

今治明德短期大学

研究紀要

第40集

目次

地域志向科目「栄養指導論実習」授業の取り組みについて	藤 田 正 隆.....	1
ターミナル期における「食べる」ことへの支援 ～「お食い締め」の取り組みと介護職の役割～	上 村 友 希.....	13
保育者養成における専門的実践力を養うための授業方法の検討 ～保育課程論および図画工作での実践からの学びの考察～	相 澤 みゆき.....	23
「地域とのつながりを求めて」～児童厚生二級指導員養成課程実践報告～	玉 井 智 子.....	31
「地域の子育て広場」における学生の学び —幼児教育学科の学生を対象とした調査から—	寺川夫央、正岡節子、松田ちから、 玉井智子、相澤みゆき、玉井里美.....	45

平成 29 年 3 月

今 治 明 徳 短 期 大 学

地域志向科目「栄養指導論実習」授業の取り組みについて

藤田 正隆

Regional-oriented subject "Nutritional guidance practice training" on lesson

Masataka FUJITA

1 はじめに

本学では平成26年度に文部科学省の「地（知）の拠点整備事業」に採択された。地域に根差した地域に貢献できる人材の養成に努め、教育・研究・社会貢献の各分野で地域に出向いた活動を行っている。

本校ライフデザイン学科食物栄養コースの2年生を対象とした「栄養指導論実習」は栄養士資格取得に必須の科目ではあるが、地域へ出向いた学習が義務づけられているものではなかった。本授業は食物栄養コース2年生全員が受講し、これまで学んだ基礎知識や技術を応用して必要な企画力や、実践力を身につけるものである。具体的に保育所や健康教室が開催されている場所に出向き、学生が保育園児や中高年者と交流を図ることにより、普段の食事や生活習慣の大切さを対象者に伝えることを目標としている。体験することにより、学生自身の自主的な授業の取り組みやボランティア活動に結びつけている。卒業後はそれぞれの職場において、これまで培ってきた知識や技術と地域と交流を図ってきたことが即戦力として発揮することができ、地域に貢献できる栄養士の養成を目指している。

2 目 的

「栄養指導論実習」は本校の地域志向科目であり、本授業では、施設や地域に出向くまでに学内において対象者に何を伝えたいのか、対象者とどのようにしてコミュニケーションを図るのか、どのような媒体（教材）を作成するのか、学内での発表練習をどのように生かすのか、などについて学生自身が考えグループワークを中心に協議している。また、この科目は本学が実施している「地（知）の拠点整備事業」である食育及び健康栄養教育事業の一環として「子どもを対象とした食育講座の開催」、「中高年齢層を対象とした健康・

表1 「栄養指導論実習」の年間を通した取り組み

区分	実習内容	備考
前期	保育園児を対象とした「食育講座」での発表	集団栄養指導（保育園児対象）
	中高年者を対象とした「個別栄養指導」の体験	個別栄養指導（中高年齢対象）
後期	中高年者を対象とした「集団栄養指導」の体験	集団栄養指導（中高年齢対象）
	「給食だより」などの媒体（教材）作り	栄養指導教材の作成（施設対象）

栄養講座の開催」としても組み込まれている。特に、地域に出向いてこれまで学習したことを学外で発表・体験することとは、貴重な体験であり、学生自身のこれからの授業や卒業後の自信に繋がると考える。本授業の1年間の主な授業内容は表1のとおりである。本著では、地域志向の学生教育の取り組み例として、中高年者を対象とした「集団栄養指導」の体験発表について報告することを一つの目的とする。

現在、「従来のような知識の伝達を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題点を見つけ、答えを探っていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」が求められている。28年度の「栄養指導論実習」の取り組み方法と実践内容を報告することにより、学生自身が課題を見つけ、課題を解決してゆく積極的な授業展開となっているかどうかを検討する。

3 授業の内容

<科目名>

「栄養指導論実習Ⅰ・Ⅱ」（前期実習1単位、後期実習1単位、年間実習2単位）

28年度ライフデザイン学科食物栄養コース2年生対象科目、学生数23人

<授業の概要>

1年生の対象科目であった「栄養指導論Ⅰ・Ⅱ」、「コースセミナーⅠ・Ⅱ」を中心に学んだ知識と技術を応用して、食生活全般にわたる栄養指導に必要な企画力や実践力を培い、栄養指導の基礎力を身につける。

<科目の到達目標>

対象者の食生活を中心とした生活習慣や身体状況を把握し、望ましい生活習慣の形成を図るための指導計画書や指導媒体の作成を行うことができるようになる。また、実際に市内の保育所に出向き、園児を対象とした食育講座において園児との交流や食の大切さをわかりやすく園児に伝えることができるようになる。地域で開催されている健康教室に出向き、成人を対象とした個別栄養指導と集団栄養指導を体験することにより、具体的な指導方法や技術を学習し応用力を身に付けると同時に、卒業後の実践に繋げていくことができる。

<受講生に望むこと>

グループやクラス全体の間では積極的に自分の考えや意見を出すこと。グループやクラス全体の一体感や周囲への気遣い、コミュニケーションを大切にすること。

表2 健康教室発表までの学習内容

回	月日	主な学習内容
0	10/18	事前に発表までのスケジュールの説明 班分け、授業の準備（授業外の取り組み）
1	11/15	班毎に発表内容の検討、役割分担 指導媒体の検討、配布用資料の検討
2	11/22	班毎に発表内容の修正と発表練習 指導媒体の作成、配布用資料の作成
3	11/29	クラス全体で発表練習（1回目） 他の班発表内容に対する観察表記入
4	12/6	クラス全体で発表練習（2回目） 観察表記入、媒体等の修正
5	12/10	発表当日 教室受講者対象のアンケート調査実施
6	12/13	発表後の自己評価と反省

4 結 果

<健康教室の発表までの学習内容>

発表は学生5～6名がグループ（班）をつくり、各班がそれぞれのテーマについてポスターや食品模型、クイズ、運動実技、劇などを活用して教室受講生の前で発表する。班毎に発表までに受講者に伝えたいこと、伝えるための指導媒体、配布資料、また、発表までの役割分担や発表当日の役割などもよく話し合っておいた。クラス全体で発表練習し、発表している様子を他の班の学生が観察し、気づいたことやアドバイスの内容を観察表に記入した。観察表を参考にしながら、発表本番の直前まで発表内容、指導教材、配布資料等の修正を行った。各授業の終わりに、班毎に協議した発表内容、指導教材、配布資料の作成の進み具合を「グループワーク・媒体づくりの進捗状況表」として提出させた。

<発表テーマ>

生活習慣病予防や健康寿命の延伸に繋がる、普段の生活習慣を改善するためにはどうすればよいのかについて、グループ毎に協議し、学生自身で発表テーマを決めてもらった。発表テーマは表3のとおりである。

表3 健康教室で発表したテーマの内容

A班	NEW（乳）!! 和食
B班	認知症予防のための生活習慣
C班	めざせ“脳年齢-10歳”-脳トレ-
D班	サルコペニアシンドローム予防のための運動

<発表日>

平成28年12月10日（土）

<実施場所>

松山市西垣生公民館東集会所

<実習学生>

本学生20人

<対象>

対象者は健康教室を受講している中高年齢者で、受講者の特性は表4のとおりである。

<発表までの練習風景>

発表までに学内で練習している様子は写真1のとおりである。

表4 学習者（健康教室受講者）の特性

学習者	50～70歳代、女性が90%、日頃から健康・食事・趣味に関心を持つ一般人
特 性	無職、家族と同居あるいは1人暮らしであり、現在、元気に毎日を過ごしている

写真1 発表までの練習風景



①学生による発表練習時の観察表

学内の練習発表において、発表している様子を観察表に記録してもらった内容は、表5のとおりでクラスの仲間から多くの意見や改善すべき点が挙げられた。

表5 発表に対する観察表（改善内容を抜粋）

区分	観察項目	改善の内容
教材	媒体は対象者にとって見やすいか	<ul style="list-style-type: none"> • 字の大きさは、自分達が思っている以上に大きくした方がよい • 黄色の字が見えなかった • ボードが低く、絵や文字が見えなかった
質問	質問に対して適切に答えたか	<ul style="list-style-type: none"> • 知識はあっても、伝える力がもう少し必要である • 事前に質問事項を考えておく必要がある
その他	時間配分は適切か	<ul style="list-style-type: none"> • 時間がオーバーしてしまった
	教室の雰囲気	<ul style="list-style-type: none"> • 資料を読むだけであまり会場（教室）の人を意識していない

<発表当日の健康教室開催状況>

健康教室の受講生を前に各班15～20分程度の時間を使って発表した。発表後は健康教室の塾長からの講評と受講生から多くの質問や意見が出された。発表の様子は写真2のとおりである。それぞれのグループの発表に対して、健康教室塾長から表6のとおり、乳和食という新しい言葉や日頃から身体を動かすことの大切さを教材を使って楽しく勉強できたことなどの講評をいただいた。また、今後も自分を磨き、卒業後は栄養士として活躍できるように頑張ってもらいたいと励ましの言葉があった。

写真2-1 発表当日の健康教室開催風景



写真2-2 発表当日の健康教室開催風景



表6 健康教室塾長からの講評

<ul style="list-style-type: none"> ・4つのテーマいずれの発表も科学的な内容で勉強になった。白衣や指示棒なども貫禄があり好感がもてた。 ・乳和食という新しい言葉を初めて聞いた受講生が多い。これから家で料理に牛乳を使う受講性が増えると思う。 ・認知症予防は、これまでも勉強してきた。今日の発表は興味深く、改めて人との会話や頭を使うことの大切さを勉強できた。また、脳トレのクイズでは受講生とのやりとりが楽しく、脳トレ100問の問題集に挑戦したい。 ・サルコペニア予防のための運動では、受講者と一緒になって体を動かすことができよかった。運動実技と併せて、サルコペニアについての新しい情報をもっと知りたかった。 ・それぞれのグループの配布資料は、家に持ち帰って活用できる内容のものであった。 ・高齢者や少し耳の遠い方もいるので、ゆっくり、大きな声でこれからも話してください。服装も白衣やスーツで揃っている方が貫禄があって、先生らしく見える。 ・卒業後も今日の体験を仕事の中で生かしてください。勉学に励み、私たち中・高年齢者が元気で長生きできるように頑張ってください。期待しています。

②健康教室受講者を対象としたアンケート調査の結果

本学生が発表した後、受講者を対象にアンケート調査を実施した結果は表7のとおりであった。受講してよかった点では、知らなかった情報があった、テーマへの関心が深まったなど多くの人が発表を楽しく聞けたと回答する一方、内容に疑問があった、難しすぎる、理解できなかつたと回答する人もいた。また、発表に対する自由意見や感想では、中高年者の立場から「認知症の予防に効果のある食品は何か、どこまで有効性があるのか」など身近で具体的な質問や学生へのアドバイスも多く記述されていた。

表7 アンケート調査結果（対象：健康教室受講者22人回答）

回答内容	NEW!! 和食		認知症予防		脳トレ		サルコ予防		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
1 受講して、良かった点はありましたか。（複数回答可）										
知らなかった情報があった	16	72.7	13	59.1	11	50.0	9	40.9	38	-
知っていた内容を確認できた	4	18.2	12	54.5	6	27.3	6	27.3	22	-
リーフレットなどの配布資料	5	22.7	10	45.5	12	54.5	5	22.7	20	-
テーマへの関心が深まった	11	50.0	14	63.6	11	50.0	9	40.9	34	-
楽しく聞けた	13	59.1	19	86.4	17	77.3	13	59.1	45	-
2 内容は理解できましたか										
理解できた	18	81.8	19	86.4	20	90.9	17	77.3	74	93.7
理解できなかった	1	4.5	1	4.5	1	4.5	0	0.0	3	3.8
内容が難しすぎる	2	9.1	0	0.0	0	0.0	1	4.5	3	3.8
内容が易しすぎる	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
どちらともいえない	1	4.5	0	0.0	1	4.5	1	4.5	3	3.8
内容に疑問があった	0	0.0	2	9.1	0	0.0	1	4.5	3	3.8
3 学生発表に対しての意見や感想										
(質問や疑問点)										
<ul style="list-style-type: none"> 牛乳は高齢者で下痢をする人がいます。その場合の対応も入れてはどうか。 認知症の予防に効果のある食品は、どこまで有効性があるか知りたい。 サルコペニアシンドロームは筋肉だけでなく、臓器をとりまく筋肉・肺機能低下など、さまざまな要因が絡んで、寝たきりの原因になる大きな危険因子になるか。 ～予防に効果があるなど、今は食品表示法も厳しくなっているので、気になるところがあった。 										
(アドバイス)										
<ul style="list-style-type: none"> 高齢になり、聞き取りにくい言葉があった。ゆっくり、少し大きな声で話してくれれば最高でした。 年をとるとなかなか理解することが遅くなります。ゆっくり、わかりやすい言葉で話してくれればいいと思う。 高齢者が運動する場合は膝の状況、手すりなどの確保など事故も注意した方がよい。 										
(家で実践してみたい)										
<ul style="list-style-type: none"> 牛乳を加えることで塩分が減らせることがわかった。料理をするとき変化をつけて頑張ってみようと思う。 脳トレの発表は、皆が元気になった気がする。帰って脳トレのクイズをやってみます。 サルコペニア予防運動をこれからも続けたいと思います。話し方も日々練習しているのかと感心した。 たくさん資料、参考になることが多く家でやってみる。今後も機会があれば参加したい。 										
(その他)										
<ul style="list-style-type: none"> 一生懸命さが伝わってきた。工夫してわかりやすく説明しようとする姿も伝わってきた。 明るく笑顔でハキハキとした発表で、気持ちよく聞くことができた。 興味もてるテーマを予防の観点から発表を聞くことができ分かりやすかった。 媒体も上手に使い、見せながら楽しく参加できる工夫ができていた。 今後も高齢者の理解度、反応にあわせた健康教育に取り組んでほしい。 										

・「一人にされない」、「地域で見守り健康づくり」対策の取り組みがなされるよう皆さんの活動を期待する。

③発表後の学生による自己評価

健康教室で体験発表した後、学生自身で発表までの過程について自己評価してもらった。結果は表8のとおりであり、8項目中、点数評価が最も高かったのは、「伝えたいポイントを発表できた」、「興味深く受講者に聞いてもらった」であり、最も低かったのは「班の仲間意識は共有できていた」であった。

表8 発表後の学生による自己評価

①～③発表前、④～⑧発表後の評価													
自己評価の項目	自己評価の区分		できなかった(1点)		あまりできなかった(2点)		ふつう(3点)		まあまあできた(4点)		良くできた(5点)		点数
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	平均		
①班でよく話し合いができた	0	0.0	3	14.3	7	33.3	5	23.8	6	28.6	3.7		
②指導教材は創意工夫できた	0	0.0	1	4.8	9	42.9	5	23.8	6	28.6	3.8		
③配布する資料は創意工夫できた	0	0.0	1	4.8	9	42.9	4	19.0	6	28.6	3.6		
④伝えたいポイントを発表できた	0	0.0	2	10.0	7	35.0	3	15.0	8	40.0	3.9		
⑤声や話す速さはよかった	1	5.0	2	10.0	6	30.0	6	30.0	5	25.0	3.6		
⑥班の仲間意識は共有できていた	1	5.0	4	20.0	8	40.0	2	10.0	5	25.0	3.3		
⑦興味深く受講者に聞いてもらった	0	0.0	1	5.0	5	25.0	9	45.0	5	25.0	3.9		
⑧発表全体を通じての満足感	1	5.0	1	5.0	10	50.0	4	20.0	4	20.0	3.5		

④発表後の学生からの意見・感想など

発表後、学生からの意見・感想などの自由意見を調査した結果、媒体(教材)を作る上で困った点では「自分たちが良いと思っていても、相手には伝わりにくい部分があるので、どう内容を変えるのかなど考えるのが難しかった」、「運動はどのような動きをすれば年齢が高くてもやりやすいか、考えるのが大変であった」など、班ごとの話し合いで困ったことでは、「集団で1つの事を作り上げる大変さを感じた」、「個々が仕事を見つけ動けてよかったが、クラス全体の様子が見れていなかった」などの意見があった。班分けの難しさややる気のない人への対応をどうすればよいかなどの課題がある。一方、発表してよかった点では、「自分の知らないことを調べながらの媒体や資料づくりで、とても勉強になった」、「人とのコミュニケーションの取り方がわかった」、「楽しく進行、発表することができた」、「配布資料があったので、内容が伝えやすかったと思う」などの意見があり、グループワークの良い点が多く見られた。教室受講生の意見やアドバイスで印象に残っていることでは、「“自分のものにする”という言葉が深く印象に残っている」、「言葉選びの大切さ。自分の言葉でどれほど理解し、人に伝えることができるのか」、「伝えたいことを1つに絞って内容を深めることや文字、言葉の表現に気をつけること」、「自分が理解したことを自分の言葉でかみくだいて話さないと相手に理解してもらえないこと」、「2,3回練習した

だけでは全然足りないし、知識も浅いものと感じた。厳しい意見をいただいて、この先役に立つと思った」、「自分のものにしなさい」、「知識と努力が自信になる」という言葉、「正しい日本語の使い方」など、第3者からのアドバイスや意見は学生たちに強く印象に残ることが確認できた。

表9 発表後の反省点や気づいたこと・感想

(反省点や気づいたこと)
<ul style="list-style-type: none"> • もっとゆっくり、前を向いて話せばよかった。 • 話すことが少なかったので、覚えて話せるようにすればよかった。 • 子どもたちはすぐ前に出てくれるが、大人は前に出たがらない傾向にあるのがわかった。 • クイズでは、もう少し頭を使う問題でもよいと思った。 • 自分たちでテーマを決めているが、先生側からテーマを提示し、発表するやり方でもよいと思う。
(体験発表後の感想)
<ul style="list-style-type: none"> • 集団で媒体づくりをする大変さや協調性の難しさを学ぶことができた。 • グループの一人ひとりが自分の仕事をこなすことの大切さを知った。 • 教材づくりに多くの時間をとられてしまったが、満足できるものができた。 • 人とコミュニケーションをとる難しさがわかった。グループで作業する難しさを実感した。 <p>*****</p> <ul style="list-style-type: none"> • どのように説明すれば相手に伝わるのか、分かってもらえるのかを考えることができ、貴重な体験ができた。 • 媒体や配布資料のやり直しをしたので、発表するのが楽しみだった。発表後、学ぶことが多く、満足感があつた。 • 受講者が私たちの発表を真剣に聞いてくれたので、達成感があつた。 • 多くの人の前で発表することで、よいアドバイスがもらえ勉強になった。 • 発表のし甲斐があつた。他の班の発表も興味をもって聞くことができた。 • 受講者から運動の工夫が足りないというアドバイスがあり、改善できるようにしたい。 <p>*****</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教室の受講生が会場設営や片付けをしているのに、おしゃべりをするなど色々なことができていると感じた。 • これから社会に出ていくのに、このままでは恥ずかしいと思った。 • 発表の翌日が栄養士実力試験だったので、日程調整に思いやりのない(教員)と思う。

⑤「栄養指導論実習Ⅱ」の授業についての自由意見

本科目の授業終了後、学生を対象に授業のあり方などについて感想や自由意見を提出してもらった結果は表10のとおりであった。

表10 「栄養指導実習Ⅱ」授業についての感想や自由意見

1 授業全体についての感想
(1) 授業の進め方や内容について
<ul style="list-style-type: none"> ・実習に行くにはもっと準備が必要だと思う。1年後期から取り組む、あるいは説明をしておいてほしい。 ・計画どおりに進んでいた。実際の栄養指導の体験をとおして、学ぶことが多く、とてもよい授業だった。 ・自ら教材、配布資料を作成し、発表するという自主性を大切にする授業がとても勉強になった。 ・教科書だけでなく、実際の現場で体験するという進め方が良かった。 ・学外実習のために個人で調べたり、班で協力するなど、内容は充実していた。 ・教室受講生に媒体を見てもらい、相手からはどのように見えているか、どういう風に聞こえるかとても気になった。 ・自分たちで進めていく授業だったので、大学らしい授業だと思った。
(2) 指導教材（媒体）の作成について
<ul style="list-style-type: none"> ・対象者について理解し、対象者に見合った媒体を作成することの大変さを知った。 ・苦手なことが多かったが、班の人に教えてもらったり、自分で工夫するなど自分なりのものが完成したと思う。 ・教材づくりは苦手でしたが、自分なりに頑張って工夫して作ることができた。 ・班の皆と協力して活動ができた。事前にテーマを決めることで進めやすかった。 ・媒体づくりは楽しく、自分の知らないことをたくさん知ることができた。 ・一人ひとりが調べたことを話し合い、協力して媒体づくりができた。 ・媒体づくりには自信があったので、とても楽しかった。 ・やる気をもって取り組むことができ、良い経験になった。 ・手書きやパソコンを使って作業を進めましたが、個人のやり方を尊重してくれて良かった。 ・発表練習で意見のあったところを改善しながら良いものができるように努力した。
(3) グループ分けやグループワークについて
<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークが難しいと思ったこともあったが、みんなと力を合わせて取り組むことができた。 ・仲の良い人と一緒になかったのも、より協調性が必要だったと思う。 ・貴重なグループワークができて良かった。1人だと考え方が偏るが、他の人がいることで新しい見方ができた。 ・他の班の人に手伝ってもらうこともあったが、自分の班のチームワークで作成する必要があると思った。 ・練習で気づいたことを頭に入れ、レシピも自ら試作をし、相手に伝わるように班で協力して発表できた。 ・班分けはあみだくじで決めたが、公平で良かったと思う。途中で問題もあったが、これもよい体験になった。
2 学外実習について
<ul style="list-style-type: none"> ・テーマ決め方から悩み、斬新な情報が良いと思い乳和食にした。情報集め、媒体づくり、手直しをするのが大変であったが、勉強になった。 ・十分な時間がとれなくて負担が大きいように感じた。しかし、最後までやりとげることができたのでよかった。

- 人に伝えることの難しさや大変さを知った。健康教室受講者の貴重な意見を聞くことで、自分たちの足りない所や良い点などを知ることができた。
- 乳和食について初めて知ったという方が多く、媒体づくりから発表まで班の皆で協力して頑張ることができた。
- イメージどおりには進めることはできなかったが、その場で対応してやりきることができたので良かった。
- 自分たちの班も服装を統一した方がよかった。受講者から色々な意見を聞いて反省することがたくさんあった。
- 第三者の目線で発表を見てもらうことができる、良いきっかけとなった。

⑥学生から教員への授業評価

全学で実施された平成28年度後期の学生による授業評価の集計結果によると、「栄養指導論実習Ⅱ」の授業評価は表11及び図1のとおりであった。質問項目13項目の合計では、全学平均(4.33)と学科・コースの平均(3.98)の中間の評価(4.13)であった。最も点数の低い項目は「授業の進め方は丁寧でわかりやすかった」(3.67)であり、次いで「授業の内容は講義概要(シラバス)に沿ったものだった」(3.69)、授業の内容に興味・関心が持てた(3.81)、「教員は私語を適切に注意した」(3.88)の順であった。

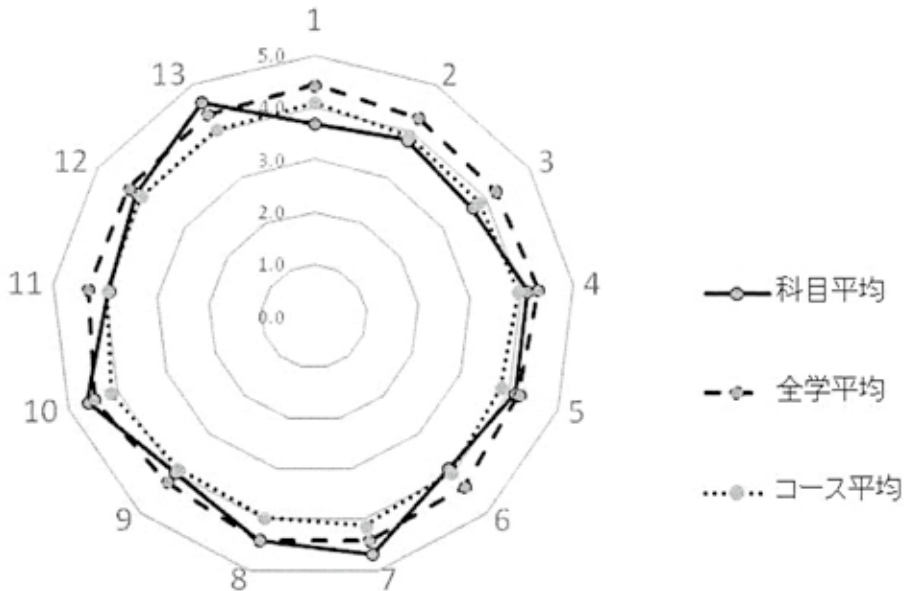
一方、点数の高かった項目では、「教科書・配布資料の使用は適切であった」(4.67)、次いで「授業開始・終了時間は守られていた」(4.67)と「授業中に私語を控え集中することができた」(4.63)は同点、「視聴覚教材(DVD・PC・iPad・模型等)の使用は適切であった」(4.40)の順であった。「総合的にみてこの授業は評価できるものだった」の項目は3.94であり、全学平均(4.34)と学科・コースの平均(3.98)を下回っていた。

表11 学生による授業評価「栄養指導論実習Ⅱ」の集計結果

No	質問内容	そう思う		どちらでもない		そう思わない		無回答	科目平均	全学平均	学科・コース平均
		5	4	3	2	1					
1	授業の内容は講義概要(シラバス)に沿ったものだった	5	4	5	1	1	0	3.69	4.43	4.09	
2	授業の内容に興味・関心が持てた	4	7	3	2	0	0	3.81	4.29	3.90	
3	授業の進め方は丁寧でわかりやすかった	3	5	6	1	0	1	3.67	4.23	3.83	
4	教員の声の大きさ・話し方は聞き取りやすかった	6	6	4	0	0	0	4.13	4.32	3.94	
5	板書の文字は見やすかった	7	5	3	1	0	0	4.13	4.21	3.82	
6	教員は私語を適切に注意した	7	2	5	2	0	0	3.88	4.34	3.97	
7	教科書・配布資料の使用は適切であった	12	1	2	0	0	1	4.67	4.41	4.12	
8	視聴覚教材(DVD・PC・iPad・模型等)の使用は適切であった	8	5	2	0	0	1	4.40	4.40	3.97	
9	教員は学生が理解しているかどうかに注意をはらっていた	9	0	5	2	0	0	4.00	4.23	3.90	
10	授業開始・終了時間は守られていた	12	2	2	0	0	0	4.63	4.48	4.14	
11	総合的にみてこの授業は評価できるものだった	6	4	5	1	0	0	3.94	4.34	3.98	

12	授業に前向きに取り組むことができた	7	5	3	1	0	0	4.13	4.30	4.02
13	授業中に私語を控え集中することができた	11	4	1	0	0	0	4.63	4.36	4.02
13項目の合計		97	50	46	11	1	3	4.13	4.33	3.98

図1 授業評価「栄養指導論実習Ⅱ」の結果



5 考 察

本授業は1年次に履修する科目である「栄養指導論Ⅰ・Ⅱ」、「コースセミナーⅠ・Ⅱ」を基本として授業を進めてきた。学外で発表する前の学内での発表練習時には、学生達の観察表にみられるようにクラスの仲間から意見や改善点が多く出され、学生自身による活発な授業であったこと、また、発表後の感想ではグループで媒体づくりをする大変さや協調性の難しさを学んだこと、1人ひとりが自分の仕事をこなす大切さ、発表後の満足感や達成感などが記述されており、ある程度科目の到達目標を達成できたと考える。

学外で発表するまでに、学内で発表練習を行い、他のグループの意見やアドバイスをもらいながら、発表内容の修正や媒体の内容変更によくの時間を要している。学外での発表後は、学生自身の自己評価とあわせて、保育所や健康教室の先生方の意見やアドバイスについて、クラス全体で共有できたことが今後の授業への前向きな気持ちや卒業後の栄養士業務、ボランティア活動に自信を持って行動に移すことに繋がると考える。

全学が半期毎に行う学生から教員への評価結果から「授業の進め方は丁寧でわかりやすかった」、「授業の内容は講義概要（シラバス）に沿ったものだった」、「授業の内容に興味・関心が持てた」の項目点数が低く授業の目的は達成できず課題は多い。地域と連携した授業や活動を行うには、受け入れ先の地域や施設と事前に日程調整や実施内容について十分

検討しておく必要があるが、1年以上前からその準備にあたるのは厳しい面もある。

今回は、地域志向科目である「栄養指導論実習」の取り組み方法と実践内容について報告し、学生自身が課題を見つけ、課題を解決してゆく積極的な授業になっているかを検討した。一部の学生には、学生の感想やアンケート調査結果に見られるように、積極的な学習が展開されていたと考える。しかし、教員側から見れば主体的な取り組みがされていない学生もいたので、今後は積極的な取り組みをさせるには、どのように対応すればよいか課題である。

個々の教員はそれぞれ自分の専門分野を中心に熱心に学生を教育しているが、教員が協働して学生を教育するのは難しい。教員間の連携や調整は学科会やコース会において取り組んでいるが、学生や教員もカリキュラムに追われ全体が見えにくくなっている。どのような授業を行えば効果的で効率の上がる授業が可能なのか、授業の到達目標を達成するための工夫はどうすればよいかなどは各教員に委ねられている。教育の質を保証するためにも、学校全体として個々の教員を支援する仕組みや環境を整備することが重要と考える。

謝 辞

学生の集団栄養指導の体験発表に際して、松山市内の松岡健康教室受講生の皆様から多くのアドバイスやアンケート調査にご協力をいただきました。発表の場を提供していただいた松岡健康教室塾長をはじめ受講生の皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 片井加奈子他編：栄養教育論実習（2015）講談社サイエンティフィク
- 2) 短期大学基準協会編：今治明德短期大学28年度第三者評価結果
- 3) 今治明德短期大学 平成28年度学生便覧
- 4) 今治明德短期大学 28年度 地（知）の拠点整備事業報告書
- 5) 今治明德学園経営改善計画（平成27年度～31年度）

ターミナル期における「食べる」ことへの支援 ～「お食い締め」の取り組みと介護職の役割～

上村 友希

Support for "eating well" at the terminal stage The role of care workers in trials of *okujjime*

Yuki UEMURA

1. はじめに

人が口から食物を摂れなくなった場合、何らかの手立てを講じなければ死に至る。6か月以内に死を迎えることが予想されるターミナル期においては経口摂取が困難になることが多いが、その場合、経管栄養法により栄養の摂取は可能である。

しかし、口から食べることは、単に栄養素を摂取するだけでなく、食べる人と「食べ物」「食べさせる人」「食事の場」とが触れあうことにより、五感を通して脳に刺激を与え、人間らしく生きる原点として、人に喜びと楽しみを与えるという重要な意味をもつ¹⁾。人は「食べる」という行為を通して、生理的な欲求だけでなく精神的な欲求を満たそうとしているのである。

経口摂取が困難な状況にあっても、最期まで口から食べたいと願うのは、人にとって「食べる」ことは、生命維持のための栄養摂取の手段であるとともに、食を味わう楽しみや他者との交流という側面があり、心理的・社会的ニーズの充足の手段ともなるからであろう。

また、本人だけでなく、家族や介護職等周囲の人が最期まで経口摂取を望むこともある。介護老人保健施設における調査では、看取りにおいて、『できた』『積極的にかかわった』とするケアとして、看護職は「タッチングやコミュニケーション」(81.0%)、「できる限りの経口による食事」(71.9%)をあげている。介護職も「タッチングやコミュニケーション」(76.9%)、「できる限りの経口による食事」(65.0%)となっており、いずれの職種においてもこの2項目が高率の回答となっている²⁾。最期まで口から食べる、食べてもらいたいという経口摂取へのニーズは、周囲の人間も食べることを通して、互いの交流から絆を深める等の心理的・社会的ニーズの充足を求めていると考えられる。

終末期の患者が食べることの意味の調査では、終末期に患者が食べる意味として「深く味わい、心地よい思いに浸る」「食べることで、生きている自分を支える」「食を通して最期に向けて準備する」という結果となっている³⁾。このことから分かるように、特に、ターミナル期においては、精神的ニーズの充足が求められている。加えて、ターミナル期での経口摂取は、本人が最期を迎え、周囲の人たちとお互いに別れをするための準備の一つとなっていると考えられる。最期まで経口摂取を望む人が少なくない中、そのニーズに応えるために、介護職はその支援にどのようにかかわればよいのだろうか。

ターミナル期にある本人、その家族やそこにかかわる介護職等のスタッフの「最期まで

食べたい」または「食べてほしい」とのニーズに対しての支援は、口腔ケア、食べる姿勢や環境、心理面、消化器等の症状に対してなど様々な面からのアプローチがあり、それらの組み合わせによって適切な支援が行われる。

これらの支援を網羅しているものとして「お食い締め」というものがある。「お食い締め」とは、「お食い初め」と「一本締め」から誕生した牧野による造語である。お食い締め支援は、人生最後に食べるための支援である。本研究では、「お食い締め」の取り組みと「お食い締め」を通して最期まで経口摂取を支援するにあたって介護職の役割を考察する。

2. PEG（胃瘻）の造設と経口摂取

最期まで口から食べたいというニーズはあっても、経口での栄養摂取が困難な場合、現在ではPEG（胃瘻）を造設して栄養摂取を行うことが普及している。PEG造設後も経口摂取は可能な場合もあり、経口摂取を支援するためにPEG造設と経口摂取の現状に触れておく。

胃瘻造設高齢者の実態把握及び介護施設・住宅における管理等のあり方の調査研究では、全国のPEG造設者数は約26万人と推計されており、PEG造設者の状態像については、90%以上が寝たきりの状態である。また、PEG造設者の12%がPEG造設から5年超経過している⁴⁾。

PEG＝経口摂取不可能というわけではなく、胃ろう造設及び造設後の転帰等に関する調査研究事業によると、PEG造設時の将来の経口移行の可能性のある割合は24.3%であるが、そのうち23.8%は摂食嚥下訓練を受けていないことが分かった。PEG造設病院では、造設後に摂食嚥下訓練の実施は49.1%であり、47.4%には実施されていなかった。介護保険施設や在宅においても、入所時・受入時に経口摂取の可能性があった場合の訓練は実施している人、していない人がそれぞれ半数程度であった⁵⁾。

PEG造設後に本人や家族が経口摂取を望まないケースや本人の意思確認が難しいケース、訓練が困難なケースも考えられるが、自由回答の中で、施設からは摂食嚥下訓練に対して専門職の関与の必要性、家族からは摂食嚥下訓練を受ける機会の少なさがあがっている。最期まで口から食べたいとのニーズに応えるためには、専門職による支援が受けられる環境づくりが求められる。

また、PEG造設前後（いずれかまたは両方）に摂食嚥下機能評価を実施したのは57.1%、前後いずれも実施していないのが22.9%、入院後に実施していないのが18.9%となっている。意識レベルの低い患者、PEG造設のためだけに入院した患者については、評価を実施している割合が低い傾向があったが、PEGの造設に関しての評価が十分あるとは言い難い。

なお、PEG造設にあたり家族が知りたかったこととして約3割が「再び口から食べられるかどうかについて、もっと情報がほしかった」としている。PEGを作らなかつた場合の情報や、作った後の生活についての情報提供もそれぞれ約2割の家族が求めている。

このようなことから、ターミナル期における経口摂取の支援では、PEG造設後の経口摂取を含めてPEGの造設とその後についても積極的に本人や家族に情報提供や説明が行われることが必要であるといえる。

3. 「お食い締め」の取り組み

(1) 「お食い締め」の概要

ターミナル期において摂食嚥下機能や全身状態の改善が見込めない高齢者等がPEGなどで人工的に栄養・水分補給するかどうかの選択も大切であるが、PEG等の選択にかかわらず「一口でもいい、最期まで口から食べたい」もしくは「食べてほしい」と経口摂取を望む人への取り組みとして「お食い締め」という支援がある。

「お食い締め」とは、狭義では「人生における最期の食事支援」をいう。広義では「人生最期の食事を通じ、逝く人から残される近親者に対するライフバトンの場を支える支援」とされている。「お食い締め」は、単に「最期に食べる支援」ではなく、広義的解釈が重要である。お食い締め支援は、逝く人と近親者およびスタッフとの共同の取り組みであり、対象者の状態や近親者の認識などによっては、必ずしも食べることを目的としない。支援の目標としては、「支援の結果、逝く者は自己超越感を得、近親者に命の教育の機会を与え、近親者は逝く者との間で苦しい別れのケジメをつけ、死後も含めてその死生観を養うこと」である⁶⁾。

「お食い締め」の対象者は、医学的にターミナル期であると宣告を受けた人である。また、この支援を行う場合は、①対象者本人や近親者がたとえリスクがあっても食べることを望んでいること、②食べることが対象者の状態にとって苦痛ではないこと、③支援にかかわるスタッフと施設側のコンセンサスを得ていることの3つが前提である。また、ターミナル期における経口摂取は特に誤嚥や窒息などの危険を伴うため、リスクマネジメントが重要である。「お食い締め」を行う場合、医師、歯科医師の指示のもと言語聴覚士などの専門家と連携を保つことが不可欠となってくる。

「お食い締め」は、まず、対象者の食べたい、家族らの食べさせたいという意思を受けることから始まる。この意思は、対象者や家族、支援にかかわるチーム全員で共有する。次に、経口摂取の可否を評価し、対象者らに評価結果を開示する。ここで、リスクについても話し合い理解を促す。続いて、支援法を設定し支援を開始すると同時に、支援過程の中で家族らを支えて行く。対象者に食べたいという意思と機能的に経口摂取の可能性を有する場合、経口摂取に向けての取り組みが行われる。その取り組みは、①できるだけ体調の良い状態をつくる、②意識、注意、意欲を高める、③衛生面や構造・機能面へのアプローチで口腔や咽頭の状態を高める、④清潔な水やゼラチンゼリーで、随意運動と反射運動の流れを強化していく（3日ほど続け体調チェックを欠かさず経口摂取の可否判断する）であり、その後、少量の水やゼラチンゼリーから経口摂取へ移行、食形態の変更となる。

経口摂取に向けての取り組みでは、専門家がかかわっていく。医師は全身状態の把握を行い、対象者の姿勢保持の訓練では理学療法士や作業療法士らがかかわり、介護福祉士は日常生活場面でそれらの機能を般化させていく。加えて家族との連携を相談員と行う。言語聴覚士は、全身の機能回復を視野に入れながら、歯科衛生士と共に口や喉の機能を高める訓練を行い、管理栄養士や調理師は、言語聴覚士らと協同し経口摂取の食物の形態や量の調整を行う。このように、専門家によるチームアプローチが必要であり、チームでの取り組みがあってこそ、リスクを最小限に抑えることが可能となり、ターミナル期にある対象者の経口摂取というニーズに応じた支援となる。

なお、「お食い締め」は、最期まで口から食べたいというニーズへの支援ではあるが、実際に支援をはじめても、経口摂取が不可能な場合もある。その場合は「食べない」という選択もあることの理解が必要である。嚥下反射が無い対象者へ食べさせることや対象者の口に無理やり食べ物を入れること、摂食嚥下機能の評価なしに単に食べさせることは「お食い締め」にあたらぬ。つまり、「お食い締め」は理論と根拠に基づいた専門職がかかわる支援という認識のもとで行われるものである。

また、「お食い締め」の対象はターミナル期にある人であることから、ターミナルケアの精神に沿うものでなければならない。ターミナルケアの内容は、ホスピスの創始者 Cicely Saundersによると、①患者を一人の人格体として扱う、②苦しみを和らげる、③不適切な治療を避ける、④家族のケア・死別の悲しみを支える、⑤チームワークによる働きの5つである。これらのことから、「お食い締め」は、ターミナル期において有効な支援の一つであると考えられる。

牧野は「食べられなくなった方への食べる支援は、生きる支援であり、同時に本人や家族が死を受け入れる準備段階であるといえる」としている⁷⁾。対象者が最期に食べることができても、できなくても、支援の過程で対象者と近親者が対象者の生活史にある「食」を通じて、お互いの別れを受け入れていくことが「お食い締め」において重要視されていると考えられる。

(2) アセスメントの視点と「支援の3つの力」の概要

「最期まで口から食べたい」は「最期だけ口から食べたい」ということではなく、「最期まで口から食べ続けたい」ということである。人生の最期まで口から食べたいというニーズに応えるための支援として、ターミナル期において前述の「お食い締め」があるが、「最期まで口から食べ続けたい」という場合、ターミナル期だけのかかわりではなく、それ以前からのかかわりが、「お食い締め」へとつながっていく。

牧野は、「食べる」を支える5つの視点として、アセスメントすべき視点をあげている。(表1) これらは、それぞれ「正常・不十分・不可」という3段階で判定していく。生活場面で使えること、このアセスメントから専門家への情報提供や支援へとつなげやすいものとなっている。

表1 「食べる」を支える5つの視点

①意欲	<ul style="list-style-type: none"> • 食事に対する意欲はあるか。
②感覚・意識	<ul style="list-style-type: none"> • 覚醒や注意が適切か。 • 食物の認識が可能か。口の中の食物の存在（位置・味・温度など）把握できるか。
③構造	<ul style="list-style-type: none"> • 口やのどおよび身体全体への形や姿勢は整っているか（義歯は適合状態か。関節の拘縮がないかなど）。
④技能	<ul style="list-style-type: none"> • 食べる働きは適切か （身体や頸が安定しているか、口をあける、嚙む、食塊を形成する、強く飲み込む、咳をするなどの可否とそれぞれのタイミングは適切か、各運動の強調運動は可能か）。

⑤スタミナ

- 持久力はあるか（30分以上継続できるか）。
- 毎食同じ状態か（日や時間帯などの影響を受けるか）。

表 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 全身の運動機能を維持させよう、おはよう21 第24巻第13号、中央法規出版：62（2013）

また、牧野は、最期まで口から食べ続けるための支援として、対象者を評価し「よほう期」「とりもどし期」「みとり期」に分類し、それぞれに対応した支援を「支援の3つの力」として示している。（図1）

①よほう期

よほう期は、中年期あたりからの身体機能の低下が起こる時期で、この時期の支援は、生活習慣の見直しと生活習慣病の予防、身体全体の機能や免疫力等の向上・維持を図る。

経口摂取をするためには、摂食嚥下といった食べる機能の果たす役割は大きいですが、その機能を支えているのは、全身の運動機能である。全身の運動機能と食べる機能には関連があることが分かっており、予防の視点から、全身の運動機能の維持・向上を図り、機能を衰えさせないことが、「最期まで口から食べ続ける」ことにつながっていくのである。

特に高齢者の場合、専門機関でのリハビリも一つの方法であるが、日常生活の中で全身の機能を使えるような工夫が望ましい。食堂まで歩く、料理をする、食器を洗い棚に収めるなど、日常生活には全身の運動機能を維持するための基本的な動作が含まれているため、日常生活動作の積み重ねが大切であると言える。

また、口腔機能を落とさないための予防として、「話すこと」と「咀嚼」があげられる。特に早口言葉のような発音練習が口腔機能を高めることが示唆されているが、日常生活では、対象者の語りを引き出すことが効果的であろう。咀嚼に関しては、口や顔の筋肉が働き、唾液の分泌により口腔内の清潔が保たれることから、噛んで食べる食べ物を取り入れることが、口腔機能が衰えないための予防となる。

なお、2011年には口腔ケアには誤嚥性肺炎を予防する効果があることが発表された。口腔の機能を維持するために、口腔ケアや口腔機能を高めるトレーニングが全身の病気の予防と進行を抑える可能性が示されており、これらも「最期まで口から食べ続ける」ためには必要な支援である。

②とりもどし期

加齢による身体の生理的衰えや障害等により食べる機能が低下していく。この機能低下は、摂食嚥下障害といった食べる機能の障害に至る。

とりもどし期では、この障害に対し、食べる機能や能力の回復を図り、更に生きる希望や自信などの取り戻しを目指していく。例えば、摂食嚥下機能が回復し、食形態がミキサーから有形になることで、食べる意欲の取り戻し、食べることができたという自信の回復も望めるのである。

機能が低下し、とりもどしが必要なとりもどし期の目安としては、嚥下障害リスク他者評価尺度（深田ら、2006）から、①噛むことが困難である、②硬い食べ物を避け、軟らか

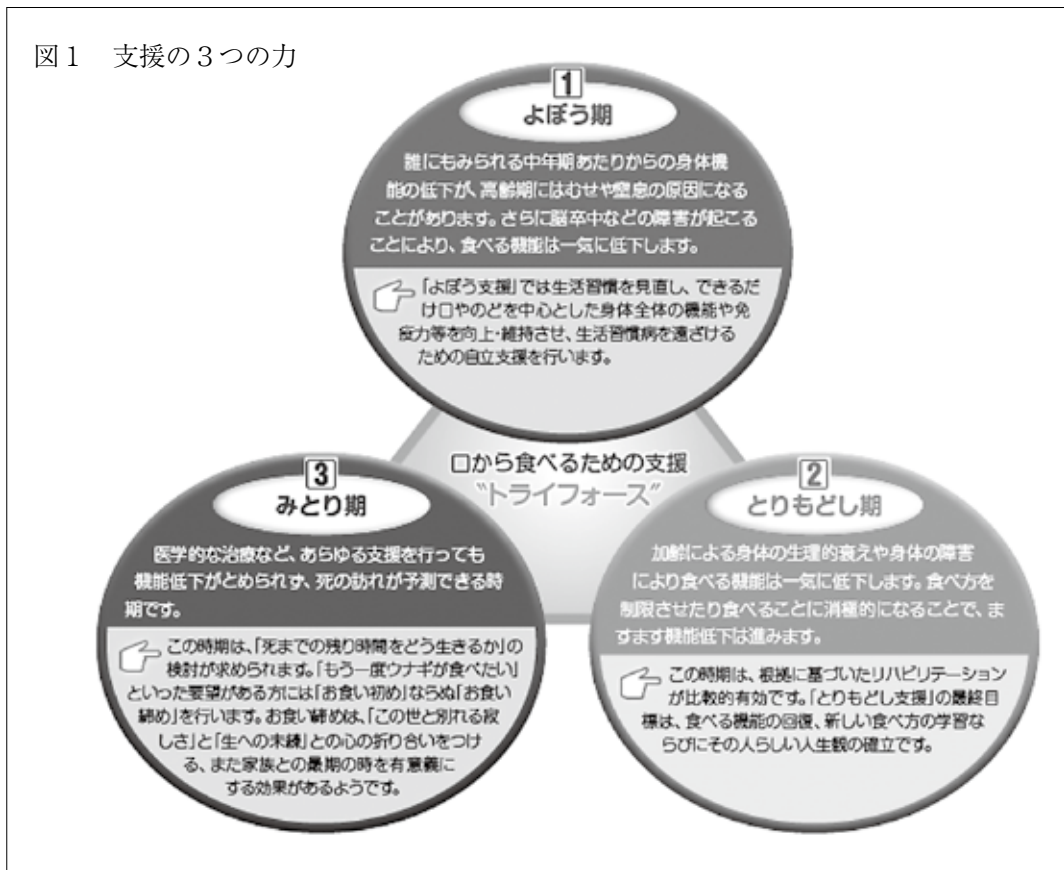
い食べ物だけを食べる、③口から食べ物がこぼれる、④言葉が明瞭に出ない、⑤食べるのが遅くなる、⑥食べ物をいつまでも飲み込まずに嚙んでいる、⑦食事中や食後に濁った声に変わる、⑧水分や食べ物が口に入った途端にむせたり咳き込んだりする、⑨水分や食べ物を飲み込む時にむせたり咳き込んだりする、⑩水分や食べ物を飲み込んだ後にむせたり咳き込んだりする、⑪水分を飲み込む時にむせる、⑫ご飯を飲み込む時にむせるといった12点があげられる。

とりもどしには、専門家による咀嚼・嚥下機能の評価や検査、科学的な判断に基づいた支援が不可欠である。

③みとり期

みとり期は、あらゆる治療を行っても半年のうちには死を迎えるであろうと予想される時期で、ターミナルケアが行われる時期でもある。「お食い締め」は、みとり期において実施される。

図1 支援の3つの力



出典 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 口から食べることの大切さ、おはよう21 第24巻11号、中央法規出版：62（2013）

4. 介護職の役割

介護職の仕事は、生活支援であり、介護職の行う「食べる」ことへの支援は、「食生活」へ視点をおいた支援である。食生活は、個人の食事に関する習慣であり、それぞれの食事内容や嗜好、価値観、文化や宗教などが反映される。

食事介護の基本は、①安心して食べることができる、②安全に食べることができる、③食べる機能を十分に発揮することができる、④食べる楽しみや喜びが感じられるといったことに加え、消化・吸収や代謝、排泄、老化や疾病による影響に配慮することである。食事の介護は、これらの基本と個人の習慣を十分考慮した上で行われる。

食生活の支援では、栄養補給という側面だけでなく、個人の習慣に合わせて美味しいものを楽しく食べるという側面が欠かせない。特に、ターミナル期においては、対象者の終末に向けての時間が安楽で満たされたものであるように支援していくことが重要である。

「最期まで口から食べたい」という経口摂取を望む人への支援の中で、介護職が担う役割はどのようなものだろうか。食べるためには、口や喉が正常に機能していることが必要である。しかし、それだけではなく、口や喉の機能を支える全身の姿勢や運動機能と本人の食べたいという気持ちや食べられる自信があってこそ「食べる」ことができるのである。「食べる」支援は、①食べるための口や喉の構造や機能をつくる支援、②食べることを支える姿勢や運動機能を高める支援、③食べたい気持ちや食べられる自信を引き出す支援の3つに大別される。この3つから介護職の役割を見てみると、①に関しては、医師らの医療関係者の診断や支援が欠かせないため、介護職には、そこへつなげていくことが求められる。②の支援では、リハビリ関係者らと連携し、日々の生活の中で適切にかかわっていくことである。③の支援は、対象者の生活をよく知る介護職がもっともかかわることができ、積極的に行える支援である。

ターミナル期における経口摂取は、摂食嚥下機能の低下で誤嚥や窒息の危険を伴う。しかし、危険であっても食べたい、食べさせたいと願う時の支援として「お食い締め」がある。前述のように「お食い締め」はターミナル期での支援であり、ターミナルケアでは対象者の苦痛が無く安楽な支援が求められ、それは対象者本人・家族を中心とした様々な専門職のチームによって展開されていく。ターミナル期の対象者の経口摂取の支援は、経口摂取するための科学的な根拠に基づいた判断のもとで行われるが、それだけではなく対象者が「何故、食べたいのか」「何故、それを食べたいのか」という食べたい理由や食べることの意味を知ることが必要である。なぜなら、対象者の尊厳を守る、意思を尊重する支援のためにも対象者や家族等の近親者のナラティブ（本人の語りや人生の物語）を引き出すことは欠かせない。そして、ターミナル期にある対象者やその家族から、ナラティブを引き出し、傾聴するにあたって、対象者の生活に密着し生活支援を専門としてかかわっている介護職は適切な人材であろう。

介護職は、特に入所施設において24時間体制で対象者にかかわり、他の専門職よりも長い時間対象者と過ごす。そのため、対象者の日常生活の中での小さな変化にも気づきやすいことが強みであり、それは対象者へ寄り添う支援へとつながっていく。しかし、その反面、対象者を思うがあまり感情が先走ってしまう場合もあるようだが、専門職としては冷静な判断が求められる。「もう最期だから」「とりあえず」という判断と支援は専門職としては

あってはならないことである。感情に流されて短絡的な判断と支援の結果は、対象者に苦痛を与える。苦痛を与える支援は、介護の基本からもターミナルケアからも対極にあるものであろう。また、前述したようにターミナルケアの内容には、「家族のケア・死別の悲しみを支える」ことが入っている。ターミナル期の経口摂取の支援後、対象者が亡くなくても、家族らはしばらくの間、悲しみと向き合いながらの生活がある。「無理に食べさせなければ良かった」と後悔につながる支援であってはならない。介護職には、「お食い締め」の中で、経口摂取に至っても至らなくても、その過程での出来事を共有し、お互いに別れを受け入れられるように、対象者と家族らの関係性を豊かなものにする潤滑油の役割も求められる。

なお、最期まで経口摂取を望む人らへの支援の中で介護職には、日常生活の中で経口摂取が継続できるようなかかわりが求められる。そのかかわりとは、対象者の日々の生活の中で、座る、立つ、歩くといった基本動作や周囲とのかかわりを大切にされた支援、対象者の有する能力を奪わない支援、能力を引き出す支援を行うことである。また、日常生活を基盤とした支援の中で、他職種との協働や家族との関係性の構築も行われる。それは、前述の3つの支援の「よぼう期」からかわることでもある。

対象者の将来を見据えた支援は、日々の丁寧なかかわりの積み重ねが必要である。ターミナルケアは「お食い締め」も含めターミナル期に行われる。しかし、対象者のQOLを考えた時、死を目前にしてからではなく、まだその気配を感じないときからのかかわりのあり方がターミナル期においての支援を左右すると考える。

生活支援を業とする介護職は、個人の食事に関する習慣である「食生活」を支援する時、単に摂食行動を手伝うのではなく、生活の中での食事のあり方を考えた上での支援が求められる。食べることへの支援としては、直接「食べる」行為に関する支援と、「食べる」以外の行為に関する支援がある。前者では、①適切な栄養を摂る、②美味しく食べる（味や食感、食べやすさ）、③食事介助、④環境作り（姿勢や道具の工夫、雰囲気、人間関係等）である。後者には、①コミュニケーションをとる、②楽しみや癒しの時間にする、③一人ひとりの職歴を考慮する、④適度な運動をする、⑤排泄に配慮、⑥行動する（外食、食事作りなど）、⑦清潔を保つ（口腔ケア）、⑧食品の衛生（食中毒）があげられる。これら諸々のことを含めたものが食生活への支援となる。

介護職のかかわる「食べる」ことへの支援は、どのような場合であっても対象者の生活支援を考え、食だけを切り離さない視点での支援が誰よりも必要である。食生活の支援から、生活全般の改善や回復、対象者の意欲の引き出し、QOLの維持向上へつながっていくことが望まれる。

5. 今後の課題

胃ろう造設及び造設後の転帰等に関する調査研究事業によると、現在、介護保険施設、在宅での摂食嚥下障害に対するケアの体制として、70%～90%程度の施設・事業所で摂食嚥下訓練を実施していることがわかっており、経口摂取への支援は積極的に行われているといえる。このような状況の中、近年、「お食い締め」は、最期まで経口摂取を望む対象者のニーズに基づいた支援として広がりつつある。

しかし、「お食い締め」を理解せず中途半端な支援が普及したのでは意味がない。ターミナル期にとりあえず経口摂取を促して、支援者側だけが「食べた」という事実に喜びを見出すような支援であってはならない。経口摂取への支援は、最期に一口食べるためにも、最期まで食べるためにも、それまでの準備が必要である。適切な支援となりえるためには、各専門職らによる継続的なアセスメントと都度の修正が不可欠である。

牧野は「終末期に食べることはオプションの一つであって、支援の本質ではない」としている⁸⁾。ターミナル期における「食べる」ことへの支援としての「お食い締め」であるが、対象者の状態によっては食べられないこともある。「お食い締め」は、食べることが最終目標ではない。支援の過程において、対象者と家族らお互いが別れを受け入れていくことが目標である。また、家族らが死から生き方を学ぶことが重要視され、そこを視野に入れた取り組みである。これらの目標が達成できるように支援者は、対象者に苦痛を与えない、対象者の意思に基づき尊厳を守るといった支援を対象者に寄り添いながらチームを組み行っていく。

対象者の意思を尊重して経口摂取への支援が広がっていくことは望ましいが、根拠ある理論と実践に基づいた支援のためには、支援者である様々な職種が「対象者が食べる意味」と「食べられる根拠・食べられない根拠」について学び、理解を深めていくことが求められる。

【引用文献】

- 1) 大塚有希子、尾岸恵三子：終末期の患者が食べることの意味、日本看護研究学会雑誌 Vol.34 No.4：111（2011）
- 2) 原祥子、小野光美ほか：介護老人保健施設におけるケアスタッフの看取りへのかかわりと揺らぎ、日本看護研究学会雑誌 Vol.33 No. 1：144（2010）
- 3) 前掲書、1）：113（2011）
- 4) 社団法人 全日本病院協会：胃瘻造設高齢者の実態把握及び介護施設・住宅における管理等のあり方の調査研究、平成22年度老人保健健康増進等事業報告書：9-12（2011）
- 5) 一般財団法人 医療経済研究・社会保険福祉協会：胃ろう造設及び造設後の転帰等に関する調査研究事業、平成24年度老人保健健康増進等事業報告書：5-10（2013）
- 6) 牧野日和：週報 お食い締め20170421、<https://www.facebook.com/groups/129570773897048/?ref=bookmarks>
- 7) 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 口から食べることの大切さ、おはよう21 第24巻11号、中央法規出版：61（2013）
- 8) 牧野日和：終末期における食支援のポイント ③食支援、看護技術 Vol.62 No.10：38（2016）

【参考文献】

- 牧野日和：口から食べる支援～お食い締め viewpoint から～、訪問リハビリテーション第6巻・第1号（2016）
- 菊井和子、竹田恵子：嚥下困難をきたした終末期高齢者の食事援助に関連する倫理的課題、川崎医療福祉学会誌Vol.12 No.1（2011）
- 松下哲、稲松孝思ほか：終末期のケアに関する外来高齢患者の意識調査、日本老年医学会雑誌36巻1号（1999）
- 宮岸隆司、東琢哉ほか：高齢者終末期における人工栄養に関する調査、日本老年医学会雑誌44巻2号（2007）
- 村井淳志：高齢者のターミナルケア、日本老年医学会雑誌36巻9号（1999）
- 牧野日和：現場発「口から食べる」を実現するための取り組み、おはよう21 第24巻第9号、中央法規出版：（2013）
- 夏目長門：「口から食べる」ということ ①口から食べる意味、おはよう21 第24巻第9号、中央法規出版：（2013）
- 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 全身の運動機能を維持させよう、おはよう21 24巻第13号、中央法規出版：（2013）
- 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 口の機能を維持させよう、おはよう21 第24巻第14号、中央法規出版：（2013）
- 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 「生きる力」を支えよう、おはよう21 第25巻第1号、中央法規出版：（2014）
- 牧野日和：「口から食べる」を支えるケア 胃ろうから常食へチーム力で「とりもどし」、おはよう21 第25巻第4号、中央法規出版：（2014）
- 牧野日和：介護職のための「食べる」機能を維持するケア 食べる支援を成功させる具体的手法①—意識（覚醒）する、おはよう21 第27巻第11号、中央法規出版：（2016）
- 牧野日和：介護職のための「食べる」機能を維持するケア 食べる支援を成功させる具体的手法③—食べ物か否かを見極める、おはよう21 第24巻第14号、中央法規出版：（2016）
- 牧野日和：介護職のための「食べる」機能を維持するケア 食べる支援を成功させる具体的手法⑥—「口に取り込む」を支援する、おはよう21 第28巻第3号、中央法規出版：（2017）
- 介護福祉士養成講座編集委員会編：新・介護福祉士養成講座 生活新技術Ⅱ 第3版、中央法規出版（2014）
- 川井太加子編：最新介護福祉全書 第5巻 生活支援技術Ⅰ、メヂカルフレンド社：（2014）
- お食い締めワールド：<https://www.facebook.com/groups/129570773897048/>
- 牧野日和：最期まで口から食べるために①、全国高齢者施設看護師協会：（2017）

保育者養成における専門的実践力を養うための授業方法の検討 ～保育課程論および図画工作での実践からの学びの考察～

相澤みゆき

Study of lesson method to cultivate professional practical ability in nurturing childcare ～ Consideration of learning from practice in childcare course theory and drawing work ～

Miyuki AIZAWA

1. はじめに

保育者の需要がますます高まるなか、平成15年の児童福祉法の改正により保育士が国家資格となり専門性の向上が求められている。さらに、子ども子育てにかかわる行財政制度である「子ども・子育て支援制度」が2015年4月から始まり、幼稚園・保育所の二元制度から、幼保連携型認定子ども園や小規模保育などを含む多様な施設のあり方へと変化している。そのなかで保育に携わる専門家は、子どもたちが今置かれている現状を客観的に把握し小学校教育との円滑な接続を見通したうえで、冷静に考えて保育の方法を探っていく責務が求められている。このようななか、短期大学における保育者養成は保育現場からも即戦力となる学生が求められることが多く、養成校でも保育実践力を育てていくことを目標の一つとしている学校が多い。本学幼児教育学科においても、専門的知識と技能を習得し、実践で応用できる保育者の養成を目指し2年間のカリキュラムを構成している。

保育実践力はさまざまな定義があるが、松山（2010）は、養成校で育成していく保育実践力の内容を、「実習園やその場の子どもを観察し、関係をつくる力を前提とした①保育案の作成能力、②作成した保育案を実践する技術力であり、③保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力」¹⁾ であることとしている。また、柏ら（2014）は、保育実践力を構成する要素として「①子どもの生活実態を理解する②子どもの生活の見通しを持つ③保育の計画性④保育を柔軟に実践する⑤自らの実践を省察・評価・見直し・改善する⑥保育実践力の向上」²⁾ の6つのキーワードをあげている。

一方、文部科学省では、実践的指導力という言葉を用いて養成教育では基礎・基本という内容を修得することを重視している。文部科学省が提示する実践的指導力とは、「基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力」³⁾ としており、専門職としての高度な知識・技能を求めている。さらに、「これからの社会と学校に期待される役割」のなかでは、養成課程において基礎的・基本的な知識・技術の習得に加え、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力や習慣の育成等」³⁾ を重視して

いる。

しかし、松山（2008）が保育実践力は短大の2年間で完全に身につけることは難しいことを指摘したように、養成校で学ぶことは「保育技術の習得と向上、保育に関する知識の習得と同時に、保育実践力の「基礎を培う」こと」⁴⁾が現状である。実際、2年間の保育者養成課程では保育士養成科目と教職に関する専門科目を履修するだけでも多くの時間を費やし、加えて実習に向けての科目と現場での実践がある。そのため、多くの学生は単位取得が第1の目標となる。しかし、保育者を目指すためには文章力はじめ、さらなる専門的実践力と判断力が求められている。

そこで、学生をつまずきや実習前の不安な言葉として必ず表され、かつ、養成校において育成していかなくてはならない実践力でもある指導案の作成と実践について、模擬保育を通して専門的実践力の基礎を養うことができなかと考え、担当教科である「保育課程論」「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」で試みた方法および内容を報告する。

2. 方 法

本学1年生を対象に行った「保育課程論」「図画工作Ⅰ」「図画工作Ⅱ」の授業で試みた実践を通じた学習をもとに、学生が何を経験し、またはしなかったのか、最終的にはどのように変化したのかを分析することで学生の育ちを明らかにし、問題点、今後の課題等を学生による記述式レポートや指導案をもとに考察した。

対象学生：幼児教育学科1年25名（女子23名、男子2名）

実施科目：前期開講 保育課程論、図画工作Ⅰ

後期開講 図画工作Ⅱ

実施期間：2016年4月～7月（前期 90分×15回 × 2科目）

2016年9月～1月（後期 90分×15回）

実施要領

①保育課程論

1年生の4月からはじまった保育課程論では、保育の計画の基礎理論を学んだ後に、表1に示す計4回の指導案の授業計画を設定した。

表1 指導案作成の授業計画と内容

項 目	主な内容
指導案作成の構成と内容	実習生が作成する指導案についての基礎を理解するため、指導案の構成と内容を解説した。その後、図画工作Ⅰで学んだスクラッチ技法を題材とした活動の指導案作成の説明をする。
指導案の作成	保育を展開していくうえで必要な大まかな流れをあらかじめ提示し、子どもの経験や活動・実習生の活動と援助の留意点をワークシート形式にしたものを保育の実際を予測しながら指導案を作成する。仕上がった指導案は個別に添削し返却する。

指導案の完成	各々の指導案を見ながら指導案作成の際の解説をもう一度聞き、個々で振り返りを行う。その後、援助の留意点がより意識できるように、子どもの動きを詳細に予測したものを提示し、再度指導案を深め完成させる。
指導案の振り返り	スクラッチ技法を用いた活動の指導案例を提示し解説し、個々の指導案の振り返りを促す。

②図画工作Ⅰ

1年生の4月からはじまった図画工作Ⅰは、図画工作に関する基本的な知識と技術を学んだ後に、さまざまな技法の基本と実践を行った。その中の一つとして行った「スクラッチ」を保育課程論の授業で指導案の作成を試みた（表1参照）。授業の最終段階では、学んだ技法を活かして共同製作を行い製作物の過程を発表し、各々が実践からの学びをまとめた。

③図画工作Ⅱ

1年の後期である9月からはじまった図画工作Ⅱでは、保育現場で行われるようなさまざまな造形活動の基礎を解説した後に実践し、子どもの発達と造形の基礎的技術を活かして保育の場を想定した環境構成と保育の展開ができることを最終目標として授業した。最終の模擬保育では、指導案を作成したのちに実践し、振り返りを行った。今回は、学生の変化と学びについて、図画工作Ⅰと図画工作Ⅱで行った実践後のレポートと作成した指導案をもとに明らかにした。

3. 図画工作Ⅰでの共同製作と図画工作Ⅱの模擬保育後のレポートから見る学生の変化

ここでは、図画工作Ⅰで行った共同製作、図画工作Ⅱで行った模擬保育後のレポートをもとに記述内容を分類し、学生の意識の変化からの学びを報告する。

図画工作Ⅰの最終段階として、授業で学んだ技法を活かした共同製作を行った。完成した作品をもとに各グループが活動のテーマおよびねらい、さらに製作の過程を発表し、振り返りを行い実践からの学びをまとめた（表2）。図画工作Ⅱでは、最終段階のグループ活動として指導案を作成し模擬保育を行い、その振り返りをまとめた（表3）。

図画工作Ⅰの振り返り（表2）の記述内容を分類すると、「自身の振り返り」が最も多く全体の43%を占めた。次いで「製作物について」が34%、「グループ活動について」23%の順であった。また、記述内容を見ていくと、自身の取組では、「皆と協力できた」「授業で習ったことを活かし取り組めた」、製作物では「よい作品ができた」「作品がうまくいかず苦戦した」、グループでの活動では、「共同作業がたのしかった」「役割分担がうまくできた」などと、活動への取組について振り返る記述が主な内容だった。しかし、図画工作Ⅱの模擬保育後の振り返りの記述内容（表3）では、Ⅰの振り返りでの内容とは異なり、「展開」や「準備」など実践からの学びの記述がみられるようになり、また内容も対象が自分自身から子どもおよび保育を意識した記述へ変化したものが多かった。これはⅠの項目でもでてきた「製作物」や「グループ活動」でもみられ、「発達に合わなかった」「教材

が不適切だった」「事前の話し合いの大切さを学んだ」という子どもを主体とした記述や保育を意識した内容へと変化していた。さらに、記述内容が「できた」「よかった」「楽しかった」という肯定的なキーワードから、「できなかった」「足りなかった」などの否定的なキーワードでの振り返りの記述内容が多くなっていった（図1）。また、実践からの学びの記述が多く、「大切さがわかった」「課題がわかった」などの内容へと変化していた。

表2 図画工作Ⅰ 共同製作後の振り返り 複数回答あり

自身の取組	26	皆と協力できた	11
		授業で習ったことを活かし取り組めた	6
		途中から自分から進んで取り組めるようになった	2
		あまり協力できなかった	2
		作業が大変だった	2
		満足した	1
		皆で仕上げることで達成感を味わえた	1
		工夫して作った作品が完成し達成感を味わえた	1
製作物	21	よい作品ができた	11
		作品がうまくいかず苦戦した	4
		かわいくできた	4
		いろいろな技法を取り入れることができた	1
		テーマにあった作品ができた	1
グループ活動	14	協同作業が楽しかった	7
		役割分担がうまくできた	3
		他者の意見をまとめるのが大変だった	1
		一人ひとりの意見に違いがあることが分かった	1
		他者の意見が参考になった	1
		作業分担が大変だった	1

表3 図画工作Ⅱ 模擬保育後の振り返り 複数回答あり

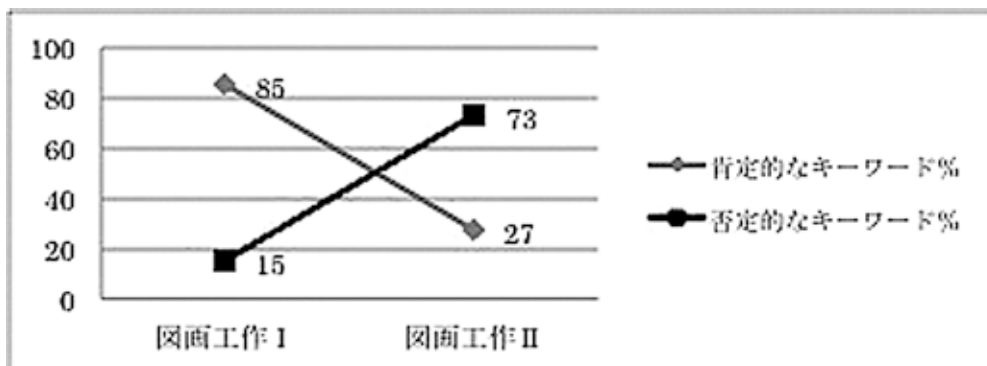
展 開	33	作り方がわかるような説明ができなかった	10
		時間がかかりすぎてしまった	3
		一人ひとりが自由に表現できるようにすればよかった	3
		親のいない子への配慮が必要だと思った	2
		子どもが集中できるような言葉かけの工夫	2
		時間配分が難しかった	2
		一人ひとりの表現を活かすことができた	2
		細かく指示しすぎた	1
		早く終わった子どもの対応不足	1
		説明が難しかった	1

保育者養成における専門的実践力を養うための授業方法の検討
 ～保育課程論および図画工作での実践からの学びの考察～

		工作の手順がうまく説明できなかった	1
		子どもの立場になって丁寧に説明することを心がけた	1
		製作の流れの見直しが必要	1
		子どもが主体的に参加できるところが足りなかった	1
		作り方を丁寧に伝えることができた	1
		製作の流れをスムーズに説明することができた	1
製作物	17	発達に合わなかった	5
		教材が不適切だった	5
		季節に合った活動だった	3
		よい作品ができた	2
		かわいくできた	1
		できた作品には満足できた	1
自身の取組	12	楽しくできた	2
		一人ひとりに合わせた対応が大切だと思った	2
		うまくできない子どもの対応の大切さを学んだ	2
		大きな声で発表できなかった	1
		実践したことで足りない部分がわかった	1
		計画の大切さがわかった	1
		実習に向けての課題がわかった	1
		発表は緊張した	1
一人ひとりに合わせた対応の難しさを学んだ	1		
グループ活動	11	皆で協力できた	5
		役割分担の話し合い不足	2
		役割分担がうまくできた	2
		役割分担ができていなかった	1
		事前の話し合いの大切さを学んだ	1
指導案	9	早く終わった子どもの配慮不足	1
		作り方がわかるような工夫が必要	1
		配慮点がたりなかった	1
		子どもの行動の予測が足りなかった	1
		指導案をたてるのが難しかった	1
		ねらいの大切さがわかった	1
		他者の指導案が参考になった	1
		今回の指導案では、実習は難しいと思った	1
		発達にあわせた丁寧な配慮が大切だと思った	1
準備	7	順を追って準備をしていく大切さを学んだ	2
		作品が完成するイメージを重視しすぎて準備に時間をかけすぎた	1

	準備の大切さがわかった	1
	子どもの発達に合わせた大きさになるように工夫した	1
	準備物の確認の大切さを学んだ	1
	作品への子どもの名前の記載を考えていなかった	1

図1 図画工作Ⅰと図画工作Ⅱ後の意識の変化

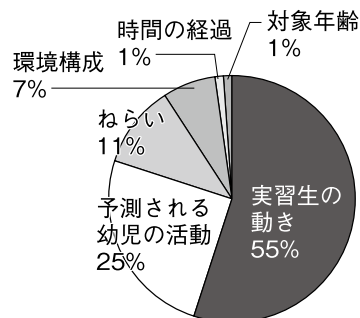


4. 模擬保育で作成した指導案から見る学生の学び

次に、学生のみずみずきも多く、困難を感じることの多い指導案の作成について、模擬保育後の指導案の振り返りからみていく。保育課程論の指導案の授業（表1）をもとに、図画工作Ⅱの最終段階として2年次の6月の実習を想定した製作活動の模擬保育を行い、活動の振り返りとともに各自が指導案の見直しを行った。その記述内容を分類したものを図2に示す。

その結果、見直した内容の90箇所（55%）が「実習生の動き」で、内容としては「援助・配慮の追加」がそのうちの81箇所（90%）であった。次に多かったのが「予測される子どもの活動」で42箇所（25%）であり、内容は子どもの「活動内容」の追加が28箇所（25%）、次いで「まとめ」の追加が7箇所（17%）、「準備」の追加が4箇所（9%）、「導入」の追加が3箇所（7%）であった。「ねらい」以外は、実践したことによる気づきから追加した内容であり、全体の89%を占めていた。

図2 模擬保育後の指導案の見直し内容



5. まとめと今後の課題

今回の図画工作Ⅰと図画工作Ⅱで行った実践活動後の振り返りでは、学生の意識の変化と学びの内容の深化拡大が明らかになった。これは、図画工作や保育課程論をはじめとした保育者養成の科目の履修と、同年11月に行った幼稚園実習などさまざまな学びの蓄積によるものであると考えるが、しかし、授業での実践活動の経験で自らの考えを振り返る行為が、学生自身の意識の深化拡大へつながっていったのではないかと思う。さらに、記述内容が肯定的なキーワードから否定的なキーワードを用いていたことが多くなっていたことは、保育への考え方の変化の表れであり、自らの保育を見直すという過程を促しているということが明らかになった。

また、模擬保育前に立案した指導案をもとに実践し、その後の振り返りとして行った指導案の見直しでは、実践したことによる気づきの見直しが多くを占めていた。指導案は苦手意識が高い学生が多いが、それに対して自主的に学びを深める学生も少ないのが現状である。実際に保育課程論の授業(表1)でも、指導案の立案中は「難しくてできない」「大変」「わからない」という言葉が多く聞かれ、「でも保育者としてやらなくては行けない」という葛藤がみられる。しかし今回、指導案をたて模擬保育を行った結果、実践を通して学生自身が足りない点に気が付き指導案に加筆し、指導案の内容を深めていくことができた。これは、指導案をもとに模擬保育を実践したことにより、子どもの視点および保育者としての役割を学生自身が自覚でき、指導案作成技術の向上につながったと考える。さらに、松山(2010)の養成校で育成していく保育実践力で挙げている「指導案の作成能力」「作成した保育案を実践する技術力」「保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力」¹⁾のサイクルの中での学びができ専門的実践力の向上につながったと考える。しかし、これを自らの資質として定着させていくという点、適切な言葉使い、実習では個別の実践であることなど課題も多く残っている。

保育のいとなみは、保育のなかで育つ子どもの育ちの姿、保育実践の内容や携わる専門家としての保育者のあり方、家庭や地域との連携関係など幾重にもかかわり合っていて成り立っている。そのため、保育者を目指す学生にとっては学内での保育理論や技術を習得しながら、それらを総合的に実践する応用力を身につけていくことが大切である。今回の結果をもとに専門的実践力の育成のための効果的な授業のありかたや学びの場について今後も考えていきたい。

引用文献

- 1) 松山由美子 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場 四天王寺大学紀要第49号 2010; 3
- 2) 柏まり、佐藤和順 4年制保育者養成課程で培う保育実践力の基本視座 就実教育実践研究43号 2014; 3
- 3) 資料3-1 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について 文部科学省 2012年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1323446.

htm

- 4) 松山由美子 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価 四天王寺大学紀要第46号 2008；9

「地域とのつながりを求めて」 ～児童厚生二級指導員養成課程実践報告～

玉井 智子

Image for the relationships with community ～Practice report in the training course for the children's recreational facilitator～

Tomoko TAMAI

1. はじめに

近年、子どもを取り巻く社会の状況は、経済的な不安を抱えた保護者等の増加による子どもの貧困問題、子育ての孤立化など社会とのつながり形成の困難さから生まれる問題、ひとり親家庭の増加、虐待やDVなどの問題、インターネットの普及に伴うネット依存や精神的不安定を誘引するラインやフェイスブックなどの悪影響など、多くの問題で占められている。

子育てに関しては、地域社会全体で取り組むことが望ましいとされ、つながりのある社会をめざす地域福祉向上への取り組みが、子どもとかかわる専門機関、専門職種間にも求められている。保育所や幼稚園は地域に開かれた子育ての拠点としての機能を担い、児童館は、地域住民とともに祭りやイベント、季節ごとの行事などを行うなどして、同じ地域に暮らす子どもたち、大人のことを互いに認識し、関心を向け合うこと、そして地域に存在するマンパワーの活用を目的とした企画を実施している。

A県B市で子どもにかかわる専門職を養成する課程を有するC短期大学（以下、C短大とする）には児童厚生二級指導員資格を取得する児童厚生員養成課程がある。C短大は文部科学省、地（知）の拠点整備事業を採択しており、ふれあいの場共同学びの事業の「児童・障害者・高齢者の共同学びの場活動」の一環に位置付け、前述の児童厚生員養成課程履修学生とともに平成27年度はB市内の児童館8館を回りパネルシアターや、歌唱付きのパネルシアター実践および手話を交えた絵本読み聞かせを行った。この活動では、子どもたちの読書推進を主たる目的とし、様々な育ちにくさを抱える子どもたちもともに楽しめる読み聞かせやパネルシアターを提供するため合理的配慮を視野に入れた工夫を行った。そして平成28年度は子どもを対象とした読書推進活動とともに、高齢者障害者との交流というテーマを加え、高齢者との出会いからかわり、つながり形成を目的とした活動を行うこととした。

2. 目的と経緯

保育、児童福祉に関する専門職を目指す学生による地域福祉への取り組み、つながりを

目指した一歩という実践として、高齢者施設および幼稚園保育所等でアウトリーチ型実践を行う。これは、施設等利用者（高齢者、子ども、職員など）に学生とその取り組み、学びについての認識を促すとともに学生自身もまた施設等利用者についての認識を高めることを目的としている。学生は子どもにかかわる専門職としての資格取得の過程で幼稚園実習、保育所実習など実習を経験しているが、実習の場とは異なる場で地域の人々と出会い、理解しつながら契機を得ることが本実践の目的のひとつである。

この取り組みは前述のとおり、地（知）の拠点整備事業のふれあいの場共同学びの事業の一環として位置づけている。「共同学びの場」というと、一つの場所（会場など）に子ども、高齢者、障害者等が参集しおおむね同一のテーマや課題に取り組むなどでの交流を想定するが、本実践においては、学生が子どもの健全育成を支援する専門職として社会参加し、地域全体での子育て支援において力を発揮するために、「イベント型で1回きりの出会い」ではない、継続的關係形成の基盤となる取り組みを検討した。高齢者障害者等施設利用者、職員を含む地域の方々子どもにかかわる専門職の養成校としてのC短大の学生の取り組みを実際に体験してもらうことで、C短大や学生への新たな認識がなされ関心が高まり、このような出会いを契機にした協働（共同）活動の場が増えることを期待している。学生には、保育実習等で保育所、施設等の場に身をおく経験はしているが、実習生としてではない学生の立場で現場に赴き、利用者（高齢者、子ども）と触れ合うことで、利用者に対する新たな気づきや自身の自覚、反省等が得られることを期待している。このように地域の方々、学生双方にとって出会いの場は相互理解への一歩となると考えている。

しかしながら高齢者施設、障害者施設等においては、保育園児など幼児、児童による訪問、交流や各種慰問などを受け入れる機会は多くあると考えられ、一部ではそのような取り組み（訪問等）は実践者の自己満足に過ぎず、施設側にとって益は少ないとする意見もある（村中、2002）。そこで本実践を計画し実施するにあたり、目的としている「つながること」を常に中心に据えることとした。具体的には実践場所の選定はC短大介護福祉士養成課程に介護実習等で、すでに関係形成されている高齢者施設を紹介してもらう、実践許可を得る折に実践等についての施設の率直な意見を聴取するなどである。その結果高齢者施設、幼稚園、保育所等いずれも快諾をいただき、日程、実演時間等調整のうえで実践の運びとなった。

3. 方 法

C短大幼児教育学科児童厚生員養成課程の学生8名と教員等3名（専任教員、非常勤講師、元教員）で、養成課程に対応する授業時間を活用し、高齢者施設2箇所、幼稚園・保育所等3箇所、計5箇所を訪問し、歌唱付きパネルシアター、音楽劇、手遊び、絵本読み聞かせなどを行う。実践後に職員、教員、保育士等に選択式および自由記述式アンケート調査を依頼し、学生は実施回毎にふり返り用紙に記述する。

実践までの準備についてまず、演目の選定や練習方法、当日の流れの設定について授業時間内に話し合った。学生は前述のとおり保育所等の場は実習等である程度なじみや経験があるが、高齢者施設は初めてという者がほとんどであり、子ども向けのものばかりでは高齢者の方にとって失礼に当たらないかななどを特に心配する意見がみられたので、

高齢者施設でピアノ演奏等のボランティア活動経験を持つ非常勤講師のアドバイスを得るなどして「ふるさと」「上を向いて歩こう」などの合唱、入場の際のBGM活用を取り入れた。また5回目（今年度最後）の実践地である島嶼部H認定子ども園は昨年度に続いて2度目の訪問となった。H認定子ども園のみ2度目の訪問地としたのは、昨年度B市内の児童館を訪問し実践した際に島嶼部H島においては児童館と保育所の連絡調整が密で、児童館に加えて保育所を訪問した実績があったことと、地（知）の拠点整備事業の一環である「地域交流実践演習」でも「島嶼部を知る」といった内容が含まれていること、同じく地（知）の拠点整備事業で幼児教育学科2年次生が年度末にB市内の幼稚園、保育所等の子どもたちを招待して行っている「学生発表交歓会」があるが、島嶼部は移動距離等の問題から参加困難な状況があることなどが理由である。訪問は2回目ではあるが昨年度の実践者はすべて卒業しているため、今年度学生には初めての経験である。一方でパネルシアターは昨年度の演目と同じものを使用するので、子どもたちにとって目新しいものも含めようと元教員のアドバイスによりハンドベル演奏を取り入れた。

次に練習方法と回数であるが、実践のために学外へ赴くまでに非常勤講師と元教員の協力を得て歌唱指導と実演指導を12月期の実践までに週1回2コマ3時間ずつ2回行った。実践者である彼ら2年次生は10月、11月に保育実習があるためまとまった練習時間をとりづらかなかではあったが、授業時間外にも集まるなどして練習し、12月に4箇所を実践を行うことができた。そして学年末試験を挟んで翌2月に島嶼部での実践を行った。

実践の時間枠は昨年度の実践において、実践回数を多く設定するために授業時間外に設定したところ、参加者が偏るとともに、参加しない者はおのずと練習にも参加しない状況が生じ、いざ授業時間内（全員参加）での実践になったとき、意識やスキルに大きな差が出てしまったという反省を踏まえて、今年度は、12月中の4回すべてを授業時間内に設定して全員参加を基本とした。2月の島嶼部での実践は授業期間が終了していることや就職内定者研修等の開始、そして意欲の有無などにより、参加者は半分の4名となった。

演目の選定についてだが、昨年度からこの取り組みを行うに当たり、パネルシアターに音楽劇的要素を加えたものを活用しているのは、大きく二つの理由がある。まずひとつには、子どもたちの読書離れを改善するための読書推進活動を基盤に、単に絵本を読み聞かせる、パネルシアターを実践するだけでなく、視覚的にも聴覚的にも楽しめるような内容ということである。次に音楽劇的要素を加えることで楽しさ、面白さなど何らかのプラスの要素があるとすれば、そのプラス要素を実現するために学生の側にはグループで実践するための意思疎通・意思統一が必要であり、このグループ凝集性が見る側にもプラスに影響し、相互作用が高まれば一体感が生まれ、双方の間に良循環が生じるのではないかと考えたのである。また実演メニューには、じっとしているのが苦手な子などそれぞれの子どもたちが無理なく参加できるようにと、物語の後には手遊びなど静と動を組み合わせる工夫も検討した。

このような背景の下、今年度は新規演目として、絵本や小学校国語教科書などでなじみのあるストーリーであり、音楽劇として成立している（楽譜等が市販されている）ものを探し、いくつか候補を上げた中から非常勤講師と元教員に協力してもらい、歌唱に力点を置いた『スーホの白い馬』を選択した。こうして演目はパネルシアターに歌唱を加えた『はらぺこあおむし』と、絵本を提示しながら音楽劇として披露する『スーホの白い馬』、そ

して手遊び、教員が行う絵本読み聞かせという内容に決定した。これらは12月中の4回の実践に共通して実演し、2月時は授業等が終了しており学生は比較的時間に余裕があったこと、4人という人数では歌唱レベルが低下してしまうことが予想されることなどから自主的に『スーホの白い馬』のパネルを作成してパネルシアター音楽劇とした。

4. 結 果

アンケートは5箇所の実践のうち4箇所から回答があった。本報告では実施先からの回答の自由記述部分を提示する。学生ふり返りは、2月分は自主参加であったため12月実施4回分を提示する。

(1) 実施後のアンケートの記述から

①高齢者施設職員による自由記述から（表1）

まず共通していたのは、訪問を歓迎して利用者の方々も喜ばれていた、楽しむことができたと感謝を述べてくださる感想である。そして「コーラスがよかった」と利用者の方の声を代弁するだけでなく、職員の方の中にも「感動した」との声を寄せてくださるものもあった。実践を終えて片付けようとする際にも「また来てね」「またおいで」とねぎらってくださっていたことが、この感想でも表されていると思われる。

次に、利用者の特性理解を促すものとして視力や聴力の衰えがある利用者の方々がよく理解できるよう、物語の内容を分かりやすいもの、親しみやすいものにすることや、声を大きくはっきりと話すようにという要望（アドバイス）が見られた（表1）。

②幼稚園、保育園等の教諭、保育士等による自由記述から（表2）

パネルシアター『はらぺこあおむし』は、どの幼稚園、保育園等でも親しまれていることからなじみがあり、「子どもたちが楽しんでみるのができた」と一定の評価を得たが、同じくパネルシアターの『スーホの白い馬』は内容を理解するには、年長児レベルではないかという意見が見られた。

一方で「難しいお話でもきれいな歌声と上手なセリフで引き込まれた」という評価もくんだり、歌唱を伴うものを選択したことは好影響をもたらしたようであった。こちらでも「またきてね」、そして子どもたちから「がんばってね」と声をそろえてねぎらわれ、見送られるなどするとともに、「次回はミュージカル系を」と実践継続への激励とご期待をいただいた（表2）。

(2) 学生ふり返りから（表3、4）

①各実践における反省および課題等（表4）

第1回高齢者施設での実践後、反省点として学生の整列位置、机などの配置位置と目隠し布の準備不備などから、その場における適行動ができていないことなどと練習不足が挙げられた。「できた・よかったこと」については、利用者の方と一緒に歌うため準備していった曲目を披露し実際に一緒に歌いよろこんでくださったことが、「課題・改善点」としては反省を受けて見やすくわかりやすくするための工夫、セリフの発声を明瞭にする

ための練習、歌唱練習など自主的な取り組み意識向上を基礎とする内容が挙げられた。

第2回の高齢者施設実践後反省では、パネルシアターの実演レベルはあまり改善せず、利用者の方々という高齢者を目の前にしての実演に慣れないことから「視線を合わせられない」「セリフを忘れた」などのミスも報告された。一方で、2回目で経験値が多少向上し利用者の方々を観察することはできた様子で「見てくださった」「ほめてくださって気に入ってくださったのだとうれしくなった」「きちんと歌えた」と評価し、歌唱を含むことの効果を確認する意見も出された。

第3回の幼稚園での実践後反省では、高齢者施設での実践から、子どもに対する実践に切り替える困難さを経験すると同時に高齢者施設では行わなかった「手遊び」の導入と方法についての積極的な意見が出された。

第4回保育所での実践後反省では、子どもの人数が多かったことから実践の場の調整(設定)に浮足立ち、ざわついている状態のまま開始してしまったこと、これまで練習したり反省したことで再び同じミスをしてしまう状態があったことが挙げられた。一方で大勢の子どもたちが楽しくリアクションしてくれたことを意欲につなげ、子どもたちの顔を見て実演できたとの報告もあった。課題として手遊びの選択、実践手法などへの工夫の必要性が挙げられた。

②実践後のふり返り(自由記述)

高齢者施設での実践後ふり返りでは、子どもにかかわる専門職としての学習・実習等を積み重ねている立場上、高齢者に相対することが少なく、その難しさを感じながらも、「考える機会を得た」と評価する記述や、絵本やパネルシアターを子どもだけでなく高齢者にも見ていただくことへの可能性や、一緒に楽しめる企画としての歌唱の有効性を発見できたことがうかがえた(表4-1)。

幼稚園、保育所等での実践後ふり返りでは、子どもたちの年齢層の幅に応じて演目を調整する必要性や、ホールなどで子どもたちが床に座って鑑賞する場合、演者として最適な姿勢、演目設置の高さなどについて、パネルシアターや歌唱劇以外の演目挑戦への意欲などが挙げられた(表4-2)。

全体ふり返りでは練習の必要性、準備の重要性といった、他者への実演を行う際に必要な準備と取り組み姿勢について改めて気づき反省する様子と、感謝されたり、ねぎらわれたりすることで、実践への意欲が向上することを挙げる一方で、自分自身あるいは自分自身を含む8名のグループを利用者の方、職員の方はどのように見ているのか、評価しているのか気になる、子どもたちが喜んでくれる演目を披露したいなど、自らの実践(行動)に対する受け手の反応や評価に強い関心があり、その内容に意欲やモチベーションが大きく影響を受けることが示された。また、学生個々の取り組み姿勢や熱意の違いや、チームワークの重要性を指摘する意見もあった。

このたびの高齢者施設での実践が新鮮で、新たな学びとなったという記述が6名から得られ、合唱がもつ力(聞き手と演じ手の一体感をもたらしてくれるなど)や歌唱を交えることによる効果についての気づきが挙げられた(表4-3)。

5. 考 察

①施設職員、教員、保育士等からの自由記述

まず本実践を企画する当初、前述のとおり高齢者施設に訪問して何かを実演することがもたらすマイナス方向の影響について危惧したが、施設職員の方々からの意見は再訪を望むものが多く見られた。ただし利用者個々の意見をうかがっていないⁱので利用者の方にとってその時間が正負どちらの方向のアプローチとなったかは把握できないが、「出会う」「かかわる」という刺激、「見る」「聞く」「歌う」といった活動にわずかでも触れる、参加することはできたものと考えている。

施設職員からの自由記述に、「利用者の方は視力や聴力が低下しているので見えにくい、聞こえにくい状態であることから「絵本は小さくて見えない」「ストーリーがわからない」「声が小さい」という意見が複数得られ、「昔話ならわかるかも」と提案されたものもあった。複数人数で絵本というひとつの提示物を見るという作業は多くの高齢者施設利用者の方々にとっては苦労や苦痛を強いるものであろうし、実際にホールなどに車いすなどを利用されながら集まられた様子を目の前にすると、絵本はもとよりパネルであってもとても小さく感じた。普段子どもたちのからだの大きさを目安に設定していたことが実感され、深く反省するとともに次への課題となった。この状況については、一人ひとりに対応する「読みあいⁱⁱ」が効果的であるとも考えられるが、集団への対応策も検討していきたい。

また、「歌声がきれいだった」という意見も複数あった。今回の演目『スーホの白い馬』は「心をこめて歌う」ことが求められる楽曲がせりふの合間にふくまれていたが、感動して涙してくださる職員もあった。オープニングとエンディングで採用した「上を向いて歩こう」や「ふるさと」を歌った際はとても意欲的に参加される利用者の方が多いと感じられ、学生サイドも過度な緊張なく歌唱できた様子だった。このように音楽や歌を取り入れることは心揺さぶられる体験のきっかけとなることが改めて確認できた。本実践の背景にある、「さまざまな暮らしづらさや育ちにくさを抱える人々もともに楽しめるものを」をテーマに「観る・聴く」どちらも楽しく鑑賞してもらうための工夫としてパネルシアターに歌唱を加える、読み聞かせに音楽劇的要素を加えるという試みを行っていることとも通じ合う反応が得られたといえよう。ただ、利用者の方々の表情の変化が乏しいなどの反応の薄さを「わからない」「あまり楽しめていない」として演目選択の不適切さに直結させるのが適切かどうかについては、もう少し検討が必要ではないかと考えるとともに、高齢者施設では合唱が効果的であると安易に設定することに対してもまた一考の余地があると思われる。表情の変化がわずかであっても、心に響くことや印象に残ることなどその人にとって何らかの刺激になることはあるかもしれない。普段の施設実践（デイサービスや日課など）のメニューになじまない子ども向けの内容のなかでも、利用者の方の心を揺さぶるような、刺激になるようなものを模索することは意味があると考え。これらのことから今後の実践では、なじみのある歌や音楽を取り入れることは継続しつつ提案された昔話を含めた、物語系の内容を工夫や配慮を重ねて取り入れていくこと、また、利用者の方の反応が薄いことはすなわち楽しめていないことなのか、何らかの刺激にはなるのか、その刺激は必要かなどについても検討を重ねていくことを目的に加えたいと考える。

教員、保育士等の記述には「年齢的には難しい内容」という表現が複数見られたが、こ

これは異年齢児が一堂にそろった場での実践における演目選定の困難さとして避けられない課題である。「理解できるもの」は「楽しめるもの」と共通するのか、「わかるもの」の判断基準を子どもの反応で決定するのかなどは、場面や子どもたちの状況で意見が分かれるものと思われる。本実践を単発の実践形式とするならば「わかる」「楽しめる」方に重きをおくことが受け手の安心感、満足感につながるという示唆が得られたと考えられるとともに、継続実践を視野により良い実践内容の検討が不可欠である。

次に集団に対して絵本読み聞かせを行う場合の課題として絵本の大きさ、内容、声量とマイク使用の要否などが明らかになった。子どもたちがおおむね30人以上になると生声では隅々まで届きにくく、大声を出そうと力んで読むと語りの質が低下するなどで、マイクを使用することが必要になる。しかし、マイクで読むことによる弊害もまた考えられる。定員が大きい施設では、年齢ごとのグループに分けて実践するなど、実践形態、方法の検討が課題である。

実践に参加した学生のなかには、ふり返しシートの記述で高齢者の方々を「おじいちゃん、おばあちゃん」などと表記するなどの稚拙さが見られ、幼児教育にかかわる資格取得課程における教育に地域社会を形成する人々についての知識や専門職に求められる姿勢や倫理意識についての内容を加える必要があると強く感じられた。しかし高齢者施設利用者の方々に前に緊張して実践し、喜んでもらえたり、「またきてね」とねぎらっていただけ経験は、高齢者の方々に対する認識が「お年寄り」「社会的弱者」といった単なる見方からの変化を促すものではないかと考える。そしてそれぞれに4月から自身が保育士等として社会参加した際を展望し、地域の人々とどのように関係形成するか、自分たちが身につけているスキルを生かしてどのような実践ができるかを考える機会ともなったことは明らかである。

児童厚生員養成課程学生による実践2年目の今年度は、「読書推進活動」を基本に「ともに楽しもう」という「地域福祉的視点」を加え、「地域とつながる第一歩を」をテーマに、高齢者施設利用者の方々、職員の方々、幼稚園保育園等の子どもたち、教員、保育士等の方々に対して実践を行い、このような実践の意義、効果等と次回への改善点など課題について見出すことができた。次年度は障害者施設への訪問も計画し、さまざまな方とのつながりを軸に親しみ、楽しんでいただきながら地域とつながり、地域に根付く専門職養成を検討していくための実践、研究を継続したいと考える。

謝 辞

本実践に当たり、訪問許可をくださり、温かく迎えてくださった各施設、利用者、職員、教員、保育士等の皆様、実践にいたるまでの指導等にご協力くださった関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 『いっしょに歌おう！エリック・カール絵本歌』（2014）コンセル
『小学生のための音楽劇・物語集 スーホの白い馬／魔界とぼくらの愛戦争』（2015）

中山真理

『絵本と社会』絵本学講座3（2015）松本猛 朝倉書店

「長期入院児のための絵本の読みあい」（2016）村中李衣、西隆太郎

『児童心理』No. 1023～1025

『児童館 理論と実践』（2007）財団法人 児童健全育成推進財団

- i 利用者の方々はアンケートに答えるのは困難であるので遠慮してほしいとの施設からの申し入れがあったため。
- ii 村中（2002など）による絵本などを読み手と聞き手の間で共有し、時には読み手が聞き手となり聞き手が読み手となるなど役割を交代しながら聞き手もまた能動的に参加する読み方。

表1 施設等職員 自由記述

高 齢 者 施 設 職 員	<p>耳の悪い方や視力の弱い方たちなので、皆さんの思いや考え方が十分に伝わらなかったと思います。でも若い方が来てくれるとその姿を見るだけで喜ばれていますからこれからもがんばってください。</p> <p>コーラスがとてもよかったです。デイサービスの利用者の方が楽しめるような内容であれば（日本昔話など）もっと良かったと思います。</p> <p>コーラスが素晴らしかったです。スーホの白い馬は涙が出ました。</p> <p>みなさん元気良く楽しかったです。</p> <p>幼児向きのストーリーなので、内容的にはよくわからなかったが、コーラスの素晴らしさに癒されました。</p> <p>感動しました、ありがとうございました。</p> <p>すごく良かったと利用者様も喜ばれていました。ありがとうございました。</p> <p>楽しかったです。ありがとうございました。</p> <p>もう少し大きな声でゆっくり話したら高齢者にもわかりやすいと思います。とても楽しむことができました。ありがとうございました。またよろしくお願いします。</p> <p>絵本は利用者には絵が見づらかった。声がもう少し大きかったらよかったですと思います。皆様の笑顔はさわやかで歌声もきれいでよかったです。ありがとうございました、次回楽しみにしています。</p> <p>お年寄り向けにしては声が小さかったように思う。</p>
---------------------------------	---

表2 幼稚園、保育所等職員 自由記述

幼稚園、保育所	<p>すごくきれいな歌声にひきつけられました。</p> <p>昨日はありがとうございます。思いもよらぬ素敵な時間が過ごせました。絵本とすごく素敵な歌声、驚かせられました。またお時間が取れる時、保育時間中に来ていただけたら嬉しいです。ありがとうございます。</p> <p>難しい話でも、子どもたちがお話に引き込まれたのはきれいな歌声と上手なセリフがあったからだと思います。とても面白かったです。ありがとうございました。</p> <p>歌がとっても上手でした。次はミュージカル系を待っています。ありがとうございます。スーホはちょっと難しくくて暗いかも。</p> <p>お歌が上手ですね。ありがとうございます。わたくしの時はこのような実践的な授業がなかったのでとてもいいなと思いました。</p> <p>来園ありがとうございます。テンポよくいろいろな出し物があり、子どもたちも楽しめていたようです。また来てください。学生さんの笑顔がやさしくてよかったです。</p> <p>学生さんは少し緊張されながらも堂々と表現している姿にわたくしたちも見習わなければと思いました。素晴らしかったです。遠いところですが来てくださりありがとうございます。</p> <p>とにかくきれいな歌声が印象的でした。これからも素敵な歌声届けてください。</p> <p>どれもこれも子どもたちが楽しめるものばかりでわたくしも勉強になりました。</p> <p>子どもたちもとても楽しんでいました。ありがとうございました。</p>
---------	--

表3 学生振り返り

	反省点	できた、よかったこと	課題、改善点
第1回高齢者施設	<p>緊張したので、始めから大きな声で歌えるようにしたい</p> <p>学生の位置より前で絵本を提示すると見えやすいなど、見やすくする工夫が必要</p> <p>スーホの白い馬のときには、学生は斜めに並んで絵本を見やすくする工夫が必要だと思った。</p> <p>はらぺこあおむしの実演時に、机の下を覆う布があったほうがよい</p> <p>臨機応変な対応や、チームとしての助け合いの必要性を感じた</p>	<p>ふるさとをすごく喜んで歌ってくださっているように感じた</p> <p>歌は練習の成果あり、利用者の方もからだをリズムに合わせて動かしてくれていたのが楽しんでいたかと思えた。</p> <p>歌に合わせてリズムを取ったり、泣いてくださる方もいた</p> <p>練習どおりにできた</p>	<p>絵本や名札を見えるように工夫する、机の下を覆う布を用意する</p> <p>立つ位置の調整（配役によって近くに立つように）、手の位置の工夫</p> <p>効果音もあればもっと良い</p> <p>パネルの準備にかかる時間を短縮する</p>

	<p>拍手をくださっているのかぶせて挨拶のことばを言ってしまった</p> <p>準備のタイミングが悪かった</p> <p>絵本読み聞かせの際に、立ってみるのか座ってみるのか決めたい</p> <p>はらぺこあおむしを実演するときの立ち位置がわからなかった</p> <p>歌詞の配布をしたが、パネルの歌の歌詞の配布も検討が必要だ</p>	<p>利用者の方の顔を見て歌ったりせりふを言うことができた</p> <p>歌の果たす役割について実感した</p>	<p>絵本読みきかせの次にパネルの実演をするまでの間があいてしまわないようにする</p> <p>演目の終わりをわかりやすくする</p> <p>音程、歌詞暗記、歌唱、セリフの暗記、練習</p> <p>準備や片づけにも積極的に参加する、ゆっくりと読む、落ち着いて演ずる</p> <p>職員の方から「内容はわからなかったけど、歌が良かった」とのこと、わかりやすくする工夫が必要</p>
<p>第2回高齢者施設</p>	<p>周りが気になってせりふを忘れてしまった、歌詞を間違えた、歌いだしのタイミングを外した、どうしても視線を利用者の方と合わせることができなかった</p> <p>声やはなしの速度など、もう少し気をつける必要がある、はらぺこあおむしはもう少しゆっくりしたほうがよいか</p> <p>パネルシアターの台の位置を前に動かせばよかった、パネルの準備に時間がかかってしまった</p> <p>机の位置が利用者の方に近かったので配慮が必要だった</p>	<p>自分の役名を名札を提示しながら紹介することで、「〇〇が話している」といって楽しんでくださっていたので、ストーリーを想像しやすくなったのだと思った</p> <p>絵本を大きくしたので、見やすくなって見てくださったのだと思った</p> <p>殿様役をほめていた利用者の方もおられ、とても気に入ってくださったのだとうれしくなった</p> <p>発表に慣れてきて歌もきちんと歌うことができた</p>	<p>親しみのある歌を取り入れるのは大切で必要なことだと思った</p> <p>スーホの白い馬の始まりの際に、いきなり読み始めずに、絵本を見てくださるよう促したほうが良い</p>
<p>第3回幼稚園</p>	<p>高齢者施設と比べて子どもの場合は特にゆっくりとせりふを言ったりわかりやすい説明にする必要があると感じた</p> <p>スーホの白い馬のとき子どもが退屈しているように見えた。CDプレーヤーに気を取られている子もいた</p>	<p>高齢者施設のととき比べてせりふをスムーズに言えた</p> <p>スーホの白い馬とはらぺこあおむしでは、雰囲気異なるので心配したが、手遊びをしたことによってスムーズに進行できた</p>	<p>音楽劇はじっとして聞かねばならない演目なので、その前に手遊びなど入れてからだを動かすのも良いかもしれない</p> <p>はらぺこあおむしで子どもが口ずさむと保育士が「シー」と注意していたので、「一緒に歌ってね」など声をかけるなどすればよかったと思った</p>

	<p>高齢者施設の実践から切り替えられず、子どもにあわせた話し方ができなかった</p> <p>練習が足りない</p>	<p>手遊びは1回目で説明し、2回目には子どもたちが一緒にやってくれて、「メリークリスマス」と一緒に言ってくれてよかった。演目の間でよい切り替えになったと思う</p>	<p>子どもの人数や座り方によって、手遊びは立って行うのか、ひざ立ちかなど決める必要がある</p> <p>舞台と子どもたちとの距離があったので、もう少し近いほうが良い</p> <p>季節柄サンタクロースの手遊びをしたが、その前に説明を入れると良かったのかもしれない</p>
<p>第4回保育所</p>	<p>子どもがざわざわしていてもそのまま進めてしまったところがあり、落ち着いてから話をする、説明をすることが大切だと思った</p> <p>思ったより人数が多く声が届きにくくなってしまった</p> <p>きちんと静かに聞けるような環境を整えてから説明を始めるのが良かったかと思った</p> <p>ひざ立ちだったので子どもとの目線の差が少なくなり伝わりやすかったのではないかと思った、ひざがとても痛くて困った</p> <p>楽譜を見ずに歌うのを忘れて見てしまった</p>	<p>スーホの歌に合わせてリズムを取ってくれたのでうれしかった</p> <p>大きな声で歌えた、楽しく表現できた</p> <p>歌のときには、手をたたいてくれる子どももいた</p> <p>はらぺこあおむしではほとんどの子が真剣に見ており、最後の太っちょあおむしがチョウチョになったところの反応がとても良かった</p> <p>歌詞も間違えず、子どもの表情を見ながら表現できた</p> <p>練習を重ねるにつれて、自分自身に自信や余裕が出てきて、そのためか見てくださる方も楽しんでくださるように思えた</p>	<p>最初に手あそび的なものがあったのもよかったのかもしれない</p> <p>手遊びはもう少しゆっくりでも良かったかと思う</p> <p>年齢が低い子どもが多かったので手遊びはもう少しゆっくりしたらもっと楽しめたように思った</p> <p>手遊びをする際に立位か座位か、子どもの人数や様子によってもそろえる必要があると思う</p>

表4-1 高齢者施設職員 感想

高齢者施設職員	<p>高齢者の施設で実演すると、子どもたちに対して実演するときとは異なる楽しさや難しさがあった。しかし一緒に歌い、楽しんでいる姿を見ると私自身も楽しくなり、練習してよかったですうれしくなりました</p> <p>音楽劇より朗読のほうが良いのかと思ったりもしたが、楽しんでもらえた実感も得られたので良かったと思う。子どもに対することが多かったので、成人や高齢者がどうすれば楽しんでくださるかを改めて考える機会になった</p> <p>高齢者施設を訪問させていただいて、絵本や物語の内容が伝わる、伝わりにくいに関係なく、歌を歌ったり演じたりすることによって、泣いたり笑ったりしてくださる姿を見て、やってよかったなと思った。利用者の方々の何らかの刺激になればよいと思う</p> <p>子どもとは異なり、お話に入り込むよりも私たちを見てくださっている</p> <p>高齢の方でも絵本やパネルシアターを楽しんでくださっていることがわかった</p> <p>ふるさとの合唱のように、一緒に何かするという企画が良かったと思う</p> <p>口をはっきりあけて歌うと利用者の方も一緒に歌ってくださるとわかった</p>
---------	---

表4-2 幼稚園、保育所等職員 感想

幼稚園、保育所等	<p>高齢者施設では利用者の方が演目等をどのように感じたり思われたりするの不安な気持ちがあった</p> <p>成人が相手だと、楽しんでもらいたいという思いと、自分の姿がどう見られるのかということが気になった。今回子どもたちに楽しんでもらえる場作りができたか心配だったが、楽しんでくれたので良かった</p> <p>絵本を読むのと、今回のように絵本を題材にしたものを役柄に分けてせりふとして言うのと、どちらがどうというのではないが、わかりやすかったようなので良かった</p> <p>スーホは幼稚園の子ども向きではないと思う</p> <p>子どもは絵本を夢中になってみているようだった</p> <p>最初は役割を記したカードを見たり、私たちを見たりしていた子どもたちも、お話が進むと絵本を集中してみている</p> <p>4・5歳の子どもたちはじっと見つめていたが、年齢が低くなると他に気をとられたり、同じことを繰り返して言ったりなどして楽しんでいた</p> <p>対象となる人（高齢者、子ども）などに合わせてプログラムを変化させることや配置、立ち位置など工夫することを経験した、今後に生かしたい</p> <p>ひざ立ちすると、後ろのほうの子が見えにくそうだった</p> <p>普通の絵本読み聞かせもしてみたい</p>
----------	---

表4-3 感想（全体をふり返って）

全体をふり返って	<p>高齢者施設と保育所・幼稚園では反応が異なりやってみて楽しかった</p> <p>スーホの白い馬は話が難しかったが、歌があったことで入りやすくなったと思う</p> <p>馬が死ぬところでぎわついていた空気が静かになったので、物語の雰囲気を与えられたのだと思った</p> <p>緊張したが、発表後には、高齢者も幼児も楽しんでくれていることがわかって、楽しく行うことができた</p> <p>練習ごとに自覚を持ってとり組めるようになった</p> <p>幼児の前できれいな声で歌うという良い機会になった</p> <p>高齢者の方と交流できてよかった</p> <p>何回か繰り返し実演するうちに自分も安定してできるようになっていき、周りや利用者、子どもの様子を見ることができるようになった</p> <p>人前で実演するときは、きちんと自分が自信を持ってできるようにならねばと思った</p> <p>どの施設でも温かく迎えていただき、とても安心して表現できた</p> <p>笑顔の大切さを認識した</p> <p>皆が平等に役割遂行したらよいことも、練習時間の差がありできないこともあった</p> <p>一緒に練習しておくことや、きちんと他の人がしていることも自分のこととしてみておかねばならないと感じた</p> <p>自分の振り返りだけでなく、施設の職員や保育士、教員等がどのように思われたのか知りたい</p> <p>学校以外の人に見てもらい喜んでもらえる経験ができてうれしい</p> <p>協調性の重要さや一人ひとりの努力の必要性を感じた</p> <p>「授業だから」という感覚の学生もいた</p> <p>練習の必要性を強く感じた、実践の積み重ねの大切さを確認した</p> <p>物語の難易度はあるが歌を聴いていろいろな反応をしてくれたり、リズムをからだを動かして取ったりしてくれているところを見ると練習してよかったと感じた</p> <p>物語も普通に読み聞かせるのも良いが、歌があると雰囲気が変わり楽しめると思った</p> <p>私は歌を歌うのが苦手だが、参加してよかった</p> <p>不安だったが、一緒に活動し進めていくことの大切さを知った</p> <p>実践でしか感じ取れない表情や、実際に誰かに披露するからこそその楽しさ、やりがいを感じた</p> <p>またきてくださいとっていただけたことで、意欲や活力がわいた</p>
----------	--

「地域の子育て広場」における学生の学び —幼児教育学科の学生を対象とした調査から—

寺川 夫央、正岡 節子、松田ちから
玉井 智子、相澤みゆき、玉井 里美

Learning by students through activities in “child care open space for local residents” ~Based on the results of the survey for students of the Department of Early Childhood Education~

Fuo TERAGAWA, Setsuko MASAOKA, Chikara MATSUDA, Tomoko TAMAI
Miyuki AIZAWA, Satomi TAMAI

問題と目的

今治明德短期大学（以下、本学とする）における地域の子育て広場活動は、文部科学省による地（知）の拠点整備事業（以下、COC事業とする）の採択を受けた平成26年度にスタートした。この活動は、今治市の地域課題の一つである「親子が安心して集まれる場の整備」に対応するものであり、今治市子育て支援課と本学幼児教育学科との連携により運営している。本学で行う地域の子育て広場を通称「めいたんパーク」と呼ぶ。

めいたんパークの目的は、親子が安心して集まることができ、親子で楽しく遊びながら子ども同士、保護者同士の交流ができる「ふれあいの場」を設定することである。その場は、参加した親子、学生、教員、職員と一緒に楽しみながら学び合う場でもある。とりわけ、そこでの学生の学びは大学で行われる子育て広場活動の大きな特徴であり、注目すべき視点といえるだろう。

幼児教育学科では、平成27年度から、めいたんパークの活動を在学2年間にわたり開講される必修科目「総合演習」の中に組み込み、保育者を目指す学生が継続的に参加できるようにした。それに伴い総合演習を本学の地域志向科目に位置づけ、地域に貢献できる保育者の育成という、当該科目の目的をより明確にしている。

学生はめいたんパークへの参加により学内で地域の未就園児とその保護者と継続的に接する機会を得、今治市の児童館職員が企画した遊びのプログラムに直に関わる経験をする。また、2年次後半には、学びの集大成として学生自らがめいたんパークを企画・運営する立場に立ち、グループで計画、実践、振り返りを行う。これらの過程を通して学生はコミュニケーション能力、保育実践力を身に付け、親子と共に成長できる保育者、地域に根差し地域に貢献する保育者を目指していく。総合演習は本来、幼児教育学科での学びを統合する科目であるが、特に、めいたんパークの活動においては他の科目や実習等での学びを実践したり、検証したり、応用したりしながら学ぶことが求められる。つまり、めいたん

パークにおける学生の学びは幼児教育学科での学びを象徴するともいえる。

それでは、地域の子育て広場において学生は目的通り学びを達成しているのか。前著(正岡ら、2016)では、平成27年度のめいたんパークの取組について、2年生の振り返りの記述を分類してまとめ、考察を行った。そこでは、学生の学びとして、子どもや保護者とのかかわり方、具体的な保育技術などが挙げられ、目的に関わる学びを深めていることがわかった。一方、今後の課題として、学生一人ひとりの「保育・幼児教育における専門職としての学び」をより充実させるために「子育て支援事業への理解」「子ども、保護者等との関係形成」などの視点を盛り込んだアンケート等を実施し、本取組の教育的効果等について検証していくことを挙げた。

本著は前著に続き、本学での地域の子育て広場活動における学生の学びを検討するものである。今回は平成28年度に新たに作成した調査内容について学生に調査を行い、その結果を分析する。特に、学生はめいたんパークの取組をどう意識しているのか、また、めいたんパークでの自らの学びをどのように捉えているのか、さらに、これらの意識はどのように変化するのかを検討し、地域の子育て広場活動における学生の学びについて考察を行う。なお、調査は1、2年生ともに行ったが、今回は2年間を通して学びを深めたと想定される2年生の結果について振り返る。

方 法

平成28年度地域の子育て広場「めいたんパーク」での学生教育の概要

平成28年度4月、平成27年度の教育実践をもとに「めいたんパーク」の目的、学びの過程と目標、年間の運営案、振り返り記録用紙を冊子にして学生に配布し、総合演習担当教員が説明を行った。

冊子の一部を次に示す (Figure 1・Figure 2)。

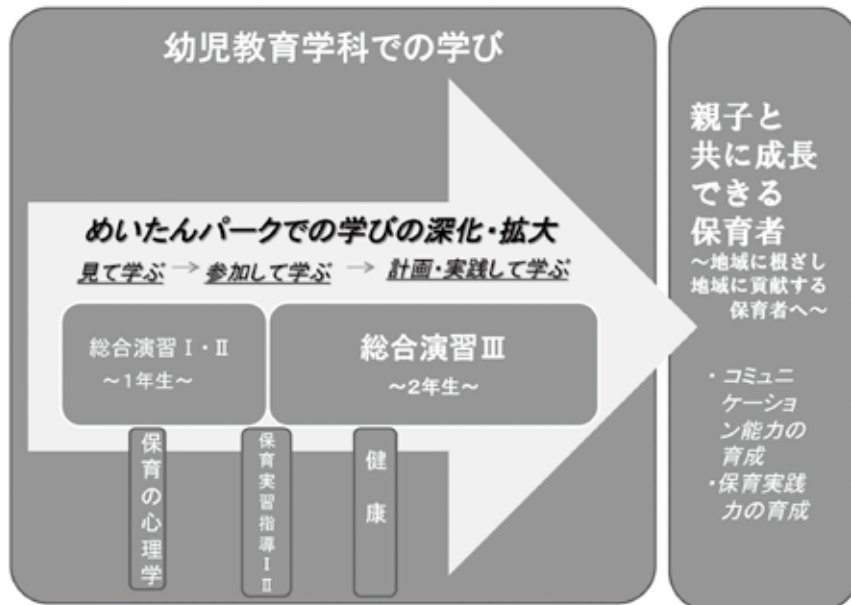


Figure 1 めいたんパークでの学びと目標を説明した図

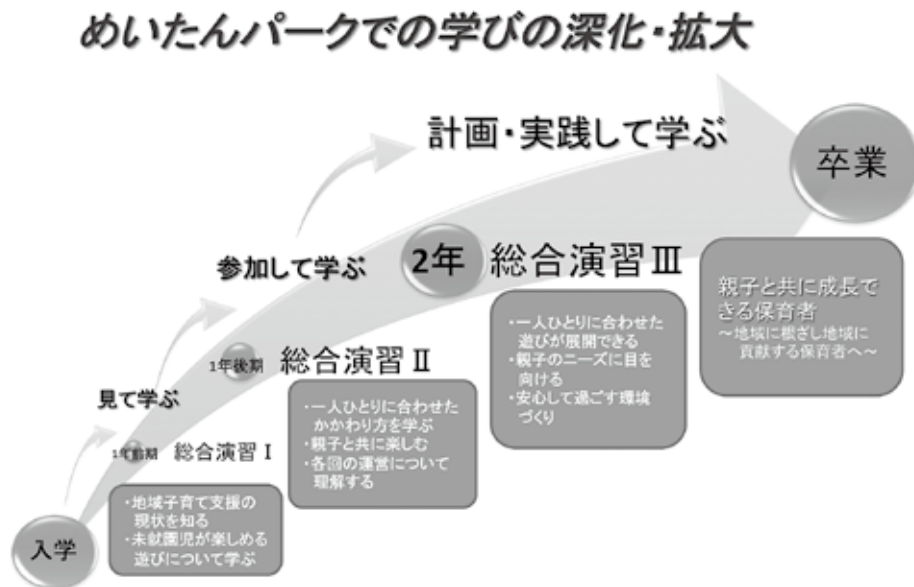


Figure 2 めいたんパーク（総合演習）での学びの過程と目標を説明した図

次に「めいたんパーク」における各回の学生の動きについて述べる。学生は、児童館職員により企画されたプログラムについて事前にCOC推進室職員から説明を受け、当日は、児童館職員、教職員とともに会場準備を行い、直前のミーティングにおいて役割分担等を確認、学生スタッフとしてプログラムに参加し、片づけまで担当する。参加後は、口頭での振り返りを行い、参加したグループのメンバーで反省点等を共有する。その後、個々に振り返り記録用紙を記入し、担当教員に提出する。

「めいたんパーク」は火曜日の午前中、主として本学大講義室で開催した。学生は教職員、児童館職員とともに会場準備等を行った後、午前10時ごろから参加親子を受け入れる。「めいたんパーク」の主たる活動である親子で楽しめる遊びのプログラムのプログラムは10時30分～11時30分に行った。遊びのプログラムは、通常の場合は児童館職員が企画および運営を行った。また、月に1回、子育て相談日を設け、保育の専門家が子育て講話、保護者への子育てへのアドバイスをを行った。

学生は、遊びのプログラムの中で、絵本の読み聞かせ、手遊び等の実践を重ねつつ、12月には、2年生で構成される3つのグループがそれぞれ、学生企画のプログラムを実践した。

平成28年度「めいたんパーク」の活動は年間38回開催され、通常プログラムの回では平均30組以上の親子が参加した。2年次の学生は通常開催では3グループ、イベント開催時には2グループに分かれ、年間を通して活動に参加した。その結果、2年次ではイベント回および学生主体の企画・運営による回を含め、一人の学生につき年間9回前後、子育て広場活動に参画することになった。

また、平成28年度には、「大学における地域の子育て広場活動の展開」をテーマとしたCOC事業のシンポジウムを本学で開催し、幼児教育学科の全学生が参加した。

なお、学生の多くは、1年次の幼稚園および保育所実習を経験後、2年次6月に幼稚園実習、10月に保育所実習、11月に施設実習をそれぞれ2週間程度経験している。さらに、希望する学生においては夏季休業中に児童館実習にも出向いている。通常の授業、また、これらの実習の前後に「めいたんパーク」での実践的な学びを重ねていくことになる。

調査の概要

めいたんパークへの取組およびそこでの学びの達成度を検証するために、学生対象の調査を実施した。調査の内容については、めいたんパークでの学びが教育目標に合うように平成28年度に新たに質問項目を検討したものをを用いた。学生は質問項目に従い、選択肢による回答および自由記述による回答を行った。調査は、学生の意識の変化を検証するために、前期終了時および後期終了時に同じ調査を実施した。なお、学生の率直な回答が得られるように、また、個人が特定されないように調査は無記名で行った。

調査対象

調査は幼児教育学科に所属する1・2年生全員を対象に行った。今回は平成28年度幼児教育学科2年次に在籍する学生（回答数:前期33人、後期26人）を対象に結果を分析する。

調査時期

1回目の調査は平成28年7月下旬（前期末）に行い、2年生では33人から回答を得た。また、2回目調査は平成29年2月初旬（後期末）に行い、2年生では26人から回答を得た。

調査内容

1. めいたんパークへの取組意識

めいたんパークへの取組に関する8項目である。質問項目についてはFigure 3に示す。各項目について、「あてはまる（5点）」「どちらかといえばあてはまる（4点）」「どちらでもない（3点）」「どちらかといえばあてはまらない（2点）」「あてはまらない（1点）」の5段階評定にて回答を求めた。

2. めいたんパークでの学びの達成度

めいたんパークでの学びの達成度に関する10項目である。質問項目をFigure 4に示す。各項目について、「十分できた（5点）」「どちらかといえばできた（4点）」「どちらでもない（3点）」「どちらかといえばできていない（2点）」「全くできていない（1点）」の5段階評定にて回答を求めた。

3. 観点別の学びの自由記述

めいたんパークにおいて「親子の関係を観察し、見守ること」・「子どもと関わること」・「保護者と関わること」・「スタッフと関わること」における学び、「事故や怪我が発生しないように気を付けたこと」「あなた自身にどのような技術、知識が必要だと思うか」「どのような子育て支援の専門性が高まると思うか」「学生主体のめいたんパークの取組として、今後どのような実践をしたいか」「保護者の方はめいたんパークに何を求めていると思うか」

か」「めいたんパークについての意見・要望・感想」を自由記述にて回答を求めた。

調査方法

調査は無記名で実施し、1回目調査、2回目調査とも同じ質問用紙を用いた。ただし、自由記述の質問の中で「学生主体のめいたんパークの取組として、今後どのような実践をしたいか」について、既に実践を終了した2回目の調査では「学生主体のめいたんパークの取組として、今後どのようなことをするとよいと思うか」と質問の仕方を変更した。

分析方法

めいたんパークの取組意識、学びの達成度については、5段階評価の得点をそのまま用いた。多数の項目において「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」または「十分できた」「どちらかといえばできた」といった肯定的な回答の割合が高かったため、学生の意識の変化をより捉えやすくするために1回目調査（前期末）、2回目調査（後期末）の平均値を指標とした。また、有意な差を検証するために各項目について1回目調査（前期末）と2回目調査（後期末）の平均値検定を実施した。今回は、調査内容の1および2について、結果の分析および考察をする。なお、自由記述の内容については、その一部について考察で触れる。

学生調査の結果

1 地域の子育て広場「めいたんパーク」への取組意識について

めいたんパークへの取組意識について8項目の時期別の平均値をFigure 3に示した。前期末と後期末の平均値検定を行ったところ、「子どもと主体的に関わることができていますか」「あなた自身の子育て支援に対する専門性が高まると思いますか」の2項目において前期末より後期末の方が5%水準で有意に高い値であった。また、「あなた自身の子育て支援に関する関心や刺激を引き出すものとなっていますか」の項目では、前期末より後期末の方が高い傾向がみられた（Table 1参照）。

各項目について、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」という肯定的な回答をした学生の割合は、いずれの項目も前期末より後期末の割合が高くなっている。特に、「あなた自身の子育て支援に関する関心や刺激を引き出すものとなっていますか」「あなた自身の子育て支援に対する専門性が高まると思いますか」の2項目では、前期末では88%、後期末は100%であり、全学生が肯定的な評価をしていた。一方、「保護者と主体的に関わることができていますか」の項目で肯定的回答をした割合は前期末が64%、後期末が73%であり、他の項目との比較において低い数値を示した。

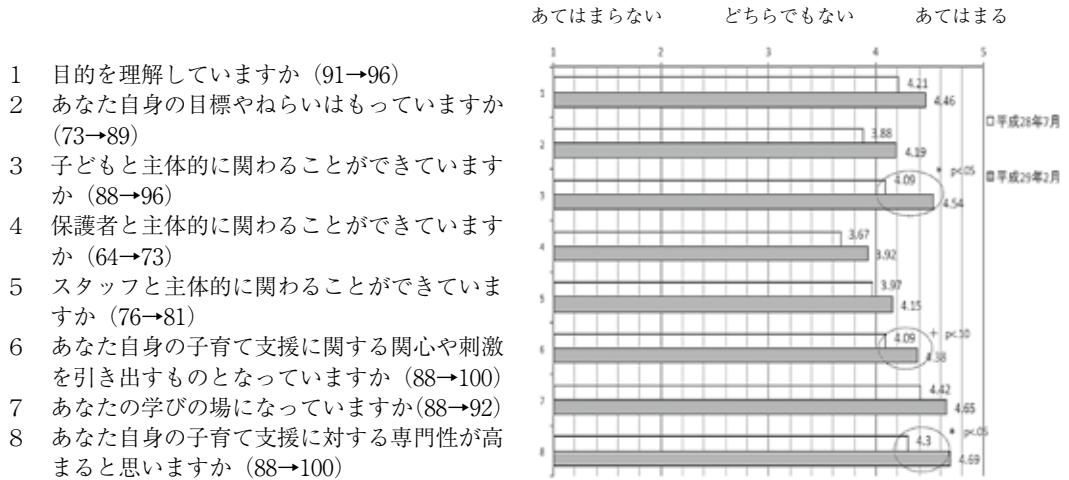


Figure 3 めいたんパークへの取組姿勢・態度8項目における1回目調査と2回目調査の平均値の比較

()内は「あてはまる(5)」「どちらかといえばあてはまる(4)」とした学生数の割合(%)の1回目調査→2回目の推移

Table 1 めいたんパークへの取組意識において平均値に有意な差(傾向)があった項目の結果

項目番号	項目	平成28年7月 (n=33) 平均値(標準偏差)	平成29年2月 (n=26) 平均値(標準偏差)	平均値検定 t値
3.	子どもと主体的に関わることができていますか	4.09 (0.77)	4.54 (0.58)	2.47*
8.	あなた自身の子育て支援に対する専門性が高まると感じますか	4.30 (0.77)	4.69 (0.47)	2.39*
6.	あなた自身の子育て支援に関する関心や刺激を引き出すものになっていますか	4.09 (0.68)	4.38 (0.50)	1.85+

+p<.10 *p<.05

2 地域の子育て広場「めいたんパーク」での学びの達成度について

めいたんパークでの学びの達成度について10項目の時期別の平均値をFigure 4に示した。前期末と後期末の平均値検定を行ったところ、「安心して過ごせる環境づくりができた」の項目において前期末より後期末の方が1%水準で有意に高い値であることがわかった。また、「未就園児が楽しめる遊びについて学ぶことができた」「一人ひとりに合わせたかわりを学ぶことができた」「親子のニーズに目を向けることができた」の3項目では、前期末より後期末の方が高い傾向がみられた(Table 2参照)。

各項目について、「十分できた」「どちらかといえばできた」という肯定的な回答をした学生の割合は、いずれの項目も前期末より後期末の割合が高くなっている。特に、「未就園児が楽しめる遊びについて学ぶことができた」は、前期末では85%であったが、後期末では100%であり、全学生が肯定的な評価をしていた。一方、「親子のニーズに目を向ける

「ことができた」の項目で肯定的回答をした割合は前期末が58%、後期末が73%であり、他の項目との比較において低い数値を示した。

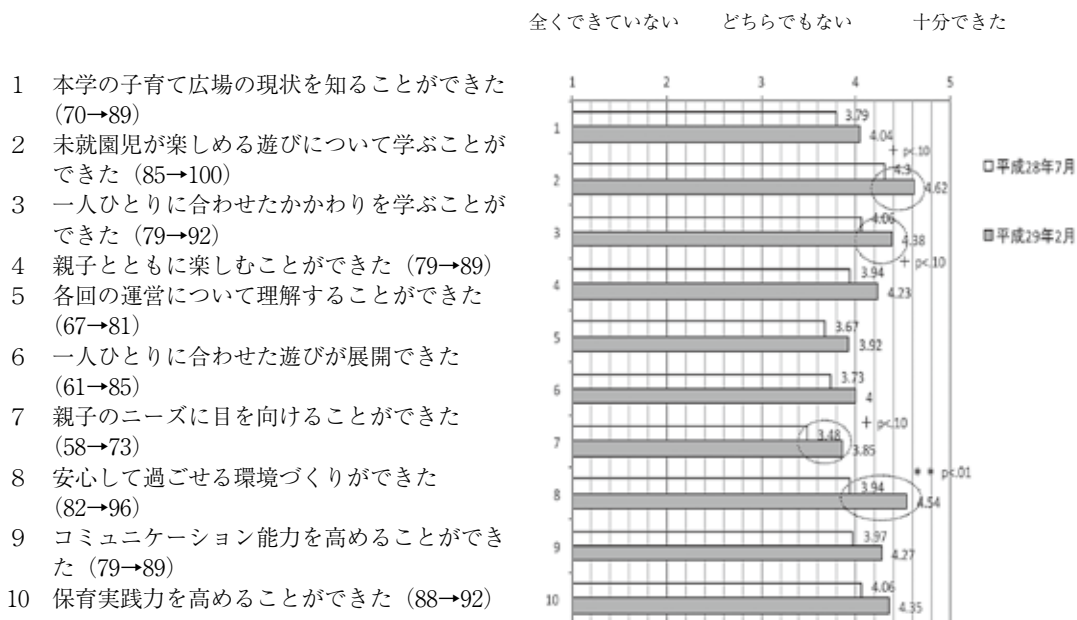


Figure 4 めいたんパークでの学びの達成度10項目における1回目調査と2回目調査の平均値の比較

() 内は「十分できた (5)」「どちらかといえばできた (4)」とした学生数の割合 (%) の1回目調査→2回目の推移

Table 2 めいたんパークでの学びの達成度において平均値に有意な差 (傾向) があつた項目の結果

項目番号	項目	平成28年7月 (n=33) 平均値 (標準偏差)	平成29年2月 (n=26) 平均値 (標準偏差)	平均値 検定 t値
8.	安心して過ごせる環境づくりができた	3.94 (0.66)	4.54 (0.58)	3.65**
2.	未就園児が楽しめる遊びについて学ぶことができた	4.30 (0.73)	4.62 (0.50)	1.96+
7.	親子のニーズに目を向けることができた	3.48 (0.76)	3.85 (0.83)	1.74+
3.	一人ひとりに合わせたかかわりを学ぶことができた	4.06 (0.79)	4.38 (0.64)	1.70+

+p<.10 **p<.01

考 察

ここでは、学生対象の調査結果を踏まえ、地域の子育て広場における学生の学びについて、子育て支援の専門性とめいたんパークの目的・目標、保護者への関わり、親子のニーズへの着目および安心して過ごせる環境づくりについて考察を試みる。

学生調査の結果から、本学の学生は子育て広場活動への参画により、2年次の学びの中で特に子どもへの主体的な関わり、自分自身の子育て支援に対する専門性について自己評価を高めていることがわかった。「めいたんパークへの参画により、どのような子育て支援の専門性が高まると思うか」についての自由記述では、「未就園児への対応、各年齢による接し方、コミュニケーション力、遊び方の提案、連携する力、保護者との関わり」といった内容が学生から回答された。これらは幼児教育学科で検討し、設定した教育目標のキーワードとも重なっている。それを裏付けるように後期末の時点では、ほとんどの学生がめいたんパークの目的を理解し、自分自身の目標やねらいをもっていると回答している。平成28年度は幼児教育学科としてこれまでの教育活動に加え、4月にはめいたんパークの目的、学びの過程と目標を視覚化し、学生に説明したこと、12月には大学における地域の子育て支援活動についてのCOC事業シンポジウムに学科全体で参加したこと等により、教職員および学生が目的、目標について共通認識を持つことができたのではないかと考えられる。

ほとんどの学生が子どもに対しては主体的に関わっていると意識しているのに対し、保護者と主体的に関わることができたと回答した学生の割合は、後期末で7割程度である。「保護者と関わることで何を学んだか」の自由記述では「あまり関われなかった」「もっと関われば良かった」との回答がみられ、一部の学生は保護者とのコミュニケーションの難しさを実感している。これらの結果は、そもそも保護者とかかわる経験が少ない学生にとっては当然とも言える。

森下ら(2014)、森本ら(2015)の子育て広場活動での学生教育に関する研究においても、親との関わり方を課題に挙げる学生の割合が高く、本学での調査結果を裏付けている。大学で行う地域の子育て広場の意義の一つは、保育者を目指す学生の学びのために、幼稚園、保育所等での実習では経験し難い保護者との関わり、また、親子との関わりを実践できる場になりうることである。学生にとってはこの場で子どもと一緒に過ごす保護者との実践的な関わりが学びの観点となる。

本学のめいたんパークの特長は、教職員、児童館職員、保育の専門家等、多様なスタッフが関わっていること、継続的に参加している親子、二人あるいは三人の子どもと共に参加する保護者が増えていることである。学生にとっては、保育者養成に関わる専門家が保護者や親子に関わるモデルを直に参照することができ、継続的に特定の保護者、特定の親子と活動を共にすることもできる環境である。また、複数の子どもと共に参加する保護者(主として母親)は学生スタッフに対し、子どもと一緒に活動してほしいというニーズが高いと考えられるだろう。このように保護者との関わりを学ぶ絶好の場において、学生が子どもを介した保護者との関わりの体験を重ねられるよう、大学として学生の学びを促進させていく役割がある。

めいたんパークでの学びの達成度において「親子のニーズに目を向けることができた」

と回答する学生は、前期末には6割に満たないが、後期末には7割以上になる。この結果は、他の項目と比べてみれば低い割合であるが、親子のニーズに着目する姿勢・態度は半年間のうちにも、十分伸ばしていくことができることを示唆している。「保護者の方はめいたんパークに何を求めていると思うか」との自由記述では、「安全に楽しめること、子どもが安心して過ごせる場、安心して遊べる環境、自分が安らげる、子育ての悩みの軽減、他の保護者との関わり」といった回答が出され、学生は、子育て中の保護者の姿を観察しながらその理解を深めていることを窺わせる。

今回の調査結果において特筆すべきは、「安心して過ごせる環境づくりができた」とする学生の自己評価が2年次の前期末より後期末の方が統計的にも明らかに高まっていることである。子育て親子にとって安全で安心できる環境づくりは、大学における地域の子育て広場の最大の目的であり、この目標において学生の自己評価による学びの効果が検証されたことは、我々が最も期待した結果であると言ってもよい。また、「めいたんパークで事故や怪我がないようにどのようなことに気をつけたか」の自由記述では、「子どもの視線で危険なところがないか注意する、子どもから目を離さない、危ない場所などは事前に確認しておく、とがったものを包んで丸くする、段差に注意する、危険を予測する」といった学生からの回答があり、この結果を支持している。

めいたんパークの会場は、普段は学生や地域の人が講義や講演で使用する階段状の固定席がある施設である。毎回、その舞台下のスペースにマットを敷き、危険な箇所には立ち入らないように段ボールで仕切りをするなどして場を設定している。学生は、めいたんパークに参加する度、スタッフとともに子どもにとってのリスクを極力減らすため様々な準備を行ったこと、12月には自分達で遊びのプログラムを立案し、環境設定を行ったこと等がこのような意識の向上につながったのではないかと考えられる。

今後の展望

本著では、学生を対象とした調査をもとに、2年次における学びを検証してきた。大学が行う子育て支援における学生の学びを検討している文献は、数々あるが、そのうち、桐川（2013）の研究を参照し、今後の展望につなげる（木村ら、2012；三輪・木澤、2014；森下ら、2014；松原、2015；森本ら、2015；岡澤・清水、2016）。

桐川（2013）は、子育て支援の保育活動への参加が保育者を志すことへの迷いを抱く学生への具体的な支援となる事例を報告し、「学内において安心して自由に活動できる子育て支援のフィールドで、友達や現場経験のある教員と共に長期にわたってじっくりと保育活動に取り組んだことにより、自己と向き合いながら保育観の形成を探究でき、迷いを解消するに至った」と考察している。

本学では、全員参加でめいたんパークでの活動に取り組んでいるが、保育者になる上での学びは一人ひとり様々であると同時に個の課題も多様である。例えば、学生の中には、学内での学習、また学外実習の学びが十分ではない場合も生じる。その場合、当然成果が出せず、評価も悪くなりがちであり、その結果、学生は保育者になることに不安を持ったり、保育職への就職を躊躇したりすることもある。大学における子育て広場は、学びの過程で迷いが生じた学生においても自らと向き合える場になるのではないか。そのためにはどの

ような条件が必要であろうか。この間に桐川（2013）は、「学生にとっても、安心して活動できる場であること、子ども、保護者、保育者、友達、教員など様々な人から学ぶことができる場であること、常にフィードバックできる環境であること」を挙げている。つまり、様々な立場の人が共に安心して活動でき、主体性をもって交流しながら共に学び合うことができる場であることが様々な課題を持つ個の学びにつながるということである。これは、まさに本学のめいたんパークのねらいともリンクする。今後は、個々の学生の学びの実現をさらに意識して場を設定するとともにその学びのあり方にも目を向けていきたい。

学生は子育て広場活動のみならず、幼稚園、保育所、施設等の学外実習を経験し、学生祭、学生発表交歓会等で地域の子どもたちに向けた劇を披露するなど、地域での実践を積んでおり、これら様々な体験により保育者になるための学びを積み重ねている。めいたんパーク、総合演習での学びは、本学幼児教育学科での統合的な学びであるが、カリキュラムにおける科目間のつながり、学びが統合されていく過程を可視化することが今後の課題である。「地域で貢献できる、コミュニケーション力、保育実践力をもった親子と共に成長できる保育者」の養成に向けた学生の学びをさらに検証していきたい。

文 献

- 岡澤哲子・清水益治 2016 子育て支援事業へのボランティア参加学生の学びについて
帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要 1 49-54.
- 木村龍平・花園誠・大沢裕・神戸洋子・浅倉恵子 2012 学生の「子育て支援活動」参画による保育実践力の教育効果の検討 帝京科学大学紀要 8 203-212.
- 桐川敦子 2013 子育て支援活動体験における学生の変容の契機—保育者を志すことへの迷いを抱いた学生に対する支援— 日本女子体育大学紀要 43 31-40.
- 正岡節子・松田ちから・上村聖子・相澤みゆき・玉井智子・寺川夫央・玉井里美 2016 本学における「地域の子育て広場」活動参画による学生の学び—地（知）の拠点整備事業での「ふれあいの場事業」（めいたんパーク）を通して— 今治明德短期大学紀要 39 41-48.
- 松原敬子 2015 子育て支援における学生の育ち 植草学園短期大学紀要 16 31-37.
- 三輪聖子・木澤光子 2014 子育て支援を通じた学生の学びに関する研究 岐阜女子大学紀要 43 105-112.
- 森下順子・村田和子・小笠原真弓 2014 「地域子育て支援」の強化に向けた地域と大学の連携に関する研究 和歌山信愛女子短期大学研究成果報告書 27-62.
- 森本美佐・小川純子・高橋千香子 2015 本学の子育て支援活動と学生教育の接続 奈良文化女子短期大学紀要 46 121-128.

謝 辞

本学の地（知）の拠点整備事業である「めいたんパーク等にご尽力いただいております今治市子育て支援課の児童館職員の皆様、保護者・子育て相談を担当していただいている越智ミドリ先生、その他関係各位の皆様にご協力いただき、心から感謝申し上げます。また、調査にご協力

をいただきました学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

付 記

本研究は、今治明德短期大学「地（知）の拠点整備事業」における平成28年度地域志向研究経費助成成果論文の一部である。

編集委員

上 甲 廣 文
土 岐 敦 子

執筆者紹介（執筆順）

藤 田 正 隆
上 村 友 希
相 澤 みゆき
玉 井 智 子
寺 川 夫 央
正 岡 節 子
松 田 ちから
玉 井 里 美

平成29年 3月25日 印刷

平成29年 3月31日 発行

編集発行者 今治明德短期大学
今治市矢田甲688

印刷所 原印刷株式会社
今治市喜田村1-2-1

REPORTS OF RESEARCH

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE

NO.40

CONTENTS

Regional-oriented subject "Nutritional guidance practice training" on lessonMasataka FUJITA.....	1
Support for "eating well" at the terminal stage The role of care workers in trials of <i>okuijime</i>Yuki UEMURA.....	13
Study of lesson method to cultivate professional practical ability in nurturing childcare ~ Consideration of learning from practice in childcare course theory and drawing work ~.....Miyuki AIZAWA.....	23
Image for the relationships with community ~ Practice report in the training course for the children's recreational facilitator ~Tomoko TAMAI.....	31
Learning by students through activities in "child care open space for local residents" ~ Based on the results of the survey for students of the Department of Early Childhood Education ~Fuo TERAGAWA, Setsuko MASAOKA, Chikara MATSUDA, Tomoko TAMAI, Miyuki AIZAWA, Satomi TAMAI.....	45

March 2017

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE