50年間の入学生総数は1717名、平均34名で、入学定員充足率の平均は78%であり、入学者に対する卒業率の平均は94%であった。1997年からの進路状況は、栄養士、医療事務、食品検査等、取得免許・資格を活用して就職した学生が3分の2を占め、進学者は4%弱である。15年間の栄養士実力認定試験受験者は404名、平均27名であり、約62%の学生が認定証A及び認定証Bであった。また、本学研究紀要へ投稿・掲載された学科教員等による論文数は、第19号まで63報であり、教育研究活動は継続して行われていた。

Key words : dietitian training course , history of fifty years , Higashikyushu Junior College

キーワード : 栄養士養成課程, 50年間の歩み, 東九州短期大学

## 1. 栄養士および栄養士養成制度の概要

日本における栄養士養成は、1925（大正14）年に佐伯矩が栄養学校を設立し栄養士の養成を始めたことによる。1945（昭和20）年の厚生省令としての栄養士規則の公布施行まで、その修業年限は1年であり、身分・資格についての法的根拠はなかった。同規則において、栄養士とは「栄養士ト称スルハ栄養士ノ名称ヲ使用シテ国民ノ栄養ノ指導ニ関スル業務ヲナス者ヲ謂フ」と定義されていた。栄養士養成所指定規則が定められ、厚生省より14施設が養成所として指定され、養成制度及び栄養士の身分等は法的な裏づけを得て明確化された。

1947（昭和22）年栄養士法の制定に伴い、栄養士規則が廃止された。同法において、栄養士とは「栄養士の名称を用いて栄養の指導に従事することを業とする者をいう」と第一条に定義され、厚生省により18施設が指定された。当時は、1年以上の見習い後栄養士試験に合格した者及び1年以上の栄養士養成施設の卒業者は栄養士免許を取得できた。

栄養士の資質向上を図るために、1950（昭和25）年栄養士法を一部改正し、栄養士養成施設の修業年限及び見習い期間を2年以上に延長した。これ以降、私立家政系の大学・短期大学における栄養士養成施設の指定が相次ぎ、飛躍的に数が伸びて多数の栄養士が養成されていった。本学は、地域社会の要請を受けて1967（昭和42）年中津女子短期大学家政科を設立し、2年後に同科を家政専攻と食物栄養専攻に分離して栄養士養成施設の指定を受け今日に至っている。

1962（昭和37）年の同法一部改正により管理栄養士制度が発足し、管理栄養士とは「栄養士の項に規定する業務であって複雑または困難なものを行う適格性を有する者として登

録された栄養士をいう」と定義された。1985（昭和 60）年の一部改正で、栄養士免許の取得資格を見直し、これまでの栄養士試験を廃止して栄養士養成施設の卒業者に限定すると同時に、管理栄養士は全て国家試験制度によるものとなった。さらに、2000（平成 12）年の改正により、栄養士とは「都道府県知事の免許を受けて、栄養士の名称を用いて栄養の指導に従事することを業とする者をいう」であり、管理栄養士とは「厚生労働大臣の免許を受けて、管理栄養士の名称を用いて、傷病者に対する療養のため必要な栄養の指導、個人の身体の状態、栄養状態等に応じた高度な専門的知識及び技術を要する健康の保持増進のための栄養の指導並びに特定多数人に対して継続的に食事を供給する施設における利用者の身体の状態、栄養状態、利用の状況等に応じた特別の配慮を必要とする給食管理及びこれらの施設に対する栄養改善上必要な指導等を行うことを業とする者をいう」と明確に定義されている。

過去 50 年間の栄養士養成施設数については、図 1 に示している。栄養士・管理栄養士養成施設及び入学定員数は、1969（昭和 44）年度には栄養士養成課程 218 校、18,143 人、管理栄養士課程 30 校、1,580 人であり、栄養士養成施設数のピーク時は 1997（平成 9）年度で栄養士養成課程 269 校、21,190 人、管理栄養士課程 30 校、1,605 人であった。2019（平成 31・令和元）年度では栄養士養成課程 151 校、10,695 人、管理栄養士課程 149 校、11,547 人となり、栄養士課程では減少傾向に歯止めがかからず、管理栄養士課程は依然緩やかな増加傾向にある。このことは、18 歳人口のピークである 1966（昭和 41）年の 249 万人、1969（昭和 44）年 213 万人から 2016（平成 28）年の 119 万人へ大きく減少し、短期大学進学者数も 1969 年の 13 万人から 2016 年には 5.8 万人と 55% 減少していることが大きな要因といえる（文部科学省「平成 28 年度学校基本統計」）。

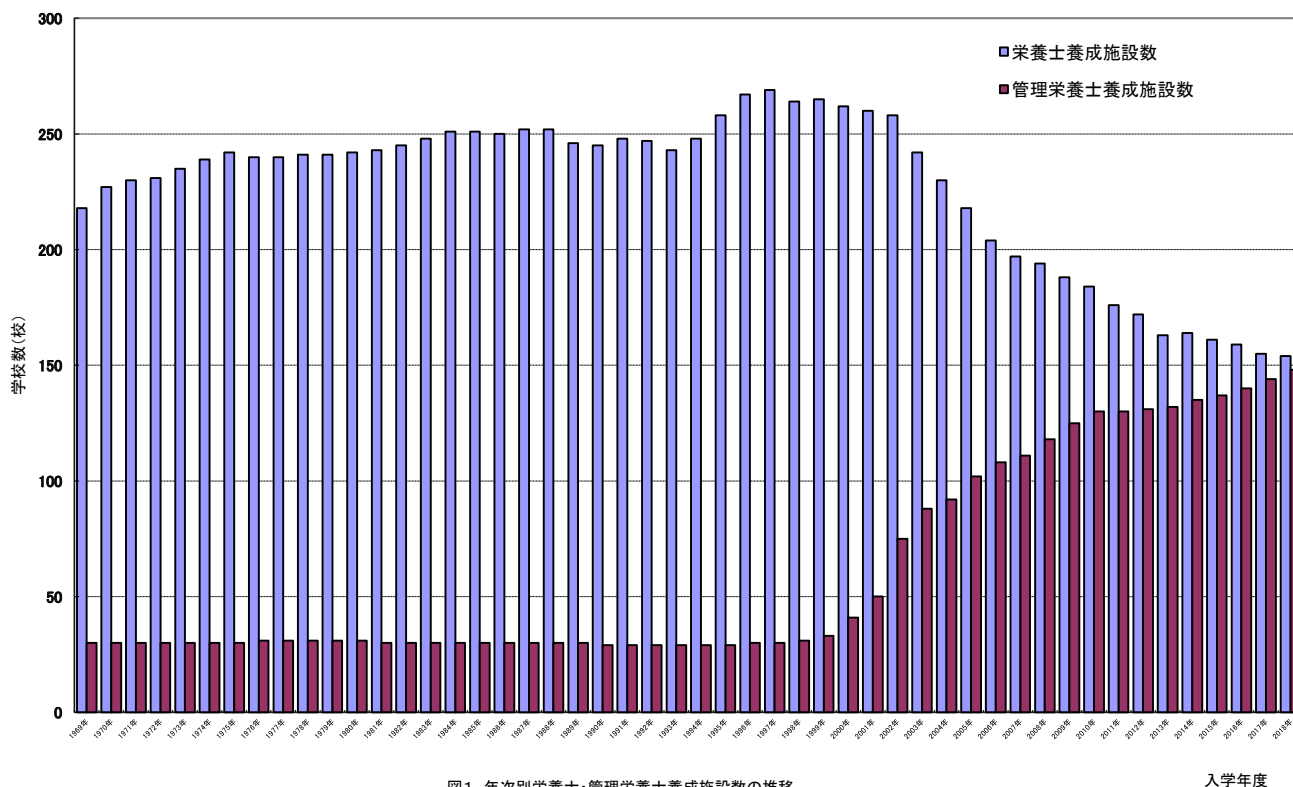


図1 年次別栄養士・管理栄養士養成施設数の推移

## 2. 栄養士養成教育の変遷

### (1) 栄養士法、同法施行令及び施行規則の改正に伴う教育課程の変遷

1945（昭和20）年4月栄養士法の前身である栄養士規則に代わって栄養士法が制定されて以来11回、同法施行令は1953年制定以来10回、同法施行規則は1948年制定以来46回改正されている。このうち、本学科の教育課程編成基準に係る栄養士法施行規則の改正及び内容を表1に示している。1962年の栄養士法改正で管理栄養士制度が新設され、1963年以降は、栄養士養成施設と管理栄養士養成施設別に教育課程編成基準が示されている。1973年までは、第8条の2関係「別表第1」に校外実習の明確な記述は見当たらないが、厚生省公衆衛生局長通達により、栄養指導の実習については実習目的、種類及び時間数、実施時期、内容が示され、校内実習50時間、校外実習200時間（1週44時間×4箇所の栄養士専従施設での臨地訓練176時間、見学24時間）の計250時間とされていた。

1974年～1986年では、栄養指導（給食管理を含む）の単位数は増加し、同実習については校内実習1単位以上、校外実習（臨地訓練）2単位以上の計5単位以上とされ、各養成施設における裁量が大きい基準となっていた。1987年からの教育課程は、大学の教養教育の大綱化の潮流の中、一般教育科目については人文科学系列・社会科学系列・自然科学系列の垣根を取り払い総単位数で8単位以上となった。専門教育科目15科目は科目個別に単位数が指定され、校外実習については、給食管理の科目で1単位以上の実施となり、管理栄養士養成課程の3単位以上と明らかな差がみられた。2001年の改正で、一般教育科目・保健体育科目及び外国語科目の表記が外され、専門教育内容は社会生活と健康、人体の構造と機能、食品と衛生、栄養と健康、栄養の指導及び給食の運営の6つの分野に集約・表示され、それぞれ講義又は演習、実験又は実習の単位数が明記されている。総単位数50単位に変化はないが、それまで一律に定められていた科目や単位数を養成施設の判断により、弾力的に教育課程を編成・運用できるようになった。つまり、大学教育の質保証や特色等を踏まえ、より学習成果が期待できる授業科目が開設できるようになった。校外実習については、管理栄養士課程では「臨地実習」4単位以上、栄養士課程では給食の運営の「校外実習」1単位以上と明記されている。

表1 栄養士法施行規則における栄養士養成教育課程編成基準の変遷

栄養士法施行規則 第8条の2関係 別表第1	1966（昭和41）年改正						1973（昭和48）年改正						1986（昭和61）年改正					
	単位数			履修方法			単位数			履修方法			単位数			履修方法		
必修科目	講義	演習	実験・実習	講義	演習	実験・実習	講義	演習	実験・実習	講義	演習	実験・実習	講義	演習	実験・実習			
一般教育科目	4以上	4以上		4以上	4以上		4以上	4以上		8以上	8以上							
保健体育科目	2以上	1以上		2以上	1以上		2以上	1以上		2以上	1以上		2以上	1以上				
外国語科目のうち、1科目	2以上	2以上		2以上	2以上		2以上	2以上		2以上	2以上		2以上	2以上				
専門教育科目	栄養学	16以上	12以上	4以上	14以上		11以上		3以上	解剖生理学	3以上	2以上	1以上					
	食品学	10以上	8以上	2以上	9以上		6以上		3以上	運動生理学	3以上	1以上						
	食品衛生学	4以上	3以上	1以上	4以上		3以上		1以上	生化学	3以上	2以上	1以上					
	公衆衛生学	6以上	4以上	2以上	6以上		5以上		1以上	食品学	6以上	4以上	2以上					
	栄養指導	6以上	4以上	2以上	9以上		4以上		5以上	食品加工学	3以上	2以上	1以上					
	調理	4以上	1以上	3以上	5以上		2以上		3以上	栄養学	5以上	4以上	1以上					
	食糧経済	2以上	2以上		2以上		2以上			栄養指導論	6以上	4以上	2以上					
	社会福祉	2以上	2以上		1以上		1以上			臨床栄養学	3以上	2以上	1以上					
	計	50以上	36以上	14以上	50以上		34以上		16以上	公衆栄養学	2以上	2以上						
										給食管理	4以上	2以上	2以上					
										食品衛生学	3以上	2以上	1以上					
									公衆衛生学	4以上	4以上							
									調理学	5以上	2以上	3以上						
									食糧経済	1以上	1以上							
									食生活論	1以上	1以上							
									計	50以上	35以上	15以上						

・栄養指導の実習は、校外実習（臨地訓練）2単位以上及び校内実習1単位以上、計3単位以上とする。  
 ・校外実習については、栄養指導として実施するものとして、その対象施設は保健所、病院、学校及び事業所に限定され、その履修単位は2単位以上であること。  
 ・校外実習は、養成期間の後期に学生に行うものとし、たとえば二学期の場合は二学期において行うこと。

栄養士法施行規則 第9条関係 別表第1	2001（平成13）年改正		備考
	単位数	履修方法	
教育内容	講義又は演習	実験又は実習	本学科の教育課程 授業科目名(2002年～現在)
社会生活と健康	4	4	社会福祉概論、公衆衛生学
人体の構造と機能	8		解剖学、生理学、運動生理学、生化学・同実験
食品と衛生	6	10	食品学・同実験、食品加工学、食品衛生学・同実験
栄養と健康	8		栄養学総論・各論・同実習、臨床栄養学・同実習、実践臨床栄養学概論（同実習*1）
栄養の指導	6	実験又は実習1以上	栄養指導論・同実習、公衆栄養概論
給食の運営	4	実験又は実習1以上	調理学・同実習、給食計画論・実務論・同実習（校外実習1単位を含む）
計	36	14	*1 実践臨床学実習は2010年まで

・臨床栄養学実習は、食事療法実習を含むこと。  
 ・給食管理実習は、校外実習1単位以上を含むこと。  
 ・校外実習を行うべき科目は、給食管理に限ることとされたこと。また、その履修単位は1単位以上であること。なお、臨床栄養学又は公衆栄養学の校外実習を行うことについては、差し支えないものであること。

## (2) 本学における栄養士養成教育課程の変遷

1969（昭和 44）年度の家政科食物栄養専攻入学生に対する教育課程は、前述の教育課程編成基準に従い一般教育科目として人文・社会・自然科学系列科目をそれぞれ 4 単位以上の計 12 単位以上、外国語として英語 2 単位、体育の講義及び実技各 1 単位で、専門科目として栄養学は栄養学総論 1 単位、栄養化学 3 単位、栄養生理学 2 単位、栄養病理学 2 単位、特殊栄養学 4 単位、栄養学実験 1 単位、特殊栄養学実習 3 単位の計 16 単位、食品学は食品化学 2 単位、食品材料 2 単位、応用微生物 1 単位、食品加工貯蔵 3 単位、食品学実習 2 単位の計 10 単位。公衆衛生学は衛生行政及び衛生統計 1 単位、環境衛生 1 単位、疫学及び疾病予防 1 単位、母子衛生及び学校保健 1 単位、公衆衛生学実習 2 単位の計 6 単位、食品衛生は食中毒 1 単位、食品添加物 1 単位、食品衛生対策 1 単位、食品衛生学実習 1 単位の計 4 単位、栄養指導は栄養指導理論 3 単位、給食管理理論 1 単位、給食管理実習 2 単位の計 6 単位、調理は調理理論 2 単位、調理実習 6 単位の計 8 単位、食糧経済 2 単位と社会福祉 2 単位が設定されていた。翌年の入学生は調理理論 1、調理実習 3 の計 4 単位へ減らして専門科目の合計単位数は 50 単位となり、以後授業科目及び単位数の若干の変更はあるものの、1986（昭和 61）年度まで科目構成がなされていた。この間、本学独自科目として宗教（礼拝）2 単位が 1984（昭和 59）年度より開設され、2008 年度からは特設科目のアセンブリーアワー（礼拝）1 単位を卒業必修科目として開設し現在に至っている。1979 年度から 1986 年度までは、外国語科目として英語、仏語、中国語が開設され、その後 1992 年度までは英語、仏語から 1 科目を選択受講できるように開講され、それ以降は英語（英会話）となっている。また、校外実習については 1978 年度入学生までは 4 単位で、それ以降 1987 年度までは 3 単位、続く 5 年間は 2 単位、1993 年度以降は 1 単位で、校内（学内）実習については、1 単位から最大 6 単位までの範囲で開設していた。校外実習 1 単位については 2012 年度までは 1 週間で実施していたが、実習先施設の理解と協力を得て、2013 年度以降は 2 週間で実施し栄養士としての実力養成を目指してきた。

## 3. 本学における栄養士養成教育

### (1) 栄養士養成教育に係る組織

1969（昭和 44）年度から 50 年間の栄養士養成に係る組織は表 2 に示している。中津女子短期大学家政科食物栄養専攻として開設し、1978 年度から家政学科、2005 年度から食物栄養学科へ変更し、2017 年度の学生募集停止に至っている。その間、1991 年度に短期大学名の改称及び入学定員の変更、2000 年度より男女共学となり、2002 年度より現在の大学名へ改称し同時に専攻分離の廃止を行っている。

### (2) 入学、卒業及び休退学者数等の変遷

50 年間の入学生数、入学定員充足率、卒業生数及び休退学者等は表 3 に示している。1969 年度からの 22 年間の入学定員は 50 名で、1991 年度からの 28 年間は 40 名となった。入学生総数は 1717 名、入学生及び定員充足率の平均は 34 名、77.6%で、男女共学の 19 年間における男子学生入学者数は 107 名で平均 6 名であった。退学者総数は 99\*名、平均 2 名であった。卒業生総数は 1618\*名、平均 32\*名で、入学者に対する卒業率の平均は 94.2\*%であった。また、1983・1984 年度に入学した勤労学生 9 名は、中津市内の企業で就労しながら卒業と免許資格取得を目指すために 3 年間の変則授業形態で実施した。（\*予定数）

表2 大学名・学科名・専攻名及び組織の変遷

入学年		名称		卒業年		卒業時				入学時		備考
西暦(和暦)	短大名	科名	専攻名	西暦(和暦)	理事長名	学長名	副学長名	学科長名	クラス担当教員	クラス担当教員		
1969(昭和44)	中津女子	家政科	食物栄養	1971(昭和46)	梅高 祐賢	渋谷 斌		富本 市平		日浦 佳子	専攻分離	
1970(昭和45)	中津女子	家政科	食物栄養	1972(昭和47)	梅高 祐賢	渋谷 斌		岩井 ふみ子		日浦 佳子		
1971(昭和46)	中津女子	家政科	食物栄養	1973(昭和48)	梅高 祐賢	渋谷 斌		伊藤 國雄		石原 暢子		
1972(昭和47)	中津女子	家政科	食物栄養	1974(昭和49)	梅高 祐賢	渋谷 斌		伊藤 國雄		岩井 ふみ子		
1973(昭和48)	中津女子	家政科	食物栄養	1975(昭和50)	梅高 祐賢	渋谷 斌		堀 美則		岩井 ふみ子		
1974(昭和49)	中津女子	家政科	食物栄養	1976(昭和51)	梅高 祐賢	渋谷 斌		堀 美則		岩井 ふみ子		
1975(昭和50)	中津女子	家政科	食物栄養	1977(昭和52)	梅高 祐賢	渋谷 斌		堀 美則		岩井 ふみ子		
1976(昭和51)	中津女子	家政科	食物栄養	1978(昭和53)	梅高 祐賢	渋谷 斌		堀 美則		宇梶 秀雄		
1977(昭和52)	中津女子	家政科	食物栄養	1979(昭和54)	梅高 祐賢	渋谷 斌		堀 美則		篠原 壽子		
1978(昭和53)	中津女子	家政学科	食物栄養	1980(昭和55)	梅高 祐賢	渋谷 斌		中司 義彦	錦 萬代	篠原 壽子	学科名変更	
1979(昭和54)	中津女子	家政学科	食物栄養	1981(昭和56)	梅高 秀行	梅高 秀行		中司 義彦	篠原 壽子	篠原 壽子		
1980(昭和55)	中津女子	家政学科	食物栄養	1982(昭和57)	梅高 秀行	梅高 秀行		中司 義彦	錦 萬代	錦 萬代		
1981(昭和56)	中津女子	家政学科	食物栄養	1983(昭和58)	梅高 秀行	梅高 秀行		中司 義彦	篠原 壽子	下田 満哉		
1982(昭和57)	中津女子	家政学科	食物栄養	1984(昭和59)	梅高 秀行	梅高 秀行		中司 義彦	錦 萬代	錦 萬代		
1983(昭和58)	中津女子	家政学科	食物栄養	1985(昭和60)	梅高 秀行	梅高 秀行		平田 実	篠原 壽子	篠原 壽子		
1984(昭和59)	中津女子	家政学科	食物栄養	1986(昭和61)	梅高 秀行	梅高 秀行		岡部 信	安藤 ふじえ	松田 順子		
1985(昭和60)	中津女子	家政学科	食物栄養	1987(昭和62)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	安藤 ふじえ		
1986(昭和61)	中津女子	家政学科	食物栄養	1988(昭和63)	梅高 秀行	重松 明久		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1987(昭和62)	中津女子	家政学科	食物栄養	1989(平成1)	梅高 秀行	重松 明久		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子		
1988(昭和63)	中津女子	家政学科	食物栄養	1990(平成2)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1989(平成1)	中津女子	家政学科	食物栄養	1991(平成3)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子		
1990(平成2)	中津女子	家政学科	食物栄養	1992(平成4)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1991(平成3)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1993(平成5)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子	短大名改称 入学定員変更	
1992(平成4)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1994(平成6)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1993(平成5)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1995(平成7)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子		
1994(平成6)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1996(平成8)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1995(平成7)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1997(平成9)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子		
1996(平成8)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1998(平成10)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	錦 萬代	錦 萬代		
1997(平成9)	東九州女子	家政学科	食物栄養	1999(平成11)	梅高 秀行	梅高 秀行		有沢 照	篠原 壽子	篠原 壽子		
1998(平成10)	東九州女子	家政学科	食物栄養	2000(平成12)	梅高 秀行	梅高 秀行	梅高 賢正	二五田 公俊	玉井美代子 篠原 壽子	錦 萬代		
1999(平成11)	東九州女子	家政学科	食物栄養	2001(平成13)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	玉井 美代子	錦 萬代	錦 萬代 二五田公俊		
2000(平成12)	東九州女子	家政学科	食物栄養	2002(平成14)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	玉井 美代子	安藤 ふじえ	篠原 壽子	男女共学	
2001(平成13)	東九州女子	家政学科	食物栄養	2003(平成15)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	玉井 美代子	篠原 壽子	錦 萬代		
2002(平成14)	東九州	家政学科	食物栄養	2004(平成16)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	玉井 美代子	錦 萬代	堀 さおり	短大名改称 専攻分離廃止	
2003(平成15)	東九州	家政学科		2005(平成17)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	玉井 美代子	錦 萬代	木下 美千代		
2004(平成16)	東九州	家政学科		2006(平成18)	梅高 秀行	二五田 公俊	梅高 賢正	篠原 壽子	榎寿 佐貴子	榎寿 佐貴子		
2005(平成17)	東九州	食物栄養学科		2007(平成19)	梅高 賢正	二五田 公俊		篠原 壽子	永野 清彦	錦 萬代	学科名変更	
2006(平成18)	東九州	食物栄養学科		2008(平成20)	梅高 賢正	二五田 公俊		篠原 壽子	木下 美千代	木下 美千代		
2007(平成19)	東九州	食物栄養学科		2009(平成21)	梅高 賢正	二五田 公俊		篠原 壽子	錦 萬代	錦 萬代		
2008(平成20)	東九州	食物栄養学科		2010(平成22)	梅高 賢正	二五田 公俊		篠原 壽子	室屋 かおり	室屋 かおり		
2009(平成21)	東九州	食物栄養学科		2011(平成23)	梅高 賢正	二五田 公俊		篠原 壽子	榎寿 佐貴子	榎寿 佐貴子		
2010(平成22)	東九州	食物栄養学科		2012(平成24)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	木下 美千代	木下 美千代		
2011(平成23)	東九州	食物栄養学科		2013(平成25)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	錦 萬代	錦 萬代		
2012(平成24)	東九州	食物栄養学科		2014(平成26)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	室屋 かおり	室屋 かおり		
2013(平成25)	東九州	食物栄養学科		2015(平成27)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	錦 萬代	錦 萬代		
2014(平成26)	東九州	食物栄養学科		2016(平成28)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	山崎 かおり	麻生 愛子		
2015(平成27)	東九州	食物栄養学科		2017(平成29)	梅高 賢正	梅高 賢正	篠原 壽子	伊東 裕子	錦 萬代	錦 萬代		
2016(平成28)	東九州	食物栄養学科		2018(平成30)	梅高 賢正	梅高 賢正		篠原 壽子	麻生 愛子	麻生 愛子		
2017(平成29)	東九州	食物栄養学科		2019(平成31)	梅高 賢正	梅高 賢正		篠原 壽子	錦 萬代	錦 萬代	学生募集停止	
2018(平成30)	東九州	食物栄養学科		2020(令和2)	梅高 賢正	梅高 賢正		篠原 壽子	錦 萬代	麻生 愛子	学科閉鎖予定	

表3 入学、卒業及び休退学者等の変遷

西暦	入学				退学、休学・卒業延期				卒業			備考			
	入学定員	入学生総数	入学定員充足率(%)	男子学生入学者数	割合*1 (%)	退学生数	割合*1 (%)	休学・卒業延期学生数*1	割合*1 (%)	勤労学生数*1	割合*1 (%)		西暦	卒業生数	卒業率*2 (%)
1969年	50	43	86.0									1971年	43	100.0	
1970年	50	45	90.0			1 (2.2)						1972年	44	97.8	
1971年	50	44	88.0									1973年	44	100.0	
1972年	50	50	100.0									1974年	50	100.0	
1973年	50	53	106.0			1 (1.9)		1 (1.9)				1975年	51	96.2	
1974年	50	39	78.0									1976年	40	102.6	
1975年	50	51	102.0			2 (3.9)						1977年	49	96.1	
1976年	50	41	82.0									1978年	41	100.0	
1977年	50	31	62.0			1 (3.2)						1979年	30	96.8	
1978年	50	38	76.0			2 (5.3)						1980年	36	94.7	
1979年	50	27	54.0									1981年	27	100.0	
1980年	50	30	60.0			1 (3.3)						1982年	29	96.7	
1981年	50	20	40.0									1983年	20	100.0	
1982年	50	30	60.0			4 (13.3)		1 (3.3)				1984年	25	83.3	
1983年	50	46	92.0			5 (10.9)		2 (4.3)		4 (8.7)		1985年	36	78.3	
1984年	50	24	48.0			2 (8.3)				5 (20.8)		1986年	23	95.8	
1985年	50	25	50.0			1 (4.0)						1987年	29	116.0	
1986年	50	43	86.0			5 (11.6)		1 (2.3)				1988年	37	86.0	
1987年	50	33	66.0			4 (12.1)		1 (3.0)				1989年	29	87.9	
1988年	50	30	60.0					2 (6.7)				1990年	29	96.7	
1989年	50	43	86.0			6 (14.0)						1991年	39	90.7	
1990年	50	37	74.0			3 (8.1)		1 (2.7)				1992年	33	89.2	
1991年	40	41	102.5			4 (9.8)						1993年	38	92.7	入学定員変更
1992年	40	49	122.5			2 (4.1)		3 (6.1)				1994年	44	89.8	
1993年	40	44	110.0			3 (6.8)		1 (2.3)				1995年	43	97.7	
1994年	40	44	110.0			4 (9.1)						1996年	41	93.2	
1995年	40	40	100.0			3 (7.5)		2 (5.0)				1997年	35	87.5	
1996年	40	36	90.0			3 (8.3)						1998年	33	91.7	
1997年	40	42	105.0			1 (2.4)		1 (2.4)				1999年	42	100.0	
1998年	40	27	67.5			6 (22.2)						2000年	22	81.5	
1999年	40	19	47.5			2 (10.5)						2001年	17	89.5	
2000年	40	16	40.0	1 (6.3)		1 (6.3)						2002年	15	93.8	1 男女共学
2001年	40	39	97.5	7 (17.9)		2 (5.1)						2003年	37	94.9	7
2002年	40	29	72.5	2 (6.9)								2004年	29	100.0	2
2003年	40	25	62.5	3 (12.0)								2005年	25	100.0	3
2004年	40	37	92.5	15 (40.5)								2006年	37	100.0	15
2005年	40	29	72.5	6 (20.7)		2 (6.9)						2007年	27	93.1	5
2006年	40	32	80.0	9 (28.1)								2008年	32	100.0	9
2007年	40	39	97.5	11 (28.2)		1 (2.6)		1 (2.6)				2009年	37	94.9	11
2008年	40	26	65.0	6 (23.1)		2 (7.7)						2010年	24	92.3	6
2009年	40	31	77.5	5 (16.1)		5 (16.1)		1 (3.2)				2011年	25	80.6	3
2010年	40	35	87.5	7 (20.0)		3 (8.6)		1 (2.9)				2012年	33	94.3	7
2011年	40	26	65.0	1 (3.8)		1 (3.8)		1 (3.8)				2013年	24	92.3	1
2012年	40	33	82.5	12 (36.4)		2 (6.1)						2014年	33	100.0	11
2013年	40	35	87.5	6 (17.1)		2 (5.7)						2015年	33	94.3	5
2014年	40	33	82.5	9 (27.3)		3 (9.1)						2016年	30	90.9	8
2015年	40	26	65.0	4 (15.4)		4 (15.4)						2017年	22	84.6	3
2016年	40	24	60.0	3 (12.5)		3 (12.5)						2018年	21	87.5	2
2017年	40	21	52.5	0		1 (4.8)						2019年	20	95.2	0 学生募集停止
2018年	40	16	40.0	0		1 (6.3)						2020年	15	93.8	0 卒業生・退学生は予定数
合計	2220	1717		107		99		20		9		1618		99	
平均	44	34	77.6	6		2		0				32	94.2	5	
最大値		53		15		6		3				51		15	
最小値		16		0		0		0				15		0	

\*1 休学・卒業延期学生及び勤労学生については卒業した年の卒業生数に加えている

\*2 入学生に対する割合

## (3) 入学生の出身地域及び出身高校等

50年間の入学生の出身地域及び出身高校・大学等は表4に示している。

入学生の出身地域は、大分県 975名 (57.5%)、福岡県 637名 (37.4%)、佐賀・長崎・熊本・宮崎・鹿児島県 68名 (2.9%)、沖縄県 13名 (0.9%) 及び九州以外 24名 (1.4%) であり、扇城・東九州龍谷高等学校出身者は 941名 (55.0%)、その他の私立高等学校出身者は 86名 (4.8%)、公立高等学校出身者は 661名 (38.3%)、大学・専門学校他出身者は 29名 (1.9%) であった。

表4 入学時の出身地域、出身高校・大学等の変遷

入学年	入学生数	出身地域						出身高校、大学等					
		大分県 割合 <sup>*1</sup> (%)	福岡県 割合 <sup>*1</sup> (%)	佐賀・長崎・熊本・ 宮崎・鹿児島 割合 <sup>*1</sup> (%)	沖縄県 割合 <sup>*1</sup> (%)	九州以 外他 割合 <sup>*1</sup> (%)	割合 <sup>*1</sup> (%)	出身高校・大 学等の延数	公立高校出 身者数 割合 <sup>*1</sup> (%)	専修・東九州短期 高校出身者数 割合 <sup>*1</sup> (%)	他の私立高 校出身者数 割合 <sup>*1</sup> (%)	その他 割合 <sup>*1</sup> (%)	割合 <sup>*1</sup> (%)
1969年	43	29 (67.4)	13 (30.2)			1 (2.3)	14	22 (51.2)	20 (46.5)			1 (2.3)	
1970年	45	31 (68.9)	14 (31.1)				13	26 (57.8)	19 (42.2)				
1971年	44	35 (79.5)	9 (20.5)				13	25 (56.8)	19 (43.2)				
1972年	50	38 (76.0)	12 (24.0)				12	19 (38.0)	31 (62.0)				
1973年	53	31 (58.5)	22 (41.5)				12	28 (52.8)	25 (47.2)				
1974年	39	26 (66.7)	13 (33.3)				11	10 (25.6)	26 (66.7)	2 (5.1)	1 (2.6)		
1975年	51	33 (64.7)	18 (35.3)				9	18 (35.3)	32 (62.7)			1 (2.0)	
1976年	41	34 (82.9)	7 (17.1)				11	19 (46.3)	21 (51.2)	1 (2.4)			
1977年	31	15 (48.4)	15 (48.4)	1 (3.2)			9	14 (45.2)	17 (54.8)				
1978年	38	25 (65.8)	13 (34.2)				13	19 (50.0)	18 (47.4)			1 (2.6)	
1979年	27	16 (59.3)	10 (37.0)	1 (3.7)			13	15 (55.6)	9 (33.3)	3 (11.1)			
1980年	30	13 (43.3)	17 (56.7)				11	17 (56.7)	12 (40.0)	1 (3.3)			
1981年	20	14 (70.0)	5 (25.0)	1 (5.0)			10	11 (55.0)	9 (45.0)				
1982年	30	17 (56.7)	12 (40.0)	1 (3.3)			9	10 (33.3)	18 (60.0)	1 (3.3)	1 (3.3)		
1983年	46	27 (58.7)	15 (32.6)	2 (4.3)		2 (4.3)	18	15 (32.6)	26 (56.5)	4 (8.7)	1 (2.2)		
1984年	24	7 (29.2)	11 (45.8)	6 (25.0)			12	10 (41.7)	13 (54.2)	1 (4.2)			
1985年	25	17 (68.0)	8 (32.0)				7	10 (40.0)	15 (60.0)				
1986年	43	21 (48.8)	18 (41.9)			4 (9.3)	12	15 (34.9)	24 (55.8)	1 (2.3)	3 (7.0)		
1987年	33	16 (48.5)	16 (48.5)	1 (3.0)			8	5 (15.2)	24 (72.7)	4 (12.1)			
1988年	30	13 (43.3)	17 (56.7)				6	5 (16.7)	24 (80.0)	1 (3.3)			
1989年	43	26 (60.5)	17 (39.5)				9	12 (27.9)	26 (60.5)	5 (11.6)			
1990年	37	14 (37.8)	20 (54.1)	1 (2.7)	1 (2.7)	1 (2.7)	8	6 (16.2)	28 (75.7)	2 (5.4)	1 (2.7)		
1991年	41	20 (48.8)	14 (34.1)	5 (12.2)	1 (2.4)	1 (2.4)	18	15 (36.6)	22 (53.7)	4 (9.8)			
1992年	49	16 (32.7)	25 (51.0)	4 (8.2)		4 (8.2)	20	15 (30.6)	29 (59.2)	5 (10.2)			
1993年	44	18 (40.9)	17 (38.6)	4 (9.1)	1 (2.3)	4 (9.1)	24	21 (47.7)	14 (31.8)	9 (20.5)			
1994年	44	14 (31.8)	20 (45.5)	9 (20.5)		1 (2.3)	28	21 (47.7)	13 (29.5)	10 (22.7)			
1995年	40	20 (50.0)	12 (30.0)	5 (12.5)	2 (5.0)	1 (2.5)	20	18 (45.0)	16 (40.0)	6 (15.0)			
1996年	36	16 (44.4)	15 (41.7)	4 (11.1)	1 (2.8)		13	12 (33.3)	20 (55.6)	4 (11.1)			
1997年	42	21 (50.0)	12 (28.6)	5 (11.9)	2 (4.8)	2 (4.8)	22	22 (52.4)	15 (35.7)	4 (9.5)	1 (2.4)		
1998年	27	12 (44.4)	10 (37.0)	2 (7.4)	2 (7.4)	1 (3.7)	13	12 (44.4)	13 (48.1)	2 (7.4)			
1999年	19	11 (57.9)	7 (36.8)		1 (5.3)		10	8 (42.1)	10 (52.6)	1 (5.3)			
2000年	16	9 (56.3)	5 (31.3)	2 (12.5)			10	7 (43.8)	6 (37.5)	2 (12.5)	1 (6.3)		
2001年	39	19 (48.7)	18 (46.2)	2 (5.1)			11	12 (30.8)	25 (64.1)	2 (5.1)			
2002年	29	16 (55.2)	12 (41.4)	1 (3.4)			10	14 (48.3)	14 (48.3)	1 (3.4)			
2003年	25	15 (60.0)	10 (40.0)				10	15 (60.0)	8 (32.0)	1 (4.0)	1 (4.0)		
2004年	37	20 (54.1)	15 (40.5)	2 (5.4)			9	10 (27.0)	25 (67.6)	2 (5.4)			
2005年	29	22 (75.9)	6 (20.7)			1 (3.4)	11	9 (31.0)	17 (58.6)	1 (3.4)	2 (6.9)		
2006年	32	11 (34.4)	15 (46.9)	3 (9.4)	2 (6.3)	1 (3.1)	12	14 (43.8)	16 (50.0)	1 (3.1)	1 (3.1)		
2007年	39	23 (59.0)	15 (38.5)	1 (2.6)			12	14 (35.9)	23 (59.0)	1 (2.6)	1 (2.6)		
2008年	26	15 (57.7)	10 (38.5)	1 (3.8)			11	11 (42.3)	12 (46.2)	1 (3.8)	2 (7.7)		
2009年	31	19 (61.3)	11 (35.5)	1 (3.2)			12	11 (35.5)	18 (58.1)	1 (3.2)	1 (3.2)		
2010年	35	28 (80.0)	7 (20.0)				6	6 (17.1)	28 (80.0)		1 (2.9)		
2011年	26	16 (61.5)	10 (38.5)				10	8 (30.8)	14 (53.8)		4 (15.4)		
2012年	33	13 (39.4)	19 (57.6)	1 (3.0)			4	8 (24.2)	24 (72.7)	1 (3.0)			
2013年	35	20 (57.1)	14 (40.0)	1 (2.9)			11	15 (42.9)	18 (51.4)		2 (5.7)		
2014年	33	23 (69.7)	9 (27.3)	1 (3.0)			7	7 (21.2)	26 (78.8)				
2015年	26	20 (76.9)	6 (23.1)				7	10 (38.5)	16 (61.5)				
2016年	24	15 (62.5)	9 (37.5)				7	5 (20.8)	17 (70.8)	1 (4.2)	1 (4.2)		
2017年	21	13 (61.9)	8 (38.1)				3	4 (19.0)	17 (81.0)				
2018年	16	12 (75.0)	4 (25.0)				6	6 (37.5)	9 (56.3)		1 (6.3)		
合計	1717	975	637	68	13	24	577	661	941	86	29		
平均	34	20 (57.5)	13 (37.4)	1 (2.9)	0.3 (0.9)	0.5 (1.4)	12	13 (38.3)	19 (55.0)	2 (4.8)	0.6 (1.9)		

\*1 入学生に対する割合

(4) 卒業時の免許・資格取得学生数及び取得率

卒業時の免許・資格取得学生数及び取得率は表5に示している。

免許・資格取得学生総数、取得率及び養成年数は、栄養士 1552\*名 (95.9%) /50年、  
 教員免許(家庭科) 253名 (22.5%) /32年、教員免許(栄養教諭) 70名 (18.9%) /13年、  
 医療管理秘書士 277名 (42.3%)・医事管理士 273名 (42.0%) /24年及びホームヘルパー2  
 級(現介護職員初任者研修) 68名 (42.5%) /5年、その他に生活改良普及員 2名、一般臨  
 床検査士 10名、秘書士 2名であった。(\*予定数)

表5 卒業時の免許・資格取得学生数及び取得率

	取得免許・資格													
	卒業生	栄養士	取得率*1 (%)	中2種 (家庭科)	取得率*1 (%)	中2種 (栄養教諭)	取得率*1 (%)	医療管理 秘書士	取得率*1 (%)	医事管理 士	取得率*1 (%)	ホームヘル パー2級	取得率*1 (%)	その他*3
開始年度	1969	1969		1969		2005		1995		1995		2001		
終了年度	2019	2019		2001		2018		2019		2019		2006		
総数	1618*2	1552*2		253		70		277		273		68		14
平均	32	31	95.9	8	22.5	5	18.9	12	42.3	11	42.0	14	42.5	
最大値	51	51		26		11		21		21		24		
最小値	15	14		0		1		4		5		2		

\*1 各年度の卒業生に対する割合

\*2 2019年度の卒業生数及び栄養士取得者数は予定

\*3 その他の資格(卒業年度):生活改良普及員2名(1980年度)、一般臨床検査士10名(1982-1984年度)、秘書士2名(2002年度)

(5) 栄養士実力認定試験結果及び卒業時の進路状況

栄養士実力認定試験の結果及び卒業時の進路状況は、それぞれ図2と図3に示している。全国栄養士養成施設協会が認定する栄養士実力認定試験は、2004年度から始まり2年次の終盤である12月初旬に実施されている全国模試である。本学科は翌年度の入学生から受験し37名、全国では5,577名であり毎年増加し近年1万人弱で推移している。2019年度入学生までの15年間の本学科受験者総数は404名、平均人数は27名であった。判定結果については、栄養士として必要な知識・技能に優れているとの判定された「認定証A」の学生割合は18.1%、栄養士として必要な知識・技能にあと一步の向上を期待する「認定証B」は43.6%、栄養士として必要な知識・技能が不十分で、さらに研鑽を必要とする「認定証C」は38.4%であり、4割弱の学生が栄養士として知識等が不十分と判定されている。2年間に亘る栄養士専門教育科目14科目及び総合力問題で構成されており、範囲が広く全てを網羅して勉強する取り組みが必須であり、学年により差が大きい結果となっている。

また、進路状況データがほぼ記録されている1997年からの24年間の就職・進学率の平均値は、栄養士55.2%、調理員9.7%、医療事務・一般事務・食品検査他の職種20.5%、進学3.3%、卒業までに内定を得られなかった者を含めた未就職者8.4%、自営業就職を含めた就職希望のない者2.9%であった。卒業までに取得した免許・資格を活用して就職した学生が3分の2以上を占めており、学習成果の一つとして位置づけられる。

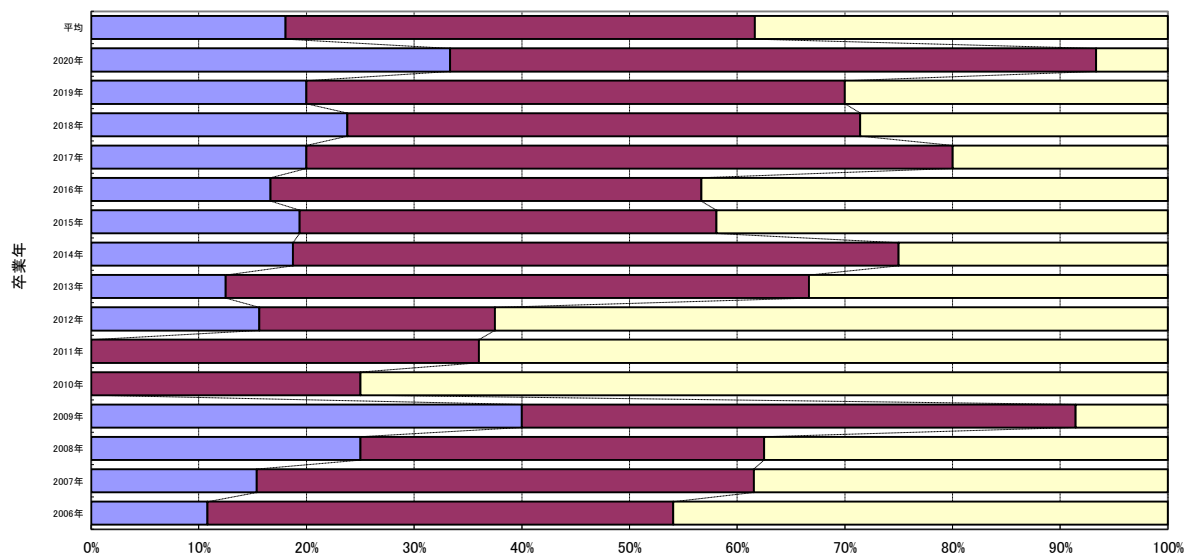
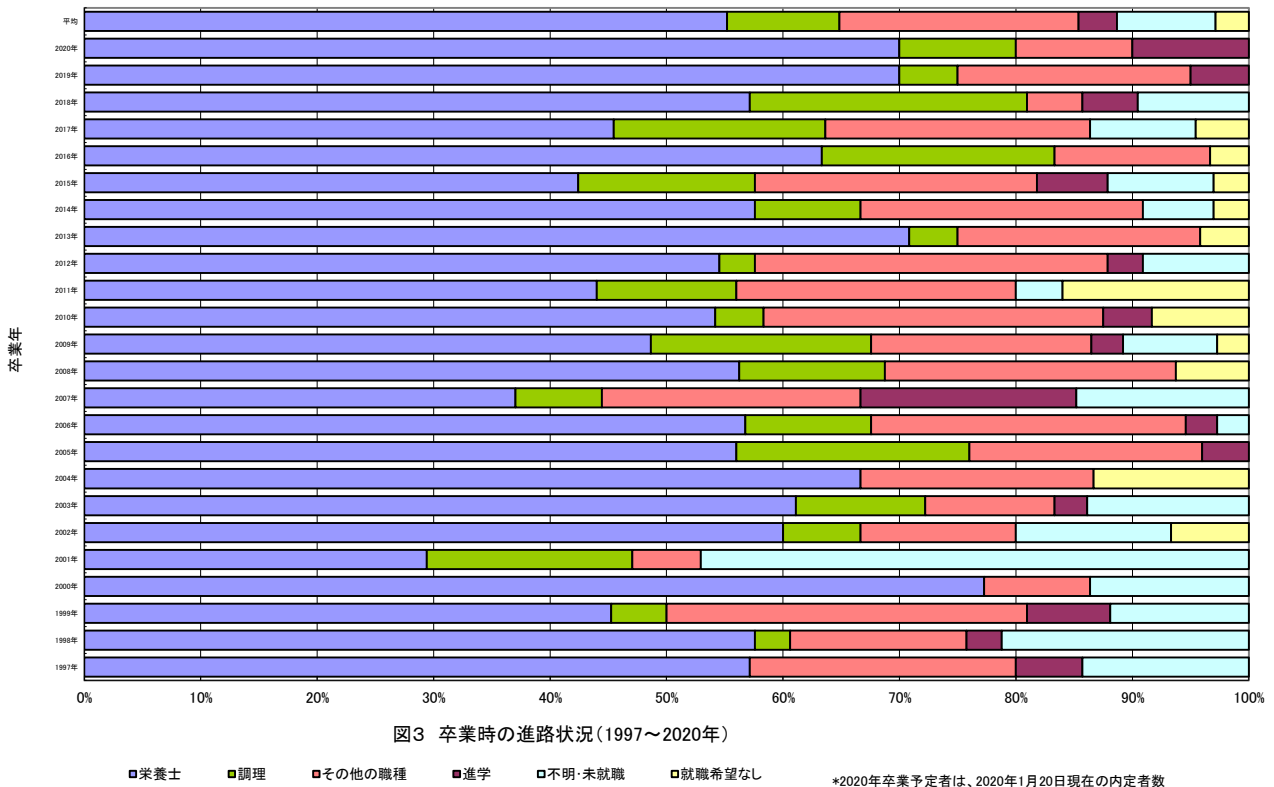


図2 全国栄養士養成施設協会認定の栄養士実力試験の判定結果

■A判定者数 ■B判定者数 ■C判定者数



(6) 学科における教育研究活動

学科関連の教育研究活動報告として本学研究紀要へ掲載されたものを表6に示している。1974年発刊の第1号から2020年3月発刊予定の第19号まで、学科専任教員23名、非常勤講師及び兼任教員6名、他大学及び学外者10名による63報の論文等が報告されている。その他、教員個別に学会誌への投稿や学会発表等の研究活動は継続して行われてきた。

表6 本学紀要における研究活動

号	表題名	著者名	発刊年	備考
1	カカオ油脂の脂肪酸組成	中司 義彦	1974年	
2	アボガド果肉の脂質に関する研究	中司 義彦	1977年	
3	キサントンC-グリコシド、マンギフェリンについてのノート	伊勢田 駿	1980年	
	ディスク電気泳動法による穀類中の各種酵素の検出について-酵素の活性染色法- 幼児の間食についての一考察	伊東 裕子 清水 二郎 篠原 壽子 堀本 桂華子		
4	食用菌類の害菌に対する防除薬剤について	田畑 武夫 篠原 壽子	1987年	
	ペニハヤト及び山川紫イモを原料とした加工食品の開発について トルティヤを利用したニッポンメックス料理について	錦 萬代 安藤 ふちえ 田畑 武夫 安藤 ふちえ 錦 萬代 田畑 武夫		
5	冬春夏草 ( <i>Cordyceps sp.</i> ) の培養特性とその抗菌活性について	田畑 武夫 篠原 壽子	1992年	校名変更記念
	梅寄生菌の樹種適性について	篠原 壽子 田畑 武夫		
	楊梅皮のミリシトリン及びミリセチンの抗菌活性について	篠原 壽子 田畑 武夫		
	青年期の味覚・栄養状態の検討 (第3報)	納身 節子		
	苦参の粗アルカロイドによる染色とその抗菌活性	釘丸 知子 田畑 武夫		
6	Characteristics of egg yolk oil Antimicrobial activity of bitter substance, crude ganoderic acid and its ester derivatives, isolated from a mushroom <i>Ganoderma lucidum</i> (Fr) Karst	田畑 武夫 篠原 壽子	1994年	
	女子バスケット選手の栄養状態 (第1報) 実態調査	納身 節子 中島 治子 七森 浩司		
	シイタケによるカルシウム塩含有培地からのカルシウムの吸収	篠原 壽子 田畑 武夫		
	生薬オリゴドリンクの品質特性について (第1報)	安藤 ふちえ 錦 萬代 田畑 武夫		
	生薬オリゴドリンクの品質特性について (第2報)	錦 萬代 安藤 ふちえ 田畑 武夫		
7	生薬および食物繊維を含むオリゴドリンクの特性について (第3報)	安藤 ふちえ 錦 萬代 田畑 武夫	1996年	
	ゲル化剤を含む生薬オリゴドリンクの特性について (第4報)	錦 萬代 安藤 ふちえ 田畑 武夫		
	Varietal differences of <i>Lentinus edodes</i> in tolerance to bacteria	田畑 武夫		
	紅麹甘酒を含むオリゴドリンクの調製 (第5報)	安藤 ふちえ 錦 萬代 田畑 武夫		
	女子バスケット選手の栄養状態 (第2報) 春の合宿時調査	納身 節子 中島 治子 七森 浩司		
8	学内給食管理実習における配膳量の検討	篠原 壽子	1999年	
	女子バスケット選手の栄養状態 (第3報) 鉄剤投与による血清鉄の動向 ホウロクタケの培養特性について	納身 節子 中島 治子 七森 浩司 篠原 壽子		
9	四訂及び五訂食品成分表による給食管理実習献立の検討	篠原 壽子 室屋 かおり 二五田 公俊 工藤 栄太郎	2002年	
	GI値を指標とする糖尿病食事療法の試み	玉井 美代子 木下 美千代 小犬丸 恭子		
10	魚介類におけるビタミンEと多価不飽和脂肪酸量との関連	篠原 壽子 室屋 かおり 二五田 公俊	2004年	
	短期大学生における五基本味の識別感度について	篠原 壽子 宮脇 陽子 堀 さおり		
	微生物の生育に及ぼす無機塩類および糖類の影響	飯盛 晴義		

号	表題名	著者名	発刊年	備考
11	肉類の種類別・部位別にみた脂質量、コレステロール量および脂肪酸量の関係	篠原 壽子 室屋 かおり 二五田 公俊	2006年	
	道徳教育の現代的課題と考察1 - 宗教教育との関係 -	梅高 賢正		
12	中津市近郊の湧水、水道水および市販ミネラルウォーター類の水質評価	篠原 壽子 飯盛 勝義	2008年	
	Dark-agouti系ラット由来の舌がん感受性QTLをWistar-furth系ラットにスピードコンジュニク法で樹立したWF-T1D系ラット	北野 元生 平野 真人 田沼 順一 平山 喜一		
13	肉類と魚介類における脂質、コレステロール量および脂肪酸組成の比較	篠原 壽子 室屋 かおり 二五田 公俊	2010年	
	中津市における魚介類の調理状況-漁村主婦と短大生との相違-	篠原 壽子		
14	血圧降下をめざした高カリウム食の検討	錦 萬代 玉井 美代子 榎寿 佐貴子 木下 美千代	2012年	
	食育実践活動の取り組み-短期大学生の朝食摂取状況と生活習慣-	篠原 壽子 二五田 公俊		
15	加工食品のデンプン表示について	室屋 かおり 堀 康二	2014年	
	食育実践活動の取り組み (第2報) - 短期大学と高等学校の連携教育交流による伝承料理調理実習の試み -	篠原 壽子		
16	子ども料理教室における食育実践報告	錦 萬代 木下 美千代 榎寿 佐貴子 中村 香葉子	2016年	
	東九州短期大学学生の「食」に関する意識調査	木下 美千代 望月 聡		
17	実践的指導力育成の試み-私立短期大学栄養教諭養成の事例を中心に-	有吉 英樹	2018年	電子ジャーナル化
	地域住民の健康づくりを目的とする「一日健康教室」の実施報告	太内 愛子 篠原 壽子 木下 美千代 錦 萬代 榎寿 佐貴子 室屋 かおり 伊東 裕子		
18	郷土料理に関する意識調査-田中信平氏の伝承中津の料理-	木下 美千代 望月 聡	2019年	
	九州地方における魚類の調理とその地域性	篠原 壽子		
19	短期大学生とその保護者における行食事の認知、経験および摂食状況	篠原 壽子	2020年	発刊予定
	学生の基礎学力と学習成果の関連	伊東 裕子 麻生 愛子 室屋 かおり		
20	戦後日本教員養成制度史に関する一考察-開放制と目的養成の原則に関して-	有吉 英樹 張 磊	2020年	
	東九州短期大学学生への食育調査	木下 美千代 錦 萬代 室屋 かおり		
21	栄養士を目指す入学生者の食意識と食事内容について	麻生 愛子 木下 美千代 錦 萬代 伊東 裕子	2016年	
	栄養士養成教育における学習成果	篠原 壽子 田利 亜由美		
22	若い世代における緑茶の摂取について	山崎 かおり 伊東 裕子	2018年	
	国東市における郷土料理の認知度	篠原 壽子 萩本 理佳		
23	短期大学生の味覚感受性 (うま味) について	木下 美千代 錦 萬代 田利 亜由美 伊藤 真紀	2019年	
	病院給食における正月料理の実態調査	篠原 壽子		
24	牛乳摂取が身体状況および栄養摂取状況に及ぼす影響	篠原 壽子 海老根 直之	2020年	
	地域高齢者支援システムにおける栄養ケアニーズと訪問栄養指導の実例	首藤 睦子		
25	女子大生の食生活と精神的健康度の関係-健康寿命延伸に向けた取り組みのために-	首藤 睦子	2020年	発刊予定
	本学における栄養士養成教育の歩み	篠原 壽子		

アンダーラインは学科・専攻の専任教員、非常勤講師

## 謝 辞

50年間の本学科教育に携わった教職員及び関係者の皆さまへ深く感謝の意を表します。

## 文 献

- 1) 栄養士法，栄養士法施行令，栄養士法施行規則
- 2) 栄養調理関係法令研究会編集「栄養調理六法」，新日本法規
- 3) 公益社団法人 日本栄養士会「栄養士必携（九訂～）」，第一法規
- 4) 厚生労働省健康局健康課栄養指導室・一般社団法人全国栄養士養成施設協会発行「令和元年度管理栄養士・栄養士養成施設一覧」
- 5) 短期大学の現状に関する参考資料：文部科学省
- 6) 中津女子短期大学・東九州女子短期大学・東九州短期大学 学籍簿 1969～2018年
- 7) 中津女子短期大学・東九州女子短期大学・東九州短期大学 学生便覧・学生生活のしおり 1969～2018年
- 8) 中津女子短期大学・東九州女子短期大学・東九州短期大学 身上調査書 1969～2018年
- 9) 桑原丙午生原著「新栄養指導 その理論と技術第8版」，医歯薬出版(株)，1988
- 10) 石松成子・八丁雄子他編「NEW 栄養教育・指導論第4版」，医歯薬出版(株)，2008
- 11) 鈴木道子：管理栄養士・栄養士養成施設の教育課程編成基準及び教員要件の変遷とその背景，東北大学大学院教育学研究科研究年報，第58集，第2号，25-50，2010
- 12) 鈴木道子・辻雅子・片山一男：管理栄養士・栄養士養成課程における学外実習制度の変遷とその決定過程，尚絅学院大学紀要，59，57-68，2010

# 女子大生の食生活と精神的健康度の関係

—健康寿命延伸に向けた取り組みのために—

首藤 睦子

## Relationship between Eating Habits and Mental Health of Female University Students — For Initiatives to Extend Healthy Life Expectancy—

SHUTO Mutsuko

### 【要旨】

女子大生を対象に健康寿命延伸に向けた取り組みとして、健康観及び食生活調査 (BDHQ)、精神的健康度 (GHQ28) の調査を行った。

平均 BMI は  $19.8 \pm 2.0$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) であり、不健康割合は 12.5% と同年代より高かった。また精神的健康度の分布は、一般人・他大学生より得点が高い (精神的健康度が低い) 傾向だった。栄養素の摂取状況では、カルシウム、鉄、ビタミン C は、日本人の食事摂取基準 (2020 年版) の参照体位から求めた推定平均必要量より少ない摂取量であった。食品摂取状況ではきのこや海藻と、さらに食品摂取量の結果としての栄養素摂取状況では脂質、ビタミン C、カリウムと精神的健康度との関連が見られた。主観的な健康観を良好に保つために、食事は心身の健康と相互に関係していることが示唆され、日頃からの食事の摂取方法や内容は重要であると考えられる。

Key words : healthy life, eating habits, BDHQ, mental health, GHQ28

キーワード : 健康寿命、食生活、BDHQ、精神的健康度、GHQ28

## 1. 緒 言

健康づくりには、調和の取れた食事、適切な運動、十分な休養・睡眠が重要であるが、近年、特に女性の食事の偏りや痩身傾向など栄養に関する問題が指摘されている。若い女性においては、体格、食事内容、食生活は本人の健康のみならず、次世代の健康にまで影響を与えることから、「妊産婦のための食事バランスガイド」や「妊産婦のための食生活指針」による普及啓発活動が行われており<sup>1)</sup>、また、食品摂取状況をもとにした食事パターン分析による様々な健康アウトカムとの関連での評価が報告されている<sup>2)</sup>。

一方、少子高齢化が進む中で、「健康日本 21 (第二次)」(2012 年 7 月策定) や「日本再興戦略」(2013 年 6 月閣議決定)、「未来投資戦略 2017」(2017 年 6 月閣議決定)において、疾病の予防や健康の保持増進などの一次予防を重視する施策が積極的に行われ、健康寿命の延伸が目標として掲げられている。健康な状態で生活することができる期間である健康寿命の算出方法は、「健康日本 21 (第二次)」においては国民生活基礎調査と生命表を基礎資料としており、「あなたは現在、健康上の問題で日常生活に何か影響がありますか」を主指標、「あなたの現在の健康状態はいかがですか」を副指標としている<sup>3)</sup>。これらの主観

的な健康観形成には個人の環境因子が関与しており、食事、喫煙、飲酒習慣、運動などのライフスタイルが相互に影響を与えている。

近年、欧米のファーストフード文化の影響により脂質や糖質を過剰に摂取する傾向がある。脳機能や行動に影響を与える栄養素としてビタミン、ミネラル、魚油があり、これらの摂取量の著名な変化が行動や精神などの脳機能に影響していると考えられる<sup>4)</sup>。これまでに、食品摂取状況と精神的健康度について報告されてきた<sup>2) 5) 6) 7)</sup>。そこで本研究では、食品摂取状況およびその結果としての栄養素摂取状況と精神的健康度の関係について、健康寿命延伸に向けた取り組みの視点で検討を行ったので報告する。

## 2. 調査方法

### (1) 被調査者

2019年9月25日に、東九州短期大学 食物栄養学科2年生16名を対象に健康観及び食事摂取状況、精神的健康度について自記式で調査を行った。今回の調査はフィードバックする目的があったため、学籍番号による記名式で行った。回収率は100%であった。

(2) BDHQ (簡易型自記式食事歴法質問票: brief-type self-administered diet history questionnaire)<sup>8)</sup>

BDHQは、栄養素や食品の摂取状態を定量的かつ詳細に調べるための質問票である。DHQを簡素化して、A4・4ページ、平均回答時間を15分にしたものである。専用の栄養価計算プログラムにより約30種類の栄養素と約50種類の食品群の摂取量を算出できる。併せて対象者が推定エネルギー必要量(身体活動強度:ふつう)のエネルギーを摂取していると仮定して推定摂取栄養量を計算し、結果を判定して信号の色で示している(図1)。

	EAR, RDA	AI	DG
栄養素	カルシウム、鉄、ビタミンC、たんぱく質	なし	食物繊維、カリウム、食塩(ナトリウム)、脂肪(総脂質)、飽和脂肪酸、コレステロール、炭水化物
1(赤)	EARの1倍未満	AIの0.7倍未満	DG下限の0.7倍未満
2(黄)	EARの1倍以上 & RDAの0.95倍未満	AIの0.7倍以上 & AIの0.9倍未満	DG下限の0.7倍以上 & DG下限の1倍未満
3(青)	RDAの0.95倍以上	AIの0.9倍以上	DG下限の1倍以上 & DG上限の1倍未満
4(黄)	なし	なし	DG上限の1倍以上 & DG上限の1.3倍未満
5(赤)	なし	なし	DG上限の1.3倍以上

図1 栄養素の摂取量の判定

### (3) GHQ 精神健康調査票(The General Health Questionnaire)<sup>9)</sup>

GHQ精神健康調査票の60項目、11因子のうち検査の簡素化を目指して4因子(身体的症状、不安・不眠、社会的活動障害、うつ傾向)の代表項目(各7項目)を用いた28項目版を使用した(以下GHQ28)。この質問紙は一般健康調査質問紙として、軽度精神障害の調査や疫学調査を行う際に多く用いられている。回答は「いいえ」「ときに」「たいてい」「いつも」の4カテゴリーで、0-0-1-1により得点を与えた(GHQ採点法)。高得点ほど精神的健康度は低い。また、総合得点でのcut-off pointは5/6とした。

### (4) 分析方法

統計解析にはHALBOU7(ハルボウ研究所株式会社)を用いた。調査の集計は、項目毎に集計をすると共に、食事摂取状況と精神健康度のクロス集計ではピアソンのカイ2乗検定を行った。またGHQ28のcut-off pointにより食品群の摂取量の平均値を求めt-検定を行った。統計学的有意水準は、危険率5%(p=0.05)とした。

### 3. 結果

#### (1) 不健康割合および健康状態

平均年齢は  $21.8 \pm 7.1$  歳、平均 BMI は  $19.8 \pm 2.0$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) であった。「健康上の問題で日常生活に影響がある」と回答した不健康割合は 12.5% であり、2016 年国民生活基礎調査から作成した不健康割合と比較すると<sup>3)</sup>、同年代より高い傾向であった (図 2)。現在の健康状態は「よい」「まあまあ」「ふつう」と回答した者は合わせて 87.5% であった。

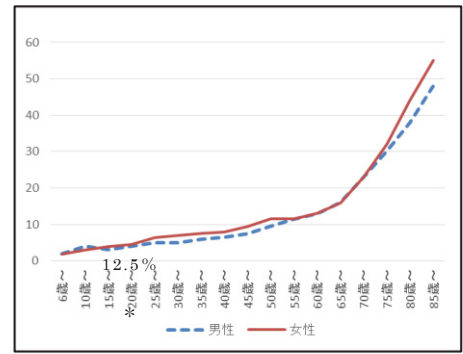


図 2 2016 年の「不健康割合」  
(国民生活基礎調査より作成)

#### (2) 精神的健康度 (GHQ28)

GHQ28 の 4 つの下位尺度の得点分布は表 1 のとおりである。不安・不眠では約 60%、うつ傾向では 75% が 0 点であったが、社会的活動障害では 4 点以上が約 75% であった。

総合得点において最も多い群は 5-8 点であり、他調査の結果<sup>9)</sup>と併せて、得点分布を図 4 に示した。

	表1 GHQ得点分布							人(%)
	0点	1点	2点	3点	4点	5点	6点	7点
身体症状	6 (37.5)	6 (37.5)	2 (12.5)	1 (6.25)	0 -	1 (6.25)	0 -	0 -
不安・不眠	10 (62.5)	3 (18.7)	2 (12.5)	0 -	0 -	0 -	1 (6.3)	0 -
社会的活動障害	0 -	0 -	3 (18.7)	1 (6.3)	3 (18.7)	2 (12.5)	2 (12.5)	5 (31.3)
うつ傾向	12 (75.0)	3 (18.7)	0 -	0 -	0 -	0 -	1 (6.3)	0 -

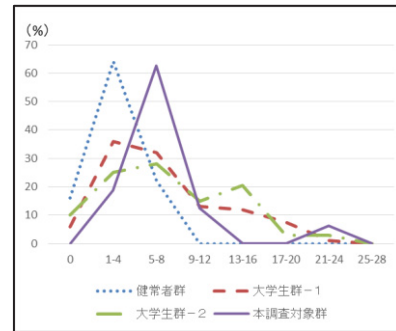


図 3 GHQ28 得点分布

#### (3) 栄養摂取状況 (BDHQ)

表2 食品群別栄養素摂取量

	(単位)	総数 (Mean±SE)	穀類	いも類	砂糖	豆類	緑黄色野菜	その他野菜	果物	魚介類	肉類	卵類	乳類	油脂類	菓子類	嗜好飲料	調味料
摂取重量	(g)	-	276	31.3	3.8	49.7	88.2	136.3	52.1	56.7	67.2	42	75.9	9.3	26.9	304.9	165.4
熱量	(kcal)	1294.7 ± 101.9	478	26.6	14.5	40.2	24.6	33.3	24.9	93.2	133	63.5	87.9	85.5	97.2	53.2	39.5
たんぱく質	(g)	51.9 ± 4.4	9.2	0.6	0	3.5	1.1	1.7	0.3	12.4	12.3	5.2	2.5	0	1.9	0.4	0.8
食塩	(g)	7.6 ± 0.5	0.4	0	0	0	0.1	0.2	0	0.7	0.3	0.2	0.1	0	0.2	0	5.4
脂質	(g)	43.4 ± 3.1	3	0.1	0	2.3	0.2	0.3	0.1	4.3	8.6	4.3	5.1	9.2	2.7	0	3.4
飽和脂肪酸	(g)	11.9 ± 0.8	0.8	0	0	0.4	0	0	0	1	3	1.2	3.1	1	1	0	0.3
コレステロール	(mg)	334 ± 35.3	5.2	0	0	0	0	0.3	0	61.8	49.2	177	12.6	0.2	23.1	0	4.9
カルシウム	(mg)	359.7 ± 35.0	18.2	3.1	0	42.5	48.7	40.7	5.8	61.7	3.4	21.6	84.4	0	12.9	7.6	9.2
鉄	(mg)	5.6 ± 0.6	0.6	0.2	0	0.6	0.9	0.4	0.1	0.7	0.7	0.8	0	0	0.2	0.2	0.3
ビタミンC	(mg)	78.6 ± 12.2	0	8.4	0	0	21.6	22.7	14.6	0.4	4.4	0	0.5	0	0	6	0
食物繊維	(g)	8.5 ± 1.1	1.8	0.5	0	0.5	1.8	2.7	0.5	0	0	0	0	0	0.3	0	0.3
カリウム	(mg)	1737.2 ± 197.6	96.7	148	0.1	97.4	324	276	94.5	194	201	54.7	116	0	29.6	79.5	27.2

○ 端数処理により、総数≠合計となっている。

エネルギー摂取量と推定エネルギー必要量の申告誤差は $-38.4 \pm 5.1$ であった。

食品群別による各栄養素の摂取状況を表2に示した。不足が気になる栄養素では、カルシウム、鉄、ビタミンCは、日本人の食事摂取基準（2020年版）の参照体位から求めた推定平均必要量<sup>11)</sup>より少ない摂取量であった。栄養素の摂取量の判定においても、カルシウムは約4割、鉄・ビタミンC・食物繊維では約3割が「赤信号」であった。

過剰が気になる栄養素では、栄養素の摂取量の判定において、食塩は約9割、飽和脂肪酸は約3割が「赤信号」であった（表3）。

#### （4）栄養摂取状況と精神的健康度の関係

現在の健康度毎に脂質の摂取状況（信号）をみると、「よい」「まあよい」と回答した者はすべて「青信号」であり、「あまりよくない」と回答した者はすべて「黄信号」であった（図4）。

GHQ28での下位尺度において、不安・不眠では、ビタミンC、カリウムで得点による信号判定に有意に差があった（図5）（図6）。うつ傾向では、カリウムで得点による信号判定に有意に差があった（図7）。

	赤	黄	青
たんぱく質	0	0	16 (100.0)
食塩	15 (93.7)	1 (6.3)	0 -
脂質	0	10 (62.5)	6 (37.5)
過剰が気になる栄養素	5 (31.2)	9 (56.3)	2 (12.5)
飽和脂肪酸	5 (31.2)	9 (56.3)	2 (12.5)
コレステロール	2 (12.5)	2 (12.5)	12 (75.0)
カルシウム	7 (43.7)	3 (18.8)	6 (37.5)
鉄	5 (31.2)	7 (43.8)	4 (25.0)
不足が気になる栄養素	5 (31.2)	1 (6.3)	10 (62.5)
ビタミンC	5 (31.2)	1 (6.3)	10 (62.5)
食物繊維	5 (31.2)	9 (56.3)	2 (12.5)
カリウム	2 (12.5)	6 (37.5)	8 (50.0)

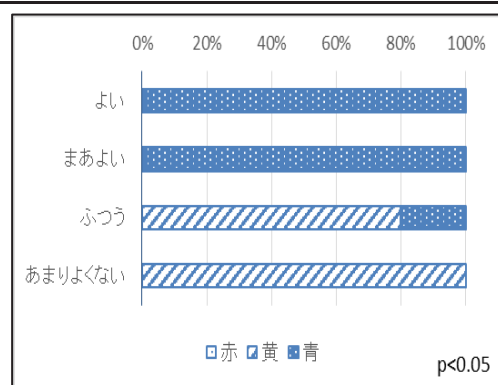


図4 健康状態と脂質（信号）

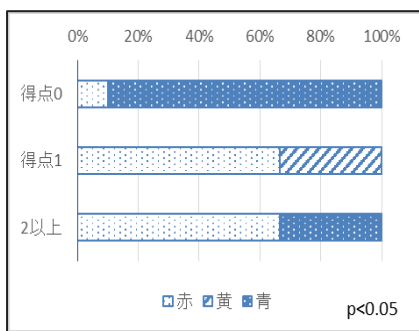


図5 不安・不眠とビタミンC（信号）

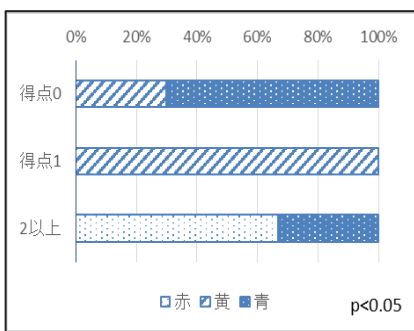


図6 不安・不眠とカリウム（信号）

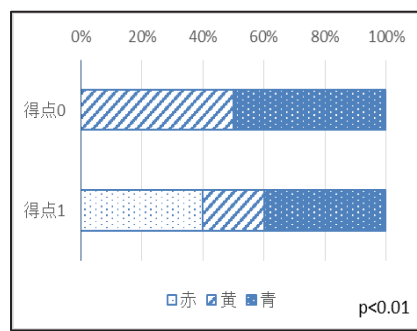


図7 うつ傾向とカリウム（信号）

また GHQ28 の総合得点の cut-off pointo による食品群の平均摂取量では、きのこ海草で有意に平均値に差があった（図8）（図9）。

さらに、エネルギー摂取量と推定エネルギー必要量の申告誤差が $\pm 50\%$ 以上であった者を除いて<sup>7)</sup>、心の健康と関係のあるとされる栄養素<sup>4)</sup>や食習慣、

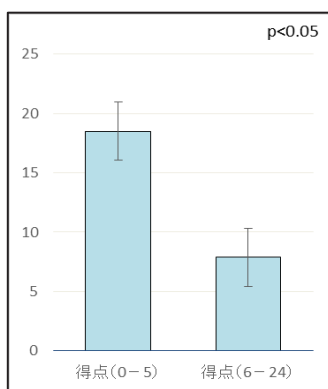


図8 きのこと摂取量

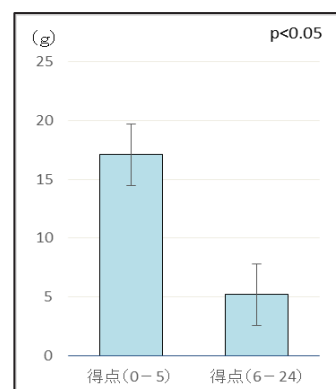


図9 海草の摂取量

BMI と精神的健康度の相関係数を求めたところ<sup>10)</sup>、「あなたは健康上の問題で日常生活に何か影響がありますか」では飽和脂肪酸の摂取量と正の相関があった。GHQ28 の下位尺度では、身体症状では主食のある朝食の摂取頻度、雑穀を食べる頻度、カルシウムと負の相関があった。また、身体症状、不安・不眠、うつ傾向、GHQ 合計において飽和脂肪酸と負の相関があった。GHQ28 総合得点の cut-off point において、BMI と負の相関があった(表4)。

表4 精神的健康度と摂取栄養素の相関係数

n=10

変数名	主食ある 朝食の摂 取頻度	雑穀の頻 度	BMI	緑茶	たんぱく 質	炭水化 物	脂質	飽和脂 肪酸	n-3系 脂肪酸	カルシウ ム	マグネシ ウム	カリウム	総食物 繊維	ビタミン B1	ビタミンB2	葉酸	ビタミンC
健康問題で影響あるか	-0.551	-0.444	-0.033	0.179	0.448	0.398	0.548	<b>0.661</b>	0.460	0.422	0.265	0.019	0.079	0.064	0.445	0.054	-0.137
身体症状(GHQ)	<b>0.632</b>	<b>0.677</b>	-0.038	-0.124	-0.457	-0.268	<b>-0.654</b>	<b>-0.819</b>	-0.410	<b>-0.639</b>	-0.372	-0.131	-0.146	-0.224	-0.447	-0.100	0.036
不安・不眠(GHQ)	0.450	0.550	-0.135	-0.287	-0.567	-0.500	-0.611	<b>-0.755</b>	-0.508	-0.507	-0.440	-0.267	-0.312	-0.265	-0.580	-0.284	-0.127
社会的活動(GHQ)	-0.163	0.243	-0.383	0.159	-0.137	-0.336	-0.082	-0.205	0.140	-0.284	-0.229	-0.209	-0.276	-0.115	-0.410	-0.308	-0.157
うつ傾向(GHQ)	0.596	0.521	-0.034	-0.210	-0.459	-0.430	-0.555	<b>-0.723</b>	-0.430	-0.499	-0.322	-0.091	-0.148	-0.123	-0.462	-0.107	0.068
GHQ合計	0.431	0.598	-0.203	-0.130	-0.489	-0.484	-0.563	<b>-0.749</b>	-0.348	-0.584	-0.418	-0.222	-0.283	-0.221	-0.592	-0.261	-0.066
GHQ合計(cut-off 5/6)	0.018	0.612	<b>-0.867</b>	-0.070	-0.209	-0.576	-0.262	-0.583	0.219	-0.559	-0.443	-0.462	-0.537	-0.371	-0.528	-0.504	-0.420

○ p&lt;0.05は斜線太字で表示した

#### 4. 考 察

被対象者の平均 BMI は  $19.8 \pm 2.0$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ )、18.5 以下の割合は 31.3% であり、平成 30 年国民健康・栄養調査<sup>12)</sup>の 20 歳代女性のやせの者の割合 19.8% に比べて高い結果であった。一方、「健康上の問題で日常生活に影響がある」と回答した不健康割合は 12.5% であり、同年代の女性より高い。相関係数において、GHQ28 の cut-off point による分類と BMI に負の相関があったことと併せて、BMI が低い者は精神的健康度が低いと考えられる。さらに「健康上の問題で日常生活に影響がある」と回答したものは、現在の健康状態は「あまりよくない」と回答していた。

これまで、青年期における食品摂取状況を含めた評価で、芋類、きのこ類、その他野菜類の摂取が多い食品摂取パターンを持つものは健康状態が良いこと<sup>2)</sup>、肉類、卵、油脂類、芋類を高頻度に摂取するパターンを持つものは精神的健康度やうつ傾向が低い傾向にあること<sup>7)</sup>等、摂取食品群及びそのパターンと心身の健康についての報告がある。今回の調査においても GHQ28 の cut-off point で得点が高い(精神的健康度が高い)方がきのこや海草の摂取量が多い結果となり、同様の傾向がみられた。

各栄養素の摂取状況では、カルシウム、鉄、ビタミン C は、日本人の食事摂取基準(2020 年版)の参照体位から求めた推定平均必要量<sup>12)</sup>より少ない摂取量であった。カルシウム、ビタミン C、魚油はストレスを和らげる栄養素とされており<sup>4)</sup>、また鉄不足は貧血の原因となる。脂質や飽和脂肪酸の過剰摂取については循環器疾患や肥満のリスク要因とされている<sup>11)</sup>。しかし、今回の調査では平均 BMI が  $19.8 \pm 2.0$  ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) であったため、エネルギー不足により、不健康な者や GHQ28 の総合得点及び下位尺度において精神的健康度が低い者は飽和脂肪酸を摂取していないという結果になったと思われる。

食事には生命の保持・生体機能を増進させる機能、臭覚や味覚を刺激し感覚を満足させ

る機能、生体内リズムや免疫システムなどの生理的調節機能、食事による交流など社会性の機能がある<sup>4)</sup>。次代を担う若い女性を対象とした本研究の結果から、「朝食の摂取」などの食事摂取の方法や「きのこや海藻を食べる」「ビタミン、カルシウム、鉄の摂取」などの食事内容と精神的健康は相互に影響していると考えられ、どの世代においても「あなたは現在、健康上の問題で日常生活に何か影響がありますか」で「ない」との回答することが出来るためには日頃の食生活の重要であることが示唆された。

今回は被調査数が限られていたため、個人毎の回答が全体に大きな影響を与えており、結果も限定的なものとなった。今後本研究で似た課題を一般化するためには、より大規模な調査が望まれる。

## 引用文献

- 1) 農林水産省：平成 30 年度食育白書 (2019)
- 2) 小西香苗、百武愛子、村松幸「女子大学生における食事パターンと健康関連 QOL との関連」信州公衆衛生雑誌、7(2)、83-94 (2013)
- 3) 厚生労働省：健康寿命のあり方に関する有識者研究会報告書 (2019)
- 4) 武田英二、奥村仙示、山本浩範、竹谷豊：うつと栄養、四国医誌、68(1, 2) 3-8 (2012)
- 5) 須山靖男：勤労者の主観的健康指標と食品摂取パターン、厚生指標、49(2)、10-17 (2002)
- 6) 富永美穂子、清水益治、森敏昭、児玉憲一、佐藤一精：中・高生および大学生の食生活を中心とした生活習慣と精神的健康度の関係、日本家政学会誌、52(6)、499-510 (2001)
- 7) 山下恵理、熊谷修、青木清：大学生における食品摂取パターンと精神的健康度の関係、栄養学雑誌 73(1)、2-7、(2015)
- 8) EBNJAPAN の HP から ([www.ebnjapan.org](http://www.ebnjapan.org))
- 9) 中川泰彰・大坊郁夫：日本語版 GHQ 精神健康調査票の手引き、日本文化科学社 (1985)
- 10) 佐々木敏：わかりやすい EBN と栄養疫学、同文書院 (2005)
- 11) 厚生労働省：「日本人の食事摂取基準 (2020 年版)」策定検討会報告書 (2019)
- 12) 厚生労働省：平成 30 年国民健康・栄養調査の概要 (2020)

# 幼・保・小接続に係る教育課程の検討

—保育内容「健康」との関連について—

松田 順子

Study of Curriculum Related to the Link among Kindergarten,  
Nursery school and Elementary school”  
— Related to the Childcare content “Health” —

MATSUDA Junko

Key words : Learning and Growing up , Education fields and Subjects, Curriculum of linkage,  
Quality and Ability

キーワード：学びと育ち、領域と教科、接続カリキュラム、資質・能力

[要旨] 平成30年の「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育、保育要領」「保育所保育指針」の改訂(定)は、幼児教育の重要性の認識の高まりにあると言える。幼児期の子どもの成長、発達が小学校以降の教育全般との接続を図る上での根幹をなすこと、また、学校教育がよりよい社会を創るという「社会に開かれた教育課程」の実現に向かおうとする目標や内容をふまえていることを理解し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をイメージしながらそれぞれの園のスタートから意識して取り組まなければならない。本稿では、保育内容「健康」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、健康な心と体」に視点をあて、接続との関係性を考察した。

## 1. はじめに

今回の要領や指針の改訂(定)の特徴は、3法令の文書の基本的な内容が整合性をはかる方向で作成されたことである。とくにねらいや内容にあたる部分だけを同一するというのは、今後3施設に同等な教育成果が期待されていると言っても過言ではない。またそこでは、教育施設として、機能させるために必要な要件を満たすよう求められている点を、理解することが肝要である。

最要点は、子ども理解と保育の評価に「資質・能力」「5領域」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」などを結びつけることである。このことから、教育保育課程と指導計画を年長児の発達の連続に位置づけ、アプローチカリキュラムを構成していく必要がある。筆者は、ここ数年現任保育者や小学校教諭また地方自治体の教育委員会と実践研究を行い、情報共有を図っている。

そこでのいくつかの疑問や課題、問題が浮かびあがってきた。

### (1) 問題の所在

体力、運動能力の低下、基本的生活習慣の乱れ、コミュニケーション能力の弱体、テレビゲームなどへ、依存による外での活動の減少など、これらの環境から転んで手がつけず

に頭や手首にけがをする。また、ボールを捕ったり、避けたりすることができずに、顔面のケガや眼球損傷の事例、さらに肥満傾向が若年高血圧や糖尿病の発症といった生活習慣病の罹患となっていることが予想される。その他、アレルギーや体温異常の子どもが現われていることも明らかになっている。

## (2) 研究の目的

「幼・保・小」という組織が子どもの健やかな育ちのために協働して、教育、保育を進めていくことは、喫緊の課題とみる。

本稿で、健康な心身の育ちに注目し、「こう育ってほしい」という目処のひとつとして、領域「健康」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、健康な心と体」が小学校の「生活科や「体育」にどう接続することに価値を見い出せるのかを可視化し、検討や考察を試みるものである。

## 2. 保育内容「健康」と「育みたい姿・健康な心と体」の需要

平成29年改訂(定)の幼稚園教育要領等に示されている5つの領域の一つ「健康」の目標、ねらい、内容には幼児期を生涯にわたって必要となる健康の基礎をつくる時期と位置づけ、主体的に体を動かす機会や環境の充実の重要性が記されている。

### (1) 「健康」

<ねらい>

- (1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。
- (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。
- (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。

<内容>

- (1) 先生や友達と触れ合い、安定感を持って行動する。
- (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。
- (3) 遊んで戸外で遊ぶ。
- (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。
- (5) 先生や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心を持つ。
- (6) 健康な生活のリズムを身に付ける。
- (7) 身の回りを清潔にし、衣類の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。
- (8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。
- (9) 自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

### (2) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感や満足感を持って自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しを持って自ら健康で安全な生活を作り出していけるようになる。

心と体の健康は相互に関連し合っているものである。情緒の面で安定している幼児は、積極的に環境にかかわってみずから体を動かして遊ぶものである。身体的能力の発達と健全な心の発達との調和は、幼児期には重要であることを考えなければならない。

(1) 具体的な育み

文部科学省(2012)の幼児期運動指針に、積極的に体を動かす幼児は「やる気」、「我慢強さ」、「友達関係が良好」「社交的」など、ポジティブな傾向にあることが述べられている。また、園で体を活発に動かすことや、「やる気」の関係において活発な子ども程、意欲度が高く、有能感が強いとも記されており、運動遊びなど活発に行うことが、「学びに向かう力」につながっていることが言える。

ハーロックが指摘するように、幼児が何かができるということは、運動によってできるということである。幼児期には、運動が生活にもつ価値は非常に高い。したがって、幼児期における運動の指導は、一人一人の子どもに有能感が持てるように配慮して、保育がなされなければならない。そのために、自分の今持っている能力を十分に発揮して、楽しく遊ぶこと、他者との比較でなく、自分がやりたい遊びをすることである。全員一斉に、ある運動を教えて、勝ち負けや上手下手で評価することではない。

幼児期は、運動機能が急速に発達し、多様な動きを経験から学び、身に付けていく。とっさの身のこなし、我慢して続けて取り組む、また、ぶらさがったり、引っ張ったりするような瞬発力、持久力、筋力など幼児期に獲得した基礎能力が小学校から中学校、高等学校にかけ、順にしっかりとした力として身に付いていく。とくに、様々な動きにつながる、バランス、スピード、敏捷性、協応性などの神経機能による運動コントロール能力を身に付けることが望ましいとされている。小学校の体育に「多様な動きをつくる運動遊び」が位置付けられており、やがて、スポーツへと連続していくことになる。以上運動遊びでの具体的な育ちを述べてきたが基本的な生活習慣の形成、食育、安全教育など、「健康」の役割は大きい。

(2) 「基本的な生活習慣」「コミュニケーション」「セルフコントロール」育成と接続

(表 1 参照)

観点	課題	5 歳児	1 年生	
基本的な生活習慣	食事	①量	①一定量を一定時間内に食べる。	①自分にあった量を調節し、決められた時間内に食べる。
		②マナー	②正しい姿勢で座り食べる。	②落ち着いた雰囲気食べる。
		③手洗い	③④進んで手洗いや食後の歯磨きをする。	③④正しい手洗い歯磨きの仕方を知る。
		④歯磨き		
		⑤箸の持ち方	⑤箸を正しく持って食べる。	⑤箸を正しく持ち、こぼさないで食べる。
	挨拶返事	⑥仕方・態度	⑥生活の中で必要な挨拶や返事を知り、はっきり言う。	⑥相手や場に応じた挨拶や返事を知り、進んで言う。
コミュニケーション	話を聞く	⑦聞く態度	⑦相手の話を注意して聞くこととする。	⑦相手の話に注意して最後まで聞く。
		⑧自らの表現	⑧自分の経験を言葉により適切に表現する。	⑧順序良く話が伝わるように考えて表現する。
		⑨相手への表現	⑨自分の思いだけを勝手に言うてはいけないことに気づく。	⑨聞きたいことを尋ねたり、聞かれたことに答えたりする。
	かかわり方	⑩友達同士	⑩自己主張もするが、相手の主張も受け入れる。	⑩相手の主張や気持ちを受け止めて接する。
		⑪集団活動	⑪集団遊びの楽しさを知り、進んで中に入ろうとする。	⑪集団の中で、自分や友達の役割に気づき活動する。
セルフコントロール	自己抑制	⑫決まりを守る	⑫決まりの大切さを知り、進んで決まりを守ろうとする。	⑫決まりを守り、集団や相手の迷惑になることは我慢する。
	根気	⑬集団の中の役割	⑬自分の仕事や役割を最後までしようとする。	⑬集団の中で自分の仕事や役割に気づきやり遂げる。

### 3. 保育内容「健康」と小学校の教科「生活科」「体育」

#### (1) 生活科

学習指導要領の解説に小1プロブレムに象徴されるような小学校入学後の不適応問題があることから、「幼児教育から小学校への円滑な接続を図る観点から、入学当初をはじめとして、生活科が中心的な役割を担いつつ、他教科の内容に合わせて、生活科を核とした単元を取り扱ったりする合科的、関連的な指導の一層の充実を図る」とあり、カリキュラム上の大きなポイントとなると言える。

#### <身近な生活に関わる見方、考え方>

・身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、比較、分類、関連づけ、試行、予測、工夫すること。

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方、考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質能力を次のように育成することを目指す。

- 活動や経験の経過において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴や良さ、それらの関わり気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
- 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信を持って、学んだり生活を豊かにしたり、しようとする態度を育てる。

#### (2) 体育

体育科の目標では、基礎的な身体能力(体力、技能)を身に付け、運動を豊かに実践していくための基礎を培う観点から「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」とことと、「健康の保持・増進」および「体力の向上」の3つの具体的な目標が示されている。

・体育科は、単に運動機能や身体能力を身に付けるだけではなく集団的活動や身体表現などを通じ、コミュニケーションの能力や情緒的発達を促すとともに、グループ活動を通して、論理的思考力の伸長にも重要な役割を果たす。学習内容は「技能」「態度」「思考力、判断力」の3点であり、学習指導要領の内容と同じであると言える。

・保健の領域では、生活習慣や生活習慣の乱れ、また心の問題、食や安全能力の育成など、運動領域との関係を踏まえ、体育の授業を通して、健康の認識がもてるように指導する必要があると言える。

### 4. まとめ

幼児教育の大切なことは、主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活を展開し、発達に必要な体験をすることや、遊びを通しての指導を中心として、ねらいが総合的に達成されることである。接続を意識したアプローチカリキュラムを作成するには、幼児教育、小学校教育の2つの教育の違いを相互理解する必要がある。また違いがあるということ認識するだけでなく、幼児教育に小学校教育の視点を取り入れることも重要である。

つまり「育てたい力」の方向目標をアプローチカリキュラムの中に位置づけ、そのため

にどのような保育、教育をしたか、実際の子どもの姿がどうなったのか。これがスタートカリキュラムとうまく接続することになる。

6歳の特徴をとらえた姿は、新保育所保育指針解説書に記述されている。

全身運動が滑らかで巧みになり、快活に跳び回るようになる。これまでの体験から、自信や、予想や見通しを立てる力が育ち、心身ともに力があふれ、意欲が旺盛になる。仲間の意思を大切にしようとし、役割の分担が生まれるような協同遊びやごっこ遊びを行い、満足するまで取り組もうとする。様々な知識や経験を生かし、創意工夫を重ね、遊びを発展させる。思考力や認識力も高まり、自然事象や社会事象、文字などへの興味や関心も深まっていく。身近な大人に甘え、気持ちを休めることもあるが、様々な経験を通して自立心が一層高まっていく。

このような就学前(おおむね6歳児)の特徴を踏まえて、「育ってほしい姿」を明確に記述し、その上で、子どもの実態に即して具体的にアプローチカリキュラムを決定していく。

## 5. 終わりに

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、幼児期の教育・保育に関わる者に小学校教育に関わる者、相方がそれぞれの時期でのカリキュラム構成をより理解できるようになったと言える。本稿は、とくに領域「健康」を焦点として考察を試みた。幼児期は、遊びの中で充実感をもって、自分のやりたいことに向かって、心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すこと。興味を持った遊びに夢中に取り組む中で、からだと心を動かしていく、そのことが生涯の健康な生活へ繋がっていくものがある。

幼児期の豊かな経験(学び)が、小学校へと滑らかにつながることに大きな意義があることは、明らかである。

## 引用・参考文献

- 1) 無藤隆 監修『事例で遊ぶ保育内容領域「健康」』 萌文書 2007年
- 2) 秋田喜代美 執筆監修『幼少連携のカリキュラムづくりと実践事例』 小学館 2002年
- 3) 大分県教育委員会 平成29年度文部科学省委託 幼児期の教育内容等深化 充実調査研究事業 『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた教育課程の編成や指導計画の在り方』 2018年
- 4) 松田順子他 『三訂 新版乳幼児の運動遊び』 建泉 2003年 202頁
- 5) 大分県教育委員会 幼児教育と小学校教育の連携カリキュラム編集会議『幼児教育と小学校教育の連携ガイドブック～アプローチカリキュラム 事例集』 2012年

# 教材研究における絵本理解に基づく指導計画のあり方

—領域「人間関係」における読み聞かせ活動を中心に—

江玉 睦美

## The Ideal Way of the Teaching Plan Based on the Understanding of Picture-book in the Researching Teaching Materials

— Focused on the Reading Picture-book in “Human-relationships” —

EDAMA Mutsumi

### Abstract

This study aims to examine a teaching plan on the basis of understanding of a picture book with a study of teaching materials. In this study, a reader conducted reading picture book in accordance with “Aims and Content” from a teaching plan as a desire to communicate with a listener or make feel something through reading picture book. As a result, there seemed to be agreement between reader’s intention and listener’s understanding of a picture book, however, there are also some disagreement. Influence of life experience and picture book reading experience are considered as factors. In other words, there are differences in understanding of picture book among children. Under the about consideration, as a point of attention in a teaching plan, firstly, a childcare provider should clearly communicate intention for reading picture book. Secondly, it was suggested that we should not evaluate how to communicate a childcare provider’s intention but need to adopt a viewpoint whether a child can be encouraged to understand various picture books.

Key words : contents of “human relationships”, reading picture book, researching teaching material

キーワード：領域「人間関係」、絵本の読み聞かせ、教材研究

## 1. 研究の背景と研究目的

本研究の目的は、絵本の教材研究における内容分析に焦点を当て、絵本理解に基づいた指導計画にみられる実態と課題について検討することである。

江玉（2019）は、保育者養成段階にある学生を対象とした絵本の読み聞かせにおける教材研究に関して、学生が物語の内容をどのように理解するかが、養成段階における指導の課題となることを指摘した<sup>(1)</sup>。絵本の読み聞かせにおいては、「絵本」「読み手」「聞き手」の三要素の関係性が重要となる。保育活動として行なわれる読み聞かせでは、読み手である保育者は読み聞かせを行う前に教材研究を通して絵本の内容をつかみ、聞き手である子どもは保育者の読み聞かせを通して絵本の内容を受け取るのである。この関係性をみると、絵本の読み聞かせにおいて読み手が絵本の内容をどのように理解し、聞き手に伝えるかが

重要となるといえる。

保育現場での読み聞かせの活用は多岐にわたるが、読み聞かせを主活動とする場合には、指導計画にもとづいて行うこととなる。保育における指導計画では、子どもの姿から活動の「ねらい」や「内容」を立てることが基本となる。とくに活動の「ねらい」や「内容」には、今ある子どもの姿からみえてくる子どもの発達に対して、「こうなってほしい」という保育者の願いが含まれる。

こうした保育者の願いは絵本の読み聞かせの場合、読み手である保育者が子どもたちに伝えたいこと、感じてほしいこととして、活動の「ねらい」や「内容」を立てる際の柱となる。つまり、主活動としての絵本の読み聞かせにおいては、とくに読み手である保育者が読み聞かせを通して子どもたちに伝えたいこと、感じてほしいことを明確に持つことが重要となる。その方法の一つとして、保育者は教材研究を通して絵本を読み込み、内容をつかむことによって、絵本に込められた子どもたちへのメッセージを理解するという絵本理解が必要となるのである。ここに、絵本の読み聞かせにおける教材研究のポイントがあるといえよう。

保育活動としての絵本の読み聞かせにおける絵本理解は、小学校以降の国語科で求められるような物語の読解とは異なる。国語科では登場人物の関係性や心情を読み取ること、場面の変化を読み取ることなどが必要とされる。絵本理解においてもこれらは重要な要素となる。しかし、教材研究で行われる絵本理解では、秀（2019）が指摘するように、保育者が絵本に込められている子どもたちへの願いや思いを理解することが重要となるのである<sup>(2)</sup>。

絵本の読み聞かせに関する研究では、保育者養成段階にある学生を対象としたものも多くみられる<sup>(3)</sup>。保育における重要な活動である絵本の読み聞かせは、保育者を目指す学生にとって養成段階での習得が求められる保育スキルの一つである。そのため、養成段階における学生の絵本の読み聞かせへの関心が高く、研究対象となることが多いといえる。

その中で秀（2019）は、教育的効果をもたらす読み聞かせにするための絵本選びにおいて、保育者の絵本理解が重要となることを指摘している<sup>(4)</sup>。この絵本理解に関して、今福・谷原（2015）は学生にみられる特徴として、子どもに絵本の世界を楽しませることより、「想像力」「言語力」「集中力」といった教訓を重視する傾向があることを指摘する<sup>(5)</sup>。こうした読み手の絵本理解は、読み聞かせの中で声のトーンや表情などの読み聞かせ方に反映され、聞き手に影響を与えていく。

川俣・山崎・大谷（2016）はこの点について、読み手と聞き手の絵本の解釈の違いについて検討している<sup>(6)</sup>。その結果、読み手である保育者の解釈が聞き手である子どもの解釈に影響を与える一方で、子ども一人ひとりの生活体験や読み聞かせ体験が聞き手としての解釈に影響を与える要因の一つであることが示唆されている。つまり、同じ絵本であっても聞き手の要因によって、その解釈に多様性がみられるということである。川俣・山崎・大谷（2016）においては、読み手である保育者が聞き手にみられる解釈の多様性をどのように位置づけるかについては、課題として指摘するにとどまっている。

そこで、本研究では読み聞かせを通して読み手として伝えたいこと、感じてほしいことを読み聞かせの意図として明確にした指導計画を立て、読み手の意図と聞き手の絵本理解がどの程度一致するかを分析する。この分析を通して、読み手の意図と聞き

手の絵本理解との関係性の視点から、絵本の読み聞かせにおける指導計画のあり方について検討する。

## 2. 研究の方法

<対象者>短期大学2年生19名（男子2名、女子17名）

<調査時期>2019年12月～1月

<調査方法>調査は以下の手順で行った。

手順1:5グループに分かれ、グループごとに領域「人間関係」の保育活動として絵本の読み聞かせの指導案を作成する。対象年齢は3歳以上児とし、絵本は各グループで選んだものとする。指導案の項目にある「ねらい」に関しては、「保育所保育指針」（以下、「指針」と表記する）の3歳以上児における領域「人間関係」の内容を参照し、記述に加えて対象となる内容項目番号を記入する。

手順2:グループごとに絵本の読み聞かせの模擬保育を行う。

手順3:聞き手側の学生は絵本の読み聞かせを聞いた後、絵本ごとに活動の「ねらい」と「内容」を記述する。「ねらい」に関しては、記述に加えて「指針」の内容項目番号を記入する。

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」における3歳以上児の領域「人間関係」の内容を表1に示す。

<対象絵本>

- ・馬場のぼる『11びきのねこ』こぐま社 1967年発行
- ・なかやみわ（さく・え）『くれよんのくろくん』童心社 2001年発行
- ・なかやみわ（さく・え）『そらまめくんとめだかのこ』福音館書店 1999年発行
- ・内田麟太郎（作）／降矢なな（絵）『ごめんね ともだち』偕成社 2001年発行
- ・レオ＝レオニ（作）／谷川俊太郎（訳）『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』好学社 1969年発行

<調査内容>分析は以下の2つの視点から行なった。

- ①各グループの絵本理解として、絵本に込められたメッセージをどのようにとらえたか、絵本を通してどのような内容を伝えたいこと、感じてほしいこととして位置づけたかを分析する。
- ②読み手の意図と聞き手の絵本理解がどの程度一致しているかを分析するため、各グループが作成した指導案における活動の「ねらい」及び「内容」と、聞き手の学生が挙げた活動の「ねらい」及び「内容」を比較する。
- ③②において、読み手と聞き手の学生との間にみられた違いの要因を分析する。

## 3. 結果と考察

以下、絵本ごとに結果と考察を行うこととする。結果として、a) 模擬保育を行ったグループの活動の「ねらい」及び「内容」（指導案からの抜粋）(7)、b) 聞き手側の学生が挙げた「ねらい」に関する内容項目番号を表にまとめ、表2-1～5に示す。表における■は、各グループが挙げた内容項目番号である。

表1 領域「人間関係」の3歳以上児における内容

幼保連携型認定こども園 教育・保育要領	保育所保育指針	幼稚園教育要領
<p>(1)保育教諭等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。</p> <p>(2)自分で考え、自分で行動する。</p> <p>(3)自分でできることは自分です。</p> <p>(4)いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</p> <p>(5)友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。</p> <p>(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</p> <p>(7)友達によさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</p> <p>(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。</p> <p>(9)よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。</p> <p>(10)友達との関わりを深め、思いやりをもつ。</p> <p>(11)友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。</p> <p>(12)共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。</p> <p>(13)高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。</p>	<p>①保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。</p> <p>②自分で考え、自分で行動する。</p> <p>③自分でできることは自分です。</p> <p>④いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</p> <p>⑤友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。</p> <p>⑥自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</p> <p>⑦友達によさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</p> <p>⑧友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。</p> <p>⑨よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。</p> <p>⑩友達との関わりを深め、思いやりをもつ。</p> <p>⑪友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。</p> <p>⑫共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。</p> <p>⑬高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。</p>	<p>(1)先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。</p> <p>(2)自分で考え、自分で行動する。</p> <p>(3)自分でできることは自分です。</p> <p>(4)いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</p> <p>(5)友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。</p> <p>(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</p> <p>(7)友達によさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</p> <p>(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。</p> <p>(9)よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。</p> <p>(10)友達との関わりを深め、思いやりをもつ。</p> <p>(11)友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。</p> <p>(12)共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。</p> <p>(13)高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。</p>

(1) 『11ぴきのねこ』(5歳児)

ねらい：「仲間と一つの目標に向かって、協力する大切さや工夫して達成感に気づく」⑧  
 内容：「11ぴきのねこを通して一度おおきなさかなに負けてもあきらめず立ち向かうねこ達の姿を見て、仲間と協力する大切さを知る」

表 2-1 聞き手側の学生が挙げた項目 (人数)

内容項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
選択人数				3	1		1	6		1	2	3	

『11ぴきのねこ』について出版社からの内容紹介には、「11ぴきのねこたちは、いつもおなかぺこぺこ。ある日じいさんねこに、湖に大きな魚がいると教えられ出かけていきます。大格闘の末、やっと怪魚を生け捕りにしますが…。あっと驚くどんでん返しが大人気」とある。この絵本の面白さとして挙げられるのは、11匹で力を合わせて大きな魚を捕まえる場面と、他のみんなに捕まえた魚を見せようと持って帰ろうとするが、途中でがまんできずに食べてしまう場面である。

領域「人間関係」の活動としては、前者の場面にみられる一つの目的に向かって協力したりするねこ達の姿を通して、「⑧友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」という領域の内容につなげる指導計画が考えられる。模擬保育を行ったグループの指導案をみると、活動の「ねらい」及び「内容」において領域の内容項目⑧を挙げている。

一方、聞き手側の学生をみると内容項目⑧を挙げた人数が最も多いが、複数の項目に分散している。内容項目⑧に次いで多かったのが内容項目④、⑫である。内容項目④をみると、「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」とあり、絵本の中で、ねこ達が大きな魚を捕まえるという目的をやり遂げた印象が強かったためと考えられる。また、内容項目⑫は「共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う」であるが、記述をみると、捕まえた大きな魚をひとり占めにせず、みんなで分け合って食べる場面を通して、共同のものの大切さを知るという点に着目したことが理由と考えられる。

このグループ絵本を通して伝えたいメッセージは、「友達と工夫したり、協力したりしながら活動することの楽しさ」である。模擬保育では、活動の「ねらい」及び「内容」に沿った読み聞かせ方の工夫がなされていた。例えば、「11ぴきのねこが大きな魚に立ち向かう場面では、仲間と戦っているように気持ちを込めて読む」や「もう一度大きな魚と戦うときは、前より強調して読む」などである。このように読み手は、読み聞かせ方を工夫することで、絵本を通して伝えたい内容を強調したり、印象づけたりできるようにしている。しかし、聞き手にとって読み聞かせを通して印象に残った場面や、感じ取った内容は読み手の意図とは異なり、様々であった。

要因として、絵本の内容が領域において掲げられた内容に広く関わるものである点が挙げられる。絵本の中で描かれている11ぴきのねこの姿は、「友だちと積極的に関わる」「喜びを共有する」「一緒に活動する」など、友だちとの関わりに関連する複数の内容項目に共通するものである。そこで、聞き手側の学生の「ねらい」及び「内容」の記述をもとに、読み聞かせのねらいをどのように感得したかを分析した。その結果、「ねらい」の中で記述

したことと、「内容」の中で記述したことがずれているケースが多くみられた。つまり、このグループの読み聞かせにおいては、聞き手の要因ではなく、内容項目を選択する際に各項目に示されている内容の解釈の違いが読み手の意図と聞き手の絵本理解のずれに影響したと考えられる。

## (2) 『くれよんのくろくん』(4歳児)

ねらい：「人との関わりを深める中で、一人ひとりによさがあることに気付く」⑦

内 容：「くれよんのくろくんの気持ちに共感しようとする」

表 2-2 聞き手側の学生が挙げた内容項目 (人数)

内容項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
選択人数				1			15			1			

『くれよんのくろくん』について出版社からの内容紹介には、「クレヨン達は、真っ白な画用紙を見つけて大喜び！チョウ、お花、木…。みんな、つぎつぎと描いています。ところがくろくんだけは仲間に入れてもらえません。でも…」とある。この絵本の面白さとして挙げられるのは、仲間はずれにされたくろくんのよさにクレヨンたちが気づき、仲良しになるというストーリーであろう。子どもたちは仲間はずれにされたくろくんの切ない気持ちに共感し、クレヨンたちがくろくんのよさに気づくことで仲良しになれた姿を通して、一人ひとりにそれぞれのよさがあり、それを認めることの大切さに気づくことができる。

領域「人間関係」の活動としては、「⑦友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう」という領域の内容につなげる指導計画が考えられる。模擬保育を行ったグループの指導案をみると、活動の「ねらい」及び「内容」において領域の内容項目⑦を挙げている。表 2-2 をみると、聞き手側の学生の大半が内容項目⑦を挙げている。このグループの絵本を通して伝えたいメッセージは、「人と違っていても、工夫したり大切にすることをすることで、友達と一緒に楽しく遊ぶことができること」である。絵本のストーリーが、くろくんのよさに気づくというわかりやすいものであることから、読み手の意図に沿った聞き手の絵本理解がみられたと考えられる。

そうした中で、他の内容項目が挙げた要因として「仲間はずれ」への着目が考えられる。聞き手側の学生の意見として、「仲間はずれしたりせず、友達に対して思いやりを持つことが大切であることに気づく」や「友達の大切さに気づく」「みんなで力を合わせることの楽しさに共感する」といった記述がみられる。この絵本では仲間はずれが題材となり、仲間はずれを通して、友達のよさに気づくことの大切さがメッセージとして込められている。読み手の意図と異なる内容項目を挙げた2名についても、絵本に込められたメッセージは理解している。しかし、内容項目を選択するうえで、「クレヨンたちみんなで絵を完成させる」や、「仲間外れなどしないで思いやりを持って友だちと関わる」ことの方に注目したことで、異なる意見となったと考えられる。

## (3) 『そらまめくんとめだかのこ』(3歳児)

ねらい：「自分のためだけでなく、他の人のために協力することの大切さに気付く」⑧

内 容：「そらまめくんのめだかのこのためにベットを使った場面を通して、そらまめくんがどうしてベットを使ったのか考える」

表 2-3 聞き手側の学生が挙げた内容項目 (人数)

内容項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
選択人数		1				1	2	13					

『そらまめくんとめだかのこ』について出版社からの内容紹介には、「そらまめくんたちが、広場にできた水たまりで遊んでいると、迷子のめだかのこに会いました。小川までどうやったら帰れるでしょう、そらまめくんたちは、知恵を絞って考えます。さて、どんなことを考えたのでしょうか」とある。この絵本の面白さとして挙げられるのは、自分の大切なものを人のために使うそらまめくんの姿や、めだかのこを助けるためにみんなで試行錯誤しながら力を合わせる場面である。

領域「人間関係」の活動としては、「⑧友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」、または「⑩友達との関わりを深め、思いやりをもつ」につなげる指導計画が考えられる。模擬保育を行ったグループの指導案をみると、活動の「ねらい」及び「内容」において領域の内容項目⑧を挙げている。このグループの絵本を通して伝えたいメッセージは、「自分のためだけではなく、他の人のために協力することの大切さ」である。めだかのこを助けるために、そらまめたちが協力する場面をポイントとする指導計画を立てている。ただし、「ねらい」及び「内容」の記述では、「自分のためではなく」や「めだかのこのために」という表現がみられる。これは、そらまめくんの行動が他の人のために取った行動である点に注目しているためと考えられる。

聞き手側の学生も、大半が内容項目⑧を挙げている。そらまめたちが相談し合い、協力する姿を通して、子どもたちがその大切さを感じることをねらいとしてとらえている。そして、模擬保育を行ったグループと同様に記述の中には、「めだかのこを助けるために」や「友だちのために」という表現がみられる。読み手と同様に、聞き手もそらまめたちが取った行動の背景や理由として、「他の人のため」という点に注目していることがわかる。この絵本においては、読み手の意図と聞き手の絵本理解がほぼ一致したといえる。

そうした中で他の内容項目が挙げた要因として、そらまめくんの姿から感じ取ったものを内容項目に当てはめて選択しようとするとき、「自分で考える」「自分の考えを友だちに伝える」「友だちのために自己犠牲できるというよさ」という視点が入ったことで、意見に相違がみられたと考えられる。

#### (4) 『ごめんね ともだち』(5歳児)

ねらい：「絵本を通して、言葉を伝える大切さを知る」⑥

内 容：「オオカミとキツネの思いを伝えられない姿に共感する」「友達のよさに気付く」

表 2-4 聞き手側の学生が挙げた内容項目 (人数)

内容項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
選択人数						4			5	7			

『ごめんね ともだち』について出版社からの内容紹介には、「オオカミはキツネと初めての大げんか。仲直りがしたいのに、あの一言が出てきません。「ごめんね」って。心の中ならいえるのに」とある。この絵本の面白さとして挙げられるのは、友だちとけんかをした後、仲直りしたい気持ちと「ごめんね」を言い出せないオオカミとキツネの心の葛藤が描かれているところである。

領域「人間関係」の活動としては、「⑥自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」につながる指導計画が考えられる。模擬保育を行ったグループの指導案をみると、活動の「ねらい」及び「内容」において領域の内容項目⑥を挙げている。このグループの絵本を通して伝えたいメッセージは、「一度けんかしても相手に思いやりを持ち、相手のことを考えることの大切さ」である。そこで、オオカミとキツネの姿を通して、言いにくいことでも自分の思いを相手に伝えること、そして、相手にも自分と同じように、言いたくても言えない思いがあることに気づくことの大切さを読み聞かせのポイントとする指導計画を立てている。

一方、聞き手側の学生をみると内容項目⑩「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」を挙げた人数が最も多く、次いで内容項目⑨「よいことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動する」がねらいとして挙げられている。内容項目⑩を挙げた学生の記述をみると、「謝ることで友だちを思いやる気持ちを持つことの大切さを知る」や「一度けんかしても、相手に思いやりを持ち、相手のことを考える大切さを知る」などがある。これらは、けんかを通じた友だちとの関わりの中に友だちへの思いやりことに物語のポイントがあるととらえている。また、内容項目⑨を挙げた学生は、けんかの原因となったオオカミの行動を「悪いこと」として、悪いことをしないように自分で考えて行動する点に物語のポイントがあるととらえている。

これらの項目は、オオカミとキツネの姿を通して、友だちとけんかをするものの意味に注目した内容の理解であると考えられる。つまり、聞き手は絵本を通して子どもたちにとって友だちとけんかをしながら関係を深めていくことや、思いやりを持って関わることの大切さ、悪いことをしたら謝ることの大切さなどを感じ取ったといえる。

この絵本の読み聞かせでは、聞き手が読み手の意図とは異なる内容や場面に注目するという傾向がみられた。要因として挙げられるのは、絵本の内容理解に個人差がみられることである。前述の内容項目をみると、すべてが絵本を通して描かれているオオカミとキツネの姿である。絵本に含まれるメッセージとしては、「葛藤」「友情」「けんか」「謝罪」などが挙げられるだろう。この絵本においては、絵本理解としてどのメッセージに注目するかは、他の絵本に比べると、聞き手の生活体験や読み聞かせ体験の影響が大きくあらわれたのではないかと考えられ。

#### (5) 『スイミー』(5歳児)

ねらい:「友だちのよさに気づき、共通の目的を見い出し、工夫したり協力したりする」⑧  
 内容:「スイミーたちが大きな魚に食べられてしまわないように考えて、一つの大きな魚のふりをする場面で、他人の存在に気づき、協力する気持ちを育む」

表 2-5 聞き手側の学生が挙げた内容項目

(人数)

内容項目	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
選択人数		3		1		3		7		3			

『スイミー』について出版社からの内容紹介には、「小さな黒い魚スイミーは、広い海で仲間と暮らしていました。ある日、仲間たちが大きな魚にみな食べられてしまいました。一匹だけ残ったスイミーは・・・」とある。この絵本の面白さとして挙げられるのは、一人ぼっちになった小さな魚のスイミーが冒険をしながら海の中を進むうち、自分と同じ種類の魚に出会い、みんなで力を合わせて大きな魚に立ち向かっていく場面と、スイミーが海の中で目にするさまざまなものの描写である。

領域「人間関係」の活動としては、前者の場面にみられる一つの目的に向かって協力しするスイミーと仲間達の姿を通して、「⑧友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」という領域の内容につなげる指導計画が考えられる。模擬保育を行ったグループの指導案をみると、活動の「ねらい」及び「内容」において領域の内容項目⑧を挙げている。

一方、聞き手側の学生をみると内容項目⑧を挙げた人数が最も多いが、複数の項目に分散している。内容項目⑧に次いで多かったのが内容項目②、⑥、⑩である。内容項目②は「自分で考え、自分で行動する」である。絵本の中で、一人ぼっちになったスイミーが仲間を探す旅に出る姿や、大きな魚に立ち向かうためにリーダーシップを取る姿に注目したためと考えられる。内容項目⑥は「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」である。絵本の中で、スイミーが仲間に向かって自分の気持ちを伝える場面の印象が強かったためと考えられる。また、内容項目⑩は「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」である。絵本の中で、スイミーが自分と同じ種類の魚を見つけて仲間になろうとする姿に注目したためと考えられる。その他に挙げられたのが内容項目④「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」である。スイミーと仲間たちが大きな魚に立ち向かい、見事やり遂げることができた場面に注目したためと考えられる。

このグループでは、絵本を通して伝えたいメッセージは「一人ではできけれど、みんなと協力することで大きな壁も乗り越えられることに気付いてほしい」である。模擬保育の振り返りでは、読み手としてねらいを意識して読み聞かせすることができたという自己評価がみられた。しかし、聞き手側の学生をみると、読み聞かせを通して印象に残った場面や感じ取った内容は様々であり、聞き手の絵本理解は多様であったことがわかる。

要因として、絵本の内容が領域において掲げられた内容に広く関わるものである点が挙げられる。表 2-5 をみると聞き手側の学生が挙げた内容項目には、すべて絵本を通して感じ取ることができるスイミーの姿が含まれている。したがって、この絵本においては聞き手の生活体験や読み聞かせ体験が、聞き手の絵本理解に与える影響が大きいと考えられる。

#### 4. 総合考察

本研究では、教材研究で行う絵本理解の分析を通して、絵本の読み聞かせにおける

指導計画のあり方について検討した結果、以下の2点が明らかになった。

第一に、教材研究を通してみられる学生の絵本理解の実態についてである。本研究では、グループに分かれて絵本の読み聞かせを主活動とする指導計画を作成させた。指導計画の作成に当たっては、グループで教材研究を行い、読み聞かせを通して子どもたちに伝えたいこと、感じてほしいことを活動のねらい及び内容とするよう指示した。その結果、教材研究を通じた絵本理解について、すべてのグループにおいてそれぞれ対象とした絵本の内容に沿った理解がみられた。しかし、教材研究の様子をみると読んだことのある絵本であっても、保育者として子どもたちに伝えたいことや感じてほしいことは何かと問われると、それらを明確にすることは難しいようであった。

今回、研究対象としたのは保育者養成校の2年生であり、教育実習及び保育実習を終えた学生である。しかし、すべての学生がこれまで講義や実習において絵本の読み聞かせを主活動とする指導計画を作成したことがなかった。そのため、主活動としての絵本の教材研究そのものに困難さがみられたこと、絵本理解はできていても子どもたちに伝えたいこと、感じてほしいことを指導計画のねらいや内容につなげることに関しては困難さがみられることが示唆された。

第二に、読み手の読み聞かせの意図と聞き手の絵本理解との間に相違がみられる点である。本研究では、読み手側の学生は読み聞かせを通して伝えたいこと、感じてほしいことを明確にし、読み聞かせを行った。一方、聞き手側の学生は読み聞かせの後、読み聞かせを通してどのようなことを感じたか、絵本に込められたメッセージは何かについて意見をまとめた。その結果、数冊の絵本において、聞き手が読み手の意図とは異なる絵本理解をしていることが示された。

川俣・山崎・大谷(2016)が指摘するように、絵本理解には生活体験や読み聞かせ体験が影響する<sup>(8)</sup>。絵本には作者が込めたメッセージが存在するが、絵本の内容をどのように受け止めるか、何を感じ取るかは十人十色といえるだろう。また、一人の子どもの中でも日によって、発達に沿って変化していくものでもある。つまり、読み手が明確な意図を持ち、保育活動としてのねらいを設定しても、聞き手の受け取り方は多様なものであるということである。

この点は絵本の読み聞かせにおいて、保育者のねらいに沿う反応が子どもたちにみられない可能性を示すものである。本来、絵本理解に正解はなく、読み手であっても聞き手であっても多様な絵本理解があるものである。保育者は指導計画において、読み聞かせのねらいを明確に設定し、実践しなければならない。しかし、保育者の意図に子どもたちの絵本理解をはめ込むのではなく、読んだことのある絵本であっても、子どもたちにとって「新たな絵本との出会い」となるような、その絵本の新しい一面を伝えることができるような読み聞かせを目指すことも必要であろう。

以上の結果から、絵本の読み聞かせの指導計画のあり方として、保育者養成段階における主活動としての絵本の読み聞かせの指導を充実させることを提案したい。正置(2015)が指摘するように、近年、絵本の読み聞かせは活動の合間や導入として行なわれる傾向があり、主活動として位置づけられにくくなっている<sup>(9)</sup>。活動の合間や導入として行う絵本の読み聞かせに意図やねらいがないわけではない。しかし、主活動となる場合には、より丁寧な教材研究及び指導計画の作成が必要となる。

本研究でもみられたように、保育者養成段階における学生に対して、主活動としての絵本の読み聞かせの指導が十分になされていない状況がうかがえる。そこで今後の課題として、重要な保育スキルの一つである絵本の読み聞かせの指導において、絵本の読み聞かせを主活動とする指導についての検討をすすめていきたい。

## 注

- (1) 江玉睦美「保育者養成における絵本の読み聞かせの教材研究」(東九州短期大学編『東九州短期大学紀要』第18号、2019年) pp.17-23。
- (2) 秀真一郎「絵本の読み聞かせにおける一考察ー感情の有無からくる影響ー」(吉備国際大学編『吉備国際大学研究紀要(人文・社会科学系)』第28号、2018年) pp.1-11。
- (3) 絵本の読み聞かせに関する研究の動向については、會澤ら(2019)の研究にみることができる(會澤のはら・片山美香・高橋敏之「幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向」岡山大学教師教育開発センター編『岡山大学教師教育開発センター紀要』第9号、2019年、pp.215-228所収)。
- (4) 同上。
- (5) 今福謙・谷原舞「読み聞かせに関する考察」(大阪信愛女学院短期大学編『大阪信愛女学院短期大学紀要』第49集、2015年) pp.7-13。
- (6) 川俣沙織・山崎篤・大谷朝「絵本の解釈についての研究ー読み手と聞き手の立場からー」(中村学園大学・中村学園大学短期大学部編『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第49号、2017年) pp.13-23。
- (7) 学生による記述は、文章をそのまま転記する。よって、論文中では同じ語句であっても漢字表記の場合とひらがな表記の場合がある。
- (8) 川俣沙織・山崎篤・大谷朝、前掲論文。
- (9) 正置友子・大阪保育研究所編『保育のなかの絵本』かもがわ出版、2015年、pp.1-2。

## 参考文献

- 1) 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館 2018年
- 2) 戸田有一・西山依里「仲間はずれに関する絵本の選択・読み聞かせにおける保育者の配慮」大阪教育大学幼児教育学研究室編『エデュケア』24号 2003年 pp.33-45
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレーベル館 2018年
- 4) 中村年江「絵本の読み聞かせに関する心理学的研究ー絵本の読み聞かせに関する変数と望ましい読み聞かせの条件の検討ー」日本読書学会編集委員会編『読書科学』第35巻 第4号 1991年 pp.149-159
- 5) 松岡享子『えほんのせかい こどものせかい』日本エディタースクール出版部 1987年
- 6) 文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館 2018年
- 7) 内田麟太郎(作)／降矢なな(絵)『ごめんね ともだち』偕成社 2001年発行 2004年21刷
- 8) なかやみわ(さく・え)『くれよんのくろくん』童心社 2001年発行 2004年15刷
- 9) なかやみわ(さく・え)『そらまめくんとめだかのこ』福音館書店 1999年発行

2000年 25刷

10) 馬場のぼる『11びきのねこ』こぐま社 1967年発行 2005年 140刷

11) レオ＝レオニ（作）／谷川俊太郎（訳）『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』好学社 1969年発行 2004年 79刷

# ダウン症児の母親の語る思い出

—我が子誕生のとき—

森 依子

The Study on Mother's narrative Memory raising Child with the Down's Syndrome  
— At the Time of Birth of my Child —

MORI Yoriko

【要旨】本研究は、障害のある子どもを集団の中で保育するうえで、その親への支援に関して示唆を得ることが目的でなされた、30代のダウン症のAの母親Fさんに、インタビューを行ったものである。Fさんは、中国地方のダウン症児・者の親の会で活発な活動を行っている一人である。会では乳幼児期のダウン症児や、知的な障害のある自閉症児も親たちとともに様々な活動をしている。Fさん自身の「思い出」では、出産した後の母親が子どもの障害の受容を妨げられるような周囲から無理解な発言や行為があった状況が語られた。父親等が障害のある子どもから逃げた事例など。これまで、障害があるのを恥と考え、子どもを隠すことで母親が障害を受け止めてきた事を示している。Fさんは支援による隔離ではなく、障害のある人が至る所で見かけられ、生きている存在感を示すことで、抹消されるような存在ではないこと、特別視されない人間であることをあきらかにすることが必要だと訴えた。また、Fさんが母親となった逆境時に「教育」が強さをもたらした。青年期の教育の力、インクルーシブの理念の浸透が、将来的に障害のある子どもや社会全体に必要であるといえる。課題として、今後、障害のある子どもを持つ親にも他の場合の親の持つ子育て負担と変らない程度の子育て負担となるような配慮や認識が支援者にも、当事者達にも持てるよう社会的な取り組みが必要であると考えた。

Key words : Obstacle reception, Inclusion society, Down's syndrome child, Support of the parent  
Higher education

キーワード：障害受容 共生社会 ダウン症児 親支援 特別な支援の必要な子ども

## 1. はじめに

保育者には、「子どもの最善の利益」をまず考えることが第一であるが、そのために、目の前の子どもの養護のみではなく、環境からの支援として、社会の仕組みや地域の社会資源等を利用する術を持ち、親をエンパワメントすることが不可欠となってきた。親は子を慈しむためには、自身の生活の安定や情緒の安定が必要になる。例えば、障害のある乳幼児期の親は、精神的・情緒的に不安定になりがちになることは早くから先行研究に散見されている（稲浪・西・小椋，1980）<sup>i</sup>。また、障害のある子どもの母親のストレスはそうでない母親達より高めであり、異なったソーシャル・サポートの受け取り方をするという調査の結果がある。障害のある子どもを育てている母親は、言葉を掛けられる支援に対して他の保護者とは異なった認識反応になり、時にはストレスを緩和する方に機能しな

いことがありうることが示唆されている（北川・七木田・今塩屋，1995）<sup>ii</sup>。こうした特異性もあって、障害のある子どもの親に関して、相談支援に関わる側が理解することの難しさを指摘し、親自身による著書等を参考として支援に必要なことを導き出したもの（久保山・小林，2001）<sup>iii</sup>がある。

これには、相談支援や様々な状況で、親が子どもの障害に関してどのように感じたか、また親自身が、子どもの出産当時、障がいがあることが明らかになって、精神的に大きく落ち込んだことなどが記されている。子どもを養育する途中で、支援者に言われたことなどが親に精神的ダメージを与えることもあり、支援者も言動等を省みる必要が含まれていたことを久保山等は指摘している。保育者は、「子どもの最善の利益」をまず考えることが第一である。しかし、その親も支援を受けるだけの存在ではなく、主体的に生きるべき存在であることも考えねばならない。まず親自身についての情報や背景を、積極的に理解をする事が重要になると考えられるのである。

## 2. ダウン症児の親の語り

### (1) 研究の目的：Fさんの語りの重要性

子どもに障害があるということで、親は何を感じ、どうそれを受け止めてきたのか。事象を親がどのようにとらえるのかを知るには、久保山ら（2001）の述べるように、障害のある子どもの親自身の話を参考にするというのは最も適切であるといえる。

ここでは、30代のダウン症児の親で、ダウン症児の親の会で活動しているFさんに障害受容についてインタビューをする。

親が子どもの障害を受容していく過程の研究はまだ半ばであると言われている（小林，2008）<sup>iv</sup>。また、親に障害受容があるべきものとするのは難しい、そこで、障害のある子どもへの親役割を通常の子育て以上の負担とならぬ配慮が言われるようになった（夏堀，2003）<sup>v</sup>。

夏堀は、一般に日本でいう親の障害受容の中には望ましい親像、特定の役割を親が担うべきであるというメッセージを含有していたとする。子どもを可愛いと感じ、子育てに対して主体的に関わっていったいこうとする姿を、親の子どもの障害の受容の姿と考え、良い親像としてきた。こうした姿勢があれば、子どものことを周囲が支援する上で双方連携が取れやすくなる。これが支援者・保育者の望む受容の姿ともいえる。しかし、障害受容に関しては、親の障害の受容は単純ではない。また、子どもに障害があることで、うちひしがれるばかりではない。他の親達や社会と連携している親など積極的に動いている事例もある。

ここであげるFさんは、支援されるだけではなく、自分たちで主体的に動いている親の会を運営する一人である。看護師や教職等の専門職へ入ろうとする学生を始め多くの学生にダウン症児との関わりの場を提供している。学生はダウン症児の子どもの職業体験の支援をする。支援前には、障がいのある子ども特にダウン症の子どもの一般的な特性を学び、交通費やお弁当代等を支給されて、親から子どもを預かる前に、子どもへの支援の親達の注意点、また子どもの特色などを聞き、子どもと一緒に時間を過ごす。その後一日または、数日の職業体験をする。職業体験は保育所、大学構内の清掃、テーマパークの切符渡し、また大学の一角を借りての喫茶店でのコーヒーサービス、ホテルでの仕事など多岐に

渡る。いずれも大勢の人の中に入って行くものである。周囲に合わせて行動する社会性や規律が必要になる。学生にとって、専門職としての学びに、このダウン症児との経験は大きい。Fさんやその周囲の親達が、どうしてこういった企画をするに至ったのか、支援されるだけではなく、支援者を育てることへ歩んでいったのか。この親達を分析することは、障害のある人やその家族を周囲からエンパワメントしていくアプローチを行う上でも参考になると考えられる。また、全ての乳幼児期の子育て中の親へ支援をする際に役立つと考えた。

## (2) 研究の方法：ナラティブ・アプローチ

研究は、201×年10月に行った半構造的インタビューによるものから行った。

インタビューは全体で2時間ほどに及んだ。

場所は、Fさんの住まいの近くで、話しやすい場所をえらび、静かな喫茶店と、周囲にあまり人のいない屋外のベンチ2カ所であった。録音をする事を許可してもらい、この研究が外に出る可能性も承諾していただいた。著者は、Fさんの親の会「E」のボランティア活動に参加して3年目に、このインタビューをとっている。

話の背景として、Fさん親子は、父親と、Aさんの二人暮らしである（Aさんの3つ下の弟は、他に家族がある）。A県の、橋の架かっている島に住んでいる。この島は内外の観光客による観光が産業としてあり、それで賑わっている。一方、昔から住民は限られているため、住民がお互いをよく知っている特殊性もある。地域がFさんや、Aさんの事情をわかっている。通常の学校の通常の学級の中に在籍したダウン症のAさんは、一緒に育ったという人が、障害がある人にも、障害がない人にもいる。Aさんは現在、飲食店や、民宿などで、ガイドヘルパーとともに、仕事をしている。民宿の仕事では、彼女は仕事を覚えており、それに対してボランティアや、介助者はAさんのペースで、距離感を持ってAさんと仕事の相棒となる。民宿はチェックインの時間が午後4時なので午前中から始めると作業時間があり、ダウン症に由来する重度の知的障害や、動作の緩慢さも、さほど問題ではない。表情は変化が少なく、発言は少ない。しかし、こちらの話は理解しており、時には笑顔を満面に見せる。他のダウン症者にも見られるように、健康面で問題もあるが概ね健やかに成長している（当時34歳）。

インタビューに関して、入手した素材を、ナラティブとして扱うという質的研究方法がある。ナラティブについては、C. リースマンが、その研究によって、その定義を、研究者の方法によって、その内容や方法が異なってくることを示した(Riessman.C., 1993) vi。リースマンによれば、ナラティブを何と定義するのには困難さがあるとする。

ラボフとウォレツキー (Labov and Waletzky 1967) viiが、ナラティブの構造について言及していることが有名である。研究によって出現する構造が変わるものの例えば、「導入」「複雑化」「評価」「解決」「終結」等があげられている。これは、ナラティブが、特徴としては語り手の物語っていること、ストーリー性のあることを扱うからであると考えることが出来る。

ナラティブとしてここで扱うのは、語られたFさんの記憶や思い出は、Fさんという存在から分離し、言葉をコード化するなど断片化し分析すると、Fさんが伝えようとした、その内容は伝わりにくい。すなわち、その構造のまま、語られた形で経験を記して、そこ

から出てくるものを共有するべき内容と考えられたからである。

F さんの話には、ナラティブの特徴である「時間の流れ」と「物語られている」という事が特徴にある。当時 34 歳になっていたダウン症児であった A さんの誕生時からの、母親の障害受容として思い出を語ってもらった最初の部分は、一気に話している。

それは初め、尋ねる形で始まったが、こちらとの相互応答で進めるという形ではなく、こちらから影響をうけないで、F さんが自由に物語っていくかたちであった。そこで、これをナラティブとして扱う意味があると考えられた。

### (3) F さんの話

F さんが、A さんを産んだとき、障害があることは直ぐに明らかになった。

#### Box 1

(ダウン症の) お子さんを持つお母さんと話す機会がそこら中にある、それを見て、感じるのは、受容をする、本当に受容ができていないなあとは、いいきれないことではない、と、思う。受容というのは段階があって、色々な意味でこの子が生まれてきて、生まれてきて、すぐに、ダウン症ですよ、といわれ、知的障害ですよ、といわれて、がくんときて、がくんとくるけれども、でも育てなければならない。かわいさもあるし、わが子でもあるからという気持ちもあるし。

ダウン症児は他の(障害児)場合とちがっていわゆる染色体異常というときには、(障害の告知は) 本当に、赤ん坊の時に言われるので、その時は(気持ちが)ガクンと落ちるけれども、落ちるけれども、本当にこの子をどうにかせにゃいけん。親として、育てなければならないと思うじゃないですか、それが、第1段階であるけど、おちこんでいるけど、拒否することはできない。拒否する気もない。

Box1 のように、現在の周囲の(若い夫婦)話をしているような出だしであるが F さんは、A さんの誕生について落ち込んだということははっきりと話してくれている。親として受け止めなければならない。と感じたこと、義務感のようなものを示している。

染色体異常が原因であるダウン症は一定の割合の出現で生まれ、誰でもダウン症を生む可能性を秘めているとされる。当時のダウン症(A さんは 1981 年出生)の誕生時のダウン症に関して資料(保健同人生活教育, 1986) viii から見ると、1981 年頃から、研究によって年齢別で出現する率が変化することが知られるようになってきており、当時には、高年齢出産に関するリスクの一つとしてあげられるようになっている。羊水診断検査も行われている。1980 年当時のダウン症の子どもを出産した母親への「告知」において、調査対象になった 82, 2% の母親が医師からの、極めて悲観的な助言と、冷淡な態度を受けてショックを強め育児への意欲を削がれたという記事がある。この頃は、子どもの将来として知的障害であるだろうということ、虚弱であること、短命さ、事務的説明のみ等が挙げられている事が多かったことが指摘されているのである(保健同人生活, 1986) ix。

F さんへあった、(まだ生まれて状況も分からない子どものことであるのに) 知的障害児という告知は、当時の医療関係者の告知として、ごく一般的なものであったといえる。

こうした状況であったが、F さん自身は、事態や子どもを自分は拒否しないということ強く思った。

ただ、Box 2 では、はやくはやく（何度も勢い込んで話す）この子を育てることで幸せだという実感を得たいと思っており、この受容とは、「受容せざるを得ない事態」を事実確認として理解し、受け止めることのであった。事態の受け取り方を自分の中で変えようとした F さんの姿が伝わってくる。この「受容」と、後半で語る、自分の中で親として成長して、育てていった「受容」では異なったものではないかと考えられる。後者の受容は、親として育てている幸せ感、可愛いと思う気持ちを含む。ただ、受容するようになっていくまでの間に、周囲の態度が関係していることを実感として述べている。

#### Box 2

第 1 段階だけ、受容しても落ち込み続けている、と言う段階があると思うんですよ、一番初めに。それが、それは、周り次第でその状態から、もうはやく、はやく、この子を育てることでもう本当に私はとても幸せみたいなことを感じれるようになる—（力がこもる）までの、ようになったときの受容があるよね、もう受容せざるをえない。うん、すごく落ち込んでいるけど受容せざるをえない事態、というのと、ああこの子がいてすごく幸せというまでのここまでの色々な段階があって、受容の段階があって、ここになるのにまわりがすごく影響をするのよ、まわりが。自分自身の中で親として成長するというか、自分自身の中で、成長する、受容する気持ちを少しずつ育てていって自分の中でね、勉強したりしながらこの子がいて、幸せってなるようなね、自分もおるけれども、あるけれども、それよりも周りが どういう反応をするかによって、この受容までのこの長さが、程度がかわるんです。

#### Box 3

（子どもが）大きくなっても受容できるような、できない、なれないひとがいる、それって舅さんや姑さんであれ、いわゆる兄弟や、なんていうのか周りの環境の、環境の厳しさが、この人を幸せと思えるようにさせない、周りがダウン症の子どもをどう思っているのかよってくれない（寄り添ってくれない）厳しさが（幸せだと感じるように）そうさせない。家の恥やね、とか思っているとかね。親はなかなか、そういうことまで思ったりしないけれど、恥だとか、ああ恥ずかしいだとか、もううちの子には障害があるから、どうにもならんとか。あんたが障害のある子どもを産んだよねとかね。

#### Box 4

いろんな周りの思い、旦那も含めて、旦那はもうちょっと母親の方に寄ってくれるけれど、よらん親もおるよ。父親もそうになったら。最終的によってこない場合は離婚する人もおるよ。いつまでたっても「俺の子どもやない」、「この障害児の親にはわしはなりたくない」とか、（母親は）あんたの子どもやのにと思うのに。それが（父親自身には）認められないから。父親の中にはおるよ、（子どもに）よってくれんから。（父親も最後は）母親の方にはよってくるけれども、最終的によってこない場合は離婚する。「おれのこどもやない」（そう言われて）「あんたのこどもなのに」と思うのにいつまでもよってくれない。

母親は自分の体を通してうまれてくるからそこまでの拒否反応はないけど、父親は体を通してうまれてこないから、ちょっと違うのかな、そればかりではないけどね。

旦那を含めての周りがマイナスイメージで見ているのが苦しい、その苦しさがあるので、その事を見とめられない。私はそれを本当に思った。

Box 3 では、子どもが大きくなっても受容できない人達のお話がある。舅や姑といった、子どもの父親側の家族が出てくる。例を出して親族や、周りがダウン症児に寄り添ってくれるわけではないことを言っている。障害を恥とする考え方、障害のある子どもを産んでしまったという見方の持つ人が出てくる。

Box 4 では、「父親」という存在について語られる。ある例として登場するのであるが、ダウン症児の出産から、離婚に至るケースは当時の F さんの周囲にあったと考えられる。保健同人生活教育（1986）の中にも、医療機関の行う、家族間の調整と告知や、出産後の指導の失敗例として、父親側が親族とともに、母親の産院退院後の離縁を一方的に突きつけ去って行ったケースを挙げている。F さんにとって、子どもの「父親」がどう考えているか、ということは重要であった。F さんの「父親」の場合は、母親や A さんに寄ってきてくれたケースといえる。

しかし、「子どもに責任を持つ一方の親」である「父親」として深く捉えると、F さんとは意見が異なる場合もあるかも知れない。F さんは、「父親」のことを取り上げつつ、「体を通して産まないからだろうか」といいながら、一方、「そればかりではないものがある」とし、最終的には、こうした障がいのある子どもへの否定的な態度を安易には性の違いとはしない。全体からは、否定しない父親が大部分である。産む性として、夫側の「母」である姑についても考えねばならない。問題は、産む性や産まない性ということが問題ではないといえる。どうすればそういう余地を無くせるのかを考えねばならない。

#### Box5

○会というのがある。○会というのは、大きい子ばかりの会なんよ。50歳くらいのおじさんもいる。○会の人と話をしている時に、「私はとっても幸せ」といったら、「あんた本当にそんなことを思うの」（といわれた）。その親の子どもさんは、35, 6歳ごろで、(その時) A よりもちょっと上でしたが、「私はこの子を生まなければよかったと思う」と平気で言われた。そのときは、(傍に) 子どもがおらんときに、勿論いないからだけれど、親同士の時、「本当にそう思うの(ダウン症の A さんの存在があって幸せだと)、わたしはそんなことを思えん」寝物語のときに、皆の前では言わないけれど、そう言われた。よく聞いていたら、おばあちゃんが、姑が厳しかった。ああ周り次第で、これがしんどくなると思った。告知の時には、お祖母ちゃん、お祖父ちゃんを入れることがサポート体制では必要と思った。

F さんは、ダウン症の親の会の「○」というところで一緒に行動する機会があった。○の会は、古くからある会である。ダウン症はその合併症のために告知も短命と言われることがあったが、実際には 50 代以降のダウン症もかなりの数いる、そういったことは、親の会などで、情報を得ることが出来るのである。

長寿の例は、A さんの今後の参考にできる。しかし、せっかく成人まで成長し、一緒に生きてきた子どもであるのに、ある親が可愛いと思ったことがないことに F さんは驚く。F さんが可愛いと思っていることにも相手が驚いた。F さんは、多くの母親が、子どもの誕生以来成長してきた間も子どもに障害があることを本当には受容できないことを知った。決して子どもの前では言わないが、周囲の思いに翻弄された結果だと F さんは考える。

母親へのサポート体制について、告知の場面に思いが戻る、自分もそうだったからかも

しれないが、告知の時の体制については、特に周囲への説明、偏見を取り除くことを願う気持ちがあったのであろう。

#### Box6

私は強かった、私はある意味強かった。

強かったのもあるけれども、学校の先生をしていた立場上の強さ、また、私は教育的には恵まれているということでの強さ、そのことで、自分をおとしめるということがなかった。いわれることで、自分の事で自分をラッキーだと思った。

Fさんは、「自分は強い」と言っている。Fさんの「教育」を大事にする思いがみえる。が同時に、打ちのめされる他の母親への配慮ともいえる。

Box7では、意識の異なった世代の現在の様子を話している。「あのころ」はそうではなかった。母親達は、偏見を無視したり戦ったりしてきた。周囲の環境が悪くて、それに従わざるを得ない場合には、○会での例がある。

ただ、Fさんは、(Aさんの理解能力に関して)過小評価することもあったと考える、しかし、障害のある人との対等の関係、障害に対する受け止め方ということはどういうことか、受容について突き詰めて考えている部分がある。

#### Box7

今の「E」(Fさんたちのダウン症児と親の会)では、もうお祖父ちゃんおばあちゃんの考え方が違っている。昔の考え方ではない。テレビなどで、ダウン症というのも1つの生き方だよ、ということがある。恥ずかしいと思もしない。障害者を産むことについて、悪いとは言わない。あのころは、あった。うちにはその血筋はありません。と、それがなに？とわたしは思った。無視したが、無視できない親もいた。私には段階があって、そこまでの受容になるかならないかは、周りしだい。この子がいる事が大丈夫になったら、外に出れるようになったら、その本人の資質だけではなく、周りの環境(のせい)と、○会でわかった。あっちやらこっちやらで、うちではこうだ、というのを聞いて、私のような受容の仕方が信じられないといわれた。

私は私の娘を誇りにおもっているけど、その時にはそう言う社会だった。

#### Box8

私は偏見を、みんなが持っていないと思ってはいない。私は腹を立てるけど、戦うけど。戦うけど、戦うほど強くはなれないと言う人も居る。受容には段階があって、私も本当の意味では受容しているという意味では途中だと思っている。

子育ての受容は第1段階、まず、義務感、まだ受容しているのはまだだと思っている

#### Box9

拒否ではない、そう言う段階の受容、障害児だから不安がある。障害児だから不安、それは大きい子達がどんなことをしているかを知らないがゆえの心配、○会の子ども等は、働いている、そういうのがわかってきたら、少し安心するのだろうけど、知らないのが心配。少しずつ可愛くなって、でも障害児だからね、(それは)ゆっくりになる。私は娘を障害児だと思っていないから、障害児とは、障害とは、誰でもあると思っている。私は障害、直ぐ怒る。感情コントロールが下手。娘は絶対怒らんし、腹を立てることを表に出さない。もうそれも訓練かも、私より彼女はそういうところは、すごいなと思う。障害とはそういうところ。特別に思っは居ないから、特別の人とは思っていない。ダウン症

という、特徴的な所があるとしても、だからといって、ネガティブだと特別に働く考え方を持つわけではなく、もうひとつ段階としてあるのは、一人の人として対等の立場になれると言うことが本当の意味での受容、まだ勉強中。

Box8、9 から、現在、教育の場所では、障害のある子どものことを、「特別な支援の必要な」子どもとして、言っているが、Fさんは殊更、「特別な人」という言葉をいわれることに、抵抗を感じている。子どもの「障害」を、Fさんもここでは受容はできていないと言っている。私たちが、普段の行動から、子どもの「障害」を受容していると思っけていても、当事者の中には「受容」の難しさが常に在中する。支援者にとって、相手はその「障害」について当然「受容」していると単純に考えるのは、自分の支援に負荷がかからず都合がよいからかも知れない。

実際には、知的障害もあって、考えの発信されることが少ない本人の内面の複雑さを、どう押し量れば良いのか、親も迷い続けている。

親として障害のある子どもを持つことの受容と、Aさん自身の障害の内容をどう受容しているかの両面に関して、Box10で、Fさんは触れる。

#### Box10

テレビで、Oさんと、マラソン選手の人がでた（インタビュー当時の番組）、その人たちが今幸せです。とでてきた。娘がそれを見ていて、突然、突然ではないけど、「生まれた時にはものすごく悩んで落ち込んで」という話になった。大体、そう言う流れになる。

娘はテレビを背中むけて、突然大きい声で歌いだした。大きい声で、普通よりも。ああこの子は、自分が生まれたことで、親ががっくりときて希望を失ったことを聞きたくはなかった。聞きたくないですよ。それが初めてわかった。わたしはでも、（テレビを）消さなかった。娘も消さなかった。これが世間ってこういうもんだよと。それをわかってもらいたかった。それを聞いて、なぜ消さなかった、気持ちかわからん、と皆にいわれた。私は（娘は）障害者だと思っていた。障害者だと思っていたので、傷つくとは思っていなかった。その態度をみて、聞きたくないのだということが初めてわかった。

ああ聞きたくないんだ、ということがわかった。世間ってそうだよ、と思うと同時に、世間のマスコミが全然これを傷つくということが分かっていない。娘と同じで傷ついた子どもは沢山おったと思う。出生前診断というのは、ダウン症など、といういいかたで、書かれる。ダウン症として、名指しとなる。それが中絶という言葉と一緒にしている。中学三年生のころからわかっている。内の子だけではなく、名指しされて、多くの子どもがそれを聞いている、人権侵害だと思う。ここまでは、私の言っていることがわかる？

Aさんは、ダウン症が産まれてこないように、検査されることも中学3年生のころから知っている。しかし、知っていて、どう受け止めているかは分かりづらい。FさんはAさんの真意を知らなかったという。あるとき、Aさんは、テレビ番組を見ていて、内容を理解し、声を出して音声を妨げた。怒って切るというような暴力的なものではない、Aさんなりに、さりげなくごまかし、Fさんへ聞かせたくなかったのだろう。また、自分が聞きたくなかった。

ダウン症児であることは、一見して分かり、多くの支援を受けてきているので、周囲で様々な人の、好意的なもの、そうでないもの、様々なものをAさんは受け止めてきている。

Fさんは、障がいのある人として、Aさん達やFさん母親が傷つくのは、周囲に人権侵

害をされることだという。多様な知的障害者のダウン症（理解力や、知的障害が重いとは限らない）は、何もわかっていないと世間は考えるかもしれない。あるいは、言い返さない無力な人としているかも知れない。しかし、それは、Aさんが生きていることを否定するものとして、Aさんに届いてしまっている。母親達ですら、彼女たちの真の姿を知るとは難しいときもある、表明するための手段や機会を滅多に行使しないからである。

#### Box11

今のお母さんたちは、日本では支援が整いすぎている。整いすぎているから、楽。幼稚園はヘルパーもいるけど、皆と一緒にいる。でも、学校に入ったら、特別の子どもとして育つ。特別支援学校で学び、特別な子どもとして学び、就労施設で、どういう仕事に向いているのか探り、放課後はサポートしてもらえて、至れり尽くせりだから。整って、さらに親が居なくなったら皆でグループホームを作ろう、とか、至れり尽くせりだから、その波に乗れるといいと考える。

私は、波にのることでインクルーシブでは無い世界になると思っている。波に乗ったところで、インクルーシブの世界にはならないと考えている。エクスクルーシブである。全部自分たちだけの世界であり、自分たちだけの学校で、施設で、生涯を過ごす。普通の人には見えない世界に入る。ともに時間を過ごすのではなく、すれ違ふとか、たまに歩いているのを見る人になる。別世界の人になるので、偏見と、差別を生んでいく。

障害者への支援は配慮が進んでいると言う。Aさんが生まれた時には、サラマンカ国際障害者権利条約（1996年）はまだなく、日本において批准され発効されたのは、2015年である。これを皮切りにインクルーシブという言葉と動きが広がったといえる。

Fさんの持つ危機感は、障害者が隠されると言うことである。

以前の母親は、恥であると考えて子どもの障がいのあることを隠避したくて、いつまでも受容できない思いを持っていた。それと異なって、今の親たちは「恥」とは考えていない世代であるが、Fさんのような「戦う」意味は切実でない。しかし、このまま、社会の中に出なくなれば、結果的に隠されて社会に入れぬ存在同様にされると言う恐れをFさんは抱いている。ダウン症や障がいがあるということを隠さず恥としないだけではない、楽になったということだけでは、不足で有り、社会の中に彼らをむしろ表に出して、消せない存在であることを、実存的に知らせる必要があるとするのである。

#### Box12

そうではいけないというので、コーヒーサービスやジョブサポートのような色々な活動をする。今は整えすぎて、本当に見えない所の社会の中に居るので、出さないの、わかってもらえないの、この人たちはいつまでたっても、中絶してもよい人にされてしまう。

「こういうことができますよ」、「こんなふうに生きていますよ」ということをわかってもらわないと、中絶されてもオッケーという人間にされてしまう。若い人たちは、子育てで、今、一生懸命だから、まだわかってない。波に乗っている（だけ）と言うことは分かっているかもしれない。昔の人からみると、これまでの勝ち取ったことで、楽にはなっている所もある。

## Box13

だんだん、エクスクルーシブになっていく。親も、こんなにしてまでも、折衝をしなければならぬのも、面倒臭い。戦う気にならないのは、もう波に乗ったら、何とかなるから、心配はいらないからということはいえる。でも、ダウン症に関しては、いわゆるイクオール中絶、あんたら、生まれる必要がないということ突きつけられているから、危機感を感じている、みんながみんなそうではないけれども。若い人たちはそういうことまで考えていない。おそらく。

## (4) ナラティブとしての構成

ここまでのFさんの話には、一つの物語がある。これはアーサー・フランクがその著書『傷ついた物語の語り手 (The Wounded Storyteller)』(Frank,1995) <sup>x</sup>で示した3つの典型的タイプの中の、語り手が物語で自分の経験に対して、新しい声や、洞察を得て、他者にそれを宣言する「探求のナラティブ」に近いと考える。ナラティブには(グラハム・R・ギブス著/砂上文子ら訳,2017) <sup>xi</sup>。ナラティブの構成としてはFさんの話には、「導入」としての、出産時の母親の周辺、環境について。「複雑化」するものとして、「父親」について、障害のある子どもを拒否する父親の話と、暗示されるAさんの親である父親の異なった姿勢の存在、そして、3種類の障害のある親として、自分、また自分と同じようにダウン症児を育てる親の話、また、今のダウン症児の親の話。「評価として」、自分の物語を結果的にどう自分自身が受け止めたか、評価として反映させていること、親の会で、敢えて外に出ることでダウン症の子どもの良さを見せてきたことである。だが、解決はなく、自分の受容はまだされているとは言えないという「結論」がある。

## (5) ナラティブのまとめと課題

1980年代には当然、人権や差別に関する教育はあったが、障害概念は現在と異なったものが人々に残っていたかもしれない。告知に関する問題、障害受容に関する研究においてはまだ、浸透されていなかったのではないかと考えられる。夫婦間の子育てに関する性別役割についても意識が異なっている。教育が与えてきたものは大きいというべきであろう。

障がいのある子どもへ、必要な支援のために、地域や集団から離れる事になることもあった。それが将来どういう事態を引き起こすかということまで、若い人(親)は考えてはいない。と危惧している。障害観の変化も伴い、否定的なことを表だして言わなくなったこともあり、親にとっても生きやすくなった半面、Fさんにとっては、まだ不安がある。障害者にとって安心な状況とは、隠れるように生きることではなく、表面にでることであるとする。とくに産前に検査され淘汰される対象の一つとなっているダウン症児は、実存的存在感を消せば、そこにいる存在も、抹消される存在となっても良いと言われてしまうような危惧を持っている。知的障害の重い場合もそうでない場合もこれを、内面深く受け止め傷ついている。

## 3. 今後の課題

Fさんの障害受容の問題は、Fさんの中で解決されていないという発言がある。

知的障害であるダウン症のAさんを親のFさん自身が理解できない部分があった

(Box10)。知的障害の子どもとのコミュニケーションは難しい。意思の疎通に関するミスは相互関係において、相手を分かっていると思い込んだときに、お互いの確認を忘れることでおこってしまうとも言える。周囲（親や家族が）が、障害のあることで起こる生活のやりくりや人からの言葉に、一生懸命に戦っているときに、いつも当事者であるAさんは、全てを受け入れるように静かに受け入れている（様に見える）。しかし、表現法を変えて、Aさんも抵抗をするときがある。真摯に受け止めても、分かりやすい答えが支援者に与えられるとは限らない。重度知的障害を含む、障がいのある子ども本人への周囲の言動には細心の配慮が必要であることがわかる。

また、「父親」の問題である。もう一人の親だが、父親としてのあり方は、障害のある子どもの出産前後、母親にとって、特に注意の必要な人物であった。父親を中心に家族への告知や産後指導、その後の家族親族、母親と子ども等の関係性への注意は今後も必要があるだろう（父親だけでなく、母親当人にも該当する問題かも知れないのであるが）。

障害のある人を受け止める土台には、Fさんには「教育」が必要であった。

男でも女でも、子どもを持つ前の青年期までに、障害があることに肯定的なイメージや概念を持ち、全ての人の包括的な共生を理想とする信念を育む必要があるだろう。

将来的な排斥を産まないために、一つの普通の社会の隣に、障害がある子どもとその家族だけでの住みやすいと感じる社会が特別にあるのではなく、一つの社会の中に、その一部として構成員として住みやすくなる配慮が与えられることである。それには、常に社会の表にいてはいけない。とFさんは考える。

それは、そもそも社会構造の中にあるべきだが、機能していないとも言える。

Aさんの例のように、知的障害者の当事者の思いの表現される事の難しさや、コミュニケーションの難しさがあって、本当の苦しい思いは社会に届けられないことにもある。それを、親が（親でなく、教育の場所の教員でも、就職先の支援者でも良いと思うが）いつまでも代弁しなくてはいけない。本当に代弁し尽くしているのか、ということもある。

若い障害のある子どもの親の、インクルーシブ社会の「波に乗る」姿はFさんには簡単に流れているように思えて、戦う意思を感じさせない。しかしこの苦勞の差異は、これからの子育ての認識と仕組みの変化のなせることでもある。

もっと進化し、社会の仕組みの中で、他の子どもがそうであるように、「波：新しい特別支援教育の場所」は、どの子にもどの場所にでも、子どもを最後まで教育し、自立させる構造として成り立っていかねばならない。

教育期間後も、より障害を理解する専門職が適時に支援しそれを一生涯助けることで、親も子どももそれぞれの自分の人生を生ききれる事になる。進化を止めるのではなく、むしろFさんの行っているやり方も含めて親以外の専門職が地域で行う仕組みの進化が必要であろう。

Fさんや、母親達の次にある課題は、夏堀（2003）が述べるように、子どもの近くにいるものとしての（永久に与えられているかのような）「親役割」の負担軽減であろう。障がいのある子どもの親子の負担の重さはいまだ重い。Fさんの危惧を払うためにも、障害のある子ども以外の子育てと同程度の負担ですむような子育て支援や、親以外の信頼できる理解者、社会との連携を増やすこと、それを今後も考えねばならないであろう。

## 注および引用文献

- 
- i 稲浪正充・西信高・小椋たみ子（1980）障害児の母親の心的態度について．特殊教育学研究，18（3）．33－41．
- ii 北川憲明・七木田敦・今塩屋隼男（1995）障害幼児を育てる母親へのソーシャル・サポートの影響．特殊教育学研究，33（1），35－44．
- iii 久保山茂樹・小林倫代(2000)保護者の「語り」から考える早期からの教育相談．国立特殊教育総合研究所教育相談年報、21
- iv 小林倫代（2008）障害乳幼児を養育する保護者を理解するための視点．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，（35）， p 75～85．
- v 夏堀撰（2003）障害児の「親の障害受容」研究の批判的検討．社会福祉学，44（1），23－33．
- vi Riessman,C.（1993）*Narrative Analysis. Sage Publications. 2008.Narrative Method for the Human Science. Sage Publications* 【大久保功子・宮坂道夫監訳（2014）『人間学のためのナラティブ研究法』．クオリティケア．】
- vii Labov,W.&Walersky,J.(1967)‘Narrative analysis :oral versions of personal experience’, in J.Helm(ed),*Essays on the Verbal and Visual Arts*.Seattle, WA:University of Washington Press,pp.12-44.
- viii 保健同人生活教育（1986），保健同人生活教育編集室，保健同人社．
- ix 保健同人生活教育（1986），保健同人生活教育編集室，保健同人社
- x Frank, A.W.（1995）*The Wounded Storyteller. Body, Illness and Ethics. Chicago : The University of Chicago Press.* 【鈴木智之（訳）（2002）『傷ついた物語の語り手：身体・病い・倫理』．ゆみる出版．】
- xi ウヴェ・フリック監修/グラハム・R・ギブス著/砂上文子・一柳智紀・一柳梢訳（2017）SAGE 質的研究キット6 質的データの分析．新曜社．

# 保育教諭へ育つ過程を考察する

—学生意識調査を中心として—

森 依子

The Study on the Process of growing up as a Nursery Teacher

— Focusing on a Survey of Student's Attitudes toward Childcare Workers —

MORI Yoriko

【要旨】 短大学生の初年度の限られた時間を、保育教諭への育成に有効に使用するために、東九州短期大学の学生に初年度の学生の意識調査を行った。その結果、保育者に対する敬意や仕事に対する好感度は高く、保育の仕事に就きたいものは多かった。多くは、授業や保育の学びに対しても満足し、楽しみながら受けていた。しかし、保育教諭として指導することは不安が見られた。とくに、子ども理解や子どもへの向き合い方に不安が感じられた。入学して、学業その他の伸びを感じるために、早い時期に、保育教諭という専門職を選択し学んでいるうえで、自己達成感を得ることが必要であるようだった。各質問に対する相関性を見ていくと、子どもとの関わりへの不安として、教育指導、あるいは、子どもが自分の言うことを聞くかといった子ども理解に関わることで、それぞれ相関係数が大きかった。また、これは、学業の負担感や煩わしさとも相関していた。保育を楽しみにする思いにも、この子どもへの不安は相関していた。調査の時期は、職業として保育者を選択し、保育教諭への学びの始めではあるが、子どもへの指導等の保育原理や教育原理に関わる専門職としての学びに対する不安ともいえるが、保育職そのものへのネガティブな相関はなかった。しかし、これらが、学業への負担や伸び悩みに影響をあたえていることを考慮し無ければならないことが明らかになった。そのため、不安を払拭するためには、単なる実践以上の学びになるようにし、教育指導や幼児教育とは何かについて学生が認識できることが必要ではないかと考えられる。早期から、観察やふれあい以上の具体的な経験に配慮した初年度のカリキュラムを考えねばならないといえる。

Key words : Child understanding, Childcare principle, Nursery teacher education course,  
Education principle, Preschool education

キーワード：子ども理解、保育原理、保育教諭教育課程、幼児教育、教育原理

## 1. はじめに

保育を取り巻く社会情勢の変化のなかで、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携認定こども園教育・保育要領は、同時改定され、その内容は同じとなるように整合性を図るべくして、作成された。これからの保育者養成では、これら多様性のある幼児教育な場所に対応できる保育者像、保育教諭像を再確認するべき時期であるといえるだろう。

今後の保育者に必要な資質については、「保育所における自己評価ガイドライン（改正試案）」（2019）においても、「子どもへの理解」と「職員の共同性」が示される。また、2018年の厚生労働省による「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」において、中間的な論点の整理で「基本的な視点」として挙げられているのは、「子ども中心の視点を持つこと」である。保育士・保育教諭に求められる専門性は、子どもに対する関り方にあるといえる。

本学のような、短期大学においては、2年間で保育教諭教育課程を修了する、時間は限られているが、保育者、保育教諭となり就業する時点で、必要な知識はもちろんのこと、子どもへ関わっていく喜びや期待、保育者像へ近づきたい思いが、最大になるように工夫される必要がある。

特に考慮すべきなのは、本学の場合、1学年の後期の終了を待って実習に入ることである。学生には、実習は大きなマイルストーンとなる。それまでには、学びのカリキュラムと実践演習はあるが、これらの効果を実習で上げるために、この初年度に何ができるのか、学生がモチベーションを上げるために必要な事項を検討していくこととした。

## 2. 学生の意識

### （1）保育に関する意識調査

入学して2か月後、東九州短期大学幼児教育学科の1年生23名に質問紙調査を行った。内容は、①保育職について、日頃、どのくらい次のように感じたりすることがあるかについて、10問、②子どもへの気持ちや思いについてどのくらい感じるかを10問である。

①に関しては、「保育の仕事についてやりがいを感じる」「保育の仕事が社会の役立っている」「保育の仕事が楽しみだ」「自分にとって保育職は適している」「将来、保育職に就こうと思う」「保育について学ぶのが楽しい」「保育の授業に満足している」「保育の学習に伸びがないと感じる」「保育の学習に負担を感じる」「保育に関する勉強が煩わしい」などについてである。②に関しては、「子どもが可愛い」「子どもと遊ぶのが好き」「子どもと接するのが好き」「子どもの世話をするのが好き」「子どもの笑顔が好き」「言うことを聞いてくれないかも知れない」「私と遊んでくれないかも知れない」「私の指導に反発するかも知れない」「子どもの反応が少ないかも知れない」「子どもの考えが分からないかも知れない」についてである。①②共に、1よくある、2時々ある、3どちらともいえない、4ほとんどない、5全くない、というように感じ方思い方の程度を答えてもらった。

### （2）結果と分析

表1は、保育の仕事に関する質問に関する結果である。最頻値を見ると、学生の多くが、職業としての保育の仕事には、やりがいがあると感じるものが8割に近く、全ての学生が、保育は社会の役に立っている仕事であると考えていた（標準偏差は0である）、また、保育の仕事が楽しみだと考えている人も、時々をいれて学生全体がそう答えている。しかし、自分自身に関して保育職がどのようなものかになると、まず自分に適しているかどうかについて、あっていると思うものが3割になり、時々そう思うという学生を含むと7割未満である。なんとも言えないという学生が、34.8%もいる。今回、適さないと考えた学生がいないものの、自分が合っているかどうかまだ決めかねている学生が多く潜在していることが明らかになった。（図1～図4）

表 1 保育の仕事に関して思うこと

	1 保育の仕事にやりがいを感じる	2 保育の仕事が社会に役立っていると思うこと	3 保育の仕事が楽しみだと思ふこと	4 自分にとって保育職は適していると思うこと	5 将来保育職に就こうと思うこと
有効	23	23	23	23	23
平均値	1.26	1.00	1.52	2.04	1.30
中央値	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00
最頻値	1	1	1	2 <sup>a</sup>	1
標準偏差	0.449	0.000	0.665	0.825	0.635

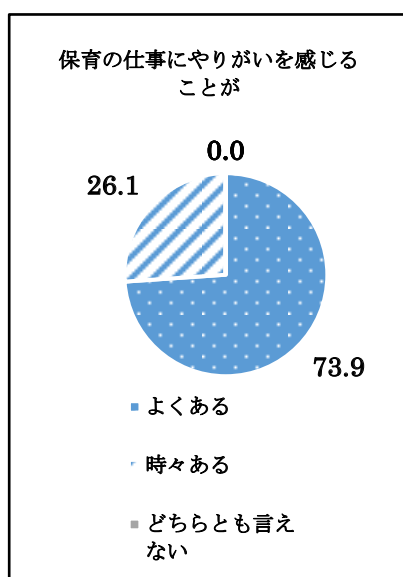


図 1 保育の仕事にやりがいを感じる

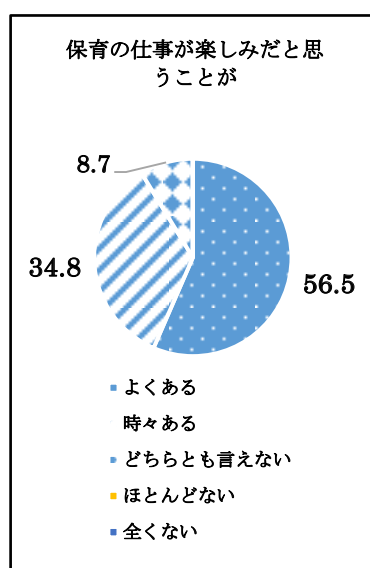


図 2 保育の仕事が楽しみ

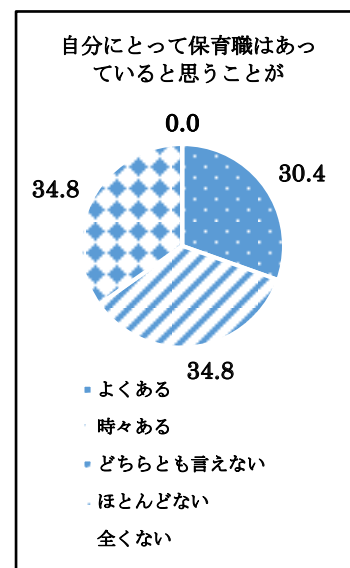


図 3 自分にとって保育はあっている

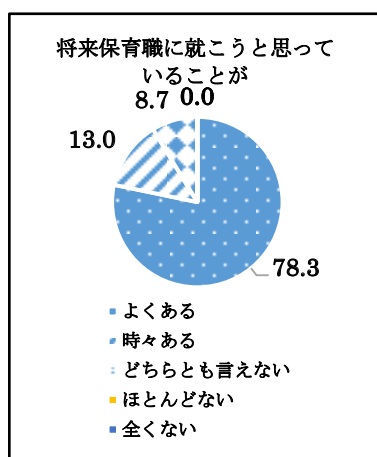


図 4 将来保育職に就こうと思つて

図 4 では、保育職に志望する学生は 78.3%、時々そう思う学生が 13%となっており、保育職への志望を学生は持っているといえる。この場合も、少数ではあるが 8.7%の決めかねている学生が気になるものの、ほとんどの学生が、保育者への道への入り口に立っていることを考えねばならない。それを考慮すると、図 3 の保育職に適しているかどうかで出現する「適さないかどうか、どちらともわからない」というのは、学生自身に対する不安といえよう。学生の不安はどこから来るか、なぜそう考えるか、個々の内面性について考えねばならないだろう。

保育の学びについての結果は、図 5～図 9、表 2 のようになっている。

学習に関する感じ方については、入学当初ということもあり、多くの講義は導入であっ

たり、概論の序であったりする。大部分の学生達にとっては、まだ授業に満足している学生が多く、保育の学びを楽しんでいる。

高校とは異なり 90 分の長丁場の講義時間であるが、それでも、大部分の学生が学習面でも大きな負担を感じていない状況が覗える。一方、一定の割合の学生は、この時期に、すでに負担を感じ始めているものがあることが明らかになった。この負担を感じているものが何か、この時期に知る必要があったかもしれない。

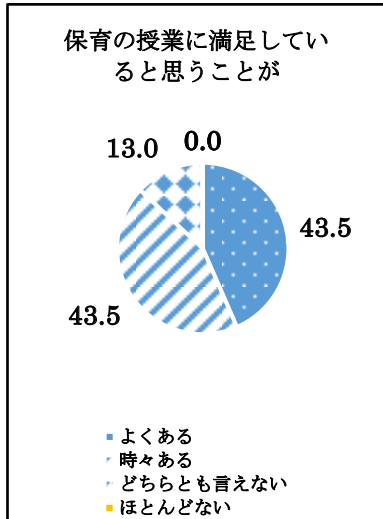


図 5 保育の授業に満足している

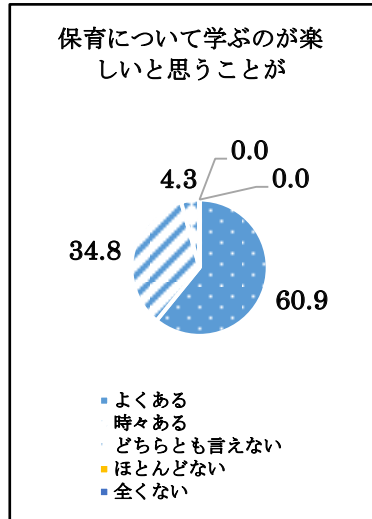


図 6 保育について学ぶのが楽しい

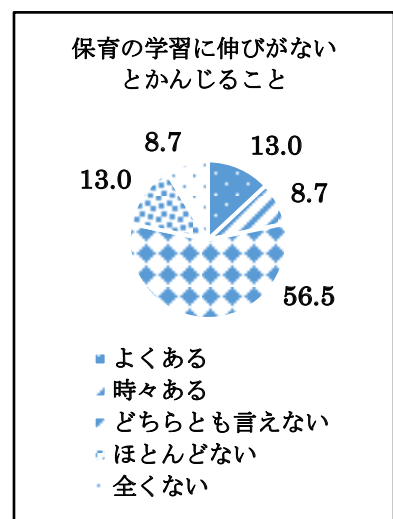


図 7 保育の学習に伸びがない

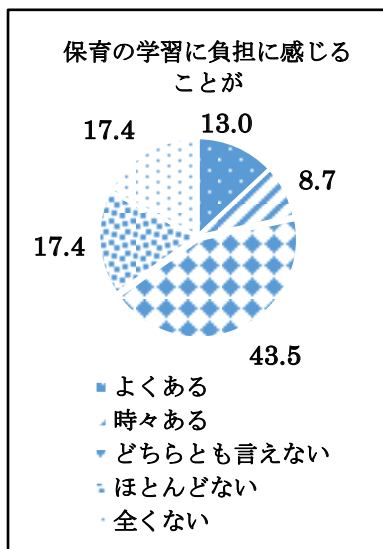


図 8 保育の学習を負担と感ずることが

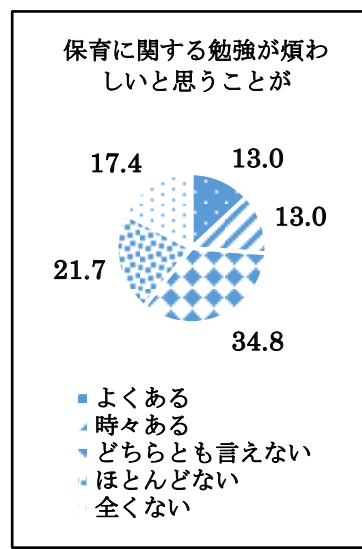


図 9 保育に関する勉強が煩わしいと思う

続いて、図 8・図 9 にあるように、漠然と、煩わしさや、負担感を、感じ始めているが、これは、図 5 の、伸びを感じないという達成感が感じられていないからだとも言える。伸びを感じないことがよくあると、時々あるという学生は 21.7% おり、のびを感じている学生も 21.7% であり、両方は拮抗している。56.5% の学生がどちらとも言えない状況である。この現状を考えると、楽しさや満足を与える講義や演習もあると感じているなかで、学生が自分の伸びを感じさせることになる評価の機会や配慮が早い内から必要かもしれない。

表2 保育の学びについて

	保育について 学ぶのが楽し いと思うこと	保育の授業に満 足していると思 うこと	保育の学習に伸 びがないと感じ ること	保育の学習に負 担を感じることに 関する	勉強が煩わし いと思うこと
有効	23	23	23	23	23
平均値	1.43	1.70	2.96	3.17	3.17
中央値	1.00	2.00	3.00	3.00	3.00
最頻値	1	1 <sup>a</sup>	3	3	3
標準偏差	0.590	0.703	1.065	1.230	1.267

講義や大学に関する結果は以上だが、次は、「子ども」について尋ねる。これは、保育者として最も大切なことは、「子ども中心に考える」保育の実践であることが言われるからである。前述した、2018年の厚生労働省による保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会において、中間的な論点の整理で上げられる際にも「基本的な視点」としてこのことは挙げられているが、まず、子どもへの思いを汲み取るためには、子どもを観察するだけでなく、子どもとの関わりが大事なものになる、保育者としての適切な関係性が子どもと持てる必要があるだろう。

表3 学生が子どもについて考えていること

	子どもが可愛 い	子どもと遊ぶ のが好き	子どもと接す るのが楽しい	子どもの世話をす るのが好き	子どもの笑顔がす き
有効	23	23	23	23	23
無効	0	0	0	0	0
平均値	1.04	1.09	1.09	1.17	1.00
中央値	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
最頻値	1	1	1	1.00	1
標準偏差	0.209	0.288	0.288	1.00	0.000

学生の子どもへの思いについては、表3、図10～図13に結果がある。「子どもを可愛いと思うことが良くある」というのが、95.7%、時々あるというのが4.3%である。「子どもと遊ぶのが好き」だということがよくあるのが91.3%、時々あるというのが8.7%である。また、「子どもと接するのが楽しい」ということがよくあるのが、91.3%で、そうでもないというのが8.7%となっている。よくあるというのと時々あるの両方を併せるとそれぞれが100%となることから、子どもに対しては学生全員が肯定的な思いを持っていることを示している。また、「子どもの世話をするのが好き」だということには82.6%、時々好きだというのが17.4%であり、肯定的であることが示されている。

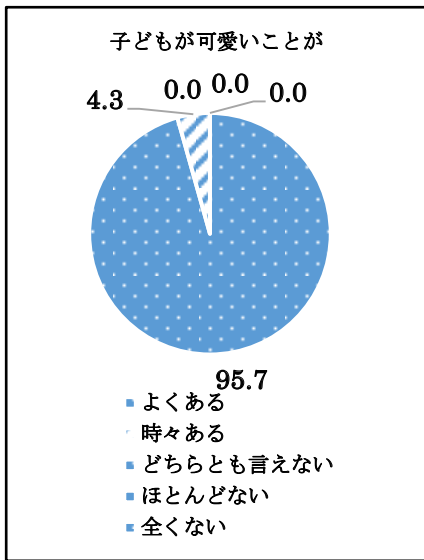


図 10 子どもが可愛いと思う

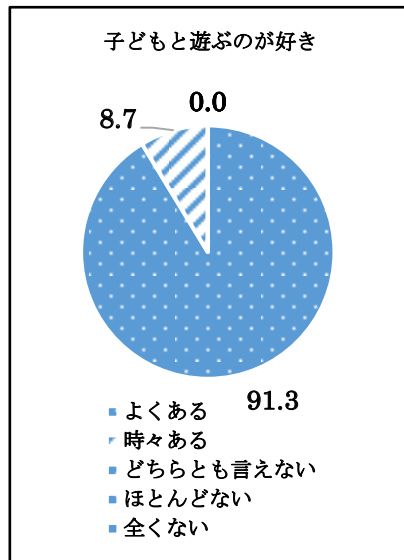


図 11 子どもと遊ぶのが好き

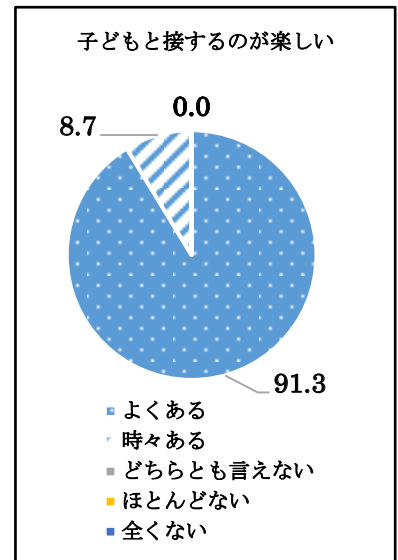


図 12 子どもと接するのが楽しい

表 4 こどもについておそれて

	言うことを聞いてくれないかもしれない	私と遊んでくれないかもしれない	私の指導に反発するかもしれない。	子どもの反応が少ないかもしれない	子どもの考えが分からないかもしれない
度数	23	23	23	23	23
	0	0	0	0	0
平均値	1.96	2.39	2.26	2.26	2.30
中央値	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00
最頻値	1	3	3	3	3
標準偏差	0.976	1.196	1.010	1.010	1.063

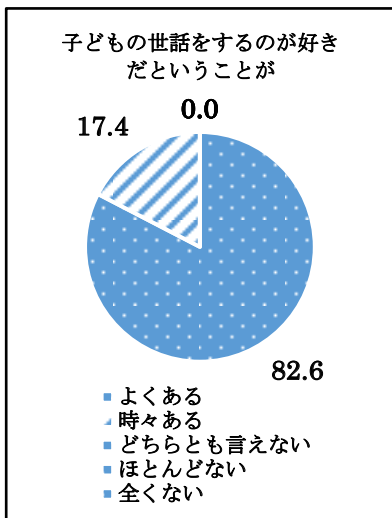


図 13 子どもの世話をするのが好きだ

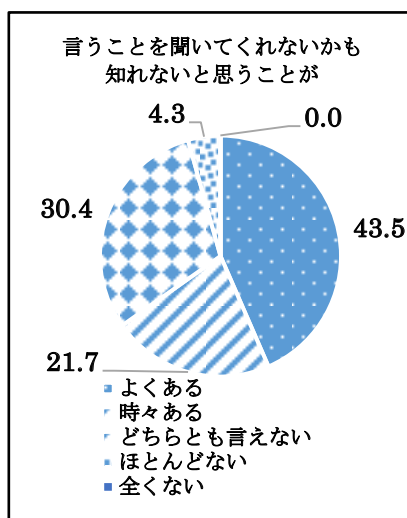


図 14 言うことを聞いてくれない・

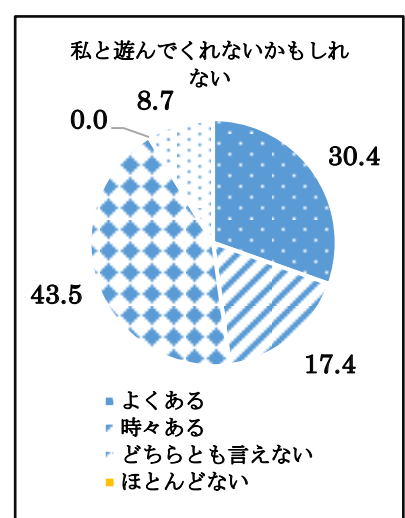


図 15 私と遊んでくれないかも

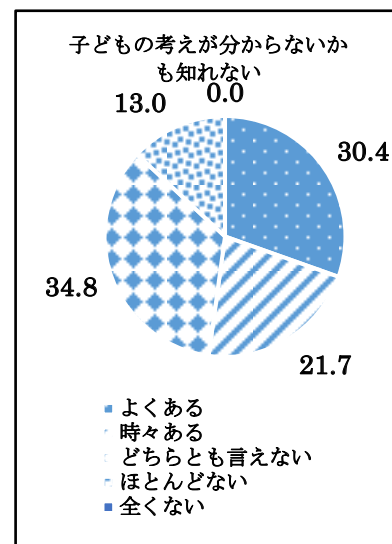
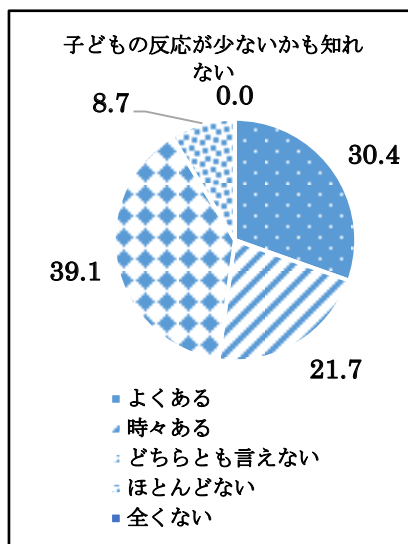
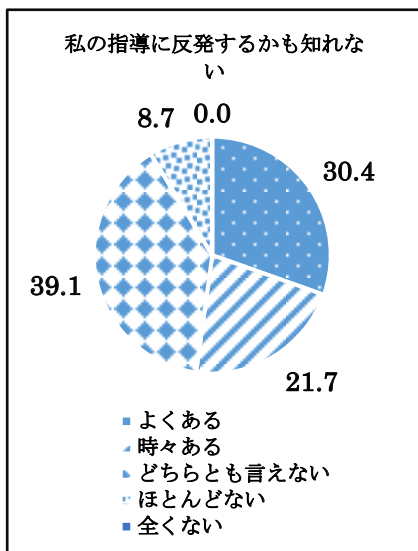


図 16 私の指導に反発するかも知れない      図 17 子どもの反応が少ないかも知れない      図 18 子どもの考えが分からないかも知れない

子どもについて学生が感じていることの結果は、表 4 と、図 14～図 18 にあげるものである。図 14 の「子どもが言うことを聞いてくれないかもしれないと思うことが」よくあるというのが、43.5%、時々あるというのが 21.7%であり、併せて、65.2%が子どもの反応に不安を感じていた。図 15 「私と遊んでくれないかもしれない」ということをよくあるとするのは 30.4%、時々あるのが 17.4%とする。併せて 47.8%がそう考えている。また、「私の指導に反発するかも知れない」と考えることがよくあるのは、30.4%であり、時々あるというのが、21.7%で併せている 42.1%がそう考えている。「子どもの反応が少ないかも知れない」と考えることがよくあるのは、30.4%であり、時々あるというのが、21.7%で、併せて 42.1%がそう考えている。また、「子どもの考えが分からないかも知れない」と考えることがよくあるのは、30.4%、時々あるというのが 21.7%で、併せて 42.1%がそう考えている。

表 4 にあるように、学生間の感じ方の個人差は比較的大きいといえる。しかし、どういふものに対しても、「子どもが遊んでくれないかも知れない」と言うこと以外は、全く心配していない学生がどの項目にもいない。多くの学生は、子どもへの関わりで、子どもがどう自分を受け止めるかについては、大小なりの不安な思いが有るという事が明らかになった。

### (3) 保育への学びと子どもへの視点の関連性

回答についての相関を見るため、「保育は社会的に役立っている」、ということに関しては全員がそう思うと回答しているので、この答と、子どもに関して「可愛い」「遊ぶのが好き」「接するのが楽しい」また、「世話をするのが好き」というのに関しては、どれも回答高くどれにも相関すると言えるので、でこれをあらかじめ外した 13 項目に関して、Kendall の順位相関係数を求めた。(IBM SPSS V24.0)。結果は、表 5、表 6、表 7 となっている。

相関の大きいものは、表 6・表 7 の、学習面では、「保育の学習に負担を感じる」「保育に関する勉強が煩わしいと思うこと」であり、また、「保育の学習に伸びがないと感じる」という回答にも相関があった。この三つの回答はお互いに相関があるとみてよい。しかし、

今回は大きく保育職や保育の仕事への影響、相関性は見られない。

それで、この時の学習の負担感や伸び悩みの理由は、保育職に対する忌避からくるものではないと考えられた。しかし、放置はできないであろう。学習面のポジティブな回答の「保育について学ぶのが楽しいと思うこと」と「保育の授業に満足していると思うこと」とはお互いが相関していた。

表 5 相関表 (1)

		保育の 仕事に やりが いを感じ ること	保育の仕 事が楽し みだと思 うこと	自分にと って保育 職は適し ていると 思うこと	将来保育 職に就こ うと思う こと	保育につい て学ぶのが 楽しいと思 うこと	保育の授 業に満足 している と思うこ と	保育の 学習に 伸びが ないと 感じる こと
保育の仕事にや りがいを感じる こと	相関係数	1.000	0.279	-0.037	0.222	0.103	0.274	0.130
	有意確率 (両側)		0.177	0.853	0.285	0.624	0.180	0.510
保育の仕事が楽 しみだと思 うこと	相関係数	0.279	1.000	0.231	0.034	0.343	0.366	0.006
	有意確率 (両側)	0.177		0.236	0.867	0.091	0.064	0.973
自分にとって保 育職は適してい ると思うこと	相関係数	-0.037	0.231	1.000	0.323	0.195	0.101	0.041
	有意確率 (両側)	0.853	0.236		0.099	0.322	0.599	0.827
将来保育職に就 こうと思うこと	相関係数	0.222	0.034	0.323	1.000	-0.176	-0.008	0.292
	有意確率 (両側)	0.285	0.867	0.099		0.388	0.968	0.130
保育について学 ぶのが楽しいと 思うこと	相関係数	0.103	0.343	0.195	-0.176	1.000	.519**	-0.013
	有意確率 (両側)	0.624	0.091	0.322	0.388		0.010	0.945
保育の授業に満 足していると思 うこと	相関係数	0.274	0.366	0.101	-0.008	.519**	1.000	-0.024
	有意確率 (両側)	0.180	0.064	0.599	0.968	0.010		0.897
保育の学習に伸 びがないと感じ ること	相関係数	0.130	0.006	0.041	0.292	-0.013	-0.024	1.000
	有意確率 (両側)	0.510	0.973	0.827	0.130	0.945	0.897	

表 6 を見ると、「保育の仕事にやりがいを感じる」や、「保育の仕事が楽しみだと思ふこと」、「自分にとって保育職は適していると思ふこと」また、将来保育職に就こうと思ふこととはお互いの相関がない。

また、子どもとの関わりに関するネガティブな回答との相関では、「保育の仕事を楽しみだと思ふこと」には、「言うことを聞いてくれないかもしれないと思ふこと」、「私の指導に

反発するかもしれない」というのは相関がある。

学生の回答を分析すると、保育者になるには、保育者として子どもの前に立つときの自分と子どもとの関わりにおいて、うまく指導できるようになるのだろうか、という不安があるといえる。

表 6 相関表 (2)

		保育の学習に 負担を感じる こと	保育に関する勉強が煩 わしいと思 うこと	言うことを 聞いてくれ ないかもし れない	私と遊んで くれないか もしれない	私の指導に 反発するか もしれない。 い。	子どもの 反応が少 ないかもし れない
保育の仕事にやりがいを感 じる こと	相関係数	-0.029	-0.021	0.045	0.303	0.226	0.226
	有意確率 (両側)	0.883	0.914	0.823	0.127	0.253	0.253
保育の仕事が楽 しみだと思 うこと	相関係数	0.012	0.081	.398*	0.364	.396*	0.316
	有意確率 (両側)	0.949	0.663	0.039	0.058	0.039	0.098
自分にとって保 育職は適して いると思 うこと	相関係数	0.288	0.280	-0.034	-0.140	-0.078	-0.194
	有意確率 (両側)	0.116	0.123	0.857	0.453	0.677	0.298
将来保育職に就 こうと思 うこと	相関係数	0.295	0.279	0.238	0.167	0.195	0.195
	有意確率 (両側)	0.120	0.137	0.222	0.387	0.311	0.311
保育について学 ぶのが楽しい と思 うこと	相関係数	0.000	-0.109	-0.149	-0.026	0.019	0.019
	有意確率 (両側)	1.000	0.564	0.446	0.895	0.922	0.922
保育の授業に満 足していると思 うこと	相関係数	-0.080	-0.178	-0.059	0.106	0.076	0.157
	有意確率 (両側)	0.668	0.336	0.756	0.577	0.690	0.408
保育の学習に伸 びがないと感 じ ること	相関係数	.687**	.652**	.489**	0.323	.461*	.461*
	有意確率 (両側)	0.000	0.000	0.008	0.079	0.012	0.012

表 7にあるように、「私の指導に反発するかもしれない」「子どもの反応が少ないかもしれない」あるいは、「私と遊んでくれないかもしれない」そして、「言うことを聞いてくれないかもしれない」は、それぞれに対していずれも相関が高かった。また、これは、「保育に関する勉強が煩わしい」「保育の学習に負担を感じる」ことにも相関がみられている。

子どもを理解し、子どもに関わっていくうえで、子どもをかわいいと思い、接するのが楽しいと思い、支援をしたいと思っても、子どもへの保育・教育指導をするということはどういうことか、また、子どもが自分を保育者として受け入れてくれなかったらどう

しようかという思いが見える。

こうした不安は、勉強意欲に影響を与えており、同時に仕事を楽しみにする気持ちに水を差しているといえる。

表 7 相関表 (3)

		保育の学 習に負担 を感じる こと	保育に関 する勉強 が煩わし いと思う こと	言うこと を聞いて くれない かもしれ ない	私と遊んで くれないか もしれない	私の指導 に反発す るかもし れない。	子どもの 反応が少 ないかも しれない
保育の学習に負担を 感じること	相関係数	1.000	.902**	.467*	.360*	.472**	.387*
	有意確率 (両側)		0.000	0.010	0.047	0.009	0.032
保育に関する勉強が 煩わしいと思うこと	相関係数	.902**	1.000	.522**	.487**	.552**	.470**
	有意確率 (両側)	0.000		0.004	0.007	0.002	0.009
言うことを聞いてく れないかもしれない	相関係数	.467*	.522**	1.000	.639**	.796**	.691**
	有意確率 (両側)	0.010	0.004		0.001	0.000	0.000
私と遊んでくれない かもしれない	相関係数	.360*	.487**	.639**	1.000	.888**	.888**
	有意確率 (両側)	0.047	0.007	0.001		0.000	0.000
私の指導に反発する かもしれない。	相関係数	.472**	.552**	.796**	.888**	1.000	.924**
	有意確率 (両側)	0.009	0.002	0.000	0.000		0.000
子どもの反応が少な いかもしれない	相関係数	.387*	.470**	.691**	.888**	.924**	1.000
	有意確率 (両側)	0.032	0.009	0.000	0.000	0.000	

### 3. まとめ

本学の学生は、保育者養成校の学生として、保育者とは社会的に有益な仕事をしていると認識して、やりがいもある仕事であると感じている。また子どもに対する親しみ等をもっている。

しかし、子どもを保育や教育指導するとき反発されるのではないかと、とか、子どもに反応してもらえないだろうかという思いを抱いている。反発されない指導あるいは、子どもに寄り添って行こうとする自分に子どもが親しんでくれるのだろうか、ということは、自分の子ども観や保育観などが深められていないからかもしれない。

ただ、この子どもへの不安が保育を楽しみにする思いを阻害するうえに、学習の停滞が重なっている学生もある。こうした時期が長く続けば、モチベーションが下がるだろう。実際に保育をすることを楽しみに待つという気持ちに影を差すことは避けなければならない。

今回は、子どもに関する不安は相互に相関係数が高かった。これらから、保育者としての関わりに関係する、自分の持っている「子ども理解」への不安が高いと思える。

こうしたことの解消には、子どもとの具体的な経験や、教育の場面を持つこと、など実際に経験値を持つことは欠かせないだろう。

しかし、注意すべきなのは、すでに、子どもへの親しみや、支援を行いたいという思い

や職業への理解は育っているということにある。

そのため、この不安は、子どもとただ遊ぶという経験から次へ進むべき保育・教育指導について、あるいは、保育と養護の一体についての学びを深める時期が来ているので起こるものといえる。

つまり、学生の不安は、自分への子どもの反応であるが、それは、保育者としての指導力や、自分の持っている子ども観や保育者とはどうあるべきか、幼児教育とはどう行うものなのか、そして子どもとはどう反応するものなのかということの知識と演習に関わっている。

ゆえに、この時点もつと経験値は必要になるだろうが、経験だけでは補えないもの、教育原理や保育原理などで学ぶべき保育者・保育教諭としてのあるべき姿などの、経験に相乗効果をもたらせるものが学生を満足するのに必要となるだろう。

そうでなければ、子どもとの経験や接点があったとしても、正しい保育への認識は不完全燃焼になり不安の解消は得られないともいえる。

この不安は、子どもへの指導に関しての原理、方法など、幼児教育とは何かを明確に知らなければ、軽くならないものと考えられるのである。つまり、専門職としての最も専門職らしい部分に関わっているとも思える。

これまでも、初年度の前期には、近隣の保育所への観察実習、附属園での運動会への観察などを設けてきている。これらの有効的な活用がされる必要があるだろう。また、学習意欲の減退が、思ったより早くに始まっている。

早期に、座学や、観察だけではなく、子どもと一緒に行動して子どもとの遊びに積極的に関わっていく機会を計画し、増やすことが課題と考えるのである。

現在行われているものに地域の施設のボランティア活動に参加し、実際に現地に行って支援のあり方を学ぶプレ実習などがある。これは、施設実習前の、特別な支援を要する子どもの理解とともに、指導法や支援など自己省察する機会を与える事になるのだが、学生の認識を深めるために、子どもとの機会はもっと必要になるだろう。

実習前の指導では、学生の保育者としての子どもの理解や、教育指導に関して、経験とが連動して学生の個人個人の自信を深めているか考慮し、実習前の学生の不安の解消を確認することを今後の課題としたい。

## 文 献

- 1) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 作業チーム(2019) 保育所における自己評価ガイドライン(改正試案)。
- 2) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(2018)「保育所等における保育の質の確保・向上について(中間報告)」

# 研究紀要第19号

令和2年3月10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 佐伯印刷(株) 大分市古国府1155-1