

大垣女子短期大学

紀 要

第 58 号

2017

目 次

原 著

| | |
|---|------------------------------------|
| 非認知能力（社会情動的スキル）を醸成する保育実践の一考察 | 西 川 正 晃(1) |
| 強度行動障害者への「食」を通じた援助実践 | 松 村 齋(11) |
| 幼稚園・保育所における巡回相談に対する保育者のニーズに関する一考察 一巡回相談の取り組みから..... | 少 徳 仁(19) |
| 「音楽」を活用したダウン症児へのアプローチ ～リトミック教育の実践報告～..... | 光 井 恵 子(25) |
| ゴムを使った幼児の運動あそび ～あそびから運動へ発展させるための工夫～..... | 中 野 由香里(33) |
| 保育者養成校における領域「言葉」のテキストの分析 一授業改善の取り組みに向けて一..... | 今 村 民 子(41) |
| 自然環境としてのグリーンカーテンの活用について..... | 内 藤 敦 子(53) |
| 歯科恐怖に関する研究..... | 岩 田 千鶴子(61) |
| 高齢者における口腔機能の維持が栄養摂取や QOL に及ぼす影響 | 縄 田 理 佳(71) |
| 在宅看護論実習にラベルワークを用いた参画型教育の検証 一 A 短期大学看護学科の学生を対象とした質問紙調査から一 | 古田 桂子・服部 直子・野網 淳子(77) |
| 看護基礎教育における学習教材としてのタブレット端末の活用に対する学生の認識 一 A 短期大学看護学科における実態調査から一 | 服部 直子・大澤 伸治・欽原 直美・戸村 佳美(85) |
| 小児看護学実習における達成感とその要因 ～看護専門学校生と短期大学生の比較より～..... | 欽 原 直 美(99) |
| ロバート・パイクモデルにもとづく教育課程の編成に関する考察 | 矢田貝 真 一(109) |
| 短期大学の学生支援機関における連携 一学生相談室と保健室の連携に着目して一 | 小林佐知子・高木 弘美・三村 道子(117) |
| 彙報（学外における主な研究並びに教育活動）..... | (123) |

BULLETIN OF OGAKI WOMEN'S COLLEGE

NO.58 (2017)

CONTENTS

【Original Articles】

- A study of child care practice to foster a non-cognitive abilities (social emotional skills)
..... Masaaki NISHIKAWA(1)
- Practice of aid through "food" to people with strong behavioral disabilities
..... Hitoshi MATSUMURA(11)
- A report of Pre-school teachers expects for itinerant consultation.
..... Hitoshi SYOUTOKU(19)
- Approach to the Down's syndrome child who utilized music
~ Report practice of going eurhythmics education ~
..... Keiko MITSUI(25)
- The infant's exercise with an elastic band
~ Devices for developing from play to exercise ~
..... Yukari NAKANO(33)
- Analysis of the textbooks of the territory of "language" used in the schools to train nursery
and kindergarten teachers
..... Tamiko IMAMURA(41)
- About utilization of a green curtain as a natural environment.
..... Atsuko NAITOU(53)
- The Study of Factors Formed Dental Fears
..... Chizuko IWATA(61)
- The Effect of Maintenance of Oral Function in Elderly People on Nutrition Intake and Quality of Life
..... Rika NAWADA(71)
- Verification of Participatory Education Using Label Work for Home Nursing Practice
..... Keiko FURUTA, Naoko HATTORI, Junko NOAMI(77)
- The Recognition of Students in the Tablet Terminal Utilization as the Learning Materials
in the Nursing Basic Education
..... Naoko HATTORI, Shinji OSAWA, Naomi KUWABARA, Yoshimi TOMURA(85)
- Achievement feelings of student nurses in the pediatric nursing practice and the factor
~ Comparison with nursing technical school students and junior college students ~
..... Naomi KUWABARA(99)
- A Consideration on the Formation of Educational Curriculum based on Robert Pike Model
..... Shinichi YATAGAI(109)
- Collaboration among student support organizations at Junior College
— Focusing on collaboration between the counseling room and the infirmary —
..... Sachiko Kobayashi, Hiromi TAKAGI, Michiko MIMURA(117)
- Miscellaneous(123)

非認知能力（社会情動的スキル）を醸成する 保育実践の一考察

A study of child care practice to foster
a non-cognitive abilities (social emotional skills)

西川正晃

Masaaki NISHIKAWA

はじめに（論題の背景と目的）

本研究は、生きる力の基盤となる非認知能力（社会情動的スキルとも言われる。以下、非認知能力と表記）を醸成するための保育実践について、保育者の立ち位置や環境構成についての視点から考察を加えることを目的とする。

2018（平成30）年に幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領をはじめ、小学校以降の学習の基本となる学習指導要領が改訂される。その基本的な概念として、平成10年の改訂から受け継がれてきている「生きる力」の育成が今回の改訂でもキーワードになっている。「生きる力」を育成するため、この改訂でもさらに積極的に触れられている。2016（平成28）年8月26日の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会幼児教育部会から出された「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」には、幼児教育の重要性の要素として「近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせる¹⁾」という指摘を行い、子どもの関心・意欲から主体的に挑戦したり自らを律したりできる非認知能力に注目している。

「生きる力」とは、変化の激しいこれから

の社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい〔確かな学力〕、〔豊かな人間性〕、「健康と体力」の3つの要素からなる力をいう。特に今回の改定では、小学校以降における学びの基礎となる〔個別の知識や技能〕、〔思考力・判断力・表現力等〕、〔学びに向かう力、人間性等〕を育てることを射程し、幼児教育において育みたい資質・能力の整理を行っている。特に、〔学びに向かう力、人間性〕は「生きる力」を構成する3要素の中でも、心情・意欲・態度を重視し、「生きる力」の基盤となる能力として位置づけられており、先ほど述べた非認知能力とほぼ一致する。

こうした背景のもと、今後幼児教育では、環境を通して行う教育として、幼児の自発的な活動として遊びを中心とする生活を通して展開される総合的な活動の中に、より強く非認知能力醸成を意識していく事が求められる。つまり、日常的に展開される保育実践のなかで、非認知能力を醸成する視点を明確にすることが肝要となるのである。そこで本論文は、保育実践における非認知能力の醸成を、子どもとかわる保育者の立ち位置と環境構成の2視点から考察を行ってみたい。

1. 研究の方法

本稿のキーワードとなる非認知能力についてその概念を概観することが必要となる。そこで、James J.Heckmanの「Giving Kids a

Fair Chance」から、海外の研究で注目されてきた幼少期の家庭環境や非認知能力が、学歴、雇用形態、賃金といった労働市場における成果にどのように影響を与えてきたかの検証を基に非認知能力の重要性を明らかにしていく。また、保育現場における非認知能力醸成について、昨今の先行研究からその意義について整理していく。

さらに、保育実践における非認知能力の醸成については、「多様性と生活性を視点にした「学びのスケール」の概念と構造」(2013年、西川)や、「遊びの中の学びを深める、生活性と多様性の二視点に関する研究」(2016年、西川)、「子どもと共に育ち合うエピソード保育者論」の8章における学びを充実させるための「多様性」と「生活性」の視点から保育のあり方の提言(2016年、西川)など、これらの先行研究で明らかにされてきた「生活性」と「多様性」の概念に注目する。

保育者の立ち位置については、先述の「生活性」の構造をさらに細分化し、保育者のタイプ類型を試み、非認知能力を醸成する保育者のタイプを描き出していく。

また、非認知能力を醸成する環境については、先述の「多様性」の概念を基盤に、大垣市立南保育園の2016年度の研究構想と実践研究から明らかになった環境の可視化について整理を行い、その視点について明らかにしていく。

2. 非認知能力の概念と保育実践における意義について

(1) 非認知能力とは

一般的に、認知能力(Cognitive abilities)はIQテストでも知られる言語、論理、記憶、空間把握能力など主に脳の機能に由来する能力である。非認知能力(Non-Cognitive abilities)は、社会情動的スキルとも呼ばれ、好奇心や柔軟性、協調性、忍耐力、ストレス対応力など心の動きに由来する能力と言われ

ている。非認知能力に関わるOECD(経済協力開発機構)調査のベースにある研究は、認知能力に加えて非認知能力が高いと社会的・経済的に成功しやすいと指摘している。すなわち、非認知能力を基盤として、知覚、判断、想像、推論などの認知機能が発達し、いわゆる学力が高い、教養があるという認知能力の高まりへとつながっていく構造が報告されている。

James J.Heckmanは、「Giving Kids a Fair Chance」の中で、非認知能力の重要性を明らかにしている。Heckmanはアメリカ社会の現状から分析を進め、「American society is dividing into skilled and unskilled,and the roots of this division lie in early childhood experiences are at much greater risk of being unskilled, having low lifetime earnings, and facing a range of personal and social troubles, including poor health, teen pregnancy, and crime」²⁾と述べ、乳幼児期の体験がその後の人生に大きな影響を与えることを指摘している。さらに、適正な政策を行うための教訓的視点を3つ挙げている。第1に「life success depends on more than cognitive skills」³⁾と述べ、認知能力だけでは決まらなると指摘し、「Non-cognitive characteristics …are also essential」⁴⁾と続け、非認知能力の重要性を指摘している。第2に「both cognitive and socio-emotional skills develop in early childhood, and their development depends on the family environment」⁵⁾と述べ、認知能力だけでなく非認知能力も幼少期に発達することを指摘している。第3に、「public policy focused on early interventions can improve these troubling results」⁶⁾と述べ、幼少期に公共政策を充実し問題を解決することが可能であることを指摘している。

すなわち Heckman は、個人の成功を実現するために、幼少期より社会政策を大きく変

化し、認知能力だけでなく非認知能力を伸ばすべきであると主張しているのである。特に、非認知能力について「non-cognitive characteristics also contribute to social success and in fact help to determine scores on the tests that use to evaluate cognitive achievement」⁷⁾と述べ、認知能力の到達度測定にも非認知能力が関係していると指摘している。

以上、Heckmanは幼少期という早い段階から政策を行うなどして、非認知能力醸成の重要性を指摘しているのである。

(2) 保育実践における非認知能力の関係

幼少期の教育は、家庭での教育はもちろんであるが、幼稚園や保育園など幼児教育施設における「保育」が子どもの成長に深く関わっている。幼稚園教育要領では「環境を通して行う教育」を基本とし、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行うことを示している。保育所保育指針では、乳幼児期は、生活の中で、自発的・主体的に環境と関わりながら、生涯にわたる人格形成の基礎を築いていく時期であると位置づけ、そのために適切な環境を整え、乳幼児の心身の調和のとれた発達を支援していくことは、幼児教育の充実という観点からも強く求めている。このように、子ども自らが関心・意欲を発揮し、主体的・自発的に遊びを展開することが幼児教育の本質であると言える。こうしてみると、現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針でも非認知能力の構成要素である「関心・意欲」を重視している。保育実践は、画一的・受動的な活動ではなく、非認知能力を高めていく活動を中心に据えなければならない。

非認知能力を醸成する保育実践とするために、無藤は3つの点を指摘している。第1に「子どもがおもしろいと感じたり、関わったりしたくなる素材をふんだんに用意するこ

と」、第2に「保育者が対話を通して、子どもの発想を豊かにしたり考えを深めたりすること」、第3に「小学校とのつながりを意識すること」⁸⁾である。

1つ目は環境の豊かさである。すなわち、一人ひとりの子どもがそれぞれの関心に基づき、意欲的・自発的にかかわっていける多様な環境を意味する。2つ目は保育者の立ち位置である。すなわち、保育者の指示や命令で、子どもが受動的に活動するのではなく、子ども自身が興味・関心に基づいた活動を支えることができる対話的営みであることを意味する。3つ目は学びの連続性である。すなわち、小学校期の学びの基礎につながる幼児期の学びの芽生えが、子ども自らの意欲や関心による活動の積み重ねとなり、学びに向かう力を育むものでなければならないことを意味する。これは、2018（平成30）年の学習指導要領や幼稚園教育要領、保育所保育指針の改訂でも強調されている点である。このように、非認知能力は、現行の要領や指針で要とされている「環境を通して行われる教育」を通して育まれるものである。そこで発揮される自発的で主体的な姿が学びに向かう力となり、小学校との学びの連続性が確かなものとなっていく。

以上から、保育実践における「環境を通して行う教育」の中に、非認知能力の醸成が確かに射程されていることがみえてくる。とはいえ、無藤が指摘している視点を保育実践の中に具現化しなければ、非認知能力の醸成にはつながらない。そこで、保育実践において、非認知能力を醸成するための視点を「保育者の立ち位置」と「環境の可視化」に置き、考察を加えていくことにする。

3. 非認知能力を醸成する「保育者の立ち位置」について

(1) 「生活性」について

保育者の立ち位置を具体的に示し、子ども

の主体的な活動を支える保育者と子どもの関係を明らかにした研究としては、西川が注目する「生活性」の概念が示唆的である。西川は「生活性」について、子どもが主体的に遊びを展開できる生活が存在しているものであり、その生活を基盤として、「保育者はその生活を支えるために、共同体の中での協働的な実践者⁹⁾でなければならないと定義している。つまり、子どもが主体的に遊びを展開する共同体の中で、保育者がその活動の主体者である子どもと協働的な関係を構築している構造なのである。

「絵を描く」という具体的なエピソードでみていくと、保育者がその活動の主体者である子どもと協働的な関係を構築している場合、保育者自身が絵を描くことを楽しんでいる。絵を描くという共同体の中で、遊びを楽しむ生活者としての立ち位置に軸足を置いている（いわゆる一人称的立ち位置）。絵を描くことを楽しむ主体者として子どもとの協働的な関係を構築しているので、子どもは絵を描くことに心躍らせ、躍動感を高め、さらにもっと絵を描こうとする意欲的・主体的な姿へとつながっていく（図1右）。

他方、「描かせなければ」「(技術的に)上手な絵を結果として残さなければ」など、保育者の価値観や、過程ではなく結果を重視する保育に軸足を置くと、子どもの思いや願いを受け止める保育者との関係は消失する。もはや保育者は共同体の外側に位置し、指示的・教示的な保育（いわゆる三人称的立ち位置）となる（図1左）。

前者が「生活性」のある協働的な実践者であり、子どもと同じ視座をもつ「保育者の立ち位置」である。後者は、「生活性」に欠けた一方向的な指示的な立場をとる「保育者の立ち位置」であるといえよう¹⁰⁾。

以上、「生活性」のある「保育者の立ち位置」を意識することにより、子どもの意欲・関心に基づいた活動が展開されていくのである。

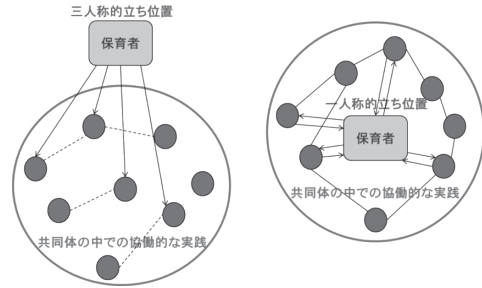


図1 保育者の立ち位置¹¹⁾

この「生活性」の概念から、非認知能力を醸成するために無藤が指摘している「対話」に注目して検証を進めていく。

(2) 「対話」を重視する「保育者の立ち位置」について

西川が注目する「生活性」の概念が明らかにする保育者と子どもの協働的な関係は、子どもの主体的な活動を生み出す保育者との関係性と言い換えることができる。この概念は、無藤が指摘する「対話」というキーワードによりさらに明確になっていく。

三人称的立ち位置となっている保育者は、子どもたちと協働しない「生活者から離れた立ち位置」にあると言える。すなわち、子どもたちが感じている環境の魅力や遊びの面白さなどは、保育を展開していく上で重要な要素とならず、保育者が一方的に抱いている価値観や、活動が生み出す結果が重要となってくる。他方、一人称的立ち位置にいる保育者は、子どもたちが感じている環境の魅力や遊びの面白さを十分に関知していることになる。つまり、子どもたちと協働する「生活者としての立ち位置」にいると言えよう。西川の「生活性」で明らかにされた保育者の立ち位置を、ここでは「生活者から離れた立ち位置」と「生活者としての立ち位置」に分類する。さらに、それぞれの分類から保育者のタイプ別に類型を試みる。

まず、「生活者から離れた立ち位置」の保育者は、2つのタイプに類型することが出来る。1つは、生活の中であって、子どもが感

じている遊びのおもしろさや、環境の魅力を感知することなく、または感知してもそこに目をやらず、保育者が実現・完成させたい事象に向かって強制的に導く強制的保育者（三人称・一方的非生活性）である。2つは、生活の中であって、子どもが感じている遊びのおもしろさや、環境の魅力を感知することなく、または感知してもそこに目をやらず、子どもの好き勝手にさせておく放任的保育者（三人称・無干渉的非生活性）である（図2左）。

強制的保育者は、保育者の価値観や結果を重視する保育者である。保育所保育指針に掲げられている「遊ぶこと自体が目的」である自律的・主体的な姿ではなく、作らせる・やらせる・描かせるなど他律的・受動的な子どもの姿がその様相として表出する。

一方、放任的保育者は、一見すると子どもの主体性を尊重しているようには見えるが、子ども自身が感じている環境の魅力や遊びの面白さなどをまったく感知せず、保育者自身の願いやねらいもないままに、子どもの好き勝手を認めていく、いわゆる「放し飼い保育」である。子どもの心が動く事象から遊びが出発しても、保育者の援助やそれに必要な環境が再構成されないと、遊びは発展することなく学びに向かう力は期待出来ない。両者に共通していることは、保育者が子どもとの協働的関係をもたず、子どもの興味・関心に寄り添った主体的活動を支えるための援助者としての立ち位置を放棄していることである。

「生活者としての立ち位置」の保育者も、2つのタイプに類型することが出来る。1つは、生活の中であって、子どもが感じている遊びのおもしろさや、環境の魅力を感知し、保育者もその感知点を遊びのなかに取り込むために、子どもに気付かせようとしたり考えさせようとしたりするなど、保育者自身がその遊びの指導者となる指導的保育者（一人称的生活性）である。2つは、生活の中であって、子どもが感じている遊びのおもしろさや、

環境の魅力を感知し、保育者もその感知点を遊びのなかに取り込むために子どもと対話を重ね、より遊びがおもしろくなる援助や環境の（再）構成を行い、保育者もその遊びの主体者となる対話的保育者（一人称的生活性）である（図2右）。

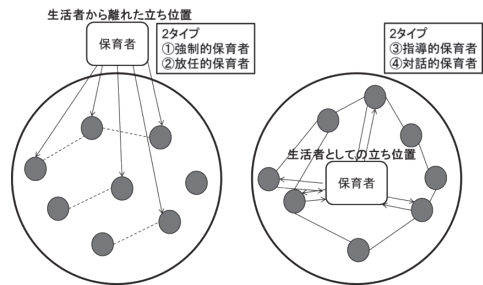


図2 保育者の立ち位置（保育者のタイプ類型）

指導的保育者は、協働的な生活者としての様相は何えても、子どもの抱いている興味・関心よりも、保育者がもつ願い・ねらいの実現が優先され、結果、指導的な発言が増えてくる。例えば、砂場で山をつくろうとしている子どもがいるとする。どんな山をつくりたいか、どうつくりたいのか、子どもが発する意欲を認め、その活動自体を支えつつ、保育者のねらいもそこに具現化していくという二律背反的な命題を交わせようとする艱難な営みが保育の本質である。しかし、保育者が意図するねらいが優先され、保育者が意図しない方法で山がつくられようとする、「そのつくりかたでいいのかな」「ちょっと考えてみよう」と言葉が発する。一見すると子どもに考えさせようと、主体性を重んじる援助のように見える。しかし、この言葉により、子どもから出発した関心や意欲は停滞を余儀なくされ、保育者が発した言葉の行間の意味を子どもは探り、保育者の意図は何かを子どもなりに解釈し保育者の意図に沿った行動に移していくことになる。すなわち、子どもがつくりたい山をつくる援助を行っているが、保育者の意図する結果へと導く

保育になってしまうのである。

一方、対話的保育者は、協働的な生活者として子どもが感知している環境や遊びの魅力や面白さを共有し、保育者自身もその遊びの主体者として活動を行う。さらに、単に「褒める」「共感する」援助にとどまらず、遊びを展開する主体者としてよりよい方法を「提案する」「教授する」ことを行い、時には、「制する」こともためらわない。このタイプの保育者の特徴は、子どもを勝手気ままに活動させる放任で無方向性でもなく、子どもに強制的・指導的にアプローチする一方向性でもない。「対話」という双方向性を基盤にしている特徴が伺える。

以上、保育者のタイプを「強制的保育者」、「放任的保育者」、「指導的保育者」、「対話的保育者」の4つに類型した。非認知能力のキーワードは「関心・意欲」である。この要素を保育実践の中で担保出来る保育者の立ち位置は「生活者としての立ち位置」にある保育者である。環境や遊びの魅力・面白さを共有した保育者は、子どもとの対話を基調として保育を展開していく。その過程で、子どもの「関心・意欲」が尊重され、そこから出発した遊びの経験を重ねることにより、非認知能力が醸成されていくことになる。対話を基調とした「対話的保育者」としての存在が必要となることが見えてくる。

4. 非認知能力を醸成する環境の可視化について

(1) 多様性について

遊びの中の学びを充実させる視点として、西川は保育における「多様性」の概念を明らかにしている。「多様性」とは、「子どもが遊び出す時に、興味や関心などから「やってみよう」と「心が動く」場面と、遊びにのめり込み、何度も何度も「くり返す」それぞれの場面において、環境構成や援助が、個々の子どもに適切であるようにさまざまに用意され

ているかどうか¹²⁾と定義している。特に環境に関してみていくと、「心が動く」段階においては様々な環境の中から、自らが働きかけて選択できる多様な環境が必要であり、「くり返す」段階では、子どもの思いや願いを実現するために必要な様々な環境が必要とされている。すなわち、どの段階であっても、遊びを定型化しない、一人ひとりに適切な環境が用意されていることが大切である(図3)。

環境の「多様性」については、学校教育法

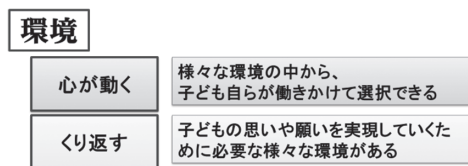


図3 環境の「多様性」¹³⁾

22条にも触れられている。この条文は、幼稚園教育の目的を表したもので、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と示されている。ここで注目すべきは「適当な環境」である。「適当」とは、一般的にやり方などが、いいかげんであることを意味し、悪い意味で用いられることが多い。しかし、この場合は、一人ひとりの子どもの興味・関心にあった適切な環境を用意することを求めている。一人ひとりに適切に構成された環境は、全体には一見雑多な環境として現れ、無造作に配置されているように見える。しかし、実は保育者の子ども理解と記録等から一人ひとりに適切に用意された環境の集合体である。これが「適当な環境」の意味である。反対に、「適切な環境」は、一人ひとりの関心・意欲に基づく環境を用意することではなく、保育者がねらう活動の実現に必要な環境をシャープに与えることになる。これでは、一人ひとりが自発的に環境に働きかける姿は期待できず、保育

者からの指示を受け、受動的に解決していくことになる。

言い換えると、保育における「適当な環境」とは「多様性」に富む世界であり、子ども一人ひとりの関心・意欲を引き出す環境である。他方、保育における「適切な環境」とは「多様性」に欠如した世界であり、子どもの関心・意欲を高めることは難しい環境と言えるのではないだろうか（図4）。

以上、「多様性」を意識することにより、

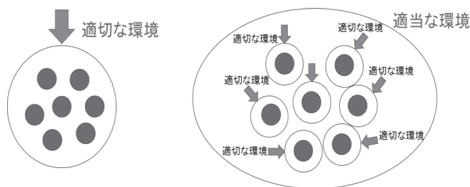


図4 「適切な環境」と「適当な環境」

子どもの関心・意欲に基づいた活動が展開されていくのである。この「多様性」の概念は、非認知能力を醸成するために無藤が指摘している「子どもがおもしろいと感じたり、関わったりしたくなる素材をふんだんに用意すること」につながるものである。

(2) 「多様性」の可視化

こうした「多様性」のある「適当な環境」が子どもの関心・意欲を高める、すなわち非認知能力の醸成に大切な要素であることがみえてくる。「多様性」のもつよさをさらに強調するためには、保育者の意図が子どもに具現化していく手立てやしかけが必要となる。そのことにより、「多様性」本来の意義が発揮されてくることになる。すなわち環境における「多様性」の可視化が求められる。

環境の可視化について、大垣市立南保育園の2016年度研究構想において、環境の可視化の視点を挙げている。環境の可視化の視点は4つあり、第1に「変動のない場所」、第2に「生活の流れ」、第3に「生活習慣の方法」、第4に「遊びや生活の場」としている¹⁴⁾。第

1の「変動のない場所」とは、月日や時間などで、生活の場所が変化することがなく、いつも同じ場所・位置にあることである。子どもの必要感から場所が変動することはあるかもしれないが、必要以上に保育者の都合で変動させない事が重要である。このことにより、子どもたちはどこに何があるのか理解でき、保育者に聞いたり指示を待ったりしなくとも自発的に行動に移せることができる【物的・空間的可視化】。第2の「生活の流れ」とは、年齢に即した見通しがもてることである。例えば、年長児であれば、「10時からはみんなで相談する会を始める」、「11時には片付けを開始しないと給食が食べられない」など生活の見通しがもて、保育者の指示がなくとも、自発的に集まったり片付けを始めたりすることができるのである【時間的可視化】。第3の「生活習慣の方法」とは、手洗いや歯磨きなど、どうすればいいのか自分で分かっている事が大切である。子どもが自発的に活動するためには、そのための手順や方法を具体的に教えることも必要である。集団生活が始まる4月にはこうした丁寧な関わりが求められ、その後の生活・活動の質に大きな影響を与えるのである【手順・方法の可視化】。第4の「遊びや生活の場」とは、遊びや生活に必要なものが、分かりやすく整理されている。また、触っていいかだめなのか環境から理解できるということである。環境自体が発する無数のアフォード（与える・提供する）から、特定の意味を強くアフォードさせるために、環境自体もしくは環境の構成に工夫を加え、子どもにわかりやすく示すものである【アフォードダンスの可視化】。

以上、4つの視点から環境の可視化を試行した具体的な事例を見ていくことにする。先出の大垣市立南保育園の2歳児では、これまで環境や援助の「多様性」を意識した実践を行ってきた。特に環境においては、子どもにとって十分な玩具を用意し、自分で取り出し

片付ける姿を期待していた。しかし、現実には置かれている場所が棚の一角所に集中していたため、遊び出すと玩具が散乱し、子ども同士がぶつかり、遊んでいる子が落ち着いて取り組む状況ではなくなった。また、玩具を片付ける際も、混ざり合ってしまう元の状態に戻すことは不可能であった。そのために、保育者の「これはここに片付けなさい」や「そこで遊んではいけません」などの指示語や禁止語が増えてしまい、子どもの自発的・主体的な姿は少なくなってしまう(図5左)。

そこで、先に述べた4つの可視化を視点に環境の再構成を行った。具体的には、環境をそれぞれの遊びの種類で区切り、遊んでいる場所で玩具を取り出せてその場で遊ぶことができるように工夫した【物的・空間的可視化】【アフォーダンスの可視化】。さらに、玩具の種類ごとに細かく分類して構成されているため、取り出しやすく、また元の場所に片付ける事が容易にできる工夫を行った【手順・方法的可視化】。また、2歳児に理解できるような言葉で生活の流れを知らせることで、進んで片付けが行われるようになり、保育者の指示的言葉は全く見られなくなった【時間的可視化】(図5右)。

以上、「多様性」の概念を概観し、特に環境の「多様性」における可視化について検討を加えてきた。大垣市立南保育園2歳児の実践からもわかるように、環境の「多様性」を基盤に置き、子ども自らが動き出し、完結できる活動が保障される環境の可視化は、子どもの関心・意欲を顕在化させるために有効であることがわかる。すなわち、こうした活動の積み重ねがこどもの非認知能力の醸成に寄与していることがみえてくる。

結語

以上、非認知能力を醸成するための保育実践について、「生活性」・「保育者の立ち位置」と「多様性」・「環境の可視化」の2つの視点で検証を加えてきた。非認知能力の醸成は、子ども自らが自発的に環境に働きかける活動の中に期待できる。その要素として、保育者と子どもの協働的活動が生成される対話的な学びと、環境の可視化による関心・意欲が顕在化する主体的な学びが認められる。

文部科学省は、2018(平成30)年の幼稚園教育要領等改訂で非認知能力をそのキーワードに掲げていることはすでに論じた。その実現として「どのように学ぶか」に脚光を当て、学びを推進するエンジンとなるのは、子どもの学びに向かう力であるとしてアクティブ・ラーニングを推奨している。アクティブ・ラーニングとは、他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程の実現と、子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程の実現が、深い学びを実現するものであると文部科学省は定義している¹⁶⁾。すなわち、対話的で主体的な学びが、深い学びを実現していくということである。こうした学びが小学校以降の教育で求められる今、幼児教育がその基盤となる非認知能力を醸成するための保育実践を行わなければならないことは

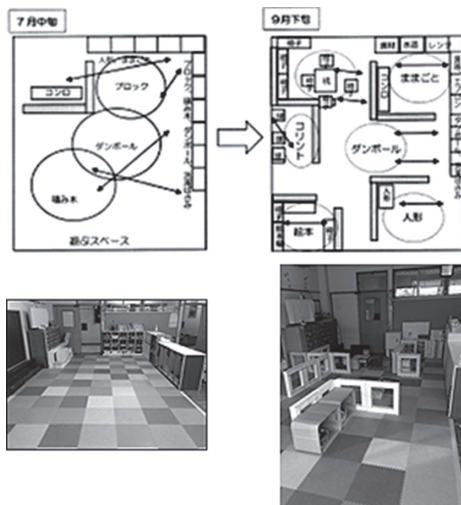


図5 環境の可視化¹⁵⁾

喫緊の課題と言える。その具体的方法を、対話的で主体的な学びを実現する「保育者の立ち位置」と「環境の可視化」の2つの視点で具体化していく事が肝要となってくる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省『幼児教育部会における審議の取りまとめ』、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会幼児教育部会、東京、2016年、p.1
- 2) James J.Heckman,『Giving Kids a Fair Chance』, bostonreview, USA, 2000, p. 3
- 3) 同上, p. 4
- 4) 同上, p. 4
- 5) 同上, pp. 4-5
- 6) 同上, p. 5
- 7) 同上, p. 5
- 8) 無藤隆、『これからの幼児教育2016春号』、ベネッセ教育総合研究所、2016年
- 9) 井上孝之・山崎敦子編、『こどもと共に育ち合うエピソード保育者論』、みらい、岐阜、2016年、第8章・西川正晃担当 p. 119
- 10) 同上、第8章・西川正晃担当 参照
- 11) 同上、p. 121 一部変更
- 12) 同上、p. 117
- 13) 同上、p. 118 一部変更
- 14) 大垣市立南保育園、『研究構想図』、2016年 参照
- 15) 大垣市立南保育園、『平成28年度大垣市保育実践研究会（未満児部会）』、大垣市保育実践研究会、岐阜、2016年 一部引用
- 16) 中央教育審議会教育課程部会総則・評価特別部会資料2-2、『アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料』、文部科学省、東京、2016年 参考

強度行動障害者への「食」を通じた援助実践

Practice of aid through “food” to people
with strong behavioral disabilities

松 村 齋
Hitoshi MATSUMURA

I. 問題と目的

厚生労働省は、「強度行動障害を有する者等に対する支援者の人材育成について」(2013)¹⁾において、強度行動障害を有する者は、自傷、他害行為など、危険を伴う行動を頻繁に示すことなどを特徴としており、このため、現状では事業所の受け入れが困難であったり、受け入れ後の不適切な支援により、利用者に対する虐待につながる可能性も懸念されたりしているとし、強度行動障害を有する者等に対する支援者の人材育成について積極的な支援策として、強度行動障害支援者養成研修を位置付けている。

強度行動障害とは、「直接的他害(噛み付き、頭突き等)、間接的 he 害(睡眠の乱れ、同一性の保持・例えば場所やプログラム・人へのこだわり、多動、うなり、飛び出し、器物破壊等)あるいは自傷行為などが、通常考えられない頻度と形式で出現し、その養育環境では著しく処遇の困難なものをいい、行動的に定義される群となっている」とされる。

厚生労働省(2013)は、こうした強度行動障害支援の課題として、1. 行動障害の発生を予防する視点が弱い、2. 対応するための標準的な手法が確立されていない、3. サービス事業者の受け入れが進まない、4. 福祉と医療の連携が進まない、の4つを挙げている。

また井上(2013)²⁾は、強度行動障害について「知的障害だけではなく自閉性障害の程

度も影響。基本的な障害に二次的に積み重ねられた人格形成過程における不適切な育ちや対応の結果に起因する(障害特性に応じた専門的支援により予防や改善が可能。ただし『積極的な医学的治療が必要な精神的な障害、生物学的な障害に起因した最重度の知的障害などは除外する』とされる)」など、障害特性に応じた専門的支援により予防や改善が可能だとした。そして対応策として、研修・コンサルテーションの重要性を指摘、研修修了者が複数の事業所、機関で取り組むことにより、行動援護基準において改善が見られたと報告している。

さらに、松村(2013)³⁾は、施設職員に対するコンサルテーションにおいて、持続性や効果のある研修の必要性を指摘、研修や演習等で多くの知識や技能を得ているが、数日が経過すると研修効果が薄れ、施設や職員集団が利用者に期待する支援の効果が十分に得られていないという現状がある結果、従来の経験則に偏った支援が行われ、利用者の個別ニーズに寄り添う支援が実施されにくくなり、逆に問題となる行動を一層強化し、支援者は利用者にとって恐怖の対象となり、警戒心を支援者に強く印象づけてしまう悪循環に陥ることの多くなることを報告した。その理由として、職員側の年齢や経験年数、専門性の問題などが、職員集団の意思決定におけるプロセスを鈍らせ、コンセンサスが得にくい状態となり、消極的な実践になってしまわざ

るを得ない状況になる傾向が強いと推察するとしている。

また、支援者と外部機関との信頼関係において、強度行動障害を有する利用者についての調査の結果、家庭における支援が不可能となった状態で入所を余儀なくされている場合が多くあることがわかった。このようなケースでは、これまでの教育や養育の場において、知的障害や自閉性障害に基づく、有効かつ継続的な支援が実施されなかった結果、二次・三次障害的に行動障害をより強化してしまっており、特にアフターケアを含めた高度な知識や技能が支援者に求められる。しかし、利用者に対して、その時点で最善な支援を求めることは職員体制の現状から考えて妥当とは言い難い状況にあった。そこで松村(2013)³⁾におけるコンサルテーションでは、①行動を改善したいと願う利用者の日中行動の一部を支援者と外部機関が同じ現場の立場で観察し、担当者が直接、疑問に思ったことをその場で質問できる体制にしたこと(同僚性の担保)、②全職員が利用者の情報や課題を共通理解するために、夜の職員会議でビデオカンファレンスをおこない、忌憚のない意見や感想を出し合い、普段着で語り合える雰囲気を作り出すこと、③お互いの実践を謙虚に見つめなおしながら、確認した有効な支援や考え方に基づいて、全職員で実践を試み、次回のコンサルテーションにフィードバックさせること、を重視した。その結果、担当者の振り返りは支援者の修正に大きく影響し、利用者の問題行動の低減にもわずかながら効果が現れ、それは、支援者の実践における迷いからの開放を意味し、自信にも繋がっていることがアンケートの記述にもうかがえた。

また、支援者からの質問に多かったのは、「自分がおこなう実践が利用者にとって正しいのか、そうでないのかが分からない」であった。支援者は、研修に参加し、学んだことを日々の実践に活かしていきたいと強く願って

いる。しかし、強度行動障害の特性上、効果が思うように現れず、支援者は支援の継続に躊躇せざるを得ない状況に追い込まれることがある。そのような状況だからこそ、外部の関係機関が、強度行動障害にみられる理解困難な行動を意味づけ、援助の方法と方向性を示す必要がある。利用者の欲求や要求に地道に応えていく働きかけができていくことで、次第に利用者は警戒心を解き、複数年の時間をかけ利用者として支援者との間に信頼関係が築くことができる。利用者にとって最後の砦でもある入所施設は焦らず、利用者の本来得べき最善の利益を保障していく視点が重要である。

そこで、本研究では、強度行動障害を有する利用者の安心した日常生活を取り戻すことを念頭に、障害者入所施設のこれまでの取組をベースに、生活の中心となる「食」を通じた援助実践を実践研究の中核と位置付け、利用者の「食」に対する行動を職員の記録より分析をおこなう。さらに、専門的支援による強度行動障害の予防や改善の可能性を探ることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 実地期間と方法

本実践は20XX年X月～XX月まで、年5回実施した。施設長、日中活動担当リーダー、職員を中心に、実践記録を読み進めながら分析テーマ(本研究では「食」)に関する具体例に着目し、約2か月半に一度の割合で筆者と関係する職員合同のケース検討会を実施した。利用者の思いや願い等の観察、利用者として職員の関係改善のプロセスの抽出、利用者側の行動の障壁となる要因・背景を個に応じて実践を分析した。事後評価は日中活動にフィードバックする形式でおこなった。

2. 調査協力

本研究の調査協力は、筆者が県発達障がい児者支援実地研修にスーパーバイザーとして

派遣された成人施設A学園とした。なお、研究開始前に上記の目的と手続きについて、当該施設の代表者と文書と口頭説明により同意を得た。

3. データ収集

実践記録などをベース・データとし、「食」と利用者共通の日中支援活動を通じた援助実践という分析テーマを設定し、対象となる利用者を支援する職員らでチームを作り、記録を継続した。

また、強度行動障害が、環境要因が起因する状態像であることから、職員の意識や援助も環境要因と捉え、それらが変わることにより、利用者の行動も変わることが予測される。今回の研究では、支援の共通理解と継続していくことの効果を“職員の思いの変容”にも焦点を当てまとめていく。

Ⅲ. 結果

本研究における取組は以下の通りである。なお、支援内容を明確に示すために、職員の記録を概ね引用し、筆者が修正を加えた。

1. A学園での取組

(1) 利用者の状況（女性）

幼児期 : 3 ~ 4歳 ○○学園
 5 ~ 6歳 : ○○保育所
 児童期 : ○○養護学校 小1 ~ 中2
 ○○養護学校 中2 9月~高3
 12歳まで自宅で過ごす、父親の重病の為、20XX年X月 A学園入所。

<生活面>

R班(午後からはI班)に所属。R班での散歩は1つのリズムとなっている。トイレは棟のトイレを利用。頻繁に行かれる。人の目に対する興味が強く、目を突く他害行為がある。人を叩く他害や不安定時には頭を叩くなどの自傷行為もあるため、常に一对一での対応が必要。安定を図るため、できるだけ職員が付いての対応が出来るようこれまでに色々な取組をしている。

<一对一での対応について>

食事：朝食、昼食、夕食は、担当職員以外の職員がシフトで対応する。利用者が安心して食事が出来る工夫として、食事の際に、他の利用者が、すぐ隣の席には座らないよう配慮して環境の安定化を図った。

移動：特に他利用者の近くを通るときには必ず両手を持ち、周囲に配慮して移動する。作業棟から別棟でのトイレ利用時に男性職員が付き添った場合は、必ずトイレ利用の前に女性職員に引き継ぐ。

入浴：他利用者になるべく周囲にいない状態で入って頂く。居室から出での行動の際は必ず職員が付き添うことで、他害を未然に防いでいる。

<その他>

平成24年の障害者虐待防止法の施行により、これまで作業や食事、入浴以外の一部において居室を施錠させて頂いていた5名に対し、日中の時間帯(9:00~17:45)は必ず居室を開錠するという取組を行うこととなった。午前中は作業班(R班)、午後からはR班の場所を「I班」として開放し、過ごして頂いている。

(2) 支援内容と結果

ねらい：学園で安心して穏やかに過ごして頂くことにより、他害行為を減らす、そのために一部分でも統一した支援を行い、十分甘えて頂きたい。

第一段階 8月1日~8月31日

①支援内容

- ・職員との関わり方(本人が居室から出たときの関わり方)
- 抱きついて来られるときに目を見つめながら強く抱きしめ返す。
- 膝枕をしているときに目を見つめながら抱きしめる。手をつなぐ。話をする。
- 本人が求めていることに応じる。
- ・食事支援(楽しい時間となるように…)
- ・自分で食べようと思えるように支援する。

「食べませんか?」「おいしいですよ」等優しく声かけをする。

・自分で食べるよう促すことが本人のストレスとなるようであれば(拒否があれば)食事介助を行う。(介助の際も自分で食べられそうなときは声かけする。)食べさせることが甘えだと思い、「自分で食べられるでしょ?」と否定的な言葉かけをしてしまうかもしれないが、この行為は本人にとって癖にならない。介助を求められたとき、それに応えることが本人の安心感につながると考える事を共通理解した。

・支援内容を全職員に対し、紙面や棟会議にて周知し共通理解をはかった。また、関わり方や利用者の様子の変化を共通理解するため専用の記録用紙に残していくようにもした。(ただし、この時期は周知徹底はまだまだ難しかった)

②結果(本人の様子等)

・全体を通して穏やかな様子がみられている。食事量も確保できている。

・最初に本人の希望に合わせて介助を行うと、その後自分で食べる姿もみられた。(このような内容の記録が一番多かった。)

・職員と本人の関係性もあってか、支援内容にばらつきがみられる。

③職員の思い

・自分で食べようと思えるように支援することで時間をかなり要することがある。

・朝食や昼食は時間がかかっても良いが、夕食は勤務時間が過ぎてしまうのではないか。

・自分で食べようと思えるように声をかけると、「ごち」と言い、食事を終えてしまうことがある。

・根気強く続けていこう。

・昼食も他の利用者Eと一緒にになり、待てないことがある。昼食は作業棟で食べてはどうか。

・一度「嫌」と言ったものも順番を変えて食べることがある。

・おかずを1口大に切ってもらえると食べやすい。

・食事のセットを早めにする。特に夕食。

・記録に残すことで食事を楽しく食べて頂けるようなヒントが出てくると良い。

④今後の方向性

・引き続き支援を行い、周知徹底と支援内容の統一を図る。

・様式(質問項目)を変更し、本人の反応や職員の声かけを具体的に把握する。

第二段階 9月1日～9月30日

①支援内容 継続

・支援内容を全職員に対し、紙面や棟会議にて周知させた。

②結果

・多くの職員が「おいしいですよ」「自分で食べてみましょうね」等、自分で食べようと思えるよう声をかけている。それらの声かけに対してはそのまま自分で食べたり、介助を求めたりされている。その時々気分や職員との関係性で本人の様子も違っているが、支援方法としては統一されてきている。

・全体を通して食事中は落ち着いている様子。食事量も確保できている。

③職員の思い

・朝食を食べないことはみられるが、途中で「ごち」と言って席を立ち、食器を投げる等の粗暴行為は減った。

・食事の際、おかわりを要求されることがある。どのように対応すれば良いか。

・ご飯の量は持病にて制限されているのか、医務に確認し、棟会議にて報告、共通理解をはかりたい。

④今後の方向性

・いろは(休息所)にてお茶を飲むことが頻繁である。「お茶」と要求されることができするため、やかんは目の届かない倉庫(冷蔵庫)にて保管し、本人が訴えられたときに、適量提供する。不都合があれば再検討する。

・夕食時（特に平日）は待ちきれないようで、不安定となるため、なるべく早めに食事の準備を行う。

・夕食が早めに食べ終わり、17時45分（日勤者の勤務終了時間）まで時間が残った場合はすぐに居室を施錠せず、本人と関わる時間を設ける。居室にてボールで遊んだり、コミュニケーションやスキンシップを図る。

・本人の行動特性の再確認を行う。本人が穏やかな様子でも突然他者に手が出ることもある。夕食後、男性職員が女性職員に引き継ぐ際はしっかりと声をかけ合うことを基本とする。また、本人と関わる際は常にその危険性を頭に入れておく。

・夕食時、おかわりを要求される場合は受け入れることが大切である。そのため、1度は少量でも良いのでおかわりをして頂く。

第三段階 10月1日～10月27日（10月28日～11月6日腎盂炎のため入院）

① 支援内容 継続

支援内容を全職員に対し、紙面や棟会議にて周知させた。

支援内容は周知されつつある。

② 結果

※「食」を通じた取組が本人の様子の改善につながりつつあり、職員の意識が、「食」から「余暇」の過ごし方へと変容していった。よって、「食」に関する記述がほとんどみられない傾向となった。

③ 職員の思い

・少人数で過ごして頂いた方が落ち着かれるのではないか。

・消灯後に戸を蹴ることがあり、しばらく開錠すると落ち着いて過ごされ、その後も安定しているように思われる。

・消灯前に職員と関わる時間をつくっている職員も多い。その時々の中で対応している。比較的早く他利用者は就寝されるため、自由に過ごして頂けている。

・今後は自ら発言される「ドライブ」「プランコ」の支援を行いたい。

・居室よりも外で過ごしたいという思いが強くなる。

・いろはで過ごしていると、戸や窓を開ける。閉鎖されているところは嫌なように感じる。やはり部屋も嫌なのだと思う。

・夜間、居室の戸を蹴っているのにほっておくことはできないので、居室の外で過ごすのを見守っている。

・消灯後は「寝る時間」と教える必要もあるのではないか。

・前ほど「音楽」と言われない。

・いろはではおもちゃなどを投げてしまい、あまりない状態である。居室のボールがあまりはずまないので、はずむようになると良い。

・居室に便や尿があればすぐに片付ける。

・ポータブルトイレに便を塗りがくっていることがある。

・居室で放尿・排便する際、以前と場所が変わった。居室の奥の見えない場所にするようになった。

・抱きついてくるが増えた。

・消灯後等に他利用者がいないからと、1人で過ごして頂いていると、色々されることがあるので注意する。（以前トイレの空気清浄機を引きずり落としたことがあった。）

・消灯前に30～40分遊ぶと、静かに休まれる。

・20分くらいだと満足されないのか、戸を蹴られる。一緒に過ごすだけでも落ち着かれる。

・目を見て歌をうたったりして関わる。

・本人が「おやすみ」と言って、居室に入ると朝までよく眠られる。

④ 今後の方向性

・食事を楽しんで頂く。

・平日の夕食後に職員と過ごす。今後も継続して取り組む。

・職員との関わり方

・どうすれば楽しいと感じて頂けるか。

(3) O J Tによるビデオカンファレンスに

よるまとめの会議

①食事の様子

・朝食時

職員が横にいてくれるという安心感からか、笑っておられ、なかなか食べ始めようとされない。職員が介助をすることで、満足しているのか笑顔で食事をされ、最後まで穏やかな様子だった。

朝食については、摂取できた日は、職員が「美味しい?」と尋ねると頷かれる。また、自分から「美味しい～」と言って食事をされる、職員に「あーん」と言って介助を求められる、赤鼻のトナカイや泳げたいやきくんなどの歌を歌って機嫌よく食事ができたなどの様子が随所にみられた。しかし、朝食が摂取できない日も多く、服薬のみで食事は未摂取、もしくは汁物2、3口やご飯1、2口ほどの少量の摂取もあった。全体的に、朝食を摂取する日は少なく、その結果、職員と過ごす時間も少なかったことも理解できた。

・昼食時

作業棟に食事を運ぶ。自ら職員のいすを準備し、職員の手を引く。職員が横にいてほしいという思いが感じられる。職員が声をかけながら支援することで、スプーンを使用して食事をしたり、落ち着いて食事をしたりすることができている。

昼食については、作業のある日は食堂へ移動するのを拒む傾向が強かった。食堂へ移動しても、自分でお盆を作業棟へ移動させ、作業棟で食事をされる行動がみられた。作業棟で食事をすることで落ち着いて食事を摂ることが出来ていた様子であった。また、朝から居室で過ごしている日(作業のない休日日課)は、職員と食堂へ移動でき食事ができている日が多くなった。昼食の言葉がけをすると一度拒否をし、「こわい」と言って食堂へ行こうとされず、しばらく時間をおく。再度昼食の声かけをすると、職員と一緒に食堂へ行かれるがすぐに自分のお盆を持って作業棟へ戻

られる。作業棟では職員に「あーん」と介助を求め、安心している様子がうかがえた。また「美味しい、美味しい」と言って落ち着いて食事をされていた。

・夕食時

つまみ食いをしながら職員の準備を待つ。職員が声をかけながら、本人の食べさせてほしいという訴えを受け止めることで、ご自分でも箸を用いて食事をする事ができている。安心できているのではないか。

夕食については、3食の中で最も長く職員との時間を過ごせており、ほぼ毎食摂取出来ていた。この支援期間中に自傷行為(頭を壁や窓に叩きつけたり頭を叩いたりなど)や他害行為が見られたのは2日ほどであり、以前よりも食事中に不穏になり自傷や他害行為に及ぶ回数は減った。「あーん」と職員に甘えられる姿や「おいしい」という発言も増えた。なお、職員の記録によると、夕食時の様子として、安定時は、好きなメニュー(牛丼)であったためか自分でスプーンを使って食事をされる。職員にスプーンを手渡す時もあり、スプーンにご飯を乗せて渡すと、再び自分で食べられていた。みかんの皮をむいて欲しいとみかんを差し出される。職員が皮をむくと「あーん」と口に入れてほしいと要求される。一口ずつ口に入れていくと「おいしい」と言って食べる事ができた。その反面、不安定時は、自力で食べるように声をかけたわけではないが、自分で箸を取り、酢豚の肉を食べられる。そのほかは介助で食べられ、「おいしい」と言われる。途中、突然「こわい」と言って自傷行為(窓に頭を打ち付ける)や泣くような声を上げる結果となった。

②そのほかの場面の様子

・外出

普段はあまり外に出ようとされないが、「ドライブ」という言葉を伝えると、スムーズに動かれた。車内では笑顔もみられ、マクドナルドのドライブスルーでも穏やかに待つこと

ができた。

・不安定

最近日中に突然「○○○」と自分の名前を言い、自傷・他害行為をされる。今回は「血が出た」「お部屋」という言葉を繰り返し、壁に頭を打ち付ける自傷行為をされた。外出の終盤からそのような様子がみられたが、映像は外出を終えた後の様子である。「もっとドライブをしたかった」「公園に行きたかった」等何か訴えがあったのではないか。

・穏やかな様子

水遊びをし、職員に甘えることができた。最近、不安定な様子が多くみられているが、休日や夜間の居室を施錠しているときに居室を開錠すると、穏やかな様子である。職員と一緒に過ごすことで安心できていると推察される。

(4) 就寝前の職員との関わり

20時頃から夜勤者と選番者と関わることのできる時間が増えてきた。楽しい時間や安定した関わりが夜間の睡眠につながるか、調査を行う。

・チェック表の作成

就寝前の関わりや利用者さんの様子を記録に残す。できる範囲で開錠する。無理には行わず、利用者さんが訴えられたときや職員が対応できなかったときの様子も記録する。睡眠の状況も把握する。(12月1日より調査開始)

IV. 考察

1. 食事における「安心感」を取り戻す取組

食事において安心感を深めてもらうこと、その安心感を積み重ねることにより、生活全体の安定につながることを大切に取り組んだ。職員が「食べてみませんか?」「美味しいですよ」など優しく声をかけ、自分で食べてみようと思える支援を工夫し、それが本人のストレスとなるようであれば(拒否があれば)食事介助を行うことで共通理解をはかっ

た。

これまでは、介助することは“甘え”だとする捉え方が一般的であり、「自分で食べられるでしょ」といった否定的に受け止められる言葉がけが共通の認識となっていたが、本研究で、支援の切り口を「食」に絞ったことで、①利用者への支援の意思統一ができたこと、②支援に対する成功体験が実感できたこと、③支援が根拠に基づき実践できたこと、が職員にとって、より理解しやすく、職員間でも共通の認識が得られやすい結果となったのではないかと推察される。例として、食事を介助することは、それは本人にとって「癖」という行動とはならないこと、抱きつくことが「甘え」ではなく、安定するためのステップであり、本人からの意思表示であることなどを全体で確認できたことがあげられる。

また、職員の意識が変容した結果、利用者が介助を求めた時に、職員は躊躇なく、利用者の思いに応えることが本人の安定に繋がった。さらに、利用者の安定の兆候が見えると、発展的に平日の夕食後は食事支援者(日勤者)の時間終了まで職員と関わる時間を設けるなど支援の改善に繋がった。

2. 利用者との共感的理解

本研究では、「食」を通じた援助実践の分析をおこない、強度行動障害者の予防や改善の可能性を探った。

まず、実地研修において、利用者の発達・特性・認知および成育歴等を職員全員で共有し、記録に基づく支援の有効性、ビデオカンファレンスで利用者の行動の背景・要因を探った。その上で、利用者の行動を起因する複数の要因のひとつとして、本人の思い(内的動因)に着目し、「食」を切り口に、利用者との関係性に着目し、「安心感」を取り戻す取組をおこなった。取組を継続する過程で、利用者との関係性に共感的理解が相互形成され、一部安定した生活を取り戻す姿がみられた。さらに、利用者の「睡眠」の

安定、行動障害が低減されたことから、職員のメンタルの安定も得ることとなり、支援がより継続されやすくなった。(松村2016)⁴⁾

また、「安心感をしたい」という気持ちを十分に受け止める(介助を求められたら突き返さずにそれに応じる)という意識を持ちながら利用者との食事の時間を過ごすことで、食事時の利用者の様子も変化した。食事中に「あーん」と甘えながら介助を求められる姿や「おいしい」という発言が増えた。食事中に不穏になる事も減ったように思われる姿も増えた。要求を受け止めてもらえることから生まれる安心感が安定に繋がったと感じられ、自分で箸やスプーンを右手に持ち、茶碗や皿を左手に持って食事をする行為は上手に出来るものの、気持ちが安定してこそ、その力が生かせ、美味しく摂取できる事であり、関わる職員との安心した関係がいかに大切かということもわかった。自力摂取を求め過ぎるのではなく、心の安定を求めて関わりを深めていきたいと職員は感じている。

しかし、職員の支援を統一させるという事や周知徹底も難しいと感じる事もあり、また支援の統一を図っても利用者との関係も職員一人ひとり違うので反応もまたそれぞれであることもあった。不穏になり「〇〇〇」といって自傷行為が始まる事も完全になくなったわけではなく、突発的に起こることが多いため、関わる中で戸惑うこともある。また、居室での放尿や放便は続いており、最近ではトイレの床で排尿される事もあり、どのように対応をして良いのか困惑する事もある。

本研究において、「食」を切り口に、利用者と職員の関係性の向上、継続した支援の有効性等が確認できた。また、継続の過程で「老化」の予防も期待できるのではないかと希望が持てた。さらに、知識と実践を往還させることにより、施設職員の「メンタルヘルス」等にもよい影響を及ぼし、離職率の低下も期待できれば幸いである。

(本研究は、平成27年度 小川科学技術財団の助成により実地された。)

引用文献

- 1) 厚生労働省 サービス管理責任者等指導者養成研修テキスト 強度行動障害児者への支援について 厚生労働省 社会・援護局 障害保健福祉部 障害福祉課 2013
- 2) 井上雅彦 (2012) 強度行動障害の評価尺度と支援手法に関する研究 厚生労働科学研究費補助金(障害保健福祉総合研究事業)平成23年度報告書
- 3) 松村 齋 強度行動障害を示す利用者への支援する施設職員に対するコンサルテーションの有効性 大垣女子短期大学紀要 55号. pp 1-12, 2014.
- 4) 松村 齋 (2016) 余暇活動と食生活が強度行動障害者の生きる期待感に及ぼす影響について 小川科学技術財団補助金 ((A) 研究助成) 平成27年度報告書

幼稚園・保育所における巡回相談に対する 保育者のニーズに関する一考察 —巡回相談の取り組みから

A report of Pre-school teachers expects for itinerant consultation.

少 徳 仁
Hitoshi SYOUTOKU

1. 問題の所在と目的

幼稚園や保育所では、一緒に活動をする中で、一人ひとりの発達のニーズを考慮しながら、日々子ども達の保育にあたっている。一人ひとりの子どもの様子を見ながら、担当するクラス集団をまとめ、個々の子どもへ関わっている。その中には、障害のある子どもも在籍しており、クラス担任保育者だけでなく、障害児に対する加配保育者がクラスに入り、担任保育者と共に援助をしている姿もしばしば見られる。

障害のある子どもについては、早期からのその子の発達状況に応じた支援の提供が重要であり、障害のある子どもに関わる機関ではそれぞれの機関の状況に応じて、障害児保育に取り組みられてきている。

平成19（2007）年には学校教育法一部改正にともない、幼稚園においても特別な支援を要する幼児への適切な教育が義務づけられ、特別支援教育コーディネーターの指名や園内委員会の設置など支援体制の整備が進められてきている。

一方、保育所においても平成20（2008）年の保育所保育指針において障害のある子どもの保育について記述がなされ、関係機関との連携も含め適切な対応が求められるようになった。

三山（2013）¹⁾は、障害児保育の中での巡

回相談の歴史を振り返り、浜谷他（1990）²⁾、五十嵐（2010）³⁾などの先行研究から「巡回相談とは、保育所や幼稚園外の専門職が統合保育を行っている保育現場に赴き、子どもの様子を実際に見たうえで、専門的な知見を提供しつつ、保育者と共に障害児や“気になる子”の保育について考える相談活動である。」と定義している。さらに、三山¹⁾は「1970年代、一部の自治体における先進的な取り組みとして始められた巡回相談は、今日、発達に困難を抱える子どもに対する有効な支援方法として、全国的な広がりを見せている」と述べている。

この巡回相談は、自治体によりその名称や実施内容には違いはあるが、おおむね、専門家を園に派遣し、保育者と協働で個々の子どもの指導、援助に当たることを目的として実施されている（吉田他2007）⁴⁾。

鶴（2012）⁵⁾や片岡（2016）⁶⁾は巡回相談についてのレビューにより巡回相談のあり方について検討しており、三山（2011）⁷⁾や田中ら（2015）⁸⁾は巡回相談の取り組みから保育者のニーズから巡回相談員と保育者との関係について検討をしているなど、近年、巡回相談を対象とした研究報告が多くある。

筆者も長年にわたっていくつかの自治体から巡回相談員としての委嘱を受け、巡回相談員として、幼稚園・保育所に出向いてきた。

巡回相談が保育現場にとって、日頃の個々の子どもへの保育を見直したり、クラス全体の保育内容を構成したりする上で参考となるようにと心がけてきた。保育者は、自らの専門性を最大限に発揮しながら保育者集団で協力しながら状況が改善するように努力しているが、同時に外部の専門家からの支援を切実に期待している（浜谷（2006）⁹⁾）のであり、そのために日々の保育実践に対して巡回相談がどのような寄与ができるのかを明らかにしていく必要がある。

和田（2015）¹⁰⁾ や藤井（2015）¹¹⁾ らは、保育者の意見を聞き取り、保育者のニーズから巡回相談のあり方について検討している。

三山は、障害児保育における巡回相談が発展していくために必要な課題として、巡回相談に対して現在の保育者が持つ要求や意識を明らかにすることと巡回相談で行われるコンサルテーションの機能を明らかにすることであると述べている。

そこで本論では、筆者の行った巡回相談について、その相談概要を整理すると共に保育者の主訴をもとに保育者が持つ要求や意識を明らかにし、現場で必要とされる巡回相談のあり方について考察することを目的とする。

2. 対象と方法

201X年の筆者の行った幼稚園・保育所に対する巡回相談について次の点から整理する。

(1) 巡回相談の概要から、巡回相談として訪問した園数と相談件数および巡回相談の進め方について整理する。

(2) 保育者の相談ニーズを明らかにするため、相談依頼内容から保育者の相談主訴を整理する。

201X年の巡回相談における相談依頼内容により、保育者の相談主訴を類別し検討する。相談主訴の分類については、和田¹⁰⁾の分類に準拠した。和田の分類は以下の通りである。

- ①生活習慣に関すること、姿勢や不器用に関すること。
- ②集団適応や集団行動に関すること。
- ③言葉の獲得や使用に関すること。
- ④気持ちのコントロールに関すること。
- ⑤小学校などへの就学に関すること。
- ⑥保育のあり方（指導、対応）に関すること。
- ⑦保護者との連携に関すること。
- ⑧その他、療育や関係機関との連携に関すること。

(3) 巡回相談に対するニーズの調査

201X年の巡回相談において、保育者に個別に了解を得た上で、「巡回相談に望むこと」、「巡回相談で学びたいこと」の項目をあげ、記述により調査した。

3. 結果

(1) 201X年の巡回相談の概要

2市から巡回相談員の委嘱を受け、保育園4園、幼稚園3園、計7園を対象に巡回相談員として訪問をした。訪問回数は一定しないが、園の計画に従って複数回の訪問をしている。

巡回相談の進め方は園によって様々ではあるが、その多くは個別の相談であり、その流れの大体は次の通りである。①事前に観察対象となる子どもの情報を聞き取る。巡回相談担当保育者や園長と今回の巡回相談で観察対象とする幼児に関して保育者が気にしている事や現在までの取り組みなどについて相談資料（様式は園によって違いがある。）に基づいて聞き取る。②対象幼児を含めたクラスでの保育の様子について観察を行う。③その後、園長、巡回相談担当保育者、担当保育士及び加配保育者等が参加して、カンファレンスを行う。この場で日常の様子や指導上の問題点や今回の観察内容との交流を行い、子どもの理解を深め、次への支援の方法や方向について話し合った。④必ず毎回というわけではないが、園の計画によって、その後全体での研

修会を開催し、個別の支援の確認と共に中心になった話題を報告し全職員で交流を深める事もあった。

巡回相談の対象となった子はのべ139人である。これを年齢別の割合で示すと0歳児1%、1歳児2%、2歳児9%、3歳児35%、4歳児21%、5歳児32%であった。(図1参照)。このうち、2歳児1人、3歳児7人、4歳児5人、5歳児3人、計16人については、園の希望によって2回の観察とカンファレンスを行っており、1回目の巡回相談以降の取り組みと子どもの変容について検討している。

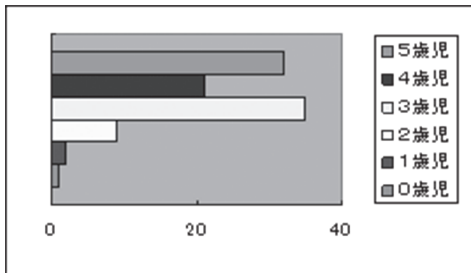


図1 年齢別相談件数 (単位%)

(2) 相談の主訴について

相談の主訴別件数と割合は表1の通りである。主訴については、事前に保育者から出さ

れた相談資料により、和田の категорияに準拠して以下表1のように分類した。和田と同様に、すべての相談で1ケースにつき、1～3件の相談内容があり、そのすべてをカウントしている。相談件数は全体で、257件であった。

園によって、やや違いもあるが、相談内容として多いものは気持ちのコントロールに関すること、言葉の習得と使用に関すること、集団参加、集団行動に関すること、保育内容に関することの4つの項目が他に比べて多く見られた。

これらのことはそれぞれに関連し合っている内容でもあるので、保育者が日常的に個々の子どもへの対応に苦慮していることがうかがわれる。また、それぞれの子どもの示す行動を理解することはそれぞれの子への指導、援助を考える上で、大変参考になる。さらには、クラス集団全体での指導を構成する上でも、有益な情報となる。

一方、数は少ないものの、不器用を主訴にする相談もあった。不器用は動きの習熟に伴い改善していく場合もあるが、いすに腰掛けしている姿勢制御や跳んだり走ったりするときの身体バランスといった問題、あるいは、のりやはさみなど保育場面でよく使用する文具

表1 主訴別の割合

| カテゴリー | 相談件数と割合 |
|--------------|--------------|
| ①生活習慣、姿勢・不器用 | 23 (件) 9 (%) |
| ②集団適応や集団行動 | 41 16 |
| ③言葉の獲得や使用 | 59 23 |
| ④気持ちのコントロール | 75 29 |
| ⑤保育のあり方 | 38 15 |
| ⑥保護者との連携 | 3 1 |
| ⑦小学校などへの就学 | 15 6 |
| ⑧療育・関係機関との連携 | 3 1 |
| 計 | 257件 |

の扱いといった問題に至るまで、様々な場面で「なんとなく」ごちないと感じられることが多い。

しかし、不器用は、对人的な問題が直接的に関係するわけではないので、保育の場面では気付きにくく、気付いてもさほど問題視されないことも多いと思われる。それだけに、巡回相談での主訴にあげられているのは、子どもが示す状態がかなり重篤な状態であるのか、あるいは保育者の子どもに関わる力の高まりであるのかと推測できる。

(3) 巡回相談に対する保育者のニーズの調査結果

保育者に巡回相談に望むこと、巡回相談で学びたいことという質問項目で自由に記述を依頼し、30名の協力を得た。記述内容を筆者が整理、分類したものが以下である。

a) 巡回相談に望むこと

ア) 子どもの姿をよりよく理解すること。

イ) 自分自身の対応の仕方の是非を問うものの。

ウ) 自分自身の対応の視点や方法を増やそうとすること。

の3点に集約できた。

保育者からの意見の中で、多くの保育者があげた内容例として次のものがある。

・子どもへの手立てや支援の仕方、今までの関わりでよいのかを教えていただきたい。

・子どもの姿をどのようにとらえるべきなのか。多面的なとらえ方。(例えば、活動に参加できないのは、気分によるものなのか、内容が分からないから入れないのか。など)

また、少数であるが次のような意見もあった。

・自分自身の取り組みや悩みについての話を聞いてほしい。

これは、巡回相談の進め方とも関係するが、保育者が毎日の取り組みを話すことで、自身の悩みを聞いてほしいという願いによるものと考えられた。

b) 巡回相談で学びたいこと。

ア) 支援の必要な子への具体的な支援の方法について学ぶ。

イ) 保育者として子ども理解の視点について学ぶ。

ウ) 保育者としての基本的な態度について学ぶ。

エ) 発達障害などの支援の必要な子の一般的な理解について学ぶ。

以上4点に整理できた。

特に、多くの保育者が挙げた内容は次のものであった。

・その子その子にあった支援の仕方について学びたい。

・違った方法があれば教えていただき、自分の引き出しをたくさん増やしていきたい。

4. 考察

(1) 相談概要について

相談の進め方は、それぞれの園の規模や体制の違いもあるものの、おおむね内容は同じであった。これは、片岡(2016)の報告ともほぼ一致している。片岡の報告にもあるが、巡回当日に対象児が欠席であったり、急遽観察依頼をされたりする場合もあった。

対象児の年齢では、3歳と5歳が多い。3歳については、幼稚園での相談数が増加することによりそれ以下の年齢に比べて多くなることも考えられるが、言葉の習得や使用、それと相まって対人関係、加えて集団での活動といった問題が顕在しやすい年齢であることも考えられる。

5歳児では、就学に向けての直接的な相談あるいは、関連しての相談、例えば、小学校での生活や学習になじみやすすむために、集団参加や集中力といった相談があるため、多くなっていると考えられた。

吉田も同様の報告をしており、保育者としての共通のニーズと考えられた。

(2) 相談主訴について

和田は過去5年間の相談件数と、相談内容を分析している。和田の相談件数と期間とは違いはあるものの、今回の筆者の相談内容において、よく見られたものは集団適応や集団参加に関する内容15%、子どもの見立て、指導に関する内容16%、あわせて31%となる。これは和田の報告と同様の傾向であった。和田は子どもの個人的な相談にとどまらず、集団のあり方への問題が大きいと述べており、障害のあるなしにかかわらず子ども一人ひとりの様子をよく観察し、受け止めて保育を実践していこうとする保育者の意識の表れであると考えられた。

さらに、気持ちのコントロールに関する内容や言葉の獲得、使用に関する内容についても、相談件数が多い。個々の子どもの様子を理解しようとする保育者の気持ちの表れと考えられる。子どもの示す姿の背景の理解が深まることによって保育者は援助の仕方が見えてくる。結果として、保育内容の充実につながるものであり、今回の巡回相談における主訴からは保育内容に関する相談より子ども理解に関する相談件数の方が多かったことから、保育者はまず子ども理解を進めようとしていることが分かった。どのように対応してよいのか分かりづらい姿を見せる子どもの姿の背景が理解できることによって、個々の子どもへの適切な支援やクラスの子ども全体の保育を構成することができるのである。

(3) 巡回相談に対する保育者のニーズについて

個々の保育者からの聞き取り調査からも、個々の子どもの姿を理解するとともに、今までの自身の実践を振り返り、巡回相談員とともに、その実践を評価しようとする様子が覗える。日々、実践を積み重ねている中で、種々の業務の中でじっくりと個々の支援の必要な子どもの姿を分析したり、関わり方を検討したりすることができないのも事実であろう。

巡回相談をきっかけとして、自身の実践の振り返りを促していると考えられる。

また、少数意見とはいえ、保育者自身の取り組みや悩みについての話を聞いてほしいという意見もあった。ケースカンファレンスの場面では話が十分できないことの訴えを感じ取れた。これは相談件数が多く、一つの相談に対して十分時間がとれないという相談の進め方に関することとしても考えられる。あるいは他の保育者、例えば園長などの管理職かと推測するのであるが、同席の場では言い出しにくいという立場的なこともあるのかもしれない。いずれにせよ、巡回相談では保育者の保育に関してこれぞよいのかという不安な気持ちを感じ取り、保育者の自信や意欲につながるよう気持ちを支えることも大きな役割だと考えられた。

(4) まとめ 巡回相談のあり方について

今回の調査からは、巡回相談が保育者の日々の実践を進めていく上でのとなるだけでなく、実践を組み立てていくときの参考ともなっていると考えられた。和田は、丸山(2009)の調査結果から、巡回相談に対する担任保育者の評価として、日々の保育の不安や担当保育者の心理的軽減につながる事をあげている。巡回相談が対応に苦慮する子どもへの対応のハウツーを伝えるもの、実践を教えてもらえるものとしてではなく、保育者とは別の視点での巡回相談員からの情報をも取り込んで保育者が自身の保育実践を考える事につながっていると思われた。保育の専門家は保育者であり、保育現場での保育者の専門性を発揮できるように支えていくことは、巡回相談の本来の姿と考えられる。

このように巡回相談に対する保育者からのニーズをもとに巡回相談のあり方を考えると、従来からの研究でも指摘されている(吉田2007⁴⁾)ようにコンサルテーションが大きな役目と考えられた。保育現場でのニーズを元に、今後さらに巡回相談のあり方について、

検討していきたい。

(本研究に協力して下さった関係者の方に厚く御礼申し上げます。)

189-194. 2015.

- 11) 藤井和枝：保育巡回相談におけるコンサルテーションの進め方. 浦和大学・浦和大学短期大学部浦和論叢. 53. 2015-8

文献

- 1) 三山岳：障害児保育における巡回相談の歴史と今後の課題. 京都橘大学研究紀要. 39. p135-156. 2013.
- 2) 浜谷直人：障害児保育における保育者への支援—コンサルテーションとしての巡回相談の果たす役割. 東京都立大学人文学部人文学報 教育学35. p1-29. 2000.
- 3) 五十嵐元子：首都圏における巡回相談のシステムの状況について. 白梅学園大学白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報. 15. p25-30. 2010.
- 4) 吉田ゆり・岩元正知・林愛子：幼稚園・保育園における巡回相談のあり方に関する一考察—鹿児島市幼児教育相談・幼児保育相談の試みから—. 鹿児島純真女子大学国際人間学部. 国際人間学部紀要. 13. 2007.
- 5) 鶴宏史：保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向. 帝塚山大学現代生活学部紀要8. 2012.
- 6) 片岡基明：コンサルテーションとしての保育所・幼稚園での巡回相談に関する研究動向. 京都女子大学発達教育学部紀要. 12. 2016.
- 7) 田中浩司、浜谷直人他：幼稚園における巡回相談ニーズの検討. —巡回相談を多く利用する幼稚園でのグループインタビューを通して. 首都大学東京人文学報. 50. p7-25. 2015.
- 8) 三山岳：保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのか—巡回相談における保育者の概念変容プロセス. 教育心理学研究. 59. p231-243. 2011.
- 9) 浜谷直人：子どもの発達と保育への参加を支援する巡回相談. 発達107. 2006. ミネルヴァ書房.
- 10) 和田薫：保育所における障がい児の保育支援—巡回相談時の保育者の質問を中心に—. 関西学院大学教育学論究. 7. p

「音楽」を活用したダウン症児へのアプローチ ～リトミック教育の実践報告～

Approach to the Down's syndrome child who utilized music
～ Report practice of going eurhythmics education ～

光井恵子
Keiko MITSUI

第一章. 問題と目的

リトミックはスイスのエミール・ジャック・ダルクローズが音楽学習のために考案した音楽教育法である。ギリシャ用語で「よい流れ」という語源に由来している。リトミック研究者のパット・モフィック・クックは、ダルクローズのリトミックは、音楽的なリズムを表現するために身体運動を用いてリズム教育のシステムを発展させた。また、身体の中に音楽的リズムを覚醒させ、心と身体の調和を生み出すことに成功した¹⁾と述べている。こうしたリトミック教育は日本では舞踏、演劇の表現のトレーニング等、あらゆる芸術の基礎として発展してきている。その教育には日本の音楽教育の草分けともいえる山田耕筰も自らダルクローズを訪れ、大きな影響を受けたといわれている。最近では、幼児教育での音楽教育として、また情操教育、人間教育としても用いられ、音楽教室のみならず、保育園や幼稚園でもこの教育法を取り入れている園は多い。

また、日本ジャック＝ダルクローズ協会、日本ダルクローズ音楽教育学会、日本リトミック協会、特定非営利活動法人リトミック研究センター等様々な組織があり、研究や実践活動が行われている。それぞれがオリジナルのリトミック教育法を提示して、協会認定資格等の発行もしている。特に日本ジャック＝ダルクローズ協会が関わるダルクローズ国

際免許は万国共通の資格である。筆者自身は、子どもを対象にした音楽教育のプログラムを提示している特定非営利活動法人リトミック研究センターの指導資格を取得し、そこでの理念を基に独自の幼児向けの音楽教育活動を行っている。

そこで、本研究の目的は早期教育が必要とされるダウン症児へのリトミックを用いた療育方法を考えていくこととする。一般的に、音楽を使用した療育となると音楽療法をあげることになるだろう。しかし、今回は「療育」という視点からよりも、「音楽（リトミック）」という視点からのアプローチをする。つまり療育をする対象者はダウン症児ではあるが、ダウン症児用のレッスンプログラムを行うのではなく、健常児を対象とした内容でのレッスン方法がダウン症児にどのように影響を与えたかを検証していく。ダウン症児の音楽への関心や意欲がどのように変化したか、音楽的要素の理解がどのくらいできるようになったか、またそれが療育としてみた時どのような成果がみられたか、何が結びつく要素となったかを考察し、新たな障害児へのレッスン方法を検証し、それが今後の新たな療育活動に結びつけばよいと考える。

第二章. 研究方法

(1) 対象児

ダウン症児 A 子は小学 2 年生である。家

母親も参加した時はA子を真ん中にする。そうすると自分の肩に拍を感じる事が出来るため、前の人にA子も肩たたきができる。

2. 「うみ」の3拍子の曲を歌う。「トン・パー・パー」と1拍目を手拍子、2、3拍目は肩をたたく。1と同様に肩をたたくが、「強・弱・弱」と拍子を感じやすいように1拍目に重みをおき、2、3拍目は軽く肩をたたく。

3. 「大きな栗の木の下で」の4拍子の曲を歌う。「トン・パー・パー・パー」と1拍目に手拍子、2、3、4拍は肩をたたく。2の時と同様に拍を感じる。

4. 曲の途中で「反対」と合図をし、肩たたきする向きを変える。この活動は、肩たたきをすると同時に合図にも反応し次の行動に移すという、2つの動きをしている。集中し即時に反応する活動である。

A子は、肩たたきがとても楽しかったらしく、ニコニコ笑顔であった。2拍子の「ぶんぶんぶん」では手拍子と肩たたきとも正確なリズムで打つことができた。しかし、4拍子になると手拍子と肩をたたく回数がバラバラになってしまった。2拍分の記憶はできるが、4拍分となると記憶しきれないことが分かる。記憶を持続させ担保することが苦手なことが分かる。また手拍子のテンポキープは一人では難しかったが、真ん中になった時は出来ていた。回数を重ねるごとに正確にかつ持続性をもってできるようになった。4の活動の「反対」はおもしろがってやっていたが、合図に自分から反応することは難しく、筆者たちが向きを変えると気付いて真似ていた。

(3) 手合わせしよう

(ねらい) 拍子の理解、スキンシップ

(内容) 肩たたきとほぼ同様の活動である。2、3、4拍子の曲を歌いながら向かい合って手合わせをする。手と手が触れるため、スキンシップにもなる。

1. 「まつぼっくり」で2拍子の手合わせを

する。活動時の季節や教科書に出てくる2拍子の選曲をする。手合わせの活動ばかりではなく、体の部位を変えて2拍を打っていく。

2. 「ぞうさん」で3拍子の手合わせをする。「ぞうさん」はリズムが付点のため、2拍目のリズムを注意してとる必要がある。

このように、たくさんの曲を使用して、手合わせやボディータッチで拍子を感じ取っていった。また体の部位を変える時には注意深く合図を聞いたり見たりすることが必要であり、反応していく力がついてくる。

(4) 指揮者になろう

(ねらい) 拍子の理解と形の認識、視覚での認識

(内容) 拍子の理解をして指揮を振る。学校で図形を学ぶ時期に、2拍子は線、3拍子は三角、4拍子は四角と形の認識で拍子を感じる活動である。

1. 紙に縦線を書き、上から1、2と数字を書き入れる。「1、2」と言いながら、数字を指差す。次に2拍子の曲を歌いながら、数字を指差す。指差しをする順番が視覚で認識出来るように数字を書き入れた。

2. 紙に三角形を書き、上→左→右の順で1、2、3と各頂点に数字を書き入れる。「1、2、3」と言いながら数字を指差す。3拍子の曲を歌いながら、数字を指差しする。

3. 紙に四角形を書き、左上→左下→右下→右上の順で各頂点に1、2、3、4と数字を書き入れる。「1、2、3、4」と言いながら数字を指差しする。4拍子の曲を歌いながら数字を指差す。

四角形を習得したばかりであり、図形に関心があったため、喜んで指差しをした。2、3拍子は歌のテンポに合わせて指差しすることが出来たが、4拍子になると、順番に指差しが出来ない時もあった。テンポも3拍目から4拍目への拍子がずれることが多かった。線は2語=2拍子、三角は3語=3拍子と形を意識させ指差しで拍の数を追ったこと

は、発語する時に消えてしまいがちな真ん中のことばを意識させることができたと感じるが、この活動も(2)肩たたきしようと同じく、4拍子分の拍の長さを持続させることは難しかったとみえる。

しかし、毎回嫌がらずにすることができ、また回を重ねるごとに正確になり、筆者の援助なしで指差しすることができるようになった。最後には、椅子の上に立ち指揮者になりきり、始めと終わりの礼までもしていた。しかし、歌いながら指揮をすることは難しかったようで、同時に2つの要素をすることは無理のようであった。つまり協応動作は苦手であることがわかる。

(5) 太鼓であそぼう

(ねらい) 様々な太鼓に触れる。強弱やテンポの変化を知る。強弱やテンポに合わせた身体の活動。筋肉の弛緩。リズム打ちの模倣からのリズムの理解。

(内容) 様々な太鼓に触れ、強弱やテンポを模倣する。強弱やテンポに合わせてフープ遊びをする。太鼓でのリズム打ちを模倣しリズムの理解する。使用した太鼓は、中太鼓、大太鼓、キッズフロアタム、キッズボンゴ、サウンドシェイプである。またスティックやマレットを使用した。

この活動は12回目までのレッスンでは毎回行った。太鼓の活動には最初から非常に興味を持ち、大好きであると感じた。毎回、1～2つの太鼓の種類を準備した。

1. 強弱の理解のための活動では、「筆者が大きな音で太鼓をたたく。A子が模倣する。筆者が小さな音で太鼓をたたく。A子が模倣する。」という活動の予定であり、強弱(pとf)の理解のためであったが、スティックを持った瞬間、思いっきり太鼓をたたき出した。「大きくたたく・・・」「小さくたたく・・・」と何度も声かけをするが、力加減が分からず、めいっぱい力任せにたたいた。「やさしくね」「楽器さんが痛いって言ってるよ」と

様々な声かけをするが、話を聞き入れない様子が続いた。また、しばらくすると飽きたのか、ポイトとスティックを捨てて歩き出し、目に付いた楽器で遊び出すことが多かった。

2. テンポの理解のための活動では、筆者が様々な強弱やテンポで太鼓をたたく。A子がそれに合わせてフープを歩く。フープは一列に並べておく。太鼓の音が大きい時は「どっし、どっし」と歩く。小さい時は「そーっ」と歩く。速い時は「走る」、ゆっくりの時は「歩く」。この活動もとても好きで「もう一回」と何度もせがみ何回も行うことが多かった。強弱に合わせることは出来たが、テンポに合わせることは難しく、ゆっくり動くことが苦手であった。音を聴いてテンポに合わせた反応をすることは、筋肉の弛緩といった感覚統合の訓練にもなる。

3. 音の聴き分けのためサウンドシェイプを使った活動をした。サウンドシェイプは丸や四角、三角、楕円と形と面の大きさが違うため、様々な音がする。音の高低差や音色の違いがある。たたくだけの活動ではあったが、4種類のサウンドシェイプに興味を持ち、どうして音が違うのか不思議そうな表情であり、何度も持ちかえながら遊んでいた。

4. リズムの理解のための活動では、筆者が打つ太鼓のリズムを模倣する。しかし、簡単な「♪・♪・♪」→「♪・♪・♪」は出来たが「♪・♪・♪」や複雑なリズムや長いリズム打ちになると、適当にたたき出してしまった。リズムの模倣の意味が理解できていないようであった。自分のペースで興味のあることしかしない。しかし「聴く」ことはできているようであり、模倣のリズムあそび以外の活動の場面で、提示したリズム打ちをする姿が時々見られた。

この太鼓の活動の9月頃には、小学校の運動会があった。応援合戦での太鼓に合わせたリズム打ちを覚えていて、応援団長の真似をレッスンの度にしていった。そのリズムはとて

も正確で、応援団長の声かけのフレーズまでもが正確であった。このことは、玉井によると、記憶の容量に限界があり、理屈や手順で理解するよりも、全体をまるごとパッケージとして記憶することのほうがダウン症児は得意である³⁾という特徴であるからともいえる。それゆえ、運動会の応援合戦の長いリズムフレーズは正確に記憶し再現出来ていたのである。また、繰り返しレッスンを重ねることで、そのリズムパターンや音楽の拍子に興味を持ち、ゆっくりと少しずつではあるが、音楽的要素を修得してきているように思える。

(6) ピアノであそぼう

(ねらい) 鍵盤楽器への興味を持たせる。音の聴き取りと音階の理解、聴覚への刺激
(内容) 鍵盤楽器のピアノに触れ、高い音と低い音の聴き分けをする。音階をハンドサインで示し歌う。

1. ピアノの白鍵と黒鍵を認識させるため、手をグーにし、白鍵のみを低音から高音まで弾いてみる。次に黒鍵のみをグーで弾いてみる。しかしピアノに触ることも拒否をした。1本指で弾こうとしても拒否をした。A子の表情からはピアノを弾くことに興味がないということしか読み取ることしかできなかったが、鍵盤は冷たく触れた感触が嫌だったのかもしれない。

2. ピアノで低い音で弾いた時は、動物の「ぞう」の真似っこをし、高い音を弾いた時は「りす」の真似っこをする。このように、音の響きとイメージに合った動物になりきる。音の聴き分けをし、それを表現する活動である。音を聴く→動物のイメージをする→反応して動く。と活動が連続している。この活動も大好きであり楽しんでた。

3. 中音域の音でも真似っこをする。中音域の音で弾いた時は「うさぎ」の真似っこをする。しかし、中音域の音は聴き取りが難しく、「ぞう」か「りす」の真似っこをすることが

多かった。この反応は一般的に健常児でも多くみられる反応である。

4. 音階を覚えるためにハンドサインで示す。「ド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ド」と音階があることは学校で習っているため知っている。連続する音としては理解をしているが、聴音つまり音程の理解はできていない。もちろん歌声の音程も定かではない。そこで、ハンドサインで音階には高低の差、つまり音程があることを身体でイメージさせる。低い音から順に高い位置になっていく。もちろん一人ではできないため、筆者がピアノを弾いてハンドサインで音を示す。それを模倣する。音を歌って欲しいが、なかなかやってくれない。ハンドサイン自体は楽しい活動であるが、音当てには興味がないようであった。これもまた、同時に2つの情報の処理が苦手であることが分かる。

(7) 表現遊び

(ねらい) 音楽の曲想に合わせた身体の表現
(内容) 簡単な童謡を歌いながら身体表現をする。布を使った表現活動。

1. 「ちょうちょ」の曲に合わせた身体表現をする。フープの中にお花の絵カードを置き、曲が止まったら、フープに入りお花の蜜を吸う。「ぶんぶんぶん」や「カエルの歌」等曲を変えて身体表現をする。この活動もとても元気よく楽しそうに行った。最初は曲を止めるタイミングをフレーズごとにしたが、少しずつイレギュラーに止めるようにした。ケラケラと笑いながら、その反応に応じようとしている。

2. 布を使い、曲想を表す。「ひらいたひらいた」の曲を歌いながら母親と筆者とで、柔らかい布を2拍子でふわふわさせる。A子はその布の中に入る。ゆったりとした2拍子を布の柔らかさで表現することで、曲とイメージの一体化した感覚を持ってもらうための活動である。布の動きに興味を持つが、興奮しすぎて曲想に合わせた動きはあまりでき

なかった。途中でA子と筆者が役割を交代し、A子にも布を持たせた。布をふわっとさせるには、全身を使い身体をめいっぱい伸ばす必要がある。これも感覚統合や筋肉の弛緩等の訓練になる活動である。

(8) 木琴であそぼう

(ねらい) 木琴を使って音階の理解と合奏する楽しみを知る。

(内容) 「かたつむり」「きらきらぼし」「かえるのうた」を木琴で演奏をできるようにする。

1. 「かたつむり」で木琴と太鼓の合奏を行う。A子を木琴の担当にしようと試みるが太鼓の方を好むことが多かった。1拍目に木琴と太鼓を合わせていく。初めA子は自分のタイミングのみで演奏していたが、次第に2拍子の感覚になれ、合わせることが出来るようになっていった。二人のタイミングが合うと気持ちがいい気分になることは分かるようであった。A子が木琴を担当するときは、出来るだけ曲の調性の主音をたたくように鍵盤上に目印をつけた。しかし適当に、好きなようにたたくことがほとんどであった。

2. 「きらきらぼし」を木琴で演奏する。この曲のメロディーラインは比較的音階で構成されているため、木琴で演奏する時はたたきやすい。しかしA子一人で演奏することは無理なことである。鍵盤に階名を書いたシールを貼り、階名で歌いながら鍵盤をたたいた。なかなか正確にはたたけないが、音楽の流れに合わせてしようとする姿は見られる。

3. 「かえるのうた」を演奏する。これも「きらきらぼし」と同様に演奏が簡単である。しかし、何となく鍵盤をたたくののだが、たたき強さを射ることができなくて、正確にたたけない。コントロールが苦手であることがわかる。回を重ねるごとに3回に1回ぐらいの確率で正確にたたくこともできるようになった。

全体的にはどの曲も集中力が持続できず、曲の最後まで続かないことが多かった。気ま

まに鍵盤をたたき、力強くたたく。自分一人の世界に入り込むことが多かった。しかし、18回目のレッスン時では、「きらきらぼし」をほぼ正確に演奏することができ、母親に動画を撮ってもらったほどであった。A子は自分でも出来ていることがわかり、満足そうな表情で得意気であった。

この木琴でのレッスンで行ってきた演奏するといった活動は、少しずつではあるが、音階の理解や曲の修得に繋がったと感じている。学校で鍵盤ハーモニカの授業がある。このレッスンで鍵盤楽器を経験したことで、家でも鍵盤ハーモニカに触る機会が増えたと母親からの意見を聞くことができた。経験が次への活動へと誘発させたものと考えられる。大変喜ばしいことである。

(9) 星を飛ばそう

(ねらい) 肺活量を付け、吐き出す息のコントロールをする。

(内容) 紙に大きい星と小さい星をそれぞれ描く。肺活量を付けるため、絵の星を飛ばす。薄い紙に描いているため、息を吹きかけると紙が振動して息の強さが分かる。

1. 大きい星の時は、星が遠くへ飛んでいくように大きく息を吸って、鋭く吹き、遠くへ星を飛ばすイメージを持たせる。

2. 小さい星の時は優しく息を吹き込み、星をそーっと飛ばすイメージを持たせる。

息を吸って吐くことは意外と難しい。特に強く息を吐き出すことは、腹筋も使うため難しい。必死に筆者の真似っこをして、息を吹くが実際にはあまりできていない。しかし、この活動も大好きである。

息の使い方やコントロールも非常に難しく、息を長時間吐き出すことは特に難しい。肺活量を鍛えるこの活動は、発音良くことばを発することができることに繋がることである。

第四章. 総合考察

今回の研究ではリトミックの内容を取り入れ、実践を仮設し検証に取り組んできた。そのリトミック教育の内容は奥深く、一言では言い表せない。岩崎は、「日本でのリトミック研究の第一人者であった板野平の、リトミックは動きと音楽と言葉の三位一体をはかり、従来の『音楽技術、知識のための音楽教育』から脱し、『人間教育として音楽教育』を行なおうとすることがリトミック教育の根本理念²⁾」いう考えを取り上げており、筆者もその「人間教育としての音楽教育」という観点からのレッスン内容に重点を置いてきた。特に音楽好きであるダウン症児に、動きとことばを音楽に結び付けた「音楽教育」を実践していくことは、生活障害の改善に繋がったと考える。ダウン症児の弱点である、筋肉の低緊張、腹筋力の弱さ、聴知覚能力の低さ、平衡感覚の弱さ等に音楽的アプローチを行っていく。それは、従来の「できない事をできるようにする」ことに視点を当てた療育の方法ではなく、リトミック教育の内容の一つひとつが、つまり、ことばとリズムや拍子、音楽に合わせた身体表現やニュアンスつかみ、太鼓での強弱やテンポのキープ、ビートに合わせた動き等、繰り返して行ってきた活動が、自然な形で身体に音楽の流れとして入り込み、運動の発達を始めとする様々な発達を促したのではないだろうか。障害の特性に音楽的なアプローチが上手くマッチングしたのではないかと考える。そうした取り組みがダウン症児の物事への理解力や生活力が高まり、健常児と同じステージに立つことができる。それは、社会で受け入れられ、自立を促していくことになっていく。そして生活が豊かになっていく。これこそが、音楽教育＝人間教育である。

従来筆者たち人間には表現したいという気持ちがあり、何かの手段でそれを伝えようとしている。その何かの手段として音楽を用い

音楽の変化に動きで対応することで、人とのコミュニケーションができ、心身の調和が保て、生きることの喜びを感じることができる。それがリトミックの良さなのである。今回のリトミックを活用した実践でダウン症児は音楽が大好きであるということを改めて実感した。毎回「先生、こんにちは」と大きな声でレッスンの教室に入ってくる。レッスンを楽しみにしてしてくれたそうである。楽しいことができる場所、自分自身のことを理解してくれる場所、そして自分の力を発揮できる場所となったのかもしれない。そして少しでも音楽的要素を修得し、様々な点で発達を促す療育ができたことをうれしく思う。今後も継続してレッスンを行う予定である。音楽的要素をさらに交えた実践を幼児期、学童期の療育活動に提供していきたい。

引用・参考文献

- 1) 日本ダルクローズ音楽教育学会 リトミック教育の現在 開成出版 2003
- 2) 岩崎光弘 幼稚園、保育園のためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～ 3歳児用 リトミック研究センター 2008
- 3) 玉井浩 里見恵子 ダウン症児の学びとコミュニケーション支援ガイド 診断と治療社 2016

ゴムを使った幼児の運動あそび ～あそびから運動へ発展させるための工夫～

The infant's exercise with an elastic band
～ Devices for developing from play to exercise ～

中野 由香里
Yukari NAKANO

はじめに

筆者は、これまでにゴムを使った運動あそびを実践し研究を進めている。平成25年度には、昔あそびを広める中で「ゴムとび」を推奨し出前講座において実際に体験会等を開催した。その後も垂井町の保育園・幼稚園を中心に「ゴム」を使った幼児の運動あそび講座を実施し現在に至る。

講座を定期的で開催していく中で、子どもたちの動きから感じた事は、普段とは違った道具「ゴム」を使う事で運動量が増え、楽しみながら体を動かし活動している様子が伺えた。そのことから、幼児期の運動は、あそびの中から運動へ発展させることが大切だと思った。

これまでの実践例を基に幼児の運動あそびを紹介し、「ゴム」を使った運動あそびの調査を報告する。

1. 運動あそび

運動あそびとは、あそびの中で活発に体を使うあそびを称し、全身運動をとまなうあそびや運動遊具・固定遊具を使うあそび等に用いられることが多い。同じあそびをしてもその育ちは個々に異なることから、「運動あそび」とは、総合的なあそびの中で体を使うことが中心となるあそびを示している¹⁾。

2. 運動あそびを通した準備運動

筆者が出前講座等で実際に実践してきた運動あそびによる準備運動の例を紹介する。

1) ゴロピカドン（支持運動）

梅雨の時期に実施することが多く、子どもたちは雷からおへそを守る動作を行う。始まりの姿勢はお腹を仰向けにした状態より、両手足で支えお尻をあげる。この状態で「ゴロゴロ…」と言っている間は両手足を動かし自由な場所へと移動する。

「ピカッ！」と言ったら、急いでおへそを隠す動作（うつ伏せ）になる。

逃げる動作と守る動作を均等に行う事で運動量が増す。また、バランス力も養われる。

2) お相撲さん（柔軟運動）

準備運動の一環で、両足を左右に広げ両手は膝に置き、お尻を真下に下げる。お相撲さんのしこ踏みを真似て片足を地面から離し高くあげる。「どすこい！」の掛け声とともに足をおろして最初の姿勢に戻る。これを左右行う。

お相撲さんの真似をすることで、自然と柔軟性が身に付く。また、片足をあげるによりバランス力も高まる。

3) 空飛ぶ〇〇！（背筋運動）

うつ伏せの状態で両手をグーにして顔の前で真っすぐ伸ばす。この時、両足は閉じて真っすぐ伸ばしておく。「アンパンマン！」の声かけで両手と両足を地面から離し背中を反る

ようにしてキープする。声かけの例として、他に「バイキンマン」や「ドラえもん」等、子どもたちがよく知っているキャラクターを設定し、それぞれのキャラクター毎に両手の動きを変えることでキープの姿勢にも変化がみられる。そして、キャラクターになりきることで「またやりたい！」に繋がり、筋力が養われる。

3. ゴムを使った運動あそび

筆者は、幼少の頃に体操競技を行っていた。当時、バランス感覚トレーニングを強化するために「ゴム」を使った運動を実施していたことを思い出した。この運動を幼児期の運動あそびの中で工夫し実施することができるのではないかと考え、ゴムあそびの用具を作製した。(写真1)

今回は、ゴムの遊び道具を利用して「まねっこ運動あそび」や「じゃんけんあそび」等を実施することにした。

今回使用するゴムあそびの道具は、写真1のように肩幅程度の長さで両サイドを輪にしたものである。素材は、洋服に使用される「平ゴム」と称されるものである。

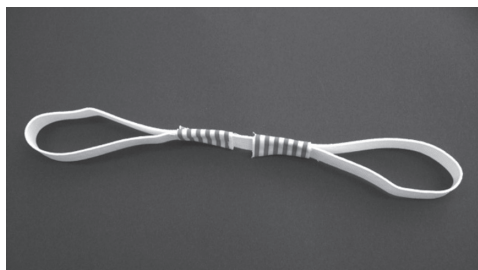


写真1

写真1の「ゴム」を使用し、以下に続く運動あそびを紹介する。

1) ゴムに触れる

写真2のように、最初は「ゴム」の感触を確かめるため、両手首にかけたり手をあげた

りさげたりを繰り返す。ゴムを使用することによって肩幅がある程度固定されるため、そのまま両肘を真直ぐ伸ばして動かすことができる。



写真2

2) じゃんけんあそび

普段やっているあそびを両手首に「ゴム」をかけて行う。じゃんけんに負けた人は両足を1歩ずつ外側へ広げていく運動あそびである。ゴムを使用することによって手幅がある程度固定されるため、体の重心を自然にとることができる。バランス力が養われる。



写真3

3) うさぎ

写真4のように、両手首に「ゴム」をかけ両手を上にあげて跳ぶ。写真2と同様、ゴムを使用することによって肩幅がある程度固定されるため、そのまま両肘を真直ぐ上に伸ばして運動を行うことができる。同じ動作(うさぎ)でゴムを使用しないで行った場合、肘

が曲り肩幅も広がるため、ゴムをかけた時とは違う動作がみられた。



写真4

4) かえる

写真5のように、両手首に「ゴム」をかけ、手のひらはしっかりパーで床につく。両足は手幅より大きくして腰を落とし「かえる」の姿勢になる。両手を左右同時に1歩前へ移動し、次に両足を左右同時に1歩前に踏み出す。この動作を繰り返し行うことで「かえる」の運動あそびを行うことができる。

ゴムを使用することによって肩幅がある程度固定されるため、移動の際に必要なバランス感覚や重心移動がスムーズに行うことができる。



写真5

5) いそげ、いそげ！ミニ運動会

写真6のように、両足首に「ゴム」をかけ、両足とびと小走りで行う。2種類の異なった動作を行うことで、体全体のバランス力が必

要となり、運動量が増える。また、歩幅や肩幅が制限されることで重心が安定し、それぞれの動作が行いやすくなる。



写真6

6) おうまさんパカパカ

写真7は、「ゴム」を足と手につけ、ゴムを引き上げることで足にかけたゴムも引き上げられる。この動作を連続して行うことで自然とリズム感が必要となり、前進していくことでステップをふむことができる。



写真7

7) くるりんぱ

両手首に「ゴム」をかけ、前屈して両手をさげ、足を通して後方より上へとゴムを移動する。肩が柔らかく回る場合もあるが、手首にかけたことによってゴムのところで回転をし、上手く両手を上にあげることができる。肩が回ることもなくとも、ゴムが前方より後

方へ移動し一回りすることで体全体の柔軟性が養われさまざまな筋肉を使うことになる。



写真8

8) ふわふわバレー

ポリ袋をボールにし、両手首に「ゴム」をかけて手打ちバレーを行う。ポリ袋でボールにすることで、ボールの動きが遅く扱いやすくなるため、手にかけてたゴムによって手幅が制限されることで安定感が増し、連続してボールに触れることができる。



写真9

9) ボール送り1

写真10、11は、両手首に「ゴム」をかけて縦1列にならび、頭上よりボール送りを行う。ゴムの伸縮により、ボールを扱う動作も楽に行うことができる。また、ゴムをかけることにより頭を中心とした体幹が安定しボール操作がスムーズに行うことができる。



写真10



写真11

10) ボール送り2

写真12は、ボールを下から送るボール送りである。ゴムをかけることで上半身の動作が安定しボール操作がスムーズに行うことができる。



写真12

11) ボール送り3

写真13は、ボールを左右より送るボール送

りである。これも写真12同様、ゴムを両手首にかけることで上半身の動作が安定しボール操作がスムーズに行うことができる。また、頭の位置が前後左右に振れることなく行うことができた。



写真13

12) 輪になろう

「ゴム」を手の代わりとし、両手首にそれぞれ片方ずつかける。そうすると複数の人で集まってできた大きな輪ができる。一組がトンネルを作りそこへ写真15のように全員がくぐると…



写真14



写真15

写真16のように内向きだった輪が外向きになることができる。



写真16

以上のように、16種類の「ゴム」を使った運動あそびを紹介してきたが、どの運動あそびも自然に身体が動き出すということがわかった。また、バランスが取りやすいということもわかり、体幹を養うために使用しやすい用具であるということも発見できた。

4. アンケート調査

今回、「ゴム」を使った運動あそびを垂井町立いずみの園研修会にて現場保育士の方々に体験していただいた。使用した用具の「ゴム」について、幼児の運動あそびにおいて探究性があるかどうか、また、現場で必要性があるかどうかを調べるため、アンケート調査を実施した。

今回の調査対象者は、20代～60代の垂井町内の保育士18名である。アンケート結果は以下の通りである。

質問1：保育担当クラスについて

「ゴム」という用具を扱うにあたり、担当児クラスによって、その用具の必要性を知るために調査を行った結果、18名のうち、0歳児～5歳児までの担当は、一つの学年に偏ることなく均等に担当者が分かれていた。(図1)

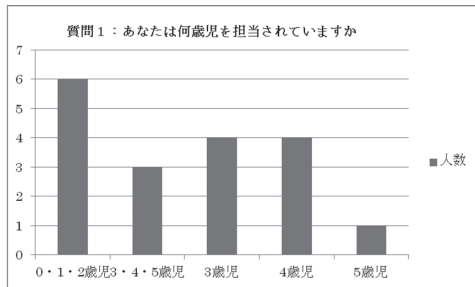


図1

質問2：保育歴について

保育経験によって「ゴム」に対する価値観や子どもたちの運動あそびの感覚からどのような工夫があるのかを知るため調査を行った結果、18名のうち、6～10年目の保育者が多く、1～43年間のどの保育歴をみても平均して3名は所属していることがわかった。(図2)

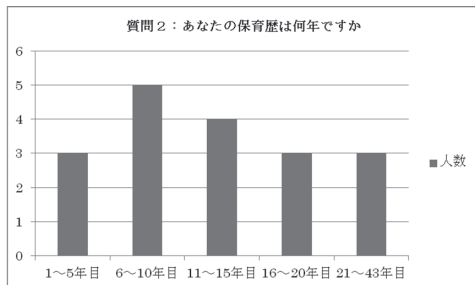


図2

質問3：保育者の年齢について

保育者自身が幼少の頃に「ゴム」をあそび道具をして扱っていたか、また、どのようなあそびをしていたかということを知るため調査を行った結果、18名のうち、40代前半の保育者が多く、20代前半～60代前半にそれぞれ平均して1名は参加していることがわかった。

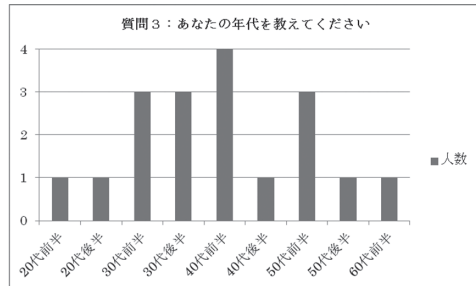


図3

質問4：ゴムあそびについて

質問3で調査したことを基に、保育者自身が幼少の頃に実際に「ゴム」を使ってあそんだ事があるかどうかを知るために調査を行った結果、18名のうち17名が「はい」と回答し、1名は「いいえ」と回答した。また、「いいえ」と回答した保育者は、20代前半である。

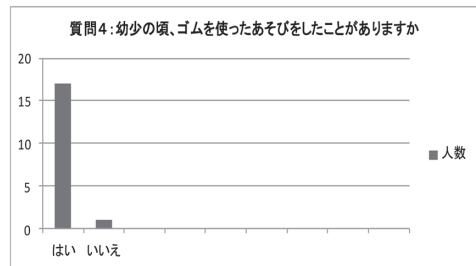


図4

質問5：幼少の頃、「ゴム」を使ったあそびについて

質問4にて、「はい」と答えた方を対象にどのようなあそびをしていたかを知るために調査を行った結果、「ゴムとび（段とび）」は

17名全員が体験していることがわかった。

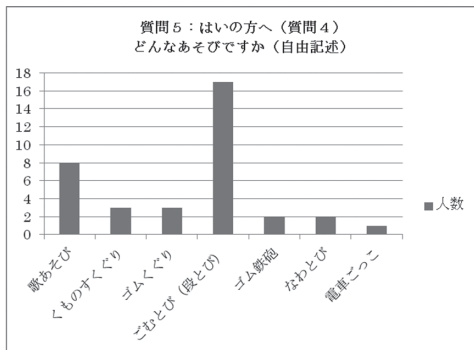


図5

質問6: 質問4より「いいえ」の方について
 幼少の頃に「ゴム」をつかったあそびをしなかったことについて、「それはどうしてですか (自由記述)」と調査した結果、『戸外であそんでいたが、ゴムを使うことはなかった』という回答であった。

質問7: 最後に参加者全員への質問

今回の「ゴム」を使った運動あそびを体験したことにより、「保育現場で活かすための工夫は何だと思いますか (自由記述)」と調査した結果、以下のような回答をいただいた。

- ①子どもたちが落ち着いて座ることや、姿勢が良くなるようなあそびを工夫したい
- ②リズムあそび
- ③手をつなげない子や円をつくる時に使う
- ④ゴムを使って体を伸ばす
- ⑤体幹を鍛えるあそびを工夫する
- ⑥保育者が楽しそうに行うこと
- ⑦ゴムをカラーにする
- ⑧ゴムを使って簡単なあそびを少しずつ取り入れていく
- ⑨ゴムの幅を子どもに合わせる
- ⑩運動会の親子競技に使用する
- ⑪コミュニケーション手段に使う
- ⑫ミニ運動会
- ⑬子どもからの発見を取り入れていく

- ⑭音楽をかけてリズムあそびや手あそび
- ⑮2人3脚
- ⑯ラダーやフープを活用する
- ⑰準備体操で取り入れる
- ⑱ゴムを身近なものにする
- ⑲サーキットあそびに取り入れる

質問7の意見より、保育現場で「ゴム」を使った運動あそびを取り入れることは十分に可能であり、子どもだけではなく、親子を対象とした工夫や用具に対して色を変える等の工夫がみられた。

5. まとめ

今回、アンケートに協力いただいた垂井町保育士18名の中では「ゴム」を使った運動あそびの知名度は高く、幼少期にゴムを使ったあそびを体験した人がほとんどであった。また、実際に今回の運動あそびを通して実感したことは、「ゴム」の伸縮性を活かすことにより体幹がとりやすく、からだ全体のバランス感覚が養われることである。

普段、生活していくうえで衣・食・住のうち「衣」に属しているであろう「ゴム」を運動あそびにつなげることで意外な発見ができ、「ゴム」への関心度が上がることで次のあそびを展開するような工夫が沢山みられた。そして、この「ゴム」を使った運動あそびを現場で活かすためには、さまざまな工夫が必要であることに気付かされ、事前にレクチャーを受けることで次の展開に発展しやすいことがわかった。

また、動きの工夫だけではなく、対象者や行事への発展、用具自体の工夫もみられた。

6. 今後の課題

幼児期の運動あそびは、身体の発育・発達においても重要であり、あそびから運動へつなげていくことが大切である。また、普段のあそびを通して、「ゴム」を使うという工夫が運動へ発展し、運動あそびとなる。その工

夫には、今回の報告も含めて更に幅が広がっていくことであると思われる。

今回使用した「ゴム」の形にこだわることなく、変化していく必要があると考え、さまざまな形の「ゴム」を使って運動あそびに発展させることで、幼児期に必要な運動あそびがより広がると考えられる。

今後は、これまでに紹介してきた「ゴム」を使った運動あそびも含め、その運動あそびの必要性についても研究を進めていきたい。

参考文献

- 1) 岩崎洋子他「保育と幼児期の運動あそび」(株萌文書林、東京、2008年、pp49-50)
- 2) 中野由香里「昔あそびを広めるために～ゴムとび～」第54号大垣女子短期大学紀要、2013

保育者養成校における領域「言葉」のテキストの分析

—授業改善の取り組みに向けて—

Analysis of the textbooks of the territory of “language” used
in the schools to train nursery and kindergarten teachers

今 村 民 子
Tamiko IMAMURA

1 研究の目的

本稿の目的は、保育者養成校で使用するために刊行された幼稚園教育要領や保育所保育指針にある保育内容の領域「言葉」に関するテキスト10冊について内容を分析し、その特徴を把握すること及び、そのテキストを参考にして今後の授業改善に役立てることである。

言語表現の貧困さが深刻化していることは社会全体で問題視されている。齋藤は「語彙力こそが教養である」の中で「とにかく言葉の選び方が『省エネ』なのです。ポジティブにもネガティブにも使える『やばい』。小さいものも愛らしいものも『かわいい』。感嘆詞にも強調にも使える『まじ』。本気とも冗談ともつかない『うざい』。語彙の貧困化が深刻¹⁾」と言って若者の言葉の弱体化を嘆いている。この本は2016年新書ノンフィクション年間ベストセラー入り(日販調べ)しているが、それは言葉の使われ方が貧しくなっていることに社会の関心が高いことを反映していると言えるだろう。

保育者養成校の教員である筆者は、日頃接している保育者志望の学生が物事を表現する言葉の貧しいことを実感する場面は多くある。例えば授業で学生を絵本コーナーへ連れて行き、並べてある本を見たり、読んだりしてから学生同士意見交流を行った時、ある学生の発言は、「すげえ、とやばい、で全部い

ける。」であった。もう一つ例を示すとすれば、学生は「バイト、ビョウやめした。」(バイトをすぐにやめてしまった)、「クリぼっちだ。」(クリスマスはひとりぼっちです)などのようなしゃべり言葉で話すため、どういふことなのかを聞き直してやっと意味が理解できたという経験が何度もある。

保育者は、乳幼児期の子どもが言葉を身につけ、発達していくためのモデルとならなければならない人間的環境である。保育者を目指す学生であれば、将来を見据えて言葉に関して鋭く敏感な感覚を身に付け、自分の言葉で表現できる力を養うことが必要なことはいふまでもない。しかしながら、現状としては学生たちの言語能力は高いとは言えない。

領域「言葉」は保育者養成校の必須科目であり、大垣女子短期大学幼児教育学科の平成28年度入学生の教育課程²⁾では、「保育内容の指導法『言葉』」の科目名で1年次前期に履修する。

筆者は平成24年度から授業担当者となり、担当当初から、「事例で学ぶ保育内容<領域>言葉」監修者無籐隆、発行所(株)萌文書林、2007年1月7日初版発行、2008年9月15日改訂版発行、2012年9月1日改訂版4刷³⁾のテキストを使用している。

採用の理由は、幼稚園教育要領の内容に準拠していること、事例が多いので、入学してまもない、実習未経験の学生にとって子

どもの姿を理解しやすいと考えたためである。

担当して5年が経ったので、ここで一度いくつかのテキストの内容を分析して、どのような項目が扱われているのか、その特徴はどのようなものがあるのかについて考察することにした。また、行っている授業内容を省察して、今後活かすことも検討していきたい。

2 研究の方法

小中高校の学校教育では学習指導要領に従って作られた検定教科書が使用されている。大学では定められた教科書はなく、文部科学省から示された教育課程の内容を踏まえているいろいろな出版社がテキストを発行している。テキストを使用するかどうかは授業を行う教員に任されている。また、複数のテキストを使用したり、全く使わないで参考程度の使用で授業を行っていることもある。

ここで、領域「言葉」のテキスト内容の分析についての先行研究をみてみると、管見の限り見当たらない。

本研究におけるテキスト選考は、2008(平成20)年3月28日に改定されて、2009(平成21)年度から施行された幼稚園教育要領、保育所保育指針の内容をもとにして出版されている、または改定出版されている10冊とした(表1)。

内容や項目を分析して、共通する掲載内容と特徴ある掲載内容を見つけだした。特徴ある内容についてはさらに中身を検討し、現在行っている授業内容を振り返って今後の授業に活かすことにした。

なお、本研究はテキストの良い・悪いや適当不適當などの判別をするために行うわけではないので、テキストが判別されることを避けるために、本来なら註番号で引用文献を明らかにするところをあえてつけないことにする。

表1 テキストの記号と発行年月日

| 記号 | 初版または改訂の年月日 |
|----|---------------------|
| A. | 2008(平成20)年12月1日第2版 |
| B. | 2009(平成21)年3月5日初版 |
| C. | 2009(平成21)年4月25日初版 |
| D. | 2010(平成22)年3月20日第2版 |
| E. | 2010(平成22)年4月20日初版 |
| F. | 2010(平成22)年4月25日初版 |
| G. | 2012(平成24)年11月10日初版 |
| H. | 2014(平成26)年4月1日初版 |
| I. | 2014(平成26)年11月25日初版 |
| J. | 2016(平成28)年1月15日新訂版 |

3 結果及び考察

テキスト10冊を用いた分析の結果を以下に示す。本来なら結果をすべて示した後考察を示すべきところだが、その方法だと混乱をきたすのでここでは結果及び考察として示すことにする。

1) 全体的特徴

a) 「巻頭言」に見る特徴について

まず注目したいのは、最初に書かれている「はじめに」「まえがき」など編者による巻頭言の内容である。

2008(平成20)年の幼稚園教育要領、保育指針改訂に伴う変更点について記載されているものが、A. C. E. F. H. の5冊あった。C. では2006(平成16)年の教育基本法改正から学校教育法の改正に触れ、幼児教育が加わったことや、「就学前の子どもに関する教育・保育等に関する総合的な提供の推進に関する法律」を挙げて、認定子ども園が生まれたことにも触れていた。

特に詳しいのはH.で「昭和31年の幼稚園教育要領以来…(筆者略)6領域として示された」から始まって、「昭和39年幼稚園教育要領においても継承され」、「平成元年の改訂

において、総合的・発展的な領域構造として、大幅に再編成が加えられた」とし、さらに2008（平成20）年改定で保育所保育指針に法的拘束力が加わったことにまで触れていた。このテキストは以前からの内容をもとにして繰り返し改訂編集を行っていることが分かる。その他 A.E.F. の3冊においてもテキスト内容に教育要領、保育指針改訂の内容を踏まえていることを明記していた。

ところが最近発行された I や J. はそのことに触れず、特に I. では「子ども・子育て支援新制度に伴い、幼児教育・保育の制度が大きく変わろうとしている」と記していた。テキスト内容は時代の流れに即応していることがわかった。

もうひとつ、巻頭言からわかることは編者の編集意図である。

A. 配慮した視点で、第1は、保育内容を「子ども自身が学ぶ」という視点で捉えること。第2に、できるだけ子どもの経験が見えるようにすること。第3に子どもの視点から援助の在り方について捉えること。

B. たくさんの事例が掲載されている。例えば事例という形であっても、子どもと出会い、子どもの生活の只中に立って考え、理解を深めてほしい。

C. 第1に、初めて学ぶ人たちに保育の基本として知っておいてもらいたい基礎知識を大事にし、子どもを理解し援助するうえで必要な、子どもの言葉の習得や発達にかかわる理論を概観できるようにすること。第2に、事例やエピソードを取り上げて紹介することで、学び手が具体的に理解できるよう解説。第3に、子どもの言葉を育てる保育者の役割や専門性が文章から見てくるテキスト。

D. ふしぎでなぞの多い「ことば」、そしてその習得と保育者の援助について、さまざまな観点からせまってみた。基礎的な知識、具体的な事例、背景となる理論をいったりきたり

しながら、全体をつかめるような構成。

E. 保育者の役割について提案。乳幼児期の言語発達過程とその遅れについて。遊びの中で自然にはぐくまれる歌や会話を言葉の側面からとらえ直す。言葉が生み出す時空を超えた創造的役割に注目する。紙芝居やシアター系保育文化財に果たす言葉の役割。メディア接触が言葉の発達に及ぼす影響について。

F. 言葉という人間のもつ文化の豊かさを、保育者はいったいどのように育てていくことができるのかという大きなテーマをめぐる学びが、保育内容「言葉」である。

G. 言葉を十分理解していない乳幼児に対して、保育者がどのように言葉の理解とそれを通じた成長を支援していくかについて学べるように構成。基礎編、実践編、実技編、発展編という流れで学べる。

H. 5つの要素で構成。①保育における言葉とは何か、②言葉の発達、③言葉を育てる環境、④言葉を育てる児童文化、⑤言葉に関する諸問題。

I. 文字のこののみならず、言葉を話すこと、聞くこと、語彙が増えていくこと、絵本等の物語の世界に親しんでいくこと、言葉の前の言葉等もある。乳幼児の言葉の世界はととても豊かな世界である。豊かな世界を学んでいたければ幸い。

J. 簡潔でわかりやすくが本書のねらい。

「理論編」「実践編」「資料編」の構成。

取り出した部分からみると、事例を多く取り上げて、子どもの姿から学ぶ工夫をしているものや、3つや5つなどの編集構成であることを最初に示しているもの、簡潔さをアピールしているものなどかなり特徴が伺える。

示された編者の意図は、子どもの発達を踏まえる点はどれも共通している。しかしながら、その他の内容について、大きく2つに分けることができる。

化財」となっており、文化財の環境が言葉を育む重要な手段として示されていた。4番目には、③保育内容「言葉」の意義・意味についての項目で、8冊が扱っていた。これは、幼稚園教育要領、保育所保育指針の中で領域「言葉」がどのように取り扱われているかを丁寧に説明して理解を図るものである。

その他には⑩書きことばや文字の獲得についての項目や⑨言葉の遅れがある場合を項目として扱っているものがあり、これは半数の5冊だけでテキスト編者の意向の分かれるところであった。⑦保育者自身の言葉について扱っているものは4冊あり、学生が保育者になるために、昨今の若者言葉の使用では通じないことなどを具体的に示している内容になっていた。⑫早期英語教育についての項目は発行が新しいテキストにみられた。幼稚園に英語指導の外国人教師がいるところもみられるようになってきているこの頃、保育を学ぶ学生にとっても関心を持つ必要があるとの考えからであろう。

2) 児童文化財

目次内容を分類した結果から児童文化財の

内容について注目し、表3のように分類した。テキストC.は全くなかったので9冊を対象とした。

その結果9冊全てのテキストが扱っていたものは①絵本であった。2番目に多かったのは②紙芝居(7冊)、3番目に多かったのは⑤ペーパーサートと⑥パネルシアター(ともに6冊)であった。続いて、⑦エプロンシアター(5冊)であった。⑤⑥⑦の3つはシアターとしてまとめて掲載されていることが多かった。そこで、文化財の取り扱いが多かった「絵本」と「紙芝居」「シアター」について内容の特徴を分析することにした。

a) 絵本

9冊を概観してみると、扱う量に違いが大きいことがわかる。1ページのものから、章で扱っているものまであった。ここにも編集者の意図が感じられるところである。さらに取り扱い方に特徴があったのはF. G. I.の3冊で、F.は幼稚園で絵本を活用して保育を行った事例として示しており、G.は「言葉と国語教育—小学校国語教育へ—」の内容で絵本について保育士と小学生へのアンケート

表3 児童文化財で取り扱っている内容

| 分類項目 | テキスト記号 | | | | | | | | | |
|----------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | D | E | F | G | H | I | J | |
| ① 絵本 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| ② 紙芝居 | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ | | ○ | |
| ③ 人形劇 | | ○ | | | | ○ | | | | ○ |
| ④ 素話、ストーリーテリング | | | ○ | ○ | | ○ | | | | |
| ⑤ ペーパーサート | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| ⑥ パネルシアター | ○ | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | | ○ |
| ⑦ エプロンシアター | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | | | ○ |
| ⑧ 劇遊び | | | ○ | | ○ | ○ | | | | ○ |
| ⑨ 手遊び | | | ○ | | | | | | | |
| ⑩ 言葉遊び | | | | ○ | | ○ | ○ | | | |
| ⑪ 遊び歌、わらべ歌 | | | | ○ | | | | | | ○ |

調査を行った結果を載せていた。Iは執筆者が保育士で絵本作家なので、書き手側からの視点があり興味深いものとなっていた。記述されている要素としては、・絵本の意味や価値について、・絵本の種類、・絵本の選び方、・読み聞かせの姿勢、・参考にする絵本リスト、の5つであった。さらに要素ごとに内容を深めてみる。

1つ目に絵本の意味や価値についてみてみると「絵本」とは何かについて、B.は端的に「子どもが最初に出会う本である。字が読めない子どもでも1人でかかわることができる文化財」と言っている。また、E.は「ページとページの間の時間と空間を想像しながら、次のページに期待をこめてページをめくっていく。(筆者略)言葉のみで想像することが苦手な幼い子どもでも、絵の力を借りて、『今ここ』でない世界に入り込むことができる」としている。D.では絵本は何かを知るために、「保育者自身がたくさん読むこと」を勧めている。絵本とは子どもが最初に出会う本である。「絵の力」が大きく影響し、言葉のみで想像することができるもの、自分自身がたくさん出会うことでわかるものと理解できた。

2つ目に、絵本の種類についてみてみると、絵本の種類を示しているものはA.D.E.G.Jの5冊で、種類分けの数は3から10まであり、表4に示した通りであった。分け方は執筆者によりさまざまである。例えば、自然科学や社会科学などの世界を扱っている絵本のことは、「科学絵本」「自然科学絵本」「知識絵本」「観察絵本」となっていて、テキストによってネーミングが違っていった。「多種多様の絵本が出版されているので、子どもにとって本当に優れた絵本を選択するために専門知識が必要になってくる」とA.にあるように、種類分けは絵本選択の手段として示されていた。「赤ちゃん絵本」「物語絵本」「科学絵本」など大まかな種類については把握しておくこ

とが必要であろう。

3つ目に絵本の選び方についてみてみると、選び方(選択)について、6冊が示しているのを内容を箇条書きにしてみた。

- B. ・文章が豊かなイメージを与えるもの、心地よい律動をもつもの
 ・絵は自然な印象を与えるもので、グロテスクなものは避ける
 ・温かさを感じるような柔らかい紙質

表4 絵本の種類について

| | A. | D. | E. | G. | J. |
|-----------------------|----|----|----|----|----|
| 赤ちゃん絵本 | ○ | | ○ | ○ | |
| 物語絵本、創作物語絵本 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 昔話絵本 | ○ | | | ○ | |
| 科学絵本、自然科学絵本、知識絵本、観察絵本 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 月刊絵本 | ○ | | | | |
| 児童文学(童話) | ○ | | | | |
| 詩・わらべうたの絵本 詩や歌の絵本 | | ○ | ○ | | |
| 言葉の絵本 | | | | ○ | |
| ポストモダン絵本 | | | | ○ | |
| 文字なし絵本 | | | | ○ | |
| 写真絵本 | | | ○ | ○ | |
| バリアフリー絵本 | | | | ○ | |
| しかけ絵本 | | | | ○ | |
| ものの絵本 | | | ○ | | |
| 言葉遊び | | | ○ | | |
| 大人向き絵本 | | | ○ | | |
| 生活絵本 | | | | | ○ |

- ・ 保育感や願いにかなうものであること、子どもの興味関心に沿うもの
- D. 絵だけを見て、ストーリーが理解できる
 - ・ ストーリー構成がしっかりした内容
 - ・ 作者のメッセージがある
 - ・ 文と絵のバランスがよい
 - ・ 洗練された日本語、魅力あふれる絵
 - ・ ロングセラーで信頼されている
 - ・ 昔話絵本は原話から逸脱していない
 - ・ 自分が「おもしろい」と思ったもの
- E. 構成がしっかりしている
 - ・ 子どもが主人公に同化できる
 - ・ 子どもの視点で書かれたもの
 - ・ 空想的なストーリーであっても子どもの日常と関連があるもの
 - ・ 美しい日本語でかかれている
 - ・ 挿絵が子どもだましでない
 - ・ 絵と文章が一致している
 - ・ 生きる希望と勇気ももてる
 - ・ 誠実な絵本作りがされている
- G. 大人とは興味や視点が違う。子どもの視点に立った絵本選びをする
 - ・ 30～50年以上出版され続けているロングセラー絵本
- H. ロングセラーの絵本には普遍的な良さを備えている
- J. 絵が美しく明確、ある程度の大きさがある
 - ・ 文章にリズムがある
 - ・ 絵と文章表現が一致している
 - ・ 聞き手と子どもの年齢層の発達段階に沿っている

絵本を選ぶポイントとして「ロングセラー絵本が信頼できる」ということはとても理解できることである。絵については「自然な、魅力あふれる、美しく明確」とか「子どもだましでない」などと表現されていた。その他、「構成がしっかりしている、豊かなイメージを与える」もあったが、「自分がおもしろい

と思ったもの」ということは将来保育者になる学生へのメッセージとして大切なことであろう。

4つ目に、読み聞かせの姿勢についてみてみると、ここで改めて気づいたことは、保育現場で集団に向けて絵本を読むことは「読み聞かせ」といい、単に「絵本を読む」とことと区別して扱っているということである。子どもが絵本に出会う時、最初は1対1で大人が絵本を見せることから始まる。膝の上で見せて読むこともある。そうした経験をたくさん積んだ後、集団保育の場で先生から絵本を読んで聞かせてもらう体験が始まる。幼稚園教育要領の「領域『言葉』2内容(9)絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、想像する楽しさを味わう。」⁴⁾とあるように、「読み聞かせ」は、「言葉」を育てる重要な保育技術である。D. E. H. Jは「読み聞かせ」の姿勢を取り上げている。特にD.は1章を使って詳しいので内容をみることにした。

- ・ 読み聞かせの効用 — 絵本を媒介とした保育者と子どもの心の交流である。文字が読めるようになった子どもでも、目は絵に向けているので読み聞かせることは必要である。
- ・ 読み聞かせの準備 — 読み聞かせる保育者自身が作品世界を理解すること。登場人物の気持ちを想像しながら音読する。ページをめくるタイミングを考える。
- ・ 読み聞かせの方法 — 場や時間の設定は、子ども全員が見えること、決めた時間に継続的にすると子どもの期待感が増す。導入の方法は、絵本の世界に入る雰囲気を作る。絵本のもち方・めくり方は、しっかりと支える、保育者は絵本の額縁の役割をする。終わり方については、解釈めいた説明をせず、楽しんだ世界を大事にする。

学生が保育・教育実習に出た時、読み聞か

せをする場面は必ずある。テキストの内容をもとにして、学生が絵本を選ぶ力を養うことや、お互い声を出して細部に注意しながら、実際に読む練習をすることは、実践的な保育技術を身に付けるためにとても役立つ内容である。

5つ目に、参考にする絵本のリストについてみると、絵本のリストや紹介は、表5に示したように、取り上げ方に特徴があった。全く紹介してないものから、数ページに渡って種類別に絵本リストにして221冊を示しているテキストまでであった。多く紹介しているJ.は、絵本の題名、文、絵の描き手、翻訳者の氏名、出版社を一覧にしていた。紹介数が少ないD. I.は絵本の内容を詳しく示していた。

b) 紙芝居

扱っているものは7冊であった。

A.は簡潔な内容で、紙芝居とはどのようなものがわかりやすかった。「紙芝居とは、紙に描かれた絵を1枚ずつ引きぬいて見せながら、紙の裏側に書かれた物語を読んで聞かせる、日本独自の文化財である」として、歴史にふれ、特徴と種類を記している。D. E. G. J.の4冊は内容が詳しく、E. G.では昭和初期の街頭紙芝居から、教育紙芝居へ貢献した人物名も記されていた。「演じ手は基本的に一人だが、直接観衆に語りかけるライブ活動の要素が強い。したがって、演じ手は観客の反応を見ながら、絵を抜くタイミングや声、台詞回しを自在に変化させる技術を必要とする。」とあり、演じる前の準備と、演じ方の3つの基本（声の出し方、間の取り方、抜く技術）が図とともに具体的に示されていた。

D.では、紙芝居を作ってみようのタイトルで描画、舞台づくりまで示しており、章末にはおもしろい紙芝居40選の一覧表があった。

J.ではその他、折り紙シアター、めくり絵、まきとり絵、立体紙芝居が紹介されていた。

J.ではその他、折り紙シアター、めくり絵、まきとり絵、立体紙芝居が紹介されていた。

J.ではその他、折り紙シアター、めくり絵、まきとり絵、立体紙芝居が紹介されていた。

現代の保育養成校で紙芝居の本質について学ぶことは時代とともに減ってきていると感じるが、こうした丁寧な記述内容によって、文化財として大切に受け継いでいきたいものである。

c) シアター（ペープサート、パネルシアター、エプロンシアター）

どのテキストも絵本や紙芝居ほどに内容を深めていない。シアターの特徴としては、「登場人物が舞台上で跳んだり、跳ねたり、飛び出したりと立体的な動きをみせてくれる」ことである。

E.は保育への導入方法としては、①感想教育的な持ち込み方。イベント的な活動。②補助的に使って、子どもたちとコミュニケーションを取る。③実際に作ったり、演じたりして楽しむ。としている。

表5 絵本の内容について

| 項目 テキスト | 絵本の種類分け数 | 絵本選択めやす | 絵本のリスト(冊) | 読み聞かせの記述 | その他の特徴 |
|------------|----------|---------|-----------|----------|--------------|
| A. | 6 | | なし | | |
| B. | | 有 | なし | | |
| D. | 3 | 有 | 34 | 有 | |
| E. | 8 | 有 | 51 | 有 | |
| F. | | | 4 | | 4事例で示す |
| G. | 10 | 有 | 34 | | 小学生・幼児のアンケート |
| H. | | 有 | 26 | 有 | |
| I. | | | 18 | | 表紙を載せ、内容紹介 |
| J. | 3 | 有 | 221 | 有 | |

また、I. と J. は、ペープサートについて、和製英語のペーパー・パペット・シアター (Paper Puppet Theater) を略して呼ばれるようになり、江戸時代の写し絵から発達して1945 (昭和20) 年頃教育現場に採用されたと説明している。またパネルシアターについても、1970 (昭和45) 年、古宇田亮順が現在のものを開発したことやエプロンシアターは1979 (昭和54) 年に中谷真弓氏が考案したものであることが記され、続いて、作成の方法、演じ方と留意点が示されていた。

4 実施している授業内容とその省察

平成28年度の保育内容の指導法「言葉」の授業内容を示す (表6)。

3, 4 週「信頼関係から生み出されることば」で、学生各自が心に残った事例1つについてレポートを作成し5 ~ 6人グループで交流した事後感想を挙げる。

- ・何事も大人だったら、言葉にしないとわからないと思うけど、保育ではそうではなく、子どものからだの表現、子どもの心からの気持ちを汲み取ることが重要であることが分かりました。また、保育者も子どもをよく見て、ありのままを受け入れてあげることが大切ということも学び、自分の保育に対するイメージを改めることができました。
- ・子どもと保育者の間で一番大切なものは信頼で、その信頼を築いていくためにまず子どもが安心できる環境を整えてやる、保育者がせねばならない一番大切なことだと実感しました。それぞれのやり方は違っても子どもに好かれ尊敬されるような先生にみんな憧れているのだと知りました。
- ・みんなの意見を聞いて、同じ事例のことを書いていて、お互い感じたことは同じだと思ったし、「なるほど」と思ったところも

表6 平成28年度保育内容の指導法「言葉」の授業内容

| | |
|------|---|
| 1 週 | 幼児教育の基本について |
| 2 週 | 乳幼児期の発達と領域「言葉」：豊かなことばが生まれる道筋について学ぶ |
| 3 週 | 信頼関係から生み出されることば1 ことばにならない表現を受け止める |
| 4 週 | 信頼関係から生み出されることば2 生活体験を共有する。 イメージ、感覚を共有する。 |
| 5 週 | 自分の思いを伝えることば：相手に伝わることばを用いる |
| 6 週 | 感情体験とことば1 感情体験と快・不快の感情 |
| 7 週 | 感情体験とことば2 自分の思いやりや気持ちを主張し、気持ちを整える |
| 8 週 | 感情体験とことば3 なかまの意見を調整しながら話し合う |
| 9 週 | 感情体験とことば4 自分をいろいろな方法で表す |
| 10 週 | 「いま、ここ」の世界を超えて広がることば1：書きことば (文字) が広げる世界、文字に出会う |
| 11 週 | 「いま、ここ」の世界を超えて広がることば2：文字を自分のものにする。文字を使う |
| 12 週 | 子どもが文字に出会うためのワーク 友達のマークを作ってみよう |
| 13 週 | ごっこ遊びとことば1：イメージをふくらませる。言葉を使って、考える |
| 14 週 | ごっこ遊びとことば2：役割とことば ことばによる状況設定とその共有 |
| 15 週 | 言葉あそび絵本、お名前絵本をつくってみよう |

あった。

使用しているテキストは理論重視の内容で事例によって理解を深めるものであるが、丁寧な記述の事例に加えて、写真が多く、子どもの姿を想像しやすくなっている。テキストをゆっくりと読み進めながら、教師の言葉かけや子どもの姿の変容、心の変化などについて学生一人ひとりが感想を持つように心がけて授業を行ったので、学生は保育で大切にしなければならないことを感じとり、将来自分が保育現場に立った時の理想像を持つことができているように思う。

さらに、テキストを分析した内容に沿って、授業を省察してみる。

1) -a) 「巻頭言」に見る特徴として示されている編者の意図に「理論重視」か「実践重視」があり、授業で重視するべきところがあることがあることがわかったので、そうした編者の意図について学生に示すことで、テキストをより有効に活用する姿勢が授業者は必要である。1) -b) 目次からみた内容項目の特徴から、授業を振り返ってみると、分析したすべてのテキストで必要とされた項目「言葉の発達について」や言葉が育つために重要な意味があるとされる「言葉と環境について」、また幼稚園教育要領や保育所保育指針の理解を図る「保育内容『言葉』の意義・意味について」の内容は授業で十分扱っており、加えて「書きことばや文字の獲得について」も、文字に興味を持つための環境設定から文字を使って書きことばを習得するまでの事例を示すことや、学生自身がことば遊びをしながら絵本を作ることで児童文化財にも関連を持たせるようにして、幅広い項目を扱ったバランスのとれた授業内容になっていると考える。

さらに本稿における児童文化財の分析を通して、特に2) -a) 絵本は今までに多くの研究が重ねられ、読み聞かせとして現場で活

きていることを知ることができた。同様に2) -b) 紙芝居や2) -c) シアターについても、保育現場で受け継がれてきた児童文化財として価値があることを認識することができた。今後はこのような分析で得た内容を授業に取り入れて、目次にみた項目を有機的に連携させて充実した授業を行っていきたい。

5 まとめと今後の課題

領域「言葉」のテキスト10冊の内容を分析することで明らかになったことは次の3点である。

まず1つ目は、巻頭言にテキスト編集の意図が示されており、領域「言葉」に関する歴史や時代背景などを踏まえた編集に至る経緯、理論重視か実践重視かという編集の方向性、授業に活用しやすい構成の仕方について理解できる。授業にテキストを利用しようとするときは、最初に書かれている編者の意図を知ることがまず大切である。

2つ目に、目次項目を分類してみると、「子どもの言葉の発達について」はどのテキストにも必ず採り上げられており、領域「言葉」を学ぶにあたっては必須内容であることを確認できた。

3つ目に、児童文化財の内容の特徴を見ると「絵本」の取り扱いが一番多かった。

内容としては、絵本の意味や価値として、絵本とは子どもが始めて出会うもので、「絵の力」が大きく言葉のみで想像できる本であること、自分自身がたくさん出会うことでわかるものであること、(絵本の選び方としては、信頼できる「ロングセラー絵本」を選ぶことがよいが、自分がおもしろいと思ったものをたくさん読んでみることも大切だということ、「読み聞かせ」は言葉を育てる保育技術で、将来保育者となる学生が必ず身につける必要があるものだということが明確になった。

筆者自身の授業を振り返ってみると、テキ

スト内容は理論重視のものであった。この理由は、1年次カリキュラムで、「保育技術演習」として手遊び、読み聞かせの内容を取り扱っているため、実践的内容が重複することをあえて避けるためであった。しかし、児童文化財として絵本を取り扱うことは領域「言葉」の中で文化的環境として重要な役割があることを改めて認識することができた。授業で行う演習「お名前絵本を作ってみよう」では、短文作りという言葉遊びをして簡単な自己紹介絵本を作成する内容であるが、今後どのような方法で改良を加えることができるか、さらに検討をしていくことを課題としたい。

複数のテキストの内容分析を試みることは、領域「言葉」を窓にして、幼稚園、保育所の保育内容の歴史を改めて振り返る機会となり、最近発行されたものに目を通すことにもなった。特に新しく著されたものには、近年注目されている英語教育に触れていただけでなく子ども向けのDVD教材についても取り上げられ、児童文化財の変化についても知見を得られた。本稿では昔から親しまれている「絵本」に注目したが、今後は新しい視覚的な教材の普及と影響についても見識を深める必要があることを感じた。従来の方法を繰り返して同じ内容を扱うばかりでなく、新鮮な情報を常に取り入れて授業のレベルアップを図っていく努力を続けていきたい。

<参考文献>

テキスト10冊は発行所表記の50音順に並べて以下に示す。判別につながるため発行年月日は示さず、発行所、監修者名、編著者名、署名の順に奥付の記載にある通りに示す。

- 1) 一藝社、監修者谷田貝公昭、編著者中野由美子・神戸洋子、新・保育内容シリーズ4言葉。
- 2) 株式会社一藝社、監修者谷田貝公昭、編著者谷田貝公昭・廣澤満之、実践保育内容シリーズ4言葉。

- 3) 株式会社建帛社、編著者榎沢良彦・入江礼子、シードブック保育内容言葉〔第2版〕
- 4) 株式会社建帛社、編著者戸田雅美、演習保育内容言葉。
- 5) 株式会社光生館、監修者小田豊・神長美津子、編著者秋田喜代美・野口隆子、新保育シリーズ保育内容言葉。
- 6) (株) 萌文書林、著者田上貞一郎・高荒正子、新訂保育内容指導法「言葉」。
- 7) 株式会社ミネルヴァ書房、編者柴崎正行・戸田雅美・秋田喜代美、最新保育講座⑩保育内容「言葉」。
- 8) 株式会社みらい、編者駒井美智子、保育者をめざす人の保育内容「言葉」。
- 9) 株式会社みらい、編者成田徹男、新時代の保育双書保育内容ことば〔第2版〕。
- 10) 玉川大学出版部、編著者大豆生田啓友・佐藤浩代、保育・幼児教育シリーズ 言葉の指導法。

<引用文献>

- 1) 齋藤孝：語彙力こそが教養である、株式会社KADOKAWA、東京、2015、p17。
- 2) 大垣女子短期大学：学生要覧2016、教育課程、専門科目幼児教育学科、岐阜、2016、p44-45。
- 3) 無藤隆監修：事例で学ぶ保育内容<領域>言葉、(株) 萌文書林、東京、2012、p 204。
- 4) 文部科学省：幼稚園教育要領、言葉、2内容(9)、フレーベル館、東京、2008、p11。

自然環境としてのグリーンカーテンの活用について

About utilization of a green curtain as a natural environment.

内 藤 敦 子
Atsuko NAITOU

1. 問題と目的

めまぐるしい社会変化の中で地域から子どもたちの声が聞こえなくなり、自然の中で遊ぶ子が本当に少なくなった。自然とのかかわりが少なくなり、機械的な中で過ごすことが多くなるにつれて、五感を通しての直接経験の大切さが叫ばれている。

平成26年10月に国立教育政策研究所 教育課程研究センターより出された環境教育指導資料〔幼稚園・小学校編〕では、幼児教育だけでなく小学校教育・生涯教育も見すえ、「生きる力」を育むために『自然を感じ、生活を見つめる中で、能力や態度を育成する』環境教育¹⁾を一層推進している。

平成27年度4月1日から「子ども子育て新制度」もスタートし、特に重要な子育ての場となる幼稚園や保育所、認定こども園における身近な社会環境・自然環境を幼児教育や保育においてより有効に活用することを求められている。

幼稚園教育要領²⁾に「身近な…」と繰り返し表現されているように、幼児にとって毎日過ごす生活の中の環境・空間というものが大切となってくる。

子どもたちの1番身近なテラスに設置することのできるグリーンカーテンを通してこそできる日常生活の中での環境教育の実践を報告する。

また、筆者が現場で培ったノウハウを生かし、保育者養成校である本学でのサークルを立ち上げてのグリーンカーテンにかかわる実

践もまとめて報告をしたい。

日常生活の中でテラスのグリーンカーテンという身近な自然環境に繰り返しかかわる中で、「おもしろそう」「なにかな」とワクワクドキドキする自然に対する感性を育てていくことを目的とする。

2. 対象と方法

1) 対象

- ・筆者が退職前2年間勤務し、引き続き研究協力園として連携しているK幼稚園の4歳児19名と5歳児16名
- ・筆者が勤務する本学のグリーンサークルの部員幼児教育学科2年次生8名1年次生4名

2) 方法

①作製方法

- ・グリーンカーテンのネットを張る。
- ・苗を植える。
- ・水やりや肥料の世話をする。
- ・収穫し、食育や制作活動に活かす。

②実施時期

- ・4月から10月まで取り組む。

3) 基本姿勢

- ・対象者が「おもしろそう」「やってみたい」と興味・関心をもって取り組み、主体的に活動できるように、指示をしたり、集団で一斉に行うことをできるだけ避け、思いを引き出し、実現できるようなしなかけをしたり、かかわりをしたりするように心掛ける。

3. グリーンカーテンにかかわる実践内容

1) K 幼稚園での実践

大垣市の中心部に位置するK幼稚園は、創立90周年を迎えた小学校との併設園である。校舎に挟まれた中庭であるが、実のなる木々も育ち、緑豊かな都会のオアシスのような園庭であった。しかし、校舎の耐震工事のため、園庭がほとんど更地になり、1部原状復帰した状態で筆者は着任した。10年前にも勤務していたため、以前の里山のような園庭をめざして、保護者や地域の方に種や苗の提供を呼びかけ、地域と共に園庭再編成に取り組んだ。また、テラスも耐震補強工事の大きな柱に囲まれ、直線ばかりの幼児期にはふさわしくない空間となってしまったので、図1に示すようにグリーンカーテンで壁面を覆い、緑豊かな柔らかな空間づくりに取り組んだ。今回は、特にグリーンカーテンにかかわる実践結果を報告する。



図1 K 幼稚園のグリーンカーテン

① グリーンカーテンを作製する。

- ・育てる種類をみんなで話し合う。

1年目は、アサガオやゴーヤやひょうたんやすいかやうりやきゅうりなどのグリーンカーテンに合う花や野菜について紹介し、育てたい花や野菜を選ぶ。(地域の方からいただいたアサガオの種を含む) 馴染みのあるすいかやきゅうりやふうせんかずらの人気が高く、ゴーヤやアサガオやひょうたんは、筆者

の提案で決定した。

2年目は、前年の秋に種とりをしたアサガオやふうせんかずらやゴーヤの他、食べておいしかったすいか・うりを育てたいという子が多かった。

② 子どもの日常の生活の中での主体的なグリーンカーテンとのかかわりを中心に(登降園時に)

- ・毎日の登降園の送迎時に必ずグリーンカーテンが視界に入り、植物の生長やそこに集まる虫たちに気付いて親子で教え合う姿がみられる。「すいかが大きくなったよ」と筆者に教えてくれ、食べるのを非常に楽しみにしていた。図2に示すように3個収穫でき、誕生会のお楽しみにみんなで食べたが、思いのほかおいしくて子どもたちは大喜びであった。



図2 小玉すいか おいしかったよ

- ・降園時に親子でゴーヤを収穫して持ち帰り、次の日の朝「ゴーヤカレーを作ったよ、食べられたよ！」と得意げに話をしてくれた。
- ・泣いて登園しているが、毎日、グリーンカーテンで見つけることや水やりや収穫などを励みにして休まずに登園することができた。

(好きな遊びの中で)

- ・地域の方の協力でバラの花が咲き乱れ、とても豪華なお花のケーキ作りやジュース屋さんごっこに夢中になっていた子どもたちに、グリーンカーテンのアサガオの花びらをとって「この花でジュースを作ったら何

ジュースになるかしら？」とつぶやくと、図3に示すようにそばにいた5歳児のS子が「やってみる」と目を輝かせて花びらをすりつぶしジュース作りをはじめた。「ちょっと色がうすくて臭いはしないけど、いちごジュースができたよ」と教えてくれた。友だちも加わり、いろいろな色の花びらからそれぞれの色のジュースを作り、その色のきれいさと不思議さを教え合っていた。「どうやってつくるの」と4歳児のM子がS子に尋ね、どんどん遊びが広がっていった。



図3 アサガオでジュースをつくったよ

- ・大きくなったゴーヤを子どもたちが収穫し、ゴーヤの炒め物や素揚げ、てんぷらを筆者が作り、何回も食べる機会を設けた。「自分たちで料理をしたい」という子どもたちには、筆者がメンバーを募って、メニューや手順も子どもたちが考えるようにして料理し、「私たちが作りました。食べて下さい」と得意げにふるまっていた。
- ・グリーンカーテンで育てたひょうたんで人形を作り、作品展に飾った。自分達で水やりをして育てたものを作品として家族に見てもらえ、「かわいいね。こんなに収穫できたのすごいね」とほめられ喜んでいた。



図4 ひょうたん人形をかざったよ

③家庭・地域との連携を通して

- ・希望者にゴーヤやきゅうりを家庭に持ち帰ってもらい、味わってもらおう。
- ・地域にもりんごっこだよりを配布し、食育の活動を紹介し、情報を発信する。



図5 りんごっこだより

- ・家庭の生ゴミを段ボールコンポストで堆肥を作る大垣市環境市民会議のエコ活動の講習会に毎年親子で参加している。家庭から生ゴミを持ちよったり、給食の残飯も投入したりして堆肥を作り、グリーンカーテンを育てる土に混ぜて使用した。大垣市環境市民会議の方の推進しているエコ活動の1つでもある大垣市主催のグリーンカーテンコンテストに応募したところ、平成25年度・26年度と2年連続“ほのほの賞”をいただいた。子どもと一緒に植えたり、世話

をしたり、いろいろな活動に活用したことを評価された。

2) 本学のグリーンサークルの活動の中で将来、保育者として子どもたちとかわる学生に自然のすばらしさに対する感性を培ってほしいと願い、グリーンカーテンを中心とした活動をするグリーンサークルを立ち上げた。

① グリーンカーテンを作成する。

- ・学生と一緒に、A号館の南に、育てたい野菜や花について話し合い、きゅうりやゴーヤやアサガオなどの苗を植えた。筆者の現場でのノウハウを生かし、地植えにしたことや水やりホースを設置したことで予想以上に生育し、ゴーヤ等を多く収穫することができた。
- ・事務局など職員の方にも水やりや収穫に協力してもらった。たくさん収穫した時には、職員や学生にプレゼントをした。きゅうりは、50本くらい、ゴーヤは400本くらい収穫することができた。すいかやうりは、実はつけたが、成熟する前に鳥等にとられてしまった。



図6 本学のA号館南のグリーンカーテン

② グリーンカーテンにかかわる活動
(サークルの中で)

- ・みんなできゅうりやゴーヤ等を収穫し、自分たちで食べたいメニューを考えて、調理室で調理をして食べた。とれたてのきゅう

りのイボの痛さに驚き、みずみずしいおいしさに感動していた。

- ・ゴーヤの苦手な子もいたが、1口食べてみて、「思ったより、食べやすかった」と自分たちが育てたからこそその味を楽しんでいた。



図7 ゴーヤチップや天ぷらを料理したよ

(授業の中で)

- ・保育内容「環境」の中の環境体験活動として「自然物ビンゴ」³⁾を行い、項目の1つとしてグリーンカーテンを見つける活動をいれた。学生の自然に対する感性を高めるアイテムとして活用する。
- ・保育内容「環境」の自然物で作って遊ぼうの授業の中で、グリーンカーテンで育ったものを利用し、イメージを膨らませて作品を作ることができた。



図8 ゴーヤなどを使った自然制作遊び

(学内で)

- ・ A 号館 1 階は事務室で、希望者にゴーヤやきゅうりを家庭に持ち帰ってもらい、味わってもらい、グリーンカーテンへの興味・関心の気持ちを高めるきっかけとする。

①地域とのかかわり

- ・ みずき祭でグリーンサークルの活動を紹介する掲示発表を行った。

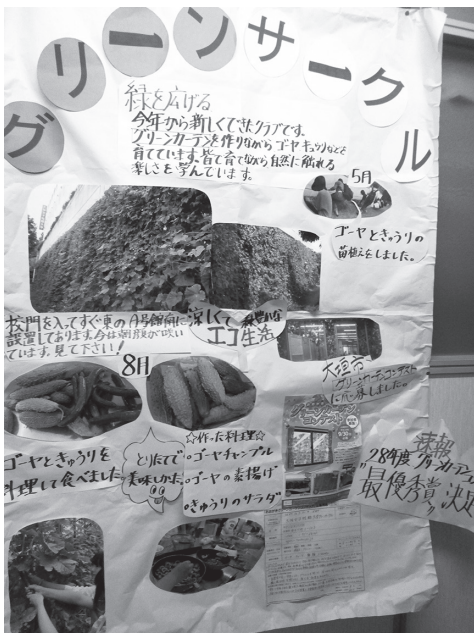


図9 みずき祭での掲示発表

- ・ 大垣市主催のグリーンカーテンコンテストに応募し、見事、学校施設部門の最優秀賞をいただいた。幅18メートルの規模と青々とした野菜等の発育状況がよく、グリーンカーテンを作るだけでなく、サークルとして食育活動にも取り組んだことが評価された。

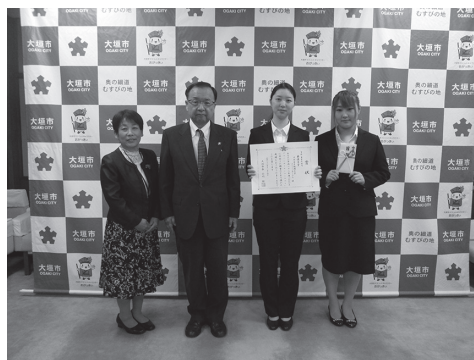


図10 グリーンカーテンコンテスト授賞式

- ・ 免許更新の幼児期の環境教育では、エコ活動と取り組みの1つとして、活動例やグリーンカーテンの成長の様子を写真で紹介した。帰る時に、見学し、収穫体験をするように呼びかけ、数人の人がゴーヤを自分の園に持ち帰った。
- ・ 岐阜を知ろう、もっと知ろうという趣旨でネット大学コンソーシアム岐阜公開講座が開催された。そこで、水の都大垣の特色を生かして地域の学校や施設（幼稚園や保育所や小学校や短期大学）におけるエコ活動の取り組みをテーマに掲げ、大垣市の良さを伝えるために、大垣市のエコ活動の一環のグリーンカーテンの取り組みやグリーンカーテンコンテストにおける幼稚園や学校や本学での取り組みを紹介した。

4. 考察

1) K 幼稚園での実践を通して

- ・ 小学校の校舎の間の耐震工事によって直線ばかりの堅い空間となってしまったテラスが、グリーンカーテンによって、曲線的で、緑豊かで、さまざまないきものが集う空間へと変貌をとげることができた。保育室の前のテラスにグリーンカーテンを設置することが、身近で常に日常生活の中でいきもの達の息遣いを感じることができ、発見や不思議に出会い、自然を感じ、自然を生活や遊びに使い、自然体験ができる場と

なつたと考える。子ども保育者も自然の中に生かされている仲間であることを感じながら日々を送りたいものである。



図11 テラスでみんなともだち

- ・グリーンカーテンは、畑や花壇よりの目の高さに野菜や花が育ち、生長の様子に気づきやすく、興味・関心を高めて主体的に自然体験をするのに効果的であることがわかった。「おもしろそう!」「やってみたい!」という意欲態度が育つことを願って、一斉保育で指示や指導するのではなく、保育者が楽しそうに取り組んでいる姿をみて、子どもの心が動くかわりになるように心掛けた。保育者自身が自然を愛し、気付く目をもち、共感し、子どもたちの思いに寄り添い、思いを実現するようにかかわることが、より豊かな体験が得られるような環境となっていくと考える。そして、身近に自然のすばらしさを五感を通して直接体験ができるような環境を整備する努力をしたいものである。
- 2) 本学のサークル活動を通して
 - ・筆者の現場でのグリーンカーテン作りでの反省を元にして A 号館の南にグリーンカーテンを作成したが、規模や地植えができることや給水ホースを取り付けたこと、他の学科の学生や教職員や地域の方にもみていただけることにおいて、最適の場所であった。
 - ・緑が好きな学生に声をかけて、サークルを結成し、植え付けや収穫や料理をして食べることを中心にサークル活動を行った。グリーンカーテンに植える品種やみずき祭での掲示発表や料理のメニューなど、少しでも学生主体で取り組むように働きかけた。来年度は、反省をもとに、見通しをもってより一層学生主体のサークル活動となるように働きかけていきたい。
 - ・本学での筆者の授業や免許更新やネット大学などで、エコ活動における取り組みを紹介することができ、地域に向けてささやかではあるが情報を発信できた。学内においても事務室のみなさんと一緒に収穫をしたり、味わってもらったりして、収穫の喜びをサークル以外の学生や教職員とも共有できたのが大きな喜びである。
 - ・本学は、緑豊かでみずきの郷が整備され、創設当初から環境教育に熱心である。そこに、大垣市グリーンカーテンコンテストに参加し大賞をいただいたのは、本学の良さをさらに地域にアピールすることになり、効果が大きいのではないかと自負している。このグリーンカーテンの取り組みを継続し、もっと学生や教職員に自然の恵みのすばらしさを緑のすがすがしさとグリーンカーテンで育った野菜のおいしさなどを視覚や聴覚や触覚や味覚や臭覚などの五感を通して直接体験につながる活動に取り組みたい。
 - ・子育てサロンぷっぷあぁの部屋の南にも新たにグリーンカーテンを設置し、強い日差しから子どもたちを守り、部屋の中からの窓辺の緑や木漏れ日のすがすがしさを親子で感じ、自然に身をおくことの心地よさ、自然を感じる心地よさを味わって欲しいと願っている。
 - ・今後もグリーンカーテンだけでなく、飼育栽培にかかわる環境構成を校門や子育てサロンぷっぷあぁ周辺で行い、自然の素晴らし

さ、生長や季節の移り変わりを日常の生活の中で感じられるような環境作りを心掛けたい。保育者やママになろうとしている学生の自然に対する感性が育つようにしかけやかかわりや働きかけをしていきたい。



図12 K幼稚園のなかまたち

・レイチェル・カーソン⁴⁾は、著書「センス・オブ・ワンダー」の中で、人類にとって身につけるべきことは感じる力であり、それは自然体験によって得られると述べている。

この考えをもとに、大澤力⁵⁾は日常保育で子どもたちが身近な自然環境と頻繁にじっくりかかわることによって、安心する(心の癒し)・やる気を出す(意欲の向上)・自信をもつ(自立する心)・他を思いやる(自然を大切にすること)・工夫発見をする(科学の芽)といった力が育まれていることがわかったと述べている。さらに、自然とのかかわりを核にした成長や発達、人間関係や社会性も含んだ全人格的な成長や発達へと進行することの証なのだ⁵⁾と言っている。今回のグリーンカーテンを中心とした自然環境への取り組みの中でも、上記のことを実感する場面がいくつかあった。人間が人間らしく生きていくためにも、今ある自然に感謝して身近な自然環境を子どもたちと共にたくさん楽しみたいと強く願っている。

[謝辞]

グリーンカーテン設置や管理・維持にご理解とご協力をいただきましたK園や本学の教職員の皆様に深く御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター：〈環境教育指導資料〉国立教育政策研究所教育課程研究センター 2014
- 2) 文部科学省：〈幼稚園教育要領平成20年告示〉 フレーベル館 2008
- 3) 神長美津子、酒井幸子、田代幸代、山口哲也：「子どもと楽しむ自然体験活動」 光生館 2013
- 4) レイチェル・カーソン著「センス・オブ・ワンダー」新潮社 1996
- 5) 大澤力：〈幼児の教育 夏2015「自然体験」って何だ?〉

参考文献

- 6) 厚生労働省：〈保育所保育指針 平成20年告示〉 フレーベル館 2008
- 7) 井原大：「自然*植物あそび一年中」学研 2010
- 8) 大豆生田啓友：草花のある園庭と季節の自然あそび フレーベル館 2014
- 9) 柴崎正行：「子どもが育つ保育環境づくり」学研 2010
- 10) 田尻由美子、無藤隆：保育内容「子どもと環境」同文書院 2006

歯科恐怖に関する研究

The Study of Factors Formed Dental Fears

岩田 千鶴子
Chizuko IWATA

緒言

小林ら¹⁾の報告によると、Zigmond AS、Snaith RP²⁾は、歯科治療に対して強い恐怖心を抱いている人の割合は全世界で5～20%と報告しているが、歯科恐怖症の臨床的な定義の実態は明らかでないとしている。また、牛山³⁾は、500万人前後の国民が歯科受診を回避していることが推測されると述べている。その結果、来院した時には口腔内の崩壊が著しく、歯科治療の回数が多く掛かることとなり、歯科治療の途中で通院が途絶えてしまうことも少なくないとしていた。しかし、Zigmond AS、Snaith RP²⁾や牛山³⁾の研究報告から20年以上を経た現在、歯科治療は大きく変化と進歩が成し遂げられている。これらの報告を基に、およそ20年前に生まれた大垣女子短期大学歯科衛生学科の学生たちが歯科治療に対する恐怖感について、どの程度に感じているかを知る目的でスクリーニング調査を行い、歯科治療に対する恐怖等に関する検討をすることとした。

国際的に歯科恐怖のスクリーニング調査に広く用いられる質問紙として、佐野ら⁴⁾はDAS (Dental Anxiety Scale)、DFS (Dental Fear Survey)、CFSS-DS (Children's Fear Survey Schedule-Dental Subscale) などがあると報告している。そこで、本邦における歯科恐怖症の判断基準を設定するに当たり、調査対象者である歯科衛生学科の学生1～3学年を日本人一般青年とし、佐野ら⁴⁾の報告書を参考にDFS設問を作成し、調査およ

び検討したので報告する。

対象および方法

〔対象〕

対象は平成28年度前期において筆者が担当の講義科目を履修した大垣女子短期大学歯科衛生学科1年次生の55名、2年次生51名、3年次生は在学生及び科目等履修生を含め65名とした。

〔方法〕

本研究の実施に当たり、事前に調査対象者全員に配布した調査目的等の詳細を記した書面を持って説明した上、同意書を配布し、対象者全員からの研究に対する理解と同意の基、質問紙調査を開始した。

何れの学年に於いても、筆者の講義終了直後の休憩時間に質問紙(図1)を配布し、約10分間の時間を与えて行った。全員の記入終了後、直ちに回答用紙を回収した。尚、不適切な回答結果については、集計の対象から除外した。

〔調査時期及び参加状況〕

調査の実施日程等に於いては、何れも筆者担当の講義科目で、1年次生には平成28年7月19日1時限目「歯科臨床概論」を履修した学生55名〈参加率100%〉、2年次生は同年5月10日3時限目「歯内療法学」を履修した51名〈参加率100%〉、3年次生は6月12日3時限目「歯科総合演習I」を履修した64名〈参

加率98.5%)である。

[質問紙]

質問紙については図1に示す。質問の内容としては、調査対象が大学1年生で本邦の対象者と同年代であることから佐野ら⁴⁾の報告書「歯科恐怖に関する研究—第1報 Dental Fear Survey を用いた調査—」や石原ら⁵⁾の報告書における日本語版 Dental Fear Survey (DFS) を参考にした。質問紙の設問に対する回答の選択肢に於いても Kleinknecht ら⁶⁾が考案した DFS を佐野ら⁴⁾が和訳したものを参考にした。質問項目は歯科恐怖に関する設問を5段階(1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある)で回答し、その得点により歯科恐怖や不安の程度を判定した。設問内容の構成は、「歯科治療からの回避」、「生理的な反応」、「刺激に対する恐怖」の3項目を主な要素とした。そして、今回の設問は15項目とした。

「全質問項目における回答の平均点の順位」(表1)には一元配置分散分析法を、「質問紙回答における学年間(3群間)の比較」(表2)にはパラメトリック多重比較検定(Tukey-Kramer法)を用い統計的検討を行い、DFSと実際の臨床の場で示す行動との関連性について分析した。

また、恐怖の程度については、Visual Analog Scale (以下VAS)⁷⁾にて評価した。VASでは、100mmの直線内における横軸の左端0mmを「全く恐怖を感じない」、右端100mmは「最大の恐怖を感じる」と想定し、0~100mm内における10mm間隔の数値に対し、現在の恐怖の程度を○で囲んで表現してもらうこととした。分析では左端からの長さを個々の恐怖の大きさ(VAS値)とし、長さが長くなるほど恐怖の程度が高いと評価した。「歯科恐怖の程度(VAS値)」に於いては、パラメトリック多重比較検定(Scheffe's

F test)を用い行った。

結 果

1. 歯科治療に対するイメージ(表1)

1) 日本語版DFSの各質問項目における1~3年生の各学年別及び全学年での平均点を順位別で表1に示す。平均点が最も高かった上位3項目は、「歯科治療中における抑制治療経験」(3.76±0.90点)、次いで「歯を削る器械の音を聞いた時、不安を感じるか」(2.25±1.25点)、「注射される時、不安を感じるか」が(2.24±1.27点)、平均点が最も低かったのは、「歯科治療時、気分が悪くなったり、吐き気を催すことがあるか」の(1.15±0.43点)であった。

また、「注射される時、不安を感じるか」と「歯を削る器械の音を聞いた時、不安を感じるか」の質問2項目に於ける回答の全学年的平均値に対し、5%の危険率(一元配置分散分析法)で有意差が示された。

2) 表2に示す、対象者(1年生・2年生)(1年生・3年生)(2年生・3年生)の3群間における回答状況をTukey-Kramer法で比較した結果、全ての質問項目に於き、危険率5%の確率で有意差が認められなかった。

3) 15項目の質問に対する回答率を図2~16のグラフに示す。図3~16の歯科治療中における歯科恐怖の症状の有無に関する質問で、「体の硬直」、「呼吸の変化」、「冷や汗」、「吐き気」、「心臓の鼓動の変化」などの症状の有無や「次回の予約時」、「歯科医院に近付く時」、「診療台に座った際」、「歯科医院独特の臭い」、「歯科医師を見た際」、「歯を削る器械の音を聞いた時」、「歯科治療の全般を考えた時」に不安を感じるかの質問に対し、何れも「全く不安がない」が圧倒的に多かった。図13「注射をされる時、不安を感じるか」の質問のみが、回答項目(幾分ある・かなりある・非常

にある)における回答率が僅かに高く、注射においては不安が持たれるようであった。

2. 歯科恐怖の程度 (表3)

歯科恐怖の大きさを表すVAS値は、最小値を0mmから最大値100mmの間に分布し、被験者全体の平均値は 34.73 ± 27.93 mm、1年生 35.09 ± 30.42 mm、2年生 40.00 ± 27.70 mm、3年生 30.31 ± 25.45 mmで、統計(Scheffe's F test)では学年間の有意差は認められなかった。

また、河合ら⁷⁾の報告書に沿って、VAS値(100mm)を3等分し、33mm以下を(軽度)、33~66mm(中程度)、66mm以上を(高度)と恐怖の程度を3段階に区分すると1~3年生ともに中程度だった。統計学的には、Scheffe's F testに於いて、有意差は認められなかった。

考 察

「虫歯が痛むけれど、麻酔の注射が怖くて治療が受けられない」、「治療椅子に座るだけで気を失いそうになる」、「歯を削るくらいなら痛みを我慢する」と言うような歯科恐怖症の人が多く、と東京医科歯科大学歯学部臨床教授の河野は述べ、無痛歯科治療にチャレンジしているとしていた。まず、歯科治療に於ける注射が痛いのは、1つ目は注射針が歯肉に突き刺さる瞬間、2つ目は組織内に麻酔剤が注入され周辺組織が膨らむ際の2点とされる。1つ目については、注射針が突き刺さる歯肉の支入点に予め、表面麻酔を塗布することで疼痛が緩和される。2つ目については、注射器により起こる問題とされる。これまで、歯科用注射器は手動式注射器が使用されてきた。近年は、電動式注射器が開発されている。手動式注射器の場合は、人(術者)が直接、注射を施行することで麻酔薬が組織内に入る際の圧力や注入速度にむらが見れ、それが痛みの原因になるとされる。それに対

し、電動式の注射針は極細で、一定の圧力と注入速度でゆっくりとむらなく薬液を注入でき、麻酔薬によるショックや疼痛を軽減させることが可能となる^{8) 9)}。

歯肉に対し行う麻酔の際の疼痛には、注射針の太さも関連するところである。通常、歯科医院で使用される手動式注射器における麻酔針の太さは27ゲージ(0.4mm)か30ゲージ(0.3mm)と言われている。手動式注射器の場合、これより細い注射針を使用すると、麻酔液注入時の圧力が上昇し、疼痛が高まる原因になる。それに対し、電動式注射器は、33ゲージ(0.2mm)の細い注射針が使用される。電動式注射器は、コンピューター制御により余分な圧力が加わらず、一定の速度で麻酔液を注入することが可能なため、手動の注射器よりも痛みを抑えることができるとされている。

歯科治療の嫌なイメージを挙げるとしたら、「歯を削る時の独特な音」が多いのではと思われる。歯を切削する機器には電気エンジンにより切削具を回転させる、通称コントラと呼ぶ歯科用機器がある。これまでの通常の機器よりも5倍の速さで回転する通称「5倍速コントラ」を使用することで、機器の音が格段と軽減されるようになった。また、回転速度を速くすることで切削具の「ブレ」が少なくなるため、歯を削る量が軽減される。それに加え、歯を削る時の振動もこれまでより軽減される。従って、無麻酔でも短時間で軟化象牙質の除去が可能になった^{8) 9)}。

昨今は、歯科衛生学科2年生或いは3年次生の臨床実習先である歯科医院を訪ねると、眼鏡のフレームに装着したマイクロスコープを使用される歯科医師を見掛けることが多くなった。これまで手探りで時間をかけてやっていたような軟化象牙質の除去や根管治療がマイクロスコープを用いることで、可視化が進み、歯科治療が以前より容易になったことが疼痛の軽減に繋がった。

以上に述べたように、以前の歯科医療は最も拒まれるところの「痛み」を伴う治療の場であったと言っても過言ではない。しかし、調査対象となった学生らは幼児期より大きく改良された歯科治療を受け、歯科恐怖感を経験しなかった世代であることが理解できた。

結 論

今回は、無痛歯科治療が日本にも導入されるようになってきた時期に幼児期を過ぎた歯科衛生学科1～3学年の学生たちに於ける歯科治療に対する恐怖心と過去の治療経験の関係を明らかにする目的で質問紙調査を行った。

日本語版 DFS を主として歯科受診に関する質問など複数の項目を取り入れた質問紙を用い、歯科治療に対する不安、恐怖と歯科受診行動との関連性について分析、検討した結果、以下の知見を得た。

1. 質問紙について
国際的に歯科恐怖のスクリーニング調査に用いられる質問紙として、日本語版 DFS (Dental Fear Survey) 設問を作成し、検討した。
2. 歯科受診時の抑制体験の有無
抑制治療経験については、調査対象の3学年ともに約7割の者が経験なかった。記憶にない者を加えると8割程であった。
3. 歯科受診時の苦痛体験の有無
歯科治療時に、「体が硬くなる」、「呼吸が速くなる」、「汗をかく」などの治療中の苦痛症状を伴うことがあるとした者は、0～5%程度で少なかった。
4. 各質問項目の平均値では、「注射時の不安」「歯を削る時の不安」に於いて1年生がやや高く、学年間に有意差が見られた。
5. 各質問項目の回答状況に対し、1～3学年を2つの学年ごとに組合せた3群で

統計的比較検討を行った結果、何れの質問に対しても有意差が認められなかった。

6. 歯科恐怖の程度、VAS 値の比較

被験者全体の平均値は、軽度・中度・高度の3段階で区分すると1～3年生ともに中程度であった。

今回の調査対象者である学生から、「同級生の臨床実習先が小児歯科医院で、自分の掛かり付け歯科医院でもあった。治療時に痛みと感じたことは全くなかった。」と言った話を聞いたこともある。

以上の調査結果から、今回の調査対象者は「痛い」「怖い」「行きたくない」の歯科医院のイメージが払拭された時代に小児期を過ごしたことが窺えた。

付 記

本研究は、大垣女子短期大学研究倫理委員会に申請し、審査の結果、平成28年10月25日に於いて承認(申請番号：28-8)を受け、行った。

文 献

- 1) 小林 茉莉、Myers 三恵、Michael W. Myers、丸岡 靖史：歯科恐怖症患者への対応。Dental Medicine Research 34 (1) : 45-48. 2014.
- 2) Zigmond AS, Snaith RP: Hospital Anxiety and Depression Scale (HAD 尺度). 北村 俊則訳、精神診断学、4 : 371-372. 1993.
- 3) 牛山 崇：歯科治療恐怖症に関する臨床的研究(1) 一行動理論の立場から一。日本口腔外科学会雑誌。27 : 43-61. 1981.
- 4) 佐野 登美子、田邊 義浩、野田 忠：歯科恐怖に関する研究—第1報 Dental Fear Survey を用いた調査—。小児歯科学雑誌 39 (4) : 865-871 2001.
- 5) 石原 真里、仲井 雪絵、吉田 登志子、守谷 恭子、薬師 寺紀子、石原 知加子、下野 勉：歯科恐怖に関する研究—日本語版 Dental Fear Survey の信頼性と妥当性—、

- 小児歯誌、43（2）：267、2005（抄）。
- 6) Kleinknecht, R. A., R. K. and Alexander, L. D.: Origins and characteristics of fear Of fear of dentistry, J. A. D. A., 86 : 842-848. 1973.
- 7) 河合 利方、徳永 聖子、中野 崇、磯貝 美佳、福田 理、土屋 友幸：歯科恐怖の形成要因に関する研究—第 I 報 治療体験との関連性—、小児歯科学雑誌、39（4）：807-815 2001.
- 8) <http://www.dental-igarashi.com/nopain.html> 無痛治療 | 横須賀インプラントセンター五十嵐歯科医院、2016/9/6.
- 9) <http://www.katahira-dental.jp/caries/> 可能な限りの無痛治療 片平歯科医院 虎ノ門・神田町の歯医者、2016/9/6.

| 当てはまる学年に○を付けて下さい 歯科衛生学科 1年生 2年生 3年生 あなたの最も当てはまる気分の数字を1つ選んで○で囲んで下さい。 | |
|--|--|
| 1) 歯科治療中に抑制治療の経験の有無 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 2) 歯科治療時、体がかたくなりますか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 3) 歯科治療時、呼吸が速くなりますか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 4) 歯科治療時、汗をかきますか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 5) 歯科治療時、気分が悪くなったり、吐き気を催すことがある。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 6) 歯科治療時、心臓が速くなることある。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 7) 歯科医院で次回の予約を取っている時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 8) 歯科医院に近づくと 不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 9) 診療台に座った時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 10) 歯科医院独特の臭いを嗅いだ時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 11) 歯科医師を見た時、不安を感じる。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 12) 注射される時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 13) 歯を削る器械の音を聞いた時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 14) 歯を削られる時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 15) 歯科治療全般について考えた時、不安を感じるか。 (1:全くない 2:少しある 3:幾分ある 4:かなりある 5:非常にある) | |
| 16) 歯科恐怖の程度を長さで表すとどのくらいですか。当てはまる数値(単位mm)に○を1つ付けて下さい。 (0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 <mm>) | |

図1 日本語版 DFS の質問紙

表1 日本語版 DFS における各質問項目の平均点の順位

| 順位 | 質問項目 | | 平均点 ± SD (標準偏差) および p 値 | | | |
|----|------|------------------------------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | 全学年 | 1 年生 | 2 年生 | 3 年生 |
| 1 | 1) | 歯科治療中における抑制治療経験の有無 | 3.76 ± 0.90 p 値 : 0.963 | 3.76 ± 0.82 | 3.78 ± 0.89 | 3.73 ± 1.00 |
| 2 | 13) | 歯を削る器械の音を聞いた時、不安を感じるか。 | 2.25 ± 1.25 p 値 : 0.043* | 2.59 ± 1.41 | 2.10 ± 1.18 | 2.05 ± 1.16 |
| 3 | 12) | 注射される時、不安を感じるか。 | 2.24 ± 1.27 p 値 : 0.043* | 2.52 ± 1.41 | 2.10 ± 1.18 | 2.25 ± 1.25 |
| 4 | 14) | 歯を削られる時、不安を感じるか。 | 1.70 ± 1.00 p 値 : 0.223 | 1.89 ± 1.15 | 1.66 ± 0.94 | 1.58 ± 0.91 |
| 5 | 2) | 歯科治療時、体が硬くなるか。 | 1.60 ± 0.85 p 値 : 0.081 | 1.80 ± 1.06 | 1.56 ± 0.79 | 1.45 ± 0.66 |
| 6 | 15) | 歯科治療全般について考えた時、不安を感じるか。 | 1.46 ± 0.83 p 値 : 0.122 | 1.64 ± 0.91 | 1.42 ± 0.76 | 1.33 ± 0.83 |
| 7 | 11) | 歯科医師を見た時不安を感じる。 | 1.44 ± 0.82 p 値 : 0.567 | 1.53 ± 0.84 | 1.36 ± 0.72 | 1.42 ± 0.87 |
| 8 | 9) | 診療台に座った時、不安を感じるか。 | 1.43 ± 0.81 p 値 : 0.518 | 1.53 ± 0.90 | 1.36 ± 0.60 | 1.39 ± 0.87 |
| 8 | 10) | 歯科医院独特の臭いを嗅いだ時、不安を感じるか。 | 1.43 ± 0.81 p 値 : 0.518 | 1.53 ± 0.90 | 1.36 ± 0.60 | 1.39 ± 0.87 |
| 10 | 6) | 歯科治療時、心臓の鼓動が早くなることある。 | 1.42 ± 0.78 p 値 : 0.396 | 1.53 ± 0.82 | 1.32 ± 0.62 | 1.41 ± 0.87 |
| 11 | 8) | 歯科医院に近づくと不安を感じるか。 | 1.40 ± 0.74 p 値 : 0.689 | 1.47 ± 0.84 | 1.38 ± 0.73 | 1.36 ± 0.68 |
| 12 | 4) | 歯科治療時に、汗をかきますか。 | 1.33 ± 0.66 p 値 : 0.565 | 1.31 ± 0.63 | 1.26 ± 0.60 | 1.39 ± 0.73 |
| 13 | 3) | 歯科治療時、呼吸が速くなるか。 | 1.31 ± 0.62 p 値 : 0.592 | 1.36 ± 0.68 | 1.24 ± 0.48 | 1.31 ± 0.66 |
| 14 | 7) | 歯科医院で次回予約を取っている時、不安を感じるか | 1.21 ± 0.55 p 値 : 0.596 | 1.27 ± 0.59 | 1.20 ± 0.45 | 1.17 ± 0.58 |
| 15 | 5) | 歯科治療時、気分が悪くなったり、吐き気を催すことがある。 | 1.15 ± 0.43 p 値 : 0.186 | 1.2 ± 0.57 | 1.16 ± 0.37 | 1.08 ± 0.32 |

表2 質問紙回答における学年間（3群間）の比較

| | 危険率5% 棄却値 | 危険率1% 棄却値 |
|--|--------------|--------------|
|--|--------------|--------------|

1. 歯科治療中における抑制治療経験が

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.4198 | 0.5244 |
| 1年生、3年生 | 0.3950 | 0.4934 |
| 2年生、3年生 | 0.4055 | 0.5065 |

2. 歯科治療時、体が硬くなることが

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3912 | 0.4887 |
| 1年生、3年生 | 0.3681 | 0.4598 |
| 2年生、3年生 | 0.3779 | 0.4720 |

3. 歯科治療時、呼吸が速くなることが

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.2860 | 0.3573 |
| 1年生、3年生 | 0.2691 | 0.3362 |
| 2年生、3年生 | 0.2763 | 0.3451 |

4. 歯科治療時、汗をかくか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3056 | 0.3817 |
| 1年生、3年生 | 0.2875 | 0.3592 |
| 2年生、3年生 | 0.2952 | 0.3687 |

5. 治療時気分が悪くなり吐き気を催すことあるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.1988 | 0.2483 |
| 1年生、3年生 | 0.1870 | 0.2336 |
| 2年生、3年生 | 0.1920 | 0.2398 |

6. 歯科治療時心臓の鼓動が速くなる

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3623 | 0.4525 |
| 1年生、3年生 | 0.3409 | 0.4258 |
| 2年生、3年生 | 0.3499 | 0.4371 |

7. 歯科医院で予約を取っている際不安

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.2536 | 0.3169 |
| 1年生、3年生 | 0.2387 | 0.2982 |
| 2年生、3年生 | 0.2450 | 0.3061 |

8. 歯科医院に近付くと不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3444 | 0.4303 |
| 1年生、3年生 | 0.3241 | 0.4048 |
| 2年生、3年生 | 0.3327 | 0.4156 |

| | 危険率5% 棄却値 | 危険率1% 棄却値 |
|--|--------------|--------------|
|--|--------------|--------------|

9. 治療台に座った時、不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.4049 | 0.5058 |
| 1年生、3年生 | 0.3790 | 0.4734 |
| 2年生、3年生 | 0.3912 | 0.4887 |

10. 歯科医院独特の臭いを嗅いだ時、不安

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3735 | 0.4666 |
| 1年生、3年生 | 0.3515 | 0.4390 |
| 2年生、3年生 | 0.3608 | 0.4507 |

11. 歯科医師を見た時、不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3776 | 0.4717 |
| 1年生、3年生 | 0.3553 | 0.4438 |
| 2年生、3年生 | 0.3647 | 0.4566 |

12. 注射される時、不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.5808 | 0.7256 |
| 1年生、3年生 | 0.5469 | 0.6831 |
| 2年生、3年生 | 0.5586 | 0.6978 |

13. 歯を削る器械の音を聞いた時、不安

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.4546 | 0.5679 |
| 1年生、3年生 | 0.4278 | 0.5344 |
| 2年生、3年生 | 0.4391 | 0.5486 |

14. 歯を削られている時に不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.4551 | 0.5686 |
| 1年生、3年生 | 0.4283 | 0.5350 |
| 2年生、3年生 | 0.4396 | 0.5492 |

15. 歯科治療全について不安を感じるか

| | | |
|---------|--------|--------|
| 1年生、2年生 | 0.3813 | 0.4763 |
| 1年生、3年生 | 0.3588 | 0.4482 |
| 2年生、3年生 | 0.3683 | 0.4601 |

多重比較検定（Tukey-Kramer法）の結果

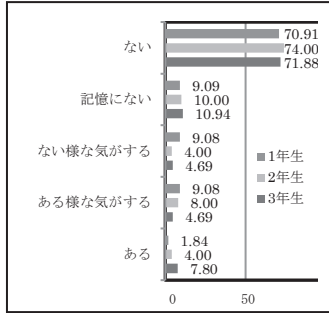


図2 歯科治療中に抑制治療の経験は有るか。

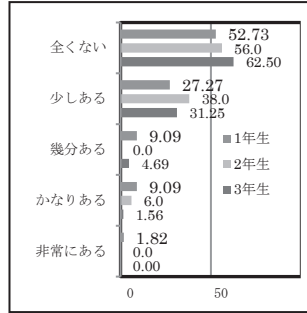


図3 歯科治療時、体が硬くなること有る

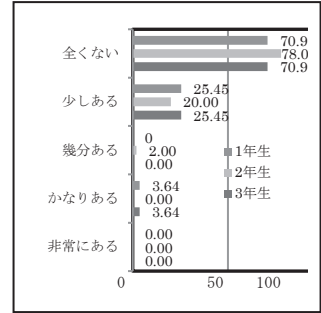


図4 歯科治療時、呼吸が速くなりますか。

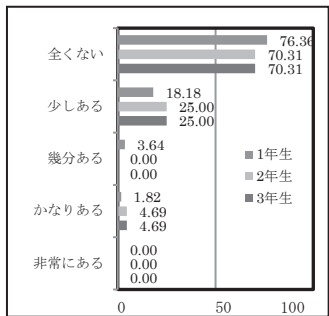


図5 歯科治療時、汗をかきますか

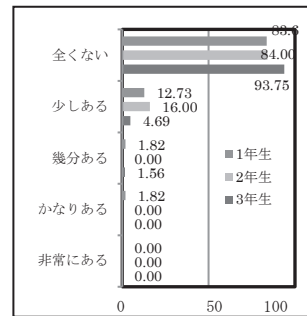


図6 歯科治療時、気分が悪く、吐き気を催すこと有るか

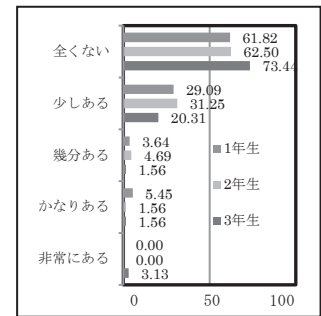


図7 歯科治療時、心臓の鼓動が速くなりますか。

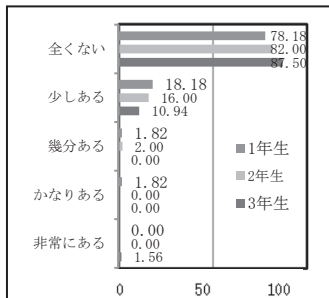


図8 歯科医院で次回の予約を取っている時、不安を感じますか

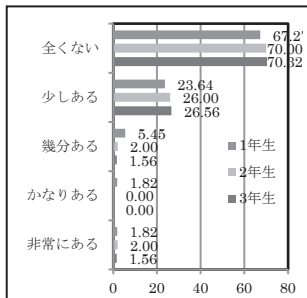


図9 歯科医院に近づく時、不安を感じますか。

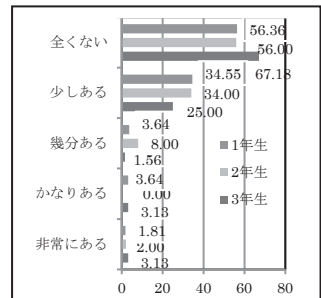


図10 診療台に座った時、不安を感じますか。

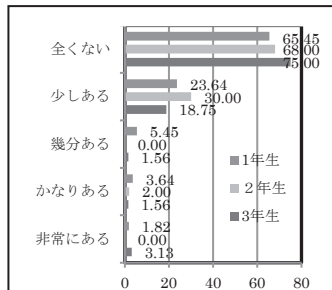


図11 歯科医院独特の臭いを嗅いだ時、不安を感じますか。

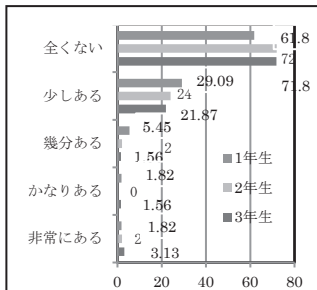


図12 歯科医師を見た時、不安を感じますか。

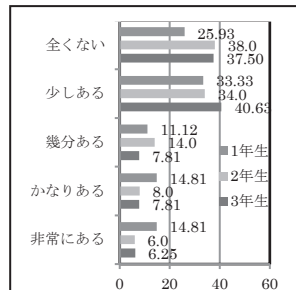


図13 注射をされる時、不安を感じますか。

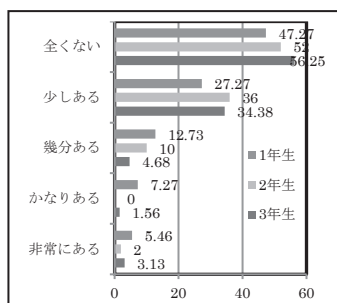


図14 歯を削る器械の音を聞いた時、不安を感じますか。

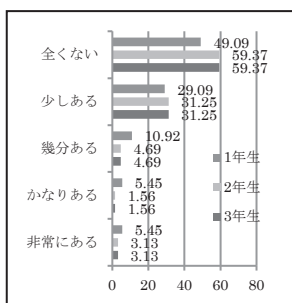


図15 歯を削られている時、不安を感じますか。

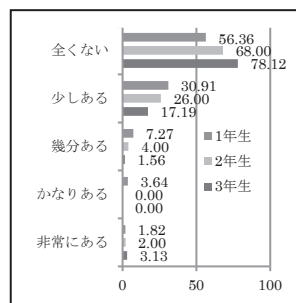


図16 歯科治療全般について考えた時、不安を感じますか。

表3 歯科恐怖の程度 (VAS値0～100) mm

| | 平均値 ± 標準偏差 |
|-----|---------------|
| 1年生 | 35.09 ± 30.42 |
| 2年生 | 40.00 ± 27.70 |
| 3年生 | 30.31 ± 25.45 |
| 全学年 | 34.73 ± 27.93 |

p値 0.184 (Scheffe's F test)

高齢者における口腔機能の維持が栄養摂取や QOL に及ぼす影響

The Effect of Maintenance of Oral Function in Elderly People on Nutrition Intake and Quality of Life

縄 田 理 佳
Rika NAWADA

緒 言

我が国の高齢化率は、2013年の24.1%から2040年には36.1%に上昇すると推計されている¹⁾。

今後到来する超高齢社会において、多くの高齢者が生き生きと暮らすことが社会活動の維持につながると考えられている。高齢者において、「食べる」ことは栄養摂取という目的だけではなく、ADL（日常生活動作）やQOL（生活の質）の維持・向上に大きく寄与するものである。

従来、歯科においては補綴治療終了時に咀嚼機能が回復し、十分な栄養摂取が可能となるという認識があったため、栄養指導の必要性が考慮されていなかった。しかし、本当に補綴治療による咀嚼機能回復を行うだけで高齢者の食物摂取量が増加し、栄養状態が改善されるのかという疑問が生じた。

口腔機能と栄養摂取ならびに高齢者のQOLがどのように関連しているかを文献的に検索し、超高齢社会において歯科がどのような役割を担うのか検討することを目的とした。

研究方法

CiNiiにて、「高齢者」「栄養」「口腔」「予防」「生きがい」をキーワードとして論文検索を行った。その中から、調査データのないもの、サンプル数の少ないものを除外し、「自立高

齢者の口腔状況・栄養状態・生活状況との関係」について検討している論文を採用した。

結 果

1. 口腔機能と栄養摂取との関連性

1) 口腔内の状態と栄養摂取について

自立高齢者において、現在歯数、現在歯による咬合支持、義歯の使用の有無、口腔の健康や機能に対する自己評価が良好な栄養状態と関連していた。

2) 咀嚼能力と栄養摂取の関連性

高齢者において、咀嚼能力が高い者ほど肉・魚介類・野菜・果物に多く含まれる栄養素の摂取量が多い^{4~7)}。また、喪失歯がある場合でも、ブリッジや義歯などの補綴物による機能回復が行われた状態において、咀嚼能力は増加することが示された^{8) 9)}。しかし、補綴物による機能回復が行われただけでは食物摂取量の改善は認められなかった（表1）。

3) 栄養摂取が口腔機能に及ぼす影響

ビタミンCとE摂取による無作為化比較試験（RCT）では、歯周病の臨床指標やバイオマーカーの改善が認められた。また、カルシウムと大豆イソフラボンの摂取により歯槽骨の維持・獲得が認められた。乳酸桿菌によるいくつかのRCTでは、歯周病菌現象や歯周病臨床指標の改善が認められた¹⁰⁾。

表1 歯科治療開始時 (T0) と歯科治療終了6週間後 (T1) における介入群と対照群の比較
(参考文献⁹⁾ P466より引用改変)

| | T0 | | | | T1 | | | | p値 ^{a, b} |
|--------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|---------------------|
| | 介入群 | | 対照群 | | 介入群 | | 対照群 | | |
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 年齢 | 65.4 | 8.9 | 66.6 | 6.7 | | | | | 0.534 ^a |
| 咀嚼能力スコア | 23.7 | 6.0 | 22.1 | 7.6 | 16.2 | 6.9 | 17.8 | 7.8 | 0.269 ^b |
| BMI (kg/m ²) | 27.4 | 3.5 | 26.1 | 3.3 | 27.2 | 3.4 | 26.1 | 3.4 | 0.497 ^b |
| 果物(果汁を含む)摂取量(g/日) | 111 | 80 | 87 | 82 | 254 | 194 | 106 | 116 | 0.002 ^{b*} |
| 野菜摂取量(g/日) | 157 | 73 | 168 | 83 | 224 | 109 | 175 | 91 | 0.057 ^b |
| 野菜+果物総摂取量(g/d) | 268 | 109 | 255 | 115 | 478 | 256 | 281 | 151 | 0.001 ^{b*} |
| 栄養摂取量 (kcal/日) | 1624 | 424 | 1868 | 528 | 1660 | 426 | 1802 | 434 | 0.956 ^b |

*: $p < 0.05$, ^a: t 検定, ^b: 共分散分析

介入群: 歯科治療時(試適、装着)に計2回の栄養カウンセリングによる個別介入を受けた群

対照群: 歯科治療時に栄養カウンセリングによる個別介入を受けていない群

2. 口腔機能とQOLとの関係

1) 口腔機能とQOLとの関連性

笠原ら¹¹⁾の研究によると、残存歯数が23本(中央値)である高齢者は、良好な咀嚼能力と摂食機能を有し、食習慣も良好で高い社会活動性と生きがいを示していた。摂食・嚥下障害においては負の、咀嚼能力においては正の、生きがいと有意な関連を示し、摂食・嚥下障害は、社会活動性とも有意な負の関連を示した。また、葭原ら¹²⁾は介護予防事業(地域支援事業)で使用する基本チェックリストのうち、口腔に関連する3項目(食べにくくなった、むせる、口が渇く)は、生活機能、運動機能、認知、栄養、閉じこもり、認知症およびうつと正の関連をしていることが明らかになった。「食べにくくなった」という症状をもつ人は上記6要因だけでなく口腔内の自覚症状との強い正の関連が認められた。

2) 栄養摂取とQOLとの関連性

歯・口腔・栄養状態と、抑うつ・主観的健康感および社会経済的地位と強く正の関連を示していた¹³⁻¹⁵⁾(表2)。

3) 口腔機能と介護予防との関連性

身体機能は、運動機能面および外出頻度、栄養面、口腔機能面との正の相関傾向がみられた¹⁶⁾。また、かかりつけ歯科医の有無による要介護認定の累積発生率は、かかりつけ歯科医なしの群(30.5%)、かかりつけ歯科医あり(47.5%)となった。Log-rank検定の結

果、かかりつけ歯科医なしの群は有意に上昇することが示された。(P<0.01)

要介護認定のリスクは、年齢、現在歯数、

表2 対象者の栄養状態と関連要因
(参考文献¹⁴⁾ P19より引用)

| | β | p値 | r | p値 | |
|------|------------------------|-------|-------|-------|-----|
| 基本属性 | 年齢 | -0.05 | -0.14 | * | |
| | 世帯構成 | -0.10 | 0.10 | * | |
| | 居住形態 | -0.04 | -0.14 | ** | |
| | 経済状況 | -0.15 | * | -0.25 | *** |
| | グループ地域活動得点 | 0.04 | | 0.20 | *** |
| 個人要因 | 主観的健康観 | -0.16 | * | -0.31 | *** |
| | GOHAI ^{a)} 得点 | 0.09 | | 0.18 | ** |
| | 食行動・食態度 | | | | |
| | 社会的側面 | 0.05 | | 0.23 | *** |
| 環境要因 | 個人的側面 | 0.04 | | 0.20 | *** |
| | 総合的評価 | 0.23 | *** | 0.36 | *** |
| | 家庭での食物アクセス | 0.14 | * | 0.32 | *** |
| | 家庭等からの食情報入手 | 0.03 | + | 0.25 | *** |
| | 栄養成分表示の整備 | 0.00 | | 0.15 | ** |
| | バランスメニューの提供 | 0.12 | | 0.19 | ** |
| | 地域の食物アクセス | -0.08 | | 0.13 | * |
| 環境要因 | 食の安全の認識 | -0.02 | | 0.12 | * |
| | 人との共食 | 0.18 | * | 0.23 | *** |
| | 家族の協力 | 0.03 | | 0.19 | ** |
| | 食学習の場の有無 | -0.09 | | 0.12 | * |
| | 食学習の仲間 | -0.02 | | 0.15 | ** |
| | R | 0.56 | | | |
| | R ² | 0.31 | | | |

従属変数: Mini Nutrition Assessment Scale full version (簡易栄養状態評価表) 総得点 (レンジ0~30点)

a): General Oral Health Assessment Index 日本語版 (レンジ: 12~60点)

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$, +: $p < 0.1$
欠損値は分析ごとに除外

r: 相関分析における単相関係数

β : 重回帰分析における標準偏回帰係数

※: 相関分析において優位な相関関係を認めた個人要因(口腔状態、食行動・食態度)ならびに環境要因(食環境)を独立変数とする重回帰分析(強制投入法)を行った

栄養状態、抑うつ傾向、ソーシャルサポートなどが大きく関与すると考えられ、かかりつけ歯科医の有無は疾患既往、心身機能、社会的要因、生活習慣、口腔状態等と独立して要介護認定と関連していると認められた¹⁷⁾。

考 察

1. 口腔機能と栄養摂取との関連性

咀嚼能力が総エネルギー摂取量および栄養バランスに影響を及ぼすことが示唆された。

また、歯科治療による口腔内状況の改善が低栄養のリスクを減少させる可能性が示唆され、義歯等による歯科補綴処置は重要であることがわかった。さらに義歯等の補綴処置後に食物摂取状況に変化はなかったが、栄養コンサルティングによる個別介入が行われることにより改善された。これは、歯科治療によって補綴処置が実施されただけでは患者の食生活が改善することはなく、調理方法等の食品摂取指導¹⁸⁾を行うことが必要であると考えられる。

また、歯・歯肉などの口腔機能に対し、特定の栄養素による疾病予防や改善傾向への有用性が示されてきた。このことにより、栄養素摂取状況は、全身の健康状態に影響を及ぼすだけでなく、口腔の健康状態にも大きく影響を及ぼすことが示された。

高齢者が良好な栄養状態を維持するためには、高齢期以前からの十分な口腔機能の維持管理が必要であり、そのためには歯科におけるメンテナンスと栄養指導の両面からのアプローチが有効であると考えられる。その結果、要介護の原因である低栄養予防につながるのではないと思われる。

2. 口腔機能と QOL との関係

口腔内の症状の悪化がものの咬みにくさにつながり、食欲も低下する。食欲は QOL と有意に正の関連をしているため¹⁹⁾、食欲の低下は、結果として QOL の低下を招き各種全身的な健康状態への影響に繋がっていること

を示唆している。

さらに、自立高齢者の生きがい・社会活動性と咀嚼能力、摂食・嚥下障害との関連が明らかとなり、口腔機能の重要性が示唆された。高齢者であっても良好な口腔機能と食習慣の維持により、生きがいをもって活発な身体活動や社会活動ができることを示している。

3. 口腔機能と介護予防との関連性

口腔機能は身体機能と生活機能に影響を与えることが示唆された。また、かかりつけ歯科医の関与による口腔環境の整備と維持が介護予防に寄与する可能性を示唆した。

介護予防プログラムの普及により介護予防の意識が高まってきた。その結果、健康や行動意識に影響を及ぼしている。対人関係面の活発さと地域活動への積極的関与につながっている。関連調査によれば、単に参加することだけでも新たな人間関係の構築につながっていると考えられる²⁰⁾。

4. 今後に向けて

以上の結果を踏まえて考えてみると、全国に68,701件²¹⁾ある歯科診療所が「かかりつけ歯科医」として、栄養士、その他関係職種と連携し介護予防に積極的に関わることが、今後の高齢者の健康維持には欠かせないと考える。すでに、病院歯科外来への栄養士の配置、一般歯科医院において食生活チェックシートを用いた栄養評価を踏まえた「嚥育」として同様の取り組みが行われていることが報告されている^{22) 23)}。

今後は、歯科において栄養士は何かできるのかをアピールし、より具体的な連携方法を考えることが重要である。これにより、中年期から良好な口腔機能の維持と食行動の改善・維持を目的とした歯科におけるメンテナンスが、高齢期の生きがいとなる「食べることを支え、それが活発な身体活動や社会活動につながり、要介護の一因となる QOL の低下予防、特に、低栄養予防が行えると考えられる。

超高齢社会において、国は介護保険制度における地域包括ケアシステムの構築を推進している。そのような状況を踏まえ介護予防支援として、仙台市における「高齢者サロン」のような活動が行われていることが報告されている²⁴⁾。

今後、歯科診療所が同様の役割を担うためには、咀嚼能力に合わせた食材選択や調理方法の指導と栄養摂取状況の評価を踏まえた栄養指導を行うことが必要と考える。つまり、かかりつけ歯科医による健康支援及び介護予防支援を行うことで、歯科医療の活動の場が広がるであろう。

参考文献

- 1) 厚生労働省：平成25年度版 高齢社会白書 <http://www.8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2013/zenbun/pdf/1s1s.pdf> (2014年8月26日アクセス)
- 2) 岡田和隆, 柏崎晴彦, 古名丈人ほか：自立高齢者における栄養状態と口腔健康状態との関連：第1報：サルコペニア予防プログラム介入前調査として. 老年歯科医学27(2)：61-68, 2012-12-31
- 3) 秋野憲一, 本田丘人, 相田潤ほか：自立高齢者における歯牙欠損部の放置と栄養摂取状況との関連性. 北海道歯学雑誌29(2)：159-168, 2008-12-15
- 4) 岩崎正則, 葭原明弘, 村松芳多子ほか：高齢者における咀嚼回数と食品群別摂取量および栄養素等摂取量との関連. 口腔衛生学会誌60：128-138, 2010
- 5) 岩崎正則, 葭原明弘, 渡邊令子ほか：簡易自己式食事歴質問票BDHQによる80歳高齢者の食べる速さと栄養素等摂取状況との関連. 口腔衛生学会誌60：30-37, 2010
- 6) 神森秀樹, 葭原明弘, 宮崎秀夫ほか：健常高齢者における咀嚼能力が栄養摂取に及ぼす影響. 口腔衛生学会雑誌53(1)：13-22, 2003.01
- 7) 村田あゆみ, 守屋信吾, 小林國彦：地域自立高齢者の自己評価に基づく咀嚼能力と栄養状態, 体力との関係. 老年歯科医学22(3)：309-318, 2007-12-30
- 8) P.J. Moynihan, T.J. Butler, J.M. Thomason：Nutrient intake in partially dentate patients: the effect of prosthetic rehabilitation. Journal of Dentistry 28(2000) 557-563
- 9) Bradbury J, Thomason JM, Jepson NJ：Nutrition counseling increases fruit and vegetable intake in the Edentulous：J Dent Res.2006 May;85(5)：463-468
- 10) 雫石聡, 田中宗雄, 永田秀樹：最近の歯周保健のための機能性食品のエビデンス. 口腔衛生学会誌61：190-202, 2011
- 11) 笠原和恵, 鄭漢忠, 泉山ゆりほか：自立高齢者の摂食・嚥下障害と生きがい・社会活動性との関連. 日本口腔科学会雑誌52(5)：219-226, 2003-09-10
- 12) 葭原明弘, 宮崎秀夫, 高野尚子：65歳以上高齢者における全身状態と口腔健康状態の関連—特定高齢者判定項目から—, 口腔衛生学会誌58：9-15, 2008
- 13) 中出美代, 平井覚, 近藤克則ほか：日本の高齢者一介護予防に向けた社会疫学的大規模調査(4) 高齢者の歯・口腔・栄養状態—社会経済格差と地域格差の実態. 公衆衛生69(4)：313-317, 2005-4
- 14) 山之井麻衣, 田高悦子, 田口(袴田)理恵：地域在住自立高齢者の栄養状態の実態と関連要因の検討—口腔状態, 食行動・食態度, 食環境に着目して—. 日本地域看護学会誌16(2)：15-22, 2013-11
- 15) 村松真澄, 守屋信吾, 鄭漢忠ほか：地域自立高齢者の口腔の健康と主観的幸福感との関係. 北海道歯学雑誌28(2)：120-127, 2007-12-15
- 16) 柏木純子, 武政誠一, 備酒信彦ほか：地域在住高齢者のバランス能力と生活機能との関連について：神大保健紀要第23巻：45-57, 2007
- 17) 小宮山貴将, 大井孝, 三好慶忠ほか：地域高齢者におけるかかりつけ歯科医の有無と要介護認定に関するコホート研究：鶴ヶ谷プロジェクト. 老年歯科医学 Vol.28(2013) No.4：337-344, 2014-04-10
- 18) 富永一道, 安藤雄一：地域在住高齢者に

- における食事づくりの実践別にみた栄養摂取と咀嚼との関連. 口腔衛生学会雑誌 63 (4) : 328-336, 2013
- 19) 葭原明弘, 清田義和, 片岡照二郎ほか : 地域在住高齢者の食欲と QOL との関連. 口腔衛生学会雑誌 54 (3) : 241-248, 2004
 - 20) 広沢俊宗, 長谷憲明, 高見彰ほか : 介護予防事業に関する研究 (II) —事前事後調査による介護予防プログラムの効果— . 関西国際大学紀要第 9 号141-156, 2008
 - 21) 厚生労働省 : 平成25年 (2013) 医療施設 (動態) 調査・病院報告の概況 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/iryosd/13/> (2014年 9 月 3 日アクセス)
 - 22) 小城明子, 戸原玄 : 歯科病院における栄養・食事指導のニーズ調査と指導効果の検証. 日本栄養士会雑誌51 (7), 706-715, 2008
 - 23) 安達恵理子, 林揚春 : 患者の健康寿命を延ばすために—これからの歯科治療の方向性—. 日本先進技術研究会誌19 : 145-152, 2013
 - 24) 厚生労働省 : 地域包括ケアシステムの構築に関する事例集. <http://www.kaigokensaku.jp/chiiki-houkatsu/> (2014年 9 月20日アクセス)

在宅看護論実習にラベルワークを用いた参画型教育の検証

— A 短期大学看護学科の学生を対象とした質問紙調査から —

Verification of Participatory Education Using Label Work for Home Nursing Practice

古田 桂子 服部 直子 野網 淳子
Keiko FURUTA Naoko HATTORI Junko NOAMI

I はじめに

看護基礎教育において臨地実習の最後に、学生の実習体験を発表してまとめをすることは、学びを共有し整理を行うには効果的である。現在、A短期大学看護学科では臨地実習のまとめとして、テーマに沿って学生がグループごとにまとめたものを、配布資料や模造紙、パワーポイントなどのツールを活用して報告会を行っている。ここでの意見をまとめる作業に、書記に負担がかかったり、グループにより意見の集約能力に差があるため、より効果的な手法の必要性を感じていた。

今回、在宅看護論実習においてラベルワークという手法を使って実習のまとめを行った。ラベルワークは、林が提唱したラベルをツールとして用いた参画型教育の一方法である¹⁾。自分の意見をラベルに記入し、そのラベルをまとめに活用するため、書記が記録する必要もなく、個人の集約能力によってグループのまとめに差が出るものではない。これは参加者全員の参画力を高めるものとして様々な教育分野で活用されている。看護基礎教育においても有効であるといわれ、看護教育の様々な教育場面に活用されその意義も研究されている^{2)~8)}。また、ラベルを用いるワークとしてKJ法⁹⁾があるが、これは、類似性を取りまとめたり関連性を考える部分がラベルワークと共通しているが、ある人が取りまとめてしまったり、表札づくりにかなり

の精力を取られ、初心者は混乱するとも言われている¹⁰⁾。

この研究では、在宅看護論実習の最終日に、実習のまとめとして「在宅看護論実習を終えこれからの看護実践に大切にしたいこと」をテーマにラベルワークを実施した。図解作成後に学内で報告会として発表した後に、学生の感想からその効果を分析した。ラベルワークの効果に関する中で、「発表」における効果を記す文献は見当たらない。そのため、発表を通して学生がどのような学びをしているかを検証することを目的として、質問紙調査を行ったので報告する。

II 目的

在宅看護論実習のまとめで行ったラベルワークの作成過程から発表までの工程において、どのような学生の学習能力の育成につながったのかを考察する。

III 方法

1 対象

A短期大学看護学科3年生の在宅看護論実習を終えた学生2グループ計8人。

2 データ収集期間

2016年9月～2016年10月。

3 データ収集方法

ラベルワークで図解を完成させた後、発表を実施し、その後に、「図解作成について」

と「発表を終えて」の学生の感想を自由記載で求めた。

4 分析方法

学生が書いた感想を、意味が伝わる文脈を考えて一文にしてカテゴリ化し、内容を質的に分析、考察した。また、カテゴリの分析過程においては、研究者間で繰り返し、その妥当性を検討・修正を行った。

5 用語の定義（ラベルワーク）

この研究では、林が提唱する、「ラベル図考基本型」¹¹⁾を指す。テーマに沿って参加者(学生)がラベルに自身の意見を1文60字以内で書き、それをグループ内で意味を確かめ合い共有する。ラベルはグループメンバーが話し合い分類して表札(ここでは「看板付け」と称す)をつけ、その関連性を図解で示し、最終的に結論を導き出す。

6 倫理的配慮

本研究は大垣女子短期大学倫理審査委員会に承認を得て実施した。調査は依頼文を添付し、無記名で実施するとともに、学生へは調査の参加は自由意志であり質問紙の回答を持って同意とすること、研究以外にデータは使用しないことを明記した。

IV 結果

1 図解作成終了後の学生の感想

学生の感想を分析した結果、24コード、13サブカテゴリ、6カテゴリに分類できた。以下、カテゴリは【 】、サブカテゴリは《 》、学生の感想の一部は「 」で示す。

1) 【ラベルを介して伝え方のコツを学習】

このカテゴリは《話すことによる思いの伝達》、《ラベルを見て話すことでの発表のしやすさ》の2つのサブカテゴリで構成された。具体的な記述は「自分は気持ちや意見を言うのが苦手だが、ラベルに記入して発表する形だから話しやすい」、「ラベルにそれぞれ違ったことを書いているようでも、思っていることが同じ」であった。

2) 【ラベル作成による学び(思考)の整理】

このカテゴリは、サブカテゴリ《ラベル作成による学びのポイントの整理》、《ラベル作成による実習の学びの想起》、《短時間の振り返りによる学びの整理》から構成された。

3) 【メンバーの意見の共有による学びの拡がりと深まり】

このカテゴリは、「自分たちで書いたラベルを発表しあうことで他の子がどんな場面での学びができたのかを知ることができた」「ラベル交流で他の人と似た意見を持っていても違う点もあり、視野が広がった」などの感想から、サブカテゴリ《メンバーの学びを聞くことによる新たな気づき》と、「他の子の意見も聞けて自分の学びにプラスされて学びが深まった」という感想から、《メンバーの意見を聞くことによる学びの共有と深まり》が抽出された。

4) 【図解による学び(思考)の整理】

このカテゴリは、ラベルに看板付けをして取りまとめることで《意見を要約する力がつく》というものがあつた。また、意見を要約することになる看板付けから、それらを空間配置して関係性を考える作業により、「つながりを考える時は、自分の中でこういうことが学べたという確認になる」「それぞれの学びに関連性やつながりがあることが分かり、自分の中で整理できた」など、その作業が《関係性を考えることによる学びの確認》につながっていた。

5) 【グループで協働する意義の実感】

「皆で作業をするとまとめを思いつきやすい」「一つの作品にしていけるために協力してできたことが良かった」などの感想から、協働して行うことのメリットを実感するものもあつた。

6) その他

学生の感想にはラベルワークの効果だけではなく、【新たな試みに対する不安と戸惑い】のような「初めての体験のためどうすればい

いのか分からなかった」というマイナスな意見も見られた。

2 発表を終えた学生の感想

1) 【達成感】

発表は「グループでたくさん話し合い、多くの意見を一つにまとめとして作り上げられた」「協力して行った分、達成感を感じることができた。」「目を見て、自分たちの学んだことや今後大切にしたいことがはっきりと分かり、達成感を感じた。」という意見があった。発表により、図解を《完成させた達成感》《メンバーで協力して行えたという達成感》《成果が作品で表現できていることの達成感》を感じさせていることがわかった。

2) 【効果的なプレゼンテーションの実施方法を学習】

このカテゴリは、4つのサブカテゴリで構成された。「完成したのを見るだけで自分たちの学びを振り返ることができる」、「完成したもの（図解）を使って発表することは、視覚で訴えることができる」などのデータから《図解の視覚化の効果》が抽出された。また、「図解を作成するまでに意見のまとまりが出てくるので、発表しやすい」、「看板をつけたり関連性を考える作業を行ったため、どうやって発表していいのかわかった」などから、《十分な討論による発表の準備性の向上》が抽出された。その他に、質問を受ける機会を体験し「配置や表現をこうしたらもう少し分かりやすくなったのではないか」、「自分たちが分かっているも細かな部分まで言わないと伝わらないことが分かった」などプレゼンテーションを体験してその反応から、《プレゼンテーションの自己省察》をしていた。プレゼンテーションをすることで、「話すトレーニングにつながった」、「自分たちの中でつながったことを話すので、言葉で学びや中心となったことにつながった根拠を伝える力がついた」と述べており、《伝える力の向上》もその効果として学生は実感していた。

3) 【発表による学びの整理と拡がり】

「学んだことを形にすることで頭の整理になり見て分かる形になったので、これから大切にしなければならぬことが理解できた」と、学生は発表で改めて完成した図解を介して、《図解による知識の整理と理解》を実感していた。また、他人の発表を聞くことで、《発表を聞くことによる学びの拡がり》を感じていた。

V 考察

1 ラベルワークの効果について

1) 図解作成過程における学び

今回の結果は、ラベルを介して“伝わること”“学びの共有ができること”“思考をまとめ深めることができること”が学生の感想からあがっていた。これは、井上ら⁴⁾や西村ら²⁾の結果とも一致する。これは、ラベルワークの手法が、一つ一つのラベルを人格あるものとして扱い、それを大切に意見をもとめようとする作業を全員で行うからだと考えられる。自分の書いたラベルも大切な意見として扱われていれば、看板付けや関連性の検討も自分の意見を尊重されるグループ内で自分の意見を出すことができる。そういった全員参加の環境が、学びの共有にとどまらず学びを整理させそして深めさせたのではないかと考える。

今回のラベルワークの感想では、【グループで協働する意義を実感】を体験していた。KJ法のデメリットと言われる個人の意見のとりまとめや初心者の混乱もなく、そういった意味においてラベルワークは、学生にとって学習効果の高い方法であるといえる。

また、今回の結果には【グループで協働する意義の実感】があがっており、これは金城¹²⁾の研究と一致している。これを続けることで、対人関係能力や協働して学習する能力が修得できる効果が期待できる。

表1 図解作成終了後の感想のカテゴリ分類

| データ (学生の感想) | サブカテゴリ | カテゴリ |
|--|--------------------------|-------------------------|
| ラベルにそれぞれ違ったことを書けるようでも、思っていることが同じであることがわかった | 話すことによる思いの伝達 | ラベルを介して伝え方のコツを学習 |
| 私は自分の気持ちや意見を伝えることが苦手だけど、ラベルに記入してから発表という形だったので、話しやすかった | ラベルを見て話すことでの発表のしやすさ | |
| 頭の中に思っていることを整理できた | ラベル作成による学びのポイントの整理 | ラベル作成による学び(思考)の整理 |
| ラベルを書くことで、学びのポイントになることを整理して書くことができた | | |
| 改めてラベルに自分の学んだことを書くことで、より印象深く学んだことが頭に残ると感じた | ラベル作成による実習の学びの想起 | |
| ラベルに起こすときに、実習中に体験したこと、学んだことを再び思い起こすことができた | | |
| ラベルを受け取り、自分は何を伝えたいのかこの実習で学んだことを短い時間で振り返っていくうちに、自分の中で整理することができた | 短時間での振り返りによる学びの整理 | |
| ラベルを時間内に書くことで、自分の大切にしたいポイントや印象に残ったことに焦点を絞りながら振り返ることができた | | |
| グループの中で「他の人はこんなことを考えているのか」と理解することができた | メンバーの学びを聞くことによる新たな気づき | メンバーの意見の共有による学びの拡がりと深まり |
| 自分たちの書いたラベルを発表しあうことで、他の子がどんな場面でどんな学びができたのか知ることができた | | |
| まとめるときに、意見を出し合うことで、今まで自分では気づけなかったことも気づくことができた | | |
| ラベルの交流で他の人と似た意見を持っていても、違う点もあり、自分の視野が広がった | | |
| 何を書いたのかをグループ内で発表することで、自分と似たようなことを皆も感じているんだなと思ったし、この子はこんな視点で見ていたのかという学びの発見があった。 | | |
| グループのみならずラベルをあわせていく過程で、他の子の意見も聞けて、自分の学びに他の子の学びもプラスされて学びが深くなった。 | メンバーの意見を聞くことによる学びの共有と深まり | 図解による学び(思考)の整理 |
| 自分で体験したこと以外に他のメンバーは思っていることがあり、そこから学びを共有できた | | |
| 看板付けしたものは皆つながっていることがわかった | 関係性を考えることによる学びの確認 | |
| つながりを考えるときは、自分の中のこういうことがちゃんと学べたなという確認になった | | |
| 空間配置で、どうして中心となっている考えにつながるのか矢印や接続語を使って表現することで、自分の中でも整理をつけていくことができた | | |
| それぞれの学びに関連性やつながりがあることが分かり、自分の中で整理ができた | 意見を要約する力がつく | |
| 模造紙にまとめるときに、まとめる力や発表できるような形に作り上げなければならないので、頭をたくさん使って、まとめるトレーニングになったと思う | | |
| 看板付けは頭を使って大変だったが、何とか言いたいことをまとめることができたと思う | | |
| 皆で作業をすることでまとめる思いつきやすい | グループで協働する意義の実感 | グループで協働する意義の実感 |
| ラベルから一つの作品にしていくために協力してできたことが良かった | | |
| 初めての体験のためどのように進めればいいのか分からなかった | 新たな試みに対する不安と戸惑い | 新たな試みに対する不安と戸惑い |

表2 発表を終えての学生の感想のカテゴリ分類

| データ (学生の感想) | サブカテゴリ | カテゴリ |
|--|---------------------|-----------------------|
| 完成するまでの過程で、グループでたくさん話し合い、多くの意見を一つのまとめとして作り上げられることができたため、達成感があった | 完成させた達成感 | 達成感 |
| 協力して行った分、達成感を感じることができた | メンバーで協力して行えたという達成感 | |
| 目で見て、自分たちの学んだことや今後大切にしたいことがはっきりと分かり、達成感を感じた | 成果が作品で表現できていることの達成感 | |
| 完成したのを見るだけで、自分たちの学びを振り返ることができるためよいと思った | 図解の視覚化の効果 | 効果的なプレゼンテーションの実施方法を学習 |
| 実習で学んだことが図になっており分かりやすと感じた | | |
| 自分たちのまとめを発表することで、他の人たちにこんな考えがあることを教えることができる | | |
| ラベルワークで完成したものを使って発表することは、視覚で訴えることができるのでよかった | | |
| 発表するときも、ラベルを作成するまでに意見のまとまりが出てくるので、発表しやすかった | 十分な討議による発表の準備性の向上 | |
| ラベルを作り、同じ内容をまとめる作業や看板をつけたり関係性を考える作業を行ったため、どうやって発表していいのか分かり、いつもの発表よりも発表しやすかった | | |
| 自分の思っていることを伝えることは難しいと感じた | プレゼンテーションの自己省察 | |
| 他人に発表で伝えるためには、自分たちがわかかっていても細かな部分まで言わないと伝わらないことが分かった | | |
| 配置や表現をこうしたらもう少し分かりやすくなったのではと、プレゼンテーション能力も向上させられたと思う | 伝える力の向上 | |
| 人前で話す機会が多くないので、今後のためにもトレーニングにつながると思ったので、今回のような機会があると力になると思うしありがたいと思った | | |
| 発表は、自分たちの中でつながったことを他の人に話すので、言葉で、学びや中心となったことにつながった根拠を伝える力がついたのではないかと感じる | 図解による知識の整理と理解 | |
| 自分たちで学んだことを形にすることで頭の整理にもなり、目で見て分かる形になったので、これから大切にしていかなければならないことが理解できた | | |
| 自分の中でも今回学べたことを整理しやすかった | | 学びの整理 |
| 他の人がまとめたものを聞くことで、新しい発見ができると思った | 発表を聞くことによる学びの拡がり | 発表による学びの整理と拡がり |

2) 発表における学び

発表を終えた学生の感想には、【効果的なプレゼンテーションの実施方法を学習】【発表による学びの整理と拡がり】【達成感】があった。

発表は、自分たちが作り出した「図解」を使って行っていた。この図解は当然、学生た

ちが自分の意見のみならず他者の意見を聴き、能動的にかかわって創り出したものである。一般的に発表には緊張を伴うものであり、「うまく発表できなかったらどうしよう」「質問に答えられなかったらどうしよう」という不安から苦手意識を持っている学生も少なくない。《十分な討議による準備性の向上》が

挙がっていたのは、図解が個々のラベルをそのまま生かして作成されたもので、図解を完成した段階で学生たちはその内容を十分理解して説明できる準備が整っていたためと考える。

作品を皆で協力して成果として完成させた【達成感】は自信となり、プレゼンテーションをすることに対しても能動的に働いたと考える。

発表の段階においても【学びの整理と拡がり】があがっていた。林は、人は教える（伝承する）時、改めて自分や相手にとっての知の意味・意義を問い直し、その再編成を余儀なくされ、そこに大きな学びのチャンスが用意されている¹³⁾と述べている。“発表”を“伝承と学びの再編成”と捉えると、今回の発表の段階においてさらに学びが整理されたと考えることができる。

2 実習のまとめにラベルワークを活用する意義と課題

実習の最終日のまとめは、実習での学びを統合し総括する意味を持つ。今回の取り組みでは、学生の学びを想起させその意味をじっくり討議することで学びが共有できたと共に、深まりや拡がりが見られた。実習は、それぞれの学生が訪問看護師に同行し、その場面で体験することを学びにしている。学生一人一人が異なる体験をしているため、この方法は実習のまとめとして意義があると考えられる。

ラベルワークを作成する過程において【新たな試みに対する不安と戸惑い】があった。作成するにあたりいくつかの段階を経るため、説明とタイムスケジュールを掲げて進行を調整したが、不安を感じた学生があった。今回の結果から、学生の不安が生じないような事前の十分な説明や、作業中に戸惑う学生にはその対応も必要であると考えられる。

今回、ラベルワークを完成させて発表する段階で学生は、達成感を感じ、自信を持って

質問にも答えることができ、発表方法を客観視する精神的ゆとりを生じさせていた。発表での称賛や達成感ほさらに自信になり、今後の能動的な学習につながっていくと考えられる。

この取り組みで学生が、【グループでの協働する意義】に気づいていたとわかった。この作業を通して得た達成感がグループ内の関係性を深めさせ、以後の実習においても、学びあう姿勢を創ることに繋がると推察される。

以上のことから考えると、ラベルワークの実施が学生の学習意欲を高め、学生たちが互いに学びあうような関係性を創りうる効果があるといえる。ラベルワークを他の実習のまとめや授業などで活用する機会を増やすことで、学生の学習に取り組む姿勢が自ら学びあえる場を創り出すように発展できれば、参画型教育の手法として有用なツールといえる。

3 研究の限界と今後の課題

今回の研究では、在宅看護論実習でのまとめでのラベルワークを実施し、その感想から効果を分析した。8名という少ない人数であることや在宅看護論実習に限定しているため、一般化は難しい。また、実習領域の特性との関連性について考察していないことから、量的な検証をすることや、他の領域との比較検証も必要である。

VI 結論

1. 実習のまとめでラベルワークを活用することにより、学生は伝え方を学習し、学び（思考）の共有・整理ができた。また、グループで協働する意義について気づいた。
2. ラベルワークを活用した発表においては、効果的なプレゼンテーション方法の在り方について学ぶとともに、達成感を感じていた。
3. 以上の結果から、実習のまとめでラベルワークを活用することは、その後の学生が能動的に学びあう関係性をつくることにつながる

り、さらに取り組みを増やすことで、参画型教育につながるものであると考察できた。

文 献

- 1) 林義樹：ラベルワークで進める参画型教育—学び手の発想を活かすアクティブ・ラーニングの理論・方法・実践，ナカニシヤ出版，京都，2015.
- 2) 西村和子，早味妙，松村あゆみ：在宅看護論実習のまとめの方法に関する検討—ラベルワーク技法の絵による表現の学習効果—，第40回看護教育：263，2009.
- 3) 大屋八重子：参画型教育の実践，林義樹編，ラベルワークで勤める参画型教育，ナカニシヤ出版，京都，2015，61.
- 4) 井上千晶，石橋照子，飯塚雄一，吾郷美奈恵，高橋恵美子，井山ゆり他：基礎看護教育におけるラベルワーク技法導入に向けての実践と評価，島根県立看護短期大学紀要11巻：51-60，2005.
- 5) 石橋照子，飯塚桃子，林義樹：図考を用いたグラウンデッド・セオリー・アプローチにおけるデータの分析，看護展望，31（4）：496-500，2006.
- 6) 松本玄智江，長崎雅子，林義樹：看護技術の授業における“ラベルケーション”の構造と意味，看護展望，31（10）：1170-1178，2006.
- 7) 金城祥教：参画型看護教育への展望と新たな実践に向けて，看護展望31（13）：90-92，2006.
- 8) 澁谷貞子：ラベルを活用したポートフォリオ評価の効果について—主体的な学習態度を養う—，医療保健学研究，1：117-126，2010.
- 9) 川喜田二郎：発想法—創造性開発のために—，中央公論社，東京，1967.
- 10) 1) 再掲，p.253.
- 11) 1) 再掲，pp.10-12.
- 12) 7) 再掲，p.90.
- 13) 1) 再掲，p.218.

看護基礎教育における学習教材としての タブレット端末の活用に対する学生の認識

— A 短期大学看護学科における実態調査から —

The Recognition of Students in the Tablet Terminal Utilization
as the Learning Materials in the Nursing Basic Education

服部直子 大澤伸治
Naoko HATTORI Shinji OSAWA
鎌原直美 戸村佳美
Naomi KUWABARA Yoshimi TOMURA

I はじめに

2015年版の情報通信白書によると2014年末の携帯電話・PHSの世帯普及率は94.6%（うちスマートフォンは64.2%）、パソコンは78.0%であり、インターネットの人口普及率は82.8%と報告されている。21世紀は高度情報化社会と呼ばれ、情報通信技術（ICT）は私たちの生活に欠かせないツールとなっている。

文部科学省においても、2011年4月に教育の情報化の推進にあたっての基本的な方針として「教育の情報化ビジョン」を公表し、「情報教育」、「教科指導における情報通信技術の活用」、「校務の情報化」の3つの側面を通して教育の質の向上を目指すことを明らかにした。さらに2016年6月『「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議の中間まとめ』では、初等・中等教育において、2020年のデジタル教科書導入に向けて準備を進めると明示された。これは従来使用されてきた紙の教科書の廃止や、紙かデジタルか二者択一を指示するものではない。アクティブ・ラーニングの視点に立った深い学び、対話的な学び、主体的な学びの実現にはデジタル教科書が有効であるとの報告（フューチャースクール事

業、文部科学省・総務省）に基づいて、デジタル教科書の適切な活用を目指すものである。

タブレット端末の高等教育への導入は、2010年のiPad発売当初から、外国語学部や社会情報学部等で実施されてきた¹⁾。新井はデジタル教科書の弱みとして、面積の制限と一覧性や俯瞰性の低さを指摘している²⁾。また、学習教材のデバイスとしてのiPad・紙・PC（パソコン）を比較した赤堀・和田によると、紙は決められた範囲における学習内容を知識として覚えたり理解したりする学習活動において最も優れたツールであり、iPadは自分の考えや判断を総合的に述べるような問題に適していて、学習デバイスとしては紙とiPadの併用が最も優れた学習効果を示すとしている³⁾。

看護基礎教育においては、タブレット端末を用いた基礎看護技術の講義・演習での活用状況や評価について複数の報告がある^{4)~8)}。また石井・伊東は医療情報学の授業におけるタブレット端末の活用について報告している⁹⁾。

本学看護学科では、2013年4月の学科開設時より、全国に先駆けてタブレット端末

(iPad) にインストールしたデジタル教科書を主教材として指定し、教育を実践してきた。導入の理由としては、専門基礎科目および専門科目の教科書全てがタブレット1台に搭載されているという携帯の利便性と、多くの動画資料がいつでも閲覧できることで初学者にとって解剖生理学や看護技術等の理解に有効であると判断したからである。また、インターネット環境としては、学科開設時には学内の一部施設のみで無線LAN(Wi-Fi)の使用が可能であったが、学習環境の整備を進め、1年半後には看護学科棟全フロアでの無線LAN使用が可能となった。

本年(2016年)3月、本学看護学科開設から3年が経過し、第1期生の卒業を迎えるにあたって、本教材の活用状況と課題を検証するために学生を対象として質問紙調査を実施した。これによって今後の教育方法の改善に向けて示唆を得たので報告する。

II 研究目的

タブレット端末およびインストールしたデジタル教科書について、学生の活用状況と課題を検証し、今後の教育手法の改善の検討材料とする。

III 研究方法

1. 用語の定義

タブレット端末：操作の殆どを液晶パネルに触れて行うタブレット型パソコンであり、インターネットに接続可能な情報端末である。本研究においてはアップル社のiPadおよびiPad air(2013年11月発売)無線LANタイプをさす。

デジタル教科書：「デジタル機器や情報端末向けの教材のうち、既存の教科書の内容と、それを閲覧するためのソフトウェアに加え、編集、移動、追加、削除などの基本機能を備えるもの」と「教育の情報化ビジョン」(文部科学省2011年4月)で定義される。高等教

育機関において使用される主教材は教科書制度に則った「教科書」ではないが、便宜上「教科書」として称されることも多い。本研究においては、B社が提供する看護基礎教育用電子書籍(全41巻および約260本の動画教材)を「デジタル教科書」と定義する。

2. 研究デザイン

自記式質問紙調査に基づく関連検証研究

3. 研究対象

A 短期大学看護学科平成27年(2015年)度1～3年次生238名

4. 調査期間およびデータ収集の方法

調査は2016年3月～4月に実施した。データを収集するにあたり、まず各学年の教室内で授業とは関係のない時間を選んで、学生に文書及び口頭で調査の主旨を説明し協力を依頼した後、質問紙を配布した。質問紙の回収は校舎入口に設置した回収箱に学生個々が投函することとし、投函期限を質問紙配布の1週間後に設定した。

5. 調査内容

質問内容および回答方法を表1に示す。

6. 分析方法

リッカート尺度によって得られたデータについては基準統計を算出し、一部は統計ソフトjs-STAR 2012を使用して χ^2 検定を行った。また記述によって得られたデータについては類似した記述内容ごとに整理・分類した。

7. 倫理的配慮

対象者への倫理的配慮として、以下の内容について文書および口頭で説明した。参加するかどうかは個々の自由意思によること、無記名のため個人が特定されることはなく成績評価等にも一切関係ないこと、回答に20分程度要すること、学会や論文で結果を公開すること、また質問紙の投函により参加に同意したものとみなすこと。

また、研究者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得た後、調査を実施した(申請番号27-4)。

表1 質問内容と回答方法

| 質問項目 | 回答方法 |
|---|--------------------------|
| 1. タブレット端末の操作 1) 入学前にタブレット端末を使用したことがあったか 2) 入学時にタブレット端末を使いこなすことに不安はあったか 3) タブレット端末の操作にいつ頃慣れたか | 選択肢 |
| 2. デジタル教科書の活用状況、長所・短所等 1) 様々な学習場面（予習、復習・試験勉強、実習の事前学習、実習中、国家試験勉強）において、デジタル教科書をどのくらい活用したか 2) 1)と同じ学習場面において、デジタル教科書以外の教材（参考書やインターネット）をどのくらい使用したか 3) デジタル教科書のよいと思う点 4) デジタル教科書の使いにくい・よくないと思う点 | 「よく活用した」～「殆ど活用しなかった」の4件法 |
| 3. タブレット端末の活用状況 1) 学内演習の際に録画した画像をどのくらい活用したか 2) 2年次および3年次の一部の講義・演習でデジタル資料（PDF形式）を配信したが、このデジタル資料は紙の資料と比べて活用しやすかったか 3) 学習のためにタブレット端末のどのような機能を使用したか | 選択肢および自由記述 |

IV 結果

質問紙の回収数（回収率）は196（82.4%）であった。内訳は3年生61（77.2%）、2年生50（73.5%）、1年生85（87.6%）であった。

1. タブレット端末の操作

1) 入学前にタブレット端末を使用したことがあったか（表2）

3年生では11.7%、2年生では2.0%、1年生では11.8%の学生に使用経験があった。

2) 入学時にタブレット端末を使いこなすことに不安があったか（表3）

「不安があった」もしくは「少し不安だった」と回答した学生の割合は、3年生では63.9%、2年生では32.0%、1年生では51.7%であった。3学年の値を χ^2 検定およびHabermanの残差分析をしたところ、3年生と2年生で有意差があり、3年生で「少し不安があった」の回答が有意に多く、2年生で

は「あまり不安はなかった」が有意に多かった。

3) タブレット端末の操作にいつ頃慣れたか（表4）

いずれの学年も入学後半年以内に8割以上の学生がタブレット端末の操作に慣れたと回答している。一方で、いずれの学年でも調査時に「まだ慣れないことがある」と回答した学生があった。

2. デジタル教科書の活用状況等

1) 様々な学習場面において、デジタル教科書をどのくらい活用したか（表5、表6）

デジタル教科書の活用場面をみると、「よく活用した」または「時々活用した」に回答した学生の割合は、3年生では①予習77.1%、②復習・試験勉強57.3%、③実習の事前学習88.5%、④実習中77.1%、⑤国家試験勉強21.3%であった。同様に2年生では①予習

82.0%、②復習・試験勉強62.0%、③実習の事前学習86.0%、④実習中76.0%であった。

2) デジタル教科書以外の教材(参考書やインターネット等)をどのくらい活用したか(表7、表8)

デジタル教科書以外の教材(書籍やインターネット)の活用については、「よく活用した」と「時々活用した」に回答した学生は、3年生で①予習91.8%、②復習・試験勉強78.6%、③実習の事前学習95.1%、④実習中83.6%、⑤国家試験勉強81.9%であった。同様に2年生では①予習92.0%、②復習・試験勉強78.0%、③実習の事前学習98.0%、④実習中88.0%であった。

3) デジタル教科書のよいと思う点(表9)

〈携帯の利便性〉、〈教科書の使いやすさ〉、〈タブレット端末のアフォーダンス〉、〈タブレット端末としての活用〉の4つのカテゴリーが抽出された。(以下〈 〉はカテゴリーを示す。)

4) デジタル教科書の使いにくい・よくないと思う点(表10)

以下の8つのカテゴリーが抽出された。①〈紙の教科書と比較した学習のしにくさ〉、②〈教科書の内容の不足〉、③〈教科書の機能の使いにくさ〉、④〈デジタル教科書の弱み〉、

⑤〈デジタルデバイスの弱み〉、⑥〈身体への負担〉、⑦〈教員の習熟不足〉、⑧〈ネット依存の不安〉

3. タブレット端末の活用

1) 基礎看護技術等の学内演習で録画した画像をどのくらい活用したか(表11、表12)

「よく活用した」または「時々活用した」と回答した学生の割合は、3年生で①講義・演習の復習50.8%、②実習前・実習中29.5%、③国家試験勉強14.8%であった。同様に2年生では、①講義・演習の復習36.0%、②実習前・実習中36.0%であった。

2) 授業で配布したデジタル資料(PDF形式)は紙の資料と比べて活用しやすかったか(表13、表14)

3年生45.9%、2年生では26.0%の学生が紙の資料より活用しやすかったと回答していた。デジタル資料についての意見としては、「分かりやすかった」、「見やすかった」、「書き込みしにくい」等の意見がみられた。

3) 学習のためにタブレット端末に搭載されているどのような機能を使用したか(複数回答、表15)

学生が活用していた機能は、インターネット検索機能(93.9%)、写真撮影機能(67.9%)、動画閲覧機能(42.9%)等であった。

表2 タブレット端末を入学前に使用したことがあったか 人数(%) n=195

| | 3年生 | 2年生 | 1年生 | 計 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 使用したことがあった | 7 (11.7) | 1 (2.0) | 10 (11.8) | 18 (9.2) |
| 使用したことがなかった | 53 (88.3) | 49 (98.0) | 75 (88.2) | 177 (90.8) |

表3 入学時にタブレット端末を使いこなすことに不安はあったか 人数 (%) n=196

| | 3年生 | 2年生 | 1年生 | 計 |
|------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----------|
| 不安があった | 8 (13.1) 0.404 | 4 (8.0) -0.951 | 11 (12.9) 0.459 | 23 (11.7) |
| 少し不安だった | 31 (50.8) 2.326* | 12 (24.0) -2.484* | 33 (38.8) 0.012 | 76 (38.8) |
| あまり不安はなかった | 22 (36.1) -2.527* | 34 (68.0) 3.033** | 41 (48.2) -0.307 | 97 (49.5) |

上段は人数、下段は調整された残差 *p<0.05 **p<0.01

表4 タブレット端末の操作にいつ頃慣れたか 人数 (%) n=196

| | 3年生 | 2年生 | 1年生 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|
| 入学後3ヶ月以内 | 35 (57.4) | 35 (70.0) | 63 (74.1) |
| 入学後半年 | 16 (26.2) | 11 (22.0) | 12 (14.1) |
| 入学後1年 | 5 (8.2) | 0 | 0 |
| それ以降 | 1 (1.6) | 0 | |
| まだ慣れないことがある | 4 (6.6) | 4 (8.0) | 10 (11.7) |

表5 ①～⑤の学習場面においてデジタル教科書をどのくらい活用したか：3年生 人数 (%) n=61

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用しなかった | 殆ど活用しなかった |
|----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| ①予習 | 17 (27.9) | 30 (49.2) | 8 (13.1) | 6 (9.8) |
| ②復習・試験勉強 | 6 (9.8) | 29 (47.5) | 19 (31.1) | 7 (11.5) |
| ③実習の事前学習 | 29 (47.5) | 25 (41.0) | 4 (6.6) | 3 (5.0) |
| ④実習中 | 15 (24.6) | 32 (52.5) | 12 (19.7) | 2 (3.3) |
| ⑤国家試験勉強 | 2 (3.3) | 11 (18.0) | 19 (31.1) | 29 (47.5) |

表6 ①～④の学習場面においてデジタル教科書をどのくらい活用したか：2年生 人数(%) n=50

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用 しなかった | 殆ど活用 しなかった |
|----------|-----------|-----------|----------------|---------------|
| ①予習 | 22 (44.0) | 19 (38.0) | 7 (14.0) | 2 (4.0) |
| ②復習・試験勉強 | 9 (18.0) | 22 (44.0) | 17 (34.0) | 2 (4.0) |
| ③実習の事前学習 | 20 (40.0) | 23 (46.0) | 6 (12.0) | 1 (2.0) |
| ④実習中 | 21 (42.0) | 17 (34.0) | 10 (20.0) | 1 (2.0) |

表7 ①～⑤の学習場面においてデジタル教科書以外の教材をどのくらい活用したか：3年生
人数(%) n=61

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用 しなかった | 殆ど活用 しなかった |
|----------|-----------|-----------|----------------|---------------|
| ①予習 | 29 (47.5) | 27 (44.3) | 4 (6.6) | 1 (1.6) |
| ②復習・試験勉強 | 19 (31.1) | 29 (47.5) | 7 (11.5) | 6 (9.8) |
| ③実習の事前学習 | 36 (59.0) | 22 (36.1) | 3 (4.9) | 0 (0) |
| ④実習中 | 25 (41.0) | 26 (42.6) | 6 (9.8) | 4 (6.6) |
| ⑤国家試験勉強 | 39 (63.9) | 11 (18.0) | 3 (4.9) | 8 (13.1) |

表8 ①～④の学習場面においてデジタル教科書以外の教材をどのくらい活用したか：2年生
人数(%) n=50

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用 しなかった | 殆ど活用 しなかった |
|----------|-----------|-----------|----------------|---------------|
| ①予習 | 29 (58.0) | 17 (34.0) | 4 (8.0) | 0 (0) |
| ②復習・試験勉強 | 20 (40.0) | 19 (38.0) | 10 (20.0) | 0 (0) |
| ③実習の事前学習 | 40 (80.0) | 9 (18.0) | 1 (2.0) | 0 (0) |
| ④実習中 | 38 (76.0) | 6 (12.0) | 3 (6.0) | 3 (6.0) |

表9 デジタル教科書のよいと思う点 n=196、*は選択肢として提示

| カテゴリー | データ | | 回答数 |
|-----------------|---------------------------|---|-----|
| 携帯の利便性 | 持ち運びが便利である | * | 189 |
| 教科書の使いやすさ | 動画資料がある | * | 104 |
| | 検索機能がある | | 9 |
| | 書き込みやマーカーが簡単にできる | | 2 |
| | 図の拡大ができる | | 1 |
| タブレット端末のアフォーダンス | 操作が楽しい | * | 15 |
| | 紙の教科書より興味が持てる | * | 15 |
| タブレット端末としての活用 | ネット検索ができるのでより詳しく調べることができる | | 8 |

表10 デジタル教科書の使いにくい・よくないと思う点 n=196、*は選択肢として提示

| カテゴリー | データ | | 回答数 |
|--------------------|-----------------------------|---|-----|
| ①紙の教科書と比較した学習のしにくさ | 書き込みがしにくい | * | 154 |
| | 同時に複数の教科書を開けられない | * | 119 |
| | 紙の教科書より読みにくい | * | 69 |
| | 紙の教科書より勉強した実感がない | | 2 |
| | バラバラめくれない | | 2 |
| | (同じ教科書の) 複数のページが開けない | | 1 |
| | 後で読み返しがしにくい | | 1 |
| ②教科書の内容の不足 | 知りたい情報が得られなかった | * | 64 |
| | 内容が理解しにくい | | 3 |
| ③教科書の機能の使いにくさ | 検索しても単語が引っかけからない | | 5 |
| | 付箋やマーカーをしても探すのが面倒 | | 4 |
| | 開きたいページがすぐに開けない | | 2 |
| | (左右のページを) 見開きで見ることができない | | 1 |
| ④デジタル教科書の弱み | 不具合が起きる(データが消えた、教科書が開けなかった) | * | 43 |
| | トラブルの対処方法が分からなかった | * | 26 |
| ⑤デジタルデバイスの弱み | 充電が切れる | * | 66 |
| | アップデートが面倒 | * | 51 |
| | 端末が壊れた | * | 10 |
| | 容量が小さい | | 1 |
| ⑥身体への負担 | 目が疲れる | | 6 |
| | 視力が低下した | | 1 |
| ⑦教員の習熟不足 | 使いこなせていない教員がいる | | 1 |
| ⑧ネット依存の不安 | ネットに頼ってしまう | | 1 |

表11 学内演習で録画した画像をどのくらい活用したか：3年生 人数 (%) n=61

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用 しなかった | 殆ど活用 しなかった |
|-----------|---------|-----------|----------------|---------------|
| ①講義・演習の復習 | 6 (9.8) | 25 (41.0) | 15 (24.6) | 15 (24.6) |
| ②実習前・実習中 | 1 (1.6) | 17 (27.9) | 23 (37.7) | 20 (32.8) |
| ③国家試験勉強 | 0 | 9 (14.8) | 15 (24.6) | 37 (60.7) |

表12 学内演習で録画した画像をどのくらい活用したか：2年生 人数 (%) n=50

| | よく活用した | 時々活用した | あまり活用 しなかった | 殆ど活用 しなかった |
|-----------|---------|-----------|----------------|---------------|
| ①講義・演習の復習 | 1 (2.0) | 17 (34.0) | 22 (22.0) | 10 (20.0) |
| ②実習前・実習中 | 4 (8.0) | 14 (28.0) | 18 (36.0) | 14 (28.0) |

表13 授業で配布したデジタル資料は紙の資料と比べて活用しやすかったか 人数 (%)

| | 3年生 | 2年生 | 計 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 活用しやすかった | 28 (45.9) | 13 (26.0) | 41 (36.9) |
| 活用しにくかった | 8 (13.1) | 9 (18.0) | 17 (15.3) |
| どちらともいえない | 25 (41.0) | 22 (44.0) | 47 (42.3) |
| 無回答 | 0 | 6 (12.0) | 6 (5.4) |
| 計 | 61(100) | 50 (100) | 111 (100) |

表14 デジタル資料についての意見

| |
|---------------------------|
| ・分かりやすかった。他の講義でもやってほしかった。 |
| ・カラーで見やすい。ズームできて見やすい。 |
| ・紙と違ってバラバラにならず整理ができてよかった。 |
| ・書き込みしにくい。 |
| ・暗記しにくい。テスト勉強しにくい。 |
| ・ダウンロードするのが大変だった。 |

表15 学習のために iPad のどのような機能を使用したか n = 196

| 使用した機能 | 回答数 (%) | 使用した機能 | 回答数 (%) |
|---------------------|------------|-------------|-----------|
| インターネット検索機能 | 184 (93.9) | 動画録画機能 | 55 (28.1) |
| 写真撮影機能 | 133 (67.9) | ワープロ機能 | 43 (21.9) |
| 動画閲覧機能 (ユーチューブ等) | 84 (42.9) | 録音機能 | 21 (10.7) |
| マーカー機能 | 78 (39.8) | プレゼンテーション機能 | 13 (6.6) |

V 考察

1. タブレット端末操作の習熟

国内でタブレット端末 (iPad) が発売されたのが2010年であり、2013年に本学1期生が入学した当時のタブレット端末の世帯保有率は15.3% (2012年末、総務省) であった。本研究の調査で入学時にタブレット端末を使用した経験のある学生が約1割に留まっていたことも、当然の結果といえる。

タブレット端末を使いこなすことへの不安について、学年間の比較では3年生で「少し不安があった」の回答が有意に多く、2年生で「あまり不安はなかった」が有意に多かった。この点については、3年生は本学科の1期生であり入学前の情報も少なかったが、2年生はオープンキャンパス等で入学前にタブレット端末を使用した学習の様子が紹介されていたため、イメージができており不安も少なかったのではないかと推察する。

そして、全体で約半数の学生が入学時にタブレット端末を使いこなすことに不安を感じていたにもかかわらず、入学後3ヶ月以内に約6割の学生がタブレット端末の操作に慣れた、さらに半年後には累計8～9割の学生が慣れたと回答している。デジタル世代であることに加え、本学で導入したタブレット端末はアップル社のiPadであり、以前から広く使われていた同社のスマートフォン (iPhone) と操作性がほぼ同じということも、学生の順応の速さの一因と推察される。

一方で、調査時でも「まだ慣れないことが

ある」と回答した学生があった。入学後間もなく専門科目が開講する中で、教科書の使用に慣れないということは学習の遅れの要因となるため、タブレット端末の操作に慣れない学生に対して早期に助言・指導等の介入を行う必要がある。

2. デジタル教科書・タブレット端末の長所と活用状況

1) デジタル教科書の長所

デジタル教科書のよいと思う点として、「持ち運びの利便性」と「動画資料がある」ことの評価が高かった。これらはデジタル教科書の最大の長所であり、本学がデジタル教科書を導入する際の根拠とした点でもある。

2) デジタル教科書・タブレット端末の活用状況

まず、授業の予習、復習・試験勉強、実習の事前学習、実習中といった様々な学習場面において、デジタル教科書が概ねよく活用されていることが分かる。一方、デジタル教科書以外の教材 (書籍やインターネット) の活用については、いずれの学習場面でもデジタル教科書の活用よりさらに約10%高い結果となった。後述のとおり、デジタル教科書の内容 (情報) が不十分と感じている学生が多いこともあるが、教授する立場からは、看護の学習においてテキスト以外の専門書が必要となるのはデジタル教科書に限ったことではなく、複数の教材を使用した学習は望ましいことである。またタブレット端末の機能でよく

使うものとして、殆どの学生が「インターネット検索機能」を挙げており、デジタル教科書で調べきれなかった、あるいは理解できなかった事柄を、多くの場合インターネットで調べている状況が推察できる。本学看護学科の校舎内では無線 LAN が敷設されており、パソコンを立ち上げることなく簡単にタブレット端末を使用してインターネット検索ができる。また言うまでもなく現代の情報社会において、スマートフォンの使用によって時間や場所を選ばずネット検索が可能であり、通学途中に国家試験対策アプリを開いて問題を解くという姿も学生にとっては常識となっている。

デジタル教科書のよいと思う点として、「操作が楽しい」、「紙の教科書より興味が持てる」という回答があった。これはタブレット端末の「アフォーダンス」によるものと考えることができる。環境や道具が人に働きかけて人が行動する、この環境や道具がもつ性質をアフォーダンスというが、タブレット端末には、書きたくなる、触れたくなるという特性があると赤堀は説明している¹⁰⁾。

次に、タブレット端末のその他の活用についてであるが、基礎看護技術の学内演習の際に録画した画像を「活用した」と回答した学生は半数に満たなかった。限られた演習時間の中で学んだ手技を自分のものとして獲得するには、反復練習することが求められる。その際に手技を想起するためにタブレット端末は非常に簡便かつ有効な手段であるため、今後、活用の意識付けを強化していきたい。

さらに、2年次・3年次の一部の科目で試行的に資料を PDF 形式で配信した。これについて、紙の資料と比較して4割の学生が「活用しやすかった」と回答し、さらに、フルカラーで閲覧できることやズーム機能が活用できるため、見やすい、整理しやすいといったタブレット端末の利点を評価していた。その一方で、書き込みのしにくさ、暗記学習に適

さないことなどの指摘があった。この点については次項で述べる。

3. デジタル教科書・タブレット端末の課題

ここでは、デジタル教科書の使いにくい・よくないと思う点として指摘された8つの課題について整理する。

まず、①〈紙の教科書と比較した学習のしにくさ〉について述べる。このカテゴリーに含まれる「書き込みがしにくい」という意見については、デジタル教科書の機能として、しおり機能やマーカー（線を引く・直接書き込む）機能、メモ機能等が付帯しているが、講義を聴きながらこれらの操作を同時に行うにはかなりの習熟が必要であるという状況をさしている。前述のとおり、学生のタブレット端末操作の習熟度に合わせた指導・講習の機会を設けることが必要である。

また「紙の教科書より読みにくい」という指摘については、学習教材のデバイスとしての iPad・紙・PC の特性比較をした赤堀・和田の報告と一致する³⁾。赤堀・和田はさらに大学生への調査の結果として、読解の仕方は「ざっと読んで全体を理解するタイプ」が、「じっくり始めから終わりまで読むタイプ」や「重要なところを拾い読みするタイプ」等より多く、紙メディアの特性である「一覽性」が大学生の学習スタイルに合っていると考察している。これは今回の調査で得られた「紙の教科書よりも勉強した実感が無い」や「後で読み返しがしにくい」という意見とも関連する。紙の書籍であれば、紙の折り目や書きこみ、付箋を見渡すことで「全体の半分まで進んだ」、「3分の2まで進んだ」という実感があり、付箋したページに容易に戻ることもできる。しかしデジタル教科書にはこの「俯瞰性」がないために、学習の実感を得られず、読みにくいと感じてしまうのであろう。

草刈らは看護学部の学生全員に紙の教科書とデジタル教科書を配布し、その活用状況に

ついて報告している¹¹⁾。その中で「デジタル教科書と紙の教科書のどちらを使用しているか」との設問に、50.5%の学生がデジタル教科書、12.4%が紙の教科書を使用し、37.1%の学生が併用していたと報告している。一覧性や俯瞰性がないといった学習のしにくさが指摘される一方で、デジタル世代の学生にとっては使いやすい、使いたいツールということなのであろう。

「同時に複数の教科書を開けられない」という問題に対しては、2016年度版より開いた教科書が画面上にタブとして残されるようになったことで改善が図られた。例えば、基礎看護技術の教科書で授業を進めながら、解剖生理学等関連の教科書を開き、またすぐにワンタップ（ワンタッチ）で基礎看護技術の教科書の元のページに戻ることができる。しかし、これはA5サイズのモニター画面の中に複数の教科書を上下に重ねて置いているということであり、同じ視野の中で広げて同時に見比べるとという「一覧性」は解決されていない。今後2画面表示などの機能が開発されると推察するが、画面のサイズによる制約はやむを得ないものと考えられる。

次に②〈教科書の内容の不足〉については、紙の教科書であってもサブテキストが必要な場合も多く、一概にデジタルだからという指摘は適切ではない。教科書の内容については教員側も出版社と協力・連携しながら、その精度や妥当性、使い易さを高める努力が必要であらう。

③〈教科書の機能の使いにくさ〉に挙げられた「検索しても単語が引っかけられない」については、検索ワードが1回でヒットしないことを述べているが、学習が進み語彙が増えて、関連ワードへの言い換えができるようになれば解決するものと考えられる。また、「(左右のページが)見開きで見ることができない」については、2016年版より左右のページが一画面で閲覧できるようになり解決された。このよう

にデジタル教科書の機能が現在も開発の途上にあり、今後さらに使いやすくなるものと期待される。

「充電が切れる」、「アップデートが面倒だった」、「端末が壊れた」といった⑤〈デジタルデバイスの弱み〉に関しては、紙の教科書では不要な管理的な作業であり、場合によっては業者との補償等のやりとりが必要となる「面倒」な一面である。安定的な使用に向けた指導やトラブル対応のシステム充実が学校側の課題である。

「目が疲れる」、「視力が低下した」といった⑥〈身体への負担〉については、タブレット端末が身体に悪影響を及ぼすといったデータは今までのところ見当たらないが、VDT (Visual Display Terminals) 作業による身体的・精神的疲労に対する配慮が必要である。本学のようにiPadを教科書として使用する以上、1日数時間にわたって使用することを前提として、健康への配慮を検討していかなければならない。

⑦〈教員の習熟不足〉という指摘もあったが、教員の多くは紙の書籍での学習や教授に慣れており、学生以上にデジタルデバイスの操作に戸惑い、習熟にも時間を要している。中にはデジタル教科書を敬遠し、特にデジタル教科書の導入から1～2年目には、他の書籍を主軸にして独自の教材を作成していた教員もあった。導入から4年目の現在では、全ての専門基礎科目・専門科目でデジタル教科書やタブレット端末を活用している。

さらに、⑧〈ネット依存の不安〉という指摘には、学生の意見であることに多少の驚きを持つ。教員世代こそがインターネットに依存するをつい不安視しがちである。しかし、インターネットが生活に密着している現代社会において、ネット環境やその活用を否定することに、もはや意味はない。情報の信頼性をどう見極め活用するか、そしてこれらをうまく活用しながら学生が主体的学習をど

う構築するか、タブレット端末を手にした教員にこそパラダイムシフトが求められている。

なお、本研究においては、調査の対象をA短期大学看護学科の学生に限定したこと、また複数のメーカーや出版社からタブレット端末や教材が発売されている中で、iPadとB社のデジタル教科書を使用したことについての調査であるため、本研究の結果を一般化して述べることはできない。

VI 結論

1. 学生はデジタル教科書について、持ち運びの利便性と動画資料があることを評価していた。
2. タブレット端末の操作に慣れない学生に対して、早期に助言・指導等の介入を行う必要がある。
3. 学生はタブレット端末の「インターネット検索機能」や「写真撮影機能」をよく活用していた。
4. 紙の教科書と比較して、デジタル教科書には一覧性・俯瞰性がなく、「学習のしにくさ」が指摘された。理解する・覚えるという学習過程においては、紙の教材を併用していくことが必要である。
5. デジタル教科書の内容の充実、また付箋やマーカー機能等の使いにくさに関して今後の改善・開発が望まれる。
6. デジタル教科書の不具合の発生、充電やアップデートが必要といったデジタルデバイス特有の弱みがあり、使用に関する指導やトラブル対応のシステム充実が必要である。
7. 学生に対してVDT作業による身体的・精神的疲労に対する配慮が必要である。

VII おわりに

本研究によって、iPadとデジタル教科書を使用する利点と課題が明らかとなった。ICTを活用しながら学生の主体的な学習姿

勢を引き出せるよう、教育方法の改善に向けた取り組みを重ねていきたい。

引用文献

- 1) 小池幸司、神谷加代：iPad教育活用7つの秘訣、ウイネット、新潟、2013、pp.48-67.
- 2) 新井紀子：ほんとうにいいの？デジタル教科書、岩波書店、東京、2015、pp.14-17.
- 3) 赤堀侃司、和田泰宜：学習教材のデバイスとしてのiPad・紙・PCの特性比較、白鷗大学教育学部論集、6巻1号：15-34、2012.
- 4) 古田雅俊、中村恵子、蛭子真澄：学生のiPadを取り入れた看護技術教育の満足感—学習意欲の関連—、中京学院大学看護学部紀要2巻1号：33-45、2012.
- 5) 加治美幸、山下美千代、佐藤みつ子：タブレット型端末を導入しての看護技術演習の試み、了徳寺大学紀要、8：161-168、2014.
- 6) 草刈由美子、内宮律代、鈴木純恵、坂田信裕、藤澤隆一、種市ひろみ、その他：学生全員がタブレット端末を持つ看護教育環境における授業の質改革への取り組み、獨協医科大学看護学部紀要、8：69-74、2014.
- 7) 中村昌子：iPad miniを用いた看護技術練習とその効果の検討、東都医療大学紀要、4巻1号：1-7、2014.
- 8) 中村昌子、鶴田晴美：iPad miniを使用した胸骨圧迫法の看護技術習得の評価に関する検討、東都医療大学紀要、5巻1号：7-11、2015.
- 9) 石井成郎、伊東裕康：タブレット端末を活用した看護教育の実践、愛知きわみ看護短期大学紀要、10：63-67、2014.
- 10) 赤堀侃司：タブレットは紙に勝てるのかタブレット時代の教育、ジャムハウス、2014、東京、pp.63-71.
- 11) 草刈由美子、河野かおり、山口久美子、板倉朋世、石綿啓子、鈴木純恵：タブレット端末(iPad)を用いた基礎看護技術講義・演習の授業評価—学生のアンケート結果

から、獨協医科大学看護学部紀要 8 : 31-38、2014.

小児看護学実習における達成感とその要因 ～看護専門学校生と短期大学生の比較より～

Achievement feelings of student nurses in the pediatric nursing practice and the factor ～ Comparison with nursing technical school students and junior college students ～

鎌原直美
Naomi KUWABARA

I. 問題と目的

近年、看護基礎教育の大学化が推奨され、看護系の大学は2016年現在209校に及び、それに伴い看護学生数も増加している。一方、少子高齢化に伴い小児病棟の病床数は減少傾向にあり、小児看護学実習においては、学生数に見合った実習施設の確保が困難な状況にある。限られた実習施設で多数の学生が実習を行っていくうえでは、実習時間数を短縮せざるを得ない事態が生じてくる。

谷口ら¹⁾は、患児を受け持った期間が長期間（5日間以上）であった学生は医学的知識など「知識の重要性」についての学びが多く、短期間（4日間以下）であった学生は「健康障害による子どもへの影響」や「家族の生活の理解」「家族からの情報の重要性」についての学びが多いなど、受け持ち期間によって学生の学びに差があったと報告している。また、岩田²⁾は、小児看護学実習の「計画・介入」「対象との関係」に対する学生の不満足感・不達成感が多かった背景として「実習期間の短さ」を指摘している。これらの研究結果より、実習期間の短縮化は学生の学び・実習達成感に影響すると考える。

今回調査を実施したB短期大学（以下B短大）は平成25年に看護学科を開設した。それに伴い、同法人下にあったA看護学校（以下

A校）は平成27年に閉校となり、A校の教員の多くはB短大に異動となった。小児看護学実習においては、A校・B短大ともに同一の教員が継続して実習指導を行っている。実習内容は大きく変わらないものの、A校に比べB短大の実習期間は短縮されている。これに伴い、学生の実習達成感も変化していることが推察される。しかしながら小児看護学実習における学生の達成感を、実習期間により比較した研究は少ない。本研究では学生のアンケートをもとに看護専門学校生と短期大学生を比較することで実習達成感とその要因について検討し、今後の実習のあり方についての示唆を得ることを目的とする。

II. 用語の定義

ここでは実習達成感を『実習目標に対し成し遂げたという満足感』と定義する。

III. 小児看護学実習の概要

A校とB短大の小児看護学実習の概要をTable 1に示す。実習時期はA校・B短大ともに3年次の前期に位置づけられている。実習病院・病棟は同一であり、臨地実習指導者・教員の指導体制に違いはない。A校・B短大ともに、実習期間中に患児が退院した場合は残りの期間と学生の実習目標到達度に応じて

追加事例を受け持つことがある。

Ⅳ. 研究方法

1. 対象

小児看護学実習後のアンケートに協力が得られたA校3年次生36名とB短大3年次生80名を対象とした。A校に男子学生が数名含まれている他は、両校の学生の属性に目立った違いは見られなかった。

2. アンケート調査時期

A校：平成26年7月

B短大：平成27年7月

3. 調査方法

小児看護学実習終了後、教室で一斉にアンケートを配布し、翌日の回収とした。

4. 調査内容と分析方法

A校・B短大に共通する実習目標を基に質問項目（14項目）を作成した（Table 2）。各項目について「よくできた」4点、「できた」3点、「あまりできなかつた」2点、「できなかつた」1点の4段階で回答を求め、各項目の平均得点について比較した。統計解析にはANOVA 4 on the Webを使用した。

また、「実習中うれしかったこと・楽しかったこと」についての自由記載内容をデータと

Table 1. 小児看護学実習の概要

| | A校 | B短大 |
|------|---|---|
| 実習期間 | ・保育園4日間 ・小児病棟10日間 | ・保育園4日間 ・小児病棟5日間 (学内実習1日を含む) |
| 実習方法 | ・1グループの学生の人数：6～7名 ・学生1名につき1名の患児を受け持つ | ・1グループの学生の人数：7～8名 ・学生1～2名につき1名の患児を受け持つ |
| 実習内容 | ・受け持ち患児の看護過程の展開 ・検査・処置見学 ・院内学級見学 ・小児外来見学(0.5日) | ・受け持ち患児の看護過程の展開 ・検査・処置見学 ・院内学級見学 |

し、意味内容をコード化したのち類似性と相違性を検討してカテゴリーを抽出した。その後、実習達成感の平均得点と抽出したカテゴリーの関係性について分析した。

Ⅴ. 倫理的配慮

アンケートの目的・方法については口頭で

Table 2. 実習達成感 質問項目

- ① 患児の成長発達段階の理解
- ② 健康障害や入院が患児・家族に及ぼす影響の理解
- ③ 患児の病態分析
- ④ 患児の体調・発達段階にあったバイタルサイン測定
- ⑤ 患児の状態を把握するための観察とアセスメント
- ⑥ 患児の体調・発達段階にあった日常生活援助（清潔・排泄・食事など）
- ⑦ 患児の体調・発達段階にあった事故防止の援助
- ⑧ 患児の体調・発達段階にあった遊び・学習の援助
- ⑨ 患児・家族に必要な指導（生活指導・治療の援助を含む）
- ⑩ 患児の発達段階にあったコミュニケーション
- ⑪ 家族の思いを引き出すコミュニケーション
- ⑫ 検査・処置が患児・家族に及ぼす影響の理解
- ⑬ 検査・処置時の援助方法の理解
- ⑭ 小児看護の役割についての理解

学生に説明した。アンケートは無記名とし個人が特定されないよう配慮すること、研究への参加は自由であり実習評価等の不利益はないこと、結果は学会等で発表する場合があることを書面と口頭で学生に説明した。提出は回収ボックスへの投函とし、対象学生の回答をもって同意を得たものとした。

なお、この研究は所属機関の倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号28-3）。

VI. 結果

アンケートの回収率はA校92%、B短大100%であり、学生が受け持った患児数はA校：延べ54名、B短大：延べ89名であった。

1. 受け持った患児の状況

各学校における受け持ち患児の年齢別学生数の割合を Figure 1 に示した。さらに患児

の年齢を乳児期（1歳未満）・幼児前期（1～3歳）・幼児後期（4～6歳）・学童期（7歳以上）に分類し、A校とB短大で χ^2 検定を用いて比較したところ、幼児前期の患児を受け持った学生がB短大に有意に多く（ $\chi^2(3)=10.84, p<.05$ ）、学童期の患児を受け持った学生がA校に有意に多いことが示された（ $\chi^2(3)=10.84, p<.05$ ）（Table 3）。

受け持った患児の疾患の内訳を Table 4 に、受け持ち患児の疾患別学生数の割合を Figure 2 に示した。さらに受け持った患児の疾患名から急性期疾患・慢性期疾患に分類した。本研究では急性期疾患を『症状が急激に表れ、治療によって比較的短期間で治癒する疾患』、慢性期疾患を『症状の出現が緩やかで、治療や自己管理が長期にわたる疾患』と定義した。なお、気管支喘息については、発作が

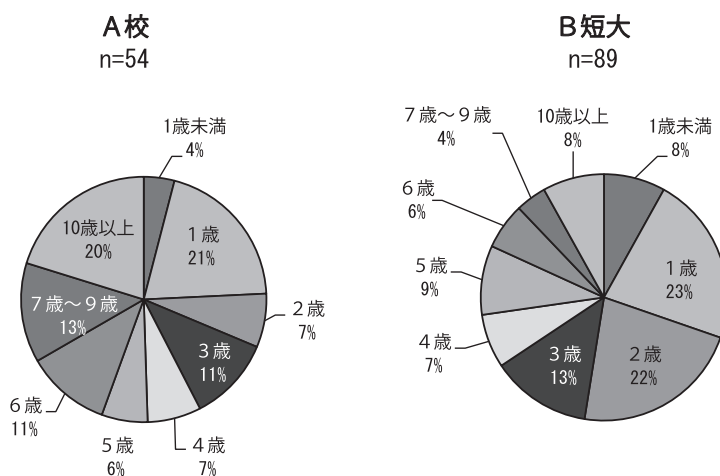


Figure 1. 受け持ち患児の年齢別学生数の割合

Table 3. 受け持ち患児の年齢別学生数の比較

| | 乳児期（1歳未満） | 幼児前期（1～3歳） | 幼児後期（4～6歳） | 学童期（7歳以上） |
|-----------------|--------------|----------------|---------------|----------------|
| A校 (n = 54) | 2 (-0.99) | 21 (-2.27*) | 13 (0.38) | 18 (3.02*) |
| B短大 (n = 89) | 7 (0.99) | 52 (2.27*) | 19 (-0.38) | 11 (-3.02*) |

注、上段は人数、下段（ ）内は調整された残差

*p < .05

出現しているときに学生が受け持つことがほとんどであるため、急性期疾患として分類した。急性期疾患・慢性期疾患別学生数について χ^2 検定を用いてA校とB短大を比較した結果、急性期疾患の患児を受け持った学生が

B短大に有意に多く($\chi^2(1)=5.63, p < .05$)、慢性期疾患の患児を受け持った学生がA校に有意に多いことが示された($\chi^2(1)=5.63, p < .05$) (Table 5)。

Table 4. 受け持ち患児の疾患内訳

| 疾患名 | | 学生数 | |
|---------|---------------|-----|-----|
| | | A校 | B短大 |
| 呼吸器疾患 | 肺炎 | 3 | 9 |
| | 気管支炎 | 3 | 7 |
| | 気管支喘息 | 9 | 20 |
| | クループ | 3 | 0 |
| 免疫疾患 | 川崎病 | 8 | 12 |
| 内分泌疾患 | I型糖尿病 | 2 | 0 |
| | 甲状腺機能亢進症 | 3 | 0 |
| 腎・泌尿器疾患 | ネフローゼ | 2 | 6 |
| | IgA腎症 | 4 | 0 |
| | 腎炎 | 0 | 3 |
| | 尿路感染 | 1 | 0 |
| 血液疾患 | 血小板減少性紫斑病 | 1 | 4 |
| | アレルギー性紫斑病 | 3 | 2 |
| 脳神経疾患 | 熱性けいれん | 1 | 7 |
| | ギランバレー症候群 | 2 | 0 |
| 消化器疾患 | 肝機能障害 | 1 | 0 |
| | ヒルシュスプルング病 | 0 | 4 |
| 耳鼻科疾患 | 扁桃腺肥大・扁桃炎(手術) | 4 | 0 |
| 循環器疾患 | 心疾患 | 3 | 0 |
| その他 | 脱水 | 0 | 1 |
| 合計 | | 53 | 75 |

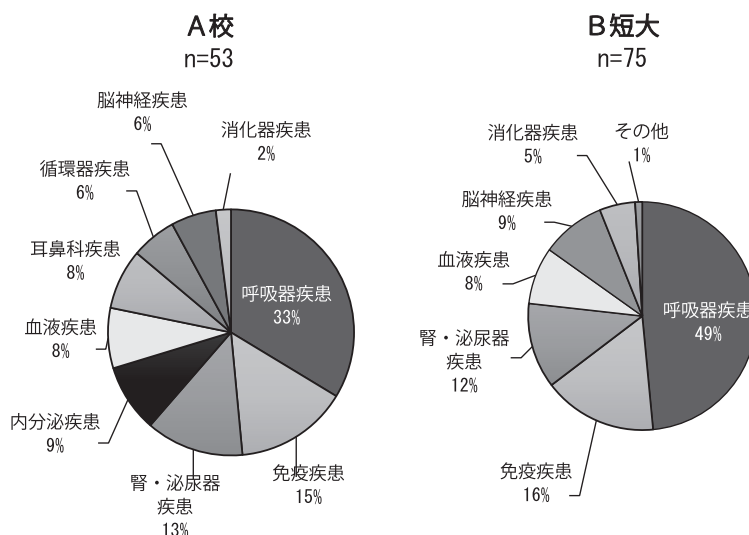


Figure 2. 受け持ち患児の疾患別学生数の割合

Table 5. 受け持ち患児の病期別学生数の比較

| | 急性期 | 慢性期 |
|-----------------|----------------|----------------|
| A校 (n = 53) | 28 (-2.56*) | 25 (2.56*) |
| B短大 (n = 75) | 56 (2.56*) | 19 (-2.56*) |

注、上段は人数、下段 () 内は調整された残差 *p < .05

2. 実習達成感

実習達成感については分散分析で検討した。その結果については Table 6 に示す。

有意差が認められた項目は「成長発達段階の理解」($F(1,114) = 6.30, p < .05$)、「健康障害・入院の影響の理解」($F(1,114) = 8.43, p < .01$)、「日常生活援助」($F(1,114) = 8.38, p < .01$)、「事故防止の援助」($F(1,114) = 4.16, p < .05$)、「遊び・学習の援助」($F(1,114) = 10.50, p < .01$)であった。これらの5つの項目はすべてB短大がA校に比べ、有意に高いことが認められた。

3. 実習中のうれしい・楽しい体験

アンケートで自由記述を求めた「実習中う

れしかったこと・楽しかったこと」の回答をコード化し、カテゴリーを抽出した (Table 7)。

その結果、A校では「患児の笑顔」、「患児・家族との信頼関係」、「患児の回復」、「患児の成長」、「自己のケアに対する満足感」の5つのカテゴリーが抽出された。B短大では「患児の笑顔」、「患児・家族との信頼関係」、「患児の回復」、「自己のケアに対する満足感」、「自己の学びに関すること」の5つのカテゴリーが抽出された。

Table 6. 学生の実習達成感 平均得点の比較

| | A校 | | B短大 | | F値 |
|---------------|------|------|------|------|---------|
| | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 | |
| 成長発達段階の理解 | 3.14 | 0.42 | 3.38 | 0.48 | 6.30* |
| 健康障害・入院の影響 | 3.20 | 0.73 | 3.54 | 0.50 | 8.43** |
| 病態分析 | 3.08 | 0.60 | 3.26 | 0.50 | 2.82 |
| バイタルサイン | 3.28 | 0.77 | 3.41 | 0.56 | 1.10 |
| 観察・アセスメント | 3.08 | 0.76 | 3.25 | 0.51 | 1.88 |
| 日常生活援助 | 2.94 | 0.88 | 3.38 | 0.66 | 8.38** |
| 事故防止の援助 | 3.11 | 0.81 | 3.40 | 0.64 | 4.16* |
| 遊び・学習の援助 | 2.92 | 0.92 | 3.39 | 0.60 | 10.50** |
| 患児・家族への指導 | 2.78 | 0.95 | 2.86 | 1.01 | 0.18 |
| 患児とのコミュニケーション | 3.22 | 0.67 | 3.38 | 0.66 | 1.30 |
| 家族とのコミュニケーション | 2.67 | 0.97 | 2.75 | 0.94 | 0.19 |
| 検査・処置が及ぼす影響 | 3.06 | 0.66 | 3.13 | 0.66 | 0.27 |
| 検査・処置の援助 | 3.11 | 0.66 | 3.23 | 0.61 | 0.81 |
| 小児看護役割 | 3.25 | 0.43 | 3.38 | 0.48 | 1.73 |

注、* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 7. 実習中うれしかったこと・楽しかったこと

| | カテゴリー | コード | 記述数 | |
|--------------|--------------|--|--|----|
| A校 | 患児の笑顔 | ・患児の笑顔を見ることができた | 5 | |
| | 患児・家族との信頼関係 | ・患児が話しかけてくれるようになった ・患児が慣れてくれた なついてくれた ・患児が手紙をくれた プレゼントをくれた ・患児・家族がお礼を言ってくれた ・パンフレットを喜んでくれた ・患児・家族の思いが聴けた 家族がいろんな話をしてくれた | 34 | |
| | 患児の回復 | ・患児の退院 ・患児の回復 | 7 | |
| | 患児の成長 | ・患児が他の子と遊ぶ様子を見ることができた | 1 | |
| | 自己のケアに対する満足感 | ・看護技術に関する体験ができた ・指導を理解してもらえた | 2 | |
| | B短大 | 患児の笑顔 | ・患児の笑顔が徐々に増えていった ・関わることで笑顔が見ることができた 回復し笑顔を見ることができた | 17 |
| | | 患者・家族との信頼関係 | ・仲良くなれた 患児が慣れてくれた なついてくれた ・学生を覚えてくれた ・患児・家族が訪室を待っていてくれた ・家族が頼ってくれた ・ケアへの参加意志を見せてくれた ・患児・家族がパンフレットやおもちゃ・プレゼントを喜んでくれた ・患児が手紙をくれた プレゼントをくれた ・家族がお礼を言ってくれた 受け持ってもらってよかったと言ってくれた | 40 |
| 患児の回復 | | ・悪化がみられなかった ・患児の回復 | 7 | |
| 自己のケアに対する満足感 | | ・指導に対して家族から前向きな発言がみられた ・清拭・バイタルサイン測定がスムーズにできた ・発達段階に合わせたケアを行えた ・関わりにより処置のときの患児の頑張りを引き出すことができた | 6 | |
| 自己の学びに関すること | | ・成長過程を見ることができた ・さまざまな対象を受け持てた ・疾患を理解し、児の気持ちに配慮した支援を考えることができた | 3 | |

Ⅶ. 考察

1. 実習達成感の比較

実習達成感の平均得点においてA校とB短大に有意差があった項目は「成長発達段階の理解」、「健康障害・入院の影響の理解」、「日常生活援助」、「事故防止の援助」、「遊び・学習の援助」の5項目であり、いずれもB短大がA校に比べ有意に高いことが認められた。それぞれの項目について考察する。

1) 「成長発達段階の理解」

「成長発達段階の理解」においてB短大生の平均得点が有意に高かった背景として、受け持った患児の年齢が影響していることが考えられる。幼児前期の患児を受け持った学生がA校に比べ、B短大に有意に多くみられた。幼児期は基本的な生活習慣（食事・排泄・睡眠・清潔・衣服の着脱など）・社会的な生活習慣（マナーやルールなど社会的文化的規範）などの基礎を獲得していく時期である。幼児後期以降の児に比べ、幼児前期の児ではこれらの生活習慣がまだ十分に獲得できていない。それゆえに未熟な部分も目立ち、学生にとっては患児の発達段階が容易に確認できたと考える。逆に基礎的な生活習慣がほぼ獲得できている幼児後期以降の患児を受け持った場合は、未熟性が目立たず成長発達段階の理解が困難となることが想定できる。学生が患児の成長発達段階を理解する上では、家族から患児が成長してきた過程についての情報を得るなどしてイメージできるよう、促していく必要があるだろう。

2) 「健康障害・入院の影響の理解」

「健康障害・入院の影響の理解」においては、急性期・慢性期といった患児の病期が関与していると考えられる。A校に比べB短大では、急性期疾患の患児を受け持った学生が有意に多かった。急性期にある患児は回復が速く、実習中に退院を迎えることが多い。退院時、点滴もはずれ今までは打って変わって元気にはしゃぐ患児の様子を目の当たりにし、学生

は本来の子どもの姿について改めて気づくことができる。こうした一連の過程から健康障害や入院による影響について裏付けて考えることができ、「健康障害・入院の影響の理解」の達成感につながったと考える。このことは、受け持ち期間が短期であった学生に「健康障害による子どもへの影響」の学びが多かったという谷口ら¹⁾の研究結果と合致している。

一方、慢性期疾患の患児は、学生が受け持った時には既に入院生活に慣れている場合が多い。症状の変化も緩やかであることから、入院前後の患児の変化が学生には捉えにくくなっていることが推察できる。しかしながら子どもの入院は、子どもにとっても家族にとっても大きな影響を与える出来事である。受け持った患児の病期に関わらず、入院前後の患児・家族の生活を比較することで、学生が「健康障害・入院の影響」について洞察できるよう助言していく必要がある。

3) 「日常生活援助」

学生が実習中に行う「日常生活援助」は清拭などの清潔援助が多い。A校・B短大では清拭を行うにあたって、学生は患児の発達段階・症状・事故の危険性を視野に入れ、手順書を作成する。指導者・教員の助言をもとに手順書を完成させ、学生は援助を実践する。患児がぐずって上手くいかないこともあるが、2回・3回と実践を繰り返す中で、学生への慣れ、体調の回復から、患児の援助の受け入れはだんだん良くなっていく。そうした患児の反応から学生は「上手くいった」ことを自覚し、援助に自信を持つことになる。高橋³⁾は、受け持った患児に対して、自分なりに十分にケアができたと感じるかどうかが実習の満足度に大きく影響すると述べている。援助に対して試行錯誤を重ね、努力した体験は学生の達成感につながると考える。このような清潔援助は、入浴が許可されている慢性期疾患の患児を受け持った場合、実践する機会がほとんどない。急性期疾患の患児を

受け持った学生が有意に多かったため、B短大生が清潔援助を数多く体験でき、達成感の有意差につながったと考える。患児の病期により体験できないものに対しては、他の学生の援助サポートに入れるよう調整するなど、体験が共有できる場を提供していくことが必要である。

4) 「事故防止の援助」

「事故防止の援助」でB短大生の平均得点が有意に高かったことは、幼児前期の患児を受け持つ学生がA校に比べ有意に多かったことが一因として考えられる。1～3歳児は身体機能や危険の認識が未熟であることに加え、入院という環境の変化に伴い精神面も不安定である。学生は日々患児と関わる中で、ベッドからの転落・点滴の自己抜去・廊下歩行時の転倒といった事故に結びつく危険行動を発見する機会も多く、事故防止の必要性を認識する。一方、学童期の子どもは乳児期・幼児期の子どもと比較し、事故の危険性が少ない。また、危険行動も少なくなるため学生は事故防止の援助の必要性が見だしにくくなる。学童期の患児を受け持つ学生がB校に比べ有意に多かったことがA校の達成感の低さにつながったと考える。小児看護における事故防止の援助について理解を深めるためには、カンファレンス等を活用し学びを共有することが有効であると考えられる。

5) 「遊び・学習の援助」

「遊び・学習の援助」は、小児看護学実習では必須となる援助である。どの年齢の患児にとっても遊びは成長発達上欠かせないものであり、学童であれば学習の援助が必要となる。学生はそれぞれの個性を活かし、手作りのおもちゃやゲームを駆使して、遊び・学習の援助をする。そのような学生の援助に対し患児も喜び、一緒に遊びや学習を行う。このような関わりを通して学生は患児と良好な関係を築いていく。

「遊び・学習の援助」はA校生もB短大生

も同様に実践しているが、実習達成感の平均得点はA校生がB短大生に比べ有意に低かった。山中ら⁴⁾は小児看護学実習における学生の自己評価反応について検討している。その結果、小児看護学実習での課題が達成できなかった要因として、受け持った患児の病状により思うように関われなかったことや、学生の努力の有無に関わらず患児や家族から期待した反応が見られなかったことが最も大きく影響していると述べている。また、学生は他の学生が行っているケアと比較して自らのケアの自己評価を行っており、仲間意識・仲間体験が自己評価に影響してくる⁴⁾という。思うように患児と関われなかった、他のメンバーと比べて上手くできていなかったといった自己評価の低さは達成感に影響すると考える。A校生とB短大生の自己評価の差異については本研究で調査することはできなかったが、実習達成感の要因を検討する上では学生の自己評価と実習達成感の関連についても明らかにしていく必要があるだろう。

2. 実習での情意的体験と実習達成感

「実習中うれしかったこと・楽しかったこと」の回答から抽出されたカテゴリーで、A校・B短大に共通しているものは「患児の笑顔」、「患児・家族との信頼関係」、「患児の回復」、「自己のケアに対する満足感」であった。A校はこれに加え「患児の成長」が、B短大は「自己の学びに関すること」が抽出された。肯定的な感情を伴う体験が実習達成感に関連するかどうかは、今回の調査で明らかにすることはできなかった。しかし、山中ら⁴⁾は情意的体験に基づいた課題達成は学生にとって満足と意識されやすいと述べている。情意的体験とは心が動かされるような感情を伴う体験のことである。つまり実習達成感を自覚した時、同時にそこには肯定的な感情が伴うといえる。

A校生・B短大生ともに「実習中うれしかったこと・楽しかったこと」の回答で1番記述

が多かったのは「患児・家族との信頼関係」であった。少子化社会の近年、小児看護学実習で初めて子どもと関わる学生も多い。そのような状況で戸惑いながらも精一杯患児や家族と関わり、何かしらの好意的な反応が相手から得られたとしたら「信頼関係の構築」と実感することができ、学生の満足感・達成感につながると思う。しかしながら実習達成感が1番低かった項目はA校生・B短大生ともに「家族の思いを引き出すコミュニケーション」(平均得点±標準偏差; A校(2.67±0.97)、B短大(2.75±0.94))であり、この項目については実習達成感の有意差は見られなかった。つまりA校・B短大に共通する課題であるといえる。上村ら⁵⁾は、小児看護学実習における学生の困惑した場面を振り返り、その要因について分析している。その結果、家族との対応が困惑の要因となっており、その背景として患児・家族の二人の気持ちを押し量りながらのコミュニケーション、絶えず家族に見られているという戸惑い・焦りが影響していると考察している。また、高橋³⁾が述べるように、自分よりも子どものことをよく知っている母親にどのように接したらよいのか、母が密着している状況の中でどのようにケアをしていったらよいのかなどに戸惑いや不安を感じていることも考えられる。学生ができるだけ早期に患児・家族と信頼関係を構築できるよう、患児・家族・学生の間に入り、関係づくりのきっかけを設定するなどの支援が臨地実習指導者や教員には必要であるだろう。

情意的体験は学生の成長にもつながる体験である。感情だけにとどまらず、学生がその体験を通して子ども理解・小児看護のあり方についてさらに発展的に考えていけるよう、意図的に支援していくことが望まれる。

VIII. 結論

本研究では、実習期間の異なる2校の学生

を対象に小児看護学における実習達成感の差異とその要因について検討した。実習期間と実習達成感の関係性については明らかにすることはできなかったが、受け持ち患児の年齢、疾患(病期)、情意体験が実習達成感の要因となることが示唆された。実習指導をする際には、受け持ち患児の年齢や疾患(病期)により体験できなかったものに対する配慮、情意体験が発展的な考察につながるような支援の必要性が示唆された。

IX. 今後の課題

本研究では学生の実習達成感とその要因についての検討にとどまった。今後は要因別の実習達成感についても調査していく必要がある。また、本研究で分析の対象となったのは学生の実習達成感という主観的なデータであった。学生の特長(自己効力感など)が実習達成感に関与していることも否めない。今後はそのことも視野に入れ、検討していくことが課題である。

引用文献

- 1) 谷口恵美子、窪田佐知子、長谷川桂子、石井康子：受け持ち期間の違いによる小児看護学実習の学びの特徴、岐阜県立看護大学紀要、9：3-10、2009.
- 2) 岩田みどり：小児看護学実習の不満足感・不達成感に関する研究、小児看護、34：59-61、2003.
- 3) 高橋恵美子：小児看護実習における看護学生の満足度とその要因、島根県立看護短期大学紀要、8：61-68、2003.
- 4) 山中久美子、吉川彰二、永島すえみ：小児看護学実習における自己評価反応の分析—実習終了後の満足感を中心に—、大阪府立看護大学紀要、10：31-41、2004.
- 5) 上村まや、重松由佳子、藤田稔子、小野正子：小児看護学実習における困惑した場面の要因及び学びの分析—看護場面の再構成を通して—、西南女学院大学紀要、11：33-41、2007.

ロバート・パイクモデルにもとづく教育課程の 編成に関する考察

A Consideration on the Formation of Educational Curriculum based on Robert Pike Model

矢田貝 真 一
Shinichi YATAGAI

1. はじめに

我が国の大学を中心とする高等教育において、大学教育の質的転換を求める平成24(2012)年の中央教育審議会答申で取り上げられたアクティブラーニングが大学改革の重要なキーワードとなっている¹⁾。アクティブラーニングは、教授・学習法を学び手の主体的、能動的な学修につながるように転換することによって、より確かな諸能力の育成を図ることを目的としており、その実現のためにさまざまな学びに関わる技法を取り入れながら授業改善が行われようとしている²⁾。

こうした動向は、社会的要請によって大学教育の質保証と学生の学びの質向上を目指す必要に根ざすものであるが、その背景として高等教育機関への進学率の高まり、すなわち高等教育の大衆化とともに学生の質が多様化し、「教えるから学ぶ」への教授・学習パラダイムの転換を余儀なくされてきていることがあると考えられる³⁾。つまり、多くの教員が実感しているとおおり、大学における授業に際して、意欲をもって主体的な学修活動に取り組ませるために、学生に興味や関心を持たせるとともに、学ぶ意味と目的をしっかりと理解させる必要性が生じてきているのである。

一方、中教審答申の指摘にもとづいて、大学教育の質的転換を図る改革を進めるに当たっては「卒業認定・学位授与の方針（ディ

プロマ・ポリシー：DP)」、「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー：CP）」及び「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー：AP）」の3つのポリシーが極めて重要な役割を担うものとして、中教審大学分科会大学教育部会はこれらポリシーの策定及び運用に関するガイドラインを作成、公表した⁴⁾。この中でDPに基づく教育目標を達成する質の高い教育の実現には、建学の精神から授業までを体系的につなぐ必要性が指摘されており、CPとそれに基づく適切な教育課程の編成が重要であると考えられる。

こうしたことを踏まえて本稿では、教育の質向上と学生の学びの質向上に重要となるアクティブラーニングを見据えながら、教育課程の編成を科目の特性と配列について、ロバート・パイクのモデルをもとに分析したので、その結果を報告したい。

2. 研究の方法

本研究では、アクティブラーニングの実現にあたって、授業における教員の教授活動や学生の学習活動のあり方とともに重要となる教育課程編成のあり方について考えた。

次に、学びへの興味や関心、取組の意欲を高める実践的な手立てを考える際に考慮すべきモデルとしてロバート・パイクが示した学習内容における中心的な特性としての「理論」

「経験」「気づき」をふまえた配列のパターンについて取り上げ、さらにこのモデルを大学教育のあり方への活用について考えるとともに、それに関する先行研究を見ていった。

そして、短期大学における具体的な教育課程を事例として、授業科目の学習内容に関する特性とこれに基づく配列について分析を行った。分析にあたっては、①学習内容に応じた授業科目の特性についての設定、②授業科目の特性に基づく分類と配列（履修する学年と学期）、③特性に基づく履修順序や科目数の特徴などについての検討を中心とした。

こうした分析をふまえて、事例とした教育課程の編成について、科目の配列を中心として考察した。あわせて、学生の興味や関心、学びへの意欲を高めることとの結びつきについて、学生の主体的な学びを促していくための教育課程の編成のあり方に関し検討していくべき今後の課題についても考えた。

3. 教育課程編成のあり方

教育課程は、学校の教育目標を達成するために教育内容を順序立てて配列した教育の全体計画を意味し、一般的にカリキュラムと呼ばれる。そしてそれは教育制度を基盤として、次の3つを構成要件として編成される⁵⁾。

- ①基本要件：教育目的や教育目標・スコープとシークエンスの構造・履修原理
- ②教育条件：時間配分・学ぶ集団の編制・教職員の配置・施設や設備・学校間接続等
- ③前提条件：教育の対象・地域社会・学校の特色等

教育課程及びその編成のあり方の検討については、初等・中等教育では構成要件全般について幅広く行われてきた^{5) 6)}。しかし高等教育においては、「教育課程」という用語自体が平成3（1991）年のいわゆる大学教育の「大綱化」と呼ばれる大学設置基準改正ではじめて用いられたという状況が示すとおり、新制大学発足とともに導入された一般教育の

「カリキュラム」が課題となって以後も、教員の専門分野・領域と組織、学期制度や単位制度、学位制度との関連で主に検討されてきたという経緯がある⁷⁾。

大学教育の質的保証や向上が社会的に要請され、大学改革を求める政策が実施されるようになって、DP・CP・APなどの一体的運用の必要性和相まって、カリキュラム評価や測定方法、カリキュラム・マップの開発などの研究が現れるなど、カリキュラムマネジメント関連の検討や研究が広がりを見せるようになってきているという状況がある^{6) 7)}。

こうした状況の中で、大学教育における学びの系統性と結びつくスコープとシークエンスの検討については、学習系統図としてのカリキュラム・ツリー作成の必要性和関連しながら、ようやく始まったばかりといえる。

4. ロバート・パイクのモデルとその適用の意義

(1) ロバート・パイクのモデル

ロバート・パイクは、人材育成の学習法でさまざまな実践的なアプローチの手法を提示している。特に学習者を参画させるために、学びの内容を経験（E: Experience）、理論（T: Theory）、気づき（A: Awareness）に分け、その順序と組み合わせに着目して計画を立てて、学習者がより興味や関心を持ち、かつ内容を身につけることができるようにしていく必要があるとして、次の3つのパターンのモデルを示している⁸⁾。下記のA～ウはいずれも学びの中で起こる順序である。

- ① E - T - A（経験-理論-気づき）
 - ア. 学習者の経験
 - イ. 生じたことやうまくいった又は失敗した方法を裏づける理論の説明
 - ウ. 学習者の気づき
- ② E - A - T（経験-気づき-理論）
 - ア. 学習者の経験
 - イ. 振り返りなどによる気づきの促し

ウ. 生起したことや方法などを裏づける理論の説明と気づきのさらなる補強

このモデルでは、理論のあとに再度、経験をさせることで、いっそう多くの学びにつながっていく。

③ T - E - A (理論-経験-気づき)

ア. 学習者への理論の説明

イ. 実際の学習者の経験

ウ. 経験に基づく学習者の気づき

このモデルは、学習者が何らの情報や経験を持たない場合に多い。

ロバート・パイクは、これらを一つのまとまった学びの中だけでなくいくつかのステップの学びにも適用できることも示している。

(2) 教育課程のあり方の検討に適用する意義

これまで教育課程においては、講義・演習・実験・実習など科目の形態は明確に区別され、かつ意識されてきたものの、ロバート・パイクの指摘する「経験」「理論」「気づき」の主にとれを中心とし、どのような関係で授業科目が結びつくのかという考え方はほとんどされてこなかった。

この3つの観点から見ると、大学教育における科目配列のほとんどすべては、学習者が何らの情報や経験を持たない教育内容が多いことから、「T - E - A」のパターンで行われてきたといえよう。そこではまず、知識の獲得とその理解を目的に「理論」中心の科目を学び、その上で「経験」中心の科目を学んで、振り返りなどを通して経験から「気づき」を得ることで知識や理解を定着・深化させるというものであった。

こうしたことは文部科学省の「教職課程認定大学実地視察」で「理論」中心の科目「教育方法論」「教職論」が、「経験」中心の科目「教育実習」の前に配置されていないことに対し、科目の入れかえが講評で言及された事例^{9) 10)}などにもあらわれており、こうした「T - E - A」のパターンは免許・資格に関わる科目の配列では特に重要視される傾向にあ

るといえるかもしれない。

だが学生が多様化した現在の大学教育においては、こうした「T - E - A」のパターンだけが効果的ではない場合も生じてきている。「経験」中心の科目の前に「理論」中心の科目を学ばせようとしても、その科目自体に興味や関心を喚起することが非常に困難な場合もある。そもそも、アクティブラーニングが提唱されて双方向性や反転授業、PBL (Problem Based Learning: 課題解決学習) 等の手法を取り入れることなど、授業改善の推進を図らなければならない状況の要因には、学生の基礎的な学力の課題とともに、学生が学ぶ内容に興味・関心を抱きにくくなってきたことがあることも事実である。

こうしたときに、学生の意欲的で主体的な学びを促進していくための方策を多面的に模索する際に、教育課程編成をロバート・パイクのモデルによって見直してみることに意味があるのではないかと考える。もちろん、授業科目の特性はこの3つの観点のみではなく、スキルを得ることを中心とする科目や複合的な特性を持つ科目があることも考えられるが、それでもなお、この3つのパターンのモデルを適用してみることは、教育課程におけるシークエンスを検討する際に有意義であると考えられる。

5. 先行研究

大学教育の質的転換を求め中教審答申を受ける形で平成25(2013)年度に全国大学学科長調査「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」が行われた¹¹⁾。この結果をもとに、佐藤は学生に主体的な学びを促すためのカリキュラム・デザインの重要性和必要性を指摘して設定すべき内容を示しているが、特に学習者の発達段階に即した教育内容の配列、学習の順序・系統性であるシークエンスを設定するときに、ロバート・パイクの考え方に沿った科目配置の検討を提案し

ている¹²⁾ ¹³⁾。

またこの佐藤の提案を受けて、山下もPBLを中心としながら、学生が主体的な学びを行うためにこれまでの大学教育の教育課程の編成における授業科目の学年配当について、ロバート・パイクの考え方をもとにして見直すことの必要性を述べている¹⁴⁾。

これらの研究は、学習系統図として作成したカリキュラム・ツリーを検証する際のツールの一つとして活用することや、あるいは授業科目の配列に当たっての全体的な指針の一つとすることについて言及しているものであって、具体的な授業科目の配列について検討したものではない。この他に大学教育における教育課程編成でロバート・パイクのモデルに基づいた授業科目の配列に関して行われた研究は見当たらない。

こうしたことから、教育課程の編成に関してロバート・パイクの考え方に立つモデルから具体的な授業科目の配列について検証を試みることには、学生の主体的な学びを促すための方策を探るために意義のあることであると考えられる。

6. 結果

(1) 事例とした教育課程の分類と配列

ある短期大学の3年制幼児教育学科の専門科目を事例として、教育課程とシラバス¹⁵⁾ ¹⁶⁾から、ロバート・パイクのモデルをもとに授業科目を分類し、配列を学年・学期ごとに示すと表のとおりとなる。

なおこの表では、授業科目を形態（講義、演習、実習等）及びシラバスにおける到達目標と学習内容から中心的な特性が「理論」「経験」「気づき」のどれかを判断して、それぞれ①②③の記号をつけ、授業形態が演習で、かつ到達目標が主にスキル等を学ぶことにあると考えられる科目を④の記号で示した。このスキルの獲得が中心となると考えられる科目については、到達目標や学習内容から「経

表 幼児教育学科専門科目の分類と配列

| | 1年 | | 2年 | | 3年 | |
|------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|
| | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 |
| 本質目的 | ①② | ①② | ①② | | | ③ |
| 対象理解 | ①② | ③ | ④ | ④ | | |
| 内容方法 | | | ①② | | ③ | ④④ |
| 表現技術 | ① | | | | ④ | |
| 実習 | | ⑤⑤ | ⑤⑤⑤⑤ | ⑤⑤⑤⑤ | ⑤⑤⑤⑤ | ⑤⑤ |
| 応用発展 | | | | | ⑥⑥ | ⑥⑥ ③ |
| 専門全般 | | | ④ | ④ | ④④ | ④④ |
| 専修 | | | ①② | ①② ③ | ③ ④④ | ④ |
| 科目数 | ①:5 ②:0 ③:0 | ①:3 ②:2 ④:0 | ①:5(2) ②:4 ③:1 | ①:1(2) ②:3 ③:1(1) | ①:1(1) ②:6 ③:2(2) | ①:0(1) ②:4 ③:6 |

①：「理論」を中心とする科目
 ②：「経験」を中心とする科目
 ③：「気づき」を中心とする科目
 ④：その他スキル等を学ぶことを中心とする科目
 ※ 左端縦は、専門科目の内容としての分類略称名
 ※ 網掛けのない科目は、すべて選択必修科目
 ※ 科目数の()は、選択必修「専修科目」での科目数

験」や「理論」中心の科目に近いと考えられる場合もあったが、含めていない。表中の「科目数」は、学年・学期ごとに①②③を集計した。また、単位数はいずれも考慮していない。
 (2) 分析

この学科の目的が保育者の養成にあり、厚生労働省の指定保育士養成施設指定基準などに科目設定や科目の学習内容で準拠する必要があり、その意味で教育課程編成の自由度は低いといえる。そうした背景にも留意しつつ、この表をシラバスや授業科目を体系的に示す

カリキュラム・ツリー¹⁶⁾¹⁷⁾の内容とあわせて、「理論」中心の科目(㉑)、「経験」中心の科目(㉒)、「気づき」中心の科目(㉓)に着目して見ると、下記のことがわかった。

- ①㉑は、選択必修である専修科目を除いて、1年生を中心に2年生前期までにそのほとんどが配置されている。
- ②科目の配列は、「理論」「経験」「気づき」が意識されているわけではないが、㉒である実習を中心に、これに向けた科目の配列がなされている。
- ③㉒は、1年生後期以降のすべての学期に配置されており、特に3年生の前後期に多く配置されている。
- ④㉑とも関連するが、2年生前期からすべての学期に㉑が配置されており、3年生では特に多く配置されている。専門科目の内容としての分類としての「表現技術」に関しては㉑がない。
- ⑤科目数から見ると、1年生は㉑が多く、2年生では前期に㉑が多いものの㉒も配置され、学年全体で見ると㉒が多い。3年生では㉒が多いものの㉑も多く配置され、後期では㉑が多くなる。

7. 考察

保育者を養成するという学科の特性からして、学生の主体的な学びへの取組には「気づき」が最も重要になると考えられるが、そのためには「理論」や「経験」とあわせた適切な授業科目の配列が重要になると思われる。こうしたことを踏まえながら、分析した結果から次のことがいえる。

事例とした学科の専門科目では、表にあげた科目数から基本的にロバート・パイクのモデルにおける「T-E-A」のパターンの科目配列になっている。学科の目的である保育者養成にあたっては、スキルはもちろんのこと、一定の理論的な知識を理解した上で実習に参加させることも、人間を相手にすると

いう実習の性格から必要なことである。一方で、「経験」のない中で「理論」中心の科目ばかりを数多く学ぶことは、学生の興味や関心と結びついた知識の理解という観点から、適切ではないと考えられる。

その意味で、事例とした学科では「理論」中心の科目を「経験」中心の科目である実習の後の2年生前期にも多く配置して、「経験」を踏まえた上での理論的な知識の理解に配慮をしている。このことは、学生が「理論」中心の科目を学ぶ際、「経験」に基づいて興味や関心を高めていくことにつながっていくことが推測されるが、2年生後期の「理論」中心の一部科目のシラバスに該当する記述が見受けられ、こうしたことを授業担当の教員が意識していることがわかる。

さらに、2年生から卒業まで継続して「気づき」中心の科目も配置する中で、特に最終学年の後期に多く配置しており、「気づき」を「理論」中心の科目や「経験」中心の科目の学びに結びつけていこうとしているように見える。最終学年では特に多くの「気づき」中心の科目が配置され、この分野における3年制教育課程の利点がいかにされていることが窺える。しかし、同じ保育者養成を行う2年制短期大学においてこのような科目の配列を行うことは困難であり、その場合、学生の「経験」や「気づき」と学びに関する何らかの手立てを考慮する必要があると考えられる。

一方で、事例とした学科の専門科目においては保育者養成において重要な役割を担う「表現技術」で「気づき」中心の科目が配置されておらず、専門全般の科目としては配置されているとしても、学生の実態を踏まえながらこの分類で何らかの新たな科目の配置について検討することも重要であると考えられる。

このように、事例として分析した学科の専門科目については、ロバート・パイクのモデルにおける「T-E-A」のパターンの科

目配列を中心としながらも、3年制であることを活用しながら学生の「経験」を増やし、そこから多くの「気づき」を得させていくような科目配列を行う教育課程編成をしていることがわかる。

教育課程の編成における授業の配列は、教育内容における分野・領域によって異なるのは当然であるが、何よりも学生の学びに取り組む意欲や意識の実態がどうなっているかが重要である。これまで学びの一般的な方法としては、まず「理論」を学んでから「経験」をして学んだ内容を定着させ深めていくという「T-E-A」のパターンであった。しかし学生の多様化によって、このパターンだけでは学生が興味や関心を持って学ぶ意欲も高められず、結果として主体的な学びを促すことができない状況が現れていることも理解する必要がある。そうした状況では、全体もしくは一部で「E-T-A」や「E-A-T」のパターンにした方が学生の主体的な学びにつながる場合もあるということである。

事例とした学科の教育課程編成における「経験」と「気づき」を中心とする科目の配列での工夫は、まさにそうしたことを裏づけていると考えられる。

8. おわりに

建学の精神にもとづくDPの達成に向けて全学的な教育目標と結びつけた授業を中心とする教育活動の体系化において、教育課程編成の構成要件としてのシークエンスは重要な基本条件の一つである。そして、学生の実態に基づきながらシークエンスの中心となる科目の配列に関して、ロバート・パイクの示す「理論」中心の科目と「経験」中心の科目、「気づき」中心の科目に分けてその順序を組み合わせたモデルは検証の一つのツールになりうる可能性を持つものであると考えられる。

ロバート・パイクのモデルにより具体的な

教育課程における授業科目の配列について「理論」「経験」「気づき」の観点から全体の配列や傾向、さらに学びを高めるためになされている工夫等に関する分析と考察を行うことができた。また、これによってこのモデルを活用していくことについての知見も得ることができた。

モデルは「理論」「経験」「気づき」というロバート・パイクの3つの観点によったが、シラバスに示された授業の到達目標や学習内容からすると、授業科目にはスキルを学ぶことを主な目的とするものが多くあった。ここでは「スキル等を学ぶことを中心とする科目」としてあげながらも、これを除いて考えた。「スキル」を中心とする科目を加えた4観点からとらえた方がより授業の配列に関する特徴を明確化できると考えられるので、今後の課題としたい。

教育課程は目的に基づいて目標を達成するために編成するものであるため、実施の状況や成果が重要となる。すなわち、その教育課程における学生の学びの状況と学んだ成果が問われるのである。その意味で、教育課程編成と学生の学びの実態を結びつけていくことが重要であるが、前者のみを考えることしかできなかった。後者も学生の主体的な学びを促すための教育課程を考えていくために必要なことであり、これも今後の課題としたい。

こうしたことをあわせ、学生の主体的な学びを促す教育課程編成について、さらに考究を進めていきたい。

文献

- 1) 中央教育審議会：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）、文部科学省、東京、2012.
- 2) 中井俊樹：シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング、玉川大学出版部、東京、2015.
- 3) 溝上慎一：アクティブラーニングと教授

- 学習パラダイムの転換、東信堂、東京、2014.
- 4) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会：「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン、文部科学省、東京、2016.
 - 5) 西岡加名恵：教育課程をどう編成するか、田中耕治ほか、新しい時代の教育課程 [改訂版]、有斐閣、東京、2009、pp170-178.
 - 6) 中留武昭：大学のカリキュラムマネジメント理論と実際、東信堂、東京、2012.
 - 7) 杉谷祐美子：教育・学習活動を支える仕組みと機能、リーディングス日本の高等教育2大学の学び教育内容と方法、玉川大学出版部、東京、2011、pp140-148.
 - 8) Robert W. Pike: Creative Training Techniques Handbook, 3rd Edition, 2003. ロバート・パイク、中村文子 監訳：クリエイティブ・トレーニング・テクニク・ハンドブック [第3版]、日本能率協会マネジメントセンター、東京、2008、pp167-171.
 - 9) 文部科学省：平成22年度教職課程実地視察大学に対する講評 [大垣女子短期大学]、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/10/19/1312095_2.pdf、2011.
 - 10) 文部科学省：平成26年度 教職課程実地視察大学に対する講評 [大垣女子短期大学]、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/09/13/1375432_06.pdf、2014.
 - 11) ベネッセ教育総合研究所：大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書ケーススタディ編 [2013年]、ベネッセ、東京、2014.
 - 12) 佐藤浩章：「主体的な学び」を促進するカリキュラム・デザイン」、ベネッセ教育総合研究所編、大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書ケーススタディ編 [2013年]、ベネッセ、東京、2014、pp40-41.
 - 13) 佐藤浩章：主体的な学びを促すカリキュラムをどうデザインすべきか、日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編、大学生の主体的な学習を促すカリキュラム・デザイン、ナカニシヤ出版、京都、2016、pp65-71.
 - 14) 山下仁司：【実践研究・告知】「気づき」は教育内容そのものと同じくらい重要である、ベネッセ教育総合研究所、<http://berd.benesse.jp/koutou/topics/index2.php?id=4331>、2014. 10. 30.
 - 15) 大垣女子短期大学：平成28年度幼児教育学科カリキュラム、<http://www.ogaki-tandai.ac.jp/infant/curriculum/>、2016.
 - 16) 大垣女子短期大学：平成28年度幼児教育学科シラバス、https://portal.ogaki-tandai.ac.jp/mfufg_c2/bin/MFUFG00000P.html、2016.
 - 17) 大垣女子短期大学：平成28年度幼児教育学科カリキュラム・ツリー、<http://www.ogaki-tandai.ac.jp/synthesis/tree/>、2016.

短期大学の学生支援機関における連携 —学生相談室と保健室の連携に着目して—

Collaboration among student support organizations
at Junior College — Focusing on collaboration between
the counseling room and the infirmary —

小林 佐知子¹⁾ 高木 弘美²⁾ 三村 道子³⁾
Sachiko Kobayashi Hiromi TAKAGI Michiko MIMURA

はじめに

大学の学生相談活動において、多職種の連携は重要である。近年、学力差や障がいをもつ学生、ハラスメントなど学生が抱える問題も多様化・複雑化してきている¹⁾。これらの問題に対して適切な支援をするためには、カウンセリングなどの個別対応とともに、心理職や教職員をはじめとする学内外の連携・協働が大切である²⁾。組織内の連携において、心理的援助を主な役割とする学生相談室と、健康管理業務を主な役割とする保健室は比較的連携が行われやすい学内機関である。保健室は悩みをもつ学生にとって“居場所”であり、健康相談を通じて深刻な心の問題を吐露する場所でもある³⁾。そのため、個別対応が必要なケースは保健室から専門家へとリファァ（紹介）されることが少なくない。しかし、学生相談室と保健室のそれぞれの相談機能に関する研究はみられるが、それらの連携のあり方を検討した研究は非常に少ないのが現状である。

学生相談は、学生にとって、いわゆる来談への“敷居の高さ”が問題視されてきた。他

者に援助を求める行動を起こすことに、心理的な抵抗を感じる学生は少なくない⁴⁾。従って、学生の問題意識を高めるための工夫や、学生相談室へのアクセスのしやすさ、イメージの改善といった来談へのコストを軽減する必要がある。その点、保健室は身体的な症状という利用の必然性が明確であり、学生自身も問題意識を持ちやすい。利用者の中には健康上の問題を通じて心理的な悩みを相談することもあり、カウンセリング型の健康相談が行われることもある⁵⁾。このように身体的問題から心理的問題へ、保健室から学生相談へという流れは自然なことであり、学生相談室と保健室は独自の役割を果たしながら、密接に連携していることが多いと考えられる。こうした連携を生かして、徳田(2004)⁶⁾は新入生の健康診断時に、保健室担当者が心理的援助の必要な学生を、その場で学生相談担当者につなぐ実践を行っている。また、水田ら(2011)³⁾は、学生相談室と保健室の連携についてはリファァだけでなく、その後の対応方法について情報交換し、検討していくことも意義があるとしている。

学生支援機関の連携のあり方には、大学の規模も関連すると考えられる。国立大学や大規模私立大学では健康管理センターが設置され、医師が常駐するなどスタッフの数や設備も整備されているが、多くの公・私立大学や短期大学は、看護職が実務の主である保健室

1) 大垣女子短期大学総合教育センター，臨床心理士
2) 大垣女子短期大学学生支援課，保健師
3) 大垣女子短期大学学生支援課，非常勤臨床心理士

体制である。小規模な大学の学生相談室と保健室は物理的・環境的にも距離が近いことが多く、また、スタッフ数も限られるため、密接な連携が行われやすい可能性がある。しかし、実際にどのような連携が行われているのか検討例は少なく、適切な連携をする上での有益な示唆や留意点などはまだ曖昧である。

以上のことから、健康相談からカウンセリングへのリファーや、その後の経過の様相を捉え、連携に関する具体的・実践的な知見を得ることを目的とし、本研究では短期大学である本学を一事例として、学生相談室と保健室との連携のあり方を詳細に検討する。

対象と方法

X年度からX+2年度にかけて、本学の学生相談室と保健室間で連携のあった11名(女子)を対象とした。これらのケースは、リファーを含めて保健室と学生相談室双方が学生と関わったものであり、それぞれで相談の記録が残されていることを条件に抽出した。従って、保健室や学生相談室のみで対応されたケースは含まないこととした。

各ケースの①相談内容、②学生相談室への来談経路、③利用回数、④経過についてカテゴリーに分類した。①の相談内容に関しては、岩田ら(2016)⁷⁾を基準に分類した。発達障がいのカテゴリーには、学生本人が障がいを

自覚しているケース、本人の自覚はないが発達障がいの特徴が明確であり、相談室スタッフ間で共通認識されているケースが含まれる。本論文では、どちらのケースも以後「発達障がい」とまとめて記述する。

なお、本学の保健室は看護職1名が常駐している。隣接して学生相談室があり、物理的に保健室からすぐに学生相談室へ移動することが可能である。学生相談室は専任教員(臨床心理士)1名と非常勤臨床心理士1名が担当している。開室は週3日であるが、必要に応じて開室時間以外にも専任教員が対応する場合がある。

倫理的配慮に関しては、守秘義務遵守の関係から、学年や学科、具体的な相談内容等の記述はせず、利用の仕方に関する最低限の記載に留めるなど個人が特定されないようにし、プライバシーの保護には十分に留意した。対象となるすべての学生は卒業や退学等で現在は在籍していない。

結果

1. 学生相談室への来談経路

学生相談室への来談経路については、保健室からのリファーが7件、学生自身からの申込みが4件であった(表1)。学生自身が来談意思を示すケースより、保健室から学生相談室へリファーされるケースの方が多かつ

表1. 保健室と学生相談室双方を利用したケースの概要(X~X+2年)

| ID | 相談内容 | 学生相談室への来談経路 | 利用回数 | | | 経過 |
|----|----------|-------------|------|-------|-----|--------|
| | | | 保健室 | 学生相談室 | 合計 | |
| 1 | 発達障がい | 保健室からリファー | 38 | 7 | 45 | 併行→保健室 |
| 2 | 発達障がい | 保健室からリファー | 73 | 2 | 75 | 保健室 |
| 3 | 発達障がい | 学生相談へ直接申込 | 23 | 2 | 25 | 保健室 |
| 4 | 発達障がい(※) | 保健室からリファー | 86 | 24 | 110 | 併行→保健室 |
| 5 | 発達障がい | 学生相談へ直接申込 | 19 | 20 | 39 | 併行 |
| 6 | 発達障がい | 保健室からリファー | 毎日 | 1 | — | 保健室 |
| 7 | 精神疾患(※) | 学生相談へ直接申込 | 3 | 14 | 17 | 学生相談室 |
| 8 | 精神疾患(※) | 保健室からリファー | 21 | 1 | 22 | 保健室 |
| 9 | 対人関係 | 保健室からリファー | 16 | 28 | 44 | 併行 |
| 10 | 対人関係 | 保健室からリファー | 1 | 4 | 5 | 学生相談室 |
| 11 | 勉学 | 学生相談へ直接申込 | 1 | 5 | 6 | 学生相談室 |

注)※:医療機関での診断がある

1年次前期は学生相談室と保健室双方を利用。それ以降は保健室のみ利用。
保健室からの勧めで学生相談室を利用したが、1回で中断。その後は保健室のみ利用。
学生相談室は1回で中断。その後は保健室のみ利用。
2年間に亘り、保健室と学生相談室双方を利用。
2年間に亘り、保健室と学生相談室双方を利用。
学生相談室は1回で中断。その後は保健室のみ利用。
学生相談室を中心に利用。体調不良のときに保健室を利用。
2年間に亘り、保健室を利用。学内で症状が出た時に緊急で学生相談室を1回利用。
2年間に亘り、保健室と学生相談室双方を利用。
保健室を1回利用後、学生相談室を中心に利用。
保健室を1回利用後、学生相談室を中心に利用。

た。なお、保健室からのリファーは、看護職が学生の心身のケアを行う中で、個別相談が必要だと判断した場合に学生相談を勧めたものである。また、本学では学生自身が学生相談を申込む方法は複数あり、1つは保健室の看護職に学生自身が直接申込む方法、2つめは保健室横に設置されている申込み専用ポストを利用する方法、3つめは相談専用メールアドレスを用いる方法がある。

2. 利用回数

利用回数に関しては個人差が大きく、合計6回で終了した者(ID11)もあれば、毎日利用した者(ID6)もいた(表1)。毎日利用した者(ID6)を除いた10名における各相談機関の利用回数を図に示す(図1)。相談内容別にみると、合計数の上位4名は発達障がいであり、発達障がいの学生は、精神疾患等に比べて利用回数が多い傾向があった。また、発達障がいの学生は保健室の利用数も多い傾向があった。なお、保健室よりも学生相談室の方を多く利用した者はすべて発達障がい以外の学生であった。

3. 経過

相談の経過によって、2つの機関を同時期

に併行して利用する時期を「併行」、保健室を中心に利用する時期を「保健室」、学生相談室を中心に利用する時期を「学生相談室」と表記した(表1)。相談開始当初から2つの機関を併行して利用する者が4名(ID1、4、5、9)みられた。そのうち2名(ID1、4)は途中から保健室のみに切り替わっていた。併行せずに学生相談を中心に利用した者は3名(ID7、10、11)、保健室を中心にした者は4名(ID2、3、6、8)であった。相談内容別にみると、発達障がいのある場合は併行あるいは保健室中心になっており、学生相談室はほとんど利用していなかった。学生相談室を中心に利用する者は精神疾患、対人関係、勉学と多様であった。

考察

本研究の目的は、学生相談室と保健室との連携のあり方について、2つの支援機関を利用した事例をもとに、具体的・実践的な知見を得ることであった。

学生相談室への来談経路に関しては、学生相談室へ直接申込みしたケースよりも保健室から学生相談へリファーされたケースの方が

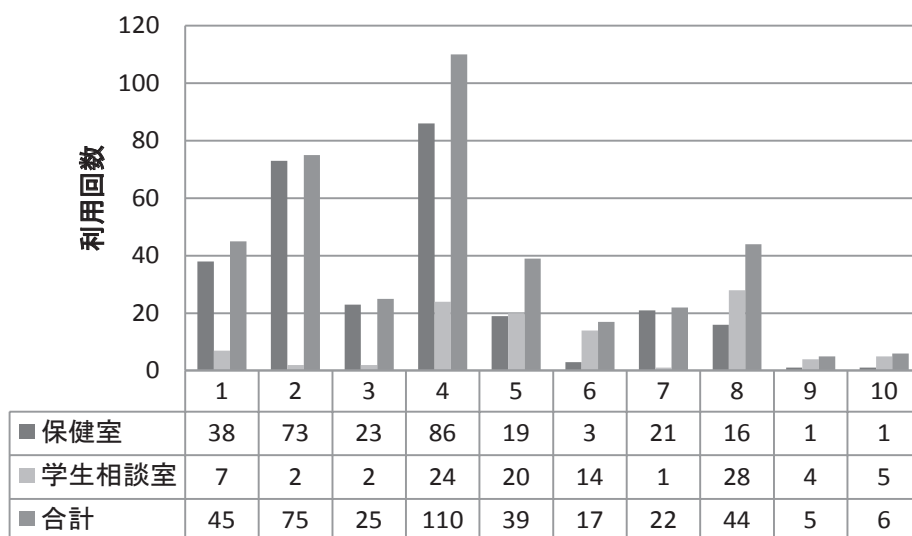


図1 各相談機関の利用回数

多く、リファーマ機能は重要であることが示唆された。身体的な健康問題について保健室を訪れ、相談をする中で心理的問題が浮上し、学生相談室を勧められるという保健室から学生相談室へという流れが多かったことは、物理的な環境も影響したと考えられる。本学のように2つの支援機関が隣接し、扉をはさんで行き来ができるという近さは、学生相談室への来室への抵抗を緩和した可能性がある。この点は、小規模の大学ならではのメリットといえる。また、心理的問題が浮上した際に、学生相談担当者ができる限り迅速に対応したこともリファーマ数の多さに影響したと考えられる。他方、学生相談室への直接申込み数がリファーマ数よりも少ないことから、心理的問題への自覚を促進するための心理教育や、学生相談への抵抗を低減するなど、学生相談室の利用を促進するための手立てを講じていく必要があると考えられる。

また、利用回数をみると、学生相談室よりも保健室の利用が多く、心理的問題が絡んだケースにおいても保健室が重要な役割を果たしていることが示唆された。相談内容別に見ると、発達障がいのあるケースは保健室をより多く利用しており、中には毎日利用する者もいた。経過を調べると、発達障がいのある学生は2つの支援機関を併行して利用した後保健室中心へと切り替える者、学生相談を利用したがすぐに中絶して保健室中心に切り替える者、終始併行する者があり、いずれも保健室利用が高いことが示唆された。学生相談室とは異なり予約の必要がなく、看護職が常駐する保健室は、気持ちを落ち着けるための居場所のような役割を果たしていることがうかがわれる。これについて、発達障がいのある学生は、障がいへの自己認知が低く自分の特徴に気づかないことが少なくないことや、日常生活の中で多岐にわたる問題を抱えやすいことが関連すると考えられる。大学に入学する発達障がいのある学生は、知的能力に関する

発達上の問題は少ないため、対人関係や就職活動など学業以外の面ですみずいたり時間管理がうまくできないといった日常生活で問題を抱えることが少なくない。1つの課題を仕上げるのに多大なエネルギーがかかり、毎日の課題に取り組むだけで疲弊してしまう場合もある。そのため、発達障がいやその傾向をもつ学生にとっては日常的な支援が必要になってくる。大学入学前まで、家庭や学校の細やかな支援を受けてきた人が多いため、それに代わるような日常的な支援が必要であり、本学ではその機能を保健室が果たしているといえる。しかし、保健室がこの機能を果たすためには看護職の相談スキルが必要になる。そのため、保健室での相談ケースに対して、学生相談室がコンサルテーションの機能を果たすことも必要と考えられる。また、保健室と学生相談室が定期的に情報交換をすることも有意義である。実際に本学ではほとんどのケースにおいて情報交換が行われている。さらに、学生相談室が発達障がいのある学生の居場所となり得るような機能をもち、保健室との連携をより深いものにしていくことも重要と考えられる。

近年、多くの大学で、学生相談室の居場所機能を高める動きが示されている。中でも短期大学のように規模が小さい大学では、気軽に入室できる雰囲気づくりが必要とされる⁸⁾。キャンパスの中で休み時間を一人で過ごしたい、あるいは集団に入れず一人で過ごさなくてはならない場合に安心できる場所として存在することが求められる。そのためには、専任のカウンセラーが学生相談室に常駐し、適時に様々なニーズに応じていくことが有効と考えられる。しかし、短期大学は大学と比べて専任カウンセラー率が低く、非常勤雇用である率が高い⁷⁾。学生への日常的な支援を充実していく上で、学生相談のスタッフの充実を図ることも忘れてはならない視点であろう。

引用文献

- 1) 下山晴彦：近年の大学の変化と学生相談の課題，下山晴彦・森田慎一郎・榎本真理子（編），学生相談必携 GUIDEBOOK ―大学と協働して学生を支援する―，金剛出版，東京，2012，pp.12-39.
- 2) 藤川麗：教職員との協働に基づく学生相談へ，下山晴彦・森田信一郎・榎本真理子（編），学生相談必携 GUIDEBOOK ―大学と協働して学生を支援する―，金剛出版，東京，2012，pp.40-54.
- 3) 水田明子，巽あさみ：大学における来談者相談に対する保健室担当者が抱える困難と課題，日本地域看護学科誌，14：92-100，2011.
- 4) 高野明・宇留田麗：援助要請行動から見たサービスとしての学生相談，教育心理学研究，50：113-125，2002.
- 5) 佐藤睦子：学生相談・保健室の役割，Quality Nursing，7：35-43，2001.
- 6) 徳田智代：新入生に対するメンタルヘルス面接の試み（1），久留米大学心理学研究，3：125-134，2004.
- 7) 岩田淳子，林潤一郎，佐藤純，奥野光：2015年度学生相談機関に関する調査報告，学生相談研究，36：1-38，2016.
- 8) 学生相談ハンドブック：日本学生相談学会50周年記念編集委員会（編），学苑社，東京，2010.

彙 報

学外における主な研究・教育並びに社会活動 (平成28年4月～平成29年3月)

A. 論文・著書、学会等研究活動、作品展・演奏活動

論文・著書

| 氏 名 | 共同研究者 | 題 目 | 形 式 | 発 表 の 場 | 発表年月日 |
|-------|---------------|--|--------------|-------------------------------------|-------------------|
| 西川 正晃 | | 日本保育学会第69回大会 | ポスター発表 | 東京学芸大学 小金井 キャンパス | 28.5.7 ～ 5.8 |
| | | 平成28年度全国保育士養成協議会セミナー 第一分科会話題提供 | セミナー | 盛岡市民文化ホール 「マリオス」 | 28.8.24 ～ 8.26 |
| 松村 齋 | | 自閉症スペクトラム学会 ライフステージそれぞれの立場から合理的 配慮を考える | 自主シンポ ジウム | 白百合女子大学 | 28.9.27 ～ 9.28 |
| 少 徳 仁 | | 大学生の学修意欲を高めるための学修支 援に関する一考察—読み書きに困難さの ある2事例— | 論文 | 大垣女子短期大学紀要 | 28.5.31 |
| | | 子どもの描画発達と子ども理解について | 講演 | 日本臨床発達心理士会 | 28.6.4 |
| | | 保育現場における子どもの不器用さの実態 と支援の可能性—3年間の縦断調査の結果 から | ポスター発表 | 日本発達障害学会第51 回大会(京都教育大学) | 28.8.28 |
| 今村民子 | 宮島 萌 今村 光章 | 岐阜県における乳幼児家庭全戸訪問事業 の現状と課題(1)—質問紙調査を手が かりにして— | 発表論文 | 岐阜大学教育学部研究 報告教育実践研究第9巻 | 29.3 |
| | 宮島 萌 今村 光章 | 岐阜県における乳幼児家庭全戸訪問事業 の現状と課題(2)—訪問記録を手がかり にして— | 発表論文 | 岐阜大学教育学部研究 報告教育実践研究第9巻 | 29.3 |
| 水谷 聡美 | | 視覚に障がいのある方への「りんごの量 感画」実践報告 | 論文 | 臨床美術ジャーナル 2016Vol.5 | 28.9.5 |
| | | 「幼児が絵画表現を楽しむための保育者 のかかわり方」 | 論文 | 岐阜聖徳学園大学 教育実践科学研究 センター紀要 第16号 | 29.2.28 |
| | | さとみ絵画造形教室 小さな芸術家たち の展 ～塩谷先生と勝手にコラボ～ | 作品展 | 羽島市八幡区集会所 | 29.3.25 ～ 3.26 |

| 氏名 | 共同研究者 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------|--------|--|--------|---------------------------|--|
| 田中久志 | | カコ&ミライ歴史トラベル | 新聞連載 | 中日週刊こどもウイークリー | 通年 毎週土曜日 発行 |
| | | 狙うぞ！特ダネ！？ | 新聞連載 | 中日新聞 | 29.1.8 ～ 3.26 毎週日曜日 掲載 |
| 黒田 皇 | | 90回記念国展 | 展覧会 | 国立新美術館 他 | 28.4.27 ～ 5.9 他 |
| | | —国画家会員による— 第2回ラトリーエ展 | 展覧会 | 松坂屋名古屋店 | 28.5.25 ～ 5.31 |
| | | 第54回中部国展 | 展覧会 | 愛知県美術館ギャラリー | 28.10.4 ～ 10.10 |
| | | 第39回羽島市美術協会展 | 展覧会 | 不二羽島文化センター | 29.2.2 ～ 2.5 |
| | | 2016 A C T II 展 | 展覧会 | 岐阜県美術館 | 28.11.22 ～ 11.27 |
| 植田 努 | | REGION2016—中部画壇を担う新鋭作家たち— | 展覧会 | 日動画廊名古屋 | 28.4.14 ～ 4.23 |
| | | 第28回北彫展 | 展覧会 | 東京 北とびあ | 28.5.11 ～ 5.15 |
| | | 高野山 慰霊碑「共助」レリーフ設置 | 開眼供養式 | 高野山奥の院 | 28.5.29 |
| | | THE NEXT ～次代を創る10人の表現者たち～ | 展覧会 | 名古屋電機文化会館 | 28.9.2 ～ 9.11 |
| | | Abbey Glen Pet Memorial Park「上野博士とハチ公像」設置 | 除幕式 | アメリカ ニュージャージー州 | 28.10.10 |
| | | 改組 第3回 新日展 | 展覧会 | 東京（国立新美術館） 名古屋（愛知県美術館） | 28.10.28 ～ 28.12 29.1.25 ～ 2.12 |
| 小西文子 | 栗原 リナ | 寝たきりの高齢者の音楽療法に対する 反応尺度（IMTAS-B）の開発（第一報） | ポスター発表 | 日本音楽療法学会東海 支部大会 | 28.3 |
| 石川隆義 | 栢 豪洋 他 | 歯科衛生士のための最新歯科用語辞典 | 著書 | クインテッセンス出版 | 28.12.10 |
| | 吉田 隆 他 | 歯科衛生士養成教育における学生の就学 実態からみた学生支援に関する検討 —就学支援対策の効果と影響— | 論文 | 日本歯科医学教育学会 雑誌32巻3号 | 28.12.22 |
| 三角洋美 | | 口唇閉鎖訓練が要介護者の歩行に及ぼす 影響の検討 | 口演 | 日本歯科衛生学会 | 28.9.18 |

| 氏名 | 共同研究者 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|---|---|---------|--|----------|
| 飯岡美幸 | 石川 隆義 久本たき子 水嶋 広美 阿尾 敦子 村田 宜彦 今井 藍子 白井 雅代 | 某保育園5歳児の出生順位における口腔環境に関する調査 | 論文 | 大垣女子短期大学紀要第57号 | 28.5.31 |
| | 石川 隆義 久本たき子 水嶋 広美 阿尾 敦子 村田 宜彦 今井 藍子 白井 雅代 | 「某保育園年長児への口腔状態の調査と本学の取り組みについて」 | ポスター発表 | 第10回日本歯科衛生学会学術大会 | 28.9.19 |
| 今井藍子 | 久本たき子 水嶋 広美 阿尾 敦子 村田 宜彦 縄田 理佳 飯岡 美幸 | 歯科衛生学科学学生の学内相互実習レポート評価へのルーブリック評価の導入 | ポスター発表 | 第7回日本歯科衛生教育学会総会・学術大会 | 28.12.11 |
| 服部直子 | 大澤 伸治 楢原 直美 戸村 佳美 | 看護基礎教育におけるデジタル教科書(iPad)の導入—授業や実習での活用の実例— | 交流セッション | 日本看護学教育学会第26回学術集会 | 28.8.23 |
| 清水美恵 | 清水八重子 (主発表) 他 | 看護系大学の地域貢献を考える —病棟看護師の看護実践上の課題と解決方法から— | ポスター発表 | 第36回日本看護科学学会学術集会 | 28.12.10 |
| | 神谷 美香 (主発表) 他 | 看護師の日常生活援助時の急変遭遇時に求められるアセスメント能力と看護実践に関する基礎看護教育の課題 | ポスター発表 | 第36回日本看護科学学会学術集会 | 28.12.10 |
| | | 中学生のレジリエンスと内的作業モデルとの関連 | ポスター発表 | 日本発達心理学会第28回大会 | 29.3.25 |
| 楢原直美 | | 幼児期・学童期にある慢性疾患児の自己理解 ～病気の認識・捉え方と自己評価的理解に焦点をあてて～ | 口演発表 | 日本小児看護学会第26回学術集会 | 28.7.23 |
| 小林佐知子 | | The effects of parents' depressive states on the child's early development. | ポスター発表 | The 31st international congress of psychology. | 28.7 |
| | 橘 春菜 他6名 | Mothers' Motivation for Child-Rearing Investigated Using the free description method. | ポスター発表 | The 31st international congress of psychology. | 28.7 |

| 氏名 | 共同研究者 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|--------------|--|--------|--|-------|
| 小林佐知子 | 中島奈保子 他6名 | Relation between Motivation for Child-Rearing and Social Support in Japanese Mothers. | ポスター発表 | The 31st international congress of psychology. | 28.7 |
| | 小山 里織 他2名 | Effects of cognition of infant crying on paternal parenting behavior: Development changes from 2 to 4 months of age. | ポスター発表 | The 31st international congress of psychology. | 28.7 |

B. 社会的・啓発的活動

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-----------|------------------------|-----------------------------------|-------------|--------------|----------|
| 西川正晃 | 大垣市 | 第1回大垣市保幼小連携協議会代表者会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.5.19 |
| | 多賀町 | 第1回多賀町幼児教育施設のあり方検討委員会 | 委員 | 多賀町役場 | 28.6.17 |
| | 長浜市 | 平成28年度第1回長浜市子ども・子育て会議 | 委員 | 長浜市役所 | 28.7.7 |
| | 大垣市 | 平成28年度第1回大垣市子育て支援会議 | 委員 | 大垣市役所 | 28.8.17 |
| | 福祉保健部 | 第2回福祉保健部指定管理者候補者選定委員会 | 委員 | 福祉センター 7 | 28.8.31 |
| | 彦根市 | 平成28年度彦根市子ども・若者会議(第1回) | 委員 | 彦根市福祉センター | 28.9.1 |
| | 彦根市乳幼児教育・保育カリキュラム検討委員会 | 彦根市乳幼児教育・保育カリキュラム検討委員会リーダー会議(第2回) | 委員 | 彦根市福祉センター | 28.9.5 |
| | 彦根市 | 平成28年度彦根市子ども・若者会議(第2回) | 委員 | 彦根市福祉センター | 28.9.16 |
| | 彦根市 | 第3回彦根市福祉保健部指定管理者候補者選定委員会 | 委員 | 福祉センター | 28.10.4 |
| | 多賀町 | 多賀町幼児教育施設のあり方検討委員会・認定こども園検討部会 | 委員 | 多賀町役場 | 28.10.24 |
| | 大垣市 | 第2回大垣市子育て支援会議 | 委員 | 大垣市役所 | 28.10.31 |
| | 長浜市 | 平成28年度第2回長浜市子ども・子育て会議 | 委員 | 長浜市役所 | 28.11.1 |
| | 尼崎市 | 平成28年度第1回尼崎市子ども・子育て審議会計画推進部会 | 委員 | 尼崎市立すこやかプラザ | 28.11.10 |
| | 尼崎市 | 平成28年度第2回尼崎市子ども・子育て審議会計画推進部会 | 委員 | 尼崎市すこやかプラザ | 28.11.28 |
| | 彦根市 | 平成28年度彦根市子ども・若者会議(第3回) | 委員 | 彦根市福祉センター | 28.12.1 |
| | 多賀町 | 多賀町幼児教育施設のあり方検討委員会・認定こども園検討部会 | 委員 | 多賀町立たきのみや保育園 | 28.12.19 |
| | 大垣市 | 第2回大垣市保幼小連携協議会代表者会 | 委員 | 大垣市役所 | 29.2.9 |
| | 長浜市 | 第3回長浜市子ども・子育て会議 | 委員 | 長浜市役所 | 29.3.16 |
| | 多賀町 | 多賀町幼児教育施設のあり方検討委員会 | 委員 | 多賀町役場 | 29.3.21 |
| | 彦根市 | 彦根市子ども・若者会議 | 委員 | 彦根市福祉センター | 29.3.24 |
| 大垣市 | 第3回大垣市子育て支援会議 | 委員 | 大垣市役所 | 29.3.27 | |
| 羽島市保育会 | 羽島市保育会講演会 | 講演 | 羽島市福祉ふれあい会館 | 28.4.9 | |
| 養老町立保育研究会 | 養老町立保育研究会 始めの会 | 講演 | 養老町立日吉保育園 | 28.4.23 | |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------|------------------------------|--------------------------------------|-------|----------------|---------|
| 西川正晃 | 大垣市保育実践研究会 | 大垣市保育実践研究会講演会 | 講演 | 大垣市子育て総合支援センター | 28.5.13 |
| | 大垣市保育実践研究会 | 大垣市保育実践研究会講演会 | 講演 | 大垣市子育て総合支援センター | 28.5.16 |
| | 大垣市・大垣女子短期大学 | 子育てママ大学 幼児教育講座 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.6.2 |
| | 特定非営利活動法人キッズスクエア瑞穂 | 瑞穂市・本巣市ファミリーサポートセンター事業における提供会員研修会 | 講義 | 瑞穂市菓南庁舎 | 28.6.24 |
| | 関ヶ原町 | 関ヶ原町立保育士研修会 | 講演 | 関ヶ原町立西保育園 | 28.7.2 |
| | 近江八幡市 | 近江八幡市保育内容研究会 | 講演 | 近江八幡市福祉センター | 28.7.7 |
| | 文部科学省・岐阜大学 | 平成28年度教員免許状更新講習 必修Ⅰ「国の教育施策や世界の教育の動向」 | 講義 | 中部学院大学関キャンパス | 28.7.9 |
| | 文部科学省・岐阜大学 | 平成28年度教員免許状更新講習 必修Ⅰ「国の教育施策や世界の教育の動向」 | 講義 | 岐阜大学 | 28.7.10 |
| | 滋賀県保育協議会 | 平成28年度主任保育者研修会 | 講義・演習 | 滋賀県立長寿社会福祉センター | 28.7.14 |
| | 大垣女子短期大学 | 平成28年度教員免許状更新講習 選択「遊びの中の学び」 | 講義 | 高山自動車短期大学 | 28.7.16 |
| | 京都府南丹市保育所・幼稚園・幼児学園連絡協議会 | 京都府南丹市保育所・幼稚園・幼児学園連絡協議会夏季研修会 | 講演 | 南丹市生涯学習センター | 28.7.30 |
| | 八幡西学区自尊感情・学びの礎育成プロジェクト事業推進会議 | 八幡西学区実践研究会全体会議講演会 | 講演 | 近江八幡市立桐原小学校 | 28.8.5 |
| | 滋賀県幼稚園・こども園教育研究会 | 滋賀県幼稚園・こども園教育研究会講演会 | 講演 | 八日市文化芸術会館 | 28.8.9 |
| | 竜王町教育委員会 | 平成28年度竜王町教職員研修会 | 講演 | 竜王町総合庁舎 | 28.8.10 |
| | 大垣市子育て支援課 | 大垣市保幼小連携事業幼児教育講演会 | 講演 | 大垣市子育て総合支援センター | 28.8.19 |
| | 養老町私立保育園連盟 | 養老町私立保育園連盟講演会 | 講演 | 養老町中央公民館 | 28.8.20 |
| | 鳥取県教育委員会 | 平成28年度東部地区幼稚園教員・保育教諭・保育士等合同演習会 | 講演 | 鳥取県立福祉人材研修センター | 28.8.22 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------------|------------------------|------------------------------------|--------------|--------------------|----------|
| 西川正晃 | 文部科学省・岐阜大学 | 平成28年度教員免許状更新講習 選択講座 「遊びのなかの学び」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.28 |
| | 文部科学省・岐阜大学 | 平成28年度教員免許状更新講習 選択講座 「遊びのなかの学び」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.29 |
| | 尼崎市立教育総合センター | 就学前教育研修会 | 講演 | 尼崎市立教育総合センター | 28.9.15 |
| | 垂井町幼児教育研究協議会 | 垂井町幼児教育研究協議会講演会 | 講演会 | 垂井町立垂井東こども園 | 28.10.18 |
| | 多賀町 | 認定こども園シンポジウム | シンポジウム | 多賀町総合福祉保健センター | 28.10.22 |
| | 社会福祉法人 檸檬会 | 檸檬会法人内研究会 | 公開保育・協議会・講演 | レイモンド大藪保育園 | 28.10.25 |
| | 大垣市子育て総合支援センター | キッズピアおおがき子育て支援センター 子育て講座 | 講演 | キッズピアおおがき子育て支援センター | 28.10.25 |
| | 甲良町立甲良西保育センター ひまわり園 | 祖父母学級研修会 | 講演 | 甲良町立甲良西保育センターひまわり園 | 28.11.08 |
| | 野洲保育研究会 | 野洲市野洲保育研究会研修会 | 講演 | 野洲市コミュニティセンターきたの | 28.11.11 |
| | 岐阜県保育研究協議会 | 平成28年度保育所保育士等職員研修 初任保育士研修（後期） | 公開保育・研究協議・講義 | 大垣市立南保育園 | 28.11.17 |
| | 羽島市保育研究会 | 羽島市保育研究会（公開保育） | 公開保育、講演 | 竹鼻保育園 | 28.11.22 |
| | せき市保育会 | せき市保育会保育士研修会 | 講演 | アピセ関 | 28.11.26 |
| | 尼崎市立総合教育センター | 就学前教育研修 | 講演 | 尼崎市立総合教育センター | 28.12.13 |
| | 近江八幡市 | 近江八幡市保育内容研修会 | 講演 | 近江八幡市総合福祉センター | 28.12.17 |
| | 四日市市立桜幼稚園 | 園づくり支援事業ブロック別研修会 (Cブロック) | 講演 | 四日市市立桜幼稚園 | 28.12.20 |
| | 老上学区教育総合推進会議 | 第2回なかまづくり部会研修会講演会 | 講演 | 草津市立老上幼稚園 | 29.1.13 |
| | 湖南市立保育園 こども園研究会 | 湖南市保育園こども園全員研修会 | 講演 | 湖南市立中央まちづくりセンター | 29.1.15 |
| 彦根市子どもセンター | 平成28年度第10回子育て講座 | 講演 | 彦根市子どもセンター | 29.1.17 | |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------|--|---------------------------------|----------|-------------|---|
| 西川正晃 | 瑞穂市・本巣市ファミリーサポートセンター事務局 (NPO 法人 キッズスクエア瑞穂) | ファミリーサポートセンター提供会員養成講座2016 | 講義 | 本巣市ぬくもりの里 | 29.2.7 |
| | 草津市松原学区自尊感情・学びの礎育成プロジェクト会議 | 草津市松原学区自尊感情・学びの礎育成プロジェクト会議子育て講座 | 講演 | 草津市立新田会館 | 29.2.14 |
| | 近江八幡市立八幡小学校 | PTA 会員および八幡学区内教職員対象子育て講演会 | 講演 | 近江八幡市立八幡小学校 | 29.2.17 |
| 松村 齋 | 垂井町健康福祉課 | 垂井町児童発達支援指導専門員 | 専門員 | 垂井町立いずみの園 | 28.5.2 他 |
| | 岐阜県障害福祉課 | 岐阜県発達障がい者実施研修 | スーパーバイザー | 第二あゆみの家 | 28.5.26 6.16 8.25 10.20 12.8 29.2.23 |
| | 大垣市教育委員会 | 大垣市教育支援委員会 | 委員 | 大垣市 | 28.6.1 |
| | 長浜市教育委員会 | 長浜市専門家チーム及び巡回相談員 | 委員 | 長浜市 | 28.6.7 他 |
| | 大垣市教育委員会 | 大垣市教育支援小委員会 | 委員 | 大垣市 | 28.8.19 9.21 9.30 10.11 |
| | 岐阜県教育委員会 | 岐阜県発達障がい児童生徒支援事業 | 専門支援員 | 岐阜県 | 28.9.26 |
| | 長浜市教育委員会 | 長浜市就学指導委員会 | 委員 | 長浜市 | 28.9.27 |
| | 岐阜県西濃事務所 | 岐阜県地域療育システム推進会議 (西濃圏障がい者自立支援会議) | 委員 | 岐阜県 | 29.1.26 |
| | 滋賀県教育委員会 | 滋賀県5年経験者研修 (特別支援学校) | 講師 | 滋賀県総合教育センター | 28.5.27 5.31 |
| | 文部科学省 | 岐阜県教員免状更新講習 | 講師 | 高山自動車短期大学 | 28.7.16 |
| | 滋賀県教育委員会 | 滋賀県10年経験者研修 (幼稚園) | 講師 | 滋賀県総合教育センター | 28.8.2 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------|----------------|--------------------------|-------|--------------|-----------------|
| 松村 齋 | 滋賀県教育委員会 | 滋賀県初任者研修（幼稚園） | 講師 | 滋賀県総合教育センター | 28.8.2 |
| | 文部科学省 | 岐阜県教員免許更新講習 | 講師 | 大垣女子短期大学 | 28.8.4 |
| | 文部科学省 | 岐阜県教員免許更新講習 | 講師 | 大垣女子短期大学 | 28.8.27 |
| | 岐阜県教育委員会 | 岐阜県立大垣特別支援学校 職員研修 | 講師 | 岐阜県立大垣特別支援学校 | 28.8.4 12.15 |
| 少徳 仁 | 岐阜県 | ソフトピアジャパンセンター等指定管理者評価委員会 | 評価員 | ソフトピアジャパン | 28.7.28 |
| | 大垣市 | 大垣市指定管理予定候補者選定・評価委員会委員 | 委員 | 大垣市 | 28.8.16 |
| | 大垣市 | 大垣市指定管理予定候補者選定・評価委員会委員 | 委員 | 大垣市 | 28.8.18 |
| | 岐阜県 | ソフトピアジャパンセンター等指定管理者評価委員会 | 評価員 | ソフトピアジャパン | 29.2.9 |
| | 野洲市教育委員会 | 巡回相談員連絡協議会 | 委員 | 野洲市役所 | 29.2.17 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝東小学校 | 28.5.10 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝中学校 | 28.5.10 |
| | 高島市立新旭南小学校 | 特別支援教育事例研修会 | 指導・助言 | 高島市立新旭南小学校 | 28.5.13 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市祇王明照保育園 | 28.5.24 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にここ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 28.5.24 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンきたの | 28.5.24 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝西小学校 | 28.5.31 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝東幼稚園 | 28.5.31 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立中主幼稚園 | 28.6.7 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市みずほ保育園 | 28.6.21 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立祇王幼稚園 | 28.6.28 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-----|-------------------|------------------------|-------|-------------|----------|
| 少徳仁 | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンきたの | 28.6.28 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市ことぶき保育園 | 28.7.5 |
| | 竜王町立竜王中学校 | 事例検討会 | 指導・助言 | 竜王町立竜王中学校 | 28.7.5 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立中主幼稚園 | 28.7.12 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市祇王明照保育園 | 28.7.26 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にこにこ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 28.7.26 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンきたの | 28.7.26 |
| | 竜王町発達障害などを持つ子の親の会 | 相談会 | 指導・助言 | 竜王町いもせの里 | 28.8.3 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にこにこ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 28.8.23 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンきたの | 28.8.26 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市ふたば保育園 | 28.9.6 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝北小学校 | 28.9.6 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンやす | 28.9.9 |
| | 近江八幡市立安土小学校 | 特別支援教育事例検討会 | 指導・助言 | 近江八幡市立安土小学校 | 28.9.12 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立中主幼稚園 | 28.9.27 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝中学校 | 28.10.4 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立祇王幼稚園 | 28.10.11 |
| | 高島市立新旭南小学校 | 特別支援教育事例研修会 | 指導・助言 | 高島市立新旭南小学校 | 28.10.25 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-----|-----------------|------------------------|----------|-------------|----------|
| 少徳仁 | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市祇王明照保育園 | 28.11.1 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にこここ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 28.11.1 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市みづほ保育園 | 28.11.4 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝西小学校 | 28.11.4 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンやす | 28.11.11 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝東幼稚園 | 28.11.15 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝東小学校 | 28.12.2 |
| | 滋賀県障害児地域療育連絡協議会 | 実践研究会 | 指導・助言・講演 | 近江八幡市ひまわり館 | 28.12.3 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にこここ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 28.12.6 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンやす | 28.12.16 |
| | 近江八幡市立安土小学校 | 特別支援教育事例検討会 | 指導・助言 | 近江八幡市立安土小学校 | 28.12.20 |
| | 大野クローバー幼稚園 | 園内研修会公開保育 | 指導・助言 | 大野クローバー幼稚園 | 29.1.18 |
| | 野洲市発達支援センター | 野洲市早期療育通園事業にこここ教室療育研究会 | 指導・助言 | 野洲市発達支援センター | 29.1.24 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立中主幼稚園 | 29.1.27 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考える | 指導・助言 | 野洲市コミセンやす | 29.1.27 |
| | 野洲市教育委員会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 野洲市立祇王幼稚園 | 29.1.31 |
| | 近江八幡市立安土小学校 | 特別支援教育事例検討会 | 指導・助言 | 近江八幡市立安土小学校 | 29.2.2 |
| | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝中学校 | 29.2.7 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------|----------------------|------------------------------|-------|----------------|----------|
| 少徳仁 | 彦根市稲枝教育推進協議会 | 子どもの理解と支援 | 指導・助言 | 彦根市立稲枝北小学校 | 29.2.7 |
| | 近江八幡市立安土小学校 | 特別支援教育事例検討会 | 指導・助言 | 近江八幡市立安土小学校 | 29.2.10 |
| | 日野町 | 日野町早期療育通園事業くれよん療育研修会 | 指導・助言 | 日野町 | 29.2.23 |
| | 近江八幡市立安土小学校 | 特別支援教育事例検討会 | 指導・助言 | 近江八幡市立安土小学校 | 29.2.27 |
| | 子どもの保育と発達を考える会 | 子どもの発達と保育を考えるために | 講演 | 野洲市コミセンきたの | 28.4.26 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習（選択研修） | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.7.18 |
| | 四日市市教育研究所 | 言葉の発達から見た幼児理解 | 講演 | 四日市市総合会館 | 28.7.19 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習（必修） | 講義 | 岐阜大学 | 28.7.23 |
| | 近江八幡市小・中学校特別支援学級担任者会 | 特別支援教育に求められていること | 講演 | 近江八幡市立金田小学校 | 28.7.25 |
| | 野洲市教育研究所 | 遊びや生活の中でどのように特別支援教育を実践していくのか | 講演 | 野洲市防災センター | 28.8.3 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習（選択研修） | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.6 |
| | 滋賀県教育委員会 | 子どもの描画発達からみた子ども理解について | 講演 | 大津市こらぼ21 | 28.8.17 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習（必修） | 講義 | 岐阜経済大学 | 28.8.19 |
| | 大垣市保育研究会特別支援教育部会 | 発達支援の必要な子どもの理解と援助—学習障害 | 講演 | 中川ふれあいセンター | 28.8.22 |
| | 野洲市教育委員会 | 自閉症の理解と支援 | 講演 | 野洲市祇王明照保育園 | 28.11.29 |
| 光井恵子 | 大垣市男女共同参画推進室 | 大垣市男女共同参画推進審議会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.7.1 |
| | 全国保育士養成協議会 | 全国保育士試験実技試験 | 採点委員 | | 28.12.11 |
| | 大垣市教育委員会 | 大垣市留守家庭教室運営委員 | 委員 | 大垣市役所 | 29.2.7 |
| | 大垣市 | 子育て講座（音楽あそび） | 講師 | 大垣市南部子育て支援センター | 28.6.22 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|------------------------|---------------------------------------|--------|---------------|-------------------------|
| 光井恵子 | 垂井町 いずみの園 | いずみの園研修会 | 講師 | 垂井町いずみの園 | 28.6.24 7.7 9.2 |
| | 文部科学省 | 教員免許更新講習 | 講師 | 大垣女子短期大学 | 28.8.22 |
| 中野由香里 | 岐阜県レクリエーション協会 | 全国レクリエーション大会 in 岐阜 実行委員会 | 実行委員 | 岐阜グランドホテル | 28.5.12 |
| | 岐阜県レクリエーション協会 | 全国レクリエーション大会 in 岐阜 研究フォーラム部会 チーフ会議 | 実行委員 | 笠松町笠松中央公民館 | 28.7.16 |
| | レクリエーション課程認定校 東海北陸ブロック | 東海北陸ブロック課程認定学校研修会 実行委員会 | 実行委員 | 名古屋 大橋学園 | 28.7.21 |
| | 岐阜県レクリエーション協会 | 国レクリエーション大会 in 岐阜 研究フォーラム部会 実行委員会 | 実行委員 | 長良川国際会議場 | 28.8.21 9.10 9.22 |
| | 岐阜県レクリエーション協会 | 第70回全国レクリエーション大会 in 岐阜 | 実行委員 | 長良川国際会議場 | 28.9.23 ～ 9.25 |
| | 岐阜県レクリエーション協会 | 岐阜県レクリエーション協会総会 | 加盟団体代表 | 岐阜都ホテル | 28.12.10 |
| | 岐阜県レクリエーション協会 | 岐阜県レクリエーション推進校連絡協議会 | 委員 | 岐阜メモリアルセンター | 29.2.16 |
| | 大垣市レクリエーション協会 | ロープ・ジャンプ・X 推進員養成講習会 | 講師 | 大垣市青年の家 | 28.4.17 |
| 今村民子 | 大垣市 | 大垣市2歳児担当者講習会 | 講義 | 大垣市中川ふれあいセンター | 28.9.12 |
| | 垂井町 | いずみの園研修会第1回 | 講義 | 垂井町いずみの園 | 28.8.1 |
| | 垂井町 | いずみの園研修会第2回 | 講義 | 垂井町いずみの園 | 28.10.6 |
| | 垂井町 | いずみの園研修会第3回 | 講義 | 垂井町いずみの園 | 28.10.24 |
| | 一宮市 | 家庭教育支援ボランティア講座 | 講義 | 尾西生涯学習センター | 28.11.17 |
| | 岐阜市 | 地域子育て支援センター「子育てセミナー」 | 講義 | 岐阜市市橋保育所 | 28.11.19 |
| | 笠松町 | 笠松町ことばの教室学習会 | 講義 | 笠松町ことばの教室 | 29.2.13 |
| 水谷聡美 | 神戸町子ども家庭課 | 神戸町絵画研修会（下宮幼児園） | 講評・演習 | 神戸町立下宮幼児園 | 28.5.31 |
| | 神戸町子ども家庭課 | 神戸町絵画研修会（北宮幼児園） | 講評・演習 | 神戸町立北宮幼児園 | 28.6.14 |
| | 神戸町子ども家庭課 | 神戸町絵画研修会（神戸幼児園） | 講義・演習 | 神戸町立神戸幼児園 | 28.6.28 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|----------|-------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------|------------------|
| 水谷 聡美 | 垂井町いずみの園 | いずみの園 職員研修会（造形） | 講義・演習 | 垂井町いずみの園 | 28.7.25 |
| | 文部科学省 | 平成28年度教員免許状更新講習 選択「子どもの造形表現とところ」 | 講義・演習 | 大垣女子短期大学 | 28.8.8 |
| | 神戸町子ども家庭課 | 神戸町神戸町文化祭 幼児作品の講評・総評 | 講評 | 神戸町中央公民館・町民体育館 | 28.10.27 |
| | 垂井町いずみの園 | いずみの園 職員研修会（造形） | 講義・演習 | 垂井町いずみの園 | 28.10.31 |
| | 白川町立保育研究会 | 白川町立保育士 絵画研修会 | 講義・演習 | 白川北保育園 | 28.11.19 |
| | 垂井町いずみの園 | いずみの園 職員研修会（造形） | 講義・演習 | 垂井町いずみの園 | 28.12.12 |
| | 神戸町学校連盟幼児園部 | 神戸町幼児園 実技研修会 | 講義・演習 | 神戸幼児園 | 28.12.20 |
| | 大垣市立荒崎幼保園 | 荒崎幼保園 職員研修会（造形表現） | 講義・演習 | 荒崎幼保園 | 29.2.10 |
| 内藤 敦子 | 大垣市子育て支援課 | 大垣市墨俣児童館運営委員会 | 委員長 | 大垣市墨俣さくら会館 | 29.1.24 |
| | 大垣市教育委員会 | 大垣市留守家庭児童教室運営委員会 | 委員 | 大垣市教育委員会室 | 29.2.7 |
| | 揖斐郡大野町社会福祉協議会 | 大野町民生児童委員・福祉委員合同研修会大野町上秋地区福祉委員会 | 委員サロン開催 | 大野町総合市民センター 大野町上秋地区センター | 28.5.9他 年8回 |
| | 文部科学省 | 教員免許更新講習「環境」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.18 |
| | ネットワーク大学コンソーシアム岐阜 | 公開講座“岐阜を知ろう もっと識ろう” | 講義 | 岐阜大学サテライトキャンパス | 28.9.8 |
| | 海津市教育委員会 | 海津市「子育て・親育ち講座」 | 講演 | 海津市立上尾小学校 | 28.11.7 |
| | 大垣市子育て支援課 | 大垣市立すもと保育園園内研「絵本とは」 | 講義 | 大垣市立すもと保育園 | 29.2.20 |
| 海津市教育委員会 | 海津市幼児教育講座 | 原稿執筆 | 満1歳児保護者対象に 葉書にて配布 | 年4回発行 | |
| 田中 久志 | 岐阜県図書館 | お勧めの一冊コンクール作品審査 | 会議 | 岐阜県図書館 | 28.10.22 |
| | 大垣市役所 | 大垣市都市計画景観審議会 | 会議 | 大垣市役所 | 29.2.8 |
| 黒田 皇 | 羽島市・羽島市教育委員会 | 羽島市美術展 洋画部門（一般の部）公募審査 | 審査員 | 不二羽島文化センター | 28.11.2 ～11.6 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|-----------------|---|---------------|-------------------------|---------------------------------------|
| 黒田 皇 | 「大垣」全国俳句大会実行委員会 | 平成29年度 芭蕉蛤塚忌全国俳句大会 イラストコンテスト選考公募審査 | 審査員 | 大垣市 HP | 29.2.15 |
| 植田 努 | 大垣市教育委員会 | 大垣市美術展（一般の部）公募審査 | 審査員 | 大垣市サイトピアセンター | 28.10.15 |
| 渡辺 博夫 | ヤマハミュージックジャパン | ヤマハ打楽器ティンパニーグレード検定 | 実技研修後 評価試験 | ヤマハミュージック ジャパン 東京事務所 | 29.2.2 |
| 小西 文子 | 大垣市 | 大垣市観光戦略指針策定委員会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.10 |
| | 大垣市 | 大垣市雇用戦略指針策定委員会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.10 |
| | 伊賀音楽療法研究会 | 高齢者分野の音楽療法 | 講義 | 上野ふれあいプラザ | 28.8.7 |
| | ぎふ音楽療法協会 | 事例検討会 | 講義・助言 | ふれあい福寿会館 | 28.11.6 |
| | ぎふ音楽療法協会 | 音楽療法で使う即興と伴奏 | 講義 | 瑞浪市地域交流センター | 28.11.27 |
| 横井 香織 | (公財)大垣国際交流協会 | (公財)大垣国際交流協会 定時評議員会 | 評議員 | 大垣市サイトピアセンター | 28.6.15 |
| | 全国保育士養成協議会 | 全国保育士試験実技試験 | 採点委員 | 滋賀短期大学 | 28.7.3 |
| | 大垣市 | 大垣市環境審議会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.7.28 11.28 29.2.27 |
| | 大垣市教育委員会 | 大垣市日本昭和音楽村運営協議会 | 委員 | 大垣市日本昭和音楽村 | 28.10.6 |
| | 大垣市 | 大垣市市民環境賞選考委員会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.10.13 12.22 29.2.9 |
| | カワイ音楽コンクール委員会 | 第50回カワイ音楽コンクール岐阜地区予選会（ピアノ・こどもピアノ・うた）審査員 | 審査員 | 岐阜市文化センター小劇場 | 28.12.11 12.25 12.27 29.1.15 |
| | 石川 隆義 | 日本歯科医療福祉学会 | 日本歯科医療福祉学会 | 理事・評議員 | |
| | 日本歯科心身医学会 | 日本歯科心身医学会 | 理事・評議員 | | 28.4.1～ |
| | 全国大学歯科衛生士教育協議会 | 全国大学歯科衛生士教育協議会 | 理事 | | 28.4.1～ |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|----------|----------------------------------|----------------------------|------------|----------------------|-------------------|
| 石川隆義 | 日本小児歯科学会中部地方会 | 日本小児歯科学会中部地方会 | 幹事 | | 28.4.1～ |
| | 東海地区歯科衛生士教育協議会 | 東海地区歯科衛生士教育協議会 | 理事 | | 28.4.1～ |
| | 大垣市 | 第1回大垣市行政改革推進審議会 | 審議 | 大垣市役所 | 28.4.25 |
| | 大垣市・大垣女子短期大学 | 大垣市と大垣女子短期大学との連携に関する連絡会議 | 会議 | 大垣市役所 | 28.5.17 |
| | ネットワーク大学コンソーシアム岐阜 | ネットワーク大学コンソーシアム岐阜運営協議会 | 会議 | 岐阜大学 | 28.5.20 |
| | 大垣市 | 第2回大垣市行政改革推進審議会 | 審議 | 大垣市役所 | 28.5.30 |
| | 大垣市 | 第3回大垣市行政改革推進審議会 | 審議 | 大垣市役所 | 28.7.28 |
| | 大垣市 | 大垣市個人情報保護審議会 | 審議 | 大垣市役所 | 28.10.4 |
| | 一般財団法人私学研修福祉会 | 第39回私立大学の教育・研究充実に関する研究会 | 意見交換 | アルカディア市ヶ谷 | 28.11.7 |
| | 岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学等 | 岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学等との懇談会 | 意見交換 | グランヴェール岐山 | 28.11.17 |
| | 滋賀県歯科医師会・大垣女子短期大学等 | 滋賀県歯科医師会・大垣女子短期大学等との懇談会 | 意見交換 | 滋賀県歯科医師会 | 29.2.23 |
| | 大垣歯科医師会・大垣女子短期大学 | 大垣歯科医師会・大垣女子短期大学懇談会 | 意見交換 | 大垣歯科医師会館 | 29.3.2 |
| | 全国大学歯科衛生士教育協議会 | 学生の授業外学修時間確保に関する取組みと工夫 | 口演 | 神戸常盤大学 | 28.5.14 |
| | 広島大学歯学部健康科学科 | チーム歯科医療学 | 講義 | 広島大学歯学部 | 28.7.7 |
| 文部科学省 | 教員免許状更新講習「保育者が知っておきたい子どもの歯と口の病気」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.23 | |
| 大垣西ロータリー | 大垣女子短期大学の人材養成 | 講演 | 大垣フォーラムホテル | 29.1.17 | |
| 岩田千鶴子 | 東海口腔衛生学会 | 東海口腔衛生学会評議委員会 | 委員 | 朝日大学歯学部 1号館3階 第1大講義室 | 28.12.4 |
| 久本たき子 | 全国大学歯科衛生士教育協議会 | 全国大学歯科衛生士教育協議会理事会、教育・研究委員会 | 会議 | 神戸市 | 28.5.14 28.9.3 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|------------------------|------------------------|----------------------------------|---------------|-----------|----------|
| 久本たき子 | 大垣市まちづくり市民活動育成支援推進委員会 | 大垣市まちづくり市民活動育成支援推進委員会 | 会議 | ソフトピアジャパン | 28.9.22 |
| | 全国歯科衛生士教育協議会 | 全国歯科衛生士教育協議会 平成28年度総会 | 会議 | 東京医科歯科大学 | 28.12.9 |
| 水嶋広美 | 大垣歯科医師会・西濃支部 歯科衛生士会 | 歯の健康フェスティバル | 歯科保健指導、フッ化物塗布 | 大垣城ホール | 28.6.4 |
| 水嶋広美 (石川隆義 飯岡美幸) | 東海地区歯科衛生士教育協議会 | 東海地区歯科衛生士教育協議会 総会・講演会 | 会議・講演会 | 愛知県歯科医師会館 | 28.6.18 |
| 阿尾敦子 | 大垣市 | 市民の健康広場 | 歯科保健指導、フッ化物塗布 | 大垣城ホール | 28.10.16 |
| 村田直彦 | 大垣市 | 子育てママ大学「虫歯0セミナー」 | 講演 | 大垣女子短期大学 | 28.7.7 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習「保育者が知っておきたい子どもの歯と口の病気」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.23 |
| 三角洋美 | 東海HEI和マニア | 即実践！口腔機能の低下を防ぐコツ | 講演 | 東海栄養フォーラム | 28.12.3 |
| 飯岡美幸 | 大垣歯科医師会 岐阜県歯科衛生士会西濃支部 | 歯の健康フェスティバル | フッ化物塗布 | 大垣城ホール | 28.6.5 |
| | 大垣歯科医師会 岐阜県歯科衛生士会西濃支部 | 市民の健康広場 | フッ化物塗布 | 大垣城ホール | 28.10.16 |
| | 岐阜県歯科衛生士会西濃支部 | 岐阜県歯科衛生士会西濃支部研修会・総会 | 研修会 | 大垣女子短期大学 | 29.2.19 |
| 伊藤恒子 | 岐阜県看護協会医療事故調査委員会 | 医療事故調査委員会 | 委員 | | 継続 |
| | 日本医療機能評価機構 | 日本医療機能評価機構訪問調査 | 調査委員 | | 継続 |
| | NPO法人医療安全教育協会 | 医療事故に関する医療関係者の相談及び研修 | 理事 | | 継続 |
| | 大垣市民病院 | 大垣市民病院倫理委員会 | 委員 | | 継続 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|----------------|--|---------------|----------------|------------------------------------|
| 伊藤恒子 | 大垣市民病院 | 大垣市民病院地域連携医療に関する委員会 | 委員 | | 継続 |
| | | 同 病院長期中期計画評価委員会 | 委員 | | 継続 |
| | 社会福祉法人博愛会 | 社会福祉法人博愛会評議委員会 | 評議員 | | 継続 |
| 大澤伸治 | 大垣市民病院 | 集団救急模擬訓練 | | 大垣市民病院 | 28.11.5 |
| 楢原直美 | 大垣市 | 保育者等研修会「幼児の食物アレルギーとエビペンの使い方」 | ミニ講義 | 大垣市子育て総合支援センター | 28.10.20 |
| | コスモ幼稚園 | 「アレルギーに関する情報とアレルギーを持つ子どもの対応」 | ミニ講義 | コスモ幼稚園 | 28.12.17 |
| 戸村佳美 | 北方町教育委員会 | 平成28年度青少年命のふれあい講座 | 口演 | 北方町生涯学習センター | 28.8.3 |
| | 岐阜教育事務所教育支援課 | 企業内家庭教育研修 | 口演 | ヨツハシ(株) | 28.8.5 |
| | 北方町立北方中学校 | 北方中学校ひびきあいの日集会 | 口演 | 北方町立北方中学校 | 28.12.15 |
| 矢田貝真一 | 大垣市 | 大垣市廃棄物減量等推進審議会 | 委員(会長) | | 継続 |
| | 岐阜県後期高齢者医療広域連合 | 情報公開・個人情報保護審査会 | 委員(副会長) | | 継続 |
| | 大垣市 | 行政不服審査会・情報公開審査会・個人情報保護審査会 | 委員(副会長) | | 継続 |
| | 大垣地域レジ袋有料化協議会 | | 会長 | | 継続 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習「幼児期の環境教育を考える」 | 講義 | 大垣女子短期大学 | 28.8.18 |
| 小林佐知子 | 大垣市 | 大垣市地域創生総合戦略推進委員会 | 委員 | 大垣市役所 | 28.8.10 |
| | 大垣市役所人事課 | 大垣市健康相談事業(全12回) | 職員向け個別カウンセリング | 大垣市職員会館 | 28.4 ～29.3 |
| | 大垣市役所人事課 | 大垣市メンタルヘルス研修事業「職場の人間関係づくり:コマッタンへの対応」(全12回) | 管理職向け研修 | 大垣市職員会館 | 28.4 ～29.3 |
| | 大垣市保健センター | 乳幼児発達支援教室 | 発達相談 | 大垣市保健センター | 28.6.13 9.20 12.20 29.3.3 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|------------------------|---|---------------|--------------------|----------|
| 小林佐知子 | 大垣市保育者等 研究推進委員会 | 大垣市保育者等研修会 職務研修会 第1回主任保育者研修会 「新人指導と メンタルケア」 | 講師 | 大垣市子育て総合支援 センター | 28.7.4 |
| | 岡崎市保健所 | 岡崎市メンタルヘルス相談(産後うつ相談) | 個別カウン セリング | 岡崎市保健所 | 28.7.14 |
| | 文部科学省 | 教員免許状更新講習会 「幼児の造形遊びと心」 | 講師 | 大垣女子短期大学 | 28.8.9 |
| | 大垣市社会福 祉協議会 | 子育てサポーター養成講座「子どものこ ころ育ちと大人の関わり」 | 講師 | 大垣市総合福祉会館 | 28.9.27 |
| | 東海市 市民 福祉部 | 育児休暇セミナー「子どもと一緒に歩む子 育て～仕事も子育ても大切な働くママへ～」 | 講師 | しあわせ村保健福祉 センター | 28.10.2 |
| | 大垣市子育て 総合支援 センター | 子育て講座「子どもの心を育む 親子の コミュニケーション術」 | 講師 | キッズピアおおがき | 28.11.24 |
| | 大垣市保健 センター | 第5回母子保健研修会「0～3歳の 子どもの成長発達とそれを促す関わり方」 | 講師 | 大垣市保健センター | 29.3.6 |

C. 出 前 講 義

| 氏 名 | 主催・共催 | 題 目 | 形 式 | 発 表 の 場 | 発表年月日 |
|---------|---------------------|------------------------|-----------|-----------------------|-----------------------------|
| 西 川 正 晃 | 岐阜県立岐阜総合学園高等学校 | 高校ガイダンス 模擬授業 | 模擬授業 | 岐阜県立岐阜総合学園高等学校 | 28.5.26 |
| | ライセンスアカデミー | 進路ガイダンス | 講義 | 富田高等学校 | 28.10.20 |
| | 羽島市地域子育て支援センター | 羽島市地域子育て支援センター 子育て講演会 | 講演 | 羽島市地域子育て支援センター | 29.1.24 |
| 少 徳 仁 | コスモ幼稚園 | 障害児の対応および障害児を持つ保護者の対応 | 講演 | コスモ幼稚園 | 28.8.20 |
| 光 井 恵 子 | 北方町教育委員会 | 音とリズムを感じよう | 講師 | 北方町生涯学習センター よちよち教室 | 28.7.8 |
| | 岐阜市立商業高校 | 模擬面接 | 講師 | 岐阜市立商業高校 | 29.2.16 |
| 中野由香里 | 大垣女子短期大学 | 「幼児の器械運動」 | 指導 | OKB 体操アリーナ | 28.4.1 ～ 29.3.24 全54回 |
| | レッツたるい | 「幼児の器械運動」 幼児の運動あそび」 | 講師 | 垂井町立西保育園 | 28.5.31 |
| | レッツたるい | 「幼児の器械運動」 幼児の運動あそび」 | 講師 | 垂井町表佐保育園 | 28.6.7 |
| | レッツたるい | 「幼児の器械運動」 幼児の運動あそび」 | 講師 | 垂井町立東こども園 | 28.9.6 |
| | (株)ライセンスアカデミー | 幼稚園・保育園の働く現場で求められていること | 講師 | 岐阜県立海津明誠高等学校 | 28.10.4 |
| | レッツたるい | 「幼児の器械運動」 幼児の運動あそび」 | 講師 | 垂井町立岩手保育園 | 28.10.25 |
| レッツたるい | 「幼児の器械運動」 幼児の運動あそび」 | 講師 | 垂井町立府中保育園 | 29.2.14 | |
| 今 村 民 子 | 岐阜県立不破高等学校 | 3年生希望別進路ガイダンス | 講義 | 岐阜県立不破高等学校 | 28.5.24 |
| | 岐阜県立不破高等学校 | 1年生類型別講話 | 講義 | 岐阜県立不破高等学校 | 28.5.31 |
| | 岐阜県立不破高等学校 | 1年生体験型進路ガイダンス | 講義 | 岐阜県立不破高等学校 | 28.10.11 |
| | (株)ライセンスアカデミー | 2年進路ガイダンス | 講話 | 岐阜県立岐阜農林高等学校 | 28.12.6 |
| | (株)さんぽう | 分野別説明会 | 講話 | 岐阜県立揖斐高等学校 | 28.12.9 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|---------------------------|--|--------------|-----------------------------------|-------------------|
| 水谷聡美 | (株)さんぽう | 保育・幼児教育について・簡単指人形作り | 系統別説明会 | 岐阜県立揖斐高等学校 | 28.5.26 |
| | 岐阜聖徳学園 大学附属幼稚園 保護者会 | 夏休み 親子造形講座 陶芸「干支の置 物づくり」 | ワークショップ | 岐阜聖徳学園大学附属 幼稚園 | 28.8.5 |
| | (株)さんぽう | 保育・幼児教育について・簡単指人形作り | 講義・演習 | 岐阜県立岐阜総合学園 高等学校 | 28.10.24 |
| | 岐阜県立海津 明誠高等学校 | 保育士・幼稚園教諭になるには？子ども に人気の粘土で作ろう | 講義・演習 | 高大連携講座「学び塾」 岐阜県立海津明誠高等学校 | 28.11.11 |
| | (株)ライセンス アカデミー | 保育士・幼稚園教諭を目指すための楽し い授業 簡単指人形作り | 分野別ガイ ダンス | 岐阜県立羽島高等学校 | 29.2.8 |
| 内藤 敦子 | (株)ライセンス アカデミー | 進路ガイダンス「保育士・幼稚園教諭に なるためには」 | 講義・実技 | 岐阜県立大垣桜高等学校 | 28.7.8 |
| | (株)昭栄広報 | 進路ガイダンス「ちがいは？講座」 | 講義・実技 | 岐阜県立池田高等学校 | 28.11.7 |
| | (株)キッズ・コー ポレーション | 進路ガイダンス「保育者になるためには」 | 講義・実技 | 岐阜県立養老高等学校 | 29.2.15 |
| 田中久志 | 愛知県立起工 業高等学校 | マンガの構成要素 | 演習 | 愛知県立起工業高等学校 | 29.3.7 |
| | (株)さんぽう | 進路ガイダンス | 講義 | 愛知県立渥美農業高等学校 | 29.3.13 |
| 黒田 皇 | デザイン美術学科 | イラストセミナー ライブペインティング | セミナー企画 | 大垣女子短期大学 | 28.8.20 |
| | デザイン美術学科 | イラストセミナー ライブペインティング | セミナー企画 | 大垣女子短期大学 | 28.9.17 |
| | 聖マリア女学 院高等学校 | 体験授業：インフォグラフィック | 進路ガイダンス | 聖マリア女学院高等学校 | 28.9.30 |
| | 修文女子高等学 校 | 体験授業：デジタルペインティング | 進路ガイダンス | 修文女子高等学校 | 28.10.7 |
| | デザイン美術学科 | 『イラストセミナー記念展』 | 展覧会企画 | 大垣女子短期大学 | 29.2.28 ～ 3.31 |
| 伊豫 治好 | 海津明誠高等 学校 | 高大連携講座「学び塾」デザイン美術学 講座「マンガにおける人物画の描き方」 | 講座・演習 | 岐阜県立海津明誠高等学校 | 28.11.11 |
| | キッズピア おおがき | きつずびあ講座「身近な人を例に『人の 顔』を描いてみましょう」 | 講座・演習 | スイトアベニュー 2階 キッズピアおおがき 交流サロン | 29.2.21 |
| | ドリームシアター 岐阜 | 子ども土曜セミナー「プロから学ぶマン ガの描き方入門」・マンガの「ひとこま」 を描く | 講座・演習 | ドリームシアター岐阜 | 29.2.18 |
| | 岐阜市 | 信長公450プロジェクトラッピング電車 | 指導 | 大垣女子短期大学・名 古屋鉄道 | 29.3.6 |
| 植田 努 | 三重県立松坂 工業高等学校 | 高校ガイダンス | 面談 | 三重県立松坂工業高等学校 | 29.3.14 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|--|-------------------|---------------------|-------------------|-----------------------------|----------|
| 小西文子 | 岐阜県立大垣桜高等学校 | 音楽療法について | 出前講義 | 岐阜県立大垣桜高等学校 | 28.6.27 |
| | 岐阜県立東濃実業高等学校 | 音楽療法について | 出前講義 | 岐阜県立東濃実業高等学校 | 28.7.22 |
| | 近江高等学校 | 音楽療法について | 出前講義 | 近江高等学校 | 28.9.12 |
| 久本たき子 | | 高校ガイダンス「歯周病とメンテナンス」 | 模擬授業 | 岐阜県立華陽フロンティア高等学校（定時制） | 28.12.8 |
| 水嶋広美 (阿尾敦子 村田宜彦 飯岡美幸 今井藍子 臼井雅代) | 石山保育園 | 「親子歯みがき教室」 | 出前講座 | 石山保育園 | 28.5.12 |
| | (株)さんぽう | 進路ガイダンス（高校3年生対象） | 講義 | 岐阜聖徳学園高等学校 | 28.5.14 |
| 水嶋広美 (阿尾敦子) | (株)さんぽう | 模擬面接（高校3年生対象） | 講義 | 岐阜県立大垣養老高等学校 | 28.8.26 |
| 水嶋広美 (飯岡美幸) | (株)さんぽう | 職業ガイダンス（高校1年生対象） | 講義 | 岐阜県立大垣養老高等学校 | 28.10.7 |
| 阿尾敦子 | (株)ライセンス アカデミー | 高校進路ガイダンス | 進学分野別 面接指導 | 岐阜県立大垣商業高等学校 | 28.5.13 |
| | (株)さんぽう | 進路ガイダンス | 分野別説明会 | 岐阜県立揖斐高等学校 | 28.12.8 |
| 村田宜彦 | (株)さんぽう | 進路ガイダンス | 説明会 | 岐阜県立大垣養老高等学校 | 28.12.14 |
| | (株)ライセンス アカデミー | 進路ガイダンス | 説明会 | 愛知県立東海商業高等学校 | 29.3.10 |
| 縄田理佳 | (株)さんぽう | 進路ガイダンス | 職業別体験 授業(1・2年) | 岐阜県立華陽フロンティア 高等学校（通信制課程） | 28.12.11 |
| | (株)さんぽう | 進路ガイダンス | 職業別学校 説明会 | 岐阜県立揖斐高等学校 | 29.2.29 |
| 三角洋美 | (株)さんぽう | 高校内ガイダンス | ブース形式 | 中京高等学校（岐阜） | H28.12.7 |
| 飯岡美幸 (水嶋広美 村田宜彦 阿尾敦子 縄田理佳 今井藍子) | 石山保育園 | 石山保育園「親子歯磨き教室」 | 出前講座 | 石山保育園 | 28.5.12 |
| | (株)さんぽう | 系統別説明会個別ガイダンス | 進路ガイダンス | 岐阜県立岐阜総合学園 高等学校 | 28.5.26 |
| | (株)さんぽう | 分野別説明会 | 進路ガイダンス | 県立大垣養老高等学校 | 28.12.14 |

| 氏名 | 主催・共催 | 題目 | 形式 | 発表の場 | 発表年月日 |
|-------|--------------|-------------------------------------|-------|---------------|----------|
| 今井 藍子 | (株)さんぽう | 高校内ガイダンス系統別説明会 | ブース形式 | 岐阜県立揖斐高等学校 | 28.5.26 |
| | (株)昭栄広報 | 進路ガイダンス | ブース形式 | 岐阜聖徳学園高等学校 | 28.11.2 |
| | (株)さんぽう | 高校内ガイダンス系職業人講話説明会 | ブース形式 | 岐阜聖徳学園高等学校 | 29.1.25 |
| 服部 直子 | 岐阜県看護協会 | 看護関係進路説明会 | 説明会 | 岐阜市文化産業交流センター | 29.3.20 |
| 清水 美恵 | 大垣市 | 子育てママ大学「子どもの流行感染症予防対策」 | 講義・演習 | 大垣女子短期大学 | 28.10.6 |
| | 大垣市 | 子育て講座「発熱時の対処」 | 講義 | キッズピア大垣 | 28.12.20 |
| 野網 淳子 | 岐阜県立海津明誠高等学校 | 高大連携講座学び塾「看護師の役割を知って、看護の技術を体験してみよう」 | 講義 | 岐阜県立海津明誠高等学校 | 28.11.11 |

D. 公開講座

| 学 科 | テ ー マ | 講 師 | 会 場 | 開催日 |
|--------|--|---|--------------------------|---|
| 幼児教育学科 | 保育実践を語る会「土曜の会」 | 幼児教育学科 教授 西川 正晃 | C号館1階カフェテリア/ 寺子屋(彦根市) | 28.4.30 5.21 6.25 7.23 8.20 9.24 10.15 11.26 12.17 29.1.14 2.25 3.18 |
| 音楽総合学科 | エレクトーンアレンジ法 Part 3 ～オリジナル作品へのアプローチ 素敵な響きを～ | エレクトーンプレイヤー 廣田 奈緒子 | C号館3階多目的ホール | 28.8.31 |
| | 生活リハビリテーションと音楽療法 ～こころ豊かに元気に暮らすために～ | 渋谷区障害者福祉センター はあとびあ原宿施設長 音楽療法士 三宅 聖子 | C号館3階多目的ホール | 28.10.20 |
| 歯科衛生学科 | 簡単で美味しいおやつ作り —飲み物と虫歯の関係について— | 歯科衛生学科 准教授 村田 宣彦 歯科衛生士 水谷 美香子 | 学生会館みずき調理室 | 28.8.28 |
| 看護学科 | かくしゃくと生きるために (認知症予防) | 特定医療法人博愛会博愛会病院 認知症認定看護師 名賀石 志保 | I号館1階103・104教室 | 28.10.1 |

大垣女子短期大学 紀 要

第58号

(非売品)

| | |
|-----|---|
| 印刷日 | 平 成 2 9 年 5 月 3 1 日 |
| 発行日 | 平 成 2 9 年 5 月 3 1 日 |
| 編 集 | 図書・生涯学習委員会 |
| 発 行 | 大 垣 女 子 短 期 大 学 大垣市西之川町1-109 TEL〈0584〉81-6811 |
| 印 刷 | 西 濃 印 刷 株 式 会 社 岐阜市七軒町15番地 TEL〈058〉263-4101 |