

大垣女子短期大学

紀 要

第 54 号

2 0 1 3

目 次

原 著

子どもの多様性を描き出す 「ビデオカンファレンス」 の実践と評価西川 正晃・松村 齋.....(1)	
保育所・幼稚園に在籍する自閉症スペクトラム児への早期支援の実態と課題松 村 齋.....(9)	
保育者に求められる音楽表現力の育成 ～学生の音への気付きから～光 井 恵 子.....(21)	
保育実習の事後指導についての一考察勝 野 愛 子.....(31)	
昔あそびを広めるために ～ゴムとび～中 野 由香里.....(37)	
図工嫌いを軽減し造形表現を楽しめる学生の育成についての考察水 谷 聡 美.....(51)	
国指定史跡昼飯大塚古墳解説板イラスト ○後円部復元イラスト ○後円墳頂部被葬者埋葬イラスト渡 辺 浩 行.....(63)	
西濃地域における音楽療法普及状況調査 ー第4回調査の結果報告と今後に向けた課題ー小 西 文 子.....(69)	
女子短期大学生の唾液分泌検査に関する調査岩田千鶴子・飯岡 美幸・水嶋 広美.....(85)	
入学初期における短大生の対人関係の不安と社会的スキルおよび友人数との関連小林佐知子・高木 弘美・三村 道子.....(97)	
彙報（学外における主な研究並びに教育活動）.....(103)	

BULLETIN
OF
OGAKI WOMEN'S COLLEGE

NO.54 (2013)

CONTENTS

【Original Articles】

Practice and evaluation of the “video conference” through case reports for picturing a child's diversity	Masaaki NISHIKAWA, Hitoshi MATUMURA.....(1)
Realities and challenges of early support for children with autism spectrum disorders enrolled in nursery schools and kindergartens	Hitoshi MATSUMURA.....(9)
Education by means of musical expression for nursery teachers -From awakening of the sounds in students-	Keiko MITSUI.....(21)
A Study of Post-Guidance for the Child Care Internship	Aiko KATSUNO.....(31)
A trial to spread a play in the old time ～Jumping game using rubber～	Yukari NAKANO.....(37)
A study to reduce the students who hate the art and to bring up the students to enjoy artistic expression	Satomi MIZUTANI.....(51)
National historical relics, HIRUIOOTSUKA ancient tomb ～board illustraion～ ○Back circle part restoration illustration ○Back circle top part burial person illustration	Hiroyuki WATANABE.....(63)
The Forth Survey about Music Therapy Practice in Seino Area of Gifu prefecture	Ayako KONISHI.....(69)
A Study on Saliva Secretion Test of Students of a Women's College	Chizuko IWATA, Miyuki IIOKA, Hiromi MIZUSHIMA.....(85)
A study on the relationships between anxiety of personal communication social skills and the number of friends in the early period of the college life	Sachiko KOBAYASHI, Hiromi TAKAGI, Michiko MIMURA.....(97)
Miscellaneous	(103)

OGAKI WOMEN'S COLLEGE

OGAKI, GIFU, JAPAN

March 2013

子どもの多様性を描き出す 「ビデオカンファレンス」の実践と評価

Practice and evaluation of the “video conference”
through case reports for picturing a child's diversity

西 川 正 晃 松 村 齋
Masaaki NISHIKAWA Hitoshi MATUMURA

はじめに

本学は平成19年度より修業期間を三年制とし、カリキュラムもドラスティックな変革を行った。そのカリキュラム改編を象徴する科目が「保育実務研修」である。この目的やその実際については、すでに矢田貝、茂木らによる報告で詳細に検討・紹介されている¹⁾²⁾。

保育実務研修は、5月から11月の毎週月曜日、火曜日（夏期休業中は除く）の33日間（24年度実績）を幼稚園や保育園などの保育現場で研修を行う。水曜日以降は大学に戻り、そこで得た見識を深めるとともに、実際に経験した事例や子どもの姿をもとに課題を出し合い、学びを深める。こうして、経験だけでもない、知識だけでもない現場と大学が往還する学びにより、実践的研究力・保育構想力・社会人基礎力を統合した保育実践力を涵養することをめざしている。

保育実務研修のリフレクションの中心となる科目が「保育・教職実践演習」である。この授業の中心となる活動は「保育カンファレンス」である。固定されたメンバー4名から6名が毎週「うまくできたこと・がんばったこと」「難しかったこと・困ったこと」を主体に学生自身が経験したエピソードについて自由に話し合う。カンファレンスの特徴として大きく挙げると三つある。第一に、対等性が担保されている。第二に、羅生門的接近である。第三にゴールフリーである。こうした

話し合いで蓄積されてくる経験が、子どもの固定的なみとりと、そこから出発する限定的な環境構成や一方向的な援助を改善し、多様な子どもの姿を描き出し、保育のデザインにつなげていくことが本授業の目的である。カンファレンスの有効性や、カンファレンス活用における学生にとっての意味や成長については、西川、茂木の報告で明らかにされているのでそちらを参照頂きたい³⁾⁴⁾⁵⁾。

1. 研究の方法

(1) ビデオカンファレンスについて

ビデオカンファレンスは、後期の「保育・教職実践演習」で行うものである。前期は主に先述したカンファレンスを中心に行うが、前期後半に保育現場で研修生が行う「部分保育」をビデオ記録したものを使用する。授業の流れは以下の通りである。

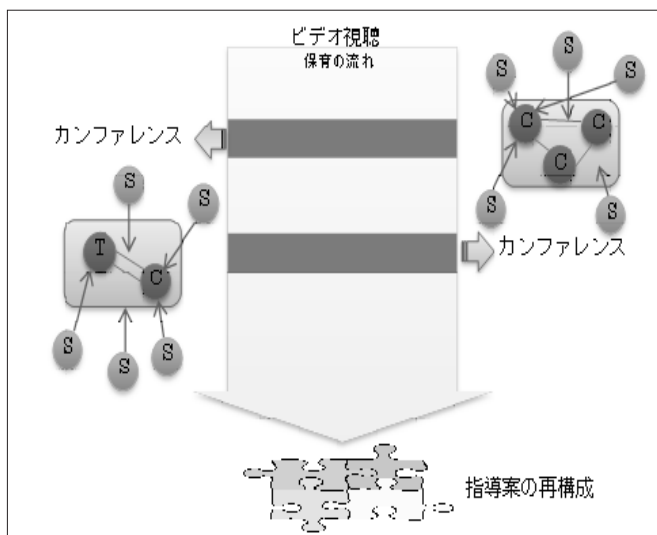
- ① 研修生が作成した当日の指導案を受講者全員に配布
- ② 当日の保育実践記録ビデオを視聴
- ③ 気になるいくつかの場面を抽出
- ④ その場面ごとに保育カンファレンスを行う
(必要であれば保育者に意図やおもいなどを確認する)
- ⑤ 保育指導案を再構成する

ビデオカンファレンスの展開は、指導案の再構成ということを一義的な目的としている。しかしそれはエビデンスとしてのねらいであり、真のねらいは「多様性」というキーワードに象徴される。

(2) 手順

学生は、授業者からのコメントを手立てに、ビデオに描かれている視聴者共通の場面を切り出す。その切り取られた保育場面の環境構成や援助の方法について、自身の保育観や経験等を手がかりに再構成のあり方について羅生門的に描き出す。授業の現象として表出するものは保育の「再構成」を行う環境構成や援助の再考であるが、そこを検討するためには、子どもの事実をどうとらえるかがポイントとなる。切り取られた場面に登場する子どもの状況（思い、願い、関係性、現在までの生活の流れ等）をみとる必要がある。今まで子どもの一元的なみとりしかできていなかった学生は、カンファレンスを通して、行為の中に存在する意味について多様な視点を出現させるのである。こうした作業を重ねることで、子どもの多様性を理解する能力を高めていこうとするものである。ビデオカンファレンスの展開イメージは表1の通りである。

表1 ビデオカンファレンスの展開イメージ



以上の考え方を基盤とした実際の授業を検証していく。

2. ビデオカンファレンスの検証

(1) ビデオカンファレンスの実際

本稿では、11月21日に行ったビデオカンファレンスを検証していく。ビデオ記録した保育にかかわる情報は以下の通りである。

- 保育実施日時：平成24年 7 月 2 日(月)
10:15～10:45
- 保育者：保育実務研修生（3年次生）
- 実施クラス：3歳児クラス
- クラス人数：18名
- 保育の種類：部分保育（設定保育）
- 主な活動：パネルシアター「おおきなぼうし」を見て楽しむ。登場してくる動物の名前を当てたり「〇〇さんこんにちは」の歌をみんなで歌ったりする。
- ねらい：「大きなぼうし」を見て、次はどうなるのだろうと予想をしながら楽しむ。
- 予想される子どもの活動：
 - 保育者の呼びかけに反応し、いわれたところに集まり座る。
 - 先生の話聞く。
 - 先生の問いかけに応えパネルに興味を持つ
 - パネルシアター「大きなぼうし」を見る。
 - 登場してきた動物に「〇〇だ!」といって答える。
 - 次は何が出てくるのかな？次はどうするのかな？など期待をしたり予想をしたりする。
 - 動物を当てるクイズをする
 - 答えがわかって「〇〇や!」という子がいる。
 - みんなで「〇〇さんこんにちは」の歌を歌う。

○先生の話聞く

- ・先生の問いかけに反応する
- ・またパネルシアターをみたいと思う。

(2) ビデオカンファレンスの展開

授業開始時、実際に行われた保育の指導計画（保育案）とワークシートを配布した。指導計画は研修生が7月2日の保育を行うために作成したもので、事後の反省会や指導保育者の指導が全く入っていないものである。ワークシートは、ビデオを視聴する際に気づいたことが自由記述できる部分を上部にとり、保育を考える上で確認しておきたい場面や事柄があった場合には記録する場所を設けた。さらに、ビデオ視聴を通して気になる場면을抽出していき、その抽出した場面からカンファレンスを行う場面・視点を選択していく。その選択された視点でカンファレンスを行った際の自らの見解や、カンファレンスの記録をとっていくものがワークシートである。（表2）。

表2 ワークシート

児童（指導者）	学籍番号	氏名
	保育日	平成 年 月 日（ ）
Memo		
◆確認しておきたい事実		
◆気になる場面		
◆カンファレンスの視点		

これらを授業資料として、指導計画に沿った保育の実際をビデオ視聴する。普段は学生が描き出してきた「気になる場面」をいくつか選択しカンファレンスを行うのであるが、本時は科目担当者から「D児の行動をどうみるか」のテーマを与えて視聴を行った。視聴後、テーマに沿ってカンファレンスを行った。

(3) D児の言動

本時の展開は下記のとおりである。

○パネルシアター「大きなぼうし」を見る。

○動物を当てるクイズをする

○みんなで「○○さんこんにちは」の歌を歌う。

本時の活動で、他の幼児には見られないD児特有の言動が見られた。その主なものを挙げると、次のようになる。

○パネルシアター「大きなぼうし」の活動

10：15

T「ぞうさんがてくてくてくてく歩いて行く
と…」

D児「どこいくの?」「下に行けばいい」

10：18

T「ポツリ、ポツリと雨が降ってきました」

D児（立ち上がる）

10：21

T「ぞうさんの帽子の下に入りました」

D児（立ち上がりながら）「うおっ、入った」

T「大きな傘になりました」

D児「かさ！」

T（雨粒をパネルから外す）

D児「あっ、雨がやんだ」

…

T「またお散歩を始めました」

D児「するとまた雨」

10：22

T「大きな帽子は、大きなかごになりました」

D児「かご!？」

10:24

T「そうだ、いいことを考えた」

D児「考えるんや」

10:25

D児（パネルを見ながら）「あれ、ぶたさん
がおる」

...

T「てくてくてくてく、ぞうさんが歩いて行
くと」

D児「こんどはなにやろ。通せんぼう、通せ
んぼう」

10:26

T「かえるさんが泣いています」

D児「なみだ」

...

D児「ねえ、ぞうさんどうやって…」

T「どうしようどうしよう」

D児「どうやって」

T「みんなやったらどうする」

D児（立ち上がって）「ぞうさんやったら、
ジャンプすればいい」

T「ジャンプするんやね」

D児「ジャンプすればいいんや」

10:27

D児（帽子にのって川をわたったカエルを見
て）「あっ、わたった」

T「かさはボートにもなりました」

D児「あみ…かさみたい」

10:28

D児「あれ？ぶたさんがおるよ」

D児「どうしたんやろ。かえるさん、血でと
る」

○動物を当てるクイズの活動

10:31

T「パンダさんでできた」

D児「パンダさん、パンダさんうちにおる。

おうちできた」

10:32

D児「おさるさんでっかいおうちになったよ」

T「せんせい、お友達何人連れてきたっけ」

D児（立ち上がって）「4人、4人」

（立ち上がって）「2人2人ばかり」

T「三人目のお友達はちょっと難しいかも」

D児「3人目…ぞうさんかも」「ぞうさん」
（たちあがって）「ぞうさん」「かば!、ね
ね、動物園にかばさんおったよ」

...

D児「かばさん…あといっこ!」

10:34

D児「ちがう!」「きりん…ぞうさん」

T「ぞうさんでした」

D児（立ち上がって）「ぞうさん、ぴよぴよ
ぶよ…」

（立ち上がって）「ぞうさん」

10:35

D児「ねえねえ、ダンス?」

T「あいさつのダンスだって」

D児（立ち上がって、手を振りかざし）「えっ、
アイスのダンス?ないよ」

○「〇〇さんこんにちは」の歌を歌う活動

10:36

（パンダ、サル、カバ、ゾウそれぞれの歌に
あわせた動きに、立ち上がったとき大きな声
をあげたりして反応する）

D児（サルのダンス）「おしりまっか」（カバ
のダンス）「手がない」

10:37

D児「ねね、あとゾウさんだけ…ゾウさん、
うでがないよ」

「おしり真っ赤っかやった」

T「おしり真っ赤っかやったね」

10:39

T「じゃ、歌える子は一緒に歌ってみようか」

D児（その場で逆立ちを始める）

「ねえねえ、みて」

（歌にあわせて逆立ちをする）

「ゾウさんとカバさんやったら、みんなやる」

10:42

（逆立ちのまねをする子が数人出現）

D児「白いよ、白いよ、ほら見て、しろいって、白いよ」

保育者の問いかけに対し、多くの幼児が反応している場面もあるが、D児はこうした場面に加えて、自分が思いついたことや感じたことをそのまま言葉や行動で表現することが多く、パネルシアターやクイズの進行を妨げる場合も少なくない。また、他の幼児に比べ声が大きく、その言動で保育者の発言が行われた場面も見受けられる。

3. 考察

以上のD児の言動をビデオで確認した後、「D児の行動をどうみるか」についてカンファレンスを行った。今回のビデオの補足事項として、保育終了後研修生の指導担当である担任から、一連の言動についてD児がしかれた事実を科目担当者から話し、そのことを含めてD児の言動を検討していった。

今回のD児の言動について、大きく五つのみとりが出現している。

第一に、D児の表出する現象面だけをとらえた見方である。これは、担任にしかられたという事実から、描き出されたD児のとらえである。

学生のみとりでは、

「保育者から見て、話を聞いている」

「話を聞くときは、正しい姿勢で聞くべきである」

「自分の思いばかりを言って、話を聞いている」

ない」

「話を聞くときに、逆立ちなどをして危なかった」

「集中していない姿」

「落ち着きがなく、うるさい」

「しゃべるだけでなく、立ち上がったりしている」

などの記述が見られる。集団でのきまり・話を聞くときの約束など既存の社会に存在する価値観から外れているという判断から、D児は担任から指導を受けている。この指導はD児の内面や発達特性などに配慮したみとりではなく、あくまでも表出する現象に対してのものである。こうしたみとりは学生の中では出現率が低く、学生自身の幼児理解としてはほとんど存在しないと言っている。今回、このみとりが出現したのは、科目担当者が補足事項として加えた、担任からしかれた事実からの描き出しといえる。

第二に、表現を楽しんでいるというみとりである。

「言葉や体で表現している」

「言葉や体で思い、考えを伝える」

「考えなどがずっと浮かんで、想像力がとても豊か」

「自分の思ったことをすぐに伝えたい」

「新しいことに興味があり、気持ちが高まると言葉や体で表現する子」

などが記述として挙げられる。この場合、D児は集団のルールや場面の状況より、自身の感じたことをすぐに表現していくことに喜びを感じていることを優先している。これは集団に存在する価値観よりも、個人の世界観や価値観に浸りきる3歳児の学びの様相ともいえる。

第三に、お話の世界に入り込んでいるというみとりである。

「パネルシアターをすごく楽しんでいるからこそその言動だと思う」

「パンダの逆立ちの場面でもわかるが、D児

は真剣に見てお話の世界観に入り込んでいた」

などが記述として挙げられる。これも3歳児の独特の世界観に浸る意味では、先述の姿に近いものがある。また、想像力が広がり、「現実体験したこと、絵本などの想像の世界で見聞きしたことと重ね合わせ」⁶⁾絵本の世界観と自己の世界観を自分なりにつくり楽しむ姿ともいえる。

第四に、幼児自身の存在を認めてほしいというみとりである。

「自分が言ったことに反応してほしい」

「幼児自身の気づきに反応してもらいたいと願っている」

「反応があるまで同じことをずっと言い続ける」

「真剣にみているからこそ、(保育者に)疑問に思ったり共感してほしかったりするんだと思った」

「自分の話や気持ちを聞いてほしいと思われる」

「自分の言動を伝えたい、認めてほしいという姿」

「D児の発言を認めることで、満足するのではないか」

「僕はちゃんと聞いているよ、どうなるかわかるよ、知っているよというアピール」

「誰か(他の幼児)の反応を待っている」

「自己主張が強く、自分のことに反応してほしい」

などが記述として挙げられる。3歳児の保育者と幼児の関係は、「先生と私」⁷⁾に例えられるように、一対一の関係が成り立つ。こうした関係が構築されることで、幼児は安心して園生活を過ごすことができる。このような発達特性を考えると、パネルシアターを通して、保育者との関係を確かめ、D児自身の存在を保育者に伝えようとする行為とみることができる。

第五に、保育者との関係を楽しんでいるというみとりである。

「保育者の問いかけに反応をしている」

が記述として挙げられる。これは第四に述べたことに加え、保育者との関係が確信された上で、保育者とさらにかかわっていききたいというD児の願いによる行動とみることができる。

以上、D児の同じ言動に対するみとりであったとしても、みとる者の立場や視点などから、多様な価値観が描き出されていくのである。

4. ビデオカンファレンスの評価

評価については、短期的な評価、すなわち本時にかかわる評価と、長期的な評価、すなわちビデオカンファレンスを重ねていくことで形成される資質能力の二つがある。

(1) 短期的な評価

まず、短期的な評価、すなわち本時にかかわる評価については、エビデンスとしての「指導計画の再構成」である。

本稿で取り上げたD児を例に挙げると、D児の多様な姿を「予想される子どもの姿」として描き加え、その姿に対して保育者がどのような援助や配慮を行うのかを重ねていく。予想される子どもの姿はこの日の保育者である研修生が作成した指導計画に描かれてはいない。しかし、描き出されていない姿をさらに書き加えるとともに、今回のビデオカンファレンスで抽出された、大きくわけて五つのみとりから、「保育者の援助・配慮」についてどれだけ書き加えることができるかが評価の指標となる。子どもの行為に多様な意味を見いだすことができれば、保育者の援助や配慮事項も多様性を増してくる。すなわち、幼児の多様な姿を描き出せることができれば、援助や配慮事項も増え、指導計画の再構成となるのである。こうしたエビデンスが本時の評価へとつながるのである。

(2) 長期的な評価

次に、長期的な評価、すなわちビデオカンファレンスを重ねていくことで形成される資質能力についてである。一度のビデオカンファレンスでは、その指導計画に基づいた保育の実際においての、特定の場面での多様性を描き出すことができる。しかし、それは限定的な場面や状況であり、保育の実際は実に複雑であり、その日の子どもの姿や天候、環境構成、保育者の言動など様々な要素により流動的なものであるといえる。日常の保育の中で、瞬時に行為の意味を見だし、適切な援助や環境の再構成を行うには高い資質能力が要求される。その高い資質能力とは、すなわち行為の意味の多様性を瞬時に抽出し、その場でのみとりを決定し保育していくことである。こうした高い資質能力を一度のビデオカンファレンスで涵養することはできるはずがない。稲垣も、カンファレンスについて「様々な経験がその場において共有されていく、共有されることによって参加している自分が変わっていく」⁸⁾と述べ、カンファレンスの効果・意義を「点」で見るのではなく「線」としてつなげたところに見いだしている。したがって、こうした学習（研修）を重ねることが必要となる。

4. 結論

短期的な評価のみならず、カンファレンス形式の学習（研修）を積み重ねることにより、保育者としての資質能力の形成を、行為の意味の多様性に気づく能力と位置づけ評価していくことが重要となる。これが長期的な評価であり、それを測定するのは、指導計画や保育記録など定量的なエビデンスと合わせ、保育カンファレンスや研究会での発言など定性的な側面も加わるのである。

おわりに

子どもの多様なみとりを羅生門的接近により出し合えることで、単一的な援助や環境構成から脱却し、多様な保育実践を試みようとすることで、大学教育における professional development の実践と位置づけることができる。

ビデオカンファレンスを含めたカンファレンスの手法は子どもの多様性を認め、子ども理解を深める手法ではあるが、一度行えば子ども理解や保育実践力が形成されるものではない。回数を重ねることが必要となり、継続的・計画的な実施が行えるシラバスづくりが求められる。

文献

- 1) 矢田貝真一、永田恵実子：実践的指導力育成をめざす「保育実務研修」についての考察(1)－3年制保育者養成課程における科目としての成果と課題－、大垣女子短期大学紀要51、pp.49－60、2010
- 2) 茂木七香、古宮山昭子、高田全代：実践的指導力育成を目指す「保育実務研修」についての考察(2)－研修振り返りの授業での学生の記述から－、大垣女子短期大学紀要51、pp.61－64、2010
- 3) 西川正晃、茂木七香：実習トークスタディにおける学生の専門性の向上について-Conferenceにおける「多様性」の醸成-、大垣女子短期大学紀要52、pp.67－76、2011
- 4) 西川正晃、茂木七香：保育実践を振り返る内容としての「できたこと」「できなかったこと」の質的変容、大垣女子短期大学紀要53、pp.13－22、2012
- 5) 茂木七香、西川正晃：保育実践を振り返る形式としての「グループカンファレンス」の効果、大垣女子短期大学紀要53、pp.23－27、2012
- 6) 厚生労働省：保育所保育指針解説、フレーベル館、p.49、2008
- 7) 滋賀大学教育学部附属幼稚園：遊びのなかの「学びの過程」、明治図書、p.54、2007
- 8) 稲垣忠彦：授業研究の歩み、評論社、p.316、1995

保育所・幼稚園に在籍する自閉症スペクトラム児への 早期支援の実態と課題

Realities and challenges of early support for children with autism spectrum disorders enrolled in nursery schools and kindergartens

松 村 齋

Hitoshi MATSUMURA

1. 問題と目的

平成19（2007）年度から施行された改正学校教育法によって特別支援教育がスタートを切り、6年が経過した。平成24年7月23日に出された「中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育のあり方に関する特別委員会」の報告によれば、「共生社会の実現に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」と考えられている。特に、園児の段階では、「子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。また、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を図っていくことが重要である」とされている。¹⁾

近年、発達障害に対する認識の高まりによって、発達障害が起因した社会における不適応の問題やそれに伴う二次的な問題、さらに他の精神障害の発症の治療・予防の議論が盛んにおこなわれている。特に、自閉症スペクト

ラム障害における青年期・成人期の問題は、多くの新聞報道や報告等からも知ることができる。ドナ²⁾や森口³⁾らの手記等からは、現代社会における不理解と環境の未整備が“生きづらさ”や“苦しみ”を生み出し、それらが当事者の不利益となっていることが述べられている。また、本田⁴⁾は、自閉症スペクトラム児やADHD児などは、「障害」と「非障害」との境界が生物学的あるいは症候学的には決めにくいとし、発達特性が薄い人の中には、周囲と自分との違いに悩む、誤解されて孤立するなどの問題が生じることがあり、その結果として抑うつや不安などの精神症状の出現、いじめ被害、不登校、ひきこもりといった二次的な問題を呈するとした。つまり、実際に専門家の前に現れたときにはきわめて対応が難しくなっていることが少なくないと述べている。

また、うつ病診療の実際から、西口⁵⁾は、子どものうつ病の二分化を指摘し、児童期発症のうつ病との併存のひとつに発達障害、反抗挑戦性障害、などをあげている。さらに、神尾⁶⁾は、自閉症スペクトラム児のメンタルヘルス、早期診断は、不適応や二次障害の予防につながると示唆し、早期発見・早期療育が最も有効な方法であることや、それらの取り組みは、対象児の以後の生活に大きな影響を与えることも明らかにしている。また、保育園、幼稚園などの報告では、対象児への理

解、支援の在り方などが継続的に検証されてきており、特別支援教育の理念のもと、一人ひとりのニーズに寄り添う対象児の支援の在り方が模索されてきている。

早期介入の重要性についても、科学的根拠に基づいた多くの症例が報告されている。我が国の乳幼児健診は、対象児の早期発見につながる素晴らしいシステムを構築しており、関係機関との連携のもと、早期からの介入を実施し、市町村が主体となって、療育等が実施されてきた経緯がある。⁷⁾⁸⁾文部科学省(2012)¹⁾は、仕組みにおいては、可能な限り早期から成人期に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要であるとした。

しかし、乳幼児健診において、田中⁹⁾によれば、脳性麻痺や言語面での明らかな遅れ、中度前後の知的障害については、そのシステムがうまく作動するが、知的に遅れのない広汎性発達障害、注意欠陥・多動性障害、学習障害、発達性強調運動障害といった発達障害グループは、これまでの健診では明確に気づかれることは多くなかったと述べている。原¹⁰⁾は、二次障害について、周囲の大人がASの状態を十分理解して接すること、就学前に適切な療育支援を行うこと、就学後も支援を継続することでASのある幼児たちは無理なく思春期を越えていくことができるとし、小林¹¹⁾は、発達論的観点でその成り立ちを考えたとき、乳幼児早期に子どもたちが、母子関係を軸に、関係要因である保育者や療育者とどのように関わってきたかを明らかにし、また、その関係にどのような質的問題が潜んでいるかを考えることだとした。それらの成果は、自閉症スペクトラム児の成人期の問題と深く関連づいており、早期診断と早期支援の重要な根拠となる。

早期からの教育相談・支援に関する自治体

の取組例からみても、保育園、幼稚園は重要な関係機関として位置づけられている。しかし、その早期発見・早期療育における「発見」と「診断」を含む、先進的なシステムや取り組みは、必ずしも、保育園、幼稚園に完全には位置づいてはいない。つまり、優れたシステムや有効な支援法であったとしても、保育士・幼稚園教諭や保護者の理解、協力、支援なしでは、早期発見・早期療育は、十分に機能しないと思われる。保育士、幼稚園教諭は、日夜、対象児の理解や支援に悩み、毎日が試行錯誤の連続である。現場における保育・療育の科学的な検証はまだまだ途上の段階といえる。具体的な検証や方策が十分示されないまま早期発見・早期療育の必要性だけが、発信されている現実があるのではないだろうか。

以上のことから、本研究は、自閉症スペクトラム児における早期発見・早期療育の有効性を検証するため、保育園、幼稚園に在園する対象児と保育士、幼稚園教諭との関係性に着目し、それを研究の中核と位置付け、対象児の早期における支援策を保育士、幼稚園教諭と連携して構築していく。そのための予備調査とする本論では、現場における保育士・幼稚園教諭の早期発見や早期療育に対する意識や園での取り組みを明らかにし、自閉症スペクトラム児にとっての「幼稚園の特別支援教育体制の充実、保育所等における早期支援の充実」文部科学省(2012)¹⁾、のために必要となる課題を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 対象者

A市内の保育園、幼稚園、こども園に勤務する管理職、主任保育士、教務主任、保育士、幼稚園教諭、加配教職員を対象に、0歳から6歳児の年齢層における自閉症スペクトラム児への支援の実態と個別の指導計画(個別の支援計画)等の策定状況、及び地域の関係機

関との連携について質問した。

(2) 手続き

上記の保育園、幼稚園を対象に調査期間を定め、質問紙法による調査を実施した。本研究の目的を探るため園児における継続的な支援の必要性、支援の方法、支援の評価、支援の振り返り等の在り方等を質問形式によって回答を求めた。

- ・調査時期：2012年8月から9月
- ・調査対象：保育園、幼稚園、こども園

(3) 内容

早期発見・早期療育について、自閉症スペクトラム児（診断あり）と（未診断・疑いあり）に大別し、①対象児の状況把握、②対象児の中心的支援機関について、③個別の指導計画および個別の教育支援計画の策定と活用と巡回相談の効果、④園における0歳から6歳児に対する早期発見・早期療育について⑤自由記述の項目について調査を行った。

なお、本調査における自閉症スペクトラム児とは、検査・診断の有無に関わらず、知的障害を伴う自閉症、高機能自閉症、アスペルガー障害をもつ園児とした。また、本論において、早期療育は主に療育教室、早期支援は主に保育園、幼稚園で行われる支援として、便宜上、区分している。

(4) インフォームド・コンセント

研究開始前に上記の目的と手続きについて、A市の担当教職員に文章と口頭で説明し、同意を得た。また、本研究は本学研究倫理基準に沿って行った。

3. 結果

本調査において、A市より、以下の回答を得た。

(回答数)

- ・幼稚園 5園 (85人)
- ・保育園 6園 (68人) 合計 11園
- ・提出者数 153人 (うち園長11人)

(1) 担当クラスの対象児の把握

対象児の把握状況を Fig.1に示す。担任および加配教職員の回答をみると、①クラスの園児数と②自閉症スペクトラム児（診断あり）の園児数並びに個別の指導計画等の枚数の把握は、担任および加配教職員とも高い確率で一致している。しかし、③自閉症スペクトラム児（未診断・疑いあり）の園児数並びに個別の指導計画等の枚数は、担任の回答数と加配教職員の回答数が一致しないなど、かなりのばらつきがみられた。結果、質問項目（3項目）において、全て条件が満たされた回答（担任・加配教職員の両者とも完全にクラスの実態を把握している）は3割に満たないことがわかった。同一クラスにおける、担任の「気づき」と加配教職員の「気づき」のずれと、クラス内での対象児への支援等に対する合意形成がうまく機能していないおそれがあることがわかった。

(2) 対象児の中心的支援機関について

対象児が支援を受けている中心的支援機関はどこかについての質問は、担任、加配教職員ともに、市の療育教室、ことばの教室、園での加配配置、担任配慮と示された。自閉症スペクトラム障害の診断の有無における差はあまりみられなかった。

次に、どのような支援を受けているかの質問については、粗大運動、簡単なルールのあるあそび、サーキット運動、生活自立、コミュニケーションなどの遊び、少人数での運動遊び、言葉の学習などと回答され、相対的に内容を理解し、記述されているケースは多くはなかった。療育教室や親子教室といった機関名についての回答は多かった。よって、一部を除き、担任および加配教職員が、関係機関との連携において具体的な取り組み内容にまで踏み込んだ理解になっていない可能性があることがわかった。

さらに、支援における月当たりの実施回数を質問すると、療育教室については、基本的に月に2回という回答となった。なお、年長

児では月に1回という回答もあった。ことばの教室へは月に4回通っているものもいた。これはA市のシステムに起因している。市では年長児の療育は基本的に2週間に1回であり、特に園との並行通園になると2週間に1回のグループ療育への参加が主になる。小さくて通園されていないケースで1週間1回の療育教室への通園が実施されている。

（3）個別の指導計画および個別の教育支援計画の策定と活用、巡回相談の効果

個別の指導計画および個別の教育支援計画の策定と活用については、A市では、個別の指導計画については統一した様式があること、また、現在の様式について、これまで何度か見直しが図られていること、書き方についての共通理解の場があること、巡回相談員の訪問の際に、様式を介して対象児の支援について共通理解する場があるなどが影響し、管理職、教職員問わず評価は高い。なお、本来は個別の教育支援計画が先に作成されるべきだが、A市では、個別の指導計画の作成から開始しており、これについては継続的に定着が図られてきた経緯がある。ただし、個別の教育支援計画についても、市において統一様式の必要性が指摘され、関係機関の情報なども含めて協議されているが、調査段階では、個別の教育支援計画の統一様式があるかどうかは不明であった。この項目についても、自閉症スペクトラム障害の診断の有無における差は管理職および教職員ともにみられなかった。

さらに、巡回相談の機能が現場の支援の効果を高めているかの質問に対しても、教職員は肯定的に捉えている。巡回相談についての評価は非常に高く、管理職、教職員に差はみられない。また、非常に評価が高い分、現在の巡回相談の回数では不足すると考えている教職員も多く、心理判定員による発達相談の利用など、他の方策を考えているという意見もあった。現在は、巡回相談員のサポートを得ながら日々の保育力を高めている側面があ

るが、いずれは、園の教職員の力で支援の方法等を判断し工夫できるようになっていくことが求められる。しかし、加配教職員の多くが臨時教職員であり、園や対象児に慣れた時期に、新しい教職員を雇用せざるを得ないという実態があり、個別の指導計画と巡回相談、そして教職員とがうまく機能できていないケースもあることがわかった。

以下に巡回相談における保育士、幼稚園教諭の自由記述を抜粋する。

問い：巡回相談の機能が支援の効果を高めていますか。

（園長、教務主任）

- ・助言により、医療受診について保護者に伝えており、その効果は出ている。
- ・ひとりひとり特性も違い、その子にあった理解の仕方や支援をアドバイスをいただける。
- ・集団生活を送る上で自分の支援方法の確認、点検、修正が出来たりするので効果あり。
- ・診断のある子や加配がすでについている子の相談は、日数の余裕がないので療育教室などで相談にのってもらっている。
- ・困っていることや迷っていることを相談できることは有効であり、支援の仕方にも生かしていける。

（教職員）

- ・わからない部分は相談にのってもらえるので良い。
- ・高めていると思う。毎日接する保育士以外に専門の先生方が見て下さることで、新たな視点から姿をとらえることができ、支援につなげることができると思う。
- ・その子に応じた支援を教えていただけたり、別目標から見てもらえたりする。
- ・専門の方からご意見をいただけるのはとても参考になる。
- ・保育中の姿からアドバイスをいただけることは支援をしていく上で重要。
- ・適時に支援の在り方を見直しする際の指針になると思う。

・高めている。保育の視点が明確にできたり、新たな手段を学ぶことができたりする。

・疑問、質問にアドバイスを得られることで自分自身にとっても安心できる。

・支援者にとっていつも悩んでいる事、迷っている事をいろいろな角度から見ていただくことはとても有難い。ただ、見ていただきたい姿が相談時に見られないこともあり、うまく伝わらないことがあるのが残念。

（４）園における０歳から６歳児に対する早期発見・早期療育について

Fig.2からFig.4からもわかるとおり、管理職、教職員、スペクトラム診断の有無に関わらず、早期発見・早期療育の有効性についての評価は高い。全般的に、早期に発見することで、低年齢の段階より対象児にあった支援ができること、また、周囲が対象児のことを正しく理解することで、不必要に叱ること、行動を制止することなどが減少したことがその理由としてあげられている。また、「療育教室の取り組みを通じて、対象児の様子が落ち着いた、見学に行くことで、自らの対象児への理解や対応が変わった」など、療育の場は、対象児のみならず、支援する側の学びの場となっており、管理職も含め、どの教職員からも早期発見・早期療育における取り組みへの評価は高いことがわかった（Table.1）。さらに、療育教室の教職員が園を訪問し、対象児の園における集団での様子を観察し、直接、担任や加配教職員に園での成果や今後の課題を伝え、場を共有することは非常に有効な手段だといえる。

ただし、保護者支援を考えたとき、「診断あり」の場合であっても、その成果や課題を直接保護者に伝えることには躊躇している傾向がある。早期療育の必要性を高く評価していても、園や担任の段階では、相当慎重にならざると得ないことも記述よりうかがえる。さらに就学を控えた場合は、保護者に子どものことを正しく理解してもらうために信頼関

係を築いておくことも重要になってくる。「未診断・疑いあり」の場合については、さらに保護者の理解が得られにくい傾向が強い。その結果、園生活における混乱や友だちとのトラブルが増加する可能性も高い。担任または加配教職員は、疑いがある場合は、早めに発見ができ、早期に対応を協議し、その成果を丁寧に保護者に伝えることは、とても有効であると判断はしているが、一方で、どう進めていけばよいか悩んでいる現状があることがわかった。

管理職からは、早期発見について「早期発見は早期療育につながり、個人の力を大きく伸ばすことができる。」「早期発見することにより、支援の必要性や方法がわかり、子どもを理解することで子どもが生活しやすくなっていける。」などと、支援する側としても、早期発見ができると、実践においても、自信をもって子どもの力を伸ばすことができるなど、早期発見への期待感を滲ませている。また、早期療育について「自分たちの現場の力量アップを目指さなければということに気づかされた。入園してからでも遅くない、私たちがという気概で取り組んでいきたい。」「有効な支援を受けて、自信を持ったり、その方法を園でも繰り返したりすることで、子どもの戸惑いや不安が少なくなった。」「見極めの時期を逃さず、関係機関との連携及び保護者との信頼関係の中でうまく成立しなければならないと思う。」と療育教室との連携をはじめとする、園における保育実践の向上や対象児の支援の必要性やあり方などに触れており、問題意識の高さがわかった。早期発見・早期療育の取り組みは、現場としてもとても勇気づけられていることも確認できた。

また、担任および加配教職員からは、早期発見について、「早期発見が早期支援につながり、本人が自己肯定感や自信を持って社会生活を送っていけると思う。」「自閉症は早期療育で必ずよくなると思うから。本当にしん

どい部分を早く見つけて認めてやり、それに合った対応をすることで子ども自身が過ごしやすくなると思う。」など、早期発見・早期療育の延長上に対象児の生活の質の向上との関連性を強く意識していることがわかった。また、「入園してからスペクトラムではないか、と把握するケースが多く、なぜ、健診等クリアしてくるのか疑問を感じる」など、乳幼児健診のシステムへの率直な疑問もあった。さらに、早期療育について、「対象児がどういふことで困っているのか、つらいのかが早くわかり、それに対処する方法を考えたり、取り組むことで集団の場で生きる手立てに少しでもなったりすると思う。」「支援の方法やあり方がそれで良いのかという部分では、専門機関等との連携が欠かせない。」としている。また、保護者との関連において「『どうしてこの子は…』という親の不安や負担も軽減されると思う。だが、それによって余計に悩む親もいるかもしれない。」「保護者に初めて伝えるときの手段は大変難しいと思う。療育においては、園や保護者の信頼関係の上での連携は大切。」さらに「保護者も含め、しんどさをなかなかかわかってもらえずに園で過ごす子もいる。」など、早期発見・早期療育における有効性は感じながらも、保護者支援の難しさについては、支援の有効性と対応の難しさに担任も加配教職員も悩んでいることがわかった。しかし、「早期に要因や手立てを考え必要な支援をしていくことは大切。」

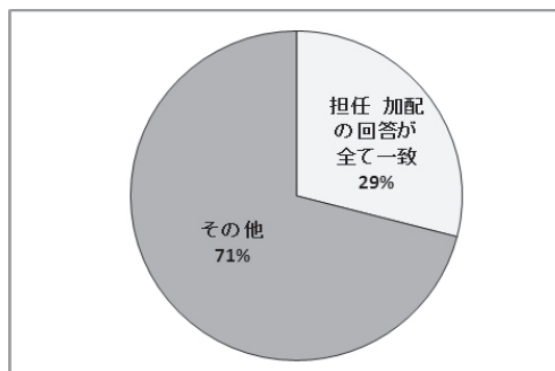


Fig.1 対象児の把握状況
(全教職員)

など、保護者を励まし、子どものために関係機関との連携をよくしていこうと考えている担任等も多数いることがわかった。

次に早期発見・早期療育の適正な時期はいつがよいのかの質問に対して、「診断あり」については、園生活を円滑に始めるために早めにわかったほうが良いと考えていることがわかった (Fig.5、Fig.6)。A市では、3歳児から幼稚園に入園できるようになっており、園生活の開始時に加配措置ができるということと大きく関わっている。保育園では、1，2歳では複数担任で見ることができるが、3歳児からクラスの人数が一気に増えるため、担任だけではとても十分な支援が行き届かない。よって加配の配置が必要と考えており、3歳児がスタートするまでに発見し、加配配置をしたいと考えている。担任や加配は、低年齢だと「障害特性なのか、成長の過程で現れる姿なのか判断しにくい。」というところが理由となり、発見における適正な時期については、園長より遅めの時期になっている。自分自身に確信が得られないこと、保護者に説明するに至る十分な情報が早期では得にくいことなどがあげられた。また、「未診断・疑いあり」についても、早期発見・早期療育は早くから特性に合わせた支援をすることで、対象児の育ちの上でも、保護者支援の上でも重要であることを管理職も教職員も考えていることがわかる (Fig.3、Fig.4)。幼稚園では、3歳児からの園生活を順調にスタートす

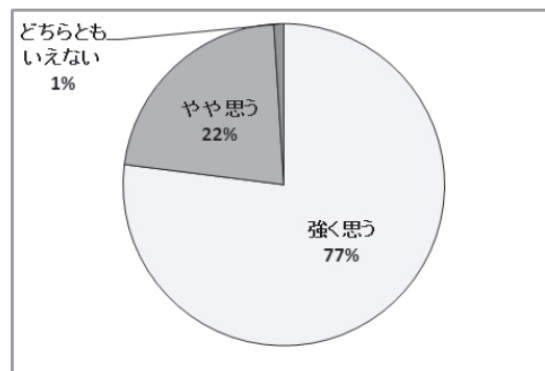


Fig.2 早期発見・早期療育は有効だと思うか？
(教職員) 診断あり

るため、保育園では保育者の人数が大きく変わる3歳児生活の良いスタートのために、加配配置を適切に行いたいと考えており、そのために早期発見の必要性を訴えるケースが多い（Fig.7、Fig.8）。ただ、療育につなぐかどうかについては、保護者支援の上で慎重に

考えておきたいとの意見もある。このことから、園での“気づき”はあっても、実際に、早期発見・早期療育につながるケースは低年齢では難しく、経過を観察しながら、タイミングを待っている様子が記述からうかがえた。

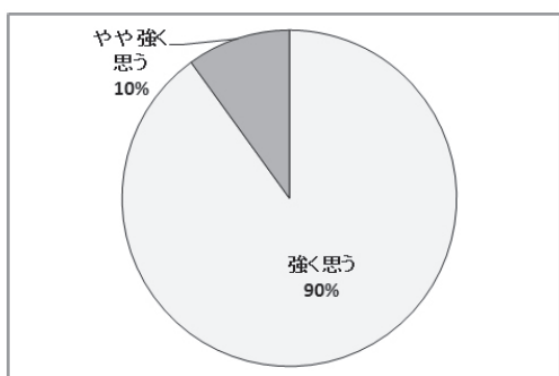


Fig.3 早期発見・早期療育は有効だと思うか？
（管理職）未診断・疑いあり

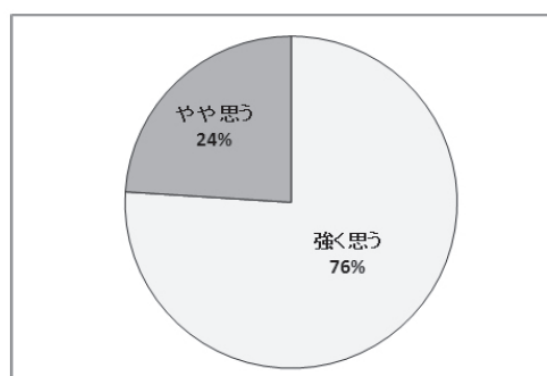


Fig.4 早期発見・早期療育は有効だと思うか？
（教職員）未診断・疑いあり

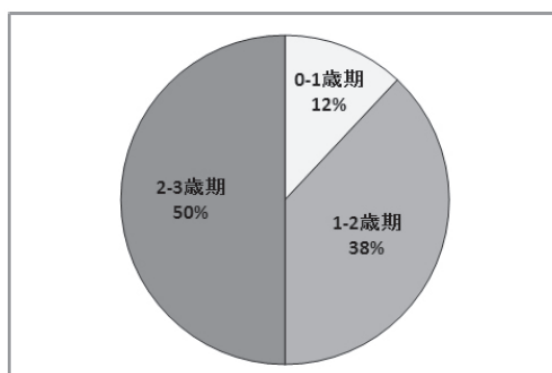


Fig.5 早期発見・早期療育の適正な時期は
（管理職）診断あり

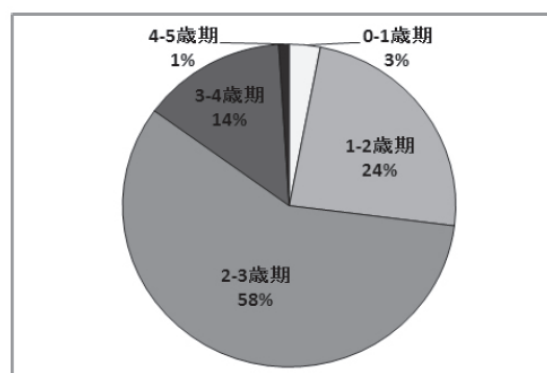


Fig.6 早期発見・早期療育の適正な時期は
（教職員）診断あり

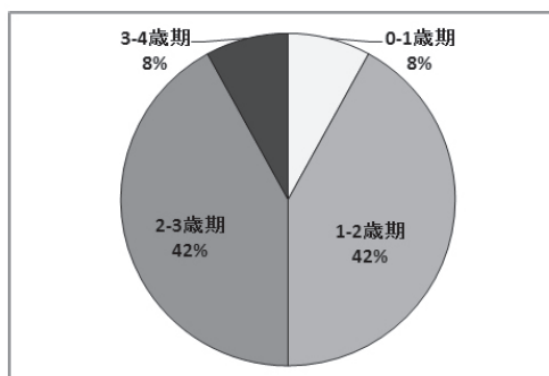


Fig.7 早期発見・早期療育の適正な時期は
（管理職）未診断・疑いあり

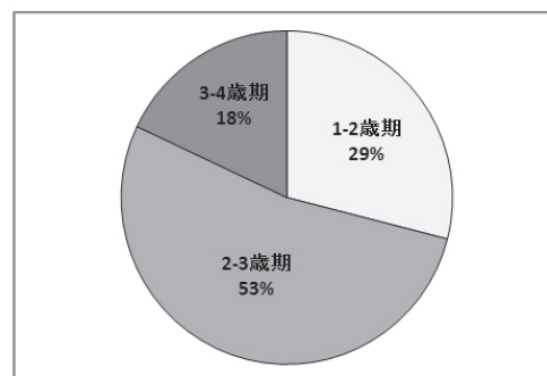


Fig.8 早期発見・早期療育の適正な時期は
（教職員）未診断・疑いあり

Table.1 早期発見・早期療育の支援の有効性

(5) 保育園、幼稚園の自閉症スペクトラム児への早期発見・早期療育の支援の有効性について自由に記述ください。

(管理職)

- ・医療、療育、保健センター、巡回相談など充実していけばと思ったが、自分たちの現場の力量アップを目指さなければということに気づかされた。「園入園からでも遅くない、私たちが」という気概で取り組んでいきたい。
- ・療育で有効な支援を受けて、自信を持ったり、その方法を園でも繰り返したりすることで、子どもの戸惑いや不安を少なくできている。いろいろな機関で大事に見守られている安心感が保護者の子育てへの意欲につながっていることもある。多くの人が末永く見守れるようにしたい。
- ・早期支援により、本人が仲間の中でどう過ごせばよいか、居心地の良い場所を見つけようとしたり、本人も中に入るための工夫を身につけたりすることができる。また、まわりの理解も共に生活することでより育つ。
- ・園児の保育の上では早期発見・早期療育は重要と考えるが保護者理解においては大変難しい。
- ・早期発見は早期療育につながり、個人の力を大きく伸ばすことができるが、早期発見においては3歳にならないと判定は難しいと思う。その見極めの時期を逃さず、関係機関との連携及び保護者との信頼関係の中でうまく成立しなければならないと思う。
- ・早期発見することにより、支援の必要性や方法がわかり、子どもを理解することで子どもが生活しやすくなっていく。早期療育を受けることで生きていく力がついていくので、大切なことだと思う。ただ、低年齢では診断がつきにくい場面や保護者の理解を得るのも難しいことが多いので、その点で十分留意しておく必要があると思う。

(教職員)

- ・対象児がどういうことで困っているのか、つらいのが早くわかり、それに対処する方法を考えたり、取り組むことで集団の中で生きる手立てに少しでもなったりすると思う。
- ・「どうしてこの子は・・・」という親の不安や負担も軽減されると思う。だが、それによって余計に悩む親もいるかもしれないが。子どもにとっては周りに理解してもらえることによって負担は減ると思う。その子にあったかわり方や受け止め方でその子の成長にもつながると思う。
- ・入園してからスペクトラムではないか、と把握するケースが多く、なぜ、健診等クリアしてくるのか疑問を感じる。
- ・集団の中での対象児の戸惑いや恐怖感、困り感を特別支援によってやわらげていけたらと思う。
- ・子どもを正しく理解していく上で早期発見は大切だと思う。感覚統合など療育の面でも早期よりしている方が良いのではないかなと思う。ただ、早期において保護者が受け入れることは難しい面もあると思う。
- ・二次障害を防ぐ意味でも、セルフエスティームを高めるためにも必要だと思う。
- ・子どもが戸惑いを見せている場面で、大人がきちんと理解して対応することが必要である。しかし、療育開始はケースバイケース。できるなら、ナチュラルな場面でスペシャルな対応ができるのが良いと思う。
- ・自閉症は早期療育で必ずよくなると思うから。本当にしんどい部分を早く見つけて認めてやり、それに合った対応をすることで子ども自身が過ごしやすくなると思う。
- ・初めての子どもの場合、保護者は育てにくさは感じるものの比較もできず悩んでおられる。自閉症の子どもの中には自分の体のコントロールが難しいケースも多く、専門知識において関係機関と十分連携をとりながら保育士が子どもとかわかることが有効と考える。
- ・早期に要因や手立てを考え必要な支援をしていくことは大切。一方で支援の方法やあり方がそれで良いのかという部分では、専門機関等との連携が欠かせない。
- ・保護者に初めて伝えるときの手段は大変難しいと思う。療育においては、園や保護者の信頼関係の上での連携は大切。
- ・早期発見が早期支援につながり、本人が自己肯定感や自信を持って社会生活を送ってほしいと思う。ただ、自治体にそういうシステムが設置されていることが大事であり、必要であると思う。
- ・保護者も含め、しんどさをなかなかかわってもらえずに園で過ごす子もいるので、周囲のかかわり方が1つ変わるだけでその子の様子も変わってくると思うと、人との関わり方や環境の変化が出てくるこの時期ごろから密なかかわりが大事だと思う。

4. 考察

(1) A市における早期発見・早期療育の現状について

A市では、「サービスに関する調整会議」を月に1回開催し、療育等が必要なケースや療育等を終了させるケースについて決定していくシステムになっている。また、療育教室と園との関係が密接であり、療育教室が対象児をはじめ、保護者、園の保育士、幼稚園教諭をフォローするシステムを有している。課題として、現在、療育を受ける必要があると園が認識している対象児の総数が、療育教室の定員を上回っている状況が慢性的に続いており、ある程度、成長がみられたケースは療育を終了させざるをえない現状がある。

A市の療育教室で療育を受けている園児のうち、自閉症スペクトラム障害に該当すると思われる園児は一定の割合で存在すると思われるが、療育教室全体の人数のうち対象児だと判断できる人数、また、そのうち、園との並行通園（A市で認められている）をしている人数とを正確に把握することは対象児に対する早期支援の有効性を高めることにつながる。調査によると、「診断あり」の対象児への理解や支援は、どの園も、継続的にされており、療育教室などとも連携が保たれている。このことは対象児の育ちを保障する上で非常に大きな取り組みだと言える。しかし、「未診断・疑いあり」の対象児への理解や支援は、対象児を「自閉症スペクトラム障害である」と所属園が認識しておらず、行動面ばかりが目立つ「困った園児」と認識しているケースが少なくない様子もみられた。このような場合、保育における明確な支援策が持てないままに日常を過ごさせることになっている可能性がある。療育教室やことばの教室での取り組みの成果をこれまでに実感している担任や加配教職員がいるところでは、「療育を受けておいたほうが今後のためにも良いと思われる」と自信をもって保護者と懇談等が

でき、市の「サービスに関する調整会議」につなげることができている様子が明らかになったことから考えると、教職員が成果を実感できるような取り組みの充実が必要であると思われる。

また、A市における個別の指導計画や個別的教育支援計画の策定や活用については、回答者からの「見る視点や書き方などは毎年検討を重ねており、子どもを見ている支援者（保護者を含む）の共通理解が得られるものになっている」「他機関とも情報交換できる」「園内の多くの職員に見てもらい、いろいろな角度から目標や手立てが本児に適しているか話し合ったり、保護者さんと同じ方向で大切にしたいことを確認したりするのに活用していけると良い」等、高い評価が得られている。一方で、達成可能なねらいの重要性は理解できるが、活用方法がうまく見つけられないことや、計画等が厳重保管になっているなど、日々の保育に活かされてない課題も見つかった。

筆者は、対象児の内面の育ちや行動の変容などを療育教室と園が共有する形で評価をしあい、それをもって担任や加配教職員が保育・教育についての自信や達成感を得られていることは望ましいと考える。さらに、このような取り組みが増えることを今後も期待したい。しかし、まだまだ、自閉症スペクトラム障害への特性に気づかないままになっているケースも数多い。「甘えている」「自分勝手だ」など担任の自閉症への理解に左右され見過ごされていることもある。こうしたケースでは問題が先送りされることが多く、その特性がはっきりする頃には、不適応や不登校等がより強化される。支援を開始する時期を逃したことにより、思春期前後、二次障害となって気づかれるケースが多く、その解決のためには教職員の特性への気づきは重要であり、この力をどうつけるかが今後の重要な課題のひとつである。

（２）担任・加配教職員からみた早期発見・早期療育について

調査から、園長より担任や加配教職員は、対象園児が未満児だと「障害特性なのか、成長の過程で現れる姿なのか判断しにくい」というところが理由となり、早期療育の開始時期について判断に相違があることが明らかとなった。園長は、次年度の加配配置に関わる情報や資料を得なければならないこと、また、その情報を得るために、検査等を発達支援センター等に依頼する必要があること、そして保護者への説得の必要があることなどが関係しているからと考えられる。例えば、保育園の１、２歳児では複数担任で保育をすることが可能であるが、３歳児からはクラスの人数が一気に増え、対象児や周辺群にいる子どもが目立つ場合、担任だけでは十分な支援ができないことになる。そのため、３歳児保育がスタートするまでに特性を発見し、加配配置を講じておきたいと考える。また、幼稚園においても、３歳児の幼稚園入園時から加配措置ができ、円滑な園生活をスタートさせたいと園長を中心に考えていることがわかった。

その一方、直接、保護者と対面する担任や加配教職員は、子どものためにも、保護者とよい関係でありたいとの願いが強く、早期発見の有効性を実感しつつも、保護者に対して、子どもの課題を伝えることは、かなりの知識とエネルギーを要することであり、難しいと感じている。また、園生活の様子から対象児の行動面、認知面等の特性を見極め、支援に関する確かな手ごたえを得ることと、園内での特性に関する合意形成に時間が必要であることから、管理職の回答と比較して“気づき”の時期が遅れることがおこってくると考えられる。これは、担任・加配教職員の“気づき”が早期であっても、保護者への“気づき”を促す時期が相対的に遅れる結果ともなる。自閉症スペクトラムの特性があることを理解してもらいたい思いはあるが、どのように伝え

ればいいのかに戸惑っていることでもあり、就学前の時期の園や担任にとっては非常に大きな課題であることも伝わってくる。

以上、今回の調査から、早期に発見することは自閉症スペクトラムの特性に合わせた支援を早くに開始できることになり、そのことが対象児の育ちの上でも、保護者支援の上でも重要であると管理職も教職員も考えているが、具体的な動きになると両者には違いがあることがわかった。さらに、気づいたケースを療育教室等のサービスにつなぐかどうかについて、保護者支援の上で慎重に考えておきたいとの意見もみられた。別府¹²⁾は、“「無理をさせないで、できることをみつける」支援は言い換えると、一貫して「続けられる」支援でもある。これは変化なく「続けられる」支援であるため、変化が苦手な高機能自閉症児にとっては特に大切なこととなる。そして、一貫して「続けられる」支援となるためには、その家族に合った形で無理なくできるものである必要がある”と述べている。担任・加配教職員が「続けられる支援」を見つけ、保護者に自信を持って伝えられるためには、何より保護者に寄り添い支援をしていくことが必要と思われるが、その力をつけるにはどうしていけばいいのかを検討していくことは大事な課題であり、成功事例から考えることも必要ではないかと思われる。

（３）成果と課題

調査から明らかになったことは、自閉症スペクトラム児における早期発見・早期療育について、管理職、担任、加配教職員全ての職員が好意的に捉えているということである。また、自閉症スペクトラム障害に関する理解や手だてについて、研修等を通じて深まりつつあることも実感できた。今後、園内における早期支援をより確かなものとするために、現場の担任や加配教職員が確かな手ごたえを持てる「日々の実践」を蓄積する仕組みや保護者支援に自信が持てる仕組みを構築するこ

との重要性を感じた。保育園、幼稚園は、自治体や医療機関等のネットワーク・システムにおける関係機関に位置づけられていることが多いが、子どもにとって社会生活の中心は園であり、園はどの子どもが持てる潜在能力を十分発揮できる場所でなければならない。

また、療育教室の情報を共有し、それらを小さな集団で確かな成果として再生していくことも極めて重要である。乳幼児期から成人期における、それぞれのライフステージにおいての育ちを保障するという観点から、全ての子どもの願いに寄り添い、集団生活の第一歩を歩ませてきた保育園、幼稚園の長年培ってきたノウハウを周囲へ発信をすることも重要であると考え。今後、医療等の進歩などにより、早期発見がさらに進むことも踏まえると、園には、早期支援において、その要望に応えるための支援策や環境整備が一層求められる。こうした問題を解決するための一例として、担任や加配教職員の確かな実践を側面からサポートし、園全体をコーディネートするイギリス型の SENCO や早期支援コーディネーターの配置の検討も必要となるだろう。

自閉症スペクトラム児における早期発見・早期療育における追跡調査やコホート研究は、まだ始まったばかりである。医療の進歩と協調する形で、園での取り組みが深まり、効果をあげることができれば、よい意味で療育教室利用を必要としないケースも出てくるであろう。連携と支援の相乗効果で、不適応となる行動を減らすことも可能になるはずである。実際、ある園では、療育担当者らから得た支援策を、療育教室等のサービスを受けていない自閉症スペクトラム障害と思われる幼児（未診断）に実施し、効果を上げた例が報告されている。今後、このような取り組みが、他の園においても確実に広がりを見せるためにも、本調査で明らかにされた成果と課題に照らし合わせながら、成功に至った複数年の

実践についてその質的検証を今後具体的に明らかにしていく必要がある。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 2012
- 2) ドナ・ウィリアムズ 河野万里子訳 自閉症だったわたしへ 新潮社 1993
- 3) 森口奈緒美 変光星 花風社 2003
- 4) 本田秀雄 発達障害の早期発見・早期療育システム『そだちの科学』18号 2011 pp2-8
- 5) 西口直希 講演「うつ病診療の実際と背景」－日本臨床発達心理士会2012 兵庫
- 6) 神尾陽子 講演「地域公開セミナー滋賀」自閉症スペクトラムの早期発見－途切れない支援のために－日本臨床発達心理士会2012 滋賀
- 7) 税田慶昭 地域検診と発達障害児のフォロー『教育と医療』713号 2012 pp4-10
- 8) 宮崎千明 乳幼児の発達障がいへの気づきと対応『教育と医療』713号 2012 pp12-19
- 9) 田中康雄 発達障害の早期発見・早期療育『そだちの科学』18号 2011 pp9-14
- 10) 原 仁 アスペルガー症候群『そだちの科学』17号 2011 pp43-47
- 11) 小林隆児 自閉症スペクトラム障害にみられる「対人関係の質的障害」『そだちの科学』17号 2011 pp33-42
- 12) 別府 哲 小島道生 編 高機能自閉症の理解と支援 有斐閣選書 2010 pp222

保育者に求められる音楽表現力の育成

～学生の音への気付きから～

Education by means of musical expression for nursery teachers
—From awakening of the sounds in students—

光 井 恵 子

Keiko MITSUI

はじめに

保育現場では、幼稚園教育要領、保育所保育指針でのねらいや内容を受けて、日々様々な音楽表現活動が行われている。保育者はその活動の中で適切な援助をしながら、子どもたちの豊かな感性、表現する力を養い、創造性を芽生えさせていかなければならない。また、幼児の音楽行動は日常の生活や遊びの中から展開していくことが多く、保育者の工夫しだいで様々な活動へと発展していく。そのために何よりも保育者自身が音楽に関する豊かな知識と感性を持ち、自らが音楽表現力を高めていく必要がある。

2011年の「保育者をめざす学生の“音楽観”に関する意識調査」¹⁾の中で保育者をめざす学生たちは、保育の環境に音楽が必要であると理解しながらも、その多くは音楽活動の一つである「表現あそび」は苦手であると答え、自己表出や自己表現への苦手意識が原因であると述べている。保育者が苦手意識を抱いていては、子どもたちが心から音楽を楽しむことも音楽能力を高めていくこともできない。そこで、将来保育者をめざす学生たちが少しでも「表現あそび」の楽しさを味わうことで苦手意識を打開し、音楽表現力を高めることはできなかと考えた。その方法として、まずは保育や日常の生活の中での音楽活動に展開させていく素材に気付き、そこから学生自らが創りだす表現の世界を経験することが必要

であると考えた。素材探しとしては、日常生活の音を聴く、感じる、知ることである。それから音楽活動への展開として、オノマトペを用いて日常生活の場面を作譜し、身体で表現していく。これを保育内容の指導法（音楽表現）の授業の一部で実施することとした。

1. 音楽とオノマトペ

(1) オノマトペとは

オノマトペ（Onomatopoeia）とは仏語で擬音語や擬声語のこと。広辞苑では「物の音響、音声などを真似て作った語」と記されている。また近年では様々な分野でオノマトペについての研究報告がなされ、有働は「感性を身体で表すことば」²⁾の中で、オノマトペを口常言語においては、老若男女の話し言葉から文学作品や商業的表現まで広く活用されている言語使用実態があり、感性のことばであると述べている。

(2) 音楽とオノマトペ

私たちや子どもたちが日常使うことばには、リズムや抑揚、強弱や速度等音楽的な要素がたくさん含まれている³⁾。特にオノマトペのことばは、音の特徴を表現する手段として、日頃から使用され身近なところにある。

本研究では、日常生活の中の音への気付きをオノマトペを用いることにより、表現したいことや感じたことをイメージして音楽活動への展開に結びつき易く、個々に秘める感性

業は音へのイメージを持たせることに効果的であった。

表1は手順(1)の取り組み場面と聴こえた音、気付いた点をまとめたものである。27名の学生についてのまとめであるが、21場面でのべ120語を超える音に気付いている。ほとんどがカタカナで記述をしており、平仮名記述は5語のみであった。音への気付きについては、「私達の生活は音に囲まれ、音が溢れている」「改めて聞くと色々な音がある」等が多かったが、中には「楽器を使わなくても合奏ができる」「濁音がつく音はうるさく感じる」「自分の気持ちの変化で感じ方も違う」「無音は死を意味する。呼吸ひとつとっても無音はありえない。」と細かく記述した学生もいた。この手順(1)での取り組みにおいては、まず「音」を「聞く」「感じる」「知る」ことに目的をおいたが、予想以上に学生たちは感じ取ってくれたようである。

次に手順(2)では、各自が聞こえた「音」を発表し合った。以下は発表後の感想の一部である。

- 同じような場面でも人によって感じ方が違う。
- 自然に聞こえる音と人間が何かをすることによって起こる音があることが分かった。
- みんな音をよく聞いているなと思った。
- 車の音やドアの音といった同じものでも、人によって表現の仕方が違っていたのでおもしろかった。
- 音を文字にするとおもしろいと思った。また、普段から文字や言葉にして人に伝えたり表現していたことに気付いた。
- 新しい発見の音があった。
- 探してみるとたくさんの音があることが分かりました。
- 普段何気なく聞いている音は印象が薄く記憶に残らないんだなと感じた。

表1 生活の中の音

場所	音（オノマトペによる表現）	気付いた点
車・電	ゴクゴク、ザワザワ、ヴォーゴー、ギャギャ、ピーガシャン	音って何からでも出ていて音がないものはないんだなと思いました。 色々な音があるんだなと思いました。
TV・時計・料理	ガタンゴトン、ピピピピー、ジュージュ	
夕方の公園	パラパラ、ヒラヒラ	普段ふつうに生活をしているだけでも多くの音があった。楽器を使わなくても合奏ができる。小さい音から大きい音がある。一つの音でも色々な音が出る。
水道の音	ポツツン、ジャージャー、キュッキュッ	
お昼の食堂	ガラッ、すー、わいわい、パッカ、てくてく、ガサガサ、シャキシヤキ、わはははは、シャカシャカ	音であふれている
パンプスの音	カン、コツコツ	生活の中には様々な音があって私達は音に囲まれて生活していることが、改めてわかった。
朝の自宅の様子	ガタゴトガタゴトゴー、ジャー、ピッピー、バタン、ガッシャーン	普段気にしない音だけど、注意して耳をすませてみると、いろいろな音が聞こえてきておもしろかった。
階段・椅子	ドンドンドンドン、ザッザッザッザッ、コツコツコツコ、ガタガタ	音に意識していると、いろんな場面で様々な音があるのだと思いました。
教室	カカカカ、パン、トントントン、サーサー	いろんな音があると思った。人の行動を見ているとおもしろい音がする。
朝	アハハ、ガーン、ザーザー	
朝の我が家	ゴウンゴウン、ガタガタ、ウィーン、ドンドン、ドタドタ、グォー、プスウ、ジュー、パチパチ	改めて聴くといろんな音があると思った。

お祭り	ガヤガヤ、ドンー	人工的に作られた音と自然に出る音で私の周りには溢れていた。 その音がうるさく感じたり気にとめないような音であったりするの、私の気持ちの変化もあるのだと思った。
サークル活動	ドンドンドン、チン、トントントン、	音は生活の中に絶対あるものだとわかりました。 いつもは普通に聞いている車の音とかこの課題をやるにあたってしっかり聞きました。
ハムスター	ポリポリ、パリパリ、スースー、ガー、ガラガラガ	自分がうるさいと感じている音、好きだと感じている音がすぐに思いついた。 ガーとかの濁音がついていす音はうるさいと思った。
家の中	ガタンガタン、パリーン、がやがや、ポッポー、ポッポー	やかましい音（不快）と自然に耳に入ってくる音がある。いつも何かしらの音が鳴っている。
交差点	パポ、パッポ、パッパポ、チリンチリン	1つだとなんともないけど、集団になるとうるさく感じる。騒音になる音と平気な音。
外	ワサワサ、ビューヴォー	風の音は日によって聞こえ方が違って聞こえる。家の中にいてもいつも同じ音が聞こえてくるとは限らない。1つ1つの音を気にしてみると、色々な音が聞こえてくると思った。
小川	チョロチョロ	しゃべっていると聞こえない音でも耳をすますといろんな音が聞こえておもしろかったです。
教室	ガタッ、ペチャクチャ、コツコツ、ガタッ	1つの場面の中でも1種類の音でなく、何種類かの音があるところもあれば、何の音もないところもあった。
教室の外の音	ブーン	授業中の静かな雰囲気での車の音は何度も聞こえる。耳に残る音。
バスの待ち時間	ザワザワ、ガヤガヤ、ブロロロロロ、ピロリー	バスの待ち時間でみんなが色々な事をやっていて色々な音となり、あふれていることに気がつきました。話に夢中になっていると車の音とか聞こえませんがそういった音もあるのだと思いました。
市民運動会	わしゅわしゅ、ざわざわカサカサ、パチパチ	本当に静かな場所なんてないんだと思った。 いろんな音がしているのに、話声とかちゃんときこえるんだと思った。
家の周り	キキー、ガタンゴトン、ブツ、バーン、ゴットン、ガシャー	車の音とかバイクの音とかうるさい時もあるけど、ないのはいでさみしそうだった。
テレビの中の音	バーン	効果音も大切だよ。
外	ブロロロロー、パララパラ、チロチロリン、ワンワン	夜はとても静かで音が耳に入りやすい。昼間に聞く音より大きく聞こえる。夜はとても静かで音が耳にはいりやすい。
シャーペンの音	カチャカチャ	日常生活ではいろんな音があることがわかりました。また、1つの音でもいろんな音がでていることに気付きました。
道路	ブォー、プッポー、ザー	様々な音があるな。
教室	ガヤガヤ、パタン、ガラガラ、アハハハ、	
カフェテリア	モグモグ、カチャ、パク、ジュ、ポチポチ、ジャー、トントントン、チクタクチクタク、ブーブー、ペラペラザッザッ、カツカツ、カチャ、ピッ、ギーバツツ、ズー、アハンニン	音に溢れて暮らしているのだと思った。レイチェルカーソンの沈黙の春という話のように無音は死を意味すると思った。自分の呼吸の音ひとつひとつとってみても、無音はありえないと思う。もっとたくさんの擬音表現があれば、細かい音を表現できるのと思った。

図5 お風呂の音

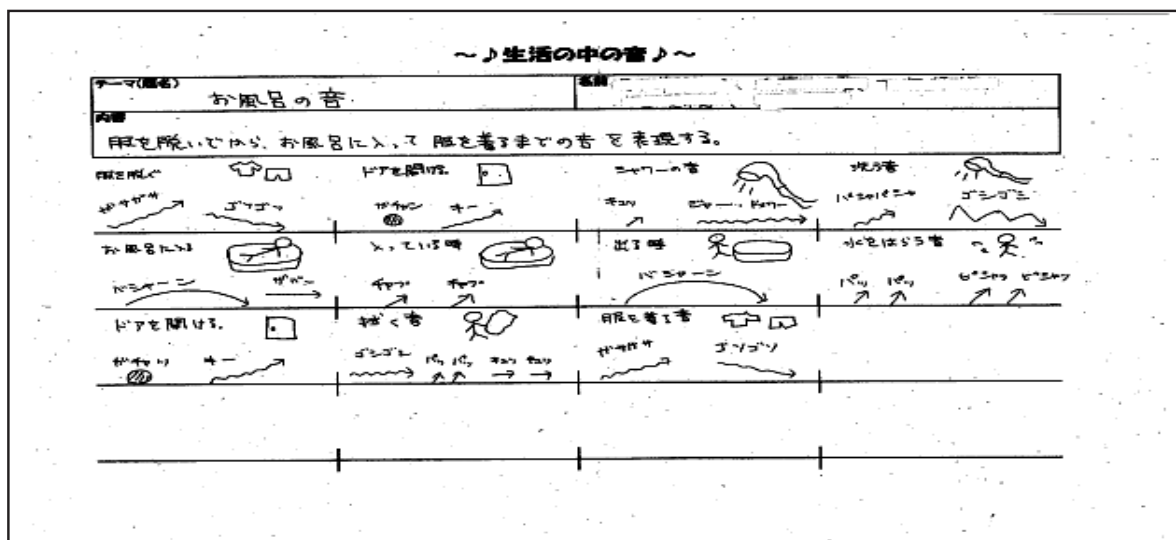


図6 スポーツ (TV)

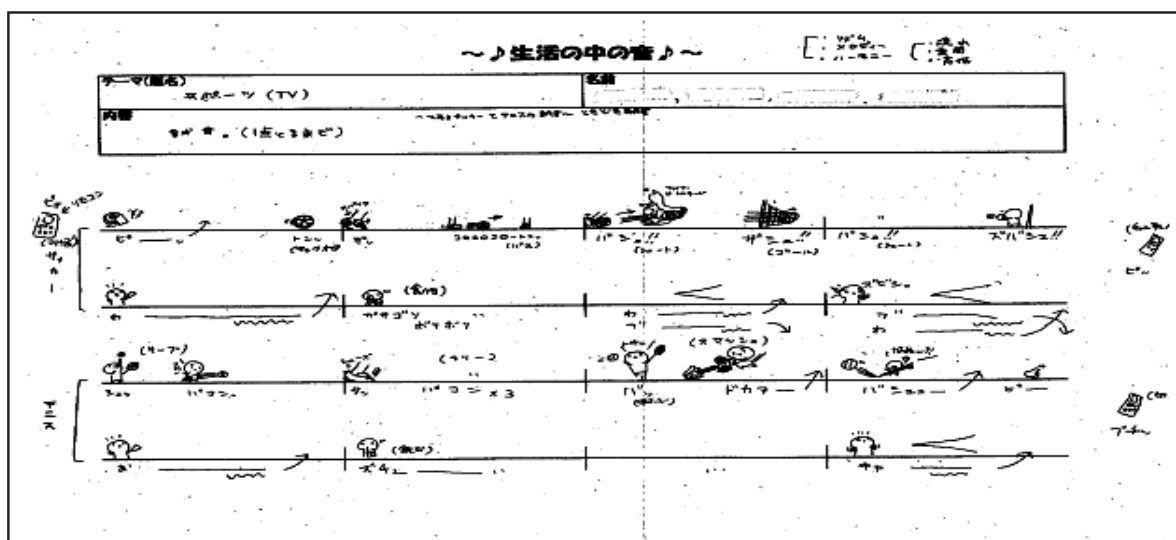


図7 自然の音

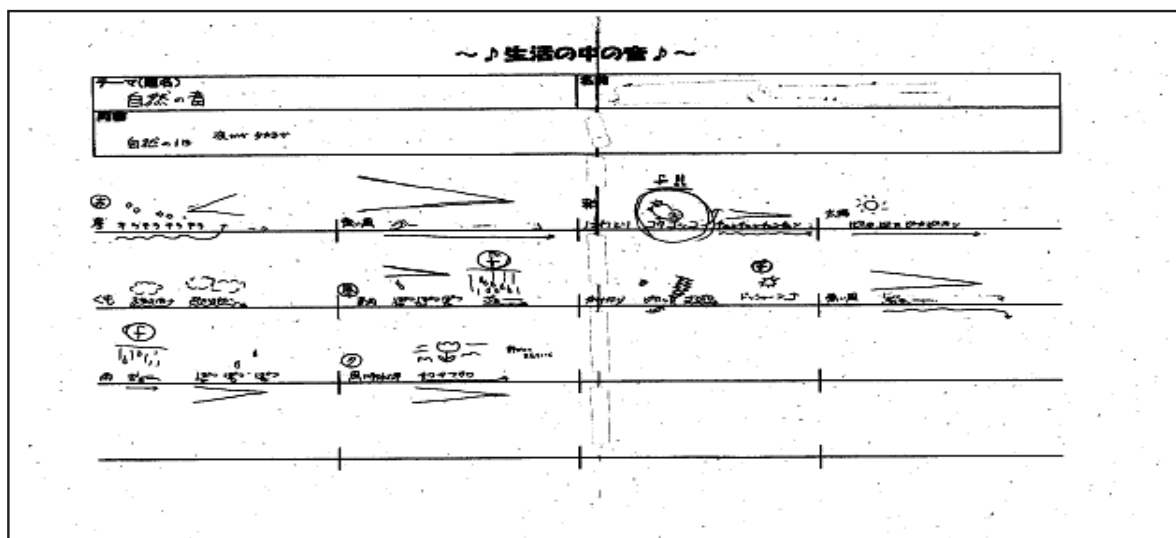


図8 外

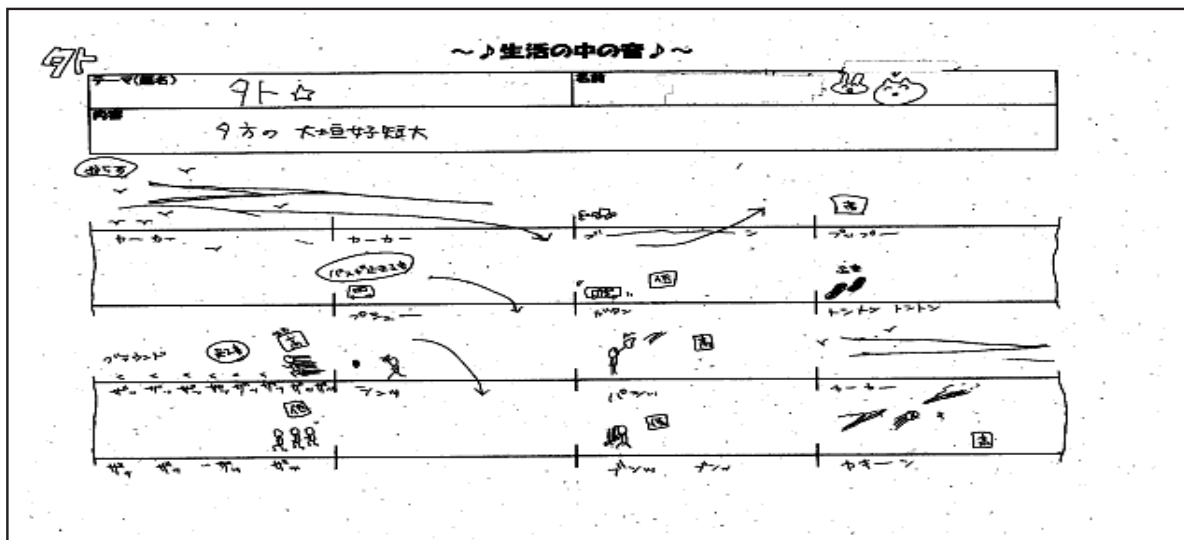


図9 OLの通勤

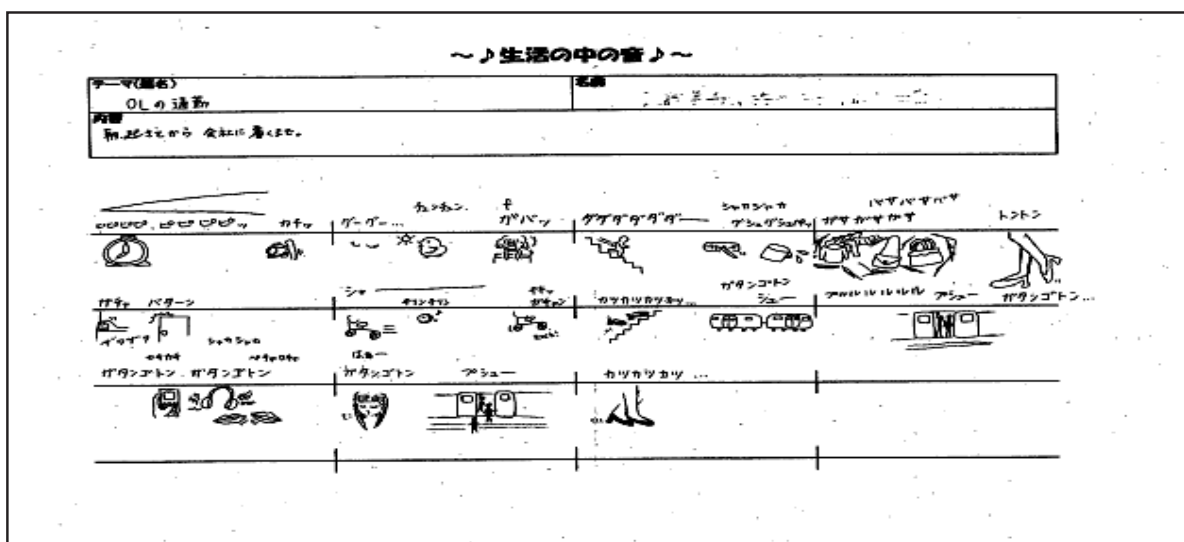


図10 自然：森の中

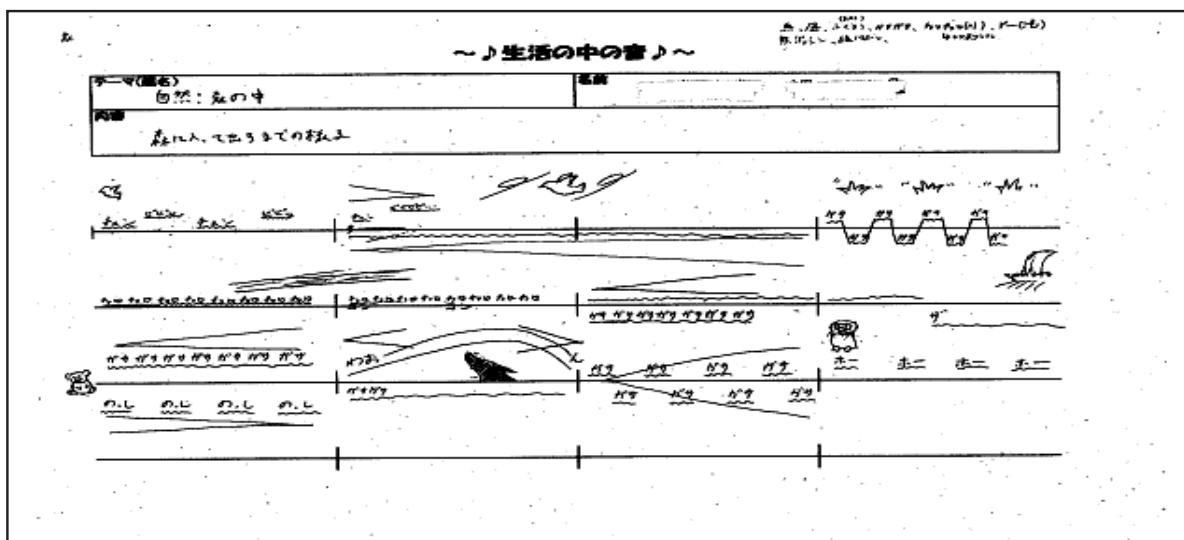
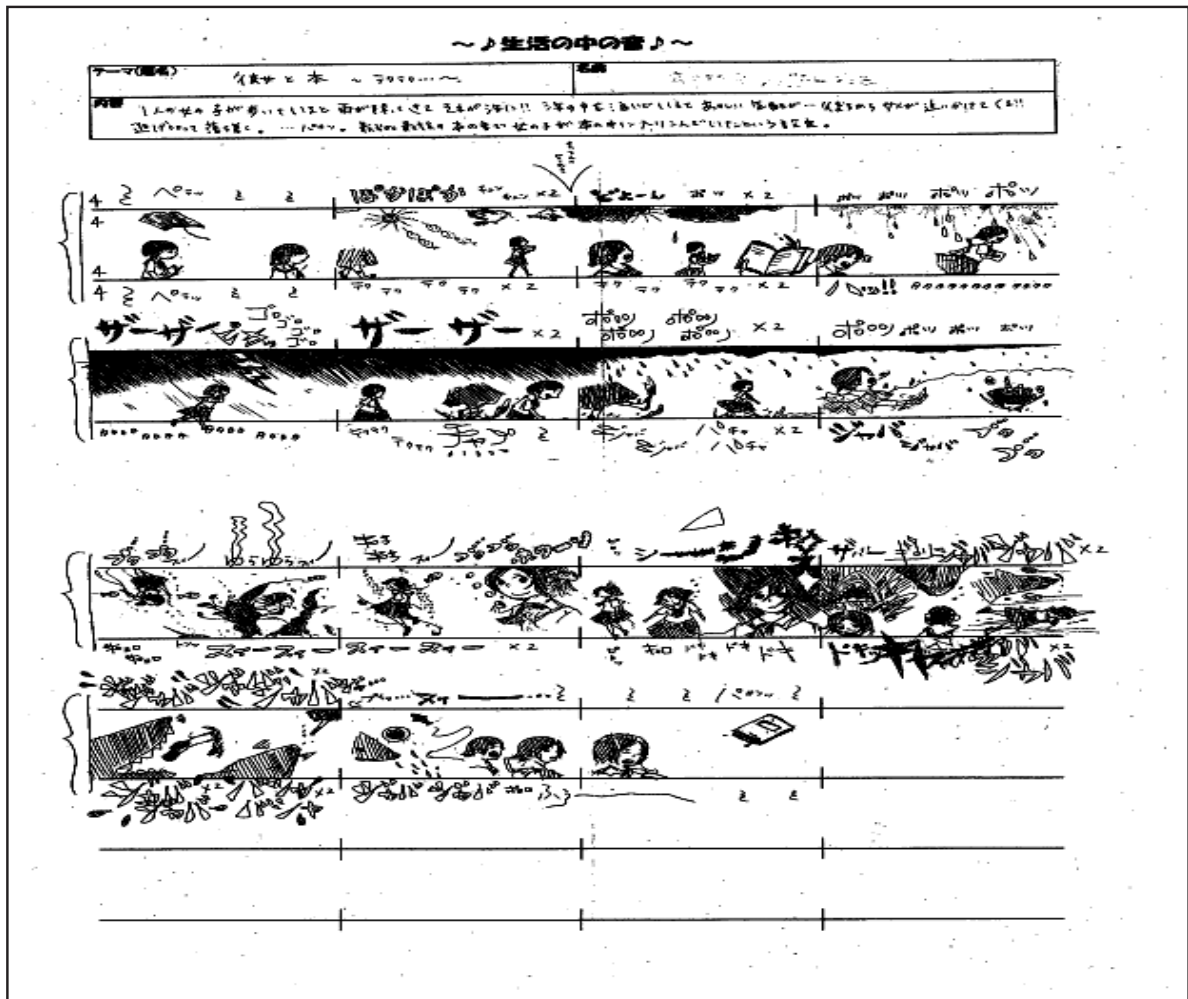


図11 彼女と本～テクテク・・・～



- ・生活の中の音には様々なものがあるけど、その聞こえ方というのは大体が同じなのだと感じました。
- ・音として捉える視点が皆バラバラで、言われて意識するととてもおもしろく感じました。
- ・耳をすませてみるといろんな音がしていてその中で必要な音を聞きとって私たちは生活していると思いました。

日常生活で当たり前聞こえてくる「音」の聞こえ方は人によって違い、感じ方も表現の仕方も違う。身近にある「音」の素材が「音楽」の活動へ展開した時、さらに多様なヴァリエーションで音楽表現活動が広がることを期待した。

手順(3)、(4)の取り組みでは、手順(1)、

(2)で感じ取った「音」を素材とし、日常生活の中の一場面をオノマトペを用いてストーリー展開をする。まずは各々が希望するテーマを集約し9つのグループ分けをし、作譜へと取りかかった。

学生たちにはリズム線のみを印刷した用紙を配布した。絵を描こうが文字のみであろうが書き方は自由とし、次の3点については留意するように説明をした。①この課題は音楽の表現活動である。②音楽の3要素はリズム・メロディー・ハーモニーであること。③音の流れ・空間・高低を感じる。図5～11は完成した学生たちの作品の一部である。

図5は服を脱いでからお風呂に入ってから着るまでの音を表現している。絵やことばで場面を説明しながら、矢印の向き、長さ、曲

線で音のリズムやメロディーを表現し、それらは11小節で構成されている。

図6はテレビでのサッカーとテニスの試合観戦の場面であり、1点取るまでの展開となっている。テレビ画面の音と観戦している自分を表現し2重奏になっている。絵やことばでの説明を入れながら、4小節でサッカー観戦からテニス観戦の場面に切り替わっているところがユニークな構成である。矢印で音の高低、クレッシェンド記号で強弱がつけてある。(8小節)

図7は自然の1日。夜から夕方までの音で絵とことばでの進行となっている。星のキラキラ、強い風のゴー、ニワトリのコケコッコ、太陽のピカピカ、雲のふわふわ等1小節ごとに場面転換をしながら天気の様子を表現している。矢印でリズムや音の高低、f(フォルテ)記号やクレッシェンド記号で強弱を表している。(6小節)

図8は夕方の短大をスクールバスと風景、グラウンドでのソフトボールをする様子を攻撃側と守備側と分け、4パート4小節で表現している。矢印、文字で音の高低、クレッシェンド記号で強弱をつけている。アクセント記号を使用している。ところどころではあるが4拍子であると推測できる。

図9はOLの朝起きてから会社に着くまでの通勤の音。絵とオノマトペのみで表現。文字の大きさ、f(フォルテ)記号、クレッシェンド記号で強弱を表現し、音を2つ以上重ね1つの空間から様々な音が聴こえてくる様子を表している。

図10は森に入ってから出るまでの様子の音である。オノマトペと絵のみで表現し、文字の大きさ、線、強弱記号でリズムやメロディーがイメージできる作品である。記述はしていないが、4拍子のフレーズ感がありカノンのリズムも見られる。3重奏になっている場面もある。非常に音楽的な記述である。(12小節)

図11はテーマが「彼女と本。ペラッ・・・」

1人の女の子が歩いていると雨が降ってきてそれが海に！！海の中を泳いでいるとあやしい気配が・・・後ろからサメが追いかけてくる！！逃げ切って落ちてく…パタンと、最初のペラッという本のページをめくる音で女の子が本の中に入り込んでいくという設定である。風景と女の子の描写を文字の大きさや絵を巧みに使い表現。芸術的な作品である。また4/4拍子、大譜表、休符が記述され音楽の流れを正しく理解している。

その他にも、リピート記号、Fine記号等、音楽的な要素を意識しながら取り組んだ作品があった。また、ピアノの演奏技術が高い学生のいるグループは、音楽的な要素を取り入れながら作譜していることが多かった。

手順(5)ではこの作品をグループ毎に発表した。場所の移動、ジェスチャー、声に抑揚を付けながらの発表であったが、練習不足やはずかしさのせいか、表現しつくせていないグループもあったことが残念であった。しかしアンサンブルに仕上がった作品は、音の重なりがおもしろく表現されていた。特に図11のグループは空間的な音楽の流れを感じながらの発表であった。

取り組みを終えてからの感想の一部である。

- ・音楽をすることは難しくても表現することはとても楽しかったです。
- ・音を文字や声に出してみるとリズムやメロディーがあるんだと思いました。
- ・声の強弱や高低だけでも情景が浮かぶのだと思いました。
- ・時間の流れも考えていかないと相手に伝わらないと気付いた。
- ・異なる音を重ねることで場面をリアルに表現できると思った。
- ・音楽表現は多彩だと思った。
- ・表現することは難しいけれど相手に伝わるとうれしかった。
- ・スムーズに表現できると情景が浮かんで面白かった。

- ・この課題を通して音を意識するようになった。季節を感じるものだったりする。これから耳を傾け、楽しみたいと思った。
- ・子どもたちと音楽で豊かにしていく生活を考えていきたい。

まとめ

今回の研究でオノマトペといった身近な手法を用いたことにより、「表現あそび」を気軽に楽しめたことが分かる。日頃の保育生活での歌唱、合奏、マーチング指導等に加え、こうした生活の中での気付きから、音楽活動へと発展させていく力が少しでも付いたことを期待したい。そして「音楽」や「表現あそび」は難しいものと捉え苦手意識を抱いていた学生が、身の周りの素材探しから音楽表現活動へと発展させたことによって、表現することは楽しく面白いものだ、相手に伝わるとうれしい、今後も音を楽しみたいと少しではあるが、苦手意識を解消することができたように推測される。しかし内面では楽しさ等を感じているものの、作品の発表の様子からは、まだ自己表出や自己表現に自信がない学生もいることが伺える。今後は今回の取り組みをさらに展開させ、全ての学生が自信を持ち表現活動に望めるような教授法を見いだしていきたい。

最後に、幼児の音楽表現活動は領域「人間関係」「環境」「言葉」「健康」との相互的な関わりも持ちながら、子どもへの援助の仕方も多角的かつ総合的なものである。将来学生たちがこうした点も踏まえながら、あそびの心、自由な表現の中で、豊かな感性を創り上げ、子どもたちと音楽の楽しみを共有できる保育者に巣立ってほしいと願う。

引用・参考文献

- 1) 光井恵子：保育者を指す学生“音楽観”に関する意識調査，大垣女子短期大学紀要第52号：pp77－83，2011
- 2) 有働眞理子：感性を身体で表すことば～言語と音楽と身振りが調和する範疇～，神戸教育大学紀要：pp217－233，2007
- 3) 山内幸枝：音楽とことばの関連を図ったつくった表現する授業づくり，神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告書 6：73～78，2008

保育実習の事後指導についての一考察

A Study of Post-Guidance for the Child Care Internship

勝 野 愛 子

Aiko KATSUNO

はじめに ー問題と目的ー

本学の幼児教育科に入学する学生は、大半が保育士や幼稚園教諭、施設保育士等の“保育者”を目指して入学してくる。しかし、希望を抱いて入学してくるものの、中には初めての保育実習において、様々なつまづきや困難を経験し、「自分は本当に保育士に向いているのだろうか」「こんなに辛いとは思わなかった。続けていけるのだろうか」と不安に思う学生も多い。

その一方で「楽しかった。早く保育士になりたい」「子どもに対する見方が変わった。もっと、子どもとかかわりたい」と学生自身が体験した保育実習を肯定的に捉える学生もいる。

学生が“保育士”に抱く思いはそれぞれ違うが、挫折を味わいながらも、「保育者になりたい」という思いを抱き続けて欲しいという指導者の願いはどの学生に対しても強く感じている。また、学生自身も、保育実習Ⅰaで経験したつまづきや困難を何とか乗り越え、保育者を目指すためにも自分自身を向上させたいと強く願っている。その願いに応えるためにも、まず、学生が抱える悩みや苦しみを、全てとはいかないが次回への期待を持つことができるよう、解消できる実習指導を目指している。

そこで、本稿では、保育実習Ⅰaの学生の経験を通して自身の実習を客観的に振り返り、内省し、必要な知識や技術を向上すること、また、次回の保育実習への期待を高め、意欲

を持って実習に臨むことができる実習指導を実践していくための方法を考案していくことを目的としている。

1 研究内容

- ① 学生と科目担当者との個人面談において、実習の振り返りを行い、今後の学びに繋げていく方法の考察。
- ② 実習指導において、学生が各項目（実習で自分が困ったこと、実習で嬉しかったことや楽しかったこと、今後の実習のために学びたいこと）について記述し、自身の実習を振り返り省察したことの検証。
- ③ ①②で行った実習の振り返りを通して学生自身が必要としている実習の実践内容や方法の明確化。
- ④ ③で明確になったことを踏まえた指導内容についての考察。

2 本学の保育実習について

本学では1年次生の前期に実習指導Ⅰaを行い、9月に保育実習Ⅰaを各自の保育園、幼稚園等において約2週間行う。後期は実習指導Ⅱを行い、2月に保育実習Ⅱを行う。本稿では、実習指導Ⅰaと保育実習Ⅰaを終了し、その事後指導について研究したものである。

3 実習事後指導の内容

実習事後指導として、①実習の全体反省会②実習事後レポート③学生の個人面談④実習

の書き直し。⑤日誌からエピソードを抜き取り記述する、等を行った。

- ① 実習の全体反省会では、一人ひとり、実習において学んだこと、反省等を発表。
- ② 実習事後レポートでは、それぞれの実習での反省内容を明確にできるよう、アンケート形式で作成したものに記述させた。アンケート内容は日誌の記録方法についての質問、子どもとのかかわりについて(子どもとうまくかかわれたこと、難しかったかかわり)、先輩保育者の保育を見て学んだこと等である。さらに、“実習で自分が困ったこと” “実習で楽しかったことや嬉しかったこと” “今後の実習のために学びたいこと” 等の振り返りを自由記述形式で行った。
- ③ 学生の個人面談では、実習園からの評価の告知とその評価に対する学生自身の省察、科目担当者からの助言と次回の実習に向けての展望の明示を目的として行った。さらに、学生が抱えている問題や悩みを“聴く”ことも面談の中では重視した。

また、事後指導の中で得られた学生の心境を表しているとも言える学生が直面した問題の内容を以下に記す。

4 実習で学生が直面した問題

“実習で自分が困ったこと”

実習で大多数を占めた“困ったこと”は「日誌が書けなかった」ことであり、次に「部分実習がうまくできなかった」ことと、「子どもの見方がわからない」ことであった。

「子どもの見方がわからない」というのは「日誌が書けなかった」ことに繋がるのが、学生からの訴えや記録からもうかがえる。多くの学生は、実習園の日誌の書き方の指導において、子どもの遊びの意味や内面の育ちを

捉えたことを書くよう指導されたが上手く書けず、非常に困ったことを打ち明けていた。例えば、子どもがしている遊びをただ単に、「私はAちゃんとBちゃんと、砂場で山を作りトンネルを掘って楽しく遊びました」と記入することはできるが、その遊びから見た子どもの内面にある願いや育ちを考えることが非常に難しく「内面にある願いや育ちを見る意味が分からない」と苦慮していた。前期の実習指導において、「生活や遊びの中で示す子どもの行為には、必ず意味があり、育ちに繋がっている」ことを講義の中で伝えたものの、理論と実践が結びついていないことを筆者自身痛切に感じ、指導内容を変えていく必要性を感じた。

“実習で楽しかったことや嬉しかったこと”

学生は、実習に対して非常に辛い面を経験しながらも、それ以上に“楽しかったことや嬉しかったこと”を嬉々として伝えてくれた。例えば、「子どもとのかかわりが楽しかった」「先生と呼ばれたことが嬉しかった」「お姉さん先生また来てね」と言われたことや「先生(学校に)帰らないで」と泣かれたことが嬉しくて、「実習に行って良かったと思った」等、子どもとのかかわりに対しては非常に肯定的であると感じた。もちろん、漠然と「楽しかった」「子どもはかわいかった」と捉えるだけでは真の学びとは言えないが、この肯定的な感情が今後の実習や、実際に保育者になった時に、学生自身を支えていくことになると考えられる。言い換えれば、実習で辛い経験をしたとしても、子どもとの良好な関係が、子どもの思いを全面で受け止められる保育者として成長していくのだろう。

“今後の実習のために学びたいこと”

“今後の実習のために学びたいこと”をまとめてみると、ほとんどの学生が、「日誌の記録方法」「指導案の書き方」「手遊びや子ど

もの遊び」「子どもの示す行為の意味の捉え方の一方法」と答えており、次回への実習は今回の実習よりもさらに自分自身を成長させたいという思いが伝わってきた。

5 実習記録を書く方法を学ぶために

筆者は、学生の実習の振り返りを通して得られた学生が求めている学びのために、次のことを事後指導で行った。

(1) 「子どもの生活と遊び」を見直す

「日誌の書き方が分からない」という問題では、まず、「子どもの生活と遊び」をどのように捉えていくかを、実習経験を振り返りながら見直していく指導を行った。

具体的には筆者がこれまで作成してきた『生活と遊びのあしあと表』(図1：平成13年から17年まで、A幼稚園にて子どもの遊びを“あしあと表”にまとめたもの)から子どもの“遊びや生活”の意味を捉える方法を学ぶことである。

この『生活と遊びのあしあと表』は連続性を持った子どもの主体的な“遊びや生活”を脈絡で捉え、子どもに培われている力や子どもが抱えている課題を読み取り、子どもの育

ちとして把握していくことを目的に作成したものである。実習を経験した学生にはこの表に書かれている内容を自分のことに置き換えながら見ることでできた。本来の目的としては、学生自身が“あしあと表”を作成することであるが、経験が少ないため、今回は“あしあと表”を見ながら、自分が観察してきた子どもの生活と遊びを当てはめていくことにした。

例えば、3歳児のあしあと表に表記されている、【段ボールに入って移動する】という子どもの行為(遊び)に保育者から見たその子どもの思いとして“自分の居場所を見つける”と読み取ったものを、実際に実習を経験した学生は、子どもの何気ない行為(遊び)の中に、「意味」があることに気づき、何気ない行為こそが子どもを知る手掛かりとなる事を学んだことを、授業の感想に書いていた。ある学生は、「〇〇ちゃんも、ロッカーの中にずっと入っていたな。“かくれんぼ”してるのかと思ってたけど、居心地がよくてほっとしていたのかもしれない。」とコメントし、自分の見方を見直していた。

また、【砂場で泥んこになって遊ぶ】という子どもの行為の自分の思いを出そうと前向

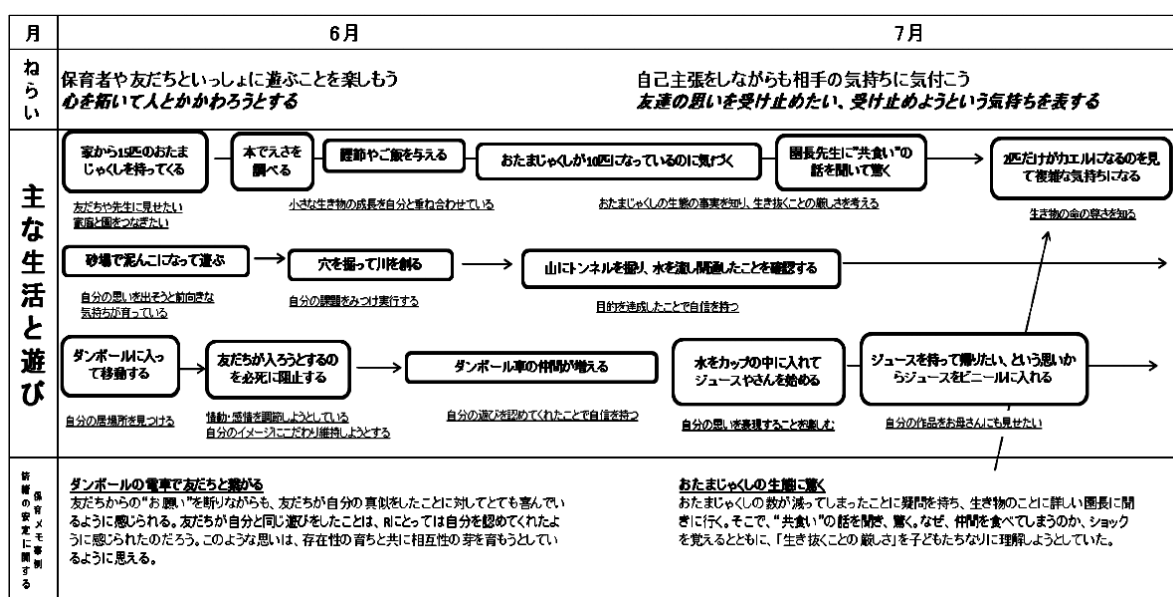


図1 『生活と遊びのあしあと表』

きな気持ちがあるという読み取りに対して、「今まで、なかなか思い切りできなかったことを、自分の意志でやることって簡単なことじゃないことに気付いた。でも、やらなかったことをやるってことは、園生活を前向きに捉え、自分の力で歩き出そうとしている」と授業の感想に書いていた。自分自身の経験をさらに深めようとしていることが感じ取れる感想であった。

(2)『生活と遊びのあしあと表』を参考にし て日誌の書き方を学ぶ

学生の日誌を読むと、多くの学生が、保育の内容とその反省を書くことに戸惑いを感じていたことが分かる。例えば、

- ① 1日分の日誌を半分も書いていない。
- ② 「先生が、子どもたちに片付けを言うと、子どもたちはサーッと片付けをされていてすごかった。私もこんなふうにして、子どもが言うことをきいてくれるようになりたい」とただ感想を並べているだけのものが多く、日誌の書き方を改めて学ぶ必要性を感じた。その方法については以下(3)に記す。

(3)『生活と遊びのあしあと表』からエピソードの書き方を学ぶ

学生が実習した園の中には、エピソードを書くことを勧められることもあり、学生は「エピソードを書いてくださいと言われ書いたが、“これはエピソードではありません”と言われて困った」と振り返っている。

そこで、実習日誌を書く方法と合わせて指導していくために、以下の方法を学生に提案した。まず、『生活と遊びのあしあと表』について説明をし、特にエピソードの部分を抜粋し、エピソードの書き方について説明をした上で、学生自身が書いた実習日誌を読み返しながら、①エピソード（事実のみ）を書く。②そのエピソード（事実）を考察する。③エピソードと考察したものを日誌に記録する、という方法である。

この方法により、エピソードの書き方と考察の方法、日誌の記録方法を以前よりも理解していた。この方法は、回りくどいように思えるが、一つひとつを丁寧に思索していくことで、エピソードと考察のそれぞれの特徴を理解できたのではないだろうか。実際、最初は保育の内容とそれに対する自分の感想を書くだけであったが、この方法を理解することで、保育の内容の意味と、子どもの行動、それに対する保育者のかかわりを理解している日誌を書いていた。その実際に書き直したものを以下に記す。

【エピソード】

「保護者へのプレゼントを作るという工作」で、首から下げる丸い紙に、お母さんの顔を描きました。子どもたちは、自分のお母さんやお父さんの絵を描き始めました。すると、突然Sちゃんが完成した絵を見て、泣き出しました。「嫌なこと言われた?」「上手に描けるよ」と言っても泣きやみません。すると、しばらくして、小さな声で「ママー」と言っていました。

【考察】

園児たちは、みんな頭の中で、覚えてお母さんの顔を思い出しながら描いていたのだと思う。Sちゃんは朝にお母さんから、泣いて離れられないということはないようだが、やはり、大好きなお母さんを思い返し、寂しくなってしまったのだと感じた。毎日、笑顔でお母さんに「バイバイ」をしているSちゃんも、心の中では一生懸命寂しさをこらえているのだと感じた。

【日誌】

今日は、保護者へのプレゼント作りをするということで、丸い紙にお母さんの顔を描くという作業をしました。子どもたちは、それぞれお母さんの顔を頭に思い描きながら描いていました。みんなが、上手に出来上がったころ、突然Sちゃんが泣き始めました。絵はとても上手にできていたので、何故泣いているのか分からなくて、「嫌なこと言われた?」「上手だよ」と声を掛けましたが、何も答えてくれず、泣きやみませんでした。しばらく、そばで落ち着くまで見守っていると、小さな声で「ママー」と言いました。

Sちゃんは、毎日元気よく登園してきて、お母さんともすぐに「バイバイ」をしています。が、本当はすごく寂しくて我慢していることが分かりました。お母さんの顔を描いていくうちに、お母さんを思い出して、寂しくなってしまう泣き出してしまったのだと思いました。

Sちゃんだけに限らず、子どもたちは大好きなお母さんから離れる寂しさを、一生懸命に我慢して毎日登園しているのだと分かり、小さな体で、大きな不安を感じているのではないかと感じました。しかし、私はSちゃんに対して、どのように接したら良いのか分からず、ただただ、黙って傍にるのが精一杯でした。もう少し、Sちゃんの寂しさを和らげられるような対応をすれば良かったと反省しています。

保護者から離れた時の不安を解消できて、安心して生活できる場を作ることが、保育者にとってとても大切なことではないかと思う一場面でした。

(4) 事後指導で書き直した学生の日誌

この“エピソード記録・考察・日誌”は、事後指導において学生が書き直したものである。実習での日誌では「今日、お母さんへのプレゼント作りをしました。みんな、一生懸命作っていました」という、感想だけを書き綴っており、「子ども一人ひとりに内在する思い」を読み取ることや、それに対して自分は「どうかかわったのか」という反省が書き記されていない。実習では、この学生は寂しそうにしている子どもに気づき、本人なりに精いっぱいかわっているが、日誌には残されていないため、この経験は意識化されず、いつかは忘れてしまう可能性もある。しかし、今回の事後指導の中で、実習日誌の書き直しを行い、子どもの思いを文章に書き残すこと、自らの実習を客観的に振り返ることができたと感じた。

まずその「辛い」思いをざっくりばらんに言葉にして吐き出すことを重視した。これは、話を聞きながら必要に応じてアドバイスをして学生自ら実習での反省や学んだことを振り返る機会となった。その一部を紹介する。

学生A：「実習辛かった」

筆者：「何が辛かった？」

学生A：「いろんなことで先生に怒られた」

筆者：「例えば？」

学生A：「全体を見ていないって言われた」

筆者：「初めてだもの。なかなか見られないよね」

学生A：「うん。でも、全体に目を向けないと自分が見ていないところで、子どもが怪我することもあったし、実習だからって何も知らないでは困るってことがよくわかった」

5 研究の結果

①個人面談では、今回の実習では想像以上に「辛い」思いをした学生が多かったため、

このように、一つひとつの話を丁寧に聞くことで、学生自身が自分の実習を振り返り反省するという、まさに保育者にとっては欠くことのできない省察である。ここで重要なこ

とは、学生が実習での反省を謙虚に受け止め、次回に向けて自身を向上させたいと感じることである。反省を一方的に記述するだけでは、新たな目標を見出せない可能性もあるため、個人面談の重要性を感じた。

②生は「困ったこと」「楽しかったこと」等々を自由に記述することで、思いのうちを曝け出していたが、それを受けて、筆者が科目担当者として事後指導の内容と方法を検討することができた。

③『生活と遊びのあしあと表』を見ることで、子どもの遊びには変化や意味があることに気づき、子どもの遊びを見直すことができた。また、エピソードの記述方法や、日誌の書き方も同様に学習できた。

6 まとめ

前期の実習の事前指導において、日誌やエピソードの書き方を説明してはいたが、学生が保育現場にほとんど足を踏み入れることもなかったため、まったく実感がわからず、理解していないものが多かった。また、保育現場についてまだよくわからない学生が、漠然と実習に参加し、実習が「こんなに大変だったとは思わなかった」と今後の実習について大きな不安を抱えており、事前指導の内容を再検討する必要性を感じている。

しかし、実習の事後指導を通して、自分自身の実習を振り返ることで、「実習が楽しかった」「大変だった」という捉えだけではなく、経験を通して学んだこと、身につけたことなどについての理解を明確にすることで、多少なりとも不安を解消していたことから、事後指導の重要性や方法を改めて検討していくことも今後のさらなる検討が必至である。

「もう、実習は嫌だ」と言っていた学生も事後指導後には、次回の実習に向けての準備（部分実習の指導案作成、子どもの遊びの読

み取り作業等）に意欲的に取り組んでいる。

7 今後の課題

今回の研究では、学生が特に「困った」と感じた点を重視し、それを改善していく方法について取り上げたが、今後は以下のことについてさらに研究を深めていきたい。

- ① 事前指導の在り方を検討する。
- ② 実習事後指導の中で、実際に遊びのあしあと表を作成していき、子どもの生活と遊びについての理解を深めていく。
- ③ 今回の事後指導において、実習評価表を用いて自己評価を行い、客観的实践での学びを捉えたが、その方法を再検討していく。

実習での学びは実習後視点を持って振り返ることで明確になり、それを今後どう生かしていくかが、大きな課題となる。そのことを繰り返しながら、学生自身も保育について理解を深めていくことであろう。その為にも、さらなる事前も含めた事後指導の在り方を検討していきたい。

引用文献

- 1) 勝野愛子、荒木照子：子どもの育ちに添いつつ生活を創る保育方法の一考察（その1）
—保育年表を用いて— 保育士養成協議会研究発表 2010

参考文献

- 1) 「子どもらの傍らにいる保育者の専門性とは何か」第65回日本保育学会 2012.5.4
- 2) 「子どもの思いに添った保育環境を目指して」全国保育士養成協議会 第51回研究大会 2012.9.7
- 3) 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館、2008年
- 4) 片山忠次・名須川智子編著『生活保育の創造』法律文化社、1998年
- 5) 相馬和子・中田カヨ子『実習日誌の書き方』萌文書林、2004年

昔あそびを広めるために ～ゴムとび～

A trial to spread a play in the old time
～Jumping game using rubber～

中 野 由香里
Yukari NAKANO

はじめに

あそびの必要条件として「仲間・時間・空間」の三つの間がいられている。これは、子どもが元気に楽しくあそぶためには、たっぷりとおそぶ時間があり、あそぶために適当な場所があり、一緒にあそぶ仲間がいることが必要とされている¹⁾。筆者が幼少の頃、この三つの間が十分に揃っていたが、現代では、あそび仲間が確保できず、塾や習い事でスケジュールがいっぱいで、自由にあそべる野原や空き地がなくなってきたことにより、どれも激減しているのが実状である。そこで筆者は、昔のように子どもが三つの間を活かしてあそべる機会をつくりたいと思い、出前講座の内容を改め「昔あそび」と題した。これは、「あそび」が過去のものとして遠い存在になりつつある大人を対象に「昔あそび」を体験することにより心身で感じるあの頃の様子を再確認し、コミュニケーション力や身体的・精神的に育まれてきたことを今後の子育てや生活習慣等に活かすことがねらいである。本稿では、出前講座の報告を兼ね、筆者が幼少の頃実際にあそんでいた「ゴムとび」を紹介する。

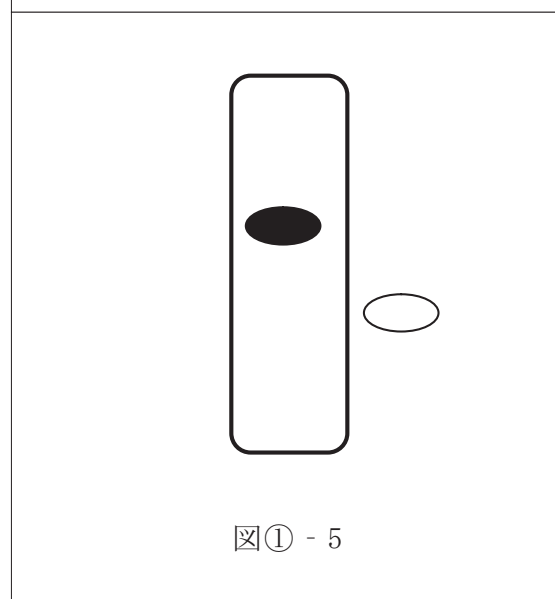
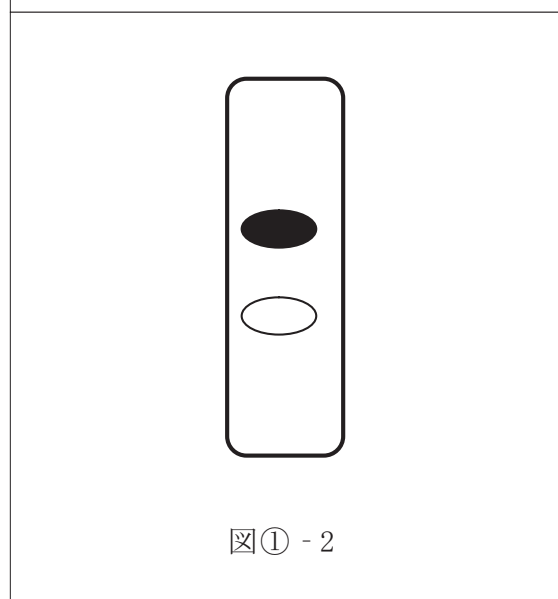
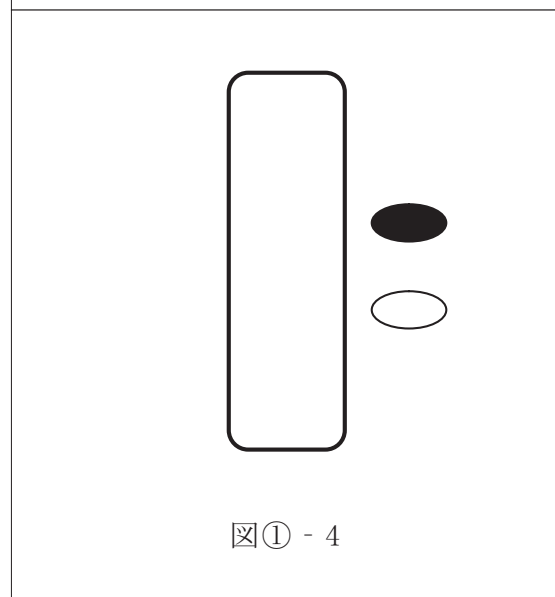
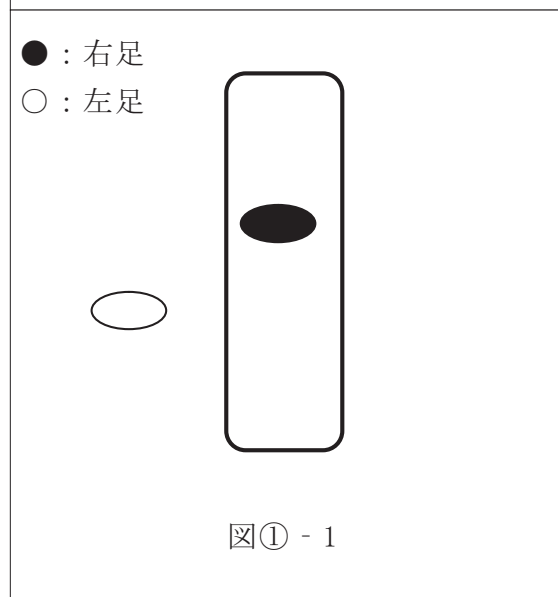
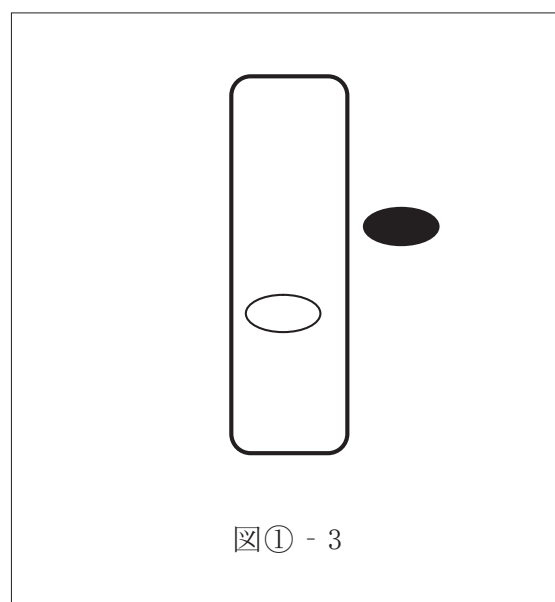
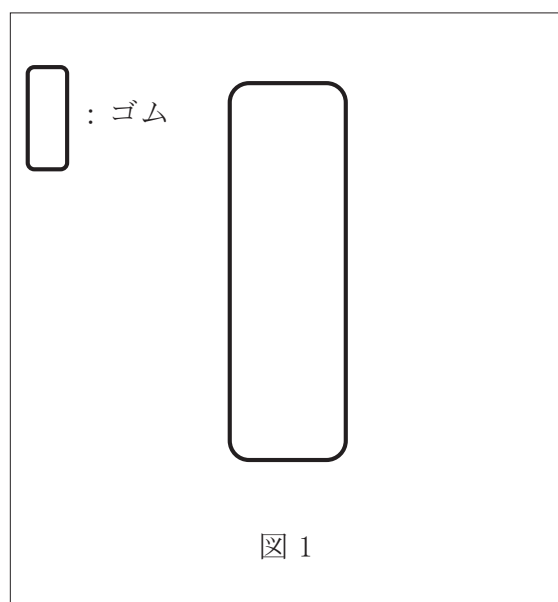
1. ゴムとび

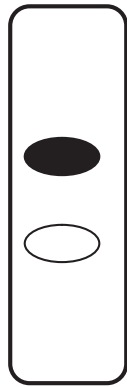
「ゴムとび」は、1本のゴムを輪にして二人の人の体や電柱などの物にゴムひもを渡し、跳ぶ人が歌やリズムに合わせて、ゴムを足や

体に引っ掛けたり捻ったりする子どものあそびである。主に女の子のあそびで、地域によってはゴム段（ごむだん）とも呼ばれる²⁾。ミスなくゴムとびをクリアすると、ゴムの高さを足首、膝、腰と高くしたり、ゴム幅を狭くしたりして難易度を上げていく。途中ゴムとびに失敗すると交代するあそびである。他にも、高さを競うあそびがあり、始めは地面に着いた状態からゴムをとび越していく。クリアすると、足首、膝、腰、首、頭、万歳まで上がり、とび越すことが困難な場合には手を使ってゴムを下げてとび越す方法や側転をしてクリアする方法もある。また、最終的には両腕をゴムに引っ掛け、前方に1回旋させて首にあるゴムを引っ張り、頭を入れてゴムの位置を入れ替え、次に両腕を今度は後方に1回旋させるとクリアできる方法がある。このように、ゴムとびはゴムと人又は電柱などの引っ掛ける物があればどこでも挑戦できるあそびである。ここで、リズムに合わせて実施するゴムとびを紹介する。

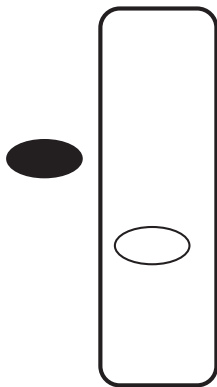
①「ノータイム」

ゴムを人又は電柱などの物に引っ掛け、図1の形を作る。①-1より右足で2回リズムをとりながら「ノータイム」と発声する。8ステップを1サイクルとし、それを3サイクル行う。順番に左右の足でステップを踏みながらゴムを越えてクリアしていく。

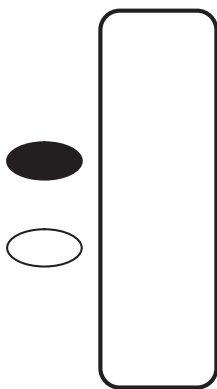




図① - 6



図① - 7



図① - 8

②「ワンタイム」

ゴムを人又は電柱などの物に引っ掛け、図2の形を作る。②-1より右足で2回リズムをとりながら「ワンタイム」と発声する。8ステップを1サイクルとし、それを3サイクル行う。順番に左右の足でステップを踏みながらゴムを越えてクリアしていく。



: ゴム

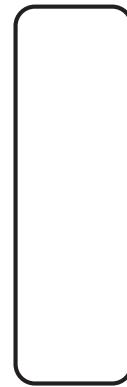
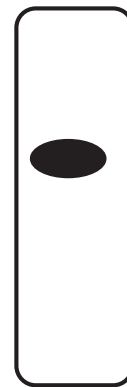
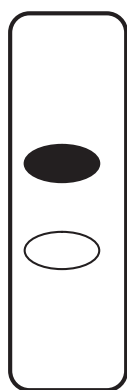


図 2

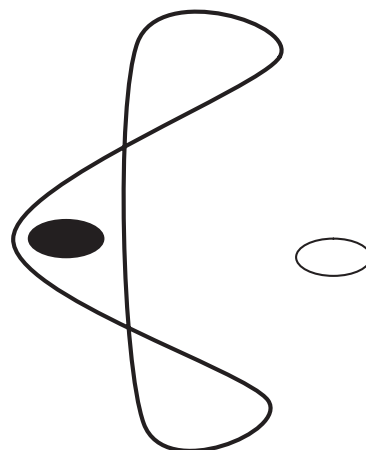
● : 右足
○ : 左足



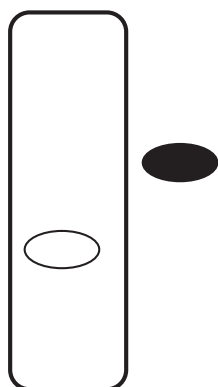
図② - 1



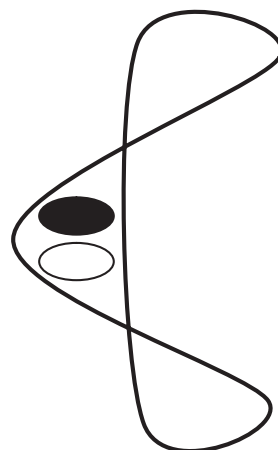
図② - 2



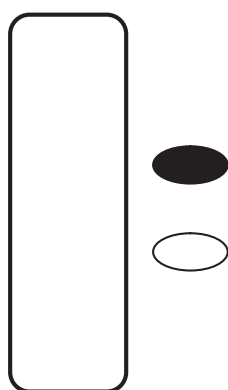
図② - 5



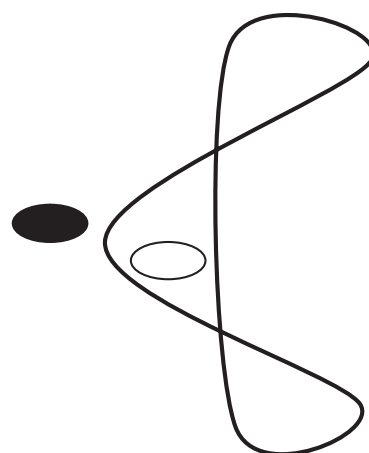
図② - 3



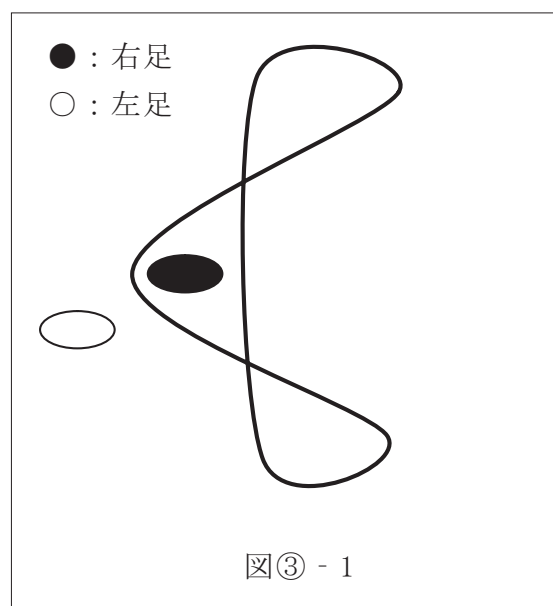
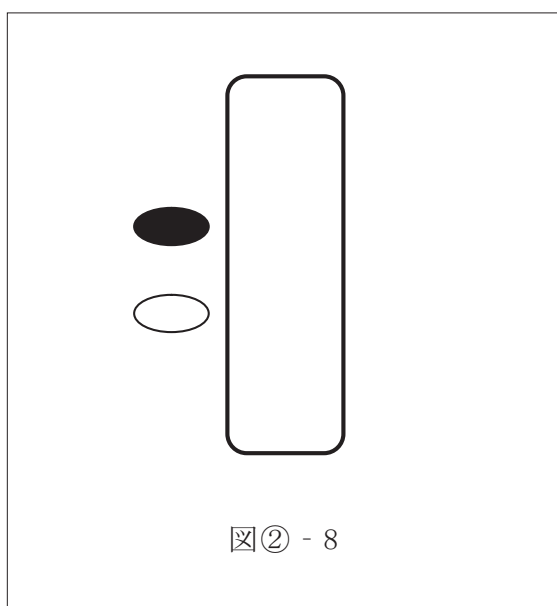
図② - 6



図② - 4

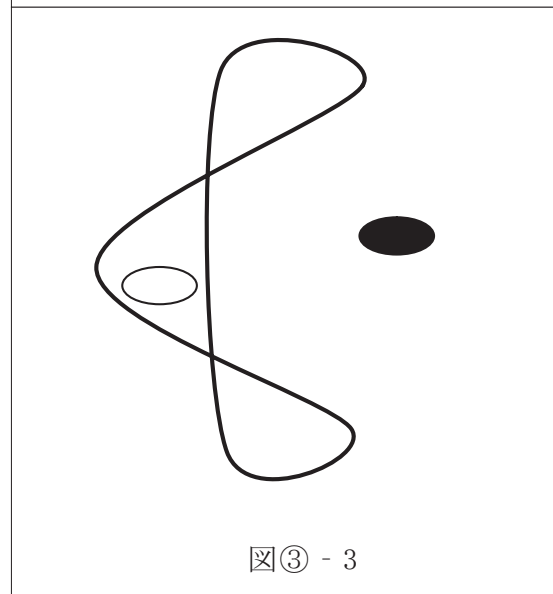
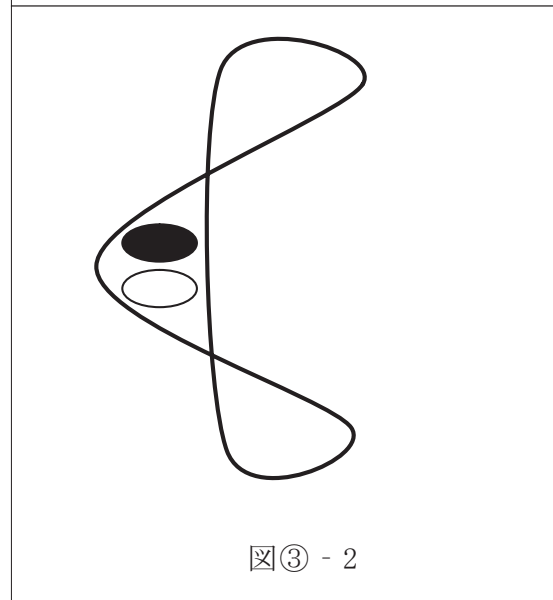
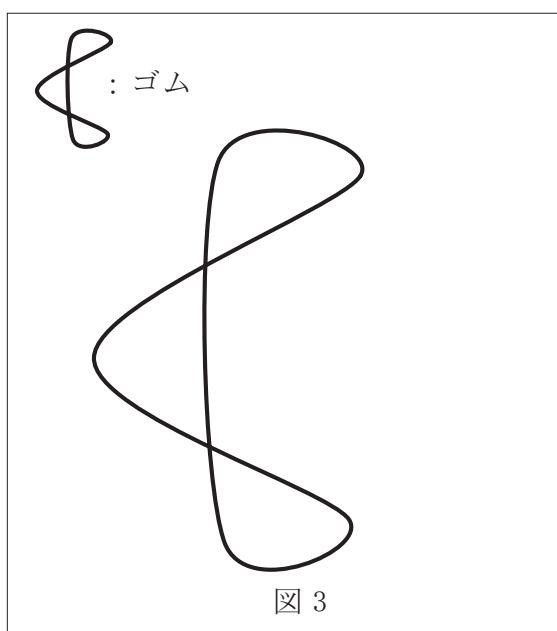


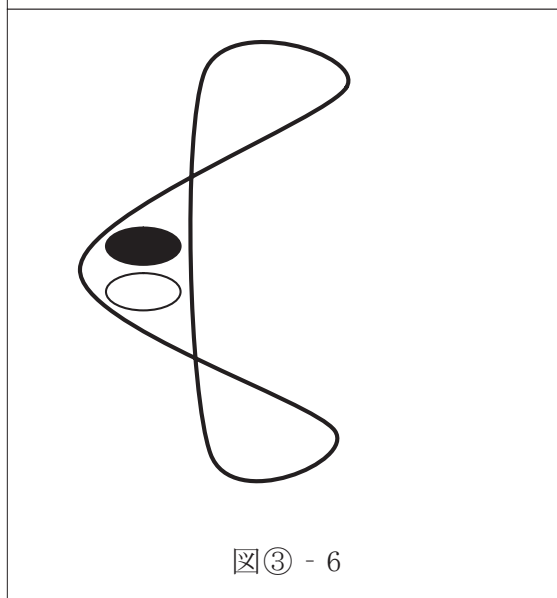
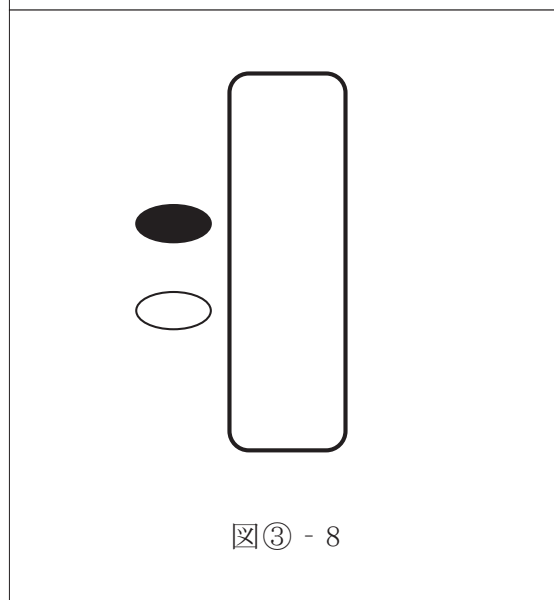
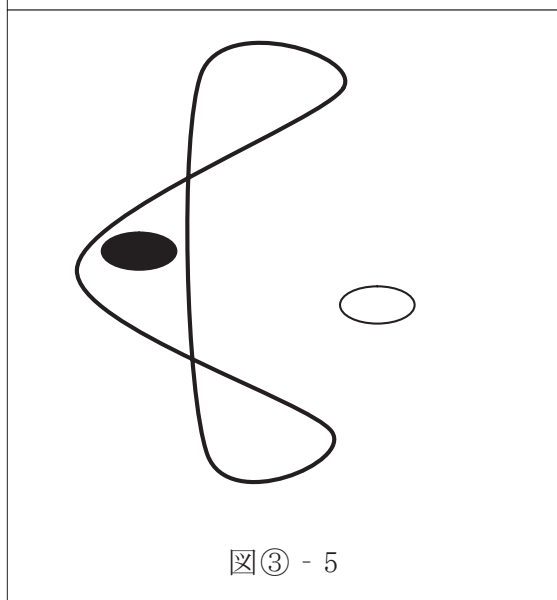
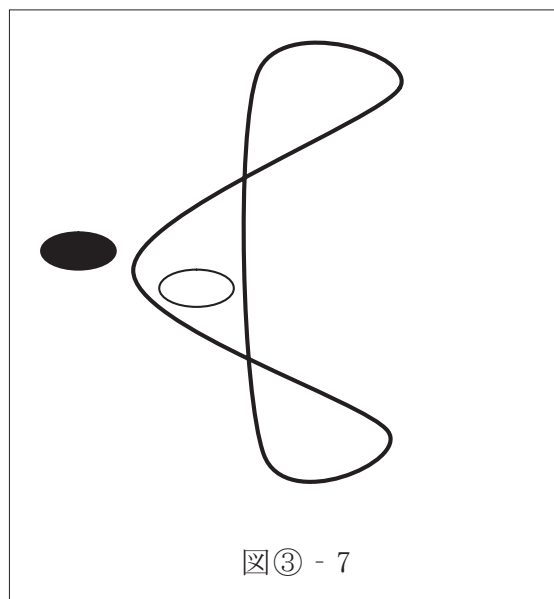
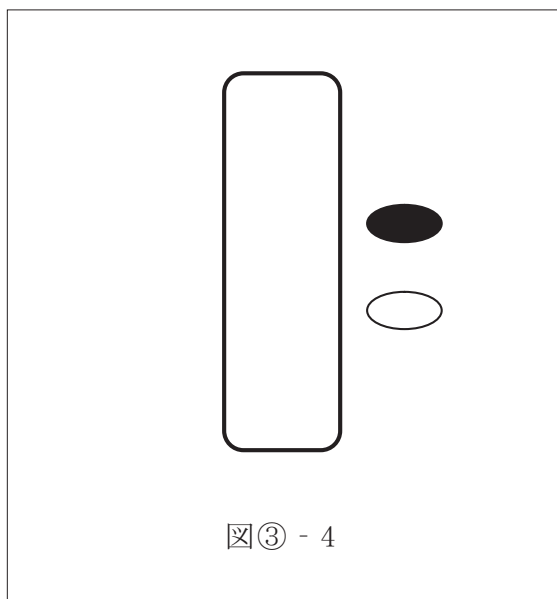
図② - 7



③「ツータ임」

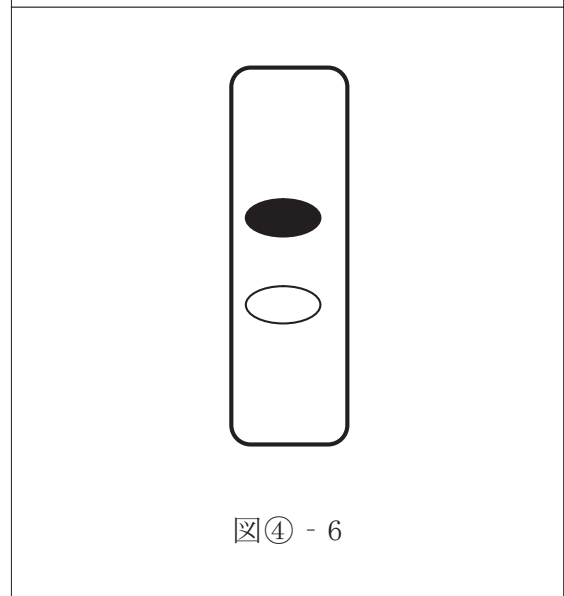
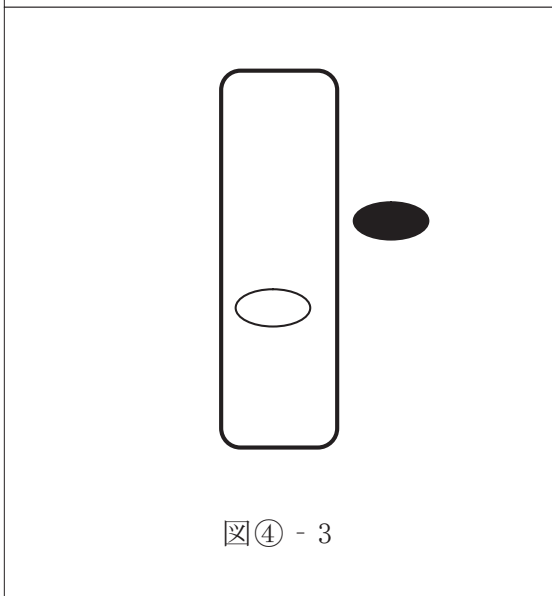
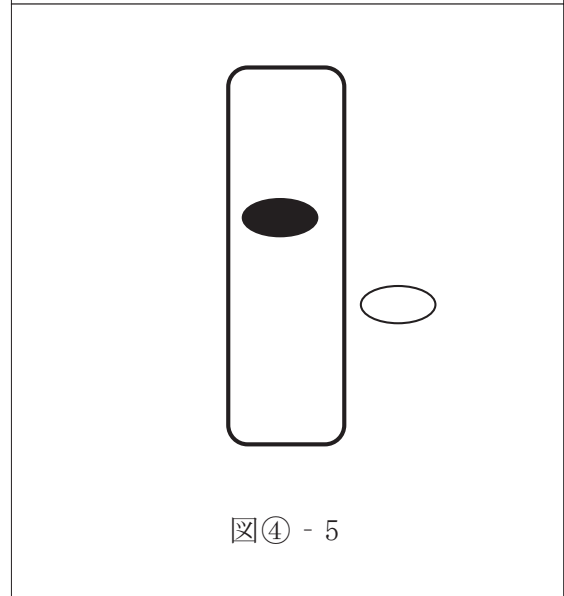
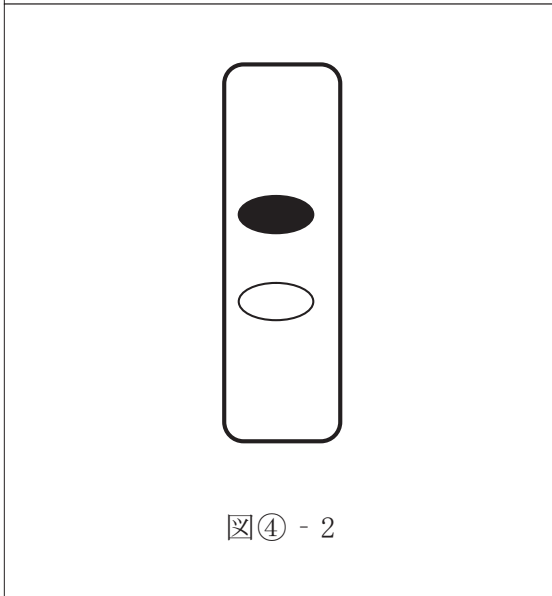
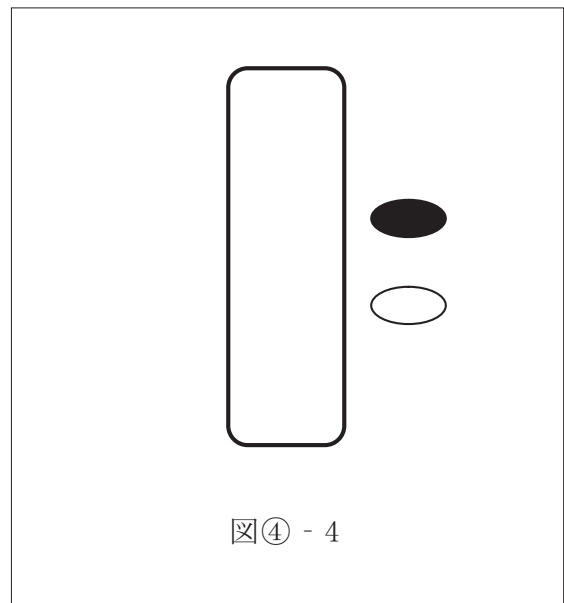
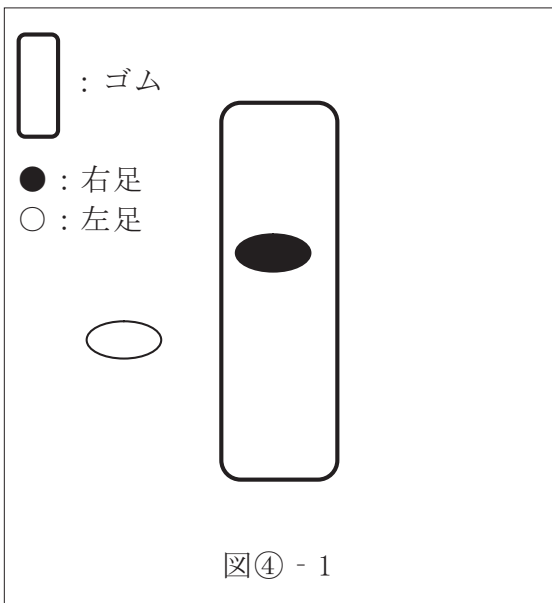
ゴムを人又は電柱などの物に引っ掛け、図3の形を作る。③-1より右足で2回リズムをとりながら「ツータ임」と発声する。8ステップを1サイクルとし、それを3サイクル行う。順番に左右の足でステップを踏みながらゴムを越えてクリアしていく。この時、始めに引っ掛けるゴムは手前のゴムの下側から足を奥のゴムに引っ掛けてもってくる。

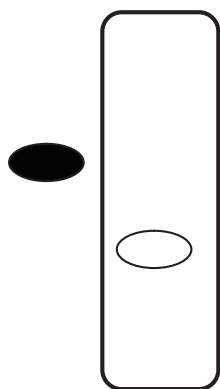




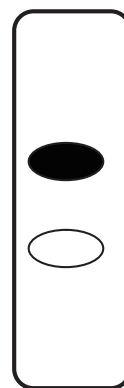
④「ミックスタイム」

ゴムを人又は電柱などの物に引っ掛け、図④の形を作る。④ - 1より右足で2回リズムをとりながら「ミックスタイム」と発声する。ノータイム、ワンタイム、ツータイムを1サイクルとし、順番に左右の足でステップを踏みながらゴムを越えてクリアしていく。④ - 17の引っ掛けるゴムは手前のゴムの下側から足を奥のゴムに引っ掛けてもってくる。

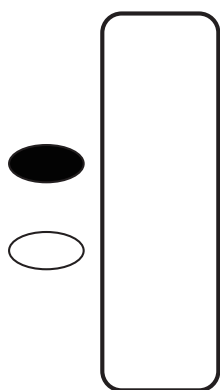




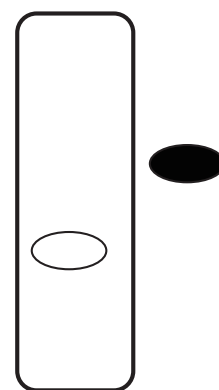
図④ - 7



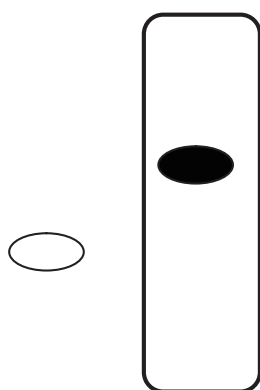
図④ - 10



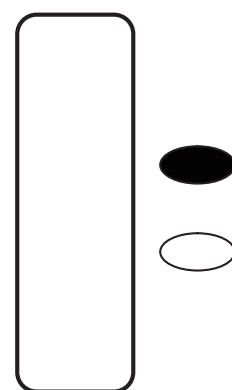
図④ - 8



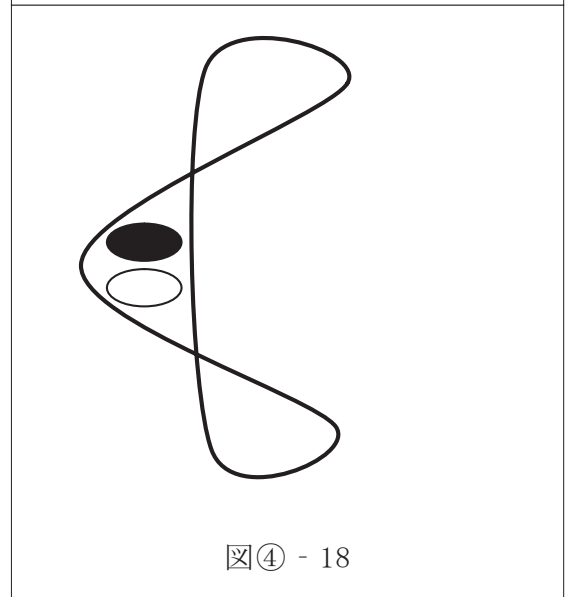
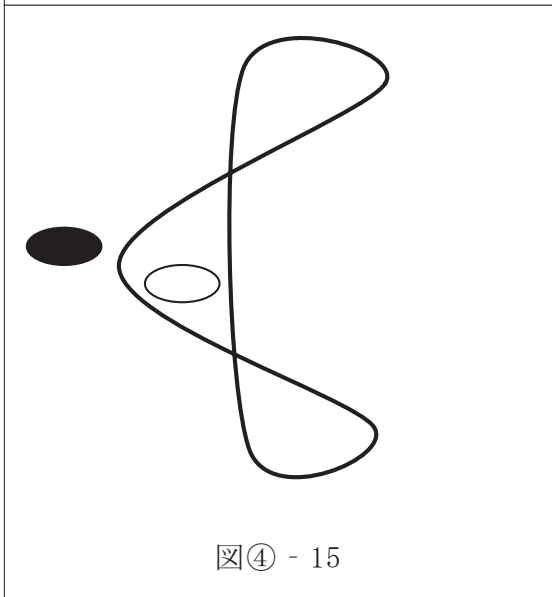
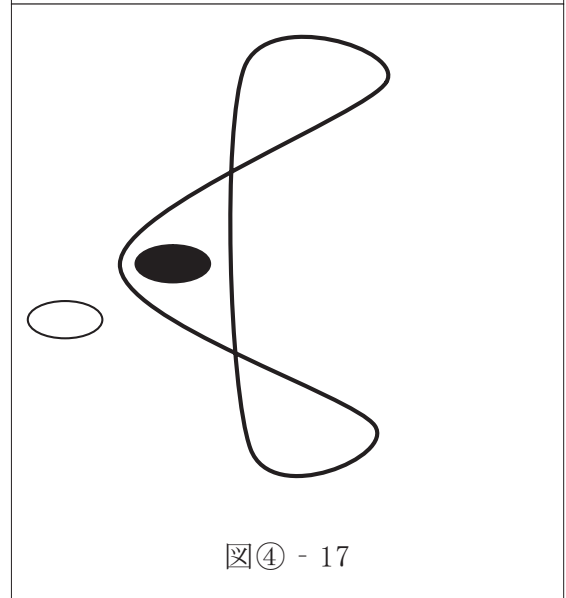
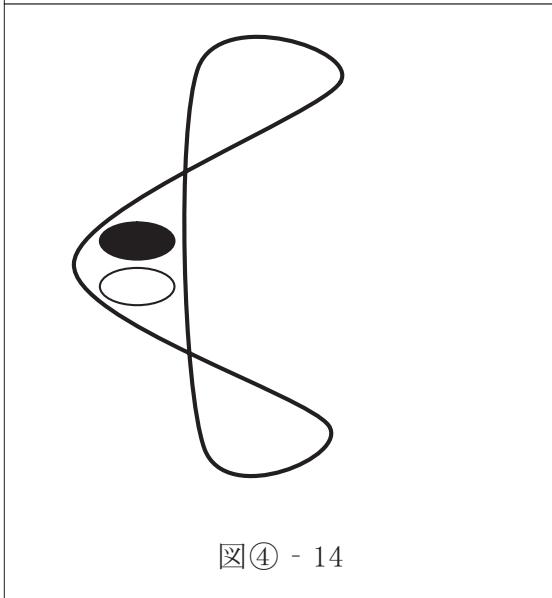
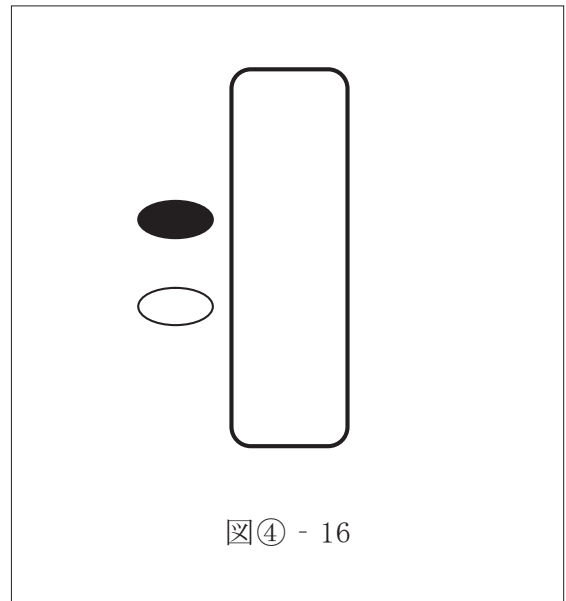
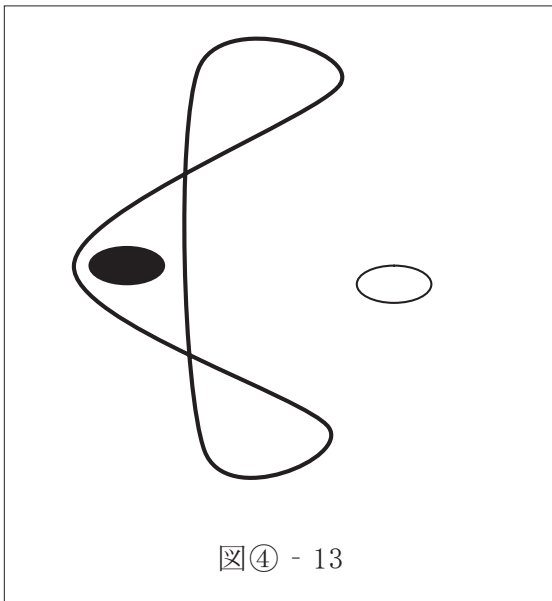
図④ - 11

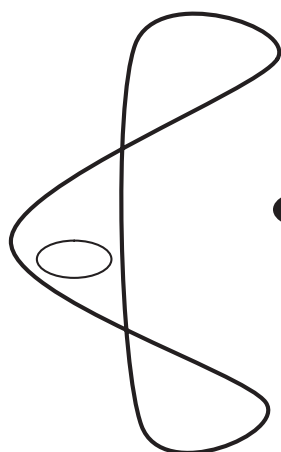


図④ - 9

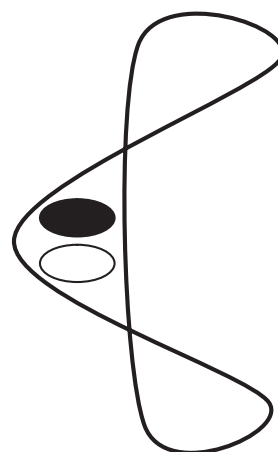


図④ - 12

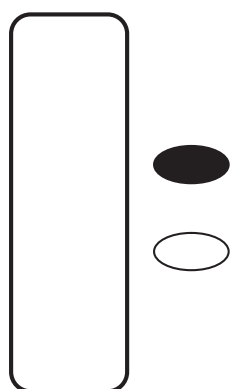




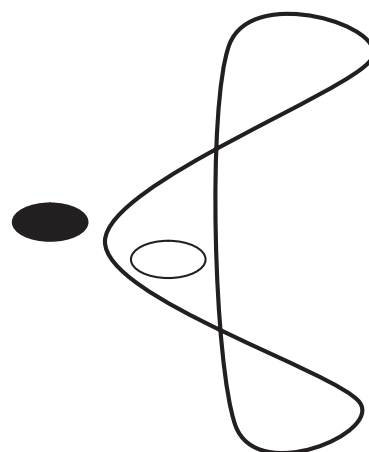
図④ - 19



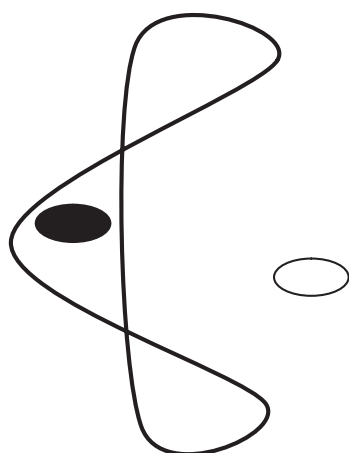
図④ - 22



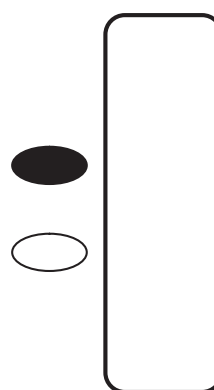
図④ - 20



図④ - 23



図④ - 21



図④ - 24

2. 出前講座「昔あそび」

今回の出前講座は、平成24年11月3日に本田小学校「第6回 家庭教育学級講座」で実施した。参加者は親子8組、子どもが5名の計21名の参加であった。年齢は、大人の平均年齢35歳、子どもの平均年齢8歳である。場所は、本田コミュニティーセンター 多目的ホールにて行った。スペース的にあそびができる十分な広さが確保されており、講座が始まるまでの間、子どもたちは自由に走り回ってあそんでいた。今回の講座の目的は「ゴムとび」を広めることであったが、最初は参加者同士の緊張を解すためにアイスブレーキングを行った。親子の参加ということもあり、年齢幅が大きいので、ゲームの内容に工夫をした。最初にフラフープを椅子の代わりに利用し、「はじめまして」を行った。これは、フルーツバスケットと同じルールであるが、フラフープの数が人数より一つ少ないため、フラフープに入れない人が1名いる。その人から誰でもよいので一人の前行き、手を出して「はじめまして、〇〇です」と握手を求める。お互いに名前を言ってフラフープから出る。こうしてフラフープから出ている人は次々とフラフープに入っている人の前に立ち、握手を求めて名前の紹介をしていく。一番初めに握手を求めた人が「座った！」と発声したら全員フラフープの中に入る。しかし、フラフープに入れない人がまた1名発生するため、その人には簡単な質問に答えてもらう。講座では、最初に5歳児の子どもが質問に答えることになった。筆者はすぐに傍に寄り、立膝をついて同じ目線になって手を繋いだ。「お名前教えてください」と質問をしたが、恥ずかしさからなかなか答えてくれなかった。筆者が小さな声で「ねえ、先生にそっと教えてくれる？」と聞いた。すると「〇〇です」と答えてくれた。次に5歳児から「はじめまして」が再開するのだが、筆者が一緒について握手を求めに行き、「座った！」の

発声も一緒に行った。このようにして、参加者の幼児や小学生低学年には筆者が同じ目線でゲームを行うことで緊張を解くことができ、次に実施したゲームより一人で発声することができるようになった。続いて「なんでもバスケット」、「氷鬼」を実施した。参加者の大人は、普段からあそびを通してからだを動かす機会が少ないため、準備運動も兼ねてアイスブレーキングやおにごっこあそびを実施することで全身の筋肉や血液の流れがよくなり、少し激しい運動でも気軽に行えるようになる。最後にメインの「ゴムとび」を紹介したところ、参加者の一人が「昔、あそびました！」と嬉しそうに言った。筆者はこれまでに講座等で何回かゴムとびを実施してきたが、経験者と出会ったのは初めてであった。一つ目のゴムとびでは、高さを競うあそびを実施し、年齢に関係なく参加者全員がクリアしていった。手を使って越えても良いと知った参加者の子どもたちが必死に挑戦していたが、どうやら足の踏みかえが難しかったらしく苦戦していた。首の高さまでくると、両腕を回旋させてクリアする方法を見せた。この回旋方法は、通称「キューピーちゃん」である。そうすると、大人は理解することが早く、全員クリアすることができた。また、子どもたちも回旋方法を理解するまでに時間がかかったが、全員クリアすることができた。その後子どもたちは、クリアできると何度も挑戦し、さまざまな高さでの実施に満足そうであった。二つ目にリズムに合わせて行うゴムとびを実施した。これには、「ノータイム」、「ワンタイム」、「ツータイム」、「ミックスタイム」と種類があり、それぞれを3回連続でミスなく実施できればクリアとなる。図①-1～④-24参加者の中で、昔にあそんだことがあると言った人は軽々とクリアしていくことができた。しかし、経験が無い参加者はクリアすることが困難で、何度も練習を繰り返していた。練習を繰り返す中で特に印象に残ったことは、

子どもたちが一生懸命に取り組んでいたことである。これは、ゴムであそぶという経験が初めてであったことと大人が楽しそうにあそんでいる姿を見たことにより、あそび心の競争心が芽生えたのかもしれない。

今回の講座は、「昔あそび」ということで最終的に「ゴムとび」を実施したが、参加者のほとんどの方がゴムとびであそんだ経験が無かった。しかし、講座を受けたことにより、ゴムとびを初めて体験することができ、あそびに対する楽しさや嬉しさ、難しさ等を心身で感じる事ができたと思われる。また、講座の中で参加者から「楽しかった!」、「もっとやりたい!」という声があり、ゴムとびに対する興味を持ってくれたと確信した。今後、参加者たちが学校や地域であそびの定番としてゴムとびを広めていってくれることを期待している。

3. ゴムとびによる効果

ゴムとびは、基本的に直立の姿勢で足を使っ
てあそぶ。ここで必要とされる運動要素は、「とぶ」、「引っ掛ける」、「ステップを踏む」ことである。これらの運動要素は、身体的発達では、柔軟性、平衡性、敏捷性、持久力を養うことができる。情緒的発達では、知的・技能発達、創造性の発達などを養う効果があり、あそびの面白さや楽しさを伝えることができる³⁾。

ゴムとびは、一人でも楽しむことができ、自分との戦いができるあそびである。また、クリアしていくことで、次の目標が明確になるため、積極性を育むことができる。ゴムとびを通して、大勢の人との関わりや年下、年上の関係などを築くことで、相手に対するやさしさや厳しさ等を学ぶことができる。そして、いろいろなやり方で協調性や忍耐も身につけることができ、譲ることの大切さも学ぶことができる。

4. まとめ

現代のあそびは環境によってさまざまな変化がある中で、筆者は昔あそびと題し「ゴムとび」を取り上げてきた。今回の講座では、あそびの条件として「仲間」については、予め募集をかけて集まった仲間であったが、幼児から大人までの幅広い年齢層でお互いの体力やあそびの工夫を知ることができた良い関係であったように思う。次に「時間」については、講習のために用意された時間であったが、開始時間よりも早く来てあそび始める姿や終了してからもあそんでいる子どもの姿が目立ったため、あそぶことに集中して時間をうまく利用しているように思えた。最後に「空間」については、コミュニティーセンター多目的ホールを準備していただき、大人と子どもが十分あそべるスペースを確保されていた空間であったため、とても充実している施設だと感じた。以上のことから、今回の講座では、あそびの必要条件である三つの間は成立していたといえる。

現代の子どもはゴムであそぶ習慣がなく、体験することから始まったが、慣れてくると楽しそうに取り組んでいた。また、大人も昔の自分を思い返すようにしてあそびに夢中になっていた。このことから、ゴムとびというあそびは、誰とでも、どこでもできるあそびであり、更に身体的、情緒的な発達を促すことから、あそびの定番として広めていくことが必要であると思われた。

今後も「昔あそび」の講座を定期的に関講し、取組みの様子やさまざまな意見を集約し報告していきたい。そして、授業をはじめ、地域子どもたちや大人へと「ゴムとび」を広めていきたいと思う。

参考文献

- 1) 文部科学省委託 「おやこ元気アップ！事業」
ブック おやこでタッチ！平成20, pp.06-07
- 2) <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E9%81%8A%E3%81%B3> ウィキペディア
- 3) 平松 左枝子 「ゴム段・ゴムとび ちょっと
考察」『多摩のあゆみ』101号、たましん地域
文化財団、2001年2月、46-49頁

図工嫌いを軽減し造形表現を楽しめる 学生の育成についての考察

A study to reduce the students who hate the art and
to bring up the students to enjoy artistic expression

水 谷 聡 美

Satomi MIZUTANI

はじめに

筆者は学生時代、ある幼稚園へ通う子どもたちの多くが、絵画を嫌いになってしまっている現状を知り驚いた。以来“お絵かきの嫌いな子を無くし造形の楽しさを知らせる”ことを目標に掲げ、0歳児～大人を対象に絵画・造形の指導をしてきた。

そして、幼児や児童に自由画や自由工作のできない子が多くいることに再び驚いた。例えば、「何を描けばいいのか分からない」「何色で塗ればいいのか教えて」と言い、好きな材料を選んで、好きな物を作るように言うと、「どれを使えばいいのか分からない」「ここ切ってもいい」「どうやって貼るの」などと質問が途切れることがなく、少し難しいと思うと、何もしないで「分からないから先生描いて」「できないから先生やって」という依存心の強い子も少なくない。

筆者の訪れた保育園・幼稚園の多数では、制作活動において保育者が予め“作って欲しい物”や“描いて欲しい物”を決めていることが多い。更には決めた材料で決めた手順で作らせる。描いて欲しい絵の見本を用意したり、描いて見せたりするなど“同じ色の共同絵の具で同じ手順”で描かせていることも少なくない。このような模範の提示や過剰な指示のもとでは、子どもの表現を画一的に導くことになり、子ども達は「先生の見本のように描かなければいけない」「手順や色を間違え

ず上手く作らなければいけない」と思い、失敗を恐れるようになっている。

果たして、幼稚園教育要領・保育所保育指針に示されている通り“自由にかいたり、つくったりすることを楽しんだり、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させる”¹⁾ことができているのか疑問である。

筆者の経験から、お絵かきの好きな子どもであっても、苦手意識を持っていることが少なくないこと、また、自分で考え行動することのできない“指示待ち”の子どもが多くなっていることの要因の一つに、前述のような指導があるのではないかと考えられる。

さらに、保育者講習会などでは、保育者から「自分自身が絵画や造形が苦手で、園児に対してどのように指導（支援）していけば良いか分からない」「年齢に合った画材や道具の選び方や正しい使い方と、その教え方が分からない」などの声が寄せられる。また、過去に大手保育書籍の出版社主催の講習会で行われた保育者向けアンケートでは、一番受けた講習の第一位に「絵画指導」が選ばれるなど、上位に位置し絵画などの造形指導に関心を持っていること、様々な不安や悩みを抱えながら造形活動に取り組んでいることが伺える。

幼児が描画や造形あそびを心底楽しみ、安心して自由な表現をするためには、保育者の絵画・造形への技術的な力も必要ではあるが、

まず保育者自身が、造形が嫌いであるより好きであることが望ましく、様々な造形あそびの楽しさを十分知ることによって、子ども本意の造形活動を支援できると考える。

子どもの気持ちに寄り添い、子どもの素晴らしさに気付き共感できること。温かい眼差しで見守り、子ども一人ひとりに合った“具体的に褒めることを含めた言葉がけで、どんな造形表現も認められること”が子どもの表現力を伸ばすために最も重要なことだと考える。

1. 研究の背景

幼稚園教育要領・保育所保育指針（平成21年度施行）における、教育に関わるねらいおよび内容は以下の通り記載されている。

「表現」

“感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。”¹⁾²⁾

「ねらい」

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。¹⁾

「内容」

- ・感じたことや考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- ・いろいろな素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ。
- ・かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。¹⁾

「内容の取り扱い」

- ・幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々

な表現を楽しむことができるようにすること。

- ・生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したり、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。¹⁾

が掲げられている。しかし、保育者から「いつも地面を赤と黄緑で塗る子がいるが、子どもに理由を聞くと泣き出してしまいうので、どうしたら良いか分からず困っている」「人物の顔を水色に塗る子がいるが、どのような声掛けして肌色に塗らせたらかいかな」などの相談を受けることも多く、保育者の想定外の、実際の色や形ではない作品に上手く対応できない現状がある。多くの大人は固定概念に囚われ、

- ・人の顔は肌色*¹でなければいけない
- ・地面は茶色くなければいけない
- ・画面一杯に伸び伸びと描かれたのが良い絵である
- ・背景は白いままではいけない

などと、無意識に個人の考えを押しつけてしまい、子どもの自由な表現を肯定できないことがある。

特に、作品展に向けての作品作りにおいては、年間の様々な行事の合間を縫っての制作スケジュールを作り、あまり余裕のない日課に沿って“造形あそび”の要素をあまり含まない“制作活動”となっていることが少なくないと感じる。

また、筆者の訪れたいくつかの園の作品展では、同じ色の芋の絵や同じ色の鬼の絵が並んでいるといったことが多く

「作品展で一人だけ違ってはいけない」

「みんなの出来栄が標準的に良くなければいけない」

などの、保育者本意の“製作活動”や“作品展示”になりがちであり、保育者の造形指

導に対する自信のなさが無難で画一的な作品作りになり、その結果、作者の制作過程の楽しみや自由な表現よりも、保護者等の作品鑑賞者に対する配慮が優先され、子ども本意の造形活動の妨げになっているように感じる。

本来、幼児にとって造形活動は“作品制作”ではなく“あそび”の一つである。その「あそび」を通して、情緒の安定をはかり、豊かな感性を育み、様々な自己表現力を身につけていくものである。

大人は、この表現活動が心身の発達に大きく影響していることを認識し、本質を見失わない造形活動への支援を行うことが重要だと考える。

その上で筆者は、一人でも多くの学生が、幼児への造形活動の指導（支援）に自信を持って子ども達に絵画・造形の楽しさを伝えられるため、また、伸び伸びとした表現活動の支援、多様な子どもの個性を受容できるようになるために、在学中に学生自身が様々な造形活動の経験を元楽しく知識を身につけたり、他者の作品に触れたりすることが必要であり、図工が好きであることが、望ましいと考える。

幼児にとって、造形活動は“楽しいもの”であることが大切である。造形あそびの中で、何かを発見した「驚き」や、自分で考え工夫して作り上げた「喜び」によって多くを学び、身につけていくのと同じように、学生にとっても図画工作や保育内容の指導法(造形表現)・壁面構成・保育教材研究などの授業が、“楽しいもの”である必要があると考えている。しかし、苦手意識の強い学生への聞き取り調査からは、自信の無さから作品の出来栄や周りからの評価を気にするあまり、造形を十分楽しめず“図工が嫌い”であることが多いという実態が分かった。

本研究では子ども本意の造形活動、造形表現を指導、支援できる保育者の養成を最終的な目的に見据え、学生自身の図工嫌いや苦手意識に焦点をあて、学生が制作した作品や制

作姿勢の変容を追いながら“造形表現の本質が理解できる授業”について考察していく。

2. 学生が主体的に授業を楽しみ学ぶための取り組み

学生が、興味関心を持って臨める様々な造形体験のできる授業で、自ら学び多くの技術や知識を身につけられるようにする。

また、自由な造形活動や造形表現を十分に楽しませ認めることによって、図工に対する苦手意識を軽減させる。

作品は、完成させるだけでなく、制作後の制作レポートの記入、作品の発表・展示によって、自らの作品や制作過程を振り返る。

他学生の作品を楽しみ鑑賞し、相互の作品を見比べ、自ら学び取ることができる工夫ができるようにする。

幼児教育科の造形においては、作品の出来栄ばかりにとらわれず、自ら考え工夫したことを評価し、上手く制作することよりも、いろいろな制作や造形あそびを数多く体験すること、制作や造形あそびに取り組む姿勢、制作レポートによる振り返りと考察を重要視している。

作品制作における“作者本意の造形表現”の重要性に気付かせ、造形活動を楽しみ苦手意識の軽減を図るために、以下のような取り組みを行った。

(1) 様々な造形体験と、造形あそび、造形表現を楽しむための授業

(授業例1) 自然素材を使ったリース作り

- ・様々な自然素材を知り、素材の收拾を体験する
- ・自然素材の加工方法や道具の使用方法を知り、楽しんで取り組む

ことなどを目的に自然素材のリースを制作した。自ら作りたい物をイメージして制作できるよう、制作の基本を指導する。画材や技法に多くの選択肢を与え、モチーフの制限を

しない。各々が制作プランを立て制作活動をする。最初に、様々な自然素材を利用したリースの作品例を何点か見せて、いろいろな素材で様々なリースが作れるということを知らせる。次に、学内のみずきの郷を歩き自然に触れ、落ち葉、どんぐり等の木の実、ゆりの花の実、立ち枯れたあじさい等、好みの自然素材を選択して収拾した。

また、前もって木の実の一覧表を配り、当日までにいくつか収拾してくように指示し、半数以上の学生が予め木の実などを用意していた。

それらの素材に好みの色のカラースプレー等で着色、脱色するなどして、それらの素材をボンドやグルーガン（ホットボンド）を利用して固定し、大小様々な大きさ、色、形のリースを制作した。自然素材をそれぞれに加工する、失敗して最初から作り直す等、試行錯誤したりしながら、決して同じ物のない学生の好みや、一人一人の努力の認められる素晴らしい作品ができあがった。

（授業例2）油粘土あそび・小麦粉粘土あそび・紙粘土での作品制作

造形作品を作ることを目的とせず、造形あそびを楽しむ体験を重視する“絵画造形が好きになる授業”を目指した。粘土あそびを通して

- ・それぞれの粘土の特性に気付く
- ・粘土あそびを楽しむ

ことを目的として、2週にわたり粘土あそびに取り組んだ。最初に「粘土の感触を味わい楽しむことが目的」であることを伝えてから、粘土あそびに取り組んだ。

油粘土でのあそびでは、匂いや感触を懐かしく思い出したり、冬場は固くてとても使いにくいことに気付いたりしながら、自由にあそぶことを目的とした。

小麦粉粘土あそびでは、小麦粉が粘土になっていく過程と、その感触を十分味わい、楽しさを知らせること、自由にあそぶことを目的

とした。小麦粉粘土を作ったことのある学生が2名いたが、ほとんどの学生が初めての体験となった。

紙粘土あそびでは、最新の紙粘土を使用し

- ・その軽さ、手触りの良さを感じる
- ・紙粘土に絵の具を練り込む楽しさを知る
- ・接着の方法を知らせる

ことなどを目的に、紙粘土あそびを楽しみながらランプシェードを制作した。

（授業例3）ローラーを使った絵の具あそびでオリジナル色画用紙の制作

誰もが楽しめる上手下手の評価に分けることのできない授業内容で、図工の苦手意識を払拭し、伸び伸びと制作できる造形あそびの一つとして、掃除道具のローラーに気泡緩衝剤や毛糸、片面段ボール等の身近な素材を巻き付ける簡単な細工を施し、好きな色、好きなローラーを組み合わせでオリジナル色画用紙を作成した。

筆者は、どの授業においても、時間内に学生一人一人の造形活動（あそび）の様子を見て回り、全員に言葉をかけている。また、製作過程においても、所々で製作途中の作品を全体に紹介し、作者のアイディアや製作方法の工夫などを認めている。

（2）作品のポートフォリオ化

個人制作の作品は制作後、制作レポート用紙に記入させ、採点後、制作者に返却し、作品又は作品の写真と共にスケッチブックに貼付しポートフォリオ化している。

制作レポート記入内容

- ・授業タイトル
- ・記入した年月日
- ・作品タイトル（学生がつける）
- ・学籍番号、氏名
- ・作品略図
- ・使用した画材・道具
- ・制作方法
- ・工夫したところ

- ・苦労したところ
- ・気付いたこと
- ・反省・課題
- ・制作を楽しめたか
- ・自己満足度
- ・何歳児を対象に制作可能だと思うか
- ・保育者の視点に立って気づいたこと
- ・他学生の作品についてのコメント
- ・他学生の発表についてのコメント

など制作レポートの記入によって、自らの作品の出来や制作過程を振り返り、他学生の発表をしっかりと見る姿勢、その作品や発表から感じたり学んだりの相互評価ができるような仕組みをした。

制作レポートには、頑張りを認めるスタンプを押印し、良い点を具体的に示す花マルやコメントを記入してやる気につなげる。

平面作品は制作レポートと共にスケッチブックに貼付、立体作品は返却時に各自で写真を撮っておくことを勧め、制作レポートのみスケッチブックに貼付（レポートには作品略図記入欄が設けてある）

また、グループ制作の作品、大型の壁面構成作品、ボディペイント等は、写真撮影しプリントして配布、制作レポートと共にスケッチブックに貼付した。

どの学生も、自己作品の写真を喜び、スケッチブックに貼った。このように作品を大切に扱うことによって、学生自身も同じように、学生自身が園児一人一人の作品を丁寧に扱い、大切に作る気持ちを芽生えさせること、写真による作品の保存方法を知り、写真撮影による子どもたちの満足感や、その写真や作品集による達成感を知ることができる。また、保育現場に立った時に、スケッチブックに貼付した作品と制作方法などのかかれた制作レポートを参考にできる。

(3) 作品制作発表会

制作レポートを記入、自らの制作を振り返っ

た後、教室前方又はその場に立って、一人ずつ作品を持ち発表を行う。具体的な発表内容としては

- ・制作した物のタイトル
- ・使用した材料
- ・制作方法
- ・工夫したところ
- ・失敗したところ
- ・何歳児ぐらいで制作できると思うか

など発表内容を標準化し、全ての学生が同じレベルで発表できる内容とした。筆者は、学生一人一人の作品について、具体的な良い点を褒め、失敗したところについては、良い勉強になったと労い講評している。発表に対し「ありがとう」「よく頑張りました」の言葉を掛けることにより、将来、学生が子どもたちに掛ける言葉に感化されることを期待して意図的に行う。また、自信のない学生を含める全ての学生に対して

- ・皆それぞれの良さや味わいがある
 - ・上手、下手はあまり気にせず楽しく取り組めることが一番重要である
 - ・自分なりに考え、工夫する姿勢が大切
 - ・造形に正解や間違いはない
 - ・失敗から学び、次回に生かす事が重要である
- ことなどを繰り返し伝えている。

(4) 作品の展示

保育現場では、環境構成の一つとして壁面構成がある。これは、保育者がそれぞれに意図した目的や願いをもって、季節に応じた様々なモチーフ・素材・技法を用いて子どもたちの作品を生かし、子どもたちの思いを尊重した作品展示ができるよう、壁面、天井、床面などを色々な装飾で工夫しているものである。幼児教育科においては、学生の作品を短期間であっても、出来る限り展示するように努めている。

(展示物)

- ・ 学生が個人で制作した平面作品及び立体作品
- ・ 学生がグループで制作した平面作品

(展示場所)

- ・ H 号館階段壁面
- ・ 掲示板
- ・ 2 階サロン壁面
- ・ 天井・机上
- ・ 3 階通路壁面
- ・ 図工室
- ・ ギャラリーみずき

(目的)

- ・ 作品の相互観賞を楽しむ
- ・ 作品の展示による満足感を与える
- ・ 作品の展示によって、今後の制作意欲につなげる
- ・ 作品の展示方法を学び取り、壁面構成の重要性を認識する
- ・ 他学生が制作方法などを学ぶ
- ・ 保育現場の壁面の雰囲気学ぶ

学生たちは、相互の作品に興味を持って観賞を楽しみ、良さを認識しあっている。他学年の学生にも良い刺激を与え、参考になっている。作品の展示は“子どもたちの作品、一つ一つを大切にし、制作した一人一人の子どもの気持ちを大切にできる保育者を育成する”ための取り組みの一つでもある。

3. 調査結果

造形あそび、造形表現を楽しむことを目的とした授業や、作品制作発表会、作品のポートフォリオ化、作品の展示等の取り組みを通して、学生の造形に対する意識変化を調査した。

対象：幼児教育科 1 年次生32名
2 年次生36名

時期：2012年前期～後期

調査方法

- ・ 制作レポートの分析

- ・ 図工に対する意識のアンケート調査
- ・ 作品制作発表における意識変化についてのアンケート調査
- ・ 作品の展示によって得られる効果についてのアンケート調査

制作レポート『自然素材のリース作り』（2 年次生、保育教材研究）の自己評価から、満足11名、やや満足 4 名、不満足 0 名で満足度が高いことがわかった。（図 1）

また、どの学生も、木の実・木の葉・ゆりの実・立ち枯れた紫陽花などの収拾・収穫に興味を持ち、楽しみながら取り組めた。制作過程において、制作途中ですぐにしおれたり、変色したりするため使用できない葉や木の実などに気付いたり、木の実の接着に苦労する学生が多く、制作レポートには

「使える葉と木の実をしっかりと覚えておきたい」

「どんぐりが滑ってボンドでの接着が上手くできない」

「グルーガンを初めて使って楽しかった」

「普段訪れることのないみずきの郷で秋を感じることができて楽しかった」

「子どもたちと木の実を拾ったりして、何かを作るのは楽しそう」

などの記述があった。学生が主体的に収拾から制作まで取り組み、満足度の高い作品が制作できた。また、経験や失敗から、知識を得ることができ、気づきによる学びの習得ができた。

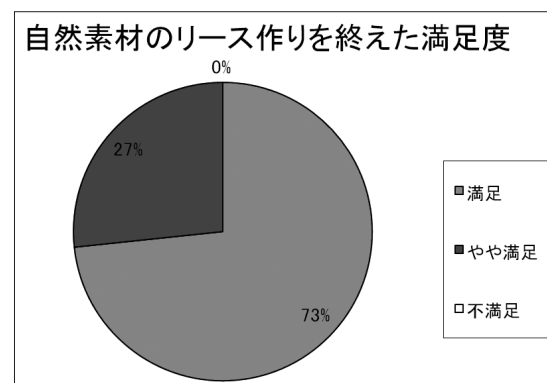


図 1 自然素材のリースを作り終えた満足度

『粘土あそび』（1年次生、図画工作Ⅱ）の『油粘土あそび』では、時間になっても、「もっとやりたい」と言って二名の学生が授業終了時間を過ぎて制作を楽しんでいた。油粘土あそび体験レポートには

「久しぶりに油粘土に触れて作品を作ることができて、嬉しかった」
「匂いが懐かしく、とても楽しかった」
「気温の低い時には粘土が固くて使いにくいことが分かった。寒い時には小さな子どもには扱いが難しいと思った」
「ベタベタして手を洗ってもなかなか落ちなかった」

などの記述があった。

『小麦粉粘土あそび』では、小麦粉、食塩水、サラダ油を練り合わせる過程では、水分が多すぎたり少なかったりと、上手くいかない学生もあったが、自分で粉を足したり水を足したりして調整した。全員が小麦粉粘土を作り、その粘土であそぶことができた。小麦粉粘土あそび体験レポートには

「小麦粉から粘土が作れることに驚いた」
「小麦粉をこねて、固まって粘土になっていくのが楽しかった」
「小麦粉がこんなに楽しいあそび道具になり凄と思った」
などの記述があった。

『紙粘土あそび』では、各自がクレイ（軽量紙粘土）を開封し取り出した瞬間に、あちらこちらから歓声があがった。紙粘土あそび体験レポートには

「今までに使った粘土とは全く違う感触でとても軟らかく、良く伸びて触り心地も最高に気持ち良かった」
「絵の具を入れて練るとマーブル状になっていくのがとても楽しかった」
「ボンドを使用しなくても粘土どうしを接着でき、芯材にも貼ることが出来て扱いやすく、子どもにも向いていると思った」
などの記述があった。

『油粘土あそび』『小麦粉粘土あそび』で作った作品は、作品発表を行った。発表の取り組みにおいて、初回は、顔を赤らめて上手く話せなかった学生たちも、後期には、随分しっかりとした口調で、堂々とした発表ができるようになってきた。

発表する学生は、学生が騒然としていると話しにくいことに気付き、声の大きさや話し方を考え、短時間に考えをまとめたりすることが出来るようになってきた。発表を聞く学生は、静かに発表を聞き、温かく見守ったり、質問したり、拍手を送ったりして、互いの作品の違いや個性を認め合い学べるようになった。一方、ごく僅かではあるが、仲の良い友人の作品に対して時折、冷やかしを入れる学生がいる。作品発表は、お互いの作品を鑑賞し合う楽しい授業の取り組みの一つであると同時に、人前に立って話すことに慣れるという効果がある。

また、子どもに作品の発表をさせる方法を知ることができ、子どもの制作過程の頑張りを認め、受容できる保育者を養成するための取り組みの一つでもある。

学生も、発表に対して前向きに取り組み、発表についてのアンケート結果では、1年次生の96%が「良い・役に立つ」と答えた。2年次生でも96%が「良い・役に立つ」と答え、「発表すると、作るだけでなく、反省も出来て良い」

「他の子の作品を見ることで刺激になる」
「他の子の作品発表が見られるので、制作の後が楽しい」

などの記述があり、その必要性や効果を実感している。

『いろいろな画材、道具で描く』のローラーを使ったオリジナル色画用紙作り（1年次生、図画工作Ⅱ）では、どの学生も、ローラーを転がした瞬間に笑顔になり、楽しく何枚も描いた。特に毛糸を巻き付けたローラーでは、想像できないような模様ができあがり、どの

学生も驚いている様子がうかがえた。

制作レポートには
「掃除道具のローラーが図工の道具になって
凄いと思った」
「ローラーにこんな使い方が出来ると知りびっ
くりしたし面白かった」
「ローラーにいろいろな材料を貼ることで、
違った柄になり楽しかった」
「全く想像していなかった絵になって楽しかった」
「大きい紙に子どもたち皆で描いたら楽しい
と思う」

などの記述があった。このような上手下手
の基準がなく、誰もが造形あそび、造形表現
を楽しめる授業によって、緊張感や苦手意識
を取り払い「図工が楽しく好きになった」と
答える学生が増えた。

また、このオリジナル色画用紙は、学内の
ギャラリーみずきにて開催した「幼児教育科
作品展」で、他の絵画作品の台紙として利用
し展示した。作品を展示されて「自分の作品
が飾られて嬉しかった」という声と「自分の
作品を飾られるのは恥ずかしくて嫌だが、他
の子の作品は見る事が出来て良かった」と
いう声が聞かれた。

『図画工作Ⅱ』の後期後半に「図工」に関
して出席者29人にアンケートを行い、27人よ
り回答があり以下の結果を得た。

「入学当初図工は好きでしたか」の問に
対し「好き・得意」は12人「好きだけど苦手」
が2人「苦手だからあまり好きではない」と
答えたのは14人であり、入学当初、苦手意識
のある学生が約57%、図工が好きではない学
生が50%だったことが分かった。(図2)

次に「今現在、図工は好きですか」の問に
対し「好き・得意」は13人「好きだけど苦手」
は8人「苦手だから嫌い」は7人で苦手意識
のある学生は54%、図工が好きではない学生
は25%であり、苦手意識は僅かながら3%減
少し、一方「好きではない」と答えた学生は

25%に半減した。(図3)

また、『造形表現の指導法Ⅰ』(二年次生必
修授業)のオリエンテーション時に「図工」
に関してアンケートを行い、以下の結果を得た。

36人の学生に、「図工は好きですか」と問
うと「好き・得意」は7人「好きだけど苦手」
が13人「苦手だからあまり好きではない」と
答えたのは16人であり「好きではない」学生
は44%「苦手」意識のある学生は80%を占め
ることが分かった。(図4)

後期に同じ授業で同じ学生に同じ質問をし
たところ「図工は好きですか」の問いに「好
き」は23人「好きだけど苦手」が6人「苦手
だからあまり好きではない」と答えたのは6
人であった。「好きではない」と答える学生
は19%「苦手」意識のある学生は34%にな
ったことが分かった。(図5)

このように、1年次生までの学生の図工に
対する苦手意識が2年次生になって、大幅に
軽減されたことが分かった。

「この授業を受けてから、少しずつ造形が好
きになった」

「作品を作っていくうちに、どんどん工作が
好きになった」

「苦手が克服できて良かった」

「今まで絵を描くのが嫌いだったが、とても
楽しく描けるようになった」

などの記述があり、授業態度や作品からも、
学生の造形に対する意識の変化が見受けられた。

作品の展示に対するアンケート結果は、1
年次生、2年次生共に「良い」との答えが100
%だった。また、以下の記述があった。

「上手にできなかった作品でも展示してもら
えて嬉しかった」

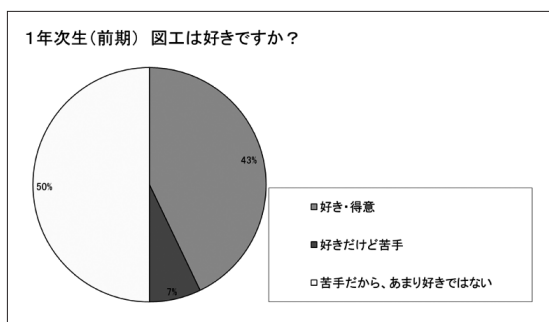
「他の人がどんな作品を作ったか見て参考に
できる」

「自分と他の人の表現方法の違いを見ることが
できて面白い」

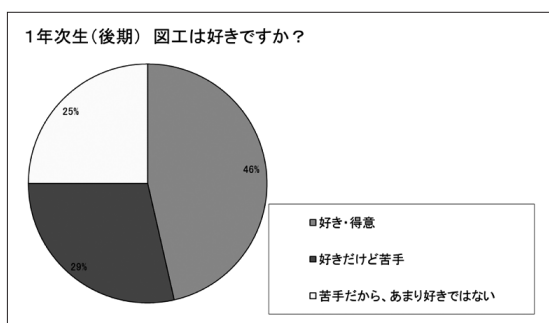
「作品の展示によって、本当の保育現場のよ
うな雰囲気になり、明るくなった」

「作った作品が展示されることで、作る理由が見つかる」

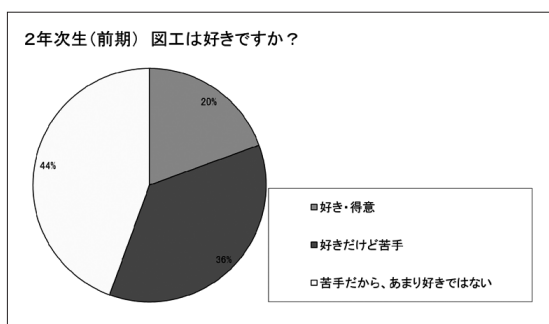
「展示する気持ちがわかり、保育者になった時に、展示された子どもの気持ちも理解できる」



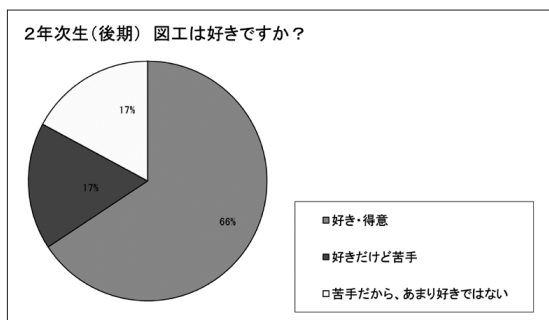
（図2）1年次生（前期）



（図3）1年次生（後期）



（図4）2年次生（前期）



（図5）2年次生（後期）

4. 考察

これまでの取り組みと結果より以下のような考察を示す。

多くの園児たちが本当の意味で“自由にかいたり、つくったりすることを楽しんだり、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させる”¹⁾ことができにくい状況の中で、絵画や造形が苦手になっているのと同じように、学生たちの多くも、自由な“造形あそび”や“造形表現”ではなく、いわゆる“作品制作”を主に行ってきたであろうと推測される。

実際に学生から「園児だった時、決められた色で塗られるのが嫌で、保育園でのお絵かきが嫌いだった」と話す学生がいる。筆者自身も幼稚園に在園中、作品展用に制作した作品を、皆と同じになるよう先生に描き直された経験を持っている。その時の作品と悲しい記憶は未だ鮮明に残っている。

- ・みんなが同じものを
- ・同じ手順で
- ・同じ道具で
- ・用意された色で
- ・同じように描く（作る）

という考えの模範・指示型の指導での“作品制作”では、皆が、同じようなレベルの見栄えの良い作品が出来上がりやすく、指導も楽にできるが、子どもの「やりたい」という自主的な気持ちや、子ども一人一人の気持ちの表出は難しく、十分にあそび、楽しんだという満足感が得られないばかりではなく、逆に「失敗したらどうしよう、上手にできなかったらどうしよう」などの強迫観念さえ抱くことになり、絵画が苦手な子どもになってしまうのである。

一度苦手意識を持ってしまうと、その苦手意識を払拭するには、相当な時間やきっかけが必要になると推測できる。今回行ったアンケート調査の結果でも「好き」の項目については、1年次生の前期、25%増加したが「苦

手」については3%の改善にとどまった。2年生の「好き」については27%増加したのに対し、苦手意識は46%の減少となった。よって、この結果から、1.2年次生とも「嫌い」という気持ちを「好き」にするのは、案外容易であることが分かったが「苦手」を「得意」にするのは、容易なことではないことが分かる。

1年次生と2年次生の「苦手意識」に改善に差が表れたのは、1年次生の『図画工作』と2年次生の『保育内容の指導法(造形表現)』の授業内容の違いによるものとの推察ができる。なぜならば、『造形表現の指導法』のシラバスが造形あそびの体験と自由な表現に重点を置いているのに対し『図画工作』では、基礎的な知識を学び、色相環表の作成をするなど“決まった物を決められた色で決められたルールで作成しなければいけない”という内容が含まれていることから起きた可能性がある。

保育内容の指導法(造形表現)では、どの制作に於いても学生が主体的に取り組めるよう

- ・みんながそれぞれに考え
- ・基本以外は好きな手順で
- ・好きな道具で
- ・好きな材料や色で
- ・好きなように描く(作る)

という考えの支援・見守り型の指導で授業を行った。その結果学生は、失敗や試行錯誤しながら様々な素材の特性に気づき、自分なりに考え楽しく学んでいる。実際に2年次生の学生から次のような言葉が聞かれた。

「とにかく、やってみる」

「失敗したので、もう一度やり直します」

このように、失敗を恐れずに表現することに挑戦している様子がうかがえ、失敗しても、次の作品に前向きに取り組む姿が多く見られた。

また、2年次生の学生の制作した前期、後期の自由制作の作品と制作の様子からは、前

期は、造形に対して苦手意識の強い学生は、失敗を恐れて、周りの様子を伺いなかなか制作に取りかかれなかったり、友人の作品を真似たりしたものがあった。しかし、後期の作品は、友人と同じ物を作る学生が殆どなく、それぞれがオリジナリティーを出すことを楽しんでいる様子が伺えた。

「自由に作れるから嬉しい」

「自分で想像してつくれるから楽しい」

との声がある一方で、一部の学生からは、

「アイディアが浮かばないから困る」

「自由すぎて、どうしたら良いのか分からない」

「自分で考えるのは苦手」

「センスを問われているようで嫌だ」

という声が聞かれた。基本的な情報から自分で考えて、自由に造形あそび、造形表現を楽しめる学生と、基本的な情報だけではなく、ある程度決められた物から選択肢を与えなければ動けない学生のいることが分かった。

主体的に動けない学生の多くは苦手意識が根底にあり、出来映えや周囲からの評価を気にする傾向がある。また、そのような学生は、少しの失敗ですぐにやる気を失い、投げやりな造形活動になりやすいことが分かった。

よって、主体的に造形を楽しむことの苦手な学生には、個別に選択肢やアドバイスを与えながら、造形あそび(表現)を楽しめるよう声をかけたり、作品完成度が上がるためのアドバイスをしたりする必要がある、ある程度の作品の完成度を上げることによって満足感を得させ、“楽しかった”という意識に繋がるよう、努力する必要がある。

造形は、知識を詰め込み覚えるものではなく、様々な経験による感動・発見・気づきによって初めて習得できるものである。

今後の課題

(1) 授業の指導における課題

図画工作の基礎知識においても、楽しい体

験から学べるよう工夫し苦手意識の改善につなげたい。また、一部の学生から

「もっとじっくり制作に取り組みたい」

「制作時間にもっとゆとりが欲しい」

との声が聞かれたことから、学生が満足できるまで造形を楽しみ、学べる時間を考慮した授業の構成を試みる必要もある。しかし、このように決められた時間通りに制作を進めていくことによって、学生自身がどんな気持ちになったのか、どうすればその気持ちが満たされるのかを、具体例にして、子ども本意の造形あそびについて考えるきっかけとしていきたい。引き続き現在の1年次生が次年度以降、どのように変容していくか追跡調査を行う。

また、自由に造形表現を楽しみたい学生と、「自由」と言われると何もできない学生、両者を満足させることができ、両者にとって公平な提案や支援を行っていくことが課題の一つと言える。

(2) 制作レポートにおける問題点

・『壁面構成』では、他学生の良いと思う作品を選んで、その作品について記入する欄を設けたことで、他学生の展示作品を真剣に見てまわることが出来たが、仲の良い友人の作品を選ぶ学生もあった。

・『造形表現』のペープサートの授業では、他学生の発表を見て、一人一人の作品や発表についてのコメント欄を設けたことにより、発表を真剣に見ることができたが、具体的な良い点を書く学生が少なかった。

・制作レポートの「反省・課題」の欄には反省点や今後の課題を書く学生が少なく「うまく出来て良かった」

「楽しかった」

「また作りたい」

「もう少し上手くつくりたい」

などのコメントが多くあり、意図した“振り返り”ができていない学生が多いことが分かった。

これらの結果から、制作レポート記入についても、オリエンテーション時に記入に際しての視点を明確に説明し、他学生の作品を見る時には公平な立場に立ち、具体的な良い点を見つけて記入できるようにし、その良い点を探す目を養うことが、子どもの作品を具体的に認めて褒めることのできる力につながることを期待したい。

また、保育者の立場に立った考察と、子どもの目線での制作を促すよう、以下の項目も加えてみたい。

- ・毎回の制作活動の目標とその達成について
- ・保育者の立場に立って、準備、後かたづけが出来たか
- ・子どもの目線に返って制作し、感じたことは何か
- ・今回の制作活動を振り返り、保育現場で役立たいことは何か

(3) 作品の発表と展示における問題点

アンケート調査の結果から、作品の発表への取り組みと展示への取り組みに対して、1.2年次生の学生全員が

「良い取り組みだと思う」と答えた一方で、「人の発表を見るのは楽しいが、恥ずかしいため、自分は発表したくない」

「他学生の展示作品を見るのは楽しく、とても参考になるが、自分の作品は展示されたくない」

という声も聞かれる。今後も、発表や展示を繰り返すことによって“徐々に自信を持ち、恥ずかしい気持ちを軽減していく”“発表や展示も造形表現の一環として、楽しむことができる”よう取り組み、“発表や展示される子どもの気持ちを理解し、子どもへの造形あそびの発表に役立つ”ことを期待したい。

作品には全て作品票を取り付けて展示している。作品票には、氏名、作品タイトルのみを記入していたが、他学年の学生が、展示作品に対し

- ・何歳児ぐらいで、制作できるか

- ・材料は何か
- ・制作の方法

などにも興味を持っていることから、作品票には「〇歳児対象」の欄を設ける。「何で制作したのか」「どの様に制作したのか」等を記入したレポートも作品と併せて掲示することも試み、他学年の学生が、相互の展示作品から、更に多くを考え学び合える一助となることを期待して取り組む。

おわりに

「先生の授業、楽しそうだから受けない」
「あの天井に飾ってある作品は、どうやって作るのですか」
「研修先でやってみたいので、材料と作り方を教えてください」
「先生の授業で作った物の、作り方のプリントが有ったら全部下さい」

3年次生の一部の学生の言葉である。3年次生に関わる授業がなかった前期に（おそらく、少しの勇気を出して）筆者の部屋を訪ねたり、廊下で呼び止めたりして話してくれた言葉である。

今後も造形の授業のない3年次生の学生にも、保育者になった時の一助となるような作品展示に取り組みたい。

撤廃された。しかし名称の変更を知らず、長年「肌色」と言ってきた大人の多くには問題意識がなく「肌色」と表現している現状がある。

文献

- 1) 文部科学省「幼稚園教育要領」第2章ねらい及び内容（表現） pp.11-12 平成20年(2008)
- 2) 厚生労働省「保育所保育指針」第3章保育の(2)教育に関わるねらい及び内容の表現 pp.18-19 平成20年(2008)

※1 人種差別に対する問題意識から、人種・個人差等によって肌の色は異なるのに特定の色を「肌色」と規定する事はおかしい、としてこの名称を避ける動きがあり、従来の「はだいろ」を「薄橙」（うすだいだい）「パールオレンジ」等と言い換えられるようになった。日本では、1998年にぺんてるが「肌色」の使用を取りやめると発表し、2000年には、三菱鉛筆、サクラクレパス、トンボ鉛筆の大手三社が、協議の結果として、色鉛筆や絵の具、クレヨン、マーキングペンなどの「はだいろ」を「うすだいだい」に呼称変更、2005年から2006年頃には全てのクレヨンからこの呼称が

国指定史跡 昼飯大塚古墳 解説板イラスト

○後円部復元イラスト

○後円墳頂部被葬者埋葬イラスト

National historical relics, HIRUIOOTSUKA ancient tomb
～board illustraion～

○Back circle part restoration illustration

○Back circle top part burial person illustration

渡 辺 浩 行

Hiroyuki WATANABE

仕様：原画は後円部復元イラストが B4サイズ。

後円墳頂部被葬者埋葬イラストが A3サイズ。フルカラー水彩画

スキャニングの後、デジタル加工してフォトショップデータにて完成

経緯：大垣市教育委員会文化振興課が長年進めてきた国指定史跡昼飯(ひるい)大塚古墳歴史公園の開園に合わせ、同課より見学者への解説板イラストの制作を依頼された。

1 点は復元ゾーン全域を当時の作業をイメージして制作するもの

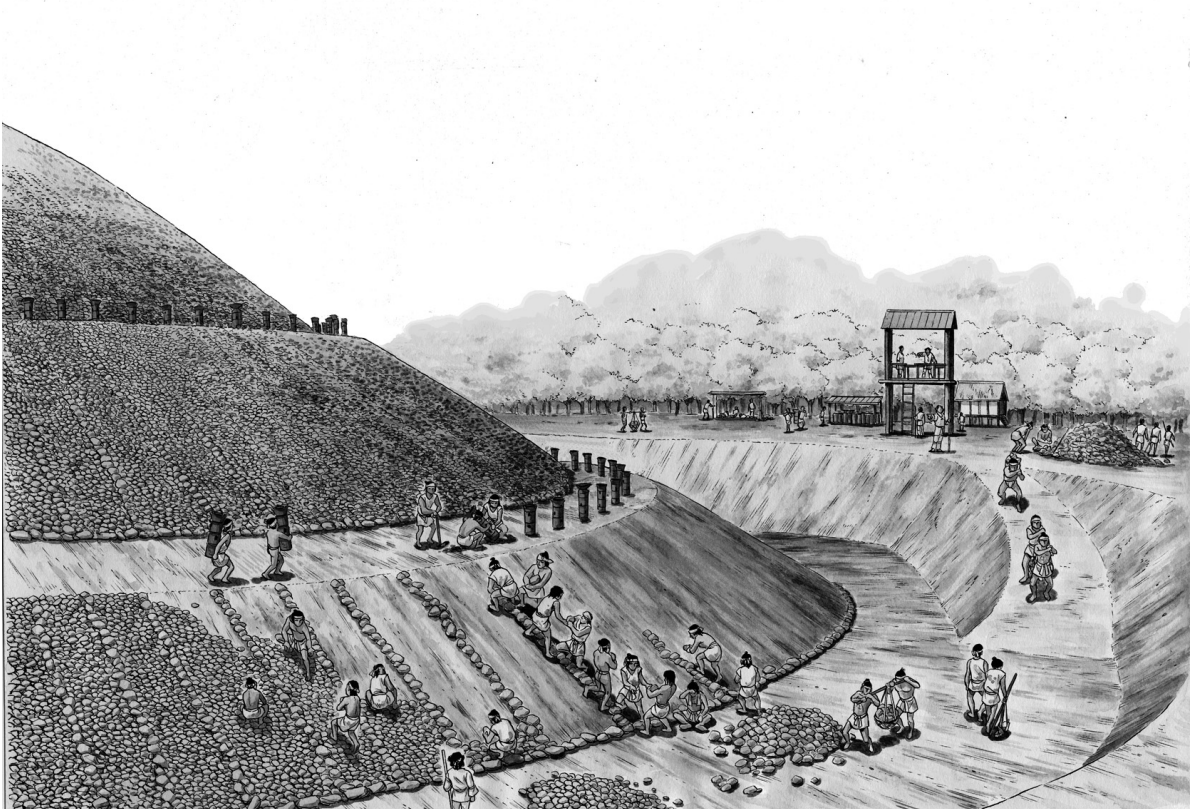
もう 1 点は墳頂部の被葬者の埋葬状態をイメージして再現したものである。

意図：見学者が公園に来て目の当たりにする古墳と同じ角度で当時の作業風景を見ることにより、人の手による巨大古墳造りの想像を絶する大変さをイメージする手助けと、古墳への理解と興味を持ってもらうこと。

墳頂部にどの位置にどのような人物が埋葬されていたかを分かりやすく伝えること、竪穴式石室長持型木棺と粘土槨割り竹型木棺、箱形木棺というタイプの違う三つの木棺の存在と被葬者の埋葬位置の高さの違いを表現することにより埋葬順をイメージできるように考慮して作画した。

当時の作業の手順や、被葬者に対する木棺の大きさなどを理解してもらうことが制作の意図となる。

○後円部復元イラスト



現地写真

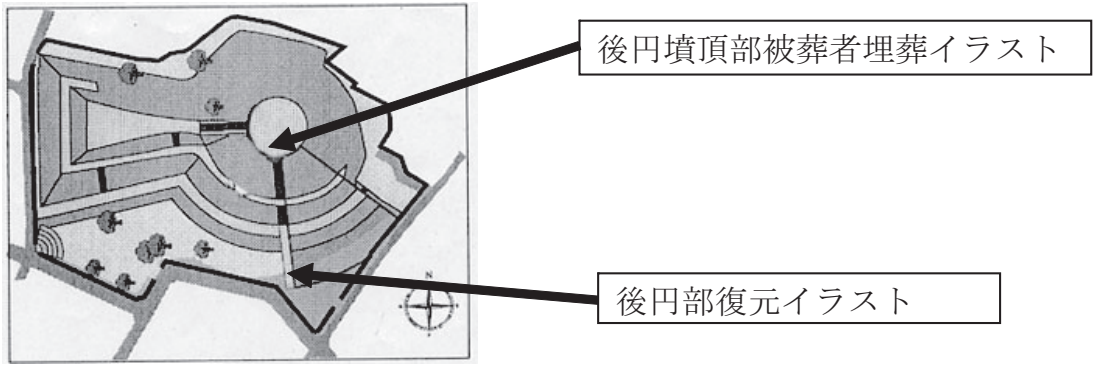


解説板レイアウト

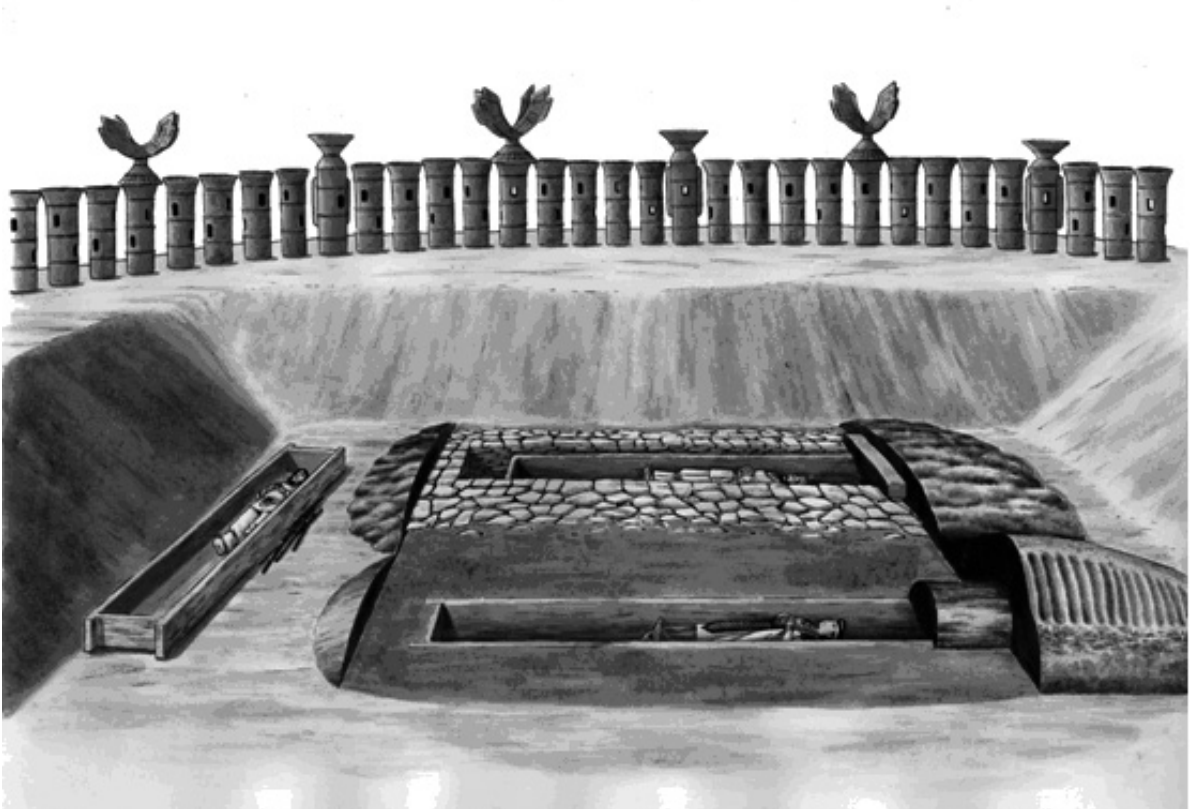


仕様：900mm×584mm 解説文、資料写真など

設置レイアウト



○後円墳頂部被葬者埋葬イラスト



現地写真



解説板レイアウト



仕様：900mm×584mm 解説文、資料写真など

国指定史跡昼飯大塚古墳 大垣市昼飯町

昼飯大塚古墳は全長約150メートル、前方部長62メートル、後円部直径96メートルの岐阜県最大の前方後円墳です。高さ13メートルの墳丘は3段で築造され、周囲には壕を巡らせていたことが分かっています。

今から約1,600年前に造られ、堅穴式石室と粘土槨そして木棺直葬の3棺が確認されています。石室などは盗掘を受けていましたが、滑石製の勾玉や管玉、ガラス玉、鉄剣や鉄刀など副葬品が多数見つかっています。また、古墳の上からは円筒埴輪のほか、家・盾・甲冑形埴輪など豊富な形象埴輪が出土しています。平成6年度から発掘調査に着手し、その成果を受けて平成12年に国の史跡に指定されました。（大垣市ホームページより）

西濃地域における音楽療法普及状況調査

－第4回調査の結果報告と今後に向けた課題－

The Forth Survey about Music Therapy Practice in Seino Area of Gifu prefecture

小 西 文 子

Ayako KONISHI

はじめに

音楽療法は「身体的ばかりでなく心理的にも社会的にもより良い状態（Well-Being）の回復、維持、改善などの目的のために、治療者が音楽を意図的に利用することを指すもの」（日本音楽療法学会）と定義されている。岐阜県では、平成6年に岐阜県音楽療法研究所が全国に先駆けて設立されて以来研修と普及活動が行われてきた経緯があり、他の自治体と比較すると音楽療法が普及していることが考えられる。岐阜県西濃地域において音楽療法はどのように認知され、また実践されているのであろうか。平成12年度¹、平成16年度²、平成20年度に引き続き平成24年度に第4回目の調査を行った。第1回目の調査から12年が経過し、前述の岐阜県音楽療法研究所も平成23年度で閉所されるなど、音楽療法を取り巻く状況にも変化がみられる。今回の調査結果を基に音楽療法の置かれている現状について報告し、これから取り組むべき課題点について述べる。

1 方法

1) 調査対象

西濃圏域内の福祉施設全262箇所を対象とした。前回調査時は208箇所であったので、4年前と比較するとおよそ1.26倍の増加である。返送された1箇所、無記名の回答1箇所を除いて93カ所から回答を得た（回答率35.9

%）。同一法人が経営する別名の施設がまとめて回答している場合が複数あるために、送付した質問紙と回収できた回答に差が出ている。以下に、回答のあった施設の属性について表1に示す（図1）。

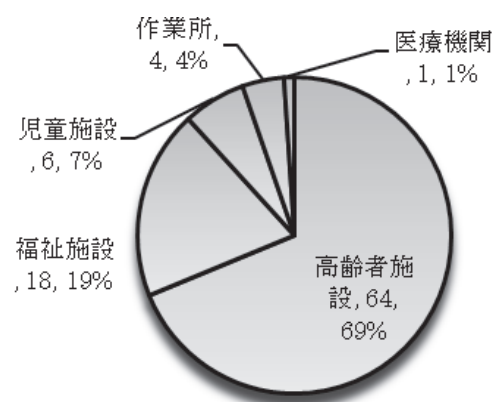


図1 回答施設の属性と割合（N=93）
（施設の属性、回答施設数、割合の順）

2) 手続き

各施設に対して「音楽療法実施状況調査票」を送付し郵送あるいはファックスによる回収を行った。期間は平成24年9月から10月中旬までだった。

3) 質問項目

調査項目は前回調査時と同じ項目を用いた。「音楽療法の実施の有無」「音楽療法実施施設における音楽療法の頻度や回数、対象人数

など」「音楽療法実施者の処遇」「音楽療法を実施していない施設ではその理由」「もし音楽療法を今後導入するならばどのような形態が可能か」など、自由記述部を合わせて全17問である（資料1参照）。

2 結果

1) 施設における音楽療法の実施の有無と理由

音楽療法を実施していると回答があった施設は93箇所中48施設（52%）であった。第一回目の調査結果からまとめて表1に示す（表1）。

表1 第1回～第4回調査における回答施設の数と音楽療法を実施している施設の割合

	施設／MT実施	割合
平成12年度（第1回）	77／45	58.4%
平成16年度（第2回）	74／45	60.8%
平成20年度（第3回）	100／52	52%
平成24年度（第4回）	93／48	52%

回答数は調査年度によって異なるが、実施施設の割合は前回と変わらないという結果になっている。前回調査時から実施している施設においては引き続き音楽療法が行われているという結果となっており、音楽療法の継続期間は前回から8年、10年超という施設も複数みられた。

以下の図1に、音楽療法の実施について、現在実施している施設の他、今後の実施の予定の有無について訊ねた結果を示す（図2）。

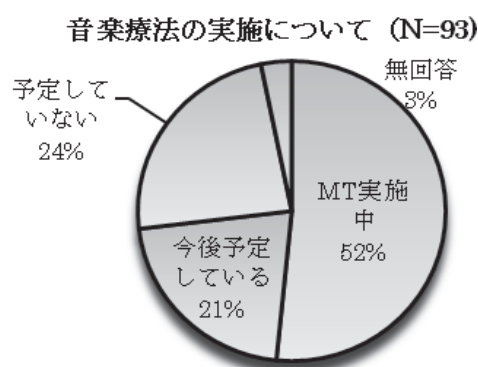


図2 音楽療法の実施状況と今後の予定

前回調査結果と同様、音楽療法が実施されている施設は高齢者、障害者の施設が中心であり児童福祉施設での取り組みは少なかった。今後の実施予定についても、高齢者施設は意欲的であったが、児童施設では現在も行っていないし、これからも実施の予定はないとする回答が多く（6施設中5施設）、分野ごとに音楽療法についての関心の度合いが異なっている状況が明らかとなった。

2) 実施されている音楽療法の実際

① 音楽療法を実施するに至った経過について

音楽療法を実施するきっかけについての回答を表2に示す（表2）。

表2 音楽療法を実施するきっかけについて（複数回答可）

選 択 肢	今回	H20	H16
施設の職員が音楽療法の研修会等に参加して。	15	13	12
音楽療法に関する本、パンフレット等をみて。	3	3	6
施設で実施していた音楽活動が発展して。	8	8	7
その他（自由記述）	33	30	22

前回調査時と同様、「その他」の数値が高い。「その他」における自由記述の内容をみると、音楽療法士、ボランティアからのアプローチ、という外部からの申し出によるものが多いという結果となっている。また、これも前回同様であるが、知人からの紹介、県からの派遣をきっかけとして、という理由も挙げられている。県からの派遣という形は、岐阜県音楽療法研究所やNPO法人ぎふ音楽療法研究会が行っている事業であり、音楽療法の導入として一定の成果を挙げていることがうかがえる。

② 音楽療法セッションの頻度、時間、対象者数について

実際に行われている音楽療法セッションの頻度について過去2回調査分の結果も合わせて表3に示す(表3)。

表3 セッションの頻度について

	今回	H20	H16
週1回	8	11	7
月2～3回	13	16	24
月1回	20	15	3
年数回	7	10	4
その他(週1以上)	5	0	0

次に、音楽療法を行う時間(セッション時間)について表4に示す(表4)。

表4 セッション時間について

	今回	H20	H16
30分未満	3	4	5
30～60分	26	34	28
60～90分	16	15	9

1回の音楽療法に参加する対象者数について表5に示す(表5)。

表5 セッションの対象者数

	今回	H20	H16
1名	4	4	1
2～5名	7	3	7
6～12名	13	18	14
13名以上	31	33	26

今回の調査でこれまで行ってきた調査と違いがみられたのはセッション頻度についてである。これまでなかった「その他：週1回以上」という施設が5か所となっている(図3)。

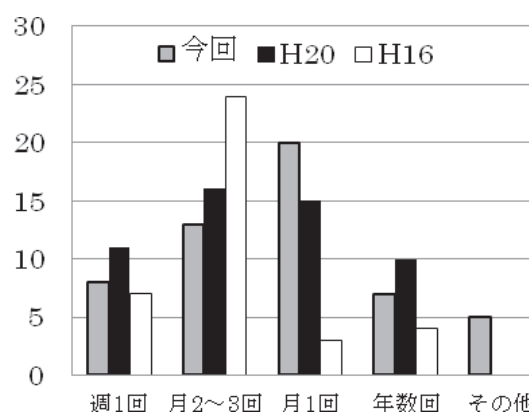


図3 音楽療法セッション頻度について、過去の調査との比較図

音楽療法を月に1度、あるいは年に数回だけ行っているという施設も以前と同様にあるが、音楽療法を頻繁な回数行っている施設は、音楽療法を年に数回のレクリエーション的なものに捉えるのではなく、利用者への定期的なサービスとして行っていることがうかがえる。

セッション時間については、前回調査と同様の結果が得られている。60分程度の実施時間が最も多くなっており、30分未満という短時間のセッション数は減少している。

1回の音楽療法セッションに参加する対象者数については、前回調査と比べると大きな違いはみられない。6～12名、13名以上のグループセッションにより音楽療法が行われているという施設が多く、大きなグループによって音楽療法が実践されていることが伺われる。今回、自由記述で大きなグループの人数について記入していただいた施設の中で一番多い人数は30名(複数回答あり)であった。前回調査であった50名という特に大きな人数のグループはなかったが、15名から30名の参加者数で行っている施設が多かった。

2) 音楽療法士の処遇について

① 音楽療法担当者について

音楽療法は誰によって実施されているかについて得られた回答結果を図4に示す(図4)。

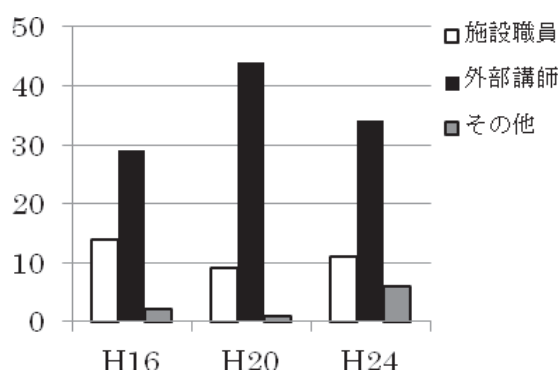


図4 音楽療法担当者について

図4にみられるように、36施設（70%）が外部講師に依頼して音楽療法を実施している。この割合は前回調査（44施設、81%）よりは減少しているが以前と同様の高い数値である。一方で施設職員が担当している割合が11施設（22%）と微増している。平成16年調査時と比較すると、一度減少した施設職員による実践がやや盛り返してきている状況であることがわかる。

②音楽療法担当者の資格について

音楽療法担当者の持つ資格について得られた回答の結果を図5に示す（図5）。

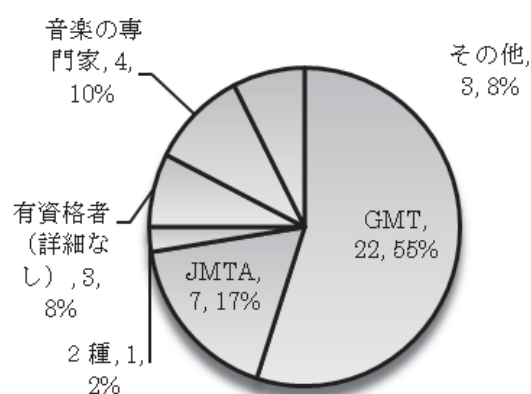


図5 音楽療法担当者の資格について

図5に表れているように、音楽療法を担当している人が持つ資格のほとんどが岐阜県音楽療法士であり、県による音楽療法士養成が行われていた岐阜県の地域特性が表れている。

②音楽療法士への謝礼について

外部講師が音楽療法実践を行った場合の謝金についての回答結果を図6に示す（図6）。

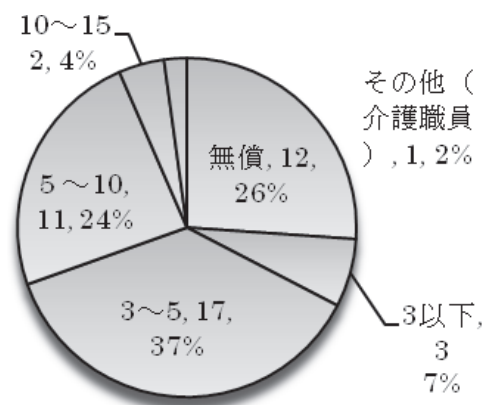


図6 音楽療法士の謝金について

（単位：千円、数値は回答数）

図6は、音楽療法に対する謝金についての結果を表したものである。無償、交通費程度、3000円以下といういわゆる低価格な謝金の合計が占める割合は29%と、初めて30%を切った。平成16年度調査では50%、平成20年度調査では37%であったことを考えると、音楽療法を無償あるいは低価格で行う施設が減少傾向にあるのがわかる。その一方で3000円以上の謝金が発生している割合が増加しており、今回は65%に達した。半数を大きく上回る数値であり、平成16年度調査の34%から平成20年度調査の45%、今回の65%と着実に音楽療法の有償化が進んでいることが伺える結果となっている。

4) 音楽療法を実施していないが今後実施したい施設の状況について

以上、現在音楽療法を実施している施設の現状について述べた。次に、今は音楽療法を実施していない施設で、今後実施したいと回答した施設に対して、今後どのような形なら実施できるかについて尋ねた結果を表6に示す（表6）。

表6 今後音楽療法をどのような形なら実施できると考えるか

(カッコ内は平成20年度調査時回答数)

イベント（文化祭、夏祭りなど）時のみ	2 (8)
定期的なボランティアとしてなら	16 (21)
入所者へのサービスとして本格的に導入してみたい	6 (8)
上記にはあてはまらないが、1度音楽療法の実践を見てみたい	7 (2)

この質問に対する回答は、平成20年度に行った前回調査時よりも、8年前の回答内容に一部似た結果となっている。すなわち、音楽療法とはどのようなことを行うのかわからないので、まず見学してみたいという回答は平成20年度時調査において減少していたが、再び見学したいと希望する施設が増えてきている。これは、前回調査時に比較して、これまで福祉施設が比較的少なかった池田、揖斐地域に施設が建設され、これから新しく利用者のケアを考える施設が増えてきていることと関連するのではないだろうか。その一方で、イベント時のみ、あるいは定期的なボランティアを希望する施設はやや減少してきている。前の項で論じたように、音楽療法を有償で行う施設が増えてきていることも、ボランティアやイベント時に一時的に参画するのではない音楽療法に期待していると言えないだろうか。入所者へのサービスとして考えたいという施設は微減しているが、もし音楽療法の実践を見学していただき、効果を感じていただけたならば本格的な導入を考えていただける可能性はあると思われる。

5) 音楽療法を現在実施していない理由

音楽療法を現在実施しておらず、今後も実施する予定がないとした施設についてその理由を尋ねた結果を表7に示す(表7)。

表7 音楽療法を実施しない理由について

(カッコ内は平成20年度調査時回答数)

音楽療法を指導する講師がいない。	7 (7)
音楽療法を指導する講師に対する謝礼の予算がない。	7 (9)
音楽療法の効果がわからない。	4 (5)
その他	8 (9)

この問いに関する回答の数は前回調査と変わりがないという結果になっている。

その他の意見としては、施設の性格上(小規模グループホームや作業所など)音楽療法を導入する時間や空間がないというものや、音楽療法の効果がわからないという意見があった。音楽療法の効果についての意見は前回、前々回の調査においても出ていた意見である。音楽療法の効果について説明を続ける必要が継続しているという現状が明らかになっている。

6) 自由記述の内容から

音楽療法に対する自由な意見の記入を求めた。以下に施設の対象者別(高齢者施設、知的障害者施設、児童福祉施設)にまとめた。

①高齢者施設

音楽療法を実施している高齢者施設から得られた回答を表8にまとめた(表8)。

表8 高齢者施設における音楽療法に対する意見
(カッコ内は施設の分類)

不定期で音楽ボランティアの方が「音楽レクリエーション」という形で来てくださっています。歌をうたったり、楽器に触れ、演奏したりと、1時間程度ですが、和やかな時間になっています。音楽療法になりますと、計画的に進められていくという面では、ご利用者
--

の方々の個人情報がある程度把握していく必要もあり、そのあたりの一線の見極めも重要となり課題があります。短時間でも音楽を楽しんだり耳を傾けたりできるよう暮らしの中で配慮しています。(特養)	設職員が1ヶ月に一度程度でも入居者に対して実施できることが目標です。(ケアハウス)
施設としては介護職との兼務での職員を採用したいと思っているが困難である。(特養)	音楽療法を実施することで記銘力、追想力に役立ち、情緒の安定化を期待しております。現在80歳以降の方達はラジオ等の聴くことに慣れた世代ということもあり、音楽療法に積極的に参加し楽しんでいただいています。団塊の世代の高齢化に伴い、世代、年代別の代表曲の取り入れや、今を生きることの証として、現在の曲でなじめる歌や聴ける曲があればご提案をお願いしたいと考えています。管楽器や弦楽器の演奏は特に曲だけでなく奏者の技巧にも感心をもって頂けるようです。取り組みを始めてから利用者様の鼻歌が増えた様に感じます。(ケアハウス)
岐阜県の音楽療法士にかぎらず、認定のラインがあいまいであり、療法士の差があります。プロであるため、そのラインを明確にできればと思います。(特養)	目で見て聴いて、手を動かし、リズムを取る。体が動き、心が晴れる。その事が喜び、楽しさにつながればこれ以上ないと思います。(ケアハウス)
開設当初より御世話になっていますが、それを楽しみにしてみえる方もみえますので、まったくなしにということも考えてはいませんが、謝礼がどの程度必要なのかということも知りませんでした。施設に来て活動していただいているボランティアさんもみえますので、できたらボランティアとしてきていただけるのが一番ありがたいと思っています。また、施設職員側も音楽療法を行うにあたっての目的や効果を知らないままで受け入れていると感じました。(老健)	以前の施設で5年程、週1回のペースで導入していたが、効果が期待できなかったため(ケアハウス)
音楽を通して若かりし頃の良き思いに浸ったり、心穏やかな時間が流れます。一人ひとり呼名して頂き、普段と違った生き活きとした表情がうかがえます。音楽療法士と職員との意見交換会(?)が少しずつではありますが実現しつつあります。利用者のために相乗効果が生まれるといいなぁと感じております。(老健)	現在は入所者の方が増えている状況。体制が整ったら考えたい。住宅型老人ホームのため常に音楽療法として取り入れるまでではないと考える。(ケアハウス)
現在、当施設ではどちらかと言えばレクリエーションとして音楽療法を実施しています。また、2ヶ月に一度という、やや開催頻度は療法としては少なすぎると感じています。他のボランティアさんと比べると謝礼が高いため、今以上に講師として来ていただくことは難しいので、今後はこれまでの経験を生かし、施	現在までに音楽療法を取り入れたことはありません。どのようにしてお願いするのか?どこにお願いするのか?すぐに気楽な形でお願いできない感じがします。私たちとは違う専門性や効果、料金面などもわからない事が多いです。ただ、音楽療法によって生き生きとした生活の助けになるのであれば、活用も考えてみたいと思います。(グループホーム)
	月1回音楽療法士の先生に来ていただき、職員ではなかなか出来ないプロの音楽をおしえ

てもらい、私達も勉強させてもらっています。 (グループホーム)	5、25名～28名の参加であり、楽しんでいらっしゃる方もみえますが、「いつもいっしょや」「つまらん」「楽しくない」と拒否される方もみえます。人数が多いためか、どの利用者さんにあわせてのセッションがいいのか難しいところがありますが、マンネリ化したセッションは利用者から不満がでます。「あー楽しかった！」と利用者さんの声が聞け、笑顔がみられるように職員一同協力していきたいと思っています。(デイサービス)
当施設には音楽療法士の資格を取得した方がいます。今後実施していくつもりです。 (グループホーム)	月に7～8回のペースでボランティアさんが来所。そのうち音楽療法に近いものは2～3度あり、人数は1人～3、4人とボランティアさんに頼っているのが現状です。施設内でのカラオケ時間(11:30～食事前の嚥下体操前まで)毎日の日程となっております。 (デイサービス)
認知症のお年寄りは気楽に昔聞き覚えのある歌をうたう事が大好きで心が開放され笑顔になられる方が多い。また、日常とちがう来客者(先生)に対する興味により、良い刺激と皆で一緒に・・・という仲間意識、手を動かしたりすることで前向きな意欲が芽生えています。難聴の方でも、歌詞を見れば記憶をたどって歌おうとされています。楽器演奏もとても喜ばれます。(グループホーム)	現在、地域のボランティアの方が付きに2～3回程度ギター演奏に来ていただいています(無償)。現在その他のボランティアの方も無償で来ていただいております。月に1回でも音楽療法として来てくださるのであれば歓迎いたします。(デイサービス)
歌をうたっていると、一人ひとりの表情が違ってくる。思い出を感じながら涙される方もみえるが、楽しそうにしている方が多く、音楽はとても良い効果があると思う。 (グループホーム)	毎日のレクリエーションの時間に取り入れて行っています。定期的にボランティアさんに来てもらえるといいなと思っています。(現在は年1回ブラスバンド演奏、不定期で歌や民謡、ハーモニカ等の演奏に来て頂いています)(デイサービス)
音楽療法は介護スタッフではなかなかうまくできず、やはり専門家の力が必要だと思えます。今後も続けていきたいですし、回数も増やしていけたらいいと思っています。また、ふだんの生活の中でも音楽を通じて活動をしていきたいので、介護スタッフに対する指導をしていただく機会があると良いと思います。 (グループホーム)	これまで4名の先生に御世話になっておりますが、それぞれ個性的で利用者の皆さん心待ちにされてみえます。これからも月4回の実施を続けていただきたいと考えております。職員のレクリエーションにもたいへん参考となり、ありがたく真似させていただいたり、指導いただいたりしております。 (デイサービス)
私共の施設は認知症対応型のグループホームです。利用者様の中には認知度のかかなり進んだ方がいらっしゃる、全ての人に効果的な働きかけが可能か否かははかり知れない所があるのはいなめませんが、一度は試してみたいとは考えています。(グループホーム)	
月に3回音楽療法士さんに来ていただいています。レクリエーションの時間を使ってのセッションで、利用者さんが要支援1から要介護	

デイサービスのフロアーは常に音楽が流れ、ボランティアさんの太鼓、ハーモニカ、合唱、フルート、電子ピアノ、エレキギター、カラオケ、盆踊り、おどり等、職員によるリハビリ体操、ご利用者様の誕生日ソング等が行われている。「音楽を楽しむ」ということから「音楽を通して機能改善をする」という手段としての音楽療法のことについて情報提供が欲しい。(デイサービス)	実施する事業所サイドの課題であるが、単なるお楽しみレクリエーションの一環として提供する場合と療法として提供する場合とを区別しながら、意義や目的を明確にしつつ、取り組みを行う必要があるのではないかと。依然、本人の趣味・嗜好に関わらず、一律に利用者を集めている状況も散見されており、誰のための支援なのか疑問を抱く場面もある。(デイサービス)
同法人の別施設において、音楽療法を長年実施し「音楽の力」はとても素晴らしいと感じています。入所施設においても積極的に取り組みたいと思いますが、費用面の課題が上がります。介護職を兼務するのであれば可能ですが、業務の主は介護となるため、音楽療法士としての思いのギャップなど強く感じることも多くなるのではないかと。様々な形はあると思われるが、今までのケースはどうでしょうか。(デイサービス)	音楽はどなたにとっても身近なものであり、特に童謡や唱歌などよくおぼえておられとても楽しみにされています。音楽の専門家の方が生で伴奏し、その時にあわせ臨機応変に対応してくださり、楽器にふれる機会があり、とてもよいことだと思っています。(デイサービス)
声を出すことによって笑顔が表出され生き生きとされている様感じた。今は行っていないので静かな施設という感がする。ボランティアで受け入れたい。(デイサービス)	高齢者の方より、もう少し大人向けの音楽でやってほしいとの要望が多いです。(デイサービス)
このまま継続します (デイサービス)	「施設のうた」があるのは、利用者も喜び元気よく始められる。普段居眠りの多い人、ことばの少ない人等、自然に手が動く、声が出る、は音楽による効果だと思う。療法士の方が「ちゃん付け」をされるのはどうか・・・？(高齢者関連施設)
(著者注：音楽療法を導入しない理由として) 介護保険改正により同一建物内の減算(利用者の75%)により減収となった等の理由による (デイサービス)	歌詞カードを手にとって歌うことで顔は下向き、おなかから声も出ないため、黒板のボードなどに歌詞カードを貼ることによって顔は正面を向き、おなかから声を出しやすいと思う。楽器は参加者のみなさんが楽しまれていることがとても多い。(社会福祉協議会)
以前ボランティアで月1回音楽療法に来ていただいていた方がありました。家庭の事情で現在は休んでいます。楽器を使ったり、リズムに合わせて体を動かすなど、普段行わないことを取り入れることで気分転換が図られるなど良い効果が得られています。また、笑顔も多くみられます。頑張ってください。(デイサービス)	レクリエーションとしてカラオケ、歌、楽器を使って介護スタッフがしています。一度しっかりと音楽療法を指導していただけたらと考えております。(高齢者関連施設) 我が事業所は施設ではなく利用者宅へヘルパー

を派遣する訪問介護のため「音楽療法」の実施はありません。（訪問介護事務所）

②知的障害者施設

知的障害者施設から得られた回答を表9に示す（表9）。

表9 知的障害者施設における音楽療法に対する意見

月に2回は来て頂けるとよい。楽しく参加できる。今後続けて頂けるとありがたい。
10年程前は音楽療法士がいて月に1回程週末に実際行っていたが、その職員が退職されてからは行えていない。行っていた時の利用者の反応はリラックスした様子は見られた。現状は療法まではいかないがクラブ活動（週末）でカラオケやダンス等を現場にいる支援員にて実施している状況です。
言葉のない障がいのある方でも音楽療法が始まるとニコッと笑顔になり、おだやかな表情となる方が多いです。音楽を通して心地よい感覚になっているのだと感じる瞬間です。
音楽活動を通して各所生さん達の自立につながる部分が増え生き生きと取り組んでもらっております。今後も音楽療法を続けていきたいと思います。ありがとうございました。
職員がレクリエーションの中で音楽活動を行っているのでこのまま継続したいと考えている。
現在、毎年安八町の福祉大会において一年の練習の成果を発表の場として続けています。障がい者が音楽に楽しみ、頑張っている様を地域の方々に知っていただく、とても良い事と思っています。
世界のいろいろな楽器を実際に触り、鳴らすことが出来、五感が刺激される。歌を唄ったり楽器を鳴らすことで気持ちが明るくなり、

生活にメリハリが出来る。

どんなものなのか。当利用者の精神障害者にとってどんな効果があるのか。

日常的に作業（パンの製作や販売）を行っており、時間的に余裕がない。以前レクリエーションの日があったが、現在無く、利用者自身、休日にカラオケ等行って楽しんでいる様子

自分自身が勉強不足ではあるが、良いイメージがない。音楽に関わることは利用者の生活を豊かにする手段であり、必要性はわかるが療法となると？

重度の知的障害に対して実施しているが、障害が多様で一人の療法士では手が回らない。伴奏者と指導者の複数以上が必要である。打楽器が中心となるが楽器が手軽に借りれるところがあるとよい。

当作業所は精神障害の方の作業所で、現在その障害の特性にあった内容で実施していただいている。仕事だけでなくメンバー（利用者）の別の姿を知ることができ、交流を深めることができている。

③ 児童福祉施設

児童福祉施設から得られた回答を表10に示す（表10）。

表10 児童福祉施設における音楽療法に対する意見

通級教室のため全員が一度に集まるというのが難しいのではないかなと思うため。音楽療法という言葉をよく耳にするので機会があれば実践されている様子を見学したいと思います。
2名の音楽療法士さんに来園していただきセッションを進めてきましたが、最近は主に施設の職員が指導をする形で進めています。お互いに専門性を発揮しながら音楽を通して子ども

もたちが自己実現を図ったり、自己コントロール力を育むよう取り組んでいます。

3 考察

今回の調査は4回目となる。これまでに行ってきた調査と比較して変化のあった点、なかった点を中心として考察した。

1) 音楽療法の実施形態について

前回調査では、セッション頻度が2極化しつつあり、音楽療法を継続的な療法、利用者へのサービスととらえている施設は週1回および月2～3回実施している。と書いたが、今回はさらに頻度が増加した施設が増えており、週数回行っているという施設が複数現れた。これはこれまでの調査では見られなかった傾向である。前回同様、月に1回あるいや年に数回の実施という施設もあるが、その一方で音楽療法セッションを利用者への積極的なサービスと位置付けている施設が増えてきていることがわかった。

セッション時間と対象者数についても、短時間のセッションは減少しており、60分程度の実施時間が最も多くなっているという結果である。これは前回に引き続き見られる傾向である。

1回の音楽療法セッションに参加する対象者数については、前回調査と比べると大きな違いはみられない。6～12名、13名以上のグループセッションにより音楽療法が行われているという施設が多く、大きなグループによって音楽療法が実践されていることが伺われる。今回、自由記述で大きなグループの人数について記入していただいた施設の中で一番多い人数は30名（複数回答あり）であった。前回調査であった50名という特に大きな人数のグループはなかったが、15名から30名の参加者数で行っている施設が多かった。

また、わずかではあるが少人数グループセッ

ション（2～5名）の数が増加している。この人数は利用者の状態も把握しやすく、個人セッションでは得られない利用者同士の相互作用も期待できるため、今後音楽療法の効果を検証するためにも多く設定されるのが望ましいと考えられる。

概観すると、音楽療法セッションは今でも大きなグループで年に数回しか行われていない施設もある中で、週数回、少人数で取り組んでいる施設もあるということがわかる。

2) 音楽療法士の処遇について

音楽療法を行っているすべての施設の中の36施設（70%）が外部講師に依頼して音楽療法を実施している。一方で施設職員が担当している割合が11施設（22%）と微増している。

音楽療法を担当している資格のほとんどが岐阜県音楽療法士であり、県による音楽療法士養成が行われていた岐阜県の地域特性が表れている。残念ながら岐阜県音楽療法研究所は平成23年度末で閉所しており、今後新しく岐阜県音楽療法士が認定されるめどは今のところたっていない。岐阜県音楽療法士は、地域住民がボランティアとして音楽療法を実践するという行政の思いから創設された制度であり、常勤職員として介護職を兼ねて音楽療法を実践するよりも、非常勤で複数の施設を掛け持ちで担当する人が多い。現在はこのように岐阜県音楽療法士が地域の音楽療法実践を一手に担っている状況だが、今後現場で臨床を行う岐阜県音楽療法士の数が増加することは考えにくいので、これからの数の推移を見守りたい。

音楽療法士への謝金については、前回よりも改善されているという結果が得られた。しかし、施設からの自由回答には、予算が十分ないために施設職員が実践を行いたい、そのための指導をしてもらいたいという意見も見られた。

3) 自由記述の回答から

自由記述の回答には音楽療法に対する期待や意見が率直に述べられており、対象者別に音楽療法に対する認識や期待が異なっているという結果になった。これら施設の生の声から学ぶことは多いと思われる。前回調査と同様、誤字の訂正と具体的な施設名を置き換えるのみで文章そのままを表にした。

① 高齢者施設における音楽療法に対する意見

高齢者施設において音楽療法が浸透していることが明らかになっている一方で、効果への疑問、不適切な実践と態度（曲目の選択や利用者への話しかけなど）に疑問を呈している意見があった。これまで高齢者施設の実践については肯定的な意見がほとんどであったために、音楽療法士は治療目的や手段、効果についての説明責任を果たすことが求められるのではないかと、また、施設からの意見には真摯に耳を傾け、改善できる内容は改善すべきである。

② 障害者施設における音楽療法に対する意見

ここでも、上記の高齢者施設における意見と同様に、利用者が喜んでおられるという意見と、効果について疑問を呈する意見が書かれている。施設職員への説明責任が求められていることがわかる。

③ 児童福祉施設における音楽療法に対する意見

前々回に批判的な意見が得られた児童福祉施設は、前回と今回にはそういった厳しい意見は無かった。しかし回答数が少ない（6施設）こともあり、これらが児童福祉施設を代表する意見であると結論づけるのは早急に過ぎるだろう。前回同様、音楽療法の実施が行われている施設は少なく（回答のあった6施

設中1施設）、今後導入の予定がないと回答した施設が5施設であり、これまでと同様に音楽療法と距離を置いている印象がある。

4) まとめ

音楽療法が継続して実践されている施設においてはセッション頻度、とくに今回調査では報酬の面で改善傾向がみられた。また、音楽療法による効果は前回同様特に高齢者施設において実感されており、実施されていない施設においても今後導入したいと考えている所が多い。今回の調査ではNPO 法人ぎふ音楽療法協会の協力を得て、音楽療法依頼票を同封させていただいた。アンケートを契機として、音楽療法を受けてみたいと思った施設への案内であったが、早速これを用いて利用を申し込んだ施設もあり、こういった機会を通じて施設の要望にも応えていきたいと思う。

音楽療法の実施形態が少しずつではあるが洗練された、治療効果の得られやすい形になりつつあると筆者は感じた。その一方で、音楽療法の効果や治療目標について、積極的に告知しながら実践を継続することが課題ではないかと感じた。

最後に、本学卒業生について述べる。本学卒業生は非常勤ではなく、職員として就職して介護や生活指導の傍ら音楽療法を担当する就労形態をとっている。今回の調査の回答にも、介護職員兼務の音楽療法士が求められているという記述が複数あり、本学の卒業生が活躍する余地があると感じている。本学卒業生が十分に説明責任を果たしつつ施設職員としての業務も行いながら音楽療法を行うことで、利用者のことをよく理解した上での実践が可能になると考えている。また、それがすぐに現在ほとんどの施設が取っている形である外部講師による音楽療法実践を排除することであるとは考えていない。比較的大きなグループを対象としていただく、レクリエーションの意図も含んだ外部講師による実践と、よ

り利用者の事を理解した上で行う少人数あるいは個別セッションというすみ分けは可能であると考え。また、多様な実践形態により音楽療法の効果を施設に実感してもらうことにつながるのではないだろうか。

4 結語

音楽療法をめぐる環境は少しずつ変わってきている。より治療的な、望ましい方向にゆくりとであるが向かっているようである。しかし、岐阜県が音楽療法士養成を止めたように、音楽療法自体の勢いが陰ってきているようにも思える。今後音楽療法士が自分の専門性を守りつつレベルを高い位置で保ち、本学卒業生が意欲とやる気を持ったまま働き続けられるように、音楽療法の効果や治療目標を積極的に告知してゆくことが必要であると感じている。

文 献

- 1 西濃圏域社会福祉施設等音楽療法実態調査結果、2001. 会議資料
- 2 小西文子「西濃地域における音楽療法普及状況調査－第2回調査の結果報告と今後に向けた課題－」大垣女子短期大学紀要、P11－17、2005.
- 3 小西文子「西濃地域における音楽療法普及状況調査－第3回調査の結果報告と今後に向けた課題－」大垣女子短期大学紀要、P83－94、2009.
- 4 村井靖児「音楽療法の臨床的効果に関する研究－実践家に対するアンケートの分析から－」厚生科学研究費補助金 障害保険福祉総合研究事業 平成12年度研究報告書、P54－56、2001.

「音楽療法」実施状況調査票

音楽療法（ミュージックセラピー）とは

音楽の持つ生理的、心理的、社会的働きを、意図的、計画的に活用しながら、個人の幸福や人間的成長を追求することを前提に、心身の障害の回復、機能維持・改善、健康増進、生活の質の向上などへの過程を共に歩むことです。簡単にいうと、音楽を聴いたり、歌ったり、楽器を鳴らしたりする中で、心や身体を刺激し、生活をより豊かにしていくための手助けをするのが音楽療法の役目です。

施設名		所在地	
記入者氏名		記入者職種	

ここからの間に該当する記号に○をつけてお答えください。また、() のある記号に○をつけた場合は、具体的に記入してください。

Q 1 あなたの施設では、音楽療法を実施していますか。

- ア 実施している
- イ 実施していない

Q 2 あなたの施設では、今後音楽療法を実施する計画がありますか。

- ア 現在実施しており、今後も引き続き実施する。 → Q 3 へ
- イ 現在は実施していないが、今後実施したい。 → Q 1 2 へ
- ウ 今のところ実施する計画はない。 → Q 1 4 へ

Q 3 あなたの施設では、音楽療法を実施して何年経過しましたか。

- ア 1 年未満
- イ 1 年以上～3 年未満
- ウ 3 年以上 () 年

Q 4 あなたの施設で音楽療法を実施したきっかけは何ですか。

- ア 施設の職員が音楽療法の研修会等に参加して。
- イ 音楽療法に関する本、パンフレット等をみて。
- ウ 施設で実施していた音楽活動が発展して。
- エ その他 ()

Q 5 あなたの施設で行っている音楽療法の開催頻度は、どの程度ですか。

- ア 週 1 回程度
- イ 月 2 回～3 回程度
- ウ 月 1 回程度
- エ 年数回 () 回程度
- オ その他 ()

Q 6 あなたの施設で行っている音楽療法の1回あたりの所要時間は、どの程度ですか。

- ア 30分未満
- イ 30分以上～1時間未満
- ウ 1時間以上～1時間30分未満
- エ 1時間30分以上～2時間

Q 7 あなたの施設で1回の音楽療法活動を受けている対象者の数は、以下のどれに当てはまりますか。
(複数記入可)

- ア 1名
- イ 2～5名の小グループ
- ウ 6～12名程度のグループ
- エ 13名以上のグループ (名程度)

Q 8 あなたの施設では、音楽療法について主にどなたが指導を担当されていますか。(担当される予定で)

- ア 主に施設職員が指導。 → Q 9 へ
- イ 主に外部の講師に指導を依頼 → Q 10 へ
- ウ その他 ()

Q 9 音楽療法の指導を担当される職員の職種は何ですか。該当する記号すべてに○をつけてください。
→ このあとQ 15にお答えください。

- | | | | |
|---------|---------|--|-------|
| ア 音楽療法士 | イ 生活指導員 | ウ 寮母 | エ 看護師 |
| オ 保健士 | カ 介護福祉士 | キ 社会福祉士 | ク 保育士 |
| ケ 作業療法士 | コ 理学療法士 | サ その他 () | |

Q 10 音楽療法の指導を依頼されている外部講師は、音楽療法士の資格を持っている人ですか。

- ア 音楽療法士の有資格者 (以下の中からお選びください)
 - ① 日本音楽療法学会認定音楽療法士
 - ② 岐阜県音楽療法士
 - ③ 音楽療法士2種
- イ 音楽療法士の資格はないが、音楽の専門家
- ウ その他 ()

Q 11 外部講師の音楽療法の1回あたりの謝礼は、どの程度ですか。 → このあとQ 15にお答えください。

- ア 無償 (ボランティア)
- イ 交通費のみ支給
- ウ 3千円以下
- エ 3千円以上～5千円未満
- オ 5千円以上～1万円未満
- カ 1万円以上～1万5千円未満
- キ 1万5千円以上～2万円
- ク その他 ()

Q12 音楽療法を導入したいとお考えの施設にお尋ねします。これから音楽療法をどのような形なら実施できるとお考えですか。

- ア イベント（文化祭、夏祭りなど）時のみ
 イ 定期的なボランティアとしてなら
 ウ 入所者へのサービスとして本格的に導入してみたい
 エ 上記にはあてはまらないが、1度音楽療法の実践を見てみたい。

Q13 音楽療法を導入したいと思っている場合の、音楽療法士の待遇として実現可能な形を以下からお選びください。→ このあとQ15にお答えください。

- ア 常勤の音楽療法士として
イ 介護職との兼務で職員が担当する
ウ 非常勤の音楽療法士として
エ その他（音楽講師など： ）

Q14 音楽療法を実施する予定のない施設にお尋ねします。音楽療法を実施しない理由は何ですか。

→ このあとQ 1 5にお答えください。

- ア 音楽療法を指導する講師がいない。
イ 音楽療法を指導する講師に対する謝礼の予算がない。
ウ 音楽療法の効果がわからない。
エ その他（ ）

Q15 音楽療法に関するご意見等をお書きください。

[illegible]

ご協力ありがとうございました。

問い合わせ先：小西 文子

〒503-8554 大垣市西之川町1丁目109番地

大垣女子短期大学 音楽総合科 音楽療法コース

電話 (0584) 81-6811 (代)

(0 5 8 4) 8 1 - 8 4 7 9 (直通)

FAX (0584) 81-6818

返信用封筒をお使いになるかFAXで、10月14日までにご返送ください。

女子短期大学生の唾液分泌検査に関する調査

A Study on Saliva Secretion Test of Students of a Women's College

岩 田 千鶴子

Chizuko IWATA

飯 岡 美 幸

Miyuki IIOKA

水 嶋 広 美

Hiromi MIZUSHIMA

はじめに

近年、10代の若年層から高齢者までの幅広い年齢層において、口腔乾燥感を訴える者が増加している¹⁾。その原因として、特に若年層ではファーストフードやソフトフードを日常的に頻繁に摂取するなど“噛まなくなっている”食生活習慣的要因、ストレスなどの精神的要因、さらには口呼吸などの要因が関連していると多くの研究者が報告している²⁾。

土井田ら³⁾は、「増加にあり、社会的にも注目を集めている⁴⁾ドライマウス（口腔乾燥症）の定義については統一的な見解が得られておらず、『唾液分泌の減少により口腔内が乾燥した状態に対する症状名』⁵⁾、あるいは『唾液分泌量の減少による口腔内の異常な乾燥を示す症状名』⁶⁾など、唾液の分泌量の低下によることを重視した定義ともみられる。この考え方によれば、口腔乾燥感を自覚していても唾液分泌量の低下を伴わなければドライマウスに含まれないことになる。また、唾液分泌量低下の有無に関わらず自覚症状があることのみをもってドライマウスとする考え方もあるが、これに従えば、他覚的に唾液分泌量の低下や視診による口腔粘膜の乾燥が明らかに認められても、本人の自覚がない限りドライマウスとは言えないこととなり、いずれもドライマウスの実態を的確に把握し得るものとは言い難い。」と述べている。そして、土井田ら³⁾はドライマウスを（唾液分泌量低下の有無、口腔乾燥感自覚の有無に関わらず）

口腔乾燥症の自覚的・他覚的症状を認めるすべての状態として包括的に捉え、客観的指標を用いてドライマウスの実態を明らかにすることを目的とし、刺激時唾液分泌量を比較的容易に測定できるサクソテスト、さらに口腔乾燥感（自覚症状）の程度もなるべく客観的に評価できるようビジュアルアナログスケールを用いて、岐阜市とその近郊の住民を対象に行った調査について報告している。この報告書を参考に、我々は大垣女子短期大学歯科衛生科の学生（1～3年生）を対象に口腔乾燥感や口腔乾燥症の要因となる「早食い」、「ストレス」の自覚状況に関する質問紙調査を行うとともに、サクソテスト（刺激唾液）及び唾液湿潤度検査（安静唾液）による他覚的評価との関係を調査することとした。また、歯科衛生科の学生として唾液検査の種類や内容・検査方法を理解すること、唾液検査を自ら体験するという教育目的とともに調査を行ったので報告する。

研究方法

1. 調査対象および方法

本研究の調査対象は、大垣女子短期大学歯科衛生科の学生149名（1年生62名、2年生44名、3年生43名）とした。方法としては、自己記入式質問票を用い口腔乾燥に関する自覚症状の調査を1～3年生に対し2012年5月に行った。さらに、唾液の評価として安静唾液湿潤度検査および刺激唾液分泌量の測定を

2・3年生に対しては2012年5月に、1年生には同年10月に行った。

本研究を実施するに当たり、対象集団に対し調査前にその意義と内容を十分に説明し、同意を得て行った。また、本研究は本学研究倫理基準に沿って行った。

2. 質問内容

質問紙の内容は、口腔乾燥感の有無と唾液分泌に影響を与える要因の咀嚼状況（早食いの有無）、ストレスの有無についてとし、先行研究者らの研究文献を参考に作成した⁷⁻⁹⁾。

質問群は口腔内の乾燥感として「普段、口の中が乾きカラカラする」、咀嚼状況として「食事は10分以内で食べ終わる」、ストレス感についてで、それぞれの選択肢を“ない”、“時々・少し”、“いつも”の3段階に分類し、何れか該当するものを選択することで回答を得た。

3. 唾液の評価

1) 安静唾液湿潤度検査

安静唾液湿潤度検査（以下、キソウエットとする。）は、口腔粘膜の測定部位に貯留する唾液が単位時間あたりにおいて湿潤度検査紙に湿潤する量を、その幅で評価した。検査紙は、現在教育研究用として販売されるキソウエット[®]（キソサイエンス株式会社製）を用いた。検査紙には測定後の廃棄時における感染予防の観点から、目盛を印刷した保存記録用シートが添付されている。

標準の測定部位は、舌尖から10mmの舌粘膜舌背中央部とした。測定は原則として食後1時間以上経過後で、10秒間検査紙を垂直に保持してその湿潤した唾液量の目盛りを読み取ることで判定し、診断基準は3.00mm/10秒未満を陽性とした²⁾。

2) 刺激時唾液分泌量の測定

キソウエットに続いて、サクソンの変法（以下、サクソンテストとする。）により刺激

唾液の分泌量を測定した。サクソンテストを行うに当たり、上縁部の直径5.8cm、底面の直径4.5cm、高さ3.5cmの円錐台形蓋付きポリエチレンテレフタレート製容器（リスパック株式会社。以下、蓋付き容器とする。）、滅菌ガーゼ（ステラーゼ[®]、12ply、10cm×10cm、白十字株式会社製）を用い、予め蓋付き容器と滅菌ガーゼを合わせた重量を電子天秤（メトラー・トレド株式会社製メトラー・トレドAG天びん）で0.01g単位まで秤量した。被験者には検査前に口腔内の唾液を飲み込ませた後、四つ折りにしたガーゼを口腔内に含ませ、メトロノームに合わせて2分間（60回/分）一定の速度でリズムカルに咀嚼させ、口腔内に貯留した唾液を滅菌ガーゼとともに全て蓋付き容器に吐き出させた。その後、電子天秤で0.01g単位まで秤量し、咀嚼前後の重量の差をもってサクソンテスト値とした。また本邦のシェーグレン症候群の診断基準（1999）に準じて、サクソンテスト値2.00g/2分未満を陽性とした^{3,10,11)}。

尚、質問群別における対象者の回答内容と唾液の評価結果との相関を調査する目的で、質問紙およびキソウエット[®]検査紙のシート、サクソンテスト用蓋付き容器に学籍番号を記入した。

4. 分析方法

統計分析は、2方向の要因の関連性を検定するには χ^2 独立性の検定 $m \times n$ 分割表を、2要因で分類される多群の差の検定には繰り返しのない二元配置分散分析法を用いた。さらに、多群の差の検定に一元配置分散分析法を用い、多群で有意差が認められた場合はTukey-Kramerの多重比較検定を行った。

結 果

〈参加率および回収率〉

質問紙調査および安静唾液湿潤度検査、刺

激時唾液分泌量の測定の対象者は149名で、
何れも100%の参加と回収が得られた。

1. 質問紙調査の結果

① 口腔乾燥感の有無

口腔乾燥の自覚症状が軽度を含め「ある」とした者は全学年で32.2%であった。学年別では1・3年生に比べ2年生に自覚症状を有する割合がわずかに低かった。口腔乾燥感の有無（ない/時々・少し/いつも）が学年間で違いがあるかどうかについて χ^2 独立性の検定 $m \times n$ 分割表を用いて比較検討したところ、統計学的な有意差は認められなかった。

② 食事を10分以内に終える(早食い)か否か

食事に掛ける時間については、「時々ある」も含め全学年の47.0%が10分以内に終えるようであった。学年別でみても、3年生が若干低かったがおよそ半数近くの者が10分以内で終えるようであり、①と同様に統計学的検討を行うと学年間に有意差は認められなかった。

③ ストレスの有無

ストレスの有無については、軽度を含め「ある」とした者は全学年で73.8%であった。学年別では、ストレスを有する者が2年生に少なかった。①と同様に統計学的検討を行うと学年間に有意差が認められた（表1）。

2. 学年別唾液検査測定値

(1) キソウエット値について

全対象者のキソウエット値は0.20~7.00mm/10秒で、その平均は 2.93 ± 1.76 mm/10秒、3.00mm/10秒未満の陽性者は69名（46.3%）であった。学年別のキソウエット平均値は、2年生 2.51 ± 1.38 mm/10秒、1年生 2.81 ± 1.64 mm/10秒、3年生 3.51 ± 2.14 mm/10秒の順で高くなり、陰性と判定されたのは3年生のみであった。各学年のキソウエット測定値に対し、学年間で違いがあるかについて一元

配置分散分析法および Tukey-Kramer の多重比較検定を用い検討したところ、2年生と3年生の間で有意差が認められた。

(2) サクソントテスト値について

全対象者のサクソントテスト値は0.51~5.71g/2分で、その平均値は 2.02 ± 1.30 g/2分、2.00g/2分未満の陽性者は90名（60.4%）であった。学年別のサクソントテスト平均値は、1年生 1.58 ± 0.87 g/2分、2年生 1.82 ± 1.22 g/2分、3年生 2.79 ± 1.53 g/2分の順で高くなり、陰性と判定されたのは3年生のみであった。キソウエットと同様に統計学的検討を行ったところ、1年生と3年生、2年生と3年生の間で有意差が認められた（表2）。

3. 質問紙調査の回答別における唾液検査測定結果の平均値

(1) キソウエット値について

① 口腔乾燥感の有無

口腔乾燥感を認めない者の学年別測定値の平均値が3.00mm/10秒以上の陰性となったのは3年生 3.55 ± 2.07 mm/10秒であった。口腔乾燥感を認めるにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、3年生 3.45 ± 2.34 mm/10秒、全体 3.03 ± 1.85 mm/10秒であった。各学年における質問紙調査回答群別の測定値を一元配置分散分析法で検討したところ統計学的な有意差は認められなかった。

② 食事を10分以内に終える(早食い)か否か

食事時間を10分以上とする者の学年別測定値の平均値が3.00mm/10秒以上の陰性となったのは3年生 3.37 ± 2.00 mm/10秒であった。食事時間を10分以内とするにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、1年生 3.04 ± 1.63 mm/10秒、3年生 3.65 ± 2.30 mm/10秒、全体 3.05 ± 1.88 mm/10秒であった。口腔乾燥感と同様に統計学的検討を行ったところ、有意差は認められなかった。

③ ストレスの有無

ストレスがないとした者の学年別測定値の平均値が3.00mm/10秒以上の陰性となったのは1年生 3.57 ± 1.91 mm/10秒であった。ストレスを認めるにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、3年生 3.83 ± 2.11 mm/10秒であった。各学年における質問紙調査回答群別の測定値をTukey-Kramerの多重比較検定で検討したところ、3年生のストレスがある者と1・2年生のあるという者の間で有意差が認められた。

(2) サクソテスト値について

① 口腔乾燥感の有無

口腔乾燥感を認めない者の学年別測定値の平均値が2.00g/2分以上の陰性となったのは、1年生 2.54 ± 1.49 g/2分であった。口腔乾燥感を認めるにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、2年生 2.10 ± 1.41 g/2分、3年生 3.25 ± 1.53 g/2分、全体 2.20 ± 1.49 g/2分であった。キソウエット値におけるストレスの有無の場合と同様に統計学的検討を行ったところ、3年生の口腔乾燥感がある者となない1・2年生、ある1年生で有意差を、乾燥感がない3年生となない及びある1年生で有意差が認められた。

② 食事を10分以内に終える(早食い)か否か

食事時間を10分以上とする者の学年別測定値の平均値が2.00g/2分以上の陰性となったのは2年生 2.40 ± 1.34 g/2分、3年生 2.79 ± 1.53 g/2分、全体 2.14 ± 1.30 g/2分であった。食事時間を10分以内とするにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、3年生 2.97 ± 1.45 g/2分であった。先と同様に統計学的検討を行ったところ、食事時間が10分以内である3年となない1年生、ある1・2年生で、ある2年生となない2・3年生で、また、ない3年生となない1年生・ある1年生で有意差が認められた。

③ ストレスの有無

ストレスがないとした者の学年別測定値の平均値が2.00g/2分以上の陰性となったのは3年生 3.20 ± 1.68 g/2分、全体 2.02 ± 1.33 g/2分であった。ストレスを認めるにも関わらず平均値が陰性と判定されたのは、3年生 2.78 ± 1.42 g/2分、全体 2.03 ± 1.28 g/2分であった。先と同様に統計学的検討を行ったところ、ストレスがない及びある3年生となない2年生で、ない及びある1年生となない3年生で、また、ストレスがある1年生と3年生の間で有意差が認められた。さらに、ストレスがない1年生と3年生の間で有意差が認められた(表3)。

4. 唾液検査の成績と自覚症状の有無、食事時間の関係について

(1) キソウエットについて

① 口腔乾燥感の有無

キソウエットの成績が陽性にも関わらず口腔乾燥感を認めなかった者は1年生53.7%、2年生56.3%、3年生32.1%で2年生にキソウエットの検査成績と口腔乾燥感の自覚との関係が一致しない割合が高かった。

口腔乾燥感を認め、キソウエットの成績も陽性であった者は1年生57.1%、2年生50.0%、3年生33.3%であった。3年生は口腔乾燥感を認めていても、キソウエットの検査成績は6割以上の者が陰性であった。

学年及び質問紙回答別(ない/ある)と唾液測定値陽性率を繰り返しのない二元配置分散分析で検討したところ、統計学的な有意差が認められた。

② 食事を10分以内に終える(早食い)か否か

キソウエットの成績が陽性で食事時間が10分以内(早食い)でないとした者は1年生62.9%、2年生56.5%、3年生28.6%で、1・2年生の早食いではないとした半数以上の者にキソウエットの検査成績が陽性であった。

早食いを認め、キソウエットの成績も陽性

であった者は1年生40.7%、2年生52.4%、3年生27.3%であった。3年生には早食いと思っても、キシウエットの検査成績は陰性であった者の割合が多いようであった。統計学的な有意差は認められなかった。

③ ストレスの有無

キシウエットの成績が陽性でストレスがないとした者は1年生35.7%、2年生60.0%、3年生50.0%で、2・3年生はストレス感を持たない者でも半数近くがキシウエットの検査成績は陽性であった。

ストレスを持ち、キシウエットの成績も陽性であった者は1年生58.3%、2年生51.7%、3年生21.2%であった。3年生にはストレスがあるとしても、約8割の者はキシウエットの検査成績が陰性であった。統計学的な有意差は認められなかった。

(2) サクソントテストについて

① 口腔乾燥感の有無

サクソントテストの成績が陽性にも関わらず口腔乾燥感を認めなかった者は1年生73.2%、2年生68.8%、3年生39.3%で1・2年生にサクソントテストの検査成績と口腔乾燥感の自覚との関係が一致しない割合が高かった。

口腔乾燥感を認め、サクソントテストの成績も陽性であった者は1年生23.8%、2年生58.3%、3年生26.7%であった。1・3年生は口腔乾燥感を認めていても、7割以上の者はサクソントテストの検査成績が陰性であった。統計学的な有意差は認められなかった。

② 食事を10分以内に終える(早食い)か否か

サクソントテストの成績が陽性で食事時間が10分以内(早食い)でないとした者は1年生80.0%、2年生43.5%、3年生42.9%であった。1年生の早食いではないとした者の内、8割と多くの者にサクソントテストの検査成績が陽性であった。

早食いを認め、サクソントテストの成績も陽性であった者は1年生70.4%、2年生90.5%、3年生31.8%であった。3年生には早食いと思っても、7割近くの者はサクソントテストの検査成績が陰性であった。統計学的な有意差が認められた。

③ ストレスの有無

サクソントテストの成績が陽性でストレスがないとした者は1年生71.4%、2年生73.3%、3年生30.0%で、1・2年生はストレスがなくても7割以上がサクソントテストの検査成績は陽性であった。

ストレスを持ち、サクソントテストの成績も陽性であった者は1年生75.0%、2年生62.1%、3年生36.4%であった。3年生はストレスがあるとしても、6割以上の者はサクソントテストの検査成績が陰性であった。統計学的な有意差が認められた(表4)。

5. 唾液検査測定値の陰性率、陽性率

キシウエットによる検査とサクソントテストを行って、キシウエットのみが陰性(3.00mm/10秒以上)であった者の割合は、1年生46.8%、2年生45.5%、3年生72.1%で3年生が最も陰性率が高かった。

サクソントテストのみが陰性(2.00g/2分以上)であった者の割合は、1年生24.2%、2年生34.1%、3年生65.1%で3年生が最も陰性率が高かった。

キシウエットによる検査とサクソントテストの両方が陰性であった者は、1年生11.1%、2年生20.5%、3年生48.8%で3年生が最も陰性率が高かった。

キシウエットによる検査とサクソントテストの両方が陽性(キシウエット3.00mm/10秒未満、サクソントテスト2.00g/2分未満)であった者は、1年生40.3%、2年生40.9%、3年生11.6%で3年生が最も陽性率が低かった(表5)。

表 1 質問調査回答率 n (%)

〈口腔乾燥感〉				
	ない	時々・少し	いつも	ある（時々・いつも）
1 年	41/ 62(66.1)	20/ 62(32.3)	1/ 62(1.6)	21/ 62(33.9)
2 年	32/ 44(72.7)	12/ 44(27.3)	0/ 44(0.0)	12/ 44(27.3)
3 年	28/ 43(65.1)	14/ 43(32.6)	1/ 43(2.3)	15/ 43(34.9)
全体	101/149(67.8)	46/149(30.9)	2/149(1.3)	48/149(32.2)

口腔乾燥感に対する各回答群の回答率と学年間に有意差なし

〈食事が10分以内〉				
	ない	時々・少し	いつも	ある（時々・いつも）
1 年	35/ 62(56.5)	23/ 62(37.1)	4/ 62(6.5)	27/ 62(43.5)
2 年	23/ 44(52.3)	20/ 44(45.5)	1/ 44(2.3)	21/ 44(47.7)
3 年	21/ 43(48.8)	17/ 43(39.5)	5/ 43(11.6)	22/ 43(51.2)
全体	79/149(53.0)	60/149(40.3)	10/149(6.7)	70/149(47.0)

食事を10分以内に終えるか否かに対する各回答群の回答率と学年間に有意差なし

〈ストレス〉				
	ない	時々・少し	いつも	ある（時々・いつも）
1 年	14/ 62(22.6)	36/ 62(58.1)	12/ 62(19.4)	48/ 62(77.4)
2 年	15/ 44(34.1)	14/ 44(31.8)	15/ 44(34.1)	29/ 44(65.9)
3 年	10/ 43(23.3)	25/ 43(58.1)	8/ 43(18.6)	33/ 43(76.7)
全体	39/149(26.2)	75/149(50.3)	35/149(23.5)	110/149(73.8)

ストレスの有無に対する各回答群の回答率と学年間に有意差あり ($p < 0.01$)★以上の統計処理： χ^2 独立性の検定 $m \times n$ 分割

表 2 学年別における唾液検査測定値（平均値±標準偏差）

《キソウエット (mm/10秒)》

1 年生	2 年生	3 年生	全体
2.81±1.64	2.51±1.38	3.51±2.14	2.93±1.76
n=62	n=44	n=43	n=149

2 年/ 3 年で有意差あり ($p < 0.05$)

《サクソテスト (g/2分)》

1 年生	2 年生	3 年生	全体
1.58±0.87	1.82±1.22	2.79±1.53	2.02±1.30
n=62	n=44	n=43	n=149

1 年/ 3 年、2 年/ 3 年で有意差あり ($p < 0.01$)

★以上の統計処理：一元配置分散分析法および Tukey-Kramer の多重比較検定

表 3 質問紙調査の回答別における唾液検査測定値 (平均値±標準偏差)

〈口腔乾燥感〉

	≪キシウエット (mm/10秒)≫		≪サクソンテスト (g/2分)≫	
	ない	ある(時々・いつも)	ない	ある(時々・いつも)
1年	2.77±1.67	2.90±1.62	1.61±0.89	1.51±0.85
2年	2.43±1.31	2.73±1.58	1.71±1.15	2.10±1.41
3年	3.55±2.07	3.45±2.34	2.54±1.49	3.25±1.53
全体	2.88±1.73	3.03±1.85	1.90±1.22	2.20±1.43
有意差なし			口腔乾燥感ある3年/ない1・2年、ある1年で有意差あり(p<0.01) 乾燥感ない3年/ない1年・ある1年で有意差あり(p<0.05)	

〈食事が10分以内〉

	≪キシウエット (mm/10秒)≫		≪サクソンテスト (g/2分)≫	
	ない	ある(時々・いつも)	ない	ある(時々・いつも)
1年	2.67±1.64	3.04±1.63	1.58±0.83	1.54±0.97
2年	2.58±1.25	2.43±1.54	2.40±1.34	1.19±0.65
3年	3.37±2.00	3.65±2.30	2.79±1.53	2.97±1.45
全体	2.82±1.66	3.05±1.88	2.14±1.30	1.88±1.30
有意差なし			食事時間が10分以内である3年/ない1年とある1・2年で、ある2年/ない2・3年で、ない3年/ない1年・ある1年で有意差あり(p<0.01)	

〈ストレス〉

	≪キシウエット (mm/10秒)≫		≪サクソンテスト (g/2分)≫	
	ない	ある(時々・いつも)	ない	ある(時々・いつも)
1年	3.57±1.91	2.57±1.53	1.72±0.93	1.54±0.85
2年	2.58±1.64	2.47±1.25	1.52±0.93	1.97±1.33
3年	2.55±2.18	3.83±2.11	3.20±1.68	2.78±1.42
全体	2.93±1.90	2.92±1.75	2.02±1.33	2.03±1.28
ストレスある3年/ある1・2年で有意差あり(p<0.05)			ストレスない2年/ない・ある3年で、ない3年/ない・ある1年で、ある1年/ある3年で有意差あり(p<0.01) ストレスない1年/ない3年で有意差あり(p<0.05)	

★以上の統計処理：一元配置分散分析法および Tukey-Kramer の多重比較検定

表 4 質問紙の回答別における唾液検査の陽性率

〈口腔乾燥感〉

		キソウエット (3.00mm 未満)		サクソンテスト (2.00g 未満)	
		n	陽性率(%)	n	陽性率(%)
1 年生	ない	22/41	53.7	30/41	73.2
	ある (時々・いつも)	12/21	57.1	5/21	23.8
2 年生	ない	18/32	56.3	22/32	68.8
	ある (時々・いつも)	6/12	50.0	7/12	58.3
3 年生	ない	9/28	32.1	11/28	39.3
	ある (時々・いつも)	5/15	33.3	4/15	26.7
全体	ない	49/101	48.5	63/101	62.4
	ある (時々・いつも)	23/48	47.9	16/48	33.3
学年別で有意差あり ($p < 0.05$)				有意差なし	

〈食事が10分以内〉

		キソウエット (3.00mm 未満)		サクソンテスト (2.00g 未満)	
		n	陽性率(%)	n	陽性率(%)
1 年生	ない	22/35	62.9	28/35	80.0
	ある (時々・いつも)	11/27	40.7	19/27	70.4
2 年生	ない	13/23	56.5	10/23	43.5
	ある (時々・いつも)	11/21	52.4	19/21	90.5
3 年生	ない	6/21	28.6	9/21	42.9
	ある (時々・いつも)	6/22	27.3	7/22	31.8
全体	ない	41/79	51.9	47/79	59.5
	ある (時々・いつも)	28/70	40.0	45/70	64.3
有意差なし				学年別で有意差あり ($p < 0.05$)	

〈ストレス〉

		キソウエット (3.00mm 未満)		サクソンテスト (2.00g 未満)	
		n	陽性率(%)	n	陽性率(%)
1 年生	ない	5/14	35.7	10/14	71.4
	ある (時々・いつも)	28/48	58.3	36/48	75.0
2 年生	ない	9/15	60.0	11/15	73.3
	ある (時々・いつも)	15/29	51.7	18/29	62.1
3 年生	ない	5/10	50.0	3/10	30.0
	ある (時々・いつも)	7/33	21.2	12/33	36.4
全体	ない	19/39	48.7	24/39	61.5
	ある (時々・いつも)	50/110	45.5	66/110	60.0
有意差なし				学年別で有意差あり ($p < 0.05$)	

★以上の統計処理：繰り返しのない二元配置分散分析

表5 唾液検査測定値の陰性率、陽性率

	キシウエットのみ 3.00mm/10秒以上	サクソントテストのみ 2.00g/2分以上	キシウエット 3.00mm/10秒以上 サクソントテスト 2.00g/2分以上	キシウエット 3.00mm/10秒未満 サクソントテスト 2.00g/2分未満
1年生 (n=62)	29 (46.8%)	15 (24.2%)	7 (11.1%)	25 (40.3%)
2年生 (n=44)	20 (45.5%)	15 (34.1%)	9 (20.5%)	18 (40.9%)
3年生 (n=43)	31 (72.1%)	28 (65.1%)	21 (48.8%)	5 (11.6%)
全 体 (n=149)	80 (53.7%)	58 (38.9%)	37 (24.8%)	48 (32.2%)

考 察

1. 方法について

唾液の分泌量を評価する検査として、安静時唾液の測定、刺激時唾液の測定、保湿度による検査などがある。安静時唾液の測定には、吐唾法、ワッテ法などがある。

吐唾法はリラックスした状態を15分間保った後に、口の中に溜まった唾液を容器に吐き出して計測する。正常値は1.5ml 以上とされる。

ワッテ法は、舌下部にロールワッテを留置して30秒あるいは60秒後に取り出して、吸湿された唾液量を計測する。健常者の平均値は、約0.2 g /30秒、0.4 g /60秒であり0.1 g /30秒以下、0.2 g /60秒以下は要注意とする。

保湿度による検査には、湿潤度検査紙（キシウエット）を用いて、粘膜上の唾液湿潤度を計測する。舌粘膜上では、10秒間で2 mm 未満は乾燥傾向で、3 mm 以上であれば、正常とする。

刺激時唾液の測定には、サクソントテストとガムテストの2種類がある。

サクソントテストは、乾燥したガーゼを2分間咀嚼して、吸湿した唾液を測定する。2 g 以下は陽性とする。

ガム法は、チューインガムを10分間噛む。分泌された唾液が10ml 以下であれば陽性で、10～7 ml は軽度、7～3 ml は中等度、3 m

l 以下は高度とする。

今回の研究では、刺激唾液の測定として、シェーグレン症候群患者の検査に最も用いられ、高い信頼性を有するとされるサクソントテストを適用した。信頼性が高い理由として、関ら¹⁰⁾はサクソントテストの咀嚼時間が2分と短い時間で患者の動機づけに依存度が少なく簡便に測定可能であること、唾液分泌量が比較的多くなるため測定誤差に対して有利であることなどが挙げられるとしている。それに対しガムテストは粘着性があるため、施行が困難な場合が多く、咀嚼回数も多いため患者の十分な動機づけが必要としている。

安静唾液の測定には、特定の測定器を必要とすることなく、測定者が簡便かつ精度よく、短時間で口腔粘膜上の唾液の湿潤度が評価できる点、また、安静時唾液量との相関がみられることからキシウエット法を適用した¹²⁾。

今回の研究で学年別唾液検査の平均値の成績が陰性と判定されたのは、3年生のキシウエット3.51mm/10秒、サクソントテスト2.79g/2分のみで、1・2年生は何れの検査も陽性と判定された。唾液分泌量は、日本の健常者では約5g/2分以上 (37.4±10.9歳)、シェーグレン症候群では約1.4g/2分以下と宮脇¹³⁾らによる報告もある。本研究における1年生のサクソントテスト平均値は、1.58 g/2分、2年生1.82 g/2分とシェーグレン症候群に近い低値であり、3年生も陰性と判定されたと言え

宮脇らが報告した日本の健常者より低値であった。この結果に対し加えることとすれば、サクソンテストは先に述べたように刺激唾液の測定としては、高い信頼性を有するとされているが、検査中に吐き気などを訴える場合もあり、乾燥ガーゼを2分間一定の速度(60回/分)でリズミカルに咀嚼するのが困難になる場合がある¹⁴⁾。本研究の対象者も嘔吐感を催し、咀嚼時間の2分間までに咀嚼が止まる者も見られた。対象者3学年全員がサクソンテストは初めての経験となるが、特に1・2年生に嘔吐感が目立ち、測定値を低下させた原因に繋がったのではと示唆する。

2. 結果について

土井田ら³⁾は「口腔乾燥感を訴えなかった者の約13%にサクソンテスト陽性者が認められ自覚症状のない(乏しい)ドライマウスでもいべき者がかなりの割合で存在することを示唆する結果が得られた。このことは、自覚症状のみでドライマウスを診断すると、実際に唾液分泌量が低下していて客観的には口腔が乾燥しているはずの人がドライマウスでなくなってしまうという不合理を生じる恐れが大きくなることを意味している。」としている。今回の研究ではキシウエット法において、口腔乾燥感の自覚症状がなくて陽性と判定された者が全学年で48.5%、早食いでないとする者は51.9%、ストレスを自覚しない者48.7%であった。サクソンテストにおいて口腔乾燥感の自覚症状がなくて陽性と判定された者は、全学年で62.4%、早食いでないとする者は59.5%、ストレスを自覚しない者61.5%であった。土井田らの研究よりも高い割合で、自覚症状と他覚症状の関係が一致しない結果となった。「『唾液分泌量が低下しているにも関わらず自覚症状のない(乏しい)ドライマウス』を網羅・包含できるよう、口腔乾燥に関するなんらかの客観的指標を導入・加味する必要があるのではないかと考えられ

る。」と土井田ら³⁾が唱える。口腔乾燥感を訴える者が増加していると言われる今日、口腔乾燥症は自覚症状が乏しいため自覚の無いまま症状が進行している者も増しているのではと我々の研究においても示唆された。

現在、口腔乾燥症の実態をよりの確に人々に反映させる方法、検査の簡便性を有した測定法の導入など解決すべき点があり、今後の研究が待たれる。

おわりに

口腔乾燥の自覚と唾液分泌の実態との関係を明らかにするため、大垣女子短期大学歯科衛生科全学生(2012年度)を対象とした調査を行った結果、以下のような結論を得たので報告する。

1. 対象者は149名(1年生62名、2年生44名、3年生43名)であった。

2. キソウエット

キシウエットの成績が陽性(3.00mm/10秒未満)にも関わらず口腔乾燥感を認めなかった者は1年生53.7%、2年生56.3%、3年生32.1%で1・2年生は半数を超えていた。

キシウエットの成績が陽性で食事時間が10分以内(早食い)でないとした者は1年生62.9%、2年生56.5%、3年生28.6%で、1・2年生は半数を超えていた。

キシウエットの成績が陽性でストレスがないとした者は1年生35.7%、2年生60.0%、3年生50.0%で、2・3年生は半数を超えていた。

3. サクソンテスト

サクソンテストの成績が陽性(2.00g/2分未満)にも関わらず口腔乾燥感を認めなかった者は1年生73.2%、2年生68.8%、3年生39.3%で1・2年生に検査成績と口腔乾燥感

の自覚との関係が一致しない割合が高かった。

サクソンの成績が陽性で食事時間が10分以内（早食い）でないとした者は1年生80.0%、2年生43.5%、3年生42.9%であった。1年生の早食いではないとした者の内、8割と多くの者に検査成績が陽性であった。

サクソンの成績が陽性でストレスがないとした者は1年生71.4%、2年生73.3%、3年生30.0%で、1・2年生はストレスがなくても7割以上が検査成績は陽性であった。

4. 土井田ら³⁾が報告したと同様、キソウエットおよびサクソンの成績による安静唾液や刺激唾液の分泌量低下の有無と質問紙調査によって得た口腔乾燥感及びその要因の有無とは必ずしも一致せず、自覚症状と他覚症状の乖離とともに、自覚症状の乏しい口腔乾燥症の存在が示唆された。

今後、口腔乾燥症の実態をより反映し得る定義と検査方法の確立が望まれる。

参考文献

- 1) 柿木保明, 西原達次: デンタルハイジーン別冊, 唾液と口腔乾燥症, 医歯薬出版, 東京, 第1版, 2003, pp.34-52.
- 2) 兼平 孝, 竹原順次, 中村正也, 三宅 亮, 本田丘人, 森田 学: 女子高校生における口やのどの乾燥に関連した自覚徴候に共通する要因, 口腔衛生会誌, 60: 233-238, 2010.
- 3) 土井田 誠, 南谷祐希, 横森貴子, 飯田一規, 伊藤 悠, 馬場政司, その他: 岐阜市近郊の一般住民におけるドライマウスの実態に関する研究, 口科誌, 56(3): 301-308, July, 2007.
- 4) 柴田俊之, 土井田 誠: 口腔乾燥症(ドライマウス)について, 日本医事新報 4139: 20-26, 2003.
- 5) 医歯薬出版最新医学大辞典編集委員会: 口腔乾燥症(xerostomia, dry mouth), 青笹克之, 石村和敬, その他, 監修: 最新医学大辞典, 3版, 医歯薬出版株式会社, 東京, 2005, pp. 565.
- 6) 南山堂医学大辞典編集委員会: 口腔乾燥症, 南山堂医学大辞典編集委員会編集: 南山堂医学大辞典, 19版, 株式会社南山堂, 東京, 2006, pp.770.
- 7) 柿木保明: 口腔乾燥症と唾液分泌低下症候群—診断と治療フローチャート—, 歯界展望 Vol. 103 No.1, 2004-1, 39-46.
- 8) 進真里華, 渡邊真知子, 柳 真志帆, 齊藤百枝美, 西澤 悟, 兒野喜穂, その他: 口腔乾燥症(ドライマウス)の改善を目的とした新規スプレーの臨床評価, 医療薬学, 34(3): 246-251, 2008.
- 9) 竹原順次, 中村公也, 三宅亮, 森田 学: 女子中高生における口腔乾燥の自覚症状に関連する要因, 口腔衛生会誌, 57: 111-116, 2007.
- 10) 関 聡介, 園田 茂, 鈴木美保, 藤井 航, 才藤栄一, 椿原彰夫: 脳卒中患者の唾液分泌検査—Saxon testの信頼性—, リハビリテーション医学, 40: 858-862, 2003.
- 11) 武田宇央, 高田篤史, 木津康博, 森本光明, 野々山 進, 片桐重雄, その他: シェーグレン症候群におけるガムテスト、サクソンの比較検討, 歯科学報, 96(11): 1155-1156, 1996.
- 12) 柿木保明, 槇木吉信, 小笠原 正, 小関健由, 西原達次, 菊谷 武, その他: 障害者・要介護者における口腔乾燥症の診断評価ガイドライン, 日歯医学会誌, 27: 30-34, 2008.
- 13) 宮脇昌二, 鳥飼勝隆, 夏目いつ子, 延永 正, 大塚栄治, その他: 正常人ならびにシェーグレン症候群における唾液分泌機能測定法の検討—ガムテストとサクソンの比較について—, リウマチ, 31: 22-27, 1991.
- 14) 南 栄, 中村誠司: 口腔乾燥症の診断における唾液分量測定と舌粘膜の水分度測定の有用性, 九州大学学術情報リポジトリ: 1-30, 2010. <http://hdl.handle.net/2324/18406>.

入学初期における短大生の対人関係の不安と 社会的スキルおよび友人数との関連

A study on the relationships between anxiety of personal communication
social skills and the number of friends in the early period of the college life

小 林 佐知子 高 木 弘 美 三 村 道 子
Sachiko KOBAYASHI Hiromi TAKAGI Michiko MIMURA

問題と目的

短期大学に在籍する数年間は、心理的な成熟に至る過渡期であり、自己や将来について思索を深める時期である。エリクソン (Erikson, E.H) の発達段階において第Ⅴ期にあたるこの時期は、アイデンティティを確立するために、自分とは何かを探し求める時期でもある。こうした発達過程において、心の支えとなり、悩みに共感し合い、お互いを深く理解する友人の存在は重要である。また、アルバイトや学外活動を通じた人間関係が広がるとともに、異性との関係等、親密な他者関係が深化するのもこの時期である。

このように他者関係が発達する反面、他者と接することに不安を感じる学生も少なくない。4年制大学の学生を対象とした泉水・茅野・佐野 (2012)¹⁾や前垣・滋野 (2011)²⁾では、在学中の4年間のうち、1年次は対人関係の不安が最も高いことが報告されている。大学という新しい環境へ移行する中で、新しい仲間や居場所を模索する必要があるためと考えられる。

対人関係の不安が、新しい環境への適応時に高まりやすいのはなぜであろうか。対人関係の規定因の一つに社会的スキル (social skill) がある (相川・津村, 1996)³⁾。社会的スキルとは、対人関係を円滑にはこぶために役立つスキルである (菊池, 1988)⁴⁾。原田・島田 (2002)⁵⁾によれば、自分の社会的スキル

を低く評価する大学生は、対人関係の不安を感じやすかった。すなわち、自分は他者からの働きかけにうまく反応できないと思うほど、他者との交流場面で緊張や不安を感じやすいと考えられる。また、社会的スキルの欠如が対人関係の不安に影響するのは、ストレスの原因となるようなネガティブなライフイベントを経験する場合に起きやすいという指摘もある (相川・藤田・田中, 2007)⁶⁾。新しく出会った人達と接する場面で、自分のコミュニケーションのしかたに自信がないと、苦痛や不安を強く感じやすいと考えられる。入学初期は、新しい学生生活に適応するための大切な時期である。最近では、対人関係の不安を軽減し、社会的スキルを伸ばすための教育プログラムを取り入れている大学も少なくない。

それでは、対人関係の不安が高い学生は人的ネットワークが広がらず、狭い交友関係の中で生活しているのであろうか。対人関係の不安を感じやすい学生は、他者との交流場면을回避する傾向があるが、それは一部であり、外見上は不安を抱えていることがわからない学生も少なくない。Pilkonis (1977)⁷⁾は、シャイな人でも、対人関係を円滑に行うことは可能であることを示している。ただし、対人関係の不安を抱える学生が、実際にどの程度の交友関係を形成しているのかは不透明である。対人関係の不安が高い学生は、友人ができずにひとりで過ごすことや、少数の友人とのみ

交流しがちなのでしょうか。あるいは、不安があっても多くの友人と交流しているのでしょうか。

以上のことから、本研究では入学後の1年生の対人関係の不安と社会的スキルおよび友人数との関連を検討する。入学初期という対人関係上の緊張や不安が高まりやすい状況において、社会的スキルが乏しい学生は、対人関係の不安が高いと考えられる。また、対人関係の不安の高さは友人数の少なさと関連することも予想される。本研究の結果から、対人関係の不安を抱える学生に対して入学初期にどのような点に配慮すべきなのか、学生支援における有益な知見を得ることができると考えられる。

方法

調査対象者 本学に在籍する1年生183名を対象とした。そのうち、幼児教育科は32名、音楽総合科50名、デザイン美術科38名、歯科衛生科63名であった。有効回答数は178名であった。

調査内容および調査方法

(1) 対人関係の不安：UPI (University Personality Inventory) の下位尺度から「対人面での不安」尺度を用いた。UPIは全60項目あり、精神的・身体的自覚症状を示す56項目と陽性項目4項目から構成される。精神的健康を把握するために、全国大学保健管理協会(1996)によって開発されたものであり、さまざまな大学で使用されている。「対人面での不安」尺度は“何となく不安である”

“独りでいると落ち着かない”“他人に悪くとられやすい”“気をまわしすぎる”等の10項目から構成されている。これらの項目に対し、「はい」「いいえ」の2件法で回答を求めた。

(2) 社会的スキル：菊池(1988)⁹⁾のKiSS-18を使用した。社会的スキルをどの程度身につけているかを測定することができる。全18

項目あり、「いつもそうだ」(5点)～「いつもそうでない」(1点)の5件法で回答を求めた。Goldstein et al (1986)⁸⁾に基づく6つの下位尺度があり、「初歩的スキル」(例“知らない人とでも、すぐに会話が始められますか?”)、「高度のスキル」(例“他人が話しているところに、気軽に参加できますか?”)、「感情処理のスキル」(例“自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか?”)、「攻撃に変わるスキル」(例“気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか?”)、「ストレス処理のスキル」(例“周りの人たちが自分とは違った考えをもっていても、うまくやっていけますか?”)、「計画のスキル」(例“仕事(学習)をするときに、何をどうしたらよいか決められますか?”)から構成される。得点が高いほど、円滑な対人関係を持続、発展させることが容易であるとみることができ

(3) 友人数：入学初期における学生には、大学の友人だけでなく、これまでの友人(小学校、中学校、高等学校等)や、その他の友人(趣味や学外サークル等)、異性の友人がいると考えられる。本研究では、「大学の友人」「入学以前の友人」「大学外の友人」「異性の友人」それぞれについて、“最近親しくしている”と思う人の数を尋ねた。

対人関係の不安については、2012年4月の健康診断時に調査した。本学では、学生の子精神的健康状態を把握し、学生相談活動に役立てることを目的として、2011年度から全学生を対象に、新年度当初にUPI調査を行っている。社会的スキルおよび友人数については、5月の初年次教育に関する授業時間内に調査した。なお、社会的スキルは4学科のうち、3学科の学生に調査を実施した。

結果

(1) 各変数の基礎統計量

対人関係の不安、社会的スキル、友人数の

基礎統計量を表 1 に示す。

表 1 各変数の基礎統計量

	n	M	SD	最小値	最大値
対人関係の不安	183	2.73	2.42	0	10
<社会的スキル>					
全体	130	54.81	10.20	29	84
初歩的スキル	134	8.90	2.76	4	15
高度のスキル	133	9.77	2.00	5	15
感情処理スキル	133	9.06	2.06	3	14
攻撃に代わるスキル	134	8.71	2.05	3	15
ストレス処理スキル	133	9.11	2.10	3	15
計画のスキル	132	9.08	1.93	4	14
<友人数>					
大学	167	10.69	8.89	0	34
以前の友人	166	15.14	12.66	0	60
大学以外の友人	163	5.61	10.48	0	60
異性の友人	167	3.26	6.66	0	30

(2) 各変数の相関

対人関係の不安、社会的スキル、友人数それぞれの相関係数を表 2 に示す。社会的スキルと対人関係の不安との間に負の相関が示された。社会的スキルが低いほど対人関係の不安が高いといえる。対人関係の不安と友人数に関しては、対人関係の不安と以前の友人との間に負の相関が認められた以外は、関連が認められなかった。大学入学以前の友人が多いほど、対人関係の不安は少ないといえる。次に、社会的スキルと友人数は概ね関連しな

いが、一部に関連性が示された。高度のスキルが高いほど異性の友人が多いこと、また、攻撃に代わるスキルが高いほど大学内や大学以外の友人が多いことが示された。

(3) 対人関係の不安と社会的スキルおよび友人数との関連

対人関係の不安の平均値を基準に高群・低群に分け、各群の社会的スキルと友人数を比較した。その結果、対人関係の不安が高い群は、低い群に比べて社会的スキルが低かった ($t(127)=-3.24$ $p<.01$)。社会的スキルの 6 つの下位概念についても同様の結果が示された

(初歩的なスキル： $t(132)=-2.49$ $p<.05$ ；高度のスキル： $t(131)=-3.19$ $p<.01$ ；感情処理のスキル： $t(131)=-2.56$ $p<.05$ ；攻撃に代わるスキル： $t(132)=-2.65$ $p<.001$ ；ストレスを処理するスキル： $t(131)=-2.07$ $p<.05$ ；計画のスキル： $t(130)=-2.07$ $p<.05$)。

また、対人関係の不安の高低群における友人数を比べると、対人関係の不安が高い群は以前の友人が少なかった ($t(153)=-2.50$ $p<.05$)。大学の友人や大学以外の友人、異性の友人には差異はみられなかった (大学の友人： $t(165)=-0.25$ n.s.；大学以外の友人： $t(161)=1.32$ n.s.；異性の友人： $t(146)=-1.21$ n.s.)。

表 2 各変数の相関係数

	対人関係 の不安	社会的スキル								対人ネットワーク			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. 対人関係の不安 ＜社会的スキル＞	—												
2. 全体	-.35***	—											
3. 初歩的スキル	-.25**	.80***	—										
4. 高度のスキル	-.33***	.84***	.67***	—									
5. 感情処理スキル	-.26**	.83***	.57***	.60***	—								
6. 攻撃に代わるスキル	-.33***	.84***	.59***	.61***	.69***	—							
7. ストレス処理スキル	-.30**	.78***	.44***	.58***	.68***	.59***	—						
8. 計画のスキル ＜対人ネットワーク＞	-.20*	.69***	.37***	.51***	.47***	.51***	.43***	—					
9. 大学	.04	.14	.17	.15	.09	.19*	.03	-.03	—				
10. 以前の友人	-.18*	.08	.16	.12	.04	.13	.01	-.09	.50***	—			
11. 大学以外の友人	-.05	.08	.11	-.01	.07	.19*	-.05	.01	.25**	.39***	—		
12. 異性の友人	-.05	.13	.12	.18*	.10	.16	.15	-.09	.25**	.33***	.43***	—	

* : $p < .05$

** : $p < .01$

*** : $p < .001$

考察

本研究は入学時における1年生の対人関係の不安と、社会的スキルおよび友人数との関連を検討することを目的とした。対人関係の不安の平均値は2.73であり、泉水ら(2012)¹⁾や前垣ら(2011)²⁾の報告と比べるとやや高かった。対人関係の不安を調査した時期が入学直後という環境移行が始まったばかりの時期であったことが影響したかもしれない。社会的スキル全体の平均値は54.81であり、菊池(1988)⁴⁾と比べるとやや低かった。友人数については個人差が大きいですが、5月時点の大学での友人は平均で約11人であった。入学以前の友人、学外の友人の平均はそれぞれ約15人、約6人であった。過去や学外の友人と比べると、大学で比較的多くの新しい友人ができていようである。異性の友人の平均は、約3人であった。ただし、異性の友人は以前の友人や大学以外の友人と重複する可能性がある。

(1) 対人関係の不安と社会的スキルとの関連

対人関係の不安と社会的スキルには負の関連が示され、社会的スキルが高い学生は対人関係の不安が高かった。社会的スキルが低いという自己認知が、対人関係の不安を引き起こすと考えられる。ただし、本研究では、4月時点での対人関係の不安と5月時点の社会的スキルという、変数間のタイムスパンが発生している。このため、対人関係の不安が社会的スキルに影響するという可能性があることも示唆される。先行研究の中には、対人不安が高いことが、社会的スキルの獲得を困難にしているという指摘もあり(近藤・ヤン, 1996)⁹⁾、「独りでいると落ち着かない」「他人に悪くとられやすい」といった対人関係の不安の高さが、その後の社会的スキルを阻害する可能性も十分考えられる。対人関係の不安と社会的スキルは共変関係にあるのかもしれない。

(2) 対人関係の不安と友人数との関連

対人関係の不安は、友人の少なさと一部関連した。対人関係の不安が高い学生は、大学入学以前の友人数が少なかった。大学入学時の対人関係の不安の高さが、中学や高校時代の友人との親交に影響したと考えられるが、以前の友人の少なさが入学時の対人関係の不安の高さにつながっているという見方もできる。これについては、同じ高校から入学した友人の有無や、その友人達との関係のあり方によっても影響されることが考えられる。いずれにしても、大学入学以前の友人の数が少ない学生は、対人関係の不安が高いため、注意が必要である。他方、対人関係の不安と友人数との関連性が、入学以前の友人以外に示されなかったことは、対人関係の不安があっても友人数にはほとんど影響しないことが示唆される。Pilkonis(1977)⁷⁾は、自らをシャイと評価する学生には2つのカテゴリーがあり、1つは他者と接するときにごちない行動をする、うまく反応できないといった行動面で問題を抱えるもの、もう1つは他者と接するときに居心地の悪さを感じる、他者からのネガティブ評価が怖いといった内面的な問題を抱えるものとした。社会生活上の問題が大きいのは前者の方であり、彼らは自らがシャイであることを問題視する傾向がある。後者は、不安を感じていることが周囲の人にわかりにくい。他者から否定的に評価されるのではないかと内面では強く不安を感じているが、だからといってそれが実生活の問題には至るとは感じていない。こうしたPilkonis(1977)⁷⁾の結果を踏まえると、本学においても、対人関係の不安を強く感じているが、外見上はわかりにくいという学生が少なくないと考えられる。学生本人もそのことを問題視しておらず、また、表面的には問題なく振舞うよう努力をするため、友人数にはさほど影響しないのであろう。

(3) 社会的スキルと友人数との関連

本論文の趣旨とはややずれるが、社会的スキルと友人数との間に一部正の関連性が示された。社会的スキルの下位尺度のうち、高度のスキルが高いほど異性の友人が多かった。高度のスキルは“他人にやってもらいたいことをうまく指示することができますか”“他人が話しているところに気軽に参加できますか”“何かに失敗したときにすぐに謝ることができますか”という質問項目から構成される。人に指示する、話の輪に入る、謝るといったスキルの高さが、異性の友人の数の多さにつながるものと考えられる。また、攻撃に代わるスキルが高いほど、大学内外の友人が多かった。攻撃に代わるスキルには、“他人を助けることを上手にやれますか”“まわりの人たちとの間でトラブルが起きてもそれを上手に処理できますか”“気まずいことがあった相手と上手に和解できますか”という項目がある。友人関係で何か問題が起きた時に、回避をするのではなく、それを円滑に解決しようとするスキルである。このスキルの高い学生は、大学という新しい環境の内外で短期間に多くの友人をつくることができるといえる。

(4) まとめと今後の課題

以上のことから、入学時の対人関係の不安の高さは社会的スキルや友人数と少なからず関連することが示唆された。対人関係の不安が高い学生は、社会的スキルが低く、入学以前の友人数が少ないという特徴がみられた。他者との関わり方が消極的である、対人関係がうまくつけれないといった社会的スキルが低い学生や、これまでの友人関係が希薄な学生は対人関係の不安を抱えやすいため、入学初期にこうした不安をいかに取り除くかが大切である。ただし、対人関係の不安が高いとしても、大学生活や学外活動等で親しくつきあう友人の数には影響がみられない。このよ

うに内面的に不安を抱えながらも多数の友人とつきあう学生も含めて、対人関係の不安を軽減するために、入学前教育や初年次教育、あるいは日常の学生生活を通じてタテ・ヨコのつながりを強化し、学生が安心できる人的環境を整えることが有効であろう。本学ではチューター制度があり、教員が担当学生との円滑なタテの関係を図るとともに、教育上のサポートを行っている。今後はさらに、学生同士のヨコの関係や、学年の枠を超えたナナメの関係づくりを促進するなど、対人不安を緩和するための教育プログラムづくりが有益であると考えられる。また、本学ではUPI調査の後、希望する学生に対して結果のフィードバックを行っている。その際、表面上は問題がなさそうであっても、対人関係の不安を抱えていないかどうか状況を聞きながら、適切な支援に結び付けていくことも必要である。

本研究は、学生の入学初期を対象に行われたが、船越・佐藤・浅野(2010)¹⁰⁾では、4月と10月の2時点でUPI得点を比較した結果、10月の精神的健康度が低いことが示唆されている。また、2年生の保育実習前に対人関係の不安が高くなる傾向もみられていることから、今後も継続的な調査が必要である。さらに、本研究では友人数を素朴に測定したが、“親しさ”の捉え方のしかたには個人差が大きい。今後はより精緻な捉え方が必要となるであろう。

文献

- 1) 泉水紀彦・茅野理恵・佐野司：UPIからみた大学生の入学後のメンタルヘルスの変化，筑波学院大学紀要，7：198-208，2011.
- 2) 前垣綾子・滋野和恵：UPIによる大学生の精神的健康の実態，北海道文教大学研究紀要，35：115-121，2011.
- 3) 相川充・津村俊充（編）：社会的スキルと対人関係－自己表現を援助する－，誠信書房，東京，1996.
- 4) 菊池章夫：思いやりを科学する，川島書店，

東京, 1988.

- 5) 原田朋枝・島田修：社会的スキルの自己評価と対人不安との関連, 川崎医療福祉学会誌, 12 : 75-81, 2002.
- 6) 相川充・藤田正美・田中健吾：ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連－脆弱性モデルの再検討－, 社会心理学研究, 23 : 95-103, 2007.
- 7) Piconins, P.A. : Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior, Journal of Personality, 45 : 585-595, 1977.
- 8) Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., & Klein, P. : The adolescent -social skill training through structures learning-. In Cartledge, G., & Milburn, J.F. (Eds). Teaching Social Skills to Children. Pergamon Press. 1986.
- 9) 近藤真治・ヤン・インリン：コミュニケーション不安の形成と治療 ナカニシヤ出版, 京都, 1996.
- 10) 船越利代子・佐藤高博・浅野房雄：効果的なカウンセリングの方法について－UPI (University Personality Inventory 精神健康度) アンケート調査から－, つくば国際短期大学紀要, 38 : 101-115, 2010.

彙 報

学外における主な研究・教育並びに社会活動 (平成24年4月～平成25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	松村 齋	子どもの多様性を描き出す「ビデオカンファレンス」の実践と評価	論文	大垣女子短期大学紀要	25. 3
松 村 齋	是枝喜代治 他	<特別支援教育>個別の指導計画を生かした学習指導案づくり	分担執筆	明治図書	24.12月発刊
佐 久 間 英 規	落合栄樹 他	Endoscopic-assisted resection of peripheral osteoma using piezosurgery.	論文	Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol	24. 5.10
久 本 た き 子	柴谷貴子 吉田隆 日下和代他12名	大学課程における歯科衛生士養成教育の質保証に関する研究―臨床・臨地実習施設の現状と指導体制―	論文	日本歯科衛生士教育学会雑誌第3巻第1号	24.11.15
矢 田 貝 真 一	五十嵐八枝子、成瀬敏郎、他	北部北海道の剣淵盆地における MIS7以降の植生と気候の変遷史―特に MIS6/5e と MIS2/1について	論文	『第四紀研究 (The Quaternary Research)』51(3)175-191	24. 6
小 林 佐 知 子	小山里織 他	乳児をもつ父親の育児・家事行動と子どもの気質および育児困難感との関連	論文	小児保健研究71(3) 386-392.	24. 5
	永田雅子 他	心理面接室の改修に伴う面接者の空間イメージの変化と物理的要因の意味について	論文	名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学) 59 71-79.	25. 3

学会等研究活動

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
中 野 哲		西洋医からの漢方へのアプローチ	講演	浜松コンgresセンター	24. 5.17
		女性の生き方	講演	羽島中央小学校	24. 6.18
		幼児教育こそ人生の原点	講演	大垣市青墓保育園	24. 8.22
西 川 正 晃		保育実践を語る「土曜の会」における保育者の成長について	発表	日本保育学会大65回大会	24. 5
		乳幼児理解を深めるための授業実践を考える―様々な保育記録を媒介として	発表	全国保育士要請協議会中部ブロック第17回セミナー	24.12

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
加 藤 有 子	大垣樂城太鼓	国民体育大会 講道館柔道「古式の形」 競技和太鼓	演奏	大垣市総合体育館	24.10. 8
松 村 齋		日本乳幼児教育学会企画 保育臨床コー ディネーター ワークショップ 個別の 指導計画、教育支援計画の作成	講師	日本乳幼児教育学会	24.10.28

作品展・演奏活動

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
加 納 秀 美		国画会彫刻部小品展	彫刻	大黒屋画廊	24.10
田 中 久 志		カコ&ミライ歴史トラベル	マンガ	中日新聞「中日こども ウィークリー」	通年、 毎週土曜日
渡 辺 浩 行		小原鉄心	24ページ マンガ	むすびの地記念館	24. 4. 6
		江馬蘭斎	〃	〃	〃
		松尾芭蕉	〃	〃	〃
		江馬細香	〃	〃	〃
		梁川星巖	〃	〃	〃
		飯沼慾斎	〃	〃	〃
		ゴミリサイクル	16ページフ ルカラーマ ンガ	大垣市全戸配布	25.3.10
服 部 篤 典		中部日本吹奏楽コンクール中学の部静岡 県大会	審査員	磐田市民文化会館	24. 6.10
		全日本吹奏楽コンクール高校の部愛知県 東三河地区大会	審査員	豊川市文化会館	24. 7.25
		吹奏楽コンクール中学の部東濃地区大会	審査員	土岐市文化プラザ	24. 7.28
		ぎふ清流国体総合開会式	指揮	長良川競技場	24. 9.29
		ぎふ清流国体総合閉会式	指揮	長良川競技場	24.10. 9
		ぎふ清流大会総合開会式	指揮	長良川競技場	24.10.13
		ぎふ清流大会総合閉会式	指揮	長良川競技場	24.10.15
		岐阜県東濃地区高等学校連合音楽会	講師	中津川市文化会館	24.12. 8
		全日本アンサンブルコンテスト高校の部 東濃地区大会	審査	瑞浪市総合文化センター	24.12.22
		全日本アンサンブルコンテスト高校の部 愛知県東三河地区大会	審査	豊川市文化会館	24.12.27
		個人重奏コンテスト中学の部愛知県大会	審査	稲沢市民会館	25. 3. 2
		個人重奏コンテスト高校の部愛知県大会	審査	瀬戸市文化センター	25. 3. 3
傍 島 香 織		カワイ名古屋 クラシックサロン No.4 傍島香織ピアノリサイタル	演奏	カワイ名古屋 コンサートサロ ン ブーレ	24. 9.30

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
西 川 正 晃	養老町幼小連携研究会	幼小連携の在り方ーアプローチプログラムとスタートカリキュラム	講師	養老町中央公民館	24. 8. 8
	岐阜地区公立幼稚園研究会	子どもを取り巻く人々とのあたたかな絆づくりをめざして	講師	日本真ん中センター	24. 8.10
	彦根市幼稚園教育研究会	豊かな心を育み、生きる力の基礎を培う幼稚園教育	講師	彦根市南地区公民館	24. 8.23
	文部科学省	免許状更新講習必修部会 「学習指導要領改訂などの動向」	講師	岐阜大学	24. 8.24
		免許状更新講習選択部会 「幼児期の遊びと学び」	講師	大垣女子短期大学	24. 8.27 8.28
	みずほ保育園	職員研修会	指導・助言者	みずほ保育園	24.10.11 11. 8 12.20 25. 1.30
					24.10.12
					24.10.22
					24.11.20
	養老町立保育研究会	公開保育について	指導・助言者	養老町立こばと保育園	24.11.29 12. 3
	守山市立河西幼稚園	学びをはぐくむ保育をめざして	指導・助言者	守山市立河西幼稚園	24.12.13
	滋賀県教育委員会	学びの芽生え育み事業	講師	甲良町立甲良東保育センター	24.12.18
	近江八幡市立幼稚園	近江八幡市保育研究会	指導・助言者	同市立岡山幼稚園 島幼稚園	25. 1.15
	長浜市	幼児教育主幹職員研修会	講師	長浜市浅井支所	25. 2. 5
	大垣市立北保育園	園内研修会 公開保育	指導・助言者	大垣市立北保育園	25. 2. 9
	長浜市立浅井認定こども園	職員研修会	講師	長浜市立浅井認定こども園	25. 2.18
	瑞穂市・本巣市	子どもの心の発達と保育者の関わり	講師	本巣市ぬくもりの里	25. 2.22
	大垣市	子育て支援のまちサミット in おおがき	コーディネーター	大垣市情報工房	25. 2.23
	大垣市立日新幼保園	幼小連携について	講師	大垣市立日新幼保園	
	岐阜地区公立幼稚園長会・幼稚園教育研究理事会	研修会	講師	石金	
	近江八幡市	保育研究会	講師	近江八幡市立八幡幼稚園	
加 藤 有 子	大垣市レクリエーション協会・大垣薬城太鼓	第14回和太鼓教室	講師	大垣市青年の家	24. 4. 8 ～24. 6. 3

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
加 藤 有 子	大垣市市民活動推進課	大垣市市民活動助成事業報告会 大垣市市民活動助成公開審議会	評価委員	市民活動支援センター	24. 5.20 24. 5.27
	大垣市立江東幼稚園	和太鼓演奏と実技指導	講師	大垣市立江東幼稚園	24. 5.30 ～24.12. 6
	赤坂小校区子ども会	ラジオ体操講習会	演奏	大垣市立赤坂中学校	24. 7. 8
	大垣市レクリエーション協会・大垣檼城太鼓	夏祭り盆踊り太鼓教室	講師	大垣市青年の家	24. 7. 8
	大垣市立中川小学校	ラジオ体操講習会	演奏	大垣市立中川小学校	24. 7.10
	岐阜県情報産業課	ソフトピアジャパンセンター評価委員会	評価委員	ソフトピアジャパンセンタービル	24. 7.13
	全国保育士養成協議会	保育士試験連絡会	実行委員	東京八重洲ホール	24. 7.21
	大垣すもと保育園	和太鼓演奏と実技指導	講師	大垣すもと保育園	24. 7.24
	文部科学省	教員免許状更新講習「音楽表現」	講師	大垣女子短期大学	24. 8.22
	大垣市行政改革推進室	大垣市指定管理予定候補者評価・選定委員会	評価委員	大垣市役所	24. 8.29 24. 8.30
	全国保育士養成協議会	保育士試験採点委員連絡会	実行委員	東京松栄高田馬場ビル	24. 9.22
	全国保育士養成協議会	保育士試験二次試験（実技）	実行委員	立命館大学くさつ・びわこキャンパス	24.10.14
	大垣市市民活動推進課	大垣市市民活動助成公開審議会	評価委員	大垣市子育て総合支援センター	24.10.19
	大垣まこと幼稚園	歓の会コンサート	演奏	大垣市 スイトピアセンター	24.12.22
	大垣市市民活動推進課	大垣市市民活動育成支援推進委員会	委員	大垣市役所	25. 1.23
	岐阜県情報産業課	ソフトピアジャパンセンター評価委員会	評価委員	ソフトピアジャパンセンタービル	25. 2.14
松 村 齋	野洲市	野洲市特別支援教育巡回相談員連絡会	委員（巡回相談員）	コミュニティーセンター野洲	24. 4.27
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	24. 5. 7
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 しみんふくし保育の家	24. 5.21
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	24. 6. 4
	宝林保育園	特別支援教育 職員研修	講演	宝林保育園	24. 6.20

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
松 村 齋	甲良町 保育センター	特別支援教育 職員研修	観察訪問 講演	甲良西保育センター	24. 6.25
	油木小学校	特別支援教育 職員研修	観察訪問 講演	油木小学校	24. 7. 2
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 しみんふくし 保育の家	24. 7. 9
	宝林保育園	特別支援教育 職員研修	観察訪問	宝林保育園	24. 7.12
	瑞穂市	特別支援教育 職員研修	講演	別府保育園	24. 7.21
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	24. 7.23
	守山市	守山市幼稚園教育研究会	講演	守山市役所	24. 7.25
	滋賀県 保育協議会	滋賀県保育士全体研修	講演	滋賀県立 長寿社会福祉センター	24. 8. 2
	滋賀県立 甲良養護学校	職員研修	講演	滋賀県立 甲良養護学校	24. 8. 7
	野洲市 教育研究所	就学前教育講座	講演	コミュニティーセン ター中主	24. 8. 9
	大津市特別支 援教育推進委 員会	特別支援教育研修講座	講演	明日都 大津ふれあいプラザ	24. 8.10
	野洲市 第三保育園	P T A 研修 職員研修	講演	野洲第三保育園	24. 8.10
	日吉学区教育 総合推進会議	職員研修	講演	大津市 比叡ふれあいセンター	24. 8.21
	大垣市	大垣市適正就学指導小委員会	委員	大垣市 スイトピアセンター	24. 7.30
	野洲市 祇王幼稚園	P T A 研修 職員研修	講演	祇王幼稚園	24. 9.14
	野洲市早期療 育 通 園 事 業 「にこにこ教 育」	保護者学習会	講演	市民活動支援センター 大ホール	24. 9.16
	草津市立 老上小学校	職員研修	観察訪問	老上小学校	24. 9.18
	滋賀県立 長浜農業高校	職員研修	講師	滋賀県立 長浜農業高校	24. 9.24
	大垣市	大垣市適正就学指導小委員会	委員	大垣市 スイトピアセンター	24. 9.28
	大垣市	大垣市適正就学指導小委員会	観察訪問	静里小学校	24.10. 3
	大垣市	大垣市適正就学指導小委員会	委員	大垣市 スイトピアセンター	24.10.11

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
松 村 齋	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	24.10.15
	野洲市	事例検討会	助言	野洲市 発達支援センター	24.10.15
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 しみんふくし 保育の家	24.10.22
	比叡山中学校	職員研修	講師	比叡山中学校	24.10.29
	滋賀県特別支 援教育研究会	蒲生郡特別支援学級授業研究会	助言	西大路小学校	24.10.30
	近江八幡市	子育て支援者のための研修会	講演	総合福祉センター ひまわり館	24.11. 2
	高島市立 青柳小学校	職員研修	観察訪問 助言	青柳小学校	24.11. 6
	野洲市立 中主幼稚園	園内研修会	助言	中主幼稚園	24.11.12
	滋賀県小学校 教育研究会	滋賀県小学校研究会教育相談部会	助言	高島市 総合学習センター	24.11.15
	宝林保育園	特別支援教育 職員研修	観察訪問	宝林保育園	24.11.20
	岐阜県立大垣 特別支援学校	地域支援研修会	講演	大垣特別支援学校	25. 1. 7
	守山市立 速野幼稚園	園内研修会	観察訪問 助言	速野幼稚園	25. 1.17
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	25. 1.21
	滋賀県特別支 援教育研究会	県通級・ことばの教室教育研究部会 研修 会	助言	コミュニティーセン ター北野	25. 1.21
	野洲市 第三保育園	職員研修	講演	野洲第三保育園	25. 1.24
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 しみんふくし 保育の家	25. 1.29
	大垣市	大垣市留守家庭指導員研修会	講演	大垣市総合体育館	25. 2. 8
	滋賀大学	滋賀大学教育研究フォーラム	講演 助言	滋賀大学	25. 2.16
	野洲市	野洲市巡回相談	巡回相談員	会場 三上幼稚園	25. 2.18
	野洲市	職員研修	講演	しみんふくし 保育の家	25. 2.23
	甲良町	職員研修	観察訪問	甲良東保育センター	25. 2.27
高 田 全 代	文部科学省	教員免許更新講習「保護者への支援」	講義	大垣女子短期大学	24. 8.23
	大垣市役所	大垣市多文化共生推進計画策定委員会	委員会	大垣市役所	
	大垣市 教育委員会	大垣市墨俣児童館運営委員会	委員	大垣市墨俣 さくら会館	25. 3.22

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
高 田 全 代	大垣市役所	大垣市公営企業等審議会	審議会	大垣市役所	24. 6.27 8. 8 8.27
	大垣市役所	大垣市留守家庭児童教室運営委員会	委員	大垣市役所	25. 2.26
	甲良町	職員研修	観察訪問 講演	甲良町保育センター	25. 2.27
光 井 恵 子	養老町保育研究協議会	「保育と音楽について」	講師	養老町中央公民館	24. 7.21
	文部科学省	教員免許状更新講習「音楽表現」	講師	大垣女子短期大学	24. 8.22
	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		24.10.14
	大垣市教育委員会	留守家庭児童教室運営委員会	委員		25. 2.26
今 村 民 子	文部科学省	教員免許更新講習「保護者支援」	講師	大垣女子短期大学	24. 8.23
	東濃地区子育て支援センター連絡会	演習で学ぶ子育て支援	講師	土岐市妻木公民館	24. 9.12
勝 野 愛 子	文部科学省	教員免許状更新講習	講義	大垣女子短期大学	24. 8.23
中 野 由 香 里	岐阜県体操協会	国体関連業務（審判、研修会他）	審判役員	中京大学 岐阜メモリアルセンター	24.4.22 ～9.23
	岐阜県体操協会	岐阜県体操協会 総会	審判役員	岐阜市長森コミュニティセンター	24. 4.29
	岐阜県体操協会	岐阜県高校総体（体操競技）	審判役員	岐阜メモリアルセンター	24. 5.13
	大垣市体操協会	大垣市体操競技大会 朝田杯	審判長	大垣市総合体育館	24. 5.27
	岐阜県体操協会	東海高校総体（体操競技）	審判役員	岐阜メモリアルセンター	24. 6.16
	岐阜県体操協会	岐阜県国体予選（体操競技）	審判役員	岐阜メモリアルセンター	24. 6.30
	赤坂小校区こども会	ラジオ体操講習会（指導）	講師	大垣市立赤坂中学校	24. 7. 8
	大垣市立中川小学校	ラジオ体操講習会（指導）	講師	大垣市立中川小学校	24. 7.10
	愛知県体操協会	東海体操競技東海ブロック大会（体操競技）	審判役員	愛知県日本ガイシスポーツプラザ	24. 8.19
	文部科学省	教員免許更新講習「幼児の運動」	講師	大垣女子短期大学	24. 8.22
	大垣市スポーツ少年団	大垣市スポーツ少年団指導者講習会 「子どもが楽しむ運動あそび」		大垣市総合体育館	24. 9. 8

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
中 野 由 香 里	岐阜県 体操協会	第67回 国民体育大会 体操競技大会	審判役員	岐阜メモリアルセン ター	24.10.1 ～10. 8
	社会福祉法人 安養福祉会 むつみ保育園	「親子運動&体操」	講師	大垣市 むつみ保育園	24.11.10
	桑名北高校	コミュニケーション授業	講師	三重県桑名北高校	24.11.20
	大垣市 文化事業団	親子で楽しむ人形劇	引率・指導	大垣市 スイトピアセンター	24.12. 2
	大垣センチュ リーロータリー クラブ	みんなで話そう！楽しい中学生の集い	講師	上石津 緑の村公園「奥養老」	24. 3. 9
水 谷 聡 美	神戸町 四園保護者会	造形あそびと子育て	講演	神戸町立 南平野幼稚園	24. 8.22
		造形あそびと子育て	講演	神戸町立下宮幼稚園	24. 9.12
		造形あそびと子育て	講演	神戸町立北幼稚園	24.11.13
		造形あそびと子育て	講演	神戸町立神戸幼稚園	24.12.12
		小さな芸術家たちの作品展	展覧会	羽島市文化センター	24. 9. 1
		二人展 加藤泰子・水谷聡美 ～お正月飾り・置物～	展覧会	珈琲&ギャラリー あい	24.12. 1 ～12.15
渡 辺 浩 行	輪之内町	マスコットキャラクター選定委員会委員長			24. 7
服 部 篤 典		舟下り芭蕉祭	指揮	大垣市四季の広場	24. 4. 8
		きてくん祭	指揮	本巣市障害者就労支 援センター	24. 4.29
		イオンタウン大垣イベント	指揮	イオンタウン大垣	24. 5. 5
		中部日本社会人軟式野球大会開会式	指揮	一宮市民球場	24. 5.11
		地域交流会あいあい広場	指揮	福祉作業所豊住園	24. 5.20
		岐阜県調停協会連合会総会	指揮	大垣フォーラムホテル	24. 5.25
		大垣市立中川小学校音楽鑑賞会	指揮	大垣市立中川小学校	24. 6. 2
		輪之内町立福東小学校音楽鑑賞会	指揮	輪之内町立 福東小学校	24. 6. 9
		輪之内町立大藪小学校音楽鑑賞会	指揮	輪之内町立 大藪小学校	24. 6. 9
		各務野吹奏楽アカデミー 観賞編	指揮	各務原市民会館	24. 6.17
		オーモリウインドアンサンブル定期演奏会	指揮	一宮市アイプラザ	24. 6.23
		山県市立伊自良北小学校・南小学校音楽鑑 賞会	指揮	文化の里花咲ホール	24. 6.26
		大垣コロナ祭	指揮	大垣コロナ	24. 7. 1
		農業シンポジウム	指揮	十六プラザ	24. 7.10

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
服 部 篤 典		ぎふ羽島吹奏楽団定期演奏会	指揮	羽島市文化センター	24. 7.15
		大垣水まつり	指揮	大垣駅前通り 特設ステージ	24. 8. 3
		日中友好記念コンサート	指揮	しらかわホール	24. 8.11
		大垣市楽田町夏祭り	指揮	大垣市八幡神社	24. 8.12
		FC 岐阜応援イベント	指揮	長良川競技場	24. 8.22
		大垣西インター開通記念イベント	指揮	大垣西インター	24. 8.25
		ぎふ清流国体清流大会炬火リレー	指揮	大垣市役所前	24. 8.28
		輪之内町母親研修会	指揮	輪之内町文化会館	24. 9. 1
		大垣西インター開通式	指揮	大垣西インター	24. 9.15
		岐阜市鷺山地区敬老会	指揮	岐阜市立鷺山小学校	24. 9.17
		ぎふ清流国体ソフトボール競技 オープニングセレモニー	指揮	大垣市民会館	24.10. 5
		シンポジウム 「あなたはどんな看護師を望みますか」	指揮	大垣女子短期大学 みずきホール	24.10. 6
		大垣市少年団体交歓大会	指揮	大垣城ホール	24.10. 7
		七宗町立上麻生小学校音楽鑑賞会	指揮	七宗町立 上麻生小学校	24.10.20
		羽島市なまず祭	指揮	羽島市竹鼻町地内 特設ステージ	24.10.28
		神戸町商工祭	指揮	神戸町商工会館前 特設ステージ	24.11. 3
		羽島市立中央中学校合唱祭	指揮	羽島市立中央中学校	24.11.16
		水の都杯バレーボール大会開会式	指揮	大垣市総合体育館	24.11.17
		北方町立北方中学校音楽鑑賞会	指揮	北方町立北方中学校	24.11.18
		西濃運輸社友会	指揮	大垣フォーラムホテル	24.11.23
		ぎふ清流国体・清流大会感謝の集い	指揮	岐阜グランドホテル	24.11.25
		各務原市立陵南小学校音楽鑑賞会	指揮	各務原市立 陵南小学校	24.12. 1
		稲沢市立六輪小学校音楽鑑賞会	指揮	稲沢市立六輪小学校	24.12. 2
		岐阜市立加納小学校140周年記念式典	指揮	岐阜市立加納小学校	24.12. 8
		北方町立北方中学校合唱祭	指揮	北方町立北方中学校	24.12.13
		岐阜刑務所クリスマス会	指揮	岐阜刑務所	24.12.14
		大垣中ロータリークラブクリスマス会	指揮	大垣フォーラムホテル	24.12.16
		大垣ライオンズクラブ家族会	指揮	大垣フォーラムホテル	24.12.17
		なかぞね保育園音楽鑑賞会	指揮	なかぞね保育園	24.12.22

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
服 部 篤 典		国立岐阜工業高等専門学校吹奏楽部定期演奏会	指揮	大野町民センター	24. 1.27
		大垣女子短期大学ウィンドアンサンブル定期演奏会	指揮	大垣市民会館	24. 3.20
		愛知淑徳中学校・高等学校吹奏楽部定期演奏会	指揮	日本特殊陶業市民会館	24. 3.26
傍 島 香 織	大垣市・大垣市教育委員会	2012 大垣音楽祭 ～音楽の泉～	演奏	大垣市 サイトピアセンター 音楽堂	24. 5. 6
	(公財)大垣国際交流協会	大垣国際交流協会評議員会	評議員	大垣市 サイトピアセンター	24. 6.20
	(公財)大垣市文化事業団	プラネタリウム コンサート	演奏	大垣市 サイトピアセンター コスモドーム	24. 7.15 8.26
	大垣市男女共同参画推進審議会	大垣市男女共同参画推進審議会	委員	大垣市役所	24. 8.30 25. 1.23
	大垣音楽人クラブ	ジョイントリサイタル	演奏	大垣市 サイトピアセンター 音楽堂	24.11.16
	大垣音楽人クラブ	会員によるコンサート	演奏	大垣市 サイトピアセンター 音楽堂	24. 3.23
久 本 た き 子		岐阜県歯科衛生士会役員	監事		24. 4～
村 越 由 季 子	日本歯科衛生士会	日本歯科衛生士会 第7回学術大会	座長	盛岡市民文化ホール	24. 9.16
		第 3 回 日本歯科衛生教育学会	座長	愛知学院大学 楠元校舎	24.12. 2
		岐阜県歯科衛生士会	理事		16. 4. 1～
三 田 智 子	西濃保健所	西濃保健所母子保健推進協議会	委員		27. 3.31
水 嶋 広 美		岐阜県立飛騨高山高等学校 F_NAVI～卒業生と語る会	指導・助言	岐阜県立 飛騨高山高等学校	24. 6.22
	大垣市商店街振興組合連合会	元気ハツラツ市「お口の健康チェック」	指導・助言	大垣駅通り	24.9. 2
長 谷 川 純 代	主催：愛知県(公社)愛知県歯科衛生士会委託事業	愛知県歯科衛生士会愛知西支部	役員		19. 4～
		愛知県歯科衛生士会	委員		23. 4～
		生活習慣病スキルアップ研修会	準備・運営		24. 9. 9

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発 表 の 場	発表年月日
長谷川純代	主催：(財)愛知県歯科医師会 共催：(財)愛知県歯科技工士会、(公社)愛知県歯科衛生士会、東海歯科用品商協同組合	愛知県歯科医学大会	準備・運営		25. 2.16 ～17
矢田貝真一	大垣市 おにごっこ運動推進委員会 岐阜県後期高齢者医療広域連合 大垣市 大垣市環境市民会議 大垣市 大垣市	大垣市廃棄物減量等推進審議会 おにごっこ運動推進委員会 情報公開・個人情報保護審査会 情報公開・個人情報保護審査会 大垣市環境市民会議 大垣市新エネルギー問題懇談会 大垣市総合計画審議会	委員(会長) 監事 委員(副会長) 委員 会長 委員 委員		継続 継続 継続 継続 24. 5.19～ 24. 8. 6～ 24. 9.18～
小林佐知子	大垣市役所人事課 大垣市役所人事課 大垣市社会福祉協議会 岡崎市保健所 名古屋市男女平等参画推進センター 小牧市保健センター	大垣市健康相談事業(全12回) 大垣市メンタルヘルス研修事業 「メンタルヘルスを良好に保つために」(全6回) 「心の病にならないために」(全6回) 子育てサポーター養成講座 「子どもの発達と関わり方」 岡崎市メンタルヘルス相談(産後うつ相談) 職場復帰準備セミナー 「子どもと一緒に歩むー親と子のこころ育ちー」(全3回) 小牧市母子保健福祉推進協議会	職員向け個別カウンセリング 管理職向け研修 講義 個別カウンセリング 講義 委員	大垣市職員会館 大垣市職員会館 大垣市総合福祉会館 岡崎市保健所 名古屋市男女平等参画推進センター 小牧市保健センター	24. 4.23 ～25. 3.11 24. 4.23 ～25. 3.11 24.10.16 24.12.13 24. 9. 6 ～25. 1.22 24. 4 ～25. 3

C. 出 前 講 義

氏 名	期 日	テ ー マ	会 場
西 川 正 晃	24. 5.17	子育てについて	神戸町立神戸幼稚園
	24. 6. 5	子どもの心の発達と保育者の関わり	瑞穂市巢南庁舎
	24. 6. 7 7.23	今求められる幼児期の教育 一子どもの主体性を大切にする保育とは	近江八幡市立桐原保育所
	24. 6.27	家庭教育について	坂祝町立坂祝小学校
	24. 8.20	第5回子育て講座	彦根市子どもセンター
	25. 1.21	新入園児、在園児の保護者講演会	長浜市立速水幼稚園
	25. 1.28	子育て支援者指導者研修会	彦根市立子どもセンター
	25. 1.28	学童期以降の学びにつながる乳幼児期の遊び	甲良町立甲良東保育センター
	25. 2. 7	愛について必要な知恵はすべて幼稚園で学んだ	岐阜県立揖斐高等学校
	25. 2.25	幼児教育の充実	恵那市岩村市振興事務所
	25. 2.26	幼児教育の充実	恵那市文化センター
	25. 3. 2	保育の中で大切にしなければならない幼児期の遊び	養老町広幡保育園
	25. 3.19	幼児期の遊びと学び	長浜市立高月幼稚園
加 藤 有 子	24. 8. 1	「ふれあい講座」和太鼓を活用しての音楽表現	岐阜県立大垣特別支援学校
	24.11. 2	「学び塾」こども学講座	岐阜県立海津明誠高等学校
松 村 齋	24. 6. 2	一人ひとりの子どもを「大切」 にすることの意味・・・	神戸町立南平野幼稚園
高 田 全 代	24. 6.12	進路ガイダンス（保育園・幼稚園の違い）	岐阜県立不破高校
	24. 7. 7	進路ガイダンス（保育園・幼稚園の違い）	岐阜県立池田高校
	24.11.14	進路ガイダンス（保育関係の仕事について）	岐阜県立池田高校
光 井 恵 子	24. 8.29	高校生への面接指導	岐阜県立大垣養老高校
中野由香里	24.11. 3	「昔あそび」	瑞穂市 本田コミュニティセンター
水 谷 聡 美	24. 7.21	お楽しみ工作 おがくず粘土で鉛筆を作ろう！	下町子ども会 （垂井町下町集落センター）
	24. 7.27	夏の水遊び手作りおもちゃ	笠松町ことばの教室 （笠松町福祉会館）
	24. 7.30	陶芸 ひな人形作り・こいのぼり作り	岐阜聖徳学園大学附属幼稚園
	24. 7.31	家庭教育学級 T シャツとスカーフを染めよう	海津市立下多度小学校附属幼稚園
	24.10.30	絵の具あそび	一宮市立中島保育園
加 納 秀 美	24.3.24 3.27	人物を描こう講座	多治見、浜松
田 中 久 志	7.19	マンガの構成要素	愛知県立起工業高等学校
	8. 9	マンガという表現	一宮市ライオンズクラブ
渡 辺 浩 行	24. 3.10	マンガのキャラクターの描き方講座	フランス・ポンピドゥー近代美術館
	24. 3.12	背景の描き方講座	フランス・ユラジウム校
	24. 3.24	人物を描こう講座	浜松市アクトシティー浜松
	24. 3.27	人物を描こう講座	多治見市まなびパーク
服 部 篤 典	24. 9. 6	吹奏楽を楽しもう	愛知県立起工業高等学校
傍 島 香 織	25.1.25	豊かな心を育てよう	海津市文化会館 ホール
村越由季子	24.6.1	園児への歯科保健指導	赤坂幼保園
阿 尾 敦 子	24.4.26	「ハッピースマイル」～白い歯・きれいな口もとを求めて～	愛知県立起工業高校
三 田 智 子 阿 尾 敦 子 村越由季子	24.6.1	歯科保健指導 「ガンバレ はみがきマン」	大垣市赤坂幼保園
矢田貝真一	25.3.5	大垣女子短期大学の FD 活動について	飯田女子短期大学（FD 研修会）

大垣女子短期大学 紀 要

第 53 号

(非売品)

印刷日 平 成 24 年 3 月 31 日

発行日 平 成 24 年 3 月 31 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 - 1 0 9

TEL <0 5 8 4> 8 1 - 6 8 1 1

印 刷 大 野 印 刷

大垣市中野町 5 - 3 7 1 - 1

TEL <0 5 8 4> 7 8 - 7 0 8 3