

投稿論文 研究論文・研究ノート

日本子ども学会では、2020年8月から2021年2月まで
8編の投稿論文の審査を行い、2編を採択いたしました。

本誌では、採択論文2編を掲載いたします。

編集委員および査読者は以下のとおりです。

編集 委員

榊原洋一
(編集委員長)
眞榮城和美
(編集副委員長)
菅原ますみ
梅永雄二
太田美代
大橋節子
北野幸子
木下 真
酒井 厚
佐藤朝美
志村洋子
瀬尾知子
宮下孝広
渡辺富夫

査読者

安藤寿康
上原 泉
大橋節子
北野幸子
木下 真
小林美由紀
酒井 厚
榊原洋一
志村洋子
菅原ますみ
瀬尾知子
濱瀬由加里
眞榮城和美
宮下孝広

日本子ども学会は「日本学術会議協力学術研究団体」です。

● 研究論文

保育士養成校における障害児者施設実習後のイメージ変化に関する質的分析

— 価値観や意欲の変化に着目して —

高橋利恵子 (東北大学病院 小児科) 菅原麻帆子 (仙台市スクールカウンセラー) 菅井裕行 (宮城教育大学 特別支援教育講座)

要約

本研究は、施設実習を通して実習生の施設や障害児・者に対するイメージがどのように変化するのか、その具体的内容について調査した。実習後に、自由記述式による学生からの回答を、主に B.Berelson の内容分析¹⁾に基づいて分析を行った。その結果、障害児者施設実習前後におけるイメージは肯定的に変化し、障害に対する理解の深まりがみられた。また、実習期間内での余暇活動や行事への参加が多かったことと価値観や意欲の変化に相関関係があると考えられた。また施設や障害児・者へのイメージが好転したのは3日目以降であったことから、学生の内面の成長や障害理解をひとつの目標とするのであれば施設実習として一定の期間が必要であると示唆された。

キーワード：保育実習・障害児者施設・質的分析・イメージの変化・価値観の変化

1. 問題と目的

保育士養成課程では、保育所と児童福祉施設等における実習は必須科目として定められている。施設実習は学生の支援者としての成長につながる経験であり、保育士養成において重要な意義を持つと考える。

施設実習での学びの内容について、松藤²⁾は「障害の理解」「関わり方の理解」「保育技術の理解」など8つのカテゴリに分類し、施設種別ごとにその学びの内容は変化することを明らかにしている。また、施設実習の意義について、池田・田中他³⁾は「実習を通して、学生の「施設観」や「施設利用児・者観」が変わる契機となる」こと、「保育士という職業を正確に理解するために、施設実習の学びは貢献している」ことを示した(池田・田中他⁴⁾)。大村⁵⁾は、学生へのインタビュー調査から、「身につけた力」として、支援技術や援助者としての態度、「意識の変化」として学習意欲の向上や(偏見から抜け出し)支援者の視点を持つこと、を挙げ、「施設実習の経験が支援者としての力や視点の学びにつながっている」と述べている。

このように、施設実習の意義は、教員側には広く理解されているが、養成校に入学する学生の多くは幼稚園教諭や保育所保育士となることを想定しているため、施設実習へ行くことに疑問を感じ、「なぜ行かなくてはならないのか」「行きたくない」など、拒否感を持つ学生が多い。また、施設や障害児者と関わった経験が少ない、あるいはないため、イメージが湧かず、施設実習に対して漠然とした不安を抱きやすい。平尾・土谷⁶⁾は、「学生は講義内や報道で触れられる不適応

行動や職員の苦悩や葛藤からネガティブなイメージを持ってしまい、実習に対する不安がより増してしまう状況になっている」と指摘している。さらに実習先となる障害施設は障害児だけでなく、障害者の施設も含まれている。障害児とは、保育実習などで関わることもあるが、成人である障害者に対しては、大和田・関根・鈴木⁷⁾で「自分よりも大人の障がいのある利用者との関わりを求められる施設で実習することに対する不安と戸惑い」が学生からも聞かれているように、障害児施設よりも抵抗感が強い傾向にあると考えられる。

こうした不安や抵抗感は、実習後には減少し、障害児者へのイメージが変化することは、多くの研究で明らかにされている。大屋⁸⁾は、「実習前に実習に対して不安を抱えた学生の内、60%以上が実習後に不安が軽減した」ことを明らかにしている。宮崎⁹⁾は「実習体験によって学生の社会福祉に対するイメージが「とっつきやすく」「洗練された温かさ」を持つ方向へ変化する」と述べている。また、大日方・藤重¹⁰⁾は、「実習日の経過に伴い、徐々に不安や戸惑いも軽減し、実習中の様々な取り組みに関する自己評価すなわち自信や自己効力感が持てるようになった」という。先行研究のほとんどで、実習を通して障害児者へのイメージが肯定的に変化したと示されている。

しかし、これまで実習前後のイメージの変化についての研究は多くなされてきているものの、その具体的内容について分析したものは少なく、加えて、学生の自由記述による質的分析を行った研究はほとんどみられない。学生が施設実習を通して、どのようにイメージが変化したか、そしてその変化をもたらした理由は

何か、について具体的に検討することは、実習の事前指導の充実につながり、学生の実習への動機付けを高めると考える。本研究では、学生の自由記述の内容を分析することにより、施設実習後、障害児者へのイメージがどのように変化したのか、その具体的内容について明らかにすることを目的とする。またその結果から、なぜそうした変化が起きたのかを考え、さらに、実習前に学生が必要としていると考えられる具体的な授業内容について検討する。

2. 方法

障害児者施設実習を終えた短期大学生に対し自記式質問紙調査を実施し、分析を行った。実習前授業において学生が必要としていると考えられる具体的な授業内容を検討することと、先行研究では明らかになっていないイメージの変化の具体的な内容を明らかにするため、質的研究が適していると考えた。また、意見を偏りなく反映するために可能な限り多くのデータを収集する必要があることから質問紙による調査を実施するに至った。

2.1 対象

2018年11月に10日間の障害児者施設実習を終えたA市内の短期大学2年生55名、追加調査として2019年10月に10日間の障害児者施設実習を終えたA市内の短期大学2年生17名を対象とした。また、どちらも実習後1～2週間以内の学生を対象とした。

2.2 質問内容

2018年11月の質問紙内容は、施設名、授業内に学んでおくべきと思ったこと、実習前後でのイメージの変化の有無とその内容、実習で楽しかったこと等を自由記述にて回答を求めた。

また、イメージの変化の具体的なタイミングを調査するため、2019年10月に追加調査として、実習前後でのイメージの変化の有無とその内容の自由記述、イメージ変化の具体的経過日数、就職希望の有無、実習についての感想を自由記述にて回答を求めた。

2.3 分析方法

自由記述の回答は質的帰納的に分析をおこなった。

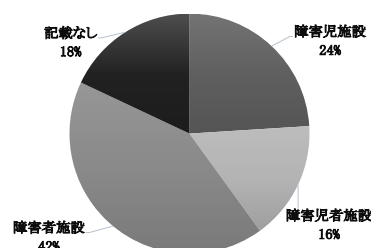


図1: 2018年実習先の属性

本研究では、自由記述内容が客観的、数量的、体系的な記述であるために主にB.Berelsonの内容分析に基づいて分析をおこなった。具体的には、学生の記述全体を文脈単位とし実習前・後のイメージに関する回答1つのみを含むよう、記録単位へと分割した。次に、分割した記録単位について、表現が一致する、あるいは表現は少し異なるが意味が一致する記録単位を集約・整理し、同一記録単位群とした（サブカテゴリ）。さらに、同一記録単位群を意味内容の類似性に基づき集約し、その類似性を的確に表すカテゴリーネームとして置き換え、カテゴリを形成した。最後に、各カテゴリに包含された記録単位の出現頻度を数量化し、集計した。また、内容分析において対象短期大学の職員3名の協力を得て、内容の分類・分析の妥当性の検証をおこなった。

2.4 倫理的配慮

各学生へ依頼文書を配布し、調査協力の同意の署名を受けた。依頼文書には、調査内容、実施方法、研究結果の使用範囲、研究結果の公開方法、調査への協力の自由意志、プライバシー保護の方法、個人情報保護の方法について記載した。

本研究は、勤務先の短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

3. 結果

3.1 質問紙の回収数及び回収率

2018年は55名より55件、2019年は17名より17件の回収数であった。

2018年、2019年共に授業時間内に調査協力依頼、同意の署名提出、質問紙の記入と回収を行ったことから回収率は100%であった。

3.2 2018年実習先の属性

障害児施設13件（24%）、障害児者施設9件（16%）、障害者施設23件（42%）、未記載10件（18%）であった。（図1）

3.3 2019年実習先の属性

障害児施設5件（29%）、障害児者施設2件（12%）、障害者施設10件（59%）であった。（図2）

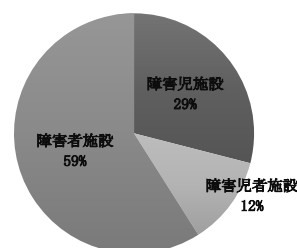


図2: 2019年実習先の属性

3.4 2018年施設実習前イメージの回答の結果

2018年の55名から得られた「イメージの変化」の自由記述内における実習前のイメージ回答について内容分析した結果、記録単位数は48個、31サブカテゴリ、7カテゴリが生成された。結果のカテゴリ一覧を表1に示した。

カテゴリは、記録単位数が多い順に【意思疎通に関する先入観】13、【怖いという先入観】12、【その他】6、【暗いという先入観】6、【一般的ではないという先入観】5、【実習生自身の感覚】4、【身辺自立】2、であった。【意思疎通に関する先入観】は〈話ができない〉4、〈表情を読めない〉2、〈遊べない〉1、〈関わり方がわからない〉1、〈コミュニケーションがとれない〉1、〈コミュニケーションがとれる〉1、〈行動の理由がわからない〉1、〈集団行動が苦手〉1、〈人に関心がない〉1という9サブカテゴリから構成され、記録単位数は13個であった。

【怖いという先入観】〈怖いイメージ〉7、〈障害者は怖い〉2、〈怖かった〉2、〈恐怖心が強かった〉1という4サブカテゴリから構成され、記録単位数は12個であった。

【暗いという先入観】は〈暗いイメージ〉2、〈暗く辛いイメージ〉1、〈施設は暗い〉1、〈暗い人〉1、〈思っていたより明るい〉1という5サブカテゴリから構成され、記録単位数は6個であった。

【一般的ではないという先入観】は〈普通ではない〉2、〈別の人〉1、〈施設に住んでいる〉1、〈性格に問題がある〉

表1:2018年施設実習前イメージの回答の結果

【カテゴリ】	【サブカテゴリ】
【意思疎通に関する先入観】	〈話ができない〉4、〈表情を読めない〉2、〈遊べない〉1、〈関わり方がわからない〉1、〈コミュニケーションがとれない〉1、〈コミュニケーションがとれる〉1、〈行動の理由がわからない〉1、〈集団行動が苦手〉1、〈人に関心がない〉1
【怖いという先入観】	〈怖いイメージ〉7、〈障害者は怖い〉2、〈怖かった〉2、〈恐怖心が強かった〉1
【暗いという先入観】	〈暗いイメージ〉2、〈暗く辛いイメージ〉1、〈施設は暗い〉1、〈暗い人〉1、〈思っていたより明るい〉1
【一般的ではないという先入観】	〈普通ではない〉2、〈別の人〉1、〈施設に住んでいる〉1、〈性格に問題がある〉1
【実習生自身の感覚】	〈不安〉1、〈嫌〉1、〈好き〉1、〈可愛そう〉1
【身辺自立】	〈身辺自立できていない〉2
【その他】	〈偏見〉2、〈平和的でない〉2、〈イメージがわからない〉1、〈障害をひとくくりにしていた〉1

1、という4サブカテゴリから構成され、記録単位数は5個であった。

【実習生自身の感覚】は〈不安〉1、〈嫌〉1、〈好き〉1、〈可愛そう〉1、という4サブカテゴリから構成され、記録単位数は4個であった。

【身辺自立】は、〈身辺自立できていない〉2、という1サブカテゴリから構成され、記録単位数は2個であった。

【その他】は〈偏見〉2、〈平和的でない〉2、〈イメージがわからない〉1、〈障害をひとくくりにしていた〉1という4サブカテゴリから構成され、記録単位数は6個であった。

3.5 2018年施設実習後のイメージの回答の結果

2018年の55名から得られた「イメージの変化」の自由記述内における実習後のイメージ変化の回答について内容分析した結果、記録単位数は74個、44サブカテゴリ、6カテゴリが生成された。結果のカテゴリ一覧を表2に示した。

カテゴリは、記録単位数が多い順に【利用者の印象】32、【意思疎通】15、【価値観や意欲の変化】10、【理解】

表2:2018年施設実習後のイメージの回答の結果

【カテゴリ】	【サブカテゴリ】
【利用者の印象】	〈明るい〉9、〈優しい〉5、〈楽しい〉4、〈面白い〉2、〈元気〉2、〈かわいい〉2、〈前向き〉1、〈純粋〉1、〈元気をもらえる〉1、〈活気がある〉1、〈言葉の温かみ〉1、〈笑顔〉1、〈仕事熱心〉1、〈温かい〉1
【意思疎通】	〈話ができる〉3、〈コミュニケーションがとれる〉3、〈感情表現ができる〉2、〈遊べる〉1、〈声をかけてくれた〉1、〈きちんと伝わる〉1、〈意思疎通が図れる〉1、〈その人なりの表現方法〉1、〈表情が和らいだ〉1、〈気持ちを伝えてくれた〉1
【価値観や意欲の変化】	〈好きになった〉2、〈世界が広がった〉1、〈偏見がなくなった〉1、〈尊敬〉1、〈人としての在り方を知った〉1、〈かわいそうじゃない〉1、〈障害について勉強したい〉1、〈就職したい〉1、〈興味が湧いた〉1
【理解】	〈普通の人である〉4、〈障害についての理解〉1、〈人に関心をもっている〉1、〈一人ひとり違う〉1、〈集団行動できる〉1、〈目を合わせる事も難しい〉1
【身辺自立】	〈身辺自立できていた〉3、〈できないことがほとんどではない〉1
【施設の印象】	〈明るい〉2、〈楽しい〉1、〈平和だった〉1

9、【身辺自立】4、【施設の印象】4であった。この「イメージの変化」の自由記述内における実習後のイメージ変化の回答について内容分析し生成された【利用者の印象】【意思疎通】【価値観や意欲の変化】【理解】【身辺自立】【施設の印象】のカテゴリの中でも【価値観や意欲の変化】のみが、実習生自身の内面の変化に関するものであった。

【利用者の印象】は〈明るい〉9、〈優しい〉5、〈楽しい〉4、〈面白い〉2、〈元気〉2、〈かわいい〉2、〈前向き〉1、〈純粹〉1、〈元気をもらえる〉1、〈活気のある〉1、〈言葉の温かみ〉1、〈笑顔〉1、〈仕事熱心〉1、〈温かい〉1、という14サブカテゴリから構成され、記録単位数は32個であった。

【意思疎通】は〈話ができる〉3、〈コミュニケーションがとれる〉3、〈感情表現ができる〉2、〈遊べる〉1、〈声をかけてくれた〉1、〈きちんと伝わる〉1、〈意思疎通が図れる〉1、〈その人なりの表現方法〉1、〈表情が和らいだ〉1、〈気持ちを伝えてくれた〉1、という10サブカテゴリから構成され、記録単位数は15個であった。

【価値観や意欲の変化】は〈好きになった〉2、〈世界が広がった〉1、〈偏見がなくなった〉1、〈尊敬〉1、〈人としての在り方を知った〉1、〈かわいそうじゃない〉1、〈障害について勉強したい〉1、〈就職したい〉1、〈興味湧いた〉1、という9サブカテゴリから構成され、記録単位数は10個であった。

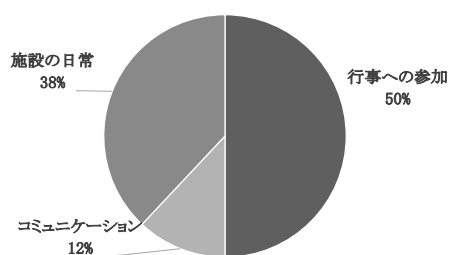


図3: 【価値観や意欲の変化】の背景分析

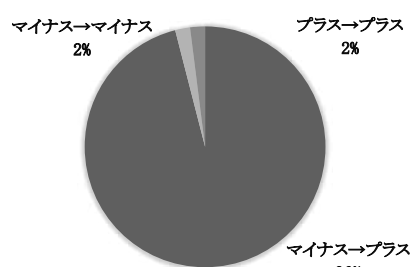


図4: 2018年施設実習後のイメージの変化の回答の結果

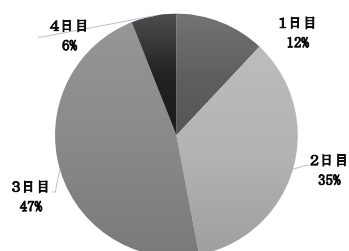


図5: 2019年施設実習イメージ変化までの日数の回答結果

【理解】は〈普通の人である〉4、〈障害についての理解〉1、〈人に関心をもっている〉1、〈一人ひとり違う〉1、〈集団行動できる〉1、〈目を合わせる事も難しい〉1、という6サブカテゴリから構成され、記録単位数は9個であった。

【身辺自立】は〈身辺自立できていた〉3、〈できないことがほとんどではない〉1、という2サブカテゴリから構成され、記録単位数は4個であった。

【施設の印象】は〈明るい〉2、〈楽しい〉1、〈平和だった〉1、という3サブカテゴリから構成され、記録単位数は4個であった。

3.6 【価値観や意欲の変化】の背景分析

2018年の55名から得られた「イメージの変化」の自由記述内における変化後の回答について、内容分析し生成された【価値観や意欲の変化】では、8件のアンケート中、4件の50%が「楽しかったこと」の自由記述で、行事への参加を項目としてあげており、コミュニケーション1件(12%)、施設の日常3件(38%)であった。(図3) また55名中「楽しかったこと」の自由記述で、余暇活動や行事への参加を項目としてあげていたのは14件の25.4%であり、コミュニケーション25件(45%)、施設の日常12件(22%)、自身の実習内容1件(2%)、記載なし3件(6%)であった。

3.7 施設実習後のイメージの変化の回答の結果

2018年の55名から得られた「イメージの変化」の自由記述内において、実習前は施設実習そのものがマイナスイメージであったものが実習後プラスイメージに変化したものは53件(96%)、マイナスイメージから更にマイナスイメージに変化したものは1件(2%)、プラスイメージから更にプラスイメージになったものは1件(2%)であった。(図4)

2019年の17名から得られた「イメージの変化」の自由記述内において、実習前は施設実習そのものがマイナスイメージであったものが実習後プラスイメージに変化したものは17件であり100%であった。

3.8 2019年施設実習イメージ変化までの日数の回答結果

2019年質問紙「いつから変化していきましたか」における17件からの回答の結果として〈3日目〉8(47%)、〈2日目〉6(35%)、〈1日目〉2(12%)、〈4日目〉1(6%)であった。(図5)

3.9 2018年「実習前に学んでおくべきと思ったこと」の回答の結果

2018年の55名から得られた「実習前に学んでおくべきと思ったこと」の自由記述内における回答について内容分析した結果、記録単位数は65個、27サブ

カテゴリ、8カテゴリが生成された。結果のカテゴリ一覧を表3に示した。

カテゴリは、記録単位数が多い順に【障害について】14、【施設について】11、【関わり方】11、【実際に会うこと】9、【手話】8、【姿勢】7、【保育グッズの充実】4、【他教科】1であった。

【障害について】は〈障害の特徴や種類〉5、〈授業内容の復習〉3、〈教科書以外の専門書〉3、〈障害について〉2、〈専門用語〉1、という5サブカテゴリから構成され、記録単位数は14個であった。

【施設について】は〈利用者の特徴〉5、〈施設概要〉5、〈施設の考え方〉1、という3サブカテゴリから構成され、記録単位数は11個であった。

【関わり方】は〈関わり方〉4、〈声がけの仕方〉3、〈気持ちの理解〉1、〈対応〉1、〈バギー等の使い方〉1、〈寄り添うとは〉1という6サブカテゴリから構成され、記録単位数は11個であった。

【実際に会うこと】は〈実際にしかかわる〉6、〈実践〉2、〈事前にボランティア〉1、という3サブカテゴリから構成され、記録単位数は9個であった。

【手話】は〈手話〉8、という1サブカテゴリから構成され、記録単位数は8個であった。

【姿勢】は〈積極的な姿勢〉2、〈どんな人なのか知ろうとする姿勢〉1、〈笑顔〉1、〈楽しむ〉1、〈たくさんの知識を入れていくとそれにとらわれてしまう〉1、〈偏見をもたない〉1という6サブカテゴリから構成され、記録単位数は7個であった。

表3：2018年実習前に学んでおくべきと思ったことの回答の結果

【カテゴリ】	〈サブカテゴリ〉
【障害について】	〈障害の特徴や種類〉5、〈授業内容の復習〉3、〈教科書以外の専門書〉3、〈障害について〉2、〈専門用語〉1
【施設について】	〈利用者の特徴〉5、〈施設概要〉5、〈施設の考え方〉1
【関わり方】	〈関わり方〉4、〈声がけの仕方〉3、〈気持ちの理解〉1、〈対応〉1、〈バギー等の使い方〉1、〈寄り添うとは〉1
【実際に会うこと】	〈実際にしかかわる〉6、〈実践〉2、〈事前にボランティア〉1
【手話】	〈手話〉8
【姿勢】	〈積極的な姿勢〉2、〈どんな人なのか知ろうとする姿勢〉1、〈笑顔〉1、〈楽しむ〉1、〈たくさんの知識を入れていくとそれにとらわれてしまう〉1、〈偏見をもたない〉1
【保育グッズの充実】	〈保育グッズ〉3、〈手遊び〉1
【他教科】	〈社会福祉・社会的養護内容〉1

【保育グッズの充実】は〈保育グッズ〉3、〈手遊び〉1、という2サブカテゴリから構成され、記録単位数は4個であった。

【他教科】は〈社会福祉・社会的養護内容〉1、という1サブカテゴリから構成され、記録単位数は1個であった。

4. 考察

3.4～3.6の結果から、施設実習の後に、学生の施設や障害児・者へのイメージが、肯定的に変化することが明らかとなった。これは多くの先行研究の結果と同様であるが、本研究においては「イメージが好転した」だけではなく、その具体的な内容についても明らかとなった。

実習前の学生は障害児・者について、例えば「不安定で暗い人が多い」「障害者は怖いし何考えてるかわからない」「何も話したり伝えたりできない」といったような、ネガティブで無力的な存在として捉えていたが、10日間の実習を終えると、施設や障害に対する理解が深まり、障害について学ぶ意欲にも変化が現れてくる。障害児・者は、明るい・優しい【印象】、障害があってもコミュニケーションが取れる・感情表現ができる【意思疎通】、できないことがほとんどではない【身辺自立】、普通の人である・一人一人違う【理解】、に気づき、そして障害を勉強したいと思った【価値観や意欲の変化】、と感じる学生もいた。

実習前の学生は、実際に障害児・者と関わった学生が少ないため、具体的に障害児・者に対するイメージを持てておらず、これまでの先入観が先行したと考えられる。それが実習という、直接障害児・者と関わる経験を通して、障害についての理解を深め、さらには障害児・者が「自分たちと同じ」であることに気づく。施設実習は、援助者としての基本的かつ重要な学びを与えるものといえる。

さらに、「世界が広がったように感じた」「人としての在り方を知った。価値観そのものが変わった」というように、施設実習での経験は、学生の内面の変化にも影響を与えていることがわかった。これは施設実習が、学生が自分自身と向き合い、大和田・関根・鈴木⁷⁾のいう「自己覚知」として自らを知るきっかけとなったと考えられる。【価値観や意欲の変化】が起こった学生の一人一人について、他の記述部分と検討してみると、こうした学生は、余暇活動や行事への参加が多かったことが明らかになった。中野¹¹⁾は、「実習に対する満足感や達成感は施設利用者・児との直接的なふれあいや援助活動から得られることが多い」と述べている。また、岩本・高岡・高橋・林¹²⁾は「良いイメージに変化するかどうかは、子供とコミュニケーションがとれるかどうかにかかっている」と述べている。こ

これらの先行研究で示されたとおり、障害児・者と接触し、やりとりを多く交わすことにより障害児・者を肯定的に捉える過程が進み、障害特性を理解するだけでなく、障害児・者を個人としてみる視点を生み、そこから自己との比較につながったのではないかと考えられる。施設実習は自己を振り返るきっかけとなり、援助者としての内面の成長も促していると考えられる。

3.7、3.8、3.9の結果からの考察、授業内容の検討として3.9は、学生が施設実習前に学んでおけばよかったと思うことを記述した内容である。【障害について】や【施設において】は、講義内で学べる内容であるが、時間的制限がある中で、類似の他の科目とどのように調整・分担していくかが課題である。施設に対する理解やイメージ構築は、友川¹³⁾でも示されたように、実習を終えた先輩からの話が効果的と考える。

【関わり方】は、ボランティアなど、障害児・者との関わりを事前に経験することで学ぶことができると思われる。【実際に会うこと】を必要と考える学生も認められた。しかし、3.7、3.8の予備調査の結果から、施設や障害児・者へのイメージが好転したのは3日目以降である。ボランティアに参加しても、その期間によっては、障害児・者への理解が進まず、プラスイメージに変化するとは言い切れない。西川¹⁴⁾は一日体験実習の結果、一部の学生の障害児・者へのイメージが悪くなっていることを示したが、それは徳田¹⁵⁾の障害理解の発達段階における初期の段階であり、「イメージが悪くなっている結果は、一時的で段階的なもの」と述べている。ボランティアなど、事前に障害児・者との接触の場を単純に設けるのではなく、教師や現場の保育士からの振り返りや適切な介入によって、接触経験が意味を成してくると考える。

また保育士養成校においては、子どもに関する授業内容が中心である。本短期大学における施設実習指導に関しても同様で、障害児に関する講義が中心となり、比較的障害者に対する講義が少なくなる傾向にある。実際には多い実習先である障害者施設、障害者についての事前知識が不十分であったと考えると、学生の不安感につながったと考えられ、今後授業内において障害者を意識した授業内容の充実が図られる必要がある。

5. 今後の課題

実習期間内における行事への参加と実習生自身の価値観や意欲の変化との間に相関関係がみられると推察されるが、これは自由記述部分に行事への参加について記載されていた対象者のみの分析である。しかし、行事への参加が実習生自身の価値観や意欲の変化に因果関係があるとすれば、実習施設での実践内容の充実につながると考えられる。今後は実習後の全対象者へ

向けて、行事への参加と実習生自身の価値観や意欲の変化に関するアンケートを取り、その内容を明らかにしていく。

まとめ

本研究の結果より、障害児者施設実習前後におけるイメージは肯定的に変化し、障害に対する理解の深まりがみられた。しかし、施設や障害児・者へのイメージが好転したのは3日目以降であったことから、学生の内面の成長や障害理解を一つの目標とするのであれば施設実習として一定の期間が必要であると推察された。

引用参考文献

- 1) Bernard Berelson (1971) Content analysis in communication research New York : Hafner Pub. Co.
- 2) 松藤光生、浦恭子 (2018) 施設実習における学びと体験に影響を与える要因. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 9, 77-83
- 3) 池田幸代、田中謙、前嶋元 (2013) 保育者養成校の施設実習における学生の学びの内容の分析. お茶の水女子大学教育機構紀要, 4, 54-61
- 4) 池田幸代、田中謙、前嶋元 (2014) 保育者養成校学生の施設保育士志望に影響する施設実習における利用児・者への意識と関連要因. お茶の水女子大学紀要 5, 76-84
- 5) 大村海太、高玉和子 (2019) 児童福祉施設等における保育実習が学生に与える影響. 駒沢女子短期大学研究紀要, 52, 67-76
- 6) 平尾太亮、土谷由美子 (2016) 保育士養成課程における施設実習に関する一研究. 中国学園紀要, 15, 5-10
- 7) 大和田明見、関根美保子、鈴木春江 (2014) 保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化. 帝京大学教育学部紀要, 2, 275-284
- 8) 大屋陽祐、小野澤昇、望月文代 (2018) 施設実習における実習指導のあり方に関する一考察—年度による比較調査からの考察—. 育英短期大学幼児教育研究所紀要, 16, 11-17
- 9) 宮崎隆徳、吉川明守、宮越敏夫 (2008) 保育系短大生における施設実習後の施設イメージの変化. 新潟青陵大学短期大学部研究報告, 38, 175-181
- 10) 大日方重利、藤重育子 (2016) 保育(施設)実習における保育学生の自己評価とその変化. 静岡産業大学情報学部研究紀要, 18, 273-382
- 11) 中野菜穂子 (2005) 保育実習生の達成感・満足感の構成要素と事前・事後指導の課題. 岡山県立大学短期大学部研究紀要, 12, 97-105
- 12) 岩本健一、高岡昌子、高橋千香子、林悠子 (2017) 施設実習における学生の不安を低減する事前学習についての研究. 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要, 48, 31-40
- 13) 友川礼 (2019) 保育実習の事前指導におけるメンターを活用した教授法の有用性に関する研究. 松山東雲短期大学研究論集, 50, 47-59
- 14) 西川勝利 (2019) 保育科学生の障害児・者に対する意識変容に関する一考察. 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 28, 90-100
- 15) 徳田克己 (2003) 「第18講 障害理解の心理」. 高見令英・向後礼子・徳田克己・桐原宏行著『わかりやすい教育心理学』, 文化書房博文社, 203-211

森のようちえんの遊びで観察される「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の特徴 — 認可保育園との比較に基づく一考察 —

吉澤英里（星槎道都大学准教授） 藪田弘美（美作大学准教授）
前川真姫（環太平洋大学准教授） 安久津太一（岡山県立大学教授）

要約

本研究の目的は、森のようちえんの子どもの遊びに見られる「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿（10の姿）」の特徴を量的に明らかにすることである。森のようちえんと同自治体内の認可保育園の5歳児クラスの園児を対象に、各園の遊びの場面を録画し、10の姿が見られる頻度を3名の熟達保育者が評価した。その結果、10の姿のうち(1)健康な心と体と(7)自然との関わり・生命尊重は、森のようちえんにおいて特徴的に表出しており、(4)道徳性・規範意識の芽生えと(10)豊かな感性と表現は、認可保育園の方が多く観察された。自然の中で多くの時間を過ごすことを通して、森のようちえんの園児たちは自然とふれ合い、身体全体を使って遊び、これらの姿が特徴的に育っていくものと考えられる。

キーワード: 森のようちえん、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿、遊び

1. 問題

日本の幼児教育及び保育は「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」のいずれかに基づいてなされており、それらの改訂（定）が平成29年に行われた。改訂（定）に伴い、3つに共通した事項として、10領域からなる「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」（以下、10の姿と記す）が示された。10の姿は、5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）のねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の小学校就学時の具体的な姿であり、保育者が指導を行う際に考慮するものである（文部科学省，2018）。

なお、10の姿は、(1)健康な心と体、(2)自立心、(3)協同性、(4)道徳性・規範意識の芽生え、(5)社会生活との関わり、(6)思考力の芽生え、(7)自然との関わり・生命尊重、(8)数量・図形、文字等への関心・感覚、(9)言葉による伝え合い、(10)豊かな感性と表現で構成される。この10の姿は到達目標ではなく、幼児の育ちの方向性や指導の方向性を示すものであり、子どもの育ちの理解の視点として、遊びの中で現れる育ちの過程を捉えるものである（瀧川，2018）。

さらに、幼稚園、保育園、認定こども園の3つが共通して掲げているものの、具体的な教育活動は各施設の運営に任せるといって、既存の考えを踏襲している点にも留意すべきである。例えば、幼稚園教育要領の前文には「また、各幼稚園がその特色を生かして創意工

夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、幼児や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、幼児教育要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である」（文部科学省，2018）と記されている。

そこで、子どもたちに見られる10の姿は、園によってその傾向に違いがあるのではないかと考えた。なお、本研究の対象である森のようちえんは、認可外保育施設に該当し、3つの要領・指針の対象から外れている。とはいえ、10の姿は到達目標ではなく、卒園時の子どもの姿を表す視点として、円滑な幼小接続のために用いられるものであることから、森のようちえんの子どもの姿を捉えるものとしても有用であると考え（注1）。

森のようちえんとは

今村（2011）は、森のようちえんを、「年間を通して、森や野原、里山など自然豊かな場所で、0歳から10歳ぐらいの子どもを保育する活動、及び、その活動を実施する幼稚園・保育所、諸団体」と説明している。Miklitz（2018，国土緑化推進機構訳 2018）によると、森のようちえんは20世紀半ばのデンマークの「Skovbørnehave（注2）」に始まり、ドイツで「Waldkindergarten」として盛んになった。また、ドイツにも正規の幼稚園が存在し、森のようちえんは正規の幼稚園を代替する就学前施設に位置づけられている。さらに、典型的な森のようちえんの活動場所は

既製の遊具のない自然（森）であり、子どもたちは保育時間の大半をそこで過ごすことになる。Häfner（2002, 佐藤訳 2009）は、ドイツの森のようちえんと正規の幼稚園の卒園児の小学校での修学状況を調査した結果、「動機づけ・忍耐・集中」「社会的行動」「授業中の協同」の因子で、森のようちえんの卒園児は正規の幼稚園よりも高く評価されることを明らかにした。

日本では、2005年頃から森や自然を活用した幼児教育が本格的に広まり始めている（今村, 2014）。ここでは、ドイツの森のようちえんの考え方に影響を受けつつも、日本の風土や文化にあわせた保育が展開されている。今村（2014）は、日本の森のようちえんを運営面から「市民運営型・通年型森のようちえん」「融合型森のようちえん」「行事型森のようちえん」の3つのタイプに分類している。場所や活動形態の違いはあれども、自然を活用した森のようちえんで過ごす子どもたちには、Häfner（2002, 佐藤訳 2009）が示すように、他の園の子どもとは異なる姿が見られると推測できる。ただし、Häfner（2002, 佐藤訳 2009）の正規の幼稚園と森のようちえんとの比較研究から得られた知見は、小学校教諭を対象とした質問紙調査によるものであり、日本の10の姿とは異なる視点が用いられている。では、日本の森のようちえんとその他の園との比較研究はないのだろうか。

安久津・薮田・前川・市川・藤田・壽谷（2020）は、認可保育園と森のようちえんでの子どもたちの活動を観察し、10の姿を手がかりに質的に検討した。その際、園ごとに1つの遊び場面を選択し、かつ、特定の幼児の行動に焦点をあてた観察記録を作成し、その内容を分析した。その結果、認可保育園では「豊かな感性と表現」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」が顕著に見られ、認可外保育園では「健康な心と体」「自然との関わり」が多く観察されたと報告している。ただし、数多く観察された遊びのうちの1場面のみを分析対象としているため、遊びそのものの特性を無視することはできない。また、質的な検討に基づく記述であり、頻度の多少の評価には疑問の余地が残る。そこで、森のようちえんの子どもたちの10の姿の特徴について、認可保育園との比較を通して、量的な側面から探索的に考察を行うことを試みる。

2. 方法

2.1 研究対象

対象となったのは、鳥取県の同自治体内にある森のようちえん（8名）と認可保育園（39名）の5歳児クラスであった。この森のようちえんは、保護者が主体となって立ち上げたNPO法人が運営している。3～5歳児の定員は18名（各年6名）であり、自治体

内にある9つの森をフィールドとし、毎日の預かり型スタイルの保育を行っている。午前中は森で、午後は室内で過ごすというように、市民運営型・通年型（今村, 2014）に該当する園である。一方、認可保育園は自治体が設立した公立の保育園である。

2.2 調査方法

認可保育園は2019年11月18日9:30～11:30（2時間）、森のようちえんは2019年11月21日9:30～11:30（2時間）に行われた屋外での活動を観察した。観察中は、4名の観察者が4台のビデオカメラで撮影をした。

2.3 分析方法

場面の抽出：撮影した8時間分（2時間×4台×2園）のビデオ記録から、遊び場面を取り出し、第2著者と第4著者の合議を踏まえて選択した。基準は、10の姿の表出が最も顕著であり、かつ各園の日常的な活動の特徴を表していることであった。園によって活動の内容と対象児数が異なることから、再生時間による調整を行った。森のようちえん、認可保育園ともに再生時間が2時間になるように統制し、評価用ビデオ記録とした。具体的には、森のようちえんは「野イチゴ摘み」「チャンバラごっこ」「切り株集め」「木の皮をはがそう」「朝の会（注3）」「川遊び」「枝ひろい」の遊び場面で構成されており、認可保育園は「ドッジボール」「砂場遊び」「ごっこ遊び」「固定遊具」「三輪車」の遊び場面で構成されていた。

評価：大学及び大学院で幼児教育を専攻し、公立保育園で10年以上の勤務経験がある熟達保育者3名が評価者となった。評価用ビデオ記録を個別に視聴し、10の姿が表れたと思われる行動を任意でカウントした。園によって対象児の数が異なっており、評価者によってもカウント数の合計が異なっていた。園間の出現数を比較するため、10の姿のそれぞれに対して2園の合計数の比に基づいた期待値を算出し、 χ^2 検定を行った（岡, 1990）。

2.4 倫理的配慮

本研究は美作大学の研究倫理委員会の審査を受け、承認された。各園の保護者及び職員に対してインフォームドコンセントを得て実施した。特に、園児の保護者に対しては調査の内容と個人情報の保護に関する説明を文章で行い、本研究への参加の承諾を書面で得た。

3. 結果

3名が評価した10の姿のカウント数の合計を表1（森のようちえん）と表2（認可保育園）に示す。森

のようちえんと認可保育園で、子どもたちに見られた10の姿が異なるのかを検討した。園ごとにカウント数が異なるため、実測値の合計の比(486:434)に基づき期待値を算出し、10の姿のそれぞれについて χ^2 検定を行った(表3)。その結果、(1)健康な心と体と(7)自然との関わり・生命尊重は、森のようちえんの方が有意に多かった(健康な心と体： $\chi^2(1)=4.06$, $p<.05$, 自然との関わり・生命尊重： $\chi^2(1)=21.79$, $p<.001$)。一方、(4)道徳性・規範意識の芽生えと(10)豊かな感性と表現は、認可保育園の方が有意に多かった(道徳性・規範意識の芽生え： $\chi^2(1)=6.74$, $p<.01$, 豊かな感性と表現： $\chi^2(1)=8.49$, $p<.01$)。また、(3)協同性で認可保育園の方が有意に多い傾向を示した($\chi^2(1)=3.66$, $p=.056$)。

4. 考察

本研究の目的は、自然観察法を用いて、森のようちえんの子どもの遊びに見られる「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の特徴を量的に明らかにす

ることである。結果から、森のようちえんの園児たちには、(1)健康な心と体や(7)自然との関わり・生命尊重がより多く見られることが明らかになった。これは、安久津他(2020)を支持する結果である。自然の中で多くの時間を過ごすことで、園児たちは自然とふれ合い、身体全体を使って遊び、これらの姿が特徴的に育っていくものと考えられる。一方、認可保育園の園児たちにより多く見られた姿は、(4)道徳性・規範意識の芽生えや(10)豊かな感性と表現であり、(3)協同性も有意に多い傾向を示していた。安久津他(2020)では、(5)社会生活との関わり、(6)思考力の芽生え、(10)豊かな感性と表現がより多く観察されていた。本研究では、(10)豊かな感性と表現が共通してより多く確認できた一方、(5)社会生活との関わりと(6)思考力の芽生えには園間の頻度の差が認められなかった。さらに、安久津(2020)では報告されなかった(4)道徳性・規範意識の芽生えが、認可保育園の子どもにより多く見られた。調査対象となった認可保育園の保育方針における5歳児の目標は、小学校への接続を見据えて、特に集団で協力分担したり、人の良さと違いを受容したりで

表1: 森のようちえん評価結果(合計)

10の姿	野イチゴ 摘み	チャンバラ ごっこ	切り株 集め	木の皮 はがし	朝の会	川遊び	枝ひろい	合計
1 健康な心と体	28	6	11	7	0	25	6	83
2 自立心	19	3	5	1	1	19	6	54
3 協同性	17	5	0	6	2	4	4	38
4 道徳性・規範意識の芽生え	4	4	0	2	2	6	1	19
5 社会生活との関わり	6	1	0	0	1	3	1	12
6 思考力の芽生え	12	7	3	2	0	20	4	48
7 自然との関わり・生命尊重	29	3	11	8	1	14	3	69
8 数量・図形、文字等への関心・感覚	10	4	8	1	1	2	2	28
9 言葉による伝え合い	38	7	9	10	4	9	11	88
10 豊かな感性と表現	19	13	3	2	1	1	8	47
合計	182	53	50	39	13	103	46	486

表2: 認可保育園の評価結果(合計)

10の姿	ドッジボール	砂場	ごっこ遊び	固定遊具	三輪車	合計
1 健康な心と体	24	10	6	7	5	52
2 自立心	4	26	9	6	0	45
3 協同性	10	18	23	0	0	51
4 道徳性・規範意識の芽生え	17	6	12	0	0	35
5 社会生活との関わり	1	5	4	0	0	10
6 思考力の芽生え	5	20	9	0	0	34
7 自然との関わり・生命尊重	0	13	7	0	0	20
8 数量・図形、文字等への関心・感覚	6	10	15	0	0	31
9 言葉による伝え合い	13	39	32	0	0	84
10 豊かな感性と表現	4	41	27	0	0	72
合計	84	188	144	13	5	434

表3: χ^2 検定の検定の結果

10の姿	実測値		期待値		カイ二乗値	p
	森のようちえん	認可保育園	森のようちえん	認可保育園		
1 健康な心と体	83	52	71.32	63.68	4.06	.044
2 自立心	54	45	52.30	46.70	0.12	.732
3 協同性	38	51	47.02	41.98	3.66	.056
4 道徳性・規範意識の芽生え	19	35	28.53	25.47	6.74	.009
5 社会生活との関わり	12	10	11.62	10.38	0.03	.872
6 思考力の芽生え	48	34	43.32	38.68	1.07	.300
7 自然との関わり・生命尊重	69	20	47.02	41.98	21.79	.000
8 数量・図形、文字等への関心・感覚	28	31	31.17	27.83	0.68	.409
9 言葉による伝え合い	88	84	90.86	81.14	0.19	.662
10 豊かな感性と表現	47	72	62.86	56.14	8.49	.004
合計	486	434	486	434		

きるようになることである。このような認可保育園での生活を通して、ルールを守ったり、友達と協力するために伝え合ったりする姿が特徴的に育っていると考えられる。本研究と先行研究の結果の違いは、分析方法によるものと推測される。安久津他（2020）は認可保育園と森のようちえんの遊びの事例を1つずつ選択し、ナラティブに基づく分析を行っていた。1つの事例を対象とすることで、詳細な分析が可能である反面、分析対象となった事例が持つ個別の特性を無視することができない。一方、本研究では観察された複数の場面について、10の姿が表れたと思われる行動の頻度を測定するという分析方法を用いた。複数の場面对象とすることで、各場面が持つ特性の影響を抑制できる反面、各行動に10の姿がどれくらい顕著に表れているのかという、質的な評価が困難である。このような違いが、結果に表れたと考える。

今村（2011）が論文の少なさを指摘して以降、日本の森のようちえんに関する研究は増加している。しかし、先行研究は主に実践報告であり、他の園との比較研究は多くない（e.g., 安久津他, 2020）。本研究で得られたデータは、認可保育園との比較を通して、森のようちえんの子どもたちの特徴を明らかにしたという点で貴重なものであろう。

ただし、本研究の解釈にあたっては、環境が子どもたちの遊びに影響を与えることを忘れてはならない。子どもたちの日常の遊び場面をとらえるため、子どもたちが所属している園をそれぞれのフィールドとした。その結果、森のようちえんでは「野イチゴ摘み」や「切り株集め」といった自然環境での遊び、認可保育園では「固定遊具」「ドッチボール」といった園庭での遊びが観察された。長山（1988）の森と児童公園の利用実態調査では、森で観察された391例の遊びのうち、自然遊びが55%を占める一方、児童公園の283例中、自然遊びが占める割合は35%であった。つまり、本研究でも遊びの場面としての環境の違いが子どもたちの遊び、さらには10の姿の評価にも影響を与えた可能性は大いに考えられる。加えて、観察した活動は遊びに限定され、観察期間が1日だけであったことも解釈の際に注意すべき点であろう。遊びの場面の抽出は複数の保育研究者により行われたが、熟達保育者による評価の結果、場面によって、観察された10の姿の頻度に差が認められた。森のようちえんの子どもたちの特徴をより詳しく検討するためには、認可保育園と同一の環境下での遊びの様子を比較したり、遊び以外の場面を含めて数日間にわたる調査をしたりすることが必要である。あるいは、Häfner（2002, 佐藤 2009）のように、小学1年生の時点での2園の子どもたちの比較も可能だろう。加えて、本研究の調査対象は各1園であり、結果を一般化するには限界がある。これらを克服することが今後の課題である。

なお、今村（2014）が述べるように、「自然学校としての森のようちえん」とそうではない森のようちえん、その他の就学前教育施設は、それぞれが独自の存在意義と教育意義を有している。本研究では森のようちえんと認可保育園とを比較し、それぞれの特徴を把握したが、どちらかを評価するという意図はないことを最後に明記したい。

謝辞

認可保育園ならびに森のようちえんの皆様には調査にてご協力を、また藤田裕之氏、市川智之氏、西浦亜利紗氏には分析にてご支援をいただきました。御礼申し上げます。

〈文献〉

- 安久津太一・藪田弘美・前川真姫・市川智之・藤田裕之・壽谷静香（2020）．「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に働きかける幼児の自由遊びの観察と評価 岡山県立大学教育研究紀要, 4 (1), 11-20.
- Häfner, P. (2002) . Natur-und Waldkindergärten in Deutschland: eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Inauguraldissertation. (ヘフナー, P. 佐藤 竺 (訳) (2009). ドイツの自然・森の幼稚園：就学前教育における正規の幼稚園の代替物 公人社)
- 今村光章（2011）．森のようちえんとは何か―用語「森のようちえん」の検討と日本への紹介をめぐる一環境教育, 21 (1), 59-67.
- 今村光章（2014）．現代の学校教育の再考契機としての森のようちえんの意義 環境教育, 23 (3), 4-16.
- Miklitz, I. (2018) . Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag. (ミクリッツ, I. 国土緑化推進機構 (監訳) (2018) . 森の幼稚園 ドイツに学ぶ森と自然が育む教育と実務の指南書 風鳴舎)
- 文部科学省（2018）．幼稚園教育要領解説 フレーベル館．
- 長山宗美（1988）．子供の遊びに影響を与える環境的要因に関する研究 造園雑誌, 51 (5), 222-227.
- 岡 直樹（1990）．第4章 質的データの検定法 森 敏昭・吉田寿夫（編）心理学のためのデータ解析テクニカルブック 北大路書房 pp.176-216.
- 瀧川光治（2018）．第1章3 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 無藤 隆（編）育てたい子どもの姿とこれからの保育 ―平成30年度施行 幼稚園・保育所・認定こども園 新要領・指針対応― ぎょうせい pp.18-27.

注)

- 1) 本調査終了後、10の姿の理解度を把握するため、認可保育園と森のようちえんの担任保育者を対象に半構造化面接を実施した。そして、両園の保育者が10の姿を認知し理解していることを確認した。
- 2) Miklitz (2018, 国土緑化推進機構訳 2018) では、「Stovbornehaven」と表記しているが、本稿ではデンマーク語で「森のようちえん」を意味する「Skovbørnehave」と表記した。
- 3) 研究対象となった森のようちえんでは、預かり保育のための拠点の外にある東屋で「朝の会」を実施している。登園した子どもは拠点内外で自由に遊んでおり、「朝の会」も日常の遊びに位置づけられている。