

福島学院大学研究紀要

vol.56

SUMMARY
STUDY
REPORTS

| 2019



福島学院大学

福祉学部・短期大学部

目次

小規模企業経営者の課題と倫理	麻生 幸	3
保育現場におけるトーンチャイムの音楽教育効果に関する一考察 ～気になる子への音楽療法の効果も含めて～	佐藤敦子	9
幼児期における基本的動作獲得の現状と課題について ～福島県北地域の基本的動作調査の結果から～	島田貴広	23
クラウドアプリケーションを活用した効果的な学修支援の可能性 ～ OneNote Class Notebook を用いた学習システム ～	鈴木忠雄	37
異年齢保育の実践がこどもの発達および社会性に与える影響 ～保育者・保護者・地域住民による自由記述の質的分析～	八木孝憲	51
「保育実習（保育所実習）」「保育実習Ⅱ」の実習前後の学生の意識の変化について ～今後の保育実習指導の在り方を考える～	鈴木智子	65
砂遊びが育む「自己肯定感」に関する一考察 ～砂遊びイベントにおける学生ボランティアの感想をふまえて～	中野明子	81
文章問題に対して回避的な反応を示す発達障害児へのトークンを用いた行動論的アプローチ	渡邊宏周	95
制作	古畑雅規	105

執筆者所属

麻生 幸	本学院理事
古畑雅規	福祉学部こども学科 教授
佐藤敦子	短期大学部保育学科 教授
島田貴広	福祉学部こども学科 准教授
鈴木忠雄	短期大学部情報ビジネス学科 准教授
八木孝憲	福祉学部こども学科 講師
鈴木智子	短期大学部保育学科 講師
中野明子	短期大学部保育学科 講師
渡邊宏周	福祉学部福祉心理学科 助手

寄稿

小規模企業経営者の課題と倫理

麻生 幸

要約

経営者による不正が後を絶たない。これが法の規制に触れるときは司法によって裁かれるが、法の裁きによる以前に経営者の倫理によって不正をただすべきだとする論理がある。本稿では、こうした経営者の倫理がいかなる意味を持つのかについて、経営者の職務責任を組織論及び企業経営論から分析する。そして、経営者の倫理とは大企業、小企業を問わず、経営者が職務を果たし、私的利益を抑制する自己規制にあると結論する。

キーワード

経営者の報酬 チェスター・バーナード 組織の三要素 全体状況 意思決定 道德準則
ピーター・ドラッカー 経営の実践 経済的成果 誠実 小規模企業 社会的機関 私的利益行為

1. はじめに

日本を代表するグローバル企業である日産自動車のカルロス・ゴーン前会長が自らの報酬を過少に申告した疑いがあるとして、2018年11月に東京地検特捜部によって金融商品取引法違反の容疑で逮捕された（日本経済新聞2018年11月19日）。当該事件は、年を越した2019年2月現在もいまだ捜査中であるが、すでにゴーン前会長は日産自動車の会長を解任されている。ゴーン前会長は、1999年経営危機に陥っていた日産自動車の最高執行責任者から社長となり「日産リバイバルプラン」を掲げて再建を進めた。工場の廃止や系列会社の見直し、社員の痛みを伴うリストラクチャリングを断行し再建を果たした。それまでの様々な日本の人間関係である「しがらみ」を破壊し、厳格な合理主義にもとづくコスト削減を短期間に成功させたのである。

当初はルノーの社長候補であり、実際に2005年にはルノーの社長にも就任したのであるが、なぜか日産の社長兼最高執行責任者の地位についたままの兼務であった。日産自動車の再建におけるゴーン前会長の功績は大きく、そうした疑義を唱えるより、両社による提携の強化のために必要であるという大株主としてのルノーの意向が強く働いたのかもしれない。結果的にゴーン前会長の意思が経営の意思決定に強く影響し、牽制機能が働かなくなっていったと考えられる。

ゴーン前会長が日本の経営者からみれば巨額の報酬を得ていることはすでに知られていたし、報酬の大きさと経営成果との比較でいえば許容されるとして株主総会においても承認されてきた。しかし、それとは別に巨額の報酬支払いがゴーン前会長自身の意思決定によって約束されていたというのが今回の容疑である。いわ

ば、ゴーン前会長個人の利益のために、不当ともいわれる報酬を受け取ろうとしていたという疑惑である。

経営者が自らの権限を行使して、個人の利益を追求することを法律が禁ずるものであれば不法行為として追及されることは当然である。しかし、経営者が不法行為とは言えないが何らかの不正や反社会的行為を行うことはしばしばある。このような行為をどのように考えるか。ここに経営者の倫理という問題を取り上げる必要が出てくる。ゴーン前会長は我が国の定める法律に違反したとして捜査されているが、仮に司法による裁きが免罪となっても倫理上の問題が全くなかったといえるかどうかはある種の価値観を含めた判断が求められよう。

本稿の課題は、このように極めて難しい科学と哲学の境界に分け入る経営者倫理とは何かである。しばらくはゴーン前会長を離れて組織と企業における経営者の課題と、問われる倫理について検討していくこととしよう。その上で、大小を含めて多様に存在する企業の経営者に共通する倫理とは何かについて論ずることにしたい。

2. 組織管理と経営者の職務

経営者の倫理を論ずるためには、経営者はどのような職務を担っているのかを明らかにすることが前提となる。経営者の倫理は、経営者が経営者としての職務を果たそうとすることに伴って、いかなる行動をなすべきかに関わっているからである。経営者の職務について、経営者は組織の重要な職能を担う存在であるとして分析したのがチェスター・バーナード (Chester Irving Barnard) である。今からさかのぼること80年以前の1938年に今日では組織論の古典となっている一冊の著書を著した。そのタイトルは *The Functions of the Executive* で1956年には『経営者の役割』として邦訳されている。

バーナードは、米国東部のニュージャージー

州を拠点とするニュージャージーベルという会社の社長を務めた経営者であり、その経験を踏まえて自らの職務とは何かについて分析したのであるから、タイトルのように経営者の職能論である。ところが、経営者が職務を果たすのは組織を通じてである。バーナードは、彼自身および経営者や組織のリーダーとして有能と認められた人々の行為の思考に合致するような組織論がない。組織の理論なくして経営者の職能を論ずることはできないので、まず組織とは何かを分析し、その上で組織を管理する職能としての経営者の職務を論ずるとして組織論を展開したのである。

それではバーナードの組織と経営者の職能論を簡単に紹介しておこう。バーナードは、目的達成を目指して制約を克服するために行われる複数の人間による行為を協働体系と定義する。これは通常の常識として使われる組織のことであるが、組織は規模の大小はもとより、様々な物的、生物的、社会的、その他の要因によって具体化されて存在しており、それを一様に組織とするのでは分析ができない。そこで、これを協働体系と名付け、協働体系に共通する要素を備えたものをあらためて組織と定義する。これが、組織とは意識的に調整された二人以上の人間の間の活動や諸力の体系という定義である。

組織とは、物的、生物的、社会的、その他の環境要因を排除した抽象的存在として認識されるが、組織には欠くことのできない要素がある。それは共通の目的と組織に参加して行為しようとする人間の貢献意欲、そして調整の場を維持する伝達体系という三要素である。目的は達成すべき目的のための手段体系として専門的な要素に分解され、達成度は有効性として測られる。また、貢献という組織行為の参加のための誘因の提供を行い、その度合いは能率性として測られる。さらに、伝達の経路を維持するために権威を確立して調整の体系を整えることによって組織が維持される。

経営者はこれらの三要素をバランスよく維持し、なおかつ組織概念から除去した物的、生物的、社会的、その他の要因という環境要因を考慮した全体状況を踏まえた機会主義的な意思決定によって統合することという職務が求められている。この一連の過程が経営者の職能である。バーナードは、経営者に全体状況を見ながらの意思決定を求めている。言うまでもなく、意思決定において正確に全体状況を把握するという事は不可能であり、可能な限り全精力を傾けて把握するという事になる。また、全体状況には現在だけでなく、未来状況も含まれている。こうした条件の下で経営者は意思決定によってリーダーシップを発揮しなければならない。

不確実な状況の中で発揮されるリーダーシップは、その結果がどのようなか不確実である。にもかかわらず、不安定な人間協働を方向付け、組織の成果を得るためにはリーダーシップが求められる。リーダーシップは、人間協働に向けた信念の構築なのである。信念であるとすればいかなるものとするかが管理職能の問題となる。この問題をバーナードは、経営者の倫理としてではなく、道徳と責任として論じている。すなわち、対立する様々な道徳諸準則といったものから支配的準則を見出して遵守することが責任であるとしている。もとより、管理職能を担う経営者は、個人的な欲望に起因する私的道徳準則よりも組織が求める組織準則に従うことが管理責任ということになる。

3. 企業管理と経営者の課題

バーナードによる *The Functions of the Executive* の出版から第2次世界大戦を隔てた1954年にピーター・ドラッカー (Peter Ferdinand Drucker) によって *The Practice of Management* が出版された。本書は早くも1956年に『現代の経営』として邦訳され、原著者も認める日本の経営学ブームのさきがけとなった。本書もまた経営者のなすべき職務につ

いて論じたものであるが、バーナードの著書とは異なり、企業の経営者に焦点を当て、なおかつ書名のとおり経営の実践を意図した経営書である。しかし、本書は単なる経営者に対する啓蒙書というわけではない。ドラッカーによる時代認識を踏まえた、新たな時代を構築するための社会実践の書となっている。ドラッカーがなぜ経営者の課題を論ずることになったのかについて、若干の前置きの上で本題に入っていくこととしたい。

ドラッカーは、1909年にオーストリアで生まれ、フランクフルト大学で学ぶが、発表した論文がナチスから発禁処分となったためにイギリスに移り、そこで1936年に *The End of Economic Man* というナチス批判の書を公刊した。ここではナチスは商業社会に代わる新しい時代が来ているにもかかわらず、新たな社会秩序を構築できないまま誇大な宣伝によって統治をしようとしているもので早晩瓦解するとした。その後、米国に移住したドラッカーは、社会は自由で機能するものでなければならず、人々に社会的地位と役割を与えなければ機能しないと、市場中心の社会は機能していたが産業が大規模化した新たな機能的社会は成立していないところに全体主義というナチスが現れたと分析した。新たな大規模産業を中心とした社会をいかにして自由で機能するものとして構築できるか。それは大企業が自由で機能する社会的機関となることであり、そのような企業とするためには、企業の経営を担う経営者が企業を社会の一機関となるように管理することとしたのである。

ドラッカーにとって企業管理の実践は、経営の効率的な実践ではない。経営の実践によって新たな社会を自由で機能する社会として構築するための使命を担うものなのである。もとより経営の実践は経営者によってなされるものであるから、経営者がなすべき課題として論じられることになる。ドラッカーは *The Practice of*

Managementにおいて企業経営者の果たすべき課題を以下の3つに要約する：①企業を営んで経済的成果を上げること、②諸資源を生産的に結合する実践者である管理者を効果的に管理すること、③仕事を生産的にし、そこで働く労働者に達成意欲を持たせること。経営者はこれらの三課題を同時に達成することが求められるが、企業にとって最も重要であるのは経済的成果の達成である。経済的成果の達成を第一にしつつ、管理者を効果的に管理し、労働者にも人間として自由と責任を与えることによって達成意欲をもたせて働くようにさせるということである。これによって専制的ファシズムにかわる新しい社会の秩序を創るのだとしたのである。

ドラッカーの管理の実践論について、ここではこれ以上取りあげない。しかし、経営者の責任についてはもう少し触れておかねばならないだろう。ドラッカーは、企業は社会的機関であり、企業が託された使命を達成しなければ社会は機能しないと考える。企業は社会の経済的必要とされる富を産み出す使命を有するのであるから、企業を営む経営者は社会的に有用な財貨やサービスを日々新たに効率的に産出して、社会的要請にこたえることが最も重要である。このことが経営者としての責任である。換言すれば、経営者は社会にとって必要な富を産み出すという公益を達成すると同時に企業の私的な利益を一致させるように営む責任があり、誠実にこの課題を達成すべきであるとしている。加えて、企業は個人として社会に対して貢献し何事かを達成する場にもなっているという事実のもとで、経営者は企業を人間として社会的に貢献できる、人間的成長の機会とする責任も負っている。

4. 小規模企業管理と経営者の課題

経営者の職務とは何か。バーナードは、組織経営という視点から組織の三要素に働きかけつつ、環境諸要因も考慮した全体状況の下での機

会主義的な意思決定について、組織と個人の道徳準則が重要であるとした。ドラッカーは、企業経営者は社会の機関として機能するように経済的成果を達成しつつ、労働者に達成意欲を持たせることが責任だとした。

これらは、いずれも社会の中枢を担う大組織や大企業の経営者を対象にしたものと考えられるかもしれない。しかし、バーナードの組織の定義はきわめて抽象的ではあるが二人以上の人間からなる体系を対象としている。われわれが常識とする大規模な組織でなければ適用できないというものではない。日々生まれている小さな組織も組織であり、そこには経営者が必要であり、管理職能が必要とされていて、それがなければ消えていくのだという。企業を大規模と小規模に分けることは簡単そうであるが線引きはいつも論争的である。少なくとも、バーナードの組織論に従う限り、大規模組織と小規模組織の経営者の職務に差異がるとは思えない。大規模になれば意思決定のために考慮すべき要因の複雑性が増大することは間違いないが、経営者が選択する道徳準則の複雑性が大きく変わることはないと思われる。

ドラッカーの経営論は、明らかに大企業を対象としている。社会の経済的機能を担い、社会の秩序を形成するだけの影響力を持ちうるのは大企業において他にない。それではドラッカーによる経営者の課題と実践の論理は小規模企業の経営者には適用されないのであろうか。確かに大規模企業と小規模企業を比較すれば、企業活動の社会的インパクトは大きく異なるであろう。しかし、小規模企業といえども社会の一機関であり、労働者に達成意欲を与えながら経済的成果を産出しなければならないことにおいて共通である。ということは小規模企業の経営者であっても、経営者は企業を営むという課題を果たしていかなければならないし、誠実に達成のための行為を行う責任を負っていることには変わりはない。

5. 経営者の課題と倫理

バーナードが、組織を対象に経営者の職能を目的、貢献意欲、伝達体系の管理に求めたことと、ドラッカーが企業を対象に経営者の課題として経済的成果を目的に、労働者に達成意欲をもたせ、管理者を管理することというのは、多少の飛躍が許されるのであれば共通性があるといえる。したがって、大規模企業のみならず小規模企業であっても経営者の職能は共通するというのは当然といえよう。そればかりではなく、社会的機関である組織には企業以外の大学や病院、行政組織や労働組合などの非営利組織があるが、それらも共通の経営者職能が必要である。経営者のなすべき職能が組織でも企業でも共通するとすれば、経営者の責任も、職務を遂行することによって成果を創造することにある。経営者は大企業、小企業、非営利組織の違いはあっても組織の内的な均衡を図りつつ、外部に向けて目的を達成していくことが経営責任となる。

このように経営者は組織が求める論理に従って、社会と対立することなく均衡を図っていく責任があり、責任を果たすことに邁進することが経営者に要請される倫理である。一方で、経営者といえども個人的利益を求めないということはある得ない。経営者も組織に貢献するために肉体的、精神的な犠牲を払わないわけにはいかない。経営者も組織から得られる、誘因や利益と比較しながら貢献すべきか否かを決定せざるを得ない。企業という組織においても、企業のためにする決定と、経済的報酬や社会的な地位に対する評価などの個人的利益を求める決定が、すなわち組織準則と個人の利益準則が両立するとは限らない。現実には、これらの準則間には常にコンフリクトが生ずるとしてもよいものである。

経営者は外部環境を害する決定や行為をしてはならない。ましてや個人の欲求を満足するために組織を犠牲にしてはならない。企業経営者は、社会的機関として経済的成果を求める以外

の、個人の利益を優先する行為をしてはならない。しかし、どこまでが社会的貢献行為であり、どこからが個人的利益優先の行為であるかは簡単には解らない。というより、判然としないことを前提に、なすべきではないとする私的利益行為をいかに抑制するかということこそが経営者倫理なのであろう。ドラッカーが言うように、経営者は経営すべきであるというのも倫理であるが、同時に個人的利益を優先させないというのも倫理だと言わざるをえない。このことにおいて、小規模企業の経営者を例外とするわけにはいかないのである。

6. おわりに

倫理とは何か、とりわけ企業経営者の倫理とは何かについて答えることは非常に難しい。なぜかといえば、倫理とは何をなすべきか、何をなすべきでないかについて語ることであるからである。この問題はつまるところ個人の価値信条にかかわることであり、思想や価値観が異なれば、倫理の基準が変わってしまう。価値や信条のありようや変化を他人が窺い知ることは極めて困難である。

本稿では、経営者はかくあるべしということではできうる限り避けてきた。あえて、組織として、あるいは企業の経営者として機能を発揮させる責任があるということを指摘したまでである。あとは、それぞれの経営者が経営者としてかくあるべしという基準、バーナードでいえば道徳準則、ドラッカーでいえば誠実性にあわせて経営者自身が自制していくものであるとしか言えない。

本稿の冒頭に取り上げたゴーン前会長の経営者としての行為が法律に違反するか否かは今後の司法の判断を待つほかはない。ゴーン前会長は経営者として、日産自動車の車が世界の顧客によって満足されているのであり、そのための困難な仕事の当然の報酬を得ようとしたただけだと主張するであろう。コストカットのために

完成車の検査を省くなどの問題があったにしても、経営責任を果たしてきたことは認められよう。しかし、ゴーン前会長が得ようとした、あるいは得てきた報酬が本当に適切であったのかを最後に判断するのはゴーン氏自身の倫理観の有り様であることもまた事実である。

参考文献

- 麻生 幸.1992.『ドラッカーの経営学—企業と管理者の正当性—』文眞堂
- Barnard.C.1938. The Function of Executive. Harvard University Press (山本安次郎、田杉競、飯野春樹訳.1956『経営者の役割』ダイヤモンド社)
- Drucker.P.1954.The Practice of Management. Harper and Brothers Publishers (現代経営研究会訳.1956.『現代の経営』ダイヤモンド社)
- Drucker.P.1974. Management Tasks, Responsibilities, Practices. Harper and Row (野田一夫監訳.1974.『マネジメント—課題・責任・実践』ダイヤモンド社)
- Drucker.P.1985. Innovation and Entrepreneurship. Harper and Row. 小林宏治監訳 1985.『イノベーションと起業家精神 —実践と原理—』ダイヤモンド社。
- 岸田民樹・吉田孟史編.2006.『経営学原理の新展開』白桃書房。
- 小笠原英司.2004.『経営哲学研究序説—経営学的経営哲学の構想—』文眞堂。
- 三戸 公.2011.『ドラッカー、その思想』文眞堂。
- 森本三男.1994.『企業社会的責任の経営学的研究』白桃書房。
- 日本経済新聞. 2018.「日産ゴーン会長ら 2人逮捕 東京地検、金商法違反容疑」2018年11月19日。
<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO37939890Z11C18A1MM8000/?nf=1>

者も脱帽する理論に触れ、学問の神髄を味わっていただきたい。³ドラッカーは、実に多くの著作を残した。そのすべてを読破することは容易でない。しかし、The Practice of Management の邦訳以来、ほとんどの著作が邦訳されている。しかもたびたび来日し、講演活動を行ってきた。日本の経営に最も多くの影響を与えた一人である。また一流の日本美術収集家としても知られ、展覧会が開かれるほどである。

¹ 第二次大戦後の日本の経営者報酬は、一部の創業者社長を除いて従業員給与との相対的比較において低く抑えられてきた。ゴーン前会長も主張しているように、近年世界の経営者報酬は非常に高額になってきている。特に米国において顕著であることは周知のとおりである。

² バーナードの組織論についての研究は多くの研究者に、深く広く進められ、蓄積も多い。多くの解説書もあるが、是非原著にあたっていただくことを切望する。経営者でありながら一流の研究

保育現場におけるトーンチャイムの音楽教育効果に関する一考察

— 気になる子への音楽療法の効果も含めて —

佐藤敦子

要約

筆者は既にハンドベルが学生にもたらす教育的効果について論述している。本稿ではまだあまり実証されていない、トーンチャイムがもたらす子どもたちへの教育的効果について、本認定こども園の子どもたちへのトーンチャイムの指導から論じてみたい。トーンチャイムを導入した理由、どのような指導方法で指導の実態はどのようなものなのか、音楽的諸要素についても詳しく述べながら論じてみたい。また本稿では現在保育現場で力を入れるとされている一つ、気になる子についても取り上げ、音楽療法の観点からも論じたい。保育現場でのトーンチャイムの教育的効果について音楽教育と音楽療法の二つの観点から論じてみたい。

キーワード

トーンチャイム、音楽教育、幼児の音楽教育、音楽療法
tone chime , music education , music education for infants , music therapy

はじめに

筆者は既にハンドベルによる学生への教育効果について論じている¹⁾。音色、ハーモニーの美しさ、仲間と一緒に音楽を作り上げる喜び、集中力が高まる、誰一人欠けても音楽が完成しないことによって生じる自分の存在感、必要性を感じることができる、友人との協調性、自分に自信が持てた等を感じ、人間的交流を求めていることが分かった。そして自分の存在価値を見出だそうとしていたのである。筆者は、こうしたハンドベルによる教育的効果を踏まえ、これを保育現場の子どもたちに活用することを考えた。幼児ということを考慮すれば、ハンドベ

ルよりもトーンチャイムの方が軽量で親しみやすいであろう。しかしトーンチャイムであっても集団による協力が不可欠である。はたして園児たちはトーンチャイムによる演奏ができるであろうか。演奏できるようにするとすれば、どのようにこの楽器を導入すればよいだろうか。さらに、学生への教育実践でみられたような、また教育的、音楽療法的な効果は園児たちにみられるのだろうか。本稿はこうした問題意識にたって認定こども園園児に対して行ったトーンチャイムによる教育実践、音楽療法の研究論文である。

1. 研究の目的

トーンチャイム、ハンドベルについての教育効果、そして音楽療法の一つとして取り上げられている先行研究は見られる。しかし保育現場での効果についての先行研究は少ない。筆者はトーンチャイムの幼児への教育効果があると予測するが、実際にどのような方法で、どのようにトーンチャイムを導入していけば良いのか、また実際の指導法とはどのようなものなのか。そしてどのような効果があるのか論じてみたい。また筆者は以前 ADHD の学生へのハンドベルによる効果も述べている²⁾。さらにトーンチャイムは音楽療法として合奏活動の治療的効果の一つにも挙げられており³⁾、また音楽療法士の使用する楽器の一つとして挙げられている。さらに旭川医科大学研究フォーラム⁴⁾にて、一般の小中学生への音楽療法の一つとして用いられた。しかし、保育現場でのトーンチャイムによる音楽療法の効果に関する先行文献はない。本稿ではトーンチャイムをとおして保育現場の幼児への音楽教育の効果に加え、音楽療法としての効果があるのかについても論じてみたい。

2. トーンチャイム導入、指導の実践と経過

(1) トーンチャイムについて

正式にはハンドチャイムの一つである。アルミ合金の中空の四角いパイプにゴム製の丸いクラッパーというハンマー状のものがついており、手に持って振るとクラッパーがパイプを打ち柔らかい音が鳴る。「音叉」の原理である。銀色のチャイムはピアノの白鍵、黒色のチャイムは黒鍵にあたる。ハンドチャイムには「トーンチャイム」と呼ばれている日本の鈴木楽器が製造しているものがあり、その他にアメリカのマルマーク社製の「クワイアチャイム」がある。本学および本園では、日本製のトーンチャイムを中心に使用している。

また、ハンドベルではなくトーンチャイムを用いたことについては、幼児にはハンドベルは重く手に持つことも難しく、鳴らすことはさらに困難であるために、ハンドベルの兄妹と呼ばれている、出来るだけ響きがハンドベルに似ているトーンチャイムを導入した。

(2) トーンチャイムの歴史について

トーンチャイムについては 1970 年頃に日本で教会音楽のために作られた楽器。トーンチャイムは、ハンドベルをもとに作られ、軽く安くコンパクトとされて普及した⁵⁾。

(3) 福島学院大学認定こども園でのトーンチャイムの導入について

本学でのハンドベルの導入については前述したように、音色の美しさ、集団で演奏することへの効果等について述べている⁶⁾。本園での導入について述べてみたい。導入の理由については一つには音色が綺麗で教育的効果のあると言われているトーンチャイムを園児たちに体験をさせたかったこと。二つ目は小学校へ行く最終学年の年長児のため、他に類をみない楽器演奏で幼稚園時代の成功体験を大切にして、自信を持って小学校へ行ってほしいと考えた。三つ目は保育現場において気になる子が多くなってきたが、トーンチャイムの体験で、気になる子どもも響きの綺麗なトーンチャイムなら集団に参加することが出来るのではないかと考えた。

(4) トーンチャイムの指導の実践と経過

第1期、第2期、第3期に分類したい。本園でのトーンチャイム導入期から、定着した時期について以下の3期に分類した。第1期は本園でトーンチャイムを導入することになった時期である。「トーンチャイム導入期」とする。

第2期は本園でトーンチャイム普及が安定してきた時期である。「トーンチャイムが普及した時期」

第3期は本園でトーンチャイムが定着し、演奏会開催が可能になった時期である。「トーンチャイムが定着した時期」とする。

【第1期】トーンチャイム導入期

- ・2017年度福島学院大学子育て支援センターの主催行事として「キッズ・ハンドベル」として、福島学院大学認定こども園園児を対象に導入したトーンチャイム演奏会。
- ・2017年度5歳児のキディ・プレイディで発表時のトーンチャイム合奏隊(希望者のみ)演奏についてまでを第1期とする。

【第2期】トーンチャイムが普及した時期

- ・2018年度福島学院大学認定こども園子育て支援事業の一環としてのトーンチャイム演奏会
- ・第3回福島学院大学かぼちゃランタン祭
2018トーンチャイム演奏会

【第3期】「トーンチャイムが定着した時期」(演奏会開催が可能になった時期)

- ・トーンチャイムが本園で定着し、2018年度東陵高校本学保育学科の高大連携事業でのハンドベル&トーンチャイム演奏会が開催されその後、福島学院大学認定こども園キディ・プレイディでトーンチャイム演奏会が開催された時期を第3期とする。

【第1期】トーンチャイム導入期

(1) 経過と実態

＜「2017年度福島学院大学子育て支援センターの主催行事として「キッズ・ハンドベル」福島学院大学認定こども園園児を対象に導入したトーンチャイム演奏会について＞(以下会場は全て認定こども園遊戯室とする)

①1回目 導入開始日

- ・日時：2017年6月23日(金)14:30～15:05

②2回目：

- ・日時：9月15日(金)14:30～15:10

③3回目：

- ・日時：9月22日(金)14:30～15:10

④4回目

- ・日時：11月10日(金)14:30～15:05

＜「2017年度キディ・プレイディの5歳児による発表会の劇中に希望者のみトーンチャイム演奏チームの編成」＞

園児たちが参加したキッズ・ハンドベルが契機になり、また5歳児担任からの強い要望により、認定こども園の表現力向上のための発表会、キディ・プレイディでトーンチャイムを5歳児希望者にトーンチャイム音楽隊として取り入れた。

(2) 指導方法について

①色音符の使用について

指導の方法として色音符を用いることとした。音楽療法で使用している、聴覚情報よりも視覚情報の方が受け止めやすいという考え⁷⁾を取り入れた。色の区別については、音楽療法士である高橋多喜子氏の色音符⁸⁾を参考にして分類した。C=赤、D=黄色、E=緑色、F=肌色、G=空色(筆者は子どもたちには水色と名称した)、A=紫色、B=白色とした。

②白鍵部分のみの使用について

園児なので無理のない範囲を考え、また黒鍵部分を取り入れると演奏が複雑になるので白鍵部分の音に限定することにした。使用する曲は全てハ長調に移調した。

③各自のトーンチャイムの選択方法について

色音符で作った楽譜を子どもたちに見せて各自に演奏したい音を色で選んでもらった。

④主要三和音のみの使用について

園児たちには複雑な和音まで取り入れる

と負担になるとの考えから、簡単にコード進行の出来る Cdur の主要三和音、I・トニック（主和音）、IV・サブドミナント（下屬和音）、V・ドミナント（属和音）のみ取り入れることにした。

⑤選曲について

2017 年度福島学院大学子育て支援センターの主催行事として「キッズ・ハンドベル」においては、子どもたちにとってなじみの曲が演奏しやすいのではないかと考えて、「きらきらぼし」「たなばた」は単音のみ、演奏が予想よりスムーズに進行したために「夕焼け小焼け」「ふるさと」「ジングルベル」を和音で演奏した。

キディ・プレイディにおいては、5 歳児の劇の中の台本に即して、クラス担任が選曲した。「犬のおまわりさん」「もりのくまさん」「ことりはとっても歌が好き」「ともだちになるために」等である。全て和音での演奏となった。全曲ではなくサビの部分や劇の内容の一部分抜粋の和音演奏をした。

どちらの演奏会も筆者の予想以上にスムーズに演奏することが出来た。キディ・プレイディのトーンチャイムに関してはクラス担任の協力があつた。

【第2期】トーンチャイムが本園で普及した時期
 < 2018 年度 福島学院大学認定こども園 子育て支援事業・うさぎさんクラブ特別プログラム「トーンチャイムと遊び歌を楽しもう」>

(1) 経過と実態

①第1回目

・日時：2018 年 10 月 18 日（木）15：30～16：30

②第2回目

・日時：2018 年 11 月 30 日（木）15：30～16：30

行事として福島学院大学から福島学院大学認定こども園に引き継がれたトーンチャイムの講

義と指導は、広がりを見せた。第1回目の子育て支援事業では、子どもと保護者合わせて64名の参加となった。しかし、2回目は未就園児保護者の中から、少ない人数で実施したいとの希望があり、人数を絞っての講座となった。

<第3回福島学院大学かぼちゃランタン祭 2018「ハロウィントーンチャイム音楽会」> 10月27日（土）

第1回目、2回目ともに予想を上回る人数の参加で小学生、高校生の参加も得られた。

【第3期】本園でのトーンチャイム演奏会開催

<高大連携でのトーンチャイム演奏会について> 2018 年 12 月 5 日（水）午後 2：30～

(1) 経過と実態

筆者は保育学科から、2018 年度高校との連携授業で、実際に園児たちとの体験の場を提供してほしいとの依頼があつた。筆者は高校生に認定こども園についての講義をした。その際に本園でのトーンチャイムについて話すと興味・関心を示した。そのため園児と高校生の体験の場で、高校生にはハンドベル、認定こども園の園児にはトーンチャイムを用いて合同演奏をしてはどうかと考えた。園児は2号認定の5歳児全員でトーンチャイムを演奏し、高校生はハンドベル演奏を体験した。大学でのハンドベルクワイアの様々な演奏体験から、ハンドベルとトーンチャイムのコラボレーションが非常に濃厚な響きであること、残響音の重なりがオーケストラのような荘厳さを醸し出すことから、この二つのコラボレーションを考えた。またピアノ伴奏の本格的な導入は第3期の高大連携の合同演奏から、5歳児の担任にピアノ伴奏を入れてもらった。Cdur で演奏した。右手はメロディ、左手は Cdur の C（I）、F（IV）、G（V）コードを基本に簡単にアレンジして弾いてもらった。

(2) 指導方法について

第1期と同じように色音符を使用した。曲目は単旋律の「キラキラ星」、和音で構成された「ジングルベル」の2曲だった。園児たちは高校生との合同演奏にも成功した。

〈本園「キディ・プレイディ」(発表会・年長児対象) トーンチャイム発表会

本園で12月15日(土)開催する、発表会に向けて〉

発表当日までの練習回数は14回だった。

(1) 経過と実態

第3期になり、福島学院大学認定こども園独自でトーンチャイムが取り入れられた。この結果を経て、5歳児の担任から、2018年度の12月に実施される認定こども園でのキディ・プレイディの年長組発表で、本格的なトーンチャイム演奏を披露したいとの強い要望があった。筆者はクラス担任たちと全力で取り組むことになった。

(2) 指導方法

そこで、第3期のはじめの高大連携の演奏会までは色音符を多用しトーンチャイムの指導を行って来たが、筆者は思い切って、園児各自が持つ音をあらかじめ決め、各自の持つトーンチャイムを主要三和音のI、IV、Vのグループに分けた。グループに分けて、筆者は3グループの園児たちそれぞれのグループにハンドサインと身体の向きの合図を決めた。そして筆者はステージ上で指揮をすることにした。またステージ上にいる園児たち全員が各保護者から見えるように、三つに分けたグループを、園児たちと打ち合わせをして、真ん中から園児たちを2集団に分けた。面白かったのはこの内容に理解できていない子どもや、自分の音を把握しきれていない子どもに、子ども同士で一生懸命教え合っている姿が見られたことだった。曲については第2期、第3期は「きらきら星」「七夕」を単音で、「ジングルベル」「ふるさと」「ゆう

やけこやけ」は和音で1曲全部を演奏した。「クリスマスおめでとう」は途中まで演奏した。

(3) 音楽的諸要素について

第1期から第3期までで、使用した曲目の音楽的諸要素について分析した(参考資料1)

①速度・拍子

ゆったりとしたリズムの曲が多かった。

テンポは、♩ = 60~78の曲で、拍子は4分の2拍子が2曲、4分の4拍子が2曲、4分の3拍子が2曲だった。

②同音連続の回数

「ジングルベル」の35回が最も多く使用され、「キラキラ星」の19回、「夕焼け小焼け」の12回と続く。

③音程について(4度以上の音程を対象とした)

「ジングルベル」に6度が8回使用され、「ふるさと」に5度が1回使用され、他は4度が2回ずつ使用されていた。

④主に使用している音符

4分音符、8分音符の使用がほとんどだった。

⑤付点・シンコペーション等の複雑なリズムの使用について

主に「ジングルベル」に付点8分音符+16分音符が4回使用され、「ふるさと」に付点4分音符+8分音符が4回使用されていた。

(4) その他

筆者は、練習当日には園児一人ひとりに言葉かけをして、細部にわたって出来るだけ一人ひとりのようすを注意してみるように心がけた。また担任の協力を得て取り組んだ。

【気になる子どもたちのようす】

本稿では、集団の中の気になる子どもたち2名を対象を絞った。以前に筆者が個人音楽療法の際に使用したチェックリスト⁹⁾は使用しなかった。何故なら対象児は筆者が園長をしてお

り、毎日通常の保育に携わる立場にある認定こども園の園児であることへの配慮からだ。筆者とA君、B君の音楽をとおしてのかかわりはトーンチャイムだけではなく、2018年7月に実施された福島学院大学認定こども園なつまつり時に5歳児が披露した「和太鼓演奏」とファミリー・プレイディ（運動会）での踊り歌の指導、福島学院大学オープンキャンパスの体験学習時に「歌あそび、踊りの歌」指導等、多くの機会に関わっている。

（1）A君

① A君について

日頃から落ち着きがなく、落ち着いて人の話を聞くことができずにこだわりが強く、嫌なことがあると癩癩を起す。自分の思ったとおりに行動し集団行動ができない。そしてA君が4歳児の時、A君は集団の中に入れず、またお昼寝の時間も担任と二人きりで、他のこどもとは違った場所で昼寝をするようになり、担任がA君につきっきりになったために、園としては他の子どもへの配慮もあり、担任と筆者（園長）とで母親とA君について話し合いをした。当初母親は事実を受け入れることができないようすだったので、保育時のA君のようすをA君に気づかれないように見学に来てもらった。このままでは先へ進めないと考えた母親は、担任、筆者と話し合うことになった。5歳児になってからは筆者と新しい担任に見守られていると感じているようで、「4歳児の時事実を話してくれて有難かった、あの園長の言葉に一步前に進めた」と話している。4歳児の元担任、現在の担任と筆者が母親と連携を図り、筆者は園長と言う立場で見守った。筆者は5歳児になってから、5歳児の担任と連携を図り、音楽療法に取り組むことにした。

② A君の音楽療法の目標

小学校進学へ向けて少しでも集団行動が

出来るように、集中力の育成、衝動性のセルフコントロール能力の育成を目標に音楽療法に取り組んだ。

③経過

5歳児になり、担任の細やかな指導により4歳の時期よりは落ち着いてきたが、はじめて取り組むことには戸惑い、パニックや癩癩を起すことがあり、予期せぬ行動や大声で叫んだり、感情のコントロールができずに寝転んで地団太を踏むことがある。

A君のトーンチャイムとの出会いは、12月に実施されたキディ・プレイディの練習参加がはじめてであり、人前での発表は高大連携の時の参加がはじめてである。他の集団行動には抵抗を示すが、トーンチャイムには抵抗を示さずに積極的に参加した。筆者の指さす色音符の模造紙にも席を立ち上がり自ら筆者のいる所へ来てと同時に指差しを行った。しかし、4回目の練習時に抵抗を示し、「やらない」と言って活動に参加しなかった。筆者は実際の練習に参加しなくてもその場にいることで、トーンチャイムへの関心はあると判断したが、あと半年足らずで小学校へ進学する。その時、少しでも集団行動になれてほしいと考えたために「A君、A君はやればできるからみんなと一緒にやろう」と促すと、活動に参加した。12月5日の高大連携時の高校生とのハンドベル&トーンチャイム演奏会では全員に説明したが、A君にはその後「明日頼むね」と加えた。高大連携授業の日、筆者はA君が今までの筆者と音楽をとおしてのかかわりから、演奏会に参加しないか、パニックを起こしてしまうのではではないかと予想した。しかし、A君はスムーズに演奏に参加した。筆者は終了後にA君に「よく頑張ったね」と声をかけるとA君は「僕ね。トーンチャイムは大好きだから」と返答があった。

次に2018年12月15日(土)に開催された表現力向上のための発表会、キディ・プレイディに向けての練習中A君は、4回目に、「トーンチャイムやらない」と言い出した。筆者は練習に参加しなくても良い、強制はしない、との考えは変わらなかった。しかし、自分だけ参加しなかったら後で後悔しないか、全員が演奏している中でA君だけ演奏しなかったら、母親が悲しむのではないかとの考えたため参加させたかった。しかし誘い掛けることによってさらにトーンチャイムから離れてしまうのではないか、パニックを起こさないか悩んだ。しかし、A君と筆者の人間関係は成り立っているのではないかとの考えから思い切って声をかけた。「A君、みんなと一緒にやろう。A君ならできる」と断言した。A君は参加してきた。また前々日のリハーサルは本番の会場である大学側のホールのステージで実施した。A君は、会場がいつもと違うために、新しい環境に戸惑ったようで、「僕やらない」とステージ上に泣いて寝転んでしまった。担任も説得したが、なかなか動かなかった。筆者はこのままだとA君は発表に参加しないままになってしまう、と即座に判断し「A君男の子でしょ、大丈夫だから一緒にやろう」と声掛けした。A君は、はっとしたように起き上がって演奏に参加した。当日は皆と一緒に演奏をした。

(2) B君

① B君について

担任の報告から、日頃の保育では担任の話や保育の内容を理解するまでに時間がかかり、気になる子の一人として報告を受けた。自分をあまり表現することが上手ではない。4歳児の時の担任の話から、B君の母親が4歳児の時に非常にB君の言動や行動を心配し「園で何か問題はないですか。

他の子とは違い発言が適正でない、理解力がないように感じます」と相談したそうである。4歳児の担任からは、むしろ表現力や発想が豊かであると報告を受けた。しかし5歳児担任からは、手先が不器用で落ち着きがなく、集中力に欠ける面もみられるとのことだった。

② B君の音楽療法の目標

筆者はB君のコミュニケーション能力の育成と自信回復を目標に音楽療法に取り組んだ。

③ 経過

B君は確かに集団保育の中で、保育者や筆者の問いかけを的確にとらえられないことが多い。しかしB君は音楽に非常に興味を示した。音楽には積極的に取り組み、トーンチャイムも昨年度2017年からの福島学院大学主催のキッズ・プログラムには4回とも参加している。しかし取り組んでいる最中に他の動きに気を取られて集中力に欠けるところが見られた。また色音符を黒板に磁石でつけているが、色音符をみようとして回りの状況を見ることなく突進したため黒板に激突して軽い怪我をした。一生懸命取り組むのだが、筆者の指さす色音符の場所が途中でどこの個所を指しているのか分からなくなり、放棄してしまう等のようなすがみられた。そのような時母親が一生懸命にB君に寄り添ってくれた。このキッズ・プログラムに参加して以来B君は「今度トーンチャイムいつやるの?早くやりたい」と筆者の顔を見るたびに話した。母親はB君の教育に非常に熱心で筆者へもいつも声掛けしてくれ、会うたびにお話をした。トーンチャイム参加もB君の意志を尊重しているが、母親の協力が大きい。今年度の園での子育て支援事業も1回参加、かぼちゃラントンのトーンチャイム音楽会にも参加した。B君は園の子育て支援事業の時も、か

ぼちゃランタンのトーンチャイム音楽祭も自分の鳴らす箇所が分からなかったり、タイミングをはずしたりする場面がみられたが非常に意欲的に取り組んだ。高大連携時の高校生との合同演奏や園のキディ・プレイディに向けての練習時や、演奏会当日に向けての練習時には、他の子どもに一生懸命鳴らし方を教えたり、トーンチャイムを一人1本のところを2本持つなどの意欲がみられ、友人たちをリードしていた。トーンチャイムについてB君には大きな問題はみられず、昨年から取り組んでいたトーンチャイムが成功してさらなる自信につながったようだった。

この他、筆者は他の園児たち一人ひとりに心配りをした。細部にわたって園児1人ひとりの心の動きを読み取ることが出来るように努力した。

3. 結果

【第1期から第3期までの園児たちのようす】

(1) 園児のトーンチャイムへの取り組みについて

第1期において本園で知られていなかったトーンチャイムが、参加者にどのようなものなのか理解してもらうことが出来た。園児や保護者にトーンチャイムを動機づけることが出来た。2017年のキディ・プレイディの5歳児劇中のトーンチャイム演奏は希望者によるものなのだったが一定の成果がみられた。保護者から感動したという報告を受けた。

第2期の本園の子育て支援事業でのトーンチャイムにおいて、広がりを見せて本園で定着して行った。参加者は60名を超えるという人数に広がっていった。かぼちゃランタントーンチャイム音楽祭においては小学生、高校生にまで広がりをみせた。今まで保育現場にはあまり知られていなかったトーンチャイムが普及しはじめた。かぼちゃランタン祭2018の「ハロウィ

ントーンチャイム音楽会」も近隣の子どもたちが多く集まってくれたのと同時に、前述したように保護者が真剣に取り組んだためにトーンチャイムへの理解がさらに広がった。

第3期において高大連携の高校生と園児による合同演奏会は高度な仕上がりになった。トーンチャイムとハンドベルの合体した響きは荘厳で、オーケストラの響きにも聞こえた。第3期においての合同演奏を契機にさらにトーンチャイムが本園で定着した。

2018年度のこども園の5歳児によるトーンチャイムは、筆者も想像を超える出来だった。ほとんどミスがなく、ハンドサインに切り替えてから、たった3回の指導と練習で、園児たちがやり通したことに筆者は一種の驚きを感じている。会場から歓声が上がった。

(2) 指導方法について

①色音符の使用

トーンチャイム導入の第一期から、トーンチャイムの演奏に色音符を活用したが、園児たちにとってこの多用が効果を上げたと考える。園児たち以外に第3期で高大連携事業で合同演奏した高校生にも分かりやすいようだった。

②ハ長調のみの和音（主要三和音）、ピアノの白鍵部分のみの使用について（CdurのI、IV、Vのみの使用について）

前述したようにはじめての子どもたちへのトーンチャイムの導入だったために、単純なCdurのI、IV、Vのピアノの鍵盤の白鍵部分のみで演奏させた。園児たちはこの和音に集中して演奏することができた。

④ピアノ伴奏の導入

第3期の高大連携の合同演奏からのピアノ伴奏は右手はメロディ、左手はCdurのC（I）、F（IV）、G（V）コードを基本に簡単にアレンジして弾いてもらった。このことで子どもたちは、筆者の指揮と担任のピ

アノ伴奏を頼りにグループごとに各自の音をスムーズに鳴らすことができた。

③ Cdur/ハ長調のC・I (T)、F・IV (S)、G・V (D)、IV、Vのグループに分けて、グループごとのサインを決めて使用したことについて。

第3期のキディ・プレイディにおいてかなりの冒険だったがC、F、Gごとの和音担当のグループを3つ作り、筆者と子どもたちとの間でハンドサインを決めたこと、中央から二つに分けて筆者が真ん中に立って指揮をしたことへも、園児たちは柔軟に対応した。

(3) 音楽的諸要素緒について

①拍子、小節数、速度

拍子は4分の2、4分の4拍子と2拍子系の曲が多かった。小節数は16小節の曲から途中の抜粋しか演奏しなかった8小節までだった。速度は♩ = 60 ~ 78までの範囲でどちらかと言うと速い速度ではなかった。

②同音連続について

「ジングルベル」の35回、「キラキラ星」の19回、「夕焼け小焼け」の12回と続いた。ジングルベルは16小節の中で35回あった。同音連続は多かったと言える。

③音域、音程について

音域については、移調したため、「たなばたさま」「ふるさと」「クリスマスおめでとう」「ジングルベル」がとからはじまるの「と」が、一番低く～夕焼け小焼けの二点Dが一番高かった。平均して「と」から「A」が三曲だった。音程は4度以上について調べた結果、「ジングルベル」に6度が8回使用されていた。「ふるさと」に5度が1回、他の曲は4度で使用されていた。ジングルベル以外はそれほど大きな音程の幅は見られず、音域も夕焼け小焼けの二点D以外はそれほど高い

とは感じなかった。

④主に使用されている音符、付点・シンコペーション等のリズムの使用について

ほとんどの曲が4分音符と、8分音符の多用だった。「ジングルベル」と「夕焼け小焼け」に付点四分音符が使用され、「キラキラ星」と「ふるさと」に2分音符が使用されていた。単純な音符の使用が多かった。

(4) その他

練習日の際に出来るだけ子どもたち一人ひとりへ気を配り、声掛けすることにより園児たちとの信頼関係が確立されていった。

【気になる子どもたちのようす】

集団の中の2名なので集団セッションとも異なり、通常の個人セッションとも異なり、新しい音楽療法の形と言える。筆者はA君、B君ともに常に寄り添い、相手の様子を見ながら良い所を出来るだけ褒めて、相手の自信につながるように引っ張ってきた。二人は今回のトーンチャイムをとおして集団行動が以前より出来る様になって来た。A君は以前より相手の話を聞くことが出来る様になり、集団行動に参加することが増えた。B君は理解力も高まり、自信がついて来た様子が伺える。A君の集中力の育成、衝動性のセルフコントロール能力の育成は改善に向かった。B君のコミュニケーション能力も以前より育成され、自信回復にもつながったと感じる。A君、B君ともにトーンチャイム活動をとおして成長したと感じる。また対象児2名とその親との信頼関係も構築されてきた。今現在トーンチャイムの受入は、保育の現場で求められている集団の中での、気になる子へのサポートとケアの一つとして、また音楽療法を取り入れることへの一助になったと考えている。保育現場における新しい形での音楽療法の

一歩が開かれたと実感した。

4. 考察

【第1期から第3期までの園児たちのようす】

あまりポピュラーではなかったトーンチャイムが本園で広がりを見せてきた。第1期に馴染の薄かったトーンチャイムが第3期までの回数を重ねるごとにこのように広がりを見せたの

は、一つには水嶋氏が述べているように¹⁰⁾ 残響の長いトーンチャイムは注意して聴くという能動的行為と、リラックスして味わうという受動的な行為の両方が共存しており、このトーンチャイム独特の残響音が、心地良かったため、子どもたちも引き込まれていったと考える。さらに同様に水嶋氏は、トーンチャイムの柔らかな音と長い残響音は誰の耳にも心地良く、聴衆のみならず演奏者自身も癒しを受けるだろうと述べているが、そのことが園児たちの中にも浸透したのだと考える。そして回を重ねるごとの成功体験が、子どもたちをより一層演奏への意欲へと導いていったのではないかと考える。さらに筆者は若者へのハンドベルの効果で¹¹⁾、集団で協力し合わなければ一人では何もできないことに楽しさを感じており、人間的交流を求めていると述べた。また水嶋氏もみんなと一緒に練習を重ねて一つの曲が奏でられた時の達成感が大きいと述べている¹²⁾。このように園児たちのレベルアップにこれらの多くの諸要素が当てはまったのだろう。

(2) 指導方法について

①色音符の使用

永野らは幼児5、6歳児にオルガン学習を行った場合、色音符によって訓練する場合と、普通の音符によって訓練する場合とを比較すると、色音符によって訓練する方が、読譜力がつき、早く正確にオルガンが

弾けるようになったと言う¹³⁾。このことがトーンチャイム演奏にも関係しているのではないかと思われる。また前述したが、自閉症児への音楽療法で報告した聴覚情報よりも視覚情報の方が受け止めやすいという考えの応用は、幼児へのトーンチャイム導入では功を奏したと言える¹⁴⁾。そして指定された色音符の色が分かりやすいことも関係していたと考える。

②ハ長調のみの和音（主要三和音）、ピアノの白鍵部分のみの使用について（CdurのI、IV、Vのみの使用について）

筆者ははじめての楽器を体験する幼児が混乱しないようにピアノの白鍵の部分のみの使用が良いのではないかと考え、ハ長調のみの和音、ピアノの白鍵のみの使用に限定した。須崎市立南中学校教諭楠瀬富美教諭も授業でのトーンチャイム演奏時主要三和音を取り入れている¹⁵⁾。また筆者が以前に知的障害を伴った自閉症児へ音楽療法の中で、自閉症児のうたう歌がCdurの歌を多くうたい、和音もCdurの主要三和音で構成されている歌を好むと報告した¹⁶⁾。その点を今回の園児へのトーンチャイムで応用した。この点が幼児へのトーンチャイム指導法に共通しており、効果を上げたのではないかと考える。

③ピアノ伴奏の導入

5歳児担任の一人に伴奏を依頼した。ピアノ伴奏にはメロディ部分を右手で演奏してもらった。子どもたちが良く知っている歌、ピアノでメロディが聴こえること、また筆者が大きい声でメロディをうたいながら指揮したので、子どもたちの頭の中には馴染みのメロディが自然と入り、しかも全部の伴奏部分がCdurのI、IV、Vで解決するのである。子どもたちにとってトーンチャイムの和音が鳴らしやすかったのではないかと。メロディつきのピアノ伴奏の導入

も大きかった。

(3) 音楽的諸要素緒について

①拍子、小節数、速度

拍子は4分の2、4分の3、4分の4で2拍子系が多かった。子どもたちには2拍子系が演奏しやすかったのだろう。テンポはどちらかと言うと遅く演奏した。トーンチャイムで和音奏を行う場合、ゆったりとしたテンポが園児たちに園児たちの中に余韻を残し、心地よく浸透し、演奏しやすかったのだろう。

②同音連続について

筆者は自閉症児への音楽療法の以前の分析結果から、自閉症児が歌をうたう場合同音連続の多い歌は音の動きが少なくてうたいやすいと報告した¹⁷⁾。幼児のトーンチャイム演奏にもこのことが当てはまると言える。

③音域、音程について

音域については、「と」が一番低く二点Dが一番高かった。平均して「と」から「A」が三曲だった。前回の報告から5歳児の音域は口・変口～G・Aまでが一般的とされているが¹⁸⁾、今回の選曲および移調もほぼ合致していた。子どもたちにとって馴染みやすいキーだったとも言える。また以前自閉症児の音域についても調査したが、と～2点Cが心地よくうたえる範囲だった¹⁹⁾。ほぼ合致していると言える。音程については一般的にはあまり音程の幅ない歌の方が園児たちにとって演奏しやすい曲なのではないかと言える。

④主に使用されている音符、付点・シンクペーション等のリズムの使用について

単純な音符の使用の多い曲の方が子どもたちが和音奏を行う場合、鳴らしやすいのではないだろうか。

(4) その他

筆者の出来る限り気になる子の二人以外の5歳児の園児一人ひとりへの心配りと気配りをした。瞬時に園児たちの心の動きを読み取り、子どもたち一人ひとりとの信頼関係を成立して行くことが大切だと感じた。子どもたちの中に安心感が生まれたため予想以上の能力を発揮したのではないかと考える。

【気になる子どもたちのようす】

A君はトーンチャイム演奏から、みんなで集団行動することの楽しさや大切さを肌で感じ取ったのではないだろうか。また自分の順番を待つことや待つことの大切さを感じ取ったのではないだろうか。そして残響音の長い美しい響きに魅力を感じたのだろう。そのことが集中力の育成、衝動性のセルフコントロール能力の育成につながったと言える。また本来音楽が好きなB君にとってトーンチャイムから、言葉ではない他者とのコミュニケーションの大切さ、そして自分の個所で瞬時に鳴らさないと曲が成り立たないことを理解したこと、また自分の得意なトーンチャイムを人に教えたことから、自己の自信へとつながったのではないかと感じる。そして指導者の言葉がけをするタイミングと適切な言葉がけが大切だった。音楽教育を目的にして臨んだトーンチャイムだが、今回このように気になる子一人ひとりを見守ることを同時進行で行うことができた。楠瀬はこのことについて、音楽療法のように一人ひとりの「個を見る視点」は特別な支援を必要とする子どもに限らず、どの子どもにとっても支援になり得ると述べている²⁰⁾。多様な場面での活用が可能であると音楽療法の有効性について述べている。大切なことだと思われる。そしてこの2名が改善に向かったのは、2名の子どもを見守る母親の思い、それを受け

止めて日々保育している保育者、そして適切な治療を施し改善に向けようと医学的根拠から望む医師、そして音楽療法士である筆者の連携が2名の子どもたちを改善に向けたのではないかと考えた。

結語

子どもたち全員が当初の筆者の予想を上回る力を発揮した。今回筆者と子どもたちははじめてのトーンチャイム演奏に挑戦した。どのように取り入れ、どのように説明し、どのように教育的効果を高めて行けばよいのか、或いは気になる子どもにどのように対処したらよいのか、試行錯誤だった。明らかにトーンチャイムによる音楽教育は効果があった。同時に音楽療法としても効果があった。このように新しいことへ挑戦する勇気が音楽教育と音楽療法には必要であると思えた。そして子どもたちを取り巻く人々の連携が子どもたちの育成に役立つことをトーンチャイムから改めて感じさせられた。筆者は今後も子どもたちに寄り添いながら、子どもたちの可能性を信じることの大切さを持ち続けたいと考える。今後も保育現場で新しい形での音楽教育と音楽療法の融合を図りながら研究を継続していきたいと思う。

【引用文献】

- 1) 佐藤敦子 ハンドベルの導入と、その意義、役割、教育的効果について、佐藤敦子、福島女子短期大学研究紀要3第31号、1999、pp.29～39
- 2) 佐藤敦子 ハンドベルによる青年男子への音楽療法 日本音楽療法学会 2005年学術大会 口頭発表レジュメ pp.98
- 3) NPO 法人三重音楽療法地域推進委員会 MT 地域・吉田豊、トーンチャイム、2018、
- 4) 津村直美他、旭川医科大学研究フォーラム、2017、第17巻P.2～PP.17
- 5) レファレンス事例詳細 2018 12月2日

- 6) 佐藤敦子 ハンドベルの導入と、その意義、役割、教育的効果について、佐藤敦子、福島女子短期大学研究紀要3第31号、1999、pp.29～39、
- 7) 佐藤敦子 自閉症児の音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 第41号 2009 pp.97-109
- 8) 高橋多喜子 認知症予防の音楽療法いきいき魅惑のベル 高橋多喜子(株) オンキョウパブリッシュ 2011
- 9) 佐藤敦子 知的障害を伴った自閉症児への音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 2007 pp.65～77
- 10) 水嶋育 保育職を目指す学生によるトーンチャイム演奏と課題 高松大学発達科学部研究紀要 69号 2017 p.2
- 11) 佐藤敦子 ハンドベルの導入と、その意義、役割、教育的効果について、佐藤敦子、福島女子短期大学研究紀要3第31号、1999、pp.29～39
- 12) 水嶋育 保育職を目指す学生によるトーンチャイム演奏と課題 高松大学発達科学部研究紀要 69号 2017 p.2
- 13) 永野重史 色音符の効果 教育心理学研究 第9巻第2号 1961 ?ページ
- 14) 佐藤敦子 知的障害を伴った自閉症児への音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 2007 pp.65～77
- 15) 楠瀬富美 生徒理解の一方法としての「療法的音楽活動の導入」須崎市立南中学校 2007
- 16) 佐藤敦子 知的障害を伴った自閉症児への音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 2007 pp.65～77
- 17) 佐藤敦子 知的障害を伴った自閉症児への音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 2007 pp.65～77
- 18) 佐藤敦子 保育者養成校と保育現場における音楽表現の指導に関する一考察 福島学院大学研究紀要 第54集 2018 pp.1～pp.12
- 19) 佐藤敦子 知的障害を伴った自閉症児への音楽療法の効果について(2) 福島学院大学研究紀要 2007 pp.65～77
- 20) 楠瀬富美 生徒理解の一方法としての「療法的音楽活動の導入」須崎市立南中学校 2007 p.1～p.7

【使用した曲の音楽的諸要素の分析】＜参考資料1＞

曲名	拍子	小節数	演奏した速度（記入した速度は前後する）	同音連続の回数	音域	4度以上の音程	主に使用している音符	付点・シンコペーション等のリズムの使用
キラキラ星	4分の4拍子	12小節	J=75	19回	C~A	4度・2回	4分音符 2分音符	0
たなばたさま	4分の2拍子	16小節	J=60	8回	と~G	4度・2回	4分音符 8分音符	0
夕焼け小焼け	4分の2拍子	16小節	J=64	12回	C~二点D	4度・2回	8分音符 付点4分音符	付点8分音符+ 16分音符（1回）
ふるさと	4分の3拍子	16小節	J=66	8回	と~A	5度・1回	4分音符 2分音符	付点4分音符+ 8分音符（4回）
クリスマスおめでどう	4分の3拍子	8小節のみ	J=78	8回	と~F	4度・2回	4分音符 8分音符	0
ジングルベル	4分の4拍子	16小節	J=76	35回	と~A	6度・8回	8分音符 4分音符 付点4分音符	・付点8分音符+ 16分音符（1回） ・シンコペーション（1回）

幼児期における基本的動作獲得の現状と課題について

～福島県北地域の基本的動作調査の結果から～

島田貴広

要約

本研究では、福島県北地域の認定こども園、幼稚園、保育所在園の年長児を対象に「基本的動作の調査（文部科学省）」を実施し、先行研究や過去に実施された同様の調査と比較を行った。

その結果、今回福島で行った調査では、中村らの2007年調査時と概ね同じような水準であり、動作の発達状況が1985年度の調査時と比較し、ほとんどの調査項目において未熟であることが明らかとなった。福島においては特に「投げる動作（テニスボールの遠投）」「転がる動作（マット上での前転）」の二項目の低得点が顕著であった。さらに、男児では、「走る動作」、女児では「跳ぶ動作」が低得点の傾向といった性差も見られた。

また、「基本的動作の調査」を自ら実施した立場から、その実施方法と調査のあり方などの問題性に着目し、今後の課題について検討した。特に、調査結果の現場への還元について、動きを得点化した評価や集計結果だけでは、発達の優劣は分かっても、運動の質的課題が見えにくくなってしまいうため、運動モルフォロジー的に説明する方法を一つのモデルとして示した。

キーワード

基本的動作、幼児期、スポーツ運動学、運動質、運動発達

1. 基本的動作調査の結果から

1) 基本的動作の調査について

「基本的動作の調査（文部科学省）」は7つの基本的動作、①「走る動作（25 m程度の疾走）」、②「跳ぶ動作（立ち幅跳び）」、③「投げる動作（テニスボールの遠投）」、④「捕る動作（ゴムボールの捕球）」、⑤「つく動作（ゴムボールのまりつき）」、⑥「転がる動作（マット上での前転）」、⑦「平均台を移動する動作（平均台上の歩行・走行）」について、観察しその動きの質を評価

するものである。

この調査は文部科学省「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する研究」(3)（2007年度～2009年度）の中で行われた調査の中の一つであり、その調査結果をもとに策定されたのが幼児期運動指針(4)（2012）である。

これまでの体力・運動能力調査との違いは、走った時のタイムや跳躍の距離など、運動を行った結果を評価するのではなく、幼児の動き

表 1. 調査対象児

		性別		合計
		男	女	
年齢区分	5歳児	32	38	70
	6歳児	17	9	26
合計		49	47	96

そのものに注目し、様々な動きの獲得状況を質的に把握しようとするところにある。前述した提言の根拠資料の一つとなった、中村ら(2011)の研究(2)において採用された観察的評価方法をもとに作成され、より広く調査が実施されることを意図し、評価基準を簡略化してマニュアルが作成されている。

【調査の実施期間】

2018年6月1日(金)～25日(月)

【調査対象】

調査を行うにあたっては福島県県北地域の保育施設に協力依頼をし、調査の趣旨に賛同を得た幼稚園、保育所、認定こども園4施設の年長児 合計96名

【調査方法】

(基本的動作の調査(文部科学省)マニュアルより抜粋)

①から⑦の基本的動作について、それぞれ設定された5つの動作パターンを基準とし、デジタルビデオカメラで収録した対象児の動作フォームを観察及び分類し、評価する。

動作フォームの観察的評価は、熟練した観察者が行い、分類、評価した動作ごとにパターン1からパターン5までの動作様式にそれぞれ1点から5点の動作得点を与えて数量化する。更に7種類の基本的動作の合計得点(35点満点)を幼児期の基本的動作の発達を全体的にとらえる指標とする。評価基準および得点等については調査結果とともに図で示した。

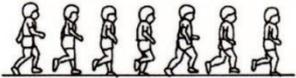
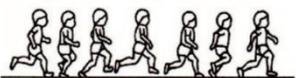
2) 基本的動作の調査結果

(1) 各種目の得点平均値(男女・年齢別)

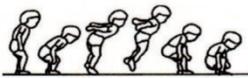
①「走る動作(25m程度の疾走)」(図1-1)

走る動作の平均値は男女、年齢別ともに2.1～2.4ポイントの範囲にあり、図中のパターン2が今回の調査では年長児の代表的な動作の特

図表1-1. 「走る動作」の調査結果

「走る動作」の動作発達段階の特徴	動作パターン			得点(点)																																																		
	パターン1	パターン2	パターン3																																																			
パターン1: 両腕のスウィングが見られない				1																																																		
パターン2: 前方で腕をかくような動きや、左右の腕のバランスがとれていないスウィングである				2																																																		
パターン3: 十分な足の蹴り上げがある				3																																																		
パターン4: 大きな振動での両腕のスウィング動作がある				4																																																		
パターン5: 膝が十分に伸展し、水平方向にキックされる				5																																																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="3">5歳児</th> <th colspan="3">6歳児</th> <th colspan="3">合計</th> </tr> <tr> <th></th> <th>平均値</th> <th>度数</th> <th>標準偏差</th> <th>平均値</th> <th>度数</th> <th>標準偏差</th> <th>平均値</th> <th>度数</th> <th>標準偏差</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>男子</td> <td>2.3</td> <td>32</td> <td>.718</td> <td>2.4</td> <td>17</td> <td>.786</td> <td>2.3</td> <td>49</td> <td>.736</td> </tr> <tr> <td>女子</td> <td>2.1</td> <td>38</td> <td>.769</td> <td>2.1</td> <td>9</td> <td>.928</td> <td>2.1</td> <td>47</td> <td>.791</td> </tr> <tr> <td>男女計</td> <td>2.1</td> <td>70</td> <td>.748</td> <td>2.3</td> <td>26</td> <td>.827</td> <td>2.2</td> <td>96</td> <td>.768</td> </tr> </tbody> </table>				5歳児			6歳児			合計				平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	男子	2.3	32	.718	2.4	17	.786	2.3	49	.736	女子	2.1	38	.769	2.1	9	.928	2.1	47	.791	男女計	2.1	70	.748	2.3	26	.827	2.2	96	.768	
	5歳児			6歳児			合計																																															
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差																																													
男子	2.3	32	.718	2.4	17	.786	2.3	49	.736																																													
女子	2.1	38	.769	2.1	9	.928	2.1	47	.791																																													
男女計	2.1	70	.748	2.3	26	.827	2.2	96	.768																																													

図表 1-2. 「跳ぶ動作」の調査結果

「跳ぶ動作」の動作発達段階の特徴	動作パターン	得点 (点)
パターン1: 両腕がほとんど動かないか、跳躍方向と反対の後方にふる		1
パターン2: 両腕を側方へ引き上げ、肩を緊張させてすくめる		2
パターン3: 肘が屈曲する程度に、両腕をわずかに前方へ振り出す		3
パターン4: 肘をほぼ伸展しながら、両腕を前方に振り出す		4
パターン5: バックスウィングから両腕を前上方へ大きく振り出す		5

	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	2.3	32	.991	2.4	17	1.169	2.3	49	1.045
女子	2.3	38	.956	2.2	9	.972	2.3	47	.949
男女計	2.3	70	.965	2.3	26	1.087	2.3	96	.994

徴になっている。洗練された走る動きは、より前方へ膝を出そうとする動きや、蹴る力を地面に伝えるための動きと、その姿勢に特徴がある。パターン2では上体の動きと下肢の動きが同調していない時の特徴として、腕の振りが小さく、上体が左右に揺れるなどの動きが見られる。また、十分な力で素早く地面を蹴っていないため、躍動感がなく、足の接地の仕方がペタペタとかペタペタした印象を受けた。

②「跳ぶ動作(立ち幅跳び)」(図1-2)

跳ぶ動作の平均値は男女、年齢別ともに2.2~2.4ポイントの範囲にあり、図中のパターン2が代表的な動作の特徴になっていた。

なるべく遠くへ跳ぶという運動課題なので、腕を大きく振って上体を前方へリードする動きと、両脚を揃えて後方へ力強く蹴る動きが同調する必要がある。洗練された跳躍動作では腰が十分に伸展された空中姿勢がみられるようになる。しかし、パターン2では腕の大きな振りが見られないことと、そのために上体が前のめりのまま着地してしまうことや、踏切前の反動動

作(腰の沈み込み)が小さいところに特徴がある。

③「投げる動作(テニスボールの遠投)」(図1-3)

投げる動作の平均値は男女で異なっていた。男子では2又は3、女子では1又は2が標準的な動作パターンになっている。やや個人差も大きく、動き方も個性的な印象を受けた。

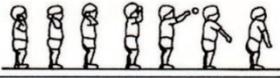
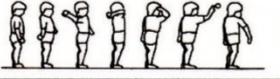
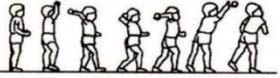
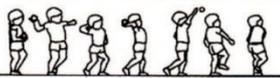
パターン1~2に共通しているのは、体を正面に向けて、肘の伸展動作を利用して押し出すような投げ方になっていることである。2と3において共通している動きは肩関節を軸とした腕の回転がみられることである。また、2においては上体の捻りが見られ、3ではそれに加えて足の踏み出しと体重移動が見られる。

肘の伸展と肩関節の回転の同調、上体の捻りと足の踏み込みによる体重移動が同調してくると、パターン5の動きに近付いた動きとなる。

④「捕る動作(ゴムボールの捕球)」(図1-4)

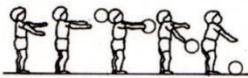
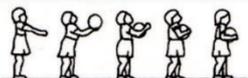
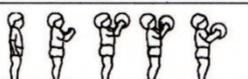
捕る動作も投げる動作と同様に、平均値は男女でやや異なっていた。男子では3又は4、女

図表 1 - 3. 「投げる動作」の調査結果

「投げる動作」の動作発達段階の特徴		動作パターン	得点 (点)
パターン1:	上体は投射方向へ正体したままで、支持面の変化や体重の移動は見られない		1
パターン2:	両足は動かさず、支持面の変化はないが、反対側へひねる動作によって投げる		2
パターン3:	投射する腕と同じ側の足の前方へのステップの導入によって、支持面が変化する		3
パターン4:	投射する腕と逆側の足のステップがともなう		4
パターン5:	パターン4の動作様式に加え、ワインドアップ動作が見られる		5

	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	2.3	32	1.170	2.5	17	1.007	2.4	49	1.112
女子	1.5	38	.762	1.3	9	.500	1.4	47	.717
男女計	1.8	70	1.044	2.1	26	1.033	1.9	96	1.043

図表 1 - 4. 「捕る動作」の調査結果

「捕る動作」の動作発達段階の特徴		動作パターン	得点 (点)
パターン1:	ボールに反応した腕の動作が見られない		1
パターン2:	両腕と上体を使って、ボールを抱え込む		2
パターン3:	両腕と上体を使って、ボールを挟み込む		3
パターン4:	両手の手のひらのみを使って、小指をそろえるようにしてボールを下手で捕球する		4
パターン5:	両手の手のひらのみを使って、親指をそろえるように上向きの構えからボールを捕球する		5

	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	3.0	32	.897	3.5	17	.717	3.2	49	.866
女子	2.7	38	.847	3.1	9	.928	2.7	47	.871
男女計	2.8	70	.884	3.4	26	.804	3.0	96	.894

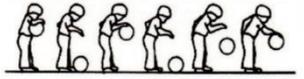
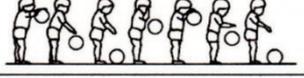
子では2又は3が代表的な動作パターンだった。ボールが跳んでくる位置の予測が正確かどうかで、この動きの違いが出ているとも言える。定位の能力は、転がるボールやバウンドするボールを捕まえるような遊びに始まり、キャッチボールの運動経験をたくさん行うことで動作は

洗練されていく。

⑤「つく動作(ゴムボールのまりつき)」(図1-5)

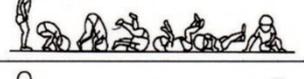
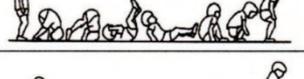
つく動作では男女ともに2~3ポイントが代表的な得点だった。弾んでくるボールに対して、

図表1-5 「つく動作」の調査結果

「つく動作」の動作発達段階の特徴		動作パターン	得点 (点)
パターン1:	最初のバウンドでボールをたたきつけるように打ち、連続してボールに触れることができない		1
パターン2:	落下して弾むボールに手を触れるが、連続してボールに力を与えることができない		2
パターン3:	手と指をまっすぐに伸ばして、ボールをたたく		3
パターン4:	手と両腕で力をコントロールして、ボールを押し出すようにしてつく		4
パターン5:	ボールのバウンドを手のひらで吸収し、指先でボールをコントロールしながらつく		5

	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	1.9	32	1.185	2.8	17	1.091	2.2	49	1.219
女子	2.2	38	.777	2.6	9	1.014	2.3	47	.826
男女計	2.1	70	.991	2.7	26	1.050	2.2	96	1.041

図表1-6 「転がる動作」の調査結果

「転がる動作」の動作発達段階の特徴		動作パターン	得点 (点)
パターン1:	頭越えができず、左右軸での回転が現れない		1
パターン2:	左右軸での頭越えの後に、背中を伸ばした仰向けの状態で回転が中断される		2
パターン3:	左右軸での頭越えの後に、背中での回転で上体の長体軸によるひねりを使って回転する		3
パターン4:	動作中終始、左右軸のみでスムーズに回転し、両手で体幹を支持して腰を離床する		4
パターン5:	左右軸のみの「U」を描くようなスムーズな回転で、両腕を滞空させたまま腰を離床する		5

	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	2.5	32	.915	3.1	17	.748	2.7	49	.890
女子	2.3	38	.898	2.7	9	.866	2.4	47	.895
男女計	2.4	70	.907	2.9	26	.796	2.5	96	.905

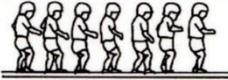
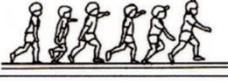
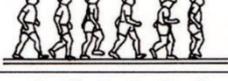
指を真っ直ぐに開いた掌で叩き落とす、力の加減がうまくできない、戻ってくるボールの位置を予測できないといった様子が多く見られた。弾んでくるボールの勢いを優しく抑える動きや、力を加減してボールを押し出す動きがほとんど見られなかった。

⑥「転がる動作(マット上での前転)」(図1-6)

転がる動作については男子で2~3、女子では2が代表的な動作パターンだった。

2では背中を丸める姿勢ができず、背中からパターンと倒れて、脚を伸ばし仰向けに寝た状態

図表 1-7. 「平均台を移動する動作」の調査結果

「平均台を移動する動作」の動作発達段階の特徴	動作パターン	得点 (点)
パターン1: 足先を側方または前方に向けたフォローステップによって歩く		1
パターン2: 左右交互のステップ動作によって歩くが、腕のスウィングが脚の動作と同調していない		2
パターン3: 左右交互のステップ動作によって走るが、腕のスウィングが脚の動作と同調していない		3
パターン4: 腕のスウィングを脚の動作と同調させながら、バランスよく歩く		4
パターン5: 腕のスウィングを脚の動作と同調させながら、バランスよく走る		5

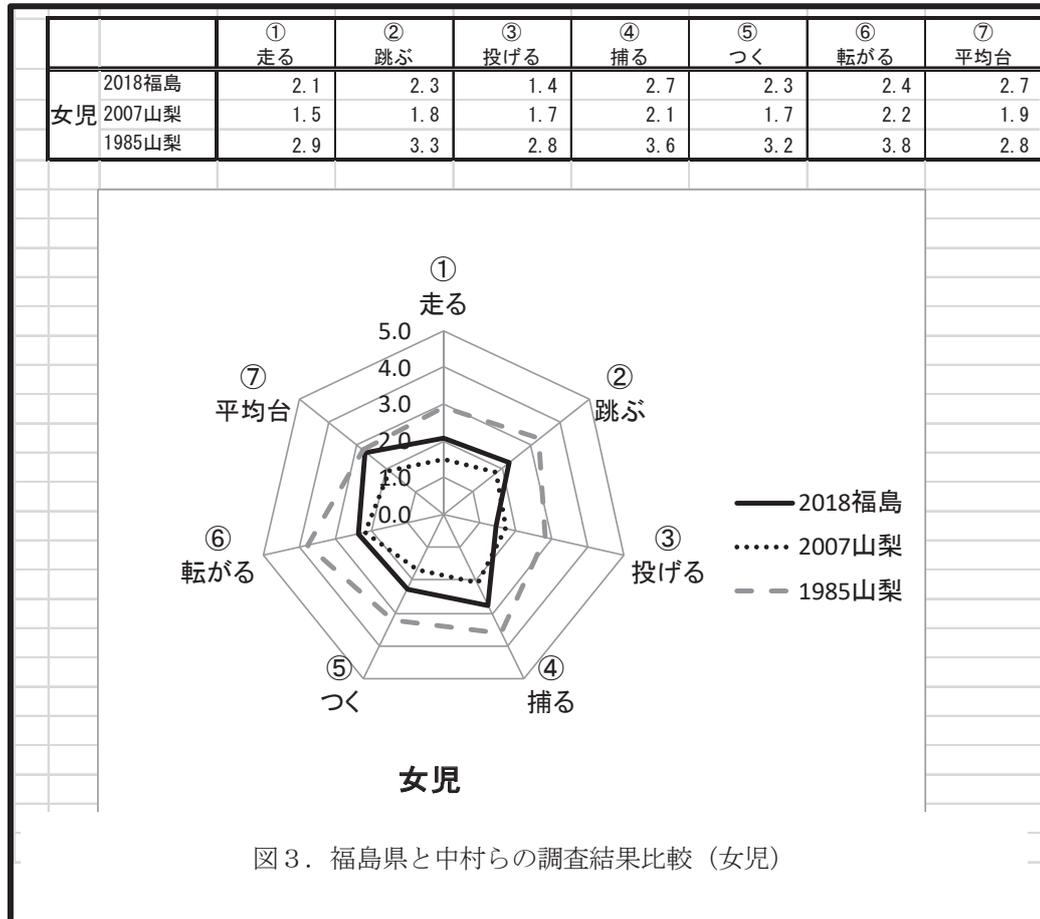
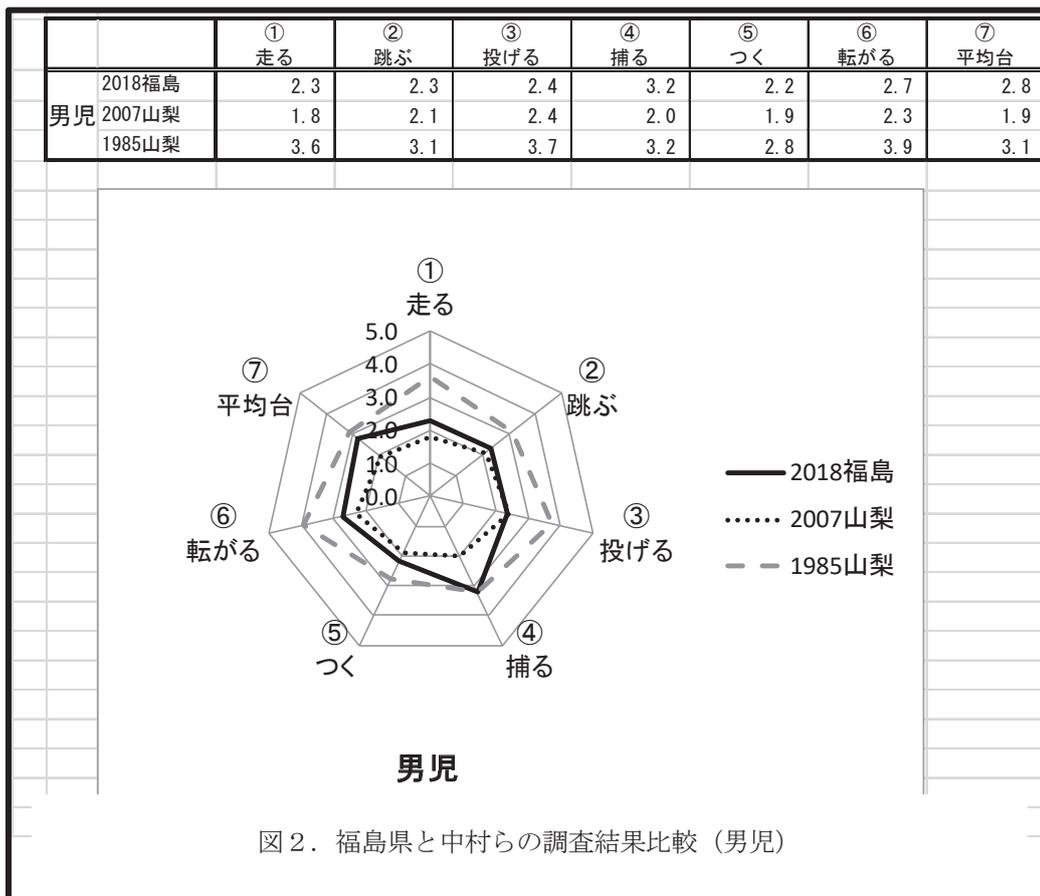
	5歳児			6歳児			合計		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
男子	2.8	32	.906	2.9	17	.827	2.8	49	.874
女子	2.7	38	.878	2.9	9	.782	2.7	47	.858
男女計	2.7	70	.887	2.9	26	.796	2.8	96	.864

表 2. 男女別合計得点の分布

		性別				男女計 度数 (%)	
		男 度数 (%)		女 度数 (%)			
合計点区分	~10	1	2.0%	2	4.3%	3	3.1%
	11~15	16	32.7%	20	42.6%	36	37.5%
	16~20	19	38.8%	21	44.7%	40	41.7%
	21~25	9	18.4%	4	8.5%	13	13.5%
	26~	4	8.2%	0	0.0%	4	4.2%
合計		49		47		96	

表 3. 合計得点の男女・年齢別平均

性別		平均値	度数	標準偏差	最小値	最大値
男	5歳児	17.0	32	4.659	10	27
	6歳児	19.5	17	3.891	13	28
	合計	17.9	49	4.529	10	28
女	5歳児	15.6	38	3.389	9	22
	6歳児	16.9	9	2.848	11	20
	合計	15.9	47	3.301	9	22
合計	5歳児	16.3	70	4.050	9	27
	6歳児	18.6	26	3.732	11	28
	合計	16.9	96	4.084	9	28



から起き上がるといった動きになっていた。3については背中を丸めて回転する様子がみられるが、左右のバランスが悪いことと、回転の力だけで起き上がることができず、手や肘で支持しながら起き上がる場所が特徴となっている。

⑦「平均台を移動する動作(平均台上の歩行・走行)」(図1-7)

平均台を移動する動きについては、男女年齢別ともに3の動作パターンが代表的な動きだった。床を歩くよりは歩幅が小さく、両足の接地時間が長くなっている。通常の歩行時のような腕のスウィングは見られず、上下左右に動かしてバランスをとる動きが多く見られた。

(2) 基本動作7種目の合計得点(男女別)分布

男女別に見ると、21点未満(7種目平均点が3点未満)の者が82.3%と多数を占めていることがわかる。また、年齢別に見た場合、平均値は男女ともに6歳児が上回っている。

2. 基本的動作における課題について

1) 先行研究との調査結果の比較から

中村らの研究(2)(2011)においては1985年と2007年の調査結果について、7種目の基本的動作を比較している。この二つの時期の調査結果と、今回の調査結果を男女別で平均値の比較を行った。男児の調査結果は図2に、女児を図3に示した。

福島における調査結果は2007年の調査とは概ね近い結果かやや高い得点を示していた。1985年調査時より明らかに低得点となっている種目に注目すると、男児では、①走る(-1.3)③投げる(-1.3)、⑥転がる(-1.2)の3種目が該当し、女児では②跳ぶ(-1.0)、③投げる(-1.4)、⑥転がる(-1.4)と一部性差も見受けられた。

また、③投げる動作だけでなく、⑤つく動作についても低得点の傾向があることから、幼児の遊びの中でボール遊びの経験が少なくなっ

ていることが考えられる。遠くへ速くボールを投げる運動は、保育施設内で経験させにくいことと、洗練された投球フォームを見たり、投げ方を教わったりする機会が少ないことが考えられる。

⑤のボールをつく動作については、手毬唄のような遊びが現在はあまり行われていないことが容易に想像できる。通常、子どもがボールを手に入れば、床についたり、放り投げたりしたくなるのが自然なので、ボール遊びそのものの機会が減っていると言えよう。

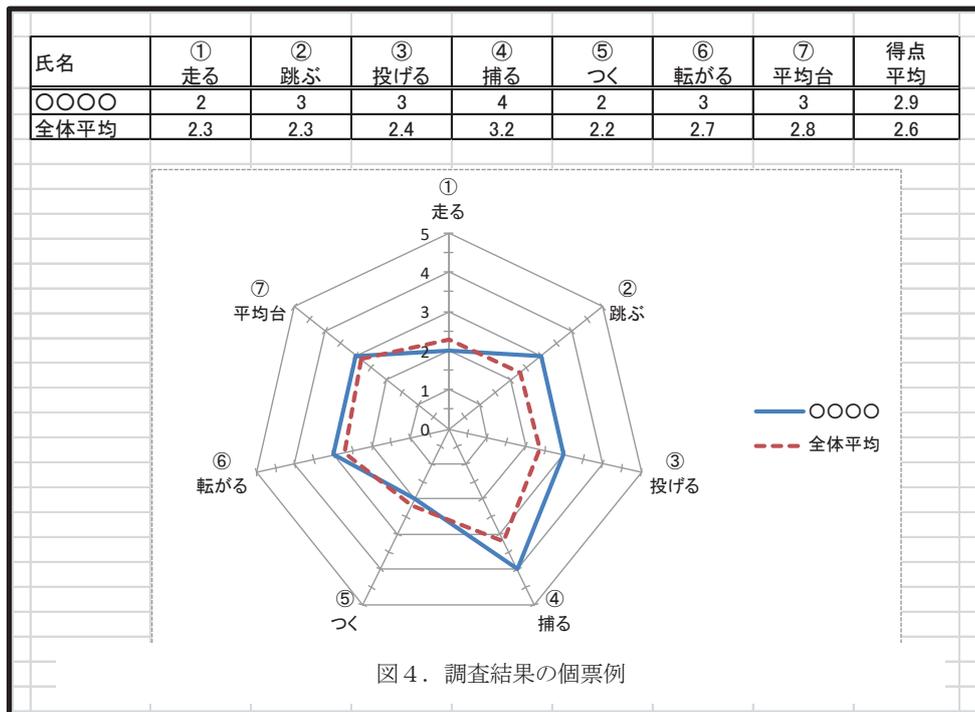
⑥転がるについては、硬い床ではできない運動なので、マットや布団の上など、限られた場でしか行うことができない。保育現場でマット運動の指導でも行わない限り、前転の習得は困難と思われるが、1985年当時にそれが広く行われていたとは考えにくい。家庭や地域を中心とし、家族や仲間からの学びの中で身に付けていたものとするのが自然である。寝る前に布団の上で、家族にでんぐり返しを教わった経験は誰にでもあるのではないだろうか。

2) 基本的動作の調査方法における問題性

基本的動作の調査では、観察内容を動作モデルに当てはめて得点化する方法が採られている。客観的に優劣を比較したり、統計処理をして傾向を把握したりする上では妥当な方法と言える。

しかしながら、動きの質的な内容を把握する場合には、VTRから単純に分析できない現象もあることや、示された動作モデルに当てはまらないことがあったのも事実である。

例えば、走る動作において、腕のスウィングの有無などその見かけのフォームも重要だが、本来は下肢の動きとの同調や上体の姿勢などを含め、力強さや動きのリズムなどを含めないと動きの質は見逃されてしまうだろう。ただ単に走るときに腕を振っていれば評価が1ポイント上がるのは矛盾を感じざるを得ない。



また、子どもに対して与える課題の指示の仕方次第で動きが変わってしまうということもあった。平均台を例に挙げると、「なるべく速く、落ちないように渡る」という指示を出したが、評価基準では「速いか遅いか」「バランス良い動き」の優先順位が曖昧になっている。つまり、バランス良く歩いた場合は「4」、バランス悪く走った場合には「3」となっているので、急がず安全に渡っていれば評価は良くなるという点で矛盾がある。「走る」「歩く」は別の動作なので、どちらかに設定すべきではなかっただろうか。

今回の調査では撮影（観察）者＝分析（評

価）者ということもあり、いくつかの問題と向き合いながら何とか動きの評価はできたが、これがマニュアルにあるように現場の保育者が撮影し、VTRを研究者が評価するような方法だと、その結果に誤解や誤差が生じることも十分にあり得る。マニュアルの作成を含め、実施方法についても今後いくつか検討すべき課題がある。

3) 調査結果の還元について

文部科学省が示したマニュアルには、調査に協力した施設や子どもに対する研究結果のフィードバックとして、集計結果の公表と個別

表4. 基本動作とそれに特徴的な質的徴表の例（島田 2017）

特に際立って観察される質的徴表：◎、一般的にみられる質的徴表：○

動作の分類	質的徴表	① 運動の 局面構造	② 運動 リズム	③ 運動 伝導	④ 運動 流動	⑤ 運動の 弾性	⑥ 運動の 先取り	⑦ 運動の 正確さ	⑧ 運動の 調和
	基本動作								
体のバランスをとる動き	転がる		○		○			○	
	渡る				○	○		○	
体を移動する動き	走る		○	○		◎			○
	跳ぶ	○	○	○		◎			○
用具を操作する動き	投げる	○	○	◎				○	○
	蹴る	○	○	◎				○	
組み合わせ運動	助走して跳ぶ	◎	○		◎		○		◎
	助走して蹴る	◎	○	◎			○		◎

(幼児期運動指針における動作の分類とマイネルの質的徴表に基づいて筆者が作成)

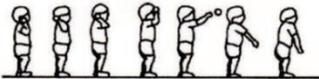
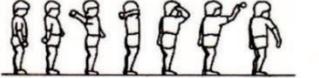
<p>パターン1: 上体は投射方向へ正体したままで、支持面の変化や体重の移動は見られない</p>		<p>1</p>
<p>パターン2: 両足は動かさず、支持面の変化はないが、反対側へひねる動作によって投げる</p>		<p>2</p>
<p>パターン3: 投射する腕と同じ側の足の前方へのステップの導入によって、支持面が変化する</p>		<p>3</p>

図5. 調査結果から導かれた「投げる動作」の代表的なパターン

の評価結果や、ストロモーション画像の配布などが示されていた。

今回の調査では、ストロモーション画像の配布はしていないが協力いただいた児童へのフィードバックとして、図4のような個表に評価とレーダーチャートを示し、調査時の平均値と個人の得点が比較できるようにした。

また、保育施設へのフィードバックとしては、報告書の配布と、教職員研修会の実施または施設別に説明を行った。説明の際には、評価のポイントや課題となる動作について、運動学的な観点から今後の対応などを提案した。

5段階での評価結果というのは、優劣がわかりやすく比較がしやすい反面、その子どもにとっての動きの課題がどんなことなのか、どのように身に付くものなのかといった内容が理解しにくい。動きが洗練されているかいないのか、概ね把握することはできても、専門的知識のない保護者や保育者にとってはどのようにそれを役立てるのが課題である。

動きの質を統計処理のために数値化してしまうと、そこから生き生きとした人の動きを想像することは至難の業である。個人個人の動きの詳細な評価内容を説明することは困難であるが、ある動きの洗練化に課題があるならば、その人の動きをどのように捉えるべきなのか、動きがどうあるべきなのかを示す必要があるだろう。

動きがどれほど洗練されているかを評価するために観察すべき内容は、見かけのフォームだけでなく動き全体である。運動のモルフォロ

ギー的考察法を提唱したマイネルは、この動きを構造的に把握するために、自己観察及び、他者観察における印象分析に関して詳細に検討を行っている。

ある人の動きを他者が構造的に観察し、把握することを印象分析 Eindrucksanalyse(5) と呼び、これによって運動現象の中に表れている諸徴表をとらえ、さらに精密な分析研究のための仮説を導き出す重要な手段としている。マイネルはその観察すべき内容を「運動の質的徴表」として8つのカテゴリーを示している。

例えば、ある動作における質的徴表の内容を具体的に表現することによって、動きの構造を表し、運動理解につなげることができないだろうか。先行研究(島田 2017) (6) では、いくつかの基本的動作において際立って観察できる質的徴表について検討し、評価の観点として表4にまとめた。

今回の調査で福島県の幼児、男女に共通して課題とされる2つの基本動作についてその質的徴表を頼りにその動きの構造を示し、次に解説を加えている。

課題1. 「投げる」動作

「投げる」における評価観点：

- ①運動の局面構造・②運動リズム・③運動伝導・⑦運動の正確さ・⑧運動の調和

今回調査での評価は男子では2又は3、女子では1又は2が代表的な動作パターンになっている。図5の動作パターンで課題とされる動きについて解説を以下に示した。

<p>パターン2: 左右軸での頭越えの後に、背中を伸ばした仰向けの状態で回転が中断される</p>		<p>2</p>
<p>パターン3: 左右軸での頭越えの後に、背中での回転で上体の長体軸によるひねりを使って回転する</p>		<p>3</p>

図6. 調査結果から導かれた「転がる動作」の代表的なパターン

①運動の局面構造に関する評価

投げる動作（ボールの遠投）において、準備局面では勢いをつけるための動きであるテイクバックの動作や、足を踏み込むために腿を引き上げる動作があり、主要局面では足の踏み込みや上体の捻り、肩の屈曲、肘の伸展、手首の返しなどの動作がある。また、ボールを手掌ではなく、指で操作できているかどうかと、リリースのタイミングが重要である。終末局面では腕のフォロースルーや緩衝動作としての足の踏み込みなどが見られる。

パターン1～3では局面構造が未形成で、投げる方向に対して正面を向いたままなので、準備局面が形成されにくい。お手本を示して投げ方を指導するのも良いが、歩いたり走ったり、動きながら、ボールを投げたり、投げる方向に対して横を向かせて投げたりする運動経験をすることで、投球動作は洗練されていく。

②運動リズムに関する評価

それぞれの局面における力の入れ具合の変化がいわゆる運動リズムということになる。今回の調査の動作パターンでは、ほぼ主要局面しか存在しないことと、運動リズムがなく、力みが強い印象を受けた。力みをなくすことで、ボールのリリースがスムーズになり、動きに滑らかさも生まれる。

③運動伝導に関する評価

運動伝導はボールに力を伝える動きで観察される。下肢の動きから体幹へ、体幹の捻りから

肩、肘、手首へ動きと力は伝わっていく。単純な運動の組み合わせから、途切れることのない一連のまとまった動きへと発展し局面構造の形成が進んでいく。足を踏み込んだり、体を捻ったり、勢いをつけて投げる動きを色々と経験することで洗練されていく。

⑦運動の正確さ・⑧運動の調和

投球動作では、比較的複雑な一連の動きについての同調（調和）が必要であり、動きの再現性、定常性が運動の正確さを示すが、運動の目的が飛距離や速度である場合、あるいは的に当たるようなコントロールの正確さである場合などで動きに差異が表れる。今回の調査では遠投が運動目的なので、できるだけダイナミックな動きの中でボール投げをする経験をさせたい。しかしながら、広々とした空間を確保するのは難しいので、投げても飛ばないものや、当たってもいたくないものを思い切り投げる遊びを工夫するのも必要である。丸めた新聞紙やスポンジボールなどで代用する方法がある。

課題2. 「転がる」動作

「転がる」における評価観点： ②運動リズム・④運動流動・⑦運動の正確さ転がる動作については男子で2～3、女子では2が代表的な動作パターンだった。図6のような動作パターンである。

②運動リズムに関する評価

マットに手をつき、両腕で支持しながらタイミングよく両脚で床を蹴ることができるか、立

ち上がりの際には上体を起こすと同時に膝を曲げ、スムーズに立ち上がれるか。動きと力加減、タイミングが同調し、一連の運動経過にまとまりがあるかは運動リズムの問題となる。

パターン2では回転する姿勢を作ることができないのと、パターン3は立ち上がる動きの運動理解ができていない。蹴り脚の力加減で勢いよく転がること、膝を曲げた状態からタイミングよく立ち上がることが必要になる。背中を丸めた姿勢づくりや立ち上がりの動きを身に付けるには、ゆりかご遊びがある。

④運動流動に関する評価

パターン2は背中を丸めた回転姿勢ができていないこと、3では回転が終わる前に股関節と膝を伸展してしまうことで、動きが中断してしまう。丸めた背中が後頭部から上背部一臀部に至るまで順次接地しながらスムーズに回れているか。ここでは支持する面を流れるように移動させているかが重要である。

⑦運動の正確さに関する評価

背中を丸めた姿勢を維持しながら回転し、足が接地したタイミングで立ち上がりの動作に入れるかどうか。また、起き上がる際には体を前傾しバランスを取りながら立ち上がれるか。支持面が体の中心を通り、まっすぐ転がるかどうか。それぞれの運動経過の再現性であるとか、意識しなくてもできるかということが運動の正確さを示す。まっすぐ転がろうとすることや、回転から素早く立ち上がろうとする意識を持つことで動きは洗練されていく。

おわりに

1) 基本的動作の調査結果について

幼児期に身に付けることが期待できる運動発達モデルを、1985年当時の動作発達パターンと考えると、現在の幼児の発達レベルは未熟であると言える。今回福島で行った調査では、

中村らの2007年調査時と概ね同じような結果だった。

7種目の基本動作の調査結果を通じて見えてきたのは、経験を通じて動きを身に付ける機会の減少である。

この7つの動作は難度の高い運動ではなく、誰もが遊びの経験を通じて身に付けられるものである。しかし、様々な調査結果からも分かる通り、自然にできるようになるわけではない。運動を学ぶには、動きのイメージを理解することと、実際に体験しながら動きのイメージに近づけていく作業が必要である。つまり、実際の運動を見ることが、やってみることが、教えてもらうことなどの機会が揃わないと、上手にできるようになるのはなかなか難しい。

家庭や地域の環境、遊びの内容が変化し、遊びの中で色々な動きを自然に身に付けていくのが困難になっている今、幼児期の運動は教育や保育の中で意図的に学びの機会を設けていくことが必要なのかもしれない。

2) 調査の在り方について

幼児期の子どもの運動発達については、多くの調査研究が行われている重要な課題である。幼児期運動指針が示され、日本学術会議による提言が行われる中、幼稚園教諭の養成課程から教科に関する科目「体育」が必修から外されるといった事態が起きている。幼児期の子どもの運動環境を、保育施設に依存する傾向がますます強くなる情勢において、養成機関での運動に関する専門的教育が縮小傾向にあるのは残念としか言いようがない。

その意味においても、保育者に対して運動発達に関する調査研究結果の還元と啓蒙に関しては今後、丁寧に行っていくことが重要な意味を持つことになるだろう。大規模な調査を行うことも大事だが、保育施設との協力関係を築きながら、地域や保育現場が求めている研究成果の還元を意図した活動を推進すべきである。

今回の調査結果に基づいて示した、福島の子どもたちの運動発達上の課題については、研究成果の現場への直接的還元を意図し、スポーツ運動学を拠点として考察している。数字から課題を読み取ることのできない調査研究結果ではなく、「運動課題の中身が何であるのか」ということと、「課題の解決策が直接的に示唆されるもの」として提案するものである。

白書 2017」ブックハウス・エイチディ,2017

【謝 辞】

本研究に協力をいただきました幼稚園、認定こども園、保育園の先生方と園児の皆様には、あらためてここに感謝の意を表します。

【注記】

- 1) 日本学術会議 健康・生活科学委員会 健康・スポーツ科学委員会：提言「子どもの動きの健全な育成をめざして～基本的動作が危ない～」,2017
日本学術会議ホームページ <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t245-1.pdf>
- 2) 中村和彦他：「観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達」, 発育発達研究第 51 号：1 - 18,2011.
- 3) 文部科学省：「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」2007 - 2009, 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/
- 4) 文部科学省：「幼児期運動指針ガイドブック」(株) サンライフ企画, 2013.
- 5) Meinel,K : BEWEGUNGSLEHRE—Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt 1960 1.Auflage. (金子明友訳『スポーツ運動学』,大修館書店,1981,)邦訳 p.452.
- 6) 島田貴広：子どもの運動指導における動きの質的評価に関する一考察～スポーツ運動学を拠り所として～, 福島学院大学研究紀要, 第 53 号：1 - 11,2017.

【参考文献】

- 阿江通良他：平成 19 年度 日本体育協会スポーツ医・科学研究報告「幼少年期にみにつけておくべき基本運動（基礎的動き）に関する研究—第 3 報—」, 公益財団法人 日本体育協会, 2007.
- 金子明友・朝岡正雄編著：「運動学講義」大修館書店, 1990.
- 金子明友監修、吉田茂・三木四郎編：「教師のためのスポーツ運動学」大修館書店,1996
- 子どものからだど心・連絡会議：「子どものからだど心

クラウドアプリケーションを活用した効果的な学修支援の可能性

— OneNote Class Notebook を用いた学習システム —

鈴木忠雄

要約

インターネット上のクラウドシステムを用いたクラウドアプリケーションの中でも、特に教育向けとして注目を浴びており、かつ、実績を伴いつつある、デジタルノートアプリケーションの「Microsoft OneNote」に着目し、これを用いた自学自習支援について概観する。特に、Microsoft OneNote 上で用いることができる「OneNote Class Notebook」という新しい機能に着目し、このシステムを活用することで、一般的なeラーニングシステムの機能で良く知られているような、テストや宿題といった機能が、Microsoft OneNote のみで完結する学習形態について検証する。これらのアプリケーションにより、ユーザーはPC やスマホ等の端末の存在や状態を気にすることなく、担当者へ質問やレポート等を簡単に送信することが可能となる。そして、これらの活用により、学生の学修意欲はより高まり、ひいては、学生の成績向上につながることを期待される。

キーワード

OneNote、OneNote Class Notebook、e-learning、デジタルノートブック、クラウド型eラーニングシステム

1. クラウドアプリケーション、OneNote を用いた学習支援

近年、世界のどこでも、光通信網等を用いたブロードバンドネットワーク環境が整備され、インターネット上に配置される比較的ファイルサイズが大きい動画やデータにストレスなくアクセスできるようになってきている。誰もが高速ネットワークを利用することが可能になってきており、従来からのインターネット上のコンテンツの利用方法を越えた活用が可能となっている。特に、インターネット上の高度なファイルサーバーとPC やスマホ等のクライアント端末上の自動双方向ファイルアプリケーションを組み合わせることにより、個人がロー

カル端末へファイルを格納するのではなく、自動的にインターネット上のファイルサーバーへアップロードしたり、ダウンロードしたりすることができるシステム、いわゆる「クラウドシステム」の実用が本格的になってきている。2018年版 情報通信白書によると、世界と日本のICT市場の動向として、世界におけるクラウドサービス市場規模は、拡大を続け、2020年には2017年の1.9倍に達し、3,000億ドル突破すると予想される。クラウドサービスがここまで拡大すると予想される理由の一つとして、人工知能の活用がより拡大すると考えられている。

教育現場においても、クラウドサービスをICT利活用の延長として利用する試みは古く

から進められており、今回の研究対象となる、Microsoft OneNote（以下、OneNote）も古くから現在まで進化を続けているアプリケーションソフトである。

① OneNote を用いた効果的な学習

OneNote は 2003 年に最初に販売され、OneNote2003 と呼ばれた。当時はまだ、クラウドサービスが存在していなかったことから、OneNote2003 のノートファイルはローカルファイルとして保存されていた。その後、2007 年頃の、OneNote2007 のバージョンから、クラウド上にノートを保存する使用方法が推奨されてきた (1)。それ以降、クラウド上のノートをクラウドファイルサーバーである Microsoft OneDrive（以下、OneDrive）で活用する方法が広く浸透してきたといえる。

OneNote の特徴としては、表 1 に挙げる。

これらの特徴の他にも機能はあるが、Microsoft Word（以下、Word）や Microsoft Excel（以下、Excel）などのビジネスアプリケーションソフトと比較すると機能は多くはない。多くの機能はないが、シンプルで本当に使いた

い機能のみが準備されている。まさに、教育機関の授業のノートとしての活用が最も念頭に置かれている。

筆者は、OneDrive をクラウドの授業用情報コンテンツのプラットフォームとして、2011 年度（平成 23 年度）から OneNote の活用を始めている。2011 年当時は、OneDrive は Microsoft SkyDrive と呼ばれていたが、2014 年に OneDrive へ変更された。オンラインストレージの無償容量は増減の紆余曲折を経て、2016 年から現在まで、5GB となっている。もちろん、それ以上の容量を必要とする場合は有償契約を結べば良い。有償では、1TB の保存容量を確保することができる (2)。ただ、通常の授業用のノートブックを保存するだけでは、5GB の容量で十分である。

筆者の 2011 年からの OneNote の主な用途としては、表 2 に示した授業での活用を挙げることができる。

これらの用途を 1 つの授業で複数動員することで、学生にとって自学自習を促進させるための土台が確立する。学生は学内や自宅で自学自習する際に、いつでもどこからでも、クラウド上のノートブックへアクセスすることが可能と

表 1. OneNote の特徴

<p>【OneNote の特徴】</p> <ul style="list-style-type: none"> ● コンテンツが一瞬で自動保存される（ファイル→保存、等の操作が不要）。 ● ノートブック→セクション→ページ、と階層構造に分かれており、コンテンツの分類が楽。 ● クラウド上のノートブックに一瞬で同期が行われる。 ● ページ上で簡易な計算機能が使える（$2^8 = 256$ 等の計算が自動で可能） ● 手書きの文字や図形をインク機能で整形できる。
--

表 2. OneNote の授業での活用

<p>【OneNote の授業での活用】</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 板書ノート ● 記入方式のワークシート ● 宿題の提出ファイル ● アクティブラーニング用の共同書き込みワークシート

表 3. 学内 LAN 上のファイルサーバーにおける宿題コンテンツの流れ

手順①【教師側】	教師	——>	<宿題コンテンツ>	の提示
手順②【学生側】	学生	<——	<宿題コンテンツ>	の回収
手順③【学生側】	学生	——>	<宿題コンテンツ>	の提出
手順④【教師側】	教師	<——	<宿題コンテンツ>	の回収
手順⑤【教師側】	教師	——>	<宿題コンテンツ>	の返却

なる。教師サイドである筆者は、板書ノートや宿題をチェックするために、学生に、MHT 形式や PDF 形式などのファイル形式を指定し、ローカルファイルとしてエクスポートさせて、LAN 上のファイルサーバーへ提出させている。その後、教師は学内 LAN へアクセスし、宿題等のコンテンツを回収・もしくは閲覧し、採点することになる。図解すると、表 3 のようになる。

このように、OneNote を用いた一連の宿題・課題の提出・回収は、何度も学内 LAN へアクセスして可能となる。言い換えれば、学内 LAN へ何度もアクセスすることが条件となっている。学生のさらなる学習意欲を促進し、効率性を追求するとすると、学内 LAN 上に提出するのではなく、学外から、インターネットを介した自由な課題提出が、学生側と教師側の双方で可能になることが要求される。これを実現するためには、現在の、「OneNote2016」のみでは実現できない。学生側と教師側の双方の OneNote コンテンツのクラウド化と複雑なアクセス権の実装が必要となる。そこで、「OneNote Class Notebook (以下、ONCN)」機能を利用すれば、全てのコンテンツのフルクラウド化が可能となる。この、ONCN 機能を OneNote で利用するためには、現在は 2 通りの方法がある。それは、

表 4 のようにまとめられる。

筆者の大学ではスクールアグリーメントというボリュームライセンスを締結していることと、いざというときのために、ローカルファイルの保存が実装されていた方がトラブル回避には良いと判断できることから、「▼2」の方法で、ONCN の活用を考えていく。また、Office 365 については後述する。

②教育機関の登録と Microsoft アカウント

各種ソフトの準備の前に、ONCN の利用には教育機関の登録（サイトの登録）と個々の学生の Microsoft アカウントの取得が必要になる（参照 表 5）。

これらの実装の準備と実装自体は学内のシステム管理者に依頼することでサイトの登録が可能となるため、詳細な手順については省略する。そして、個々の学生に登録サイトのドメインメールアドレスを配布する必要がある。現時点（2019 年 1 月）では、本学において、全学生に対し本学ドメインのメールアドレスの配布は種々の理由から行っていない。しかし、ONCN を活用するためには、全学生に対し、本学ドメインメールアドレスを配布する必要があること

表 4. ONCN の利用方法

<p>【ONCN の利用方法】</p> <p>▼1. Microsoft Office 365 A1、すなわち、OneNote for Windows 10 の利用</p> <p>▼2. Microsoft Office 2016 に Class Notebook アドインの適用</p>

表 5. ONCN 機能の実装

<p>【ONCN 機能の実装の準備】</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ [大学作業] 教育機関の登録（サイトの登録）が必要 → *****.ac.jp ドメインの登録 ◆ [大学作業] 個々の学生への登録サイトのドメインメールアドレスの配布 ◆ [学生作業] 個々の学生による Microsoft アカウントの取得

を付記しておく。

また、個々の学生は配布された大学ドメインのメールアドレスを用いて Microsoft アカウントを取得する必要がある (3)。Microsoft アカウントとは、Microsoft が提供する様々な Web サービスをローカルデバイスに依存することなしにシームレスに活用するためのイングルサインオン Web サービスである。ONCN の活用に関係するサービスとしては、OneDrive が関係してくる。OneNote コンテンツのクラウド化のためには、Microsoft アカウントが必須となるのである。また、Windows10 においては、PC へのログオンに Microsoft アカウントでログオンすることを推奨している。この理由としては、ローカルデバイスにおいても、クラウドを中心とした Web サービスの利用がベースになるよう、クラウドを中心としたトータルなシステム設計が実施されていることが挙げられる。そして、Microsoft は、PC において、クラウドシステムである Office365 の利用を推奨している。

次に、「Microsoft Office 365 A1」について概観する。まず、Microsoft Office 365（以下、Office 365）とは、Microsoft が提供する商用の SaaS (Software as a Service) 型クラウドサービスである (4)。従来の永続ライセンスであるソフトウェア購入型の Office アプリケーションと同様に、Outlook、OneDrive、Word、Excel、PowerPoint、OneNote、SharePoint、Microsoft Teams などのビジネスアプリケーションが利用できる。サブスクリプション型の特徴は、永続ライセンスではないため、利用期限（例え

ば、年契約なら 1 年間）が過ぎて契約が切れると自動的に利用できなくなるため、利用期限に応じてソフトウェアライセンス料を支払う必要が生じる。しかし、その代わりに、常に最新版を利用することができたり、デバイスの種類によらずに Office 365 利用することができたり、OneDrive の容量が増えたり、いろいろなメリットがある。むしろ、Microsoft 社は、今後は、サブスクリプションタイプの Office 365 の利用を推奨しており、ビジネスモデルの形態の変化を垣間見ることができる。

ここで Microsoft の OneNote に対する方針がわかる事例を紹介する。現時点（2019 年 1 月）で、Office アプリケーションの最新版は、「Office 2019」であるが、今後は、OneNote 2019 の発売は行わないと表明している。すなわち、将来的に、OneNote でフルクラウド化するためには、これからは、無償の OneNote for Windows 10 を使うことを Microsoft は強く推奨している。Microsoft は OneNote の活用をさらに広めたいことから、無償化のみの方針を選択したのである。しかし、現時点では、OneNote for Windows 10 は ONCN 機能を実装しているが、ローカルファイルのエクスポートには対応していない（唯一、PDF のエクスポートのみ対応）。したがって、OneNote のノートブックの様々な活用方法をフレキシブルに考えるためには、今後のバージョンアップで、ローカルファイルのエクスポートを実装して欲しいと考える。

一方、バージョン A1 版の場合は、Word や Excel 等のビジネスアプリは、常に、Web ブラウザ上での利用となる。なお、教育機関では、

教師も学生も無償で利用することが可能である。

ONCN 機能を使えば、教師側では、宿題の提出、テストの実施等の設定がいつでもどこでも可能となり、一方、学生側は、それらのコンテンツをいつでもどこでも実施することが可能となる。学生は、学内 LAN にアクセスし宿題コンテンツを「手動」で提出しなくても、「ただ単に宿題をやるだけ」で良い。そうすれば、自動的にクラウドサーバ上のデータが更新される。そして、教師側は各学生に紐づいたコンテンツのチェックと採点が可能となる。これまで以上に、フレキシブルな自学自習のベースが整うと考えることができる。

③準備するアプリケーションー「OneNote 用 Class Notebook アドイン」ー

ここでは、簡単に、OneNote 用 Class Notebook (以下、ONCN) アドインの特徴を概観する。

まず、ONCN の利用の前に、【学校の(サイトの)登録】が完了していることが条件である。

●ダウンロード先：<https://www.onenote.com/classnotebook>

ONCN アドインを Office2016 へ導入すれば以下の機能が実装される (5)。

図 1. 学生ユーザの登録



- ◆ 新しいページ、セクション、またはセクショングループを1つ以上のクラスの学生に簡単かつ迅速に配布する
- ◆ テキスト、画像、またはインクの選択一式を、クラスノートブックですべての学生に簡単に配布する
- ◆ 新しい教材を特定の学生または学生グループに配布して、指導方法を個別化する
- ◆ コンテンツライブラリを複数の Class Notebooks に簡単かつ迅速にコピーする
- ◆ 1つ以上のクラスの学生の課題(宿題、テストなど)を簡単に順次確認する
- ◆ Class Notebook アプリの機能を簡単に起動する
- ◆ OneNote Class Notebook をラーニング管理システム (LMS) または学生情報システム (SIS) に接続する
- ◆ 課題と成績を Class Notebook から LMS または関連システムに統合する

以下では、使用している Office 2016 に ONCN アドインがインストールされていることとする。

2. OneNote Class Notebook

ここでは実際に、OneNote Class Notebook (ONCN) の機能を使い、教師側の様々な準備の解説を試みる。

まず始めに、登録が終わると、教師側では、学生ユーザの登録が必要になる。

各学生メールアドレスに「招待状メール」が届いているので、学生は「サインアップする」をクリックし、ユーザー登録を進める。

図2. 学生へ届いた招待メール



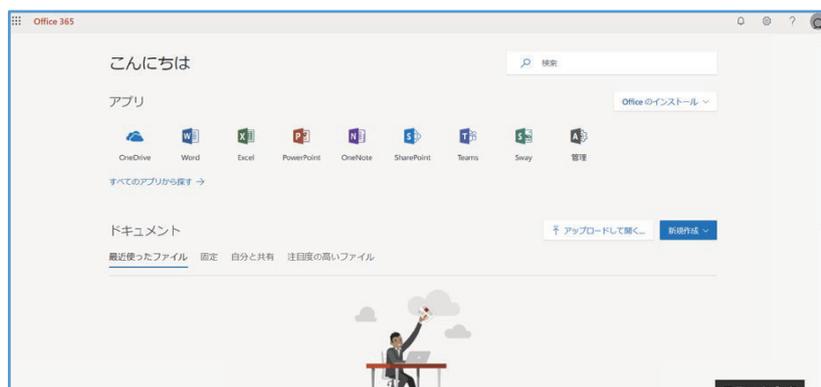
サインアップをクリックすると、アカウントの種類を選択できる Web ページへ誘導される。

図3. ユーザー種別の選択



そして、「学生です」をクリックすると、しばらくした後に、すでに、Microsoft アカウントとして登録済みの場合は、Web 上の Office 365 のサイトへ誘導される。Microsoft アカウントの登録がまだの場合は、アカウント登録画面になり登録作業を進める。

図4. Web 上における Office 365 A1 のメインページ



この段階で、教師用と学生用のページの違いがわかる。学生用ページには、「Class Notebook」「Forms」のアプリのアイコンが存在しない。これは、教師用ページにおいてのみ、「Forms」機能を利用して課題を設定できることがわかる。

次に、ここでは、ONCN の機能の詳細を説明する。ただし、ここで、教室とはある任意のクラスであることと同意義である。また、コースは授業を意味する。

ONCN で実現できるサブノートブックには以下の3つが含まれている。

- ◆ 学生ノートブック
- ◆ コンテンツ ライブラリ
- ◆ 共同作業スペース

「学生ノートブック」とは、教師間と学生間で共有する個人的なノートブックである。もともと、筆者のコースにおいて、教師のノートブックも学生のノートブックも双方が Microsoft 上のクラウドサービス「OneDrive」上にコンテンツが存在していたが、クロスアクセスまたは共有アクセスは実現されていなかった。ONCN により、クラウド上におけるクロスアクセスまたは共有アクセスが提供されたため、学外においても、教師は学生ノートブックへいつでもアクセスできる。一方、学生が他の学生のノートブックを見ることはできない。これは、アカウントによるアクセスコントロールが可能となっていることを意味する。こうしたアカウントによるセキュリティ保持の運用は、クラウドにおける教育用コンテンツで欠かすことができない。

「コンテンツ ライブラリ」とは、教師がコースの教材を学生と共有するためのノートブックを指す。教師はコンテンツ ライブラリ上に教材を追加したり、編集したりすることが学外から可能となる。学生はデフォルトが読み取り専用になっている。

「共同作業スペース」とは、教師がクラスのすべての学生とノートブックを共有、整理、共同作業を行うためのノートブックである。アクティブラーニングを支えるツールであるとも言える。

① OneNote Class Notebook を用いた教師側の準備

ここでは、OCN を用いて、学生ノートブックを設置するための教師側の準備を紹介する。

図5. OneNote Class Notebook アドインをインストールした後のメニュー

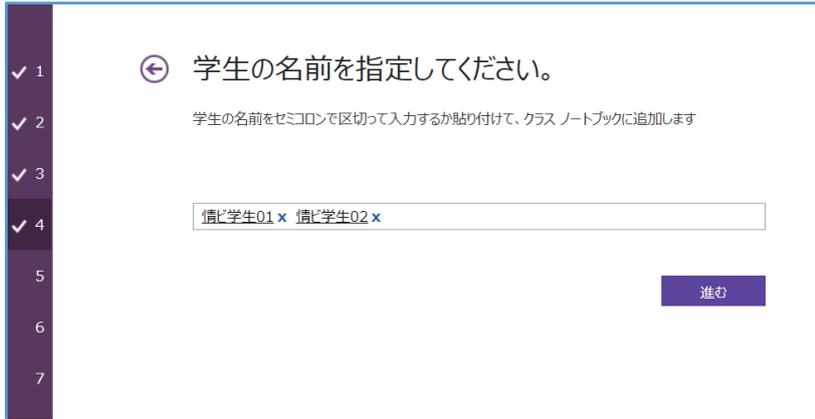


教師側の主な作業は、次の2つである。

- (1) クラスのノートブックを作成する。
- (2) クラスのノートブックに学生を追加する。

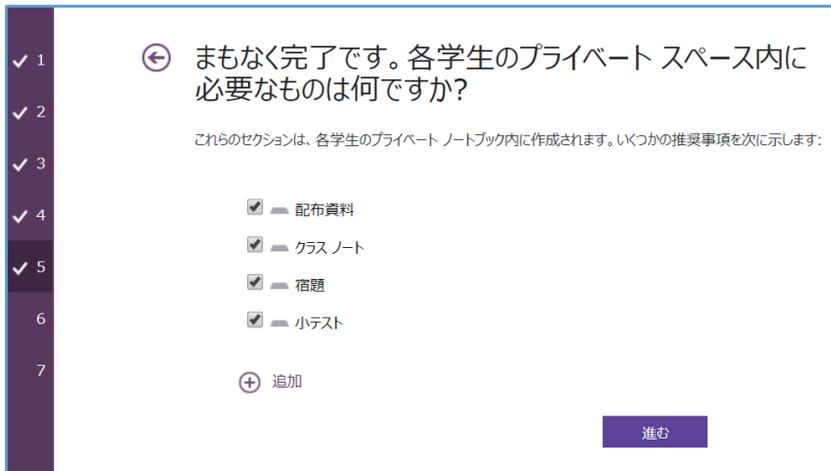
以下では、順を追って作業の流れをみてみよう。

図6. ノートブックへ各学生を登録する画面



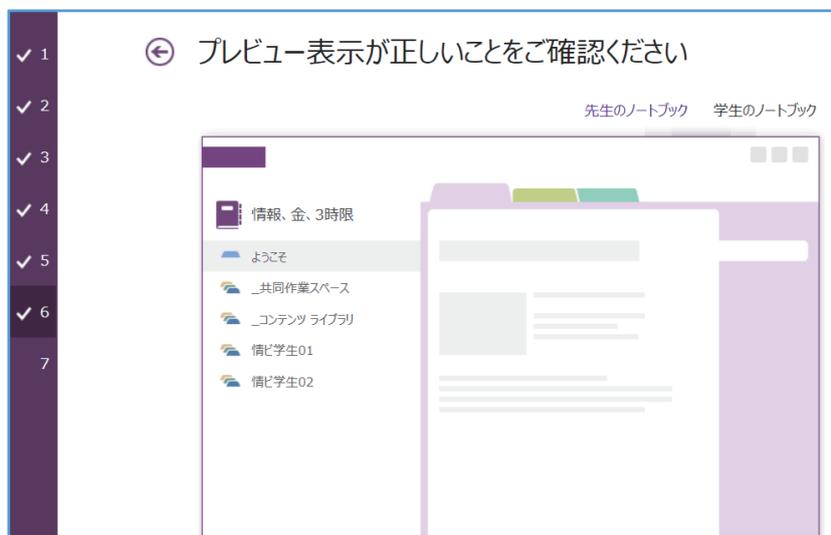
始めに、学生の名前を登録する。その後、各学生のプライベートスペース内に必要なものをチェックする。

図7. 各学生のプライベートスペース内の設定画面。宿題や小テストを追加する。



学生ノートブックのプレビュー表示が正しいことを確認する。

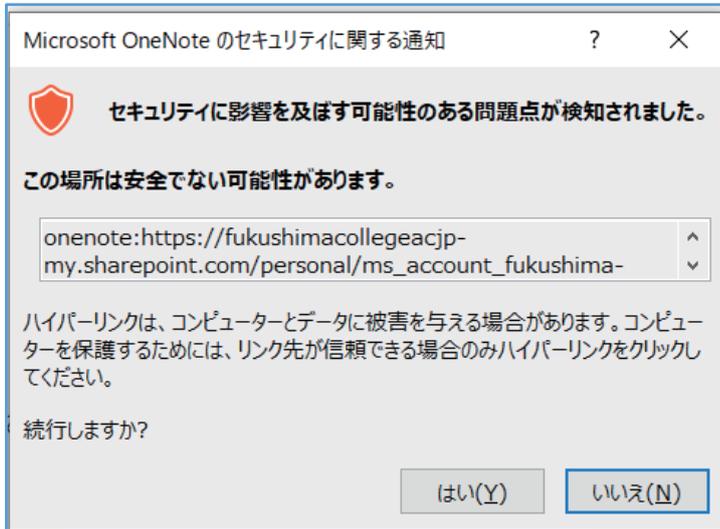
図8. ノートブックコンテンツの確認



以上で、学生がアクセスできる学生ノートブックの準備が整う。

この時、ノートブックの作成に時間がかかる場合があることに注意する。実際に、ノートブックを OneNote2016 で開く際、セキュリティに関する通知が表示されるが、「はい」をクリックして続行する。

図 9. セキュリティに関する通知



これらの作業はローカル PC 上にインストールされた OneNote 上の ONCN での操作であるが、Web ブラウザ上の OneNote で作業をしても構わない。

こうして ONCN を用いたノートブックを準備することができる。ONCN 機能は、OneNote の通常の機能のノートブック作成とは別のシステムであるため、ノートブックを作成する際は、必ず ONCN システムを使うために、メニューの「クラスノートブック」から作成することが必須となる。

図 10. 用意したクラスのノートブック



② OneNote Class Notebook を活用した課題作成と共同作業

学生が OneNote へアクセスすると、すでに該当する授業のノートブックが各自の OneNote 内に自動で配置されている。そして、宿題や小テストの画面もみることができる。以下の画面は、教師が宿題や小テストを配置した後、学生側からみた OneNote におけるノートブック「情報、金、3 時限」の「宿題」のセクションのページ「01/09 宿題 -23」を開いている状況である（※ここでのノートブック、セクション、ページは全てサンプルである）。

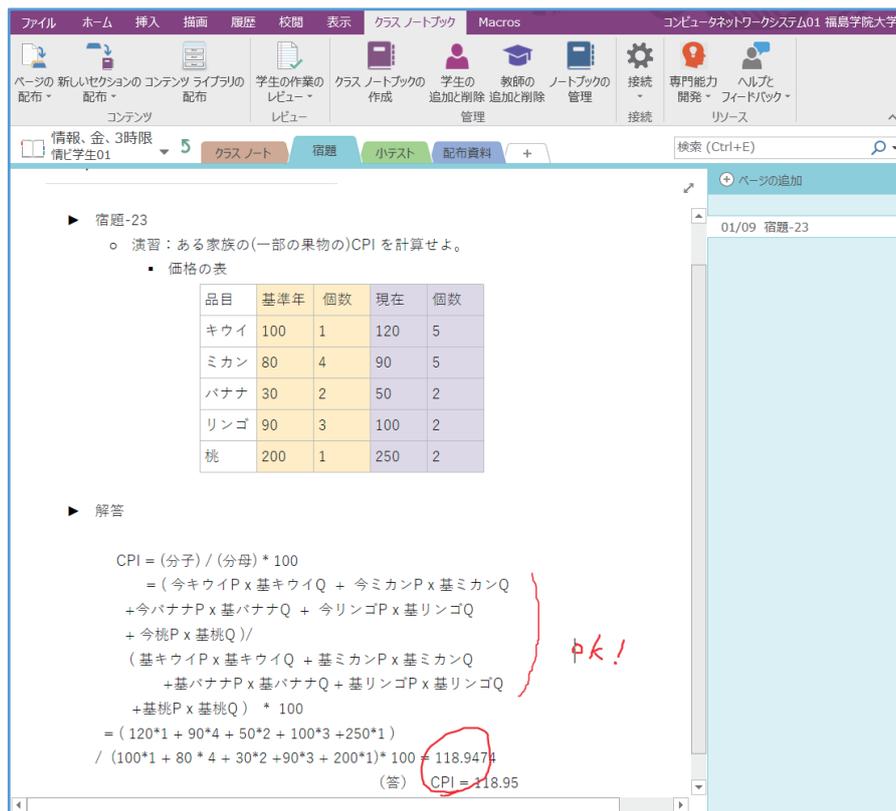
図 1 1. 学生側のノートブック上の「宿題」セッションの「01/09 宿題 -23」ページ



この「宿題」の提出に対し、学生が解答を同じページに書き込むと、次に教師側のノートブック「情報、金、3 時限」の「宿題」のセッションのページ「01/09 宿題 -23」に解答後のページが共有され表示され、それに対し、答案のチェックを行った画像が図 12 となる。

このように、学生の宿題ページに直接手書き入力することができる点も、OneNote の優れている部分である。教師側が、学生の宿題ページに直接入力してチェックすれば、この状態がリアルタイムにクラウド上の共有コンテンツとして保存され、学生の PC 上の OneNote のノートブックの宿題ページにチェックされた状態が表示される。学生から教員、そして、教員から学生へのページデータそのものの送受信が全く不要になるのである。

図1 2. 学生が提出した宿題の答案のページを教師がチェックした状態



3. OneNote2016 と ONCN における学習効果の比較

これまで、筆者の教室での OneNote の利用におけるクラウド活用の手法は、個々の OneNote データをクラウドに自動保存することで、学生の自学自習促進するために、いつでもどこからでも自分の OneNote コンテンツにアクセスすることができるようにセッティングして運用していた。このようなクラウドの活用は、各自コンテンツのモバイル性を保証するために十分機能している。ただし、共有コンテンツのアップロードやダウンロードは、学内 LAN に接続したときにはじめて可能となる。従って、学外においては、共有コンテンツのアップロードやダウンロードは不可能であり、授業が開催される日時に、学内 LAN に各自が PC を接続するときまで待つ必要があった。これに対し、今回紹介した ONCN は、学内 LAN 上の特定の共有コンテンツにアクセスするのではなく、共有ノートブック

をクラウド化し、さらには、「テスト」や「宿題」といった共有コンテンツのセクションをクラウド上に配置することで、学内 LAN から離れた学外におけるモバイル環境から、各学生がインターネットを通して「テスト」や「宿題」セクションへアクセスし、提出できるようになるのである。ローカル保存に比較して、従来のモバイル性に即時性を補完する、より学生の自学自習を促進するシステムが得られたといえる。これらの議論を、すなわち、学外において、ONCN システムを用いない従来のノートコンテンツのクラウドのみの場合と、今回検証した ONCN システムを導入した場合を比較すると、「表 6」となる。

一方、完全なモバイルリティ性を獲得したことで、逆に、セキュリティ上のデメリットが発生するのではという危惧が想定される。特に、Windows システムにおけるアクセス権がらみの情報漏洩が気になるところだろう。確かに、ONCN システムを用いれば、「テスト」や「宿

表 6. 学外において、ONCN システムを用いない従来のノートコンテンツのクラウドのみの場合と、今回検証した ONCN システムを導入した場合の比較 (OneNote2016 + ONCN)

	ONCN システム無し	ONCN システムあり
学生ノートのクラウド化	可能	可能
学生ノートのローカルコンテンツ化	可能	可能
学生ノート (宿題・テスト) の提出	出来ない	可能
教師による学生ノート (宿題・テスト) の返却作業	出来ない	自動
学生ノート (宿題・テスト) の返却物の受信	出来ない	可能

題」セクションのクラウド化に加え、モバイル性とリアルタイム性が加味されるが、クラウドを活用する点では変わりはない。そして、用いられるアクセス権は「教師」と「学生」の2種類のみであることは従来と同じである。したがって、ONCN システムを導入したとしても、セキュリティ上の問題が新たに発生する可能性は極めて低いだろう。

4. まとめ

OneNote Class Notebook は、教室で OneNote を「クラウドを用いた双方向コンテンツ」システムを実現するためのアプリケーションである。これを用いて、いわゆる「OneNote システムの完全なるクラウド化」が実現可能となる。ただし、導入する際に、「個々の学生の登録サイトのドメインメールアドレス取得」が必須となることに注意する必要がある。現在 (2019 年 1 月)、本学において、全学生へ本学ドメインである、fukushima-college.ac.jp メールアドレスの配布は行っていない。配布を行わない理由としては、学生自身が連絡手段として、スマホ上での SNS ツールを利用することが多く、本学ドメインのメールアドレスが必須になる状況にはなっていないことと、本学メールシステムにおける個別ユーザーのセキュリティ対策上の理由が存在すること、などを挙げることができる。

本学メールシステムにおける個別ユーザーのセキュリティ対策問題を解決させるためには、本学メールシステムの機能をさらに向上させる必要がある。また、学内に、全学を統括するコンピューター・ネットワークシステムの運用部署または委員会を設置し、経費的にも人的にも包括的なバックアップ体制を整えることで可能となると想定される。メールアドレスの配布目的が仮に ONCN を利用するだけだとしても、上記の問題が解決するのであれば、是非とも、学生メールアドレスの配布を行うべきと考える。さしあたっては、情報ビジネス学科の学生だけにテスト的に配布を試行してみて、今回の研究に関する本格的な実験を遂行してみることは大変興味深いと考える。

今後は、試験的にある一定数の学生へ本学ドメインのメールアドレスの配布を行い、OneNote Class Notebook を用いて、多くの小テストや宿題の設置を伴う、より現実的な実証実験を行うべきだろう。ただし、Microsoft Office 2016 Professional Plus 等のボリュームライセンス製品において、OneNote Class Notebook の機能を利用するためには、OneNote 用 Class Notebook アドインが必要となる。Office 自体に様々なバージョンがあるために、当然、OneNote にも様々なバージョンがある。各ユーザーが具体的にどのバージョンの OneNote を利用するのかを把握しておく必要がある。また同時に、Microsoft が推奨する「Office 365 の導入」

異年齢保育の実践がこどもの発達および社会性に与える影響

—保育者・保護者・地域住民による自由記述の質的分析—

八木孝憲

要約

少子化の進行や母親の就労状況の変化などから、保育現場は多種多様な保育ニーズに応えていかなければならない状況に置かれている。保育が多様化していくなかで、保護者や保育者の願いに即しながら、子どもたちの発達に応じた保育形態・保育方法を検討していく必要があり、その一つに異年齢保育も位置づけられていると考えられる。年齢の近い血縁関係のなかで培われるような役割習得を保育の現場で保障することは、現在の保育現場に求められている重要な機能の一つであろう。そこで本研究では、異年齢保育の実践の実態把握及び子どもたちの発達や社会性の向上にどのような効果があるのかを、自由記述式質問紙にて回答を求め、分析にはKJ法を用いて検討した。

結果として、保育者・保護者・地域住民のそれぞれが、異年齢保育の有効性と可能性について肯定的に捉えていることがうかがえた。主として子どもの相互成長性を実感しており、少子化や子育ての孤立化の時代にあつて、時代の要請に合致した保育形態であるとの認識である。他方で、保育者にとっては高い保育スキルが求められるため、豊富な知識と経験を要する保育形態であり、実践において多岐にわたる課題をクリアしていくことが求められる。

キーワード

異年齢保育, 子どもの主体性, 発達段階, 地域子育て支援

Different age childcare, Children's subjectivity, Developmental stage, Regional child rearing support

1. はじめに

就学前の子どもの保育は、これまで年齢別のクラス編成をおこない、それぞれの発達段階に応じた保育・教育を行うことが一般的なものとして考えられてきた。今日、少子化の進行や母親の就労状況の変化などから、保育現場は多種多様な保育ニーズに応えていかなければならない状況に置かれている。保育が多様化していくなかで、子どもたち一人ひとりの発達において何がもっとも必要か、子どもにどのように発達して欲しいのか、保護者や保育者の願いに即し

ながら、子どもたちの発達に応じた保育形態・保育方法を検討していく必要があり、その一つに異年齢保育も位置づけられていると考えられる。兄弟姉妹がいない子どもに対してのみならず、年齢の近い血縁関係のなかで培われるような役割習得を保育の現場で保障することは、現在の保育現場に求められている重要な機能の一つであろう。兄弟は対人関係を学ぶ最初のきっかけであり、今日のような激しい少子化が到来するまでは幼稚園や保育園に入園してくる子どもたちは、家庭の兄弟関係や近所の仲間関係を

身につけて、あるいは経験をしながら園生活を送っていたのである。これまで家庭や地域では特に意識しなくても、子どもの成長を支えていたことが、少子化によってあらためて注目されるようになってきている。一方で坪井ら¹⁾は、異年齢保育について、少子化の問題とは関係なく、多様な仲間関係の形成や自我の発達にプラスの影響を期待するものであるとしている。

例えば兄弟ならば、上の子を見て下の子は育つし、年少児は年長児の行動を模倣して遊ぶ姿はどこにでも見られる光景である。つまり異なる年齢の友だちと関わることは、年下の子どもにとっては自分の近い将来への目標を目にすることになり、成長への手本を与えてくれるのである。この成長しようとする意欲こそが、子どもの生きる原動力といっても過言ではない。ところが年齢別保育ではこの手本がおらず、逆に年長児にとって頼られる立場も経験しないことになる。家庭でも地域でも保育園でも、年齢別保育を保育時間のほとんどで続けることは、多様な人間関係から学ぶものを結果的に子どもたちから奪ってしまっているのである。

異年齢保育を実施する目的としては、次の3点が挙げられている。第一に、少子化による子どもたちの社会性や仲間関係の形成にマイナスの影響があるという心配によるもの。第二に少子化により特に過疎地ではやむを得ず導入するもの、第三に少子化の問題とは関係なく、多様な仲間関係の形成や自我の発達に正の影響を期待するものである。アメリカでは、現代の子どもたちが家族や近所の人々と過ごす時間が短く、異年齢の子どもとのかかわりを通して学ぶ機会が少ないことから、就学前施設や学校において異年齢を含めたグループ分け (mixed-age grouping) が支持されている²⁾。Katz は日本で行った「21世紀への展望」の講演においても、異年齢保育を通して子どもたちが相互に教え、学び合う機会をもつことの重要性を指摘している。

異年齢保育の実践で問わなければならないのは、異年齢保育を「どのようにやっているかであり、その内容をどのように深めているかである」³⁾。国内の異年齢の子ども同士のかかわりについて、大きく二点のことが言及されており、管田⁴⁾によって詳細にまとめられているため以下にて参照したい。

まず第一に、異年齢の子ども同士がかかわる場を提供しただけでは、異年齢保育が成立しないことが報告されている。また、保育者が異年齢でかかわることを期待して、異年齢グループ内でペアを組ませた実践も紹介されている。しかしこの実践では、年齢による力の差や行動のペースの違いが子どもの負担になってしまうこともあった。すなわち、異年齢保育の導入では常に「年長児の発達保障」という問題が指摘され、この対応として異年齢保育の実施を1週間あるいは1か月に何回かに限定する園も多い⁵⁾。しかし逆に、異年齢保育の期間を限定したことで、異年齢保育で芽生えた関係性が、元の年齢別クラスに戻ったときに発揮されなかったという課題も述べられている⁶⁾。このような「年長児の発達保障」の問題から、国内では同年齢保育と異年齢保育を併用する園も多く、異年齢保育の時間の設定や活動内容の選定を模索しながら、異年齢保育を実施している状況が見える。第二に実践報告のなかで、保育者が異年齢保育において、年上の子どもと年下の子どもとの間に、「お世話するーお世話される」関係を期待しすぎる傾向が指摘されている。異年齢保育では、年上・年下の子どもに固定的な役割を当てはめすぎることが課題となっており、双方の子どもにとって教育的意義のある実践となることが望まれる。

2. 本研究の目的

上記を踏まえて本研究では、異年齢保育の実践の実態把握及び子どもたちの発達や社会性の向上にどのような効果があるのかを検討する。

さらに、保育園が核となり家族・地域と協働した包括的な子育て支援について調査することを目的とする。

3. 対象と方法

1) 調査時期

平成28年12月～平成29年6月

2) 調査対象

- a) 東京都・神奈川県・埼玉県の私立保育所に勤務している保育士
- b) 上記保育所を利用している保護者
- c) 各保育所の近隣住民

3) 調査方法

<自由記述式質問紙>

保育者には

①「異年齢保育形態であること」に関して、先生方が感じられていること（子ども・保育者にとって/良いと感じる点。難しい点/など）②実際に異年齢保育の形態で保育展開をするにあたっては、全体としてどのような点に配慮されて進めていますか。また、特別な配慮を要する子どもたちに関しては、どのような点に配慮（全体の中での配慮、個別的な配慮）されて進めていますか、の2点について回答を求めた。

保護者には

①ご自身の幼少時を振り返り、異年齢保育についてどのように思われますか②ご自身の子が通われている保育園の異年齢保育についてどのように思われますか③あなたを含めた地域が、子どもの育ちに対して、何ができる・何が必要と思いますか④あなたを含めた地域のなかで、保育園はどのような役割を担っていくと良いと思いますか、の4点について回答を求めた。

地域住民には

①ご自身の幼少時を振り返り、異年齢保育についてどのように思われますか②あなたを含めて地域が、子どもの育ち保育園はどのよう

な役割を担っていくと良いと思いますか、の3点について回答を求めた。

なお、自由記述式質問紙を採用した理由として、多人数に同時に実施できること・インタビュー調査より比較的短時間で実施でき対象者の負担が少ないこと、さらには、調査で得られる資料の中で最も自由度が大きいもののひとつであり、回答の性質に縛られることなく分析の視点も柔軟に考えることが可能であることである。

4) 分析方法

データ分析方法は、説明のついていない不規則的現象群を仮構的に解釈して有意味で合理的な全体像を把握する方法である質的統合法（KJ法）の手法を用い、以下の手順で分析した。1. 自由記述から「異年齢保育のとらえ方はどのようなか」をテーマとして、1枚のラベルに「保育者のとらえ方と、それに関連する感情やとらえ方の背景にあるもの」が含まれるようにラベルを作成した。2. 類似したラベルを集め、そのまとまりを最もよく示す言葉で表札をつけた。3. 2の作業を繰り返し、最終的に残った5から7のラベルを最終ラベルとし、最終ラベルに示された内容の相互の関係を見つけて空間配置し、関係を示す関係記号、添え言葉を記入した。また、テーマに基づいて空間配置図の構造が直感的にわかるシンボルマークを記入し、空間配置図を作成し全体像を文章化した。4. 対象者ごとに1から3の作業を繰り返した後、各対象者のとらえ方の具体が現れ、かつ、全事例を統合する分析結果を導くために、各個別分析の最終ラベルから2段階戻ったラベルを用い、1から3の手順で、保護者・地域住民に関しても同様に全体分析を行った。研究者は分析を行うにあたって、質的統合法（KJ法）の研修に参加し、データ分析の手法の習得並びに分析の精度の向上に努めた。また、データ収集、分析の全過程において質的統合法（KJ法）を含む質的研究に精通する研究者と共同で行った。

5) 倫理的配慮

調査の実施に際しては、書面にて内容の説明を行ない同意を得た。データの処理においては、個人が特定されないよう配慮し、調査票は回収後速やかにデータ化し裁断することとし、改めて個人が特定されないよう配慮することを通知し同意を得た。

また、福島学院大学科内会議における研究倫理審査を経た。

4. 結果と考察

質問紙回収件数（回収率）：保育士 232名（87%）、保護者 193名（62%）、地域住民 163名（58%）。本稿では、主に保育者の記述内容を分析し、保護者・地域住民の記述に関しては紙数の都合上、分析内容を図示することのみとする。なお、複数の項目にまたがる内容を記載している対象者が多かったために、回答数と度数は一致しない。内容項目についてはそれぞれ表.1、表.2、表.3、表.4を参照願いたい。

＜保育者の自由記述結果＞

①-1 「異年齢保育形態であること」が子どもにとって良いと感じる点・難しい点など。それぞれ《》の関連については（図.1）にて図示した。

表.1 子どもにとって良い点難しい点

項目	度数
思いやる優しい心	21
お世話する・面倒を見る	31
（年上は）憧れの存在・憧れを抱く	17
年上を真似る	11
子ども同士が刺激を受ける	9
挑戦・チャレンジ・意欲・向上心	8
成長・育つ・育ちあい・ステップアップ	21
難しい点	12

《思いやる優しい心》《お世話する・面倒を見る》

さまざまな年齢の子どもたちが交流することによって、年上の子どもが年下の子を思いやる場面や、優しく手助けする意識が頻繁に観察さ

れるとの回答がとても多かった。思いやりの延長線上に、年下の子のお世話をしたり面倒をみたりするなど、保育者が言葉掛けをせずとも、年上の子は自主的に困っている子に手を差し伸べる光景が見受けられる。

《（年上は）憧れの存在・憧れを抱く》《年上を真似る》

そういった年上の行動を見て生活をしていくなかで、年下の子どもたちは年上の子どもに対して憧れの気持ちを抱くようになり、自然と真似をしながら学んでいく機会を得ている。年上の子の行動を観察しまた実際に交流しながら、年下の子はそれらの振る舞いを真似しながら学んでいる。年上の子を良いモデルとして、対人関係のベースや社会性を身につけていっている様子がうかがえる。松本ら⁹⁾は、子どもの社会性を育む保育専職の役割をコミュニティ・エンパワメントの視点から検討し、以下の7項目を挙げている。

1) 方針や基準を明確にし共有するなど目的を明確にする 2) 子どもの自己効力感や、対人スキルを高め、挑戦する意欲を引き出すように子どもとの関係性を楽しむ 3) 互いの個性を認め合い、子ども、職員、養育者が連携し共感のネットワーク化をはかる 4) 行事を上手く活用し、さまざまな立場の変化を経験することで変化を加える 5) 参加様式を柔軟にし、子どもが輝くカリキュラムの検討や、主体性を尊重する 6) 目前の問題だけでなく、地域への拡がり、就学に向けた支援など先を見据えて保育に取り組む 7) 取り組みを発信し、自己、養育者からの評価を受け活動を意味づけし、保育を展開していく。これら7項目に沿った保育の展開は、子どもの社会性を育むうえで必須であり、今回の回答結果からも保育者は常に意識しながら実践していることがうかがえた。

《刺激を受ける》《挑戦・チャレンジ・意欲・向上心》

お互いが刺激を受けあい、出来ないことに

チャレンジしたり、目標とする対象がいること
によって意欲や向上心が育まれている。

《成長・育つ・育ちあい・ステップアップ》

ここまで見てきたように、子どもたちは相互
に刺激し合い、憧れの感情を抱いたり真似をし
たりして、様々な課題に意欲的に取り組んでい
る。そうしたなかで、子どもたち自身が育ち合
う環境となっている。大桑 10) は模倣の機能を
3つに分類しており、子どもたちは、①学習と
しての模倣によって社会的スキルを習得する。
② コミュニケーションとしての模倣によって仲
間関係を構築・維持を図っている。③表現とし
ての模倣によって他者の姿を伝える。模倣を通
じて子どもたちは他児から学び、相互に楽しく
コミュニケーションし、他児を真似ることで表現し
豊かな集団生活を送っている。模倣が、様々な
状況で複数の機能を果たし、子どもたちの心身
の成長を促進させることが示された、また、模
倣によって子どもたちの心が豊かに現れるとい
う模倣のあり方も示唆している。

《難しい点など》

子どもたちの成長がみられる反面、いくつか
課題や問題点も明らかになった。異年齢で遊ぶ
際に、例えばハサミ等の道具を低年齢児が扱
う危険性など、玩具の選択が難しくなる場合が
ある。それに付随するが、年齢や個人によって
出来ること出来ないことに差があるため、共通
のテーマで遊びを展開する困難さも見受けられ
る。安全管理は必須であり、物の大切な扱い方
はていねいに伝えていく必要がある一方で、子
どもの発達に必要なリスクの経験の考慮もな
く、想定外の使い方は一律に排除する、あるい
は、園のルールとして排除せざるを得ないとい
うのでは、子どもの豊かな発想をつぶしてしま
いかねない。頻繁に生じる想定外の使い方を生か
し、子どもの遊びを育み、子どもの発達を支
える環境構成のあり方を模索していく必要がある
11)。

他には、お互いが交流するなかで、特に年下

の子は年上に甘えすぎることがあり、自分ひと
りで出来ることも頼ってしまう場面も見受けら
れる。さらには大集団のなかでは、感情表出が
しづらい・気後れする子もおり、個別の関わり
が必要であるがなかなか出来ないとの意見も見
られた。

①-2 「異年齢保育形態であること」が保育
者にとって良いと感じる点・難しい点など。そ
れぞれ《》の関連については(図.2)にて図示
した。

《発達・発達段階の把握の難しさ》

それぞれの年齢や特性による発達段階を把握
することの難しさが多く挙げられた。年齢ごと
の担任制であれば、その年齢に即した保育や知
識で対応出来るが、異年齢保育ではすべての
子の発達段階を正確に捉えたり、それぞれの特
性を理解することの困難さが見受けられ、保育
者には相当高いスキルが求められる。その一方
で、異年齢であるがために保育の幅が広がる・
年齢による違いを観察できる、といったプラス
面の意見も見受けられた。

《スキル・技量が求められる・情報共有の大切さ》

さまざまな年齢の発達段階や特性など、大き
な集団のなかで一人ひとりを把握し保育してい
くことの難しさが多く挙げられた。保育者自身
のスキルアップの必要性にも言及され、さらに
チームでの保育の実践のために、保育者同士で
の詳細な部分までの情報共有が不可欠である
との意見がみられた。保育の質を高めるために
必要な保育者のスキルと態度は、子どもの主
体性を尊重して活動の支援を行うスキルと、子
どもの社会性の発達を支援するスキル、子ども
の認知的発達を支援するスキルの3つのスキル
が必要である。また、保育者は明るく、ポジ
ティブな態度で子どもとかかわること、物事を
肯定的にとらえ、子どもとともに考えよりよく
して行こうとする態度が必要であると山田¹²⁾は述べて
いる。

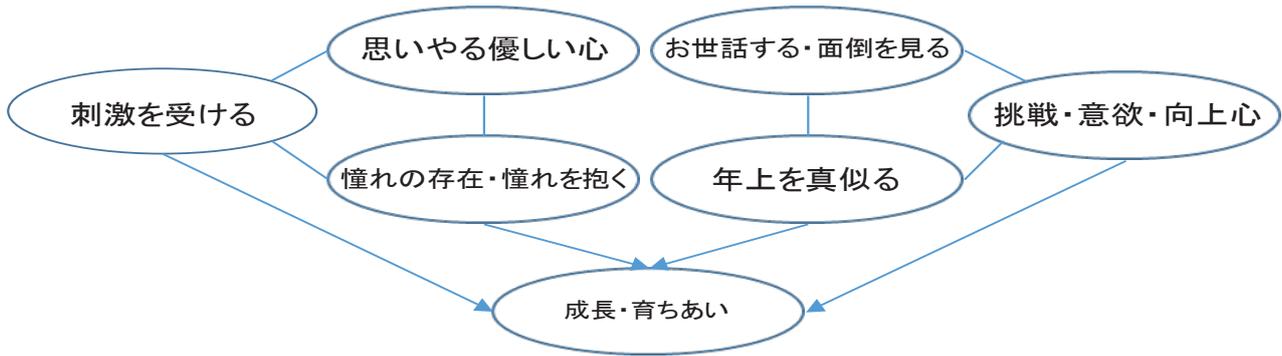


図.1 「異年齢保育形態であること」が子どもにとって良いと感じる点

表.2 保育者にとって良い点難しい点

項目	度数
発達・発達段階の把握の難しさ	21
難しさ・スキル・技量が求められる	19
一人ひとりへの対応の難しさ	13

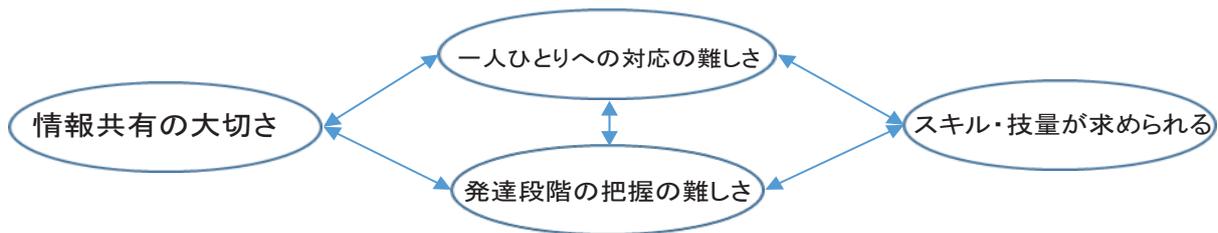


図.2 「異年齢保育形態であること」が保育者にとって難しい点

表.3 全体として配慮している点

項目	度数
言葉掛け(子ども・職員)	16
保育士間の連携・情報共有	11
子どもの主体性を尊重・見守る	14
子どもの主体性を尊重	7
一人ひとりを大切に	24

《一人ひとりへの対応の難しさ》

異年齢保育では大集団での活動となるため、子ども一人ひとりに対応する困難さがみられる。人員配置の問題もあるが、どのような場面でどの程度の言葉掛けや手助けが必要となるのかを、適切に判断していく能力が求められる。

そのような困難さのなかでも、保育者は子どもたちの主体性を尊重し可能性を信じて関わるような意識が見受けられる。

②-1 「異年齢保育の形態で保育展開する」にあたって、全体として配慮している点

《言葉掛け(子ども・職員)》

子どもたち同士で助け合い育ち合っているように、必要最低限の適度な言葉掛けを実践している、との回答が多く見られた。また、保育者間でも活動の方針の明確化・安全対策などとして、その都度に言葉掛けが行なわれている。乳幼児の年齢や性別、母親の年齢やパーソナリティーが異なっても、言葉かけにより乳幼児の行動の自己調整がみられるという結果が得られており¹³⁾、「モノの理解 モノの概念化 人との関わり 自分の身体のコントロールの仕方 壊れやすいモノの触れ方」等の母親による教育的援助内容の関与により、乳幼児の変容がみられる。これは保育者によっても効果があると考えられ、この方略実践は子育て支援の意義もあると考えられる。

《保育士間の連携・情報共有》《全体を把握する》

子どもたちがいまそれを知りたい・したいと思っているかを見極め、動きや集団をよく観察し、うまく遊びが展開されるよう全体を把握しようとしている。また、事例検討会などを通して、一人ひとりの子どもの発達段階や特性を理解し、今後の保育をどのように展開していくか、子どもの主体性を尊重した取り組みになっているかを確認しあっている。

《子どもの主体性を尊重》《見守る》

遊びや活動においては、保育者主導の保育にならないように、子どもたちの主体性・自主性を大切にしながら、適度な見守りと言葉掛けをおこなっている。子ども自身が考えることを保育者が一緒に考えたり、助言したり、見守ったりして支えることが子どもの発達にいい影響を与えるということが、イラムら¹⁴⁾の縦断研究の結果から分かっており、見守ることの大切さを再認識させられる結果となった。

《一人ひとりを大切に》

大きな集団となるものの、そのなかで一人ひとりの子どもの動きや様子を丁寧に捉え、すべ

ての子どもたちの育ちを保障していきたいとの回答が見られた。それぞれの子どもがどのようなものに興味関心を抱き、どの程度のことのできる・できないのかを把握し、決め細やかな保育が提供出来るよう環境を整えている。

②-2 「異年齢保育の形態で保育展開する」にあたって、特別な配慮を要する子どもに対してどのような配慮をしているか

表.4 特別な配慮を要する子どもへの配慮点

項目	度数
職員間で情報共有	16
落ち着ける時間場所の確保・個別支援	11
無理に引き込まない・ペースを尊重する	14

《落ち着ける時間場所の確保・個別支援》《職員間で情報共有》

特別な配慮を要する子どもには、落ち着ける場所や空間をあらかじめ設けて、集団活動に参加しやすいよう支援している。また、特別視せずに他の子どもたちと同じような体験・活動ができるよう慎重にかかわり、子どもの可能性の芽を摘まないように心掛けている。

《無理に引き込まない・ペースを尊重する》

一人ひとりの良いところ苦手なところを日々確認し、どんな機会や援助が必要かを保育者間で共有し、子どもの意志やペースを尊重しながら、子どもたちみんなと一緒に活動出来るように工夫している。

5. 総合考察

異年齢保育の現場からの必要性に加えて、条件整備的な事柄が保育・教育界で整う中で、坪井ら¹⁵⁾は、「異質な人間やある意味では明らかな弱者との関わりが要求され、保育士自身も従来から行ってきた年齢別保育の方法では対応できない事が多く含まれている」と述べ、こうした状況からは、様々な異なった子ども一人ひとりへのより丁寧なかかわりが必要になると考

<保護者の自由記述結果>

<1>ご自身の幼少時を振り返り、異年齢保育についてどのように思われますか。

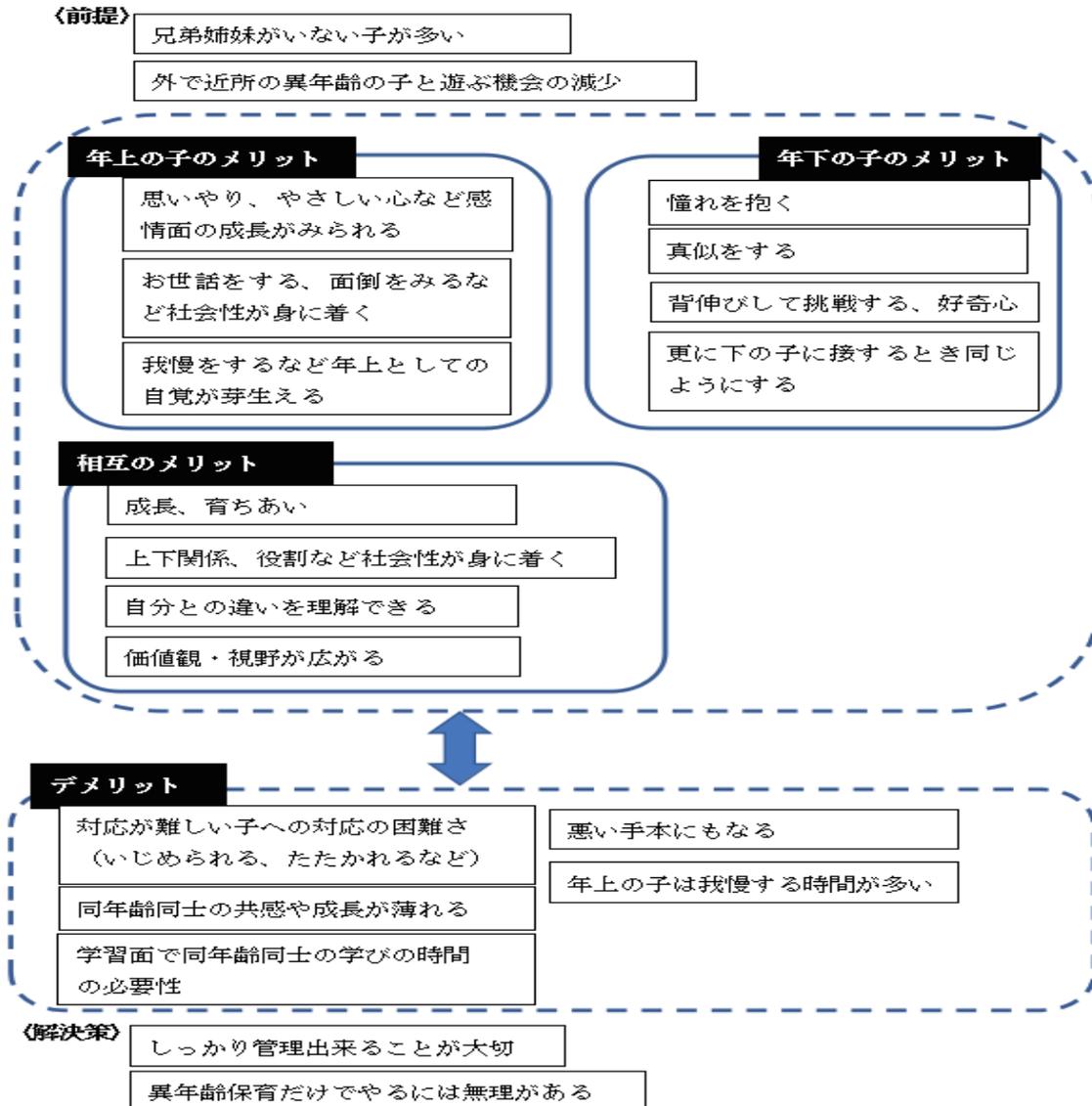
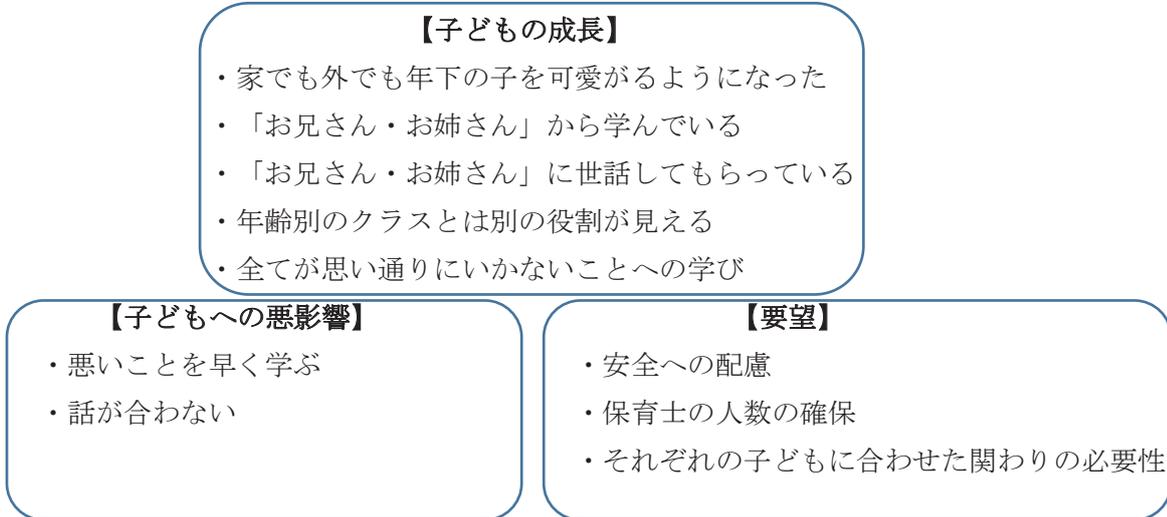


図.3 保護者が異年齢保育について思うこと

<2> 自身の子が通っている保育園の異年齢保育についてどう思うか。

<1>との違いについて分析し、以下のような結果となった。



<3> 地域が子どもの育ちに対して何ができる・何が必要と思うか。

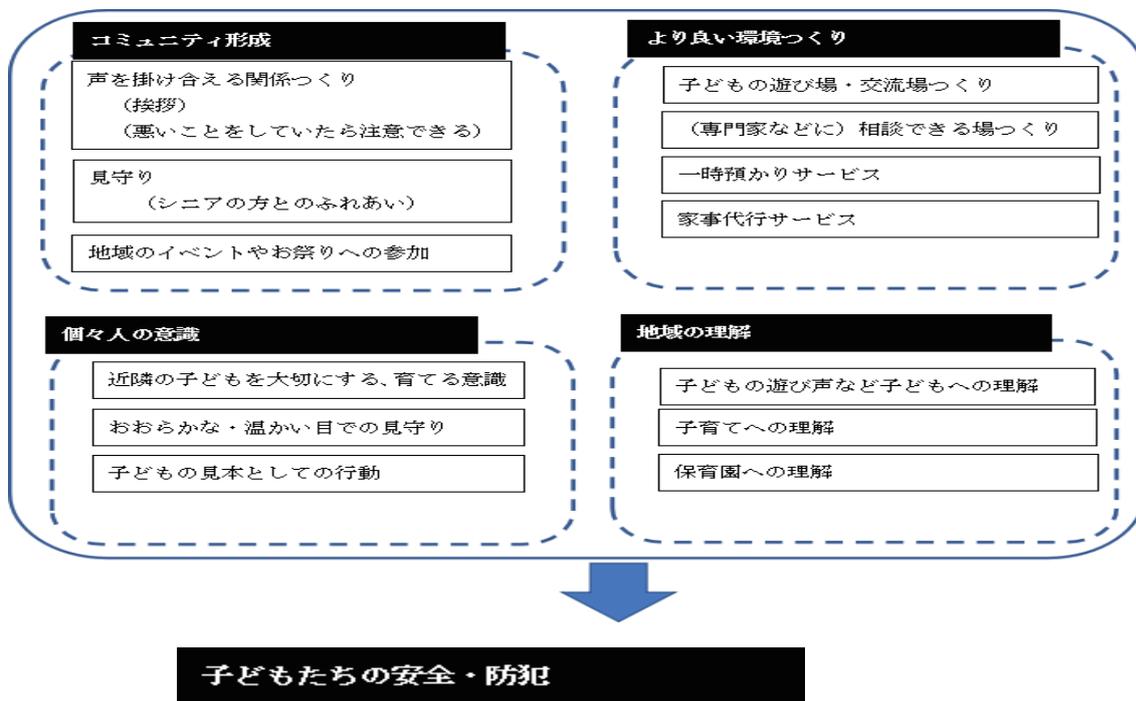
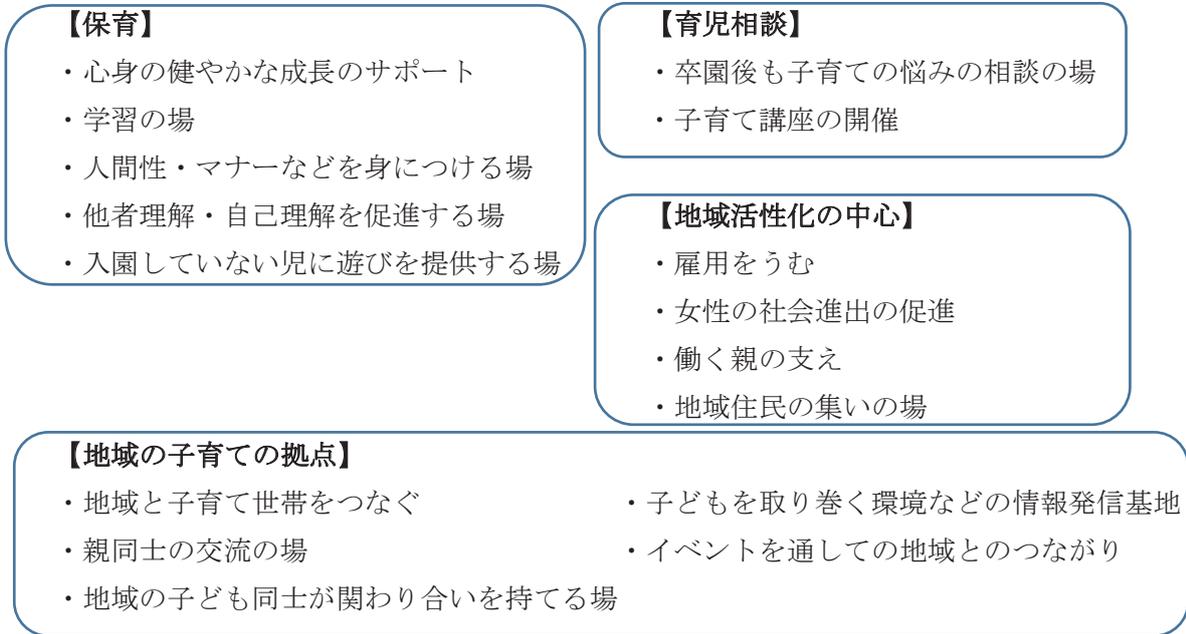


図.4 地域が子どもの育ちにできること・必要なこと

< 4 > あなたを含めた地域のなかで、保育園はどのような役割を担っていくと良いと思いますか。



< 地域住民の自由記述結果 >

< 1 > ご自身の幼少時を振り返り、異年齢保育についてどのように思われますか。

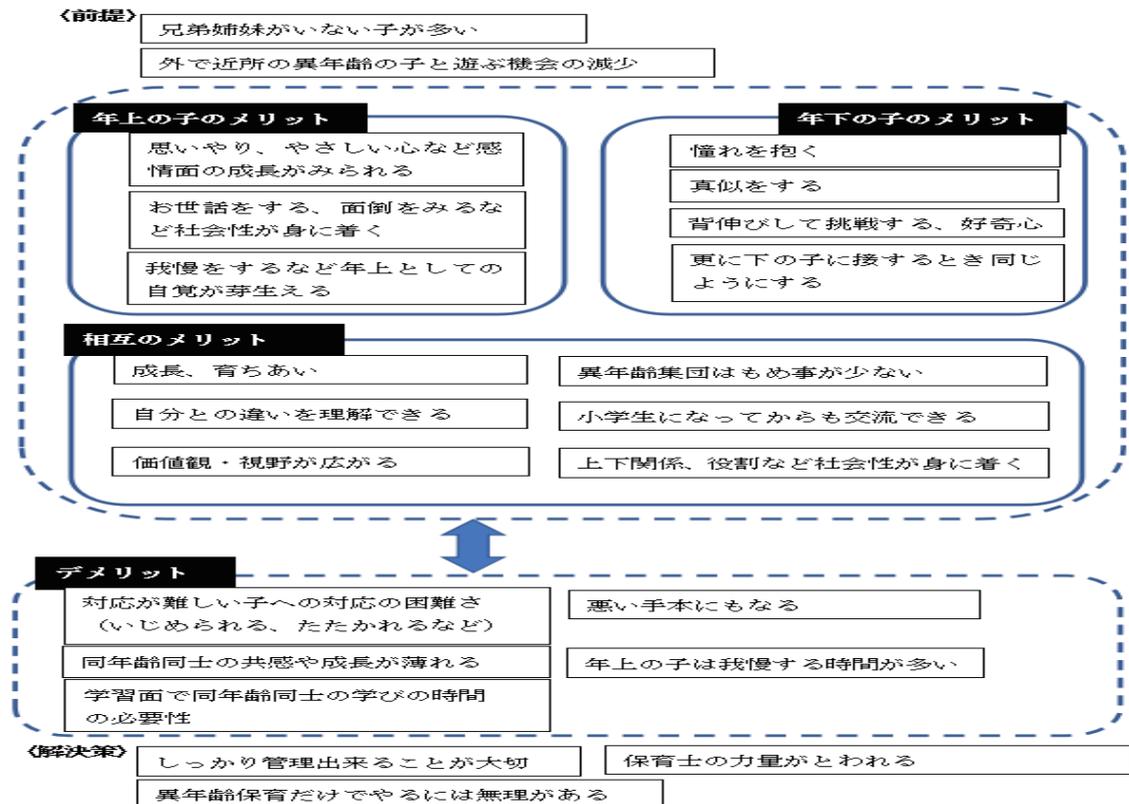


図.5 地域住民が異年齢保育について思うこと

<2>あなたを含めて地域が、子どもの育ちに対して何ができる、何が必要と思いますか？

【子どもへのかかわりを持つ】

- ・挨拶など声掛けをする
- ・善悪・ルールなどを教える
- ・危ない場面で声をかける
- ・困っていたら手助けをする
- ・暖かい目（心）をもって接する

【親子への支援体制づくり】

- ・子育てボランティア登録制度をつくる
- ・気軽に参加できる子育て支援センターの整備
- ・悩んでいる親が相談できる場づくり
- ・夜まで一人でいる子どもが安心できる場作り
- ・高齢者や祖父母世代の積極的関与の体制作り

【コミュニティ形成】

- ・地域のイベントや祭りを通して関わる機会を作る
- ・近所付き合いをする

【より良い環境づくり】

- ・ゴミ拾い・公園の美化
- ・遊び場作り

【個々人の意識】

- ・助け合い
- ・親への理解と協力
- ・いろんな子どもがいることを知る
- ・育ちを見守る

<3>あなたを含めた地域の中で保育園はどのような役割を担っていくとよいと思いますか？

【保育】

- ・子どもの成長のサポート
- ・託児
- ・子どものしつけをする
- ・集団生活を通しての社会性の育成

【親を支える場】

- ・子育ての悩み相談の場
- ・孤独な保護者を支える
- ・急用でも一時預かりをしてくれる
- ・子どもと離れて自分の時間を持つサポート

【地域の子育ての拠点】

- ・地域と子育て世帯をつなぐ
- ・親同士の交流の場
- ・地域の子ども同士が関わり合いをもてる場
- ・高齢者と子どもが関われる仕組み作り
- ・イベントを通しての地域とのつながり

【療育施設】

- ・様々な子どもへの対応

【安心・安全の場】

- ・安全パトロール
- ・子どもたちが安全に遊べる場の確保

【地域活性化の中心】

- ・女性の社会進出の拠点
- ・働く親の支え
- ・保育園に通っていない親子やお年寄りが

【もう1つの家】

- ・家庭的な暖かさの提供
- ・卒園後も学童やクラブなどで帰れる場所

えられる。これは障害児保育にも関連し、まさにインクルーシブ保育の推進にも欠かせない知見であるといえよう。

保育者・保護者・地域住民の自由記述からは、それぞれ共通点が多くみられ、異年齢保育の有効性と可能性については肯定的に捉えていることがうかがえた。おもに子どもの相互成長性を実感しており、少子化や子育ての孤立化の時代にあって、時代の要請に合致した保育形態であるとの認識である。他方で、保育者にとっては高い保育スキルが求められるため、豊富な知識と経験を要する保育形態と考えられる。さらには、保育士を含む全ての職員間の共通認識の形成、情報共有、連絡が必須であり、保育士のレベルアップのための研修と新任保育士の育成や子どもの現状に合った人員配置・物的環境設定など、実践において多岐にわたる課題をクリアしていくことが求められる。

また、地域の子育て支援拠点として具体的効果的にどのような行動を含めるかには、慎重な検討を要するものの、保育所は、若年者と中高年者の橋渡し役となる重要な位置づけと考えられるだろう。親族外の支援者については、近所の友人・知人のなかでも、60歳代以上については1割未満であり、子育てや仕事がひと段落した者が多い中高年世代、しかも親族外の者が地域において自然と日常的に子育ての支援者になることは少ないと指摘されている¹⁶⁾。

今回の調査結果から、地域住民は何らかのかたちで園児や地域の子どもの育ちにコミットしたい・保護者の相談に乗ってあげたい、と考えており、保育所は先に述べた世代間の橋渡し役のみならず、地域住民の子育て支援ニーズを掘り起こし、その活用のしかたを相互に議論を重ねて検討していく必要がある。

地域や家族の紐帯が弱まってきているといわれる現代において、異質なものの個別性を重視しながら、集団のなかでの相互作用やエンパワメントを通じた育ちを保障する異年齢保育は、

保育の範疇の議論のみならず、子育て全般の課題を包含した多くの示唆を与えてくれるテーマであると考ええる。

今後はこれまでの知見の蓄積を踏まえたうえで、異年齢保育を経験した子どものその後の育ちを、就学时ギャップ等との関連性も含めて詳細に捉えていく縦断的な研究も必要となるだろう。

謝辞

調査に際し、ご協力いただきました保育士・保護者・地域住民の皆様に、心より感謝申し上げます。

付記

本研究は平成28年度公益財団法人前川財団、家庭・地域社会教育研究助成を受けて行った。

「注記」

- (1) 坪井敏純・山口郁（2005）異年齢保育の中の子どもたち 鹿児島女子短期大学附属南九州地域科学研究所報 21,pp.1-10
- (2) Katz, L.G., Evangelou, d., & Hartman, A.J., The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education, Washington, D.C.: NAEYC, (1990)
- (3) ききょう保育園・諏訪きぬ（2006）ききょう保育園の異年齢保育—かかわりが確かな力を育てる— 新読書社
- (4) 管田貴子（2008）異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究 弘前大学教育学部紀要 第100号：69～73
- (5) 坪井敏純・山口郁（2005）異年齢保育の中の子どもたち 鹿児島女子短期大学附属南九州地域科学研究所報 21,pp.1-10
- (6) 斉藤孝子（2002）異年齢保育への移行をめぐる教育, 第56巻第10号, 84-88
- (7) 広瀬由紀・太田俊己（2010）異年齢保育に携わる保育者の意識に関する調査研究—千葉市の保育者を対象にした質問紙調査に基づいて— 植草学園大学研究紀要 第2巻 69-76 更
- (8) 小林江里香・深谷太郎・原田謙・村山陽・高橋知也・藤原佳典（2016）中高年者を対象とした地域の子育て支援行動尺度の開発 日本公衛誌 第63巻

第3号

- (9) 松本美佐子・篠原亮次・渡辺多恵子・田中笑子・富崎悦子・望月由妃子・徳竹健太郎・呉柏良・難波麻由美・杉田千尋・有岡栞・杉澤悠圭・宮崎勝宣・安梅勅江 (2013) 社会性を育む保育専門職の役割に関する研究: コミュニティ・エンパワメントの視点から 日本保健福祉学会誌 20(1), 9-20,
- (10) 大桑萌 (2014) 0～2歳児の仲間関係における模倣の役割 「保育学研究」第52巻第2号
- (11) 松井愛奈 (2016) 幼児による保育環境の想定外の使い方 - 日本とニュージーランドの保育者はどのように捉えるか - 心理社会的支援研究 6, 21-32,
- (12) 山田秀江 (2016) 保育の質を高める保育者のスキルと態度 四條畷学園短期大学紀要 (49), 27-32,
- (13) 福岡潤子 (2014) 乳幼児の自己調整行動を誘導する方略の試み—母親の「言葉かけ」を通して— 日本教育心理学会総会発表論文集 (56), 928,
- (14) イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ著 秋田喜代美・淀川裕美訳 (2016) 「保育プロセスの質」評価スケール 乳幼児期の「ともに考え深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」 明石書店
- (15) 坪井敏純・山口郁 (2005) 異年齢保育の中の子どもたち 鹿児島女子短期大付南九州地域科学研究所報 21, pp.1-10
- (16) 草野恵美子・小野美穂・高山智子 (2009) 乳幼児を育てる母親における親族以外の支援者の実態と支援内容の特徴 千里金蘭大学紀要, P.91-99

Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan M. Erikson. New York: W.W. Norton & Company. 1998; 66-72

「参考文献」

- 島田知和 (2016) 異年齢保育における社会の発達に関する一考察 Bulletin of Beppu University Junior College, 35
- 横松友義・安達保雄・伊勢慎・永原慎太郎・稲益かおり (2006) 異年齢保育に関する体系的研究の重要性 岡山大学教育学部研究集録 第132号 69-76
- 荒井・福岡貞子編著 (2003) 異年齢児の保育カリキュラム～たてわり保育の指導計画と実践例～ ひかりのくに
- 安梅勅江・矢藤優子・篠原亮次・杉澤悠圭 (2007) 子どもの社会能力評価「かかわり指標」の妥当性と信頼性 日本保健福祉学会誌 14(1), 23-31,
- Erikson EH. The Life Cycle Completed: Extended

「保育実習（保育所実習）」「保育実習Ⅱ」の実習前後の学生の意識の変化について

～今後の保育実習指導の在り方を考える～

鈴木智子

要約

本研究では、2年次の保育実習（児童福祉施設）を終了し、保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ開始前の学生へアンケート調査を行なった。保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの、不安要素および実習事前指導が終了した段階で学修内容への自己評価を、学生がどのように捉えているのかをアンケート調査内容から考察した。また保育実習指導Ⅱ終了3日後の授業で、実習後の思いの変化や自己の課題を自由記述、設問形式で記入したコメントペーパーから学生の意識の変化を読み解いた。

その結果、学生の実習への不安要素が実習の実体験から、様々な成功体験を生みだし保育者としての自信と意欲に繋がっていることを読み取ることができた。保育実習Ⅱの授業で取り入れた模擬保育では、学生同士の学び合いや、互いの保育を参考にし取り入れる学びの効果により保育の視点を深く探り、子ども理解の授業の形態として効果的であり、実習の不安要素を軽減できる授業効果が充分あることが確認できた。

今後、実習事前指導の初期の段階で課題や不安を学生が意識し、乗り越え克服する意識を継続させ、模擬保育のさらなる充実等、学生が達成感を味わい多くの体験が得られる経験を授業に取り入れていく。

キーワード

保育実習、保育実習事前指導、模擬保育、実習への不安要素、実習後の意識の変化

はじめに

本学の短期大学部保育学科では、幼稚園教諭養成課程認定および保育士養成課程認定を受け、学生は入学と共に幼稚園教諭二種免許および保育士資格を2年間で取得する。

特に保育・教育は乳幼児と関わり、子どもを育む実践的な営みという点から、実習の意義は特に重要であると考えられる。学内における講義、演習等の学修内容が抽象的な理論、知識に留まっているならば、保育者としての資質の形成に繋がらず、知識ばかりで実践や応用力の伴

わない保育者になってしまうこともあるであろう。「実習を経験する中で、「授業で学んだ子どもの発達の様子が具体的にイメージできるようになった」「授業で困った子ども同士のトラブルへの対応を学びたい」等、実習は学内における理論や知識、技能の学修と実践を結びつけていくのである。座学と実学の往還性を通じた応用力、適応力を身に付ける経験の貴重さは、単に理論や知識、技能の確認にとどまらない¹⁾たとえば、2017年に改正された保育所保育指針では、「第1章総則の1 保育所保育に関する基本原則（1）

保育所の役割」のエでは、次のように述べている。「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、技術及び判断をもって、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。」³⁾としている。

また、「保育所は児童福祉法（昭和22年法律第164号）第39条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行う、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。」³⁾という役割を担うことが課せられている。

この「保育を必要」とする部分が、保育現場に求められるのである。

また、乳幼児を取り巻く社会的背景の変化や制度により、保育所等および保育士の役割は多岐にわたり、拡大している。つまり、保育士資格の取得を目標とする養成校にも保育の質の充実は求められていることになる。「実習は現実的にはわずかな期間で、すべてを体験し会得することは簡単なことではなく、ともすれば子どもの成長発達に寄り添う事への学びよりも、子どもたちの表面上の発達や保育業務の一端を垣間見ることによって実習期間を終えることになりかねない」⁴⁾

つまり保育士資格を取得するためのより充実

した実習は、養成校での実習指導における非常に重要な役割である。

本学短期大学部保育学科での保育実習、保育実習Ⅱ、Ⅲは表1のとおり、2年次5月に保育実習（児童福祉施設）、7月に保育実習（保育所）、8月に保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲを履修する。保育実習は、保育士養成校においてカリキュラムの基幹となる重要な科目であるため保育実習指導、保育実習指導Ⅱ、保育実習指導Ⅲの内容の検討を重ね例年見直しを図り、学生が有益な保育実習を行えるよう努力を常に重ねていかなければならない。

1 研究の概要

実習は大学で学んだ理論を基盤に、保育現場での実践を通して具体的に学ぶ場である。また、大学で学んだ知識を生かし、さらに新たな課題を見つけて実習に取り組むサイクルとなるのであるが、学生は2年間の実習を通し正に保育者として、人間として大きく成長していくことは言うまでもない。また、保育実習、保育実習Ⅱに必要不可欠であるのが保育実習指導である（Ⅱ・Ⅲを含む）。本研究では、2年次の保育実習（児童福祉施設）を終了し、保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの開始直前の学生へアンケート調査を行なった。学生の実習への思い、不安要素および実習事前指導が終了した段階で学修内容への自己評価を踏まえ、学生が実習前に学修内容の理解をどのように自己評価し捉えているのかをアンケート調査内容から考察する。また保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ終了後3日目

表1 保育学科保育実習計画

実習名	時 期
保育実習（児童福祉施設）：必修	2年次5月（10日間）
保育実習（保育所）：必修	2年次7月（10日間）
保育実習ⅡまたはⅢ：選択	2年次8月（10日間）

の保育実習指導Ⅱ最終日の授業で、この授業への感想および実習後の思いの変化や自己の課題を自由記述、また設問形式で記入したコメントペーパーの結果から読み解き、実習を終えた段階での意識の変化を捉える。そして実習後に抱える学生の課題や思いの変化を把握することで次年度以降の指導方法に生かし、今後のより充実した実習指導内容の方向性を見極めていくものである。

(1) 研究の目的

保育実習（保育所）、保育実習Ⅱは、各学生が実習施設から前年度に内諾を得ている保育現場でこれまでの座学で学んだ理論や技術がいかに実践されたのかを子どもたちと関わりながら学び取ることである。また、乳幼児や実習担当指導保育士と関わりながら保育者の仕事に初めて取り組む保育実習は、保育者を目指す学生にとって、自分自身が進もうとしている職業を改めて具体的に考える過程でもある。そのためにも毎年同じ時期に学生を実習に送り出す授業担当者の立場として、学生が抱える実習前の課題や不安要素を認識することは必要不可欠である。目的の1つ目は保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの事前指導が終了し実習直前の時点で学生がどのような不安や課題を抱えているかを把握し、事前指導の指導内容が学生にとって実習前にどのような効果をもたらすかを把握する。

また、2つ目は保育実習（保育所）、保育実習Ⅱを終了した直後の時点で、学生が実習で達成感を感じた場面や困難に感じた場面等を認識することで、実習が保育現場で学生にどのような変化をもたらすかを確認し、実習終了後の学生の課題を把握し、次年度からの保育実習指導、保育実習指導Ⅱに役立てていくことである。そして学生が保育実践の実習先で自己を十分発揮し保育実習を行い、豊かな経験を重ねることで学びを深め何よりも保育者としての意欲や決意を高めるチャンスとなるよう大きな期待を持

つことに繋げていきたい。そして実習が、達成感を味わえる場となるよう次年度からの指導内容に繋げることが今回の研究の最大の目的である。

2 調査内容

(1) 研究方法

本研究にかかる保育実習（保育所実習）、保育実習Ⅱに関するアンケート調査は、筆者の授業履修者である保育実習（保育所実習）、保育実習Ⅱ履修学生に対し、実習前最終授業日に資料に示すアンケート用紙を配付し、回答後回収した。

①アンケート調査の日時

2018年7月16日(月) 2A:3時限、2B:4時限

②調査対象者

2018年保育学科2年ABクラス

保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ履修者
96名 男子学生12名 女子学生84名

③回収率

対象者96名、回収率100%

④倫理的配慮

本研究にかかる保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ事前アンケート調査は、福島学院大学規程「教職員アンケート調査実施の許可に関する規程」に則り、アンケート調査実施についての起案を実施し、承認を得る。調査対象学生にはプライバシーの保護のため無記名にする。また、授業の充実および研究用資料とするもので、成績評価とは無関係であることの説明を実施する。

⑤アンケート調査内容について

アンケート調査の内容については、右頁のとおりである。

アンケート調査の質問および回答用紙について

- このアンケートは、授業の充実と研究の目的で実施するものです。
- 回答の内容は成績評価とは一切関係がありませんので、忌憚なくご回答ください。
- 自己の判断基準で、それぞれ該当する数字を○で囲んだり言葉で記述したりしてください。
- 質問文は同じパターンではありませんので、最後までよく読んでから回答してください。

【保育実習（保育所）保育実習Ⅱ事前アンケート】

問1 回答者の性別

- 1 男性 2 女性

問2 保育実習（保育所）、保育実習Ⅱが間近になり不安はありますか。

- 1 非常に不安である 2 ある程度不安である 3 あまり不安ではない 4 不安はない
5 どちらともいえない

問3 問2の1、2に回答された方は不安要因の3つまでを回答してください。

問4 保育所実習において準備した「手作りの教材」があれば記入してください。

複数回答可 ()

問5 保育実習指導「保育所」における指導計画案の立案方法は理解できましたか。

- 1 非常に理解できた 2 ある程度理解できた 3 あまり理解できない 4 理解できない 5 どちらともいえない

問6 保育実習指導「保育所」の日記の記載方法は理解できましたか。

- 1 非常に理解できた 2 ある程度理解できた 3 あまり理解できない 4 理解できない 5 どちらともいえない

問7 保育者志望について（保育者志望についてお聞かせください）

- 1 絶対になりたい 2 できればならない 3 どちらともいえない 4 わからない

問8 卒業後の就職について（現時点で就きたい職業についてお聞かせください）「一つ選んでください」

- 1 幼稚園教諭（公立） 2 幼稚園教諭（私立） 3 保育所保育士（公立） 4 保育所保育士（私立）
5 認定こども園保育教諭（公立） 6 認定こども園保育教諭（私立） 7 施設保育士
8 幼稚園、保育所、認定こども園、施設以外で資格を生かす（学童保育・企業内保育所等）
9 一般企業 10 保育者以外の公務員（事務職等） 11 大学への編入学 12 わからない

問9 保育者になるために必要であると思われる内容についてお答えください。

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

- 1 社会人としてのマナーや常識 2 子どもが好き 3 健康管理 4 明るく活発な性格
5 周りの人との協調性 6 意欲や向上心 7 想像力の豊かさ 8 専門的知識、技術 9 基礎学力
10 文章力 11 子どもを引き付ける指導力 12 コミュニケーション能力 13 ピアノの技術
14 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問10 自分に備わっていると思われる内容についてお聞かせください。

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

- 1 社会人としてのマナーや常識 2 子どもが好き 3 健康管理 4 明るく活発な性格
5 周りの人との協調性 6 意欲や向上心 7 想像力の豊かさ 8 専門的知識、技術 9 基礎学力
10 文章力 11 子どもを引き付ける指導力 12 コミュニケーション能力 13 ピアノの技術
14 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問11 保育者になるにあたって身に付けたい事項についてお聞かせください。

あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

- 1 社会人としてのマナーや常識 2 子どもが好き 3 健康管理 4 明るく活発な性格
5 周りの人との協調性 6 意欲や向上心 7 想像力の豊かさ 8 専門的知識、技術
9 基礎学力 10 文章力 11 子どもを引き付ける指導力 12 コミュニケーション能力 13 ピアノの技術
14 歌、手遊び、子どもの遊びのスキル

問12 現在の保育学科における自分自身の学修課題について、あてはまる項目に○をつけてください。「複数回答可」

- 1 保育理論の理解 2 子どもの発達の理解 3 保育実技(ピアノ) 4 保育実技(教材作製、造形) 5 保育実技(運動) 6 レポート作成 7 基本的な一般教養 8 その他
8 その他と回答された方は具体的内容を記載ください。

問13 保育実習指導(保育所)、保育実習指導Ⅱにおいて授業内容で実習前に役立つ内容であったと思われた項目について「複数回答可」

- 1 実習日誌の記載方法 2 指導計画案の立案方法 3 保育実習の手引きを使用した教授内容 4 模擬保育 5 自己紹介教材作製 6 ゲストスピーカーによる講話 7 その他
7その他に回答された方は具体的な内容を下記に記載ください。

保育実習(保育所)、保育実習Ⅱ終了後のコメントペーパーの内容

- 1 保育実習指導、保育実習指導Ⅱの授業における感想を自由に記述してください。
2 保育実習(保育所)、保育実習Ⅱで達成感を感じた場面と困難に感じた場面を記入してください。
3 実習を終えて、保育者としての専門職への仕事に対して意欲は高まりましたか。
*高まった*どちらとも言えない*その他
理由()
4 学外実習で学んだことを自由に記述してください。

3 調査結果

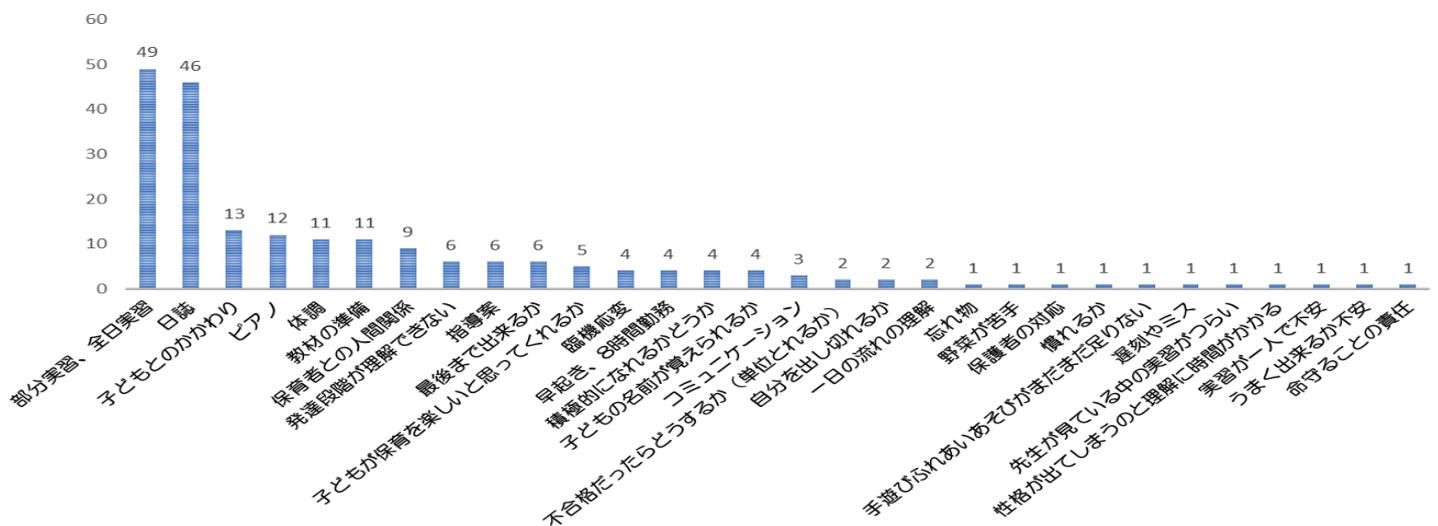
(1) 実習への不安

実習への不安、96名中、非常に不安である53名(55%)、ある程度不安である34名(35%)あまり不安はない6名(6%)、不安はない(0名)どちらとも言えない2名(2%)で全体的に不安を抱えて実習に臨んでいる学生は87名で全体の90%。未記入(1名)

(2) 実習への不安要素(図1)

部分実習、全日実習への不安(49名)51%、実習日誌(46名)48%、子どもとのかわり(13名)14%、ピアノ(12名)13%、体調不良、教材の準備(各11名)11%、保育者との人間関係(9名)9%、指導案の作成、実習を最後までやり通すことができるか、発達段階が理解できるか(各6名)6%。子どもが保育を楽しんでいるか(5名)5%。その他少数意見等、

実習への不安要素



(図1) 実習への不安要素(3つまで回答可)

項目	件数	%
子どもが好き	84	88
周りの人との協調性	54	56
明るく活発な性格	53	55
健康管理	45	47
社会人としてのマナーや常識	37	39
コミュニケーション能力	33	34
意欲や、向上心	28	29
基礎学力	13	14
想像力の豊かさ	10	10
ピアノの技術	9	9
文章力	5	5
歌、手遊び、子どもの遊びのスキル	5	5
子どもを引き付ける指導力	3	3
専門的知識、技術	1	1

項目	件数	%
歌、手遊び、子どもの遊びのスキル	84	88
子どもを引き付ける指導力	80	83
ピアノの技術	76	79
専門的知識、技術	69	72
想像力の豊かさ	68	71
文章力	62	65
コミュニケーション能力	51	53
社会人としてのマナーや常識	48	50
意欲や、向上心	38	40
周りの人との協調性	33	34
基礎学力	31	32
明るく活発な性格	21	22
健康管理	20	21
子どもが好き	11	11

項目	件数	%
保育実技（ピアノ）	78	81
子どもの発達の理解	67	70
保育実技（教材作成、造形）	64	67
レポート作成	51	49
保育理論の理解	49	51
保育実技（運動）	33	34
基本的な一般教養	29	30
その他	1	1

図1に示す。

（3）指導計画案作成への理解

非常に理解出来た4名（4%）、ある程度理解できた86名（90%）、あまり理解できなかった3名（3%）。未記入3名（3%）。

（4）日誌の記載方法

非常に理解出来た96名中19名（20%）が回答しており、次いで76名（79%）がある程度理解出来た1名（1%）未記入。

（5）保育者志望について

絶対に保育士になりたい26名（27%）、できればなりたい36名（38%）、どちらともいえない20名（21%）、わからない14名（15%）。

（6）保育者になるために必要であると思われる資質

子どもが好き85名（89%）、歌、手遊び、子どもの遊びのスキル80名（83%）、子どもを引き付ける指導力82名（85%）、同じ数字を示した項目が社会人としてのマナーや常識、次いで周りとの協調性。

（7）自分に備わっている資質

こどもが好き 84 名 (88%)、周り人たちとの協調性 54 名 (56%)、明るく活発な性格が 53 名 (55%)。

(8) 保育者として身に付けたい資質

歌、手遊び、子どもの遊びのスキル 84 名 (88%)、子どもを引き付ける指導力 80 名 (83%)、ピアノの技術が 76 名 (79%)。以上が上位 3 項目。

(9) 今後の学習課題

保育実技 (ピアノ) 78 名 (81%)、子どもの発達の理解 67 名 (70%) 保育実技 (教材作製、造形) 64 名 (67%)。

(10) 授業で役立った指導内容

実習日誌の記載方法 85 名 (89%)、指導計画案の立案方法 84 名 (88%)、模擬保育 82 名 (85%)、上位 3 項目。

(11) 実習で達成感を感じた場面

部分実習での遊びを子どもがまたやりたいと言ってくれた 38 名 (40%)、心を開いてくれなかった子どもが自分から話しかけてきた 10 名 (10%)、実習担当保育士に保育を評価された 6 名 (6%)。子どもが部分実習での製作物を迎えに来た保護者に見せ、その後も遊んでいた。部分実習、全日実習を無事終えた。子ども同士のトラブルの仲介が出来た。苦手な食材を子どもが自分の言葉かけで食べてくれた。絵本、ピアノ、歌の場面で興味深く参加してくれた、各 5 名 (5%)、自分の言葉かけで子どもたちが動いてくれた 4 名 (4%)、誕生会で任された出し物が成功した 3 名 (3%)、実習生の名前を呼んで先生と来てくれた、出来た製作物を壁面に掲示した瞬間、実習最終日に子どもたちが泣いた (20 日間でそこまでの存在になれた)、子どもの笑顔に触れた場面、各 2 名 (2%)、施設実習で消極的だったので今回は自分から関わろうと努力し

たら子どもとの距離が短くなった、なかなか午睡時寝かしつけられなかった 1 歳児を数日後に寝かしつけられた時、各 1 名 (1%)。

(12) 実習で困難に感じた場面

喧嘩への対応やトラブルの対応 15 名 (16%)、子ども一人ひとりへの関わりや対応 13 名 (14%)、自分の指示が上手く伝わらない場面 12 名 (13%)、集団のまとめ方 8 名 (8%)、日誌や指導案 6 名 (6%)、半日実習、子どもの集中のさせ方、子どもに合わせた指導案、クラス全体のまとめ方や一人ひとりへの対応、お母さんと離れられず泣く子への対応、給食時に嫌いな食材への指導、設定保育が思い通りにいかない、各 4 名 (4%)、子どもの前で大きな声で話せない 2 名 (2%)、保育の準備、全日実習で保育の流れを忘れた、設定保育時にやりたくないと言われた、障害を持つ子への関わり、子どもたちに一気に話かけられた、片付けの促し方、各 1 名 (1%)。

(13) 実習を終えた今、保育専門職への仕事への意欲

高まった 72 名 (75%)、どちらとも言えない 23 名 (24%)、未記入 1 名 (1%)。

4 考察

(1) 保育教材への取り組み状況から

保育実習 (保育所)、保育実習Ⅱに向けて、事前の教材の作製に早めに取り組んでおくことを周知している。

実習初日に全園児の前で行う自己紹介は、学生を良く知ってもらうためには最初の大切なコミュニケーションを図る場面であると考えられる。初日であるからゆえに緊張しながらも、自己紹介をすることがきっかけで、自分の中での自信に繋がり園児や、保育者との関係性も大きく広がりを持つ場合もある。今年の学生の事例から「好きな食べ物を自分の名前に置き換えて手作

りのボードで自己紹介をすることにより、子どもたちが自ら声をかけてくれた」という感想も聞かれた。

自己紹介の教材は授業時間外の学修課題として取り組み、ほぼ全員、95件（99%）が作製に至る。

保育実習指導においては、授業で手作り教材の作製までは時間が取れないのが現状であるが、学生に課題を課すことでほぼ99%の学生が取り組み効果を上げている。実習を終了した学生が「自己紹介が良かった」「集中して聞いてもらい嬉しかった」「課題を生かし発達に合わせた教材を作った」など様々な感想があった。

事前の教材製作は、学生の実習への意欲を高め、手作りの教材を使用し子どもたちの前で演じた場合の子どもの反応がその後の学生と子どもたちの関係性を深め、実習へのモチベーションを高めるきっかけとなった。

（2） 実習への不安

実習への不安は96名中87名（90%）が抱えており、保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの未知の世界への不安を大多数の学生が抱えていることが明確となる。

今回のアンケートで実習の不安要素を3項目に分けることができた。1「心理的側面または人との関わり」2「保育の知識・技術面」3「基本的な生活習慣等」である。少数意見も含めて表5のとおりであるが、「心理的側面または人との関わり」では12項目であった。保育実習は子どもとの関わりは勿論であるが、保育者や保

護者との関わりが記載されていた。保育実習において、実習先の保育実習指導担当者との関係性も大変重要である。

「心理的側面または人との関わり」においては、昨今の学生の人との関わる力の資質や能力の現状を踏まえ、学生にとって、今後さらに心理的側面での不安を取り除く保育実習事前指導が必要である。人とのコミュニケーション能力には個人差があるが対人援助職は人との関わりを無くしては考えられない。また、初めての学外実習の保育実習（施設実習）は2名体制での実習であり、学生は初めて単独での実習への不安を回答した学生も見られ、人との関わりへの不安はアンケートから伺われる。新しい環境への不安は誰でも抱く思いであるが、学生が実習を終えて大学に戻ってからの最終授業コメントペーパーでは、達成感を感じた場面では殆どの学生が人との関わりを通じた体験であることが共通点である。特に子どもとの関わりで達成感を感じており、実習前に一番不安を感じていた部分実習、全日実習49名（51%）であったが、学生は部分実習を終えた時点で38名（40%）の学生が、子どもから部分実習での遊びを「またやりたい」と言われ、実習前には不安要素であった項目が実習を終えて達成感に変化していることが明らかとなる。実習前に不安を抱えていた学生が、実際に子どもと触れ合い、日々の充実した実習経験の中で達成感に変化していった具体的な事例となる。このことから学生が実習直前に不安と感じた項目が実習中に不安項目として継続しないことが明らかとなる。実習前

表5. 実習への不安内容

	具体的な項目
心理的側面または人との関わり	保護者との関係や対応、積極的になれるか、コミュニケーション、不合格だったら、実習の環境に慣れるか心配、先生が見ている、性格がでてしまう、実習が一人で不安、上手に出来なかったら、命を守ることの重大さ、最後まで出来るか、子どもとの関わり
保育の知識・技術面	部分実習、全日実習、日誌記録、ピアノ、教材準備、発達段階の理解、子どもが保育を楽しんでくれるか、臨機応変な対応、子どもの名前が覚えられるか、一日の流れが理解できるか、手遊び触れ合いあそび
基本的な生活習慣等	体調、早起き、忘れもの、野菜が苦手、遅刻

に一番不安を感じていた部分実習、全日実習49名(51%)が不安に感じていた項目であったからこそ部分実習、全日実習を終えて成功したと感じた瞬間に達成感に変化していることが理解できる。

「保育の知識・技術面」においては、学生がどこに不安を抱えているのか具体化された。部分実習、日誌の記録、ピアノ、教材準備等があげられたが不安要素としては想定内の内容であると言える。しかし、それぞれの学生の部分実習、日誌、教材準備等においては保育実習指導での対応内容である。ピアノについては学生が、例年保育実習オリエンテーション時に実習先から頂く楽譜を習得して実習を迎える。保育実習・保育実習Ⅱ終了後のコメントペーパーでピアノについては実習先で達成感を感じたと5名が回答しており、困難な場面での回答者は0名であった。

保育実習指導においても実習先から事前に配付されたピアノの課題への取り組み状況を定期的に保育実習事前指導で確認していくことで意識の高揚を図り事前準備の充実を図っていきたい。

「基本的な生活習慣等」においては、18名(19%)の学生が不安を抱えており、特に体調に関する不安が11名(11%)であった。

保育者を目指す学生は日頃から体調管理に留意し努力することで普段の授業を休まず出席することが最低限度必要であると考え。その継続が、実習をやり遂げるための大きな自信になるため、実習指導が開始された段階から学生の健康状態を把握しながら、必要に応じて不安を抱えた学生との面談等で対応しながら不安の軽減を図りたい。

①部分実習、全日実習と模擬保育との関係性

全体の49名(51%)の学生が不安であるとの意思表示をしている項目が部分実習、全日実習である。保育実習(保育所)、保育実習Ⅱでは実習中に部分実習、全日実習等において指導計

画案が課せられる。アンケート調査の結果から分析すると指導計画案をほぼ90名(94%)の学生が理解出来ていることから、表5における不安内容3項目の、「保育の知識・技術面」に該当する「子どもが保育を楽しんでくれるか」「臨機応変な対応」「発達段階の理解」に不安を抱いているであろうと想定される結果が記されている。部分実習、全日実習では「自分が立案した保育に対して子どもたちがどのような反応を示すか」「指導計画案どおりに保育が進まなかった場合等臨機応変な対応ができるか」「発達段階を理解した保育の展開ができるか」等アンケート調査集計結果から読み取れる内容は勿論指導案作成も含め、それ以上に未経験の部分実習、全日実習が子どもとの関わり、そして学生の保育の知識や技術等を含めた不安であると理解できた。

保育実習指導Ⅱの授業後半で部分実習、全日実習における指導計画案を立案し、保育実習での保育を想定した模擬保育を実施している。

アンケート調査結果では、授業で役立つ指導内容の項目で、模擬保育では82件(85%)の学生が回答していることから現実をイメージできる模擬保育は学生の不安を取り除くためにも欠かすことのできない授業内容であると考えられる。筆者の授業における模擬保育の授業形態は右頁のとおりである。

模擬保育では、実際に保育の導入から、展開そして各年齢の子どもを学生が演じることで、指導計画案では想定できない保育の展開への臨機応変な対応や子どもの立場を演じることが子どもの気持ちに立つ経験で、指導計画案では気づけなかった保育内容や時間配分等を本番ながらに体験できる学びの効果が期待できた。

学生が不安に思っている部分実習、全日実習では保育現場に即した内容で、学生が保育実習中に、現場を想定できる授業内容が効果的であり、学生の学びが実習に役立つ内容と学生自身が模擬保育を評価している状況が明らかとなり

（模擬保育当日までの流れ）

- 各クラス約48名を4グループに編成
- 模擬保育の対象年齢（2歳、3歳、4歳、5歳）を他グループと調整
- 7月、8月の夏の季節を考慮し遊びを想定し保育内容をグループで討議
- 指導計画の立案（各自の課題）
- 各自の立案した指導計画からグループで活動内容を決定し立案
- 模擬保育の準備及び役割分担

（模擬保育当日から翌週までの流れ）

模擬保育当日の授業内容

「模擬保育終了後→保育者役、園児役の自己評価をクラス全体で実施する→グループ以外の学生の評価→教員からの助言・指導」

翌週の授業内容

「記録表（模擬保育に関する各グループの記録を全員提出）→模擬保育後の再構成を行った指導計画案の提出→当日の様子を撮影した画像をスライドにて活用→模擬保育の振り返り」

部分実習や全日実習への不安を軽減させる授業効果が期待できた。

模擬保育後の学生間の討議を実施し各模擬保育終了時、直ぐにクラス全体で保育の振り返りを行う。担当グループの一人ひとりが自己評価をする時間を設定し、一言ずつ全体で発表できる体験を設ける。終了直後に自己評価をすることで自分の保育に対する課題がより新鮮で明確になる。客観的に模擬保育を観察した他グループにおいても、保育を観察することで気づきが深まり、保育の奥深さを学びとる機会である。指導計画案は他グループの模擬保育を観察する度に、加筆、修正を繰り返し、当日を迎えるケースが殆どであり、模擬保育を重ねる度に学生の学びを深め、実習への不安を解消する重要な授業内容であることが認められる。

今年の模擬保育（2018年7月）で実際に保育を展開して、学生が気付いた内容と保育実習、保育実習Ⅱ終了時に学生が感じている模擬保育への感想には次頁の項目があった。（表6）

表6は学生が実習前の最終授業での模擬保育への感想と、保育実習、保育実習Ⅱを終えた後のコメントペーパーの自由記述欄から抜粋したものである。

学生が保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの直

前に感じている実習への不安要素である部分実習、全日実習への不安49名（51%）、実習日誌46名（48%）、子どもとの関わり13名（14%）、ピアノ12名（13%）、体調不良、教材の準備各11名（11%）、保育者との人間関係9名（9%）、指導案の作成、実習を最後までやり通すことが出来るか、発達段階が理解できるか各6名（6%）、子どもが保育を楽しいてくれるか5名（5%）、以上の項目に模擬保育の内容が殆ど含まれていることが明確となる。

関係する不安要素を抜粋してみると「部分実習、全日実習」「子どもとの関わり」「教材の準備」「保育者との人間関係」「指導案の作成」「発達段階が理解できるか」「子どもが保育を楽しいてくれるか」の項目が実習事前指導での模擬保育において体験的に学ぶことができる項目であったことが表6において理解できる。模擬保育終了直前に学び感じた内容が保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ終了後の自由記述のコメントペーパーからさらに具体的に体験し学び取った内容が明確に伺われる。

中田らは「指導案を作成し模擬保育を発表する中で学生は、他の班の模擬保育を観察し学生及び教員と意見を出し合いながら検討することを通して学生同士で「学び合い」をしていた。

表6 模擬保育への学生の感想 (一部抜粋)

<p>～模擬保育終了直後「模擬保育への感想」～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育を進めようとして、全体を見ることが出来なかった。 ・先生と言葉かけを積極的にしてくる園児役の学生には声かけができたがそれ以外には自ら声かけをする余裕がなかった。 ・実際に製作をしてみて、指導案立案時には気づかなかった準備物があることがわかった。 ・保育が計画通りにはいかないことも分かった。 ・保育の導入においては、あまり考えていなかったが他のグループの導入を見て、とても参考になった。導入の方法や大切さが理解出来た。 ・保育を進めることばかりに気を取られた。緊張すると指導計画案の内容が頭から飛んでしまった。 ・園児役であったが、幼児を演じることが難しく、実際に発達を理解できていないことがわかった。 ・模擬保育を通して、保育実習の時期の7月、8月の遊びについて参考になり実際に実習でやってみようと思った授業であった。 ・保育中は自分が楽しまないと園児にも遊びの楽しさが伝わらないと思った。みんな楽しそうに遊びを進めていた。 ・リーダー保育者、副リーダー保育者との連携が取れていた。 ・話すスピードや声の強弱が難しかった。 <p>(模擬保育終了後の学生の授業内での感想、評価の発表内容の記述から一部抜粋)</p>
<p>～保育実習、保育実習Ⅱ終了直後「模擬保育への感想」～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・模擬保育での内容を参考に保育の活動をどのように考えたらよいかスムーズにできた。<u>導入が勉強になった。</u> ・実際に授業で保育の流れを学んだことは<u>現場ですべて生かすことができた。</u>準備の大切さや保育の反省、考察を実際に体験できた。 ・模擬保育は実際に行う事で<u>子どもの反応を予測できた。</u>自分で気づいたり新たな発見につながり大変良かった。<u>子どもの気持ちになれた。</u> ・自分のグループの保育ばかりではなく、<u>他の班を実際に見たり映像で他のクラスも紹介され様々な保育への対応が勉強になった。</u> ・模擬保育と同じ保育内容を部分実習でおこなったが、<u>改善点を本番で生かすことが出来て子どもたちがとても楽しそうに行っており授業で学んで良かった。</u>指導案も授業で修正を加えて頂きより良いものができ実習で役立った。 ・模擬保育での園児への言葉かけが実際の保育で役立った。<u>実習中この経験が心強いものとなった。</u> ・実際に模擬保育で保育者役をやったことは「<u>やって良かった</u>」と感じ学び得ることができ実習で役立った。 <p>(保育実習・保育実習Ⅱ終了後の自由記述コメントペーパーから模擬保育関係を一部抜粋)</p>

また、模擬保育には、指導計画案が欠かせないが、他のグループの保育から自分の班の改善点が見えてくるため、自分の班に「取り入れ」をすることでより実践に即したものにすることで学習効果がある⁴⁾と述べている。今回の模擬保育で他のグループの保育の良さや配慮点を十分観察し、学び合う姿が毎回見られ保育への気づきが深まり学生の自信へと繋がった。まさに模擬保育の授業効果である。保育実習指導Ⅱの指導で毎年感じることは講義では見えない学生一人ひとりの生き生きと保育を実践する姿が伺われる場面である。直前に迫った保育実習(保育所)、保育実習Ⅱへの本番さながらの保育の展開を模擬体験することで、不安であった実習前の要素が軽減され実習を終えた直後には前向きにとらえていることがこの表6の感想から理解することが出来る。

このように授業の中で、学生同士で学び合い、

お互いの保育を参考にし、取り入れる学びの効果は模擬保育により保育の視点を深く探り、子ども理解の授業の形態として効果的であると考え実習の不安要素を軽減できる授業効果が充分あることが今回の学生の实習後の自由記述から理解できた。

②実習日誌

学生は日誌の記載方法はアンケートから理解できたと自己評価している。96名中どちらでもないと答えた1名(1%)、非常に理解できた19名(20%)、ある程度理解できた76名(79%)と回答しており、95名(99%)が理解できているが実習への不安要素において46名(48%)が不安であると回答している。

例年保育実習(保育所)、保育実習Ⅱを終えて大学に戻って来た学生より「日誌の記録が大変だった」と耳にすることが多い。実習巡回指導

において、各教員の報告書から学生への確認項目に実習日誌はほぼ含まれている。実習巡回時には、「指導計画案と日誌の両方が重なり、朝方までかかった」と答える学生も珍しくない。連日のように、日誌の記録に時間を要し、実習時に十分な睡眠時間がとれないことにより、途中で体調を崩す事例の報告もある。

実習日誌は各実習の種別毎に実習先から返却され授業担当者が確認し、必要に応じて再提出を課す。この経験から学生が自分の日誌の修正箇所、課題を実際に理解出来る。殆どの学生は再提出1回～2回で終了するが、今年度保育実習（児童福祉施設実習）で2名の学生に個別で約10日間の実習日誌の振り返りを行った。10日間のうち、日誌の読み取りが足りないと思われる日の日誌を再度指導し修正した。10日間を振り返る中で、要点を捉えて記入できる力が身に付き、時間をかけた日誌の振り返りにより内容に深みが出てきた事例である。この2名の学生からは、「個別指導が活かされ保育実習（保育所）、保育実習Ⅱでは日誌の記載方法に自信を持って臨むことができた」と感想を聞くことができた。

自分の思いを文章に表現する力には個人差があり、日頃の生活や授業での文章表現にも実習日誌の整理との関係性が伺われる。しかし、今回の事例から回を重ねることで学生は着実に成長し課題を達成できる力を備えている。

そのため、実習指導においては、保育場面の読み取り方や文章への表現力の個人差等において個に応じた指導が展開できれば、実習前の不安の軽減に直接結びつくと予測される。実習指導は、実習の事前指導と事後指導に分かれており、必ずしもすべてを事前指導で成し得なければならないわけではなく、今回の事例のように実習後に返却された日誌の振り返りを必要に応じて実施することで不安要素が次の実習の自信へと繋がり学生の学びへの意欲を生み出すことになる。

日誌については、実習事前指導で記入方法の基本やポイントを習得する。実習施設により若干の記載方法の違いもあり臨機応変な対応技術も必要である。学生は、保育実習（児童福祉施設実習）・（保育所実習）、保育実習Ⅱを重ねる度に返却日誌から保育場面での気づきを文章に記録することが出来るように成長している。つまり着実に実習で実体験を通し、実習先の指導を頂きながら記録の回数を重ねることで、記録のポイントを捉えている。実習日誌については、保育実習指導の中で、模擬保育の場面を日誌に記載する方法を次年度の指導に新たに取り入れていきたいと考える。実際の保育の場面を読み取る経験として学生の学びの効果は大であると考えられる。

実習前に46名（48%）の学生が日誌に不安を抱いていたが、保育実習（保育所）、保育実習Ⅱを終了した学生のコメントペーパーから、実習で困難に感じた場面において「日誌の記録」と回答している学生は6名（6%）であった。

このように学生が保育現場で保育を実体験し記録を重ねることで実習日誌への不安が実習中に少しずつ軽減されていったと解釈される。

（3）実習前の学生の保育者としての職業への意識

保育実習直前の学生の、保育者志望については、絶対になりたい・できればになりたいが62名（65%）、34名（35%）はどちらともいえない、分からないと回答している。このことから、実習事前に保育者になりたいと回答している学生は、どちらとも言えない、分からない学生よりも将来の目標が明確であり実習での困難を乗り越える原動力になると予想される。どちらとも言えない、わからないとの回答者は、困難に向かった時の克服する力に影響力がでると考えられる。このことから保育者への職業意識の高さの問題と実習を乗り越える力への関係性は否めない。

また、問7で保育者志望への質問では62名

(65%)の学生が保育の専門職への希望を持っており、保育者志望への回答としてどちらともいえない学生が34名(35%)であったのに対し、問8で就職先を具体的に示すことにより、保育者専門職への希望者が72名(75%)と10%の上昇が見られた。就職先を細分化したことで、自分の将来の選択肢がより具体的に方向づけできたと思われる。

つまり、実習前にして保育者になりたい学生が全体の75%であることが今回のアンケート調査で明らかとなった。入学時には、保育者を目指して本学に入学してきたであろう学生が、2年次の7月の保育実習直前にして75%の数字を示し、学生が保育者としての職業観をどのように感じているのかを把握し、保育実習事前に学生が保育者になりたいと思われる経験を数多く体験し自信を持つことができる指導が必要である。それが実習や保育の専門職への意欲へと繋がると考えられる。学生の保育者としての職業意識への変化を入学時からすべての実習が終了する時点まで追跡し、次回の研究の調査項目に加え学生の意識の変化と保育実習指導の関係性を調査していきたい。そのためには、学生が普段の授業やボランティア等で子どもたちと関わり充実感や達成感を感じ、遣り甲斐を得る場面を体験することが重要であると推測される。保育実習の経験が、さらに学生自身を成長させる環境を作り出し、不安を抱えて実習に臨んだ学生が保育実習で自信を持つ経験を経て、保育者になりたいと自分の将来に確信が持てるケースは少なくない。実習後のコメントペーパーによると96名中保育者の仕事への意欲が高まっている学生が72名(75%)、どちらとも言えないが学生が23名(24%)であり、その他1名(1%)であった。学生は保育実習を通して75%が保育者としての専門職の仕事に対しての意欲が高まっていると回答している。実習前に保育者になりたいと回答している72名(75%)の学生と保育実習(保育所)、保育実習Ⅱを終え

て保育士への意欲が高まったと回答している学生の割合が同一であったことは、事前に保育者になりたいと思って実習に入った場合と目標意識がはっきりしないまま実習に入った場合とでは実習後の意欲の表れ方にも変化が見られることが明らかである。学生は、2年間の大学生活で保育専門職から進路を変更するケースも珍しくないが、保育実習指導において学生一人ひとりが不安を抱きながらも専門職に就きたいと感じられるような場면을体験し保育者への意欲が継続したまま実習を終了していることが伺える。

おわりに

本研究は学生の保育実習(保育所)、保育実習Ⅱの実習事前アンケート調査また保育実習(保育所)、保育実習Ⅱ終了後3日目の保育実習指導Ⅱの最終日の授業での感想および、学生の実習後の達成感や困難に感じた場面等自由記述、また設問形式で捉えたコメントペーパーの結果から学生の実習前後の意識の変化を読み解くものであった。実習後に抱える学生の課題を把握することで次年度以降の指導方法に生かし、今後のより充実した実習指導内容の方向性を見極めていくものである。

今回のアンケートで実習前に87名(92%)の学生が不安を抱えていることが明確となる。人は初めて体験する場面や初めて会う人との関わりに不安を抱くことは当然であると考えられる。しかし、不安の内容(不安要素)及び不安の度合いについてはそれぞれ違いがある。今回の研究では、学生の不安要素を捉え、またその不安な思いが実習を終えることでどのように変化していくのかを明らかにすることが出来た。学生は実習への不安も大きい実習での実体験から、様々な成功体験を生みだしそれが保育者としての自信と意欲に繋がっていることが今回の研究で読み取ることが出来た。まさに、養成校での座学ばかりでは体験できない保育実習

（保育所）・保育実習Ⅱにおいての実体験が学生の成長に繋がり、子どもや保育現場の保育士と関わりながら、自分が将来進もうとしている職業への意識を再確認する場面でもあった。

アンケート調査およびコメントペーパーによりどの部分に不安を抱え、マイナスイメージを持っているのか詳細が具体化したことにより、次年度の実習指導で役立てていきたい。

今回のアンケート調査では学生の実習前の意識のマイナス部分に焦点を当てたが次年度は学生がマイナスに受け止めている要素とプラスの要素の双方の調査を行い実習前に保育者としての職業観への期待や意欲の持てる指導を心掛けていきたい。「実習の事前指導、諸段階、実習指導、事後指導なくして有効にその往還性の機能を発揮することが難しい。それが機能しているとき、座学のみでは得ることのできない実質的な子ども理解と支援を深める多様な機会を持つことが出来、実習体験の積み重ねによって、保育の支援にあたっての個別的、総合的な予測、判断、決断と実行、責任の自覚、自己評価の意義を把握し保育士としての成長に実感を伴う経験を持つことが出来る」⁶⁾つまり、実習の体験を積み重ねることにより、保育士をはじめとする職員の保育や保護者に対する支援を観察し、その実際を体験することによって、その重さや厳しさも実感するとともに、時には保育の真髄を垣間見ることができる。実習体験は、保育の意義、保育士の職責を確認するプロセスとして多くの可能性を持ち、保育の専門性や保育の価値に関する具体的確認とともに保育者としてのアイデンティティ形成の端緒を提供してくれるのである。

この貴重な実習において、学生が不安を抱えながらも高い意識と意欲を持って実習がスタートできるよう保育実習指導の授業の在り方を再構築し次年度の指導に繋げていきたい。

鈴木らは「各実習において養成校の立場から達成してほしい課題があり、学生はそれぞれの

力量や意欲によって「課題」として設定している」⁷⁾と述べており、この課題を意識し続けることができるように援助することが必要である。実習事前指導の授業開始時に学生自身が毎授業時に課題を記入することによって課題を克服するための努力を行い授業終了時に自己評価する場面を繰り返し行っていきたく考える。そして実習中も自己の課題を意識しながら、不安や課題をそのままにせず、「乗り越えよう」「克服しよう」とする意識を高めていきたく考える。

今回のアンケート調査において、自己課題の詳細を各学生が確認することができた。課題をいつまでも課題で終わるのではなく、課題を克服するための訓練を保育実習指導・保育実習指導Ⅱにおいて習慣づけ、取り入れていきたい。

今回は保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの開始直前のアンケート調査であったが、時期を早めることによって自己の課題を早期に指導担当者も学生本人も意識し、目標を立てて課題を授業の中で克服していくスタンスが重要であると考え。学生が保育実習指導を履修する初歩の段階で、意識を調査し授業を展開していくことで、筆者も学生一人ひとりの自己課題を認識し、また学生も実習指導において自己課題を克服するためのねらいを立てることになる。

次年度から新たにに取り組む課題として、第1に学生の実習への不安要素を2年次の授業開始時に確認し学生と授業担当者で認識していくことである。まず、授業の始めに本日の授業での自己のねらいを立てる事を課していく。毎回授業で課題を達成できたか確認出来ることになり各自が意識を継続させる。実際に、実習で学生は前日の保育を振り返り翌日の課題を明確にしなければならない。事前指導の段階で自己の課題や不安を意識し、課題や不安を乗り越え克服するための意識を持ち続けることこそが学生一人ひとりに必要であると考え。

課題や不安とねらいの関係性を意識し、より

良い保育士の育成を目標に保育実習指導の充実を図り学生が各自課題を乗り越えて行こうとする力を育み学生にとってより充実した実習であるよう、今後の保育実習指導、保育実習指導Ⅱの事前事後指導の在り方を引き続き検討し実践していきたい。

第2に模擬保育の指導の充実である。実習での不安要素を抜粋してみると「部分実習、全日実習」「子どもとのかかわり」「教材の準備」「保育者との人間関係」「指導案の作成」「発達段階が理解できるか」「子どもが保育を楽しんでいるか」「子どもが保育を楽しいと思ってくれるか」の項目は、実習事前指導の模擬保育において体験的に学ぶことができる項目であったことが表6において明らかとなる。模擬保育終了直前に学び感じた内容と保育実習（保育所）、保育実習Ⅱ終了後の自由記述のコメントペーパーからさらに具体的に体験し学び取った内容が明確に伺われた。模擬保育を授業に取り入れることで、「部分実習、全日実習」の不安要素が実習終了直後は達成感に変化していることが明らかとなった。つまり、模擬保育には学生の未知の世界への不安を軽減できる内容が含まれている。学生のアンケート調査およびコメントペーパーから模擬保育の授業効果が明らかとなり、次年度も学生が保育実習（保育所）、保育実習Ⅱの開始直前に授業で経験する模擬保育のさらなる充実を図り、学生自身が不安のなかにも自己の課題を乗り越え、達成感を味わい多くの体験が得られる経験を取り入れていく。

保育の現場で子どもたちがより良い環境のもとで、最善の利益を得ることができるよう、保育士養成校として例年多くの学生を迎え保育士資格の取得に導き、新たな保育士を誕生させる責任は非常に大きい。より良い保育実習指導のあり方こそ、保育の現場における保育の質の向上に繋がるのである。保育者を目指す学生とともに学ぶプロセスの様々な場面に丁寧にかかわり、卒業と同時に資格を取得し将来に希望を持って学生が歩んでいけるよう保育実習指導に

において毎年新鮮に向き合い指導内容の充実に繋げていきたい。

「注記」

- 1) 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018、169 - 171
- 2) 飯田聡彦 保育所保育指針 株式会社フレーベル館 2017 4
- 3) 飯田聡彦 保育所保育指針 株式会社フレーベル館 2017 4
- 4) 中田範子、柳瀬 博美、渡辺真理、共に育つ保育者養成の探求2、東京家政学院大学紀要 第54号 東京 2014、18 - 19
- 5) 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018、106 - 107
- 6) 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018、2 - 3
- 7) 鈴木方子 大岩みちの、保育を目指す学生の育ちを願って～実習における課題とねらいの指導～岡崎女子短期大学研究紀要46号、2014、1 - 7

参考文献

- 開 仁志、富山県における実習現場から保育者養成校へ求めるもの、富山国際大学子ども育成学部紀要、2011
- 栗原ひとみ、実習生の自己課題64集、新潟中央短期大学部幼児学科、2014
- 保育士養成等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成にむけて～、厚生労働省、第9回保育士養成課程等検討会、2017
- 相馬和子、中田カヨ子、幼稚園・保育所実習、実習日誌の書き方、萌文書林、東京、2011
- 荘村明彦、保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2（協働）する保育士養成、一般社団法人全国保育士養成協議会、中央法規出版株式会社、2018
- 田中まさこ、幼稚園教諭・保育士養成課程、幼稚園・保育所実習ハンドブック、(株)みらい、2011

- 千葉弘明、保育所実習における実習生のストレス、千葉経済大学短期大学部研究紀要第6号、2010
- 坪井敏純、キャリア形成に及ぼす保育実習体験と就職支援の課題、鹿児島女子短期大学紀要第52号、2017
- 戸川 俊、保育者養成における実習指導についての一考察～実習受け入れ現場でのアンケート調査から～
- 中田範子、柳瀬博美、渡辺真理、共に育つ保育者養成の探求2、東京家政学院大学紀要第54号、2014
- 長谷部比呂美、保育実習に関する学生の意識について～実習不安を中心に～、淑徳短期大学研究紀要第46号、2017
- 林 富公子、初めての保育所実習におけるストレスの考察、園田学園女子大学論文集第46号、2012
- 久富陽子、幼稚園・保育所実習、指導計画の考え方・立て方、萌文書林、東京、2012
- 福山多江子、永井優実、保育者養成における実習の意義、～実習の振り返りから見る学生の成長（その1）東京成徳短期大学紀要第48号、2015
- 三澤 恵、保育者養成校の学生の实習における対人コミュニケーション不安の考察～乳幼児、保育者、保護者に対するコミュニケーション不安自由記述～、子ども未来学研究、2015

砂遊びが育む「自己肯定感」に関する一考察

—砂遊びイベントにおける学生ボランティアの感想をふまえて—

中野明子

要約

2015年より、官民学一体となって取り組んできた福島市での「砂遊び」のイベント開催において、市内4つの大学から毎回多くの学生ボランティアがプレイリーダーとして参加し、大学の枠を超えて意欲的に実践してきた。これらの実践を通して子どもがどのような遊びを求め欲しているのか、学生が子どもの姿から深い気づきと学びを得たこと等、学生自身の感想を通して考察していく。保育者養成校の授業カリキュラムからみた、砂遊びの意義について理解を深める学びや機会の重要性についても示唆していく。また、「子どもとどう関わっていいのかわからない」との不安を抱く学生が増えている現状があるが、ボランティア活動を通して、子どもたちと関わる体験や、体を動かす遊びが楽しいことを初めて経験し実感する学生も少なくない。それらの学生自身の「遊びの体験」が、「自己肯定感」を育む視点からの考察を試みる。砂遊びが心身の育ちを促す重要な遊びであることを、「砂遊びが失われかけた福島」から発信していく意味と意義を確認すると共に、「遊び」の本質についての考察も試みた。

キーワード

砂遊び 子どもから学ぶ 学生ボランティア 自己肯定感

はじめに

2011年3月東日本大震災発生当時、福島県の浪江町、南相馬市、いわき市、南三陸町、宮城県の亘理町、気仙沼市、石巻市、岩手の陸前高田市や久慈市等の沿岸地域から進学した学生が本学にも多数在籍していた。

地震や津波で被災した学生やご家族から、聞き取りをするなかで、想像することができない被害の状況に、無力感にさいなまれ、朝起きると、これは夢だったということにならないかと現実から意識が遠ざかる、解離という現象を筆者も経験した。そうした状況から現実に向き合

う気持ちに回復させてくれたのは、授業の再開を望む学生たちから送られてきた沢山のメールであった。「早く授業を受けたい」「大学に戻って、また友だちと先生と会いたい」等、日常に戻りたいと強く願う学生たちの声が、大きな支えとなった。

5月なかばには東北の多くの大学で授業を再開することができ、あたりまえの日常の有り難さをかみしめた。しかし授業が再開されてからも余震は続き、大地も揺れ、人の心も揺れた。余震がおさまったあとも東京電力第一原子力発電所事故の影響で屋外活動が制限され、不安定

な状況が続くなか、2015年から福島市での砂遊びのイベントが官民学一体となってはじまった。

福島市内4つの大学の枠を超えて福島市で学ぶ学生たちが協力し、子どもたちの笑顔と、生きる力を引き出す役割を担ってきたことを確認すると共に、ボランティア学生の姿および砂遊びボランティア実施後の感想を通して捉えたことを考察していきたい。

1. 砂場での「砂遊び」

笠間は「砂遊び」への着目のはじまりについて¹⁾、以下のように述べている。

「今から20数年前、私の娘が3歳の時、1時間以上夢中になって砂場で遊んだ。そのとき私は、娘の傍らで時々声をかける程度の関わりしかしておらず、彼女は一人で黙々と砂遊びを続けていた。砂遊びの一体何が子どもの心をそこまで惹きつけるのか、とても不思議に感じ、私は次のような疑問を持った。砂という、とても身近でありありふれた素材を、わざわざこれほど大量に子どもの遊びのために集めるという考えは、一体誰によって最初に発想されたものなのか、そもそも、その人物は、子どもにとっての砂遊びの意味をどのようにとらえていたのか。このような疑問から、私が最初に取り組んだのは、『砂場の歴史』というものを追いかけることであった。」(中略)そして笠間は「砂場の歴史」について²⁾、「日本の砂場の普及に大きな影響を与えた出来事、それはアメリカにおける『プレイグラウンド・ムーブメント(児童遊園設置運動)』である。1885年、ボストンのノースエンド地区パーメンター通りに、アメリカ最初の砂場がつくられた。当時、その地域は、悲惨な状況が渦巻く貧民街であった。失業や貧困、暴力、不衛生が町を覆い、子どもたちも当然のことながらすさみきっていた。そんな子どもの健全な成長を願う大人たちが、全米初の、しかも監督者付きという砂場をつくりだしたのであ

る。大きな砂場で一日中遊んだ子どもたちは、心から満足し、笑顔で家に帰っていった。

遊びを通したエネルギーの発散は子どもたちの心身を開放し、誰の目にもこの遊び場の価値は明らかだった。

すぐに、砂場はボストン中に広まり、やがて全米へと普及が拡大した。(中略)このようなアメリカの様子は、当時の教育雑誌や社会学関連の研究誌によって日本にも明治30年代に伝わった。日本で、砂場の設置を推進した人物たちは、それを学んでいたのである」と紹介している。

2. 東日本大震災に伴う東京電力第一原子力発電事故後の砂遊びの取戻し

2012年9月、笠間は福島市主催「子育て講演会・支援者研修会」に招かれ「砂遊びが育てる子どもの心と体」について講演した。満席の会場には子どもを持つ保護者や保育・教育現場の保育者の姿が多くみられた。

その講演会で、笠間は前述した砂遊びに着目したきっかけから、砂場の歴史について、6年半撮りためた映像教材^{註1)}と共に参加者に解説していった。その講演でも述べられた内容をさらに紹介していく。

笠間は「砂遊びが引き出す子どもの可能性」³⁾について以下のように述べた。

「2004年10月から2011年3月までの6年半、京都市内の保育園で私自身も、当初0歳だった乳児が卒園するまでの長期継続観察を行った。そして、砂遊びが実に様々な子どもの力を引き出す要素を含むものであることが確認できた。子どもが砂で遊ぶ様子は、一見同じことの繰り返しのようにも見える。ところが、ずっと同じ子どもの様子を見てみると、子どもなりのいろいろな挑戦や変化が見えてくる」笠間は映像教材を示しながら解説し、「砂場は子どもたちの年齢や人数に関係のない遊び場であり、しかも子どもたちのさまざまな力を伸ばしていく

表1 砂遊びに潜む子どもの発達を引き出す要素 注1) 笠間監修映像教材「乳幼児の砂遊び第1巻」より筆者作成

① 感覚	五感(視覚・聴覚) 深部感覚(バランス、関節、筋肉)
② 情緒	安心感、被受容意識、落ち着き
③ 身体運動	粗大運動(座る、這う、立つ、歩く、跳ぶ、転がる) 筋力、腕力、バランス
④ 物の操作	手指の巧緻性、手の延長としての「物」の道具としての扱い(文化の獲得)
⑤ ことば	感覚、感情、状態の表現化、依頼、やりとり、誘い、思い、感嘆、共感、想像、つぶやき、内言
⑥ 社会性	人間関係(対大人、子ども同士)、けんか、関係修復、協力、協同、共感、コミュニケーション
⑦ 想像と創造	イメージ、ごっこ遊び、思いやり、イメージの具体化、技能、技術、美を達成する目的的行為、新たな発想
⑧ 認知	模倣、対象物の比較、「もの」の特徴把握とその操作、大小、長短、深淺、濃淡、暖冷の感覚的把握、周囲の状況認識、観察、科学的思考と操作
⑨ 科学的態度	繰り返し、試行錯誤、対象(砂、水、道具)の性質への働きかけ、比較、見通し、類推結果の振り返り
⑩ 自己	好奇心、集中、注意、振り返り、我慢、抑制、自律、免疫力、達成感、満足感、自己肯定感

要素に満ち溢れている」と述べた。そして①感覚、②情緒、③身体運動、④物の操作、⑤ことば、⑥社会性、⑦想像と創造、⑧認知、⑨科学的態度、⑩自己、以上10の視点を「砂遊びに潜む子どもの発達を引き出す要素」として示し、子どもたちが様々な能力を獲得し、育てていく様子を表1の内容に基づいて丁寧に説明していった。

笠間は⁴⁾「もちろん子どもたちは、これらのことを意識しながら砂遊びをしているわけではない。これは、あくまで私自身の観察から見てきた子どもの姿の分析である。しかし、こうしてみると、『たかが』と思われるような子どもの遊びが、いかに多くの子どもの力を引き出す要素によって構成されているかがわかる。まさに、遊びは子どもを育てるということを実感する」さらに笠間は続けた「遊びは子どもを育てるということへの理解。この理解を共有したとき、人々は、遊びの環境づくりのためにつながっていく。アメリカのプレイグラウンド・ムーブメントは、まさしくその典型であったが、現代の日本においても、子どもを取り巻く環境が厳しければ厳しいほど、つながりは加速される」と論じた。筆者はこの時笠間が提言した「砂遊びに潜む子どもの発達を引き出す10の要素」の「⑩自己」の要素の中に示された「自己肯定感」

に強く惹かれた。

笠間は「⑩自己」について、次のように述べている。⁵⁾「砂山に登り切ったときや自分の思い通りに『もの』が使えたとき、あるいは砂型が完成したとき、子どもは喜びの表情や言葉を発する。また、失敗しても何度も挑戦したり道具のスキルアップを図ったりもする。このような体験が子どもの集中力や忍耐、達成感や自信、自己肯定感を深める」と述べている。この笠間の解釈をふまえ、砂遊びにおいて育まれる「自己肯定感」には、子どもの生きる力を培う根源的な要素があるのではないかと筆者は考えた。この時の笠間との出会いが、「砂遊びが育む自己肯定感」について、追求し考察していくきっかけとなった。

「子育て講演会・支援者研修会」の最後に、笠間は参加者全員に呼びかけた。「ここに集った皆さんは、福島で生きる子どもたちの将来と、これからの未来を本気で考えている方たちだと思う。この中には、保育・教育関係者もたくさんいることと思う。中には、福島ではもう砂遊びができないのではと、あきらめている方もいるのではないかと。しかし、あきらめてはならないと私は心から伝えたい。北海道釧路市では屋内砂場の設置^{注2)}で、年間を通して砂遊びができる

ようになり、郡山市に PEP Kids Koriyama^{注3} という巨大屋内遊び場の中にも昨年 12 月に砂場が設置されたように、地域や行政の努力と工夫で、砂の遊びを子どもたちに取り戻すことはできるのだということを、『砂遊びが失われかけた福島だからこそ、発信し実践していく意義がある』ことを皆さんと共に共有していきたい」その笠間の言葉に筆者も大きく心を動かされた。

その講演から半年後「子育て講演会・支援者研修会」担当者の紹介で筆者は笠間に会い、福島市内での屋外での砂遊びイベント開催へ向けての計画を伝えられた。イベント開催にあたり福島市内で学ぶ各大学からの学生ボランティア参加への協力を依頼され、2015 年開催に向けての準備を開始した。

その後笠間は NPO 法人「福島 SAND-STORY」を立ち上げ、理事長として活動を開始。福島市より依頼された「福島サンドアートフェスティバル」を現在もプロデュース協力している。筆者は、福島市内 4 つの大学を対象とした学生ボランティア参加の周知、とりまとめ、事前研修への協力、開催当日の学生への指導等を「アカデミア・コンソーシアムふくしま」^{注4)}等と連携し実施している。ボランティアへの参加希望者が減少傾向にあることが懸念される中、これらの砂遊びイベント開催において毎回多数のボランティア参加学生に恵まれるのは、このような官民学一体となった連携がもたらす成果であると考えられる。

3. 砂遊びイベント開催における、学生ボランティア参加の意義

笠間の呼びかけに協力し、学生ボランティア参加を実現して開催した福島市内での砂遊びイベント「福島サンドストーリー 2015」は 9 月のシルバーウィークの 3 日間、福島駅前にある「街なか広場」で行われた。参加した市民 3 日間で 2 万 5 千人、学生ボランティア参加者のべ

77 名という大規模なものとなった。

「街なか広場」には、安全な山の砂すなわち福島県南の棚倉町から採取された山砂の大きな砂場が 10 か所、オーストラリアのブリスベンから運んだ海の砂「ホワイトサンド」が敷き詰められた巨大なプールが設置され、一日中人が絶えることはなく、子どもも保護者も学生たちも、夢中で砂遊びを楽しんだ。

2015 年当時、福島市内での外遊びの時間は制限され、運動会は園庭や校庭ではなく、室内で開催されていた。地面に座ることは禁止、虫や植物にもさわってはいけない、と子どもたちが直接体験できる遊びを制限されていた時期ともいえる。「福島サンドストーリー 2015」の砂遊び会場に訪れた保護者からは、砂場の砂に対しての安全性への質問や心配の声があった。「砂にさわっちゃダメなんだよ」と親や先生たちから言われていることを話す子どもたちも少なくなかった。その都度この広場の砂は、安全で気持ちが良いこと等を丁寧に説明した。そのような状況の中、子どもたちと保護者の心を動かしたのは、学生ボランティアたちがプレイリーダーとして子どもたちと笑顔でかわわり、一緒に砂遊びを心から楽しむ姿であった。

砂に触れたことのない子どもたちに、学生ボランティアが木ごて^{注5)}で作った砂の階段をつくり「登ってみる、気持ちいいよ」と手をとって登らせると、子どもは喜び、足で登った砂の階段が崩れるたびに「怪獣みたいだね」と皆で歓声をあげた。そうしたことをきっかけに、砂遊びに入っていく子どもたちがたくさんいた。子どもたちが学生ボランティアと一緒に楽しく遊び込んでいる様子を見て、心配していた保護者も「うちの子もお願いします」と子どもを裸足にして砂場に送りだす姿があった。我が子が全身で喜びを表現しながら遊ぶ姿を見て「こんなに喜ぶなんて、もっと早く砂遊びをさせてあげたらよかった。震災後は一度も砂遊びさせてなかったんです」と涙ぐむ母親もいた。

ホワイトサンドの砂場で、3歳になる我が子が学生ボランティアと裸足で遊ぶ姿を写真に収めていた父親が話しかけてきた。「娘が初めて裸足で遊んでいます。砂遊びをさせたくて、先月沖縄の海に連れていったのですが、絶対に足を砂浜につけようとしなかった。泣いて遊ぼうとしなかった娘が、今初めてこの白い砂場で裸足で遊んでいます」震災後、一度も砂にふれたことがなく、砂遊びを経験したことのない子どもたちも「遊びたい」と思える砂場がそこにはあった。

学生ボランティア参加については、福島市子ども政策課と笠間の共通の見解として、次代を担う若者（学生）の学びと社会貢献という観点から、ボランティア参加の構想が準備段階より計画されていた。それらの目的は毎回豊かに達成されているが、砂遊びイベントに訪れた市民、保護者ばかりでなく、子どもたちにも安心感を与える存在として、学生ボランティアが子どもたちと一緒に遊ぶ役割とその意義は大きかった

といえる。

良質の砂の上では砂がクッションの役割を果たし、乳児も安定して座って遊ぶことができる。幼児はもちろん小中学生も時を忘れて砂遊びを楽しむ。2時間3時間夢中になって砂で遊びこむ子どもの姿をみて「うちの子にこんなに集中力があるとは思わなかった」と驚く保護者や、保護者の方が砂遊びに熱中する親子もいる。満足するまで遊び、泥んこになった手足を水で洗い、帰り支度を整えた子どもが「またやってください！」と体中から声を発して喜びを表現すると、学生たちは「楽しかったね、また会おうね！」と笑顔で親子を見送る姿がみられた。また、会場にはサンドアートの世界チャンピオンが造る「砂像制作」のコーナーも設けられ、中世の古城や騎士、福島守護神と称する龍神が出来上がっていく様子に感嘆し、一日に何度も訪れて、砂と水だけで造形されていく作品の美しさと迫力を飽くことなく見入る姿もあった。

このように年齢や世代を問わず砂場での多様



福島市 街なか広場で開催された「福島サンドストーリー 2015」



「福島サンドアートフェスティバル 2016」

じょーもぴあ宮畑にて開催

な楽しみ方ができる砂遊びのイベントは、2015年以降も継続され、福島市主催、NPO 法人福島SAND-STORY 主催で福島市内の各地域で毎年開催されており、そのすべてのイベントに学生ボランティアもプレイリーダーとして参加している。

4. 砂遊びイベント開催における、学生ボラン

ティア参加状況

2015年から2018年10月迄の4年間で実施された砂遊びイベントにおいての、福島市内での開催数は11回。

開催のべ日数は23日。福島市内4つの大学からの学生ボランティア参加総数は、のべ294名となった。

参加状況を時系列に表記する。

福島サンドストーリー2015 平成27年9月19日～21日 街なか広場		
学校名	学科等	人数
福島大学	人間発達文化学類、経済経営学類	29名
桜の聖母短期大学	生活科学科	9名
福島学院大学短期大学	専攻科第一部、保育科第一部	39名
(小計)		77名
福島サンドストーリーinMAX ふくしま 平成27年11月21日～23日		
学校名	学科等	人数
福島大学	人間発達文化学類、経済経営学類	4名
福島学院大学短期大学	専攻科第一部、保育科第一部	8名
(小計)		12名
サンドアートフェスティバル2016 平成28年10月1日～2日 じょーもびあ宮畑		
学校名	学科等	人数
福島大学	人間発達文化学類、経済経営学類、共生システム理工学類	17名
桜の聖母短期大学	生活科学科、キャリア教養学科	9名
福島学院大学	こども学科	5名
福島学院大学短期大学	保育科第一部	12名
(小計)		43名
いいざかプラージュ 平成28年10月7日～8日 乙和公園		
学校名	学科等	人数
福島大学	人間発達文化学類	6名
福島学院大学短期大学	保育科第一部	4名
(小計)		10名
サンドアートフェスティバル2017 平成29年6月3日～4日 四季の里		
学校名	学科等	人数
福島大学	経済経営学類、人間発達文化学類	12名
桜の聖母短期大学	キャリア教養学科、生活科学科	6名
福島学院大学	福祉心理学科、こども学科	22名
福島学院大学短期大学	保育学科	5名
(小計)		45名
こむこむプラージュ 平成29年9月22日～23日 こむこむ館		
学校名	学科等	人数
福島大学	経済経営学類	1名
福島学院大学	こども学科	1名
福島学院大学短期大学	保育学科、保育科第二部	7名
(小計)		9名

ささやプラージュ 平成 29 年 9 月 30 日～10 月 1 日 十六沼公園

学校名	学科等	人数
福島大学	経済経営学類、人間発達文化学類	5名
福島学院大学短期大学	保育学科、保育科第二部	12名
(小計)		17名

いいざかプラージュ 平成 29 年 10 月 8 日 乙和公園

学校名	学科等	人数
福島大学	人間発達文化学類	4名
福島学院大学	こども学科	3名
福島学院大学短期大学	保育学科、保育科第二部	2名
(小計)		9名

こむこむプラージュ 平成 30 年 7 月 21 日～22 日 こむこむ館

学校名	学科等	人数
福島学院大学	こども学科	1名
福島学院大学短期大学	保育学科、保育科第一部	13名
(小計)		14名

十六沼プラージュ 平成 30 年 9 月 8 日～9 日 十六沼公園

学校名	学科等	人数
福島大学	経済経営学類、人間発達文化学類	6名
福島学院大学	こども学科	6名
福島学院大学短期大学	保育学科	3名
(小計)		15名

サンドアートフェスティバル 2018 平成 30 年 10 月 6 日～7 日 四季の里

学校名	学科等	人数
福島大学	経済経営学類、人間発達文化学類	3名
桜の聖母短期大学	キャリア教養学科・生活科学科	16名
福島学院大学	福祉心理学科、こども学科	7名
福島学院大学短期大学	保育学科	17名
(小計)		43名

2015 年は笠間が震災後に監修して設置した、本学附属幼稚園（現在認定こども園）のコンテナ砂場にて、学生ボランティアの事前研修を実施した。2016 年からは福島市民会館内のサンドパークで事前研修を毎年実施している。

東日本大震災後、アルバイトをしながら学ぶ学生が増えた。全国大学生協の調べによると、2017 年の大学生アルバイト就労率は 81.1% であった。学業とアルバイト、あるいはサークル活動との両立で時間にゆとりのない学生も多い。なかにはアルバイトを二箇所かけ持ちで行っている学生も少なくない。そうした状況にもかかわらず、このようなボランティアに参加する学生の意識と意欲は高いといえるだろう。

5. 砂遊びボランティア実践を通じた学生の意見及び感想

砂遊びのボランティアを通して、学生は多くのことを学んでいる。

平成 29 年度の砂遊びイベントに参加したボランティア学生 30 名の自由記述の主な感想内容を「表 2」にまとめてみた。

6. 学生ボランティアの感想からの考察

「砂遊びイベント」におけるボランティアは、保育に関係する学科以外からの参加者も多く、どの学科の学生もボランティアとして活躍できる間口の広さがあることもひとつの特徴であるといえる。学生が感想を記述した以外にも、経営

表2 ボランティア学生30名の実施後の主な感想（自由記述の実施報告書より）

学生の主な感想内容	人数
A. 子どもの姿に気づきと感動、学びを得た。 ・子どもの自由な発想、思いがけないアイデアに感動した。 ・子どもとふれあうことができ、認めることの大切さ、かかわり方を学べた。 ・道具の取り合いや、協力しあう姿が見られ、社会性を育てる遊びであると感じた。 ・砂にふれていくことで子どもの情緒が安定するのを実感できた。	20名
B. 自分自身も楽しく参加できた。 ・とにかく楽しかった。砂で遊ぶのは小学生以来でワクワクした。 ・子どもとたくさん関わり、自分も砂遊びを楽しめた。 ・子どもと本気で巨大バケツの型抜きに挑戦。目いっぱい楽しめた。	20名
C. 砂遊びの多様性への気づきと学び。 ・同じことをしても違う形ができる面白さ、崩れても何度もやり直せる面白い素材であることを学び、実感できた。 ・何もない所から何かを生み出す創造性を養える砂遊びは、ゲームやスマホアプリに代替できない。	13名
D. 保護者や保育士との関わりからの学び。 ・親子との関わりが多く、保護者と話す機会があり、勉強になった。 ・保育士の子どもや保護者への接し方を見て、とても勉強になった。	6名
E. 学生同士の交流。 ・昨年よりもボランティアの人数が多く、他大学の学生との交流ができた。 ・ボランティア終了後も学生間で話をする機会があり、保育現場の遊びを変えていきたいと考えるようになった。	3名

上記「表2」の学生の感想の全文を以下に示す。

A. 子どもの姿に気づきと感動、学びを得た。

- ①砂遊びをしている際に「見て、見て！」といった言葉を多く耳にし、砂遊びが子どもの成長につながっていること、子どもを「認める」ことにつながると実感できた。
- ②子どもの創る力に驚いた。(2人)
- ③子どもだからこそ思いつく、砂を使った遊びを知ることもでき、勉強になった。
- ④子どもたちの砂遊びを間近にみて、子どもの自由な遊び方を学んだ。(2人)
- ⑤はじめはどのように声かけすれば良いかわからなかったが、子どもの笑顔を見たら緊張がとけて、楽しく遊ぶことができた。
- ⑥子どもたちが砂にふれていくことで、情緒が安定して過ごすようすを感じることができた。
- ⑦砂で遊んでいると、はじめは表情が乏しくて元気がない子が、砂遊びをしていくうちに表情も生き生きし「お姉さん、水をもっと入れたいんだけど持ってきて」自分の思いを表現してどんどん元気になっていく。逆にはじめは興奮して、テンションの高すぎる子は、砂で遊び込むうちに集中して表情が穏やかになり、落ち着きを取り戻していく。「情緒が安定する」ってこういうことなんだ、と実感できた。
- ⑧「子どもから学ぶ」という授業で学んだことを実感した。この経験を実習や将来に生かしていきたい。
- ⑨同じことに何度も何度も挑戦することを楽しんでいて、子どもの純粋なところに触れられた。
- ⑩シャベルの取り合いをしていた2歳児位の子どもに5歳位の子どもが自分が使っていたシャベルをさっと渡してあげていて、そのやさしさに感動した。
- ⑪時間に制約されず、好きなだけ十分に楽しめていた子どもの姿から、遊びに満足できるのはとても重要だと感じた。
- ⑫ 子どもから新しい遊び方や道具の使い方を教えてもらい、嬉しかった。
- ⑬ 子どもが笑顔になり、自分のアイディアで砂遊びを楽しんでいた。
- ⑭ 子どもたちが道具の取り合いをしたり、協力して何かを創りあげたり、役割を決めて砂山を作っている姿

を見て、砂遊びは社会性を育てる遊びだと思った。

- ⑭ 子どもとの関わり方を知ることができ、実習に生かせると思った。
- ⑮ 子どもたちとふれあえて、とても勉強になった。
- ⑯ 子どもたちとふれあえるように、コミュニケーション力を高めたい。
- ⑰ 保育の現場でも、子どもが感じたことを表現できる時間を大切にしていきたい。

B. 自分自身も楽しく参加できた。

- ① 子どもたちの元気に遊ぶ姿をみて、自分までもが元気をもらうことができた。
- ② 子どもとの関わりから、砂遊びの楽しさを知った。(3人)
- ③ 良い時間を過ごすことができた。とにかく楽しかった。(2人)
- ④ 子どもとたくさん関わり、私自身も砂遊びを楽しむことができた。(3人)
- ⑤ 砂遊びは小学生以来だったが、実際に遊んでみると、子どもたちと一緒に楽しむことができて良かった。
- ⑥ とても楽しく活動できた。自分もとても楽しむことができた。
- ⑦ 子どもたちの笑顔をたくさん見ることができ、嬉しく楽しかった。(2人)
- ⑧ たくさん子どもたちと楽しく活動することができた。
- ⑨ 楽しく子どもたちと遊べてよかった。(3人)
- ⑩ 授業でも聞いていたホワイトサンドを実際にさわられて感激した。山砂で子どもと本気で巨大バケツで型抜きできて、ボランティアをしながら目一杯楽しく砂遊びができた。
- ⑪ 砂で遊ぶのは小学生以来でワクワクした。
- ⑫ アンパンマンをつくったら子どもがとても喜んでくれた。自分が楽しむことで、子どもが喜んでくれて嬉しかった。

C. 砂遊びの多様性への気づきと学び。

- ① 小さい頃はあまり感じなかったが、初めて砂遊びで何かをつくることに夢中になってしまった。砂遊びの可能性を感じた。(2人)
- ② 砂遊びは、子どもと大人が同じ土俵で楽しめる遊びだと感じた。
- ③ 砂と少しの玩具で、子どもたちは様々な遊び方をして楽しんでいた。
- ④ 砂遊びの達人に、伝授していただいた階段作りをものにするのができた。特別な道具がなくても、身近にあるもので様々なものができることを学んだ。
- ⑤ 掘ったり、型を使って形をつくったり、様々な遊びができることを学んだ。(2人)
- ⑥ 小さい頃、泥団子を作ってよく遊んでいたことを思い出した。今日のボランティアを通して、砂遊びにはもっとさまざまな遊びがあることを学んだ。(2人)
- ⑦ 砂遊びの重要性を確認できた。何もないところから何かを生み出すことの創造性を養える砂遊びは、ゲームやスマホアプリに代替できないものであると感じた。
- ⑧ 思いがけない道具を使って、階段やお城をつくれるようになった。子どももまねして作れるようになったことがすごい！
- ⑨ 砂は同じ事をしていても違う形がでいる面白さ、一度崩しても何度もやり直すことができる面白い素材であることを学び、実感できた。
- ⑩ 将来、保育士として働いた際には、保育者や子どもたちが参加できるように、地域の活動にも目を向けていきたい。

D. 保護者や保育士との関わりからの学び。

- ① 親子との関わりが多く保護者の方とも話をする機会があったのでとても勉強になった。(2人)
- ② 子どもだけではなく、保護者の方々とのコミュニケーションを学ぶことができた。
- ③ 現場の保育士の先生方の、保護者の方々との接し方をみて、勉強になった。
- ④ 道具の取り合いの時の仲裁の仕方や、保護者との関わり方を保育士の先生から学べた。(2人)

E. 学生同士の交流。

- ①ボランティア終了後も学生間で話をする機会があり、将来「遊び」の面で、保育の現場を変えていきたいと感じるようになった。
- ②2回目の参加。昨年よりもボランティアの人数が多く、他大学の学生と交流もできて良かった。(2人)
- ③片付けまで一生懸命、協力しながら取り組めた。

学を学ぶある学生は「県職員を目指しているが、行政としてどのような地域貢献に取り組んでいるのか学ぶために参加した」と語った。理工学を学ぶある学生は「将来は障害がある子どもたちが痛みがなく走れる義足をつくりたい。子どもの動きを学ぶために参加した」と話していたことが印象深い。保育を学ぶ学生たちは、実習では保護者と会話することができなかったが、砂遊びのボランティアでは自然に保護者や保育士と語り合えたことも嬉しく勉強になったと感想を述べている。学生たちはそれぞれの将来を見据え、砂遊びを通してあらゆる人々との交流を通して学んでいることがわかった。

これらのボランティア参加学生の感想の中で「A. 子どもの姿に気づきと感動、学びを得た」「B. 自分自身も楽しく参加できた」この2つの項目の感想が、30名中20名と同数で最も多いことに筆者は注目した。

「A. 子どもの姿に気づきと感動、学びを得た」—①～⑬に記述された内容に共通することは、子どもたちと砂遊びを通して関わり、一緒に遊ぶことで、あるいは子どもたち同士のやりとりから得られた学び、子どもの持つ力の素晴らしさを知ることができた感動、「授業で学んだのはこのことだったのか」を実感できた喜び等が記されている。特にA-⑤の感想「子どもへどのように声かけすれば良いかわからなかったが、子どもの笑顔を見たら緊張がとけて、楽しく遊ぶことができた」この言葉からは、子どもとの関わりに不安があったが、楽しく関われたことで、自分を認める感情を抱いたことが伺える。

A-⑭～⑰では、砂遊びを通して、自分自身の課題に気づき、将来に向けて身につけたいこと、大切にしたいことを確認できたことで、自分自身がさらに成長していきたい感情を抱いたことが伝わってくる。

今年度入学した1年生は、東日本震災当時、小学校5年生であった。学生にどのような遊びを子どもの頃にしていたか尋ねると「ゲームで遊ぶことが多かった」「塾で忙しかった」と答える割合が年々増えている。

震災当時、福島では原発事故の影響もあり、自宅で待機していた期間、多くの家庭は子どもに長時間ゲームをすることを容認したことも影響していると考えられる。このようなボランティア活動を通して、子どもたちと関わる体験をし、体を動かす遊びがこんなにも楽しいことを、子どもと一緒に初めて経験する学生も少なくないと筆者はみている。実習に行く前に「子どもとどう関わっていいのかわからない」と不安を抱く学生が大変多いのが現状であるが、これは福島市に限ったことではなく、どの地域の養成校の教員からも聞かれる悩みである。学生自身が、子どもとどのように関わればよいのか、どのような遊びが心と体の発達に必要なのか、遊びを通して子どもたちが学び成長していくことを、ボランティアの体験を通して気づき、実感できたことが、これらの記述内容に現れたといえるだろう。

また、A-⑥⑦⑩⑬の感想に記述された通り、砂遊びは子どもの情緒を安定させ、多様な楽しみ方ができ、子どもの創造性や社会性を育む楽

しい遊びであることへの気づきを得ている。それらの深い気づきが「C-砂遊びの多様性への気づき」に記述された「砂遊びの可能性」「子どもと大人が同じ土俵で楽しめる」「何もないところから何かを生み出すことの創造性を養える砂遊びは、ゲームやスマホアプリに代替できないもの」といった、なぜ砂遊びが重要であるかの本質を捉える気づきともつながってくる。そして「同じことをしても違う形ができる面白さ」「崩しても何度もやり直すことができる面白い素材である」といった教育素材としての視点から「砂遊び」をみつめることができたことも、砂は面白い素材であるという発見と共に「砂遊びがなぜ重要であるか」に関わる気づきといえるだろう。

さらに「B. 自分自身も楽しく参加できた」の項目の記述で頻繁に用いられている言葉、「楽しさ」「楽しむ」「楽しく」「楽しかった」が表すように、学生自身も心から楽しんでいたことが伺える。B-⑫「自分自身も楽しむことが、子どもたちに伝わり、良い影響を与える」このような気づきに至る学生もみられた。

この「心から楽しむ」経験ができるボランティアは、他にはないものだとして筆者に打ちあける学生が毎年いる。なぜ、砂遊びは子どもたちばかりでなく、学生たちの心を惹きつけるのだろうか。

7. 砂遊びはなぜ楽しいのか、自己肯定感を育む視点からの考察

砂遊びに参加した子どもや学生が「楽しさ」を共有できた要因として、砂遊びは情緒を安定させると共に、「自己肯定感を豊かに育む」要素があることが影響していると筆者は考える。子どもや学生たちは、砂遊びの体験を通して心地よい楽しさと共に、それぞれが自己肯定感を実感することができたのではないだろうか。

「自己肯定感」は保育、教育、療育等、それぞれの現場や個人の解釈により、さまざまな捉

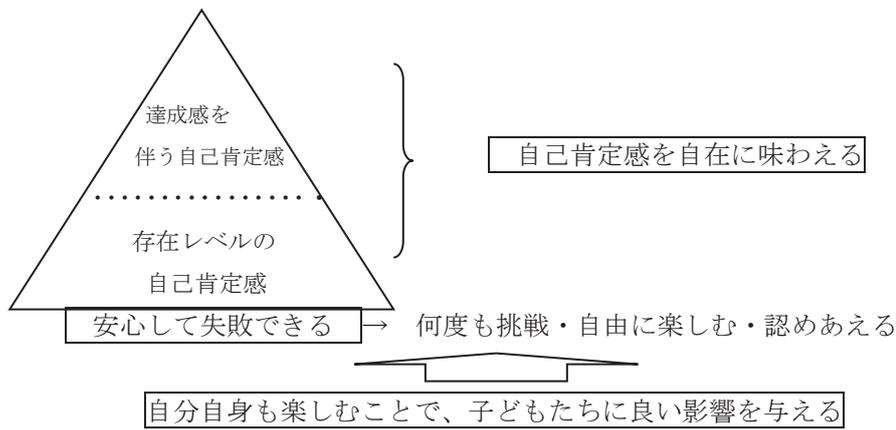
え方があり決まった定義はない。砂遊びにおける「自己肯定感」について、筆者の考えを次に述べる。

砂遊びは、砂の感触を楽しみ、安心感や心地よさを味わうことで、何ができるかできないかではなく、ありのままの自分を解放して自分を認めることができ、他者からも無条件で認められていることを実感できる、「存在レベルでの自己肯定感」^{注6)}を十分に味わうことができる。一方で砂遊びは、大きなバケツの型抜きに挑戦してようやく15回目に成功すると喜びの歓声をあげ、周囲の子どもや大人から「すごいね！」と他者から認められることが嬉しいといった「達成感を伴う自己肯定感」^{注7)}を味わうこともできる。そして次の瞬間大きな砂の巨大プリンが崩れても「あーっ崩れちゃった」と思わず声をあげ皆で大笑いし再び挑戦していく。成功しても崩れてしまっても歓声と笑い声に包まれ、安心して失敗できる遊び。できてもできなくても「何だか楽しい」と思える遊びが、何度も挑戦していく意欲を促す。

このような「存在レベルでの自己肯定感」を土台として、「達成感を伴う自己肯定感」も自在に味わうことができる「遊び」であることが、砂遊びが育む「自己肯定感」の構造であり、子どもたちばかりか学生たちも惹きつけてやまない根源的な要素であるといえるのではないか。

図Aは、学生からの感想から導いた「砂遊びが育む『自己肯定感』」に関する構造図(筆者作成)である。前述した通り、東日本大震災以降、学業以外にアルバイトを行う学生が増加した。その影響もあってか、ボランティア学生の参加状況は厳しいものと聞く。しかし、これらの砂遊びイベントに関してはボランティアの募集人数を上回ることも多く、ボランティア参加のリピーターが多いことも特徴にあげられる。親子の参加者にもリピーターは多い。それらは、砂遊びは「できる、できない」といった評価を伴う遊びではなく、「存在レベルでの自

図 A



己肯定感」を土台とした「達成感を伴う自己肯定感」を自在に育むことができる遊びであることと無関係ではないと筆者は考える。

最後に、「D. 保護者や保育士との関わりからの学び」の感想に言及したい。これらの感想は、学生ボランティアたちが保護者や保育士と会話することで、コミュニケーションがとれたこへの喜びを記しているが、この点にも筆者は注目した。

加藤⁶⁾はある保育園の朗読劇「とべバッタ」^{注8)}で語られた保護者や保育者の感想を紹介している。

「バカみたいですけど、私はいつも自分がどう見られているか、ヘンなことして『ダメじゃないの』って怒られないか、『ダメな人ね』って笑われないか、そういうことで、いつもビクビクしてるんです。怖がりで、形ばかり整えようと、いつも頑張ってしまうんですね」「水泳ができて、跳び箱の4段ができたと思ったら、今度は竹馬なんですね。それでもって、いつも最後になってできていくんですね、うちの子って。そういうわが子を見てるのがつらい。葛藤しているわが子の姿と向き合うのがつらくてたまらないんです。だって、私が評価されているんですから。私の仕事って子育てなんですよ。立派に子育てするために私がいるのに、それができていない。ってことは、私は仕事ができない人間なんですよ」「自分のことをしゃべるのはよくない。悩み事はソッと自分一人で解決するものだと思ってきました（後略）」それらの保護

者、保育者からの感想を受けて加藤⁷⁾は「跳びたくても跳べないでいるのは、子どもたちではなく、実は大人たちのほうではなかったのか…自分の力で、自分の意思で、自分らしく跳ぶ勇気を失いかけているのは、私たち大人だったのではなかったのか…」と述べている。

そうした保護者や保育者の張りつめた思いに共感しながら、筆者は砂遊びにはそのような張りつめた思いや感情がないであろうことに気づかされた。保護者や保育士もゆったりと子どもの姿を見守り、あるいは一緒に砂遊びを笑顔で楽しむ余裕と共に、穏やかな雰囲気がある。

今回のボランティア学生からの感想を知るまでは、学生たちが保護者や保育士とこのように豊かなコミュニケーションを通して学んでいることを認識してはいなかった。それを自然に体得できたのはなぜか。ここにひとつの仮説をたてたい。砂遊びイベントに参加した保護者や保育士は子どものありのままの姿を見守り、その姿を自然に受け入れることができた。そして子どもへの「評価」ではなく、子どもと共に「楽しさ」を共有する「存在レベルでの自己肯定感」を味わうことで、学生ボランティアとも心を通わせ、会話を弾ませることができたのではないだろうか。福島市こども政策課のある担当者から、このような砂遊びのイベントをきっかけに、育児の悩みや発達に対しての不安等を相談窓口にかけてくる保護者も少なくないと聞いた。

砂遊びが育む「自己肯定感」とは、『存在レベルでの自己肯定感』を土台として『達成感を伴う自己肯定感』まで自在に味わうことができる砂遊びを通して、自己や他者を認めることができる。それは年齢や性別、立場を超えて、砂を基軸としてつながるすべての人たちに共有される」ことを定義としたい。

砂遊びが重要な遊びであることを、砂遊びが失われかけた福島だからこそ、これからも発信していく意義と意味を確認することができた。

おわりに

東日本大震災後の復興支援は5か年計画で実施されたものが多く、震災6年後からは、国や自治体からの補助金が打ち切られ、様々な復興支援事業やイベントが消えていくなかで、2018年も砂遊びのイベントが福島市内で開催されたことは、多くの市民からの支持と関係者の尽力に依るものである。毎回多くの学生ボランティアが参加して、子どもたちと豊かな遊びと学びの時間を共有する機会となっていることにも感謝したい。

砂遊びの重要性については、特に震災後は授業にも意図して取り入れるようになった。震災前は、保育所、幼稚園等の実習先で自然に経験できた砂遊びが、実施困難な地域が現在もあることを忘れてはならない。

前述した「乳幼児期の砂遊び」映像教材を筆者の授業では「子どもの発達」の理解に活用している。その際にボランティアに参加した学生から、砂遊びを実践して捉えたこと、学んだことを発表することで、学生同士が気づきを得られ、理解を深めることをめざしている。アルバイトや家庭の事情などでボランティアに参加できない学生もいる。そうした学生の気持ちにも配慮しつつ、一人でも多くの学生たちが子どもの命の輝きと生きる力の素晴らしさにふれて、砂遊びが育む「自己肯定感」を自身も味わうことができるよう、今後も官民学の連携を密にと

りながら、地域への貢献としてのボランティア活動を奨励していきたい。

体験を通して人間は学び成長していく。それは年齢を問わない。

そして、日本のあらゆる地域の学生たちがこのような豊かな遊びの体験と学びの機会に恵まれることを願う。

【注 記】

引用文献

- (1) 笠間浩幸著「遊びの力」『チャイルド・サイエンス』日本こども学会 Vol.9 2013 P16
- (2) (1) PP16～17
- (3) (1) P18
- (4) (1) P19
- (5) (1) P19
- (6) 加藤繁美著「子どもと歩けばおもしろい」ひとなる書房 2010 PP69～70
- (7) (6) P70

参考文献

- 笠間浩幸著「〈砂場〉と子ども」東洋館出版社 2001
 笠間浩幸著「たかが砂場・されど砂場・砂遊び—砂場から見える子どもの成長と発達—」『子どものからだと心白書 2013』子どものからだと心・連絡会議 2013 PP44～46
- 笠間浩幸著「福島インドア砂場サミット (FISS) 開催報告—福島県から発信するインドア砂場の可能性と今後の課題」現代社会フォーラム 2014 PP21～37
- 箕輪潤子著「幼児の砂遊びの発達過程—遊びの構造と展開に注目して—」Human Development Research Vol. 22 2008 PP141～150
- ロバート・フルガム著・池裕央 訳「人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ決定版」河出文庫 2016
- ピーター・グレイ著・吉田新一郎訳「遊びが学びに欠かせないわけ」築地書房 2018

注 釈

- 1) 映像教材：笠間浩幸監修 DVD「乳幼児の砂遊び 第1巻 砂遊びから見る子どもの発達」新宿スタ

ジオ 2011

- 2) 釧路市こども遊学館：2011年に釧路市に開設された科学館と子どもの遊び場を融合した施設
- 3) PEP Kids Koriyama：2011年に郡山市の大型ショッピングセンターの倉庫を改築した大規模屋内遊び場施設。市民の発案とそれを受けた地域企業、郡山市のバックアップによる運営。
- 4) アカデミア・コンソーシアムふくしま：福島県の高高等教育機関が、それぞれの特徴を有したまま、全体として豊かな教育機会を若者たちに提供していくための、連携のなかだちや橋渡しの役割を担い実践している。福島大学地域連携課内に事務局がある。
- 5) 木ごて：主に左官職人が使用する木製のこて。壁面、土間などを平らに均一にするための道具。サンドアート世界チャンピオン佐多兄弟が、砂像制作に木ごてを活用した造形表現が高く評価され、その技法が広く知られるようになった。砂遊びイベントでも毎回木ごてを導入している。
- 6) 存在レベルの自己肯定感：高垣忠一郎が名づけた。「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感とは「自分を愛する心」と同様の意味だ。それは自分という存在をかけえのない存在として受け入れ、愛することだ。それはナルシスチックな「自己愛」のように、自分を美しいから、有能だからという理由で愛するのではない。「自分を愛する心」は自分の全存在に向けられる。(高垣忠一郎「生きることと自己肯定感」新日本出版社 2004 P193より抜粋)
- 7) 達成感を伴う自己肯定感：筆者が名づけた。「やりたいことをやり遂げることができた。できなかったことができるようになった等の自己有効感、自己効力感といった達成感を伴い、自分の良さを肯定的に認める感情」(咲間まり子監修、中野明子・林悠子編著「保育原理—はじめて保育の扉をひらくあなたへ—第9章保育者の専門性 第3節『自己肯定感』を育むために」みらい2019 参照されたい)
- 8) とべバッタ：田島征三作 偕成社 1988 ロングセラーの絵本。草原の中、ただただおびえながら生きていくのが嫌になったバッタが、外で自由に生きることを決意して空に飛びあがる物語。

文章問題に対して回避的な反応を示す 発達障害児へのトークンを用いた行動論的アプローチ

渡邊宏周

要約

学習面において、発達障害児は特異的な認知効能の障害、注意の水準の低さ、そして逸脱行動の生起などを理由とし、その知的機能に見合うだけの十分な学業達成が得られないことが少なくないと問題視されている。

本症例では、算数の文章問題を解くよう求めた際に、他者からネガティブな評価を受けてしまうような行動を示す発達障害児に対して、課題従事行動がより連続的に維持されやすくなるような結果操作として、トークンシステムによる介入を行った。トークンシステムの導入により、課題の正答数が増加すると共に課題に対する各反応潜時が短くなったことが確認され、このことは、正答を得ようと問題に接近するようになった反応のあらわれであると推察された。

本症例の課題点としては、トークンの導入と撤去に関して、綿密な手続きを設定できていなかったこと、および、本児の認知特性と解決過程の分析を行うことができるようなテストバッテリーを組む必要性のあったことが考えられた。

キーワード

発達障害児、行動論的アプローチ、トークン、動機づけ

1. はじめに

特別支援教育などの取り組みに代表されるよう、学校現場では発達障害を抱える児童や生徒に対しては、学習面、行動面、対人関係やコミュニケーション等、様々な方面から包括的にアセスメントを行い、その子供に適した支援が検討されなければならないとされている。その中でも学習面において、発達障害児は特異的な認知効能の障害、注意の水準の低さ、そして逸脱行動の生起などを理由とし、その知的機能に見合うだけの十分な学業達成が得られないことが少なくないと問題視されている¹⁾。

その逸脱行動特徴として、課題からの回避や逃避、いわゆる負の強化によって維持される行動が多いことが指摘されている²⁾。こうした行動に対して、行動論的アプローチからは行動の維持要因を行動の先行条件と後続条件から推定し、個人とその個人とを取り巻く相互作用から分析を行っていく³⁾。すなわち、児童と環境との相互作用に視点を置き、問題となる行動の低減にあたり、その機能に注目して随伴性を操作するという介入手続きを実施することが基本となる⁴⁾。特に、学習場面で観察される回避または逃避的な行動特徴は、周囲から否定的な評価

を受ける対象となってしまうがちである。

そうした中、行動論的なアプローチにおいては、形成した行動を維持・般化していく後続事象操作の技法の一つとして、トークン・エコノミー法 (token economy: 本文では同義語としてトークンシステムという言葉を用いる) を用いている⁵⁾。トークンシステムとは例えば、宿題やお掃除などの課題に従事することができたら、ご褒美のシール (トークン) が渡され、そのシールの枚数が一定の基準に達するとさらなるご褒美 (バックアップ強化子) を受け取れるというような一連の流れを、指導場面や生活場面においてセッティングすることであり、得たトークンはバックアップ強化子と交換できる点から、その強化をとりに行く行動が維持されやすいという利点があるとされている⁶⁾。トークンシステムを用いた報告として、例えばある先行研究⁷⁾では、作文に対して苦手意識を持つ発達障害の疑いがある児童に、作文を書くために必要な学習課題を明確にすること、およびトークンシステムによる介入により、文章量やその内容に変容をもたらせた。また、別の先行研究⁸⁾においては、遊び場面からプリント学習場面への移行時において激しい抵抗を示す発達障害児に対し、まずはセッション内で面接者側の結果操作を整備することで行動問題の低減を試み、そうしてセッション内で生じた適切な行動が、学校でも生じえるようなリンクの形成を目的とし、トークンシステムを導入した。結果、学校で行動問題を起こさずに対象児が学習場面に参加する機会は増加した。このように、トークンシステムは児童生徒に生活や学習時のルールを単に身につけさせるだけでなく、発達障害児の行動変容において、先述したように反応—強化間時間を操作する際の二次的強化子を設定できることや、日常のさまざまな弁別刺激に対しても同様の強化随伴性を適用できるという点で有効な技法とされている⁵⁾。さらに、トークンシステムの導入により、訓練場面とは異なる状況

下においても学習された行動が自発的に生起する (いわゆる般化) など見られることから、その副次的な効果として学習態度や意欲の向上なども示唆されている⁹⁾。

本症例では、算数の文章問題を解くよう求めた際に、他者からネガティブな評価を受けてしまうような行動を示す発達障害児に対して、課題従事行動がより連続的に維持されやすくなるような結果操作として、トークンシステムによる介入を行った。

なお本稿は、クライアントが苦手としている文章題遂行場面時において、正答数の増加と移行時間からパフォーマンスの変容を検討することを主たる目的としたフェーズ計 18 セッションの報告である。

2. 症例概要

対象児 (以下、C)

中学 1 年生男子。特別支援学級在籍。

主訴 (インテークシートより: 母親が記入)

できないということで自信を失っている。自己肯定感をあげるにはどうすればいいのか。

家族歴

父親、母親、次男、長女と同居

薬物療法

なし

生活歴・現病歴

出生体重は 3210 g。幼い頃は特定のキャラクター人形や、普段とは異なる場所へ行くのをこわがり、両親の印象としては、「新しい場所や、人との関りを避けていた子ども」であった。3 歳の時、保育園教諭から言葉の遅さと関わりにくさを指摘された。その後、発達障害支援センターで行った 3 歳半検診の結果をもとにクリ

ニックを訪ね、自閉症と診断を受けた。

小学校は普通学校に進学。Cは嫌なこと(ex. 同級生からからかわれる)があるとトイレに閉じこもることが多かった。当時のCに対する母親の評価としては、「自分の置かれている状況を説明することが下手」「勉強に対する苦手意識が強く、喜んで行う科目がない」というものであった。

中学校に進学するとCは特別支援学級に入り、授業に関して担任から1対1の対応を受けることになる。Cは担任に対して「厳しい」という評価をもっていることが母親より語られた。また、Cは個別塾にも通っており、塾の先生は優しい(本人談)ため、母親から見た印象としては、通うことに対する抵抗は見られないとのことであった。

家庭での様子においては家事全般の手伝いを比較的に進んでこなし、中でも料理を好んでいることが本人と母親より語られた。最後に、先述した母親の主訴は「勉強ができなくて嫌だと本人が口にしており気分も落ち込んでいるため、なんとか自信をつけさせたい」ということであり、主として学習場面時における課題を抱えて本学の相談センターに来談した。

心理検査

WISC— IV (Wechsler Intelligence Scale for Children — Fourth Edition)

全IQ:82 言語理解:74 知覚推理:95 ワーキングメモリー:79 処理速度:94

直接観察

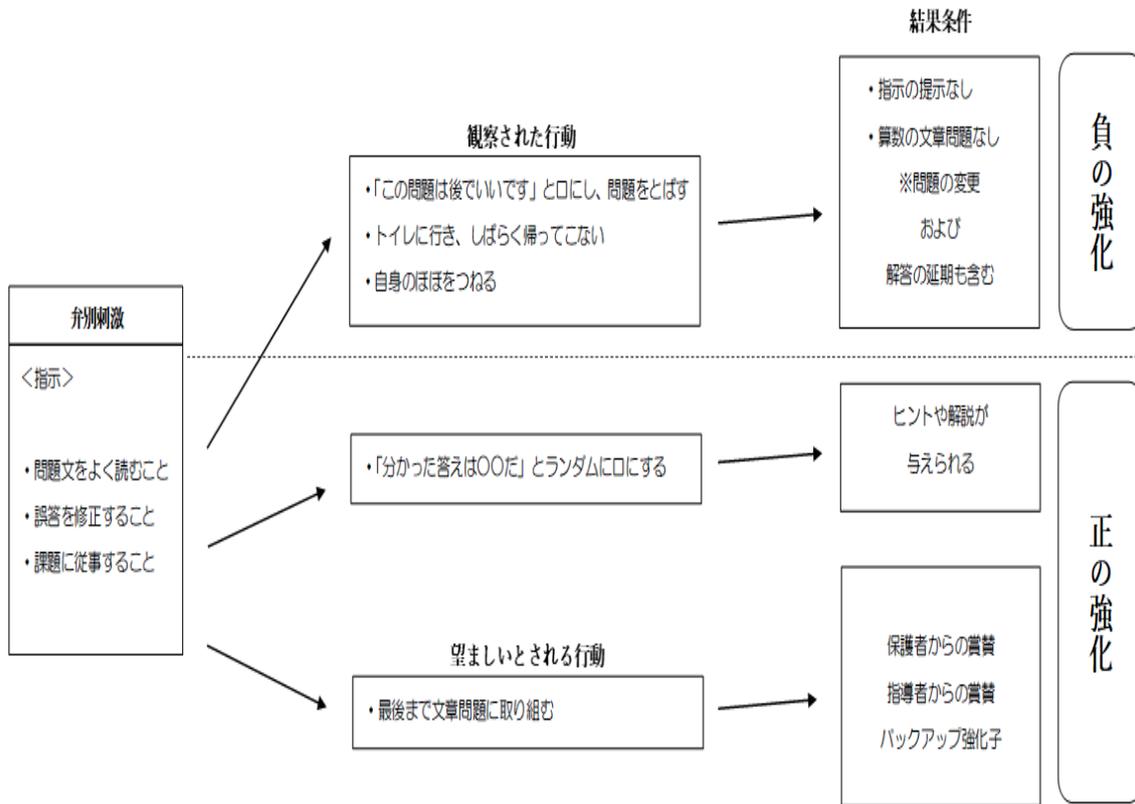
セッション内で学習場面を設定し、反応のチェックを行った。学習場面は、机と椅子が設置され、Cに対しては椅子に座り、机の上のプリント課題を解くように求めた。結果、単純な計算問題や、漢字の書き取り、実験器具の名称や、歴史の年号を答えるような問題には反応潜時短く(約1秒)解答する様子が観察された。

一方でCは、算数の文章問題を前にすると、①「この問題は後でいいです」と口にして次の問題に移ろうとする。②文章問題の文章を声に出して読み始めるまでの反応潜時が長くなる。③トイレに行きますと席を立ち、しばらく帰ってこない。④「分かった答えは〇〇だ」と文章題に書かれてある単語、数字、符号をランダムに口にするといった、上記とは異なる反応が観察された。①および②の反応に対して、面接者が文章問題に従事するよう指示を出すと、自身の頬をつねる、離席してトイレにこもるといった行動が生じた。また、④の反応に対して面接者が反応しない(具体的には表情を変えずに1点を見つめる)態度を随伴させると、Cは消しゴムや鉛筆いじりを30秒ほど行った後、問題に取り掛かることができていた。一方で、例えば解説文の記述を短時間(10秒)で暗記し述べるよう面接者が求めても、①~④のような反応は生じなかった。

介入方針

以上から、Cは文章問題というセッティングに対して回避的な反応を示している可能性が考えられた。言葉で述べさせるよりも文章での指示の方がパフォーマンスは低くなり、単純な文章問題に対してもランダムに解答するような反応を示している。しかしWISC—IVの結果から言語的な問題は確かに考えられるものの、実際の問題以上にパフォーマンスが低いことが窺えた。このことから、文章問題が提示されるというような学習場面からの回避が生じている可能性が示唆され、その嫌悪事態としてCの予測が、問題文をよく読むことや、誤答をその都度に修正させられるというような指示が与えられてしまうといった、ネガティブなものに偏っているものと推察された。

周囲の大人の対応として家庭学習場面では、母親が文章問題を手伝っていることが母親との面談の中で確認された。また授業場面では、担



先行条件への方略	行動への方略	結果条件への方略
トークンによる介入が開始されて以降は、毎セッションのはじめに、バックアップ強化子と獲得シールの枚数の確認を行わせる	・トイレが必要があれば学習前に行かせる ・問題は全て解かなければいけないことを学習させる	・ほほつねりや、「分かった答えは〇〇だ」には反応しない ・採点が終わるまでヒントや解説は与えない ・逸脱せずに問題に取り組めたことは採点前にフィードバックし、言語賞賛する ・シールやバックアップ強化子を与える

Figure1 予測される随伴性に基づく支援計画

※先行研究¹⁰⁾より改変

任が文章問題の1音1音をCに明確に音読させるという過剰なプロンプトを与えていることが報告されている。これはどちらも「Cは文章問題が解けない」という評価のもとでの対応であることが考えられ、特にCに1音1音、明確に音読させることは、「Cは文章問題を読んでいる」「それなのに出来ないということは、そもそも解けない」ということを評価者側が確認するという機能を有しているものと考えられた。また、解答中に「この問題は後でいいです」と口にし問題をとばすような行動や、トイレに行きしば

らく帰ってこない、といった行動は、今取り組むべき課題の中止や延期といった回避的な反応である可能性が推察され、さらに、自身のほほをつねる行動は、その行動の生起後に問題の難易度に変更され（難→易）、時には問題そのものが目の前から取り除かれるというような負の強化により学習がなされた可能性が母親の話から考えられた。さらに、Cの文章問題に対するランダムに解答するような反応に対しては、周囲がヒントや解説を与えることにより、「分かった答えは〇〇だ」と口にする行動が強化されてい

たものと考えられる (Figure.1 参照)。よってCの文章問題に対する反応を変容させれば、Cに対する周囲の評価も変化するだろうと予測し、文章問題に対するパフォーマンスを上げることが標的とした。

同じく算数の文章問題の指導にあたった先行研究をみると、例えば知能検査の結果からパターン化された事柄を得意とする対象児に対して、苦手とする逆思考の問題を一定の枠組みの中で訓練し、一つのパターンとして学習させたもの¹⁰⁾などがあげられる。また対象児のワーキングメモリーの弱さを補うため、文章題中の文字情報量の調整を行うなどの方略を適用した報告¹¹⁾もみられる。本症例の場合においては、先述した通り、知能検査の結果から文章題に対する困難さは予測されるものであるが、Cの文章題に対するパフォーマンスを向上させる方略を検証することがまず優先された。その際に、毎セッション、本人が苦手とする文章問題に従事させるためには、課題従事行動がより連続的に維持されやすくなるような操作が必要となり、さらに必要に応じた家庭や学校での扱いやすさも考慮して、Cに対しトークンを用いた介入が選択された。

面接構造

指導はセッション内に学習場面を設け、筆者が行った。セッションは、#1と#2をベースライン(以下、BL)とし、その後、トークンシステムを導入した介入Ⅰ期(#3～#6)、学習の難易度を上げた介入Ⅱ期(#7～#17)、指導効果の維持を測定するため維持測定期(#18)と進んでいった。なお、#13、#14、#16において臨床心理学を専攻するスタッフが陪席している。

面接者

筆者は本症例に関わっていた当時、臨床心理学を専攻する大学院生であり、指導教員から行

動論的なアプローチの指導を受けていた。トークンシステムを用いた介入経験はそれまでになく、本症例が初めての試行であった。

インフォームドコンセントおよび倫理的配慮

Cの母親にはセッションの開始前に治療経過で得られた情報に関しては研究報告などで使用する可能性があること、その際には個人のプライバシーが十分に保護されること、個人が特定されないように配慮すること、収集した情報の管理方法、研究利用に不同意の場合でも不利益にならないことを説明し、書面による同意を得た。また、本稿の発表についても口頭による承諾を得た。

3. 手続き

各指導期においては共通し、セッション内における学習場面、すなわち文章問題のみを解く時間を設定した。教科には、特に符号(+、-、×、÷)のランダム解答が頻度多く観察された算数を選定し、学校や塾で求められているレベル(小学2～3年生)の教材の中から、10問ずつ文章問題を抜き出しまとめた。その際、毎セッション加法の問題2問、減法の問題2問、乗法の問題2問、除法の問題2問、文章中に3つの数字が登場する加法と減法の混合問題2問になるよう調整した。文章問題が終わり次第、Cは自身が面接者と話したい話題に従事することができた。学習場面の様子は、C本人や家族の同意のもと、セッションルーム内に設置されたビデオカメラにてVTR録画された。

BL期(#1～#2)

学習場面において、手続きに記載の算数の文章問題10問を解くように求めた。10問解き終えた時点で採点に移行した。解答中に「この問題は後でいいです」と口に問題をとばすような行動や、トイレに行きしばらく帰ってこない、

といった行動に関する方略として、問題は順番通りやることや、必要であればトイレは事前に済ませておくことをはじめに教示した。また、自身のほほをつねる行動や、「分かった答えは○ ○だ」とランダムに反応するような行動に対しては、他者からよりポジティブな評価を受けやすいと考えられる行動の学習のため、面接者は反応しない対応をとった。解答後は「最後までよく解きました」と言語賞賛を与え採点に移り、誤答となった問題はそのままにせず、正答が得られるまで面接者と共に見直した。

介入Ⅰ期（# 3～# 6）

介入Ⅰ期では手続きはBL期と同様のものを用いるが、学習場面の最初に、面接者は<10問中5問正解するとシールが1枚もらえます>と、Cが好きなアニメキャラクターのシールを見せた。さらに、<シールを5枚集めると、こんな賞品と交換できるよ>と、同キャラクターグッズ（バックアップ強化子）を瞬間的に提示した。また、シール獲得以降のセッションでは、課題プリントを提示する前にその時点までのシール獲得枚数を確認するように求めた。採点の結果、5問以上正答が得られた際にはシールを台紙に貼るようCに求めた。

母親にはセッションで行っていることを説明した後、家庭での学習場面においては遂行中にヒントや解説を与えることなく、まずはCに全問題を解いてもらい、採点終了後に言語賞賛（ex. 「よく頑張ったね」）を与えてから解説に入るよう求めた。

介入Ⅱ期（# 7～# 17）

介入Ⅱ期では手続きはBL期や介入Ⅰ期と同様のものを用いるが、指標①の課題正答率が8割を超え、指標②と指標③の反応潜時が短くなっていることが確認された段階で、問題の難易度を上げることによる反応の変化の確認を行った。課題は算数の文章問題を教材の中から、毎

セッション10問ずつ抜き出しまとめた。その際、文章中に3つの数字が登場する加法と減法の混合問題が6問と、加法と乗法の混合問題が4問になるよう調整した。採点の結果、5問以上正答が得られた際にはシールを台紙に貼るようCに求めた。また、言語賞賛を与え誤答となった問題を正答が得られるまで見直した。

家庭学習場面時の指導は、介入Ⅰ期と同様であった。

維持測定期（# 18）

17から1ヶ月後に実施。手続きはBL期と同様のものを用いた。

データの測定

①問題の正答数、②問題文を読み終えてから式を記入し始めるまでの反応潜時の平均（秒）、③解答を記入し終えてから次の問題文を読み始めるまでの反応潜時の平均（秒）を、標的行動の評価指標とした。①に関して、採点終了後の正答数を記録した。②に関して、文章題の文章を声に出して読み上げるCが、文章題を読み終えてから紙に鉛筆の先を置くまでの時間を測定した。③に関して解答欄に解答を記入してから、次の文章題の文章を読み始めるまでの時間を測定した。ただし②と③に関して、#12以降はCが問題文を声に出して読むことをしなくなったため、測定を行っていない。

信頼性は# 13、# 14、# 16に陪席した臨床心理学を専攻するスタッフへ、面接者がCの解答につけた○の正誤性の確認を求め、その正誤率は100%であった。

4. 結果

正答数の推移をFigure2、問題文を読み終えてから式を記入し始めるまでの反応潜時の平均と、解答を記入し終えてから次の問題文を読み始めるまでの反応潜時の平均をFigure3に示し

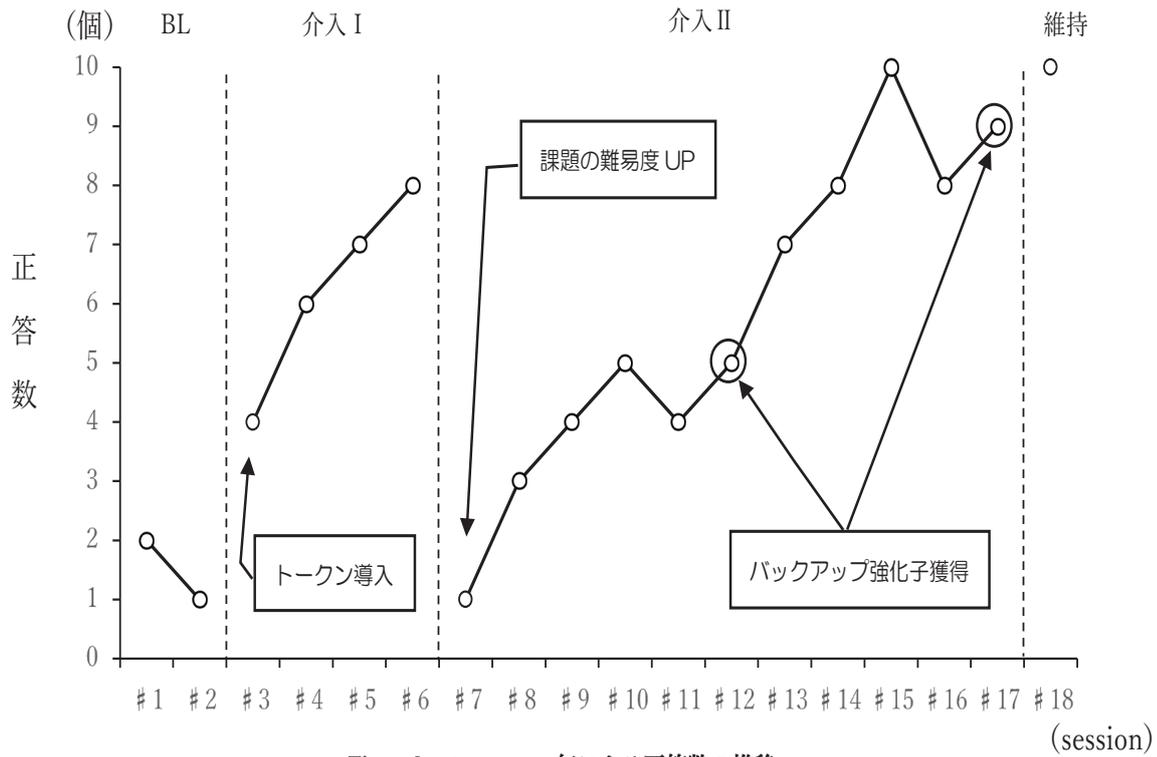


Figure2 セッション毎による正答数の推移

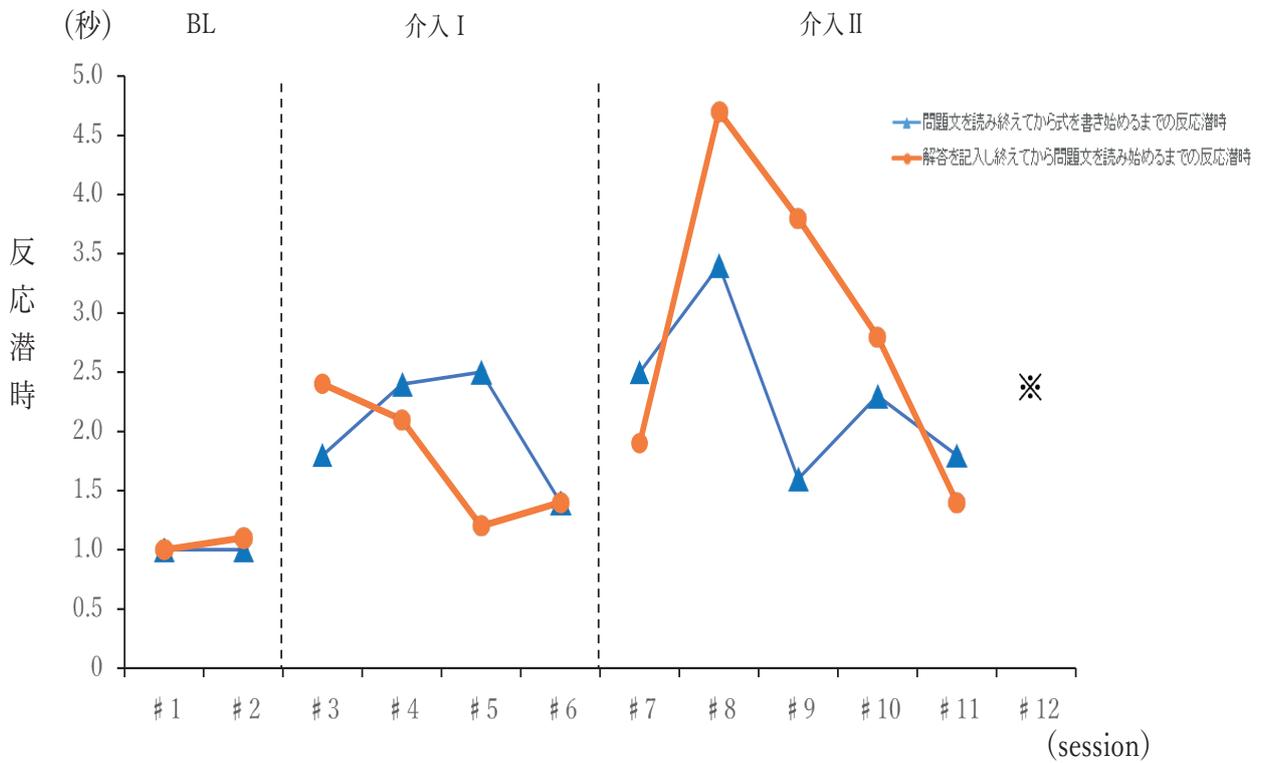


Figure3 セッション毎による反応潜時の推移

※ #12以降、Cが文章問題を声に出して読まずに問題を解くようになったため測定不可

た。Figure2より、BL時における正答数は1～2個であったが、トークンを導入した介入I期の#3で4個と増加し、#6の時点においては正答数が8個となった。その区間、Figure2の反応潜時においては、BL時に各反応潜時は共に約1秒であった。これらの反応潜時は介入直後に1.8秒～2.5秒と一時的に上昇を見せるも、#6時点ではBL期とほぼ同様（1.4秒）の結果が示された。

介入II期において、課題の難易度を上昇させるに伴い正答数が大きく減少するも1個とゼロにはならず、その後はセッションを重ねるごとに増加していった。反応潜時に関し、介入I期の#6と比較して、#7～#8(1.9秒～4.7秒)と一時的に上昇を見せるも、その後は減少し、#11の時点では1.4秒～1.8秒と、各反応潜時ともに短くなったことが確認された。#12以降、Cはそれまでのセッションとは異なり、問題文を声に出して読むことなく課題に取り組むようになった。また、介入II期でバックアップ強化子は#12、#17時点で計2回獲得された。

維持測定期における正答数は10個であった。

5. 考察

本症例は算数の文章問題に対して回避的な反応を示す発達障害児に対し、周囲からネガティブな評価を受けやすいとされる算数の文章問題学習時において、課題遂行時のパフォーマンスの向上を試みた症例である。具体的には、負の強化で維持されていた行動や、正の強化で得られていた行動（「分かった〇〇だ」とランダムに解答を述べヒントや解説を得る）に関して面接者側の結果操作を整備した。また、算数の文章問題に対する動機づけを向上させるためにトークンシステムを導入することにより、Figure2にあるよう、正答数が増加した。介入II期において、課題の難易度がUPすることで正答数は1問と減少するも、セッションを重ね

るにつれて正答数が増加し、1回目のバックアップ強化子獲得となった#12以降は、正答数が常に7問を上回っていた。さらに1月後に実施したBL期と同条件の維持測定期においても、正答数は減少することなく学習効果の維持が確認された。

Figure3の反応潜時から、トークンを用いないBLでは反応潜時短くランダムに解答し、正答を得たのは1～2問だけであったが、介入I期においてトークンを導入した直後に正答数が4問に上昇していることから、Cの文問題に対する動機づけが高められたものとする。その後、正答数が増加して一方、一時的には上昇した各反応潜時が短くなったことが確認されたことは、面接者側の結果操作の整備により、Cの予測として、課題の中止や延期はなされず、またヒントや解説が与えられないというものが生じ、本来のパフォーマンスをもって課題に取り組めるようになったこと、および、正答を得ようと問題に接近するようになった反応のあらわれであると推察される。

シールが5枚貯まったら好きなキャラクターグッズと交換できるというバックアップ強化子に関して、#12で1回目のバックアップ強化子を獲得した時、Cから「やった!」という声とガッツポーズが観察されたこと、および、次セッションである#13（バックアップ強化子獲得直後）で獲得数が減少せずに増加をみせたことから、強化的な機能を有していたと考えられる。

また、日常場面における変化として、#10の時点で、「以前ほど、文章問題を嫌がらなくなったような気がする」「間違える時はあるけど、ほっといても結構できることが分かった」というものや、#11時点では、「通っている個人塾からCが文章問題を読めるようになってきたと伝えられた」「家で自分から勉強をする機会が増えた」ということが、母親からの報告にあった。加えて、#15時点でCは「みんな（普通

クラス)と勉強したい」と口にするようになり、学校側と母親が相談した結果、数科目に関して普通クラスで授業を受けるようにもなった。このことから、Cの学習場面時における反応の仕方と、母親を含めた学習指導者の評価の変容もうかがえた。

しかし、本研究にはいくつかの課題が残されている。まず、トークンの導入と撤去に関して、綿密な手続きを設定できていない点があげられる。先行研究¹³⁾も指摘するように、トークンの導入にあたりトークンの強化スケジュールや交換比率に関する調整の検討は、強化子の飽和化を防ぐ等、より効果的な支援を行っていく上で重要課題であると考えられる。また、トークンシステムをどのように撤去していくかにより、一般化および維持に関する効果が異なるものと考えられ、さらに、トークンシステムという付加的な随伴から自然な随伴による制御をどのように行っていくのか、これらの点については今後の課題である。

さらに今回の介入を、C自身、およびCを取り巻く環境がどのように評価しているのか、すなわち社会的妥当性の評価も行えていない。今回、日常場面への介入としては、母親にセッション内で行っている手続きを説明し、採点終了後にC言語賞賛を与えることだけを求め、学校側への介入は行っていない。確かに、「間違える時はあるけど、ほっといても結構できることが分かった」という結果操作に関する母親からの報告や、普通クラスへの参加が認められる等、周囲の評価者による反応や評価の変容がうかがえるようなエピソードがあげられているものの、本学のセンターで行ったトークンシステムという方略を家庭や学校でも実施可能か否か等、継続的な支援という観点から、確認を行うべきであった。また、例えば対象児に自由記述も含めた社会的妥当性の評価を求めることにより、バックアップ強化子が強化的に機能していたか等の評価をより細かに行えたものと推察さ

れる。

加えて、年齢に不相応な学力を有する発達障害児の算数文章解決を図る上では、①課題への動機づけを確保しながら、中核的なつまづきを示す過程を特定し、それを解決するための学習支援方略を組むこと、②介入適用後のエラーを確認し、それらを解消するための手続きを付加することが重要である、とされている¹²⁾。本症例においては①にある動機づけの確保に関しては、用いた方略により奏効しえたものと考えられるが、つまづきを示す過程の特定や、介入適用後のエラー確認が十分になされていなかった。

全般的知能水準と認知特性の測定にはWISC-IVは有用であるとされているが、本人の得意とする認知処理様式を明らかにするにはできず、認知能力と学力との差異についても検討の必要性がある場合においては、KABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children) をテストバッテリーとして組むことが適しているとされている¹⁴⁾。今後はWISCだけでなく例えば先行研究¹⁵⁾にならって、K-ABCのような検査結果もふまえ、認知特性と解決過程の分析を実施する必要があるものと考えられる。

文献

- (1) 橋本裕実・干川隆 発達障害のある児童の動機づけを高めるためのゲーム的要素を取り入れた漢字指導の効果 LD研究 23(3) 2014 307-319
- (2) 多田昌代・加藤元繁 発達障害児の課題遂行行動の促進—刺激の好みと結果事象の予期が及ぼす効果— 心身障害学研究 28 2004 149-155
- (3) 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援：対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討 特殊教育学研究 45(1) 2007 35-48
- (4) 竹村洋子 通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入：一わが国における発達障害児への教育的対応の現状と課題— 特殊教育学研究 49(4) 2011 415-

424

- (5) 須藤邦彦 自閉性障害児におけるトークンエコノミー法による援助行動の獲得と般化—家庭や学校場面への連鎖を達成する随伴性の整備— 特殊教育学研究 48 2010 211-223
- (6) 小笠原恵・広野みゆき・加藤慎吾 行動問題を示す自閉症児へのトークン・エコノミー法を用いた課題従事に対する支援 特殊教育学研究 51(1) 2013 41-49
- (7) 川瀬由希子・干川隆 広汎性発達障害の疑われる児童に対する明確化された課題と動機づけ手続きを含む作文指導 LD 研究 23(3) 2014 292-306
- (8) 渡邊宏周・岡部楓・高橋愛・杉山雅彦 行動問題を呈する発達障害児に対する、結果操作とトークンシステムによる介入の検討 福島学院大学大学院附属心理臨床相談センター紀要 11 2017 21-27
- (9) 古谷雄作・嶋崎まゆみ トークンエコノミー法を用いた通常学級全体の行動変容 日本行動療法学会大会発表論文集 33 2007 516-517
- (10) 興津富成・関戸英紀 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究 44(3) 2007 315 - 325
- (11) 小林美穂・船橋篤彦 広汎性発達障害児における算数文章題の指導に関する一考察—逆思考問題の指導を中心とした事例— 愛知教育大学研究報告 教育科学編 62 2013 29-37
- (12) 遠藤愛 境界知能を有する発達障害生徒に対する算数文章題解決のための学習支援—認知特性とつまづいている解決過程の分析から— 教育心理学研究 58 2010 224-235
- (13) Miltenberger, R. G. (2001). Behavior modification : Principles and procedures (2nd ed.). Belmont, CA : Wadsworth Publishing. (園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二 (訳) (2006). 行動変容法入門 二瓶社)
- (14) 小林玄 日本版 WISC- IV と KABC- II によるテストバッテリーの一考察 学級不適応児の事例をとおして 立教女学院短期大学紀要 45 2013 73-83
- (15) 大庭重治 書字学習困難児の発達特性と学習支援 上越教育大学研究紀要 24 2005

制作

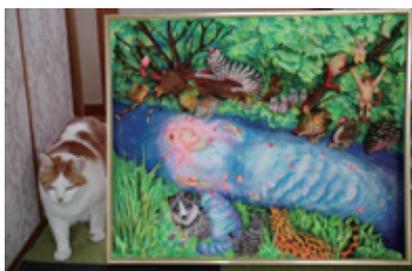
古畑雅規

Box クレイアートによる作品

奥行き5センチほどの額縁を作り、その中に樹脂粘土（非常に軽い粘土で、3日間ほどの自然乾燥により硬質になる）で立体を制作し、アクリル絵具で彩色する。



「オフィーリア」 F20 (61cm×73cm)



美しいカーブを描く猫の身体は作品づくりのサンプルとしてとても役に立つ。



「バルーンフェスティバル」 F12 (61cm×50cm)



「エンジェルチワワ」 高さ 32cm 樹脂粘土



「オリックス」 「キリン」
9cm×9cmのタイルを土台にして樹脂粘土で制作



「Moonlight Cat」 F4 (33cm×24cm) 油彩



「シマウマ」 F3 (27cm×22cm) 油彩

2018年の発表先（個展会場）

伊勢丹浦和店 H30 4月25日（水）～5月1日（火）
 三越広島店 H30 9月11日（火）～9月17日（月）

他 4件

2018年 作品数

Box クレイアート 25点
 オブジェ（大） 3点
 オブジェ（小） 71点
 油彩画 13点

作品総数 112点

古畑 雅規 BOXアート作品展

◆4月25日(水)～5月1日(火)〈最終日5時終了〉
 ◆伊勢丹浦和店7階=美術画廊

奥行き数センチの額の中に広がる夢の空間BOXクレイアート。
 樹脂粘土（クレイ）を使い、一つ一つのパーツを額縁の中に収めた
 創造性溢れる3Dアートの世界です。併せて洋画家としての
 ファンタジックな油彩を出品いたします。
 この機会にぜひ、ご覧くださいますようお願い申し上げます。

作家来場日 4月25日(水)・28日(土)・29日(日・祝) 各日12時～



※数量に限りがある商品もございますので、品切れの際はご容赦ください。
 ※今後ご案内状を差し上げる場合がございます。ご来店の際は本状をお持ちください。

さいたま市浦和区高砂1-15-1/〒330-0063/電話048(834)1111大代表/18

【返送料】ISETAN MITSUKOSHI HOLDINGS 〒330-0063 さいたま市浦和区高砂1-15-1 伊勢丹浦和店内

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (副学長、図書館情報センター館長、福祉学部教授)

委員 菅野英孝 (学院長、名誉教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、福祉学部教授)

委員 杉山雅彦 (福祉学部教授)

事務担当 佐藤 幸 (図書館情報センター業務課長)

福島学院大学研究紀要

第56集

平成31年3月28日 発行

発行者 **福島学院大学** 研究紀要編集委員会
〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1
電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）
編集補助 佐藤 幸（図書館情報センター業務課長）
PDF作製 図書館情報センター

