

子ども生活学研究

第19号

目次

論文

インクルーシブ保育および医療的ケア児保育についての研修による保育者の意識変化
土沢 薫 …… 1

音・動き・ことば・描画の表現方法の関連性
—表現過程からの考察— 大島 美知恵 …… 15

研究ノート

体験がもたらす意識の変容
—自然体験を取り入れた授業実践から— 田野邊 涼 …… 31

研究・実践報告

保育者養成課程に在籍する大学生の感染症に対する意識調査
—感染症予防に対する意識と、環境や行動との関連— 田淵 光与 …… 43

2021年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部

インクルーシブ保育および医療的ケア児保育についての 研修による保育者の意識変化

Changes in Teachers' Awareness through Lecture on Inclusive Childcare and Childcare for Medical Care Children

土沢 薫

論文要旨

インクルーシブ保育および医療的ケア児への保育ニーズは年々高まっている。しかし、それらに対する研修体制や環境整備は十分とはいえない。更に、多様化する保育ニーズや保育に関する規制緩和策等により、保育士の業務負担は増している。本研究では、保育者に対して、インクルーシブ保育や医療的ケア児への保育に対する現状認識を調査した上で、90分程度の障害児保育研修を行い、単回受講によりその認識にどのような変化が生じるかを調べた。現状では、保育者のインクルーシブ保育や医療的ケア児に関する知識や情報は十分とはいえず、取り組みへの不安や負担を感じる者が少なくなかったが、研修後には、正しい知識や情報・具体的事例等に触れることにより、単回受講であっても一定程度の不安の払拭と意欲の喚起がなされる可能性が示唆された。その結果を踏まえ、今後のインクルーシブ保育実践に役立つ研修の在り方を考察した。

キーワード

インクルーシブ保育、医療的ケア児の保育、障害児保育、保育研修、保育士の業務負担

I. 問題の所在と研究目的

1. 問題の所在

(1) 保育環境の変化と保育者の負担

育児環境が多様化・複雑化する中で、発達の課題や家庭的課題など様々な配慮を必要とする子どもが保育園に在籍し、多岐にわたるニーズへの対応が必要となっている。保育園の役割が多様化し拡大していく中で、これまで各保育園が実情に応じて創意工夫を重ね、保育園の機能および質の向上を目指してきた。しかし、配慮を要する子どもや保護者への対応が求められる一方で、保育士不足と規制緩和によるパート保育士増加や正規職員の負担増大（厚生労働省、2020）、更には、他の専門職種と比べ低位な給与水準や実情に見合わない待遇など、保育士の業務量増大と保育者個人の負担過重は否めない。

(2) 保育者の現状と研修ニーズ

2017年には幼稚園教育要領と保育所保育指針が改定されたが、保育所保育指針では、職員研修の重要性が一層明確に具体的に示された（厚生労働

省、2017）。

そのような中、OECDが2018年に初めて実施した幼児教育の国際調査が2019年秋に発表されたが、日本の保育者は、子どもや保護者は「私を保育者として高く評価している」「保育者は社会的に高く評価されていると思う」という各回答への割合が、調査参加国の中で最も低かった（国立教育政策研究所、2020）。我が国の保育者は、世界の中でも特に、保育者に対する周囲からの評価が低いと感じている。更に、同調査で「特別な支援を要する子供の保育」の専門性向上ニーズを感じている割合は各国共に高かったが、中でも我が国の保育者は参加国中で一番そのニーズが高いという結果であった。

我が国の保育者は、日々負担の多い業務をこなしながら、周囲からあまり評価されていないと感じるとともに、特別な配慮を必要とする子どもたちの保育に関する専門性向上の必要性を強く認識し、資質向上に課題を抱えていると推察される。

(3) インクルーシブ保育への期待と現場の実情

インクルーシブ教育の理念と実践が世界的な原則として目指されたのは1994年の「サラマンカ宣言」以降だが、この概念が日本で広く行きわたるのは2006年「障害者の権利に関する条約」の採択後である。その後も、諸外国に比べ日本におけるノーマライゼーションや障害者の権利への意識は低く、結局、条約批准まで7年以上を費やし、世界で140番目の締結であった。

その中であって、義務教育においては、省庁主導で2007年「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られた。そして、2012年に文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」報告がなされ、2013年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の制定があり、インクルーシブ教育推進政策が進んできた。小学校以上の教育にはインクルーシブ教育実践が浸透しつつあり、インクルーシブ教育の実践例、関連の著書や論文も数多く出されている（柘植、2015など）。

ところが、保育の現場におけるインクルーシブ保育の現状は若干異なっている。保育現場では、以前から、障害のある子どもを含めた一人ひとりの最善の利益のため、日々試行錯誤を繰り返しながら集団保育実践を行ってきた歴史がある。特に、保育現場は多様な子どもが共に集団生活を送る場であることから、健常児も障害児も共に生活することで育ち合う「統合保育」の在り方が模索され（茂木、1997など）、多くの実践報告もなされてきた。つまり、保育においては、本来子ども一人ひとりの保育ニーズに対応し多様性のある保育を展開することが求められ、これまで、その保育実践が各園の理念や保育者個人の努力により支えられてきたという側面が強い。保育の場では、多様性のある保育を展開する力と、インクルーシブ保育を行う素地はあるものの、具体的な保育実践としての展開は、現場保育士の力量に委ねられがちであったといえる。そのため、多くの保育者が日常的な保育場面において、障害児のためのプログラムを構成することに不安を感じている（山本・山根、2006）という報告がある。また、工藤・金（2017）は、インクルーシブ保育を実践する保育者が、対象の子どもだけでなくすべての子どもに配慮した

保育方法を学ぶ場がないことを課題として挙げている。インクルーシブ保育実践への期待と、実践力醸成に向けた研修の必要性は明らかであるが、研修体制の整備や内容の充実は追いついていないのが実情である。

更に、近年の保育に関する傾向として、2020年12月に発表された「新子育て安心プラン」など、待機児童や保育士不足の解消に向けた取り組みに重点が置かれ、インクルーシブ保育を充実させる取り組みは十分とはいえない。我が国の保育現場におけるインクルーシブ保育についての理解や実践は、未だに個々の現場努力に委ねられがちな状況である。

(4) 医療的ケア児と保育の現状

厚生労働省によると、2017年度に全国で保育施設に通う障害児は約6万8000人で、そのうち医療的ケア児は約370人であり、年々増加傾向にあるという。2019年には、医療的ケア児の全国総数は2万人を超え（推計20,155人）、人工呼吸器児数は4,600人となり、過去7年で医療的ケア児は約1.5倍、うち人工呼吸器児数は2.4倍近くに増加している。特に0歳から4歳までの増加が顕著であり、乳幼児であるほど数も重症度も高いことが明らかになっている（中村、2020）。

保育所によっては、特別に「医療的ケア児・障害児クラス」を設置し、看護師が担任として常駐し、登園が困難な子どもには福祉車両での送迎支援を行う体制を整えている園もあるが、ごく一部の例で定員も限られている。実際、政令市における2019年4月現在の待機児童の中で、その大半が障害児や医療的ケア児になっている大阪市や千葉市のような地域もある（毎日新聞、2019年12月24日付）。更に、医療的ケア児の保護者の実情としては、何度も入園を断られるうちに途中で諦めるケースが多いことから、医療的ケア児の保育の受け皿が整わない結果として、保護者の就業断念による問題の潜在化が推察される。待機児童数0とされる地域でも、医療的ケア児保育の必要実態とは異なる可能性が否定できない。医療的ケア児の保育は、実際のニーズに見合うものとなっていない（三菱UFJリサーチ、2020）。

(5) インクルーシブ保育と専門性向上への課題

上述したOECD調査の結果や我が国の保育の現

状からわかるように、現在、インクルーシブ保育や医療的ケア児の保育について、十分な教育や研修がなされている状況になく、インクルーシブ保育の理解や知識、技術の習得が十分な保育者は少ないことが懸念される。保育者側の実践力向上へのニーズも高いことから、研修とその受講の機会を増やしていく必要がある。

しかし、人手不足で日々負担の大きな仕事をこなしている現場保育者にとっては、単に研修を増やすだけでは、研修受講が業務へのしわ寄せや負担感の増大を招き、研修参加の困難さを増す可能性も否定できず、現状の改善につながりにくい。保育者に負担感を増大させにくく取り組みへの意欲を得られる研修が求められる。

2. 研究の目的

この研究では、現場保育者を対象としたインクルーシブ保育(医療的ケア児に関する内容を含む)の研修における、事前および事後アンケートの結果から、首都圏および地方都市周辺地域の保育者のインクルーシブ保育の認知度や認識の現状と、研修による認識の変化について明らかにすることを目的とする。更に、今後の我が国におけるインクルーシブ保育および医療的ケア児の保育実践を見据えた、効果的なインクルーシブ保育に関する研修の在り方について検討する。

II. 方法

1. 調査対象

インクルーシブ保育および医療的ケア児に関する研修の受講者である保育士(認定こども園勤務者を含む)198名を対象とした。そのうち194名(回収率98.0%)から回答を得た。

研修を受講した保育者は、北関東にあるA県内の二つの中規模市B市(人口約9.6万人)とC市(人口約6万人)における地域の保育士向けの研修会参加者合計148名と、東京都D区における保育士キャリアアップ研修「障害児保育」受講者50名であった。

受講保育者層は、A県B市およびC市における研修参加者の年代は、20歳代から60歳以上まで幅広く、雇用形態はほとんどが正規職員だったが、参加希望する非常勤職員も対象となっていた。受講者の勤務先は保育所および認定こども園のほ

か、市の行政(保育課)勤務の保育士や学童保育担当の保育士も数名参加していた。D区でのキャリアアップ研修への参加者は、園内において今後障害児保育におけるリーダー的役割を担うことが期待される20代後半から50代までの私立保育園の保育士であった。

研修時点での、各地域の医療的ケア児に関する状況は、B市では、翌年度にX公立保育園で医療的ケア児の初受入れが予定されていた。C市は、子ども医療センターを併設する医大付属病院を有し、病院内では多くの子どもが多様な医療的ケアを受ける地域である。D区は、2018年から区内における医療的ケア児受入れモデルケースとしての取り組みを始め、その実践は限定的ではあるが、区立保育園で2018年に1名、2019年に更に2名の受入れ実績があり、区立保育園における医療的ケア児の受入れ体制は少しずつ進んでいた。しかし、受講保育者には調査時点で医療的ケア児保育に携わっている者はいなかった。

2. 調査方法

障害児保育の研修前後に質問紙調査を実施した。研修は、B市、C市では、2019年2月と6月に「インクルーシブ保育(医療的ケア児の保育を含む)の理解」の内容で研修会をそれぞれ実施した。D区では、2020年保育士等キャリアアップ研修専門分野別研修「障害児保育」の3日間計15時間の研修において、2日目の午前中90分1コマを利用し「インクルーシブ保育および医療的ケア児の理解」の内容で研修を行った。

調査手続きは、研修会場での無記名自記式による質問紙調査で、事前調査用紙および事後調査用紙の配付、記入、回収は、すべて研修当日に行った。記入のタイミングは、事前アンケートは、用紙を配付後すぐに記入を依頼し研修開始前に回答、事後アンケートについては、研修終了後にそのまま会場で記入、回収した。

3. 調査内容

(1) 事前アンケート

研修以前における「インクルーシブ保育」についての認識や実践の状況と「医療的ケア児」の保育に関する認識や今後の希望について、「当てはまる」「まあ当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の4肢に「わからない」を加

えた5肢から択一式で回答を得た。

(2) 事後アンケート

研修受講後の「インクルーシブ保育」についての認識や理解、実践への意欲と「医療的ケア児」の保育に関する認識や今後の関わりについて、「当てはまる」「まあ当てはまる」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の4肢に「わからない」を加えた5肢から択一式で回答を得た。更に、末尾には自由記述欄を設け、研修に関連する意見・感想を任意に記述できるようにした。

4. 倫理的配慮

事前に、研修の実施主体者にアンケートを示した上で趣旨説明を行い、実施の了承を得た。その上で、参加者には当日にアンケート実施への協力を依頼した。実施にあたり、書面および口頭で対象者全員に対し、調査についての説明、任意回答であり個人は特定されないこと、辞退による不利益は生じないことを伝え、アンケートへの回答および紙面の提出をもって同意を得た。

Ⅲ. 結果

1. 研修受講直前の「事前アンケート」の結果

事前調査の回答結果を以下に記す(図1)。

(1) 「インクルーシブ保育」についての認識

受講者の「インクルーシブ保育」についての認知度は、以下の状況であった。

(a) 「インクルーシブ保育」の言葉を知っていた

回答者194名中、「当てはまる」と答えた者が15名(8%)、「まあ当てはまる」が22名(11%)、「あまり当てはまらない」29名(15%)、「当てはまらない」94名(48%)、「わからない」34名(18%)であった。「あまり当てはまらない」「わからない」と答えた者も含めると受講者のうち8割以上(81%)が「インクルーシブ保育」という言葉をほぼ知らない状況だった。

(b) 「インクルーシブ保育」の言葉を使ったことがある

「当てはまる」7名(4%)、「まあ当てはまる」5名(2%)、「あまり当てはまらない」17名(9%)、「当てはまらない」142名(73%)、「わからない」と答えた者が23名(12%)であった。「インクルーシブ保育」という言葉を使ったことがある受講者は、「ほぼ当てはまる」を含め194名の受講者中12名(6%)のみであった。

(c) インクルーシブ保育の実践に興味がある

「当てはまる」50名(26%)、「まあ当てはまる」71名(36%)、「あまり当てはまらない」11名(6%)、「当てはまらない」9名(5%)、「わからない」53名(27%)であった。言葉の認知度は低いのが、62%が実践への興味があると答え、研修意欲や内容への期待感の高さが示された。

(d) インクルーシブ保育は好ましいと思う

「当てはまる」28名(14%)、「まあ当てはまる」

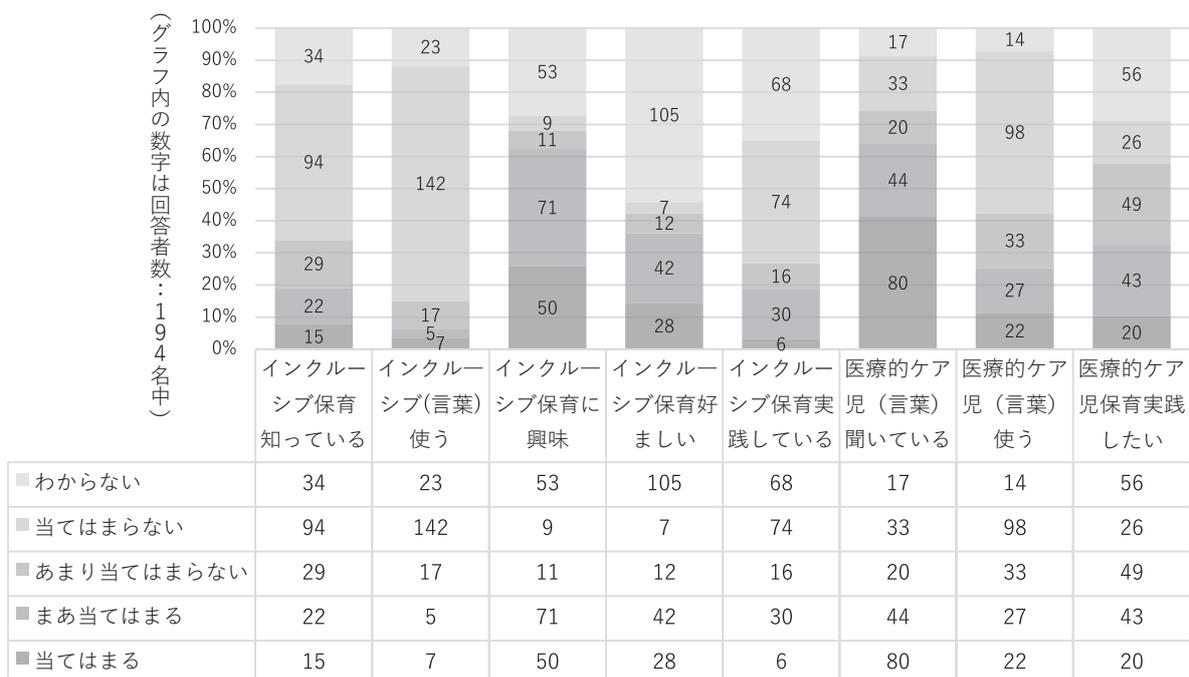


図1. 障害児保育研修の受講前における保育者の認識および現状

42名(22%)、「あまり当てはまらない」12名(6%)、「当てはまらない」7名(4%)、「わからない」105名(54%)で、認知度の低さもあり過半数が「わからない」との回答であった。

(2) 保育現場でのインクルーシブ保育の実践状況
受講保育者のインクルーシブ保育の実践状況は、以下のような結果であった。

(a) 現在、インクルーシブ保育を実践している

「当てはまる」6名(3%)、「まあ当てはまる」30名(16%)、「あまり当てはまらない」16名(8%)、「当てはまらない」74名(38%)、「わからない」68名(35%)であった。インクルーシブ保育を現在実践していないと認識する保育者は、「あまり当てはまらない」を含め158名(81%)であった。

(3) 「医療的ケア児」についての認識

インクルーシブ保育の中でも、特に「医療的ケア児」保育への認識は、次のとおりであった。

(a) 「医療的ケア児」という言葉を聞いたことがある

「当てはまる」80名(41%)、「まあ当てはまる」44名(23%)、「あまり当てはまらない」20名(10%)、「当てはまらない」33名(17%)、「わからない」17名(9%)で、124名(64%)が言葉を聞いた経験があり、認知度は低くなかった。

(b) 「医療的ケア児」という言葉を使ったことがある

「当てはまる」22名(11%)、「まあ当てはまる」27名(14%)、「あまり当てはまらない」33名(17%)、

「当てはまらない」98名(51%)、「わからない」14名(7%)であった。「あまり当てはまらない」「わからない」を含め145名(75%)が身近な言葉として使用した経験はなかった。

(c) 医療的ケア児の保育にかかわってみたいと思う

「当てはまる」20名(10%)、「まあ当てはまる」43名(22%)、「あまり当てはまらない」49名(25%)、「当てはまらない」26名(14%)、「わからない」56名(29%)であった。医療的ケア児の保育実践に「まあ当てはまる」を含め63名(32%)の受講者が前向きな興味を示していた。

2. 研修受講後の「事後アンケート」の結果

障害児保育研修の終了後に実施した調査から、「インクルーシブ保育」および「医療的ケア児」の保育に関する認識や実践、今後の希望等についての回答結果を以下に示す。事後アンケートの結果全体をまとめたグラフが図2である。

(1) 「インクルーシブ保育」についての認識

事後アンケートで「インクルーシブ保育」についての認識を尋ねたところ、以下の結果であった。

(a) 「インクルーシブ保育」について知ることができた

「当てはまる」130名(67%)、「まあ当てはまる」64名(33%)、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」、「わからない」と答えた者は0名であった。全員がインクルーシブ保育について知ることができたと回答している。

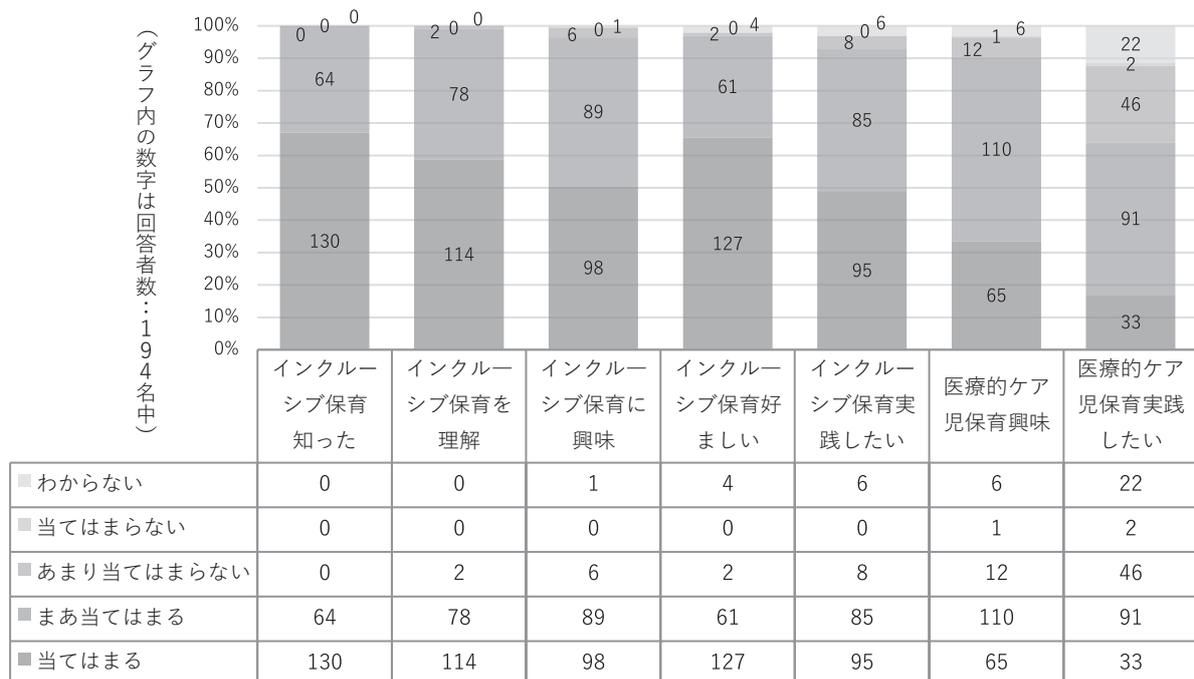


図2. 障害児保育研修の受講後における保育者の認識および意欲

(b)「インクルーシブ保育」の理解が深まった

「当てはまる」と答えた者が114名(59%)、「まあ当てはまる」78名(40%)、「あまり当てはまらない」2名(1%)、「当てはまらない」「わからない」と答えた者は0名であった。「まあ当てはまる」も含めるとほとんどの回答者がインクルーシブ保育について理解が深まったと回答している。

(c) インクルーシブ保育の実践に興味をもった

「当てはまる」98名(50%)、「まあ当てはまる」89名(46%)、「あまり当てはまらない」6名(3%)、「当てはまらない」0名、「わからない」1名(1%未満)であった。研修前の62%から更に増え、ほとんどの保育者が興味を示した。

(d) インクルーシブ保育は好ましいと思う

「当てはまる」127名(66%)、「まあ当てはまる」61名(31%)、「あまり当てはまらない」2名(1%)、「当てはまらない」0名、「わからない」4名(2%)であった。インクルーシブ保育に対する好評さが研修前の36%から97%に増加した。

(2) 今後の「インクルーシブ保育」の実践について

(a) インクルーシブ保育を実践したい

「当てはまる」95名(49%)、「まあ当てはまる」と答えた者が85名(44%)、「あまり当てはまらない」8名(4%)、「当てはまらない」0名、「わからない」6名(3%)であった。受講した保育者のうち93%が、今後のインクルーシブ保育の実践に意欲を示した。

(3) 「医療的ケア児」についての認識

「医療的ケア児」の保育についての認識に対す

る回答結果は、以下のとおりである。

(a) 「医療的ケア児」の保育に興味をもった

「当てはまる」65名(33%)、「まあ当てはまる」110名(57%)、「あまり当てはまらない」12名(6%)、「当てはまらない」1名(1%未満)、「わからない」6名(3%)であった。

(b) 機会あれば医療的ケア児の保育にかかわりたい

「当てはまる」33名(17%)、「まあ当てはまる」91名(47%)、「あまり当てはまらない」46名(24%)、「当てはまらない」2名(1%)、「わからない」22名(11%)であった。全般的なインクルーシブ保育への興味や意欲の高さに比べ、医療的ケア児の保育については、前向きな回答が64%で、研修後においても実践に何らかの躊躇を感じる回答が「わからない」「あまり当てはまらない」を含めると36%あった。

3. 事前アンケートと事後アンケートの比較

次に、事前および事後アンケートから、研修前後での回答結果の比較が可能な内容(インクルーシブ保育および医療的ケア児保育についての認識の変化と保育実践への意欲に対する変化)に関して、研修前後に生じた差分を以下のグラフにまとめた(図3)。

第一に、インクルーシブ保育についての認知度は、研修前は19%にとどまっていたが、研修後には100%となった。たった90分の単回研修ではあったが、現状では、ひとまずインクルーシブ保育についての正しい知識や正確な情報に触れる機会の提供が大切であることが示された。

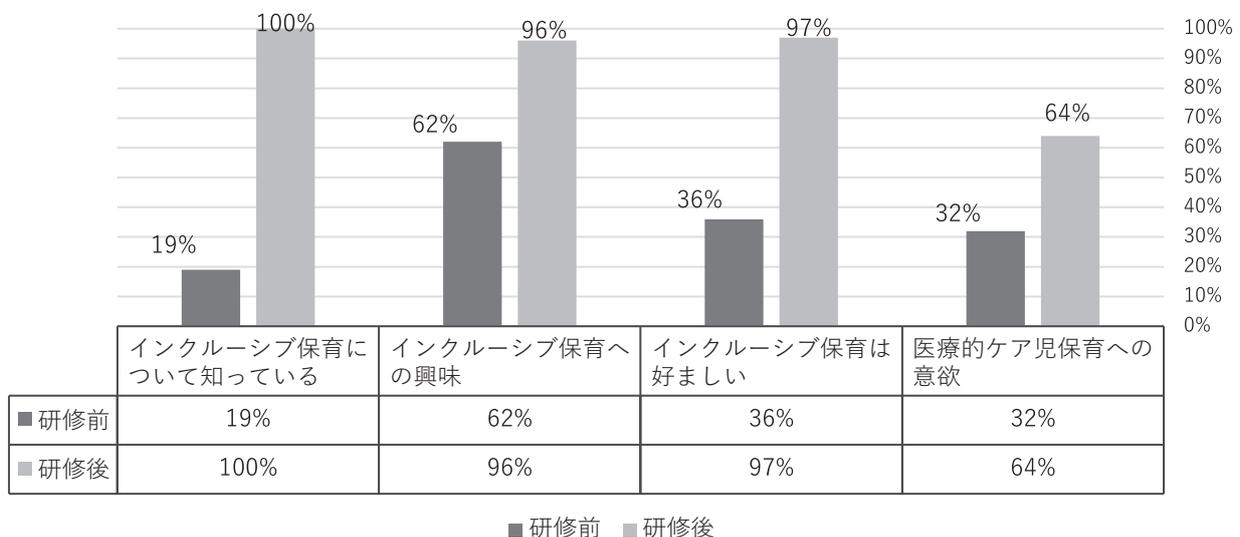


図3. 研修受講の前後における保育者のインクルーシブ保育に対する認識の変化

関係性をもつ単語は点線 (---) で結ばれている。実践と点線が多く集まり黒丸に二重丸 (●) で示された単語が、文章の意思を表すキーワードとなる。

(2) 自由記述の分析結果

今回のアンケート自由記述からは、キーワードとして「できる」「今回」「感じ」「対象」「児」「研修」「子」「言葉」「園」「中」「少し」「保育」「思い」「医療」「ケア児」の14語が見出された。

図4において、丸囲みで示されたA～Eの部分は、その内側に強い関連を示していない語は含まず全ての語が何らかの強い関係性をもってつながり合う4語以上の語群を示したものである。便宜上A～Eを付し、各語群には、囲み内のそれぞれの語の意味と関係から想起される内容を提示している。

中央上部から左へと伸びる丸囲みAは、「できる」のキーワードが中心となって語の繋がりを形成し、子どもと保育者である自分ととの日々のポジティブな関わりに関する主張が構成されていることが分かる。

左側の丸囲みBは、「研修」のキーワードに共起して「今後」の語と「活かし」の語が表れ、その先に「子」のキーワードが連なっている。研修を今後の子どもへの対応に結び付ける主張が見られる。

左下から中央下部へ伸びる丸囲みCは、「園」のキーワードから「受入れ」「対応」と繋がりを形成し、そこから「勉強」まで伸びる語の繋がりと、「言葉」のキーワードにつながる点線の繋がりが伸びている。これらCの語群は、園における受入れとその対応を想起させる内容になっている。そして、語群C「園における受入れと対応」と語群A「日々の子どもとの関わり」とをつなぐ真ん中の位置に「講義」の語が関係性をもつ単語として共起し両者をつないでいることから、今回の研修講義が、日々の子どもとの関わりや園での受入れと対応に影響を及ぼす内容になったことが推察される。

更に、中央に位置する丸囲みDは、「対象」「児」「感じ」という3つのキーワードの強い共起性と、それら3語のつながりの先に「関わる」「障害」の語が連なって主張を構成している。障害と子ども

への関わりに関する内容が表れている部分である。キーワードである「対象」の先には語群Dから抜け出て、研修と今後の実践を結び付ける主張の表れである語群Bが連なり、障がい児への関わりと研修が結びつきをもって表れている。しかし、キーワード「感じ」から左に伸びる先には、他の単語間の連なりを横切る形で「大切」と「大変」という意味合いの異なる語がつながり、保育者の内面的葛藤や保育の苦労の現実が想起される。ただし、それぞれの語の結びつきは単線的なものにとどまっている。右側の丸囲みEは、「医療」「ケア児」のキーワードを中心に主張が構成され、医療的ケア児の受入れを前向きに考えていこうとする内容となっているが、この主張は他の主張と離れて構成されており、日々の保育実践を示す語群との結びつきは強くない。他方、語群Eの「受け入れる」という語から「少し」というキーワードが連なり、「持つ」という語がその先の「障害」の語を繋げ、どの語群にも属さない「学び」という語が「ケア児」のキーワードと繋がりをもちながら、医療的ケア児や対象児と関連する全体の主張として緩やかなまとまりを作っている。その中心部分に、周囲と直接の繋がりを構成しないが、「中」というキーワードと「考え」という言葉を「幸せ」の語がつないでひと続きの主張を構成している。これら語の関連性は、「幸せ」と関連を示す語群を今回の研修内容を示す語群の連なりがぐりりと取り囲む位置関係を示して、研修のポジティブな効果を想起させる。その反面、大切な言葉であるはずの「保育」「思い」のキーワードや「現場」という語については、他語との共起性や強い関係性を示すことなく単独で表れ、研修内容とは異なる次元で、まとまりきれない保育現場の現実の多様さや混沌が想起される配置となっていた。

(3) 各自由記述の内容から

以下に、事後アンケート自由記述欄の内容の一部について、参加者の反応が直接感じられるように原文に近い文章のまま列記する。その際、読みやすさや伝わりやすさを考慮し、上述のテキストマイニング分析から浮かび上がった語群A～Eの内容と関連が強いと考えられる内容ごとに、各自由記述を分類して提示する。ただし、各人の自由記述それぞれには多様な語句や要素が含まれてお

り、テキストマイニング分析による語群と以下の自由記述の内容とが直接の関連を示すとは限らない。

(a) 「日々の子どもとの関わり」

- ・今日の研修を活かして、どの子どもも楽しく過ごせる環境が作れる保育士になります
- ・日々の保育を改めて考えさせられた
- ・保育の基礎となる在り方を、初心にかえて改めて思う、自分の心の乱れは子どもにも感じてしまう、人間はすべて平等の立場から、心の支えとなれるような保育をしていきたい
- ・自分の支援を見直す良いチャンスとなった
- ・インクルーシブ保育についても、一人一人をよく見ていきたい
- ・インクルーシブ保育という言葉はよく理解していなかったが、日常の保育の中では実践している部分もあった
- ・初めてインクルーシブ保育について知り、日々の保育の中で全ての子どもが生きていくのに楽しく幸せに生活することができるような保育を心掛けていくことの大切さや重要さを感じた

(b) 研修と今後の実践」

- ・とても勉強になり、明日からの保育に取り入れていきたい
- ・インクルーシブ保育についてよく理解できた、勤め先にも当てはまる子がいるので、向き合っ、保育の現場に生かしていけたらと思う
- ・疑似体験もできて、理解しやすくわかりやすかった、もっと長い時間、いろいろなケース、例なども聞いてみたかった
- ・今現在、保育の現場は離れているが、思い返すと反省すべき点がたくさんあったと気づかされ、の前にいる子のことをより理解できるようにしていきたいと思った、もっと寄り添える保育者になりたい
- ・自分の保育を見直し、子どもにとってより良い対応ができるよう努めていく、また機会があれば、ぜひ参加したい
- ・わかりやすく、知らないこともたくさん理解できた
- ・非常にわかりやすく実りのある時間となった、インクルーシブ保育、医療的ケア児について理解を深め、考えるきっかけともなった
- ・インクルーシブ保育という言葉はあまり聞きな

れない言葉だが、話を聞いていくと、私たちが普段ちよつとした意識をすることで変わってくるものだと感じた、保育の中で周りと少し違う子との関わりで悩むこともあったが、「その子にとっての幸せを考えて関わっていく」という話を聞いて、深く考えすぎていたのかもしれないと反省した、これからの保育に、今日学んだことを生かしたい

(c) 「園における受入れと対応」

- ・園での対応など具体的でわかりやすい内容だった、もっと勉強していきたい
- ・インクルーシブ保育の考え方を知ることができた、園としてできること、保育者間での共通認識など、課題はたくさんあるが、話し合える、考え合えるきっかけを作りたいと思った
- ・インクルーシブ保育を正しく知り、また、医療的ケア児の実情も知り、どのお子さんも保育園で楽しく生活できると良いと思った、しかし、私が働く園では、常に人手が足りず、発達に配慮を要すると思われる子ども加配がなかなかつかない現状で、医療的ケア児について十分な体制が取れるか不安

(d) 「障がいと子どもとの関わり」

- ・我が家にも障害を持つ子供がいて、同じ思いを抱き普通学級に入学させた経緯があり、就学前だけでもインクルーシブ保育の実践は好ましいと思う
- ・インクルーシブ保育について、園でも取り入れようとしているところだが、どうしても対象児を特別扱いしてしまう傾向があり、難しさを感じる、他児も対象児に対して、あの子は怒らせるとやっかいだという印象を持ってしまっていて、成長し合うことができていないので、今回の研修内容を園に持ち帰り、職員に共有し、今後の保育に活かしていきたい
- ・今回の講義で、初めて「インクルーシブ保育」と「医療的ケア児」という言葉について考えることができた、講義を受けるまでは“新しいことが始まる”と感じていたが、日々の保育の中で、少し工夫し対象となる子に合わせた保育をしていくことがインクルーシブ保育と学んだ、特別なことではないということが分かり、不安がなくなった

(e) 「医療的ケア児の受入れ」

- ・医療的ケア児の受け入れは必要、事前準備をしつかりする必要があると思う、実際に経験している人の話も聞いてみたい
- ・以前、医療的ケア児に関わったことがあり、保護者が「健常児と一緒に遊ばせてあげたい」と思う気持ちを間近に感じていた
- ・現状、本市の公立は施設としての機能力は低く（医務室がない、各園に看護師がいない）、それを打開する案が出ず、「とりあえず預かる」という意識が強い、その中で医療的ケア児を預かることに対しては正直反対している、先生の話はよく理解できるが、現場としての理想と現実があるように感じる
- ・実際大変なことではあると思うが（医療的ケア児）、対象児や家族のことを考えると大切なことだと感じた
- ・初めは聞きなれない言葉に戸惑いもあったが、今回のことでいろいろなことが分かり、医療的ケア児への対応への考え方も変わった
- ・医療的ケア児への保育ももっと学びたい
- ・1年間病後保育を担当し、やはり高熱が出ることが怖かったりした、通常保育で障害を持つ子を受け入れることが、少し身近に感じ、医療的ケア児のために勉強できたこと、ありがとう
- ・とても勉強になった、医療的ケア保育が増えていくと思うが、これから考えていかななくてはいけないと思った
- ・今後、医療的ケア児で保育が必要な家庭が増えてくると思うが、医療的ケア児を受け入れるにあたり不安が先にきてしまっていたが、少し前向きに受け入れていくことが大切だなあと研修を受けて考え方が変わった
- ・医療的ケア児について詳しく教えていただき、実際に保育園で受け入れるとしたら、どんな体制が必要なのか、メリットは…と学び、自分のこととして聞くことで、受入れは必要なことだと感じるとともに、怖さも感じた、保育実践の事例の先生の対応はすばらしく、勉強になった、もし、自分の園でそういった話が出たときは前向きに対応したい

(f) その他

- ・インクルーシブ保育、医療的ケア児の保育を

もっと広めていくためにも、保育士を目指し、続ける人が増えてほしいと思った

- ・医療的ケア児やその保護者のメリットを考えると、これから受け入れられる園がどんどん増えていける体制が整えられると良いと思った、喀痰吸引研修を受けても、自分が務められるか、不安に思うところもある
- ・お話を聞くことができてよかった、命を守るとはとても大事だと思うが、いろいろな事件が多く難しさを感じる、環境を整えて受け入れるまで、時間がかかると思う、いろんな情報収集が大切

IV. 考察

(1) 事前・事後アンケート調査結果の検討

今回の調査により、インクルーシブ保育に関する保育者の認識が不足している実態や、保育現場のインクルーシブ保育実践を進めていくための研修やサポートの必要性が明らかになった。しかし、同時に、そのような保育現場の実態は、単なる保育者の意欲や努力の不足によるものではないことも浮かび上がってきた。

研修前後のアンケート調査を比較すると、インクルーシブ保育や医療的ケア児の保育に対して、その認識に大きな変化がみられた。インクルーシブ保育や医療的ケア児の保育への認識が前向きで肯定的なものに変化し、実践への意欲も向上した。その要因として、日頃保育者は、多忙感を抱え、負担の多い日々の業務をこなす中で、「インクルーシブ保育」「医療的ケア児」といった新たな考え方や分野に対して、積極的に取り組むことができにくく、必要な知識や正しい理解を得られないままになっている状況が考えられる。しかし、多くの保育者は、そのような現状でも、より良い保育実践のために保育力を向上させたいと考えており、単回短時間の研修であっても、積極的に学び日々の保育に活かそうとする意識や意欲が高いことが明らかになった。

そして、実際の保育における多忙や負担は変わらなくても、インクルーシブ保育を正しく理解し実践に結びつくイメージが持てることで、心理的な負担感や不安感は軽減することが示され、現状における効果的な研修の必要性が改めて示唆さ

れた。

多忙さや社会的評価の低さが問題となる保育現場で、単なる理想論の押し付けや各保育者に無理を強いる形でなく、日々の保育を実践していく個々の保育者が好ましいと感じられる保育内容の実現に向け、前向きに尽力したいと感じられることは重要である。しかし、今回の研修におけるインクルーシブ保育に対する保育者の認識の急激な変化は、研修後の一時的なものである可能性が否めない。今後は、困難事例を含むフォローアップ研修等の機会検討や更なる専門性向上の機会提供と共に、尽力し続ける保育者が孤立や疲弊状態に陥らないようなバーンアウトの防止への配慮、更に、環境や体制整備、内外連携等の内容を含めた園全体の研修などについても検討する必要があると考える。

また、インクルーシブ保育の考え方を正しく理解することにより、多くの場合、一般的なインクルーシブ保育実践への抵抗は減り、受け入れやすくなると思われるが、医療的ケア児など更なる配慮やスキルが必要な子どもの保育を含む実践となると、子どもの命を預かる保育者としての責任や現場の実情から、不安や抵抗感が生じやすく、負担感も大きいことが明らかになった。医療的ケア児保育の実践例の少なさと個別性・専門性の高さも受け入れにくさにつながりやすいと考えられる。医療的ケア児の保育においては、受入れ側の負担感の一因として、通常の単回講義ではカバーできない専門的な知識や技術獲得のための研修が必要で、別枠での専門研修の機会が欠かせないが、そのような保育者の質向上の側面に加え、今後は、保育者の個別の負担が大きくなりすぎないように、一層の環境整備や人的配置等の課題改善も重要となるであろう。

(2) 研修内容の工夫

今回の調査においては、その前提として保育者を対象とした障害児保育の研修を実施しているが、短い時間での単回研修では、扱える内容には限りがあり、短時間のうちにどのような研修内容を構成するかによってその効果が異なると考えられる。

事後アンケートの自由記述のテキストマイニング分析によると、日々の保育における子どもとの関わりや園における受入れと対応の内容が多く表

れ、その両者は「講義」の語で結び付き、障害と子どもとの関わりを示す語群がまとまって、そこから続く語群に「研修」というキーワードが表れ、今後の実践と研修を表す語群との繋がりを示していた。今回の「講義」「研修」が、実践や日々の関わりと関連付けて捉えられていたと考えられる。研修内容として、障がいの知識や特性をに応じた対応スキルは大切ではあるが、専門的・学術的なレクチャーに偏らず、日々保育現場で奮闘する保育者が、今後も前向きに頑張れそうだと感じられたり、翌日からの実践に役立つと思えたりするような、具体的な保育イメージを共有できる内容を工夫することは大切だと考える。

また、アンケート結果や自由記述の内容によると、研修によって保育力向上に向けた意欲の高まりや実践力を身に付けられたと感じる保育者が多かったが、同時に、保育現場の体制の不備や現場の困難さを再認識する自由記述も目立った。子どもにゆとりをもって接するためには、日頃から過剰な負担が掛かりがちな保育者に対し、更に負担を強いるような研修スタイルや内容でなく、受講しやすい研修スタイル、「これならできるかもしれない」「これでよかったんだ」と思えるような、保育者自身が安心やゆとりを感じられるサポート型な研修内容であることが、結果として研修への積極的参加を促し、効果を得やすくさせると考えられる。

インクルーシブ保育の理解が不十分な現場の実情を踏まえれば、新たな客観的知見等についても吸収しやすいよう、わかりやすい言葉や具体例などで伝えることによって、保育者個人の思い込みに左右されない、説得力のある理解しやすい内容を工夫する必要がある。

また、少ない研修チャンスを最大限生かすために、受講者に大切なポイントが伝わりやすい研修を心掛けなければならない。保育者は、新人からベテランまでの年齢や保育経験の違い、スキルの幅、資格取得のために学んだ障害児保育についてのカリキュラムや学習内容の変遷、学歴の違い等が多様であるため、保育者の知識やスキル、経験に差があることを理解し、それを前提にして研修内容を組み立てる必要がある。また、同じ内容を伝えても、受け取り方に差が生じやすいことに留

意し、その都度、受講者の反応を確認しつつ伝え方を工夫する配慮も大切であろう。

(3) 研修の実施方法について

本研究の前提となった障害児保育に関する各研修会について、B市とC市で開催された研修では、地区内の多くの保育者が参加していたものの、強制参加ではないため、障害児保育に批判的あるいはほとんど興味のない保育者は受講しない可能性が高い。また、D区の研修は障害児保育分野のキャリアアップ研修であり、受講前から障害児保育に興味や必要性を感じている保育者の参加が多いと考えられる。本調査の対象集団は、障害児保育に対する親和傾向を持つ保育者の割合が高かった可能性がある。

その可能性を考慮した上で、事前調査におけるインクルーシブ保育や医療的ケア児保育への認識の低さと、事後調査による認識や意欲の高まりを考えると、今後の研修の在り方の一案として、まずは障害児保育に対する親和性や必要性の高い保育者を中心に、積極的に研修の機会を活用することは有効であろう。研修内容が吟味され充実すれば、負担の少ない単回研修であっても、現場におけるインクルーシブ保育実践の中心的役割を担う保育者として、現在のインクルーシブ保育への負担感や医療的ケア児保育への不安感の軽減が図られ、その成長と活躍を支える一助として、研修が効果的に作用することが期待できる。そして、これらの保育者を中心に、園内研修や各園での事例検討会、個々のケース対応の充実が図られていくことが望ましいと考える。

また、1回限りの研修では、知識力向上や意識の変化は生じて、十分な保育のスキル向上までには至らず、その後の保育実践の場ではさまざまな疑問や不安が生じてくる可能性が否めない。前向きに取り組む保育者を支え続ける周囲のサポート体制と、保育者が気軽に保育の悩みや課題を相談できる機関や、できればフォローアップ研修などが開催されることが望ましいと考える。

更に、自由記述の分析からも垣間見えるように、現時点で、既に配慮が必要な子どもや保護者への対応に不全感を感じる保育者も一定数いることが推察される。現場では、単発的研修や大人数を対象とした講話では解決に至らない様々な個別の

ケース、多様な問題があると思われる。保育の質向上の次段階として、少人数で、より具体的なレベルで保育実践の問題解決の糸口が見つかるような演習またはケーススタディ型の研修会も重要になってくるであろう。

(4) まとめ

現段階では、我が国の認可保育所は、過重負担を強いられつつも質の高い保育実践と保育所機能を維持しているが、それは保育所や保育者の自助努力の上に成立している面が大きい。なるべく早期に保育界全体としての保育力の底上げと、インクルーシブ保育に関する状況改善、そのための効果的な保育者研修が必要であり、その実施が求められる。各保育所の機能やそれぞれの保育者の能力が十分に発揮され、配慮を要する子どもも含めた子ども同士の豊かな育ち合いができるよう、研修をはじめとする保育者の資質向上の仕組みと保育体制の整備、保育環境の充実が求められる。

インクルーシブ保育を正しく知れば、その保育についての考え方を支持する保育者は多いと思われる。しかし、インクルーシブ保育は、多様な個人が前提であり、定式化された方法は通用しないともいえる。そのため、インクルーシブ保育を困難で難しいものと捉えすぎないことや、子どもを変えるのではなく周囲が変わり共に育ち合うという視点を理解し、どのようにしたら目の前にいるすべての子どもが安心して過ごせるのか、そのためにどのような支援が必要なのかということ、保育者をはじめ子どもに関わるすべての大人が共に考え、すべての子どもの育ちを支える環境を整えていくことがインクルーシブ保育充実への第一歩である。

なお、今後、わが国における保育環境や保育ニーズの変化、体制の整備などに伴い、効果的な研修の在り方は随時変化していくと考えられる。今回の調査対象に実施した研修内容は、現時点での一例に過ぎないものであるが、参考までに、末尾に資料として大まかな研修内容をまとめたものを添付する。

(5) 今後の課題

今回の調査では、アンケートの実施方法として、事後アンケートは会場で研修直後に記入したことから、直後に行った事後アンケートの結果には、

プライミング効果が生じている可能性が否定できない。プライミング効果とは、事前に見聞きしたことがその後の判断や行動に影響を与えることである。また、共に受講した保育者集団内での同調効果や、研修講師とアンケート実施者が同一であることで返報性の原理が働き、好意の返報性効果により、実際よりも高い評価が得られた可能性も否めない。そのような心理的バイアスを生じさせないためには、事後アンケートについては、帰宅後の個別実施、郵送による回収やオンラインアンケートの方法など、工夫すべき点があった。しかし、時間の経過や研修以外の出来事による影響を排除する観点からは、研修直前直後のアンケート実施に一定の妥当性が見出される。また、ある程度の認知バイアスを想定しても、今回の結果は、受講によるインクルーシブ保育や医療的ケア児保育への認識向上の効果を否定するものではない。ほとんどの保育者がインクルーシブ保育や医療的ケア児の保育に前向きな反応を示す変化を示していることや自由記述の高い回答率などから考えれば、バイアス分を考慮してもなお、一定の研修効果を示していると考えてよいのではないだろうか。

最後に改めて触れておきたい。本研究における論点から外れるが、インクルーシブ保育においては、保育者の質の向上だけでなく、人員の確保や必要な環境整備、合理的配慮のための資源が必要になる。医療的ケア児の保育では、担当者の個別研修、看護師配置や個別の環境整備など、更なる人事や費用の問題が生じる。そのため、特に私立保育園での実践においては、保育の質の問題とは異なる観点からの支援や公的補助の在り方が、必ず課題になる。まずは公立園や一部の私立園による先進的事例等、成功例の蓄積から始まり、今後、より多くの園で、医療的ケア児保育を含むインクルーシブ保育実践が当たり前になされるための体制や環境が整えられていくことを期待する。環境や体制の整備充実によって、研修を通して実践力と意欲を向上していく一人ひとりの保育者の力が、インクルーシブ保育の実践へ一層確実に活かされていくものと考えている。

謝辞

本研究に快くご協力くださった皆様に、心よ

り感謝を申し上げます。

引用文献等

- ・中央教育審議会初等中等教育分科会、2012、『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』、文部科学省.
- ・林由紀子、2019、「待機児童の中に障害・医療的ケア児大阪府は9割と突出政令市調査」『毎日新聞』、2019年12月24日付.
- ・国立教育政策研究所、2020、『幼児教育・保育の国際比較:OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書——質の高い幼児教育・保育に向けて』、明石書店.
- ・厚生労働省、2020、『令和元年度保育士の業務の負担軽減に関する調査研究事業報告書』、厚生労働省.
- ・厚生労働省、2017、『保育所保育指針』、チャイルド本社.
- ・厚生労働省、2020、「新子育て安心プラン」厚生労働省ホームページ(2020年12月25日アクセス、https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000202678_00005.html)
- ・工藤英美・金仙玉、2017、「保育者のインクルーシブ保育に対する認識」生涯発達研究10、95-100.
- ・三菱UFJリサーチ&コンサルティング、2020、『厚生労働省 令和元年度障害者総合福祉推進事業 医療的ケア児者とその家族の生活実態調査報告書』、三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社.
- ・茂木俊彦、1997『統合保育で障害児は育つか—発達保障の実践と制度を考える』大月書店.
- ・中村和夫、2020、「医療的ケア児に対する小児在宅医療の現状と将来像」Organ Biology、27(1)、21-30.
- ・柘植雅義、2015、「国連が提唱するインクルーシブ教育：その目的と推進上の課題」、教育展望61(1)、44-49.
- ・山根正夫、2006、「インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察—専門的知識と技術の観点から」山口県立大学社会福祉学部紀要12、53-60.

【参考資料】 障害児保育研修の内容

「インクルーシブ保育（医療的ケア児の保育を含む）の理解」（90分）

〔1〕 インクルーシブ保育について理解しよう（50分）

1. インクルーシブ保育とは

子どもたちのそれぞれの違いを受け入れ、一人ひとりの発達に寄り添い、全ての子どもが共に成長し合えるように、育ちを援助する保育

※いつも行っている保育そのもの、特別なことでなく当たり前の保育であることへの理解

2. インクルーシブ保育の実践を具体的に考えてみよう

インクルーシブ保育の姿①：全ての子どもたちにとって「こんな園になるといいな！」

インクルーシブ保育の姿②：みんなで力を合わせて「充実した子育てが実現！」

インクルーシブ保育の姿③：差別や特別扱いでなく「みんなで支援、みんなが資源！」

3. インクルーシブ保育における子どもたちの理解と援助

保育・教育における子どもの参加状態 ～一緒にいるだけでいいの???～

インクルージョンと排除の状態／統合と分離の状況：大切なのは子ども自身の参加状態

4. インクルーシブ保育における合理的配慮

合理的配慮の基礎となる「基礎的環境整備」：みんなのために、支援や力を合わせて整える
個々のニーズに応じた「合理的配慮」：求めに応じ努力すればできる、適度なバランス

※具体例を挙げて一緒に考える

5. 配慮が必要な様々な要因

①発達（簡単な疑似体験含む） ②疾病・身体の不具合 ③生育環境 ④家庭の現状など

※具体例やケースを交えて説明

〔2〕 医療的ケア児の保育について（35分）

1. 医療的ケア児とは

医療的ケア児の現状を具体的に知る

2. 医療的ケア児の子どもと家族が抱える10の課題

3. 医療的ケア児保育の体制づくり

医療的ケアって？

受入れの際に生じる不安や心配 ⇒根拠のある安心・安全へ

・ヒヤリ・ハッとする前に

・体的体制イメージ（図示）

・つながりの強化・明確化の視点

4. 医療的ケア児や特別な援助が必要な子どもを受け入れるメリット

①園にとって ②子どもにとって ③家族にとって

5. 医療的ケア児との育ち合い実践例

①保育園でのエピソード ②育ち合う子どもの成長した姿：中学でのエピソード

6. 実際の受入れに当たって：何から手をつければいい？

非常時：確実にいのちを守るための準備と連携

日常的：子どもの育ちを豊かに支え合う工夫「できることから、さあ始めよう！」

〔3〕 まとめと質問タイム（5分）

音・動き・ことば・描画の表現方法の関連性

—表現過程からの考察—

Relationship between Expression Methods of Sound, Movement, Words and Drawing — A Consideration from the Process of Expression —

大島 美知恵

要旨

音・動き・ことば・描画を包括的に用いて表現することは、幼児音楽教育、障害児療育の中で多々行われていることであるが、これらの表現方法による違いは何か、それぞれ異なる表現をすることによって何を感じ得ているのかを探ることは、表現者としての一端を担う保育士、音楽療法士にとって重要な視点と考えられる。よって本研究では、その探求の第一歩として、それぞれの表現過程にある感受・思考に着目し、音楽療法士資格取得を目指す大学生6名を対象に行ったワークとアンケートの結果を報告する。

ワークは、ある一つの提示された描画、あるいは動き、ことば、楽器音に対して、描画、動き、ことば、描画のそれぞれの方法で表現することを求めたもので、一つの提示からそれぞれの表現に至る過程で感じたこと、考えたことを言語化するアンケートを行った。

ワークの結果、「ことば」による提示を表現した際には、ある統一された表現となる傾向があり、「ことば」は共通のイメージを持ちやすく、我々が社会生活の中の伝達方法として言語を使用していることの意味を実感できる結果となった。またアンケート結果から「楽器音」の提示を表現する際には、一旦ことばに置き換えて表現したという回答が多く、音とことばの結びつきが強いことが明示されるなど、一つの表現の過程には、他の表現方法との関連性があることが示唆された。

Key words : 音、動き、ことば、描画、表現過程

I. はじめに

古代ギリシャ時代から、音楽は身体の発達と言葉の発達を促す重要な役割を果たしていることが論じられており、教育においても、音楽は体育・文芸と共に3本柱に位置付けられていた。

またそれらは独立したものではなく、三位一体に関連付けられて教育することに意味があると考えられてきた。動きと音楽の関係性に着目し、音楽教育に動きを取り入れたダルクローズのリトミック、言葉や音楽を身体で表現するシュタイナーのオイリュトミー、子どもの音楽教育には言葉（特に母国語）を取り入れることを重要視したオルフ教育など、音楽・動き・言葉を関連付けて教育することの重要性は教育者の大家によって理論づけられている。

音楽の表現に関わる先行研究としても、音楽・言葉・動きの3者の観点から考察したものは数多

く報告されており、前述のオルフ教育やダルクローズのリトミック教育の観点から考察したもの（森、1988、登、2010）、保育者養成課程の授業内における学生のワークから考察したもの（中野、2010、清水、2014）、幼児や障害児との実践から検討したもの（赤崎、2009）不登校児との音楽療法的活動から検討したもの（竹内、2014）知的障害児との関わりから検討したもの（下出、1995）など、多岐にわたる。いずれも3者の表現がつながることで、与えられた音楽を上手に再現する技術偏重の力ではなく、自ら感じたことを表現するという創造的音楽の力が促されることが論じられている。

しかし筆者は、音楽には、動き・言葉に加え、描画を含有することも、重要な視点と捉えている。これまで音楽を通して幼児から高齢者、障害のある幼児から成人まで、様々な対象者とかわって

きたが、音楽に描画や写真などの視覚刺激を付随することで音楽の受容、理解が進み、活き活きとした表現が引き出されるのを目の当たりにしてきたからである。

音楽活動に描画をとりいれた先行研究には、障害を持つ子どもに対する音楽療法の実践報告（野尻、2005）、保育者養成課程の学生を対象とした音楽に対するイメージを描画で表現した実践例（加藤ら、2009）、幼児が森で聴いた音をオノマトペに表して描画する様子を考察したもの（小池ら、2016）などがあるが、「音・動き・言葉・描画」この4者の関連性に触れたものは希少である。

また、ことば・動き・描画にはリズム、ダイナミクス、テンポ感、ニュアンスなど音楽的要素が多分に内包されていることから、音楽と動き、音楽とことば、音楽と描画という単に音楽に不随するものという捉えではなく、音楽の素材として捉えていきたい。

表現とは環境や周囲の刺激により感じ得たことから、内面に湧き上がったイメージを何等かの媒体を使用して表出し、伝えあっていくコミュニケーションである。よって表現には、第一段階として環境、周囲からの刺激を感じる段階、刺激から内面にイメージを膨らませる第二段階、イメージを何らかの媒体を用いて自分なりに表出する第三段階、そして表現者と表現を受け止める者とのコミュニケーションが行われる第4段階があると考えられる。

音楽・動き・言葉・描画の4者は第一段階の刺激にもなり、また第三段階の表現媒体にもなるという特質がある。これらが相互に表現し合う過程を考察しておくことは、表現を発展させていく際の基盤となるのではないだろうか。また第4段階のコミュニケーションを深めることにも繋がると考えられる。

「表現とは個で行われるものではなく、相手があってこそ成り立つものである（登、2010）」とあるように、特に言語や身体感覚が未発達にある幼児や障害児の関わりには、彼らの何気ない表現を見出し、受け止め、呼応できる援助者が必要である。

本研究では援助者である保育士、音楽療法士を目指す学生6名に、4者を相互に表現するワーク

と、その表現過程にある自身の感受・思考を言語化するアンケートを行い、考察する機会を持った。その結果について報告する。

II. 音（音楽）・動き・ことば・描画の特徴

表1 音（音楽）・動き・ことば・描画の特徴

	音・音楽	動き	ことば	描画
時間	○	○	○	×
空間	×	○	×	○
音程	○	×	○	×
視覚	×	○	×	○
聴覚	○	×	○	×

まず、音（音楽）・動き・ことば・描画の特徴について表1に示した時間、空間、音程、視覚、聴覚の観点から述べておきたい。

本論のワークでは、練習の必要がなく、直ぐに表現しやすいものとして「音」のみを使用したが、ここでは、「音も含めた音楽」として論じていきたい。また言葉については、書字と音声言語があるが、ここでは音声言語に限定し、いわゆる物事の伝達に使用される言語とは異なるオノマトペや声の表現も含むこととする。よって「ことば」の平仮名表記とした。

まず、時間の視点から考えると、音・音楽、動き、ことばの3者は時間の流れの中で表現され、時間の経過と共に消滅する表現である。それに対して、描画は描いたものを時間の影響を受けずに残しておくことができる。また自分の表現した描画を、後から客観的に見ることもできる。

次に空間の視点で考えると、動きと描画は空間を視覚的に表現することができる。音・音楽は、「音の広がり」「壮大な音楽」といった言葉があるように、実は音・音楽から我々は空間的なものを感じてはいる。また楽器を演奏する際、音の幅を空間的に感知していなければ大きな跳躍音を演奏することはできず、リズムについても既述のダルクローズはタイム、スペース、エナジーの3要素をあげ、音の短いリズムは小さなスペース、音の長いリズムは大きなスペースを使用して表現することを重要視している。このことから音楽と空間感覚は非常に密接であるが、残念ながら描画や動きのように、音・音楽そのもので空間を実際に目で

確認することはできない。であるからこそ、ダルクローズは、音楽を動きで目に見える形で表現することを重視したとも捉えられる。ことばも「広い」「狭い」と空間を示すことばはあるが、ことばそのもので空間を示すことはできない。

次に音程は、音・音楽、ことばには存在するが、動きや描画に音程は無い。しかし、先ほど述べた音・音楽から実際に空間を目で確かめることはできないが、音・音楽から感じる空間を動きで表現することが可能なように、動きのみでは音の高低を実際に耳にすることはできないが、手の上下運動により音の高低差を表現することはできる。また描画にしても、同じように紙面に音の高低差を線で表すことにより、音程を表現することはできる。

視覚と聴覚については、当然のことながら動きと描画は視覚で感知するものであり、音・音楽とことばは目に見えず、聴覚で感知するものである。しかし、これまで述べてきたように、目には見えないものを別の表現で行うことにより、目に見えるように表現したり、聞こえないものを、聞こえるかのように表現する補完的作用が相互にあるといえる。それらが本論の実際のワークの表現過程の中で、どのように表れているのかを次の項で見ていきたい。

Ⅲ. 学生へのワーク

1. ワークの方法

対象：宇都宮共和大学子ども生活学部3年生
4名（音楽療法概論受講者）
宇都宮短期大学 音楽科
音楽療法士専攻コース2年生 2名
計6名

提示項目

- a：描画提示（図1①～④）
b：動き提示（写真1①～④）
c：ことば提示
①ギザギザ ②ピョンピョン ③クルクル
④シーン
を音声言語で提示した。

d：楽器音提示（写真2①～④）

提示順序と回答方法

回答用紙を対象者全員に配布した後、①の描画を提示し、イメージすることばを記入してもらっ

た。次に②の動きを筆者が提示し、そこから思い浮かぶことばを記入してもらい、続けてその動きから感じるイメージを別紙に描画してもらった。次に③のことばを筆者が口頭で伝え、そこから感じるイメージを別紙に描画してもらった。

次に④の楽器音を提示し、そこから感じることばを回答用紙に、描画は別紙に記入してもらった。続けて描画②→動き③→ことば④→楽器音①という順で提示し、ことばと描画を全て記入してもらった。

その後、同様の順序で提示を示し、一人ずつ感じることを動きで表現してもらい、VTRに記録した。同方法で楽器での演奏表現の様子もVTRに記録した。楽器は筆者が予め用意した楽器から選択してもらった。用意した楽器は以下の通りで、①～④の提示を表現しやすいと考えられる楽器を、それぞれ3～5種類用意した。

- ①ギロ、コキリコ、鳴子、マラカス
②ギター弦、パドルドラム、タンブリン、トーキングドラム、卓上ベル
③マルチトーンタング、スライドホイッスル
ザイロフォーン、グロックン、
④エナジーチャイム、トライアングル、レインメーカー

2. ワークの結果

(1) 描画提示に対する表現（表2）

描画提示に対することばの表現では、描画提示③に対し、全員が「グルグル」という表現に一致した。また描画提示④では、3種類のことばの表現があったが、すべて長音を使用したことばに統一されており、描画提示①においても3種類の表現があったが、言葉の始まりが濁音、または半濁音という統一性が見られた。一方、描画提示②においては様々なことばで表現された

描画提示に対する動きの表現では、描画提示①③④において描画のラインを腕や手で表す表現が多く見られた。描画提示②については全身の動きや跳ぶものが多く、動物を表す表現も見られた。

また楽器音での表現で描画提示①③では木製の楽器が多く使用され、描画提示②ではタンブリン、パドルドラム、トーキングドラムなどの皮の楽器が多く、描画提示④では、全ての楽器が金属音であった。

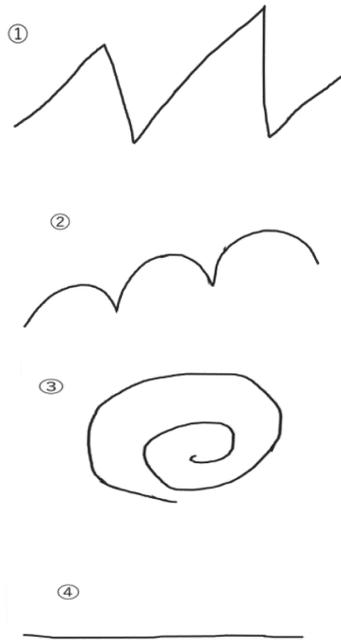


図1. a : 描画提示



①両腕を交互に上下させる ②その場で跳ねる



③両腕を広げて回る



④腕を水平に広げる

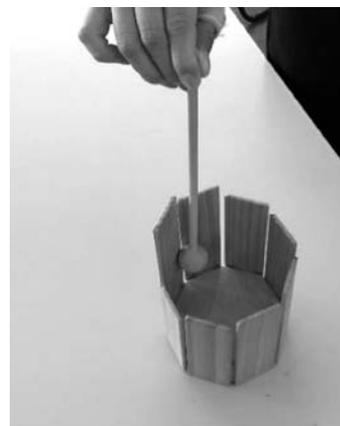
写真1. b : 動きの提示



①ギロ：2～3回こする



②ギター：一番高いE弦を2～3回はじく



③マルチトーンタング：2～3週、楽器の側面に撥を軽くあてながら回す



④エネルギーチャイム：1回だけ撥で叩いて鳴らす

写真2 d : 楽器音提示

表2 (a) 描画に対する表現

	提示	ことば	動き	楽器 (音)
①		①ギザギザ(4) ②ピカピカ ③ガクガク	①手でギザギザ模様描く(3) ②ジョギング姿勢で斜め前左右に飛ぶ、 ③②と同様に跳ぶが、しゃがんでいる時間が少し長い(2)	①ギロ3(撥を立ててこする1) ②マルチトーンタング、 ③コキリコ ④ギターをジャンジャン、
②		①トントン、 ②ピョンピョン(2) ③しゅたっしゅたっ、 ④ふわっふわっ ⑤もこもここ、	①跳ぶ(3)(左右の足が少しずれる1) ②ウサギの耳をして跳ぶ ③斜め前左右に大きく足を踏み出して進む ④スキップ	①タンブリン ②パドルドラム、 ③マラカス縦振り、 ④ザイロフォーンのグリッサンド最後にポン、 ⑤トーキングドラム、 ⑥なし(忍者が走っているイメージだから)
③		①グルグル(6)	①部屋を回り、後半立ったままぐるぐる回る ②自分を中心に回る(2)(手を広げて1) ③臼を回す ④かいぐり ⑤下から上に腕で円を描く	①レインメーカー、 ②ザイロフォーンをグリッサンド ③マルチトーンタング(4)
④		①ぴーん(2) ②しーん(3) ③つー	①両手を水平に保って上半身をゆっくり回し、途中から片手になる ②片手を水平に動かす、少し早い。 ③両手を前でクロスし、横に広げる(3) ④口の前で人差し指を立てて「しーっつ」のポーズ、	①エナジーチャイム2 ②卓上ベル2 ③トライアングル1 ④グロックン1音鳴らす

※ () 内の数字は人数を表している。数字のないものは1名。

表3 (b) 動き提示に対する表現

		ことば	描画	楽器
①		①デコボコ ②バタバタ(3) ③ジタバタ ④ばしばし	写真3	①ザイロフォーン ②洗濯板ビーズを掌でこする(2) ③タンブリン ④パドル(2)(細かく鳴らす1、大きく鳴らす1)
②		①トントン ②ピョンピョン(4) ③どんどん	写真3	①鳴子 ②マラカス縦振り ③パドル ④なし ⑤トーキングドラム ⑥タンブリンを撥でたたく
③		①クルクル(2) ②ビューン(2) ③びゅんびゅん ④ブーン	写真3	①レインメーカー(2)(傾ける1) ②片手に持って片手で回す ③スライドホイッスルを高い方から低い方へ1回 ④なし ⑤マルチトーンタング ⑥トライアングルのトレモロ
④		①スィー(3) ②ぴーん ③しーん(2)	写真3	①エナジーチャイム(4) ②卓上ベル

(2) 動き提示に対する表現 (表3)

動き提示に対することばの表現では、動き提示④において長音に統一された。これは(a)描画提示と同様の結果である。動き提示①では濁音で始まることばに統一され、動き提示②では「オンオン」のように「ン」で終わることばに統一された。動き提示③については「クルクル」以外の3つのことばは、最後が「ン」で終わることばになっている。

楽器の表現は動き提示②③において全員が違う楽器を使用し、様々な表現が見られたが、中には「表現できない」という学生もいた。動き提示④においては、2種類の楽器に絞られ、(a)描画提示と同様に金属音の楽器であった。

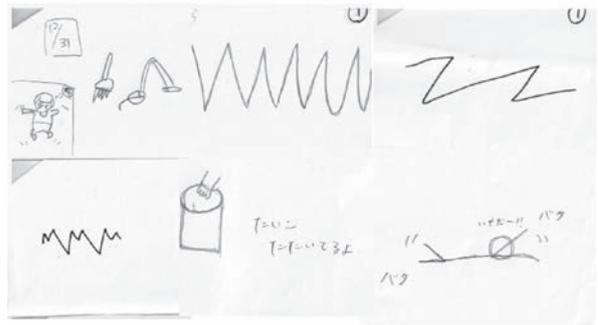
描画の表現 (写真3) では、動きのラインを表現したものと、動きから連想した生き物や、情景を表現するものがあった。動きのラインを表現したものは共通性がみられ、連想したものを描いたものたものは、直線や螺旋など、それぞれの提示によって共通性がみられ、連想したものを描いたものも、①バタバタとした印象のもの、②跳ぶ生き物、③空高く飛ぶものなどの共通性があった。

(3) ことば提示に対する表現 (表4)

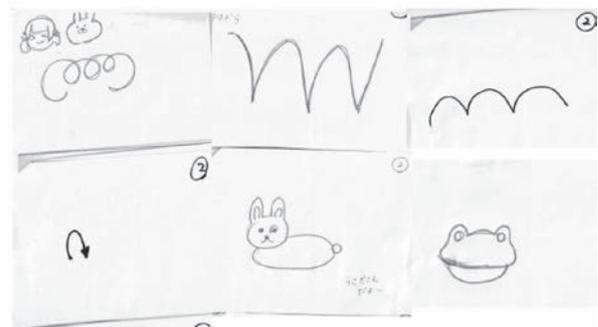
全体的に表現の種類が少なく、4つ以上の表現が表れた項目はことば提示④に対する動きの表現、ことば提示①に対する動き表現の2項目のみであった。

特に楽器の表現では、これまでの(a)描画提示、(b)動き提示では4種類以上の楽器が使用される項目が多く、全員が違う楽器を用いることも多かったが、全てのことば提示①～④で3種類以下になっている。また、ことば提示①ではこする楽器、ことば提示②では叩く楽器、ことば提示③では手首を使用して振ったり回したりする楽器、ことば提示④では金属音の楽器など、何等かの共通点があった。

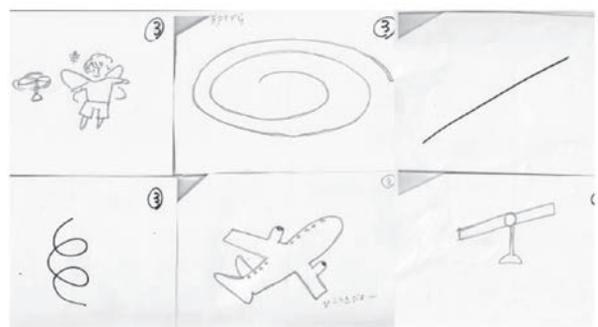
①



②



③



④

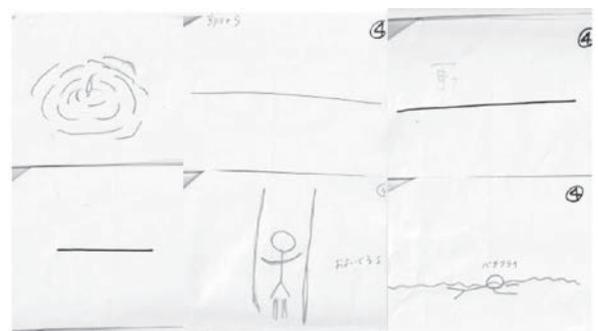


写真3 動き提示に対する描画

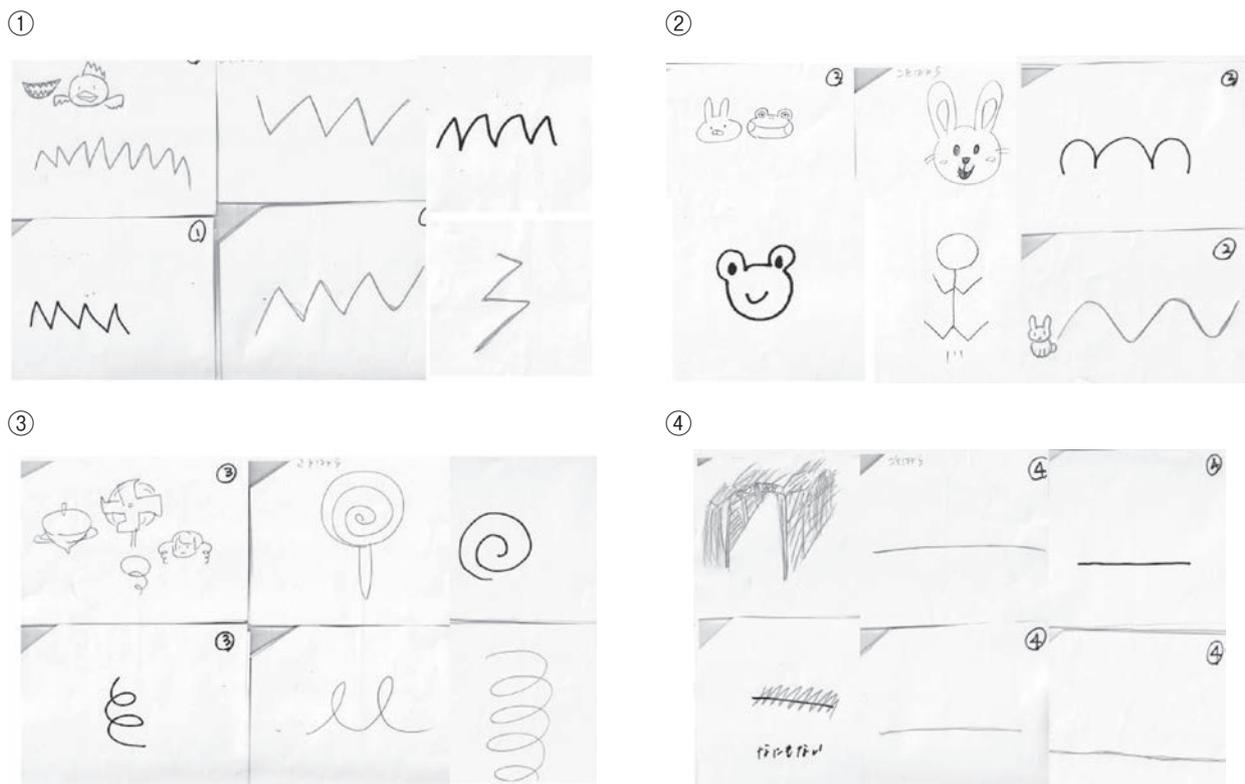


写真4 ことば提示に対する描画

表4 (c)ことば提示に対する表現

		描画	動き	楽器
①	ぎざぎざ	写真4	①手でギザギザ模様描く(3) ②足を床に擦りながら歩く ③ジョギング姿勢で斜め前左右に飛ぶ ④ヒザの屈伸(2)	①ギロ(5) ②洗濯板ビーズをギロの撥で立ててこする
②	びよん びよん	写真4	①跳ぶ(5)	①パドル(3) ②グロッケン打つ ③卓上ベル(2)(指1本で1、手のひら2回1)
③	くるくる	写真4	①立ったまま自分を中心に回る(5)(片足軸に速い回転1) ②かいぐり	①マラカス ②鳴子細かく振る(ちよっとうまくいかなかったという表情) ③マルチトーンタンク4
④	しーん	写真4	①片手を水平にゆっくり動かす(2)(かなり迷って1、すぐに始めて動かすスピードも速い1) ②両手を前でクロスし、横に広げる(2)(速い1) ③動かない ④口の前で人差し指を立てて「しーっつ」のポーズ	①トライアングル(3) ②卓上ベル ③エナジーチャイム

また動きの表現においても、他の(a)描画提示、(d)楽器音提示では①～④全ての提示で3種類以上の表現があったが、このことば提示では②が「跳ぶ」の1種類に統一され、③は1名のみ

かいぐりの動作を示し、他は自分を中心に回る表現となり、2つの提示で表現の種類が極小となった。

更に描画の表現(写真4)においても、ことば

提示①では全員がギザギザの線を描き、ことば提示③では渦巻模様を描くという統一性が見られ、ことば提示④でも、ほとんどの学生が横線一本を描いた。また③では、線を描いたものと生き物を描いたものに別れたが、線を描いたものは、ほぼ同じ曲線を描き、生き物を描いたものは全て「跳ぶ」生き物に統一された。

(4) 楽器音提示に対する表現 (表5)

ことばの表現は、(a) 描画提示、(b) 動き提示においては表現の種類が少なくなる傾向があったが、この楽器音提示では、豊富な表現が見られ、ほとんどの項目で5～6種類となった。しかし、多くのことばが使用されているものの、楽器音提示①では濁音を使用したことばに統一されており、楽器音提示④では長音が使用されている。これは、(a) 描画提示、(b) 動き提示と同様である。また楽器音提示②でも「ティーティー」以外は「ン」で終わることばで構成されているところは (b) 動き提示と同様である。また楽器音提示③は「ポヨヨン」以外は「ラ行」のことばが用いられており、何らかの統一性が見られた。

描画の表現 (写真5) では、全体を通して、線

を描いたものはある程度、同じようなラインを描いているが、連想した絵を描いたものは、それぞれが全く異なるものを描いている。またここでは連想したものを描く学生が増える傾向にあった。さらに楽器音提示②については、「書けない」と答えた学生が2名おり、この提示のみのことばであった。

動きの表現では、全ての楽器音提示で、全身を使った表現と手や腕での表現が混在していた。そして描画の表現と同様に楽器音提示②では「できない」と答えた学生が3名もいた。

3. ワークのまとめと考察

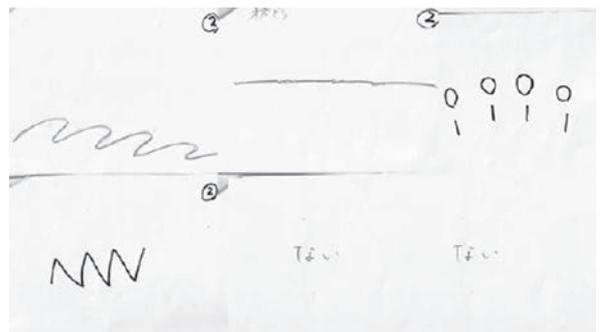
全体を通して顕著に特徴が表れたのは、「ことば」と「楽器音」であった。

まず「ことば」については、ことばの提示を他の方法で表現する場合と、他の表現提示をことばで表す場合のどちらにおいても表現の数が少なく、何等かの統一性が見られたことである。ただ楽器音提示をことばで表現する時だけは、非常に多くのことばで表現されたが、やはり濁音や長音といった統一性が各提示で見られており、「ことば」はある程度、似通った表現になり易い表現

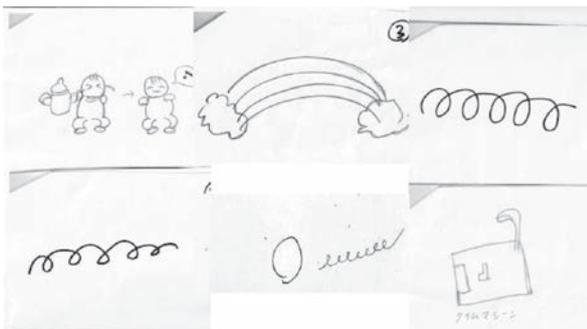
①



②



③



④

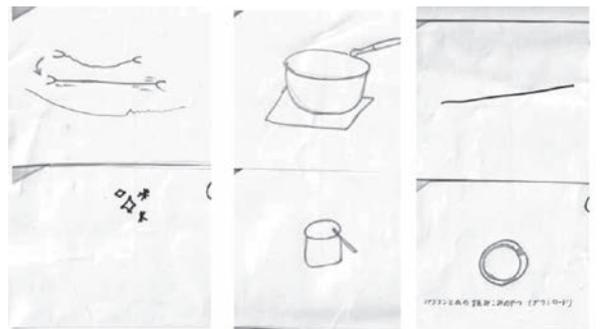


写真5 楽器音提示による描画

表5 (d) 楽器音提示に対する表現

		ことば	動き	描画
①	ギロ	①ギザギザ ②ギコギコ (2) ③ガチャガチャ ④ザッツザッツザ ⑤ゲコゲコ	①手でギザギザ模様を縦に描く ②手でギザギザ模様を横に描く ③両手を色々な方向へ動かし後半ロボットのような動き ④カエル跳び ⑤跳ぶ ⑥足を床にこすりつける	写真5
②	ギター弦	①ポンポン ②ポンポンポン ③ティーティー ④ピンピンピン ⑤とんとうーんとーん ⑥びんびんびーん	①膝を軽く動かす ②ない (3) ③腕で半円を数回描く	写真5
③	マルチト ンタング	①ポヨヨヨン ②カラカラ ③キュルキュル ④ころころころ ⑤ぐるりらぐるりら ⑥びろりんびろりん	①頭を回すところから始まり、だんだん全身を回す ②自分を中心にくるくる回る (手をひらひらさせながら1、少し身をかがめながら1) ③かいぐり	写真5
④	エナジー チャイム	①キーン ②チーン (4) ③ぴーん	①片手を水平にゆっくり動かしながら回る ②ない ③両手を前でクロスし、横に広げる (2) (はやい1、ゆっくり1) ④体を斜めにして手を開いてバランスとるポーズ (迷って) ⑤上から下に手をひらひらさせて降ろす	写真5

媒体であることが伺われる。似通った表現になるということは、他者間で何かしら共通のものを感じとり、共有していると捉えられる。

古市 (2014) は「身体表現においてオノマトペの持つリズム性は動きを容易に引き出すが、オノマトペの持つイメージに強い影響を受け、動きは単一になることを観察した」と述べており、オノマトペを使用することの功罪を指摘している。

今回はその特徴が、動きだけではなく、描画や楽器音での表現においても現れた結果となった。しかし表現が単一になり易いということは、他者と表現を共有しやすいというメリットでもある。集団でのボディパーカッションやアンサンブルに活用し、発展させることも可能である。一方、少数派の表現にもスポットを当てて活動していく配慮が必要と推察される。

次に「楽器音」の特徴は、ことばとは対照的に

様々な表現が引き出された点である。「楽器で表現」した場合には、全員が異なる表現をした項目が他の表現と比較して最も多かった。そして、動きやことばを描画で表現した際には連想したイラストがある程度統一したものであったのに対し、楽器音を描画で表現した場合には個人で全く違うものを連想していたこと、動きにおいても上半身の腕や手の動きのみのもものと、全身の動きが混在していたことなどから、表現の種類が多いというだけではなく、統一性や共通性がなく、多彩なものであったと言える。

このように「楽器音」は、人によって感じ方が様々であり、多様な表現を促す媒体であると考えられる。

ただ例外もあり、④の提示に関しては比較的、表現の数が少なく、楽器も全て金属音で打つ楽器という共通性があり、奏法も1回打つのみであっ

た。④の提示は描画においても1本線、動きにおいても手を1回広げるのみ、ことばにおいても「しーん」と1回言うのみで、他の提示のことばのように繰り返していない。エナジーチャイムの音も1回打っただけである。この「1回だけ」のシンプルな表現が何か集中するものを感じ取らせ、共通のイメージとなって、表現が統一される傾向になったとも考えられる。

また楽器音提示②の項目に触れておきたい。このギター弦の音提示では、動きと描画の表現において「ない」と答えた学生が複数おり、これは全体を通してこの項目のみであった。楽器提示の中で、演奏音として馴染みがあり、明確な音程のある楽器はこのギターのみであった。また表現できなかった学生の一人が「ミにしか聞こえない」と発言していた。これについては、ことばへの置き換え作業が一因と考えられるが、詳しくはアンケートの考察で触れる。

IV. 学生へのアンケート

1. 方法

ワークが終わった後、表6のアンケートを配付し、各自記入してもらった。質問3については、無理に全て記入することはなく、表現過程の中で、心や頭の中で起こっていたことを素直に書いてもらえれば良いと指示した。回収後、記述にあいまいな部分があった学生には聞き取りをして、確認を行った。

2. 結果と考察

(1) 表現のしやすさ

表7, 表8の結果から、ことばは、「ことばを表現する」という提示側になった時も、「ことばで表現する」という表現手段の側になった時も、どちらでも表現しやすい媒体であったことが明らかである。

描画については、表現が容易であったもの、困難であったものの両方で値が高く、表現のしやすさに個人差があったと見られる。

動きにおいては、表現が容易であったものよりも、困難であったものの数値が明らかに高く、表現するのが難しい媒体であったことが伺える。特に表現手段として用いる方に困難さがあったようである。これについては、教育課程の中で、ダンスや体操のように、規制の動きをなぞって動くことは多いが、自分が感じたことを動きで表現する経験が少なかつたのではないかと推察される。リトミック教育においても、子どもたちは音やリズムの違いを聞き分け、決められた動きで表現するだけで、指導者が「あっているか」「間違っているか」を判断する活動に留まり、子ども達を感じたままを自由な動きで表現する機会が少ないという現状は否めない。音、ことば、描画はある程度の年齢が経てからの表現行為であるが、動きは、嬉しい時には足をバタつかせる、泣いている時には手を握りしめるなど、生まれた瞬間から行われる表現行為、コミュニケーション行動であり、人にとって最もプリミティブなものと言える。「いつの時代でも人間には、自分の内的体験を運動によって表現したいという欲求がある(高橋1998)」と言われるように、今一度、身体と心が求める動きに気づき、表現できる体験を子どもたちにも、援助者となる学生たちにも提供していく必要があると痛感した。

楽器音については、合計数からすると、明らかに表現しにくい媒体であったようだが、表現手段としての数値のみを表7, 表8で比較して見ると、困難であったものが3名、容易であったものが2名で似通った数値であることから、表現手段としては個人差の影響が強いと考えられる。しかし提示としては、やや困難さがあったものとみられる。

表6 アンケート

1.表現しやすかった組み合わせは？(複数回答可)		2.表現しにくかった組み合わせは？(複数回答可)	
①描画→楽器	②描画→ことば	①描画→楽器	②描画→動き(2)
③動き→描画	④動き→ことば	③動き→描画	④動き→楽器
⑤ことば→楽器	⑥ことば→描画	⑤楽器→動き	⑥楽器→描画(2)
⑦楽器→描画	⑧なし	⑦ことば→楽器	

3. それぞれ表現を置き換えるときに、視点にしたことを述べてください。	
描画→動き	<ul style="list-style-type: none"> ・形からイメージした (3) ・その絵に似た動きを表現した ・描画を書く時の手の動きを体で表現した ・曲線や曲がり角に注目していた。
描画→楽器	<ul style="list-style-type: none"> ・描画を言葉に変換して、その言葉の音、響きに近いものを選んだ ・フィーリング ・絵を見て言葉が浮かび、その言葉に近い音を探す ・描画の特徴と楽器の形の特徴が似ているもの。 ・形や雰囲気から ・描画を動きに考え、そこから楽器を考えた
描画→ことば	<ul style="list-style-type: none"> ・形からイメージした (2) ・描画からイメージしたものを表した言葉 ・①②は連想：ギザギザの絵からデコボコ道をイメージしてガクガクにした。③④はそのままのイメージ ・絵本の絵をイメージした ・絵本や漫画などで見たことのあるものを思い出し、言葉にした
動き→描画	<ul style="list-style-type: none"> ・動線を簡略化して書いた。 ・動きから似た動物を考えたり、〇〇みたいと思ったことを表した ・普段の人の動きや漫画、アニメなどからイメージした ・フィーリング ・身体の動きを線で表現した ・動きに合わせた形を描画にした
動き→ことば	<ul style="list-style-type: none"> ・動きのイメージを擬音にした。 ・イメージしたもの ・絵本や漫画などでみたことのあるものを思い出し、言葉にした。 ・雰囲気、動きの重さや軽さからのイメージ。動きの動線などより、空気の振動とかを感じて考えた。 ・漫画やアニメから表した。 ・〇〇みたいな動きだな→あれは〇〇の音に聞こえると思い、表した。
動き→楽器	<ul style="list-style-type: none"> ・動きを言葉に変えてそれに近いものを選んだ。 ・アニメや子供向けテレビで表現されているものなどを思い出して行った ・身体の動きを言葉にして、そこから楽器をイメージした。 ・動きからきこえてきそうな音をイメージして表した。
ことば→動き	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばの響きから動きを考えた。 ・実習先の園や周りの人が子どもに伝えて動いている子どもを思い出しながら行った。 ・日常生活で〇〇の時、〇〇って言ったことあるなあと思い表現した。 ・漫画やアニメが思い浮かんだ。 ・物を思い浮かべて。
ことば→描画	<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーを思い浮かべた (シーン：シャッター街など) ・絵本、実際に見たもの、テレビで見たものなど。 ・漫画やアニメから。 ・アニメや子供向けテレビで表現されているものなどを思い出して行った

ことば→楽器	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばの雰囲気似た音がでるもの ・あの楽器演奏したら〇〇って音すると思ひ表した。 ・言葉の音や雰囲気から。 ・楽器の音を考えながら合った楽器を探した。 ・欲しい楽器がなくて難しかった。「ギザギザ」はラチェット、「しーん」はフィンガーシンバル。エナジーチャイムは「ピーン」のイメージがある
楽器→ことば	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の形や音を言葉に変換した ・楽器の音に近い言葉を意識した ・音の高低から ・聞こえたまま (2)。
楽器→描画	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の音を言葉に変えてから表した (2) ・楽器を動きに変えて描画にした。 ・楽器音の高低を線で表した ・エナジー糸を引っ張った時の振動。ギター：跳ね返る感じ。 ①③は連想。ギロ→おみくじ、マルチトーンタング→赤ちゃんのガラガラ
楽器→動き	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の音を言葉に置き換えてから考えた ・聞こえたままを身体で表現した ・子どもの頃の園などで行った劇を思い出して行った ・動物系が思い浮かぶ。 ・楽器を鳴らすときの手の動きを身体で表した。
4.あなたの好きな表現方法はどれですか？またその理由についても述べてください。(複数回答可)	
①ことば (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・オノマトペ面白くて好きだから ・相手にも分かり易く伝えることができるから。 ・簡単に表現ができ、面白い音も誕生するから
②動き	
③楽器 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器はいろいろな音を出せて、一番近いものを表現できるから ・楽器を鳴らしたり、合う音が鳴る楽器を探すのが楽しかったから。
④描画 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がやるのではなく、紙が置いてあって残るから、客観的に見られる。 ・自由に描けるから
5.あなたの苦手な表現方法はどれですか？その理由について述べてください。(複数回答可)	
①ことば	
②動き (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・できる動きを考えていると分からなくなる。 ・難しいから ・できる動きやできない動きもあり、表現しづらい。 ・想像ができない。
③楽器 (1)	沢山あると迷ってしまう (→欲しい楽器がなかったとも言っている)
④描画 (2)	イメージを絵にするのが難しい ・絵が苦手だから
6. 描画、動き、ことば、音の4つの方法で表現することについてどのように思いましたか。自由に述べてください。	
・一つのを色々なもので表現するのは難しいと思ひました。	
・意外と難しくて同じようなことばや描画ばかりになってしまったと思ひました。	
・楽しいが、時間が無くて難しかった。	
・動きを言葉にしたり、描画を言葉にしたりするのは楽しいと感じた。	
動きを楽器で表現することは日常生活で少ないから難しいのだと思ひた。	
・似たような動きや同じ楽器を使ったりすることも多かったけれど、様々な感じ方や考えがあるのだと気づきました。	
・表現しやすいものや表現しにくいものがあった。漫画をよく見るので、描画やことばがイメージしやすかった。	

そして、表現の組み合わせについてはかなり偏りが出ることを予測していたが、2人以上が同じ答えをだしたものは、表5-2②描画→動き、⑥楽器→描画の2項目のみであり、一人ひとりが異なる回答であった。また視覚系の表現から聴覚系の表現が表現しやすいなど、表現の特色による偏りも予測していたが、そのような結果も得られなかった。

表7 表現が容易であったもの

	提示として	表現手段	合計
描画	2	3	5
動き	2	0	2
ことば	2	2	4
楽器音	1	2	3

表8 表現が困難であったもの

	提示として	表現手段	合計
描画	3	3	6
動き	2	3	5
ことば	1	0	1
楽器音	3	3	6

表9 表現の組み合わせ

1. 表現が容易、困難の両方に挙げたもの
・描画→楽器 ・動き→楽器、ことば→楽器
・楽器→描画
2. 表現が容易であったもののみに挙げたもの
・描画→ことば ・動き→ことば ・ことば→描画
3. 表現が困難なもののみ挙げたもの
・描画→動き ・動き→楽器 ・楽器→動き
4. どちらにも挙げなかったもの
・ことば→動き ・楽器→ことば

(2) 表現を置き換えるときの視点

方法で述べたように表6-3の質問については、無理に書かなくても良いことを伝えていたが、ほとんどの学生が全ての項目を記入してくれていた。ここでまず、表現は「なんとなく」行われるものではなく、その表現に至る過程の中で様々な思考、感覚が働き、表現に至るまでの表現がある

ことが確認できた。

その詳細としては、まず楽器に関わる表現のところで「言葉に変えて」という回答がとても多かったのが印象的である。勿論、楽器音をことばで、表現する際、ことばに変換することは理解できるが、楽器を動きで、動きを楽器に置き換えるときにも、ことば変換を行っている学生が数名いた。一方、描画を動きで、動きを描画で表す際には、全くことば変換は行われていないことから、これは音とことばの間にある独特の相互作用と考えられる。

吉永は(2016)言語習得前の幼子が使用するオノマトペについて「自分の耳に入ってきた音や声の特徴を聞こえたとおり擬音へと置き換えた結果である。いったん語彙を習得すると、擬音を用いて伝える必要がなくなってしまうので、私たちの耳は身のまわりのほとんどの音を聞き流すようになってしまうのかもしれない」と述べている。このことから、我々は語彙を習得する際に、多くの音声や音を擬音に置き換えてきたと考えられ、音は元々言語との結びつきが非常に深いことが理解できる。よって音に関する表現では「ことば変換」が起きていたと推察される。ここでⅢ-3で述べたギター弦の音を「ミにしか聞こえない」と答えた学生について考えてみると、一旦「ミ」という言葉に音を置き換えることを習得したため、擬音を用いる必要がなくなってしまう、表現が難しかったとも考えられる。

また多くの項目で「イメージした」「思い浮かべた」「思い出した」という回答が随所に見られた。表現する際には、ほとんどの学生が何かしらをイメージしていたといえる。内容については形、絵、動き、重さや軽さ、音などがあり、視覚、聴覚、そして触覚や固有感覚まで、様々な感覚のものをイメージしていることが分かる。

これは特定のモノについて生じるすべての感覚を統合する根源的感覚能力といわれる「共通感覚」(吉永2016)や、一つの感覚刺激によってそれには本来対応しないはずの別の感覚意識が生じる「共感覚」(杉山2006)に通じるものがあると考えられる。ここに幼児音楽教育、障害児療育の中で、4者の表現方法が包括的に取り入れられている所以があると考えられる。更に、これらの表現の特

徴を加味しながら表現媒体を選択し、取り入れていくこと、そして保育者自身がこのような表現を通して、「共通感覚」「共感覚」に通じる体験を積んでおくことは、幼児の成長の一助になると考えられる。

また感覚的なものだけではなく、アニメや漫画、子ども向け番組、実習先の一コマなど、具体的な場面を思い浮かべた学生も多い。表現として表れるものは、たった一つの音、動き、描画、ことばであるが、その背景には、非常に豊かなイメージがあることが明確になった。

一方、聞こえたまま、動きをそのまま表現した、振動を表現した。というように「置き換え模倣」のような過程で表現されているものも幾つか散見され、提示の表現を忠実に再現しようという試みも行われていたことが分かる。

(3) 表現方法の嗜好性

好きな表現方法には、ことば、描画、楽器をそれぞれ2名ずつが挙げており、動きを挙げた学生はいなかった。

苦手な表現は、動きが4名、描画が2名おり、そして複数回答可にしていた為、楽器も挙げた学生が1名いた。

動きについては、(1) 表現のしやすさと同様の結果となり、苦手に挙げた学生が多く、好きな表現には、誰も挙げなかった。理由についても、表現のしづらさが、そのまま嗜好性に反映されていた。また「想像できない」という意見もあり、表現過程の中で「イメージする」ということが、どれだけ重要な要素であることが示唆された。

また楽器が好きと応え、描画が苦手と答えた学生は音楽科の学生であり、描画が好きで楽器が苦手と答えた学生は子ども学部の学生で、普段の生活でも、よくホワイトボードに絵を描いていることの多い学生たちであった。よって自分の得意な表現の手法というのが、表現の嗜好性や表現のしやすさに繋がっていると考えられる。

更に好きな理由として、ことばを挙げた学生は「分かり易く伝えることができる」、描画を挙げた学生は「残るから客観的に見られる」など、それぞれの表現の特徴をしっかりと捉えた発言があった。

(4) 4つの方法で表現することについて

①～④の4種類の提示を4つの表現方法で行うのは時間と労力のかかることで、楽しい反面、時間に追われ難しかったとの感想が幾つかあった。

「似たような表現になってしまった」という意見からは、①～④それぞれに似たニュアンスの提示からも新たな、多様な表現をしようと試みていたことが推察される。

また同じような表現の中にも様々な感じ方、考え方があることにと気づいたという意見もあり、表現について新たな視点を持ってくれた学生もいた。

更に動きを楽器で表現することが難しい要因を「日常にないことだから」と分析している学生もいた。確かに日常生活の中では、言葉を絵や図に表して分かり易くしたり、標識など絵や図から意味を読み取り、頭の中で言語化するなど、伝達手段の中でいつの間にか言葉と描画は相互作用する機会が多い。しかし、動きを楽器で表すという行為は、なかなか日常には見られない表現方法である。

4者の表現を組み合わせていくことで、日常に近い表現方法から、非日常的な新しい表現方法まで様々な経験に繋がっていることに気づかされた。

V. 総合考察と今後の課題

本論では「音・動き・ことば・描画」のそれぞれの表現過程における感受・思考に着目し、4者の表現の相互関係について考察することを目的としてきた。

まずワークからは次の2点の傾向が見られた。

- ①ことばは表現に統一性を与える。
- ②楽器音は多様な表現を生み出しやすい

アンケートからは次の4点が表現過程にある傾向として明らかになった。

- ①表現のしやすさは、表現の嗜好と直結しており、これまでの経験、得意とするものが影響していたが、動きでの表現を苦手とする傾向があった。
- ②楽器音に関わる表現では「言葉に置き換えた」という意見が多く、楽器音とことばは結びつきが強いものと考えられる。
- ③「イメージした」「思い浮かべた」という意見が多く、イメージの内容は視覚、聴覚に留まら

ず、実に様々な感覚を通したイメージを行っていた。

- ④描画を楽器で表現する際に、描画を動きに置き換えるなど、提示と手段の表現とは異なる表現が介在していた。

今回は、4者の表現の関連性を探索する第一歩として、表現過程の内面を知るために、内面を語ることで学生たちに参加してもらった。対象となる幼児や障害のある子どもたちが同じような表現過程をたどるとは考えにくく、本研究は、あくまでも、援助者となり、子どもたちの前で表現者としての一旦を担う学生たちが、表出された表現にのみに目を向けるのではなく、表現に至る過程の中で、自身の内面におこる様々な感覚、思考に気づけたことに意味があったと考えられる。

また今回は一人ひとりが、4者の表現の一つをどのように表現するのか、その過程に何があるのかを見てきたが、表現の4段階であるコミュニケーションとしての表現が検討できていない。一つ一つの傾向を探ったこの結果を踏まえ、次はこの4者の表現のつながりが、人と人とのつながりの中で、どう活かされていくのか、これまで多岐にわたって行われている音楽・言葉・動きの3者との比較から検討していきたい。

引用文献

- 杉山卓史、2006、「ヘルダーの共通感覚論－共感覚概念の誕生－」美學 第57巻1号 2
- 高橋弘子編、1998「オイリュトミーの世界－ルドルフ・シュタイナーによって創始された宇宙神殿舞踊－」水声者 13
- 古市久子、2014、「こどもの動きを引き出すオノマトペ絵本」東邦学誌第43巻2号 89
- 吉永早苗、2016、『子どもの音感受の世界－心の耳を育む音感教育による保育内容「表現」の探求－』萌文書林 68、66

参考文献

- 赤崎節子、2009、「幼児が心わきたたせ学び合いながら育っていくための実践－4歳児の生活の中での音楽と描画の統合実践－」エデュケア 21-30
- 加藤晴子・伊達優子、2009、「自ら思考するピア

ノ表現学習における学生の意識の変容－イメージ描画からのアプローチを例に－」岐阜聖徳学園大学紀要. 教育学部編 99-111

清水桂子、2014「保育者養成における遊びの工夫と展開の実践課程：言葉・身体・音楽の表現による多様な保育内容の理解を目指して」北翔大学短期大学部研究紀要 69-76

下出美智子、1995「知的障害児の表現活動における言葉、動き、音の関連性－（第一報）「絵本から音楽を作ろう」という授業の分析を通して－」日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第21巻 149-157

竹内貞一、2014「音楽療法的活動における音・動き・言葉のもつ意味－不登校の小学生との関わりを通して」音楽教育実践ジャーナルvol.12no.1 99-101

竹内貞一、2017「子どもの表現活動における身体性とコミュニケーション－音楽および身体表現の特性の視座から－」東京未来大学研究紀要 131-137

仲野悦子、2010、「子どもにとっての表現を考える－音楽表現を中心に－」岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 51-55

野尻恵美子、2005、「アスペルガー障害児に対する音楽療法－音楽聴取と描画を組み合わせた活動を通して－」仁愛女子短期大学研究紀要 53-58

登 啓子2010、「幼児の表現活動についての一考察－オルフの音楽教育による実践の検討を通して－」帝京大学文学部教育学科紀要35 51-59

森きみえ、1988、「リトミック指導－言語との関連を中心に－」日本保育学会大会研究論文集 732-733

体験がもたらす意識の変容

—自然体験を取り入れた授業実践から—

Changes in Students' Awareness Caused by Experience — Through Classes that Incorporate Nature Experience Activities —

田野邊 涼

昨今、子ども・若者は生活体験、社会体験、自然体験等の実「体験」が不足していると言われている。若者を取り巻く生活習慣や社会環境の変化により、その機会は少なくなり、自己肯定感やコミュニケーション能力の低下等の課題が挙げられる。それらの課題を受けて、本学1年生（保育者を志す養成校在学中）を対象に『フィールドワークⅠ』の授業を通して、自然に目を向け、様々な体験を含んだ授業実践を行った。活動の取り組みや学生の振り返りシート等から、活動の前後の意識の変容が見られ、自然への興味関心が高まっていった。授業を通して、直接的な要素を含む体験には、学生の意識の変容が見られ、効果があることが分かった。

Key words : 自然体験、体験不足、環境

I. はじめに

本稿は、宇都宮共和大学子ども生活学部1年生を対象に、2020年度秋学期「フィールドワークⅠ」の授業内で実施した自然体験、(森を知る、未就学児との交流に向けた整備体験)未就学児との交流、各活動前後の意識調査(アンケート・事後振り返りシート)を基に考察したものである。

1. 問題の所在

(1) 保育者を志す養成校在学中の学生の現状

日々の変化が激しく、新しい未知の課題を試行錯誤しながら対応することが求められる難しい時代を担う学生たちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生活するために必要とされる力が“生きる力”である。しかし、自然体験を含めた日常生活体験の時間がどんどん減っている現状が知識を活用する場面を非常に弱くして“生きる力”を不足させているという指摘がなされてきた。また、学生の自然体験不足と同時に、乳幼児期の自然体験が日常的ではないことも指摘されている¹⁾。

これらの状況から、学生たちは自然対象に働きかけ、「見る(視覚)」「聞く(聴覚)」「味わう(味覚)」「嗅ぐ(嗅覚)」「触れる(触覚)」等の感覚を得ながら、自然や生活文化等と直接触れ合う経

験が乏しいと考えられる。そして、今の子どもたちも同じ現状であることを踏まえ、自然との距離を縮め、体験を通じた学びの意味を見出すためにも自然とのかかわりの中で、直接的、体験的な教育が必要であると思われる。

(2) 改訂後の保育者に求める資質能力について

「幼稚園教育要領」では、「幼稚園教育の基本(第1章総則)」において、幼児期の教育は「環境を通して行う」ことが基本であり、そのために教師は子どもがかかわり学びを得るための「環境を整えること」が重要であると明記されている²⁾。2018年3月の幼稚園教育要領改訂に先立ち、検討された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校高等学校及び特別支援学校の時期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016年12月21日)³⁾では、表1のように記載がある。

表1 中央教育審議会答申（抜粋）

【資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実】
○幼児教育は、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした教育を実践することが何よりも大切であり、教員は幼児の自発的な遊びを生み出すために必要な環境を構成することが求められる。
○特に、近年、少子化や都市化等の進行によって、友達との外遊びや自然に触れ合う機会が減少してきていることから、教員は、戸外で幼児同士が関わり合ったり、自然との触れ合いを十分に経験したりすることができる環境を構成していくことが重要となっている。

出典：中央教育審議会答申 2016年12月21日

これまでも「幼稚園教育要領」等では外遊びや自然との触れ合いの重要性は掲げられていたが、表1の下線に示した通り、現代社会において、幼児教育に求められるものは大きく変化していくので、その変化に対応する柔軟性を保育者は兼ね備えていく必要があると感じる。また、保育における自然とのかかわりは従来に増して評価されたことにより、保育者には今まで以上に子どもと自然とのかかわりを援助する力や環境の構成力が求められるようになってきている。しかし、現実には若年層の自然体験不足が目立つと同時に子どもも体験活動の機会の減少が指摘されている。子どもに寄り添う保育者についても、子どもとともに自然の不思議さや美しさに気付いたり、自然体験活動の面白さを味わったりする経験を重ねていくことが必要である。

2. 目的

子どもも保育者(養成段階の学生も含めて)も、自然体験の個人差や経験差が大きくなっている現状を踏まえ、自然との触れ合い、自然を感じる活動を重ねていくためには、手がかりとなるものを示していくことが求められる。今回の実践の中では、自然に目を向け、直接的な体験を経験する。学生自身が自然という営みに直接触れ、親しみ、体験を通して学ぶ機会を得られるよう行う。

II. 体験（自然体験）を取り入れた授業実践

1. 幼児期の自然遊びについてアンケート調査

(1) 調査の概要

体験実施前に自然への意識と個々の自然経験の実態を探るために、アンケートを作成し実施した。宇都宮共和大学子ども生活学部1年生でフィールドワークⅠの履修者58名を対象としたものである。調査方法は質問紙調査とし、調査内容は表2、表3に示す。調査時期は2020年10月である。

なお、本研究の目的と内容を参加者である学生58名へ説明を行った。アンケートの回収をもって調査協力の同意を得たものとする。

表2 アンケート調査項目（1回目）

問1：自然は好きですか？苦手ですか？
問2：その理由を教えてください
問3：あなたが知っている自然体験活動（自然を用いた遊び）を教えてください

表3 アンケート調査項目（2回目）

問1：「ままごと」、「泥遊び」、「製作」、「虫採り」、「木登り」、「色水」で遊んだことがありますか？
問2：問1の6つの遊びを誰に教えてもらいましたか？

(2) 調査結果について

表4には1回目のアンケート調査で得られた結果について、図1には2回目のアンケート調査で得られた結果を示す。

表4-1 自然が好きか苦手か

好き	苦手	どちらでもない
28名	23名	7名
48.2%	39.7%	12.1%

表4-2 自然が好きな理由と苦手な理由

好きな理由	人	苦手な理由	人
癒される、リラックスできる	18	虫が苦手	22
においが好き	5	見た目が気持ち悪い (虫の動き・足場が悪い)	15
日々景色が変わるから	3		
自由に見たり、触れたりできるから	3	汚れるから	5
ワクワクする	2	名称が分からず、興味がわからない	3

表4-3 あなたが知っている自然体験活動(自然を用いた遊び)を教えてください

項目	人
キャンプ	25
川遊び、カヌー	21
登山	18
釣り	17
虫取り	15
海水浴	9
芋ほり・泥遊び	8
バーベキュー	7
自然物で工作・製作	6
田植え、稲刈り	6
草木染、リース作り	4
野菜の収穫、木登り	4
色水作り ままごと	3
スキー、花摘み	3
散歩	2
石投げ	1

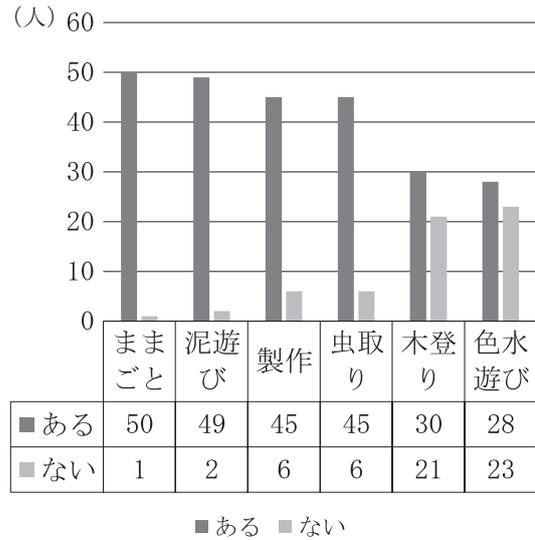


図1-1 幼少期に「ままごと」、「泥遊び」、「製作」、「虫取り」、「木登り」、「色水」で遊んだ経験がありますか？

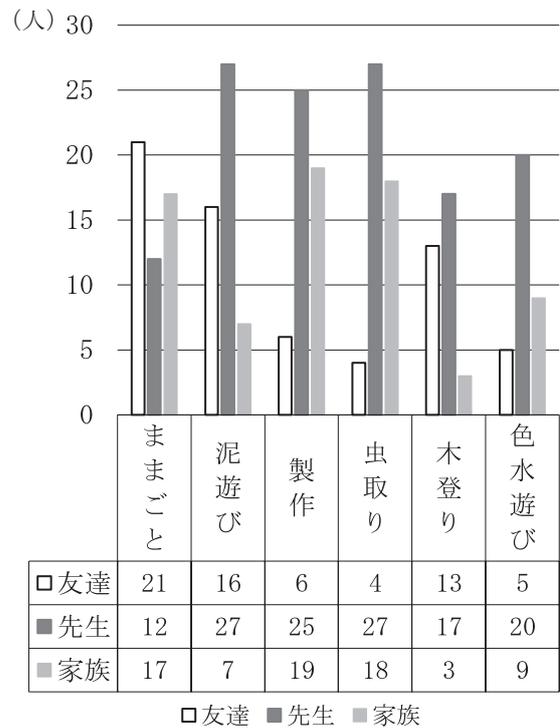


図1-2 6つの遊びを誰に教えてもらいましたか？

表4-1の「自然は好きですか？・苦手ですか？」では回答者51名のうち28名が「好き」、23名が「苦手」という回答であった。自然環境への興味関心はほぼ半分に分かれた。表4-2ではその理由を「好きな理由」と「苦手な理由」を自由に記述してもらった。好きな理由としては、自然という環境にいて「癒される」「においが好き」といった記述が見られた。自然は心身をリラックス

スさせ、癒しの効果があるものと認識されているようだ。一方で、苦手な理由としては「虫が苦手」、「汚れる」などの記述が見られた。虫が苦手、動きが気持ち悪いなどといった記述が多く、生き物や自然の中での環境（足場が悪い、ドロドロした感じ）を見た目で判断してしまうようだ。また、「見た目の気持ち悪さ」から植物や生き物（虫）に触れる経験が不足していると予測される。虫の存在が『自然』を苦手意識とさせる要因の一つといってもよいだろう。

表4-3では学生が「知っている自然体験活動」を挙げてもらった。「キャンプ」、「川遊び」、「山登り」、「釣り」といった自然を利用して行う野外活動のイメージがあることが分かった。これは、小中学生の時に直接的な体験学習を通して自然への理解や人と人とのふれあいを目的とした施設である、宇都宮市冒険活動センターでの体験活動が影響していると考えられる⁴⁾。

後日、表4-3で出た単語を抜粋して2回目のアンケートを実施した。調査用紙を作成し、1回目と同様にアンケートを実施した。(表3の参照)

図1-1は「幼少期に6つの遊びを経験したことがあるか」についての回答結果である。「ままごと」・「泥遊び」・「製作」・「虫取り」については大半の学生が幼少期の遊びの中で経験していることがわかる。「木登り」・「色水遊び」においても半数の学生が「ある」と回答していることから、幼少期に自然に触れて遊ぶ経験をしていることが読み取れる。

図1-2は「6つの遊びを誰に教えてもらったか」についての回答結果である。「ままごと」については家庭で両親や兄弟と一緒に遊ぶ中で教えてもらったことが多いようだ。「泥遊び」・「製作」・「虫取り」・「木登り」・「色水遊び」については学生が通園していた幼稚園や保育園の保育者に教えてもらい、遊んだという回答が多かった。よって、幼少期の自然を用いた遊びについては園の保育者によって伝達されることが多いことが分かった。図1の各回答結果から、幼児期の自然体験（遊び）は保育者から伝達されることが多い。遊びとして、幼少期での体験は根強く記憶として残っていくものとして捉えた。その根強く残る記憶を保育者養成の段階である学生たちが現場に出た際、自然体

験（遊び）をどのように子どもに伝えていくのが求められるのではないか。その体験を伝達していく役割を担う保育者にとって、自らが様々な体験を経験することが必要であることがアンケート調査より明確になった。

2. 自然に触れる活動の実践について

(1) 概要

アンケートの結果から、自然を苦手とする学生が約半数見られた。そこで、筆者は段階的に自然に触れることを意図した。最初に「自然に慣れる」活動として、森の散策を行った。次に「自然物に触れる」活動として、木の実や葉を用いた工作やゲームを実施した。最後に「子どもと森で遊ぶ(未就学児との交流・観察)」ための整備活動を取り入れ、ここでは「自然に触れる」ことをねらいとした。

(2) 森探検・こどもの森マップ作り

宇都宮共和大学長坂キャンパス「こどもの森」で「こどもの森マップ作り」を実施した。学生は、図3に示すマップを持ち、森を散策した。この際、五感を使うよう伝え、見つけた場所（マップ）に「五感シール」を貼るよう指示した。使用したシールは図2に示すもの。これらすべてを発見するよう伝えた。



「目」（目を使った発見したもの。色や形など）

「耳」（耳を使って発見。音など）

「鼻」（鼻を使って発見。においなど）

「手」（手を使って発見。手触りなど）

「？」（これ、なんだろう？）

「❤️」（これ、好き）

図2 シールについて



図3 「こどもの森」マップ

表5 振り返りシート

【森マップを作ってみて】

- ・ 普段は虫などへの苦手意識からあまり森には行かないけれど、楽しいことへの気づきが多かった。自然の中で出来上がった形や色に不思議さを感じた。子どもに戻った感覚で楽しめた。
- ・ 森に入ると足元ばかり見てしまうが、五感を意識することで、周囲の状況を見ながら観察ができる。発見の連続だった。
- ・ かわいい！きれい！好き！面白い！何だろう？と思えることやものが沢山あった。
- ・ 森に入って、意外と自分は自然と触れ合えることを認識できた。 (抜粋)

マップを見ながら、各々の環境や自然物について教員より説明を行いながら散策した。次第にその雰囲気になんか慣れてきたようであった。表5の振り返りシートより、自然の魅力を改めて感じられたようだ。森という環境に馴染めず、抵抗を感じていた学生も少しずつ慣れていき、五感を意識しながら、森での発見を楽しむ姿が見られるようになった。

見たことがあるようでないものや、日常生活では見過ごしてしまうような風景の中にこそ面白さがあることに気付いたようである。それは、大人も子どもも一緒であるだろう。五感を意識すると今までにない気づきがあり、興味関心を引き出す。この感覚を豊かに、「発見」の楽しみを味わい、豊かにしてほしいものだ。マップを作成するという内容は、初回の活動にふさわしい活動であると感じた。また、「環境に慣れる」という学生自身

の気持ちをほぐす時間の確保が必要であると認識した。

(3) 自然物を用いた遊び体験

①自然物を用いたゲームの実施

自然物を用いたゲームを通して楽しく体験しながら、自然について興味や親しみが持てるよう実施した。「自然を知る」活動ではなく「自然をわかちあう」活動であることで、身の回りにある身近な自然と向き合えるように行った。内容は①葉っぱのカルタ②ノーズゲーム③葉っぱじゃんけんの3種である。

表6より、自然物をアレンジすることで遊びが広がる楽しさに気付いた学生が多く見られた。自然物で遊ぶ場合には屋外での活動をイメージしがちであるが、屋内でも十分に自然物に触れて遊ぶことを認識できたのではないかと。また、「葉っぱのカルタ」で使用した葉っぱの種類に驚く学生の姿や、「ノーズ」ではゲームの中で頭を使って考えたり、イメージしたり、様々な楽しみを見つけ、生き物の特徴や葉っぱの形、種類について再発見し学生同士で楽しさを分かち合うことができた。

自然を用いたゲームとしてネイチャーゲームと呼ばれるものがある。その中で、“教えるよりも、わかちあおう”というアドバイスがある。動植物の名前、生態などを直接的な知識として教えるよりも、大人がその場で率直に心に感じていることを伝え、その場での“不思議”や“気づき”などの感動を共にわかちあうことを大切にしているのである⁵⁾。と述べられている。学生同士で分かち合う経験は大事なことであると感ずる。一人ではできない体験、自分の思いを伝える体験、周囲の共感を得る体験等、どの体験も今後の土台となる経験であると感じる。遊びの中で多くの経験(学び)を得ていることはネイチャーゲーム、保育どちらにも通ずるものであることを学ぶことができた。

表6 振り返りシート

【自然物を用いたゲームで気づきと発見はありましたか】

- ・木の枝、どんぐり、葉っぱをゲー・チョコキ・パーに見立ててじゃんけんすることで自然に触れながら遊びに取り入れられること。
- ・葉の種類をたくさん知れた。同じものでも色・形が絶妙に違うところが面白い。
- ・おもちゃじゃなくても工夫することで楽しい遊びになる。
- ・自然物をアレンジしたり工夫したりすることで遊びが生まれること。
- ・自然物を見ると新鮮な気持ちになり見慣れていないからこそワクワク感があった。(抜粋)

②自然物を用いた製作

本活動実践は自然物に触れることはもちろん、自分なりに作る中で素材を工夫して扱う楽しさを味わう体験や、製作の中で五感を意識する体験等を意識しながら取り組めるような活動も取り入れた。製作の内容として栃の実をタイヤにした車作りを行った。車を作るというだけでなく、作る過程の中に様々な体験を意図的に含ませた。写真1～3に製作等の様子を示す。車をイメージして材料を選択する体験、きりを使って栃の実に穴をあける体験、ボンドを使って素材を組み合わせていく体験等、製作の中にも様々な体験要素を含ませていくことで各々の「楽しみポイント」を見つけていた。表7には学生の「楽しみポイント」が記述されている。また、活動中の静けさに驚く学生がいた。作り始めると集中して取り組む姿が見られたり、栃の実のにおいを嗅いだり、転がして音を楽しんだりする姿が見られた。森に入って五感を意識した経験から、五感を意識すると製作活動も楽しくなることを実感できたようだ。これらの自らの発見を学生同士で共有することで各々の学びに繋がっていくのだろう。

表7 振り返りシート

【製作で気づきと発見はありましたか】

- ・栃の実の大きさや形が1つも同じものがなく不揃いであったが、不揃いだからこそ面白さがあると思った。
- ・凸凹が目立つ栃の実だが、転がすとよく転がった。「ゴロゴロ」という音が面白い。
- ・みんな同じ材料を使っているのにまったく違うものができていて、面白かった。みんな違うからこそ、友達を作る車に興味をもてた。
- ・作っている最中はみんな静かだった。それだけ集中していたのだと感じた。
- ・お金をかけて買ったおもちゃよりも、身近にある素材を工夫して遊びに取り入れることの良さを感じられた。身近なものだからこそ親近感が湧いて、作って遊んだ体験を通して、特別感を感じられた。(抜粋)



写真1 製作の様子



写真2 栃の実のにおいをかぐ



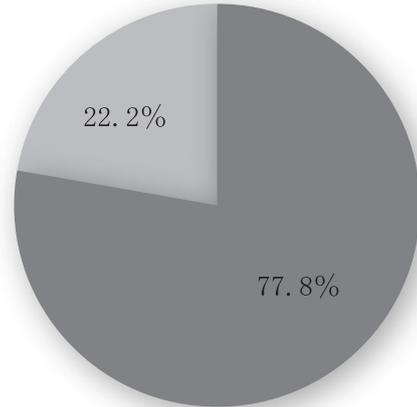
写真3 できた車をぶつけて遊ぶ

(4) 未就学児との交流保育に向けた森の環境整備体験

未就学児との交流保育に向け、森の整備体験を実施した。内容は①道づくり(落枝や木をあつめ、道沿いに置く)、②落ちそうな枝の処理、③栗のイガを一部回収・廃棄、④小山の整理(刈った草の廃棄)、⑤丸太周辺の草刈り(ササ切りを中心に)を行った。

学生には森の中で多様な自然を感じられるよう、五感をはたらかせることと子どもの目線(高さ)を意識し、発見を楽しむよう教員より伝達した。教員のアドバイスを取り入れる中で、自然に興味を示す学生や、作業を通して試したり、工夫したりする学生など、熱心に取り組む姿が見られた。体験を通して、子どもが遊ぶための環境作りはもちろん、自然との触れ合いや、森での発見を言葉でやり取りする姿も見られた。

活動後に環境整備体験について振り返りを実施した。作成した振り返りシートは1)「夢中になれる体験はあったか」(図4の通り)、2)「夢中になれたことを教えてください」(表8の通り)、3)「子どもが森に入って遊ぶことを意識して整備体験を実施できたか」(表9の通り)の3つの問いである。



■整備体験で夢中になれたこと あった

■整備体験で夢中になれたこと なかった

図4 「整備体験で夢中になれる体験はあったか」

図4で示すように、77.8%(54名中42名)が整備体験で夢中になれることがあったと回答している。その中で具体的にどのような体験が夢中になれたのか、自由記述で記入してもらい、表8に示す。「生き物・植物を見つけて観察する」という回答が多くあり、次いで「いが拾い」、「笹を切る」であった。

表8 「夢中になれたことを教えてください」

夢中になれたこと	
項目	人
生き物・植物を見つけて観察する	13
いが拾い	8
笹を切る	8
のこぎりで木を切る	4
枝拾い	3
森の探検	2
熊手を使って草集め	2
計	42

初回の調査結果で虫への苦手意識が高いという学生の意識が示されたが、夢中になれる体験の中で「生き物・植物を見つけて観察する」が1番多い回答となった。自然=虫という固定概念があったが、実際に森に入って自然と親しみ、様々な視点から森を見つめる姿勢が生まれた。虫に限らず森には様々な種類の生き物や植物が存在することを知ったこと、そして、じっくり観察する中で面

白い発見（動きなどの特徴・見た目の美しさ等）があったようである。時間をかけて森に入ったことで、今まで気づけなかった小さな命に触れる体験ができたのではない。

表9の振り返りシートの記述の中で、「意外と」「珍しく」「初めてで」などの単語が出ており、初めての体験や学生にとって新鮮な活動ほど「夢中」を引き出すのかもしれない。整備体験は同じことを繰り返す面白さもあるが、その際、偶然性もあり、視点を変えて作業に取り組むことができたのではないかと感じた。

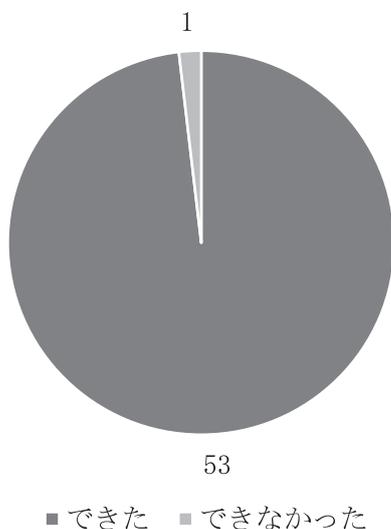


図5 子どもが森に入って遊ぶことを意識して環境整備を行えたか

表9 振り返りシート

【子どもが森に入って遊ぶことを意識して整備体験を実施できたか】

- ・実際に子どもの目線になると植物が大きく見えるなど、子どもたちの新たな発見につながるよう整備した。
- ・子どもたちがどんなところに目を向けているのか興味を持つのか考えながら行った。また、どんなところに危険が潜んでいるのか考えて環境作りを行った。
- ・森を歩きながら、道に出ている枝などは「ちょうど子どもの顔の位置にくるな」と考え、足場も木や切り株のようなものが落ち葉で見えづらくなっていて気付かずに転んでしまう可能性などを考えながら、意識して取り組んだ。
- ・子どもが触れたときにとげが刺さったり目や口に入ったりしないか考え、どのぐらいの長さにすべきか考えながら行き、触れてもいいものなのかを事前に確認した。 (抜粋)

図5で示す回答結果と表9に示す振り返りシートより、森で子どもが遊ぶ姿を意識して整備体験に取り組んでいたことが分かる。子どもが森という環境に興味関心をどのように抱くのかという視点と安全面への配慮の視点についての記述が多かった。学生自身も実際に森に入り自然からの発見を楽しんだ経験から、子どもの目線になって、子どもが楽しめる環境はどのようなものかを意識していたのだろう。また、安全面への配慮という視点では、森に入った際に、教員より触れるとかぶれてしまう植物があること、地面が凸凹していること、危険生物（へび・ハチ等）がいること等を伝え、「森も生きています」ということについて意識づけてきたからこそその記述であるのではないかと考えられる。自らで森を探索したからこそ、「ここには〇〇がある」「子どもの目線だと顔にあたるかもしれない」と子どもの姿をイメージし、予想を立て整備することができたのだろう。

保育の中で、目の前の環境を知ること（場の雰囲気、教材等）が大切であるということ、整備体験の中で感じることはできたのではないかと考えられる。



写真4 のこぎりを使って



写真5 枝を集めて



写真6 熊手を使って草を集める

子どもがもつ想像の豊かさに触れ、心を開放して遊ぶ姿や、夢中になって自然物を集める姿等、葉っぱ一枚でも子どもにとって教材の一つになり得るということ子どもから学べたようである。

整備の段階から自然に目を向け、自らかかわったり、発見を共有したりしていたからこそ、観察の視点に幅が広がったと思われる。整備した環境で子どもがどんなふう遊ぶのか、興味をもって観察する学生も見られた。子どもの姿から自然へのかかわり方について学び、学生自身も自然を用いる楽しさや、自然から学ぶ体験が豊富であることを認識できたようだ。「自然とのかかわりを増やしていきたい」という記述から、学生自身も身近な自然との触れ合いや、体験を積み重ねていく重要さを感じたようだ。また、遊びを豊かにする環境構成に目に向けた学生もいたため、今回の交流を通して、様々な角度からの気づきがあり、充実した交流になった。

表10 振り返りシート

【交流を終えての感想】

- ・子どもたちにとって森は自然の遊べる材料の宝庫であり、大切な環境だと思った。森で保育を行う上で環境整備は欠かせないことだと感じた。
- ・自分は自然に対して苦手意識がある。しかし、子どもがカエルを楽しそうに観察していたり、くつつき虫が足にたくさんついて「面白い」と笑っていたり、様々な角度から自然を楽しむ姿を見て、気付くと自分も楽しんでいた。自然の力はすごい。
- ・何もしないと地面に落ちた、葉っぱだけに見えるが、手を使ってよけると土や木の実があるということを発見していた。このような発見が子どもにとっては経験の一つだと実感した。子どもたちにもっと自然に触れて新しい発見や自然の面白さや楽しさを知ってほしいと思ったので、自分自身虫が苦手ではあるが、自然とのかかわりを増やしていきたい。
- ・「この葉っぱは何?」「この木の実は何?」など今まで見たことがない自然物に興味をもって、目を輝かせている姿がとても印象的だった。次回は私たちが遊びの種をたくさん作って、子どもたちがよりたくさんの種類の遊びを見つけ、展開していけるような環境づくりをしたい。(抜粋)

(5) 未就学児との交流体験

①遊びの観察-子どもの視点とは-

子どもたちが森に入って自然とどのようにかかわりをもつのか観察した。(コロナウィルス感染予防のため学生は見守り中心の観察)表10に示す通り、実際に子どもが森で遊ぶ姿からの気づきが数多くあったようだ。



写真7 「トカゲが隠れた！」



写真8 葉っぱのシャワー

②整備体験を振り返って

交流後、整備体験の実施の意味について共有した。振り返りシートを用意し、「整備体験を行う意味はありましたか？」という問いを立てた。

全員が「意味があった」と回答した。理由は表11に示す。実際に子どもが遊ぶ姿を見て、自分たちがイメージしていた姿と照らし合わせながら、間近で観察し、子どもの発想の面白さやイメージの豊かさを感じたようだ。安全面を考慮することも大事な視点ととらえながらも、遊びの経験に目を向けて、環境整備しすぎないことも重要ではないかという記述が見られた。子どもの姿を予想して環境整備をしたが、実際のところ整った環境だけが子どもにとって良いものなのかと、学生自身の中で疑問が出た。自らが自然に触れながら整備をしたことで、保育における環境の重要性、子どもの興味・関心に目を向けることができたのだろう。

表11 振り返りシート

【環境整備を行う意味はありましたか？】

- ・子どもが森に入った時、危険な場所がないか確認しながら、環境整備をすることは子どもの遊びに向き合う上で大切だと思えた。
- ・子どもが自然を通して多くのことを学び、楽しんでいくためには、安全であることが大切であると感じた反面、子どもの経験のためには“整備しすぎない”ことも重要だと思った。
- ・思っていたよりも子どもたちは自然に積極的に「ここはこないだろう」と思っていた場所にも走っていく姿を見て、時間をかけて細かいところまで環境整備を行うことができて良かった。事前に準備を行うことで子どもたちの遊びの幅が広がることを知り環境を構成する意味を感じられた。
- ・伸びている笹を切ったことで子どもたちはのびのびと元気よく走り回って遊んでいた。その姿を見て、整備をやった意味を理解し、やりがいを感じた。子どもたちが楽しむ姿を見て嬉しかった。(抜粋)

Ⅲ. 体験活動の結果・考察

授業の中で、様々な体験活動を行ってきた。自然体験を終えて、改めてアンケート調査を行った。調査時期は2020年12月である。項目は1)「授業を通して前よりも自然が好きになりましたか？」2)「自然をより好きになった理由を教えてください」この二つの問いである。表12、13に結果を示す。

表12 授業を通して前よりも自然が好きになりましたか？

前よりも好きになった	変わらない	前よりも苦手になった
50名	8名	0名
86.2%	13.8%	0%

表13 振り返りシート

【自然をより好きになった理由を教えてください】

- ・今までは自然に触れる機会があまりなかったので“虫がたくさんいるのが苦手”という悪いイメージを強くもっていたけれど、より自然に深くかかわったことにより自然の良いところを見つけることができたので、前よりも好きになった。
- ・自然に自分からかかわることなどなかったが、この授業を通して、先生や友達と一緒に自然にかかわる中で少しずつ楽しさや発見を見つられたから。
- ・普段見過ごしてしまう景色を改めてみると素敵な景色でいっぱいだった。発見を友達に共感してもらえたことが嬉しかった。
- ・友達や先生と一緒にだから安心して自然にかかわれた。
- ・子どもたちが森で遊ぶ姿を見て遊ぶ材料や要素がたくさんあり、保育に活かせる素敵な環境だと思った。(抜粋)

「前よりも自然が好き」と思える学生の割合が大幅に増加し、本実践の効果があったといえる。実践前のアンケート調査により、虫の存在が自然を苦手とする理由として多く挙げられていた。だが、自然に直接触れる中で、生き物を観察することに夢中になった学生が増えたように、じっくり森に入りゆっくり、まったりと自然に浸るような活動の展開により、今まで経験したことがない発見や感動を得る機会になったのだろう。これは、直接体験でないと経験できない貴重なものである。自然体験に目を向け、本実践を行ってきたが、体験の機会を作っていくことが今の学生の経験不足を補う有効な手がかりであると感じた。実際に森に入って、自然とかかわる機会を意図的に設けたことで、様々な体験を自ら直接味わうことができたことは、大きな収穫となった。

自然に限らず、苦手意識を克服するためには自ら体験し、今まで見えていなかった部分を改めて知ることによってその意識を変えることができるのではないか。その意識の変容には、楽しさを伝える教員（指導者）が必要であること、また、その楽しさを共有できる仲間が存在が必要であると思う。表13の振り返りシートにも教員や友達の存在に関

するものがあげられ、一緒にかかわっている教員や友達の存在があるからこそ主体的な自然へのかかわりが表れてくるのだろう。学生が自然に親しむためには、自然に慣れることや自然の知識、をもつことが必要である。自然への安心感を得て、かかわりを持つことで、体験として成り立つのであろう。

IV. まとめと今後の課題

今回は自然に触れる体験を行い、五感を意識して自然との距離を縮める体験、感性を研ぎ澄ませる体験等を直接体験から得られ、自然に対する意識の変容が実践の中で見られた。自然の中で、森の中で、五感を使って自然を体験することは大切であることを改めて感じる実践となった。自然と触れ、子どもたちに経験させたいことに目が向き、保育者としての思いや実感を伴った保育者像、保育観を育む効果があることも学生の記述等を通して示唆された。

また、授業内での体験で「初めて知った（やった）」という学生も少なくはなかった。子どもの気持ちになって自然に触れたり、遊びを体験したり、新たな発見があったり、本人の経験になるうえ、保育に対する関心と意欲を引き出すことに有効であった。しかし、学生の能動性には個人差があり、今回の方法だけでは個々の学生の学びの検証としては不十分である。これらの授業から体験で終わらせず専門職としての理論を学べるような授業展開の工夫が必要であり、今後の課題点として挙げられる。

多様な体験を積み重ねていくことは、今後、保育者養成校の実習生として現場に出ていくことを考えると、大変重要な経験であると考えている。子どもと自然とのかかわりを援助する力や環境の構成力が求められるようになっているからこそ、自ら体験する中での発見を経験値として増やしていきたいものだ。同時に、一方的に子どもたちに大人の自然認識や価値を与えるのではなく、子どもとともに自然とのかかわりを楽しむという、子どもの視点から自然体験を見つめる目が必要であり、このまなざしを鍛えていかなければならない。

この「フィールドワークⅠ」という授業を通して、学生の体験不足を指摘し、自然体験に着眼し

実践計画を立て進めてきたが、学生にとって意味のある授業内容となり、直接体験型の実践は有効的であることが分かった。今後の学生生活の中で今までの人生で出会ったことがない発見を様々な視点から体験を通して知ってほしいものだ。

引用文献・参考文献

- 1) 能條 歩、2015、「人と自然をつなぐ教育 自然体験教育学入門」、NPO法人北海道自然体験活動サポートセンター
- 2) 文部科学省、平成30年3月、「幼稚園教育要領解説」
- 3) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校高等学校及び特別支援学校の時期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016年12月21日)
- 4) 宇都宮市冒険活動センター国立青少年教育振興機構 宇都宮市冒険活動センター国立青少年教育振興機構ホームページ (2020年11月20日アクセス、http://www.niye.go.jp/kikaku_houkoku/upload/report/12/06tyuo0213.pdf)
- 5) 神長美津子、2013、「すごい！ふしぎ！おもしろい！子どもと楽しむ自然体験活動」光生館

保育者養成課程に在籍する大学生の 感染症に対する意識調査

— 感染症予防に対する意識と、環境や行動との関連 —

A Survey on Attitude of College Students in a Nursery Teacher Training Course toward Infectious Diseases

— Awareness of Infection Prevention and its Correlation with Environment and Behavior —

田淵 光与

要旨

本調査は、宇都宮共和大学子ども生活学部学生を対象として感染症予防に関する意識について調査し、学年や家族構成等と意識の関連が見られるか分析し、以後のリスク教育ⁱの資料とすることを目的として行った。調査の一部に、(株)日本能率協会総合研究所が行った「感染症対策に関する意識調査」ⁱⁱの設問を活用し、結果を比較した。その結果、多くの項目で宇都宮共和大学子ども生活学部の学生の意識が高いことがわかった。しかし、密にならない生活を送らなくてはならない学生たちの行動を観察すると、距離を取る、大きな声を出さないなどの点において課題が見られる。それらを踏まえて、意識と行動の関連についても分析を行った。予防対策によっては学年が上がるほど意識が高くなるものと低くなるものがあり、大学生活4年間で得る知恵と経験との関連が見出された。家族構成と予防対策の関連については明らかな関連は見られなかった。友達と密になる理由からは、この年代は、人間関係優先で行動するという特性が浮かび上がった。感染対策の行動よりも、人間関係を重視する学生の実態を踏まえてリスク教育を提案する。

Key words 予防対策 人間関係優先 リスク教育

1. はじめに

地震や自然災害における防災教育は、幼児期の教育や義務教育段階から、教職員の研修や危機管理マニュアルの策定・活用を通じた総合的な計画の中でなされているⁱⁱⁱ。一方、感染症予防に関しては、健康・保健の分野で最新の指導例などの情報提供がされている^{iv}。この度の新型コロナウイルス感染症に関しては、新たな生活様式の在り方^vや感染に関する情報^{vi}など、日々情報が更新されている状況にある。宇都宮共和大学においては、「学校の新しい生活様式」^{vii}と大学のガイドライン^{viii}に則った行動を求めている。

学生のコロナウイルスに関する意識については、有志による医学生団体Do Our Bit学生プロジェクトが行った「強制か自粛か? CIVID-19における日本人大学生の意識調査結果」^{ix}がある。この調査では、2020年1月から4月にかけて学生の新型コロナウイルス感染症について「気にして

いる」割合が16%から99%に上がっていることが報告されている。また、大学での新型コロナウイルス感染症に関する特別授業が、医療系大学では20%、非医療系では4%で行われている状況についても報告されている。

本学では、2020年6月から、密を避けた対面授業を実施しているが、久しぶりに再会する友達と喜び合う距離の近さに、座席の指定や学生ホールにアクリル板を設置する対策とともに、今必要なリスク教育の必要性を感じた。

今回、保育者を志す本学の学生を対象として、新型コロナウイルス感染症への対策や新しい生活様式の行動化について調査を行い、より実態に合ったリスク教育について検討したい。

2. 方法

(1) 調査協力者

調査協力者を宇都宮共和大学子ども生活部の1

年から4年の学生176人とした。

(2) 調査手続き

調査は、二次元コードにより回答フォームにアクセスし、回答を送信する形式で行った。なお、調査期間は2020年9月9日から16日であり、それぞれガイダンス終了後と授業の終了後、学生の授業に支障のない範囲で、その場で時間を制限せず無記名で回答を求めた。

(3) 調査内容

アンケートの質問項目では、(株)日本能率協会総合研究所が7月30日から8月3日にかけて行った「感染症対策に関する意識調査」の質問項目の一部を使用することとした。この調査の対象は日本全国の20~60代の男女となっており、緊急事態宣言による自粛の解除から2カ月経過した時点での、感染症対策等を調査したものである。そのうち、集団における感染症対策にかかわる項目を、本学の学生の意識と比較するために使用した。回答方法も複数選択とし、(株)日本能率協会総合研究所調査と揃えた。なお、予防対策やこれからもやっていきたい対策には、独自の選択項目も加えた。本学の有効回答数は162であった。

(4) 倫理的配慮

調査に先立って、以下の3点について説明を行った。一に、調査への協力は任意であり、回答を拒否しても不都合は生じないこと、第二に収集されたデータは研究目的以外で使用されることはなく、結果は統計的に処理され、回答者が特定可能な形で公表しないこと、第三に、調査によって得られた情報は厳重に管理し、個人情報の保護に

最大限の配慮をすることである。(株)日本能率協会総合研究所の調査結果の引用については、1月23日に使用の許諾についてメールでの回答を得た。

(5) 分析方法

本研究では、データの集計にはgoogle formとExcel2016を用いた。各回答を集計し、比較対象データとの比較検討と、影響を及ぼし合うと仮定する2つの要素をクロス集計し、傾向を読み取った。

3. 結果及び考察

(1) 回答者概要

回答者は162名であり、その概要を表1に示す。その所属は宇都宮共和大学子ども生活学部子ども生活学科である。回答者の概要を表1に示す。現在の家族の状況は、乳幼児がいる3人、小中学生がいる31人、65歳以上の方がいる47人、慢性的な疾患で薬を服用している方がいる16人、当てはまる方はいない65人という状況である。

表1 回答者概要

学年	女	男	合計
4年	23	4	27
3年	32	3	35
2年	38	6	44
1年	52	4	56
全体	145	17	162

(2) 対策状況 (株)日本能率協会総合研究所調査との比較 (全体)

2020年9月2日に発表された(株)日本能率協会総合研究所の意識調査のうち、20代男性244人、女性233人との比較を図1に示す。本学の学生のマスクをすること、手洗いをすることなど、基本的

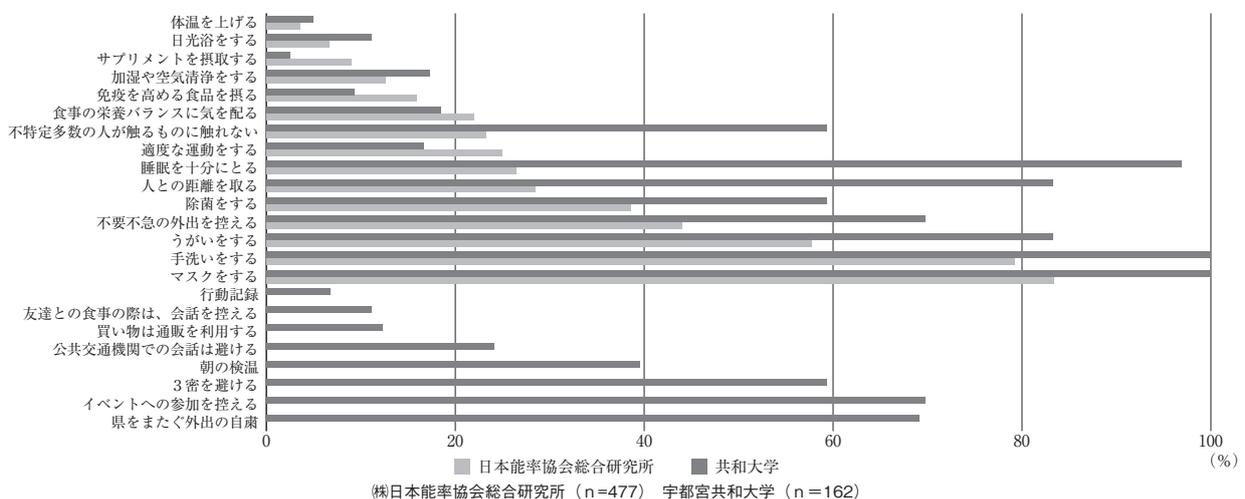


図1 新型コロナウイルス感染症への対策 (複数選択) 「(株)日本能率協会総合研究所調査」との比較

な対策への意識は(株)日本能率協会総合研究所調査の同年代より高い。食事の栄養バランスに気を配る、適度な運動をする、免疫を高める食品を摂る、サプリメントを摂取するにおいては(株)日本能率協会総合研究所調査より低い。

(3) 学年による対策状況

実施した対策を学年ごとに示したのが図2である。マスクや手洗い、うがいは、どの学年も高い意識をもっており、2年生が特に意識が高い。除菌をするという対策では、1年生が最も高く学年が上がるにつれ少しずつ減少している。学年が下がるほど除菌への関心が高いことがうかがえる。イベントへの参加を控えることや県をまたぐ外出の自粛、3密を避けることに関しては、学年が下がるほど自粛傾向が高くなっていった。学年が上がるにつれイベントへの参加や県をまたぐ外出に慣れている様子が見られる。朝の検温行動につ

ては、学年が上がるほど高い意識をもっている。睡眠を十分にとるでは、学年が上がるにつれ意識が高い。通販の利用については、全体的にパーセンテージは少ないが、学年が進むにつれ利用する割合が上がっている。学年が上がるにつれ、アルバイト等の収入を得てネット上での買い物の頻度が上がると思われる。公共交通機関での会話を避けることに関してはどの学年も同じ割合の回答が得られた。しかし、友人との会食の際は会話を控えることに関しては2年生だけが低い割合になっている。

(4) 引き続きやっていきたい対策〔(株)日本能率協会総合研究所との比較〕について

引き続きやっていきたい対策〔(株)日本能率協会総合研究所との比較〕の結果を図3に示す。共和大学生は、選択項目のうち、手洗いを100%、次いでマスクをするが98.1%、うがいをす

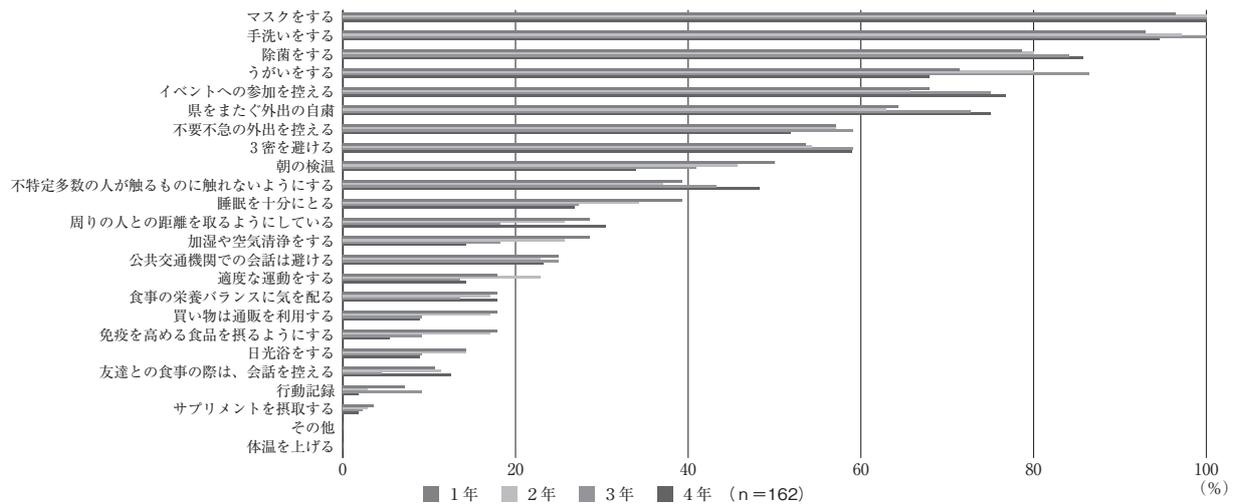


図2 学年による対策状況

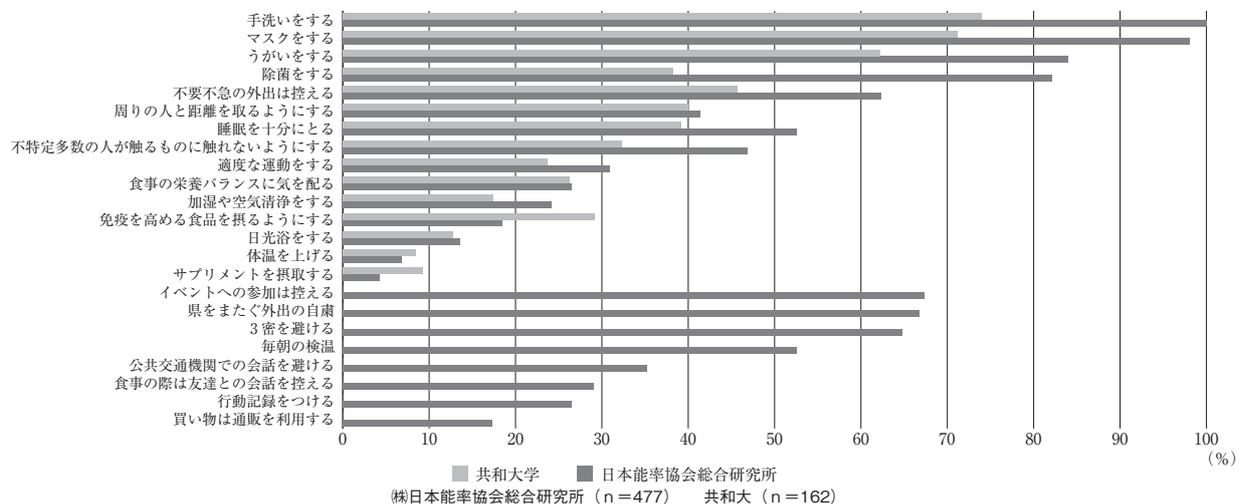


図3 引き続きやっていきたい対策〔(株)日本能率協会総合研究所調査との比較〕

るが84.0%と(株)日本能率協会総合研究所調査対象の20代男女より高い数字が出ている。免疫を高める食品を摂るようにする、体温を上げる、サプリメントを摂取するの項目については、している対策同様意識が低かった。

(5) 現在している対策と引き続きやっていきたい対策の比較

現在している対策と引き続きやっていきたい対策を図4に示す。上位に上がる項目のうち「不特定多数の人が触るものに触れないようにする」までは、「うがいをする」を除いて、10人以上の差は見られない。毎朝の検温からは10人以上の差が見られる。

現在の対策と引き続きやっていきたい対策の比較で、(現在している対策) - (引き続きやっていきたいこと) がマイナスの群をⅠ群、(引き続きやっていきたいこと) - (現在している対策) が6~20人の群をⅡ群、引き続きやっていきたいこと - 現在している対策が20人以上増の群をⅢ群とし、考察したものを表3~5に示す。

(5) - 1 (引き続きやっていきたいこと) - (現在している対策) の比較

表2

Ⅰ群：(現在している対策) - (引き続きやっていきたいこと) が2~5人減 (0.4~3%) の群

除菌をする	-2
マスクをする	-3
イベントへの参加を控える	-4
県をまたぐ外出の自粛	-5

この群に分類される行動は、現在高い割合で取り組んでいるものであり、イベントへの参加や県をまたぐ外出を控えることにチェックをつけなかった学生については、感染者数が激減した9月の調査であることが影響を与えているのではないかと推察する。

表3

Ⅱ群：(引き続きやっていきたいこと) - (現在している対策) が6~20人 (6~12%) 増の群

公共交通機関での会話を避ける	18
免疫を高める食品を摂るようにする	15
食事の栄養バランスに気を配る	13
うがいをする	12
加湿や空気清浄をする	11
3密を避ける	9
買い物は通販を利用する	8
不要不急の外出は控える	7
手洗いを	5
日光浴をする	4
サプリメントを摂取する	3
体温を上げる	3
不特定多数の人が触るものに触れないようにする	2
その他	0

この群に分類される行動は、新型コロナウイルス感染症が、自分たちの対策で予防できるとの認識を学生が持ち始め、今後取り組んでいく意識がある項目だといえる。また、大学が発出している通知で啓発されている内容とほぼ合致している。

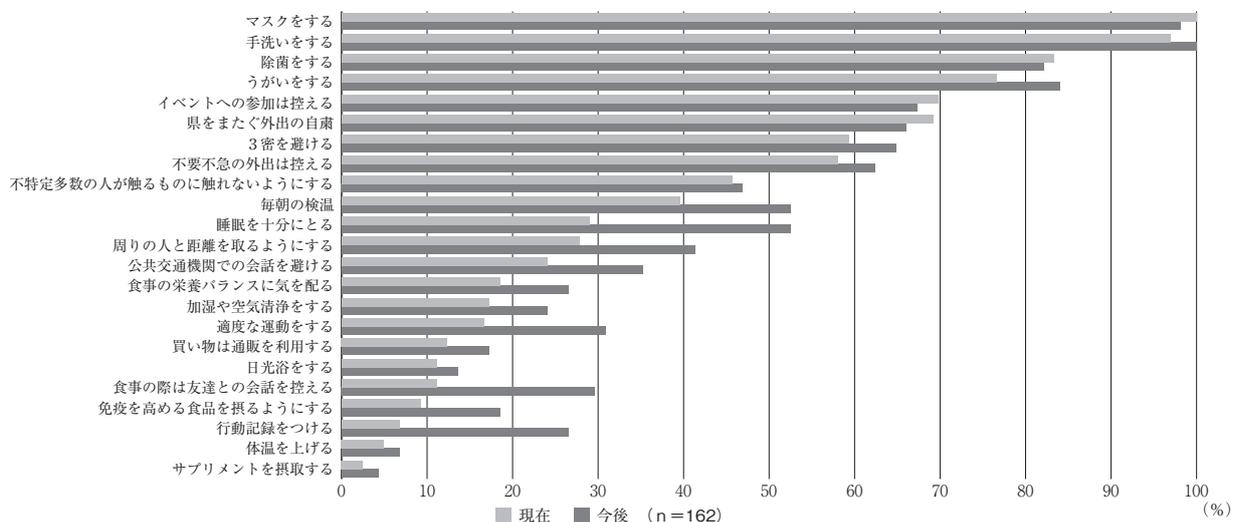


図4 現在している対策と引き続きやっていきたい対策

表 4

Ⅲ群：引き続きやっていきたいこと－現在している対策が20人（12%以上）増の群

睡眠を十分にとる	38
行動記録をつける	32
食事の際は友達との会話を控える	30
適度な運動をする	23
周りの人と距離を取るようにする	22
毎朝の検温	21

この群に分類される行動の特徴は、感染症への

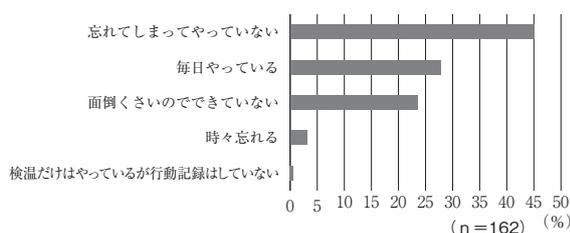


図 5 朝の検温や行動記録について

対策（図1）から見ると、下位の取組に上がっている項目である。これらは、生活習慣を見直し、感染しにくい体作りにつながる。特に、睡眠を十分にとることや適度な運動をすることは、生涯大切なことであり、生活習慣の中で不足していることについて、自分を振り返って改めてその大切さを意識して現れた数字だと思われる。

また、食事の場でマスクを外しての会話を控えたり、距離をとったりする行動は、これまで何気なくしていたことに、今後気を付けていかななくてはならないという気付きの結果であろうと思われる。

さらに、毎朝の検温や行動記録は忘れがちになってしまう可能性があるが、ICTを活用し、一括して把握するなど、システムの構築で習慣化が図られる分野でもあるため、方策は取りやすい。

(6) 朝の検温や行動記録について (全体)

朝の検温や行動記録について選択方式と自由筆記で尋ねた。検温と行動記録という2つの要素が

入った問いであったため、回答する学生は両方できている場合にやっていると答えたのか、一方だけ取り組んでいればやっていると答えたのか判断できないデータとなってしまった。結果を図5に示す。27.8%の学生が検温や行動記録に取り組んでいた。一方で、忘れてしまってやっていないと答えた学生は45.0%であり、やるつもりではあるが習慣化されていない実態がうかがえる。さらに、面倒くさいのでできていないという回答が38人、23.4%あった。(図5) 面倒くさいの背景が、体温計が家にない、もしくは家族で共有して使いたい時に使えないであったり、検温が習慣化されていないのか、さらに背景を探っていく必要がある。

また、行動記録については、この度の新型コロナウイルスが流行し出してから取組であり、オンライン授業中の通知や対面授業開始後の大学としての行動規範を示しながら保護者も含め働きかけをしてきた。実習の事前準備だけではなく、常日頃の取り組みをシステム化していく必要がある。

(7) - 1 朝の検温や行動記録(学年別)について

ときどき忘れてしまうことがある、検温だけはしているが行動記録はつけていない、朝の検温はしているが行動記録はつけていないという回答を、毎日やっている群としてまとめ、忘れてしまってやっていない群、面倒くさいのでできていない群と3つの群に括り、学年ごとの検温への取り組みをグラフにしたものが図6である。

朝の検温活動や行動記録は、学年が上がるにつれて、毎日やっている割合が増えている。毎日やっているという割合が多い反面、わかってはいるが、面倒くさいのでできないという回答は4年生が29.6%と最も多く、1年と2年が25%である。いずれも、忘れてしまってやっていない群が毎日やっている群より多い。

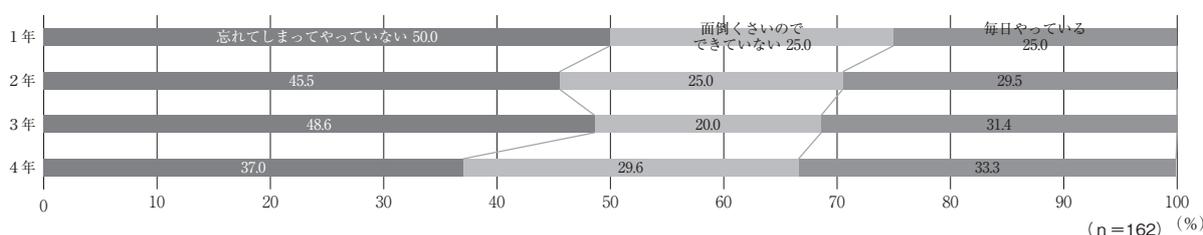


図 6 朝の検温と行動記録の取組 (学年別)

(7) - 2 同居の家族状況と朝の検温活動

家族に65歳以上の方がいる学生の検温行動と、家族に配慮する必要のない学生の検温行動を割合で表したものが図7と図8である。

65歳以上の方がいる群では、毎日検温する学生の割合が2.1ポイント低く、忘れてしまってやっ
ていないについては1.8ポイント高い。面倒くさいのでできないについては6.1ポイント高い当て
はまる方がいない方が、検温行動への意識は若干
良好といえる。これは、母数の差に由来するもの
なのかどうかは補助質問をしていないので不明で
ある。家族の状況を踏まえ行動を控えていると話
す学生もいるが、全体を見ると、逆の傾向が見え
てくる。

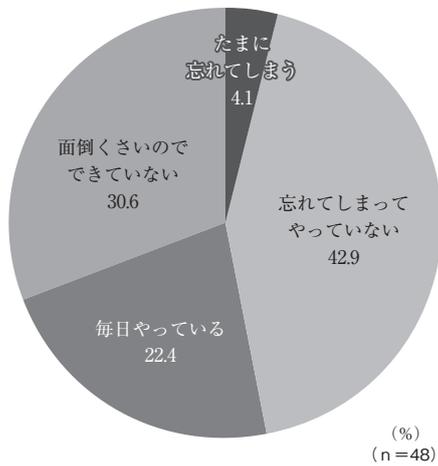


図7 家族に65歳以上の方がいる学生の検温行動

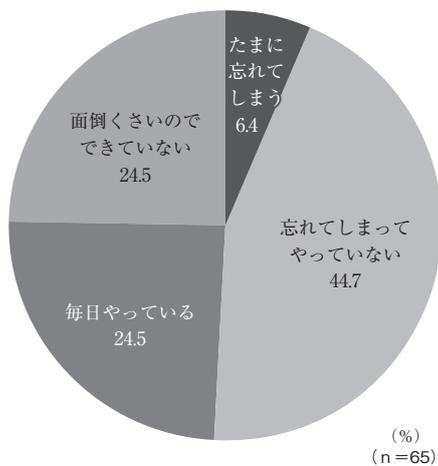


図8 家族に配慮する必要のない学生の検温行動

(8) 行動記録について

行動記録について尋ねた結果を図9に示す。つ
けていない学生が全体の85.8%であり、検温より

も取り組まれていない。あまり必要を感じていな
いことがうかがえる。アプリなどで、行動記録を
記録することを推奨していきたい。

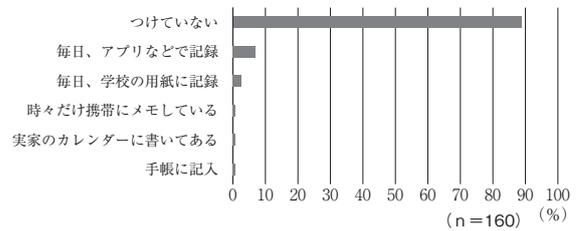


図9 行動記録について

(8) - 1 行動記録をつけている群の同居の家族状況

行動記録を時々つける、毎日つけているを選択
した学生の同居の家族状況との関連を図10に示
す。行動記録をつけている学生のうち、当てはま
る方はいないが8人、65歳以上の方がいるが7人
であった。母数が18人と少ないため、行動記録と
家族状況の関連は読み取れなかった。

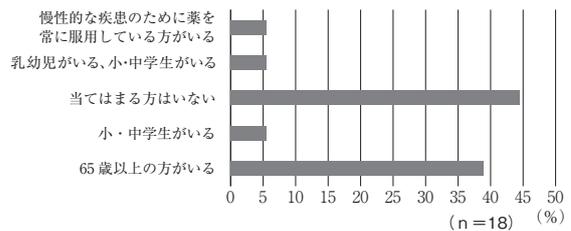


図10 行動記録をつけている群の同居の家族状況

(9) 友達との密接、近くでの会話、大声で盛り
上がる、不特定多数の方と接するところへ
の外出などをしてしまう理由 (複数選択)

友達と密になってしまう理由について図11に示す。
「楽しいので思わずしてしまう」という人間関係重視
の回答が最も多く61.7%であった。続いて「なるべく
やらないようにしている」「その場の雰囲気に合わせて
しまう」と続く。リスク教育の観点では、意識が
行動に現れるのが最も望ましいが、行動としては人
間関係優先の結果となっている。注目すべきは、感
染症に罹らないと思うからという回答をした学生が
3.7%、6人おり、感染症にかかわる知識の読み取り
判断といった、読解力の育成も課題である。

(9) - 1 男女別 友達と密になってしまう理由

男女別の密になってしまう理由を図12に示す。
男女とも「楽しいので思わずしてしまう」という
回答が最も多かった。2番目に多かったのは、女
性は「なるべくやらないようにしている」男性は「距

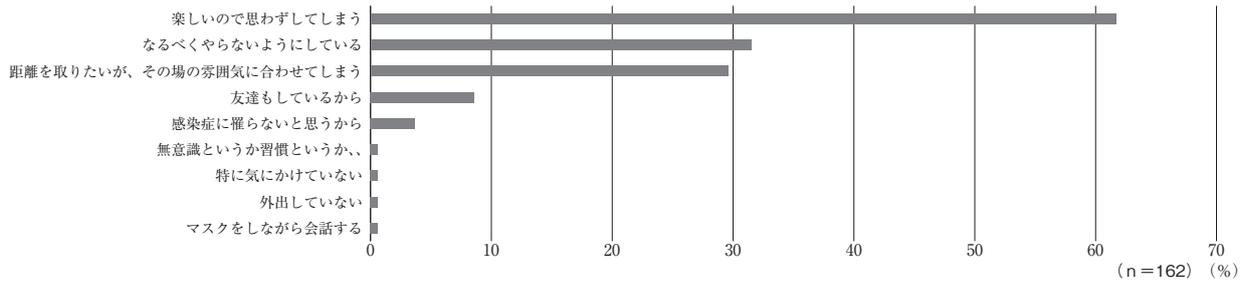


図11 友達との密接の理由

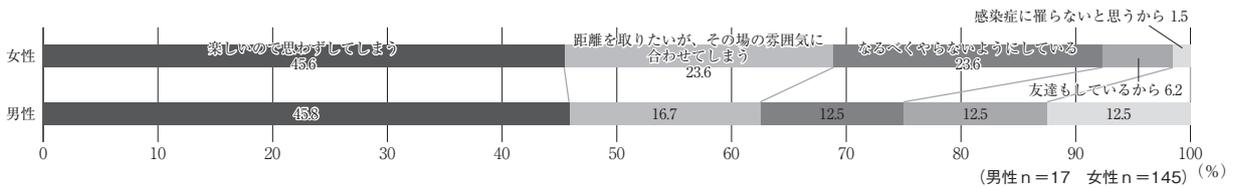


図12 男女別友達と密になってしまう理由

離をとりたいがその場の雰囲気に合わせてしまう」であった。3番目は、女性は「距離をとりたいがその場の雰囲気に合わせてしまう」で、男性は「友達もしているから」「感染症に罹らないから」と同数で並んでいる。男女とも、なるべくやらないようにしている、その場の雰囲気に合わせてしまう、友達もしているから、が半数を占め、距離を取る意識をもって行動しているが、残りの半数は楽しいので思わずしてしまうと回答しており、リスク管理の意識が行動として表出されていない。

(9) - 2 友達と密になってしまう理由と朝の検温への意識

検温を毎日やっている、時々忘れてしまう、忘れてしまってやっていないと回答した学生を、検温をする意識ありの群とし、面倒くさくてできないと回答した学生を検温する意識がない群とし、友達と密になる理由との関連をグラフにしたものが図13である。密になることをなるべくやらないようにしていると回答した群では検温をする意識ありが91.6%、友達との距離をとりたいがその場の雰囲気に合わせてしまうと回答した群では検温への意識が78.2%、楽しいので思わず友達と密になってしまう群では検温への意識がある学生が72.2%であった。その他は3名でいずれも検温への意識がある群にいた。友達との密を避ける意識と検温行動には関連があることがわかる。また、友達と密になってしまういずれの理由でも、検温への意識は高いといえる。一方、検温の意識がない(面倒くさくてやっていない)学生は、楽しいので思わず友達と密になってしまう群では27.7%

であり、続いて友達と距離をとりたいがその場の雰囲気に合わせてしまう群で21.7%である。こちらも、友達との密を避ける意識と検温行動との関連が読み取れる。この結果から見ると、楽しいので思わず友達と密になってしまう、その場の雰囲気に合わせてしまう学生では、検温への意識が不十分なことが読み取れる。

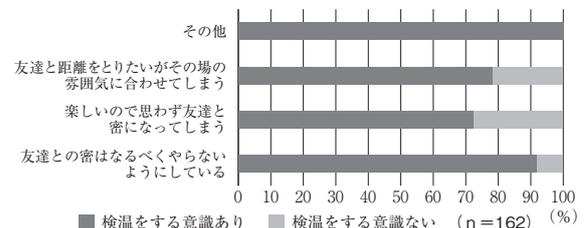


図13 友達と密になってしまう理由と朝の検温

(9) - 3 友達と密になる理由と家族構成(全体)

家族に65歳以上の方がいる群 (n=47)、当てはまる方はいない群 (n=99)、慢性的な疾患をもった方がいる群 (n=15) それぞれの、友達と密になる理由の割合を図14~16に示す。なるべく密にならないようにしているのは、当てはまる方はいない群と慢性的疾患をもっている方がいる群でそれぞれ25%、65歳以上の方がいる群では11%となっている。楽しいので思わずしてしまうのは、65歳以上の方がいる群で76%、慢性的な疾患のため薬を服用している方がいる群では75%、当てはまる方はいない群で51%となっている。当てはまる方はいない群が友達と密になることを意識的に避ける割合が多いという結果となった。家族構成と友達と密になってしまう行動との関連は見られなかった。

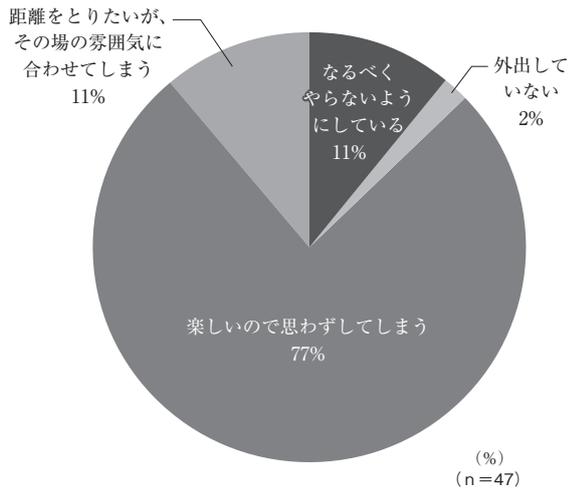


図14 65歳以上の方がいる

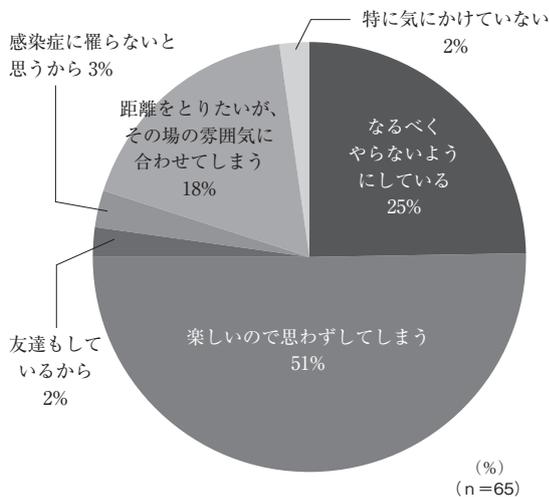


図15 当てはまる方はいない

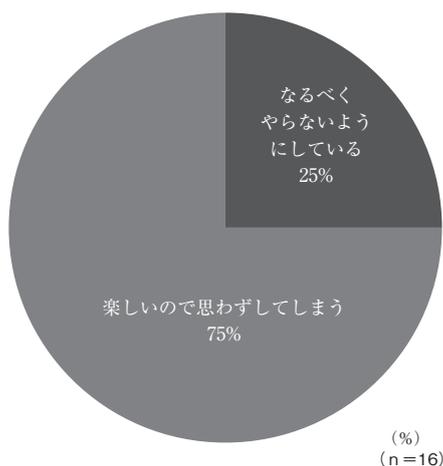


図16 慢性的な疾患のために薬を常に服用している方がいる

(10) 接触確認アプリについて

接触確認アプリの活用について選択式と自由筆記で尋ねた結果を図17に示す。すでに活用している学生は23人おり、これから活用すると答えた学

生と合わせると109人67.2%であった。一方、必要ないと思っている学生が36人いた。また、その他の回答では、迷っている1、個人情報の漏洩がありそう1、携帯のバックアップが必要で、できなかったのであきらめた1、問題があると聞かからやっていない1、めんどくさい1、ダウンロードできなかった1、であった。

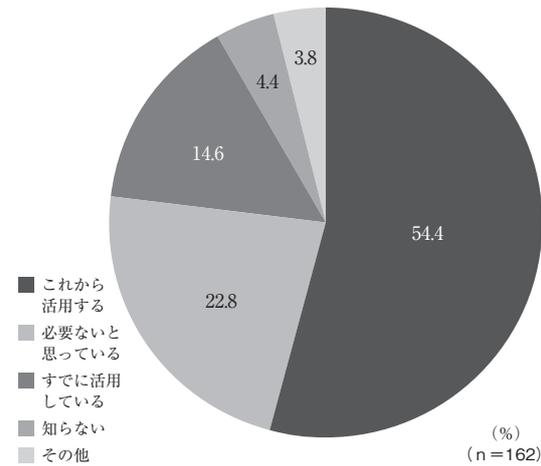


図17 接触確認アプリについて

(10) - 1 接触確認アプリ活用状況と同居の家族状況

接触確認アプリを活用している学生の家族状況との関連を示したものが図18である。65歳以上の方がいると他の家族構成の条件を併せて選択した学生は65歳状の方がいるにまとめて示す。アプリを活用している学生の家族状況は、65歳以上の方がいるが48%と最も多く、次に当てはまる方はいないが30.4%、慢性的な疾患がある方がいる、小中学生がいる8.7%と続く。家族に65歳以上の方がいる学生の方が接触確認アプリの使用率は高い。

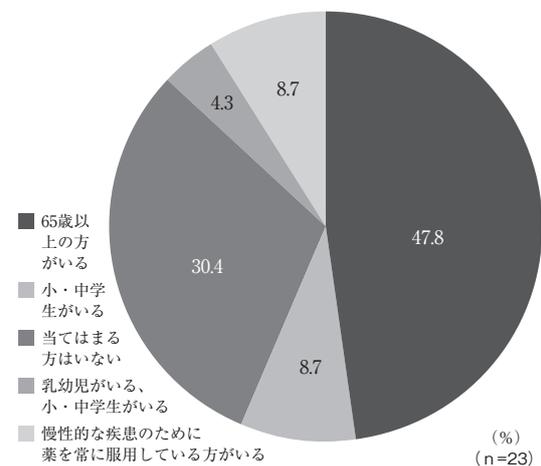


図18 接触確認アプリ導入者の同居の家族状況

(11) 新型コロナウイルス感染症について心配なことは何ですか

新型コロナウイルスについて心配なことについて複数選択式で尋ねた結果を図19に示す。最も多かったのは、友達や家族がかかること89.5%、続いて自分が罹患すること77.8%、行動が制限されること56.8%と続く。さらに、実習と答えた学生が半数近くにも上り、経済的なこと、将来を見通せないことよりも心配していることがわかる。学校が休校になってしまうことは約20%で、オンライン授業中の混乱もうかがえる。その他として、いじめが心配、周りの目、免疫を下げる薬を服用する家族がそれぞれ1名いた。

(12) 新型コロナウイルスによって生活が変化しましたが、よかったと思うこと

新型コロナウイルスによって生活が変化しましたが、よかったと思うことについて複数選択式で尋ねた。その結果を図20に示す。手洗いなどの感染症予防の習慣がついたが83.3%と最も高く、次いで家族の大切さに気付いた36.4%、やりたいことに打ち込める時間が取れた30.2%、余計な買い物はしなくなった29.6%と続く。自由筆記では、家族との時間が増えて楽しかった、対面授業ではよく見えなかったパワーポイントがオンライン授

業ではよく見える、自宅なのでリラックスして授業が受けられる、朝早くに起きなくて済む、コロナでできなくなったことを探すのではなく、コロナ下だからできるようになったことを探し、前向きに考えられるようになった、などの回答が1ずつあった。自粛生活で得た経験が反映された回答である。また、自分の意志で行動するようになった15.4%は、普段、自分で決定して行動するということを意識しないで生活してきた学生たちにとって、自他ともに感染症から身を守る事態になり、自己決定に直面した機会だったことがうかがえる結果である。友人といるときに、自分の意見があってもうまく伝えることができず、一緒に行動していたとすれば、自分の意志で行動することが、新型コロナウイルスによってよかったこととして感じることはできたことは、好ましい。

4. 結論

新型コロナウイルス感染症に対する対策では、本学の学生は、(株)日本能率協会総合研究所の調査対象の20代より、マスクをする、手洗いをする、うがいをする、除菌をする、人との距離を取る、睡眠を十分にとる、不特定多数の人が触るものに触れないようにする、加湿や空気清浄をするなど

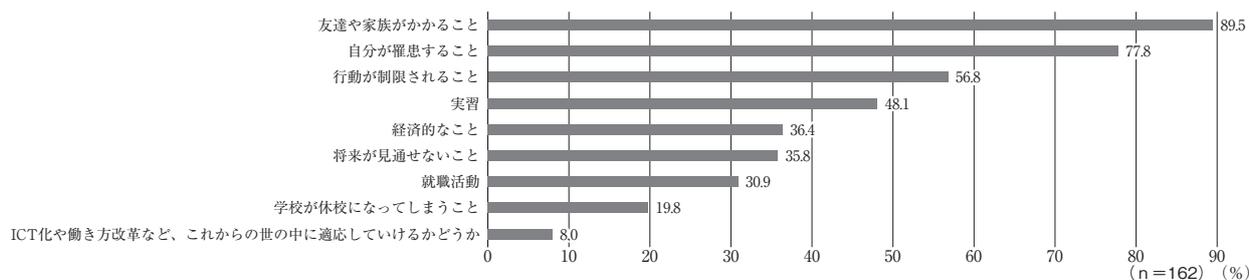


図19 新型コロナウイルスについて心配なこと

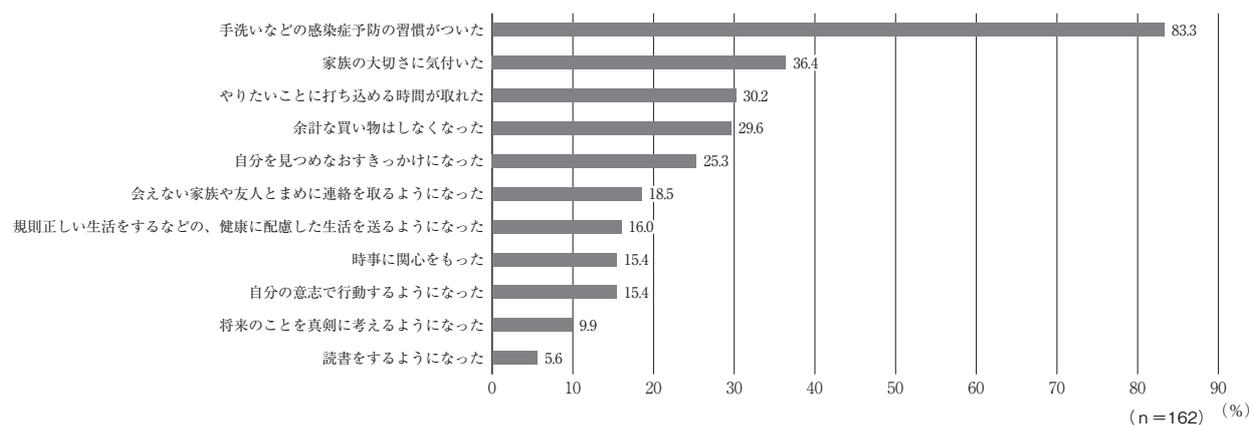


図20 新型コロナウイルスによって生活が変化したがよかったこと

の項目において意識している割合が高い。一方で、適度な運動をする、食事の栄養バランスに気を配る、免疫を高める食品を摂る、サプリメントを摂取する、については意識している割合は低い。この結果は、(株)日本能率協会総合研究所調査（2020年7月末）と宇都宮共和大調査（同年9月初旬）と時期のずれがあること、(株)日本能率協会総合研究所調査に協力した20代は全国にわたり、社会人も含まれているため、大学生との生活時間や様式、金銭感覚、習慣、危機感などの相違があることも踏まえなければならないが、宇都宮に通学する18～24歳の学生の感染症対策への意識を反映しているものと捉えられる。

引き続きやっていきたい対策においても、現在している対策と同じ項目で(株)日本能率協会総合研究所調査より高い数値が出ている。県をまたぐ外出の自粛と、イベントへの参加を控えるが若干減少している。これについては、9月は感染者数が一時減少傾向を見せていた時期であり、その安心感が反映されたものと思われる。一方で、睡眠を十分にとる、行動記録をつける、食事の際は友達との会話を控えるについては30～38人（19～23.4%）増加、周りの人との距離をとることについては22人（13.5%）増加している。マスクの着用や手洗いなどの一人でできる対策より、集団での生活の上での対策への意識が向上している様子が見える。

毎朝の検温や行動記録については、全体の25%の学生が取り組んでいた。朝の検温と同居の家族の状況との関連は見られなかった。バイトに行くときにはしているとの筆記回答が1名あった。バイトという、社会的責任が発生する場では、検温という行動が意識的になされている。

接触確認アプリの導入では、家族に65歳以上の方がいる学生の活用の割合が高かった。

調査の主な目的である、友達と密な状態になる理由については、複数選択の回答であったが、約61.7%の学生が楽しいので思わずしてしまう、31.5%の学生がなるべくやらないようにしていると回答している。今回、同調圧力によって友達と密になっているのではないかと予想していたが、友達もしているから、その場の雰囲気に合わせてしまうという回答は38.2%であった。学生は距離

を取る意識は持っているが、楽しいので人間関係優先で行動してしまう実態が見て取れる。

また、なるべく密にならない意識がある群は検温への意識も高く、楽しいので思わず友達と密になってしまう群は検温へ意識も低くなる傾向が読み取れた。一方で、「友達もしているから」や「罹らないと思うから」という根拠のない理由で友達と密な状態になっている学生が一部にあり、感染症予防に関して、基本に立ち返った指導の必要性を示唆するデータとなっている。

新型コロナウイルス感染症に関する特別授業などの取り組みとともに、予防を含めた学生の意識を醸成するためのリスク教育は重要度を上げている。元吉^xは「多面的で複合的な要因によって、これまでは問題とならなかったような新しいリスクが次々と顕著化し、社会が適切にリスクと付き合っていくことが非常に難しくなっている。（中略）リスク教育にこれまで以上に積極的に取り組む必要がある」と述べている。石戸^{xi}は、「これからのリスク教育は、リスク事象について知識や技能を伝達するだけでなく、リスクとされる事象を制御可能＝コミュニケーション可能な事象にすることに向けて、そのコミュニケーション能力を形成することが課題となるだろう」と指摘している。

今回得られた、人間関係優先という学生の実態から、友達とのコミュニケーションに基軸を置いたリスク教育が有効であることが推測できる。直接のコミュニケーションとともに、ICTを活用した双方向の意見のやり取りの中で、想定外のリスクを見出したり、ゲーム要素を取り入れた価値葛藤の学習をしたりする^{xiii}ことで、保育者としての資質も高まることが期待される。大学のカリキュラムの中で、リスク教育を体系化し実践を重ねていくことが課題である。

文 献

- i 元吉忠寛、2013、「リスク教育と防災教育」、教育心理学年報52巻、158（2020年12月1日アクセスhttps://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj/52/0/52_153/_pdf/-char/ja）
- ii (株)日本能率協会総合研究所、2020、「感染症対策に関する意識調査」、(2020年9月10日ア

- クセス <https://kyodonewsprwire.jp/release/202009013752>)
- iii 鈴木久米男・佐藤進・多田英史・小岩和夫・東信之・川上圭一・田村忠、2020、「学校教育における危機対応の取り組みの実態—研修等の実施状況及び危機管理マニュアルの活用状況調査に基づいて—」、岩手大学教育実践研究論文集P118-119、(2020年11月17日アクセス https://iwate-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_i=15014&item_no=1&page_id=13&block_id=21)
- iv 文部科学省 2020、『改訂「生きる力」を育む中学校保健教育の手引き（追補版）保健体育（保健分野）第3学年指導事例』
- v 文部科学省2020、『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校における新しい生活様式」～2020.12.3Ver.5』
- vi 厚生労働省2021、「(2021年2月時点) 新型コロナウイルス感染症の“いま”に関する11の知識」(2021年3月9日アクセス<https://www.mhlw.go.jp/content/000749530.pdf>)
- vii 文部科学省2020、『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～(2020.12.3Ver.5)』
- viii 宇都宮共和大学2021、「新型コロナウイルス感染予防について」)
- ix Do Our Bit学生プロジェクト2020、「強制か自粛か？ COVID-19における日本人大学生の意識調査結果」(2020年12月19日アクセス https://www.jstage.jst.go.jp/article/jaih/35/2/35_93/_article/-char/ja)
- x 元吉忠寛、2013、「リスク教育と防災教育」、教育心理学年報52巻、154 (2020年12月1日アクセスhttps://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj/52/0/52_153/_pdf/-char/ja)
- xi 石戸教嗣、2013、「システム論的リスク論から見た教育」、中国四国教育学会 教育研究ジャーナル第12号、33-37 (2021年1月6日アクセスhttps://www.jstage.jst.go.jp/article/csssej/12/0/12_31/_pdf/-char/ja)
- xii 国立保健医療科学院2007、『県内情報地域防災ツールクロスロード—感染症編—を用いた新型インフルエンザ訓練について (2021年1月6日アクセス <https://h-crisis.niph.go.jp/?p=21001>)
- xiii 北國新聞DIGETAL2021、「防災ゲームコロナ下でどう活用 オンラインで意見交換」(2021年3月7日アクセス (<https://www.hokoku.co.jp/articles/-/206989>))

宇都宮共和大学子ども生活学部「子ども生活学研究」編集規程

- 第1条 「子ども生活学研究」（以下、本誌という）は、本学における教育、研究の成果を広く社会に問うことを目的として、これを発刊する。
- 第2条 本誌は、原則として年1回、3月に刊行する。
- 第3条 発行者は学長とする。
- 第4条 本誌の編集ならびに刊行は、「研究・図書委員会」（以下「委員会」とする）が行う。
- 2 委員長は、研究紀要編集部会（以下「編集部会」とする）を置き、部会長を務めるとともに、編集委員を指名する。
 - 3 編集部会は、必要に応じて随時開催される。
- 第5条 本誌は次の者の論文等を掲載する。
- 2 本学の専任教員が執筆したもの。
 - 3 その他編集部会が掲載を認めたもの。
- 第6条 投稿予定者は、9月末日までに氏名、予定論題等を編集部会あてに提出する。
- 第7条 原稿締め切り日は、1月31日とし、編集部会に提出する。なお、学事暦により変更する場合がある。
- 第8条 掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、研修・実践報告等とする。
- 第9条 掲載論文等は原著で未発表のものに限る。ただし、学会等の大会における発表等をもとに分析、考察を深め、投稿したものは受理する。また、二重投稿は認めない。
- 第10条 本誌に掲載された論文などの内容については、執筆者が一切の責任を負うものとし、著作権は執筆者に属する。
- 第11条 投稿された論文は、編集部会が専門領域の教員の査読を経て掲載する。なお、その際投稿原稿に修正をもとめることがある。
- 第12条 原稿は完成原稿を提出するものとし、本文と図表を記録した電子ファイルを提出する。原則として投稿後の改稿は不可とする。
- 第13条 投稿者は、提出に際して原稿のコピー一部を自己で保管する。
- 第14条 執筆要領は別途定める。
- 附則 この規程は、平成13年4月1日から施行する。
- 附則 この規程は、平成21年3月6日から施行する。
- 附則 この規程は、平成23年6月17日から施行する。
- 附則 この規定は、令和元年7月3日から施行する。
- 附則 この規定は、令和3年1月1日から施行する。

執筆者一覧

土沢 薫	宇都宮共和大学子ども生活学部	准教授
大島 美知恵	宇都宮共和大学子ども生活学部	講師
田野邊 涼	宇都宮共和大学子ども生活学部	助教
田淵 光与	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授

宇都宮共和大学子ども生活学部 研究紀要編集部会委員

蟹江	教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
今村	麻子	宇都宮共和大学子ども生活学部
星	順子	宇都宮共和大学子ども生活学部

子ども生活学研究 第19号

令和3年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部研究紀要編集部会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Studies

Vol.19

Contents

TSUCHISAWA Kaoru

Changes in Teachers' Awareness through Lecture on Inclusive Childcare and
Childcare for Medical Care Children

OSHIMA Michie

Relationship between Expression Methods of Sound, Movement, Words and Drawing
— A Consideration from the Process of Expression —

TANOBE Ryo

Changes in Students' Awareness Caused by Experience
— Through Classes that Incorporate Nature Experience Activities —

TABUCHI Mitsuyo

A Survey on Attitude of College Students in a Nursery Teacher Training Course toward
Infectious Diseases
—Awareness of Infection Prevention and its Correlation with Environment and Behavior —

Faculty of Child Studies
Utsunomiya Kyowa University