

甲子園短期大学

紀要

2018
(平成30年)

Journal of Koshien Junior College

Volume 36 February 2018

— 論文 —

- 園芸療法実習シラバス変更による効果の検証および園芸療法における
芝人形・押し花絵の特性…………… 山本 俊光、原 千明 1
- 授業アンケートにおける効果的評価方法の提案…………… 保田 洋、吉田 景一 11
- 入所施設を利用する高齢者の「居場所感」に関する予備的検討 …… 中村美智代 17
- パソコンを活用した保育教材の検討…………… 吉井 隆、保田 洋、千原 智美 27
- 模擬保育見学による初心者学生の意識の変化
… 池上貴美子、前川智恵子、上田 智佳、種子田順子、千原 智美、畑 啓子 33

— 報告 —

- 保育士・幼稚園教諭養成における情報教育の授業設計の試み
…………… 保田 洋、吉井 隆、千原 智美 43
- 母子保健・子育て支援領域における専門職の役割
— 子育て世代包括支援センターの活動を中心に —…………… 前川智恵子 47

園芸療法実習シラバス変更による効果の検証および園芸療法における芝人形・押し花絵の特性

山本 俊光* 原 千明**

A Verification of the Effect by Changing the Syllabus of Horticultural Therapy Practice and Characteristics of Turf Dolls and Pressed Flower Pictures in Horticultural Therapy

Toshiko YAMAMOTO* & Chiaki HARA**

Abstract

From 2016 to 2017, we changed the syllabus of "Horticultural therapy practice I・II". Those were one day experience at the day service center "SEIKO UDOKU SHYA" and support experiences of making turf dolls and pressed flower pictures at the elderly health care facility. Students learned that horticultural therapy was to spend happy time and to maintain and improve physical and mental functions under good communication through plants. A turf doll craft is to enjoy the growth of turf grass. There are many working steps and it is easy to evaluate the physical conditions of the clients. A craft of pressed flower by using dried living plants is an activity to evoke the creativity and the sensibility such as beauty, and to move the emotions.

要 旨

2016年度から2017年度にかけて、「園芸療法実習Ⅰ・Ⅱ」のシラバスの一部を変更した。それらは、デイサービスセンター「晴耕雨読舎」での終日体験、介護老人保健施設における芝人形、押し花絵製作支援体験である。学生は、園芸療法とは植物を介した良好なコミュニケーションのもと、幸福な時間を過ごし、心身機能の維持・改善を図る療法であることを体得した。芝人形とは生きたシバの生長を楽しむクラフトであり、作業工程が多く、クライアントの身体評価が容易である。生きた植物をそのままに乾燥させた押し花絵製作では、創造性や美しさといった感性を呼び起こし、心を揺り動かす活動となっていた。

Key Words : communication through plants, enjoying the growth, moving the emotions

キーワード：植物を介したコミュニケーション、生長を楽しむ、感情の動き

I はじめに

甲子園学院の初代理事長・学院長であった久米長八が高等女学校校長であった頃の校長室には、農業教育の創始者ともいえるペスタロッチ (1746-1827) の大き

な肖像画が掛けられており、長八は、「わしは、ペスタロッチのようになりたい」と語ったという (甲子園学院 1987)。

甲子園短期大学は1964年に創設され、創設以来人間教育の一環として園芸に取り組んでおり (土橋 2013)、

* 本学専任講師

**本学助教

論文 (原著) : 2017年12月22日受付 2018年1月26日受理

園芸実習場は2002年に改修され、園芸療法にも利用できるイネーブルガーデンとなっている。具体的には、実習場に入って正面にあるパーゴラから東側に、高さ45cm、60cm、90cmの3タイプのレイズドベッドを備えている。これは、成人のみならず子どもや、車イスなどでの作業にも対応するためである。レイズドポンドでは、水生植物などの水生生物も観察できる。パーゴラは直射日光を緩和し、パーゴラに掛けられたハンギングバスケットの花々がちょうど視線の先に見える。また小道では、路面をチップなど数種類の資材で被い、踏んだときの心地よい感覚を味わう工夫がなされている。植栽以外の通路はすべて舗装され、車いすなどで回ることができるユニバーサルデザインになっている。

その他、パーゴラから西側には花壇、約500㎡の芝生、ハウス、畑があり、門の正面奥には栽培温室、倉庫、太陽光発電装置を備えた講義棟（講義室2室）、トイレ（身障者対応）、準備室が設置されている。

2002年の園芸実習場の改修後は、園芸福祉・園芸療法を担う人材の育成のための利用が、使用目的の一つとなっている。

本学の園芸療法士を取得するためのカリキュラムでは、植物を介したおもに健常者の幸福を目指した園芸福祉および、障害をもつ、ないしは治療を必要とする方への園芸療法的な対応の双方を学ぶことができる。保育士や幼稚園教諭を目指す幼児教育保育学科にも、介護福祉士を目指す生活環境学科にも、園芸療法士の資格取得のための履修科目は就職後に必要とされる知識や技能を習得することができるという点で、受講することが望ましい科目である。

2016年度より園芸療法士資格にかかわる授業科目のシラバスを見直し、適宜変更を行ってきた。Ⅱ回生が履修する「園芸療法実習Ⅰ」および「園芸療法実習Ⅱ」のシラバスは、2015年度まで情報の収集と整理、園芸療法の手順と進め方、園芸療法プログラムの実践および作成と考え方、対象者理解のためのロールプレイング、園芸療法実践空間の設計、効果の評価、実践施設の見学（年2回）（土橋 2011）からなっていた。2016年度からは施設見学を施設実習に変更し、より実践力を高めるシラバスへと改変した。改変初年度の2016年度には施設実習を1回、2017年度には4回行った。シラバス変更に伴う学生への教育効果を検証するとともに、この変更により追加した園芸療法に用いた芝人形製作および押し花絵製作プログラムの特性を報告する。

Ⅱ 調査方法および材料

1. シラバスの変更点

(1) 園芸療法実習Ⅰ

園芸療法実習Ⅰは前期に2コマ続きで行われる。2016年度以降に変更したシラバスのみ列挙する。①「関西ろうさい病院」の園庭見学月を早めた。②施設実習を行った。具体的には、近隣の介護老人保健施設を実習先に選定し、施設との協議のうえ、7月の実習では芝人形の製作支援を行った。実習で使用する芝人形は、シバの若葉を髪の毛に見立てるため、実習予定日の1か月前にシバを播種後、頭部を製作し、シバが数cm伸長した3週間後に胴体と装飾品をペットボトルとフェルトで準備した。施設実習に備えて障害の理解、クライアントの対応に関する講義のほか、クライアントの評価項目の確認、園芸療法プランの作成、クライアントと支援者に分かれたロールプレイングを行った。クライアントの評価には、グラス・ガーデン（ラスクインスティテュートにあるセラピー・ガーデン）が用いている園芸療法評価項目とプロトコルを使用した。施設に持っていく準備物はロールプレイングで気が付いたことなどを参考に学生が話し合いのもと用意した。実習の振り返りとして、レポート、クライアントの評価表、園芸療法プランのほか、学生に模造紙に発表内容を記述させ実習に関する報告を課した。

(2) 園芸療法実習Ⅱ

園芸療法実習Ⅱは後期に2コマ続きで実施される。2015年度のシラバスを大幅に変更し、後期では実習を3回実施した。①本学の非常勤講師である石神洋一先生の運営するデイサービスセンター晴耕雨読舎へ9月中旬に5名ずつ10時から15時まで訪問し、クライアントとコミュニケーションを図りながら農作業の支援を行った。②前期に訪問した介護老人保健施設に再度出向き、クライアントを変えて押し花絵の製作支援を行った。実習に際して押し花の押し、押し花の準備、準備物の確認、園芸療法プランの作成および確認を行った。③2016年度に園芸療法実習で訪問した介護老人保健施設に、押し花絵の製作支援に出向いた。②と同様に準備を行い、手順の確認を行った後支援に入った。①～③では、前期と同様に、実施後のレポート、クライアントの評価、園芸療法プラン、模造紙に発表内容を記述させ実習に関する報告を課した。

2. 調査方法および材料

園芸療法実習ⅠおよびⅡを履修した10名の学生のレポートおよび発表時に記された文章から内容ごとに分類、整理した。

Ⅲ 結果と考察

1. 関西ろうさい病院見学

関西ろうさい病院では、2004年に約2750㎡の敷地に急性患者のための癒しの庭であるホスピタルパーク“いぶきの園”を開設した。患者および病院への来訪者だけでなく、地域の憩いの場所として利用されている(浅野ら 2011)。

2016年度の訪問は7月であった。気温は高く日差しも強く花数は少なかった。2017年度では、今後複数回の実習を行うためには訪問を早める必要があると考え、4月に当病院を訪ねた。ヤマザクラを始め、開花している植物は多く、気候も穏やかで、治療中の合間のひと時を過ごす庭の意義を理解するにはよい季節であった。学生のレポートには園芸療法が目指す庭の在り方が理解できたとあり、授業のねらいはおおむね達成できたと考えられる。また今後の園芸療法実習の授業の動機付けにつながると期待された。

学生のなかには、見学後も自主的に訪れて植物の変化、ボランティアの動きなどを調べた学生もいた。4月に学外実習に出ることは、計画立案を合わせて性急なスケジュールになるが、学生の意識付けとして有効であったと考えられる。

2. デイサービスセンター晴耕雨読舎の終日体験

2016年度では、10月中旬にデイサービスセンター晴耕雨読舎を訪れ、午前中だけ滞在して利用者(以後クライアントという)とコミュニケーションを図った。2017年度は、デイサービスセンターにおける園芸療法の実践全体を把握する、また秋作の準備体験という2つの目的のため、夏休み中の9月に訪問することにした。学生は、クライアントの滞在時間に合わせてほぼ1日滞在した。学生は、午前と午後の各1時間、クライアントの農作業を支援し、それ以外の空き時間はスタッフの指示を仰いで農作業などを行った。

2007年に開所した、NPO法人たかつきが運営するデイサービスセンター晴耕雨読舎は、約300坪の畑、花壇を付設する施設である。要支援1～要介護5の認定を受けた高齢者を受け入れており、おもに認知症、高次脳機能障害、脳血管障害の後遺症、引きこもりがち

の方が利用している。NPO法人の理念は、「生きる力を応援する」「人・心・命を大切にする」であり、デイサービスセンター晴耕雨読舎では、上記の理念を自立支援、人と心を大切に、人だけではなく周りの植物や、生き物も含めた命すべてを大切にすると解釈して実践している(石神 2013)。

楽しいこと、やりがいのあることを通して心身を活発に動かして、現在できていることはそのままできるように機能を維持し、少しでも心身の機能が改善するようにする、つまり「生きがいづくり、心身機能維持・改善」に園芸療法を活用している。デイサービスセンター晴耕雨読舎が介護施設として担っている役割のうち、以上の「生きがいづくり、心身機能維持・改善」について学生は学ぶことになる。

学生は、I回生前期に「園芸療法論」を学び、園芸療法の概念を学習している。しかしながら、スタッフとクライアントとのコミュニケーションを身近に見ながら園芸療法が実施されている様子を見るのは初めてである。

まず施設を訪れると、建物、畑などが目に付く。実習後の学生のレポートには以下の記述がみられた。「緑に囲まれすぐ横を川が流れ、せせらぎの音が心地よい自然豊かななかに、木のぬくもりのする明るい感じの開放的な建物があり、外に出ると畑がすぐにあるような環境の整った場所だった(第1表)。」

石神先生の講義を受けた後、実際の畑では、「クライアントに個別の区画があり、責任をもって種から育てることで愛着が湧くのかなと思った。じょうろは水場の近くに置いてすぐに使えるようになっていた。」「畑では自分で育てる経過を楽しんでもらうようにしている。そこで個人のレイズドベッドを多く設置していた。」「クライアントのスペースにそれぞれ名札が立ててあった。何を植えたか分かるようにスタッフがプレートに植物の名前を書いていた。」それは、「クライアントもスタッフも周知する意味もあるのだと思った。」「植物は昔から馴染みのある丈夫なものを育てている。一年を通してカリキュラムが組まれており、雨天時や寒い時期にはハウスを利用して」通年で園芸を楽しむことができる。

作業が進んでくると、「作業の合間に休憩できる、クライアント同士の憩いの場になるスペースがあった。ベンチなどほっと一息つける場所が大切と感じた。」「畑に必要な道具は畑の中央付近にまとめて置いてあり、道具と大きな看板があった。」「道具はきちんと分

第1表 デイサービスセンター「晴耕雨読舎」実習後の学生のレポートにみる気づき

施設および資材	スタッフ	クライアント(利用者)
線に囲まれず横を川が流れ、せせらぎの音が心地よい自然豊かななか、木のぬくもりのする明るい感じの開放的な建物があり、外に出ると畑がすぐにあるような環境の整った場所だった。	挨拶をしたとき全体の雰囲気がいちいち感じた。	とても楽しく自然に触れていた。
クライアントに個別の区画があり、責任をもって種から育てることと愛着が湧くのかなと思った。じょうろは水場の近くに置いてすぐに使えるようになっていた。	スタッフがクライアント一人ひとりに体調の確認をしていた。水分補給をこまめにしていた。必ず帽子をかぶるようにして直射日光を避けていた。	とても明るかった。生き生きしており、年齢を伺わせない元気をしていた。
畑では自分で育てる経過を楽しんでもらうようになっている。そこで個人のレイズドベッドを多く設置していた。	それぞれがやりたいことをスタッフが一緒に考え、支え、自己選択を最重要視していた。スタッフはクライアントができることは手伝わないようにしていた。	自らすすんで畑の作業や収穫をしていた。クライアントは作業に対してやる気があるし、楽しそうだった。「ここに来たら何かしら仕事がある」と自分のペースで作業をしていた。
クライアントのスペースにそれぞれ名札を立ててあった。何を植えたか分かるようにスタッフがプレートに植物の名前を書いていた。	体調に合った作業を提案していた。少し離れた畑に行くときにはスタッフの人数、クライアントの健康状態等を把握して行くようにしていた。	種まきから収穫まで「楽しみがわく、喜びは大きい」とクライアントの収穫を楽しみにしておられる様子が印象に残った。
区画には立て看板があり、作業の記録ができるようになっていた。クライアントもスタッフも周知する意味もあるのだと思った。	クライアントの作業に共感していた。	自分のしたいことをできる範囲で楽しく行っていた。助けが必要かと思われる場面でも自分で工夫してどうにかできるようにしていた。「片手で鋤にされますね」と言葉かけをすると、「長い間この体と付き合っているから」と語り、「こんな風にするよ」といっている話してくれた。「嫌だわ」といながらも自分の体をどのように使えばこの作業ができるかと考えているのだと感じた。尊敬の心をもって接することで見え方が変わってくると感じた。
植物は昔から馴染みのある丈夫なものや育てている。一年を通してカリキュラムが組まれている。	スタッフは手持ち無沙汰に畑を歩いている姿を見かけると、「あそここのシャベルを取ってこて〇〇しましょう」とさりげなく作業を勧めた。勧め方が自然で違和感がない。	少し離れた畑に行くときも自ら必要な道具を持って向かう姿があり、自分のしたいことを行動に移すとはこういうことなのだと実感した。
雨天時や寒い時期にはハウスを利用する。	スタッフは必ず利用者が目の届く場所にいた。	クライアントの畑仕事は手馴れていて作業に集中して没頭する姿がみられた。作業のスピードが速かった。
作業の合間に休憩したりクライアント同士がのんびりするスペースがあった。ベンチなどほっと一息つける場所が大切に感じられた。	スタッフは利用者ごとたくさんコミュニケーションを取って信頼関係を築いていた。	ここで行われる文化祭のプレゼントを手作りで作っていた。畑の作業のみならず木工仕事や水絵画も作っていた。
花壇、レイズドベッドも高さの違いがあり、クライアントの体の状態に合わせて使い分けをしていた。足の不自由なクライアントはレイズドベッドにもたれて作業をしていた。畑に座って作業ができる椅子が置いてあった。	人間関係を大切にしており、「がんばりましょう」「ここはお手伝いしますよ」などの声掛けを行っていた。	80歳の女性はとても優しく笑顔一杯でしたが、作業はもくもくしていた。
畑に必要な道具は畑の中央付近にまとめて置いてあり、「道具」と大きな看板があった。	ツバメの巣に「ようこそ」の看板がかけられており、日常の些細なことも大切にしている気持ちがスタッフのポスターで伝わって、心が温かくなった。	「さっき一緒に掘った人だよ？ 違ったかな？」と記憶に自信がないような聞き方をされた。「そうですよ」と明るく応え、「私も人の顔を覚えるのが苦手な保育園実習でも子どもの名前を間違えることがあり苦労している。」と話すまで気づいていなかった。
道具はきちんと分けられ、見やすいよう、取り出しやすいようにしていた。はさみのように危険なものはぱっと見て数が確認できるようにになっていた。	自家製の味噌汁で作った味噌汁を昼食時にいただきました。とても美味しかったのを覚えている。	手を洗いにいったクライアントは洗面所で手を洗うことを忘れていた。石神先生から「何をしたらよいかわからなくなる」という話も聞いていたのでクライアントの認知の状態に改めて気が付いた。
サポートがなくても自ら収穫できるようなイラスト入りの説明書きが作物の横に掲げてあった。	スタッフとクライアントとの距離が近いと感じた。	
段差はなく、ユニバーサルデザインになっていた。ちょっとした雑草も通路に生えているとつまずきの原因になる。		
学生の学び		
手伝うことを考えるのではなく、一人ひとりが楽しめるように配慮することが大切だと思った。したいことを自分で決めて自分でやることもとても良いことだと思う。何より自分がやっていて一番楽しいと思った。		
作業はクライアントが自然と体を動かすことに繋がっていた。うまくできなくても見守り支援することで訓練機会を大切にすることに繋がる。		
クライアントの言外の思いにも気づくような信頼関係や援助の質が問われる。		
クライアントに話しかけるときは大きな声でゆっくりと話した。		
あえて作業の手を止めてクライアントの話を聞くことが大切と感じた。そうすることでクライアントとの関係が良い方へ構築されていくと感じた。		
石神先生から「黙っていても会話が成立することもある」という話を思い出して、会話がなくてもできるだけ笑顔でいるようにした。		
初めて会うクライアントにどう接していいかわからないので、ゆっくりとクライアントを観察しながら話をした。クライアントの全体を把握し、手や足、指や言葉など、細部を見るようにした。そうすることで、クライアントの助けが必要なことが見えてくるように思う。		
クライアントとどのような会話をすればいいかわかったが、一緒に作業をしていなくても会話が生まれ少しずつ慣れることができた。		
数時間クライアントと一緒に活動をしているとボランティアということ忘れて楽しんで園芸をしていた。		
クライアントから話をしてくださったのに、自分から話題を振れなかったのもコミュニケーションを阻害された。園芸療法ではコミュニケーションがとても大事だと感じた。		
作業に手を取られず、クライアントと向き合っていることが少なかったかもしれない。寄り添っていきけるようにすることが大切だと学んだ。		
「やりすぎ」ではなく「一緒に」でもいいですかとクライアントの仕事を受け与えてもらう声掛けがかなり言いにくく、前期の芝人形の支援の声掛けよりも難しかった。		
コミュニケーションを取ったり、さまざまな活動を通したりしていく中で信頼関係を築き、利用者自らやってみようと思う気持ちになるなと感じた。		
心が動いて身体が動くことに重点を置いていた。心と身体が元気に介護予防や機能回復に繋がると、自分でできることは自分でしてもらうという姿勢がわかった。		
生活において園芸の役割は大きいと思う。土いじりをするのが落ち着くのは田舎に育ったからではなく、農耕民族であったDNAが組み込まれているからだと思う。「地に足のついた」の言葉のように、人間は土とつながっていかねばならないのだと思う。園芸を深く勉強して今後に役立てたい。		
自発的に作業をするように仕向けてきた満足感を味わえるようにすることは保育にも繋がると感じた。		
サポートの際、何かあっても手を出さず、スタッフを呼ぶこと。		

けられ、見やすいよう、取り出しやすいようにしていた。はさみのように危険なものはぱっと見て数が確認できるようになっていた。「サポートがなくても自ら収穫できるようなイラスト入りの説明書きが作物の横に掲げてあった。」「段差はなく、ユニバーサルデザインになっていたし、つまずきの原因になる通路のちょっとした雑草も除去することでも理解できた。

スタッフについては以下のように記述していた。「挨拶をしたとき全体の雰囲気がいちいち感じた。」「スタッフがクライアント一人ひとりの体調を確認しており、水分補給をこまめにしていた。必ず帽子をかぶるようにして直射日光を避けていた」と、安全に気を配る様子を見ていた。さらに、「それぞれがやりたいことをスタッフが一緒に考え、支え、自己選択を最重要視していた。スタッフはクライアントができることは手

伝わないようにしていた。」「体調に合った作業を提案していた。少し離れた畑に行くときにはスタッフの人数、クライアントの健康状態などを把握して行くようにしていた。」「クライアントの作業に共感していた。」「スタッフは手持ち無沙汰に畑を歩いているクライアントの姿を見かけると、あそここのシャベルを取ってこて〇〇しましょう、とさりげなく作業を勧めた。勧め方が自然で違和感がない。」「スタッフは必ずクライアントが目の届く場所にいた。」「クライアントとたくさんコミュニケーションを取って信頼関係を築いていた。」「がんばりましょう、ここはお手伝いしますよ、などの声掛けをクライアントに行っていた。」

学生達は、スタッフが人間関係を大切にしていることを感じ、コミュニケーションを大切にしながらクライアントの自立を促す様子を見ていた。

学生は、帰り際に建物の梁に作られたツバメの巣に「ようこそ」の看板がかけられていたことに気づく。「日常の些細なことも大切にしている気持ちがスタッフのポスターで伝わり、心が温かくなった。」「自家製の味噌で作った味噌汁を昼食時にいただいた。とても美味しかったのを覚えている」と、スタッフの心の細やかさ、温かさに気持ちが動かされ、「スタッフとクライアントとの距離が近いと感じ」ていた。

では、クライアントについてはどのように見えたのだろうか。「とても楽しそうに自然に触れていた。」「とても明るかった。生き生きしており、年齢を伺わせない元気な姿をしていた。」「自らすすんで畑の作業や収穫をしていた。クライアントは作業に対してやる気があるし、楽しそうであった。ここに来たら何かしら仕事がある、と自分のペースで作業をしていた。」「種まきから収穫まで楽しみがわく、喜びは大きいと、自分たちの収穫を楽しみにしておられた。」「自分のしたいことをできる範囲で楽しく行っていた。助けが必要かと思われる場面でも自分で工夫してどうにかできるようにしていた。片手で器用にされますね、と言葉かけをすると、長い間この体と付き合っているからと語り、こんな風にするのよ、といろいろ話してくれた。嫌だわ、と言いながらも自分の体をどのように使えばこの作業ができるかと考えているのだと感じた。」「少し離れた畑に行くときも自ら必要な道具を持って向かう姿があり、自分のしたいことを行動に移すとはこういうことなのだと実感した。」「畑仕事は手馴れていて作業に集中して没頭する姿がみられた。作業のスピードが速かった」と、どの学生も積極的な姿でクライアントを捉えていた。

畑ばかりでなく、「ここで行われる文化祭のプレゼントを手作りで作っており、畑の作業のみならず大工仕事や水彩画もしていた」ことに気づき、好きなことに自由に取り組むことができることを理解した。

学生は、ほとんどの方が認知症であることをあらかじめ聞いていたにもかかわらず、畑仕事では観察できなかった所作を以下のような場面で気づくことになる。「さっき一緒に掘った人だよ？違ったかな、と記憶に自信がないような聞き方をされた。そうですよ、と明るく応え、私も人の顔を覚えるのが苦手です保育園実習でも子どもの名前を間違うことがあり苦労しています、と話すと、笑ってくれて場が和んだ。」「手を洗いに行ったクライアントは洗面所で手を洗うことを忘れていた。石神先生から何をしたらよいのかわからな

くなる、という話も聞いていたのでクライアントの認知の状態に改めて気が付いた。』

学生は、「実際に認知症を患っておられる方と園芸を通して関わりあう中で、尊敬の心をもって接することで見え方が変わってくる」と感じていた。

学生が体験で学んだことは以下のとおりである。「手伝えることを考えるのではなく、一人ひとりが楽しめるように配慮することが大切だと思った。したいことを自分で決めて自分ですることはとても良いことだと思う。何より自分がやっていて一番楽しいと思った。」「作業はクライアントが自然と体を動かすことに繋がっていた。うまくできなくても見守り支援することで訓練機会を大切にすることに繋がる。」そのためにも、「クライアントの言外の思いにも気づくような信頼関係や援助の質が問われる」と感じた。

心がけたことは、「話しかけるときは大きな声でゆっくりと話す」、「あえて作業の手を止めてクライアントの話聞くことが大切と感じた。そうすることでクライアントとの関係が良い方へ構築されていく。」「石神先生から、黙っていても会話が成立することもある、という話を思い出し、会話がないうちでもできるだけ笑顔でいるようにした。」「初めて会うクライアントにどう接してよいかわからないので、ゆっくりとクライアントを観察しながら話をした。クライアントの全体を把握し、手や足、指や言葉など、細部を見るようにした。そうすることで、クライアントの助けが必要なのが見えてくるように思う。』

初めてのことで反省点もある。「クライアントから話をしてくださったのに、自分から話題を振れなかったのもっとコミュニケーションを図ればよかった。園芸療法ではコミュニケーションがとても大事と感じた。」「作業に手を取られてしまい、クライアントと向き合って話をするのが少なかったかもしれない。寄り添っていけるようにすることが大切だと学んだ。」「やりますではなく、一緒にしてもいいですかとクライアントの仕事を分け与えてもらう声掛けがかなり言いにくく、前期の芝人形の支援の声掛けよりも難しかった。』

施設では、「心が動いて身体が動くことに重点を置いていた。心と身体が元気になり介護予防や機能回復に繋がる。自分でできることは自分でしてもらうという姿勢がよくわかった。」「自発的に作業をするように仕向けてできた満足感を味わえるようにすることは保育にも繋がると思った」と、自分に引き寄せて考えた

学生もいた。

後日の討議の際、石神先生から受けた注意事項をしっかりと守り、サポートの際、何かあっても手を出さず、スタッフを呼んだ学生は、「資格がないことでその場でできる援助に限りがあることが残念」という発言をした。

以上から、園芸療法を実践するデイサービスセンターを訪問したことで、相手に寄り添うこと、コミュニケーションをとることが何をにおいても大切であるということを認識した点で大きな成果と考えられる。そして、自然が豊かで、高齢者にやさしいデザインであること、スタッフが理念をしっかりと把握して対応していたこと、手作りの食事が振舞われ、食と栽培が連携していたことに気づいたことも成果として挙げられる。心身機能の維持・改善について把握することは1日という物理的制約上難しかった。今後改善したい。

3. 押し花絵における学生の対応

2017年度新たに何うことになった介護老人保健施設では10月に、昨年来訪問している介護老人保健施設では11月に押し花絵支援を行った。介護老人保健施設とは、自宅に戻る、あるいは別の施設に転居することを目指した施設であり、リハビリテーション病院と終生居住する老人ホームとの中間的な位置付けとされる。実習で訪れた両施設とも、ほとんどの方に認知症はみられるが作業に関心をもたれた、あるいは作業遂行ができると判断されたクライアントが選定されていた。以下、学生が11月の実習についてレポートに記述したクライアントとの対応内容である。

事例1 女性 90歳 運動機能は最小限の援助で遂行が可能。身体知覚能力は自立。社会的相互関係はコミュニケーションをとろうとする、質問に的確に答えるには適度の援助が必要。他人とのコミュニケーション、グループに溶け込むには最大限の援助が必要。認知能力は、口頭および実地説明による2つ以上の指示には最大限の援助が必要。1時間の集中力の維持、別の作業に移るには適度な援助が必要と判断。

最初に、「今日は押し花って知っていますか」と尋ねると、「聞いたことはある。けど、あまりわからない」と、おっしやった。あまり心を開いてくれず、押し花にも興味を持ってくれなかった。「押し花はこんなにも簡単に作れますよ」、「よろしければ一緒に作ってみましょう」と、アクションにつながるように呼び掛

けた。少しずつだが、「お花かわいいね」、「この花は何?」と、興味を持ってくれた。花を選ぶ際に「何か好きなお花はありますか」と尋ねると、昔庭で園芸をしていたと話された。ツバキやマツを育てていたが家の事情で全部撤去することになり、大切に育てていたのでとても悲しいと言われた。それからは、何か質問をする度に昔の園芸をしていた話につながっていった。話をする度にどんどん悲しそうな顔になってしまうので、「でも、この押し花は色も形もそのまま作ったままの形で残りますよ」、「今日素敵な作品を作っている思い出をつくりましょうね」と声掛けを行い、できるだけクライアントに楽しんでもらえるように心がけた。1枚目を作成しているときは、早く終わりたいそうにしていた。押し花ができあがって周りの人に「すごく上手にできましたね」、「色の使い方が素敵ですね」と褒められると、とても素敵な笑顔で嬉しそうにしていた。2枚目作成のときには、色画用紙を選ぶことから花の配置、花の種類にこだわりをもって押し花絵を作成していた。花を選ぶ際は、モミジとパンジーをよく選んでいたのでお好きなのかなと思った。モミジの大きさやパンジーの色を選んでもらうときには、私の手の上に同じ種類の花や大きさが違う花をのせて比較しやすいようにした。ボンドを使用するときは両手を使って、丁寧に薄く延ばしていた。終わったときには、「これ、持って帰っていいの?ありがとうございます」と、笑顔で言われた。よかったなと感じた。

どのクライアントもコミュニケーションが上手で意欲的であるとは限らない。根気よくクライアントに接していくうちにクライアントの過去の思い出が影響していたことに思い当たった学生は、押し花絵はこれからも残る、いい思い出ができるとポジティブなアドバイスができた。クライアントの心に寄り添った結果の発言であったと考えられる。

事例2 女性 94歳 運動機能では適度な援助が必要。身体・知覚能力では正確に押し花を置くことに適度な援助が必要。社会的相互関係では聴覚障害があり最大限の援助が必要。コミュニケーションをとる、グループに溶け込む、質問に適切に答える、分かるように話ができる、身体の状態を具体的に話すことができるについて最大限の援助が必要と判断。

最初、テーブルを挟んで向かい合わせに座っていた。お声を掛けてもまったく返答がなかった。作業の説明ができないのでクライアントのすぐ傍まで行き言

葉がけをしても会話のキャッチボールはできなかった。そのとき、聴覚障害があることがわかった。そこで最低限の作業の内容を伝え、できるだけ大きな声ではっきりと言葉かけをするようにした。説明の用紙を見せて実物を見せて説明をした。反応があまりみられず、理解されたのか不明であった。色画用紙の色を選んでもらうとき、最初は5枚を並べて「どれがいいですか」、「どの色が好きですか」と聞いたが、選ぶことはできなかった。そこで2枚に絞って「どっちがいいですか」と聞いても、選ぶことはできなかった。仕方がないので、私が花に合いそうな色画用紙を選択した。あまり自分の意見を言わないのか、考えることをあきらめてしまったのか、考えられないのかはその時点ではわからなかった。

花を実際に色画用紙に乗せていくと、「いいわ」、「こっちを下にして」、「虫が食べたみたい」と、葉っぱを見ながら言葉を発した。こうしたいという思いが出てきたのだと思った。色を選択せずにいた気持ちが動いてきているなと感じた。最初の挨拶時から左手にポーチを持っており、左手で押し花を扱うことはなかった。1枚目ができあがり、2枚目を製作するときにポーチから手を離し両手で作業をするようになった。右手でつまんで花を置く作業から、右手でつまんで左手に持ち替えて向きを選んで置くという作業をするようになった。

花をつまむとき、何度も空をつかむような仕草をしたので、目も悪いことがわかった。遠近の感覚が取れないと感じた。どうすればわかりやすいか、どうすれば作業がやりやすくなるか考えた。花のすぐ後ろに手を添えることにした。手を添えることで、花の後ろに壁ができ、遠近の感覚がつかみやすくなるのではないかと思って試すと、クライアントは、空をつかむことなくスムーズに作業をするようになった。

「いいわー」、「この色がいいわ」、「ここにもっと葉っぱが欲しい」、「こうしたらもっとよくなる」など、意欲的な言葉が出るようになった。やってみよう、こうしたい、すてきだ、きれいだ、いいのができたと、気持ちが前向きになっていく過程が園芸療法の大切なことだと思った。

学生は、デイサービスセンター晴耕雨読舎の訪問時クライアントに十分寄り添えなかった反省もあり、クライアントの動作や表情をよく見てクライアントの理解を深めようと実践していた。今回、聴覚障害、視覚障害に早く気が付き、やる気のない態度に対して心を

砕いて対処していった。結果、クライアントの言動の変化を的確に見出し、作品の完成に導くことができたと考えられる。クライアントは、よい時間を過ごすことができたことに満足した。

以上をまとめると、植物のもつ美しさを押し花に留めて、クライアントの美的感覚を呼び起こし、周囲の評価を得ながら心地よい時間を過ごす、気持ちが動いて体も動いた、その過程が押し花における園芸療法の効果、醍醐味であるといえよう。

4. 園芸療法における芝人形と押し花絵の特性

2017年度の施設訪問時のプランに芝人形の製作を取り入れた。芝人形の製作を施設との交流に使用した農業高等学校の生徒は、「お年寄りに分かりやすく教えることができたか不安でしたが、みんなとても上手に、とても楽しく作ってくれたので、ひと安心しました。人に分かりやすく教える楽しさ、すばらしさを知りました(高松農業高等学校、2017)」と、感想を記している。本学での製作支援においても同様にクライアントに大変喜ばれた。

第2表に芝人形および押し花絵プログラムの事前準備と留意点を示す。芝人形および押し花絵ともに試作をして準備にかかった。試作を行うことで手順の確認、および難しい部分、気をつけないといけない部分が明確になった。前期に実施した芝人形の支援では、初めての実習ということもあり、支援者とクライアント、記録者の3人1組で役割を交代するロールプレイングを行った。その際アイマスクや重りを身につけて障害の理解の一助とした。学生は、クライアントの気持ちがわかることで実施の手順や声掛けの仕方の工夫がわかると評価していた。押し花絵の際も、ロールプレイングおよびグループでプランについてディスカッションを行った方がよいと考えていた。この点は次年度の課題である。

いずれの実習においても、当日学生は、「耳が聞こえ難いことを考えて大きな声でゆっくり自己紹介を行い、初対面の方なので不安をもったり怖がったりしないように優しくゆっくりと笑顔で話し、製作に最後まで頑張れるように共感したり励ましたりして一緒に関わった。」

クライアントの反応について、学生は以下のように記述した。押し花絵製作のときの方がコミュニケーションの取り方も進め方もスムーズで表情もよかった(学生S)。芝人形も押し花絵も完成した作品を見た

第2表 芝人形と押し花絵プログラムの事前準備と留意点

芝人形		押し花絵	
手順	留意点	手順	留意点
○ 支援者が予め製作し、手順を確認する		○ 支援者が予め製作し、手順を確認する	
500mlペットボトルを下から約10cmで切り、切り口		1 園芸実習場に咲く花や葉を収集し押し花にする。	蔓も含めて様々な形、色を揃えて押しておく。
1 にビニルテープをす。頭の受け皿をペットボトルの注ぎ口側でつくる。	テープは怪我防止のため。	2 押しに用いた台紙を交換しながら約1週間乾燥させる。	植物が重ならないようにする。
2 台所排水溝用ネットにシバ種子と土を混ぜ頭の髪の毛になる場所に播種する。	頭部と顔の場所を決めておく。	3 押しした花などを種類、色に分類して乾燥剤入りビニル袋で保管する。	綺麗に分類しておくで使用するとき便がよい。押し花の厚みが大きいとラミネータフィルムにしわが出たり、ラミネーターを通らないことがある。
3 ネットが膨らむまで土を入れ、形を整えてしっかり輪ゴムで縛る。	緩いと種子が動く。	4 ハガキ大に切った色紙台紙に数種類の押し花を用意して色紙台紙上に配置する。	配置が決まったら爪楊枝に少量のボンドを取り押し花の裏につけて台紙に貼る。
試作		5 ラミネータフィルムに挟んでラミネーターにかけて仕上げる。	ボンドを多くつけない。
4 頭の播種した部分を十分に吸水させる。		6 好みでパンチで穴を開けてリボンを取り付ける。	ラミネーターを通す向きを間違えない。パンチの場所をよく確認して穴を開ける。
5 日当たりのよい場所で発芽させる。	乾燥しないように霧吹きなどで水やりをする。	1 園芸療法プランを作成する。	プラン表に手順、留意点、留意点を書き込む。
6 芝が数cm育ったら3週間後にフェルトやアップリケなどで顔の表情や体を作成する。	顔の部分が濡れないように注意する。	2 班で話し合い、園芸療法プランを仕上げる。	分かりやすい手順を考え絵にする。
7 ネットの部分に水を入れて頭から出ているネットをペットボトルの中に入れる。	ネットから頭に水が供給される。	準備	
1 園芸療法プランを作成する。	プラン表に手順、留意点、留意点を書き込む。	3 実習時に必要な準備物を人数分用意し、袋詰めする。	話し合いのもと、負担を軽減したりする道具も新たに作る。季節を感じられる植物を準備することも大切。
2 班で話し合い、園芸療法プランを仕上げる。	分かりやすい手順を考え絵にする。	4 実習時に必要な準備物を人数分用意する。	
準備			
3 支援者とクライアント、記録者の3人1組で役割をローテーションし、アイマスクやおもりを用いて障害の把握、言葉かけ、立ち位置、道具の置き場所を確認する模擬実習を行う。	クライアントの気持ちを想像する。		
4 実習時に必要な準備物を人数分用意する。	話し合いのもと、負担を軽減したりする道具も新たに作る。		

ときには好反応を示した。好反応が持続したのは押し花絵の方であった。製作中の意欲についても押し花絵の方が高く感じられた(学生N)。やる気や楽しまれている様子は、どちらも変わらないと感じた。芝人形はまったく初めてという方が多くてどのようにできていくのか想像しにくい部分があったのではないかと(学生T)。押し花絵の制作中に楽しい楽しいと言われるのでどこが楽しいのかと尋ねて、「自分で選ぶ作業が楽しい」のだとわかった。3枚製作した後に「冥途の土産にする！」と言いながら仕上がったものをずっとずっと眺めていた(学生Ko)。「どうすればいい?」と自信無げに相談されたクライアントは、3枚目からは花を置いて横に置き、次の押し花へと進み、前の押し花で置いた花を交換したり、取ったり置いたり、押し花絵に夢中になった。ついには「お花が欲しい、緑の葉が欲しい。」と言われ、私が他の方から頂きに回り、とうとう6枚も製作された(学生Ka)。

以上より、押し花絵では、芝人形と比べると、意欲、喜びを表出させながら製作にあたったことがわかる。クライアント自身も押し花絵は日常生活で何度か見た経験があったと考えられ、製作イメージがつきやすかったのではないかと推察される。また手順の説明を最初に丁寧に行えば、後の指示が少ないプログラムである。作業工程が単純だけに創意工夫に意識が向きやすい。台紙や押し花にバラエティーをもたせ、選択の余地を大きくするとさらに大きな製作意欲につな

がった。押し花絵プログラムでは、できあがりの達成感や喜び、楽しさは大きいという特性を持つことがわかった。製作時期についても、各季節の花々をその時期に押ししておけば年中製作可能であり、押し花を利用したさまざまなクラフトを製作することもできる。


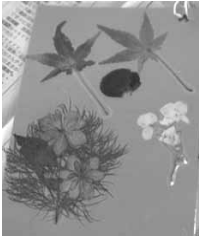
芝人形と押し花の大きな違いは、生きている植物を用いているか否かということである。芝人形では、土を触ることが困難なクライアントに室内で水耕栽培を体験させ、生きた植物を観察していただくプログラムであり、園芸療法本来の意義をもつ。今回は、顔や胴体に貼り付ける部品(フェルト)を大きくして指先の不自由な方にも製作可能な方法を講じた。

押し花絵と比較すると、できあがりは押し花同様大変喜ばれた。ただ作業工程が多く、選択できるように各パーツを2種類用意したが、選択の幅は大きくなかった。自身の作品をいつまでも眺めていたという感動を伴った所作は、押し花の方が多かったといえよう。

芝人形の実習は7月であり、学生にとって初めての実習となり、学生の方にも緊張があったことは否めない。押し花絵では、同じ施設に10月に訪問し、さらに11月に異なる施設とはいえ、同じプログラムで実施した。11月には、学生も慣れてきて、一対一で初対面の方に支援を行うことに強い緊張はなかった。

以上を考え合わせると、押し花絵が学生から大変評価された背景には、学生側の要因も関係していたことは考えられる。

第3表 芝人形と押し花絵の特性と園芸療法時の利用法

芝人形	押し花絵
	
<p>生長を楽しむことができる。</p>	<p>思い思いのデザインを楽しむことができる。</p>
<p>貼り付けるパーツが大きい。</p>	<p>用いる草花のパーツは小さめ。</p>
<p>取り付けるパーツを選ぶ自由は小さい。</p>	<p>発想力など創造性に富む。</p>
<p>製作手順が多い。</p>	<p>季節の花、旧知の花に出会う。</p>
<p>はさみなど道具の使用がある(使えない場合の配慮が必要)。</p>	<p>クライアントの手順は置くのみ(切ることは少ない)。</p>
<p>水やりの管理が必要。</p>	<p>ピンセットを使う(用いなくてもよいが力加減で花が壊れてしまう)。</p>
<p>ボンドを多めに使用するため割りばしを切りビニルテープで持手を巻いた棒を用意した。</p>	<p>押し花を貼るため爪楊枝の先にビニルテープで羽をつけ持ちやすい道具を用意した。</p>
<p>季節が終わると枯れる。</p>	<p>完成後長く楽しめる。</p>
<p>生長させるまでの準備に時間がかかる。</p>	<p>支援者は季節ごとに咲く草花を予め押しておく。</p>
<p>思い通りに生長しないこともある。</p>	<p>事前準備は比較的少ない。</p>
<p>創意工夫して作り出す創造性は少ない反面、作業工程が決められており、指示の再現などクライアントの状態を評価することが容易い。</p>	<p>日常生活のなかで見慣れており製作イメージがつきやすい。</p>
<p>手先を使うことが多く、機能維持、改善に使用することができる。</p>	<p>作業工程が単純だけに創意工夫に意識が向く。台紙や押し花にバラエティーをもたせ選択の余地が大きいとクライアントの喜びや楽しさは大きくなる。</p>
<p>クライアントの状態を知ることができ、早い段階の評価、もしくは評価の確認時に利用できる。</p>	<p>継続的に製作が可能であり、意欲、関心の程度をみることができる。</p>

押し花絵プログラムでは、製作の都度、製作時の意欲、関心の程度を評価することができると考えられる一方、芝人形のプログラムでは、指示の再現ができるかなど、クライアントの状態を評価することが容易なプログラムであると考えられる。たとえば、夏から秋であればシバの生長時期に当たり、3か月間の園芸療法プログラムの効果の検証に用いることも可能であろう。

以上の芝人形と押し花絵について、園芸療法における特性を第3表にまとめた。

Ⅳ おわりに

2017年度は、2016年度から始めた園芸療法実習ⅠおよびⅡのシラバス変更の検証の年と位置付けた。園芸療法を実践している施設を訪問し、学生はセラピストとクライアントの関係を現地で観察して、園芸療法が人との関わり、自然との関わりと強い関連があることを確認した。また、学生がセラピストの立場となっ

た。前回までの実習での経験があつてこそと思う。「作業を進めることに使っていた力を園芸療法が生み出す力を引き出そうとする意識に使えるようになった。」また、「園芸療法とは人と関わることから始まる、園芸療法を展開していく人に関わる力がなければ園芸療法の力は発揮されない」と、述べている。

昨年より訪問している介護老人保健施設のスタッフから、「昨年に比べてクライアントの笑顔も素晴らしく、作品も押し花を重ねていたり、配色にこだわりがみられたりして、よい作品になっていますね。今年の学生はこなれていますね。対応がとてもよい」と、評価をいただいた。シラバスの変更についておおむね目的は達成され、教育効果は得られたと考えられる。今後は、芝人形、押し花絵ばかりでなく他のプログラムについても検討し、特性を検証していく予定である。

謝 辞

本報告を作成するに当たり、本学非常勤講師石神洋一先生、各施設の職員、学生にご協力いただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

引用文献

- 浅野 房世、Marcus C.C.、三宅祥介、佐々木麻衣、津田主税 2011 関西労災病院の庭における利用と癒しの可能性 ランドスケープ研究72 (5) 928-935.
- 石神 洋一 2013 行きたい「生きたい」デイサービスを目指してーデイサービスセンター晴耕雨読舎での園芸療法の実践ー 農業および園芸88 (1) 149-161.
- 甲子園学院 1987 久米長八の生涯ー生誕百周年を記念してー (株)ぎょうせい 272ページ.
- 岡山県立高松農業高等学校園芸科学科園芸セラピーコース (2017年12月3日アクセス)
<http://www.takano.okayama-c.ed.jp/gakka/h/index/index.htm>
- 土橋 豊 2011 園芸療法・園芸福祉を担う人材養成における教育プログラム 最新農業技術 花卉 vol.3 農山漁村文化協会 243-251.
- 土橋 豊 2013 甲子園短期大学における園芸療法・園芸福祉に関する教育プログラム 農業および園芸88 (1) 96-100.

授業アンケートにおける効果的評価方法の提案

保田 洋* 吉田 景一**

Proposal of Effective Evaluation Method in Class

Hiroshi YASUDA* & Keiichi YOSHIDA**

Abstract

The questionnaire of classes by students is regarded as a representative of methods related to faculty development and is currently being implemented at any university. Although there are many universities that have been in existence for quite a few years, specific analytical methods and application methods have not been established for individual lessons.

We propose an effective evaluation method and effective application method that can analyze easily what is important of to the class from the questionnaire.

要 旨

学生による授業アンケートは、ファカルティ・ディベロプメントに関わる手法の代表格とみなされており、現在はこの大学でも実施されている。しかしながら、導入されてからかなりの年月が経っている大学が多いにも関わらず、個々の授業に対して、具体的な分析方法や活用方法が確立されていない。

学生が授業に対して何を重要としているのかをアンケートから簡単に分析できる効果的評価方法を提案する。

Key Words : Faculty Development, Multiple Regression Analysis, Teaching Effectiveness

キーワード：ファカルティ・ディベロプメント，重回帰分析，教育効果

1. はじめに

2008年度の学士課程におけるFaculty Development (FD) が義務化されて以降、さまざまな種類のFDが実施されるようになった。国立教育政策研究所では、FDの対象領域や目標に応じて、FDの実施方法を表した「FDマップ」(国立教育政策研究所, 2009)を作成し、FDの体系化が行われている。特に、教員個人の授業における教育改善を目的としたマイクロレベルでのFDとしては、授業公開、授業コンサルテーションなどを挙げる事ができる。これらのFDは、授業を担

当している教員と授業を履修している学生の他に、第3者が授業を客観的に捉えることで問題点を明らかにし、改善につなげていくものである。授業での教育改善では、授業における問題点をいかにして明らかにするのが重要になる。FD義務化以前から行われてきた取り組みの一つに、学生による授業評価アンケートを挙げる事ができる。授業評価アンケートは、授業を履修している学生から直接意見を聞くことができるツールであり、うまく使うことによって教育改善に必要なデータを収集することができる。ただし、近年のFD実施に関する文部科学省の報告においては、授

* 本学助教

**本学准教授

論文(原著)：2017年12月22日受付 2018年1月26日受理

業評価アンケートの実施はFD実施の項目から外され、授業評価アンケートを実施するだけでなく、授業評価アンケートをいかに教育改善に繋げていくかが重要になっている。今後は、学生による授業評価アンケートの実施やその有効的な活用法を模索していくことが、これまで以上に重要になってくると考える。また、現段階ではアンケート結果の活用については、各教員個人に委ねられているところが多い。そのため今回、学生が授業に対して何を重要としているのかをアンケートから簡単に分析できる効果的評価方法を提案する。

2. 評価方法

アンケートにより授業に対する満足度を測定し、測定結果に回帰分析を施すことで、学生が授業の何に重点を置いているか分析を行う。

①アンケート項目

アンケート項目を作成するうえで下記のことがポイントとなる。

- ・ 質問項目は多すぎないようにする
- ・ 質問項目は次のアクションに繋がるようにする
- ・ 総合評価項目の記載を必ずする
- ・ 回答の選択枝は中間点を設けず、3段階、5段階よりも4段階が望ましい。

◆ 思う

◆ どちらかといえば思う

◆ どちらかといえばそう思わない

◆ そう思わない

といった評価基準とする

②回帰分析の方法

Microsoft Excelの機能を使い、回帰分析を以下のように行う。

アンケート項目

- ① 授業は分かりやすい順序で進められた
- ② 授業中の課題は適切な量だった
- ③ 教員は適切な教え方をしていた
- ④ 配布資料は適切だった
- ⑤ 授業は全体的に満足できるものだった

(総合評価)

回答内容 (各回答に評価値を与える)

- ・ 思う 4点
- ・ どちらかといえば思う 3点
- ・ どちらかといえばそう思わない 2点
- ・ そう思わない 1点

表1 アンケート結果

学 生	①	②	③	④	⑤
学生01	3	4	3	4	3
学生02	3	4	4	4	4
学生03	3	3	1	2	2
学生04	3	3	4	4	3
}					
学生99	3	4	3	3	3

表1の結果が得られたとし、Microsoft Excelの機能のデータ→分析ツール→回帰分析を利用し、アンケート項目①から④までを説明変数、アンケート項目⑤を目的変数として回帰分析を行う。

表2 各アンケート項目の係数

項目	係数
切片	Z
①	A
②	B
③	C
④	D

表2のような結果が得られたとすると

$$\begin{aligned} \text{総合評価⑤} &= A \times \text{アンケート項目①評価} \\ &+ B \times \text{アンケート項目②評価} \\ &+ C \times \text{アンケート項目③評価} \\ &+ D \times \text{アンケート項目④評価} \\ &+ Z \end{aligned}$$

と回帰される。

次に各項目が総合評価へ及ぼす割合(重要度)を求めると、重要度=係数の絶対値×レンジ[評価最大値-評価最小値]となる。

表3 各アンケート項目の重要度と評価平均値

	重要度	評価平均値
項目①	$ A \times 3$	a
項目②	$ B \times 3$	b
項目③	$ C \times 3$	c
項目④	$ D \times 3$	d
平均値	a	β

表3の結果が得られたとすると、図1のような重要度と評価平均値の散布図が得られる。

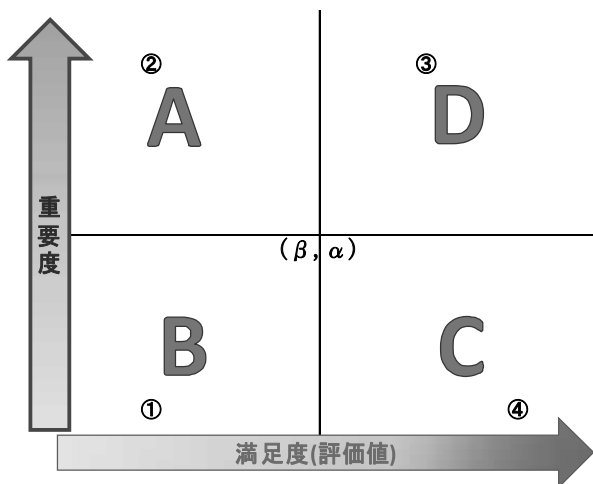


図1 散布図

図1の散布図より

Aの部分：重要なのに、不満を感じる人が多い

Bの部分：重要とも見られず、満足度も低い

Cの部分：重要と見られていないが、満足度は高い

Dの部分：重要で、満足度が高い

と読み取ることが可能となり、学生が授業の履修にあたり、何を重要視していたのかを分析する有効な方法であると考えられる。

3. アンケートの実施

本学のⅡ回生の授業である情報処理ⅡA【演習】(3クラス)、体育A【理論】(1クラス)、体育B【実技】(1クラス)の授業で以下の内容でアンケートを実施した。

・アンケート項目

- ①開講前に身に付けたいと思っていた知識やスキルを身に付けることができた
- ②授業はわかりやすい順序で進められた
- ③授業中の課題は適切な量だった
- ④教員は適切な教え方をしていた
- ⑤配布資料は適切だった
- ⑥授業は全体的に満足できるものだった(総合評価項目)

・回答方法および評価値

- ✓ そう思う 4点
- ✓ どちらかといえばそう思う 3点
- ✓ どちらかといえばそう思わない 2点
- ✓ そう思わない 1点

4. 結果および考察

表4「情報処理ⅡA」【演習】を履修する平成28年度Ⅱ回生(生活環境学科)を対象(有効回答数N=17)

項目	①	②	③	④	⑤	⑥
平均値	3.53	3.65	3.59	3.76	3.82	3.76

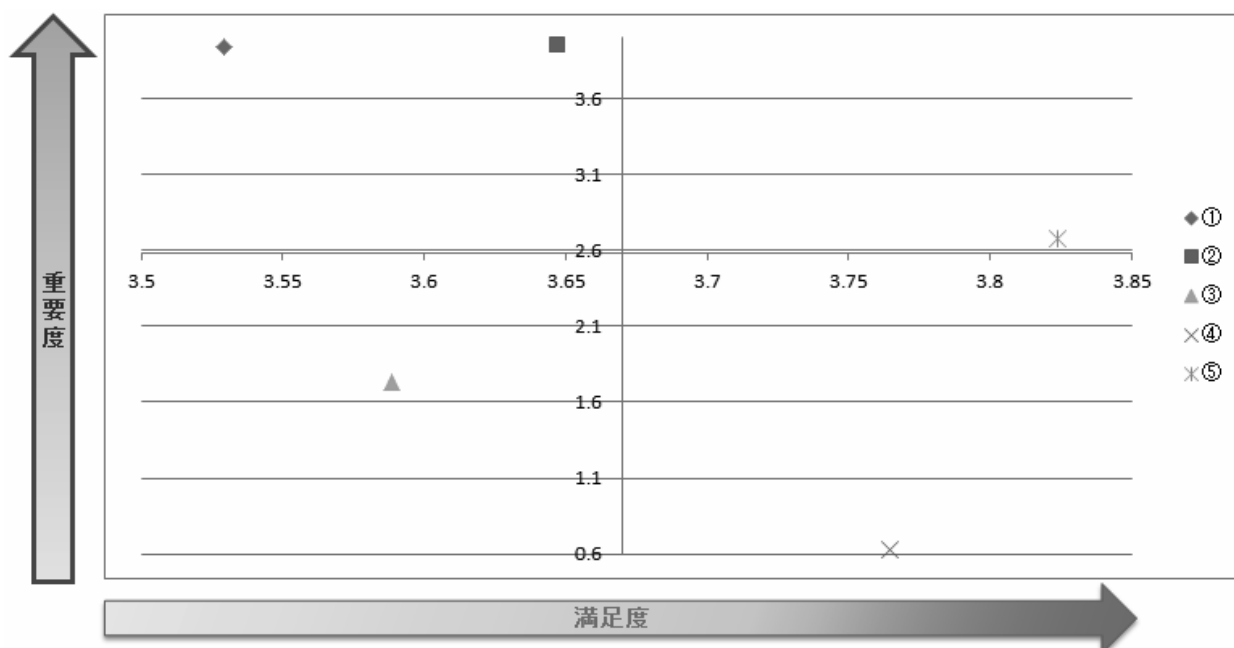


表5「情報処理ⅡA」を履修する平成28年度Ⅱ回生（幼児教育保育学科）を対象（有効回答数N=15）

項目	①	②	③	④	⑤	⑥
平均値	3.67	3.27	3.33	3.00	3.47	3.67

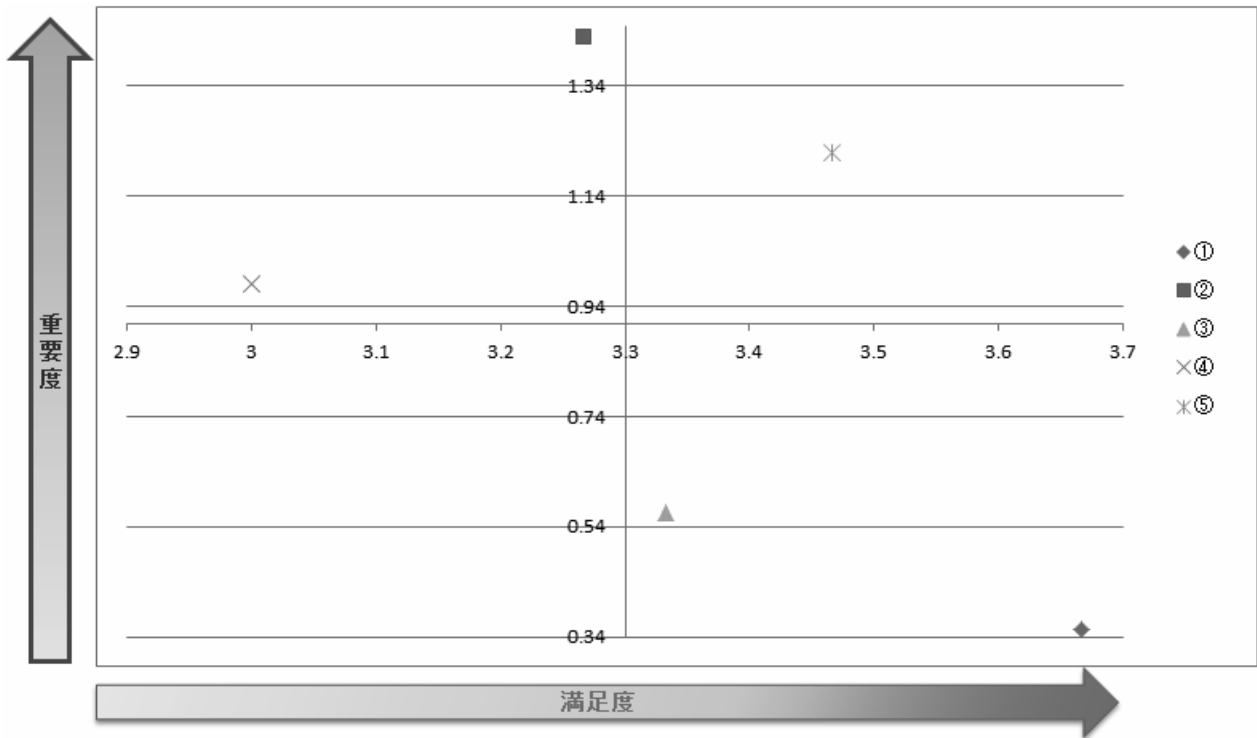


表6「情報処理ⅡA」を履修する平成29年度Ⅱ回生（生活環境学科）を対象（有効回答数N=12）

項目	①	②	③	④	⑤	⑥
平均値	3.18	3.18	3.18	3.36	3.73	3.27

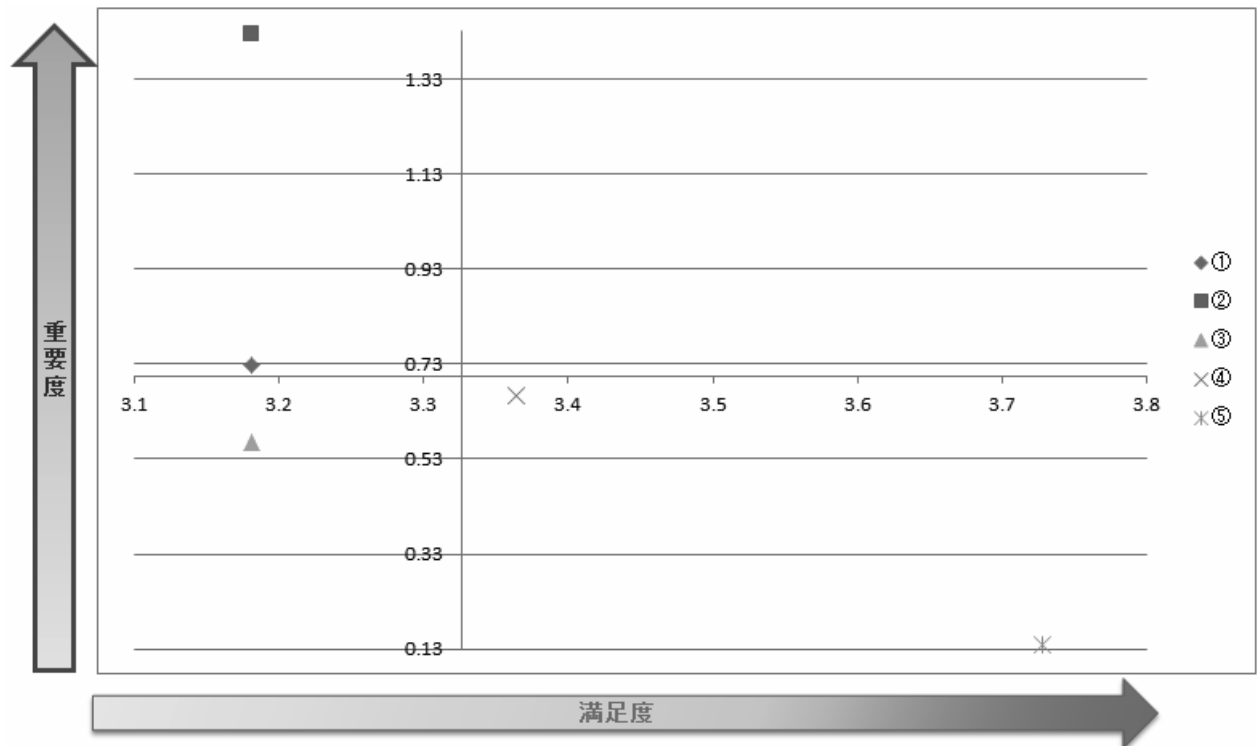


表7「体育A」を履修する平成29年度Ⅱ回生（幼児教育保育学科）を対象（有効回答数N=20）

項目	①	②	③	④	⑤	⑥
平均値	2.50	2.60	2.85	3.05	3.15	2.85

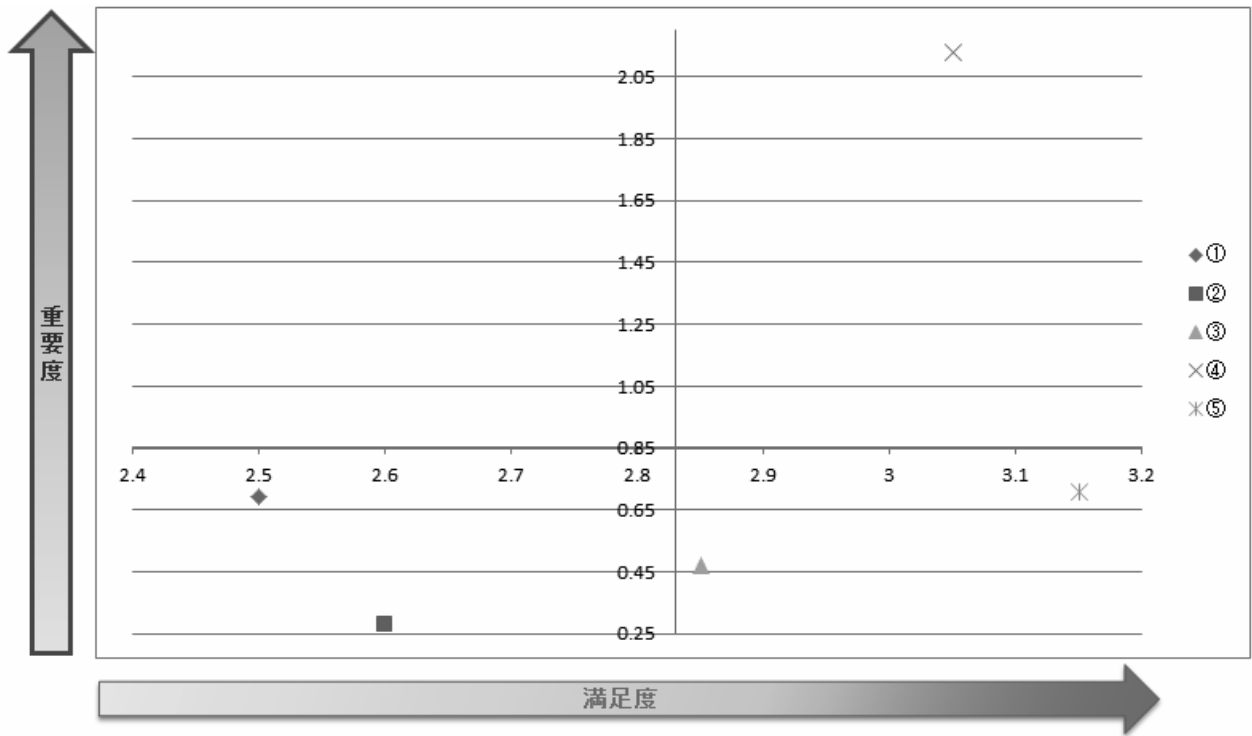
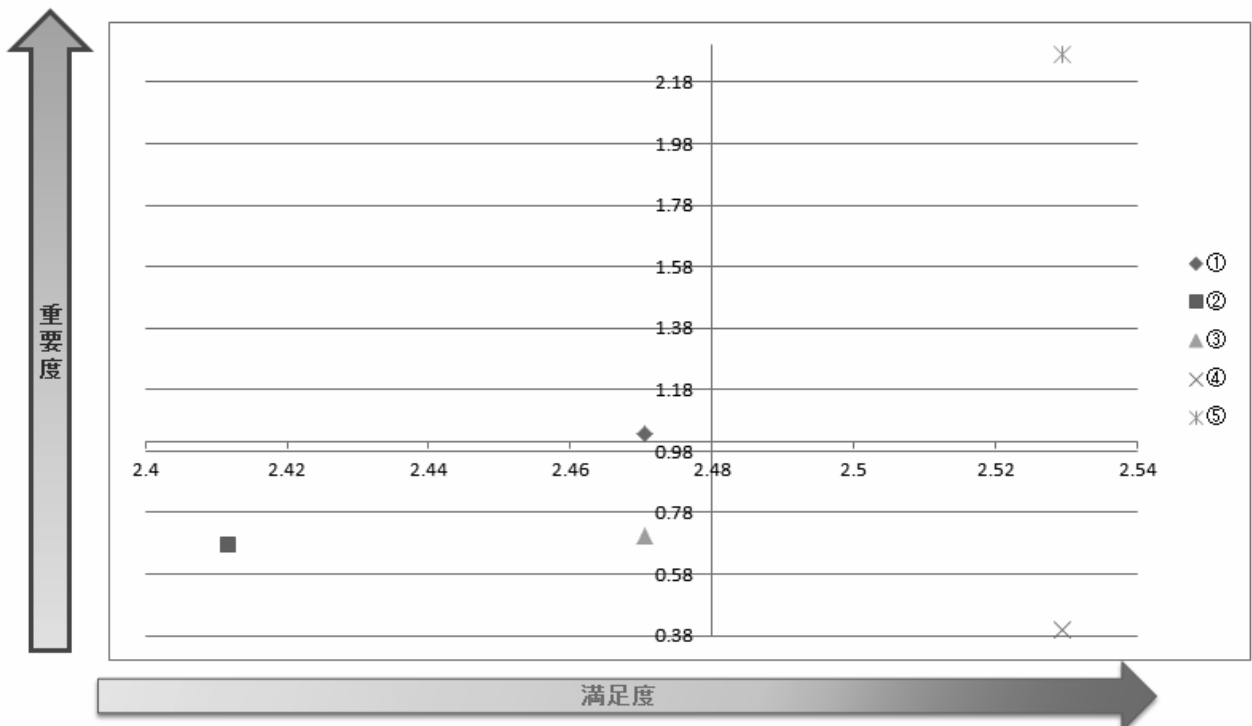


表8「体育B」を履修する平成29年度Ⅱ回生（幼児教育保育学科）を対象（有効回答数N=17）

項目	①	②	③	④	⑤	⑥
平均値	2.47	2.41	2.47	2.53	2.53	2.65



情報処理ⅡA【演習】の場合、表4、表5、表6の結果より、「授業はわかりやすい順序で進められた」の項目が共通して一番の重要度となっている。逆に、重要度が一番低い項目はそれぞれのクラスで異なっており、同じ科目でも、集団(学年や学科)により重要度の順位は異なっていることが分かる。

一方、体育A【理論】の場合では表7の結果より、「教員は適切な教え方をしていた」、体育B【実技】の場合では表8の結果より、「配布資料は適切だった」の項目が一番の重要度となっている。逆に重要度の一番低い項目は、それぞれ「授業はわかりやすい順序で進められた」、「教員は適切な教え方をしていた」となっている。体育A、体育Bは、科目内容が理論、実技と異なるが同一集団、同一教員での実施である。先に述べたように、情報処理ⅡA【演習】は、集団が異なっても重要度の一番高い項目は共通していた。これらの結果から「科目が異なることで重要度が異なる」ということが分かる。

表4、表5では、総合評価項目の値が3.5以上と高く、中でも表4では総ての評価項目において3.5以上という非常に高い値になっている。平均値からは、学生がほぼ全ての項目において満足していると言える。

表7、表8では、総合評価項目の値が2.85、2.65と平均値を僅かに上回っているに過ぎず、中でも表7では、項目①「開講前に身に着けたいと思っていた知識やスキルを身に付けることができた」、項目②「授業はわかりやすい順序で進められた」、項目③「授業中の課題の量は適切な量だった」が、平均値を下回っていることから多くの学生がその項目に不満足であると言える。体育実技という特性もあるが、アンケートの各項目の値(平均値)が示す内容だけでは読み取れないもの、平均値の高低だけでは測れないものからアンケート結果を回帰分析し、グラフ化することで学生の授業に対する重要度・満足度を読み取ることができた。

分析結果からは興味深いデータが得られたが、信頼性向上のため、アンケート項目の精査、妥当性、適合性の検討、学内の全ての科目での実施等、継続的にデータ採取と分析を進める必要がある。

今回は、アンケート分析の方法に関して「学生が授業に対して何を重要としているか」について言及した。

授業改善を進めていくには、授業担当者がより客観的に自らの授業評価を行えることが必要であり、そのための評価資料の蓄積は不可欠である。

今後は、アンケートの内容、項目等の検討とともに

アンケート結果と学生の成績、出席状況等との関係を結び付けて解析すること、回答の選択式と自由記述式の結果を合成し、統合的に分析することも課題であると考えており、より有効な授業評価方法について、改善を加えていくことにしている。

5. 参考文献

- 星野敦子・牟田博光, 2003, 大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因, 日本教育工学会論文誌27, 213-216.
- 星野敦子・牟田博光, 2005, 大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係, 日本教育工学会論文誌29, 463-473.
- 廣瀬英雄, 2006, 統合化と個別化とを組み合わせた授業アンケート, 工学教育54, 116-120.
- 豊田秀樹, 2008, 『共分散構造分析』[入門編], 朝倉書店, 177.
- 佐藤龍子・三浦真琴, 2004, 「学生による授業評価・授業アンケート」を評価する——111大学の授業評価の分析, 大学教育学会第26回大会発表要旨集録, p66-67.
- 高知大学共通教育委員会「学生による授業評価」研究チーム編, 2002, 『「学生による授業評価を考える」——共通教育の授業改善に向けて』.

入所施設を利用する高齢者の「居場所感」に関する予備的検討

中村 美智代*

A Preliminary Study on "Feeling of Whereabouts" of Elderly People Using Admission Facilities

Michiyo NAKAMURA*

Abstract

The purpose of this research is to prepare a questionnaire to clarify the "sense of whereabouts" of the elderly and to grasp the actual condition of "elderly people using the admission facilities". The method examined the definition and constituent elements of "sense of whereabouts" in the former research on whereabouts and opinions from experts. As a result, a questionnaire on whereabouts of five places (categories) and 25 items with content validity was created. As for grasping the actual condition, we conducted an interview with 18 elderly people in the facility using the questionnaire on whereabouts feeling. As to the actual situation, as a result of analyzing by comparing the total score, category, high and low group of the subjects to be surveyed, the "sense of whereabouts" of the entrance facility users is generally high in the physical place of presence, we find that there is a pattern such as a tendency to be low, an all high score type, an all low score type, and an intermediate type. Furthermore, it becomes clear that there is a difference in each individual. As a result, we confirm that the questionnaire created in this research can be used as a questionnaire to measure "feeling of whereabouts" of elderly people.

要 旨

本研究の目的は、高齢者の「居場所感」を明らかにするための質問紙の作成並びに入所施設を利用する高齢者の「居場所感」の実態を把握することである。方法は、居場所に関する先行研究と専門家に意見を求め、「居場所感」の定義と構成要素を検討した。その結果、5つの構成要素(カテゴリー)と内容的妥当性のある25項目からなる居場所感質問紙が作成された。居場所感質問紙を用いて、施設を利用している高齢者18人に面接法により実施した。その結果、調査対象者の総得点・カテゴリー別・高低群で比較して分析したところ、入所施設利用者の「居場所感」は、概ね物理的居場所感が高く、役割的居場所感が低い傾向にあること、全高得点タイプ、全低得点タイプ、中間タイプなどのパターンがあることがわかった。さらに、個々人については、それぞれ相違があることが明らかになった。これらにより、本研究で作成した質問紙は高齢者の「居場所感」を測る質問紙として使用可能であることが確かめられた。

Key Words : contents validity squirrel, place of presence,

キーワード : 内容的妥当性, すまい方, 居場所感

*本学専任講師

論文(原著) : 2017年12月22日受付 2018年1月26日受理

1. はじめに

我が国の総人口は、平成27(2015)年10月1日現在、1億2,711万人となっている。65歳以上の高齢者人口は、3,392万人で、総人口に占める割合(高齢化率)は26.7%となった超高齢化社会である。在宅生活の継続を促進するサービスは充実しつつあるが、様々な理由から余儀なく入所施設を利用する高齢者も多い。

在宅から施設への住み替えに当たっては、多くの困難や負担を抱えている実態がある。千葉(2012)は、リロケーションダメージについて、高齢者が住みなれた地域での生活を離れ、施設などへ移り住むことが、①心の不安や体調の悪化、②周囲の人との新たな関係を構築することの困難さ、③新たな変化に伴うライフスタイルの再構築でのストレスの蓄積、④閉じこもりや引きこもりといったネガティブな過ごし方になること、を指摘している。

厚生労働省は、「2025年(平成37年)を目途に、高齢者の尊厳の保持と自立生活の支援の目的のもとで、可能な限り住み慣れた地域で、自分らしい暮らしを人生の最期まで続けることができるように、地域の包括的な支援・サービス提供体制(地域包括ケアシステム)の構築を推進する」としている。平成25年3月 地域包括ケア研究会報告書によると、「地域包括ケアシステムの5つの構成要素は『介護』『医療』『予防』という専門的なサービスと、その前提としての『住まい』と『生活支援・福祉サービス』が相互に関係し、連携しながら在宅の生活を支えている」としており、その中の「すまいとすまい方」については、「生活の基盤として必要な住まいが整備され、本人の希望と経済力にかなったすまい方が確保されていることが地域包括ケアの前提で、高齢者のプライバシーと尊厳が十分に守られた住環境が必要」と指摘している。

住環境のひとつである入所施設でのすまい方を考えるとき、施設利用する高齢者に対しては「尊厳の保持」が課題となり、人格を尊重することや、ありのままの姿(その人らしさ)を受け入れることが求められる。高齢者が個人の私生活に関する事柄について、訳もなく暴かれぬ、介入されないプライバシーの保護(幸福追求権)や、個人の人生にとって大切な私的事柄について、干渉されずに自分自身の意思で選択・決定できる自己決定権(信教の自由、表現の自由、幸福追求権)の保障も必要である。さらに、心身の状況や判断能力が低下して自分の意思を表明することや行動が困

難になっても、ストレングスの視点を持ち、エンパワメントの視点から、権利が擁護されることが重要である。

地域包括ケアシステムの資源の1つである入所施設には、地域と結びついた施設であることが求められる。在宅生活がかなわず施設を利用するに至った高齢者は、入所施設に住まいを移し、心身の状況が変化しても、個人の価値観や権利を支援者側が守ることが支援の基盤であり、入所施設の中で自らの「居場所」を獲得し、地域とのつながりをもつ一員として、地域と共生することの実現が必要なのである。そのすまいとしての入所施設でのすまい方には「居場所感」を獲得していることが必要である。現在の社会的背景を照らしても、「居場所感」を得るための方法論を確立していくことが急務といえる。

2. 第1研究 質問項目の作成

1) 文献検討

居場所感質問紙の作成にあたり、信頼性・妥当性が検証されている「居場所」についての先行研究を参考にした(表1)。

2) 居場所感質問紙の構成要素(5つのカテゴリー)の設定

先行研究を踏まえた上で、「物理的居場所」「社会関係の居場所」「役割的居場所」「自由開放的居場所」「主体的居場所」の5つをカテゴリーとして設定した。

(1) 物理的居場所

本研究では、物理的居場所は「物理的な空間であり、身体的な休息とエネルギーを補給してくれる場所」とした。秦(2000)は「物理的な場所とそこにいる個人の安心した心理状態の両方が居場所には必要」と述べ、相田(2002)は、「居場所を感じられる物理的場所があることが必要」とし、木全(1999)は「物理的に身体に休息とエネルギーを補給してくれる場」とも指摘している。

例えば、入所施設を利用する高齢者に必要な睡眠や食事を取ることができる、安全が確保されている、休憩ができる、プライバシーを保つことができるなど、これらが可能である場所である。

(2) 社会関係の居場所

本研究では、社会関係の居場所は「他者とのかわりによって、自分の位置や自らの将来の方向性を確認できる場所」と定義した。相田(2002)は「関係」(人間関係・組織との関係)にかかわるもので、家族や友人との親密な関係や所属集団、すなわち「会社組織など

表1 参考にした研究・尺度

	論文タイトル	筆者	発行年	掲載誌
1	居場所概念の再構成と居場所尺度の作成	原田克巳 滝脇裕哉	2014	金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要(6), 119-134
2	女子大学生における基本的居場所感の検討	浅井美帆	2013	金城学院大学大学院人間生活学研究科論集13, 29-32
3	「居場所感」尺度の作成	岡本卓也 口田江里	2013	感情心理学研究21(Supplement), 3737
4	介護老人福祉施設入所による生活環境変化に適応するための要因: 後期高齢者のインタビュー調査より	田原育恵 堀内美由紀 安田千寿 筒井裕子 太田節子	2013	聖泉看護学研究2, 59-67
5	地域在住認知症高齢者の居場所をつくる心理臨床学的支援: 高齢者間の相互的交流と役割感に着目して	吉川桃子	2013	心理臨床学研究31(4), 640-650
6	精神に病を持つ人の居場所感尺度の検討	國方弘子 茅原路代 土岐弘美	2009	厚生指標56(13), 40-47
7	特別養護老人ホームで生活する高齢者のエンパワメント支援に関する検討--施設入居前後の社会関連性の変化から	伊藤智子 加藤真紀 梶谷みゆき 常松さゆり 諸井望 金築真志	2007	島根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要1, 51-58
8	「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化	杉本希映 庄司一子	2006	教育心理学研究54(3), 289-299
9	思春期における心理的居場所感尺度作成の試み	則定 百合子	2006	神戸大学発達・臨床心理学研究5, 29-34

セカンダリーグループへの帰属意識」としている。秦(2000)は「居場所とは他者とのつながりが存在していること」とし、堤(2002)は「自己の存在性が実感できる心理的場、自と他が交錯する場」と示している。住田・南(2003)は「自己を包み込んでくれる他者との関係がある場所」、田中(2001)は「他者とのかわりの中で、自分の位置と将来の方向性を確認できる場」としている。これらのことから具体的には、「施設内の他の利用者や職員とあいさつや談笑、相談や依頼をしたり、家族や親戚、友人、ボランティアなその地域の人と時間を過ごしたりして、かわりにより社会とのつながりを感じ、自分の存在について考える場所」とした。

(3) 役割的居場所

本研究では、役割的居場所は「その社会の中で自らが役立つことができると感じる場所」と定義した。中西(2000)は「周囲から自分の存在が重視されていることを表す『役割感』を指摘し、相田(2002)は『社会の中での』役割にかかわるものとし、『役割的居場所のなさ』には、できるのに役に立てない『虚脱感』、役に立つこと自体ができないという『無力感』があるとしていることから、具体的にはその人が他者から期待される役割を果たすことで自分の存在を実感できる場所」とした。例えば、「自分に任されている担当や係り、利用する高齢者で構成する自治会の役員、非公式な係りである植物などへの水やり、飾り付けや清掃などの行いで自らが役立つ場所」とした。

(4) 自由開放的居場所

本研究では、自由開放的居場所は「自分の楽しみや趣味など個人的なものをを行うための場所」であり、「個人的なものごとに取り組める時間や場所」である。これらに加えてその人が日常的な事物からも離れる視点を加え、「開放」という用語を用いて定義した。相田(2002)は、「自分のためのやること、楽しみ、かわるものを『自己目的的居場所』」とし、藤竹(2000)は「自分であることを取り戻せる場所」としている。杉本・庄司(2006)「いつも生活している中で特にいたいと感じる場所」で、石本(2010)は、「居場所をありのままにられる、自分らしくいられる場所」としている。原田(2014)は、『行動の自由、他者からの自由』(杉本・庄司2006)を得ることが、情緒が安定するために重要で、具体例として、自分の好きなことをして気を紛らわしたり楽しんだりすることによって、自己への焦点づけを回避しようとしたり緊張を解消しようとしたりすること」をあげている。例えば、「手芸、読書、音楽鑑賞、絵画、作文、書道、料理等創作活動などの好きなことができる場所」とした。

(5) 主体的居場所

本研究では、主体的居場所を「他者からの指示を受けずに選択し、自主的に行動ができる場所、これまでのことを振り返ったり、現在のことを把握したり、これから先のことを考えたりするなど、自己像の確立を可能にできる場所」と定義した。伊藤ら(2007)は、特

別養護老人ホームの利用者を調査し、施設は「一生涯社会と自分の関わりを見つめ、自分の存在意義を認識することが主体的なその人らしい生活を送り、エンパワメントを助ける生活の場」と入所施設利用者の場を捉えている。原田・瀧脇(2014)は、「自己像を確かなものにしていくことが居場所」であり、「自己にまとまりと凝集性を得られるような体験ができる自己指示的な場(アーネスト・S・ウルフ1998安村・角田訳)としていることから、具体的には主体的なその人らしい生活を送り、自己像が確立できる場所」としているところを参考に定義した。

3) 質問項目の作成とレイアウト

質問項目の配置はキャリーオーバー効果が生じないように配置し、教示文は対象者が日頃の行動を想起しやすいように設定した。質問項目は先行研究より50項目を選定し、選択肢数は奇数の選択肢による中央の中立的な選択を避けるため、偶数の4件法を採用した。表現は「よくあてはまる(4点)」、「あてはまる(3点)」、「ややあてはまる(2点)」、「あてはまらない(1点)」と設定する。総得点の高い状態ほど居場所感を示すことを示している。

4) 質問項目の内容の妥当性の検討

まず、入所施設を利用する高齢者の「居場所感」に関する質問項目の内容的妥当性の検証のため、専門家10人に「物理的居場所」「社会関係的居場所」「役割的居場所」「自由開放的居場所」「主体的居場所」のそれぞれの定義を記した書面を渡し、その内容を説明した。

次に、それぞれの質問項目が記された50枚のカードを、当てはまると思われる5つのカテゴリーのひとつに振り分けて分類してもらい、それぞれ一致率を確認した。

その結果、ばらつきのある項目や不明瞭な内容の質問項目は精査し、質問項目数を50項目から25項目に絞って、再度、専門家10人に一致率の調査を行った。

質問紙に関する質問項目と調査対象者への説明方法や質問項目の表現の適切性についても確認した結果、質問項目は70%以上の一致率が得られた。

3. 第2研究 入所施設高齢者の「居場所感」の実態把握

1) 調査

(1) 調査対象者

入所施設であるケアハウスの在籍者数は27人であったが、対象回答者数は18人で、男性3人、女性15人であった。

(2) 調査期間

平成29年12月初旬に行った。

(3) 分析方法

対象者特性調査およびフェイスシートにより、対象者の基本属性(年齢、入所期間、性別)を調べた。「居場所感」については、質問項目の記述統計値(平均、標準偏差)を算出した。

(4) 倫理的配慮

本研究は、甲子園短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。施設長に研究を実施したい旨の説明と研究対象者の選定を依頼し、高齢者本人にも研究の趣旨を説明して同意を得た。高齢者本人のデータは記号化し、個人の特定ができないよう配慮した。

2) 結果

(1) 対象の基本属性

対象者は18人で、性別は、男性3人(16.6%)、女性15人(83.3%)であった。平均年齢は86.44歳(SD=7.02)であった。平均要介護認定区分は要支援2(SD=0.9)であり、平均入居期間は5年4か月(SD=2.8)であった(表2)。

(2) 実施方法と対象者の反応

対象者の調査は個別に面接し、質問紙と4つの選択肢を記入した表の2つを提示して、項目を読み上げた後に対象者が選択する方法をとった。いくつかの設問

表2 入居者の属性

	人数	平均年齢 (SD)	平均入居期間	平均要介護認定区分
男性	3	77.5 (10.68)	3年9か月	要支援2
女性	15	81 (5.40)	5年6か月	要介護1
全体	18	86.44 (7.02)	5年4か月	要支援2

に補足説明を求められたが、これらについては具体例を含め説明することで対象者に理解は得られた。

①物理的居場所

全員が居室をイメージしており、居室が個室であるためイメージしやすかった様子だった。「4. トラブルや危険を避けて、安全に生活が送れる場所」については、「トラブルとは例えばどのようなことか」と尋ねられ、対人対物などの事故例などを5人に説明した。

②社会関係的居場所

「10. 地域の人と自由に話し、活動して、交流する機会や時間がある場所」については、内容に具体性を持たせるために、地域の人とは施設外の人を指し、活動は散歩や買い物、趣味活動や老人会、デイサービスやデイケアの利用も含まれることを付け加えて説明した。

③役割的居場所

設問の内容はわかりやすい様子で内容について特に説明は求められなかった。「頼りにされることなんかない」と笑いながら話される人が5人、「そんなのはない」と強い言葉で返される人も2人いた。役割の認識の有無は個人でははっきりしており、全員が回答するまでに時間を要しなかった。

④自由開放的居場所

「18. 同じ楽しみを持つ人と一緒に楽しめる場所」については、内容に具体性を持たせるために施設内のレクリエーションの参加やデイサービスの利用、趣味活動などの場面で、他者と一緒に楽しめる場所、と説明した。

⑤主体的居場所

「22. 生活スタイルを自分なりに工夫できる場所」の「『生活スタイル』はどのようなことか」尋ねられ、生活の手順や方法、習慣、生き方などと付け加えた。また、「24. 自分の体調に合わせた活動を自分で行うことができる場所」については、「活動」の具体を尋ねられ、「個々人の日常的な活動を指す」と説明した。

(3) 質問紙全体についての回答結果

質問項目は、全体の総得点が100点満点で、カテゴリはすべて20点満点にしてある。回答の結果は最高得点が99点、最低得点が60点であった。平均点は85.4点で、標準偏差は10.8であった。全体の項目別得点の平均は3.4で、標準偏差の平均は0.7であった(表3) 参照。

①物理的居場所

項目別得点の平均は3.9~3.5点、標準偏差は0.7~0.2で、カテゴリ別得点平均が3.8点、標準偏差は0.5であった。

②社会関係的居場所

項目別得点の平均は3.8~3.1点、標準偏差は1.1~0.4で、カテゴリ別得点平均が3.4点、標準偏差は0.9であった。

③役割的居場所

項目別得点の平均は3.0~2.5点、標準偏差は1.2~1.0で、カテゴリ別得点平均が2.8点、標準偏差は1.1であった。

④自由開放的居場所

項目別得点の平均は3.8~3.3点、標準偏差は0.9~0.4で、カテゴリ別得点平均が3.6点、標準偏差は0.7であった。

⑤主体的居場所

項目別得点の平均は3.9~3.0点、標準偏差は1.0~0.3で、カテゴリ別得点平均が3.5点、標準偏差は0.9であった。

(4) 各項目の回答結果

カテゴリ別項目得点は、以下の通りの結果となった。

①物理的居場所

カテゴリ別得点の平均点は3.8で高得点であったが、「2. 他の人の目を気にしないでいられる場所」や「4. トラブルや危険を避けて安全に生活が送れる場所」の項目が低かった。「集団生活だから人の目はいつもあり、最初は落ち着かないもの」や、「集団生活ではトラブルは回避できないこともある」と5人の人が回答した。

②社会関係的居場所

「6. 他の人と話をする機会や時間がある場所」や「7. 施設内の人とつきあいをよくする機会や時間がある場所」の項目は、食事や施設内のレクリエーションの時間をイメージされており、「個人的にお付き合いをすることは、(トラブルなど) いろいろあったらあとが面倒になるから控えている」と11人の人が回答していた。「10. 地域の人と自由に話し、活動して交流する機会や時間がある場所」の項目が低く、毎日散歩や買い物に出かける人も6人いたが、「外出はほとんどしない」「(付き合いはしんどいから) デイサービスもいかない」といった回答も5人いた。

③役割的居場所

全体的にどの項目も低かったが、特に「11. 他の人から頼まれたり、決められた役目がある」という設問には「自分が家族に頼むばかりで、人からの頼まれごとはないし、施設からも頼まれることもない」といった回答を9人から聞いた。「もう自分ひとりではできな

表3 項目別得点、対象者別得点、カテゴリー別得点、総得点一覧

n=18

NO	質問項目	項目別得点																		カテゴリー別得点					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	合計	平均	標準偏差	合計	平均	標準偏差
物理的居場所	1 自分がホッとして、気持ち落ち着く場所	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	71	3.9	0.2	340	3.8	0.5
	2 他の人の目を気にしないでいられる場所	4	2	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	4	4	4	3	63	3.5	0.7			
	3 ゆっくりと寝ることができる場所	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	70	3.9	0.3			
	4 トラブルや危険を避けて、安全に生活が送れる場所	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	65	3.6	0.6			
	5 個人的な日常生活や行動を興味本位で見られたり、干渉されずに安心して過ごすことができる場所	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	71	3.9	0.2			
社会的関係的居場所	6 他の人と話をする機会や時間がある場所	4	4	3	4	3	2	1	4	2	4	4	1	4	4	4	4	4	4	60	3.3	1.1	308	3.4	0.9
	7 施設内の人につきあいをよくする機会や時間がある場所	4	3	4	4	4	3	1	4	3	4	4	1	2	3	3	4	4	3	58	3.2	1.0			
	8 困ったことがあれば話を聞いてくれたり、相談ができた場所	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	69	3.8	0.4			
	9 自分のことをわかってくれる人がいる場所	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	66	3.7	0.6			
	10 地域の人と自由に話し、活動して、交流する機会や時間がある場所	4	3	3	3	1	1	1	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	55	3.1	1.1			
役割的居場所	11 他の人から頼まれたり決められた役目がある場所	3	1	4	4	1	1	1	3	2	4	1	3	2	3	3	4	2	3	45	2.5	1.1	256	2.8	1.1
	12 自分が場面に応じて、みんなのために役立てると思える場所	3	3	4	4	3	1	1	4	3	4	1	3	4	3	3	4	3	2	53	2.9	1.0			
	13 自分が他の人から頼りにされていると感じる場所	3	1	4	3	2	2	1	4	2	3	2	4	4	3	4	3	3	3	51	2.8	1.0			
	14 自分の働きが、誰かや皆を支えていると思える場所	4	1	4	4	3	1	1	4	1	4	2	4	4	4	3	4	2	3	53	2.9	1.2			
	15 自分に任されたことを行うことで、自信が持てる場所	3	4	4	3	2	1	1	4	1	4	2	4	4	3	3	4	3	4	54	3.0	1.1			
自由開放的居場所	16 集団のルールに縛られず、自分の好きなことができる場所	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	69	3.8	0.4	320	3.6	0.7
	17 自分の活動に、夢中になれる場所	4	4	2	4	2	2	3	4	4	4	4	3	4	2	2	4	3	4	59	3.3	0.9			
	18 同じ楽しみを持つ人と一緒に楽しめる場所	4	4	4	3	2	2	1	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	4	59	3.3	0.9			
	19 自分らしくありのままにいられる場所	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	68	3.8	0.5			
	20 趣味などの個人的なことを楽しめる場所	4	4	3	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	65	3.6	0.7			
主体的居場所	21 過去の出来事やその日のことを、一人で振り返ることができる場所	4	3	2	4	2	2	1	2	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	56	3.1	1.0	313	3.5	0.9
	22 生活スタイルを自分なりに工夫できる場所	4	3	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	66	3.7	0.6			
	23 自分自身の今後のことを一人であれこれ考えることができる場所	4	3	2	4	4	2	1	2	4	3	2	2	4	4	2	3	4	4	54	3.0	1.0			
	24 自分の体調に合わせた活動を自分で行うことができる場所	4	4	4	4	4	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	67	3.7	0.8			
	25 日々の目標や過ごし方を自分で決められる場所	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	70	3.9	0.3			
	合計	96	80	91	94	77	62	60	92	78	95	81	81	93	91	84	99	90	93	1537	85.4	18.6			
	平均	3.8	3.2	3.6	3.8	3.1	2.5	2.4	3.7	3.1	3.8	3.2	3.2	3.7	3.6	3.4	4.0	3.6	3.7	61.5	3.4	0.7			
	SD	0.4	1.0	0.7	0.4	1.0	1.2	1.3	0.6	1.0	0.4	1.0	0.9	0.7	0.6	0.7	0.2	0.6	0.5	10.8	0.4	0.3			

表4 総得点 高群・低群

n=14

NO	質問項目	高群														低群						
		16	1	10	4	13	18	8	3	14	合計	平均	標準偏差	2	9	5	6	7	合計	平均	標準偏差	
物理的居場所	1 自分がホッとして、気持ち落ち着く場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	4	4	4	3	4	19	3.80	0.40	
	2 他の人の目を気にしないでいられる場所	4	4	4	4	2	3	4	4	4	33	3.67	0.67	2	3	3	4	4	16	3.20	0.75	
	3 ゆっくりと寝ることができる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	3	35	3.89	0.31	4	4	4	4	3	19	3.80	0.40	
	4 トラブルや危険を避けて、安全に生活が送れる場所	4	4	4	3	4	4	3	4	3	33	3.67	0.47	4	4	4	4	2	18	3.60	0.80	
	5 個人的な日常生活や行動を興味本位で見られたり、干渉されずに安心して過ごすことができる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	3	4	4	4	4	19	3.80	0.40	
社会的関係的居場所	6 他の人と話をする機会や時間がある場所	4	4	4	4	4	4	4	3	4	35	3.89	0.31	4	2	3	2	1	12	2.40	1.02	
	7 施設内の人につきあいをよくする機会や時間がある場所	4	4	4	4	2	3	4	4	3	32	3.56	0.68	3	3	4	3	1	14	2.80	0.98	
	8 困ったことがあれば話を聞いてくれたり、相談ができた場所	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	3.78	0.42	4	4	4	4	3	19	3.80	0.40	
	9 自分のことをわかってくれる人がいる場所	4	4	4	4	4	4	3	4	4	35	3.89	0.31	4	3	4	4	3	16	3.20	0.75	
	10 地域の人と自由に話し、活動して、交流する機会や時間がある場所	4	4	3	3	4	4	4	3	3	32	3.56	0.50	3	2	1	1	1	8	1.60	0.80	
役割的居場所	11 他の人から頼まれたり決められた役目がある場所	4	3	4	4	2	3	3	4	3	30	3.33	0.67	1	2	1	1	1	6	1.20	0.40	
	12 自分が場面に応じて、みんなのために役立てると思える場所	4	3	4	4	4	2	4	4	3	32	3.56	0.68	3	3	3	1	1	11	2.20	0.98	
	13 自分が他の人から頼りにされていると感じる場所	4	3	3	3	4	3	4	4	4	32	3.56	0.50	1	2	2	2	1	8	1.60	0.49	
	14 自分の働きが、誰かや皆を支えていると思える場所	4	4	4	4	4	3	4	4	4	35	3.89	0.31	1	1	3	1	1	7	1.40	0.80	
	15 自分に任されたことを行うことで、自信が持てる場所	4	3	4	3	4	4	4	4	3	33	3.67	0.47	4	1	2	1	1	9	1.80	1.17	
自由開放的居場所	16 集団のルールに縛られず、自分の好きなことができる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	3	3	4	4	4	18	3.60	0.49	
	17 自分の活動に、夢中になれる場所	4	4	4	4	4	4	4	2	2	32	3.56	0.83	4	4	2	2	3	15	3.00	0.89	
	18 同じ楽しみを持つ人と一緒に楽しめる場所	4	4	3	3	4	4	4	4	4	34	3.78	0.42	4	4	2	2	1	13	2.60	1.20	
	19 自分らしくありのままにいられる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	4	2	3	4	4	17	3.40	0.80	
	20 趣味などの個人的なことを楽しめる場所	4	4	4	4	4	4	4	3	4	35	3.89	0.31	4	4	2	2	3	15	3.00	0.89	
主体的居場所	21 過去の出来事やその日のことを、一人で振り返ることができる場所	4	4	3	4	4	4	2	2	4	31	3.44	0.83	3	4	2	2	1	12	2.40	1.02	
	22 生活スタイルを自分なりに工夫できる場所	4	4	4	4	4	4	3	4	4	35	3.89	0.31	3	4	4	2	4	17	3.40	0.80	
	23 自分自身の今後のことを一人であれこれ考えることができる場所	3	4	3	4	4	4	2	2	4	30	3.33	0.82	3	4	4	2	1	14	2.80	1.17	
	24 自分の体調に合わせた活動を自分で行うことができる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	4	2	4	1	4	15	3.00	1.26	
	25 日々の目標や過ごし方を自分で決められる場所	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4.00	0.00	3	4	4	4	4	19	3.80	0.40	
	合計	99	96	95	94	93	93	92	91	91	844	93.78	2.44	80	77	77	62	60	356	71.2	19.5	
	平均	4.0	3.8	3.8	3.8	3.7	3.7	3.7	3.6	3.6	33.8	3.8	0.4	3.2	3.1	3.1	2.5	2.4	14.2	2.8	0.8	
	SD	0.2	0.4	0.4	0.4	0.7	0.5	0.6	0.7	0.6	2.4	0.2	0.3	1.0	1.0	1.0	1.2	1.3	8.4	0.8	0.3	

(全高得点タイプ)

(中間タイプ)

(全低得点タイプ)

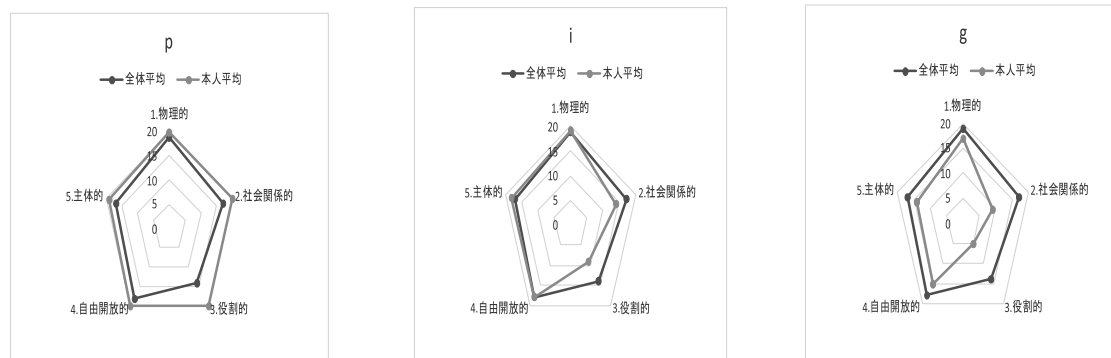


図1 全高得点タイプ・中間タイプ・全低得点タイプ対比

いから」といった内容を4人が回答した。

④自由開放的居場所

「16. 集団のルールに縛られず、自分の好きなことができる場所」の項目が、項目別平均点が3.8で高く、「17. 自分の活動に、夢中になれる場所」「18. 同じ楽しみを持つ人と一緒に楽しめる場所」の項目が、どちらも項目別平均点3.3点で低かった。

⑤主体的居場所

「25. 日々の日課や過ごし方を自分で決められる場所」の項目が高いが、「23. 自分自身の今後のことを一人であれこれ考えることができる場所」の 카테고리別得点の平均が3.6点で低かった。

(5) 高低群の比較

全体の平均値±0.5標準偏差を基準に3群に分類すると、総得点の高い9人(以下、高群)、中間群4人(以下中間タイプとする)、総得点の低い5人(以下、低群)に分けられた(表4参照)。

高群は最高得点が99点、最低得点が91点であった。平均点は93.78点で、標準偏差は2.44であった。低群は最高得点が80点、最低得点が60点であった。平均点は71.2点で、標準偏差は19.5点であった。

6) 事例の比較結果

高群の4人、低群の4人の調査結果を対象にして5つのカテゴリーを軸としたそれぞれのレーダーチャートを作成し、カテゴリーの平均値と事例のパターンを分析した。

全高得点タイプは、本人のカテゴリー得点のすべてが平均値を上回るタイプである。全低得点タイプは本人のカテゴリー得点のすべてが平均値を下回るタイプである。中間タイプは、本人のカテゴリー得点が高い

ものと低いものが混在するタイプ、の3つのタイプに分けられた(図1参照)。

4. 考 察

入所施設を利用する高齢者の「居場所感」の予備的調査としての居場所感質問紙を作成し、これを専門家の調査、意見を反映して、適切に修正して再度実施し、その修正した質問項目を用いて、ケアハウスを利用している高齢者に調査を実施した。

実態把握調査では、総得点・カテゴリー別得点・高低群で比較して分析したところ、少数データではあるものの、入所施設利用者の「居場所感」は、概ね物理的居場所感が高く、役割的居場所感の低い傾向にあることがわかった。自由開放的居場所のカテゴリーでは、施設生活の中で自由度を感じながらも、嗜好にあった、継続した活動ができていないことがうかがわれた。主体的居場所のカテゴリーでは、日々の暮らしは自らが決めていると認識しているが、「これから先のことまでわからない」、「考えが及ばないから」といった傾向がみられた。

次に、カテゴリーの平均値と事例のパターンを分析したところ、全高得点タイプ、全低得点タイプ、中間タイプなどのパターンがあり、全高得点タイプは、自らの趣味や活動などを楽しんでいる人が多く、自らの活動を肯定的に受け止めていることがわかった。

また、全低得点タイプは居室内で過ごされている人が多く、そのため他者とのかわりや活動、役割などが広がらないもの、自らは主体的に生活を過ごしている認識があることがわかった。今回の質問紙は「居場所感」を測る質問項目として活用が可能であるといえるが、今回作成した居場所感質問紙は試案の段階で

あり、今後のさらなる検討が必要である。

今後の課題としては、「居場所感」がどういった要因と関係しているかを検討する必要がある。要因の中には、年齢や性別、入所施設利用期間、要介護認定区分の状態などが挙げられる。調査対象者については、本研究は入所施設利用者から回答を得たが、在宅の高齢者や通所施設の利用者などの生活形態の要因も考慮し、これらの調査が必要である。さらに、また、構成概念妥当性の検討のために多数の調査データによる因子分析などの統計的検討が求められる。

参考・引用文献

- 相田めぐみ (2004) 「高齢者の「居場所感」－居場所感尺度の妥当性の検討－」『日本社会心理学大会発表論文集』45, 214-215.
- 浅井美帆 (2013) 「女子大学生における基本的居場所感の検討」『金城学院大学大学院人間生活学研究科論集』13, 29-32.
- 千葉和夫 (2012) 「リロケーションダメージからの回復過程とレクリエーション活動支援との接続に関する考察－被災された高齢者の方々の心の復興を願いながら…」『日本社会事業大学研究紀要』58, 95-107.
- Emest S.Wolf,M.D. (1988) .TREATING THE SELF;Elements of Clinical Self Psychology. The Guilford Press,NewYork (アーネスト・S・ウルフ. 安村直己・角田豊 (訳) (2001). 『自己心理学入門 コ福特理論の実践』金剛出版.
- 藤竹暁 (2000) 『居場所を考える (現代のエスプリ別冊生活文化シリーズ3－現代人の居場所－)』至文堂. pp. 47-57.
- 秦 彩子 (2000) 「心の居場所」と不登校の関連性について 臨床教育心理学研究 (関西学院大学紀要) 26 (1) 97-106.
- 原田克巳・滝脇裕哉 (2015) 「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』6, 119-134.
- 伊藤智子・加藤真紀・梶谷みゆき・ほか (2007) 「特別養護老人ホームで生活する高齢のエンパワメント支援に関する検討-施設入居前後の社会関連性の変化から」『島根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要』1, 51-58.
- 伊藤智子・加藤真紀・梶谷みゆき・常松さゆり・諸井望・金築真志 (2008) 「特別養護老人ホームで生活する高齢者のエンパワメント支援に関する検討 (第2報) ケアスタッフの意識・行動分析」『島根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要』2, 23-34.
- 石本雄真 (2010) 「青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響」『発達心理学研究』21 (3), 278-286.
- 茅原路代・國方弘子・岡本亜紀・ほか (2009) 「デイケアに通所する統合失調症患者の居場所感と Quality of Lifeとの関連」『日本看護研究学会雑誌』32 (1), 1-91-97.
- 木全力夫 (1999) 「家庭・地域に於ける「子供の居場所」の教育的意義」『創大教育研究』8, 39-51.
- 厚生労働省 (2013) 「平成25年3月 地域包括ケア研究会報告書」
- 國方弘子・茅原路代 (2009) 「統合失調症者の居場所感尺度の検討」『看護研究集』16, 73-82.
- 國方弘子・茅原路代・土岐弘美 (2009) 「精神に病を持つ人の居場所感尺度の検討」『厚生指標』56 (13), 40-47.
- 永田千鶴・北村育子・松本佳代・ほか (2014) 「エイジング・イン・プレイスを果たす認知症高齢者ケアモデルの開発：小規模多機能事業所併設グループホームにおけるケアサービスの探究」『熊本大学医学部保健学科紀要』10, 15-26.
- 中西友美 (2000) 「若い世代の母親の居場所感についての基礎的研究」『臨床教育心理学研究 (関西学院大学)』26- (1) 87-96.
- 則定百合子 (2006) 「思春期における心理的居場所感尺度作成の試み」『神戸大学発達・臨床心理学研究』5, 29-34.
- 岡本卓也・口田江里 (2013) 「「居場所感」尺度の作成」『感情心理学研究』21, No. Supplement, 37-37.
- 奥山真由美・岡田ゆみ・渡辺文子 (2004) 「痴呆性高齢者のグループホームケアの効果に関する研究-利用者の生活上のニーズに焦点をあてて-」『岡山県立大学保健福祉学部紀要』11, 37-46.
- 清水裕子 (2005) 「測定における妥当性の理解のために－言語テストの基本概念として－」『立命館大学立命館言語文化研究紀要』16 (4), 241-254.
- 杉本希映・庄司一子 (2006) 「『居場所』の心理的機能の構造とその発達的变化」『教育心理学研究』54 (3), 289-299.
- 住田正樹・南博文 (2003) 『子供たちの「居場所」と対

人的世界の現在』九州大学出版会. pp. 3-17.

田原育恵・堀内美由紀・安田千寿・ほか (2013) 「介護老人福祉施設入所による生活環境変化に適応するための要因：後期高齢者のインタビュー調査より」『聖泉看護学研究』2, 59-67.

田中治彦 (2001) 『子ども・若者の居場所の構想—「教育」から「関わり」へ』学陽書房. pp. 3-12.

外山美樹 (2013) 「楽観・悲観性尺度の作成ならびに信頼性・妥当性の検討」『筑波大学心理学研究』83 (3), 256-266.

堤雅雄 (2002) 「「居場所」感覚と青年期の同一性の混乱」『島根大学教育学部紀要』人文・社会科学36, 1-7.

吉川桃子 (2013) 「地域在住認知症高齢者の居場所をつくる心理臨床学的支援：高齢者間の相互的交流と役割感に着目して」『心理臨床学研究』31 (4), 640-650.

パソコンを活用した保育教材の検討

吉井 隆* 保田 洋** 千原 智美***

Teaching Material for Childcare Using Personal Computer

Takashi YOSHII*, Hiroshi YASUDA** & Satomi CHIHARA***

Abstract

As an ICT society grows, kindergartens can do childcare practicing using personal computer and it is required to prepare teaching materials for new childcare. We selected “frimo3” from a number of software and examined its effects with the goal of being able to create effective teaching materials by making use of personal computers while raising the interest of children and taking the relationship with infant growth into consideration. It has many animation functions and we can operate along the time series, and it is also possible to control the screen using “action scripts”. We think that it is an effective tool for future childcare teaching material creation.

要 旨

ICT (Information and Comunication Technology) 社会を迎え、幼稚園ではパソコンなどを用いた保育実技が可能となり、新たな保育のための教材作成が求められている。今回幼児の興味関心を高め幼児の成長との関連を考慮しながらパソコンを活用して効果的な教材作成ができることを目標に、多種多様なソフトウェア群の中からfrimo3を選択し、実際に簡単な教材を作成しながらその有効性について検討した。アニメーション機能が豊富でかつ時系列的に設定ができ、またアクションスクリプトを使って画面コントロールも可能である。これからの保育教材作成に有効なツールと考える。

Key Words : Animation Tool

キーワード：アニメーション作成

1. はじめに

本学ではパソコンの基本操作を修得するために、全学科対象に情報処理演習授業を開講している。ワードやエクセル、パワーポイントなどの基本操作を修得し、これからのICT社会に対応できる人材を育成するためである。さらに幼児教育保育学科では、情報機器および教材の活用に関する授業を開講し、情報モラルについての講義含め園だよりの作成や、お楽しみ会の

しおり作り、またムービーメーカーを使った動画編集など保育に必要な技術習得を目指している。

ICT社会を迎え、今後幼稚園などではパソコンを使った保育実技が求められるようになる。今回さらなるスキルアップを目指し、効果的な教材作成ができるような動画作成ソフトを選択して作品を作成しながら有効性を検討した。

これからの保育者は、子どもたちの興味関心を高め、情報機器を活用して子どもの成長に効果的な保育

* 本学教授

** 本学助教

***本学准教授

論文(原著)：2017年12月22日受付 2018年1月26日受理

や適切な教材の作成に関する基礎的な能力を身につける必要があると考えている。

2. パソコンを使った保育教材

従来から、幼稚園では子どもの発達を援助するものとして、パネルシアターやエプロンシアター、ペープサートなど使った保育実技が行われている。子どもの育ちにとっても大切なものである。ICT社会を迎え、今後パソコンを使った新たな教材作成も必要と考えている。絵本や紙芝居と違った楽しみと感動を与え、登場人物を動かすことで新たな喜びを付加することができる。従来パソコンでの動画作成ソフトとしてFlashがよく利用されていた。Flashはマクロメディア社が開発したウェブサイト動画の扱う規格で、動きのある見栄えのするページを作成できるため多くのサイトで使用されてきた。今回使用したfrimo3はFlashMXと機能含め操作性も似ており、タイムラインにオブジェクトを配置し動きを指定することで簡単に動画が作成できる。frimo3は、Flash作成ソフトであるが、作成したファイルを実行形式のEXEファイルや、AVI形式の動画ファイルとして出力可能で、パソコン上で動画として単独で実行できる。プロジェクターを用いて大画面に投影し、バーチャルな空間を演じ体験させることも可能である。

3. frimo3による教材作成

1) frimo3のおもな機能

(1) アニメーションの作成機能

動きを与えるためにさまざまな機能が用意されている。

① モーショントゥイーン

オブジェクトの移動や変形をスムーズに表現する機

能で、滑らかな動きを簡単な操作で実現できる。最初の状態と最後の状態を設定するだけでその間の動きを自動的に滑らかに補完する。

② シェイプトゥイーン (モーフィング)

形状に変化をつけたいときに使用する機能で、形や色がなめらかに変化するアニメーションを作成できる。

③ イメージトゥイーン

画像を少しずつ変化させながら別の画像を表示する機能で、はじめの画像を徐々に別の画像になめらかに変形させることができる。

(2) テキストやサウンド音声の追加

画像と同じようにレイヤーにそれぞれ文字や音声、音を設定することで、画像の動きと同じく、文字を動かして表示させたり、音声を出力することもできる。

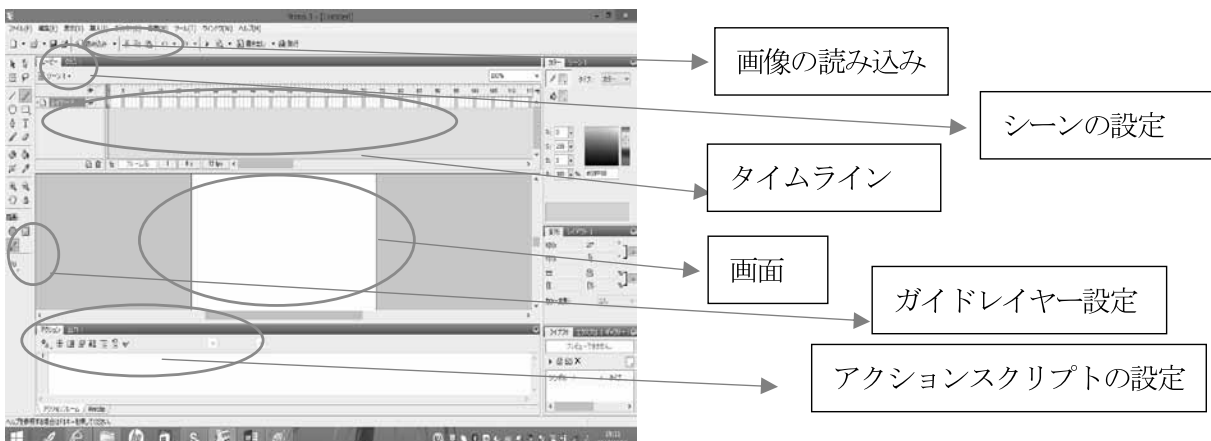
(3) アクションスクリプト

アクションスクリプトは、イベントハンドラーとイベント、ステートメントの3つから構成される。あらかじめイベントを起動するボタンまたはオブジェクトを用意し、アクションパネルから、イベントやステートメントを入力する。単純なスクリプトであれば、入力も簡単である。なお、再生や停止についてはウィザードが用意されておりそれらを選択すれば設定することができる。

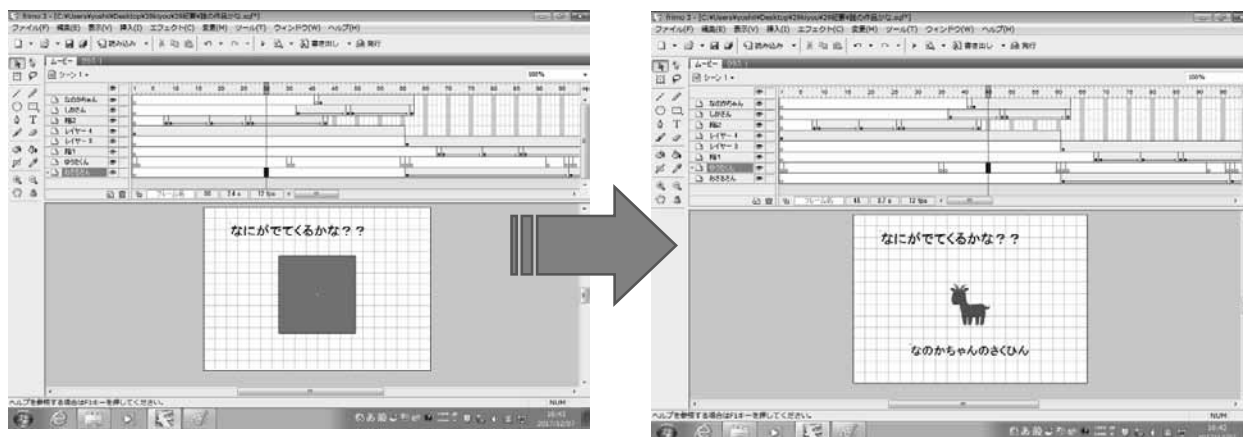
(4) ガイドラインの設定

オブジェクトをガイドラインに沿って動かすことができる。Macromedia社のFlashMXでは、別のレイヤーにガイドラインを設定するが、frimo3では一つのレイヤーにガイドラインとオブジェクトを同時に設定する。オブジェクトの中心点をガイドラインに吸着させるとガイドラインに沿ってオブジェクトを動かすことができる。

《初期画面》



《画面例》



2) 初期画面

初期画面は、上部にタイムライン、中央に実際に表示される画面、左側には図形や文字などを入力するツールボックスが用意されている。タイムライン上の右側が時間軸の正方向である。タイムライン上のレイヤーに、さまざまなオブジェクトを張り付け時間変化をイメージに合わせてながら設定していく。また、シーンをクリックすることで新たな場面を設定することも可能である。

3) 簡単な作品例

①作品例【1】「なにが出てくるかな？」

はじめに箱を用意し、その箱を変化させてその中から園児の作品を徐々に大きくしながら表示する。

タイムラインに、箱と園児の作品を設定する。園児の作品は、箱と重ねて設定し隠しておく。時間とともに箱を変化させ、最終的に箱を透明にして園児の作品を見せるようにする。園児の作品は、直接パソコンなどで作成したり、画用紙に描いた絵をスキャナーで取り込んでパソコンに保存しておく。ライブラリーに読み込んだ後タイムラインに張り付ける。動きについては、モーショントゥイーンを利用する。frimo3は、従来からあったflashの機能と同じ、モーショントゥイーンを設定でき、はじめの画像と変化後の画像を指定することで徐々に画像を変化させアニメーションを作成することができる。箱の大きさや形を変化させながら最終的に園児の作品を徐々に大きく表示する。園児はわくわく感と同時に自分の作品や友達の作品が表示され喜び合える。従来園児の作品は壁などに貼り付け保護者などに紹介しているが、パソコン上で見せる一つの手段としても有効である。また、園児の作品を映像化することで個人情報に配慮する必要があるが、ネッ

ト上にアップロードすることが可能で、保護者とともに子どもの成長を共有し、また保護者などに対し幼稚園の取り組みなど知らせることも可能である。

②作品例【2】「これなーんだ？」

あらかじめ、動物などの絵を画面に用意し張り付けておく。その上に、色のついた四角や丸や三角形の図形でかくして見えなくしておく。モーショントゥイーンを使って順番にひとつずつその図形を透明化し動物などの一部を見せていく。動物などの絵を部分的に表示させながら園児に何かを当てさせる。アクションスクリプトを活用し、動きを止めることも可能である。園児の反応を見ながらまた、園児とコミュニケーションをとりながら再生と停止を繰り返し、画面を徐々に開いていく。最終的に動物全体が表示される。

frimo3には、アクションスクリプトが用意されている。画面の一部に2つのボタンを配置し、スタートとストップのスクリプトを埋め込んでおくことによって途中で停止したり再生したり、画面のコントロールが可能である。

《アクションスクリプト》

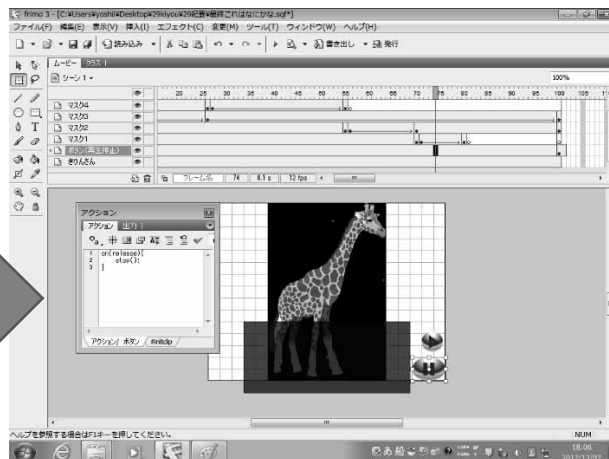
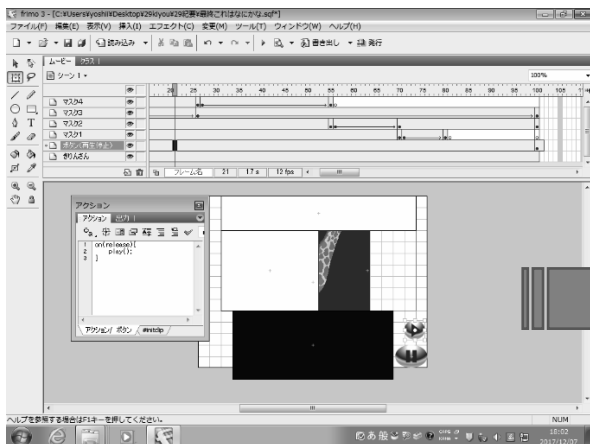
再生

```
On(release)
{
  Play();
}
```

停止

```
On(release)
{
  Stop();
}
```

《画面例》



③作品例 【3】 動きのある電子絵本

既存の物語をパソコン上で再現することも可能であるが、新しい物語を作成し、登場人物を動かして、電子絵本を作成する。

登場人物は園児が作成したものをスキャナーで取り込んでおく。ストーリーはあらかじめ考えておき、表示するタイミングや動きを設定し作り上げていく。園児とお話ししながら、動きをつけたり登場人物を変えたりしながらストーリーを組み立てることも可能である。タイムライン上に登場人物をあらかじめ設定しておき、時間の流れに合わせて画面への登場時間と位置、退場させる時間と位置そしてその間の登場人物の動きなど園児とお話ししながら設定し新しい物語を作り上げていくことが可能である。なお、場面はシーンを使っていくつも設定できる。新たな場面を用意しシーンごとにレイヤーを使って登場人物を設定し、それらの操作を行う。

電子紙芝居は、パソコンソフトのパワーポイントを用いて、アニメーションを駆使しながら作成することができるが、frimo3を使うことで時間の流れを意識し

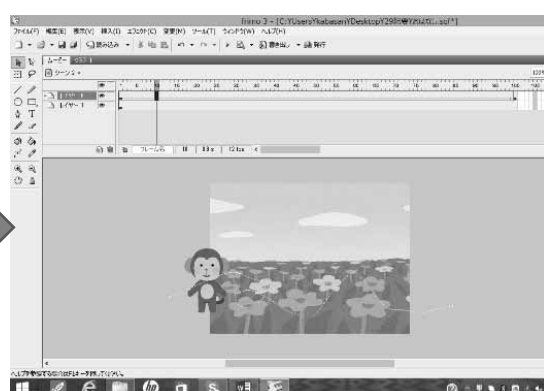
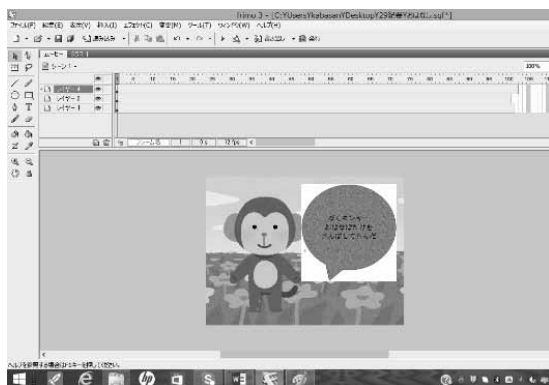
ながら、イメージに合わせ、簡単に登場などのタイミングを設定することができる。従来、幼稚園などではパネルシアターが使われている。そのパネルシアターをパソコン上で実現しているイメージである。

4. 結果および考察

1) 今回幼稚園などで効果的なパソコンを使った教材作成を検討した。動画作成ソフトfrimo3は、タイムライン上の各レイヤーに複数の画像などを自由に設定でき、時間軸に合わせてそのオブジェクトを変化せることで動画教材を作成できる。またシーンを設定することで、異なる場面を簡単に設定することができる。今回3つの教材を作成し動画作成ソフトの操作性と可能性を検討したが、その活用範囲は広く、新しい発想で様々な教材を作成できることを確認できた。

2) 従来パネルシアターやペープサートなど保育者自らが動きながら園児に見せることが行われてきた。今回パソコンを使って作品を作成したが、それぞれにメリットとデメリットがある。パソコンを使うことのメリットを生かし、教材作成を行う必要がある。

《画面例》



frimo3は、操作は簡単であるが習熟するには時間を要する。今後「教育方法と技術」などの授業の中で学生に修得できるようなカリキュラムを検討したい。

3) 決められたストーリーをあらかじめ用意した画像で表現していくことも可能であるが、園児の書いた画像をあらかじめスキャナーなどで読み込みそれらを登場人物として表示させたり、また、園児と話し合いながら動きを設定し新しいストーリーを作り上げていくことも可能で、お話を作る楽しさや満足感を与えるなど創造性を養う保育が実現可能である。

4) 教材作成は保育者にとって重要な課題である。園児の発達に応じた保育の視点からどのような教材が必要か検討し、教材作成に取り組みたい。また、作成した教材に対して園児がどのように受け止めるかも重要であるので、保育の現場での実演も検討したい。

5. 参考文献・資料

- 1) 教職課程コアカリキュラム， 文部科学省
- 2) 吉井隆，2002， Macromedia FlashMXを使った授業の有効性， 甲子園短期大学紀要21， 47-52
- 3) はじめてのfrimo3， ケイズプロダクション， 株式会社三オブックス

使用素材

- 1) かわいいフリー素材集いらすとや
<http://www.irasutoya.com/>

模擬保育見学による初心者学生の意識の変化

池上 貴美子* 前川 智恵子** 上田 智佳***
種子田 順子**** 千原 智美***** 畑 啓子*****

A study on Consciousness Change of Novice Students in Observing Simulated Childcare

Kimiko IKEGAMI*, Chieko MAEGAWA**, Chika UEDA***,
Junko TANEDA****, Satomi CHIHARA***** & Keiko HATA*****

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of observing simulated childcare on consciousness change of novice students in the nursery teacher training courses through the longitudinal and cross-sectional analyses. First grade students were asked to respond to sixteen items constructing of simulated childcare concerning their own abilities to conceive and to perform. They were asked during three periods, before the observation, after the observation of expertise second grade students, and after the observations of first grade students. Results revealed that there was a main effect of the period, mean scores were significantly higher after the observation than before. Especially mean scores on items containing technical terms for childcare were significantly higher after the observation than before. And in such items there was a main effect of the grade, mean scores of second grade students were significantly higher than first grade students before the observation, and mean scores of second grade students were higher after the observations than before. These results suggest that observations of simulated childcare affect the consciousness changes in ability to conceive and to perform

要 旨

本研究では幼児教育保育を専攻する初心者学生の模擬保育見学による意識の変化の過程を検討した。I回生を対象に模擬保育を構成する16項目について自身の構想可能性と行動可能性に関して、模擬保育を見学する前と、先輩の模擬保育を見学した後と、同輩の模擬保育を見学した後の3回の時期にわたって縦断的に調査し、II回生にも同時期に同調査を行いI回生と横断的な比較分析を行った。その結果、構想可能性にも行動可能性にも時期の主効果があり、各々の平均値は見学前よりも見学後の方が高かった。特に保育専門用語を含む項目の平均値は、模擬保育見学前には低いが、先輩の模擬保育を見学した後は有意に高くなり、その高さは同輩の模擬保育見学後も継続した。またII回生のこれらの項目の平均値は模擬保育見学前にすでにI回生よりも高く、同輩の模擬保育見学後はさらに高くなった。この結果は、初心者学生にとって模擬保育の見学が構想可能性と行動可能性の意識の変化に影響を及ぼすことを示唆している。

Key Words : differences between before the observation and after the observation, differences between first grade students and second grade students, observation of simulated childcare,

キーワード : 見学前と見学後の時期による差異、学年間の差異、模擬保育見学の影響

* 本学特任教授
** 本学専任講師
*** 本学専任講師
**** 本学特任専任講師
***** 本学准教授
***** 本学特任准教授

論文(原著) : 2018年1月5日受付 2018年1月26日受理

はじめに

文部科学省(2017)の文部科学省初等中等教育局教職課程コアカリキュラムについて」に関わる資料の中で、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上に向けて～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」の答申が示され、研修、採用、養成の課題が挙げられている。養成の課題として、①教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的知識、②学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実、③教職課程の質の保証・向上、④教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善の必要性が示されている。従来より保育専門職の養成においては「保育実践力」を自ら育て、専門的知識と実践力を統合できる学生の育成が求められてきた。この答申により、保育に関する最低限の基礎的知識や専門的知識を理解し、技能・実践力と統合させ、教科の細分化を改善して、学びが全体として一人の子どもの中に実現できる、より実践的指導力のある教員を養成するためのさらなる方向性が示されている。

問 題

本学の保育実習指導と教育実習指導の授業においても、教職に関する実践的な機会の充実を保証し、「保育実践力」の育成に向けた学びの場を提供するため、保育実習および教育実習に役立つ有効な方法と内容を模索してきた。その中でも保育を専攻する学生が授業の中で保育者役になり模擬保育を行うことは、実践力をつけるために大変効果的であり、専門的知識と技能の統合を学ぶ機会となることが注目されてきた。例えば上村(2013)は、模擬保育の効果について、活動を振り返り考察したり課題点を見出したりする省察力の向上を示唆し、模擬保育が即応力だけでなく、見とり力・省察力を含めた総合的な保育実践力の向上に寄与する取り組みであることを指摘している。また松山(2010)は、模擬保育を行うことが学生自らの保育への考え方を見直す作業を促すことを指摘している。この見直す作業を支える力として、仲間の存在や現場の保育者のアドバイスが重要であり、学生が模擬保育終了後の情報交換を通して自身の行った保育と共に同輩の模擬保育に興味を示し、実際に実習の現場で行う、模擬保育の実際の・現実的な側面をも報告している。

しかしながら先行研究によると、必ずしも全員の学

生が保育者役をする機会に恵まれるとはいえない現状がある。一方、本学では保育実習および教育実習へ行く前には、学生全員が必ず保育実習指導および教育実習指導の授業において保育者役を経験する模擬保育を行っている。初心者学生(以下、「I回生」と称す)は、夏休みに初実習となる保育実習I(保育所)を経験する。入学して間もない段階で、指導案を書いて模擬保育を行うには知識も経験もないため、学生たちには不安が多い。本学の取組みとして、2014年度よりI回生は5月中旬に先輩学生(以下、「II回生」と称す)の中から選抜された学生の模擬保育を見学している。その結果、導入から主活動、まとめに至るまで一連の保育を見学することにより、模擬保育を具体的にイメージしやすくなり、自身が模擬保育を行うための指導案作成も含めて保育実践への理解がスムーズに進められることが学生から報告されている。そこで本研究では、学生の意識の変化の過程を客観的に分析し、そのエビデンスを基に今後の実践力を育成する授業を志向することとする。

すでに畑・池上・上田・種子田(2017)は模擬保育に関する質問項目の内容を精査し、16項目の質問内容を挙げた。本研究では、I回生がII回生の模擬保育を見学することにより、この16項目について、構想可能性—保育実践をイメージし、考えられるようになったか—と、行動可能性—自身ができると思うようになったか—についての変化の過程を調査する。さらに自身が模擬保育を行い、同輩の模擬保育を見学することが保育実践のイメージを増加させて、構想可能性と行動可能性を増加させることに役立ったかについても調査し、その意識の変化の過程を縦断的に分析する。

畑・池上・上田・種子田(2017)の結果は、I回生がII回生の模擬保育を見学し、構想可能性と行動可能性の意識が高まることを明らかにした。身近でありながら選抜された先輩の模擬保育を見学することが、入学間もない不安なI回生にとって有効なモデルとなり、保育についての具体的な知識と実践の姿を与える機会となることが推察された。特に16項目のうち初めて出会う保育の専門用語を含む「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連性」等に対する構想可能性の平均値は、模擬保育見学前には低かった(イメージしにくく、考えにくかった)が、II回生の模擬保育を見学した後では、平均値が有意に高くなった。行動可能性についても同様の様相が現れた。そして構想可能性よりも行動可能性の方が全般的に平均値は高く、初心者学生が、16項目につい

てイメージし考えるよりも、自分もできるという実際の遂行可能性の意識を高くもつことが明らかになった。ただし、調査協力者の人数が少ない中でさらに分析に有効な協力者数が限られたこと、調査の回答には4件法が用いられたことを考慮し、本研究では調査協力者の人数を増やし、かつ6件法を用いてさらに詳細な分析を行うこととする。

また本研究ではI回生の調査時期と同時期にII回生にも同じ調査を施行し、I回生とII回生を横断的に比較分析することにより、I回生の1年後の姿を予測する試みを行う。

本研究の仮説として、畑・池上・上田・種子田(2017)の結果より以下のことが想定される。

1. I回生にとって4月に初めて出会う保育の専門用語を含む「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連性」の項目に対する構想可能性と行動可能性の平均値は低いであろう(下線部は保育関連の専門用語)。
2. しかしながら選抜されたII回生の模擬保育を見学した後では、これらの項目に対する構想可能性と行動可能性の平均値は高くなるであろう。
3. さらに自身も模擬保育を行いI回生の模擬保育を見学した後も、構想可能性と行動可能性の平均値は高いままであろう。
4. 学年差に関して、専門用語を含む前記の項目に対するII回生の平均値は、学修経験によりI回生よりも高く、同輩の模擬保育見学後はさらに高くなるであろう。
5. 模擬保育見学前のI回生にとっても現実的に理解しやすい「準備物」「言葉かけ」「表情・笑顔」「身だしなみ」「楽しむ」項目に対する構想可能性と行動可能性の平均値は、保育の専門用語を含む項目に比較して高く、かつ模擬保育見学後にはさらに高まるであろう。
6. I回生から現実的に理解しやすいこれらの項目に対する平均値は、I回生から高いので、II回生との学年差は生じにくいであろう。
7. 自身の遂行に関する行動可能性の方が、認知的側面に関する構想可能性よりも全体的に模擬保育を見学するにしたがって平均値は高くなるであろう。

以上の仮説をもとに、模擬保育に関する学生の意識の変化についての分析を行い、授業のさらなる開発を目指すこととする。

目 的

本研究では、入学間もないI回生を対象として、選抜されたII回生の模擬保育を見学し、さらに同輩I回生の模擬保育を見学することによる構想可能性と行動可能性の意識の変化について縦断的に分析する。さらにII回生にも同時期に同調査を行いI回生と比較する横断的分析を行って模擬保育見学の長期的影響について検討する。

方 法

研究計画 模擬保育見学の時期(3:選抜されたII回生の模擬保育見学前、選抜されたII回生の模擬保育見学後、I回生の模擬保育見学後)×学年(2:I回生、II回生)の二元配置の要因計画であり、時期は参加者内要因で、学年は参加者間要因であった。

参加者 兵庫県下の短期大学に在籍する幼児教育保育学科のI回生32名とII回生20名の計52名

調査時期

- I回生：第1回 2017年4月下旬
(選抜されたII回生の模擬保育見学 前)
第2回 2017年5月中旬
(選抜されたII回生の模擬保育見学 後)
第3回 2017年7月下旬
(I回生の模擬保育見学 後)
- II回生：第1回 2017年4月下旬
(II回生の模擬保育見学 前)
第2回 2017年5月中旬
(II回生の模擬保育見学 後)
第3回 2017年7月下旬
(II回生の模擬保育見学 後)

調査の手続きと模擬保育の取り組み

I回生は「保育実習指導I」の授業において、選抜されたII回生4名(A、B、C、D)が保育者役をする5歳児を対象とした1人20分程度の以下の模擬保育を子ども役として見学した。

- A：ねらい ・合図に合わせて即時に反応し、じゃんけんをしながら社会性を育む
・友達同士の活動の中で一緒に行う楽しさを感じられるようにする
- 内容 ・じゃんけん列車をする

B：ねらい ・みんなで一緒にリズムに合わせて体を動かす楽しさを味わう

内容 ・「げんきげんきマーチ」を踊る

C：ねらい ・音楽に合わせて体を動かすことの楽しさを味わう

内容 ・春の歌に合わせて体を動かす
・パネルシアター「春の歌」を歌う

D：ねらい ・ルールを理解し、みんなで楽しく遊ぶ

内容 ・フルーツバスケットをする

次に7月に入り「保育実習指導Ⅰ」でⅠ回生自身及び同輩が全員保育者役と子ども役を経験する模擬保育を行った。3歳児を対象として自由な題材を選んだ。その中からいくつかの例を以下に示す。

E：ねらい ・絵本の読み聞かせを聞き、歯磨きの大切さがわかり、歯磨きをしようとする気持ちをもつ

・手遊びを楽しみながら歯磨きの楽しさを知る

内容 ・手遊び「歯みがきしまししょう」 絵本「歯みがきシュッシュ」

F：ねらい ・友達と遊ぶ楽しさを感じ、自分たちで遊ぼうとする意欲を育む

内容 ・手遊び「ワニのかぞく」 絵本「でんしゃでいこう でんしゃでかえろう」

G：ねらい ・手遊びを楽しみ、身近な梅雨に親しむ

内容 ・手遊び「かたつむり」 絵本「たまごのあかちゃん」

Ⅱ回生は「教育実習指導」の授業において、5～6人で構成されるグループの中で、Ⅱ回生自身が全員保育者役となり5歳児を対象とした1人20分程度の模擬保育を行い、また子ども役として同輩の模擬保育を見学した。その中からいくつかの例を以下に示す。

H：ねらい ・考えたことを言葉や動きに表して一緒に歌ったり動いたりすることを楽しむ

内容 ・「バスに乗って」の身体遊びをする
・「猛獣狩りに行こうよ」のゲームをする

I：ねらい ・梅雨の時期の自然現象に興味をもち、季節を感じる遊びをする

内容 ・みんなで一つの物を作る喜びを感じる
・梅雨時期の話聞く
・銚子を使ってカタツムリを作る
・折紙でアジサイの花びらを作り、みん

なでアジサイの花を作る

J：ねらい ・ルールを理解し、みんなで遊びを楽しむ
・音楽に合わせて遊びを楽しむ

内容 ・帽子お化けのゲームをする

7月に入り「教育実習指導」でⅡ回生自身が保育者役となる2歳児を対象とする全日保育を計画し、登園から降園まで順次模擬保育を行った。その中で主活動の例を以下にあげる。

K：ねらい ・友達と製作を楽しむ
・絵本や製作を通して色の変化に興味をもつ

内容 ・絵本「いろいろのほん」を見る
・カラフルなさかなを作る

L：ねらい ・風船を手で押したときの感触や、ふわふわと動く風船の動きを楽しむ

・新聞紙をちぎる感触や音を楽しむ
・片づけを楽しみながら部屋をきれいに
する気持ちよさを感じる

内容 ・風船で遊ぶ
・新聞紙を使って遊ぶ

M：ねらい ・お祭りごっこに参加し、周りの人の声掛けや遊び方を見てごっこ遊びをする

・手指を使う遊びに取り組み、発達を促す経験をする

・自分の表現したい色を決めて好きなかき氷を作る

内容 ・お祭りごっこでつかみ取りやキャップ差し、お手玉投げをする

・かき氷をつくる

調査内容

表1と表2に示す16項目に対して、構想可能性一どの位イメージし、考えられるか—と、行動可能性一どの位自分ができると思うか—について6件法で回答を求めた。構想可能性については、各項目に対して、6 大変よく考えられる 5 考えられる 4 少し考えられる 3 あまり考えられない 2 考えられない 1 全く考えられない のうちの一つを選択するよう求め、行動可能性については、6 非常にできる 5 できる 4 少しできる 3 あまりできない 2 できない 1 全くできない のうちの一つを選択するよう求めた。

Ⅰ回生には、第1回（選抜されたⅡ回生の模擬保育を見学する前）と、第2回（選抜されたⅡ回生の模擬保

育を見学した後)と、第3回(自身も模擬保育を行いましたI回生の模擬保育を見学した後)の3時期に調査を行った。II回生には、I回生と同時期の第1回(模擬保育を見学する前)と、第2回(自身も模擬保育を行い、II回生の模擬保育を見学した後)と、第3回(自身も模擬保育を行い、II回生の模擬保育を見学した後)の3時期に調査を行った。II回生はもはや先輩の模擬保育を見学することはないが、自身も模擬保育を行い、子ども役となって同輩・II回生の模擬保育を見学した。

分析方法

各16項目について3時期の平均値を求め、3(時期)×2(学年)の2要因分散分析を行った。

結果とも関連するが、表1に構想可能性の16項目について、3時期における平均値と標準偏差(SD)を学年ごとに示した。また平均値の時期および学年間の差(以後、学年差と称す)と交互作用の有意性の検定を行い、F値と有意水準(p)を示した。行動可能性の16項目についても同様の分析を行い、表2に示した。有意差があった項目については、時期間ではライアン法による多重比較を行ない、見学前と見学後の平均値間の高低差を模式的に略号(<)で示した。例えば、前<後≡後 は平均値が第1回目(見学前)よりも第2回目(見学後)が統計的に有意に高く、それは第3回目(見学後)とは有意差が無かったことを表す。つまり左から順に調査時期の第1回目、第2回目、第3回目を示しそれらの有意差の関係を表記した。

倫理的配慮

本研究は甲子園短期大学が定める倫理委員会による倫理審査を受け、その実施を許可されたものであり、また実施の際にはその規定を遵守した(承認番号第2017-004)。参加者に対する倫理的配慮として、調査内容は授業の成績には一切関係しないこと、調査の回答内容は、全体的傾向を知るために統計的に処理し、個別に検討及び公表することはないこと、個人情報に抵触するものを含め回答内容は外部に漏れることがなく、分析が終了後破棄されることを調査用紙に記載し、かつ口頭でも説明した。I回生には「保育実習指導Iにおける模擬保育見学についての意識調査」、II回生には「教育実習指導における模擬保育見学についての意識調査」への協力を依頼して同意を得られた学生を対象に、短期大学内の講義室において集団調査を行った。

結果と考察

I回生の構想可能性および行動可能性の3時期にわたる意識の変化と、II回生との学年差を分析するために、各16項目について各学年における各時期の平均値を求め、3(時期)×2(学年)の2要因分散分析を行った。その結果、構想可能性(表1参照)および行動可能性(表2参照)の全項目において時期の主効果が有意で、全体として可能性の意識は模擬保育見学前よりも見学後で高くなったことが明らかになった。構想可能性と行動可能性についての意識の変化を以下に詳しく見ていく。

1. 構想可能性についての平均値の推移

表1に示すように、I回生の各項目の平均値は模擬保育見学前よりも見学後の方が高く、全項目において、時期の主効果があり、見学前と見学後の間に統計的な有意差がみられた。ただし、いくつかの項目を除き、全体として、(第2回目)選抜されたII回生の模擬保育見学後と、(第3回目)I回生の模擬保育見学後の平均値間には有意差はなかった(模擬保育見学前<II回生の模擬保育見学後≡I回生の模擬保育見学後)。よってI回生は、選抜されたII回生の模擬保育を見学することにより、模擬保育を構成する項目についてイメージし考えることができる構想可能性の意識が高くなったことが明らかとなった。

特に、見学前の平均値が全項目の中でも相対的に最も低い「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連性」の平均値は各々3.188、3.000、3.031、3.156、3.000であり、構想を「あまり考えられない」否定的な反応であった。しかしながら、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後では、平均値は各々4.406、4.094、4.250、4.094、3.812となり、構想を「少し考えられる」肯定的反応へと変化した。つまりこれらの項目について、模擬保育見学前には専門用語に対して、具体的なイメージがわきにくく理解しにくかったが、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後では、構想できると思ったことが示唆された。

さらにこれらの項目には学年差の主効果もあった。「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連づけ」は、前述のとおりI回生では構想可能性の意識はあまり高くないが、II回生になると構想可能性の意識が高くなり、学修の成果

表1 構想可能性の各時期と各学年における平均値と標準偏差および各項目の分散分析の結果

	見学前(前と表記) 平均値 S.D.	見学後(後2と表記) 平均値 S.D.	見学後(後3と表記) 平均値 S.D.	Fの自由度	F値	p値	有意差の所在
1. ねらいの設定	3.188	1.102	4.406	0.896	11.819	p<0.05	前と後3で1回生<2回生
	4.350	0.477	4.500	0.500	21.382	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 前≒後<後
2. 指導案の企画	3.000	1.061	4.094	0.723	24.186	p<0.001	前と後2で1回生<2回生
	4.200	0.501	4.550	0.497	35.997	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
3. 内容の整合性	3.031	0.951	4.250	0.829	8.501	p<0.001	前で1回生<2回生
	4.150	0.572	4.550	0.669	10.512	p<0.005	1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
4. 導入の工夫	3.156	0.87	4.094	0.843	39.71	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
	4.000	0.707	4.400	0.663	7.982	p<0.01	前と後2で1回生<2回生
5. 準備物	3.625	1.111	4.531	0.829	39.683	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 前<後<後
	4.450	0.589	4.650	0.726	2.973	p<0.10	前で1回生<2回生
6. 言葉かけ	3.938	1.509	4.531	0.865	2.651	ns	1回生 前<後<後
	4.250	0.622	4.450	0.497	20.861	p<0.001	1回生 前<後<後 2回生 なし
7. 表情・笑顔	4.812	0.95	5.375	0.927	6.108	p<0.001	全体で前<後≒後
	4.900	0.624	5.000	0.632	12.691	ns	全体で前<後≒後
8. 身だしなみ	4.844	0.972	5.375	0.740	2.609	ns	全体で前<後≒後
	4.950	0.669	5.300	0.557	0.006	ns	全体で前<後≒後
9. 時間配分	3.438	1.171	4.281	1.125	14.258	p<0.001	全体で前<後≒後
	4.200	0.501	4.250	0.536	0.603	ns	全体で前<後≒後
10. 臨機応変	3.438	1.144	4.062	0.966	1.58	ns	前で1回生<2回生
	4.150	0.654	3.300	0.557	15.367	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 なし
11. 安全環境	4.188	0.845	4.875	0.740	5.237	p<0.01	1回生<2回生
	4.700	0.557	4.700	0.557	5.203	p<0.05	1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
12. 子の活動予測	3.781	0.992	4.000	1.000	1.727	ns	前と後3で1回生<2回生
	4.100	0.700	4.250	0.622	2.31	ns	1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
13. 個別配慮	3.688	1.073	4.219	0.780	5.095	p<0.01	1回生 前<後≒後
	4.250	0.433	4.400	0.583	4.727	p<0.05	2回生 なし
14. 発達過程	3.531	0.829	4.031	0.809	6.905	p<0.05	1回生<2回生
	4.250	0.433	4.350	0.572	5.641	p<0.005	前で1回生<2回生 全体で前<後≒後
15. 楽しむ	4.094	1.487	4.750	1.061	1.459	ns	1回生<2回生
	4.750	0.829	4.850	0.654	11.209	p<0.005	前で1回生<2回生 1回生 前<後≒後 2回生 前<後≒後
16. 五領域	3.000	1.061	3.812	0.982	4.075	p<0.05	1回生<2回生
	4.450	0.805	4.450	0.589	23.256	p<0.001	1回生 前<後≒後 2回生 なし
					13.705	p<0.001	1回生 前<後≒後
					5.028	p<0.01	2回生 なし

表2 行動可能性の各時期と各学年における平均値と標準偏差および各項目の分散分析の結果

	見学前(前と表記) 平均値	S.D.	見学後(後2と表記) 平均値	S.D.	見学後(後3と表記) 平均値	S.D.	Fの自由度：学年(1.50)；時期(2.100)；交互作用(2.100)		有意差の所在	
							F値	p値		
1. ねらいの設定	1回生	3.125	4.200	0.960	4.031	4.500	0.592	13.079	p<.001	全時期1回生<2回生
	2回生	4.200	0.600	4.500	0.847	4.156	0.589	21.118	p<.001	1回生 前<後≡後 2回生 なし
2. 指導案の企画	1回生	3.062	4.050	1.059	3.844	4.438	0.747	5.21	p<.05	前と後2で1回生<2回生
	2回生	4.050	0.669	4.500	0.500	4.450	0.589	26.932	p<.001	1回生 前<後<後 2回生 なし
3. 内容の整合性	1回生	3.188	4.100	0.982	3.844	4.250	0.750	8.004	p<.001	前と後2で1回生<2回生
	2回生	4.100	0.700	4.500	0.592	4.550	0.589	10.691	p<.005	前と後2で1回生<2回生
4. 導入の工夫	1回生	3.156	4.050	1.003	3.875	4.438	0.788	26.612	p<.001	1回生 前<後<後
	2回生	4.050	0.589	4.400	0.490	4.450	0.589	4.184	p<.05	2回生 前<後≡後
5. 準備物	1回生	4.000	4.450	1.118	4.562	4.875	0.740	7.012	p<.05	前と後2で1回生<2回生
	2回生	4.450	0.589	4.600	0.735	4.900	0.768	22.072	p<.001	1回生 前<後<後 2回生 なし
6. 言葉かけ	1回生	4.125	4.300	1.083	4.469	4.375	0.820	5.971	ns	全体で前<後<後
	2回生	4.300	0.458	4.450	0.497	4.900	0.700	11.279	p<.001	全体で前≡後<後
7. 表情・笑顔	1回生	4.906	4.700	0.879	5.062	5.281	0.717	1.860	ns	全体で前≡後<後
	2回生	4.700	0.781	4.950	0.740	5.200	0.600	4.797	p<.05	全体で前≡後<後
8. 身だしなみ	1回生	4.969	4.900	0.883	5.062	5.219	0.695	2.000	ns	全体で前≡後<後
	2回生	4.900	0.700	5.150	0.726	5.150	0.726	0.182	ns	全体で前≡後<後
9. 時間配分	1回生	3.594	3.950	1.221	4.000	4.031	0.874	0.007	ns	全体で前≡後<後
	2回生	3.950	0.669	4.100	0.624	4.700	0.714	2.505	p<.10	全体で前≡後<後
10. 臨機応変	1回生	3.562	4.100	1.116	3.906	4.125	0.893	0.312	ns	1回生<2回生傾向
	2回生	4.100	0.624	4.200	0.600	4.450	0.699	2.959	p<.10	全体で前≡後<後
11. 安全環境	1回生	4.156	4.650	1.034	4.500	4.656	0.643	9.900	p<.01	1回生<2回生傾向
	2回生	4.650	0.654	4.750	0.536	4.850	0.654	2.275	ns	全体で前≡後<後
12. 子の活動予測	1回生	3.531	4.050	1.060	3.875	4.062	0.704	3.585	p<.10	1回生<2回生傾向
	2回生	4.050	0.589	4.400	0.663	4.700	0.714	5.626	p<.005	全体で前≡後<後
13. 個別配慮	1回生	3.688	4.050	1.014	3.969	4.125	0.740	0.475	ns	1回生<2回生傾向
	2回生	4.050	0.589	4.400	0.583	4.800	0.748	2.837	p<.10	全体で前≡後<後
14. 発達過程	1回生	3.656	4.050	0.852	3.750	4.000	0.707	3.789	p<.05	1回生<2回生
	2回生	4.050	0.497	4.300	0.557	4.650	0.853	0.768	ns	全体で前<後≡後
15. 楽しむ	1回生	4.188	4.450	1.424	4.781	4.906	0.980	9.326	p<.005	1回生<2回生
	2回生	4.450	0.973	4.800	0.678	5.150	0.726	10.547	p<.001	全体で前<後≡後
16. 五領域との関連	1回生	3.250	4.300	1.146	3.781	3.875	0.857	0.134	ns	1回生<2回生
	2回生	4.300	0.781	4.400	0.663	4.800	0.748	7.939	p<.01	全体で前<後≡後
								11.269	p<.001	1回生<2回生
								0.861	ns	全体で前<後≡後
								9.103	p<.005	1回生<2回生
								8.863	p<.001	全体で前<後≡後
								0.648	ns	全体で前<後≡後
								0.448	ns	全体で前<後≡後
								12.424	p<.001	全体で前<後≡後
								0.438	NS	全体で前<後≡後
								16.713	p<.001	全てで1回生<2回生
								8.776	p<.001	全体で前<後≡後
								1.359	ns	全体で前<後≡後

が伺えた。ただしこれらの項目には交互作用がみられており、詳細な様相は表1に示すとおりである。

見学前の平均値が相対的に次に低い「臨機応変」「子どもの活動の予測」「個別配慮」「子どもの発達過程への配慮」には、時期と学年差の主効果があった。I回生の見学前の平均値は各々3.438、3.781、3.688、3.531で、「あまり考えられない」否定的反応であったが、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後の平均値は各々4.062、4.000、4.219、4.031と「少し考えられる」肯定的反応となり、模擬保育見学の効果がみられた。さらに学年差を見ると、II回生の4月の平均値は各々4.150、4.100、4.250、4.250で、「少し考えられる」肯定的反応となっており、学修の経験がこの結果をもたらしたことが推察された。II回生ではさらに7月には平均値が各々4.650、4.800、4.700、4.700となり、同輩の模擬保育見学が構想可能性の意識をさらに高くさせることが示唆された。

以上よりI回生の見学前に構想可能性の平均値が低い項目は、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後には高くなり、かつII回生になると見学前ですでに平均値が高く、同輩の模擬保育を見学した後は更に高くなることが明らかとなった。すなわち模擬保育を見学した効果が現れたと言える。

次に、模擬保育見学前から平均値が相対的に高かった「言葉かけ」「表情・笑顔」「身だしなみ」「準備物」「時間配分」「楽しむ」「安全環境への配慮」の項目には時期の主効果はあったが、学年差の主効果はなかった。つまり平均値はI回生から高いままであった。その中で、「言葉かけ」「表情・笑顔」「身だしなみ」は交互作用もなく、I回生は模擬保育見学前からこれらの項目に対する構想可能性の平均値は各々3.938、4.812、4.844と高く、見学後にさらに高くなった(見学前<見学後≒見学後)。II回生においても同輩の模擬保育を見学する前よりも見学後が平均値は高かった。つまりこれらの項目については、見学前より見学後が構想可能性の意識は高いが、I回生からイメージしやすく、構想可能性の高さはそのままII回生へと持続したことが推察された。ただし「準備物」「時間配分」「楽しむ」「安全配慮」については交互作用がみられており、詳細は表1に示すとおりであった。

全体として学年差の主効果がなかったこれらの項目については、模擬保育見学前より見学後に構想可能性が高くなるが、I回生の時から、イメージし考えやすい項目であることが示唆された。つまり、身だしなみ

を整え、表情よく笑顔で、言葉かけをしながら、自身も模擬保育を楽しむことについては、I回生においてもイメージし考えることのできる内容であることが推察された。

以上より、入学間もないI回生の頃には、専門用語で構成される項目は現実的な理解に遠く、具体的なイメージに結びつきにくい、身近でかつ優れたII回生の模擬保育を見学することにより、実践に繋がる構想を得る可能性が生じたことが推察された。さらに、引き続きII回生での実習指導の授業において模擬保育を行い見学する中で、構想可能性の意識は高まることが推察された。

このようにI回生は先輩や同輩の模擬保育を見学する中で、多くのことに気づき、それらを1~16項目に照らし合わせて回答することで、学びを具体的に理解し、イメージしやすくなったことを実感したことが伺える。

2. 行動可能性についての平均値の推移

表2に示すように、I回生の各項目の平均値は模擬保育見学前よりも見学後の方が高く、全項目において、時期の主効果があり、見学前と見学後の間に統計的な有意差がみられた。全体として、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後で行動可能性は高まった。さらにI回生の模擬保育を見学した後は平均値が高まる項目があった(模擬保育見学前<II回生の模擬保育見学後<I回生の模擬保育見学後)。よってI回生は、選抜されたII回生の模擬保育を見学し、さらに自身も模擬保育を行いI回生の模擬保育を見学することにより、自身もできると思う行動可能性の意識が高まったことが明らかとなった。

特に、見学前の行動可能性の平均値が相対的に最も低い「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連性」の見学前の平均値は各々3.125、3.062、3.188、3.156、3.250であり、自身が「あまりできない」という否定的な反応であった。しかしながら、選抜されたII回生の模擬保育を見学した後は、平均値は各々4.031、3.844、3.844、3.875、3.781と相対的に高くなった。この中でも「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」については、I回生の模擬保育を見学した後は、平均値はさらに各々4.438、4.250、4.438となり「少しできる」肯定的反応へと変化した。

見学前の行動可能性の平均値が次に相対的に低い

項目は、「時間配分」「臨機応変」「子の活動予測」「個別配慮」「発達過程」で、平均値は各々3.594、3.562、3.531、3.688、3.656で「あまりできない」否定的反応であった。選抜されたⅡ回生の模擬保育見学後には各々4.000、3.906、3.875、3.969、3.750となり「少しできる」肯定的反応に近づき、さらにⅠ回生の模擬保育見学後には各々4.031、4.125、4.062、4.125、4.000と「少しできる」肯定的反応へと変化した(ただしアンダーラインされた数値には時期間の有意差はなかった)。これらの項目には、学年差の傾向もありⅡ回生の4月にはさらに平均値が高くなり、学修の影響が推察された。さらにⅡ回生において同輩の模擬保育見学後には、行動可能性は高くなり、模擬保育見学の影響が推察された。「安全環境」は見学前の平均値は4.156で、学年差があり(Ⅰ回生<Ⅱ回生)、全体の平均値は見学前と見学後には有意差が無かったが、7月の見学後には高くなった(見学前=見学後<見学後)。

一方、見学前から平均値が相対的に高い「準備物」「言葉かけ」「表情・笑顔」「身だしなみ」「楽しむ」項目の平均値は、見学前から各々4.000、4.125、4.906、4.969、4.188であり、自身で「少しできる」という肯定的反応であった。選抜されたⅡ回生の模擬保育見学後には平均値は各々4.562、4.469、5.062、5.062、4.781となり、同輩の模擬保育見学後にはさらに高くなって、自身が「できる」肯定的反応へと変わった。これらの項目には学年差の主効果も交互作用もなく、Ⅰ回生から、準備をして、身だしなみを整え、笑顔の表情で、言葉かけをしながら、模擬保育を楽しむことができると意識していることが示された。

以上より、Ⅰ回生の見学前に平均値が最も低い「ねらいの設定」「指導案の企画」「内容の整合性」「導入の工夫」「5領域との関連性」と、次に低い「時間配分」「臨機応変」「子の活動の予測」「個別配慮」「発達過程」については、選抜されたⅡ回生の模擬保育を見学することによって、行動可能性の意識が高くなり「自分もできる」と思うようになることが明らかとなった。Ⅱ回生になると教育実習指導の学びの中で、同輩の模擬保育を見学することにより更に行動可能性の意識が高まることが明らかになった。すなわち初心者学生は、身近で優れた先輩の模擬保育を見ることにより、保育を構成する項目への反応の平均値が見学前より高くなり、模擬保育を行う自信が高まり、ひいては実践力を高める契機となることが示唆された。Ⅱ回生においても同様に、自身も模擬保育を行い、同輩の模擬保育を

見学することにより、さらに「自分もできる」と思うことが明らかとなった。

3. 構想可能性と行動可能性の比較

構想可能性と行動可能性を比較すると、行動可能性の方が模擬保育の見学を重ねるにしたがって平均値が高くなる項目数が多かった。単に構想しイメージするよりも、自身が出来ると思う方が実感をもちやすいことが推察された。

4. まとめ

実習指導の授業の中で、Ⅰ回生が初めて出会う専門用語を用いて模擬授業を構想し遂行するにあたっては、先輩の模擬保育を見学することが非常に有効であることが明らかになった。これらの結果から、問題にあげた1~7の仮説についておおよそ支持される方向性が示された。

本研究により、Ⅰ回生にとって、優れた先輩の模擬保育を見学することや、自分が実際に模擬保育を行い、また同輩の模擬保育を見学し合うことは、模擬保育に対する可能性の意識の向上につながる事が明らかになった。具体的には、先輩の模擬保育を見学した後「振り返り」を行い、その「指導案作成」をⅠ回生自らも試みたこと、また同輩の模擬保育を指導案と照らし合わせながら見学し、見学後に授業の中で「保育への態度(身だしなみ、真面目さ)」「保育技術(声の大きさ、表情の豊かさ、言葉遣い、持ち時間への責任、子どもの受容、全体の子どもの様子の把握)」「準備」「内容の展開」等について評価し合い「振り返り」を行ったこと、その中で保育案作成、保育目標、環境構成、保育者の援助・配慮の在り方、子ども理解等の意味について再確認したこと等、授業の中で学んだことが意識の変化をもたらしたことを示唆している。またⅡ回生との横断的分析の結果は、Ⅰ回生のその後の意識の進展の過程を予測することを示唆している。

本研究の結果から、模擬保育を見学することは、初心者学生においては自信をもって保育実践に取り組む契機となることが実証された。Ⅱ回生においては同輩の模擬保育を見学することが、さらに可能性の意識を高め、豊かな実践力をもたらすことに繋がる事が示唆された。上村(2013)は、模擬保育の効果について、活動を振り返り考察し課題点を見出す省察力の向上を示唆し、模擬保育が即応力のみならず、見取り力、省察力を含めた総合的な保育実践力の向上に寄与する取

り組みであることを指摘してきた。また松山(2010)は仲間や保育者のアドバイスが学生自らの保育への考えを見直す作業を支えることを示唆してきたが、本研究からも同じ方向性が見出され実証されたといえる。

今後も、模擬保育見学や実際に模擬保育を行う学修の成果が、確かな保育の実践力へと結ばれるよう、教員間で模擬保育の指導の在り方を協議研鑽して行いたい。保育の専門家として学び続ける力の育成や、人間性豊かな保育者の養成を短期間で取り組んでいくことは、我々にとって重要な課題であるが、常に学生の意識に添いながら、その解決に向けて教員間連携を深めていきたい。

引用文献

- 畑啓子・池上貴美子・上田智佳・種子田順子 2017
初心者学生の模擬保育見学による意識変容に関する縦断的調査. 甲子園短期大学紀要, 35, 47-52.
- 桐木建始 2002 ANOVA on the Web : <http://www.hju.ac.jp/~kiriki/anova4/>
- 松山由美子 2010 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場 —模擬保育と学外学習に関する質問紙調査の結果からの考察— 四天王寺大学紀要, 第49号, 197-212.
- 文部科学省 文部科学省初等中等教育局教職員課
2017 教育職員免許法・同施行法の改正及び教職課程コアカリキュラムについて(資料)
- 上村 晶 2013 保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察(2) 高田短期大学紀要第31号, 79-88.

謝 辞

本研究は、甲子園短期大学研究者倫理規定の承認を受けました。倫理規定申請の手続きに当たり懇切なご教示をいただきました永藤清子教授に深謝申し上げます。調査に快くご協力くださいました甲子園短期大学幼児教育保育学科の学生の皆様に感謝申し上げます。本研究について貴重なご教示を賜りました前甲子園短期大学特任専任講師の新家智子先生に深く感謝申し上げます。

保育士・幼稚園教諭養成における情報教育の授業設計の試み

保田 洋* 吉井 隆** 千原 智美***

Attempt to Design Lessons on Information Education in Nursery Teacher and Kindergarten Teacher Training

Hiroshi YASUDA*, Takashi YOSHII** & Satomi CHIHARA***

Abstract

Now that it has become an information society, various information education equipments have been introduced and used at childcare and early childhood education sites. In this situation, information education is important in nurseries for nursery teachers and kindergartens. Therefore, We conducted a questionnaire on the use of information education equipment for the nursery teachers and the kindergarten teachers who worked on the field. Based on the results, we design practical lessons and we reported them.

要 旨

情報化社会となった現在、保育・幼児教育の現場では様々な情報教育機器が導入され、利用されている。こうした現状から、保育士・幼稚園教諭養成において情報教育は重要である。そこで、現場で働く保育士および幼稚園教諭に情報教育機器の利用についてアンケートを実施した。その結果をもとに実践的な授業設計を行ったので報告する。

Key Words : Instructional Design, Syllabus

キーワード：教育設計，シラバス

1. はじめに

コンピュータをはじめとした情報機器に対する適用や利用、そしてその関心は、幼児期にも既に向けられている。例えば、文部科学省は、平成14年度の学習指導要領改訂で、小学校では「総合的な学習時間や各教科でコンピュータや情報通信ネットワークを活用する」項目が加えられ、中学校では「情報とコンピュータ」が必修となった(文部科学省, 2002)。そして、幼稚園や保育園では、パーソナルコンピュータ(以降、パソコンと表記する)教育をアピールする園が増加している。しかし、保育現場では、既成の幼児用ソフト

を操作することのみに終始し、その活用が限定的であることが多いことが指摘されている。また、こうした背景のなかで、保育者の情報機器に対する経験や知識が不十分であることも指摘されている。しかし、保育現場においては、保育者は日々パソコンなどの様々な情報機器を使用している。例えば、事務文書作成や保育業務(園だよりなどの配布物、健康管理、住所録などの個人情報管理など)などに使われている。そのため、保育者は情報機器に関する基本的な操作技能や知識を身につけることが求められているであろう。しかし、情報機器の中には、機能が豊富な一方で操作手順が複雑なものや、見たままに直感的な操作が可能な機

* 本学助教

** 本学教授

***本学准教授

報告(資料・報告)：2017年12月22日受付 2018年1月26日受理

器もあるため、それらの機器が表示する指示に従うだけの使用法に留まることも想定される。多様な可能性をもつ情報機器を独創的に使用するためには、それらの機器の機構や構造、特性などを理解し、目的に沿って適用することが求められるであろう。

現代の多くの人たちは何らかの形で情報機器を利用し、それらに関心を寄せている。例えば、携帯電話は日常的に活用されているアイテムの一つとして単なる音声通信機能をを超えて、メール、静止画像や動画画像撮影などの情報端末機器として活用されている。さらに、パソコンを用いたホームページ閲覧、チャットやブログなどの活用など、現代の生活と切り離せないものとなっている。しかし、利用者の中には、情報機器使用のモラルに対する知識や認識が十分とは言えない者もいるであろう。著作権を意識せずにホームページ上の画像を安易に利用することや、興味本位で有料サイトに関った結果、多額の料金を支払う結果となることなど、モラルや倫理を軽視した使用が指摘されている。これらを総合すると、情報機器を道具として保育に活用する保育実践者を養成するためには、情報機器に対する基礎的知識と技能の習得、機構や特性などの理解と適用、使用におけるモラルと倫理を中心とした指導が、現在求められているといえる。こうした現状から、本学Ⅱ回生が後期で履修する「教育方法と技術」の科目において実践的な授業設計を行った。

2. 実践的な授業設計

A) コンセプト

本学の「教育方法と技術」の授業目的は、『具体的な実践できる教育方法を学ぶとともに、今日における子どもの学びを支える視点を身につける。また、教育現場におけるICT (Information and Communication Technology) が進む中、情報機器の効果的な活用方法を学ぶ。』である。情報機器の効果的な活用方法を身につけさせるため、以下の点をコンセプトとして掲げた。

- ①情報処理科目で行われている内容をシラバスで確認し、内容が重複しないようにする。
- ②保育・幼児教育の現場で実際に情報機器端末を使う作業について現場から聞き取り、実際の現場と同様な内容で実践に近い教育を行う。
- ③保育・幼児教育系現場で不足と思われる情報処理の能力について現場から聞き取り、今後必要とされていく能力を身につけさせる。

B) 保育・幼児教育現場へのアンケート

実践的な学びの授業を行うにあたり、保育・幼児教育現場での現状の情報機器の使われ方、今後必要とされる情報機器の使われ方を知るため、アンケート項目は以下のようにした。

- ①職場でのパソコンの利用状況 (選択回答)
- ②パソコンの利用内容 (自由記述)
- ③情報機器の今後の必要性 (選択回答)
- ④情報機器に対する学習意欲 (選択回答)
- ⑤情報機器に対し学びたい内容 (選択回答)

現場で働く保育士および幼稚園教諭にGoogleFormsを利用し、Webからアンケート収集を行った結果、33名から回答が得られた。

C) アンケート結果

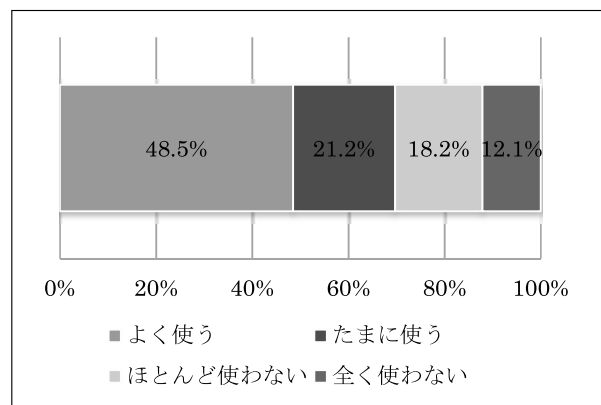


図1 設問①の回答状況
(職場でパソコンなどを使うことはありますか?)

表1 設問②の回答状況
(どういう時に使われますか?)

記述内容
オリジナルシステムで常にパソコンで利用している
お便り (クラス便り、学年便り、園便り)
パワーポイントでの資料の作成
ビデオ編集
メールの作成、閲覧
レポート作成
衣装のサイズの記録
教材作り
曲の管理
劇の台本作成
資料の作成 (月案、週案、日誌)
研修会の資料作成
行事ごとの手紙
行事の計画案制作

行事記録
指導案
指導計画の作成
写真管理・編集
出席数の管理・入力
年間カリキュラムの作成
文集の作成
保護者への手紙

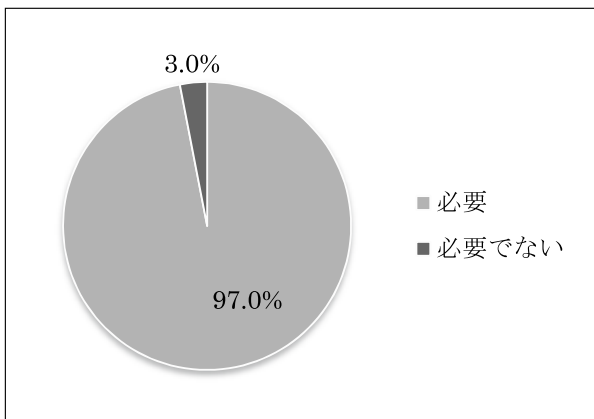


図2 設問③の回答状況
(パソコンなどの情報機器は今後職場では必要なアイテムになってくると思いますか?)

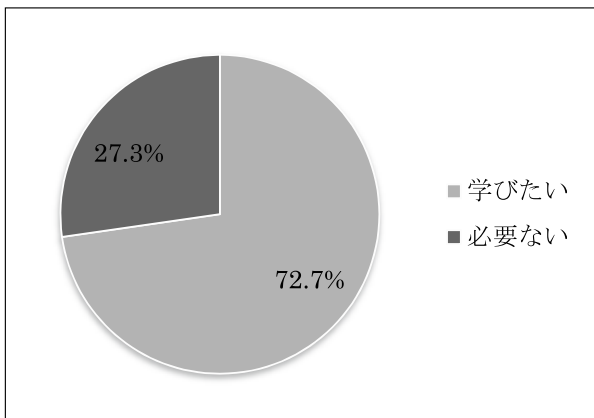


図3 設問④の回答状況
(パソコンなどの情報機器の使い方を学びたいと思いますか?)

表2 設問⑤の回答状況
(どういうことを学びたいですか?)

記述内容
エクセルの利用方法
動画編集
音楽編集
卒園式や参観日で流せる資料の作成方法
書類の作成方法(園便りの作成、ポスターの作成)
写真の編集・整理
パワーポイントの利用方法
ワードやエクセルを使うときのショートカットキー

アンケート結果から以下のことが分かった。

- ・図1の設問①のアンケート結果から約9割の人が職場でパソコンを使っている。
- ・表1の設問②のアンケート結果から主に資料の作成などでパソコンを使っている。
- ・図2の設問③のアンケート結果からほとんどの人がパソコンなどの情報機器は職場に必要なアイテムであると考えている。
- ・図3の質問④のアンケート結果、表2の質問⑤のアンケート結果から、「動画の編集」や「音楽の編集」や「エクセルの活用方法」や「パワーポイントの利用方法」などといったパソコンの活用方法を学びたいことが回答から読み取れる。

D) 授業設計

本学で開講している情報処理科目の授業内容および履修状況は表3の通りである。

本学の情報処理教育の中で情報機器の利用に関するモラルや素材などの利用時の著作権に関する教育については、全学科に対して開講している特別演習という科目の中での指導や画像の利用時での説明だけのため、情報教育としては不十分である。

表3 本学の情報処理科目の授業内容と履修状況

授業科目	授業内容	履修状況
情報処理ⅠA	タッチタイピングの習得と同時に、Microsoft Wordを利用し速く正確に一般的なビジネス文書の作成を学ぶ。	ほぼ全員履修
情報処理ⅠB	単に文章を作成するだけでなく、Microsoft Wordを利用し高度な文書の作成を学ぶ。	ほぼ全員履修
情報処理ⅡA	表計算ソフトのMicrosoft Excelを利用し、数値データの処理、グラフの作成を学ぶ。	ほとんど履修しない
情報処理ⅡB	Microsoft PowerPointを利用しプレゼンテーション資料の作成、Microsoft Accessを利用し、データベースの操作を学ぶ。	ほとんど履修しない

情報処理ⅠA、情報処理ⅠBでMicrosoft Wordを使った一般的な文書の作成能力は習得できているが、保育・幼児教育現場で必要となる園便りのなどに特化した文書作成能力の養成は授業で行う必要がある。

また、Microsoft ExcelやMicrosoft PowerPointに関しては、ほとんどの学生が情報処理ⅡA、情報処理ⅡBを履修しておらず、また、高校までに学んできた内容を考えると、応用的な利用方法や実際の現場で活用できる内容を教育する必要がある。

そのため、幼児教育保育学科の学生に対して開講する「教育方法と技術」では、以下の内容を15回の授業の中に取り入れた授業設計を行った。

- ①情報機器の利用に関するモラルについて
- ②素材などの利用時の著作権について
- ③Microsoft Wordを利用し園便りの作成
- ④Microsoft Excelを利用し座席表や出席表などの保育・幼児教育系現場に必要な一覧表の作成
- ⑤Microsoft PowerPointのアニメーションを利用し電子紙芝居の作成、現場で使える教材の作成
- ⑥Windowsの標準機能のムービーメーカーを利用しビデオ編集方法および音楽編集方法を学ぶ

3. まとめ

今回、「教育方法と技術」に関する授業設計は概ね達成できたであろう。しかし、他の科目とどのように関連するかは、今後の検討課題である。つまり、「教育方法と技術」を通じて獲得した情報機器に対する知識や技術に関する学生の自己評価が、保育場面における情報機器の適応という意識が向上するののかについて、検討しなければならない。

今後さらに、情報機器を保育に生かす保育者を養成するために、本学の情報教育の内容に不足している点や強化すべき点などを明らかにしていかなければならない。

4. 参考文献

- 柄田毅・日名子孝三・村井潤一郎・澤江幸則, 2005, 保育学科における情報教育のあり方についての検討(1), 文京学院大学研究紀要7, 169-181.
- 文部科学省, 「教育の情報化に関する手引」について, 2010.
- 谷中優, 2010, 幼稚園におけるICT活用の可能性に—創造性を育むアプローチ—金沢星稜大学人間科学研究第4巻.

藤田裕子・糠野亜紀・新谷幹朗・金田重郎・井上恒男, 2005, 保育現場における情報機器・サービスの活用状況について, 全国保育士養成協議会第44回研究大会研究発表論文集, 116-117.

市毛愛子・藪花貴子, 2005, IT技術を活用した保育業務と保育実践の連携, 全国保育士養成協議会第44回研究大会研究発表論文集, 114-115.

母子保健・子育て支援領域における専門職の役割

－子育て世代包括支援センターの活動を中心に－

前川 智恵子*

A Role of the Profession in the Maternal and Child Health and Parenting Support Area; Report on Activities of the Parenting Comprehensive Support Center

Chieko MAEGAWA*

I はじめに

母子保健・子育て支援の領域では現在、親子が生涯を通して健康的な生活を送るために必要な支援を、いかに早期に実践すべきであるか検討を重ねている。その中でも子育て世代包括支援センターは、「まち・ひと・しごと創生基本方針2015」において、妊娠期から子育て期にわたるニーズに対応するワンストップ拠点の整備を図ることを目的に設置が進められている。母子保健法の改正では、平成29年4月からセンター（法律による名称は「母子健康包括支援センター」）を市区町村に設置することが努力義務とされ、平成32年度末までに全国展開を目指すこととなった。センターの理念は、「包括的な支援」を通じて、妊産婦および乳幼児並びその保護者（以下「妊産婦・乳幼児等」）の生活の質の改善・向上や、胎児・乳幼児にとって良好な生育環境の実現・維持を図ることとなっている。センターの役割は、妊産婦・乳幼児等の状況を継続的・包括的に把握し、妊産婦や保護者の相談に保健師などの専門家が対応することになっている。また必要な支援の調整や関係機関と連絡調整を実施し、切れ目のない支援を提供するものである。さらに関係機関が把握している情報についてはセンターに集約させ、一元的に管理し、安心して妊娠・出産・子育てができる「地域作り」が重要と考えられている。今回は、母子保健・子育て支援の領域に関与する専門職の特色・役割・現状をまとめ、いかに地域活動を実践すべきであるか、今後の課題について考察を行っていききたい。

II 子育て世代包括支援センター設置の流れ

子育て支援包括支援センターは母子保健に関する専門的な支援機能と、子育て支援に関する支援機能を有することが前提となっている。また手厚い支援を必要とする人に関する情報共有や支援の方針、関係者の役割分担を検討するために、関係者会議を定期的で開催することが必要と考えられている。関係者会議においては、要保護児童対策地域協議会と合同で開催することも想定されており、相談窓口に来所しない人や、問題や支援ニーズが顕在化していない人についても支援の必要性を判断し、支援プランの立案を行い、継続的に関与するための検討がなされている。つまり本センターは親子にとって身近な相談機関であると同時に、さらにハイリスクなケースの対応も可能となるマンパワーが集結した専門機関と考えられる。

産前から始まる支援としては、産前・産後サポート事業があり、妊娠・出産・子育てに関する悩みに対して、母子保健推進員、愛育班員などの母子に係る地域の人的資源や、研修を受けた子育て経験者・シニア世代の者、保健師、助産師、保育士などの専門職が、不安や悩みを傾聴し、相談支援を行うこととなっている。対象者は、①妊娠・出産・育児に不安を抱え、身近に相談できる者がいないなど、相談支援や交流支援、孤立感の軽減・解消が必要である者、②多胎、若年妊娠、特定妊娠、障害児又は病児を抱える妊産婦等で社会的な支援が必要である者、③地域の保健・医療・福祉・教育機関等の情報から支援が必要と認める者、があげられている。実施担当者は、育児に関する知識を有す

*本学専任講師
報告（資料・報告）：2018年1月5日受付 2018年1月26日受理

る者（保育士、管理栄養士等）の他、心理に関する知識を有する者もガイドラインでは掲げられている。

産後ケア事業については、市町村が実施主体となり、分娩施設退院後から一定期間、病院、診療所、助産所、自治体が設置する場所または対象者の居宅において、助産師等の看護職が中心となり、母子に対して、母親の身体的回復と心理的な安定を促進するとともに、母親自身がセルフケア能力を育み母子とその家族が健やかな育児ができるよう支援することを目的に事業展開している。

子育て世代包括支援センターの位置付けは、妊娠初期から子育て期にわたり、妊娠の届出などの機会に得た情報を基に、①妊産婦・乳幼児等の実情を把握すること、②妊娠・出産・子育てに関する各種の相談に応じ、必要な情報提供・助言・保健指導を行うこと、③支援プランを策定すること、④保健医療又は福祉の関係機関との連絡調整を行うこと、としている。

業務内容は特に3歳までの子育て期について重点を置くものとなっており、リスクの有無にかかわらず予防的な視点を持って、すべての妊産婦・乳幼児等を対象とするポピュレーションアプローチを実践することが基本となっている。

多機関との連携については、①地域の関係機関の担当者が集まり定期的に会議を開催すること、②特定妊婦、要支援児童、要保護児童など、市区町村子ども家庭総合支援拠点、児童相談所による支援が必要なケースに関する情報は、連絡票を用いて速やかに共有すること、③地域組織（民生委員等）が把握している妊産婦や乳幼児等の状況を共有すること、④地区担当保健師からの情報収集、訪問同行を行うこと、⑤こども園・幼稚園・保育所や地域子育て支援拠点事業所等へ出向いて乳幼児期の様子について確認すること、としている。また各市町村で得た情報の管理に関しては、関係者間の共通管理システム上にデータを記録し、管理することとなっている。個人情報の保護には十分な配慮が必要であるが、各自治体の個人情報保護条例に基づき、個人情報の保護に配慮した具体的な連携方を検討することが望まれている。

Ⅲ 母子保健・子育て支援を担う専門職の役割

「子育て世代包括支援センターの設置運営について（通知）」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局母子保健課雇児発0331第5号 平成29年3月31日）においては、センターには保健師等を1名以上配置することが記載さ

れており、保健師や助産師、看護師に加えて、精神保健福祉士、ソーシャルワーカー（社会福祉士等）、利用者支援専門員、地域子育て支援拠点事業所の専任職員といった福祉職を配置することが望ましいとしている。また、医師、歯科医師、臨床心理士、栄養士・管理栄養士、歯科衛生士、理学療法士などの専門職との連携も想定された構造となっている。本センターの役割・機能については、フィンランドのネウボラを参照し、「日本版ネウボラ」としてワンストップの支援拠点を目指す動きもある。フィンランドでは保健師や助産師、医師、理学療法士、社会福祉士などの各種専門職の側がネウボラに集まり連携する中、家族を中心に据えた支援が実践できるようサービスを再編・統合する工夫を重ねている。

1. 保健師・助産師・看護師の役割

フィンランドのネウボラでは妊娠初期から就学前にかけて予防的活動として、主に保健師が妊婦や母子の健診、相談支援を行っている。日本の保健師活動の特色としては、母子の最早期からの関わりが可能であり、日常業務のなかで多職種とコラボレートできるポジションにある。また集団指導の他に個別の保健指導や家庭訪問の実施など、対象のニーズに応じたアプローチが可能である。特に家庭訪問が必要な対象としては、①未熟児・多胎児などのハイリスク母子と家族、②健康診査で継続した支援が必要な母子、③虐待のおそれのある家庭、④家族関係・養育に欠ける環境、⑤母親の育児能力の不足、⑥乳幼児健診の未受診者、と考えられる。特に健診未受診者については「現認」し、支援の必要性を検討することが必要であり、「子育て支援の必要性」の判定に関しては、「保健機関継続支援」「機関連携支援」と判定した上、継続的なフォローを行っている。

「標準的な乳幼児健康診査モデル作成に向けた提言」（平成27年度国立研究開発法人日本医療研究開発機構〔AMED〕平成28年3月）では、「育てにくさ」を感じる親に寄り添う支援に関する論点として、①社会性の発達過程に対する保健指導は、乳幼児健診の対象者全員を対象とし、より早期の乳児期から指導することが望ましい、②健診場面では、「育てにくさ」を感じている親がためらわずに発信できるように、「育てにくさ」を感じてもいいという「空気」を作ることが必要である、③潜在ニーズを見落とさないためには、どのような支援が必要かという視点から「育てにくさ」の要因を分

析し、支援につなげることが求められる、としている。そのような中、地域の体制としては現在、妊娠の届出受理・母子健康手帳交付時の情報収集として30分程度の保健師面接を実施する市区町村もある。今後はさらに地域の身近な専門職としてポピュレーションアプローチを行っていく必要性があると考えられている。

保健師の標準テキストでは母子の健康問題を、①周産期ハイリスク母子への早期支援と地域支援体制の整備、②軽度発達障害児の早期発見・支援に向けた乳幼児健診の精度管理と事後支援体制の強化、③母親の育児不安軽減に向けた乳幼児健診の育児支援強化と地域の子育て支援体制づくり、④児童虐待の予防・早期発見・早期対応に向けたシステムづくりの推進、としている。以上のように保健師は地域の親子を支える専門職として看護職以外の心理職や保育士、栄養士などの専門職とも協働する機会が多い。また多くの保健師は行政職として勤務する比率が高く、医療・保健・福祉・教育におよぶネットワークの構築やハイリスクアプローチの実践者として期待される職域であると考えられる。

2. 保育士・幼稚園教諭・保育教諭の役割

平成29年3月に告示された「保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においては、子育て支援の項目がさらに強化された形となっており、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に保護者が子どもの成長に気付き、子育ての喜びを感じられるよう努めること、と明記されている。また地域の関係機関との連携や協働をはかり、園の子育て支援体制の構築に努めることも望まれている。

すでに事業展開されている地域子育て支援拠点事業では、①子育て親子の交流の場の提供と交流の促進、②子育て等に関する相談、援助の実施、③地域の子育て関連情報の提供、④子育ておよび子育て支援に関する講習等の実施、が行われている。「地域子育て支援拠点ガイドラインの手引き」では支援者の役割として、①温かく迎え入れる、②身近な相談相手となる、③利用者同士をつなぐ、④利用者と地域をつなぐ、⑤支援者が積極的に出向く、としている。以上のように従来の園内の保育や幼児教育以外の活動の他、保護者支援などさらに幅広い知識と実践力が要求される職種となっている。保育者による子育て支援では、専門性である保育技術（発達を援助する技術、生活援助の技術、保育の環境を構成していく技術、様々な遊びを豊かに

展開していくための技術）を基盤に母子を支え、必要に応じた助言を行い、情報提供を行いながら様々な子育ての見本を実践して示していくことが求められている。また発達支援が必要な子どもの把握に関しては、保育所や幼稚園に通園する園生活のなかですでに、保育士・幼稚園教諭・保育教諭自身が支援の必要性に気づき、日々の保育のあり方を検討・模索していることも多い。

伊藤・辻井(2016)によれば、「保育の記録による発達尺度(Nursery Teacher's Rating Development Scale for Children:NDSC)」をベースに尺度の検討を行い、「保育要録用発達評価尺度(Development Scale for Nursery Record:DSNR)」の開発を行っている。また保育士による発達評価の実践を試みているとの報告もある。しかし保育・幼児教育の分野における養成カリキュラムのなかでは、上記の評価方法を習熟し、卒後の段階で実践能力を有することが可能であるかどうかとなると未だ課題が多い状況にある。各園では研修会などを開催し、技量の確認やスキルアップが可能な体制整備が必要ではないかと考えられる。現在、保育士・幼稚園教諭の養成課程においては、最短であれば2年間という期間で資格取得が可能となっている。また現段階では国家試験が必須とはなっておらず、卒後の学修能力や技量にはある一定の個人差(バラツキ)が発生していることが予想される。一方、子育て支援の領域においては、他の専門職とは異なる身近な相談相手として子育ての具体的なノウハウを伝える力を有することも多い。健診や検査などのアセスメントを直接実践しない職種として、親子のありのままを受けとめる立ち位置であるというメリットも存在する。従って保育者については専門職との位置付けの他に、非専門的な相談にも応じる素養がある職域とも考えられる。

3. 心理職(臨床心理士・臨床発達心理士等)の役割

平成13年度からは、1歳6か月児と3歳児健康診査において心理相談員や保育士が加配され、育児不安等に対する心理相談や親子のグループワーク等、育児支援対策が強化されている。臨床心理士が実践している子育て支援施策については、三条市における「年中児童発達参観事業」があげられる。本事業は臨床心理士と保育士、保健師、教育関係者、保護者がチームを組んで5歳児を対象に保育場面に外向き、スタッフが観察・発達支援を行う施策である。つまり3歳児健診と就学時健診の狭間を埋める施策として位置づけられてい

る。行政の施策に参画する臨床心理士については、法的根拠に基づいて事業が展開していることを理解し、常に行政との関係を保持しながら具体的な活動の話し合いを通じて協働しなくてはならない。多くは非常勤職員である心理職が行政との関係において理解しておくべきことは多く、行政職員とは役割分担や連携のあり方など具体的な調整が行われることが必須である。

現在は、民間資格である臨床心理士・臨床発達心理士が地域の保健・子育て事業に参画していることが多いが、日本における心理職の国家資格化は、平成27(2015)年7月8日に「公認心理師法案」が衆議院に提出され、9月2日 衆議院文部科学委員会、9月3日 衆議院本会議、9月8日 参議院文教科学委員会、9月9日参議院本会議で、全会一致で可決されている。法案の内容としては第2条に「この法律において『公認心理師』とは、第28条の登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する専門的知識および技術をもって、次に掲げる行為を行うことを業とする者とし、①心理に関する支援を要する者の心理状態を観察し、その結果を分析すること、②心理に関する支援を要する者に対し、その心理に関する相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、③心理に関する支援を要する者の関係者に対し、その相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、④心の健康に関する知識の普及を図るための教育および情報の提供を行うこと、と明記されている。

日本における心理職は「公認心理師法」をもってようやく国家資格化する方向性が見いだされた。今後は汎用性ある資格として保健、医療、福祉、教育その他の分野に公認心理師が配属される見込みとなっている。現存する臨床心理士については大学院において継続的な養成が行われることとなっており、今後は国家資格と民間資格を併用しながら就労する者が出てくると考えられる。臨床心理士は大学院において心理療法や事例研究を主に活動がなされてきた歴史がある。先行する専門職(医師や看護職、福祉職など)にとっては情報の共有やアウトリーチを实践する上での障壁を感じる場面も見受けられた。そのような中、今回の法制化においては第42条に「公認心理師は、その業務を行うにあたっては密接な連携の下で総合的かつ適切に提供されるよう…」と明記され今後、公認心理師が専門性と自立性をもって多職種との活動に参画するために、大学・大学院におけるカリキュラムの見直し

行われている。今後は「チーム学校」「チーム医療」といった社会的な動向とともに、公認心理師が果たす子育て支援の方向性も「チーム〇〇」という多職種連携のスキルアップがより一層期待される流れとなっている。

4. 社会福祉士(ソーシャルワーカー)、行政職

地域ネットワークの役割

子育て支援包括支援センターでは保健師・助産師・看護師以外の職種としてソーシャルワーカーの配置が謳われている。ソーシャルワーカーは社会福祉士などの職域が想定されており、行政職の子ども家庭福祉部門や障害福祉、生活保護、高齢者福祉などの職場に配置されていることも多い。従って地域の状況に応じた情報収集や資源の開発、危機介入など福祉の領域における専門職・行政職としてのネットワークの良さが認識された職域である。

利用者支援事業では「教育・保育・保健その他の子育て支援の情報提供および必要に応じ相談・助言等を行う」とし地域連携を实践することが望まれている。個人情報の保護には十分な配慮が必要であるが、連携には消極的となるべきではなく、各自治体の個人情報保護条例に基づき、関係者会議や電話連絡などを通じて情報を共有し連絡調整する必要性がある。

オタワ憲章(1986年)ではヘルスプロモーションを「人々が自らの健康をコントロールし改善できるようにするプロセス」と定義している。また地域住民のQOL向上を目指し、①健康的な公共政策づくり、②健康を支援する環境づくり、③地域活動の強化、④個人技術の向上、⑤保健サービスの方向転換、の5項目を掲げ、公的機関の役割の重要性が明らかにされた内容となっている。

行政職はひとり親家庭、子どもの発達や子育て課題を抱える家庭、生活困難家庭など行政サービスとつながりにくい家庭の「社会的孤立」に敏感である必要性がある。また支援の対象者については支援台帳を電子媒体で作成・管理するなどして必要に応じて参照できる体制を整えることが望まれる。行政職としては、住民基本台帳と連動して管理できる専用のシステムにおいて記録や情報を一元管理できるポジションでもある。各専門職のタイムリーな介入・支援を行う上で欠かせない情報が提供できる公務員としての位置づけは大変重要であると考えられる。

母子保健法第5条では(国および地方公共団体の責務)が明記され、第22条では市町村が母子健康包括支

援センター（子育て世代包括支援センター）を設置するよう努め、母子の実情把握、各種相談、保健指導、関係機関との連絡調整等を行うことが法的根拠として謳われている。「健やか親子21（第2次）」では、2015年から2024年までの10年間の計画において、「すべての子どもが健やかに育つ社会」の実現を目指している。

立川市子ども未来センターでは子育て支援の取り組みとして、教育・心理・福祉職のチーム対応を実践し、相談支援業務を行っている。スタッフは保健師・社会福祉士、保育士、臨床心理士などの専門職であり、管理運営をしながら制度や政策の実現を推進する行政職が協働し、一つのミッションの実現に向けて多職種が連携しながら活動をしている。

以上のように社会福祉士や行政職が他の職種とともに、日常的な連携・協働を可能にするネットワーク体制を構築し、ソーシャルワークを実践する専門職として位置づけることに大きな意義があると考えられる。

Ⅳ 非専門職による支援： ソーシャルキャピタルの醸成

子育て支援員研修事業における「子育て支援員」は国が定める「基本研修」と「専門研修」の全科目を修了した者に研修修了証書を交付している。主に小規模保育や放課後児童クラブ、社会的養護、地域子育て支援などの分野の事業に従事することが想定されている。発達保育実践政策学と子育て支援の観点から秋田（2016）は、脱専門職化の動きに対して以下のように問題点を指摘している。

平成26年度には全国で認定こども園への移行も含めれば200園もの園が閉園している。公立保育所も常勤職員比率は下がり、パート職員が増え、保育所も公設民営化が進んでいる。私立・民営依存は、保育をより安い賃金の職業へと押し下げたり、保育や教育の公共性を低め、私事化を進める危険性との表裏一体である・・・

また地域の子育て支援等のために子育て支援員という新たな資格が設けられたが、それは、保育の専門家の仕事ではなく、数日の研修を受ければできる仕事へと脱専門職化を促す危うさをはらんでいる。

以上のように子育て支援の領域においては公的機関の責務を認識しながら制度化していく必要があるのではないかと問題提議されている。

コミュニティモデルとしての非専門職は、NPO法

人などの民間団体、ボランティア、民生・児童委員、町内会、近隣の住民など、あらゆる世代の人々によって構成されていると考えられる。母子保健・子育て支援の領域においては、各地域の風土や人的環境によって子育て支援の体制整備が左右されるといってよいだろう。専門職や行政職の役割に加え、ソーシャルキャピタルをいかに醸成するかという課題がある。つまり地域の人々の協調行動がいかに活発化し、社会の効率性を高めることができるという考え方が必要である。また社会の信頼関係、規範、ネットワークといった社会組織の重要性を説く概念であるため、安心して子育てできる街づくりは、障害者や高齢者など、あらゆる世代にとっても暮らしやすい場所となることが想定される。地域の転出入などを考慮すると、長期にわたる街づくりにおいては市区町村の職員が主軸となった運営が望まれるところである。また子育て世代包括支援センターの事業評価においても法的根拠に基づいた施策の運営・実施・評価（構造・過程・事業実施量・結果の指標）のプロセスが欠かせないものと考えられる。

Ⅴ 子どもの保健福祉分野における課題

健やか親子21（第2次）では、「切れ目ない妊産婦・乳幼児への保健対策」「学童期・思春期から成人期に向けた保健対策」「子どもの健やかな成長を見まもりはぐくむ地域づくり」「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」「妊娠期から児童虐待防止対策」を基盤・重点課題に掲げている。また子育て世代包括支援センターでは、すべての妊産婦・乳幼児等に開かれた場所であるため、対象者の中には市区町村の子ども家庭総合支援拠点や要保護児童対策地域協議会のケースが含まれる。家庭総合支援拠点においては特定妊婦等を対象とした支援も実施するため、子育て世代包括支援センターと2つの機能を担い、一体的な支援を行うことも望まれている。

しかし、ここで問題となるのが個人情報保護についてであるが、利用計画などの作成においては、以下のように利用者本人による署名が必要となってきている。（例）「切れ目のない支援のため、関係機関と計画内容を共有することについて同意します。」

との一文に署名と日付の記入を促す動きがある。

保健師活動については多くは行政職として正規雇用されていることが多く、国の政策や都道府県を経由しての通達などの方針を基に、総合的な地域活動が展開できる職域である。一方、心理職については、市区町

村で正規雇用されている比率はいまだ低く、多くは非常勤の一スタッフとして従事していることが多い。地域ではスクールカウンセラーなどの配置で住民との接点は少しずつ増えてはきているが、保育所や幼稚園などに巡回相談という形で従事しているキンダーカウンセラーの活動は配置基準などもなく不安定なものとなっている。心理職に関しては今後、医療・教育分野以外にも地域保健の現場においても「公認心理師」が行政の常勤職として配属される可能性があるかと推測される。職域の特徴としては間主観的な文脈における省察力が、他職種より訓練されており、それを活用した援助（危機介入など）が可能ではないかと考えられる。地域コミュニティへの介入に関しては地域特性に応じた「専門的な知見」と「当事者目線」の両方の視点が必要不可欠である。

つまり常勤職員として切れ目なく支援することも前提となっており、妊産婦、子育て家庭の個別ニーズを把握したうえで、情報提供、相談支援をきめ細かく実践し、地域のさまざまな関係機関とのネットワークを構築する中で、必要に応じた社会資源の開発を行うことも、ソーシャルワーカーや保健師とともに実践していくことが求められる職域である。

保育士・幼稚園教諭・保育教諭、栄養士・管理栄養士などの職種については、子どもの健やかな保育と教育を軸に、日常的な内容が気軽に話し合える相談相手として専門領域に関わらず広範囲な相談内容に対応できる職種として存在することが望まれる。また児童虐待の第一発見者となる可能性も考慮し、乳幼児に対する観察能力向上を目指したスキルアップも必要不可欠な職域である。今後はさらに保健師とともに連携・協働する中で、子どもの発育・発達、保護者の養育能力、家庭環境を考慮した養育環境のアセスメントなどを行う力量が問われるところである。

就学に向けては小学校との連絡調整など実務者レベルでの交流や保育者による保育要録の作成や、栄養士による「食育」の継続性など職務内容の更なる広がりを見せる職種となってきている。

Ⅵ おわりに

母子保健・子育て支援に従事する専門職は、地域の特徴を理解した上で、様々な世代にアプローチできる素養が必要である。また多様な家庭問題を抱える人間を理解するためには直近の社会福祉や法律に関する理解や、教育、保健、医療などの学際的な領域につな

る学びと実践力が望まれる。また他職種との協働を前提に各職種の特色を養成機関において理解しておくことも必要になってきている。可能な範囲で学生時代の臨地実習において様々な職種との接点を考慮した実習体制の構築が望まれるところである。しかし子育て支援の領域においては各所で子育て世代包括支援センターの設置が進められる移行期間とも重なり、実習生の受け入れが困難である地域も存在すると推測される。多くの職種が協働する姿や空気感をどこかで体感できる教育体制（アクティブラーニング）の整備も望まれる。

「子育て」とは本来、人間にとってはごく身近で自然な営みであった。いつしか親になる行為そのものが難解なミッションとなり、成人した男女の悩みの一つとなってしまった。子どもは本来、様々な人々の影響を受けながら育つ存在であり、たったひとりの母親が責任を負えるものではないはずである。しかし、日々便利になっていく機械化された世界のなかで、子どもが笑う声、子どもが遊ぶ姿、子どもの泣き声…など、本能を揺さぶるような出来事にいつしか人間は自然に反応できなくなってしまったのではないだろうか。

母子保健・子育て支援に関わる人々は、専門職であってなくても、人として最も濃厚な時代を生きる子どもたちとともに伴走する者（社会的な親）と言えるだろう。このダイナミックな時間と空間を多世代包括の一拠点である地域社会において楽しみ共有できる広がりを見せることを切に願う。

引用・参考文献

- 厚生労働省, 2017, 子育て世代包括支援センター業務ガイドライン,
http://www.mhlw.go.jp/file/06Seisakujuhou_u11900000Koyoukintoujidoukateikyoku/kosodatedaigaidorain.pdf (2017/12/30確認).
- 厚生労働省, 2017, 産前・産後サポート事業ガイドライン 産後ケア事業ガイドライン,
http://www.mhlw.go.jp/file/06Seisakujuhou_u11900000Koyoukintoujidoukateikyoku/sanzensangogaidorain.pdf (2017/12/30確認).
- 厚生労働省, 2016, 第5回市区町村の支援業務のあり方に関する検討WG資料2-3,
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000146786.pdf> (2017/12/30確認).

- 厚生労働省, 2017, 第7回市区町村の支援業務のあり方に関する検討WG参考資料1「市町村子ども家庭総合支援拠点」設置運営要項(案),
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000153605.pdf> (2017/12/30確認).
- 厚生労働省, 2016, 標準的な乳幼児健康診査モデル作成に向けた提言,
<http://sukoyaka21.jp/pdf/suggestion.pdf> (2017/12/30確認).
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長(雇児発0521第18号), 子育て支援員研修事業の実施について,
<http://www.mhlw.go.jp/file/06Seisakujouhou1900000Koyoukintoujidoukateikyoku/0000093394.pdf> (2017/12/30確認).
- 秋田喜代美, 2016, 第1章 現代日本の保育一人が育つ場としての保育, あらゆる学問は保育につながる: 発達保育実践政策学の挑戦, 17-43, 東京大学出版会.
- 麻生典子, 2016, 地域の子育て支援における多職種協働による心理支援のコツ, 子育て支援と心理臨床12, 106-108, 福村出版.
- 一瀬篤, 2016, 「妊娠・出産包括支援事業」とは, 保健師ジャーナル72(1) 8-13, 医学書院.
- 伊藤大幸・辻井正次, 2016, 保育士評定に基づく発達評価尺度の開発とその有用性, 子育て支援と心理臨床12, 23-30, 福村出版.
- 大豆生田啓友, 2014, 新制度時代の保育の場における子育て支援の展望と課題—家庭連携による保護者支援を中心に, 発達140 (Vol.35), 36-42, ミネルヴァ書房.
- 奥山千鶴子, 2016, 子ども・子育て支援新制度と地域子育て支援, 子育て支援と心理臨床12, 58-62, 福村出版.
- 奥山真紀子, 2015, 健やかな発達を願って—乳幼児期の親子関係の問題とその支援, 発達143 (Vol.36), 59-64, ミネルヴァ書房.
- 勝又明子, 2017, 子育て世代包括支援センターの整備に向けた情報提供 保健師の役割の核となる「連携強化」とは, 保健師ジャーナル73(4), 298-307, 医学書院.
- 近藤政代, 2016, 【事例1】横浜市の取り組み3事業の包括的展開による子育て支援の充実, 保健師ジャーナル72(1) 20-26, 医学書院.
- 榊原智子, 2016, 妊娠期からの切れ目ない支援と「日本版ネウボラ」, 発達146 (Vol.37) 68-73 ミネルヴァ書房.
- 高橋睦子, 2016, 欧米の子育て事情—フィンランドを中心に, 児童心理臨時増刊No.1033 2016年12月号, 31-36, 金子書房.
- 高柳香里, 2017, 早期からハイリスク妊婦に保健師が関わる仕組みを実現 高槻市の取り組み, 保健師ジャーナル73(4), 308-312, 医学書院.
- 橘玲子, 2016, 子育て支援と地域連携—臨床心理士の役割, 子育て支援と心理臨床12, 63-67, 福村出版.
- 立原幸末・金山美枝子, 2016, 【事例2】松江市の取り組み 妊娠届出時から始まる保健師による一貫した支援, 保健師ジャーナル72(1), 27-33 医学書院.
- 萩原静子・武藤陽子・姫野由香, 2016, 【事例3】甲州市の取り組み 母親の不安に寄り添う体系的な母子保健事業, 保健師ジャーナル72(1), 34-40, 医学書院.
- 波田野茂幸, 2016, 立川市子ども未来センターにおける子育て支援の取り組み—教育・心理・福祉職でのチーム対応をめざして, 子育て支援と心理臨床12, 68-73, 福村出版.
- 柳川悦子, 2015, 「発達障害」の早期支援のための連携協力—暮らしにくさをかかえた子どもたちの明るい未来のために, 発達143 (Vol.36), 65-69, ミネルヴァ書房.
- 脇田菜摘・永田雅子, 2015, 親と子の“関係性”の視点を大切にしたい支援のために, 発達143 (Vol.36), 20-24, ミネルヴァ書房.

甲子園短期大学紀要投稿規程

第1条 投稿資格

投稿は、原則として本学教員に限る。但し、以下に定める特別記事については旧教職員の投稿を認めるものとする。共著者に本学教員以外を含めることが出来るが、筆頭著者は本学教員でなければならない。投稿は、論文、報告それぞれ一人一編とし、共著の場合は二編以内を原則とする。

第2条 編集委員会

編集委員長は原則として教育研究センター長とし、同センター長が編集委員を指名し、編集委員会を構成する。

第3条 著作権

- 1) 紀要に掲載された論文などの著作権は、甲子園短期大学紀要編集委員会に帰属する。
- 2) 投稿原稿の中で引用された文章や図表の著作権に関する問題は著者の責任において処理するものとする。
- 3) 著者が自分の論文などを複製、転載等の形で利用することは妨げない。この場合、著者は掲載先に出典を明記することとする。

第4条 投稿原稿

- 1) 原稿は、論文（総説review、原著original article、短報short article、事例研究case research）、報告（実践報告case study、資料・報告document、特別記事feature article）のいずれかで掲載する。投稿時に希望する種別を申請する。論文の内容は未発表のものに限る。
- 2) 論文は査読を行う。報告については、査読は必要としないが、編集委員会より体裁の修正を求められることがある。
- 3) 原稿が編集委員会に届いた日をもって受付日とし、査読が必要な種別については、編集委員会で採択された日を受理日とする。
- 4) 原稿は和文または英語文とし、一編の長さは原則として刷り上がりで、1) 論文は10頁程度、2) 報告は8頁程度とする。
- 5) アート紙、色刷りなどにより特別な費用が生じた場合、実費を執筆者負担とすることがある。
- 6) 文章は原則として横書きとし、人文系で必要な場合は、縦書きとする。

第5条 別刷

別刷は、一編につき50部を無料とし、それ以上は執筆者負担とする。

第6条 校正

校正は、校了まで執筆者の責任構成とする。但し、編集委員会は校正について意見を付すことができる。

第7条 論文の種別と内容

論文

総説review：特定の問題について関連する重要な業績を引用し、研究の状況および進展に関して著者の観点からまとめられた論説。原則として編集委員会が委嘱する。英文AbstractおよびKey wordsは必要ない。

原著original article：独創的な研究でそれ自身価値ある結論あるいは事実を含むもの、または応用を主としたもので実用価値の高いもの。英文AbstractおよびKey wordsは必要。

短報short article：限られた部分の知見など原著としてまとまらないが報告する価値のあるもの。英文AbstractおよびKey wordsは必要。

事例研究case research：一つの事例でもよいが、独創的な研究で十分な考察を行った研究論文に匹敵する性格をもったもの。英文AbstractおよびKey wordsは必要。

報 告

実践報告case study：実践記録を克明に紹介したもので、考察は必要としない。英文AbstractおよびKey wordsは必要としない。

資料・報告document：今後の研究遂行、実践に役立つと考えられるもので、考察は必要としない。英文AbstractおよびKey wordsは必要ない。

特別記事feature article：特定の話題について著者の観点からまとめられた論文形式ではない記事。原則として編集委員会が委嘱するものとする。英文AbstractおよびKey wordsは必要ない。

第8条 倫理的配慮

人を対象とする研究は、甲子園短期大学研究倫理規程に準拠し、その旨が本文中に明記されていること。

第9条 特別号の発行

学長が必要として認めた場合、特別号として発行することができる。

第10条 規程の改廃

この規程の改廃は、甲子園短期大学教育研究センター委員会の議を経て、学長が行う。

附則

この規程は、2012年4月1日から施行する。

附則

この規程は、2013年4月1日一部から施行する。

附則

この規程は、2014年4月1日から施行する。

附則

この規程は、2014年6月1日から施行する。

附則

この規程は、2015年7月7日から施行する。

附則

この規程は、2016年4月1日から施行する。

甲子園短期大学紀要

編集委員長 坂本 正子
編集委員 永藤 清子 吉井 隆
池上貴美子

甲子園短期大学 紀要 36号

発行年月日 2018年2月28日
発行所 甲子園短期大学
〒663-8107 兵庫県西宮市瓦林町4番25号
TEL(0798)65-3300(代表)
印刷所 デジタルグラフィック(株)
〒650-0043 神戸市中央区弁天町1番1号
TEL(078)371-7000(代表)

Journal of Koshien Junior College

No.36 2018

CONTENTS

— Scientific Articles —

- A Verification of the Effect by Changing the Syllabus of Horticultural Therapy Practice and Characteristics of Turf Dolls and Pressed Flower Pictures in Horticultural Therapy
..... Toshiko YAMAMOTO & Chiaki HARA..... 1
- Proposal of Effective Evaluation Method in Class
..... Hiroshi YASUDA & Keiichi YOSHIDA.....11
- A Preliminary Study on "Feeling of Whereabouts" of Elderly People Using Admission Facilities
..... Michiyo NAKAMURA.....17
- Teaching Material for Childcare Using Personal Computer
..... Takashi YOSHII, Hiroshi YASUDA & Satomi CHIHARA.....27
- A study on Consciousness Change of Novice Students in Observing Simulated Childcare
Kimiko IKEGAMI, Chieko MAEGAWA, Chika UEDA, Junko TANEDA, Satomi CHIHARA & Keiko HATA ...33

— Reports —

- Attempt to Design Lessons on Information Education in Nursery Teacher
and Kindergarten Teacher Training
..... Hiroshi YASUDA, Takashi YOSHII & Satomi CHIHARA.....43
- A Role of the Profession in the Maternal and Child Health and Parenting Support Area;
Report on Activities of the Parenting Comprehensive Support Center
..... Chieko MAEGAWA.....47

KOSHIEN JUNIOR COLLEGE

4-25 KAWARABAYASHI-CHO, NISHINOMIYA, HYOGO, 663-8107, JAPAN