

中部学院大学・中部学院大学短期大学部

# 教職実践研究

- 言語獲得期におけるオノマトペに関する研究 ―身体性と相互コミュニケーションを中心に―  
山田丈美・林美里・梅田裕介・八桁健・市野悦子・水野友有・中島賢介・田邊圭子・高村真希・別府悦子 … 1
- 仮想交流プログラム併用EFL英語授業の実践と課題（1） …… 加藤 T. コラゾン・新井謙司 …… 9
- 教職課程科目での実践的な授業を通して学生は何を理解するのか ―ジグソー法とマイクロティーチング  
を扱った「保健体育科教育法B」における感想文のテキストマイニングによる分析― …… 東海林沙貴 …… 18
- 幼児・小学生を対象とした短期間での短距離走指導の効果 …… 平井博史・中谷優生乃 …… 26
- 外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究動向 …… 遠座未菜 …… 34
- 気になる子どもたちへの運動遊びを通じた取り組み（アプローチの方法）の研究  
…… 平井博史・樋口磨齊哉 …… 42
- 保育学生における多文化共生保育を考える授業の在り方の検討  
―留学生との交流会を通して― …… 倉畑萌・三輪実希 …… 49
- 保育ドキュメンテーションをもとにした保育者の省察に関する研究  
―A保育者の保育ドキュメンテーションの分析及びインタビュー調査から― …… 小木曾友則 …… 57
- コロナ禍における幼児教育の個別指導の需要とその内容についての検証 …… 平井博史・磯部壮至 …… 65
- 日本の知的障害児者入所施設における積極的行動支援の実践研究の動向 …… 村田泰弘 …… 74

第2号 2023年6月

# 言語獲得期におけるオノマトペに関する研究 —身体性と相互コミュニケーションを中心に—

## A Study on Onomatopoeia in Language Acquisition —Focusing on Gesturing Behavior and Communication—

山田丈美<sup>1)</sup>・林美里<sup>1)</sup>・梅田裕介<sup>1)</sup>・八桁健<sup>1)</sup>・市野悦子<sup>1)</sup>・水野友有<sup>2)</sup>  
・中島賢介<sup>3)</sup>・田邊圭子<sup>3)</sup>・高村真希<sup>3)</sup>・別府悦子<sup>1)</sup>

Yamada Takemi Hayashi Misato Umeda Yusuke Yageta Ken Ichino Etsuko Mizuno Yu

Nakajima Kensuke Tanabe Keiko Takamura Maki Beppu Etsuko

抄録：本研究では、子どもの言語獲得段階におけるオノマトペの発現の様相とその特徴を事例をもとに分析した。子どもの月齢・年齢、心身の発達段階およびオノマトペの発現を対応させて見ていくと、身振りや動作などの身体的な表出との親和性が高いことが示唆された。さらに、周囲の大人や子どもたちとのオノマトペを介した相互コミュニケーションが言語発達を促進している可能性が示唆された。

キーワード：オノマトペ、言語獲得、動作、身振り、コミュニケーション

### I. 問題の所在

本研究は、連携協定を結んでいる、北陸学院大学と中部学院大学との共同研究の一環である。両校は、キリスト教主義を礎にした共通の建学の精神をもち、人材育成を行っている。そこで宗教活動やインクルーシブ保育・幼児教育などの共同研究を実施し、神のもとに人は平等であり、人を人として尊重する理念を礎とした実践や研究を報告してきた。これをさらに具現化するものとして、言語の発達に関する研究を共同で進めている。ドミニク(2020)は、「自然言語を獲得することによって、人間の環世界はほかの生物と比べて飛躍的な変容を遂げた」としているが、人間の発達、その中でも言語の発達を追究することは、この共同研究の根幹を担うものであると考えている。2021年度は「発達の観点からみたオノマトペの研究—言語を生み出す過程」をテーマにした。調査の結果、オノマトペが喃語から一般言語獲得の過渡期にある子どもの自己表現やコミュニケーションの中核的語彙の役割を果たしていたことが明らかになった。

ところで、通常1歳台の半ばに訪れる時期は、二足歩行がしっくりし、2, 3語の発語がみられたり、砂を直接さわるのではなくスコップですくうなど、道具の使用を示すというような、子どもが赤ちゃんの時代を卒業して幼児期の力を身につける変わり目の時期(1歳半頃の発達の節目)と言われている(別府、2023)。これが0歳児後半の三項関係(やまだ、1987)をベースとする共同注意や視線追従、社会的参照などの対人関係やコミュニケーションの発達との関連のあることが発達や障害児心理学、霊長類研究などからも蓄積されている。本研究では、こうした1歳半前後の変換点に注目しつつ、オノマトペを発達の視点から検討していく。

コミュニケーションの発達は、運動や移動能力、手の操作における目的をもった活動や「～デハナイ～ダ」という方向転換の力と関わっている(田中・田中、1982)。1歳半の発達の節目では、言葉の数だけでなく、豊かな自他関係に支えられた、「～デハナイ～ダ」という自らの決定を選び取っていく自我の芽生えを伴うのである。また、この時期大人の模倣がさかんになるが、他者の身体の動きに他者の目的や意図を読み取ったうえで、それを自分の

1) 教育学部子ども教育学科 2) 人間福祉学部人間福祉学科 3) 北陸学院大学人間総合学部子ども教育学科

身体に同じように置き換えるということを見せる。こうした他者との関係性は、トマセロ(2006)が9か月革命と称したように、自己を他者のまなざしを通して認知することでもある。林(2021)は、霊長類研究を通して、自分の内面を他者と共有しわかってもらいたいという根本的な欲求が人の発達を促進し、自分のイメージをことばに置きかえて表現できるとする。他者にわかってもらいたいという要求をもとに、注意を共有すること(共同注意)や視線を追従するということは、相手の身体の動きの意味を自分の身体に重ね合わせて理解するということであり、人間独自の発達機序とも言える。オノマトペも定型化された言語としてとらえるのではなく(山田他, 2022)、運動や手指の操作性などの機能との連関や他者とのコミュニケーションとの関係で検討していく。

本研究では、言語を習得する乳幼児期にかけて子どもがどのようにオノマトペについて、その意味を理解し、指示対象と結びつけようとするのか。そして、機能連関的視点から、発達時期や身体的発達との関係性、周囲の大人など他者とのやりとりやコミュニケーションとの関係性について検討していきたい。子どもの言語獲得段階におけるオノマトペの発現の様相とその特徴を分析し、子どもの月齢・年齢、心身の発達段階およびオノマトペの発現を対応させ、身振りや動作などの身体的な表出との関連性を検討し、保育・教育の実践に生かし得る知見を得ることが、本研究の目的である。以上より、本研究では、次の2点の研究目的が設定される。

## II. 目的

- (1) 乳幼児期の身振りや動作などの身体的な表出とオノマトペの発現との関係性を明らかにする。
- (2) 周囲の大人や子どもとの相互コミュニケーションとオノマトペの発現との関係性を明らかにする。

## III. 方法

### 1. 研究1 親子での発話におけるオノマトペの量的・質的調査

親子の対話場面におけるオノマトペの使用状況について、1)と2)の調査を行った。

#### 1) 子ども家庭支援センターでの調査

- ①日時: 2022年8月19日・23日、10月27日、11月2日・15日・22日・24日・29日、12月6日・7日・8日・14日、2023年1月24日の運営時間内(8月は10時~13時、10月以降は10~15時)に実施した。
- ②場所: 中部学院大学 各務原キャンパス内 子ども家庭支援センター「ラ・ルーラ」
- ③対象: 0歳6か月~6歳4か月の子ども延べ61人とその保護者の発話からオノマトペを抽出した。
- ④記録と処理: 当日に施設利用している親子に研究目的を説明し承諾を得たうえで、ビデオ撮影を行った。その後、録画を確認しオノマトペを抽出して、他者との関係性・状況・動作等によりカテゴリー分類した。
- ⑤倫理上の配慮: 本調査は、中部学院大学研究倫理審査の承認(C21-0044-2)を受けている。

#### 2) 一般家庭での調査

- ①日時: 2023年2月22~3月7日の14日間に実施した。
- ②場所・③対象: 1歳6か月の男児の自宅での発話場面におけるオノマトペを採取した。
- ④記録と処理: 父親が男児の発話場面におけるオノマトペを書き留め、1)と同様にカテゴリー分類した。
- ⑤倫理上の配慮: 本調査は、男児の保護者の承諾と協力のもとに実施した。

### 2. 研究2 モノや保育者との関わりの中での発話におけるオノマトペの質的調査

#### 1) 託児事業座談会での調査

- ①日時と参加者: 2023年2月8日(水) 午前9時20分~11時30分(乳児1名、幼児2名、子育て中の母親と父親6名、大学生8名、教員2名の計19名が参加した。)
- ②場所: 北陸学院大学 第2多目的教室
- ③観察場面の設定と対象: 0~2歳児が自由に遊べる保育環境の中で生み出される1歳9か月の男児のオノマトペの発現を捉える。
- ④記録と処理: 当日、座談会参加親子に研究目的を説明し承諾を得たうえで、ビデオ撮影を行い、記録を作成した。その後、作成した記録よりオノマトペの発現とその様相を考察した。
- ⑤倫理上の配慮: 本調査は、対象児の保護者に研究の主旨と目的、調査内容と方法、収集データの取り扱いと管理について十分に説明し、承諾書にて同意を得た。

#### 2) 北陸学院第一幼稚園体育的遊び教室の新聞ボール作りにおけるオノマトペ

- ①日時: 2021年6月2日(14:00~15:00)、2022年6月1日(14:00~15:00)
- ②場所: 北陸学院第一幼稚園ホール
- ③対象: 2021年と2022年に北陸学院第一幼稚園体育的遊び教室で行った、子ども達の新聞ボール作りの活動の

中で、保育者(保育歴31年)が子ども達(2021年:4歳児18名・5歳児13名、2022年:4歳児4名・5歳児15名)に作り方を説明している場面のオノマトペを採取した。

- ④記録と処理:新聞ボール作り全てを観察し、iPadを用いて撮影した。撮影は研究協力者に依頼した。その後、記録を作成し、オノマトペの出現とその過程について考察した。
- ⑤倫理上の配慮:本研究は、北陸学院大学倫理審査の承認(受付番号2022-8)を受けている。

#### IV. 結果と考察

##### 1. 研究1 親子での発話におけるオノマトペの量的調査

##### 1) 家庭支援センターでの親子間の発話におけるオノマトペ実態調査

###### (1) 調査結果

表1に、ラ・ルーラで観察されたオノマトペが使用された155例について、カテゴリーごとに分類して集計した結果を示した。大人は計67回オノマトペを使用し、そのうち「大人が子どもの動作に意味づけ」と分類されたものが27回(大人のオノマトペ使用の40.3%)を占めた。大人が使用したオノマトペのうち、『擬音語・擬態語辞典』(山口, 2022)に類似例も含めて記載されていないものは6回(大人の使用の9%)のみ確認された。子どもは計88回オノマトペを使用し、そのうち「子どもが自身の動作を説明」と分類されたものが81回(子どもの使用の92%)と大部分を占めていた。子どもが使用したオノマトペのうち、類似例も含めて辞典に記載されていないものは21回(子どもの使用の23.9%)を占めた。子どもが自身の動作を説明するという最も多く観察されたカテゴリーの中で、年齢ごとに分けると、1歳台では9回のオノマトペ使用のうち、6回(66.7%)が辞典に記載されていないものだった。2歳台では、39回オノマトペを使用し、9回(23.1%)が辞典に記載されていなかった。4歳以上になると、24回のオノマトペ使用のうち、2回(8.3%)のみが辞典に記載されていないものだった。

###### (2) 考察

大人も子どもも、子どもがおこなう動作に対する意味づけをするという文脈で、オノマトペを使用する頻度が高かった。特に、子どもは自分自身の動作を説明するために、オノマトペを使うことが多かった。また、大人が使ったオノマトペは9割が辞典に掲載されているものだったが、1歳台の子どもでは半数以上の3分の2程度が辞典に記載されていないものだった。辞典に記載されていないオノマトペは、2~3歳では2割程度、4歳以上になると大人と同程度の1割未満にまでその割合が減少した。言語発達の初期段階で急速にオノマトペの定型化が進んでいることから、大人や他児との関わりの中でより汎用性が高い表現に置き換わっていく可能性が示唆された。

表1 カテゴリーごとの生起頻度と「子どもが自身の動作を説明」するカテゴリー内での年齢別データ

カテゴリー	保育的意図・Pの意識	実数	(%)	辞典該当なし	(%)
大人が大人の動作を説明・意味づけ	遊びの雰囲気づくり・遊びへの誘い	7	(10.4)	1	
大人が動作とともにデモンストレーション・指示	遊びの雰囲気づくり・遊びへの誘い	7	(10.4)	0	
大人が子どもの動作に意味づけ	無意識を意識化/リズム・響きを楽しむ	27	(40.3)	2	
大人が子どもの動作を受けて指示	遊び・動作を拡げる	11	(16.4)	1	
大人が子どもに動作をするよう指示	遊び・動作のきっかけ作り/用途説明	11	(16.4)	1	
大人が状態や事物に意味づけ	遊びへの雰囲気作り・遊びへの誘い	4	(6.0)	1	
大人小計		67		6	(9.0)
子どもが自身の動作を説明	自己内対話/状況を周囲に共有(コミュニケーションの手段)	81	(92.0)	19	
子どもが他者の動作に意味づけ	一緒に遊びたい??	1	(1.1)	0	
子どもが状態や事物に意味づけ	状況理解・遊びの世界に入り込む	6	(6.8)	2	
子ども小計		88		21	(23.9)
合計		155		33	

カテゴリー	年齢	実数	辞典該当なし	(%)
子どもが自身の動作を説明	1歳台	9	6	(66.7)
	2歳台	39	9	(23.1)
	3歳台	9	2	(22.2)
	4歳以上	24	2	(8.3)

##### i) 具体的なオノマトペの使用とその使用場面に焦点を当てて

抽出した155種のオノマトペから、実際に使用されたオノマトペと使用場面を具体的に取り上げて考察する。

### i-1) 「電車遊び」A児(3歳8ヵ月) B児(2歳6ヵ月) と「おまご遊び」C児(6歳4ヵ月)・D児(4歳4ヵ月)

A・B児は電車の玩具を走らせている。線路を見立てて遊ぶA児は、鉄橋では「カンカンカンカンカン」、通常線路では「ブーン」と異なるオノマトペを使用する。その後、保護者が電車を逆向きに動かす様子を「ピーピーピーピー」と発しながら示し、A児に「バックしてください」と伝える。するとA児も「ピーピーピーピー」と言って電車をバックさせた。B児は電車の動きに合わせて「ピューン」「ガタンゴトン」「ジャー」「ブブー」とオノマトペを多用している。保護者がB児の動きに合わせて「シュッシュッポッポ」と発すると、B児は「ポッポー」と言い引き続き電車遊びを続ける。一部線路が外れたため保護者が「ガタン」と言いながら線路を直すと、別場面でB児は電車同士を連結させながら「ガタン」と発した。C・D児は卵の玩具でまごとをしている。C児は卵の玩具を「パカー」と発し割るふりをしている。割れていない卵を隠し、割れた卵を皿に「シュー」という言葉とともに乗せ、実際に卵が割れたような工夫をしている。その場面を見ていたD児はC児の真似をし、「バラーン」という言葉を発しながら割れた卵を皿に乗せる。続いてD児は「ガブツ」と発しながら卵を食べるふりをする。

### i-2) 考察

A・B児ともに電車が走る環境・動きに応じ、使用するオノマトペ種の多様性が見受けられる。環境によって生じる音「カンカン・ブーン・ガタンゴトン」と電車自体あるいはその速度を示す音「ピューン・ブブー」などを組み合わせながら使い分け、遊びの世界をより膨らませていた。子どもたちは生活経験をもとに、場面・環境や動きとオノマトペを結びつけることで、豊かな言語表出に繋がっていると考えられる。また子どもは周囲の他者とのやりとりから、動作に対応した新たなオノマトペを即座に吸収する傾向にある。一方で、「ガタン」を何かと何かをくっつける・はめ込む音であると感じとったB児のように、習得したオノマトペを子どもなりに解釈し、異なる場面に応用し使用することも示された。また、C児は卵を皿に乗せる際「シュー」というオノマトペを使用し、本場面をD児は真似している訳だが、同じ場面でもD児は「バラーン」と違うオノマトペを発した。ここから、同じ動作を真似しても、それぞれの場面や動作から子どもが受け取る感覚や印象は異なることが推察される。だからこそD児が発したオノマトペはC児のものとは異なり、D児が感じたままの自由に富んだ表現になっていたのではないか。さて、表1において大人は辞書的な使い方でおノマトペを用い、子どもは辞書にはない使い方でおノマトペ使用が多いことを示している。本場面で記録したこれらのオノマトペも、辞書には載っていないもの、あるいは載っていても大人の想定を超える使い方や用いられている点が多い特徴がある。子どもは、生活経験や周囲の他者から習得したオノマトペの使用やその応用という限定的な使い方だけでなく、その場面場面で感じたことを感覚的かつありのままの自由な言葉で表現している。大人の真似をしたり教えられたりして習得する言語と異なり、遊びに没頭し環境やモノとの対話を重ねながら、自由なオノマトペとしてその瞬間瞬間に紡ぎ出していく点も、この時期の子どもの言語特性の一つと言えるのではないか。

本項では、抽出した事例から年齢問わず特徴的な2場面を取り上げ考察した。次項では1歳台の幼児に着目して考察を行い、オノマトペの発現過程やその特徴についての示唆を得ていく。

## 2) 1歳前後の男児のオノマトペ発現状況

### (1) 調査結果

1歳6か月のE児の発話場面におけるオノマトペを観察していくと、E児が発するオノマトペの中で「バ！」または「バ〜」という発話が繰り返見られることがわかった。そこで、14日間E児の「バ！」または「バ〜」という発話に着目して記録を取り、1)と同様にカテゴリー分類した。

表2に、E児の「バ！」または「バ〜」というオノマトペが使用された53例について、カテゴリーごとに分類して集計した結果を示した。E児は14日で計53回「バ！」または「バ〜」というオノマトペを使用し、そのうち「子どもが自身の動作を説明」と分類されたものが25回(全体の47.2%)、次いで「子どもが他者へ意思を伝達」と分類されたものが23回(全体の43.4%)を占めた。また、E児が発する「バ！」または「バ〜」というオノマトペについて、発した時の状況を踏まえ、E児の父親がその意味合いを推測して表2中にまとめた。

### (2) 考察

本節では、E児が発するオノマトペの中で「バ！」または「バ〜」と発したものを取り上げて分析を行ったが、同じ「バ！」または「バ〜」というオノマトペでも、状況によって多様な意味が含まれていることが推測できる。1歳6か月という、まだ1語文しか話せないが、自己主張が強くなってくる時期においては、E児にとって簡単に発話可能な「バ！」または「バ〜」というオノマトペを状況に応じて使い分けることで、自分の主張を親に伝えているものと考えられる。カテゴリー別に見ても、「子どもが他者の動作に意味づけ」よりも「子どもが自身の動作を説明」と「子どもが他者へ意思を伝達」に分類されるものが多かったことは、生活の中で親に即座に伝えたい欲求や主張、感情を、「バ！」または「バ〜」というオノマトペで代替している可能性が示唆される。このこと

は、子どもの発達において、他者(親)への意思伝達欲求の拡大と、限られた習得語彙数との葛藤の中で、オノマトペがその橋渡しとなっていることを示す貴重な場面ではないだろうか。

表2 「バ！」または「バ～」の発話に関するカテゴリごとの生起頻度

カテゴリ	発話時の状況	状況を踏まえて 親が推測する意味合い	実数	実数(カテ ゴリー計)	(%)
子どもが自身の動作を説明	チャイルドシートに座って「バ！」	ちゃんと座れたよ！	3		
	壁から顔を出し隠れして「バ！」	見て！	4		
	着替え時に服から顔を出して「バ～」	(顔が) 出たよ～	2		
	何の前触れも無く「バ～」	楽しいな～	4		
	自らドアを開けて入って来て「バ～」	こんにちは～	3		
	自ら毛布を持ち上げ顔を出して「バ～」	(顔が) 出たよ～	3		
	遊びの途中で何気なく「バ！」	おやっ！	1		
	駆け寄って来て「バ～」	見て見て～	5	25	(47.2)
子どもが他者の動作に興味づけ	テレビをつけた直後に「バ！」	(テレビが) ついた！	1		
	ドアから親が入ってきて目が合って「バ！」	ここだよ！	2		
	カーテンが閉まって「バ！」	暗くなった！	1		
	食べ物をもって「バ！」	わーい！	1	5	(9.4)
子どもが他者へ意思を伝達	何気なく目が合って「バ！」	やあ！	8		
	親が観ていたテレビ番組終了後に「バ～」 「バ！」	自分が観たい番組に早く変えて～	3		
	テレビを見ながら「バ～」 「バ！」	やった～、イェーイ！	11		
	夫婦の会話中に割り込んで「バ～」	僕も話に加えて～	1	23	(43.4)
合計			53		

## 2. 研究2 親子及び保育者との発話におけるオノマトペの事例と質的分析

### 1) 1歳9か月、親子のやりとりでのオノマトペ事例

#### (1) 調査結果

T男は、絵本棚の絵本を手にとると、「てっ」と声を出し、絵本を棚の一か所(上段右端)に集め始めた。それを繰り返して、上段の絵本を全て集め終わると「てえ～し」と少し長めの声をあげる。次に、絵本棚を見渡し、下段の絵本を手にとると「ててっ」と声をあげ、上段右端に入れようとする。しかし、絵本はぎゅうぎゅう詰めであるため、先ほどまでのようにスムーズには入らない。そこでT男は、「てっ」と声をあげ、左手で絵本をおさえ、右手で絵本を押し込む。入れ終わると「てっ！」と先ほどより大きな声をあげる。そして、最後の一冊になると「え」と声をあげてしゃがみ、絵本を手に取り立ち上がる際には「う～～よし！」と発する。

#### (2) 考察

今回、1歳9か月のT男のオノマトペの発現を見つめることにより、次の4点が確認できた。

1点目は、T男がクリエイティブにオノマトペを使用していた点である。絵本をつかむ、押さえるなどの場面で「てっ」「ててっ」と発声し、大人が使用する習慣的オノマトペとは異なるオノマトペを使用し、ものをつかむ音や押す音を表現していることが確認できた。これは、習慣的なオノマトペである「ぎゅっ」や「ぐいぐい・ぐぐ」などを覚えていない1歳9か月だからこそその表現であり、まさにT男が生み出したT男独自のオノマトペであるといえるだろう。

2点目は、日ごろの親とのやりとりからオノマトペを獲得し、使用していた点である。絵本を集め終えたT男が発した「てえ～し」という言葉や、最後の絵本を手に取り立ち上がった際に発した「う～～よし！」は、大人が何かを終えた時に使用する「よ～し」に似ている。人間には、発せられた言葉の音の強弱や抑揚によって意味を判断する能力が備わっていると言われるように、本事例においてもT男が大人の満足感、達成感を感じた時に発する言葉を耳で聴き、意味を判断し、使用していたことが確認できた。これが習慣化することにより「てえ～し」が「よ～し」に変化していくと考えられる。また、山梨(2020)が「乳幼児は、愛着や共感をもつ相手やモノが強化因子になりやすく、自分の感覚、快感や不快感を基軸として、言葉の獲得をする。」と述べるように、T男が絵本を一か所に集めるという行為を達成できたことにより発現されたオノマトペであったといえる。

3点目は、動作の大きさの違いにより、オノマトペが変化した点である。今回T男は、上段の絵本を手にとる際には「てっ」と発し、下段の絵本を取る際には「ててっ」と発していた。身体の動きの違いとして、下段の絵本を取る時には「しゃがむ」という動作が行われたことである。絵本を手にとるという同じ行為であっても、身体の動かし方の違い(力の入れ方の違い)により、オノマトペが変化した場面であった。同じ音が繰り返される場合は、動作や状態の反復を表わし、より言葉を強調させると言われることから、「ててっ」はT男にとって「てっ」より力や思いがこもった表現であったと捉えることができた。

4点目は、T男がモノと対話しながらオノマトペを表出していた点である。T男は、絵本を棚に入れていく際に、冊数が増えると力を入れて押し込まなければいけないこと、下段はしゃがまなければいけないこと等を絵本コーナーのモノと対話しながら気づき学びとっていった。つまり、意欲的に自らモノと関わることで思考しながらオノマトペを表出させていったのである。秋田(2022)が、オノマトペの使用には順序があり、保育者や親は無意識に子どもの発達にあったオノマトペを使用する。また、それが専門性だと述べるように、オノマトペの発現の過程においても大人が子どもの発達に合ったオノマトペで語りかけることは大変重要であると言える。しかし、本場面でのT男は、周りの大人に視線を向けておらず、共感を求めていない。また、周りの大人もT男の世界を理解し見守り、習慣的なオノマトペを返してはいない。つまり、T男のオノマトペが「大人が子どもの世界を知るための接点」となったことより生まれたオノマトペであったといえるだろう。

以上のことから、T男独自のオノマトペが発現したのは、没頭できる遊び、邪魔されず一人で遊べる空間、モノと対話できる時間、そっと見守る大人の存在があったことにより、T男がモノと関わりながら試行錯誤する過程を十分に味わったからであると考えられる。大人の役割は、子どもの文脈を捉え、子どものオノマトペと一緒に楽しむこと、自身の言葉が、子ども独自のオノマトペ(子どもの言葉)を奪っていないかと問うことであろう。

## 2) 北陸学院第一幼稚園体育的遊び教室における新聞ボールの芯作りの事例

### (1) 調査結果

新聞ボールは新聞紙全形3枚で作成する。最初に新聞紙1枚を小さく丸めて、硬い球状の芯を作る。2021年と2022年に実施した新聞ボール作りにおける芯作りの場面(以下各々 2021年、2022年と記載)は以下の通りであった。なお、両年とも説明は同じ保育者が行っている。

2021年において保育者は、子ども達の前で作り方を説明しながら実際に作って見せた。新聞ボール作りの中でも芯作りは、4~5歳児の子ども達にとって力のいる難しい作業である。保育者は以下のように説明し、子ども達の様子を見ながら働きかけると子ども達はすぐに作り始め、作ることに集中した。

保育者：「この1枚をギュギュギュギュギュ(1枚目の新聞紙を両掌の中に集め、小さく丸める)。すっごくちっちゃくしてよ。ギュギュギュギュギュ、すっごく小さくしてよ。ギュギュギュギュギュ。ほら、こんなに小さくなった(おにぎりを握るように新聞紙を両手で握る)。(握る動作を続け、子ども達を見渡しながら)頑張ってる、頑張ってる。ギュギュギュギュギュって、ちっちゃくするんだよ。ちっちゃく、ちっちゃく、ちっちゃく。ギュギュギュギュギュ。ギュ。そうそう。〇〇ちゃん、もっとちっちゃく、ちっちゃく、ちっちゃく。もっとちっちゃく、ちっちゃく。」

2022年において保育者は、前年に経験している子どもが多いため、子ども達に作らせる前に手順を確認した。子ども達に作り方を尋ね、子ども達から出た意見に従って作り、イメージ通りに出来ているか子ども達に確認した。保育者の問いかけに子ども達は口々に答えていた。以下は、子ども達から出た様々な意見の中から保育者が5歳児のA男(4歳5ヶ月)とB男(4歳4ヶ月)の意見を取り上げ、応答した場面である。

保育者：「1枚目はどうするんだったけ?(どうするのだったかな?の意味)」

A男：「くしゃくしゃ。丸める!(両手を合わせ指を細かく動かしながら手首を回す)」

保育者：「くしゃくしゃ。これくらい?」(1枚目の新聞紙を軽くつぶす)

B男：「丸める。」「もっと丸める。」①

保育者：「もっと、もっと。はい。じゃあもっと②。これくらい?」(新聞紙をつぶしながら丸める)

B男：「まだー。」③

保育者：「まだまだ。まだまだ。はい、じゃあ、まだまだギュ④。」(新聞紙を固く丸めて球状の芯を作る)

### (2) 考察

2021年において、保育者は子ども達の前で「ギュギュギュギュギュ」というオノマトペと共に、1枚目の新聞紙を素早く両掌で集め、小さく丸めて見せた。すると子ども達はすぐに保育者の動作を真似て新聞紙を小さく丸め始めた。遠矢(1992)は、運動感覚に対応する擬態語的音韻情報が、実際の動きに伴う幼児の「体の感じ」に結びつき、運動の記憶を促進することを報告している。保育者が自身の運動感覚を子ども達に伝えようとして発したオノマトペは、言葉だけでは伝わらない保育者の動きを、子ども達の「体の感じ」に結びつけると共に、運動の記憶として子ども達の中に取込まれることで、保育者の動きを模倣し易くした可能性が考えられる。

その後保育者は、子ども達の様子を見ながら動作を交え、「ギュ」や「ギュー」というオノマトペを繰り返し、新聞紙を更に小さく丸めるよう促している。また、2022年でA男がイメージしている状態を小さく丸める動作と共に、「くしゃくしゃ」というオノマトペで保育者に伝えると、保育者はすぐに動きを伴いながら、「くしゃくしゃ」というオノマトペで応じている。しかし、B男からオノマトペ以外の言葉(下線部①③)が示された際、保育者は発言の一部の「もっと」や「まだ」を下線部②④のように繰り返し、抑揚をつけながらリズムカルに動作と同期させ、

オノマトペのように使う様子が示された。工藤ら(2011)は、説明的言語では伝えづらい動きや状態を伝える際にオノマトペが、視覚的なイメージと筋運動感覚との統合を容易にすることを報告している。本事例で保育者が、動作を伴いながら定型のオノマトペだけでなく、言葉の一部をオノマトペのように用いたのは、保育者が言葉だけでは伝えにくい動きや状態を子ども達に伝えるために働きかけ、やり取りを通して共有しようとしたことで無意識に現れた可能性が考えられる。今後、人的環境としての保育者が行う子ども達への働きかけや、やり取りの際に、動作を伴って出現するオノマトペ及びオノマトペのようなリズムカルな言葉に着目することで、子ども達が言葉だけでは現せない動きや状態を他者と共有し、理解する過程の一端が明らかになるのではないかと考える。

## V. まとめ

### 1. 身振り・動作とオノマトペ

本稿の研究1では、家庭支援センター内での親子のやり取りの中で使用されたオノマトペ155例のうち、「大人が子どもの動作に意味づけ」と分類されたものや「子どもが自身の動作を説明」と分類されたものが大部分を占めていた。また、1歳半のE児の「バ！」または「バ～」というオノマトペ計53回中でも「子どもが自身の動作を説明」との分類が25回と多かった。これらの結果から、オノマトペが身振り・動作と親和性が高いことが示唆されたといえる。また、研究2の1歳9か月のT男の事例では、絵本を手取る動作とその際に発せられたオノマトペとの関係から、動作の大きさの違いによりオノマトペが変化の様子が認められた。さらに、新聞ボール作りの事例からは、動作や運動感覚の理解や伝達に関して、オノマトペが促進的な働きをすることが示唆された。本研究で得られた身振り・動作とオノマトペとの密接な結びつきと相乗的な効果は、子ども自身の自由で積極的な活動を支えるものであり、保育・教育の実践に取り入れていきたい。

### 2. コミュニケーションとオノマトペ

研究1・2から、オノマトペは子どもと他者(大人)との世界を共有するための「接点」となり、その接点の役割が発達に伴って変容していることが示唆された。いわゆる赤ちゃん期までの子どもと他者とのコミュニケーションでは、自身の世界に大人を巻き込むための接点として機能しており、その後、1歳半の節目を越えて赤ちゃん期から幼児期へと変換する時期には、逆に大人が子どもの世界を共有するための接点となっていた。

0歳後半には、子どものオノマトペが動作説明、他者認識、意思表出といった多様な意味をもちながら、自身の世界に他者を巻き込むきっかけとなっていた。つまり、子どもが事物や他者と1対1の関係(二項関係)の中で獲得・表出してきたオノマトペが、他者とのコミュニケーションを生み出す役割を担っていると考えられる。一方、1歳半の節目を越え自己認識が深まり、自我が芽生える幼児期前半では、子どもが大人(養育者)との世界と自身の世界を明確に切り分けはじめる時期であり、この時期のオノマトペは大人側から子どもに近接する役割となっていた。このように初期発達におけるオノマトペは、子どもと他者とのコミュニケーションにおける「接点」として機能し、子どもと大人の関係性のバランスを保ち、その後の長く続く複雑で多様な対人関係の発達を支えると言える。また、抽象的・論理的思考が発達する児童期以降では、具現化が難しい世界を他者と共有できる「接点」として発展的で創造的に活用されるだろう。幼児期までの発達を基盤としながら、オノマトペが人間のコミュニケーションにおける他者との接点としてどのような変容をとげるかはたいへん興味深い。

### 3. 言語獲得におけるオノマトペの役割

近藤(2021)の「自身の感情にぴったりくるオノマトペを用いて表現し、伝え合い、共有するというのは、うまくことばを使いこなせない言語獲得期の子どもにおいてことばの魅力や表現することの楽しみを高める点でも大切である」という言葉に代表されるように、子どもの言語獲得において、オノマトペがその助けとなるという主張は研究者の間では自明なことであるように思える。ただ、秋田(2022)は「オノマトペの音象徴は子どもの言語獲得を助ける」としながらも、「乳幼児期にオノマトペというアイコン的な言葉をうまく獲得できたとしても、そこから抽象的な大人の言語を発達させるまでには、大きなギャップがある」とし、その段階が決して容易ではないことを主張している。また、「親のほうも、育児語を少しずつ大人の言葉に置き換えることで、大人の言葉へとガイドする」ものとして、子どもとのコミュニケーションにも発達に応じた配慮が必要であると述べている。

しかし、その一方で、子どもの言語獲得に大人が必要以上に関わることに忠告する主張もある。今井(2013)は、「大人がすべきことは協力であって、教え込みではない」と改めて述べたうえで、言語は子ども自身が自分で考え、自分で修得するしかない、大人はそのために「上質の言語のインプット」を与えるしかないとしている。保育者には、子どもとの相互コミュニケーションの中から、オノマトペを引き出しながらも受け止めて、言葉の表出を促し、さらに子どもから発された豊かな言語表現の意味を解釈し理解する力量が求められると言えるだろう。

## 【参考・引用文献】



- 秋田喜美, オノマトペの認知科学, 新曜社, 2022
- 今井むつみ, ことばの発達の謎を解く, ちくまプリマー新書, 2013
- 今井むつみ・秋田 喜美, 対談 ことばをめぐる不思議・謎・面白さに遭遇する, 発達, 43(172), 2-12, ミネルヴァ書房, 2022
- 工藤芳幸・平井沢子・崎原秀樹, 擬音語・擬態語の言語化が系列動作記憶に与える影響: 3-4歳児を対象とした模倣遊び場面における実験的検討, コミュニケーション障害学, 28, 43-49, 2011
- 近藤綾, 子どもと大人のオノマトペ, 早稲田文学, 2021年春号, 2021
- 田中昌人・田中杉恵, 子どもの発達と診断2: 幼児期後半, 大月書店, 1982
- 遠矢浩一, 幼児の運動記憶における擬態語的音韻の言語化効果, 教育心理学研究, 40(2), 148-155, 1992
- トマセロM(著), 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓(訳), 心とことばの起源を探る: 文化と認知, 勁草書房, 2006
- ドミニクチェン, 未来をつくる言葉—わかりあえなさをつなぐために—, 新潮社, 2020
- 林美里, ヒトとチンパンジーの子どもの発達, モンキー, 5(4), 96-97, 2021
- 別府悦子, 発達相談・乳幼児健診における社会性の発達に困難を抱える子どもたちの早期発見と支援, 別府悦子・宮本正一(編著), 神尾陽子(監修), 子どもの社会的行動のアセスメント, 風間書房, 2023
- 宮津寿美香, 発達に伴う「指さし行動」の質的变化, 保育学研究, 56(2), 30-38, 2018
- 山口仲美(編), 擬音語・擬態語辞典, 講談社学術文庫, 2022
- 山田丈美・林美里・八桁健・梅田裕介・水野友有・ダーリンプル規子・中島賢介・田邊圭子・高村真希, 発達の観点からみたオノマトペの研究—言葉を生み出す過程—, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, 23, 77-89, 2022
- やまだようこ, ことばの前のことば(ことばが生まれるすじみち1), 新曜社, 1987
- 遠矢浩一, 幼児の運動記憶における擬態語的音韻の言語化効果, 教育心理学研究, 40(2), 148-155, 1992
- 山梨みほ, 乳幼児の言葉の発達と保育者・養育者における「言葉」を育む援助, 浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢, 62, 98, 2020

#### 【謝辞】

本研究は、2021～2022年度中部学院大学教育改革研究事業の研究費助成を受け、中部学院大学と北陸学院大学との間で行った共同研究である。本調査にご協力いただいた中部学院大学子ども家庭支援センター「ラ・ルーラ」、北陸学院第一幼稚園、北陸学院大学託児事業座談会、調査依頼先のご家庭に心より感謝申し上げたい。なお、本稿をまとめるにあたっては、西垣吉之・下内充の両氏に助言・指導を頂いた。

# Opportunities and Challenges of Integrating Virtual Exchange in EFL Communication Courses (1)

## 仮想交流プログラム併用 EFL 英語授業の実践と課題 (1)

KATO T. Corazon<sup>1)</sup> and ARAI Kenji<sup>1)</sup>

加藤 T. コラゾン 新井 謙司

抄録：大学の英語授業において仮想交流（virtual exchange、以下 VE）の機会を取り込む試みは、国外の他大学との交流を含むカリキュラムの多様化に応じて重要度を増している。この方向は文部科学省の高等教育における国際化という方向にも沿うものであり、すでに加藤・新井（Kato and Arai, 2022）において、コミュニケーション能力と異文化間理解の向上の機会として「国際バーチャル交流プロジェクト」（IVE プロジェクト）に参加し、一部必修の形態で行った実践例を報告した。今回も英語の授業において VE を利用することは、学習者の動機と学習目標にも影響されるものの、様々な学習戦略を探求する一助となり、自律学習の確立へとつながる可能性が示された。オンライン学習の活用方法や学習戦略の重要性に対する認識は、将来英語教育に携わる学生にとって必須のものとなる。今回は同プロジェクトを活用した実践例と新たな課題について参加者の意見を中心に報告したい。

Keywords: international virtual exchange, intercultural communication and understanding, learning strategies, English as a foreign language (EFL)

### 1. Introduction

The attempt to provide students in the Department of Education of Chubu Gakuin University with intercultural experience through participating in a virtual exchange (VE) program during the pandemic, has led teachers to integrate the International Virtual Exchange (IVE) Project into EFL communication courses. The integration is meant to take further actions to continue adopting the project as recommended in the findings of the pilot studies done in previous years. It is also in accordance with promoting intercultural competencies to foster global human resources as encouraged by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). At the same time, integrating VE into the curriculum could expose students to the diverse use of English as a lingua franca (ELF) in connecting with international and local participants. With the increasing internet activities in education in post-pandemic times, international VEs are modifying traditional teaching and learning pedagogies. Higher education institutions have recognized the significance of VE in rapidly developing learners' 21st-century skills, such as intercultural communication, collaborative thinking skills in digital competencies, problem-based learning, teamwork, etc. (Lin, 2020; Hendarwati et al., 2021). As advanced digital technologies and teaching techniques await future pre-service teachers, the pursuit of bringing the global experience closer into the classroom is vital in equipping students with the necessary knowledge and technological skills. Also, joining an existing yet reliable VE program is practical, as managing and funding a VE program for individual teachers would be labor-intensive and expensive. This paper reports on the results

---

<sup>1)</sup> The department of Childhood Education in the Faculty of Education

of integrating the IVE Project into the EFL communication course in the Department of Education. It discusses the opportunities and challenges the students and teachers encounter when participating in the IVE Project.

## 2. Review of Related Literature

### 2.1 Virtual Exchange (VE)

In this paper, the virtual exchange's definition is adopted from the International Virtual Exchange (IVE) Project, in which "the individual students, either themselves or in groups, interact via the internet with student peers in other countries but, importantly, under the tutelage of their teacher" (Hagley, 2021, p. 47).

#### 2.1.1 The International Virtual Exchange (IVE) Project

In the International Virtual Exchange (IVE) Project, online communication occurs in Moodle forums. Participants can do the online writing exchange asynchronously, but the speaking activities are scheduled synchronously. The IVE Project provides significant opportunities for students to engage in deep-culture learning while using ELF. The IVE Project is offered twice a year, during the spring and fall semesters, and is carried out over eight weeks. Participation in the IVE Project is free for all educational institutions.

### 2.2 Benefits and Challenges of VE as an Online Teaching and Learning Tool

Technologies can benefit teaching and learning (Rutherford, 2010) or be obstacles (Keengewe et al., 2008). During the COVID-19 pandemic, online teaching and learning predominated in delivering classroom instruction and have continued expanding in post-pandemic times. The role of VE as an online teaching and learning tool is enhanced as educational institutions incorporate VE in mainstream foreign language classes. Some benefits and challenges of online teaching and learning using international VEs are mentioned below.

VE programs help connect classrooms and educators to cross geographic borders. They can innovate teaching pedagogy and transform classrooms into dynamic teaching and learning venues (Hagley, 2022). They allow interaction and intercultural communication to proliferate more profoundly and socially and can reach out to more learners at different levels of proficiency (Dooly & O'Dowd, 2012) compared with the face-to-face classroom.

Kato and Arai (2022) reported that previous participation in the IVE Project allowed participants to practice and improve their English writing and reading, acquire and use new vocabulary, and hone their critical thinking abilities. It resulted in goal-oriented learners nurturing their intercultural communication competencies, validating previous findings of Hagley (2022) and O'Dowd (2011, 2021). It could provide broader training for pre-service teachers to expand their cultural and linguistic knowledge and technological skills. Thus, the experience can help them to transfer global learning to their future students. Moreover, it can broaden teachers' teaching repertoire.

Nevertheless, online teaching and learning are challenging for both teachers and learners. Abdul Halim et al. (2021) reported that learners studying online have to deal with learning difficulties, such as managing multimodal tasks and complicated contexts (Tyler-Smith, 2006), handling computer technology, and coping with internet anxiety (Conrad, 2002). The students varied learning preferences and learning styles need to be considered as well (Vonderwell, 2003).

### 2.3 Learning Strategies

When learners encounter difficulties in solving tasks, they develop learning strategies to overcome the challenges to complete the tasks. Nunan (1999, p. 55) describes *learning strategy* as "the mental and

communicative processes that learners deploy to learn a second language." In Ellis (2003, p. 531), Oxford (1989) describes *language learning strategies* as "behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable."

Abdul Halim et al. (2021) reported four learning strategies learners used to overcome challenges in online learning: *cognitive, metacognitive, resource management, and affective*.

2.3.1 The *cognitive learning strategies* use memory, repetition, resourcing, translation, imagination, auditory processing, comprehension, and other facilitating techniques which learners use in language learning.

2.3.2 The *metacognitive learning strategies* have a broader and executive function, and most researchers recognize the use of self-monitoring, adaptation, and self-regulation skills (Mitsea & Drigas, 2019). Chamot (1987, in Ellis, 2003) mentioned that *metacognitive learning strategies* include 'directed attention' (directing attention to the task, so they decide in advance) and 'self-management' (understanding of the learning situation and use effectively). Online learners tend to enhance their cognitive and metacognitive skills in achieving their learning goals by self-regulating their learning strategies (You & Kang, 2014).

2.3.3 Ahmed and Khanam (2014, p.109) mentioned that *resource management learning strategies* involve "management of learning time, management of study environment, effort management, peer learning, seeking assistance from qualified and significant others, etc." These strategies are used when learners self-regulate. Zimmerman (1989) describes *self-regulation* as how individuals manage their learning process, such as how to plan, monitor, focus on, and evaluate their own learning. Self-regulated learners proactively seek learning opportunities and self-initiate activities to promote self-observation, self-evaluation, and self-improvement (Zimmerman, 1990).

2.3.4 The *affective online learning strategies* involve the domain of motivation, internet anxiety (Tsai, 2009), behavior (Pintrich et al., 1991), as well cooperation and clarification (Chamot, 1987 in Ellis, 2003).

### 3. Participants and Instrumentation

3.1 The study consists of first-year students in EFL Communication 2—Class A and B. Class A consists of 14 students, and Class B consists of 11 students, a total of 25 participants.

3.2 In the fall semester of 2022–2023, two courses of first-year EFL communication classes integrated the IVE Project into the curriculum. The IVE Project participation lasted eight weeks, starting on October 3 and ending on November 30, 2022. Before the class started, the teachers deliberated on how the project would be implemented and agreed to give the project a value of 10% of the grade component.

Similarly, students were given orientations on the registration logistics and how to use the IVE Project site. During the 8-week period, they were given about 30 minutes to work on the tasks in class. The activities were: 1) log in to the site, 2) read and go through the general topics, 3) read the posts of participants from other universities/countries, 4) according to their interest, students choose a topic to reply to, or 5) students can start a new topic.

Students were encouraged to work outside the class at least twice weekly to increase their participation and output. In the final week, they were to answer the IVE Project questionnaire to determine how they viewed the project and their performance. The questionnaire comprises open and close-ended questions. Of the 25 enrolled students, 21 responded.

This study attempts to answer the following research questions:

1. What are the opportunities encountered by the students in VE?
2. What are the challenges encountered by the students in VE?

#### 4. Results and Discussion

4.1 When asked about their contribution to the project, five students (21.7%) responded that they did very well; ten (43.5%) did well; five (21.7%) did not do well; and three (13%) did not do very well. The final forum results showed that at least two students wrote more than 5,000 words; one more than 4,000 words; two more than 3,000 words; two more than 2,000 words; five more than 1,000 words; and the rest wrote less than 1000 words.

Several factors could influence students' performances in online learning, and based on class observations and records, students' learning strategies play a significant contribution. The forum results showed that the respondents who did well and very well consistently worked on the weekly IVE tasks and other exercises in the course and wrote more outside the class time, thus, had more output; they replied and interacted with more than one participant weekly, so had higher interaction engagement. It can be interpreted that they use different learning strategies to reach their learning goals. There is a positive correlation between language learning strategies and academic achievement in language learning, according to Ellis (2003) and Solak & Cakir (2015). Similarly, respondents who could have done better and very well, inconsistently did the IVE tasks and other exercises in the course. As observed, they showed reluctance to write by not logging in on time and intentionally not bringing their PCs.

Reluctance to do the task could be due to low interest in learning English or students' learning preferences and learning styles needing to fit with online activities. There is more significant activity output when the tasks align with the learner's learning preferences and learning styles (Gardner, 1999, in Shin and Crandall, 2014) as anxiety is less. Another factor to be considered is the need for more awareness of one's strategic learning skills. Students who are aware of their learning strategies can self-regulate their learning processes (Zimmerman, 1989) and, by using adequate and appropriate online learning strategies, can have higher learning achievement (Solak & Cakir, 2015).

4.2 When asked what they have learned from the IVE Project, students learned about cultures and described interacting with others as “fun and wonderful.” They mentioned that their English skills improved through conversation and found people with similar hobbies. The top five topics that interested them were: (1) sports, (2) music, (3) food, (4) hobbies, free time and culture, and (5) anime. Other topics mentioned were: idols, K-pop, school life, fashion, travel, TV, and festivals.

These suggest that the topics within the IVE Project were realistic for university students' life of diverse cultural backgrounds. The topics' high relatability can lead to interaction engagement and make intercultural communication highly possible. Also, the fact that participants read materials written by the students for the students, the materials carry more authentic and rich cross-cultural experiences and information that can stimulate learners' interest.

4.3 When asked if they would like to participate again, seventeen students (73.9%) responded that they would like to if given a chance, and six (26.1%) answered that they did not want. The respondents who answered *yes* reasoned out that participating in the project provides an opportunity to interact online with other people [*from other countries* italics added] and find it fun; they mentioned the importance of the English language for life and need more English exposure for improvement; they also realized that their performance could be improved, so they want to participate more actively next time, and the project provided ways to think critically. The reasons for not joining the project again were that the activities did not fit learners' learning style, disliked the idea that the participation was graded, and they needed to learn more as similar ideas were repeatedly expressed.

4.4 Concerning recommendation, nineteen students (82.6%) would recommend the project, and four (17.4%) would not. Those in favor cited opportunities to use English with many participants and have fun conversing with other nationalities. Some students think they learned a lot and enjoyed it, thus want to share with friends. They also recognized the possibility of interacting through writing, even with poor English abilities. Furthermore, they acknowledged that working harder and continuing the project would help improve their English. In contrast, those opposed enjoyed the project less and noticed it made students busy.

Relating to 4.3 and 4.4, the findings suggest that the IVE experience helped students realize what they had gained and needed further to become better English learners, leading them to reflect and set new learning goals. Classroom observations suggest that strategic learning can be developed and acquired through training (Ellis, 2003). While learners are on task, they observe other learners and self-reflect; they tend to imitate or adapt the learning strategies applied by learners who worked on successful tasks to self-regulate their learning strategies to raise achievement. However, learners should be warned that too much comparison can lead to anxiety.

It has surfaced again that not all of the advantages of VE are appreciated by language learners, especially "learners with limited language skills" (Hagley, 2020, p. 74). They often see difficulties as obstacles rather than opportunities to grow, resulting in poor motivation and anxiety. Teachers and peers can assist and enhance the management of learning resources and affective strategies in supporting this type of learner. In particular, struggling students who aim for good grades tend to neglect the value of linguistic benefits in quality writing, so they repeatedly write similar sentences or expressions for quantity gains. To help this type of learner, scaffolding materials should be provided to help carry out the goal of activities. Although too many provisions by the teacher will not help develop learner autonomy, some students still need assistance to cater to.

While some students see evaluation as unnecessary, other students in the previous IVE courses favored grading as a source of motivation. Teachers also noted that in the non-graded pilot courses, the members' performances could have been more consistent when compared to graded ones.

4.5 When asked about their learning strategies to work on the tasks, at least fourteen students (60%) said they read and wrote in and outside the class; ten students (43.5%) read and wrote only in class; at least four students (17.4%) shared and discussed with others what they had written on the project; and four students (17.4%) used media, such as pictures, the internet, and YouTube.

4.6 Regarding the time they spent doing the weekly tasks, more than half of the students (fourteen, 60.9%) worked on the tasks between 30 minutes to an hour weekly; at least nine students (39.1%) worked between two to three hours; and one student (4.3%) worked between three to five hours.

4.7 When asked what learning strategies they would adopt to improve their future performance, thirteen students (56.5%) responded that they would improve by posting many topics; eleven students (47.8%) responded by replying to other participants as much as possible; nine students (39.1%) responded by increasing the number of words; eight students (34.8%) responded by reading various kinds of text; four students (17.4%) responded by interacting with people from other countries; four students (17.4%) responded by interacting with people from any countries; and four students (17.4%) responded by starting a topic.

Relating to 4.5, 4.6, and 4.7, the responses showed that the IVE experience brought students to reflect on the learning strategies they applied in doing the online tasks. By reflecting, learners could monitor, critique, and defend their actions, evaluate the project (Nunan & Lamb, 1996), examine their learning preferences and styles, and plan for future actions. The students recognized that managing their time and using various learning strategies are crucial to raise classroom performance and can contribute to autonomous learning.

To cater to the cognitive and metacognitive language learning strategies, teachers can provide supplementary and scaffolding materials to develop further the learners' intercultural and language communication skills. For instance, to help improve intercultural and language competency skills, supplementary materials for "language expression" for different functions in writing exchange could provide aid to accomplish online tasks with ease, especially for learners with lower language competencies; the materials could strengthen the learners' affective states while managing their learning resources.

4.8 Students identified some challenging issues when working on the IVE Project. They realized the need to find time to log on every day; that unknown vocabulary used by the other participant could obstruct interaction; that reading speed could be complicated; and that finding the content on what to write needed some effort. Students also mentioned attitude-related problems, such as needing to be more active in opening the tablet, remembering the URL, and needing the courage to do the tasks.

Language learners often have preconceived solid ideas and beliefs in language learning (Ellis, 2003) based on their experience. Whether the experiences were positive or negative, they could shape their attitudes and affective states toward learning English. Successful learners view that they could convert the challenges into stepping stones to becoming effective and efficient. Therefore, language learners require strategic learning and a change of attitudes to address the concerns mentioned to accomplish the tasks and to develop an autonomous attitude and self-direction with reference to achieving learning goals.

O'Malley and Chamot (1990, in Nunan, 2003, p. 57) stated that "effective learners are aware of the processes underlying their own learning." They use more learning strategies than the less effective learners. For instance, proactive participants regulate their learning schedules. The record of the most active student in the previous IVE courses showed that the student consistently did the task in the morning before school, thus accomplishing more. Experts suggest that managing one's learning environment can also help increase concentration, such as finding a favorite learning space at home or school. In addition, training oneself to improve affective learning strategies, such as using positive remarks and rewarding oneself, is said to be effective too.

Teachers may also consider providing training on learning vocabulary and reading for fluency to improve reading strategy skills. To address the content issue, brainstorming before doing the tasks should be emphasized. It can also increase students' affective states as they feel more support from peers and teachers. However, Nunan & Lamb (1996) mentioned that in dealing with the affective factors —motivation, anxiety, and attitude— teachers should bear in mind that the language classroom is part of the whole institution, and teachers have no control over learners' overall learning.

## 5. Final thoughts

The integration of the IVE Project provided opportunities not only to encounter intercultural experiences and improve language communication skills—reading and writing—but also to assist learners in developing awareness of their language learning strategies, leading them to examine their learning preferences and styles. It allowed learners to reset their future learning goals in approaching VE as an online task. The results also allowed teachers to reflect on their teaching methodologies toward adopting VE in EFL courses and think of measures to help learners find better ways to achieve their learning goals.

It is further recommended that the IVE project be continued in the Education courses to keep the pre-service teachers updated with online techniques as pedagogical training in preparation for future teaching jobs.

### Acknowledgements:

Once again, we give our highest appreciation to Professor Eric Hagley of Hosei University for granting our school the opportunity to experience an international virtual exchange for over 3 years. We are very grateful to the department teachers, especially to department chair, Professor Naoki Kobayashi for his encouragement to continue this project, and notably to Professor Mitsuru Shimouchi, for the continued assistance in the overall operations and support in English and Japanese.

### References:

- Abdul Halim, N., Ariffin, K., & Darus, N. (2021). Discovering Students' Strategies in Learning English Online. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 261-268. doi:10.24191/ajue.v17i1.12695
- Ahmed, O. & Khanam, M. (2014). Learning Resources Management Strategies and Academic Achievement of Secondary School Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2, 108-115. 10.25215/0201.014. (Retrieved February 11, 2023)
- Conrad, D. L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course [Abstract]. *The American journal of distance education*, 16(4), 205-226. (Retrieved March 2, 2023)
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford
- Hagley, E. (2020). Effects of Virtual Exchange in the EFL classroom on Students' Cultural and Intercultural Sensitivity, *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 74-87. <http://callej.org/journal/213/Hagley2020.pdf> (Retrieved February 27, 2023)
- Hagley, E. (2021). Incorporating Virtual Exchange Project into English Curricula in Japan—Benefits and Issues. *Bulletin of Research Center for Computing and multimedia Studies, Hosei University*, 36, 47-53. [https://doi.org/10.34368/rccms.36.0\\_47](https://doi.org/10.34368/rccms.36.0_47)
- Hagley, E. (2022). At the heart of English education transformation: Virtual exchange and the IVE Project, *Bulletin of Research Center for Computing and Multimedia Studies, Hosei University*, 37, 53-57. [https://doi.org/10.34268/rccms.37.0\\_53](https://doi.org/10.34268/rccms.37.0_53)
- Hendarwati, E., Nurlaela, L., & Bachri, B.S. (2021). The Collaborative Problem Based Learning Model Innovation. *Journal of Educational and Social Research*. <https://www.semanticscholar.org/paper/> (Retrieved February 2, 2023)
- The International Virtual Exchange (IVE) Project. <https://iveproject.org/mod/page/view.php?id=4#1>
- Kato, C., Arai, K. (2022). “An Attempt to Provide Japanese University Students Intercultural Experience through the International Virtual Exchange Project” *Practical Research Report of the Faculty of*



- Education/Education Department 1*, 41-50. [https://www.chubu-gu.ac.jp/files/research/kyoshoku\\_jissen\\_1.pdf](https://www.chubu-gu.ac.jp/files/research/kyoshoku_jissen_1.pdf) (Retrieved February 8, 2023)
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). The use of computer tools to support meaningful learning. *AACE Journal*, 16(1), 77-92. [https://www.researchgate.net/publication/255664048\\_The\\_Use\\_of\\_Computer\\_Tools\\_to\\_Support\\_Meaningful\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/255664048_The_Use_of_Computer_Tools_to_Support_Meaningful_Learning) (Retrieved February 23, 2023)
- Kuama, S., Usa I. (2016). Is Online Learning Suitable for All English Language Students? *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 52, 53-82. Jul-Dec 2016 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134684.pdf> (Retrieved March 2, 2023)
- Lin, C. C. (2020). Using Virtual Exchange to Foster Global Competence and Collaborative Leadership in Teacher Education, *Dual Language Research and Practice Journal Special Issue 1*, 24-38. <http://www.dlrpj.org/ISSN 2375-2777> (Retrieved March 1, 2023)
- Mitsea, E., & Drigas, A. (2019). A Journey into the Metacognitive Learning Strategies. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 15(14), 4-20. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11379>. <https://online-journals.org/index.php/i-joe/article/view/11379> (Retrieved March 2, 2023)
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher-Managing the learning process*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- O'Dowd, R. (2011). International competence through telecollaboration. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 342-358. <https://www.researchgate.net/profile/Robert-Odowd/> (Retrieved March 2, 2023)
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). ERIC, ED338122. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> (Retrieved March 2, 2023)
- Rutherford, C. (2010). Using online social media to support pre service student engagement. *Journal of Online Learning and Teaching*, [https://jolt.merlot.org/vol6no4/rutherford\\_1210.pdf](https://jolt.merlot.org/vol6no4/rutherford_1210.pdf) (Retrieved February 11, 2023)
- Solak, E., & Cakir, R. (2015). Language learning strategies of language e-learners in Turkey. *E- Learning and Digital Media*, 12(1), 107-120. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2042753014558384> (Retrieved March 12, 2023)
- Shin, J. K., and Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English from theory to practice*. Boston, MA: National Geographic Learning, HEINLE Cengage Learning.
- Tsai, Meng-Jung. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society*, 12, 34-48. (Retrieved March 11, 2023)
- Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time e-learners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking e-learning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73-85. (Retrieved March 2, 2023)
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6, 77 - 90. <https://www.learntechlib.org/p/96515/> (Retrieved March 11, 2023)
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived

academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.  
<https://psycnet.apa.org/record/2014-24434-012> (Retrieved February 24, 2023)

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/232534584\\_A\\_Social\\_Cognitive\\_View\\_of\\_Self-Regulated-Academic-Learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated-Academic-Learning.pdf)  
(Retrieved March 2, 2023)

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_2

### Appendix 1: Survey Questions (アンケート質問項目)

You can give us your answers either in English or Japanese. 日本語で応えても構いません。

1. How do you feel about your contribution? 自分でどれぐらい IVE プロジェクトに参加できたと思いますか。自己評価してください。
2. What did you learn from the project? このプロジェクトからどんなことを学びましたか。
3. Why do you think so in No.2? 2の応えにたいする理由を教えてください。
4. What topics were you interested in the most? Name three topics. どのトピックに興味関心を持ちましたか。3つあげてください。
5. Would you like to participate in a virtual exchange communication again if given a chance? Yes / No また機会があればこのようなバーチャル交流に参加したいと思いますか。
6. Why do you think so in No.5? 5で Yes / No と答えた理由を教えてください。
7. Do you recommend the IVE project to others? Yes / No 他の人にこのプロジェクトを勧めたいと思いますか。
8. Why do you think so in No.7? 7で Yes / No と答えた理由を教えてください。
9. How were your learning strategies in doing the project? Check the boxes that apply to you. どのように IVE プロジェクトに取り組みましたか。適当なものを選んでください(複数回答可)。  
I read and wrote only in class. 授業中にだけ読んだり、書いたりした; I read and wrote in and outside of the class. 授業中、授業外の両方で、読んだり、書いたりした; I shared and discussed with others what I have written. 自分が書いたことについて、他の仲間と交流したり話合ったりした; I have tried using media (pictures, internet, YouTube). 写真、インターネット、YouTubeなどのメディアを使用した。
10. How much time did you spend for the project every week? 週に、どのくらい IVE プロジェクトに時間を費やしましたか。
11. The IVE Project will be adapted to other English courses. What would you do to improve your performance? この IVE プロジェクトは、他の英語の授業でも利用される可能性があります。その場合、あなたは、この IVE Project のどのような点を活かしたいですか(複数回答可)。
12. What were the most difficult things (for you) to keep up with this project? この IVE プロジェクトを継続することで、特に困難であったことは何ですか(複数回答可)。

以上

教職課程科目での実践的な授業を通して学生は何を理解するのか  
—ジグソー法とマイクロティーチングを扱った  
「保健体育科教育法B」における感想文のテキストマイニングによる分析—

What the Students Understand through Practical Approach in Teacher  
Education Courses  
—An analysis by text mining of the comments from the  
classes of “Teaching Method for Health and Physical Education B”  
applying the Jigsaw method and micro teaching—

東海林 沙貴<sup>1</sup>

Saki TOHKAIRIN

抄録：本研究は、教職課程科目での実践的な学びから、学生が何を学んだのかを明らかにすることを目的とした試みである。2022年度の「保健体育科教育法B」においてジグソー法を適用した授業とマイクロティーチングを取り入れた授業を実施し、感想文をテキストマイニングによって分析した。その結果、ジグソー法については、好意的な意見だけでなくその活用の難しさが記述されていた。また、マイクロティーチングを通じ、教師として授業を行うことの難しさや準備の重要性が理解されていた。本研究の事例からは、実践的な授業から、学生が、ジグソー法の特徴や授業の楽しさ、それをつくる難しさを理解したと考えられる。

キーワード：保健体育科、ジグソー法、マイクロティーチング、テキストマイニング、KH Coder

## I. 研究の背景

中央教育審議会 (2012) が「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」を取りまとめたから10年が経過した。この答申では、学士課程教育は、従来のような知識伝達型・注入型の一方的な授業ではなく、学生の能動的な学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要であることが示されている (中央教育審議会, 2012)。学生が授業を“受ける”のではなく、思考を働かせたり、実際に活動をしたりという“動く”ことのできる学びが、教員・学生双方に求められているといえよう。

他方、大学での教育を教員養成課程としてみても、先のアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善は非常に重要である。現行の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が教師に求められており (文部科学省, 2017), 「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」という視点が不可欠となっている。そのような指導方法の改革について、藤井 (2017) が「学生たちがこれまでの被教育体験を通じて構成された伝統的な教授観・学習観を、大学における教員養成課程を通じてどのように転換、再構成していくが (本文ママ) 課題となっているということでもある」 (p.190) と指摘しているように、将来の教育を担うことになる学生が、現代の、あるいはこれからの指導方法を考えるような大学での授業を展開することは不可欠である。

本学スポーツ健康科学科では、中学校及び高等学校教諭一種免許状 (保健体育) の取得が可能であり、学生の「教師としての実践的な力量」を高めることは、教職関連科目における重要な課題である。しかしながら、限られた授業時数の中で、基礎的な内容の学修とともに、学生の実践力を養うことは容易とはいえない。

そこで本年度の「保健体育科教育法B」では、【1】ジグソー法 (詳細は後述) を適用したダンス授業、及び【2】マイクロティーチングの機会を学生に提供し、体験的な学びによって学習内容への十分な理解を得ることと実践力の育成を試みた。本研究は、それらの実践を学生がどのように受け止めたのかを明らかにすることが目的である。具体的には、①ジグソー法を用いた授業のメリット・デメリット、ならびに授業全体を通じた感想、②マイクロティーチングで教師役・生徒役を経験して感じたこと、ならびに授業全体を通じた感想の各々について、学生がどのような意見を持ったのかを明らかにすることを目的とする。そして、体験的な学びを授業に取り入れることの可能性を検討し、今後の授業実践の一助としたい。

<sup>1</sup> スポーツ健康科学部スポーツ健康科学科

## II. 研究の方法

本研究では、全体を【実践1】と【実践2】に分けることとした。

【実践1】では、ジグソー法を適用したダンス授業を扱った実践を対象とし、先述のように、ジグソー法を用いた授業のメリット・デメリット、ならびに授業全体を通した感想のそれぞれについて、学生がどのような意見をもったのか、リアクションペーパーの記述内容をKH Coderによって分析した結果及び考察を述べる。

続く【実践2】では、マイクロティーチングを用いた実践を扱い、これも先述のように、マイクロティーチングで生徒役・教師役を経験して感じたこと、ならびに授業全体を通した感想のそれぞれについて、学生がどのような意見をもったのか、リアクションペーパーの記述内容をKH Coderによって分析した結果及び考察を述べる。

本研究の2つの実践の分析に共通して用いるのは、KH Coder (樋口, 2001) である。KH Coder とは、テキスト型データを計量的に分析する「計量テキスト分析」を可能にするフリー・ソフトウェアで、2001年に樋口耕一氏によって開発・公開された(樋口, 2014)。本研究でこのソフトウェアを用いたのは、オンラインによって収集した学生の意見等を簡便に分析できる方法を模索し、今後の活用も視野に入れたとも考えるためである。

また、リアクションペーパーを分析の対象とした点も2つの実践に共通している。実践の対象となった「保健体育科教育法B」では、Teams上の「クイズ」機能を用いて、授業中に学生が自らの意見や考えや、授業全体の感想を記述したリアクションペーパーを毎回収集していた。本研究での対象もその中に含まれるものである。なお、本研究でのリアクションペーパーの分析にあたっては、すべての回答を匿名化し、個人が特定できないようにした。

本研究における2つの実践の分析は、授業後のリアクションペーパーの回収、記述内容の表記ゆれ等の確認及び修正、KH Coderによる下処理の実施、頻出語の抽出を行った。その後、KWIC コンコーダンスの機能も用いながら、頻出語が使用されている文脈の確認を行い、共起ネットワークの作成・分析・考察という手順で進めた。

## III. 研究の結果及び考察

### 【実践1：ジグソー法を用いたダンス授業における学生の学び】

#### (1) 本実践の目的及び方法

【実践1】の目的は、ジグソー法を用いたダンス授業において、学生がそのメリットやデメリットをどのように理解し、また、その実践全体をどのように受け止めたのかを明らかにすることである。対象となった授業後に、ジグソー法のメリット及びデメリット、そして、ジグソー法を用いたダンス授業の全般的な感想についてリアクションペーパーでの提出を求め、各回答を分析した。

#### (2) ジグソー法とは

体育授業における学習指導モデル論を展開したMetzler (2011)は、その中の1つである協同学習モデルについて、「ストラクチャー」と呼ばれる定式化された手法の活用が有効であることを述べ、特に有効な5つのストラクチャーの1つに“Jigsaw” (Aronson et al., 1978) を挙げた。

ジグソー法は、学習者がある1つの課題達成に向けて、少人数の異質グループで活動する手法で、1970年代にアメリカの社会心理学者Elliot Aronsonらによって考案された(Aronson et al., 1978)。ジグソー法では、実施の前段階において、課題全体がグループの人数分に分割され、その後は大きく3つのステップで構成される。第1ステップでは、各グループは、それぞれの部分の担当者(エキスパート)を決定する。次の第2ステップでは、各グループから同じ担当箇所のエキスパートが集まり、担当箇所を深く理解する(エキスパート活動)。そして、最後の第3ステップにおいて全ての学習者は、自分がエキスパートとして学習した内容を元のチームに持ち帰り、他のメンバーに教える(ジグソー活動)。第3ステップの活動がグループの人数分繰り返されることで、学習者全員が課題全体を理解できる。そして、そのような手続きを踏むため、グループ内での協力(メンバー同士で対話をしながら、学習内容を伝え学びあう)と、個人の責任(エキスパートとしての役割を全うしなければ、グループのメンバーも課題達成に至らない)が重要になるのがジグソー法の特徴であるといえる。

#### (3) 本実践の概要

実践の前週に学習指導法の多様性をテーマとした内容を授業で扱い、その中でも協同学習モデルとジグソー法に重点を当てて説明した。そして、その翌週の授業において、体育授業でジグソー法を取り入れるアイデアとして、ダンス授業での例を実際の体験を伴いながら学ぶ機会を提供した。

実践は2022年11月7日に行い、出席した学生数は55名であった。学生をその場で小グループ(3名1グループを基本とする)に分け、各グループで3つのパートの担当者(エキスパート)を決定させた。ダンスの題材となる音源には「風になりたい」を取り上げ、「創作ダンス」の単元にジグソー法を適用することを想定した授業を展

開した。授業全体の課題として、「ジグソー法で『風になりたい』をマスターして全員で踊ろう」を掲げた。

本実践では、筆者が曲のはじめからサビまでを3パートに分け、振り付けを予め考えておいた。時間が限られた中での試行であり、受講生も多かったため、エキスパートごとに学びを深めるのではなく、代表の学生6名<sup>2</sup>が2名ずつ各パートのリーダーとなり、それぞれが担当となっている他の学生に向けて振り付けを教え、それらの学生が、エキスパートとして元のグループの他のメンバーに自分が学んだ振り付けを教えるという手順を取った。一般的なジグソー法を活用した場合の学習の進め方と、今回の進め方の違いを概略図に示した(図1・2)。

なお、本実践では、受講生が1時間で全ての流れを経験できるような試みであったため、各パートを覚える活動(ジグソー活動)が10分程度、その後、各エキスパートが他のメンバーに教える活動もそれぞれ10分程度とし、最後に全員で円になり3つのパートを組み合わせて踊った。

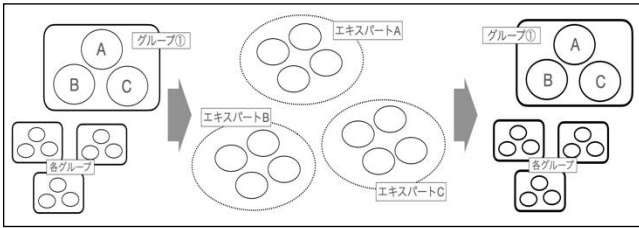


図1 一般的なジグソー法の大まかな流れ

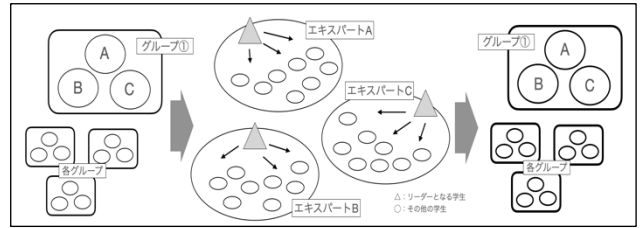


図2 実践1でのジグソー法の大まかな流れ

(4) ジグソー法を用いた授業についての学生の意見の分析結果及び考察

①ジグソー法を用いるメリット

メリットについてのコメントにおいてどのような語句が多く用いられたか、頻出語を確認した。4回以上用いられたのは27語であり、その上位を表1に示した。それらがどのような文脈で用いられたかを確認すると、「1人が先生となって他のみんなに教えることでコミュニケーションがとれて良いと思いました」、「ジグソー法を使うことで1人で全部覚えるよりも3人で分けて踊ることで覚えることが早く吸収できるところが良かったです」、「生徒同士で教え合うことで、教員が教えるよりも楽しく学べる事が出来る」など文章がみられた。このことから、学生は、教え合うことで学習者同士のコミュニケーションが促されることや、分担することで学習内容を理解しやすくなること、また、その活動そのものにも楽しみを見出せるものとして、ジグソー法を受け止めたと考えられる。意図的に他者との情報交換を必要とするジグソー法の特徴は、実体験を通じて学生に概ね理解されたといえよう。

表1 ジグソー法のメリットに関する回答の上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
覚える	34	それぞれ	4
思う	26	ダンス	4
教える	23	チーム	4
コミュニケーション	12	パート	4
出来る	12	考える	4
良い	12	使う	4
責任	11	取る	4
自分	10	仲間	4
授業	10	分ける	4
グループ	9	聞く	4
ジグソー	6		
メリット	6		
楽しい	5		
効率	5		
時間	5		
取り組む	5		
生徒	5		

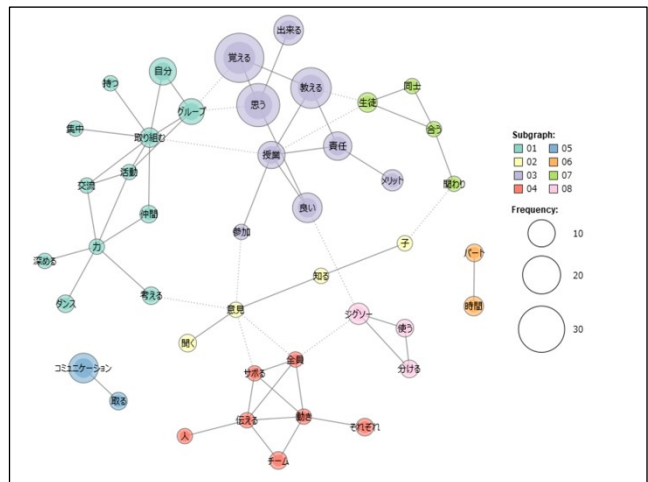


図3 ジグソー法のメリットに関する語の共起ネットワーク

次に、出現した語の共起ネットワークから、出現した語と語の結びつきを確認した。図3にその図を示す。「覚

<sup>2</sup> オープンキャンパスでも同様の内容を実施したため、その時に協力してくれた学生に再度依頼したものである。

える—教える—出来る」という語の間につながりがあったことがわかり、さらにそこに「責任」という語がつながっている。このことから、学習者同士で教え合いながら学習内容を理解していくこと、また、その活動に対して個人が責任を持っていることをメリットと捉える学生の意見を読み取ることができると考えられる。また、「グループ—自分—取り組む—仲間—交流」という語の結び付きもあり、学習内容の習得のみならず、グループ内での他者との交流が促される点もメリットと捉えられていたと読み取れる。

②ジグソー法を用いるデメリット

デメリットについてのコメントにおいてどのような語句が多く用いられたか、頻出語を確認した。4回以上用いられたのは21語であり、その上位を表2に示した。それらの語が使われた文脈を確認すると、「一人一人が決まっている所を覚えられない、教えられないとなると進行が止まる」、「会話が苦手な子がグループの子が教えるのは、少し難しい」、「元々ダンスが苦手な人だったらなかなか覚えるのが難しいと思う」のような文章がみられた。このことから、学生は、ダンスや教えることが苦手な学習者がいた場合に、その学習者がグループ内の他のメンバーに教えることは難しいということ、ジグソー法を活用するデメリットとして捉えていたと考えられる。

表2 ジグソー法のデメリットに関する回答の上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
覚える	21	デメリット	7
人	21	完成	5
教える	20	出る	5
思う	18	必要	5
グループ	13	やる気	4
苦手	11	可能	4
ダンス	10	授業	4
難しい	10	出来る	4
子	9	成り立つ	4
パート	8	理解	4
生徒	8		

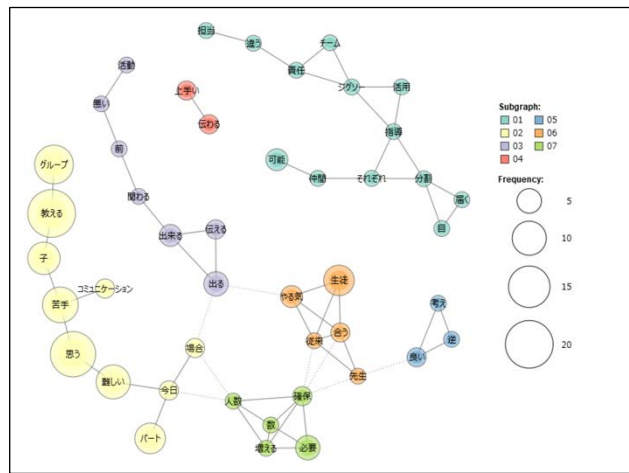


図4 ジグソー法のデメリットに関する語の共起ネットワーク

次に、共起ネットワークから出現した語と語の結びつきを確認した。すると、この図からも「グループ—教える—苦手—難しい」という語が共に使われていたことが確認された。特に「苦手—コミュニケーション」に結びつきがあることから、ジグソー法の特徴である「教える」という行為そのものの不得意さや苦手さがあることで、ジグソー法での学習が難しくなることをデメリットとして捉えていたことが読み取れる。ジグソー法がダンス授業のみならず、様々な活動に汎用可能な手法であることに鑑みれば、ジグソー法のステップの一部が、一部の学習者にとって容易なことではないということに学生が気づいたのではないかと推察される。

③ジグソー法を用いた授業全体についての感想

本実践の授業全体の感想についてもメリット及びデメリットと同様に分析した。頻出語を確認したところ、4回以上用いられたのは32語であった。その上位を表3に示す。「教える」と「覚える」、「自分」、「グループ」、「チーム」、「責任」という語から、グループ内での協働と役割が明確になるジグソー法の特徴を、学生も実践から学んだと考えられる。具体的には「自分は1人にならないと覚える気がないので、ジグソー法で1人で覚えて教える立場になった時、責任感を感じて取り組んだので良かった」などの記述があった。さらに、例えば、「みんなで合わせてやるのはとても難しいし、大変やと思ったけど教えあってみんなで踊ることはとても楽しいと思いました」という記述のように、「楽しい」や「良い」、「簡単」、「分かる」という肯定的な反応も多くみられ、体育授業にジグソー法を活用することの意義を、受講生なりに実感していた様子であった。

他方、先の回答にも記述されていた「難しい」という語も8回出現していた。「難しい」が用いられた文脈を確認すると、「この方法は教える側も教えられる側の人でも責任や理解がないと難しいことがわかった」などの回答があり、ジグソー法を単に授業に取り入れれば良いわけではないということについても実感できたようであった。

表3 ジグソー法での授業の感想における上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	62	使う	7
教える	32	チーム	6
ジグソー	31	効率	6
ダンス	29	参加	6
授業	29	出来る	6
覚える	25	責任	6
楽しい	22	簡単	5
良い	14	分かる	5
感じる	12	コミュニケーション	4
自分	12	先生	4
方法	12	全員	4
グループ	10	体育	4
人	10	大切	4
今回	9	伝える	4
今日	9	踊る	4
子	8		
難しい	8		

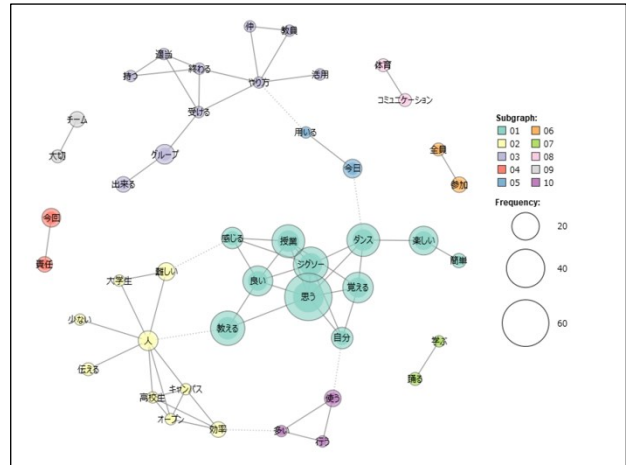


図5 ジグソー法での授業の感想における語の共起ネットワーク

次に、作成した共起ネットワークから出現した語と語の結びつきを探った。図5にその図を示す。「ジグソー—覚える—良い—教える」という語の間に結びつきがあり、また、それらに結びつく語として「ダンス—楽しい」を確認できる。このことから、学生は本実践において、ジグソー法を使ってお互いに教えたり、それを覚えたりする活動への楽しさを実感していたことが読み取れる。ジグソー法が、単なるグループ活動やそれに伴う楽しさを享受するものではなく、学習内容の習得がグループでの活動を媒介しているということ、学生は体験的に感じたのではないかと考えられる。

【実践2：マイクロティーチングを用いた授業における学生の学び】

(1) 本実践の目的及び方法

【実践2】の目的は、マイクロティーチングを用いた授業での生徒役および教師役の経験から、学生がどのようなことを感じたのか、また、マイクロティーチングを用いた授業全体をどのように受け止めたのかを明らかにすることである。対象となった実践後に、マイクロティーチングで教師役と生徒役を経験した感想と、授業の全般的な感想についてのリアクションペーパーの提出を求めた。それぞれの回答をKH Coderにて分析した。

(2) マイクロティーチングとは

教職課程科目では、学生の実践的な力量を形成するために模擬授業を用いることがある。模擬授業とは「教師養成課程にある学生や研修中の教師が、授業の組み立て方や指導法などを体験的に学んだり検討したりするために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」(木内, 2004, p.506)である。学生が教えるという立場を体感できる点で非常に有意義な方法である一方、人数が多い場合、全員に教師役を経験させるのは非常に難しい。

そこで、「授業範囲を短縮し、教授行為の要因や教授技術に含まれる特定の要素的スキルに焦点を当て、児童・生徒役が数名のクラスで授業場面を人為的に設定し、5~20分の短い時間で授業を行い、・・・(中略) ...実践的訓練」(山崎, 2004, p.507)であるマイクロティーチングを取り上げた。というのも、例えば、松本(2015)の先行研究では、教職課程科目の受講生が実際に指導を経験できる活動が効果的だと受け取り、特にマイクロティーチングについては、短時間の実施でも、授業の計画や生徒の反応、ポイントを絞った指導の重要性、生徒に興味関心をひくための工夫等を学ぶことができ、授業実施力を試す良い機会になるとともに、実施によって課題が明確になったと肯定的に評価していることが明らかになったことが述べられており、短時間かつ、単発の経験であっても、受講生にとって意義のある学びになることが期待されたためである。

(3) 本実践の概要

本実践は2023年1月23日に実施し、出席した学生は54名であった。前週に4人グループを提示し、メンバ

一で相談しながら参考にする指導案をインターネットで検索させた。短時間での実施であったこと、また、「指導案の作成」ではなく「指導する」ことに重きを置くことを目指したため、オンラインで公開されている「体づくり運動」の指導案から任意の1時間を選択させ、その指導案に沿って授業を進めるように指示した。中学校及び高等学校の授業時間は、概ね1コマ50分で構成されているため、各グループで担当する部分を決定し、グループの成員全員で1コマの授業を流すこととした。各グループは、例えば、導入の10分を1名が担当し、展開の前後半15分ずつを2名で担当し、まとめの10分を1名が担当するなどのように、区切りのよい部分で分担を決めていた。

(4) マイクロティーチングを用いた授業についての学生の意見の分析結果及び考察

①教師役を経験してみた意見や感想

マイクロティーチングでの教師役の経験から何を感じたかについて、学生の意見を収集した。頻出語のうち4回以上出現した語は32語であった。上位を表4に示す。上位の頻出語が用いられた文脈を確認すると、「100回褒めることは、難しく同じことしか言えていなかったため、その生徒の特徴に合った褒め方を適切に出来るようになる必要があると思った」、「道具の準備や片付けをどのように行うのかを明確にできておらず、活動が滞ってしまう場面があった」などの回答があった。教師の立場に立つことの楽しさよりも、難しさや必要とされることについて、実体験を通して理解したようであった。

表4 教師役を経験しての感想における上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	31	行う	6
難しい	29	指導	6
授業	26	出来る	6
生徒	24	長い	6
感じる	19	内容	6
準備	13	ボール	5
時間	12	今回	4
伝える	12	事前	4
考える	11	実際	4
教える	9	人	4
言う	9	大変	4
自分	9	展開	4
大切	9	反省	4
褒める	8	目標	4
教師	7	遊び	4
先生	7		
必要	7		

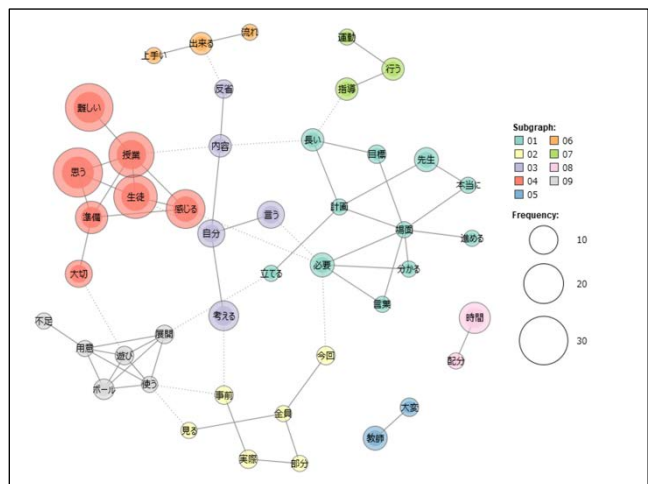


図6 教師役を経験した感想における語の共起ネットワーク

次に共起ネットワークによって、教師役を経験した感想で出現した語と語の結びつきを確認した。図を図6に示す。「難しいー授業ー生徒ー準備ー大切」という語の間に結びつきがあることから、教師として授業を展開することが容易ではないこと、そして、そのような授業を行うにあたっては、生徒のことを考えた準備が必要であることを学生が理解していたことがわかる。さらに、「計画ー場面ー必要ー進める」という語の間の結びつきから、計画的な場面転換による授業の進行が必要であることが、学生に理解されたといえよう。

②生徒役を経験してみた意見や感想

マイクロティーチングで生徒役を経験してどのように感じたかについて、学生の意見を収集した。頻出語のうち4回以上出現した語は25語であった。上位を表5に示す。頻出語が使われた文脈を確認すると、「先生がしっかりと指示を出してくれないと、生徒は何をしてもわからず、楽しくない授業になってしまう」、「教師が明確であれば自然と楽しい雰囲気の中で授業を受けれることがわかった」、「先生の指示が遅いと時間も経ってしまうし自発的に動くことも必要だと感じた」などの回答があった。先生の言動が授業を作るうえで重要な点になることを、生徒側の立場から実感していたと考えられる。



表5 生徒役を経験してみたの感想における上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
先生	42	言う	7
生徒	30	時間	6
授業	22	自分	6
思う	21	受ける	6
指示	13	良い	6
感じる	11	考える	5
動く	11	行動	5
人	10	出来る	5
分かる	10	今	4
聞く	10	多い	4
教師	9	大切	4
理解	9	必要	4
楽しい	8		

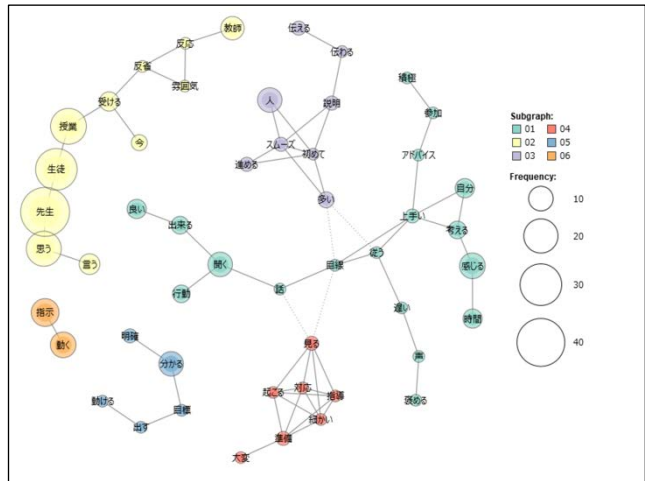


図7 生徒役を経験した感想における語の共起ネットワーク

次に、生徒役を経験した感想の語から共起ネットワークを作成し、出現した語と語の結びつきを確認した。その図を図7に示す。「伝える-伝わる-説明-スムーズ」という語の間の結びつきが確認でき、生徒の立場からみると、説明が明確に伝えられることによるスムーズな進行が体育授業において重要であることを学生が理解していたと読み取ることができる。また、「生徒-先生」の結びつきもあり、生徒側にとっても、先生という立場が授業の成否や雰囲気等に重要なポジションであると受け止めたのではと推察される。

③マイクロティーチングを用いた授業全体への意見や感想

マイクロティーチングでの授業を通した全般的な感想を収集した。頻出語のうち4回以上出現した語は32語であった。上位を表6に示す。「大変」や「難しい」、「計画」や「準備」という語が多く用いられていたことがわかる。頻出語が使われた文脈を確認すると、「事前に内容をちゃんと考えておけば時間内に終わるし余らないと思いました」や「50分間で導入、展開、まとめの一連の動きをするときの時間配分や授業内容をいろいろなことをやることの難しさが分かった」などの回答があった。1回のマイクロティーチングの実施では、指導のコツやポイントが学生に理解されるというよりも、その難しさや準備段階の重要性が理解されたと考えられる。

表6 マイクロティーチングでの授業の感想における上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
授業	40	楽しい	7
思う	37	教師	7
生徒	17	今回	7
先生	17	実際	7
感じる	15	大切	7
考える	15	分かる	7
出来る	14	事前	5
大変	11	進める	5
難しい	11	理解	5
指導	10	違う	4
時間	10	運動	4
行う	9	周り	4
自分	9	全体	4
教える	8	大事	4
計画	8	立てる	4
準備	8		
内容	8		

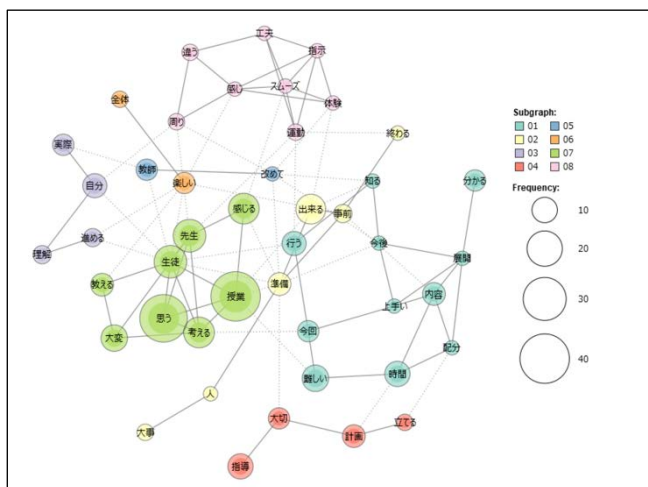


図8 マイクロティーチングでの授業の感想における語の共起ネットワーク

次に、共起ネットワークを作成し、マイクロティーチングでの授業に関する意見や感想に出現した語と語の結びつきを確認した。図8にそれを示す。「授業ー考えるー大変ー教える」という語の間に結びつきがあったことから、教師の立場で授業を展開すること・考えることの楽しい側面よりも、大変さが、学生にとっては本授業で印象的なこととして理解されたことがわかる。また、「スムーズー工夫ー指示ー体験」や「難しいー時間ー配分ー内容ー展開」という語の間の結びつきもみられたことから、事前の準備なしには有意義な授業にはなりにくいということを、実体験を伴って学生が理解したと考えられる。

#### IV. 本研究のまとめ

本研究では、「保健体育科教育法B」において、学生の実践力を高めることを目指した2つの実体験を伴う学びによって学生が何を理解したのか、何を学んだのかを明らかにすることを試みた。

【実践1】では、ジグソー法を適用したダンス授業を行ったところ、学生はジグソー法のメリットとデメリットの双方を体験的に学び、さらに、ジグソー法の特徴である他者との教え合う行為が、良い点でもあり、逆に難しい点にもなりえることを理解していた。実際、東海林(2018)は、実技を扱う体育授業では特に、難易度の低い種目を対象にした授業に適用することでジグソー法を用いた授業が円滑に進むことを考察している。本実践でも、ジグソー法を適用する際には比較的簡単な題材を学習内容とすることが望ましいことを学生は理解したと考えられる。

【実践2】では、マイクロティーチングを取り入れた実践を行い、学生が教師役及び生徒役を経験できる機会を提供した。学生が教師役となったのは非常に短い時間ではあったものの、教師として授業を展開していくことの難しさを感じ、また、円滑な体育授業の実施には事前の準備や計画が不可欠であることを、教師役及び生徒役を経験することで理解していた。松本(2015)について先述したように、先行研究では短時間でも効果が期待できることが示唆されていたが、本実践でもそのような成果が得られたといえる。

以上のことから、学生に実体験を伴う学びを提供することによって、学生は、現実と結びつけたうえで、複数の視点からその学習内容を理解することができることが示唆されたといえる。

最後に本研究の課題及び今後の展望を述べておきたい。まず、課題として、テキストマイニングの分析が十分であったとは言えないことが挙げられる。より詳細に、様々な分析の手法を用いて、多様な面から学生の学びを分析する必要がある。次に、質問の妥当性及び収集するデータを見直すことが挙げられる。今回の実践は、初めての試みとして実施したこと、また、日常の実践の中で、簡便に学生の学びを可視化するための可能性を模索するため、特別なアンケート等によるデータの収集及び分析を行わなかった。しかしながら、学生のオンラインのリアクションペーパーはデータとして活用できることが示唆されたため、今後は日常的にそのデータを活用していくとともに、研究にあたっての特別なデータの収集も視野に入れておく必要があるといえよう。次年度以降もさらに教育実践を向上させ、データの蓄積も進めていきたい。

#### 【参考・引用文献】

- 1) Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. and Snapp, M. (1978) *The Jigsaw Classroom*.
- 2) 中央教育審議会 (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf). (2023.3.23 参照)
- 3) 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシヤ出版.
- 4) 木内剛 (2004) 模擬授業. 現代教育方法事典. 日本教育方法学会編, 図書文化社. p.506
- 5) 松本奈緒 (2015) 複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討ーマイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通してー. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 70 : 33-43.
- 6) Metzler, M.W. (2011) *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed). Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- 7) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf). (2023.3.23 参照)
- 8) 藤井幹夫 (2017) 教員養成課程におけるアクティブラーニング型授業がもたらす学習効果ー教職に関する科目「教育制度論」における協同的で探究的な学習の結果からー. ライフデザイン学研究 13:189-213.
- 9) 東海林沙貴・友添秀則・吉永武史 (2018) 小学校中学年の体育授業におけるジグソーJPE の成果に関する研究: 学習者同士の関わり合いを促すためのプレルボールを基にした易しいゲームの授業実践を通して. スポーツ教育学研究 38 (1) : 1-20.
- 10) 山崎準二 (2004) マイクロティーチング. 現代教育方法事典. 日本教育方法学会編, 図書文化社. p.507

# 幼児・小学生を対象とした 短期間での短距離走指導の効果

## Effects of short-term instructions on sprinting for preschool and elementary school children

平井 博史<sup>1)</sup>・中谷 優生乃<sup>2)</sup>

Hiroshi Hirai and Yukino Nakatani

抄録：様々なスポーツの基礎となる疾走動作の質を高めることの意義は大きいといえる。幼稚園や小学校とは異なり、疾走技術を学ぶ目的で実施されるかけっこ教室は、疾走能力の向上を目指す機会として大変重要なものであると考えられる。本研究では、かけっこ教室のような短期間での指導において、どのような指導が有効なのかを明らかにすることを目的とした。結果、幼児に対する指導は単純な動きを中心として基本的なフォームの習得を目指すこと、小学生に対しても、複雑で細かい動きは求めず、正しい手本とイメージを与えることによって理想的な動きに近づくということが分かった。また、どの年代に対しても、使用する道具やその設置間隔によって引き出される動きが変わることを意識し、体格に合わせて適切に判断をすることが求められることも明らかとなった。  
キーワード：短距離走、疾走動作、指導方法、コーディネーショントレーニング

### 1. 緒言

人間の基本運動の1つである走運動は、2歳前後でほとんどの子どもが可能になり、6、7歳頃までに基本的な走運動形態が獲得されるといわれている。その後、疾走能力は発育に伴う機能の変化や運動の経験などに影響されながら高まっていく(加藤ら, 2009; 斎藤ら, 1995; 宮崎ら, 2010; 宮丸, 2002)。疾走速度は、ピッチ(1秒間に足が接地する回数)とストライド(片足の接地から逆足の接地までの歩幅)の2つの要因から成り立っており、 $\text{疾走速度 (m/秒)} = \text{ピッチ (歩/秒)} \times \text{ストライド (m)}$ で表される。つまり、脚の回転を速く、かつ歩幅を大きくすることで疾走速度が高まるということになる。ピッチやストライドは身長や下肢長に影響されることも知られているが、斎藤ら(1995)は、2歳児から成人までを対象に、疾走能力の変化を横断的に調べた研究で、疾走能力の加齢に伴う発達は、形態的発達(下肢長の増加による歩幅の増加)と機能的な発達(増加した身体質量に対してより大きな歩幅を確保する、下肢長が増大しても同じ歩数を維持する)の両要素によるものだと述べている。また金ら(1987)は、幼児・児童の運動成就能力の加齢に伴う量的変化と、運動の動作様式の質的变化の関連を調査した研究で、走運動の成就の量的側面(タイムの減少)は質的側面(合目的な動作の習得)によって44.9%説明できると考えられ、与えられた運動パターンを安定した形で成就する力が重要であるとしている。以上のことから、幼児期や児童期において、様々なスポーツの基礎となる疾走動作の質を高めることの意義は大きいといえる。

幼児が走運動を行う機会の1つとして、幼稚園やこども園での体育指導が挙げられる。運動会の練習の一環として行われる場合が多いが、合目的な動作の習得を目指すというよりは、ゴールラインまでまっすぐ全力で走ることや腕を振ることなど、ごく簡単な指導のみが行われる。また児童についても、学校の体育の授業ではタイムの遅速が興味関心の的になっていて疾走動作の指導には注意が向けられていないと指摘されている(加藤ら, 2000)。つまり、子どもたちが多くの時間を過ごす教育の現場では、走運動の質を意図的に高めることは難しいという現状がある。幼児・児童が疾走技術を学ぶ機会としてもう一つ、かけっこ教室が挙げられる。先述の教育機関と比較して、疾走技術を学ぶ目的で実施されることから、技術的な指導を行い、疾走能力の向上を目指す機会としては大変重要なものであると考えられる。

株式会社ハドル・スポーツクラブでは、2020年7月から、幼稚園や学校の長期休みに入る期間を利用して、短期的な運動指導を提供している。そこで本研究は、その中の1つである、2021年3月から開講されているかけっこ教室での指導内容や指導映像、参加者へのアンケート結果などから、短期間の指導が幼児及び児童の疾走動作に及ぼす影響について検証し、今後の指導方法を考察することを目的とした。

<sup>1)</sup> 教育学部子ども教育学科 <sup>2)</sup> 株式会社ハドル・スポーツクラブ

## II. 検証方法

### 1. 対象及び期日

2020年度(3月)、2021年度(7~8月・12~1月・3月)及び2022年度(7~8月・12~1月)の計6期に渡り、かけっこの指導を実施しており、このうち、2021年度の春期(3月)及び2022年度の冬期(12~1月)に実施された指導の内容を検証の対象とした。いずれの時期も愛知県及び岐阜県の2~4会場で行った。参加者はハドル・スポーツクラブによって募集され、学年により年中・年長クラス、年長・小学1~6年生クラス、小学1~6年生クラスの3クラスに分け、1~10名が参加する中で指導が行われた。また、指導の実施者は陸上競技の選手歴6年で陸上競技の指導経験は無い女性講師及び選手経験・指導経験のいずれも無い講師の2名であった。

### 2. 指導内容の検討

いずれのクラスの指導も、筋力や持久力を向上させることを目的としたエネルギー系に視点を置いたトレーニングではなく、コーディネーショントレーニングの理論に基づいた指導を行っている。

コーディネーショントレーニングとは、幼児期から児童期に著しく発達する神経系に視点を置いたトレーニング方法で、7つに分類されたコーディネーション能力(表1)を向上させることによって、動きやすい身体をつくること、自分の身体を思い通りに動かせるようになることを目的とするものである。

表1 7つのコーディネーション能力

リズム能力	イメージ通りに身体を動かすことを可能にする能力 真似をする、またはリズムに合わせて身体を動かす能力
連結能力	身体の様々な部分を同時に思い通りに動かすことができる能力 または2つ以上のことを同時に行う能力
変換能力	状況に応じて身体の動きを切り換えることを可能にする能力
反応能力	合図に正確に素早く対処できる能力
分化能力	道具や用具を適切な力で正確に操作できる能力
バランス能力	身体の体勢が崩れても動作を続けることを可能にする能力
定位能力	自分と相手や物との位置関係や距離感覚を正確につかむことを可能にする能力

この考え方を基軸とし、幼児及び児童に指導すべき内容を検討した。幼児期の疾走能力と疾走動作の質について報告をしている研究として、宮丸(2002)、鈴木ら(2022)が挙げられる。宮丸は、幼児期の疾走動作の変容の特徴として、3つの視点から述べている。1つ目は、疾走動作を側方からみた特徴で、脚の動作が屈曲・伸展の少ない「前後方向へのスウィング型」から、屈曲・伸展の大きい「回転振動型」へ変容することによる歩幅の増大が、疾走速度の増大につながるとしている。2つ目は、背面からみた特徴で、長体軸回りの腕や脚の回転動作が目立つ走り方から、まっすぐ安定した走り方になるとしている。3つ目は、身体重心の軌跡からみた特徴で、年齢とともに上下動が少ない効率的な疾走動作に変容すると述べている。また、鈴木らは、未熟な段階の動作の特徴である過度な肘の曲げ伸ばし動作が残存した場合、疾走速度の向上を阻害する要因の一つになり得るとしており、下肢動作の大きさについても、疾走速度に影響を与える重要な動作である身体の真下方向へ脚を振り戻す動作や、膝がより屈曲して引きつけられている動作の習熟度が、疾走能力の差に影響を与え得ると述べている。さらに、中野ら(2021)は、幼児に対する短距離走指導の内容について検討した研究で、指導後にタイムが向上した群は、肘関節角度及び肩関節角度を小さくしたコンパクトな腕振り動作になり、それによって高いピッチを獲得することでタイムが向上していたことから、脚に比べて自由度が高い腕振り動作に着目した指導は、幼児にとって適切な運動課題になる可能性が考えられるとしている。これらの知見から、幼児に対する指導の狙いとして、正しい腕振り動作の習得によるピッチの向上、スウィング脚の膝をより屈曲して引きつけ、適切にストライドを増大させることの2点に設定した。

次に、児童に対する短距離走指導については、多くの研究でスタートダッシュの指導の有効性が示されている(陳ら, 2013; 中野ら, 2021; 信岡ら, 2020; 橋本ら, 1991)。また、信岡ら(2015)は児童の走パフォーマンス向上を促す方法を検討した研究で、ストライドが大きい児童は、ピッチ指数が高い児童の走り方の特徴である接地時点において遊脚の大腿部分がより前方に位置し、支持脚の下腿部分がより前傾したフォームである傾向が認められたことから、遊脚動作に着目した走り方の指導が、ピッチとストライドを同時に改善する方法として有効である可能性を示している。以上のことから、児童に対する指導の狙いは、正しいスタート姿勢と適切なスタートダッシュの習得、遊脚動作の指導によるピッチ・ストライドの改善の2点とした。これらの点を踏まえ、数々の報告(加藤ら, 2000; 鈴木ら, 2016a, 2019; 陳ら, 2013; 中野ら, 2021)を参考にしながら、各クラス

の指導内容を決定した。(表2~4及び図1~4)

表2 年中・年長クラスの指導内容

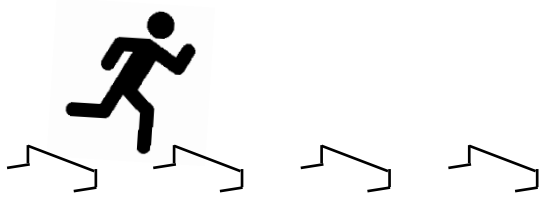
2021年度春期	2022年度冬期
1. ・体操 ・コーンタッチ	・体操 ・リアクションダッシュ
2. ・ラダー ① 2ステップ(膝タッチ) ② 1ステップ(膝タッチ) ③ 1ステップ(ノーマル:腕振り声掛け)	・フープラダー ① 2ステップ ② 1ステップ ・腿上げマーク走
3. ・スタート練習 ① 姿勢の確認、実践 ② スタート〜ギャロップ(1台)	・スタート練習 ① 姿勢の確認 ② 実践
4. ・スタート→ハードル(15cm) ① 1ステップ(間隔広く:3台) ② 1ステップ(間隔広く:5台)	・スタート→ハードル(7.5cm) ① 等間隔 ② 徐々に伸ばす
5. ・折り返しリレー	・競走

表3 年長・小学1~6年生クラスの指導内容

2021年度春期	2022年度冬期
1. ・体操 ・リアクションタグ	・体操 ・リアクションダッシュ
2. ・フープラダー ① 2ステップ ② 1ステップ	・ラダー ① 2ステップ(腕振り無/有) ② 1ステップ(正しい腕振り, 腿上げ)
3. ・ハードル(15cm) ① ギャロップ走(1台+コーン) ② 1歩ランニング ③ 2歩ランニング	・ハードル(15cm) ① ギャロップ走(1台+コーン) ② 1歩ランニング ③ 2歩ランニング
4. ・スタート練習 ① 足決め ② マーク走	・スタート練習 ① 足決め、姿勢の確認 ② 実践
5. ・折り返しリレー	・競走

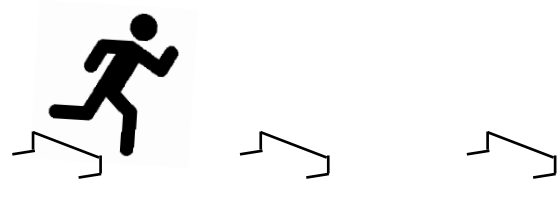
表4 小学1~6年生クラスの指導内容

2021年度春期	2022年度冬期
1. ・体操 ・リアクションタグ ・リアクションダッシュ	・体操 ・リアクションダッシュ
2. ・ラダードリル ① 2ステップ腿上げ(両手拳上) ② グージャンプ(膝伸展・つま先を上げる) ③ グージャンプ+膝タッチ ④ 1ステップ腿上げ	・スティックジャンプ(ラダー) ① 両足 ② 片足 (左右、2回切替、1回切替) ・腕振り練習 ① 2人組(その場) ② 両手拳上〜腕振り ③ 最初から腕振り
3. ・ハードル走 ① ギャロップ走 ② 1歩ランニング ③ 2歩ランニング	・ハードル走 ① 1歩ランニング ② 2歩ランニング
4. ・スタート練習 ① 足決め、姿勢の確認 ② マーク走	・スタート練習 ① 足決め、姿勢の確認 ② 実践
5. ・折り返しリレー	・競走



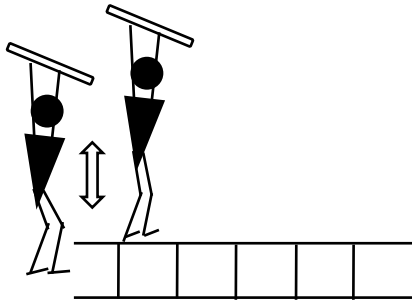
ハードル間を1歩ずつ跳ばないように走る

図1 1歩ランニング



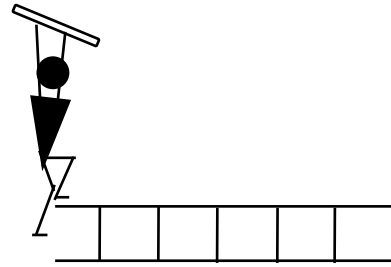
ハードル間を2歩ずつ跳ばないように走る

図2 2歩ランニング



ラダー上を弾みながら進む

図3 スティックジャンプ (両足)



片足2回又は1回ずつ弾みながら進む

図4 スティックジャンプ (片足)

### III. 結果と考察

#### 1. 指導内容について

##### 1-1. ウォーミングアップ部分 (表中1) について

この部分の目的としては身体を十分に温めることの他に、精神的にもリラックスさせることが挙げられる。2021年度の春期には、各クラス様々な種目を行っているが、2022年度の冬期は全クラスの内容をリアクションダッシュとしている。この部分は上記の目的に沿っていけば、比較的自由に種目の選択ができるので、人数や気候、会場の広さ等によって、適切な選択が必要になる。リアクションダッシュは、反応能力や変換能力を中心としたコーディネーション能力を高めることが期待される種目である。長座やうつ伏せなどの静止した状態や、腿上げなどの動いている状態から、笛の合図に素早く反応するよう指導している。指導の序盤ではあるが、子どもたちからは笑顔が見られ、徐々にリラックスする様子が伺えた。1日限りで行われる講座なので、場所、講師、他の参加者等、いずれも子どもたちにとっては慣れない環境で行われることになるが、子どもたちとの会話の途中で合図を鳴らしたり、フェイントをかけたりにしながら進行することで、心をほぐしていく効果があったと考えられる。

##### 1-2. ドリル部分 (表中2) について

ここではいずれのクラスも正しい腕振りや下肢動作の習得を目的とした種目を取り入れている。年中・年長クラスで2021年度春期に行ったラダーは、両手を腰の高さで構えそこに膝を当てながら進むというものだったが、慣れない動きで、この年齢には難易度が高いように感じた。そこで2022年度冬には、正しい腕振りの習得を目指したフープラダー、十分に腿を上げて素早く動かすことを目的とした腿上げマーク走を分けて指導したところ、上肢・下肢の両方の動作が大きく改善された。またこれらの指導では、理想のフォームとは対照的な動き(肘を伸ばしたまま前後に振る、脇を大きく開き横に振る、膝を曲げずに走る等)を体験させることで、何かおかしい、走りにくいという感覚を覚えさせ、良いフォームとはどのようなものかを考えさせながら行った。単純な動作で、かつ楽しく、考えながら行うことで、子どもに関心を持たせ、理解を深める指導になったのではないかと考える。年長・小学1~6年生クラスは、使用する道具や展開こそ異なるものの、年中・年長クラスと同様に子どもたちに疑問を持たせ考えさせる指導を行ったことで、積極的に取り組む姿が見られた。一方、小学1~6年生クラスの2021年度春期の指導では、体幹軸を意識し、接地時の地面反力を正しい方向に感じさせる目的でラダードリルを行ったが、目に見える動きの変化はほとんどなく、参加者自身もできている感覚を得にくい内容だったのではないかと感じた。要因の1つとして、膝を進展させたまま跳躍する、つま先を下げないように接

地するなどの慣れていない動作が多かったことが挙げられると考え、2022年度冬期では、よりシンプルな内容で、細かすぎる指導にならないよう心がけた。半強制的に良い姿勢をつくらせるために、腕を伸ばして体操棒を頭上で持たせ、両足や片足でジャンプをさせるドリルを行いながら、「膝を伸ばしたまま」や「つま先を下げないように」といった具体的な動作の指示ではなく、「空き缶をつぶすように」や「トントン」といった抽象的なイメージを子どもたちに与えた。手本として見せる動作は同じだが、後者の指示では、ぎこちない動作にならない程度にフォームが改善された。また、このクラスの指導の狙いの1つである遊脚動作の改善について、今回はスティックジャンプの第2段階である片足2回切換のタイミングでこの指導を行った。まず手本を見せて子どもたちに行わせると、遊脚の膝が接地のタイミングより遅れて引きだされており、素早い挟みこみ動作はみられなかった。鈴木ら (2016a, 2019) は鈴やボードなどの補助具を用いてこの挟みこみ動作の指導を行っているが、人数分の補助具を準備することが難しかったため見送った。今回は現状と理想の動作を見本として見せ、何が違うのかを視覚的に理解させたところ、子どもたちの動きが明らかに改善された。一度で身につくものではないものの、数回繰り返すと、子ども自身で意識しコントロールができるようになる様子が伺えた。このドリルの部分はいずれのクラスも、リズム能力を意識した内容となっている。「真似をすること」はコーディネーショントレーニングの基本である。講師がそれを十分に理解し、正しい手本を見せ真似をさせることによって、理想的な動きを引き出すことが可能になると考える。

### 1-3. 技術練習 (表中3及び4) について

ドリル後の流れは、年中・年長クラスと他2つのクラスで異なっている。年中・年長クラスにおいてスタート練習をこのタイミングで行うのは、スタート時の姿勢をより定着させたいからだ。幼児は特に、ほとんど直立のまま構えたり、右足を前に出しているのに右腕を前に構えたりと、改善の余地が大いにあることがほとんどだ。基本的な疾走動作を習得したうえで、できるだけ早いタイミングでスタート時の姿勢を指導し、その後全てのメニューを正しいスタート姿勢から行うことで、定着させることを目指した。

一方、年長・小学1〜6年生クラス及び小学1〜6年生クラスでは、ハードル走を行っている。これは、直前のドリルで習得した動作を、より推進方向へ移行させ、実際の疾走動作に繋げることを目的としている。2022年度冬期には、年長・小学1〜6年生クラスでまず15cmハードル1台で行うギャロップを実施している。小学1〜6年生クラスでこの時期に実施していないのは、目的の一つである挟みこみ動作の指導がスティックジャンプで補われているからである。一般的にギャロップは、ある程度の距離を取り連続して行われることが多い。実際に筆者らも過去の指導で、ハードルを何台か並べて実施したが、子どもにとってはギャロップの動き自体が難しく、本来の目的に沿った指導ができなかった。しかし1台のみとすると、やはり体が上方に移動してしまう。そこでマーカーコーンをハードルのすぐ前に設置し、膝を高く素早く上げさせたいと、より前に進む意識をさせた。このときに注意しなければならないのは、下腿を前方へ振り出さずに真下に振り戻す動作となっているかどうかである。この点は、マーカーコーンの位置や遊脚の膝の高さ、引き出すタイミングなどを慎重に見ながら、声掛けや正しい手本を見せることで個々に指導をしていった。続いて行っている1歩/2歩ランニングは、ギャロップの動きを実際の疾走動作に近づける、指導のまとめの1つとして位置付けている。鈴木ら (2016a) は、小学校高学年の児童に対する指導で、挟みこみ動作のタイミングに有意な変化が見られず、その要因として、マーク走時の設置間隔が相対的に大きかった可能性を示唆し、個々の児童のストライドに応じた間隔を詳細に検討する必要があると述べている。今回は、参加者一人一人のストライドを正確に把握することは難しく、ハードルを適切な間隔で設置できていたとは言えないが、1本走らせた後、間隔の微調整を行い、理想的な動きを引き出すことができるように努めた。直前のドリルで素早い挟みこみ動作の意識づけを行っている小学1〜6年生クラスでは、このランニングでもその動きが反映されていた。年長・小学1〜6年生クラスでは、十分とは言えないものの、指導前と比較すると改善している傾向が見られた。

年中・年長クラスでスタート姿勢の確認後に行うハードル種目では、2021年度春期と2022年度冬期で使用するハードルの高さを変えている。平素の指導でも使用している15cmハードルを50cm程度の間隔で数台並べ走らせると、股関節が内旋して、ハードルを避けるように走る子どもがほとんどだった。ハードルの間隔を広げたり、スピードを出さずに行わせたりしても大きな変化は見られず、この要因はハードルの高さにあると考えた。そこでおよそ半分の高さである7.5cmハードルを使用して同様の内容を行わせたところ、膝がまっすぐ上がり、不自然な動きは見られなくなった。障害物の高さが低くなったことで、十分に膝を上げさせるために声掛けなどの補助的な指導は必要になるが、幼児には7.5cmハードルの方が適切であると判断できた。

年長・小学1〜6年生クラス及び小学1〜6年生クラスで最後に行うスタート練習では、図5のように、姿勢、前後の脚の位置や膝の角度について、段階を追って教えた。姿勢の確認を終えたところで、実際に合図とともに走り出す練習に入る。ここでも段階を踏みながら、スタート直後に上体を起こすのではなく、徐々に視線を上げ

ながら起こしていくこと、ストライドを少しずつ広げていくこと等を指導した。その歩幅の目安として、2021年度春期には養生テープ等を用いてマークをし、そこに足を運ぶよう指示していたが、子どもたちは忠実にそれを守ろうとしてぎこちない動作になる傾向があったことや、体格によって適切なストライドが異なり、無理に広げたり狭くしたりすることを防ぐために、2022年度冬期には、マークはせずに声掛けによる指示のみとした。数回確認をしながら走らせると、スタートの姿勢から走り出しまで、理想的なフォームに近づいていることが確認できた。また、スタート姿勢の確認の段階で、2021年度春期には年中・年長クラスでも図5のような指導を行ったが、理解が追い付いていない様子が伺え、この年代には、この指導は相応しくないことが分かった。幼児に対しては、姿勢を低くし前足と反対側の腕を前に構えることを指示することのみで十分だと考えられるが、このとき、ただ腰部を屈曲させて「姿勢を低く」し、後ろ足を下げすぎる傾向にあるため、前足の屈曲角度や後ろ足の位置が適切かどうかは、その都度丁寧に見ながら個々に指導をする必要がある。また、上体を徐々に起こすことやストライドを少しずつ広げる指導についても、子どもたちの様子を見ながら指導をするべきか判断する必要があると考える。いずれのクラスでも、ある程度スタート時の正しい姿勢が定着した段階で、それまでに行った指導を振り返り、腕振りや脚の動作の確認も併せて行うが、フォームが改善されていてもスピードが落ちている場合が多いため、講師が手拍子によってリズムを提供するなどの補助的な指導が必要になる。これはリズム能力向上が期待できる方法でもあるが、この指導の有無で子どもの動きが大きく変わる様子が見られた。「スピードを落とさないように」といった言葉による指導に加えて、音による指標があることによって、より良い動きを引き出すことができたのではないかと考える。

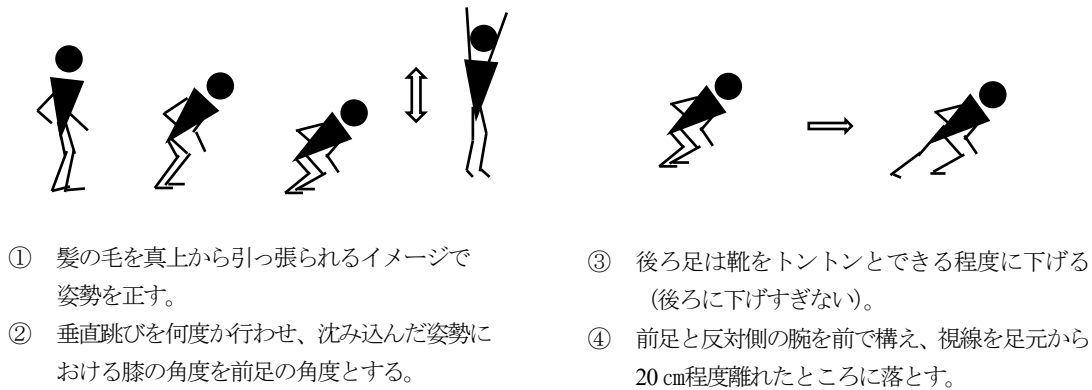


図5 スタート時の姿勢の指導

#### 1.4. 指導のまとめについて (表中5)

最後の種目には、どのクラスもリレーもしくは競走を行っている。どちらも指導のまとめとしての位置付けだが、リレーはゲーム感覚で楽しみながら行える利点がある一方、陸上競技で実施されるようなトラックリレーではなく、直線を折り返して行う形式であり、スピードが出しづらく、それまでに学習したことが必ずしも反映されるわけではないという点は留意しなければならない。しかし、コース上にラダーやハードルを設置したり、室内であればマットを敷き前転を行わせたりするなど、コーディネーショントレーニングの要素をより多く組み込むことは可能である。また、競走は、学習内容を振り返りながら、スタートから直線を複数本走るものだ。講師も一緒に走ったり、子どもの順番を変えたりしながら行うことで、単純な反復にならないよう心掛けて指導を行った。この部分は、楽しく行わせたいのか、学習内容を定着させたいのかといった狙いや、人数、指導環境などによって内容を選択する必要がある。

#### 2. アンケート

指導後、参加者及び保護者に対して、任意のアンケートを実施している。実際にアンケートに書かれた意見の一部を以下にまとめた (表5)。

アンケート結果からも、子どもの走り方が指導前後で変わっていることや、楽しく参加していただき、大変満足していただけていることが読み取れる。一方、1回の指導では身につくづらいため、定期的実施してほしいなどの意見もある。かけこ教室を実施したこれまでの計6回のうち、複数回参加している子どもたちは、回数を重ねるごとに動きが良くなっており、また、新しい内容を提供した際の習得スピードも速くなっている様子が



見られる。これはコーディネーショントレーニングに期待される効果と共通する点でもあり、筆者らが行う指導は、疾走動作の改善に効果があったと考えられる。1回の受講でも満足していただける内容ではあるが、繰り返し受講することで、より大きな効果が期待できるといえる。

表5 アンケートに寄せられた意見

参加クラス	意見
年中・年長 クラス	<p>教え方がすごく丁寧で分かりやすかった。子どもにクイズ形式で教えていたので子どもも楽しそうだった！</p> <p>飽きっぽい子供が進んで練習していて、内容もテンポも良い講座だったと思いました。</p> <p>講師の先生が子どもにわかるように教えてくれていたので、楽しく参加できました。運動会に向けて速く走りたいと言っていたので、アドバイスを参考に家でも教えたいと思います。</p>
年長・ 小学1～6年生 クラス	<p>息子は体を動かすのが好きなので、適度に難しさを混ぜた内容に喜んでいて、楽しそうに参加していました！！</p> <p>ハードルやラインを使って自然と正しい走り方になるように指導頂いたお陰で、身体が覚えたのか、レッスンの始めと終わりでは子どもの走り方が目に見えて変わっていた。素人の親が理屈で説明すれば本人は頭で理解するかもしれないが、身体が動かなくて上手くいかないのが大変良かったです。先生に適宜フォロー頂いたお陰で、最後まで楽しく受講できました。</p>
小学1～6年生 クラス	<p>細かく体の使い方を教えて頂きありがとうございました。子供も楽しかったそうです。沢山のポイントがあったので定期的な受講できたら上達しそうだと思いました。</p> <p>子どもが大変満足した様子で、その後も足を伸ばして跳んだりしています。ちょっとした工夫で大きく変わるということを知って、やる気が出てきたようです。「いろんな説があるが、今回はこういう考えに基づいてこういう点を伸ばす内容にした」という保護者への説明も、より納得感が高まるものでした。有意義な講座をありがとうございました。</p>

#### IV. 結論

以上から、幼児及び小学生に対する短期間での短距離走指導において、指導内容やその効果については以下のことが考えられる。

- ① 幼児・小学生ともに、疑問を持たせ、考えさせながら指導を進めることで、子どもの理解を深め、積極的に取り組ませる効果があると考えられる。
- ② 幼児に対しては、慣れている、かつ単純な動きを軸として、基本的なフォームの習得を目指すことが望ましい。
- ③ 小学生に対しては、身体の部位ごとの動きなどの細かい指導は行わず、リズム能力の向上を意識して、正確な手本を見せてイメージを持たせ真似をさせることで、より理想的な動きを引き出すことができる。
- ④ ウォーミングアップ及び指導のまとめの部分では、目的や人数、指導環境に応じて内容を判断するとよい。
- ⑤ 道具の選択、設置間隔などによって引き出される動きが大きく変わるため、体格によって適切な判断が必要となる。また、道具などを用いず、講師によるリズムの提供などの補助的な指導を行うことで、より良い動きになる場合があるため、子どもの様子を見ながら適切な指導方法の選択をする必要がある。

#### V. 今後の課題

疾走能力の高い者はストライドやピッチの維持能力が高いことが数々の研究で報告されている(有川ら, 2004, 2022 ; 加賀谷ら, 1981) が、筆者らがかけてこ教室を実施している会場は30m程度が最大の距離であり、基本的なフォームの改善ができて、タイムに大きく影響を与えると考えられる、スタートダッシュから加速後の中間疾走局面及びゴール付近の速度維持局面の指導ができていない。これらの指導も合わせて行うことができれば、さらに充実した指導内容になるのではないかと考える。また、子どもを対象とした疾走動作の研究では、高速度ビデオカメラを用いたり、ビデオカメラを複数台設置したりして、鈴木ら(2016b)が報告している評価基準を参考に、フォームの評価を正確に行っているものが多い(加藤ら, 2000 ; 鈴木ら, 2016a, 2019,

2022 ; 中野ら, 2021)。筆者らは、指導の記録用に1台設置しているのみで、映像による評価は十分にできていない。指導前後の正確な変化を知るためには、評価できる環境を整えることが今回の研究の課題であるといえるが、各教育機関の現場では、専門的な機器を揃えることは難しい。初めに述べた通り、様々なスポーツの基礎となる疾走動作の質を高めることの意義は大きく、子どもたちが多くの時間を過ごす教育の現場で広く実施されることが望ましい。特別な環境下ではなくても、また、指導者に陸上競技に関する専門的な知識がなくても、より多くの子どもたちに疾走動作を学ぶ機会が与えられるように指導方法を検討していく必要があると考える。今回の指導内容は、筆者らが平素より運営している教室の指導内容と比較すると、コーディネーショントレーニングの要素は格段に少ない。疾走技術を学びたいという参加者のニーズに応えながら、コーディネーショントレーニングとしての短距離走の指導方法を、今後も継続して検討していきたい。

#### 参考文献

- 1) 有川秀之, 幼児における疾走能力の分析, 埼玉大学紀要 教育学部, 69 (1), 1-12, 2020
- 2) 有川秀之, 太田涼, 中西健二, 駒崎弘匡, 上園竜之介, 男児児童における疾走能力の分析, 埼玉大学紀要 教育学部 教育科学, 53 (1), 79-88, 2004
- 3) 加賀谷熙彦, 出浦申二, 久保寺光明, スピード・ストライド関係からみた疾走能力の発達, 日本体育学会大会号 32 (0), 419, 1981
- 4) 加藤謙一, 関戸康雄, 岡崎秀充, 小学6年生の体育授業における疾走能力の練習効果, 体育学研究, 45, 530-542, 2000
- 5) 加藤謙一, 深川登志子, 大鈴貴洋, 宮丸凱史, 幼児期における歩行から走運動への発達過程に関する追跡的研究, 体育学研究, 54, 307-315, 2009
- 6) 金善應, 松浦義行, 幼児及び児童における基礎運動の量的変化と質的变化に関する研究—走, 跳, 投運動を中心に—, 体育学研究, 33 (1), 27-38, 1988
- 7) 齋藤昌久, 伊藤章, 2歳児から世界一流選手までの疾走能力の変化, 体育学研究 40, 104-111, 1995
- 8) 鈴木康介, 後藤悠太, 欠畑岳, 彼末一之, 小学5・6年生における走ることが苦手な児童に対する短距離走の指導効果の検討, 体育学研究, 64, 265-284, 2019
- 9) 鈴木康介, 後藤悠太, 欠畑岳, 中田大貴, 彼末一之, 幼児における疾走動作の観察的評価と疾走能力との関係, 体育学研究, 67 (0), 947-959, 2022
- 10) 鈴木康介, 友添秀則, 吉永武史, 梶将徳, 小学校高学年の体育授業における短距離走の学習指導プログラムの効果, スポーツ教育学研究, 36 (1), 1-16, 2016a
- 11) 鈴木康介, 友添秀則, 吉永武史, 梶将徳, 平山公紀, 疾走動作の観察的動作評価法に関する研究—小学5・6年生を分析対象とした評価基準の検討—, 体育科教育学研究, 32 (1), 1-20, 2016b
- 12) 陳洋明, 池田延行, 中山孝晃, 清田美紀, 小学校高学年の体育授業における短距離走指導に関する研究, 国土舘大学体育研究所報, 32, 29-37, 2013
- 13) 中野弘幸, 大松由季, 黒須雅弘, 鈴木英樹, 幼児を対象とした短距離走指導の影響—腕振り, ピッチ, ストライドに着目して—, 愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編, 70, 41-45, 2021
- 14) 信岡沙希重, 樋口貴俊, 後藤悠太, 中田大貴, 磯繁雄, 彼末一之, 児童の接地タイプによる疾走パフォーマンスの違い, スポーツ科学研究, 17, 28-43, 2020
- 15) 信岡沙希重, 樋口貴俊, 中田大貴, 小川哲也, 加藤孝基, 中川剣人, 土江寛裕, 磯繁雄, 彼末一之, 児童の疾走速度とピッチ・ストライド・接地時間・滞空時間の関係, 体育学研究, 60, 497-510, 2015
- 16) 橋本毅, 加藤謙一, 宮丸凱史, 小学生における短距離走の授業—スタートダッシュの練習効果—, 日本体育学会大会号, 42B (0), 885, 1991
- 17) 宮崎彰吾, 加藤達郎, 山田洋, 小河原慶太, 植村隆志, 幼児の走動作におけるピッチと歩幅の変化, バイオメカニズム学会誌, 34 (4), 312-316, 2010
- 18) 宮丸凱史, 疾走能力の発達: 走り始めから成人まで, 体育学研究, 47 (6), 67-614, 2002

# 外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究動向

## Research Trends of Supporting Children of Foreign Roots to Have Learning Opportunities

遠座 未菜<sup>1</sup>

Onza Mina

抄録：2022年に文部科学省から発表された調査結果から、日本に在住する義務教育段階の外国人の子どものうち9.9%は不就学の可能性があることが明らかになっている。そこで本研究は、外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究動向を整理し、実施されている就学支援の内容及び就学に関する重要事項をまとめた。その結果、就学支援の変化として、(1)就学支援対象の拡大、(2)就学支援対象の子ども理解の増進が明らかとなった。また、今後求められる研究及び教育実践の方向性として、(1)幼児期における日本語教育・指導の充実、(2)就学支援内容の更新、(3)教育を受ける権利の保障・獲得が示唆された。

キーワード：外国にルーツを持つ子ども、就学支援、就学保障

### I. 問題と目的

2022年10月に文部科学省によって発表された、「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果について」(文部科学省, 2022b)によると、2021年調査の結果、日本語指導が必要な児童生徒(「日本語で日常会話に十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」を指す)数は58,307人であり、前回調査の2018年の51,126人から14%増加している。国籍別では、日本国籍の児童生徒数が10,371人から3.1%増加し10,688人であるのに対し、外国籍の児童生徒数は40,755人から16.8%増加し、47,619人となった(図1)。この外国籍の児童生徒のうち、学校において「特別の配慮に基づく指導(当該児童生徒に対して「特別の教育課程」による日本語指導、並びに教科の補習等在籍学級や放課後を含む、学校で何らかの日本語指導等を行うこと)を受けている者の割合は、前回調査の32,418人(79.5%)より10,914人(11.5%)増加し、43,332人(91.0%)となっている。

また、在留外国人数は、2021年の2,760,636人から7.3%増加し、2022年6月末には2,961,969人となっている(出入国在留管理庁, 2022)(図2)。2020年から2021年は減少してはいるが、外国人全体の増加に伴い、外国人の子どもの人数も増加してことが予想できる。

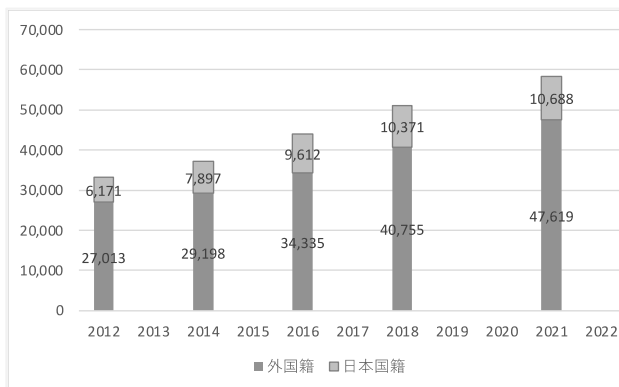


図1 日本語指導が必要な児童生徒数の推移

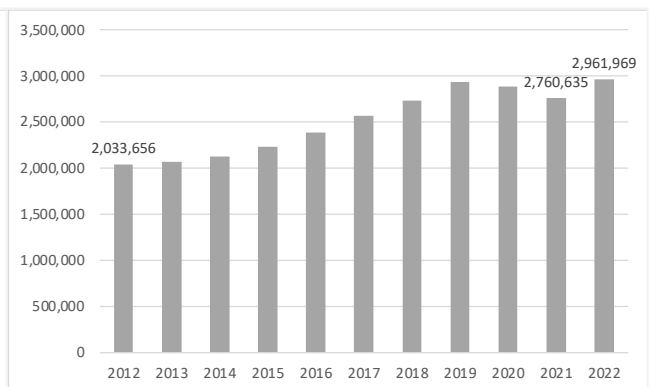


図2 在留外国人数の推移

また、2022年3月に発表された「外国人の子供の就学状況等調査結果について」(文部科学省, 2022a)では、あ

<sup>1</sup> 短期大学部幼児教育学科

くまで市町村教育委員会が把握している外国人の子どもの就学状況についての調査であり、実際の在籍状況とは異なる場合もあり得るとされた上で、不就学の可能性があると考えられる外国人の子どもの数は単純に合計すると10,046人であると報告されている。同調査において、外国人の子どもの人数は、小学生相当93,474人、中学生相当39,836人であり、合計人数133,310人である。このうち、120,070人は就学していることが確認できているとされているが、裏返せば残りの13,240人、義務教育段階の外国人の子どものうち9.9%は不就学の可能性があるということとなる。さらに、高校生の中退率は、前回の9.6%から5.5%に改善してはいるが、全高校生徒等の1.0%と比較すると依然として高いという状況にあることがわかっている（文部科学省, 2022b）。この調査における「外国人の子供」とは、日本国籍を有しない者のことであるため、外国にルーツを持つ子どものデータとは異なるが、それでも、不就学の可能性がある小中学生相当の子どもの多くいることがわかる。

全ての義務教育段階の子どもの教育にアクセスできるようにするためには、就学支援が非常に重要である。また、日本語指導が必要な児童生徒も非常に多いことから、学校教育での学習内容の理解に難しさを抱える児童生徒が多くいることも容易に想像がつく。高校生の中退率の高さからは、就学を続けるための支援も必要であることがわかる。

このような日本社会において、外国人を含む外国にルーツを持つ子どもの就学支援、就学継続支援は非常に重要である。そこで本稿は、外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究動向を整理し、実施されている就学支援の内容及び就学に関する重要事項をまとめた上で、支援の変化及び今後求められる研究及び教育実践の方向性を探ることを目的とする。

なお、本稿では国籍を外国籍に限定せず、外国にルーツを持つ子どもを対象とする。表記は先行研究に則ることとし、外国籍、外国人等と限定されていない場合には、外国にルーツを子どもとする。また、先行研究において子供と記載されているものについては原文に従って記載した。

## II. 方法

### 1. 対象論文の選定

外国にルーツを持つ子どもの就学支援に言及している先行研究を対象とするために論文を選定した基準は、以下のとおりである。まず、国立情報学研究所NIIの学術情報ナビデータCiNii Researchを用い、キーワードとして「就学」「支援」「外国」を指定して検索を行ったところ、77件が該当した（最終検索日：2023年1月15日）。その後、本稿の目的に沿って、学会、大学が発行している学術論文を選定し、重複しているもの、学会発表の要旨、情報雑誌、調査研究および自治体の報告書は除外した。その後、日本に在住している外国にルーツを持つ子どもへの就学支援に関する論文を選定するために、日本籍・外国籍問わず日本国外に在住している子どもに関するもの、外国人留学生に関するもの、外国語学習に関するもの、就学前段階における就学以外の支援に関するものを除外した。その結果最終的に22本の論文を分析対象とした。

### 2. 対象論文の分類

対象とした論文を以下の通り分類した。(1) 就学支援の実践を検討する研究、(2) 就学に関連する実態調査をする研究、(3) 外国にルーツを持つ子どもに関する問題・課題の一つとしての就学が扱われている研究、(4) 外国にルーツを持つ子どもの就学に関わる制度及びその解釈の問題を指摘する研究、(5) その他、である。

## III. 結果

### 1. 対象論文

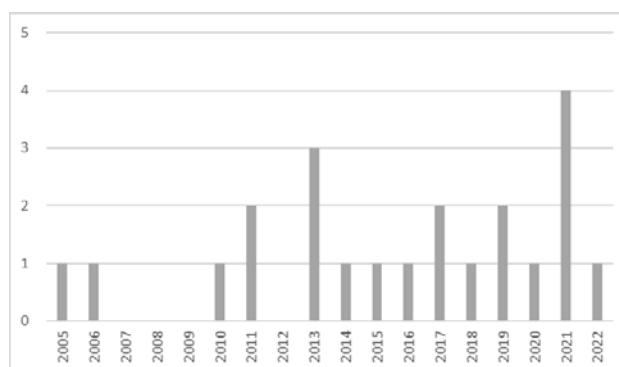


図3 年別発刊本数

対象となる論文は、2000年代は栃原・山根(2005)、熊崎(2006)の2本にとどまっているが、2012年は掲載がなかったものの、2011年以降は、毎年1本以上該当する論文が掲載されるようになってきている(図3)。

### (1) 就学支援の実践を検討する研究

表1は、就学支援の実践を検討している研究3本について、その対象や特徴等をまとめたものである。①支援対象となる子ども、就学前年齢の「幼児」、義務教育段階の「児童生徒」であった。②支援対象となる子どもの特徴には、就学支援を受ける子どもの年齢以外の属性について記述した。③「就学支援の目的」として、就学をするための支援を「就学」、就学を続けるための支援を「就学継続」、次の教育段階へ進学するための支援を「進学」、不就学を防止するための支援を「不就学防止」、支援内容について記載がないものは「不明」として記述した。④「支援者」には実施者を記述した。⑤「就学支援の内容」では、その事業等で実施された支援内容を記述した。

これらの研究における就学支援の内容は、日本語に関する指導が中心となっていた。また、学齢期においては、学校外で支援が行われているが、幼児については通っている幼稚園内で支援が実施されていた。支援内容の振り返りと今後の展開に関して、今後のより良い就学支援のために、就学支援をする中で保護者の異文化での子育ての悩みに寄り添うこと(相磯・王, 2016)や、支援者同士が定期的に情報交換し、連携していくネットワーキングを形成すること(若林, 2013)などが挙げられている。なお、この3本以外にも就学支援の実践を扱っている論文はいくつかあるが、支援そのものの検討ではないため、この分類には含めていない。

表1 就学支援の実践を検討する研究の一覧

	①対象	②特徴	③目的	④支援者	⑤内容
佐藤・菅谷(2010)	児童生徒	日本語を母語としない子ども	就学継続 (夏休みの宿題サポート)	柏崎市日本語教室	日本語サポート
若林(2013)	児童生徒	定住外国人とその子ども 学校に通っていない子ども	就学 公教育への編入	虹の架け橋教室	日本語指導 学習指導 通訳
相磯・王(2016)	幼児	幼稚園に通う外国人幼児	就学	通訳 (大学4年生)	保育時間における 通訳

### (2) 就学に関連する実態調査をする研究

就学に関連する実態調査として、後述の通り国の調査の対象となっておらず把握されていない就学実態を調査した研究がある。小島(2017)は、就学実態調査を合計3回実施した結果、外国人の子どもの就学形態は多様であること、外国人学校に通う子どもの比率は約3割を占めること、不就学(学齢期であるにも関わらず、途中退学も含み広く就学していない状況及び年間30日以上欠席している子ども)は限られた国籍の課題ではないことなどを明らかにしている。川村(2013)は、教育権という視点から、東京都の不登校の事例や、新宿区における日本語サポートの取り組み、難民の受け入れなどの実態調査を通して、誰もが基礎教育を受けられる社会の構築について議論している。

他には、就学に向けた幼児期の保護者への支援に関する研究(林, 2017)や、子育て支援相談の通訳に着目した研究(金田, 2018)、高校入学者選抜に着目した研究(小島, 2017)、特別支援教育が必要なブラジル人・ペルー人の実態に関する研究(白垣・梅下, 2021)等がある。就学支援を必要とする子どもや不就学となっている子どもの現状だけでなく、大学生を対象とし、学齢期当時を振り返る調査(竹内, 2022)もされるようになっている。

就学支援を受ける子どもが外国にルーツを持つということだけではなく、その子どもを取り巻く環境や子どもの背景等についても研究されており、就学支援を必要としている子どもの実態がより多面的に捉えられるようになってきていることがわかる。

### (3) 外国にルーツを持つ子どもに関する問題・課題の一つとしての就学が扱われている研究

外国にルーツを持つ子どもに関する問題・課題は、これまでの研究において多岐に渡り指摘されており、①教育、②言語、③生活、④障害等がある。

①教育に関する問題・課題として、就学をすること、就学を継続すること、どちらも研究の対象とされている。就学者数の把握、就学・不就学、進学、不登校が取り上げられることが多く、外国にルーツを持つ子どもの数などの数値だけではわからない現状が明らかになっている。また、対象とされる子どもは幼児から大学生まで幅広い。

②言語に関しては、日本語習得だけではなく、母語の習得についても課題とされている。③生活に関連する課題と

して、日本の生活習慣だけでなくご近所トラブルなどについても挙げられている。④障害に関する問題・課題としては、特別支援学校・学級での外国にルーツを持つ子どもの在籍数の多さが指摘されている。障害がある子どもの支援とともに、障害かどうかの診断についても問題とされている。

#### (4)外国にルーツを持つ子どもの就学に関わる制度及びその解釈の問題を指摘する研究

小島(2021)は、外国籍の子どもは就学義務の対象外であるという国の解釈によって、自治体で外国籍の子どもの教育に携わる業務が、「職務」と位置付けられていない実態があること、教育委員会の事務組織に関する規定における「外国籍の子どもの教育」に関する分掌規定を、全体の92.3%が「明示していない」こと、地方公共団体の規則等における外国籍の子どもに係る就学案内や就学に関する手続等に係る規定の状況についても、全体の96.3%が「規定していない」ことがわかり、「ほとんどの自治体では外国籍の子どもの教育に関わる業務は『担当者任せ/したい』になっている、といっても過言ではない」としている。教育を受ける権利が保障されているとは言えない中で、外国にルーツを持つ子どもの就学支援・手続き等が自治体に委ねられる実態が明らかになっている。

熊崎・天野(2006)は、調査をもとに長野県の外国籍児童生徒の教育問題を示した上で、今後の課題として教育現場では、相互の異文化理解、教育方針についての意思確認、サポート体制の充実が求められること、県施策においては、高校入試の特別措置や、受け入れ高校の体制づくりの必要性などを挙げている。

また、朝鮮学校に焦点を当てている研究もある。金(2019)は、就学支援金差別問題は、差別問題でありながら、在日朝鮮人の主体的な民族教育への権利、自決権の問題でもあることを指摘している。選択の自由の確保という点については、小島(2017)も、所属する民族集団の教育を選ぶべきか、暮らす日本の公教育を選ぶべきか、その選択肢は十分に開かれていることが望ましいとしている。教育を受ける権利が守られることと同時に、教育を受ける学校を選択する際には選択の自由が保障されなければいけないことが指摘されている。

このように、外国にルーツを持つ子どもの中でも特に外国籍の子どもに関して、国の制度が不十分であること、それに加え様々な権利が保障されていない現状が指摘されている。

#### (5)その他

外国人児童就学支援事業の構築を明らかにしている研究(徳井, 2019)や、不就学調査を通して外国人児童生徒教育におけるアセスメントを提案している研究(二井・緩利, 2013)がある。小島(2014)は、高校入学者選抜の現状把握を試みている。就学支援を継続するための研究や、高等教育へのアクセスを保障していくための研究がなされていることがわかる。

## 2. 就学支援が必要となる背景と学習権

不就学に陥る背景として、外国人の親に子どもを就学させる義務がなく、外国にルーツを持つ子どもの教育を受ける権利が制度上保障されておらず(小島, 2021)、2015年に採択されたSDGs(持続可能な開発目標)の目標4「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」とは真逆の方向であること(小島, 2017)が指摘されている。就学支援の必要性として、多くの論文で述べられていることは、日本の学校に通っていない外国人は、学校基本調査の対象から除外されており、不就学の調査がなされていない、ということである。日本の普通教育の制度では、学校教育法の第一条で定められている日本の学校に在籍する児童生徒のみが就学対象者であり、外国人学校の中でも各種学校として都道府県から認可された外国人学校に在籍する児童生徒のみがその対象となっている。そのため、本国の認可校であっても、日本においては無認可校である外国人学校の児童生徒は調査対象から除外されている。これに伴い、不就学者の人数やその増減がそもそもわからず、『「見えない」子どもたち』(小島, 2017)であると言われる。しかし、制度上日本の学校として認められていなくても、「全ての人に教育の機会を保障すること」は国際社会全体の普遍的な目標であるため、この機会が奪われていることは学習権が保障されていないということであり、就学できるように支援することが喫緊の課題となっている。対象論文の多くは、日本の制度上、外国籍の子どもの教育を受ける権利が保障されていないこと、さらに不就学の実態が明らかではないことを指摘している。ただ基礎教育へのアクセスが保障されれば良いということではなく、子どもたちの権利が保障されているかという視点が非常に重要視されている。

また、日本の生活習慣や学校文化自体も、外国にルーツをもつ子どもの就学支援が必要となる背景であるとされている。竹内(2022)は、教員へのインタビュー及び、外国にルーツを持ち、日本の公教育への就学経験を持つ大学生へのインタビューから、教師の外国人児童生徒への対応姿勢として、「日本の文化に適合して欲しい」という思いがあることや、外国にルーツをもつ子どもには、校則の多さや宿題の多さなどの日本独特の学校文化に対する戸惑いがあったことを明らかにしている。

### 3. 就学支援対象の広がり と 支援目的及び内容の充実

「就学支援」を扱う中でも、その対象は、幼児と、学齢期の不就学者および学齢期が過ぎた不就学者とに分かれる。不就学者把握の流れから、外国にルーツを持つ子どもの就学支援事業の多くは、学齢期以降の子どもの対象とされていたが、就学前教育段階の幼児も対象とされるようになってきている。ただし、学童期の支援が十分となり前段階である幼児期に支援がシフトしてきたのではなく、さまざまな理由から幼児期における就学支援が求められるようになってきているからである。また、子どもだけではなく、保護者支援の必要性についても言及されるようになってきている。

#### (1) 学齢期以降の就学支援

外国人登録をしてある場合には、地域の教育委員会から学齢期の子どもを持つ親に就学案内が発送される。外国語版の就学案内や就学までの流れの資料の準備、就学时健康診断の複数回の案内等がある。保護者向けの支援だけではなく、「学校用受け入れ手引き」を教員向けに発行している自治体もある。

また、これまで置き去りにされてきた、義務教育未修了者のうち学齢を超過した外国人住民の学習権を保障する就学支援も実施されている（小島, 2011）。

#### (2) 幼児期の就学支援

相磯・王(2016)は、幼稚園において、通訳と担任が外国人幼児とその保護者に対してどのような支援をおこなったのかを明らかにしている。就学に関しては、日本の小学校へ進学するか帰国するかを迷う母親の姿から、必ずしも日本の小学校に無事に就学させることだけが就学支援ではなく、保護者の異文化での子育ての悩みに寄り添いながら一緒に就学支援を考えることが必要であるとされている。また、林(2017)は、保育所に通う外国にルーツを持つ子どもの保護者を対象にアンケートを実施し、外国人の保護者が持つ子育てへの不安や就学に向けた支援について明らかにした。就学に向けた支援に関して、日本語の教育を重視していない保育所が多く、外国人の子どもにはあまり無理に教え込もうとせず、子どもの自主性に任せていると考えられていることがわかり、この点に関して、保護者をはじめとする子どもに関わる全ての人が、母語も第二言語も不十分であるというダブルリミテッド・バイリンガルについて正しく理解することが必要であるとしている。

#### (3) 保護者支援の必要性

熊崎・天野(2006)の研究において、ブラジル人児童生徒の保護者が「学校生活で心配なことなど」の回答の1割ほどが、「いじめ・差別がある」という回答があった。この研究から10年以上経て林(2017)によって実施された外国にルーツのある子どもの保護者を対象に実施したアンケートにおいても、外国人の保護者が「いじめ」を不安に思っていることが明らかになっており、いじめや差別への保護者の不安が軽減していないことがわかる。また、家庭では保護者の母語と日本語を混在させて育てている場合が多く、子どもがダブルリミテッド・バイリンガルに陥る可能性が大きいことも指摘されており、幼児期からの保護者へのアプローチによって、学力の問題や保護者の不安軽減といったことが期待されるとしている。

竹内(2022)は、教師及び外国籍の大学生へのインタビューから、保護者対応の重要さと、保護者支援が十分になされていない実態を明らかにし、外国籍児童の教育をめぐる問題の最深部には、親と教師の意思疎通ができていないという問題がある可能性を指摘している。

#### (4) 障害に係る理解・支援の必要性

対象論文のうち、ここ3年間で取り上げられるようになってきたのが、外国にルーツを持つ子どもの障害に関することである。森(2020)は、外国につながる子どもたちの福祉的課題の一つとして、発達障害の子どもの課題について扱い、日本で出生し5歳になるが全く日本語が話せず日中自宅で過ごしている子どもについて例示している。2015年の毎日新聞によると、三重県、愛知県、群馬県、静岡県 の4県の特別支援学級の日本人児童の在籍率は1.48%であるのに対し、外国人児童は5.94%だったこと、2017年に滋賀県を追加して実施された結果は、日本人児童が2.26%、外国人児童は5.01%となっており、特別支援学級に在籍する外国人の子どもは、明らかに日本人の子どもより多いことがわかっている（岡崎, 2021）。この背景として、日本語が理解できないため知能指数検査の結果が低く、知的障害などと診断された可能性があるとされている。「障害」に起因するものなのかの判断の難しさは多くの研究から指摘されており、相磯(2021)の研究では、何が「障害」の見立てを難しくしているのか整理されている。

### 4. 日本語教育・指導の対象の広がり

対象とした論文の中でも、日本語指導や、日本語学習支援を扱う論文は多い。1991年以降文部科学省によって実施されている「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」の対象が、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する外国人児童生徒とされているのと同様に、研究で扱われてきた日本語

教育・指導の対象も学齢期以降の児童生徒であった。この点に関して林(2017)は、外国にルーツがある子どもへの支援の多くは、学齢期以降の子どもを対象としたものがほとんどであり、文部科学省発行の「外国人児童生徒受け入れの手引き」においても幼稚園に入園する子どもについては取り上げられていないことなどを指摘している。その上で、調査や手引きでは対象とされていないが、実際には就学全の外国人の子どもへの日本語指導が実施されているところがあることを報告している。外国人集住地区のプレスクールにて、就学前の外国人の子どもへの初期の日本語指導・学校生活指導が実施されており、その指導の結果、ひらがなを読めるようになる、保護者の不安が軽減されるなど、子どもや保護者、学校関係者にとって多くの成果を生み出していることが報告されている。

また、荻田・新谷(2019)は、奈良県においては、日本語指導配置は小・中学校における制度であり、幼稚園・保育園において日本語指導が必要な未就園児がどの程度いるか実態が見えないとしている。県内でも、外国人集住地域においては、就学前日本語教育の先駆的な取り組みが多く見られる一方で、外国人散在地域では取り組みに差があり、その重要性が十分に認識されていないことも指摘している。

このように、日本語教育・指導対象として幼児期も扱われるようになってきていることから、幼児期への広がりが増えるが、幼児期の日本語教育に関する研究においても外国人集住地域・地区に限られていることから、対象としての年齢の広がりは見られるが、地域的な広がりとしては限定的であるといえる。

#### IV. 考察

##### 1. 就学支援の変化

###### (1) 就学支援対象の拡大

外国にルーツを持つ子どもの就学支援は、現在も学齢期の児童生徒が中心とされているが、小学校入学段階の就学に向けた支援が幼児期から実施されるようになってきている。学齢期に来日した子どもの日本の学校への就学支援や、継続して日本の学校に在籍するための就学支援だけではなく、幼児期から日本で生活している外国にルーツを持つ子どもが日本の学校にアクセスする入り口である就学前段階も対象とされるようになり、幼児及びその保護者も含まれるようになったと考えられる。

###### (2) 就学支援対象の子ども理解の増進

子どもが外国にルーツを持つために、就学支援の一環として、日本語指導や就学の手続きにおける支援が必要であるということだけではなく、その子どもを取り巻く環境や背景等についても着目されるようになってきている。就学に関する実態調査で、これまで明らかにされてこなかった実態が明らかになってきただけではなく、就学支援を必要としている子どもの生活面や障害についても扱われるようになり、子ども一人ひとりに目が向けられ、より多面的に子どもの実態を捉えられるようになってきていると言えるだろう。

##### 2. 今後求められる研究及び教育実践の方向性

###### (1) 幼児期における日本語教育・指導の充実

意思疎通を図る上でも、学習内容の理解のためにも、言語の役割は大きい。そのため、日本語指導が必要な児童生徒の調査の際に日常会話と学習言語が判断材料とされ、就学支援の実践を検討した論文においては、就学支援として日本語指導がなされている。幼児期は、学校教育段階ではなく、学習内容を理解することは求められないが、日常生活の中で多くのことを学び、発達の基礎となる重要な時期であり、就学に向かう時期でもある。既に外国人集住地域・地区で実施されている幼児やその保護者を対象とした支援の内容を、地域や規模、人を問わず今後実施していくことができるように、幼児を対象とした就学支援実践の更なる蓄積が必要であると考えられる。また、幼児だけでなくその保護者もその対象とされるようになってきていること、幼児期の就学支援は保育施設で実施されていることから、日本語を学習のためではなく日常的に使用するものとして習得できるように支援することが求められており、そうすることで、園と保護者との関係も築きやすくなり、日本の学校への就学に繋げていきやすくなると思われる。

###### (2) 就学支援内容の更新

外国にルーツを持つということは、広く他の子どもと共通することではあるが、日本に来た背景や、日本における困難などは、一人ひとり異なる。子どもの状況に応じた支援をしていくためにも、引き続き就学に関連する問題・課題に関する実態調査が必要である。また、大学生へのインタビューにおいて言及されていたように、これまでの就学支援を今後の就学支援に活かすために、支援を受けた者自身が経験や体験を振り返り、還元し、次の世代の就学支援へ活かしていくことも必要となっている。

さらに、外国籍の児童生徒が、日本国籍の児童生徒より高い割合で特別支援学校や特別支援学級に在籍しているという現状があることから、日本語指導を必要とする子どもなのか、障害などを理由に日本語の理解や日本での生



活に慣れることが難しい子どもなのかを判断できるようにするための研究や、特別な支援を必要とする子どもが就学、さらには就学継続していくための就学支援内容に関する研究も必要であると考えられる。

### (3) 教育を受ける権利の保障・獲得

対象とした論文において、時期に偏りなく、常に言われてきていることは、外国にルーツを持つ子どもの教育を受ける権利が保障されていないということである。そもそも不就学という状態に陥る可能性があるという状態が長い間続いてきてしまっている現状を変えていかなければならない。

本研究では、外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究動向から、就学支援の変化と、今後求められる研究及び教育実践の方向性について検討した。外国にルーツを持つ子どもは引き続き増加すると考えられる。今後も外国にルーツを持つ子どもの就学支援に関する研究を進め、その内容をより子ども一人ひとりの実態に即したものにしていくことが、就学支援の充実となるだけでなく、あらゆる子どもの教育を受ける権利の保障に繋がり、日本におけるインクルーシブ教育・保育の実現にも繋がっていくと考える。

### 参考・引用文献

- ・相磯友子・王燕珍, 幼稚園における外国人幼児への初期支援と就学支援 : U 幼稚園における実践研究 2, 植草学園短期大学紀要, 17 (0), pp. 101-110, 2016 年
- ・相磯友子, 外国人の子どもの「障害」に関する研究の概観 : 外国人の子どもの就学相談の基礎資料として, 植草学園短期大学紀要, 22, pp. 21-32, 2021 年
- ・岡崎渉, 外国人の子どもに対する教育の現状と課題—子どもの権利保障の観点から—, 兵庫教育大学研究紀要, 58, pp. 65-75, 2021 年
- ・金田拓, 外国人住民の子育て支援通訳における相談頻度調査 : コミュニティ通訳者養成教材のための研究, 帝京科学大学教育・教職研究, 3 (2), pp. 1-12, 2018 年
- ・川村千鶴子, あらゆる子どもの教育権 : NPO と夜間中学の取り組み, 環境創造, 17, pp. 1-23, 2013 年
- ・金理花, 地方行政による朝鮮学校就学支援金差別と「官製」ヘイト 埼玉朝鮮学校補助金不支給問題を中心に, 関係性の教育学, 18 (1), pp. 17-26, 2019 年
- ・熊崎さとみ・天野弥生, 長野県在住ブラジル人児童生徒の教育問題, 信州大学留学生センター紀要, 7, pp. 83-94, 2006 年
- ・小島祥美, 学齢を超過した義務教育未修了の外国人住民の学習権保障, ボランティア学研究, 11, pp. 21-33, 2011 年
- ・小島祥美, 外国人生徒のキャリア形成とボランティア : 高校進学をめざす外国人生徒が置かれた教育環境, ボランティア学研究, 14, pp. 3-11, 2014 年
- ・小島祥美, 不就学になる外国人児童生徒の抱える問題とその対策, 都市問題, 108 (9), pp. 22-27, 2017 年
- ・小島祥美, 外国籍の子どもの不就学ゼロに向けた教育支援の在り方 : 「誰ひとり取り残さない」ために自治体ができる教育施策の提案, 都市とガバナンス / 日本都市センター 編, 35, pp. 28-36, 2021 年
- ・佐藤尚子・菅谷奈津恵, 柏崎日本語教室の活動について, 新潟産業大学経済学部紀要, 38, pp. 95-104, 2010 年
- ・城垣潤・梅下弘樹, 愛知県三河地方における特別支援教育が必要な在日ブラジル人・ペルー人の実態に関する研究, 岡崎女子短期大学 子ども好適空間研究, 3, pp. 23-31, 2021 年
- ・出入国在留管理庁「令和 4 年 6 月末現在における在留外国人数について」2022 年  
[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00028.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00028.html)
- ・竹内愛, 外国にルーツを持つ子どもの教育課題—教員・児童生徒の視点から—, 共愛学園前橋国際大学論集, No. 22, pp. 1-17, 2022 年
- ・徳井厚子, 外国籍児童就学支援事業の構築・再構築過程, 異文化間教育, 49, pp. 27-43, 2019 年
- ・柘原玲子・山根耕作, 就学前の外国人児童への言語支援体制の必要性と今後の課題, 児童教育学研究, 24, pp. 106-115, 2005 年
- ・柘原玲子, 就学前段階から小学校低学年の「外国につながるを持つ子ども」への言語支援 : なぜ, 小学校入学後に学習についていくことが難しいのか, 甲南女子大学大学院論集, 9, pp. 1-10, 2011 年
- ・二井紀美子・緩利誠, 外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組の提案 : 不就学児調査を通して, 生涯学習・キャリア教育研究, 9, pp. 1-12, 2013 年
- ・林恵, 外国にルーツがある子どもの就学に向けた子どもと保護者への支援:外国人保護者への調査から, 帝京短期大学紀要, 19, pp. 33-42, 2017 年

- ・舟橋宏代, 大学における外国人学生の学びを支援するために / 外国籍一般生の背景と日本語学習, 鈴鹿国際大学紀要, 21, pp.197-211, 2015年
- ・森恭子, 地域の日本語学習教室の実践例からみる福祉的課題, 生活科学研究, 42, pp.133-138, 2020年
- ・文部科学省「外国人の子供の就学状況等調査結果について」2022年a  
[https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt\\_kyokoku-000021407\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf)
- ・文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果について」2022年b  
[https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt\\_kyokoku-000025305\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf)
- ・若林秀樹, 定住外国人の子どもの就学支援事業「虹の架け橋教室」－取り組みを通して見えた「入りやすい公立学校」へのアプローチ, 宇都宮大学国際学部研究論集, 35, pp.163-169, 2013年

# 気になる子どもたちへの運動遊びを通した取り組み (アプローチの方法) の研究

## Research on instructional efforts through exercise play for kindergarten children with special needs

平井 博史<sup>1)</sup> 樋口 磨斉哉<sup>2)</sup>

Hiroshi Hirai and Masaya Higuchi

抄録：株式会社ハドル・スポーツクラブは、幼稚園との契約による園におけるの体育指導の提供を業務としている。筆者らが指導を行っている幼稚園には個性あふれる様々な子どもたちが集団で生活している。その中で全ての子どもの同じように体育指導に取り組んでいるわけではない。積極的に行動できる子どもがいれば、他の子と同じように動くことができない子どももいる。体育指導に参加することができない「気になる子ども」にとって体育指導が子どもの成長にどのような影響があると考えられるかいくつかの事例を基に明らかにすることを目的とした。結果、個別の対応が求められる状況で指導者の対応によって、体育指導に参加することができなかった「気になる子ども」が徐々に参加できるようになり、他の子どもと同じように動くようになるまでの変化が見られた。

キーワード：幼稚園、健康、体育指導、コーディネーショントレーニング、集団生活

### I. はじめに

幼稚園教育要領には心身の健康に関する領域「健康」のねらいとして (1) 「明るくのびのびと行動し、充実感を味わう。」 (2) 「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。」 (3) 「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。」 が示されている。

「健康」の活動の一部として体育指導がある。体育指導については幼稚園の教員が行う園があれば、外部に依頼して専門の講師が指導を行っている園もある。筆者らは株式会社ハドル・スポーツクラブの一員として幼稚園との契約によって1クラス30分単位で体育指導を提供している。

体育指導時において大半の子どもは身体を動かすことを楽しんで指導に取り組むが、中には他の子どもと同じように参加できない、動こうとしない子どもも見られる。その中には単に運動が嫌いな子どもや、支援が必要と思われる子どもがいる。近年、「気になる子ども」という用語が頻繁に使われるようになってきた。「気になる子ども」の定義に明確なものはないが、何らかの障害があるとの医学的診断がない、年齢にふさわしい子ども像から逸脱した部分がある、保育を進めるうえで気になる点がある、特別な配慮を必要とするといった状態像だと理解されている。また、顕著な知的な遅れがなく専門機関では何らかの障害があると認定されていないが、「落ち着きがない」「他児とのトラブルが多い」などの行動特性を持つ、保育者にとって保育が難しいと考えられている子どもであるとされている。(水野・平野・別府、2013)

体育指導の場でも、こうした「気になる子ども」が毎年いる。「気になる子ども」に関する研究で佐藤・田口・山口・大森 (2019) が全認可保育所の施設管理及び保育士を対象にアンケート調査を行っている。その結果、園児に占める「気になる子ども」が1割程度存在することが明らかとなった。また、池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾 (2007) により、「気になる子ども」についての問題や悩みがあると回答した保育者が68.5%もいるという実態が明らかとなった。体育指導に参加しなくなると子どもの体力低下の原因にも繋がる恐れがある。だからといって無理矢理行わせることは幼稚園教育要領の「健康」のねらいに反することになり、幼児教育

1) 教育学部子ども教育学科 2) 株式会社ハドル・スポーツクラブ

として適切なことではない。

筆者らのような幼児体育指導者が体育指導を行うにあたり、幼稚園側から求められていることはどのようなものであるか。体育指導に参加できない「気になる子ども」に対して、運動遊びを通じたアプローチ方法などを実践し、効果的な指導を明らかにする。また、指導者の対応によって体育指導に参加することができるようになるのか。そこに至るまでの背景や対応したことによって生じた変化をまとめ、今後も遭遇するであろうと思われる同じような課題の解決のために考察することを本研究の目的とした。

## II. 体育指導で行っているコーディネーショントレーニングの内容

ハドル・スポーツクラブではコーディネーショントレーニングの理論に基づいて体育指導を提供している。筆者らは幼稚園で園内の活動の一環として体育指導を行っている。その対象は主に年中児・年長児である。年齢に応じて必要とされる運動能力の向上に繋がる種目を行うことを意識して取り組んでいる。

コーディネーショントレーニングとは神経系の視点から7つに分類されたコーディネーション能力を向上させることによって「動きやすい身体」、「自分の身体を思い通りに動かせるようになる」ことを目的としている。神経系の発育は幼児期から児童期に著しく発達する。(平井・南牟禮、2012)

7つに分類されるコーディネーション能力については表1にまとめた。

表1 7つのコーディネーション能力

リズム能力	イメージ通りに身体を動かすことを可能にする能力。 真似をする、またはリズムに合わせて身体を動かす能力。
連結能力	身体のかな部分と同時に思い通りに動かすことができる能力。 または2つ以上のことを同時にする能力。
変換能力	状況に応じて身体の動きを切り換えることを可能にする能力。
反応能力	合図に正確に素早く対処できる能力。
分化能力	道具や用具を適切な力で正確に操作できる能力。
バランス能力	身体の体勢が崩れても動作を続けることを可能にする能力。
定位能力	自分と相手や物との位置関係や距離感覚を正確につかむことを可能にする能力。

園児にはコーディネーショントレーニングに取り組み、体を動かすことの喜びを感じてもらったり、他者と一緒に楽しみながら進んで活動できるように促していく。無理なく様々な種目の習得をすることを目的として指導しているが技の習得の有無で評価するようなことはしていない。さらにコーディネーショントレーニングを取り入れた体育指導によって子どもたちが将来、様々なスポーツや新たなスポーツに出会ったときに色々な動きに対応できる身体作りを目指して指導を行っている。

コーディネーショントレーニングは子どもの成長過程、能力などによって組み合わせ方や応用を利かせることが大切である。その負荷や効果を高めるために同じプログラムでも一方向だけで行うのではなく、様々な方向で行うこと。同じプログラムを繰り返すのではなく、出来たら少しずつ内容を変化させていくこと。いくつかのプログラムを組み合わせることを心掛けて指導している。また、1つのプログラムを長時間行うのではなく、短時間で内容をテンポよく切り替えて行うことを大切としている。そして、向上させたい動きのコーディネーション能力に適合させて的確なコーディネーショントレーニングを行うようにしている。

水野・平野・別府の研究(2013)で「気になる子ども」の不器用さとして、運動能力の領域について「まっすぐに走れない」「からだの動きがスムーズでない」「ボールつきがうまくできない」「連続ジャンプができない」「スキップができない」「リズムうちが苦手である」という回答があることが分かった。また、小野(2022)は「気になる子ども」に対して、自分周囲の情報に気づくことや自分自身を知ること、そして生活リズムを整えることが子どもの育ちにとっても重要であると述べ、それらをどのように促していくか。その一つとして、しっかりと身体に感覚運動入力が得られる遊びを通して、身体図式の獲得や姿勢のコントロールを獲得すること。特に3次元の重力のある環境に打ち勝つ力をつけることが大切であり、何かをくぐったり、ぶら下がったり、斜面を上り下り、踏ん張る力など様々な感覚運動遊びが大切であると述べている。

## III. 研究方法

体育指導に参加できなかったり、動こうとしない場面があったりした時に指導終了後、クラスの担任の先生に

聞き取り調査を行った。その際に個人情報保護の観点から個人の特定にならないようにクラス全体を対象として今後の指導方針の確認として調査に協力いただいた。その内容は表2の通りである。なお、筆者らは週に1回1クラス30分の指導しか行っていないため在園児について日頃の様子など体育指導以外の場面での子どもの特徴をすべて把握はできていない。そのため、普段の園生活の中で「気になる子ども」がどのような事に興味を示すのか。意思表示がどこまで行えて幼稚園としてどこまで容認しているのかなど細かな様子については認知しない状況での体育指導になる。担任の先生には随時様子を聞いたりはしていくが、園での対応と筆者の対応で異なる状況も生まれてしまう可能性も考えられる。

表2 担任の先生への聞き取り調査の内容と回答

内容	回答
① みんなと同じように動くことができない子どもに対してどう思うか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なにがきっかけなのか分からない。</li> <li>・どのようにするとみんなと一緒に動けるのか。</li> <li>・どこまでやらせようとしていいのか。</li> <li>・どのようなことならば行うことができるのか。</li> </ul>
② どんな対応をしてほしいと思うか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・列に並ぶ、挨拶は同じようにしてほしい。</li> <li>・一つでも自分から動ける機会を与えてほしい。</li> <li>・その子の負担になることは控えてほしい。</li> </ul>
③ なにか原因は考えられるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進級し周りの環境の変化に戸惑っている。</li> <li>・他の子に見られるのが苦手。</li> <li>・上手くできなかったトラウマ。</li> <li>・発達の遅れ、学習障害。</li> </ul>
④ 解決した場合、なにかきっかけがあったか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・雰囲気慣れた。</li> <li>・信頼関係ができたのでは。</li> <li>・できたことがうれしく感じた。</li> <li>・自信がついた。</li> </ul>
⑤ 体育指導以外の場面で同じような状態か。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室内にいられないこともある。</li> <li>・一人の空間を求めている。</li> <li>・集中が続かない。</li> </ul>

これらの回答からどのような子どもが体育指導に参加できなくなっているのか。またその状況で対応をしたことによって見られた子どもの様子の変化をまとめた。

#### IV. 体育指導に参加しない子どもの様子と対応によって見られた変化

聞き取り調査の結果から、体育指導以外の場面でなにか問題と思われるパターン(表2-⑤)がある。そこに関しては筆者らが関与できることではないので対処の方法は考えにくい体育指導の時間を楽しみに思ってもらい、気持ちを切り換えるタイミングとすることは可能であると考え。毎日のように一緒に過ごす幼稚園の担任の先生と比べると関わることのできる時間は少なく、信頼関係を築くことは難しい面もあるが、週に1回しか来園しない体育講師による体育指導の時間を気持ちの切り替えができる機会になることもあると感じた。

ここから筆者らが経験した実例を基に状況をまとめた。なお、園児がどのような状況で体育指導を行っているのかを筆者らが体育指導を展開している年間のカリキュラムを表3に示す。

表3 ハドル・スポーツクラブの年間指導カリキュラム(8月は指導無し)

	種目	主な指導場所(指導隊形)
4月	マット	遊戯室(列隊形)
5月	マット、跳び箱	遊戯室(列隊形)
6月	跳び箱、鉄棒	遊戯室(列隊形)
7月	鉄棒	遊戯室(列隊形)
9月	運動会に向けて、ハードル	遊戯室、園庭(列隊形)
10月	フラフープ	遊戯室、園庭(列隊形)

11月	縄跳び	園庭（自由隊形）
12月	縄跳び	園庭（自由隊形）
1月	ボール	園庭（自由隊形）
2月	ボール	園庭（自由隊形）
3月	ボール	園庭（自由隊形）

#### 事例1：体育指導に自ら動こうとしない子ども（A園児）

A園児は体育指導が始まる年中の頃から指導が始まると固まって動こうとしなかった。はじめはまだ慣れていないのだと無理して行わせようとはせず、まずは他の子どもが行っている様子を見ているように対応していた。この頃、筆者は先輩講師に同行する形でサポートの立場で指導にあたっていた。そのため主として全体に向けて指導はしていないので個別にA園児と関われる機会が多かった。何度か体育指導の時間を過ごしてもなかなか変化が見られなかった。動きづくりの中でマットの周りを走る時には手を繋ぎながら行おうとすると動くときもあったが、それすらも拒むこともあった。マットの上を這ったり、回転したりする動きの時にも他の子どもと同じようには行えずマットの上を歩いて通るのみで終わることもあった。担任の先生に普段の様子を聞くと、他の子どもと比べると主張が少ないということで活発に活動するタイプではないとのことであった。

A園児自ら動く機会が見られないままの時期が続いたが、縄跳びの指導の時期になると少しずつ変化が見られるようになった。それまでは室内で列を作りながら一人ずつ順番に行う隊形での指導だったので必然的に他の子どもにも見られる状況になってしまう。A園児にとってはそれが合わなかったと考えられる。縄跳びの指導は列を作らず広がって行くとともに、全体で一斉に動くので他の子どもにも見られるという機会がそれほどない。その状況がA園児にとっても負担が少なく伸び伸びと体を動かせる機会になったのではないかと考えた。縄跳びに続き、ボール運動の指導も同じように自由隊形で全体一斉の指導となって体育指導に参加できるようになった。

年長に進級したタイミングで筆者が主に全体に対して指導を行うことになった。そして、A園児は徐々に他の子どもと同じように指導に取り組めるようになった。時折、筆者以外の指導者がA園児の補助に入った時に行おうとしないこともあったが筆者が手をとりながら一緒に動こうとするとやり遂げることができた。

事例1では、A園児が体を動かす楽しみを経験することを目標として取り組んできた。年中の頃から関わり続けてきたことで筆者とA園児と信頼関係が築けてきて、年長の時には援助の必要もなく体育指導に参加できるようになったのではないかと考える。無理矢理手を引いてでも動かそうとするのではなく、A園児ができそうな事から行わせることで徐々に心を開いたと感じた。指導者の他にも、同じクラスの友達もA園児が自発的に動こうとしないということを理解している子どもがいた。その子がA園児に自然と声をかけて、ペアを作って運動するときには一緒に行う場面があった。A園児にとっては筆者や友達からの働きかけが動こうとするきっかけとなっていたことが多かった。この事例から子どもと指導者や友達との信頼関係が安心して体育指導に取り組むことのできる人的環境が要因であると判断できる。年中の頃の何もできなかった状態でも声をかけることや関わり続けた対応がA園児のことを理解できる機会になり、A園児にとって最良の対応方法が思いつくようになった。こうした関わりができたことで体育指導に参加できるようになり、A園児にとって良い結果となった。

#### 事例2：失敗がきっかけとなり体育指導に参加しなくなったと考えられる子ども（B園児）

B園児は年中で体育指導が始まった頃は積極的に指導に参加していた。手本を依頼すると進んで行ってきていた。しかし、動きづくりとしてスキップにハンドワークを加えたときにはうまくできなかった。それはみんなの前で行ったことではなく、一斉に動いている中でのことであったが、自分自身で納得できなかったのか、それ以降体育指導自体への参加を拒否するようになってしまった。クラスのみんなと一緒に並んで遊戯室まで来るとも億劫になり、遊戯室の外、廊下で過ごすようになってしまった。これに関しては幼稚園の先生も普段の様子から失敗したことがもう行いたくない。失敗を見られたくないという気持ちになってしまったのではないかと推測していた。それ以降なかなか指導に取り組む様子もなかった。

縄跳びの指導の時期になり、今までは遊戯室での指導だったが、外での指導となった。筆者としてはA園児と同じように自由隊形になったことでなにか変化が見られるのではないかと期待していた。すぐには変化が見られなかったが、まずはみんなと並びながら来ることができ、整列して準備体操に取り組むといったように少しずつ参加できるようになった。縄跳びに関しては全く行おうとしないわけではなく、いくつかの種目に取り組めるようになった。指導終了時に縄を結んで片付ける時にスムーズに行えていた姿が見えた。そこでB園児に筆者の縄を結んでくれないか頼んだところ快く結んでくれた。B園児ができたことを認める事で気持ちが前向きになると

感じ、提案したことが良い結果となった。その頃から指導へ取り組む時間も増えてきた。そして、それまでの指導では見られなかった他の子どもとの関わりが見られるようになった。自分の失敗を見られたくないと考えられていたが、縄跳びで引っかかっても友達と笑い合いながら取り組んでいた。

この頃から、B 園児にとっての体育指導に参加しなくなったきっかけと考えられるハンドワークの動きをできなくても挑戦する姿があった。縄跳びの指導からボール運動に切り替わっても体育指導に参加することができ、心の成長なのかB 園児にとって体育指導の時間に対して嫌なイメージから払拭することができたのではないかと考える。

事例 2 では、失敗の経験から B 園児にとって体育指導の時間が楽しい時間から苦痛な時間になってしまった。担任の先生によると体育指導以外の幼稚園生活の時間にそれほど変化はなかったということであった。だれにとっても人前で失敗は精神的に辛いことである。それをフォローしてあげることができなかったことが指導者としての反省点ではあるが同じ状況でも再び挑戦しようとする子どももいる。指導の雰囲気作りという点では改善の余地が見られる。B 園児の事例からは失敗という辛いイメージから、できたことでのプラスのイメージに塗り替えられたことで参加できなかった状況が改善された。B 園児にとって自己肯定感を高めることが大きな要因であると考えられる。

これが今後の体育指導において列隊形の指導展開になった時でも同じように動くことができれば、改善されたといえるのではないかと考えられ、今後も経過を観察していくこととする。

### 事例 3：目標を明確にして伝えることでできるようになった子ども (C 園児)

C 園児は年中時の年度の途中で他園から転園してきた。当初は自由に動き回り、体育指導に参加していない状況であった。はじめは転園してきたばかりなので勝手が分からず戸惑っているのかとも考えていたが、そうではなさそうであった。発達の遅れが疑われるが療育施設等へ通ってはいない「気になる子ども」として見られていた。体育指導の時間以外でもみんなと同じ活動ではなく、自分のやりたいことをやるという状況であるようだった。

そんな C 園児も少しずつ新しい園での生活リズムを掴み、体育指導へも参加するようになった。マット運動を行うときに、みんなと同じように種目を行った後に列に並んで待つといったことができず走り回る姿があった。それが他の子どもが行うタイミングでマットの近くに来てしまうことになることになると C 園児も行おうとする子どもと衝突する危険な状況になってしまう。止めようと追いかけると追いかけてこのように楽しんで逆効果となり、押さえつけてしまうことは C 園児に対しても良くないのでどのようにすると良いのか担任の先生も苦悩していた。筆者も体育指導しながら、C 園児の活動場所の範囲を示したり、次の順番までどのようにして待ってほしいのか条件を提示したりすることがあった。C 園児の行動を制限してしまうことになるとは感じつつも安全に体育指導を進行するため対応をした。C 園児にとってはそれがルールを守ることで自分がやりたいことを行えるといった経験となったようだった。

C 園児は 30 分の体育指導の中ですべての種目をみんなと同じように行うことができなかったが、体育指導が始まる前に「今日は〇〇をするから△△はやってみよう。」と先に伝えておくこととそれを目標にして行えることが多くなった。担任の先生にも指導前にその日の行ってほしい内容を共有して指導に挑んでもらうようにした。担任の先生にとっても C 園児にとっても、やるべきことが明確になり体育指導に参加しやすくなったのではないかと考える。

事例 3 では、まずは生活リズムを掴むことが必要なことであると判断できる。生活リズムを掴むことで次は何をする時間なのか気持ちを切り替えながら幼稚園での生活を過ごすことになる。C 園児は発達に何らかの障害が感じられる「気になる子ども」であり、担任の先生も対応に悩んでいた様子もあった。体育指導の時間も対応について相談しながら試行錯誤の時間が続いた。C 園児に付きっきりでいては他の子どもの様子を見ることができなくなる。筆者も担任の先生だけに対応を任せることがないように注意していた。その日の目標を伝えるようにしてからは 30 分の指導時間集中し続けることは難しかったが、1 つでも C 園児のやり遂げる姿を見ることができて C 園児も達成感を味わえ、担任の先生も C 園児に無理強いわせることなく体育指導に取り組むことができるようになった。

### 事例 4：体育指導を通して集団生活に馴染んでいく子ども (D 園児)

D 園児は療育施設に通っていて発達に遅れがあると思われる。体育指導が始まった当初は教室から並んでくることはできず、指導に参加することも難しい状態であった。クラスの補助に入っている先生が指導の場に連れて

きて様子を見ることを続けていくと次第に興味を持ち始め、少しずつ参加することができるようになった。跳び箱や鉄棒など器具に興味を示していて、はじめは他の子どもに影響が出ない範囲でD園児がやりたいと思ったタイミングで行わせた。しかし、「自分の思い通りになる」というように思い込んでしまいそうな様子もあった。幼稚園の先生と相談した時にも列に並ぶことや順番を守るといった集団生活のルールも理解して生活できるようになって欲しいという願いもあったため、まずはD園児の好きなタイミングで行っていたことは控えるようにした。この対応でD園児自身がどのようにすると行うことができるのか、そのために順番に並ばなければならないと学ぶことができた。そして、みんなと同じように一回ずつ行うように対応した。

夏頃には教室からみんなと同じように列に並んで行くことができるようになり、自分がいるべき場所を把握して参加できるようになった。ただ、本人に悪気はなく近くにいる子どもと触れ合おうと手が伸びてしまうことがある。それはD園児にとってはスキンシップの一環と考えられるがトラブルの原因になってしまうこともある。そうならないように担任の先生が近くで見守っているが常に対応できるとも限らない。体育指導に注目させ続けることができればそうした問題を防ぐこともできるかもしれない。

事例4では、D園児が自ら体育指導に興味を持ち始めてくれたので意欲的に参加できていた。まずは体育指導に取り組めることが担任の先生はD園児の成長と捉えていた。コーディネーショントレーニングでは1つの種目に対しても様々な方法で動きづくりを行うので同じことの繰り返しにはならない。それが園児にとって新たな刺激となってやってみたいと気持ちを動かす機会が多くある。D園児だけ自由に行える状況を他の園児と同じように行えるようになってほしいという園側の願いはD園児の成長のためであり、体育指導を通して、座って話を聞く・列に並ぶ・順番を守るといったルールを学ぶことに期待が見られると考える。

## V. まとめ

筆者らの主観的な判断で実際に診断を受けているわけではないが「気になる子ども」の中には発達障害と考えられる事例もある。発達障害の中で特に自閉症スペクトラムや注意欠如多動症に関する早期発見・早期支援に関する研究は多く、実践の積み重ねによりその重要性は周知のことである。一方、学習障害は就学後に問題が顕在化しているといわれており、就学後に読み書きの問題が生じた子どもに対して評価支援を行う研究はあるが、就学前の子どもを対象とした早期発見・早期支援の研究は少ない。(東俣、2018) 文部科学省が定義する学習障害とは「全般的に知的発達の遅れはないが聞く・話す・読む・書く・計算する・推論するといった学習に必要な基礎的な能力のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかつたり、うまく発揮することができなかつたりすることによって、学習上、様々な困難に直面している状態をいう。」としている。こうした定義があるものの幼児期の段階でははっきりと診断を受けているケースは多くはない。他にも場面緘黙症(他の状況で話しているにもかかわらず、特定の社会的状況において、話すことが一貫してできない)と考えられる園児もいた。

先述の事例は筆者らが幼児期の体育指導にあたって経験したことと、まだ継続して関わっていける事例もある。障害の有無に関わらず発達の姿は必ずしも一様ではない。幼稚園教育要領の「健康」の内容(1)「先生や友達と触れ合い、安心感をもって行動する。」、(2)「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。」、(3)「進んで戸外で遊ぶ。」、(4)「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。」とあるように保育者や友達と一緒に動く機会を設けて信頼関係を築き上げていくようにし、一つの活動にとらわれず遊ぶ機会を提供することが今の子どもたちにとっては必要なのではないか。心と体の発達を調和的に促すためにも特定の活動に偏ることなく様々な活動に親しみ、それらを楽しむことで心や体を十分に動かすことが必要である。内容の(10)には「危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。」と示されていて、体育指導の中でもやはり守るべきルールはある。それは安全に指導を展開するためでもあり、ルールを守ることが集団生活の上で必要な力となることにも繋がるのではないかと考える。

そして、体育指導を通して様々な経験をすることで子どもの成長が見られるケースもある。身体的な成長は技の習得で判断することができる。できなかったことができるようになったということで体の使い方が上達したと見て分かることもあるが、そこに至るまでの過程もその子どもにとっての成長である。例えば、事例で挙げたように失敗してしまったことにでも再び取り組もうとする気持ちを持てたということはその子どもにとって挫折から立ち直った経験になり、次に困難にぶつかっても立ち向かおうとする活力になる。これは言葉で伝えたり、こちらから要求したりしたところで習得できるようなことではない。その子ども自身の気持ちの部分が多い。他にも縄跳びも初めから跳べる子どもはそういない。しかし、跳べるようになりたいと自ら練習に取り組んで、自発的に行動しようとするのも子どもの成長にとって大きなきっかけであると考えられる。体育指導を行うときにも子どもたちに自然とそうした気持ちを持てるように雰囲気を作ることも求められているのではないかと考える。



幼児期の「気になる子ども」に対しても体育指導への参加で運動遊びを通して期待される効果として、子どもの運動能力の向上だけではなく、精神的な心の成長のきっかけとなることであると考えられる。自分ができるようになったことや指導者から認められる言葉がけを受けることで自己肯定感を高めるきっかけとなることが期待されると考える。体育指導の場面での子どもの成長は、指導者や友達の人的要因による精神的な部分と、指導隊形による環境の要因とみられる部分で子どもたちの動きに変化が見られる結果となった。

現段階で改善の姿が見られてきた子どもに関しては今後維持できるのか、それともまた違った課題が見えてくるのか、自由隊形では伸び伸びと運動することができても列隊形の指導になった時に同じように活動することができるか、進級によって担任の先生が変わっても同じように園生活を送ることができるのかなど経過を観察し続けていくことが必要となると考える。

## VI. おわりに

体育指導者として幼稚園からは子どもたちの運動能力の向上、体力向上のほかにも、集団生活する中で必要な協調性やルールを守って生活することに繋がる体育指導が求められている。体育指導が子どもたちの身体的な成長と精神的な成長のきっかけとなることもある。それも形にとらわれず、子どもたちが自然体で体を動かすことを楽しみながら一人一人に合った様々な対応が必要とされる。筆者らが行っている体育指導にはコーディネーショントレーニングを取り入れていて、同じようなことを繰り返す反復練習を行うわけではなく、次から次へと種目を展開し様々な動きに繋がる要素を多く取り入れている。そのため目新しいことが出てくることで園児の興味を引くタイミングがいくつかあると考える。これは嫌だけどそれならやってみたいと思わせることが可能な指導だとも考える。そして、コーディネーショントレーニングとして見た動きを真似させるといった理論が子どもにとって視覚に訴えることができ、直感的にやってみようと思わせることで運動に関心をもたせることに繋がる。

しかし、複雑な動きもあるからこそできなくて挫折してしまう子どもがいたことも事実である。そのようになったときに子どもへのフォローなど筆者の指導力の問題でもあるが、その場ですぐにできなくてもいつの間にかできるようになったと実感させることで自信にも繋げていくことになる。全体の進行に支障が出ないようにしつつも、子ども一人一人の個性を理解しながら、その子に寄り添った支援は体育指導の場でも必要とされてくる。障害の専門ではないものの「気になる子ども」がいる以上、障害に対する理解を深めることも指導者として必要な力の一つとなるであろう。

今回の事例にとどまらず今後も様々なケースに遭遇するであることが予想される。そうした時にいかに的確な対応ができるかが問われる。今回の対応は一つの例であり、すべてに当てはまることでもない。現場で実際に子どもたちと関われる体育講師だからこそ、気付くことができることもある。そして、それが「気になる子ども」の成長のきっかけとなるように指導、対応していく。それを幼稚園に還元することも体育指導を任されている体育指導者の役目でもあると自覚し、幼稚園との繋がりも大切にしていく。それが筆者らのできる「気になる子ども」に限らず、すべての子どもたちの成長を促すきっかけであることに期待する。

## 参考・引用文献

- 1) 平井 博史・南牟禮 豊蔵, 「遊びながら野球がみるみるうまくなる! ベースボールコーディネーショントレーニング」, 全国書籍出版, 9-15, 2012
- 2) 東俣 淳子, 「学習障害の早期発見・支援に関する研究」, 愛知県立大学教育福祉学部論集, 第 66 号, 48, 2017
- 3) 緒方 宣拳, 「日本の保育現場における「気になる子ども」への介入技法に関する研究の動向」, 大阪総合保育大学紀要, 第 15 号, 51, 2020
- 4) 水野 友有・平野 華織・別府 悦子, 「幼稚園・保育所における「気になる子ども」の実態調査 (第 3 報)」, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要, 第 14 号, 75-78, 2013
- 5) 小野 治子, 「遊びを通して育てたい力 ～気になる子の行動の理解と遊びの支援～」, 東北福祉大学 障害学習支援室年報, 第 22 号, 11, 2022

# 保育学生における多文化共生保育を考える授業の在り方の検討 ～留学生との交流会を通して～

## A consideration on childcare education classes to learn about multi-cultural coexistence —Through the exchange meetings with international students—

倉畑 萌<sup>1)</sup>・三輪 実希<sup>2)</sup>

Kurahata Moe and Miwa Miki

抄録：保育学生が保育内容「人間関係」の授業の中で「多文化共生保育」を考えるきっかけとして本学の留学生との交流会を実践した。2回の交流会を通して、保育学生は様々なことを考える機会となった。例えば、相手に伝えるための方法として簡単な日本語に変換することだけでなく、視覚的な資料を活用することジェスチャーを用いるなどの体験を通してノンバーバルコミュニケーションの重要性をより感じる事ができた。また、文化の違いに驚きながらも、その文化への興味・理解へと気持ちが変容している姿が見られた。保育者養成校として、学生が外国にルーツのある人々と実際に関わる機会を設けることは大変有意義であると言える。留学生にとっても、実際に日本語を使用しながら日本人学生と会話することで、日本語及び日本の文化・人への理解へとつながった。

キーワード：多文化共生、保育者養成、授業実践、コミュニケーション、異文化理解

### I. 問題と目的

在留外国人数は令和4年6月末の時点で中長期在留、特別永住者数を合わせて2,961,969人であり(2022年：法務省)、増加傾向にある。就学前の外国籍の子どもの人数は令和4年6月末時点での0～6歳が126,400人となっている(2022年：法務省)。保育所に在籍している子どもの人数の調査としては、日本保育協会が調査した平成20年度保育の国際化に関する調査研究報告書がある。報告書によると平成20年度調査時保育所に在籍している外国籍の子どもの人数は13,337人であると示されているが、在留外国人数の増加に伴い、現在は保育園に在籍している子どもの人数も増えている可能性が高い。しかし、日本保育協会の報告書によると、外国人児童が入所している保育所の状況等を約半数の自治体しか把握していないということが示された。把握している50自治体において、公立保育所1,647か所、私立保育所3,397か所で多文化保育が実施されている。

都道府県あるいは地域によって差はあるものの、保育者として外国にルーツのある子どもの理解を深めていくことは、今後さらに重要になってくると考える。幼稚園教育要領第1章総則、第5には、特別な配慮を必要とする幼児への指導として「海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と書かれている。保育所保育指針においても、第2章の保育の実施に関して留意すべき事項として「子どもの国籍は文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」と書かれている。また、第4章の保護者の状況に配慮した個別の支援として「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること」と家庭への支援についても書かれている。保育所保育指針解説の中では、「保育者等はそれぞれの文化の多様性を尊重し、多文化共生の保育を進めていくことが求められる」とされており、幼稚園教育・保育のなかで文化の多様性の理解と個々に配慮した保育の実施が求められている。その一方で、日本保育協会の報告によると保育所において外国人保育のための保育士研修を行っているか否かについて全国147園から回答を得ているが、半数以上の69.4%の園が研修を行っていないとしている。韓(2018)の調査では、八尾市で最もベトナム人が多く入所している公立幼稚園・公立保育所・民営認定こども園を対象としている。多文化保育実践に関する現職教育の研修を受けているのは、アンケートに回答した67名の保育者のうち、26名(39%)であった。現場の保育者の現状だけでなく、保育を志す学生の多文化保育に対する知識・理解力の不十分さは先行研究でも示されている。例えば、堀田(2009)の調査によると、「多文化保育論」を履修しており、多文化保育に比較的関心の高い大学生においても、保育所保育指針の内容の認知度や外国にルーツのある子どもへの保育に関する意識は、多様化する保育ニーズに十分に対応できる水準とは言えないとしている。また、韓(2018)は、保育者の子どもの異文化理解のための保育に関す

<sup>1)</sup> 短期大学部幼児教育学科 <sup>2)</sup> 留学生別科

る知識の不十分さと保育者養成課程や現職教育における保育者の専門性を育成する必要性について示唆している。三井・石井・林ら（2018）も、保育者養成段階において、多様性に関する自身の認識及び、保育実践を行うための基礎となる多文化共生の視点を育成し、強化する必要があるとしている。

これらを踏まえると保育者を志す学生にとって、実際に外国にルーツのある人々との交流を行い、学びを深める機会を設けることが有意義となるのではないだろうか。

品川（2011）は、外国にルーツのある子どもの保育に携わる保育者の意識の研究を行っている。現場の保育士がどのような意識を持ち多文化保育を実践しているのかについて検討を行った結果、保育者らは日系ブラジル人児童と日本人児童の違いを認識した上で、保育のなかで様々な工夫をしていた。また、外国にルーツのある子どもの受け入れには肯定的な保育者が多かったとしている。上野・石川・井川ら（2008）による聞き取り調査では、外国にルーツのある子どもを受け入れたことによるプラスの効果として、①保育者の異文化理解が進み、保育者としての幅が広がること、②日本人の子どもの異文化理解が進むこと、③外国人の親子が園を通して日本になじむこと、の3点を示している。一方で堀田（2009）による大学生への調査によると、「日本語を母語としない子どもを積極的に受け入れたいと思うか」という問いに対して、受け入れに積極的だったのは半数に満たないとしている。このような違いは実際に外国にルーツのある子どもと関わっているか否かが影響している可能性もある。池谷（2016）が日本人学生を対象として、留学生との交流授業が与える影響について調査を行っている。この調査においては、日本語教員養成課程における授業のなかで、交流及びアンケートの実施がなされている。その結果、キャンパスの中という普段の環境のなかで多文化共生を体験することが、日常生活における外国人との接触増加に繋がることや留学生にもわかる日本語で交流することが、文化や言葉の壁を乗り越え易くし、相手への興味や交流への積極性を促すと示している。

保育者は多文化共生保育そのものに対する知識だけでなく、実際に外国にルーツのある子ども達やその保護者と関係を築いていく必要がある。そのため、本研究は、多文化共生保育を考える授業の在り方を検討する。そのために、留学生との交流会を開催し、その意義と効果について検証することとした。実際に留学生という同世代との交流を通して「多文化共生の保育」についても考えるきっかけになるだろう（注1）。また、留学生においても日本人学生との交流についての意識調査を実施することによって、日本人学生及び留学生双方にとっての交流の成果について検討することとする。

## II. 研究方法

### （1）交流会の開催

保育内容「人間関係」の全15回の授業のうち、留学生との交流会を2回実施した。同授業は2クラスで開講されており、どちらのクラスにおいても2回ずつ交流会を開催した。1回目の交流会は2022年6月28日（Aクラス）、7月1日（Bクラス）に実施した。2回目の交流会は2022年7月19日（Aクラス）、7月22日（Bクラス）に実施した。どちらの交流会も、大学キャンパス内の演習室にて実施した。

### （2）対象者

保育内容「人間関係」を受講している幼児教育学科の学生85名及び留学生別科の学生8名

### （3）交流会の内容

1回目の交流会の内容は、それぞれのクラスにおいて8グループに分かれた幼児教育学科の学生が留学生全員に対して「日本の保育・子ども」について順番に紹介していくという形で実施した。具体的には、「食」「遊び」「文化」という3つのテーマを設定しその中からグループごと1つのテーマについて紹介を行った。事前準備として、それぞれのグループ内でテーマに合わせたプレゼンテーション資料を用意した。また、テーマに合った留学生別科学生への質問を1つ考えた。

2回目の交流会の持ち方については、1回目の様子を踏まえて幼児教育学科の学生と相談して決定した。留学生別科の学生から事前に質問を受け付け、その質問に答えることとその上でさらに日本の保育・子ども達の様子についてプレゼンテーションをすることとした。実際の交流会では、幼児教育学科の学生がグループごとに分かれて座り、その輪に留学生別科の学生が参加するという形式で実施した。

### （4）アンケート調査

池谷（2016）が実施したアンケート調査を参考に、アンケートを作成した。交流会の前と2回の交流後に、幼児教育学科の学生と留学生別科の学生それぞれにアンケート調査を実施した。アンケートは紙媒体とした。回収方法は授業中に配布し、その場で回収した。アンケートは無記名とし、回答学生が特定されないように配慮して分析を行った。

- 1) 幼児教育学科2年生の交流前に実施したアンケートの設問は以下の通りである。
  - 設問① 海外旅行に行ったことがありますか（修学旅行・家族旅行 含む）
  - 設問② 問①で「はい」と答えた人にお尋ねします。場所と回数について教えてください。
  - 設問③ 2週間以上の海外留学をしたことがありますか
  - 設問④ 問③で「はい」と答えた人にお尋ねします。場所と回数について教えてください。
  - 設問⑤ 普段の生活で留学生（外国人）との交流はありますか（ネットでの交流含む）
  - 設問⑥ 問⑤で「時々ある」「よくある」と答えた人にお尋ねします。その留学生（外国人）とはどのような関係ですか（複数回答可）。
  - 設問⑦ 留学生についてどのような印象を持っていますか
  - 設問⑧ 留学生と交流することについてどのように思っていますか。
  - 設問⑨ 多文化共生保育 という言葉を知っていますか
  - 設問⑩ 問⑨で「知っている」と答えた人にお尋ねします。多文化共生保育について知っていることを書いてください。
  - 設問⑪ 日本語を母語としない子どもを保育する上で必要な知識・技術は何であると考えますか。
- 2) 幼児教育学科2年生に交流後に実施したアンケートの設問は以下の通りである。
  - 設問① 交流会について、良かったと感じた点はどんなところですか
  - 設問② 交流会について、やりにくと感じた点はどんなところですか
  - 設問③ 交流会を通して、自分の中で何か変化した点等がありますか。具体的に教えてください
  - 設問④ 「保育者」としての視点で今回の交流を振り返ったとき、どのように感じましたか
- 3) 留学生別科学生に交流会前に実施したアンケートの設問は以下の通りである。
  - 設問 日本人学生との交流についてどのように思っていますか
- 4) 留学生別科性に交流後に実施したアンケートの設問は以下の通りである。
  - 設問① 日本人学生との交流を終えて、どのように感じましたか
  - 設問② 交流についてよかった点はどんなところですか
  - 設問③ 交流についてやりにくと感じた点はどんなところですか

### (5) 倫理的配慮

本研究は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部における研究倫理委員会で承認を受けた上でアンケート調査を実施した（承認番号 C22-0002）。研究内容及び個人情報の保護、研究参加や同意撤回の自由については、対象者に口頭と文書で説明した。対象者の調査への参加をもって同意とみなした。

### (6) 分析方法

アンケート結果の内、幼児教育学科学生の自由記述についての回答を一文ごとカード化し、KJ法を用いて分類し、分析を行った。留学生別科学生については、8名分のアンケートについて考察した。

## III. 授業実践

1回目の交流は、幼児教育学科学生の発表がメインとなったことで、幼児教育学科の学生と留学生との交流場面は多く見ることはできなかった。PowerPointを活用して資料を作成したグループもあるが、実際にけん玉を持参するなど、それぞれのグループが工夫を凝らして準備を行った。しかし「プレゼンテーションをする」という意識が強く、留学生とのやりとりではなく、一方的に情報を伝える姿や原稿をそのまま読む姿が目立った。そのため、説明の際の細かな語句にまで配慮することなく話す学生達の姿があった。また、留学生に対して行った質問の際も、留学生の回答に対してさらに尋ねることはなく、回答を聞いて終わっていた。そこで、1回目の交流の際の留学生の反応の少なさや実際に理解できなかった言葉について留学生に聞き取りをして、その内容を幼児教育学科の学生に伝えた。これらの反省を踏まえ2回目の交流準備をする中で、よりやりとりができる交流会の持ち方を学生と相談することとした。プレゼンテーション形式での実施ではなく、各グループに分かれ、1・2名の留学生にそれぞれのグループに入ってもらうことで、より近い距離で交流をもつことになった。

2回目の事前準備では、1回目と同様に実際のおもちゃやイラストを提示するだけでなく、PC等のIT機器を活用

しながら行った。事前に聞いていた留学生からの質問に答えるための発表資料には、1回目の発表を踏まえ、より理解しやすいように「るび」を打つことや、視覚的にわかりやすいようにイラストを活用することや実物を持参するなど各グループが工夫しながら準備した。

2回目の交流では、その場で留学生が学生に質問する姿が見られ、幼児教育学科の学生が言葉を選びながら時にジェスチャーを用いながら説明を行う姿があった。また、留学生に対しても事前に準備していなかった質問をしたり、急遽遊びを変更したりと、臨機応変に対応する姿があった。最初は緊張していた様子の学生達であったが、交流会後には「時間がもっと欲しかった」、「楽しかった」という声が聞かれ、充実した時間を過ごすことができたことが伺えた。

交流会後の授業においては、近隣の保育園で実施されている多文化共生保育の様子や外国にルーツのある子ども・保護者との関わりにおける配慮事項について指導を行い、多文化共生保育に対する理解を促した。

次に留学生側から見た交流会について示す。来日して今に至るまで、留学生は他国の留学生との交流はあっても、日本人との交流は全くなかった。留学生の周りにいる日本人と言えば、担当教員しかいない状況であった。しかも、例年と比べ来日が2か月ほど遅れたことで、対面授業ができたのは6月中旬であったことも、日本人との交流ができなかった大きな原因である。このような状況で日本語はもちろん、日本での生活にもまだ慣れていない留学生が今回の交流会に参加した。

そのため、交流会前の留学生は緊張している様子だった。このような交流会の経験が今までなかったことも理由の一つだが、何より日本語で交流することが一番の不安材料となっていた。日本語を間違えること、日本語が通じないかもしれないということ、そもそも日本語が理解できなかったらという不安を抱えていた。日本語に関しては自国で学習してきたものの、実際に日本に来て日本人と日本語で話すとなると、自信がなく心配ばかりしていた。日本語の理解力は決して低いわけではないが、日本人学生の日本語がわからないということと、留学生が話す日本語が日本人学生に理解してもらえなかったらという、二重の不安があるように見られた。

その反面、交流会を楽しみにしていた様子も伺えた。直接日本人と日本語で話すことができることはもちろんだが、日本の文化を理解することができることや、日本人と友人になれる機会になるかもしれないという期待を持っていた。留学生は交流会がきっと楽しい経験になるに違いないと思い、交流会ができる嬉しさも伝わってきた。

2回目の交流会後は一番の不安材料であった日本語の問題は完全には払拭できなかったものの、自分(留学生)の話す日本語を相手(日本人学生)が理解しようとする姿勢を見せてくれたことを喜んでいて、緊張していたようだが、実際に交流しているときはそのことを忘れるくらい自由に話していた。今まで経験したことのない交流会だったので、楽しむ姿が見られた。

また、日本人学生の説明が日本語のみならず、留学生が理解できるような工夫がされていた。絵を用いた説明だったり、実際にやってみたり、わかりやすい日本語で説明してくれたのは、留学生にとって安心できることであった。その甲斐あって、日本人学生の説明がよく理解でき、様々なことを知ることができ、勉強になったという留学生もいた。また、自分(留学生)の国のことや言葉に興味を持ってきて簡単な挨拶を覚えてくれたことが嬉しかったという留学生もいた。

#### IV. 結果と考察

##### (1) 日本人学生の意識

交流前のアンケート回答者数は85名のうち83名、交流後のアンケート回答者数は85名中75名であった。

交流前のアンケート調査の結果として設問①の回答については、表1にて示す。海外旅行の経験がある学生は23名、ない学生は60名であり、7割以上の学生が海外渡航の経験がないことが分かった。

表1 設問① 海外旅行に行ったことがあるかという問いに対する回答

0回	1回	2回	3回	4回	5回以上
60人 (72.3%)	9人 (10.8%)	8人 (9.6%)	0人 (0%)	1人 (1.2%)	5人 (6.0%)

また、設問③の回答については、表2にて示す。留学経験がある学生は1名、ない学生が82名であった。留学経験があると答えた学生は社会人学生であるため、現役入学の学生は一人も留学経験がないことが分かった。設問①・②の回答結果から、学生が海外の文化等に接する機会が少ない状況で学生生活を過ごしてきたことが分かった。特に対象となった幼児教育学科2年生は、高校3年生になる直前にコロナ禍となっており、修学旅行の中止等を含め海外に出かけることが非常に困難な状況下で学生生活を過ごしてきた。また、短大は実習等があり長期休暇が非常に短い

ことに加えコロナ禍であることが、海外渡航の経験の少なさの要因の1つになっている可能性がある。

表2 設問③ 2週間以上の海外留学の経験が何回あるかという問いに対する回答

0回	1回	2回	3回	4回	5回
82人 (98.8%)	0人 (0%)	0人 (1%)	0人 (2%)	0人 (3%)	1人 (1.2%)

設問⑤の留学生(外国人)との交流の頻度についての結果については、表3に示す。「全くない」と「あまりない」とを合わせると、8割以上の学生が日常生活の中で外国人との接触がほとんどないことが分かった。

設問⑤で「時々ある」、「かなりある」と答えた学生の設問⑥の回答結果を見ると(表4)、「アルバイト先」という回答が最も多かった。留学生(外国人)と交流がある学生自体が少数ではあるものの、職場に留学生(外国人)がいる環境の学生はおり、それぞれの文化の差異の理解やコミュニケーションをとる機会があると見られる。次いで、SNSなどのネット上の友人が多かった。こちらも少数ではあるものの、SNSの普及により日本にいながら海外の人々とながらる機会が身近になっている可能性が考えられる。池谷(2016)が、接触の多い留学生(外国人)との関係について学年があがると自分自身からの能動的な知り合いが多くなっていたと考察しているように、今回の調査においても能動的な知り合いが多いという結果となった。

表3 設問⑤ 普段の生活での留学生(外国人)との交流があるかという問いに対する回答

全くない	あまりない	時々ある	よくある
54人 (65.0%)	13人 (15.7%)	8人 (9.6%)	7人 (8.4%)

表4 設問⑥ 設問⑤で接触の多い留学生(外国人)とはどのような関係かという問いに対する回答(複数回答)

大学関係	大学以外	アルバイト先	留学先	ネット	その他
1人	1人	8人	2人	4人	1人

設問⑨の「多文化共生保育」という言葉の認知については、「知っている」が4名、「知らない」が79名であった。この結果より、これまでの学びの中で「多文化共生保育」についてはほとんど触れられてきていなかったという現状が明らかとなった。今回の留学生との交流を通して「多文化共生保育」を考えるきっかけとなりうるという点で交流会を実施する意義があることが示唆された。

設問⑦・⑧の自由記述については、回答ごとに分類をおこなった。その結果、設問⑦の留学生に対する印象については、「特にない」という意見を除くと、「尊敬」、「努力家」、「留学生の人柄」、「日本への興味」、「コミュニケーションの不安」、「留学生同士の関係」、「ネガティブな印象」という7つに分類することができた。「尊敬」には、「日本に来て、母国語ではない言語で勉強していて尊敬する」、「言語の違う場所で学ぼうとしていてすごいと思う」といった留学することに対する印象を挙げたものであり、尊敬の念を抱いている学生が多く見られた。「努力家」には、「勉強を頑張ろうと努力している」、「日本語を話せるように頑張って勉強しているイメージ」という意見であり、勉強熱心さを印象として抱いている学生も多く見られた。「日本への興味」には、「日本について興味がある」、「日本の文化を知りたい人たち」といった意見であり、留学生は日本に対して好意的な人々として捉えていた。「留学生の人柄」には、「明るい」、「穏やかなイメージ」といった意見が見られた。「留学生同士の関係」には、「留学生同士、仲がよさそう」、「留学生のみでかたまっている」といった意見が見られた。これらは、留学生と実際にキャンパス内ですれ違うことや食堂等で会う機会はあることから、挙げられた印象であると考えられる。このように、ポジティブな印象は多くあったが、「少し怖い印象がある」、「よくわからない」といった「ネガティブな印象」に含まれた意見や、「日本語が伝わらない」、「言葉が通じることが分からない」といった「コミュニケーションへの不安」に含まれた意見を抱く学生も少数ながら見られた。これは、これまでの経験の中で留学生を含めた外国人との交流の少なさが故に「よくわからない」、「知らない」ことが、「怖い」という印象につながってしまっている可能性が考えられる。

設問⑧の交流会についてどのように感じているかについては、「期待感」、「異文化理解」、「コミュニケーションの不安」、「視野の広がり」という4つに分類することができた。「期待感」には、「めったにない機会なので楽しみたい」、「自分からは関わる機会がないからいいと思う」という、これまで関わる機会がなかった留学生(外国人)との交流を単純に楽しみにしている意見が見られた。「異文化理解」には、「文化の交流ができるためいい刺激になると思う」、

「海外の様々な文化を知ったり日本との違いも交流出来たら良い学びになると思う」といった多文化に触れる機会として捉えている意見が見られた。「コミュニケーションの不安」には、「言葉が通じないので気軽に話せない」、「相手の言葉が分からないとき、どうやって関わればいいのか分からないので不安」といった意見が見られた。これは、留学生に対する印象を尋ねた際にも見られた意見であるが、交流会を実施するとなるとその不安感がさらに高まるようで、「コミュニケーションの不安」に分類される意見は多数見られた。「視野の広がり」については、「人との繋がりができるのはうれしいし、自身の視野を広げるためにもぜひ交流したいと思う」、「日本人の意見だけでなく、海外の人の意見を聞くことができるから、違った視点を見つけることができると思う」といった、文化の違いから生じると考えられる価値観や視点の違いに目を向けている意見が見られた。

設問①については、表現の違いはあるものの「子どもの母国語・文化の理解」と「非言語コミュニケーション」という2つの意見が見られた。学生が授業や実習の中でこれらのことが必要であることは理解していることが分かったが、それを体感する機会がどの学生にも十分あったとは言いきることはできない。

交流後のアンケート設問①～③について、それぞれの回答を分類した。設問①交流会について良かった点に対する回答は、「異文化理解」、「コミュニケーション」、「留学生との関わり」という3つに分類することができた。「異文化理解」には、「他国の文化を知ることができた」、「ネットとは違った外国の文化、日常について知ることができた」、「日本で行っていることと共通のこともたくさん見つかり、遠い存在だったのが近くなった」、「日本のことを再認識できた」という意見が見られた。昨今は、ネットで検索するだけで多くの情報を得ることはできるが、交流会を通して実際に会ってやりとりすることで、ネットの情報では知る事ができない生の声を聞くこと、そして伝えることができたと考える。また、異文化を理解する中で、母国である日本についての理解を深めることにもつながっていた。互いの文化の共通点、差異を実感することで、様々な環境で育つ子どもに対する理解が深まると考える。その意味で、今回の交流会を通じて、学生が他国への興味・関心を持つことができたのは大きな収穫と言える。

「コミュニケーション」には、「言葉の大切さを学べた」、「伝えることの大変さを知った」、「身振り手振りイラストを使ってコミュニケーションがとれた」、「伝えるためどんな工夫をしようか考えながらスライドを作ることができた」という意見が見られた。外国をルーツとする人々とのやりとりにおいて言語を用いたコミュニケーションの難しさ、その人の母語もある程度知っておくことの重要性を改めて確認したとともに、非言語的なコミュニケーションを活用することで、より気持ちが通じ合うことを体感する機会ともなった。

「留学生との関わり」には、「色々な国の人と関わったこと」、「留学生と関わったこと」、「『日本が好き』という気持ちが留学生の方にあることを知ることができた」といった意見が見られた。普段は、キャンパス内ですれ違っても関わることもなかった人々との交流を純粋に楽しめた様子や、留学生に対する理解が深まった様子がうかがえた。

設問②交流会について、やりにくいと感じた点については、「コミュニケーション」、「準備不足」の2つに分類することができた。「コミュニケーション」については、「どの言葉ならわかり、分からないのかが分らなかった」、「日常的に使っている言葉でも外国の方だと分らなくて伝わらなかった」、「私たちがいつも使っている日本語では難しく、どのように伝えようか迷った」、「こちら正しい日本語を使わないと日本語を勉強中の留学生には理解しづらいこと」、「細かい表現が伝わらなかった」といった意見が見られた。日常的に使っている言葉や日本人同士であれば通じることも、かみ砕いて説明することが必要であったり、ニュアンスの説明に苦労したりした様子がうかがえる。易しい日本語を使用して話すということは、保育の場でも同様のことが言えるはずである。外国をルーツとする子どもに限らず、言葉を獲得途中の子ども達に対して正しい日本語で話すことや、易しい言葉で話すことは重要である。大阪府の幼稚園・保育所で、外国にルーツのある子どもに担任として関わった・関わっている保育者への調査を行った日浦(2003)によると、困っていることとして、「言語」と「異文化理解」が挙げられている。言語については、子どもに関することと保護者に関することとで分けられている。特に保護者に関しては、「保護者は日本語が分からないため、保育方針や保育上の連絡についてコミュニケーションがうまくいかない」という内容の記述が主であったとしている。保育現場においては、単に事実を伝えるだけでなく、保育方針を含めて伝えていく必要が出てくる。学生の回答の中に「普段使っている言葉、例えばケンカという言葉の説明が難しかった」という記述があった。今回の交流においても、日本の文化や保育の中で頻繁に使用される言葉、当たり前に使っている言葉を易しい言葉で言い換える必要性、保育の内容として適切に伝えていくことの困難性を学生は体感することができたと言える。「準備不足」については、「時間が足りなかった」、「準備する時間が短かった」という授業自体への不満を訴える意見が見られた。

設問③交流会を通して、自分の中で何か変化した点についての回答は、「異文化理解」、「コミュニケーション」、「留学生(外国人)への理解」、「多文化共生保育への興味」という4つに分類することができた。「異文化理解」には、「他の文化を知るとは楽しいということに気付けた」、「異文化に興味を持てた」という意見が見られた。設問①でも似た分類となったが、交流前との比較という点で考えると、交流への不安感が交流を通して異文化を知る楽しさ・母語が異なる人との交流することの楽しさへと変化したと言える。

「コミュニケーション」には、「言葉は違っても交流できるんだとやってみて実感できた」、「伝わりやすい、分かりやすい言葉選びをするように心がけようと思うようになった」、「言葉では伝えられない時の非言語コミュニケーションもとても大切だと思った」という意見が見られた。相手の立場になって考え、やりとりの際の言葉を選ぶことや非言語コミュニケーションを多用するようになったという変化が見られる。2回の交流会を実施したからこそ改善する余地があったと言え、複数回に渡る交流会がより学生にとって学びが大きいことが明らかになった。

「留学生(外国人)への理解」については、「勝手に『怖い』と思っていたので、今回の交流会を通して、とても話しやすくフレンドリーな方だと思った」、「外国の方への苦手意識があったが、それが少なくなった」という意見が見られた。交流会前のアンケートにおいて「ネガティブな印象」を抱いていた学生がいたが、交流会後のアンケートでは留学生に対するネガティブな印象を記す者はなく、ポジティブな印象へと変容したことが伺える。交流会の中では、保育で行われる遊びを一緒に行うグループや、留学生の母国の写真を見せてもらったり音楽を聞かせてもらったりと、保育以外についても互いに教え合う場面が見られた。2回の実施ではあるが、同じ時間を共有し、同じ遊びを行い、互いの人柄を感じられる瞬間があることによって互いの理解を深めることにつながったことが明らかになった。

「多文化共生保育への興味」については、「外国籍の子どもの親の対応について分かった」、「外国籍の子どもの理解をもっとしたいと思った」という意見が見られた。留学生との交流を通して、「多文化共生保育」についての関心が高まったことが伺える。

西村(2017)が、保育者自身が異文化に対する抵抗感を持たず、親しみを持つことや異文化に対する寛容さや理解する姿勢を持つことが求められるとしている。今回の交流を通して、学生自身は異文化を知ることの面白さや日本との差異、母国が異なる人々とのコミュニケーションの難しさと楽しさを体感することができた。これは、学生にとって多文化共生保育を実践していくためのきっかけとしては非常に有意義であったと考える。

設問④「保育者」としての視点で今回の交流を振り返ったとき、どのように感じたのかについては、これまでの回答で出てきたような「異文化理解」、「コミュニケーション」という2つの意見が見られた。特に、コミュニケーションに分類できる回答の中で、「視覚情報の重要性」を感じた学生が多く見られた。松山・石井・韓ら(2021)では、課題はあるものの、多文化保育における保育者の「困り感」の解決方法の1つとして、視覚的保育教材の有効性を示している。今回の交流の中で、学生が「視覚的資料」の重要性とその活用方法を体感したことで、今後の保育の実践の場でも生かすことができると考える。

## (2) 留学生の意識

留学生の意識調査では、交流前のアンケートでは、全員「日本人学生との交流会は初めてだからとても楽しみ」というように日本人学生と話すことを楽しみにしている様子が見られた。しかし、その一方で全員が、「日本語が上手ではないから心配している」といった自分の語彙力への不安について記述していた。

交流会後のアンケートでは、参加した留学生全員が全体的によかったと答えていた。具体的には2つの点が挙げられる。

1つ目は説明の仕方である。「絵や説明の紙などを使って説明してくれた」、「ゆっくり話してくれた」などと日本人学生の説明に対する感想が多く見られた。日本人学生が分かりやすい言葉を使って説明することを心掛けたり、用紙に文章を書いたり実際に遊びながら説明をしたりしたことで、留学生の理解がより深まったようである。

次に、活動を通して日本人学生について理解することができたことである。アンケートには、「折り紙を教えてもらえて良かった」、「遊びのやり方を教えてもらえた」といった記述が見られたが、実際の交流会においても日本人学生から折り紙を教えてもらったり、料理の作り方を教えてもらったりしたことを喜ぶ留学生の姿があった。一緒に何か取り組むことで一体感を覚え、友人ができたという感覚も得られたように見られる。お互いに相手のことを考え、活動できたことはいい経験になったと考えられる。

改善すべきこと、要望として出された意見は、時間が短く足りなかったということである。「できれば全員と話したかったが、時間制限があり全員と話せなかったことが残念だった」という記述が見られる。徐々に交流会に慣れてきたこともあり、もっと話したい、もっと知りたいという気持ちになったからではないかと考えられる。

もちろん、そのためには留学生自身の日本語力を高める必要がある。まだまだ日本語力が足りないと感じた留学生もいた。交流会で留学生の質問を日本人学生に理解してもらえなかったことから、一番の問題は日本語であろう。これは交流会前も不安材料として出されていたが、交流会後も改めて感じたことであった。しかし、この経験が今後の学習意欲につながるということが一番の収穫となったと言える。

交流会には、一方的ではなく相互理解が必要である。それが今回の交流会では少なからず見られたことは、何よりの収穫であった。



## V. まとめ

実際に海外渡航をするだけでなく、今回のように留学生と交流し、互いのことを理解する機会を設けることによって、国際化が進む保育現場においても抵抗感なく保育者が外国にルーツのある親子を受け入れ、対応していく力を養成していくことが可能であることが示唆された。

今回の留学生との交流会を通して、保育を志す学生は自らの体験により「異文化理解」、「コミュニケーションの在り方」について考えることができたことに意義があったと言える。「異文化理解」については、日本と海外との差異を理解した上で、その多様性を受け止めていくことの重要性を学ぶ機会となったと考える。また、「コミュニケーション」については留学生との交流の中で、伝えることの難しさと伝わる喜びの両面を体験することができたと考える。

保育者は人的環境であり、子ども達は保育者の姿勢を見て育つものである。保育者自身が多様性を認め子どもと向き合う姿は子どもにも伝わる。保育者養成課程の段階から多様性について理解できる場を設けることによって、多文化共生保育の実践に向けての基礎的な力の養成の一端を担えることが明らかになった。

日浦 (2003) で示された保育者が感じる言語に関する困難さとして、「早く園生活に慣れさせよう『適応』させようとするあまり、子どもの母語についての配慮に欠ける」という子どもに対する記述を挙げている。今回の交流に対する回答の中に、外国にルーツのある子どもにとっての母語の意味や重要性を体感したという記述はなかった。「母語の理解の必要性」という回答は見られたが、コミュニケーションをとる際に彼らの母語を理解しておくことと伝わるという意味合いでの記述であった。日浦は、「母語が肯定的で積極的な自己意識の発達やアイデンティティの確立の上で重要な意味をもつことを保育者が理解することが求められる。」と指摘している。交流会後の授業の中で、母語の重要性について指導はしたものの、学生がそれを体感できるよう今後の交流会の持ち方については検討していく必要がある。

今回は、保育内容「人間関係」の授業の中で交流会を行っており、この交流会の間に少なからず留学生と日本人学生との関係が築かれたと見ることができた。交流会だけにとどまらず、お互いに情報を発信し理解し合える機会を持ち続けることができれば、保育を志す学生にとっても留学生にとっても今回の交流会の意義をさらに評価できるのではないかと考える。

注1) 本稿においては、多文化保育、多文化共生保育、多文化共生の保育とを区別せずに使用している。

## 引用文献

- 1) 日浦 直美, 多文化共生社会の保育課題に関する研究 (1) 保育者と保護者のかかわりにおける障壁について, 日本保育学会大会論文集, 56, 688 - 689, 2003
- 2) 法務省 令和4年6月末現在における在留外国人数について 2023年3月1日閲覧  
[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00028.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00028.html)
- 3) 堀田 正央, 多文化共生社会における保育士の専門性向上に関する研究, 埼玉学園大学紀要人間学部篇, 9, 159 - 163, 2009
- 4) 池谷 知子, 留学生との交流授業が日本人に与える影響と意義, 神戸松陰女子学院大学研究起票 文学部編, 5, 55-70, 2016
- 5) 韓 在熙, 多文化保育実践における保育者の認識についての研究—八尾市の事例から—, 四天王寺大学紀要, 65, 435-452, 2018
- 6) 厚生労働省, 保育所保育指針, フレーベル館, 2017
- 7) 厚生労働省, 保育所保育指針解説, フレーベル館, 2018
- 8) 松山 有美・石井 章仁・韓 在熙・林 悠子・三井 真紀, 多文化保育に関わる保育方法の実践と課題—保育者の「困り感」と視覚的保育教材に注目して—, 日本福祉大学子ども発達学論集, 13, 13-22, 2021
- 9) 三井 真紀・石井 章仁・林 悠子・韓 在熙・松山 有美, 保育現場にみられる多文化共生と環境構成の原理 (1): A 幼稚園の事例から, 紀要 visio, 48, 15 - 20, 2018
- 10) 文部科学省, 幼稚園教育要領, フレーベル館, 2017
- 11) 日本保育協会, 平成20年度保育の国際化に関する調査研究報告書 (2023年3月1日閲覧)  
<https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h20international.pdf>, 2009
- 12) 西村 浩子, 保育者養成機関における ICT を活用した異文化理解の取り組み—海外の日本語学習者との交流体験の効果—, 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 25, 171-181, 2017
- 13) 品川 ひろみ, 多文化保育における保育者の意識—日系ブラジル人児童の保育を中心として—, 現代社会学研究, 24, 23-42, 2011
- 14) 上野 葉子・石川 由香里・井石 令子・田淵 久美子・西原 真弓・政次 カレン・宮崎 聖乃, 長崎市における多文化保育の現状と展望, 保育学研究, 46 (2), 277 - 288, 2008

# 保育ドキュメンテーションをもとにした保育者の省察に関する研究 —A 保育者の保育ドキュメンテーションの分析及びインタビュー調査から—

## A Study of Early Childhood Educators' Reflections Based on Documentation: Through the Analysis of Documentation and the Interviews of Early Childhood Educator A

小木曾友則<sup>1)</sup>

KOGISO Tomonori

抄録:本研究は、保育ドキュメンテーションを作成している保育者がどのような関心にもとづいて記録を作成しており、記録にはどのような省察の視点が見られるかを検討した。A保育者が作成した保育ドキュメンテーションに対してKH Coderによる計量テキスト分析を行い、分析結果を踏まえてA保育者にインタビューを実施した。記録の分析及びインタビューから、保育ドキュメンテーションを作成する過程で保育者が意識していた子どもの姿や省察の視点を整理した。結果として、A保育者は保育ドキュメンテーションを作成する際、自身が面白いと感じた場面を意識しており、これらの記録には、子どもがある“もの”と関わる体験と、別の“もの”と関わる体験とを結びつけていくといった、「子どもの活動における変化や発展を捉えようとする省察の視点」や、「自身の保育のねらいや子どもに対する願いに関して改めて問い直そうとする省察の視点」が含まれていることが明らかになった。保育ドキュメンテーションを作成し、記録をもとに振り返ることは保育者の省察を促し、保育の質の向上に寄与するといえる。

キーワード: 保育ドキュメンテーション, 省察, 保育の質

### I. 問題の所在

乳幼児期の教育に対する世界的な関心の高まりや、我が国の保育政策の動向から、保育の質に関する議論は広がりを見せてきた。保育の質は、国、地域、園、個人などに応じて問題は様々であり、多元的で多様な内容が含まれる相対的な概念である<sup>1)</sup>。我が国では、保育の質は子どもの経験の内容とそれらを保障する実践及び人的・物的環境など、子どもを中心に語られる様々な要素から成り立つものとして考えられている<sup>2)</sup>。これらに含まれる保育内容や保育者の専門性などの質の向上に関して、保育所保育指針概説(2018)には「保育の質の向上を図るには、保育所において子どもの保育に関わるあらゆる職種の職員一人一人が、その資質を向上させることが大切である。特に、保育士は、毎日の保育実践とその振り返りの中で、専門性を向上させていくことが求められる。」<sup>3)</sup>と示されている。保育者が専門性を向上させるためには、計画と実践、その振り返りのサイクルが必要となる。

保育者が実践を振り返る方法のひとつが、記録による振り返りである。保育所保育指針では「保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない。」<sup>4)</sup>としており、保育者がよりよい保育を実践するための手立てとして記録から振り返ることを挙げている。保育の記録には、目的に応じて様々な様式が採用される。例えば保育の計画と実践を記録した長期的・短期的な指導計画や、ある特定の場面について子どもの言動や保育者の関わりを記述したエピソード記録などが挙げられる。

目的や用途によって様々な形で作られる記録の内、子どもの活動の過程を可視化し、子どもや保育者、保護者と共有するための記録として、写真とエピソード記録からなる保育ドキュメンテーションが注目されている。ドキュメンテーションは「記録」という意味であり、我が国では公的な文書として文字を中心としたものとして発展してきた<sup>5)</sup>。一方で、イタリアのレッジョエミリア市で開発されたレッジョエミリアアプローチの中に位置付けられているドキュメンテーションが世界的に注目され、我が国においても保育者や子どもに保育活動の省察や解釈をもた

<sup>1)</sup> 中部学院大学短期大学部幼児教育学科

らし、協同的な探究が行われる機会を生み出し、保護者や地域の対話につながるという機能が取り入れられてきた。大豆生田・おおえだ (2020) は、こうした背景と我が国の保育文化を踏まえて、学びのプロセスを可視化する対話のツールとして、写真つきの記録を日本版保育ドキュメンテーションと呼んだ<sup>7)</sup>。近年、保育の ICT 化によって、様々な記録方法が連動することが可能となり、保育ドキュメンテーションを作成するための敷居が低くなりつつある。それに伴い、保育方法として実践的研究が進むだけでなく、保育ドキュメンテーションの記録方法や、活用方法も議論されてきた。

森 (2016) によると、子どもの学びのプロセスを丁寧に描き出す保育のあり方が重視される中で、育ちを可視化することは、保育の質を測るバロメーターのひとつとされるという<sup>8)</sup>。保育ドキュメンテーションは、保育の質を検討するツールとしての可能性を秘めている。

## II. 研究目的

本研究の関心は、写真とエピソード記録で構成される保育ドキュメンテーションは、保育者の実践と振り返りにおいてどのような意義があり、保育の質の向上に寄与するかという点である。これを検討するために、本研究では保育ドキュメンテーションを作成している保育者がどのような関心にもとづいて記録を作成しており、記録にはどのような省察の視点が見られるか明らかにすることを目的とする。

## III. 研究方法

### 1. 研究対象

研究の協力者は、保育業務に ICT を取り入れており日常的に記録の蓄積を行っている幼保連携型認定こども園 U 園に勤務する 9 名の保育者である。担任としてクラス運営を行う 9 名の保育者の内 6 名が新任保育者であり、就任後初めて保育ドキュメンテーションの作成を行ってきた。保育ドキュメンテーションの作成が初めてとなる新任保育者の記録にはどのような省察の視点が含まれているか明らかにすることは、記録をもとにした実践と振り返りの意義を検討する上でも重要であることから、本研究では年中児担任の A 保育者 (1 年目) を分析対象とした。

### 2. 分析データ

分析したデータは、A 保育者が作成した保育ドキュメンテーションのテキストデータ (記録期間 2022 年 4 月から 11 月) 及び 2022 年 12 月に実施したインタビューのデータである。インタビューは保育ドキュメンテーションの分析結果を踏まえて行い、内容は保育ドキュメンテーション作成において意識している点や、分析結果に対する感想や保育の考え方などを自由に語る形で行った。分析のために、インタビューで録音したデータをテキストデータに変換した。

### 3. 分析方法

分析方法はまず、A 保育者が作成した保育ドキュメンテーションに対して KHCoder による計量テキスト分析を行い、出語の出現頻度を概観した上で、抽出語同士の関連性を捉えるために共起ネットワークを作成した。共起ネットワークの集計単位は文毎で行い、出現数による語の取捨選択は、最小出現数を 10 と設定し、描画する共起関係は上位 70 とした。上記のデータを基に保育ドキュメンテーションの文脈に沿いながら記録の傾向を把握した。

次に、保育ドキュメンテーションの記録の傾向を踏まえて A 保育者にインタビューを行い、日頃意識している点や記録を踏まえた新たな気づきなどを聴き取った。インタビューデータはテキストデータに変換した上で A 保育者が改めて意識した記録の観点や省察の内容を考察した。

### 4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、研究協力者である保育者及び U 園の園長に対して、本研究の目的と研究方法、個人情報の取り扱いに関して、個人情報に適用される法令等の遵守と、取り扱う情報に含まれる氏名等は個人を識別できる情報を削除し、独自の符号を付す作業を行うことを書面及び口頭で説明して同意を得た。なお本研究は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部の研究倫理委員会の審査を受け、承認を得て実施した (承認番号: C22-0048)。

#### IV. 結果及び考察

U園では、保育施設向け ICT システムを導入しており、システム内で保育ドキュメンテーションを作成している。1週間に1事例の頻度で保育ドキュメンテーションを作成し、データを印刷して全園児が出入りする玄関に掲示をしている。掲示された保育ドキュメンテーションは、保護者や園児が閲覧できる。また、保育者間では、システム内でも掲示でも見ることができるため、互いの記録を確認し合っている。この保育ドキュメンテーションは、タイトル、2~3枚程度の写真と、写真の状況を説明したコメントに加え、200字以下のまとめの文章で構成されている(図1)。

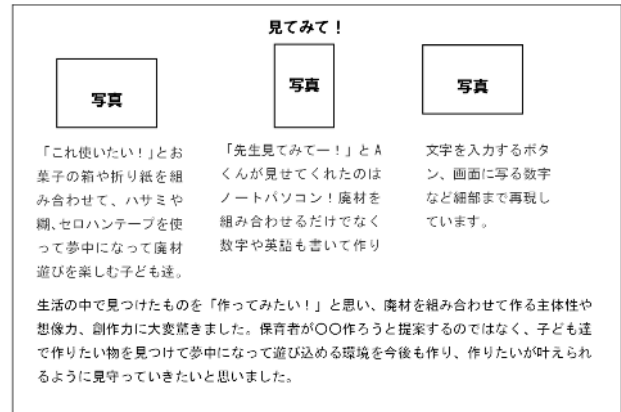


図1 A保育者のある日の保育ドキュメンテーション

このように蓄積されてきた A 保育者の保育ドキュメンテーションのテキストデータを質的に分析し、分析結果を踏まえたインタビューを実施した。以下ではまず、保育ドキュメンテーションの分析結果を示し、次に、インタビューで A 保育者が語った内容を示した上で A 保育者の省察の視点を検討する。

#### 1. 保育ドキュメンテーションの分析結果

A 保育者の保育ドキュメンテーションに対して KH Coder による計量テキスト分析を行った。保育ドキュメンテーションの全テキストから抽出された語の内、頻出語上位20のリストを表1に示した。

表1を概観すると、最も用いていた語は「遊び」であった。この語の用い方は、大きく2つに分けられる。ひとつは、遊びの名称として用いられており、もうひとつは、子どもの姿や活動そのものを説明するために用いていた。

遊びの名称に関しては、保育ドキュメンテーションには以下のような記述が見られた。

自由遊びの時間、何やら塗り絵を裏返して真剣に絵を描く A ちゃん、B ちゃんの姿がありました。何をしているのだろうと様子を伺っている・・・

このように、〇〇遊びという形で「遊び」という語が用いられていた。

子どもの姿や活動そのものを説明している用い方としては、保育ドキュメンテーションには以下のような記述が見られた(下線は筆者)。

先週から自由に使えることになったセロハンテープを使って、作りたいもののイメージを膨らませて、思い思いに楽しむ姿が多く見られました。・・・子どもたちの作りたいもの、なりたいもの、遊びたいことが次々に広がります。道具や素材の適切な使い方を丁寧に伝えて、子どもたちの“やってみよう”が広がるように関わっていきたいと思います。

自分の好きなことを見つけて、様々な方法で自分なりの表現の世界を楽しむ A くん姿を見て、好きなことだからこそ育まれる集中力や探究心、表現力があるのだと改めて感じました。遊びが停滞する場面では新しい遊びを提案することも大切ですが、継続して同じ遊びを繰り返す中で育まれる力もあるので、子ども達の楽しむ世界に寄り添いながら柔軟に関わっていきたいと思いました。

子どもの姿や活動そのものを説明する場合、保育者の指導・援助の改善の視点が含まれているという点も読み取ることができる。

「遊び」という語の次に出現回数が多かった語は「作る」であった。保育ドキュメンテーションには以下のような記述が見られた(下線は筆者)。

表1「頻出語上位20のリスト」

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	遊び	70	15	一緒	17
2	作る	63		伝える	17
3	子ども	55	16	遊ぶ	16
4	見る	48	17	嬉しい	15
5	友達	41		気持ち	15
6	楽しむ	40		水筒	15
7	自分	39		製作	15
8	思う	38		廃材	15
9	姿	32	18	自由	14
10	保育者	23		粘土	14
11	持つ	22	19	テープ	13
12	気づく	20		絵本	13
13	言う	19		感じる	13
14	楽しい	18	20	カード	12
	見せる	18		グループ	12
	今日	18		トイレットペーパー	12
	使う	18			
	声	18			

Aちゃんが隣の席のB君の様子が気になり真似をしていくと、あっという間にグループ全員が瀬の周りにクルッと折り紙を貼り始めました。友だちと一緒に作る経験を通して、同じようにやってみようという気持ちが生まれたようです。楽しいが自然と伝わっていく瞬間にまた立ち会えて私も嬉しく思いました。

「作る」という語は、製作活動の場面で用いられていた。A保育者が作成した保育ドキュメンテーションには、ものに関わりながら作ったり友達と関わったりする姿が多く記録されていた。

次に、単語同士の結びつきを探るために共起ネットワーク分析を行った(図2)。共起ネットワークは、文章中に表れる語で出現パターンの似通った語、つまり共起の程度が強い語を線で結んだネットワークとして表したものである。

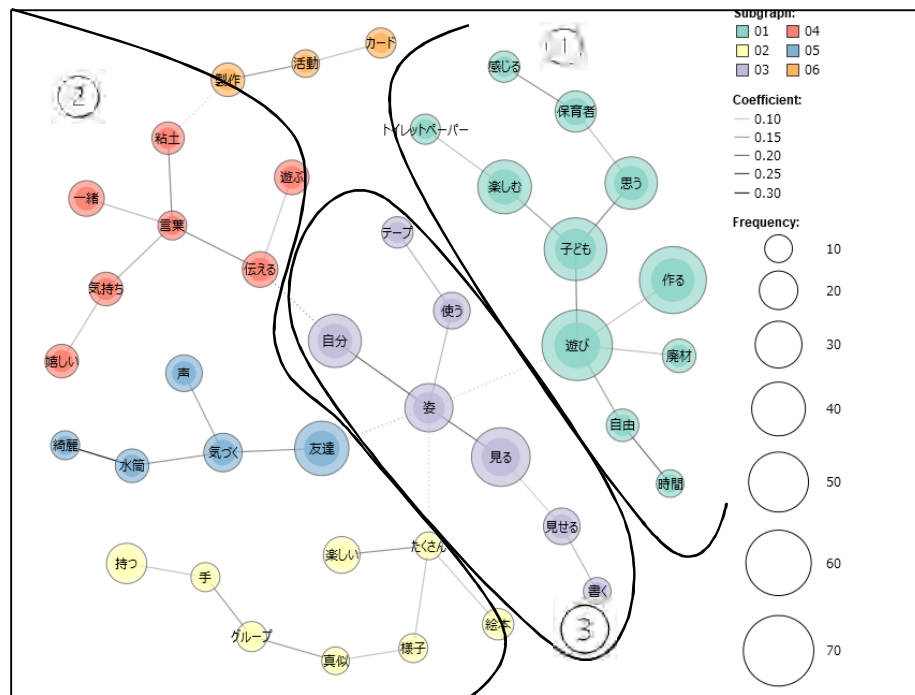


図2 A保育者の保育ドキュメンテーションの共起ネットワーク

出現回数が最も多かった「遊び」という語と共起関係が強かった語は「子ども」「自由」「作る」「廃材」だった。前述したように、「自由遊び」や「廃材遊び」といった遊びの名称として用いられていたことで共起関係が強く表れたといえる。次に出現回数が多かった「作る」という語も「遊び」と結びついていることから、A保育者の保育ドキュメンテーションでは遊びの中で何かを作る姿が多く捉えられていたことが読み取れる。この他に強い共起関係が表れた語として、「自由」－「時間」や、「保育者」－「感じる」、「言葉」－「伝える」、「自分」－「姿」、「姿」－「見る」、「友達」－「気づく」などがある。

これらの共起パターンから、A保育者の保育ドキュメンテーションは大別すると、「①遊びの中で子どもが作ることを楽しむ」、「②友達と関わりながら、気付いたり言葉で伝えたりする」、「③子どもが自分で活動に向かう姿」という枠組みで記録されているという点が考察できた。

## 2. インタビューの分析結果

A保育者の保育ドキュメンテーションを分析した結果、遊びという語を用いながら特定の場面や子どもの姿を捉えようとする点や、作るという語を用いながらものに関わる姿を捉えたり、友達と一緒に活動したりする姿、子どもが自分で活動に向かおうとする姿を捉える記述などの特徴が見られた。この分析結果を踏まえて、インタビューでは、日頃保育ドキュメンテーションを作成する際に意識していること、記述の特徴に対する感想や自身の考えに関して聞き取った。以下ではインタビューでA保育者が語った内容から、A保育者の省察の視点を検討する。

はじめに、質問者から A 保育者が日頃どのようなことを意識しながら保育ドキュメンテーションを作成している質問すると、A 保育者は次のように語った。

質問者 : 先生は普段からエピソードとかをまとめたドキュメンテーションを作成していると思うんですけど、どんなふうに日頃意識して作成されてるか、お話ししていただいてもよろしいですか。普段どんな場面を書きたいなと思って作ってみえますか。  
 A 保育者 : 子どもたちと一緒に遊びながら、面白いこと言ってる<sup>①</sup>ぞとか、面白いこと始まったぞ<sup>②</sup>って思った時に、見たり、様子をうかがったり、一緒に参加したり。

A 保育者は子どもの遊びの中で、発話や遊びの展開などに注目している。中でも下線①、②のように、A 保育者が「面白い」と感じた場面を記録しようとしていることが読み取れる。A 保育者が保育中や保育ドキュメンテーションの作成においてある場面を思い起こす際に意識を向けるテーマは「面白さ」にあるといえる。保育中の面白い場面というのは、子どもが楽しんでいたり、工夫していたりするという子ども自身が面白さを味わっている場面もあれば、保育者の見方や考え方などによって面白いと感じるという保育者の主観的な場面もあるだろう。

次に、上記の A 保育者が関心を寄せる面白さとは具体的にどのような場面かという点に関して聞き取りを行った。質問者からは、A 保育者の保育ドキュメンテーションの分析で得られた「遊び」という語の特徴や、「作る」という語を用いる場面や、友達との関わり、子どもが自分で活動に向かう場面など記録されていたことを伝えると、A 保育者は次のように語った。

質問者 : どんな言葉を先生が使っていらっしゃったか調べてみると、今おっしゃられたような「遊び」が一番出てきていて、続いて「作る」とか「子ども」「友達」「楽しむ」という言葉が出てきたっていうのが見えてきました。  
 先生の記録の「遊び」っていうのは、外遊びとか自由遊びとか粘土遊びとか、「〇〇」と「遊び」をくっつけた名前のある遊びっていうのも使ってるんですけど、その他にも名前のない、「遊んでいると」とかっていうところがありました。  
 他の先生たちも割と「作る」という言葉が使われてたんですけど、先生の心が動く時って、製作場面とかも多いんですか。  
 A 保育者 : 多分うちのクラスに製作が得意な子がいて、その子のつぶやきがすごく面白くて<sup>③</sup>。こないだもクリスマスツリー作ったんですけど、みんなは一生懸命好きな色を塗ってたんですけど、絵の具で。その子は「僕、クリスマスカラーにする」とか言っていて、赤と緑と黄色とか交えながら作ったり。その子が次に「あ」って言ったんです。そしたら、さっきクリスマスの色してたのに、もう何か紫の薄い色に変わってて、どうしたんだってよく見てたら、「先生見てよ、これ段ボールの上で混ぜたら、こんな色になった」って言って面白くて<sup>④</sup>。  
その子の中でいろいろ発見がどんどん面白く展開してくのがあって<sup>⑤</sup>、多分そういうクラスの子も多い。  
 製作とかで得意な子が多くて、つぶやきがすごい出てくるっていうのが、その子どもの姿から撮ってるので、そうだと思います。  
 質問者 : 見ても、つぶやいても、こちらも楽しくなってくるような瞬間を撮っていくと、じっくり物に関わっているとか、友達と言葉でやりとりするところに先生は興味が向かっていったことですか。  
 A 保育者 : そうです。もうほんと面白いんです。びっくり<sup>⑤</sup>。外で遊んでる時もあって、製作だけじゃなくて、なかなか写真撮れなかつたりすると。  
 質問者 : 面白い場面は保育の中でたくさん見つかるんですね。  
 A 保育者 : いっぱいあります。

A 保育者の語った内容から、面白いと関心を寄せている場面には下線③のように、製作活動の中で楽しさを味わったり工夫したりする子どもの存在があることが読み取れる。A 保育者はそうした子どもを「製作が得意な子」として捉えているようである。下線④では、その子どもに関してクリスマスツリーを作った場面を思い起こしながら語っている。下線④で A 保育者が語った子どもの姿は、保育ドキュメンテーションにも記録されていた。

今日はハロウィンのクッキー作りをしました。「先生！見てみてー！黒くなった！」とAくんがクッキーを見せてくれました。「何が黒くなったのかな？」と問いかけると、「ここにね、赤色塗るでしょ？」とAくんは実演しながら見せてくれました。「赤の上に青塗るとね・・・」「ほら！黒くなった！」と嬉しそうに見せてくれました。前期に絵の具の混色遊びを楽しんだ時もAくんは興味津々に取り組んでいました。今日は油性マジックでも混色すると変化することに気づき、お友達や保育者に実演しながら見せてくれました。混色の楽しさを他の遊びでも活かすAくんに驚きました。子ども達の気づきはとても面白いなと感じました。

A 保育者がインタビューの中で語ったクリスマスツリーを作る場面は、絵の具が混ざり合うことで色が変化するという事に気付いていく子どもの姿に面白さを感じていた。同様に、保育ドキュメンテーションに記録されていたハロウィンの製作活動の場面も、子どもが以前の体験を踏まえて色が混ざり合うことに気付きながら活動を進めているところに面白さを感じていた。また、下線⑤にあるように、「びっくり」という表現で子どもの姿を捉えている。A 保育者にとって面白いと感じる瞬間にはポジティブな驚きが含まれている。これらを読み取ると、A 保育者は自身が設定した環境の中で子どもが新たな気付きを得たり、または保育者の予想を超えたりする姿に関心を寄せている点や、子どもが体験の中で得た気付きを別の活動でも活かす姿に関心を寄せているといえる。このことから、A 保育者の省察の視点には、子どもがある“もの”と関わる体験と、別の“もの”と関わる体験とを結びつけていくといった、子どもの活動における変化や発展などがあると考えられる。

A 保育者との対話の中で、面白いと感じる場面は数多くあることが見えてきた。質問者からA 保育者が面白いと感じる場面は保育ドキュメンテーションとして記録する際にどのようにして選択されているかという点を質問していくと、A 保育者は写真撮影の難しさと共にトイレットペーパーで遊んだ場面を記録した保育ドキュメンテーションに触れながら次のように語った。

質問者	：ひとつその日エピソードにしていこうってすると、どうしても条件が限られてくるってところもあるんですね。
A 保育者	：そうです。お部屋で写真撮れて……。
質問者	：撮りやすい時とか。
A 保育者	：いつもカメラ外に持ってるわけじゃないので。
質問者	：そうですね。
A 保育者	：こないだカメラ取りに戻ったら、 <u>終わってて、遊びが⑥</u> 。
質問者	：過ぎ去ってました？
A 保育者	：過ぎ去ってて、難しいなと思って。
質問者	：確かにそれは難しいですね。
A 保育者	：お部屋だとすぐに撮れたりするんだけど。それでも終わってる時あります。
質問者	：そうですね。
A 保育者	： <u>瞬間、ほんと瞬間で終わってしまう⑦</u> ので。
質問者	：確かに。そういう面白い瞬間っていうのをいくつも見つけていくんですけど、多分先生がすごく心に残った、楽しそうにお子さんたちが遊んでる様子が写真とエピソードからも出てきて、これ（保育ドキュメンテーションと一緒に見ながら）すごく楽しそうに遊んでる。
A 保育者	：もうすごい盛り上がり。
質問者	：先生、思い出せますか、その時の場面は。
A 保育者	：これ、ほんとに盛り上がりました。やっぱ普段トイレットペーパーって、これぐらいしか（20 cm程両手で示しながら）使っては駄目という約束があって、おうちの人にも協力していただいて、みんなにおうちから1個ずつ持ってきてもらったんです。
質問者	：遊びのために皆さんで手伝ってもらったんですね。
A 保育者	：そう、手伝ってもらって。なので、「もう何してもいいよ」って言ったら、子どもたち、もうすごい巻いたり、ばーってやったり、あとは泳いだりもしました。
質問者	：そういう楽しいところを先生が面白そうだなと思ってエピソードに書いていかれるので、先生の記録の特徴としては、「〇〇遊び」と書いてあるように、具体的な何か使ってる素材、物でたっぷり遊んでるといのが、何度も出てきたんですね。

< 中略 >

質問者 : 毎回違う遊びの場面を捉えてるんですけど、そのエピソードの中に何度もそこで使った素材、トイレットペーパーで遊んだっていう出来事なら、つぶやきにいっぱいトイレットペーパー、トイレットペーパーとか出てくるので、やっぱりそれだけすごく物とのつながりとか、楽しんでるっていうのを一生懸命伝えようとしてるんだというのが特徴的でした。  
 あとは「遊び」という表現をした前後に、「ダイナミック」とか「思い切り」といった言葉を使っている文章もあったので、その辺は何か意識してらっしゃるんですか。

A 保育者 : 伸び伸びと遊ばせたくて<sup>⑧</sup>、やっぱ特に夏はダイナミックに遊ぶっていうのがテーマだった<sup>⑨</sup>ので、そういう言葉を多用してました。

質問者 : なるほど。じゃあ先生が日頃から意識してらっしゃる保育の方向性みたいなことが文章にも表れてくるっていうことですか。

A 保育者 : そうです。伸び伸びといろんな気持ちとか育みたいなと思ってる<sup>⑩</sup>ので、多分そういう言葉をたくさん使ってると思います。

A 保育者が下線⑥で語ったように、保育中に記録として残したい場面はあるが、保育ドキュメンテーションとして記録できる場面は写真撮影が可能な場面に限られる。A 保育者は、写真を撮影しようとしたが下線⑥や⑦で「終わった」と表現している。ある遊びの場面を撮影することは可能でも、省察の視点で考察したように、子どもの活動における変化や発展などが見られた状況を撮影できないことは、A 保育者にとって「瞬間で終わってしまう」と感じることに繋がっている。保育者が感じる「遊びが終わった」という場面は、子どもも同じように感じているとは限らない。しかし A 保育者が語る遊びの瞬間や終わりという印象は、保育ドキュメンテーションの記録で表現されているような「盛り上がった」という場面の続きの姿や、友達とのやりとりの後の姿などを指していると考えられる。子どもが活動に参加する中で味わう感情の動きや、集団の雰囲気に関心を寄せる A 保育者の保育観が語られているといえる。

下線⑥で語った撮影の難しさのように、保育ドキュメンテーションは、A 保育者が保育する中で出会う様々な面白い場面のごく一部ではあるが、限られた場面からその日記録しておきたい内容が選択されている。質問者との対話の中で、A 保育者は保育ドキュメンテーションを見ながらトイレットペーパーを使った遊びの場面を振り返った。その際、下線⑧、⑨、⑩では、A 保育者が期待する子どもの育ちが語られている。また、下線⑨のように、この時期に経験してほしい内容も語られている。A 保育者は子どもたちに「伸び伸び」と遊んでほしいという願いを持っており、その願いを子どもが実現していく姿は、例えば作って遊ぶ中でものともを組み合わせるといった工夫する姿や、紙や粘土のような可塑性に富んだ素材を用いて自由な発想で遊ぶ姿ということになる。A 保育者が子どもの活動の変化や発展に面白さを感じている時、背景には A 保育者の子どもの育ちに対する願いが込められている。このことから、A 保育者の省察の視点には、自身の保育のねらいや子どもに対する願いが含まれていると考えられる。加えて、トイレットペーパーを用いた遊びは、家庭にも協力してもらっていることや、子どもたちが楽しそうに遊んだことが写真や記述にも残されていることから、A 保育者にとっても思い入れのある活動だったといえる。保育者にとって、子どもが楽しむ姿を想像しながら十分な環境の準備をした保育実践の中で、子どもが充実感を味わったり、楽しさに支えられながら活動を展開したりしていく姿を見ることは大きな喜びや達成感を味わう機会となる。保育者自身がある種の手応えを感じる場面は、自身の保育で大切にしたい価値を再確認するという省察につながる。

## V. 総合考察

本研究では、写真とエピソード記録で構成される保育ドキュメンテーションは、保育者の実践と振り返りにおいてどのような意義があり、保育の質の向上に寄与するかを検討するために、保育ドキュメンテーションを作成している保育者がどのような関心にもとづいて記録を作成しており、記録にはどのような省察の視点が見られるかを明らかにしてきた。

保育ドキュメンテーションのテキストを分析した結果、A 保育者は保育ドキュメンテーションを作成する際、自身が面白いと感じた場面を意識していた。この保育場面は「びっくり」と表現したように、ポジティブな驚きにつながる子どもの姿があった。Schön (1983) は、プロフェSSIONALといわれる実践家達を省察的実践家と呼び、彼らの経験から学ぶ過程を省察的実践と呼んだ。省察的実践は、プロフェSSIONALが持つノウハウに関して、時として驚きをもたらすような場面に遭遇すると、驚きに対してそれを省察することによって応答しようとする行為である<sup>9)</sup>。この驚きは、問題状況に直面するということであるが、保育実践の中で言い換えるならば、実践の様々



な「問い」に出会うということである。A 保育者が保育の中で出会った「びっくり」という瞬間には、A 保育者の省察につながる視点が含まれているといえる。その視点とは、子どもはなぜそのような行為をしたかという問いによって生まれる子どもを理解しようとする視点や、自身の驚きの意味を改めて問うという自己と向き合う視点である。また、A 保育者が子どもの活動の変化や発展に面白さを感じている時、背景にはA 保育者の子どもの育ちに対する願いが込められていた。A 保育者の省察の視点には、自身の保育のねらいや子どもに対する願いが含まれているという点も明らかになった。保育ドキュメンテーションを作成する過程で改めて保育のねらいを言語化していくことは、子どもの育ちや自身の関わりを見つめ直すという省察を促すことにつながる。

以上から、保育ドキュメンテーションを作成し、記録をもとに振り返ることは保育者の省察を促し、保育の質の向上に寄与する可能性があるという点が考察できた。

今後の発展的な課題は2つある。ひとつは、研究対象者の人数である。本研究では1名の保育者を対象に分析を行ってきたが、今後は複数の対象者に同様の研究を行い、蓄積されたデータをもとに記録による保育者の実践と振り返りの意義を明らかにしたい。もうひとつは、保育者の省察を促すための、記録をもとに保育者間や研究者など多様な視点で語り合う方法の検討である。本研究では、保育ドキュメンテーションの分析結果を踏まえたインタビューを実施したことにより、質問者との対話そのものも保育者の省察を促していた。A 保育者はインタビューの中で、「他者からドキュメンテーションの詳しい内容を話されたことは初めてだったので。どうやって書いていいか、最初全然分からなくて。手探りで始めて。そこにいろんな先生の掲示もしてあるのでちょっと見て、こういうふうに読み取るんだって参考にしながら。なので、ほんとに手探りでやっています。なので、今いろいろとお話しいただいて、『あ、なるほど』って思ったので。」と語っていた。A 保育者が記録方法や省察の視点など試行錯誤してきた中で実施したインタビューは、A 保育者の保育に対する考えを整理することにもつながっていた。質問者から「このインタビューで自分の良さみたいなのところに気付くことはできたでしょうか。先生がこんなところを楽しんでいると思って保育してらっしゃるってことが伝わったらいいなと思いますけど。」と伝えると、A 保育者は「良かったです。ほんとに子どもたちが何か盛り上がることとかも一緒に楽しみながら、それをエピソードにいつも載せよう、載せようと思ってやっているので。そうやって第三者に見ていただいて、何かうれしいです。伝わってうれしいなって思います。」と語った。こうした対話からも読み取れるように、保育者が日頃大切にしている考えが他者に理解されたと実感することは、改めて自己の保育観や信念を見つめ直すという省察を促すといえる。記録をもとにした保育者間の学び合いに関しては多様な方法が実践的に検討されているが、本研究は実践者と研究者それぞれの立場を活かした実践として保育者の学びに寄与する可能性を秘めている。本研究で得た知見を踏まえて、保育者の学びを支援する方法を検討していきたい。

## 謝辞

本研究を快く引き受けてくださり、研究に関するご理解、ご協力を賜りましたU園の園長先生、職員の皆様に心より感謝申し上げます。A先生には、保育業務でご多忙にも関わらずインタビューの場を設けていただきました。また、園長先生をはじめ職員の皆様にいつも温かく受け入れていただいたおかげで研究を進めることができました。改めて深謝いたします。

## 引用・参考文献

- (1) 秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子. 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, pp. 289-305, 2008.
- (2) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめ: 「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に, 2020.
- (3) 厚生労働省. 保育所保育指針解説, 2018.
- (4) 厚生労働省. 保育所保育指針, 2017
- (5) 請川滋大, 高橋健介, 相場靖明. 保育におけるドキュメンテーションの活用. ななみ書房, 2016.
- (6) 秋田喜代美, 松本理寿輝. 保育の質を高めるドキュメンテーション: 園の物語の探究. 中央法規出版, 2021.
- (7) 大豆生田啓友, おおえだけいこ. 日本版保育ドキュメンテーションのすすめ. 小学館, 2020.
- (8) 森真理. 子どもの育ちを共有できるアルバム ポートフォリオ入門. 小学館, 2016.
- (9) Donald A. Schön. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, 1983. (ドナルド A ショーン 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) . 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, 2007.)

## コロナ禍における幼児体育の個別指導の 需要とその内容についての検証

### A consideration on the demand of individual instructions and their contents for infant physical education in the COVID-19 epidemic

平井 博史<sup>1)</sup>・磯部 壮至<sup>2)</sup>

Hiroshi Hirai and Masashi Isobe

抄録：近年、新型コロナウイルスの流行により、子ども達の運動する場所や機会が減少し、体力や運動能力の低下が問題視されている。その事態を改善する為に、筆者らは2020年12月～2023年1月までの期間に、幼児や小学生を対象として、講師が生徒1人に対して体育指導をする「個人レッスン」を実践してきた。日時・場所を決め「個人レッスン」の枠を設け、希望者を募り、申込者に対して事前に指導内容についてのカウンセリングをし、その要望に沿って体育指導をするという流れである。この個人レッスンの特徴は、指導内容を申込者へのカウンセリングで決定するという点にあり、指導を受ける子どもやその保護者の希望が、直接指導内容に反映される。

個人レッスン受講者のデータから、どの年齢の子どもが、何の種目の指導を希望しているのかを明らかにしていく。また、一般的に行われている複数人に対する体育指導と比べ、各種目の習得スピードは速いのか、効果が高いのかなど、様々な角度から検証し、考察をする。

キーワード：幼児体育、個人レッスン、コーディネーショントレーニング、コロナ禍

#### I. 緒言

筆者らは、ハドル・スポーツクラブに所属をしている。ハドル・スポーツクラブとは、幼児や小学生を対象として、コーディネーショントレーニングの理論に基づいた体育指導を提供している営利法人である。業務の内容は、主に幼児や小学生に対する体育指導であるが、それに加え、2020年度以前は、夏・冬・春休みの期間に、キャンプ（野外活動）、スキー教室、雪遊びツアーを実施してきた。希望者を募り、愛知県、岐阜県、長野県の宿泊施設に子ども達と講師で宿泊するといった内容のものである。

この業務内容は新型コロナウイルスの流行により一変することになった。事業の軸になっている、幼稚園・こども園・保育園などの施設における体育指導は継続ができたものの、キャンプやスキーなどの宿泊行事の実施については、断念せざるを得ない状況であった。

その代わりに企画し、始めたのが、夏・冬・春休みの期間に各地で体育の講座を開催するという内容のものである。この講座では、主催者側が講座を行う日時・場所・指導種目・対象学年を予め示し、申込者の募集をする。例えば「3月21日13:00～、跳び箱、対象：年少・年中・年長」といった形である。その講座の一環として、2020年度の冬期の講座から個人レッスンの枠を設けることにした。日時・場所のみ指定をして、指導内容はカウンセリングによって決定をする。カウンセリングについては、申込者に対し、当日指導を担当する講師から事前に電話をかけ、参加者の要望を聞き、指導をする種目や内容を決定していくという流れで進められた。

個人レッスンは、複数人に対して指導する講座に比べ、受講にかかる価格を高く設定している。しかし、実際には、数多くの子どもの達が個人レッスンを受講しており、ハドル・スポーツクラブの講座の中では、今でも人気の高い講座の1つである。

2020年12月～2023年1月までの期間に個人レッスンを受講した子どもの、学年や性別、カウンセリングにより決定した指導内容などを基に、様々な角度から分析をした。コロナ禍において、運動不足が嘆かれている子ども達やその保護者は、体育指導においてどのようなことを必要としているのか、また受講したことにより、できるようになりたいと希望した内容が実際にできるようになったのか否か、これまでの個人レッスンへの参加者のデータを基に検証し、考察をしていく。

<sup>1)</sup> 教育学部子ども教育学科 <sup>2)</sup> 株式会社ハドル・スポーツクラブ

## II. 検証方法

### 1. 個人レッスン参加者のデータ開示

表1. 個人レッスン受講者の学年・性別・指導種目の内容

No.	開催時期	学年	性別	指導種目
1.	2020年12月	小学4年生	男	短縄(2重跳び)・鉄棒(逆上がり)
2.		小学2年生	男	走り方・ドッジボール(投げ方・捕り方・逃げ方)
3.		年長	男	〃
4.		年長	男	鉄棒(逆上がり)
5.		小学2年生	女	大ボール・小ボール(投げ方・捕り方・扱い方)
6.		小学4年生	男	短縄(2重跳び)・鉄棒(逆上がり)
7.		小学3年生	男	鉄棒(逆上がり)
8.	2021年3月	年中	女	短縄(回旋跳び)
9.		年長	男	鉄棒(連続逆上がり・空中逆上がり)・マット(倒立・側転)
10.		小学4年生	男	鉄棒(逆上がり)・マット(側転・倒立)
11.		小学2年生	男	走り方・ドッジボール(投げ方・捕り方・逃げ方)
12.		年長	男	〃
13.		小学4年生	男	大ボール(投げる・捕る・ボールつき・蹴る)
14.		小学2年生	男	走り方・鉄棒(逆上がり)
15.		小学1年生	男	短縄(様々な跳び方)・ドッジボール(速いボールを投げる)
16.		小学3年生	男	鉄棒(逆上がり)・投げ方(小・大ボール)・走り方・短縄・跳び箱
17.		年長	男	〃
18.		小学2年生	男	投げ方(小・大ボール)・ドッジボール・走り方
19.		小学2年生	男	〃
20.	2021年7月	小学4年生	女	マット(側転・倒立)・跳び箱・鉄棒・小ボール
21.		年長	女	マット(前転・後転)・跳び箱・鉄棒(逆上がり)
22.		小学1年生	女	マット(前転・後転・側転・倒立)・鉄棒(逆上がり)
23.		年中	女	〃
24.		小学2年生	男	マット(前転)・鉄棒(様々な技・逆上がり)
25.		年少	女	〃
26.		小学6年生	男	マット(バク転・バク宙)
27.		年中	男	マット(前転)・跳び箱・鉄棒(様々な技・逆上がり)
28.		2歳	女	〃
29.		小学3年生	男	マット(前転・後転)・鉄棒(逆上がり)
30.		小学1年生	男	マット(後転・側転・倒立)・鉄棒(空中逆上がり)
31.		年中	女	走り方・跳び箱
32.		小学5年生	男	鉄棒(逆上がり)・大ボール(蹴る・足で扱う)
33.		年中	男	鉄棒(様々な技)・マット(前転・後転)
34.		小学5年生	男	鉄棒(逆上がり)・跳び箱
35.	2021年8月	小学1年生	男	鉄棒(逆上がり)・大ボール(扱い方)
36.	2021年12月	年中	女	短縄(回旋跳び)・長縄・跳び箱
37.		小学1年生	男	鉄棒(地球回り・連続前回り)・マット(三点倒立)
38.		年長	男	短縄(回旋跳び)・鉄棒(様々な技)・跳び箱
39.		小学3年生	女	走り方・長縄・ダブルダッチ・マット(側転・倒立)・小ボール

40.		小学1年生	女	鉄棒 (逆上がり)・跳び箱・マット (側転・倒立)
41.		年中	女	〃
42.		小学3年生	男	鉄棒 (逆上がり)
43.		年中	女	マット (前転)・鉄棒 (様々な技)・短縄 (回旋跳び)
44.		小学5年生	男	短縄 (2重跳び・大逆手跳び)
45.		小学2年生	男	鉄棒 (様々な技)・短縄 (あや跳び・2重跳び)
46.	2022年1月	小学3年生	女	短縄 (回旋跳び・様々な跳び方)・跳び箱・鉄棒 (様々な技)
47.		年長	女	〃
48.		年長	男	走り方
49.		小学3年生	女	跳び箱
50.		小学2年生	男	マット (倒立・ブリッジ・バク転)
51.		年中	女	マット (前転) 跳び箱・短縄 (回旋跳び)
52.		年中	女	鉄棒 (逆上がり)
53.	2022年3月	小学1年生	女	マット (側転・倒立)・大ボール (扱い方)
54.		年中	女	短縄 (回旋跳び)・小・大ボール (扱い方)
55.		年長	男	走り方・鉄棒 (逆上がり)
56.		小学1年生	男	鉄棒 (前回り)
57.		小学3年生	男	走り方・マット (前転・後転)・鉄棒 (様々な回り方)
58.		小学1年生	男	マット (三点倒立)・鉄棒 (連続前回り)・短縄 (様々な跳び方)
59.		小学1年生	男	鉄棒 (逆上がり)・短縄 (様々な跳び方)
60.		2歳	女	鉄棒 (前回り)・跳び箱
61.		小学2年生	男	跳び箱・大ボール (投げ方)
62.		小学2年生	男	〃
63.	2022年7月	年長	男	鉄棒 (逆上がり)・跳び箱・短縄 (様々な跳び方)・大ボール
64.		3歳	女	ラダー・短縄・鉄棒 (様々な技)
65.		小学1年生	女	鉄棒 (様々な技)
66.		小学4年生	男	マット (ゆりかご・カエルの足打ち・肩倒立)
67.		年長	女	マット (側転)・鉄棒 (様々な技)・短縄 (回旋跳び)
68.		年中	男	マット (前転)・鉄棒 (様々な技)
69.	2022年8月	年長	男	走り方・鉄棒 (様々な技)
70.		小学2年生	女	マット (カエルバランス)・鉄棒 (逆上がり)
71.		年長	女	マット (ブリッジ・肩倒立)・鉄棒 (様々な技)
72.		年長	女	跳び箱・鉄棒 (様々な技)
73.		小学2年生	男	マット (三点倒立)・鉄棒 (連続前回り)・短縄 (様々な跳び方)
74.		年長	男	走り方
75.		小学5年生	男	野球 (投げ方・打ち方・捕り方)
76.		年中	男	走り方・サッカー
77.		年長	女	鉄棒 (逆上がり)・跳び箱・短縄 (回旋跳び)
78.		年長	男	走り方・鉄棒 (逆上がり)
79.	2022年12月	小学2年生	男	マット (倒立)・跳び箱・短縄 (様々な跳び方)
80.		年長	男	走り方・鉄棒 (様々な技)・ドッジボール (投げ方・扱い方)
81.		小学4年生	男	マット (側転・倒立)・鉄棒 (逆上がり)
82.		小学4年生	男	〃
83.		年長	女	短縄 (様々な跳び方)・ドッジボール・バレーボール

84.		年中	男	短縄 (回旋跳び)・跳び箱・鉄棒 (様々な回り方)・大ボール
85.		小学4年生	男	マット (側転・倒立)
86.		小学3年生	男	鉄棒 (様々な技)・短縄 (様々な跳び方)
87.		年中	女	〃
88.	2023年1月	年中	男	走り方・短縄 (様々な跳び方)
89.		年長	女	小・大ボール (扱い方)・跳び箱・短縄 (様々な跳び方)
90.		小学1年生	男	跳び箱・鉄棒 (逆上がり)・短縄 (あや跳び)
91.		年長	男	走り方・短縄 (様々な跳び方)・小・大ボール (扱い方)
92.		3歳	女	短縄 (回旋跳び)・跳び箱・鉄棒 (様々な技)
93.		年長	女	マット (前回り)・跳び箱・鉄棒 (逆上がり)

2020年12月から2023年1月までの期間に、実際に個人レッスンに参加をした者のデータを記したのが表1である。93名が希望の申し込みをして、指導を受けたこととなる。No. 2とNo. 3など指導種目が同じ(〃)になっているのは、兄弟や友達と2人で指導を受けた参加者である。(希望があった場合には少人数でのレッスンも受け付けていた。)また、リピートして複数回受講している人もいる。指導時間は45分間で、場所については、名古屋市天白区の貸しホール・犬山市の幼稚園のホール・各務原市の幼稚園に隣接する教室を使用して行った。なお、93名のサンプルの内、76名は名古屋市天白区の貸しホールで個人レッスンを実施したものである。

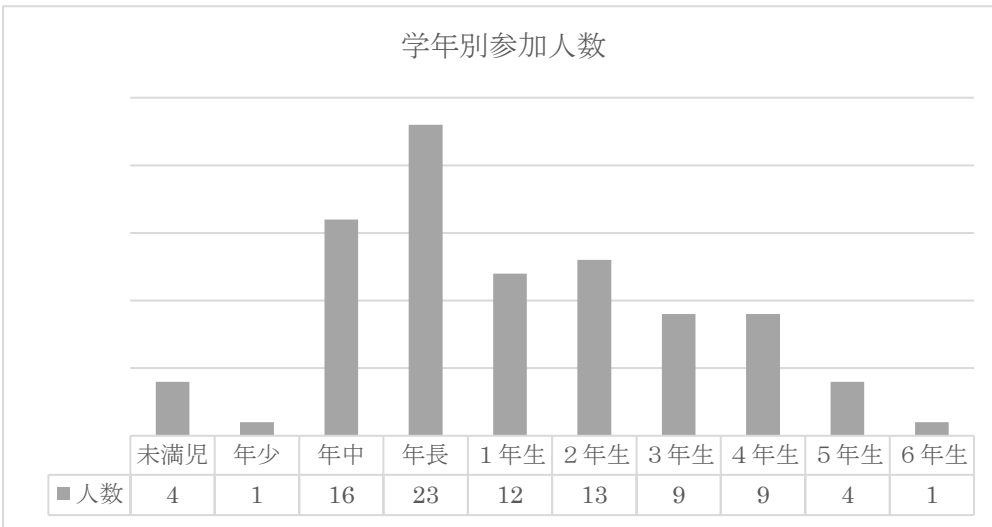
指導を担当するのは筆者らを含めたハドル・スポーツクラブの講師で、コーディネーショントレーニングの理論を基に参加者の要望に沿ったカリキュラムを組み、指導を行った。コーディネーショントレーニングとは、7つのコーディネーション能力を伸ばすことにより、子ども達が自分の身体をイメージ通りに動かすことができるようにすることで、様々な運動やスポーツに順応しやすい身体づくりをしていくことに着目した神経系に視点を置いたトレーニングである。7つのコーディネーション能力については表2に記した通りである。楽しく指導に参加し、無理なく運動能力を伸ばすというのが、コーディネーショントレーニングの特徴であり、反復練習の繰り返しを子ども達に強いることはなるべく避けるようにしている。しかし個人レッスンについては、短時間で、参加者の要望に応える必要があるため、普段の指導に比べ、逆上がりなど、目標とした種目そのものの練習を多く取り入れて指導をする必要があった。

表 2. 7つのコーディネーション能力

リズム能力	イメージ通りに身体を動かすことを可能にする能力 真似をする、またはリズムに合わせて身体を動かす能力
連結能力	身体の様々な部分を同時に思い通りに動かすことができる能力 または2つ以上のことを同時に行う能力
変換能力	状況に応じて身体の動きを切り換えることを可能にする能力
反応能力	合図に正確に素早く対処できる能力
分化能力	道具や用具を適切な力で正確に操作できる能力
バランス能力	身体の体勢が崩れても動作を続けることを可能にする能力
定位能力	自分と相手や物との位置関係や距離感覚を正確につかむことを可能にする能力

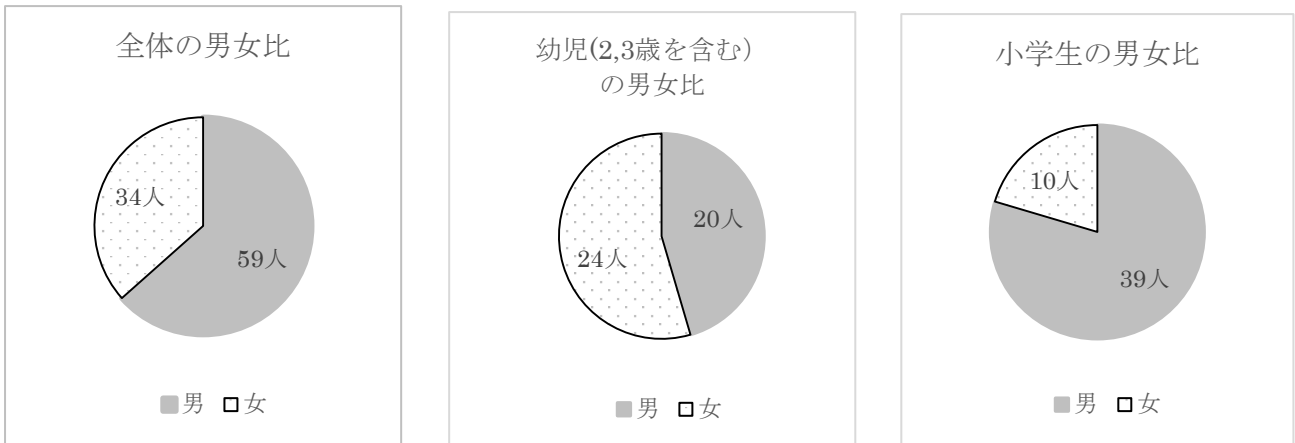
2. 学年別参加人数と男女比についての考察

図1. 個人レッスン参加者の学年・性別・指導種目の内容



学年別の参加人数を見てみると、年長組が一番多く、23名という結果であった。また、年中組から小学4年生にかけての割合が9割を超えていることがわかる。実際指導をしていると、運動が苦手なそれを克服したいという考えでの参加者が多い印象である。このデータから考えると、年中組の頃から子どもの運動能力の良し悪しを親が判断できるようになり、それを改善するために個人レッスンへ申し込みするといった、親目線での考えを読み取ることができる。また小学校入学前にできないことを克服したい、または更に運動能力を伸ばしておきたいという考えが保護者にあるとも予測ができる。小学校入学後には体育が1つの教科として評価の対象となるので、学校からの成績の通知を受けて、プロの体育講師の教えを乞おうとの考えに至ることもあると考えられる。一方で、学年に関わらず、「とにかく楽しく動きたい」、「子どもに動く機会を少しでも多く提供したい」、「好きで得意な種目を更に強化したい」といった参加者の方がいるのも事実である。

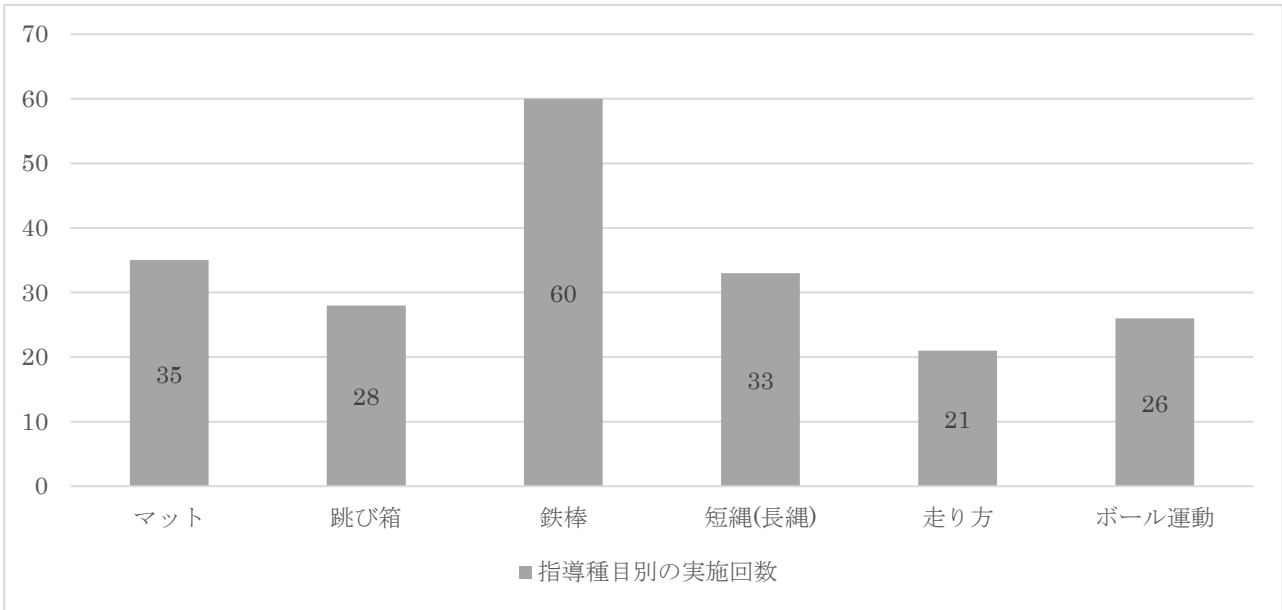
図2. 個人レッスン参加者の男女比



男女比については、全体としては男の子の参加者が多かったが、幼児・小学生で比べてみると、幼児以下は、女の子が多く、小学生に関しては圧倒的に男の子が多いという結果であった。小学生になると、男の子は運動ができることを求められる傾向にあるのであろうか。保護者主導の申し込みであれば、運動ができる子であってほしいという親の意思も含まれている可能性が高い。個人レッスンのカウンセリングをしていると、子ども自身が何の運動をしたいということよりも、保護者が子どもに対し、苦手な種目を克服させたいという思いが強いと感じることが多い。特に個人レッスンの申込者は、通常の講座への申込者よりも、そのような傾向が強いように感じる。一概には言えないが、教育熱心な保護者が個人レッスンに申し込みをするケースが多く、そこに複数の需要があるのではないかと推測ができる。小学生以上の女の子に対しては、運動以外の習い事にも需要が分散されている可能性が高い。

### 3. 種目別の実施回数の比較からの考察

図3. 個人レッスンの参加者が受講をした指導種目別の実施回数



個人レッスン参加者への事前のカウンセリングで決定をし、実際に指導をした内容を、図3のように6つの指導種目に分類して回数の比較をした。1人の参加者が複数の種目を選択している場合が多い為、種目別の回数の合計は参加人数を大きく上回っている。なお、6つの指導種目の詳細は下記の通りである。

**マット** (前転・後転・側転・倒立・三点倒立・バク転・バク宙)

**跳び箱** (開脚跳び・閉脚跳び・台上前転)

**鉄棒** (前回り・足抜き回り・反対回り・逆上がり・連続逆上がり・空中逆上がり・連続前回り・地球回り)

**短縄** (回旋跳び・後ろ跳び・かけあし跳び・あや跳び・交差跳び・側振跳び・2重跳び)

**長縄** (8の字跳び)

**走り方** (きれいなフォームで走る・速く走る・スタートを早くきる・コーナーを上手く回る)

**ボール運動** (小ボール・大ボール・ドッジボール・野球・サッカー・バレーボール)

カウンセリングの話の中では、「俊敏に動けるようになりたい」、「直ぐに転んでしまうので改善をしたい」というような抽象的な希望もある。しかしながら、実際に希望される指導内容として挙がるのは、目で見て形がわかるものが多い。

図3からも分かるように、鉄棒は特に希望の多い種目である。6つの指導種目の中で「できる・できない」が一番明確にわかり、誰が見ても一目でその判断ができる。それ故にオーダーしやすいという側面もあると感じる。鉄棒の中でも逆上がりができるようになりたいという希望が多い。図5の通り、鉄棒を選んだ人の中で、逆上りを希望していない人はたった5名であった。やはり、逆上がりは運動ができることのひとつの目安として捉えられているようである。次にマットの実施回数も多く、前転・側転・倒立の指導を希望される方が大半を占める(図4参照)。倒立については、小学校の運動会で組み立て体操を行う際に、2人組で倒立をするので、足がパートナーの元までしっかりと上がるようにしたいという要望が複数あった。短縄は回旋跳びができるようになりたいということと、既に跳べるが跳べる技の種類を増やしたいという2パターンに分けられる。

跳び箱は主に開脚跳びで高い段数が跳びたいという希望、走り方については綺麗なフォームで速く走りたいという人が多い。ボール自体の扱い方から各スポーツに至るまで幅広い範囲をまとめたボール運動は、ドッジボールが上手になりたいという意見が多くみられた。

種目別の実施回数を分析して表にする際に、難なく6つの指導種目に分類ができたことは驚きであった。

小学校の体育で実施されているオーソドックスな指導種目の希望が多いのは、体育がひとつの教科として存在しており、個人が評価され、成績がつけられるということに関連していると考えられる。それ以外に、何を指導内容として希望するのかと考えると、他に思いつくものがないということも言えるのかもしれない。

図4. マットを希望した人の種目別割合

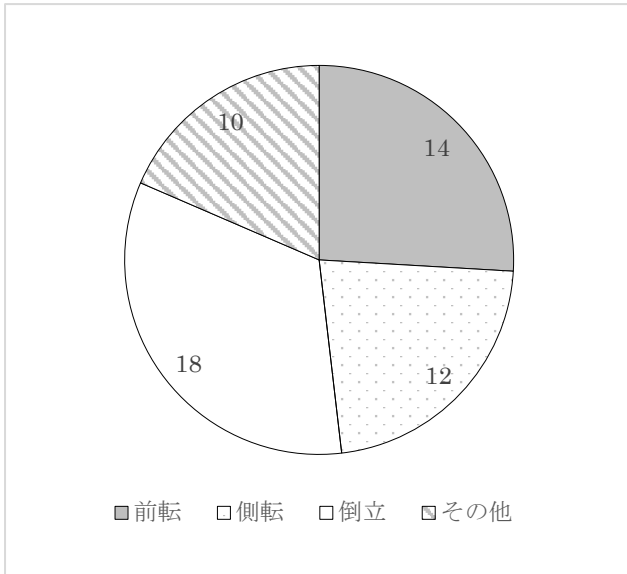
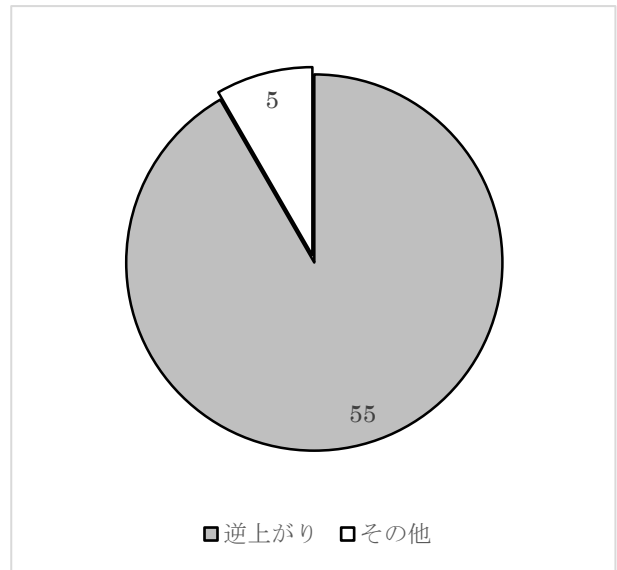


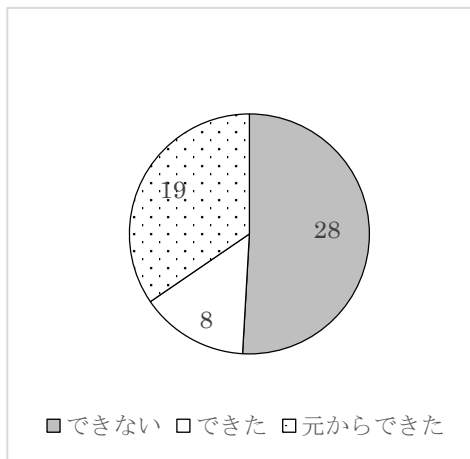
図5. 鉄棒を希望した人の種目別割合



#### 4. 指導結果とカリキュラムの詳細

個人レッスンを受講して希望した種目の内容ができるようになったのか否かを確認していくことにする。表1を見てわかるように93名の受講者は様々な指導種目のレッスンを希望している。各指導種目ができたかできていないかを判断をする基準をどこに設けるのかは非常に難しい。例えば側転を例にとって考えてみると、腕を着いて回ることはできるが足が伸び切っていない、これをできたと見なすのかどうかは、判断をする人の感覚によって違ってくる可能性が高い。マットの前転・走り方・短縄跳び・ボールの扱い方なども同様である。そこで、誰もができたか否かを判断ができ、なお且つカウンセリングで希望をした人が非常に多かった、鉄棒の逆上がりを取り上げ、その成果を見ていくことにする。講師が受講者の体に触れることなく回れた場合にできたと見なす。元から逆上がりができるでいて、更に上手になりたいという希望で受講した人の成功はカウントしない。結果は図6の通りである。

図6. 逆上がりが初めてできた人の割合



鉄棒の逆上がりを希望した人の内、19名は元からできるが更に上手になりたいという人で、逆上がりができない状態で受講した人が36名だった。その内、8名の人々が初めて逆上がりができるという結果であった。個人的にアドバイスをしながらその子に合った指導ができるとはいえ、45分の指導時間でできるようにさせることは困難である。しかし、複数人に対して指導をする場合と比べ、個人レッスンの受講者は数多く希望した種目の練習ができるため、その分上達が早いと考えられる。逆上がりに限らず、他の種も同様である。実際にその子、個人に対してアドバイスをしながら、繰り返し練習することで、上達していると現場でも感じる事が多かった。また、見学をしている保護者に対しても練習方法などのアドバイスができるので、そのアドバイスを基に練習をして、後日、できるようになったという報告をくれる人も多い。

子どもや保護者から、その場で具体的な質問を受けることができることも、メリットの1つである。複数人での指導の際には、友達と話しをしたり、ふざけたりしてしまう子ども1対1の指導ではそれができないので、落ち着きが無いような子にも合っているのかもしれない。

2歳から小学6年生まで幅広い学年の子ども達が個人レッスンを受けており、その中でも運動やスポーツが得意な子や苦手な子がいるので、求められることは様々で、できるようになるに越したことはないが、アドバイスや練習方法のレクチャーを含め、受講者の要望に応えることが、個人レッスンにおいては、より重要であると考えられる。



その要望に応えることで、満足感をもってもらえたのか、トータル6回個人レッスンを受講した子もいる。カウンセリングで決めた内容をレッスンの最中や、その場でできなければ家で練習をして習得し、できることが毎回増えていった。この受講者の6回分の個人レッスンの指導内容は次の通りである。

( 準備体操・準備運動・主の運動への導入の部分は省略 )

【 2021年3月 】

・鉄棒 ( 逆上がり, 連続逆上がり, 空中逆上がり ) ・マット ( 側転, 倒立 )

【 2021年7月 】

・鉄棒 ( 連続逆上がり, 空中逆上がり ) ・マット ( 後転, 側転, 倒立 )

【 2021年11月 】

・鉄棒 ( 地球回り, 連続逆上がり, 懸垂逆上がり ) ・マット ( 三点倒立 )

【 2022年3月 】

・鉄棒 ( 連続逆上がり, 連続前回り ) ・マット ( 三点倒立 )

【 2022年8月 】

・鉄棒 ( 連続前回り, 前回り→足抜き回り→反対回り→逆上がり ※足を着かずに ) ・短縄 ( 2重跳び )

【 2022年12月 】

・跳び箱 ( 開脚跳び, 閉脚跳び ) ・短縄 ( 2重跳び ) ・マット ( 三点倒立, 倒立, 倒立前転 )

この男の子は年長組から小学2年生にかけて6回連続で個人レッスンを受講し、できることが毎回増えていった。鉄棒に関しては、教えられる種目が無いほどに上達をして、できるようになる度に報告をしてくれるのは、毎回とても嬉しい知らせであった。上記した種目に関しては全て習得済みである。

### Ⅲ. まとめ

幼稚園教育要領、保育所保育指針、こども園教育・保育指針の領域の「健康」のねらいには、明るく伸び伸びと運動することや、自分の体を十分に動かし、進んで運動をしようといったことがうたわれているが、コロナ禍において子ども達が進んで運動ができる場所が減少してしまった。運動不足が懸念され、親がコロナ流行以前より更に、子ども達に対して運動できる環境を準備してあげなければならない状況が続いている。筆者らも体育指導に関わる教育者として、子ども達が体育指導を受けられる機会を増やそうと考え、ハドル・スポーツクラブでは今まで行っていなかった、個人レッスンを開講する運びとなった。子ども達や保護者と十分な時間をとり、話をしながら個々に合った指導を提供することのできる個人レッスンは、今の時代に合っているのではないかと考える。カウンセリングをし、個人の要望に応えるという点で、より、その子や保護者のニーズに合った指導ができ、例え「できる」ことにまで至らなかったとしても、上達することで動くことの楽しさを知り、運動をする機会が増え、更に上達をするという良い循環が生まれるのではないかと。運動能力の向上と共に人と人との繋がりがより重要に考えられる昨今では、今後もこの個人レッスンに引き続き需要があるのではないかと結論付ける。

一方で、課題も多く見つかった、子ども達からは「～ができるようになりたい」、保護者からは「～をできるようにさせたい」という想いを感じるが多かった。楽しく動くことだけでなく、逆上がりなどの種目をできるようにさせることの重要性を強く実感することとなった。子ども達に楽しく指導に参加してもらいながら、前転・側転・倒立・開脚跳び・逆上がり・縄跳びなどの種目を習得させること、その大切さや重大さに改めて目を向けることができた。

### Ⅳ. 今後に向けての課題

個人レッスン受講者のデータを検証・考察をして、子ども達や保護者から、各種目を習得したい、させたいという意欲を強く感じた。その想いに応えられるよう、体育指導者も指導力向上に努めることが不可欠である。指導の形態については、様々であるが、今回検証をした個別指導は体育の分野でも大きな役割を担ってくるのではないかと考える。1人1人に手厚い指導ができることがその理由であるが、その一方で、指導を提供する機会を多くもつには、場所や体育講師の確保が必要であり、それは簡単なことではない。複数人への体育指導と個人レッスンをバランスよく提供できるように考え、多くの子ども達やその保護者の方々が満足のいく体育指導を受けられるように今後も考えていきたい。

#### 参考文献

- 1) 平井博史・南牟禮豊三 2012 ベースボールコーディネーショントレーニング 全国書籍出版
- 2) 厚生労働省 (平成 29 年告示) 保育所保育指針 フレーベル館
- 3) 文部科学省 (平成 29 年告示) 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 4) 文部科学省 (平成 29 年告示) 幼保連携型認定子ども教育・保育要領 フレーベル館

## 日本の知的障害児者入所施設における積極的行動支援の 実践研究の動向

### A Review of Positive Behavior Support in Facilities for People with Intellectual Disabilities in Japan

村田 泰弘<sup>1)</sup>

MURATA Yasuhiro

抄録：本稿では、知的障害児者入所施設で行動問題を示す対象者に適用した積極的行動支援の実践研究をレビューし、今後の課題を検討した。わが国で報告されている知的障害児者入所施設における実践研究 18 編について対象者、行動問題、介入者、介入手続き、介入内容、介入結果の観点から整理をした。その結果、対象者は 10 歳代から 50 歳代と幅広く、男女共に対象となっていた。また、知的障害を中心に自閉症やダウン症等を併せて有し、他害を中心に物壊しや自傷等の行動問題を一つもしくは複数有していた。さらに、外部支援者と職員の協働による実践が多く、余暇活動や作業活動の設定や内容の調整等の様々な介入内容で実施され、介入場面の効果を中心に検討されていた。今後の研究課題として、介入場面以外の波及効果に関わる検討、入所施設における文脈的基準に関わる検討、職員による積極的行動支援に関わる知識や技術の効果的な修得方法の検討の必要性を示唆した。  
キーワード：知的障害児者入所施設、積極的行動支援、行動問題、レビュー

#### I. はじめに

##### 1. 行動問題と積極的行動支援

知的障害児者入所施設（以下、入所施設）では、入所者の日課や活動内容を充実させるための取り組みが模索されている。特に、作業や余暇、食事や入浴等の日課活動への参加を妨げる行動問題への対応が、入所施設の課題の一つになっている<sup>2)</sup>。行動問題とは、他者を殴る、蹴る等の他害、自分の髪や爪を抜く、自分の爪を剥ぐ等の自傷行為、物壊し、粗暴等の行為が通常考えられない程度で出現する。そのため、職員による施設内虐待につながる可能性が高く、行動問題への具体的な支援方法が求められている。

これまで、入所施設において行動問題を示す対象者には、例えば、叱責や注意、制止のみならず、監禁や拘束、体罰といったその人に対して嫌悪となる刺激を示す方法も少なくなかった。そうした対応は、その場で行動を収めるといった点から即時的な効果はあるものの、根本的な解決には至らない。また、そうした嫌悪刺激を与えても収まらない場合には、さらにその嫌悪刺激がエスカレートしていくことは想像するに難しくない。そのため、行動問題を示す対象者の具体的な支援方法が検討されてきた<sup>2)</sup>。

近年、行動問題を示す対象者への具体的な支援方法として、積極的行動支援（Positive Behavior Support, 以下、PBS）による介入の有効性が報告されている<sup>4) 7) 29)</sup>。PBSとは、行動分析学に基づいた行動問題の生起に関わる要因を特定化する機能的アセスメント（Functional Assessment）を中核とした支援により、対象者の生活環境の再構築と社会的に望ましい行動の増加に伴う行動問題の低減、そして、対象者のQOLの向上や快適なライフスタイルを目指す包括的なアプローチである<sup>15)</sup>。つまり、PBSの特徴は、対象者の行動問題の低減に伴う社会的に望ましい行動の増加をだけを目指すのではなく、対象者の日常生活に望ましい影響を与え、対象者のQOLの向上や快適なライフスタイルを目指すところにある<sup>4) 7) 29)</sup>。PBSの目的は、①痛みや苦痛を伴う嫌悪的で強制的な介入を制限し、②個人の尊厳を尊重し、社会的に妥当な成果を強調する。さらに、③行動問題の低減に伴う社会的に望ましい行動の増加、QOLの向上や快適なライフスタイルに向けたポジティブな介入を使用することである<sup>15)</sup>。また、PBSは、個人の好みや価値観等を大切にしたい人中心（person-centered）のアプローチであり<sup>15)</sup>、アメリカでは、公教育における個別教育計画に関する項目において、行動問題に対する環境の修正や適応行動等の支援方法としてPBSが明記され、適切な公教育を保障するためのアプローチとして位置付けられている<sup>4) 7) 29)</sup>。

1) 短期大学部幼児教育学科

## 2. 行動問題を示す対象者に積極的行動支援を適用した実践研究の動向

国内外の PBS を適用した実践研究は、家庭、学校、入所施設等の様々な場面で取り組まれていた<sup>4) 7) 29)</sup>。国内外の PBS を適用した実践研究をレビューしている平澤<sup>4)</sup>、平澤・小笠原<sup>7)</sup>、下山・園山<sup>29)</sup>によると、例えば、PBS を適用した実践研究の課題の一つとして介入場面の効果の検討だけではなく、介入場面以外の対象者の望ましい行動の般化や職員の対象者への望ましい働きかけの変化等（以下、波及効果）についても検討する必要性を示唆している<sup>4) 7) 29)</sup>。その理由として、PBS の特徴は、行動問題の低減に伴う社会的に望ましい行動の増加をだけを指すのではなく、対象者の日常生活に望ましい影響を与え、対象者の QOL の向上や快適なライフスタイルを目指すところにあり<sup>4) 7) 29)</sup>、行動問題が生起している介入場面のみでの検討だけではなく、対象者の日常生活にどのような望ましい影響をもたらしたかを明らかにする必要があるからであろう。例えば、村田・村中<sup>24)</sup>は、他害を示す対象者に対して PBS を適用し、介入場面における対象者の望ましい行動に伴う他害の低減について検討するだけではなく、対象者のライフスタイルの変化を①日課活動への参加、②様々な場面や活動への参加、③楽しみや交流相手の選択、④他者との関係、⑤対象者の満足度の5つの観点から職員のアンケートを通して評価をしている。こうした PBS の特徴を踏まえた波及効果に関わる研究の蓄積が求められるようになる中で、村田・村中<sup>24)</sup>は国内外の介入場面以外の波及効果について検討している実践研究をレビューし、介入場面以外の対象者と支援者の望ましい変化の要因の測定方法を開発する必要性を示唆している。

平澤<sup>4)</sup>、平澤・小笠原<sup>7)</sup>や下山・園山<sup>29)</sup>のように PBS を適用した実践研究全体をレビューすることで、家庭、学校、入所施設等で共通している PBS を適用した実践研究の課題を明らかにすることができると考えられる。加えて、家庭、学校、入所施設等に特化した PBS を適用した実践研究をレビューすることで、家庭、学校、入所施設等といったそれぞれの課題が明らかになると考えられる。例えば、馬場・佐藤・松見<sup>1)</sup>、福本・大久保<sup>3)</sup>、平澤<sup>5)</sup>、平澤<sup>6)</sup>、岡本<sup>27)</sup>、大橋・原口<sup>28)</sup>、下山<sup>30)</sup>、須藤<sup>31)</sup>、都築・長田<sup>33)</sup>は、学校場面における PBS を適用した実践研究の動向を報告している。須藤<sup>31)</sup>は、学校規模で PBS を適用した支援では、学校組織の制度に沿った PBS の手続きの検討や教員が実施しやすい PBS の手続きの検討、そして、PBS の実施や普及を支えるサポート環境について検討されていることを報告している。さらに、須藤<sup>31)</sup>は、特に PBS を実施する教職員を支える支援体制について、校内で PBS を推進するキーパーソンの育成、管理職や教育行政のサポート体制の構築、教職員による効果の実感をいかに高めていくかについての取り組みが必要であることを示唆している。また、都築・長田<sup>33)</sup>は、小学校場面に PBS を適用した実践研究の動向について報告している。都築・長田<sup>33)</sup>は、学級規模で PBS を適用した支援を行う利点としては、同じ学級の中に似たような行動上の問題を抱えた児童が複数人いる場合に有効であり、対象児以外の児童にとっても有益であること、第二次的な介入や第三次的な介入を行っていく場所が通級指導教室や特別支援学級であるが、第二次的な介入として小集団 SST 指導を実施していることが多く、個別システムによる第三次的な介入はほとんど行われていなかったことが報告されている。さらに、都築・長田<sup>33)</sup>は、効果の面から見ると「学級規模で PBS を適用した支援」は他の児童や学級全体の改善および対象児童の集団参加や他児との環境調整に有効であること、「機能的アセスメント」「コンサルテーション」「校内支援体制」は対象児童の不適切行動の減少と適切行動の増加に有効であること、通級指導教室の小集団 SST 指導は小集団内での仲間関係の形成に有効であること、特別支援学級における小集団 SST 指導は、自発性の促進に有効であることを示唆している。

馬場・佐藤・松見<sup>1)</sup>、福本・大久保<sup>3)</sup>、平澤<sup>5)</sup>、平澤<sup>6)</sup>、岡本<sup>27)</sup>、大橋・原口<sup>28)</sup>、下山<sup>30)</sup>、須藤<sup>31)</sup>、都築・長田<sup>33)</sup>のように、学校場面に特化した PBS を適用した実践研究のレビューは、学校場面において PBS を適用していくための課題が明確になり、より効果的な実践研究につながると考えられる。しかしながら、わが国における入所施設場面に特化した PBS を適用した実践研究をレビューした論文は、現時点で見当たらない。わが国における入所施設場面に特化した PBS を適用した実践的研究をレビューすることで、入所施設場面において PBS を適用していくための課題が明確になり、より効果的な実践研究の促進につながると考えられる。そこで本稿では、わが国の入所施設における PBS 研究に関する実践研究をレビューし、今後の課題を検討することを目的とする。

## II. 入所施設における PBS の実践研究の動向

文献検索では、NII 学術情報ナビゲータ (CiNii) を使用した。積極的行動支援、Positive Behavior Support、機能的アセスメントのキーワードを組み合わせて 2022 年までを検索した。学会誌と紀要を対象とし、それらの引用文献を含めた 193 編を抽出し、その後、実践研究 157 編を抽出した。最後に、入所施設を介入場面としている 18 編を抽出し、対象者、行動問題、介入者、介入手続き、介入内容、介入結果の観点に分けて表 1 及び表 2 に整理をした。

表1 入所施設におけるPBSを適用した実践研究の概要

著者	対象者	行動課題	介入者	介入手続き	介入内容	介入結果
村田 (2017)	20歳代・男性 知的障害 自閉症	衣服破り	外部支援者	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	何もすることのない自由時間に対象者の好みや取り組みやすい内容と視覚的に分かるように余暇活動を設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う衣服破りの低減が認められた。また、介入場面以外でも衣服破りの低減や職員の対象者への望ましい行動が認められた。
藤島・倉光・野口 (2015)	40歳代・男性 知的障害	他害 物破し	職員	職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	作業時間中の職員や利用者とのやりとりを減らすために視覚的に分かるようにコミュニケーションカードを用いて実施した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や物破しの低減が認められた。
村本・角田 (2014)	34歳・男性 知的障害 自閉症	他害 自傷	職員	職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	対象者が好みの服を自由に着られるように、居室の衣類ダンスを解放および視覚的に分かるように選択できるようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や自傷の低減が認められた。
村本 (2014)	30歳・女性 知的障害	尿漏らし 水漏らし 大声	内部研究員 職員	内部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行した。	視覚的に分かるように塗り薬を塗る時刻等を工夫し、薬を塗り終わった後に言語賞賛、行動課題が生じていない時に言語賞賛等を実施した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う尿漏らし、水漏らし、大声の低減が認められた。また、職員の日課に関連した支援での実行性および効果性が高かった。
角田・村本 (2013)	33歳・男性 38歳・男性 知的障害	他害 物破し	内部研究員 職員	内部研究員の助言を受けながら、職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	対象者が水を飲む方法や時間帯等を理解しやすいうように、水飲みカードの使用や水を飲む時刻等を視覚的に分かるように工夫しながら実施した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や物破しの低減が認められた。
富田・村本 (2013)	20歳・男性 知的障害 自閉症	他害 便こね	内部研究員 職員	内部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行した。	対象者が求めている活動内容を示したカードを作成し、対象者と職員がカードを介してやりとりできるように視覚的に分かるように工夫しながら実施した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や便こねの低減が認められた。
村田・村中 (2011)	48歳・女性 56歳・男性 知的障害	他害 自傷	外部支援者	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	対象者が他害を示す利用者や適切なやりとりができるように対象者の好みや視覚的に分かるように配置した余暇活動の設定、活動と活動間の何もすることのない時間帯に職員をサポートする役割活動を設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や自傷の低減が認められた。また、介入場面以外でも、職員の対象者への望ましい行動が認められた。
倉光 (2011)	30歳・女性 知的障害 自閉症	他害	外部支援者 職員	外部支援者が職員に対してコンサルテーションを行い、職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	作業時間中の対象者の作業内容を見直し、対象者の好みや取り組みやすい作業内容を視覚的に分かるように設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害の低減が認められた。
村本・園山 (2010)	28歳・男性 知的障害 自閉症	多飲	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行した。	対象者が水を飲む回数や時間帯等が分かるように視覚的に示すと共に、日常生活全体で対象者の要求内容が分かる写真カードを作成し、職員とやりとりをできるようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う多飲の低減が認められた。
倉光・園山 (2009)	27歳・女性 知的障害 自閉症	他害 自傷	外部支援者 職員	外部支援者が職員に対して研修や助言を行い、職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	何もすることのない自由時間に対象者の好みや取り組みやすい内容と視覚的に分かるように余暇活動を設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害や自傷の低減が認められた。介入場面以外でも、対象者の望ましい行動が認められた。
倉光・園山 (2008)	30歳・男性 知的障害 自閉症	多動 離席	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。その後、外部支援者から職員に移行した。	対象者の作業内容を見直し、対象者が取り組みやすい作業内容を視覚的に分かるように準備し、その作業内容ができた対象者が欲しいものを渡すように設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う多動や離席の低減が認められた。
村本・園山 (2008)	20歳・男性 知的障害 自閉症	他害 自傷 物破し	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行した。	視覚的に分かるように対象者に守ってほしい約束事と対象者が欲しい物を示し、達成できたら対象者の欲しいものを渡すようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害、自傷や物破しの低減が認められた。
倉光・園山・近藤 (2005)	28歳・男性 知的障害 ダウン症	ひきこもり	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。その後、外部支援者から職員に移行した。	対象者の作業内容を見直し、対象者の好みや取り組みやすい作業内容を視覚的に分かるように準備し、その作業内容ができた対象者が欲しいものと交換できるシールを渡すように設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴うひきこもりの低減が認められた。
飯田・戸島・福富・園山 (2005)	21歳・女性 知的障害	他害	外部支援者 職員	外部支援者が職員に対してコンサルテーションを行い、職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	対象者が他害を示す利用者や適切なやりとりができるように対象者や利用者の好みや取り組みやすい内容と視覚的に分かるように余暇活動を設定した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う他害の低減が認められた。介入場面以外でも、対象者の外出機会が増加が認められた。
黒木・新富 (2005)	30歳・女性 知的障害 自閉症	服溜らし 放尿	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行した。	対象者が好みの服を自由に着られるように、居室の衣類ダンスを解放および視覚的に分かるように選択できるようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う服溜らしや放尿の低減が認められた。
近藤・園山 (2004)	21歳・女性 知的障害 自閉症	自傷	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、支援計画の立案、職員へのコンサルテーションを行い、職員が支援計画を実行した。	対象者の作業内容を見直し、対象者の好みや取り組みやすい作業内容を視覚的に分かるように準備し実施した。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う自傷の低減が認められた。
小笠原・唐岩・近藤・櫻井 (2004)	19歳・男性 知的障害 自閉症	こだわり	外部支援者 職員	外部支援者が機能的アセスメント、職員へのコンサルテーションを行い、職員が支援計画の立案及び支援計画を実行した。	職員が対象のこだわり行動が生起しても介助せずに、望ましい行動が生起した時に言語賞賛するようにし、職員の対象者への関わり方を工夫するようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴うこだわりの低減が認められた。介入場面以外でも、対象者の表情の豊かさ等の肯定的な変化が認められた。
松原 (2001)	15歳・男性 知的障害 学習障害	暴言 物破し 盗み	職員	職員が機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画を実行した。	視覚的に分かるように対象者に守ってほしい約束事と対象者が欲しい物を示し、達成できたら対象者の欲しいものと交換できるシールを渡すようにした。	介入場面において、対象者の望ましい行動の増加に伴う暴言、物破し、盗みの低減が認められた。

表2 6つ観点別における実践研究18編の内訳

観点	項目と論文数											
	年齢					性別		障害種				
対象者	10歳代	20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	男	女	知的障害・自閉症	知的障害・ダウン症	知的障害・学習障害	知的障害	
		2	8	7	2	1	13	7	11	1	1	5
行動問題	尿濡らし・水濡らし・大声				他害・自傷・物壊し		暴言・物壊し・盗み			他害と物壊し		他害と自傷
	1		1			1			2		3	
介入者	外部支援者・職員			内部研究員・職員				外部支援者		職員		
	10			3				2		3		
介入手続き	外部支援者の関与あり				内部研究員の関与あり				外部支援者・内部研究員の関与なし(職員のみ)			
	12				3				3			
介入内容	余暇活動の設定や内容の見直し			作業内容の見直し		職員や利用者とのやりとり			ルールの設定		見直し・情報の視覚化	言語賞賛の強化
	3			4		2			3		15	2
介入結果	介入場面の効果のみ検討				介入場面の効果と介入場面の以外の波及効果の検討				介入場面の効果と職員が支援計画を実行しやすくするための要因の検討			
	12				5				1			

表1は、入所施設におけるPBSを適用した実践研究18編の概要について、対象者、行動問題、介入者、介入手続き、介入内容、介入結果の観点に沿って整理したものである。また、表2は、表1に示した行動問題、介入者、介入手続き、介入内容、介入結果の観点について、各項目に沿って論文数で整理したものである。表1と表2に基づきながら、入所施設におけるPBSを適用した実践研究の動向と今後の課題について、以下に述べていく。

わが国で報告されている入所施設でPBSを適用した実践研究は、松原<sup>17)</sup>の2001年から始まっていた。対象者は10歳代から50歳代と幅広く、男性も女性も対象となっており、PBSが様々な年齢層、性別に関係なく適用できることが示されていた。障害種では、知的障害を中心に自閉症やダウン症、学習障害を併せ有する場合でも効果が認められていた。行動問題では、他害を中心に物壊し、自傷、衣服破り、暴言、引きこもり、尿濡らし、放尿、多動、離席、多飲、便こね、尿濡らし、水濡らし、大声を一つもしくは複数有する対象者に適用されていることが示されていた。介入者では、外部支援者が大部分を占めているが、職員との協働による実践が進められており、PBSが現場レベルで適用できるように検討されていた。介入手続きでは、外部支援者や内部研究員が、対象者への機能的アセスメント、支援計画の立案、支援計画の実行といった介入過程に何らかの形で関わっていたり、職員への助言、コンサルテーション、研修会の実施という形で関わっていた。これは、外部支援者や内部研究員が有するPBSの知識や技術を職員に伝えていく方法の蓄積にもつながっていた。介入内容では、機能的アセスメントに基づく対象者の行動問題の機能に応じた介入計画が実施されており、対象者の好みや能力等を考慮した余暇活動の設定や内容の見直し、作業活動の内容の見直し、対象者が気になる事柄に関する内容について見直しをもちやすくするための情報の視覚化、職員や利用者とのやりとり、ルールの設定等、幅広い内容で実施されていた。さらに、知的障害や自閉症等のある人々に有効とされている写真やコミュニケーションボード等の視覚的に分かりやすい方法を取り入れていた。介入結果では、様々な入所施設における介入場面での介入効果が示されていた。加えて、介入場面に止まらず、介入場面以外における対象者の行動問題の低減、望ましい行動の般化、外出機会の増加、職員の対象者への望ましい働きかけの増加等の波及効果に関する報告も示されていた。また、職員が支援計画を実行しやすくするための要因について明らかにしようとする実践研究がごく僅かであったが報告されていた。

### Ⅲ. 入所施設においてPBSを適用した実践研究の今後の課題

#### 1. 介入場面以外の波及効果の検討

私たちが生まれてから死に至るまでの時間を考えたとき、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等で学校教育を受ける期間よりも、社会人として過ごす期間のほうがはるかに長い。如何にして学校教育を終えてからの生活を快適なものにしていくのかということは、障害の有無とは関係なく重要なことである<sup>20)</sup>。このことは入所施設で生活する入所者にとっても同様であり、特に、他害や自傷等の行動問題を示す対象者を支援する職員は、忘れてはならない大切な視点である。

入所施設においてPBSを適用した実践研究をレビューしてみると、行動問題を示す対象者に焦点を当てた実践研究は18編と決して多くはないが、様々な年齢層、性別、障害種、行動問題を示す対象者に対して実践されていた。そのすべてで、対象者が示す行動問題の生起頻度が高い場面に介入し、望ましい行動の増加に伴う行動問題の低減が報告されていた。しかし、PBSを適用した介入場面での効果は報告されているが、対象者の生活全体にどのような影響を与えているのかについて報告された研究は5編<sup>8)13)23)24)26)</sup>に止まっていた。PBSの目的は、①痛みや苦痛を伴う嫌悪的で強制的な介入を制限し、②個人の尊厳を尊重し、社会的に妥当な成果を強調する。さらに、③行動問題の低減に伴う社会的に望ましい行動の増加、QOLの向上や快適なライフスタイルに向けたポジティブな介入を使用することである<sup>15)</sup>。つまり、PBSの目的③に照らし合わせれば、PBSの適用によって対象者のQOLの向上やライフスタイルに肯定的な変化が認められたか否かまでを評価する必要があると考えられる。特に、入所施設は「生活の場」であるため、対象者の生活全体にどのような影響を与えたかまでを評価することは、重要な視点であると思われる。飯田・戸島・福富・園山<sup>8)</sup>、倉光・園山<sup>13)</sup>、村田<sup>23)</sup>、村田・村中<sup>24)</sup>、小笠原・唐岩・近藤・櫻井<sup>26)</sup>のように、介入場面以外の波及効果について、その評価方法や要因を含めた研究の促進が求められていると思われる。

#### 2. 入所施設における文脈的基準の検討

PBSにおける方法論の特徴は、技術的基準と文脈的基準の2つから示される<sup>4)</sup>。技術的基準は、機能的アセスメントと行動分析学の基礎原理に論理的に一致しているかという科学的論理性に関する基準である<sup>4)</sup>。他方、文脈的基準は、支援計画が対象者や支援者を含む関係者の価値観や技能、その適用場面に内包される操作可能な資源に適合するのといった基準である<sup>4)</sup>。この2つの基準を満たすことで、はじめて立案された支援計画が実行され、その効果を高めることができる。入所施設においてPBSを適用した実践研究をレビューしてみると、18編すべてにおいて機能的アセスメントに基づく支援計画を立案し、実行していることから、PBSを適用する場合の技術的基準についての検討は積み重ねられていると思われる。一方で、文脈的基準に焦点を当てた報告は、村本<sup>18)</sup>のみであった。村本<sup>18)</sup>は、内部研究員が機能的アセスメントを実施し、立案した支援計画を職員に実行してもらい、実行できた支援と実行できなかった支援についてその要因を検討している。入所施設は1日24時間365日運営しており、職員は早出や遅出等の様々な勤務形態であるため、対象者の担当職員だけが支援をすることは難しい。そのため、複数の職員によるチームで支援をするため、対象者に関わるすべての職員が実行できる支援計画が強く求められる。特に、入所施設に勤務する職員の資格要件は明確になっておらず、学歴や職歴等様々な背景があるため、入所施設でPBSを適用する場合の文脈的基準の検討は重要である。村本<sup>18)</sup>のような研究を促進していくことで、入所施設でPBSを適用する場合の留意点が明らかになり、現場レベルでの活用の広がりが期待できると考えられる。

#### 3. 職員によるPBSに関わる知識や技術の効果的な修得方法の検討

PBSでは、行動の生起に関わる要因を特定する機能的アセスメントを実施し、対象者のQOLの向上や快適なライフスタイルにつながる支援計画を立案し、実施する。支援計画は行動分析学の理論に基づき立案され、実施される環境的条件に合致していることがその実施度を向上させる。そのため、行動分析学の知識や技術を有している外部支援者と対象者の実態や環境をよく知る職員との協働的介入が重要である。入所施設においてPBSを適用した実践研究をレビューしてみると、入所施設内の職員のみや内部研究員と職員によって実施された実践研究は18編中6編<sup>29)18)17)19)32)</sup>、外部支援者が何らかの形で介入手続きに関わっている場合が18編中12編であった。外部支援者が支援する方法には、外部支援者が機能的アセスメントと支援計画の立案及び支援計画を実行する方法<sup>23)24)</sup>、外部支援者が職員に対してコンサルテーションを行い、職員が機能的アセスメントと支援計画の立案及び支援計画を実行する方法<sup>8)10)</sup>、外部支援者が機能的アセスメントと支援計画の立案を担当し、職員が支援計画を実行する

方法<sup>14)20)21)22)</sup>、外部支援者が職員に対して研修や助言を行い、職員が機能的アセスメントと支援計画の立案及び支援計画を実行する方法<sup>13)</sup>、外部支援者が機能的アセスメントと支援計画の立案及び支援計画を実行した後、外部支援者から職員にその役割を移行する方法<sup>11)12)</sup>、外部支援者が機能的アセスメントと支援計画の立案、そして、職員へのコンサルテーションを行い、職員が支援計画を実行する方法<sup>16)</sup>、外部支援者が機能的アセスメントと職員へのコンサルテーションを行い、職員が支援計画の立案及び支援計画を実行する方法<sup>20)</sup>が示されていた。こうした外部支援者による支援の方法は、職員に PBS に関わる知識や技術をより分かりやすく、より実践的に伝えていくことができるため効果的であると考えられる。一方で、外部支援者の数は限られているため外部支援者の支援を受けられない場合を想定した、職員による PBS の知識や技術の効果的な修得方法の開発が必要であると考えられる。入所施設は1日24時間365日運営していることから、勤務形態や役割も異なっており、すべての職員が外部支援者による支援を受けることが難しい場合も想定される。外部支援者の予定に左右されない、職員一人ひとりが限られた時間の中で主体的、自立的に PBS の知識や技術を学ぶことができれば、外部支援者の支援を受けられる一部の恵まれた職員以外の職員にも PBS に基づいた取り組みができるのではないかと考えられる。職員による PBS に関わる知識や技術の効果的な修得方法を検討していくことも今後の研究課題として求められるであろう。

#### IV. おわりに

本稿では、行動問題を示す対象者への支援方法として有効性が示されている PBS を適用した実践研究について、特に、入所施設で行動問題を示す対象者に PBS を適用した実践研究をレビューし、今後の課題について検討することを目的とした。これまでにわが国で報告されている入所施設で PBS を適用した実践的研究 18 編について、対象者、行動問題、介入者、介入手続き、介入内容、介入結果の観点から整理をした。その結果、対象者は 10 歳代から 50 歳代と幅広く、男性も女性も対象となっていた。また、知的障害を中心に自閉症やダウン症等を併せ有し、他害を中心に物壊し、自傷、衣服破り等の行動問題を一つもしくは複数有していた。さらに、外部支援者と職員の協働による実践研究が多く、余暇活動や作業活動の設定や内容の調整、対象者が気になる事柄に関する内容について見通しをもちやすくするための情報の視覚化等の様々な介入内容で実施され、介入場面の効果を中心に検討されていた。今後の知的障害児者入所施設における PBS を適用した実践研究の課題として、介入場面以外の波及効果の検討、入所施設における文脈的基準の検討、職員による PBS に関わる知識や技術の効果的な修得方法の検討の必要性を示唆した。

対象者の行動問題の低減から QOL 向上への転換を示した PBS は、入所施設に適用される中で、具体的な方法論として進展している。しかしながら、入所施設で PBS を適用した実践研究は 18 編と決して多くはなく、PBS が入所施設で広く浸透しているとは言い難い。その影響は、依然として入所施設では、職員による行動問題を示す対象者への施設内虐待が後を絶たない状況が続いていることにもつながっているのではないかと考えられる。施設内虐待は決して許されることではないが、職員が対象者の示す行動問題への対応に苦慮している様子も垣間見られる。入所施設における PBS の適用とその広がりを促進し、施設内虐待を予防していくためには、PBS の方法論を学んだ職員が、行動問題を示す対象者と対象者を取り巻く生活環境で生じている不具合に着目し、確かな実践に転換していく必要がある。今後は、これまで以上に本稿で示唆した知見を踏まえ、入所施設において PBS を適用した実践研究の積み重ねが必要といえよう。

#### 引用文献

- 1) 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子, 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題. 行動分析学研, 28(1), 26-42, 2013
- 2) 藤島麻子・倉光晃子・野口幸弘, 障害者支援施設において激しいこだわりを示す自閉性障害男性の日常生活を整える支援の取り組み: 作業参加と入浴に焦点を当てた視覚的構造化を用いた支援の効果, 福祉心理学研究, 12(1), 64-71, 2015
- 3) 福本慎吾・大久保賢一, 我が国の学校場面における行動問題を標的とした介入研究の成果: 一事例の実験デザインが用いられた研究のシステマティック・レビュー. 北海道教育大学紀要教育科学編, 63(2), 243-258, 2013
- 4) 平澤紀子, 積極的行動支援(Positive Behavioral Support)の最近の動向: 日常場面の効果的な支援の観点から, 特殊教育学研究, 41(1), 37-43, 2003



- 5) 平澤紀子, 支援者の実行を支えるサポート: スクールワイドPBS から. 行動分析学研究, 33(2), 118-127, 2019
- 6) 平澤紀子, わが国における学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)の開発と貢献. 行動分析学研究, 34(2), 274-280, 2020
- 7) 平澤紀子・小笠原恵, 生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題, 特殊教育学研究, 48(2), 157-166, 2010
- 8) 飯田美喜・戸島英二・福富孝至・園山繁樹, 長期にわたる他傷行動を示した知的障害者に対する応用行動分析的アプローチ: 入所更生施設における実践事例, 福祉心理学研究, 2(1), 39-47, 2005
- 9) 角田博文・村本浄司, 知的障害者入所施設における応用行動分析を用いた取り組み: 実践経過とその課題について, 福祉心理学研究, 10(1), 34-44, 2013
- 10) 倉光晃子, 行動問題のある利用者への支援技術向上を目指した施設コンサルテーションの取り組み, 福祉心理学研究, 8(1), 34-38, 2011
- 11) 倉光晃子・園山繁樹・近藤真衣, 入所施設においてひきこもりを示すダウン症者に対する介入: 機能的アセスメントに基づく支援の事例的検討, 福祉心理学研究, 2(1), 48-58, 2005
- 12) 倉光晃子・園山繁樹, 知的障害者入所施設における自閉性障害者の作業従事に対する支援: 機能的アセスメントに基づいた外部支援者と施設職員の協働的行動支援の効果, 福祉心理学研究, 5(1), 1-11, 2008
- 13) 倉光晃子・園山繁樹, 知的障害者施設における職員の支援パフォーマンスに対する成果マネジメント・プログラムの効果: 自傷行動を示す自閉性障害利用者に対する余暇支援遂行における検討, 障害科学研究, 33, 67-81, 2009
- 14) 黒木康代・納富恵子, 長期間持続していた服薬らし・放尿の行動障害への包括的アプローチ知的障害者施設における実践を通して, 特殊教育学研究, 43(1), 21-30, 2005
- 15) Koegel, L.K., Koegel, R.L., & Dunlap, G. (Eds), Positive Behavioral Support: Including people with difficult behavior in the community., Paul H. Brookes, Baltimore, MD, 1996
- 16) 近藤真衣・園山繁樹, 知的障害者施設に入所する自傷行動を示す成人に対する介入効果, 福祉心理学研究, 1(1), 34-42, 2004
- 17) 松原平, ADHD 児の反社会的行動に対する行動分析的アプローチの試み: 知的障害児施設における環境調整プログラムの効果について, 発達障害研究, 23(2), 113-125, 2001
- 18) 村本浄司, 入所施設において問題行動を示す知的障害者への機能的アセスメントに基づいた包括的支援: 支援計画の評価に関する支援者の実行性と効果性からの検討, 障害科学研究, 38, 55-66, 2014
- 19) 村本浄司・角田博文, 他害や自傷などの行動問題を示す自閉症者への支援: 先行子操作を中核として, 自閉症スペクトラム研究, 11(2), 29-37, 2014
- 20) 村本浄司・園山繁樹, 知的障害者入所更生施設における激しい行動問題を示す自閉症利用者に対する行動契約法を中核とした介入パッケージ, 福祉心理学研究, 5(1), 12-24, 2008
- 21) 村本浄司・園山繁樹, 知的障害者入所更生施設において多飲行動を示す自閉症者に対する PECS を用いた支援の効果, 特殊教育学研究, 48(2), 111-122, 2010
- 22) 村本浄司・園山繁樹・大石公一・鈴木一男, 攻撃的行動を示す自閉症青年に対する問題解決訓練の試み: トークン・エコノミー法との併用による効果の検討, 福祉心理学研究, 7(1), 28-38, 2010
- 23) 村田泰弘, 障害者支援施設における行動問題を示す知的障害者に対する Positive Behavioral Support の効果, 発達障害研究, 39(1), 120-133, 2017
- 24) 村田泰弘・村中智彦, 入所施設における他害行動を示す知的障害者の積極的行動支援による活動参加の促進, 発達障害研究, 33(3), 297-313, 2011
- 25) 村田泰弘・村中智彦, 知的障害者の積極的行動支援の効果に関わる文献的考察: 波及効果や広がりを中心に上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 15-21, 2012
- 26) 小笠原恵・唐岩正典・近藤伸一郎・櫻井千夏, 福祉施設における儀式的行動を示す自閉症者への支援法に関する研究, 特殊教育学研究, 42(2), 145-157, 2004
- 27) 岡本邦広, 学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題. 特殊教育学研究, 52(3), 217-227, 2014
- 28) 大橋智・原口政明, 地域におけるポジティブな行動支援としての早期発達支援の「実装」のために: 切れ目のない行動支援を実現するためのコミュニティ支援モデルの展望. 発達障害研究, 41(3), 196-204, 2019

- 29) 下山真衣・園山繁樹, 行動障害に対する行動論的アプローチの発展と今後の課題: 行動障害の低減から生活全般への改善へ, 特殊教育学研究, 43(1), 9-20, 2005
- 30) 下山真衣, スクールワイドPBISにおける家庭や地域とのパートナーシップの展望. 発達障害研究, 41(3), 230-235, 2019
- 31) 須藤邦彦, 修学支援上の課題に対するわが国のSWPBISの在り方について: 近年の国内外における研究動向を踏まえて. 発達障害研究, 41(3), 205-210, 2019
- 32) 富田雅裕・村本浄司, 入所施設における他害行動などの行動問題を示す自閉症利用者への包括的支援, 特殊教育学研究, 51(3), 301-310, 2013
- 33) 都築繁幸・長田洋一, ASDの対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 12, 131-143, 2016

#### 付記

本稿は、日本発達障害学会第55回研究大会で発表した内容に加筆・修正をしたものである。

## 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 投稿規程

(目的)

第1条 この規程は、中部学院大学及び中部学院大学短期大学部（以下「本学」という。）における教職実践研究の投稿に関する事項を定めるものとする。

(投稿資格)

第2条 投稿論文を投稿できる者（以下「投稿者」という。）は、中部学院大学並びに同大学短期大学部に所属する専任の教職員（特任教員、事務職員を含む）で、保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の免許に必要な授業を担当する者とする。

2 共著の場合、投稿しようとする著者は、著者全員の同意を得、共著者全員が署名した「同意確認書」を添付すること。共著者は研究に貢献した者とし、研究の協力者は共著者とせず、謝辞の中に記載することが望ましい。

(論文の種類)

第3条 投稿原稿は教職に関する実践的研究を含むものとする。

(原稿の仕様)

第4条 原稿の仕様は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究執筆要領に定めるものとする。

(投稿手続き)

第5条 教職実践研究の投稿を希望する者は、あらかじめ所定の様式にて中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究編集委員会（以下、「委員会」という。）に投稿申込を行わねばならない。

(投稿論文の可否)

第6条 投稿論文の掲載の可否は、委員会によって決定する。

(二重投稿の禁止)

第7条 前2条に関わらず、他の学術雑誌等に既に掲載された、もしくは投稿中のものは受け付けない。

2 投稿論文の掲載の決定後に、二重投稿が判明した場合には、掲載を取り消すものとする。

(原稿の提出)

第8条 原稿の提出は電子データ（Word形式）を提出する。

(抜刷)

第9条 教職実践研究は電子媒体（pdfファイル）で制作する。抜刷は提供しない。

(著作権及び公開)

第10条 本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属する。

2 投稿者は、全文を電子媒体（pdfファイル）で公開することを許諾したものとみなす。

(引用に伴う著作権・肖像権等)

第11条 他者の著作物等からの引用に伴う著作権（公衆送信権を含む）・肖像権等については、執筆者の責任において利用許諾を得るものとする。

(投稿論文の扱い)

第12条 投稿論文の審査結果に不服がある場合には、文書にて委員会に申し立てることができる。

(運営)

第13条 委員会の運営及び事務は、中部学院大学教育学部において処理する。

(規程の改廃)

第14条 本規程は、学長・副学長会議で改廃する。

## 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 執筆要領

1. 投稿原稿は、本文、図表・注・引用文献を含めて、最大8ページ以内を原則とする。
2. 投稿原稿は、次の通り作成する。
  - (1) 別添の提出原稿のテンプレートを用いて、パソコンで作成する。
  - (2) 原稿1頁目には、①タイトル（英文タイトルを併記）、②氏名・所属（連名の場合は全員）を記入する。
  - (3) 原稿1頁目の氏名の下には、抄録400字以内とキーワード（5語以内）を記載する。
  - (4) 原稿は次の通り作成する。

本文・注・引用文献は、縦置きA4版用紙に横書きで、1頁に50字×50行（1頁2,500字）で作成し、電子データを提出する。
3. 文書の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。
4. 投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文に倫理的配慮として明記すること。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

## 2023年度 教職実践研究編集委員

- ・委員長 小林 直樹 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 学部長)
- ・委員 杉山 祐子 (中部学院大学短期大学部 幼児教育学科 学科長)
- 服部 吉彦 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)
- 西垣 吉之 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)