

THE BULLETIN OF
YAMAMURA GAKUEN COLLEGE

Volume 28

ARAI Hideto :

A consideration of disaster prevention education in school

AIZAWA Kazue :

A Study on the Importance of Reading a Picture Book in Child
Care Training School and the Significance of Original Picture
Book Production

HASHIMOTO Junichi :

An Analysis of Recognition and Response to Disabled Children /
'Children of Concern' on Kindergarten Teacher Training
Students Using Text Mining

YAMAMURA GAKUEN COLLEGE

THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION

2017

ISSN 0915 - 8294

山村学園短期大学紀要

第28号

- 新井 英人 学校における防災教育の一考察 (1)
- 相沢 和恵 保育者養成校における「絵本」の読み取りと
オリジナル絵本製作の意義に関する一考察 (19)
- 橋本 淳一 テキストマイニングを用いた幼稚園教育実習生の
障害児・気になる子への認識と対応の分析 (37)



山村学園短期大学

保育学科

平成二十九年

前 号 目 次

- 上田 厚作 Interactive Effect of Every Night Mobile Phone Use and Short Sleep Duration Increases Odds Ratio for Depressive Symptoms in Mothers of Toddlers and Preschoolers.
- 黒澤 一幸 小出進の生活中心教育論に関する一考察
— P T A 会報の分析を通して —
- 福泉 博子 童謡唱歌演奏会における参加年代調査と
演奏曲目調査からの一考察
- 尾崎 富美子 「エプロン人形劇」の多様な表現方法について
— 10 の実践事例に基づく考察 —
- 田村 美由紀 室井 佑美
保育者養成校における保育内容「人間関係」教授法の一考察
- 橋本 淳一 福泉 博子
保育者養成の実習で求められるピアノのスキルに関する一考察
— 教育実習Ⅱ報告書（ピアノ）にみる実情と課題 —

学校における防災教育の一考察

A consideration of disaster prevention education in school

新井 英人

ARAI Hideto

1 はじめに

平成7年1月17日の阪神・淡路大震災、平成23年3月11日の東日本大震災では、多くの学校が崩壊し子ども達に甚大な被害が生じた。その後も熊本の大地震や記録的な豪雨による河川の氾濫など、我々の想定を超える深刻な災害が頻繁に起こるようになってきている。

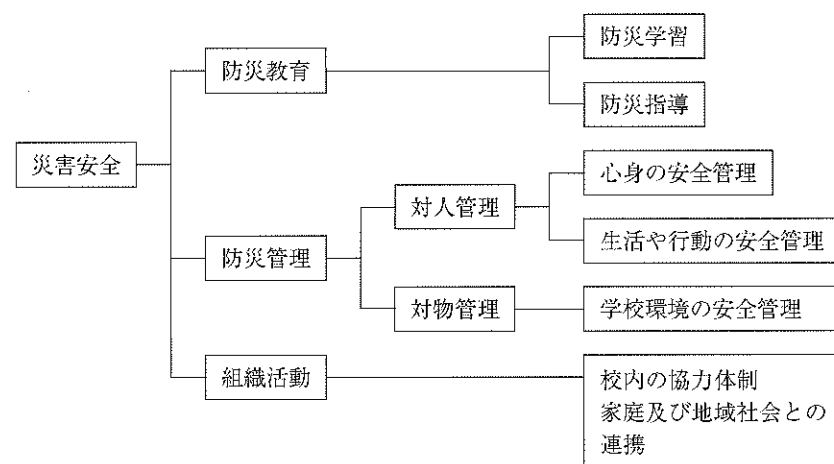
「毎日、元気に学校へ通う子ども達がいて、それを見守る教師や大人がいる」この何気ない当たり前のことが、どんなに大きな意味をもつことなのか、大きな災害を通して教師や学校の役割と地域への期待を改めて考えさせられた。このような現状を考えると、子どもを預かる学校等では、子どもの健康と安全を保障することが何よりも大切となる。学校現場における防災を含む学校安全については、これまでも学校保健安全法に基づき、学校安全計画の策定・実施、危険等発生時対処要領の作成、地域の関係機関等との連携など、様々な措置が講じられてきた。また、平成20年及び平成21年に改訂された学習指導要領及び幼稚園教育要領においても、安全に関する指導の充実が図られてきた。さらに、平成29年度告示の学習指導要領でも防災教育の充実が図られ、保育所保育指針では、第3章「健康及び安全」において、「4 防災への備え」の項目が新設されている。子どもを預かる学校等の現場での防災意識の向上が、ますます重要になっている。

学校における危機管理は、各種の災害だけでなく様々な事故や感染症への対応、さらには個人情報管理、いじめ等に関する問題など多岐にわたっている。しかし、自然災害に対する危機管理は学校安全の基礎的・基本的なものであると考える。そこで各学校においては、学校安全をどのように捉え、学校防災にどう対応し、

いかに幼児・児童・生徒(以下、児童生徒等とする)を守るかについて考察してみたい。

2 学校安全の構造と学校防災について

「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」(平成22年3月文部科学省)によると、学校安全は「安全教育」「安全管理」「組織活動」の三つの主要活動と、「生活安全」「交通安全」「災害安全」の三つの領域からなっている。これを、学校安全の一領域である災害安全に当てはめ同様に整理してみると、次の図1のようになると考えられる。



(図1) 災害安全の構造図

そこで、学校における防災について、「防災教育」「防災管理」「組織活動」の三つの視点から考えてみたい。

(1) 防災教育

【防災教育の目標】 学校における防災教育は、自らの安全を確保するため、的確に判断し主体的に行動できる能力や態度、支援者としての視点で考え行動しようとする態度を育成することを目指すことにある。

そこで、さいたま市を例にその目標をあげてみる。

さいたま市では、目指す子ども像を「災害時に『自助』『共助』が主体的にできるさいたま市の子ども」とした。この子ども像を具現化するために、「自助」「共助」「災害に関する知識・理解」の観点から三つの目標を設定した。

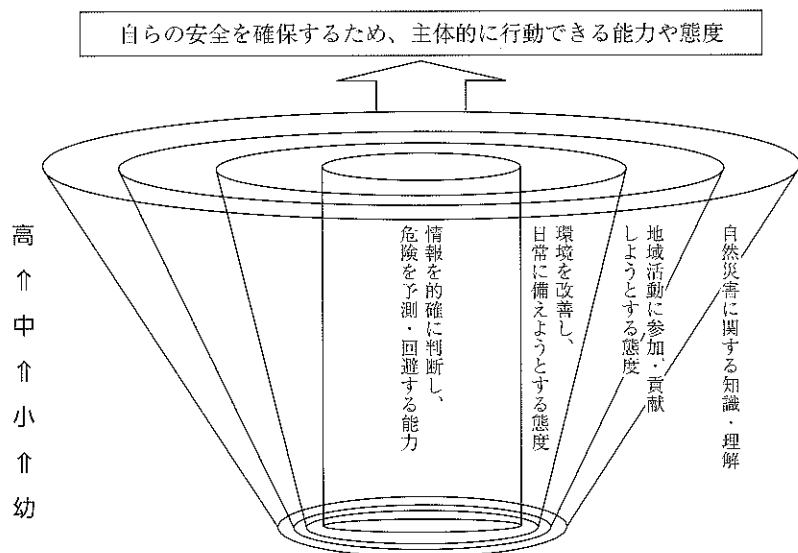
- ①災害時における危険を認識し、日常的な備えを行うとともに、状況に応じた的確な判断の下に自ら安全を確保するための行動ができるようにする。(自助)
- ②災害発生時及び事後に、進んで他の人々や集団・地域の安全に役立ち、みんなと協力して地域等を守る備えと行動ができるようにする。(共助)
- ③自然災害の発生メカニズムをはじめとして、自然環境、災害や防災に関する知識を身に付け、防災に関して基礎的・基本的事項が理解できるようにする。(災害に関する知識・理解)

【育てたい能力や態度】 防災教育で育てたい能力は、自らの安全を確保するための主体的な行動ができる能力である。その中心には、いち早く危険を予測し、状況に応じた的確な判断、危機を回避できる能力にある。

よく実施されている避難訓練では、基本的な行動様式を学ぶためには有効である。しかし、このことだけを徹底することによって、形骸化し自ら何も考えず、他に依存する行動をとる懸念がある。そこで、主体的に行動する態度の形成につながるような想定や場の設定の工夫が望まれる。

具体的には、安全に配慮した対策や段階的な指導を行った上で、自ら判断せざるを得ない状況での避難訓練(休み時間、放課後等)を行ったり、特別活動等での危険を予測する学習などを通して、自然災害には種類によって様々な危険があることに気付かせたりして、安全な行動ができるような学習を展開する必要がある。また、自然災害では想定外のことが起こる可能性があることを知らせ、その場合の行動や対応を可能とする臨機応変な判断や行動をとる姿勢を重視する教育が必要となる。

防災教育で育てたい能力や態度を構造的に示すと次の図2のように表すことができる。



(図2) 発達段階に応じた防災教育で育てたい資質や能力とその構造
(初等教育資料：文部科学省 平成24年10月号)

【発達段階に応じた指導】 自ら安全を確保するための主体的な行動ができる能力を身に付けることは、すぐにできるものではない。様々な機会を通して防災に関する体験や学習を行い、他律から自律に向けて意図的・計画的に指導する必要がある。

子どもの発達段階等を考慮して、次のような重点を基に指導を進めることが考えられる。(さいたま市を例に、幼稚園、小学校について示す。)

幼稚園：危険な場所や物事が分かり、災害などの緊急時に、教職員や保護者の指示に従い「自助」ができる幼児

小学校：・低学年では、教職員や保護者等の指示に従い、「自助」ができる児童

・中学年では、状況に応じて的確な判断の下に「自助」ができる児童

・高学年では、「自助」ができ、「共助」に努めることができる児童

まず、幼稚園段階における安全意識について考えてみる。幼稚園の重点にある、教職員や保護者の指示に従い「自助」ができる幼児を育成するためには、保育者側の取り組みだけで醸成されるものではない。保育者と子どもが一緒に取り組む

ことで培われていく。すなわち、子どもの発達段階を踏まえながら教育活動を通して育成していくことが大切であると考え。以下表1にまとめてみる。(一から始める地震に強い園づくり～幼稚園・保育園のための防災対策・防災教育ハンドブック～：学研教育研究所 平成17年 を参考に作成) (表1)

子どもの発達	安全意識	子どもへの取り組み
生活や遊びを通して学ぶ	幼児は生活や遊びの中で、物にぶつかる、つまずく等、様々な危険に遭遇するが、その繰り返しの中で、子ども自身も危険な場所や状況を理解しながら、その時にどうしたらよいかを体験的に学んでいく。	「危ない」「気を付けて」等の抽象的な言葉では理解しにくい。言葉で教えるだけでなく、具体的に体験的に教える。(具体性・実体験)
集団生活の中でルールがあることに気づき、守ろうとする気持ちが育ち始める。	日常生活におけるルールの一貫として、危険を回避することや災害時の行動を伝えていくことで、子どもの中に防災に対する意識を養い、育てていく。	子どもが理解するまで何度でも繰り返し教えること。(反復性・連続性)
自然に対する畏敬の念や生命に対する認識が育ち始める。	子どもの中に神秘的で人間の力が及ばないものとしての自然に対する畏敬の念が育つ幼児期は、自然に対する基本的な防災意識を育てていくのに適した時期である。	自然への対応及び子どもへの対応には、臨機応変な態度が必要である。一方、方針・目標に沿った一貫した指導が必要。(一貫性・総合性)

次に、小学校段階における安全意識について考えてみる。ここでは、小学校低学年、中学年、高学年、それぞれの発達段階に応じた目標に加えて、観点別の指導内容を設定することが大切であると考え。以下にさいたま市の小学校の例を表2に示す。(学校における防災教育：さいたま市教育委員会 平成25年3月)

(表2)

発達段階別目標	① 自助	② 共助	③ 災害に関する知識・理解
小学校低学年	◎教職員や保護者などの指示に従い、「自助」ができる児童 ○身の回りの危険に気付くことができるようにする。 ○危険な状態を発見した場合には、教職員や保護者など近くの人に連絡できるようにする。	○みんなの安全のために、決まりや約束があることに気付かせる。 ○危険な状態を発見した場合には、教職員や保護者など近くの人に連絡できるようにする。	○学校や地域に、安全を守る施設設備があることを理解させる。 ○災害時には、より安全に配慮して行動することを理解させる。 ○地震や火災時における避難の初期対応を理解させる。
小学校中学年	◎状況に応じて的確な判断の下に「自助」ができる児童 ○危険を予測しながら、指示に従って、自分の身を守ることをできるようにする。 ○地震や火事が起きた際には、適切な避難行動をとることができるようにする。	○みんなの安全のために、決まりや約束があることに気付かせる。 ○危険な状態を発見した場合には、教職員や保護者など近くの人に連絡できるようにする。	○地域の自然環境の特徴や、地域の防災に関わる人々の働きについて理解させる。 ○学校や地域に、安全を守る施設設備があることを理解させる。 ○災害時には、より安全に配慮して行動することを理解させる。
小学校高学年	◎「自助」ができ、「共助」に努めることができる児童 ○自分の判断で状況に応じた行動をとり、自分の身を守ることをできるようにする。 ○災害の原因には、環境がかかわっていることを理解し、危険を予測し、自分の身を守ることをできるようにする。	○みんなの安全のために、協力して行動できるようにする。 ○家族や身近な人々の安全にも気配りができるようにする。 ○緊急時の通報や、簡単な応急手当てができるようにする。	○自然災害の現象と危険について理解させる。 ○日頃から災害への備えについて理解させる。

(2) 防災管理

防災管理の徹底は、防災教育の推進には欠かせない。そこで、管理職のリーダーシップの下、次の点が重要であると考ええる。

- ・児童生徒等一人ひとりの心身の状態の把握や個に応じた安全に関する指導
- ・想定される被害等を踏まえた避難経路の確保並びに施設・設備等の安全点検及び改善措置
- ・教職員がとるべき措置の具体的内容及び手順を定めた対処要領を作成
- ・災害発生時や事後の体制整備等について、研修等により教職員の共通理解を図る。

(3) 組織活動

災害安全に関する組織活動も、防災教育や防災管理を円滑に行い充実していくには欠かすことができない。そのために大切なことを挙げてみた。

- ・校内の教職員の防災教育及び防災管理における役割を明らかにし、平常時及び災害発生時の防災体制の確立を図る。
- ・大きな災害の後には専門家と連動した心のケアにも配慮する。
- ・すべての教職員の安全に関する意識や知識・技能を向上させるため、学校安全計画に校内研修等を位置付け、事前、発生時、事後の三段階の危機管理に対応した研修を行う。
- ・地域への学校の教育活動の理解や地域との情報交換など、日ごろから開かれた学校づくりに努め、保護者や地域住民、教育委員会や防災担当部局、消防署や自主防災組織など地域の関係機関・団体等との密接な連携を図る。

3 学校における防災教育

(1) 教育課程に位置付けた意図的・計画的な防災教育の展開

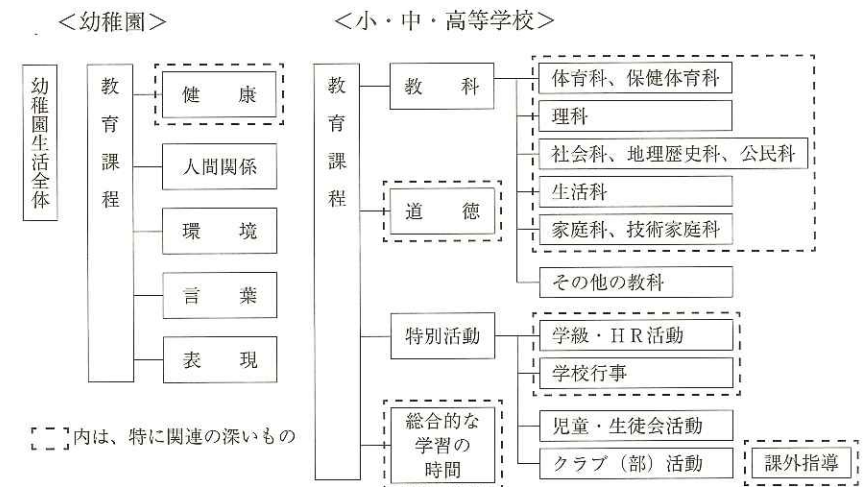
先に挙げた防災教育の目標を達成し、必要な知識や能力等を児童生徒等に身に付けさせるためには、全ての学校等において限られた時間で実施する教育課程の中に、発達の段階に応じて系統的に指導時間を確保し防災教育を行う必要がある。

平成29年3月に告示された学習指導要領等を見てみたい。保育所や認定子ども園では、第3章「健康及び安全」に4「防災への備え」が追加された。

また、幼稚園では幼稚園教育要領に示されている五つの領域のうち「健康」領域に、防災を含む安全教育に関連するねらいや内容が示されている。各園では、他の領域も含めて生活全体の中で幼児の発達の特性を考慮し、一人ひとりの行動の理解と予測に基づき、日常の遊びや生活の中で計画的に、必要な指導を丁寧に積み重ねることで、幼児が主体的に行動する態度を育てたい。

小・中・高等学校では、学習指導要領総則第1章第1の2(3)「体育・健康に関する指導」の趣旨に基づき、体育・保健体育科、理科、社会科などの各教科や道徳などにおいて各教科等の特性を生かしながら、教育活動全体を通じて、自然災害の発生要因や障害の防止、危険予測と回避、自助・共助など災害発生時の地域や関係機関の役割など、児童生徒等の防災意識を高めることが大切となる。そのためには、地震など自然災害での安全を確保するため、研修により教職員の防災に関する知識の取得や危機管理意識を高めること、専門家や行政などと協力した個別の学校の危険(校舎、施設・設備、地盤、地勢など)を把握することなどが有効であると思われる。以下に学校における防災教育の機会を整理してみた。

(図3)



(図3) 学校における防災教育の機会
(中学教育資料：文部科学省平成24年10月号)

(2) 防災教育に関する指導計画の作成

防災教育に関する指導計画は、学校教育活動全体を通じて組織的・計画的に推進するための基本計画である。したがって、防災教育の基本的な目標、各学年の指導の重点、各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動(学級活動及び学校行事)などの指導内容、指導の時期、配当時間数、安全管理との関連、地域の関係機関との連携などの概要について明確にした上、項目ごとに整理するなど全教職員の共通理解を図って作成することが大切である。

・学習指導要領等における主な防災教育関連記述

平成29年3月に告示された学習指導要領等の中から、小学校段階までの防災教育に関連する主な記述を取り出してみた。

① 保育所【保育所保育指針】

第3章 健康及び安全 4 災害への備え(新設)

(1) 施設・設備等の安全確保 ア防災設備、避難経路等の安全性が確保されるよう、定期的にこれらの安全点検を行うこと。 イ備品、遊具等の配置、保管を適切に行い、日頃から、安全環境の整備に努めること。

(2) 災害発生時の対応体制及び非難への備え ア火災や地震などの災害の発生に備え、緊急時の対応の具体的内容及び手順、職員の役割分担、避難訓練計画等に関するマニュアルを作成すること。 イ定期的に避難訓練を実施するなど、必要な対応を図ること。 ウ災害の発生時に、保護者等への連絡及び子どもの引渡しを円滑に行うため、日頃から保護者との密接な連携に努め、連絡体制や引渡し方法等について確認をしておくこと。

(3) 地域の関係機関等との連携 ア市町村の支援の下に、地域の関係機関との日常的な連携を図り、必要な協力が得られるように努めること。 イ避難訓練については、地域の関係機関や保護者との連携の下に行うなど工夫すること。

② 幼保連携型認定こども園【幼保連携型認定こども園教育・保育要領】

第3章 健康及び安全 第4 災害への備え(新設)

(保育所保育指針にほぼ同様)

③ 幼稚園【幼稚園教育要領】

第2章 ねらい及び内容

健康〔健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。〕

2 内容

(10) 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。

④ 小学校【小学校学習指導要領】

第1章 総則

第2 教育課程の編成 2(2) いままで「次代の社会の形成」とされていた文言が「災害等を乗り越えて次代の社会を形成する」に変更。

第5 学校運営上の留意事項 1イが新設「教育課程の編成及び実施に当たっては…学校安全計画…など、各分野における学校の全体計画等と関連付けながら…」追加。

第6 道徳教育に関する配慮事項 3「学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに…いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるように留意すること。」と記述。

第2章 各教科

第2節 社会(防災教育、海洋や国土教育の改善・充実・都道府県や自衛隊等国の機関による防災対応(小4)・災害時における防災情報の発信・活用(中:公民的分野))

第2 各学年の目標及び内容

[第3学年]

2 内容 (3) 地域の安全を守る働きについて。 ア(ア)消防署や警察署などの関係機関は、地域の安全を守るために、相互に連携して緊急時に対処する体制をとっていることや、関係機関が地域の人々と協力して火災や事故などの防止に努めていることを理解すること。

[第4学年]

1 目標 (1) 自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動…。

2 内容 (3) 自然災害から人々を守る活動について… ア(ア)地域の関係機関や人々は、自然災害に対し、様々な協力をして対処してきたことや、今後想定される災害に対し、様々な備えをしていることを理解すること。

イ(ア)過去に発生した地域の自然災害、関係機関の協力などに着目して、災害から人々を守る活動を捉え、その働きを考え表現すること。

3 内容の取り扱い (2)ア内容(3) アの(ア)については、地震災害、津波災害、風水害、火山災害、雪害などの中から、過去に県内で発生したものを選択して取り上げること。

[第5学年]

2 内容 (5) 我が国の国土の自然環境と国民生活との関連について… ア(ア)自然災害は国土の自然条件などに関連して発生していることや、自然災害から国土を保全し国民生活を守るために国や県などが様々な対策や事業を進めていることを理解すること。 イ(ア)災害の種類や発生の位置や時期、防災対策などに着目して、国土の自然災害の状況を捉え、自然条件との関連を考え、表現すること。

3 内容の取り扱い (5)ア内容(5) アの(ア)については、地震災害、津波災害、風水害、火山災害、雪害などを取り上げること。

[第6学年]

2 内容 (1) 我が国の政治の働きについて… ア(イ)国や地方公共団体の政治は、国民主権の考え方の下、国民生活の安定と向上を図る大切な働きをしていることを理解すること。

3 内容の取り扱い (1)ウ内容(1) アの(イ)の「国や地方公共団体の政治」については、社会保障、自然災害からの復旧や復興、地域の開発や活性化などの取組の中から選択して取り上げること。

第4節 理科(第5・6学年に加えて、第4学年においても、自然災害に関する内容を扱うよう充実 ・中学校全学年で自然災害に関する内容を扱うよう充実)

第2 各学年の目標及び内容

[第4学年]

2 内容 B生命・地球(3)雨水の方向と地面の様子(新設)

[第5学年]

2 内容 B生命・地球(3)流れる水の働きと土地の変化 ア(ア)流れる水には、土地を侵食したり、石や土などを運搬したり堆積させたりする働きがあること。(イ)川の上流と下流によって川原の石の大きさや形に違いがあること(ウ)雨の降り方によって、流れる水の量や速さは変わり、増水により土地の様子が大きく変化する可能性があること。 イ流れる水の働きについて追究する中で、流れる水の働きと土地の変化との関係についての予想や仮説を基に、解決の方法を発想し、表現すること。(4)天気の変化 ア(ア)天気の変化は、雲の量や動きと関係があること。(イ)天気の変化は、映像などの気象情報を用いて予想できること。 イ天気の変化の仕方について追究する中で、天気の変化の仕方と雲の量や動きとの関係についての予想や仮説を基に、解決の方法を発想し、表現すること。

3 内容の取扱い (5)内容の「B生命・地球」の(3)のアの(ウ)については、自然災害についても触れること。(6)内容の「B生命・地球」の(4)のアの(イ)については、台風の進路による天気の変化や台風と降雨との関係及びそれに伴う自然災害についても触れること。

[第6学年]

2 内容 B生命・地球(4)土地のつくりと変化 ア(ア)土地は、礫、砂、泥、火山灰などからできており、層をつくって広がっているものがあること。また、層には化石が含まれているものがあること。(イ)地層は、流れる水の働きや火山の噴火によってできること。(ウ)土地は、火山の噴火や地震によって変化する。 イ土地のつくりと変化について追究する中で、土地のつくりやでき方について、より妥当な考えをつくりだし、表現すること。

3 内容の取扱い (5)内容の「B生命・地球」に(4)のアの(ウ)については、自然災害についても触れること。

第5節 生活

第2 各学年の目標及び内容〔第1学年及び第2学年〕

1 目標 (1) 学校、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気づき、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようにする。

2 内容〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕 (1) 学校生活に関わる活動を通して、学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ、学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かり、楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする。

第3章 特別の教科 道徳

第2 内容 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては、以下に示す項目について扱う。

A 主として自分自身に関すること

〔節度、節制〕〔第1学年及び第2学年〕健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。〔第3学年及び第4学年〕自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をする。〔第5学年及び第6学年〕安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。

〔勤労、公共の精神〕〔第5学年及び第6学年〕働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに、その意義を理解し、公共のために役立つことをすること。

第6章 特別活動〔学校行事〕の安全・体育的行事の中で、事件・事故、自然災害から身を守ることを明示)

第2 各活動・学校行事の目標及び内容

〔学級活動〕

(2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 ア基本的な生活習慣の形成 身の回りの整理や挨拶などの基本的な生活習慣を身に付け、節度ある生活にすること。 イよりよい人間関係の形成 学級や学校の生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくしたり信頼し合ったりして生活すること。 ウ心身ともに健康で安全な生活態度の形成

現在及び生涯にわたって心身の健康を保持増進することや、事件や事故、災害等から身を守り安全に行動すること。

〔学校行事〕

(3) 健康安全・体育的行事 心身の健全な発達や健康の保持増進、事件や事故、災害等から身を守る安全な行動や規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、責任感や連帯感の涵養、体力の向上などに資するようにすること。

以上が防災教育に関連する内容であるが、この内容を踏まえ各学校では、年間指導計画を作成し、各教科等の目標と関連付けながら実践していく必要がある。以下に、さいたま市における小学校の年間計画例を表3に示す。(学校における防災教育：さいたま市教育委員 平成25年3月)

各教科等において、防災教育に関連する内容の指導を計画的に推進するとともに、避難訓練を「自助」「共助」の態度を育てる実践の場として、より一層系統的に指導することにより「災害時に『自助』『共助』が主体的にできる子ども」を育成していく。

そのために、各学校等では「避難訓練における指導内容」(表4)を参考に、意図的に事前指導・事後指導を行い「児童生徒等に身に付けさせたい力」を育て、系統的・体系的に安全学習と安全指導を実施することにより、「災害時に『自助』『共助』が主体的にできる子ども」を育成していくことが大切である。

学校における防災教育の一考察

(表3)

項目		1学期	2学期	3学期
道 徳		A【善悪の判断、自律、自由と責任】【節度、節制】【希望と勇氣、努力と強い意志】 B【親切、思いやり】 C【勤労、公共の精神】		
安全（防災）教育	安全（防災）学習	社 会 ・学校のまわりのようす（3年） ・火事をふせぐ（4年）	理 科 ・台風と天気の変化（5年） ・流れる水のはたらき（5年） ・大地のつくりと変化（6年）	・自然災害を防ぐ（5年） ・わたしたちの生活と政治（6年）
	生 活	・がっこうだいすき（1年）	・もっとなかよし町たんけん（2年）	
	体 育	・集団行動（全） ・着衣泳（参考）（5、6年）	・けがの防止（5年）	
	総 合	・わたしの町の安全パトロール（地域）（3年） ・バリアフリーについて考えよう（福祉）（5年） ・私たちの地域は私たちが守ろう（環境）（6年）		
	安全（防災）指導	学級会 低 ・安全な登下校（1、2年） ・安全な避難の方法（避難訓練の事前指導） ・学校で火事が起こったら（2年）	中 ・安全な登下校（3、4年） ・安全な避難の方法（避難訓練の事前指導） ・休み時間に地震が起こったら（2年）	高 ・安全な避難の仕方と日常の備え（避難訓練や体験の事前指導） ・家にいる時に大きな地震が起こったら（6年）
		児童会活動 代表 ・「安全で楽しい夏休みの過ごし方」に関する啓発活動（児童朝会等）	・「安全で楽しい冬休みの過ごし方」に関する啓発活動（児童朝会等）	・「安全で楽しい春休みの過ごし方」に関する啓発活動（児童朝会等）
		各委員 ・運動委員会による安全点検活動（校内、校庭）		
		学校行事 ・緊急地震速報を活用した避難訓練（地震後火災発生） ・避難行動、避難経路、避難場所、防災頭巾の使い方	・緊急地震速報を活用した避難訓練及び引渡し訓練 ・引渡し方法の確認	・緊急地震速報を活用した避難訓練（予告なし） ・学校公開日での緊急地震速報を活用した避難訓練
安全（防災）管理	対人管理	・通学方法の決定 ・避難時の約束、避難方法、避難場所等の決定 ・引渡し場所の決定 ・応急手当（担架、AED） ・救急搬送訓練の実施 ・校外学習における危機管理体制の確立 ・災害時安心カードの確認	・緊急時の約束、避難方法、避難場所等の確認 ・引渡し方法の変更等の確認	・避難時の約束、避難方法、避難場所等の確認 ・引渡し方法の変更等の確認 ・1年間の人間的評価と反省 ・災害時安心カードの点検
	対物管理	・通学路の確認 ・安全点検年間計画確認 ・緊急地震速報の音源発信確認 ・非構造部材等の安全確認 ・防災倉庫の備品確認 ・AED等の点検	・通学路の安全点検 ・諸設備の安全点検 ・緊急地震速報の音源発信確認 ・非構造部材等の安全確認 ・AED等の点検	・通学路の安全点検 ・諸設備の安全点検 ・緊急地震速報の音源発信確認 ・非構造部材等の安全確認 ・AED等の点検
防災に関する組織活動（研修含む）		・危機管理体制に関する研修 ・学校安心メール一斉送信 ・普通救命講習Ⅰ等 ・搬送訓練	・地域パトロール ・防災に関する研修（避難所、防災倉庫等を含む）	・過去の大地震の想起と防災の啓発活動 ・避難所運営等地域との連携

学校における防災教育の一考察

○避難訓練における指導内容（学校における防災教育：さいたま市教育委員会
平成25年3月）

(表4)

項目	発達段階	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年・中学校
①地震の際の危険と基本動作 ※緊急地震速報とチャイム音		○物が落ちてきたり、動いてきたりしてけがをすることがある。 【授業中】 ○頭を守る事が大切。 【授業中】 ・先生の指示で机の下に身を隠す。 【授業外】 ・頭部の保護 ・自分の判断で机の下等に身を隠す。 ・先生の指示で机の下等に身を隠す。 ・緊急地震速報のチャイム音を知る。	【授業中】 ・自分の判断で机の下等に身を隠す。 【授業外】 ・自分の判断で身を守る。 ※物が「落ちてこない、倒れてこない」場所に素早く身を寄せる。 （近くの教室内の机の下、校庭の中央） ※頭部を保護する。	○可能な範囲で声を掛け合う。 【授業中】 ・自分の判断で机の下等に身を隠す。 ・可能な範囲で声を掛け合う。 【授業外】 ・自分の判断で身を守る。 ※物が「落ちてこない、倒れてこない、移動してこない」場所にすばやく身を寄せる。 ※頭部を保護する。
②避難時の合言葉「お・か・し・も・ち」		○合言葉の意味の理解 「おさない」「かけない」「しゃべらない」「もどらない」「ちがつかない」この意味（自助と共助）	○合言葉の確認	○合言葉の確認 ○合言葉「しゃべらない」の例外 ○異常の報告：傷病者、集団離脱者等 ○授業外における避難時の下級生等への声掛け 「はげまし」「避難の促し」
③避難場所・避難経路		○今回の訓練で使う避難経路の理解 ○避難場所、整列位置 ○整列時の留意事項	○避難場所が複数あることの意味、それぞれの経路利用時の留意事項の理解 ○避難場所、整列位置 ○整列時の留意事項	○避難場所が複数あることの意味、それぞれの経路利用時の留意事項の理解 ○避難場所、整列位置 ○整列時の留意事項
④避難方法		【授業中】 ・担任等の指示に従い合言葉を使って整列 ・避難 【授業外】 ・教室→担任等の指示に従って避難 ・教室以外→放送や担任等の指示に従って避難 ○頭部を保護しながら避難 ○合言葉「お・か・し・も・ち」を守って避難	【授業中】 ・担任等の指示に従い整列・避難 ・下級生優先 【授業外】 ・自らの判断で避難する。 ※校内放送を聞く、先生の指示を聞く。 ※物が「落ちてこない、倒れてこない」ことを確認しながら避難する。 ○頭部を保護しながら避難 ○合言葉「お・か・し・も・ち」を守って避難 ○下級生優先	【授業中】 ・担任等の指示に従い整列・避難 ・下級生等優先 【授業外】 ・自らの判断で避難する。 ※校内放送を聞く、先生の指示を聞く。 ※物が「落ちてこない、倒れてこない」ことを確認しながら避難する。 ○頭部を保護しながら避難 ○合言葉「お・か・し・も・ち」を守って避難 ○必要な場合には、可能な範囲で下級生に声を掛けて共に避難する。（※例外） ○下級生等優先
⑤引渡し方法		○引渡しの基準、引渡しの場所、手順の理解	○引渡しの基準、引渡しの場所、手順の理解	○引渡しの基準、引渡しの場所、手順の理解 ○集団下校の方法、留意事項の理解（中学生）

4 おわりに

ここでは学校における防災教育について、学校安全の構造を整理し、防災教育の視点から「育てたい能力や態度」「発達段階に応じた指導」、さらに「教育課程に位置付けた意図的・計画的な防災教育の展開」「防災教育に関する指導計画の作成」について考えてみた。

学校における防災教育は、教職員の研修による知識・危機管理意識の高揚だけでなく、学校の教育活動全体を通して組織的・計画的に推進していくことが求められる。そのためには、各学校等で児童生徒等の実態に合わせ平成29年度告示の学習指導要領等を見直し、防災教育に関する指導計画作成が重要となる。そして、防災教育に繋がる活動や体験の充実を図り、「自助」を支える心や、「自助」に必要な状況を把握し自分で考え判断し行動できる能力を育てたい。さらに、人や社会との関わりを強くする「共助」の基盤をつくる必要があると考える。これらを踏まえ各学校等では、「防災教育の視点に立った取組」の積極的な実践を期待したい。

引用・参考文献

- 1 文部科学省(2008)幼稚園教育要領(平成20年告示)
- 2 厚生労働省(2008)保育所保育指針(平成20年告示)
- 3 内閣府(2008)幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成20年告示)
- 4 文部科学省(2017)幼稚園教育要領(平成29年告示)
- 5 厚生労働省(2017)保育所保育指針(平成29年告示)
- 6 内閣府(2017)幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成29年告示)
- 7 文部科学省(2008)小学校学習指導要領(平成20年3月告示)
- 8 文部科学省(2008)中学校学習指導要領(平成20年3月告示)
- 9 文部科学省(2010)「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育
- 10 文部科学省(2013)「生きる力」を育む防災教育の展開
- 11 東洋館出版社(2017)平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理
- 12 チャイルド社(2017)3法令改訂(定)の要点とこれからの保育
- 13 東京教育研究所(2013)学校が守る命Ⅱ
- 14 文部科学省(2012)初等教育資料10月号
- 15 文部科学省(2012)中等教育資料10月号
- 16 さいたま市教育委員会(2013)学校における防災教育

- 17 さいたま市教育委員会(2012)震災時における児童生徒の安全確保等の指針
- 18 さいたま市教育委員会(2012)さいたま市立学校児童生徒事故等危機管理対応マニュアル作成指針
- 19 学研教育総合研究所(2005)一から始める地震に強い園づくり～幼稚園・保育園のための防災対策・防災教育ハンドブック～

保育者養成校における「絵本」の読み取りと オリジナル絵本製作の意義に関する一考察

A Study on the Importance of Reading a Picture Book in Child Care Training
School and the Significance of Original Picture Book Production

相沢 和恵
AIZAWA Kazue

1. 研究の目的

絵本は乳幼児の保育にとって欠かせない文化的な保育教材であることは、周知の事実である。本研究は、筆者が勤務していた保育者養成の専門学校3ヵ年課程の学生2年生において、1.学生が絵本をどう捉えたか 2.絵本を学生同士が読み語る機会を通して、読み手の学生が絵本から受け止めたメッセージを聞き手の学生がどのように受けとめたか 3.聞き手の学生が読み手の学生とは違うメッセージを受け止めた場合、学生同士のどのような学びがあるかを明らかにした。ここまでの研究の方法・結果と考察・まとめと今後の課題は、以下の「その1」に詳細を記載することとする。

次に「その1」の研究結果、考察、課題を基に、筆者が現在勤務している保育者養成の短期大学の学生1年生と2年生の合同ゼミ授業、スキルアップセミナーにおいて、4.良書とされる絵本や学生各自が選んだ絵本について、その絵本の魅力をどこに感じたか 5.学生各自がオリジナルの絵本を製作する体験を通して、製作する際に配慮した事項や絵本に込めたメッセージ・製作して気付いたことや学びを明らかにし、幼児の発達に寄与する児童文化財である絵本の意義を学生が理解し自覚化することを目的とした。ここまでの研究の方法・結果と考察・まとめと今後の課題は、以下の「その2」に詳細を記載することとする。

なお「その1」「その2」ともに研究対象者の数が十分ではない為、結果・考察・まとめと今後の課題を一般化することには慎重になる必要がある。

研究の方法 その1

<対象> A 専門学校こども学科 2年生 15名

<実施期間> 2015年9月～2016年2月

<方法>

1. 学生各自が所有している、または近隣図書館で借りた、または「こどもと文学」の授業内で紹介した絵本から選んだ絵本3冊について、レポート形式の記述により

(1) 題目

(2) 作者名…文の作者と絵の作者

(3) あらすじ

(4) 絵本の作者から受け取ったメッセージ

(5) 何故その絵本を選んだかの理由、の5項目から記述内容を分析した。

2. 項目(4)に着目し、学生が絵本の作者から受け取ったメッセージをどう捉えているかを、授業終了後に学生が記述したレポートを集計し検討した。

3. 各学生がレポート形式の記述で選んだ絵本を、他の学生の前で実際に読み語りする演習形式の授業を行い、読み語りを通して楽しさを共有する体験を理解して保育への取り入れ方を具体的に会得すること、また読み語りを聞いた学生にはその読み語りされた絵本についての自分の感想や受け止めたメッセージ、読み語った学生に対するアドバイス等を感想シートの項目毎に5段階で印を付けるよう授業を展開した。さらには、自由記述欄に感想を記入して、読み語りを行った学生と授業担当者である筆者と共に話し合いを行い、読み語りの方法や子どもに読み語りをする意義等について学びの内容を深めた。(図表-1)

図表-1

2015年 月 日

絵本読み語り感想シート

さんへ

各項目毎に当てはまる☆印に丸をつけましょう。

	項目	☆☆☆	☆☆	☆☆	☆☆	☆☆	☆☆
1	ねらいに即した絵本を選んでみたか?						
2	選んだ絵本はわかりやすく、対象年齢の興味を引くものであったか?						
3	絵本は見やすく、子どもが楽しめる環境構成になったか?						
4	あらかじめ考えた留意事項に注意しながら、落ち着いた読み語りが出来たか?						
5	読み手自身も絵本を楽しんで読んでいたか?						
6	子どもの様子に応じた読み語りが出来ていたか?						

感想・アドバイス

さらに良くするために何を改善したらよいか、アドバイスを記入しましょう

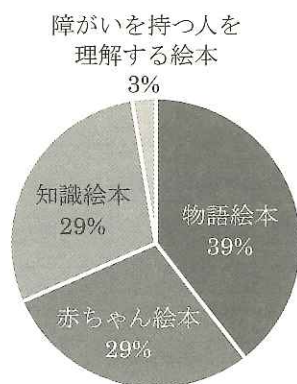
	良かった点・改善点
1	
2	

クラス NO より

結果と考察 その1

1. レポートの記述内容から、学生が選んだ絵本の種類¹⁾は「物語絵本」15冊(39%…内、仕掛け絵本1冊2.2%)「ファーストブック=赤ちゃん絵本」11冊(29%)「知識絵本」11冊(29%)「障がいをもつ人を理解する絵本」1冊(3%)であった。

「物語絵本」は、15名の学生が全員違う絵本を選択し、「ファーストブック=赤ちゃん絵本」は、同じ絵本を選んだ学生が4組おり、「知識絵本」では3組、「障がいをもつ人を理解する絵本」では1組であった。(図表-2 参照)



図表-2 選んだ絵本の種類

2. 絵本から受け止めた作者のメッセージについては

「物語絵本」「ファーストブック＝赤ちゃん絵本」「知識絵本」「障がいをもつ人を理解する絵本」の4種全てで、作者のメッセージは教訓的なものとして込められているという捉え方が上位を占めた。

特に「知識絵本」に関しては、～が分かるようになる・～を知ることが出来る・～を学ぶ・～の勉強が出来る等の記述が多かった。この結果は、学生が絵本の聞き手であった幼少期に、周囲の大人、特に保護者や保育者が絵本を読む際に、知識を増やす系・教訓系・しつけ系等何かを教え込むことに絵本を利用していた体験が多かったのではないかと考えられる。併せて、教訓的で知育的なメッセージが受け取りやすい絵本の方が学生にとっても分かりやすく、読み語りをを行う際にも教科書的に絵本を扱い、聞き手からメッセージの内容を教訓的、知育的な理解度として確かめる結果が目に見えるものを選ぶ傾向は否めない事実であった。

「ファーストブック＝赤ちゃん絵本」から読み取ったメッセージでは、～の楽しさが伝わる・親しみやすい・赤ちゃんが～に興味を持つ・期待感が味わえる等読み手が赤ちゃん側に立ってメッセージを受け止める記述がみられた。読み手の学生が、身近にいる従弟や知り合いの赤ちゃんを相手に読み語りをし、赤ちゃんの喜ぶ姿や笑顔を目の当たりに体験した絵本を選択した学生が2名、今後自分が選んだ絵本を赤ちゃんと一緒に楽しみたいと記述した学生が3名であった。

「物語絵本」の選択肢では、幼い頃に読み語りをしてもらった経験を基に絵本を選んだ学生が4名おり、作者から受け取ったメッセージについて、楽しい気持ちになる・主人公の気持ちが伝わってくる・想像力が豊かになる等が挙げられた。この学生の幼少期の経験は、聞き手としての自分自身が絵本の絵やお話を楽しみ、心豊かにイメージを広げて絵本の世界そのものを何度も繰り返し味わったのではないかと考えられる。

3. 授業内で、選んだ絵本を他の学生に自主的に読み語りをを行った学生は8名であり、8名共に「物語絵本」を選択していた。読み語りをを行った学生及び読み語りを聞いた学生と授業担当者の筆者とで、感想シートの項目毎に5段階で印を付けたものと自由記述の記載内容を基に話し合いを行った。聞き手の学生からは「対象年齢に分かりやすい読み方だった」「感情がこもっていて、良かった」「楽しそうな読み方に引き込まれた」「(読み語りは)読み手も聞き手も互いにワクワクして気持ちの交流が図られることが分かった」等の活発な意見交換がなされた。(図表-1 参照)

まとめと今後の課題 その1

この保育者養成の専門学校における研究結果から、学生が絵本の作者から受け止めたメッセージは教訓としてとらえる傾向が強かった。また、学生自身が幼い頃に絵本をゆっくりと繰り返し何度も読んで貰った体験があったり、赤ちゃんを相手に読み語りをする体験をした学生は、聞き手の子どもの立場を想定して、作者からのメッセージを情感豊かに受け止めていた。

また、読み手の学生が絵本の作者から受け取ったメッセージと聞き手の学生が受け取ったメッセージに違いがあった際には、絵本には様々なメッセージが込められていることや、読み手、聞き手の読み語りをしたり聞いたりする経験年数の差によってメッセージの内容について受け止めが変わること、幼少期に絵本を読んで貰った経験が少ない場合ほどメッセージを教訓的に捉えること等の学びが得られた。

今後はこの結果をふまえて、子どもにとっての読み語りの意義や、絵本選びの観点を明確にする必要があり、引き続き研究を継続することとした。

研究方法 その2

＜対象＞山村学園短期大学保育学科 1年生 5名 2年生 12名

合同授業スキルアップセミナー受講者 合計 17名

＜方法＞

1.2016年後期開講科目スキルアップセミナーにて、「子どもの文化研究」と題し、子どもを取り巻く表現のひとつの言葉の環境を再考し、言葉に対する感覚を豊かにするために子どもにとっての児童文化財、とりわけ「絵本」について基礎的な知識を身に付けると共に、子どもが本物の児童文化財と出会う大切さを学ぶ。

2.この学びを基盤としてオリジナル絵本を学生各自が製作し、製作の過程で何を大切にしたいか、どのようなメッセージを込めたか、実際に読み語りを行う経験を通してどのような気付きがあるかを明らかにすることを目的に、1年生と2年生合同授業を90分6回で展開した。

3.①良書といわれている絵本の条件を提示する(図表-3 参照)

②様々なジャンルの絵本を紹介する(図表-4 参照)

③学生各自が自分の好きな絵本を持ち寄り、互いに読み語りをして、何故その絵本が好きなのかを伝え合う

④オリジナル絵本の作成方法を学習する

⑤授業内や冬季休業期間等を利用してオリジナル絵本を製作する

(図表-5 参照)絵本製作のテーマは「○」で統一する

⑥製作した絵本を講義で発表し、互いに気付きを伝え合う

⑦大学で行われたスキルアップセミナーの学習成果発表会でゼミの研究内容を発表する(図表-6 参照)

⑧絵本製作過程で、絵を描く際やストーリーの展開や文を書く際に気を付けたこと、絵本に込めたメッセージ、講義を受けて学んだ内容・気付き・考え等についてのアンケート記述を行う(図表-7・図表-8・図表-9 参照)

図表-3

子どもの文化研究 スキルアップセミナー授業での配布資料(良書の条件等)「絵本とプチシアター」について

- 1、自己紹介
- 2、絵本とは何か…絵または写真と文、絵または写真のみで構成されているもの
 - ・具体例の紹介 「ぞうくんのさんぽ」 なかのひろたか さく・え 福音館書店
 - ・絵または写真があると何がよい? 気付いたことや思ったことを記録しましょう
- 3、絵本の意義
 - ・ヒトが人生最初に出会う文学=絵本
 - 子どもが小さい、幼いからといって粗雑なもので済ませてはいけない。良質且つ丁寧に作られた絵本は、子どもを一人の人格として認めている証。
- 4、良い絵本の条件
 - (1) 絵または写真がはっきりしており、それのみでストーリーがわかるもの
 - (2) 文章は対象年齢の子どもに分かりやすく簡潔なもの
 - (3) 起承転結があり、解決すべき課題→追求→解決に至るもの
 - (4) 素朴な感動や心の躍動感が味わえるもの
- 5、各自で絵本を黙読&音読
 - ・自宅から持参した絵本の題名と、その絵本が好きな理由を書きましょう
 - ・選んだ絵本の題名と、その絵本を選んだ理由を書きましょう
- 6、エプロンシアター「おおきなかぶ」、手袋シアター「ぞうくんのさんぽ」の紹介
- 7、それぞれの違いは何かを書きましょう
- 8、絵本選びの観点として是非知っていて欲しいこと
 - (1) 絵本の種類…別表参照(図表-4)
 - (2) 対象年齢…子どもの実年齢や発達年齢、絵本の経験年齢などに合わせて選ぶ
 - (3) 生活、文化、時期(季節)、子どもの好みに合ったものを選ぶ
 - (4) 絵本が育てるものは子どものころ!!

この世にあふれている・知識を増やす系・教訓系・しつけ系・思いやり系等、絵本を利用して何を教え込むのではなく、子ども自身が絵本を楽しむところ豊かになれるような絵本を選ぶ選択眼をもって欲しい。

キーワード【子ども自らが取り組もうとする自発性・意欲・態度】=幼児教育の理念そのもの
- 9、読み語りの意義

絵本という子どもにとって何か分からない四角い形のを、大人(保育者、保護者等)が開くと、大人は落ちついてゆったりと読み語る。絵があって大人の言葉が添えられると、その絵は動き出してドラマとなる。

キーワード【繰り返し・何度でも・ゆっくりと】

図表-4 (様々なジャンルの絵本 配布資料)

絵本の種類

1、ファーストブック(赤ちゃん絵本)

子どもがごく小さいうちに出会う絵本。研究者により年齢区分はまちまちだが、0歳児から2歳児くらいまでの時期の子どもに適している絵本である。特徴として、単純な形の図版が明確な線と明るい色彩で描かれているものが多い。

特に小型絵本は、個人又は少人数を膝の乗せて読み語る場合に適している。

「いいおかお」松谷みよ子・作 瀬川康夫・絵 童心社 1967年

「がたんごとん、がたんごとん」安西水丸・作、絵 福音館書店 1987年

「ぴょーん」まつおかたつひで・作、絵 ポプラ社 2000年

2、写真絵本

写真を絵の代わりに使って、物事を現した絵本。カタログや図鑑のようなものや、時間の流れに添ったテーマを写真で示した絵本などがある。

「アリからみると」桑原隆一・文 栗林慧・写真 福音館書店 2004年

「ぞうのひめちゃん」丸山こう・写真 ひさかたチャイルド 2008年

「でんしゃ」多種多様にある。

3、ストーリー絵本(物語絵本)

作者が明確なメッセージを持ち、独自に創作したオリジナルな絵本。

乳幼児の好奇心や想像力を豊かにする。

「おまえうまそうだな」西宮達也・作、絵 ポプラ社 2003年

「おいしいのほうけん」ふるたたるひ、たばたせいいち・作、絵 童心社 1974年

「ぞうくんのさんぽ」なかのひろたか・作、絵 福音館書店 1977年

4、民話、昔話絵本

基本的には口承により人から人へ伝えられてきた話を絵本としてまとめたもの。各国の民族の心を言葉で伝えてきた内容が描かれている。

「おおきなかぶ」ロシア昔話 内田りさこ・再話 佐藤忠良・画 福音館書店 1962年

「てぶくろ」ウクライナ昔話 E.Mラムチョフ・絵 内田りさこ・訳 福音館書店 1965年

「かにむかし」日本昔話 木下順二・文 清水崑・絵 岩波書店 1959年

5、知識絵本

子どもたちを取り巻く生活環境の中で、科学する心を呼び起こし、理解や認識をすすめる絵本。学習や知識を植えつけるのではなく、知ることの喜びが湧き上がる絵本として捉えることが重要である。

「ふしぎなナイフ」中村牧枝、林健造・作 福田隆義・絵 福音館書店 1997年

「おなかのなか」黒川叔彦・監修 セベまさゆき・イラスト チャイルド本社 2000年

6、障がいをもつ人を理解する絵本

この世の中には様々な人がいて社会は形成されていると子どもなりに認識できる絵本。生きるということについての意義を、改めて考えさせてくれる。

「わたしいややねん」吉村敬子・文 松下香住・絵 偕成社 1980年

「わたしたちのトビアス」セシリア、スベドベリ・編 トビアスの兄弟・文、絵 山内静子・訳 偕成社 1978年

7、しかけ絵本

本を開くと折り込み式のページやタグを引くページがあり、絵が広がったり立体的になったり絵の一部が動いたりする。飛び出す絵本、触れる絵本、めくる絵本など子どもが実際に絵本に触れて楽しむことが出来る。

「まどからのおくりもの」五味太郎・作、絵 偕成社 1983年

「ベネロベ ようちえんへいく」アン、グッドマン・文 ゲオルグ、ハレンスレーベン・絵 ひがしかずこ・訳 岩崎書店 2004年

8、人権や平和を考える絵本

命の尊さを静かに語る、戦いの事実をありのままに描く、人としての尊厳とは何かを訴える等の絵本。地球上では、昔から常にどこかの国で戦いが繰り返されて

られており、現在も変わってはいない。

「地雷ではなくはなをください」柳三瀬房子・文 葉祥明・絵 自由国民社 1996年

「せかいいちつくしいほくの村」小林豊・文、絵 ポプラ社 1995年

9、幼年童話

子どもが本来もっているありのままの姿を見据えて、その実態を豊かに表した本。絵よりも文章のほうが多くなるので、4歳児～小学校1、2年生位までの子どもに適している。

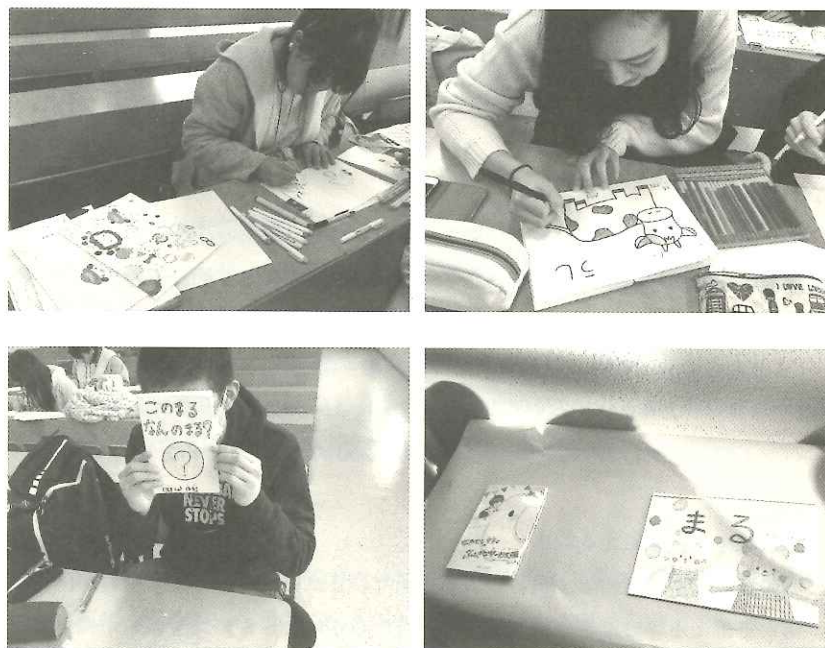
「いやいやえん」中川李枝子・作 大村百合子・絵 福音館書店 1962年

「エルマーのぼうけん」R・Cガーネット・絵 子どもの本研究会・編

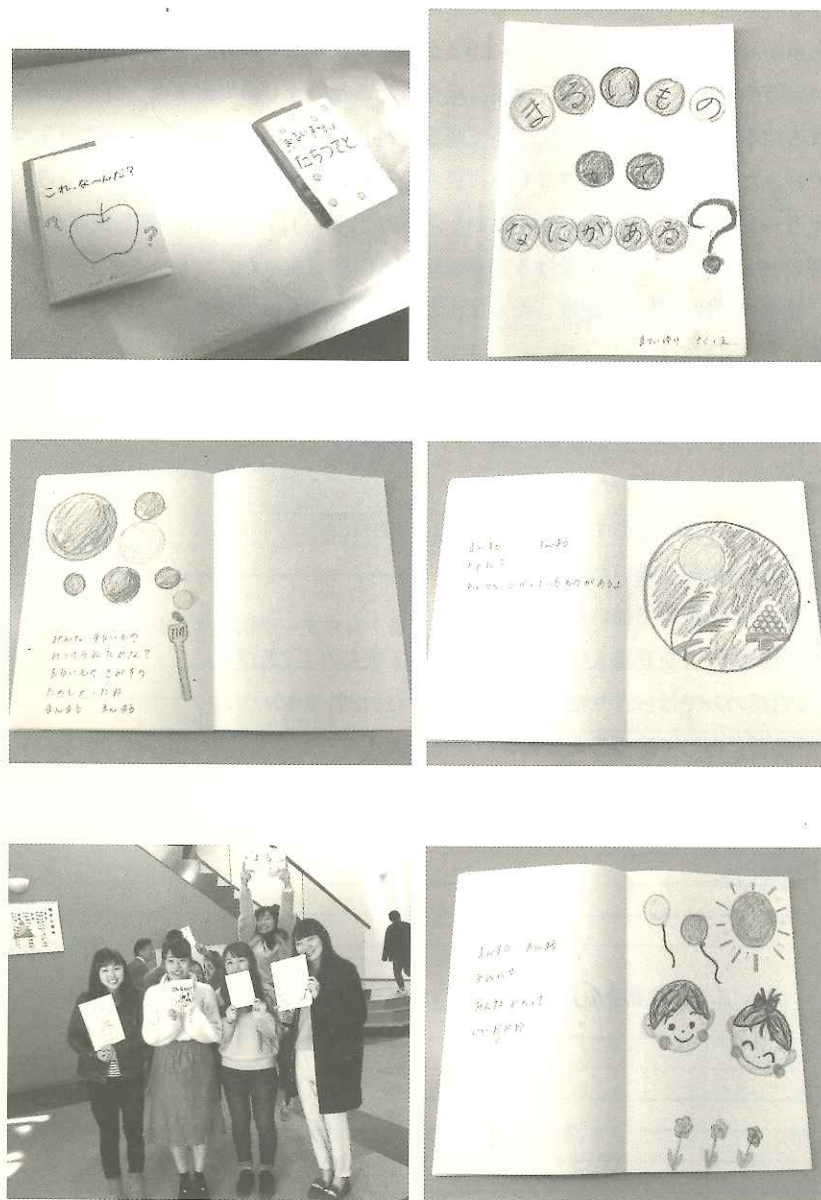
福音館書店 2010年改版

「ロボットカミイ」ふるたたるひ・作 堀内誠一・絵 福音館書店 1970年

資料 図表-5



資料 図表-6



結果と考察 その2

このスキルアップセミナーのゼミを何故選んだか、学生が挙げた理由として最も多かったのが、1年生4名・2年生9名が絵本の読み語りの方法を知りたい、または実習や就職先で読む絵本の種類を増やしたいというものであった。良書といわれる絵本の紹介やその条件について講義を通して学び、各自が幼少期や実習先等で好きだった絵本を持ち寄り互いに読み合う演習を通じて、絵本から受け取るメッセージは「楽しい」「面白い」「おいしそう」「悲しい」「怖い」「繰り返し読みたい」等子どもが聞き手として受ける素朴な感情と同様であった。

絵本の製作に際して配慮した点は、振り返りシートのアンケート用紙記述結果をもとに考察を行った(図表-7 図表-8 参照)

①絵を描く際に気を付けたこと

- 「子どもに分かり易いように描いた」5名(20%)
 - 「絵を大きめに描いた」5名(20%)
 - 「子どもが質問しやすいように描いた」3名(12%)
 - 「明るい色彩で描いた」2名(8%)
 - 「濃いめの色彩で描いた」2名(8%)
 - 「色の塗り方を登場人物や場面で変え、工夫した」2名(8%)
 - 「白黒のみではっきり描いた部分を入れた」2名(8%)
 - 「場面に応じて登場した人物等の表情を変えることを特に意識した」2名(8%)
 - 「子どもが絵を指でなぞれるように描いた」1名(4%)
 - 「シンプルに描いた」1名(4%)が挙げられた。
- 複数回答

SUSゼミまとめ

年 月 日

氏名 _____

○製作した絵本を紹介しましょう

☆題名 _____

☆作者名(～絵 ～文) _____ 絵 _____ 文 _____

☆あらすじ

☆対象年齢 _____ 歳から _____ 歳くらいまで

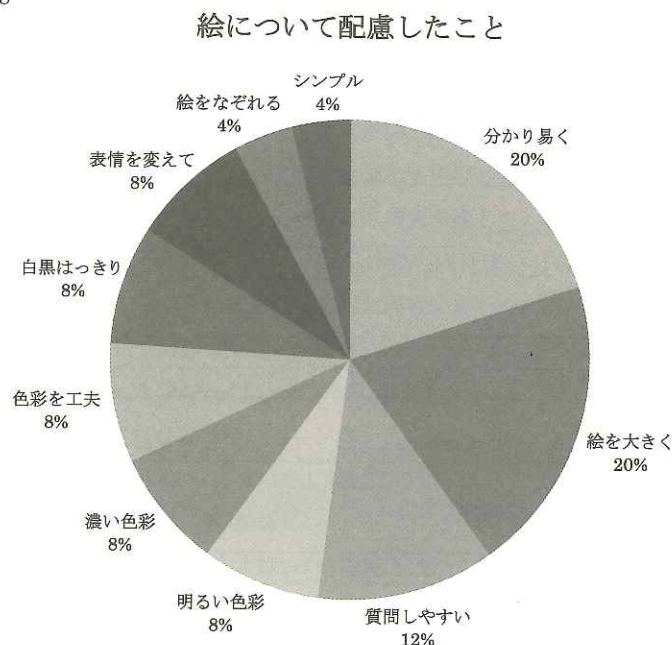
☆絵を描く際に気を付けたこと

☆ストーリーの展開や、文を書く際に気を付けたこと

☆絵本に込めたメッセージ

○この授業を受けて学んだ内容、気付き、考えたこと、感想等書きましょう。

図表-8



②ストーリー展開や文を書く際に気を付けたこと

「子どもに問いかけるような文にした」2名

「次はどうなるかと期待がもてるようにした」2名

「擬音を入れて親しみやすいようにした」2名

「なるべく短い文にした」1名

「しりとり形式で文を書いた」1名

「文のページと絵のページを分けた」1名

「読み手の子どもの姿を想像して、この場面は笑うだろうな、この場面は考えるだろうな、等と思って描いた」1名

「子どもが一人でも読めるように、カタカナにも平仮名のルビをふった」1名

「敢えて文は書かずに子どもが絵をみて分かるようにした」1名、が挙げられた。

複数回答

③絵本に込めたメッセージは

「子どもの身近なものにそれぞれ名前がありそれを確かめてほしい」

「触る感触を味わってほしい」

「諦めなければうまくいく」

「食べ物の形や名前に興味を持ってほしい」

「なぞる楽しさを知ってほしい」

「子どもに動物に親しんでほしい」

「動物園に行きたい気持ちや見たり触ったりしたい気持ちをもってほしい」

「いろいろな丸い形を知ってほしい」

「果物を好きになってたくさん食べてほしい」

「絵本は楽しいという印象をもってほしい」等が挙げられた。

このように②③で解答が分かれた理由としては、各自が製作した絵本の内容は、対象年齢もストーリーも当然一人ひとり違う為、ストーリー展開や文を書く際に配慮した内容もそれぞれ異なると考えられる。加えて、同じまる(=○)をテーマにしてもストーリー絵本・知識絵本・仕掛け絵本の3種類にジャンルが分かれ、また同じジャンルでもまる(=○)の見立て方が違い、当然ストーリー展開や込めたメッセージもそれぞれの学生独自のものであった。

④絵本を製作して、学生が気付いた点や学んだ内容は、

「絵本に対する知識を得た」20%

「読み手のことを考えて製作する大切さが分かった」20%

「絵本の製作は楽しかった」13%

「1冊の絵本を作るのにこれ程時間がかかることが分かった」13%

「色の塗り方一つで絵が違ってくると分かった」7%

「絵本は子どもの育ちに大きく影響すると改めて感じた」7%

「絵本は子どもに意図を伝えるのが目的だと気付いた」7%

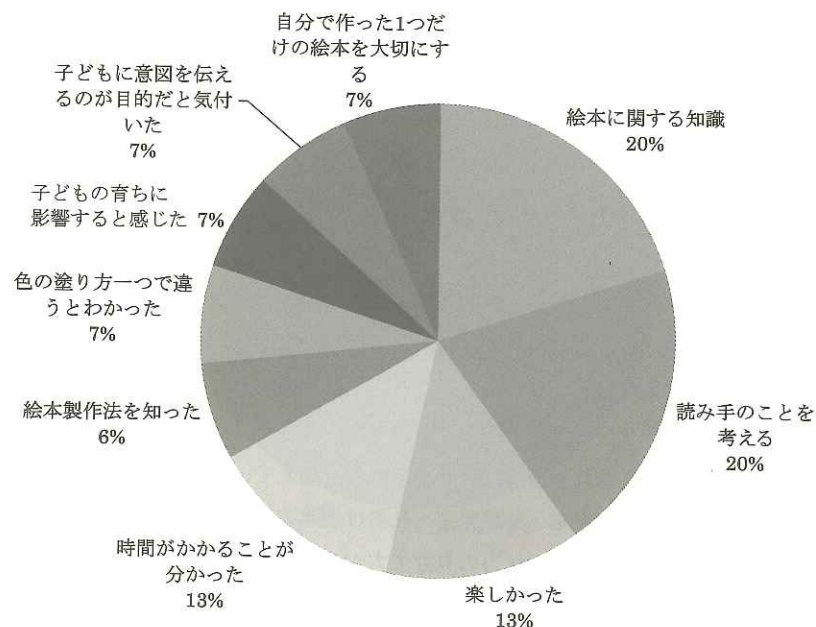
「自分で作った一つだけの絵本を大切に使う」7%

「絵本の製作方法を知った」6%

ということが挙げられた。複数回答 (図表-9 参照)

図表-9

学んだ内容・気付き・感想等



まとめと今後の課題 その2

学生には、絵本製作の学習を通して、「聞き手の子どもが理解しやすい絵や文にする」「絵本に込めたメッセージはその本の内容に沿って様々な情感豊かなものにする」「製作には時間がかかったが楽しく大切にしたい」等の意識が芽生えた。

この結果は、平成31年度より開講される幼児と言葉の講義として、『言葉を育て、想像する楽しさを広げる児童文化財・幼児の発達にとっての児童文化財の意義について理解する』『児童文化財の中から絵本、物語、紙芝居等いくつかを取り上げ(中略)保育実践への取り入れ方について基礎的な力を身に付ける』『児童文化財を保育の中に取り入れていく意義について、特に幼児の発達との関連から理解できるようにする』²⁾絵本を保育に取り入れることの『幼児にとっての意義について、読んだり聞いたりする体験を通して理解し、保育の中にどのように取り入

れるかを考え、幼児の年齢や時期を考えて保育を構想』³⁾する力に結びつけるという、幼稚園教諭の養成課程モデルカリキュラムの授業モデルの考えにも合致している。

今後の課題として、絵本を製作するテーマは統一せずに学生個人の自由に任せること、絵本を下書きした時点で学生同士が意見交換し合う時間を確保し内容を更に吟味すること、製作した絵本を教育実習や保育実習、ボランティア活動等の実践の場を活かして子どもに読み語る機会を設け、その実践結果を検証すること、その際には、読み語りを聞いた子どもの表情や言葉等から子どもにとっての絵本の意義をより深く明らかにすること等が必要となると考える。

【註】

本研究は、日本保育学会第69回大会、第70回大会においてポスター発表したものを再構成したものである(ポスター発表筆頭者 相沢和恵)

引用文献

- 1) 小西 律 「こどもと文学」 近畿大学弘徳学園 2013年 P15~34
- 2) 無藤隆 代表 保育教諭養成課程研究会編「幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案」 萌文書林 2017年 P51~52
- 3) 平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究ー幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考えるー 平成29年3月 一般社団法人 保育教諭養成課程研究会 P30

参考文献

- 1 松岡享子(1978)「サンタクロースの部屋」ー子どもと本をめぐってー こぐま社
- 2 東京子ども図書館(2012)「私たちの選んだ子どもの本」公益社団法人東京子ども図書館
- 3 小西 律(2013)「子どもと文学」近畿大学弘徳学園
- 4 ドナルド・クルーズ(2010)「Ten Black Dots」HaperColins
- 5 芸術教育研究所編(1981)「手作りの絵本を作ろう」 黎明書房
- 6 長谷川集平(1996)「絵本作りトレーニング」 筑摩書房
- 7 土井章史(2014)「絵本をつくりたい人へ」 玄光社
- 8 古橋和夫(2016)「保育者のための言語表現技術」ー子どもとひらく児童文化財をもちいた保育実践ー 萌文書林

テキストマイニングを用いた幼稚園教育実習生の 障害児・気になる子への認識と対応の分析

An Analysis of Recognition and Responce to Disabled Children / 'Children of
Concern' on Kindergarten Teacher Training Students Using Text Mining

橋本 淳一
HASHIMOTO Junichi

1. 問題・関心

本研究は、保育者養成校である本学保育学科の実習科目のひとつである「教育実習Ⅱ」(幼稚園)における学生たちの実習現場での障害児や発達障害など気になる子との関わりの経験を量的に把握し、その障害児・気になる子をどう認識し、どう対応したのかについてテキストマイニング分析を行いその実態を把握することで、今後の保育者養成で必要な障害・特別支援教育の理解への対応を検討することを目的とする。

幼稚園や保育所など保育現場における障害児・気になる子の実態や、そうした子どもたちへの支援や配慮に関する実証的な研究は既に数多く、こうした特別の支援を必要とする乳幼児の保育に関する研究の動向について、柴崎(2009)は、障害児の自立と特別支援教育をめぐる混乱、用語の概念をめぐる混乱、発達障害をめぐる現場の混乱、特別な支援の必要な子どもの保育実践、他の専門家との協働、保護者との連携、障害があっても共に生きられる世界を保育の中で構築していくのか、という枠組みで整理している。

2年制の養成校の学生を対象とする本研究は、この枠組みで考えれば特別な支援の必要な子どもの保育実践をめぐる研究の一つである。とりわけ学生が幼稚園教育実習現場で障害児や発達障害など気になる子との関わりの経験と、その障害児・気になる子への認識と対応の実態に関心を寄せた研究である。この教育実習とその実習生に関する実証的な研究は管見によれば、けっして多いとは言えず、類縁の研究も少ない。

そうした中で、本研究とは対象が異なり、保育実習生であったり、新任幼稚園教諭であったりするものの、経験の浅い保育者・実習生に焦点をあてたものとして次の2編をまず挙げることができる。一つは、高尾(2013)の保育所での保育実習生を対象とした、実習生が認識する幼児の気になる行動を分析した研究である。ここで高尾は実習生が認識した幼児の気になる行動を、①他者に直接関与する行動(暴力、他児の玩具を取り上げる、保育者を自分の思い通りにしようとするなど)と、②他者に間接的に影響を及ぼす行動(気に入らないことがあると泣く・暴れる・大声を出す、動きまわる、部屋を出る、特定のこだわり行動など)に分類し、前者から後者への意識の変化が気になる子どもの「困った行動」を後追いする段階から、個々の子どもの特徴を把握しようと試みる段階へのステップアップとして考察している。

あと一つは、守他(2016)の幼稚園の新任教諭を対象とした、気になる子に対する援助の実態に関する研究である。ここで守らは新任教諭が対応に困った・気になった子どもの行動とその対応を、KJ法に拠りながら「他者への暴力・暴言」、「保育者が理解しがたい行動」、「対人的トラブル」、「集団からの逸脱行為・多動性」のカテゴリーに分類したうえで、新任教諭の場合、その対応がクラスを一つのまとまりとして捉え、子どもに統制や規範を求める傾向にあることなどを指摘している。

その他にも、気になる子の行動類型については、本郷他(2003)が気になる子の特徴をあげてその保育者の対応について論じ、気になる子について「対人的トラブルのある」、「落ち着きのない」、「ルールを守れない」、「状況の順応性の低い」などと分類している。また、障害児を含む研究では、高倉他(2007)が保育所・幼稚園に在籍する障害児と気になる子について運動会の活動参加のために必要な支援条件を検討し、その違いを明らかにしながらも、その違いを越えて「最も特別な支援や配慮を必要としている子ども」への支援をどうするべきかと論じている。さらに、上述の柴崎(2009)も、障害のある子どもや気になる子どもの両者を個別に特別な支援を必要としている子どもとしてとらえて、「特別な支援の必要な子」という括りで論考を進めている。

本研究の問題・関心はこうした障害児や気になる子の類型化にあるわけではなく、

対象も障害や特別支援に関する授業科目や授業時数が十分とは言えない保育学生である。⁽¹⁾このことから障害児、特に発達障害児と気になる子を学生が判別することは容易ではないだろうことも考慮し、柴崎の「特別な支援の必要な子」という括りにならって、障害児と気になる子を特に区別しないことを前提に本論を進める。

また、特別支援教育については、すでにその実態に応じ指導内容や指導方法を工夫するとして幼稚園でも実施されているものの、新学習指導要領(平成29年3月公示)と教職課程コアカリキュラム、平成30年度施行の幼稚園教育要領等にも織り込まれ、平成30年度からは幼稚園や保育所、認定こども園などの乳幼児の保育施設でも、教育課程や個別の指導計画をもって実施されることとなる。あわせて幼稚園教諭養成課程においても、この特別支援教育に関する科目は必修科目として開設される。これらを鑑みるならば、保育現場の幼稚園教諭や保育士にこの特別支援教育に係る専門性や資質が求められるのみならず、保育者養成の課程、なかんずく実習においても、障害児や気になる子等「特別な支援の必要な子」に対する適切な支援や指導への対応・準備が今後一層必要となると思われる。

本研究は、繰り返しになるが、そうした障害のある子どもや気になる子どもに関する議論や保育者養成の動向を視野に入れつつ、本学の学生たちが幼稚園における「教育実習Ⅱ」において、障害児や気になる子を焦点にして、実際にどれだけ関わりの経験を持ち、その障害児・気になる子をどう認識し、どう対応したのかについて、学生が用いた語彙から分析することを主な目的とし、この分析から得られた知見を今後の保育者養成、特に実習指導における指導内容設定のあり方を探るための基礎的資料とすることも意図したものである。

2. データと方法

1) データ

本研究で使用するデータは、本学保育学科学生が幼稚園での「教育実習Ⅱ」終了後に提出した「保育実践報告(実習報告)③(障害児・気になる子)」の記述内容から採取・集計したものである。また、分析の対象としたのは、学生がこの実習において経験した障害児・気になる子について、予めカテゴリー化された障害児・気になる子の在園の認知及び関わりの経験の2項目と、非定型文で自由記述され

テキストマイニングを用いた幼稚園教育実習生の障害児・気になる子への認識と対応の分析
た障害児・気になる子への認識(様子)と対応の2項目の合計4項目である。

データの概要は以下の通りである。

- ① 対 象 本学保育学科2年生 66名
(実習期間=平成29年5月15日～6月3日)
- ② 回収方法 実習指導授業時に自記式
(平成29年6月8日)
- ③ 項 目 a. 障害児・気になる子の在園の認知(カテゴリーデータ)
b. 障害児・気になる子との関わりの経験(カテゴリーデータ)
c. 障害児・気になる子への認識(様子)(テキストデータ)
d. 障害児・気になる子への対応(テキストデータ)

2)方法

まず、当該の実習時に障害児・気になる子の在園を認知していたのか、そしてどの程度関わったのかという学生の経験を尋ねたカテゴリーデータ2項目の分析には、単純集計、すなわち記述統計である度数及び比率を用いた。これは、本研究が一先ず、実習時に学生が障害児・気になる子と実際にどの程度関わりを持っているかという経験の把握に重きを置いていること、データが数量的な変数ではなく名義変数であること、さらにカテゴリーデータ2項目のみでかつ2項目間に関連を想定する理由がないことから、操作的な統計的处理にはなじまないと判断したことによる。

また、この2項目の変数化にあたって、「障害児・気になる子の在園の認知」では、「1.担当クラスにいた」、「2.園にいた」、「3.園にいたかどうかわからない」、「4.園にはいなかった」の4段階のカテゴリーとし、「障害児・気になる子との関わりの経験」では、「1.担当するなど直接関わった」、「2.クラスの中の1人として多少関わった」、「3.関わらなかった」の3段階のカテゴリーとした。2項目とも経験の強度を尺度化した変数ではあるが、数量的尺度ではなくあくまで名義尺度に過ぎない。

次に、当該実習での保育実践において障害児・気になる子と何らかの関わりを持った学生がその障害児・気になる子の様子をどのように認識し捉えたのか、そしてどう対応したのかを尋ねたテキストデータ2項目の分析では、学生が非定型

テキストマイニングを用いた幼稚園教育実習生の障害児・気になる子への認識と対応の分析
の自然文で自由記述したテキストをもとに、UserLocal社の『テキストマイニングツール』を用いた。⁽²⁾

いわゆる計量テキスト分析を使用することで、無意識に自由記述された学生の文章から析出される単語や単語ペアの出現頻度やスコア、共起回数によって、学生の障害児・気になる子に対する認識や対応に関する特徴的な傾向や有意な差異を把握し、あわせて、これらを視覚的・直感的に認識できる「ワードクラウド」と「共起ネットワーク」のプロットも行う。

なお、単語のスコアは、その単語の出現回数だけでなく、重要度を加味した値で、UserLocalテキストマイニングのアルゴリズムにより、一般的によく出る単語は重みづけを軽く、対象とするテキストだけによく出現する単語は重みづけを重くして得られ、スコアが高いほどテキストにとって重要な単語となる。⁽³⁾

3. 結果と考察

1)教育実習現場での障害児・気になる子の認知と関わりの経験

まずは、実習時に学生が障害児・気になる子と実際にどの程度関わりを持っているかという状況の把握を、カテゴリーデータ2項目の記述統計である度数及び比率から行う。

今回の幼稚園教育実習での「障害児・気になる子の在園の認知」では、「担当クラスにいた」37人(56.1%)、「園にいた」6人(9.1%)、「園にいたかどうかわからない」17人(25.8%)、「園にはいなかった」6人(9.1%)で、「担当したクラスに障害児・気になる子がいた」とする学生は全体の半数を超え、さらに「園にいた」とする学生を合わせると65.2%に達する。反対に、「園にいたかどうかわからない」または「園にはいなかった」とする学生はあわせても34.9%、全体の3分の1程度に過ぎない。(図1)

さらに、「障害児・気になる子との関わりの経験」では、「担当するなど直接関わった」18人(27.3%)、「クラスの中の1人としてなど多少関わった」20人(30.3%)、「関わらなかった」28人(42.5%)で、「直接関わった」と「多少関わった」を合わせると57.6%となり、障害児・気になる子と関わりを持った学生も全体の半数をやや超えている。(図2)

図1 障害児・気になる子の在園の認知 (n=66)

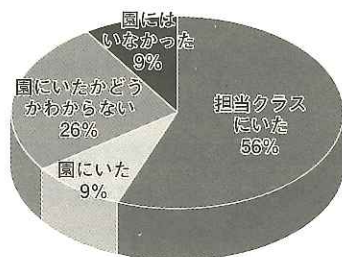
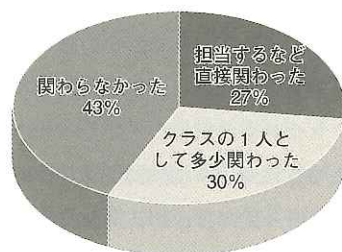


図2 障害児・気になる子との関わりの経験 (n=66)



これらのことから、障害児・気になる子にクラスで直接関わったり、園内で目にする機会があった学生は全体の3分の2に達するし、障害児・気になる子を担当するなど直接関わったり、クラスの中の1人としてなど多少関わった学生も全体の半数を超える点で、教育実習での障害児・気になる子との経験がけっして少なくないことは注目に値するといえる。

しかし、数の上では過半数の学生が障害児・気になる子と何らかの関わりを持ったとしても、たとえば、「直接関わった」と「園内で目にする機会」があったとでは、あるいは「直接関わった」と「多少関わった」とでは、それぞれ両者の関わりの経験の強弱、深浅はかなりあるだろうことは容易に推測できる。それでも、保育実践の現場において、直接的に障害児・気になる子が持つ困り感⁽⁴⁾や対応の難しさに触れることを経験した学生が全体の半数を超えるという事実はやはり重要といえるだろう。

2) 教育実習現場での障害児・気になる子の認識

次に、障害児・気になる子と何らかの関わりを持った学生の実習での保育実践において、その様子をどのように認識し捉えたのかに関して、その特徴や傾向を学生が記述したテキストデータのテキストマイニング分析から析出し、あわせてこの結果を視覚的・直感的に認識できる「ワードクラウド」と「共起ネットワーク」のプロットを行う。

ここでは、障害児・気になる子と何らかの関わりを持った学生がその様子を表現する際にどのような語彙を用いたのか、その析出されたスコアと出現頻度からリストされた語を列挙示す。

名詞では、「言葉」(0.26)、「行動」(0.52)、「部屋」(0.12)、「オウム」(4.89)、「こだわり」(1.45)、「返し」(1.22)、「自閉症」(3.00)、「(の)子」(2.10)、「発達」(1.38)、「発達障害」(1.07)などと続く。(表1)

動詞では、「出る」(0.05)、「動き回る」(3.50)、「遅れる」(0.41)、「しまう」(0.03)、「できる」(0.01)、「話す」(0.07)、「行く」(0.01)、「泣く」(0.03)などと続く。(表2)

形容詞では、「難しい」(0.04)、「遅い」(0.04)などが挙げられる。(表3)

テキストの中での単語の重要度を表すのは頻度ではなくスコアであり、スコア主体にこの結果を見ると、名詞では「何度も」(1.40)、「一人」(1.40)、「落ち着き」(0.97)など、また動詞でも「かみつく」(0.70)、「泣き叫ぶ」(0.58)、「なぐる」(0.58)、「走り回る」(0.42)、「唸る」(0.42)などは注目すべき語であろう。また、反対に、日常よく使われる語のスコアは低くなる析出法の特性を考えると、スコアが低くとも頻度が高い語、たとえば「部屋」や「言葉」は日常生活で使う語ではなく、幼稚園の保育現場での「ことば」や「教室」を意味するものと推定され軽視することはできない。

この結果をもとに、スコアが高い単語を抽出し、そのスコアの値に応じた大きさで語を図示したものが障害児・気になる子の認識に関するワードクラウドである。これからは、「行動」、「おい」、「廊下」、「言葉」、「暴力」、「話す」、「学習」など、学生が障害児・気になる子の様子を表現した重要語として析出、表示された。(図3)

表1 単語のスコアと出現頻度(名詞)

名詞	スコア	出現頻度
言葉	0.26	7
行動	0.52	6
部屋	0.12	4
オウム	4.89	4
こだわり	1.45	4
返し	1.22	4
自閉症	3.00	3
(の)子	2.10	3
発達	1.38	3
発達障害	1.17	2
何度も	1.40	2
一人	1.40	2
学習	0.19	2
感情	0.14	2
活動	0.08	2
先生	0.02	2
おもちゃ	0.19	2
落ち着き	0.97	2
暴力	0.26	2
親子	0.09	1
子ども	0.02	1
興味	0.01	1
身体障害	0.70	1
製作	0.06	1
ひとつ	0.01	1
まわり	0.07	1
苦手	0.02	1
話し方	0.15	1
受け答え	0.70	1
廊下	0.32	1

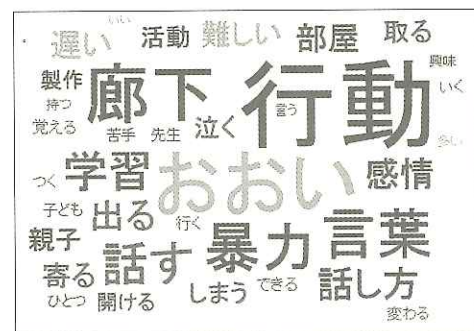
表3 単語のスコアと出現頻度(形容詞)

形容詞	スコア	出現頻度
難しい	0.04	2
遅い	0.04	2
おいしい	0.13	1
多い	0.00	1
いい	0.00	1

表2 単語のスコアと出現頻度(動詞)

動詞	スコア	出現頻度
出る	0.05	6
動き回る	3.50	5
遅れる	0.41	4
しまう	0.03	4
できる	0.01	3
話す	0.07	3
行く	0.01	3
泣く	0.03	2
言う	0.00	2
取る	0.03	2
いく	0.01	2
持つ	0.00	1
覚える	0.01	1
開ける	0.02	1
落ち着く	0.02	1
かみつく	0.70	1
変わる	0.01	1
つく	0.01	1
見える	0.01	1
寄る	0.04	1
続ける	0.01	1
泣き叫ぶ	0.58	1
話せる	0.08	1
なぐる	0.58	1
描く	0.00	1
走り回る	0.42	1
繰り返す	0.02	1
合わせる	0.02	1
唸る	0.42	1
表す	0.06	1

図3 教育実習現場での障害児・気になる子の認識〈ワードクラウド〉



さらに、共起回数と共起ネットワークから、析出されたこれらの単語が、どの単語と単語と一緒に使用されたのかを確認してみる。このテキストマイニング分析では、共起とは一文の中に、単語と単語のセット(ペア)が出現すること、共起回数は一緒に出現した回数を指すが、この単語セットの共起回数を見ると、最も多いのが「出る」と「部屋」のセットと「オウム」と「返し」のセットで、ついで、「しまう」と「行く」、「行動」と「言う」、「何ども」と「行動」のセットと続く。(表4)

また、共起ネットワークは出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図であり、出現数が多い語ほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画されるが、これからは、「言葉」と「話す」、「出る」と「しまう」、「行動」と「何ども」、「行動」と「遅れる」、「動き回る」と「行く」などでその強い共起が示されている。(図4)

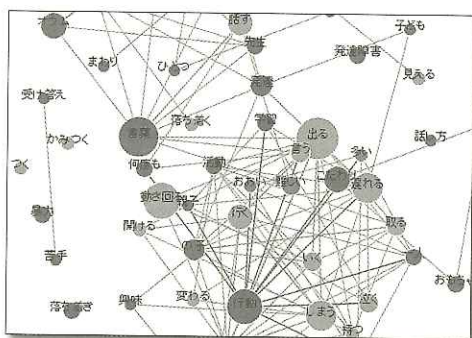
学生が障害児・気になる子の様子を表現する際に一緒に使用された単語の確認から、障害児・気になる子の、活動中に部屋から出て廊下に出てしまったり、言葉が出ずコミュニケーションが難しかったり、集団の中で一人別行動だったり、動き回ったり、おもちゃに対するこだわり行動などの姿への視点が見て取れる。そして、使用された重要語のリストと考え合わせるなら、彼らの障害児・気になる子への認識は、言葉によるやりとりがうまくいかないなど発達上の問題であったり、集団の中で子どもたちの動き回ったり、遅れてしまったり、

部屋から出てしまったりなど逸脱や多動の問題であったり、かみつく・泣き叫ぶ・なぐる・唸るなどの行動に焦点化されていて、障害児・気になる子一人ひとりに寄り添い理解しようとするような視点の獲得は難しいことも見て取れる。

表4 共起回数

単語ペア	単語1	単語2	共起回数
出る 部屋	出る	部屋	4
オウム 返し	オウム	返し	4
しまう 行く	しまう	行く	3
行動 言う	行動	言う	3
何度も 行動	何度も	行動	3
いく 部屋	いく	部屋	2
の子 取る	の子	取る	2
発達 遅れる	発達	遅れる	2
いく 出る	いく	出る	2
しまう 出る	しまう	出る	2
出る 行く	出る	行く	2
しまう 部屋	しまう	部屋	2
行く 部屋	行く	部屋	2
言葉 話す	言葉	話す	2
おもちゃ こだわり	おもちゃ	こだわり	2

図4 教育実習現場での障害児・気になる子の認識（共起ネットワーク）



ただし、こうした障害児・気になる子への認識や次項でみるその子らへの対応は学生だけの問題とすることは適切ではなく、現場の先生の認識や対応に何らかの影響を受けたものであり、指導する側の問題でもあることには留意する必要があるだろう。

3) 実習現場での障害児・気になる子への対応

ここでは、前項の障害児・気になる子の認識と同様の手順で、学生が実習の保育実践の中でその対応をどのように行ったのかに関して分析を進める。

まず、障害児・気になる子と何らかの関わりを持った学生がその対応を表現する際にどういう語彙を用いたのか、その析出されたスコアと出現頻度からリストされた語を列挙示す。

名詞では、「言葉」(0.19)、「掛け」(9.04)、「一緒」(0.11)、「一緒に」(2.80)、「行動」(0.24)、「保育者」(2.10)、「対応」(0.06)、「保育」(0.63)、「興味」(0.11)、「目線」(0.36)などと続く。(表5)

動詞では、「掛ける」(1.30)、「戻る」(0.25)、「聞く」(0.04)、「できる」(0.01)、「関わる」(0.35)、「見る」(0.01)、「話す」(0.07)、「座る」(0.06)などと続く。(表6)

形容詞では、「優しい」(0.01)、「明るい」(0.03)などが挙げられる。(表7)

スコア主体にこの結果を見ると、名詞では「年長」(0.70)、「担任」(0.58)、「手伝い」(0.15)など、また動詞でも「心掛ける」(1.40)、「捕まえる」(0.44)、「片づける」(0.32)、「見守る」(0.18)などは注目すべき語であろう。また、スコアが低くとも「共感」(0.07)、「ベース」(0.06)などの名詞や「手伝う」(0.08)、「つなぐ」(0.07)など保育現場では軽視することはできない語であろう。

そして、スコアの高い語による障害児・気になる子の対応に関するワードクラウドからは、「掛け」、「一緒に」、「掛ける」、「心掛ける」、「捕まえる」、「保育者」、「関わる」、「戻る」、「保育者」、「担任」、「年長」など、学生が自らの障害児・気になる子への対応を表現した重要語として析出、表示された。(図5)

表5 単語のスコアと出現頻度(名詞)

名詞	スコア	出現頻度
言葉	0.19	6
掛け	9.04	5
一緒	0.11	5
一緒に	2.80	4
行動	0.24	4
保育者	2.10	3
対応	0.06	3
保育	0.63	3
興味	0.11	3
目線	0.36	2
活動	0.08	2
教室	0.09	2
担任	0.58	2
クラス	0.11	2
様子	0.13	2
行為	0.03	1
年長	0.70	1
ダメ	0.01	1
個別	0.09	1
椅子	0.02	1
最初	0.01	1
最後	0.01	1
積極	0.05	1
きれいな	0.09	1
共感	0.07	1
手伝い	0.15	1
ペース	0.06	1
担当	0.02	1
先生	0.01	1
車椅子	0.06	1

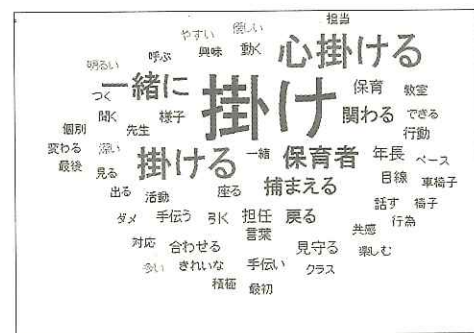
表7 単語のスコアと出現頻度 (形容詞)

形容詞	スコア	出現頻度
優しい	0.01	1
明るい	0.03	1
多い	0.00	1
やすい	0.01	1
深い	0.02	1

表6 単語のスコアと出現頻度(動詞)

動詞	スコア	出現頻度
掛ける	1.30	6
戻る	0.25	5
聞く	0.04	4
できる	0.01	3
関わる	0.35	3
見る	0.01	3
話す	0.07	3
座る	0.06	2
合わせる	0.09	2
動く	0.05	2
心掛ける	1.40	2
出る	0.01	2
捕まえる	0.44	2
呼ぶ	0.02	2
引く	0.06	2
変わる	0.02	2
見守る	0.18	2
つく	0.01	1
楽しむ	0.01	1
手伝う	0.08	1
教える	0.01	1
つなぐ	0.07	1
回る	0.03	1
増やす	0.01	1
片づける	0.32	1
言う	0.00	1
飲む	0.00	1
しまう	0.00	1
渡す	0.03	1
とる	0.00	1

図5 教育実習現場での障害児・気になる子の対応〈ワードクラウド〉



これも、共起回数と共起ネットワークから、どの単語と単語が一緒に使用されたのかを確認してみる。単語セットの共起回数を見ると、最も多いのが「保育者」と「担任」のセットと「掛ける」と「言葉」のセットで、ついで、「保育」と「戻る」、さらに「聞く」と「興味」、「保育者」と「動く」などのセットと続く。(表8)

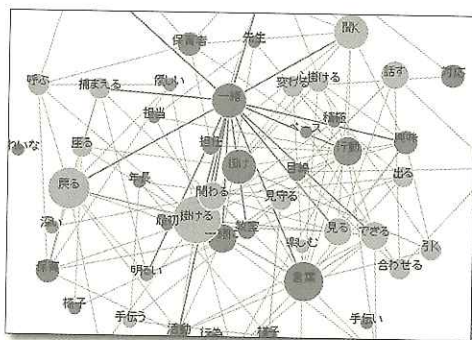
また、共起ネットワークからは、「言葉」と「掛ける」、「一緒」と「戻る」、「聞く」と「保育者」、「明るい」と「一緒」などでその強い共起が示されている。(図6)

学生が障害児・気になる子への対応を表現する際に一緒に使用された単語の確認からは、守たちが指摘した新任幼稚園教諭の傾向と同様の、障害児・気になる子に対して担任として、保育者として対応する意識が強いことや、通常の保育場面での対応と同じように、子どもたちには声掛けし、興味を聞き、一緒に行動し、明るく接して対応したことが見て取れる。そして、使用された重要語のリストと考え合わせるなら、彼らの障害児・気になる子への対応は、通常の保育と同様の対応を前提にしていたものであることと、共感、ペース、手伝う、つなぐなどの語がある中で、おそらく対応が難しい場面であったろうと思われるが、捕まえる、ダメといった語を使う対応も散見され、実習生にとっては適切な子どもの行動の見立てや理解は難しいことと、現場でのその対応に苦慮し、障害児・気になる子たちに十分に受容的ではあるが通常の保育の延長線にとどまっていることが判る。

表8 単語ペアの共起回数

単語ペア	単語1	単語2	共起回数
保育者 担任	保育者	担任	4
掛ける 言葉	掛ける	言葉	4
保育 戻る	保育	戻る	3
聞く 興味	聞く	興味	2
保育者 聞く	保育者	聞く	2
保育者 動く	保育者	動く	2
保育者 行動	保育者	行動	2
担任 聞く	担任	聞く	2
担任 行動	担任	行動	2
動く 担任	動く	担任	2
戻る 掛ける	戻る	掛ける	2
一緒 興味	一緒	興味	2
興味 見る	興味	見る	2
興味 関わる	興味	関わる	2

図6 教育実習現場での障害児・気になる子の対応(共起ネットワーク)



4. 整理と課題

1) 得られた知見の整理

まず、教育実習現場での障害児・気になる子との関りの経験では、その経験、関わり方の強弱、深浅はあるものの、保育実践の現場において、直接的に障害児・気になる子が持つ困り感や対応の難しさに触れることを経験した学生が全体の半数を超えていて、これは想定を超えるものであった。

次に、障害児・気になる子への認識に関するテキストマイニング分析からは、実習での学生の認識は、言葉など発達上の課題であったり、集団の中での多動や離席の問題であったり、かみつくなどであったりと、障害児・気になる子の行動面に焦

点化されている。障害児・気になる子一人ひとりの行動の裏にある障害特性や心情等に寄り添いながら理解しようとするような視点の獲得は難しいことが見て取れる。

さらに、同じく障害児・気になる子への認識に関する分析からは、学生の障害児・気になる子への対応は、言葉掛け、一緒に、共感、ペース、手伝うなど特別の支援を必要とする子を前提としない通常の保育と同様の対応を前提にしていたものであることと、捕まえる、ダメといった語を使う対応も散見され、実習生にとっては適切な子どもの行動の見立てや理解は難しく、現場でのその対応に苦慮し、障害児・気になる子たちに十分に受容的ではあるが通常の保育の延長線にとどまっていることが判る。

これらから、学生は幼稚園教育実習において障害児・気になる子の困り感や生きづらさなどを理解して発達支援に繋げていくというより、むしろ障害や気になる子の行動の理解に関する知識と経験のなさから自身が困り感を抱えながら自分が理解している保育者像そのままに日常の保育と同じように保育実践したと思われる。

2) 課題

ここでは学生の実習での障害児・気になる子の経験や、認識と対応の分析を踏まえて、今後の保育者養成で必要とされる障害児や特別な支援の必要な子に対する適切な支援や指導を行うための学生の学びと実習指導の在り方について、文部科学省「教職課程コアカリキュラム」の科目「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の当該部分を同様にテキストマイニング分析を行うことでその道筋を考えたい。

このコアカリキュラムは、教職に関する各科目について学生が習得すべき資質能力を共通的に示し、そこに至るために必要な学習内容や到達基準を構造的に示すものであることから、科目「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」、いわゆる「特別支援教育」の全体目標と(1)特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解、(2)特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法の一般目標と到達目標の全文を分析対象のテキストとした。なお、ここでの分析は、少し簡略化して単語のスコアと出現頻度(名詞)及びワードクラウド、共起ネットワークから行う。

まず、障害児・気になる子等の特別支援教育のコアカリキュラムにどのような語

彙が用いられているか、その析出されたスコアと出現頻度(名詞)とからリストされた語を列挙示す。

ここでは、「支援」(1.63)、「理解」(1.49)、「生徒」(3.54)、「幼児」(11.70)、「必要」(0.39)、「児童」(8.33)、「特別」(1.05)、「方法」(0.09)、「目標」(0.58)、「教育課程」(2.80)などと続く。日常語が低くなるスコア算出の特性上、「必要」や「方法」、「目標」など数値は低いものの重要語であることは言うまでもない。(表9)

また、このスコアと出現頻度からプロットされたワードクラウドからは、コアカリキュラムの重要語として、「幼児」、「知的障害」、「児童」、「教育課程」、「発達障害」、「支援」、「個別」、「理解」などが析出、表示された。(図7)さらに、共起ネットワークからは、「理解」と「支援」、「支援」と「特別」、「必要」と「支援」、「特別」と「必要」などで強い共起が示される結果となった。(図8)

テキストマイニング分析の対象としたコアカリキュラムの内容が特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解とその教育課程、支援の方法の理解に限定されたものとはいえ、そこで析出、表示された重要語として、「支援」、「理解」、「必要」、「個別」、「教育課程」などが挙げられ、こうした語は文部科学省の教職課程「特別支援教育」の目指すところを殊に表したものと考えられるだろう。事実、「特別支援教育」のコアカリキュラムの全体目標を幼児に寄せて書き改めるなら、「特別の支援を必要とする子どもが活動に参加し、実感・達成感をもちながら、生きる力を身に付けていくことができるよう、子どもの活動上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。」となる。⁽⁵⁾

しかし、これらの語は学生の実習での障害児・気になる子との関わりの経験や、認識と対応の分析ではまったく出てこない。障がい児・気になる子の認識では、「言葉」や「行動」、「部屋」だったり、対応でも、「言葉掛け」や「一緒に」だったり、ほとんど通常の保育で用いる語のままなのである。したがって、ここに「支援」、「理解」、「必要」、「個別」、「教育課程」といった重要語が挙げられ、学生にとっては特別の支援が必要な子どもの個別のニーズを把握し、教育課程を念頭に確かな発達を促すという観点の獲得が必要となる。指導する教員にとっては学生がこうした観点を獲得するためのシラバスやカリキュラムを作成することが今後の課題となる。

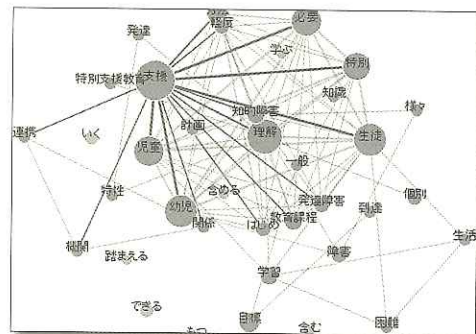
表9 コアカリキュラム 単語のスコアと出現頻度(名詞)

名詞	スコア	出現頻度
支援	1.63	13
理解	1.49	11
生徒	3.54	10
幼児	11.70	10
必要	0.39	9
児童	8.33	9
特別	1.05	8
方法	0.09	5
目標	0.58	5
教育課程	2.80	4
知的障害	6.34	4
学習	0.75	4
発達障害	2.42	3
個別	0.79	3
障害	0.67	3
軽度	2.10	3
はじめ	0.51	3
発達	0.64	2
様々	0.17	2
特性	0.64	2
一般	0.07	2
到達	0.19	2
知識	0.09	2
連携	0.25	2
特別支援教育	1.40	2
機関	0.44	2
生活	0.04	2
困難	0.22	2
計画	0.08	2
関係	0.03	2

図7 コアカリキュラム(特別支援教育)〈ワードクラウド〉



図8 コアカリキュラム(特別支援教育)〈共起ネットワーク〉



付記

本論文の内容の一部は、日本保育学会第70回大会(2017年)自主シンポジウム「特別支援に配慮したこれからの保育者養成カリキュラムをめぐって」及び日本乳幼児教育学会第27回大会(2017年)自主シンポジウム「障がい・特別支援にも強い保育者を養成するためには？」において話題提供した内容を再検討し、加筆修正を行ったものである。

謝辭

本論文の執筆にあたり、一般社団法人保育教諭養成課程研究会特別支援教育部会の現部長太田俊己先生、前部長酒井幸子先生、他諸先生方さらに、付記シンポジウムのパネリストの諸先生方には多くのご教示、ご指導をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。

【註】

- (1) 障害や特別支援などに関する教科日は、本学の現行カリキュラムでは以下の2科目が開講されている。
- 1) 「障がい児保育」(必修・演習1単位)
 - 2) 「特別支援教育論」(選択・講義1単位)
- 授業内容を見ると、種々の障害の種別ごとにその理解と指導の実践について1～2時間(コマ)学ぶ程度で、この学習だけで学生は実習に臨んでいるのが実情である。
- (2) UserLocal テキストマイニングツール (<http://textmining.userlocal.jp/>)

- (3) 特徴語を抽出するためのロジックとして、一般的に TF-IDF 法という統計処理を行う。
詳しくは、次を参照。 http://social.userlocal.jp/document/textmining_fa
- (4) 「困り感」は学研の登録商標。ただし、学術論文等で使用はこの断り書きをすることで妨げられない。
- (5) 教職課程コアカリキュラムの中でのいわゆる特別支援教育の全体目標の全文は以下の通り。
「通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別的教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。」

【引用·参考文献】

1. 高尾淳子(2013)「保育実習生が認識する幼児の「気になる行動」－学生のキャリア・デザインからの視点から－」『愛知江南短期大学紀要』(42)、57-65頁。
2. 本郷一夫・沢江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子(2003)「保育所における「気になる子」子どもの特徴と保育者の対応に関する調査研究」『発達障害研究』(第25巻)、50-61頁。
3. 柴崎正行(2009)「特別な支援を必要とする乳幼児の保育に関する最近の動向」『保育学研究』(第47巻第1号)、82-92頁。
4. 高倉誠一・佐藤愼二・広瀬由紀・植草一世・中坪晃一(2007)「保育所・幼稚園における「障害のある」子どもおよび、『気になる』子どもの活動参加に関する調査研究(2)－「運動会」の一連の活動を対象に－」『植草学園短期大学紀要』(第8巻)、23-34頁。
5. 守巧・酒井幸子・前田泰弘・小笠原明子(2016)「幼稚園における気になる子に対する新任教諭による援助の実態」『東京家政大学研究紀要』(第56集(1))、115-121頁。
6. 文部科学省(2017)教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」(平成29年11月17日公表)、13頁。
7. 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳(2009)「『気になる子ども』「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査－幼稚園・保育所への機関支援に際するべき視点の提言－」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』(36)、55-76頁。

山村学園短期大学
図書・紀要委員会

野口 一 夫
福 泉 博 子

山村学園短期大学紀要 第28号

2018年3月31日 発行

編集者 山村学園短期大学 図書・紀要委員会

発行者 山村学園短期大学 保育学科

代 表 野口 一 夫

埼玉県比企郡鳩山町石坂 604

〒350-0396 TEL 049-296-2000 (代)

印刷者 株式会社 櫻井印刷所

埼玉県川越市元町 2-4-5

〒350-0062 TEL 049-222-0935 (代)
