

群馬パース大学福祉専門学校

研究紀要

第1号

2023年3月

目次

○ はじめに

<論文>

1. 発達障害児が過ごしやすい保育の環境への配慮に関する考察
—保育室における構造化に着目して— 井上 暁子…… 1
2. 保育者養成課程における音楽表現の指導法についての考察
—保育事例をもとにした授業実践— 鵜飼侑起子…… 8
3. 養成課程における子育て支援の実践
—保護者と共に子どもの育ちを支える力を持つ保育者の育成— 小林由井子・鵜飼侑起子……15
4. 乳幼児の電子メディア利用の現状とあり方への考察
—「青少年のインターネット利用環境実態調査」の結果を中心に— 塩澤 恵美……23
5. 幼児期と小学校の育ちのつながりに関する考察
—「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の資質・能力に着目して— 都丸千寿子……33
6. 外国人介護人材の現状と課題
—EPA 介護福祉士候補生の日本語教育で使用する「場面から学ぶ介護の日本語」
教科書分析から— 増田 麗子……50

<報告>

7. 学びを実感するための保育学科における実習指導の在り方
—1年次・2年次の5回の実習指導の取組みを通して— 剣持佐智子……58

はじめに

群馬パース大学福祉専門学校長 神野明男

2019年末、中国武漢で最初の感染者が確認された「新型コロナウイルス感染症」は、瞬く間に感染拡大して世界中に甚大な被害と混乱をもたらし、人々を不安と恐怖に落とし入れました。その影響は、教育現場においても計り知れず、政府の指示で全ての学校が休校せざるを得ない状況に追い込まれるなど、不測の事態に見舞われました。

しかし、このような現実にも直面しながらも、本校では感染症対策に万全を期しつつ、教職員の英知、創意と工夫を結集し、オンライン授業や分散登校等も取り入れて教育活動を続けてきました。そして、このような事態も学び舎としての「本校の在り方」を見直す機会として受け止めました。そうした中で幾度となく訪れる厳しい局面を乗り越え、本来のパースの教育を取り戻すべく授業の正常化に努め、早3年が経ちます。単にさまざまな制約を受けて出来ないことを嘆くのではなく、どうしたら学生により良い教育を提供できるかという視点に立った教職員の思いが、現状からの更なる改善を可能にしたのではないかと思われ、心を強くしています。そして、どんな困難な状況にあっても、必ずやれることはあるということを改めて実感しています。

さて、この度、本校では「研究紀要」を発刊することといたしました。1992年4月、「ほたか福祉専門学校」として開校以来、幾星霜を経て、初めての研究紀要発刊となります。長年の懸案であった「研究紀要第1号」の発刊を大いに喜びたいと思います。本校では、これまで教員の日頃の研究成果を発表する機会が設けられていませんでした。しかし、今後、この研究紀要は、コロナ禍においても地道な研鑽を積んできた教員の研究成果の発表の場になるばかりか、自己の知見を深めるために一層励む教員の指標になるものと確信しています。そして、この研究紀要は、『人間愛と人間尊重』を基盤とした豊かな人間性を養い、『生命の尊厳』に支えられた介護、保育の専門的知識や技術を身に付け、広く社会に貢献できる人材を育成する」とする本校の教育の核心に繋がるものであり、必ずや本校教育の更なる充実、パースの発展に寄与するものと期待しています。そして、その期待に応え得る第1号ができたのではないかとひそかに思っています。

結びになりますが、本研究紀要発刊に際し執筆、編集作業等にご尽力くださった多くの皆様に厚く御礼を申し上げて私の挨拶とさせていただきます。

発達障害児が過ごしやすい保育の環境への配慮に関する考察

—保育室における構造化に着目して—

井上 暁子

本研究では、保育所・認定こども園・幼稚園において、発達障害児が理解しやすく生活しやすい保育の環境への配慮について明らかにするために、構造化の視点や視覚支援教材の活用に着目して園所の現状を概観し考察を加えた。まずは保育実践において環境を整える重要性を保育所保育指針から確認した。そして発達障害児がその障害特性から抱える困難さについて触れた。また、発達障害児に有効性が示されている構造化について方法と効果をまとめ、その後、保育室の環境と照らし合わせた。特に、発達障害児の視点に立った時に、保育室の環境が子どものわかりにくさや生活のしづらさを引き起こしている状況を抽出し、その課題と対応・配慮の工夫について考察を行った。また保育の現場で取り入れられている視覚支援教材が、機能していない場面があることに着目しその要因や対応のポイントを考察した。子どもの目線や動線を踏まえて保育室の環境の刺激を整理・制御することや、視覚支援教材の活用の際には常に対象となる子どもの実態に応じて教材の更新や改変を行っていく配慮を行う重要性を明らかにした。

キーワード：構造化、視覚支援教材、発達障害児、保育室の環境

I はじめに

保育実践において、保育士等は計画的に物的・空間的環境を構成し、子どもの生活や活動を豊かにしていくことが求められている。近年、保育所・幼稚園・認定こども園（以下、園所と記載）は、障害のある子ども、発達の気になる子どもを含めて多様な子どもが在籍するインクルーシブな環境となっている。多様な子どもたちが共に生活していく中で、個々に合わせて特別な支援をしていくことが園所には求められている。

しかし近年園所で増加している発達障害児に焦点をあてた時、従来の保育室の環境が彼らにとっては必ずしもマッチした環境となっているとはいえない部分があると考えられる。一方、発達障害児に対しては、視覚的に示すことや環境の構造を整える「構造化」のアプローチの有効性が知られている。

本研究では、保育実践において環境を整える意義や、発達障害児に対する構造化・視覚支援教材の活用などのアプローチについて概要をまとめる。その上で、発達障害児にとって保育室の環境が内包する問題点に焦点をあて、それを解決するための対応の工夫について検討を加えることとする。また、保育現場で取り入れられている視覚支援教材が、有効に機能していない場面があるという現状に着目してその要因について考える。

それらを通して、園所において、発達障害児が理解しやすく生活しやすい保育室の環境や、構造化・視覚支援教材の活用のあり方がどのようなものであるか、どのような配慮が必要なのかについて考察する。

II 園所において環境を整える意義と構造化

1. 保育実践において環境を整える重要性

2017年告示の保育所保育指針の「第1章 総則」では、保育所の役割として保育所は「保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行う」と示されている¹⁾。保育所保育指針解説では、「保育所保育においては、子ども一人一人の状況や発達過程を踏まえて、計画的に保育の環境を整えたり構成したりしていくことが重要である。すなわち、環境を通して乳幼児期の子どもの健やかな育ちを支え促していくことに、保育所保育の特性がある」と記されている²⁾。

さらに保育所保育指針には「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、計画的に環境を構成し、工夫して保育をしなければならぬ。」と保育における環境構成や工夫の重要性

が示されている。また留意事項として、「ア 子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること」、「イ 子どもの活動が豊かに展開されるよう、保育所の設備や環境を整え、保育所の保健的環境や安全の確保などに努めること」、「ウ 保育室は、温かな親しみとくつろぎの場となるとともに、生き生きと活動できる場となるよう配慮すること」、「エ 子どもが人と関わる力を育てていくため、子ども自らが周囲の子どもや大人と関わっていくことができる環境を整えること」の4点が記されている。

保育において、特に、子どもが興味関心を持って自発的に動き出せること、子どもが安心して過ごせること・落ち着いて過ごしたりくつろいだりできること、人と関わっていくことを支えるためには、園所の環境や保育者のかかわりが、子どもにとって、理解しやすいわかりやすいものになっていることが求められる。また設備や備品の配置や子どもの動線等についても意識することが必要であろう。

特に、佐藤³⁾は“障害のある子どもの場合、遊びに入りにくかったり、生活上の動作が行いづらかったりすることの原因が保育室の環境構成だったということもあり、障害のある子どもの保育を考える際、環境面からのかかわりも検討する必要がある”ことを指摘している。

2. 発達障害児が抱える困難さと強み

子どもに発達障害がある場合、その障害特性から以下に示すような行動が見受けられることが多く、それが様々な場面での困難さにつながっていく。

自閉スペクトラム症 (ASD) の子どもの場合、言葉によるコミュニケーションの困難さ、視覚優位、初めての場面が苦手、次に何をすることがわからないと不安、急な予定変更が苦手、抽象的な概念や、場や相手の意図を理解するのが苦手、注意の焦点が狭くシングルフォーカスで、全体像の把握が苦手、興味関心の偏り、こだわり、感覚の過敏性などが挙げられる。

注意欠如多動症 (ADHD) の子どもの場合、気が散りやすく集中し続けられない、どこに注目したらいいのかわからない、うっかりしたミスをしてしまう、思いついたことや外から入った刺激にすぐさま反応してしまう、忘れっぽい、順序だてて活動するのが苦手、片づけられず散らかり放題、じっとしてられない、やるべき約束が果たせない等の行動特

性が挙げられる。

また、知的に遅れを伴う場合、周りを認識する力や物事を理解したり判断したりする力の弱さや記憶の保持の問題や、ワーキングメモリーの容量の少なさ、日常生活を送る上での適応能力の遅れなどが課題となる。

いずれにしても、発達障害児は、聞いた言葉や置かれた環境や状況から伝えられている刺激・情報を、キャッチできなかつたり、キャッチする力が弱かつたりするわけである。また、キャッチしたとしても、偏つたり誤つたりした受け止め方をしてしまつたり、入ってきた刺激を順序だてて活用することがうまくいかず、その場に相応しい行動がとれないことにつながるのである。

反対に、発達障害児の多くは、耳で聞くよりも目で見る方が理解しやすいこと (視覚優位) が広く知られており、絵や写真、シンボル、文字、実物などを使って目に見えるかたちにして伝えることが有効である。

3. 構造化のアプローチ

アメリカのノースカロライナ州でショプラー博士らにより自閉スペクトラム症児・者のために開発された TEACCH プログラムでは、支援手法として、「構造化」のアイデアが示されている。佐々木は構造化について、子どもに「自分は今、どこで何をどれだけすることが期待されているのか、あるいは自分は何をすることを希望できるのか」など環境への積極的な適応の仕方を自覚することができるように援助するものであると記している⁴⁾。

梅永によれば、「構造化」とは何かの活動を行う際に、その活動が容易に行えるように環境を整えることと示されている。また3種類の「構造化」として、①その場が何をやる場か明確にする「物理的構造化 (環境の構造化)」、②次に何をやるのかをわかりやすく伝える「時間の構造化 (スケジュール)」、③何を、どのくらい、どのように行えばよいのかをわかりやすくする「活動の構造化 (アクティビティシステム)」を挙げている。そしてこれら3つの構造化すべてには、「視覚的構造化」が用いられる。視覚的構造化には、①ことばではなく行う行動が見てすぐにわかるように示す「視覚的指示」、②行う活動を左から右に組織的に並べるなどによりパターン化してスキルを獲得しやすくする「視覚的組織化」、③重要な情報を色やマークをつけたりして視覚的に強調

する「視覚的明瞭化」がある⁵⁾。

近年、障害児の療育、保育、教育、福祉の現場では、目で見てわかるよう伝える「構造化」の有効性が広く知られるようになり、実践されるようになっていく。構造化の視点を取り入れて保育の環境を構成することは、発達への偏りや遅れのある子ども（特に自閉スペクトラム症等の発達障害児）に大きな効果を発揮する。療育施設や園所では、視覚的構造化を具現化するために、絵カード、写真カード、行動の順番を羅列した「手順表」、時間の流れと活動を示した「スケジュール表」などの教材（以下：「視覚支援教材」と記載）も多く活用されるようになってきている。視覚支援教材について紹介した書籍も多数書店に並んでいる。インターネットでは、様々なイラスト・絵刺激がダウンロードできる時代になっている。支援者（療育関係者、保育者、教員、施設関係者等）や保護者が視覚支援教材を手作りして用いている他、生活カードやソーシャルスキルの絵カードのセットなどが市販されるまでに至っている。

構造化や視覚支援教材の活用のメリットは、発達障害児の理解を助け、生活しやすくなることにあることを強調したい。子どもにとって、わかりやすくなる、自分でできることが増える、見通しが持てて安心できる、活動の切り替えがスムーズにいくようになる、先生に一つ一つ指示されなくても自ら動き出せるようになるのである。そしてそれらのことは、子どもの達成感、有能感、自己肯定感、自発性のアップといった効果を引き出す。結果として、子どもの笑顔が増え、先生の笑顔も増え、安心して楽しい園所の生活につながると考える。

4. 保育室の環境と構造化

園所には、かねてから子どもに視覚的にわかりやすく伝える構造化の工夫が多く取り入れられている。

クラス名を表示するプレートには大きく絵が入っている。子ども個々に特定のマーク（りんご、飛行機、イルカ等）が割り当てられ、その子どものロッカー・下駄箱・タオル掛けのフック等にそのマークのシールが貼られており、場所をわかりやすく伝えたり、持ち物に貼ってその子どもの物であることを明示したりしている。おもちゃのカゴや棚には何が入っているかが一目でわかるよう・片づけやすいよう絵や写真のカードが貼ってあったりする。絵や実物を見せながら子どもに次に行う活動や約束や製作の手順や歌詞を説明したりする場面も多い、ペー

サートをはじめとして視覚的な教材を使って保育を展開する場面も日常である。手洗いの水道の前には、絵入りで手洗いの手順を示したシートが掲示されている。子どもが並ぶときに順番を守りやすいようトイレの床に足形が貼られている園所もある。これらはみな構造化であり、園所の保育室は子どものために考えられた環境であると考えられる。

Ⅲ 発達障害児にとっての保育室の環境が内包する課題と対応の工夫

一方、ここで従来の園所の保育室の環境が、前述した発達障害児にとって、わかりにくさや生活のしづらさを引き起こしている状況も見受けられる。以下にいくつか例を挙げ、それに対する配慮や対応方法について考察する。

1. 保育室の壁

佐藤は、通常、保育室には、子どもが季節感を感じられるように壁面に飾りを施したり、生活のなかの決まり事などをわかりやすく知らせることができるよう当番表などが張り出されているが、このように子どもの生活を豊かに、楽しくするはずのものが、時として子どもが生活しづらくなる原因となることがあることを指摘している。子どもが、保育者の話に集中できなかつたり、ほかのところへ行ってしまうりする場合に、子どもの目の高さから見えるものを再検討してみる必要があるとも述べている³⁾。

以下に保育室の正面の壁の環境について筆者が園所を訪問した際に感じる課題を記す。正面の壁にクラスの子ども達の誕生日を示した誕生表の掲示物や、日付や天候が記された日めくり表が壁に掛けられていたり、黒板に歌の歌詞が貼ってあったり、欠席連絡が書いてあったり、給食の献立や園だよりがずっと貼ってあったりするなどは、多くの園所で見られる光景である。園所の場合、とりわけ、それらの多くが賑やかでかつ色鮮やかであるのが特徴である。かわいらしい装飾が施されていたり、キャラクターのイラストなどが添えられたりなど、保育者の工夫が施されていることが多々見受けられる。一見、明るく楽しいような雰囲気であり、手が込んで工夫されており望ましいように思われる。

しかし、保育者がそれらを背にして立ち、子どもに何か伝えようする場合を考えてみる。例えば、注

意欠如多動症の子どもにとっては、その環境は明らかに刺激過多なのである。気が散り、あちこちに視線が移動し、注意が転導してしまい、保育者の話に注意が向かなくなったり立ち歩いてしまったりなどの逸脱行動を引き起こすことがある。また、自閉スペクトラム症の子どもの場合、その子どものこだわりのある特定のキャラクターやイラストの細部を注視したり、貼られている物の数を数えたり文字を追ったりといった彼ら独自の世界に関心を集中させる傾向があり、他のことを考えてしまう結果、保育者を見なかったり話を聞かなかったりする状況を引き起こすことがある。

その保育室の環境が、わかりにくさ、生活しづらさを引き起こしていないかを、障害特性のある子どもの目線・気持ちを想像して構成するという視点を持ち、子どもがどこに注目したらよいのか、何をしたらよいか分かる環境であるかを見直してみることが必要であろう。

この場合は、まずは周囲の環境をすっきりさせること、つまり刺激整理が必要となる。保育者の立つ背後はシンプルな環境にすることが望まれる。子どもの集中や注意喚起を考えると、できれば掲示物のない白い壁の前がよいといわれる⁶⁾。現実問題として、園所でそこまで徹底することは難しいと思われるが、必要最小限にすることを心がける必要がある。そのような視点から、保育室正面の壁や黒板を見直してみると、その場所でなくても問題のない掲示物は実は多いのではないかと考えられる。園だよりや誕生表はサイドの壁に移すなどの配慮は、すぐに取り入れられる対応である。また、保育者が話をする状況の時に、一時的に、黒板をカーテンや布で覆ったり、保育者の背後に移動式の衝立を立てたりして、子どもの視界に入る刺激を減らすための制御を行うことも効果的である。

また、ずっとそこに貼ったまま・書いたままにしておく必要が本当にあるかという視点で掲示物や黒板の記載を検討することも必要だろう。保育活動の流れの中で、保育者が子どもに説明したり明確に伝えたりする文脈の時にそのタイミングで、黒板に掲示する・書く、手で持てるサイズのホワイトボードやスケッチブックなどを子どもの視界に入るよう注意をひいて保育者が提示する等の方法の方が、子どもにとっては“今まさにどこに注目したらいいのかが明確になり、集中が促されると考えられる。

2. 朝の支度の場面

子どもが登園した際の朝の支度の場面で、子どもが荷物の整理ができないとか、保育者がつきっきりで声をかけて援助しないとならないがどうしたものか、などの悩みをしばしば聞く。朝の支度の場面では、コップ、タオルをフックにかける、給食セットをカゴに入れる、机の上で出席シールを貼りカゴに入れる、着替えをロッカーの引き出しに入れる、カバンをロッカーに置くといった一連の行動が求められるわけだが、タオル掛け、机、ロッカー等それぞれの場所が離れていると、移動する間に子どもは周囲の刺激に左右されることになる。入口の水道近くにあるタオル掛けにタオルを掛け、保育室の奥の机そして保育室後ろのロッカーに向かう必要があるのだが、その移動の際におもちゃが目に入ったり友達と遊んでいる姿に注意が向いてしまい、行動が途切れたり遊びに逸脱したりしてしまい、本来行うべき朝の一連の行動を遂行できなくなるのである。

この場合、子どもの視線・動線を考え、一カ所で一連の行動ができるよう環境を整える物理的構造化が重要となる。動線をできるだけ短く、かつ順番がスムーズに流れるようにする。タオル掛け、コップを入れるカゴと出席シールを貼ってシール帳を提出するカゴをおいた机、ロッカーを一区画に集約させるのである。タオル掛けは、朝の支度の際にはロッカーの近くに移動させて配置し、朝の支度が済んだら手洗いの際に便利のように通常の水道の近くに移動させるのである。備品の位置を時間帯によって移動させるという柔軟な発想を持てば、子どもに負担を強いる必要がなくなる。このような工夫により、子どもが、今この場所で何をすればよいのかが明確になり、最後まで遂行しやすくなる。この際、備品やカゴを置く位置、向き、角度などにもより子どものパフォーマンスに影響をうけることを意識し、子どもにとってわかりやすく、流れるように動いてやりやすい環境を整える視点が求められる。

さらに、何をしたらよいか分からない、支度などの順番で行ったらよいかなかなか覚えられない、声掛けだけでは手順が定着しないなどの様子を示す子どもの場合、視覚的構造化の手法を用い視覚支援教材などを取り入れることが有効である。朝の支度を行うエリアに、一連の支度の仕方の手順を絵カードや写真で示した手順表のシートを掲示しておくといだろう。その際、手順表の最後のカードは“ぶろっくであそぶ”などを入れ、支度が終わったら好

きな遊びができることを明示すると、子どもは意欲的に朝の支度に取り組みやすくなる。また、置き場所をわかりやすくするためにロッカー内のカバンを片付ける位置にカバンの絵カードを貼ったり、着替えを入れる引き出しには洋服のイラストを貼ったりするなどの工夫も有効である。

3. 多目的な保育室

保育室は、一日の生活の流れの中で、先生の話聞く、製作、歌を歌う、給食、午睡、絵本の読み聞かせ、友達と遊ぶ、集団遊びを行うなど時間帯によって多目的に使われる。さっきまで製作していた机が次には給食の場となる、さっきまで自由に遊んで駆け回っていた床が次の瞬間には静かに座って絵本の読み聞かせに集中する場所になる等の例が挙げられる。

一方、発達障害児にとっては、場所と活動が一对一対応となっている方がわかりやすく安心でき、気持ちの切り替えがしやすいのである。障害児を対象とした児童発達支援センターや児童発達支援事業所の中には、対象の子どもが過ごしやすいう、遊ぶ時はこのエリア、製作はこの場所、食べる時はこの場所というように、最初から空間を区切って独立させる工夫を取り入れている施設もある。そのことを踏まえると、多目的に使用される園所の保育室の環境は、状況・文脈の違いをキャッチし行動を調整していくことに課題のある発達障害児にとっては混沌としたように感じられるのかもしれない。

では、空間の制約がある中、子どもがわかりやすく、過ごしやすくなるためにはどのような環境の配慮や工夫があるとよいか挙げてみる。それぞれの活動に応じて、ちょっとした環境の調整を行うことが求められる。ビニールテープ、紐、フープなどで境界を示したり、敷物・マットを敷いたりすることでエリアを強調するなどして、どこで活動するのかどこに座るのかなどを明確化するなどの物理的構造化を行うことが有効である。

例えば、絵本の読み聞かせの際にはいつも床に特定のゴザを敷いて、その上に座って読み聞かせに参加することを繰り返すことで、そのゴザが敷かれたら読み聞かせが始まることが子どもに伝わり、ゴザの敷いてある範囲に座ることで、どの位置でその活動に参加したらよいか明確にわかるといった具合である。場所の意味がわかることは、落ち着いて集中することにつながる。

机の上についても、製作の際には製作用のシートやマットを置き、給食の時にはランチョンマットを置く等の工夫も、子どもに対して、今、何をやる時間なのかを伝える手がかり刺激となる。

また、可動式のパーテーション（しきり、衝立）を置いて刺激を整理し場面の転換をわかりやすくすることや、机の配置や子どもの座る向きを工夫するのも一案である。

IV 機能していない視覚支援教材

園所で、保育者がせっかく視覚的構造化のための手の込んだ視覚支援の手順表を作って掲示しても、それが、対象の子どもにとって機能していないということも多々見受けられる。この、“保育室の環境に視覚支援教材が取り入れられているのにそれが有効に働いていない”という状況を引き起こす要因を以下に7点挙げて考察する。

1. 認知と刺激の問題

例えば、認知発達上まだ、平面に描かれた絵刺激と実物の対応が形成されていない段階の子どもに、いくらイラストの描かれた絵カードを提示したとしても伝わらない。その子どもは、まだ手を取り援助することが必要だったり、実物を見せることが必要だったりする段階だということなのである。また、視覚的構造化に用いる刺激は、[①実物→②使用する道具→③イラストや写真→④イラストと文字→⑤文字]といったように、段階を踏んでその子どもに合った刺激を用い、認知発達が進んだら、次の刺激に移行させていくことが重要である。さらにカードのサイズやイラストや文字の大きさを段階的に小さくしていくことや、使用する文字の種類（ひらがな・カタカナ・漢字）にも配慮する。つまり、対象の子どもの認知発達に合わせ、生活の中で使いやすいように、視覚的構造化に用いる刺激のバージョンを変えていく視点が望まれる。

2. モニタリングの問題

手順表やスケジュールの場合、複数の絵カードを並べて掲示したり、1枚のシートに複数のステップ（行動の工程）が入っているものを使用したりする場合、対象の子どもが、今、自分がどのステップに取り組んでいるのか、どこまで進んだのか、次はどのカードの行動を行うのかといったステップのモニ

タリングができる認知発達の段階なのかをしっかりと考慮する必要がある。もし、複数のステップが一度に示されていると、どのカードに注目したらいいかわからなかったり、混乱してしまったりするのであれば、複数を羅列せず、保育者がステップごとに1枚ずつ絵カードを示したり、リング式にしておいて、子どもが一工程ごとにそのつど自分でめくりながら“今”行うべき行動を理解できるようにすることが必要となる。どんなタイプの視覚支援教材をどのように提示するかも重要なファクターなのである。

3. ステップの問題

視覚支援教材で示す工程のステップの細かさ・粗さについても、個々の子どもに合わせて何工程で表すのがベストなのかを考えなければならない。スモールステップの考え方として、つまずきやすい行動や苦手な部分は工程を細かく分け、できるようになってきたらある程度工程をまとめて1ステップに集約させて示すのである。(反対に、なかなかうまくいかないステップがあったとしたら、工程を細分化しステップを増やす)。そのためには、常に子どもの行動をよく観察する必要がある。最終的に、行動が獲得され定着し安定してできるようになれば視覚支援教材は不要になるので、撤去できる。(ただし、あった方が安心できるという子どもの場合は無理に撤去する必要はない。)

子どもに役立ってこそ視覚支援教材を使用する意味があるわけで、そのためには対象の子どもの行動や発達のアセスメントが不可欠である。子どもごとに適切なステップの数や分け方は異なる。それぞれについて個別化したものを作成する必要がある。視覚支援教材をいったん作成し掲示したことで支援は完了と思いき満足してしまっただけではいけない。子どもの実態(姿・発達・状況)に応じて、その内容を改変してその時期のその子どもに適合したものに更新していくことが求められる。

4. 個別化の問題

視覚支援教材は、1パターン作ればすべての子どもにオールマイティーに効果を発揮するわけではない。A君用に作ったものが、B君に合致していないということが生じるのは至極当たり前なのである。その場合、B君用に新たに作成し直す、またはA君用のものにアレンジを加えるなどの修正が必要となる。また市販されていたり書籍に掲載されていたり

する絵カードは、ちょうど使用できる場合はそのまま使用すればよいが、絵が対象児の実態に合っていない場合などはその子ども用にアレンジする必要がある。対象の子ども一人一人に合わせて、上記の1.2.3.で記した認知と刺激、モニタリング、ステップがその子どもの実態に沿っているかをとらえて、オーダーメイドで準備する個別化の視点を持つことが大切である。

5. 刺激の新規性の問題

ずっと同じ場所に貼り続けられた掲示物は、時間の経過とともに新規性を失い、周囲に溶け込みきって日常の風景と化してしまい、手がかり刺激となくなっていく。また、飽きが生じて、子どもが注意を向けにくくなっていく。視覚支援教材は、ずっと同じものを漫然と掲示し続けるのではなく、できるようになった、もしくは、貼ってあってもあまり効果がないと判断されたら、はずすことも重要である。はずしてすっきりとした空間を取り戻す期間があり、その後に、必要があれば、新たにバージョンを変えた視覚支援教材を貼ることで、再度、それが生きた手がかり刺激として効果を発揮するのである。

6. 視覚支援教材を配置する場所の問題

視覚支援教材を貼ったり置いたりする場所についても、注意を払う必要がある。子どもの視線・子どもの動線に配慮し、子どもの目に必ず入る場所に配置すること、高さや角度にも気を配ること、わかりやすく周囲の刺激に埋もれない場所を選ぶことなどが必要となる。

7. 嫌悪事態の問題

その子にとって、「嫌なこと」「負荷のかかること」「禁止事項」ばかり視覚化して、一方的に強制していたら、視覚支援教材そのものが子どもにしてみれば嫌なことをやらされる嫌なものになってしまう。つまり、嫌悪事態を引き起こす刺激に化けてしまうのである。そのような随伴性に陥ってしまった場合、絵カードを見せた瞬間に絵カードを払いのけるなどの拒否反応が出ることもある。また、禁止事項を示した絵カードや“×印”が大量に貼られている保育室は、子どもにとって決して楽しいものではない。

視覚支援教材は、子どもにとって負荷のかかることをやらせたり禁止事項を伝えたり、子どもを制御

するための“大人にとって都合がよいアイテム”ではない。子どもが便利でわかりやすくなるから子どもが自然に使うアイテムという本来の姿を見失わないことが大切である。

“×印”の視覚支援の取り扱いについては、濫用しないことを心に留めておかなければならない。本当に危険な事柄を伝える場面に絞ることや、もし“×印”で望ましくない行動（NG）を伝える場合には、セットで望ましい行動（どうすればOKなのか、つまり○印の行動）を示す配慮も必要である

視覚的構造化は「本人の理解と安心を手助けする」のが基本の考え方なので、対象の子どもの好きな活動も視覚支援教材の刺激の中に取り入れることや、無理強いほしくないことも大切である。また、好きな遊びやおやつを選ぶ際に視覚支援教材を活用していくなど、子どもにとってうれしいことを、視覚化して示す文脈が園所の生活の中にあるのもよいだろう。

V おわりに

障害のある子どもの保育を考える際、保育者のかかり方など人的環境に着目しがちだが、物的環境を検討することで、子どもの遊びが深まったり、生活しやすくなったりする³⁾。

発達障害児が過ごしやすいよう構造化を行うと、他の子どもたちも、わかりやすく生活しやすい環境になる。さらに園所に初めて来た実習生にも、保育者にもわかりやすい環境となる。すなわちこれは構造化が誰にとっても優しいユニバーサルな環境を作り出すことにつながると言えよう。

本稿では、発達障害児に対して、環境の面から意味を伝えるアプローチとして、「構造化」を取り上げ、その効果や問題点について筆者なりの考察を行った。保育室の環境を考える際に、子どもの目線や動線を踏まえて刺激を整理したり制御したりすること、また構造化やそれを具現化するための視覚支援教材を保育現場で取り入れる際にそれが本当に対象の子どもにとって役に立つものになっているかを日々常に検証していく姿勢の重要性が明らかになった。また、一度、環境の構造化の整備・工夫をして絵カード等の視覚支援教材を掲示したら完了ではなく、常に子どもの実態をしっかりと把握し障害特性を踏まえた上で、今、この子にとってどのようにしたらわかりやすく生活しやすくなるのかを考え、環境を再構成し使用する視覚支援教材を改変・更新していく配慮

が求められる。

落合は、気になる子や障害児への集団生活での支援は、個別の配慮だけで成り立つものではなく、集団と個をそれぞれ尊重しながら、全体の環境を整えたうえで、個々のケースについてどの場面でどのような配慮を行っていくかを考えていく必要性があることを示し、京都市営の広さの違う2つの保育所の室内環境について、構造化と個別の配慮の実際の視点から、観察と関係者からの聞き取りにより調査を行い、保育所の保育環境の特徴を考察している⁷⁾。

筆者も今後は、実際に園所に出向いて調査を行い、保育室の環境の配慮や、構造化の実態、視覚支援教材の活用の実態等を把握し、発達障害児にとっての効果や課題について研究を展開していきたい。

<引用文献>

- 1) 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針 (平成 29 年度告示)』 フレーベル館 p.4, pp.5-6
- 2) 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説 平成 30 年 3 月』 フレーベル館 p.15
- 3) 佐藤智恵 (2019) 『障害保育の環境』 松井剛太著『保育士等キャリアアップ研修テキスト 3 障害児保育』 中央法規出版 p.41, pp.44-45
- 4) 佐々木正美 (2004) 『自閉症児のための絵で見る構造化』 学習研究社 p.4
- 5) 梅永雄二 (2016) 『よくわかる！自閉症スペクトラムのための環境づくり 事例から学ぶ「構造化」ガイドブック』 学研プラス p.8, pp.13-14
- 6) 酒井幸子・中野圭子 (2014) 『ケース別 気になる子の保育サポート事例集』 ナツメ社 p.43
- 7) 落合利佳 (2020) 『広さを考慮した保育環境の構造化と個別配慮の実際』 京都女子大学発達教育学部紀要 pp.1-10

<参考文献>

- 8) 佐々木正美監修・安部陽子・幸田栄著 (2012) 『発達障害の子どものびのび暮らせる生活サポートブック 幼児編』 すばる舎
- 9) あすなる学園(2010)『気になる子も過ごしやすい園生活のヒント』 学研教育出版

保育者養成課程における音楽表現の指導法についての考察

—保育事例をもとにした授業実践—

鵜飼 侑起子

保育士養成施設で行われている音楽的表現に関係する科目では、多様な音楽教育方法や音楽表現技術が指導されているが、本来修得までに時間のかかる専門的知識や技術を限られた修業年限で伝えなければならない。そのためには保育者として必要な要素を把握する必要がある。そこで、本稿では、保育者として必要な要素は何かを保育事例をもとに考察した。その結果、保育者による模倣の意味や、子どもの表現の受容に保育者の積極的な関わりが関係あること、子どもの表現にタイミングよくコール・アンド・レスポンスする必要性などを見出すことができた。これをもとに、音楽の専門的知識だけではなく、保育者として必要な技術を指導できる授業の実践に取り組んだ。

模倣を取り入れた実践は、学生同士であっても活動が活発になり、学生の自信にも繋がる効果があると考えられる。またどの実践でも、実際に保育にどのように取り入れるかを示し体験することで、学生の知識としての定着に繋がると考えられた。

キーワード：音楽表現、模倣、保育、内容の取扱い、幼児期の終わりまでに育って欲しい姿

I はじめに

2022年4月1日時点で指定保育士養成施設は通信教育課程を含め全国に668施設ある。その中でインターネット上に公開されている音楽表現を取り扱っているシラバスでは、童謡の弾き歌いや楽典、簡易楽器の扱い方の他に、リトミック、ボディーパーカッション、ミュージックベルやトーンチャイム、オルフの音楽教育、オノマトペ、わらべうた、手作り楽器、サウンドマップ、オペレッタなど多様な音楽教育方法や音楽表現技術が並んでいる。これは例えば保育所保育指針の第2章保育の内容のうち、領域「表現」の(ウ)内容の取扱いに「子どもの表現は、遊びや生活の様々な場面で表出されているものであることから、それらを積極的に受け止め、様々な表現の仕方や感性を豊かにする経験となるようにすること。」「子どもの自己表現は素朴な形で行われることが多いので、保育士等はそのような表現を受容し、子ども自身の表現しようとする意欲を受け止めて、子どもが生活の中で子どもらしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。」¹⁾とあるように、子どもの素朴な表現や音楽的表現の表出に、まず保育者が気が付くことが音楽的表現活動の展開に必要な不可欠だからである。そのため子どもの音楽的表現を支えるためには多様な音楽の知識が必要に

なるが、上記のような専門的な音楽教育方法を修得したと言えるようになるまでにはどれでも年単位の時間がかかる。とりわけ修業年限を2年としている短期大学や専門学校の限られた授業時間の中で、学生が保育者として保育現場で必要とされる技術や態度を身につけたり、知識を卒業後すぐに活かせるようになるためには、どのように指導したらよいのかを、保育事例をもとに考察したい。

II 事例と考察

ここでは、元幼稚園教諭から聞き取った2つの保育事例について、保育所保育指針に記載されている領域「表現」の内容の取扱いや、保育士等が指導を行う際に考慮するものであるとされる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と照らし合わせ、保育者の行動のもつ意味を考察する。またここで扱っているのが4歳児と5歳児の事例のため、内容の取扱いは「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」を参考にする。保育所保育指針領域「表現」の内容の取扱いを①～③、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿をア～コで表す。

資料
内容の取扱い
 ① 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の子どもや保育士等と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。
 ② 子どもの自己表現は素朴な形で行われることが多いので、保育士等はそのような表現を受容し、子ども自身の表現しようとする意欲を受け止めて、子どもが生活の中で子どもらしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。
 ③ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

出典：保育所保育指針

図1 3歳以上児の保育に関するねらい及び内容より
 (2)ねらい及び内容・オ 表現・(ウ)内容の取扱い

資料
幼児期の終わりまでに育ってほしい姿
ア 健康な心と体
 保育所の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。
イ 自立心
 身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。
ウ 協同性
 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、努力したりし、充実感をもってやり遂げられるようになる。
エ 道徳性・規範意識の芽生え
 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、

守ったりするようになる。
オ 社会生活との関わり
 家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また保育所内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。
カ 思考力の芽生え
 身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
キ 自然との関わり・生命尊重
 自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉で表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。
ク 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
 遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字に親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。
ケ 言葉による伝え合い
 保育士等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
コ 豊かな感性と表現
 心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

出典：保育所保育指針

図2 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

1. 〈事例1〉「この音、聴いて」(4歳児6月)

自分から伸び伸びと音を鳴らす経験ができるように、アルミやステンレス等材質や形状の違う鍋やポリバケツ、箱等を机に置いたり、ハンガーフックに吊り下げたりしておく。側に木琴・太鼓のバチや竹、麵棒等も選べるように立てておく。早速、幼児は選んだバチで思うままにたたいて音を鳴らす。保育者は温かい眼差しでその様子を見守る。翌日、鍋をたたいていたA児が「先生、音が違うよ」と鍋の底と側面をたたいて音を比べる。「本当、違うね。先生もしてみよう」と保育者も数種類の鍋をたたく。側にいたB児が「コン、カン、トンって聴こえる」と話す。保育者は耳を澄まし、「先生もコン、カン、トンって聴こえるよ」とB児の気付きに喜び共感する。C児は左手にペットボトル、右手には太鼓のバチを持ち、置いてある鍋やフライパン・箱を交互にたたいて鳴らす。「Cちゃん、いろんな音が聴こえるよ」と他の子どもと一緒に聴き入る。C児は得意気に『ドラムだよ』と話す。子ども自ら鳴らすものを見つけたり、打ち方を変えたりして、「この音、聴いて」と発見した音を保育者に伝える。保育者も関心を示し聴き入る。数日後D児が鍋の底をたたいては音に耳を傾けている。そして「あっ」と声をあげ、「かえるのうたが」と一字に一音ずつ音を変えて鳴らし、そばで聴いていた保育者に「次は先生」という。保育者は「きこえてくるよ」と口ずさみながらD児と同じように鍋をたたき、二人で続ける。

〈考察〉

この事例からはまず、保育者自身が日頃から身近な素材の音を気かけ、音が鳴るものを集めていたことが分かる。保育者自らが表現を楽しみ、子どもの楽しんでいる姿を思い浮かべながら環境を準備することは、③の「自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり」するための工夫であり、コ「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき」はもちろん、カ「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。」にも繋がっている。

また保育者は、子どもの真似をして一緒に叩いてみたり、子どもの発したオノマトペをそのまま繰り返したりしている。模倣やコール・アンド・レスポンスは音楽を展開する上で重要な要素である。

子どもの表現を他者である保育者が模倣することで、子どもは改めて自分の表現の面白さに気が付けたのではないだろうか。この模倣するという行為が②の「保育士等はそのような表現を受容し、子ども自身の表現しようとする意欲を受け止め」る態度だといえる。

学生は「受容する・受け止める」と聞くと離れたところから観察し自由にさせることだと感じがちだが、子どもと一緒に楽しんだり、同じことをしたり、関心を示し聴き入ったりする保育者の積極的な関わりが、①の「感動を他の子どもや保育士等と共有し」たい気持ちを育てたり、保育者を真似て③「他の子どもの表現に触れ」る機会になっている。このことが次第に友達との関係に発展していくのは想像に難くない。

音楽は時間の芸術であるため、「かえるのうたが」に対して即座に「きこえてくるよ」と返すことが出来る瞬発力も大事な要素である。

2. 〈事例2〉「演奏を成功させよう」(5歳児10月)

運動会を経験して、子どもたちはクラスみんなでやり遂げる満足感を味わった。遊びの中で『勇氣100%』の曲に合わせてポリバケツに厚地のビニールを張った太鼓、鍋やフライパンを組み合わせたドラム、ノリが入っていたプラスチック容器のボンゴ、枝を並べた木琴、大鍋の二枚のシンバルなど、身近な楽器に見立てて鳴らすことを楽しみ始めた。

A児は机の上に陶器やガラスの食器を並べ、トライアングルのスティックで鳴らすと透明感のある音を響かせた。別の机ではB児が3個のペットボトルにそれぞれ、どんぐりやスーパーボール、おはじきを入れて、ペットボトルを振りながら音の違いを確かめていた。遊びが日々続く中でメンバーの楽器は固定されてきて、それぞれが自分の思いで鳴らしていた。

「好き勝手に鳴らしていたらうるさく聴こえる」とA児が話す。保育者はA児の意見を取り上げ、話し合いの場をもつ。「ここはドラム、ここは太鼓の音って鳴らすところを分けようよ」とドラム担当のC児が話す。全員が賛成してCDデッキを囲み、曲に耳を傾ける。「ここまでCちゃん鳴らしたら」「ここでシンバルをバンと鳴らしたら」とフレーズを感じ取り、イメージした楽器や演奏の仕方を提案しよう。

その後、分担するフレーズを共通理解するために、

何回も CD を聴いたり、演奏の順番を書いたりして毎日粘り強く取り組む。仕上がってきた頃、「今日演奏が成功したら、明日お客さんに来てもらいたい」と演奏遊びのメンバーが張りきった様子でクラスの人みんなに伝える。

〈考察〉

おそらく運動会で『勇気 100%』の曲を使用したのだと思うのだが、運動会から演奏会にまで遊びが発展したのはウ「充実感をもってやり遂げ」た満足感が感じられたからであり、保育者はイ「諦めずにやり遂げることで達成感を味わ」えるように関わることが大切である。

また 5 歳ではカ「物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむ」ようになっており、そのような育ちを念頭においてそれぞれの年齢で③「生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり」出来るよう工夫して関わる必要がある。

子どもたちのウ「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、努力したり」を引き出すために、この保育者は話し合いの場を設けている。4 歳と比べて、すでにコ「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現」することが出来ているため、表現を受容するための積極的な関わりはないが、育ちを見取って適切な援助をしている。

そして子どもたちが「鳴らすところを分けよう」としたり、「演奏の順番を書いたりして」分担を共通理解をはかろうとする姿からは、これまでの合奏の経験で、五線譜とは異なる、子どもが見ても演奏する順序がわかるような楽譜が用意されてきたのではないかと推測される。そのような環境への働きかけがク「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字に親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用」する姿に繋がりが、イ「自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げ」コ「友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつ」姿を育てている。

Ⅲ 授業実践

上記の考察から、子どもの音楽的表現活動を支える保育者の技術や態度として以下のことが大切だと分かった。

- ・保育者自らが表現を楽しむこと
- ・子どもの音楽的表現を保育者が模倣すること
- ・子どもと一緒に楽しんだり、同じことをしたり、関心を示し聴き入ったりする保育者の関わり
- ・子どもの表現に即座に反応すること
- ・達成感を味わえるような関わり
- ・様々な素材や表現の仕方に親しめるような環境づくり
- ・合奏活動の際に、演奏する順番がひと目で分かるような視覚的教材の準備

これらを取り入れ実際に子どもと楽しむことを念頭においた授業実践を行なった。

1. 手作り楽器の模倣保育

以前から、子どもの身近にある素材を使って手作り楽器を製作し、学生間で音を出して鑑賞し合う授業は行っていたが、保育者の模倣が音楽的展開に重要なことを体験するために模倣保育の形式を取り入れて実践した。1 年生の後期が始まってすぐの授業だったため、消極的になってしまうことを避けるために、班ごとに手作り楽器を考え、模倣保育の先生役も班のメンバー全員が参加するようにした。

〈実践〉

まず楽器は、発音原理をもとにして考えるが、様々な楽器を考案してもらうために、コロナ禍のため気鳴楽器を除いた、体鳴楽器、膜鳴楽器、弦鳴楽器のうち、くじで引いたものをもとに考案した。くじ引きにしたのは、「自分がやりたいものを選択・決定する」ことが苦手な学生が多く、くじなどでゲーム性をもたせると、授業への参加姿勢が積極的になる傾向があったからである。

楽器を考案し製作する際には、それぞれの班の様子を見ながら、色々な大きさの楽器を準備したり、太鼓の撥を複数用意することを提案したり、子どもが音色の違いを楽しみ、様々な素材を取り入れたくなるような工夫を取り入れるようにアドバイスすることを心がけた。

そして模倣保育は、先生役の班は、製作工程を長すぎず難しくない表現で一人一文ずつ交代で説明す

ることと、子ども役の学生の様子を見ながら進め、子ども役が発した言葉には必ず反応を返すことを念頭において進めるように説明してから始めた。

学生は最初は短い言葉で製作工程を説明することにも戸惑いが見られ、子ども役のオノマトペにもどう反応を返したらよいのか分からない様子だった。そこで、「保育者が子どもの表現をそのまま模倣することで、子どもは自分の表現を客観的にみて面白さを感じられ、自分の表現を肯定的に感じる事が出来るから、まずは子どものオノマトペは同じ表現で返し、試しに鳴らしてみた音には同じリズムで一緒に演奏してみるとよい」と伝えて模擬保育を再開した。すると次第に子ども役との会話が繋がり、流れが途切れず模擬保育が続くようになり、子どもの役の学生も段々と楽しくなってきたのか、作った太鼓を色々な撥で鳴らして感想を言い合ったり、学生自身が楽器の鳴らし方を工夫して楽しむ様子が見られた。

〈考察〉

音楽的表現の模倣を取り入れてから授業中の会話や意見交換が活発になったことから、模倣は子どもだけでなく学生にとっても、音楽活動を展開していくために有効であるといえる。また、会話が続くようになったことで、学生の自信にも繋がると考えられる。

それぞれの班が考えた手作り楽器の素材の工夫についても話題に上がり、色々な素材を検討する必要性も感じたようだ。

2. 合奏指導と演奏する順番が見ただけで分かる視覚的教材の製作

子どもにとって合奏は、協同性を育み、やり遂げた達成感を感じられる活動である。そのため、まずは学生自身が合奏の楽しさを味わうために、合奏活動を取り入れている。しかし、子どもが合奏の楽しさを味わうためには、保育者の音楽に対する理解と、準備と表現力が欠かせないため、合奏指導とそれに必要な視覚的教材を製作する授業を実践した。

〈実践〉

合奏指導を体験する授業では、演奏するタイミングが見ただけで分かるような視覚的教材を作るために、譜例1のように楽器を鳴らす順番に意図的にパターンを持たせた楽譜を使用した。

譜例1 合奏楽譜『おばけなんてないさ』

学生はグループに分かれて、楽器ごとの指導ではなく一斉に行う指導方法を検討し、視覚的教材を製作して自分のグループ以外の学生に対して合奏指導を体験した。指導方法の検討では、楽器ごとに音符を「たん」休符を「うん」と言葉にして指導する方法はすぐに思いついたが、一斉に指導する方法はなかなかアイデアが浮かばないようだったので助言をしながら進める必要があった。また視覚的教材の製作でも、模造紙に歌詞を平仮名で書き出したものと楽器の絵を組み合わせて書き、それぞれの楽器の絵をペーパーサートにしたものがあれば十分だったのだが、4色それぞれの色のおばけをたくさん作り始めたりしたため、その都度、その教材の必要性や学生の意図を確認しながら進める必要があった。

〈考察〉

タンブリン→カスタネット→鈴→トライアングルと順番に演奏するこのパターンにも、意外と気が付くことが出来ない学生もいたり、気がついていてもそこから先にどのように指導したらよいのか思いつかない様子が多く見られた。楽譜の全体像を把握し、音楽の形式や伴奏形のパターンを早く理解することは、子どもが見ただけで分かる合奏の視覚的教

材の製作以外にも、ピアノの上達にも必要な技術であるため、音楽の形式の理解にももう少し時間をかける必要性を感じた。

また、模擬保育のように実際に他の学生の前で指導する側に回ってみると、実際に鳴らす音より1拍あるいは半拍早く言葉で指示する必要があるのだが、学生にはその表現が難しいようだった。フレーズの前のタイミングを意識することは、合奏指導だけでなく、子どもたちが新しい歌を歌う時、歌詞を伝える際にも必要な技術なので、音楽の形式の理解と合わせて、今後の指導内容の検討の必要性が示唆された。

3. 絵本『ぐりとぐらのえんそく』²⁾とリトミック

「子どもの表現に即座に反応すること」とは少し違ってくるが、音楽の世界には「即時反応」という言葉がある。これはリトミックで用いられる活動の一つで、言葉や音楽に素早く反応することで、注意力を維持し、集中力や判断力、反応力などが身につくことが期待される活動である。そこで、即座に反応し表現する力の基盤になるように、リトミックの即時反応の演習を行った。学生は①音楽に合わせて反応する子ども役と、②子どもの様子を見ながらピアノ演奏する指導者役の2つの役割を体験することにした。

本来リトミックでのピアノには高い演奏技術が求められるが、難しい曲が弾けなくても子どもと一緒に楽しめることを体験するために、絵本『ぐりとぐらのえんそく』の読み聞かせに合わせた演習を行なった。ピアノを担当する学生は、ピアノが得意な学生かどうかは関係なく、苦手な学生も順番に参加する事にした。

〈実践〉

まず最初の、ぐりとぐらが歩いて遠足に行く場面では、ピアノを弾く学生には、譜例2のように両手の人差し指で適当な2音を子ども役の学生たちを見ながら交互に弾くように伝え、子ども役の学生には音に合わせて教室内を歩くように伝えた。



譜例2 歩く時の例

「適当な2音」でいいと伝えてあるため、演奏者によって高さや速さ、2音の距離など様々に違いがでてくるが、いくつか経験するうちに子ども役の学生自身がそれらの違いを感じ取り、譜例3・4のようにも表現できるようになっていった。



譜例3 2音の距離が遠く、大きな歩幅で歩く時の例



譜例4 走る時の例

走っている途中で急に転んでしまう場面は、即時反応の例としてはとても分かりやすいため、リトミックの知識の一つとして、自然と理解出来たようだ。

また、ピアノ演奏の際に譜例5のような8分音符の付点のリズムが上手に弾けない学生が毎年必ずいる。そのような学生にスキップをしてみるように伝えたと、頭を使って考えた途端にスキップが出来なくなることも多い。そのため、改めてスキップの時の足を動かす順番を考え、一緒に音に合わせて動いてみた。



譜例5 スキップの例

ぐりとぐらが体操をする場面では、たまたま弾ける学生に順番が回ったためラジオ体操をもとに音をつけてみたり（譜例6）、ピアノが得意ではなく普段コードで伴奏している学生でも、主要三和音の動きで表現できることを確認した。



譜例6 体操の時の例

毛糸を丸めたり転がしたりする場面では、ピアノ初心者にとって黒鍵は苦手意識が強いため、譜例7のように黒鍵だけを選んで表現できる例を実践して、黒鍵への意識の変容を試みた。



譜例7 毛糸を転がす時の例

〈考察〉

この授業を経験した学生たちは、その後の劇作りの演習の際に、打楽器だけではなく鍵盤楽器を使用した効果音を積極的に用いるようになったり、責任実習や部分実習でも、音楽を用いた遊びを実践してくるようになった。

一回の演習では、即時反応としての効果は判断できないが、実際にどのように取り入れるのかを具体的に体験することが、学生にとって活用できる知識の指導に繋がるようだ。

IV 今後の課題

実践1のように、保育者の技術としての模倣を取り入れた演習は、子どもの音楽表現を展開させるだけでなく、学生自身の自己肯定感も高め、保育者自身が表現を楽しむ姿勢づくりに効果的であるといえる。

またこの実践以前と比べ、どの授業実践でも、個人で活動するよりも集団で活動する授業の方が、学生自身が楽しみ身につく効果が高いようである。そして、保育現場での実践に近い形で演習する方が効果があり、その上で、何の目的があるのか、どういった意図なのかも具体的に伝えた方が、学生には分かりやすいようだ。授業では実習に向けて、どうしても「ねらい」と「内容」に多く注目してしまうが、保育者としての姿勢や考え方を具体的に伝えるためにも、もっと「内容の取扱い」に触れながら授業を進めていく必要を感じる。

2017年の保育所保育指針等の改訂から表現の内容の取扱い①に「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」という表記が追加された。そのため、聞き取った自然の音を地図上に表すサウンドマップづくりの活動を学生一人一人が行ってきた

が、今後は複数の学生で取り組み、保育現場で子どもと楽める表現方法について活発な意見交換が行われる授業方法を検討していきたい。

〈謝辞〉

事例を提供していただいた群馬パース大学福祉専門学校教員の小林由井子先生に感謝の意を表します。

〈引用・参考文献〉

- 1) 『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定子ども園教育・保育要領 (原本)』チャイルド本社 p.32、p.33、p.49
- 2) 中川李枝子 山脇百合子 (1974) 『ぐりとぐらのえんそく』福音館書店

養成課程における子育て支援の実践

—保護者と共に子どもの育ちを支える力を持つ保育者の育成—

小林 由井子 ・ 鶴飼 侑起子

子育て支援は今や、地域の全ての子育て家庭へと支援の広がりを見せていて、保護者と連携して子どもの育ちを支える視点をもった保育者の養成が求められている。しかし実際に保護者とのかかわる経験が少ない学生に対し、どのように実践的に保護者への対応力を向上させるのかが、養成課程の課題となっている。

本校では 2 年間という限られた保育者養成課程の中で、学生自身が意欲をもって学び、自ら実力の獲得を実感しつつ学習内容を深めていけるように、教員相互の教育内容を連携し、講義・演習・実習の学習サイクルで学ぶカリキュラム構成を実施している。ここでは、科目「保育・子育て支援演習」の学習の中で実践する渋川市との連携事業である遊びの広場「おひさま」の実践を通して、保護者と共に子どもの育ちを支える力を持つ保育者の育成について考察した。

学生は「おひさま」の実践を通して、親子が一緒に楽しむことの大切さを学んだり、保護者と子どもの育ちを共有する経験をしたりしている。また PDCA サイクルで学び、自分たちが考えたことを実行することが、実践力の実感にも繋がっている。学生同士のコミュニケーション力を養うために取り組んだ「いいとこさがし」では、学生の自己肯定感を高めると同時に、保護者や同僚の思いや考えを肯定的に受け止めることの大切さを学んでいる。

キーワード：子育て支援、協働性、コミュニケーション、おひさま、いいとこさがし

I はじめに

子育て支援の主軸となるのは、保護者と連携して子どもの育ちを支えるという視点を持ち、子どもの育ちを保護者と共に喜び合うことを重視して支援することである。具体的には、保育内容を通して個々の育ちを伝えることであり、親としての喜びが味わえるように、子どもの面白さや素晴らしさを共有し、親自身が成長していくことに実感がもてるようになることが、保育者としての責務である。そのため、保育者はすべての子どもの健やかな育ちを実現するためには、保育・幼児教育に関心をもち、深い愛情をもって、子どもとコミュニケーションがとれる人、子どもの命を預かる責任感をもって、注意深く子どもを見られる人、日々の努力を惜しまず成長しようとする人であると考え。

今、「子育て支援」という言葉は巷に溢れている。この少子化の時代、少しでも子育てををする人の不安が軽減し、安心して子育てができるようにと、国でも 1994 年に「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（通称エンゼルプラン）を作成した。それから 20 年以上もの間、国は「子育て支援」に力を入れるようになってはいるはずだが、その歩みは、順調とはいえず、問題を解決するには至らない。

そして 2015 年、この現状を受けて新たに始動した「子ども・子育て支援新制度」では、その大きなポイントの一つとして、利用者支援、地域子育て支援拠点、放課後児童クラブ子育て支援などの充実を図るといった「地域の実情に応じた子ども・子育て支援」を打ち出した¹⁾。市町村が地域の実情に応じて実施する事業は、教育・保育施設を利用する子どもの家庭だけでなく、在宅の子育て家庭を含む「すべての家庭及び子どもを対象とする事業」としている²⁾。この事業の先頭に立ってその現場で働くのは保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭）である。保育・子育て支援の担い手として保育者の役割は、集団保育の場を利用している保護者に対する支援だけでなく、地域の全ての子育て家庭への支援へと広がりを見せている。

保育・子育て支援における保育者の役割の広がりには、保育者養成段階において専門的な知識や技術を学ぶことの重要性を意味している。しかし、養成段階における学びは、実際に保護者と接する機会の少ない学生に対し、どのような形で経験刺激を与え、実践的な保護者対応への力を向上させるのか、カリキュラムや指導企画においても課題は多いといわれ、その課題が指摘されてきた³⁾。このことは、幼稚園や保育所の実習において保護者や親子とのかかわる機

会がほとんどなかったことも原因の一つとして考えられる。保護者とかかわる経験が少ない学生に対し、授業と実習とを統合できる場をいかに用意するかが、養成課程の課題として問われている。

Ⅱ 「保育・子育て支援演習」で取り組む、「おひさま」を中心とした学習の展開

本校では、学生の実践の機会を増やし、子育て支援の多様なニーズに対応できる保育者を養成することを目的に「保育・子育て支援演習」という独自科目を設定している。そして、隣接する渋川市子育て支援総合センターと連携して、子育て支援事業・遊びの広場「おひさま」(以下「おひさま」と表記)を開設、授業実践の場として教員の指導のもと学生が企画・運営している。図1に「おひさま」の概要を示す。

遊びの広場「おひさま」
(渋川市子育て支援総合センターとの連携事業)

対象 1歳～5歳までの親子
開催期日 年5回 5月・7月・9月・12月・1月
 土曜日 午前10:00～11:30

内容

- 子どもたちが没頭して遊べる遊び場(環境)の提供
- 親子で楽しめる歌や手遊び・ダンス
- 物語世界を楽しめる劇の実演
- 絵本の読み聞かせ
- 保健活動
- 親子で楽しむおやつ提供
- 保護者対象井戸端会議……学生が子どもを預かり遊ぶ時間に実施する。
 - ・子育て相談(支援センター指導員担当)
 - ・子育て講演(教員担当)

図1 「おひさま」の実施概要

「おひさま」での学習が、他の科目との連携の中で成り立ち、相互の学びを深めていることが把握できるよう、学生には次のように図式化して示している。

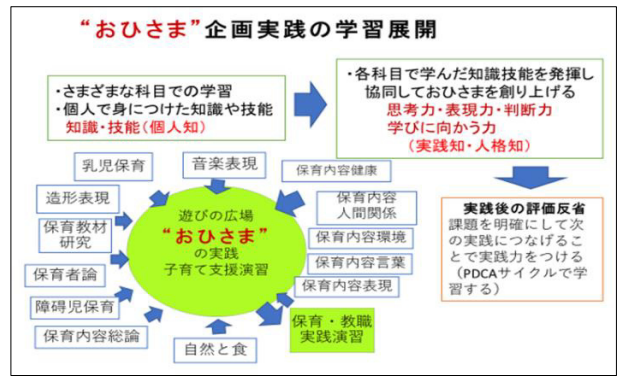


図2 「おひさま」の学習展開

本校では、質の高い実践力のある保育者を養成することを目的に、専門学校であることを活かし、実践できる教材作りを各科目で積極的に取り入れている。学生には、各科目で製作した教材を実際に親子の前で実践すること、授業で身につけた知識や技能を、実践を通して活用するように指導し、実践力の修得が実感できるように助言している。

また実習とは異なり、年間5回にわたって同じ子どもの成長する姿を観察できる利点を活かし、毎回の「おひさま」終了後の授業では、ドキュメンテーションとして自分が子どもとかかわった場面の写真や動画を見て、子どもの心の読み取りや発達の姿について語り、全員で学びを共有する時間を設けている。そして一人一人が課題を明確にし、子どもの姿から次回の内容について話し合い、次につながる保育を意識し実践に臨んでいる。

学生の学びの様子と、保護者との関わりの様子を紹介したい。

事例① 蹴ってもいい怪獣

「おひさま」を実施していく中で、お姫様に憧れる女の子の気持ちを感じ取り用意したのが段ボールのお城だった(写真1)。女の子たちは中に準備された手作りのお化粧道具などで遊ぶ中、Y君はお城を蹴って遊びだした。その時、その場面を見ていた保護者がY君が蹴る行動を阻止しようとした。「おひさま」の後に行われた授業でその場面についてが話題にのぼり、Y君の気持ちを議論した。学生たちは「一見乱暴そうな行動に見える時もあるが、やりたい、面白い、楽しい気持ちを思い切りぶつけているのだと思う。」「他者に迷惑をかけない方法でその思いを実現させてあげることが成長するうえで大切だ。」などの意見があがった。そこで次回は、蹴ってもよい怪獣のパネル(写真2)を作ることにした。

その次の回の「おひさま」では、子どもたちは怪獣のパネルを思い切り蹴って、怪獣を倒すことを楽しんだ。「ここは蹴ってはだめ」だけれど「ここなら蹴ってもいい」という怪獣のパネルを作ったことが、自己をコントロールするスキルの向上につながったことを学生は感じたようだ。



写真1 段ボールのお城



写真2 蹴ってもいい怪獣

事例② 井戸端会議

保護者対象井戸端会議は、学生が用意した遊び場（環境）で、学生が子どもを預かって遊ぶ間に、保護者の中に子育て支援総合センターの指導員と本学の教員が加わって、子育ての悩みや相談を話し合う場である。保護者にとっても、保護者同士が仲良くなることにより、子どもの悩みなど気軽に話し合えるようになり、スタッフや他の保護者の子どもへの関わり方を見て、子どもとの接し方を学ぶ機会にもなっている。

学生は、保護者が井戸端会議でいない時の子どもの様子や自分たちが感じた子どもの育ちの様子を、最終回の井戸端会議の際に、自分たちと子どもが関わっている写真とともに直接保護者に説明しながら

保護者に手渡すことが出来た。

事例③ 保護者からの手紙

「おひさま」の開催や井戸端会議の実施を通して、「子育て支援」の目的でもある、保護者の子どもを見る目が変わったと感じられる事例である。

毎回の「おひさま」終了時には一人一人におみやげを渡すことにしているが、この回の学生はその日の劇「おべんとうバス」や段ボールのバス遊びと関連して、家でも引き続き遊べるようにすることを考え、牛乳パックで作ったバスを製作し子どもたちに配った。すると、ある保護者が、子どもが家でおみやげを使ってさらに発展させて遊ぶ様子を学校に知らせてくれた（写真3）。学生は自分たちのおみやげで遊んでくれていることに喜び、保育が繋がって展開されていくという事を実感し、繋がりを意識した計画を立てるようになった。



写真3 保護者からの手紙を学生に紹介した時の掲示物

Ⅲ コロナ禍における現状と課題

遊びの広場「おひさま」を開催して5年目を迎えているが、2020年度はコロナ禍のために9月・12月・1月の「おひさま」の開催は中止となった。そこで、直接親子に出会うことはできないが、「次回も忘れないでおひさまに参加してほしい」という思いを込め、親子で楽しめる劇の実演やメッセージなどを動画で発信した。

しかし、保護者の「子どもを連れて遊びに行ける場所が欲しい」という願いや、「学生が子どもや保護者と実際に関わる機会を設けたい」という思いから、2021年度は規模を縮小して開催することにした。図3にその概要を示す。

遊びの広場「おひさま」 (渋川市子育て支援総合センターとの連携事業)	
対象	1歳～5歳までの親子
開催期日	年5回 5月・7月・9月・12月・1月 土曜日 午前10:00～11:30 午前10:00～11:00 (60分)
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもたちが没頭して遊べる遊び場(環境)の提供 ○親子で楽しめる歌や手遊び・ダンス ○物語世界を楽しめる劇の実演 ○絵本の読み聞かせ ○保健活動 ○親子で楽しむおやつの提供 ○保護者対象井戸端会議……学生が子どもを預かり遊ぶ時間に実施する。 ・子育て相談(支援センター指導員担当) ・子育て講演(教員担当)

図3 コロナ禍での「おひさま」実施の変更点

開催時間を60分に短縮したため、おやつ~~の提供~~や保護者対象井戸端会議を取りやめることになり、学生が保護者とコミュニケーションをとる機会が減ってしまったが、短い時間でも親子で楽しんでもらえる工夫に努めた。

事例④ 手作り仕掛け絵本

新型コロナウイルス感染症の流行に伴い「おひさま」を実施している渋川市子育て総合支援センターでも、消毒の難しさから、やむを得ず絵本コーナーを撤去していた。そんな制限された環境の中で、その年最初の「おひさま」に来てくれる子どもたちが安心して部屋に入ってこられるようにと学生が考え出したのが、手作り仕掛け絵本だった(写真4・5)。



写真4 手作り仕掛け絵本①

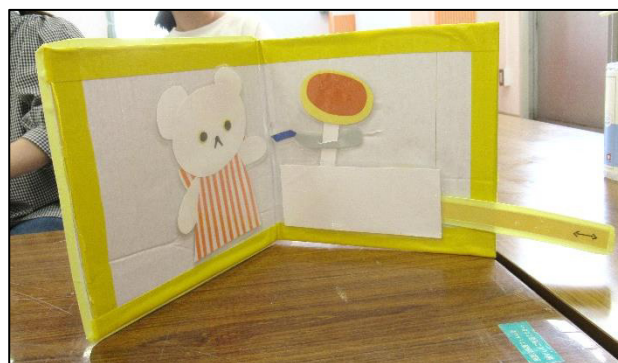


写真5 手作り仕掛け絵本②

慣れない場所でも知っている好きな絵本があったら安心できるのではないかと、消毒が出来るようにラミネート加工を施そうと、絵本は本棚に置くのか、どこにどのように置いたら子どもが興味を持ってくれるのかなど、試行錯誤する機会になっていた。

学生が最終的に決めた置き場は、入室してすぐにわかる座卓のテーブルの上だった。絵本を本棚に置くのではなく、テーブルに置いたことで子どもが興味を持って絵本を手にし、親子で一緒にページをめくり、絵本の面白さに気づき、楽しんでくれている様子が見られた。

この様子から学生は、親子で一緒に楽しむことの大切さを学び、親子で楽しめる遊びをテーマに活動を重ねていった。

開催時間が短縮された中でも、学生たちは様々な学びを得ていたが、保護者とかかわれる時間が少なくなったことや、マスクを常時着用しての生活は、新たな問題を生んだ。

2021年度に活動の中心となる2年生は、入学以降同級生のマスクを着用した顔しか知らず、食事時も黙食や食事場所の分散を徹底した学年だった。そのためか「保育・子育て支援演習」の授業でも十分な話し合いもないまま進めている姿が見られ、「役割

分担はできているが、取り組み方はまちまちであり、共通理解が図られていない。「グループで準備をすることになっているのに、個人で進めていることも多く、どんな思いで進めているのか、また、計画の中にこの教材は必要なのか、この空間はこれでよいのか、当日の学生の立ち位置はどうするか、親子を迎える環境はこれで大丈夫か。」など、コロナ禍以前の学生と比較しても協働性とコミュニケーション力の欠如が感じられた。

そこで、保護者対応での重要なポイントである「子どもの育ちを読み取り保護者に伝える力」を身につけ、学生同士のコミュニケーション力を養うための意図的な取り組みが必要であると考えた。学生同士がお互いに分かり合い協働できる関係を作るための方策として、他人からのメッセージが自分づくりにつながるように「いいとこさがし」を実施することにした。

IV いいとこさがし

「いいとこさがし」は2年生を対象に、2年生が中心になって行う5月・7月・12月・1月の「おひさま」の実践後に行い、A4またはB4サイズの少し厚手の紙を半分に折ったものを使用し（図4・5）、見開きには同じ班のメンバーと教員からのメッセージが貼り付けられ、裏表紙には自分を振り返って次回の自身への課題を記入できる欄を準備した（表1）。

学生には、「おひさま」を実践するには保育者一人の力ではなく、みんなの力を結集して一人一人の子どもを理解し保育にあたる必要があると伝え、メッセージには、「相手の持ち味やよさ」つまり「いいところ」を見取って書くように伝えた。

仲間のことを理解し、持ち味を相手に伝えることができれば信頼関係も生まれ、よりよいものを創っていかうとする力になると考え、学生だけでなく、「保育・子育て支援演習」の授業担当教員も参加して実施した。



図4 いいとこさがしの表紙(左)と裏表紙(右)



図5 いいとこさがしの見開き例

表1 裏表紙に記入するように指示した課題一覧

実施した月		裏表紙に記入するように指示した課題
2021年度	5月	次回への自分の課題
	7月	次回への自分の課題
	12月	次回への自分の課題
	1月	(なし)
2022年度	5月	(みんなからのメッセージを読み)自分で気が付いていなかった自分のいいところ
	7月	(みんなからのメッセージを読み) ・自分がどのように参加し、どんな思いで関わるのが大切か ・自分が思う自分の役割について
	12月	・今回の自分の役割とどのようなねらいをもって取り組んだか ・実践して感じた反省と気づき
	1月	(なし)

2021年5月、初めて「いいとこさがし」に取り組んだが、

- ・「イラストの作製を頑張っていた。」
- ・「折り紙でカエルをたくさん作ってくれていた。」
- ・「劇の主演とても良かったです。お疲れさまでした。」

など、取り組んだ事実や成果のみの短い記述が目立った。また、「頑張っていた」「ありがとう」「お疲れさまでした」という記述も多く、他者がどんな思いで取り組んでいたのかなど、他者の思いを読み取って伝える力が不足していることが分かった。

2021年7月、子どもの思いを読み取り保護者に伝えることは保育者に必要な能力であるということ、いいとこさがしの目的を改めて以下の図6のように学生に示してから2回目を実施した。

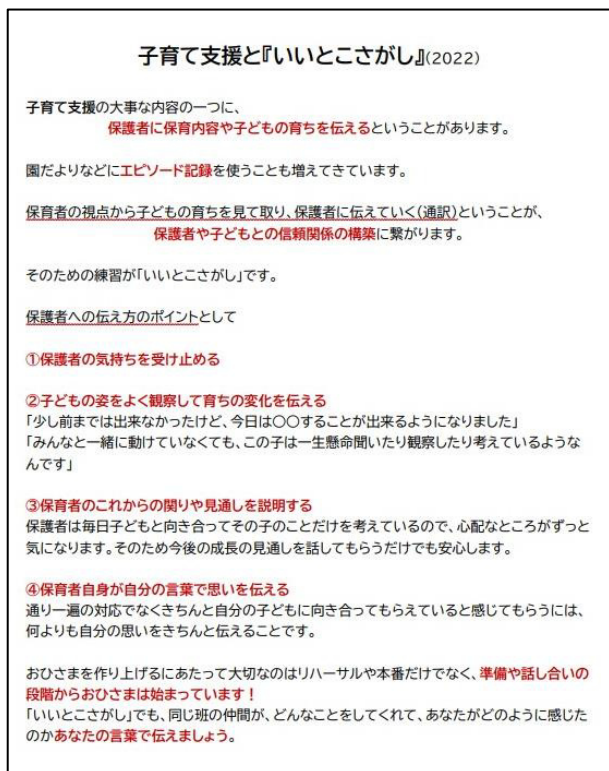


図6 子育て支援と『いいとこさがし』

すると、

- ・「絵本の読み方がすごく上手で安心して聞けました。いつも色々なアイデアありがとうございます。」
- ・「天の川プラネタリウムのアイデアがとても良かったです。」
- ・「たなばたのおりひめとひこぼしかわいかったです。」

- ・「キリンの空気を何度も入れてくれたり、たくさん工夫してくれていました」

このように、多くの学生で、自分が感心した他者の働きへの具体的な記述が増え、他者の行動によって自分が感じたことを記述できる学生もみられた。

7月の「いいとこさがし」を返却した際には、もらって嬉しいメッセージの書き方を参考にして12月の「いいとこさがし」に取り組むように伝えた。

2021年12月と2022年1月(2021年度)では学生の記述は、

- ・「おみやげのサンタクロースの紙コップを赤色に塗ってくれたり、ソリはソリの形に切ってくれたりなど事前準備をたくさんしてきてくれて、とても助かりました。たくさんのアイデアとても良かったです。劇で急にうさぎ役をやっていましたが、感情がしっかり入っていて、うさぎになりきっていて良かったです。」

- ・「いつも丁寧にかわいく色々なものを作ってくれてありがとう。当日もNちゃんがずっと笑顔で子どもと関わっている姿が印象的でした。」

- ・「今回もやはり、Kさんがいなければ成功はなかったです。いつも明るく元気にみんなのスイッチをONしてくれるところ、すごいと思います。「家で考えてくるね」と常におひさまのことを考えてくれてアイデアを次の日にイラストにしてくてる。なかなかできることではないです。相変わらずスイッチの入らなかった私ですが、Kさんの行動を見て、なんとかやる気を出せました。またいつか一緒に何かやりたい!!」

- ・「くまさんとっても可愛かったです。パーカーで出来るとは思えなくて驚きました。もし動物を作る機会があったら参考にしたいなと思いました。劇では、台詞を自分から意見を出して変えたりしたり、変わってしまったところを臨機応変に対応していて凄かったです。お疲れ様でした。」

このように変化し、相手をよく観察し、自分の言葉で伝える力が身についたことが分かった。

また「いいとこさがし」の回を重ねるごとに、話し合いや準備の際に、実際に言葉でのコミュニケーションをとる機会が増え、進捗状況を確認しあい予定を合わせて準備する姿や、相手の考えや思いを確認しながら進める様子が見られた。

裏表紙の「次回の自分への課題」の記述内容も、

5月

- ・「自分でもできることを見つけて積極的に取り組んでいきたい。」
 - ・「積極的に意見を出して活動に参加する。」
- など、自分の積極性に関する記述が多かったが、12月には
- ・「いろいろな素材を利用しながらパペットを作ったりして協力して劇ができるように周りに声掛けをして進めていきたい。」
 - ・「最後なのでグループのメンバーはもちろんクラスみんなと協力してとり組めるよう積極的にコミュニケーションを取っていきたい。」
- など、他者との関わりの中で自分がどう取り組むかについての記述が増えた。

2022年5月、「いいとこさがし」実施2年目は対象が新2年生に変わるため初めから図6を示して始めたところ、

- ・「いつも全力で取り組み笑顔でいる姿をみると明るく頑張ろうと思えます。おにぎりの登場の仕方ひとつでも他の人に意見を聞きながら完成させていて、とても向上心があるなと思いました。」
- ・「歯磨き指導で、子どもたちに問いかけるような言葉を何回か使ったり、「キレイ」になったことを強調するよう工夫していたところが良かったと思います。それにより、子どもが自然に答えられるし、歯磨きをしっかりとキレイにすることは大切ということをもう一度確認することができたのではないかと思います。一緒に頑張ってくれてありがとう！」
- ・「絵本を手作りするというアイデアはすごいなあとと思いました。メンバーと協力して作業を進めながら、その都度進捗状況を連絡してくれたので、スムーズに進められました。当日、子どもと関わる姿は優しく安心感がありました。」

このように最初から、他者の持ち味やよさを自分の言葉で伝えようとする書き振りが多く見られた。

2年目は教員からのメッセージに加えて、当日の「おひさま」の様子を撮影した写真の中から、それぞれの学生の輝いている姿や、子どもに優しい眼差しを向けている姿を選び、「いいとこさがし」に貼り付けて渡すことにした。

「いいとこさがし」が返却されると、前年よりも集中してメッセージを読む姿が見られ、写真がある

ことで、自分自身を肯定的に受け止められているようだった。

2022年7月にはさらに学生同士の話し合いが活発になり、5月・7月には自分の思いを一方向的に話す場面も見られたが、12月・1月には他者の意見や思いを受け止めながら話し合いを進める姿が見られた。

次年度の「おひさま」を企画・運営することになる後輩へのアドバイスでも

- ・「みんなで意見をだして協力すること」
- ・「自分もしっかり意見をだして、相手の意見を肯定しながら進めること」
- ・「でてくる意見をお互いに受け止めて全員で仕上げていくこと」

など、話し合いの大切さや相手の意見を受け止めることの大切さが分かった発言が多かった。

V 考察・まとめ

学生にとって「おひさま」での実践は、子どもの面白さや素晴らしさを保護者と共有する大事な機会となっている。そして、実践後の振り返りから環境の再構成などについて話し合い、自分たちで考えたことをまた次回の「おひさま」で試していく過程は、学生自身が自分に実践力が身についたことを実感できる機会にもなっている。

また、コロナ禍で保護者と関わる時間は少なくなってしまった中で、保護者や子どもとの信頼関係の構築に必要な「子どもの育ちを見取って保護者に伝える力」が少しでも養えたらと始めた「いいとこさがし」を通して、学生は相手の長所を自分の思いを込めた自身の言葉（マイメッセージ）で伝えることが出来るようになった。そして、肯定的に解釈して対応する「いいとこさがし」は、学生一人一人の心を動かし、自己肯定感を高め、チームとして協働する力が回を重ねるごとに充実してきた。

また、チームとして動き出せるようになると、相手の考えや思いを肯定的に受け止めることや、自分の考えを自分の言葉で伝えることの大切さを感じるようになり、話し合う力・コミュニケーション力が身につけていった。

年に4回実施した「いいとこさがし」は最後は保育者として自信をもって社会に出て行ってほしいと

いう願いを込めて、一冊に綴じて学生に渡している。

「教員からのメッセージも毎回楽しみにしていた」と話す学生も多く、学生と接するときは常に褒めて学生自身の考えを認める話し方を心がけているが、形に残していくことも学生の自信を育てるのに必要だと感じている。

他者からのメッセージが「自分探し」に繋がり、そこで高められた自己肯定感や相手を肯定的に受け止める姿勢が、仲間との関係づくりに繋がっている。そして、「おひさま」で試行錯誤した経験と、学生と教員が横並びで行ってきた「いいとこさがし」から、子どもの育ちを肯定的に見取ることを忘れずに、保護者と横並びの関係で、保護者と共に子どもの育ちを支えられる保育者になってほしい。

<謝辞>

群馬パース大学福祉専門学校前副校長の田子文子先生には、遊びの広場「おひさま」の開催にあたり多大なるご尽力を頂き、多くの資料を提供して頂きました。ここに感謝申し上げます。

<引用・参考文献>

- 1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2016) 『子ども・子育て支援新制度 なるほどBOOK(平成28年4月改訂版)』
- 2) 入江礼子・小原敏郎・白川佳子 (2017) 『子ども・保護者・学生が共に育つ 保育・子育て支援演習』 萌文書林
- 3) 高山静子 (2018) 『子育て支援の環境づくり』 エイデル研究所

乳幼児の電子メディア利用の現状とあり方への考察

— 「青少年のインターネット利用環境実態調査」の結果を中心に—

塩澤 恵美

GIGA スクール構想が実現し、児童生徒が学校だけではなく家庭でも GIGA 端末を利用することが可能になった。このような状況下、子どもたちのインターネット利用は必然となり、それ以前からのスマートフォンの普及とも相まって、児童・生徒のみならず、就学前の乳幼児の利用も多く見られるようになってきた。本稿では、内閣府「令和3年度青少年のインターネット利用環境実態調査」を中心に、乳幼児のインターネット等の利用状況について実態把握を行った。さらに、乳幼児のインターネット利用の影響を明らかにしたうえで、インターネットと乳幼児の保護者や保育施設との関わりについて考察した。

キーワード：電子メディア、インターネット、乳幼児

I はじめに

文部科学省は2019年12月13日に閣議決定された令和元年度補正予算案において、児童・生徒向けの1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するための経費を盛り込み、「GIGA スクール構想」を発表した。GIGA スクール構想とは、1人1台の端末と高速通信環境を整備し、全ての子どもたちが「個別最適化され、創造性を育む教育」を実現させる施策¹⁾であり、この施策により学校のICT環境を整備し、子どもの教育格差をなくすことが大きな目的である。文部科学省は発表当初、2023年度までに1人1台端末を整備することを掲げていたが、新型コロナウイルスの蔓延と新たな生活様式への対応のため、その実現は急加速した。2021年度には、小・中学校については、概ね1人1台端末の環境が整備されたとし、2022年度からはその対象を高校生へと広げている²⁾。

GIGA スクール構想ではICTの活用を目指し、2020年度から必修化されたプログラミング教育を含め、デジタル教科書や教材、動画を駆使した授業などを想定し、学校だけではなく家庭でも利用することが可能であるとしている。このような状況下、子どもたちのインターネット利用は必然となり、それ以前からのスマートフォンの普及とも相まって、児童・生徒のみならず、就学前の乳幼児の利用も多く見られるようになってきた。

そこで、本研究では乳幼児を中心に子どものインターネット利用の現状と課題を明らかにしたうえで、保護者や保育施設との関わりについて考察していく。

II 乳幼児期の発達

子どもは、身体的にも精神的にも未熟な状態で生まれ、大人によって育てられる。その際、大人と子どものかかわりが十分に行われることによって望ましい発育・発達を遂げ、人として必要な生活習慣や知識、道徳性、社会性などを身につけていく。文部科学省「子どもの徳育に関する懇談会」の『審議の概要』に示されているように、この時期に特に大切なことは、①愛着の形成 ②人に対する基本的信頼感の獲得 ③基本的な生活習慣の形成 ④十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得 ⑤道徳性や社会性の芽生えとなる遊びなどを通じた子ども同士の体験活動の充実である³⁾。

①～④については、身近な大人とのかかわりの中で、⑤については他の子どもとのかかわりの中で培われていくものであり、乳幼児にとって身近な人と直接かかわることが、その後の成長に大きな意味を与えていく非常に重要な要素となる。

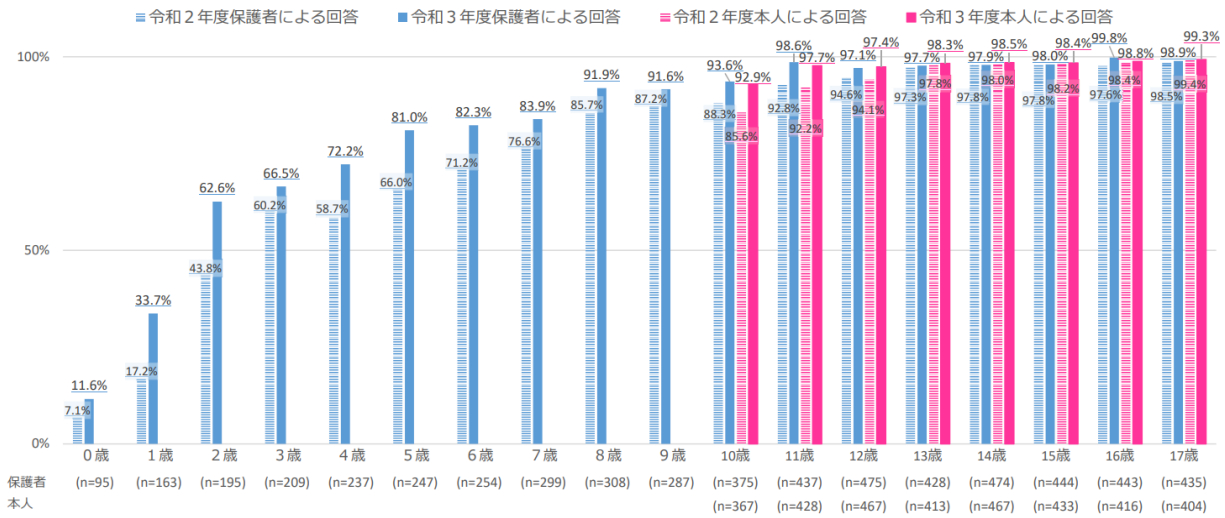
III 子どものインターネットの利用状況

内閣府「令和3年度青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)⁴⁾によれば、8歳～17歳の子どもの9割以上がインターネットを利用していることが分かっている。8歳未満の小学生や就学前の乳幼児においても年齢が上がるともに利用率が高くなり、特に乳幼児においてはコロナ禍の令和2年度調査から3年度調査にかけて、その利用率が大きく伸びている。令和3年度調査では、自分で端末を操

作することが難しい0歳児でも約11%が利用していることから、大人が子どもに使用させているとも考えられる(図1)。

また、令和3年度調査からインターネットを利用

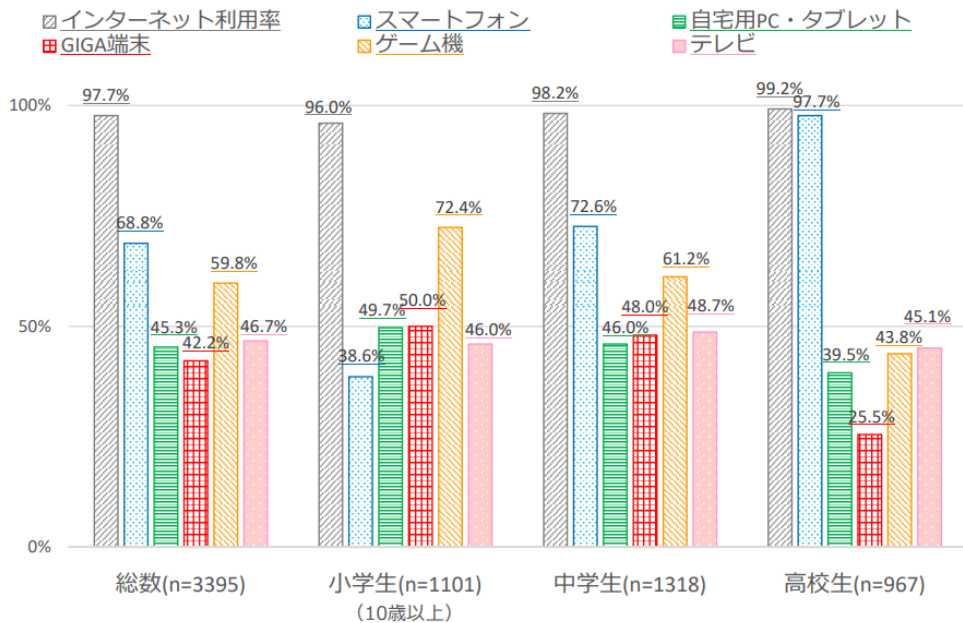
している機器として、学校で配布されている「GIGA端末」が項目に加えられているが、小学校、中学校では約半数の子どもが利用していると回答している(図2)。



(注1) 「インターネット利用率」は回答した青少年全員及び保護者全員、低年齢層の子供の保護者全員をベースに集計。
 (注2) 「令和2年度」の本人による回答数は以下のとおり。10歳(n=368)、11歳(n=448)、12歳(n=439)、13歳(n=448)、14歳(n=496)、15歳(n=489)、16歳(n=446)、17歳(n=471)。
 「令和2年度」の保護者による回答数は以下のとおり。0歳(n=84)、1歳(n=169)、2歳(n=185)、3歳(n=236)、4歳(n=235)、5歳(n=244)、6歳(n=243)、7歳(n=274)、8歳(n=272)、9歳(n=305)、10歳(n=376)、11歳(n=447)、12歳(n=444)、13歳(n=443)、14歳(n=502)、15歳(n=491)、16歳(n=450)、17歳(n=480)。

出典:内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より抜粋

図1 インターネット利用率(年齢別)



(注1) 「インターネット利用率」及び「インターネットを利用している機器」は、回答した青少年全員をベースに集計。
 (注2) 令和3年度調査から「インターネットを利用している機器」を変更。令和2年度までは、次の15機器。「スマートフォン、格安スマートフォン、子供向けスマートフォン、契約切れスマートフォン、携帯電話、子供向け携帯電話、ノートパソコン、デスクトップパソコン、タブレット、学習用タブレット、子供向け娯楽用タブレット、携帯音楽プレイヤー、携帯ゲーム機、据置型ゲーム機、インターネット接続テレビ」(令和3年度はテレビの例を一部変更修正)
 (青少年 Q1-1、Q1-2)

出典:内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より抜粋

図2 インターネット利用率(機器・学校種別)

表 1 インターネット利用内容(年齢別)

	人	投稿や交換をする メッセージ	ニュースをみる	検索する	地図を使う	音楽を聴く	動画を見る	読書をする	マンガを読む	ゲームをする	買い物をする	勉強をする	撮影記録をする	その他
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1歳	55	-	-	-	-	27.3	100.0	-	-	1.8	-	3.6	1.8	-
2歳	122	0.8	0.8	1.6	-	19.7	97.5	2.5	0.8	17.2	-	4.9	0.8	0.8
3歳	139	-	1.4	2.2	1.4	18.7	98.6	0.7	-	28.8	-	3.6	4.3	-
4歳	171	0.6	1.2	0.6	1.2	17.5	98.2	-	-	42.7	0.6	12.9	7.0	2.3
5歳	200	2.5	1.5	1.5	-	16.5	96.5	2.0	-	51.0	1.0	20.0	9.5	1.5
6歳	209	7.2	1.4	13.4	1.4	24.9	95.2	0.5	1.0	65.1	1.0	29.2	13.4	1.9
7歳	251	15.5	4.0	24.3	3.2	21.9	89.6	3.2	1.2	74.5	0.8	53.0	19.9	3.2
8歳	283	16.3	4.6	31.1	6.4	27.2	91.2	2.5	3.2	82.3	1.4	54.1	22.3	5.7
9歳	263	27.8	11.4	49.0	8.0	32.7	89.7	3.8	5.3	80.6	1.1	52.9	23.6	7.2
10歳	341	31.7	23.2	58.9	10.9	41.3	80.1	5.9	5.3	83.6	3.2	50.7	16.4	6.7
11歳	418	36.8	28.5	65.3	14.6	53.1	84.4	5.5	9.8	84.4	2.6	59.3	18.4	5.0
12歳	455	55.8	37.1	76.6	22.6	63.3	88.1	7.9	15.2	84.4	4.6	56.9	25.5	5.3
13歳	406	67.7	46.8	77.1	30.0	77.1	90.1	9.4	21.4	83.0	6.4	62.3	28.3	4.7
14歳	460	72.8	53.7	84.8	37.4	79.1	90.9	17.6	30.4	78.5	14.8	64.1	31.3	4.1
15歳	426	80.5	60.3	87.6	49.5	87.6	95.3	17.8	36.2	81.5	25.1	70.0	34.7	3.5
16歳	411	86.1	61.1	87.8	63.7	90.3	96.8	20.2	47.4	83.2	35.3	64.2	40.6	4.4
17歳	401	86.3	65.6	87.5	60.1	90.3	95.3	22.7	48.6	78.1	42.4	63.8	44.1	3.0

※1 「利用機器の合計」は「スマートフォン」「契約していないスマートフォン」「携帯電話」「自宅用のパソコンやタブレット等」「学校から配布・指定されたパソコンやタブレット等」「ゲーム機」

出典:内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より筆者作成

インターネット利用の内容については、1歳から17歳までのすべての年齢層で、「動画視聴」が最も多い。特に1歳児については、100%動画を視聴していることがわかる(表1)。

1日のインターネット平均利用時間は、就学前の乳幼児であっても100分前後である(表2)。図3に示す通り、低年齢層の年齢別の利用時間については、1歳から9歳までどの年齢においても1時間以上使用していることがわかる。さらに各年齢とも5時間

以上使用している子どもおり、年齢に関係なく長時間使用する傾向があらわれている。

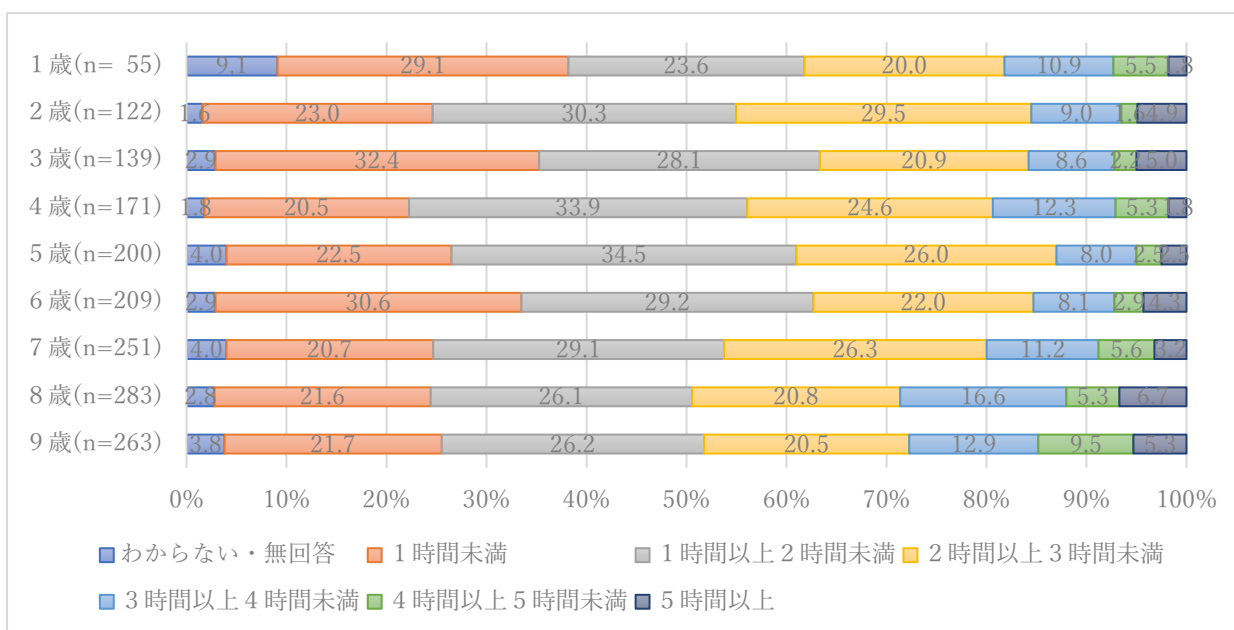
また、幼稚園や保育園等の保育施設に通園していない乳幼児の令和3年度調査の平均利用時間は、126.3分と通園している乳幼児の98.0分よりも約30分多い(表3)。令和2年度調査では、通園の有無による差はほとんどないが、コロナ禍でインターネット利用が加速したこともその要因であると考えられる(表3)。

表 2 低年齢層のインターネットの利用時間(年齢別平均)

年齢	1歳 (n=55)	2歳 (n=122)	3歳 (n=139)	4歳 (n=171)	5歳 (n=200)	6歳 (n=209)	7歳 (n=251)	8歳 (n=283)	9歳 (n=263)
平均(分)	96.5	107.5	96.0	103.1	99.5	99.0	111.3	125.7	126.6

(注) 平均利用時間は、「つかっていない」は0分とし、「わからない」「無回答」を除いて平均値を算出。

出典:内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より筆者作成



出典：内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より筆者作成

図3 低年齢層のインターネットの利用時間(年齢別)

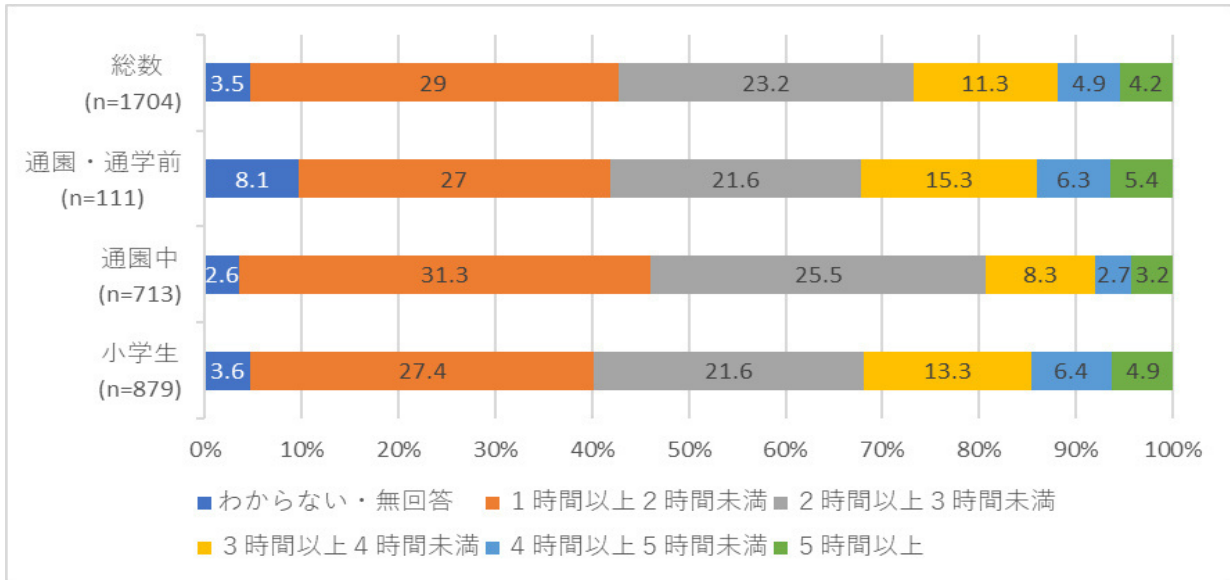
表3 低年齢層のインターネットの利用時間(通園・在学別)

	令和3年度		令和2年度	令和元年度
	平均利用時間	2時間以上の割合	平均利用時間	平均利用時間
総数 (n=1704)	110.2分	43.7%	102.9分	84.9分
通園・通学前 (n=111)	126.3分	48.6%	90.6分	94.8分
通園中 (n=713)	98.0分	39.7%	91.4分	72.1分
小学生 (n=879)	118.2分	46.2%	112.8分	94.2分

出典：内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より筆者作成

特に通園していない乳幼児では、「3時間以上4時間未満」「4時間以上5時間未満」「5時間以上」の合計が約27%と3時間以上利用している。この数値は小学生の約24.6%よりやや多く、通園している乳

幼児の約14.2%のおよそ2倍となっていることから、より長時間利用になっていることが懸念される(図4)。



出典：内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より筆者作成

図4 低年齢層のインターネットの利用時間(通園・在学別)

表4 子どもの保護者の取組（低年齢層）

	管理している(計)	ネット利用の管理は行っていない	無回答	目の前(画面が見える距離)で使わせている	利用してもよい時間や場所を決めて使わせている	対象年齢にあったサービスやアプリを使わせている	何を(内容)どれくらい(時間)使っているのか把握している	機器の設定で時間管理している(OS事業者提供サービスを含む)	フィルタリングを使っている	OS事業者提供サービスを利用してコンテンツ制限をしている	課金管理等その他の目的で管理を行っている
総数(n=586)	97.3%	2.4%	0.3%	65.9%	63.7%	48.5%	52.9%	6.1%	15.7%	5.3%	9.4%
2歳(n= 44)	90.9%	9.1%	-	75.0%	59.1%	50.0%	40.9%	4.5%	2.3%	2.3%	2.3%
3歳(n= 50)	98.0%	2.0%	-	82.0%	50.0%	50.0%	40.0%	2.0%	2.0%	2.0%	2.0%
4歳(n= 77)	98.7%	1.3%	-	71.4%	63.6%	61.0%	67.5%	3.9%	15.6%	3.9%	3.9%
5歳(n= 81)	97.5%	2.5%	-	74.1%	64.2%	48.1%	54.3%	4.9%	7.4%	-	11.1%
6歳(n= 68)	100.0%	-	-	66.2%	69.1%	52.9%	57.4%	2.9%	4.4%	2.9%	7.4%
7歳(n= 79)	97.5%	1.3%	1.3%	58.2%	65.8%	40.5%	58.2%	8.9%	24.1%	8.9%	11.4%
8歳(n= 83)	97.6%	2.4%	-	57.8%	68.7%	41.0%	53.0%	9.6%	26.5%	9.6%	10.8%
9歳(n= 86)	95.3%	3.5%	1.2%	51.2%	61.6%	44.2%	45.3%	9.3%	31.4%	10.5%	19.8%

※1 子供が「スマートフォン」でインターネットを利用していると回答した低年齢層の子どもの保護者をベースに集計。

出典：内閣府「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」(2022)より抜粋

以上のことから、今やインターネットの利用は青少年にとどまらず、乳幼児にまで広がっていることが明らかになってきているといえよう。

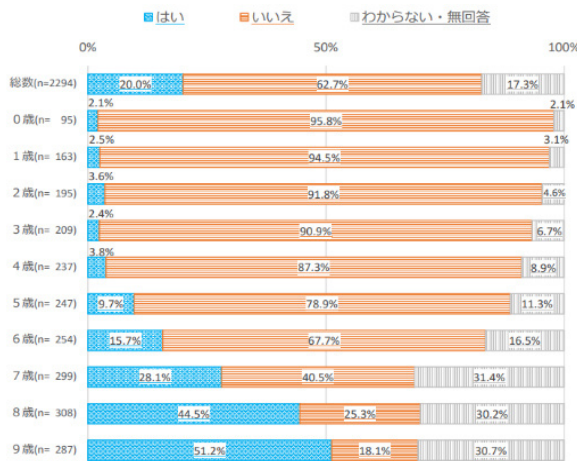
そのような状況下、乳幼児および小学校低学年の保護者の97.3%が、「目の前で(画面が見える距離)で使わせている」「利用してもよい時間や場所を決めて使わせている」などのいずれかの方法で、子どものインターネット利用を「管理している」と回答している(表4)。

その保護者がインターネットに関する啓発や学習を受けた経験は20%ほどであり、啓発や学習を受けた機会は、「学校・幼稚園・保育園等」や「親(保護者)」が多いことから保育施設に所属していない乳幼児の保護者は、その機会もない状況であることがう

かがえる(図5・表5)。

さらに、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(Cedep)とベネッセ教育総合研究所の「乳幼児の生活と育ちに関する調査」では、デジタルメディア(本稿では電子メディア)を利用させる理由として、「子どもが使いたがるから」「家事などで手を離せない時に便利だから」と過半数の母親が回答している(図6)。「公共の場所で子どもが騒がないようにするため」との回答もあることから、意図的、計画的に乳幼児に教育的見地からデジタルメディアを利用しているわけではなく、家庭や外出先で仕方なく与えている姿が浮かび上がってくる⁵⁾。

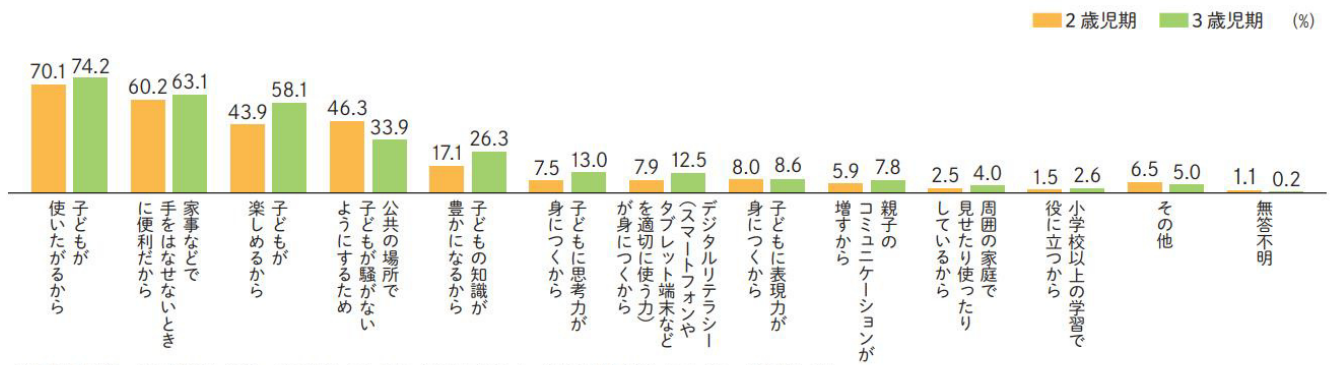
表5 啓発や学習を受けた機



	学校・幼稚園・保育園等	親(保護者)	兄弟・姉妹	病院(産科・小児科等)	機器購入時の販売員	機器購入時の資料	友達	テレビや本・パンフレットなど	インターネット	その他
総数(n=459)	74.3%	59.0%	8.9%	0.9%	1.3%	3.5%	4.1%	22.4%	14.2%	0.9%
6歳(n=40)	72.5%	67.5%	2.5%	-	-	5.0%	5.0%	12.5%	12.5%	5.0%
7歳(n=84)	76.2%	63.1%	9.5%	-	1.2%	3.6%	2.4%	20.2%	15.5%	-
8歳(n=137)	75.2%	56.9%	8.8%	0.7%	3.6%	5.8%	3.6%	19.7%	13.9%	-
9歳(n=147)	85.7%	61.2%	10.2%	0.7%	-	1.4%	6.1%	26.5%	11.6%	-

(注1) 「低年齢層の子供のインターネットに関する啓発や学習の経験」は、回答した低年齢層の子供の保護者全員をベースに集計。
 (注2) 「啓発や学習を受けた機会」について、0歳(n=2)、1歳(n=4)、2歳(n=7)、3歳(n=5)、4歳(n=9)、5歳(n=24)は回答数が少ないため図示しない。

図5 インターネットに関する啓発や学習の経験(低年齢層)



※母親の回答 ※デジタルメディアを利用している2歳児期925人、3歳児期923人の回答 ※複数回答

出典: Cedepとベネッセ教育総合研究所「乳幼児の生活と育ちに関する調査」(2017-2020)より抜粋

図6 利用させる理由

IV 長時間のインターネット利用の影響

前述のとおり、インターネット利用が青少年だけではなく、乳幼児にも認められる昨今、長時間のインターネット利用が頻繁にある乳幼児期の子どもには、様々な影響が懸念されている。

1. 外遊びの減少

乳幼児は、他の子どもたちと一緒に外遊びをすることで、体力の向上だけでなく、子どもに必要な健全な発達を遂げていく。長時間のインターネット利用は外遊びの減少に少なからず影響していると考えられる。

まず、外遊びの減少は、子どもの運動不足の要因になる。運動が不足することにより体力の向上が阻害され、肥満傾向になる可能性もある。また、昼間十分に体を動かさないことで夜になっても眠れず、睡眠不足から翌日の活動に影響を及ぼすこともある。さらに、外遊びをすることで視覚、聴覚、味覚、触覚、嗅覚等の五感が育っていくが、外遊びが減少すると五感が育ちにくいばかりか、視力の低下を招く可能性があることが示唆されているのである⁶⁾。

2. 視力の低下

文部科学省の「令和3年度学校保健統計調査」では、裸眼視力 1.0 未満の者の割合は、小学1年生で約4人に1人、小学6年生では約半数となっているが、年長児（5歳児）でも約4人に1人が1.0未満という結果が出ている。子どもの視力の低下は、テレビをはじめタブレット、スマホなど電子メディアの広がりとともに深刻な事態となっている⁷⁾。

視力の発達は生まれてすぐに始まり、3歳頃までに急速に発達し、4～5歳頃には大人並みになると言われている。この時期の環境は、視力の発達に大きな影響を及ぼす。乳幼児期には1日最低2時間、屋外で太陽光を浴びることが不可欠である。また、外遊びの中で動くものを目で追いかけたり、遠くのものや近くのものを見たりすることで、眼球を左右に動かす筋肉や焦点を調整する筋肉をつけることができる。しかし、外遊びが少なくなると視力の発達に必要な筋肉も育たなくなってしまうことも考えられる。

このように長時間の電子メディアの利用と外遊びの減少は、視力の低下を進行させることにつながってしまう可能性がある。

3. 人とのかかわり体験の不足

乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる大事な時期であり、人間形成の重要な時期でもある。この時期に子どもは、他の子どもとかかわることによって社会性を身につけていく。

子ども同士のかかわりは遊びを通して実現するが、遊ぶことによって仲間との関係を育み、その中で個の成長も促される。遊びは子どもにとっての主體的な活動であり、遊びには人として成長していくためのあらゆる要素が含まれている。遊びの中で、友達と一緒に活動する楽しさを経験し、仲間の一人であることを自覚し、仲間意識が芽生えると同時に、友達とのいざこざなどで様々な葛藤も経験するのである。そして、自己主張することと同時に我慢しなくてはならないことを学び、遊びをより楽しく展開するために自分たちなりのルールをつくり、やがて子どもは、仲間との関係の中で徐々に自分を発揮できるようになる。

近年の乳幼児の電子メディア利用は、遊びの時間を減少させる要因にもつながりかねない状況である。幼稚園や保育所等の保育の中で遊びの時間は確保されているものの、休日の子どもの同士の遊び（特に外遊び）の時間を確保することがだんだん難しくなっている。また、夜間の子どものインターネット利用（動画視聴やゲームなど）は、子どもの睡眠時間を奪うことになり、睡眠不足のため保育の中での遊びが十分できない子どももいるようである。

4. 脳への影響

東北大学の川島隆太教授らは、インターネットの習慣のある子どもについてMRIによる脳イメージング装置を用いて3年にわたり調査した。その結果、頻繁にインターネットを使用している子どもには、「言語知能の低下」「広範な領域の脳の灰白質・白質（神経細胞）の容積の減少」が認められた。

その研究からインターネットの長時間、長期利用は脳の発達に影響し、言葉の発達や学力にも影響を及ぼす可能性があり、「子どもの頻回のインターネット習慣には、注意が必要」と警鐘が鳴らされている⁸⁾。

その他にも長時間利用には、子どもの成長発達に影響するのではないかと示唆されている。例えば、長時間暴力的な映像の視聴が、その後の暴力的行動との関連する可能性、睡眠時間の減少により乳幼児

期の生活の乱れにつながる可能性、さらには将来的なネット依存につながることも懸念されている。そのような中、WHOは5歳未満の子どもに関するガイドラインを発表した。

V 5歳未満の子どもの身体活動・座位行動・睡眠に関するWHOガイドライン(2019)

世界保健機関(WHO)は、幼児期は急速な発展の時期であり、家族のライフスタイルや習慣を子どもの健康促進のために適応していくことが必要であるとの見解から、『5歳未満の子供の運動、座った姿勢での行動と睡眠ガイドライン』⁹⁾を発表した。ガイドラインでは、「5歳未満の子どもはTVやスマホ等の画面を見ながら座せたり、ベビーカーや座席に拘束したりすると上質な睡眠を得られなくなること」、また「子どもの体と心の健康には、体をよく動かすこと、座っている時間を減らすこと、質の良い睡眠をとること」の重要性が述べられている。そして、0～4歳の子は、連続して1時間以上座った姿勢でいる事は避け、1～4歳の子は1日少なくとも3時間以上のアクティブな活動(特に遊び)をすることが推奨されている。

電子メディアについては、1歳以下は、テレビやスマートフォンなどの画面を全く見せない事を推奨し、2～4歳の子どもに画面を見せるのは1時間までにして、なるべく少なくする方がよい、と具体的に示している。

このように、世界的に乳幼児のインターネット利用について懸念されているのである。

VI スマホ育児

近年、「スマホ育児」「スマホ子守」という言葉が使用され、「乳幼児に端末を渡して遊ばせておく」という意味で議論となっている。保護者が安易に「子どもが遊びたがる」「スマホを渡すと静かになる」と与えてしまっていると捉えられがちだが、その背景には保護者の子育て環境が影響していることも推測される。

その環境とは、1つには乳幼児の発達に必要なことが保護者に理解されていないこと、もう1つには、核家族における子育てによって保護者に時間的にも精神的にも余裕がないことが挙げられるのではないだろうか。また、周囲の大人から子どもへの理解が

得にくいこともある。

日本では、従来、親族や地域の中で見守られながら子育てをしてきた。しかし、近年では親族や信頼できる知人が近くにおらず、夫婦のみ、もしくは1人で子育てをしなくてはならない状況にいる子育て家庭が多く存在する。以前であれば家事の間、一緒に遊んでくれる祖父母や、慣れない育児を援助する近隣の住民などが存在した。ところが今ではそのような存在がなく、困り果てた挙句、スマートフォンに頼ってしまうという保護者もいることであろう。

VII 保育施設の役割

1. ICTの活用

保育では、「保育の質の向上」とともに「保育の質の確保」が大きな課題となっている。その改善策として業務改善のためにICTの導入が提案されている。また、小学校以降のGIGAスクール構想が実現しつつあることも相まって、幼児教育でのICTの活用も検討されている。

『幼稚園教育要領』の第1章総則 第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画の作成上の留意事項において「(6) 幼児期は直接的な体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得難い体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮すること。」と掲げられている¹⁰⁾。『幼稚園教育要領解説』では、資料のように幼児期に必要な「直接的な体験」を生かすために「有効に活用していく」と示されている¹¹⁾。イタリアのレッジョ・エミリアの乳幼児施設では、古くからデジタル機器を用いた保育実践が行われていたが、今後、日本においてもデジタル機器を有効に活用し、子どもが主体的に環境に関わることを可能にすると思われる。

2. 保護者への支援

従来のように地縁血縁者の支援を受けながら子育てをすることが困難な現代では、保育所、幼稚園、認定こども園等の保育施設が子育てを支援する役割を担っている。保護者は、肯定的に積極的にインターネットや電子メディアの利用をしているとは限らず、むしろ、ほかに頼ることができない状況であるとも考えられる。そこで、保育施設がその点にも配慮しながら、子育ての支援をしていく必要がある。また、保育施設を利用している保護者とともに地域

の子育て家庭への支援を積極的に行うことが、より重要になろう。

資料

幼児期の教育においては、生活を通して幼児が周囲に存在するあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に関わることによって様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという直接的な体験が重要である。

そのため、視聴覚教材や、テレビ、コンピュータなどの情報機器を有効に活用するには、その特性や使用方法等を考慮した上で、幼児の直接的な体験を生かすための工夫をしながら活用していくようにすることが大切である。

例えば、園庭で見付けた虫をカメラで接写して肉眼では見えない体のつくりや動きを捉えたりすることで、直接的な体験だけでは得られない新たな気づきを得たり、自分たちで工夫してつくった音などを聴いて遊びを振り返ることで、体験で得られたものを整理したり、共有したりすることができるであろう。また、体を使った活動や演奏の前などに、それらを映像で視聴することで、イメージをもちながら見直しをもって取り組んだりすることもできる。

幼児が一见、興味をもっている様子だからといって安易に情報機器を使用することなく、幼児の直接的な体験との関連を教師は常に念頭に置くことが重要である。その際、教師は幼児の更なる意欲的な活動の展開につながるか、幼児の発達に即しているかどうか、幼児にとって豊かな生活体験として位置付けられるかといった点などを考慮し、情報機器を使用する目的や必要性を自覚しながら、活用していくことが必要である。

Ⅷ おわりに

乳幼児の健全な発達のためには、大人との十分なかかわりが必要である。特に保護者とのかかわりによって愛着関係が形成され、自己肯定感の獲得にもつながっていく。

乳幼児のインターネットの長時間利用は、発達を阻害する恐れもあることを理解した上で、今後は、適切に使いこなす力を身につけることが求められている。

青少年が SNS を介して事件に巻き込まれることも多くなっている昨今、乳幼児期にかかわらず子どもたちを守ることができるのは身近な大人である。しかし、子どもにとって最も身近であり、子どもの養育を担う保護者が十分にその機能を果たせない現代では、子どもを守るためにその保護者への理解と支援が重要である。子どもの保育と子育ての支援を行う保育施設の役割は、今後、より一層大きくなるであろう。

<引用文献>

- 1) 子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての 1 人 1 台端末環境～《文部科学大臣メッセージ》
https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf
(2022/12/29 閲覧)
- 2) 高等学校における 1 人 1 台端末の環境整備について（文部科学大臣・デジタル大臣からのメッセージ）
https://www.mext.go.jp/content/20220209-mxt_shuukyo01-000020467_002.pdf
(2022/12/29 閲覧)
- 3) 文部科学省「子どもの徳育の関する懇談会」『審議の概要』3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/cho usa/shotou/053/gaiyou/attach/1283165.htm
(2022/12/29 閲覧)
- 4) 内閣府（2022）「令和 3 年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」
https://www8.cao.go.jp/youth/kankyointernet_torikumi/tyousa/r03/net-jittai/pdf/kekka_gaiyo.pdf
(2023/1/3 閲覧)
- 5) Cedep とベネッセ教育総合研究所（2021）『乳幼児の生活と育ちに関する調査（0～3 児期）』（株）ベネッセコーポレーション ベネッセ教育総合研究所 p.10
- 6) 清川輝基・内海裕美共著（2018）『スマホが危ない！ スマホ社会の落とし穴』少年写真新聞社
- 7) 文部科学省「令和 3 年度 学校保健統計調査」
https://www.mext.go.jp/content/20221125-mxt_chousa01-000023558.pdf
(2023/1/3 閲覧)
- 8) 川島隆太（2019）『スマホが「脳」を破壊する』集英社新書 pp.13-26
- 9) WHO（2019）「5 歳未満の子供の運動、座った姿勢での行動と睡眠ガイドライン」
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>（2022/12/29 日閲覧）
- 10) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領』
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf（2022/12/29 閲覧）
- 11) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレー

ベル館 p.115

<参考文献>

- ・川島隆太 (2018) 『スマホが学力を破壊する』集英社新書
- ・秋田喜代美・宮田まり子・野澤祥子 (2022) 『ICTを使って保育を豊かに』中央法規

幼児期と小学校の育ちのつながりに関する考察

—「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の資質・能力に着目して—

都丸 千寿子

本研究の目的は、幼児期の子どもの育ちが小学校のどのような学習につながっていくのかについて明らかにすることである。文部科学省で進行中である「幼児期の教育と小学校教育の架け橋特別委員会」の動向も踏まえ、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育保育要領（「3要領・指針」と記載）にある各領域と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とのつながりを明らかにし、次に小学校学習指導要領と3要領・指針とのつながりを「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の資質・能力の観点から明らかにする。

キーワード：幼小接続、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、資質・能力の育ち

I 課題の所在と本研究の目的

1990年代、小1プロブレムという状況が出現し、保育所・幼稚園などの幼児教育・保育施設（幼と記載、後に認定こども園も含む）と小学校（小と記載）との連携や接続について重要視されるようになった。1998年の幼稚園教育要領には、指導計画作成上の留意事項に小学校との連携が示された¹⁾。2008年の幼稚園教育要領には、重要事項として幼小連携の推進が示され、幼小の円滑な接続を図るため規範意識や思考力の芽生えなどに関する指導を充実させることが示された²⁾。2010年の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」の報告には、幼小接続を円滑に行うためには、幼児期の教育と児童期の教育の違いと連続性・一貫性の調和を図ることが求められることや両者の違いや連続性・一貫性を含めた接続の構造を体系的に理解することが必要であること³⁾が述べられている。

その後、多くの県や市町村で幼小連携の実践が行われ、幼小接続カリキュラムも作成されるようになってきた。しかし、2019年文部科学省の調査では、まだ約6割の市町村で幼小接続を見通した教育課程の編成・実施が行われていないことが明らかになった⁴⁾。また、国立教育施策研究所の「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉」によると、幼児期の教育、あるいは小学校教育の一方のみを取り上げていた研究は多く見られるが、幼児期と児童期では幼小接続期の意義や位置付けが異

なることから、多角的に幼小接続の実体や課題を捉えるためには、両者を対象とする研究が必要であることが述べられている⁵⁾。

2017年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領（3要領・指針）が同時に改訂（改定）され、生きる力の基礎を培うために育みたい「資質・能力」が示された。この資質・能力は、小学校以上の教育とも共通するもので、今回初めて子どもたちの育ちを幼児期から小・中・高等学校までを「資質・能力」という側面からつなげていこうとする内容となっている。また、3要領・指針に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示し⁶⁾、小学校学習指導要領についても、各教科の指導計画の作成と内容の取扱い等の中に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」⁷⁾と示された。中央教育審議会初等中等教育分科会では2021年7月から「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が継続的に開催され、2022年3月には「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」⁸⁾が出された。そこでは、目指す方向性の中に「架け橋期（5歳児から小学校1年生の2年間）のカリキュラムについては、幼保小が協働し、共通の視点を持って教育課程や指導計画等を具体化できるよう、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりとし、育成を目指す資質・能力を視野に入れながら策定できるよう工夫する。」とある。また、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、小学校の各教科等の活動や育みたい資質・能力等にどう

つながっていくのか（一方、園の活動や育みたい資質・能力等はどうつながっていくのか）について、相互に対応させる方法を考える必要があるのではないか。」とも記載されており、幼児教育の側から小学校教育につなげるに当たり、子どもの育ちを現象面だけではなく、資質・能力の育ちとして伝えることが必要であることが記載されている。以上のことから分かるように、幼児期と小学校の教育を接続するためには、資質・能力に視点を当てて考えていくことが必須となっている。

そこで、まず幼児期の教育・保育カリキュラムのよりどころとなっている3要領・指針の「5領域のねらい・内容」等と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とのつながりを検証することで、現状の5領域をどのように捉え生かしていくことが必要かについて考えていきたい。次に、3要領・指針と小学校学習指導要領のつながりについて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校学習指導要領にある「目標」を分析することで明らかにしたい。また、そのつながりを実際の子どもの保育や指導に生かすために、幼児教育施設と小学校が何をどのように連携・接続することができるのかについて、提案していきたいと考える。

II 研究方法

1. 幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と5領域の「ねらい・内容」の比較分析

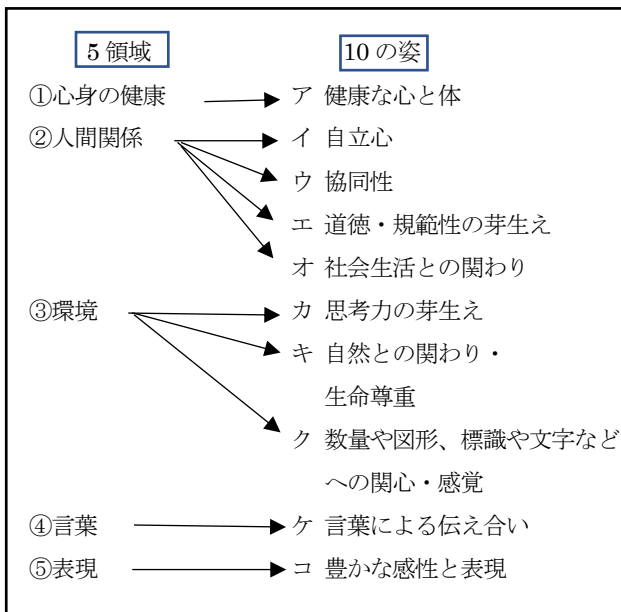


図1 5領域と10の姿の関連図

塩見稔幸氏の著書「さあ、子どもたちの「未来」を話しませんか」の中では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」と5領域の関連について、図1のように示されている⁹⁾。

そこで実際に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と5領域の「ねらい・内容」等のつながりについて検証し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に近付けるためにはどの領域のどの部分を捉え生かしていくことが必要なのかについて明らかにする。

2. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校学習指導要領における資質・能力のつながりについての分析

「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引きの参考資料」¹⁰⁾には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「小学校へのつながり」が示されている。そこには、例えば「健康な心と体」であれば、小学校へのつながりとして「時間割を含めた生活の流れが分かるようになると、次の活動を準備する」「安全に気を付けて登下校」「小学校での運動遊びや、休み時間に他の小学生と楽しく過ごす」とある。このように、幼児期に育てた資質・能力は特定の教科だけではなく生活全般に生きていくことは明らかである。しかし、前述の「幼児教育と小学校教育の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」⁸⁾の中で「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、小学校の各教科等の活動や育みたい資質・能力等はどうつながっていくのか（一方、園の活動や育みたい資質・能力等はどうつながっていくのか）について、相互に対応させる方法を考える必要があるのではないか。」と書かれており、この考えを受け、特に小学校入学直後の1年生を対象として、小学校学習指導要領の各教科・特別の教科道徳・特別活動（以後、各教科等と表記）の目標（目標には、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」が含まれている）に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」がどのようにつながっていくのかについて明らかにする。

III 研究結果

1. 幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と5領域の「ねらい・内容」の比較分析

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の表記について、5領域の「ねらい・内容」のどの部分にあたるのかについて分析をする。

*幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育保育要領のそれぞれに記載されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」「ねらい・内容」は、同様の内容であるが、園所名のみが異なるため、この研究物については園所名を（園所）と表記する。

(1) 健康な心と体

「（園所）の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」について

「充実感」は、『健康』ねらいに「充実感を味わう。」とある。「自分のやりたいことに向かって」は、『健康』ねらいにある「進んで」という表現や『人間関係』ねらいにある「自分の力で行動する。」からつながっているものと考えられる。「心と体を十分に働かせ」は、『健康』ねらいに「自分の体を十分に動かし、」とある。「心を働かせる」ことについては、『健康』ねらいの「見通しを持って行動する。」や『人間関係』内容の「自分で考え、自分で行動する。」とある。「自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」は、ねらい・内容ではなく、『健康』の書き出しの観点に「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」に結びついている。

以上のように、要領・指針にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「ねらい・内容・内容の取扱い」等を比較検討して、同じ表現を下線____で、似たような表現を下線____で、また「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にはあるが、「ねらい・内容・内容の取扱い」及び各領域の観点にはない育ちに下線_____を引いていくと、次のようになる。

「（園所）の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」

以上のように、「健康な心と体」の表記については、『健康』『人間関係』のねらい・内容及び領域の観点を意識した計画を立案し、その計画に沿って保育実践を行うことと併せて、『健康』の書き出しにある観点を意識することで、目指す姿に近づくと思われる。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、(1)と同様に、(2)から(10)を分析すると、次のようになる。(分析の詳細については、<資料1>を参照)

(2) 自立心

「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならぬことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、あきらめずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。」

「自立心」の表記については、『環境』『人間関係』のねらい・内容や内容の取扱い、そして『人間関係』の書き出しにある観点を意識することで、目指す姿に近づくと思われる。

(3) 協同性

「友達と関わる中で、互いの思いや考え等を共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。」

「協同性」については、『人間関係』のねらい・内容及び内容の取扱いを意識することで、目指す姿に近づくと思われる。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり守ったりするようになる。」

「道徳性・規範意識の芽生え」については、領域『人間関係』のねらい・内容・内容の取扱いに取り上げられている。また、解説までをしっかりと読むと「相手の立場に立った行動することができるようにすること」については、「他者の立場から考えるように」とある。領域『人間関係』内容に「考えながら行動する」とあるように、考えるだけではなく、繰り返し働きかけることで行動まで高めていく支援を意識してする必要がある。また、きまりについては、「大切に気付き、守る」だけではなく、「自分たちできまりをつくったりつくりかえたりする」という経験を通して、きまりの理解や守ろうとする気持ち

を育てることも大切であることが分かる。

(5) 社会生活との関わり

「家族を大事にしようとする気持ちをもつとともに、地域に身近な人と触れ合う中で、人との様々なかかわり方に気づき、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる」

「社会生活とのつながり」については、領域『人間関係』『環境』に取り上げられている。社会とのつながりについては、解説に「身近な文化や伝統に親しむ中で」とあるが、身近な情報や公共施設の利用からも社会とのつながりを意識する支援が必要である。

(6) 思考力の芽生え

「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをより良いものにする。」

「思考力の芽生え」については、領域『人間関係』『環境』『言葉』等の領域にまたがっている。下線部_____の「予想すること」については、領域『環境』環境の取扱いの解説に「不思議に思い探索する」「幼児なりに規則性を見出そうとする」とあることが「予想する」思考につながると思われる。また、「多様な関わりを楽しむ」については、その前段の「気付いたり、考えたり、予想したり、工夫したりするなど」を受けていると考える。

(7) 自然との関わり・生命尊重

「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探求心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛着や畏敬の念を持つようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、

生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切に
する気持ちをもって関わるようになる。」

「自然との関わり・生命尊重」については、領域『環境』のねらい・内容・内容の取扱いに記載されている。

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。」

「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」については、領域『環境』の内容・内容の取扱いに記載されている。

(9) 言葉による伝え合い

「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

「言葉による伝え合い」は、領域『言葉』のねらいに記載されている。

(10) 豊かな感性と表現

「心を動かす出来事等に触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようにする。」

「豊かな感性と表現」については、領域『表現』のねらい・内容に取り上げられている。下線部_____の「意欲を持つようにする。」については、内容の解説に「(前略) 表現する意欲や想像力を育てる上で重要である。」とあり、取扱いの解説に、「(前略) 表現する喜びを感じ、表現への意欲を高めていく。」とある。このように、よく読むと意欲を育てることや高めることが大切に記載されている。

以上のように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に記載されている資質・能力の育ちについては、3要領・指針の「ねらい・内容・内容の取扱い」にほぼ網羅されている。それは、ほとんどが図1に示されているようなつながりであったが、中には別

の領域に含まれている部分があったり、各領域のねらいばかりではなく、ねらいの前にある各領域の観点や「ねらい・内容・内容の取扱い」の解説の中で触れられているものもあつたりするので、丁寧に3要領・指針を読み込み、計画を立て保育実践をしていくことが必要であることが改めて分かった。そのようにすることで、確実に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に近づくことができると考える。

2. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校学習指導要領における資質・能力のつながりについての分析（＜資料2＞を参照）

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(1)～(10)のそれぞれについて、小学校学習指導要領の各教科等の目標と関連が深い部分を取り上げていく。

幼児期の育ちとして、遊びや生活の中で総合的に指導され育つものであるということが大前提であるが、本研究では育ちをつなげるためにその窓口として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校学習指導要領の各教科等の目標を取り上げる。

(1) 健康な心と体

「健康な心と体」については、小学校1・2年生体育科の目標の中で、「運動遊びの楽しさに触れ・・・」「運動遊びの行い方を工夫する・・・」「運動遊びに進んで取り組み・・・」などの目標とも大いにつながるところがある。また、6年間を通じた体育科の目標である「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を次のとおり育成する・・・」につながる表現であるように感じる。

(2) 自立心

「自立心」も各教科等に限らず発揮されるものではあるが、特に関連深い教科としては、生活科と特別の教科道徳が挙げられる。生活科の目標にある

「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」や道徳の「主として自分自身に関すること」の「善悪の判断、自律、自由と責任」[希望と勇気、努力と強い意志]といった項目に直接引き継がれる部分大きい。

(3) 協同性

「協同性」については、特別活動の中での他者との協働や合意形成、集団活動を通してより良い人間関係を築くという目標に引き継がれていく。また、特別の教科道徳の中で「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」と深くかかわっているが、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」では、直接文言として結びつきのあるところは3・4年生の表記である。しかしこれも1・2年生の基本的な育ちがあつて実現されるものであり、道徳以外にも様々な教科や活動の中で実現されていくものである。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

「道徳性・規範意識の芽生え」については、特別の教科道徳とのつながりが深い。特に「主として自分自身に関すること」「主として人とのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に引き継がれていくと考えられる。

(5) 社会生活との関わり

「社会生活との関わり」については、生活科の中で特に大きくかかわる学習内容として、「学校、家庭及び地域の生活に関する内容」があり、「社会生活との関わり」については、生活科に引き継がれていく部分が多いと考えられる。生活科の目標の中で、その活動を通して「集団や社会の一員として安全で適切な行動をする」ことや、「工夫したり楽しんだりすることができ、活動のよさや大切さに気づき、自分たちの遊びや生活をよりよくするようにする」こと、「自分の生活や成長、身近な人々の支えについて考えることができ、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活するようにする」ことへと発展していく。

(6) 思考力の芽生え

「思考力の芽生え」については、生活科の「第1学年及び第2学年」(2)の「身近な人々、社会及び自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりすることができ、活動のよさや大切さに気づき、自分たちの遊びや生活をよりよくするようにする。」とある。また、同じく生活科の「指導計画の作成と内容の取扱い」に「(略)するため、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにす

ること。」「児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図ること。」とある。

思考力については、生活科だけで育つ力ではないが、生活科を中心とした各教科の中で主体的・対話的で深い学びを意識した学習につながっていくことが分かる。

(7) 自然との関わり・生命尊重

「自然との関わり・生命尊重」については、生活科の目標につながる部分が多い。

また、特別の教科道徳のD「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」にも引き継がれていく。

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

「数量や図形」については、算数科の〔第1学年の目標〕にあるような、「数の概念、量、図形、数量の関係」などの学習につながっている。

また、「文字」については国語科の学習に、「標識」については、生活科での学校や通学路、地域の様子等の学習の基礎となっている。

(9) 言葉による伝え合い

「言葉による伝え合い」については、国語科の目標〔第1学年及び第2学年〕にあるように、「日常生活に必要な国語の知識や技能、言語文化への親しみや理解、順序だてて考える力や人との関わりの中で伝え合う力、思いを伝え合う態度」を育てることへとつながっていく。

「言葉による伝え合い」は、上記国語科を中心として各教科や様々な場面で引き継がれていく。

(10) 豊かな感性と表現

「豊かな感性と表現」については、図画工作科の目標〔第1学年及び第2学年〕にある、「創造的につくったり表したりすること」「自分の見方や感じ方を広げたりすること」「つくりだす喜びを味わう」等につながっていく。また音楽科の目標〔第1学年及び第2学年〕にある、鑑賞や表現、協働して音楽活動をする楽しさ等にもつながっていく。

以上のようにつながりを見ていくことで、幼児期の学びや幼児期の終わりまでに育ってほしい姿については、小学校での生活全般に生きているというこ

とだけではなく、各教科の学びの中にも引き継がれ、幼児期の学びの上に立ってさらに深く、系統立った学びになっていくということが分かった。

IV まとめ

以上のように「幼児期に育ってほしい姿」と3要領・指針のねらいや内容、内容の取扱い等とのつながり、そして小学校の学習指導要領とのつながりについても明らかになった。それぞれの園や学校で各要領・指針を丁寧に読み込み、その中で示されている資質・能力の育成を目指すことで、子どもたちの力を確実に伸ばしていくことができることが分かる。

ただ、子どもたち一人一人を見ていくと、それぞれに個性があり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に照らしてみても違いはある。一人一人の育ちをつないでいくためには、個々の幼児の資質・能力の育ちの状況や個性・特性について、小学校側に分かりやすく伝えていく手立てが必要である。

また、「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」の「共通の視点から幼児教育と小学校教育がつながる工夫の一例」には、「どのような姿がどのような資質・能力を育てているかという事例は十分とは言い難い。そうした事例を蓄積し、小学校に分かりやすく伝えていくことができる共通性を見出す必要があるのではないか。」⁸⁾とも述べられている。

現在、幼稚園幼児指導要録、保育所児童保育要録や幼保連携型認定こども園園児指導要録においては、年長児の育ちを「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して幼児に育まれている資質・能力を捉え、指導の過程と育ちつつある姿を分かりやすく記入するようになっている。幼児教育施設の職員は日々の記録をとり、その記録から幼児の育ちや指導上の配慮などを要録に記載している。しかし、限られた紙面で幼児の状況を十分に伝えることは難しい。

「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」の経過報告の中には、「地域や家庭の環境に関わらず、全ての子供に格差なく学びや生活の基盤を保障していくためには、学校種や施設類型の違いを越えて連携・協働し、質の高い教育の実現に取り組んでいく必要がある。そのためには、幼児期に育まれた力が小学校教育にどのようにつながっているのか、関係者がイメージを共有し、実践できるようにする必要がある。学びや生活の基盤を育むため、園がどのような工夫をしていくかの理解を広げていく必要があ

る。」「併せて、幼児教育の成果を踏まえ、小学校教育の質の向上につなげることも必要である。幼児期から児童期への学びの連続性の観点から、遊びや生活の中での気付きから探究へという学びのプロセスが、幼児期に保障され、小学校1年生以降との連携・接続により、小学校の教育課程や学習指導の在り方の改善・充実にもつなげることが重要である。」ともある¹¹⁾。

このことについて、ある地域の幼保小連絡協議会の中で、「小学校入学前に情報交換会を行い、紙面で伝えきれない幼児の育ちや配慮点についての情報交換を行うことが有効である」という意見が保幼小双方の先生方から出された。また、情報交換だけではなく、事例などを活用して、それぞれの指導の中で配慮していることや大切に思っていることなどについて話し合うことで、子どもたちの育ちも指導の在り方もつながっていくことが明らかになった。

今後も、幼小双方の関係者が子どもたちの資質・能力をいかに育てていくのかをできるだけ具体的な場面を通してお互いに伝え合い考え合うことが、子どもたちの育ちをつないでいくことにつながると考える。

本研究では、3 要領・指針の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「5 領域のねらい・内容」及び「小学校学習指導要領」とのつながりを明らかにしたが、今後はそのつながりをさらに具体的に検証していく必要があると考える。

<引用・参考文献>

- 1) 文部省 (1998) 『幼稚園教育要領』 大蔵省印刷局 p.14
文部省 (1999) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館 pp.172-174
- 2) 文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領』 フレーベル館 p.15
文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館 pp.230-232
- 3) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010) 『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf (2022/6/1閲覧)
- 4) 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長講話

(2022) 「幼児教育の現状と課題」全国幼児教育研究協議会研修会

- 5) 研究代表者: 渡邊恵子 (2017) 『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf (2022/6/1閲覧)
- 6) 文部科学省・厚生労働省・内閣府 (2017) 『平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 <原本>』 チャイルド本社
- 7) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』 p.21
- 8) 中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2022) 『幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き (初版)』 https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf (2022/6/1 閲覧)
- 9) 汐見稔幸 (2017) 『さあ、子どもたちの「未来を話しませんか』 小学館 p.98
- 10) 中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2022) 『幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての参考資料 (初版)』 https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_4.pdf (2022/6/1 閲覧)
- 11) 中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員 (2022) 『審議経過報告』 https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo_sodachi_yushiki/dai2/sankou2.pdf (2022/6/1 閲覧)

＜資料1＞「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と各領域の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」等との関連について

要領・指針にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「ねらい・内容・内容の取扱い」等を比較検討して、同じ表現を下線 で、似たような表現を下線 で、また「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にはあるが、「ねらい・内容・内容の取扱い」及び各領域の観点にはない部分には下線 を引いていく。ねらい・内容・内容の取扱いではなく、解説に表記してある部分もあるため、分かりやすいように、解説を太字表記とする。

(1)健康な心と体

「(園所)の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」

＜対照表＞

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「充実感をもって」	『健康』ねらいに「充実感を味わう。」
「自分のやりたいことに向かって」	『健康』ねらいに「進んで運動しようとする。」 『人間関係』ねらいに「自分の力で行動する。」
「心と体を十分に働かせ、 「見通しをもって行動し、」	『健康』ねらいに「自分の体を十分に動かし、 『健康』ねらいに「見通しを持って行動する。」『人間関係』 内容に「自分で考え、自分で行動する」
「自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」	『健康』の書き出しの観点に「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」

(2)自立心

「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、あきらめずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。」

＜対照表＞

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「身近な環境に主体的に関わり」	『環境』ねらいの「身近な環境に自分から関わり、」
「様々な活動を楽しむ中で、」	『健康』内容の「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。」
「しなければならないことを自覚し、」	『人間関係』ねらいの「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」
「自分の力で行う」	『人間関係』ねらいの「自分の力で行動する。」
「考えたり、工夫したりしながら、あきらめずにやり遂げる」	『人間関係』内容の「共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりする」「物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。」
「達成感を味わい、」	『人間関係』内容の取扱いの「諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わう。」
「自信をもって行動するようになる。」	『人間関係』内容の取扱いの「自信をもって行動できるようにすること。」 『人間関係』領域の観点の「自立心を育て、人と関わる力を養う。」

(3) 協同性

「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的に向けて、」	『人間関係』内容の「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」「共通の目的を見出し、」
「考えたり、工夫したり、協力したりし、」	『人間関係』内容の「自分で考え、」 ねらい・内容の「工夫したり、協力したりするなどする。」
「充実感をもってやり遂げるようになる。」	『人間関係』内容の取扱いに「諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力行うことの充実感を味わうことができるよう、」
協同性について	『人間関係』内容の取扱いに、「協同して遊ぶようになるため、」と特に取り上げた表記あり。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり守ったりするようになる。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「してよいことや悪いことが分かり、」	『人間関係』内容の「よいことや悪いことがあることに気付き、」
「自分の行動を振り返ったり、」	幼稚園教育要領解説の『人間関係』「よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。」の解説で「その行動の何が悪かったのかを考えることができるような働きかけをすることが必要である。」
「友達の気持ちに共感したりし、」	『人間関係』内容に「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。」
「相手の立場に立って行動するようになる。」	前述の解説に「自分の行動がどのような結果をもたらしたのかを自分の視点とは異なった視点、特に、他者の立場から考えるように、幼児一人一人に応じて繰り返し働きかけることが重要である。」 『人間関係』内容に「友達との関わりを深め、思いやりを持つ。」「考えながら行動する。」
「きまりを守る必要性が分かり、」	『人間関係』内容の「友達と楽しく生活する中で、きまりの大切さに気付き、守ろうとする。」
「自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、」	『人間関係』内容の取扱いの「互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにする。」
「きまりをつくったり、守ったりする。」	『人間関係』内容に「きまりの大切さに気付き、守ろうとする。」

	前述の解説に「より楽しくするために自分たちでルールをつくったり、つくり変えたりすることもできることが分かっていくことは、生活上のきまりを理解し、守ろうとする力の基盤になっていく。」
--	--

(5) 社会生活との関わり

「家族を大事にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々なかかわり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみを持つようになる。また、(園所)内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「家族を大事にしようとする気持ちをもつ」「地域の身近な人と触れ合う中で、」	『人間関係』内容の取扱いの「高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人と触れ合い、」「親や祖父母などの家庭の愛情に気付き、家族を大事にしようとする気持ちが育つようにする。」
「人との様々なかかわり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみを持つようになる。」	『人間関係』内容の取扱いの「これらの人々などに親しみをもち、人と関わることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにする。」
「(園所)内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。」	『環境』内容「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ」の解説で、「友達同士が目的を持って遊ぶようになると、遊びに必要な情報を獲得し、活用する姿が見られるようになり、」「このような施設が皆の物であり、大切に利用しなければならぬことを指導することにより、公共心の芽生えを培っていくことも大切である。」 『環境』内容の取扱いの解説「幼児は、地域の人々とのつながりを深め、身近な文化や伝統に親しむ中で、自分を取り巻く生活のありように気付き、社会とのつながりの意識や国際理解の意識が芽生えていく。」

(6) 思考力の芽生え

「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをより良いものにする。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「身近な事象に積極的に関わる中で、」	『環境』ねらいの「身近な環境に自分から関わり、」
「物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、」	『環境』内容の「その性質や仕組みに興味や関心をもつ。」

「気付いたり、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、」	『環境』ねらいの「発見を楽しんだり、考えたりし、」 『環境』内容の「自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」
「友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをより良いものにする。」	『人間関係』内容の取扱いの「自ら行動する力を育てるとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的を実現する喜びを味わう。」 『言葉』ねらいの「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを感じる。」

(7) 自然との関わり・生命尊重

「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探求心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛着や畏敬の念を持つようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、」	『環境』ねらいの「自然と触れ合う中で、」 『環境』内容の「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」「季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。」
「好奇心や探求心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛着や畏敬の念を持つようになる。」	『環境』内容の取扱いの「幼児が、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心を持ち、物事の法則性に気づき、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。」「自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、」「身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲を育てるとともに、様々な関わり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にすることを覚える、公共心、探究心などが養われるようにすること。」
「身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。」	『環境』内容の「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。」

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
-------------------	----------------

<p>「数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用」「興味や関心、感覚をもつ」</p>	<p>『環境』内容の取扱いの「数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。」 『環境』内容の「日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。」 「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」</p>
--	---

(9)言葉による伝え合い

「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
<p>「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむ」</p>	<p>『言葉』ねらいの「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。」 「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。」</p>

(10)豊かな感性と表現

「心を動かす出来事等に触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようにする。」

<対照表>

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	ねらい・内容・内容の取扱い等
<p>「心を動かす出来事等に触れ感性を働かせる」</p>	<p>『表現』内容の「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。」</p>
<p>「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、」</p>	<p>『表現』内容の「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」 『表現』ねらいの「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」</p>
<p>「友達同士で表現する過程を楽しんだり」</p>	<p>『表現』内容の「様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。」</p>
<p>「表現する喜びを味わい、」</p>	<p>『表現』ねらいの「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。」</p>
<p>「意欲をもつようにする。」</p>	<p>『表現』内容の解説「このような素材に関わる多様な体験は、表現の幅を広げ、表現する意欲や創造力を育てる上で重要である。」 『表現』内容の取扱いの解説「幼児は、自分の素朴な表現が教師や他の幼児などから受け止められる体験の中で、表現する喜びを感じ、表現への意欲を高めていく。」</p>

*文中の幼児については、幼稚園教育要領での表記であるので、保育所保育指針においては、「幼児」を「子ども」に、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、「幼児」を「園児」に読み替える。

<資料2> 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校学習指導要領の関連について

(1) 健康な心と体

「(園所) の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。」

<体育科〔第1学年及び第2学年〕の目標>

- ① 各種の運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知るとともに、基本的な動きを身に付けるようにする。
- ② 各種の運動遊びの行い方を工夫するとともに、考えたことを他者に伝える力を養う。
- ③ 各種の運動遊びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、健康・安全に留意したりし、意欲的に運動をする態度を養う。

<6年間を通じた体育の目標>

「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を次のとおり育成する・・・」

(2) 自立心

「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、あきらめずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。」

<生活科の目標>

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

- ① 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- ② 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
- ③ 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

<特別の教科道徳の目標>

「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

特に

A「主として自分自身に関すること」の

〔善悪の判断、自律、自由と責任〕〔第1学年及び第2学年〕の目標

よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。

〔希望と勇気、努力と強い意志〕〔第1学年及び第2学年〕の目標

自分のやるべき勉強や仕事をしっかりと行うこと。

(3) 協同性

「友達と関わる中で、互いの思いや考え等を共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。」

<特別活動の目標>

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- ① 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- ② 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- ③ 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

<特別の教科道徳の目標>

「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

特に

B「主として人との関わりに関すること」の

[友情、信頼]〔第1学年及び第2学年〕の目標

友達と仲良くし、助け合うこと。

[相互理解、寛容]〔第3学年及び第4学年〕の目標

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。

C「主として集団や社会との関わりに関すること」の

[よりよい学校生活、集団生活の充実]〔第3学年及び第4学年〕の目標

先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり守ったりするようになる。」

<特別の教科道徳の目標>

「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

特に

A「主として自分自身に関すること」**B「主として人との関わりに関すること」****C「主として集団や社会との関わりに関すること」と関連**

(5) 社会生活との関わり

「家族を大事にしようとする気持ちをもつとともに、地域に身近な人と触れ合う中で、人との様々なかかわり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみを持つようになる。また、(園所)内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。」

<生活科〔第1学年及び第2学年〕の目標>

- ① 学校、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気付き、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようにする。
- ② 身近な人々、社会及び自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりすることができ、活動のよさや大切さに気付き、自分たちの遊びや生活をよりよくするようにする。
- ③ 自分自身を見つめることを通して、自分の生活や成長、身近な人々の支えについて考えることができ、自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって生活するようにする。

特に大きくかかわる学習内容として〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕がある。

(6) 思考力の芽生え

「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをより良いものにする。」

<生活科〔第1学年及び第2学年〕の目標>

- ② 身近な人々、社会及び自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりすることができ、活動のよさや大切さに気付き、自分たちの遊びや生活をよりよくするようにする。

<生活科の〔指導計画の作成と内容の取扱〕>

「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること。」「児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図ること」

(7) 自然との関わり・生命尊重

「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探求心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛着や畏敬の念を持つようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを意識するようになる。」

<生活科〔第1学年及び第2学年〕の目標>

- ① 学校、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気づき、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようにする。

<特別の教科道徳>

- D「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の
「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。」

<算数科〔第1学年〕の目標>

- ① 数の概念とその表し方及び計算の意味を理解し、量、図形及び数量の関係についての理解の基礎となる経験を重ね、数量や図形についての感覚を豊かにするとともに、加法及び減法の計算をしたり、形を構成したり、身の回りにある量の大きさを比べたり、簡単な絵や図などに表したりすることなどについての技能を身に付けるようにする。
- ② ものの数に着目し、具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える力、ものの形に着目して特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりする力、身の回りにあるものの特徴を量に着目して捉え、量の大きさの比べ方を考える力、データの個数に着目して身の回りの事象の特徴を捉える力などを養う。
- ③ 数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ態度を養う。

<国語科〔第1学年及び第2学年〕の目標>

- ① 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。
- ② 順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。
- ③ 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う

<生活科〔第1学年及び第2学年〕の内容>

〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕〔身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容〕の学校や通学路、地域の様子等で取り扱い

(9) 言葉による伝え合い

「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」

＜国語科〔第1学年及び第2学年〕の目標＞

- ① 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。
- ② 順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。
- ③ 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

（10）豊かな感性と表現

「心を動かす出来事等に触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようにする。」

＜図画工作科〔第1学年及び第2学年〕の目標＞

- ① 対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して気付くとともに、手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。
- ② 造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しく発想や構想をしたり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすることができるようにする。
- ③ 楽しく表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しい生活を創造しようとする態度を養う。

＜音楽科〔第1学年及び第2学年〕の目標＞

- ① 曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに、音楽表現を楽しむために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。
- ② 音楽表現を考えて表現に対する思いをもつことや、曲や演奏の楽しさを見いだしながら音楽を味わって聴くことができるようにする。
- ③ 楽しく音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、身の回りの様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

外国人介護人材の現状と課題

—EPA 介護福祉士候補生の日本語教育で使われる「場面から学ぶ介護の日本語」教科書分析から—

増田 麗子

日本政府は、慢性的に人手不足が生じている介護現場で働く外国人ニーズの高まりにより、様々なビザ（EPA、介護、特定技能、技能実習）の外国人の受入を決定した。しかし、介護現場ではコミュニケーションが必須であるに関わらず、これらの労働者の日本語能力は不十分である可能性がある。そこで、自身の修士論文（2017）¹⁾の際に得たデータ（施設内の状況、会話の内容、語彙）を元に、介護施設内と教科書「場面から学ぶ介護の日本語」（2013）²⁾を比較して、乖離があるのか、また問題点は何かを示す。また、教科書「場面から学ぶ介護の日本語」を用いた EPA 介護福祉士候補者の日本語教育の現状を知り、外国人介護人材の現状と課題について明らかにする。

キーワード: 日本語学習者、介護福祉士、日本語教科書、EPA 介護福祉士候補者、介護ビザ、特定技能ビザ

I 問題提起

日本は少子高齢化社会を迎え、現在、世界で最も急速に高齢化が進んでいる。一方で、核家族化や要介護高齢者の増加など、介護を支えてきた日本の家族を取り巻く状況も変化している。出井(2009)と古田(2014)は、介護の仕事は「きたない」「きつい」「きけん」の 3K であると言われ、日本の若者が長い間高齢者介護施設で働くことを拒否していると述べており^{3) 4)}、少子化の影響もあるが、高校卒業後の介護福祉士学校への入学者は減少し続けている。また、古田(2014)によると、2012 年に 108 万人が介護福祉士として登録されているにもかかわらず、45 万人が介護福祉士として働いておらず、実際に介護福祉士として働いている人は登録者の全体の約 42%となっている⁴⁾。

一方、日本は EPA プログラムと呼ばれる経済連携協定⁵⁾の下、表 1 で示すように 2008 年よりインドネシア、2009 年よりフィリピン、2014 年よりベトナムから EPA 介護候補者を受け入れてきた。EPA 介護福祉士候補者は「日本の介護施設で就労・研修をしながら、日本の介護福祉士資格の取得を目指してもらうこと」(財務省、2023)⁶⁾が目的となっており、労働力不足を補うことが目的ではないという。この目的から日本の介護人材不足のための在留ではないことが明らかであるが、日本の介護施設で働く以上日本語能力が必要になる。この協定では、海外からの候補者は、母国で 6 か月間の日本語研修を受け、さらに 6 か月間日本で研修を受けることが義務付けられている。また、日本で生活し、働いた

めに必要な日本語を習得し、介護福祉士試験に合格する必要がある。そのような状況の中で、EPA 介護福祉士候補者は、高いハードルの日本語と慣れない日本での仕事や生活を送ることになり、また介護福祉士国家試験に合格しなければ帰国することになる。また、日本側も介護現場で育てた外国人人材が、介護福祉士国家試験に合格しなければ帰国してしまうという現実があり、長期的な介護人材確保とならず、短期的な展望しか立たない状況にある。そこで、外国人が日本の介護人材として働くにあたり、日本の介護、EPA プログラムや日本語教科書の現状と課題を明らかにしたいと考える。

II 日本における介護及び施設の状況

1. 日本の介護を取り巻く状況

日本には介護保険制度があり、要介護度を判断する尺度がある。また、日本には様々な種類の高齢者施設があり、日本における介護や施設等の状況は以下の通りである。

(1) 介護保険サービスと介護度レベル

介護保険制度は、高齢化や核家族化の進行、介護離職問題などを背景に、介護を社会全体で支えることを目的として 2000 年に創設された。団塊の世代が 75 歳以上になる 2025 年までに、日本の人口は前例のない高齢者の割合に達する。2014 年には、人口の 26% が 65 歳以上であった。この数字は、65 歳以上の 1 人を 20 歳から 64 歳までの 2.3 人が支えていたことを意味する。高齢者の数が増加する

につれて、生活を支えるための介護保険のシステムを改定することが必要になる（古田、2014）⁴⁾。

介護度は5段階、介護前段階は2段階ある。介護度5は、一日中介護を必要としており、介護度4は、重度の介護が必要であり、介護度3は、中程度の介護を必要としており、介護度2は、軽度のケアを必要としており、介護度1は、部分的なケアを必要としていることを示す。介護前段階の要支援1と2は、社会的支援を必要としていることを示す。

要介護・要支援者数は増加傾向にあり、2006年から要介護・要支援制度が変わり、サポートの必要性は2倍以上になっている。また、2013年の要介護5の人数は、介護初年度の2000年の要介護者数の2倍となっている（古田、2014）⁴⁾。

(2) 高齢者施設で働く介護福祉士や介護人材について

在宅での介護が困難な場合、食事、入浴、排泄などの日常生活の介助、機能訓練、健康管理などのサービスを受けることができる様々な種類の介護施設がある。それぞれの施設には、入居や利用できる対象者に関する特定の介護度があり、有資格者は、日常活動やリハビリテーションの支援を受ける施設に入居や利用することができる。グループホームは介護度1～5、リハビリ機能のある介護老人保健施設も介護度1～5、特別養護老人ホームは介護度3～5となり、有料老人ホームにおいては自立から介護度5までと様々な介護度の高齢者が生活をしている。入居以外にはデイサービスという通所の施設もある。

日本では、介護施設で働く人は介護士と呼ばれ、3年間の現場経験と実務研修を修了すれば「介護福祉士」の試験を受けることができるが、試験は非常に難しく、現在半数の職員が試験に合格できていない。一方、フィリピンでは「介護福祉士」という仕事はなく、家族で高齢者の世話をする社会であり、それが当然のことと考えられている。また、フィリピンでは「ケアギバー」と呼ばれる職種があり、その仕事は家政婦として乳幼児の世話や料理と洗濯をすることも含まれ、自立して生活することが困難な

高齢者を支援する日本の介護福祉士の主要な役割とは異なる（古田、2014）⁴⁾。他の世界の国をみても日本の介護福祉士と同じ職種は見当たらず、外国人が「介護福祉士」という職種を正しく理解するには、直接日本の介護現場を見学し、学校で介護の勉強をしないと難しいように感じる。

2. EPAプログラムの現状と課題

EPA介護福祉士候補者は、日本に来る前に施設とマッチングを行い、施設が決まった状況で来日している。日本語教育を6か月間東京か大阪で受け、その後はマッチングした施設で働き始める。介護現場にてフルタイムで働きながら、日本語や介護福祉士国家試験の勉強をし、国家試験に合格すれば限りなく在留資格を更新できる。しかしながら、不合格の場合は直ぐに帰国しなければならなくなり、再度国家試験を受験するためには「短期滞在」の在留資格を得て再度入国する必要がある。2016年から一定の条件を満たす候補者は1年間の滞在延長が認められ再受験することが可能となったが、このように、介護福祉士国家試験の受験は2回のチャンスしかなかった。2019年4月に厚生労働省が「EPAに基づいて来日し、施設などで4年間介護サービスに従事した経験を持つ外国人については、無試験で「特定技能1号」の在留資格に移行できる」と発表した。これにより、特定技能1号に在留資格を移行するとさらに最長で5年の在留期間が延長となり、介護施設などで働きながら国家試験に挑戦することが可能となった⁶⁾。EPAは日本の労働力不足のためのシステムではないというのが当初の目的であったが、「特定技能1号」への移行が可能になったことにより、日本に留まって労働力になってほしいという日本側の意図を感じる。表1は各年のEPA介護福祉士候補者の日本への入国者数と介護福祉士国家試験の合格者数である。介護福祉士国家試験の合格率は、一番高いベトナムで48%、次のインドネシアで32%、一番低いフィリピンで26%であり、決して簡単に合格できる試験でないことが分かる。

表1 各年のEPA介護福祉士候補者数と介護福祉士国家試験合格者数

	インドネシア		フィリピン		ベトナム	
	入国者数	合格者数	入国者数	合格者数	入国者数	合格者数
2008	104					
2009	189		190			
2010	77		72			
2011	58	35	61	1		
2012	72	86	73	42		
2013	108	46	87	32		
2014	146	47	147	31	117	
2015	212	48	218	34	138	
2016	233	68	276	36	162	
2017	295	62	276	62	181	89
2018	298	78	282	95	193	93
2019	300	107	285	92	176	138
2020	274	146	269	130	193	164
2021	263	122	226	96	166	156
合計者	2629		2462		1326	
合格率合計		32%		26%		48%

3. EPA 介護福祉士候補者使用の教科書の現状と課題

海外人材産業振興協会 (HIDA) は、インドネシア人やフィリピン人を対象に6か月間の日本語教育を行う団体である。HIDAが編集した教科書『場面から学ぶ介護の日本語』は、2010年に凡人社から刊行され、2013年に再版された(2013)²⁾。また、研修においてEPA日本語学習者用の教科書は自身が知る限りこれだけだが、施設での実際の状況や会話がどのくらい反映されているのか、自身の修士論文(2017)¹⁾で分析した。その結果、EPA介護候補者が使用する「場面から学ぶ介護の日本語」と介護現場で使用する日本語(施設内の状況、会話の内容、語彙)に乖離が明らかにあることが分かった。

この教科書では、入居者は普通の生活を送るおじいさんやおばあさんとして描かれているが、介護施設に入居するほとんどの高齢者は、会話の聞き取り、過去の経験の記憶、健康状態に何らかの問題を抱えており、そのため入居者には介護サービスを利用し施設への入居や利用が必要となる。この点から、施設での会話は教科書の会話とは異なる可能性がある

と推測できた。EPA介護福祉士候補者は、この教科書を使って日本語を勉強するが、教科書は、特別養護老人ホームや長期滞在施設などの介護施設で使用される日本語を反映しておらず、一般生活での会話と高齢者施設での会話を区別せずに作成された可能性がある。

自身の修士論文(2017)¹⁾の目的は、教科書「場面から学ぶ介護の日本語」の日本語が、介護施設で使用される日本語とどの程度一致しているかを知ることであり、また、このことに関連して、EPA介護候補者に対する日本語教育の現在の課題点を浮き彫りにすることであった。

Ⅲ 介護施設の実際の会話の調査

介護施設の実際の会話を調査することにし、グループホーム3か所において、それぞれ1日間介護福祉士3名の胸元にピンマイクを付け、ポータブル録音機で録音を行った。ここでは、グループホームでの日常生活(食事、口腔衛生、食前と食後の投薬、日常活動)の記録から収集された会話を分析するこ

とし、施設、介護福祉士と入居者は表2の通りである。

表2 グループホームの介護福祉士と入居者の情報

グループホーム名	A	B	C
介護福祉士名	D氏	E氏	F氏
性別	女性	男性	女性
年齢	40代	30代	50代
経験年数	13	8	15
グループホーム所在地	G村	T村	S市
入居者数	8	17	8
男性	2	7	3
女性	6	10	5
入居者介護度			
1	4	1	3
2	2	9	0
3	1	2	3
4	1	3	2
5	0	2	0
介護度の平均	1.8	2.7	2.5
入居者の平均年齢	86	87	89

また、リサーチクエッションを以下の①から⑤とし、収集した会話データから分析をすることとした。
①グループホームでの会話と教科書は、どの点でどの程度一致しているか？

の程度一致しているか？

②なぜ介護福祉士は入所者よりもよく話すのか？

③入居者の会話が多い場面はどんな時か？

④教科書に載っていない介護施設での会話シーンはあったか？

⑤教科書に導入されている用語はどの程度介護施設で使用されているか？

IV 結果

上記の3か所のグループホームでの日常生活（食事、口腔衛生、食前と食後の投薬、日常活動）の記録から収集された会話データの分析の結果をここで示す。

1. グループホームでの会話と教科書は、次の点でどの程度一致しているか？

3か所のグループホームで日常の4場面で行われた会話を録音して抽出した。図1は、各グループと教科書での会話における発話頻度の割合を示すグラフであり、各グループホームでの日常ごとの文字数と会話の分節数を示している。介護福祉士と入居者の間の会話のほとんどは介護福祉士が中心に行われていることは明らかで、3か所のグループホームでの会話の文字数と分節数の割合がほぼ同じであった。すべての状況における介護福祉士の会話の割合のほとんどは70~90%の間で、対照的に、入居者の会話の割合は10~30%だった。

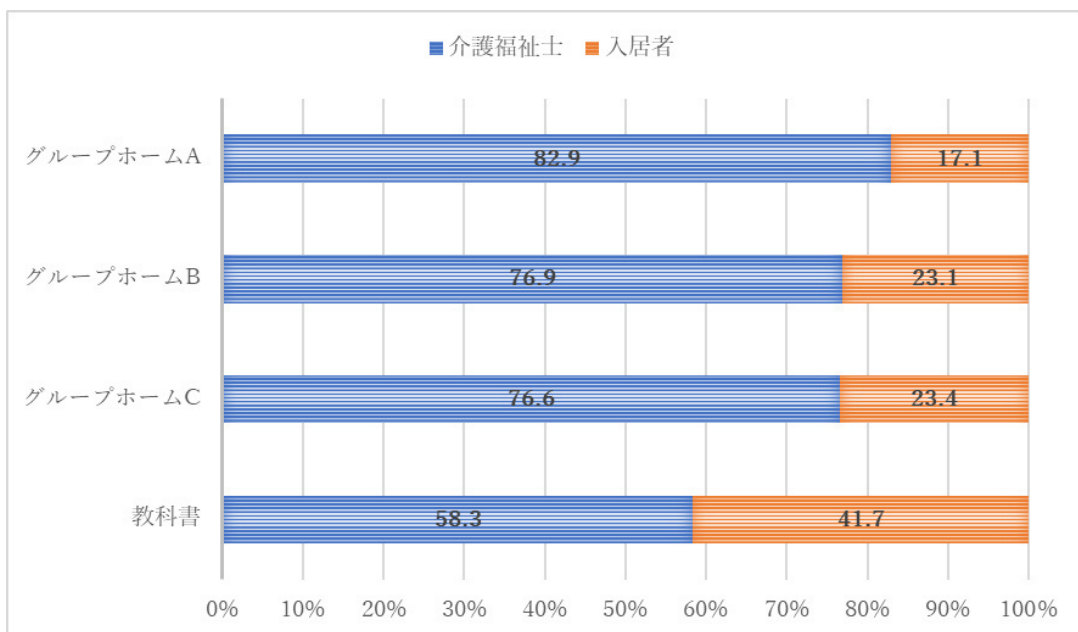


図1 介護福祉士と入居者の発話頻度の割合

2. なぜ介護福祉士は入所者よりもよく話すのか？

入居者とのコミュニケーションを図るために介護福祉士が、会話のきっかけを作って返事を促す、注意深く耳を傾ける、入居者に何かをするように勧めるなど 様々な会話のアプローチがある。食事、歯磨き、薬の管理、点眼薬、湿布薬など、入所者が自力で行うことができず介助が必要な行為もあり、さらに、1 日中介護が必要な入居者もいる。介護福祉士は常に入居者のために働く必要があり、声掛けを行っている。これが入居者よりも介護福祉士の方がよく話す理由の一つであると考えられる。

3. 入居者の会話が多い場面はどんな時か？

入居者は、過去の経験、昔話、戦争、お盆、お祭りなどについて、多くのことを話していた。全てのこれらの話題は過去の経験で、高齢者は自分の過去について話す傾向がある。介護福祉士と入居者の間のほとんどの会話は、これらの話題の場合は入居者が中心となっており、表 3 で示すように、昔話では 38.0%、戦争 49.0%、お盆 67.0%、お祭り 44.6% と、これらの発話頻度の平均割合は 49.6% であった。日常の話題では、入居者が話す割合は 19.8% であったので、過去の経験や思い出について話すと、話す割合がほぼ倍増しさらに入居者が中心となって話をするようになった。しかし、何度も何度も同じ話を繰り返すこともあった。

表 3 入居者の回想での発話頻度

	内容	数	介護福祉士	入居者	グループホーム	場面数
1	昔話	文字数	5,276	3,267	C	44
		文節数	2,980	1,816		
2	戦争	文字数	2,280	2,193	A	16
		文節数	1,240	1,281		
3	お盆	文字数	948	982	C	39
		文節数	543	507		
4	お祭り	文字数	597	480	C	34
		文節数	316	277		

4. 介護施設の会話が教科書に載っていない会話シーンはあったか？

施設では、レクリエーションの一環でゲームをする。その中で「しりとり」はよく行われているゲームある。

グループホーム C の介護福祉士 F 氏は、50 種類の言葉（単語）を出すことを目標に「しりとり」ゲームをすることを提案した。入居者は、以前出た単語を繰り返す前に、なんとか合計 37 単語に到達することができたが、日本で最も有名なゲームの 1 つである「しりとり」を理解できない入居者もあり、F 氏は「しりとり」という言葉の意味を質問し、「しりとり」という言葉を 4 回説明したが、入居者はその言葉を繰り返して質問した。

その次に、日常活動でテーブルに置くゴミ箱を作った。F 氏は、箱の作り方を 2 回詳しく説明したが、

入所者は説明の後に質問をし、もう一度説明を求め、25 回の質問をし、最終的には箱を作ることに成功したが、完成までには長い時間がかかった。

5. 介護施設で使われている教科書の用語はどの程度使用されているか？

グループホームでの介護職員と入居者の会話の中で、教科書で紹介されている用語が何回出てくるか、グループホームでの介護職員と入居者の会話に、教科書で紹介されている用語と異なる用語が含まれていないかを調べた。表 4 は食事時と表 5 はレクリエーション時の語彙頻度を教科書とグループホームとを比較したものである。また、服薬時、口腔衛生時、日常会話時の語彙頻度を教科書とグループホームで同様に調査した。

表4 重要用語「場面から学ぶ介護の日本語」教科書

食事時		
	用語	録音回数
1	下げる（食器を～）	9
2	（お）昼	8
3	朝食/昼食/夕食	7
4	エプロン	4
5	おかず	4
6	冷める（みそ汁が～）	1
7	冷ます（みそ汁を～）	1
8	食欲がある/ない	0
9	口に合う/合わない	0
10	済ます（食事を～）	0
11	済む（食事が～）	0
12	こぼす	0
13	食事をとる	0
14	食器	0
15	ホルダー	0
16	お手拭きタオル	0

表5 重要用語「場面から学ぶ介護の日本語」教科書

レクリエーション時		
	用語	録音回数
1	体調がいい/悪い	8
2	リハビリ	2
3	レクリエーション/レク	2
4	つかむ	0
5	握る	0
6	麻痺（する）	0
7	力が入る（腕に～）	0
8	力を入れる（腕に～）	0
9	訓練〔する〕	0
10	回復〔する〕	0
11	しびれる	0
12	体調を崩す	0
13	顔色がいい/悪い	0
14	顔が青い	0
15	苦しい	0
16	しびれ	0
17	話し合う	0
18	提案する	0
19	賛成する	0

20	反対する	0
21	検討〔する〕	0
22	打ち合わせ〔する〕	0
23	出す（を～）	0
24	工夫する	0
25	相談にのる	0
26	計画（する）	0
27	活動する	0
28	担当者	0
29	参加者	0
30	リーダー	0
31	担当〔する〕	0
32	務める	0
33	楽しむ	0

教科書の各レッスンは、テーマと状況について学習するための新しい語彙のリストから始まる。ただし、リストに記載されている語彙のかなりの割合が、グループホームの会話データに記録されなかった。未使用語彙の割合は、食事時間で56.3%、食前と食後の投薬で66.7%、口腔衛生で60.0%、毎日の活動で91.2%だった。教科書で紹介された語彙で、グループホームで使用されている語彙の割合は、平均して31.4%だった。この結果は、教科書の多くの用語がグループホームでは使用されていないことを示している。

V 議論

教科書「場面から学ぶ外国語の日本語」を用いたEPA候補者の日本語教育の現在の課題について、教科書「場面から学ぶ介護の日本語」(2013)²⁾は、施設内の状況、内容、語彙、言語に合わせて改訂する必要があると考える。また、日本語教師だけでなく、介護福祉士や社会福祉士が参加して実際の現場を想定した内容や単語を導入したほうがより良い教科書となると考える。施設内での会話は、通常の会話とは異なり、介護現場の日本語を使用しているので、今後、介護福祉士と日本語教師が協力し、介護保険サービスの内容や入居者の要介護度情報を教科書に反映させることも必要ではないだろうか。

次に、3カ国の候補者は日本語のレベル(N5からN3)が異なるので、教科書は受講者のレベルに合わせて異なるレベルに対応する必要がある。たとえば、

N5 以下のレベルの初心者には教科書の導入版、N4 レベルは教科書の初級版、N3 レベルでは中級程度のバージョンが必要である。受講者の日本語能力が異なる点や同じ受講者でも時期によって、受講者の日本語能力に見合った難易度の教科書が必要である。

VI 結論

日本はつい最近まで高齢者介護分野の扉を外国人労働者に長い間開放していなかった。古田 (2014) は、インドネシア、フィリピン、ベトナムの3か国から候補者を受け入れた EPA プログラムが、日本の介護福祉分野の国境を突破したと述べた⁴⁾。日本に EPA プログラムが導入される前は、日本の介護福祉士団体は、日本人介護福祉士の雇用を維持したいという理由から、海外からの労働者の受け入れを望んでいなかった。しかし、多くの施設には十分な労働者がいないため、そのような反対はできない状況である (古田、2014)⁴⁾。

しかし、EPA プログラムは、日本とインドネシア、フィリピン、ベトナムの3か国の間でより良いシステムと政策を構築する必要がある。EPA プログラムで来日した後、介護福祉士候補者は日本語の高いハードルがあり、介護福祉士試験に合格しなければならぬプレッシャーも同時にある。教科書「場面から学ぶ介護の日本語」は、EPA 候補者を受け入れるために作られた最初の教科書であり、その役割は大きい。しかしながら、研究によって明らかになったように施設内の状況、会話の内容、語彙に合わせて改定を行う必要があると考える。また、教科書以外にもシラバスやシステムなど、EPA プログラムの様々な課題があり、介護福祉士候補者の日本語習得や介護福祉士試験の準備に影響を及ぼしている可能性がある。

EPA 介護福祉士候補者受け入れの後、日本は介護人材への扉を一気に開け、介護福祉士養成校卒業後の介護ビザ、技能実習生ビザや特定技能ビザなど様々なビザで介護の仕事ができるようになった。日本人の介護職員が不足しているため、介護分野ではより外国人人材に頼る傾向が顕著である。介護ビザにおいては、養成校卒業後介護福祉士国家資格を取得し、経過措置中の5年間とその後も介護福祉士として日本人と同様の給与をもらい、ビザの更新が限りなく可能である。しかし、技能実習生や特定技能ビザで働く外国人に関しては、日本語能力が大きく

関わり実際の介護の勉強はしないで現場に出るため、同僚との意思疎通を図る場合、おむつ交換やトイレ介助などの生活援助の場面でも難しさを感じることは多いのではないか。また、ビザ更新にも限りがあり家族滞在も許されていないため、数年後には母国への帰国することになる。外国からの労働者を受け入れるには、より良い制度と政策が必要であると考ええる。介護現場で働いている外国人へのヒアリングを行い、今後も様々な現状と課題について研究を深めたいと考えている。

<引用・参考文献>

- 1) 増田麗子 (2017) 『WHAT ARE THE PROBLEMS OF THE JAPANESE LANGUAGE EDUCATION FOR EPA CARE WOKER CANDIDATES USING THE TEXTBOOK “BAMENKARA MANABU KAIGONO NIHONGO”』 修士論文、群馬県女子大学大学院、群馬
- 2) 一般財団法人海外産業人材育成協会 (2013) 『場面から学ぶ介護の日本語』 凡人社
- 3) 出井康博 (2009) 『長寿大国の虚構』 新潮社
- 4) 古田勝美 (2014) 『介護事業のグローバル人材用術』 幻冬舎
- 5) 財務省 (2023) 『我が国の経済連携協定 (EPA/FTA) 等の取組』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/index.html> (2023/03/14 閲覧)
- 6) 厚生労働省 (2019) 『インドネシア、フィリピン及びベトナムからの外国人看護師・介護福祉士候補者の受け入れについて』 https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/other22/index.html (2023/2/22 閲覧)

CURRENT STATUS AND ISSUES OF FORINGER CARE WORKERS

—Textbook Analysis of The Japanese Language Education for EPA Care Worker Candidates Using
“Bamenkara Manabu Kaigono Nihongo”—

Reiko Masuda

Abstract

Healthcare support in Japan has suffered a shortfall in trained workers, so the Japanese government has authorized a large influx of non-Japanese to mitigate the need for workers. However, these workers' Japanese language skills may be inadequate, especially when discussing critical issues with other staff members. The purpose of this study, then, is address the lack of appropriate Japanese language education for EPA care worker candidates based upon the lessons provided in the textbook “Bamenkara Manabu Kaigono Nihongo”. Thus, this paper proposes revising the textbook to properly address situations, contents, vocabulary, and language actually used in the healthcare facilities. Moreover, input for the contents of a revised text should be based not only Japanese language teachers' ideas but also upon the actual discourses used by care workers and social workers as well as their opinions.

Keywords: Japanese learner, Care worker , Japanese textbook, EPA care worker candidates,
Kaigo VISA, Tokuteigino VISA

学びを実感するための保育学科における実習指導の在り方

— 1年次・2年次の5回の実習指導の取組みを通して —

剣持 佐智子

本校保育学科では保育士・幼稚園教諭の資格取得のために2年間を通じて5回の実習を実施している。実習担当者は、学生がこの5回の実習を重ねる中で、段階的に保育者としての力を身に付け、自信を持って次のフェーズに進んで欲しいと願い実習指導をしている。しかし、毎回、不安だという学生の声も少なくない。そこで本研究では、学生の不安要因の一つは子どもと関わる楽しさや学んだ事を実感する事が不十分であることに起因するのではないかと捉え、学生が各段階の実習で学びを実感できるような取組みや意識付けを各教科担当者とも連携し行ってきた。さらに、最終の実習後、就職を目前にして、「就業意識の向上に向けたアンケート」を実施し、全5回の実習前後の学生の意識の変容から実習指導の新たな課題を明らかにすることとした。

キーワード：5回の実習、各段階での学び、学びを実感する、就業意識の向上、アンケート

I はじめに

保育実習は保育士資格取得のための必修科目である。また、学生にとってはそれまで座学で習得してきた知識や技術を現場で実践し学び直す良い機会であり、何より子どもや利用者とのかかわりに喜びを感じられる貴重な機会である。しかし、毎年、実習前には「不安だ」「緊張する」、実習から戻った学生からは「日誌の記録が大変だった」「エピソードの書き方がわからなかった」「子どもにどう言葉をかけたら良いかわからなかった」という声も少なくない。また、巡回指導の際には「手遊びや保育技術の引き出しが少ない」と実習先より指摘される場合もある。本校での2年間の中で行う5回の実習指導では、その段階に合わせ学生が安心してスムーズに実習に取り組めるよう座学のみならず、施設見学、施設長の講話、模擬保育や各教科での教材研究等、実践を通しての様々な内容も授業に盛り込んでいる。また、実習後には振り返りを通しての学びにも力を入れている。それにもかかわらず、保育現場を体験した喜びや楽しさよりもこのような「不安」「大変」という声が多く残るといった現状がある。近年、就職しても離職してしまう保育者も少なくないが、このような学生時代の実習での思いも一因になっているのではないだろうか。学生の不安要因を考えると、1つには本校学生も、近年の少子化の影響で実習を行うまで乳幼児とあまり触れ合ったことがない学生が多いことが挙げられる。つまり「乳幼児との関わる体験不足からの不安」⇒「かかわりが持てない」⇒「実感できる体験からの学びが少ない」⇒「自信に繋がらない」⇒「次の実習への意欲に繋がらない」ということになるのではないかと考える。2つ目としては、各実習が終わるたびに振り返りをして自己課題を明確にしてきたが、どうしても反省点に目が向きがちになってしまっていたのではないかと考える。実習を通して、「良かった」「嬉しかった」「解った」事も沢山あるはずである。それを学びとして充分実感できていないことから自信に繋がらないのではないだろうか。今まで取り組んできた実習指導について、改めてその内容を確認することの必要性を感じた。

そこで、上記2つの要因や前年度の1年次に行った保育実習I（保育所）の振り返りからの課題に基づいて、学生が安心して実習に臨めること、実習での体験を実感として学びに結びつけられることを意識して実習指導に取り組むこととした。また、厚生労働省による保育実習実施基準には「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、(中略)保育の理論と実践の関係について習熟させる事を目的とする」¹⁾とある。つまり、各教科との連携、教員間の情報の共有も大切になってくる。学生が自信を持って次のフェーズに進めるように、実習指導の改善に向けた取組みを通して、それが学生の職業意識の向上に繋がったかどうか実践を通して明らかにしたいと考えた。

Ⅱ 2年間で行う実習の概要

1年次

- ①教育実習Ⅰ 5日間（11月）
- ②保育実習Ⅰ（保育所） 12日間（1月～2月）
- ③保育実習Ⅰ（施設） 12日間（2月～3月）

2年次

- ④保育実習Ⅱ・Ⅲ（保育所・施設の選択）（7月～8月）
- ⑤教育実習Ⅱ 15日間（10月）

Ⅲ 研究の目的

各教科での学びや制作した教材を実習で実践したり、実習に向けての準備や振り返りを学生が学びとして実感したりできるような支援や取組みを通して、実習の段階ごとの学生一人ひとりの学びの充実と職業意識の向上を目指す。

Ⅳ 研究の概要

保育学科学生1年（13名）2年（25名）を対象に一年間の実習指導を下記のように取り組んでいく。

- ①保育実習Ⅰ（保育所）の実習後の振り返りシートからの課題の明確化（令和3年度生の1年次末）
- ②課題解決に向けた各段階の実習指導の具体的な取組み（1年次：教育実習Ⅰ、保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅰ（施設）、2年次：保育実習Ⅱ・Ⅲ（選択）、教育実習Ⅱ）
- ③保育学科教員間の授業内容の共有と活用できる資料、教材の確認
- ④学生の各段階の振り返りや授業、生活態度等からみられる新たな課題に向けた実習指導の検討と改善に向けた取組み
- ⑤1年次2年次における5回の実習終了後の2年生へのアンケート調査の実施と分析
- ⑥まとめ

Ⅴ 保育実習Ⅰ（保育所）の振り返り（令和3年度生、1年次末実施）からの課題

1. 学生が捉えた課題

学生が次の実習に向け取り組みたいと思う内容は下記の通りである。（振り返りシートの課題のまとめ）

- ①普段から規則正しい生活をして体調管理をする。
- ②解らないことや質問があったときに保育者に聞けるようメンタルを強化する。
- ③明るい挨拶、態度で人と関わるよう心がける。
- ④日頃から自分の意見をしっかり言ったり人の意見をしっかり聞いたりする。
- ⑤年齢に合う遊びや子どもの前でできる教材を多く増やしてできるようにする（絵本・ピアノ・手遊び・ペープサート・指人形・パネルシアター等）また、自信を持って臨めるようにする。
- ⑥日誌の書き方で、誤字脱字をなくしたり気づきや考察を書いたりできるようになる。
- ⑦部分実習の練習をしたり指導案を書いたりできるようになる。
- ⑧子どもや保育者の動きをじっくり見てどんな意味があるのかを捉えられるようになる。
- ⑨「あそびの広場おひさま」に積極的に参加し、こどもと多く関わり幼児理解を深める。
- ⑩コロナ禍で実習にいけなかったことによる次の実習への不安をどうしたらよいか。（7名）。

2. 実習担当教員が捉えた実習指導として取り組むべき課題

- ①安心して実習に取り組むための取組みの工夫。
- ②学校生活の中で日常的に行われる生活態度や活動等に臨む姿勢の見直しと改善。
- ③自信を持って実習で実践する為の教材の作製や練習の強化、各教科との連携。
- ④日誌の書き方の基本的な理解を深める為の工夫。
- ⑤実習での体験を実感として学びに結びつけられる振り返りの工夫。
- ⑥コロナ禍で実習ができなかった学生への現場体験の補い。

上記 1. のように学生から挙げられた課題を 2. のように実習指導の中で取り組むべき課題とし、その解決に向けて 2022 年度の 1 年生、2 年生への実習事前・事後指導に取り組むこととする。

VI 授業の流れと取組み

1. 実習指導授業計画表に基づいた取組み

保育実習に関わる実習指導Ⅰ（保育所）（施設）、実習指導Ⅱ・Ⅲの授業計画表を元に、各実習段階で実践した取組みを示した。尚、筆者は保育実習Ⅰ（保育所）担当のため、保育所実習を中心に記載している。

(1) 1年次の取組み

表 1 2022 年度 (R4年度) 1年生(R4 年度生) 実習指導 授業計画表と学びの定着を目指した取組み

日程	教科目	講義内容	取組みの内容
4/12	保・施	ガイダンス 保育実習全体の概要 /実習生アンケート	* 2年間を見通した5つの実習についての 大まかな流れを理解する。
4/19	保・施	実習先の選定と実習依頼方法について学ぶ	* 子育て支援総合センター体験ボランティア開始 (5~12月の間に2回)
4/26	保・施	実習先選定の確認・実習先の基本的理解	
5/17	保・施	実習の流れの理解/実習生としての心得・準備	* 2年生による「おひさま」の実践を見学 【保育・子育て支援演習Ⅰ】
5/31	保	保育所の理解と一日の流れ	* 保育所の一日の流れや保育士の仕事と役割について DVD 視聴を基に理解を深める。
6/7	施	施設実習で学ぶ内容の理解	
6/28	保	保育所実習で役立つ教材研究・収集について	* 自己紹介カードの作製と実践に向けた練習。
7/5	保・施	実習生紹介書の作成	* 「おひさま」見学 * 実習用名札の作製【保育教材研究】
7/12	施	施設実習の実習先施設の種類の概要・一日の流れの理解	
8/19	教	幼稚園見学を通しての現場の理解	* 幼稚園見学 (市内公立幼稚園) * 「おひさま」の部分運営・体験
9/13	教	幼稚園職員 (外部講師) による講話	* 幼稚園長による講話【教育実習指導】
9/20	保	先輩の保育実習体験から実習について学ぶ 保育実習Ⅱ・Ⅲ報告会 (ポスター発表会)	* 1・2 年合同のポスターセッションに参加し保育実習の実際を知る。
9/26	教	教育実習指導 スクーリング	
10/4		[幼・保・施 共通] 保育学生としてのマナー①	* 保育学生としてのマナー講座①演習 (表情・挨拶・お辞儀・言葉遣い・会話等について)【保育キャリアデザインⅠ】
10/7	保	保育実習における実習日誌の書き方	* 日誌記入についての基本の理解。
10/14	施	施設における実習の実際:各施設の保育士の職務内容の理解	* 作製した自己紹介カードを用いての自己紹介の実践練習。
10/21	保	保育所見学を通しての現場の理解 (渋川第一保育所)	* 保育所見学 (市内公立保育所) * 実習後の礼状の書き方【保育キャリアデザインⅠ】
10/27		[幼・保・施 共通] 手紙の書き方 (礼状)	
10/28	施	施設実習における観察、記録、実習日誌の書き方	* 自己紹介カードの実践発表 (エプロン・名札着用)【保育教材研究Ⅰ】

11/4	保	保育実習における実習日誌・指導案の書き方	*具体的な事例で日誌の記入練習。 *少人数の班で2年生の報告を聞いたり質問したりして教育実習の実際を具体的に理解する。
11/7	保・施	先輩の教育実習体験から実習について学ぶ（教育実習Ⅱ報告会。1・2年合同）	*実習に関する質問や不安を確認し、巡回指導担当者による面談後、学科教員で内容の共有をする。
11/8	幼	教育実習に向けての諸注意・直前の確認	
11/8	幼	巡回担当教員との事前面談（最終確認）	
11/14～18	幼	教育実習【5日間】	*担当者による巡回指導 *実習状況を学科教員間で共有する。
11/25	保・施	自身の教育実習の体験から保育実習への課題を知る／保育所実習における実習課題の設定	*振り返りシートの記入や発表により、学びの共有や自分の成長・自己課題に気付く。
11/29	保	保育所実習のオリエンテーションの受け方／プライバシー保護と守秘義務／保育所実習における実習課題の設定	*教育実習Ⅰを踏まえた保育実習Ⅰに向けた課題をたてる。
12/6	施	施設実習のオリエンテーションの受け方／細菌検査について	*実習先への電話のかけ方練習。 *「おひさま」見学・参加
12/13	保	保育所職員（外部講師）による講話	*実習に向けての準備の確認 *保育所長による講話（保育所の実際や実習の心構えについて）
12/22	施	施設職員（外部講師）による講話(1/17に変更)	*施設職員による講話（施設の実際や実習の心構えについて）
12/23	幼	教育実習の実習先からの評価に基づく今後の課題の明確化（事後面談）(1/10に変更)	*巡回担当者との実習の振り返り *実践事例からエピソードを取る。
1/10	保・施	エピソード記録のとらえ方 施設実習における実習課題の設定	*保育学生としてのマナー講座②教員参加のロールプレイ（報告・連絡・相談・質問） 【保育キャリアデザインⅠ】
1/17		[幼・保・施 共通] 保育学生としてのマナー②	*「おひさま」見学・参加
1/20	保・施	実習期間から新学期までのスケジュール確認 保育所実習の諸注意・直前の確認	
1/20	保	巡回担当教員との事前面談	*巡回指導担当者による面談と実習課題の自作の手遊びを実践する。学科教員で内容の共有をする。
1/25～2/9	保	保育実習Ⅰ（保育所）【12日間】	*学科の担当者が巡回指導を行う。 *実習状況を学科教員間で共有する。 *各自が実習の振り返りシートを基に考えをまとめて発表。学びの共有。
2/14	保	保育所実習事後指導：実習の振り返り・自己評価・まとめ	
2/14	保	保育所実習事後指導：実習体験の報告と共有	
2/14	施	施設実習の諸注意・直前確認／巡回担当教員との事前面談	*巡回指導担当者による面談後、学科教員で内容の共有をする。
2/20～3/8	施	保育実習Ⅰ（施設）【12日間】	*担当教員による巡回指導 *実習状況を学科教員間で共有する。
3/14	施	施設実習事後指導：実習の振り返り・自己評価・まとめ	*各自が実習の振り返りシートを基に考えをまとめて発表。学びの共有（課題や良かったことの確認）
3/14	施	施設実習事後指導：実習体験の報告と共有	
3/14	保	保育所実習の実習先からの評価に基づく今後の課題の明確化（事後面談）	*巡回担当教員による事後面談による保育所実習の振り返り
3/14	施	施設実習の実習先からの評価に基づく今後の課題の明確化（事後面談）	*巡回担当教員による事後面談による施設実習の振り返り

保育実習

施設実習

教育実習

1・2年合同

※ 教科目欄（保）は保育実習Ⅰ（保育所）、（施）は保育実習Ⅰ（施設）、（教）は教育実習Ⅰを示す。

※ 「おひさま」とは、1年次は【保育・子育て支援演習Ⅰ】の教科で取り組む全教科での学びを実践する場であり、正式には遊びの広場「おひさま」という子育て支援事業である。ここは参加した乳幼児親子と実際にふれあえる場となっている。

1年次に実習指導で行った取組みと考察は下記の通りである

①実習のイメージをつかむための取組みについて

幼稚園・保育所の施設見学や施設長による講話、卒業生による講話を体験した。また、初回の教育実習前には2年生の保育実習Ⅱ・Ⅲのポスターセッションや2年生最後の教育実習の合同報告会に参加したりした。積極的な参加を促すために形式を工夫したり事前の質問や学びレポートの課題を出すなどすることで、それぞれの園や施設での実習のイメージをつかんだり個別の積極的な行動を促すことにも繋がったと感じる。

②生活態度等の改善について

社会人としてふさわしい挨拶や言葉かけ、返事、態度などについて、日常の中で使えるようその折々で指導したり、挨拶運動で教員から積極的に声をかけたりするなど、学科の教員全体で共通意識を持って取り組んだ。また、例年「保育キャリアデザイン」の授業の中で行われている保育学生としてのマナーや態度についての演習は、本年度の学生の実態を鑑み、2回行った。2度目のロールプレイ学習では、より具体的な場面を想定し、保育者役の教員に報告・連絡・相談・質問をすることを実践した。学生の感想では、「挨拶や返事など自分ではしているつもりでも相手に届かなければ意味がない事を痛感した」「マナーは相手に良いようにする事が大切」「普段から意識して正しい言葉遣いをしようと思った」「教員が保育者役だったので本番さながらの緊張感を持って練習できた」「学んだ事を意識して実習で行いたい」等が挙げられた。基本的なマナーを再確認し、次の実習に向けて少しずつ改善しようとする気持ちや体験したことでの自信が持てたと感じる。

③自信を持って教材を実践するための取組みについて

各教科で作製した制作物や絵本等の確認をし、初めての教育実習では自己紹介カードの実践をすることを課題とした。実習前には各教科の中で段階的に実践したことで、少しずつ自信をつけ実習先でも実践できたと思われる。実習後には、学生が子どもたちの前で緊張しながらも実践した感想を生き生きと話す姿が見られた。2回目の保育実習では音楽表現の授業で自作（教員作譜）した手遊びも実践することを課題とした。実習前の教科内での実践に加え事前面談で巡回担当教員の前で手遊びの実践をしたことで、実習でやってみようという思いが強くなったと考えられる。視覚・感覚教材は子どもが興味関心を示しやすく、実習生にとっても子どもの反応が直に感じられる。つまり子どもと実習生をつなぎ、相手の反応を実感できる媒体となる。自身の教材を活用したことからの学びは大きいと感じる。

④実習先の理解と日誌等の書き方を理解するための取組みについて

DVDの活用や事例を元に場面を具体的に説明することで園の生活のイメージをつかめるようにした。また、子育て支援総合センターの体験ボランティアや、保育・子育て支援演習、保育実践演習での遊びの広場「おひさま」で観察・参加体験も行った。様々な教科でのレポート提出も自分の考えをまとめて文章として書く事に慣れるという事や添削により正しい文章表現を知るという点においては効果があったと思われる。実習指導Ⅰでも記録の基本的な記入の仕方やポイントを理解するため、現場をイメージできるよう事例を通しての指導に力を入れたが、実際の実習ではこの書くという作業がかなり学生の負担になっていたようだ。睡眠も削って取り組まなければならない学生もいるという現状は改善に向けて必須の課題だと反省する。

⑤各段階の学びの確認への取組みについて

実習事後指導では各自の振り返りシートを基に体験や学びの発表をする時間を充分に取った。また、事後面談では実習先からの評価と自己評価を基に巡回担当者として振り返りをした。自分が実践したことをじっくり見つめ直す体験を繰り返し経験することで、学生は、少しずつ学びを実感として捉える事ができるようになったのではないかと考える。さらに、それぞれの体験をクラス全体の学生で共有したことは、失敗したことも自分だけではないという安心感や、それぞれの学びが自分の学びにプラスされ、様々な視点での学びに繋がったと思われる。

(2) 2年次の取組み

表 2 2022 年度 (R4 年度) 2 年生(令和 3 年度生) 実習指導Ⅱ 授業計画表と学びの定着を目指した取組み

日	教科目	講義内容	取組みの内容
4/15	Ⅱ・Ⅲ 合同	実習Ⅰを終えての課題の明確化・保育実習日誌を通しての学び(前半)	*1年次の各自の実習日誌を他の学生と読み合う事を通しての自己課題の明確化と今後の取組みを考える。
	Ⅱ	保育実習Ⅱのガイダンス:意義や目的・学ぶ内容/各教科の学びの活用方法(後半)	
4/22	Ⅱ・Ⅲ 合同	実習生紹介書・誓約書の準備の指示(前半)	*他の学生と実習日誌を見せ合い、実習Ⅰ(保育所)の日誌を抜粋し書き直す。(特に保育者の援助のとらえ) *事前学習として実習先調べを行う。 *実習で使う事を想定して作製し練習
	Ⅱ	日誌からの学び/実習日誌の書き方	
4/26	Ⅱ	実習先についての理解/実習までに身につけておくこと	
5/6	Ⅱ	保育教材の作成(くつしたパペット)	
5/13	Ⅱ	模擬保育についての説明/指導案の作成	*部分実習指導案の作成の仕方について *「おひさま」の運営・実践【保育・子育て支援演習Ⅱ】【保育実践演習】
5/20	Ⅱ	乳児の発達過程の理解/模擬保育準備	*乳幼児の発達段階を理解する。
6/3	Ⅱ	幼児の発達過程の理解/模擬保育準備	*模擬保育の準備 *模擬保育指導案の提出⇒添削⇒再提出
6/10	Ⅱ・Ⅲ 合同	実習オリエンテーションの受け方、細菌検査等についての指示	*日誌の記録から場面をイメージしてエピソードを書く。 *6班に分かれた保育研究会。各班に学科教員が入り指導講評を行う。アドバイスの記入。 *アドバイスシートからの学びの確認 *「おひさま」運営・実践
	Ⅱ	エピソード記録の捉え方・書き方	
6/17	Ⅱ・Ⅲ 合同	模擬保育(保育実習Ⅱ【保育所】選択者が教師役)(保育研究会)	*アドバイスシートからの学びの確認 *「おひさま」運営・実践
		模擬保育(保育実習Ⅱ【保育所】選択者が教師役)	
6/24	Ⅱ	模擬保育の振り返り	
7/8	Ⅱ	手遊び・保育教材の実践	*実習を想定した靴下パペットの実践
7/15	Ⅱ	実習の諸注意・直前確認	*巡回指導担当者による面談。学科教員で内容の共有をする。 *学科の担当者が巡回指導を行う。 *実習状況を学科教員間で共有する。 *各自が実習の振り返りシートを基に考えをまとめて発表。学びの共有と自己の次の実習に向けての課題の明確化。 *保育実習Ⅱ・Ⅲからの学びを実習体験報告書にまとめ1・2年生に配布。
	Ⅱ	巡回担当教員との事前面談	
7/25~ 8/9	Ⅱ・Ⅲ	保育実習Ⅱ・Ⅲ【12日間】	
8/17	Ⅱ	実習事後指導:実習の総括と自己評価	*巡回指導担当者による面談。学科教員で内容の共有をする。 *学科の担当者が巡回指導を行う。 *実習状況を学科教員間で共有する。 *各自が実習の振り返りシートを基に考えをまとめて発表。学びの共有と自己の次の実習に向けての課題の明確化。 *保育実習Ⅱ・Ⅲからの学びを実習体験報告書にまとめ1・2年生に配布。
	Ⅱ	実習事後指導:実習の振り返りと共有(前半)	
	Ⅱ・Ⅲ 合同	ポスター発表についての説明(後半)	
	教	10月の教育実習に向けて	*クラス内で実習の実際や自分の学びを工夫し伝え合う。
9/14	Ⅱ・Ⅲ	ポスター発表(クラス内発表)	*4班に分かれて保育研究会【特別講座Ⅱ】
9/16	Ⅱ・Ⅲ	模擬保育(保育実習Ⅲ【施設】選択者4名が教師役)(保育研究会)	
9/20	Ⅱ・Ⅲ	実習事後指導:実習体験の報告と共有(ポスター発表) *1年生は保育実習指導Ⅰ(保)として参加	*1・2年合同のポスターセッションで1年生に保育実習の実際を伝える。
9/27	Ⅱ	実習先からの評価に基づく課題の明確化(事後面談)	*巡回担当教員による事後面談による保育所実習の振り返りと学びの確認課題の明確化。
10/4	教	教育実習に向けての諸注意・直前確認	*巡回指導担当者による事前面談後、学科教員で内容の共有をする。 *担当教員による巡回指導 *実習状況を学科教員間で共有する。 *クラス内の振り返り
	教	巡回担当教員との事前面談	
10/11~ 11/1	教	教育実習Ⅱ【15日間】	
11/7	教	教育実習事後指導(スクーリング)	

	Ⅱ・Ⅲ	教育実習体験報告会	*1年生に実習体験を語る会(班別) *「おひさま」運営 *実習先の評価と自己評価の照らし合わせからの課題の明確化。【保育キャリアデザインⅡ】 *学科教員間での共有。 *「おひさま」運営・実践・まとめ *2年間の実習の振り返りアンケート。
12/9	教	実習先からの評価に基づく課題の明確化(事後面談)	
1月			

※ 教科目欄(Ⅱ)は保育実習Ⅱ(保育所実習選択)、(Ⅲ)は保育実習Ⅲ(施設実習選択)、(教)は教育実習Ⅱを示す。

※「おひさま」とは2年次は【保育・子育て支援演習Ⅱ】の教科で取り組む全教科での学びを実践する場であり、正式には遊びの広場「おひさま」という子育て支援事業である。ここは参加した乳幼児親子と実際にふれあえる場となっている。

2年次に実習指導で行った取組みと考察は下記の通りである。

①2年生にとっての不安要因のとらえについて

保育所のイメージは理解できているので、場ではなく、実習生として求められる内容になってくる。④の日誌や指導案の書き方に慣れ自信を持つ事が自信を持って実習に臨めることにつながると考える。

②生活態度の改善について

1年次からの積み重ねがあるので、基本的な部分ではそれほど心配はないが、2年次の実習ということでの積極性が求められる。行事や各教科の中でのグループ活動等での役割分担を通して各自が責任を持って行動したことはそれぞれの自信と積極的な態度に繋がっていったと感じる。

③自信を持って教材を実践するための取組みについて

各教科で様々な教材を作製し実践してきた。発表の場を多く持ってきたことで、模擬保育の実践でも自信を持ち楽しみながら教材を使う姿が見られた。それらをなるべく実習で活用するよう促したことで、意欲的に実践した学生が多くなった。次の実習に向けてさらに教材を増やし実習後に子どもたちの反応からの学びを楽しそうに話してくれる学生もいた。教材の引き出しが多くなったということが、実習意欲にも繋がったと感じる。

④日誌や指導案の書き方の理解への取組みについて

時系列での記入はできているので、保育の中で自分が見たり体験したりしたことをどのように学びとして捉え記入したら良いか、実践事例を通して指導した。その中でエピソードの記入では、各教科の学びの集大成である遊びの広場「おひさま」での実践が、子どもの姿の読み取りに現場体験として大きく役立っていると思われる。5回の実習を通して、自分の気づきを学びとして記入できるようになってきた学生も多く見られた。また、指導案については、学生も各教科で数多く書いてきた。実習指導の中では模擬保育のために指導案を書き、実践に向けて何度も練り直すことで基本的な記入の仕方がわかり、実践後、振り返ることで指導案を書く意味や記入の仕方への理解が深まったと考える。

⑤振り返りを学びの実感につなげる取組みについて

例年取り組んでいる実習体験を発表する場や機会の充実に取り組んだ。実習体験報告書やポスターセッションでは大変なことばかりではなく、頑張ったことや良かった点、学びについて生き生きと発表する学生の姿が見られた。これらの体験の繰り返しは、自己の育ちを実感することに繋がったと考える。

⑥令和3年度生のコロナ禍の補完としての取組みについて

園の協力を得て保育所実習ができなかった4名が、学内実習終了後、幼稚園の預かり保育の体験学習を半日ずつ2日間、保育所・施設の両方の実習ができなかった3名は今年度になって実習予定だった園、又は養成校近くの保育所で体験学習を2日間させていただく事ができた。数日ではあるが、実際の保育現場で子どもと関わったり日誌を書いたりしたことは、不安を少し和らげることに繋がったと考える。

Ⅶ 実習を通しての不安や期待、就業意識の向上に関するアンケートの取組み

《目的》 2年生を対象に、2年間の実習指導と5回の実習を通しての学生の実習に対する期待や不安の度合い、内容について意識調査アンケートを行い、その結果から実習指導の新たな課題を探る。

《対象》 令和3年度生(2年生)25名（保育実習Ⅰ(保育所)・(施設)では無回答も有）

《時期》 2年次の1月

1. 不安度について

(1) 不安度アンケート結果の分析

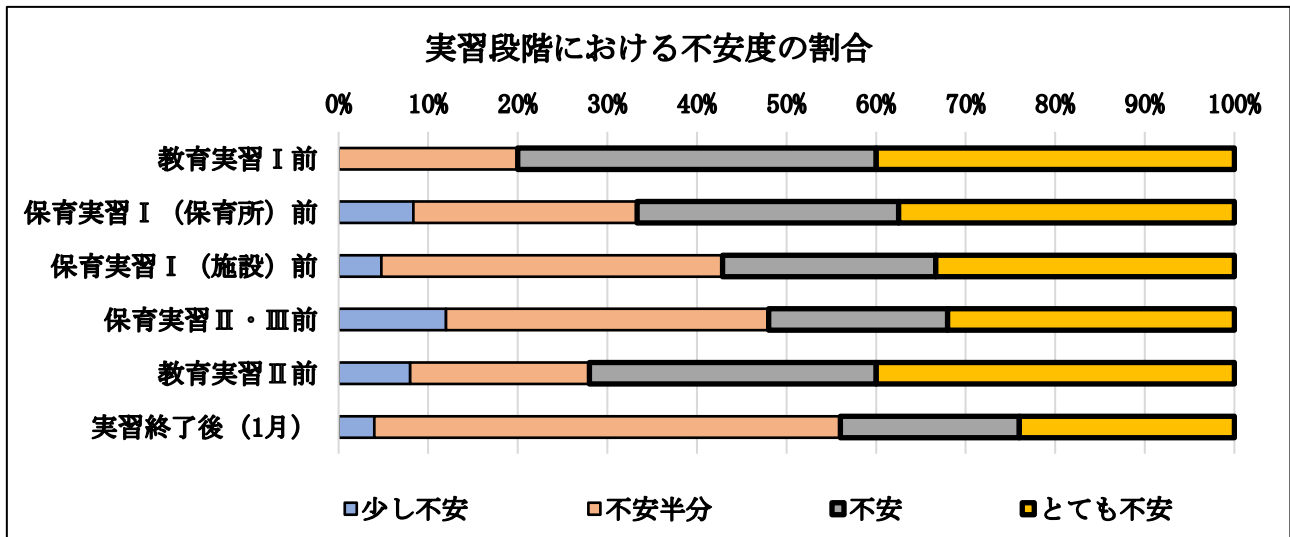


図1 各実習段階における不安度の割合

初めての实習である教育実習Ⅰ前には「不安」又は「とても不安」と答えた学生は80%であったが、すべての実習を終え、就職を控えた1月の実習終了後では44%であった。不安の大きさは実習段階ごとに少しずつ減少しつつあったが、最後の教育実習Ⅱ前では72%と上がっている。

※保育実習Ⅰ(保育所)と保育実習Ⅰ(施設)において、コロナ禍で現場での実習が中止となったため、保育実習Ⅱ・Ⅲが初めての保育実習という学生もいた現状がある。

※実習にいけなかった学生のうち、保育実習Ⅰ(保育所)では1名・(施設)では4名の無回答があったが、その数を抜いて集計した。

(2) 学生が不安と感じた主な内容

表3 不安と感じた理由(複数回答可)

①教育実習前	<ul style="list-style-type: none"> 初めての实習なので現場のイメージがよくつかめず、見通しを持ってない。 沢山の子どもや保育者の中で、実習生として何をどうすればよいのか。 日頃、子どもとの関わりがなく、うまくできるか。
②保育実習Ⅰ(保育所)前	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちが、自分が用意した教材や遊びに反応してくれるか。 1回目の実習よりも期間が長く、毎日の実習日誌の書く量が多くなること。 3歳未満児とどのように関わったらよいか。 コロナ禍の中でいろいろな人とかかわること。実習中止になり現場で実習できないこと。
③保育実習Ⅰ(施設)前	<ul style="list-style-type: none"> 施設は初めてなので、実際はどのような所か想像しづらい。 障害をもつ人と関わった経験がないためコミュニケーションがとれるかどうか。 日誌の書き方が保育所実習と異なること。 コロナ禍の中でいろいろな人とかかわること。実習中止になり現場で実習できないこと。

④保育実習 Ⅱ・Ⅲ前	<ul style="list-style-type: none"> ・部分実習や責任実習で指導案を立てて実践すること。 ・ピアノの弾き歌いや教材を使った実践が上手にできるか。 ・日誌が一年次よりスムーズに、上手に書けるか。 ・施設での宿泊、初日まで配属先が分からないこと。 ・コロナ禍で保育実習Ⅰを保育現場でできなかったため今回が初めての保育実習になる。
⑤教育実習Ⅱ前	<ul style="list-style-type: none"> ・部分実習や責任実習の指導案を立てて実践すること。子どもの実態に合った内容を考えることなど、最後の実習で求められるものが多いこと。 ・ピアノの弾き歌いや教材を使った実践が上手にできるか、どうか。 ・15日という長期間の実習をやりきれるか。 ・集大成として学んだことがきちんとできているか。 ・前の実習で自信を無くしてしまった。
⑥すべての実習後 《1月》	<ul style="list-style-type: none"> ・就職に向けて、職場の人間関係がうまくやっつけられるか。 ・実際に保育者のように大勢の子どもたちの保育ができるのか。

(3) 学生の不安要因の理解

様々な座学や実践を伴う実習指導、各段階の実習体験を経ても多くの学生が実習に対する不安を抱えていた。その背景としては、その都度新しい実習先であること、回を重ねる毎に学生に求められるものも大きくなること、そして、コロナ禍であることが挙げられる。また、1年次には初体験ならではの緊張感からの不安、乳幼児や利用者との関わりや教材を使った保育参加ができるのかという不安、日誌の書き方など保育者としての基本的なことの理解についての不安が挙げられた。2年次では、3歳児未満の子どもや障害を持つ人とかかわり方や学んだことを生かすことができるのかという不安、指導案を含む責任実習や長期に亘る実習について等、学生の学びが深まってきたからこそその不安が挙げられた。実習では回を重ねる毎に積み重ねられるものは自信となり、一方で新たな不安も生まれることがわかる。しかし、保育実習Ⅱ・Ⅲでは「2度目なので心配はなし」教育実習Ⅱでは「何度も経験してきたので楽しみ」と回答する学生もいた。

2. 期待度について

(1) 期待度アンケート結果の分析

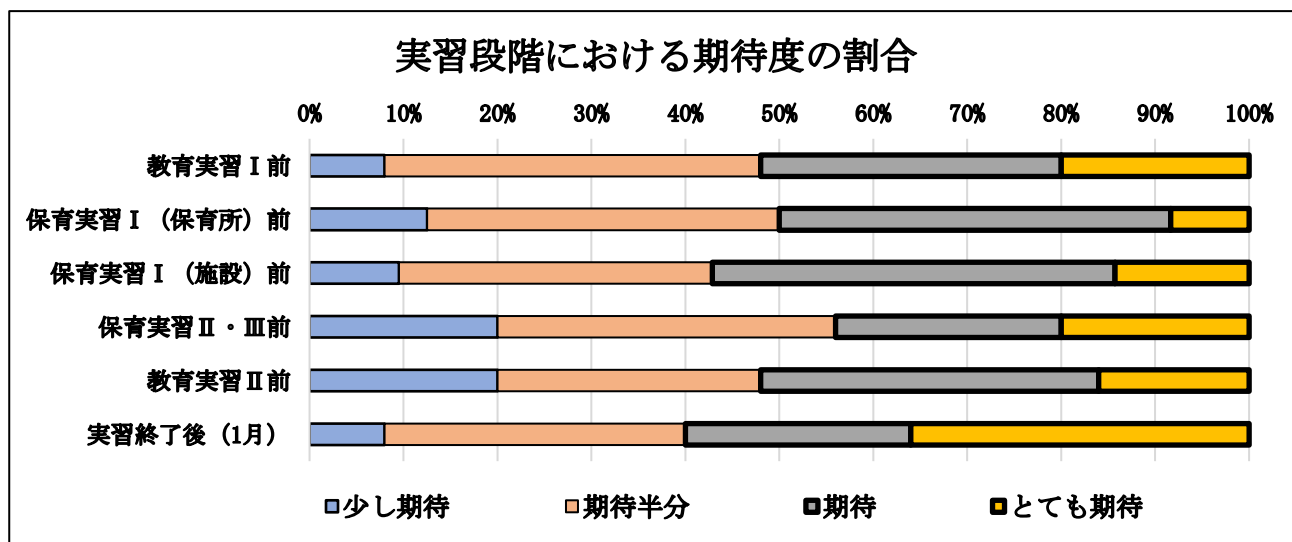


図2 各実習段階における期待度の割合

初めての实習前には「期待」又は「とても期待している」と答えた学生は52%であったが、すべての実習を終えた1月には60%であった。期待の大きさはどの実習段階においてもそれほど変わっていないが、すべての実習を終えた段階では、「とても期待している」が20%から36%と上がってきている。

(2) 学生の自信や期待が増した主な内容

表4 自信がついた・期待が増した理由(複数回答可)

- | |
|---|
| ①実習先で褒められて自信につながった：17人 |
| ②養成校などで作成した教材を使い、子どもたちの反応が得られた：11人 |
| ③園または施設の雰囲気自分が合い、のびのびと実習を行うことができた：13人 |
| ④実習先の保育者や支援員から学ぶものが多く、その職業になりたい気持ちが高まった：12人 |
| ⑤子どもや利用者から学ぶものが多く、その職業になりたい気持ちが高まった：13人 |
| ⑥座学で学んだことや実践したことを現場で確認でき理解が深まった：5人 |

(3) 学生の期待度の理解

学生は毎回不安を抱えながらも、精一杯実習に臨んでいる。しかし、自ら子どもと関わったり、自分で作った教材を実践したり、学びを日誌にまとめたりするうちに、保育者としての大変さだけでなく喜びややりがいも実感するようになる。また、子どもたちから受け入れられた体験や保育者から褒めてもらった実体験も自信となる。養成校で学んだことの実践とそれに伴う成果を得たことで、実習過程で徐々に自信がつき、それが次のフェーズに向けての期待に繋がっていると感じる。しかし、段階毎にそれほど期待度が大きくなっていないのは、前の実習でうまくいかなかったり、自己評価と実習先評価のずれを理解することが難しかったりしたことが原因だと思われる。また、毎回実習先が異なるための不安も影響していると考えられる。しかし、すべての実習を終えた1月には、就職に向け期待感を持っている学生が増えている事は、やり遂げた満足感が自信に繋がり、改めて振り返ることで、身に付いたものを確認することができたからだと考えられる。

3. 実習の経験が進路選択に役に立ったと思うことについて

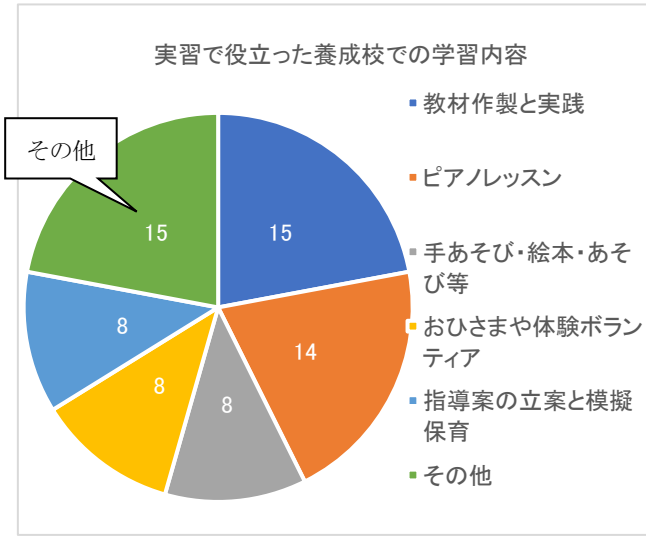
まずは現場に身を置くことで園や施設、そこで働く職員の業務内容・保育内容についての理解が深まり、自分の目指す職業像がイメージできたと思われる。また、実体験を通して、今の自分に不足しているものや逆に対応できているものは何かなど、改めて現在の自分のスキルや適性を見つめ直すきっかけとなったことがうかがえた。これらのことが自信となり、進路選択に向けての意欲に繋がったと考える。具体的な内容は次の通りである。

表5 実習での体験が進路選択に役立った理由

- | |
|--|
| ①子どもたちが園生活の中で身に付けている基本的な生活習慣や友達との関わり方等、子どもの園生活の様子が理解できた。 |
| ②乳児クラスで実習をしたことで、乳児保育のみの保育所で働いてみたいという気持ちに繋がった。 |
| ③子どもたちの前で実際に教材を使って実践したり関わったりして、子どもの笑顔を見たい、引き出したいと思った。 |
| ④保育者同士の関係など、自分に合った園はどのような所か知ることができた。 |
| ⑤現場を実際に見て、子どもの成長を近くで支えられることは素晴らしいことだと改めて思った。 |
| ⑥子どもが可愛く、改めて保育者になりたいと感じた。 |
| ⑦施設実習に行き改めて介護にも興味を持った。 |
| ⑧就職先に実習に行くことが出来たので、園や施設の雰囲気や実業務をあらかじめ体感することができ、安心できた。 |
| ⑨実習に行った園の雰囲気が良く、とても楽しく実習ができ、こんなところで働きたいと思った。 |
| ⑩子どもの笑顔を見たり、発達過程を理解できたりしたことが自信になった。 |

4. 養成校での学習で実習に役立ったと思うものについて

養成校での教授内容で学生が実習で役立ったと感じるものについての質問の結果は次の通りである。



《その他に含まれる内容》

- ・子どもへの言葉のかけ方、かかわり方
- ・現場のイメージをつかむための DVD 視聴
- ・保育園や幼稚園見学
- ・卒業生や先輩の体験談・アドバイス
- ・座学の知識・技術の復習 など

図3 実習に役立った養成校での学び

アンケートの結果1位～3位は教材をたくさん作ったこと、ピアノのレッスンや手遊び絵本等の練習をたくさんしたことが挙げられた。これは子どもと関わるためのツールを持つ事で子どもとスムーズに関ることができ、子どもたちの反応をよみとりやすかったからだと考える。実習に対しての大きな不安を持つ学生にとっては身近なよりどころとなるのではないだろうか。また、自信がついてきた学生はアレンジするなどしてさらにより良いものに行っている姿もあった。一つの体験の喜びが、学生の主体的な学びの姿勢を促していると考えられる。また、次に「おひさま」や模擬保育の体験が挙げられたのは、失敗を繰り返しながらも実際に保育者の疑似体験ができたことで、子どもを見る目や保育者の保育をみる目の視点が深まったり、経験した事で自信をもって実践に臨めたからだと考える。

5. 保育実習指導の内容についての要望

自信を持って保育実習等に取り組み、有意義な実習を行うためにどのような実習指導があると良いかの質問結果は次の通りである。

表6 保育実習指導にどんな授業内容があったら良いですか

- ・個人やグループでの模擬授業をいろいろな教科でできるとよい。
- ・グループワークを増やして欲しい。
- ・教材を作って終わりではなく、模擬保育を行う。様々な視点から指摘を受けたい。
- ・指導案の書き方に時間を割いて欲しい。
- ・責任実習についてはDVDを見ることで理解はできるが、実際に教員や卒業生が作成した事例を見せてもらえればよりイメージできる。
- ・絵本の読み聞かせを実践し、フィードバックを受けたい。
- ・実践的な活動や授業を増やす。
- ・おひさまの他にも子どもがいる時間に見学したり関わったりする事ができる機会があればよいと思う。
- ・全体に対する授業のほかにも、教員と学生一対一で保育の相談をする機会をもっと欲しい。
- ・学生の作品集（指導・写真集）があればよい。
- ・卒業生からのアドバイスをもらえる場をもっと設けて欲しい。
- ・実習では、乳児の排泄援助を必ず行うため、特に多く時間を割いて欲しい。

VIII まとめと今後の課題

本研究では昨年度の学生の1年次の保育実習後の課題を基に、学生が「安心して実習に取り組める」「体験を学びとして実感できる」ための方策を考えながら各教科の教員と情報を共有して本年度の実習指導を行ってきた。また、1年次・2年次を通して行われる5回の実習指導が実習にどう生かされたかを最後の実習後のアンケートで明らかにした。

本年度の1年次の取り組みではその都度実習先や内容が変わるため、その時の不安は必ずついて回るものであることが改めてわかった。そのような中でも実習指導に保育実習生(社会人)としてのマナーや積極性、日誌の書き方など基本的な部分を身に付けておくための授業内容を盛り込んだことは、不安を軽減することに繋がったと考える。しかし、これらは学生一人ひとりが持っている性格や個性の違いがあったり、自分と実習先での評価基準のずれがあったりすることから、自信を持つようになるまでにはかなりの時間を要すると実感している。まずは、日々の学校生活の中で学生自らが目指す保育者にふさわしい態度やマナーを意識し、行動することでそれが習慣付くような方策を新たに探していきたい。

2年次の取り組みでは、指導案作成から模擬保育の実践をしたり、おひさまの企画運営にかかわったり、より実際の保育者に近い内容で実践できたことで、将来の自分をイメージすることができ自信に繋がったと考える。

自身で作製した教材等の活用については、なるべく実習で実践することを課題としたことにより、1年次では子どもの反応が見られたことから実習の楽しさを感じ、それが意欲につながっていく姿が見られた。2年次ではさらに子どもの発達に合わせてより良いものを与えたいという気持ちが芽生え、学生一人ひとりの学びの向上に繋がったと感じる。自分に技術や知識の引き出しをたくさん持つということは保育を豊かにできる可能性がある。しかし、それはそのツールを通して子どもと関わるからこそ得られるものである。製作物や紹介した絵本、手遊び等を活用したことによって、学生は体験を通して子どもの不思議さ・面白さを少しでも実感できただろう。面白い・楽しい体験は次の活動の意欲を引き出し、その積み重ねが自信に繋がるのだと考える。今後も各教科教員との連携を取りながら、学生が保育の魅力を感じる事ができるように実習での教材等の活用について検討していきたい。

また、すべての実習後に行ったアンケートでは実習に対する期待度(自信)と不安度を数値化したことで、各実習段階における学生の心の揺れを見ることができた。毎回初めての場所であったり、不安要因が異なったりするため、不安をなくす事は不可能であるが、それを少しでも軽減し、養成校での学びを積み重ねられるようになるためには、教授内容の検討の他に、学生自身が自分に身に付いたことを可視化して実感していく必要があると感じた。実習指導の中で、今後も5つの実習の連続性を意識しながらその方策を探していきたい。

<引用文献>

- 1) (厚生労働省)『指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について』その第1保育実習の目的
(<https://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryu/no.13/data/shiryu/syakai/fukushi/870.pdf>)
(2023/1/24 閲覧)

<参考文献>

- ・一般財団法人全国保育士養成協議会 (2018)『平成29年度 保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究』(<https://www.hoyokyo.or.jp>) (2023/1/24 閲覧)
- ・厚生労働省 (2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館
- ・一般財団法人全国保育士養成協議会 (2018)『保育実習指導のミニマムスタンダード 2』中央法規
- ・ほうかわ寶川雅子 (2016)『わかる!安心!自信が持てる!保育・教育実習完全サポートブック』中央法規
- ・尾崎司 (2019)『教育・保育実習のデザイン 実感を伴う実習の学び』萌文書林

■編集者

教育活動推進担当 木村 隆
都丸千寿子
古川 太基
深澤みはる
塩澤 恵美
井上 暁子
千田 仁
谷畑 雅之
廣橋 沙織

群馬パース大学福祉専門学校 研究紀要 第1号

2023年3月31日 発行

編者 群馬パース大学福祉専門学校

発行者 群馬パース大学福祉専門学校

校長 神野 明男

〒377-0008

群馬県渋川市渋川 1338-4