

大垣女子短期大学

紀 要

第 61 号

2 0 2 0

目 次

総 説

排尿障害のアセスメントに関する文献的考察……………	吉川 美保…………	(1)
---------------------------	-----------	------

原 著

領域「表現」における音楽表現に関する一考察 ～学生への授業実践から～……………	光井 恵子…………	(9)
授業「幼児と言葉」に関する研究……………	今村 民子・今村 光章…………	(17)
保育実習指導における保育表現の実演による実習への不安と意欲の変化についての考察 ……………	立崎 博則・名和 孝浩…………	(27)
保育内容「環境」におけるさつまいも収穫体験の意義 —指導計画から分析した保育者養成課程の学生の学び— ……………	内藤 敦子・名和 孝浩…………	(35)
保育・幼稚園実習における保育計画の指導の手がかり……………	名和 孝浩・立崎 博則…………	(45)
歯科衛生学科学生のルーブリック評価を活用した相互実習レポートの教育効果に関する検討 ……………	今井 藍子・阿尾 敦子・川畠 智子…………	(55)
タブレット端末を用いた模擬患者参加型コミュニケーション 演習における看護学生の気づきに関する検討 ……………	野網 淳子・馬場 貞子・古田 桂子…………	(65)
UPI (University Personality Inventory) を用いた、学生相談室利用促進のための取組 ……………	茂木 七香…………	(71)
女子短期大学における「女性学」授業のあり方 —本学の取り組みを振り返って— ……………	茂木 七香…………	(79)
初年次教育における全学科混成少人数グループ演習（基礎ゼミ）の役割と成果 ……………	茂木 七香・矢田貝真一…………	(85)
資 料		
音楽療法コースと聾学校音楽部との交流を通じた教育実践……………	菅田 文子…………	(95)
歯科衛生学科学生による歯科保健指導を受けた看護学科学生の意識変化に関する調査報告 ……………	川畠 智子・阿尾 敦子・藤澤さち子・今井 藍子・久本たき子…………	(101)
作 品		
岐阜協立大学 ロゴデザイン、LIVE らしく自由に、Big in Japan……………	宮川 友子…………	(113)
彙報 (学外における主な研究・教育並びに社会活動) ……………		(115)

BULLETIN OF OGAKI WOMEN'S COLLEGE

NO.61 (2020)

CONTENTS

【Reviews】

A Literature Review to the Assessment of Urination Disability.....Miho YOSHIKAWA..... (1)

【Original Articles】

Discussion about musical expression in the territory "expression"

～ From class practice to a student ～..... Keiko MITSUI..... (9)

A research on a lecture of "Infants and language"

..... Tamiko IMAMURA, Mituyuki IMAMURA..... (17)

A Consideration for Influence on Anxiety and Desire to Practice in Nursery

by Expression for Childcare..... Hironori TACHIZAKI, Takahiro NAWA..... (27)

The Significance of Experience Harvesting Sweet Potato in "Child Education:

Environment" :Student's Learning about Child Care and Education Through the

Analysis of Nursery Teaching Plans..... Atsuko NAITO, Takahiro NAWA..... (35)

Search for instruction method of nursery teaching plans in early childhood care

and education training..... Takahiro NAWA, Hironori TACHIZAKI..... (45)

Examination of Educational Effect of Dental Hygiene Scientist's Mutual

Training Report on Rubric Evaluation

..... Aiko IMAI, Atsuko AO, Tomoko KAWAHATA..... (55)

Nursing Students' Awareness in Simulated Patient Participatory Communication

Exercise Using Tablet Terminal..... Junko NOAMI, Sadako BABA, Keiko FURUTA..... (65)

Approach for promoting the use of student counseling room using the

UPI(University Personality Inventory)..... Nanaka MOGI..... (71)

The role of women's studies at women's junior college..... Nanaka MOGI..... (79)

Roles and outcomes of course wide seminars in first year experience

..... Nanaka MOGI, Shinichi YATAGAI..... (85)

【Reports】

Educational Practice by Interchange between Music Therapy Course and

Music Department of School for the Deaf..... Ayako SUGATA..... (95)

Survey about the change of the consciousness of the nursing student who

received the dental health guidance by the dental hygiene student

..... Tomoko KAWAHATA, Atsuko AO, Sachiko FUJISAWA

Aiko IMAI, Takiko HISAMOTO..... (101)

【Works】

GIFU KYORITSU UNIVERSITY LOGO DESIGN, LIVE, Big in Japan

..... Tomoko MIYAGAWA..... (113)

Miscellaneous..... (115)

OGAKI WOMEN'S COLLEGE

OGAKI, GIFU, JAPAN

May 2020

排尿障害のアセスメントに関する文献的考察

A Literature Review to the Assessment of Urination Disability

吉 川 美 保

Miho YOSHIKAWA

1. はじめに

わが国では、超高齢社会（2018（平成30）年現在の高齢化率28.1%）を迎え、2025年には団塊の世代（1947年～1949年生の第一次ベビーブーム世代）が後期高齢者となる。下部尿路症状（lower urinary tract symptoms：LUTS）は高齢者に多く、直接生命にかかわるものではないがQOLを著しく障害する。本間ら¹⁾の疫学調査によると、昼夜頻尿、尿勢低下、残尿感、尿意切迫感、切迫性尿失禁、腹圧性尿失禁などのLUTSに関して、いずれの症状も男女共に年齢の上昇に伴い頻度が増加し、60歳以上では約78%が何らかのLUTSを有していた。尿失禁、おむつの使用は70歳以降急激に増加しており、施設入所高齢者の尿失禁有病率は高い。

超高齢社会に向けて厚生労働省では、「健康日本21」を掲げ健康寿命延伸に向け、現在様々な取り組みがなされている²⁾。健康の三原則「調和のとれた食事・適切な運動・十分な睡眠」の重要性が強調される一方、65歳以上の高齢者の78%が抱える排泄のトラブルと健康寿命の関連については、『周囲には知られたくない』と、人に言えず1人で切実に悩むケースが多く、表立って問題視されることは少ない。頻尿や尿失禁などLUTSの症状を抱える人々が多く存在し、それに伴って睡眠障害を受け、QOLが低下していることが潜在的な課題となっている。排尿に関する心配事を抱える高齢者や介護者は、心身ともに過剰なストレス下にあり、二次性抑うつ・

不安などの否定的感情を持ちやすい³⁾。この心理的要因は、外出や運動などの意欲を低下させ、病気に対する考え方、医療受容行動、ひいては周囲との関係といった社会交流にも影響し、間接的に身体疾患の予後を左右し、結果的に健康長寿延伸の障害となっている可能性が高い。健康長寿延伸の啓発については、暮らしそのものに直結する排尿ケアの適切な対応が、QOLに直結していくと考えられ、患者の健康長寿延伸を真に目指すためには、長期的視点での排尿ケアの確立が不可欠である。未病の状態から急性期・回復期・慢性期の医療、在宅医療、並びに居宅施設における介護という地域の連携に代表される地域包括ケアシステムの構築において、全てのステージにおいて排泄支援は存在するものであり、かつ必要とされるものである。国の施策としては、2018年度診療報酬では「排尿自立指導料」、介護報酬改正では「排せつ支援加算」が新設され、超高齢社会のニーズとして、排泄支援の改善が望まれている。

高齢者の排泄ケアの現状に関する全国の老人保健施設、特別養護ホームにおける実態調査⁴⁾によると、全体の63.8%でおむつが使用され、おむつ外しが可能と考えられる者が約45%みられた。また、おむつ使用やカテーテル留置のための基準を定めたマニュアルなどを有している施設は20%以下であった。つまり、老人保健施設や特別養護老人ホームの入所者は、排尿障害の頻度は高いにもかかわらず、十分な評価や治療を受ける機会が得ら

れず、安易なおむつ使用や尿道カテーテルを受けていることが少なくない現状があるといえる。また、頻尿の訴えがあってもアセスメントが確立されておらず、治療の機会を逸しているケースもある。排尿障害は、膀胱機能、認知機能、運動機能など複合的な機能障害が関係しているため、総合的に状態を把握していくことが求められ、いかにアセスメントを行うかが重要といえる。

そこで、本研究は文献レビューにより排尿ケアの現状を把握し、排尿障害のアセスメントに関する示唆を得る事を目的とすることとした。

用語の定義

排尿障害とは、膀胱と尿道で構成される下部尿路の機能（尿をためる蓄尿機能と、尿を排出する排尿機能）がなんらかの不具合が生じることで通常の排尿ができなくなった状態をいう（下部尿路機能障害：lower urinary tract dysfunction (LUTD)）。およびその障害によって生じる症状を下部尿路症状：lower urinary tract symptoms (LUTS) という。

排尿アセスメントとは、下部尿路症状の具体的な症状の有無からその原因や対応を検討することである。排尿ケアとは、下部尿路症状に関するケアを示し、排尿に伴う皮膚トラブルへの予防および対応のケアは本研究の対象からは除外する。

2. 研究方法

2019年10月に医学中央雑誌 Web で、過去20年分の文献を対象にして、「排尿障害」「アセスメント」の2つのキーワード用いてAND検索を行い、検索結果を「原著」「看護」で絞りこんだ結果、63文献が該当した。

続いて、排尿ケアを主目的としていない文献を除外し、39件を検討の対象とした。これらの文献について研究成果を内容別に分類

し、年代別の動向を概観した。さらに、研究内容別分類において「アセスメントの実施方法」に分類された文献については、実施方法の内容についても検討した。

3. 結果

1) 論文の数からみた排尿ケアのアセスメントに関する近年の研究の動向

39件の文献の研究内容は、3つに分類された。各項目の年代ごとの文献数の推移を表1に示す。1999年から2019年までの20年間で、「アセスメントの実施方法」に関するものは17件、「アセスメントの活用」13件、「看護師・ケアワーカーの意識」9件であった。

文献数を介護保険法の制度の大きな転換となる改正による施行年度に区切って見ると、介護保険施行以前（～2000年）0件、予防重視型のシステムへの転換である2005年改正（2006年4月施行）までが8件、2006年から地域包括ケアシステムの推進が開始される2011年改正（2012年4月施行）までが17件、その後2019年までが14件であった。

3つに分類した各項目の年代推移を見ると、「アセスメントの実施方法」は20年間で一番多く発表され、介護保険制度が予防重視型に転換後に増加傾向にあるが、20年間通して発表されている。「アセスメントの活用」は若干の増減は見られるがほぼ同じような件数が発表されている。「看護師・ケアワーカーの意識」は介護保険制度の改正後に増加している。

2) 排尿ケアに関する看護アセスメントの実施方法

17件の文献において実施方法の内容は、排尿チェック表に基づく看護援助と膀胱機能機能評価に基づく看護援助に分類できた。

(1) 排尿チェック表に基づく看護援助

岩場ら⁵⁾や佐野ら⁶⁾、高橋ら⁷⁾は排尿日誌やオムツチェック表をもとに患者の尿失禁タ

表1 排尿障害とアセスメントに関する文献数の推移

発行年	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	合計
主目的とした論文数	0	0	2	1	1	1	4	3	6	3	1	2	2	0	1	2	4	2	2	2	1	39
アセスメントの実施方法	0	0	0	1	1	1	2	0	4	1	0	0	2	0	0	2	1	0	1	1	0	17
アセスメントの活用	0	0	2	0	0	0	1	3	1	1	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	13
看護師・ケアワーカーの意識	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	2	0	0	1	1	9

イブを分類し、患者の障害の特性に応じた個別的な援助を展開することの重要であることを明らかにしている。島野ら⁸⁾や西原ら⁹⁾も3日間の排尿日誌から尿失禁タイプの予測や排尿障害をアセスメントできることを示している。木村ら¹⁰⁾は、6日間の排尿チェック表をもとに、個々にあった誘導時間・方法、使用する適切なオムツの種類と枚数がわかるとしている。また、1時間ごとの排尿チェックを行い、排尿間隔を把握することが失禁ケアの実施に不可欠であることが報告されている¹¹⁾。

佐々木ら¹²⁾は、夜間のオムツ交換時の尿量測定を行い、3日間の時間ごとの平均値を算出し、得られた患者毎の排尿状況と尿取りパットの最大吸収からオムツ交換のタイミングを選択し、オムツ交換の回数を減らした。

佐藤ら¹³⁾や原ら¹⁴⁾は、入院当日から3日間排尿に関するアセスメントシートを用いて行い、対象の排尿パターン・運動機能に応じた排尿誘導を行った結果、機能的自立度評価(FIM)の「排尿管理」の項目の点数が挙げられていることを報告している。また、塩崎ら¹⁵⁾は48時間の排尿チェック表で排尿状態を把握し介入することで、1週間後の尿失禁・尿失敗の減少が認められることを明らかにしている。さらに中江¹⁶⁾は、機能的尿失禁患者に対し、排泄の一連の流れにおいてどの段階に問題があるのか、排泄機能、運動機能、認知機能からアセスメントし、個別の排泄誘導を行うことが重要であると報告している。

(2) 膀胱機能評価に基づく看護援助

上山ら¹⁷⁾、磯部ら¹⁸⁾は、携帯型超音波膀胱容量測定器を使用し、1回排尿量・失禁量・残尿量・排尿時間等をモニタリングし膀胱機能をアセスメントすることは、高齢者に個別の排尿状態にあった援助を実施するために重要であると報告している。1回排尿量、残尿の測定によって、尿失禁タイプを分類し、個々の病態と症状をアセスメントする必要性が報告されている¹⁹⁾。脳梗塞後遺症による切迫性尿失禁、機能的尿失禁に対しては、膀胱機能評価にもとづき抗コリン剤による薬物療法、リハビリテーションを行うことが有効であることが報告されている²⁰⁾。

また、膀胱内尿量測定機器を用い24時間の排尿状況を把握し、膀胱留置カテーテル抜去を可能とした報告もある²¹⁾。

3) 排尿ケアアセスメントの活用

排尿日誌や排尿機能の情報をアセスメントした結果の事例報告や、アセスメント情報を関連要因として分析した調査報告が13件あった。

機能的尿失禁患者に対し、排尿パターンを把握し排尿誘導を行った結果、尿失禁が改善し、ADLが改善した事例の報告²²⁾²³⁾²⁴⁾²⁵⁾や尿意の回復²⁶⁾²⁷⁾、排尿自立が可能となった報告²⁸⁾がある。真保²⁹⁾は認知症高齢者に、排尿ケアを行う際、どのような援助を行っているかアセスメントし、職員間で統一した結果、トイレでの排尿が可能となり拒否がなくなったとともに認知症高齢者の尊厳について

考える機会となったことを報告している。また、排尿記録に基づき、夜間頻尿・失禁のある患者に対し、骨盤底筋運動と体操を行うことで排尿回数の減少が報告されている³⁰⁾。

西垣ら³¹⁾は尿失禁患者の失禁改善の要因として、「男性」「尿意がある」「機能性自立度判定 (FIM) 得点が高い」ことを挙げている。

金井ら³²⁾は排泄援助の有無は退院困難要因に影響し、自宅退院を見据えアセスメントする必要性を示唆している。岸中³³⁾の報告では、在宅における排泄行動の手順・動作をアセスメントし、目標設定することで、移動時の方向転換や足の動きを個別に応じた指導によって、本人・家族が望む排泄のあり方を獲得して退院を可能としている。一方、在宅要介護者の排尿状況は、トイレで排尿する要因には「トイレを正しく使用」「移動動作の自立度の高さ」に加え、「介護者がトイレで排泄できなくても仕方がないと思わない」といった介護者の排泄への考え方にも影響していることが明らかにされている³⁴⁾。

4) 看護師・ケアワーカーの意識

上山ら³⁵⁾は排尿ケアに関して看護師は75%の者が困難と感じる課題を持っているとしており、秋田ら³⁶⁾によると看護師は排泄ケアに関する基礎知識や技術に自信がないことを報告している。また、長竹ら³⁷⁾は、認知症患者の排尿ケアの問題点は「頻尿」「認知症による混乱」「尿失禁」「介護力の不足」「排泄介護への抵抗」であるとし、残尿測定や排尿日誌などのアセスメントの実施の必要性を示唆している。認知症高齢者のアセスメントとして、梅崎ら³⁸⁾は尿意のサインを看護・介護職員は「ソワソワしている」や「ズボンに触る」から解釈し、これらのサインを認知症高齢者が表出できないと「尿意がない」と判断していることを明らかにした。認知症ケアの経験年数の長い者は、尿意を慎重に判断し、不必要なおむつ使用を避ける傾向が見ら

れ、看護・介護者は認知症および尿失禁の病態・治療に関する系統的な学習が必要としている。尿失禁の勉強会の実施により看護師は、アセスメントの視野を広げ個別性に沿った援助が行えること³⁹⁾、統一したケアが行えること⁴⁰⁾が報告されている。また、勝木ら⁴¹⁾は排尿アセスメントの学習会に参加した看護・ケアワーカーの意識がどう変化したかを調査した結果、排尿の生活への影響を把握し、生活の質の向上や在宅支援につながることでできると認識できるようになったとある。看護師は排尿ケアの成功体験によって、アセスメントに排尿日誌の「排尿間隔」「1回の排尿量」を活用していることが報告されている⁴¹⁾。また、尿失禁を有する高齢患者の排尿ケアの成功体験のある看護師は、排尿日誌の他にも座位保持能力、上肢の機能のように排泄行動に関する情報や家族の介護力や介護負担感などの家族の要因などが必要な情報としていた⁴²⁾。岡本ら⁴³⁾は高齢者訪問看護において排泄ケアに関する質指標の構築を試み、アセスメント7指標、介入22指標、フォローアップ12指標の計31指標をあげ、適用可能であることを示した。

4. 考察

1) 排尿ケアのアセスメントの現状

排尿障害に関するケアアセスメントについての文献数は39件で、介護保険制度が施行後20年を通してまんべんなく報告されている。対象者は、病院または高齢者施設など施設入居者、在宅で訪問看護ステーションの利用者で、介護が必要な要介護高齢者であった。高齢者は加齢に伴って、蓄尿障害による頻尿や過活動膀胱、排出障害による残尿の増加や骨盤底筋群が脆弱化し、排尿障害が生じやすく、加えて要介護高齢者は身体機能が低下している。吉川⁴⁴⁾は施設・在宅において療養する要介護高齢者が頻尿・尿失禁が顕著であることを把握しているにもかかわらず、病態

のアセスメントが行われておらず背景に医療介入の必要な重大な尿路疾患をもつことがあり、リスク・マネージメントの観点からも現場で正しいアセスメントを行うことが重要であるとしている。今後の後期高齢者の割合の増加とともに排尿障害患者の割合も増加していくと推測される現状において、要介護状態の高齢者に即した排尿アセスメントが必要と考えられる。高齢者の LUTS は、合併する基礎疾患、ADL 低下、認知障害などを考慮し、病態生理を下部尿路だけに求めず、全身疾患の一部分症状として捉えアセスメントしていくことが重要と考える。

今後の高齢者像は「人生 100 年時代」の到来を知り、準備できる世代とされている。一人ひとりが、多様な人生を過ごし、多様な住まいで、多様な家族のありようと住まい方をする中で個人の尊厳を守りながら生活していけるよう、適切な排尿管理が求められる。「排泄ケアアセスメントの活用」や「看護師・ケアワーカーの意識」から排泄ケアのアセスメントがその後の ADL を左右し、要介護者だけでなく介護者にも影響することが明らかにされた。島野ら⁸⁾は詳細な排尿状態の把握によって個別性のあるケアが可能となり、家族や患者の希望をも取り入れた包括的な看護援助の実施や看護師のアセスメント能力向上にもなるとしている。また、西村⁴⁵⁾は排泄障害を治すことができなくても生活上問題にならないようマネジメントすることは可能であり、そのためには十分にアセスメントを行うことが不可欠であるとしている。現在のアセスメント手法にとらわれず、新たな場や物を想定したアセスメントを探索する研究を充実させていく必要があると考えられる。

2) 排尿ケアアセスメントの実施方法

文献検討の結果、排尿チェック表を用い排尿パターンに合わせた排尿誘導の実施が、尿失禁の改善に有効であったことが報告されて

いた。この排尿チェック表は、排尿パターンを把握するために意図的に確認する方法であり、膀胱機能が維持されている対象者の排尿チェック表から排尿パターンを把握し、タイミングの良い尿意の確認およびトイレ誘導を実施することは、尿失禁を有する高齢者の看護において重要である。在宅の家族介護者から介護や看護専門職まで使用できる簡単でわかりやすく排尿パターンが把握でき、アセスメントを可能とするツールが必要と考える。

排尿障害をもつ高齢者の排尿援助においては、文献を検索した結果、1 回排尿量、失禁量、残尿量を計測し膀胱機能をアセスメントすることが重要であることが報告されていた。そして、機能性尿失禁は、多くの場合、介護と看護の力で尿失禁の状態が改善するとされている。しかし、機能性尿失禁の中には膀胱機能が低下している場合もあり、排尿誘導を実施しても尿失禁は改善されないこともある。トイレで排尿できるよう援助するだけでなく、対象者にあったオムツを選択し快適な日常生活が送れるよう援助することが適切な援助方法である。その適切な援助内容を決定するために膀胱機能のアセスメントが重要である。

膀胱容量や残尿を簡便に評価でき、排尿ケアに有効な機器として携帯型超音波膀胱容量測定器の有用性が検証されているが報告数が限られている。さまざまな機器や計測手法が存在する中、今後は医療機関だけでなく在宅や高齢者介護施設においても正確に機器を使用できる指針が必要と考える。文献においてモニタリング期間としては、3 日間で有用な結果が得られていた。非侵襲的、かつリアルタイムに評価できる携帯型超音波膀胱容量測定器を積極的に用いたアセスメントを行うことで個別の排尿パターンに即した排尿ケアにつながり、高齢者の QOL 向上に貢献できると考える。今後の地域包括ケアシステムといった医療福祉政策に沿って、高齢者の医療や介護が地域へ移行するなか、地域において

膀胱機能評価をいかに行うかの検証の蓄積が必要と考える。

5. 結論

医学中央雑誌でキーワードを「排尿障害」「アセスメント」で文献検索を行った結果から、排尿ケアの現状は「排尿アセスメントの実施方法」「排尿アセスメントの活用」「看護・ケアワーカーの意識」の3つに分類ができた。

排尿障害のアセスメントをいかに行うかの示唆として、「排尿アセスメントの実施方法」17件の文献内容を検討した結果、以下の内容が明らかとなった。

1) 排尿障害を有する高齢者の排尿援助は、膀胱機能のアセスメント、および排尿チェック表で排尿パターンを把握した援助が重要である。

2) 簡便で非侵襲的な携帯型超音波膀胱容量測定器の活用は有用であるが、検証事例が限られているため、今後の高齢者像に即した検討の必要性が示唆された。

文献

- 1) 本間之夫, 柿崎秀宏, 後藤百万, 武井実根雄, 山西友典, 林邦彦: 排尿に関する疫学的研究、日本排尿機能学会誌、14巻2号: 266-277、2003.
- 2) 厚生労働省: 健康日本21(第2次)の推進に関する参考資料、https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/dl/kenkounippon21_02.pdf、2020.1.10
- 3) 井場ひろ子, 宮腰由紀子, 高瀬美由紀: 在宅の高齢者を介護する主介護者の介護負担感—排尿介護に焦点を当てて—、広島大学保健学ジャーナル、12巻1号: 1-10、2014.
- 4) 吉田正貴, 野尻佳克, 大管陽子, 横山剛志, 本間之夫, 鈴木基文他: 高齢者排尿障害に対するケアの現状、日本老年泌尿器科学会誌、26: 115-117、2013.

- 5) 岩場 加奈子, 河合 真弓: 膀胱機能評価に基づく排尿障害アセスメントとケアの実践、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録 23: 92-94、2011.
- 6) 佐野 宏一朗, 芦澤 恵理子, 川手 綾: 脳血管疾患患者の障害に応じた排泄ケアへの取り組み、日本看護学会論文集成人看護II、41: 47-49、2011.
- 7) 高橋 深雪, 瓜生 典子, 櫻井 玲子, 鈴木 美加: 高齢者3事例に排尿チャートを試みて、川崎市立川崎病院看護研究集録、56: 18-23、2002.
- 8) 島野 敦子, 榊原 和美, 野村 真理子: 排尿障害の個性のあるアプローチへ向けての取り組み、日本ストーマ・排泄リハビリテーション学会誌、24巻2号: 18-26、2008.
- 9) 西原 由紀美, 小出 聡美, 栗栖 百合子, 梅本 恭子: 尿失禁患者の排泄自立に向けて 失禁ケアと看護のかかわり、日本看護学会論文集成人看護II、33: 316-318、2003.
- 10) 木村 有里, 中山 治子, 佐藤 紀子: 尿失禁患者の排泄動作の自立度を高めるアプローチ 排泄評価表の有効性について、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、17: 205-207、2005.
- 11) 金沢 光江, 橋本 正子, 舟木 恵美, 菊地 静江, 金子 扶美子, 伊藤 明子: 看護介護研究 画一的な失禁ケアから個別的な失禁ケアへの取り組み、福島県農村医学会雑誌、46巻1号: 70-73、2004.
- 12) 佐々木 加奈子, 三浦 朋美, 中村 祐美子, 吉田 梨紗, 古川 峰子, 坂野 亮子, 他: 個別の排尿状況に合わせた適切なオムツ交換への取り組み、北海道看護研究学会集録: 157-159、2018.
- 13) 佐藤 理乃, 太田 由佳, 前 千登世: 脳卒中患者の早期排尿セルフケア獲得を目指した排尿ケアプログラムについて、トヨ

- タ医報、26：47-50、2017.
- 14) 原 知江、樋口 恵利加、前 千登世：排尿支援を早期から取り込むことによる急性期病院退院時の FIM と回復期リハビリテーション在院日数の変化、トヨタ医報、24：93-95、2014.
- 15) 塩澤 里子、伊東 美幸、大石 弥生：脳神経外科患者に対する統一した排尿援助の効果 機能的自立度評価法 (FIM) を用いて、日本看護学会論文集成人看護 II、35：115-117、2005.
- 16) 中江 詩織：機能性尿失禁患者の失禁改善に向けた介入、福岡赤十字看護研究会集録、28：23-26、2014.
- 17) 上山 真美、小泉 美佐子：脳血管疾患患者における尿道留置カテーテルから自排尿獲得に向けたケアプロトコルの開発と有用性、日本創傷・オストミー・失禁管理学会誌、18 巻 4 号：340-347、2015.
- 18) 磯部 泰子、渡辺 眞利子、依田 富江：脳血管障害の尿失禁改善に有用なアセスメント用排泄チェック表と排尿障害別看護計画、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、19：69-71、2007.
- 19) 金本 美香、伊東 眞由、ウォルフガング 梨奈：機能性尿失禁のある患者へのアプローチ 失禁タイプの分類表を活用しての分析から排泄誘導を試みて、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、19：72-74、2007.
- 20) 新井 明子、小泉 美佐子、齋藤 喜恵子、滝原 典子、高橋 陽子：尿失禁患者に対する排尿モニタリングの有用性と排尿自立に向けた援助 脳梗塞患者の 1 事例を通して、The Kitakanto Medical Journal、157 巻 1 号：53-58、2007.
- 21) 丹代 真美子、赤平 友子、小田桐 千代、和島 早苗、横山 篤、今田 慶行：長期間膀胱留置されたカテーテル抜去への取り組み A 介護老人保健施設の膀胱内尿量測定器活用の 1 例、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、19：199-201、2007.
- 22) 村上 璃音、小池 啓子、中山 文乃、堀 美佳、永田 賢子：尿失禁患者の自立排尿がもたらした効果 ADL 改善がみられた一事例、信州大学医学部附属病院看護研究集録、45 巻 1 号：34-36、2016.
- 23) 竜沢 日出美、佐野 晃子、諏訪 由美子：排尿援助プロセスが患者に与える影響についての一考察、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、18：43-45、2006.
- 24) 諏訪 由美子：排尿機能アセスメントに基づいた尿失禁ケアの一考察 無抑制性膀胱高齢患者の事例を通して、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、13：62-64、2001.
- 25) 斎藤 順子：リハビリテーション病院における失禁ケアの実践 当院の失禁ケアフローシートによりケアプランを立案して、泌尿器ケア 11 巻 9 号、976-980、2006.
- 26) 栗原 弘子：老人保健施設における高齢者への排泄自立援助、神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録 26、325-332、2001.
- 27) 浅井 紫、村上 千恵子、佐藤 あかり、渡辺 町子、河合 多喜子、野上 宏美、他：認知症患者に対する排尿ケア、泌尿器ケア、11 巻 9 号：930-933、2006.
- 28) 高橋 忍、篠崎 かおり、千田 百合子：高次脳機能障害患者の退院後の生活再構築に悩む患者と家族へのかかわり 排泄自立にむけての取り組み、ナーシング、27 巻 9 号：108-112、2007.
- 29) 真保 友仁：認知症高齢者の尊厳を守った排泄ケア 個別ケアの重要性を考える、甲南病院医学雑誌、27：78-80、2010.
- 30) 有賀 恵里子、佐藤 恵水、松本 春香、藤

- 田 伸枝：夜間頻尿・失禁のある患者に対する骨盤底筋運動と体操導入とその効果 排尿記録を取り入れて、福島県農村医学会雑誌、55 巻 1 号：32-33、2015.
- 31) 西垣 富美子，木下 真理，尾崎 彰江，戸井 幸子，小山 和子：尿失禁患者の失禁改善に影響する要因、鳥取赤十字病院医学雑誌、14：18-21、2005.
- 32) 金井 恵美子，山下 純子，馬渡 悦子，上原 佳澄：当病棟の退院調整の現状と今後の課題 退院調整を行った患者の退院困難要因を考える、川崎市立川崎病院看護研究集録、71：25-29、2017.
- 33) 岸中 悠：排泄行動の獲得に向けた関わり、大津市民病院雑誌、9：33-35、2008.
- 34) 田中 久美子，竹田 恵子，陶山 啓子，小岡 亜希子，中村 五月：尿失禁を有する在宅要介護高齢者の排尿手段に関連する要因、日本老年医学会雑誌、53 巻 2 号：133-142、2016.
- 35) 上山 真美，内田 陽子，小林 千鶴：高齢者の排尿ケアに関する学習会の評価と介護支援専門員が困難と感じた事例の課題 介護支援専門員とその他の職種との比較、群馬保健学紀要、30：41-48、2010.
- 36) 秋田 絵里子，高山 麻美，小野 敏子，市村 ひろみ，村田 久子：3B ユニット看護師が行うオムツ交換の現状と改善策、茨城県立医療大学付属病院研究誌、18：1-11、2015.
- 37) 長竹 沙耶子，内田 陽子：看護師からみた認知症患者の排尿における問題点とアウトカムを高めるケア、日本認知症ケア学会誌、11 巻 4 号：788-795、2013.
- 38) 梅崎 かおり，堀内 ふき，浅野 祐子：介護老人保健施設で働く看護職・介護職の認知症高齢者の尿意の判断とおむつ使用に対する意識調査、佐久大学看護研究雑誌、7 巻 1 号：35-43、2015.
- 39) 芹澤 恵理子，堀田 美香，佐野 宏一郎：排泄ケアの学習会と排泄チェック表の導入が看護計画の質向上に及ぼした効果、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、20：13-15、2008.
- 40) 河上 瑞江，田原 登志子，斉藤 まりえ，永戸 信子：尿失禁ケアに必要なアセスメント方法の見直しと評価 アンケート調査を実施して、日本リハビリテーション看護学会学術大会集録、21：293-295、2009.
- 41) 勝木美由希，富永賢子，天神フサ子，吉澤裕美子：排尿アセスメントの必要性を学んだことによるスタッフの意識の変化、日本看護学会論文集 看護教育、49：211-14、2019.
- 42) 鷺野 貴子，大植 崇：回復期リハビリテーション病棟における尿失禁を有する高齢患者の排尿ケアの成功体験の意義、兵庫大学論集、23：123-133、2018.
- 43) 岡本 有子，鈴木 育子，岡田 忍，石垣 和子，山本 則子：排尿ケアに関する質指標の構築と標準化、看護研究、40 巻 4 号：327-342、2007.
- 44) 吉川 羊子：老人施設・在宅における高齢者尿失禁をめぐる問題点と課題、Geriatric Medicine、50 巻 5 号：597-600、2012
- 45) 西村かおる：虚弱高齢者の排泄ケア、日本認知症ケア学会誌、5 巻 3 号：522-519、2006

領域「表現」における音楽表現に関する一考察 ～学生への授業実践から～

Discussion about musical expression in the territory “expression”
～ From class practice to a student ～

光 井 恵 子
Keiko MITSUI

はじめに

平成 29 年 3 月 31 日に幼稚園教育要領が文部科学省より改正・告示された。

また一方平成 27 年 12 月中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学びあい、高め合う教員養成コミュニティを受けて～」を受けて、平成 28 年 11 月に教員職員免許法の一部改正が、平成 29 年 11 月には教員職員免許法施行規則の改正がされ、そして平成 31 年 4 月より新しい教職課程がスタートした。この新課程では、科目区分を大括り化することと、履修内容の充実を図ることの二つの視点からより実践力指導力のある教員養成を目指しているとしている。従来の「教科に関する科目」として扱われていた養成校での科目は、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」となり、領域に関する専門的事項、保育内容の指導法（情報機器及び教材活用を含む）の括りでの単位修得となる。その内容や科目編成は大学独自の創意工夫を要しながら、質の高い教職課程を編成することになる。筆者の勤務する養成校では令和 4 年までの経過措置の期間で教職課程を完成していく予定ではあるが、この「領域に関する専門的事項」での各領域の教授内容を検討していくことは早急の課題である。そこで本研究では、その領域「表現」の専門的事項とは何か、特に筆者の担当である領域「表現」の音楽の分野をどのように捉

えていくべきかを検討する。そのために領域「表現」の音楽に関する内容に着目し、筆者の担当科目「保育内容の指導法（音楽表現）」における質問シートと学生の振り返りシートの記述した内容をまとめ、新教職課程での領域「表現」の専門的事項（音楽）に関する教授内容とは何かを明らかにする。また現行の教授内容からの変更点や改善点を導き出し、カリキュラムの編成、新科目での教授内容を考えるうえで参考になるものとして考察を行う。

1. 研究対象及び方法

対象は平成 31 年度 (2019) 後期 2 年次生、「保育内容の指導法（音楽表現）」の受講者 44 名である。

方法としては、「保育内容の指導法（音楽表現）」の第 1、2、4 週の授業時の質問シート、振り返りシートの記述内容をまとめる。その結果を幼稚園教育要領等と新教職課程のモデルカリキュラム等と照らし合わせながら考察を行う。

なお、本研究は大垣女子短期大学倫理審査委員会（申請番号 R1 - 3）による審査・承認を得ている。

2. 保育内容の指導法（音楽表現）での実践

「保育内容の指導法（音楽表現）」は、2 年次後期開講科目であり、演習 1 単位である。担当教員は筆者 10 回、非常勤講師 (A 先生) 5

回で行われている。声楽専門である A 先生には歌を用いた授業内容を担当していただき、筆者は主に身近な音楽を題材に用いた表現活動の授業展開を行っている。シラバスに明記している到達目標は以下の通りである。

- ・知識・技能：幼児教育における「表現」領域の意味と内容を理解できる。
- ・思考・判断・表現：豊かな感性と創造性を養いながら、感じたことや考えたことを自分なりに表現し、仲間とのハーモニーを感じることができる。
- ・技能：修得した技術で表現活動ができ、保育者としての指導力を持つことができる。
- ・関心・意欲・態度：理想の保育者像を常に描きながら積極的に課題に取り組むことができる。

今回の研究の対象授業は、第 1、2、4 週目である。

1) 第 1 週の授業（音であそぼう①）

具体的な授業のねらい・内容は 2 つである。

① ねらい：領域「表現」の意味や内容、保育での音楽の活用を考える。

内容：保育現場で行われている音楽活動を調べる。学生たちの幼児期に通っていた保育園や幼稚園、保育実習園、幼稚園教育実習園でのそれぞれで行われていた音楽活動を質問シートに記入する。そして「保育にとって音楽とは何か」の問いに自分の考えを書く。

② ねらい：音楽の根源である素材「音」に興味を持ち、様々な表現を楽しむことでイメージを豊かにする。

内容：異なる 7 つの楽器を鳴らし、その音を描く。A3 用紙とクレヨンを配布し、聴こえた音を自由なタッチで描く。

【結果・考察】

保育現場で行われている音楽活動に関する質問シートの結果をまとめる。

まず、通っていた保育園・幼稚園での音楽活動は、歌の活動（朝の会、終わりの会、季節の歌、園歌、ののさまの歌）が 23 人、体操・

ダンスの活動が 15 人、楽器の活動（ピアノのレッスン、太鼓、鍵盤ハーモニカ）が 15 人、行事での活動（発表会、お遊戯会、運動会）12 人、マーチング活動が 5 人、手遊びが 5 人、英語での活動が 1 人であった。

保育実習園と幼稚園教育実習園での音楽活動の結果をまとめてみる。質問時においては保育実習と幼稚園教育実習の区分をしていたが、結果の項目がほぼ同じであったため、まとめて報告する。歌の活動（朝の会、終わりの会、季節の歌、ののさまの歌、行事の歌）が 53 人、体操・ダンスの活動が 36 人、手遊びが 18 人、BGM（はみがき、午睡、給食）での活用が 13 人、行事での活動（発表会、お遊戯会、運動会）が 10 人、リトミックが 5 人、英語の歌での活動が 4 人、楽器あそびが 3 人、リズムあそびが 2 人であった。

この結果から、保育の現場では歌の活動が圧倒的に多いことが分かる。昨今、歌は歌われなくなっていると言われているが、やはり毎日の園生活の中では、身近な活動である。その一方で、楽器あそびの活動は減少しており、代わりに情操教育とも言われるリトミックの活動が増えている。また、BGM としての活用も増え、幼児の活動場面で行動を促すために CD をかけたり、ピアノを弾いたり音楽を補助的に使用していることが考えられる。手遊びや体操やダンスでの活動も多く、これは、SNS やインターネットの普及により、保育者が容易にその技術や指導方法を修得できたり活用しやすくなったのではないかとと思われる。全体的に子ども主体での活動よりも保育者主体の活動が多いように感じる。

次に「保育にとって音楽とは何か」についての質問には、様々な意見や思いが述べられた。その結果を「子どもの発達を促す役割」と「音楽の補助的な手段としての活用」、「情操教育の側面」大きく 3 つの項目について分類した。

「子どもの発達を促す役割」としては、記

憶力が増す、記憶することを促す、言葉の獲得、リズムの獲得、表現力がつく、大きな声を出せるようになる、生活習慣が身に付く、音を知るが挙げられていた。

「音楽の補助的な手段としての活用」では、活動への誘発、英語での活用、発達を促す、活動の区切り、BGMでの活用が挙げられていた。

「情操教育的な側面」では、触れ合える、楽しめる、やりがいが出る、自主性を促す、仲間と通じ合う、信頼関係を結べる、イメージを持つ力がつく、感性を養う、達成感を味わえる、親しみが沸く、一体感を感じることができると挙げられていた。

この学生たちの記述からは、幼稚園教育要領の領域「表現」のねらいはおおよそ理解していると思われる。しかし、保育者になったと想定した時、活動のねらいを持ち保育の展開ができるであろうか。子どもたちに伝えるためには、まず保育者自身が表現することを楽しみ、豊かな感性や創造・想像する力を持ち合わせねばならない。そのために音への興味や表現活動する素材に気付くことが必要である。その一つの導入として「音の絵」を描くという体験をした。結果を以下に述べる。

学生たちは、音を描く？どうやって？と初めは戸惑いながら描いていたが、次第にいきいきとした表情になり、自由な発想でダイナミックな絵を描き始めた。同じ楽器の音でも選んだクレヨンの色も違えば、絵も違う。曲線や点で描いた絵、楽器のフォルムを連想させる絵、何かの場面を想像させる絵、様々であった。振り返りシートの記述では、同じ音なのに表し方が違った(19人)、音を絵で表すのは難しかった(13人)、楽しかった(11人)、これからもやってみたい(5人)、イメージが広がった(3人)、新鮮であった(1人)等であった。

学生たちにとって今まで経験したことのない表現方法を行い、有意義な活動であったと

思う。しかし学生自身の表現する活動の経験値はまだまだ低く、まずは自らがさまざまな経験をし色々な感情体験をすることが必要である。

2) 2週目の授業(音であそぼう②)

具体的な授業のねらい・内容は2つである。

① ねらい：身の周りの素材の特性に気づきさまざまな表現の方法を知る。

内容：前回の授業での課題「日常生活の一場面等、身の周りの「音」をオノマトペで表し描いてくる」をグループで発表する。

② ねらい：協同して表現することを通して、他者の表現を受け止め共感する。

内容：様々なオノマトペと身体表現を用いて四季や自然をテーマに一場面をグループで表現する。7グループに分け、場面設定は自由とし、その活動には抑揚をつけ、オノマトペを音楽的に表現する。それを発表する。

【結果と考察】

日常生活の一場面の音では、食堂、教室、公園、起床から登校場面等を選んで描いていた。グループ内で課題を見せ合うことで、さまざまな場面での音や数十種類のオノマトペの語句に気付いたであろう。そしてオノマトペを用いて、森の散歩、深夜の森、お花見、冬の森等の場面を「音」と「身体」で表現した。

今回の授業での振り返りシートの記述を、「活動の感想」と「活動で気付いたこと」、「学んだこと」と3つの観点でまとめた。

「活動の感想」では、おもしろかった・楽しかった20人、発表が恥ずかしい12人、難しい8人、園でも行いたい2人、耳をすまして音を感じていきたい1人、発表で褒められてうれしい1人であった。「活動で気付いたこと」では、人によって場面にそってさまざまな音がある5人、音がオノマトペや身体表現で表すことができる3人、音が重なると楽しい3人、日常生活は音であふれている2人、オノマトペにもリズムを付けると音楽になる1人であった。「学んだこと」では、グループ

活動は様々な意見が参考になる11人、想像力が膨らむ5人、表現することは大切と感じた3人であった。

我々が生活する中には音が溢れている。意識してその音を聴こうとすると、日頃気付かなかった音も聴こえてくるものである。また、その音をオノマトペで表現することで、音の存在がおもしろくなる。オノマトペにはさまざまな表情があり、抑揚をつけるとメロディーやリズムが生まれる。そして日常会話でも状態を表すのにオノマトペがいかに沢山使用されているかに気付く。特に子どもと話をする時や保育の現場では日々、さまざまなオノマトペが用いられる。車はブーブ、食べる時はモグモグ、カミカミゴクンしようね、手洗いはゴシゴシ等、乳幼児には状態や感情、時には物としての意味を差し、非常に便利な「言葉」として用いられている。この授業では、我々の生活する身の周りの「音」に気付くとともに、それをオノマトペで表し、身体表現したことで、想像力を養い、自分の思いを伝える力が付いたと推測する。そして、音への興味や表現することの楽しさ、その意味や大切さを学び、表現活動の新たな世界観を経験することができたのではないだろうか。また、仲間との活動によって、お互いに共感し合いハーモニーを感じることが出来たのではないだろうか。

3) 4週目の授業（合奏を楽しもう②）

具体的な授業のねらい・内容は以下のとおりである。

ねらい：保育現場を想定した指導案を立て、模擬保育をする。

内容：子どもの曲を使用し指導案をグループで立て模擬保育を行う。6～7人の6グループとし、曲はあらかじめ6曲準備した。じゃんけんで曲を決め、対象年齢、ねらい、内容、保育時間の単位は自由な設定とし、60分間で指導案作成、その後模擬保育を行った。時間が足りず、断片的な模擬保育の発表となっ

てしまったことが残念であった。

尚、3週目の授業でカスタネットやタンブリン、スズ等の簡単な楽器を使用し幼児向けの楽器あそびは経験している。

【結果・考察】

A グループ「ふしぎなポケット」1歳児

ねらい：音楽に合わせて楽器を使ったり、歌ったりすることを楽しむ

内容：曲に合わせてスズを鳴らしたり、歌を歌ったり、表現する。

感想：色々な意見を聞き合った。年齢に合わせて・時間・内容を考えるのは難しかった。グループワークでじっくり考えることができた。

B グループ「大きな歌」3歳児

ねらい：子ども同士でかけ合いを楽しむ

内容：かけ合いしながら楽しむ。

感想：環境構成、支援の方法を考えるのが難しかった。子どもにどのように分かりやすく、覚えやすく説明するかを考えた。一人で指導案を作成するより様々な意見が出てよかった。何人かで作成することに慣れることができて就職してから役立つと思った。

C グループ「小鳥のうた」3歳児

ねらい：みんなで合わせて演奏する楽しさを味わう。

内容：ちっちとびっぴの手遊びをする。スズを使って演奏する。

感想：グループワークはみんなで意見を出し合えるのでよかった。自分一人で考えると見落としがある。みんなで考えるとイメージが持てた。

D グループ「ぞうさん」4歳児

ねらい：楽器を用いて音楽に親しむ

内容：合奏

感想：自分だけの意見でなく、みんなの考えや方法を聞いた。いつもと違う視点が持てた。色々な意見が出ておもしろかった。意見がまとまらず大変であった。子どもの様子に合わせて考えるのは難しい。子どもの姿を想像し

ながら考えた。子どもの意見に寄り添うことも大切である。

E グループ「大きな栗の木の下で」5 歳児
ねらい：楽器に触れ、音楽の楽しさを知る。

内容：大きな栗の木の下でを歌う。

感想：子どもたちにどのように教え伝えるかの言葉がけが難しい。季節や年齢によって様々な工夫をする視点がある。他のグループの発表を見て参考になった。指示は明確にすることが大切である。

F グループ「うみ」5 歳

ねらい：季節を感じながら楽器を演奏することを楽しむ

内容：歌いながら、楽器演奏する

感想：音楽を使った活動を考えてことがなかった。楽しさを伝えるのは難しい。子どもの目線にたつ。3 拍子は難しい。現場では役立つがグループでの活動は難しい。

今回の試みで改めて気付いたことは、学生たちは音楽を用いた活動は難しいと感じていることである。すでに学生は保育実習 2 回、幼稚園教育実習 1 回を経験済みである。しかし、音楽を使用した指導案を初めて書いたという学生が大半であった。音楽を用いた活動には音楽的スキルを要する。そのスキルに自信が持てない学生は、部分実習でもその活動を回避していると考えられる。また指導案は一人で作成するという認識であり、グループでの作成の経験がなかった。後者については、今回のようなグループでの活動が刺激になったと記述している学生が多かった。保育の多様性や考え方の幅を広げていくためにも、グループワークの活用や他の科目との連携も図りながら授業展開する必要性があると感じた。

3. 総合考察

1) 授業実践より

本研究での 3 回にわたる授業実践では、領域「表現」において音楽の活用する意味や内容を理解すること、表現活動していくためのさまざまな素材に気づき共感し、楽しさを

知ること、そして子どもたちに表現することのすばらしさを伝える保育を展開する方法を学ぶことを目的とした。その結果、学生たちは自らがさまざまな方法で表現活動を体験し、感性や創造性を豊かにし、保育での表現活用の構想も持ったであろう。一方、保育技術のスキル不足、指導案を作成するといった技能はまだ未熟であることが分かった。こうした実体験を繰り返していくことで経験値を増し、子どもたちの感性を育くむことができる保育実践を行い、表現する楽しさを伝えていってくれることを願いたい。

このように授業実践で学生たちは、領域「表現」の内容の理解を深めていくのであるが、新教職課程での領域「表現」の音楽に関する専門的事項は、何を示しているのか。幼稚園教育要領とモデルカリキュラムから考察をしていく。

2) 幼稚園教育要領での領域「表現」の音楽の扱い

保育中での音楽に関わる活動は、過去に逆上ると昭和 31 年に公示された幼稚園教育要領で 6 領域の中の「音楽リズム」という括りで行われた。その後昭和 39 年の改定で「のびのびと歌ったり、楽器をひいたりして表現の喜びを味わう」「のびのびと動きのリズムを楽しみ、表現の喜びを味わう」「音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ」「感じたこと、考えたことなどを音や動きに表現しようとする」と 4 つの指導の中心となる項目が挙げられ、さらにその項目ごとに細かい経験事項と内容のねらいを示された。しかし、平成元年の改定で 6 領域が 5 領域に変わり、「絵画制作」と「音楽リズム」は領域「表現」となった。この大改訂から 30 年を経ている今でも、保育の現場での音楽活動は、大人が要求し、指導し、与えていく感覚と技能の指導という側面が多いのではないと思う。1 週目の授業での学生からの記述でも分かるように、発表会のため、お遊戯会のためといった

保護者に見せるため、指導の効果を見せるために音楽が利用されてことも多い。それは「音楽リズム」として扱われていた当時の内容は、事項が具体的に示されており、いわゆる単元での保育の活動として行いやすく、指導計画が立てやすいのであろう。もちろん、その活動は無意味なものではない。みんなで歌ったり合奏する活動では、音楽のハーモニーを感じその心地よさを体感したり、協調性を養いながら達成感を味わうことができる。しかし、「表現：感じたり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」の内容よりも、形として表現する音楽での活動に偏ってしまっている現状が保育の現場では多く見られる。子ども自身が自発的に活動し、表現する楽しさ、喜びという体験をする活動が保育の内容として扱いにくく、保育者にとって大きく負担がかかるからであると推測する。表現することは、心の表出を見ていくことであり、活動を通した心の内面的な表れでもある。保育者自身が様々な経験を通して、子ども一人一人の表現の意味を読み取る技量を身に付けていなければ保育できないのである。そのためにも、身近な素材にもっと目を向け、感じ取る感性を養っていききたい。毎日の生活には、形となった音楽ではなく、素材としての音楽の要素がたくさんあるのではないだろうか。そして、子どもが興味を抱いた事象と丁寧に関わっていくことを大切にしていきたい。するとそこから、表現の活動がたくさん生まれるのである。

また、今回の改定では育みたい資質・能力として「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性」とし、個別に取り出して身に付けるものではなく、遊びを通して総合的な指導を行う中で、一体的に育んでいくべきだとされている。そして、小学校との接続するかたちとして、幼児期の終わりまでに育ってほしい

10の姿を「健康な体と心」「自立心」「協働性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり、生命の尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」と具体的に提示し整理がされた。領域「表現」は、この10の姿で考えた際に「豊かな感性と・表現」と直結に結びつくが、すべての項目に関わりを持たせるべきである。10の姿は5領域を横断的に保育に取り入れていくことが求められており、保育者にはそれらをカリキュラム・マネジメントしていく力量も求められているのである。また、非認知能力の重要性や、主体的で対話的な深い学びも説いている。非認知能力とは、社会情動的スキルと言い表せ、保育においては、意欲や興味、関心を持って粘り強く取り組む学ぶ姿勢の力のことである。そのためまず、学生自身が創造性を持って豊かな感性を持ち合わせ、多様な経験を積むことであり、養成校で学修する段階でこれらの力を身に付けいくことが重要であることがわかる。

3) 新教職課程での領域「表現」(音楽)の扱い

新教職課程のために一般社団法人保育教諭養成課程研究会が提示したモデルカリキュラムと対象授業の内容を照らし合わせてみる。領域「表現」のモデルカリキュラム「幼児と表現」で無藤氏は、「幼児の表現とその発達について理解するとともに、幼児の感性や創造性を豊かにする様々な専門的事項について知識・技能・表現力等を身に付けることを目標とするとし、そのために幼児の遊びや生活における表現について具体的な事象に触れ、幼児が感じたことや考えたことを自分なりに表現する姿に気付き受け止めていくことの重要性について理解できるようにするべきだ」¹⁾と述べている。そして、「表現の源に学生自身が出会う体験(感じる、気付く、考える、伝え合う、受け止め合う等)を通して、表現の生成過程を理解することや、五感で感

じとったことをもとに描く、つくる、音を奏でる、体で表す等多感覚性を生かした表現の可能性を探る等、実際の活動を通して表現活動のイメージを持つことも大切である」としている。そして、「幼児の表現活動は、あくなき探究活動であり意欲のもと、推測と結果を繰り返し、試行錯誤しながら豊かな身体知を育む」とある。

次に指導法についても考えてみる。保育内容（表現）の指導法のモデルカリキュラムでは、「保育内容の各領域を総合的に捉え、特に表現活動を中心に乳幼児の実態に応じた保育内容の展開や指導法を学ぶことを目的としている。五感や手足、新他の形や動き、音やリズム、ものの色や質感など様々なツールを用いて表すことを経験し、表現方法を学んでいく。そのことが、幼児にとっての総合的な表現活動を構想、計画、指導、実践する力につながる」とある。そして、「10の姿と重ね合わせながら、幼児期の先を見据えた表現活動の支援をしていくことで、活動の応用や発展は広がっていく」としている。

このように新教職課程では、各領域だけに捉われずに全体を見渡せる保育者としての力量を育み、保育の構想を抱き、実践力を養う授業展開することが重要であるということが分かる。

今回の研究での授業実践は、モデルカリキュラムの具体的な内容を含んでおり、概ね授業内容の方向性は間違っていないといえる。学生たちは、幼児の生活の中にある事象をテーマとし、自分なりに感じた「音」を描いたり、身体での表現をしたり等、自分の思いを表現することで活動のイメージを持ち、表現の可能性を体験することができた。新課程の授業においても継続してこの内容を含んでいきたい。

まとめ

社会の変化とともに幼児教育の考え方も変

化し続けていることを再認識した。文明の進化と共に自律性・主体性を育む環境が大きく変化し、教育の在り方もその変化の中で考え方を変えていく必要がある。そして今回の新教職課程で教科「音楽」が領域「表現」に変更された。その専門的事項の教授内容を整理すると、教科「音楽」では、その音や音楽は形となって表現されるものであり、音楽的な要素や仕組みの理解や再現したり奏でたりする技術の修得と活用法を学ぶ必要があった。しかし、領域「表現」では、幼児期においては表現する過程に視点をおくため、活動の生成過程に着目し、展開させていく力量を身に付けることが必要であり、表現しようとする子どもの内面的な心の動きを理解することも大切なのである。そのため養成校は、この内容を取り入れた授業を組み立てていくことが必要となる。また教員も専門性に偏りがないように授業内容を創意工夫し新たな内容も取り入れていく努力もすべきである。

最後になるが、毎日の保育の中では、さまざまな音楽の表現活動がされている。その音楽の表現活動からは、いくつかの課題も見えてきた。音楽の表現活動では評価を追求しがちであるが故に、自分の音楽的スキルを考えて活動に制限をかけているように感じる。しかし表現活動は、その過程をみていくことが重要なのである。苦手意識を持たず、恐れることなく、形に捉われることなく、表現（音楽）の活動を保育にたくさん取り入れてほしい。音と触れてあそぶ活動、素材から音楽を引きだしていく活動、また表現できなくても非認知的な行動も表現活動の一部であると理解してもよいのである。音楽に溢れ、表現活動が盛んな保育現場が増えることを期待したい。そして、子どもたちが楽しく自信をもって表現活動に挑めるような環境を提供していきたい。

そのために我々養成校の教員は、学生たちと対話的な授業展開を心がけ、表現活動が大

好きですと言える保育者養成に努めていきたい。そして各科目の教員が専門の領域だけを視野にいった授業展開に留まらず、横断的な科目間連携を行いながら、カリキュラム全体を把握しながら学生の育ちを見守っていきたい。

引用・参考文献

- 1) 無藤隆 保育教諭養成課程研究会 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～ 萌文書林 2017 幼稚園教育要領まるわかりガイド チャイルド社、2017.
- 2) 飯田秀一 保育内容研究シリーズ 領域：音楽リズム ひかりのくに株式会社、1977.
- 3) 保育研究所 どうみる新幼稚園教育要領 草土文化、1989.
- 4) 森上史朗・高杉自子・柴崎正行 幼稚園教育要領解説 平成10年改訂対応 フレーベル館、1999.
- 5) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 フレーベル館、2009.
- 6) 無藤隆 幼稚園教育要領まるわかりガイド チャイルド社、2017.

授業「幼児と言葉」に関する研究

A research on a lecture of “Infants and language”

今 村 民 子¹⁾
Tamiko IMAMURA

今 村 光 章²⁾
Mituyuki IMAMURA

1 はじめに

本稿の目的は、2019年度から新カリキュラムに移行して新たに設けられた演習授業「幼児と言葉」の実践内容を報告・検討して、今後の課題を明らかにすることである。

周知のように、2017年3月「幼稚園教育要領」「新保育所保育指針」「認定こども園教育・保育要領」が改訂されたことに伴い、2019年度から保育者養成課程も新課程となった。筆者（今村民子）は2010年から保育内容の指導法「言葉」を担当して8年目となり、2019年度は指導法の授業担当を継続しながら、新規に領域「言葉」の演習授業「幼児と言葉」を担当することになった。

今回の改訂では領域「言葉」の内容に新たに言葉に対する感覚の視点が示された。ねらいでは「(3) 日常生活に必要な言葉がわかるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。」のように下線部が書き加えられた。また内容の取扱いにおいては、新たに「(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」¹⁾が加えられた。

この記述にもあるように、保育者になるた

めの学びには、学生は今までに経験してきた絵本、紙芝居など児童文化財についてふりかえりながら、将来保育者になる立場としての見方や扱い方について身につけることが求められる。そのためには学生自身が主体的に絵本や物語に親しむことが必要であり、言葉の表現を楽しむことができる体験的な授業の展開が求められている。本稿において授業内容を紹介し、今後の領域「言葉」の授業をさらにより良くするための布石としたい。

以下では先行研究を検討するとともに、本授業の内容を詳細に紹介し、自己点検をするとともに、今後の課題を見出したい。

2 保育内容「言葉」の授業に関する先行研究の検討

本論文で、領域「言葉」の演習授業「幼児と言葉」を検討する前に、保育内容「言葉」の授業に関するいくつかの研究を参考資料として用い、絵本の活用方法、絵本を活用した授業内容の組み立て、及び、学生の学修効果について検討した。以下にその概略を述べておこう。

まず、鈴木貴史は自分の選んだ本を持参し、その本の魅力について他者に説明するという書評ゲーム「ビブリオバトル」を変則的に運用している。具体的には、それぞれの学生が持ち寄った絵本を紹介し、その絵本の読み聞

1) 大垣女子短期大学幼児教育学科准教授

2) 岐阜大学教育学部教授

かせも行ったあと、最も子どもたちに読ませたい本を選択するというルールの授業を行った²⁾。この鈴木氏の授業では一人一人が絵本を持参することや、一人ずつ絵本の魅力を語る必要性があることで、学生が能動的に参加することができている。

つぎに、原田大樹はアクティブラーニング化の実践を試みる中で、「基礎的・基本的理論を抑え、保育に生きる実践力を養うことができるのであろうか。個人の思考と協働的な学習形態による意見交流、グループとしての判断力、表現力、これらの要素が、どのように授業内で展開されたのか」³⁾と問題提起をして、原田自身の授業について検討している。

具体的には、講義第6～9回で「紙芝居作成」をするために、対象年齢が明記されている絵本を用い、どのような言葉が使用されているのかをグループで調べ、その文量や挿絵の配色、物語の内容に着目して気づきをグループ内で共有する。そして対象年齢が明記されていない絵本では、前回（前回授業）の調査を参考にして、対象年齢を推測させる。その後『『子どもたちの発達に合わせたことば選び』』ということを主眼に置いて⁴⁾グループごとに紙芝居製作に取り組んだ結果、「絵本の調査によってある程度感覚をつかみ、それを指標として、設定した年齢の子どもたちに合わせるために考えるという思考活動が展開された」⁵⁾としている。

こうした原田の授業展開は、現場を知らない学生が、子どもの年齢に合った絵本を選ぶための選択眼を身に付けるために有効な方法であると考えられる。

さらに、神谷妃登美と吉見昌弘は保育内容指導法の授業期間内の課外学修として、学生に絵本30冊を読み記録することを課題とし、「絵本ノート」に記録させる授業を行っていることを報告している。具体的には、その「絵本ノート」の項目として、①絵本の題名②作者名③出版社名、初出の出版年月日④登場人

物⑤あらすじ⑥絵本を通じて子どもに伝えたこと⑦絵本の評価⑧何歳児向けの絵本か⑨絵本の感想の9項目と絵本に関するイラストを描くこととした⁶⁾。

この「絵本ノート」の試みは学生が絵本をより深く知り、自分のものにするのに有効な方法であると考えられる。以上のような先行研究を手掛かりにシラバスを作成し、授業に取り組んだ。

3 授業の概要について

以下では、2019年度の大垣女子短期大学幼児教育学科授業「幼児と言葉」（今村民子担当）の授業について言及する。まずシラバス⁷⁾の内容を以下に示しておこう。

1) 授業内容

領域「言葉」の指導の基盤となる、幼児が豊かな言葉や表現を身につけ、想像する楽しさを広げるために必要な基礎知識を身につける。具体的には「言葉」の意義や機能についての理解を深めながら、幼児の言葉を育て、言葉に対する感覚を豊かにする教材や実践に関する知識をつける。

2) 授業の到達目標

- ①知識・理解：言葉に対する感覚を豊かにする実践について理解したり、幼児の発達における児童文化財の意義について理解する。
- ②思考・判断・表現：言葉の楽しさや美しさ、ことばの感覚を豊かにする実践、児童文化財について、基礎的な知識を身につける。
- ③技能：言葉遊びの種類を豊富にしたり、児童文化財（絵本、紙しばい）の具体的な作品に多く出会って知識を豊かにすることができる。
- ④関心・意欲・態度：幼児の言葉に関心を持つ豊かな感性と教養を養い、常に研鑽に務めることができる。

3) 授業の実際

幼児教育学科1年次生44名を対象に2019年度前期15回の授業を実施した。この

授業は今年度が初回だったため、シラバスに示した計画とは若干の違いができた。具体的には第1回から第13回までの授業を前半と後半に内容を分け、前半では「絵本ノート」を作成して、毎回活用しながらグループワークを行った。後半では絵本や紙芝居を選ぶための基礎知識を習得できる内容とした。最後の2回で、学修の成果とまとめとして「おはなし会」を実施して、グループごとの発表を行った。実際に実施した内容を以下に示す。

回	テーマ	基礎知識
1	教員のお気に入り絵本10冊の紹介。	「絵本ノート」の作り方
2	小さい頃のお気に入り絵本	本を読み聞かせる意味、年齢別おすすめ絵本
3	小中高のお気に入り絵本	図書館の活用術。マイ図書館をつくろう
4	マイ図書館の紹介	絵本のジャンルについて
5	あなたにお似合いの絵本	ことばあそびの紹介1
6	お気に入り絵本の紹介	グループ替え ことばあそびの紹介2
7	お気に入り絵本の紹介	絵本の分類ごっこ
8	お気に入り絵本の紹介	出版社に関心をもってみよう
9	あなたにお似合いの絵本	グループ替え 「紙しばい」を知ろう
10	お気に入り絵本の紹介	紙しばいの演じ方について
11	おはなし会の計画1	紙しばいを実際に演じてみよう
12	おはなし会の計画2	紙しばいを一人ひとり演じてみよう
13	おはなし会に使う絵本の紹介	おはなし会の練習
14	おはなし会1	
15	おはなし会2	

4 授業の具体的な展開内容について

絵本など児童文化財を楽しむ体験を仲間とともに広げる授業の展開は、学生が主体的に活動することであり、まさにアクティブラーニングである。そのために工夫したことを以下に示す。

1) 「絵本ノート」の作成

第1回で絵本ノートの作成を提案した。B5サイズのノートを基本とするが各自が使いやすいようなブックにするか工夫する。毎回1冊の絵本を選び、それについて次の12項目を必ず記述することとした。

①絵本の題名、②作者名、③出版社名、④初版発行年月日、⑤ジャンル、⑥何歳の子によんであげたいか、⑦登場人物、⑧読み聞かせたい季節、⑨あらすじや感想、⑩おすすめ度、⑪所蔵場所、⑫表紙のイラストなどどんな絵本か一目で絵本がわかるようなもの

授業第2回から13回まで全部で少なくとも12冊分が作成できることになる。

2) 伝え合うグループワーク

4人グループでそれぞれの絵本ノートをもとにして、一人ずつグループ内でノートの記述内容を交流する。その後各自の絵本を交換して読み合いをしたり、声にだして読み聞かせをしたりした。最後に今日のグループ代表一人がクラス全体に自分の内容を伝える時間を作った。代表は毎回違う人が行えるようにして、グループ全員が44人全体に伝える体験ができるようにした。

3) プレゼント絵本

第5回と9回の「あなたにお似合いの絵本」では、グループになっているメンバー3人にそれぞれ似合っていると思う絵本を選んでプレゼントした。プレゼントといっても借りた本なので、なぜ選んだのかを伝えて丁寧に手渡し、読んでもらう行為をするだけである。その後、選んでくれた相手にお礼のメッセージカードを返すこともした。これは、村中季衣の

著書にある「絵本の読みあいワーク」⁸⁾を参考にした。グループ交流を3回行って、メンバーの関係が深まり個性がわかり始めたところで、メンバー一人ひとりのことを思い考えて絵本を選ぶという作業をした。こうすることで相手のことをより深く観察したり感じたりすることができるのではないかと考えた。これは将来の保育現場において子ども理解に通じる効果があるのではないだろうか。

4) マイ図書館をみつける

1年後期授業終了後に保育実習Ⅰに出る学生達は、ほとんどが自宅から通える保育施設で実習する予定である。授業では学内図書館を利用して絵本を選ぶことができるが、実習期間中に必要な絵本を手に入れるためには、自宅の近くにある地域の図書館を活用することが重要だと考えた。下宿生においても、授業期間中にある連休などを利用して地元地域にある公共図書館に足を運ぶことを勧めた。同時に第3回で基礎知識としてゲストスピーカーを招いて地域図書館についての学びを深めた。利用する利点を知らせ、図書館の配置の特徴、おこなわれている行事について調べる学修を取り入れた。これについても絵本ノートに「マイ図書館」として記録を残した。さらに実際に絵本を借りてその体験をグループワークで共有していった。

5) おはなし会の実施

第14回と15回では授業のまとめとして、4人グループでおはなし会の内容を組み立てて読み聞かせをする会を開いた。

- ①あらかじめ、1, 2歳児向け、3, 4歳児向け、5, 6歳児向けとした年齢を決めておく。
- ②グループの読み聞かせのテーマを決める。
- ③3人が絵本、1人が紙芝居を読み聞かせることにする。
- ④最初と最後に手遊びをする。最初の手遊びは「はじまるよ」「グーチョキパー」最後の手遊びは「さよならあんころもち」を提案して、流れに合わせた独自の歌遊びを取

り入れてもよいこととした。

6) 基礎知識の習得

保育者としてよりよい絵本選びをするために基礎知識としていくつかのテーマを持った。

①年齢に適した絵本

絵本を選択するにあたって、年齢に適した絵本を選びたいがどのように判断すればよいのかわからないという疑問は保育の現場を経験していない1年の学生にとって、当然の疑問である。おおまかな年齢別と、その特徴を示した。

年齢	内容
0, 1歳児	赤ちゃん絵本 親しみ深いモノや生活体験をテーマにしたもの
2歳児 3歳児	毎日の生活にかかわりのあるもの。食べ物、乗り物、動物。オノマトペのあるもの。 絵本を介して人と触れ合う。
4歳児 5歳児	好奇心が大きくなる。周囲の人と人間関係を築きながら、自我を確立する時期。世界が広がる物語、図鑑、科学の絵本など多種多様な本を選ぶ。

また、絵本の裏表紙には「3歳から5歳むけ」のように示されているものもあることを知らせ、関心を持つように勧めた。

②絵本のジャンルを知る

絵本の種類やジャンルについては様々な分け方や説があることは、テキストの比較調査によって明らかになっている⁹⁾。今回は学生が絵本を選ぶ手立てとなるであろう9つのジャンルを示すことにした。

ジャンル名	内容
昔話・民話の絵本	世界や日本に伝わる昔話などを文章に起こして絵をつけた絵本
物語の絵本	絵本作家が創作した絵本
知識・科学の絵本	ノンフィクションとも呼ばれ、調べてみたい、知りたい気持ちの入り口になる絵本

赤ちゃんの絵本	0, 1, 2 歳児向け。お膝にのせて読むように小さいもの、破れないように厚く角を丸めて安全にしたりする
写真絵本	絵のかわりに写真がある絵本
しかけ絵本	ひっぱる、めくる、まわすなどすると絵が変化する絵本
言葉・詩の絵本	言葉そのもののおもしろさ、美しさを感じるきっかけになる絵本
バリアフリー絵本	障がいを持った人も楽しめる絵本。点字絵本、さわる絵本。
あそび絵本	わらべうた、体操、運動の仕方など知ることができる絵本

③ 出版社を知る

出版社は古く有名なところから、新しいところまで幅が広い。最初学生は「福音館書店」の名前を「フクオンカン書店」としか読めなかった。そこで、自分の持ってきた絵本の出版社別に分かれてみて、ホームページを開くなどして、出版社名の読み方、得意としている分野、最近のおすすめ絵本などを調べて全体で交流した。

④ 地域の公立図書館について

マイ図書館の項目でも記述したように元図書館司書をされていた方をゲストティーチャーに招き、地域図書館の役割、貸し出し状況、実施行事の内容などについて講義をしていただいた。

⑤ 「紙芝居」について

絵本と同時に「紙芝居」についても授業に導入したいと考えていたので、紙芝居についての童心社の小冊子「紙しばいだいすき」¹⁰⁾をもとにして、特徴、演じること、中でも“ぬく”ことについて、最後に紙芝居の選び方について講義した。紙芝居舞台を使って演じてみることを全員に体験させた。

5 授業後の学生の感想

授業終了後、学生に自由に感想を書かせたところ、44 人中 31 人の記述があった。その内容を項目別に分け、カッコ内に総数を示した。また記述を抽出して示し、授業の効果と思われるところに筆者が下線を引いた。なお原文のまま載せているが、誤字や読みづらいと思われる表記箇所は筆者が訂正を加えている。

1) 絵本ノートを活用した授業でたくさんの絵本に接することができた・絵本が好きになった・新しい絵本と出会えた (25 人)

- ・この授業を通して人生の中でこんなに絵本と関わるのは初めてでした。今まで知らなかった発見も多くあり、今後ますます絵本とかかわる機会が増えていくことが楽しみです。



- ・毎時間自分がみんなにおすすめする絵本、みんながおすすめする絵本、どの絵本もとてもなつかしくて、おもしろくて、また最近人気の絵本やユニークな絵本などジャンルを問わずいろいろな絵本と出会えてよかったです。
- ・毎時間の始めに絵本紹介をして他の子が持ってくる絵本も見て「こんなものあるんだ」と知ることができたし、また借りてみたいと思う絵本もたくさん見つけることができました。

- ・この授業を通して、とにかくいろんな絵本に触れることができました。友達のお気に入りの絵本を教えてもらったり、逆に私のお気に入りの絵本を教えたりと、とても楽しかったです。
- ・今まで本を読んだりすることがとても嫌いだったけど、少し好きになりました。
- ・自分の持ってきた本だけでなく、同じチームの子の絵本や他のチームの絵本を合わせると100冊は軽く超えているし、図書館や本屋さんで絵本を探していると「この本〇〇ちゃんが紹介していた本だ」と思うことがたくさんあります。
- ・外国の絵本が好きではありませんでした。絵が少し苦手と思っていました。グループの子などがオススメしてくれたおかげで実際に読んでみると話の内容は、日本の絵本よりもおもしろい絵本もあることを私は知ることができました。とくに「スイミー」や「ピーターラビット」です。
- ・たくさんの絵本を読むようになり、そして絵本の楽しさがわかりました。
- ・この授業を通してたくさんの絵本に巡り合うことができたので本当に良かったです。
- ・たくさんの絵本を知ることができました。
- ・たくさんの絵本を読み、いろいろな本を知れました。作家によって展開がさまざまですが私はこの絵本ノートを作ったことで好きな作家を見つけられました。



2) グループワークが楽しかった (2人)

- ・グループで絵本を紹介する時間が一番楽しかったです。私の知らない絵本が出てきて、

気に入った絵本は思わず買ってしまうほどでした。

- ・グループの中で絵本を紹介したり、読んだりしてとても力がついたと思います。
(略) 絵本のグループを通して喋ることができるようになった子もいたので、グループワークの大切さに気付きました。

3) プレゼント絵本はうれしかった (4人)

- ・特にグループの中でこの子にはこの絵本を選んであげる授業ではその子の性格を思い出したりどんなものが好きか想像して絵本が選べました。友達に絵本を選んでいて時間はすごく楽しかったです。また選んでもらった絵本を読むのは自分のどこがこの絵本なんだろうと考えながら読むことができました。自分のために選んでくれたと思うととても嬉しかったし、今後も読んでいきたいと思う絵本でした。
- ・友達にすすめる時には、相手のことを考えて選べてとても楽しくできました。
- ・自分から相手へ送る本もあって、すごく悩んだけど、この経験があったからこそ、この時はこの本が良いという判断ができるようになったのですごくよかったです。
- ・特に「あなたに贈る絵本」は「私ってこういう風に見えていたんだ」とか、自分が探す側だと「〇〇さんはこういう話がすきだったな」と思いながら探すのも楽しかったです。

4) マイ図書館ができた (4人)

- ・小学校の頃はマイ図書館によく通っていたけど、最近は何も行っていませんでした。でも今回の授業で何度も通うようになって、知らなかった絵本を探すことができました。
- ・これからは(略)マイ図書館など利用していろんな絵本に出会いたいです。
- ・My図書館にはなかなか行けなかったので夏休み中に行っておすすめの本を見つけていきたいです。
- ・図書館にこれからも通い続けて新しい絵本

をたくさん読みたいです。

5) おはなし会について (9人)

- ・同じ年の人達ばかりの所で読み聞かせをしたからすごく緊張したけど、子どもの前で読み聞かせをしたらこんな感じになるのかなと想像することができました。
- ・みんなの前で手遊びと絵本を読むのが初めてで緊張しましたが、やり始めるととても楽しかったです。次やる時は子ども達の前なので子どもならではの反応が気になります。
- ・おはなし会の読み聞かせは、寸劇を入れるなどして、手遊びから絵本、絵本から絵本のつなぎを考えるのがとても楽しかったです。
- ・他の子の読み聞かせをたくさん聞けたので自分の参考になりました。自分が読んだとき緊張しましたが、練習になってよかったです。
- ・人前で発表することの抵抗感も和らいで、グループでの発表も手遊びから恥ずかしがらずに出来てよかったし、楽しかったです。
- ・グループの子と協力して「どんなテーマにしよう」とか、「誰から読み始めるか」話し合って決めて無事成功させることができました。

6) ジャンル、年齢、出版社など基礎知識が習得できた (6人)

- ・絵本にはジャンルがあることをはじめて知ることができました。年齢もこの絵本に合っているのは何歳かなど考えながら本選びをすることもできました。
- ・私のよく知っている物語絵本だけでなく、しかけ絵本や科学絵本など色んなジャンルを知ることができてよかったです。
- ・出版社も有名な所は名前も覚ええました。

7) 紙芝居について (6人)

- ・紙芝居の授業では、今まで何度か読み聞かせしてもらったことはあるけれど自分が触って読むのが初めてで新鮮でした。細か

なめくり方や感情の込め方、全部が一枚の紙に書いてあって練習をしてからではないと絶対読めないと思いました。

- ・紙芝居は抜くのが難しかったりして大変だなと思うこともあったけど、しっかり読むことができたのでよかったです。
- ・紙芝居はあまりなじみがなかったので、新鮮な気持ちで見ることができたのでよかったです。舞台を使うと本格的になって、手で持つだけよりもよりお話の世界に入り込めると思いました。
- ・最後には(略)紙芝居を読みました。読み終わった紙をぬいて後ろへ入れるのがなかなかむづかしかったです。
- ・紙芝居についてでは、みんなの前で発表したときなかなかうまくできませんでした。(略)紙芝居は絵本と違って読み方やぬくタイミングがあるので難しいと感じました。
- ・紙芝居を上手に読むことができません。なので後期には、紙芝居を読み聞かせする練習をしたいと思いました。紙を引き抜く練習をしたり読む練習をしたり、声のトーンを変えて読んだりしたいなどと思いました。

6 授業の効果と考察

1) 絵本ノートの作成

学生の感想に多数みられたように、多くの絵本を知ることができる授業内容であったことは、手前みそながら評価できるであろう。

特に絵本ノートの作成では、筆者(授業者)が記述の項目を12項目と決めて学生に提示し、学生が作りやすくしたことが授業進行をスムーズにした。たしかに、学生は次の授業までの課外時間に絵本を探すこととノートを作成することとなる。だが、準備を怠って授業中に書いているなどという姿はなく、意欲的に課題をこなして楽しんで作成を続けることができていた。

より興味のある者は、さらに詳しい内容を記述したり、絵の部分をまねて写し自分らし

いノートにしたりもしていた。絵本ノートを作成したことで、ただ記憶に残すというだけでなく保育者になってからも選書の手がかりとなり、活用できる資料としてのリソースあるいはそのリソースを作成するというアイデアを得られたと考えられる。

2) グループワークの効果

昨今ではアクティブラーニングの導入の必要性が叫ばれて久しい。そのため本授業においても、グループワークを行った。グループワークを行うことで、学生は自分だけが知っている絵本情報という範囲を超えて、他者（他の学生）からも絵本の情報を得ることができた。一例をあげれば、「外国の絵本が苦手だったが、グループワークで勧められ触れてみるとおもしろい絵本であることがわかった」「ジャンルを問わず人気の絵本もユニークな絵本にも出会えた」などの感想があり、学生自身が絵本の世界を広げることができていることがわかる。

絵本の冊数では、1回のワークでグループ内での4冊に加え、他の10グループの絵本の紹介を聞くことで合計14冊の絵本に、毎回の授業で必ず触れることになる。こうしたワークを毎週繰り返すうちに、「たくさんの絵本に出会うことができた」と実感できて、「人生のうちでこんなに絵本と関わるのは初めて」という感想を持つことができたのであろう。

また、本授業は1年前期の授業であることから、「絵本のグループを通して喋ることができるようになった」と、入学して間もない時期の学生同士が仲良くなるための時間としても思いがけず有効に働いたようである。

さらに、グループ交流後に必ず全体で行う交流体験が盛り込まれていたことは全員の前で話をするという緊張感あふれるプレゼンテーションの体験をすることになった。実習に出て子どもの前に立ち保育技術を披露する機会が予想される学生にとって、4回に一

度は必ず巡ってくると予想できる発表の場は、よい経験となったようである。

3) プレゼント絵本で相手を思う

絵本を選ぶ1回目では、小さい頃にだれかに読んでもらって心に残っている本、2回目では、自分で読んで楽しかった絵本、という選択テーマとして絵本を持ってくることに慣れるための課題を出した。3回目には、自分のお気に入りの絵本として、各自が趣向に合ったものを選ばせた。

グループ内の気心が知れた頃の4回目にグループのメンバーに向けて、一人ひとりに1冊ずつ相手にお似合いの絵本をえらんでこようという課題を出した。グループ3人のためにプレゼント絵本を選ぶことはぜひやってみたいことであったが、どのようなのか筆者にとっても冒険であった。しかし、課題を出してみると、真剣に相手のことを考えてくる学生が多く、「絵本を選んでいるときはとても楽しかった」「相手のことを考えて選ぶことができた」など予想以上に相手のことを想像して思うことができていた。また、選んでもらった絵本を読み合う時間では「なぜこの本なのだろう」「私ってこういう風に見えていたんだ」など絵本を通して他者と深い交流をすることができた。この点については、授業効果として十分手ごたえを感じることができたため、メンバーを変えて再度（8回目）実施している。

保育を学び始めた学生は、それまで「育てられる者¹¹⁾」である。最初は記憶の中にある身近な大人に読んでもらった絵本を思い出してもらうことで育てられてきた自分を知ってほしかった。さらに、これから実習に向けて保育現場で子どものために絵本を選ぶことになる学生は、実際は出産も育児も経験していないが、「育てる者へ¹²⁾」と成長していかねばならない。そうした成長を保障することは保育者養成校の使命でもある。

プレゼント絵本の体験は、相手を観察した

り想像したりする力が必要になり、他者に渡して読み合うことでは、相手の気持ちを受け取る喜びの体験もできている。絵本を介してこうした交流の体験を重ねることは、幼稚園教育要領にある「友達と心を通わせる」体験に他ならず、保育の専門性を高めることにつながるといえる。

4) マイ図書館を作る

学生自身が利用する図書館を見つけることができたのも、本授業の大きな成果である。ネットやテレビ、スマホばかりで自分たちの世界が狭い学生に対して、図書館という活きた場所を示せたことは一つの学習効果になるだろう。「子どもの頃に通っていて久しぶりに行くようになった」下宿生は5月大型連休に行ったことから「夏休みになったら行こうと思う」など、これからも通い続けたいという感想がみられた。地元の図書館の利用者カードを持つことは、実習期間にもスムーズに活用できることが期待できる。将来保育者になってからも効果が期待できるはずである。

5) 授業成果としてのおはなし会の実施

授業の最後の2回(14回・15回)では、おはなし会を実施した。2回の授業では、まずテーマを決め、絵本を選び、読み聞かせや手遊びの練習をすることで「グループの子と協力してできた」と感じる成果があった。また基礎知識の習得の学びを生かす場となり、人前で発表する場を提供できたことも大きな成果であった。「初めてで緊張したが、楽しかった」「抵抗感が和らいだ」など体験をプラスに感じる感想があることからわかる。「他の子の読み聞かせが聞けた」「子どもの前でもこんな感じになるんだ」など実習に向けての心構え作っている様子が感じられた。最終のまとめとしてこのような模擬保育の場面を設定したことは、有効な評価の方法であったといえるであろう。

7 まとめと今後の課題

以上のように、授業「幼児と言葉」の初年度として、先行研究を参考にしながら、絵本ノートの作成、グループワークの実施、プレゼント絵本、マイ図書館、おはなし会の実施などの工夫をして、15回の授業実践を行った。

この授業の成果をもう一度まとめてみよう。

- (1)「絵本ノート」を作成することで繰り返し学修しやすい内容を提供したことにより、授業の中でたくさんの絵本に出会う機会を作ることができた。
 - (2)一グループ4人のグループワークを行うことで学生同士が十分に交流することができた。そのためアクティブラーニングとしての効果も発揮することができた。
 - (3)プレゼント絵本の授業を行うことで、相手を観察したり想像したりする力がつき、気持ちを受け取る喜びの体験もできた。絵本を介して友達と心を通わせる体験を提供できたことで、保育の専門性を高めることができた。
 - (4)マイ図書館を持つことで学生が地域の図書館を活用するきっかけを作ることができ、今後の活用を期待することができた。
 - (5)授業成果としておはなし会を実施することは今後の実習にむけて模擬保育の効果がより有効な評価の場面となった。
- 以上の5つが成果である。

次に、課題についても述べておこう。「紙芝居」の指導方法と活用の検討である。感想には「紙芝居に触れたことが初めてだ」「抜き方がむづかしい」「なじみがなかった」など、戸惑う様子がみられる。また発表の時に「うまくできなかった」と反省していた者もいた。しかし「引き抜く練習や読む練習をしたり、声のトーンを変えたりして読んだりしたい」など、今後さらに練習を重ねて紙芝居の読み方がうまくなりたいという感想もあった。「紙芝居」は児童文化財として保育現場で活用されているが、絵本ほど広く一般的ではなく選び方や演じ方についての研修が必要であ

ることを痛感した。今後の課題としてこの点を第一にしたいと考える。

第二として成果発表としてのおはなし会において、自己評価として学生同士でフィードバックできるような工夫をしていきたいと考えている。

今後さらに研鑽努力を重ねて、保育者養成のためによりよい授業を追求していきたい。

<謝辞>

大垣女子短期大学子育てサロンコーディネーター日比ひとみ先生にはゲストティーチャーとして特に地域図書館についてご教授いただきました。ここに記して厚くお礼申し上げます。

<引用文献>

- 1) 無藤隆監修・宮里暁美編者代表：新訂事例で学ぶ保育内容<領域>言葉、東京都、株式会社萌文書林、2018.
- 2) 鈴木貴史：育者の絵本選択における言語表現重視の傾向とその課題ー保育者養成課程における絵本ビブリオバトルの実践からー、帝京科学大学紀要 Vol.12:147-153、2016.
- 3) 原田大樹：「保育内容（言葉）」のアクティブラーニング実践、福岡女学院大学紀要第18号:39-45、2017.
- 4) 前掲書 3
- 5) 前掲書 3
- 6) 神谷妃登美・吉見昌弘：保育内容「言葉」の授業に関する研究ーアクティブ・ラーニングなどを取り入れた実践力を養成する試みー、名古屋短期大学研究紀要第56号:1-15、2018.
- 7) 大垣女子短期大学：大垣女子短期大学2019 シラバス幼児教育学科1年、
https://www.ogaki-tandai.ac.jp/wp-content/uploads/2019/05/02_youkyoul-2019may.pdf、2019.10.1.
- 8) 村中依李：感じあう伝えあうワークで学ぶ児童文化、東京都、金子書房、2015.
- 9) 今村民子：保育者養成校における領域「言葉」のテキストの分析ー授業改善の取り組みに向けてー、大垣女子短期大学紀要第58号:41-51、2017.
- 10) 童心社パンフレット：紙しばいだいすき、東京都、童心社、2017.
- 11) 鯨岡峻：子どもは育てられて育つー関係発達の世代間循環を考える、東京都、慶應義塾大学出版会株式会社、2013.
- 12) 前掲書 11
- 13) 編者川端泰介・浅岡靖央・生駒幸子：ことばと表現力を育む児童文化、株式会社萌文書林、東京都、2018.

保育実習指導における保育表現の実演による 実習への不安と意欲の変化についての考察

A Consideration for Influence on Anxiety and Desire to Practice in Nursery by Expression for Childcare

立 崎 博 則
Hironori TACHIZAKI

名 和 孝 浩
Takahiro NAWA

第1章 研究背景

初めての实習を数ヶ月後に控える一年次後期の実習指導では、一年生の学生は漠然とした不安を感じている。実習のオリエンテーション（事前訪問学習）、実習日誌、部分実習、実習に関する書類作成など、実習指導では丁寧に指導がされていたとしても「実習にいきたくない」など意欲の低下を訴える声がこの時期聞こえてくる。様々な先行研究で実習への不安が、実習への意欲または保育者を目指す意欲へ影響することが言われている。そして、実習指導でも初めての実習を前に学生の不安を具体化し自己課題とすることが重要であることが指摘されている。

第2章 問題と研究の目的

本研究は、実習不安の解消は初めての実習の事前指導から重要視されるべきだという先行研究から、実習時の自己紹介（保育表現の発表）に着目し、その作品制作と発表の過程で学生の実習への不安と意欲の変化をワークシートから分析し、保育表現と実習指導の両面からの実習意欲を向上させる指導を検討するための基礎資料の収集を目的とした試みである。

まず、実習への不安に関する先行研究である榊原ら(2019)¹⁾の調査では、「実習に行く前に不安に思っていたことは実習を経験して解消されたか。」の質問に、64%が「解消さ

れた」、また3%が「不安に思う必要がなかった」と回答しており、「解消されなかった」は15%だけであった。また、同調査では、不安が解消された理由を「職員による指導や支えが理由とする内容」、「経験が理由とする内容」、「その他」に分類され、「教員や先輩といった周囲の話だけで勝手に想像していた厳しい現場と実際に行き子どもや職員と触れ合うことで不安解消に繋がった」と推測しているように、実際に実習を経験し実習園で指導を受けることで不安は解消されていくと考えられる。次に、長谷部(2007)²⁾の調査で「実習に対する様々な不安の水準が高いほど、実習を忌避する感情も強いことが明らかとなった。」と示されるように、実習への不安は、実際の実習を経験すると解消すると推測される一方で、実習自体に忌避の感情を持たせ、学生を萎縮させたり実習中止につながる可能性もあることが言える。

以上のことから、実習への不安は実習の事前指導でより重要視される必要があると言える。

そして、実習の事前指導に対して、本研究では黒沢(2019)³⁾の実習不安の解消のために3つの示唆を参照する。1つ目は「学生への事前指導において、実習に入った際の自分の動き方について見通しをもたせる」ことであり、実際に実習に入った時の自分の動き方をイメージすることで安心につながると提案している。2つ目に「今まで学んだ保育技術

が、どの程度身についているか学生自身で確認させる」ことがあげられる。これは自分を過小評価し不安に感じている学生には自信となり、準備不足の学生には実習までの課題設定をする機会となるだろう。3つ目の「子どもや現場教員と関わる中で形成された教師像を自覚する」ことは、自身の中の教師像を意識することが実習不安を乗り越える助けになるだろうと示唆している。上記の示唆を参照し、実習の最初に行われるだろう自己紹介の発表を題材とし、授業の中で複数回の発表と改善の機会を作り、改善する中で、どのように実習の不安と意欲が変化するかワークシートによって自己評価する課題を学生に課した。本研究はそのワークシートを分析し、保育表現と実習指導の両面からの実習意欲を向上させる指導を検討するための基礎資料の収集を目的とした試みである。

第3章 研究方法

調査対象

調査対象は、A女子短期大学に在籍する保育士・幼稚園教諭を目指す1年生43名を対象とした。有効回答数は38。

調査内容

調査内容は、作品の制作→発表①（グループでの発表）→ワークシート1→発表②（全体での発表）→ワークシート2の流れで実施された授業内の課題で、学生の自身の振り返りのための課題を分析対象として使用した。作品制作は実習時の自己紹介を想定した造形作品を授業「図画工作」で制作した。作品完成後、「図画工作」の授業内で発表①（6～8名のグループの中での発表）を行った。発表①後、ワークシート1を実施した。発表の練習と作品の改善の時間をとった後、「保育実習指導」の授業で発表②（1人ずつ学年全員の前での発表）を行った。発表②時、教員より具体的なアドバイスをした。発表②後、ワークシート2を実施した。

ワークシートの質問項目

ワークシートのそれぞれの質問項目について下記のように作成した。

実習に向けての表現の発表への不安について（「a. 制作技術」、「b. アイディア力」、「c. 発表技術」、「d. 緊張」の4項目）と作品と発表の自己評価を発表①（グループでの発表）と発表②（全体での発表）の後にそれぞれ回答してもらった。

また、発表②の後には、不安について項目ごとに区別し、（モチベーション（意欲）の変化について、「a. 作品の制作」、「b. グループ内での発表」、「c. 他人の発表を見る」、「d. 自分でふりかえり改善する」、「e. 全体の前での発表」、「f. 教員からのアドバイス」）それぞれ回答してもらい、その中での一番影響のあったものを別にあげてもらいその理由を自由記述で回答してもらった。

・ワークシート1（発表①後実施）

「実習に向けて、自分の発表を振り返ろう」

Q1 実習にむけて「(造形作品を使った)表現の発表」に対して今、どのような不安がありますか？下記（a～d）のそれぞれの項目について、下記選択肢1）～4）の中から当てはまる数字に○をつけてください。

a 制作技術

b アイディア力

c 発表技術

d 緊張

【1）不安がある、2）少し不安、3）少し安心、4）安心している】

（それぞれ上記4つの選択肢より回答。）

Q2 発表①（グループ内での発表）での自分の発表について5段階で評価してください。

【不満足←1 2 3 4 5→満足】

・ワークシート2（発表②後実施）

「実習に向けて、自分の発表を振り返ろう」

Q3 実習にむけて「(造形作品を使った)表現

の発表」に対して今、どのような不安がありますか？

下記(a～d)のそれぞれの項目について、下記選択肢1)～4)の中から当てはまる数字に○をつけてください。

a 制作技術

b アイディア力

c 発表技術

d 緊張

【1) 不安がある、2) 少し不安、3) 少し安心、4) 安心している】

(それぞれ上記4つの選択肢より回答。)

Q4 発表②(全体の前での発表)での自分の発表について5段階で評価してください。

【不満足←1 2 3 4 5→満足】

Q5 各実践の過程で、実習にむけての「(造形作品を使った)表現の発表」へのモチベーションは変化しましたか？

下記(a～f)のそれぞれの項目について、下記選択肢「-2」～「+2」の中から当てはまるものに○をつけてください。

a. 作品の制作

b. グループ内での発表

c. 他人の発表を見る

d. 自分でふりかえり改善する

e. 全体の前での発表

f. 教員からのアドバイス

【-2 下がった、-1 少し下がった、0 変化なし、+1 少し上がった、+2 上がった】

(それぞれ上記5つの選択肢より回答。)

Q6 上記Q5の項目の中で一番モチベーションが上がった項目を選びa～fに○をつけてください。また、何が理由を教えてください。(自由記述)

【a. 作品の制作、b. グループ内での発表、c. 他人の発表を見る、d. 自分でふりかえり改善する、e. 全体の前での発表、f. 教員からのアド

バイス】

第4章 研究結果

初めての保育実習を前にした1年生の実習指導と図画工作の2つの授業を横断し、実習の初めに行うだろう自己紹介を想定した作品制作と発表をしワークシートを実施した。以下よりその結果を示す。

全体のデータの分析

初めに、ワークシートの分析は、自己評価、不安の変化、モチベーション/意欲の変化の3つの項目の全体のデータの結果を示したい。

表1-1「不安の数値の変化」

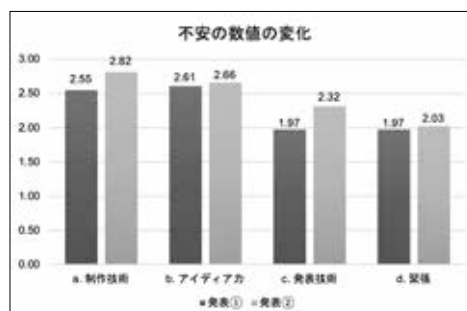
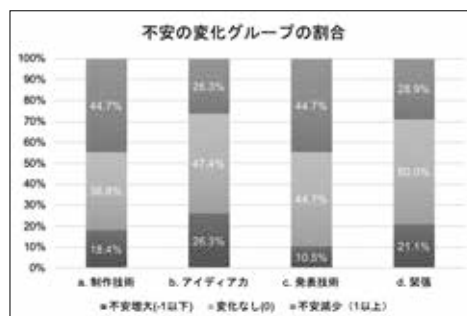


表1-2「不安の変化グループの割合」



1つ目に、不安の変化について、表1-1「不安の数値の変化」を見たい。表1-1は発表①と発表②のそれぞれの後に行ったワークシートのQ1とQ3の、「a.制作技術」、「b. アイディア力」、「c. 発表技術」、「d. 緊張」の4項目について、不安度を数値として発表①と発表②をそれぞれ棒グラフに表した。表1-1から2回の発表をすることで全ての項目で不安は軽

減されていることが確認できる。

次に表 1-2「不安の変化グループの割合」は、個別の不安の変化を 3つのグループ（不安増大、変化なし、不安減少）に分けて割合を示したものである。表 1-2 から自己紹介の作品の制作と発表を通して「a. 制作技術」と「c. 発表技術」において不安が軽減し安心することができた学生が多いと言える。

表 2-1「自己評価の平均値」

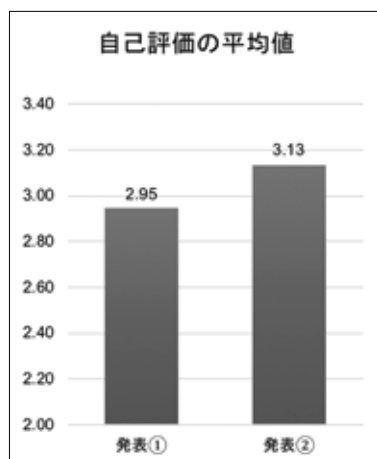
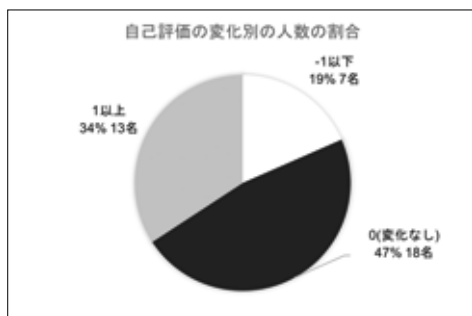


表 2-2「自己評価の変化別の人数の割合」
(最大値は +2、最小値は -1) (N=38)



2つ目に、自己評価の変化として、表 2-1「自己評価の平均値」をみたい。表 2-1 は発表①と発表②のそれぞれの後に行ったワークシート Q2 と Q4 で、自分の自己紹介を 5 段階で自己評価した数値の平均値を表したグラフである。自己評価の平均は発表①より改善して発表②を行うと上がった結果となる。また、表 2-2「自己評価の変化別の人数の割合」をみ

たい。表 2-2 では発表①と発表②の後の自己評価を比較し、変化別にグループとしその割合を円グラフで表した。表 2-2 から、2 度の発表をすることで 34% (13 名) が自己評価が上がったことがわかる。また、19% (7 名) が自己評価が下がっている。

表 3-1「モチベーションの変化」
(最大値 +2 ～最小値 -2)

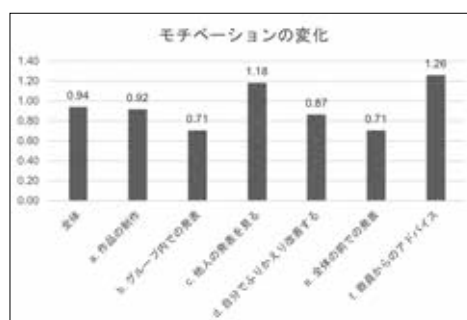
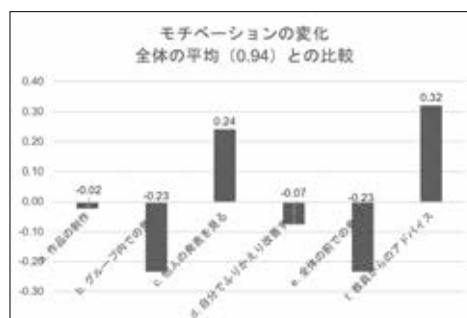


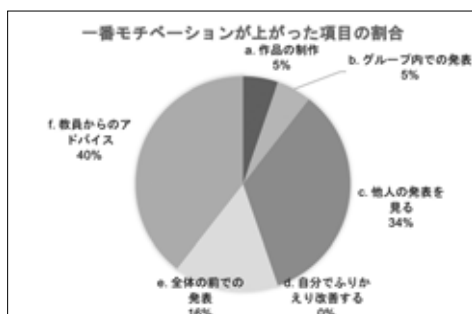
表 3-2「モチベーションの変化
全体の平均 (0.94) との比較」



3つ目に、モチベーション/意欲について、表 3-1「モチベーションの変化」をみたい。表 3-1 は発表②の後に行ったワークシート 2 の Q5 のモチベーションについて「a. 作品の制作」、「b. グループ内での発表」、「c. 他人の発表を見る」、「d. 自分でふりかえり改善する」、「e. 全体の前での発表」、「f. 教員からのアドバイス」の 6 項目でモチベーション/意欲の変化を数値化し平均値を表したものである。全ての項目でモチベーションは上がったと言える。また、表 3-2「モチベーション

の変化 全体の平均 (0.94) との比較」は全体の平均 (0.94) との比較をグラフ化したものである。表 3-2 から特に「c. 他人の発表を見る」と「f. 教員からのアドバイス」の 2 つが大きく意欲が向上したことがわかる。また人前で発表である「b. グループ内での発表」と「e. 全体の前での発表」が全体平均より -0.23 とモチベーションの向上は少なかった。

表 3-3 「一番モチベーションが上がった項目の割合」



次に、表 3-3 「一番モチベーションが上がった項目の割合」を見ると、「c. 他人の発表を見る (34%)」と「f. 教員からのアドバイス (40%)」で 7 割を超える学生がこの 2 項目がモチベーションが上がったことが確認できる。また、「e. 全体の前での発表」について、表 3-2 では全体の平均との比較では低い数値だったが、表 3-3 「一番モチベーションが上がった項目の割合」では 3 番目に多い 16% の学生に選ばれている。

以上のことから、全体のデータの分析をみると、制作し発表し改善し再度発表するという課題の流れで、不安は増大し、自己評価とモチベーションは向上することが言える。不安の変化では、制作と発表の実践を経験し「a. 制作技術」と「c. 発表技術」において不安が軽減した。モチベーションの変化では「c. 他人の発表を見る (34%)」と「f. 教員からのアドバイス (40%)」で意欲が向上した。また、「e. 全体の前での発表」について全体

の平均ではモチベーションの向上は大きくないと結果となったが、一番モチベーションが上がった項目にあげる意見は 3 番目に多かった。これらの結果を踏まえ「不安の変化」を軸に「自己評価」と「モチベーションの変化」の 3 つを比較していく。

第 5 章 分析

不安の変化の分析 1 (自己評価の変化のグループから)

実習時の自己紹介を想定した制作と発表の模擬演習とそれに伴うワークシートを使用し、自己評価と実習への不安やモチベーションの変化の平均値などを中心に見てきたが、次は様々にグルーピングし細かく見ていきたい。

表 4-1 「(自己評価の変化でグループ分け) 不安の変化」

自己評価の変化でグループ分け
◇不安の変化 (発表②・発表①)

	a. 制作技術	b. アイディア力	c. 発表技術	d. 緊張	全体平均
自己評価が下がったグループ (-1)	0.43	0.29	0.29	0.00	0.25
自己評価変化なしのグループ (0)	0.17	0.06	0.39	0.06	0.17
自己評価が上がったグループ (+1以上)	0.31	-0.08	0.31	0.08	0.15
項目ごとの平均	0.30	0.09	0.33	0.04	0.19

1 つ目は、自己評価の変化「自己評価が下がったグループ (-1)」、「自己評価変化なしのグループ (0)」、「自己評価が上がったグループ (+1)」のグループに分けていく。表 4-1 「(自己評価の変化でグループ分け) 不安の変化」は自己評価の変化で分けたグループの不安の変化の表である。表 4-1 みると、「d. 緊張」に関しては自己評価が上がったグループが一番安心しているが、自己評価が上がったグループほど安心していない結果となったと言える。

また、表 4-2 「(自己評価の変化でグループ分け) モチベーションの変化」は自己評価で分けたグループの項目別のモチベーション

表 4-2 「(自己評価の変化でグループ分け)モチベーションの変化」

自己評価の変化でグループ分け
○モチベーションの変化

	a. 作品の制作	b. グループ内での発表	c. 他人の発表を見る	d. 自分でふりかへり改善する	e. 全体の前の発表	f. 最終からのアドバイス	全体平均
自己評価が下がったグループ (L)	1.14	0.86	1.57	1.14	1.00	1.14	1.14
自己評価変化なしのグループ (O)	0.94	0.72	1.11	0.72	0.67	1.22	0.90
自己評価が上がったグループ (H以上)	0.77	0.62	1.08	0.92	0.62	1.38	0.90
項目ごとの平均	0.95	0.73	1.25	0.93	0.76	1.25	0.98

の変化を表した表である。表 4-2 をみると自己評価が下がったグループはほとんどの項目で他のグループよりモチベーションが上がっている。

以上のことから自己評価が上がったグループは安心している反面、モチベーションが上がっていない。また、自己評価が下がったグループは不安が増加したと同時にモチベーションが上がった結果となった。このことから、学生の実習へのモチベーションは適度な不安を感じるにより上がる可能性がある。特に自己評価低い、慎重派な学生ほど不安を感じその反面モチベーションが上がっているという結果となった。

不安の変化の分析 2(モチベーションの変化のグループから)

表 5-1 「モチベーションの変化でグループ分け)自己評価の変化」

モチベーションの変化でグループ分け
◇自己評価の変化

	発表①後	発表②後	差(発表②-発表①)
モチベ変化最小(0.00~0.49)	2.80	2.80	0.00
モチベ変化小(0.50~0.90)	2.91	3.27	0.36
モチベ変化大(1.00~1.4)	2.88	3.13	0.25
モチベ変化最大(1.5~2.0)	3.33	3.17	-0.17
発表ごとの平均	2.98	3.09	0.11

2 つ目に、モチベーションの変化「モチベ変化最小(0.00 ~ 0.49)」、「モチベ変化小(0.50 ~ 0.99)」、「モチベ変化大(1.00 ~ 1.49)」、「モ

チベ変化最大(1.50 ~ 2.00)」でグループを分けみていく。表 5-1 「モチベーションの変化でグループ分け)自己評価の変化」はモチベーションの変化でのグループの発表①と発表②時の自己評価とその差を表した表になる。表 5-1 をみるとモチベーションが大きく上がったグループは自己評価自体は高いが発表②の後に自己評価が下がっている。

表 5-2 「モチベーションの変化でグループ分け)不安の変化」

モチベーションの変化でグループ分け
◇不安の変化(発表②-発表①)

	a. 制作技術	b. アイディア力	c. 発表技術	d. 緊張	全体平均
モチベ変化最小(0.00~0.49)	0.40	0.80	0.20	0.20	0.40
モチベ変化小(0.50~0.90)	0.55	0.18	0.36	-0.18	0.23
モチベ変化大(1.00~1.4)	0.25	-0.19	0.38	0.25	0.17
モチベ変化最大(1.5~2.0)	-0.33	-0.17	0.33	-0.17	-0.08
項目ごとの平均	0.22	0.16	0.32	0.03	0.18

また、表 5-2 「モチベーションの変化でグループ分け)不安の変化」をみたい。表 5-2 はモチベーションの変化で分けたグループの各項目の不安の変化を表した表である。モチベーション変化が最大のグループはほとんどの項目で不安が増加している。特に「a. 制作技術」で不安が増加している。

表 5-3 「モチベーションの変化でグループ分け)モチベーションの変化」

モチベーションの変化でグループ分け
◇モチベーションの変化

	a. 作品の制作	b. グループ内での発表	c. 他人の発表を見る	d. 自分でふりかへり改善する	e. 全体の前の発表	f. 最終からのアドバイス	全体平均
モチベ変化最小(0.00~0.49)	0.40	-0.20	1.00	0.20	-0.40	0.60	0.27
モチベ変化小(0.50~0.90)	0.55	0.36	0.82	0.73	0.45	1.18	0.68
モチベ変化大(1.00~1.4)	1.00	0.94	1.19	0.88	1.00	1.25	1.04
モチベ変化最大(1.5~2.0)	1.83	1.50	2.00	1.67	1.33	2.00	1.72
項目ごとの平均	0.94	0.65	1.25	0.87	0.60	1.26	0.93

表 5-3 「モチベーションの変化でグループ分け)モチベーションの変化」をみると、モチベーションが一番上がらなかったグループは「b. グループ内での発表」と「e. 全体の前の発表」でモチベーションが減少している。

以上のことから、モチベーションが大きく上がったグループは発表①の後は高く自己評価し発表②の後には自己評価が低く変化している。また、そのグループは発表②の後でより不安になっていることがわかる。次にモチベーションの変化が少なかったグループは特に発表をすることでモチベーションが下がった。

不安の変化の分析 3（モチベーションの変化について自由記述から）

表 6 「一番モチベーションが上がった項目の票数 / 割合と選んだ理由の要約」

一番モチベーションが上がった項目の票数/割合と選んだ理由の要約

項目	票数	割合	選んだ理由の要約
a 作品の制作	2	5.3%	作品を改善する過程でより良い工夫ができた
b グループ内での発表	2	5.3%	(全体) 発表に向けての準備ができた
c 他人の発表を見る	13	34.2%	真似したい参考になるアイデア、 <u>良い刺激</u> で自分も頑張ろうと思った、客観的に自分の作品や発表を振り返る機会になった
d 自分でふりかえり改善する	0	0.0%	コメントなし
e 全体の前での発表	6	15.8%	本番を想定した発表で一連の流れを予習できた、程よい緊張感が良い経験になり安心につながる、発表に向けての準備ができた
f 教員からのアドバイス	15	39.5%	教員から安心するコメントと <u>具体的な課題</u> をもらった

計38

3つ目に、ワークシート2のQ6について表6「一番モチベーションが上がった項目の票数 / 割合と選んだ理由の要約」をみたい。各項目について選んだ理由の自由記述を要約した。「a. 作品の制作」を選んだ理由では、作品を改善する過程で自分で気になっていた箇所を直し良い工夫ができたと言え。 「b. グループ内での発表」では発表②である全体の前での発表に向けて準備する過程でモチベーションが上がったとコメントされている。「c. 他人の発表を見る」は、他人の発表から良い刺激を得ている様子がわかる。また、他人の発表を客観的にみることにより自分の発表の振り返りになっている。「d. 自分でふりかえり改善する」をあげた回答がなかった

ためコメントはない。「e. 全体の前での発表」では本番の自己紹介の流れを想定した準備ができていた。また、程よい緊張感の中での練習がより実践を想定させ良い刺激となったと感じていることが伺える。「f. 教員からのアドバイス」は、褒めて後押しされ安心したと言う意見と、より明確なアドバイスで実習までに具体的な課題が見えモチベーション向上に繋がっている。

以上のことから、モチベーション向上の要因として、他人の発表や教員からのアドバイスなど1人で行う準備よりも他者と関わる準備が学生の良い刺激となっていることが予想される。また、他人の発表から自分とは異なるアイデアや教員からの具体的なアドバイスなど、実習までにやるべき課題を理解することもまたモチベーションの向上に繋がっている。

第6章 考察と今後の課題

本実践は黒沢 (2019)³⁾ の実習不安の解消のための示唆を元に実習を想定した自己紹介の作品制作とその実演を行う課題の授業で実施しその後ワークシートで振り返りをしてもらいそのデータを分析した結果である。特に2つの示唆、1つ目の「学生への事前指導において、実習に入った際の自分の動き方について見通しをもたせる」として実習の一番最初に実施すると予想される自己紹介を課題とすることでどのような状況でどのように自分が動くのかイメージさせ準備させることを目的とした。次に2つ目の「今まで学んだ保育技術が、どの程度身についているか学生自身で確認させる」として、一度の発表で終わるのではなく振り返り改善し2度目の発表を行うことでより適切に振り返る機会を作ることによって不安解消の場を用意し指導を実践した。

本研究では、ワークシートを分析することにより全体平均で不安は軽減しモチベーション / 意欲が向上した結果となり、実習指導で

の取り組みとして効果のある実践だったと言えるだろう。しかし、分析の結果からは今後の課題も明らかとなった。

1つ目は、不安の変化と発表の自己評価とモチベーションの変化は比例関係にはないことが言える。今回の研究では、モチベーションが大きく向上したグループとあまり上がらなかったグループでは、前者は自己評価が低くなり不安が大きくなった。また後者は自己評価が高くなる傾向があり不安は減り安心した学生が多かった。濱田ら(2010)⁴⁾が「幼稚園見学や幼稚園教諭の講話を聞くという経験の中から、教育実習経験にもつながる重要性を自力で確認できない対象者は、教育実習で得られる学習効果、自身にとっての新たな課題を自覚することが難しいということになる。」と指摘している新たな課題を自覚する力を当てはめると、学生のモチベーション/意欲は、他人の発表や教員からのアドバイスから、新たな課題を自覚することで上がると予想される。しかし、その結果、自己評価が低くなり不安の差も大きくなる可能性がある。また、モチベーションの変化が少なかったグループは、特に発表をすることでモチベーションが下がった。その反面「e. 全体の前での発表」で程よい緊張感の中での練習がより実践を想定させ良い刺激となったと感じているという理由で一番モチベーションが上がったと答える回答もあった。このことは個人の緊張しやすい性格が要因になっていると考えられる。そのため、実習指導においても課題の自己評価やモチベーションや不安についてのワークシートを使用するなどし、学生をグループ分けした指導が今後の課題としてあげられる。

2つ目に、モチベーション向上の要因として、他人の発表や教員からのアドバイスなど、1人で行う準備よりも他者と関わる準備が学生の良い刺激となっている。入江ら(2014)⁵⁾は「実習生は不安を一人で抱え込むのでは

なく、お互いに話し合い、悩みを共有し、その解決にむけて協力することが不安の低減化につながるものであり、大学はその機会を提供することが事前指導として重要なのではないかと考える」と提案している。このことから、保育者を目指す学生が個人で臨まなくてはならない実習の不安について、実習指導では不安の解消として積極的に学生が協力し合える環境や機会を提供することが課題としてあげられる。

引用文献

- 1) 榊原尉津子、杉山佳菜子、小川真由子：
学生の考える保育実習の目標と達成度、
鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文
科学・社会科学編、2019.
- 2) 長谷部 比呂美：保育実習に関する学生の
意識について－実習不安を中心として－、
淑徳短期大学研究紀要(46)、2007.
- 3) 黒沢寿美：はじめての実習に対する不安
感に関する考察、環太平洋大学研究紀要
(14)、2019.
- 4) 濱田 尚吾、太田 裕子：短大生の幼稚園教
育実習における事前指導の役割、羽陽学
園短期大学紀要(8)、2010.
- 5) 入江和夫、福地昭輝、入江三津子：学生
の保育実習不安と自立感、山口大学教
育学部：教育実践総合センター研究紀要
(38)2014.

保育内容「環境」におけるさつまいも収穫体験の意義

—指導計画から分析した保育者養成課程の学生の学び—

The Significance of Experience Harvesting Sweet Potato in “Child Education: Environment”: Student’s Learning about Child Care and Education Through the Analysis of Nursery Teaching Plans

内 藤 敦 子
Atsuko NAITO

名 和 孝 浩
Takahiro NAWA

1. 問題と目的

杉浦は、保育園や幼稚園、小学校で行われている自然体験活動に、園芸・農業活動があり、情操教育や食育だけでなく、直接自然に触れる体験を通して子どもたちの自然や生命の認識を促すことが期待されている¹⁾と述べている。

平成 29 年 3 月に改訂となった幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、5 領域の「環境」の内容に「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」²⁾³⁾という項目がある。保育所保育指針においては、内容に「⑦ 身近な動植物に親しみをもち、いたわったり、大切にしたり、作物を育てたり、味わうなどして、生命の尊さに気付く」⁴⁾という項目がある。このように、乳幼児期に動植物とのふれ合いや作物などの栽培・収穫を通じた体験は、各ガイドラインでも必要であると明記されている。

さらに、幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針の幼児期の終わりまでに育ってほしい「10 の姿」⁵⁾⁶⁾⁷⁾には以下のように記載されている。

⑦ 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、身近な事象への関心が高まりつつ、好奇心や探究心を持って思

い巡らし言葉などで表しながら、自然への愛情や畏敬の念を持つようになる。身近な動植物を命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にす気持ちをもつようになる。

「10 の姿」とは、乳幼児期に育まれる子どもの姿を、具体的な視点から捉え、より明確化したものである。その中の 1 つの姿として、自然に触れる体験の必要性が取り上げられている。内容や「10 の姿」は、いずれも動植物とのかかわりを通して、子どもに生きている物への温かな感情の芽生えや、生命を大切にするという心の育ちを期待するものであり、乳幼児期の育ちにおいて、自然体験は必要であると言える。

子ども・若者白書によれば、幼少期に自然・生活体験活動が豊富なほど、成人したときに意欲や関心、規範意識などが高い傾向がある。言い換えれば、自然体験の減少は、学習意欲や勤労意欲が低下し、自立意欲や社会適応力に欠ける青年の増加につながる恐れがあり、幼少期から青年期まで発達段階に応じた体験の増加が望まれている⁸⁾としている。山本らは、こうした子どもたちの自然体験が減少してきた背景として、子どもの日常的な遊び場所や遊び方が、親の世代と比べて急速に変化してきたことを挙げており、子どもたちが集う保育園や幼稚園、小学校において体験をと

もなう自然や生物とのかかわりを増やすことは、さらに重要性を増している⁹⁾としている。杉浦は、こうした園芸・農業活動を実践して、子どもたちが身近な生物と触れ合う機会を高めるためには、保育者や教員自身が動植物と積極的にかかわろうとする態度をもって活動することが重要である¹⁰⁾としている。しかしながら、教員自身の幼少時の自然体験が十分でないために、多様な体験を取り入れながら自ら具体的に実践することがうまくできない教員が増えているという指摘があり、教員のさらなる資質向上が求められている。したがって、保育者養成校において、学生が体験を通して生き物を中心とする自然環境知識を深め、かつ必要な技術を習得することは、今後、保育教育現場で子どもたちに充実した自然体験を実践する上で非常に意義深いと考える¹¹⁾とも述べている。

細田らは、保育職を目指す学生の自然環境に関する意識調査を行った結果、自然環境に触れたり、自然の中での遊びを経験したりしてきている学生は「多いとはいえない」¹²⁾と指摘している。ここから、保育者養成校の指導の方向として自然物を身近に感じやすい植物栽培を取り入れ、「育てる」経験をさせる必要性を述べている。草野は、実際に自然体験授業に取り組み、保育者養成校の学生にどのような効果を及ぼしたのか、質問紙調査を行った。授業のなかで、学生が自然体験の機会を多くもてるように、周辺の自然観察や採集と共に野菜栽培を行い、授業前と授業後の意識の変化から効果を分析した。その結果、体験学習は栽培や自然体験への親和性を高め、ひいては保育者としての資質を高める効果があることを示した。子どもの自然とのかかわりをよりよく促すには、まず保育者自身が自然体験を豊富にもつことが重要である¹³⁾と述べている。そのためには保育者を目指す学生の養成課程において、学生が自然体験を積むことのできる授業を導入する必要性を示して

いる。一方で、穂積らは、学生の自然に対する意識について、自然・植物自体に対しては好感を抱くが、動物や、特に昆虫に対して多くの学生が嫌悪感を抱くことを示した。また野菜・植物栽培の作業中に畑にいる動物（イモムシやバッタなどの昆虫、ミミズ、ダンゴムシ等）に触れない学生の姿と、アンケートで得られた昆虫への嫌悪感の高さに一致が見られた¹⁴⁾ことが報告されている。このように、昆虫に苦手意識を抱く保育者養成校の学生が増加しており、自然体験を充実する上で大きな課題となっている¹⁵⁾。保育所保育指針（環境）や幼稚園教育要領（環境）、小学校学習指導要領（生活・理科）にも自然環境とのかかわりの大切さが示されているように、栽培では、昆虫への触れ合いが必ず起こることを考えると、自然体験の実施と苦手意識の克服は課題の1つと言える。

これらの先行研究から、昨今減少傾向にある自然体験は、子どもの育ちに効果的であり、子どもが集団生活を送る保育現場でこそ、自然体験の時間を確保することが重要であると言える。しかし、保育者自身にそもそも幼少期の自然体験が不足しており、上手く活動を展開できないという課題が見える。そのため、保育者養成校では、学生の自然体験不足を補うため、授業内で体験的に学修するカリキュラムを組んでいることが考えられる。しかし、学生が自然体験を通して学ぶためには、動植物への苦手意識を乗り越える必要がある。そのため、これまで保育者養成校では、自然体験によって、苦手意識がどのように表れるか、自然との親和性がどのように高まるかといった学生の意識の変容について調査されてきた。学生自身が、苦手意識を乗り越え、子どもに自然環境と親しんでもらいたいと思えるようになることは、保育現場での自然体験の確保のために重要である。

こうした調査は学生の自然体験が豊富になれば、保育現場で取り入れやすくなるという

視点に立って行われている。そのため調査内容は、主に自然体験による学生の意識の変化にとどまり、実際の指導方法がどのように向上するかまでは明らかになっていない。学生の意識の変化だけでなく、自然体験によって、自然環境とかかわるための指導方法を得ることは、自然体験授業の目的の1つではないだろうか。

そこで本研究では、自然体験としてのさつまいもの収穫活動を題材として、収穫活動前と活動後で、学生が考える指導方法にどのような変化が見られるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2-1. 研究対象と授業の展開

大垣女子短期大学2年生(37名)を対象とし、保育内容の指導法(環境)の授業内で、「子どもの発達と自然環境(1):野菜の成長の観察と保育活動への活用」、「子どもの発達と自然環境(2):野菜の収穫体験を通した保育活動への活用」として、野菜の活用方法を話し合った上で、実際にさつまいもの収穫を行った。

子どもの発達と自然環境(1)では、「さつまいも収穫」を題材として、グループでどのような活動内容や展開例が考えられるか話し合い、それを指導計画にまとめることを授業課題とし、自然環境の活用方法を学修した。さらに、子どもの発達と自然環境(2)では、実際に学内で「さつまいも収穫」を体験することで、自身が考えた指導方法を見直し、より子どもの実態に合った豊かな活動や指導方法を考えられるようになることを課題とした。前講で作成した指導計画を再構築することで、学生が自身の指導方法の変化を実感しながら、学修内容をまとめられるようにした。

尚、さつまいも掘りは縦約8m、横約7mの約56㎡の敷地内で実施し、6月に苗を植えたものを、10月下旬に収穫をした(6月の

苗植えは前期の幼児教育特講内で2年生が自然体験の一環として実施)。

2-2. 分析方法

本研究では、先行研究から学生の自然体験が保育者としての資質を高めることを踏まえ、「さつまいも収穫」の自然体験によって、より豊かな指導方法を考えられるようになると仮定した。そこで、収穫前の指導計画と、収穫後、再構築した指導計画を比較することで、学生の指導方法や保育展開が、自然体験によってどのように変化するかを分析した。

3. 結果と考察

さつまいも収穫の指導計画を再構築したことによって変化があった記載を抜き出し、活動の場面ごとに分析した。活動の場面は「導入」「(収穫の)説明」「収穫活動」「片付け・終了」の4つの場面に分類した。

3-1. 導入場面の変容について

導入場面では、記述内容が変化した学生が38%、変化しなかった学生が62%であった(図1)。また収穫前と収穫後の記述の変化を比較した(図2,3)。それぞれ10種類の導入で構成されており、収穫前と収穫後で、共通して「絵本」「手遊び」による導入が多かった。指導計画を個別に比較すると、導入方法を絵本から手遊びのみに変更することで、導入部分の時間を削った学生が4名見られた。また、絵本などの導入に関して、収穫の1週間前からさつまいもに関する絵本を読んだり、手遊びをしたりすることで、収穫当日の導入時間は短くするという記述が見られた。

保育現場での活動の導入では、しばしば子どもたちの興味・関心を促すために、活動に関する手遊びを行ったり、絵本などを読み聞かせたりするといった視覚的に訴える方法が取られる。学生の指導計画からも、絵本などの視覚的な情報から、さつまいも収穫への興味・関心を促そうと考えたと捉えられる。し

かし、このような視覚的な手段を用いながらも、収穫後の指導計画では、導入自体の時間は短縮させている。収穫体験によって、新しい導入方法を考えるのではなく、導入時間を削るという記述の変化は興味深い。収穫体験により、学生は、保育者が意図的に興味・関心を向けさせようとするよりも、目の前の環境に触れることで、無意識のうちに好奇心が湧くことを体験的に理解したのではないだろうか。その体験から、導入以上に、活動の重要性の気づきや、活動自体の時間を長時間確保したいという願いにつながり、導入時間の短縮に関する記述の変化となったのではないかと考えられた。収穫体験により、学生自身が自然の魅力に気づくことで、子どもが環境や活動を通して、自ら興味・関心を高める保育展開を捉えられるようになる可能性が示唆できた。

3-2. 説明場面の変容について

説明場面では、記述内容が変化した学生が59%、変化しなかった学生が41%であり、半数以上の学生に変化が見られた（図4）。

また、収穫前と収穫後の説明方法の記述を抜き出し、分類した（図5,6）。その結果、説明の方法は収穫前の6種類から、収穫後は8種類に増えた。また、説明に関する記述は、収穫前が38個であり、収穫後には90個となっており、記述数が大幅に増えたことが分かった。これは、収穫体験により、さつまいも収穫の方法を説明することが重要であると学生が考えたことと捉えられた。

また、項目ごとに見ると、収穫前は「保育室と畑の両方で説明する（17）」「サツマイモを傷つけないスコップの使い方を説明する（6）」などの記述が多かった。収穫後は、「保育室と畑の両方で説明する（32）」が同じく最も多く、次いで「個人での場所決め（15）」についての説明、「畑で実演しながら話をする（10）」であった。

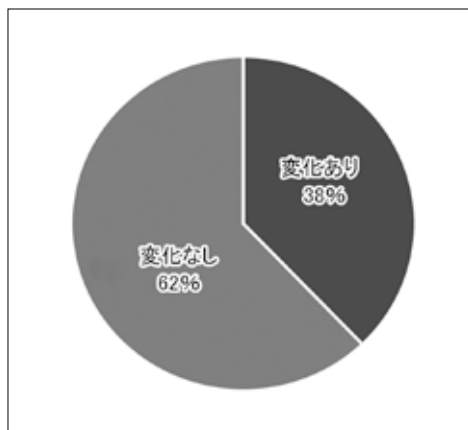


図1 導入場面の記述の変化

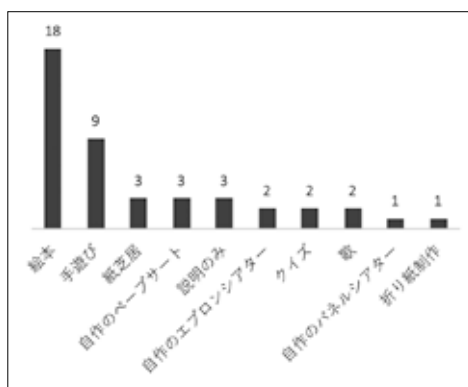


図2 収穫活動前の導入の種類

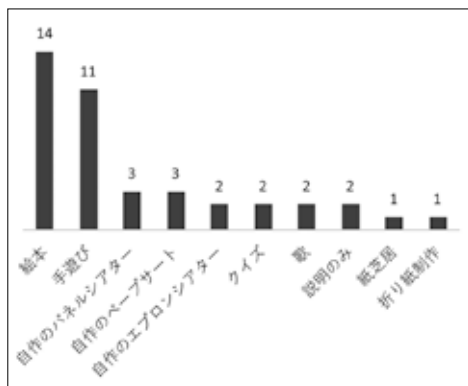


図3 収穫活動後の導入の種類

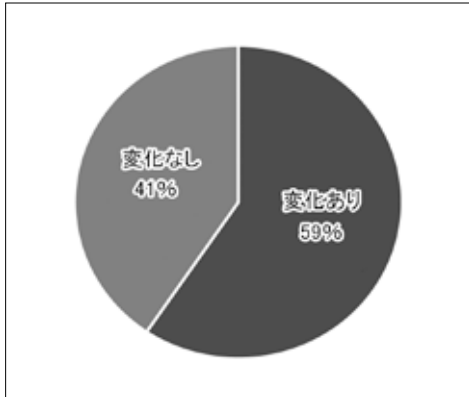


図4 説明場面の記述の変化

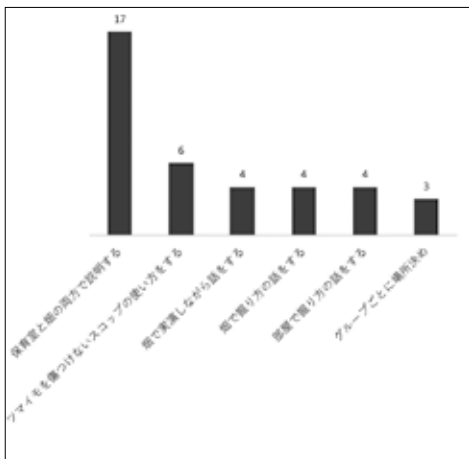


図5 収穫活動前の説明場面の記述内容

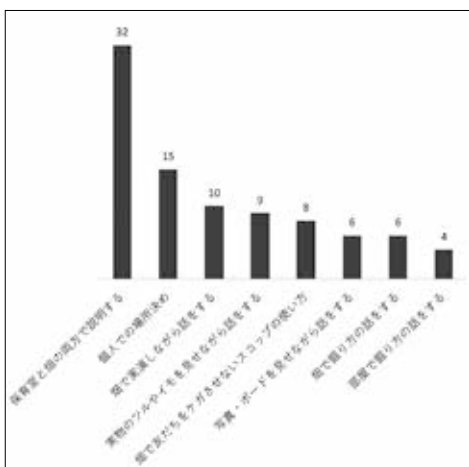


図6 収穫活動後の説明場面の記述内容

収穫後、記述が増えた「保育室と畑の両方で説明する」「畑で実演しながら話をする」について、収穫体験により、子どもに収穫方法を説明することは思いのほか難しく、より丁寧に説明した方がよいと考えたのではないかと捉えられた。収穫後の記述で新しく見られた「実物のツルやイモを見せながら説明する(9)」についても、より丁寧に説明するために実物を使った方が分かりやすいと考えたのではないかと捉えられた。

その他にも収穫後に新しく記述された説明方法もあった。収穫前は「さつまいもを傷つけないスコップの使い方(6)」の説明方法が記述されていたが、収穫後は「友達にケガをさせないスコップの使い方(8)」の記述へと変化した。子どもに気を付けてもらいたいことは何か、実体験をもとに考えることで、「さつまいもをきれいに掘る」ことよりも、友達と隣同士でスコップを使う環境では、まずは安全面の配慮が必要だと考えたのだと捉えられた。

掘る場所について「グループごとに場所決め(3)」は、「個人での場所決め(15)」に大きく変化した。グループでの場所決めは、自分の好きな場所に決まる子どもばかりではない。「本当は別の場所で掘りたかった」と、子どもの思いが活動の前から実現しないことが予想される。自分の思った場所で掘り進められない子どもは、収穫前に意欲を削がれることも考えられる。学生は収穫中に「自分が植えた苗(がある周辺)の場所を掘りたい」と話しており、自分の思った場所で掘ることが意欲につながることを実際に感じられたのではないかと。収穫活動を行うことで、自分が育てたさつまいもを掘りたいという子どもの思いを尊重しようと、個人での掘り場所を付け加えたと捉えられた。また、収穫時の学生の動きを観察していたが、最初は仲の良い友人とある程度同じような場所で掘っていたが、掘り進めるとさつまいもが見つかりやすい場

表1 収穫活動場面の記述内容の変化

カテゴリー	具体的な内容	数
保育者の一斉的な指導から、個別の配慮への変化	上手く掘れない子どもを援助する	14
	一緒にいもほりを楽しむモデルとなる	8
より具体的な子どもの姿を予想	「〇〇みたいなサツマイモとれた」など、具体的な子どもの言葉の記述と共感	6
さつまいも以外の生き物の興味への誘導	虫への興味を促す言葉かけ	16
	見つける生き物の種類の増加	14
	虫かごや図鑑の準備等	2
ツルを使った遊びの展開	綱引きや縄跳び等をして遊ぶ	5
	その他の具体的な遊びの内容の追加	8
	一緒にツルを使った遊びを楽しむモデルとなる	3
より具体的な安全面への配慮	スコップが当たったり、土が目に入ったりしないように気をつける	5

所に個別で移動する、さつまいもを掘り続けたい学生と、さつまいもの葉やツル、それ以外の動植物や昆虫に興味をもって個別に動き回る姿が見られた。保育における収穫活動は、何も収穫して終了ではない。それぞれの思いに合わせて、様々な活動展開が予想される。収穫体験により、子どもの活動の実態に合わせた説明の方法を考えられると捉えられた。

「写真・ボードを見せながら話をする (6)」は、さつまいも収穫活動時に授業担当者がボードや写真を使って導入・説明したことを参考にしたと考えられる。授業担当者の指導方法や授業自体の内容も、学生の指導方法の参考になっていると考えられた。

3-3. 収穫活動場面の変容について

収穫場面では、記述内容が変化した学生が100%であり、全ての学生に変化が見られた(図7)。

また収穫前と収穫後の収穫場面の記述から、変化があったと捉えられた内容を抜き出し、分類した(表1)。その結果、「保育者の一斉的な指導から、個別の配慮への変化」「より具体的な子どもの姿を予想」「さつまいも以外の生き物の興味への誘導」「ツルを使った遊びの展開」「より具体的な安全面への配慮」の5つのカテゴリーに分けられた。

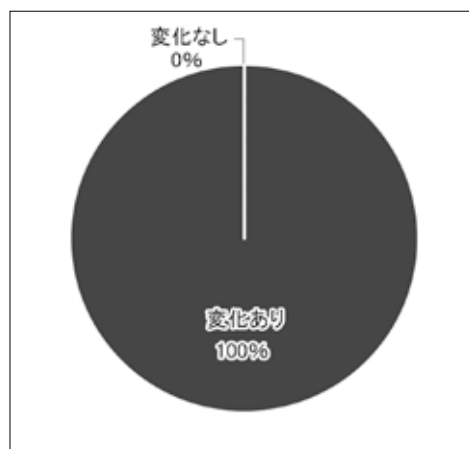


図7 収穫場面の記述の変化

「保育者の一斉的な指導から、個別の配慮への変化」は、「上手く掘れない子どもを援助する」「一緒にいもほりを楽しむモデルとなる」といった子ども一人ひとりが活動を楽しめるような個別的な配慮・援助が書かれた記述を分類した。これは、収穫体験をすることで、学生がいもほりの難しさや困るポイントに気付いたのではないだろうか。実際に体験するからこそ、子どもがどのような場面で困るかを学修し、その指導方法を考えるに至ると捉えられた。また、保育者がモデルとなるという指導方法も、収穫体験により学生自身が楽しんだ経験によって導き出されたのではないだろうか。学生は収穫体験において、自

身の実体験を子どもの活動に置き換えて、そこから指導方法を考えている可能性が示唆された。

「より具体的な子どもの姿を予想」は「〇〇みたいなサツマイモとれた」など、具体的な子どもの言葉の記述と共感に関する記述を分類した。収穫後の指導計画では、子どもの言葉が具体的に追加されており、収穫体験による変化であると捉えられた。学生は自分たちの収穫体験から、子どもたちがどのようなことに気づくのか、どのような言葉を発するのかを考えたのではないだろうか。実際の体験により、学生は子どもの活動内容をより具体的に想像できると考えられた。また、学生は自身が予想した子どもの言葉には、共感や寄り添いといった援助をしたいと記述していた。収穫体験を通して学生自身が楽しむことで、子どもの楽しみ方や気づきに共感したいといった肯定的な受け止め方につながるのではないかと考えられた。



図8 収穫中にさつまいも以外の生き物を見つける学生



図9 さつまいものツルでリースを制作する学生

「さつまいも以外の生き物の興味への誘導」は「虫への興味を促す言葉かけ」や「虫かごや図鑑の準備等」といった、さつまいも以外の生き物に着目し、その興味を促す働きかけの記述を分類した。実際に収穫体験では、カエルや芋虫、幼虫といった生き物を見つけ、手に取る学生の様子が多数観察された(図8)。さつまいも以外の生き物への興味への誘導に関する記述は、収穫体験によって実際にそうした生き物を見つけた経験が影響していると考えられる。また収穫体験時は用意されていなかった「虫かご」や「図鑑」を用意するといった指導方法も追加されている。ここでも、学生自身の実体験を、子どもの活動へと置き換えて、同様の場面では何が必要だったのか、指導方法を考えていると捉えられた。

「ツルを使った遊びの展開」はツルを用いた「綱引きや縄跳び等をして遊ぶ」「一緒にツルを使った遊びを楽しむ」といったさつまいもを掘るだけでなく、ツルなどを使った遊びへの展開が書かれた記述を分類した。「さつまいも以外の生き物の興味への誘導」と同様、実際に収穫体験では、ツルを使った「縄跳び」や集団での「大縄」、ツルのリース制作を自発的に行った学生が観察された(図9)。収穫体験で得られた遊び経験が、収穫後の指導計画における子どもの活動の展開に影響を与えたと考えられた。保育現場でも、子どもが収穫物やその周辺環境を利用して遊び始める姿は見られる。収穫体験により、学生がより子どもの実態に即した活動内容と考えられると捉えられた。また、遊びの指導方法について、「子どもに〇〇の遊び方を教える」といった記述はなく、子どもが自発的に遊びに気づく姿や遊びのモデルとなる保育者の姿が記述された。学生自身も収穫後の指導計画のように、体験を通して自分たちで遊び方に気づき、試し始める姿が目立った。子どもは教えなければ遊べないという姿ではなく、子どもなら自分たちで遊び方に気づくのではな

いかという視点に立っていることが考えられる。また、遊び方や楽しみ方に気づけない子どもであっても、保育者がモデルになることで、子どもの自発的な姿をより見守る指導方法へと変化していると捉えられた。

「より具体的な安全面への配慮」は「スコップが当たったり、土が目に入ったりしないように気をつける」といった具体的な安全面の配慮が加えられた記述を分類した。収穫前の指導計画にも安全面の配慮の記述はあったが、収穫後はより具体的になると分かった。収穫体験により、どのようなことに注意すればよいか、具体的な内容を学修すると考えられた。

3-4. 片付け・終了場面の記述

片付け・終了場面では、記述内容が変化した学生が51%、変化しなかった学生が49%であり、約半数の学生に変化が見られた（図10）。

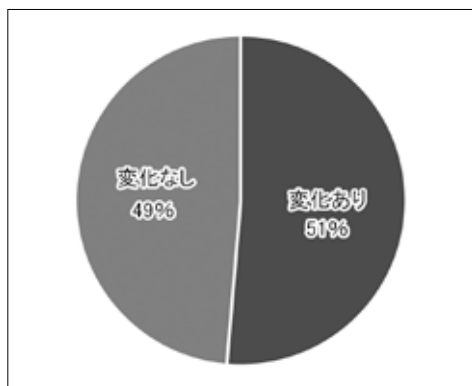


図10 片付け・終了場面の記述の変化

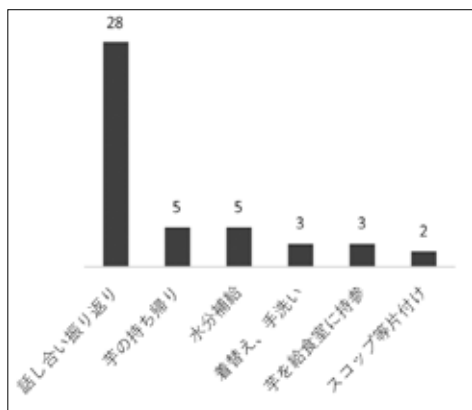


図11 収穫活動前の片付け・終了場面の内容

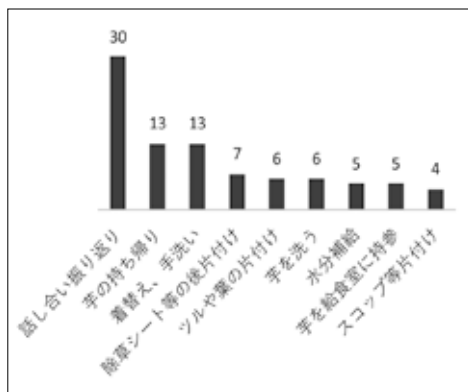


図12 収穫活動後の片付け・終了場面の内容

また収穫前と収穫後の片付け・終了場面の記述の内容を抜き出し、その変化を比較した（図11,12）。その結果、片付け・活動の終了方法は収穫前の6種類から、収穫後には9種類に増えた。また、片付け・終了場面に関する記述は、収穫前が46個であり、収穫後には89個となっており、記述数が大幅に増えたことが分かった。これは、収穫体験により、さつまいも収穫の片付けの方法がより具体的になったのではないかと考えたと捉えられた。

収穫前の片付け・終了場面では「話し合い・振り返り（28）」が最も多く、「芋の持ち帰り（5）」「水分補給（5）」に関する記述が次いで多かった。収穫後の指導計画では、収穫前と同様「話し合い・振り返り（30）」が最も多く、次いで「芋の持ち帰り（13）」であった。これらの内容は、記述数は増えたが、内容自体に変化は見られなかった。収穫後に記述が増えた「着替え・手洗い（13）」は、収穫体験により、学生自身の手や衣服が汚れたことが要因であると考えられる。子どもたちも畑に入れば必ず他や衣服が汚れることは予想される。収穫体験により、より実態に即した活動内容を考えられたと捉えられた。

収穫後、新しく記述された内容に着目すると「除草シート等の後片付け（7）」「ツルや葉の片付け（6）」「芋を洗う（6）」が見られた。これらは、収穫体験時に学生が行った片付け

等の内容である。ツルや葉の片付け、除草シートなどの後片付けは収穫前には想定されており、実際に体験することによって、どのような片付けが必要か明確になったと考えられた。

4. おわりに

本研究では、自然体験によって学生が考える指導方法に変化は見られるのかという点に着目し、収穫前後の指導計画を比較して検討した。活動の場面を「導入」「説明」「収穫活動」「片付け・終了」の4つの場面に分類してそれぞれの記述内容の変化を分析した。その結果、「導入」では、導入時間を短縮し、収穫活動自体の時間を長く取ることで、子どもの体験を重視する内容や、1週間前から導入を始めるような、保育の連続性に考えが及んでいる記述の変化が見られた。「説明」では、子どもに対して、より丁寧な説明を心掛ける記述や、安全面の配慮を促す記述の変化が見られた。「収穫活動」では、学生自身の体験を基に、より具体的な子どもの姿を予想できるようになり、集団に対してだけでなく、個別のかかわりの記述の充実も見られた。また、体験中に見つけた生き物とのふれ合いや、いものツルでの遊び体験が指導計画にも反映された。実際の保育場面でのさつまいも栽培でも、さつまいもだけではなく、生き物やツルを使った遊びは展開される。収穫を通して、学生が体験した内容は、子どももまた味わう事柄であり、それを基に指導計画を再構築することで、保育者の指導方法を考えることができたのではないだろうか。「片付け・終了」では、より具体的な道具や片付けの内容に記述の変化が見られ、実践場面に合わせた指導方法へとつながったと考えられた。位田は、栽培は子育てと同じという実感や、保育者を目指す学生の栽培体験および子どもの栽培体験の重要性に気づき、保育者を指すものとしての自分の在り方や栽培体験の必要性を認

識する教育的効果がある¹⁶⁾としている。また、学生は、保育者となる前の栽培体験・栽培知識が重要と考えている¹⁷⁾と述べている。今回の研究では、このような保育者となる前の栽培体験が、学生の自然環境に対する意識だけでなく、指導方法にも変化を与えることがわかった。

また、さつまいもの収穫活動を行ったが、保育内容の指導法「環境」の授業だけでなく、栽培後に、それを調理できるような「子どもの食と栄養」や、収穫の導入や、収穫体験を表現するような「保育教材研究」の授業などと連動して長期的多角的に取り組むことでより総合的な学びにつながると考える。

2年次だけでなく、1年次から3年次まで毎年3年間繰り返し栽培活動することで、現場で生かすことができる学びになることを期待する。

保育者の経験・学びが、子どもの学びになるように本学においてもさつまいも栽培にとどまらず、本学の豊かな自然環境を生かしたくみずきの郷巡りや花壇やグリーンカーテンの作成・金魚やメダカの飼育など身近な自然にかかわる活動を継続し、保育者としての豊かな感性を育てるような環境を整えていく必要があると考える。

引用文献

- 1) 杉浦広幸：幼稚園・保育所における園芸・農業活動活性化のための子どもの興味と職員の考えについての研究、人間・植物関係学会雑誌、7(1)：17-22、2007
- 2) 文部科学省：幼稚園教育要領、平成29年3月告示
- 3) 内閣府、厚生労働省、文部科学省：保連携型認定こども園教育・保育要領、平成29年3月告示
- 4) 厚生労働省：保育所保育指針、平成29年3月告示
- 5) 文部科学省：前掲書、平成29年3月告示

- 6) 内閣府、厚生労働省、文部科学省：前掲書、平成 29 年 3 月告示
- 7) 厚生労働省：前掲書、平成 29 年 3 月告示
- 8) 内閣府：子ども・若者白書、平成 29 年度版
- 9) 山本俊光・森啓一郎・松尾英輔：保育所における園芸の保育効果—福岡市の事例から—、人間・植物関係学会雑誌、5 (2)：13-18、2006
- 10) 杉浦広幸：前掲書、17-22、2007
- 11) 同上、17-22、2007
- 12) 細田成子・西島大祐・山根一晃・田川悦子：保育職を目指す学生の自然環境に関する意識調査、日本教育心理学会総会発表論文集、50：126、2008
- 13) 草野いづみ：大学での保育者養成における自然体験授業の効果、帝京大学文学部教育学科紀要、36：71-78、2011
- 14) 穂積訓：労作体験の実践と幼児保育専攻の学生が自然・環境に抱く意識、茨城キリスト教大学紀要、51 自然科学：177-188、2017
- 15) 木村紗帆・野崎健太郎：保育者および教員養成課程の女子大学生が虫に抱く意識：虫嫌いの仕組み、相山女学園教育学部紀要、9：109-119、2016
- 16) 位田かつ代：保育内容「環境」における野菜栽培活動の教育的効果、岐阜女子大学紀要、47：55-65、2017
- 17) 同上：55-65、2017

保育・幼稚園実習における保育計画の指導の手がかり

Search for instruction method of nursery teaching plans in early childhood care and education training

名 和 孝 浩
Takahiro NAWA

立 崎 博 則
Hironori TACHIZAKI

1. はじめに

現在、保育に関するニーズは高まっており、保育者養成校には現場で即戦力となる保育者の養成が期待されている。そのため実践的な能力が養われる保育実習や幼稚園教育実習は、保育者養成校のカリキュラムでも中心的に位置づけられている。どの保育者養成校にとっても、実習指導の充実を目指すところであり、その指導の充実が、実習の質にもつながると考えられる。

山田¹⁾は時代の要請として、即教育現場、保育現場で活躍できる実践的な指導力を「保育実践力」と位置づけ、それを構成する力の1つとして「保育計画を作成する力」を挙げている。保育実習及び幼稚園教育実習では、「部分実習」「1日実習」と言われる、実習生が中心的に保育の保育計画を作成し、実践・評価する単元が実施されることで、こうした保育実践力の向上が望まれている。保育者養成校には、実習を通して現場保育者の実践力を育てるために、保育計画作成に関する指導が求められていると言える。実習準備の一環として、実習前に保育計画を作成することは、実習指導の効果としても認められており²⁾、各保育者養成校で取り組まれている。しかし、そうした取り組みの一方で、学生にとっての保育計画の困難さも指摘されてきた。部分実習における保育計画について、実習を行った学生の自己評価と実習を受け入れた園の評価を比較した結果、共通して保育計画に関す

る評価が低いことが分かっており、園での評価の厳しさや、学生にとっての苦手意識にもつながっている³⁾と考えられる。また実習生は保育計画の作成において、子どもの実態把握に困難を示しており⁴⁾、実習期間でしか子どもとかわることができない学生の課題が現れやすいのではないかと考えられる。さらに実習では、保育計画を作成しても、修正なしで実践されることは少ない。実習生が下書きした保育計画を担当保育者が添削し、修正を加えながら完成させていくのが一般的な流れである。こうした実際の指導場面において、子どもの実態を把握し、保育展開を考えるとという一連の手順を踏むことの困難さのうえに、書き直しを含めて書くこと自体に時間がかかることで、さらなる苦手意識が芽生える⁵⁾ことが指摘されている。実習生の苦手意識を解消し、よりよい保育計画の作成に取り組むためには、「保育計画は添削を受けながら作成をする」という実習場面を想定した実習指導の在り方も検討する必要があると考えられる。このような保育計画の添削について、柴田⁶⁾は、保育者養成校の実習指導の方法として、学生が書いた保育計画は教員側が赤ペンを入れて添削することの必要性を指摘しているが、同時に授業での指導と園での指導にズレを感じ、不安を抱くことにも言及している。これは、教員の添削内容と園の添削内容が異なるという問題を示唆し、保育者養成校が園での指導実態を把握することが求められ

る。実習園での保育計画の添削内容を分析し、整理することは、保育者養成校教員の指導内容をより明確化し、指導のズレという問題を解消する一助となるのではないだろうか。

そこで、本研究では学生が実習中に作成した保育計画から、担任保育者の添削内容に着目し、実際の実習場面でどのような点が添削されるのかを分析し、今後の実習指導や保育計画作成に関する授業での指導内容の基礎的データを得ることを目的とする。

2. 方法

対象

2年生の保育実習Ⅱ（2019年8月5日～8月23日）43名及び幼稚園実習Ⅰ（2019年9月2日～9月13日）41名の内、実習園の担任保育者が添削した保育計画を対象とした。

手続き

収集した保育計画から、担任保育者が加筆・修正した箇所、文章を削った箇所、また加筆・修正を助言した箇所など、添削箇所を抽出した。

3. 結果

担任保育者の添削した保育計画を収集した結果、50枚の保育計画が収集できた。また添削箇所を抜き出した結果、166か所の添削箇所が抽出でき、これを分析した。

1) 保育計画の遊びの内容について

収集した保育計画の遊び内容について、類似しているものはまとめ、分類した結果、「運動遊び」「集団ゲーム」「制作（製作）」「読み聞かせ」「リズム遊び」の5つの種類と具体的な19の遊びの内容がみられた（表1）。特に制作（製作）については、実習時期である8～9月の季節を考慮した内容となった。

2) 添削項目について

保育計画は、「現在の子どもの姿」「ねらい」

表1 部分実習の遊びの種類と内訳

遊びの種類	具体的な遊びの内容	人数
運動遊び (6)	サーキット遊び	3
	リレー	2
	的当て	1
集団ゲーム (15)	フルーツバスケット	6
	むつくりくまさん	3
	宝探しゲーム	2
	ネコとネズミ	1
	新聞じゃんけん	1
	おいかけっこ	1
	猛獣狩りにいこうよ	1
制作（製作） (20)	季節の生き物づくり（蝶々、魚、タコなど）	8
	季節のモチーフづくり（おぼけ、UFOなど）	6
	季節の食べ物（ジュース、カレーライスなど）	3
	遊べるおもちゃづくり（紙コップロケットなど）	2
	折り紙	1
読み聞かせ (7)	絵本の読み聞かせ	4
	紙芝居の読み聞かせ	3
リズム遊び (2)	マラカス遊び	1
	わらべうた遊び	1
合計		50

「内容」「子どもの活動」「保育者の援助・配慮」「環境構成・準備」の6つの項目で構成されている。それぞれの添削箇所を抜き出し、集計した（図1）。その結果、項目ごとの添削箇所は、「現在の子どもの姿」が2%、「ねらい」が7%、「内容」が1%、「子ども活動」が29%、「保育者の援助・配慮」が48%、「環境構成・準備」が13%であった。約半数が「保育者の援助・配慮」に関する内容の指導であり、「現在の子どもの姿」「ねらい」「内容」の添削が少ないことが分かった。

3) 指導方法の種類について

添削内容から、指導方法の種類ごとに分類した結果、「修正」「追加」「削除」の3つに分けられた（図2）。「修正」は担任保育者が直接実習生の文章を書き直した場合や、どのように書き直せばよいのか助言をして、修正の指示をした場合を分類した。「追加」は担

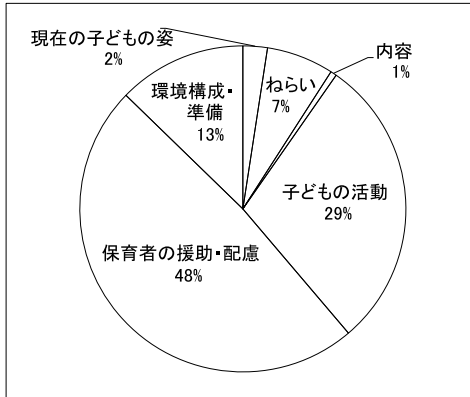


図1 項目ごとの添削の割合

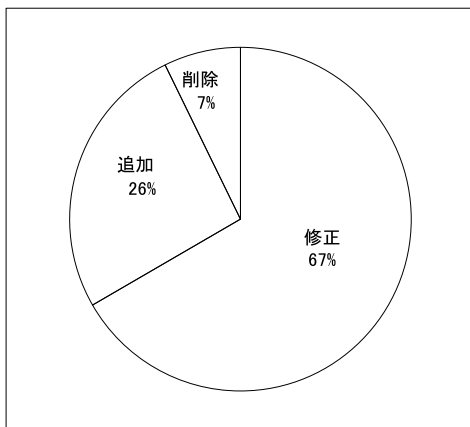


図2 指導方法の種類と割合

任保育者が、その保育計画にはもともと記載されていない内容を、新しく追記した場合と、追記の指示をした場合を分類した。「削除」は担任保育者が、学生の保育計画に記載されていた文章を添削後、削除した場合として分類した。「修正」が67%と最も多く、「追加」が26%、削除が7%であった。過半数以上が「修正」であり、保育計画は実習生が作成した内容をブラッシュアップさせる方法が多く見られた。

4) 指導の種類ごとに見た具体的な内容

「修正」「削除」「追加」の指導の種類ごとに、類似した具体的な指導内容を分類し、カテゴリーを付け、整理した。指導の種類が違って、具体的な指導内容が類似している場合が

あったが、本研究では基礎的データを得るため、あえて指導の種類ごとにまとめ、より詳細に分析を図った。

指導の種類「修正」におけるカテゴリー

その結果、「修正」では「文章の構成などの指摘」「具体的な内容について求める指導」「子どもの実態の把握に関する指導」「保育者の指導方法としての適切さの指摘」「実習生の知識・理解への指導」の5つの指導の観点に分類された(表2)。

「文章の構成などの指摘」は誤字や文章表現に関する指導としてまとめた。50%と「修正」された内容の半数以上を占めており、指導の内容は「誤字脱字」、「保育用語」「文章表現」「保育的表現」の4つに分けられた。「誤字脱字」は実習生が保育計画を作成した際の漢字の誤りや書き間違いとして分類した。「保育用語」は、例えば実習生が記載した「制作」という単語を「製作」と修正するなど、単語自体に誤りはないが、保育者や園が使用する用語についての指摘として分類した。また「文章表現」は、「てにをは」などの文章構成に関する指摘として分類した。「保育的表現」は、基本的な文章表現に誤りはないが、例えば実習生が記載した「子どもに〇〇をしてもらう」という表現を「子どもが〇〇する」と修正するといった、保育的な表現への書き直しを指摘する内容として分類した。

次に「具体的な内容について求める指導」は、援助や活動など、より具体的な内容を求める指導としてまとめた。「修正」された内容の20%で、「援助の具体性」「子どもの姿の具体性」「準備物の具体性」「活動の具体性」の4つに分けられた。「援助の具体性」は、「子どもとかかわる」などの援助事項は書かれているが、「子どもとどのようにかかわるか」というより具体的な内容についての指摘として

分類した「子どもの姿の具体性」は子どもの姿勢や姿をより具体的に修正した内容を分類した。「準備物の具体性」は、何がいくついるのかなど、準備物をより具体的に修正した

内容を分類した。「活動の具体性」は「○○遊びをする」「△△づくりをする」などの具体的な活動名を書き加えた内容を分類した。「子どもの実態の把握に関する指導」は、

表2 保育計画で修正された内容に関する分類

指導の種類	指導の観点	指摘内容	具体的な内容の例
修正 10(100%)	文章の構成などの指摘	55 (50.0%) 誤字脱字	漢字の間違いや基本的な誤字脱字を修正する
		保育用語	「制作」ではなく「製作」と記載するなどの保育特有の用語に関する修正をする
		文章表現	「てにをは」や話し言葉などの文章表現に関する修正をする
		保育的表現	文章や援助の方法・子どもの姿の記載に大きな誤りはないが、保育現場でよく使われる文章表現への修正をする
	具体的な内容について求める指導	22 (20.0%) 援助の具体性	「子どもとかかわる」だけでなく「子どもとどのようにかわる」のかなど、実習生の記述した援助に対して、具体的にどのように行うかについて書き加える
		子どもの姿の具体性	活動中の様子や話を聞く姿勢（立っているのか座っているのか）など、より具体的な子どもの姿を書き加える
		準備物の具体性	準備物の具体的な内容の修正を求める指導
		活動の具体性	どのように活動するのか、具体的な内容の修正を求める指導
	子どもの実態の把握に関する指導	15 (13.6%) 発達の理解の不十分さ	子どものクラスや発達に合っていない内容を修正する
		子どもに合わせた保育教材の修正	指導計画を実践するクラスの子どものに合わせた教材の使用（形や大きさなど）について修正する
		子どもに合わせた活動の修正	指導計画を実践するクラスの子どものに合わせて、遊びのルールや活動の内容を修正する
		子どもに合わせた環境の修正	指導計画を実践するクラスの子どものに合わせた環境構成（場所や保育者の立ち位置）について修正する
		保育者の予想とのズレ	「○○できる子が多い」という実習生の記述に対し、「○○できる子は少ない」など、予想される子どもの姿とのズレを指摘する
	保育者の指導方法としての適切さの指摘	10 (9.1%) 不適切な援助の修正	実習生が子どもに「させる」ことを強要しているなど、保育者主導的な援助を、子どもが主体的にできる援助に修正する
		保育者の意図が含まれた援助の内容	その援助をすることで、子どもたちに何を伝えたいのか、どのような育ちを促したいのかなど、保育者の意図について求める指導
		安全面の配慮の記載	ハサミなどの使い方に関する約束事の指導方法
	実習生の知識・理解への指導	8 (7.3%) 項目の書き方についての指摘	基礎的な項目の書き方を修正するよう指導する
		活動の順番の入れ替え	文章はそのままに、活動の順番のみ入れ替える
		記入項目の移動	「子どもの活動」に書かれている内容を「保育者の援助・配慮」に移動するように指導

実習生が配属されたクラスの子どもを上手く捉えられなかったために指導された内容をまとめた。「修正」された内容の13.6%で、「発達の理解の不十分さ」「子どもに合わせた保育教材の修正」「子どもに合わせた活動の修正」「子どもに合わせた環境の修正」「保育者の予想とのズレ」の5つに分けられた。「発達の理解の不十分さ」は、実習生が各年齢の発達理解が不十分であったために修正された内容を分類した。また、「子どもに合わせた保育教材の修正」「子どもに合わせた活動の修正」「子どもに合わせた環境の修正」は、それぞれのクラスの子どもたちの実態に合わせた教材や遊び、環境に関する修正についての内容を分類した。いずれも年齢的な発達理解はもっているが、配属クラスの子どもたちの興味・関心に合わせることや、〇〇が苦手な子どもが多いため特別な配慮を要するなどの内容があった。また「保育者の予想とのズレ」は、実習生の子どもの姿の予想と、担任保育者が予想する子どもの姿にズレがあり、修正された内容を分類した。

「保育者の指導方法としての適切さの指摘」は、実習生の指導方法が保育として適していない内容への指導としてまとめた。「修正」された内容の9.1%で、「不適切な援助の修正」「保育者の意図が含まれた援助の内容」「安全面の配慮の記載」の3つに分けられた。「不適切な援助の修正」は、「子どもに〇〇させる」などの保育者が主導的であったり、子どもの主体性が保障されていなかったりする援助を修正する内容として分類した。「保育者の意図が含まれた援助の内容」は、実習生がそれをする中で、子どものどのような育ちを促したいのか、という保育者としての援助の意図を求めて修正した内容を分類した。「安全面の配慮の記載」は、ハサミの使い方などの危険性が高い道具や活動の指導方法を修正する内容を分類した。

「実習生の知識・理解への指導」は、記入

項目の間違いなどの保育計画を作成するための実習生の基礎的な理解不足を指摘した内容をまとめた。「修正」された内容の7.3%であり、「項目の書き方についての指摘」「活動の順番の入れ替え」「記入項目の移動」の3つに分けられた。「項目の書き方についての指摘」は、保育計画に記入する各項目への正しい記入の仕方を修正された内容を分類した。「活動の順番の入れ替え」は、内容に変更はないが、活動の順番を入れ違えている内容を分類した。「記入項目の移動」は、本来子どもの活動に記入すべき事柄を、保育者の援助・配慮に記入するといった、項目の移動を求めた内容を分類した。

指導の種類「追加」におけるカテゴリー

「追加」では「子どもの実態の把握に関する指導」「保育者の指導方法としての適切さの指摘」「具体的な内容について求める指導」「指導後、必要になった記述の追加」の4つの指導の観点に分類された（表3）。

「子どもの実態の把握に関する指導」は、「修正」のカテゴリーと同様に、実習生が配属されたクラスの子どもを上手く捉えられなかったために指導された内容をまとめた。「追加」された内容の62.8%であり、半数以上を占めており、指導の内容は「予想されるほかの子どもの姿」「子どもに合わせた保育者の援助の追加」「子どもに合わせた環境の追加」の3つに分けられた。「予想されるほかの子どもの姿」は、実習生がクラスの子どもの実態を把握しきれず、予想できなかった子どもの姿を追加した内容を分類した。また「子どもに合わせた保育者の援助の追加」は、先述の「予想されるほかの子どもの姿」と連動して、実習生が予想できなかった子どもの姿に対して、どのように援助をするかを考えるよう求める内容として分類した。「子どもに合わせた環境の追加」は、クラスの子どもの実態に合わせて、環境構成を追加するよう指導した

表3 保育計画で追加された内容に関する分類

指導の種類	指導の観点	指摘内容	具体的な内容の例
追加 43(100%)	子どもの実態の把握に関する指導	27 (62.8%) 予想されるほかの子どもの姿	実習生が予想しなかった子どもの姿を追加し、その後の援助へとつなげるよう提案する
		子どもに合わせた保育者の援助の追加	予想されるほかの子どもの姿に合わせて、「○○な子どもがいたときはどうするか？」など、保育者の援助を追加するよう提案する
		子どもに合わせた環境の追加	指導計画を実践するクラスの子どもに合わせた環境構成を追加する
	保育者の指導方法としての適切さの指摘	8 (18.6%) 適切な援助の追加	子どもが自分で考えたり、気づいたり、自分で選べるような援助の内容を考えるよう提案する
		安全面の配慮の記載	ハサミなどの使い方に関する約束事の指導を提案する
	具体的な内容について求める指導	4 (9.3%) 環境構成の具体性	書かれていない環境構成の具体的な内容を考えるよう提案する
	指導後、必要になった記述の追加	4 (9.3%) 新しい援助内容の追加	指導をした結果、必要になった保育者の援助を追加する
		新しい活動内容の追加	指導をした結果、必要になった子どもの活動を追加する

内容を分類した。

「保育者の指導方法としての適切さの指摘」は「修正」のカテゴリーと同様に、実習生の指導方法が保育として適していない内容への指導としてまとめた。「追加」された内容の18.6%であり、「適切な援助の追加」「安全面の配慮の記載」の2つに分けられた。「適切な援助の追加」は、子どもが自分で考えたり、気づいたり、自分で選べるような援助といった、より適切な保育者としての援助を追加するよう指導した内容として分類した。「安全面の配慮の記載」は、例えばハサミの使い方に関する約束事の指導そのものがないなど、不足している安全面の配慮を追加する内容を分類した。

「具体的な内容について求める指導」は、「修正」のカテゴリーと同様に、援助や活動など、より具体的な内容を求める指導としてまとめた。「追加」の内容の9.3%であり、書かれていない環境構成の具体的な内容を考えるよう提案する「環境構成の具体性」のみであった。

「指導後、必要になった記述の追加」は、担任保育者が保育計画の添削をし、再構成をした結果、新しく付け足す必要が起きた内容

をまとめた。「追加」された内容の9.3%であり、指導の内容は「新しい援助内容の追加」「新しい活動内容の追加」の2つに分けられた。それぞれ、添削後、必要となった保育者の援助と子どもの活動を追加する内容を分類した。

指導の種類「削除」におけるカテゴリー

「削除」では「子どもの実態の把握に関する指導」「指導後、必要がなくなった記述の削除」「保育者の指導方法としての適切さの指摘」の3つの指導の観点に分類された(表3)。

「子どもの実態の把握に関する指導」は「削除」された内容の41.5%であり、「保育者の予想とのズレ」の1つであった。「保育者の予想とのズレ」は、実習生の子どもの姿の予想と、担任保育者が予想する子どもの姿がズレていたため、子どもの姿やそれに対しての援助を削除する内容を分類した。

「指導後、必要がなくなった記述の削除」は、その記述の文章表現や適切さに関係なく、担任保育者が保育計画の添削をし、再構成をした結果、当初の計画から必要がなくなった記述を削除する内容をまとめた。「削除」の内容の17%であり、「援助内容の削除」「活動

表4 保育計画で削除された内容に関する分類

指導の種類	指導の観点	指摘内容	具体的な内容の例
削除 12(100%)	子どもの実態の把握に関する指導	5 (41.5%) 保育者の予想とのズレ	「集中して絵本を見る」などの実習生の憶測が含まれた記述を削除する
	指導後、必要がなくなった記述の削除	5 (41.5%) 援助内容の削除	指導をした結果、不要になった援助事項を削除する
		活動内容の削除	指導をした結果、不要になった子どもの活動を削除する
	保育者の指導方法としての適切さの指摘	2 (17%) 不適切な援助の削除	子どもに手を挙げさせたり、保育者主導的な援助を削除する

内容の削除」の2つに分けられた。それぞれ、添削をした結果、不要になった援助と子どもの活動を削除する内容を分類した。

「保育者の指導方法としての適切さの指摘」は、実習生の指導方法が保育として適していない内容への指導としてまとめ、「修正」「追加」「削除」の指導の種類すべてで確認できた。「削除」の内容の17%であり、保育者主導的な援助を削除する「不適切な援助の削除」のみであった。

4. 考察

分類されたデータを基に、担任保育者がどのような指導をしているのかを分析し、保育者養成校に求められる指導の在り方を考察した。

1) 指導の種類ごとの比較

「修正」自体が指導の種類の66.7%であったのは、基本的に担任保育者は、実習生の記述を「削除」してしまうよりも、手直しして実践する場合が多いということであると考えられた。まったく新しい遊びや援助を付け加えるのではなく、実習生なりに考えた計画を尊重していることもうかがえる。指導の種類「修正」「追加」「削除」ごとに、具体的な指導内容を分類した結果、いくつかは類似した指導内容として分類された。しかし実習生が計画した援助方法を、手直しすればそのまま実践できると考えるか、それとも不要だと考えるか、指導の種類から見ると、両者の間に

は質的な違いがあると推察される。今後、担任保育者が、どのような意図で指導の種類を変えているのか調査することで、園側との指導の連携や、実習生の達成度や評価の観点へとつなげたい。

2) 文章構成に関する指導について

指導の観点でも多く見られた実習生の文章構成に関する指導について、実習生の文章力が課題として挙げられた。文章構成に関して、保育計画という文章を書くこと自体への困難さがある⁷⁾、ことは指摘されている。担任保育者の指導内容から考えても、学生の文章力への課題が捉えられた。また、文章構成の指導には、保育用語や保育的な表現についての指摘もある。日常では使用しない用語や文章表現などを、保育計画を作成し、添削されることで、学修しているとも考えられた。しかし、一方で「制作」という単語を「製作」と修正したり、「制作」のまま使用したりと、一貫性のない単語も見られた。保育関連のテキストにも「制作」「製作」「せいさく」などの表記の違いが見られ、現場で使用されている保育用語の根拠が曖昧であることも考えられる。実習園と養成校の指導のズレには、こうした些細な違いの蓄積も含まれると考えられる。実習指導や、保育計画に関する授業では、積極的な保育用語の使用と共に、保育現場で使用される単語に、実習生が柔軟に対応するような指導も必要だと考えられた。

3) 具体性を求める指導内容について

指導の観点では、具体性を求める指導が多く、複数の指導の種類で見られた。保育計画という性質上、それが実践につながらなければいけない。担任保育者の指導の観点として、計画を立てるだけでなく、どのように実践するかに焦点が当てられているのではないだろうか。実習生は保育経験の少なさから、こうした具体的な援助や環境の想定が難しいことも考えられる。保育者養成校では、事前の指導として、単に言葉をかけるという記述をするのではなく、具体的にどのような言葉をかけるのか、準備物は何が必要なのかなど、具体性を求める指導を意識的に行う必要があると示唆された。また、授業内で実際に保育計画を立て、模擬保育を行うことも有効ではないだろうか。実践の準備の過程で気づくことや、実践することで計画の不十分さを反省的に学ぶことは大いにあったと考えられる。模擬保育を実施するだけでなく、実施後に事前、作成した保育計画との違いや、援助の具体性について再構成することで、実習につながる保育計画の充実が図れるのではないだろうか。

また保育者の援助は、具体性に加え、その援助の意図を求める指導も見られた。実習生が何をするのかという具体的な行動だけでなく、その援助をすることで子どもの育ちをどのように促したいのか、という視点を学生に問うことで、実習園と共通した観点での指導が行えるのではないだろうか。

4) 子どもの実態把握について

先行研究でも指摘されたように、実習生が感じる子どもの実態把握に関する困難さは、担任保育者の「修正」「追加」「削除」すべての指導で見られた。特に、実習生が予想する子どもの姿と、担任保育者が予想する子どもの姿のズレが捉えられた。担任保育者がより適切にクラスの子どもの姿を捉えられることは当然であり、こうした指導により、実習生の子

ども理解がさらに深まるとも考えられる。保育計画を通して、実習生は、設定された保育を円滑に進めるスキルだけでなく、保育をするうえで、常に求められる子ども理解の方法も学ぶのではないだろうか。実習でしか学べない事柄の1つとして、実習生がどのような経験を経て実態を把握していくのか、そのために実習園からどのような指導を受けるのかという道筋を示すことが、困難さの解消に向けて必要になると考えられた。

5. おわりに

本研究では、学生が実習中に作成した保育計画から、担任保育者が添削した箇所を抜き出すことで、現場保育者の指導の観点についての基礎的データを得た。収集できた保育計画のみの分析となるため、すべての指導の観点が明らかとなったわけではないが、今後の実習指導や、学生が困難さや苦手意識をもつ保育計画に関する指導方法についての示唆を得ることはできた。指導の観点は非常に多岐にわたり、分類が難しい箇所も見られた。また、保育者養成校と実習園の指導のズレだけでなく、実習園ごとの指導のズレがあることも示唆された。

今後の課題として、本研究で得られた知見を基に、保育計画の指導の観点をより明確にすることや、養成校での指導方法の確立や効果を検討したい。

引用文献

- 1) 山田 秀江：幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察—責任実習の実践報告から—、四條畷学園短期大学紀要、45：51-61、2012
- 2) 久松 尚美・東 真美子・小澤 拓大：保育実習準備の充実に向けた取り組み、宮崎学園短期大学紀要、11：74-83、2019
- 3) 吉田 雅昭・宮田知絵・岡澤 哲子：幼稚園実習指導の効果的な方法について—

学生の学びの報告から一、帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要、4：59-74、2019

- 4) 野尻 裕子・栗原 泰子：幼稚園教育実習における学習内容について―自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する―、川村学園大学研究紀要、16（2）：23-36、2016
- 5) 森木 朋佳：ふせんを活用した指導案作成方法の研究―保育実習指導における指導案作成上の課題―、鹿児島純心女子短期大学研究紀要、44：21-36、2014
- 6) 柴田 智世：保育における短期指導計画の作成指導の実践と考察―「カリキュラム研究」の授業を中心に―、愛知学泉短期大学紀要、46：93-100、2011
- 7) 菜原桂子・小林美花：幼稚園教育実習・保育所実習における指導案の現状と課題、北翔大学短期大学部研究紀要、55：139-145、2017

歯科衛生学科学生のルーブリック評価を活用した 相互実習レポートの教育効果に関する検討

Examination of Educational Effect of Dental Hygiene Scientist's Mutual Training Report on Rubric Evaluation

今井 藍子 阿尾 敦子 川 畠 智子
Aiko IMAI Atsuko AO Tomoko KAWAHATA

緒言

「近年、高等教育機関においては『厳格な評価』とともに学生に対して『可視化』が求められている。」と金岡¹⁾が述べているように、大学教育においても学修成果の可視化に向けルーブリック評価が活用されている。筆者らは、平成26年度から相互実習レポートの評価方法として、ルーブリックを活用した客観的評価を導入し、「評価の可視化」に取り組んできた。今井ら²⁾は、「ルーブリック評価の評価尺度の項目を3段階から4段階に細分化したことにより、高得点者が多くなった一方で、評価尺度の表現のあいまいさなど問題点が表出した。」としている。また、評価者と学習者間の相互評価活動による客観的視点の変化において小西ら³⁾は、「回を重ねる度に自己評価が上がっていることから、繰り返し授業での評価履歴の可視化とその活用は、学習者の取り組み姿勢・態度の改善と、自己肯定感の向上に貢献できた。」と述べている。このことから筆者らは、評価尺度の改善と自己評価の導入、授業内でのフィードバックの徹底を行うことにより、よりよい相互実習レポート作成ができるのではないかと考えた。そこで、平成28年度相互実習レポート評価において、ルーブリックの評価尺度をより具体的に表現することで学習者である学生にとってわかりやすく、評価者が安定した評価ができるよう改善した。さらに、自己評

価として学生自身によるルーブリック評価を実施した。授業内では、学生の自己評価と教員評価の内容をフィードバックして次の相互実習レポートに生かせるように指導した。今回実施した、ルーブリック評価と学生への質問紙調査の結果を報告する。

対象および方法

1. 対象

A 短期大学歯科衛生学科平成30年度2年次生46名である。

2. 方法

2年次前期開講の歯科予防処置関連科目で相互実習を5回実施した。内容と主な器具・器材は、表1に示すとおりである。毎回の相互実習終了後に相互実習レポートを作成させた(図1)。相互実習レポートの裏面にはルーブリック評価表を示した(表2)。ルーブリック評価表は、5つの評価観点とそれぞれに2点、1.5点、1点、0.5点の4段階の評価尺度を設け、合計10点満点で評価した。5つの評価観点は「1. 書式・誤字・脱字・専門用語」、「2. 使用器具・薬剤・患者状況」、「3. 実習内容①：手順・内容」、「4. 実習内容②：口腔内状況・実習状況」、「5. 患者体験・学んだこと・反省」である。なお、2. の患者状況は、全身所見や口腔内診査時のプラーク・歯石・歯肉の状態、明らかなう窩の有無、現在歯等

であり、4. の口腔内状況は、実習を行うにあたり確認した所見であり、例えば、操作中の出血部位、唾液分泌等への対処である。相互実習レポート提出時に、ルーブリック評価表に自己評価を記入し提出させた。これに教員評価を追記し、次の授業で学生に返却し、教員がフィードバックを行った。学生、教員それぞれが評価した評価尺度を評価観点ごとに分析した。分析は、単純集計で行った。また、最終回において同意を得た学生を対象に、ルーブリック評価活用における質問紙調査を行った（表3）。

3. 倫理的配慮

対象者へは、調査への参加協力は自由意志であり、回答の内容は一切成績に影響しない

こと、研究結果を論文や学会にて発表することを書面および口頭で説明した。その後同意を得た学生に同意書を提出してもらった。また、本研究は大垣女子短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施した（申請番号 30-3）。

図1. 相互実習レポート

表1. 内容と主な器具・器材

	相互実習内容	主な器具・器材・実習
1日目	シクタルでのスケーリング(下顎)	デンタルミラー・保針・インサート・シクタルスケーラー・ヨード錠・3%過酸化水素水
2日目	シクタルでのスケーリング(上顎)	デンタルミラー・保針・インサート・シクタルスケーラー・ヨード錠・3%過酸化水素水
3日目	エニソットでのスケーリング(前歯)	デンタルミラー・保針・インサート・キュレツ・スケーラー(#15・#11・#12・#13)・ヨード錠・3%過酸化水素水
4日目	エニソットでのスケーリング(下顎臼歯)	デンタルミラー・保針・インサート・キュレツ・スケーラー(#15・#11・#12・#13)・ヨード錠・3%過酸化水素水
5日目	エニソットでのスケーリング(上顎臼歯)	デンタルミラー・保針・インサート・キュレツ・スケーラー(#15・#11・#12・#13)・ヨード錠・3%過酸化水素水

表 2. 相互実習レポートのルーブリック評価表

レポート評価		評価尺度			
評価観点		A(2点)	B(1.5点)	C(1点)	D(0.5点)
書式・誤字・脱字・専門用語		文字の大きさ、構成が見やすく、誤字・脱字もなく、専門用語が適切である	文字の大きさ、構成が見やすいが、誤字・脱字、専門用語の誤りが2つ以内である	文字の大きさはよいが、構成が見にくい、または、誤字・脱字、専門用語の誤りが3〜4つである	文字の大きさ、構成ともに見にくい、または、誤字・脱字、専門用語の誤りが5つ以上である
使用器具・薬剤・患者状況		使用器具・薬剤が正確で、患者状況が十分である	使用器具・薬剤に2つ以内の誤り、不足がある、または患者状況がおおむね正しい	使用器具・薬剤に3〜4つの誤り、不足がある、または患者状況が不十分である	使用器具・薬剤に5つ以上の誤り、不足がある、または患者状況が正しくない
実習内容①：手帳・内容		手順が正確で、内容も十分である	手順は正確であるが、内容がやや不十分である	手順に誤り・不足があるが、内容はおおむね正しい	手順に誤り・不足があり、内容が不十分である
実習内容②：口腔内状況・大器状況		実習中の操作状況と口腔内状況が明確に書かれている	実習中の操作状況は明確に書かれているが、口腔内状況に不足がある	実習中の操作状況に不足があるが、口腔内状況は明確に書かれている	実習中の操作状況、口腔内状況に不足がある
患者体験・学んだこと・反省		状況説明、改善点が明確に書かれている	状況説明が明確であるが、改善点が不十分である	状況説明、改善点が不十分である	状況説明が不十分であり、改善点が書けていない
コメント					合計

表 3. 質問紙項目

質問項目	回答方法
Q 1. ルーブリック評価があることは、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 2. 項目「書式・誤字・脱字・専門用語」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 3. 項目「使用器具・薬剤、患者状況」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 4. 項目「実習内容①：手帳・内容」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 5. 項目「実習内容②：口腔内状況・実習状況」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 6. 項目「患者体験・学んだこと・反省」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 7. 相互実習を取り組むにあたり、ルーブリック評価の評価内容を意識しましたか。 Q 8. ルーブリック評価で評価の結果は、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。 Q 9. 自己評価と教員評価に差を感じましたか。 どのよう感じましたか。感想を記述してください。（自由記述）	選択肢
Q 10. 相互実習レポートを書くにあたり、よいレポートを書くために自己評価を意識しましたか。 意識したことにより、満足できる相互実習レポートが書けましたか。（意識したもののみ回答） Q 11. 自己評価することに意味があると思いますか。 Q 12. 相互実習レポートを返却された際に教員が行ったフィードバックは、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	選択肢および自由記述

結果

1. 自己評価の平均点と教員評価の平均点について

1 回目の自己評価の平均点は 8.13 点、教員評価の平均点は 8.10 点、2 回目の自己評価の平均点は 8.33 点、教員評価の平均点は 8.38 点、3 回目の自己評価の平均点は 8.37 点、教員評価の平均点は 8.64 点、4 回目の自己評価の平均点は 8.57 点、教員評価の平均点は 8.89 点、5 回目の自己評価の平均点は 8.75 点、教員評価の平均点は 8.91 点であった（表 4）。回を重ねるごとに、自己評価、教員評価とも平均点は上昇した。

表 4. 自己評価の平均点と教員評価の平均点

	自己評価	教員評価
1回目 (n=42)	8.13	8.10
2回目 (n=43)	8.33	8.38
3回目 (n=42)	8.37	8.64
4回目 (n=45)	8.57	8.89
5回目 (n=44)	8.75	8.91

2. 評価観点ごとの自己評価と教員評価の比較について

「書式・誤字・脱字・専門用語」では、自己評価と教員評価が同じ 41.4%、教員評価が高い 22.8%、自己評価が高い 35.8%であった。「使用器具・薬剤・患者状況」では、自

己評価と教員評価が同じ 51.6%、教員評価が高い 18.6%、自己評価が高い 29.8%であった。「実習内容①：手順・内容」では、自己評価と教員評価が同じ 45.6%、教員評価が高い 37.7%、自己評価が高い 16.7%であった。「実習内容②：口腔内状況・実習状況」では、

自己評価と教員評価が同じ 44.7%、教員評価が高い 21.8%、自己評価が高い 33.5%であった。「患者体験・学んだこと・反省」では、自己評価と教員評価が同じ 43.7%、教員評価が高い 33.5%、自己評価が高い 22.8%であった（図 2）。

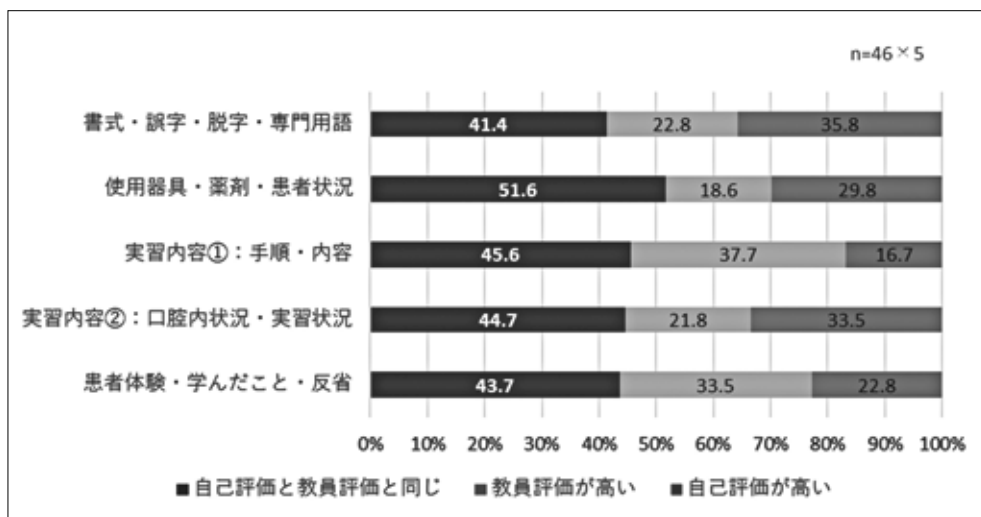


図 2. 評価観点ごとの自己評価と教員評価の比較

3. フィードバックについて

相互実習レポート返却時に、自己評価と教員評価について評価観点ごとに行ったフィードバック内容を表 5 に示す。評価尺度の内容によっては「やや」「おおむね」等の表現があるため、相互実習レポート記録内容の一例を取り出して具体的に示した。また、一度の指摘で改善されないことから繰り返しの指導を徹底した。

表 5. フィードバックの内容

評価観点	フィードバックの内容
書式・誤字 ・脱字 ・専門用語	○実習項目名・実習目標の記録漏れ ○誤字、専門用語の記録間違い 例 1) 「歯石があった」→「歯石沈着」 例 2) 「やりづらい」→「やりづらい」
使用器具 ・薬剤 ・患者状況	○使用器具・薬品・材料名の省略、記録漏れ 例 1) スケーラー → シックルスケーラー (前歯用・臼歯用) キュレットスケーラー (# 5/6) 例 2) 使用薬剤の詳細 (薬品名 [®] 、成分、濃度 (%)) 材料名「リン」 [®] :0.2%塩化ベンゼントリウムを 50 倍希釈 (洗口時 0.004%) ○患者状況の部位は項目ごとにまとめる ○診査記録と患者状況 (口腔内所見) の不一致
実習内容①: 手順・内容	○患者状況、自身の手技に応じて行った内容を正確に記録 例) 時間内に終了しなかったことまで記録
実習内容②: 口腔内状況 ・実習状況	○実際に行った実習内容と口腔内状況の記録内容との不一致 ○歯列、歯牙形態、歯石・歯垢の付着状況に応じた操作や、 操作時の工夫点、出血時の対処、唾液の処理、開口状態に応じた配慮 例) 「1」 近心の縁下歯石が触知できたが取りきれなかった
患者体験 ・学んだこと ・反省	○「痛かった。」「～してほしかった。」「～を注意すべき。」「～をやめたほうが良い」などの反省だけではなく、今後への改善点を踏まえた考えの記録

4. ルーブリック評価活用における質問紙調査について (表 6)

Q2. ～ Q6. の「評価内容は相互実習レポートを書くにあたり参考になったか」という質問では、5つの評価観点すべてにおいて「参考になった」が95%以上であった。「Q7. 相互実習に取り組むにあたり、ルーブリック評価の評価内容を意識したか」という質問では、「意識した」が84.8%であった。「Q8. ルーブリック評価での評価は、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になったか」という質問ではすべての学生が「参考になった」と答えている。「Q9. 自己評価と教員評価に差を感じたか」という質問では、「感じなかった」が63%であった。「Q10. 相互実習レポートを書くにあたり、よいレポートを書くために自己評価を意識したか」という質問では、「意識した」が93.3%であった。「意識した」と答えた学生の中で、「意識したことにより、満足できる相互実習レポートが書けたか」と

いう質問では、「書けた」が85.3%であった。「Q12. 相互実習レポートを返却された際に教員が行ったフィードバックは、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になったか」という質問では、「参考になった」が97.8%であった。「Q9. 自己評価と教員評価に差を感じましたか」の自由記述については、「差を感じた」「差を感じなかった」に関する記述内容に分け、さらに「差を感じた」記述については、〈評価観点〉〈自己評価〉〈教員評価〉〈その他〉に分類して示した (表 7)。

表 6. 質問紙回答結果

		人数	%	
Q1. ルーブリック評価があることは、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	23	50.0	n=46
	2) やや参考になった	22	47.8	
	3) あまり参考にならなかった	1	2.2	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q2. 項目「書式 漢字・脱字・専門用語」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	28	69.9	n=46
	2) やや参考になった	18	39.1	
	3) あまり参考にならなかった	0	0	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q3. 項目「使用器具・薬剤、患者状況」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	29	63.0	n=46
	2) やや参考になった	16	34.8	
	3) あまり参考にならなかった	1	2.2	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q4. 項目「実習内容①手順・内容」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	26	56.6	n=46
	2) やや参考になった	18	39.1	
	3) あまり参考にならなかった	2	4.3	
	4) 参考にならなかった	0	0.0	
Q5. 項目「実習内容②口腔内状況・実習状況」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	28	60.9	n=46
	2) やや参考になった	16	34.8	
	3) あまり参考にならなかった	2	4.3	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q6. 項目「患者体験、学んだこと、反省」の評価内容は、相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	25	54.3	n=46
	2) やや参考になった	19	41.3	
	3) あまり参考にならなかった	2	4.4	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q7. 相互実習を取り組むにあたり、ルーブリック評価の評価内容を意識しましたか。	1) とても意識した	14	30.4	n=46
	2) やや意識した	25	54.4	
	3) あまり意識しなかった	7	15.2	
	4) 全く意識しなかった	0	0.0	
Q8. ルーブリック評価で評価の結果は、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	27	58.7	n=46
	2) やや参考になった	19	41.3	
	3) あまり参考にならなかった	0	0	
	4) 参考にならなかった	0	0	
Q9. 自己評価と教員評価に差を感じましたか。	1) とても感じた	0	0	n=46
	2) やや感じた	17	37.0	
	3) あまり感じなかった	26	56.5	
	4) 全く感じなかった	3	6.5	
Q10. 相互実習レポートを書くにあたり、よいレポートを書くために自己評価を意識しましたか。	1) とても意識した	18	40.0	n=45
	2) やや意識した	24	53.3	
	3) あまり意識しなかった	3	6.7	
	4) 全く意識しなかった	0	0	
Q10. 1)2)と答えた方 意識したことにより、満足できる相互実習レポートが書けましたか。	1) よく書けた	11	26.8	n=41
	2) やや書けた	24	58.6	
	3) あまり書けなかった	6	14.6	
	4) 全く書けなかった	0	0	
Q11. 自己評価することに意味があると思いますか。	1) とても意味がある	16	35.5	n=45
	2) やや意味がある	26	57.8	
	3) あまり意味がない	3	6.7	
	4) 全く意味がない	0	0	
Q12. 相互実習レポートを返却された際に教員が行ったフィードバックは、次の相互実習レポートを書くにあたり参考になりましたか。	1) とても参考になった	30	66.7	n=45
	2) やや参考になった	14	31.1	
	3) あまり参考にならなかった	1	2.2	
	4) 参考にならなかった	0	0	

表 7. 質問紙 Q9 の自由記述

差を感じた	評価観点	患者体験や学んだことについての記述の内容の基準が分かりにくかった。
		レポートを書くにあたり、何を重視して書くべきなのか参考になった。
		口腔内状況は何を書けば充分なのかあいまいだったためよく分からなかった。
		誤字・脱字・専門用語は、自分で間違えているか分からないため評価に差が出た。
		他者から見た評価がわかりやすく、次のレポートで気をつけることができた。
		手順・内容に関して、このくらい書けていればと思い作成したが細かい点(スカーの種類)に関して指摘を受けた。
		誤字や専門用語に間違いがあり、まだまだ勉強不足を実感した。
	自己評価	自分では誤字・脱字がなく丁寧に書けたと思っていたが、誤字・脱字があり、完璧に記述できていなかった。
		自分の文章が直されているのを見て、確かに日本語がおかしかったり、漢字の間違いがあり納得できた。
		漢字のミスが多く自分では見つけられないところに評価の差を感じたが、正しい評価がされていると思った。
		自分ができていると思い評価してもできていなかったり、不足している部分に気づけた。
		自分で評価することによってより注意深く自分のレポートを見直すことができた。
		自己評価は次回へつながるし良いことだと思う。
		自己評価が甘いのもっと厳しく評価した方が良かったと思った。
	教員評価	自分では自己評価に最高点をつけにくく、大体いつも同じ所に付けてしまっていた。
		自分の評価と先生の評価の違いを知ることができて良かった。
		自分の評価が甘いのだと感じ、次のレポートに生かせるようにと考えて書くようになっていた。
		自己評価することで、どこがいいのかダメなのか自分でしっかり見極めることができた。
		自分の評価を少し低くした時に高いことがあったので、思った以上に書けていたと感じた。
		自分と他者が見る評価は違うのだと感じた。
		専門分野における自分の知識は未熟だったので、教員評価により自分の力、理解度を分かりやすく知ることができた。
	その他	以前チェックされていない所にチェックされていた事があって混乱した。
		自分では書けていると思っていても、教員評価でどこが書けていないかがわかった。
		教員評価があることで次の相互実習の時に何を気をつければよいのがわかった。
		自分で分かっていたところを評価してくれたので、次を書く時に参考になった。
		頑張って書いたつもりでも、評価が低い時があり残念に思った。
		評価を意識することによって患者に真剣に向き合えた。
		教員評価が次への改善点につながるので、1枚1枚集中して書くことができた。
差を感	た	実習内容についての振り返りや反省などがしやすかった。
		レポートを書くのは大変だったが、レポートは参考になっている自分のためになっていた。
		専門用語がしっかり記述できていなかった。くわしく書けていなかった。
		レポート提出は大変だったが、臨床実習に向けて口腔内状態や実習内容を記載することが自分のためになると実感できた。
		自分が書いたレポートに点数が付くと、どれぐらいの出来なのか分かりやすかった。
差を感	た	自信がないレポートでも、自分の評価より少しでも良い評価をしてもらえた。
		自己評価は満点という気持ちで評価していたが、返却されレポートの教員評価は妥当だと感じた。
		自己評価と教員評価の点数にあまり差がなかったため差があるようには感じなかった。
		間違っていた点を赤ペンで書かれており、次にレポートを書く時に意識して書くことができた。
な		納得できる評価だったので差は全く感じなかった。

考察

1. 自己評価と教員評価の平均点の上昇について

相互実習レポートを記録するにあたりほとんどの学生が5つの評価観点においてルーブリックの評価内容、また全員がルーブリック評価結果を参考にしている。自由記述からも、「何を重視して書くべきか参考になった」「他者から見た評価がわかりやすく、次のレポートで気を付けることができた」など、次の相

互実習レポート作成の向上につながようとしていることがわかる。また、「どこが書けていないのがわかった」「他者が見る評価は違う」などにあるように、評価尺度を改善することで、自己評価と教員評価の比較が行いやすくなったのではないかと考えられる。教員評価では、個々の相互実習レポートに赤字で誤字・脱字などの間違いに対してわかりやすく書き表した。フィードバックにおいては、表5にあるように評価尺度の低い項目については、具体例を

提示しながら毎回の授業において繰り返し説明した。このことが、次回の相互実習レポート作成に向けて記録間違いの修正を行い、相互実習時にレポート作成を意識した観察や操作を心掛けたことで平均点の向上につながったのではないかと考える。

2. 評価観点ごとの自己評価と教員評価の一致について

5つの項目において、「自己評価と教員評価が同じ」の割合が5割前後であった。質問紙からも、自己評価と教員評価に差を感じたかという質問については6割の学生が「感じなかった」と答えている。今回、評価尺度の内容をより具体的な表現に改善したことで、フィードバックの際に教員の意図が学生により伝わりやすかったのではないかと考える。このことにより、学生が自分の作成した相互実習レポートを客観的に捉えることができたのではないかと考える。

3. 評価観点ごとの自己評価と教員評価の不一致について

使用器具名・薬剤名、誤字・脱字に関しては正確な知識が必要である。また、実習内容②の口腔内状況や実習状況については正確に観察できることが求められる。それらが十分に修得されていないことから、相互実習レポートへ記録をした際に間違いや不足が生じてしまうのではないかと考える。また、学生の自由記述から「口腔内状況は何を書けば十分なのかあいまいだったためよく分からなかった」「患者体験や学んだことについて記述の内容が分かりにくかった」とある。口腔内状況は、歯石・歯垢の付着状況や出血部位など相互実習中に学生が観察したことや対処の記録を求めているが、相互実習レポートには記録されていないことがあった。患者体験・学んだこと・反省では、状況説明や自身の技術不足に対する反省は記録できているがそれに関連する改善

点が書かれていなかった。これらの点が、自己評価と教員評価の不一致の要因になったのではないかと考える。今後のフィードバックにおいて、観察事項や対処法、改善点を記録することの必要性を学生に認識させることで自己評価と教員評価の一致につながるのではないかと考える。

4. 相互実習に対する意欲の向上

多くの学生は相互実習の取り組みにループリック評価を意識している。自由記述にあるように「評価を意識することで患者に真剣に向き合えた」「臨床実習に向けて口腔内状況や実習内容を記載することが自分のためになると実感できた」など相互実習に対する意欲や意識の変化、さらに今後体験する臨床実習をも見据えた取り組みの必要性を感じている学生がいた。このことから、ループリック評価が単なるレポートの評価のみならず実習に対する意欲の向上につながったのではないかと考える。

まとめ

沖⁴⁾は、「ループリックは何よりも学習者にとって学習活動や自己評価の指針としての役割を果たし、学習者自身が学習における課題を発見し、自ら改善することへつながる。」と述べている。今回の結果から、評価尺度の具体化、自己評価の導入、フィードバックの徹底をしたことにより、学生が自らの課題を見つけることに役立った。その結果、学生の相互実習レポート評価の向上につながった。

一方で自己評価と教員評価における不一致の要因の改善のために、教員は学生が意欲的に実習に取り組みレポート作成することを支援するために自己評価・教員評価をもとにして、より適切なものになるよう繰り返し指導することが必要であることが示唆された。

本研究に関して、申告すべき利益相反はない。

文献

- 1) 金岡敬子：高等教育に求められる学習評価に関する一考察、四天王寺大学紀要、62：383-396、2016.
- 2) 今井藍子、阿尾敦子、村田宜彦：歯科衛生学科学生の学内相互実習レポート評価へのルーブリック評価導入、日本歯科衛生教育学会雑誌、10(1)：36、2019.
- 3) 小西啓佑、國枝孝之、中野楓子、株式会社リコー：相互評価支援システムを活用したルーブリック評価と学習効果の可視化、教育システム情報学会：2017（抄）.
- 4) 沖裕貴：大学におけるルーブリック評価導入の実際－公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して－、立命館高等教育研究、14：71－90、2014.

タブレット端末を用いた模擬患者参加型コミュニケーション 演習における看護学生の気づきに関する検討

Nursing Students' Awareness in Simulated Patient Participatory Communication Exercise Using Tablet Terminal

野 網 淳 子¹⁾

Junko NOAMI

馬 場 貞 子²⁾

Sadako BABA

古 田 桂 子²⁾

Keiko FURUTA

I はじめに

1990年以降わが国では情報通信技術が急速に発展し、携帯電話やインターネットの普及率など情報社会への変化が短期間のうちに急速に進展し、社会や個人のライフスタイルに大きな変化をもたらした¹⁾。

情報社会への対応として、文部科学省から学習指導要領が改訂されるたびに、教育の情報化に関する手引きやガイドラインが発行されてきた。2019年4月には、学校教育法等の一部を改正する法律が施行され、デジタル教科書（教科書の内容を記録した電磁的記録である教材）を通常の紙の教科書に代えて使用することが可能となった²⁾。文部科学省が実施した2017年度調査では、ノートパソコンやタブレット端末など可動式コンピューターの台数は6年間で約3倍に増加し³⁾、さらに「教育のICT: Information and Communication Technology（情報通信技術）化に向けた環境整備5か年計画」において学習者用コンピューターの整備が進められている。

A短期大学看護学科では、2013年4月の学科開設時よりタブレット端末によるデジタル教科書を主教材として、学生が主体的に学修する能力の育成に努めている。学習教材のデバイスとしてタブレット端末は可動性・重

さ・機能性において優れており、デジタル教科書の閲覧のほかに、看護技術の演習時に動画撮影や再生機能を用いて、技術教育に活用している。

コミュニケーション技術は看護師にとって基本的技術であり、病んでいる人の傍らで対象の命と健康に関する要望を受け止め、癒しと手助けを行うためにも重要な技術である。基礎看護教育においては、段階的に学習が進められていくが、1年生の段階では、患者と援助者としての良好な人間関係を築くための技法を修得することが求められる。本学科では、1年次前期に模擬患者（以下SPとする）参加型のコミュニケーション演習を実施している。非言語的コミュニケーションを意識化させ、援助者としての効果的な関わり方を学生に理解させるために、タブレット端末を用いて演習場면을撮影し、振り返りに活用している。

タブレット端末を用いた教育方法に関する研究では、大学生を対象に学習教材のデバイスとしてのiPad・紙・PCの特性の比較⁴⁾や、講義・演習での活用状況^{5~7)}、基礎看護技術演習での学習効果⁸⁾、教員の使用状況⁹⁾など複数の報告がある。しかし、コミュニケーション演習におけるタブレット端末の動画撮影・

1) 大垣女子短期大学看護学科

2) 岐阜協立大学看護学部看護学科

再生機能の活用についての報告は見当たらなかった。本研究では、SP 参加型コミュニケーション演習における看護技術の振り返りにタブレット端末の動画撮影・再生機能を活用し、その動画から学生自身どのような気づきを得ているのかを検証した。

II 目的

SP 参加型コミュニケーション演習で撮影した動画から、学生がどのような気づきを得ることができたのかを学生の振り返りの記述から質的に明らかにし、今後の教育手法の基礎的資料とする。

III 方法

1 用語の定義

タブレット端末：平板状の外形を備えタッチパネル式などの表示や入力部を持ったコンピューター

2 研究対象ならびに SP

1) 研究対象

A 短期大学看護学科 1 年生で、SP 参加型コミュニケーション演習を受講した 83 名

2) SP

10 名全員女性であり、平均年齢 75.7 歳 (SD ± 3.3)。これまで学内で実施したコミュニケーション演習の SP 経験者が 8 名、未経験者が 2 名であった。未経験者は、事前に教員のオリエンテーションを受けて演習に参加した。

3 調査期間

2018 年 6 月～7 月

4 コミュニケーション演習の概要

1) 事前演習：4 時間

学生 8～9 名を 1 グループとして、患者とのコミュニケーションに必要な要件を把握するため、学生同士のロールプレイングによる

コミュニケーション演習を行った。

2) SP 参加型コミュニケーション演習：3 時間

事前演習と同じグループ編成で、各グループ SP1 名に対し学生 2 名が 10 分間のインタビューを行った。SP には特別な設定を設けず、学生の質問に対して自身の経験に基づき自由に回答してもらった。グループ内の観察者役の学生は、タブレット端末を用いてその場面を撮影した。インタビュー終了後、動画を再生しながらグループ間でコミュニケーション技術についての意見交換と SP からのフィードバックを行った。学生には自身の演習動画を視聴し、技術の振り返りの記載と提出を求めた。



図 1 コミュニケーション演習

5 データ収集

学生には事前に研究目的と概要、倫理的配慮について説明し、研究参加の同意が得られた学生の振り返りシートは個人が特定されないよう氏名等を切り離してコピーを取り、その記述を研究データとした。

6 分析方法

学生の記述は共同研究者で精読し、意味内容が損なわれないよう簡潔な一文で表現し、コード化した。コードを類似性に沿って分類・集約し、サブカテゴリー、カテゴリー化した。

7 倫理的配慮

研究対象者には、演習前に以下の内容を

紙面と口頭で説明した。①研究の趣旨や目的、②研究への参加は自由意志であり、研究への参加の有無や辞退および記載内容によって不利益を被らないこと、③研究結果の公表と公表する際には匿名化すること、等である。本研究は所属機関の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

IV 結果

1 研究対象

SP参加型コミュニケーション演習を受講した学生83名中、同意が得られた看護学生は80名(96.4%)であった。

2 対象の気づき

学生が捉えた気づきは246コード、41

サブカテゴリー、15カテゴリーが抽出された。カテゴリーは、良い状況として認めた内容と好ましくない・改善を要する状況と認めた内容の2つに分類された。

よい状況として認めた内容の総コード数は85、カテゴリーは「適切な身体動作」「患者が十分話せる工夫」「よい姿勢での対話」「適切な距離」「適切な声の大きさ」「体験による成長」「患者の感情の気づき」の7つであった(表1)。好ましくない・改善を要する状況と認めた内容の総コード数は161、カテゴリーは「落ち着きのない身体動作」「不適切な表情」「好ましくない姿勢や態度」「対話の展開の難しさ」「不適切な音声表現」「親密性のない距離」「患者の観察不足」「患者への配慮不足」の8つであった(表2)。

表1 よい状況として認めた内容

カテゴリー	(コード数)	サブカテゴリー	(コード数)
適切な身体動作	55	相槌やうなずきの活用	22
		笑顔での対話	17
		ジェスチャーの活用	8
		患者と視線を合わせた対話	8
患者が十分話せる工夫	12	患者に合わせた会話	3
		間を空けない対応	2
		会話を遮らない	2
		的確な質問	2
		会話を広げる工夫	2
		名前を呼んで会話	1
よい姿勢での対話	6	患者の話を聴く姿勢	6
適切な距離	4	適切な距離	4
適切な声の大きさ	4	聞き取りやすい声の大きさ	4
体験による成長	2	会話中の自分の変化	2
患者の感情の気づき	2	患者の反応の良さの知覚	2

※内面的な洞察ができていないカテゴリーは色掛けで表記

表2 好ましくない・改善を要する状況と認めた内容

カテゴリー	(コード数)	サブカテゴリー	(コード数)
落ち着きのない身体動作	57	困ったとき無意識な視線の移動	20
		手足の落ち着きのない動き	18
		会話時の身体動作の不足	7
		無意識の頭髮へのタッチ	6
		緊張感を与える視線	3
		不適切な相槌・うなずき	3
不適切な表情	31	怖い印象を与える表情	10
		こわばった表情	8
		不自然な笑顔	4
		困った表情の表出	3
		少ない笑顔	2
		無意識な口元の動き	2
		笑顔によるその場の取り繕い	2
好ましくない姿勢や態度	25	防衛的な姿勢	13
		落ち着きの無い態度	5
		時間経過による表情・姿勢の崩れ	4
		緊張した様子	3
対話の展開の難しさ	18	質問や話題の展開の難しさ	10
		気になる沈黙時間	8
不適切な音声表現	18	患者が聞き取りにくい小さな声	11
		速すぎた話すスピード	4
		不適切な言葉遣い	2
		環境にそぐわない大きな笑い	1
親密性のない距離	5	患者との距離が遠い	5
患者の観察不足	5	患者の様子・反応が見れていない	5
患者への配慮不足	2	患者に対する配慮不足	2

※内面的な洞察ができていないカテゴリーは色掛けで表記

V 考察

1 気づきの内容

対象はインタビュー後にタブレット端末で再生した動画から、多くの気づきを得ていた。特に「適切な身体動作」「落ち着きのない身体動作」は多くのコード数を有しており、身体動作は他者からのフィードバックとともに自身でも改めて確認できた内容と考えられた。また、身体動作から次に「不適切な表情」、「好ましくない姿勢や態度」、「不適切な音声表現」へと学生の注意が移行していた。しかし、「患者の感情の気づき」「患者の観察不足」「患者への配慮不足」と患者の状態や反応など、援助者として患者に向けられた気づきが少なかった。これからの課題として、コミュニケーションは形式的な技法だけではなく、相手との相互交流であり、患者の感情や対話の意味をフィードバックすることで対話が深まっていくことを理解する必要性が示唆された。

よい状況として認めた内容より、好ましくない・改善を要する状況と認めた内容が多かった。これは、対象が入学後3か月の学生であったため、SPに対して緊張感が高かったことが一因と考えられた。人は発達過程の中で、顔見知りと見知らぬ人々に対する異なる反応を学習している。見慣れたものには近づき、見知らぬものには尻込みする内在的傾向を持っている¹⁰⁾。SPが見知らぬ他人であったため、相手が自分に対してどのような心理的距離を有しているかわからず、回避的な態度をとったと考えられた。事前の学生同士の演習では、慣れあいや気恥ずかしさから気づきを高めることができなかった。しかし臨床では、ほとんど見知らぬ他人に接近しなければならぬため、適度な緊張感が必要であり、この時期に技術習得の課題が明確にできたことが重要であると考えられた。

2 タブレット端末を看護技術の振り返りに活用する事の有用性

学生はタブレット端末を操作しながらグ

ループ単位で振り返りを行うことができていた。

気づきとして挙げられた内容が多岐に亘っていることより、事前演習で学修した知識を動員して、映し出された状況の認識を分析的に深められたと考えられる。

コード数としては少ないが、対象は動画から直接感じた身体動作などの内容だけでなく、「患者が十分話せる工夫」「体験による成長」「患者の感情の気づき」「対話の展開の難しさ」「患者の観察不足」「患者への配慮不足」など患者と援助者としての良好な人間関係を築くために必要な内面的な洞察をできていたことが示された。撮影した動画の視聴による客観的なフィードバックの効果は、多くの文献でも示されている^{11~13)}。このように洞察が進んだのは、情報操作に長けている学生、つまり生まれながらにICTに親しんでいるデジタルネイティブといわれる世代にとっては、タブレット端末を活用した学習方法が適していたと考えられた。

学生自らが無意識を意識化し、患者と良好な人間関係を築くためのコミュニケーション方法を獲得するための教育方法として有意義であると考えられた。

VI 結論

タブレット端末を用いたSP参加型コミュニケーション演習によって

- 1 自己を認め課題を明確にする気づきができた。
- 2 看護者として成長するための学生自身の内面を洞察し課題を認識するのに有効であった。
- 3 デジタルネイティブといわれる学生のレディネスに適した教育方法と考えられた。

文献

- 1) 厚生労働省：平成 23 年版労働経済の分析、
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/11/dl/02-1.pdf>、2019.12.20
- 2) 文部科学省：学校教育法等の一部を改正する法律の公布について、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/1407716.htm、2018.6.25
- 3) 文部科学省：平成 29 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2018/10/30/1408157_001.pdf、2018.10.30
- 4) 赤堀侃司、和田泰宜：学習教材のデバイスとしての iPad・紙・PC の特性の比較、白鷗大学教育学部論集、6 (1)：15-34、2012
- 5) 草刈由美子、内宮律代、鈴木純恵、坂田信裕、藤澤隆一、種市ひろみ、河野かおり、板倉倫世、山下真幸、坂東宏和、上西秀和：学生全員がタブレット端末を持つ看護教育環境における授業の質改革への取り組み、獨協医科大学看護学部紀要、8：69-74、2014
- 6) 服部直子、大澤伸治、鉾原直美、戸村佳美：看護基礎教育における学習教材としてのタブレット端末の活用に対する学生の認識—A 短期大学看護学科における実態調査から—、大垣女子短期大学紀要、58：89-97、2017
- 7) 石井成郎、伊藤裕康：タブレット端末を活用した看護教育の実践、愛知きわみ看護短期大学紀要、10：63-67、2014
- 8) 加治美幸、山下美智代、佐藤みつ子：タブレット端末を導入しての看護技術演習の試み、了徳寺大学研究紀要、8：161-168、2014
- 9) 甲斐恭子、土田幸子、勝野とわ子、木内千晶、齋藤史枝：看護系大学教育におけるタブレット端末利用状況向上に向けた基礎的研究教員のタブレット端末活用状況の実態、日本看護学教育学会学術集会講演集第 29 回：129、2019
- 10) 東洋・繁田進・田島信元編：発達心理学ハンドブック、福村出版、東京、1992、pp.138 - 152
- 11) 水口陽子：基礎看護技術修得のためのビデオ映像によるチェック導入の試み—臥床患者のシーツ交換の学習における活用—、北関東医学会、62 (3)：323-333、2012
- 12) 服部恵子、藤尾麻衣子、小元まき子、宮脇美保子、島田千恵子、永野光子：看護技術の習得過程におけるビデオ活用の効果、順天堂大学医療看護学部医療看護研究、2 (1)：137-138、2006
- 13) 岩本真紀、近藤美月、南妙子、近藤裕子：ビデオのフィードバック機能を利用した看護技術習得における学習効果（その 1）、香川医科大学看護学雑誌、5 (1)：37-46、2001

UPI (University Personality Inventory) を用いた、 学生相談室利用促進のための取組

Approach for promoting the use of student counseling room using the UPI(University Personality Inventory)

茂 木 七 香¹⁾
Nanaka MOGI

1. 目的

大垣女子短期大学（以下、本学）の学生相談室（以下、相談室）は1969年（昭和44年）の開学時に開設され、2019年までの51年間、学生や教職員の精神的健康を支えるための活動を続けている。特に学生がより良い精神健康状態を保ちながら学業に適応できるように、保健室と連携しながら、個別相談をはじめとして、メーリングリストを活用したり、ピアサポート活動を取り入れたり、様々な取り組みを行ってきた^{1)～5)}。そのうちの一つが健康診断時のUPI (University Personality Inventory、学生精神的健康調査)の実施である。

筆者が本学の相談室に勤務し始めた2007年当初、学生への個別相談は自ら来談する者のみを対象に行っていたため、問題が深刻化してしまってから相談に来るケースもあった。学生の自発的な来談を待つだけではなく、学生の心理的不調や抱えている問題を早めに把握して対応できれば解決につながるような介入もできるのではないかと考え、2008年度4月から新入生を対象としたUPIの実施を開始した。

UPIは全国学生保健管理協会によって1968年に開発された心理検査で⁶⁾、大学生の心身の健康状態を把握して早期対応に活か

すために多くの大学で用いられている。これまでに、退学者のUPI得点の特徴を明らかにする研究^{7)～9)}やUPIと他の心理的特性との関連を明らかにする研究^{10)～12)}など、多くの先行研究も行われている。

本学での実施一年目の2008年度から2010年度までは、個々の学生の結果を相談室スタッフ（常勤臨床心理士1名、非常勤臨床心理士1名）と保健室の保健師とで共有し、相談室・保健室利用時や学生との日常的な関わりの際の個別対応や事前の配慮に活用した。また、2010年度から希望する学生への結果説明を開始した。具体的な方法としては、UPI結果説明期間を2週間ほど設けて結果を聞きたい場合は相談室に来るように促す掲示物を各学科掲示板に貼り、学生相談担当教員（常勤臨床心理士）の担当する心理学系の授業でも周知した。また、2011年度からはそれまで新入生のみだったUPI実施対象者を全学生へと拡大した。2010年度～2017年度までは上記のような方法で続けたが、結果説明を受けに来る学生の自発的な来室だけではなく、自由記述欄に心理的不調を訴える記載があったり、心理的不調の程度が高い¹³⁾とされる35点を越えていたりする学生の来室を促すために、2018年度からUPI結果のフィードバックを目的とした個別の呼びかけ

1) 大垣女子短期大学総合教育センター・学生相談室、臨床心理士・公認心理師

を新たに行うこととした。UPI 結果のフィードバックや呼び出し面接についてはすでに他大学では行われており、来談意欲は高くないが漠然とした不安や問題を抱える学生の特徴の把握¹⁴⁾や呼び出しという手法の問題点の提起¹⁵⁾、潜在的な支援ニーズのある学生の抽出¹⁶⁾など、様々な知見が得られているが、本学の実態に合わせた方法を検討し実施した 2019 年度の経過を振り返る。

2. 方法

(1) 調査の実施

2019 年 4 月初旬の健康診断時に、学生相談担当者（常勤臨床心理士＝筆者）による学生相談室ガイダンスとともに UPI 実施の目的を説明し、UPI 用紙（表 1）を配付した。UPI 用紙には学科、学籍番号、記名欄の他に、調査目的と結果の集計や分析などの研究計画が記され、研究への同意の有無を記載する欄も設けた。また、UPI 全 60 項目への「はい」「いいえ」の回答の他に、今困っていることや知ってほしいことなどを書く自由記述欄も設けた。UPI への回答は説明後すぐに行い、学生相談担当者が回収してその場で封印し、持ち帰って集計した。

本研究の内容及び研究計画は所定の手続きを経て大垣女子短期大学研究委員会にて承認された（申請番号 30-14）

(2) 結果の集計

回収後データの集計を行い、平井¹³⁾、松原¹⁷⁾らの分類に基づいて各種得点を算出した。まず、虚偽項目とされる 4 項目（5. いつも身体調子が良い、20. いつも活動的である、35. 気分が明るい、50. よく他人に好かれる）を除いた 56 項目で合計得点を算出した。他に、面接の呼び出し項目とされる Key 項目（1. 食欲がない、8. 自分の過去や家庭は不幸である、16. 不眠がちである、25. 死にたくなる）、身体症状（16 項目）、抑うつ傾向（20

項目）、対人不安（10 項目）、強迫・関係念慮（10 項目）の各項目得点を算出した（具体的な項目内容は表 1 参照）。

(3) 個別呼びかけ対象者の選別条件

上記の各得点や自由記述の内容を先行研究^{8)、9)、13)、16)}で示された数値とともに検討し、相談室への個別呼びかけ対象者の以下のいずれかの条件に当てはまるものとした。

- ① 合計得点が 30 点以上
- ② 合計得点が 20 点台後半であり、希死念慮項目（25）に得点、あるいは各項目得点のいずれかが要注意領域以上（身体的訴え 13 点以上、うつ 16 点以上、対人不安 8 点以上、強迫・関係念慮 8 点以上、統合失調症 8 点以上）
- ③ Key 項目が 3 点以上
- ④ 自由記述欄への心理的な内容の記述（「不安に襲われる」、「精神的に不安定」など）
- ⑤ 自由記述欄への一般的な内容の記載（「就活が不安」、「将来のこと」など）

(4) 個別呼びかけの手順

個別呼びかけ対象者の学科・学年と名前を手書きした「UPI の結果説明のお知らせ」プリントを学生相談室担当者の名前で作成し、5 月中旬に健康診断の結果に封入して個別配付した。プリントは個別呼びかけの条件に応じて個別呼びかけ条件①～③用、個別呼びかけ条件④⑤用の 2 種類を作成した。いずれのタイプにも、UPI の数値などは示さず、結果の説明を希望する場合は来談するよう促す文面とともに学生相談室の予約方法と連絡先（電話番号・メールアドレス・担当者名）を記載した。自由記述欄に何らかのコメントがあった者には、コメントの内容を簡単に記載した。なお、個別呼びかけについては保健室保健師にも概要と目的を予め説明し、対象学生が訪室した場合の対応などについて確認した。

表 1 UPI の質問項目

1 食欲がない	16 不眠がちである	31 赤面して困る	46 体がだるい
2 吐き気、胸やけ、腹痛がある	17 頭痛がする	32 だもったり、声がふるえる	47 気にすると冷や汗がでやすい
3 わけもなく便秘や下痢をしやすい	18 首すじや肩がこる	33 体がほてったり、冷えたりする	48 めまいや立ちくらみがする
4 動悸や脈が気になる	19 胸が痛んだり、しめつけられる	34 排尿や性器のことが気になる	49 気を失ったり、ひきつけたりする
5 いつも体の調子がよい	20 いつも活動的である	35 気分が明るい	50 よく他人に好かれる
6 不平や不満が多い	21 気が小さすぎる	36 なんとなく不安である	51 こだわりすぎる
7 親が期待しすぎる	22 気疲れする	37 独りでいると落ち着かない	52 くり返し、確かめないと苦しい
8 自分の過去や家庭は不幸である	23 いらいらしやすい	38 ものごとに自信がもてない	53 汚れが気になって困る
9 将来のことを心配しすぎる	24 怒りっぽい	39 何事もためらいがちである	54 つまらぬ考えがとれない
10 人に会いたくない	25 死にたくなる	40 他人に悪くとられやすい	55 自分のへんな匂いが気になる
11 自分が自分でない感じがする	26 何事も生き生きと感じられない	41 他人が信じられない	56 他人に陰口をいわれる
12 やる気が出てこない	27 記憶力が低下している	42 気をまわしすぎる	57 周囲の人が気になって困る
13 悲観的になる	28 根気が続かない	43 つきあいが嫌いだ	58 他人の視線が気になる
14 考えがまとまらない	29 決断力がない	44 ひけ目を感じる	59 他人に相手にされない
15 気分が波がありすぎる	30 人に頼りすぎる	45 とりこし苦労をする	60 気持ちいが傷つけられやすい

<身体症状項目> 1-4、16-19、31-34、46-49 <抑うつ項目> 6-15、21-30

<対人不安項目> 36-45 <強迫・関係念慮項目> 51-60

(5) 結果説明の実施

個別呼びかけ対象学生だけではなく、全学生を対象としたUPI結果説明の告知ポスターを、各学科の掲示板と学生相談室前、カフェテリアに掲示した。文面は「UPIの結果を聞きたい人は学生相談室に来てください」とし、強制参加ではなく告知という形をとった。結果説明は月～金曜日の昼休み（12時10分～13時）、期間は2週間として、期間中の昼休みには学生相談室の扉を開放し、廊下を通る学生から見えるところに筆者が座って即時に対応できる体制を整えた。また、期間中に来室できない場合には別日の希望をメール等で受け付ける旨も記載した。

3. 結果

UPIに回答した学生は、幼児教育学科、音楽総合学科、デザイン美術学科、歯科衛生学科、看護学科の全学生で、1年次生175名、2年次生260名、3年次生168名の合計603名であった。このうち、研究目的のデータ使用に同意した、1年次生157名、2年次生224名、3年次生143名の結果を集計に用いた。

まず、陽性項目、Key項目、UPI合計、精神身体的訴え、抑うつ傾向、対人不安、強迫被害関係念慮の各下位項目得点の学年別平均値(M)と標準偏差(SD)、分散分析の結果(F値)を表2に示す。これによると、分散分析によって学年による有意差が見られたのはUPI合計得点、精神身体的訴え項目、

表 2 UPI 下位項目得点の学年ごとの平均値と分散分析の結果

	1年次生 N=157 M(SD)	2年次生 N=224 M(SD)	3年次生 N=143 M(SD)	F 値	
陽性項目	1.64 (1.36)	1.45(1.31)	1.32(1.21)	2.25	
Key 項目	0.45 (0.75)	0.57(0.87)	0.43(0.78)	1.62	
UPI 合計	13.11(11.34)	11.75(10.08)	9.14(9.68)	5.67	**
精神身体的訴え	3.52(3.35)	3.00(2.89)	2.43(2.42)	5.13	**
抑うつ傾向	4.94(4.66)	5.31(4.56)	4.20(4.70)	2.53	
対人不安	2.87(2.59)	2.35(2.43)	1.77(2.33)	7.55	**
強迫・関係念慮	2.24(2.33)	1.67(2.02)	1.17(1.87)	9.91	**

**、P<.01

対人不安項目、強迫・関係念慮項目の4種類であり、いずれも学年が進むにつれて得点が低くなる傾向であった。次に個別呼びかけ条件によりその対象となった学生の学年別内訳を表3に示す。

(1) UPI 結果説明利用について

UPI 結果説明期間に説明を求めて相談室を訪れた学生は表4のとおりである。個別呼びかけ対象ではないが掲示物での告知により来室した学生が5名あった。

また、相談室への個別呼びかけ対象者のUPI 結果説明利用割合を表5に示す。学年が上がるにつれ、利用率が下がっている。

(2) UPI 結果説明時の様子

呼びかけに応じて来室した学生の様子を表6に示す。UPIを実施した年度初めには不調だったが、現在は自分で何とか適応できているという者が多かった。呼びかけなしで来談した者の内訳は、心理的不調の自覚があり話したいことがあった(3名)、心理的不調の自覚があり結果を確認したかった(1名)、心理的不調の自覚はないが結果を確認したかった(1名)であった。UPI 結果説明を訪れた学生のうち、今抱えている悩みを話し始めるなど何らかの心理的支援が必要であると思われた者には、改めて個別相談を利用するよう勧め、その場で予約日時を決めた者もあった(表6「面接時に新規予約」「話すうちに気づき予約」)。また、来談した全ての学生に相談室の利用システムを説明し、必要があればいつでも予約するように連絡先カードを渡したが、以前配布したものを携帯していた者も多かった。

(3) UPI 結果説明後の経過

UPI 結果説明利用者全体のその後の学生相談室利用状況を表7に示す。後日利用した2名はいずれも「UPI 結果説明時には個別相談

表3 UPI 個別呼びかけ対象者の学年別内訳

学年	人数とカテゴリー内の割合
1 年次生	28 名 (16.0%)
2 年次生	41 名 (15.7%)
3 年次生	22 名 (13.1%)
合計	91 名 (15.1%)

表4 UPI 結果説明利用者における、個別呼びかけ対象者・非対象者の学年別内訳

学年	呼びかけ対象者	呼びかけ非対象者	合計
1 年次生	7 名	2 名	9 名
2 年次生	7 名	3 名	10 名
3 年次生	1 名	0 名	1 名
合計	15 名	5 名	20 名

表5 UPI 個別呼びかけ対象者における、UPI 結果説明利用率

学年	人 数	利用率
1 年次生	28 名中 7 名	25.00%
2 年次生	41 名中 7 名	17.10%
3 年次生	22 名中 1 名	4.50%
全体	91 名中 15 名	16.50%

表6 呼びかけ対象者のUPI 結果説明時の様子

自覚の有無	状 況	人数
心理的不調の自覚あり	自分で適応できている	5 名
	他院に通院中	1 名
	面接を希望して来室	1 名
	面接時に新規予約	1 名
	来談希望(予約はせず)	1 名
	明確ではない	1 名
心理的不調の自覚なし	話しても思い当たらず	4 名
	話すうちに気づき予約	1 名

表7 UPI 結果説明利用者のその後の学生相談室利用状況

相談室利用の内訳	人数
利用なし	12 名
利用なし（利用歴あり）	3 名
継続利用中	1 名
新規予約し 2 回利用	2 名
後日利用	2 名
合計	20 名

の必要性を感じなかったが、数か月後に心理的な問題に直面した時、過去に利用した学生相談室を思い出して予約を入れた」という趣旨のことを面接時に話していた。1 名は UPI 結果説明の 4 か月後に 1 回、もう 1 名は 2 か月後に 1 回と 7 か月後に 1 回利用した。また、新規予約した 2 名の相談内容はいずれも緊急性の高い内容ではなく、1 名は UPI 結果説明の翌月に続けて 2 回利用して終了したが、もう 1 名は翌月に 1 回、その後 7 か月後にも 1 回利用した。UPI 結果説明をきっかけに学生相談室を利用した上記 4 名は、その後の授業出席状況等の情報を見る限りでは、特に問題もなく大学生活に適応している様子であった。なお、UPI 結果説明時に心理的不調の自覚がなく、話をしても思い当たることがないと言っていた 1 名（表 6「話しても思い当たらず」、表 7「利用なし」）は、その後欠席が目立つようになり、学科教員を通じて学生相談室の利用を何度か勧めたが、その後の利用はなかった。

4. 考察

今回の UPI 結果説明の実施及び個別呼びかけ導入の目的は、学生相談室の利用を促進して学生の心理的不調を事前あるいは早期に把握し、大学生活への不適応を防ぐことであった。この観点から今年度の取り組みを振り返る。

(1) 学生相談室の利用促進について

UPI 結果説明の利用者は 20 名で（表 4）、全実施者 603 名の 3.3% であり、この数字だけを見ると高い利用率だとは言えない。しかし個別呼びかけ対象者に絞ってみると、利用率は 16.5% となり（表 5）、少なくとも個別呼びかけが UPI 結果説明利用の促進になったと言えよう。また、UPI 結果説明後の学生相談室利用者も、説明時の新規予約 2 名、後日予約 2 名（表 7）と 4 名あり、少数ではあるが、従来のような自発的来談とは異なる動因で学生相談室を利用するきっかけとなっている。また、UPI 結果説明から数か月後の利用も複数あり、学生相談室を一度訪れることでその機能や役割を理解し、後日の利用につながったのだと思われる。学生相談室来談への敷居の高さや⁵⁾、問題を抱えつつも援助を求めない学生への支援²⁰⁾は近年他大学でも課題となっているが、結果説明の機会や個別呼びかけのような外からの働きかけがあると、それを理由にして来室しやすくなるのではないだろうか。

以上のことから、数は少ないものの、UPI 結果説明の実施と個別呼びかけの導入は、学生相談室利用を促進するきっかけとなったものと思われる。

(2) 心理的不調の早期把握について

次に、今回の取組で学生の心理的不調を早期に把握し対応することができたのかという点について考察する。

UPI 合計得点から、1 年次生 13.11 点、2 年次生 11.75 点、3 年次生 9.14 点と、学年が上がるにつれて精神的・心理的不調が有意に軽減することがわかる（表 2、 $P<.01$ ）。先行研究における女子新入学生の UPI 合計得点は、10.82 点¹⁶⁾、11.98 点⁸⁾、11.71 点（国際経営学部）・10.98 点（教育学部）⁹⁾、13.8 点¹⁹⁾とばらつきがあるが、本学の新入生の得点はこれらと比較するとやや高めであったようだ。1 年次生にとって 4 月当初は大学という新しい環

境で初対面の人々に囲まれて最も緊張の高い状態であり、対人不安項目得点も他学年次生に比べて有意に高い(表2、1年次生2.87点、2年次生2.35点、3年次生1.77点、 $P<.01$)。大学に不慣れな1年次生にとって、この時期のUPI結果説明のための学生相談室からの来室呼びかけは、学生相談室に足を運ぶ良いきっかけになったのではないと思われる、実際に個別呼びかけに応じてUPI結果説明に訪れた学生は、他学年に比べると1年次生で多かった(表4、1年次生25.0%、2年次生17.1%、3年次生4.5%)。これが学生の心理的不調への早期対応につながったのかどうかは現時点では明らかではないが、健康診断時に新入生全員にメンタルヘルス面談を行った先行研究では、その後不定期に来談したり後日別の問題で来談したりした学生は「定期的に来談する必要はないがちょっと困った時に相談室を利用する」学生であり、「一度来談したことで利用しやすくなった」という学生自身の声が紹介されている²¹⁾。今回、心理的不調を自覚しつつも「今のところは自分で適応できている」と答えた5名(表6)にとって、学生相談室が利用しやすい場所になっていくかを明らかにするためには、今後の利用状況を追跡する必要がある。

また、UPI結果説明後の学生相談室利用者は、説明時の新規予約2名、後日予約2名(表7)と4名であり、いずれも緊急性の高い相談内容ではなかったが、UPI結果説明の7か月後の利用者も2名おり、上記先行研究のように「ちょっと困った時に相談室を利用する」といった行動が来ている。このような形で学生相談室を利用することができれば、心理的不調により授業の欠席回数が増えるといったような深刻な状況を未然に防ぐことができるのではないと思う。

以上のことから、今回の取り組みが学生の心理的不調を早期に把握し対応することにつながったのかどうかは、現時点では明らかで

はないが、UPI結果説明をきっかけに学生相談室を利用し始めた4名については、一定の機能を果たせたのではないかと考えられる。

(3) 今後の課題

①個別呼び出し条件とUPI結果説明期間の設定・周知方法の見直し

上記の考察から、UPI結果説明機会の提供と個別呼び出しは学生相談室の利用を促進できることがわかった。今後さらなる利用を進めるためには、個別呼びかけ条件を見直して対象を広げるのも一つの方法である。今回条件としたUPI合計得点30点以上という基準については先行研究でも統一されておらず^{6) 16) 19)}、予防的観点からはもっと低い得点としてより多くの学生を対象とした方がよいのではないかと思われる。また、個別呼び出しの対象ではない学生も気軽に学生相談室を訪れて結果を聞きに来られるよう、UPI結果説明期間の設定や周知方法についても今後検討したい。

②心理的不調を自覚していない学生への対応

今回、結果(3)で挙げた、UPI結果説明に来室したが心理的不調を自覚せず話しても心当たりがなかった学生(表6「話しても思い当たらず」、表7「利用なし」)についてはその後学生相談室とつながることが出来ず、結果的に欠席過多という状況になってしまった。これは考察(1)の先行文献²⁰⁾にあった「問題を抱えつつも援助を求めない学生」であり、問題を抱えていることに自覚がない所が対応の難しさである。高野²²⁾によれば、学生相談を利用するという行動は援助要請行動の生起過程として、1)問題の認識と査定、2)援助要請の意思決定、3)援助を受ける、の3段階で表される。今回個別呼び出しによりUPI結果説明を利用した他の学生も、学生相談室の利用はしたもの全てが援助要請の意思決定を行って来室したわけではない。話をしていくうちに心理的問題に気づき相談予約を入れた者もあったが(表6、話すうちに気づき

予約)、本人に問題の認識がなければこのプロセスを辿ることもできないのである。このような学生に対応するには、学生相談室以外の、外からのアプローチが必要となる。相談室と他部門との連携・協働の重要性はこれまでも指摘されており²³⁾²⁴⁾ 本学でもこれまでに保健室をはじめとして通常業務内での他部署との連携を行ってきたが⁵⁾、自从来談しないが心身に問題を抱えて不適応状態にある学生を早い段階で見つけ出しサポートするためには、相談室担当以外の教職員との連携が不可欠である。これについては、現状でも良く機能している部分であり、2019 年度 (2020 年 2 月現在) の新規来談者 17 名のうち、半数以上が所属学科の教員に勧められてあるいは教員と共に来談している。また、当事者学生の来談は無理でもその現状や対応について教員から相談を受け、コンサルテーションを行った事例もある。今後も引き続き、他部署との連携を取り、情報共有して学生への早期支援につなげたい。

5. 結論

このように、UPI の結果説明や個別呼びかけを導入したことは学生たちが学生相談室利用を促進するきっかけとなり、また、学生の心理的不調の早期把握という点ではごく少数の学生に対してだが有効であった。今後の活動として、学生相談室から従来通りに来談を促す発信を行うと共に、その前段階として学生自身が心理的不調や不適応を自覚するような取り組みを行っていく。それと並行して、各教職員が日頃のコミュニケーションの中から学生の変調や不適応に気づき、必要であれば学生相談室に繋げることの重要性の理解とそのための基本的な知識などを、FD 活動などで周知していきたい。

文献

1) 茂木七香、三村道子、磯野照子、吉田紀

子：大垣女子短期大学学生相談室の歩みと今後の展望、大垣女子短期大学研究紀要、50：11-13、2009.

- 2) 茂木七香、高木弘美、三村道子：学生の多様な実態やニーズに応えるための学生相談室の取組、大垣女子短期大学研究紀要、53：37-41、2012.
- 3) 小林佐知子、高木弘美、三村道子：平成 24 年度の学生相談室の取組と成果について、大垣女子短期大学研究紀要、55：65-69、2014.
- 4) 小林佐知子、高木弘美、三村道子：学生相談を中心としたピアサポート活動の導入と評価について、大垣女子短期大学研究紀要、56：113-118、2015.
- 5) 小林佐知子、高木弘美、三村道子：短期大学の学生支援機関における連携、大垣女子短期大学研究紀要、58：117-121、2017.
- 6) 平山皓・全国大学メンタルヘルス研究会：大学生のメンタルヘルス管理 UPI 利用の手引き、創造出版、東京、2011 pp10-11.
- 7) 小塩真司、願興寺礼子、桐山雅子：大学退学者における UPI 得点の特徴、学生相談研究、28 (2) :134-142、2007.
- 8) 高田晃治、堀内綾音：入学時の UPI (University Personality Inventory) から見た短期大学退学者の特徴について、山陽女子短期大学紀要、39：19-29、2018.
- 9) 小泉晋一：入学時のUPI(University - Personality Inventory)得点と早期休・退学との関連、共栄大学研究紀要、15：73-90、2017.
- 10) 箭本佳己、鈴木由美：大学生のアパシー傾向とUPI(University Personality Inventory)との関連、都留文科大学研究紀要、85：243-254、2017.
- 11) 黒山竜太：大学生への精神的健康度調

- 査におけるUPIとBRSの関連性の検討、東海大農紀要、37：1-8、2018.
- 12) 橋本翼、垂見直樹：保育者志望短期大学生のメンタルヘルスに関する探索的研究－UPI（学生精神健康調査）と自尊心との関連及びUPIの縦時的分析を通して－、近畿大学九州短期大学研究紀要、45：69-82、2015.
- 13) 平山皓・全国大学メンタルヘルス研究会：大学生のメンタルヘルス管理 UPI 利用の手引き、創造出版、東京、2011 pp4-6.
- 14) 岡伊織、鉾谷路、山岸俊子：University Personality Inventory (UPI) 高得点者が抱える潜在的ニーズ－呼び出し面接事例を通しての検討－ 学生相談研究、31：146-156、2010.
- 15) 高田晃治、堀内綾音：UPI(University Personality Inventory)を用いた短期大学生へのメンタルヘルスの啓発活動に関する一報告、山陽女子短期大学紀要、38：14-23、2017.
- 16) 山口雄介、光井信介、中村季恵：大学の新入生を対象とした精神健康調査の報告－精神健康の実態と高得点者の特徴を中心に－、日本経大論集、48（2）：135-144、2019.
- 17) 松原達哉、心理テスト法入門、日本文化科学社、東京、2002、pp.177-179.
- 18) 田中一徳、短大生における健康行動と精神的健康－学生精神的健康調査）UPIの実施結果－、國學院大學北海道短期大学部紀要、31：101-118、2014.
- 19) 岡伊織、吉村麻奈美、山崖俊子：津田塾大学新入生における精神的健康度の変化－43年間にわたる大学生精神医学的チェックリスト（UPI）の結果より－、津田塾大学紀要、47、175-195、2015.
- 20) 窪内節子：学生相談から切り拓く大学教育実践、学苑社、東京、2015、pp7-26.
- 21) 徳田智代：新入生に対するメンタルヘルス面接の試み（I）、久留米大学心理学研究、3：125-134、2004.
- 22) 高野明、宇留田麗：援助要請行動から見たサービスとしての学生相談、教育心理学研究、50：113-125、2002.
- 23) 徳田智代、牛尾幸世：学生相談室と保健管理室との連携・協働による学生支援の効果－新入生健康診断の実践を通して－、久留米大学心理学研究、14：83-91、2015.
- 24) 斎藤憲司：学生相談と連携・協働 教育コミュニティにおける「連働」、学苑社、東京、2015、pp.12-36.

女子短期大学における「女性学」授業のあり方 ー本学の取り組みを振り返ってー

The role of women's studies at women's junior college

茂 木 七 香
Nanaka MOGI

1. 女性学教育について

女性学は、1970年代初めに女性解放運動から生まれ、その意義が認められながらも、女性学自体のあり方をめぐってはつねにその理論・実績が問われ続けている¹⁾。全国の大学・短期大学の講義科目に女性学が多く登場するようになったのは1990年代からであり、以後、多くの大学に普及した^{2~4)}。女性学やジェンダー論という科目は多くの学生にとって大学で初めて出会うものである。このため、その概念や歴史、用語の説明などをわかりやすく記述した教科書として使用できるような入門的な書籍も数多く出版されている^{5~7)}。しかし、女性学は独立した学問として伝授されるような性質のものではなく、社会教育的な意味合いでは、「誰に向かって発信される講座なのかによって、その中身は変わらざるを得ない」⁸⁾ものであり、学習者がもっとも必要とする情報を獲得できるような講座の組み方が望ましい。女性学の教授法については、先行研究の全国調査によって明らかになった授業方法の特徴のひとつとして、他の諸科目と比べた独自性を認め、従来の講義形式に加えて様々な授業形式を取り入れていることが挙げられている⁹⁾。

筆者は大垣女子短期大学（以下、本学）で女性学の講義を担当して3年目になるが、本学の学生が最も必要とする情報を獲得できるような講義を行うため、様々な授業形式を取り入れて試行錯誤を行ってきた。本学の中で

女性学という科目がどのように誕生し根付いてきたかをここで概観し、2019年度の授業内容を振り返りながら、今後の本学にとっての女性学教育の課題を明らかにしたい。

2. 本学における女性教育授業の変遷

本学は地域における女性教育振興のために女子短期大学として50年前に開学し、現在は幼児教育学科、音楽総合学科、デザイン美術学科、歯科衛生学科の4つの学科から成る（注：2・3年次生のみ看護学科学生が在籍し、2019年度から4年制の岐阜協立大学看護学部となった）。開学当初からの教育内容を遡ることは難しいが、教養科目の教育課程表やシラバスでは、女性に対する教育の意味合いを持つ科目として2004年度から2012年度まで「美容と健康」という授業が行われていたことが確認できる。歯科衛生学科の教員2~3名が担当し、歯の健康や食べること・噛むことと健康の関連性を中心に、主に女性の精神面と身体面の両面における健康などについての講義が行われていた。こうしたとき、少子化と相まって4年制の女子大学はもとより、女性を主な対象とすることが多かった短期大学でも次々と共学化がすすめられる社会状況となった。これを受けて本学では、「女子」短期大学であり続ける意義とそれを学生の学びにも取り入れていくことが必要であると考えられるようになった。そこで2013年度から「美容と健康」を廃止し、「女性学」とい

う新しい名称の科目を開講するとともに、心理学専門の担当者も加わって、性別の発達や母性について、脳の性差や歴史、文化における女性の位置づけなど、年度が進むにつれて徐々に幅広い内容が盛り込まれるようになった。筆者が担当したのは2017年度からであり、担当した初年度は従来の授業内容を踏襲して行ったが、2018年度から内容を大きく改変し、本学の4学科の教員への協力要請や外部のゲスト講師の登用などにより、女性を様々な視点から多角的に捉える内容となった。このことから現在では、女性教育を中心に捉えている本学のアイデンティティについて、その一端を学ぶ重要な授業となっている。

3. 2018年度の改変の概要

2018年度から授業内容を改変した動因は、2017年度を受講学生たちからの声であった。筆者は毎回の講義でワークシートやミニッツペーパーを活用して学生の理解度や感想などを常に把握し、次回からの授業に即時に反映できる態勢を整えて授業を行っていたのだが、そこで得られた学生の実態として、女性学関連のテーマについての予備知識や認識の低さが伺えた。学生たちはみな女性という性を持ち女子大学に進学してはいるが、その大半は、自らが女性であるという意識もさほどなく、女性を取り巻く社会についてもあまり関心を持たずに過ごしてきたようであった。そこで、女性学講義の主担当者としてその内容を再考し、以下の二つの目標をもとに、あらたな構成を整えることとした。

- ① 社会の中の様々な場面で女性を捉える視点を持たせ、自分自身が女性という性をこの先どのように生きるのかを考える機会とする。
- ② 本学にある5つの（注：2018年度からは4つの）学科のそれぞれで学ぶ学生に、自分の学科以外の専門分野にも関心を持

たせ、本学独自の授業を実現する。

また、科目名を女性学に変更してからもその授業内容は、長年実施されていた「美容と健康」科目の流れを汲んで、いわゆる「女性らしさ」や良妻賢母的な女性として生きることが前提にしたようなところがあった。しかし、近年注目されている性の多様性も含めて様々な女性のキャリアを考慮し、学生たちに共通するものを「女性という性とともに今を生きる者」という中立的な表現とし、シラバスにもそのように記載した。

4. 2019年度の授業の様子

a. 全体の構成と内容： 授業は筆者が単位認定者として全体を統括し、全15コマの半分程度を担当した。残り半分は学内外からゲスト講師を迎えたが、前回の授業の振り返りやゲスト講師の紹介、授業後のミニッツペーパーの配付と集計、次回授業の予告などを筆者が行い、全体の流れを作った。ゲスト講師の授業の翌週には筆者の担当回を配し、学生のコメントの紹介や学生の質問へのゲスト講師からの回答、テーマの振り返りや補足説明などを行った。授業で扱ったテーマに基づいたグループワークなども実施した。2019年度に行われた女性学授業の内容と担当者を表1に示す。

表1 2019年度女性学の講義内容と担当者一覧

講義のテーマ	担当者
イントロダクション	大垣女子短期大学総合教育センター教員
性役割について	
教育とジェンダー	
性別の受容と性的指向	
女性のキャリア発達	
グループワーク (男女共同参画社会の実現について)	
LGBT について	
まとめ	
女性と歯科	大垣女子短期大学歯科衛生学科教員
子育てにおける女性の役割	大垣女子短期大学幼児教育学科教員
女性と社会参加	キャリアコンサルタント
女性の人権の歴史	女性史研究家・ 男女共同参画関連役職（市）経験者
男女共同参画社会	
女性とデザイン	大垣女子短期大学デザイン美術学科教員
音楽と女性	大垣女子短期大学音楽総合学科教員

b. 学生の様子：「自分の性別は何だと思
うか」「どのようにしてその性別の特性が形
成されたと思うか」を問い直すところから始
まる授業の内容には、「日ごろ意識していな
い」、中には「今まで考えたこともなかった」
という声もあった。しかし授業が進むにつれ
て、新しい知識や事実を取り入れながら思考
を進め、女性という性をどう捉えて現代社会
の中で生きてゆくか、自分なりの結論を導き
出していった様子が、ミニッツペーパーへの
記載からうかがえた。

女性の人権の歴史など難しいテーマの話
も、「ここで出会わなければ自分からは絶対
に学ぶことのなかった内容だった。」「今まで
ちょっと聞いたことはあったがこういうこと
なのだと分かった。」など、外部講師にしか
できない説得力のある講義が伝わったよう
だった。

学生たちは、自分の所属する学科の教員が
ゲスト講師に來た際には喜び、誇らしそうな
様子だったが、専門科目としてではなく、他

学科の学生にも分かるように説明された内容
は新鮮に映ったようだった。また、他学科の
学生も、今まで全く興味のなかった分野の話
を聞いて、他の専門分野に対する理解が深ま
り、自分とは異なる道を進む学友への親近感
を感じた様子がコメントから伝わった。

学生たちが毎時間のミニッツペーパーで書
いてくる内容は、個人が特定されない範囲で
紹介して良いかを毎回確認し、了解のあるも
のを可能な限り次回授業の冒頭で紹介した。
内容的にデリケートでプライバシーに関わるコ
メントも多かったが、直接ではなく、紙面とパ
ワーポイント画面を通じて間接的に受講生の
幅広い感想や意見を目にするすることで、視野が
開かれ、各自の思考が深まっていくのがわかっ
た。また、コメント紹介への同意者も、授業
を重ねるにつれて増えていった。ジェンダー教
育に参加型学習を取り入れた先行研究¹⁰⁾では、
「コメント記入とレビューシートの共有が匿
名で行われたため受講生が本音を語りやすく、
視野を広げることができた」としており、同

様な効果が本取り組みでも得られたものと思われる。

この講義の最終課題は、授業で扱ったトピックの中から一つ取り上げて、調べたことや自分の意見などをレポートに仕上げる、という形で課したのだが、学生たちがそれぞれ選んだテーマは表2のとおりであった。

表2 女性学最終レポートのテーマの内訳

テーマ	人数
LGBT	28 名
子育て	11 名
女性と歯	9 名
女性と音楽	6 名
社会進出・男女共同参画	5 名
性自認	2 名
名もなき家事	1 名
女性の人権	1 名

授業で取り上げられた順番などにも多少影響を受けていると思われるが、学生の関心を最も集めたのはLGBTに関するテーマだったようだ。LGBTについては、聞いたことはあるが具体的な内容を学んだのは初めてだという学生も多かったが、自分の身近な知人などの例を取り上げたものもあった。最近メディアなどで取り上げられる機会が多くなった話題であり、授業での学びを深めたいと思ったからこそ、レポートに取り上げたのだと思われる。

5. 女子短期大学における女性学教育に求められるもの

先に挙げたLGBTに関して、今、女子大学で喫緊に議論すべきテーマの一つとなっているのは、トランスジェンダーの入学希望者受け入れである。これに関しては、各方面で今後の課題として論じられており^{11～13)}、全

国調査なども実施されている¹⁴⁾。本学でも、授業時間外課題として、性自認が女性である人を女子大に受け入れることについてどう思うかを尋ねたところ、ほとんどの学生は賛成であると答え、受け入れのために必要なことを様々な視点から提示していた。その一つに、LGBTに関して知識を持つための教育が挙げられており、「自分たちは女性学の授業でいろいろ学んできたので理解が深まっているが、そうでない学生もいるため全員が講義などで学ぶべきだ」とする意見があった。現在本学では、女性学は教養科目の選択科目として開講されているが、女性学教育は女子学生たちに「これからの自分の人生を見つめ、この社会の中で生活していくためにどのような認識と意識をもったらよいかを問い直す機会を提供するもの」¹⁵⁾だと捉えれば、全ての学生に伝えたい内容である。また、短期大学の学生は社会に出てゆくまでの修学期間が短いため、初年次教育の一部として取り入れても良いのではないかと思う。

今後も女子短期大学として女性学教育をおこなっていく本学にとって、本学の学生の特性に合った内容を、本学の特性を生かして構成することが今後の課題である。そのためには、学生の予備知識の調査や¹⁶⁾、大学生とは異なる短大生特有のジェンダー意識の把握¹⁷⁾なども必要であろう。ホーンはその著書の中で「女性のコミュニティでの女性中心の教育環境に価値を見る女性学生にとって、女子大学は最善の選択肢を提供する」¹⁸⁾と述べているが、学生のミニッツペーパーにも、「高校までの共学の時には意識していなかったものの無意識に性別役割に囚われて行動していたことにこの授業を受けて初めて気づいた。」という記述があった。「今の環境では当たり前前に皆で分担していることを、共学環境では男子にやらせていた。」とのことである。これに気づいたのも、女子大という環境に身を置いたからであり、そういった意味でも、女子

大だからこそできる女性学教育を本学の特性を生かして実現できるよう、今後も取り組んでいきたい。

文献

- 1) 渡辺和子、金谷千慧子、女性学教育ネットワーク：女性学教育の挑戦 理論と実践、明石書店、東京、2000、pp.3
- 2) 杉本貴代栄：女性学入門、ミネルヴァ書房、京都、2018、pp.1
- 3) 館かおる：「高等教育機関における女性学・ジェンダー論関連科目に関する調査」（第10回）の概要と課題、国立女性教育会館研究紀要、6：85-96、2002.
- 4) 内藤和美：「高等教育機関における女性学・ジェンダー論関連科目に関する調査」（第10回）－教員調査（科目調査）記述回答の整理から－、国立女性教育会館研究紀要、7：83-108、2003.
- 5) 館かおる：大学における教養教育とジェンダー、教育学研究、66（4）：28-38、1999.
- 6) 加藤秀一：はじめてのジェンダー論、有斐閣、東京、2017、pp. iv
- 7) 木村涼子、伊田久美子、熊安貴美江：よくわかるジェンダー・スタディーズ、ミネルヴァ書房、京都、2014、pp.i
- 8) 国立婦人教育会館女性学・ジェンダー研究会：女性学教育／学習ハンドブック、有斐閣、東京、1999、pp.7
- 9) 渡辺和子、金谷千慧子、女性学教育ネットワーク：女性学教育の挑戦 理論と実践、明石書店、東京、2000、pp.73-77
- 10) 小林富久子、村田晶子、弓削尚子：ジェンダー研究／教育の深化のために、彩流社、東京、2016、pp.349-365
- 11) 村田晶子 弓削尚子：なぜジェンダー教育を大学でおこなうのか、青弓社、東京、2017、pp.156
- 12) 日本女子大学人間社会学部 LGBT 研究会：LGBT と女子大学、学文社、東京、2018.
- 13) 李修京、畠山佳穂、城渚紗：‘性の多様性’理解と ‘LGBT’ 認知のための教育、東京学芸大学紀要、人文社会科学系、69：127-143、2018.
- 14) 三成美保：教育と LGBT をつなぐ、青弓社、東京、2017、pp.196-209.
- 15) 堀眞由美：大学における「女性学」教育－現況と課題一、白鷗女子短大論集、23：25-42、1996.
- 16) 西川学、短大生と考える LGBT 等のセクシャル・マイノリティ、人権を考える、22：111-126、2019.
- 17) 椿ますみ：短大生と大学生のジェンダー意識の違いと変化、名古屋女子大学紀要、65：149-158、2019.
- 18) ホーン川嶋瑤子：大学教育とジェンダー、東信堂、東京、2004、pp.239.

初年次教育における全学科混成少人数グループ演習 （基礎ゼミ）の役割と成果

Roles and outcomes of course wide seminars in first year experience

茂 木 七 香¹⁾ 矢田貝 真 一¹⁾
Nanaka MOGI Shinichi YATAGAI

1. はじめに

（１）大学における初年次教育

初年次教育は、新入生の大学での生活や学修への円滑な適応のために行われるものである。わが国では1991年以降に実施する学部数が増大、90年代末に急増しているが、¹⁾その後10年間での急速な広がり著しく、現在ではほとんどの大学で取り組まれている。その背景として、初年次教育が2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」²⁾で正規の教育として位置づけられ、さらに2014年の同答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」³⁾で能動的学修の取得に結びつくものとされたことが大きい⁴⁾。上記の2008年答申では、初年次教育は「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学修および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と明記されている。また、2016年の文部科学省高大接続システム改革会議「最終報告」では、カリキュラム体系化の中で、初年次教育の見直しと充実を図ることの重要性が指摘されている。⁵⁾

筆者らの所属する大垣女子短期大学（以下、

本学）は短期大学であり、2年間（音楽総合学科、デザイン美術学科）と3年間（幼児教育学科、歯科衛生学科）の短い修学期間であるからこそ、主に1年次生を対象とした初年次教育は、教育活動の中で重要な役割を担っているものととらえ、その開設と充実に取り組んできた。

（２）本学における初年次教育の変遷

本学では、新入生が高校までの学習環境から大学の学習環境に円滑に移行し、専門的な学修をより効果的に行えるよう、入学前教育から始まる初年次教育（導入教育を含む）を年度ごとに作成される実施要項に基づき行っている。ここで、本学における入学後の初年次教育の変遷について振り返っておく。

本学では従来から、1年次生に対し、必修科目としている「総合演習」「スキルアップ講座」「総合教養演習」などの名称をつけた授業科目で、大学の授業や大学生活、レポートの書き方やノートテイキングなどについて、初年次教育にあたる内容を各学科で独自に行ってきた。2010年度からは2008年中教審答申などを受けて「総合教養演習」で初年次教育という用語を用い、その意義や概要、本学における学び方の共通する基本を内容とした全学共通の「初年次教育スタートプログラム」を開始した。これは前期当初に総合教育センターの教員が2コマ担当し、1年次生全

1) 大垣女子短期大学総合教育センター

体を2クラスに分けた一斉授業の形で実施された。それに加えて2013年度からは、専門の異なる4学科を有する本学の特色を生かして、全学科教員の指導のもとで1年次生全員が学科混成の少人数グループで学ぶ演習である「基礎ゼミ」が新たに始まった。2013年度は前期3コマ、2014年度と2015年度には前期4コマ、2016年度には科目名が「教養・キャリア基礎演習ⅠⅡ」と変更されて、前期2コマと後期1コマで実施された。2017年度には他の取組のため一斉授業としての「初年次教育スタートプログラム」2コマのみとなったものの、2018年度にはこれに加えて「基礎ゼミ」を前期に1コマ行い、後期には、前期「基礎ゼミ」のグループ毎での学びの振り返りが一斉指導の形で1コマ行われた。2019年度には前期1コマ、後期1コマの全学科混成少人数グループで取り組む「基礎ゼミ」が再開された。

(3)「基礎ゼミ」について

本学における「基礎ゼミ」は、全学科の1年次生を対象とした初年次教育科目の一部であり、全学科混成少人数グループを全学科の教員がそれぞれ担当する授業である。少人数グループでの初年次教育については、リーディング課題⁶⁾やコミュニケーションプログラムを用いた先行研究⁷⁾⁸⁾がみられるが、それらの多くは学科ごと、もしくは多くても2学科混成でグループが構成されており、内容も学科の特性を十分に生かしたものはなっていない。本学の「基礎ゼミ」は今年度は本学総合教育センター作成の共通プログラムを用いて行われたが、小規模校の特性を生かして1年次生全員を学科混成少人数グループに配し、専門性の異なる4つの学科の学生が各自の学科特性を生かして演習に参加するなど、独創的かつ効果的である。

そこで、2019年度に実施された「基礎ゼミ」での学生や教員の様子を振り返り、本学独自の内容がもたらす成果や今後の課題について

明らかにする。

2. 方法

2019年度に全学科1年生の必修科目である「教養キャリア基礎演習Ⅰ」(前期)及び「教養キャリア基礎演習Ⅱ」(後期)の1コマを用いて、全学科混成少人数グループ演習である「基礎ゼミ」を全学科教員の指導のもとで実施した。実施後の学生・教員の感想や、質問紙調査(後期のみ)の結果から、本学の初年次教育における「基礎ゼミ」の役割と成果を検証する。

なお、本取組は、研究対象として大垣女子短期大学研究委員会にて倫理基準等を審査・承認されており、「基礎ゼミ」実施後の質問紙調査や授業中に学生が取り組んだワークシートなども分析対象とすることが許可されている(承認番号R1-1)。

(1) 前期「基礎ゼミ」

① 授業の目的：

- a. 全学科混成少人数グループの中で、課題作文を活用して自分の考えを発表するとともに、他学科学生の発表も聴いて、様々な目標を持って学ぼうとしている仲間存在を認識する。
- b. 担当教員の説明を聴き、大学における教育の特徴の一端を理解し、大学生活における時間管理の重要性と具体的な方法を理解する。

② 授業の形式と内容：全学科の1年次生が学科混成で少人数の26グループに分かれて所定の各教室で授業を受けた。各グループには3～4学科の学生がランダムに振り分けられた。授業は学科長を除く全教員がファシリテーターを主な役割として担当した。授業時間外課題として事前に作成した課題作文(「私が大垣女子短期大学に入学した理由」)と自己紹介用のネームプレートを各自が持参し、グループメンバーとの交流を行った。教員からは、時間管理など大学生活で大切なこ

とについての助言を行った。

③ 授業での様子や振り返り：授業実施後、学生にはミニツツペーパーを配付し感想を書かせた。教員からも授業の様子や感想、およびその状況をメールにて収集した。

（２）後期「基礎ゼミ」

① 授業の目的：初年次教育のまとめとして、前期と同じメンバーでの全学科混成少人数グループによる交流を通して、入学後およそ一年間の本学における学びの取組状況を振り返り、今後の学びの向上につなげていく。

② 授業の形式と方法：全学科の１年次生が前期と同じグループに分かれ、前期と同じ教員をファシリテーターとして、グループ学習に取り組んだ。前期に書いた自分の課題作文を改めて読み、一年間で自分が身に着けたこと、これから課題として取り組みたいことなどを各自でワークシートに記入しながら、グループメンバーとの意見交流を行った。

③ 授業での様子や振り返り：授業後に、同意の得られた学生に対して、表１の６項目について振り返る質問紙調査を無記名で行った。感想や要望、改善点などの自由記述欄も設けた。授業中に記入したワークシートは回収し、同意のあった学生については分析対象としての許可を得た。

また担当教員に対しても、表２の１２項目についての質問紙調査を無記名で行った。感想や要望、改善点等の自由記述欄も設けた。

３．結果

（１）前期「基礎ゼミ」

2019年４月24日（水）、全学科１年次生が必修科目「教養・キャリア基礎演習Ⅰ」（水曜３限）を学科混成少人数グループで受けた。当日出席者は173名（出席率98.9%）、担当教員は26名であった。

① 学生の感想：実施後、担当教員によって回収された学生たちの授業への感想で一番多かったのは、他学科学生との交流に関する

表１ 基礎ゼミ終了後の学生用質問紙内容

項目内容	回答方法
自らの学修の成果が確認できた	自分にどれくらい当てはまるかを、 １－全く当てはまらない ２－少し当てはまる ３－かなり当てはまる ４－非常に当てはまるの
自らの学修への意欲が高まった	
自らの目指すものが再確認できた	
他学科の学生の学修が理解できた	
他学科の学生に親近感を感じた	
教員に親近感を感じた	いずれかで回答。
基礎ゼミに参加した感想	自由記述で回答。
４学科交流への要望やアイデア、今回の基礎ゼミの改善点	

表２ 基礎ゼミ終了後の教員用質問紙内容

項目内容	回答方法
自らの学修の成果が確認できた	基礎ゼミでの学生たちの姿にどれくらい当てはまるかを、 １－全く当てはまらない ２－少し当てはまる ３－かなり当てはまる ４－非常に当てはまる
自らの学修への意欲が高まった	
自らの目指すものが再確認できた	
他学科の学生の学修が理解できた	
他学科の学生に親近感を感じた	
教員に親近感を感じた	のいずれかで回答。
学生たちの学修成果が理解できた	自分にどれくらい当てはまるかを、 １－全く当てはまらない ２－少し当てはまる ３－かなり当てはまる ４－非常に当てはまる
学生たちの日常的な姿が理解できた	
他学科学生について理解できた	
教員としての自信がついた	
教員としての能力が向上した	
教員としての課題に気づいた	のいずれかで回答。
基礎ゼミに参加した感想	自由記述で回答。
４学科交流への要望やアイデア、今回の基礎ゼミの改善点	

ものだった。入学後３週間目の実施だったが、他学科学生と直接交わる機会自体が初めてである学生も多かったようだ。学科の異なる学生と交流することで、改めて自分自身の目指す職業や目標を明確にした様子が伺えた。また、自らの目標がまだ不確かな学生も、他学生の姿に今後の学びへの意欲を新たにしていた。普段は同じ学科の学生と過ごすことが大半であり、他学科学生を意識する機会は少な

いようであるが、同じ大学で日々課題に取り組み努力する仲間であるという意識も生まれた様子だった。後期にも同じグループでの授業が実施されることを受けて、それまでの成長を目標とする記述も見られた。

また、「基礎ゼミ」は多くの学生にとって、他学科学生だけでなく他学科教員と接する貴重な機会でもあったようで、他学科教員への親近感を感じたという記述もあった。

② 担当教員の感想：実施後に担当教員に行ったアンケートでは、学生同様、学科間交流の意義を挙げる記述が多かった。また、同じく学生同様、教員にとっても他学科学生の様子を知る貴重な機会となったようであった。学生が書いた作文の内容から、本学での学びについての学生の意気込みや学生から見た本学の良さに改めて気づき、自らの教育活動へ

の意欲を新たにする記述も見られた。

(2) 後期「基礎ゼミ」

2019年12月18日(水)、全学科1年次生の必修科目である「教養・キャリア基礎演習Ⅱ」(水曜日3限)の時間にそれぞれ所定の26教室に集合し、前期と同じ教員と小グループメンバーとともに授業を受けた。授業の担当者は、前期と同じく、4学科と総合教育センターの教員26名であった。

当日の出席者は全1年次生173名中161名であった(出席率93.1%)

- ① 質問紙の結果:「基礎ゼミ」終了後の学生・教員用質問紙調査の結果数値とt検定の結果を表3に示す。学生の得点傾向を図1に、教員の得点傾向を図2・3に、学生と教員の得点傾向の比較を図4に示す。

表3 基礎ゼミ終了後の学生の変化に関する学生用・教員用質問紙調査の項目得点とt検定の結果

	学生			教員		t 値	
	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差		
学修成果の確認	3.28	0.80		3.18	0.66	0.637	
学修意欲の高まり	3.37	0.82		3.05	0.58	2.300	*
目指すものの再確認	3.38	0.91		3.41	0.59	- 0.206	
他学科学生の学修への理解	3.31	0.87		3.23	0.53	0.602	
他学科への親近感	3.08	0.85		2.91	0.61	1.195	
教員への親近感	3.19	0.84		2.64	0.58	3.914	*

*p<.05

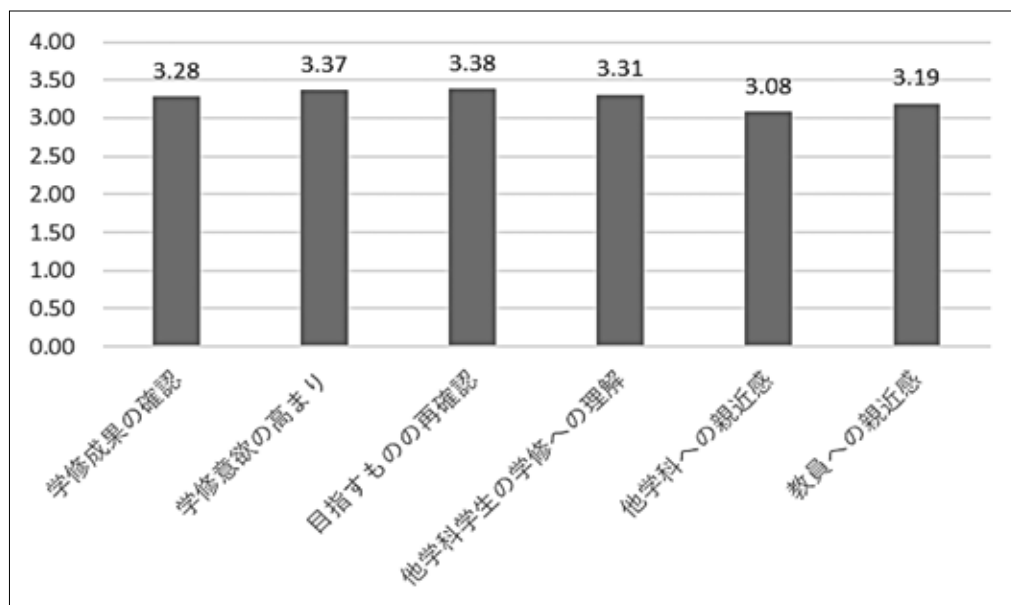


図1 基礎ゼミ終了後の学生の変化に関する学生用質問紙調査の項目別平均得点

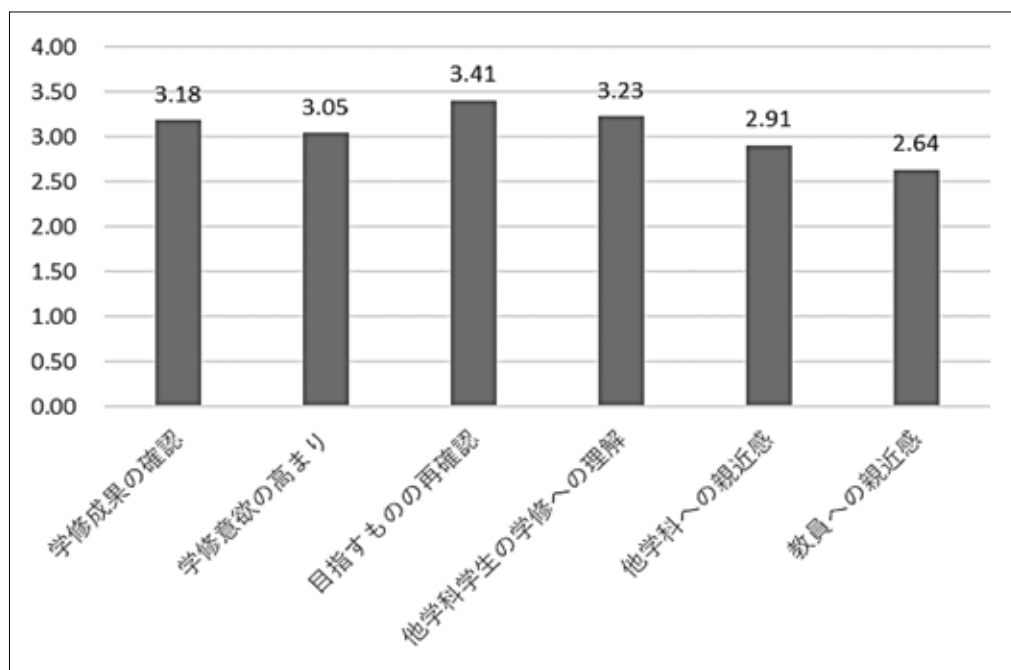


図2 基礎ゼミ終了時の学生の変化に関する教員用質問紙調査の項目別平均得点

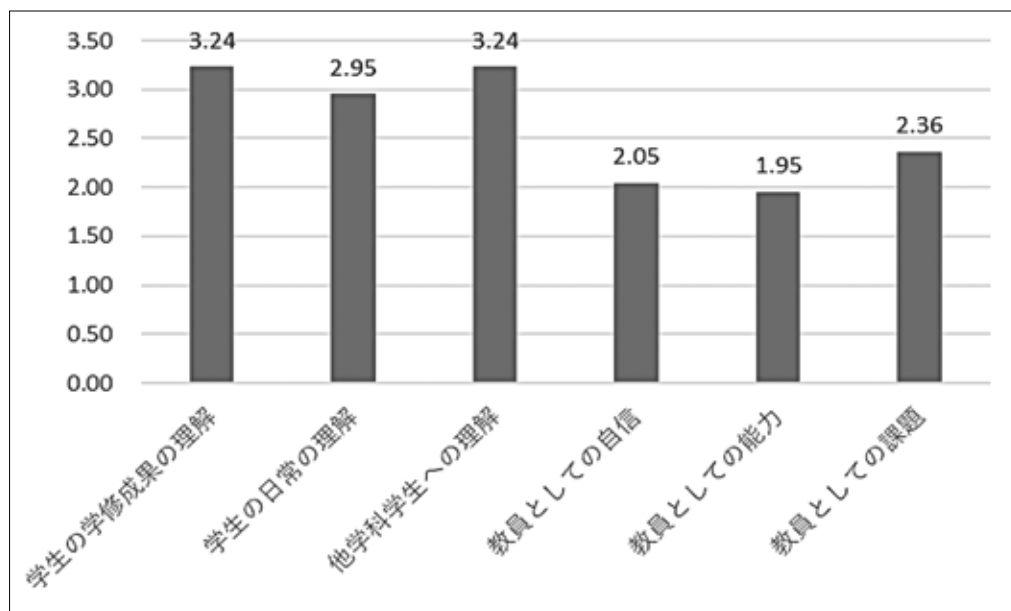


図3 基礎ゼミ終了時の教員の変化に関する教員用質問紙調査の項目別平均得点

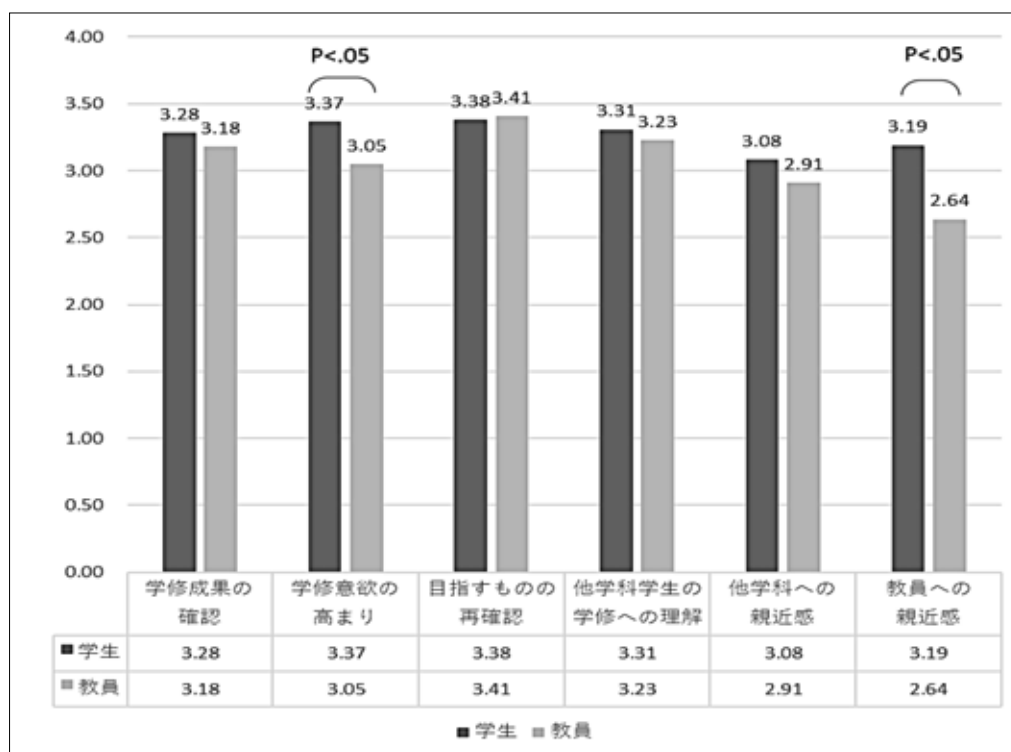


図4 基礎ゼミ終了後の学生の変化に関する学生用・教員用質問紙調査の項目の得点傾向

図1の結果からは、学生自身にとって今回の取組が、自らの学修成果を実感し、新たに目指すものを確認して意欲を高める機会になったことが窺える。また、他学科学生や他学科教員への理解や親近感も持てたようである。教員から見た学生の姿も同様であったが（図2）、図4に示されるように教員が思う以上に学生たちは学修意欲の高まりを感じているようであった（ $P<0.05$ ）。また、教員への親近感については、教員自身の平均値に比べて学生の平均値が有意に高く、短い時間ではあったが、少人数のクラスで授業に取り組むことで、日頃全く接することのない他学科教員への親近感を持たせることが可能であることがわかる。教員自身の変化についての項目

では、他学科の学生をまとめて少人数グループ学習を指導することは教員としての能力や自信を感じる機会とはさほどならず、むしろ教員としての課題を感じた様子が図3から窺えた。

② 学生の感想：質問紙の自由記述については、ワークシートの内容とともに稿を改めて詳細に分析する予定であるためここでは詳しくは触れないが、全体をまとめると表4のような内容であった。「基礎ゼミ」が他学科学生との交流機会としてだけでなく、自分自身の学びを振り返り、新たな気持ちで目標に向かう場となった様子が窺える。また、他学科の学生の学びの詳細に触れることが、新たな物の見方や視野の広がりにつながり、本学

表4 基礎ゼミ終了時質問紙の自由記述の内容

分類	サブカテゴリー	質問紙の自由記述の例	
他学科との交流について	交流機会	他学科の子と意見交流ができてよかったです	
		学科が違う子の夢が聞けて楽しかった	
		他学科と関わることはあまりないので新鮮でした	
		他学科の学びを知ることができてよかった	
	視野の広がり	いろんなジャンルに興味を持つことができた	
		自分が普段持っていない視点が多く、興味深く感じました	
		自分の考えの幅が広がったのでよかったです	
	親近感	(他学科にも) 仲間がいると思えました	
		すごく親近感を感じました	
	他学科の頑張り	共に学び励んでいる学友であることを実感しました	
みんな大変だけど頑張っているんだなということに気づきました			
自分自身について	振り返りの機会	それぞれ目標があることを感じられた	
		いろんな学科の人の頑張ってる内容を知ることが出来ました	
	自己の成長・自信	自分を見つめなおすきっかけにもなり良いと思いました	
		自己の振り返りが出来た	
		自分がどれだけの学びを身に着けたか可視化して再認識することができました	
	自己実現の機会	自分の成長を感じることができた。自分の自信へとつながった	
		自分の言葉で何を学んでいるのかということを、話することが出来ました	
		入学した時に書いた作文を読んで今の自分がちゃんと成長していることを実感した	
	今後への心構え	自分の得意なこと、興味のあること、知っていることを知ってもらえて(理解してもらえて)嬉しかった	
		自分の頑張ってきたことや成果を客観的に聞いてもらえる人に言う、というのは、自分のための確認にもなるし、人に理解してもらえることで自分の自信にもつながるので良いと思いました	
		私ももっとがんばろうという気持ちがとても強まりました	
		自分も頑張らなくてはとモチベーションがあがりました	
	新たな気づき		自分も負けないように努力をしていきたい
			他学科が各自で頑張っているように、自分も日々の講義に対して頑張ろうと意欲的になれました
もっと自分も頑張ろうと思ったし、つらいことがあっても乗り越えていきたいと思いました			
質問されてまだ勉強不足であることを実感できてよかったです			
やっぱり人と話すのは緊張するから頑張らないといけないなと思った			
互いの尊重		やっている勉強はそれぞれの学科で違うけど人とのコミュニケーションはどの学科でも大切だなとわかりました	
		それぞれ学んでいることは違うが、悩む点などにはいるかもしれないと感じた	
		お互いを尊重できる貴重な経験が出来た	

で共に学ぶ学友への親近感が生まれたという記述もあり、多くの意味で様々な成果があったのではないと思われる。

③ 担当教員の感想：学生にとっても教員にとっても、他学科学生の学びや考えを知る良い機会であったという記述が多かった。また、他学科の学生に対して自分の学びを発表することで、改めて自分自身の成長を感じる様子もあり、全学科混成少人数グループという設定の特色が表れていたようであった。授業の進め方については、共通プログラムが決まっていたのでやりやすかったという意見と、自由度が低く十分な交流にはならなかったという意見があった。

4. 考察

前期と後期の2回に亘り全学科混成少人数グループにて実施された本学の「基礎ゼミ」は、学生にとっても教員にとっても、自らの振り返りや他者理解という点で有意義な場であり、貴重な交流の機会となった。また、本学特有の取組内容や学科編成の特徴が要因となり、より効果的な場となったのではないと思われる。それらについて以下に論じる。

(1) 個々の学生の存在自体が持つ役割

「基礎ゼミ」は、各グループ6～7名のメンバーで行われたが、同じ学科所属の学生は2名以下であり、3～4学科の学生で構成された。このため、全ての学生がグループの中ではその学科を代表する学生という希少な立場となり、各自の語る内容が他学科生にとっての新鮮な興味を引き出し、注目を集めることとなった。先行研究でもグループワークでのフリーライダー（手抜きを行うもの）を防ぐために学生に明確な役割を持たせるもの⁶⁾、初年次授業での対人関係への動機づけの度合いに注目したもの⁹⁾などがあるが、本取組の場合、あえて役割をもたせたり動機づけを持たせたりしなくても、その学科に所属しているだけで、グループの中で不可欠な存在とな

り、動機づけを持って取り組まざるを得ない状況となる点が特長である。また、少人数のグループに教員が一人ついていたため、学生同士の主従の役割も生じにくく、全体が一つの輪となり、対等な立場で関われる場となったものと思われる。

(2) 本学の学科構成の特徴

本学の学科構成は、保育者を目指す幼児教育学科、音楽を主活動とし演奏や技術の習得と向上を目指す音楽総合学科、絵画やイラスト、マンガ、デザインなど美術的な活動を主としてその技術の習得と向上を目指すデザイン美術学科、歯科衛生士を目指す歯科衛生学科の4つであり、いずれも専門性が高いが互いには全く異なる領域である。このため、学修成果を交流し合った際の各々の専門性がより際立ち、自分自身の学修成果の実感につながったのではないと思われる。

(3) 大学の規模による影響

本学は全学生数600名程度の小規模校であり、校地も点在していない。そのため、「基礎ゼミ」で同じグループになった他学科学生や教員と学内の教室・通路や食堂で顔を合わせる機会もあり、後期「基礎ゼミ」ではより親しみを持って集まれたグループもあったようだ。また、担当教員についても、当日出張でやむを得ず参加できなかった1名を除き、全教員の協力を得ることができた。授業遂行に関しても各学科の教務委員や総合教育センターの担当者を通じて事前に説明し、質問にも対応するなど、万全の体制で臨むことができた。他大学の取組では同様の取組が教員の協力が得られず一時廃止や形式変更を余儀なくされた例もあり¹⁰⁾、本取組の成功は教員の協力によるところも大きい。

5. 今後の課題

最後に、本取組を振り返って明らかになった、今後の課題について述べる。

(1) 「基礎ゼミ」の取組による学生や教員の

変化の詳細な分析

今回の報告では、紙面の都合で、感想の概要と質問紙調査の数値的結果のみしか扱うことができなかった。同じように少人数でのグループでの学びを取り入れて学生の成長実感の質的分析の側面からしっかりと学生の学びを分析している他大学の事例¹³⁾などを活用しながら、「基礎ゼミ」授業中に学生が記入したワークシートの記述や、学生用・教員用質問紙調査の記述部分を詳細に分析し、本取組の成果や問題点をさらに深めたい。

(2) 学生の課題に即した取組づくり

初年次教育においては、学生の持つ課題の克服という面からの取組も重要になると考えられる。本学の学生に顕著な課題として、初年次教育に関連するものでは図書の活用が少なすぎるというものがある。あわせて学生のコミュニケーション能力に関する課題についても指摘されることが多い。こうしたことから、他大学におけるビブリオバトルの手法¹⁴⁾なども取り入れながら、「基礎ゼミ」における学生の課題に即した新たな取組づくりも課題であると考えられる。

(3) 全教員にとって魅力的なプログラムの実現

今回「基礎ゼミ」で用いた授業案は本学総合教育センターが作成したものであり、プログラム内容が決まっていたので実施しやすかったという意見もあったが、各教員の独自性を出す機会や「楽しさ」などの遊び的要素を求める声もあった。その結果、自由度が低く学生や教員の十分な交流にならなかったのではないかと指摘もあった。この点については、各教員から幅広く意見を聞きながらプログラムの内容を検討してゆく必要を感じた。どの教員も真摯に取り組み、学生の意見を引き出すには回数が足りないという意見もあった。図2で教員が評定した学生たちの「教員への親近感」得点(3.19)が、図1で学生が実際に示した得点(2.64)より著しく低いのも、後期1コマの関わりだけでは不十分で

あるという教員の思いの表れとも取れる。所属学科の学生だけでなく、他学科の学生も含め、本学の学生を全ての教員で育てたいという思いを反映できるよう、全教員にとって魅力的なプログラムを実現したい。

(4) 短期大学の特性に合った取組

短期大学は4年制大学に比べると職業教育が中心となることが多く、職業分野においてその特性を発揮することが求められている¹¹⁾。一方で、職業教育の技術・技能取得に特化した専門学校と比べると、教養教育の占める部分が大きい。また、短期大学は修学期間が短く、学科によっては、初年次と卒業年次しかない。大学生活への不適応や中退などの問題の中で、初年次教育が大学教育の明暗を分ける鍵となるという知見もあるが¹²⁾、短期大学でこそ、大学教育全体の中で初年次教育の役割が大きな割合を占めるのではないかと思う。これを踏まえて、本学の特性、短期大学の特性を生かした「基礎ゼミ」を、初年次教育の一部として、さらに充実させながら継続していきたい。

文献

- 1) 初年次教育学会:初年次教育の現状と未来、世界思想出版、京都、2013.
- 2) 文部科学省中央教育審議会:学士課程教育の構築に向けて、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf pp.35、2020.1.8.
- 3) 文部科学省中央教育審議会:新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf pp.21、2020.1.8.

- 4) 初年次教育学会：進化する初年次教育、世界思想出版、京都、2018、pp.10-11.
- 5) 文部科学省高大接続システム改革会議：最終報告、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf pp.45、2020.1.8.
- 6) 蒲生諒太、森田亜矢子、村川治彦：ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発：関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに、関西大学高等教育研究、10：65-77、2019.
- 7) 乙須翼、細野広美、内田智子、古賀貴子、小川由起子、高井伸彦：初年次教育科目「教養セミナー A」の実践と課題 ―学生の成長時間と教育のプログラム評価に着目して―、長崎国際大学教育基盤センター紀要、2：13-26、2019.
- 8) 渡部麻美：大学初年次教育におけるコミュニケーションスキル・トレーニングの実践、東洋英和女学院大学「人文社会科学論集」、34：41-55、2016.
- 9) 中山留美子、中西良文、長濱文与、中島誠：初年次前期の授業での対人関係への動機づけが大学適応に及ぼす影響、心理学研究、86：170-176、2015.
- 10) 伊藤義之：(教育実践報告)「基礎ゼミナール：17年のあゆみ、天理大学総合教育研究センター紀要、17：25-33、2019.
- 11) 安部恵美子、南里悦史：短期大学教育の新たな地平、北樹出版、東京、2018、pp.12-42.
- 12) 日本中退予防研究所：中退予防戦略、NPO 法人 NEWVERY、東京、2011、pp.66-70.
- 13) 奥野真由、浦上萌、大橋充典、秦佳江、行賽鉄平、野田耕：新設学部における初年次教育の試み：学生の成長実感の質的分析、久留米大学人間健康学部紀要、19-26、2019.
- 14) 湯浅千映子：初年次教育におけるビブリオバトルの手法を用いた取り組みと課題、大阪観光大学紀要、19：121-131、2010.

音楽療法コースと聾学校音楽部との交流を通じた教育実践

Educational Practice by Interchange between Music Therapy Course and Music Department of School for the Deaf

菅 田 文 子
Ayako SUGATA

はじめに

難聴児に対する音楽療法は外国では古くから行われてきている¹⁾が、日本における音楽療法実践の歴史は浅く、近年学会発表が複数散見される状況である^{2～6)}。その中でも神田ら⁷⁾は、人工内耳術後の聴覚活用教育の重要性を述べ、その中でも音楽療法の果たす役割について期待を述べている。筆者は今年度、聴覚障害児の音楽活動に関わる機会を得たので活動の報告と音楽療法専攻学生の教育実践に与えた影響について述べる。

1. 準備

筆者が高等学校音楽科教員の研修会の講師として音楽療法について話す機会があり、参加されていた岐阜聾学校の音楽担当教員から連絡を受けた。11月の連合音楽会にて発表を行いたいので助言が欲しいとのことであった。

音楽会に参加する児童は4年生4人、5年生7人、6年生2人の計13名である。筆者は前職の岐阜県音楽療法研究所で勤務している際に一度だけ聾学校の音楽イベントの担当として打楽器を持ちこみ活動した経験があったが、教員と共同で活動を計画することは初めてであったため、児童の様子を見るために音楽の授業を見学させてもらった(5月13日)。少人数のクラスで一人一人にわかりやすく指導されている様子であった。

見学の後で教員と曲目と内容について打合

せを行い、クラッピングファンタジーというボディパーカッションと鍵盤ハーモニカのアンサンブルと、米津玄師作曲の「パプリカ」の手話歌を繋げて行うということになり、筆者がパプリカを編曲することになった(楽譜資料1)。譜面を郵送し、夏休みに6年生、5年生の中から選ばれた3名の子どもたちが宿題として鍵盤ハーモニカを練習するということになった。

2. 実践

筆者が子どもたちで行った実践は2回である。

1) 1回目

1回目の実践は8月28日10時30分～11時30分であった。夏季休暇中で学生たちが帰省していたこともあり筆者のみで行った。

場所は他学年のクラスが夏休み明けのテストを行っているということで音楽室ではなく図書室で行われ、あまり大きな音を出さないように配慮した活動となった。音楽科教員やその他教員の方たちも同室している中で行われた。

活動内容を表1に示す。

まず最初に、筆者が子どもたちの様子を知るためにボール遊びを行った。手で力いっぱい投げる子ども、そっと渡す子ども、足を使って思いきり蹴る子どもなどさまざまな様子が見られた。その次に筆者が作成した太鼓用のバチを一人ひとりと組ずつ渡し、輪になった状態

表1 8月28日活動内容

	活動内容	ねらい
1	円状に配置した椅子に座りボールの受け渡し(手や足を自由に使う)	リラックス、対人関係、やりとりの可否をみる
2	パチでThの模倣4拍	模倣、リズムのレパートリーを得る
3	パチで子どもたちが互いを模倣4拍	模倣、リズム作り
4	クラッピングファンタジー	リズムを子どもたちに決めてもらう

まず筆者の出すリズムを模倣するように伝え、4種類のリズムを1つずつ示し、直後に真似てたいてもらった(図1)。

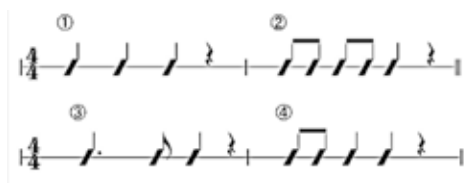


図1 お手本として示したリズム4種類

手拍子ではなくパチを使うことで見た目がわかりやすく、かつ音が大きいので補聴器を使用している子どもにも伝わりやすいのではないかと考えた。

この後、円になった子どもたちに順番に自分で好きなリズムをたたくように伝え、他の子どもが直後に真似てたいてもらった、すなわち筆者の役割を交代でとってもらった。リズムは、筆者が行ったリズムと同じでもよいし、自分で考えてもよいとした。全員が何らかのリズムを作り、それを真似ることができた。

クラッピングファンタジーに必要なリズムの追いかっこや、中間部分のリズムを作ることができる力を全員が持っていたため、次のクラッピングファンタジーに移り、時間内に鍵盤ハーモニカを含めた合奏で一曲通すことができた。子どもたちが一緒に考えてリズムパターンを作ることにより創造的な活動となった。

2) 2回目

2回目の実践は10月16日に行われた。この時に本学音楽療法コース1年次生6名が参加した。会場は音楽室であった。活動内容を表2に示す。

表2 10月16日活動内容

	活動内容	ねらい
1	自己紹介(MTコース学生、手話)	互いに親しみを感じてもらう
2	じゃんけん列車	リラックス、学生と子どもたちとの触れ合い
3	パブリカ、Believe(手話歌)	子どもたちが学生に歌の振り付けを教える
4	クラッピングファンタジー	テンポがだんだん速くなるのを防ぐために、身体(利き足)でリズムを取る練習をする
5	通して練習(パブリカ〜クラッピングファンタジー〜パブリカ)	学生も参加して行う、最後まで通す

8月28日に行った活動でボール遊びを行ったように、最初はアイスブレイキングの意味で学生と一緒にじゃんけん列車を行った。最後のグループになるまで行い拍手で終えた。その後、前回の活動以降音楽の時間などを使い子どもたちが練習していたパブリカの手話歌を学生の前で行い、フレーズごとに繰り返してもらい学生たちに自分たちの振り付けを教えてもらった。前回の練習ですでに一曲通すことができていたクラッピングファンタジーでは、何回も繰り返し練習する中で演奏に慣れたこともあってか、鍵盤ハーモニカの子どものテンポがだんだん速くなってしまうので、利き足でリズムを取りながら周りの子どもたちと合わせることを目的とした練習を行った。周囲に注意を向けることでタイミングが合うようになったため、最後に何度か発表会当日の流れ(パブリカ〜クラッピングファンタジー〜パブリカ)を通して終了した。

3. 学生たちの感想

今回の活動に参加した学生の感想を表3にまとめた。

表3 学生たちの感想

一生懸命練習したのが伝わってきました。もっと手話を使って会話したいと思いました！
合奏で最後には合ってきたので良かった。私は意外と手話を楽しんだと思った。今日の Believe を手話でするのがとても楽しかった。この学校の生徒達が手話で話してくれることがあったけど、何を伝えてくれているのか分からないので辛かった。会話が出来るようになればもっと楽しくなると思い、勉強したいと思った。
とても良い経験になりました。もっと手話ができるようになりたいと思いました。
今日ろう学校に行ってみて、まず、手話でみんながスラスラ会話してて、すごいと思いました。難しそうだと思っていたけど、これを機に手話を学んでみたいと思いました。 楽しい音楽の授業でした。良い経験ができたと思うので、この機会を大切に、これからの実習も頑張りたいと思います。本日はありがとうございました。
とても子どもたちが可愛くて、いやされました。 手話での会話をあんな大人数でしているのを見たのは初めてだったので、とても新鮮で、感動しました。その一方で、自分が手話できないのがもどかしく、もっと会話したかったな…という気持ちになりました。そしたらみんなも同じ気持ちだったことが帰り道で判明し、サークル作ろう！となりました。それくらいみんな心に響いたようです。 声の言葉以外で心が通じる方法があるんだな…と実際に手話を使ってる子たちを見る中で、色々考えさせられました。 次は、手話できるようになって子どもたちに会いたいです！

音楽療法コースの学生はこれまで高齢者施設、身体障害者施設などに行く事がほとんどであり、聾学校への訪問や聴覚障害の子どもと接する機会は無かった。今回の訪問で、学生たちは子どもたちともっとかかわりたい、そのためには聾学校で用いられている言語としての手話を学びたいという思いを強く持ち、自主的に手話サークルを立ち上げることとなった。大垣手話サークルに学生が加入し、講師を依頼して月1回の継続的な勉強会を開催している。また、岐阜聾学校で開催された文化祭「岐聾祭」に学生2名がボランティアとして参加した。聾学校での音楽活動の参加が学生たちの意欲や関心に大きな影響を与える結果となった。

4. おわりに

聾学校における音楽活動の実践で、学生の学びへの意欲が向上した例を述べた。音楽を全身で表現し、楽しむ子どもたちの様子が学生たちに良い影響をもたらしたのだと思う。音楽療法を学ぶ中で、対象者の行動を観察する力や、達成目標を音楽活動として計画、実践する知識を得るが、実際の子どもの様子を見て、自分たちも音楽活動の当事者として子どもたちから教わるといった経験は普段の、音楽活動を計画して提供する音楽療法とは違う視点に立った音楽体験であった。こうした機会を提供していただいた岐阜聾学校の先生方に謝意を表したい。

文献

- 1) Robbins, C. & Robbins, C. :Music for the Hearing Impaired & Other special groups a resource manual and curriculum guide. Magnamusic・Baton, St. Louis,1980.
- 2) 松本祐二「人工内耳装用下における音楽聴取状態の変化～療法的音楽活動が聴取意欲向上に繋がった事例～」第15回日本音楽療法学会学術大会抄録集、128、2015. (抄).
- 3) 若杉千春、神田幸彦「両側人工内耳を装用した高度蝸牛奇形児に対する個別音楽療法」第16回日本音楽療法学会学術大会抄録集、63、2016. (抄).
- 4) 丸山典子、松本祐二「人工聴覚器を使用している難聴児・者に対する音楽活動の必要性～音楽活動の事例から～」第18回日本音楽療法学会学術大会抄録集、78、2018. (抄).
- 5) 柳澤愛美、伊藤啓子「知的障害を併せ持つ聴覚障害児への個別音楽療法～音の気付きを促した打楽器の使用について～」第18回日本音楽療法学会学術大会抄録

集、140、2018. (抄).

- 6) 松本祐二、丸山典子「人工聴覚器装用児・者による音楽活動の実際～聴覚活用を必須とする取組～」第19回日本音楽療法学会学術大会抄録集、76、2019. (抄).
- 7) 神田幸彦、原稔「人工内耳術後リハビリテーションと介入」音声言語医学 60:105-112、2019.

Score

パプリカ

合奏用アレンジ

Piano

Percussion

スズ
マラカス、鳴子

Pno.

Perc.

To Coda

To Coda

クラッピング・ファンタジー
エンディング

22小節
ピアノカ

Pno.

Perc.

パプリカ

13

Pno.

Perc.

17

Pno.

Perc.

20

Pno.

Perc.

23

Pno.

Perc.

D.S. al Coda

D.S. al Coda

歯科衛生学科学生による歯科保健指導を受けた看護学科学生の意識変化に関する調査報告

Survey about the change of the consciousness of the nursing student who received the dental health guidance by the dental hygiene student

川 畠 智 子 阿 尾 敦 子 藤 澤 さち子
今 井 藍 子 久 本 たき子

Tomoko KAWAHATA Atsuko AO Sachiko FUJISAWA
Aiko IMAI and Takiko HISAMOTO

緒言

歯科衛生学における歯科保健指導の技術は、学内相互実習や学外実習における見学、体験によって修得することができる。歯科衛生学教育コア・カリキュラム¹⁾においても、これらに関連する科目における到達目標では「実習が望ましい項目」とされている。A短期大学歯科衛生学科2年次生は、例年2年生後期に開講される歯科予防処置、歯科保健指導関連の実習科目において、患者の情報収集から歯科衛生介入を相互実習で行っている。

A短期大学では平成25年4月看護学科が併設され、その教育課程に歯科関連科目として「歯科衛生概論」、1年生後期講義1単位(必修)を導入している。久本らの調査によると、「看護学科学生は歯科関連科目の必要性を認識しており将来に役立つと思っている。開講時期、回数は現状通り、授業内容は口腔ケア実施技法の体験が有意義である」²⁾ことが認められている。今回、同じ医療系の学科であり、これから歯科衛生に関連する学修を始める同学看護学科学生を対象に、「アクティブ・ラーニング」の一環として歯科保健指導を実施した。歯科衛生学科2年次生は臨床・臨地実習開始前に、初対面の相手への対面行為を学ぶことを目的としている。この実習は、歯

科衛生学科学生においては、自らの学修成果を発揮する場として有効であると考えられる。

われわれは、これから「歯科衛生概論」を学ぶ看護学科学生が、歯科衛生学科学生による歯科保健指導を体験し、自分の口腔内状況を知りさらにそれに合わせたアドバイスを受けることで、自分の口腔内に興味を持ち、その後の「歯科衛生概論」の学修に対する意識が変化するのではないかと考えた。そこで今回、看護学科1年次生に対して歯科衛生学科2年次生による歯科保健指導を実施した後の、看護学科1年次生の意識の変化と行動変容について調査したのでその結果を報告する。

対象および方法

1. 対象

平成30年度看護学科1年次生で歯科保健指導実習に参加した学生77名中、質問紙による有効な回答が得られた74名(以下、看護学科学生)とした。

2. 方法

「歯科衛生概論」の第1回目の授業内で、学習の一環として歯科衛生学科2年次生(以下、歯科衛生学科学生)による歯科保健指導を受けてもらった。その1週間後に、質問紙による調査を実施した。

質問紙の内容については表1に示す。歯科衛生学科学生は、保健指導法Ⅱや地域歯科保健活動Ⅰの授業内で対象者の理解、タイムチャートの作成など教員の指導を受け事前に歯科保健指導を実施するための準備を行った。歯科衛生学科学生1名が30分程度で、看護学科学生1名に対して健康調査票(表2)ととう蝕・処置歯・歯石沈着状態などの口腔内観察を用いた情報収集、上下顎前歯部の歯垢染色とブラークチャート作成、ブラッシング状況の観察と指導を実施した。実習終了後に個々に「お口の中の健康状態チェック」用紙(図1)に、口腔内の状況(処置歯や未処置歯、歯石の沈着状態やブラークの付着状態)、改善点やブラッシングのポイントを記録して対象の看護学科学生に渡した。歯科衛生学科学生1名に対して、看護学科学生1～2名を

担当した。

分析は、単純集計で行った。質問紙のQ5の自由記述部分については、行動変容ステージモデル³⁾を参考にして分析した。

3. 倫理的配慮

倫理的配慮として、平成30年11月「歯科衛生概論」授業の第1回目に、研究に関する説明書、同意書を配布し研究の目的や方法について、併せて、本研究への参加は自由意志とし、参加の有無により学修や成績評価に何ら不利益を生じないこと、無記名で行い集計結果は個人が特定されないよう配慮することなどを口頭および文書で説明した。その後、同意を得た学生に同意書を提出してもらい同意を得た。本研究は大垣女子短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。承認番号 30-7

表1. 歯科衛生学科学生による歯科保健指導を受けた看護学科学生の意識変化に関する調査

歯科衛生学科学生による歯科保健指導を受けた看護学科学生の意識変化に関する調査	
01. う蝕(虫歯)について新たに知ることのできた内容は何でしたか(複数回答可)	①う蝕の原因 ②う蝕発生のメカニズム ③う蝕進行の程度 ④その他
02. う蝕(虫歯)の予防方法について新たに知ることのできた内容は何でしたか(複数回答可)	①歯磨きの重要性 ②フッ化物の利用 ③甘味性飲食物の摂取 ④歯磨剤の効果 ⑤その他 ※01, 02で参考になったのはどんな内容が記述してください(自由記述)
03. 歯周病(歯肉炎を含む)について新たに知ることのできた内容は何でしたか(複数回答可)	①歯周病の症状 ②歯周病の原因 ③歯周病の進行 ④その他
04. 歯周病(歯肉炎を含む)の予防方法について新たに知ることのできた内容は何でしたか(複数回答可)	①歯磨きの重要性 ②スクレーピング ③PMTC ④食生活の改善 ⑤歯磨剤の効果 ⑥歯茎 ⑦その他 ※03, 04で参考になったのはどんな内容が記述してください(自由記述)
05. 指導を受けてから今日までに試みた項目は何ですか(複数回答可)	①歯磨き方法 ②歯磨き時間 ③歯磨き回数 ④歯ブラシの取替え ⑤補助的清掃用具の利用 ⑥歯磨剤の購入・取替え ⑦漱口剤・リンス剤の利用 ⑧食生活の改善 ⑨歯科医院の受診(検診を含む) ⑩その他 ※上記項目を試みたきっかけは何ですか(自由記述)
06. 今回受けた歯科保健指導は、今後、歯科衛生概論を学ぶにあたり参考になると思いますが	①思わない ②やや思わない ③やや思う ④思う

2. 次のものを、いつ、どれくらい食べたり、飲んだりしますか？		
食 品	程 度	備 考（商品名など）
キャンディ（のど飴・ミント類も含む）	1 日 個	
チョコレート	1 日 個・箱	
クッキー・ケーキ ＊2日に1個(袋)程度の場合0.5個(袋)	1 日 個・袋	
甘味飲料 (炭酸飲料・果実飲料・コーヒー飲料・乳酸飲料など)	1 日 本・杯	
その他の間食		

【お口の状態への意識について】

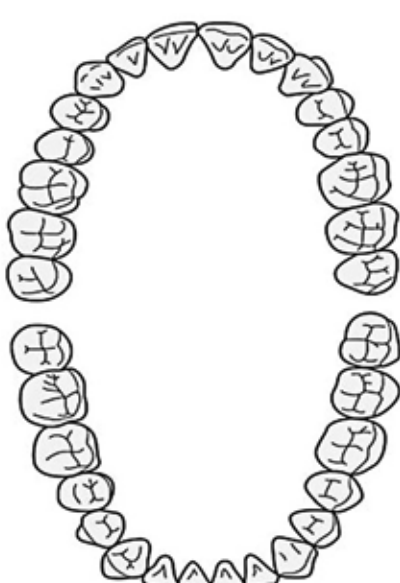
- 自分の口の中を鏡で見ることがありますか？
a. 毎日 b. 週に何回か c. 月1度 d. ほとんど見ない
- 自分の歯をできるだけ多く残したいと思いますか？
a. 強く思う b. 思う c. どちらでもない d. あまり思わない e. 全く思わない
- 現在のお口の状態を、今後どのようにしたいと希望していますか？
(あてはまるものすべてに○)
a. よく噛めるようになり、おいしく食事がしたい b. 見た目をもっとよくしたい
c. 痛みがなくなればよい d. さわやかな息 e. とくに希望はない
- お口の状態をより良くするために、自分でできることがあるとすれば、
どの程度やりたいですか？
a. できることがあれば、何でもやりたい b. ある程度、やれることをやりたい
c. あまり自分ではやりたくない（理由：)
- お口の状態をより良くするために、どのようなことをしたいと考えていますか？
(あてはまるものすべてに○)
a. 提案されたお口のケア(歯磨きなど)をしっかりやる
b. 歯やお口の健康と病気について良く知る
c. きちんと最後まで通院してお口のケアをしてもらう
d. あまり考えていない e. その他()
- 歯科の定期健診を受けていますか？ はい ・ いいえ
- 今まで、歯科医師や歯科衛生士が指導したこと（自宅での歯磨き方法や、
習慣の改善など）を、どの程度取り入れてきたと感じますか？
a. よく受け入れ実行した b. たまに実行した c. ほとんど受け入れず実行しなかった
d. ほとんど指導、提案を受けたことはない

【その他】

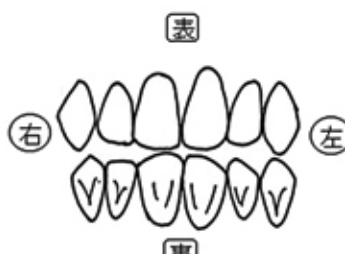
お口の中の健康状態チェック

実施日： 年 月 日 氏 名 さんへ

(担当：学生番号 氏名)




表



裏

裏



表

【改善点やポイント】

図1. 「お口の中の健康状態チェック」用紙

結果

質問紙の内容について示す。Q1「う蝕について新たに知ることのできた内容」複数回

答可についての割合を(図2)に示す。①う蝕の原因 82.4%、②う蝕発生のメカニズム 29.7%、③う蝕進行の程度 36.5%であった。

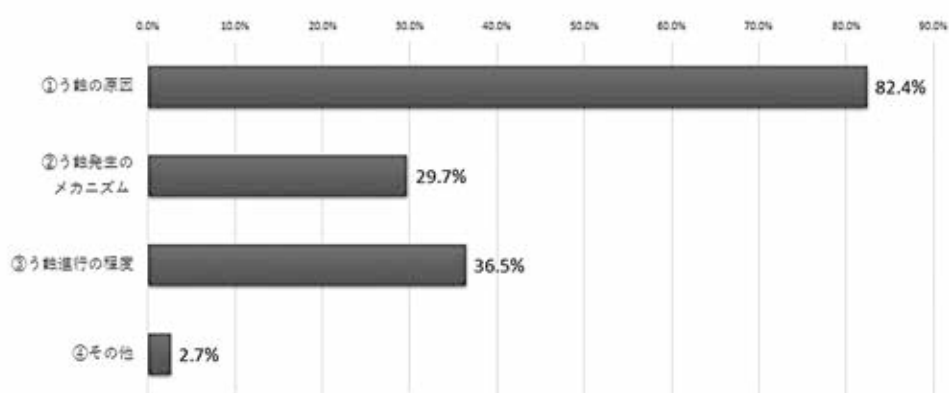


図2. Q1 う蝕について新たに知ることのできた内容の割合 n=74

Q2「う蝕の予防方法について新たに知ることのできた内容」複数回答可についての割合を(図3)に示す。①歯磨きの重要性 73.0%、②フッ化物の利用 33.8%、③甘味性飲食物

の制限 40.5%、④歯磨剤の効果 27.0%であった。Q1、Q2で「参考になった内容」については、表3に示す。

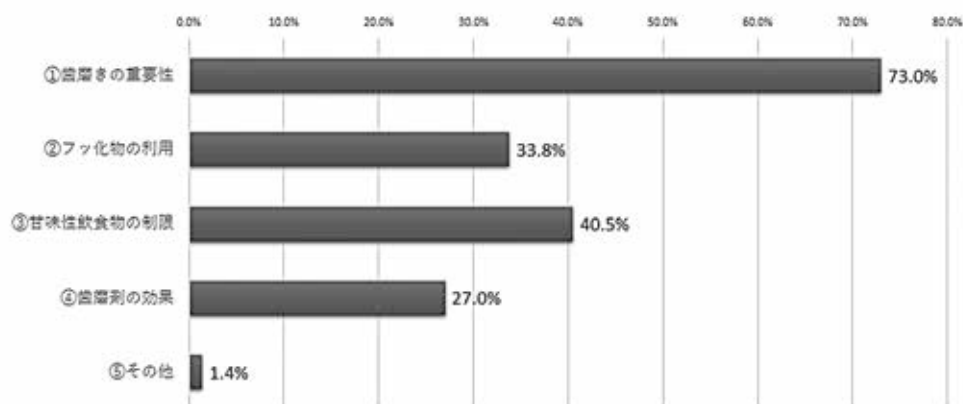


図3. Q2 う蝕予防法について新たに知ることのできた内容の割合 n=74

表 3. Q1. Q2 で参考になった内容

Q1. Q2 で参考になった内容(自由記述を抜粋)

Q1 う蝕に関する知識に関連する記述

- ・虫歯になる前に歯は一度白くなってから黒くなると教えてもらった
- ・虫歯が起こる原因
- ・虫歯が進行してしまうと取り返しがつかない
- ・どれくらい進行しているのかわかった
- ・再石灰化に時間がかかること
- ・冷たいものや温かいものが歯にしみると虫歯が進行している
- ・甘味性飲食物は虫歯の原因になる要素がたくさん含まれている
- ・甘いものを食べすぎると虫歯になりやすい
- ・甘味性飲食物の中にある糖が虫歯の好物であること
- ・歯が溶けやすい状況が長く続くことになるためあまり時間をかけて食べないようにする
- ・う蝕発生のメカニズムは自分にとって勉強になったし臨床でも役立つ
- ・実際虫歯があった

Q2 う蝕の予防方法に関連する記述

- ・歯磨きは大切だということ
- ・歯磨きをしないでそのままにすると歯垢がたまり歯医者さんに行かないと治らない
- ・歯を磨くときの歯ブラシの角度
- ・歯のすき間があるので縦に磨くこと
- ・歯ブラシだけでなく他の道具も使うこと
- ・歯磨き剤をどれだけつけるとよいのか
- ・歯磨剤を使うことでさらに虫歯の予防ができる
- ・歯磨きのやり方によって歯の汚れがどれくらい落ちるのか
- ・炭酸をやめることができた
- ・ジュースなどの糖分が含まれているものからお茶や水に変えたとよい

Q3「歯周病について新たに知ることのできた内容」複数回答可についての割合を(図4)に示す。①歯周病の症状 44.6%、②歯周病

の原因 56.8%、③歯周病の進行 28.4%であった。

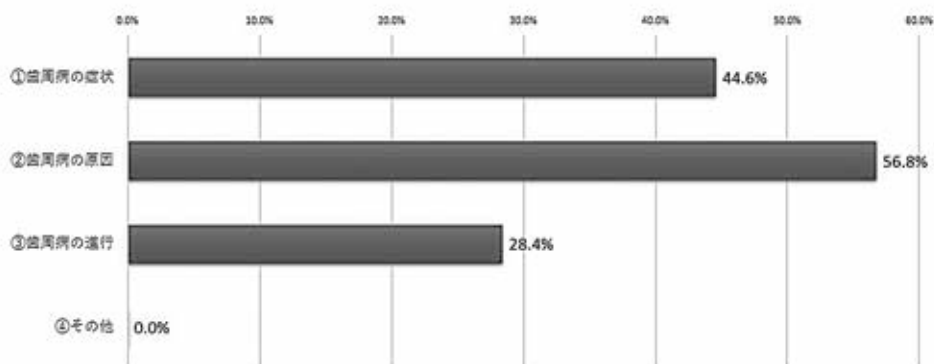


図 4. Q3 歯周病について新たに知ることのできた内容の割合 n =74

Q4「歯周病の予防方法について新たに知ることのできた内容」複数回答可についての割合を(図5)に示す。①歯磨きの重要性 83.8%、②スケーリング 4.1%、③P M T C

1.4%、④食生活の改善 25.7%、⑤歯磨剤の効果 27.0%、⑥禁煙 10.8%であった。Q3、Q4で参考になった内容については、表4に示す。

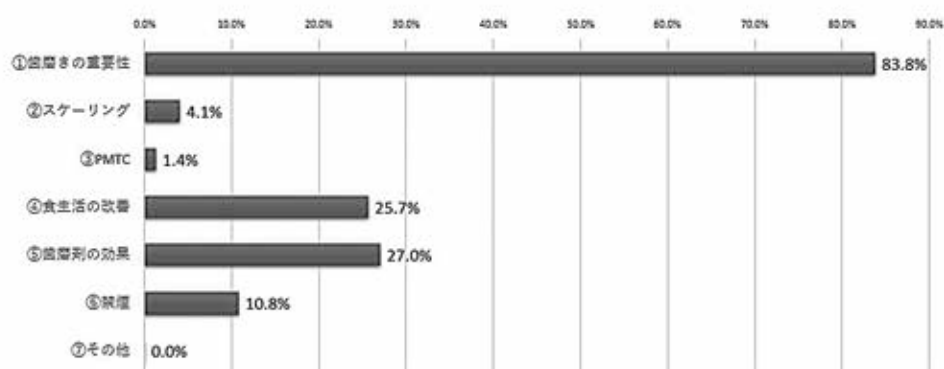


図 5. Q4 歯周病の予防法について新たに知ることのできた内容の割合 n =74

表 4. Q3, Q4 で参考になった内容

Q3, Q4で参考になった内容(自由記述を抜粋)

Q3歯周病に関する知識に関連する記述

- ・歯周病は歯がなくなると知れた
- ・歯周病の原因について詳しく知ることができた
- ・将来歯が抜け落ちてしまう可能性がある
- ・ストレスも歯周病の原因になる
- ・喫煙もかかわっているのには驚いた
- ・タバコはダメだということ
- ・食生活が悪いので気を付けたいと思った

Q4歯周病の予防方法に関連する記述

- ・歯ブラシを歯茎に当てる方法
- ・歯ブラシの選択方法について
- ・デンタルフロスを使うと良いとすすめられた
- ・ハミガキで歯ぐきにあてて磨くことが大事と知った
- ・歯をみがくのではなく、歯ぐきの間にも注意して磨くことで歯周病の予防につながると分かった
- ・歯みがきのやり方を変える、しっかりみがけることが分かった
- ・歯の取りにくい汚れなどをきちんと落とすことが大切である
- ・みがき方の強さで歯ぐきを傷つけてしまうこと
- ・歯をみがくだけでなく歯肉も意識するということを学んだ
- ・歯と歯の間は汚れがたまりやすいのでフロスの使用頻度をあげる
- ・ブラッシングする時に歯ぐきもマッサージするようにしてあげる
- ・月に一回は歯ブラシを変えること
- ・歯みがきがどれだけ重要なのかよくわかった
- ・歯みがきをすることで予防ができる
- ・あまり歯周病について知らなかったけど、症状について教えてもらい自分は絶対歯周病になりたくないと思った
- ・時間があるときには歯科医院に行って定期検診を受けようと思った
- ・自分の歯肉炎になりそうな部位を知れた
- ・睡眠やバランスの良い食事をとって生活習慣を整えると良い

Q5「指導を受けてから今日までに試みた項目は」複数回答可についての割合を(図6)に示す。①歯磨き方法 95.9%、②歯磨き時間 33.8%、③歯磨き回数 16.2%、④歯ブラシの取替え 17.6%、⑤補助的清掃用具の利用

8.1%、⑥歯磨剤の購入・取替え 2.7%、⑦洗口剤・リンス剤の利用 1.4%、⑧食生活の改善 16.2%、⑨歯科医院の受診(検診を含む) 8.1%であった。

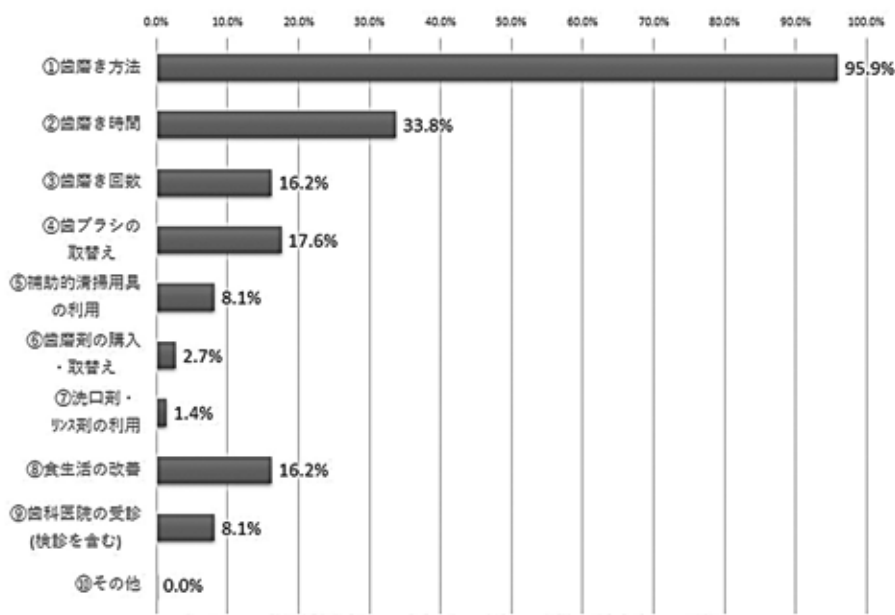


図6. Q5 指導を受けて今日まで試みた項目の割合 n =74

「Q5を試みたきっかけは何か」(表5)では、『歯ブラシの持ち方を正しく持つことで歯垢がよく取れると分かった』『もっと歯をきれいにしたいと思った』『歯を健康に保ちたいと思った』などの意識の高揚に関する記述をしたものが45.5%、『歯磨き時間が少なすぎた』『歯茎のはれを治したい』『歯石できたくない!』などの感情的経験について記述をし

たものが25.5%、『歯の裏側が赤く染まっており、私は裏側を磨くのが下手だと分かった』『今までのみがき方と違っていた』などの再評価に関する記述をしたものが9.1%であった。

表 5. 試みたきっかけ（一部抜粋）

意識の高揚

- ・歯ブラシの持ち方を正しく持つことで歯垢がよく取れると分かったから
- ・年をとっても歯を残したいと思うから
- ・歯をしっかり磨ぎたくて
- ・もっと歯をきれいにしたいと思ったから
- ・磨き方を教えてもらった通りやると歯のうらなど普段なかなかとれない汚れをとることができたから
- ・ハブラシをうまく使うことで歯のうらまでもみがけるということが分かったから
- ・歯を健康に保ちたいと思ったから
- ・指導を受けて、正しい歯磨き方法で、将来に向けて多くの歯を残したいと思ったため
- ・自分の歯は、この先ずっと入れかわることはないのだからきれいに保とうと思ったから
- ・今ある歯をちゃんと大切にしたいと思ったから
- ・歯を残して健康的な食生活を送りたいと思ったから
- ・効率よくきれいにみがけることを知ったから

感情的経験

- ・歯磨き時間が少なすぎた
- ・みがき残しの原因が歯磨きをする自分のくせだったため、改めようと感じたから
- ・歯茎のはれを治したいから
- ・歯石でたくない！
- ・プラークをほかっておくと、歯周病や虫歯になるから
- ・いつものみがき方ではしっかりみがけていないということがわかったから
- ・思っていたよりも自分の磨き方があまかったから
- ・下の歯の両端に親しらずがはえてきているのを教えていただいて、気をつけてみがくようにしている
- ・将来歯がなくなるのはイヤだし、痛いといらいらするから。
- ・染め出しを行ってもらった際にプラークがついていて、磨きぎれていないところをくれたから
- ・歯肉と歯の境目に歯石が付着していたので、少しでも増えないように歯ブラシの端を上手く使い、少しでも良くなるように努力した

再評価

- ・歯の裏側が赤く染まっており、私は裏側を磨くのが下手だと分かった
- ・普段歯ブラシは、気づいたら取り替えるけれど、今日の指導を受けてからちゃんとブラシからきれいにし、正しく歯を磨いていこうと思った
- ・以前、歯医者でも似たような事を言われたため。言われて改めて意識するようになった
- ・指導して下さった学生の方の説明が分かりやすく、今後のことを考えるきっかけになったので取り組み始めた
- ・今までのみがき方と違っていたため

その他

- ・学生さんに教えてもらったから
- ・教えてもらった歯磨きの仕方ですぐ時間をはかして行った
- ・健康状態のチェックでみがき方をおそわったから
- ・歯磨きの方法を教えてもらったから

「今後歯科衛生概論を学ぶにあたり参考になると思うか」についての割合を（図 7）に示

す。98.6%の学生が思うと答えた。

分かるように、行動変容ステージモデル³⁾における『意識の高揚』や『感情的経験』『再評価』などの人が健康により行動を行うための働きかけがされており、今回の歯科保健指導が良好な歯科保健行動をとるための行動変容につながる働きかけになったのではないかと考えられる。

5. 「歯科衛生概論」の学修への取り組み

98.6%の学生が「今後歯科衛生概論を学ぶにあたり参考になると思うか」という質問に対して、「思う」と答えた。そのことから、今回の歯科保健指導は、看護学科学生が「歯科衛生概論」を学ぶにあたり興味や関心を持ち、学習意欲を向上させる一因になったのではないかと考える。

まとめ

久本らの研究によると、「看護学科学生は、歯科関連科目は看護教育が必要であり将来看護師として役立つと思われる」²⁾としている。歯科衛生学科学生による歯科保健指導は、歯科衛生学科学生の学修成果を活かすためだけでなく、看護学科学生が、自身の口腔の健康の保持増進のために良好な保健行動を実施する契機となったのではないかと考える。また、歯科衛生概論を学ぶための意欲につながったのではないかと考える。

文献

- 1) 一般財団法人 全国歯科衛生士教育協議会：歯科衛生学教育コア・カリキュラムー教育内容ガイドラインー 2018 年度改定版：2018 年 3 月 31 日。
- 2) 久本たき子、水島広美、飯岡美幸、阿尾敦子、村田宜彦、縄田理佳ほか：「歯科衛生関連科目」受講前後における看護学科学生の意識変化に関する調査報告、大垣女子短期大学紀要、59：57-62、2018。
- 3) 厚生労働省：e-ヘルスネット生活習慣病予防のための健康情報サイト 行

動変容ステージモデル、<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/exercise/s-07-001.html>、2019.11.12.

- 4) 土屋はるみ、山下晏佳里、成瀬実里、片瀬早紀、小川晴加、神庭海優ほか：大学生における口腔内健康状態と歯科保健行動の課題、川崎医療福祉学会誌、27：1、51-61、2017。

宮川友子

MIYAGAWA Tomoko

講師／デザイン美術学科

1999 岐阜大学教育学部美術教育学科卒業
 1999～2016 ユー・グラフィック勤務
 2003～2017 愛知産業大学 非常勤講師
 2006 Tribute to Henryk Tomaszewski Poster
 Competition Honorary mention受賞(ポーランド)
 2010 個展「Linear Life」 極小美術館(岐阜県)
 2010 Poster for tomorrow 2010 "Death is not Justice"
 Top 10 posters受賞(フランス)
 2013 愛知県立芸術大学美術研究科デザイン専攻修了
 2015 Best In Show Poster Competition & Exhibition
 "Best In Show"受賞(アメリカ)
 2017～2018 横浜美術大学 VCDコース 助手
 所属学会／環境芸術学会



ともに立ち、向かう

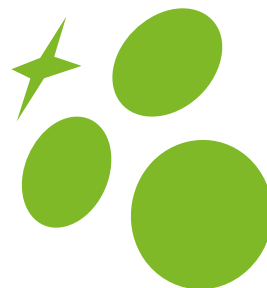
岐阜協立大学

GIFU KYORITSU UNIVERSITY



岐阜協立大学

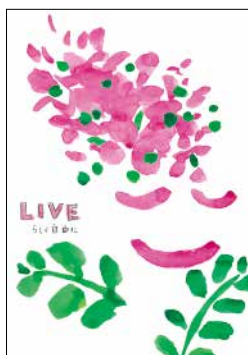
GIFU KYORITSU UNIVERSITY



岐阜協立大学

GIFU KYORITSU UNIVERSITY

①



②

①《岐阜協立大学 ロゴデザイン》 2018年

②《LIVE らしく自由に》 オンデマンドプリント 72.8×103cm 2019年



③

③《Big in Japan》 個展 2019年 イタリアトリノ市

彙 報

学外における主な研究・教育並びに社会活動 (平成31年4月～令和2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
松村 齋	名須川知子 ほか	素描	共著	岐阜新聞社	2.2.1
		保育者になるため人のための実習ガイドブック AtoZ —実践できる！保育所・施設・幼稚園・認定こども園実習テキスト—	共著 編者	萌文書林	2.3.30
光井 恵子	吉永早苗他	領域「表現」の専門的事項とは何か②	ポスター発表	保育教諭養成課程研究会	1.9.29
立崎 博則	松橋 恵美 佐貫 巧	第10回幼児教育実践学会	口頭発表	常葉大学静岡草薙 キャンパス	1.8.19 1.8.20
田中 久志		マンガ社会のとびら	新聞連載	中日週刊こどもウィークリー	31.4.6～ 2.3.28 (毎週土曜日掲載)
黒田 皇		第93回国展 (東京・名古屋・大阪)	展覧会出品	国立新美術館 他	1.5.1～ 1.5.13 他
		beyond2020 21世紀のメッセージ展	展覧会出品	ギャラリー暁	1.8.19～ 1.8.24
		第57回中部国展	展覧会出品	愛知県美術館ギャラリー	1.10.22～ 1.10.27
		2020ACT 展	展覧会企画 出品	岐阜県美術館県民 ギャラリー	2.1.28～ 2.2.2
		第42回羽島市美術協会展	展覧会出品	不二羽島文化センター	2.2.13～ 2.2.16
		〈色彩調和を求めて〉感性×描写 黒田皇展	展覧会企画 出品	ギャラリー彩	2.3.4～ 2.3.13
		beyond2020 21世紀のメッセージ展	展覧会出品	日本最古の石博物館	2.3.7～ 2.5.10

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
宮川 友子		「第 18 回全国高校生ポスターコンクール」ポスター	ポスター	日本国際ポスター美術館	31.4
		「第 17 回全国高校生ポスターコンクール」ポスター 入選	展覧会	ボリビアポスタービエンナーレ 2019	31.4
		「ロートレック、ミュシャ、U.G. サトー、宮川友子 特別所蔵ポスター & 審査員ポスター展」	展覧会	大垣市サイトピアセンター文化会館	1.8.18 ～ 8.26
		LIVE らしく自由に (B1 ポスター 4 枚)	ポスター	環境芸術学会	1.9.30 ～ 10.6
		Big in Japan	個展	Graphic Days Torino 2019	1.9
		所蔵展リーフレット寄稿「大垣の宝物」	執筆	所蔵展リーフレット	1.9
		大垣まつりポスター「榊軸」招待出品	展覧会	大垣まつりポスター展	1.11.30 ～ 12.25
服部 篤典		喜迎建国 70 周年江西愛楽管楽団首演音楽会	客演指揮	江西省南昌市江西中心音楽ホール	31.4.6
		大森石油(株)オーモリウインドアンサンブル第 9 回定期演奏会	指揮	一宮市民会館	1.5.12
		ぎふ羽島吹奏楽団第 18 回定期演奏会	指揮	不二羽島文化センター	1.7.21
		尾西信用金庫第 8 回オーモリウインドアンサンブル演奏会	指揮	びしんコミュニティホール	2.2.8
菅田 文子	杉田 政夫 伊藤 孝子 青木 真理 谷 雅泰	コミュニティ音楽療法への招待	翻訳 (第 6 章、第 8 章)	風間書房	1.6.28
鈴木 孝育		S.L.E.B 吹奏楽部 4th Concert	指揮	青少年文化センター アトピアホール	1.5.12
		大垣市立中川小学校芸術鑑賞会	指揮	中川小学校体育館	1.6.1
		岐阜市鷺山地区敬老会	指揮	岐阜市立鷺山小学校 体育館	1.9.16
		「ロボフェスおおがき 2019」	指揮	三城地区センター駐 車場	1.9.28
		大垣市立上石津中学校芸術鑑賞会	指揮	上石津中学校体育館	1.10.5
		第 45 回大垣市少年団体交歓大会	指揮	大垣城ホール	1.10.13
		池田町音楽祭	指揮	池田温泉道の駅	1.10.27
		神戸町立下宮小学校芸術鑑賞会	指揮	下宮小学校体育館	1.10.31

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
鈴木 孝育		第 9 回郡上市吹奏楽合同発表会	指揮	やまと総合センター アリーナ	1.11.2
		大垣市立小野小学校芸術鑑賞会	指揮	小野小学校体育館	1.12..21
		第 25 回大垣女子短期大学音楽総合学 科ウインドアンサンブル定期演奏会	指揮	大垣市民会館	2.2.16
横井 香織		ロンドブリランテ オータムコンサート	演奏	大垣市スイトピアセ ンター 音楽堂	1.9.22
		大垣音楽人クラブ会員による 40th ア ニバーサリーコンサート	演奏	大垣市スイトピアセ ンター 音楽堂	2.2.9
小原 勝	海原 康孝 石川 隆義	フローサイトメーターを用いたう蝕原 因菌の迅速検出・定量化の可能性	原著論文	全国大学歯科衛生士教 育協議会雑誌 9 号 (通 算 24 号) 37 ～ 43	2.3.15
海原 康孝	野上有紀子 齊藤 一誠 稲田 絵美 村上 大輔 窪田 直子 岩瀬 陽子 黒澤 美絵 中島 努 山崎 要一 早崎 治明	第 57 回日本小児歯科学会大会 「小児の口唇閉鎖力のトレーニング効 果に影響を与える因子」	学会 (ポス ター発表)	札幌コンベンション センター	1.6.10 ～ 11
	齊藤 一誠 稲田 絵美 村上 大輔 野上有紀子 窪田 直子 早崎 治明 山崎 要一 石川 隆義	第 57 回日本小児歯科学会大会 若年者における口呼吸症候群に関連 する因子探索に関する基礎研究	学会 (ポス ター発表)	札幌コンベンション センター	1.6.10 ～ 11
	稲田 絵美 齊藤 一誠 村上 大輔 野上有紀子 窪田 直子 白澤 良執 奥 猛志 早崎 治明 山崎 要一	第 57 回日本小児歯科学会大会 未就学児における口呼吸症候群に関 連する因子の探索的研究	学会 (ポス ター発表)	札幌コンベンション センター	1.6.10 ～ 11
	新里 法子 櫻井 薫 二井 典子 伊藤 孝 志渡澤正治 壇上 晶子 細原 賢一 山崎 健次 香西 克之	第 66 回日本小児保健協会学術集会 一時保護所に入所した児童の齲蝕と 歯科保健行動や養育環境との関連に ついて	学会 (ポス ター発表)	タワーホール船堀	1.6.21

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
海原 康孝	Inada E., Saitoh I., Kaiharu Y., Murakami D., et. al	Incompetent lip seal affects the form of facial soft tissue in preschool children	原著論文	The Journal of Craniomandibular & Sleep Practice	1.8.30
	新里 法子 笹原妃佐子 櫻井 薫 光畑智恵子 細原 賢一 山崎 健次 香西 克之	第4回日本子ども虐待防止歯科研究 会学術大会 「被虐待児童のスクリー ニングに役立つ小学生の行動特徴」	学会（ポス ター発表）	明海大学	1.11.23
	笹原妃佐子 新里 法子 桜井 薫 山根 陽 二川 浩樹 細原 賢一 香西 克之	被虐待経験の有無による小学生の行 動特徴の相違に関する研究	原著論文	広島大学歯学雑誌 第51巻第2号	1.12.1
		Essay from dentist 力を合わせてそ の先に⑥ 子どもたちへのあたたかい まなざし ～心身の成長発達に寄り 添う歯科衛生士～	総説	デンタルハイジーン 2020年1月号	2.1.20
阿尾 敦子	水野 彰子 川島 智子	西濃地区における小学校歯科保健指 導の活動報告	口演	岐阜県小児保健協会 研究発表会	1.10.31
水嶋 広美	海原 康孝 久本たき子 阿尾 敦子 飯岡 美幸 今井 藍子 村田 宜彦 石川 隆義	歯科衛生学科の1年次生の口腔衛生 に関する知識と歯科保健行動に関す る意識調査研究	論文	大垣女子短期大学紀 要 第60号	1.5.31
今井 藍子	阿尾 敦子 村田 宜彦	歯科衛生学科学生の学内相互実習レポ ート評価へのルーブリック評価導入	論文	日本歯科衛生教育学 会雑誌	1.5.31
	阿尾 敦子 川島 智子	歯科衛生学科学生の学内相互実習レポ ートのルーブリック評価活用における教育 効果の研究	ポスター発表	第10回日本歯科衛 生教育学会学術大会	1.12.7
川島 智子	阿尾 敦子 藤澤さち子 今井 藍子 久本たき子	歯科衛生学科学生による歯科保健指 導を受けた看護学科学生の意識変化 に関する調査報告	ポスター発表	日本歯科衛生教育学会	1.12.7

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
大澤 伸治	江村 正一	Morphology of the lingual of the bharal(Pseudois nayaur)	原著	Okajimas Folia Anatomica Japonica	1.2.28
	本田可南子	シミュレーション学習を活用した急性期看護学実習前学習の支援：臨床看護師との協働の試み。	原著	滋賀医科大学雑誌	1.9.19
柴田由美子	棚橋千弥子 北田百合子	成人看護学実習におけるペア体制実習での学生評価	示説	石川県立音楽堂	1.11.30
清水 美恵		アレルギー疾患をもつ思春期にある子どものレジリエンスと信頼感との関連	原著論文	日本小児看護学会誌	1.7.31
		中学生の教師への信頼感の評価の違いとレジリエンスとの関連	ポスター発表	日本心理学会第 83 回大会	1.9.12
		中学生のレジリエンスと適応との関連モデルの検討—対人関係に注目して—	原著論文	応用心理学研究	1.11.30
		中学生の内的作業モデルの類型化におけるレジリエンスと家族関係および教師関係との関連の違い	原著論文	聖徳大学児童学研究 所紀要	2.3.19
野網 淳子	馬場 貞子・ 古田 桂子	タブレット端末を用いた模擬患者参加型コミュニケーション演習における看護学生の気づきに関する検討	ポスター発表	第 39 回 日本看護科学学会学術集会	1.11.30
北村美恵子		在宅看取りを可能にする要因の文献検討	示説	名古屋大学 (日本エンドオブライフケア学会)	1.9.14
戸村 佳美	緒方 京 我部山キヨ子	母親が男児に性教育を行う事への困難さの要因	ポスター発表	第 38 回 日本思春期学会	1.8.25
	緒方 京 我部山キヨ子	男児への性教育の開始時期に対する母親の意識	ポスター発表	第 38 回 日本思春期学会	1.8.25
	緒方 京 我部山キヨ子	褥瘡の退行性変化の観察におけるロールプレイ演習の効果—演習方法の変更による実習後の学びの比較—	ポスター発表	第 34 回 日本助産学会	2.3.22
	緒方 京 我部山キヨ子	褥瘡の観察場面にロールプレイ演習を導入した母性看護学演習の実践—母性看護学実習への演習内容の活用—	ポスター発表	第 34 回 日本助産学会	2.3.22

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
今村 民子	文部科学省	岐阜県免許更新講習	講師	大垣女子短期大学	1.8.25 1.8.26
	大垣市保育研究会	大垣市保育研究会 3 歳児担当社会	講師	中川ふれあいセンター	1.9.9
	大垣市子育て総合支援センター	キッズピアおおがき子育て支援センターママ・カレッジ	講師	キッズピアおおがき子育て支援センター	1.10.8
	笠松町振興公社	笠松町ことばの教室学習会	講師	笠松町ことばの教室	2.2.28
中野由香里	スポーツクラブもとす	スポーツクラブもとす スポーツ講演会「楽しくスポーツをするには？」	講演	本巣市役所	31.4.25
	岐阜県レクリエーション協会	ミナレク運動推進リーダー養成講習会 講師	講師	高山市民文化会館	1.8.11
	文部科学省	教員免許更新講習会「レクリエーション活動を通じた幼児の運動あそび」	講師	大垣女子短期大学	1.8.22
	文部科学省	教員免許更新講習会「幼児の運動と音楽表現」	講師	大垣女子短期大学	1.8.27
立崎 博則	青森中央短期大学	保育と青森（表現）	講義・演習	青森中央短期大学	1.6.1 1.6.22
	文部科学省	令和元年度教員免許状更新講習「子どもの造形表現とところ」	講義・演習	大垣女子短期大学	1.8.22 1.8.23
内藤 敦子	大垣ひかり保育園	社会福祉法人大垣慈光福祉会 認定こども園 大垣ひかり保育園 理事会	監事	大垣ひかり保育園	1.5.18 1.5.25 1.6.29 2.2.22
	大垣市子育て支援課	大垣市墨俣児童館運営委員会	委員	大垣市墨俣地域事務所	2.1.10
	大垣市教育委員会	大垣市留守家庭児童教室運営委員会	委員	大垣市役所 6 階教育委員会室	2.2.19
	神戸町	神戸町立南平野幼児園 園内・四園合同研修会	話し合い	神戸町立南平野幼児園	1.6.17 1.6.24 1.11.29
	大垣市子育て支援課	大垣市「保育士等職場復帰支援セミナー」	講義	大垣市南部子育て総合支援センター	1.7.1 1.10.7
	文部科学省	教員免許更新講習「環境」	講義	大垣女子短期大学	1.8.3 1.8.6

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
名和 孝浩	大垣市子育て支援課	大垣市保幼小連携協議会代表者委員会	委員	大垣市役所	31.4.1
	大垣市子育て支援課	大垣市保幼小連携事業 幼児教育講演会	講演	大垣市墨俣さくら会館	1.8.21
	浅草ひかりにこにこ園	保育でみられる遊びのしかけ	園内研修	浅草ひかりにこにこ園	1.11.15
	大野クローバー幼稚園	0,1,2 歳児の保育実践	園内研修	大野クローバー幼稚園	1.12.26
田中 久志	岐阜新聞社	第 47 回岐阜県広告協会賞 審査会	委員長		1.5.29
	岐阜県図書館企画課企画振興係	お勧めの一冊コンクール イラストポップ部門 作品審査会	委員		1.10.26
	大垣市役所	第 23 回大垣市都市計画審議会	委員		2.2.19
黒田 皇	大垣市・大垣市教育委員会	第 69 回大垣市美術展（一般の部）審査	公募審査	大垣市スイトピアセンター文化会館	1.10.12
	社会福祉法人 NHK 厚生文化事業団中部支部	第 33 回 NHK 厚生文化チャリティー展	チャリティー展	三越名古屋栄	1.11.7 ~ 1.11.12
長久保光弘	全国エンタメまつり実行委員会	「ぜんため」第 3 回全国エンタメまつり	ブース出展	岐阜県岐阜市柳ヶ瀬商店街及び周辺	1.8.3 ~ 1.8.4
宮川 友子	公益財団法人みらい芸術・文化基金	公益財団法人みらい芸術・文化基金	評議員		継続
	日本国際ポスター美術館	日本国際ポスター美術館 運営・広報・サイトデザイン	広報員		継続
	日本国際ポスター美術館	第 18 回全国高校生ポスターコンクール	審査員		1.7.6
	International Reggae Poster Contest	Pre-selection Judging	審査員	https://www.reggaepostercontest.com/	2.3
	日本国際ポスター美術館	所蔵展ポスタートーク	講演		1.10.19、 1.11.16
		SNS を活用した大垣発信調査研究事業	研究事業	大垣市地域創生戦略課	1.10 ~ 2.3

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
菅田 文子	三重音楽療法 地域推進協会	特別支援教育・療育と音楽療法的ア プローチ	講演、ワー クショップ	村井楽器津店山の手 センター	1.6.23
	伊賀音楽療 法研究会	児童分野の音楽療法	講演	上野市ふれあいセン ター	1.8.4
	富山音楽療 法協会	音楽療法で使う即興・伴奏・作曲・ 編曲	講演、ワー クショップ	高岡市福祉ふれあい センター	1.8.18
	あったか岩田 東デイサービ スセンター	介護予防と音楽	講演	あったか岩田東デイ サービスセンター	1.9.15
	宮城県音楽 療法協会	音楽療法について	講演、ワー クショップ	仙台市 宮城野区文 化センター	1.11.17
	NPO 法人ぎふ 音楽療法協会	第8回中濃支部事例検討会	講演	わかくさ・プラザ 学習情報館	2.1.12
鈴木 孝育	愛知県吹奏 楽連盟	愛知県高等学校吹奏楽連盟	顧問	愛知県	1.4.1 ～
	東海吹奏楽 連盟	東海吹奏楽連盟	事務局次長	東海	1.4.1 ～
	愛知県吹奏 楽連盟	愛知県高等学校吹奏楽連盟理事会	顧問	朝日新聞名古屋本社	1.4.20. 他
	愛知県吹奏 楽連盟	西三河南コンテスト・クリニック	審査員・講師	西尾市文化会館	1.4.29
	公益社団法人 日本吹奏楽 指導者協会	JBA 総会「吹奏楽学会、社会人バン ドフォーラム」	会議	飛騨・世界生活文化 センター、飛騨芸術 堂、ひだホテルプラザ	1.6.22 ～ 23
	東海吹奏楽 連盟	東海吹奏楽連盟理事会	役員	朝日新聞名古屋本社	1.6.29 他
	愛知県吹奏 楽連盟	西三河北コンクール講習会	審査員・講師	岡崎市総合学習センター	1.7.6
	愛知県吹奏 楽連盟	愛知県アンパルコン名古屋支部大会	審査員	日本特殊陶業市民会館	1.12.26
	愛知県吹奏 楽連盟	東三河地区講習会	講師	ライフポートとよはし	1.7.13
渡辺 博夫	岐阜バンド クリニック 実行委員会	ティンパニーメンテナンス	講義・実技	各務原市産業文化セ ンター	31.4.30
	岐阜県吹奏 楽連盟	吹奏楽コンクール県大会	会場リペア	不二羽島文化センター	1.8.3 1.8.4

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
松永 幸宏		岐阜バンドクリニック	講座	各務ヶ原市産業文化センター	31.4.30
		全日本吹奏楽コンクール岐阜県大会 会場修理	修理	不二羽島文化センター	1.8.8 ~ 1.8.10
横井 香織	大垣市教育委員会	大垣市日本昭和音楽村運営協議会	委員	日本昭和音楽村水嶺湖音楽スタジオ	1.5.14
	公益財団法人 大垣国際交流協会	公益財団法人 大垣国際交流協会 令和元年度 定時評議委員会	評議員	大垣市スイトピアセンター	1.6.12
	大垣市	大垣市市民環境賞選考委員会	委員	大垣市役所	1.9.30 1.12.24 2.2.14
	カワイ音楽 コンクール 委員会	第53回カワイ音楽コンクール カワイ こどもピアノコンクール岐阜地区 オーディション	審査員	岐阜市文化センター	1.12.28 2.1.18 2.1.19
	カワイ音楽 コンクール 委員会	第53回カワイ音楽コンクール カワイ こどもピアノコンクール名古屋地区 オーディション	審査員	中電ホール	2.1.11
	株松楽器	ヤマハジュニアピアノコンクール出場者 選考会 ピアノフェスティバル 2020 松楽器大会	審査員	墨俣さくら会館	2.2.2
	大垣市子育て 総合支援 センター	子育てまちなかキャンパス「リトミック であそぼう」	講師	キッズピアおおがき 子育て支援センター	2.1.21
石川 隆義	岐阜県私立短期大学協会	平成31年度岐阜県私立短期大学協会 総会	議長 (会長校)	名古屋ガーデンパレス	31.4.22
	広島大学歯学部	チーム歯科医療学	講義	広島大学歯学部	1.6.27
	東海地区歯科 衛生士教育 協議会	令和元年度東海地区歯科衛生士教育 協議会役員会	幹事	愛知県歯科医師会館	1.6.29
	大垣市	令和元年度大垣市個人情報保護審議会	議長 (会長)	大垣市役所	1.10.7
	大垣市	令和元年度大垣市行政改革推進審議会	審議委員	大垣市役所	1.10.15
	岐阜県歯科 医師会	岐阜県歯科医師会と岐阜県内歯科衛生士・ 歯科技工士養成校との懇談会	意見交換	ホテルグランヴェール 岐山	1.11.28
	滋賀県歯科 医師会	滋賀県歯科医師会と大垣女子短期大学 等との懇談会	意見交換	滋賀県歯科医師会館	2.2.6
	全国大学 歯科衛生士 教育協議会	文部科学省と全国歯科衛生士養成大学・ 短期大学との情報交換会	意見交換	東京医科歯科大学	2.2.28

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
石川 隆義	大垣女子短期大学・大垣歯科医師会	大垣女子短期大学と大垣歯科医師会との懇談会	意見交換	大垣女子短期大学	2.3.5
	大垣商工会議所	大垣商工会議所との産学連携の意見交換会	意見交換	大垣商工会議所	2.3.9
	文部科学省	教員免許状更新講習「保育者が知っておきたい子どもの歯と口の病気」	講演	大垣女子短期大学	1.8.8 1.8.23
	大垣市	子育て講座「小児歯科何でも相談」	講演	キッズピアおおがき子育て支援センター	2.3.24
小原 勝	広島大学歯学部	「歯科衛生士リカレント講習会」	口演	広島大学歯学部	1.11.28
海原 康孝	東海地区歯科衛生士教育協議会	令和元年度東海地区歯科衛生士教育協議会役員会	審議会	愛知県歯科医師会館	1.6.29
	大垣女子短期大学・大垣市歯科医師会	大垣女子短期大学と大垣歯科医師会との懇談会	意見交換	大垣女子短期大学	2.3.5
	大垣女子短期大学	子育てママ大学講演「子どもの歯・健康は生き生きした生活から」	講演会	大垣女子短期大学	1.6.7
	広島大学歯学部同窓会岐阜県支部	広島大学歯学部同窓会岐阜県支部講演「歯科診療室における気になる子どもへの対応と支援」	学術講演	岐阜市歯科医師会館	1.7.7
	文部科学省	教員免許状更新講習会 保育者が知っておきたい子どもの歯と口の病気	講演会	大垣女子短期大学	1.8.8
	文部科学省	教員免許状更新講習会 保育者が知っておきたい子どもの歯と口の病気	講演	大垣女子短期大学	1.8.25
	揖斐川町保育研究会	講演会「子どもの歯と健康について」	学術講演会	やまと・きたがた幼稚園	1.10.17
	日本小児歯科学会中部地方会	第38回日本小児歯科学会中部地方会大会 教育講演Ⅱ 児童虐待防止に向けた取り組み ―小児歯科の立場から―	学術講演会	フレンテみえ	1.10.20
	大垣女子短期大学・大垣市	「大垣市連携講座・子育てママ大学」講演「子供の歯・口の健康は生き生きした生活から」	講演会	大垣女子短期大学	1.11.14
	岐阜県歯科医師会	障がい者等歯科医療技術者養成研修会「歯科からの気になる子どもたちへの支援 ―発達障害児に対する対応と児童虐待への取り組み―」	学術講演会	岐阜県歯科医師会館	1.12.8
	揖斐川町保育研究会	講演会 子どもの口腔機能の発達と気になる子どもへの対応	学術講演	揖斐川町立やまと・きたがた幼稚園	2.2.22

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
久本たき子	大垣市まちづくり市民活動育成支援推進委員会	大垣市まちづくり市民活動育成支援推進委員会（第1回）	委員	情報工房 2F	31.4.13
	全国大学歯科衛生士教育協議会	全国大学歯科衛生士教育協議会総会 理事・教育委員	委員	貸し会議室プラザ八重洲北口	1.5.11
	一般社団法人全国歯科衛生士教育協議会	全国歯科衛生士教育協議会 2019 年度総会	会議	日本歯科大学生命歯学部 100 周年記念館	1.5.16
	大垣市	大垣市公営企業等審議会（第1回）	会議	大垣市役所 2F 会議室	1.6.24
	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学	大垣歯科医師会への臨床実習説明会	会議	ソフトピアジャパン	1.7.22
	岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学	岐阜県歯科医師会への臨床実習説明会（1回目）	会議	岐阜県歯科医師会館	1.8.1
	大垣市	大垣市公営企業等審議会（第2回）	会議	大垣市役所 3 階第2委員会室	1.8.5
	岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学	岐阜県歯科医師会への臨床実習説明会（2回目）	会議	岐阜県歯科医師会館	1.8.22
	大垣市	大垣市公営企業等審議会（第3回）	会議	大垣市役所 2 階第1会議室	1.8.23
	岐阜県歯科医師会	県内歯科衛生士・歯科技工士養成校と岐阜県歯科医師会との懇談会	意見交換	ホテルグランヴェール岐阜	1.11.28
	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学 懇談会	意見交換	大垣女子短期大学	2.3.5
	大垣歯科医師会	歯の健康フェスティバル 2019	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.6.9
	全国歯科衛生士教育協議会	2019 年度歯科衛生士専任教員講習会 II 臨床・臨床実習教育法	講義	朝日大学	1.8.6
阿尾 敦子		岐阜県歯科衛生士会西濃支部役員			31.4.1 ～
	岐阜県歯科医師会 西濃支部 歯科衛生士会	歯の健康フェスティバル	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.6.9
	大垣市	市民の健康広場	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.10.20

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
水嶋 広美	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学	大垣歯科医師会への臨床実習説明会	会議	ソフトピアジャパン	1.7.22
	岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学	岐阜県歯科医師会との臨床実習説明会	会議	岐阜県歯科医師会館	1.8.1
	岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学	岐阜県歯科医師会との臨床実習説明会	会議	岐阜県歯科医師会館	1.8.22
	岐阜県歯科医師会	岐阜県歯科医師会・大垣女子短期大学との懇談会	意見交換	ホテルグランヴェール岐山	1.11.28
	滋賀県歯科医師会	滋賀県歯科医師会と近府県 DH 養成校との募集戦略会議	意見交換	滋賀県歯科医師会	2.2.6
	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学	大垣歯科医師会・大垣女子短期大学懇談会	意見交換	大垣歯科医師会館	2.3.5
	大垣市・大垣歯科医師会・西濃支部歯科衛生士会	市民の健康広場	歯科保健指導	大垣城ホール	1.10.19
飯岡 美幸	大垣市	市民の健康広場	歯科保健指導・フッ化物塗布	大垣城ホール	1.10.20
今井 藍子	大垣歯科医師会	歯の健康フェスティバル	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.6.9
川畠 智子	岐阜県歯科医師会 西濃支部歯科衛生士会	歯の健康フェスティバル	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.6.9
	大垣市	市民の健康広場	歯科保健指導、フッ化物塗布	大垣城ホール	1.10.20
藤澤さち子	岐阜県歯科衛生士会西濃支部	歯の健康フェスティバル	役員	垂井町文化会館	1.6.9
	岐阜県歯科衛生士会西濃支部	市民の健康広場	役員	大垣城ホール	1.10.20
	岐阜県歯科衛生士会西濃支部	研修会・総会	役員	大垣女子短期大学	2.1.26

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
清水 美恵	大垣市子育て支援センター	子育てママ大学「子どもの健康」子どもが適応的に生活するために	講義	大垣女子短期大学	1.11.7
	大垣市子育て支援センター	「子どもの健やかな成長発達に対する思いを語りましょう」	ワークショップ	キッズピアおおがき子育て支援センター	1.11.19
野網 淳子	(公社) 岐阜県看護協会	岐阜県専任教員養成講習会 看護教育方法論演習	演習	OKBふれあい会館	1.9.4 ~ 1.10.23
北村美恵子	岐阜県看護協会	特定分野における保健師助産師看護師実習指導者養成講習会	演習	OKBふれあい会館	1.7.9 1.7.16 1.7.22 1.7.29
	岐阜県看護協会	岐阜県専任教員養成講習会	演習	OKBふれあい会館	1.12.5 1.12.10 1.12.17 1.12.20
戸村 佳美	A病院産科病棟	産後2週間健診に関する研究	共同	A病院	1.8 ~ 継続
矢田貝真一	大垣市	大垣市廃棄物減量等推進審議会	審議会委員 (会長)	大垣市	継続
	岐阜県後期高齢者医療広域連合	情報公開・個人情報保護審査会	審査会委員 (会長)	岐阜県後期高齢者医療広域連合	継続
	大垣市	情報公開・個人情報保護審査会	審査会委員	大垣市	継続
	文部科学省	教員免許状更新講習「幼児期の環境教育を考える」	講義	大垣女子短期大学	1.8.4 1.8.6
茂木 七香	大垣市地域創生戦略課	大垣市地域創生総合戦略推進委員会	委員	大垣市役所	1.4.1
	大垣市男女共同参画推進室	大垣市男女共同参画推進審議会	委員	大垣市役所	1.11.29
	大垣市役所企画部人事課	大垣市メンタルヘルス事業	講義・個別相談員	大垣市役所	1.4.1・2.3.31
	文部科学省	教員免許状更新講習「子どもの造形表現とところ」	講義	大垣女子短期大学	1.8.22
	文部科学省	教員免許状更新講習「子どもの造形表現とところ」	講義	大垣女子短期大学	1.8.23
	関ヶ原町保育園職員研修会	保護者とのコミュニケーションの取り方	講演	関ヶ原町立西保育園	1.9.13
	大垣市・大垣女子短期大学	子育てママ大学「子育てに役立つカウンセリングの知識」	講義	大垣女子短期大学	1.10.3
	県立岐阜高等学校	岐阜高校PSセミナー「あなた次第で道はどこにでも繋がる！」	講演	岐阜県立岐阜高等学校	1.10.25
	大垣市子育て総合支援センター	子育てまちなかキャンパス「ところをつなぐ造形あそび」	講義・演習	キッズピアおおがき子育て支援センター	1.12.17

C. 出 前 講 義

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
光井 恵子	㈱さんぼう	進路ガイダンス（分野別）	講義・演習	岐阜県立大垣養老高等学校	1.11.13
今村 民子	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス職業別体験授業「幼稚園教諭・保育士」	講義	岐阜県立不破高等学校	1.10.29
	㈱さんぼう	高校内ガイダンス分野別「保育・幼児教育」	講義	岐阜県立海津明誠高等学校	1.11.13
中野由香里	池田町立養基保育園保護者会	池田町立養基保育園 保護者会活動「親子で運動あそび」	講師	池田町立養基保育園	1.6.15
内藤 敦子	㈱さんぼう	高校内ガイダンス短期大学系統別説明会	講義・実技	岐阜県立岐阜総合学園高等学校 1 学年	1.5.23
	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	講義・実技	高山西高等学校 1, 2 学年	1.7.9
	㈱日本ドリコム	不破高校 1 年生職業別体験型進路ガイダンス	講義・実技	岐阜県立不破高等学校 1 学年	1.10.15
	㈱昭栄広報	進路ガイダンス（職業理解）	講義・実技	富田高等学校 1 学年	1.10.24
	㈱日本ドリコム	池田高校 2 年生&保護者分野別説明会	講義・実技	岐阜県立池田高等学校 2 学年	1.11.14
	㈱さんぼう	高校内ガイダンス職業別体験授業	講義・実技	岐阜県立大垣養老高等学校 1 学年	1.12.11
	㈱さんぼう	高校内ガイダンス職業理解のための説明会	講義・実技	岐阜県立郡上北高等学校 2 学年 名古屋会場（東別院会館）	2.1.15
名和 孝浩	株式会社日本ドリコム	類型別構内進路ガイダンス	分 野 別 説明会	岐阜県立不破高等学校	1.6.4
	㈱昭栄広報	進路ガイダンス『保育者になるってどんなこと？』	模擬授業	岐阜県立羽島高等学校	1.11.20
	㈱昭栄広報	進路ガイダンス『保育者になるために』	模擬授業	岐阜市立岐阜商業高等学校	2.2.13
田中 久志	岐阜県立大垣桜高等学校	マンガ体験授業	演習	岐阜県立大垣桜高等学校	1.6.12
	岐阜県立揖斐高等学校	職業別説明会	講義	岐阜県立揖斐高等学校	1.11.13
	滋賀県立伊吹高等学校	職業別説明会	講義	滋賀県立伊吹高等学校	1.11.28
	岐阜県立華陽フロンティア高等学校(定時制)	職業別説明会・体験授業	講義・演習	岐阜県立華陽フロンティア高等学校(定時制)	1.12.12

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
伊 豫 治 好	岐阜県立大垣桜高等学校	マンガ・イラストの描き方	出前授業	岐阜県立大垣桜高等学校	1.6.12
	㈱さんぼう	アニメ・コミック・ゲーム・CG・音響・メディア・映像表現・マスコミ系進学相談会	進路相談	ウィンクあいち (愛知県産業労働センター)	1.7.7
	㈱さんぼう	進路フェスタ 2019	進路相談	岐阜市文化センター	1.7.23
	全国エンタメまつり実行委員会	全国エンターテイメントまつり (ぜんため)	展示・進路相談	岐阜市柳ヶ瀬商店街	1.8.3 ~ 1.8.4
	㈱ライセンスアカデミー	高校内ガイダンス	進路相談・体験授業	岐阜県立池田高等学校	1.10.9
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス	体験授業	岐阜県立郡上北高等学校	1.12.4
	㈱さんぼう	高校内ガイダンス	職業別体験授業	岐阜県立華陽フロンティア高等学校	1.12.8
	㈱ライセンスアカデミー	高校内ガイダンス	職業別説明会	岐阜県立羽島高等学校	1.12.11
	㈱ライセンスアカデミー	高校内ガイダンス	職業別体験授業	愛知県立尾西高等学校	2.1.23
黒 田 皇	三重県立飯野高等学校	職業別説明会 ゲームクリエイター	進路ガイダンス	三重県立飯野高等学校	1.11.13
	岐阜県立恵那農業高等学校	職業別説明会 CG・マンガ・アニメ・イラスト	進路ガイダンス	岐阜県立恵那農業高等学校	1.11.21
	岐阜県立郡上北高等学校	体験授業 マンガ・アニメ・イラスト	進路ガイダンス	岐阜県立郡上北高等学校	1.12.4
	岐阜県立飛騨高山高等学校	デザイン・イラスト	進路ガイダンス	岐阜県立飛騨高山高等学校 岡本校舎	2.1.29
	岐阜県立益田清風高等学校	デザイン・イラスト・美術	進路ガイダンス	岐阜県立益田清風高等学校	2.2.13
	長野県阿智高等学校	デザイン・イラスト・美術	進路ガイダンス	長野県阿智高等学校	2.2.20
長久保光弘	㈱さんぼう	ゲーム、アニメのCG作り体験	体験授業	中津川市立阿木高等学校 (昼間定時制)	1.5.31
	㈱さんぼう	アニメーター	職業別説明	岐阜県立岐阜工業高等学校	1.6.10
	㈱ライセンスアカデミー	好きが仕事になる「ゲーム」「アニメ」「キャラクター」のCGづくり体験	職業別体験授業	岐阜県立益田清風高等学校	1.10.2

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
長久保光弘	㈱ライセンスアカデミー	ゲームクリエイター	職業別説明会	三重県立飯野高等学校	1.11.13
	㈱ライセンスアカデミー	C G ・マンガ・アニメ・イラスト	職業別説明会	岐阜県立恵那農業高等学校	1.11.21
	㈱さんぼう	デザイン・アニメ・マンガ	職業別体験授業	岐阜県立華陽フロンティア高等学校（通信制）	1.12.8
	㈱ライセンスアカデミー	マンガ家・アニメーション・イラスト	職業別説明会	岐阜県立大垣商業高等学校	2.1.10
	㈱ライセンスアカデミー	CG デザイナーとイラストレーターの違い	職業別ちがいは講座	愛知県立尾西高等学校	2.1.23
宮川 友子	㈱ライセンスアカデミー	模擬授業	演習	聖マリア女学院高等学校	1.7.19
	岐阜県看護協会西濃支部	リフレッシュ研修	演習	大垣市情報工房	2.2.8
	大垣市子育て総合支援センター	子育てまちなかキャンパス	演習	キッズピアおおがき	2.2.18
菅田 文子	岐阜県立岐阜聾学校小学部	プロフェッショナルに学ぶ	講演	岐阜県立岐阜聾学校小学部	1.8.28
渡辺 博夫	㈱さんぼう	高校内ガイダンス模擬授業	実技	三重県立白子高等学校	1.11.13
松永 幸宏	大垣女子短期大学	進学相談会		福岡県博多市	31.4.14
	大垣女子短期大学	進学相談会		北海道札幌市	1.6.2
	三重県立白子高等学校	進学ガイダンス		三重県立白子高等学校	1.11.13
	中部大学第一高等学校	進学ガイダンス		中部大学第一高等学校	1.12.2
	静岡県立浜松湖北高等学校	進学ガイダンス		静岡県立浜松湖北高等学校	2.1.10
海原 康孝	㈱昭栄広報	岐阜県立揖斐高等学校（3年生）進路ガイダンス	高校ガイダンス	岐阜県立揖斐高等学校	1.6.7
	大垣市歯科医師会	歯の健康フェスティバル	学友会・課外活動	大垣城ホール	1.6.9
	㈱昭栄広報	虫歯発生のメカニズム	模擬授業	岐阜県立大垣桜高等学校	1.10.30

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
久本たき子	サンヴェール 大垣	介護予防における口腔のケア（地域 住民）	講義	サンヴェール大垣	1.7.16
	サンヴェール 大垣	介護予防における口腔のケア（施設 職員）	講義	ソフトピアジャパン 1Fセミナーホール	1.11.29
阿尾 敦子	㈱昭栄広報	歯っぴいスマイル ーきれいな歯を求めてー	模擬授業	岐阜県立大垣桜高等 学校	1.7.10
	㈱さんぼう	きれいな口もとを求めて・・・	模擬授業	岐阜県立本巣松陽高 等学校	1.11.14
水嶋 広美	㈱昭栄広報	岐阜県立飛騨高山高等学校 岡本校舎	小集団指導	模擬授業・進路説明 会（1年生から3年 生対象）	1.5.24
	キッズ・コー ポレーション	岐阜県立各務野高等学校	小集団指導	進路ガイダンス（2 年生対象）	1.5.31
	㈱昭栄広報	岐阜市立岐阜商業高等学校	小集団指導	進路ガイダンス（2 年生対象）	2.2.13
飯岡 美幸	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	面接指導	岐阜県立大垣商業高 等学校	1.5.17
	㈱昭栄広報	進路ガイダンス	職業別体験 授業	岐阜聖徳学園高等学 校	1.6.19
	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	職業別体験 授業	岐阜県立池田高等学 校	1.10.9
今井 藍子	㈱昭栄広報	進路ガイダンス	分野別ガイ ダンス	三重県立いなべ総合 学園高等学校	1.9.25
	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	職業別体験 授業	岐阜県立各務野高等 学校	2.1.31
川畠 智子	㈱昭栄広報	歯科衛生士の仕事内容を知ろう	職業別体験 授業	岐阜県立飛騨神岡高 等学校	1.5.14
	㈱さんぼう	歯科衛生士の仕事内容を知ろう	職業別体験 授業	岐阜県立大垣養老高 等学校	1.12.11
戸村 佳美	大垣市立 小野小学校	ひびきあい集会 「一つの命が生まれ るまで」	講演	大垣市立小野小学校	1.12.2
	クラーク記念 国際高等学校	家庭基礎授業 「いのちの授業」	講義	クラーク記念国際高 等学校	2.1.22
茂木 七香	大垣市事務 職員部会	日常会話に役立つカウンセリングの知識	講演	大垣市サイトピアセン ター	1.5.15
	㈱ラディアント	日常会話に役立つカウンセリングの知識	講演	大垣市西部研修セン ター	1.11.20
	傾聴ボラン ティア スイト33ずく	日常会話に役立つカウンセリングの知識	講演	大垣市総合福祉会館	2.2.5

D. 公 開 講 座

学 科	テ ー マ	講 師	会 場	開催日
幼児教育学科	レクリエーション体験「グラウンドゴルフ大会」	岐阜県レクリエーション協会 会長 渡邊丈展 他	本学グラウンド	1.10.21
デザイン美術学科	液晶タブレットで遊んでみよう	デザイン美術学科 准教授 伊豫治好	D 号館 302 教室	1.6.8
音楽総合学科	被災地の音楽療法 ～東日本大震災を経験した音楽療法士に学ぶ～	(一社) 東北音楽療法推進プロジェクト代表 智田邦徳	C 号館 3 階多目的ホール	1.6.10
歯科衛生学科	子どもの口の健康は生き生きとした生活から	歯科衛生学科 教授 海原康孝	H 号館 102 教室	1.11.14
看護学科	健康長寿について学ぼう	岐阜清流病院 院長 菅哲徳	I 号館 103・104 教室	1.11.30

大垣女子短期大学 紀 要

第61号

(非売品)

印刷日 令和2年5月31日

発行日 令和2年5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1-109

TEL (0584) 81-6811

印刷 ニホン美術印刷株式会社

大垣市西外側町2-15

TEL (0584) 78-2171