

くらしき作陽大学
作陽短期大学

研究紀要

第56巻 第2号

(通巻第101号)

2023

〈原著論文〉

小学校の「クラブ活動」における指導の実態…………… 宇田 響・実森 有紀…(3)

幼児教育における「遊び」の位置付けの変遷と今後の研究課題

－幼稚園教育要領とその解説書の計量的分析から－…………… 紺谷 遼太郎…(13)

本学の管理栄養士課程における食物アレルギーに対する知識水準

…………… 齋藤 亜利沙・富山 恭行・中嶋 彩花・原 稚奈・川上 果歩

…………… 杉山 琴美・村田 早紀・前田 莉奈・宮崎 奈々・柳井 玲子…(21)

知的障害を伴うASD児に対する言語表現スキルの獲得を目指した指導に関する事例的検討

…………… 瀬戸山 悠・片平 空・橋本 正巳…(35)

保育者・教員養成における児童文化財の活用に関する研究(1)

－保育者・教員志望学生の表現力と協働性の育成に果たす人形劇の役割－…………… 中野 広大・浅野 泰昌…(45)

保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連

－施設実習経験のある大学生に関する検討－…………… 藤田 由起…(59)

保育実習で使用する指導案のルーブリック評価作成の試み…………… 山本 健志郎・古和 友子・中野 広大…(71)

〈教育研究実績報告〉…………… (81)

くらしき作陽大学
作陽短期大学 発行

〈教育研究実績報告〉

目 次

「作陽ぷらっつ！」における個別学習支援活動の概要と学生の学び

.....宇田 響・前原 鈴…(81)

Education and Research Performance Report

Contents

Individual Learning Support Activities and Student Learning at “Sakuyo Platz!”

.....Hibiki UDA・Suzu MAEHARA...(81)

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、Word原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、研究紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される研究紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は研究紀要編纂委員会の決定による。なお、研究紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 研究紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は研究紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、研究紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

改正 2020年4月（作陽短期大学校名変更、研究紀要編纂委員会名変更）

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年4月1日

1. 原稿

- 1) 提出原稿はA4サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の1枚がそのまま刷り上がりの1頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込みいれておくこと。
- 2) 原稿の第1頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨(200字前後)を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは2行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、Wordを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に*、** (半角) などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は1スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両方で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真は図として取り扱い、図(写真)、表にはそれぞれ番号(図1、Fig.1、表1、Table 1 など)と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号(図1、Fig.1など)およびそのタイトルは図の下部に、表の番号(表1、Table 1)およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてWordを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真は鮮明なものとし、必ず台紙(A4)に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆(または青インク)で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用(参考)文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体(CD-R、USBなど)を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

小学校の「クラブ活動」における指導の実態

The State of Instruction in Club Activities in Elementary Schools

宇田 響^{*1}・実森 有紀^{*2}

Hibiki UDA Yuki SANEMORI

Abstract

This study examined the state of instruction in club activities based on a questionnaire survey conducted with elementary school teachers. The analysis yielded five major findings. First, club activities in elementary schools have ideal characteristics (i.e., they are planned based on students' affinities and interests and carried out with students from other grades while having fun). However, there is also room for improvement regarding children's planning and the implementation of activities. Second, it became clear that while a relatively large number of schools have a mechanism for children to establish new clubs, many schools do not have such a system. Third, regarding the planning and implementation of club activities, a relatively large number of schools have an annual activity plan formulated by the children or a time for reflection set at the end of each activity, although several schools lack this. Fourth, many schools do not let students present the results of their club activities. Fifth, regarding difficulties in teaching club activities, respondents reported that the number of club activities held per year is small, the burden of preparing for club activities is heavy, and it is difficult for teachers to teach club activities in which they lack expertise.

1. 問題の所在

2017年改訂の小学校学習指導要領によれば、特別活動は「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」の4つの内容で構成されている。特別活動では、これら4つの内容を通して、「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」「集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、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」「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」(文部科学省 2018a, 183 頁)といった資質・能力を育成することが目指されている。なお、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』(文部科学省 2018b)では、このような資質・能力を育成するために、各内容で育成すべき資質・能力の例示もなされており、それをふまえた実践を行うよう求められていることには留意しておく必要がある¹⁾。

本稿では先述した特別活動の4つの内容のうち、「クラブ活動」に着目したい。というのも、クラブ活動は他の内容と同様、特別活動全体で掲げられている資質・能力を育成する上で重要な内容であるのにも関わらず、これまで十分な検討がなされてこなかったからである。実際、現代の小学校において、クラブの特質をふまえた活動(児童が皆で考え、計画を立てる活動、児童の好きなことや興味のあることを楽しむ活動など)が展開されているのか、活動に取り組んだ成果を発表する機会が設けられているのかなどの実態すら把握がなされていないのである²⁾。もちろん、文部科学省(2023)の「令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」より、クラブ活動の年間授業時数の現状については把握することができる。しかしながら、そうした調査によって得られた知見だけでは、クラブ活動における指導の実態を十分に描き出すことは難しい状況にある。

^{*1} くらしき作陽大学子ども教育学部、助教 (Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Assistant Professor)

^{*2} くらしき作陽大学子ども教育学部、学部生 (Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Undergraduate student)

そこで本稿では、小学校教員を対象として実施したアンケート調査に基づき、クラブ活動における指導の実態を明らかにする。そうした検討によって得られた知見をふまえ、クラブ活動の指導のあり方を考察することとしたい。

2. 研究の方法

アンケート調査は、2023 年 8 月下旬に、オンライン調査サービス Freeasy に登録しているモニターを対象に行った。具体的な手順としては、小学校教員を抽出することを目的としたスクリーニング調査を行った上で、小学校教諭（指導教諭・講師を含む）を対象とした主調査（「小学校のクラブ活動の実態に関する調査」）を行った。主調査の項目には、クラブ活動における指導の実態を尋ねるものだけではなく、クラブ活動のあり方に対する認識を尋ねるものも含めている。なお、調査の目的や方法、データの取り扱い方法などについての説明文を記載した上で、調査への同意ができる者のみに回答を依頼していることを記しておきたい。

有効回答票数は、小学校教諭（指導教諭・講師を含む）230 名であり、回答票数に占める有効回答票数の割合は、93.9%となっている（詳細は表 1 を参照）。本稿の分析で用いるサンプルは、小学校教諭（指導教諭・講師を含む）230 名のうち、今年度クラブ活動の指導を担当している 186 名である。以降の分析では、これらのサンプルを用いて、クラブ活動における指導の実態を明らかにすることとしたい。

表 1 調査の概要

有効回答票数	回答票数	割合（有効回答票数／回答票数）
230名	245名	93.9%
性別		
男性（割合）	女性（割合）	
107名（46.5%）	123名（53.5%）	
年齢		
20代（割合）	30代（割合）	40代（割合）
32名（13.9%）	63名（27.4%）	56名（24.3%）
50代（割合）	60代（割合）	
47名（20.4%）	32名（13.9%）	

注：括弧内の％は、有効回答票数の内、性別／年齢についての回答があった者に占める割合。

3. クラブ活動における指導の実態

本章では、クラブ活動における指導の実態についての検討を行いたい。具体的には、年間どの程度実施されているのか、クラブの特質をふまえた活動が展開されているのか、さらには、成果を発表する機会は設けられているのかなどについての検討を行うこととしたい。

それでは、クラブ活動が年間どの程度実施されているのかをみていきたい。図 1 は、「クラブ活動は、年間何回（年間授業時数）実施されていますか？」という項目について、回答者に実数で尋ね、カテゴリ化（～5 回、6～10 回、11～15 回、16～20 回、21 回～）した結果を示したものである。結果をみると、「6～10 回」の割合が 72.0%、「11～15 回」の割合が 15.1%となっており、それらを合わせると 87.1%と大半を占めていることが確認できる。こうした結果からは、クラブ活動を月 1 回程度実施している学校が多いことが読み取れる³⁾。なお、「～5 回」の割合は 5.9%となっており、月 1 回程度の実施ができていない学校もあることには留意しておく必要があるだろう。

参考までに、教員がどの程度実施することが必要だと考えているのかもみておきたい。図 2 は、「あなたは小学校において、クラブ活動は年間どの程度必要だと思いますか？」という項目について、回答者に実数で尋ね、カテゴリ化（～5 回、6～10 回、11～15 回、16～20 回、21 回～）した結果を示し

たものである。結果をみると、「6～10回」の割合が 61.8%、「11～15回」の割合が 17.2%となっており、それらを合わせると 79.0%と大半を占めていることが確認できる。こうした結果と先に取り上げた図 1 の結果を比べると、実際の実施回数と教員が理想とする実施回数との間には、少し乖離があると考えられる⁴⁾。

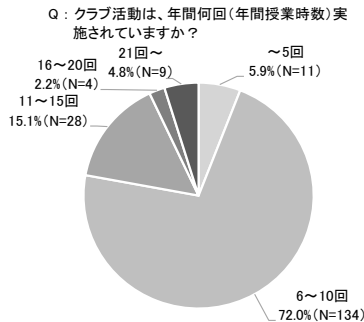


図 1 現在の年間授業時数

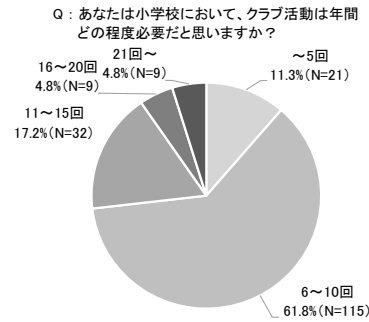


図 2 理想とする年間授業時数

前提として、クラブ活動は児童が好きなことや興味のあることを念頭に計画を立て、異学年の児童とも協力し楽しみながら行うものである。以下では、そうした特質をふまえた活動が展開されているのかをみていきたい。

図 3（左）は、「クラブ活動は、児童が「皆で考え、計画を立てる活動」となっていますか？」という項目について、回答者に選択肢（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、肯定的な回答（「そう思う」と「ややそう思う」）を合わせた回答、以下同様）の割合が 73.7%となっているのに対し、否定的な回答（「あまりそう思わない」と「そう思わない」）を合わせた回答、以下同様）の割合は 26.4%となっていることが確認できる。こうした結果からは、児童が自ら考え計画を立てる活動が多くで学校で展開されていることが読み取れる。

図 3（中）は、「クラブ活動は、「好きなことや興味のあることを楽しむ活動」となっていますか？」という項目について、回答者に選択肢（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、肯定的な回答の割合が 89.2%となっているのに対し、否定的な回答の割合は 10.8%となっていることが確認できる。こうした結果からは、児童が楽しめるような活動が多くで学校で展開されていることが読み取れる。

図 3（右）は、「クラブ活動は、「異学年の児童と協力するような活動」となっていますか？」という項目について、回答者に選択肢（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、肯定的な回答の割合が 88.2%となっている

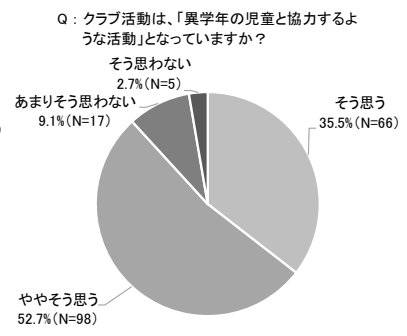
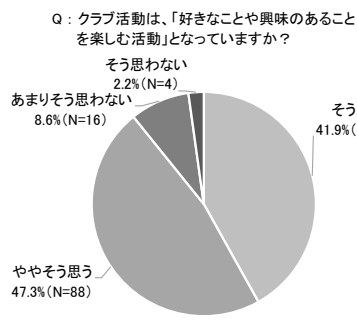
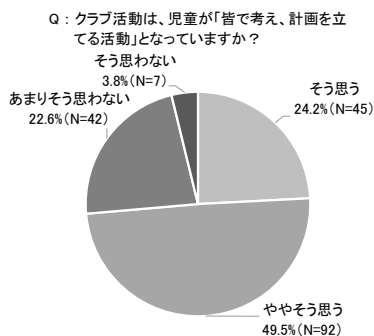


図 3 クラブ活動の特質に関する認識

のに対し、否定的な回答の割合は 11.8%となっていることが確認できる。こうした結果からは、異学年の児童と協力した活動が多く为学校で展開されていることが読み取れる。

以上のように、多くの小学校ではクラブの特質をふまえた活動が展開されているようである。ただし、図 3 のそれぞれのグラフを比べると、図 3 (左) の肯定的な回答の割合は、図 3 (中) や図 3 (右) のそれよりも相対的に低くなっている。このことは、クラブの特質の中でも、児童が計画を立てて活動を行うという面で向上の余地があることを示しており、今後のクラブ活動における指導のあり方を考えていく際に意識しておくべきことだと考えられる。

また、クラブ活動が児童にとって「好きなことや興味のあることを楽しむ活動」であるためには、例えばクラブを設置する際、児童の希望を反映する仕組みや児童が各クラブの具体的な活動内容を知る機会があることは必要だろう。以下では、そうした仕組みや機会があるのかをみていきたい。

図 4 は、「児童が新たなクラブの設置を提案することができる仕組みはありますか？」という項目について、回答者に選択肢（仕組みがある、仕組みはない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「仕組みがある」の割合が 64.5%となっているのに対し、「仕組みはない」の割合は 35.5%となっていることが確認できる。こうした結果からは、児童が新たなクラブの設置を提案する仕組みがある学校が比較的多いことが読み取れる。ただし、仕組みがない学校も一定数存在していることには留意しておく必要があるだろう。なぜなら、そうした学校では、児童の希望を反映したクラブの設置が行われていない可能性があるため、児童の中には希望に沿わないクラブに所属する者もいるかもしれないからである。

図 5 は、「クラブ活動の希望調査を行う前に、具体的な活動の紹介や見学は実施していますか？」という項目について、回答者に選択肢（実施している、実施していない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「実施している」の割合が 88.2%となっているのに対し、「実施していない」の割合は 11.8%となっていることが確認できる。こうした結果からは、クラブ活動の具体的な活動の紹介や見学を実施している学校が多いことが読み取れる。

Q：児童が新たなクラブの設置を提案することができる仕組みはありますか？

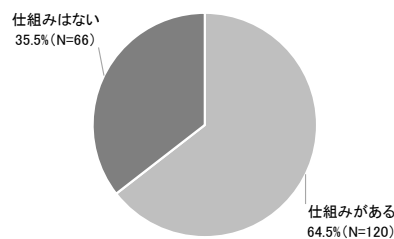


図 4 設置を提案する仕組みの有無

Q：クラブ活動の希望調査を行う前に、具体的な活動の紹介や見学は実施していますか？

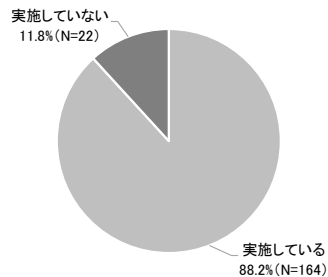


図 5 紹介・見学の実施状況

児童のクラブ活動における「学び」を深めるためにも、児童主体で活動計画・内容を決めたり、活動終わりに、振り返りの時間を設けたりすることは重要である。以下では、そうした活動が展開されているのかをみていきたい。

図 6 (左) は、「クラブ活動を行う上で、年度当初に「年間活動計画」を所属する児童で立てていますか？」という項目について、回答者に選択肢（立てている、立てていない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「立てている」の割合が 69.9%となっているのに対し、「立てていない」の割合は 30.1%となっていることが確認できる。こうした結果からは、児童主体で年間活動計画を立てている学校が多いことが読み取れる。ただし、立てていない学校も一定数存在していることには留意しておく必要があるだろう。なぜなら、そうした学校に所属する児童は、活動の見通しをつけることができないだけでなく、目標をもって活動することが難しい状況にあると考えられるか

らである。

図6(中)は、「毎回の活動の具体的な内容を、児童が話し合って決める時間を設けていますか？」という項目について、回答者に選択肢（毎回設けている、時々設けている、設けていない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「毎回設けている」の割合が35.5%、「時々設けている」の割合が46.8%となっているのに対し、「設けていない」の割合は17.7%となっていることが確認できる。こうした結果からは、頻度はさておき、毎回の活動の具体的な内容を児童主体で決める時間を設けている学校が多いことが読み取れる。

図6(右)は、「毎回の活動終わりに、振り返りの時間を設けていますか？」という項目について、回答者に選択肢（設けている、設けていない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「設けている」の割合が70.4%となっているのに対し、「設けていない」の割合は29.6%となっていることが確認できる。こうした結果からは、毎回の活動終わりに、振り返りの時間を設けている学校が多いことが読み取れる。ただし、設けていない学校も一定数存在していることには留意しておく必要があるだろう。なぜなら、そうした学校に所属する児童は、その日の活動の「学び」を整理することができていないため、次の活動においてどのようなことを意識し取り組む必要があるのかを認識できていない可能性があるからである。

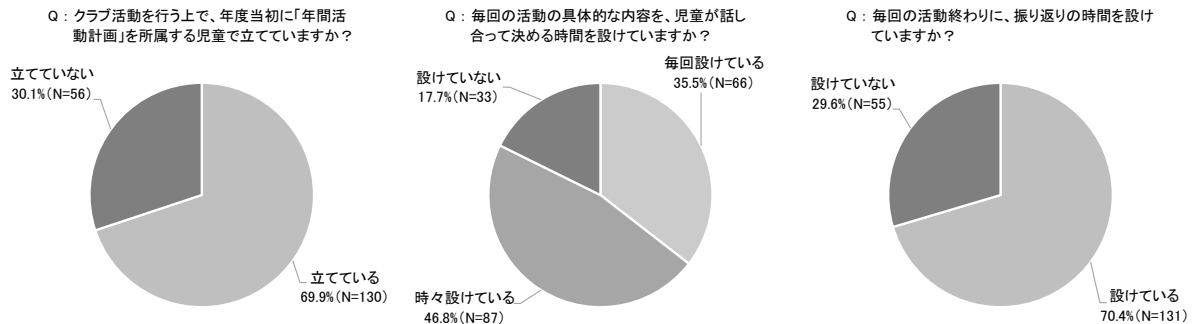


図6 クラブ活動の実施計画・実施状況

児童のクラブ活動における「学び」を深めるためには、児童が活動に取り組んだ成果を発表する機会があることも重要だろう。以下では、そうした機会があるのかをみていきたい。図7は、「クラブ活動の成果を発表する機会を学校として設けていますか？」という項目について、回答者に選択肢（設けている、設けていない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「設けている」の割合は40.9%となっているのに対し、「設けていない」の割合は59.1%となっていることが確認できる。こうした結果からは、クラブ活動の成果を発表する機会を設けていない学校が比較的多いことが読み取れる。そうした学校では、活動を通して自身の成長を実感することができていない児童も少

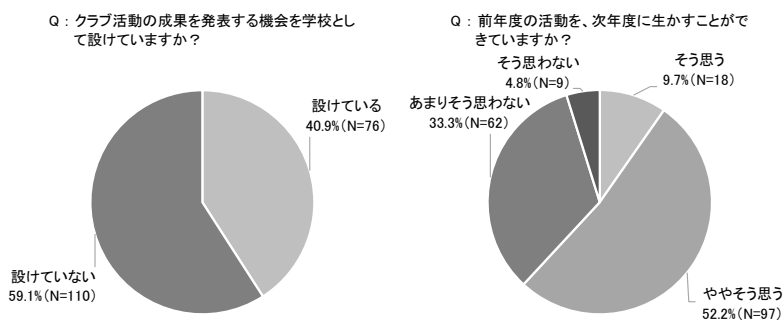


図7 成果の発表状況

図8 次年度への継続状況

なくないのではないだろうか。

こうした児童の「学び」を深めるための活動を展開するとともに、活動上の課題を継続的に考え、それを次年度に生かしていくことは必要不可欠だと考える。以下では、前年度の活動を次年度の活動に生かしているのかをみていきたい。図 8 は、「前年度の活動を、次年度に生かすことができているか？」という項目について、回答者に選択肢（そう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、肯定的な回答（「そう思う」と「ややそう思う」を合わせた回答）の割合が 61.9%となっているのに対し、否定的な回答（「あまりそう思わない」と「そう思わない」を合わせた回答）の割合は 38.1%となっていることが確認できる。こうした結果からは、前年度の活動を次年度に生かすことができている学校が比較的多いことが読み取れる。ただし、生かすことができていない学校も一定数存在していることには留意しておく必要があるだろう。なぜなら、そうした学校では、活動が年単位で終始しているため、活動上の課題が明らかになったとしても、それに対応することができていない可能性があるからである。

ところで、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別活動編』（文部科学省 2018b）では、クラブ活動の目標を達成する上での学習過程が例示されている（図 9 参照）。最後に、そうしたものと実際の学校現場で行われている学習過程には、どの程度の乖離がみられるのかをみておきたい。

図 10 は、「現在学校で行われている学習過程とではどの程度乖離していますか？」という項目について、回答者に選択肢（乖離している、やや乖離している、あまり乖離していない、乖離していない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、乖離しているという回答（「乖離している」と「やや乖離している」を合わせた回答）の割合が 41.4%となっているのに対し、乖離していないという回答（「あまり乖離していない」と「乖離していない」を合わせた回答）の割合は 58.6%となっていることが確認できる。こうした結果からは、現在学校で行われている学習過程と文部科学省が提示している学習過程との間に乖離がみられない学校が比較的多いことが読み取れる。ただし、乖離がみられる学校も一定数存在していることには留意しておく必要があるだろう。そうした学校を少しでも減らしていくために、まずはどのような学校で乖離がみられるのかを明らかにする分析が必要だと考えられる。今後は、こうした基本的な分析を行うとともに、乖離がみられる学校において、具体的に「どこを」「どのように」改善すればよいのかについての考察を深めていきたい。

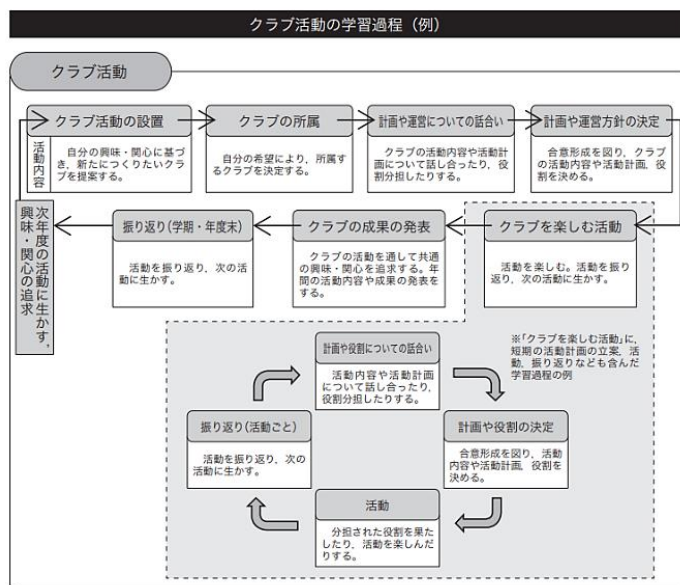


図 9 文部科学省が例示した学習過程

出典：文部科学省（2018b）の 104 頁より転載

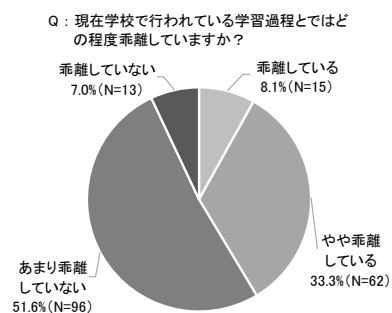


図 10 学習過程の乖離状況

4. クラブ活動における指導上の困難

続いて本章では、クラブ活動における指導上の困難についての検討を行いたい。アンケート調査では、「クラブ活動の指導において、最も困っていることを具体的に教えてください。」という自由記述欄を設け、回答者に尋ねている。本稿では、この自由記述のデータを用いて、クラブ活動を指導する上での困難を描き出すこととしたい。自由記述のデータを整理すると、「クラブ活動の年間実施回数の少なさ」「クラブ活動の準備の負担の大きさ」「教員の専門性がないクラブ活動の指導のしにくさ」といったものに関する困難が多くみられた。まずは、「クラブ活動の年間実施回数の少なさ」に関する困難をみていきたい。なお、以下の自由記述は、すべて原文ママで掲載している。

- ・ 授業時数が足りない。(30代・男性)
- ・ 回数が少なく、活動内容が充実していない。(50代・男性)
- ・ クラブ活動自体は意義のあるものであり、もっと充実させられたらと思いますが、他の教育活動との兼ね合いで多くの時間を使えないところが課題だと思います。(40代・男性)
- ・ 児童主体のクラブ活動をしたいが、時数が足りないし学校の児童レベルによる。(30代・男性)
- ・ 回数が少ないため、創意工夫する時間が中々取れない。(30代・男性)

教員は、「授業時数が足りない」「回数が少ない」ことに困難を感じていることが読み取れる。授業時数が足りないことによって、「活動内容が充実」しなかったり、「創意工夫する時間」が取れなかったりすることもあるのだろう。また、授業時数が足りないという時間的制約がある中で行われる場合、児童が考える時間を十分に設けるのは難しく、「児童主体」ではなく教員主体のものにならざるを得ないのかもしれない。教員主体のクラブ活動では、児童が主体的に考え行動する力が身につくにくいのではないだろうか。

次に、「クラブ活動の準備の負担の大きさ」に関する困難をみていきたい。以下の自由記述は、それに該当するものである。

- ・ 準備が大変。(40代・女性)
- ・ クラブの準備に時間がかかる。特に転勤になった最初の年や、違うクラブの担当になった年に負担を感じる。(30代・男性)
- ・ 科学クラブなので、児童が取り組みたいことの材料を準備するのに、時間・手間がかかる。(30代・男性)
- ・ クラブの準備をするのに、時間がかかること。(40代・女性)
- ・ クラブ活動に割く時間がないので、万全な準備ができない。(30代・女性)

教員は、「準備が大変」なこと、「準備に時間がかかる」ことに困難を抱えていることが読み取れる。実際、「転勤になった最初の年」や、従来担当していたものと「違うクラブの担当になった年」、例えば「材料を準備するのに、時間・手間がかかる」ような「科学クラブ」などで準備の負担を感じるようである。「万全な準備ができない」のは、既に多忙を極めている状況で負担の大きい「クラブ活動に割く時間がない」からだだろう。

最後に、「教員の専門性がないクラブ活動の指導のしにくさ」に関する困難をみていきたい。以下の自由記述は、それに該当するものである。

- ・ 技能のないクラブを担当するとわからない。(30代・女性)
- ・ 教えられるスキルがない。(40代・女性)
- ・ 指導する専門的な知識や技術が足りていない。(60代・女性)
- ・ 自分の経験のない種目の担当になることも多いので、指導の方法に困ることが多い。(30代・男性)

・ 自分もあまりよくわかっていない競技での指導や審判はどうすればいいのかわからない。

(20代・女性)

教員は、「教えられるスキル」や「専門的な知識や技術」がないクラブを担当することに困難を抱えていることが読み取れる。特に「自分の経験のない」クラブを担当する場合、困難の程度が高くなることが想定される。実際、「よくわかっていない競技での指導や審判はどうすればいいのかわからない」状態にある教員も少なくないのではないだろうか⁵⁾。

以上のように、クラブ活動における指導上の困難としては、「クラブ活動の年間実施回数の少なさ」「クラブ活動の準備の負担の大きさ」「教員の専門性がないクラブ活動の指導のしにくさ」といったものがある。なお、回答数が少ないため、掲載していないものの「活動内容を考えることの難しさ」「外部人材との教育内容の共有の難しさ」⁶⁾などの困難があることも記しておきたい。

5. まとめと考察

本稿では、小学校教員を対象として実施したアンケート調査に基づき、クラブ活動における指導の実態について検討してきた。得られた主要な知見は、以下の五つである。

第一に、多くの小学校では、クラブの特質（児童が好きなことや興味のあることを念頭に計画を立て、異学年の児童とも協力し楽しみながら行うという特質）をふまえた活動が展開されていることが明らかになった。しかしながら、特質の中でも、児童が計画を立てて活動を行うという面で向上の余地があることも明らかになった。

第二に、クラブの設置に関する仕組みについては、児童が新たなクラブの設置を提案する仕組みがある学校が比較的多いことが明らかになった。しかしながら、そうした仕組みがない学校も一定数存在することも明らかになった。

第三に、クラブ活動の実施計画・実施状況については、例えば年間活動計画を児童主体で立てている学校や、毎回の活動終わりに振り返りの時間を設けている学校が多いことが明らかになった。しかしながら、そうしたことを行っていない学校も一定数存在することも明らかになった。

第四に、クラブ活動の成果の発表状況については、発表する機会を設けていない学校が比較的多いことが明らかになった。

第五に、クラブ活動の指導上の困難として、「クラブ活動の年間実施回数の少なさ」「クラブ活動の準備の負担の大きさ」「教員の専門性がないクラブ活動の指導のしにくさ」といったものがあることが明らかになった。

これらの知見は、クラブ活動における指導の実態についての全体的な傾向を示したものである。もちろん、あくまで全体的な傾向を示したものに過ぎないものの、これまでそれすらも把握されてこなかったという状況においては、本研究で提示した知見には一定の意義があると考えられる。

最後に、そうした知見をもとに、クラブ活動における指導のあり方について考察することとしたい。第三の知見にもあるように、毎回の活動終わりに、振り返りの時間を設けていない学校も一定数存在する状況にある（図6（右）参照）。先述のように、設けていない学校では、その日の活動の「学び」を整理することができていないため、次の活動においてどのようなことを意識し取り組む必要があるのかを認識できていない児童が一定数いる可能性がある。そうした児童を少しでも減らすためにも、振り返りの時間を設けることは重要である。また、振り返りを行うことで、児童は活動の改善点を見出すことができるだろうし、様々な気づきを得ることができるだろう。そうした様々な気づきを次の活動に生かすことで、より「学び」のある活動にしていくことができると考える。そのように考えると、振り返りの時間を設けることは、全ての児童の「学び」を深めていくためにも重要だといえる。もちろん、各クラブの事情をふまえる必要はあるが、教員は毎回の活動終わりに、振り返りの時間を十分に確保することができるよう、活動時間をどのように配分するのかについての指導を丁寧に行う必要があるだろう。

また、第四の知見にもあるように、クラブ活動の成果を発表する機会を設けていない学校が比較的多い状況にある（図7参照）。先述のように、設けていない学校では、活動を通して自身の成長を実感することができていない児童が一定数いる可能性がある。そうした児童を少しでも減らすためにも、成果発表を行うことは重要である。なぜなら、児童がこれまで取り組んできた成果を発表し、自身の成長を実感することで、活動に対する意欲を高めることができるのではないかと考えるからである。成果を発表する機会の設け方としては、例えば学校行事として全校で成果発表を行うという方法が考えられる⁷⁾。クラブによって発表内容は異なるため、実演や展示などクラブごとに発表形態を決めなければならないという課題はあるが、そうした発表形態なども含めて、成果発表に向けた準備を児童同士で話し合っただけで決めることで、児童は「皆で協力して作り上げる」ことを学ぶことができるし、児童の主体性や協調性も育むことができるのではないだろうか。そのように考えると、クラブ活動の成果を発表する機会を、どのような形態であれ設ける必要性は高いといえよう。

以上みてきたように、クラブ活動において、少なくとも振り返りの時間及び成果を発表する機会を設けることは重要だろう。そうした機会を設けていくことで、特別活動全体で掲げられている資質・能力の育成を着実に進めていくことができると考える。

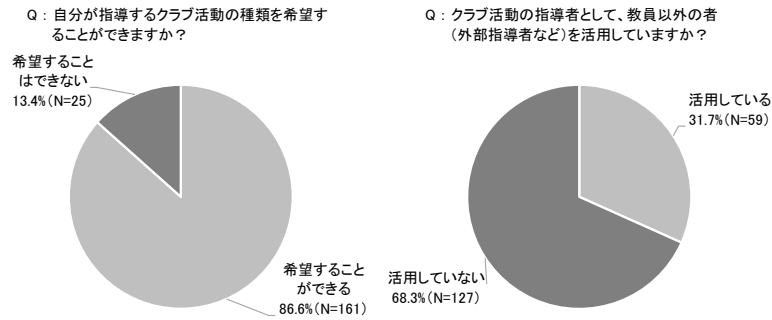
なお、本稿の分析には、クラブ活動における指導の実態を描き出す際に「学校規模」を考慮することができていないという問題がある。クラブ活動における指導の実態は、学校規模によって変わり得ると考えられる。今後は、学校規模を分析の視角とした検討を進めていきたい。そうした検討によって得られた知見もふまえて、クラブ活動における指導のあり方を再度考察することとしたい。

注

- 1) 本稿で取り上げるクラブ活動では、「同好の仲間で行う集団活動を通して興味・関心を追求することのよさや意義について理解するとともに、活動に必要なことを理解し活動の仕方を身に付けるようにする」「共通の興味・関心を追求する活動を楽しく豊かにするための課題を見だし、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、人間関係をよりよく形成したりすることができるようにする」「クラブ活動を通して身に付けたことを生かして、協力して目標を達成しようとしたり、現在や将来の生活に自分のよさや可能性を生かそうとしたりする態度を養う」（文部科学省 2018b、102-103 頁）といった資質・能力を育成することが望ましいとされている。
- 2) 例えば、樽木ほか（2017）では、学習指導要領の変遷を押さえた上で、小学校教員がクラブ活動の今日的課題に対してどのように対応してきたのかが検討されている。しかしながら、こうしたクラブ活動に関する先行研究では、本稿でアプローチする「実態」についての検討が十分になされていないことには留意しておく必要があるだろう。
- 3) 本来であれば学校単位のデータをもとに結果の解釈を行う必要があるが、本稿では便宜上、教員の回答を学校の回答とみなし、結果の解釈を行っている箇所があることを記しておきたい。
- 4) 「～5回」の割合は、図1では5.9%であったが、図2では11.3%となっており、月1回程度も実施する必要がないと考えている教員は必ずしも少なくないといえよう。
- 5) 参考図1は、「自分が指導するクラブ活動の種類を希望することができますか？」という項目について、回答者に選択肢（希望することができる、希望することはできない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「希望することができる」の割合は86.6%となっているのに対し、「希望することはできない」の割合は13.4%となっていることが確認できる。希望することができない学校は1割程度ではあるものの、そうした学校の教員は、専門的な知識や技術が必要なクラブを担当することになる可能性がある。専門的な知識や技術が教員側にない場合には、クラブ活動の指導に困難を感じやすいのはいうまでもないだろう。
- 6) 参考図2は、「クラブ活動の指導者として、教員以外の者（外部指導者など）を活用していますか？」という項目について、回答者に選択肢（活用している、活用していない）を設け、尋ねた結果を示したものである。結果をみると、「活用している」の割合は31.7%となっているのに対し、

「活用していない」の割合は 68.3%となっていることが確認できる。活用していない学校が多いが、そこには「外部人材との教育内容の共有の難しさ」というものが関係している可能性があるのではないだろうか。

- 7) 学校行事として全校で成果発表を行うという方法以外にも、クラブ内で発表するという方法も考えられる。この方法だと、児童一人ひとりが成果をより具体的に発表できる時間を確保することができるだろうし、実現のハードルも比較的低いのではないだろうか。



参考図 1 指導の希望の有無

参考図 2 外部人材の活用状況

参考文献

- 文部科学省, 2018a, 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 』 東洋館出版社.
- 文部科学省, 2018b, 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別活動編』 東洋館出版社.
- 文部科学省, 2023, 「令和 4 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査 [調査結果]」
https://www.mext.go.jp/content/20230419-mxt_kyoiku02_000029047_02.pdf (最終閲覧日: 2023 年 10 月 6 日) .
- 樽木靖夫・木村昭雄・高田麻美, 2017, 「学校現場におけるクラブ活動および部活動の課題と対応」『千葉大学教育学部研究紀要』 66 (1) , 27-34 頁.

幼児教育における「遊び」の位置付けの変遷と 今後の研究課題

—幼稚園教育要領とその解説書の計量的分析から—

Transition in the Positioning of “play” in Early Childhood Education and
Future Research Issues
—A Quantitative Analysis of Kindergarten Curricula and their Commentaries—

紺谷 遼太郎

Ryotaro KONYA

Abstract

“Play” is an ambiguous concept. In early childhood education, play has been positioned as promoting some form of development in children. However, this has been a socially constructed value of play.

The aim of this study was to quantitatively analyse the descriptions of play in kindergarten curricula, to clarify how “play” has been historically positioned in Japanese kindergarten education, and to consider future issues for the study of “play” in early childhood education.

The results showed that the positioning of play as an activity carried out in accordance with children's interests, and that various development and learning take place through such activities, has been common in all periods. On the other hand, descriptions of play shifted from children's self-enrichment to educational methods. As future issues, the need to consider clarifying the educational evaluation of play and to become more aware of the “rhetoric” of play when talking about play in early childhood education was considered.

1. 研究の背景と目的

一般に幼児期の遊びは、子どもの学習・発達に結びつく活動として広く受け入れられており、重要な教育方法として扱われている。現在施行されている2017年幼稚園教育要領においても、「幼稚園教育の基本」として遊びが重視されており、その中で遊びは、「幼児の自発的な活動」であり、「心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」（文部科学省2017、p. 5）と捉えられ、そのために保育者は、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくこと」（文部科学省2017、p. 4）が期待される。

そもそも遊びは、その多義性ゆえに、その概念や人が遊ぶ理由をめぐって多様な見解が存在する（Ellis1973）。さらに付け加えると、遊びの見方は、社会において文化的に形成され共有されるものであり、その評価や価値は社会的文脈によってさまざまに異なるものでもある。Gaskinsらは「遊びが高く評価され、大人がそれを支援し拡充するために多くのリソースを投入している文化圏では、遊びは子どもたちの生活においてより重要な活動となる」（Gaskins et al. 2007、p. 197）と指摘し、遊びが奨励される社会における子どもの遊びは、大人が子どもの遊びに対して無関心であったり否定的であったりする社会に比べて、より複雑で創造性に富み、より重要な発達の機能を果たしているとの見解を示している。このように、子どもの遊びの価値を重視する見方を持つことは、遊びを通じて豊かな発達上の恩恵を得る機会を子どもたちに提供しうるだろう。

一方で、このような遊びの見方が、子どもたちの実際の発達や学習において真に意義のある影響を与えることを期待するのであれば、それと同時に、慎重な吟味の対象とみなされる必要がある。なぜなら、遊びを正確に捉えようとする試みは、しばしば遊びを理想化するイデオロギーのもとで行われ、

かえって困難になってしまうからである。例えば、中野（1996）は、遊びの見方はその時代精神を反映した歴史的産物であり、遊びの古典的理論によって、①遊びは価値のあるものであるという見方、②遊びは「何かの発達」に有用であるという見方、③遊びは子どもに見られる特徴的な行動形態という捉え方、などの限定的な遊びの見方が作り出されたことを指摘する。その上で、こうした遊びの見方は「その後の指導・発達心理学研究に影響し、遊び研究の対象は子どもに特定された。さらにそこに幼児教育の勃興が加わり、その遊びは、『望ましい』遊びに矮小化されてきた。それとともに、子どもたちが日常的である、悪戯、からかい・ふざけなどのいわゆる『悪い遊び』や大人の遊びは遊びの研究の枠組みから遠ざけられ、遊びの全体像は見失われてしまった」（中野1996、p. 35）と述べている。

つまり、現代の遊び研究における子どもの遊びは、知識や創造性、社会性、運動機能など心身のあらゆる側面の発達の場であり学習の場であるという先見的な価値観に縛られている可能性があるという。例えば、Lillard（2015）は、ごっこ遊びやふり遊びについて、子どもの創造性や認知機能の発達との関連性に関する一般的な期待にも関わらず、多くの関連研究が実際に発達に寄与していることを示す直接的で説得力のある証拠を提供していないと論じ、これらの遊びの持つ発達の意義への無批判的な期待について注意を促している。

このような議論を踏まえると、今日の幼児教育における遊びの意義と課題を適切に理解し生かすためには、幼児教育において遊びがどのように位置付けられてきたかを明らかにする試みもまた必要である。そして、これを明らかにしていくひとつの有力な方法は、幼児教育実践に大きな影響を持ってきた幼稚園教育要領をひも解くことであろう。戦後、幼稚園教育要領は5回の改訂がなされている。目標や内容について変化したもの、変わらずに引き継がれてきたもの様々であるが、その中で遊びがどのように位置付けられてきたのかを明らかにする作業が重要な課題となる。

わが国の幼児教育における遊びの位置付けに関する代表的な研究として、中沢（1996）の論考が挙げられる。中沢は、戦前から1989年要領までの幼児教育における遊びの意味を大きく3つの時期に分け、次のように論じている。①戦前まで、幼児は労働や勉強を期待されないため、基本的生活習慣などの生活行動を除いたほとんどの行動を大人は「遊び」とみなし、自由・自発的・価値のない（自己目的な）ものとして捉えていた。②1956年幼稚園教育要領において6領域の保育内容が示され、その領域別遊びが考案され実践されるに至って、「遊び」は保育者が子どもに指導する学習活動として意味づけられ、1964年要領でも継承された。③1989年要領改訂によりそれ以前の領域遊びの授業のような指導が否定され、「遊び」は幼児の自由で自発的な行動としての位置付けに戻った一方で、心身の発達を促す行動で価値のあるものという意味が残り自己目的という性格は失われた。

このように、わが国の幼児教育における遊びは、その時代の子ども観や指導観と深く結びついており、一貫した概念として捉えられてきたわけではなかったことが伺える。一方で、幼児教育の遊びの意味の揺らぎについて、遊びの定義とどの程度一致していたり遊離しているかを問題にするよりも、遊びの諸側面が幼児教育にどのように取り込まれているのかを考察する方が有意義であるように考えられる。つまり、どのような遊びの特性や種類が幼児教育において重視されているか、あるいは幼児教育において遊びと発達がどのように説明されてきたかという論点を考究する必要がある。

そこで本研究では、戦後幼稚園教育要領において遊びがどのように位置付けられてきたか、また、現在の幼稚園教育要領において遊びという語が担っている意味を明らかにし、今後の幼児教育における遊びの研究課題を引き出すことを目的とする。

そして、本研究の目的を達成するため、文部科学省が提示している現在までの幼稚園教育要領とその解説書を資料とし、その中に出現する遊びに関連する用語に焦点を当て、テキストマイニングの手法を用いて、幼稚園教育要領において遊びがどのように扱われてきたのかについて量的な分析を試みる。

2. 方法

(1) 分析対象

本研究における分析対象は、幼稚園教育課程の基準となっている幼稚園教育要領（以下、要領）である。文部科学省（旧：文部省）は、1948年に「保育要領（試案）」を作成し、戦後日本の最初の幼稚園の保育内容の基準を示した。その後、1956年に「保育要領」は「幼稚園教育要領」へと改訂された。要領は、1964年に告示化され、法的拘束力を持つこととなった。「保育要領」は参考書的な手引き書として刊行されたが、「幼稚園教育要領」は、幼稚園教育の目的や目標に向けての教育課程や教育方法などに関する基準書として刊行された。以降は、1989年、1998年、2008年、2017年に改訂されている。

1956年要領、1964年要領、1989年要領については、前述した中沢（1996）が論じているため、ここではそれ以降の要領における内容の改訂の概要を簡単にまとめておく。1998年要領、2008年要領は、1989年要領を元に、社会から保育現場へのニーズの多様化を反映したマイナーな改訂とされている（浜口2014）。直近の2017年要領では、「幼児期の教育における見方・考え方」「幼稚園教育において育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」などが新たに明記され、幼児教育の独自性の明確化及び小学校教育との系統性がこれまで以上に重視されるようになっている。

こうした改訂の背景からこれらの要領は、その内容の大きな転換期を基準として、Ⅰ期：系統主義的保育期（1956年、1964年）、Ⅱ期：児童中心主義的保育期（1989年、1998年、2008年）、Ⅲ期：統合期（2017年）の3期に分類できる。

本研究では、要領に加えて、要領の内容をより詳細に説明した「幼稚園教育指導書」（以下、指導書）や「幼稚園教育要領解説」（以下、解説）が、文部省や文部科学省から出版されており、これらも分析の対象とする。ただし、これら指導書や解説には、文章量にかなりのばらつきが見られる。テキストマイニングによる量的分析を試みる際には、文章量の差による結果の偏りを避けるために同程度の文章量の解説書同士を対象とする必要がある。そこで、各期の特徴的な一冊ずつを比較することとした。それぞれの要領とその解説書の文章量を比較した結果、おおよそ10万字前後の分量であった、1964年要領とそれに対応する1968年発行「幼稚園教育指導書一般編」、1998年要領及び1999年発行「幼稚園教育要領解説」、2017年要領及び2018年発行「幼稚園教育要領解説」を分析対象とした。

(2) テキストデータ化の手続き

分析対象とした1964年、1998年、2017年各要領およびその解説書を入手し、それらをテキストデータ化した。具体的には、分析対象とした要領や解説書の冊子を、OCRソフトを用いてテキストデータ化しMicrosoft Excelへ段落単位を一つのセルとして入力した。

(3) 分析方法

テキストデータの分析には、テキストマイニングソフトのKH Coder（Mac版Beta.04b）を用いた。KH Coderは、抽出された語の統計解析、コーディング結果の統計的検討、および元のテキストの検索や閲覧といった機能を備えており、柔軟な分析環境を提供している（樋口2020）。大量のテキストデータの解析に際しては、客観性の確保や主観性の排除が不可欠であり、テキストマイニングはこれを実現する。質的データに数値化操作を適用することで、量的な調査が実行可能となり、主観的な作業を回避し、大量のテキストデータに隠れた情報を要約し把握する上で非常に効果的である。

遊びの位置づけを明らかにするために、遊びに関連する用語（以下、遊び関連語）が含まれる文章を抽出した。遊び関連語として、「遊び」に加えて、「遊ぶ」「遊具」「おもちゃ」「ごっこ」など、遊びを部分的に意味する言葉を対象にした。遊び関連語が含まれる文章を含んでいる場合、その文の前後の関連性を考慮し、遊び関連語を含む文の段落を分析の対象とした。

まず、分析の前処理として、以下の手続きを行なった。最初に、テキストデータの前処理を行なった。それぞれのテキストデータを読み、テキスト間の表記揺れを統一した（例えば「こども」「子供」

を「子ども」に統一した)。次に、テキストデータをKH Coderに分析対象ファイルとして入力し、ChaSen (松本2000) を用いて形態素解析を実施した。また、Term Extractを活用して複合語を検出し、重要な複合語が分割される場合 (例えば、「保育者」が「保育」と「者」に分かれるなどした) は、強制抽出処理を適用した。さらに、「する」「こと」「もの」「等」「的」など、単独では意味を持たない単語を分析対象から除外した。

以上の手続きによって、1964年要領29段落1221文字、1968年指導書262段落37547文字、1998年要領16段落1056文字、1999年解説139段落33565文字、2017年要領24段落2207文字、2018年解説221段落52921文字が対象となった。

本研究では、各期の特徴語の把握及び、各期のあいだで共通する語について分析を行った。分析により得られた抽出語や各群の特徴語は、コンコダンス分析を通じて文脈内の使用状況を個別に確認し、考察対象とした。

3. 記述の量的検討

(1) 特徴語の把握

表1には、期別の特徴語を示した。

I期では、「遊ぶ」「作る」「行う」「色々」「多い」「使う」「遊べる」「態度」「鬼」「養う」が特徴語として示された。コンコダンス分析から、「幼児は自分たちでうまく遊べるように工夫して遊べば、楽しく遊べることを経験する」「幼児が描いたり作ったりしたものを使って遊ぶ」という記述が見られた。そこでは、幼児教育として展開されるべき望ましい遊びや、子どもの遊ぶ姿に関する記述が特徴的に確認できた。

II期では、「生活」「遊び」「教師」「自分」「様々」「展開」「環境」「関心」「発達」「十分」が示されていた。1999年解説の第一章総則において「幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている」と記述されているように、幼児の生活の中心が遊びであることを踏まえた記述が多く見られた。さらに、子どもが環境に興味や関心を持つことで遊びが展開されること、遊ぶ中で心身の諸側面が発達していくこと、遊びが展開できるよう教師が環境を整えることが挙げられた。

III期では、「遊び」「生活」「教師」「自分」「体験」「様々」「関わる」「環境」「友達」「関心」が特徴語として示された。II期に引き続き、幼稚園生活が「遊びを中心とした生活」であること、子どもの関心に応じた遊びが展開されるよう教師が環境を構成することが表れている。加えて、遊びの中での他者との相互作用についても目が向けられており、例えば、2018年解説に「友達と楽しく遊ぶようになる上で大切なことは、単に友達と一緒に活動しているということにとどまらず、一緒に活動する幼児同士が、目的を共有し、一人では得られないものに集中していく気分を感じたり、その中で工夫し合ったり、力を合わせて問題を解決したりして、自分も他の幼児も生き生きするような関係性を築い

表1 期別の特徴語とJaccardの類似性測度

I期 (1964年要領・1968年指導書)		II期 (1998年要領・1999年解説)		III期 (2017年要領・2018年解説)	
特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数
遊ぶ	.305	生活	.225	遊び	.344
作る	.157	遊び	.202	生活	.305
行う	.147	教師	.198	教師	.294
色々	.140	自分	.193	自分	.275
多い	.126	様々	.188	体験	.263
使う	.123	展開	.187	様々	.257
遊べる	.109	環境	.181	関わる	.242
態度	.108	関心	.165	環境	.222
鬼	.099	発達	.162	友達	.213
養う	.098	十分	.155	関心	.174

ていくことである」といった記述が見られた。このことから、Ⅲ期では遊びを通じて子ども同士の人間関係や社会性の発達が重視されていることが考えられる。

(2) 各期の「遊び」の記述の共通点と特徴

各期の要領・解説書の遊びに関する記述のトピックを把握するため、出現数30以上を目安にして共起ネットワークを作成した(図1)。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだものである(樋口2020)。共起ネットワークでは、布置された位置よりも、線で結ばれているかどうかの意味を持つ。また、線が太いほど共起の程度が強くなる。さらに、出現数の多い語ほど大きな円で示される。作成した共起ネットワーク図では、抽出語をより視覚的に捉えることができ、外部変数と抽出語の関連も一目で理解することができる。

図1には、各期を外部変数として含めた共起ネットワークを示した(表示語数51語、入力語数149語、表示共起関係80、入力共起関係421、Jaccard係数.041以上)。

要領・解説による3つの期に共通する抽出語が中央付近に布置され、共起ネットワーク周辺には2つの期もしくはそれぞれの期で共起を示す抽出語が布置されている。

中央付近に布置された語は、3期に共通する抽出語ということから、時代に関わらない遊びの記述からくる共起関係にある抽出語である。3期に共通する語として、「遊び」「遊ぶ」「遊具」「自分」「友達」「発達」「興味」が示された。遊び関連語を除くと、子ども自身の興味に沿った遊び、友達との遊び、遊びによる発達を表現する言葉が表れていた。

次に、2つの期の間で共通している共起関係を示す抽出語に注目する。ここで示された抽出語は、それだけが共通しているのではなく、どの期でも共通している抽出語も関連しながら、2つの期の

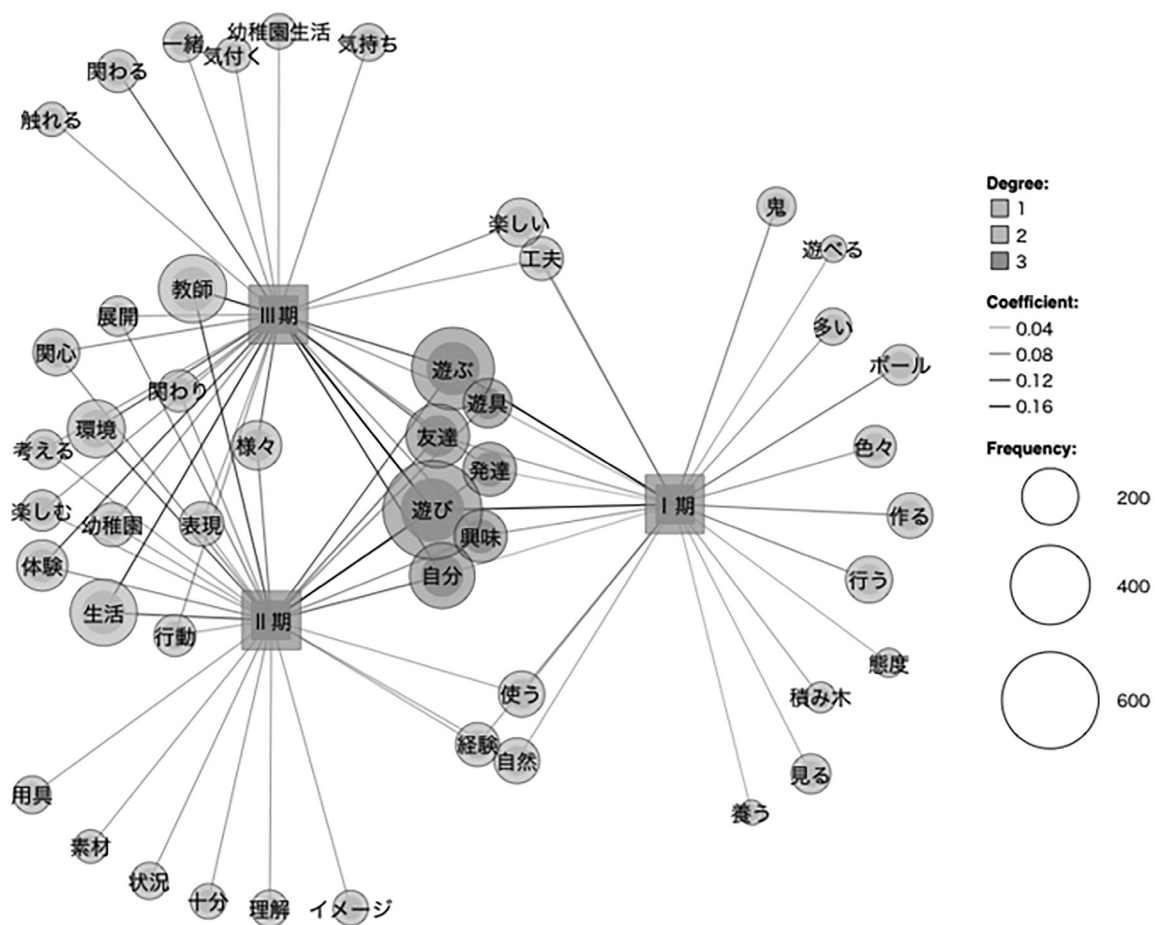


図1 期別に見た抽出語の共起ネットワーク

間で共通している抽出語であるということを念頭におく必要がある。

I期とII期の間では、「使う」「経験」「自然」が共通する抽出語として示された。これらの抽出語を含む記述をコンコーダンス分析によって確認すると、モノを使った遊びを行うこと、遊ぶことによって多様な経験を重ねること、遊びにおいて自然事象に接する機会を多く持つことといったトピックが表れていた。II期とIII期では、「教師」「生活」「環境」「体験」「表現」「関心」「楽しむ」「考える」などが共通する抽出語であった。II・III期の特徴語でも見られたのと同様に、遊びにおいて子どもが活動する環境を教師が整えることがII期とIII期の共通したトピックとして表れている。さらに、子どもが遊ぶ中で、様々な体験をし、何らかの環境に関心を持ったり何らかを考えたりするという、幼稚園教育における遊びの位置付けが表れている。

さらに、各期が特に共起関係を示す抽出語について着目する。

I期では、「鬼」「ボール」「積み木」「態度」「多い」「色々」「遊べる」「作る」「見る」「養う」とつながりを持っていた。「鬼遊び」「ボール遊び」「積み木遊び」のように、名付けられた具体的な遊びにおいて、子ども自身がどのような活動を行うかといった事例が多く記述されていたことが表れている。

次に、II期では、「用具」「素材」「状況」「十分」「理解」「イメージ」とつながりを持っていた。I期に「鬼」「ボール」「積み木」という具体的な遊びを指し示す語が見られたのに対して、II期では「用具」「素材」という抽象的な表現が見られる。すなわち「どのように遊ぶか」より、「何と遊ぶか」に着目した記述が見られた。

最後に、III期では、「幼稚園生活」「一緒」「気持ち」「気付く」「関わる」「触れる」とつながりを持っていた。III期の要領・解説の記述においても、遊びの中で「相手の気持ちに気付く」、「友達と一緒に遊ぶ」など、遊びにおける人間関係に関する記述が特徴的に表れていた。

4. 総括と今後の課題

本研究では、要領における遊びの位置付けの変遷について、遊びに関する記述に対する計量的分析から検討を行った。その結果、次の2つの点が見出された。

第一に、各期の幼稚園教育要領の遊びの取り扱いに関する特徴である。I期では幼稚園教育としての遊びにおいて行われる具体的な行為について多く記述されており、II期とIII期では遊びの環境や教師の役割の側面が強調されていた。また、III期では遊びを通じた子どもの人間関係や社会性の発達が重視されていることが明らかになった。

第二に、共起ネットワーク分析を通じて、各期の遊びに関する記述の共通点と特徴が把握された。どの時期においても、遊びに関する記述では、遊びが子ども自身の興味に沿って行われる活動であるという記述や、遊びを通じた発達・学習への言及が見られた。また、I期では、幼児教育における望ましい遊び方が具体的な事例とともに示され、そうした遊び方によって子どもの様々な態度や能力を育つという遊びの位置付けが示唆された。それに対して、II期以降では、遊びにおける子どもの行為を指す語が抽象的な表現に移行していた。すなわち、遊びの中で、用具や素材といった物的環境や自然環境、あるいは友達などの人的環境と「関わる」ことや「触れる」ことが発達に意義があるとされていた。また、子どもの遊びにおける教師の役割に関する記述、すなわち、子どもたちが興味・関心を持って遊ぶことができる環境を教師が整えるという教育方法としての遊びの記述や、遊びの展開や子どもたちの発達にとって重要であるという遊びの幼児教育実践上の意義が特徴的に示されていた。加えて、III期では、遊びを通じた子どもたちの社会性や人間関係の発達に関する記述が示されていた。反対に、子どもの遊びに教師がどうするのか、という記述はI期において特徴的ではなかったという点は注目すべきところであろう。つまり、子どもの遊びに教師がどう関わるべきかという、教育方法に関する記述が相対的に少なかったがゆえに、中沢（1996）が論じるように具体的に記述された「望ましい遊び」に教師が積極的に介入し「遊ばせる」という教育方法が選択される傾向があったと言えるかもしれない。

次に、本研究の量的な分析から導き出される、今後の幼児教育の遊びの研究課題について考察する。

まず、Ⅱ・Ⅲ期に頻出した「関わる」「触れる」「気付く」といった表現について、若干の私見を述べる。Ⅱ・Ⅲ期の要領・解説の遊びに関する記述では、「考える」「調べる」「読む」「書く」といった具体的な行為を示す言語形式ではなく、上記のような抽象的な言語形式が多く見受けられた。このような言語形式は、「保育指導案ジャーゴン」と呼ばれる（山内2007）。「保育指導案ジャーゴン」とは、「保育実践をその文脈を離れて計画したり、反省したりする際に用いられる特殊言語」（山内2007、p. 207）であり、「自己の充実感を味わう」「豊かな心情の芽生えを培う」といった「保育指導案」のねらいなどに頻出する保育の語りの形式である。山内は、このような「保育指導案ジャーゴン」を厳しく批判しており、保育者が目指すべき保育内容を何も示さないうえに、評価言語として要件を満たしていないと指摘している（山内2007、p. 210）。すなわち、要領・解説の記述は、遊びが子どもの諸側面の発達にとって意義があるという認識が見られる一方で、遊びとそれらの発達がどう結びつくのかを評価する評価言語として不十分だと考えられる。この観点から、遊びにおける具体的な教育評価の基準や指標の確立が求められると考えられる。遊びの指導法や評価に関する研究において、具体的に実践的な指針が明確になることで、保育者は子どもの遊びをより効果的に援助し、子どもの発達に寄り添った教育が実現できるだろう。

一方で、そうした教育制度としての遊びの位置付けを重視するあまり、遊びそのものの曖昧さを見失わないようにする必要がある。Sutton-Smith（1997）は、「遊び」が極めて曖昧でそれ自体が多くの矛盾を孕んでいる言語であり現象であると述べる。そして彼は、曖昧さをもたらし要因として、遊びの理解のあり方に、根本的に異なる複数の視点があるのだということを強調している。例えば遊びは、教育学や心理学的な文脈では発達や社会化へどう資するかで論じられる一方で、数学の文脈ではウォーゲームやギャンブルとして理解され、その戦略や確率について論じられる。これらの理解の仕方は、それが正しいとか間違っているというより、異なった理解の仕方が存在していることを示している。この理解の仕方の違いを、彼は「レトリック」と呼び、「発達」「運」「力」「アイデンティティ」「想像性」「主観」「不真面目」という7つの理解のあり方の違いとして詳細に論じている。そして彼は、現代において「遊びは発達を生む」という「発達」のレトリックが強大な影響を持っていると指摘している（Sutton-Smith1997、p. 7）。本研究で、幼稚園教育要領における遊びの位置付けが、学習や発達であることは一貫しながらも、遊びを取り巻いて重視される事項が時代とともに変遷していたことが確認できた。このことは、幼児教育という文脈において遊びは、「発達」のレトリックのもとで語られ、そのレトリックの中で遊びの概念が時代によって揺れ動いているとも捉えられる。この「遊び＝発達」という前提、すなわち「発達」のレトリックのもとでは、幼児教育における遊びの語りの何が強調され、何が疎外されるのかを検討していくことも今後の課題であろう。

引用・参考文献

- Ellis, M. J, 森林・田中亨胤・大塚忠剛訳（1973）『人間はなぜ遊ぶか—遊びの統合理論—』、黎明書房
- Gaskins, S, Haight, W. and Lancy, D.F. (2007) “The cultural construction of play” , In Göncü, Artin & Gaskins, Suzanne (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 179-202
- 浜口順子（2014）「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」、『教育学研究』、81(4)、pp. 448-459
- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析 第2版—内容分析の継承と発展を目指して—』、ナカニシヤ出版
- Lillard, A. S. (2015) “The development of play” , In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol.2: Cognitive Processes*, Wiley, New York, pp. 425-468
- 松本裕治（2000）「形態素システム『茶筌』」、『情報処理』、41(11)、pp. 1208-1214
- 文部省（1964）『幼稚園教育要領』

- 文部省（1968）『幼稚園教育指導書一般編』
- 文部省（1998）『幼稚園教育要領』
- 文部省（1999）『幼稚園教育要領解説』
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』
- 中野茂（1996）「遊び研究の潮流—遊びの行動主義から“遊び心”へ」、高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学基礎編』、培風館、pp. 21-60
- 中沢和子（1996）「子どもの環境と遊び」、高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学展開編』、培風館、pp. 177-201
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- 山内紀幸（2007）「保育ジャーゴンの研究」、磯部裕子・山内紀幸『幼児教育 知の探求 1 ナラティブとしての保育学』、萌文書林、pp. 193-222.

付記

本研究は中山隼雄科学技術文化財団の2021年度研究助成の支援により行った。

本学の管理栄養士課程における 食物アレルギーに対する知識水準

Knowledge levels of food allergies in the registered dietitian course at our university

齋藤亜利沙^{*1} 富山 恭行^{*1} 中嶋 彩花^{*1} 原 稚奈^{*1} 川上 果歩^{*1}
杉山 琴美^{*1} 村田 早紀^{*1} 前田 莉奈^{*1} 宮崎 奈々^{*1} 柳井 玲子^{*1}
Arisa SAITO・Yasuyuki TOMIYAMA・Ayaka NAKASHIMA・Wakana HARA・Kaho KAWAKAMI
Kotomi SUGIYAMA・Saki MURATA・Rina MAETA・Nana MIYAZAKI・Reiko YANAI

Abstract

The prevalence of food allergies in Japan has been increasing in recent years. Despite being a serious public health issue, public awareness of the topic remains low.

In this study we conducted a survey among 235 students in our nutrition management program on their understanding of food allergies, including but not limited to the current preventative measures which are known to greatly reduce the risks of food allergies.

The students who gave the correct answers to the survey were mainly limited to those in their penultimate and final year. For example, while more than 70% of fourth year students were familiar with the method of oral immunotherapy, only a small percentage could be said of the first year students.

From the above, it is suggested that educational programs on food allergies are not widely available in schools and in the community as a whole and that the majority of students have acquired knowledge on the subject through specialized courses such as nutrition management program offered by universities. By training future registered dietitians in universities will play a central role in improving awareness on food allergies and contribute to development of treatments and preventative measures.

I. 諸言

我が国において食物アレルギーの有病率は年々上昇しており¹⁾、東京都の調査によれば、都内の保育所など子どもを預かる8割以上の施設で食物アレルギーのある子どもが在籍しているという現状がある²⁾。現代の日本で生活する我々にとって、食物アレルギーは身近な疾患の1つになっている。

食物アレルギーを取り巻く世界の状況に目を向けると、1970年代グルテンの早期摂取がセリアック病の原因と考えられるようになってから、離乳食摂取開始を遅らせる風潮が出来上がった。さらに1990年代になると、WHO (World Health Organization:世界保健機関) が離乳食の摂取開始を6ヶ月以降、鶏卵は10ヶ月以降、ピーナッツは3歳以降に推奨するようになり、アメリカ小児科学会も2000年に特定の食品の摂取時期を遅らせることを推奨した^{3) 4) 5)}。

またこの時期には食物アレルギー予防の一般的な考え方として、「①妊娠・授乳中の母親のアレルゲン除去による予防効果 ②完全母乳または牛乳たんぱく加水分解乳による予防効果 ③固形物（離乳食）の開始時期延期による予防効果」の3つに分類され多くの研究が進められてきた⁶⁾。

しかし、乳幼児の栄養の偏りなどを危惧する声もあり、ヨーロッパ小児消化器肝臓栄養学会とアメリカ小児科学会から2008年離乳食摂取開始遅延がアレルギー発症予防に有用ではないとの声明が出された^{7) 8)}。2015年ピーナッツについての食物アレルギー発症予防効果を検証したランダム化比較試験では、ピーナッツ摂取群の方が非摂取群と比較してアレルギー発症リスクが低い事が明らかにされ、

*1 くらしき作陽大学食文化学部栄養学科 The Faculty of Food Culture, Department of Nutrition, Kurashiki Sakuyo University

「ピーナッツアレルギー発症リスクの高い国では乳児の離乳時期について早めにピーナッツ摂取を開始すべきである」という国際的コンセンサスステートメントが発表されるに至った⁹⁾。さらに、我が国でもPETIT STUDY¹⁰⁾の研究成果に基づいて、2017年に日本小児アレルギー学会食物アレルギー委員会が「鶏卵アレルギー発症予防に関する提言」を発表し、アトピー性皮膚炎を罹患した乳児では、鶏卵アレルギー発症予防のために、医師の管理のもと、生後6ヶ月頃から加熱全卵の微量摂取を開始することが推奨された。このように、食物アレルギー予防に関しては、この30年の間に、アレルギー発症リスクが高い食品は摂取しない方がよいという考え方から、一部のアレルギー発症リスクの高い食品の回避が逆に食物アレルギー発症リスクを高める可能性があるという考え方が主流になった¹¹⁾。

これらの食物アレルギーをとりまく最新の研究を受けて、乳幼児健診において指標となる「授乳・離乳の支援ガイド」¹³⁾が、2019年に厚生労働省から12年ぶりに改定され、そこには離乳食の開始時期と卵黄摂取については生後5～6ヶ月頃が適当であると明記された。また「健やか親子21（第2次）」¹²⁾では平成27年度（2015年度）から新たな10年計画としてスタートしているが、主要な課題として、妊娠・出産・育児期の切れ目のない支援が取り上げられており、乳幼児健診はその大事な機会となっている。

この改訂を受けて、食物アレルギー予防の最新の知見を取り入れ活用されていることが期待されたが、近年の我々の研究では、乳幼児の保護者レベルで上手く内容の実施が出来ていないことが示唆されている¹⁴⁾。その背景には、食物アレルギーにおける栄養指導は「食物アレルギー診療ガイドライン」に基づき、「必要最小限の除去」の指導が行われてきた歴史があり、「必要最小限の除去」という表記のあいまいさから、患者や患者の保護者の判断による過剰な食物除去や医師の診断のもと不適切な食物除去が行われていた現状がある¹⁵⁾。このような食物アレルギーをとりまく現状を鑑みて、「食物アレルギー診療ガイドライン2021」では、「正しい診断に基づく必要最小限の除去」という表現に置き換えられた。今後は食物負荷試験による評価によって「必要最小限の除去」が実施されるようになる。そのためIgE抗体のみの評価や患者の自己判断で「食べない」ことにならないよう、管理栄養士は食物アレルギーに対する適切な指導が出来ることが望まれる¹⁶⁾。

将来の栄養指導や栄養管理の中核を担う、現在の管理栄養士・栄養士養成校の学生の多くは、前述したように、大学進学するまでに旧来の食物アレルギーに対する指導を受けている可能性が高いことが予想される。そこで今回我々は、本学の管理栄養士養成課程に在籍する学生にアンケート調査を行い、必修科目の多くを履修し終えた栄養学科4年生と他の学年との間の、食物アレルギーに対する認識の相違の有無について検討した。

Ⅱ. 方法

1 解析対象

本研究では、岡山県内にある管理栄養士養成学科学生を対象とした。1施設256名のうち、研究に同意した235名から回答を得た。栄養学科4年生をグループ1とし栄養学科1,2,3年生をグループ2とした。（表1）

表1 解析対象

		グループ 1 N=49	グループ 2 N=186
平均年齢（歳）		21.1	19.2
性別（人）	男性（人）	1	19
	女性（人）	48	167
人数（人）	管理栄養士養成課程 N=235		69
	栄養学科1年生		63
	栄養学科2年生		54
	栄養学科3年生	49	

2 調査方法

各学年の前期6月時点で、Googleフォームで作成したアンケートフォームで回答してもらった。Googleフォームにアクセス出来ない学生にはアンケート用紙を手渡し回答してもらった。

3 統計解析

EZR検定ソフト¹⁷⁾ (Ver. 1.60) 12) を使用し χ^2 検定を行った。有意水準は5%とした。

4 倫理的配慮及び利益相反

本研究への協力は自由意志であり、協力が得られなくても不利益が生じないことや得られた情報は本研究の目的以外に使用しないことをアンケートフォームの最初に明記した。なお本研究はくらしき作陽大学の倫理委員会で審査、承認を得た上で実施した。なお、今回の論文に関連して、開示すべき利益相反状態はない。

III. 結果

1 食物アレルギーについて

「①食物アレルギーを聞いた事がありますか」について

「はい」と回答したのは、グループ1で100% (49人)、グループ2で97.8% (182人) であった ($P=0.583$) (図1 A)。学年別の内訳では、「はい」と回答したのは、1年生で97.1% (67人) 2年生で96.8% (61人)、3年生で100% (54人)、4年生で100% (49人) であった (図1 B)。

「②食物アレルギーの義務表示対象品目を聞いたことがありますか」について

「はい」と回答したのは、グループ1では100% (49人)、グループ2で85.5% (159人) であった ($P=0.002$) (図2 A)。学年別の内訳では、「はい」と回答したのは、1年生で68.1% (47人) と最も正答率が低く、次いで2年生で93.7% (60人)、3年生で98.1% (54人)、4年生で100% (49人) (図2 B)。

「③食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」について

8種類と正しく回答したのは、グループ1で73.5% (36人)、グループ2では51.6% (96人) であった ($P=0.050$) (図3 A)。グループ1の不正解群の内訳は2-3種類が0人、6種類が7人、9種類が6人であった。グループ2の不正解群の内訳は2種類が6人、3種類が13人、6種類が38人、9種類が33人であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で42.0% (29人)、2年生で33.3% (21人)、3年生で85.2% (47人)、4年生で73.5% (36人) であり、1年生と2年生で正答率が低い傾向にあった (図3 B)。

「④食物アレルギーの義務表示品目で適切だと思うもの」について

正しく回答したのは、グループ1で46.9% (23人)、グループ2で68.3% (127人) であった ($P=0.045$) (図4 A)。グループ1の不正解群の内訳は「えび, かに, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が26.5% (13人)、「えび, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が4.1% (2人)、「その他」が22.5% (11人) であった。グループ2の不正解群の内訳は1年生で「えび, かに, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が11.6% (8人)、「えび, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が7.2% (5人)、「その他」が47.8% (27人)、2年生で「えび, かに, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が42.9% (27人)、「えび, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が4.6% (1人)、「その他」が31.7% (20人)、「えび, かに, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が13.0% (7人)、「えび, 小麦, そば, 卵, 落花生 (ピーナッツ), 乳」が1.9% (1人)、「その他」が11.1% (15人) であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で33.3% (23人)、2年生で23.8% (15人) と低学年で正答率が低い傾向にあり、3年生で74.1% (40人) と最も正答率が高く、4年生で46.9% (23人) と3年生より低率であった (図4 B)。

「⑤食物アレルギーにおける原因食材で患者数が多い上位3つの食材」について

「卵・牛乳・小麦」と正しく回答したのは、グループ1で87.8% (43人)、グループ2で70.4% (131人)であった ($P=0.799$) (図5A)。グループ1不正解群の内訳は「その他」が12.2% (6人)、グループ2不正解群の内訳は「卵・牛乳・りんご」が3.2% (1人)、「卵・小麦・りんご」が8.7% (6人)であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で59.4% (41人)と最も低率であり、2年生で79.4% (50人)、3年生で74.1% (40人)、4年生で87.8% (43人)であった (図5B)。

2 食物アレルギーの予防・治療について

「⑥乳幼児期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である」について

「無効」と正しく回答したのは、グループ1で59.2% (29人) グループ2では32.3% (60人)であった ($P<0.001$) (図6A)。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で37.7% (26人)、2年生で20.6% (13人)と最も正答率が低く、3年生で38.9% (21人)、4年生では59.2% (29人)と最も正答率が高かった (図6B)。

「⑦離乳食の開始を遅らせることは食物アレルギー予防において有効である」について

「無効」と正しく回答したのは、グループ1で81.6% (40人)、グループ2で58.6% (109人)であった ($P<0.001$) (図7A)。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で58.0% (40人)、2年生で58.7% (37人)、3年生で59.3% (32人)とほぼ同等の正答率であり、4年生では81.6% (40人)と最も正答率が高かった (図7B)。

「⑧妊娠期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は産まれてくる子供の食物アレルギー予防において有効である」について

「無効」と正しく回答したのは、グループ1で73.5% (36人)、グループ2で45.7% (85人)であった ($P<0.001$) (図8A)。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で39.1% (27人)、2年生で36.5% (23人)と低学年で低い傾向がみられたが、3年生で64.8% (35人)、4年生で73.5% (36人)と学年が上がるにつれて正答率が上昇する傾向にあった (図8B)。

「⑨授乳中の乳児にとって、授乳期の母親の鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である」について

「無効」と正しく回答したのは、グループ1で67.3% (44人)、グループ2で33.9% (55人)であった ($P=0.020$) (図9A)。学年別の内訳では、1年生で11.6% (7人) 2年生で30.2% (21人)、3年生で51.9% (29人)、4年生で67.3% (33人)であった (図9B)。

「⑩食物アレルギーは治癒する事がある」について

「治癒する」と正しく回答したのは、グループ1で89.8% (44人)、グループ2で66.7% (124人)であった ($P=0.004$) (図10A)。学年別の内訳では1年生で59.4% (41人) 2年生で60.3% (38人)、3年生で83.3% (45人)、4年生89.8% (44人)であった (図10B)。

「⑪食物アレルギーにおいて代替食品という言葉聞いたことがある」について

「ある」と回答したのは、グループ1で100% (49人)、グループ2で87.5% (163人)であった ($P=0.020$) (図11A)。学年別の内訳では、回答1年生で79.7% (55人)と最も正答率が低く、2年生で92.1% (58人)、3年生で92.6% (50人)、4年生で100% (49人)であった (図11B)。

「⑫卵アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素を選択してください」について

「たんぱく質・鉄」と正しく回答したのは、グループ1で10.2% (5人)、グループ2で2.7% (5人)であった ($P=0.401$) (図12A)。グループ1不正解群の内訳は「たんぱく質のみ」が75.6% (38人)、「たんぱく質・カルシウム」が2.0% (1人) その他が10.2% (5人)、グループ2の不正解群の内訳は「たんぱく質のみ」74.7% (139人)「たんぱく質・カルシウム」7.8% (15人)、その他14.8% (28人)であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で2.9% (2人)、2年生で3.2% (3人)、3年生で1.9% (2人)、4年生が10.2% (5人)と最も高率であったが、い

ずれの学年においても正答率が低い傾向にあった（図12B）。

「⑬小麦アレルギーの場合不足しやすい栄養素を選択してください」について

「炭水化物」と正しく回答したのは、グループ1で67.3%（33人）、グループ2で78.0%（145人）であった（ $P=0.700$ ）（図13A）。グループ1の不正解群の内訳は「たんぱく質」が4.1%（2人）、「炭水化物・たんぱく質」が14.2%（7人）その他4.1%（2人）、グループ2の不正解群の内訳は「たんぱく質」3.2%（6人）「炭水化物・たんぱく質」6.0%（11人）、その他12.8%（24人）であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で81.2%（56人）2年生で79.4%（50人）、3年生で72.2%（39人）、4年生で67.3%（33人）であり、学年間で大きな違いはみられなかった（図13B）。

「⑭牛乳アレルギーの場合不足しやすいと考える栄養素を選択してください」について

「たんぱく質・カルシウム」と正しく回答したのは、グループ1で40.8%（20人）、グループ2は19.9%（37人）であった（ $P=0.373$ ）（図14A）。グループ1の不正解群の内訳は「カルシウム」が49.0%（24人）、「その他」10.2%（5人）、グループ2の不正解群の内訳は「カルシウム」60.8%（113人）、「その他」19.4%（36人）であった。学年別の内訳では、正しく回答したのは1年生で18.8%（13人）、2年生で12.7%（8人）、3年生で29.6%（16人）、4年生で40.8%（20人）であり学年が上がるにつれて上昇したが、全体的に正答率は低い傾向にあった（図14B）。

「⑮経口免疫療法を聞いた事がある」について

「ある」と回答したのは、グループ1で71.4%（35人）、グループ2で45.2%（50人）であった（ $P=0.002$ ）（図15）。学年別の内訳では、「ある」と回答したのは1年生で26.1%（18人）、2年生で61.9%（39人）、3年生で50.0%（27人）、4年生で71.4%（35人）であり、特に1年生の認識率が低かった（図15B）。

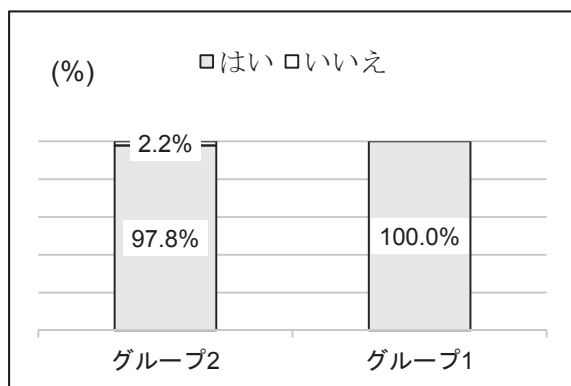


図 1A. 設問①「食物アレルギーを聞いた事がありますか」 (P=0.583)

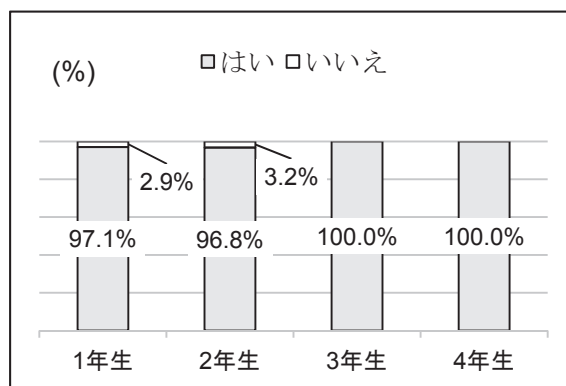


図 1B. 設問①「食物アレルギーを聞いた事がありますか」

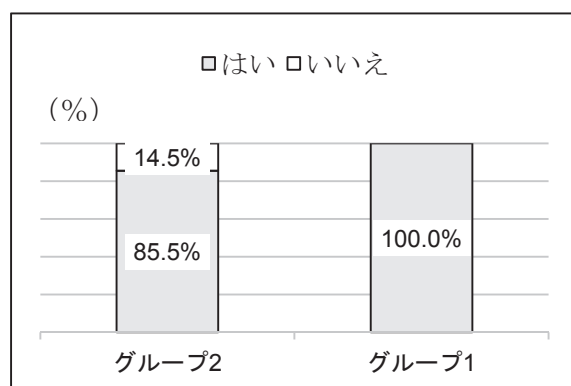


図 2A. 設問②「食物アレルギーの義務表示対象品目を聞いたことがありますか」 (P=0.002)

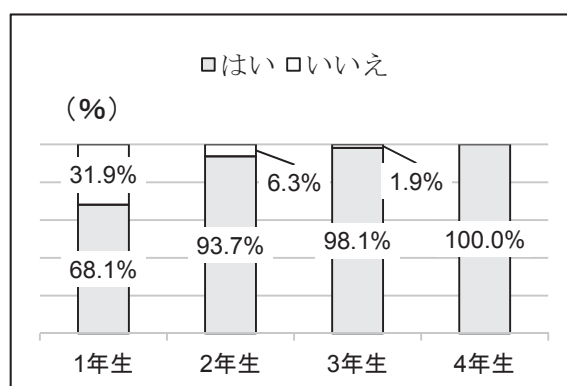


図 2B. 設問②「食物アレルギーの義務表示対象品目を聞いたことがありますか」

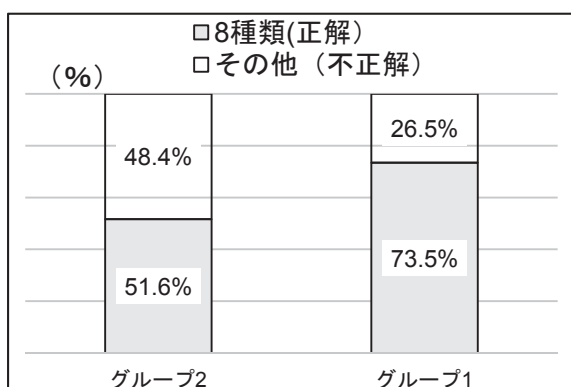


図 3A. 設問③「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」 (P=0.050)

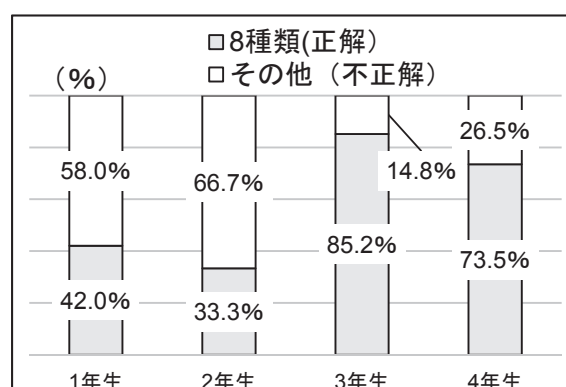


図 3B. 設問③「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」

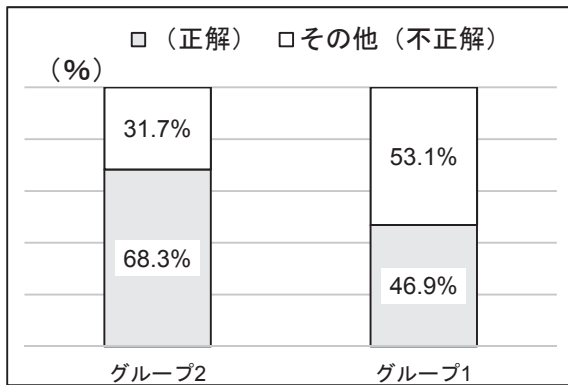


図 4A. 設問④「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で適切だと思うものを全て選んでください」 (P=0.045)

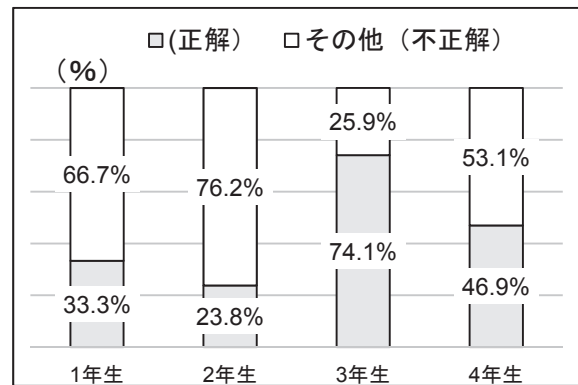


図 4B. 設問④「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」

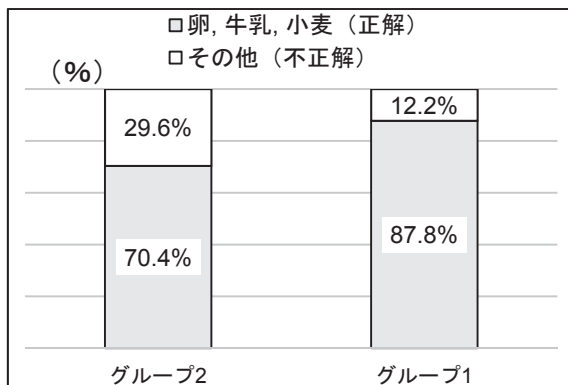


図 5A. 設問⑤「食物アレルギーにおける原因食材で患者数が多いものを3つ選んで下さい」 (P=0.799)

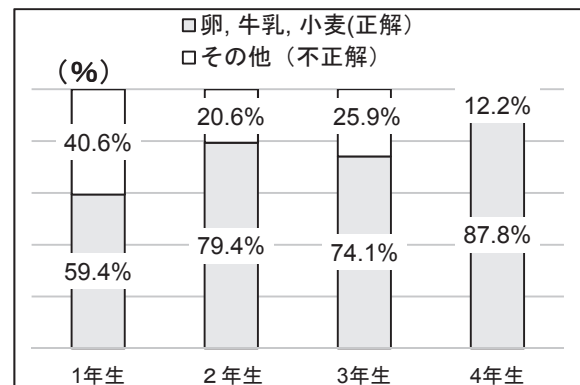


図 5B. 設問⑤「食物アレルギーにおける原因食材で患者数が多いものを3つ選んで下さい」

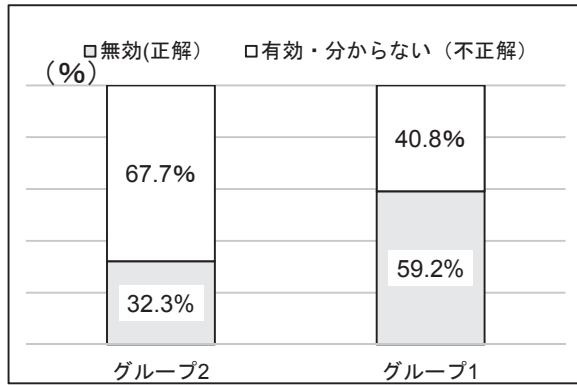


図 6A. 設問⑥「乳幼児期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である」 ($P<0.001$)

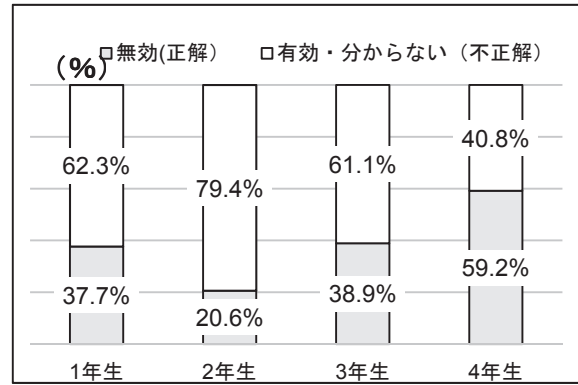


図 6B. 設問⑥「乳幼児期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である」

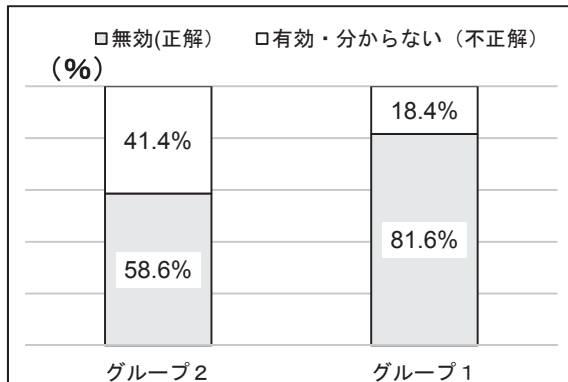


図 7A. 設問⑦「離乳食の開始を遅らせることは食物アレルギー予防において有効である」 ($P<0.001$)

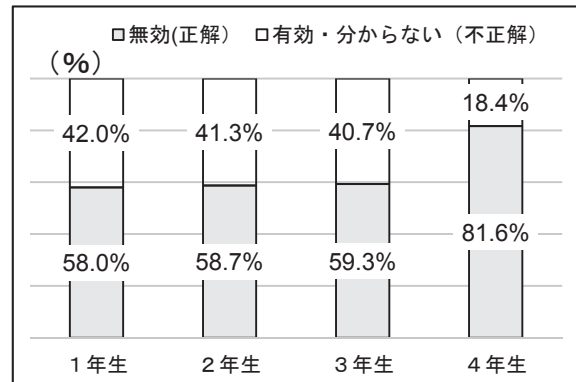


図 7B. 設問⑦「離乳食の開始を遅らせることは食物アレルギー予防において有効である」

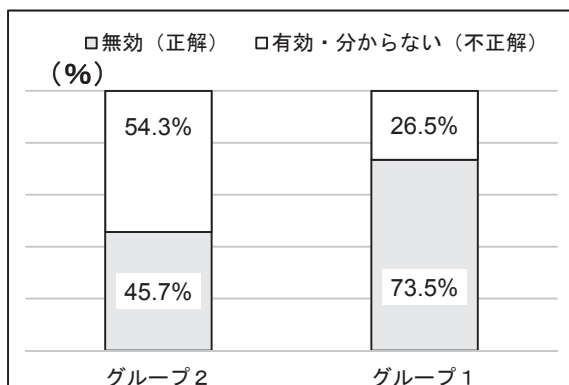


図 8A. 設問⑧「妊娠期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は産まれてくる子供の食物アレルギー予防において有効である」 ($P<0.001$)

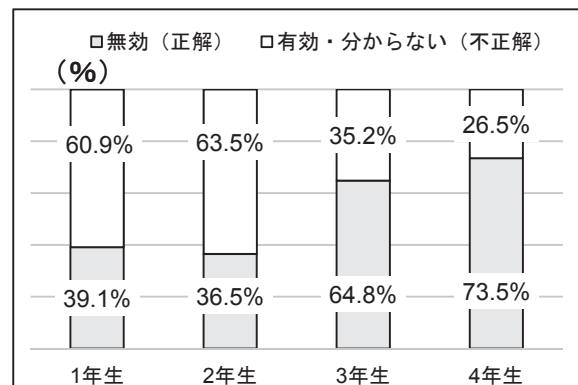


図 8B. 設問⑧「妊娠期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は産まれてくる子供の食物アレルギー予防において有効である」

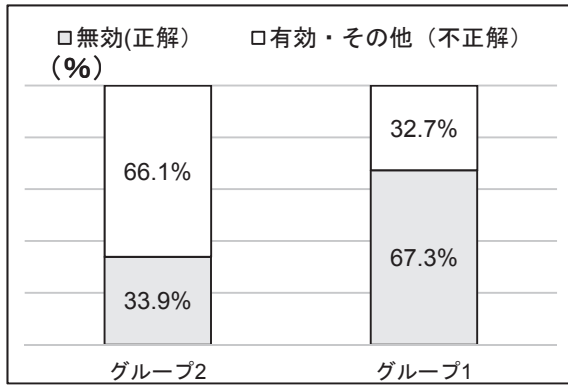


図 9A. 設問⑨「授乳中の乳児にとって、授乳期の母親の鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である。」 (P<0.001)

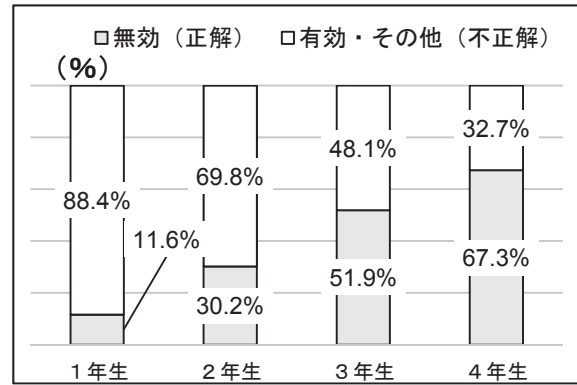


図 9B. 設問⑨「授乳中の乳児にとって、授乳期の母親の鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である

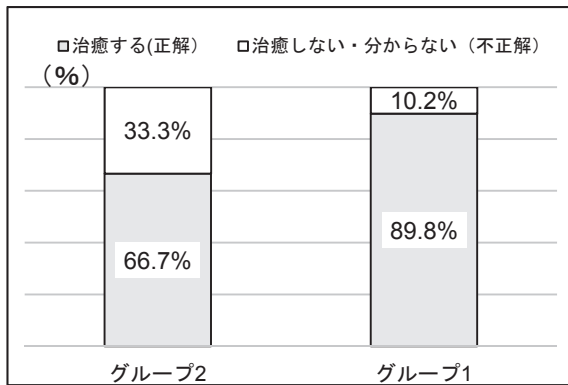


図 10A. 設問⑩「食物アレルギーは治癒する事がある」 (P=0.004)

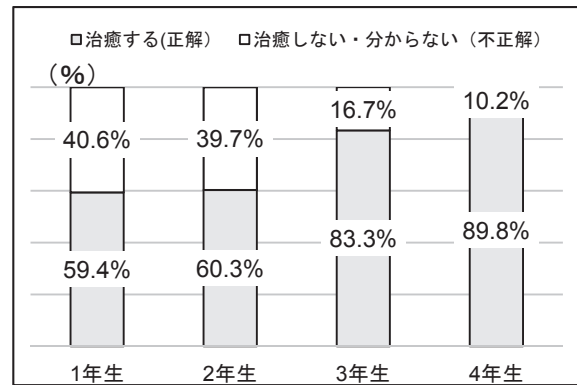


図 10B. 「設問⑩食物アレルギーは治癒する事がある」

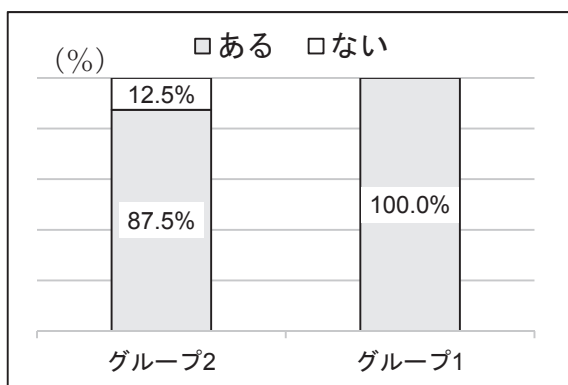


図 11A. 設問⑪「食物アレルギーにおいて代替食品という言葉聞いた事がある」 (P=0.020)

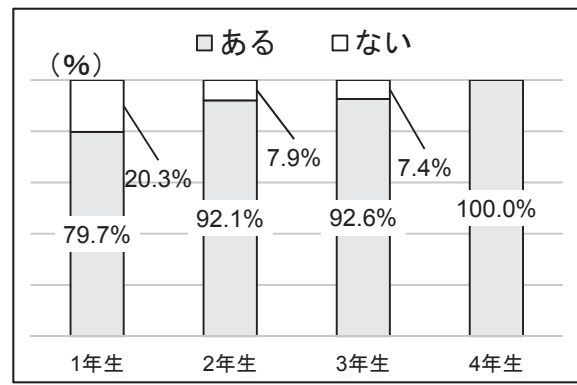


図 11B. 設問⑪「食物アレルギーにおいて代替食品という言葉聞いた事がある」

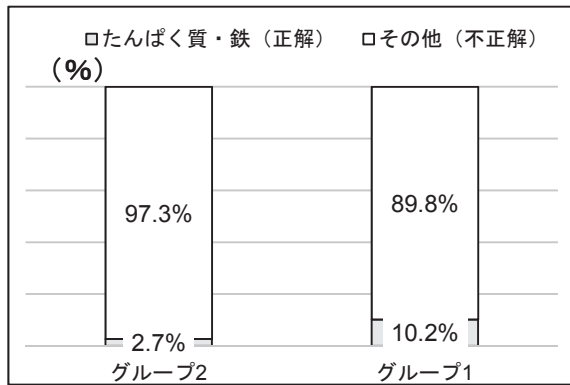


図 12A. 設問⑫「卵アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素を選択してください」 (P=0.136)

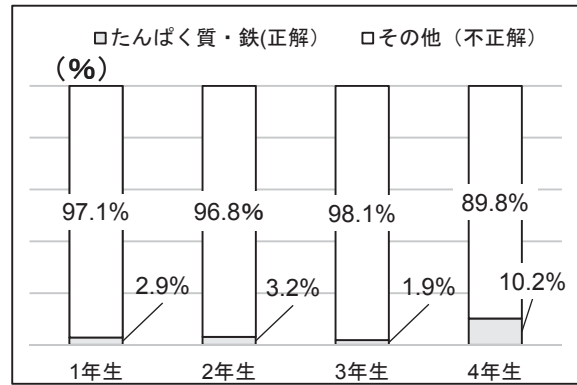


図 12B. 設問⑫「卵アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素を選択してください。」

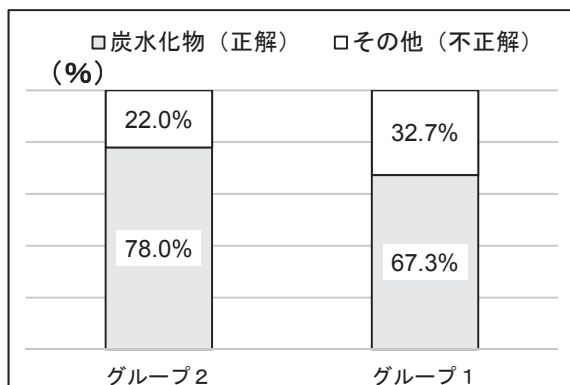


図 13A. 設問⑬「小麦アレルギーの場合不足しやすい栄養素を選択してください」 (P=0.700)

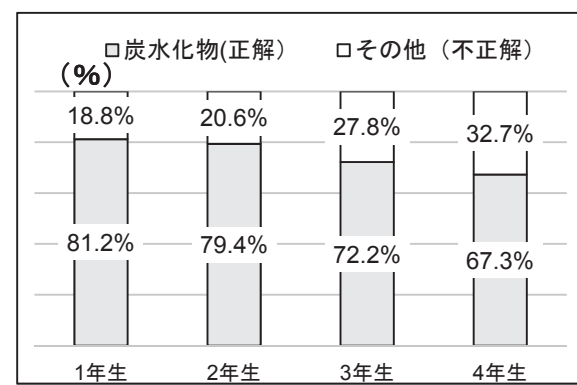


図 13B. 設問⑬「小麦アレルギーの場合不足しやすい栄養素を選択してください」

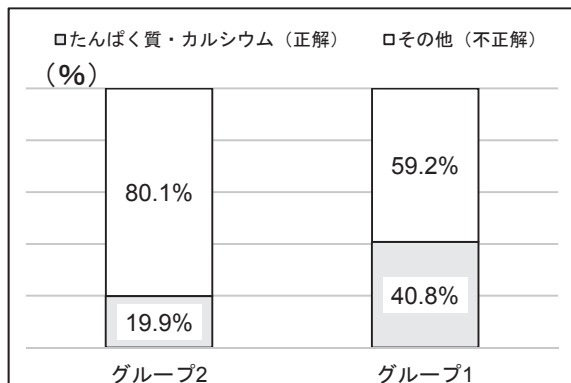


図 14A. 設問⑭「牛乳アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素」 (P=0.373)

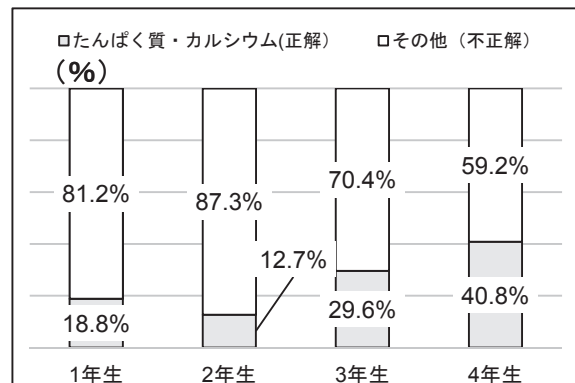


図 14B. 設問⑭「牛乳アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素」

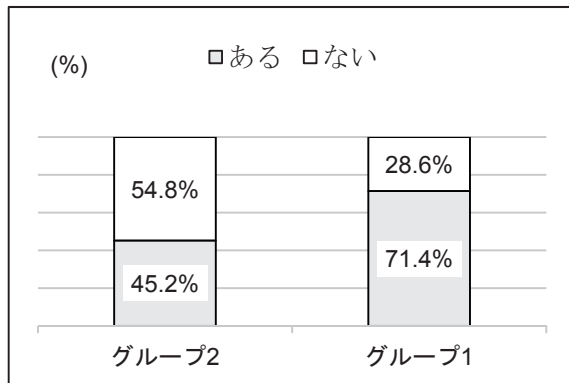


図 15A. 設問⑮「経口免疫療法を聞いた事がある」 (P=0.002)

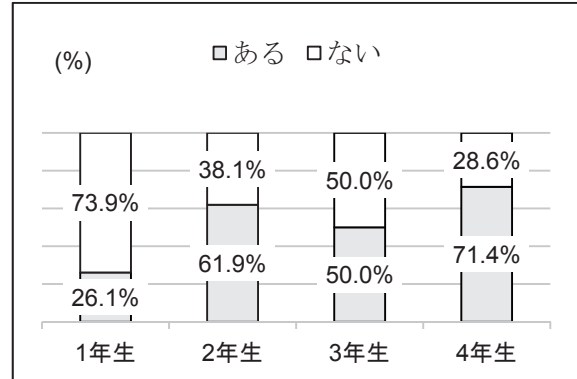


図 15B. 設問⑮「経口免疫療法を聞いた事がある」

IV. 考察

今回の調査では、くらしき作陽大学食文化学部栄養学科学生食物アレルギーに対する認識の水準が栄養学科4年生と他学年ではどのような差があるのか比較検討を行った。我々の予想として、管理栄養士必須科目の多くを履修し終えた栄養学科4年生の知識水準は、他学年と比較高いと予想した。

1-1 食物アレルギーの基礎知識について

設問③「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」設問④「食物アレルギーの義務表示対象品目の種類で最も適切だと思うもの」では3年生の正解率がもっともよかった。これは、クルミが2023年3月9日表示義務の対象となる公布がなされたため、栄養学科4年生に関しては、授業で学んだ知識の更新が出来ていなかったことが考えられる。

設問⑤「食物アレルギーにおける原因食材で患者数が多いものを3つ選んで下さい」について「その他（不正解）」であった学生が1年生40.6%、2年生20.6%、3年生25.9%、4年生12.2%であり、食物アレルギーの基本である三大アレルゲン（卵・小麦・乳）を把握せずに栄養学科に入学している学生が4割以上であった。これは想定より多い人数であった。また設問①「食物アレルギーを聞いた事がありますか」について「いいえ」と答えた学生は1年生2.9%、2年生3.2%、3.4年生0%であり、食物アレルギーを聞いたことがない学生も少数ながら存在していた。

これらの事から食物アレルギーの基本的な知識は、義務教育期間に行われる食育や、高校教育その他家庭や地域での学習では一般常識として身につけていない事が示唆された。

1-2 食物アレルギーの予防・治療に関する認識について

設問⑧「妊娠期からの鶏卵や牛乳などの食事制限は産まれてくる子供の食物アレルギー予防において有効である。」設問⑨「授乳中の乳児にとって、授乳期の母親の鶏卵や牛乳などの食事制限は食物アレルギー予防において有効である」について、入学間もない1年生は間違った認識や分からないとの解答が半数程度あるが、4年生になるにつれて正解率が上がっていた。これは大学4年生までに大学で学ぶことにより、食物アレルギーに対する最新の知識が増していると示唆された。

その一方、実際の栄養指導に関わる内容と思われる設問⑫「卵アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素を選択してください。」設問⑬「小麦アレルギーの場合不足しやすい栄養素を選択してください。」について、他と比較し4年生の正解率が低くなっていた。卵は離乳初期から摂取できる食品であり、特に卵黄は離乳期（特に初期）における貴重な鉄の供給源となっている^{18) 19) 20) 21)}。その一方で卵アレルギー患者のほとんどが乳幼児である。また母乳育児の場合、母乳中の鉄含有量が少ないために、生後6か月の時点でヘモグロビン濃度が少なく鉄欠乏を生じやすいとの報告もあり¹⁸⁾、乳幼児期からの鉄摂取が重要視されている。その為、管理栄養士は卵アレルギーの乳幼児ではたんぱく質だけでなく、鉄不足について意識する必要があるが、今回の調査では鉄の供給につい

て意識していたものは、4年生で10.2%と低い値であった。これは、「卵アレルギーの場合不足しやすいと考えられる栄養素」とは、乳幼児期の特徴や、離乳食のポイント、食品の特性など総合的な知識を必要とする設問であったため、正解率が低くなったのだと考えられる。「⑭牛乳アレルギーの場合不足しやすいと考える栄養素を選択してください」について、牛乳はカルシウムとたんぱく質を豊富に含む食品であり、それらの栄養素の供給源となっている¹⁹⁾。しかし、4年生では「カルシウム」と答えたものが49.0%、グループ2では60.8%となっていた。このことから、牛乳はたんぱく質の供給源であることを認識していない学生が半数以上存在することが判明した。

これらのことから、入学時の学生は、食物アレルギーの知見は一般常識として身に付いておらず、大学4年間の学びの重要性が示唆された。食物アレルギーにおける必要な栄養管理について管理栄養士として知識の定着が望まれることから、最新の情報を取り入れた食物アレルギーの栄養管理や栄養指導の出来る管理栄養士を養成することで、食物アレルギーの予防法や治療法の発展に寄与することが期待される。

V. 結論

本研究は、アンケート調査を用いて、くらしき作陽大学食文化学部栄養学科の食物アレルギーに対する知識の水準を調査した。その結果、この30年ほどの間に大きく考え方や対応が転換した食物アレルギーに関して、一部の学生達で、知識不足であることが判明した。また栄養学科の学生達は食物アレルギーの予防と治療についての最新の知見は、義務教育期間に行われる食育や高校教育、その他家庭や地域での学習では一般常識として身に付いておらず、大学4年間で学んでいる事が示唆された。しかし一方で大学の学びで知識は増えているものの、現場で必要とされる水準にまで達していない学生も存在していた。

食物アレルギーは世界中で研究が進んでいる学問分野であるのと同時に、管理栄養士は食物アレルギーに対する適切な指導が求められている。在学中に正しい知識を身に付けると共に卒後も最新の情報を得る努力を続ける姿勢をもって、食物アレルギーの栄養管理や栄養指導の中核を担う管理栄養士を養成することは、食物アレルギーの予防法や治療法の発展に寄与することが期待される。

VI. 研究の限界

食物アレルギーに対する知識水準を得るために、本学の管理栄養士過程の学生を対象としたが、今回の調査対象は本学の管理栄養士養成校の学生であり、一般より栄養学に興味・関心がある学生を対象としていることから、かなり限定された結果となっていることが予想される。そのため、今回の調査では本学の学生の特徴を示したものであり、一般的な結果として扱うためにはサンプル数の増加が必要である。

以上が本研究の限界であり、サンプル数が少ないこと、対象者が限定されていることについてまでは検討ができていないことが挙げられる。この点については今後の大規模調査による詳細な検討が必要だと考えられる。

参考文献

- 1) 阿江竜介ほか,日本における食物アレルギー患者数の推計：疫学調査の現状と課題. アレルギー学会誌 67 (6) : 767-773, 2018
- 2) 東京都健康安全健康センター, アレルギー疾患に関する施設調査（令和元年度）報告書. https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/allergy/pdf/2020shisetu_1.pdf（閲覧日:2023年7月22日）
- 3) American Academy of Pediatrics Committee on Nutrition. Hypoallergenic Infant Formulas. Pediatrics. 106:346-9, 2000
- 4) Greer FR et al. the Committee on Nutrition and Section on Allergy and Immunology: Effects of early nutritional interventions on the development of atopic disease in infants and children: The

- role of maternal dietary restriction, breastfeeding, timing of introduction of complementary foods, and hydrolyzed formulas. *Pediatrics*, 121:183-91, 2008
- 5) ESPGHAN Committee on Nutrition. Complementary feeding: A commentary by the ESPGHAN Committee on Nutrition. *J Pediatr Gastroenterol Nutrition*, 46:99-110, 2008
 - 6) 松村龍雄 食物アレルギー. *栄養学雑誌* 45 (6) : 245-253, 1987
 - 7) Du Toit G et al. LEAP Study Team: Randomized trial of peanut consumption in infants at risk for peanut allergy. *N Engl J med*, 372:803-13, 2015
 - 8) Du Toit G et al. Immune Tolerance Network LEAP-On Study Team: Effect of avoidance on peanut allergy after early peanut consumption. *N Engl J med*, 374:1435-43, 2016
 - 9) Fleischer DM et al. Consensus communication of peanut allergy in high-risk infants. *J Allergy Clin Immunol*, 136:258-61, 2015
 - 10) Natsume O et al. Two step egg introduction for preventing egg allergy in high-risk infants with eczema (PETIT study) : a double-blind, placebo-controlled, parallel-group randomized trial. *Lancet*, 389:276-86, 2017
 - 11) 原正美 授乳・離乳の支援ガイドに基づいた離乳期の対応. *日本臨床栄養学会雑誌* 42 (1) : 95-96, 2020
 - 12) 厚生労働省:「健やか親子21」最終評価報告書
http://sukoyaka21.jp/award_list/kenkou-award2021 (閲覧日:2023年7月22日)
 - 13) 厚生労働省:授乳・離乳の支援ガイド(2019改訂版)
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_04250.html (閲覧日:2023年7月22日)
 - 14) 齋藤亜利沙, 枝松千尋. 保育園保護者の食物アレルギーに対する認識と行動に関する検討～授乳・離乳の支援ガイド改訂前後での比較. *岡山体育学研究* 30 (0) ,25-36, (2022)
 - 15) 長谷川実穂ほか. 不適切な食物除去が食物アレルギー患者と保護者に与える影響. *日本小児アレルギー学会* 25 : 163-173, (2011)
 - 16) 日本小児アレルギー学会:食物アレルギー診療ガイドライン2021
https://minds.jcqh.or.jp/docs/gl_pdf/G0001331/4/food_allergies.pdf (閲覧日:2023年7月2日)
 - 17) Y Kanda Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZ' for medical statistics. *Bone Marrow Transplantation* 48: 452-458, 2013
 - 18) 厚生労働省:第2回「授乳・離乳の支援ガイド」改定に関する研究会
<https://www.mhlw.go.jp/content/11908000/000464805.pdf> (閲覧日:2023年7月22日)
 - 19) 文部科学省:日本食品標準成分表(八訂)増補2003年
https://www.mext.go.jp/a_menu/syokuhinseibun/mext_00001.html (閲覧日:2023年7月22日)
 - 20) 株式会社明治:食物アレルギーの栄養対策
<https://www.meiji.co.jp/meiji-shokuiku/food-allergy/meal/05/> (閲覧日:2023年7月22日)
 - 21) 堤ちはる 新しい「授乳・離乳の支援ガイド」と食育について. *小児保健研究* 78 (6) 612-617, (2019)

知的障害を伴うASD児に対する言語表現スキルの獲得を目指した指導に関する事例的検討

A Case Study on Enhancing Language Expression Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities

瀬戸山 悠¹・片平 空²・橋本 正巳³
Yu SETOYAMA・Sora KATAHIRA・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study explores effective teaching methods for children with autistic spectrum disorder accompanied by intellectual disabilities, focusing on improving their ability to create coherent and understandable sentences, considering the difficulties they face in communication. In addition, we examined methods to facilitate communication of their experiences in an easy-to-understand manner by using the sentences they construct as guiding cues.

The targeted students sometimes exhibited signs of nervousness when required to talk in front of others, speaking fast and lowering their voices. In addition, while they were able to engage enthusiastically in activities aligned with their interests, they faced difficulties in engaging in activities that didn't pique their interest, or they were not good at, or they did not have a clear idea of what they were going to do. It was assumed that this was due to their lack of confidence and experience of presenting in front of others.

It was observed that organizing their experiences with the aid of concrete objects, such as photographs depicting their experiences, served as cues. In addition, model-based demonstrations by the instructor proved effective in teaching them how to convey their experiences in an easy-to-understand manner. Furthermore, role-playing and teaching through actual experiences were approaches that the subjects found easy to understand.

In the end, the subjects' sense of self-esteem increased, enabling them to confidently engage in the activities.

Keywords: Intellectual Disability, Autistic Spectrum Disorder, Language Expression Skills

I. 問題と目的

知的障害は、アメリカ精神医学会診断統計マニュアル第五版（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition、以下、DSM-5、American Psychiatric Association、2013）において神経発達障害群に分類され、「発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能の両面の欠陥を含む障害である」とされる。継続的な支援がなければ、家庭、学校、職場、および地域社会といった多岐にわたる環境において、コミュニケーション、社会参加、および自立した生活といった複数の日常生活活動における機能を限定するものである。

学校教育における知的障害児とは、学校教育法施行令第22条の3によると、知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの、又は、知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なものを指

1 くらしき作陽大学子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

2 岡山県立健康の森学園支援学校 Okayama Prefectural Kenko no Mori Gakuen School for Students With Special Needs

3 兵庫大学教育学部 Faculty of Education, Hyogo University

す。知的機能とは、あらゆる知的活動を支える個人の能力のことである。例えば、論理的に考える、計画を立てる、問題を解決する、抽象的事象を考える、他者の考えを把握する等、日常生活に必要な能力全般であり、これらは年齢に伴って発達することから知的発達と呼ばれる。

「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）」（2018）においては、「知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるもの」とされている。ここでいう「知的機能の発達に明らかな遅れ」とは、認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかな状態を指し、また、「適応機能の困難性」は、他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態を指す。

学校教育における知的障害児は、必ずしも知的障害という医学的診断を受けているわけではなく、知能検査・発達検査によって知的発達の遅れがみられる幼児児童生徒である。そのため、知的障害といっても、原因はさまざまである。その中で、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorders; ASD）と診断された知的障害児も特別支援学校には一定数在籍している。

ASDは、DSM-5の診断基準によって、以下のように定義される。（１）社会的コミュニケーションと複数の文脈における社会的相互交渉の持続的な障害がある（２）行動、興味または活動の制限された反復的なパターンがある、（３）症状が発達の初期に見られる、（４）症状が、現在の機能の社会的、職業上、他の重要な領域において臨床的に重大な障害を引き起こす。

Baron-Cohen, Leslie & Frith（1985）がASD児の心の理論の障害を指摘したことで、ASD児の社会性の障害に関する議論が深まった。心の理論とは他者の心を読んだり、他者の心の状態を推測したりする心的能力のことである（Premack & Woodruff, 1978）。石津・井澤（2011）は心の理論が障害されると他者理解に欠けるため、コミュニケーション不全の原因の一つになると示唆している。北村（1988）は、ASD児は、他者に適切にコミュニケーションする術を身に付けていくことに困難さがあると報告しており、また、鶴田（2017）は、まったくしゃべらない、逆にしゃべりすぎる、オウム返しをする、独り言を言う、言葉の意味を文字通りに受け取るなど、起こってくる行動はかなり幅広いが、いずれも何らかのコミュニケーション伝達手段の障害が認められることに触れている。コミュニケーションとは、竹田・里見（1994）によると「ことばあるいは他のさまざまな手段による人間相互の交流と理解のプロセスであり、話し手と聞き手との間に交わされる伝達のプロセスを含むものである」とされている。ASD児のコミュニケーションの困難として長峰・加藤・辻井（2011）は、「場の雰囲気や状況を読み取ることができず、突飛な行動や場にそぐわない言動をしてしまう」ことや「相手の立場に立って考えることが難しいため、相手の嫌がることを平気で言うてしまう」ことを指摘している。橋本（2012）は、発達障害児・者の言語・コミュニケーションについて、「皮肉、比喩、冗談などが通じず、文字通りに理解してしまう」ことや「集団場面で何が起きているのか把握できないように見える」こと、あるいは、「場に合わない言動が見られたり、同じ質問を何回も繰り返す」ことなどが行動特徴として挙げられると述べている。

石山（2010）は、社会生活上の課題について、障害のある人は対人関係の問題から離職、転職を繰り返すことが多く、学校在籍時の早い段階からソーシャルスキルの幅を広げる必要性を指摘している。沼崎（2017）は、職場での困難さについて、自分から相談できない、同僚らの理解不足等の理由から、解決に至らないというケースが多いことを報告している。自分の伝えたいことや気持ちを言葉で十分に説明することが難しいから職場でのトラブルを引き起こすことが推測される。このようなトラブルを引き起こさず、社会のなかでよりよく生きていくためにも、ソーシャルスキルが必要になる。

ソーシャルスキルとは、社会生活や対人関係を営んでいくために必要とされる技能である（上野・岡田, 2006）。具体的には、挨拶をする、報告・連絡・相談ができる、相手のことを考えながら振る舞う、学習に向かう姿勢等が含まれる。これらは、社会生活や人との関係を上手に営んでいくためにも必要とされる能力・技能である。その、ソーシャルスキルの指導法として、ソーシャルスキルトレー

ニング (Social Skills Training;以下、SST) が確立されてきている (稲谷・熊谷, 2008)。SSTの目的の基本は、聴くスキル、話すスキル、会話するスキルなどの日常生活における対人的場面や、様々な問題・課題に対処・対応するために必要なスキルの獲得やその能力の向上とされる (橋本, 2016)。国立特別支援教育総合研究所 (2011) は、知的障害を主な対象とした特別支援学校の中学部、高等部段階で育てたい場に応じた言動スキルとして、挨拶、丁寧な言葉遣い、報告・連絡の3点を挙げている。報告を確実にできることは、報告・連絡・相談の基礎的土台として実践している特別支援学校も存在するほどである (松見, 2011)。上記の通り、知的障害を伴うASD児において、将来の就労に備えて、報告スキルを獲得することはキャリア教育において重要な位置づけとなるだろう。藤井・松岡 (2002) はコミュニケーションの指導を行う上で大切なこととして次の2点を示している。1点目は、「自分の言いたいこと・気持ち・意思を相手に自分が伝える、理解してもらう。そのために、自分がどういう気持ちか、何をわかって欲しいかを整理すること」である。2点目は、「相手の言いたいこと、気持ちを理解する。そのために、相手の話を落ち着いてよく聞く。相手の立場になって考えてみる」ことである。これらの両方が出来て、初めてコミュニケーションが成立したと言えることを指摘している。また、岩崎 (2017) は、コミュニケーションの支援を行う際、対象者と指導者との間で信頼関係が構築され、さらに、その関係を基盤として、コミュニケーションの指導・支援を行っていくことが効果的であると述べている。対象者の存在、行動、発言を肯定的に受け止める指導者の関わりによって、コミュニケーションする意欲や自己肯定感が高まり、自発的なコミュニケーションが可能となった (岩崎, 2017)。しかし一方で、藤井ら (2002) はコミュニケーションする意欲を有しても、機会を設定しないとその能力が発揮できない可能性があることを指摘している。このような指摘も踏まえ本研究では、ソーシャルスキルの1つである報告スキルに着目する。本研究における報告スキルとは、体験したことを他者に伝えるために内容を整理するスキルと声の大きさや速さに着目した他者の立場で聞きやすく話すスキルとして扱うものとする。

本稿は、対象児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容を整理して文章を作成する場、伝え方について指導をしていく場を設定した一貫した個別学習支援活動が知的障害を伴うASD児の言語表現スキル獲得を促す効果を検討することを目的とする。

倫理的配慮：保護者には、研究目的、内容、協力は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。また、活動に参加する学生にも同様に研究目的、内容、協力は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び、個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得た。加えて、活動に参加する学生には、活動参加時に、守秘義務の遵守について説明し、誓約書の提出を求めた。本研究は、調査協力者の個人情報匿名加工することによって、調査協力者が特定されないよう配慮した。

Ⅱ．事例の概要

B大学で行われている実践活動に参加していた特別支援学校高等部に在籍する男子生徒 (研究開始時、17歳) (以下、A) に調査への協力を求めた。活動は、大学の課外活動の一環であり、知的障害・発達障害児の学習支援活動を中心に行うものであった。児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定して学習活動を展開していた。

Aは、他機関にて知的障害を伴う広汎性発達障害の診断を受けている生徒であった。指導者として、主に大学生が担当し、大学教員が活動への助言を行った。

主訴として、Aは継続的に参加している生徒であったため、X-1年度に行っていた報告スキルを獲得する活動に「引き続き取り組んでほしい」との内容が母親から語られた。

Aは、人前に立つと緊張して早口になったり、声が小さくなったりすることがあった。また、興味関心のあるものに関しては意欲的に取り組んだりすることができる一方で、関心のないものや苦手なこと、見通しが立たないものに関しては、取り組むことが困難であり、離席をしたり、活動の内容と

は直接的に関係のない話題で会話をしようとしたりする様子がみられた。背景には人前で発表することの成功体験の少なさや失敗に対する恐れ、自信の無さが影響しているものと推察された。そのため、「他者に伝える活動を通して報告スキルを身につけるとともに、自信を持ち自己を肯定的に評価する」ことを目標として活動を展開した。

活動は、Aと担当者とは1対1で実践を行う個別の形態で行われた。

活動期間は、X年6月～X+1年12月の期間の計8回であった。活動は毎月1回の頻度で行われる予定であったが、新型コロナウイルスの影響を受け活動が開催できないこともあった。また、対面での活動だけではなく、オンラインでの活動も併せて行われた。活動は19時から20時の1時間であった。

Ⅲ. 事例の経過

X-1年度の活動においては、Aと自分の経験したことを「どこで」「誰が」「何をした」という内容を中心として文章を作成し、他者に分かりやすく伝える文構成の方法を学習する活動を行っていた。その後、保護者にAがその日の活動で取り組んだことや宿題などを報告し、Aの報告に対して保護者が評価を行っていた。

Aの実態把握における背景として、見通し理解、興味の偏り、成功体験の少なさ、状況判断、他者意識、自信の無さの苦手さが挙げられると考えた。

こうしたことを踏まえて、見通し理解の苦手さには、見通しを持てることで集中することができるので、活動のスケジュールを作成し、視覚的に提示することで活動への導入をスムーズにするような工夫を行った。活動内容や流れについて説明をした後に、時間間隔を伴った見通し理解ができるようになることを目指して、時計を見る習慣を獲得できるような支援の工夫を行った。具体的には、デジタル時計を用いて活動項目ごとの終わった時間を読み、ワークシートに記入するようにした。また、視覚的に提示された活動のスケジュールを机に貼ることでいつでも活動の流れを意識し、次に何をすべきなのか気づくことができることに加えて、安心して活動に参加することができるような働きかけを行った。

文章を書く活動では、単語が思い浮かばない場合には、支援者が用意した単語を記載したカードを用意し、選択肢を提示することでAの気持ちに当てはまるカードを選択するよう配慮して活動に取り組んだ。Aが有している語彙の数が少ないことを踏まえて、語彙数の増加を図るために単語カードを用意し、選択的に提示した。その後、ワークシートに書くことで選んだものの使い方を示した。文章を作る前にインタビューをしてAが体験したことについて話すことで頭の中で整理をしてから文章を作ることができるようにした。このことでその後の報告の活動に整理された状態であることができるようにした。

第1期 アセスメントと関係構築（#1（X年6月）～#2（X年7月））

新型コロナウイルス感染症感染拡大防止対策として双方向型ビデオチャットサービス（ZOOM）を用いて活動を行った。#1では、『最近のAの様子を知る』ことをねらいとして活動を展開したが、直接対面して活動に取り組むことができないという状況において、活動に取り組みやすい環境設定が困難であった。筆者からは、久しぶりに顔を合わせる機会だったので最近どのようなことに興味があるのか、家では何をしているのか、休日の過ごし方、高校生になって変わったことなどを質問したが、注意集中の持続が困難であるという特性と合わさって、活動中に注意が逸れやすいことや見通しが分からないと離席をしたりする様子が見られた。しかし、家にあるおもちゃを持ってきて筆者に紹介したりするなど、かかわりを持とうとする意欲が感じられた。#2では、X年度の活動内容（見通し）についてプレゼンテーションソフトを用い、画面に提示しながら説明した（図1、2、3）。画面に注目する時間や回数が増えたように感じられた。弟と一緒にキャラクターのシールについて伝えたり、弟の計算ドリルを使って勉強をしていることやスマートフォンの文字入力ができることを伝えたりする様子が見られた。

今年度の長期目標

自分の言葉で活動の評価をし、それを伝えることができるようにする。

○長期目標の設定理由
昨年度の活動では、学習後、プリントに学習内容とその日の宿題を記入し、保護者に報告していたが、今年度はレベルを上げ、自己評価や学習の振り返りを自分の言葉で伝えることができるように支援したい。この目標は、昨年度の報告スキルを伸ばす活動からつなげつつ、2年後に控えた社会人としての生活に備え、ソーシャルスキルの「報告、連絡、相談」のスキル獲得を目指すことを最終的な課題として設定している。また、本人の言葉で「苦手」「得意」と他人に説明することは、合理的配慮を可能にする重要な点でもある。

図1 Aに提示した長期目標

短期目標1

時間の見通しを持つことができる。（時間の管理）

活動のスケジュールを描いて紙に活動開始時間を記入し、活動ごとの終わりの予想時間を書いて、実際どうだったか自分で感じることができるようにする。ただし、本人が振り返りを始める時間は担当者が指定し、報告の時間は十分確保するようにする。

図2 Aに提示した短期目標①

短期目標2

できたこと、できなかったことについて書くこと、伝えることができるようになる。（報告スキル）

報告の活動では、まずはその日「できたこと」「できなかったこと」どちらかを選んでもらい、「どこが」と「どうだったから」に分け、ホワイトボードにまとめた後、ワークシートに書いてもらう。ここまでは担当者の発言に頼らず一人でできるようにする。また、その内容を保護者に報告することができるようになる。

図3 Aに提示した短期目標②

第2期 活動の導入期（#3（X年11月）～#4（X+1年6月））

新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により活動の実施が困難であった。そのため、安定的な活動が出来ず、頻度にばらつきが生じた。

#3は、新型コロナウイルス感染症の影響によりオンラインでの活動が続いていたため、X年度において最初の対面での学習支援活動であった。活動内容は、筆者が準備したB支援学校（Aが在籍する学校）の写真やイラストを見ながら「いつ、どこで、何をした。」の項目に当てはまるものを自由に書いていくものであった（図4）。筆者が心掛けたこととして、Aが自らの考えを整理することができるように十分に追質問を行うことであった。筆者が質問内容に即して「誰と？」「どのくらい？」「いくつ？」「何時間？」等の質問をすることによってAの回答が具体化されていった。具体化された回答はその後枠外に「書いとくね」と言ったうえで書き足す様子が認められた。

活動の最後には、「今日したこと」、「どんなことを頑張ったのか」をAが保護者に伝える活動に取り組んだ。Aは緊張をすると声が小さくなり、早口になる傾向があるため、Aの隣で筆者が声の物差しと話す速さの物差しを用いて支援を行った。その結果、X-1年度と比較して大きな声で伝わりやすい速さで話すことができていた。途中で語尾が小さくなることもあったが、読み直すことで聞きやすい声の大きさを意識することができていた。

コロナ禍において、他の参加者と時間を分けて実施したことや、参加する学生の人数が少なかったことで、過度にAが周囲の目を気にすることなく活動に参加することがAの活動への取り組み方に肯定的な変化をもたらしたと考えられた。

#4は再度新型コロナウイルス感染症の影響により双方向型ビデオチャットサービス（ZOOM）を用いて活動を行った。筆者が投げかけた質問に対して「いつ、どこで、何をした」の文章を構成する形で答えるように促したことで、回答しやすいようであった。学校の様子や実習のこと、家庭での過ごし方等はAが自発的に答え、内容も整理されていた。一方で、将来の希望など見通しが持ちにくい内容については回答が困難であった。一方で、Aが筆者に弟と同じタブレット学習を始めたことやどのように学習を行っているのか問題を説きながら説明をする様子もあった。他の参加者にも紹介し、実際に問題を解いて見せていた。自分の頑張っているものや自信のあるものを多くの他者が見ている前で褒められることがAの自信や自己肯定感の高まりに影響を及ぼしているように感じられた。自分

の頑張っていること、はまっていることについて実際に物を見せながら話す様子からは、具体物を用いた支援の有用性が示唆された。

図4 活動で用いたワークシート

第3期 活動の展開期（#5（X+1年7月）～#8（X+1年12月））

#5では、文章を作成するためのワークシートの枠に薄い文字で「どこ」「だれ」などを書いて、Aが筆者に話したものがどこに当てはまるのか考えながらできるようにした。途中でわからなくなったり、間違ったりすることもあったが、「もう一度読んでみたら？」と伝えることで前後の文から推測したり、どういう質問でこの答えが出たのか思い出させたり、もう一度質問をしたりしながら進めた。結果的に「いつ」「どこ」などの情報を当てはめることができていた。しかし、報告の際には、伝える情報量が多くなったことから、保護者に報告をする途中で筆者に何度も尋ねてきたり、読む順番を確認してきたりと自信がなさそうな様子であった。文章を書いた紙に集中するだけではなく、声の物差しにも注目することが課題として挙げられた。

#6では、入室が困難で廊下から様子をうかがっている時間が長く続いた。部屋を覗いたが、「女子がいる」と、階段の方へ隠れる様子があった。〈違う部屋です？〉と問いかけると戻ってきて「する」と答え、廊下に配置されている机で活動を行った。A自ら「今日は何をするの？」と、活動の流れが記された紙を読んでいた。自然な日常生活の話題をしつつ、文章を作る活動で取り扱う夏休みについて尋ねたが、時間が経っていることもあり、あまり覚えていない様子だった。そのため、事前に保護者から預かった写真を見ながら話を進めると、「ああ」と思い出しように「行った行った」と言って「ここでな、」と思い出を話す様子がみられた。「誰と行った？」と言う質問に、一人一人の名前を言うのではなく、「家族全員」といった総称を用いて人にわかりやすく伝えることもできるようになった。どのように言えば、簡単に相手に伝えることができるのかというものに気付くことができたようであった。また、予測できる問題に対しては、自分から伝えることができていて、どんなことを他者に伝えることが必要なかが分かっている印象を受けた。

#7は、文章を報告する練習をした。その後学生に報告をした後、自分が報告している映像をみて、自分の良かったところ、改善できるところを筆者と一緒に振り返った。報告の練習をしようとしたところ、「のどが痛い」と訴え、声の大きさは頑張れないと話したが、活動後に保護者に確認したところ、家では痛いと言うことはなかったようであった。その場では、〈じゃあ、速さに気を付けて読んでみよう〉と提案をして、報告の練習に取り組むように促した。しかし、緊張も相まって読み始めるまでに時間がかかった。そのような中でも支援者の声掛けがなくても自ら読む練習に取り組むことができた。A自身も声が出てないことを気にして、「次は頑張る」と言って練習ごとに声を大きくしよう意識していた。結局声は大きくならなかったが、話す速さは意識できていて早口にならずに最後まで報告をすることができていた。活動の最後はできていないことよりも次の報告の緊張を筆者に伝

えた。いつもは保護者に伝えていた内容を初めて学生に報告をすることにとっても緊張をしている様子だった。一方で保護者に報告をする時には多く見られる漢字の読みや読む順番などの確認行為はほとんどなく一度始めたら最後まで言い切ることができていた。

#8では、自分で文章を作成するのみならず、#7まで筆者がAから聴き取って書いていたキーワードを自分で書くように促した。文化祭をテーマとして、具体物として写真を用意して活動を進めた。食い入るように写真をみて、「どこに俺はおるん？」と言って自分を探していた。また、これは「～君」と言って友達のことも伝える様子があった。しかし、話の内容が逸れることが多く、自分が頑張ったこと、気を付けたことを思い出しながら他者に伝えることの苦しさがあると感じた。しかし、文章を作成することはでき、報告の活動に移ることができた。#7同様学生を相手に報告を行う機会を設定した。自分で内容ごとに写真を移動させたり、次に何を報告するのか自分で見通しをもったりして取り組むことができていた。また、報告の途中で学生と目を合わせて話すこともできていた。#7では、報告をしている途中も落ち着かない様子だったが、#8では、落ち着いて活動を行っていた。この様子から、Aが経験を通して自信を身につけているように感じられた。

IV. 考察

本研究の目的は、知的障害を伴うASD児の背景となる特性を把握しながら、伝える内容を整理して文章を作成する場、それを報告する場を設定した一貫した個別学習支援活動が、知的障害を伴うASD児の言語表現スキル獲得を促す効果を検討することであった。

Aが考えを整理して考えることができるように筆者がAに対して追質問をしたことによってAの回答は具体化されていった。そこで、Aが体験したことの写真やカレンダーを見ながら、質問に答え、整理できるようにした。質問で具体化された言葉を引き出し、ワークシートでは自分の言葉から出た5W1Hの項目を分類するだけで文章が出来上がるという流れによって、5W1Hの分類も容易にすることが可能となったものと考えられた。松浦（2015）は、他者とのコミュニケーションをベースに文法的知識を合わせることで、音声言語表現の拡大を促すことができることを示している。本研究の目的であった伝える内容を整理して文章を作成することへの指導のみならず、Aの音声言語表現の拡大についても支援ができていたのではないかと考えられる。

加えて佐藤・大伴（2018）は、図版を注視し描かれている内容を解釈したり、図版間の関連性について推論したりする認知能力は語彙の豊富さと、状況理解のスキルが説明力に影響していると述べている。筆者の写真やカレンダー、イラストをみて状況理解をしやすくしたことは、筆者の質問に対して答えやすくしていたことやAの説明力の向上につながったことが推察された。

Aの報告の実践の中で、伝える相手が保護者から学生へと変化した。思春期ということもあり、異性に対しても抵抗感があったかもしれないが、保護者に報告するときと同じように報告することができた。この背景には、Aが自分で作った文章に自信を持つことができたことが想定された。また、橋本（2016）はモデリングを用いた行動リハーサルの重要性に触れている。指導者が丁寧にわかりやすく見本を見せたり、演じたりしたうえで、ロールプレイングの中で実際的に指導することがポイントであるとしている。また、宮里・松本（2020）は、心理劇を用いた実践について報告する中で、演じることの有用性に触れている。それによると、①場面のイメージがしやすい点、②役割を演じることでその役の立場で感情が動き、行動の背景が推察しやすくなる点、③客観的に問題を見ることができる点、④グループで問題を共有し話し合える点が挙げられている。このことから、体感することが状況の理解も促すこと、また、体験することによってその後の共有化も促されやすいことが推察される。

本研究における実践では、「発表の練習」「母親への報告」など実践の場を多く設けた。このことが、相手が変わったとしても伝えたい内容を安定的に伝えられるようになったことに繋がったと考えられた。

本研究で取り上げた実践では、知的障害を伴うASD児を対象とし、報告スキルを獲得するために、伝える内容を整理して文章を作成することへの指導と伝える方法への指導を行った。その結果、5W1Hの区別をして文を作ることや報告では、適切な声の大きさや話す速さを意識してできるように

なった。また、これまで保護者のみを相手として実践を重ねることで慣れた相手におこなっていた報告も初対面の異性の大学生を相手として実践することが可能となった。

これらを通して、指導のポイントとして、対象児の実態・困難さの背景に応じた指導の実施、ロールプレイ等を用いて実際に体験しながら指導をしていくことが挙げられた。

利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21 (1), 37-46.
- 藤井薫・松岡秀子(2002) 知的障害者への就労支援--コミュニケーション・スキル・トレーニングの実践から一, 発達人間学論叢, 5, 75-83.
- 橋本正巳(2012) 気になる子どもの支援ハンドブック. 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団.
- 橋本創一(2016) ソーシャルスキルトレーニング (SST). 尾崎康子・三宅篤子(編), 知っておきたい発達障害の療育(乳幼児期における発達障害の理解と支援), ミネルヴァ書房
- 石津乃宣・井澤信三(2011) 知的障害特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキルトレーニングの効果の検討. 特殊教育学研究, 49, 203-213.
- 稲谷純子・熊谷恵子(2008) ソーシャルスキルトレーニングの介入方法についての文献研究軽度発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングを中心に一筑波大学学校教育論集, 30, 55-63.
- 石山貴章(2010) 知的障害者の就労に関する雇用者の問題意識の構造. 風間書房
- 岩崎季路(2017) 知的障害者のキャリア教育の在り方の検討―就労支援移行事業所における一事例を通して―. 生活科学研究, 39, 163-171.
- 北村美紀(1988) 自閉症児とのコミュニケーションづくりへ:M君へのかかわりから情緒障害教育研究紀要, 7, 69-74.
- 国立特別支援教育総合研究所(2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブックギアース 教育新社.
- 松見和樹(2011) 特別支援学校における就労支援. 発達障害研究, 3, 231-237.
- 松浦みどり(2015) 知的障がいをもつ児童の音声言語表現の拡大を目指した指導のあり方, 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集(6), 31-40.
- 宮里新之介・松本理恵子(2020) 児童教育を専攻する短期大学生に対する心理劇を用いたアクティブ・ラーニングの試み: 保育時の対応困難場面に焦点を当てて. 鹿児島女子短期大学紀要(57), 55-67.
- 文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部).
- 長峰伸治・加藤麻登佳・辻井正次(2011) 定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討. 聖隷クリストファー大学看護学部紀要19, 27-40.
- 沼崎麻子(2017) 成人ASD当事者の支援ニーズをいかに就労支援に反映させるか自閉症スペクトラム研究15(1), 5-16.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavior and Brain Sciences, 4, 515-526.
- 佐藤佳那・大伴潔(2018) 事物の関連性や状況に関する視覚的理解と言語的説明との関連―定型発達児と知的障害児との比較を通して―, 127-132.
- 竹田契一・里見恵子編著(1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.

鶴田一郎（2017）自閉症スペクトラムにおける「三つの共通特徴」と「四つの対人関係パターン」について，広島国際大学教職教室教育論叢，9，63-72.

上野一彦・岡田智（2006）特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキルマニュアル，明治図書出版.

付記

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部2021年卒業研究論文「知的障害児の文構成と言語表現スキルの獲得を目指した指導（著者 片平空）」の一部に加筆、修正を加えたものである。

本研究をまとめるにあたり、掲載を許可していただきましたAさんならびにご家族の方々に心より感謝申し上げます。

保育者・教員養成における児童文化財の活用に関する研究(1) —保育者・教員志望学生の表現力と協働性の育成に果たす人形劇の役割—

A Study on the Use of Children's Cultural Properties in the Training of Childcare Workers and Teachers (1) — The Role of Puppetry for Students' Development of Expression and Collaboration —

中野 広大^{*1}・浅野 泰昌^{*2}
Kodai NAKANO・Yasumasa ASANO

Abstract

This paper discusses the role of puppetry to foster expressive and cooperative skills and examines the characteristics and educational significance of puppetry in the training of childcare workers and teachers. Also, this study provides an overview of several puppet shows by a children's culture club (a student theater group) affiliated with the education-related faculty which trains childcare workers and teachers in the Chugoku and Shikoku regions. The study was based on three points: (1) expressions unique to puppetry, (2) the diversity of puppetry, and (3) the comprehensiveness of puppetry. As a result, the following suggestions were obtained: the reduction of psychological burden by expression through puppets, the broad base that can incorporate various methods of expression, and the aspect of comprehensive art that consists of various elements and roles, which enhance students' creativity and expression and are a cultural asset that encourages collaboration and cooperation. A future study is to verify its usefulness based on the university students' opinions and ideas working on the creation and performance of the puppet show. In addition, further research will be conducted on children's cultural assets except for puppetry.

Keywords: Childcare worker and teacher training, children's cultural assets, puppetry

1. はじめに

本研究は、児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動、すなわち、部活動の形態をとる学生劇団による保育者・教員養成の教育的妥当性を明らかにする研究の一部である。特定の目標を共有する学生集団による創造的協同活動によって育成できると考えられる要素は、わが国の幼児教育施設において就学前までに培われる資質と能力の育まれたものである「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と重なり、保育者・教員に求められる普遍的要素との一致点も認められ、その養成に資するとも考えられる。

その中でも、児童文化財の制作と公演活動によって、育成できると考えられるのが表現力と協働性である。本論では、人形劇の特徴や特性と結びつけながら、保育者・教員養成のうちの表現力と協働性の育成において人形劇を取り入れる教育的意義について、学生劇団の人形劇作品を切り口として考察し、その有用性について論考するものである。

2. 問題の所在

子どもは未来を担う存在である。子どもが存在する限り、良質な保育・教育を追究していくことは

*1 くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

*2 倉敷市立短期大学保育学科/専攻科保育臨床専攻 Kurashiki City College, The Department of Early Childhood Education and Care

恒久の課題である。現代社会は、複雑化し、予測不能なVUCA時代と呼ばれている。そのような社会の中で、保育者・教員は、子どもたちが自立して逞しく生きていくための豊かな育ちを援助していくことが求められる。一方、保育者・教員養成においては、豊かな人間性や協調性、道徳心等の育成などいつの時代にも求められる「教育の不易」と、GIGAスクール構想によるICT教育や英語教育、アクティブラーニング等社会の変化とともに求められる教育も変化する「教育の流行」、そのどちらにも対応できる専門性と人間性を備えた保育者・教員を養成する必要があるだろう。それを実現するために、児童文化財の制作と公演活動によって、特に育成できると考えられるのが、表現力と協働性である。

（１）保育者・教員養成における表現活動

2017年に『保育所保育指針』が改定され、同時に『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』が改訂された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の姿が示され、その中に「豊かな感性と表現」がある。小学校就学時の具体的な姿としては、「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づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友だち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」と示されている。また、『保育所保育指針解説』の中では、「保育士等や他の子どもに受け止められることを通して、動きや音などで表現したり、演じて遊んだりしながら、自分なりに表現することの喜びを味わう」とあり、続けて、「このような体験を基に、身近にある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必要なものを選んで自分で表現したり、友だちと工夫して創造的な活動をくり返したり、友だち同士で表現する過程を楽しんだりして、意欲をもつようになる」（厚生労働省 2020, pp82-83）とある。自己表現を味わう経験が、他者と共に表現する意欲に繋がることが示されている。

このような子どもの姿を目指して保育を実施するにあたっては、保育者自身がここに示されているような経験をするのが重要であると考えられる。保育者が実体験として、心を動かす出来事に触れたり、素材の特徴や表現の仕方に気付いたり、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友だち同士で表現する過程を楽しんだりすることや、表現する喜びを味わい、表現の意欲をもっていることは、子どもたちにとって良いモデルとなる。また、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる過程での子どもの心情理解や、状況に応じた適切な援助、人的・物的な環境構成等において、子どもの発達過程や心情等に寄り添った保育をする手がかりとなるだろう。

また、保育者が表現力を向上させる必要もある。溝口（2012）は「保育者自身の表現体験や表現技能を専門的に身につけることや、表現者として幼児のモデルとなったり、感動を与えることが大切」（p.55）と述べている。保育者は子どもにとってモデルである。モデルである保育者の表現に関わる専門性が高いほど、子どもたちに提供する体験も質の高いものとなる。例えば、絵本の読み聞かせにおいて、保育者が物語の展開に合わせて、登場人物の心情を息づかいや表情、声色を交えて表現したとする。物語に没入できる絵本の読み聞かせを体験した子どもたちは、絵本を読み聞かせが好きになるだろう。やがて、自分でも絵本の読み聞かせを行うようになる子どもも出てくる可能性もある。その時にモデルとなるのは、絵本の読み聞かせをしてくれた保育者の姿である。

（２）保育者・教員養成における協同的活動

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」には「協同性」もある。その具体的な姿として「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」と示されている。この項目について『保育所保育指針解説』では、「他の子どもと一緒に活動する中で、それぞれの持ち味が発揮され、互いのよさを認め合う関係ができてくることが大切」とし、また、「一人一人の自己発揮や友だちとの関わりの状況に応じて、適時に援助することが求められる」（厚生労働省 2020, pp68-69）とある。欲求の発

達説を唱えるマズロー（Maslow, A.H.）は、人間は成長して自己実現するために行動を起こすという考え方から、自己実現に至る発達過程は、①生理的欲求、②安全の欲求、③所属と愛情の欲求、④承認の欲求、⑤自己実現の欲求の5段階が存在しており、下位の欲求が満たされると上位の欲求が出現してくると提唱した（森上・柏女 2019, p285）。承認の欲求が満たされた子どもたちの次なる成長を願う時、欲求の発達過程における最高位にある自己実現の充足を目指すことが重要であると言える。マズローの欲求の発達説は、乳幼児期のみに当てはまるのではなく、生涯にわたって適応される。青年期においてもまた、生理的欲求や安全の欲求が満たされた後は、所属する場を求め、その場において役割を得て、自己を発揮することで承認の欲求を満たし、そして自己実現へと至る道筋が当てはまると考えられる。他者と共に表現活動に取り組み、協同的活動の中で自己理解を進め、役割を果たし、自己発揮をすることで自己実現へと至る経験は、生涯にわたる発達を希求する我々の生得的な欲求に適合し、そこで得られた経験はその生の充実につながるであろう。また、『保育所保育指針』の「第7章 職員の資質向上」には、資質の1つである協働性について述べられており、「保育所全体の保育の質の向上を図るため、職員一人一人が、保育実践や研修などを通して保育の専門性などを高めるとともに、保育実践や保育の内容に関する職員の共通理解を図り、協働性を高めていくこと」とある。保育・教育は1人で行うものではなく、チームで連携・協働して取り組むものである。保育者・教員を目指す学生自身が充実感をもって協働体験をやり遂げ、個人としての自己実現や、集団としての自己実現を経験することは、保育者としての資質向上につながる。

前述のとおり、保育者・教員は子どもたちのモデルとなる。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を目指して保育を行っていく上で、保育者・教員自身が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に示されている姿やそこに至る過程を体験として持つておくことが重要である。それは、保育者・教員を志す学生自身にも同じことが言える。とりわけ、表現力や協働性に関わる子どもの姿を目指して保育を行う時、自己表現を味わい、その過程で自己理解や他者理解を深め、自分らしい自己発揮のあり方を模索し、達成し、他者との協働体験をやり遂げる過程で、自己実現する経験を、保育者・教員を目指す学生が自身の体験として重ねることが必要であると言える。

（3）保育者・教員養成における表現活動と協同的活動の一体的展開の意義と課題

以上のような背景を踏まえて、くらしき作陽大学子ども教育学部では、実践力とそれを下支えする豊かな人間性を備えた保育者・教員養成を行うために、学部設置当初から正課内外において様々な教育実践を展開している。「くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっと」（以降、「ぱれっと」と表記する）による学生養成がその1つである。これは、学生と顧問教員の協働のもと、人形劇を中心とした児童文化財の制作を行い、学内外で公演を行う過程を通して、実践力と人間性に優れ、理念を有した保育者・教員を養成する取り組みである。ぱれっとは、設立された2008年からこれまでの約16年間で学内外において680回（2023年9月）の公演を実施している。子育て支援施設や保育所、幼稚園等の幼児教育施設を中心に、地域からの要請に積極的に応え、継続的な地域貢献活動を行っている。ぱれっとの概要と特徴についての詳細は、本研究の第1報である「児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成に関する一考察ーくらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとの変遷と特徴ー」『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要 第55巻第2号』（2022）を参照されたい。

保育者・教員養成において人形劇の制作と上演を取り入れた試みは、ゼミ活動やボランティア活動、授業の枠組みでの取り組みは散見される。しかし、部活動という営みの中で継続的な人形劇の制作と上演活動による実践力と人間性の向上を図る保育者・教員養成を行っている事例は数少ない。学生集団による継続的な人形劇の制作と上演の営みは、人形劇の教育的価値を考察するための事例として有益と考えられる。とりわけ、継続的な上演による表現力の向上や、学生集団で取り組むことによる協働性の向上などの点でその傾向は顕著なものであろう。そこで本論においては、ぱれっとの人形劇及び人形劇の制作と上演に関する取り組みに焦点を絞り、保育者・教員養成に果たす人形劇の役割につ

いて考察を行う。

3. 児童文化財における人形劇の位置付け

人形劇とは、人形を操作することで生命感を与え、登場人物を演じ、表現する演劇である。他方、人間には、生命を持たないものに対して靈魂や心性を感じるアニミズム的感性が備わっている。この人間が備えたアニミズム的感性に根差した「人形による表現」を主とする舞台芸術が人形劇である。また、幼児期の子どもの自己中心性の特徴として、周りの物にも自分と同じように心があると考える傾向がある。これは J.ピアジェによって提唱された幼児期の子どもの「アニミズム」の概念であり、幼児期の子どもと人形劇は親和性が高い。そのため、人形劇は、乳幼児から大人まで幅広い年代が楽しめる文化芸術ではあるが、日本では特に乳幼児に対して鑑賞の機会が用意されていることが多く、乳幼児の発達段階と人形劇の特質が適合している児童文化財として認識されている（浅野 2014, pp26-27）。保育者や教員が子どもに向けて大切な話をする際に、人形を遣って人形に話をさせたり、人形と先生のやりとりによって聞かせたりすることがある。子どもは何が始まるのかと期待感を持って人形を見たり、人形からの問いかけに勢いよく反応したりと、保育者や教員が直接話をする時とは少し違った様子を見せたりする様子からも幼児期の子どもと人形劇の親和性の高さが分かる。

このような人間のアニミズム的感性に根差し、子どもとも親和性が高い人形劇は、世界を見渡しても、各地で伝統的な表現様式が存在する。例えば、中華人民共和国の「泉州の糸操り人形」、「影絵人形劇」、イタリア共和国の「シチリアの操り人形劇」、インドネシア共和国の「ワヤン」、カンボジアの「クメール影絵劇」などは、ユネスコ（国際連合教育科学文化機関）により「世界無形文化遺産」として登録されており、人間の生活の中に人形劇が根付いていることが分かる。日本では、伝統人形芝居、現代人形劇共に現在も盛んに上演されており、伝統人形芝居においては、前述のユネスコ「世界無形文化遺産」に、日本の「人形浄瑠璃文楽」も登録されている。また、「八王子車人形」や「西畑人形芝居」、「江戸糸操り人形」、「庄内出羽人形芝居」に代表されるように、日本各地で伝統的な人形芝居が現代まで継承されており、古くから日本の文化にも人形劇が馴染んでおり、大人も楽しむ文化財であることが分かる。一方、現代人形劇においては、乳幼児期の子どもに提示されることが多く、子どもが初めて享受する舞台芸術は人形劇である場合が多い。そのため、子どもが初めて享受する舞台芸術の環境を整えると同時に、豊かな体験の機会を提供するためにも、保育者や教員が人形劇や舞台芸術について知見を得たり、造詣を深めたり、関連する技術や知識を習得することは重要であると言える（浅野 2014, pp16-17）。

また、人形劇は児童文化財の1つである。児童文化財の定義を田中（2014）は、「子どもの成長を支える文化財で、広い意味においては、子どもを中心としたすべてのコト・モノをさすことが多い。また、狭い意味においては、おもに子どものため準備する文化財」（pp15-26）としている。分類の仕方は様々であるが、主な児童文化財は下記に示すとおりである。

資料 1. 児童文化財の主な内容

玩具、遊具、絵本、児童文学、お話、紙芝居、人形劇、影絵劇、ペープサート、パネルシアター、エプロンシアター、テレビ、音楽、歌など

人形劇において使用される人形は多種多様である。例えば、指で操作する「指人形」や手で操作する「片手遣い人形」、「パクパク人形(口の開閉できるマウスパペット、マペット)」、「抱え遣い人形」、棒で操作する「棒遣い人形」や「胴串遣い人形」、糸で操作する「糸操り人形(マリオネット)」、日用品を見立てて演じる「オブジェクトシアター」等が挙げられる。このように人形が多種多様であることによって、子ども自身が製作できる人形の幅も広がり、制作者として人形劇に関与することができる。自分自身で作った人形を自分の子どものように愛でたり、大切に扱ったりする様子も見られる。

また、人形劇のもつ多様性は、子どもが頭の中で思い描いている世界観の具現化において、柔軟かつ有効な対応・即応に結び付く。例えば、棒遣い人形の胴串の寸法を長くすることで、人形が空を飛んでいることを表現することができる。このように、製作者の自由な発想を形にするための手法として有効であると考えられる。また、人形劇の多様性は、子どもの発達過程にこまやかに対応することにつながるものである。浅野(2014)は、子どもによる人形劇制作について、「人形劇の多様な上演方法やパペットの種類の中から、子どもの発達段階に適合するものを選ぶことが大切である」と述べている。人形劇において、子どもは鑑賞するだけでなく、制作し上演することもできる児童文化財であるが、そこには、保育者・教員が子どもの発達過程等に応じて適切な人形や素材を選ぶことが求められる。

以上のように、人形劇は、乳児から大人まで様々な世代が鑑賞して楽しむことができるだけでなく、子どもも作り手となることができる裾野の広さが児童文化財としての人形劇の特徴の1つであると言える。

4. 人形劇の制作と上演を通じた保育者・教員養成の一例

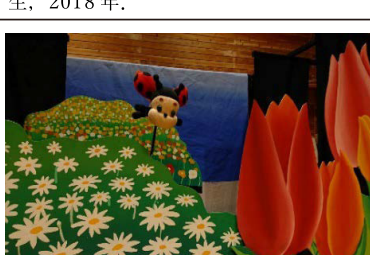
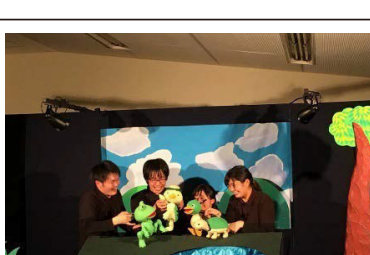
ここでは、ぱれっとの人形劇作品を概観する。ぱれっとは2008年の設立以来24作の人形劇作品（表1）を制作・上演してきた。人形劇に関する専門性を有する顧問教員の監修・指導のもと、人形劇の多様性と総合性を活かし、制作を主導する学年の学生集団の実態や意向に合わせ、その持ち味や集団としての課題及び展望を考慮して、種々様々で多彩な作品を制作した。これらの作品は、後に続く学年の導入教育の素材として引き継がれ、その過程を通して作品としての洗練と質的向上を図っている。これらのレパートリーから乳児向け、幼児向け、児童向け、あるいは青年向け、家族向けの公演に応じて作品選出し上演する。

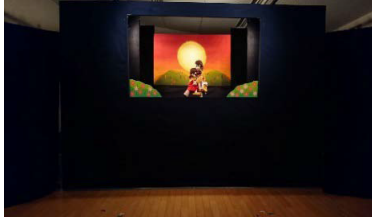
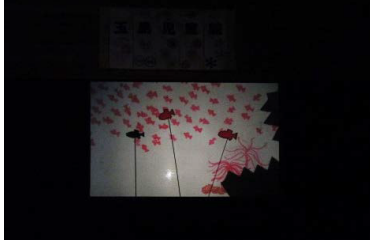
これらの作品の制作にあたって留意されたことは、「子どもを“子供”扱いする作品でも、子どもに安易に迎合する作品でもなく、子どもを一人の人間として捉え、外見・手法は親しみのあるわかりやすい人形劇であっても、内容は子どもから大人まですべての人の鑑賞に堪えうる作品づくりを目指す」ことである。これは、ぱれっとの活動の理念と結びつくものであると同時に作品の質の保証に関わる重要な視点であり、ひいては公演内容全体の質に関わり、依頼主の満足度に繋がる。そしてこれは、学生の継続的な学びの機会を確保することに直結する。公演先の多くから引き続いて次の公演依頼を受けたことが、2008年8月から2023年9月までの15年間に680回に及ぶ公演実績を数えるようになった要因である。

また、このような考えのもとに制作された作品は、専門家からも一定の評価を得てきた。例えば、人形劇『ぼく、おおきくなる!!』は、専門家の推挙を得て、国際児童演劇祭である「いいだ人形劇フェスタ」（長野県飯田市）への参加の契機となった（2012～2019・2023年）。人形劇『おすわりくまちゃん』は人形劇の特質を生かした非言語的表現により、ノンバーバルの作品として専門家のみが集まる国際児童演劇祭「松江・森の演劇祭」（鳥根県松江市）に招聘された（2016・2017年）。人形劇『たまごにいちちゃん』及び『パパのしごとはせかいせいふく!』は、文化庁「文化芸術による子供の育成事業～芸術家の派遣事業」の派遣対象として、長野県飯田市の小学校で上演された（2016・2017年）。地域に根差した公演のほかに、上記のような上演の機会を与えられたのは、ぱれっとの特筆すべき成果である。

さらに、保育者・教員養成のための作品づくりの側面として、作品制作の過程を、参画する学生一人ひとりの成長の機会として捉え、「作品づくりは自分づくり」の標語を設定した。この目標のもと、学年の実態や特性や意向、集団としての課題の明確化とその克服、外部からの要請への対応、社会情勢、そして顧問の願いや思いなどに、一体的かつ包括的に対応すべく、年度ごとに多種多様な作品を制作してきた。その一例として、乳児への対象の拡大が挙げられる。幼児期以降の子どもへの公演依頼と同様に多いのが、乳児とその保護者向けの公演依頼であった。地域の子育て支援センターや親子クラブ・母親クラブなどの需要の拡大に伴うこの傾向に対応すると同時に、保育者養成課程としての実践的な学びを深めるために乳児向け人形劇にも積極的に取り組んだ。専門家から評価を得た上記の非言語的表現による作品も、その発端は、乳児向けの公演依頼の増加への対応であった。

表1. くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ぱれっとによる人形劇作品 (2008～2022年)

 『たまごにいちちゃん』 原作：あきやまだし『たまごにいちちゃん』(鈴木出版,2001年),制作:第1期生,2008年.	 『わがまま赤ずきん』 創作作品, 原作：グリム童話「赤頭巾」, 制作：第1期生,2008年.	 『ぼく、おおきくなる!!』 創作作品, 原作：日本昔話「一寸法師」, 制作：第1・2期生,2009年.
 『ぐりとぐら』 原作：中川李枝子・山脇百合子『ぐりとぐら』(福音館書店,1967年),制作：第1・2・3期生,2010年.	 『四季がおしえてくれたこと』 創作作品, 影絵劇, 制作：第1・2・3・4期生,2011年.	 『北風と太陽とうさぎとかめ』 創作作品, 防災啓蒙人形劇, 原作：イソップ物語「北風と太陽」「兎と亀」, 制作：第1・2・3・4期生,2012年.
 『ハグタイム』 原作：パトリック・マクドネル『ハグタイム』(あすなろ書房,2008年),制作：第2・3・4・5期生,2012年.	 『こころの花びら』 創作作品, 制作：第2・3・4・5期生,2012年.	 『パパのしごとは せかいせいふく!』 創作作品, 制作：第3・4・5・6期生,2013年.
 『おすわりくまちゃん』 原作：シャーリー・パレントー, デイヴィッド・ウォーカー (岩崎書店,2010年),制作：第3・4・5・6期生,2013年.	 『おふろのくまちゃん』 原作：シャーリー・パレントー, デイヴィッド・ウォーカー (岩崎書店,2013年),制作：第8・9・10・11期生,2018年.	 『ハリーとぐうたのかげぼうし』 創作作品, 制作：第4・5・6・7期生,2014年.
 『みずのなかのたまべ』 創作作品,制作：第5・6・7・8期生,2015年.	 『てんちゃんとわたぼうしん』 創作作品, 人形劇連作『4つのしあわせ』のうち「春」の作品, 制作：第6・7・8・9期生,2016年.	 『ケロケログーグーカッパ!』 創作作品, 人形劇連作『4つのしあわせ』のうち「夏」の作品, 制作：第6・7・8・9期生,2016年.

 『さっちゃんのおくりもの』 創作作品、人形劇連作『4つのしあわせ』のうち「秋」の作品、制作：第6・7・8・9期生、2016年。	 『ほしうさぎとゆきだるま』 創作作品、人形劇連作『4つのしあわせ』のうち「冬」の作品、制作：第6・7・8・9期生、2016年。	 『新・ぼく、おおきくなる!!』 創作作品、原作：日本昔話「一寸法師」、制作：第7・8・9・10期生、2017年。
 『なないろこびとおおさわぎ』 創作作品、制作：第8・9・10・11期生、2018年。	 『3びきのかawaiiオオカミ』 原作：ユー・ジーン・トリビザス、ヘレン・オクセンバリー（富山房、1994年）、制作：第9・10・11・12期生、2019年。	 『花さき山』 原作：斎藤隆介・滝平二郎（岩崎書店、1969年）、影絵劇とペープサートの併用、制作：第9・10・11・12期生、2019年。
 『きつねのおきやくさま』 原作：あまきみこ、二俣英五郎（サンリッド、1984年）、感染症対策のため語りと人形劇の併用、制作：第10・11・12・13期生、2020年。	 『このほんよんでくれ!』 原作：ベネディクト・カルボネリ、ミカエル・ドゥリュリユ（クレヨンハウス、2019年）、感染症対策のため語りと人形劇の併用、制作：第11・12・13・14期生、2021年。	 『スイミー ちいさなかしこい さかなのはなし』 原作：レオ・レオニ（好学社、1986年）、人形劇と影絵劇の併用、制作：第12・13・14・15期生、2022年。

註：人形劇作品は複数の学年で制作する場合が多く、該当作品の制作を主導した学年に下線を施した。

このように人形劇の総合性を活かした作品制作は、毎回、主となる学年が集団的な成長を見せる重要な経験となっている。

5. 人形劇の教育的意義

保育者・教員養成において児童文化財の1つである人形劇を取り入れることはなぜ有効と言えるのだろうか。ここでは、人形劇の特性や特質、特徴を挙げながら考察する。

（1）人形劇特有の表現による学びと育ち

①人形による表現からの学びと育ち

人形劇は、演者が物体である人形を操作して生命を吹き込むことで物語が展開されていく。言い換えると、演者が人形を操作するまでは人形は「死んでいる」状態であるとも言える。これは、人間の俳優では表現できないことである。また、人間の俳優が表現できることでも、人形を介した表現であることによって登場人物の心情や作品のテーマがより伝わりやすくなる場合がある。人形劇で使用する人形の顔は、中庸な表情で顔が描かれていることが多く、基本的に変化しない。そのため、音楽や声色、物語の展開等によって観客自身が想像力を働かせて、登場人物の心情を推し測りながら能動的に鑑賞する。

また、登場人物である人形に対して、観客は先入観を持たずに鑑賞する。人間の俳優の場合は、そ

の俳優の存在感が重要な要素として自ずから表現に滲み出る。容姿や風貌、姿勢や話し方、歩き方、特有の表情や癖に至るまで、俳優そのものが表現に大きな影響を及ぼす。これは人間の俳優による演劇の魅力であると同時に、表裏一体のものとして、観客が物語に先入観を持たずに没入することを妨げる場合がある。これに対して、人形劇は、舞台の中で登場する人形やその物語に先入観なく没入することができる環境が整うため、作品のメッセージや主題を観客に届けやすい舞台芸術であると言える。登場人物である人形が、観客の代わりに物語の中で冒険をしたり、様々な出来事と遭遇したりして、葛藤や軋轢を経験する過程で、成長していく。物語に没入して観ることができるからこそ、観客は登場人物と自分を重ね合わせて物語を追うことができ、登場人物の体験を疑似体験する。

そして、人形劇は空想の世界をある程度自由に描くことができる。舞台の大きさに対して、人形の縮尺を拡大したり縮小したりして製作をする。そのため、作品の中に大きな恐竜を登場させたり、通常の何倍も大きな食べ物を登場させたりすることができる。また、人形に長い棒を接着して操作することで人形が空を飛んでいる様子を描いたり、舞台背景の描画の工夫やかきわりを使った表現によって宇宙を旅している様子を描いたりすることもできる。さらに、「けこみ」と呼ばれる舞台の衝立を前後二列に設置することで、遠近感を表現できる。また、人形も大小のいくつかのサイズを用意し、後ろのけこみでは小さい人形を遣うことでより遠近感を表現することができる。

加えて、人形劇の演者はセリフを言いながら、人形を操作する。人形を遣って豊かに表現するために演者に求められることとして、登場人物の心情理解や、セリフでの表現の追究、人形操作の追究、また、作品の主題を届けるための作品理解、人形操作において現実でのリアルな動きを観客に伝わる表現にするためのリアリティのある動きの追究など、演者が豊かな表現を目指すために追究すべきことは多岐に渡る。同時に、これらを追究する過程において、演者は、自身の声や表情、身体表現、身体感覚、文章理解、主題の読み取り、演じる自分を俯瞰する力等の演者が自分自身と向き合う要素が多くある。また、演者は、自身とは違う登場人物の人生を人形を遣って表現していくことになる。このことは、自己理解や他者理解につながる営みであると言える。加えて、表現することに苦手意識を持つ学生が演者となる場合、人前で表現をする新たな自分と出会うことができるという点からも演じて表現をすることで自己実現をしていると言える。

②人形劇の表現形態による学びと育ち

人形劇には多様な表現方法が存在するが、人形劇特有の表現方法としては、A) けこみ芝居、B) 出遣いの芝居がその一例として挙げられる。

A) けこみ芝居

図1左のように、演者の身体が舞台に隠れたまま表現するけこみ芝居では、観客が舞台上に見るのは人形だけとなる。そのため、物語の世界観に集中して鑑賞することができる。同時に、演じる学生にとっては、身体や顔が舞台に隠れていることによって、心理的負担を感じにくい。



図1. けこみ芝居と出遣いの芝居の人形劇の一例

B) 出遣いの芝居

図1右のように、人形による表現を補完するものとして、演者の表情や身体の高緊張や緩和など、演者自身の表現も人形の表現に付与する出遣いと呼ばれる表現方法もある。表現が観客に伝わりやすい点や、観客の反応を直接感じながら表現することができる。

このような特長を有する表現方法によって、観客との間に人形を心理的緩衝材としておきながらも、人前で表現する経験を積み重ね、豊かな表現力の基礎の獲得を支援することができると考えられる。

例えば、図2は、出遣いの人形劇『おすわりくまちゃん』の一場面である。



図2. 出遣いの人形劇『おすわりくまちゃん』の一場面

この人形劇では、人形のほかに、演者の表情も表現の要素のひとつとなっており、人形の表現を補完するものである。しかし、観客の視線は主に人形に注がれ、学生に注目が終始集まることはない。しかし、人形の感情を表現するために、学生は、喜怒哀楽の感情に応じた表情の演技を試み、いつしか表情の豊かさを学んでいく。なお、ぱれっとが有する児童文化財は、人形劇の他にも、演劇的表現を用いた大型絵本や演者が子どもを前にして直接的に演じるパネルシアターなどもあり、人形等を介さず演者自身が観客に直接表現するものもある。ただ、学生の実態は様々であり、それに対応する教材を幅広く揃えるという視点から児童文化財の中でも人形劇を中心として取り扱っている。その他の児童文化財の作品については、また別に報告する予定である。

（2）人形劇の多様性による学びと育ち

人形劇で使用する人形は、その素材や構造を問わない。発泡スチロールや木、ウレタンスポンジ、布などの素材から製作されることが多いが、他にもダンボールや新聞紙、ペットボトル、牛乳パック等身近にある素材を基調とした簡易的な人形も作ることができる。また、様々な素材から人形を製作することができるため、年齢や経験を問わず、様々な人が人形劇を始めることができる。さらに、人形を製作する際は、素材が作品の登場人物に相応しいかを考えることになる。ただし、作品の制作者の意図に合致しているか、接着可能か、接着可能でもその強度は問題ないか、接着するためにどのような道具を用意する必要があるか等、人形製作の過程で使用する素材を決定して接着することにも様々な考慮が必要となる。

人形劇で使用する舞台にも寸法や素材、構造の決まりはない。そのため、持ち運びやすい大きさや素材で製作することができる。また、様々な施設に備え付けられている長机やテーブル等を舞台として使用して上演することもできる。このように人形劇は上演できる場所も幅広く、様々な場での上演機会の提供を受けることが可能であり、様々な世代に鑑賞してもらうことができる。舞台芸術と言えば劇場やホールがイメージされるが、人形劇は、地域の保育所や幼稚園、認定こども園等の幼児教育施設や学校、子育て支援施設、児童福祉施設、高齢者福祉施設、また図書館や公民館など様々な場所で上演することができる。前述のとおり、人形劇は乳児から大人まで享受できる舞台芸術であるため、

様々な人に様々な場所で鑑賞する機会を提供することができる。

このことは、上演を行う学生の学びや育ちに副次的な効果をもたらす。すなわち、同じ人形劇作品を上演しても上演場所や観客の年齢層等によって、人形の動きや物語の展開に対して返ってくる反応に違いがあったり、上演環境を整えるにあたって配慮事項が変わったりする。人形劇の一場面で観客の子どもが舞台に向かって歩み寄ってきたり、人形から観客への問いかけに想定外の答えが返ってきたり、人形が登場するだけで会場が盛り上がり、登場人物のセリフが聞こえづらくなったりと様々な事態が起きる。その時にどのように対応するか、対応した結果どうだったか、次回同じようなことが起きた場合どのようにするか等の経験を積んでいくことで、実践力が育成されていくと考えられる。

以上のことから人形劇は、作者の想像力と知識や技術に応じて、様々な作品を創作することができる表現方法である。また、製作過程についても同様に自由度が高く、学生一人ひとりが創造性を発揮しやすい。さらに、多様な場や人に向けて上演できることで、実践力の育成も期待できる文化財であると言える。

（３）人形劇の総合性による学びと育ち

演者だけで舞台芸術が成り立つことはなく、多様な役割を果たす人が集まって達成されるものである。そしてこれは、上演時間内にとどまらず、制作の全過程においても同様である。上演の場にいることはなくとも、例えば、小道具を作ったり、大道具を造ったり、背景画を描いたりするなどの製作者の仕事も、作品の一部である。例えば、図3は人形劇作品の制作過程の一部を抜き出したものである。ここに示す通り、人形劇は、考える・作る・造る・描く・演じる・奏でる・集まる・合わせる等の様々な役割から成る総合的なものであり、前述の表現の多様性と同様に、参画者に多様な役割を提供する。そのことは、一人ひとりの個性・特性に応じて、自己表現・自己発揮・自己実現の機会を与えることに繋がるとともに様々な役割によって成り立っているため、他者との連携や協働が求められる。また、様々な役割から成り立つことによって、多様な視点から作品の質向上を図ることができ、一人ひとりの得意な視点から作品に関与することができることは、参画者一人ひとりの自己表現や自己発揮、自己実現の機会を提供することができると言える。一人ひとりの作品への関与の度合いが大きくなるほど、作品の完成や上演の達成感をチームで共有することができ、関係性が強くなると同時に、連携・協働することで得られる連帯感や充実感、達成感等を実体験として味わうことができる。



図3. 人形劇の総合性に基づいた多様な参画のあり方

6. 総括的考察

本論では、保育者・教員養成において表現力と協働性の育成のために人形劇が果たす役割を、「ぱれっと」の人形劇作品を概観しながら、人形劇の特徴等も踏まえて論じてきた。ここまで明らかになったことを以下の2つの項目にまとめて総括的考察とする。

（1）表現による学生の自己実現

人形劇は、演者が物体である人形を操作して生命を吹き込むことで物語が展開される舞台芸術である。人形を介した表現であるからこそ、観客は先入観を持たずに物語の没入することができ、登場人物が物語の中で経験していることを疑似体験することができる。一方、これを集団的創造活動の主題とした場合、学生は、観客に届けたい作品にテーマやメッセージを込めて作品制作を行うが、人形劇が上記のような特性や特質を持っているからこそ、観客に作品のテーマやメッセージが届きやすい。意図やねらいの実現と達成は、学生の自己実現に結びつく。また、学生が物語を構想し、表現していく際にも、人形劇が持つ表現の自由度の高さから、学生が思い描く様々な空想の世界を具現化することにつながる。以上のように、学生の創造性を作品という形で成就することにおいて、人形劇は有効性が高いと考えられる。

他方で、学生は学びの最中にあり、その表現技術に至らなさがあれば、それはやむを得ない。しかしながら、子どもに作品を提供することにおいては、一定の質の保証が必要である。人形劇表現の多様性は、学生に幅広い選択肢を与え、その表現力を保管するための工夫の余地の多いものである。そのため、表現様式として人形劇を選ぶことで、制作意図が観客に伝わりやすくなるばかりか、子どもの文化芸術享受の機会を提供するにあたり、その質的保証につながると同時に、学生に表現活動と協同活動の成果を問う機会を与えることが可能である。以上のように、人形劇は自己実現の機会を提供しやすい文化財であると言える。

また、人形劇特有の表現方法としては、けこみ芝居と出遣いの芝居が考えられ、けこみ芝居は、舞台上に人形しか見えていないため、観客は物語の世界観に集中して鑑賞することができる。他方、出遣いの芝居は、セリフや人形操作だけでの表現が不十分な場合の心情表現を演者自身の表現が補う。また、どちらも人形を介した表現という点から、表現することに対する心理的負担は軽減すると考えられ、人形を緩衝材として、演者である学生は観客からの反応も受けて、表現する喜びを味わっていく。表現に苦手意識がある学生にとって、「表現する喜びを味わう自分」というこれまでの自分とは違う自分に成長できるという視点からも自己実現の機会を提供できると言えるだろう。

（2）協働による学生の自己実現

前述のとおり、人形劇は、考える・作る・造る・描く・演じる・奏でる・集まる・合わせる等の様々な役割から成る総合的なものであり、前述の表現の多様性と同様に、参画者に多様な役割を提供する。人形劇は、作者の想像力と知識や技術に応じて、様々な作品を創作することができる表現方法であるため、具体的な製作過程についても同様に自由度が高く、学生一人ひとりが創造性を発揮しやすい文化財であると言える。そのため、人形劇は、多様な学生が作品制作および上演という共通の目標に向かって協働する機会を提供する文化財であるとも言える。

学生には一人ひとりに合った役割があり、それぞれが持つ目標や克服すべき課題も異なるため、自己実現の形も多様である。参画する学生は必ずしも人形劇の演者として自己表現・自己発揮・自己実現を果たそうとする人ばかりではなく、人形劇作品に音楽をつけ、作品の良さを引き立てる音響操作に徹することで、自己実現する学生もいるだろう。また、制作した人形劇の上演には参加できなくても、背景描画で製作に参加し、作品制作に関与することで自己実現を果たす学生もいるだろう。

様々な役割から成る人形劇は、多様な参画者それぞれに自己実現の機会を与えてくれる。そのことにより、作品の完成や上演の達成感をチームで共有することができ、連携・協働することで得られる連帯感や充実感、達成感等を実体験として味わうことができると言える。

7. 今後の課題と展望

ここまで、人形劇の特徴や特性と結びつけながら、保育者・教員養成とりわけ表現力と協働性の育成において人形劇を取り入れる教育的意義について、学生劇団の人形劇作品を切り口として考察し、その有用性について論考してきた。

人形劇の持つ特性そのものが保育者・教員養成に適した文化財であると言える。しかし、そのような人形劇の制作と上演の経験を短期間で終わる活動とするのか、4年間を通して継続的に行う活動にするのかによって、表現力や協働性の育ちの度合いが変わることは明らかであろう。異学年が合同で取り組む場合は、指導を受ける立場から、指導をする立場への転換も見られ、「教えることで学ぶ」ことの有用性も推測される。

表現することに苦手意識がある学生にとって、自身の表現を肯定的に受け取ってくれる存在がいて初めてその楽しさや良さを感じることができる。あるいは、自己の表現に対して、真摯な教育的愛情をもって批判してくれる存在は、自身を問い直し、成長に向き合う意欲を喚起するだろう。また、集団行動が苦手であったり、他者とのコミュニケーションが苦手な学生にとって、他者と共通の目標に向かって協働し、達成感を共有したり、自己の成長を実感できたりすることで初めてその楽しさや良さを感じることができる。

米倉（2017）は、「入学するほとんどの学生自身が美しさや感動する心がないに等しい。つまり感性に乏しい、自分なりの表現が出来ない、イメージも豊かではないという学生の状況」（pp89-93）を指摘している。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の具体的な姿は、子どもにとって重要なだけでなく、保育者・教員となる学生にとっても重要なものであると言える。ここで、前述した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「豊かな感性と表現」、「共同性」の具体的な姿を再度確認してみよう。「豊かな感性と表現」では、「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、友だち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」と示されている。「協同性」では、「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」と示されている。子どもの発達過程に合わせて環境構成し、適切に援助していくことが求められる保育者・教員は、自身が実体験としてそのような経験を持つておくことが重要であることは明らかである。

保育者・教員養成において、表現する喜びや他者と協働する良さを味わう経験を継続的・体系的に積み重ねることができる場があることが重要であり、その機能を果たすことができる場が学生劇団やゼミ活動などであると考えられる。

今後の課題として、創造的協同活動の主体となる学生の声を基に、人形劇等の児童文化財の制作と公演活動が保育者・教員養成に果たしている役割を考察していくことが挙げられる。学びの共同体とも言える学生劇団・部活動集団において、指導し合うなどの学生間の相互関係から生じる学びと育ちを明らかにすることが求められる。また、同時に人形劇以外の児童文化財、中でもパネルシアター作品や、演劇的表現を加えて表現する大型絵本作品についても今後検証を行う。

引用・参考文献

- 浅野泰昌・中野広大（2022）「児童文化財の制作と公演を核とした創造的協同活動による保育者・教員養成に関する一考察 ―くらしき作陽大学子ども教育学部附属児童文化部ばれっとの変遷と特徴―」『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要』第55巻第2号。
- 神谷睦代（2018）「保育者養成における人形劇の教育的意義 ―授業での取り組みを通して―」『人間生活学研究』第9号。
- 子ども劇場福岡県センター（2023）『子どもと人形劇 観続ける私たちの発見』子ども劇場福岡県センター。
- 高橋司・吉岡剛・福尾野歩ほか（2012）『児童文化と保育 ころ豊かな文化を育むために』、宮帯出

版社

田中卓也・藤井伊津子・橋爪けい子・小島千恵子・浅野泰昌ほか（2014）『明日の保育・教育にいかす子ども文化』 溪水社.

厚生労働省（2017）『保育所保育指針』 フレーベル館.

厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』 フレーベル館.

文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』 フレーベル館.

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館.

内閣府（2017）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 フレーベル館.

内閣府（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館.

溝口綾子（2012）「保育者養成における保育教材における授業研究～パネルシアターの製作・実演を通して～」『帝京短期大学紀要』 第17号.

森上史朗・柏女霊峰（2019）『保育用語辞典第8版』 ミネルヴァ書房.

米倉慶子（2017）「身体表現指導のあり方」『西九州大学短期大学部紀要』 第48号.

保育者養成課程に在籍する大学生の アイデンティティ・ステータスと保育職への認知の関連 －施設実習経験のある大学生に関する検討－

Relationship between Ego-identity Status and Recognition of the Childcare Profession
among University Students in a Nursery Teacher-training Course
-A Case Study with Experience of Practicing Childcare in a Social Welfare Facility except for a Nursery School-

藤田 由起*
Yuki FUJITA

Abstract

This study examined how the “ego-identity status” of university students in a nursery teacher-training course was related to their understanding, aptitude for the work, hope, and interest regarding childcare. Respondents who had experienced practicing childcare in a social welfare facility except for a nursery school answered the questionnaire about identity and the above-mentioned topics; the data indicated the following possibilities. First, most students were in “the middle of identity diffusion and moratorium status”, therefore practical training experiences were not always effective as opportunities to explore their identity. Second, students in “foreclosure status” had the most confidence and understanding of childcare, aptitude for childcare work, hope, and interest regarding childcare, compared to all other students. It is possible that they could have just superficially adapted in order to reach the goal for a childcare profession. And moreover, their practical training experience may not have led to deep reflection and may have only strengthened their awareness of the childcare profession without deliberation. Therefore, it was suggested that it was rather important to notice the conflicts behind their adaptation and to support them to find their own ideas about the childcare profession.

I. 問題と目的

Erikson (1959) は、自立に向かう青年期における発達課題として、「アイデンティティの確立」を挙げている。「アイデンティティの確立」とは、田島ら (2016) によると、種々の役割実験を通して自分を正しく理解し、自分の中に存在する多くの側面を自我によって秩序づけ、統合することであり、「アイデンティティを確立することにより、青年は自分なりの考え方や価値観、生き方、人生観、人生目標をもち、自己の主体性、自立性、独自性を確立することができる」とされている。Marcia (1966) は、青年のアイデンティティ達成（確立）の程度について、「危機」の有無と「傾倒」の有無によって、4つのアイデンティティ・ステータスに分類した。田島ら (2016) によると、「危機」とは「その人にとって意味のあるいくつかの可能性について迷い、決定しようと苦闘した（している）時期」であり、「傾倒」とは「自分自身の信念を明確に表現したり、それにもとづいて行動したりすること」である。これらの2つの基準の有無によって、「アイデンティティ達成」、「早期完了」、「モラトリウム」、「アイデンティティ拡散」の4つの地位に分類される（表1）。Erikson (1959) は、一人前の社会人としての責任や義務が猶予された時期を「心理・社会的モラトリウム」と呼び、この時期に一人前になるための努力や修行を積み重ねることで、少しずつアイデンティティを確立していくと述べている。そして、大学生や専門学校生の時期にこのような心理・社会的モラトリウムの期間として様々な試行錯誤を重ね、アイデンティティの確立に向かうことが期待される。熊野 (2019) においては、心理・

*1 くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

社会的モラトリアムの段階に「多くの低学年層の大学生が該当すると考えられる」と示されている。

なお、何らかの専門的な資格・免許の取得を目指すわけではない大学等に在籍する学生と比較して、専門職を養成する大学や専門学校に在籍する学生の場合、入学の前段階からある程度自身の進路や将来に関する展望を有して入学してきており、自身の価値観や生き方がある程度考えたうえで高等教育での学びを開始すると推察される。そして、保育者養成校においては、保育士資格や幼稚園教諭免許状取得に必要な科目を中心として履修し、「保育者」として働くことを前提としたカリキュラムに則って学習していくため、必然的に保育者としての自分の在り方や適性について見つめる機会を多く有していると考えられる。一方で、保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティ・ステータスを調査した藤田（2023）の研究において、「同一性達成地位」および「積極的モラトリアム地位」に分類された大学生はごくわずかであり、多くの学生がアイデンティティ確立のための試行錯誤に本格的に取り組むことが出来ていない状態であると示唆された。しかしながら、藤田（2023）の研究で対象となったのは実習未経験の学生であり、実習経験を経て自身の生き方や強みについて見つめ直す作業が進むことも想像される。

実際に、保育者養成課程におけるアイデンティティの形成過程に関する先行研究は多く見受けられる。一方で、それらのほとんどはアイデンティティ全般ではなく「保育者アイデンティティ」の形成過程に焦点を当てている。「保育者アイデンティティ」とは、「保育者としての自己の確立であり、理想やモデルとなる保育者像と自分自身に対する理解を深め、それらを一致させていくことである」と定義されている（西坂・森下、2009）。そして、学生が保育者アイデンティティを形成する過程において、実習の果たす役割は大きいと考えられている（大野、2018）。例えば田爪（2013）は、「実習を通して望ましい保育者のモデルを獲得することと、保育に対して自信を身につけることが保育者アイデンティティの確立傾向の指標となり得る」と示唆している。このように、実習経験は今まで漠然と抱いていた保育者像を明確化することに大きく寄与し、それが保育者としてのアイデンティティ確立に繋がると考えられる。

一方で、「保育実習」には保育所での実習だけでなく、その他の児童福祉施設や障害者支援施設等での実習が含まれており、これらの実習間でも学生が受ける影響は異なると考えられる。保育士資格取得を目指す学生の大多数は、保育所で働くことをイメージしており、その他の施設で保育士として働くことをイメージしていない場合が多い（大和田ら、2014；多田内・重永、2014）。したがって、保育所以外の児童福祉施設や障害者支援施設をフィールドとした「施設実習」に対する不安を抱える学生も少なくない。野田（2015）は、施設実習では障害児者や要保護児童との関わりや、24時間を通じた生活支援が求められることなどから、実習を前にして学生にとって過度のストレスがかかりやすいと示唆している。このように、施設実習は学生が従来イメージしている保育士としての職場と異なる場において実施される上、精神的負荷もかかりやすい活動であることから、「なぜ保育士資格に施設実習が必要か」という確認から実習指導が始まることが多い（佐藤、2020）。一方で、施設実習を体験することで、学生の施設に対する意識や就職の希望に変化が生じることも示唆されている（多田内・重永、2014；土屋、2006）。このように、保育者養成校に入学した当初にイメージしていた保育所保育士とは別の保育士としての働き方を、実習を通して知ることが、自身がどのような保育者になりたいのか、どのような場で働きたいのか、自身が保育者として大切にしたいことは何か等を見つめ直すきっかけに成り得ると推察される。佐藤（2020）は、“普通”という枠組みに縛られた学生たちが、施設実習の中では学生がイメージする“普通”とは異なる背景や特性を持つ利用者と関わることでの困惑を経験すると述べている。そして、初めてのことばかりの実習体験の中で、「施設での保育士の役割とは何かという最も基本であり最も難しいことを具体的に体現することで学生たちは自身のアイデンティティを形成していくことにもつながると思われる」と述べている。さらに野田（2015）は、施設実習を終えた学生が、子ども観・保育者観に大きな変容があったことを示す発言や記述を残すことが多いことを示している。野田（2015）は、「このことは、施設実習場面での経験が学生にとって、自己の中の『何もできない弱い自分』や『少しは何かできるようになった自分』あるいは『保育者と

しての自分』と対峙する機会となり、そのことが個人のアイデンティティの再体制化あるいは保育者アイデンティティの形成に影響を及ぼしている結果の現れであることが推察できる事象である」と述べている。このように、施設実習は保育者を志す学生たちの中にあまりイメージされてこなかった働き方や、それを通した自分自身の在り方に気付きを与える貴重な機会であり、学生たちのこれまでの価値観を変容させる機能をもっていると考えられる。しかしながら、これまで野田（2015）以外に施設実習とアイデンティティ形成の関連について焦点を当てた研究はほとんど見受けられない。したがって、施設実習という保育者を目指すうえで必ず通る課題が、学生らのアイデンティティの様相にどのように影響しているのか、詳細を探ることは有意義であると考えられる。

また、野田（2015）は、アイデンティティの中でも保育者アイデンティティに焦点を当てているが、実習経験は「保育者としての自分」だけにとどまらない、自己像全体にも影響を及ぼす可能性があるのではないかと推察される。西山ら（2007）は保育者養成校に通う学生について、同一性の感覚が保育職の理解や適性感に正の影響を与え、保育職の適性感が保育職で得られる充実感や満足感の予期や興味関心等に寄与していると示唆している。これらを踏まえると、実習経験が保育者への理解や適性感の伸長を促し、保育者アイデンティティを中核としたアイデンティティの形成が進むことで、保育職への理解がさらに進んだり、自身の保育職としての適性感を強く抱けるようになったりし、保育職で得られる充実感や満足感の予期や興味関心等に寄与するという良い循環のきっかけになっているのではないかと考えられる。

以上より、本研究においては、保育者養成課程に在籍する、施設実習を既に経験した大学生のアイデンティティの様相と保育職に対する認知の関連について知見を得ることを目的とする。アイデンティティの様相については、アイデンティティ・ステータスの考え方をを用いて、各学生がどの地位に属しているかを測り、アイデンティティ・ステータスと保育職に対する認知の関連について調査する。これを通して、施設実習経験が学生のアイデンティティ形成に及ぼす影響について考察すると共に、学生のアイデンティティ・ステータスに基づいた支援の在り方を検討する。

表1 アイデンティティ・ステータスの分類（田島ら（2016）及び加藤（1983）を基に作成）

	アイデンティティ達成 (同一性達成)	早期完了（権威受容）	モラトリアム (積極的モラトリアム)	アイデンティティ拡散 (同一性拡散)
危機	あり	なし	最中	あり または なし
傾倒	あり	あり	あるが、漠然としている	なし
特徴	過去に危機を経験し、 現在はその危機を克服 して選択した対象に傾倒 している。	過去に危機を経験して いないが、親や社会の 承認する対象を受け 入れ、現在その対象に 傾倒している。	現在、危機の最中で あり、傾倒は漠然として はっきりしていない。 明確な自己投入の対象を 主体的に獲得しようと して、現在危機のさなか で積極的な努力を行って いる。	過去の危機の有無に かかわらず、現在、傾倒 していない。

II. 方法

1. 調査手続き

A大学の保育者養成課程に在学する大学2年生71名を対象とし、2023年9月に質問紙調査を実施した。

2. 倫理的配慮

本調査の回答は任意であり、研究以外には利用されないこと、回答拒否で不利益を被ることは一切ないことを説明したうえで実施した。

3. 調査内容

(1) 同一性地位判定尺度

加藤（1983）の尺度を利用した。本尺度は、「現在の自己投入」、「過去の危機」、「将来の自己投入の希求」の3因子で構成されている。各因子の得点の高低により、①同一性達成地位、②権威受容地位、③同一性達成－権威受容中間地位（A-F 中間地位）、④積極的モラトリウム地位、⑤同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位（D-M中間地位）、⑥同一性拡散地位の6つのアイデンティティ・ステイタスへの分類が可能である。具体的な分類の方法について、図1に示す。加藤（1983）に則り、「まったくその通りだ」から「全然そうではない」までの6件法で回答を求めた。

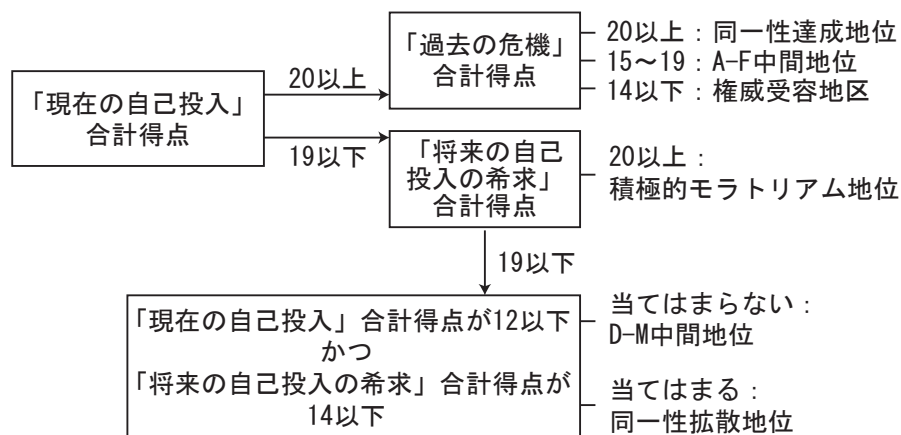


図1 各アイデンティティ・ステイタスへの分類方法(加藤(1983)に基づき作成)

(2) 保育職の理解

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業を、わたしは理解している」、「よき保育者になるために何をすればいいか理解している」の2項目を設定した。「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の7件法で回答を求めた。なお、以下に続く質問項目においても同様の7件法を用いた。

(3) 保育職の適性感

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業は自分の適性に合っている」、「保育という職業で自分の能力を生かすことができる」の2項目を設定した。

(4) 充実感・満足感の予期

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業で充実感を得るだろう」、「保育という職業で満足感を得るだろう」の2項目を設定した。

(5) 関心・興味

西山ら（2007）を参考に、「保育という職業に関心がある」、「保育という職業に興味がある」の2項目を設定した。

4. 統計解析

統計解析には、IBM SPSS Statistics Version23を使用した。具体的には、加藤（1983）の手法を基に調査対象者のアイデンティティ・ステイタスの分類を行った後、各アイデンティティ・ステイタスを独立変数、上記3「調査内容」のうち（2）～（5）の各合計得点を従属変数とする一要因分散分析を実施した。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者のアイデンティティ・ステイタスについて

調査対象者71名のうち、61名から有効回答が得られた。

調査対象者のアイデンティティ・ステイタスについて、同一性地位判定尺度の得点を基に分類を行った。その結果、「同一性達成地位」3名、「同一性達成－権威受容中間地位」3名、「権威受容地位」4名、「積極的モラトリアム地位」2名、「同一性拡散－積極的モラトリアム地位」43名、「同一性拡散地位」6名と分類された。

2. アイデンティティ・ステイタスと保育職への認知の関連について

1で分類したアイデンティティ・ステイタスを独立変数、「保育職の理解」、「保育職の適性感」、「充実感・満足感の予期」、「関心・興味」の各合計得点をそれぞれ従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、全ての分析において有意差が見受けられた（それぞれ $F(5,55) = 2.95, p < .05$; $F(5,55) = 6.77, p < .001$; $F(5,55) = 5.20, p < .001$; $F(5,55) = 3.62, p < .01$ ）。

「保育職の理解」合計得点を従属変数とした場合、「権威受容地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（ $p < .05$ ）。

「保育職の適性感」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成－権威受容中間地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高く（ $p < .05$ ）、「権威受容地位」群が「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群及び「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（それぞれ $p < .01, p < .001$ ）。

「充実感・満足感の予期」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成－権威受容中間地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高く（ $p < .01$ ）、「権威受容地位」群が「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群及び「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（それぞれ $p < .01, p < .001$ ）。

最後に、「関心・興味」合計得点を従属変数とした場合、「同一性達成地位」群、「同一性達成－権威受容中間地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高い傾向が見受けられた（どちらも $p < .10$ ）。また、「権威受容地位」群が「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高かった（ $p < .05$ ）。各分析結果を表2に示す。

表2 各アイデンティティ・ステイタス群の各保育職の認知合計得点及び分散分析結果

	同一性達成地位 (N=3)	同一性達成－ 権威受容中間地位 (N=3)	権威受容地位 (N=4)	積極的 モラトリアム地位 (N=2)	同一性拡散－ 積極的モラトリアム 中間地位 (N=43)	同一性拡散地位 (N=6)	F値
保育職の理解	10.00 (0.00)	11.00 (1.73)	11.75 (2.06)	9.50 (0.71)	9.79 (1.04)	8.33 (3.39)	2.95*
保育職の適性感	10.00 (1.73)	11.00 (1.00)	12.25 (1.71)	9.50 (2.12)	9.19 (1.31)	7.50 (1.51)	6.77**
充実感・満足感の予期	10.67 (1.15)	11.33 (1.15)	12.50 (1.91)	11.00 (1.41)	9.74 (1.50)	8.17 (1.17)	5.20**
関心・興味	12.67 (1.15)	12.67 (1.15)	13.00 (1.15)	12.00 (2.83)	11.00 (1.50)	9.67 (1.97)	3.62**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

()内は標準偏差。

IV. 考察

1. 調査対象者のアイデンティティ・ステイタスについて

本研究においては、6つのアイデンティティ・ステイタスに調査対象者を分類した。本研究は、施設実習を経験した学生を対象としていたが、実習未経験の学生を対象とした藤田（2023）とさほど変わらない人数の比率を示していた。まず、青年期の望ましい到達点とされる「同一性達成地位」に分類されたのは、全61名中3名とわずかであった。上述したように、大学低学年層の時期はアイデンティティを確立するための準備期間としての心理・社会的モラトリウムに当たると考えられることが多い。また、実習を受けて、自身の職業観や強みについての問い直しが生じやすい状態にあると推察される。したがって、「同一性達成地位」に分類される対象者が少なかった本研究の結果は、むしろ自然な結果であるとも考えられる。一方で、「積極的モラトリウム地位」に分類された調査対象者についてもわずか2名であり、「アイデンティティの確立のために努力している」という自信が持てる学生がごく少数であると考えられた。そして、全61名中43名の学生が「同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位」群に分類されていたことから、自分自身の信念が現時点では曖昧であり、自身が持つ可能性について多様な視点で考えたり、可能性を見出すための努力を行ったりすることが本格的にはできていない段階の学生が多いと考えられた。すなわち、施設実習を体験したからと言って、すぐに積極的な試行錯誤が開始されたり、アイデンティティの確立に直結したりするわけではないと考えられた。

一方で、西田ら（2011）は、本研究で使用した加藤（1983）の同一性地位判定尺度を用いた先行研究の多くはD-M中間地位に分類されると指摘している。このような傾向について、伊藤（2002）など多くの研究では、アイデンティティ確立が未発達傾向にあると捉えられてきたが、本尺度の妥当性を検討した吉中（2016）の研究においては、早期完了（権威受容）地位に該当するであろう特徴を持つ人々が実際には同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位に分類されていること、同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位は複数の性質の異なる群の混合であることが示唆されている。また、西田ら（2011）は、本尺度で言う同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位は、複数のアイデンティティが緩やかに束ねられているような、「仮面性を意識した多元的自己意識」だと捉えることができると指摘している。これらの先行研究を踏まえると、「同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位」群を純粋に自身の迷いを克服するための努力が十分にはできていない段階と捉える見方と、この群に分類されているとしても危機及び傾倒が必ずしも不十分であるとは言えず、本人なりに傾倒する対象を有していたり、種々の社会役割に合わせたアイデンティティを形成しつつあったりすると捉える見方が可能である。したがって、これ以降は両方の可能性を視野に入れたうえで考察を行っていく。

まず、「同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位」群を純粋にまだ十分な試行錯誤ができていない段階と捉えた場合、この群に分類された対象者が多くなった理由として、以下のようなことが考えられた。

先述したように、実習経験は学生のアイデンティティ形成に大きな影響を及ぼすと推察されるが、施設実習についても、学生の価値観を揺るがす体験であると考えられる。実際に松藤・中村（2016）の研究においては、94%の学生が実習を経て施設へのイメージが肯定的に変化し、50%の学生が施設も就職先の一つとして視野に入れるようになったことが示されている。このように、施設実習体験が学生の考え方や価値観の肯定的な変容をもたらすことは多くの研究で示唆されている。一方で大野（2018）は、保育者養成課程において、1回目の実習で6割の学生が「自分の職業に対して向上心を持って臨む人が、職場の現実と自らの職業的な理想や価値との間に生じるズレによって、うまくいかない、あるいは成果が得られないと感じたときの反応」（Kramer, 1974）である「リアリティ・ショック」を経験することを示唆している。谷川（2010）によると、「リアリティ・ショックはネガティブに影響するか、ポジティブに影響するかによって用いられる文脈が異なる、両義性を有する概念」である。実際に我が国では新卒社会人の職場への不適応や早期離職を招く要因として注目されることが多い一方で、リアリティ・ショックが自己発見をもたらしたり、仕事への期待感を高めたりするポジティブな側面を有していることも示唆されている（谷川、2010；Kramer, 1974）。これを踏まえると、

実習体験は学生のアイデンティティ形成過程において肯定的・否定的両方の意味でターニングポイントとなり得ると考えられるが、谷川（2010）は、幼稚園教育実習に臨んだ学生がリアリティ・ショックを経験した際、「子どもの理解の発展」というプロセスを経る場合と、「ショックからの回避」というプロセスを経る場合があると指摘している。すなわち、実習でのリアリティ・ショックは学生の価値観の見つめ直しを促進する場合もあれば、学生が実習経験を自身の価値観や将来と紐づけて考えようとすることを抑制する場合もあると考えられる。したがって、全ての対象者にとって実習経験が自己の見つめ直しに繋がる肯定的な体験となったわけではない可能性があり、多くの対象者のアイデンティティ・ステイタスが低い地位に留まったと推察される。

さらに、本研究の対象者は、所属学科のカリキュラム内にある施設実習、保育所実習、幼稚園教育実習のうち、施設実習のみを体験している段階にあったということも、多くの対象者のアイデンティティ・ステイタスが低く示された背景にあると考えられる。対象者のこのような状態は、まだ保育者としての役割や実際について一部分しか目の当たりにしていない状態であると考えられる。アイデンティティを模索する過程においては、様々な考えに触れ、試行錯誤しながら自身の考えや価値観をまとめあげていくことが求められるが、本研究の対象者らは、「施設での保育者の役割ややりがい」という、保育者の一部にしか触れることができておらず、まだ自身の生き方や価値観を問い直すための十分な材料をもっていない状態であると推察される。したがって、本研究においては比較的アイデンティティ・ステイタスが低い段階にある対象者が多くなった可能性が考えられる。また、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群は、現在「傾倒」はかなり漠然としている状態であるが、「傾倒」できる対象を見つけるために、「危機」の中でもがき始めようとしている段階、すなわちこれから自身の信念を明確にするために、試行錯誤を始めようとしている段階であるとも考えることができる。したがって、現在「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群に位置する対象者が多いことは、自身が志す職業に関連する体験を開始したばかりの段階であることを踏まえると自然な結果とも捉えられる。これと関連して矢野（2011）は、施設実習を経験した大多数の学生が施設実習の意義を感じているものの、障害についての事前学習や、福祉的支援を要する子ども達への支援方法についての事前学習を必要と感じていることを示している。実際に実習施設を利用する方の障害種や背景、支援方法は多様であり、学生が実習先で初めて授業内では学んだことがない概念に出会うことも少なくない。このことを踏まえると、学生が実習先での学びを十分に自分のものにし、自分の価値観や考え方に結びつけていくことができるように、実習指導を担当する大学教員側も、各実習施設の実態について可能な限り把握し、実態に基づいた指導を実施することで、学生の実習中の学びがより深まり、自己探求にも結び付きやすくなると推察された。

また、本研究の対象者は4年制大学の2年生であり、卒業や就職をまだあまり意識していない段階であるとも推察される。多くの学生は、卒業や就職が近づくにつれ、自身がどのように生きていきたいのかについて本格的に考え出すと考えられる。このことを踏まえると、大学2年生である対象者たちの中には、アイデンティティを模索することの必要性をまだあまり感じ取っていない段階の学生も少なくなく、今後そのような試行錯誤が開始される可能性があると考えられる。一方で小此木（1977）は、Erikson（1959）が提唱してきた心理・社会的モラトリアムには自立への渴望や自己探求などの特徴があるのに対して、日本の青年におけるモラトリアム心理には、それらとは異なる全能感やしらしめ、遊び感覚などの特徴があると述べている。本研究で「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群に分類された学生の中にも、自己探求への意識よりも目先の楽しさを重視している者も存在すると考えられる。実際に小藺江（2014）は、保育者養成の現場において、できるだけ楽をしたいという学生の本心が見えることも少なくないと述べており、本来であれば自己研鑽や様々な挑戦に充てられるべき心理・社会的モラトリアムの期間が形骸化している学生も少なくないと考えられる。

以上のように、「同一性拡散－積極的モラトリアム中間地位」群の中にも、模索を始めたいが何にどのように挑戦すればよいか明確ではなく、これから試行錯誤する場や対象を定めていこうとしている段階の者、試行錯誤の必要性を現時点では十分に感じ取っておらず、就職に向けた活動を契機に試

行錯誤を本格的に開始する可能性のある者、目先の楽しさを優先的に考えている者等、様々な者が存在すると考えられる。したがって、彼らがアイデンティティを模索する作業に対してどのような認識を持っているのか、今の生活の中で重要視していることは何なのかなどを探り、個々の状態に合わせて支援していくことが必要と考えられる。これから積極的に様々な物事に挑戦して試行錯誤を経験しようとしている者に対しては、その学生が現時点で思い描いている生き方を現実的に考えるために必要・有効だと思われる体験の場を提示・紹介すること、大学生活の後半に差し掛かってから試行錯誤を始めようとしている者に対しては、早い段階から様々な経験の機会をもったり、自身の生き方について考えたりすることの有効性を伝えていくこと、目先の楽しさばかりを重視している者に対しては、まず自身の生き方や価値観に目を向けるきっかけを作ることが有効と考えられる。特に目先の楽しさばかりを重視して大学生活を送ることがないよう、学生に対して入学時から今後学ぶことや自身の納得のいく道を探すために必要な事項について見通しを持たせ、「入学＝ゴール」とならないようにすることが必要である。そのためには、適宜自身の取り組みについて振り返り、修正していく作業を促すことが重要だと考えられる。また、自身のアイデンティティについて考えるうえで、他者の考えや価値観を知り、自身の考えや価値観と比較したり、見直したりすることは重要であると考えられる。したがって、情性で個々人に経験したことを振り返らせるだけではなく、自身が経験したことから気づいた自分の強みや価値観についても考えを促したり、振り返った内容を他者と共有したりする機会を設けることも重要であると考えられた。

次に、「同一性拡散－積極的モラトリアム地位」群に分類されているとしても危機及び傾倒が必ずしも不十分であるとは言えず、本人なりに傾倒する対象を有していたり、種々の社会役割に合わせたアイデンティティを形成しつつあったりすると捉える見方に沿って考察していく。先述の通り、本来「権威受容地位」群に分類されるべき対象者についても本群に分類されやすいということは吉中（2016）によって指摘されている。そして、保育者養成課程をはじめとした専門職を養成する課程に進学してくる大学生らは、進学の段階から肯定的・否定的両方の意味で「保育職に就く」ということに固執しやすいと考えられる。無藤（1979）は、早期完了（権威受容）地位について「どんな体験も、幼児期以来の信念を補強するだけになっている」、「硬さ（融通のきかなさ）が特徴的」と表現している。したがって、「同一性拡散－積極的モラトリアム地位」群≡「権威受容地位」群だと考えると、施設実習体験はもともと有している「保育職に就く」という信念を補強するだけの体験に留まっており、それ以上の迷いや試行錯誤のきっかけとしては機能しなかった可能性も考えられた。また、実習の中で漠然と感じた不安や迷いが自身の従来目標に向かう足かせとならないように、それらを無意識のうちに抑圧してしまっている可能性も推察される。実際に熊野（2019）は、権威受容地位の青年について、自身が置かれた現状に対して「すでに決まったもの、決められたものとして、受け入れる・従うという態勢しかなく、内的に存在しているはずの疑問や違和感には、まったくと言ってよいほど目が向けられていないように感じられる」と述べている。したがって、不安や迷いと向き合い、解決のために努力することの有用性を示したり、実習生を指導する立場の教員が、彼らの語りや文章の中から見出された迷いや不安を拾い上げ、支持的にそれらについて共に考えていたりしていくことが、学生の成長に繋がると考えられた。

さらに、先述のように「同一性拡散－積極的モラトリアム地位」群には様々な特徴を有する者が混在している可能性が指摘されている（吉中、2016）。したがって、アイデンティティ・ステータスにとらわれすぎず、一人ひとりの内的な状態を把握し関わろうとする姿勢も彼らのアイデンティティ確立への支援において大切と考えられた。

2. アイデンティティ・ステータスと保育職への認知の関連について

次に、アイデンティティ・ステータスと保育職への認知の関連について考察していく。まず、各群の保育職への認知得点を概観して、「権威受容地位」群の各得点が他の群に比べて最も高く、「同一性達成－権威受容中間地位」群、「同一性達成地位」群と続く形であった。そして、各分散分析結果を

概観すると、全ての分析において「権威受容地位」群が「同一性拡散地位」群のみ、もしくは「同一性拡散地位」群及び「同一性拡散－積極的モラトリウム中間地位」群の両方よりも有意に得点が高かった。また、「同一性達成地位」群については「関心・興味」合計得点を従属変数とした場合に「同一性拡散地位」群よりも有意に得点が高い傾向が見受けられたのみで、その他の有意差や有意傾向は見受けられなかった。さらに、「積極的モラトリウム地位」群については他の群と比較して有意差や有意傾向は見受けられなかった。このように、アイデンティティを達成していたり、心理社会的モラトリウムの最中にいたりする場合よりもむしろ、他者の承認する対象を受け入れ、それに傾倒している場合の方が、保育職への肯定的な認知が高いということが本研究結果の大きな特徴として考えられた。藤田（2023）においても、「危機」を経験していない「権威受容地位」群が、「危機」の最中である「積極的モラトリウム地位」群と比較して全体的に保育職への認知が肯定的であるという結果が示されている。これらのことから、保育者養成課程に在籍する学生が、保育職への肯定的な認知を持って学び続けるためには、必ずしも「危機」の経験は必要な条件にならないと推察される。保育者養成課程に在籍する学生の中には、「親や親戚が保育者である」という者も一定数見受けられる。他にも、専門的資格を取得することを親や自分自身が望み、その中で保育という選択肢を選んで入学している者もいる。このように、専門職を養成する学部・学科に所属する場合、そうでない学部・学科に所属する場合よりも、他者の意向を受けて形成された目標や「資格取得」という目標が先行し、「危機」の必要性が生じない場合があり、そのような目標が自身に違和感なく受け入れられていれば、保育者への肯定的な認知を持って学びに向かうことができると示唆された。

一方で、早期完了（権威受容）型アイデンティティに関する研究を概観した熊野（2019）は、この型に分類される青年は、あくまで表面的な適応を示しており、それが維持できなくなった場合、アイデンティティ拡散状態に陥る可能性を指摘している。熊野（2019）は、権威受容型の青年は「社会的承認への欲求が強い」、「自己主張的な態度が少ない」、「同調行動が多い」、「心理的離乳の解決が不十分」、「依存的な意思決定のスタイルを持つ」といった特徴を有しており、「自ら考えて決定する、という内省を伴う自律の面の未熟さとともに、分析力や深い考察力に乏しい」と述べている。そして、「周りの基準で思考・判断しているにも関わらず、そのことへの内省に乏しく、自己評価が高い水準で保たれているという点が、早期完了の一応の適応状態につながっており、臨床場面では取り上げられる対象となりにくい要因」と述べている。これらを踏まえると、一見本研究の結果は「権威受容地位」群が保育職に向かうために必要な適性感や興味関心等を強く認識しており、自身の目標に向かって適応的に発達しているように見えるが、むしろ深く内省することを避け、周りの期待や考えに合わせて適応しようとした結果であるとも考えることができる。本研究は施設実習を終えた学生を対象として実施されたが、施設側からの評価と学生の自己評価にギャップがある場合も少なくない。具体的には、施設側からは「より深い考察をしてほしい」「自らの考えをもっと日誌にまとめてほしい」という評価を受けるのに対して、学生本人はそのような課題意識をあまり持っていないという場合などがある。このような点からも、学生が施設実習後に「よい学びの機会となった」と考えたり意見を述べたりしていたとしても、深い内省をするまでには至っていない可能性があると考えられる。そして、そのような学生たちは、自身の中で経験された違和感や不安に気づくことなく、保育職への肯定的な認知のみを増強する体験として彼らの中に蓄積されることで、ますます表面的な適応のみを強めていくという可能性も推察される。したがって、「権威受容地位」群を保育職を目指すうえでの望ましい発達の在り方と短絡的に考えず、彼らの表面的な保育職への適応の背景にあり、かつ抑圧されている葛藤等に目を向け、支援していくことが必要と考えられた。杉原（2001）は、早期完了（権威受容）の段階からモラトリウムの段階へ移行するためには、「親への同一化を継続させている要因について理解し、その要因の作用を弱める介入」および「一面的なものの見方において切り捨てられているものへの焦点づけ」を挙げている。筆者自身も、希望進路やそれに付随する考えについて大学生と話す際、親の意向が真っ先に希望進路の根拠として挙がったり、学生自身から出てくる考えが表面的で浅いものに留まっていると感じたりする場合も少なくないと感じている。表面的な適応を自ら保つことができる

ことは肯定的な側面とも捉えうるが、保育職として働き始めた後に何らかのきっかけでその状態が崩れてしまう可能性もあると考えられる。したがって、杉原（2001）が示しているように、学生の表面的な適応の背景に目を向け、主体的な意思決定や、他者の考えに惑わされない自身の考えの確立を支えていくことも、保育者養成課程の学生を支援する上で必要な視点であると考えられた。

また、Erikson（1959）は「青年期の発達課題は自我同一性の確立であり、その中心的な要素は職業決定である」と述べている。このことから、本研究で示された各対象者のアイデンティティ・ステータスは、彼らの保育職という職業への確信が大きく反映されていると推察される。さらに、西山ら（2007）は、「同一性の感覚」を始発として「保育職の適性感」に繋がり、そこからさらに「充実感・満足感の予期」及び「関心・興味」に繋がるというように因果連鎖していくこと、反対に「同一性の感覚」が低い場合、保育職への適性感が低くなり、将来の職業生活に対して充実感や満足感を予期することも難しくなるため、結果として関心や興味も低くなるといった、悪循環を引き起こすことを示唆している。本研究においては「同一性達成地位」群や「積極的モラトリアム地位」群よりもむしろ「権威受容地位」群の方が各保育職への認知得点が高く、他の群との有意差も見受けられた一方で、アイデンティティ・ステータスが低い次元であるほど、保育職への肯定的な認知が持ちづらいことが示唆された。この結果は上述の通り、「権威受容地位」群の表面的な適応の高さも影響していると考えられるが、アイデンティティの確立が進んでいないほど職業への確信は弱いという点はErikson（1959）が示していることと一致している。これらをまとめると、保育者養成課程の学生が卒業後に希望を持って保育者として継続的に勤務することができるようにするためには、保育に関する知識や経験を、自身の財産として積むことができる機会を4年間の中で多く準備することは勿論、「保育者としての自分」にも繋がるが、それだけではない自身のアイデンティティ全体にも関わる自分自身の特性や信念について考える機会についても設けることが大切と考えられた。さらに、そのような機会を設けたとしても、表面的な適応に流れてしまう可能性も否めないため、学生と対話を重ねながら、無意識のうちに抑圧している疑問や違和感とも対峙する作業を支えていくことが、学生が本来の意味で適応的に、自身の目標に向かって努力を積み重ねることに繋がると考えられた。

本研究では施設実習後の61名の学生のアイデンティティ・ステータスと保育職への認知の関連性について検討したが、実習経験を自己理解や自己探索にまで繋げていくためには、ただ実習を経験させるだけではなく、その経験から得られた学生の主体的な思いや考えを拾い上げ、否定的な思いも含めて見つめ直す作業を後押しすることが重要であると考えられた。

V. 引用文献

- Erikson, E.H. (1959) Psychological Issues Identity and Life cycle. International Universities Press, Inc. 西平直・中島由恵訳（2011）アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房. ;（小此木啓吾訳編（1973）自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房.）
- 藤田由起（2023）保育者養成課程に在籍する大学生のアイデンティティ・ステータスと保育職への認知の関連—実習未経験の大学生に関する検討—. ぐらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要、55（2）、61-69.
- 伊藤敦美（2002）青年期の自己同一性に関する研究—職業選択と学業意識の視点から—. 現代社会文化研究、25、231-247.
- 加藤厚（1983）大学生における同一性の諸相とその構造. 教育心理学研究、31（4）、20-30.
- 熊野みき（2019）早期完了型アイデンティティに関する研究の動向と展望. 松山大学論集、31（4）、59-77.
- 小泉裕子・田爪宏二（2005）実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連—. 鎌倉女子大学紀要、12、13-23.
- Kramer, M. (1974) Reality Shock: Why Nurses Leave Nursing. Saint Louis: C.V. Mosby Co. vii-viii.

- Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personal and Social Psychology*, 2, 551-558.
- 松藤光生・中村恭子 (2016) 施設実習における実習施設種による学びの差異. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要、48、65-71.
- 無藤清子 (1979) 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性. *教育心理学研究*、27 (3)、178-187.
- 西田若葉・沖林洋平・大石英史 (2011) 大学生の多元的アイデンティティと適応機能の関連. *山口大学教育学部研究論叢 芸術・体育・教育・心理*、61、81-92.
- 西山修・富田昌平・田爪宏二 (2007) 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造. *発達心理学研究*、18 (3)、196-205.
- 西坂小百合・森下葉子 (2009) 保育者アイデンティティの形成過程－保育実践経験5～10年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から. *立教女学院短期大学紀要*、41、51-60.
- 野田敦史 (2015) 医療型障害児入所施設実習での経験が保育者アイデンティティに及ぼす影響. *未来の保育と教育－東京未来大学保育・教職センター紀要*、2、37-44.
- 小此木圭吾 (1977) モラトリアム人間の時代. 中央公論社.
- 大野和男 (2018) 進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック. *鎌倉女子大学紀要*、25、34-48.
- 大和田明見・関根美保子・鈴木春江 (2014) 保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化. *帝京大学教育学部紀要*、2、275-284.
- 多田内幸子・重永茂 (2014) 施設実習の前後での本学幼児教育学科学生の意識調査. *久留米信愛女学院短期大学研究紀要*、37、69-76.
- 小藺江幸子 (2014) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響－実習回数の違いによる自己効力感の特徴－. *淑徳短期大学研究紀要*、53、97-112.
- 田爪宏二 (2013) 保育実習の進行に伴う大学生の保育実習の印象および就業意識の変化－「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討－. *鹿児島国際大学福祉社会学部論集*、31 (4)、13-28.
- 土屋由美子 (2006) 施設実習に関する意欲と現状についてⅡ－学生のアンケートを中心に－. *中国学園紀要*、4、85-90.
- 佐藤由紀子 (2020) 保育士養成校における施設実習の効果についての一考察. *信州豊南短期大学紀要*、37、23-50.
- 杉原保史 (2001) 過剰適応的な青年におけるアイデンティティ発達過程への理解と援助について. *心理臨床学研究*、19 (3)、266-277.
- 田島信元・岩立志津夫・長崎勤 (編) (2016) 新・発達心理学ハンドブック. 福村出版.
- 谷川夏実 (2010) 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容. *保育学研究*、48 (2)、96-106.
- 矢野洋子 (2011) 保育士養成における施設実習の意義と事前指導に関する検討. *九州女子大学紀要*、48 (1)、129-138.
- 吉中敦 (2016) 大学生における自我同一性地位と進路成熟態度の関連. *弘前大学教育学部紀要*、116 (2)、67-75.

備考：本研究に関連して開示すべき利益相反関係にある企業等はない。

保育実習で使用する指導案の ルーブリック評価作成の試み

An attempt to create a rubric evaluation for instructional plans used in childcare practicum

山本 健志郎・古和 友子・中野 広大

Kenshiro YAMAMOTO・Tomoko KOWA・Kodai NAKANO

Abstract

This study aimed to develop a rubric as a tool for deeper learning by confirming the purpose and significance of lesson plan creation with students and their instructors, visualizing the criteria of learning, and reflecting on the consistency, objectivity, validity, and unity of the lesson plans among students, instructors, or peers. A questionnaire survey was conducted with teachers from a childcare training school with rich experience in childcare. Concepts were extracted from the text data obtained, and a SCAT-based rubric was developed. The process of creating the rubric revealed that students felt challenged and lacked specific guidance on lesson plans owing to the diversity of lesson plan instruction. A rubric was created as a tool to facilitate lesson plan instruction among students, teachers, and childcare practitioners in charge of practical training.

1. 研究の目的と背景

保育士・幼稚園教諭等を目指して学ぶ学生が大学の講義及び保育所・幼稚園等での実習を経験する中で、難しさや負担を感じていることの一つに、「指導案作成」があげられる。大滝（2005）は、調査の中で、学生が、指導案が書けないことの様々な状況・理由を示している。『中でも「何を書けばよいのかわからない（18.6%）」「子どもの動きの予想とその対応がわからない（17.4%）」の項目は、書き始めることができない状態だといえる』として、書き始める前からすでに負担を感じていることに注目している。本学においても例外ではなく、指導案に関する授業の際には、書き出すことができず頭を悩ませていたり、書き出せたとしてもその後、手が止まって進まないといった姿が散見される。

現行の保育所保育指針（2018）では、「指導案」と同様の意味の言葉として「指導計画」があげられる。指導計画は、大きく「長期指導計画（年間・月間・期ごと等の計画）」と「短期指導計画（週・日等の計画）」に分けられ、学生が学ぶ「指導案」は、「短期指導計画」に属する。その内容について、保育所保育指針では、「保育所は、全体的な計画に基づき、具体的な保育が適切に展開されるよう、子どもの生活や発達を見通した長期的な指導計画と、それに関連しながら、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画を作成しなければならない。」とし、「指導計画においては、保育所の生活における子どもの発達過程を見通し、生活の連続性、季節の変化などを考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること。また、具体的なねらいが達成されるよう、子どもの生活する姿や発想を大切に適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすること。」とある。また、大豆生田ら（2020）は、「指導案とは、今までの子どもの姿を理解し、保育する筋道を立てていくための計画書」であり、「子どもにどのような願いをもってかかわるか、その思いや願いの方向性を明確にし、子どもの主体性を尊重した保育を構想するためのもの」としている。これらの文章の中には、指導計画（指導案）の意義や目的、また、作成時に大切にしなければならない事柄が、保育の専門用語として多数出てくるが、保育を学ぶ過程にあり、子どもを目の前にした経験がほとんどない学生にとって、これらの言葉の意味を理解し、保育において大切にしなければならないことをイメージした上で、それらを具体的に反映させながら、指導案の作成に取り組むことは、至難の業であるといっても過言ではない。このように考えると、冒頭で述べたような「（指導案を）書き

出すことができない学生」の気持ちが理解できる。

しかしながら、指導案について学び、ある程度作成できるようになることは、その先に続く「実習」、また近い将来、現場の保育者になった時においても必要不可欠なスキルであり、学生にとって避けては通れない課題である。

一方で、学生を指導する立場の大学教員は、このような学生の姿をどのように受け止めることができるだろうか。玉置（2006）は、「実際に学生が作った指導案をどのように指導するか、学生が行った保育を学問としてどのように関与していくのが大学教育として課題」であると述べている。また、指導案の指導に関して「指導する人（教員）の経験に依拠していることが多い」とも述べている。そのため、学生を指導する方法は多岐にわたり、また、評価においても指導者個々の経験を踏まえた基準で行われていると思われる。

さらに、河邊ら（2009）、「保育者が体験していないことや、保育者が大事に思えないことは目に止まらない。」と述べている。これは、保育者と子どもとの関係について言及したものであるが、大学教員と学生、あるいは、実習において学生を指導する現場の保育者と実習生との関係にも同様のことが言えるのではないだろうか。学生が実習の時に提出した指導案について、指導する立場の教員・現場の保育者が自身の経験（学生時代から就職後のこと、あるいはそれ以外の経験など）をもとにした基準（指導案作成において、どこに重点を置くか）によって、指導・評価する可能性がある。これは個々の指導者が大切だと思っていることを基準にして、学生の指導案を見ていくということであり、逆に言えば、大切だと思っていないことについては、目に留まらない、受け止められない可能性がある。つまり、指導者の経験が「指導案作成」に関する指導を大きく左右するということである。さらに、指導者間で、指導の重点や評価基準について、ズレが生じることも否めない。そのような状況を学生が感じ取り、混乱し、学びが止まってしまうのではないかとすることも容易に想像できる。

以上の問題点から、学びの場である授業あるいは保育実習等で学生を指導する立場の者と学生が、指導案作成の目的と意義等その方向性を確認するとともに、学びの在り方の基準を可視化する意義は大きい。そのため、本研究は、学生と指導者、あるいは学生同士、指導者同士で振り返り、一貫性や客観性・また妥当性・統一性を図りながら、より深く学ぶためのツールとしてのループリックを模索し、そのモデルを開発することを目的として行う。

2. 方法

本研究は、岡山県内の保育者養成校に勤務しており保育・幼児教育の現場経験のある教員6名を対象に、保育実習における指導案作成の指導ポイントについてのアンケート調査を実施し、得られたテキストデータについてSCATを参考にテキスト分析を行った。

①調査時期：2023年7月

②アンケートの内容：アンケートは(1)日付など基本情報、(2)子どもの姿、(3)ねらい、(4)内容、(5)時間、(6)環境構成、(7)子どもの活動、(8)保育者の配慮・援助の8項目について、講義内でどのようなことを指導しているか自由記述の形式で行った。

【テキスト分析とループリック作成の手順について】

大谷（2007）により提唱された質的データ分析手法SCAT（Step for Coding and Theorization）は、観察記録や面接記録などのデータを4ステップのコーディングと構成概念を繋ぎ合わせることで、ストーリー・ラインと理論記述を作成する手法である。本研究のテキストデータとなるアンケートの内容は、指導案作成の指導ポイントについての回答を求めるものである。また、得られた回答から指導ポイントとして重要な要素を、指導案のループリック評価作成に落とし込んでいくことを目的として

いるため、構成概念の考案手順は省略し、横浜国立大学の大学教育総合センターFD推進部（2015）が公表している「授業別教員向けルーブリック評価の作成マニュアル」を参考に、下記の手順で分析した。

- ①<テキスト>から着目すべき語句を抽出し、<1>テキスト中の注目すべき語句に記載
- ②〈1〉で着目した語句について、他の語句での言い換えを〈2〉に記入し、テキスト外での語句による説明を試み〈3〉に記入した。
- ③〈1〉で抽出された語句について、アンケートの同じ項目内で一つひとつ比較し、同様の概念と考えられるものは一つの概念とし、別の概念と考えられるものは、新たに概念項目を作成した。
- ④各項目で得られた概念を基にまずは5段階評価の4段階目を抽出された概念を極力使用する形でストーリー・ラインを作成した。次に〈1〉での語句数が3つ以上の概念を中心に2段階目のストーリー・ラインを作成し、文末を「書けている」と表記した。そして、文末を「書けていない」と表記し1段階目とした。最後に語句数が2つの概念を中心に加筆したストーリー・ラインを3段階目とし、4段階目のストーリー・ラインに〈1〉で得られた語句を使用し、具体性を高めた文章を5段階目に記述した。

【倫理的配慮】

本研究では指導案のルーブリック評価の作成を意図したアンケートであることを対象者に説明し、協力を求めた。対象者への倫理的配慮について特定できるような氏名、所属等は非公開としているため、十分になされていると考えている。

3. 抽出した語句の概念化

① 基本情報	【日付】 【曜日】 【天候】 【実施日】 【季節】 【保育人数】 【年齢】 【長期計画での段階】	② 子どもの姿	【書き方】 【ねらい内容の根拠】 【観察した子どもの様子】 【担任保育者と相談】 【クラスの状態】 【友達関係のかかわり】 【興味関心を持っている遊び】 【活動の段階】 【体験や生活場面】
③ ねらい	【子どもの発達段階に適した】 【具体的】 【子どもの姿を踏まえた】 【内容を通して】 【子どもが主語】 【保育者の願い】 【季節に適した】 【楽しむなどの豊かな心情や意欲】 【長期計画との関連】	④ 内容	【ねらいを達成するため】 【ふさわしい活動を通して指導する】 【子どもが主語】 【具体的】 【ねらいより具体的】 【発達にあった活動】

⑤ 時間	【時系列】 【節目の時刻】 【活動にあった時間】 【目安】 【発達段階に適した時間】
⑥ 環境構成	【環境構成図】 【わかりやすい説明】 【保育者・実習生・子どもの位置】 【保育を行う場所】 【完成図】 【予備も含めた必要な準備物】 【事前に留意すること】 【空間の意図】 【誰が見てもわかる】 【定規を用いた直線】 【活動ごと】 【クラスに適切】
⑦ 子どもの活動	【活動のまとまりを「○」で記入】 【時系列の子どもの活動は「・」で記入】 【予想される子どもの活動】 【子どもが主語となる活動】 【低年齢児は子どもが受け身】 【活動の終わり】 【活動のルールや手順】 【誰が見てもわかる】 【短文で書く】
⑧ 保育者の配慮・援助	【記述数】 【子どもの状態】 【具体的】 【配慮・援助】 【子どもの目線での援助と配慮】 【保育者の動き】 【子どもを想定】 【ねらい・内容の達成を意図】 【個々の良さを認める】 【保育者の記述の統一】 【個別の対応】

4. ルーブリックの作成

保育・教育実習で使用する指導案のルーブリック評価表					
	1 かなりの修正が必要	2 修正が必要	3 やや修正が必要	4 十分に満足できる	5 期待している以上である
①日付など 基本情報	○日付、天候、保育人数、年齢に記入漏れがある。	○日付、天候、保育人数、年齢に記入漏れがない。	○実施予定日の日付、曜日、天候、保育人数、年齢に記入漏れがない。	○実施予定日の日付、曜日、天候、保育人数、年齢に記入漏れがなく、季節が予定の活動と合っている	○実施予定日の基本情報に記入漏れがなく、何年保育の何年目などこれまでの経過も踏まえている。
②子どもの姿	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察した子どもの実際の様子について書けていない。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察した子どもの実際の様子について書けている。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察したクラスの状況と子どもの実際の様子、興味関心を持っていることについて書けている。	○ねらい・内容の根拠となる友達関係のかわりや観察したクラスの状況と子どもの実際の様子、興味関心を持っていることについて担任保育者と相談して書けている。	○ねらい・内容の根拠となる子どもの姿について、体調や生活場面も含めて、これまでの経験やできていることなど細かく担任保育者と相談して書けている。
③ねらい	○子どもが主語の文章で、内容を通して、子どもの発達段階に適した保育者の願いを育ってほしい姿の形で書けていない。	○子どもが主語の文章で、内容を通して、子どもの発達段階に適した保育者の願いを育ってほしい姿の形で書けている。	○子どもが主語の文章で、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを育ってほしい姿の形で書けている。	○子どもの姿を踏まえ、子どもが主語の文章で、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを具体的に育ってほしい姿の形で書けている。	○子どもが主語の文章で、子どもが主語の文章で、長期計画とその日の保育が関連付けられ、子どもの発達段階や実施日の季節に適した、内容を通して、「楽しむ」などの豊かな心情や意欲について、発達段階に適した、保育者の願いを具体的に育ってほしい姿の形で書けている。
④内容	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するための活動が書けていない。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するための活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するために保育者が指導する、発達に適した活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、ねらいを達成するために、保育者が指導する、具体的に発達に適したふさわしい活動が書けている。	○子どもが主語の文章で、子どもの姿を基にねらいを達成するために、保育者が指導する、具体的に発達に適したふさわしい活動が書けている。

⑤時間	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間が時系列で書けていない。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間が時系列で書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、活動の目安が書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、発達段階に適した時間の目安が時系列で書けている。	○活動の始まりや終わりといった区切りとなる時間がわかり、発達段階に適した活動時間が見通しをもった目安として書けている。
⑥環境構成	○活動ごとに環境構成図が定規を用いて書いており、保育者・実習生・子どもの位置や準備物がわかるように図や文章で書けていない。	○活動ごとに環境構成図が定規を用いて書いており、保育者・実習生・子どもの位置や準備物がわかるように図や文章で書けている。	○活動ごとに、誰が見てもわかるように、保育者・実習生・子どもの位置や必要な準備物が環境構成図や文章で書けている。また、活動のルールや制作物の完成図が書けている。	○活動ごとに、誰がみてもわかるように、保育者・実習生・子どもの位置や予備も含めた具体的な数量や種類といった必要な準備物、保育室の配置が環境構成図や文章でわかりやすい説明が書けている。また、活動のルールや制作物の完成図が書けている。	○活動ごとに、誰が見てもわかるように、保育の場所や空間の意図、活動のルール、制作物の完成図などの保育環境や活動についてや、保育者・実習生・子どもの位置や予備も含めた具体的な数量や種類といった必要な準備物、保育室の配置が環境構成図や文章で十分に説明できており、その活動で事前に留意することについても書けている。
⑦子どもの活動	○子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けていない。	○子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、予想される子どもの活動を時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、活動のルールや手順などの流れがわかるように子どもの予想される活動が時系列で書けている。	○誰が見てもわかるように子どもが主語の短文で、活動のまとまりごとに大項目は「○」、小項目は「・」を文頭に書き、活動のルールや手順などの流れがわかるように子どもの予想される活動が時系列で書けている。また、低年齢児は文末を「してらう」にするなど、年齢に適した書き方となっている。

⑧ 保育者の援助・配慮	○ 保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けている。	○ 保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けている。	○ 保育者が主語で、「○○を通して□□ができるようにする」という記述形式で書けている。また、子どもの発育や友達関係の状態を理解し、子どもの意欲に関する配慮や援助が書けている。さらに、保育者の動きが書けている。	○ 保育者が主語で、一つの活動に対して一つの子どもの意欲に関する配慮・援助が具体的に書けている。また、子ども発育や友達関係の状態を理解し、あらゆる子どもを想定し、個々の良さを認める、子ども目線での援助が書けている。さらにねらい・内容を達成する意図を持った援助が書けている。	○ 保育者が主語で、一つの活動に対して一つの子どもの意欲に関する配慮・援助が具体的に書けている。また、子ども発育や友達関係の状態を理解し、あらゆる子どもを想定し、個別の対応や個々の良さを認める、子ども目線での援助が書けている。さらにねらい・内容を達成する意図を持った援助が書けている。

5. 考察

【指導案作成の指導の多様性について】

ループリック作成に際して、6名の現場経験の豊富な教員にアンケートを行いテキストの概念化を図ったが、各項目で抽出された概念が一致する教員はおらず、指導案の指導で重視する事柄に多様性が見られた。これは玉置（2006）が述べるように、教員が保育者としての経験は豊富であるが、それぞれで経験したことには違いがあり、その違いが指導に顕れているためと考えられる。

この教員による指導の違いは、学生が指導案作成を難しく感じている要因の一つであろう。教員によっておおまかな指導は揃っているものの細部で教員の価値観が違ったまま、指導を受けるため、学生はどのように書けばよいか判断がつかない状態に陥っていると考えられる。また、アンケートの回答では、学生が失敗から学ぶことをねらって、あえて全部は伝えないという回答もあった。そのため、初めから高評価の指導案を学生は作成できない。

養成校の教員でも、指導案作成の指導に個人差が見られるため、実習に行った園での指導案に対する価値観はさらに多様であろう。養成校で教わった指導案の書き方を忠実に再現できていたとしても、園の担当保育者の価値観が違った場合には、担当保育者の指導に沿って書き方を変える必要がある。そのため、実習という普段とは違う環境で尚且つ、実習日誌も毎日書かなければならないという時間に制限がある中で指導案の書き方を修正するのは大変なストレスである。

さらに、近年コーナー保育など遊びのゾーニングを重視したマップ型の指導案や子どもの興味・関心を重視した保育ウェブを活用した指導案など、本研究で扱った時系列指導案とは異なる形式での指導案も見られるようになった（大豆生田ら.2020）。時系列の形式での指導案でも重点をどこに置くかは保育者によって異なり、その書き方に多様性があるなかで、今後実習で作成する指導案はさらに他の形式の指導案への対応も必要となってくると、学生への指導は困難になる可能性が非常に高い。

このような指導案の現状になった背景は、保育を行う施設で統一された指導計画が無いことである。保育施設を運営する各自治体、社会福祉法人、学校法人で各々が使いやすい形で指導計画の形式を使用し、その書き方も運営主体により異なる。しかし、今から指導計画の形式を統一することは非常に難しく、学生や養成校が各施設に合わせて対応する必要がある。

【抽出された語句からの学生の感じる指導案の難しさへの推察】

本研究でテキスト分析を進めていった際に、③ねらい、④内容、⑧保育者の援助・配慮で〈具体的〉という概念が抽出された。この〈具体的〉という指導が抽象的であり、どれをどこまで書けば具体的と言えるのかは指導する教員や保育者によって考え方が違うことが考えられる。そのため、学生が考える具体的な記述と教員や保育者の考える具体的な記述との齟齬が指導案作成の難しさに繋がっているのではないだろうか。

また、⑥環境構成で〈わかりやすい説明〉、⑦子どもの活動で〈誰が見てもわかる〉と言った「わかりやすさ」についての概念が抽出されたが、この「わかりやすさ」についても読む人の主観であり、基準としては抽象的である。指導案を作成した学生は、自分でやりたい活動で指導案を作成しているため、書き始めから活動のイメージを持っていると考えられるが、どこまで説明を加えれば相手にわかりやすいかについては、元々イメージを持った状態からの説明であるため不足する傾向にあるのであろう。

そして、②子どもの姿にある【ねらい内容の根拠】、【観察した子どもの様子】から、指導案を作成する保育の目的自体が、実際の子どもの姿を観察する必要性があり、その観察した子どもの姿が③ねらいや④内容の根拠となることが肝要であると教員が考えていることがわかる。しかし、養成校の講義内では、実際に子どもを観察することができず、保育の目的を明確に説明できない。場合によってはボランティアやこれまでにに行った実習で観察した子どもの姿を用いて作成するよう指導する時もあるが、この場合も指導する教員がその子ども達を知らないため、正確に観察できているか、保育のねらいや内容の根拠となっているかの確認のしようがない。そのため、養成校で指導案作成の指導を行

う際にはかなりの労力や工夫が求められるが、難しい現状である。

【今後の課題と展望について】

本研究では、現場経験の豊富な保育士・幼稚園教諭養成校の教員にアンケートを取り、指導案のルーブリック評価の作成を試みた。しかし、養成校教員が一つの養成校の教員であり、地域性や偏りがある可能性があるため、一般化可能性は低いと考えられる。時系列での保育の指導案については本研究の項目ではほぼ統一されているが、岡山県保育実習委員会が示している保育実習の手引きでは④内容の項目が無いなど、地域や保育実習と幼稚園実習など実習の種別により、指導案の項目や形式に差違があるため、今後は広域での保育者や教員に対するアンケートを実施し、一般化可能性を高める必要がある。

次に、本研究で対象とした時系列形式の指導案だけでなく、マップ形式や保育ウェブ形式での指導案を扱う養成校や実習園も増えてきているため、各形式に対応した評価方法を模索する必要があるであろう。時系列形式の指導案では、時間に沿って指導計画を作成するため、保育者主導での保育になりがちである。時間で予定を計画すると、保育者自身が時間を守ろうとしてしまうことも考えられるため、今後は子ども主体の保育計画として、マップ形式やウェブ形式がより増加することが予想される。そのため、多様な指導案に対応した評価方法を作成が求められる。

最後に、作成したルーブリックの実用性について本稿で言及できなかったため、今後の課題である。本研究の目的として、学生の指導案の苦手意識に着目し、学生や教員により、客観的に評価、振り返りができるツールとしてのルーブリック作成を試みたが、このルーブリックにおいて、学生と教員双方の評価一致が重要な課題となる。今後は、本研究で作成したルーブリックを基に、指導案を学生と教員が評価し、その一致率を調査するなど、実用性について検討が必要だと考えている。

謝辞

本研究でアンケートに協力して頂いた先生方や協力者の方々には深謝いたします。

引用参考文献

- 河邊たか子・赤石元子（2009）．東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎編．『今日から明日へつながる保育：体験の多様性・関連性を目指した保育の実践と理論』．萌文書林．83
- 厚生労働省．（2018）．保育所保育指針
- 厚生労働省．（2018）．保育所保育指針解説
- 大滝まり子（2005）．保育実習Ⅱについての学生の認識．北海道文教大学研究紀要．第29号2005．125
- 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」．名古屋大学大学院教育発達科学研究科起用（教育科学）．54.2．27－44
- 大豆生田啓友．渋谷行成．鈴木美恵子．田澤里喜（2020）．これからの時代の保育者養成・実習ガイド．中央法規．128
- 玉置哲淳（2006）．保育方法論の構想（覚え書き）－活動アナリシスアプローチ指導を使った指導案作りの提案－．Educare 2006、27、1-14 （大阪教育大学幼児教育研究室）
- 横浜国立大学 大学教育総合センター FD推進部．（2015）．「授業別教員向けルーブリック作成マニュアル」<https://www.yec.ynu.ac.jp/about/doc/rubricj.pdf> 2023年10月10日確認

「作陽ぷらっつ！」における個別学習支援活動の概要と学生の学び

Individual Learning Support Activities and Student Learning at “Sakuyo Platz!”

宇田 響^{*1}・前原 鈴^{*2}

Hibiki UDA Suzu MAEHARA

Abstract

Sakuyo Platz! is an extracurricular activity of Kurashiki Sakuyo University’s Faculty of Childhood Education. The university invites first- to third-grade elementary students enrolled in the after-school children’s club and conducts individual learning support activities; for instance, “Study Time,” where students learn Japanese and arithmetic, and “Platz Time,” where they learn about seasons and events. In July 2023, an interview survey was conducted with nine university students. The results revealed that through “Study Time,” they acquired “the ability to create personalized teaching materials” and “the ability to provide instructions tailored to each child.” Additionally, through “Platz Time,” they acquired “the ability to predict children’s behavior and “the ability to interact with children according to their developmental stage and individuality.” Therefore, individual learning support activities help students steadily develop various skills related to learning support.

1. はじめに

「作陽ぷらっつ！」（以下、「ぷらっつ」と表記）とは、くらしき作陽大学子ども教育学部附属の部活動であり、正課外活動の一つとして位置づくものである。「ぷらっつ」では、放課後児童クラブ（ながおキッズ児童クラブ）に所属する小学1年生から小学3年生の児童を大学に招き、個別学習支援活動を行っている。具体的には、国語や算数などの教科に関する学習を行う「学習タイム」という活動を月に3回程度、季節・行事に関する学習を行う「ぷらっつタイム」という活動を月に1回程度行っている。2023年度の活動には、19名の学生（小学校・特別支援学校コースに所属する13名の学生、保育園・幼稚園コースに所属する6名の学生）が参加しており、そうした活動を通して、学生は学習支援に関する様々な力を身につけている。そこで本稿では、「学習タイム」及び「ぷらっつタイム」の概要を示すとともに、そうした活動を通して学生が具体的にどのような力を身につけているのかを報告することとしたい。

2. 「学習タイム」の概要と学生の学び

「学習タイム」とは、児童の基礎学力の定着を図ることを目的とした活動である。この目的を念頭に、学生が自作の教材を用いながら個別学習支援活動を展開し、児童の躓きを解消したり得意を伸ばしたりすることができるような機会を提供している。

学生は、児童の学習への思いや基礎学力の定着に関する使命感をもち、教材づくりの方法や指導のあり方を考えていく中で、児童一人ひとりの発達や成長に関する理解を深めている。さらに、児童本人はもちろん、保護者からも学習状況についての聞き取りを行い、苦手克服や得意を伸ばすことができるような教材づくりにも取り組んでいる。教材づくりの過程では、関わりの中で掴んだ児童の特性を踏まえて、その児童が最も理解しやすいと考えられる方法で学習できるような教材を作成している。抽象的な概念は視覚化をしてイメージしやすくしたり、スモールステップで児童が達成感を味わいながら学習を進めることができるようにしたりと、特別支援教育の視点も取り入れながら教材づくりを進めることで、学生は個々のニーズに応じた学びを提供する力を身につけている。また、実際の

^{*1} くらしき作陽大学子ども教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Assistant Professor）

^{*2} くらしき作陽大学子ども教育学部、学部生（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education, Undergraduate student）

指導場面では、教科に関する内容を教えるだけではなく、学習する際の姿勢や鉛筆の持ち方などの細かな部分の指導も行っている。その際には、児童の学習に対する意欲や自信を引き出すことができるよう、児童の考えを認めたり褒めたりすることを意識し、活動に取り組んでいる。このように、「学習タイム」は将来小学校教員になった際に必要となる「実践的指導力」を養う場となっている。

先述のように、学生は特別支援教育の視点を取り入れた教材づくりに取り組んでいる。図1と図2に示した To Do リストは、そうした視点を取り入れた教材の一例である。To Do リストは、児童にその日の学習の見通しをもたせることができるものである。「ぶらっつ」は、学校とは異なる雰囲気の中で行うことになるため、児童の集中力の持続が難しい場面が見受けられることがある。橋本(2012)でも、子どもの困難性を軽減する視点として、見通しをもたせたり終了を明示したりすることが大切であると述べられている。そうしたことを踏まえ、「何を」「どこまで」頑張ったらその日の学習が終わるのか、「ご褒美シール」や「ご褒美スタンプ」が貰えるのかということを To Do リストで視覚化し、児童が落ち着いて学習に取り組むことができるような環境を整えている。「ご褒美シール」などに関しても、枚数などのルールを口頭のみで伝えるのではなく、To Do リストに示して視覚的に理解できるようにすることで、スムーズに学習支援を展開できるようにしている。

また、児童の性格や特性に応じて、その日の学習は児童や保護者の要望をもとに学生が決定するだけではなく、児童自ら選択できる環境づくりをすることも集中力の持続のために行っている。具体的には、児童や保護者の要望に応じた教材を複数用意し、児童が選択したものを To Do リストに書き込み、学習を始めるようにしている。自ら選択し決定する機会と To Do リストを上手く組み合わせることで、児童の学習に対する意欲を引き出せるように努めている。

図3に示した数の数え方カードは、児童のニーズに応じた学習支援で用いる教材の一つである。学習支援と聞くと、多くの人々がプリントに書き込む形式の教材を想像する傾向にあるが、児童一人ひとりに合った学習方法があることを認識しておく必要がある。「ぶらっつ」に参加している児童の中には、プリント形式の教材よりもゲーム感覚で学習する形式の教材の方が集中しやすい、定着しやすい

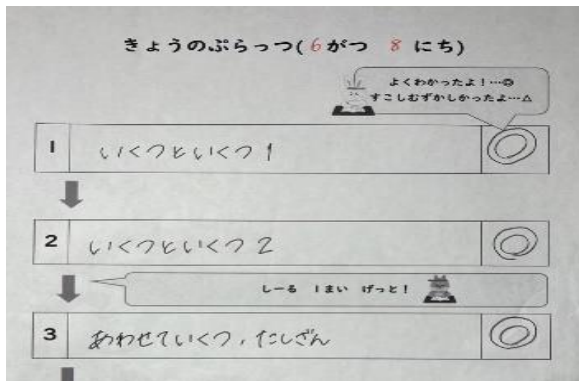


図1 学生が記入する形式の To Do リスト

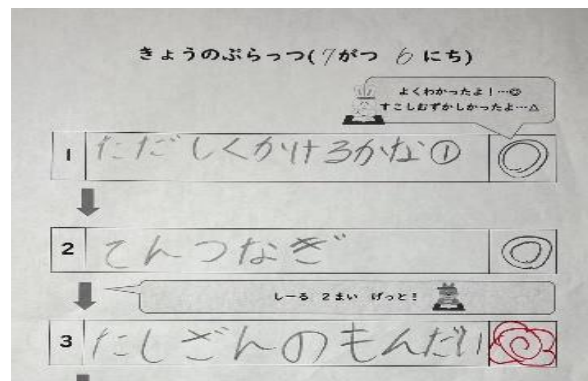


図2 児童が記入する形式の To Do リスト

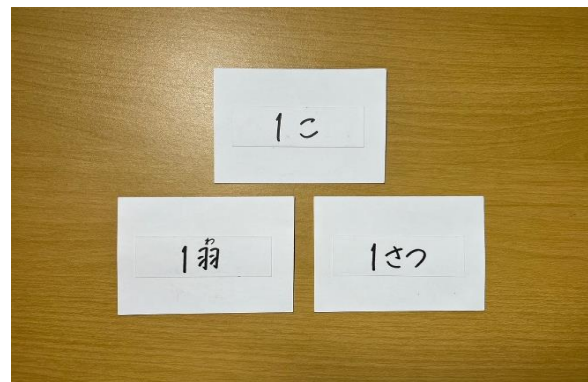
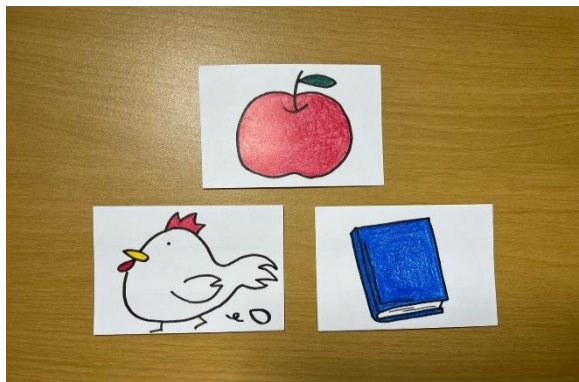


図3 数の数え方カード

いという児童も一定数存在する。そのような児童には、無理にプリント学習をさせるのではなく、バランスをみながらカード形式の教材などを用いることで、学習に対する抵抗感を抱かないようにしている。楽しく学べる教材は、児童の集中力の持続が難しい日などに手軽に取り入れられる学習方法であるため、「ぶらっつ」では多くの学生が活用している。

「ぶらっつ」では、活動後に検討会を行い、その日の活動を振り返る時間を設けている(図4参照)。自分自身の実践を振り返り、改善点を見つけ、他の学生と共有する時間となっている。改善点は、リーダーを中心に解決策を考え、児童と学生それぞれが深い学びを得ることができる環境を構築している。そうした環境ゆえに、学生は自分自身の課題を発見し、次の活動に目標をもって取り組むことができていると考えられる。また、検討会は他の学生がどのように学習支援を行っているのか、どのように改善しようとしているのかなどを聞くことができる貴重な機会でもある。このような機会を通して、学生は自身の学習支援の幅を広げていくことができている。



図4 検討会の様子

以上のような活動を通して、学生がどのような力を身につけているのかを整理しておきたい。以下に掲載した語りは、2023年7月上旬から下旬にかけて、「ぶらっつ」に所属する9名の学生を対象として実施したインタビュー調査から得られたものである。学生A、学生Bは、「児童に合った教材を作成する力」が、学生Cは、「児童一人ひとりに応じて指導する力」が身についたと考えていることが読み取れる。学生は「学習タイム」を通して、こうした力を着実に身につけていると考えられる。

A: 担当の児童に自分で教材を作るため、一人ひとりの苦手なことを克服できるような教材を作る力が身についたと思います。また、得意なところを伸ばせるような教材を作ることができるようになりました。得意なことはスムーズにしてくれるのですが、苦手なことをする時は集中力が続かないこともあるので、その時にどうするかという対応力が身についたと感じます。

B: 個々のニーズに応じた学習支援を展開する力がついていて実感しています。苦手な教科のプリントを作ってやらせるだけでなく、その子の特性をちゃんと理解した上で、一枚のプリントに載せる問題量を考えたり、あんまり勉強にフォーカスしすぎずに、ゲーム感覚で楽しく学んでいけるような教材がその子に向いてるのかとかを考えたりしながら、バランスをとりながら学習支援を行ってきたことで、ニーズに応じた支援ができるようになったのかなと思います。

C: 学習タイムを通して、子ども一人ひとりに合った学習支援をする力が身についたと思います。(中略)今日は学習する気にならない子などには、無理に学習を進めず、気持ちが整うまで待ってあげるとか。いつもは五枚ほどプリントを解けていたとしても、「今日三枚プリント解けたね。頑張ったね。」などの声掛けをする。児童の気持ちに寄り添うことを意識して学習支援を行っています。

3. 「ぷらっつタイム」の概要と学生の学び

「ぷらっつタイム」とは、季節に合った題材をもとにした活動を通して四季や行事・文化への興味関心を高め、児童の生活を豊かにすることを目的とした活動である。この目的を念頭に、学生は季節を感じられるような活動を、製作を中心に企画し、「楽しく学べる場」を提供している。児童は、頭の中のイメージを具体物に表すという製作活動を通して想像力や表現力を養ったり、友達に製作物を共有する活動を通して自らの努力を伝える力や友達の作品の良さに気づく力を育んだりすることができる。また、製作前の導入部分では、題材となる行事・文化の背景を学ぶ活動を取り入れている。図5に示したクイズ形式の活動など、児童にとって「楽しい」と思えるような学びを提供している。

また、「ぷらっつタイム」は前章で取り上げた「学習タイム」とは異なり、一斉授業形態も取り入れているため、教室にいる児童全員にとって参加しやすい場にすることも求められる。ここでも特別支援教育の視点を取り入れている。橋本（2012）は、口頭の指示のみではなく、絵や図などを使って説明すると特性のある子どもにとってもわかりやすいものになると述べている。そうしたことを踏まえ、活動の流れを示して見通しをもたせたり、視覚的に内容を理解できるように掲示物を作成したりすることで、活動の中にバリアを生むことなく全員にとって楽しい場にするよう工夫をしている（図6参照）。



図5 クイズ形式の活動



図6 一斉授業形態の際の掲示物

そして「ぷらっつタイム」は、学生が表1に示したテンプレートをもとに、表2に示したような指導案を作成し活動を行っている。活動に含まれる学びを明確にしたり、想定される児童の言動を予測した上で適切な時間配分を考えたりしながら指導案を作成し、実践を行うようにしている。「ぷらっつタイム」を通して学生は、指導案の基本的な書き方を学ぶことができるのはもちろん、実践的な場で実際の児童の言動にふれることで必要な配慮や声掛けなどを見極める力を養っていくのである。

表 1 指導案（テンプレート）

ぶらっつタイムの指導案(〇月)

- 日時：2023 年〇月〇日（火）18：30～19：40
- 場所：くらしき作陽大学子ども教育学部 5 号館 303 講義室・5 号館 412 講義室
- 企画者：〇〇〇〇（主担当）、〇〇〇〇（司会：412）、〇〇〇〇（司会：303）、〇〇〇〇
- 活動内容：
- 活動の目的：

- 活動を通しての学び：

- (1)企画者が準備するもの：
- (2)各学生が準備するもの：

- 活動の流れ

時間	活動内容	学生の支援・配慮事項
18：30	※児童の立場で書く。	※指導者の立場で書く。
	1.到着次第、手洗いと消毒を済ませ、指定された席に座る。	【書き方】 〇～することで、～できるようにする。
18：35	2.活動内容の説明を聞く。	
	(1)	〇全員が揃うまで、「今日は何をするかな。楽しみに待ってようか。」などの言葉掛けを行うことで、活動内容を予想して興味を持つことができるようにする。
	(2)	
	(3)	
18：45	3.各部屋にて、注意事項を聞いた後に、製作を開始する。	〇製作を開始する前に、学生が製作した見本を見せることで、児童がどのように製作すればよいか、具体的なイメージを持つことができるようにする。
	(1)	〇事前に、最後に発表があることを伝えることで、頑張ったことや工夫したところなどを考えながら活動に取り組むことができるようにする。
	(2)	
	(3)	
19：20	4.グループに分かれて、グループ内で製作物を発表する。	〇グループ発表の席を提示したり、個別に声を掛けたりすることで、どこで発表をするか児童が理解できるようにする。 〇グループ発表を行う際、児童に対して褒める声掛けをすることで、達成感を味わうことができるようにする。
19：30	5.片付けをして、手洗いに行く。帰りの準備をする。	〇児童に「今日頑張ったことを家族に伝えよう。」などの声掛けを行うことで、製作した自分の作品を家族に伝えることができるようにする。

表 2 指導案（完成版）

ぶらっつタイムの指導案（9月）

■日時：2023 年 9 月 26 日（火）18：30～19：40

■場所：くらしき作陽大学子ども教育学部 5 号館 303 講義室・5 号館 412 講義室

■企画者：前原（主担当）、前原（司会：412）、実森（司会：303）、川那部、高杉

■活動内容：お月見うさぎの壁面飾りをつくろう！

■活動の目的：9 月の行事にお月見があることを知り、お月見に対する理解や関心を深める。

ペア活動やグループ活動を通して、異学年や新しく参加する児童との関わりをもつ。

■活動を通しての学び：説明やクイズを通して、お月見という行事や当日に飾る物の意味を理解する。

友達の意見や頑張りを認めたり共感したりして交流することを楽しむ。

■(1)企画者が準備するもの：画用紙、折り紙、毛糸、スパンコール、はさみ、木工用接着剤

■(2)各学生が準備するもの：12 色マーカーペン、のり、マスキングテープ

■活動の流れ

時間	活動内容	学生の支援・配慮事項
18：30	1.到着次第、手洗いと消毒を済ませ、指定された席に座る。	○全員が揃うまで、「今日は何をするかな。楽しみに待ってようか。」などの言葉掛けを行うことで、活動内容を予想して興味を持つことができるようにする。
18：35	2.活動内容の説明を聞く。 (1) 今回の活動の流れを聞き、見通しをもつ。 (2) 「お月見」「飾る物」「うさぎ」に関する説明を聞く。 (3) 「お月見」「飾る物」「うさぎ」に関するクイズに、ペアやグループになって挑戦する。	○説明の後にクイズがあることを伝えることで、児童が集中して説明を聞くことができるようにする。 ○説明は、イラストやキーワード等で視覚提示しながら進めることで、児童が興味をもちながら聞くことができるようにする。 ○クイズは、「〇〇ちゃんはどう思う？」などと声掛けしたり、最終的に答えを決める児童を問題によって変えたりしながら全員が参加できるようにする。
18：55	3.各部屋にて、注意事項を聞いた後に、製作を開始する。 (1) 折り紙でうさぎを折る。 (2) 台紙に飾りつけをする。 (3)紐を通す。	○製作を開始する前に、学生が製作した見本を見せることで、児童がどのように製作すればよいか、具体的なイメージを持つことができるようにする。 ○見本を見せる際、折り紙は、はさみで切ったり手でちぎったりしても面白いことを伝えることで、児童の表現の幅を広げることができるようにする。 ○事前に、最後に発表があることを伝えることで、頑張ったことや工夫したところなどを考えながら活動に取り組むことができるようにする。 ○うさぎの折り方だけでなく、月やお供えを乗せる三方の折り方も把握しておき、必要に応じて児童に伝えることでそれぞれの児童がイメージした通りの作品をつくることができるようにする。
19：20	4.グループに分かれて、グループ内で製作物を発表する。	○グループ発表の席を提示したり、個別に声を掛けたりすることで、どこで発表をするか児童が理解できるようにする。 ○グループ発表を行う際、児童に対して褒める声掛けをすることで、達成感を味わうことができるようにする。
19：30	5.片付けをして、手洗いに行く。帰りの準備をする。	○児童に「今日頑張ったことを家族に伝えよう。」などの声掛けを行うことで、製作した自分の作品を家族に伝えることができるようにする。

以上のような活動を通して、学生がどのような力を身につけているのかを整理しておきたい。以下に掲載した語りは、前章で述べたインタビュー調査から得られたものである。学生 D や学生 E は、「児童の言動を予測し、配慮を考える力」が、学生 B や学生 C は、「発達段階や個性に応じて関わる力」が身についたと考えていることが読み取れる。学生は「ぶらっつタイム」を通して、こうした力を着実に身につけていると考えられる。

D：ぶらっつタイムでは様々な遊び・製作をするので、その製作の中でどのような配慮が必要なのか、予測するっていう能力が身についたと思います。（中略）想定することで見えない危険を未然に防いだり、子どもが主体的に取り組むことにも繋がったりと思うので、実際に通してやってみることはとても大切だと思います。

E：私は、全体を見て臨機応変に次の行動や発言を考える力が身についたと思います。（中略）子どもはこちらが予想していないような発言とか行動をすることがあります。その時にどんな発言でも反応できるように、集中して児童の話を聞いて発言を受け入れることを心掛けました。（中略）全体を見て臨機応変に対応することというのは、将来教師になった時やクラスの担任になった際に、クラス全体をまとめることにつながるため、重要だと思います。また、児童の発言を受け入れるということは、児童の自己肯定感の向上にもつながると思います。

B：児童の発達段階とか学習の時にもあったんですけど、特性とかをしっかりと理解して、どこまでその子の手助けをするかっていうのを考える力っていうのが、ぶらっつタイムを通して身についたと思っています。（中略）学年が違えばもちろん、学年が同じでもその子によってできることとかっていうのは大きく異なっていると思います。個人差があると思うんですけど。一年かけて、担当の子に寄り添うことができるっていう状況の中で、その児童が自分一人でできることとか、やらせてみてできそうなことを見極めて、過度に支援しすぎない、その子が成長する機会を奪わないようにするっていう力はすごく身についていると感じます。

C：ぶらっつタイムを通して、子どもの意思や個性を理解することの重要性を学びました。例えば、子どもが雲をピンクで書いている時に、私は「雲は白か水色じゃないかな？」と声掛けをしてしまい、子どもの意思を尊重することができず、後悔してしまいました。なので、それ以降の活動では、子どもの意思や個性を尊重することを意識するようになりました。

4. おわりに

本稿では、「ぶらっつ」の活動である「学習タイム」及び「ぶらっつタイム」の概要を示すとともに、そうした活動を通して学生がどのような力を身につけているのかを報告した。最後に、学生の「学び」をより深めるための今後の活動のあり方について二点述べておきたい。

一つは、「学習タイム」で使用する教材の共有についてである。教材は、学生自ら作成したものであり、児童の実態に合わせた内容や方法など、様々な工夫が詰まったものであるといえる。児童のどのような実態を踏まえて作成したのか、そしてその教材を使用することで児童のどのような部分が成長したのかなどの情報とともに、教材を学生間で共有することは重要である。というのも、そうした共有は学生自らの学習支援の幅を広げることににつながるからである。しかしながら、現時点では教材の共有を十分に行うことができていない状況にある。そうした状況を改善する方法としては、教材を紹介する学生を選定し検討会の中で教材の共有を行うという方法や、「ぶらっつ」の共有ドライブにて教材を共有するという方法が考えられる。特に後者は、検討会の時間的制約を回避できる方法であり、実現可能性が高いものだといえよう。

もう一つは、児童の成長の捉え方についてである。現在の「ぶらっつ」では、検討会の中でその日

の活動を通して、児童がどのように成長したのかを振り返る時間が設けられている。こうした活動日単位での振り返りは、その時々で生じた児童の学習面での課題に対応する力を養うという意味において必要不可欠なものであろう。しかしながら、活動日単位での振り返りだけでは児童の成長をより具体的に捉えることは難しいと考えられる。この解決策としては、活動報告書を作成するという方法が挙げられる。1年を通した長期的な視点から、児童の学習面での成長をまとめることで、児童がどのようなプロセスを踏んで成長したのかを捉えることができる。児童の成長をより具体的に捉える作業を通して、学生は自身の学習支援の幅を広げていくことができるのではないだろうか。

以上のような方向性を踏まえて活動を行うことで、「ぷらっつ」を通した学生の「学び」がより質の高いものへと変化していくのではないかと考える。そうした学びを積み重ねることで、中央教育審議会（2021）でも提示されている「個別最適な学び」を推進できる教員の養成を行っていききたい。

参考文献

- 橋本正巳（2012）『気になる子どもの支援ハンドブックーマルチアレンジングサポートのすすめー』
社会福祉法人全国心身障害児福祉財団
- 中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指してー全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現ー（答申）」

執筆者紹介（五十音順）

宇田 響 教育学・教育社会学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

古和 友子 保育実践（作陽短期大学 音楽学科）

紺谷 遼太郎 教育学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

齋藤 亜利沙 給食経営管理学（くらしき作陽大学 食文化学部）

瀬戸山 悠 特別支援教育（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

富山 恭行 消化器病学・肝臓病学（くらしき作陽大学 食文化学部）

中野 広大 児童文化学・保育内容学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

藤田 由起 臨床心理学・教育心理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

柳井 玲子 公衆栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）

山本 健志郎 幼児教育心理学（作陽短期大学 音楽学科）

編纂委員

編纂委員長 木村 吉伸
委員 網中 雅仁・河野 勇人
澤田 秀実・富田 延宏
富山 恭行・兵頭 奈保
平井 克彦・松田 光恵
水田 有美・吉田 裕彦
(五十音順)

2024年3月31日 発行

編集 くらしき作陽大学
作陽短期大学
「研究紀要」編纂委員会
岡山県倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)
印刷 山陽印刷株式会社
発行 くらしき作陽大学
作陽短期大学

Bulletin
of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College

Vol.56 No.2
2023

Original Paper

The State of Instruction in Club Activities in Elementary Schools Hibiki UDA • Yuki SANEMORI ... (3)

Transition in the Positioning of “play” in Early Childhood Education and Future Research Issues

— A Quantitative Analysis of Kindergarten Curricula and their Commentaries — Ryotaro KONYA ... (13)

Knowledge levels of food allergies in the registered dietitian course at our university

Arisa SAITO • Yasuyuki TOMIYAMA • Ayaka NAKASHIMA • Wakana HARA • Kaho KAWAKAMI

Kotomi SUGIYAMA • Saki MURATA • Rina MAETA • Nana MIYAZAKI • Reiko YANAI ... (21)

A Case Study on Enhancing Language Expression Skills in Children with Autistic Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities

..... Yu SETOYAMA • Sora KATAHIRA • Masami HASHIMOTO ... (35)

A Study on the Use of Children’s Cultural Properties in the Training of Childcare Workers and Teachers (1)

— The Role of Puppetry for Students’ Development of Expression and Collaboration —

..... Kodai NAKANO • Yasumasa ASANO ... (45)

Relationship between Ego-identity Status and Recognition of the Childcare Profession among University Students in
a Nursery Teacher-training Course

— A Case Study with Experience of Practicing Childcare in a Social Welfare Facility except for a Nursery School —

..... Yuki FUJITA ... (59)

An attempt to create a rubric evaluation for instructional plans used in childcare practicum

..... Kenshiro YAMAMOTO • Tomoko KOWA • Kodai NAKANO ... (71)

Individual Learning Support Activities and Student Learning at “Sakuyo Platz!”

..... Hibiki UDA • Suzu MAEHARA ... (81)

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College
Kurashiki, Japan