

# 研究紀要

第47号

2021

国際学院埼玉短期大学

# 国際学院埼玉短期大学研究紀要

第47号 令和3年10月

## 目 次

### 資料論文

- 『特別活動から学ぶ生きる力』 —学校行事に焦点をあてて—  
.....大野満奈.....1
- 保育実習 I（施設）に向けた学修内容の検討  
—学内事前実習及び本実習における学びのふりかえりから—  
.....加藤隆芳.....16

## 『特別活動から学ぶ生きる力』

—学校行事に焦点をあてて—

### **A Study of Extracurricular Activities to Acquire Zest for Living: Focuses on the research regarding the school sanctioned event**

大野満奈 国際学院埼玉短期大学教育研究所

ホームルーム活動（学級活動）・生徒会活動・学校行事からなる特別活動は、昭和22年に文部省から刊行された学習指導要領（試案）の教科課程「自由研究」を前身としている。平成30年告示の現行の高等学校学習指導要領においては、1, 多様な他者と協働を伴う集団活動 2, 課題発見解決能力 3, 主体的社会参画・人間関係形成・自己実現 をその教育的意義として説明している。昨年から1年半以上収束しないコロナ禍によって、多くの教育現場で延期や中止、ないしは、内容の変更を余儀なくされている。そのような状況に置かれてはいるが、想定外の時代を生きぬく生徒の力を育成するために、持続可能な社会を実現する担い手を育成することが、教育現場の大きな役割である。すなわち、教員は制限ある教育環境下にあっても、新型コロナウイルス感染防止対策を徹底しながら、変化の激しい社会のなかで生徒が自信をもって生きていくことのできる力を培う教育の一端を、多様な他者と協働的な学びの場である特別活動の授業から見出させていく必要がある。

学校行事においては、実践的な活動が主体となるが、生徒に達成感が得られるような結果を残させるためには、事前・事後学習で多くの時間をとることが欠かせない。本稿では、この学校行事について精神面での学習に言及する。「人を信じるとは何か」の中学生を対象とした道徳の授業において数人の生徒が「自己と他者の違いを認め他者の考えを尊重することが必要」との結論を導き出すことができた。また、通信制高等学校で学校行事の校外学習事前学習の指導において、生徒は生活していくために不利な点と有利な点を自己認知し、努力目標を意識しながら学校行事に取り組み、事後指導においては努力できたことを振り返る授業を行った。この研修において対象生徒は数個の課題について達成感を得ることができた。そのプロセスをフローチャートで表す。

キーワード: 特別活動 学校行事 生きる力

#### 1. はじめに

今日の生徒を取り巻く環境の変化は急速に加速し、少子高齢化や情報化、インターネットの普及や携帯電話の高性能化といった生徒の心身の健康状態に影響する問題は、より深刻さを増している。「『生きる力』を育む高等学校保健教育の手引き」（令和3年3月文部科学省）においても「近年、生活圏の拡大や行動の多様化により、生徒の生活リズムが乱れやすい環境である。インターネット接続時間の急増や夜型生活による睡眠時間の不足等、生活習慣の乱れにより学力や運動能力への影響、非行、不登校等、様々な問題行動にも発展する可能性も懸念されている」<sup>1)</sup>と述べられており、生徒に望ましい生活習慣を身に付けさせることを特別活動の一

つの課題として挙げ、生命の尊重と心身ともに健康で安全な生活態度や規律ある習慣の確立を内容項目としている<sup>2)</sup>。

また、産経新聞 The Sankei News 2020年10月28日版によると、「令和2年版自殺対策白書では、令和2年度の自殺者数は前年より671人少ない2万169人で、全世代的に減少する中、10代が唯一、前年より増加」「15～39歳の各年代の死因は自殺が最も多く、先進国では日本だけにみられる事態」であり、厚生労働省は「国際的にも深刻な状況」と危機感を抱いているという。また、朝日新聞デジタル2020年10月3日版では、コロナ禍の収束が見えないなか、「30代以下の女性の8月の自殺者数は193人と前年8月に比べ74%も増え、とくに10代では去年の3.6倍にも上る」ことが報告されている。

このように、戦後の人々の誰しもが経験したことの無い不確実な情勢に対する不耐性と心理不安をもって長期間のコロナ禍での生活を強いられている。上述の「10代の自殺者の増加傾向」にも表わされているように、この非常事態下において、改めて中高生の生きる力の重要性が問われている。

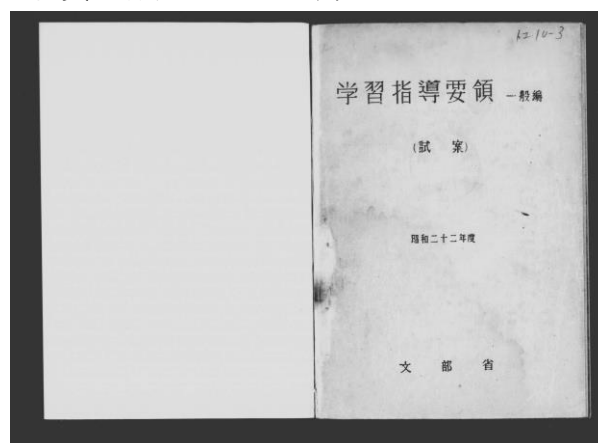
不確実性の時代に暮らす中高生が「今を生きる力」を培い、「未来の自分に活かすことのできる」学習を行うことが、今日の教育現場での急務と行うことができる。そこでの解決策としては、教員は生徒の生きる力を培う教育の一端を特別活動の授業から見出していく必要がある。

## 2. 特別活動の意義

### 2-1 自由研究から特別活動へ

1947年（昭和22年）教育一般を対象として「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して」教育を行うことを目的とした教育基本法が制定され、その教育の中心となる学校（小学校、中学校、高等学校、大学、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園）を対象とした学校教育法が公布される。同年文部省から学習指導要領一般編（試案）が小学校と中学校に適用され、試案である故に法的拘束力はないが、教師や学校が参考にすべき指針としての意義を持ち合わせた<sup>3)</sup>。この試案のなかでは教科課程（現在の教育課程）に「自由研究」が5年間ほど教科としておかれた。児童・生徒が自由に多様な事項を研究することであり、その13ページに「児童の個性の赴くところに従って、その時間を用いて行きたい」とあり、クラブ活動と学校や学級の当番または委員の活動のために時間をあてることを「児童や青年が教科の中では伸ばしがたい活動」として位置付けていることを鑑みて、今日の特別活動の前身として考えられている<sup>4)</sup>。その後1951年

（昭和26年）学習指導要領改正で「自由研究」が廃止され小学校では「教科以外の活動」、中学校高等学校では「特別教育活動」が教育課程の領域として新設され、1958年（昭和33年）、1968年（昭和43年）の改定を経て、1977年（昭和52年）版で特別活動という名称が小学校、中学校、高等学校で共



通に使われるに至った<sup>5)</sup>。

## 2-2 特別活動の教育的意義

平成 30 年告示の現行の高等学校学習指導要領においては、「特別活動の目標として集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す」とし、以下要約すると、1, 他様な他者と協働を伴う集団活動 2, 課題発見解決能力 3, 主体的社会参画・人間関係形成・自己実現、を掲げている。

## 3. 中学校「道徳」での授業

本稿では特別活動のうち、学校行事に焦点をあて、生徒の生きる力の育成に繋がる試みの結果を考察する。その学校行事においては、実践的な活動が主体となるが、複雑な現代の環境におかれている生徒達が学校行事に参加し、達成感を得られるような結果を残すためには、事前準備段階で多くの時間をとることが欠かせない。この学校行事実施以前の段階は内的条件の作用である精神面の学習と外的条件の作用である活動面の学習に分かれる。ここでは、精神面での学習に言及する。

特に現代の核家族・少子化社会におかれている生徒達にとって、保護者のもとから離れ多様な他者と協働しながら集団行動を送ること、特に、旅行宿泊的行事においては、大きなストレスを生徒に与える場合も多い。実際の教育現場では、宿泊を伴う行事で生徒間の人間関係的トラブルが絶えない。人間関係をよりよく形成できるように学習するためには、「総合的な学習の時間」や「道徳」の授業の中で、人間関係形成の問題を取り上げておくことが好ましいと筆者は考える。

以下、筆者が勤務する中学校において行った授業の例を取り上げる。

### 3-1 精神面での学習例：授業 A（中学校：道徳の授業における実践）

授業 A：テーマ「揺るがない自分とは何か」

この授業では、令和 2 年 9 月 3 日に行われた映画「星の子」完成報告イベントでの、当時 16 歳の芦田愛菜さんの以下の発言を取り上げた。この映画は怪しい宗教を信じる両親に育てられた主人公の葛藤と成長の物語で、主人公の林ちひろを演じる芦田愛菜さんだが、映画のテーマである「信じること」について質問され以下のように答えた。

その人自身を信じているのではなく、自分が理想とするその人の人物像に期待してしまっていること。裏切られたというけれど、その人が裏切ったというわけではなく、その人の見えなかった部分が見えただけ。見えたとき『それもその人なんだ』と受け止められる揺るがない自分がいるというのが信じられるということ。しかし難しいので人は成功した自分の人物像にすぎりたい。

この話を聞いて、「あなたにとって『人を信じる』ということはどういうことだと感じます

か？」——という問いに対して、生徒 17 人中 7 人がディスカッションののち、「人間関係をより良く形成できるようになるための答え」を以下のように 6 人が導きだした。

(振り返りシートに記載された内容要約)

生徒 A：他人への過度な期待は、一見信頼を寄せているようだが、本人にとっては負担かもしれない。出来る限り協力し、寄り添ってあげることが最も重要だと考える。

生徒 B：相手が理想とする人物像と違って、認めてあげられる心の広さも大切だと思う。

生徒 C：裏切らないような人だと自分が勝手に決めつけてしまうこともあるが、もし自分が思っていた人と違うと感じたとしても、それもその人の一面と考えればよいと思う。

生徒 D：たとえ結果が自分と思っているものと違って、相手を責めすぎず、1 つの出来事ととらえる。相手の気持ちに寄り添い、尊重し、小さな変化にも気づくことが大切である。

生徒 E：私は相手を受け止められるようになるために揺るがない自分を作り上げたい。

生徒 F：人を信じるということは、自分を信じ、固定観念や周りに流されることなく、様々な角度から物事を見ることである。自分の理想像と違ってそれは裏切られたのではなく新たなことを学んだというだけのこと。

### 3-2 精神面での学習例：授業 B (中学校：道徳の授業における実践)

#### 授業 B テーマ「真実とは何か」

この授業の筆者が行った講話内容は以下のとおりである。

人間関係において、時代や状況にかかわらず、「真実とは唯一絶対のものである」という絶対的真実性は存在しない。真実の内容は、時代や状況によって異なることがあるし、人のおかれている環境によっても異なることがある。これを相対的真実性<sup>6)</sup>と呼び、人が置かれている状況において、「比較的総合的に導き出す真実」を見出すことが重要で、初めから真実は一つと決めつける考え方は人間関係を形成するうえで危険である。

この話を聞いて、「あなたにとっての『真実』ということはどういうものだと考えますか？」——という問いに対して、生徒 17 人中 7 人がディスカッションののち、「人間関係をより良く形成できるようになるための答え」を以下のように導きだした。

(振り返りシートの要約)

生徒 G：環境や時間、様々なものによって「真実」とは変わっていくものだと思う。

生徒 H：真実はこれしかないと思いつけるのは駄目だと思う。

生徒I：真実は1人1人違っていいと思った。もちろん、その中には事実とは異なるもの、個人の願いでしかないものも多くある。しかし、私達は2つとして同じことのない価値観・個性を持っている。

生徒J：様々な意見を知ることで自分の視野が広がり、それまでの自分だけの考え方に縛られることなく、様々な考え方が身につくと思う。自分の意見だけが真実だと決めつけ、意見の違った相手を否定してはいけない。だから、真実と向き合っていくには自分の真実に対する意見に縛られることなく、自分の信念は持ち続けておきながら、相手の意見も尊重することが大切と思う。

生徒K：人によって置かれている立場、周りの環境、考え方は異なる。私は、自分の見出したものや聞いたもの、経験から総合的に判断したものが「真実」だと思う。このように自分の「真実」があっても、他人の「真実」を否定するのではなく、「その人の真実」「もう一つの真実」と考えるのが真の真実だと私は考える。

### 3-3 授業A と授業B の結果のまとめ

「生きる力」を獲得するためには、自己と他者の違いを認め他者の考えを尊重することが重要な要素の一つとなる。また、成熟した人間は「自分は何者であり何をなすべきなのか」という考えが保持されていき、生きる力の糧となっていく。授業Aでは、生徒Eと生徒Fが「自分が理想像としていた姿（固定観念）とは違う一面を他人が覗かせたとしても、「揺るがない自分がいれば相手を受け入れることができる」という結論に達することができた。このことから、両者は自己を理解し他者の違いを受け入れることに接近できたということができた。「揺るがない自分」を作り上げることは「自分は何者であり何をなすべきなのか」を知るという自己の確立を意味する。

授業Bにおいては、生徒Jは「自分の信念は持ち続けておきながら、相手の意見も尊重すること」に気づき、「他人の『真実』を否定するのではなく、『その人の真実』『もう一つの真実』と考えるのが真の真実」であるとの結論を見出した。このことから、両者は自分自身の意見と違う意見を持っていても、相手の意見も尊重できる力を持つことに接近できたと考える。

### 3-4 授業A と授業B の意味すること

筆者の経験上、学校行事やクラス運営において、最も多いトラブルは人間関係から生じている。学校行事を開催している中で、そういったトラブルが起きてしまえば行事中での収束は困難であり、後々にまでに及んでその影響が続くこともある。中にはその件がきっかけで不登校に、または転学や退学の一要因にまで影響するような悲劇が起きることもある。実際、日本財団統計が平成30年度に行った日本財団における不登校の定義を満たす中学生(1年間に30日以上欠席日数)は10.2%であり、その生徒99,850人を対象にした「不登校傾向にある子どもの実態調査」によると、中学校に行きたくない理由に「友達とうまくいかない」が46.1%、「先生とうまくいかない/頼れない」が38.0%という友人関係・教員との関係を含む人間関係が大きなウェイトを占めている<sup>7)</sup>。

(なお、文部科学省は不登校児童生徒を「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」<sup>8)</sup>と定義し令和元年の調査では、全国に在籍する小・中学校の児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は1.9%とし<sup>9)</sup>、日本財団が調査した不登校中学生の数と大きく隔たりがあることがわかっている。)

上述のように、一度起きた人間関係のトラブルを解決することより、トラブルを防止する教育を道徳、総合的な学習の時間、特別活動の授業内で行う努力が教員には必要である。特に、特別活動においては、普段の見えなかった友人の性格の一端を垣間見てしまったり、教員に対しての不信感を感じてしまったりするような場面が多い。そのため、事前に人間関係を構築する心構え、トラブルにまで至らせない対処方法を少しでも事前に学んでおく必要がある。そのために、授業Aと授業Bが少しでも生徒に貢献できたのであったなら幸いである。

実践の教育現場では、年齢の異なる子どもたちが共に活動をしていく異学年交流や、様々な自分と違う価値観・習慣を有する人々と触れ合う異文化交流を学校行事に取り入れ、その体験によって生徒自身が新しい自分を見出していくことが必要である。

#### 4. 特別活動(学校行事)で育む「生きる力」(川越社会体験学習の実践)

##### 4-1 事前学習・事後学習シート

筆者が学校行事の校外活動にかかわる際には、通常は次頁のような記述ができるページを葉に盛り込んでいる(図1参照)。生徒が目標をたて、日々の活動の記録と自己評価を行う。活動後は、葉を回収し教員がコメントを詳しく書きこんで返却する。通常、多くの中学校や高等学校の教育現場でも同様の葉を作成し、生徒に記入させ、教員がフィードバックしているものである。

このような葉に加え、生徒が自己評価をより詳細に行えるよう、筆者が通信制高校3人の生徒を対象実施した、事前学習と事後学習のシート「『川越社会体験学習』時に生活する力・コミュニケーションする力・礼儀作法を学習しよう」を授業に取り入れた例を以下に検証する。

今回の「川越社会体験学習」では自己の生活していくうえでの不利な点と有利な点を認識し、それと同時に自己の在り方を追求できることを意図したシート(図2参照)を作成した。努力目標に関しては、本来生徒自身が考え出すことを理想とするが、今回はコロナ禍における事前授業の時間短縮の関係で筆者があらかじめ例を設定する方法をとった。そこで、図1にある「活動の自己評価」のページをさらに掘り下げ、校外学習において自分自身の価値観や弱み、強みを把握すること、すなわち自己認知を高める目的で、事前学習で図2の用紙に書き込む作業を対象生徒に行ってもらった。まず生徒自身が彼らの弱みや強み(短所・長所)を知ることから始め、自分自身の行動習慣や特徴を見つめ直すことで、より有意義な校外活動となる。

今回、本稿で扱った「川越社会体験学習」のシートは、通信制高校の生徒を対象としたものであるが、このようなシートの内容は各学校の特徴と行事の内容に合わせて調整していくことが望ましい。コロナ禍において宿泊を伴う県外での研修を行うことができなかったことは残念である。





6. <input type="checkbox"/> 人見知りが多い	初めて会う人に一言でも話す	
7. <input type="checkbox"/> クラスメイトや先生などほかの人と話すのが苦手	クラスメイトや先生に自分から話しかける	
8. <input type="checkbox"/> 人に親切にしてあげたいが行動に移せない	道を譲る、次の人のためにドアを持っておく、 重そうな荷物を持ってあげる、 困っている人に声をかける 等	
9. <input type="checkbox"/> 声が小さくて相手に聞き取ってもらえないことが多い	聞き取れる声で話す	
10. <input type="checkbox"/> 聞かれても返事をしないことが多い	聞かれたときは返事をする	
11. <input type="checkbox"/> 恥ずかしくてお礼を言わない	人に何かしていただいたときはお礼を言う	
12. <input type="checkbox"/> 謝ることができない。言い訳をしよう	失敗してしまった時はまず謝る	
13. <input type="checkbox"/> 挨拶ができない	おはよう、さようなら、失礼します、 いただきます、ご馳走様 等を言う	
14. <input type="checkbox"/> 授業や講話に集中できない	講師の方のお話をよく聞く・内容について質問する	
15. <input type="checkbox"/> メモを取る習慣がない	大事なことはメモを取る	

★生活していくうえで利点だと思われる 自分の特徴	利点を活かす努力目標 (例)	今回の研修で自分の利点を活か せたこと
1. <input type="checkbox"/> 食べ物の好き嫌いが少ない (食物アレルギーは除く)	昼食を残さずに食べる (食物アレルギーは除く)	
2. <input type="checkbox"/> 時間を守ることができる	5分前行動または(状況に応じては)10分前行動に心がける	
3. <input type="checkbox"/> 方向感覚は優れている方だ	あらかじめ市街地の地図を確認し、さらに方向や訪問先の位置がわかるようにしておく	
4. <input type="checkbox"/> 集団で行動することも楽しい	集団行動時にはほかの人も楽しく過ごせるような工夫をする	
5. <input type="checkbox"/> はじめて会う人とも話ができる	初対面の人と積極的に話してみる	
6. <input type="checkbox"/> 笑顔で人に接することができる	多少嫌なことがあっても、笑顔で乗り切るよう努力する(最難関努力目標!)	
7. <input type="checkbox"/> 困っている人がいたら助けてあげる、人に親切にしてあげられる	人に道を譲る、次の人のためにドアを開けておいてあげる、机の上の掃除をする等、気が付いたことは行動に移してみる	
8. <input type="checkbox"/> 高齢者、子供、妊婦、障がい者の方にあったら親切にしてあげられる	これらの人に遭遇したら時、必要に応じ手を差し伸べる	
9. <input type="checkbox"/> リーダーシップを発揮できる	集団行動時にリーダーシップを発揮する	
10. <input type="checkbox"/> 約束を守る	友達・教員との約束を果たすように心がける	
11. <input type="checkbox"/> 世話になったときにはお礼を言う	講師の先生方、添乗の方にきちんとお礼を言う	

うようにしている		
12. □わからないことは調べたり、人に聞くようにしたりしている	川越について等、わからないことや疑問点は積極的に調べる、質問する	
13. □いつも忘れずに挨拶をする	さらにしっかりと挨拶をする	
14. □授業や講話を集中して聞くことができる	さらに集中して講師の先生の講話内容を理解するように努める	
15. □大事なことはメモに取るようにしている	欠かさず教員や講師・添乗の方の講話やお知らせをメモする	

#### 川越社会体験学習行程

期日 2021年7月3日(土) 参加人員、高校生13名・引率教員2名 合計15名

9:15JR川越駅集合・・・バス停＝＝＝札の辻バス停・・・サツマイモまんが資料館(講義・まち歩き)・・・見立寺付近＝＝＝いも膳(昼食:いも点心 講話:いも膳店長)＝＝＝見立寺付近・・・元町休憩所…菓子屋横丁周辺散策※…元町休憩所・・・小江戸蔵里(買い物・休憩)・・・15:10頃川越駅・解散

#### 4-2 シート活用の結果

「生活していくために不利だと思われる自分の特徴」に関しては、生徒自身でどこまで見つけ出し、教員に開示できるか難しい問題ではあったが、アンケートの対象とした3人の通信制の高校生L・M・Nは以下のような回答をした。

##### [女子高校生1学年Lのケース]

生活していくために不利だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分が努力できたこと
1. ■食べ物の好き嫌が多い	(出された昼食を)全部残さず食べました。
3. ■方向音痴である	みんなに無事についていけました。
5. ■集団行動が苦手	明るく行動できたと思います。
6. ■人見知りが激しい	(昼食場所の)いも膳の人に質問できました。
8. ■人に親切にしてあげたいが行動に移せない	クラスメイトのソフトクリームがゆかにこぼれたとき拭くのを手伝いました。
10. ■聞かれても返事をしないことが多い	ちゃんと返事以外にもあいづちを返しました。

##### シートから得られた効果:

- ①普段好き嫌があっても「残したら作ってくださった方に申し訳ないから」(Lさんからの後日談)と完食した、という食事に対する前向きな態度を見せ、成果が得られた。
- ②集団行動の苦手意識と人見知りを払拭する努力が見られた。特に、人前でいも膳の店長に手を挙げて質問できたことに大きな成長が見られた。
- ③クラスメイトのソフトクリームがこぼれてしまいそれを拭いてあげるという、積極的に友人を助ける行動をみせた。
- ④返事だけでなく講師の説明に、相槌を打つというコミュニケーションを向上させようとする行動が見られた。

生活していくうえで利点だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分の利点を活かした事
2. ■時間を守ることができる	私を含めたみんなが時間を守って早めに行動できていたので、15分以上も早くバスにのることができました。
10. ■約束を守れる	(禁止されていた) 食べあるきなどはいっさいしませんでした。
11. ■世話になったときにはお礼を言うようにしている	きちんとほぼ全員にお礼を言うことができました。
12. ■わからないことは調べたり、人に聞くようにしたりしている	いも膳で男の人に質問したときに、うれしそうにしてくれました。
14. ■授業や講話を集中して聞くことができる	きちんと聞きのがすことなく聞くことができたので、川ごえの理解が深まりました。

#### シートから得られた効果：

普段から行ってはいるが、特にお礼を言うことをさらに意識し、疑問点は質問しても解決しようとする長所を助長することができた。特に、いも膳の店長に講話のあと手を挙げて質問できたことは、本人の自信につながった。

#### [男子高校生1学年Mのケース]

「生活していくために不利だと思われる自分の特徴」のシートに当てはまるものはなかった。すべての項目に□のまま提出された。

生活していくうえで利点だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分の利点を活かした事
1. ■食べ物の好き嫌いが無い	昼食を残さず食べれた。
2. ■時間を守ることができる	時間を守れた。
5. ■はじめて会う人とも話ができる	初対面の人と積極的に話せた。
6. ■笑顔で人に接することができる	笑顔で人に接することができた。
8. ■高齢者、子供、妊婦、障がい者の方にあつたら親切にしてあげられる	(機会がなかったため) 記載なし
10. ■約束を守れる	約束をきちんと守れるよう心掛けた。
11. ■世話になったときにはお礼を言うようにしている	きちんとお礼を言えた。
12. ■わからないことは調べたり、人に聞くようにしたりしている	よく質問することができた。
13. ■いつも忘れずに挨拶をする	しっかりと挨拶することができた。
14. ■授業や講話を集中して聞くことができる	集中して講話を聞いた。

シートから得られた効果：本生徒の回答は漠然としており具体的ではなかった。

しかし、事前にはチェックしなかった項目にも多く事後学習で積極的に回答している。その項目を一部以下に掲載する。

生活していくために不利だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分が努力できたこと
8. □人に親切にしてあげたいが行動に移せない	道を譲ることができた。

生活していくうえで利点だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分の利点を活かしたこと
9. □リーダーシップを発揮できる	リーダーシップを発揮することができた。
15. □大事なことはメモに取るようにしている	あまりメモは取らなかった。

事前にチェックはしなかったが、普段から自然と身につけている「道を譲る」という行為をさらに意識して行うことができた。また、メモを取らなかったことを自覚し反省している。

### [女子高校生 2 学年 N のケース]

生活していくために不利だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分が努力できたこと
1. ■食べ物の好き嫌いが多い	お昼ごはんの時、好き嫌いせずに食べることができたこと
3. ■方向音痴である	先生方が教えてくれた道を忘れないようにしたこと
5. ■集団行動が苦手	副委員長としてみんなをまとめることができたこと
9. ■声が小さくて相手に聞き取ってもらえないことが多い	口をはっきり開けて話すことができた
14. ■授業や講話に集中できない	先生のお話をよく聞くことができた
15. ■メモを取る習慣がない	忘れそうなことはメモをとることができた

シートから得られた効果：特に、相手に聞き取れる話し方をするように心がけたことに成長をみてとれる。

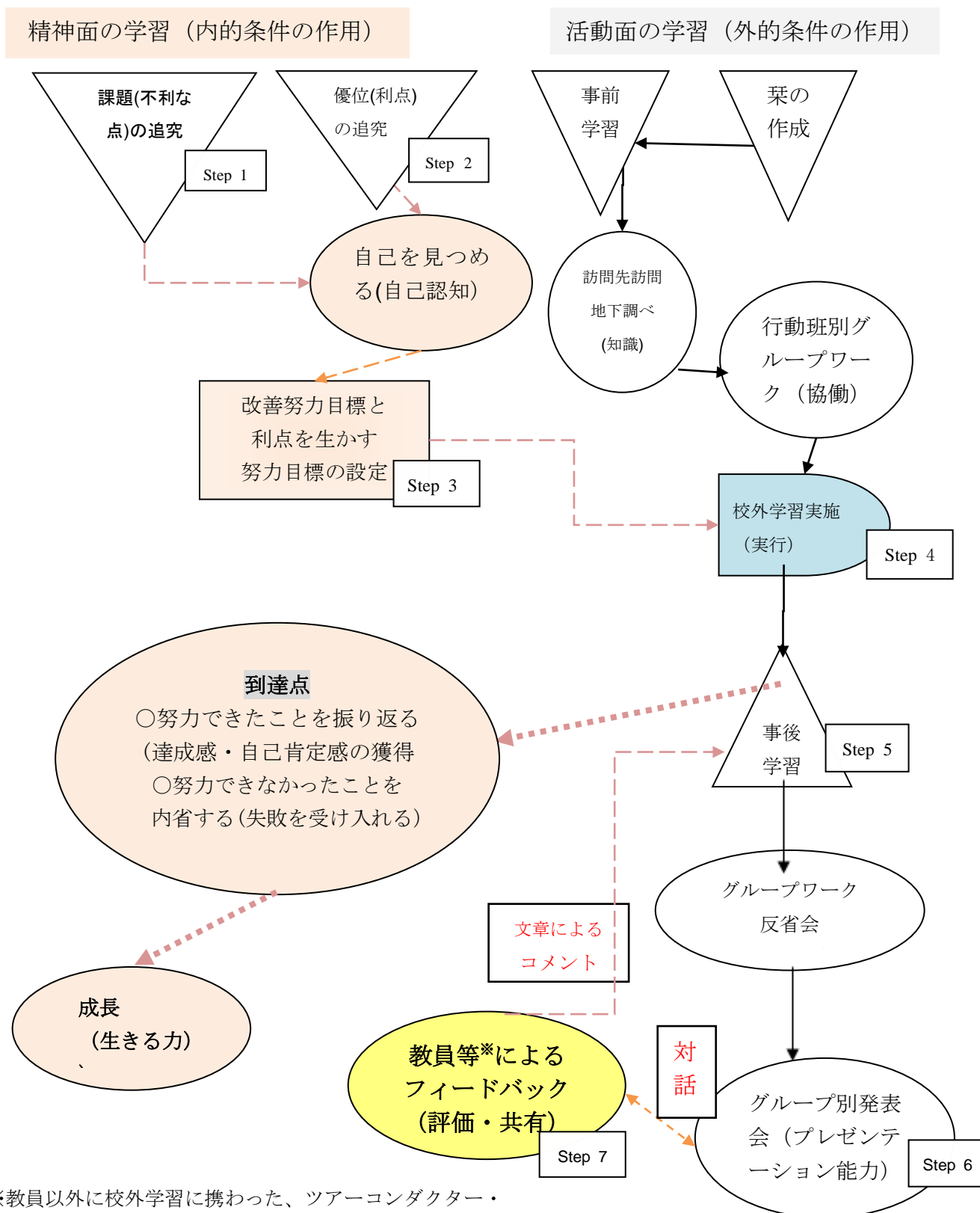
生活していくうえで利点だと思われる自分の特徴	今回の研修で自分の利点を活かしたこと
2. ■時間を守ることができる	時計を見て行動できた
5. ■はじめて会う人とも話ができる	知らない人にあいさつができた
6. ■笑顔で人に接することができる	嫌なことがあっても嫌な顔をせず笑顔でできた
7. ■困っている人がいたら助けてあげる、人に親切にしてあげられる	班員の中で困っている人がいたとき声をかけることができた
8. ■高齢者、子供、妊婦、障がい者の方にあつたら親切にしてあげられる	(バスの中で) 席をゆずることができた
10. ■約束を守れる	自分の班をしっかりと見ることができた
12. ■わからないことは調べたり、人に聞くようにしたりしている	わからないところがあったらすぐに調べることができた
13. ■いつも忘れずに挨拶をする	知らない人や講師の先生にも挨拶することができた

シートから得られた効果：ほとんどの回答が漠然としているが、実際は班員が疲れて歩けない時に励ましながら一緒に歩いたことや、積極的に席を譲ることができたことはさらに意識して長所を活かすことができた。

### 4-3 校外学習での一連プロセス

筆者は今回の校外学習での自己認知・自己評価の一連プロセスを以下のように設定した。校外学習では実際の活動面と精神面の事前学習・事後学習に分かれるが、ここでは主に精神面のプロセスを扱うこととする。

**図3：「生きる力」を育むための7ステップ（校外学習）**



※教員以外に校外学習に携わった、ツアーコンダクター・

講師・講演者・インストラクターからのフィードバックも有効である

Step1【自己認知・自己開示のプロセス】：

「生活していくために不利だと思われる自分の特徴」を考える

→自己のなかにある課題をみつめ、書くことにより課題を深く認識する

Step2【自己認知・自己尊重のプロセス】：

「利点を活かす努力目標」を考える

→自己の長所を伸ばすためあえて認識し一層の成長を図る

Step4【努力と実行のプロセス】：

「川越社会体験学習」へ実際に参加する

→Step3 で具体化させた目標を意識しながら実行する努力を行う：

Step5【自己評価のプロセス】：

Step1 に対しては「今回の研修で自分が努力できたこと」、Step2 に対しては「今回の研修で自分の利点を活かしたこと」を振り返る

→やればできるという達成感と自己肯定感（自分の存在そのものを認め、自分自身に満足できる気持ち）を高める

Step6【共有のプロセス】：

「グループ別発表会」

→達成できたこと、できなかったことをプレゼンすることで反省点を共有し自己を客観視する。班別発表により協働の機会を得る

→プレゼンの内容について教員と対話する

Step7【他己評価と共有】：

「教員等によるフィードバック」

→他者から好評価されることにより生徒は達成感を再認識し、自己効力感（目標を達成するための能力を自らが持っていると感じる感覚）を高める

→教員から：『川越社会体験学習』時に生活する力・コミュニケーションする力・礼儀作法を学習しよう」のシートに生徒個人あてに詳しく記載し返却する。グループ別発表会では代表教員が班別の活動について口頭で行う。

注) Step7 においては、「達成できたこと」「達成できなかったこと」を評価しコメントすることにより詳しくフィードバックすることが教員の責務である。評価者は教員のみならず、行事に係わったツアーコンダクター、ガイド、現地のインストラクターや講師が直接的または間接的に行うことが有効である。そのフィードバック際は、必ず「できたこと」に重点を置いたに心がけ、達成したことについて他者と共有することが生徒の自己効力感を高めることに繋がる。

## 6. おわりに

ホームルーム活動・生徒会活動・学校行事からなる特別活動は、昨年から1年半以上収束が見えないコロナ禍によって、多くの教育現場で延期や中止を余儀なくされ、内容を変更されざるを得ない状況にある。緊急事態宣言が発令されたり蔓延防止等重点措置が適用されたりするごとに現場の教職員は、毎年同じような年間計画として催行されてきた特別活動の実施形式の変更を迫られ、教育と感染拡大防止のはざまで多くの悩みを抱えてきた。教員にとっても同じ時期に同じ計画を同じように実行することが不可能な時代に差し掛かっている。

そのような状況のなかで、今年8月7日NHK総合で以下のようなニュースが報じられた。

NHK総合 【おはよう日本】

### 千葉県・教育活動の機会確保へ・PCR検査費用全額負担

千葉県では今月2日から緊急事態宣言が出されているが県教育委員会は学校などに対し教育活動を一律に中止せず感染防止対策をとった上で実施に向けた判断を行うよう呼びかけていた。

昨日、活動の機会を確保するため希望する参加者は無料でPCR検査を受けられるよう費用の全額を負担することを決めた。

対象となるのは今月31日までに行われる県内の複数の学校が合同で実施する行事や自治体が主催する自然体験や文化体験、部活動の大会や発表会など。

千葉県・熊谷知事は会見で「部活動の大会などは子ども達にとっては一生に一度の思い出になる機会だ。宣言による過剰な萎縮で子ども達にしわよせが行き過ぎないようにしたい」と話していた。

このように、児童生徒の教育活動の機会の確保を図るための支援の一つとして、児童生徒の教育活動が一律に中止されることがないように、千葉県教育委員会では、令和3年7月30日付け「緊急事態宣言の発令に伴う感染防止対策の徹底及び児童生徒等の教育活動等の機会の確保について」にて、各種大会など校外での活動や宿泊体験学習等の、児童生徒の教育活動の参加者のうち希望する者を対象とし、PCR検査費用全額負担を通知している。

この千葉県の取り組みから見ても、この特別活動の真価が今再認識されているといえよう。昨今のコロナ禍におけるリモート授業の普及等により、孤立した学びのみに陥らないよう、多様な他者と協働的な学び持続可能な社会を実現する担い手を育成することが急務である。相次ぐ天災・震災や新型コロナウイルスの蔓延等、想定外の時代を生きぬく力を育成するためにも、教育現場における教職員がその役割を発揮させていかなければならない。

謝辞

本稿の資料として生徒からのアンケートを集計するに際し実施した川越社会体験学習にてご協力を賜ったサツマイモまんが資料館 山田英次館長 Bally Due11 館長、そして小江戸川越いも膳 神山正永店長に厚く御礼を申し上げ、感謝の意を表します。

著者の利益相反： 開示すべき利益相反はない。



## 引用文献

- 
- 1) 文部科学省「『生きる力』を育む高等学校保健教育の手引き」令和3年3月 P.96
  - 2) 前掲 P.96
  - 3) 伊東毅『未来の教師に送る特別活動論』 武蔵野美術出版局 2011年4月 P.28
  - 4) 前掲 P.28
  - 5) 山口満編『特別活動と人間形成』学文社 2004年9月 P.25-27
  - 6) 「企業会計原則」一般原則一 真実性の原則における真実は相対的真実性を示している。
  - 7) 日本財団「不登校傾向にある子どもの実態調査」2018年12月12日 P.10
  - 8) 文部科学省別添 文部科学省令第二号 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律
  - 9) 文部科学省「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」 3 小中学校における不登校

## 資料論文

### 保育実習 I（施設）に向けた学修内容の検討

—学内事前実習及び本実習における学びのふりかえりから—

### Examination of Curriculum for Practical Training I at Welfare Facilities: From the Review of Pre-Practical Training and Practical Training

加藤隆芳 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

児童福祉施設等における実習（以下、施設実習とする）は、保育士が福祉職としての職責を担う職業という意識を醸成し、確かな知識・技能の育成を目指している。しかしながら、施設実習の意義を見出し、積極的に学ぶ学生は多くない。2020年度は、COVID-19の拡大に伴い「保育実習 I（施設）」のうち、半分の35時間を学内事前実習（以下、学内実習とする）として実施し、施設へ赴いての実習（以下、本実習とする）に必要な事項を指導した上で、本実習を行った。学内実習及び本実習終了後は、学修内容のふりかえりを行った。その結果、学内実習で行った施設への基本的なイメージをもつための実技・ワークショップが、学修を促進することがわかった。これに対し、養護を必要とする利用児・者を中心に、多職種が連携・協働する意義・必要性について理解を深めるための指導の工夫が求められることがわかった。

キーワード：保育実習 施設実習 施設保育士 特別支援教育

#### 1. はじめに

保育士資格の取得に要する保育実習のうち、施設実習は、乳児院、母子生活支援施設、児童養護施設、児童発達支援センター（福祉型・医療型）、障害児入所施設（福祉型・医療型）、児童自立支援施設、児童心理治療施設、児童相談所一時保護施設、児童厚生施設の児童福祉施設に加え、独立行政法人国立重度知的障害者総合施設のぞみの園が設置する施設、障害者総合支援法に基づくサービスを障害のある成人に提供する障害者支援施設、指定障害福祉サービス事業所（生活介護、自立訓練、就労移行支援・就労継続支援）も対象である。ところが、保育所や認定こども園（以下、こども園とする）での保育を志す学生の場合、施設保育士へのイメージが乏しく、就職を希望しないことも多く（大和田ら，2014；多田内・重永，2014）、「保育実習 I（施設）」とその事前指導のための「保育実習指導 I（施設）」へ積極的に臨む学生は多くない。こうした現状には、保育士が福祉職という意識を醸成する指導体制の構築がこれまで以上に必要といえる。また、多くが就職を希望する保育所やこども園では、障害等から何らかの困難を示す乳幼児が増加しており（内閣府，2020）、特別支援教育の理解と保育方法の習熟は、保育士の職責遂行に必要不可欠という点を指導する必要がある。そのためには、施設実習においては、実際の体験を通じて施設に対する理解を深め（多田内・重永，2014）、保育士の役割を意識して保育士の専門性に対する視野を広げる（大和田ら，2014）ことが可能となる事前指導が肝要となる。

そこで、本研究は、保育士が児童福祉や障害者福祉等において従事する福祉職であり、保育現場における特別支援教育の担い手であること、また、その職責について理解を深めることを主眼

に置いた施設実習の展開に必要となる事前指導のプログラムの在り方について検討する。

## 2. 方法

### 2-1 対象者

保育士、幼稚園教諭を養成する A 短期大学において、令和 2（2020）年度の「保育実習指導 I（施設）」、並びに、「保育実習 I（施設）」を履修し、実習を終了した大学生 99 名（表 1）。

表 1 対象者の実習実施施設の内訳（n=99）

		施設種	人数 (名)	割合 (%)	
障害系	成人	障害者支援施設	65	65.7	80.8
		指定障害福祉サービス事業所	15	15.2	
	児童	福祉型児童発達支援センター	4	4.0	6.1
		医療型障害児入所施設	2	2.0	
養護系		児童養護施設	10	10.1	
		乳児院	2	2.0	13.1
		児童相談所一時保護施設	1	1.0	

### 2-2 方法

令和 2（2020）年度は、COVID-19 の拡大に伴い、施設実習の完全実施が困難となった。厚生労働省（2020）は、実習施設の確保が困難である場合、年度をまたいで実習を行うこと、それでもなお施設の代替が困難である場合、実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えないと、実習の弾力的な運用について通知した。そのため、保育士資格の必修科目・保育実習 I（施設）を対象に、学内規定 10 日間・実働 70 時間の実施期間のうち、35 時間を表 2 の学内実習として実施した。また、学内実習において本実習に向けた事前学修を行った上で、残りの 35 時間について本実習を行った。

表 2 学内実習の内容

単元	形態	内容
施設の概要・目的	講義	①施設の役割と利用児・者の概要
		②施設保育士の職責
	ワークショップ	③施設に暮らす子どもの実際
		④施設における余暇活動
施設運営の実際	講義	⑤施設における健康・安全管理
	実技	⑥介護・介助 1 援護
		⑦介護・介助 2 移動・移乗
	施設保育士の職業意識	講義
ワークショップ		⑨施設保育士の日常業務
		⑩多職種間の連携・協働

そのため、学内実習の実施に当たり、「保育実習 I（施設）」シラバスから事前学修としておさえない事項を抽出した。次に、本実習の実施施設は障害系が大半を占めること、また、児童養護施

設等でも障害や何らかの学習上又は生活上の困難を有する子どもが一定数在籍することを踏まえ、障害やケアの必要な子どもへの支援法を事前に学ぶ必要性（矢野，2011）、障害児・者支援への適切な理解促進（松藤・中村，2016）、施設の課題を意識した学びの吟味（石山・安部，2008）、学生による気づきの醸成（石山ら，2010）の観点に基づき、本実習での実務を事前に体験することに着目した。このほか、本実習で時間をかけた実施が困難と予想される事項に着目した結果、表2の内容において学内実習を実施した。まず、最初の単元では、各施設の概要と目的、保育士の職責について、研究者が講義を行った後、医療型障害児入所施設に併設する特別支援学校の管理職、障害児・者への余暇活動やスポーツ指導を専門とする研究者や特別支援学校教員を招聘し、養護性のある子どもの実際、日常生活や余暇活動、地域や医療機関、学校との連携について、ワークショップを通じた指導を受けた。続いて、施設における健康管理と安全管理に関する講義を研究者が行った後、視覚障害児・者への援護と肢体不自由児・者の移動・移乗に関する実技を行った。講師は、視覚障害児・者の同行援護の実践や援護者の育成を行う視覚障害教育研究者と視覚特別支援学校教員、肢体不自由児特別支援学校教員と肢体不自由当事者に依頼し、白杖の使用と同行援護の体験、車いすでの移動や、ベッド・椅子等への移乗の体験を実施した。最後の単元では、これまでに学んだ事項を踏まえ、施設保育士としての職業倫理や業務、施設内の多職種協働、関係機関との連携に関して、研究者による講義とワークショップを実施して理解を深めた。

表3 ふりかえりにおけるワークシートの内容

質問事項	回答方法
1 学内実習を経験した上での本実習に係る自己評価 「自己評価として該当するものを一つ選びなさい。」	1 大変よくできた 2 よくできた 3 おおむねできた 4 反省点が多い 5 反省点が非常に多い
2(1) 本実習における学内実習の内容の有効性 「学内実習の内容が、本実習においてどの程度役に立ったのかについて、該当するものを一つ選びなさい。」	1 非常に役に立った 2 おおむね役に立った 3 一部役に立った 4 あまり役に立たなかった 5 全く役に立たなかった
2(2) 役に立ったと考える学内実習の内容 「本実習において役に立った学内実習の内容を記しなさい。」	表2「学内実習の内容」の中から選択 (複数回答可)
2(3) 役に立っていないと考える学内実習の内容 「本実習において役に立たなかった学内実習の内容を記しなさい。」	
3 施設実習で学びを深めることができたと考える事項 「実習を経験して身になったこと・学びを深めたことを記しなさい。」	表2「学内実習の内容」と自身の本実習の内容に基づく自由回答(複数回答可)
4 施設実習で課題意識をもったと考える事項 「実習を経験して困ったこと・課題意識をもったことを記しなさい。」	
5 施設実習の事前に学びたいと考える内容 「施設実習前に事前に取り組みたい内容を記しなさい。」	

学内実習及び本実習終了後には、学内実習が本実習における学びにもたらした効果や課題に係るふりかえりの時間を設けた。この時間では、表3のワークシートを使用し、各項目について研究者からの問いかけに対して学生が用紙へ回答する形式で進め、回収後に回答を分析した。なお、令和2(2020)年10月～12月に学内実習、続いて、令和3(2021)年2月～5月に本実習を行い、令和3(2021)年4月～6月においてふりかえりを実施した。

### 3. 結果

#### 3-1 学内実習を経験した上での本実習に係る自己評価

表4 学内実習を経験した上での本実習に係る自己評価 (n=99)

自己評価	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
大変よくできた	6	6.1	4	5.0	1	16.7	1	7.7
よくできた	31	31.3	25	31.3	0	0.0	6	46.2
おおむねできた	51	51.5	41	51.3	4	66.7	6	46.2
反省点が多い	11	11.1	10	12.5	1	16.7	0	0.0
反省点が非常に多い	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

※対象者(全体99名 障害系・成人80名 障害系・児童6名 養護系13名)における割合を示す。

表4の通り、「1 大変よくできた」から「3 おおむねできた」の高評価群が88名(88.9%)、これに対し、低評価群は「4 反省点が多い」11名(11.1%)、「5 反省点が非常に多い」0名(0.0%)であった(表4)。大半の対象者は何らかの事情を抱えた子どもや障害児・者と接するのは初めてだったが、自己評価は高い傾向にあった。なお、「4 反省点が多い」は全員が障害系施設への参加者であった。そこで、個別に回答理由を確認したところ、「利用者との関わりへの戸惑い」4名、「支援動作の不慣れ」4名、「基本事項の勉強不足」「消極的なふるまい」「利用者に係る理解不足」各1名と、障害児・者への初めての関わりへの戸惑いや知識不足への認識であった。

#### 3-2 本実習における学内実習の内容の有効性

##### (1) 学内実習が本実習において役に立ったのか

表5の通り、「1 非常に役に立った」から「3 一部役に立った」の群は88名(88.9%)であった。これに対し、「4 あまり役に立たなかった」「5 全く役に立たなかった」は11名(11.1%)と、3-1(学内実習を経験した上での本実習に係る自己評価)における自己評価の高評価群・低評価群と同一の数値となった(表5)。そこで、障害系・養護系の別に確認したところ、障害系(成人)が高評価群72名(90.0%)、低評価群8名(10.0%)、障害系(児童)は高評価群5名(83.3%)、低評価群1名(16.7%)、障害系全体では高評価群77名(89.5%)、低評価群9名(10.5%)であった。また、養護系は高評価群11名(84.6%)、低評価群2名(15.4%)であった。障害系と養

護系いずれも役に立った認識が低い者は1割程度が確認された。

表5 本実習における学内実習の内容の有効性 (n=99)

評 価	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
非常に役に立った	15	15.2	14	17.5	0	0.0	1	7.7
おおむね役に立った	26	26.3	23	28.8	1	16.7	2	15.4
一部役に立った	47	47.5	35	43.8	4	66.7	8	61.5
あまり役に立たなかった	8	8.1	5	6.3	1	16.7	2	15.4
全く役に立たなかった	3	3.0	3	3.8	0	0.0	0	0.0

※対象者（全体 99 名 障害系・成人 80 名 障害系・児童 6 名 養護系 13 名）における割合を示す。

## (2) 本実習において役に立ったと考える学内実習の内容

表6 本実習において役に立ったと考える学内実習の内容・複数回答 (n=99)

内 容	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
⑦介護・介助2 移動・移乗	60	60.6	55	68.8	3	50.0	2	15.4
①施設の役割と利用児・者の概要	27	27.3	21	26.3	0	0.0	6	46.2
⑥介護・介助1 援護	16	16.2	14	17.5	1	16.7	1	7.7
②施設保育士の職責	8	8.1	4	5.0	0	0.0	4	30.8
④施設における余暇活動	8	8.1	7	8.8	0	0.0	1	7.7
⑧施設保育士の職業倫理	7	7.1	6	7.5	0	0.0	1	7.7
③施設に暮らす子どもの実際	7	7.1	3	3.8	3	50.0	1	7.7
⑤施設における健康・安全管理	4	4.0	4	5.0	0	0.0	0	0.0
⑨施設保育士の日常業務	4	4.0	2	2.5	0	0.0	2	15.4
⑩多職種間の連携・協働	3	3.0	2	2.5	0	0.0	1	7.7

※回答件数：全体 144 件 障害系・成人 118 件 障害系・児童 7 件 養護系 19 件

※複数回答につき、対象者（全体 99 名 障害系・成人 80 名 障害系・児童 6 名 養護系 13 名）における割合を示す。

※①～⑩は表2（学内実習の内容）に対応する。

前述の通り、高評価群が約9割を占めたが、低評価群でも役に立ったと考える内容もあると想定されること、また、1人当たり複数の内容をあげることも予測されたため、複数回答可とした。結果は表6の通り、全回答は144件で障害系（成人）118件、障害系（児童）7件、養護系19件

であった。全体では「⑦介護・介助2 移動・移乗」60名(60.6%)、「①施設の役割と利用児・者の概要」27名(27.3%)、「⑥介護・介助1 援護」16名(16.2%)、「②施設保育士の職責」「④施設における余暇活動」各8名(8.1%)、「⑧施設保育士の職業倫理」「③施設に暮らす子どもの実際」各7名(7.1%)、「⑤施設における健康・安全管理」「⑨施設保育士の日常業務」各4名(4.0%)、「⑩多職種連携・協働の実際」3名(3.0%)と、移動・移乗について6割超の対象者が選択し、これに施設と利用児・者に係る概要が27.3%と続いた。施設種別に確認したところ、障害系(成人)では、「⑦介護・介助2 移動・移乗」55名(68.8%)、「①施設の役割と利用児・者の概要」21名(26.3%)、「⑥介護・介助1 援護」14名(17.5%)であった。これに対し、児童を対象とする障害系(児童)、養護系では傾向が異なり、障害系(児童)は、「⑦介護・介助2 移動・移乗」「③施設に暮らす子どもの実際」各3名(50.0%)、「⑥介護・介助1 援護」1名(16.7%)、養護系は、「①施設の役割と利用児・者の概要」6名(46.2%)、「②施設保育士の職責」4名(30.8%)「⑦介護・介助2 移動・移乗」「⑨施設保育士の日常業務」が各2名(15.4%)であった。子どもが対象となる施設の場合、子どもの実際を知りたいと考える者が多いという傾向が垣間見える。

### (3) 本実習において役に立っていないと考える学内実習の内容

表7 本実習において役立っていないと考える学内実習の内容・複数回答 (n=99)

内 容	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
④施設における余暇活動	17	17.2	14	17.5	2	33.3	7	53.8
⑦介護・介助2 移動・移乗	16	16.2	6	7.5	3	50.0	1	7.7
⑥介護・介助1 援護	15	15.2	10	12.5	2	33.3	3	23.1
③施設に暮らす子どもの実際	5	5.1	4	5.0	0	0.0	1	7.7
①施設の役割 利用児・者の概要	4	4.0	3	3.8	0	0.0	1	7.7
⑤施設における健康・安全管理	2	2.0	1	1.3	0	0.0	1	7.7
⑨施設保育士の日常業務	2	2.0	1	1.3	0	0.0	1	7.7
②施設保育士の職責	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	7.7
⑧施設保育士の職業倫理	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	7.7
⑩多職種間の連携・協働	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	7.7

※回答件数 全体：64 障害系(成人)：39 障害系(児童)：7 養護系：18

※複数回答につき、対象者(全体99名 障害系・成人80名 障害系・児童6名 養護系13名)における割合を示す。

※①～⑩は表2(学内実習の内容)に対応する。

前項同様、自己評価の高評価群であっても役に立っていないと考える内容もあると想定されること、また、1人当たり複数の内容をあげることも予測されたため、複数回答可とした。結果は表7の通り、全回答は64件で障害系(成人)39件、障害系(児童)7件、養護系18件であった。全体では、「④施設における余暇活動」17名(17.2%)、「⑦介護・介助2 移動・移乗」16名(16.2%)、「⑥介護・介助1 援護」15名(15.2%)、「③施設に暮らす子どもの実際」5名(5.1%)、「①施

設の役割 利用児・者の概要」4名(4.0%)、「⑤施設における健康・安全管理」「⑨施設保育士の日常業務」各2名(2.0%)、「②施設保育士の職責」「⑧施設保育士の職業倫理」「⑩多職種間の連携・協働」各1名(1.0%)となった。17名が余暇活動を選択するとともに、役に立ったと考える内容であげられた「⑦介護・介助2 移動・移乗」「⑥介護・介助1 援護」を15%超の対象者が回答した。施設種別に確認したところ、障害系(成人)では、「④施設における余暇活動」14名(17.5%)が最も多く、「⑥介護・介助1 援護」10名(12.5%)、「⑦介護・介助2 移動・移乗」6名(7.5%)が続いた。障害系(児童)は、「⑦介護・介助2 移動・移乗」3名(50.0%)、「④施設における余暇活動」「⑥介護・介助1 援護」各2名(33.3%)となり、養護系では、「④施設における余暇活動」7名(53.8%)、「⑥介護・介助1 援護」3名(23.1%)、「⑦介護・介助2 移動・移乗」1名(7.7%)であった。介護・介助の技法を必要とする障害系において介護・介助が役に立っていないと考える内容にあげられる点については、ワークショップや実技で体験した障害種とは異なる利用者とは本実習で接した、あるいは、本実習では障害児・者と関わりがなかった場合、学内実習の内容を施設でそのまま使えなかったと考えていることが予測された。また、施設における余暇活動については、その必要性に係る指導方法に何らかの課題があるといえる。

### 3-3 施設実習(学内実習・本実習)における学びと課題意識

3-2〈本実習における学内実習の内容の有効性〉を検討するため、学内実習・本実習を経験し、施設実習からの学びと課題意識を確認した。なお、自由回答のため、言葉の意味や表現が対象者により異なると想定されたため、回答の意図等については、ふりかえりの時間やその終了後において、研究者が対象者へ個別に確認を行い、整理・集計を実施した。

#### (1)施設実習(学内実習・本実習)で学びを深めることができたと考える事項

表8 実習において学びを深めることができたと考える事項・複数回答(n=99)

事 項	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
基本的な関わり方・接し方	52	52.5	39	48.8	4	66.7	9	69.2
介助方法	44	44.4	38	47.5	0	0.0	6	46.2
障害・障害特性の理解	23	23.2	21	26.3	1	16.7	1	7.7
コミュニケーション方法	15	15.2	13	16.3	1	16.7	1	7.7
施設保育士の動き方	15	15.2	10	12.5	2	33.3	3	23.1
施設保育の意義	9	9.1	5	6.3	1	16.7	3	23.1

※回答件数 全体:158 障害系(成人):126 障害系(児童):9 養護系:23

※複数回答につき、対象者(全体99名 障害系・成人80名 障害系・児童6名 養護系13名)における割合を示す。

表8の通り、全回答は158件で障害系(成人)126件、障害系(児童)9件、養護系23件であった(表8)。「基本的な関わり方・接し方」については、対象者の半数以上である52名(52.5%)が回答した。また、「介助方法」44名(44.4%)、「障害・障害特性の理解」23名(23.2%)、「コ



コミュニケーション方法」「施設保育士の動き方」各 15 名 (15.2%)、「施設保育の意義」9 名 (9.1%) と続いた。施設種別に確認したところ、障害系 (成人) では、「基本的な関わり方・接し方」39 名 (48.8%)、「介助方法」38 名 (47.5%)、「障害・障害特性の理解」21 名 (26.3%)、障害系 (児童) では、「基本的な関わり方・接し方」4 名 (66.7%)、「施設保育士の動き方」2 名 (33.3%)、「障害・障害特性の理解」「コミュニケーション方法」「施設保育の意義」各 1 名 (16.7%) が示された。また、養護系では、「基本的な関わり方・接し方」9 名 (69.2%)、「介助方法」6 名 (46.2%) 「施設保育士の動き方」「施設保育の意義」が各 3 名 (23.1%)、「障害・障害特性の理解」「コミュニケーション方法」各 1 名 (7.7%) であった。利用児・者への関わり方の基本について、現場において実感をもって学ぶことができたと考えられる。特に、子どもを対象とする場合、子どもとの具体的な関わり方や技法とともに、子どもを施設で育む意味や保育士の役割と行動の仕方について、具体的に考え・学んだ者が複数いたと推察できる。また、養護系にも障害のある子どもは在籍するため、障害理解を深めることができた者が複数いたことがわかる。

## (2) 施設実習 (学内実習・本実習) で課題意識をもったと考える事項

表 9 実習において課題意識をもった事項・複数回答 (n=99)

事 項	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
障害児・者の行動特性への理解	33	33.3	26	32.5	4	66.7	3	23.1
障害特性を踏まえた関わり方	29	29.3	28	35.0	0	0.0	1	7.7
発語や反応の意図の理解方法	20	20.2	19	23.8	1	16.7	0	0.0
障害の状態等に則した援助方法	14	14.1	14	17.5	0	0.0	0	0.0
養護性のある子どもへの関わり方	5	5.1	0	0.0	0	0.0	5	38.5
施設保育士の動き方	3	3.0	0	0.0	0	0.0	3	23.1
利用児・者同士の喧嘩への対応方法	3	3.0	2	2.5	0	0.0	1	7.7
体調管理の方法	2	2.0	1	1.3	1	16.7	0	0.0
現場の雰囲気への理解	1	1.0	1	1.3	0	0.0	0	0.0

※回答件数 全体：110 障害系 (成人)：91 障害系 (児童)：6 養護系：13

※複数回答につき、対象者 (全体 99 名 障害系・成人 80 名 障害系・児童 6 名 養護系 13 名) における割合を示す。

表 9 の通り、全回答は 110 件で障害系 (成人) 91 件、障害系 (児童) 6 件、養護系 13 件 (表 9) であった。「障害児・者の行動特性への理解」33 名 (30.3%)、「障害特性を踏まえた関わり方」29 名 (29.3%)、「発語や反応の意図の理解方法」20 名 (20.2%)、「障害の状態等に則した援助方法」14 名 (14.1%)、「養護性のある子どもへの関わり方」5 名 (5.1%)、「施設保育士の動き方」「利用児・者同士の喧嘩への対応方法」各 3 名 (3.0%)、「体調管理の方法」2 名

(2.0%)、「現場の雰囲気への理解」1 名 (1.0%) となった。10%超の対象者が示したのは、利用児・者の状況や介助・援助・支援における実際での困りであった。ただし、99 名の多くを占め

る障害系（成人）の結果が反映されていることがその背景にある。障害系（成人）では、「障害特性を踏まえた関わり方」28名（35.0%）、「障害児・者の行動特性への理解」19名（23.8%）に加え、「障害の状態等に則した援助方法」14名（17.5%）に回答が集中した。構音障害により会話が聞き取れない、発話以外の表現方法での意思表示により実習生とコミュニケーションが成立しない、情緒が不安定な利用者の対応が分からない等、学内実習において事前に学んだが実際に関わって経験した事項といえた。これに対し、障害系（児童）は、「障害児・者の行動特性への理解」4名（66.7%）、「発語や反応の意図の理解方法」「体調管理の方法」が各1件

（16.7%）と、障害の理解に関する課題意識をもった者が6割を超えており、また、急変する子どもの健康状態への対応に課題意識があることを確認した。また、養護系では、「養護性のある子どもへの関わり方」5名（38.5%）、「障害児・者の行動特性への理解」「施設保育士の動き方」各3名（23.1%）、「障害特性を踏まえた関わり方」「利用児・者同士の喧嘩への対応方法」各1名（7.7%）と、養護性があることや障害に起因する困難への理解とその対処に係る課題意識が明確に示されている。特に、大人に対して心を開きにくい子どもとの関わり方、同年代・年上の利用児・者との距離の取り方等を確認することができた。子どもを対象とする場合、関わり方・技法、施設で育む意味等への学びに課題意識をもったと推察できる。

### 3-4 施設実習の事前に学びたいと考える内容

3-2〈本実習における学内実習の内容の有効性〉、3-3〈施設実習（学内実習・本実習）における学びと課題意識〉を踏まえ、学内実習と本実習を通じて、事前に学ぶ必要がある内容について確認した。なお、自由回答につき、言葉の意味や表現が対象者により異なると想定されたため、回答については個々に確認の上、整理・集計を行った。結果は表10の通り、全回答は100件で障害系（成人）82件、障害系（児童）9件、養護系9件であった（表10）。「介助方法」28名（28.3%）、「基本的な関わり方・接し方」22名（22.2%）、「コミュニケーション方法」20名（20.2%）と、利用児・者の状況や介護・介助、援助・支援方法といった実技とともに、重症心身障害者への多様な技術等の必要性が示された。これらも99名の多くを占める障害系（成人）の結果が反映されているが、「介助方法」「基本的な関わり方・接し方」については、障害系（成人）、障害系（児童）、養護系のいずれにおいても確認できる。障害系（成人）では、「介助方法」26名（32.5%）、「基本的な関わり方・接し方」「コミュニケーション方法」各18名（22.5%）、「障害特性の理解」9名（11.3%）、「施設における一日の流れ」「施設利用者等との対話」「福祉機器の知識・使用方法」「安全管理、感染症対策」各2名（2.5%）、「施設の役割の理解」「医療的知識」「トラブル対処方法」各1名（1.0%）と介助・援助・支援に係る実技に加え、医療や衛生に係る知識、利用者の実習生とのトラブル対応方法等、当事者や関係者との関わりを通じてイメージを深めることへの希望がみられた。障害系（児童）も、「基本的な関わり方・接し方」「コミュニケーション方法」「医療的知識」各2名（33.3%）、「介助方法」「施設における一日の流れ」「トラブル対処方法」各1名（16.7%）と、当事者・関係者との関わり以外は障害系（成人）と同様の傾向であった。養護系は、「基本的な関わり方・接し方」「施設の役割の理解」が各2名（15.4%）、「介助方法」「障害特性の理解」「施設における一日の流れ」「乳児に関する知識」「自炊等の生活訓練」各1名（7.7%）と、介助・援助・支援に係る実技に加え、養護性のある子どもの施設の意義と運営、乳児に係る知識、生活の場に従事する実習生自身の生活スキルが示された。

表 10 施設実習前に学びたいと考える内容・複数回答 (n=99)

学修内容	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)	人数 (名)	割合 (%)
	全体		成人 障害系		児童 障害系		養護系	
介助方法	28	28.3	26	32.5	1	16.7	1	7.7
基本的な関わり方・接し方	22	22.2	18	22.5	2	33.3	2	15.4
コミュニケーション方法	20	20.2	18	22.5	2	33.3	0	0.0
障害特性の理解	10	10.1	9	11.3	0	0.0	1	7.7
施設における一日の流れ	4	4.0	2	2.5	1	16.7	1	7.7
施設の役割の理解	3	3.0	1	1.3	0	0.0	2	15.4
医療的知識	3	3.0	1	1.3	2	33.3	0	0.0
施設利用者等との対話	2	2.0	2	2.5	0	0.0	0	0.0
福祉機器の知識・使用方法	2	2.0	2	2.5	0	0.0	0	0.0
安全管理 感染症対策	2	2.0	2	2.5	0	0.0	0	0.0
トラブル対処方法	2	2.0	1	1.3	1	16.7	0	0.0
乳児に関する知識	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	7.7
自炊等の生活訓練	1	1.0	0	0.0	0	0.0	1	7.7

※回答件数 全体：100 障害系（成人）：82 障害系（児童）：9 養護系：9

※複数回答につき、対象者（全体 99 名 障害系・成人 80 名 障害系・児童 6 名 養護系 13 名）における割合を示す。

## 4. 考察

### 4-1 施設実習における体験を深めるための実技の必要性

事前の体験を通じ、施設へのイメージをもつことが、実習に係る自己の取り組みを肯定的に捉えて行動することになると考えられる。本研究では、自己評価と学内実習の有用性評価について、いずれも 88 名 (88.9%) が肯定的な回答であった。役に立ったと考える内容として実技「⑦介護・介助 2 移動・移乗」「⑥介護・介助 1 援護」が上位となっており、事前の学修として必要な内容と捉えることができる。これに対し、ワークショップで取り組んだ利用児・者の日常生活、施設保育士における倫理、多職種連携・協働に関しては、役に立ったと考える回答が少ない。なかでも「④施設における余暇活動」は役に立っていないと考える内容に位置づいており、生活の場を築くという視点での指導の工夫が必要といえる。また、役に立ったと考える内容の上位である実技が、逆に役に立たなかったと考える内容の上位にもあげられた。事前に学びたいと考える内容や課題の上位にコミュニケーション方法が示されたように、実技の基本のほか、利用者との関わり方・向き合う基本姿勢についても指導が必要といえる。なお、施設実習全般を通じて深めた事項として、具体的なイメージを構築することを通じて困難や障害の理解への視点が高まることから、施設において保育士としてどのような役割を担うべきかという視点が、事前に学修したい内容として示された。その一方、事前指導では、必要書類の準備を通じて社会人としてのマナーを学ぶことも必要であり（矢野, 2011）、これら実務と事務事項の時間配当の工夫について検討を要する。

#### 4-2 多様な利用児・者が在籍することへの理解と倫理・協働へのさらなる着目の必要性

施設は、生活指導、教科指導、療育等の多様な役割を担う点において、保育所等と質を異にする。そのため、保育のみならず、福祉・医療・行政等への視野が必要であり、また、世間一般よりも厳格な倫理意識や守秘義務等の責務を要する。そのため、保育領域の専門性だけでなく、利用児・者に関わる「福祉」「行政」「医療」等の分野にも目を向けるとともに、こうした職域との連携・協働が不可欠である。ところが、職業倫理や多職種連携・協働に関しては、学内実習の役立ったと考える・役に立たなかったと考える内容、実務での学び・課題、事前に学びたい内容のいずれにも特徴的な回答は示されていない。これらは施設が設置される意義や目的の根幹をなす福祉職としての基本的な学びを深めるためには欠かすことができない事項であるため、講義やワークショップをより有機的に計画することが必要である。

#### 5. おわりに

実習指導では、保育士は保育を司る福祉職であること、また、保育において特別支援教育を担う職種という認識醸成が求められる。その上で、施設実習を通じ、利用児・者一人一人が抱える学習上又は生活上の困難への着目、多職種による協働から支援の実際を学ばせる必要がある。

なお、学内実習は COVID-19 による本実習の実施困難に対応した学内における代替事例である。緊急時における取り組みとしての検証も必須であるため、本研究の知見を基に検証を進めていくこととする。

#### 謝辞

学内実習の実施に当たり、下記の機関より講師派遣、並びに、機材貸与によるご支援を頂戴いたしました。心より御礼申し上げます。

- 筑波大学（人間系、オリンピック・パラリンピック総合推進室、附属学校教育局、特別支援教育連携推進グループ、附属視覚特別支援学校、附属大塚特別支援学校、附属桐が丘特別支援学校）
- 国士舘大学（文学部教育学科）
- 合同会社虹色
- Try chance

著者の利益相反： 開示すべき利益相反はない。

#### 引用・参考文献

石山貴章・安部孝（2008）保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題Ⅰ－短期大学「施設実習」に向けた事前指導を通して－. 九州ルーテル学院大学紀要 VISIO, 38, 157-170.

石山貴章・安部孝・田中誠（2010）保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題Ⅱ－実習事後指導を通じた「自己評価」と「気づき」に関する分析から－. 九州ルーテル学院大学紀要 VISIO, 40, 59-72.

厚生労働省（2020）新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について. <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000640105.pdf>（2020年6月15日参照）.

- 松藤光生・中村恭子（2016）施設実習における実習施設種による学びの差異．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，48，65-71.
- 内閣府（2020）障害児保育の推進．令和2年度版障害者白書，50.
- 大和田明見・関根美保子・鈴木春江（2014）保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化．帝京大学教育学部紀要，2，275-284.
- 佐藤智恵・七木田敦（2013）保育所・幼稚園における障害児・気になる子の保育支援に関する研究の変遷－特別支援教育への転換がもたらした影響を中心に－．広島大学大学院教育学研究科紀要第三部，62，171-178.
- 多田内幸子・重永茂（2014）施設実習の前後での本学幼児保育学科学生の意識調査．久留米信愛短期大学研究紀要，37，69-76.
- 打越文子（2017）保育学生への「特別支援教育」の教授法に関する検討．淑徳大学短期大学部研究紀要，56，31-44.
- 矢野洋子（2011）保育士養成における施設実習の意義と事前指導に関する検討．九州女子大学紀要，48（1），129-138.

編集委員

田中政巳

中村敏男

鈴木玉枝

加藤隆芳

島村 悟

国際学院埼玉短期大学研究紀要 第47号

---

令和3年10月30日発行

編集 国際学院埼玉短期大学研究推進委員会

発行者 大野 博之

発行所 学校法人 国際学院 国際学院埼玉短期大学

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町2-5

TEL 048-641-7468 Fax 048-641-7432

<https://sc.kef.ac.jp/>

---

**BULLETIN  
OF  
KOKUSAI GAKUIN SAITAMA COLLEGE  
No.47, October 2021**

---

**CONTENTS**

**Research Report**

- A Study of Extracurricular Activities to Acquire Zest for Living:  
Focuses on the research regarding the school sanctioned event  
..... Manna ONO.....1
- Examination of Curriculum for Practical Training I at Welfare Facilities:  
From the Review of Pre-Practical Training and Practical Training  
.....Takayoshi KATO.....16
-