

共創福祉

2011年 第6巻 第2号

【原著論文】

- 村田 透, 川原 晶美, 大森あゆみ
造形活動を通じた子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ (2)
～子どもの「生きる力」の基礎をはぐくむ造形活動の環境～ 1

【実践報告】

- 鷹西 恒, 靄本 千種, 村田 透, 下田亜由美
富山福祉短期大学における地域サポートプログラムの実践研究
～発達障がい児の余暇支援を中心に～ 19

【研究ノート】

- 小出えり子, 境 美代子, 炭谷 靖子, 村井 嘉寛
「富山福祉短期大学生の喫煙実態調査」(平成19-20年度生) 49
- 河相てる美, 一ノ山隆司, 小出えり子
基礎看護学実習Ⅰ開始前の「バイタルサイン測定, 呼吸音・腸蠕動音聴取」に関する
学生の習得状況とその特徴 57

第4回教育研究会(2011.08.17開催)

【第Ⅰ部 教育講演】

- 安永 悟
協同による大学授業の改善: 学生の変化成長をめざして 65

【第Ⅱ部 教育シンポジウム: 学生のやる気を引き出す参加型授業の活用】

- 村井 嘉寛
「学生による授業評価」の集計結果から 71
- 竹ノ山圭二郎
心理学講義における参加型教材 73
- 河相てる美, 一ノ山隆司, 若瀬 淳子, 村田美代子
グループワークでの看護過程の学習における学生の困難性 75
- 竹田 好美
幼児教育学科の参加型授業の取り組み
～クリスマス会と演習科目『保育内容総論』の在り方を通して～ 77

造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ(2) ～子どもの「生きる力」の基礎をはぐくむ造形活動の環境～

村田 透 富山福祉短期大学 幼児教育学科

川原 晶美, 大森 あゆみ 社会福祉法人 西光苑 氷見ひかり第一保育園

(2011.02.21 受稿, 2011.10.27 受理)

要旨

本稿は、前研究である拙稿『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』の継続研究である。本研究では、平成22年度 氷見ひかり第一保育園における造形教室における実践を取り上げたものである。造形教室においては、子どもの造形活動が生涯にわたって主体的に生きていくための人格形成の基礎づくりの場や機会であるという認識の基、子どもが今を充実させながら生きる喜びを感じつつ、様々な学びや心情や意欲や態度を総合的・横断的にはぐくむことができるように活動環境の検討を重ねて実践してきた。

本研究で明らかになったことは、大人(教職員や保護者など)が様々な環境(もの、こと、人)の相互作用・相互行為に視野を広げて造形活動の設定を心がけることで、子どもたちは感性・好奇心・探究心・思考力を発揮して試行錯誤や創意工夫を楽しむことが可能になるということである。そのことが、お互いの思いやねがいや良さを交流・共感し合える人間関係の生成と、主体的に自分なりの表現世界(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)の生成へとつながり、子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみをより豊かにしていくといえよう。

キーワード: 「生きる力」の基礎、相互作用・相互行為、環境(もの、こと、人)

I. はじめに

本稿は、前研究である拙稿『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』(富山福祉短期大学紀要「共創福祉」2010年 第5巻 第1号、pp.1-15)の継続研究である。研究意図は、子どもの造形活動の場や機会が基礎的・基本的な知識・技能の習得に重きを置いて指導され・評価されるのではなく、子ども一人一人が個性を発揮させながら基礎的・基本的な知識・技能を習得すると共に、自らが主体的に判断し行動し自己を実現する過程の場であることを保障する教育法を探ることである。筆者が保障しようとするこの理念は、平成10年(1998)告示の学習指導要領で示された「生きる力」の理念を基にしている。

平成20年(2008)3月に保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領が改訂、平成21年(2009)に高等学校学習指導要領が改訂され、それぞれに告示された。この改定においては、「生きる力」の理念の共有が重視され、新しい保育所保育指針や幼稚園教育要領では、乳幼児期は生涯にわたる人格形成の基礎を培う時期として位置づけられ、子どもの「生きる力」の基礎をはぐくむ重要性が述べられている。

本稿では前研究における理論的枠組みと保育所

にて実践した造形教室で得られた結果を取り上げる。その上で、子どもの「生きる力」の基礎をより豊かにするにはぐくむために、造形教室の環境に検討を重ねて、計画・準備・実践してきた平成22年度の氷見ひかり第一保育園での造形教室について取り上げる。そのことで、子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみがより豊かに成されるための造形活動の環境について考察を行うこととする。

II. 本研究における理論的背景と子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみを支える視点 (前研究『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』から)

1. 新保育所保育指針、新幼稚園教育要領、新学習指導要領における「生きる力」

平成20年(2008)3月に保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領が改訂、平成21年(2009)3月に高等学校学習指導要領が改訂され、それぞれに告示された(以降、これらを「新保育所保育指針」「新幼稚園教育要領」「新学習指導要領」と表記する)。この改定に先立つ「平成19年度 文部科学白書」では、学習指導要領改訂の基本的考え方について、「答申における改訂

の基本的な考え方は、現行学習指導要領の「生きる力」をはぐくむという理念は、現在ますます重要¹であるとして、「生きる力」の理念の共有が重視され、「ゆとり」か「詰め込み」かといった二項対立ではなく、「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等の育成をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている」としている¹。

新学習指導要領における「生きる力」とは以下の内容である²。

- 基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力。
- 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。
- たくましく生きるための健康や体力 など

新学習指導要領が目指す「生きる力」の理念の実現は、保育所や幼稚園において重要な意味をもつ。新幼稚園教育要領においては、幼稚園教育の基本を「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と位置づけており、教育課程の編成においては、幼稚園と家庭の連携を図りながら、幼稚園教育の基本に基づいて展開される幼稚園生活を通して、「生きる力」の基礎を育成し、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとしている³。

新保育所保育指針においては、保育所の役割について、保育所は養護と教育を一体的に行うことを特性とし、環境を通して子どもの保育を総合的に実施する役割を担うとともに、保護者に対する支援を行うことや、保育士の業務と共に、保育所の社会的責任（子どもの人権の尊重、説明責任の発揮、個人情報保護など）が述べられている⁴。保育所保育において、昭和38年（1963）の文部省と厚生省の両省局長通知（「保育所のもつ機能のうち教育に関するものは幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと」）以降、現在に至るまで保育行政と教育行政は連動してきた⁵。新保育所保育指針においては、これまで以上に保育所と幼稚園や小学校との連携を明らかにしている内容となっている。

2. 「生きる力」の基礎と環境を通した乳幼児期の発達

幼稚園では幼児の主体的な活動としての遊びを十分に確保することが何よりも必要であり、生き

る力の基礎ともいべき生きる喜びを味わうことが大切であると新幼稚園教育要領のなかで述べている⁶。

また、新保育所保育指針においては、乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であり、特に身体感覚を伴う多様な経験を積み重ねることにより、豊かな感性とともに好奇心、探究心や思考力が養われ、それらがその後の生活や学びの基礎となると述べている⁷。

以上のことから、前研究では、子どもの「生きる力」の基礎について、以下のように整理した⁸。

乳幼児期は、子どもが遊びや日常生活を通して、能動的に様々な対象にかかわり、今を充実させながら生きる喜びを感じつつ、感性・好奇心・探究心・思考力といった生涯にわたって主体的に生きていくために必要な力の基礎を養う重要な時期である。そのなかで、子ども一人ひとりが自己を形成するとともに、自らを取り巻く社会への感覚を養うのである。これらのことが「生きる力」の基礎を意味するところといえる。

乳幼児期の子どもの「生きる力」の基礎をはぐくむ保育や教育の実現を目指す上で重要となるのが、子どもは環境との相互作用により発達していくという視点である。

新幼稚園教育要領では、「環境を通して行う教育の特質」について次のように述べている⁹。

教育は、子どものもつ潜在的な可能性に働き掛け、その人格形成を図る営みであり、それは、同時に、人間の文化の継承であるといわれている。環境を通して行う教育は、幼児との生活を大切にした教育である。幼児が、教師と共に生活をする中で、ものや人などの様々な環境と出会い、それらとのふさわしいかかわり方を身に付けていくこと、すなわち、教師の支えを得ながら文化を獲得し、自己の可能性を開いていくことを大切にした教育なのである。

環境を通して行う教育において、他者（特に大人、教師）の存在の重要性が述べられている。子どもの発達と他者との関係性について、前研究では浜田寿美男が述べる身体の両義性について取り上げてきた¹⁰。浜田は、子どもの自我形成において、身体の両義性を通して、人は生まれた直後から前の世代と生き合うなかで意味の世界を敷き写し、ことばの世界を敷き写して、共同の世界を広げ、そのなかでことばを主軸とする〈能動-受動〉の回

路とネットワークを張り巡らせるとしている。この〈能動-受動〉の束としての構図が「私」(自我)と定義している¹¹。

さらに、環境を通して展開される保育や教育は、子どもと他者以外にも様々な要素から構成されている。新保育所保育指針では「保育の環境」について、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがあると述べている。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるように、計画的に保育の環境を構成し、工夫して保育しなければならないとしている¹²。

身の周りの様々な環境と学びの成り立ちについて、松本健義は、学ぶ(learning)ということは、子どもが行為により他者とともに新たな意味世界(meaning)を生成する実践(practice)であり、生成された意味世界の経験(experience)でもあるとしている。それは他者との共同による意味生成の実践であり、意味を生成する実践の社会的関係(community)が他者との相互行為によりつくりかえられていくことでもあるとして、学びを環境との関係性の生成という視点からとらえている。その上で松本は、子どもの造形的表現活動における学びについて取り上げ、次のように述べている¹³。

造形的活動においては、つくり表す活動を媒介にして他者と共に、もの、こと(行為、活動、出来事、経験、志向等)、人とかかわりあう過程で、子どもが自分の感じ方、考え方、行い表し方を働かせて、もの、こと、人の意味をつくり変え、文化的世界、社会的世界、自己の経験的・活動世界をつくり、世界相互の関係性をつくり変えていく。学ぶことは活動をとおした世界の生成(現われ)である。

以上のことから、前研究において、保育や教育の場や機会における造形活動を通した「生きる力」の基礎のはぐくみを以下のように定義してきた¹⁴。

子どもは造形活動において、身体の両義性をはたらかせながら、もの、こと、人との相互作用・相互行為の関係性のなかで、感性・好奇心・探究心・思考力をはたらかせ、身の周りの世界を自分なりの何事かの意味ある出来事として生成する行為に取り組んでいると理解する必要がある。そして、保育士・幼稚園教諭は、その様な子どもの造形行為や日常生活が、生涯にわたって主体的に生きていく

ための人格形成の基礎づくりの場や機会となるよう、子どもが今を充実させながら生きる喜びを感じつつ、様々な学びや心情や意欲や態度を総合的・横断的にはぐくむことができるようにかかわっていくことが求められるといえる。

これらのことを一体的に継続して取り組むことが、造形活動を通した「生きる力」の基礎のはぐくみといえる。

3. 子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみを支える視点

前研究においては、これまで述べてきた理論的枠組みに基づき、氷見市立若葉保育園にて造形教室に取り組んできた。そこにおいて、造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみを支える以下の三つの視点を得ることができた¹⁵。

【視点1】日常生活における子どもの人間関係

造形教室において、子どもたちは、造形活動に取り組むつつ、保育所での日常生活における人間関係と密接にかかわりながら、感性・好奇心・探究心・思考力をはたらかせ、他者のそれと交換したり比較したり共感したりするなかで、一体感や安心感や喜びなどを共有し、自分なりの世界をつくりだしている。

【視点2】大人(教職員や保護者)による子どもの行為・表現世界への共感的態度

大人による子どもが主体的・意欲的に取り組むことができる活動内容の設定が重要であると共に、大人には子ども本人の思いやねがいを受け止め、子ども自身が納得して自分なりの表現を実現できるかかわりが必要となる。子どもにとって自分なりの表現が大人に認められたという実感は、「生きる力」の基礎としての今を生きる喜びや主体性や自己肯定感をはぐくむ上で重要といえる。

【視点3】子どもの自分なりの「見立て」「試行錯誤」「創意工夫」を保障する

子どもたちは自分なりの世界を、施設設備や道具・材料や季節や年齢・発達や人数などの造形活動を構成する環境との相互作用・相互行為の関係性のなかで、多様に展開させている。子どもたちは「見立てる」「試行錯誤する」「創意工夫する」が保障された場や機会において、主体性や意欲を発揮して自分なりの

世界づくりだし、他者のそれらと共感したり比較したり模倣したりする交流のなかで、他の子どもや大人との人間関係もつくりだしている。

Ⅲ. 平成22年度 氷見ひかり第一保育園における造形教室の実践について

1. 研究方法

これまで述べてきた前研究の成果は、造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみを探る過程の一つといえる。子どもの事例は様々な活動環境において無限に広がっている。

ゆえに、本研究においては、前研究における姿勢の継続と成果を踏まえつつ、前研究とは異なる保育所にて造形教室を計画・準備・実践することとした。そして、子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみがより豊かに成されるための造形活動を構成する様々な環境の構成要素(もの、こと、人)との相互作用・相互行為に特に注目して、実践事例の分析・考察を行うこととした。

以下は、本研究の研究方法である。

【共同研究構成メンバー】筆者、主任保育士、年長児担任保育士

【研究方法】

- ① 共同研究構成メンバーが中心となり、年間を通した造形教室の計画案作成（【資料1】「平成22年度 造形教室年間計画」参照）。
- ② 造形教室の各活動の実施（年間 計8回実施）。
- ③ 各活動の後、活子どもたちの様子や作品を取り上げたお便り（「ふくたんアートニュース」）を作成（【資料2】「ふくたんアートニュース」参照）。保育所を利用している子どもの全家庭に配布。
- ④ 各活動の後、共同研究構成メンバーによる振り返り（口頭での意見交換や「造形教室記録」による振り返り）。造形教室を構成する様々な環境の構成要素（もの、こと、人）との相互作用・相互行為に注目して、子ども個々の振り返りを実施。
- ⑤ 保護者アンケート（「保育園の造形教室に関するアンケート」）の実施（6回分の活動終了時点にて実施）。
- ⑥ 年間を通した造形教室の振り返り、本研究を取り上げた紀要作成。

2. 造形教室の概要

【実施場所】社会福祉法人 西光苑 氷見ひかり第一保育園（富山県氷見市）

【対象児】年長児（9名 男児5名、女児4名）。

【実施期間、活動回数】平成22年4月からの一年間。月一回の実施を目安として計8回。

【活動時間】活動内容を十分に楽しむことを目的として、約90分（午前10時～11時半頃）。

【活動の位置づけ】氷見ひかり第一保育園では、通常3～5歳児混合の縦割り保育を実施しており、組は二つある（にじ組18名。年長児5名）（たいよう組18名。年長児4名）。造形教室は、年長児のお楽しみ活動と位置づけた。

【各活動内容】活動内容に関しては、季節や行事・文化にかかわるものを主題とした。造形表現活動の分野に関しては、平面表現（絵画表現）、立体表現、使って楽しめるもの（オモチャ）など多様な内容を取り入れた。活動に使う素材は、季節感があるもの（葉・実など）や、視覚（色・形など）や触覚（やわらかい・硬いなど）や聴覚や嗅覚にはたらきかけるものを随時・継続的に使用した。道具に関しては、活動内容に応じてクレヨンや絵具やカラーペン、ハサミ、のり、ボンド、ホチキスなどの多様な道具を使用した。活動内容によって、自分の表現意図に基づき、使用したい素材や道具を選択することも行った。

【各活動の進行（「導入・展開・まとめ」）】造形教室での子どもたちの活動は、筆者が設定した「導入・展開・まとめ」という一連の流れのなかで進行してきた。「導入」段階において、筆者は子どもたちへ「活動の内容（季節や行事・文化に関する内容も含む）」や「活動において使用する基本的な道具や素材と使用方法」の説明と実演を行なう。子どもたちが活動に取り組む「展開」段階では、個別や時にはグループでの活動となる。「導入」時、筆者から子どもたちへ、活動内容の実演や作品例の提示を行うが、その意図は、子どもたちが活動内容への見通しを持つための例の提示である。その後の「展開」の段階において子どもたちは、道具や素材を使用するなかで、感性・好奇心・探究心・思考力をはたらかせ試行錯誤や創意工夫や自他の表現を交わす実体験を通して、自分なりの表

【資料1】社会福祉法人 西光苑 氷見ひかり第一保育園 『平成22年度 造形教室年間計画』

【造形教室の目標】 感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにし、「生きる力」の基礎をはぐくむ
 【対象】年長児 9名 【時間】10:00～11:30頃 【実施月日】4月～8月(第三木曜日 午前)、9月～3月(第三火曜日 午前)

実施日時	造形教室 活動名	活動のねらい	活動の内容	保育園の主な行事
① 4月22日(木) am	絵具で遊ぶ (様々な線、重ね塗り、たらし、吹くなど)	活動テーマを手がかりに、素材の特性について学び、イメージを膨らませて、おもいのままに自分なりの表現を楽しむ。	水性絵具の特性や様々な表現方法(様々な線、重ね塗り、たらしなど)について学ぶなかで、色や形について感じ考え想像を膨らませながら、自分なりに表現することを楽しむ。	入園式
② 5月20日(木) am	○△◇からひろがる世界 (ハンコでスタンピング表現) ※親子で参加(保育参観)	活動テーマを手がかりに、身の周りの○△◇から構成されているものについて学び、イメージを膨らませて、おもいのままに自分なりの表現を楽しむ。	自らの体験や身の周りのものを手がかりに、○△◇から構成されているものについて学び、イメージを膨らませながら、自分なりのスタンピング表現を楽しむ。	降誕会、春の遠足
③ 6月24日(木) am	透明カラーシートでつくる七夕飾り	季節の行事(七夕)を手がかりにして、活動テーマについてイメージを膨らませ、感じたこと・考えたことを自分なりに表現して楽しむ。	七夕にかかわる話を聞くなかで、七夕の意味を理解し、自分なりの七夕飾りのイメージを豊かにする。 素材の特性(カラーやキラキラのシートなど)をいかし、七夕飾りづくりを楽しむ。	
④ 7月22日(木) am	つるして飾る、ぼく・わたしの海	活動テーマを手がかりに、海の生き物の種類や特徴について学び、イメージを膨らませて、おもいのままに自分なりの表現を楽しむ。	海の生き物の種類や特徴について学んだり、自らの体験を手がかりにしてイメージを膨らませながら、様々な道具・材料を使用して表現を楽しむ。 自他の関係のコミュニケーションのなかで、表現行為の多様性や共につくる楽しさを味わう。	七夕のつどい、小さくお城観劇、夏のつどい
8月				盆会
9月				国際交流
⑤ 10月19日(火) am	様々な素材を貼って表現する	季節にかかわる様々な素材に触れ、感じたり考えたり想像したことを自分なりに表現することを楽しむ。	季節にかかわる様々な素材の色や形や感触などを学び、感じ・考え・想像を膨らませながら、ハサミやボンド等の道具を使用して、自分なりに工夫して表現することを楽しむ。	運動会、秋の遠足、馬とのふれあい
⑥ 11月16日(火) am/pm (※一日使用)	つくって遊ぶ (エア・カーづくり&ゲーム) ※協同活動 ※氷見ひかり第一保育園、柳田保育園 交流活動	・工作の組み立てを理解しながら、感じたことや想像したことを工夫して表現する。 ・集団での遊びのルールを理解しながら、自らも体を動かして遊びを楽しむ。	・工作の組み立てを学びながら、厚紙(エア・カーの設計図が描かれたもの)を切ったり、はったりしながら、エア・カーをつくる。 ・エア・カーにカラーペンや色鉛筆を使って模様を描き、自分なりのデザインを楽しむ。 ・自分がつくったエア・カーを使用して、全身を使ってレースを楽しむ。 ・ゲームのルールを理解し、他の子どもたちと共に楽しむ。	発表会
12月				成道会、もちつき会
⑦ 1月18日(火) am	鬼の顔を描く (顔の構成の理解)	季節の行事(節分)を手がかりにして、活動テーマについてイメージを膨らませ、感じたこと・考えたことを自分なりに表現して楽しむ。	節分の豆まきにかかわる話を聞くなかで、その意味を理解し、自分なりの節分のイメージを豊かにする。 素材の特性(クレヨンや毛糸など)を感じながら、鬼の顔の表現を楽しみ、顔の構成を理解する。	ふれあいカルタ会
⑧ 2月15日(火) am	おひなさまづくり (紙テープの模倣接着)	季節の行事(ひな祭り)を手がかりにして、活動テーマについてイメージを膨らませ、感じたこと・考えたことを自分なりに表現して楽しむ。	・ひな祭りにかかわる話を聞くなかで、その意味を理解し、自分なりのひな祭りのイメージを豊かにする。 素材の特性(紙テープ、カラーモールなど)を感じながら、おひなさまの表現を楽しむ。	豆まき会、涅槃会
3月				ひなまつり会、卒園式

【資料2】「ふくたんアートニュース」(B4判)

ふくたんアートニュース

2010年 錦秋号

No.36
2010年 10月20日
富山福祉短期大学 幼児教育学科
(Tel 0766-55-5567)

【制作・編集】
幼児教育学科
造形研究室(村田 透)
E-mail: tmurata@teurayama.ac.jp

『様々な素材を貼って表現する』(氷見ひかり第一保育園 年長児の子どもたちと)



子どもたちは、自分で好きな素材を選びつつ、それらを画用紙の上で並べたり、つなげたり、曲げたり、ハサミで切ったりして自分なりの表現世界をつくり出していました。今回の活動では、ハサミや木工用ボンドも使用しましたが、子どもたちはその道具の特性も学びました。モールやスポンジを切るための力の入れ具合、ボンドを素材に塗る方法や置や乾くまでの時間などです。

その様な自分の世界づくりを進めながら、時には新たな素材を探しにいたり、他の子どもたちの作る姿で発見したり、面白そうなことを試してみたり、実際の活動を通して、試行錯誤をしながら創造性を膨らませる活動に集中していました。

活動の後、子ども一人ずつ、自らの表現世界について発表しました。子ども一人ひとりの世界には、様々な思いや物語が詰まっています。そして、それを見る人によって、様々な新しい物語が思い描かれます。作品は保育園に展示しておりますので、是非ご鑑賞下さい。

『様々な素材を貼って表現する』を行ないました

日時:平成 22年 10月 19日(火) 10:00～11:30
 場所:社会福祉法人西光苑 氷見ひかり第一保育園
 対象者:年長児(8名)

この活動は、富山福祉短期大学の村田(造形担当)が「季節(秋)にかかわる様々な素材に触れ、感じたり考えたり想像したことを自分なりに表現することを楽しむ」をねらいとして、氷見ひかり第一保育園のご協力をいただき実施したものです。

活動のはじめに、子どもたちは秋の季節の特徴についてお話を聞きました。さらに、今回の活動で使用する様々な素材の特徴についてもお話を聞きました。

この活動で使用した素材は、ドングリやヒマワリの実や種、葉、ススキや木の枝、綿、毛糸、カラーモール、カラスポンジ、スパンコールなどです。子どもたちは、それらの素材を実際に手に取り、形・色・重さ・匂いなどを感じイメージを膨らませていきました。

現世界をつくりだすことに取り組んできた。

「まとめ」段階では、保育者と子どもが皆の作品を鑑賞するなかで、子ども自身が自らの学び・発見・工夫したなどを発表したり、筆者より子どもへ「頑張っていたこと」や「好奇心をはたらかせて集中していたこと」などを伝えたりしてきた。

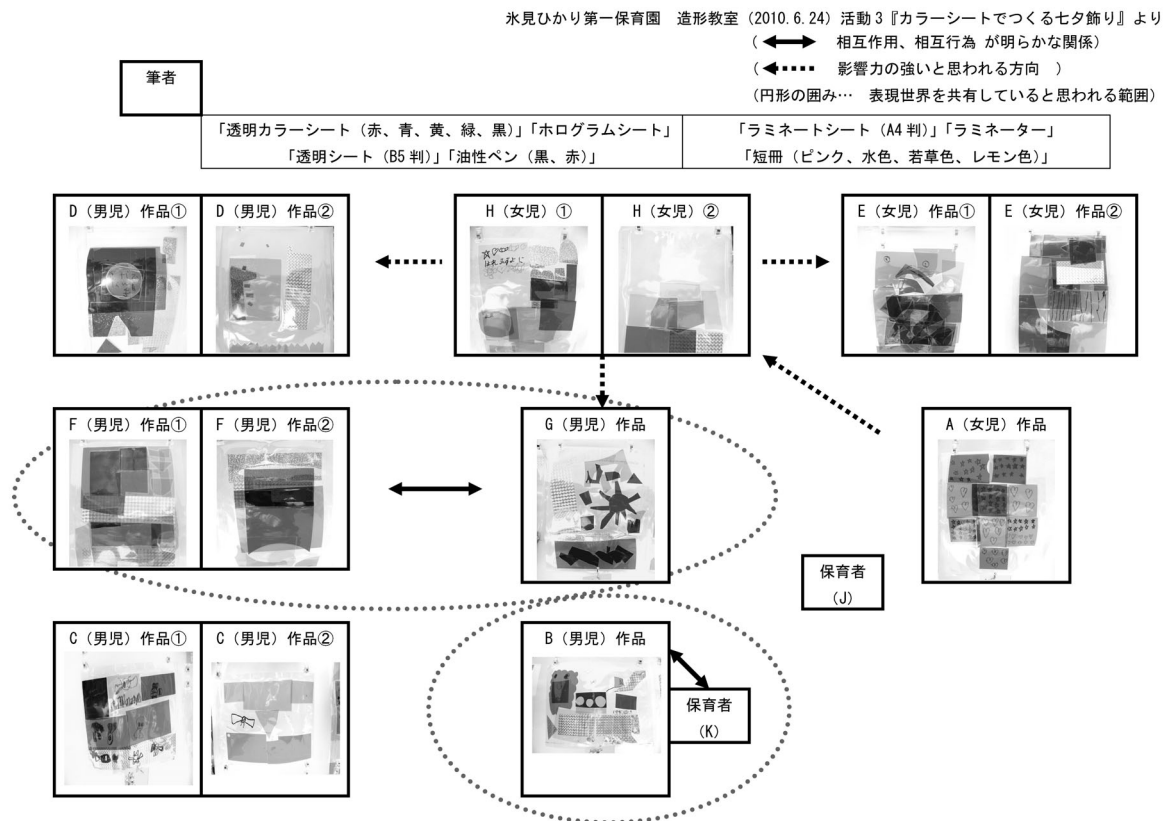
【作品展示・鑑賞】作品展示に関しては、保育園の遊戯室・廊下・玄関周辺に展示して、年長児自身、他の子ども、職員、保護者などが鑑賞できるよう

にしてきた。

3. 倫理的配慮

本研究の開始の際、氷見ひかり第一保育園の施設長や職員に対して、拙稿『造形活動を通じた子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』の継続研究である旨を資料配布・説明して、了承を得た上で、計画・準備・実践に取り組んできた。また、造形教室に関する保護者アンケートの実施やお便り（「ふくたんアートニュース」）の作成・配布、本研

【資料3】造形活動における相互作用・相互行為（室内環境を基に）



【写真1】Fくんの様子



【写真2】作品を光りにかざす子どもたち

この活動の「導入」段階にて、子どもたちは、筆者の「七夕伝説」についての紙芝居を観賞した。その後、子どもたちは、「頑張りたいことや」「○○○したいこと」「大人になったら」などの願い事を考えながら、自分が好きな透明カラーシート（赤、青、黄、緑、黒）やキラキラシート（ホログラムシート）を選んだ。そして、透明シート（B5判）の上に、自ら選んだカラーシートを切ったり、貼ったり、重ねたり、カラーペンで何かを描き加えながら、自分なりの七夕飾りを表現していった。

活動の「展開」段階にて、子どもたちは、透明カラーシートに対して期待を膨らませていたが、いざ手に持って造形表現を行うとなると、なかなか取り組めない様子であった。そのなかで、Eちゃんは、筆者の「透明カラーシートの色が重なると異なる色に見える」という発言に興味を持ち、色の重なりを楽しみはじめた。そして、カラーシートや作品を手を持って光にかざすと、色が透けて色が鮮やかになったり重なって変化したりすることが嬉しかったようで、何度も光にかざしてはシートを重ねていった。

Fくんについて、はじめに迷っていた様子から、保育者(J)は子どもの想像が膨らむための援助として「夏に行きたいところある？」と問いかけた。Fくんは「海に行きたい」と答え、青いシートを大きく切って貼りはじめた。その後、保育者(J)の「海に何がいる？」の問いかけに対し、「魚がいる」と答え、自分なりの「夏の海」の表現を膨らませていった。その隣の席のGくんも「海」を表現していたが、カラーシートを細かく切って「太陽」「空」を表現したり、「魚やタコ」を「海水」に見立てた青いシートに重ねて貼っていた。この二人は隣同士に座り、お互いの様子を見聞したり素材とかかわったりしながら、お互いの表現世界を交流・共感しつつ、それぞれが自分の「海」の表現を楽しんでいた。

この日の天気は、初夏の日差しが感じられる快晴であった。活動後、子どもたちと筆者は園庭にでて、自分の作品を太陽にかざして色が透けている様子を楽しんだり、地面に色が反射することの不思議さも感じたりするを行った。後日、保育者から、「年下の子どもたちや保護者へ自分の発見や楽しかったことを伝える姿があった」と報告があった。

(2) 活動4『つるして飾る ぼく・わたしの海』 (7月)より

(【資料4】「活動環境図 つるして飾る ぼく・わたしの海」、【写真3、4】参照)

この活動の「導入」段階にて、子どもたちは、筆者が示した海の生物の写真（熱帯魚、カメ、イルカ、クジラ、タコ、イカ）を見ながら、生物の種類や色・形について学んだ。その後、子どもたちは、一人ひとりの「海」の土台となる水色の「渦巻きシート」（A4判）をハサミで切った。次の段階として子どもたちは、筆者が設定した9種類の海の生物の塗り絵（「タイ」「ヒラメ」「熱帯魚」「タコ」「イカ」「カニ」「イルカ」「クジラ」「カメ」）のなかから、好きな塗り絵を二種類選び、クレヨンで色を塗った。色を塗り終えた後、それをハサミで切り取り、さらに「ヒトデ」「巻貝」「ホタテ貝」の絵も切り取った。最後に、切り取った海の生物の絵と様々なカラーモールを、先の「渦巻き」に飾り付けて、自分なりの「海」の表現に取り組んだ。

子どもたちは、「渦巻きシート」をハサミで切る段階で、お互いに「長ーい！」と言って自分の背丈ほどの長さになる「渦巻き」を手を持ち、全身を伸ばして見合っていて楽しんでいた。また筆者の「これが皆の海になる」という発言を受けて、子どもたちは「これ海だって!」「波みたい!」と期待や好奇心を膨らませていた。

好きな海の生物の塗り絵を二種類選び、クレヨンで色を塗る際、子どもたちは筆者から「この様な色・模様の魚がいたら楽しいなということ想像しながら」という発言を受けつつ、色塗りに取り組んだ。「カメ」「イルカ」を選んだGくんは、筆者が「導入」段階で示した作品例を手がかりにしながら、自分なりに考えて「虹色のイルカにする!」と言い、「イルカ」の体を緑・青・オレンジ・ピンク色に塗り分けていった。

また、Eちゃんは、「タコ」「イカ」を選んで色を塗っていた。Eちゃんは、筆者が提示した海の生物の写真を手がかりにして、「タコ」を赤く塗り、「イカ」の耳や胴体を黄土色や茶色に塗った。この様子について、保育者から「Eちゃんの保護者は水産業であり、日常の家庭で見慣れている海の生物を表現したかったのではないか」と話があった。

三人並んで座って取り組んでいたHちゃんとAちゃんとIちゃんは、お互いの表現世界を交流・共感しながら表現活動を楽しんでいた。特にHちゃんとAちゃんは、同じ「カメ」「イルカ」の絵を選び、色塗りも「カメ」の甲羅を黄緑色で塗り、「イルカ」を水色で塗る内容まで同じである。保育者

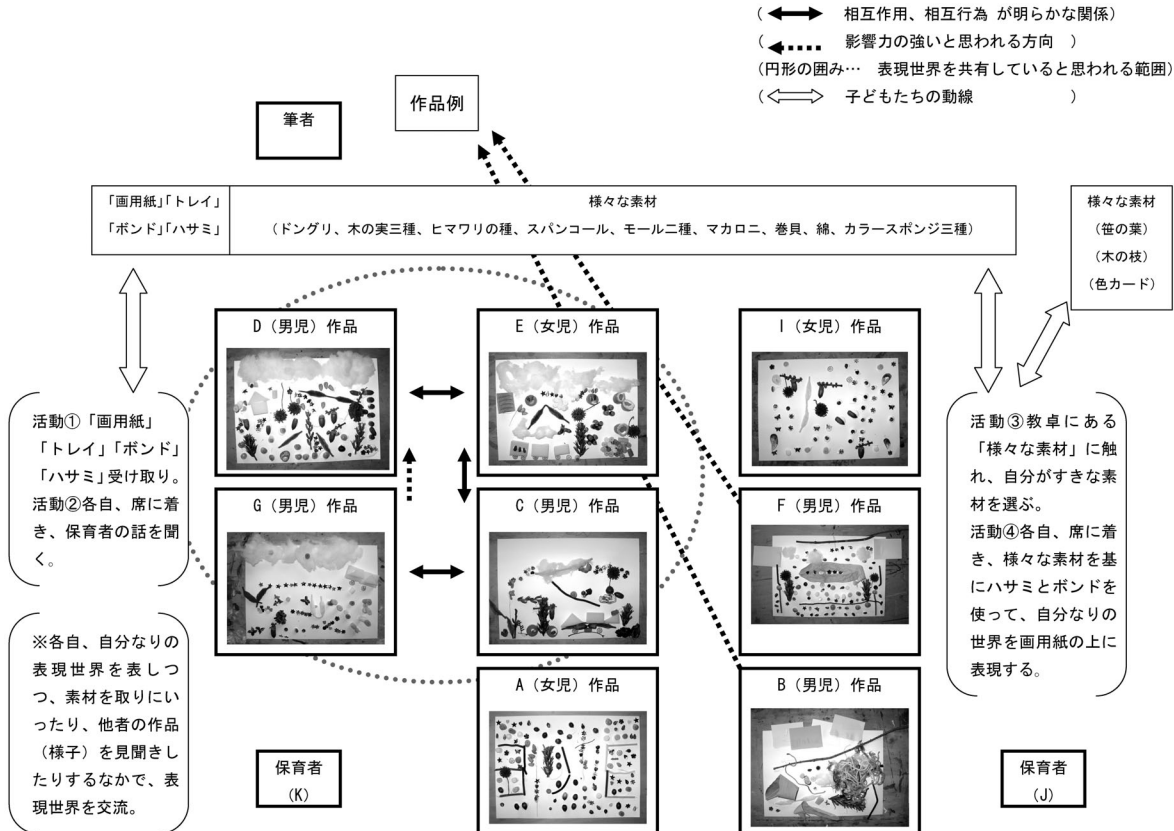
(J)の「好きな色を塗っていいんだよ」という言葉に対し、二人は「だって、同じ色にしたいもん！」と応えていた。この時期の保育所での日常生活において、HちゃんとAちゃんはお互い仲良しで、行動を共にすることが多いが、関係性においては、AちゃんがHちゃんを頼りにすることが

多いようであった。

この活動におけるAちゃんとHちゃんのように、子どもの表現行為には、日常生活における人間関係が反映されている。Aちゃんは、今回の活動において、何事かを感じ・考えて、時には迷ったり不安になったりする状況のなかで、頼り

【資料5】造形活動における相互作用・相互行為(室内環境を基に)

氷見ひかり第一保育園 造形教室(2010.10.19)活動5『素材を貼って表現する』より



【写真5】素材選びを楽しむ様子



【写真6】Eちゃんの様子

にしている他者の表現行為に自らの身体を共鳴・共振させていたといえる。そのなかで、Aちゃんは、安心感や一体感や活動に対する見通しを得ながら、自分なりの世界をつくりだしていたといえる。

子どもたち全員に視野を広げると、子どもたちは自分なりに思いやねがいを抱きつつ活動に取り組むなかで、周囲の保育者や他の子どもの会話や表現する姿や作品を見聞きしたり試したりというように、身体感覚の全てをはたらかせ、直接・間接的に環境の構成要素（もの、こと、人）と相互に作用し合って表現行為をつくりだしている。先に取り上げたGくんは、筆者が提示した作品例を基にしつつ自分なりの表現に取り組んでいたが、隣同士となったCくんともお互いの様子を見聞きし、表現世界を交流・共感していた。Bくんは、当初、「イカ」「熱帯魚」を選んで色を塗っていたが、Hちゃん、Aちゃん、Iちゃんの三人が楽しそうに「イルカ」を塗っていた様子を見聞きし、その様子に自らの身体を共鳴・共振させていった。Bくんは「イルカを塗りたい!」と言い、「カメ」と「イルカ」を交換して色を塗りつづけた。Eちゃんは、保護者が水産業であるという日常生活における経験を基に、自分なりの表現世界をつくっていた。日常生活の経験を基にするという意味では、他の子どもたちにおいても「水族館」「旅行」「買い物」などでの経験を基にしていたことも十分推測が可能である。

さらに、自らの海の生物の絵を壁面につるした自分の「渦巻き」に両面テープで飾りつける際、子どもたちは個々に海の生物の絵やカラーモールを貼る場所を考えながら飾りつけを行った。そのなかで自分の席と飾りつける壁面を行ったり来たりして、個々の工夫や面白そうな点や「一緒に行きたい」というねがいがいなど、お互いの表現世界を交流・共感しながら、活動を楽しんでいた。そのことで自然発生的に「場や目的を共有」したり、「協力して取り組んでいる」という実感を得たりしながら活動を楽しんでいたようである。

この活動での子ども様子について保育者から、「子どもたちが、お互いの表現行為や作品に興味・関心を示すと共に、お互いを認め合う気持ちがはぐくまれている様子を実感できて嬉しい」と報告があった。

(3) 活動5『様々な素材を貼って表現する』(10月)より

【資料5】「活動環境図 様々な素材を貼って表

現する」、【写真5、6】参照)

この活動の「導入」段階において、子どもたちは、筆者による季節（秋）の特徴についての話を聞いた。その後、子どもたちは筆者が準備した季節や色・形・重さ・匂いなどに特徴がある素材（ドングリなどの実、ドライフラワー・リーフ、ススキ、木の枝、マカロニ、巻貝、綿、毛糸、カラーモール、カラースポンジ、スパンコールなど）に触れて、その感触を楽しんだ。

活動の「展開」段階において、子どもたちは自分が使いたい素材を選びつつイメージを膨らませ、ハサミや木工用ボンドを使って、それらをつなげたり、曲げたり、切ったり、並べたりして、画用紙（ハッ切り判）に貼り付けて表現世界をつくっていった。しかし、子どもによっては、素材選びを迷ったり、素材を集めてもその使用方法を迷ったりしている姿が見られた。Eちゃんは、活動当初、何を表現しようか迷っていた。しかし、周囲のDくんやCくんやGくんが三角や四角のスポンジとマカロニなどで「家」「電車」「自動車」を表現する様子を見聞きして、自らの表現世界のイメージのきっかけができた様子であった。自らも綿で「雲」をつくり、スポンジとマカロニで「電車、もしくは、自動車」をつくり、丸いスポンジの上に木の実やモールで「顔」をつくりだしていった。

Fくんは、「導入」段階で筆者が子どもたちに見せた作品例（画用紙の中央に、ネズミに見立てた大きな笹の葉を貼り、周辺に枝や毛糸や木の実を貼った作品）が印象に残ったようで、自身も画用紙の中央に大きな笹の葉を貼り付けた。Fくんは、その笹の葉の下に丸いマカロニを二個つけることで「自動車」をつくっていった。さらに、その周辺にスパンコールやカラースポンジを貼り付けて飾っていった。

Aちゃんは、先の事例で取り上げたように、年度当初の造形教室では、Hちゃんの近くに座り、彼女を頼りにすることが多い子どもであった。今回は、Hちゃんが欠席であった。Aちゃんは、自ら選んだ素材（カラースポンジ、スパンコール、木の実など）を、自ら考えて並べて貼り付けていった。その並べ方も、カラーモールで区画のような仕切りをつくり、様々な素材の種類を組み合わせ、彼女なりの物語があるように飾り付けていった。

Bくんは、幼い頃から現在に至るまで、落ち着いて集中して行動をすることや自己判断をすること、自信を持って行動をすることに難しさがある

子どもである。その様な実態が有り、保育所での日常生活において「できない」「わからない」という発言が多く、年度当初の造形教室開始前、参加には困難さが予測された。そのため、造形教室では、彼が落ち着いて活動に臨むことができるように、常に隣に保育者(K)が付き添って活動を援助していた。援助をする際、保育者(K)はBくんの実態を受け止めて、彼の活動中の様々な思いやねがいを共感したり整理したり提案したりして、自己決定を促しつつ自信をもって最後まで活動を楽しむことができるように援助してきた。

今回の活動では、保育者(K)はBくんが一人で活動ができる状態であると判断して、終始離れて見守っていた。活動当初、Bくんは、いろいろな素材に触れて、その匂いや手触りや重さなどを感じて、自ら好きな素材を選んでいった。また、筆者が提示した作品例をきっかけにして、ハサミで木の枝を加工したり色紙を貼ったり、フワフワした感触が気に入った毛糸を重ねて貼ったりしていた。また、名前の記入や木工用ボンドの使用法などが不明な際、自ら筆者や保育者(K)などに聞いて解決しようとする姿が見られた。

今回の活動では、子どもたちは試行錯誤をして迷い悩む姿が有りつつもそれを楽しみ、個々に自らの感性・好奇心・探究心・思考・判断を発揮して自信を持って取り組む姿が強く感じられた。この時期の子どもたちは、造形教室の回数が5回目となり、90分の活動時間の過ごし方や自分の発揮の仕方が身に馴染んでいるようであった。また、時期は、秋の運動会(10/1)を終え、生活発表会(11/27)を控えており、保育者や保護者から年長児としての役割を期待され、それに応えているという育ちの実態も反映されていると思われる。

さらに、活動の「まとめ」段階では、「自分の作品の頑張ったところ」を一人ずつ発表する時間を設けた。子どもたちは、それぞれの作品から感じる自分の印象を持ちつつ、他の子どもの発表や作品を見聞きするなかで新たな発見に気づいたり、「上手だね」「すごいね」と、お互いを誉めたり認めあったりする姿があった。

IV. 平成22年度 氷見ひかり第一保育園における造形教室を通して

1. 造形教室で育った子どもの意欲と思いやり

氷見ひかり第一保育園

主任保育士 川原 晶美

近年、意欲的に何事かに取り組む経験が少なく、思いやりの気持ちがなかなか育ちづらい子どもが増えていると感じられ、とても気がかりに思っていた。その様な中、平成21年度の氷見市立若葉保育園での造形教室の様子を聞いたり、造形教室のお便り『ふくたんアートニュース』を読んだりする中で、平成22年度は、氷見ひかり第一保育園でも造形教室を実施していただきたいという思いが強くなったことがはじまりである。

平成22年度の造形教室では、子どもたちは使ったことのないたくさんの素材に触れたり、活動中は室内に心地よい曲が流れていたり、保育園に居ながら別空間に居るような気持ちが感じられる。子どもたちもリラックスした表情で、自由な表現を楽しむことができていた。そして、造形教室の回を重ねることで、子どもたちに変化が見られるようになってきた。初めは、作品の出来栄ばかりを気にしていた子どもたちも、自分らしさを発揮するようになり、自分なりにこだわった細かい作業に時間を忘れて没頭する子ども、色を重ねたり形にこだわったりと独特の表現を楽しむ子ども、いろいろな素材の感触を楽しみたいさんの素材を使って表現する子どもなど、それぞれが自分らしさを発揮し、意欲的に取り組むことができるようになっていた。そうやって、出来上がった自分の作品を見る子どもの顔は笑顔で、充実感と達成感に満たされているように感じる。また、他の子どもの作品を鑑賞する余裕を持てるようになり、それぞれの良いところを見つけて褒め合う姿が見られるようになってきた。

また、同法人の柳田保育園の年長児との交流を意図した『つくって遊ぶ ～エア・カーづくり&レース』(11月)では、初めて造形教室に参加する柳田保育園の子どもたちと、また村田先生に会えてうれしくてしょうがない氷見ひかり第一保育園の子どもたちの表情は対照的だった。午前中、子どもたちは画用紙とカラーペンとホチキスで、一人ひとりが「クルマ屋さん」気分、自分なりのエア・カーづくりに取り組んだ。午後からの柳田保育園と氷見ひかり第一保育園の年長児の混合チームで臨んだカーレースでは、たいへんな盛り上がりで、子どもたちは時間を忘れて楽しんだ。そして、勝利できた仲間や力を合わせて頑張った仲間と笑顔で握手した。

造形教室には、子どもたちの表現する力の育ちだけではなく、時間を忘れて集中して「もっとやりたい」という意欲、友達への思いやりや優しさなどの心情、仲間と協力する態度など、子どもの

育ちとかかわる様々な要素が入っている。日常の保育では、保育者は距離をおいて子どもの姿を観察することは中々難しいが、造形教室を通して子どもが本来持っている力や、一人ひとりの成長する過程、子ども同士のかかわりの様子をじっくり観察することができ、保育者の学びの時間となっている。また、造形や絵画は苦手意識を持つ保育者も多く、造形教室では村田先生の指導方法を学び、子どもと一緒に表現を楽しむ機会となっている。今後も、造形教室を通して様々な経験ができることを楽しみに願っている。

2. 造形教室から学ぶ子どもの主体性

氷見ひかり第一保育園

保育士 大森あゆみ

平成22年度、定期的に行われている造形教室から学んだ子どもの主体性について取り上げる。まず、平成21年度に、氷見市保育士会の研修で、村田先生の『音楽を聞いて表現する』という講座を10月に受講したのをきっかけに、子どもの前で実践してみたいと、私が担当していた年中児（今年度の年長児）に行ってみた。「素直に表現する」という保育者のねらいを立てて行ったところ、なかなか描きだせない子、周りをキョロキョロする子、「わからない」と戸惑う子どもが多かった。しかし、保育者の「横や後ろのお友達も見えていいよ」という言葉がけや、保育者が楽しそうに描き始める様子を見て、子どもたちの表情も明るくなり、集中して描き、それぞれが全く異なる作品として仕上がった。これが子どもと造形教室の出会いとなり、平成22年度は年長児となった子どもたちを対象とした造形教室の実践へとつながっていった。

4月、初めての造形教室は『絵具で遊ぶ～コイノボリづくり～』である。楽しみにしていた子どもたちだが、どこか緊張した様子が見られた。まず、子どもたちは絵具で、様々な線を描いたり重ねたり、垂らす、吹くなど、様々な技法を学んだ。そして、コイノボリづくりを始める。男児は学んだ技法を次々に挑戦したり、気に入った技法でじっくり取り組んだり、積極的である。女児たちは、周りの様子を気にしながら、取り組んでいた。しかし、他児の様子を見ながら取り組んでいるなかで、次第に自分から積極的に取り組むようになり、自分なりのこいのぼりが仕上がった。また、この日欠席した子どもに対して、翌日、「すごく楽しかったよ」「赤は強い色だよ」「黄色も強い

色だね」「でも、赤よりは弱いよ」と、村田先生から聞いた話を、子どもたちのなかで理解し、話し合っていた。

5月、『○△◇から広がる世界（ハンコでスタンピング表現）』では、年長児の保育参観ということもあり、親子での造形教室を楽しんだ。村田先生の話の後、「まっていました！」と言わんばかりに取り組もうとする、子どもたち。「どうしよう?」と考えながら取り組む保護者の方々。初めは、対照的だったが、次第に親子で夢中に取り組む姿が見られた。そして、個々に家・花・車など具体的な形になっているものや、親子でストーリーを考えたり、何事かをイメージしながらスタンピングを楽しんだりする姿も見られた。保護者の方からの感想で、「私は頭が固いから、初めは難しかったけど、だんだん楽しくなってきた。子どもが、楽しみにしている理由がよく分かった。」という嬉しい言葉も聞かれた。

子どもたちは、毎回の造形教室をとっても楽しみにしている。そして、造形教室の後には、「楽しかったね」「村田先生ってすごいね」という声が聞かれたり、年下児に「こんなことしたよ」「すごくおもしろかったよ」と得意げに話したりする姿が見られる。

造形活動が苦手な子どもや周りばかりを気にする子ども、また「間違えたらどうしよう」と自信が持てない子どもも多かったが、この造形教室では、子どもたちは皆、自信を持って取り組んでいる。村田先生の言葉がけの中には、「だめ」「ちがう」など否定する言葉が全くない。素材選びから作品づくりまで自分のペースでのびのびと活動ができる。そのため子どもたちは村田先生を信頼し、しっかり話も聞こうとする。そして、「こんな風にして」「これもしたい」「次は、これをやってみよう」という意欲がどんどん湧いてくる。私は、造形教室を通して、子どもの主体性を伸ばすためには何が大切かよく考えるようになった。そして、子どもの主体性のはぐくみは、ありのままの子どもを保育者がどの様に受け止め、意欲や自信へとつなげていくかが重要ということを学ぶ機会となった。

3. 保護者アンケート（「保育園の造形教室に関するアンケート」）の分析

（【資料6】「保育園の造形教室に関するアンケート 集計」参照）

(1). アンケートの目的

このアンケートは、氷見ひかり第一保育園での造形教室について、活動に参加している子どもたちの家庭での様子、その子どもの様子に対する保護者の受け止め方の把握。造形教室のそのものについて保護者がどの様に受け止めているかを調査することが目的である。

(2). 調査対象、方法、期間

アンケートの調査対象は、氷見ひかり第一保育園での造形教室に参加している年長児(9名)の保護者(9件)である。このアンケートは、無記名の自記式アンケートであり、協力は自由である。アンケートは保護者用の連絡帳と共に保護者宅に配布し、記入したアンケートは無記名の封筒に入れて提出されたものを回収した。実施期間は、平成22年(2010)11月29日から12月10日である。

(3). アンケート結果(考察)

今回のアンケートの「問い1」から、8/9件(89%)の家庭で、子どもたちが活動内容を何らかの形で保護者に対し話題にしている様子を把握することができた。「問い2」から、造形教室の活動当日の前後、期待感を膨らませたり楽しんだことを保護者に伝えたりする子どもたちの姿を把握できた。また、子どもの作品を保護者が家庭で額に入れて飾ったり、園便りを見ながら親子で造形教室の日時を確認したりというように、親子のコミュニケーションのきっかけとなっていることも把握できた。その他に、子ども自身が造形教室で学んだことを応用させて、家庭でも作品を使って遊んだり、子ども自らが何事かの造形活動をつくりだしたりして楽しむ姿も把握できた。

「問い5」では、親子参観にて家庭では見ることができない我が子の姿や他の子どもの様子を把握できたこと。子どもの思いやねがいや発想などの造形行為の実際にふれることができたこと。子どもの発想力や集中力が育ったことの実感。親として子どもの造形行為や作品へのかかわり方について悩んでいたことの解消など肯定的な記述が多かった。

このアンケートの集計結果から、造形教室での子どもたちの経験や学びが、他の場や機会や家庭などの日常生活に広く作用している姿を把握することができた。子どもは自らの経験や学びを、整理したり他者へ伝達したり、他の場や機会に応用していくことで、さらに新しい出来事をつくりだし、自らの学びを横断化・総合化させていくとい

える。このことから、大人(教職員や保護者)は子ども個々の造形活動の経験や学びが主体的に意欲的に成されるように配慮・援助する必要があるといえる。また、子どもたちが感性・好奇心・探究心・思考力などをはたらかせて楽しんだ経験や学びが、その子にとって自信となるばかりではなく、保護者にとって子育てに対する自信や我が子の様々な可能性を実感する契機となっていることが考えられる。

V. 子どもの「生きる力」の基礎をはぐくむ造形活動の環境(もの、こと、人)について

1. 造形活動における、こと(行為、活動、出来事、経験、志向など)と子ども

本研究においては、前研究における姿勢の継続と成果を踏まえつつ、造形教室を構成する様々な環境要素(もの、こと、人)との相互作用・相互行為に特に注目して、前研究とは異なる保育所にて造形教室を計画・準備・実践してきた。造形教室における各活動について、「導入・展開・まとめ」の一連の流れのなかで実施してきた。各活動の内容については、季節や行事・文化にかかわるものを主題として実践してきた。活動に使う素材は、季節感があるものや視覚、触覚、聴覚、嗅覚にはたらかせるものを随時・継続的に使用した。道具に関しては、活動内容に合わせて複数の種類を使用してきた。活動内容によっては子ども自身の表現意図に基づき、使用したい素材や道具を選択することも行ってきた。

第三章の事例にあるように、造形教室の各活動という新たな出来事に臨むことによって、子どもたちは期待や好奇心などを抱き、新たな学びや心情や意欲や態度をはぐくむ契機としていた。ただし、新たな出来事に臨む子どもには、迷ったり考えたり悩んだり、他者の行為を見聞きしたり、何事かを試してみたりというように、必ず試行錯誤の時間帯がある。子どもは、その試行錯誤のなかで、何事かの作品をつくりだしていた。ただし、子どもの造形行為は、作品づくりに留まるものではなかった。子どもは、今現在の造形活動に臨み、これまでの経験や学び(「楽しかったことや難しかったこと」「身につけたこと」など)を呼び起こすという過去の自分と向き合い、予測や志向(「○○のようになるかもしれない」「○○をしたい」など)をはたらかせるという未来の自分をつくりだしている。

子どもは造形活動に取り組むなかで、過去・現

【資料6】保育園の造形教室に関するアンケート 集計

対称:氷見ひかり第一保育園 年長児の保護者(9件) 平成22年(2010年)12月10日実施
(回答者数 9/9件)

Q1. 造形教室の活動について、お子様方から、ご家族の方々へ話題にすることは有りますか？

	常にある	時々ある	まったく無い	無回答	合計
人数	2	6	1	0	9
(%)	22	67	11	0	100

Q2. 造形教室の活動内容について、お子様方の様子で印象に残る出来事は有りますか？

(回答件数 7/9件)

(a) 造形教室の日が近づくと嬉しそうに「もう そろそろやね〜♪」と言っています。

(b) 自宅で落ち葉を使い、動物・昆虫を作成したのですが、すごく集中して遊ぶ事ができました。安物ですが額に入れてかざったところすごく喜びました。造形教室の作成する事に対する習慣みたいなものがついたのかなと感じました。関係があるかわかりませんが、折り紙も本を見ながら自分で作成するようになりました。

(c) 造形教室があった日は、行った内容を楽しそうに教えてくれたり、自分が頑張ったり、工夫した事などを報告してくれます。特に透明カラーシート越しの太陽の光には特に興味をもったようで、いろんなものを家庭でも光をあてて、ためしたりしていました。

(d) 毎回、すごく楽しみにしている様子が伝わってきます。月初めに園だよりをもってくると“村田先生のいつ？”と聞いて来ます。毎回変化にとんで、次は何だろう？を期待しているんでしょうね。

(e) 造形教室があった日は必ず「村田先生が来たが」と教えてくれます。透明カラーシートの時は、とても得意気に見せてくれました。

(f) 造形教室の次の日などは、同じ様なものを作ったり、自分で考えていろいろ作って遊ぶようになったと思います。

(g) 作った作品を持って帰った時に作り方を説明しながら喜んでいきます。

Q3. お便利「ふくたんアートニュース」について。

	毎回読んでいる	時々読む	まったく読まない	無回答	合計
人数	6	2	1	0	9
(%)	67	22	11	0	100

Q4. お便利「ふくたんアートニュース」の内容について。

	伝わりやすい	まあまあ伝わる	まったく伝わらない	無回答	合計
人数	6	2	0	1	9
(%)	67	22	0	11	100

Q5. 保育園での造形教室について、ご要望・ご意見がございましたら記入下さい。

(回答件数 6/9件)

(a) 保育参観で、親と一緒に活動できたことが一番、楽しかったみたいです。

(b) 子供の発想力や集中力を育てるのに、よい経験をさせてもらったと思い喜んでいきます。どんどん次の世代や他の保育園でも取り入れたらいいと思います。

(c) 正直、私自身、造形や絵画は苦手な方なので、子供にどのようにしたら楽しく行えるか伝え方がわからなかったのですが、まったく心配はなかったようで、子供達は自分自身、楽しみ方を知っているのですね。型にはめない活動はとても良かったと思います。(私では楽しみ方を伝えられなかったと思います。)

(d) 出来上がった作品を、得意気に見せてくれます。楽しい時間をありがとうございます。

(e) 子供も楽しみにしていますし、小学校へあがるまえのとてもいい教室だと思います。

(f) 保育参観で参加させて頂き、楽しかったという思いもありますが、自分の子でありながら、「こんなことができるんだ！」とか「こんな風に思って、考えているんだ！」と、分かって親としてうれしい思いもありました。本人は楽しみに毎回参加させてもらいました。

在・未来の自分を立ち上げながら、過去から現在に至るまでの身の周りの様々な環境の構成要素(もの、こと、人)と自分との関係を取捨選択したり結び付けたりして、新たな関係性を構築している。子どもにとって、身の周りの様々な環境との関係性の再構築とは、自分なりの作品づくりであり、個々に自身の身体をはたらかせた固有の意味世界づくりである。このことから子どもの造形行為は、自分なりの意味ある出来事(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)の生成といえる。

2. 造形活動における、人(大人、他の子どもなど)と子ども

造形活動の場や機会において他者(大人、他の子どもなど)も重要な環境の構成要素の一つであった。子どもの造形活動の場や機会には、大人(教職員)という活動環境を設定した他者が存在し、子どもは日常生活における大人(教職員)との信頼関係や配慮や援助を基にして、その都度のコミュニケーションや試行錯誤や創意工夫や活動に対する満足感などを得ている。大人(教職員)の援助としては、「子どもが作品を完成させること」のみに向けたものではなかった。大人(教職員)は、子どもの発達過程¹⁶や日常生活の実態に応じて、子ども個々の試行錯誤における迷いや思いやねがい共感したり、想像が膨らむようにそれらを整理したり提案したりして、子どもの情緒の安定を図っている。大人(教職員)の援助は、子どもが自信を持って主体的に感じ・考え・行動できることを意図した、共感的かつ応答的な援助であった。

さらに、子どもたちは、その様な大人(教職員)の援助を直接・間接的に得て、子どもたち同士でも、個々の創意工夫を会話したり見せあったり、他の子どもの行為を試してみたり、時には迷いや不安や悩みを話して解消しあったりして、お互いの意味ある出来事(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)を交流・共感しながら、時には自然発生的に「場や目的を共有」したり「協力して取り組んでいる」という実感のなかで活動を楽しんでいた。

子どもの発達過程と人間関係形成について取り上げると、おおむね3歳児においては、自我がはっきりしつつ、共に遊ぶ姿が多く見られる時期であるが、お互いの意思疎通に難しさがある時期でもある。おおむね4歳児においては、自分と他者の区別がはっきりと分かりはじめ、自我が形成されてくる時期である。お互いの意思疎通を基に仲間

遊びや生活や人間関係の楽しさを味わいつつ、不安や葛藤を経験する時期でもある。おおむね5歳児においては、集団のなかで自分の思いや考えを表現する力や相手の話を聞く力が豊かになり、集団における新たな目的が生じたり役割に変化や発展がみられたりして、集団としての機能が高まっていく時期でもある¹⁷。

子どもは、自分の思いやねがいや迷いや不安などを大人(教職員)の援助も得ながら実現したり解消したりしている。大人(教職員)は、そのような子どもの思いやねがいや迷いや不安などに共感・応答する姿勢で援助を行っていた。子どもと大人(教職員)の相互の関係性のなかで、子どもの感性・好奇心・探究心・思考力といった「生きる力」の基礎ははぐくまれるといえる。さらに、子どもは大人(教職員)の援助を得ながら、自らの情緒の安定を得たり信頼関係を構築したりして、人間関係形成を他の子どもにも広げ、自分なりの意味ある出来事(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)をより豊かにしていくといえる。

3. 造形活動における、もの(道具や素材など)と子ども

子どもは身体の両義性をはたらかせ、他者(大人や他の子どもなど)との関係性のなかでの自分なりの意味ある出来事(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)をつくりだすことに加えて、様々な素材と道具を自分なりに試行錯誤と創意工夫を重ねて使用していた。その試行錯誤や創意工夫についても、素材に実際に触れて視覚・触覚・嗅覚・聴覚など全身をはたらかせて感じ・考え、素材の特性を見つけだし、それを自分なりにいかす方法をつくりだしている。この意味において、素材の特性をいかすことができる活動環境は、子どもたちの感性・好奇心・探究心・思考力などに対し、有効にはたらきかける作用があり、子どもが能動的に対象にかかわる主体性を発揮するきっかけとなるといえる。道具の使用については、各活動において大人(教職員)の意図に基づいた道具の設定とその道具の基本的な使用方法を学んでいる。それと共に、子どもは自分なりに見つけた素材の特性や自分の表現意図に応じて、自分なりの道具の活用方法をつくりだしていた。

子どもたちは造形活動において、試行錯誤をして迷い悩み試しつつも、その行為が保障された環境においては、自ら能動的に道具や素材とかかわって感性・好奇心・探究心・思考力・判断力をはたらかせている。そのなかで子どもは、自分な

りの素材や道具の活用方法をつくりだすという創意工夫を膨らませ、新たらしい自分なりの意味ある出来事（作品、意味世界、身の周りの環境との関係性）の生成を楽しんでいるといえる。

4. 子どもの「生きる力」の基礎のはぐくむ造形活動の環境（もの、こと、人）

本研究は、子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみがより豊かに成されるための造形活動の環境（もの、こと、人）について考察を行うことが目的である。これまで取り上げるなかで明らかになった活動環境（もの、こと、人）の各構成要素が子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみに果たす役割・効果を整理すると以下ようになる。

【もの（道具や素材など）と子ども】

子どもは大人（教職員）の意図に基づいた造形活動の環境のなかで、道具や素材と出会う。道具や素材に実際に触れて視覚・触覚・嗅覚・聴覚など全身をはたらかせて、それらの特性を感じている。そして、子どもたちは、道具や素材とかかわることで、試行錯誤をして迷い悩み試しつつも、その行為が保障された環境においては、「生きる力」の基礎となる感性・好奇心・探究心・思考力・判断力をはたらかせている。そのなかで子どもは、自分なりの素材や道具の活用方法をつくりだすという創意工夫を膨らませている。

【こと（行為、活動、出来事、経験、志向など）と子ども】

子どもは大人（教職員）の意図した造形活動の環境のなかで、新たな出来事（活動テーマ、状況）に臨み、期待や好奇心などを抱き、新たな学びや心情や意欲や態度をはぐくむ契機としていた。そして、子どもは過去・現在・未来の自分を立ち上げながら、過去から現在に至るまでの身の周りの様々な環境の構成要素（もの、こと、人）と自分との関係を取捨選択したり結び付けたりして、新たな関係性を構築している。子どもにとって、身の周りの様々な環境との関係性の再構築とは、自分なりの作品づくりであり、個々に自身の身体をはたらかせた固有の意味世界づくりである。

【人（大人、他の子どもなど）と子ども】

造形活動において、子どもは新たな出来事に臨み、道具や素材と出会い、期待や思いやねがいや迷いや不安などを生じさせる。大人（教職員）は、そのような子どもに対して共感・応答する姿勢で

援助を行っていた。子どもと大人（教職員）の相互の関係性のなかで、子どもは自らの情緒の安定を得たり信頼関係を構築したりしている。そのことが「生きる力」の基礎となる感性・好奇心・探究心・思考力を存分に発揮させる素地となるといえる。

子どもは造形活動において、過去・現在・未来の自分を立ち上げながら、周囲の他者（大人や他の子どもなど）の会話や表現する姿や作品を見聞きしたり試したり協力したりというように、身体感覚の全てをはたらかせ、直接・間接的に環境の構成要素（もの、こと、人）と相互に作用し合って自分なりの意味ある出来事（作品、意味世界、身の周りの環境との関係性）をつくりだしている。さらに、各活動の最中や作品展示・鑑賞において子どもたちは、それぞれの作品から何事かの印象を生成しつつ、それを自分の言葉で表現したり、他の子どもの発表や作品を見聞きするなかで新たな発見に気づいたり、お互いを誉めたり認めあったりする姿が見られた。その姿は、年長児の間に留まらず、年下の子どもや保護者に対して自らの喜びや学びを伝えたり、他の機会や場や家庭などでの日常生活において応用を試みたりというように、広がりがあるものであった。

以上のことから、子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみがより豊かに成されるための造形活動の環境（もの、こと、人）とは、それぞれの環境の構成要素が個々バラバラに機能しているのではなく、各構成要素が相互作用・相互行為しているという認識が必要といえる。そして、大人（教職員）がその認識に基づいて総合的な視野で活動環境を設定し、子どもの実態に応じて援助することによって成されるといえる。

本研究は、前研究における姿勢の継続と成果を踏まえつつ、活動環境の構成要素（もの、こと、人）との相互作用・相互行為に特に注目して、前研究とは異なる保育所にて造形教室を実施してきた。そこにおいては、子どもが生涯にわたって主体的に生きていくための「生きる力」の基礎となる感性・好奇心・探究心・思考力を能動的に発揮する姿を継続的にとらえることができた。さらに、その場や機会のなかで身体両義性をはたらかせて他者（大人や他の子ども）と交流・共感することによって、心情・意欲・態度が相互作用して生成され、人格形成や社会性の形成へとつながっていく姿もとらえることができた。

このことから、造形活動を通した子どもの「生

きる力」の基礎のはぐくみを目的とした本研究の実践は、有効であったといえる。

おわりに

本稿は、前研究である拙稿『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』の継続研究である。本研究では、前研究と共通の姿勢を継続し、平成22年度の氷見ひかり第一保育園における造形教室を実践して、その取り組みから子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみが成されるための造形活動の環境について考察を行ってきた。

平成22年度の造形教室に取り組む上で、氷見ひかり第一保育園の子どもたちの実態を事前に把握するために共同研究の構成メンバーを中心にミーティングを重ねてきた。各活動後は、各活動内容や子ども個々の姿について、メンバーを中心に口頭や「造形教室記録」から気づきや発見などを交換して、子ども多様性や個々の具体性を把握することができた。また、造形教室を実践するなかで、大人(教職員)による子どもの発達過程や日常生活の実態把握の重要さと、大人(教職員)と子どもとの信頼関係の構築が如何に重要であるかを再認識することができた。

本研究で明らかになったことは、大人(教職員や保護者など)が様々な環境(もの、こと、人)の相互作用・相互行為に注目して造形活動を実践することで、子どもたちは感性・好奇心・探究心・思考力を発揮して試行錯誤や創意工夫を楽しむことが可能になるということである。そのことが、子ども同士においても、お互いの思いやねがいや良さを交流・共感し合える人間関係の生成と、主体的な自分なりの意味ある出来事(作品、意味世界、身の周りの環境との関係性)の生成へとつながり、「生きる力」の基礎のはぐくみをより豊かにしていくといえよう。そして、このような活動環境の保障の継続が、義務教育以後の子どもの「生きる力」(基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等の育成をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくこと)のはぐくみへとつながっていくのではないだろうか。

謝辞

本稿を執筆するにあたって、年間を通して造形教室にご理解をいただき支えていただきました社会福祉法人 西光苑 氷見ひかり第一保育園の中西和美園長先生をはじめ職員の皆様、いつも明るい笑顔で迎えてくれた子どもたち、保護者の皆様、

査読者の皆様に心より御礼申し上げます。

注および引用文献

- 1 文部科学省ホームページ、中央教育審議会答申(2008年1月)「第1部 第2章 第3節学習指導要領の改訂」、『平成19年度文部科学白書』。
- 2 同上、「生きる力」、『新しい学習指導要領』。
- 3 ミネルヴァ書房編集部 編(2008)、「幼稚園教育要領 第一章総則 第一幼稚園教育の基本」、『保育所保育指針 幼稚園教育要領 解説とポイント』、ミネルヴァ書房、pp.244-245参照。
- 4 同上、「保育所保育指針 序章 3 改定の要点」、p.42参照。
- 5 民秋言 編(2008)、『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷』、萌文書林、pp.11-12参照。
- 6 文部科学省(2008)、「序章 第2節 3幼稚園の役割」、『幼稚園教育要領解説』、p.18。
- 7 同上、「保育所保育指針 第二章 1 乳幼児期の特性」、p.277。
- 8 村田透(2010)、『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』、富山福祉短期大学紀要『共創福祉』、p.2参照。
- 9 同上、「第一章 第一節2 環境を通して行う教育(3) 環境を通して行う教育の特質」、p.27。
- 10 浜田寿美男(1999)、第三章「身体のもつ心的構図」、『「私」とは何か』、講談社、pp.93-135参照。浜田は、人は他者と決して完全には重ね合わせることでできない一個の存在として生まれるが(個別性＝本源的自己中心性)、同時にどうしようもなく人類の一人として、他者を予定したかたちで人間世界に生み出される(共同性＝本源的共同性)という、一見あい矛盾するかのような身体の心的構図を有するとして、身体の両義性と述べている。さらに、本源的共同性について、相互に主体を感じ合う<能動—受動>のやりとりである相補性と、相互に相手の姿勢の型をなぞり合う同型性があると述べている。
- 11 同上、第五章「ことばの世界の成り立ちと「私」の世界」、pp.177-233参照。
- 12 前掲、「第一章 第3節(3) 保育の環境」、『保育所保育指針 幼稚園教育要領 解説とポイント』、pp.56-58参照。
- 13 松本健義(2009)、『子どもの造形的表現活動における学びの活動単位』、大学美術教育学会誌No.41、大学美術教育学会、p.318参照。松

本は、造形活動を「日常生活場面で通常行われている活動過程と相互につくられ、行われ、成り立っていく造形活動の关系的なあり方に着目」して、これを「造形的表現活動」としている。「造形的表現活動」における学びとは、文化的<関係=意味>、社会的<関係=意味>、経験・活動的<関係=意味>が、同時に相互に生成される活動過程である。

- 14 前掲、『造形活動を通した子どもの「生きる力」の基礎のはぐくみ』、p.4参照。
- 15 同上、pp.11-14参照。
- 16 前掲、「保育所保育指針解説書 第二章子どもの発達 3発達過程 (6)おおむね4歳、(7)おおむね5歳」、『保育所保育指針 幼稚園教育要領解説とポイント』、pp.78-82参照。
 子どもの発達過程を取り上げると、想像力が豊かになり目的を持って試行錯誤を楽しみ始めるのは、おおむね4歳児くらいからである。おおむね5歳児は、自分なりに納得いく理由で物事を考えて、批判したり受け入れたりと判断する姿がみられる。
- 17 同上、「第二章 第3節 発達過程 (5)おおむね3歳 (6)おおむね4歳、(7)おおむね5歳」、pp.76-82参照。

富山福祉短期大学における地域サポートプログラムの実践研究 ～発達障がい児の余暇支援を中心に～

鷹西 恒 (富山福祉短期大学 社会福祉学科社会福祉専攻)

靄本 千種 (富山福祉短期大学 幼児教育学科)

村田 透 (富山福祉短期大学 幼児教育学科)

下田 亜由美 (社会福祉法人めひの野園 発達障害者支援センターありそ)

(2011.09.26受稿, 2011.11.04受理)

要旨

本研究は、「発達障がいや様々なハンディーキャップのある子ども達が、地域の中で自立し、楽しく幸せに暮らせることを支援する」ことを目的として実施してきた余暇支援プログラムを取り上げたものである。本研究の目的の実現を目指す上で、以下の研究姿勢を背景にして余暇支援プログラムを試みてきた。一つに「エンパワメント (empowerment)」理論を導入した余暇支援プログラムの有効性。一つに「国際生活機能分類 (ICF)」を意識して構築した余暇支援プログラムの有効性である。

プログラムに参加した子どもたちは、活動の回を重ねるごとに活動中の過ごし方に慣れたり、見通しを持って臨むことができるようになったり、自己判断や自己決定をより一層楽しむ姿がみられるようになった。

ボランティア・スタッフとして参加した学生にとっても、現場実習等において、本プログラムの経験が何らかの形で生かせたと述べたり、障がい領域の知識の深まりや卒後の進路決定にも影響を及ぼしたことが明らかになっている。

キーワード：余暇支援活動、「エンパワメント (empowerment)」、「国際生活機能分類 (ICF)」

はじめに ～研究の背景と経緯～

近年、大学のもつ教育と研究の機能をいかに地域社会の要請に役立たせるかが強く求められる時代になった。多くの大学が地域貢献を重要な課題のひとつとして様々な活動を行っている現状にある中、富山福祉短期大学 (以下本学とする) においても地域連携や貢献活動の必要性から各種の取り組みを行うようになった。

そんな折りに「富山県発達障害者支援センターありそ」から発達障害児 (以下、発達障がい児と表記する) の余暇支援プログラムについての相談があり、検討を重ねたところ、本学の教員のもつ教育力や社会資源ネットワーク、在学生・卒業生が共にボランティア・スタッフとして取り組めるプログラムを企画提案することになった。また、併せて子どもや学生等にも学習効果のある「エンパワメント (empowerment)」を意識したプログラムを共同研究開発することで、今後の大学における地域貢献のあり方の検討及び優れた福祉人材の育成の一助になればと考えた。

この余暇支援プログラムは、本学教員の鷹西恒 (社会福祉学科) と靄本千種と村田透 (共に幼児教

育学科) と発達障害者支援センターありそが連携して「発達障がいや様々なハンディーキャップのある子ども達が、地域の中で自立し、楽しく幸せに暮らせることを支援する」ことを目的として実施したものである。

プログラム名称については「ふくたん地域サポートプログラム」とし、現在 (2011年) のところ余暇支援プログラムとして「アトリエちょっこり (造形活動)」、「ダンスちょっこり」の2つを展開中である。

また、本研究を取り巻く背景であるが、厚生労働白書等によると、発達障害は人口に占める割合は高い¹⁾にもかかわらず、これまで法制度の整備が十分ではなく、平成16年に発達障害者支援法が施行され、現在に至るまでも適切な支援が必要であるにも関わらず十分な対応がなされているとはいえない状況にある。発達障害に関する専門家は未だ少なく、地域における関係者の連携も不十分で支援体制が整っていない。さらに家族においては、地域での支援がなく大きな不安を抱えていることなどが厚生労働白書に挙げられている。

発達障害者支援法のねらいとして、①発達障害

の定義と法的な位置づけの確立、②乳幼児期から成人期までの地域における一貫した支援の促進、③専門家の確保と関係者の緊密な連携の確保、④子育てに対する国民の不安の軽減と記されており、これまで長い間苦しんできた当事者やその家族にとって期待や福音の大きい法制度となっている。

次に論述点について述べる。最初に研究の基点として用いた理念は、「エンパワメント (empowerment)」である。「エンパワメント (empowerment)」について谷口明広は「同様の生活環境にある一般状況と比較してパワレス状況にある者が、政治・経済・社会的場面等における一般水準の獲得を試みた時に、本人の意向にそって、個々が有する能力の向上・社会環境の改善・個人と社会環境との調整という方法を用いて、そのパワレス状況を改善していく諸過程である」と定義し、利用者の“一般的な水準”の獲得やより高い水準を望む体験に着目した研究を行っている。本研究では、研究目的の実現を目指す上で、「エンパワメント (empowerment)」理論を導入した余暇支援プログラムの有効性を図るものである。この“一般水準”の獲得は利用者に限らず、例えば余暇支援プログラムに参加した子どもたちや学生 (ボランティア・スタッフ) の人間的成長や、「よりよい援助者になりたい」、「福祉の知識やスキルをもっと学びたい」といった学生らしい自己課題解決の動機にもやがて直結していくと考えている。

次に研究に用いた理念は「国際生活機能分類 (ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health)」である。「ICF」の特徴は、これまでの WHO 国際障害分類 (ICIDH) がマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し、「ICF」は、生活機能というプラス面からみるように視点を転換し、さらに環境因子等の観点を加えたことである。本研究では、先に述べた「エンパワメント (empowerment)」理論の導入の有効性と共に、「国際生活機能分類 (ICF)」を意識して構築した余暇支援プログラムの有効性についても検討するものである。詳細は第二節 (2) 「国際生活機能分類 (ICF)」を意識して構築した余暇支援プログラムの項でも述べる。

ふくたん地域サポートプログラムの実践については、活動の内容や成果について具体的に述べる。参加した子どもたちやボランティア・スタッフの様子をはじめ、子どもたちの作品の紹介も合わせて行い、プログラムの意義や効果について考察を行った。

第一章 発達障がい児のための余暇支援プログラムとは

第一節 発達障がいの定義

「発達障害」の定義については、発達障害者支援法第2条第1項において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」とされている。

また、法第2条第1項の政令で定める障害は、「脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とされており、さらに、令第1条の規則で定める障害は、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害 (自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。)」とされている。

これらの規定により想定される、法の対象となる障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものうち、ICD-10 (疾病及び関連保健問題の国際統計分類) における「心理的発達の障害 (F80 - F89)」及び「小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害 (F90-F98)」に含まれる障害である。

なお、てんかんなどの中枢神経系の疾患、脳外傷や脳血管障害の後遺症が、上記の障害を伴うものである場合においても、法の対象とするものである。(法第2条関係)

発達障害は「先天的なハンディキャップのため、ずっと発達しない」わけではなく、発達のしかたに生まれつき凸凹がある障害であると言われている。「発達障害」のある人は、特性に応じた支援を受けられることができれば十分に力を発揮できる可能性があるものの、その支援体制が十分でない場合、配慮を受けることができず、心身症や学校不適應、社会不適應などの二次的な不適應へと進展していくという経過をたどることもありうる。近年、成人になった発達障害者が、困難な環境の中で苦勞して成長してきたことを書いた本も多く出版されている³。このような背景を踏まえ、発達障害について社会全体で理解して支援を行っていくために、平成17年4月から「発達障害者支援法」が施行されている。そこで初めて、「発達障害」の定義が明確になされたのである。

発達障害は脳の機能の障害であり、出てくる症

状として、次のような特性が見られる。

広汎性発達障害（PDD：pervasive developmental disorders）とは、自閉症、アスペルガー症候群のほか、レット障害、小児期崩壊性障害、特定不能の広汎性発達障害をふくむ総称であり、特徴として以下の内容があげられる。まず、他人との関係を作るのが苦手な、関わることに興味が無い人もいれば、逆に一方的に関わるといった人もおり、つまり、適度に関わるということが困難な状態であることが一つの特徴である。また、他人に意思を伝えること、コミュニケーションについての特性も挙げられる。言葉に遅れのある人もいれば、言葉そのものには問題はないものの、自分の関心のあることを話し続けるなど、他人と適切にコミュニケーションをとることに難しさを感じる人もいる。合わせて、変化に対応することの苦しさが見られる。同じ行動パターンや興味にこだわったり、場所、時間や道順を変更できないことや、ルール違反を極度に嫌ったりする傾向があり、変化に対応できないときは混乱してしまうこともある。また、感覚が過敏だったり、逆に極端に鈍感だったりすることもあり、多くの人には適度な音と聞こえるものが、発達障害児（者）にとっては非常に大きく感じてしまうということもある。

次に、学習障害（LD: Learning Disorders, Learning Disabilities）とは、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなど、特定の能力を学んだり、行ったりすることに著しい困難があることが特徴である。

注意欠陥多動性障害（ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder）とは、年齢や発達に不釣り合いな注意力（うっかりして同じ間違いを繰り返してしまう）、衝動性（約束や決まりごとを守れない、せっかちでいらいらしてしまう）、多動性（おしゃべりが止まらなかったり、待つことが苦手で動きまわったりする）を特徴とする^{4,5}。

他にも、トゥレット症候群のようにまばたき・顔しかめ・首振りのような運動性チック症状や、咳払い・鼻すすり・叫び声のような音声チックを主症状とするタイプのもも、発達障害者の定義には含まれている。

障害ごとの特徴が、それぞれ少しずつ重なり合っている場合も多いため、これらのタイプのうちどれにあたるのか、実際には障害の種類を明確に分けて診断することは大変難しいとされている⁶。

発達障害の特徴は小さなころから現れるもので、障害であることが理解されていないと、周囲の人から見ると、「ちょっと困った子（人）」と思われる可能性がある。しかし、一方で、ちょっとしたコツをきっかけに、もっている能力を発揮する可能性も秘めている。その人がどんなことができ、何が苦手なのか、どんな魅力があるのかといった「その人」に目を向けることが大切であり、そして、その人その人に合った支援があれば、だれもが自分らしく、生きていけると考えられる。凸凹のある発達のしかたを理解しサポートすることにより、「ハンディキャップになるのを防ぐ可能性がある」という視点をもつことが重要である。

第二節 余暇支援プログラムの概要

（1）「エンパワメント（empowerment）」理論を導入した余暇支援プログラム

本研究の目的の実現を目指すための余暇支援プログラムを企画・準備・実践するにあたって、共同研究の構成メンバーは、事前に各活動内容を検討し、活動当日は直前ミーティング、活動後はボランティア・スタッフ含めた全員の振り返りミーティングを実施してきた。また、次の活動の企画・準備・実践をする際には、子どもたちがより活動を楽しめることができるよう、前回の活動の子どもの様子を念頭に置いて臨んできた。

余暇支援プログラムの各活動に関しては、共同研究構成メンバーの専門性を活かして、様々な活動内容を提案してきた。様々な活動内容を提案し実践する上で、以下の研究姿勢で臨んできた。一つに「エンパワメント（empowerment）」理論を導入した余暇支援プログラムの有効性を図る。一つに「国際生活機能分類（ICF）」を意識して構築した余暇支援プログラムの有効性を図る。以下、この二つの研究姿勢について説明を行うこととする。

まず、「エンパワメント（empowerment）」理論を導入した余暇支援プログラムについて、「エンパワメント（empowerment）」の意味は、以下のものである⁷。

力（power）をつけること、ないし力を獲得すること。社会的・経済的な力をもたない貧しい人々や女性など、制度化された政治的・経済的過程に参加できず、人間開発の過程から排除され、力を奪われている（disempowered）人たちが、自らの自己決定能力といった心理的な力や、社会的・政治的・法的な力を獲得する（自己をエンパワーする = self-empowerment）ことをいう。

この概念が生まれた背景として、1970年代半ば以降、国連や国際会議の場で貧困からの脱出や発展途上国の女性の「基本的ニーズ」に答えるための、環境・福祉優先型開発の必要が提起されはじめたことを挙げることができる。

エンパワメント概念の基礎を築いたJ.フリードマン(John Friedmann)は力を剥奪された人々がエンパワメント・プロセスで社会的な力を獲得する基盤になる以下の八つの資源を挙げている⁸⁾。

「命を育み、暮らしを営む」ための、(1)生活空間、(2)余暇時間、(3)知識と技能、(4)適正な情報、(5)社会組織、(6)社会ネットワーク、(7)労働と生計を立てるための手段、(8)資金。

これら八つの資源は、福祉社会形成のグローバル・スタンダードを確立する上でも重要な資源とされている。

この「エンパワメント(empowerment)」の概念を用いた福祉問題へのアプローチでは、当事者たち自身がそのおかれた状況に気づき、問題を自覚し、自分たちの生活をコントロールしたり、改善したりする力をつけることが目指される⁹⁾。この「エンパワメント(empowerment)」の概念は、社会福祉分野においては、社会福祉援助の目的概念として、また社会福祉制度が利用者本位に移行する上で重きをなす概念といえる。

先の第一節「発達障害の定義」でも述べた通り、発達障がいの子どもにおいては、様々な障がいの特性により、対人関係やコミュニケーションの形成に困難さがあつたり、興味・関心に偏りがあつたり、多動・多弁や衝動的な行動をとるなどによって、日常の生活や学校やその他の社会における参加や自己発揮の場や機会が、障がいが無い場合に比べ必ずしも十分満たされているとはいえない。その様な状況が背景となって、いじめや不登校や家庭でのひきこもりなど社会から疎外・孤立する場合も十分に想定される。これらの発達障がい児をとりまく状況は、子どもたちの自己決定や自己発揮をする経験や自尊感情の育みに影響を及ぼし、子ども個々に本来持っている力を奪われている(disempowerment)状況にあるといえる。

余暇支援プログラムの各活動を実施するにあたり、参加希望の子どもたちの状況を事前に把握するミーティングを共同研究の構成メンバーで実施してきた。その際、先に述べたような力を奪われている(disempowerment)状況について、程度の差はあるものの確認することができた。例えば、日常生活における学校や施設や家庭などでは、教職員や家族などの様々な配慮や支援の下、力を奪

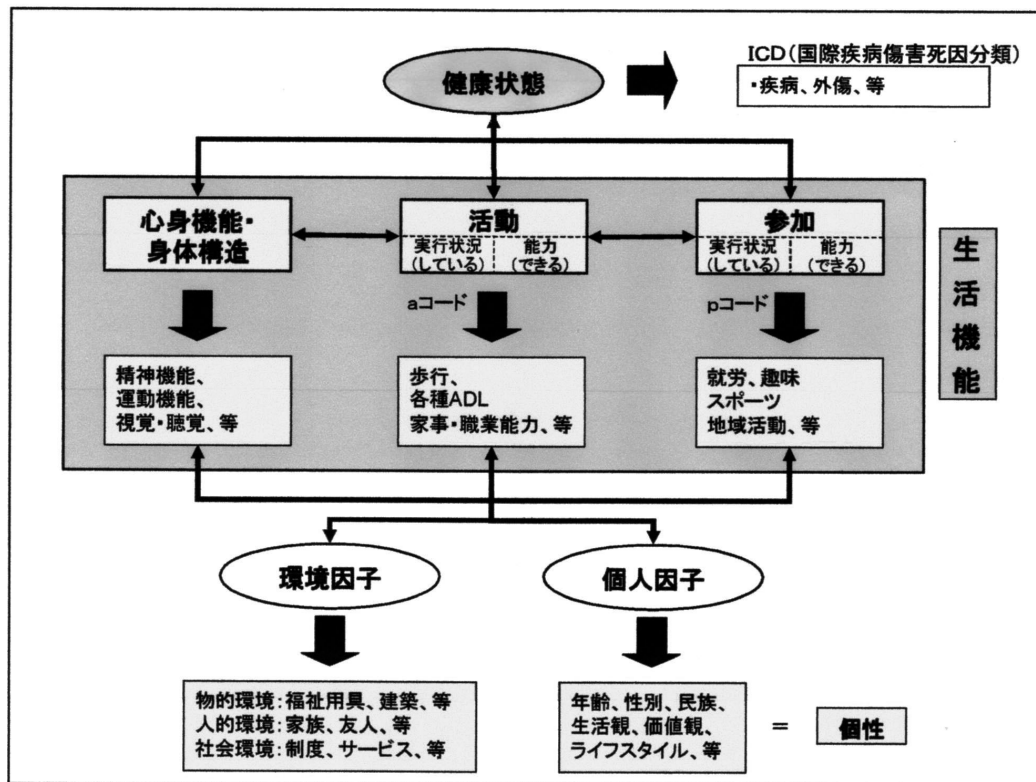
われている(disempowerment)状況の改善・克服が目指されているようである。しかし、その様な状況下でも、障がい特性上、他者からの勘違いや自己肯定感の低下が基で不登校のケースがみられる。配慮や支援が得られる固定化された状況下では、ある程度、生活のしやすさを実感できている場合があるものの、その外の状況下では依然として生活しづらさが残っているケースを確認することができた(例えば、気軽に買い物に行くことに抵抗がある。地域の行事に参加しづらい。かわりやすい人的資源が固定化されてしまう。など)。

本研究では研究目的の実現と上記に述べてきた当事者(子ども、保護者)を取り巻く状況の改善・克服に資するための試みとして「エンパワメント(empowerment)」理論を導入した余暇支援プログラムに取り組んできた。具体的には、ボランティア・スタッフの援助を得ながら子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を保障し、自ら感じ・考えた何事かを表現して楽しむと共に、自尊感情を育むことを活動のねらいの中心としていることである。そして、余暇支援プログラムに継続して臨むことが、当事者(子ども、保護者)自身にとって、自らのおかれた状況に気づき、問題を自覚して、将来的には自分たちの生活をコントロールしたり、改善したりする力をつける(自己をエンパワーする=self-empowerment)場や機会となるために有効性を検討することとした。以上の内容が、「エンパワメント(empowerment)」理論を導入した余暇支援プログラムの意味である。

(2)「国際生活機能分類(ICF)」を意識して構築した余暇支援プログラム

本研究の目的の実現を目指し、余暇支援プログラムを実践する上で、これまで述べてきた「エンパワメント(empowerment)」理論を導入した余暇支援活動という姿勢と共に欠かすことができないもう一つの姿勢として、「国際生活機能分類(ICF)」を意識して構築した余暇支援プログラムを挙げることができる。

「国際生活機能分類(以下、「ICF」と表記): International Classification of Functioning, Disability and Health」は、人間の生活機能と障がいの分類法として、2001年5月、世界保健機構(以下、「WHO」と表記)総会において採択された新しい考え方である。障がいに関する国際的な分類としては、これまで、「WHO」が1980年に「国際疾病分類(ICD)」の補助として発表した「WHO



【資料1】「ICF」の概念図（具体例が入ったもの）¹²

国際障害分類（以下、「ICIDH」と表記）が用いられてきた。これまでの「ICF」と「ICIDH」の違いと特徴については、以下のものである¹⁰。

これまでの「ICIDH」が身体機能の障害による生活機能の障害（社会的不利を分類するという考え方）が中心であったのに対し、ICFはこれらの環境因子という観点を加え、例えば、バリアフリー等の環境を評価できるように構成されている。このような考え方は、今後、障害者はもとより、全国民の保健・医療・福祉サービス、社会システムや技術のあり方の方向性を示唆しているものと考えられる。

「ICF」は、人間の生活機能と障害に関して、「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の三つの次元及び「環境因子」等の影響を及ぼす因子で構成されている。「ICF」の構成要素間の相互作用が示す意味は、以下のものである¹¹。

ある特定の領域における個人の生活機能は健康状態と背景因子（すなわち、環境因子と個人因子）との間の、相互作用あるいは複合的な関係とみなされる。これらの各要素の間にはダイナミックな相互関係が存在するため、1つの要素に介入するとその他の1つまたは複数の要素を変化させる可能性がある。これらの相互関係は特定のものであり、必ずしも常に予測可能な一対一の関係ではな

い。相互作用は双方向的である。すなわち障害の結果により、健康状態それ自体が変化することすらある。

つまり、1980年に提案された「ICIDH」の考え方によると、例えば、重症心身障がい（機能障害）による肢体不自由のため歩行に難があり（能力障害）、車椅子を使用している人が買い物に出かけたいが、通常のバスしか運行されていないため買い物ができないという状況（社会的不利）は、本人の障がいがあることで発生する（社会的不利は障害が原因）という一方向的なものであった。

「ICF」の考え方によると、重症心身障がい（健康状態）で肢体が不自由な状況があっても、車椅子に対応する機能を備えたバスのサービスがあり乗務員や周囲の人の支援など（環境因子）が整えば、目的地まで移動（活動）が可能であり、買い物（参加）が可能となる。「ICF」では、生活機能と障がいは、「心身機能・身体構造」「活動」「参加」「環境因子」「個人因子」のそれぞれが相互に影響し合っていると考えるものである。

「ICF」は学校教育の分野においても導入されている。平成21年（2009）に公示された新しい『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園部・小学部・中学部・高等部）』において、以下のように述べられている¹³。

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要である。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADLなどの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能との関連で「障害」を把握することが大切であるということである。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の幼児児童生徒の「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められるのである。

本研究では研究目的の実現と当事者（子ども、保護者）を取り巻く状況の改善・克服に資するための試みとして「エンパワメント（empowerment）」理論を導入した余暇支援プログラムに取り組んできた。それと共に、本研究における余暇支援プログラムが当事者（子ども・保護者）本位に即したグローバル・スタンダードなものとなるために、「ICF」を意識して構築した余暇支援プログラム¹⁴を試みることにした。

具体的述べると、余暇支援プログラムの各活動を企画・実践する際には、「ICF」の各構成要素を意識して、子ども個々の障がい特性に応じつつ総合的な視野で臨んできた。各構成要素に対する把握と配慮をあげると以下ようになる。

- ・「健康状態」…子ども個々の障がいの特性、その日の体調など。
- ・「心身機能・身体構造」…子ども個々の運動機能、視覚や聴覚などの知覚・感覚について、音声・発話の機能についてなど。
- ・「活動」…会場まで交通手段、屋内外での移動、食事や排せつ、コミュニケーション、人間関係など。
- ・「参加」…子ども個々の「健康状態」への配慮を前提として、個や集団に応じた活動や季節や行事や子どもの興味・関心に応じた活動テーマの設定など。
- ・「環境因子」…物的環境（造形室や保育実習室など活動しやすい室内環境の設定、活動テーマに応じた様々な道具・材料の使用）、人的環境（子どもの障がい特性や性格や性別などに応じたボランティア・スタッフの配置）、社会環境（活動のはじめから終わりまでを通して、子どもたちが見通しを持って楽しむことができるようなプログラム提示、時間配分や人の動き、過ごす場所など

を設定)

- ・「個人因子」…子ども個々の年齢、性別、生活観、価値観、ライフスタイルなど。

第二節 余暇支援プログラムの概要

余暇支援プログラムにおける対象児は、地域の小学校・中学校に通う発達障がいの子どもたちで、各活動人数は15名程度である。以下、平成22年度は全6回活動を実施した。以下が活動テーマ、日時、場所、参加者である。

活動1 活動名：『大学探検をしよう！（オリエンテーリング、描画活動）』『アトリエちょっこり』
日時：平成22年5月30日（日）13:00から15:00
場所：富山福祉短期大学1号館、Uホール、4号館
参加者：小・中学生9名、ボランティア・スタッフ11名（教員、学生、施設職員）

活動2 活動名：『海をつくろう！（造形活動）』『アトリエちょっこり』
日時：平成22年9月5日（日）10:00から12:00
場所：富山福祉短期大学4号館
参加者：小・中学生9名、ボランティア・スタッフ10名（教員、学生、施設職員）

活動3 活動名：『紙チップ団子でお弁当をつくろう！』『アトリエちょっこり』
日時：平成22年10月6日（日）10:00から12:30
場所：富山福祉短期大学4号館
参加者：小・中学生11名、ボランティア・スタッフ15名（教員、学生、施設職員）

活動4 活動名：『ふくたんのクリスマス』
日時：平成22年12月12日（日）13:30から15:30
場所：富山福祉短期大学4号館
参加者：小・中学生15名、ボランティア・スタッフ18名（教員、学生、施設職員）

活動5 活動名：「ダンスちょっこり」① 外部講師
日時：平成23年3月12日（土）10:30から12:00
場所：富山福祉短期大学4号館
参加者：小・中学生11名、ボランティア・スタッフ10名（教員、学生、施設職員）

活動6 活動名：「ダンスちょっこり」② 外部講師

日時：平成23年3月26日（土）10:30から12:00
 場所：富山福祉短期大学4号館
 参加者：小・中学生7名、ボランティア・スタッフ8名（教員、学生、施設職員）

先に述べたように余暇支援プログラムの各活動は、「エンパワメント (empowerment)」理論を導入して構築したものであり、活動のねらいの中心は、「ボランティア・スタッフの援助を得ながら子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を保障し、自ら感じ・考えた何事かを表現して楽しむと共に、自尊感情を育むこと」である。それにくわえて、各活動の流れの構築や子どもたち一人ひとりの実態把握と配慮に関しては、先に述べた「ICF」の各構成要素に対する把握と配慮に基づいている。

共同研究構成メンバーは、「エンパワメント (empowerment)」理論と「ICF」の各構成要素に対する把握と配慮に基づいて、事前に活動案を検討してきた。各活動案が完成した後、地域の保護者・児童に対して案内チラシ（【資料2】参照）で周知し、参加希望者を募った。案内チラシは、発達障がいの特性に配慮して、活動内容が理解しやすい文章表現とし、その日の活動のプログラムを項目立てて（はじめの会、主活動、休憩タイム、おやつタイム、帰りの会など）時間も明記し、見通しを持ちやすいものになるよう心がけた。

また、共同研究構成メンバーとボランティア・スタッフ全員による事前ミーティングを行い、参加希望の子どもたちの障がい特性（主に自閉症やアスペルガー症候群などの広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害などが中心である）や性格・性別・年齢、ボランティア・スタッフが担当した上での相性や継続性を考慮して、ボランティア・ス

タッフが担当する児童を決めた。活動当日は、ボランティア・スタッフが対応を担当する子どもの確認やその日の活動内容の確認を行い、活動に臨んだ。

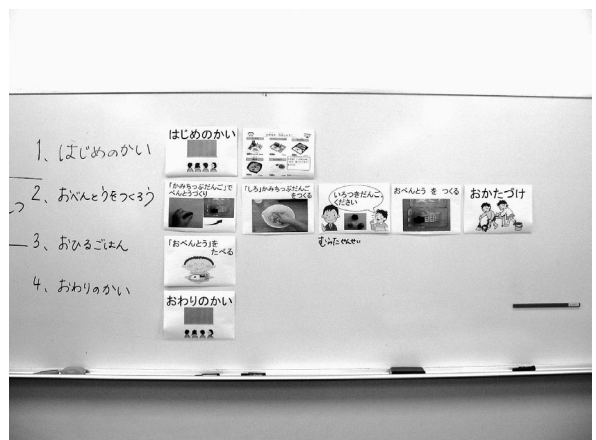
活動のはじめの会は、集合場所を富山福祉短期大学4号館4-101教室と固定し、子どもが安心して集合できるように配慮した。また、子どもが集合場所に来た際は、ボランティア・スタッフが笑顔で迎えて、担当する子どもとコミュニケーションを深める配慮を行った。はじめの会でのプログラム説明の際は、共同研究構成メンバーが中心となって説明を行い、絵カードを使用したり板書をして、一日のプログラムを視覚的・聴覚的に理解して見通しが得やすいよう配慮をした（【写真1】【写真2】参照）。

主活動の際は、活動を行う場所（施設）に移動し、担当する共同研究構成メンバーが中心となって、より具体的な説明を行った。その際、主活動では何を行うか（オリエンテーリング、造形活動、ダンスなど）を絵カードや板書や作品例を使用して説明し、また使用する道具・材料の使用方法を実演したりした。主活動は、基本的に子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を重ねられるような活動テーマ・内容とし、子ども個々に自ら感じ・考えた何事かを表現できるよう配慮してきた。また、活動によっては、個別活動とグループ活動とその折衷の活動があり、ボランティア・スタッフは子どもを援助すると共に活動を楽しむ姿勢を心がけた。

休憩タイムやおやつタイムは、子どもたちの体調や情緒の安定の意味もあるが、主活動が終了したという気持ちの切り替えの意味もある。この時間において、子どもたちは自動販売機で好きなジュースを買ったり、ボランティア・スタッフと



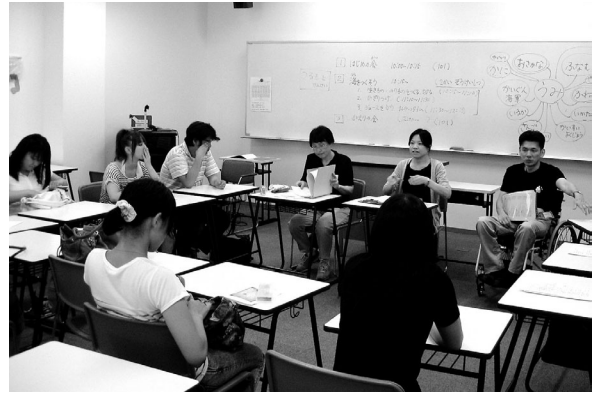
【写真1】はじめの会の様子



【写真2】はじめの会 プログラム提示



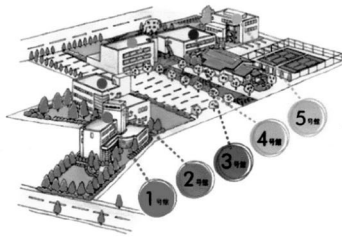
【写真3】休憩タイムの様子



【写真4】振り返りミーティングの様子

大学たんけんをしよう!

みんなは、「大学」に行ったことがありますか?
 大学は、みんなよりも、もっと大きい年れいの人が勉強をするところです。
 大学には、いろいろなおへやがあります。みんなでたんけんしてみよう!



日 時	5月30日(日) 13:00~
場 所	富山福祉短期大学 4号館 101教室 集合
持ち物	ジュースを買うお金 うで時計(持っている人)

<スケジュール>

13:00	富山福祉短期大学4号館101教室 集合 はじめの会
13:10	大学たんけん (オリエンテーリング) グループにわかれて、大学の中の8つのポイントをさがします
14:00	まとめの時間 大学にあったものを「絵」や「文字」でかきます。
14:30	おやつタイム 好きなジュースを買います。
14:50	帰りの会
15:00	さようなら

【資料2】ご案内チラシ (A4判)

子どもや保護者の交流を深めたりする内容も含まれる (【写真3】参照)。

終りの会は、はじめの会同様、集合場所を固定化して (子どもの気持ちの切り替えのため)、4号館4-101教室に全員が集合をして、一日のまと

めを行った。例えば「アトリエちょっこり」の際は、共同研究の構成メンバーが中心となって司会をして、子どもたち一人ひとりが教卓に出てマイクを使用し、自分がつくった作品の意図や頑張ったことなどを全員に対して紹介したり、作品を鑑


ふくたんアートニュース

2010年
金風号

No.37
2010年 10月 21日
富山福祉短期大学 幼児教育学科
(Tel 0766-55-5567)

【制作・編集】
幼児教育学科
造形研究室 (村田 透)
E-mail: tmurata@tc.urayama.ac.jp

『紙チップ団子でお弁当をつくろう!』 (ふくたん 地域サポートプログラム「アトリエちよっこり」)



今回使用した道具・材料は、紙チップ(シュレッターにかけられたコピー用紙)、でんぷんノリ、水、色つきの紙チップ団子(赤、黄、緑、黒)、お弁当容器です。はじめに子ども達は、紙チップをボウルに入れて、水を混ぜてこねていきました。ただの紙のチップが水を混ぜてこねることで、柔らかいご飯の様な状態になります。次に、でんぷんノリも混ぜてこねることで、今度は粘りがわり、紙粘土のような状態になります。子ども達からは「ハンバーグの素みたい!」などと歓声があがりました。子ども達は紙チップ団子の感触を楽しんでいるようでした。

紙チップ団子ができたら、いよいよ自分好みのお弁当づくりです。子ども達は、使いたい色つき紙チップ団子やお弁当の容器を選んだりして、つくりはじめました。一口にお弁当といっても、内容は様々です。「おにぎり」「ピラフ」「お寿司」があったり、「ステーキ」「エビフライ」「タコさんウィンナー」「卵焼き」など魅力あふれる弁当が沢山できました。なかには、「キティちゃん」のキャラクター弁当や、笑顔がついている「おにぎり」もあったり、一人で二個や三個もお弁当をつくる子どももいました。



活動後は、事前に皆で注文したお弁当を囲んで、子ども達・保護者の方・スタッフの皆で昼食タイムです。学生スタッフは、活動が三回目となり、子ども達や保護者の方々と関係を深めている様子でした。

『紙チップ団子でお弁当をつくろう!』を行いました

日 時:平成 22年 10月16日(日) 10:00 ~ 12:30
場 所:富山福祉短期大学 4号館 造形室
参加者:地域の小学生、中学生の子どもたち(11名)、ボランティアスタッフ
(本学の教員や学生、地域の教職員 15名)

この活動は、富山福祉短期大学教員の鷹西恒(社会福祉学科)と森本千穂と村田透(共に幼児教育学科)と発達障害者支援センターありそが連携して「発達障がいや様々なハンディーキャップのある子ども達が、地域の中で自立し、楽しく幸せに暮らせることを支援する」ことを目的として実施したものです。

第三回目の今回は、紙チップを水とノリで混ぜて粘土状にした「紙チップ団子」を用いて、自分好みのお弁当をつくるという活動です。

【資料3】お便り「ふくたんアートニュース」(B4判)

賞したりする時間とした。子どもたちは、教卓がある場所まで出てきて、全員の前でマイクを使って話すことに緊張して恥ずかしがる子もいたが、得意満面に自己アピールを行う子どももいた。紹介が難しい子どもの場合でも、司会者が活動中に子どもが好奇心や探究心などをはたらかせ集中していたところや工夫していたところなどを取り上げて、子どもの自尊感情が豊かに育まれるよう配慮を行ってきた。作品鑑賞や子どもによる作品紹介は、保護者に対して我が子のよさや可能性や現在の育ちを実感できる大切な時間であったと思われる。

活動後は、共同研究の構成メンバーとボランティア・スタッフが全員集合して、振り返りのミーティングを行った。その際、ボランティア・スタッフは、一人ずつ自ら担当した子どもの様子や発見したことや自らの援助に対する子どもの反応などを述べ、共同研究の構成メンバーも様々な視点から子どもの様子や援助に対する反応、様々な活動の中心のねらいに対する反省などを意見交換し、子どもの理解を深めたり問題意識が共有できたりするように努めてきた(【写真4】参照)。

また、活動中の子どもたちの様子や造形作品などを取り上げたお便り「ふくたんアートニュース」(【資料3】参照)を毎回作成し、子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を重ねるこ

とのなかで、自ら感じ・考えた何事かを表現する姿を取り上げ、子どものよさや可能性を本人や保護者が再度実感できるように、参加者の全家庭に配布してきた。

第三節 倫理的配慮

活動の際、保護者に対して、余暇支援プログラムが本研究の一環である旨を資料配布や説明などをして、了承を得た上で、企画・準備・実践に取り組んできた。また、スタッフミーティングで知り得た子ども個々の障がいや生活環境などに関する個人情報の保護も全スタッフが意識を持って取り組んできた。さらにアンケートの実施やお便り(「ふくたんアートニュース」)の作成や本研究の成果をまとめて論文などの資料化や発表を行う際は、個人のプライバシーの保護に努める旨を保護者の同意を得た上で取り組んできた。

第二章 ふくたん地域サポートプログラムの実践

第一節 アトリエちよっこり

ここでは、先に取り上げた「エンパワメント(empowerment)」理論を導入すると共に、「ICF」を意識して構築した余暇支援活動における「アトリエちよっこり」での三つの活動(『大学探検をしよう! (オリエンテーリング、描画活動)』、『海を

27

つくろう！(造形活動)、『紙チップ団子でお弁当をつくろう！』)を取り上げる。その際、活動内容の詳細や活動を設定する際の配慮や留意点、子どもの様子やボランティア・スタッフの援助の様子などを取り上げることとする。

(1) 活動1『大学探検をしよう！(オリエンテーリング、描画活動)』

日時：平成22年5月30日(日) 13:00から15:00
 場所：富山福祉短期大学1号館、Uホール、4号館

参加者：小・中学生9名、ボランティア・スタッフ11名(教員、学生、施設職員)

この活動は、子どもたちが富山福祉短期大学のいくつかの施設を探検し(オリエンテーリング：約50分)、その後に探検で印象に残ったものを絵で画用紙に表現すること(描画活動：約30分)が主な内容である。

この活動のねらいは、余暇支援プログラムの一回目の活動ということもあり、子どもたちが今後継続して使用することになる富山福祉短期大学の施設に興味・関心・親しみをもつことである。そのため、共同研究の構成メンバーは、事前に参加希望の子どもたちの障害特性や性格・性別・年齢を考慮して、三つのグループ(赤、黄、青)に分けた。それと共にボランティア・スタッフが担当するグループ・児童を決めた。子どもとボランティア・スタッフとの人数比は、ほぼ1対1対応である。以下が各グループの構成である。

【赤グループ】子ども3名(男児2名、女児1名)、ボランティア・スタッフ5名(女性)。

【黄グループ】子ども2名(男児2名)、ボランティア・スタッフ2名(男性)。

【青グループ】子ども4名(男児3名)、ボランティア・スタッフ4名(男女混合)。

オリエンテーリングに際しては、色別に分けられた三つの施設(1号館：赤。Uホール：青。4号館：黄)を自分のグループの色に対応した施設から順番に回答用紙(【資料4】参照)の欄に沿う形で廻り(例：赤グループは、1号館：赤→Uホール：青→4号館：黄の順番で廻る)、隠されたポイントを探すという内容である。基本的にこの活動は、グループ行動となるが、ポイント探しや回答用紙記入は個々の活動である。ボランティア・スタッフは子どもの活動への臨み方の状況に応じて集団や個別での対応を行った。

大学たんけん オリエンテーリング			なまえ
<small>あか：1号館</small>			
①	②	③	
クスのアオキ	20個	(その1)アテナ (その2)あか	
<small>あお：Uホール</small>			
①	②		
バドミントン	5個		
<small>あいら：4号館</small>			
①	②	③	
ピアノ	トロ	けん玉	

【資料4】オリエンテーリング回答用紙
(回答記入済、A4判)



【写真5】ポイント探しを楽しむ子ども



【写真6】絵を描くことを楽しむ子ども

子どもたちは、1号館の1階から3階までの各教室や研究室、Uホール of 体育準備室、4号館の造形室や音楽室や保育実習室などの各施設を廻り、大学の施設設備に興味や関心を示していた。そして、各施設にあるポイント（回答となるその物にはキーワード用紙が貼ってある）を探すために、背伸びをしてみたり屈み込んで覗いてみたりボランティア・スタッフと協力して探したりというように夢中になって取り組んだ（ボランティア・スタッフには、ポイントの場所やキーワードについて事前に周知していない）（【写真5】参照）。

その後、全員が4号館4101教室に集合して、オリエンテーリングの答え合わせをした後、4号館造形室に移動した。ここでは、オリエンテーリングで印象に残ったものや自分が好きなものについて、色鉛筆やカラーペンを使用して画用紙に絵を描く活動を行った。子どもたちは、共同研究の構成メンバーによる活動の説明を道具・材料の使用の仕方の実演を交えて聞いた後、描画活動に移った。子どもたちは、様々な大きさの白色画用紙（八切り、十六切り、三十二切りサイズ）なかから好

きなサイズを選び、大学の構内や各施設の室内の様子や発見した物品（ピアノ、バトミントンの羽、トトロ）や窓から見えた風景、自分が気に入っているものなどを絵で表現していた（【写真6】参照）。子どもたちの作品に関しては、以下の【写真7～10】がその一部である。

その後、おやつタイムとして、子どもたちは自動販売機でジュースを買って休憩をとった。また、帰りの会（約20分）では、共同研究の構成メンバーが司会をして、子どもたち一人ひとりが教卓に出てマイクを使用し、つくった作品の意図や頑張ったことなどを全員に対して紹介する時間とした。

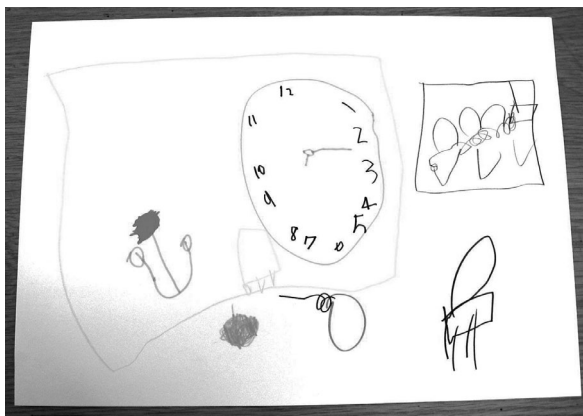
（2）活動2『海をつくろう！（造形活動）』

日時：平成22年9月5日（日）10:00から12:00

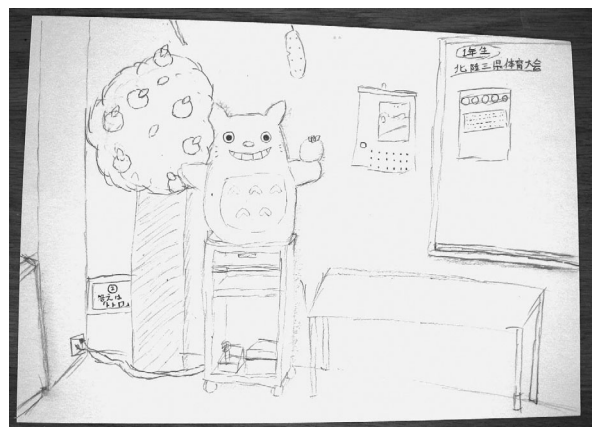
場所：富山福祉短期大学4号館

参加者：小・中学生9名、ボランティア・スタッフ10名（教員、学生、施設職員）

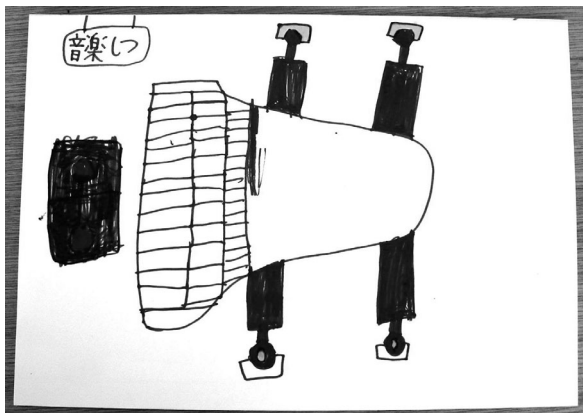
この活動は、海に見立てた大きな青色の模造紙（80×100cm、5枚）に、海の生き物や乗り物の塗



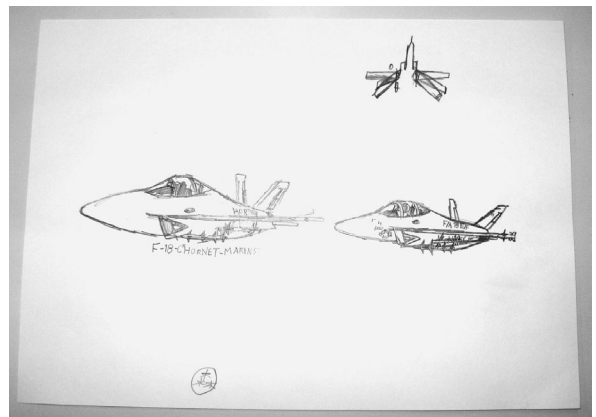
【写真7】男児 作品（十六切りサイズ）



【写真8】女児 作品（十六切りサイズ）



【写真9】男児 作品（十六切りサイズ）



【写真10】男児 作品（八切りサイズ）

り絵を飾り付ける造形活動(約90分)が主な内容である。

この活動のねらいは、前回同様、富山福祉短期大学で活動を行うことに興味・関心・親しみをもつことに加え、複数の選択肢のなかから自分が行いたいものを選択し決定することを楽しむことである。今回の活動に対して共同研究の構成メンバーは、子どもが興味・関心・意欲をもって臨むことができるよう、あらかじめ参加希望の子どもたちに海に関する事を調べたり海に遊びに行ってみたりするなどを夏休みの宿題としていた。

また、共同研究の構成メンバーは事前に参加希望の子どもたちの障がい特性や性格・性別・年齢、前回のボランティア・スタッフが担当した上で相性や継続性を考慮して、ボランティア・スタッフが担当する児童を決めた。子どもとボランティア・スタッフとの人数比は、ほぼ1対1対応である。子どもたちは前回参加した子ども(8名)、新しく参加した子ども(1名)である。

はじめの会にて、子どもたちは、いつもの集合場所である4号館4-101教室に集合し、担当となるボランティア・スタッフと挨拶をしてコミュニケーションを深めた。はじめの会では、共同研究

の構成メンバーが中心となって、今回のプログラムを説明し、また主活動となる『海をつくろう!』のおおよその説明も行った。その際、子どもたちに対して課していた海についての宿題について触れ、子どもたちは夏休みに行って見てきたものや図鑑などで調べたものなどを発表した。

その後、子どもたちは主活動を行う4号館造形室に移動し、思い思いの場所に着席した。子どもによっては、集団が苦手もしくは一人で活動を行いたい子はボランティア・スタッフと共に少人数で席につき、集団でも気にしない子どもや賑やかな雰囲気が好きな子どもや同性同士が落ち着く子どもなどは各々の集団となってボランティア・スタッフと席に着いた(【写真11】参照)。子どもたちは、共同研究の構成メンバーによる活動の説明を道具・材料の使用の仕方の実演を交えて聞いた後、造形活動に移った。今回使用する道具・材料は、海の生き物の塗り絵(B5判 9種類)、海の乗り物の塗り絵(B5判 4種類)、貝類の塗り絵(B7判 3種類)、キラキラモール、カラスポンジ、青色模造紙(80×100cm 5枚)、クレヨン、色鉛筆、ハサミ、ノリである。

まず、子どもたちは、複数ある海の生き物の塗



【写真11】(左上) 造形室の様子



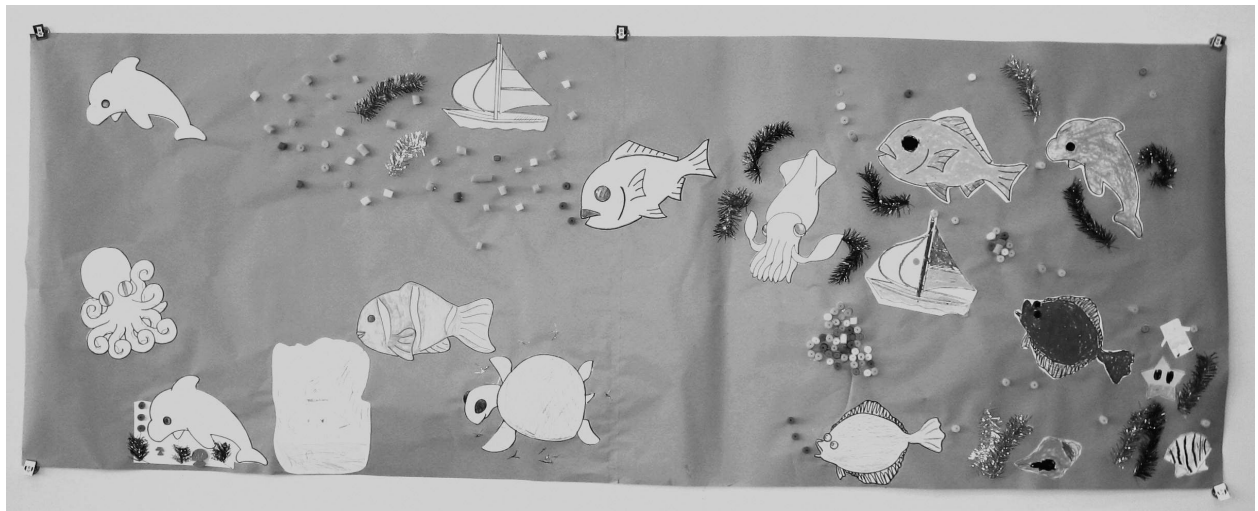
【写真12】(右上)、【写真13】(右下)
塗り絵や飾り付けを楽しむ子どもたち



り絵のなかから二枚程度選び、思い思いの色塗りを行った。また、複数ある海の乗り物や貝類の塗り絵のなかからも好きな絵を選び、色塗りを行った。子どもたちは、実在する生き物や乗り物の色・形を思い描きながら色塗りをしたり、「こういうものがいたら楽しいな、面白いな」など考えて思いのままに塗ったりして楽しんだ。その後、海に見

立てた大きな青色模造紙に、ハサミで切り抜いた塗り絵をノリで貼って飾り付けた。加えて、自分の絵や青色模造紙にカラースポンジやキラキラモールも貼って飾り付けを楽しんだ（【写真12】【写真13】参照）。

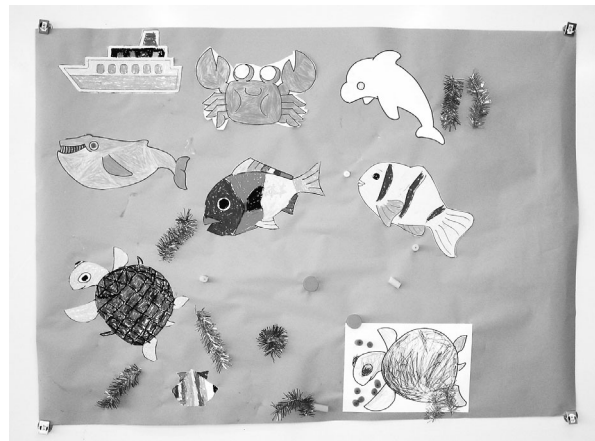
塗り絵の際、子どもたちは、各机に複数に分かれて着席しているものの、基本的には個別の活動



【写真14】作品（模造紙二枚分。男児2名、女児2名の作品。）



【写真15】作品（男児1名の作品）



【写真16】（男児1名、女児1名の作品）



【写真17】作品（男児1名の作品）



【写真18】作品（男児1名の作品）

※【写真17】【写真18】の作品は、元は一枚の模造紙で、後に切り分けた。

となる。青色模造紙に飾り付ける際は、個別活動に加え集団活動の側面が生じる。集団が好きもしくは可能な子どもたちは、複数で模造紙を囲んで共に活動をするを楽しんだ。集団が苦手や一人でやりたい子どもは、個別に一枚の模造紙に飾り付けに臨んだ。子どもたちの作品に関しては、以下の【写真14～18】を参照。

その後、おやつタイムとして、前回同様、子どもたちは自動販売機でジュースを買い休憩をとった。この時間において、子どもとボランティア・スタッフは造形室で過ごしたが、保護者も参加し、子どもがつくった作品を鑑賞する時間となった。また、帰りの会（約20分）では、前回同様、共同研究の構成メンバーが司会をして、子どもたち一人ひとりが教卓に出てマイクを使用し、つくった作品の意図や頑張ったことなどを全員に対して紹介する時間とした。

（3）活動3『紙チップ団子でお弁当をつくろう！』

日時：平成22年10月16日（日）10:00から12:30

場所：富山福祉短期大学4号館

参加者：小・中学生11名、ボランティア・スタッフ15名（教員、学生、施設職員）

この活動は、紙チップ（シュレッターをかけたコピー用紙）を水とノリで混ぜて粘土状にした「紙チップ団子」を用いて、自分好みのお弁当をつくるという造形活動（約70分）が主な内容である。加えて、はじめの会にて子どもがお弁当メニューを見て好きなお弁当を注文して、主活動の後、子どもと保護者とボランティア・スタッフ共に昼食タイムを楽しむことも行った。

この活動のねらいは、前回同様、富山福祉短期大学で活動を行うことに興味・関心・親しみをも

つこと、複数の選択肢のなかから自分が行いたいものを選択し決定することを楽しむことである。加えて、子どもと保護者とボランティア・スタッフが交流を深めることも活動のねらいとした

共同研究の構成メンバーは事前に参加希望の子どもたちの障がい特性や性格・性別・年齢、前回のボランティア・スタッフが担当した上で相性や継続性を考慮して、ボランティア・スタッフが担当する児童を決めた。子どもとボランティア・スタッフとの人数比は、ほぼ1対1対応である。子どもたちは、参加経験がある子ども（8名）、新しく参加した子ども（3名）である。

はじめの会にて、子どもたちは、いつもの集合場所である4号館4-101教室に集合し、担当となるボランティア・スタッフと挨拶をしてコミュニケーションを深めた。はじめの会では、共同研究の構成メンバーが中心となって、今回のプログラムを説明し、また主活動となる『紙チップでお弁当づくり！』のおおよその説明も行った。説明後、今回のお楽しみ企画の意味を含めたお弁当選びを行った。子どもたちは、共同研究構成メンバーが作成したお弁当メニュー（【資料5】参照）をみて、自分が食べたいお弁当を注文した（【写真19】参照）。このお弁当注文は、主活動である造形活動への意欲を高める意味も含まれる。

その後、子どもたちは主活動を行う4号館造形室に移動し、思い思いの場所に着席した。子どもによっては、集団が苦手もしくは一人で活動を行いたい子どもはボランティア・スタッフと共に少人数で席につき、集団でも気にしない子どもや賑やかな雰囲気が好きな子どもや同性同士が落ち着く子どもなどは各々の集団となってボランティア・スタッフと席に着いた。子どもたちは、共同研究の構成メンバーによる活動の説明を道具・材料の使用の仕方の実演を交えて聞いた後、造形活



【資料5】お弁当メニュー（A4判）



【写真19】お弁当選びの様子

動に移った。今回使用する道具・材料は、紙チップ、液体ノリ、水、色つき紙チップ団子(赤、青、黄、緑、黒)、ボウル、粘土板、お弁当容器(二種類)、お弁当飾り(飾り付き楊枝、飾り付け容器、海苔に見立てた黒画用紙)である。

まず、子どもたちは、紙チップをボウルに一杯になるように入れて、水を混ぜてこねていった。コピー用紙をシュレッターにかけた紙チップが水を混ぜてこねることで、柔らかいご飯のような状態に変化することを体験した。次に液体ノリを混ぜてこねることで、今度は粘りが加わり、紙粘土のような状態に変化する(当日は、これを「紙チップ団子」と呼んだ)ことを体験した。子どもたちからは「ハンバーグの素みたい！」などと歓声が上がリ、「紙チップ団子」の感触を楽しんでいた。

「紙チップ団子」ができた後、自分なりのお弁当づくりに移った。ここで子どもたちは、共同研究の構成メンバーによるお弁当についての紙芝居を

聞いた。お弁当には洋食や和食などの種類があり、また主食(ごはん、パン)や副食(様々な種類のおかず)があり、さらに飾り付けを工夫することでキャラクター弁当もあることを学んだ。その後、子どもたちは、自分がつくりたいお弁当のメニューを思い描きつつ、色つき紙チップ団子(赤、青、黄、緑、黒)を受け取り、二種類のお弁当容器(桃色と黒色)のなかから好きなものを一種類選び、お弁当づくりに臨んだ。子どもたちは自分の好みの食べ物や昼に食べたいもの、日常よく出るメニューや先ほどの紙芝居で学んだお弁当の種類・内容などを思い描き、「おにぎり」「ピラフ」「お寿司」「ステーキ」「海老フライ」「タコさんウインナー」「卵焼き」などをつくった。また、「キティーちゃん」のキャラクター弁当や笑顔つきの「おにぎり」もあり、一人で二個や三個(自分のお弁当、親のお弁当などの意味もある)もお弁当をつくる子どももいた(【写真20～22】参照)。



【写真20】(左上)、【写真21】(右上)

【写22】(右下)

お弁当づくりを楽しむ子どもたち





【写真23】



【写真24】

※子どもたち、ボランティア・スタッフの作品

今回、ボランティア・スタッフは子どもの援助も行いつつ、全員が子どもと同様にお弁当づくりを行った。この意図は、ボランティア・スタッフも造形活動を行うことで、今回の活動の魅力を感じると共に、ボランティア・スタッフ自身が子どもの表現に共感できる姿勢をつくることである。ボランティア・スタッフは、子どもが自分以上にこだわったり工夫したりして、魅力ある作品をつくる様子に驚いていた。子どもたちも、ボランティア・スタッフがつくる作品から発想やコミュニケーションを広げている様子がみられた。子どもたち、ボランティア・スタッフの作品に関しては、以下の【写真23、24】を参照。

その後は、昼食タイムとして、先に注文したお弁当を受け取り、子どもと保護者とボランティア・スタッフを交えて、造形室で昼食をとった。また、帰りの会（約20分）では、前回同様、共同研究の構成メンバーが司会をして、子どもたち一人ひとりが教卓に出てマイクを使用し、つくった作品の意図や頑張ったことなどを全員に対して紹介する時間とした。

（4）活動4 『ふくたんのクリスマス』

日時：平成22年12月12日（日）13:30から15:30

場所：富山福祉短期大学4号館

参加者：小・中学生15名、ボランティア・スタッフ18名（教員、学生、施設職員）

富山福祉短期大学の社会福祉専攻2年生1名が中心となり、同専攻1，2年生、児童福祉専攻2年生、幼児教育学科1年生、教員3名が協力をして、子どもたちがクリスマスの雰囲気を感じることでできるプログラムの作成をした。実習中の学

生も多く、打ち合わせしたり、招待状などを作成する時間が制限されていたりの困難を抱えながらの準備開始となった。打ち合わせでは、プログラム内容や今後の打ち合わせスケジュールについて確認する作業を行い、内容に合わせて4つのチーム（①招待状作成、②リトミック、③ホットケーキ、④ダンス）に分担し準備を行った。その際発達障害者支援センターありその職員から学生に以下のアドバイスがあった。

- ・始まりと終わりが明確になるようにする。
- ・動と静（大と小）の動きの差をわかりやすくする。
- ・モデルとして学生がオーバーアクションをする。
- ・音過敏の児童がいるため、大音量や破裂音は避ける。
- ・勝ち負けではなく楽しもうということを始める前に話す。
- ・ケーキの材料の許容量を決めておくと良い。

その他、もしも活動に参加できない子どもがいた場合の対処として、カメラの担当など、他の役割を用意しておくという個別の指示も行った。

この活動のねらいは、学生が自主的に企画運営を行うことで福祉現場等に必要なさまざまな実践を行うことで自己効力感（self-efficacy）の醸成を図り、子どもたちについては活動の範囲を広げたり、交流を促進することでコミュニケーション力を高めたり、楽しい時間を過ごすことで楽しい思い出をつくることとした。

以下が、『ふくたんのクリスマス』のプログラムである。

①はじめの会 (15分)

※一日の予定や時間の配分の確認

②催しもの

- ・リトミック (10分) : リズムに合わせて速く歩いたりゆっくり歩いたりするリズム遊び
- ・じゃんけん列車 (20分) : 近くの人とじゃんけんをしてひもに連なり列車になる

③休憩・準備 (15分)

手を洗う、ケーキ準備のセッティング

④ケーキを作る (25分)

ホットケーキにデコレーションをする

⑤ケーキを食べる (10分)

自分で作ったケーキを食べる

⑥サンタさん登場 (10分)

サプライズ (ダンス、プレゼント渡し)

⑦おわりの会

活動の振り返り、児童からのプレゼント～スタッフの反省会～

ふくたんのクリスマス (プログラム)



【写真25】リトミックの様子 (左上)

【写真26】ケーキづくりの様子 (右上)

【写真27】サプライズ (ダンス) の様子 (右下)

子どもたち一人ひとりのできることや苦手なこと、嫌いなこと (例えば、特定の感触や音、人に触れられることなど) があるため、学生たちはそれらに注意してプログラム作成を行った。みんなで楽しく余暇活動を行うために、できる活動であるかなど心配な面が多く挙がっていたがとても楽しく活動できたように思う。

以下が、当日の様子である (【写真25～27】参照)。

(5) 活動5 「ダンスちょっこり」① 外部講師¹⁵

日時:平成23年3月12日(土)10:30から12:00

場所:富山福祉短期大学4号館

参加者:小・中学生11名、ボランティア・スタッフ10名(教員、学生、施設職員)

活動6 「ダンスちょっこり」② 外部講師¹⁶

日時:平成23年3月26日(土)10:30から12:00

場所:富山福祉短期大学4号館

参加者:小・中学生7名、ボランティア・スタッフ8名(教員、学生、施設職員)

活動5、6は、外部講師を招いてダンスや



ミュージックケアの活動を行った。活動は「リトミック」から始まり、子どもたちは、学生のピアノ演奏に合わせて、室内を輪になって運動をおこなった。次に講師の登場で「ダンスちょっこり」のスタートとなる。

ストレッチ体操で十分に身体をほぐしたり、手足を音楽に合わせて動かしたりしてリラックスした後、ダンスが始まる。子どもたちはみんな笑顔で楽しそうに飛び跳ねていた。

ダンスの次はミュージックケアだった。“嵐”の曲に合わせてバルーンに乗ったり、下をくぐり抜けたりした。その他に、新聞紙をちぎってポンポンをつくって踊ったりと大興奮の様子がみられた。最後は互いに手をつないで、きれいなベルの音を聴いて、心地よい時間を過ごした。ボランティア・スタッフにとっても、今回の活動を通して子どもたちと過ごした時間は、とても大切な経験となった。

以下が、当日の様子である（【写真28～30】参照）。



【写真28】ストレッチの様子（左上）

第三章 プログラム実践効果の検証

第一節 参加した子どもたちや学生の経験、学び、変化について

本研究の余暇支援プログラムの各活動は、「エンパワメント（empowerment）」理論を導入して構築したものであり、活動のねらいの中心は、「ボランティア・スタッフの援助を得ながら子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を保障し、自ら感じ・考えた何事かを表現して楽しむと共に、自尊感情を育むこと」である。それに代わって、各活動の流れの構築や子どもたち一人ひとりの実態把握と配慮に関しては、先に述べた「ICF」の各構成要素に対する把握と配慮に基づいている。

ここでは、上記のねらいや配慮に基づいて実践した余暇支援プログラムにおける子どもたちの様子、共同研究構成メンバーが聞き取った保護者からの感想を基にして、子どもにどのような経験・学び・変化がみられたか、ボランティア・スタッフとして参加した学生にどのような経験・学び・変化がみられたかを取り上げる。

以下が「余暇支援プログラム」に参加した子どもの表記に関する一覧表（【資料6】）である。



【写真29】パラシュート（布を使った活動）の様子（右上）

【写真30】楽器を使った活動（右下）



Aくん	小学3年生	アスペルガー症候群
Bくん	小学4年生	アスペルガー症候群
Cくん	小学6年生	アスペルガー症候群
Dくん	小学4年生	ADHD
Eくん	小学6年生	高機能自閉症
Fくん	小学1年生	アスペルガー症候群
Gくん	小学5年生	自閉症
Hちゃん	小学6年生	ADHD
Iちゃん	中学2年生	広汎性発達障害
Jちゃん	小学4年生	広汎性発達障害
Kくん	小学1年生	自閉症
Lくん	小学1年生	広汎性発達障害
Mくん	小学1年生	自閉症
Nくん	小学2年生	アスペルガー症候群
Oくん	小学2年生	広汎性発達障害
Pくん	小学1年生	アスペルガー症候群
Qくん	小学5年生	高機能自閉症
Rくん	小学1年生	未診断

【資料6】子どものアルファベット表記一覧表

(1) 『大学探検』

活動の後日、共同研究構成メンバーが保護者から当日の子どもの様子について聞き取った。保護者は活動の写真を見て振り返りながら、「当日は楽しい様子であった」「いきいきした顔をしていた」などの感想があった。また、「この様な絵を描くんだね」というように、我が子がつくった作品、他の子どもがつくった作品にも興味や関心を示していた。この感想は、余暇支援プログラムが子どもにとって余暇を過ごす場や機会として受け入れられる可能性を示すと共に、保護者にとって我が子のよさや可能性を実感した機会となったことを示している。

活動当日の何人かの子どもの様子を取り上げる。

Bくん:彼は、興味関心に偏りがあることが、彼の良さでもあり集団生活の困難さを引き起こしたりもしている。当日の活動中は、マイペースに活動を楽しみ、施設設備やオリエンテーリングのポイントなどに興味関心を示し、絵を描く際は彼が日常生活において興味関心を示している軍事関係(特に戦闘機)の絵をいて楽しんだ。全体の活動プログラムの時間に合わせて行動を行う際、Bくんは気持ちを切り替えられず、次の行動に移ることが困難であった。やがてボランティア・スタッフが示した案を了解して、全体の行動に合わせる姿が見られ、彼の行動の柔軟さに保護者は嬉しさを

感じていたとのことである。

Cくん(兄)とDくん(弟):兄弟で参加していた彼らについて取り上げる。Cくんは、保護者が参加を心配し前日も共同研究の構成メンバーに電話をする程不安が高じていた。しかし、当日はパニック行動を示すことなく楽しく参加できたようで、本人から「お母さん連れてきてくれて、ありがとう」という言葉があった。Dくん(弟)は、気分の浮き沈みで活動への参加状況に好・不調の傾向がある。当日は本人が楽しく活動に参加できたことで、保護者は嬉しく感じていたようである。

Fくん:彼は日常生活においてファンタジーの世界に入り込み、独り言を多く話し、また他者を巻き込んで楽しむ姿もみられる。その様な状況があるなかで保護者からは、本人が活動に参加して、皆と同じように楽しむことができたことそのものが嬉しかったようである。また我が子の絵についても興味・関心を示し、嬉しさを感じていた。

Gくん:彼は、以前は集団活動に参加させることそのものに不安があったとのことであるが、徐々にその不安も軽減し、今回の様子を見て、集団活動への参加について心配することが無くなったと再認識していたとのことである。

以上のように、今回子どもたちが示した姿は、我々が日常生活の多くの場面で子どもにみる“何

気ない姿”であるといえる。障がいが無い子ども(小・中学生の子ども)の場合は、上記のような様々な状況に応じて、他者の援助を必要とする場合もあるが、自ら感じ・考え・行動して、自らの在り様をその都度生成し、柔軟に行動できる場合が多い。一方で、発達障がいの子どものは、対人関係やコミュニケーションの形成に困難さがあったり、興味・関心に偏りがあったり、多動・多弁や衝動的な行動が生じるため、状況に応じて柔軟に行動することが難しい場合が多い。これにより、我々が日常生活の多くの場面で子どもにみる“何気ない姿”すら影を潜める場合や、自己発揮の機会や機会が減少したり、社会から孤立・疎外されたりする場合がある。エンパワメント(empowerment)理論と「ICF」を意識して活動を実践することにより、子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をして、自ら感じ・考えた何事かを表現して楽しむという子ども本来の“何気ない姿”がみられたことは大きな成果であった。

ボランティア・スタッフの学生は、発達障がいの子どものとかかわる機会がほとんどない上での参加であった。ボランティア・スタッフは、上記の発達障がいの特性の理解に努めつつ、子どもたちの様子を見守ったり共に活動を楽しんだりした。そのなかで、時には子どもが話しかけてくる内容(オリエンテーリングで発見したもの、表現したい絵の内容、趣味・特技など)に受け答えるなかで、子どもの視点の面白さや好みなどを感じると共にコミュニケーションを深めていた。そのことが発達障がいの特性や子ども個々の理解を深める経験・学びとなったようである。

発達障がいの子どもの子どもたちが抱える様々な困難さをボランティア・スタッフが把握し援助を行うことで、先に述べたような活動を楽しむ子どもたちの姿がみられた。また、子どもたちのそのような姿から、保護者は安心や自信や今現在の育ちの実感などを得ていたようである。

(2)『海をつくろう』

この活動当日の何人かの子どもたちの様子を取り上げる。

Aくん、Fくん：彼は、前回の活動では体調不良が理由で、途中帰宅した子どもである。今回は体調に問題は無く、活動に臨んだ。塗り絵はタコやイカの絵を選び、色塗を行った。また、絵にカラスポンジを貼り付けて、タコやイカの目や吸盤を表現していた。絵を青色の模造紙に飾り付け

る際、Aくんは、Fくんと共に一枚の模造紙を囲んで飾り付けを行った。やがてAくんは、自分の作品を一枚に独立させたい思いが生じたが、思いを相手に伝えることの難しさやFくんとのお互いのズレにより問題が生じた。ボランティア・スタッフの援助を得て、二人の子どもの理解を得ながら模造紙を切り分けることで、お互いが納得し満足をする場面があった。この事は二人にとって自分の思いを表わすこと、自分と相手の思いを調整するという経験となった。また、ボランティア・スタッフは、子ども個々の思いを受容し共感しつつ、お互いが満足できる援助方法の事例を経験する学びの場となった。

Bくん：彼は、個々に興味・関心に偏りがあったり、集団で行動を共にすることに困難さがあったりする子どもたちである。今回の活動において二人は、それぞれ担当となったボランティア・スタッフと共に個々の机に二人ずつ着き、活動を行った。Bくんは、軍事関係のなかで特に「戦闘機」に興味・関心が強い。今回の活動では魚の塗り絵と共に、船の塗り絵や白色画用紙に潜水艦を描いて楽しんだ。

Cくん：彼は、「集団で」「みんなで」という言葉を聞くことで、活動に入り辛くなる傾向にある。ボランティア・スタッフは、前回もCくんを担当しており、彼の障がい特性を把握した上で、彼なりのペースで造形室に入って活動に参加することができるよう、無理を強いることなく援助した。Cくんが席に着いた場所は、造形室の一番入口に近い席であり、塗り絵は行わず、本人の思いで白色画用紙にテトラポットの絵を描いた。

発達障がいにおいて、特に自閉症傾向の強い子どもへの援助の場合、上記の事例のように周囲の環境を考慮した上での個別対応が求められる。彼らを担当したボランティア・スタッフの学生は、個別対応の実験を体験することができた。また、他のボランティア・スタッフもその様な個別対応を見たりミーティングで振り返ったりすることで、個々の障がいに応じた援助方法の実験を学ぶ機会となった。

Hちゃん、Iちゃん、Jちゃん：彼女らは、ボランティア・スタッフと共に全員が一つの机に着き、活動に臨んだ。Hちゃんは、絵を描くことが好きでアニメやマンガの話が好きなお子である。彼女は、色鉛筆でタコやイカの吸盤や目、ヒラメなどのサカナも唇や目やヒレや体全体を丁寧に塗っていた。Iちゃんは、考えて何かをすることに難が

あり、やるべきことがはっきりしていると活動に臨みやすい傾向がある。彼女は、色鉛筆でイルカを水色に塗ったり、ヨットの帆をオレンジ・黄緑・黄色に塗り分けて表現したりしていた。Jちゃんは、ゆっくりマイペースに行動し、積極的な行動をとらないが、様々なことに取り組みたい思いがある子どもである。彼女はカニを選び、色鉛筆で赤く塗り、ハサミで絵を切り取る際はカニの複雑な形を線に沿って丁寧に切り取っていた。この三人の子どもたちは、ボランティア・スタッフの援助を受けつつ、同じ席の他の子どもたちの姿や作品を見聞きするなかで、活動に対する見通しを得たり、コミュニケーションを楽しんだりしながら自分なりのペースで活動に臨んでいた。

以上のように発達障がいと一括りにしても、その障がい特性は個々様々である。自閉症傾向が強い場合は、個に応じた環境設定や本人の思いに合わせた援助が必要である。自閉症傾向がみられない場合で集団行動が可能であっても、個々の思いや障がい特性に応じた援助は必要である。社会福祉や教育の場において「ICF」の枠組みを活用することは、子ども個々の実態の把握にくわえ、効果的な支援方法や内容をとらえ、子ども本人を中心として家族を含めた関係者全員が連携しながら個々の役割を果たすことを期待されるからである。学生はこのような発達障がい児の多様な実態、それに応じた援助方法の多様性、関係者が連携することの意味について、実体験を通して学ぶ機会となったといえる。

(3) 『紙チップ団子でお弁当をつくろう！』

この活動当日の何人かの子どもの様子を取り上げる。

Aくん：彼は興味・関心に偏りがあり、そのことがAくんの良さでもある一方、時には他の子どもとの意見の衝突や集団行動の難しさとなったりもする。今回Aくんを担当したボランティア・スタッフは前回からの継続担当であり、自分のやりたいことがはっきりしているAくんの思いを大切に援助してきた。また、本人行動を全体行動に合わせる際は、本人の気持ちが落ち着いていたり行動が一段落していきなりして気持ちが切り替えやすい状況を見極めて援助していた。Aくんは、オニギリ弁当とタコさんウインナー弁当の二個の作品を思う存分作り、活動を楽しんだようである。

Cくん：彼は「集団で」「みんなで」という言葉を聞くことで、活動に入り辛くなる傾向にある。C

くんを担当したボランティア・スタッフは、第一回から第三回まで全て固定した担当であり、そのことが彼自身にとって落ち着いて活動に臨むことができた要因の一つとなった。Cくんは、はじめの会から皆と同じ室内にすることができ、活動中も準備の説明を集中して聴くことができ、道具・材料の選択に関しても自ら進んで臨むことができた。また、昼食タイムも際も、ボランティア・スタッフへ自ら話しかけてくる場面が多くみられたとのことである。彼は、ボランティア・スタッフとコミュニケーションを深めながら、ご飯の上に梅干しを乗せたり、赤・黄・緑で様々な種類のおかずを表現したり、飾り付き楊枝で弁当を飾って楽しんだようである。

Kくん、Lくん、Mくん：彼らは今回はじめて参加した子どもたちである。LくんとMくんは双子の兄弟である。当日はお互いがそれぞれ異なった机の席に着いた。Kくんは、活動内容がわからない場合、立ち歩くこともあるが、見通しを得ると活動に集中することができる。また、弟のMくんを気にかける姿が多々みられる。そのため、活動のはじめは不安が高じて室内に入らなかったが、徐々にボランティア・スタッフとコミュニケーションを深めたり、ボランティア・スタッフが行っていることを目安にしたりして作品づくりに臨むことができた。さらにAくんがLくんを活動に誘ったりすることで同じテーブルに着いて、共に活動に臨むことができた。活動中、AくんからLくんへ、活動に対するアドバイスもあったようである。このことは、子どもが活動を継続して臨むことができる環境を保障することで、子どもたちの間に先輩・後輩やお気に入りの集団などの関係性が生じ、子ども同士が活動環境を自らつくることが可能となることを示している。

Mくん：彼は、障がいの特性や初参加であり活動の雰囲気に慣れていないこと、何段階ものステップを踏んで造形活動を行う内容などの理由で、活動に対して集中力を持続させることが難しい状況にあった。また、自分の興味・関心があることを反復して取り組むことに意欲を向ける傾向にあった。Mくんは主活動となるお弁当づくりは10分程度で終了し、紙チップをさわったり手で細かくしたりすることに興味・関心に向けていた。その様子から、共同研究の構成メンバーは、活動の一部分の過程であってもMくんが興味・関心を持った内容を十分に楽しむことができようコピー用紙を手で細かくすることを保障したり、手動式のシュレッター機を補充して紙を細かくする

行為を楽しんだりすることができよう配慮を行った。

また主活動の後、子どもたちは、はじめの会にて注文したお弁当を受け取り、子どもと保護者とボランティア・スタッフを交えて、造形室で昼食タイムをとった。その際、全員で子どものつくった作品を鑑賞する時間も加わった。昼食中は、ボランティア・スタッフが普段交流する機会が少ない保護者とコミュニケーションをとる機会となった。子どもと保護者とボランティア・スタッフは、お互いコミュニケーションを深めることで、子どもの今回の様子や以前の様子、家庭での生活の様子、趣味や特技などを知る機会となった。この交流において保護者は、ボランティア・スタッフに生活全般を通して我が子のことを知ってもらったこと、継続して子どもとボランティア・スタッフがかかわることで関係が深まっていることの実感を得ることができ、保護者にとっても嬉しいことであったようである。

(4) 『ふくたんのクリスマス』

環境を変えるだけで、子どもたちの活動に対する興味関心は大きく変わる。最も注目すべき点は参加者の多くが慣れ親しんだメンバーだったことである。子どもたちがこれまで3回の余暇支援プログラムを行った慣れた場所であるとともに、楽しい場所の記憶があるところ、それは子どもが「安心」できる場所でもあったと思われる。また、誰もが楽しめる様に工夫して作成したプログラムではあったが、活動自体が苦手で教室に入れない子どももいた。このような場合、活動への参加を強要することなく、うまくスペースを活用して対応を行った。

プログラムは保護者も同席して行われ、保護者からは、「学生が、子どもたちに、自然に話しかける姿を見て嬉しかった。対応の仕方もつかんでいたのかもしれないと思う。」「学生の笑顔も多かったように思う。」「自分で席を決めて座っていた。母がすべてではなくなったことを感じた。」「今までなら時間がきたら終わりだったのに、帰り際も皆のことを気にしている姿を見て、人と楽しむことを覚えたのではないかと思った。」「今までは、一つ嫌な活動があると、すべてに参加できないことが多かったが、できない活動があっても別の活動には参加していて成長を感じた。」の感想が寄せられた。

(5) 『ダンスちょっこり (全2回)』

この活動当日の何人かの子どもの様子を取り上げる。

<3月12日の様子>

Bくん：創作活動のときは「作る」という活動は始まりと終わりがはっきりしているが、ダンスの場合は、終わりが見えない。そのためか、1つ1つの動きに集中する時間は短くはあったが、教室内でふらふらとしつつ、要所所で話を聞いて、体を動かすといった参加スタイルだった。

Eくん：体を動かすことの楽しさを感じた様子。家に帰ってからも家族にレクチャーをしていた。

Fくん：体をバランスよく動かすことが苦手なFくんだが、加藤先生を見ながら、合わせていた。長い時間にわたって、集中し続けることは疲れるようで、疲れると集団の輪から少し離れて、独り言を言いつつ、またスタッフや加藤先生の自然な声かけによって、運動に意識を戻す。

Gくん：体の動かし方が不器用なGくんだが、加藤先生の動きを見て、かつリズムにも合わせて活動をしていた。保護者からも、大きくなると、どうしても日常の中で体を動かす機会が少なくなってしまうが、それでもエネルギーは有り余っているような様子が伺える。このように、体を動かす機会を作ってもらえるのはありがたいという話があがっている。

Hちゃん：Gくん同様、体の動かし方が不器用だったり、普段はなかなか体を動かす機会が少ないが、加藤先生の動きをよく見て、リズムに合わせて動いていた。動きにぎこちなさはあるものの、全身を使って、「思いきり」活動している様子が伺えた。また、長時間体を動かし続けており、かなりの運動量と集中力だったと思われる。活動をこっそりのぞいた保護者からは、「意外にリズムに合わせる事ができていることにびっくりした」と話があった。

Lくん、Mくん：先生の声聞いていないようで、何気に聞いたり、見たりしている。全く同じ動きでなくても、同じような動きをしていたり、実はリズムを覚えていたり、少し遅れて同じ動きをしていたりした。目の前に課題があるわけではなく、終わりが見えづらい活動だったこと、「席に座る」いった場所の区切りもないことから、教室内にある鏡を初め、さまざまな物に興味をひかれ、さらに目に入ったものに、すぐに向かっていくということが見られる。きょうだいの動きというのも気になる場所があった様子。しかしながら、

同じ空間の中で、身体のどこかで先生の声をキャッチしていたりと、すべて同じことをしてなくても、彼らは彼らなりの参加をしていた。

Nくん：初めての参加で、また学校外でこのような集団活動を行うことそのものも、経験が少ない。最初は様子を伺って、集団の少し後ろから他児らの動きを見つつ、参加する様子だったが、次第にスタッフに話しかけたり、先生の動きに合わせてながらも、「ぼく、こんなこともできるよ」と言って、身体の柔らかさを披露するような場面も見られた。「すごい」といわれることでうれしそうにしており、自信をつけて、どんどん集団の前(中心)に出て行く様子見られる。集中が途切れたときに(もともと、集中力は短い方だが、本人にしてみると、かなりの集中を続けていた)、鏡が目に入り、向かっていく。鏡に手をつけて、「ぼくとぼくがハイタッチしているよ」と言う。おもしろい、見え方・感じ方・表現の仕方である。

Oくん：初参加だが、臆することなく、身体全身を動かして楽しんでた様子。暑くて汗びっしょりになり、シャツになるほどだった。先生の動きをじっと見てまねていた。

Pくん：普段、動きのあるものをじっと集中して見続けることは苦手な方である。しかしながら、講師のことをかなり集中して見て、聞いて、リズムや流れに合わせて身体を動かすことをしていた。かなりの集中力だった。また、道具を使う活動では、率先して道具を取りに行く様子が見られた。

<3月26日の様子>

Bくん：2回目の活動であり、何をするかかわかって、全回よりも落ち着いて参加。スタッフが声をかける必要はなく、本人がしていることを「見守る」というスタンスだった。

Lくん：始めの会などの司会に興味を持つ。活動途中から、自ら「的あてゲーム」を作成し、それを楽しむための「お楽しみ会」の式次第を作っている。

そのような活動をしながらも、時折ダンスの活動に目を向けたり、出された道具を取りに行き、リズムをとっていたりする。

また、みんなが動いている周りで、バチをふって指揮者のようなことをして音楽を楽しんでいた。

Mくん：パラシュートのとき、スタッフが中にもぐる姿を見て、自分もやってみる様子が見られる。やってみて楽しかったようで、繰り返す。

ずっと集団活動に入り続けているわけではないが、遠巻きに見ていたり、音に反応していたりする。

る。

Pくん：最初は常に先生のそばにいる。先生が出すもの一つ一つに反応し、積極的に活動に参加する。

おやつの前になってから、ふと床に傷があることに気付く、こすりはじめる。しばらくはまっていると、その間にみんながいなくなっていることに気付く。一度、テンポにずれてしまったためか、切り替えをするために時間を要する。自分でも動きたいのだけれど、気持ちが持っていけないという様子が伺える。でも、最後の終わりの会には参加して、挨拶をして帰っていった。

Qくん：独特の世界観がある。新聞をびりびりにするところで、パタパタとふっていたり、また新聞をほうき代わりにして、細かくちぎった新聞を集めたりしている。

バチを動かす動かし方も、腕全体ではなく、バチの先の方を細かくまわしていたりする。

動作は異なっているが、音のフレーズで自身の動きを切り替えていたり音に対しての感覚がすごい。一見同じようなことをしていないように見えて、実はよく見て、よくきいて、自分なりの動きをしている。ちなみに、活動日から数日たった後に感想を聞いていたところ、「新聞」が一番印象に残っているとのこと。

Rくん：初めての参加に、最初は教室に入るのに、抵抗が見られた。しかしながら、「見てるだけ」と言って、教室に入る。しばらくは部屋の後ろで静かに見ていたが、どこかで身体を動かしていたりと、入るためのタイミングを見ている(気持ちとを合わせている)ような様子が伺える。無理強いはせずに、スタッフも横でさりげなく付き添い、話をしたりしながら、自然に活動に参加できるようにしていた。

一度入ってからはノリノリで、みんなの前で、大きく身体を動かし、音楽を楽しんでいる様子が見られた。

<全体を通して>

子どもたちにとっては、楽しい時間として、学生にとっては、研修の場として両者にメリットがあると感じた。保護者の方にとっても、子どもに何か経験をさせてあげたくても、一般の集団活動になると、「うちの子が他の人にめいわくをかけたらどうしようか?」、「うまく集団に入れなかったらどうしようか?」とどうしても心配になってしまい、活動に参加させることをためらってしまうということが多々ある。しかしながら、今回のよ

うな活動の場合、「できてもできなくても」、「みんなわかってもらえる」という安心感が先にあるため、保護者のリフレッシュ活動にもなっていると考える。

また、子どもたちがどんな動きをするのか、今までにない「こんなことができる」という新たな面を見ることができたことは、子どもの健やかな育成を願う保護者にとって意義深い活動であろう。

第二節 保護者アンケートの結果と考察

(1) 保護者へのアンケートについて

目的：本プログラム参加の子どもへの保護者に、参加することを通しての子どもの変容やプログラムへの要望を聞くことにより、本プログラムの意義と課題を考察する資料を得る。

実施期日：2011年1月20日配布、同年2月17日回収

実施対象者：第1回～3回の「アトリエちょっこり」、第4回の「クリスマス会」のいずれかに子どもが参加した保護者

提出件数：7件

(2) 保護者へのアンケートの内容とその結果

Q1. 造形活動の活動内容について、お子様方から、ご家族の方々へ話題にすることはありますか？

- ・常にある (0) ・時々ある (5)
- ・まったく無い (2)

Q2. 造形活動の内容について、お子様方の様子で印象に残る出来事がありますか？

ア、活動そのものより、学生さんと関わった事が印象に残っているようで、こんな話をしたと嬉しそうです。

イ、帰りの車の中で、どのような感じだったかを聞くと、「楽しかった」というようなことを言っていました。

ウ、活動内容や作品は、聞き出せば話したり見せたりする。でも、2回目(海をつくろう)では、自分の考えていたのとかけ離れていてあまり楽しめなかったようでした。3、4回目は「今度いつ」と尋ねてきていました。

エ、作品(お弁当)を見て、その時の状況(〇〇お姉ちゃんが一緒にキティちゃんおにぎりを作ってくれた。一緒にお弁当を食べたね。など)を思い出して話してくれます。自分の作品については、あまり話をしませんが…。関わってくれた先生やお姉ちゃんのことをよく話してくれます。こ

の子の特徴だと思いますが、自分のことより人のことがすごく気になるみたいです。

オ、紙チップでお弁当を作り持ち帰った時は、「早く(紙チップ粘土が)乾かないかなあ」と何日もしきりに気にしていました。また、この活動の後だったので、クリスマス会の招待状を見て、「ケーキ作り」は本物のケーキなのか(また紙チップ?)と何度も聞いていました。ちょっとおかしかったです。

カ、普段は自分から話をするのはあまりないのですが、作った作品を見せながら、「これは〇〇…。」や、作品名を「〇〇はどう？」など会話する姿が見られました。

ク、その子の個性が出た作品が出来上がり、仕上がりを見るのがとても楽しみでした。

Q3. お便り「ふくたんアートニュース」について

- ・毎回読んでいる (7) ・時々読む (0)
- ・まったく読まない (0)

Q4. お便り「ふくたんアートニュース」の内容について

- ・活動の内容が伝わり易い (5)
- ・まあまあ伝わる (2)
- ・まったく伝わらない (0)

Q5. 造形活動について、ご要望・ご意見がありましたらご記入ください。

ア、いろいろありがとうございました。

イ、いろいろな経験ができたらいと思います。

ウ、家では、題をつけて紙に絵を描いたり、折り紙を折ったりとなかなかできなかったで、とてもよかったです。また、話をする人が親じゃなくて、学生さんだったことも楽しみの1つだったように思います。

エ、いろいろなタイプのお子さんがいらっやると思うので…例えば、うちの子は、ちまちまとゆっくりビーズを通したり、発泡スチロールに針でビーズを押さえて絵をつくったりするのが好きなのですが、1～2時間は続かないので…下絵と一緒に描いたり、選んでもらったりして、後は次回までの宿題とかにすると、家でも「次の時にお姉ちゃんに先生に見てもらおう」とか意欲がわくと思うのですが…。でも…全部できなくてもOKとか？1日使うのではなく、10～30分報告(どれぐらいできたかとか?)に講座の合間に入れてももらったりして頂くといいかな…とか思います。

オ、当初、かなり年齢に幅がある子どもたちが同じ活動に取り組むと物足りなく感じるお子さんがいるのでは…とっていました。でも、仕上がりをみると成長段階に応じた作品になっていて、子どもたちも満足している様子が伺えたと思います。お手間をおかけすると思うのですが、時には子ども自身が選べるようなコース制になっていても楽しいかなと思います。

カ、手先が不器用で学校の図工の時間が苦手です。

こちらの活動を通して、物作りの楽しさが少し分かったようです。適切なサポートのおかげで「自分もできるんだ!」という気持ちを持ってくれたことがうれしいです。

キ、個人的には、もう少し難易度を高くしたものを希望しますが、小1年～高学年になると、特性も個々に違うので、なかなか大変だろうと思いました。

(3) アンケート結果からの考察

まず、アンケート結果から、他者とのかかわりについて考察をすすめる。Q2.の回答ア、エからは、日常かかわることの多い保護者や年齢の近い子どもたちではなく、学生や卒業生とかかわり、ふれ合うことに大きな意味がある、ということについて考えさせられる。同様な指摘は、Q5.の回答ウにおいても見られる。今回参加した子どもたちにとって、様々な他者とかかわることの重要性について示唆される。ここでいう他者は、誰でもよいのではなく、保護者よりも心理的な一定の距離がありつつも、1対1で丁寧にその子どもを受け止めようとする他者である。そうした他者と継続的にかかわることが、その子どもが抱えているコミュニケーションすることの困難性を切り開いていくものと思われる。

次に、アトリエちょっこの活動の意義について考察を進める。Q2.の回答イ、ウ、オでの子どもの反応から、本プログラムの活動への子どもたちの期待感が見てとれる。直接的な「楽しかった。」という声だけでなく、「今度いつ」と尋ねる言葉の中に込められている期待感もある。また、「『早く(紙チップ粘土が)乾かないかなあ』と何日もしきりに気にしていました。」という子どもの姿からは、活動当日だけではなく、作品が乾燥して完成するまで見届けたいと思う姿、または途中で終わるのは嫌だ、という子どもの気持ちが伝わってくる。

また、Q2.の回答キ、及びQ5.の回答オ、カから

は、本プログラムがゴールフリーの制作活動であることの意義が考察される。すなわち、一律の完成形に至ることを求めず、その子どものなりの表現が成立することを大切にする活動であることの意義である。むしろ一人ひとりが異なった作品にしていけること、一人ひとり異なった仕上がり具合にこそ価値を見出すことにより、Q5.の回答カの「物作りの楽しさが少し分かった」状態になり、「『自分もできるんだ!』という気持ちを持つ」ことにつながると考える。

このことは、Q5.の回答オの「仕上がりをみると成長段階に応じた作品になっていて、子どもたちも満足している様子が伺えた」という保護者の言葉にもつながる。制作をする子どもの特性、成長段階に応じることができる活動である、ということであり、造形活動のゴールフリーということが子どもたちにとって大きな意味を持つということである。

第三節 余暇支援プログラムの成果

本研究では研究目的の実現と当事者(子ども、保護者)を取り巻く状況の改善・克服に資するための試みとして「エンパワメント(empowerment)」理論を導入した余暇支援プログラムに取り組んできた。活動のねらいの中心は、「ボランティア・スタッフの援助を得ながら子どもたちが主体的に自己判断や自己決定をする経験を保障し、自ら感じ・考えた何事かを表現して楽しむと共に、自尊感情を育むこと」である。そして、余暇支援プログラムに継続して臨むことが、当事者(子ども、保護者)自身にとって、自らのおかれた状況に気づき、問題を自覚して、将来的には自分たちの生活をコントロールしたり、改善したりする力をつける(自己をエンパワーする= self-empowerment)場や機会となるために有効かを検討することとした。

子どもや学生、教職員が何らかの形で「エンパワメント(empowerment)」されるために必要な要件を以下に整理してみる。

第一は「個人因子」である。意欲があるか、能力はあるか、「セルフエンパワメント(self-empowerment)」を生成できるのか、子どもや学生には参加や活動に制限のある者も多い。これは、個人因子が活動や参加に影響するレベルによって「エンパワメント(empowerment)」の量的側面が変化する。

第二は「環境因子」である。子どもや学生のおかれている(おかれてきた)状況の中で、力を奪

われている（disempowerment）状況に陥る要因があるとすれば、それは「あきらめる」とか「がまんする」ということを教え続けられることである。これは地域社会や学校、親や家族関係等にも密接な関係がある。適切な活動や参加の度合いを制限されることで生じる「ディスエンパワメント（disempowerment）」状態は、とくに子どもの場合、後のライフステージに悪い影響を及ぼすと考えられる。

一方で、周囲の理解や学校、家族の協力等が十分に得られる場合は「エンパワメント（empowerment）」の質的側面が変化していくことになる。

第三は、「影響因子」である。子どもや家族、学生、教職員それぞれが「エンパワメント（empowerment）」のための強化因子としてプラス方向へ機能することによって、エンパワメントの加速度的側面が変化する。具体的な成立要件としては参加者全員が、①平等であったか、②参加できているか、③共感できたか、④当事者（役割の主人公）となれたか、⑤自己実現につながる成果を発揮できたか（今回は絵や作品作り、学生としての関わり支援等）が「エンパワメント（empowerment）」評価の基準となる。

また、今回の活動を通して注目できるのは「自己効力感（self-efficacy）」である。これはバンデューラ（Albert Bandura）¹⁷によって説明される概念で、外界の事柄に対し、自分が何らかの働きかけをすることが可能であるという感覚のことである。似たような概念に自尊心（self-esteem）があるが、自尊心はその本人自身の価値に関する感覚であるのに対し、自己効力感是自己自身に目標に到達するための能力があるという感覚である。バンデューラはこの自己効力感を生み出す基を以下に挙げている。

- ・達成体験（最も重要な要因で、自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験）
- ・代理経験（自分以外の他人が何かを達成したり成功したりすることを観察すること）
- ・言語的説得（自分に能力があることを言語的に説明されること、言語的な励まし）
- ・生理的情緒の高揚（酒などの薬物や、その他の要因について気分が高揚すること）
- ・想像的体験（自己や他者の成功経験を想像すること）

このうち「達成経験」や「代理経験」は、今回のプログラムを展開していく中で参加児童や学生が感じていることであり、これらは子ども、保護

者、学生の感想などから読み取ることができる。「言語的説得」は学生の活動評価をプログラム終了後において、常に口頭にて教職員が行うことでフィードバック効果が出ていると考えている。「生理的情緒の高揚」については、学生の言葉表現にしばしば登場する「子どもが好き」、「かわいい」、「児童と遊ぶと自分も楽しい」、「またやってみたい」というところから効力を発揮していると考えられるが、参加児童の年齢が高いほど言葉は少なくなる傾向にある。「想像的体験」については、教職員の立場においてよく感じることであり、教育効果を予想した上でプログラムを立案することに大いに役立っている。

この「自己効力感（self-efficacy）」であるが、ある具体的な状況において適切な行動を成し遂げられるという予期、および確信であり、結果予期と効力予期の2つに区分される。結果予期とは、ある行動がどのような結果を生み出すのかという予期であり、一方、効力予期とは、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことが出来るのかという予期である。発達障がいのある児童の場合は苦手な行動のひとつであり、学生の場合は経験の少なさからの行動制限につながっていたり、実習等において消極的姿勢になったりする要因の一つと考えている。

上記の事柄を念頭に置いて、本研究では「エンパワメント（empowerment）」理論を導入した余暇支援プログラムを取り組むと共に、「ICF」を意識して余暇支援プログラムを構築してきた。このことは、子ども個々の実態を「ICF」の各構成要素（「健康状態」「心身機能・身体構造」「活動」「参加」「環境因子」「個人因子」）に応じて把握し、総合的な視野で活動を企画・実践、振り返りをしてきたことを意味する。そのことで、子ども個々の実態の把握に努め、効果的な支援方法や内容をとらえ、子ども本人を中心として家族を含めた関係者全員が連携しながら個々の役割を果たすことを目指すためである。

余暇支援プログラムの各活動は、参加希望の子どもをある程度固定化して継続して活動に参加できる環境にしてきた。そのことが、子どもや保護者にとって「次回も参加してみたい」「あのボランティア・スタッフさん、あの活動環境なら安心して活動に参加できる」など情緒の安定や活動に対する意欲につながったようである。子どもたちは、活動の回を重ねるごとに活動中の過ごし方に慣れたり、見通しを持って臨むことができるように

なったり、活動の中心のねらいである自己判断や自己決定をより一層楽しむ姿がみられるようになった。それらの経験が子どもたち同士で人間関係を形成し、助け合ったり場を共有する姿勢につながったり、自分の表現世界をより豊かにしたりすることにも繋がったと思われる。

このように、余暇支援プログラムが子どもや保護者の日常の一場面として定着することは、これまでの日常生活範囲を越えて、子どもが自己発揮できる場や機会が広がっていることを意味する。くわえて、余暇支援プログラムの活動のねらいの中心である「子どもが主体的に自己判断や自己決定をすること」、「自らの思いや考えを何事かの手段で表現すること」、「それらの行為が他者に認められ自尊感情を育むこと」の経験を重ねることは、自己をエンパワーする (self-empowerment) 可能性を秘めているといえる。

子どもが余暇支援プログラムで示した姿は、保護者にとって、客観的に我が子を観察することとなり、日常生活では把握しきれなかった様々なよさや可能性や今現在の育ちを把握する機会、日常生活での我が子の姿を他者 (ボランティア・スタッフ) に伝える機会となった。また、保護者が他の保護者やボランティア・スタッフと交流したり、他の子どもの様子を把握したりする機会ともなった。この意味において、余暇支援プログラムは、子どもを主に対象としたものであるが、保護者支援の場や機会としても重要な意味を持つといえる。

次に学生の変化についてだが、結果的に学生は日常的生活環境や対人関係とはまったく異なる状況において、余暇支援プログラムの実践に取り組むことになったと思われる。多くの学生は事前学習を踏まえてそれぞれの役割期待を意識しながら果敢に関わりをもとうとしたが、コミュニケーションがうまくとれない子ども、じっとしてられず走り出す子ども、集中力が続かなかったり、無関心であったり、参加に抵抗のある子どもなど、当初から困難な状況となった学生も多くいた。対人関係の構築が苦手な子どもであり、さらに面識のない状況から関係を築いていくという、経験のない者にとっては誠に困難なスタートであったが、実施回数を重ねていく過程で対応の仕方や距離の取り方の要領を得るなど、継続的に関わった学生からは成長を感じることができた。この成長については今後の研究にて自己効力感に関する評価を実施したいと考えている。

また、学生に対する評価として参考になるのが子どもや保護者から届いた手紙やアンケートである。記述内容については、そのほとんどが肯定的かつ好意的なものであり、サポートを受けた側 (子どもやその家族) として感謝の言葉が述べられていた。しかしながらこれらを第三者的な観点で考えれば、達成課題の基準がないプログラムである以上、支援者としての資質が高まったとまでは証明することは今のところ困難である。

だが、この体験は学生が後日に行った現場実習等 (保育士、幼稚園教諭、社会福祉士等) において、本プログラムの経験が何らかの形で活かせたと述べたり、障がい領域への知的好奇心の高まりを感じたりしたことが卒後の進路決定にも確実に影響を及ぼしたと述べている。

参加学生自身の自己課題については、それぞれに感じており、教員等のサポートによって能力的に脆弱なところを補強したり、間違った知識等を修正しつつ、プラトニックな参加動機と、若者らしい豊かな創造力を追い風として自身の中に新たなスキルを見いだしていく姿 (場面) を垣間見ることができた。これらの様子はデューイ (John Dewey, 1859 - 1952) が論じる「環境への働きかけを通して自己を更新して行く過程¹⁸⁾」と同一の事象と考える。デューイは、「生きることを通して、または結びついて行われるのが学習である¹⁹⁾」と、著書「学校と社会」で論じているが、子ども、学生、教職員が同じ立場をもって余暇支援プログラムを実践していく過程と時間こそ、デューイのいう生きた学習であり、支援する側、される側の関係ではない生き活きとした学びのスタイルを見いだしていると感じている。

また、今回の地域サポートプログラムは、そのフレームや内容について、発達障害者支援センターの職員と本学の教員が入念に検討や準備を重ねて計画的に実施した。キルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871 - 1965) は前述のデューイの学習方法を「プロジェクト・メソッド」として完成した人である。今回のプログラムは正に入念に「企画」されたものであり、子どもや学生、教職員は当事者として活動に参加することで達成感や価値を見いだしていったと考えることができる。なお、「プロジェクト・メソッド」では、学習結果の知的理解や技能の獲得よりも、「付随的 (concomitant) で偶発的 (incidental) な学習の副産物 (by-product learning) の総和」である性格、態度、道徳の形成が重視されている²⁰⁾。このことは必ずしも作品を創ったり、ダンスをすることに

ゴールを置くものではないことを論理的に証明していると思う。

結びにかえて

本研究においては、共同研究の構成メンバーや全てのボランティア・スタッフが各活動の事前に子どもの実態を把握して、想定される準備や情報を共有することを行い、各活動を実践してきた。実践後には共同研究の構成メンバーや全てのボランティア・スタッフが振り返りをして、子ども個々の反応や援助方法、活動のねらいに対して全体の流れが即していたかを反省・確認してきた。社会福祉や教育の場において「ICF」の枠組みを活用することの意味は、子ども個々の実態の把握にくわえ、効果的な支援方法や内容をとらえ、子ども本人を中心として家族を含めた関係者全員が連携しながら個々の役割を果たすことが期待されるからである。

その意味において、余暇支援プログラムにおいては、上記の事前・実践・事後の取組を常に欠かさず実施してきたことは非常に重要であったといえる。共同研究の構成メンバーや全てのボランティア・スタッフは継続して子どもとかわることで、子ども個々の障がい特性や性格・性別・年齢などの個々の実態をより深く把握することにつながった。それと共に、自ら援助方法を実践し、他者のそれや以前のそれと比較検討することで、その子にとってよりよい援助方法を重ねて検討する機会にもなった。この経験の積み重ねが、子ども個々の実態把握、不特定多数の子どもや新たな状況に応じた援助、関係者全員が連携して役割を果たすことを可能にする応用力にもつながることが期待される。

今後の課題として、本稿は実施一年目（計6回の活動）を取り上げたのみであり、まだ余暇支援プログラムの有効性については結論を出すことはできない。また、「エンパワメント（empowerment）」理論研究の深化や検証方法の明確化も必要である。さらに本研究では「ICF」を導入したが、「ICF-CY」についても導入の検討が必要である。

以上の子ども・保護者・学生にみられた姿から、「エンパワメント（empowerment）」理論の導入と「ICF」を意識して構築した本研究の余暇支援プログラムは、有効性を秘めるものの、さらなる実践の積み重ねとその効果の検証方法の精査が必要であり研究の深化が必要といえる。

注記、及び引用文献

- 1 2002年に文部科学省が行った全国調査により、通常の学級の中にLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の可能性のある児童・生徒が6.3%（68万人）在籍しているという推計値が示されており、通常の学級における支援体制の整備が求められていること。
- 2 「平成17年度厚生労働省科学研究発表会」障害者のエンパワメントの視点と生活モデルに基づく具体的な地域生活支援技術に関して 谷口 明広（愛知淑徳大学医療福祉学部教授）
- 3 森口奈緒美（2004）、「変光星－自閉の少女に見えていた世界」、花風社
- 4 政府広報オンライン（2009）
- 5 内山登紀夫監修、中山清司編（2009）「こんなとき、どうする？ 発達障害のある子への支援」、ミネルヴァ書房
- 6 厚生労働省ホームページ（2011）発達障害の理解のために
- 7 庄司洋子、木下康仁、武川正吾、藤村正之 編（1999）、「エンパワメント」、『福祉社会事典』、弘文堂、p.84。
- 8 同上、pp.84 - 85参照。
- 9 同上、p.85参照。
- 10 厚生労働省ホームページ（2002）、「1 ICFについて」、『「国際生活機能分類 - 国際障害分類改訂版 -」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について』。
- 11 同上、「5.生活機能と障害のモデル 5-1.生活機能と障害の過程」。
 図中の語句の意味は、「4ICF構成要素の概観」にて以下のように示されている。
 心身機能（body functions）とは、身体系の生理的機能（心理的機能を含む）である。
 身体構造（body structures）とは、器官・肢体とその構成部分などの、身体解剖学的部分である。
 活動（activity）とは、課題や行為の個人による遂行のことである。
 参加（participation）とは、生活・人生場面（life situation）への関わりのことである。
 環境因子（environmental factors）とは、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことである。
 個人因子（personal factors）。
- 12 厚生労働省ホームページ（2007）、『生活機能分

- 類の活用に向けて(案)』。
- 13 文部科学省ホームページ(2009)、「第3章今回の改訂の要点 2障害のとらえ方と自立活動」、『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)』。
 - 14 「ICF」に関しては、「ICF-CY(国際生活機能分類-児童版)」がある。これは2001年に「WHO」で採択された「ICF」の派生分類として、2007年の「WHO」から正式発表されたものである。「ICF-CY」は18歳未満の新生児・乳幼児・児童・青年を対象としており、「ICF」本体と整合性を持ち、分類構造、カテゴリーは同じである。我が国においては2010年7月に厚生労働省から日本語版が刊行されている。本研究においては、研究の取組の時間的推移を理由として「ICF」に基づき、研究に取り組んだ。
 - 15 加藤善之氏 富山生まれ。8歳よりMJBでタップダンスを習い始める。12歳よりジャズを、17歳よりファンクやブレイクダンスを学ぶ。20歳の時、ストリートダンスチームを結成し、イベントやコンテストに出場。TRF、浜崎あゆみ等のライブツアーでも踊る。現在はエンターテイメントダンスチーム「RICE」で活動中。また、障害者ダンススクール「WIZ」主宰し、生涯を持つ人達とダンスでの交流も行う。“ダンスは障害の有無、年齢、性別、国籍の違いなどに関わらず、だれもが楽しめるもの！”をモットーに活動している。
 - 16 同上。
 - 17 アルバート バンデューラ, Albert Bandura, 本明 寛, 春木 豊, 野口 京子, 山本 多喜司「激動社会の中の自己効力」 金子書房
 - 18 デューイ (John Dewey)「民主主義と教育〈上〉〈下〉」第四章 岩波文庫
 - 19 デューイ (John Dewey)学校と社会 岩波文庫
 - 20 都市におけるキルパトリックのプロジェクト・メソッドの特徴に関する考察
 - 農村における実践例との比較を手がかりに
 - 陳 曦 都市文化研究 1号 11 - 22 頁, 2003年Studies in Urban Cultures

Case study of the Community Support Program by Toyama College of Welfare Science: A recreation for children with developmental disabilities

Hisashi TAKANISHI *Toyama College of Welfare Science*

Chigusa TSURUMOTO *Toyama College of Welfare Science*

Toru MURATA *Toyama College of Welfare Science*

Ayumi SHIMODA *Social Welfare Corporation Mehinonosono , Ariso*

This paper studies our Recreation Support Program for the children with developing disabilities and social handicaps to enjoy their independent living in the community.

The important point to draw up the program is to promote the recreation activities as empowerment for the children with special needs and to organize the program at the basis of the ICF viewpoint.

The child participants were getting used to spending time in the activities and to make preparations for the program. They enjoyed the experience to take their actions by their own judgement and decision.

Furthermore, the program had an effect for the volunteer staff. The students said that the experience to join group activities was useful in their placement, gave them much more knowledge and insight about the disabilities' issues and exercised an influence on their decision about the future after the graduation from school.

「富山福祉短期大学生の喫煙実態調査」(平成19-20年度生)

小出 えり子, 境 美代子, 炭谷 靖子, 村井 嘉寛

富山福祉短期大学看護学科

(2011.09.15受稿, 2011.10.07受理)

要旨

本研究は、本学学生の喫煙状況の把握と喫煙の健康障害に対する認識度を知り、今後の禁煙指導の一助とすることを目的として、禁煙教育講義後の喫煙に関する質問と講義の感想文を検討した報告である。回答が得られた200名を調査対象とした。

回答学生は19歳が最も多く103人(52.8%)だった。女性は154人(78.6%)、男性は42人(21.4%)。「喫煙経験あり」の回答者は53人(26.5%)、喫煙初体験の時期は、中学生が20人(38.5%)で、小学生までの11人(21.2%)を加えると59.7%となり、低年齢で喫煙を経験していることがわかった。現在喫煙している学生は24人(12%)で、1日の喫煙本数は20本以上が8人(34.8%)いた。主な喫煙場所は自宅が最も多く(66.7%)、喫煙者への「タバコを吸うことをやめたいか」の間には、「すぐにやめたい」が7人(29.2%)いた。

教育講義の感想文の256件の内容を分類し、5カテゴリーと11サブカテゴリーに分けた。「タバコを止めようと思った」など喫煙に対して否定的な意見がほとんどで、禁煙教育によってタバコの害に対する正しい知識を与えることの効果があったことが確認された。今後も継続して喫煙実態調査および禁煙教育を実施していきたいと考える。

キーワード：喫煙実態調査、禁煙支援、禁煙・防煙教育

はじめに

平成15年に施行された健康増進法第25条では、「学校、体育館、病院、劇場、観覧場、集会場、展示場、百貨店、事務所、官公庁施設、飲食店その他の多数の者が利用する施設を管理する者は、これらを利用する者について、受動喫煙(室内又はこれに準ずる環境において、他人のたばこの煙を吸わされることをいう。)を防止するために必要な措置を講ずるように努めなければならない。」¹⁾とされ、公共施設内等においては、「タバコ対策」が義務化された。これを機にタバコの健康障害に関する情報が、マスメディアを通して、また一般誌、情報誌等にも掲載された。しかし一方で、若者は喫煙の健康障害に関して正しい知識を持っているとは限らず、喫煙者の多くはタバコの害を十分に認識しないまま、未成年のうちに喫煙を開始している。しかも、未成年で喫煙を開始したもので、成人になってから喫煙を開始したものに比べて、疾患の危険性はより大きいことが立証されている²⁾。さらに、本人の喫煙のみならず、周囲の喫煙者のタバコの煙による受動喫煙も肺がんや虚血性心疾患、呼吸器疾患などの危険因子となっている。また、タバコに含まれるニコチンには依存性があり、自分の意志では簡単にやめられなく

なることも多い。しかし、禁煙に成功すれば、喫煙を継続した場合に比べて、これらの疾患の危険性は明らかに減少している。喫煙の程度に比例して喫煙関連の疾患の危険性が高くなることが明らかとなり、喫煙者の多くがタバコの害を十分に認識しない未成年のうちに喫煙を開始し習慣化し、自分だけでなく周りの人達の喫煙による疾患の危険性をより大きくしているといえる。

本学は、平成9年に社会福祉学科単科の短期大学として設置され、平成14年には介護福祉専攻、平成16年には児童福祉専攻が設置され3専攻となった。平成20年に看護学科が開設され、平成22年度には、社会福祉学科児童福祉専攻が幼児教育学科となることで、看護学科、幼児教育学科、社会福祉学科の3学科体制となった。将来は、人々の健康と幸福を守る看護・教育・福祉という職業につく人材を育成する学びの場を禁煙とすることは重要と考え、本学では平成16年からキャンパス内禁煙となった。しかし、学生への禁煙教育などの具体策は講じられて来なかった。平成20年にキャンパス内で喫煙する学生が複数名出て問題となったことを契機として、学生の禁煙行動支援のために状況把握が重要と考え、学生の喫煙実態調査を行った。

研究方法および対象

- 1) 調査対象者：本学に在籍している学生1,2年生314名のうち休学中の学生9名を除く305名の学生で、禁煙・防煙教育講義に参加した216名に自記式質問紙を配布し、回答が得られた200名を調査対象とした。
 - 2) 調査期間：2008年9月30日～10月2日
 - 3) 禁煙教育講義と質問調査実施場所：本学講義室
 - 4) 質問項目：年齢、性別の他、1. 今までにタバコを吸ったことがありますか。次に「はい」と回答した者に対する質問として、2. はじめてタバコを吸った時期はいつですか、3. 全員に対して「タバコを吸うことは害があると思うか」、次に現在タバコを吸っている人に対して、4. 一日の喫煙本数、5. 喫煙する主な場所、6. タバコの購入場所、7. 「タバコを吸うことをやめたいか」、8. 「タバコの値段がいくらになったらやめられますか」などの質問項目である。
 - 5) 分析方法：集計したアンケート結果は、喫煙歴（有り／無し）と利用者の性別を χ^2 検定により比較した。分析には統計ソフトSPSS15.0（Windows版）を使用した。
- 35.7%（15/42）であった。
 - (2)喫煙経験がある53人のうち、初めて喫煙した時期の記載のあった52人で、中2が8人で最も多く15.4%、次に多いのは中3で7人（13.5%）、中1は、5人（9.6%）だった。小学校6年生までに喫煙経験のある学生は11人（21.2%）だった。
 - (3)「タバコを吸うことは体に害があると思うか」の質問に対しては、喫煙歴のある人もない人も共に「害があると思う」という回答がほとんどで、それぞれ90.6%（48/53）と97.2%（141/147）の回答であった。
 - (4)最近1カ月以内に喫煙した学生（喫煙者）は24人（12%）で、一日の喫煙本数を調べると20本以上の学生が8人（34.5%；8/23）もいた。
 - (5)喫煙者の主な喫煙場所は「自宅」が66.7%（16/24）と最も多かった。車内も多く54.2%（13/24）で、どこでも喫煙するという学生が33.3%（8/24）いた。
 - (6)喫煙者の「タバコの購入場所」は、コンビニ・スーパー・ガソリンスタンドが79.2%（19/24）で最も多く、次に多いのが、「誰かからもらった」29.2%（7/24）であった。
 - (7)喫煙者に対して「タバコを吸うことをやめたいか」の間に対して、「すぐにやめたい」が29.2%（7/24）で、「やめたいがすぐにはやめられない」が37.5%（9/24）で最も多かった。「やめるつもりがない」は33.3%（8/24）いた。
 - (8)喫煙者に対して「タバコの値段がいくらになったらやめられますか」の質問に対しては、「1000円までの値段でやめられる」の回答と「1000円以上でもやめられない」の回答がそれぞれ62.5%（15/24）、23.5%（9/24）であった。

倫理的配慮について

本学内における倫理委員会に承認を受けた。（H21-002）

質問紙には、この調査は無記名であること、学業成績に一切関係しないこと、および質問紙は責任持って廃棄することを記した。

結果

1. 喫煙実態調査

本学に在籍している1,2年生の学生314名のうち休学中の学生を除く305名中禁煙教育講演会に参加した216名（本学の学生の71%）に自記式質問紙を配布し、回答が得られた200名を調査対象者（回答率は92.6%）とした。学生の年齢では記載のあった195人のうち19歳が103人で最も多く全体の52.8%で、次は20歳の44人で全体の22.6%、18歳は39人で20.0%であった。

性別は女性78.6%（154/196）、男性21.4%（42/196）だった。

- (1)喫煙について「今までにタバコを吸ったことがあるか」の間に対して、「ある」と答えたのは53人で全体の26.5%（53/200）だった。女性は36人で23.4%（36/154）、男性は15人で

2. 講演後の感想文の結果

「禁煙教育の講演を聞いてどのように感じたか」を自由に記載してもらった256件の内容をカード化し、類似内容を以下のように5カテゴリーと11サブカテゴリーに分類した（表4）。

I. 喫煙の健康障害の認識

- (1)カテゴリー1. 「煙草の害は怖い・危険だと思った」と回答した学生が85件（33.2%）。
- (2)カテゴリー2. 「受動喫煙・副流煙が怖いと思った」と回答した学生が18件（7.0%）。
- (3)カテゴリー3. 「煙草を吸っている人に煙草の怖さを伝えたいと思った」と回答した学生が31件（12.1%）。

II. 禁煙への意識

- (4) カテゴリー4. 「自分はそのまま煙草を吸わないで行こうと強く思った」と回答した学生が77件(30.1%)。
- (5) カテゴリー5. 「自分は煙草を吸ったことがあるが煙草を止めようと思った」と回答した学生が23件(9.0%)。

III. 喫煙者への批判と要求

- (6) カテゴリー6. 「煙草を吸っている人は馬鹿だと思おう」と回答した学生が5件(2.0%)。
- (7) カテゴリー7. 「煙草を吸っている人に対して意見を言いたい」と回答した学生が3件(1.2%)。

IV. 行政への要求

- (8) カテゴリー8. 「煙草がなくなればよいと思った」と回答した学生が8件(3.1%)。
- (9) カテゴリー9. 「なぜ煙草を販売するのか」と回答した学生が3件(1.2%)。
- (10) カテゴリー10. 「煙草を減らすための外国の働きを知ることが出来た」という回答が2件(0.8%)。

V. 無関心

- (11) カテゴリー11. 「自分には関係ない」と回答した学生が1件(0.4%)であった。

考 察

本学学生の喫煙率12.0%(男性:14.3%、女性10.4%)は、本田³⁾による医療系専門学校学生の喫煙率26.3%(男性35.5%、女性4.8%)、今井ら⁴⁾が行った医学生の喫煙率16%(男性20.4%、女性6.2%)と比較して低い値であった。これは、喫煙率が未成年者の割合や男女比に強く影響されるため、それらを加味した評価が必要となり、本学学生は未成年で女子学生の割合が高いことによると思われる。医療系専門学校生と医学生の結果と比較して、本学学生は男性の喫煙率は低く、女性の喫煙率が高いという結果となった。この傾向が本学学生の特徴的なことか、そうであれば原因が何なのかは今後も調査を継続して明らかにしていきたい。本学の学科入学生の気質との関連性も考慮に入れる必要がある。

喫煙開始年齢を調査した三村ら⁵⁾の研究においては、10歳から15歳という回答者が全体の約3分の1で、次は19歳で18%であったと報告している。本学の調査では、初めて喫煙した時期は中学校と回答する学生が20人(38.5%)と多く、小学校までの喫煙経験者は11人(21.2%)で、中学校までに喫煙を経験している学生は喫煙経験者の59.7%に達している。低年齢期ですでに喫煙経験

していることから、低年齢期にしっかりと禁煙教育がなされる必要性が示唆された。

本学学生喫煙者の一日の喫煙本数は、10本未満が39.1%、11本から19本までが30.4%で20本以上が34.8%であった。三村ら⁶⁾の研究においては、1本から10本が75.8%、11本から20本までが22.6%、20本以上が1.6%と報告している。本学の学生は、20本以上喫煙しているヘビースモーカーの割合が高いことがわかった。ヘビースモーカー学生に対する個別対応を行い、禁煙に繋げるようにする必要がある。

喫煙する場所については、選択肢から複数回答を求めた。本学はキャンパス内禁煙であるので、「自宅」が最も多く66.7%、「車内」は54.2%だった。三村ら⁷⁾の研究では、敷地内一部喫煙可である為、大学所定場所が最も多く、次に多いのが、「自宅の居室」であった。2006年『看護職のたばこ実態調査』報告⁸⁾においては、「自宅」72.7%が最も多く、「自宅の屋外」が17.8%だった。喫煙場所は学校や職場が喫煙可能かどうか大きく依存しており、喫煙可能な場所が限定されることにより喫煙本数の減少が期待できる。

タバコの購入場所は、コンビニ・スーパー・ガソリンスタンドが79.2%で最も多く、次に多いのが「誰かからもらった」29.2%であった。タバコが未成年者で手軽に購入できる環境を問題視すべきである。

「タバコを吸うことは体に害があると思うか」の質問に対しては、「害があると思う」という回答が全体の95.5%(189/198)と高い割合で回答していた。一方、2006年『看護職のたばこ実態調査』報告⁹⁾においては、喫煙歴ある人もない人も共に、タバコは「健康に悪い」と96.9%で回答していた。本学学生に対しては講義後ということもあるが、医療従事者とほとんど変わらない割合であり、喫煙に対して害があることはほとんどの学生が認識している。

現在タバコを吸っている人に対して「タバコを吸うことをやめたいか」の問は、「すぐにやめたい」が29.2%、「やめたいがすぐにはやめられない」が37.5%で最も多かった。一方「やめるつもりがない」も29.6%いた。2006年『看護職のたばこ実態調査』報告¹⁰⁾においては、20.2%の人が、「禁煙に関心がない」と回答した。一方、26.3%は禁煙を考えていると回答していた。残りの46.4%の人は、関心はあるが6ヶ月は禁煙を考えていないという回答であった。両者に大きな差異は見られなかった。医学生の喫煙実態調査³⁾においては、7.8%が

禁煙を望んでいる。41.1%の学生は、現状維持を望み、害を意識しながらも許容する姿勢が伺われた。やめたいと思っている者については、機会を逸せず禁煙へ導くことが重要である。

「タバコの値段がいくらになったらやめられますか」の質問に対しては、「1000円まででもやめられる」の回答が62.5%で、「1000円以上でもやめられない」の回答が37.5%であった。日経新聞(2002年9月3日夕刊)の報告において、全国2105人の回答では、1000円になるとやめると回答した人は63%であった。同様な数値で、タバコが1000円以上の高額になればやめようと考えている人も多く、タバコの値上げが喫煙者を減らす大きな手段と考えられる。

講演を聞いての感想文の結果から、5カテゴリーと11サブカテゴリーに分類した。「自分はタバコを吸ったことがあるが、タバコを止めようと思った」という意見が、23件(9%)あり、行政に対する要求などほとんどの意見は喫煙に否定的であった。このことは、今回の教育効果があったものと評価できる。

中田¹¹⁾の「禁煙に関する研究の動向」においては、看護学生と看護師の喫煙行動の関係の中で、喫煙行動の開始を防止する禁煙教育が必要であると述べている。特に、基礎看護教育の中で禁煙教育を行い、正しい情報提供が不可欠であると指摘している。また、「行動分析学入門」の中で杉山¹³⁾は、「人の行動は、そのことをすることが悪いとは知らないで行う場合がある」と述べているが、低年齢期での喫煙行動もまさしくそういった行動であると言えるのでは無いただろうか。行動変容の動機づけとしては、正確な知識としての喫煙の有害性・たばこの依存性について、低年齢において正しく知らせる重要性が示唆される。遠藤ら¹⁴⁾は高校生に対する禁煙教育の報告の中で、喫煙の有害性や喫煙方法とその効果などの正しい知識の提供が禁煙への動機づけ支援の柱となると述べている。

看護学生の喫煙率は、同世代の女性と比較して高率で、看護学生は看護師養成機関入学前に喫煙を開始しているという結果¹²⁾が出ている。また20歳代女性の喫煙率が18%に対して、同年齢の看護職の喫煙率は24.5%で高率であるという報告¹⁵⁾がある。今回の喫煙調査が初の試みであったこともあり、看護学科、幼児教育学科、福祉学科の学科別の比較ができなかった。今後も本学内における禁煙支援のために喫煙実態調査を継続していきたいと考えており、次回の調査では学科区分を考慮して実施したい。

また、禁煙・防煙教育後に一定期間を置いた後の喫煙状況を調査し、禁煙・防煙教育によって学生がタバコに対する害を認識し、喫煙行動に変化を示す行動変容が実際にあったかを明らかにしたい。

引用参考文献

- 1) 厚生労働省ホームページ：
<http://www.mhlw.go.jp/topics/tobacco/main.html>
「たばこの規制に関する世界保健機関枠組条約」
- 2) 加治正行、笠井英彦：タバコ 10代のフィジカルヘルス 1 大月書店、2005.
- 3) 本田拓海、春井章吾：医療系専門学校における喫煙実態調査
禁煙科学2(1)：82, 2008.
- 4) 今井必生、紺野圭太、武蔵学他：北海道大学医学部における喫煙実態調査
日本公衆衛生雑誌 51(7):540-551, 2004.
- 5) 三村孝俊、嶋田かをる、多久島寛孝他：熊本保健科学大学学生の喫煙実態調査
保健科科学研究誌 6号：15-22, 2009.
- 6) 前掲 5)
- 7) 前掲 5)
- 8) 看護職の喫煙問題対策検討委員会：2006年の「看護職のたばこ実態調査」
日本看護協会：1-135, 2007
- 9) 前掲 8)
- 10) 前掲 8)
- 11) 中田芳子：看護学生の禁煙に関する研究の動向
日本禁煙学会雑誌3(4)：59-62, 2008.
- 12) 前掲 11)
- 13) 杉山尚子：行動分析学入門－ヒトの行動の思いがけない理由 集英社新書、2005
- 14) 遠藤明、加濃正人、吉井千春他：高校生の喫煙に対する認識と禁煙教育の効果
日本禁煙学会雑誌3(1)：7-10, 2008.
- 15) 看護職の喫煙問題対策検討委員会：看護職たちの禁煙アクション2004
日本看護協会：1- 91, 2004.

表1 性別の喫煙歴

性	喫煙歴			計(%)
	喫煙者(%)	喫煙経験者(%)	なし	
男	6(14.3)	15(35.7)*	27	42(21.4)
女	16(10.4)	36(23.4)	118	154(78.6)
不明	2	2	2	4
計	24(12.0)	53(26.5)	147	200

*P<0.01

表2 年齢別の喫煙歴

年齢	喫煙歴			計(%)
	喫煙者	喫煙経験者	なし	
18歳	3	6	33	39(20.0)
19歳	11	22	81	103(52.8)
20歳	4	15	29	44(22.6)
21歳	3	4	1	5(2.6)
22歳以上	0	2	2	4(2.1)
不明	3	4	1	5
計	24	53	147	200

表3 喫煙初体験時期

喫煙開始時期	人数(%)
小学校まで	11(21.2)
中学校1年	5(9.6)
中学校2年	8(15.4)
中学校3年	7(13.5)
15歳(高1)	2(3.8)
16歳(高2)	3(5.8)
17歳(高3)	2(3.8)
18歳	8(15.4)
19歳	2(3.8)
20歳	4(7.7)
不明	1
計	53

表4 禁煙教育講義を聞いての感想

カテゴリー	サブカテゴリー	件数	内 容
煙草の健康障害の認識	1. 煙草の害は怖い・危険だと思った	84件	<ul style="list-style-type: none"> ・有害物質の多さと人体への害の大きいことに驚いた ・煙草のことで多くのことを知ることが出来、勉強になった ・煙草は癌・閉塞性肺疾患の原因となり、寿命が縮まる、死への材料だと思った ・煙草は悪い ・怖い、100害あって1利無しだと思った ・写真やグラフを見て煙草は本当に怖いとわかった
	2. 受動喫煙・副流煙が怖いと思った	18件	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が煙草吸わなくてもまわりにいるだけでも害になるので怖いと思った ・吸っている人の近くに行かないように気をつけます ・周りにも害があるので煙草を吸う人が減って欲しい ・自分に害があるだけでなく周りの人にも害が及ぶとわかった
	3. 煙草を吸っている人に煙草の怖さを伝えたいと思った	31件	<ul style="list-style-type: none"> ・父や兄に伝えたい ・家族や友人に伝えたい ・周りの人みんなに伝えたい ・煙草を吸う人が減ったらいい ・子供を煙草から絶対守りたいと思った ・大切な人に伝えて行きたい ・社会全体で禁煙に力を入れていかないと
禁煙への意識	4. 自分はそのまま煙草を吸わないで行こうと思った	77件	<ul style="list-style-type: none"> ・今後ずっと煙草を吸わないで行こうと思った ・癌やいろんな病気の原因になるから絶対に吸わないと思った ・寿命が縮まるので絶対吸いたくないと思った ・今日の話聞いてもっと吸わないと思った ・女性として生涯禁煙します
	5. 自分は煙草を吸ったことがあるが煙草を止めようと思った	23件	<ul style="list-style-type: none"> ・怖くなり、止めようと思った ・自分のためにも周りの人のためにも煙草を吸わずに過ごしていこうと思った ・禁煙するよう頑張ってみようと思った ・子供が出来たらやめる ・今年中に止める
喫煙者への批判と要求	6 煙草を吸っている人は馬鹿だと思う	5件	<ul style="list-style-type: none"> ・煙草を吸っている人は低レベルであると思う ・煙草を吸っている人は馬鹿であると思う
	7. 煙草を吸っている人に対して意見を言いたい	4件	<ul style="list-style-type: none"> ・20歳まで待てないなんて、福祉を勉強する資格がない ・吸うのであればマナーを守って欲しい ・吸う場所と後始末を考えてほしい ・今は、害が出ていないと思って吸っていると思うが、何年後には現れてくるから怖い ・吸わない人には迷惑な話だ ・吸わない人の気持ちも考えて欲しい
行政への要求	8. 煙草がなくなればよいと思った	8件	<ul style="list-style-type: none"> ・煙草をなくせば吸う人がいなくなると思う ・煙草をこの世からなくせばよい ・煙草なんて消滅すればよい ・煙草なんて売らなきゃいい
	9. なぜ煙草を販売するのか	3件	<ul style="list-style-type: none"> ・煙草を販売しなければ喫煙しないし、未成年も興味を持たない ・なぜ煙草が世の中で許されているのか
	10. 煙草を減らすための外国の働きを知ることが出来た	2件	<ul style="list-style-type: none"> ・世界の様々な国で禁煙のために値段を上げたり、パッケージを工夫したりしている ・外国の禁煙に対する取り組みを知り、煙草への徹底度が伝わってきた
無関心	11. 自分には関係ない	1件	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は煙草吸っていないから関係ない
		256件	

A survey on smoking behavior in Toyama Welfare College student in 2008

Eriko Koide, Miyoko Sakai, Yasuko Sumitani, Yoshihiro Murai
Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science

Abstract

This is the report that examined a question on smoking behavior and the effect of anti-smoking education after the lecture. The answers were provided by 200 students.

103 students (52.8%) were the most 19 years old. 154 students (78.6%) were women and 42 students were men (21.4%) . The person who experienced smoking was 26.5%.

The first smoking was experienced in 38.5% of the students at the age of the junior high school and 21.2% of the students at the age of the primary school. They experienced smoking with low age. 12% of the students smoke at that time. 34.8% of the smokers smoke 20 cigarettes for one day and the main smoking place were homes (66.7%) . 29.2% of the smokers want to stop smoking.

We classified the contents of a free description about smoking and the education lecture. There were 256 descriptions and divided it into 5 categories and 11 subcategories. The majority of the opinion was negative for smoking including "that intended to give up smoking", and it was effective to give right knowledge for the harm of the cigarette by anti-smoking education. We should continue to carry out a smoking survey and anti-smoking education.

Keyword : smoking, survey of smoking behavior, anti-smoking education

基礎看護学実習Ⅰ開始前の「バイタルサイン測定、呼吸音・腸蠕動音聴取」に関する学生の習得状況とその特徴

河相 てる美¹⁾，一ノ山 隆司²⁾，小出 えり子¹⁾

¹⁾ 富山福祉短期大学看護学科，²⁾ 国際医療福祉大学小田原保健医療学部

(2011.09.20 受稿，2011.11.22 受理)

本研究は、基礎看護学実習Ⅰ開始前の学生のバイタルサイン測定と呼吸音・腸蠕動音聴取における学生の習得状況を評価して、その結果を分析し特徴を明らかにすることが目的である。

看護学科1年次に在籍する36人のバイタルサイン測定、呼吸音・腸蠕動音聴取の評価内容を単純集計した。その結果、評価基準の「できている」が全体の80%に満たない項目の特徴は、【正確に測定するための確認に関すること】、【配慮に関すること】、【知識レベルのこと】、【複合要因が含まれること】、【記録に関すること】の5つであった。

Keywords：基礎看護技術，バイタルサイン測定・呼吸音・腸蠕動音聴取，技術試験

はじめに

看護技術教育の中で、バイタルサイン測定に関しては、学生が早期に知識とその技術を学ぶことは必要なことである。それは、看護学実習において、看護の対象である患者の身体的な状況を知る上で、バイタルサインの測定から得られた結果が患者の状態を把握していくための指標であり、大切な観察技術項目となる。また、患者からの情報収集を基に援助を実施する上でフィジカルアセスメント(身体査定)は重要であり、「臨床では最も多く用いられる技術である」ことが報告されている¹⁾。このことから、看護基礎教育において学生が確実に習得しなければならない技術である。そのために様々な指導方法が検討されている^{2) - 7)}。しかし、看護学実習において、学生が失敗しやすく、また困難と感じている技術項目として、バイタルサイン測定が最も多いことが指摘されている^{8) - 9)}。

そこで、A短期大学看護学科の1年次に実施している基礎看護学実習Ⅰの実習期間中にバイタルサイン測定、呼吸音や腸蠕動音の聴取が適切に行えるように、1年次の前期に技術試験を実施している。開学2年目の学生であるA短期大学看護学科の1年生のバイタルサイン測定と呼吸音、腸蠕動音の聴取に関する習得状況を把握することにより、今後の基礎看護学実習Ⅰ開始前の技術教育を検討するための資料となる。そして、技術教育に携わる教員の適切な指導につなげることにより、学生が自信を持って看護学実習に臨めると考える。

本研究では、技術試験の採点に活用している項

目ごとにチェックができる評価技術採点用紙(チェックリストタイプ)に教員が記載した内容の結果を分析し、その特徴を報告する。

授業の概要

1年次前期の「看護技術論」では、バイタルサイン測定、呼吸音・腸蠕動音聴取に関する講義時間は90分(×4回)、演習時間は90分(×4回)である。演習が終了した2週間後に技術試験を実施している。また、演習時間の終了から技術試験までの2週間は実習室を開放し、学生が自由に練習できる期間を設けている。

技術試験には、担当教員3人で作成した技術評価採点用紙を用いて、基礎看護学実習Ⅰ開始前までには、学生の習得状況などについて教員8人で評価している。

基礎看護学実習Ⅰは技術試験終了後1年次前期の後半に相当する時期に2週間実施している。学生1名につき1名の患者を受け持ち、教員もしくは指導者と共に受け持ち患者のバイタルサイン測定と呼吸音・腸蠕動音聴取を行っている。

Ⅰ 研究目的

基礎看護学実習Ⅰ開始前の学生のバイタルサイン測定および呼吸音・腸蠕動音の聴取の習得状況を評価して、その結果を分析し特徴を明らかにする。

II 研究方法

1. 対象者

本研究の趣旨と目的に対して同意・協力が得られたA短期大学看護学科1年生36人

2. 研究期間

2010年2月（試験実施日）～同年9月（分析終了日）

3. データ収集方法

A短期大学看護学科1年生36人分の教員が記載したバイタルサイン測定・呼吸・腸蠕動音聴取技術評価採点用紙*

4. 分析方法

バイタルサイン測定および呼吸・腸蠕動音聴取の技術評価の項目ごとに「できている」割合を単純集計し、その特徴を検討した。

（項目ごとの「できている」割合とは、項目ごとに「できている」と教員が評価した学生の人数を試験を受けた学生の人数で割った割合である。）

5. 倫理的配慮

研究の同意を得る際には、バイタルサイン測定・呼吸音・腸蠕動音聴取の技術試験実施後に、学生に対して口頭にて研究の趣旨と内容および参加の自由性、匿名性の保持について、研究に協力しなくても成績には一切影響しないことについて説明し同意を得た。また、本研究の結果の公表（学会発表・紙上発表）することについても同意を得た。

なお、本研究は所属機関の倫理委員会の承認を得てから実施した。

※バイタルサイン測定・呼吸音・腸蠕動音聴取技術評価採点用紙

バイタルサイン測定と呼吸音・腸蠕動音聴取について、担当教員3人で作成した技術評価採点用紙である。

評価技術は体温測定・脈拍測定・呼吸測定・胸

部と腹部の聴診・血圧測定であり、一連の流れで実施している。測定評価項目は、〔体温測定〕8項目、〔脈拍測定〕8項目、〔呼吸・腸蠕動音聴取〕14項目、〔血圧測定〕16項目、〔その他〕4項目（時間、身だしなみ・態度、三測表への記入、物品の準備・後片付け）の計50項目からの構成である。

評価方法については、客観的な評価が行いやすいように、「できている」を○、「できていない」を×としている。

学生には演習時からバイタルサイン測定と呼吸音・腸蠕動音聴取に関する評価採点する項目に準じている用紙（チェックリスト）を配付している。

III 結果

バイタルサイン測定・呼吸音・腸蠕動音聴取技術評価採点用紙から〔体温測定〕8項目、〔脈拍測定〕8項目、〔呼吸・腸蠕動音聴取〕14項目、〔血圧（触診・聴診1）測定〕16項目、〔その他〕4項目（所要時間、身だしなみ・態度、三測表への記入、物品の準備・後片付け）の「できている」と教員が評価した割合を単純集計した。

以下に、項目ごとの結果について説明する。

1. 体温測定（表1）

〔体温測定〕8項目については、「できている」の評価が80%未満の項目には、「発汗がある場合は部位を拭く」が66.7%であった。また、「できている」の評価が80%～90%未満の項目には、「感温部が腋窩中央に当たるように、体軸に対して斜上方30～45度の角度になるように体温計を挿入する」で80.6%、「発熱状態の観察のポイントが説明できる」が86.1%であった。

「できている」の評価が90%以上の項目には、「体温計が測定できる状態か確認する」が94.4%、「体温計の目盛りを読み取り、記録する」が97.2%、「1時間以内に運動、食事、入浴などがないかを確認することができる」、「体温計の必要時間を測定する」

表1 体温測定

	項 目	できている	できていない	できている割合 (%)
①	体温計が測定できる状態か確認する	34	2	94.4
②	体温測定1時間以内に運動、食事、入浴などがないかを確認する事ができる	36	0	100.0
③	発汗がある場合は、測定部位を拭く	24	12	66.7
④	感温部が腋窩中央に当たるように、体軸に対して斜上方30～45度の角度になるように体温計を挿入する	29	7	80.6
⑤	体温計の必要時間を測定する	36	0	100.0
⑥	体温計の目盛りを読み取り、記録する	35	1	97.2
⑦	体温計の感温部をアルコール綿で清拭することができる	36	0	100.0
⑧	発熱状態の観察のポイントが説明できる	31	5	86.1

る」が100%であった。

2. 脈拍測定 (表2)

〔脈拍測定〕8項目では、「できている」の評価が80%未満の項目には、「緊張や興奮で脈拍数は増加するのでリラックスするように声をかける」が38.9%であった。「できている」の評価が80%～90%未満の項目としては、「橈骨動脈以外の脈拍測定部位が言える」が83.3%、「脈拍の観察のポイントが説明できる(数・リズム・脈の大小・緊張度など)」が86.1%、「脈拍の観察のポイントを含めた記録ができる」が88.9%であった。

「できている」の評価が90%以上の項目には、「母指で測定してはいけない理由を説明できる」が91.7%、「脈に触れてもただちに測定せず、しばらくは性状をみる」が94.4%、「手関節手掌側の橈骨動脈の上に3指をおく」、「1分間の脈拍数を測定するが」100%であった。

3. 呼吸・腸蠕動音の聴取 (表3)

〔呼吸・腸蠕動音の聴取〕14項目においては、「できている」の評価が80%未満の項目としては、「聴診器の膜面を手で暖め腹壁に当てる」が72.2%、「前胸部の呼吸音聴取が解剖を理解して行うことができる」が75.0%、「聴診器の膜面を手で暖め胸壁に当てる」が77.8%、「異常蠕動音の説明ができる」が77.8%であった。また、「できている」の評価が80%～90%未満の項目には、「呼吸の観察のポイントが説明できる(数・型・リズム・深さなど)」が80.6%、「腹部聴診の目的を説明できる」が83.3%、「胸部聴診の目的を説明できる」が86.1%、「胸部聴診時に深呼吸をしてもらう」が88.9%、「異常呼吸音の説明ができる」が88.9%であった。

「できている」の評価が90%以上の項目として、「呼吸の観察ポイントを含めた記録ができる」が94.4%、「腸蠕動音の観察ポイントを含めた記録が

表2 脈拍測定

	項 目	できている	できていない	できている割合 (%)
①	緊張や興奮で脈拍数は増加するのでリラックスするように声をかける	14	22	38.9
②	手関節手掌側の橈骨動脈の上に3指をおく	36	0	100.0
③	母指で測定してはいけない理由を説明できる	33	3	91.7
④	1分間の脈拍数を測定する	36	0	100.0
⑤	脈に触れてもただちに測定せず、しばらくは性状をみる	34	2	94.4
⑥	脈拍の観察のポイントが説明できる(数・リズム・脈の大小・緊張度など)	31	5	86.1
⑦	脈拍の観察のポイントを含めた記録ができる	32	4	88.9
⑧	橈骨動脈以外の脈拍測定部位が言える	30	6	83.3

表3 呼吸・腸蠕動音測定

	項 目	できている	できていない	できている割合 (%)
①	意識すると呼吸数が増えるので脈拍に引き続いて測定する	36	0	100.0
②	呼吸数を1分間測定する	36	0	100.0
③	呼吸の観察のポイントが説明できる(数・型・リズム・深さなど)	29	7	80.6
④	胸部聴診の目的を説明できる	31	5	86.1
⑤	胸部聴診時に深呼吸をしてもらう	32	4	88.9
⑥	聴診器の膜面を手で暖め、胸壁に当てる	28	8	77.8
⑦	前胸部の呼吸音聴取が解剖を理解して行うことができる	27	9	75.0
⑧	異常呼吸音の説明ができる	32	4	88.9
⑨	呼吸の観察ポイントを含めた記録ができる	34	2	94.4
⑩	腹部聴診の目的を説明できる	30	6	83.3
⑪	聴診器の膜面を手で暖め、腹壁に当てる	26	10	72.2
⑫	腹部の解剖を理解して蠕動音を聴取できる	35	1	97.2
⑬	異常蠕動音の説明ができる	28	8	77.8
⑭	腸蠕動音の観察ポイントを含めた記録ができる	34	2	94.4

できる」が94.4%、「腹部の解剖を理解して蠕動音を聴取できる」が97.2%、「意識すると呼吸数が変化するので脈拍に引き続いて測定する」、「呼吸数を1分間測定する」が100%であった。

4. 血圧（触診・聴診）測定（表4）

〔血圧（触診・聴診）測定〕16項目においては、「できている」の評価が80%未満の項目として、「血圧測定前に血圧値に影響する要因について確認できる」が58.3%、「上腕動脈を確認し、マンシユットを正確に巻くことができる」が69.4%、「最高血圧・最低血圧を読み取ることができる」が69.4%であり、「できている」の評価が80%～90%未満の項目には、聴診法での「排気弁をゆっくり開放しながら、脈拍ごとに2mmHgずつ水銀柱を下げる」が83.3%、「橈骨動脈の脈拍が触知しなくなっ

た」が86.1%、「血圧計の点検方法の説明ができる」が88.9%、「排気弁を全開にして手早くマンシユット内の空気を完全に抜く」が88.9%であった。「できている」の評価が90%以上の項目には、「触診法での最高血圧からさらに20～30mmHg加圧する」が91.7%、「正常血圧値・脈圧の説明ができる」が91.7%、「聴診器の膜面を上腕動脈の上に置くことができる」が94.4%、「マンシユットの空気を抜き、患者の腕をもとにもどす」が94.4%、「血圧計を水平で安全な位置に設置することができる」が97.2%、触診法での「排気弁をゆっくり開放しながら、脈拍ごとに2mmHgずつ水銀柱を下げる」が97.2%、「橈骨動脈に触れながら、マンシユットに送気し加圧する」、「最初に脈拍を触知したときの目盛を読み、収縮期血圧（最高血圧）とする」が100%であった。

表4 血圧（触診・聴診）測定

	項 目	できている	できていない	できている割合 (%)
①	血圧計の点検方法の説明ができる	32	4	88.9
②	血圧測定前に血圧値に影響する要因について確認できる	21	15	58.3
③	血圧計を水平で安全な位置に設置することができる	35	1	97.2
④	上腕動脈を確認し、マンシユットを正確に巻くことができる	25	11	69.4
⑤	橈骨動脈に触れながら、マンシユットに送気し加圧する	36	0	100.0
⑥	橈骨動脈の脈拍が触知しなくなっ	31	5	86.1
⑦	た」から、さらに20～30mmHg加圧する	35	1	97.2
⑧	排気弁をゆっくり開放しながら、脈拍ごとに2mmHgずつ水銀柱を下げる	36	0	100.0
⑨	最初に脈拍を触知したときの目盛を読み、収縮期血圧（最高血圧）とする	36	0	100.0
⑩	排気弁を全開にして手早くマンシユット内の空気を完全に抜く	32	4	88.9
⑪	聴診器の膜面を上腕動脈の上に置くことができる	34	2	94.4
⑫	触診法での最高血圧からさらに20～30mmHg加圧する	33	3	91.7
⑬	排気弁をゆっくり開放しながら、脈拍ごとに2mmHgずつ水銀柱を下げる	30	6	83.3
⑭	最高血圧・最低血圧を読み取ることができる	25	11	69.4
⑮	マンシユットの空気を抜き、患者の腕をもとにもどす	34	2	94.4
⑯	正常血圧値・脈圧の説明ができる	33	3	91.7
⑰	患者に血圧値の説明を求められたら説明できる	31	5	86.1

表5 その他の項目

	項 目	できている	できていない	できている割合 (%)
①	すべての過程が12分以内	4	32	11.1
②	髪型・爪・白衣・下着・名札を整えることができる	31	5	86.1
③	測定した内容（項目：体温・脈拍・呼吸・血圧）、観察項目などが正しく記入できる（日時・サインも含む）	9	27	25.0
④	物品の準備から後片付けまで確実にできる	23	13	63.9

5. その他の項目 (表5)

その他4項目では、「できている」の評価が80%未満の項目としては、「すべての過程が12分以内にできる」が11.1%、「測定した内容(項目:体温・脈拍・呼吸・血圧)観察項目など正しく記入できる」が25.0%、「物品の準備から後始末まで確実にできる」が63.9%であった。「できている」の評価が80%~90%未満の項目には、「髪型・爪・白衣・下着・名札を整えることができる」が86.1%であった。

IV 考察

バイタルサイン測定、呼吸音・腸蠕動音聴取技術評価採点用紙の50項目のうち、38項目は「できている」の評価が80%以上を示した。本研究では、「できている」の評価が80%未満を示した12項目(表6)について考察する。

〔体温測定〕の「発汗がある場合は部位を拭く」、〔脈拍測定〕の「緊張や興奮で脈拍数は増加するのでリラックスするように声かけをする」、〔血圧測定前に血圧値に影響する要因について確認できる〕の3項目は正確に測定するための確認項目と捉えることができる。須崎ら¹⁰⁾は、「技術試験では緊張のあまり日頃の成果を発揮できない学生が多い」と報告している。この報告から対象者の学生は試験による緊張と技術の未熟さのために、確認する余裕がなかったと推察される。

〔呼吸・腸蠕動音の聴取〕の「聴診器の膜面を手で暖め腹壁に当てる」、〔聴診器の膜面を手で暖め胸壁に当てる〕の2項目は、患者に対する配慮についての項目であり、呼吸・腸蠕動音の聴取を行うことに集中してしまい、患者に必要とされる配慮が十分にできていないことが推察される。また、

「前胸部の呼吸音聴取が解剖を理解して行うことができる」、「異常蠕動音の説明ができる」の2項目については、取得した知識の評価項目であり、技術試験では学生には難易度が高い項目である。このことから、段階的に〔呼吸・腸蠕動音の聴取〕の習得のための演習を構築していく重要性が明らかになった。

〔血圧測定〕の「最高血圧・最低血圧を読み取ることができる」の項目は、基礎的な技術であり、確実に行えることが必要である。しかし、血圧計と聴診器を用いながら送気球や減圧ネジなどの細かい操作が求められ、この手技に慣れない学生にとっては難易度が高い項目であると捉えることができる。先行研究では^{11) - 13)}、血圧測定については学生にとって技術習得の困難性が高いとの報告がある。血圧測定における技術項目の「上腕動脈を確認し、マンシュートを正確に巻くことができる」では、「できている」の評価の割合が低いことが示されていた。このことについても、マンシュートが正しく巻けるという技術の習得は困難であり教授方法の工夫に対する指摘がある¹⁴⁾。

その他の項目にある、「物品の準備から後始末まで確実にできる」の項目については、準備と後片付けの2つのことが評価対象になっているため、別々に評価することが、学生にとって確実に行動しやすくなると考えることができる。また、「すべての過程が12分以内にできる」の項目では、「できている」の評価が11.1%と、もっとも低い結果が示されており、技術評価採点用紙の評価項目内容の検討が必要であり、技術試験の内容と時間などの評価について再編する必要性が見出せた。このように、複合要因が含まれている項目について

表6 できている割合が80%未満の項目の特徴

特徴	項目		できている割合 (%)
正確に測定するための確認に関すること	体温測定	発汗がある場合は、測定部位を拭く	66.7
	脈拍測定	緊張や興奮で脈拍数は増加するのでリラックスするように声かけをする	38.9
	血圧測定	血圧測定前に血圧値に影響する要因について確認できる	58.3
配慮に関すること	呼吸・腸蠕動音測定	聴診器の膜面を手で暖め、胸壁に当てる	77.8
		聴診器の膜面を手で暖め、腹壁に当てる	72.2
知識レベルのこと	呼吸・腸蠕動音測定	前胸部の呼吸音聴取が解剖を理解して行うことができる	75.0
		異常蠕動音の説明ができる	77.8
複合要因が含まれること	血圧測定	上腕動脈を確認し、マンシュートを正確に巻くことができる	69.4
		最高血圧・最低血圧を読み取ることができる	69.4
	物品の準備後片付け	物品の準備から後片付けまで確実にできる	63.9
記録に関すること	三測表への記入	すべての過程が12分以内にできる	11.1
		測定した内容(項目:体温・脈拍・呼吸・血圧)、観察項目などが正しく記入できる(日時・サインも含む)	25.0

は、臨床場面では必然的に確実に遂行していくことから、その教授法の工夫を行い、技術の習得に必要な時間を学生に与えて、教員の指導体制を強化し、繰り返し技術練習ができる環境を整えていくことが重要であると考えられる。

「測定した内容(項目:体温・脈拍・呼吸・血圧)観察項目など正しく記入できる」の項目においては、「できている」の評価が25.0%と低い結果であり、報告に密接に関連する記録が正確に記入できない学生が多い傾向であった。学生は知識的には記録の重要性を理解しているが、実際に記録する機会が極めて少ない事実は否めないところであり、記録については、具体的な記入例を提示し、さらに体験を通して、記録の重要性が理解できるような指導内容にしていくことが重要である。

V 結論

バイタルサイン測定、呼吸音・腸蠕動音聴取技術評価において、「できている」の評価が80%未満であった12項目の特徴は次の5つであった。

1. [体温測定]の「発汗がある場合は部位を拭く」、[脈拍測定]の「緊張や興奮で脈拍数は増加するのでリラックスするように声かけをする」、[血圧測定前に血圧値に影響する要因について確認できる]の3項目の特徴としては『正確に測定するための確認に関すること』であった。
2. [呼吸・腸蠕動音の聴取]の「聴診器の膜面を手で暖め腹壁に当てる」、[聴診器の膜面を手で暖め胸壁に当てる]の2項目の特徴としては、『患者に対する配慮に関すること』であった。
3. [呼吸・腸蠕動音の聴取]の「前胸部の呼吸音聴取が解剖を理解して行うことができる」、[異常蠕動音の説明ができる]の2項目の特徴としては、『知識レベルのこと』であった。
4. [血圧測定]の「最高血圧・最低血圧を読み取ることができる」、「上腕動脈を確認し、マンシットを正確に巻くことができる」、「物品の準備から後始末まで確実にできる」の3項目の特徴としては、『複合要因が含まれること』であった。
5. 「測定した内容(項目:体温・脈拍・呼吸・血圧)観察項目など正しく記入できる」は『記録に関すること』であった。

引用文献

- 1) 服部恵子, 山口瑞穂子, 鈴木淳子他: 観察技法に関する臨床看護婦の現状とニード-フィジカル・エグザミネーションに焦点をあてて-, 第10回日本看護学教育学会誌, 10(2), 98, 2000.
- 2) 鈴木玲子, 村本淳子, 國澤尚子他: 血圧測定技術の習熟に関する研究-教示5ヵ月後での学習強化が習熟過程に及ぼす影響-, Quality Nursing, 4(12), 36-42, 1998.
- 3) 島田千恵子, 永野光子, 山口瑞穂子他: バイタルサイン測定に関する研究の現状と動向についての考察, 順天堂医療短期大学紀要, 13, 71-80, 2002.
- 4) 永野光子: バイタルサイン測定技術演習の授業過程評価に関する研究, 順天堂医療短期大学紀要, 14, 172-179, 2003.
- 5) 行木真由美, 斉藤基, 鈴木恵里他: 血圧測定における授業方法の検討-一連の指導過程からみた到達できなかった要因-, 群馬県立医療短期大学, 10, 101-110, 2003.
- 6) 富澤美幸, 采澤陽子: 血圧測定技術習得のための自己学習教材の開発と活用の実態, 足利短期大学研究紀要, 28, 91-95, 2008.
- 7) 中根洋子, 阿部幸恵, 山内麻江: 初学者を対象とした血圧測定指導の一考察-教員評価と自己評価の比較を通して-, 東京医科大学看護専門学校紀要, 19(1), 21-27, 2009.
- 8) 佐藤まゆみ, 早坂直子, 古川千晶他: 臨地実習で感じる水銀血圧計を用いての血圧測定の難しさ-基礎看護学実習-を終えた2年生に調査して-, 第37回日本看護学会論文集(看護教育), 206-208, 2006.
- 9) 杉本幸枝, 土井英子, 小林光恵他: 基礎看護学実習における学生の看護技術の困難さの分析, 看護・保健科学研究誌, 8(1), 91-97, 2008.
- 10) 須崎しのぶ, 金山正子, 山下千波他: 血圧測定技術の課題ワークシートを活用したグループ学習での学び, 第40回日本看護学会論文集(看護教育), 194-196, 2010.
- 11) 前掲書6)
- 12) 行木真由美, 斉藤基, 鈴木恵里他: 血圧測定におけるオリジナルビデオ教材を生かした教授方法の効果, 群馬県立医療短期大学, 11, 69-77, 2004.
- 13) 川端麻衣子, 島田千恵子, 山口瑞穂子他: 看護技術を支える知識に関する一考察-バイタ

ルサイン測定に関する文献を通して－，順天堂医療短期大学紀要，14，161-171，2003.

- 14) 上星裕子，浅井直美，小山英子他：バイタルサイン測定技術習得における学生の困難－学内演習後のレポート分析から－，桐生短期大学紀要，(17)，79-88，2006.

The characteristics of the learning of students about "the vital signs measurement, respiratory sound, bowels peristalsis sound hearing" before clinical practice of fundamental nursing I .

Terumi KAWAI¹⁾ , Ryuji ICHINOYAMA²⁾ , Eriko KOIDE¹⁾

1) *Department of Nursing, Toyama College of Welfare Science*

2) *School of Nursing and Rehabilitation Science at Odawara, International University of Health and Welfare*

Abstract

The purpose of this study is to clarify the characteristics of the learning about "the vital signs measurement, respiratory sound, bowels peristalsis sound hearing" before clinical practice of fundamental nursing I .

Simply aggregated forms scoring 36 freshman students enrolled in the nursing department.

As a result, characteristics of evaluation criteria, "right answer " less than 80% of the total items was the following five.

They were [Confirmation to the accurate measurement], [Considerations concerning], [the level of knowledge] , [Multiple factors that include], [Records concerning].

Key Words: Skill of fundamental nursing, Vital signs measurement, Respiratory sound, Bowels peristalsis sound hearing, Test of skill

協同による大学授業の改善：学生の変化成長をめざして

安永 悟 久留米大学文学部

大学の授業改善が大きな課題となっています。授業に参加した一人ひとりの学生の変化成長をどのように実現するか、いま大学にとって解決すべき喫緊の課題といえます。この課題解決に向け、多くの大学で真剣な取り組みがなされています。

本講演では、協同学習の観点から大学授業の改善について検討を加えました。その際、参加者の皆さんには協同学習の世界を体験していただくために、ワークショップ形式を採用しました。以下、本講演の概要についてまとめます。

本講演内容の詳細については、最後にあげた引用文献を参考にしてください。特に、文献(1)(2)(3)は本講演内容と直接関係しています。協同学習の入門書としては文献(8)が、より本格的に学ばれる場合は文献(5)がお勧めです。

1. 講演の目的と内容

本講演の目的は、協同学習の基本的な理論と技法を理解し、教師と学生が共に変化成長する活動性の高い授業づくりを知ることでした。講師の願いとしては、協同学習を初めて学ぶ方には、協同による授業づくりに関心をもっていただき、既に実践経験のある方には、授業づくりのヒントをつかんでいただきたいという気持ちがありました。

講演では、主に下の三点について触れました。

- A. 学び合える環境づくり：仲間づくり
- B. 活動性の高い授業づくり：教授学習ユニット・授業づくりのポイント
- C. 協同学習の基本的な考え方：協同の学習観・協同学習の基本要素と効果

2. 学び合える環境づくり

環境づくりといった場合、物理的な環境と人的な環境が考えられます。

教室内における物理的環境といえば、机の配置が大きな意味をもちます。高校の教室などで一般的な、格子状に並べられた机の配置は、協同学習にとっては望ましくありません。学生同士のつながりを断ち切る環境になっています。学生同士が学び合えるよう、できるだけ机を近づけ、他者との物理的な距離を縮めてください。物理的な距離が縮まれば心理的な距離も縮まります。

人的環境としてグループ構成を指摘できます。協同学習は、学習における効果的な小グループの活用をめざした理論であり、実践法です。それだけにグループ編成は大きな意味をもちます。協同学習におけるグループ編成の基本理念は多様性の重視にあります。同質グループよりも異質グルー

プを良しとします。その理由は、多様な他者と交わることで、視野が拡大し、理解が深まり、多様な他者を受容することができるようになります。異質グループがもつ教育効果は、想像以上に大きなものです。

3. 活動性の高い授業づくり

大学の教師は毎日授業を行っていますが、授業の構成(流し方)を自覚的に意識しながら授業をしている方は少ないのではないのでしょうか。これまで慣れ親しんできた方法を、さほど自省することなく実践している方が一般的でしょう。このような教師に、授業改善を求めても、何をどのようにすれば、より良い授業改善につながるのかわからず、躊躇されるのではないのでしょうか。

(1) 教育目的

授業改善にとってもっとも大切なことは、教育目的を明確にすることです。どのような学生を育てたいと思っているのか、最終目的が明確でないかぎり、授業改善の方針は決まりません。方針が決まらなければ授業を工夫・改善する方法も、また定まりません。

本講演では、社会で活躍できる人材の育成を教育目的と仮定してお話ししました。社会で活躍できる人材とは、常に変化成長できる人であり、主体的かつ積極的に学べる人であると考えています。より具体的な人間像として、「目的意識をもって、論理的に考え、自分のことばで語り、仲間と交流して、根源を問い続けられ、実践できる人」です。

この教育目的は富山福祉短期大学の教育目標である「つくり、つくりかえ、つくる」と通底して

いるといえます。

(2) 対話中心授業の展開例

常に変化成長できる学生を育てるためには、教師中心の一方的な授業では無理です。学生の活動性を高める工夫が必要になります。

本講演では一つの例として、下に示した教授学習ユニットを組み込んだ、対話中心授業の展開例を示しました。展開例にしめた時間は90分授業を想定した場合の時間配分を示していますが、あくまでも目安でしかありません。

対話中心授業の展開例

- | | |
|-------------|-------|
| a. 授業の導入 | (5分) |
| b. 挨拶 | |
| : 学習仲間との対話 | |
| c. 今日の予定 | |
| d. 前時のふり返り | (20分) |
| e. 授業通信 | |
| : クラス全体との対話 | |
| f. 授業の展開 | (55分) |
| g. 解説と対話 | |
| : 教授学習ユニット | |
| h. 授業のまとめ | (10分) |
| i. 授業記録紙 | |
| : 自己との対話 | |

(3) 教授学習ユニット

上記の対話中心授業の中核をなすのが、下に示す6段階からなる教授学習ユニットです。詳しい説明は割愛しますが、協同学習の考えに沿って構造化されており、学生の活動性を高める工夫がなされています。

- | | |
|-----|------------|
| 段階1 | 教師：内容の解説 |
| 段階2 | 教師：課題明示 |
| 段階3 | 学生：課題との対話 |
| 段階4 | 学生：仲間との対話 |
| 段階5 | 学生：クラスとの対話 |
| 段階6 | 教師：まとめと展開 |

(4) 授業づくりのポイント

教授学習ユニットに基づく対話中心授業の効果をあげるために、下にあげた四つのポイントが参考になります。視点を変えれば、いずれも学生の動機づけ（やる気）を高める工夫といえます。

つまり、学期の初めや授業の初め、さらには短時間のグループ活動を始める際にも、これから行う活動を具体的にイメージさせることで（見通

し）、学生は主体的かつ積極的に学べるようになります。また、学びを我がこととして捉えられると（価値）、学生は真剣に学び始めます。その際、仲間と一緒に学び合える場面を創り（協力）、できるだけ失敗をさせず、小さな成功体験を積み重ねられる（成就）ように学習場面を演出することが必要です。そうすることにより、学生は自分に対して自信をもち、自己効力感を高めることができます。自己効力感は動機づけ（やる気）の素といわれています。

- | |
|----------------------------------|
| a. 見通し：授業の目的とそこに至る過程・手順を明示し、共有する |
| b. 価値：授業内容の意味や価値を自己と関連づけて納得させる |
| c. 協力：学生同士の学び合い・教え合い・励まし合いの場をつくる |
| d. 成就：達成感・効力感をもたせる |

4. 協同学習の考え方

活動性の高い授業づくりのために、学習場面に小グループを導入しても、それが直ぐさま協同学習であるとはいえません。協同学習といえるためには、協同に基づく学習観と協同学習の基本要素について理解を深める必要があります。

(1) 協同に基づく学習観

協同学習では、個人で学ぶことを否定していません。むしろ、積極的に推奨しています。ただし、学習を個人の営みに閉じ込めず、他者との相互交流を前提としています。その背景には、学習仲間同士が教え合うことにより、生活に活かせる確かな知識が身につく、という考えがあります。これは社会的構成主義に基づく教授学習観といえます。

この協同学習を支える考え方、すなわち協同の精神は「自分の学びが仲間の役に立つ。仲間の学びが自分の役に立つ。だから、自分と仲間のために真剣に学ぶ」と表現できます。小グループのメンバー一人ひとりが協同の精神を遺憾なく発揮することで協同学習は成り立ちます。

(2) 協同学習の定義

学習場面で小グループを活用すれば、それが直ちに協同学習と呼べるかといえば、そうではありません。ケーガンによれば次の四つの基本要素を含んでいるものを協同学習と呼び、単なるグループ学習と区別しています。

- ① 相互依存：肯定的相互依存の成立
- ② 個人の責任：個人の責任が明確

- ③ 平等性 ：参加の平等が確保
- ④ 同時性 ：同時進行の相互交流

相互依存とは、グループのメンバー全員が学習目標を達成するために、メンバー一人ひとりが共に理解を深めるという態度と、それを実行する具体的な行為が認められているとき、肯定的な相互依存が成立しているといえます。

個人の責任とは、メンバーの責任が明確であり、一人ひとりのメンバーには二つの責任があるということです。つまり、学習内容を自分自身が理解することに加え、学習仲間の理解も自分に責任があるという考えです。

ケーガンのいう平等性とは、学習仲間が同じ程度、学び合いの活動に参加している状態をさします。一人が1分話せば、ほかの仲間も1分ずつ話す機会を設けること、一人が一回話せば、ほかの仲間も一回話すことが、ここでいう平等です。一人が話し続ける、または聞き続けることは、平等とはいえません。

もう一つが「同時性」です。授業場面では、目に見える積極的な活動を、できるだけ多くの学生が同時におこなっている状況をつくりだすことが重視されます。

(3) 協同学習の効果

協同学習の効果を述べる時「認知と態度と技能の同時学習」という表現が使われます。一つの授業を協同的に組むことにより、その科目の内容の理解といった認知面のみならず、協同の認識や、動機づけ、学習・仲間・学校の見方、価値観などの態度面が改善されます。さらには、認知面と態度面の変化を下支えする学習スキル・読解スキル、コミュニケーション・スキル、対人関係スキルなどの技能面も同時に獲得できます。

授業といえば一般的に学習指導と捉えられがちです。しかし、上記のように協同学習の効果は認知面のみならず、態度面にも及びます。このことから、授業においては学習指導に加えて、学生指導も行えるという、極めて注目すべき効果が期待できます。この点は、学生指導に追われている教師にとっては朗報となります。協同に基づく活動性の高い授業づくりを行うことにより、これまで授業時間外でおこなってきた学生指導を授業時間内に行えます。教師にとっても、時間の有効活用が期待できます。

5. まとめ

大学教育においてその基盤となる日々の授業を活性化することが、大学における教育改革の中核的課題となります。授業改善抜きに、教育改革はありえません。協同による活動性の高い授業づくりについて述べた今回の講演をてがかりに、先生方が同僚性を遺憾なく発揮され、心と力をあわせて授業改善に取り組んでいただければと思います。

引用文献（出版年順）

- (1) 安永悟 印刷中 活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ 医学書院(近刊)
- (2) 安永悟 2010-2011 活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ 看護教育, 12回連載, 医学書院, 51(4) - 52(3).
- (3) 安永悟 2010 対話中心の授業づくり. 小田隆治・杉原真晃(編著) 学生主体型授業の冒険. ナカニシヤ出版, 29-42.
- (4) ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. 2010 学習の輪：学び合いの協同教育入門.(石田裕久・梅原巳代子訳) 二瓶社(改訂版)
- (5) バークレイ, E. F.・クロス, K. P.・メジャー, C. H. 2009 協同学習の技法：大学教育の手引き. 安永悟(監訳)ナカニシヤ出版
- (6) 安永悟 2006 実践・LTD話し合い学習法. ナカニシヤ出版
- (7) アイルソン, J.・ハラム, S. 2006 個に応じた学習集団の編成. 杉江修治・石田裕久・関田一彦・安永悟(共訳)ナカニシヤ出版
- (8) ジェイコブス, G. M.・パワー, M. A.・イン, L. W. 2006 先生のためのアイデアブック. 日本協同教育学会(ナカニシヤ出版)
- (9) 杉江修治 2004 学生の参加を促す多人数授業, 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ(編著)「大学授業を活性化する方法」玉川大学出版, 9-55.
- (10) 上杉賢士・市川洋子 2005 プロジェクト・ベース学習で育つ子どもたち - 日米18人の学びの履歴 - 学事出版
- (11) ニューエル, R. J. 2003 学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習. 上杉賢士・市川洋子(監訳)学事出版
- (12) シャラン, Y.・シャラン, S. 2001 「協同」による総合学習の設計ーグループ・プロジェクト入門 - (石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児、共訳)北大路書房
- (13) ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・スミス, K. A. 2001 学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド. 関田一彦(監訳)玉川大学出版部.

Improving university classes through cooperative learning: Promoting change and growth in students

Satoru Yasunaga
Kurume University

「学生による授業評価」の集計結果から

村井 嘉寛 学事部長

はじめに

学生の満足が得られるような授業にするために参加型の授業を取り入れていくことが重要であることは、教員であれば誰もが認識している。しかし、実際に自分の授業にどのように取り入れていけるのかが課題であると思われる。そのために今回の教育研究会では、安永先生をお招きしてそうした授業法的一端をお示しいただくことと、本学で参加型授業を取り入れている先生方にも発表していただいた。

本学では授業改善のために、相互授業参観、学生による授業評価、GPA成績の厳格化を行っている。今回の研究会で私は、「学生による授業評価」の集計結果¹⁾から、当短大教員の改善すべき方向性について報告する。

「学生による授業評価」の集計結果

学生による授業評価は、1. 学生の授業の取り組み、2. 授業の評価の大きく2つに分かれている。それぞれ2項目と9項目の評価項目があり、その評価項目について()内に平成22年度の43科目の5段階評価の平均値を示した。

- 1-1) 授業に意欲的に取り組んだ。(3.71)
- 1-2) 授業の予習、復習を十分にした。(2.88)
- 2-1) 授業のねらいや学習目標は明確で、授業はそれらに即したものだだった。(3.76)
- 2-2) 授業では、学習意欲のわくような工夫がなされていた。(3.65)
- 2-3) 授業に対する教員の熱意を感じた。(3.98)
- 2-4) 適切な要約やポイントの指摘等がなされ、説明がわかりやすかった。(3.72)
- 2-5) 教科書、教材、プリントなどの資料は効果的に活用されていた。(3.82)
- 2-6) 教室内は学習にふさわしい雰囲気には保たれていた。(3.62)
- 2-7) 授業の進行は適当で、授業の内容は理解できた。(3.59)
- 2-8) 中間評価も含め、学習目標に向けての

指導が効果的になされた。(3.56)

2-9) この授業の受講は意義のあるものだった。(3.78)

この中で、評価の低い項目として2-2、2-6、2-7、2-8が挙げられる。参加型授業を取り入れることにより、2-2の学習意欲のわくものに改善できることで、その他の評価の低い項目である、教室内の雰囲気改善や授業内容の理解、そして指導が効果的になされたという評価に繋がるものと思われる。

また、参加型の授業が学生の評価にどれほどの影響があるのか、おおざっぱな比較ではあるが、本学で毎年行われる「学生による授業評価」の結果から、講義科目と参加型授業の代表として講義科目以外の演習などの科目との単純な比較をした。(表1)講義科目には実際には参加型授業を行っているものも含まれているので、おおざっぱな比較ということになる。3年間の比較では、平成22年度において講義科目27科目の平均評価点数は3.66。一方、演習科目16科目では3.83。標準偏差は0.36から0.38程度である。平成21年度では、講義科目32科目の平均評価点数は3.74、演習科目14科目では3.98であった。標準偏差は0.34から0.38である。平成20年度でも、講義科目53科目の平均評価点数は3.80。演習科目20科目では3.93。標準偏差は0.30から0.37である。明らかに演習科目の評価の方が高い結果が、過去3年間の比較で得られた。講義科目においても、参加型の授業を取り入れることにより、高い満足感を与えられる授業に改善できるものと考えられる。

次に、平成21年度の富山県高等教育連絡協議会の資料²⁾からの引用であるが、久保田らは授業における質問や発言の積極性と授業の満足度との関係を富山大学で調べた。(表2)その結果、発言などをして積極的に授業に参加した学生ほど授業の満足度が高いという結果が得られた。この結果からも参加型授業の重要性が示めされた。

おわりに

今回の安永先生の講演の中で示された授業の具体例、また、本学教員の参加型授業から、今後各教員の講義に積極的に取り入れていただき、本学

学生が満足度の高い授業が受けられるように授業の改善をお願いします。

参考資料

- 1) 平成20年度、21年度、22年度 富山福祉短期大学 学生による授業評価実施報告書
- 2) 久保田真功：授業評価アンケートの有効活用に向けて
 - 授業評価アンケート(H19 後期)の分析結果をもとに -
 平成21年度 富山県大学連携協議会 FD&SD研修会資料、2009

表1 学生による授業評価

平成22年度

科目(科目数)	講義科目(27)	演習科目など(16)	全科目(43)
評価の平均±SD	3.66±0.37	3.83±0.36	3.72±0.38

平成21年度

科目(科目数)	講義科目(32)	演習科目など(14)	全科目(46)
評価の平均±SD	3.74±0.37	3.98±0.34	3.82±0.38

平成20年度

科目(科目数)	講義科目(53)	演習科目など(20)	全科目(73)
評価の平均±SD	3.80±0.30	3.93±0.37	3.83±0.32

表2 授業における質問、発言の有無と全体満足度

	人 数	平 均 値	標 準 偏 差
まったくしなかった	986	3.6	1.14
	556	3.8	0.97
	1055	3.9	0.95
	600	4.3	0.72
積極的にした	429	4.8	0.60
合 計	3626	4.0	1.01

久保田真功（富山大学人間発達学部）

平成21年度富山県大学連携協議会FD&SD研修会 資料

心理学講義における参加型教材

竹ノ山 圭二郎 社会福祉学科

1. 参加型授業の効果

伊藤・竹ノ山(2011)は、本学介護福祉専攻学生を調査対象として、学習の動機づけと授業形態の関連性についての調査研究を行った。結果から示唆されたのは、参加型授業形態が学習意欲の強さに影響しており、その他の授業形態(受身型、グループ・メディア型、実技・実習型)は、学習意欲の強さとはほとんど関連していないということであった(図1参照)。

2. 新入生の「心理学」についての先入観

ほとんどの新入生は、「心理学」について、カウンセリング(癒し)や犯罪プロファイリングのイメージで捉えている。中等教育では「心理学」を学ぶ機会がなく、映画やTV番組等で得た知識しかないのであるから、やむを得ないことではあるが、大学で初めて「心理学」を学んだ時に、イメージとのあまりのギャップに困惑する学生が多くみられる。そのまま放置すれば、急速に「心理学」に対する意欲は失われていくことだろう。このことは今、心理学教育の現場で大変問題視されており、2011年8月20日に第21期日本学術会議心理学・教

育学委員会主催で「いま、何故、心理学教育を高校に導入する必要があるのか?」と題して、心理学教育を高校の教育に導入することの意義を議論する公開シンポジウムが開催されているほどである。

3. 心理学の参加型教材の開発

心理系の科目を講義する時に、学生の心理学に対する興味・関心を引き出し、学習意欲を高める働きかけが特に重要である。学習意欲を高めるためには、伊藤・竹ノ山(2011)が指摘しているように、参加型授業形態を講義の中に組み込む工夫が有効である。そこで、講義の中で活用できる参加型心理学教材を開発したので、その中からいくつか紹介し、その活用法について以下に概説する。

(1) 反応時間の計測

15名以上のグループで、単純反応時間と選択反応時間をそれぞれ計測し、その差について考察させる。また、高齢者においては、加齢とともに選択反応時間が長くなることを説明することによって、福祉的関心に接続する。

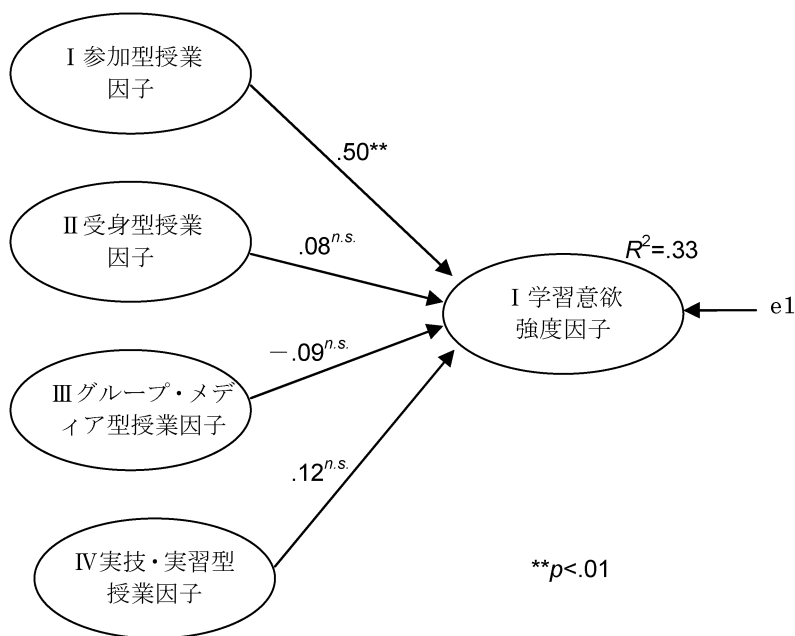


図1 学習意欲が高まる授業形態と学習意欲強度の関連性

(2) ストレスが脈搏数に及ぼす影響の計測

感情にインパクトのある刺激を提示することによって、その前後の脈搏数に変化が生じることをデモンストレーションする。簡単な刺激提示によって、生理的変化が容易に生じることや心身相関の概念について、体験的に理解させる。

(3) 二重盲検法による実験の実施手順の考案

心理学研究法について、テキストを用いた講義で、学生に概念的には理解させることは可能である。しかし、具体的な実施手順についてまで解説してあるテキストは、あまりみられないし、現実的レベルでイメージしうる学生もほとんどいない。そこで、二重盲検法について解説した後、4～5名からなるグループを編成し、色の異なる2種類のミニチュアグラス2個ずつ(計4個)とサイコロ1つを各グループに配布し、それを用いて、新薬の二重盲検法による臨床実験の実施手順を考案させる。そして、考案した手順を皆の前で実演させる。この授業の中で仲間同士議論することによって、学生は、ランダムサンプリングやマッチドペアデザイン等の実験参加者の条件割り当ての具体的な実施方法や、要求特性、実験者バイアスといった避けるべきバイアス、インフォームドコンセントなど配慮すべき倫理的問題について、具体的にイメージすることができる。

(4) 広告を検証する実験デザインの考案

様々な雑誌、インターネットなどに掲載されている「〇〇の効果あり」とする広告を、学生自ら選んで、その効果を科学的に検証する実験デザインを自ら考案し、レポートする。これは授業の時間外の課題レポートとして、学生に課し、提出された内容についてコメントする。時間の余裕があれば、学生にポスター発表させてもよい。

4. 心理学における参加型教材の意義

これについては、以下の4点を挙げることができる。(1) 能動的に参加することによって、授業へのコミットメントを高める。(2) 五感(特に手・足・口)を働かせることによって興味・集中力を高める。(3) 小グループで協同作業を行うことによって、多様な観点の存在に気づかせる。そしてこれが最も大切なことであるが、(4) データを取ることの重要性に気付かせる。

以上のことから、心理系基礎科目(概論、研究法、統計法)への学習意欲を高めることをねらい

として実践している。

引用文献

伊藤・竹ノ山(2011). A短期大学介護福祉学生の学習の動機づけと授業形態の関連性についての研究—学習意欲の再燃に向けて— 共創福祉, 6(2), 1-18.

グループワークでの看護過程の学習における学生の困難性

河相てる美¹⁾，一ノ山隆司²⁾，若瀬淳子¹⁾，村田美代子¹⁾

¹⁾ 富山福祉短期大学看護学科，²⁾ 国際医療福祉大学小田原保健医療学部

Key words：看護過程，グループワーク，学生の困難感

はじめに

グループワークの学習効果は高く，学生の主体的な取り組みや問題解決能力の育成することを目的として，看護基礎教育の過程では各看護学の教育に取り入れられている。しかし，学生にとっては，画一した講義とは異なりグループワークでは特に，学生同士の協調性が必要となり，その学習過程において学生は戸惑いを抱くことが多い。

本学では1年次の看護過程展開の学習においては，ペーパーシミュレーションを用いており，その学習段階は，ステップ1にグループワーク，ステップ2として個人ワークを行う教授方法である。

そこで，グループワークで学生が効果的に学習できるための観点から，グループワークの学習効果を阻害する要因について，グループワーク学習を終えた学生の記述したレポート内容から見出ししていくことは重要であると考えられる。

I 研究目的

看護過程の学習段階(ステップ1)であるグループワークを終えた学生の抱く困難感を抽出し，それを学生の困難性として捉え，今後の教授方法(学生参加型授業)を改善していくために示唆を得る。

II 研究方法

1. 研究デザイン：質的研究
2. 対象者：本学看護学科の学生(1年次)75人
3. データ収集方法：ペーパーシミュレーションを用いた看護過程展開の学習方法でのグループ

ワークを終えた学生の記述した「看護過程のグループワークを終えて」についての課題レポートの記載文を分析データとした。その課題レポートの内容からグループワーク学習の時間で発生したと捉えることができる学生の抱いた困難に関する文脈を抽出した。

4. データ分析方法：抽出した文脈から意味内容の共通性・相違性について比較検討しながら類似した内容を集約して，質的帰納的にサブカテゴリ，カテゴリを生成した。

データの信頼性については，分析過程において研究者4人で合意形成のため意見が一致するまで討議しながら集約を繰り返した。

5. 研究期間：2010年8月から2010年10月

6. 倫理的配慮：学生にはレポート提出後に研究の趣旨，目的および対象者の権利，匿名性の保持，研究の参加の有無にかかわらず成績には一切影響しないことを説明し同意を得た。また，本研究は富山福祉短期大学倫理審査会の承認を得てから実施した。

III 授業の概要

講義時間は6回(×90分)，演習時間を10回(×90分)，そして5回目に中間発表会を実施し，10回目は最終発表をする構成である。演習時間がペーパーシミュレーションを用いたグループワークである。グループワークでは，看護過程の5つのステップ(図1)の1. 2. 3. までのプロセスを学習する。

看護過程の展開

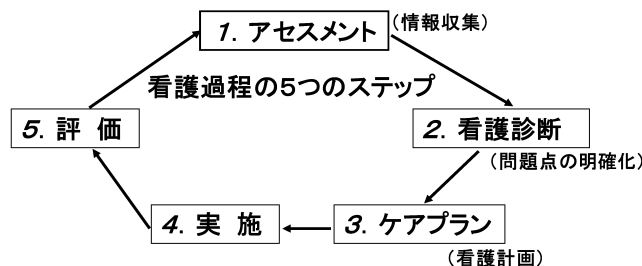


図1 看護過程の5つのステップ

IV 結果

データを分析した結果、10のサブカテゴリと4つのカテゴリを生成した(表1)。

以下、文中の〈 〉はサブカテゴリ、【 】はカテゴリを示している。

グループワークにおける学習効果を妨げている要因として、〈グループ内の相互作用の低下〉、〈分担学習の限界〉、〈意見合意の不一致〉があり、これらを【共通理解の困難性】とし、〈話し合いに参加しない〉、〈役割分担に偏りがある〉、〈分担したところをやってこない〉については、【メンバーの非協力的態度】であり、〈課題に対する理解不足〉、〈グループ内のコミュニケーションの拡散〉、〈リーダーシップが発揮されない〉、〈メンバーシップが発揮されない〉ことによって【学習効果の停滞】につながっていた。制限された時間内での目的達成が容易ではないことから【時間的な制約による負担】として表れていた。

V 考察

学生はペーパーシミュレーションを用いた看護過程の学習形態であるグループワークに臨むための準備性が十分にできていないことが、グループ間での意見交換では、意見の収束、共通理解の難しさと時間的な負担が生じた体験から、そのこと

を困難として捉えている傾向にあると考えられる。また、話し合いに積極性を示さない学生や分担した項目の学習が十分ではない学生の存在がグループダイナミズムの低下になり、役割分担に偏りが生じた体験によって、学生はグループワークの困難性として捉えていることが考えられる。

学習経過には、看護過程の展開に必要な基本的知識の理解のために時間を要したことや、1年次の開始から間もない時期であるため、初めて会話する学生間のコミュニケーションの営みが機能していないことや、不安感によって、リーダーシップあるいはメンバーシップが発揮できにくい環境によって学習の停滞につながったと推察される。藤野(2005)は、グループワークにおいて困難を強く感じる学生ほど終了後の満足が低いことを指摘している。このことから、学習効果と満足度の視点からも分析を行うことも必要である。

したがって、教員は課題の明確化とグループワークの目的・目標を伝え、その進行状況を把握し、能動的に関わっていく必要性が示唆された。

文献

藤野ユリ子：看護学生がグループワークで感じる困難と満足との関係、日本看護学教育学会誌 15(1), pp1-14, 2005.

表1 グループワークでの学生が抱く困難性

カテゴリー	サブカテゴリー
共通理解の困難性	グループ内の相互作用の低下
	分担学習の限界
	意見合意の不一致
メンバーの非協力的態度	話し合いに参加しない
	役割分担に偏りがある
	分担したところをやってこない
時間的な規約による負担	
学習効果の停滞	課題に対する理解不足
	グループ内のコミュニケーションの拡散
	リーダーシップが発揮されない
	メンバーシップが発揮されない

幼児教育学科の参加型授業の取り組み ～クリスマス会と演習科目『保育内容総論』の在り方を通して～

竹田 好美 幼児教育学科

I. 幼児教育学科におけるクリスマス会の取り組み

幼児教育学科及びその前身である児童福祉専攻では、1年生が毎年12月に、保育所の子どもたちを招待し保育実習室にて2時間程度のクリスマス会を企画・運営してきている。開学当初からの取り組みであるが、教職員の異動や学生の質の変化などに合わせ、様々な取り組み方を工夫してきた。今回は、筆者がクリスマス会にどのような思いを持ち、関わり方や運営方法を変化させてきたのかを中心に発表する。尚、児童福祉専攻の第1～3期生のクリスマス会には筆者は参加しておらず、児童福祉専攻の第4～6期生、及び幼児教育学科の第1期生に関する報告となる。

II. クリスマス会の関わり方や運営方法の変化

1. 児童福祉専攻 第4期生(平成19年度)との取り組みから

この年は、1年生の希望者(約7割)と事務職員が中心に行い、筆者は補佐的にかかわった。参加した際、クリスマス会を経験した学生は、子どもたちが楽しめるように教材を工夫するやり方を身に付けており、更に実行委員を経験すると企画力が身に付いていることを実感した。しかし、学生が主体であり、子どもたちを招待することの意味の理解が不十分で、子どもたち自身が楽しめているかということを確認し運営するという意識が低い学生がおり、このまま現場に出させていいのか、と疑問を感じた。そこで、次年度からは補佐的な役割から一緒に企画する立場へと、筆者の関わり方を変えることにした。

2. 児童福祉専攻 第5期生(平成20年度)との取り組みから

60名中42名が当日参加し、準備のみ参加した学生も合わせると、73%の参加率であった。クリスマス会が終わった後、アンケートを取り、参加した学生には反省・自己評価を促し、参加しなかった学生にはその理由を尋ねた。結果は以下の通りである。

参加した学生から

- ・行事の運営・企画の仕方がわかった。

- ・子どもへの配慮の仕方を、実践を通して学んだ。
(子どもの発達や興味関心の理解、個人差の理解、子どもの前に立ったときの在り方、伝え方、教え方、教材研究<手遊び、歌、体操、壁面製作、工作など>)
- ・行事をみんなで作りあげることの大変さと、できたときの喜びを考えながら行動できるようになった。
- ・他の学生の動きが参考になった。他の学生の良いところも見つかった。

事前準備のみに参加した学生から

- ・教材研究のやり方や準備の大きさがわかった。

当日だけ参加した学生から

- ・子どもたちと直接かかわることができて良かったが、事前に何をすべきか、もっと知っておくべきだったし、準備に参加できずに申し訳ないという気持ちがあった。

参加しなかった学生から

- ・参加したかったが、当日に用事があり無理だった。
- ・準備など、授業や休み時間にみんなでするのであれば、参加できたし、授業の一環であれば、もっと余裕をもって準備できたのではないか

これらの結果から、クリスマス会の経験が、幼児園や保育所での実習につながることを再認識できたが、希望者参加のボランティアでは放課後や休み時間に準備に取り組むため、積極的に関わりたくてもかかわれない学生がいることがわかった。そのため、授業として位置づけ、全員参加とすることを考えた。

3. 児童福祉専攻 第6期生(平成21年度)の取り組みから

授業として、卒業必修である「保育内容総論」の時間を利用してクリスマス会を企画していたが、新型インフルエンザのため、クリスマス会が中止となってしまった。

4. 幼児教育学科 第1期生(平成22年度)の取

り組みから

授業として取り組むこととし、卒業必修である「保育内容総論」の時間を利用してクリスマス会を企画・運営した。このことは、次章で詳しく述べていく

Ⅲ. 平成22年度クリスマス会の取り組みから

1. 『保育内容総論』という科目の位置づけ

「保育内容総論」は専門演習科目1単位で、1年次後期に開講されている。卒業必修・保育士資格必修・幼稚園教諭免許必修の科目であり、保育内容に関しての要の科目でもある。平成22年度の授業概要の学習教育目標の概要は、『幼稚園教育要領』及び『保育所保育指針』をふまえ、幼稚園や保育所などにおいて展開される保育内容について総合的に学ぶ。更に、保育内容の概要、歴史的変遷、発達のとらえ方、遊びの意味、環境を通した総合的な援助など、保育内容の基本的な考え方について考察を深める」となっている。学生たちが、クリスマス会という行事を通して子どもの発達や保育内容に関して具体的にとらえることができるのではないかと考え、筆者の担当科目でもある『保育内容総論』の時間を利用して、クリスマス会を企画・運営することにしたという経緯がある。平成22年度に本科目を履修した学生は57名であり、準備には全員が取り組んだが、当日は体調不良で欠席した2名を除き55名の学生がクリスマス会に参加した。

2. クリスマス会の準備

保育所での実習前、行事への取り組みに関する講義の際、前回のクリスマス会の様子を見ることを通して意識づけを行い、希望する係のアンケートを取った。尚、実行委員を経験して欲しい学生にはあらかじめ声をかけておいた。

保育所での実習が終わった後、係分担の発表をし、各係の中の役割分担、内容や流れの確認を取りながら準備を行った。以前のクリスマス会と比べて学生に時間的、精神的な余裕があったと思うが、まだまだ時間外に取り組むことが多かったり、積極的に取り組む学生とそうではない学生との差があったりしたことは否めない。

3. クリスマス会当日

平成22年12月21日(火)3限に、K保育所の年長児30名を招待し、保育実習室にてクリスマス会を行った。プログラムは以下の通りである。

<プログラム>

- ①はじめのことば(実行委員長)
- ②体操(アンパンマン体操)
- ③歌(あわてんぼうのサンタクロース)
- ④工作(紙コップと紙テープのクリスマスツリー製作)
- ⑤ハンドベル演奏(ジングルベル・きらきら星)
- ⑥パネルシアター(うさぎ野原のクリスマス)
- ⑦サンタ・トナカイ登場
- ⑧記念撮影
- ⑨園児からプレゼント(歌・合奏・手作り品)
- ⑩おわりのことば(副実行委員長)

学生たちも最初は、緊張感や戸惑いもあったが、どの学生も自分の役にしっかり取り組み、園児からのプレゼントに感動し、最後には自主的にアーチを作って園児を見送った。その後に反省会を行ったが、準備が大変だったが1年生全体で取り組んだことはとても良かったという意見がほとんどであった。詳しい内容に関しては次節に述べる。

4. 反省会・アンケートより

反省会での学生からの言葉や自己評価・反省を求めたアンケート結果をまとめると以下の通りとなる。

- ① 子どもの発達理解、興味・関心の理解
 - ・5歳児の発達がわかり、子どもたちが楽しくなるような活動を考えることができた。
- ② 遊びの理解<教材研究>
 - ・壁面製作が今後役立つと思う。
 - ・工作の準備が大変だったが、どうしてその配慮が必要なのかを考えることができた。
 - ・パネルシアター(人形劇)を作る楽しさ・演じる楽しさがわかった。
- ③ 保育援助の在り方
 - ・子どもたちの前で話し方や接し方がわかった。
 - ・自分が真剣に取り組むことで、子どもたちにも集中力がわくことがわかった。
 - ・時間が余ったときにどう動けばいいかわかった。
 - ・今回の経験で、以前より子どもの反応を予想できるようになったと思う。
 - ・子どもたちのとっさの言葉や行動に対する対応が難しかったので、冷静に判断できるようになりたい。

- ④ 行事への取り組み方
 - ・ 事前準備・進め方・物の配置・人の配置など、行事への企画・運営・取り組み方などがわかった。
 - ・ その季節にあった活動することは、子どもたちの感性を豊かにすることにつながると思うので、その季節ごとの活動を大事にしたい。
- ⑤ 保育者としての協働
 - ・ みんなで協力してやったり責任をもって何かを作りあげたりしていかなければならないことの大変さが実感できた。

クリスマス会を企画・運営することを通して、学生たちは保育の実践力に対する学びを深めていると同時に、今後どのように学んでいけばいいのかということを考える契機になったようである。

IV. 今後の課題

今後の課題としては以下のことが挙げられる。

- ① 時間を効果的に使う工夫
授業の一環として取り組んだが、課外に取り組まないと終わらない仕事もあった。早めの計画と、その周知・意識の徹底が必要である。
- ② 全員が子どもたちと積極的に関われる工夫
子どもたちと接する時間が、係によって差ができてしまった。係分担の仕方や仕事内容の配分の工夫などが必要である。
- ③ 多様な経験ができる工夫
係によっては、仕事量に差があったり、学生が『やらされている』感をもっていたりした。係分担には学生自身が積極的に取り組めるような工夫が必要である。また、他の係が何を行っているのかが見える配慮もしていかなければならない。

The measure of a participatory type lesson of an early-childhood-education
subject of study

～ Let the state of a Christmas party and an exercise subject "contents
introduction of childcare" pass. ～

『共創福祉』投稿規定

1. 『共創福祉』への投稿資格者は、富山福祉短期大学の教員とする。さらに、旧教員、非常勤講師等、広く本雑誌編集委員会が執筆を依頼し、あるいは投稿を認めることができるものとする。また、共著の場合は、第1著者は原則として投稿資格を持つ者とする。
2. 投稿原稿は、広く福祉に関連した内容を持ち、富山福祉短期大学の教育・研究活動に基づくもの、または、教育・研究活動に有益と認められるもの。
3. 投稿論文は次の5種とする。いずれも未公開のものに限る。
 - a. 原著論文
福祉の発展に貢献すると考えられる、投稿者による研究結果。
 - b. 総合報告
特定の主題に関する一連の教育・研究およびその周辺領域の発展を投稿者の見解にしたがって総括的、かつ体系的に報告したもの。
 - c. 教育・研究ノート
教育・研究速報、新しい発想、提言、問題提起、事例報告など教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるものや、既発表の論文に対するコメントで、教育・研究上記録に留めておく価値があると認められるもの。
 - d. 教育・研究詳解
福祉の特定の教育・研究領域における成果を、最近の結果や知見を加えて分かりやすく説明したもの。
 - e. 教育・研究資料
歴史的なデータ、入手困難なデータや福祉技術等の比較検討のために有用なデータ、あるいは歴史的文献の翻訳や解釈など。
また、次の2種は、原則として、編集委員会が原稿作成を依頼する。
 - f. 富山福祉短期大学教育・研究活動の具体例（例：福祉フォーラム実施報告）
 - g. その他。
4. 投稿された原稿は編集委員会において、項目1、2、3に照らし、適切な投稿か否かを事前に判定される。倫理上問題があると編集委員会が判断した原稿は受理しない。原著論文については、編集委員長等が選定・依頼した査読者の審査を経て、掲載の可否を決定する。
5. 原稿はオリジナルの他、コピー2部を提出する。フロッピーディスクあるいはUSBによる提出が望ましい。
6. 著作権
 - (1) 掲載される論文等の著作権は、その採択をもって富山福祉短期大学に帰属するものとする。
 - (2) 投稿原稿の中で引用する文章や図表の著作権に関する問題は、著者の責任において処理するものとする。
 - (3) 著作者人格権は著者に帰属する。著者が自分の論文等を複製、転載、翻訳翻案等の形で利用するのは自由である。この場合著者は掲載先に出典を明記する。
7. 原稿は別に定める執筆要項に従って作成する。

『共創福祉』執筆要項

1. 原稿はワープロによる場合は、A4用紙に1行40字で1頁40行とする。原稿の長さは原則として表・図を含めて12頁相当以内とする。（手書きの場合には、200字詰め、または、400字詰め原稿用紙を用い、横書きに清書する。表・図の挿入箇所は、原稿の本文の右側の欄外に赤字で指定する。）

2. 原稿は以下の順に書くものとする。

[第1頁] 標題、所属名、著者名、和文要旨（500字程度、文献の引用および数式は原則として避ける）。和文キーワード（8語以内）。

[第2頁] 英語による、標題、著者名、所属名、Keywords（8words and phrases以内）。Abstract（450ワード程度）。ただし、投稿規定第2項のf、gには、Keywords、Abstractは不要。Abstractは問題の所在、得られた結果等がそれだけで理解できるようにする。

[第3頁以降]

① 本文：

章、節の番号は、第1章に当るものは、“1”、第1章第1節に当るものは、“1.1”というように着ける。また、式番号は、章ごとに（2.1）、（2.2）のようにして、式の左側に統一する。

② 参考文献：書き方は本要項の第4項を参照。

③ 表：

一枚の用紙に一つの表を書く。表の番号は論文中に現れる順に従って、表1、表2、…または、Table 1、Table 2のようにする。

④ 図：

図はそのまま写真版できる鮮明なものを用意する。大きさは印刷出来上がりの1～2倍とし、トレースが必要な場合は原則として著者が行うものとする。図の番号は論文中に現れる順に従って、図1、図2、…または、Fig. 1、Fig. 2、…のようにする。

3. 本文中での参考文献の引用は、著者名（出版年）とする。例えば、Bush（1998）、小泉（2006）。

4. 参考文献の書き方

① 雑誌の場合：

著者名（出版年）、標題、雑誌名、巻、ページ（始・終）、（雑誌名は省略しないものとする）。

② 叢書の中の一巻の場合：

著者名（出版年）、書名（編集者名）、叢書名、発行所名、発行地名。

③ 単行本等の場合。

著者名（出版年）、書名、発行所名、発行地名。

④ 編集書の中の一部の場合：

著者名（出版年）、標題、編集書名（編集者名）、巻、ページ（始・終）、発行所名、発行地名。

なお、同じ著者によるものが同一年に複数個現れる場合には、（2005a）、（2005b）などとして区別する。文献は、日本人をふくめ、著者名のアルファベット順に並べる。

5. 著者校正は原則として一回とする。その際、原著論文は、印刷上の誤り以外の字句や図版の訂正、挿入、削除等は原則として認めない。

編集委員会

編集委員長 原 元子

編集委員 山本 二郎 竹ノ山 圭二郎 毛利 亘

共創福祉2011年 第6巻 第2号
Synergetic Welfare Science

2011年（平成23年）10月31日発行

編集・発行 富山福祉短期大学
〒939-0341 富山県射水市三ヶ579

印刷 株タニグチ印刷

Synergetic Welfare Science

Vol.6, No.2, 2011

Contents

Research Papers

- A study about cultivation of the basis of "the zest for living" of the child who utilized the time of "the drawing and handicrafts subject" (Ⅱ) : A study about the environment of the time of "the drawing and handicrafts subject" for cultivation of the basis of "the zest for living" of the child
..... *Toru MURATA, Masami KAWAHARA, Ayumi OHMORI* 1

Practice Report

- Case study of the Community Support Program by Toyama College of Welfare Science: A recreation for children with developmental disabilities
..... *Hisashi TAKANISHI, Chigusa TSURUMOTO, Toru MURATA, Ayumi SHIMODA* 19

Research Note

- A survey on smoking behavior in Toyama Welfare College student in 2008
..... *Eriko KOIDE, Miyoko SAKAI, Yasuko SUMITANI, Yoshihiro MURAI* 49
- The characteristics of the learning of students about "the vital signs measurement, respiratory sound, bowels peristalsis sound hearing" before clinical practice of fundamental nursing I.
.....*Terumi KAWAI, Ryuji ICHINOYAMA, Eriko KOIDE* 57

The 4th Education Research Conference, 08/17/2011

Part I Educational lecture

- Improving university classes through cooperative learning: Promoting change and growth in students
..... *Satoru YASUNAGA* 65

Part II Education symposium: The application of the participatory learning which increases of students' motivation

- A proposal from the statistical analysis of "the class evaluation by the students"
..... *Yoshihiro MURAI* 71
- The participating learning materials in a psychology lecture
..... *Keijirou TAKENOYAMA* 73
- Difficulty in the learning by the group work of the nursing process
..... *Terumi KAWAI, Ryuji ICHINOYAMA, Junko WAKASE, Miyoko MURATA* 75
- The measure of a participatory type lesson of an early-childhood-education subject of study
~Let the state of a Christmas party and an exercise subject "contents introduction of childcare" pass.~
..... *Yoshimi TAKEDA* 77