

幼児理解をめざした中学校家庭科の授業実践研究

吉岡 良江¹⁾・吉本 敏子²⁾・林 未和子²⁾

本研究は、中学校技術・家庭科、家庭分野の「B 家族と家庭生活」の指導において、学習指導要領の改訂により、今後必修の扱いとなる幼児との触れ合い体験を導入することの可能性について検討したものである。現在家庭科としての幼児との触れ合い体験を実施していない中学校においては、職場体験学習が唯一幼児との触れ合いの場となっている。本研究は、その職場体験学習を通して、幼稚園や保育園での体験を希望した生徒の体験前後の幼児理解の変容を把握することから導入の可能性を見出す試みである。

生徒が触れ合い体験の前後に記したマインドマップに基づき、幼児理解に繋がる文言の出現頻度、表現の変化、プラスイメージ・マイナスイメージの広がり注目した結果、生徒全体を通しての幼児理解の深まりの傾向を十分見出すには至らなかったが、いずれの観点においても少数の生徒においては、幼児との触れ合いを通して幼児理解が進んだことが明らかとなった。

キーワード：幼児理解・中学校家庭科・職場体験学習・触れ合い体験

1 はじめに（研究の目的）

中学校技術・家庭科、家庭分野における指導については、現行の学習指導要領には、家族と家庭生活領域の指導内容の一つに、選択での取り扱いとして、幼児の心身の発達を考え、幼児との触れ合いやかかわり方の工夫ができるための手だてとして幼稚園や保育所等での幼児との触れ合いの場の設定が挙げられている。

筆者自身も前任校において、これまでに学びの方向性を「生徒自らが自分の生活を見つめ直し、そこからこれからの人生をより自分らしく、主体性のあるものにする」として、自分史作りやそこでの気づきを基にしたディスカッション等と併せ、幼稚園訪問を実施してきた。一連の取り組みから、自己の存在についての再認識や、家族や友人等他者の存在についての気づきをはじめ、これからの生き方や生や死についての気づき等多数の学びが得られていることが明らかとなっている^{1) 2) 3)}。

しかしながら、全ての学校で幼児との触れ合い体験が容易に実践できるものかどうかという点、そうばかりではない。諸事情により、実践できない状況にある中学校も実際に存在する⁴⁾。筆者が勤務する現任校においても同様であり、生活指導上の問題によりこれまで実現できないままであった。

このような状況の中で、2008年度に新学習指導要領が告示された。これにより少子高齢化や家庭の機能が十分に果たされていないといった状況から、家族と家庭に関する教育が一層充実されることとなり、幼児に関する

学習は、興味を抱き考えるレベルから理解レベルへと強化されることとなった。幼児との触れ合い活動に関しても選択から必修の扱いへと変更されることになり、今後ますます重要視される取り組みであることが窺える⁵⁾。

本研究はこのような背景から、家庭科として幼児との触れ合い体験を行っていない現任校において、現在幼児との唯一の交流の場となっている職場体験学習を通して、幼稚園や保育所の幼児との交流体験前後における生徒の幼児理解の変容に注目し、幼児との触れ合い体験の今後の導入に向けての可能性を見出すことを目的として取り組むものである。

2 幼児理解の捉え方

本研究は、幼児との触れ合い体験前後における幼児理解の変容に注目するが、一口に幼児理解といってもその意味するものは多様である。先行研究^{4) 6) 7)}からも、幼児理解に関する理解の方向性は幼児の心情や行動面、身体面、能力面等における特徴や保育の仕事についての気づき等多様であることが窺える。

そこで本研究においては、それらの先行研究を基にして、体験前後に取り組ませたマインドマップ⁸⁾から幼児理解に繋がる文言の広がり認められるか否か、即ち幼児を多面的に捉えることができるか否かによって、生徒の幼児に対する理解の一側面を把握するものとする。

砂上らは、先行研究⁷⁾において、高校生を対象とした保育体験学習の意識変容をはかる手段として感想文の内容の分析にKJ法を取り入れ、保育体験学習者の感想文の内容の分類を行っている。本研究においては、この

1) 津市立南郊中学校

2) 三重大学教育学部家政教育講座

先行研究において設定された幼児理解のためのカテゴリー（以下「カテゴリー」とする）を基にして、表1のように生徒がアンケート用紙に書き記したマインドマップの文言を分類する。そしてこの分類結果を次の①～③の観点で捉え、幼児理解の変容を把握する。

①幼児理解のカテゴリー別にみる文言の出現頻度の傾向
マインドマップの記述を幼児理解のカテゴリー別に分類し、その分布の度合いから幼児理解をみるものである。より多くのカテゴリーに分布することにより、幼児理解が進んでいるとみなす。

②幼児理解のカテゴリー別にみる文言の種類と表現の変化
同じ下位カテゴリーに属する文言であっても、実際にどのように表現するか注目するものである。回を経て、よりバラエティに富んだ表現による記述が認められることにより、幼児理解が進んだとみなす。

③幼児理解のカテゴリー別にみる文言のプラスイメージとマイナスイメージの変化

幼児に対するイメージは、直接的な触れ合いを通して様々に広がると思われる。幼児をプラスイメージ・マイナスイメージ双方の視点で捉えることができることにより、幼児理解が進んだとみなす。

表1 マインドマップの文言の内容分類

上位カテゴリー	下位カテゴリー	上位カテゴリー	下位カテゴリー
乳幼児の特徴についての気づき	心情	情動的経験	子どもをどう思うか
	行動・態度		かかわり→嬉しい
	身体		かかわり→驚き
	言葉		かかわり→大変さ
	人間関係		かかわり→接し方・工夫
	環境とのかかわり		かかわり→嬉しい・大変混在
	認知		体験学習にどう思うか
	生活習慣		体験学習前後の意識の変化
	個人差	自己省察	過去の自分
	男女差		現在の自分
保育についての気づき	その他		未来の自分
	先生	体験学習への意見	教材・活動
	保育の仕事		時間
	園の設備・環境	エピソード	クラスメイト
	園のカリキュラム		その他

出典：砂上ら、「高校家庭科における保育体験学習者の意識変容（第2報）－生徒の感想文にみる保育体験学習者の経験内容の分析－」『日本家庭科教育学会誌48』（1）、2005.p.13による

3 研究方法

幼稚園や保育所で幼児との交流を図った生徒の体験前後の幼児理解の変容を把握するために、アンケート調査を行った。

1) 調査対象者

津市立N中学校第2学年の内、職場体験学習で幼稚園・保育園を訪問した男子6名女子16名の合計22名である。

2) 調査期日

アンケート調査は、体験前である平成21年5月上旬

（以下「第1回目」とする）、体験直前に実施した体験先への事前打ち合わせ後である平成21年5月下旬（以下「第2回目」とする）、体験後である平成21年6月上旬（以下「第3回目」とする）に行った。体験直前に実施した体験先への事前打ち合わせは事業所によって日時が若干異なったことから、事前打ち合わせから第2回目までの期間は訪問先の事業所によって若干の差がある。

3) 調査方法

アンケート調査は、放課後一教室に生徒を集合させ30分間の時間設定で書かせた。

4) 調査内容

①マインドマップ

紙面の中央に「子ども」と記したプリントを配布し、「子どもという言葉から連想する言葉を自由に書きなさい。必要に応じて言葉を自由に広げて構いません。」と指示した。

②感想用紙

マインドマップとは別に、複数の設問を設けた感想用紙を配布した。主な設問内容は、次の通りである。第1回目では、体験事業所名、体験先の事業所を希望した理由、兄弟姉妹の有無等について問うた。第2・3回目では、幼稚園教諭や保育士の仕事について、事業所について、将来の職業観について等各自の考えを問うた。

5) 回収率

マインドマップ及び感想用紙から成るアンケート調査の回収率は100%であった。

6) 分析方法

幼児理解の変容を把握するために、マインドマップに基づき、幼児理解の捉え方で述べた①～③の3つの観点から分析をする。さらに個々の生徒に着目し、抽出生徒についてマインドマップと感想用紙の記述内容を併せて幼児理解の変容を考察する。

4 体験の概要

体験に向けては、まず学習の導入として、第1学年の3学期に身近な人の仕事調べとして家族等から仕事について聞き調べ、それを職種毎に新聞にまとめ交流した。また、体験先の事業所が決定した後には体験先を訪問し、体験先の職員と打ち合わせを行った。職場体験は平成21年5月26日～28日の3日間に実施した。体験先は、市内の2公立幼稚園、2公立保育園、1私立幼稚園、1私立保育園の6事業所である。

各事業所で行われた体験内容及び幼児との触れ合いに関する内容は様々である。体験当日に向けての取り組みおよび事業所毎の体験内容は、次の通りである。

1) 身近な人の仕事調べ

主に家族や親戚の人々への聞き取りが多かったようであるが、仕事の内容やその仕事に就いた理由、苦勞している事ややり甲斐等自由に聞き取った。自分たちの周りには多くの職業が存在するということ等を学ぶきっかけとなったようである。

2) 事前訪問

体験に向けての打ち合わせとして職場を訪問した。生徒自身で事業所に連絡をとり実際に赴いた。事業所では職場体験に向けての心構えや準備物等の説明を受けた。事前訪問では幼児と触れ合うという場面は少ないが、挨拶を交わす程度の関わりがあったようである。

3) 体験

3日間の各事業所毎の大まかな体験内容は、そこでの幼児との直接的な触れ合い体験とそれ以外の体験とに区分できる。具体的な活動内容は、表2の通りである。

表2 各事業所別体験内容

事業所名	幼児との直接的な触れ合い体験	それ以外の体験
市立K保育園	幼児との遊び、食事・着替え・トイレ・昼寝・内科検診の手伝い	
市立K幼稚園	幼児との遊び、工作の手伝い	部屋の掃除、机とイスの運搬、庭の手入れ、昼食時の机ふき・お茶配り・部屋の飾り付け、手洗いの掃除
市立T保育園	幼児との遊び、食事・昼寝の手伝い	本棚の整頓・園庭用遊具の掃除、砂場の日光消毒、おもちゃの消毒・廊下の掃き掃除
市立T幼稚園	幼児との遊び、特技の披露	工作の準備、草引き、溝の土取り
私立O幼稚園	幼児との遊び、昼食、着替え、内科検診時（静かにさせる）の手伝い	教室の床ふき、2階の窓ふき、グラウンドの砂掃き、砂場起こし、その他先生の手伝い
私立K保育園	幼児との遊び（積み木遊び・外遊び・物作り）、昼寝の手伝い	

なお本体験は職場体験学習としての取り組みであるため、幼児との触れ合い体験と併せて、幼稚園教諭等の仕事を体験する場としての活動も多く取り入れられている。従って本来家庭科の授業の一貫としての幼稚園等への訪問とは質の異なる部分も存在する。しかし3日間の体験であったことから、筆者がこれまで行ってきた家庭科での訪問と比較すると、幼児と触れ合う時間はかなり多く、また幼児との直接的な触れ合い体験はいずれも日常的に行われている遊びを中心としたものと判断できることから、分析を行う上では特に考慮せず扱うこととする。

5 結果及び考察

1) 幼児理解のカテゴリー別にみる文言の出現頻度の傾向

幼児理解のカテゴリー別にみたマインドマップにみる文言は、表3の通りである。同一生徒が同一時に同じカ

テゴリーに属する文言を複数記しているものもあるが、ここでは各回を通してのカテゴリー単位での記述の有無からその傾向を把握する。

まず初めに、表3に示した上位カテゴリー別に見ると、【幼児の特徴についての気づき】【保育についての気づき】【情動的経験】には記述が見られるが、【自己省察】【体験学習への意見】【エピソード】【クラスメイト】には記述がみられなかった。

次に一番出現頻度の高かった上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】の下位カテゴリーを見ると、3回の調査を通して「心情」のカテゴリーに属する記述は全ての生徒に認められる。また22名の生徒の内、生徒4・8・15が「行動・態度」に、また生徒1・3・15が「身体」に記述がなかったことを除けば、「行動・態度」「身体」共に他の全ての生徒に記述が認められる。一方同じ上位カテゴリーでも「言葉」「人間関係」「認知」のカテゴリーに属する記述はわずかであり、「環境とのかかわり」「生活習慣」「個人差」「男女差」については全く記されていない。

同様に上位カテゴリー【情動的経験】を見ると、下位カテゴリー「関わり→大変さ」については9名の生徒が記しているものの、関わりから得られる他の気づきについては記述が認められない。同じく「子どもをどう思うか」についても、5名の生徒が記しているのみである。さらに上位カテゴリーの【保育についての気づき】についての記述は見られるものの、非常に少ない。

以上のように、幼児理解のカテゴリー別にみる文言の出現頻度の傾向をみると、幼児に関する「心情」「行動・態度」「身体」以外のカテゴリーにおいては文言の出現頻度は低く、幼児に関する多面的な理解は乏しい。

2) 幼児理解のカテゴリー別にみる文言の種類と表現の変化

では次に実際にどのような記述が見られるのか、また表現の変化や新たな文言の出現が認められるのか、具体的な記述内容について検討する。

全カテゴリーの中で最も多くの記述が認められたのは、上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】に属する下位カテゴリー「心情」である。その多くは「かわいい」や「元気」等であり、大多数が各回を通じて同じ言葉で表現している中で、生徒7は、第2回目の「元気」から第3回目の「予想以上に元気」に、また生徒15は、第3回目に至って単なる「元気」から「元気すぎ」に変化している。このような変化は生徒9や生徒16にも見られる。「やんちゃ」「よく泣く」などの言葉が多くみられた「行動・態度」は「心情」に次いで記述の多かったカテゴリーであるが、「心情」のカテゴリーに僅かながらに見られた表現の広がりには存在しない。この傾向は他の下位カテゴリーについても同様である。上位カテゴ

表3 幼児理解のカテゴリー別にみたマインドマップにみる文言

生徒番号	幼児の特徴についての気づき										保育についての気づき				情動的经验				自己省察	観察	時間	エピソード	クラスメイト
	心情	行動・態度	身体	言葉	人間関係	環境とのかわり	認知	生活習慣	男女差	先生	保育の仕事	園の設備・環境	園のカリキュラム	子どもをどう思うか	関わり・嬉しい	関わり・驚き	関わり・大変さ	関わり・嬉しい・大変さ	体験学習の意義変化	現在の自分	過去の自分	教材・活動	未来の自分
1	①かわいい・元気 ②元気 ③かわいい・元気	2 やんちゃをする・遊ぶ 3 騒ぐ・外で遊ぶ					⑤色々な事を試す						1 昼寝										
2	①かわいい ②かわいい ③かわいい	②わがままを言う ③たまに泣く	1 小さい 2 小さい	③よくしゃべる			③好奇心旺盛										④うつつしい・しつこい						
3	①かわいい・元気 ②いつも元気・元気 ③かわいい	①はりきっている・面白 ・笑顔・楽しんでいる ②はりきっている・面白 ・笑顔 ③よく泣く・喜ぶ・笑顔		③よく話してくる・いろんな事を話したい			③興味をもっている				③よく世話をする			②楽しそう・毎日が楽しい			③大変						
4	①かわいい ②かわいい ③かわいい		1 小さい 2 小さい 3 小さい																				
5	①元気 ②元気	①倒れる ②謝る・泣く	3 髪がさらさら	①自分からは話さない	④讀めない・仲直り・喧嘩		③興味・関心						1 昼寝 2 送り迎え										
6	③かわいい	①すぐ泣く	1 小さい 2 小さい 3 目がくりくりしている											②楽しい ③楽しい									
7	①かわいい ②元気・明るい ③予想以上に元気	2 遊ぶ・やんちゃ	1 小さい																				
8	①かわいい ②かわいい・素直 ③かわいい・素直・無邪気		1 小さい 2 小さい																				
9	①元気 ②無邪気・元気 ③とても元気	④怪我が多い・遊ぶ・活発 2 遊ぶ	1 小さい 2 小さい		①トラブルが多い・喧嘩 ④トラブルが多い・仲がよい		③何にでも興味をもつ																
10	①無邪気・元気・かわいい ②無邪気・元気・かわいい ③かわいい・元気・明るい	①泣く・意地っ張り ②泣く・わがまま ③生意気	1 小さい 2 小さい																				
11	①元気 ②かわいい・元気 ③かわいい	①怪我が多い・生意気・すぐ泣く・やんちゃ ②よく怪我をする・泣き虫・走り回る・やんちゃ ③泣き虫・やんちゃ	1 小さい 3 小さい														④うるさい ⑤言うことを聞かない・うるさい ⑥うるさい ⑦お金がかかる						
12	①かわいい ②かわいい・無邪気 ③かわいい・無邪気	①生意気・泣き虫 ②怪我をする・遊ぶ ③よく遊ぶ・暴れる・泣く・怪我	1 小さい	①反抗する・けんかを売ってくる ②人見知りしない																			
13	①かわいい・明るい・元気 ②かわいい・元気 ③かわいい・元気	①泣き虫 ②わがまま	1 小さい 2 小さい 3 小さい																				
14	①かわいい ②かわいい ③かわいい・元気	③よく泣く	1 小さい 2 小さい 3 小さい																				
15	①元気 ②元気 ③元気すぎ・かわいい・素直			③よくしゃべる																			
16	1 ちょっととかわいいかも ②でもちょっとかわいい	①すぐ怪我をする・すぐ泣く・おやつ好き ②すぐ怪我をする・すぐ泣く ③すぐ怪我をする・泣く・わがまま	①弱い ②小さい ③小さい															④たまにむかつく・大変 ⑤金がかかる・いらいらする・うるさくなる ⑥いらいらする・うるさい・金がかかる ⑦金がかかる					
17	①かわいい ②かわいい・元気 ③元気	2 やんちゃをする	②体力がない・小さい・力が弱い ③小さい・力が弱い	3 声が大い																			
18	①かわいい・元気・素直・無邪気 ②かわいい・素直・元気 ③元気	④活発・わがまま・泣く・怪我	1 小さい 2 小さい																				
19	①かわいい ②かわいい ③かわいい	①泣く ②すぐ壊す・やんちゃ・泣く	1 小さい 2 小さい 3 小さい											②おもしろい			①憎たらしい・うるさい ②ちよつとうるさいな ③壊れる・たまにむかつく・うるさい						
20	①かわいい ②かわいい ③かわいい・元気	①わがまま・泣く・遊ぶ ②よく泣く・喧嘩する・遊ぶ・はしゃぐ	1 小さい 2 小さい 3 小さい											②おもしろい ③おもしろい・楽しい									
21	①かわいい・明るい・無邪気・元気 ②かわいい・素直・純粋・元気 ③素直・かわいい・感情豊か・元気 ④かわいい・いつも明るい	②わがまま・遊ぶ・泣く ③活発 ④よく泣く・よく笑う・はしゃぐ 1 やんちゃ	1 小さい 2 小さい 3 体力がある 1 小さい																				
22	①かわいい・元気 ②かわいい	2 やんちゃ ③泣く・いつも笑っている・やんちゃ・けが												②おもしろい			④うるさい						

注) 数字は調査回数を意味する。記号については、○はプラスイメージ、□はマイナスイメージ、◇はプラスイメージとマイナスイメージの記述があったことを表す。

リー【保育についての考え】【情動的経験】については、各回共に記述の見られる文言の数が少なく、表現の変化は見出せない。

次に触れ合い体験を経ての第3回目の調査における新たな文言の出現をみると、上位カテゴリーの【幼児の特徴についての気づき】の下位カテゴリー「心情」[行動・態度][身体][言葉][認知]や、【保育についての気づき】の【保育の仕事】、【情動的行動】の「子どもをどう思うか」[関わり→大変さ]において、述べ31名の生徒に新たな文言が出現していた。

以上のことから、同義語の使用による文言の広がりや触れ合い体験後の新たな文言の出現が認められたが、必ずしも多い数とは言えない。

3) 幼児理解のカテゴリー別にみる文言のプラスイメージとマイナスイメージの変化

次に幼児に対するイメージの広がりについて注目する。表3においては各カテゴリー別に、生徒がプラスイメージの言葉を記した場合調査回数を示す番号と併せて○印で、マイナスイメージの言葉を記した場合□印で、双方のイメージの言葉を記した場合◇印で表記した。なおどちらとも判断できないものについては無印とした。また上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】に属する下位カテゴリー「行動・態度」で多く見られる「遊ぶ」については単なる行動の一つとして無印で、また「よく遊ぶ」については、その活発ぶりに前者との違いがあると判断し○印で表記した。

その結果第3回目に至りプラスイメージとマイナスイメージの双方に広がりを見せたのは、上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】における下位カテゴリー「行動・態度」の生徒3・12・21・22である。その他のカテゴリーにはこのような変化は見られなかった。

このように全体的な傾向としてひとくくりにはできるものではないが、一部の生徒においては、特に幼児の行動や態度に関するイメージを多様に捉えることができ、僅かながらに幼児理解が進んだと言える。

4) 個々の生徒の幼児理解の変容

では個々の生徒に注目した場合、各回を通じて幼児理解の変容が認められるのだろうか。次に数名の生徒のマインドマップと感想用紙を基にして検討する。なお紙面の都合上、ここでは第1・3回目のマインドマップを紹介する。

①生徒3(女)の場合

生徒3は、図1-1及び図1-2のように、いずれの回にも常に3以上のカテゴリーに属する記述があり、該当するカテゴリーの幅も第3回目に至り、上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】に属する下位カテゴリー「言葉」、【保育についての気づき】に属する「保育の仕事」、【情動的経験】に属する「関わり→大変さ」に広がりが見ら

れる。

生徒3は感想用紙に、この幼稚園を希望した理由に、「将来自分で自分の子どもを育てられるか不安なので、事業所でどのように接すれば子育てができるのかを学びたい。」と記している。子どもと関わる職業に就きたいからという理由で希望した生徒は7人いるが、母親としての自分をイメージし、体験先を選ぶ際の希望動機とした生徒は他には存在しない。生徒3は事前訪問の場で、あまり知らない子どもでも自分たちに話しかけてくることを経験し、体験当日は笑顔を多くすることで子ども達と一緒に関わりたいと記した。その意識は体験後の感想用紙への回答にも反映されており、自分が何もしなくても子どもが話しかけてくることを受けて、この職種を選んだ当初の課題に対し、「子育てをする時、自分から接したり、一緒に遊んだりしたい」という答えを見出している。

このような結果から生徒3においては、明確な目的意識をもって触れ合い体験に臨んだことにより、その課題解決に向けて取り組み、自ら答えを見出した。その過程で幼児理解が進んだと言える。

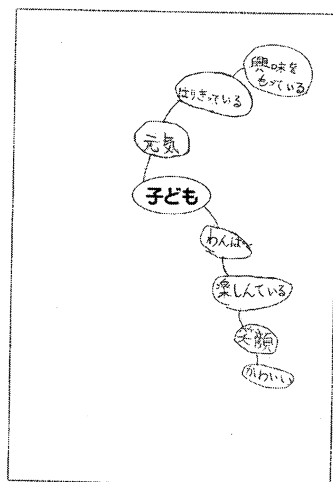


図1-1 マインドマップ:生徒3(女)第1回目

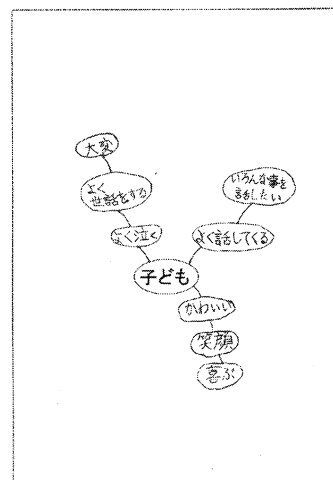


図1-2 マインドマップ:生徒3(女)第3回目

②生徒 11 (女) の場合

生徒 11 は図 2-1 及び図 2-2 より、マインドマップには各回毎の記述内容にほとんど変化の見られない生徒であり、幼児に対してマイナスイメージで表現した記述が常に見受けられる生徒である。

この生徒は第 1 回目の感想用紙には、自分の弟が訪問先の保育園に通っていて、毎日その弟の面倒をみているということ、また子どもの表情の変化に対応する能力を身につけたいと記している。

体験後の感想用紙には、幼児に対して「かわいいだけでなく小さい子は手がかかって大変だし、気遣って守らなければいけない」と記している。また事業所に対し、「小さい所だし、子どもの数も少ないから、目が行き届きやすくていいと思う」と記している。

マインドマップには表現できていないことから、幼児の表情の変化を察知し行動に繋げたいという目的はどこまで果たせたのか不明であり、且つ理解の度合いは決して高くないと思われる。しかしマインドマップには常に幼児に対するマイナスイメージの記述が複数認められる

ということ、それは日々幼い弟の世話をを行っているからこそその記述だと捉えるならば、子どもの表情の変化に対応する能力の育成を目標とした意味も自ずと明らかになってくる。

この生徒にとって今回の体験は、直接保育に携わる保育士を自分との比較という視点で捉えることができたのではないだろうか。そういう意味ではまた他の生徒とは異なる学びがあり、その意味での幼児理解が進んだと言えるよう。

③生徒 22 (男) の場合

生徒 22 は男子生徒であり、男子の内では比較的多数のカテゴリーに記述が見られる。図 3-1 及び 3-2 にみられるように上位カテゴリー【幼児の特徴についての気づき】に属する下位カテゴリー【行動・態度】では、体験後に至りイメージの広がりが見られ、また【情動的経験】に属する【子どもをどう思うか】【関わり→大変】に該当する記述が見られた数少ない生徒の一人である。

生徒 22 は今回の職場体験学習を行うにあたって、最

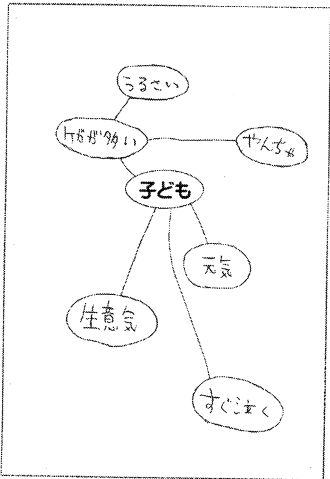


図 2-1 マインドマップ:生徒 11 (女) 第 1 回目

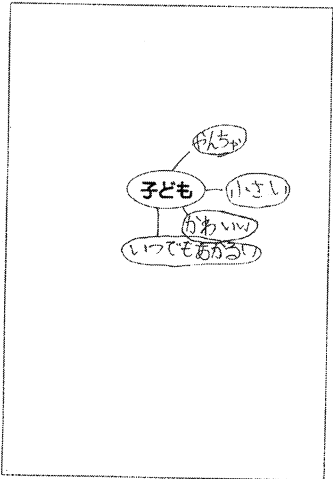


図 3-1 マインドマップ:生徒 22 (男) 第 1 回目

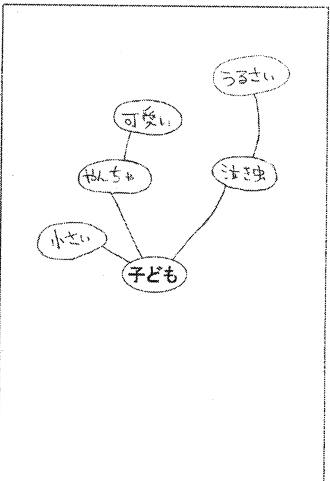


図 2-2 マインドマップ:生徒 11 (女) 第 3 回目

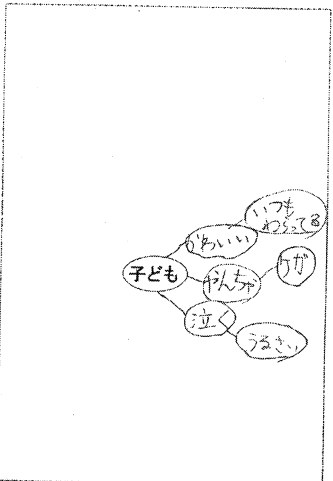


図 3-2 マインドマップ:生徒 22 (男) 第 3 回目

も早い時期から本事業所への体験を希望していた生徒である。幼い弟妹が3人おり、その内2人が通う保育園での体験を望んだ。事前調査ではその理由を「小さい子どもへの対応の仕方を学びたいから」と記している。つまり職場体験学習で学んだことを即実生活で生かしたいと考えたということである。

体験後の感想用紙には幼児に対しやんちゃだが予想以上に素直な幼児の様子や、予想以上に優しい保育士のことが記されている。マインドマップには体験後にごく僅かながら幼児に対するマイナスイメージが出現している。日頃から幼い弟妹と生活を共にしていることから、幼児を多面的に捉えるという意味では他の生徒以上に恵まれた環境にあるとも言えるが、体験後の調査でのみ記述が認められることから、幼児との交流を通して幼児に対する多面的な捉えが僅かながらでも高まったと言える。

6 まとめと今後の課題

本実践においては中学生が幼児との触れ合い体験を通して、その前後に実施したマインドマップから、幼児理解に繋がる文言の出現頻度、表現の変化、イメージの広がりという3つの観点で、幼児理解の変容の把握を試みた。

その結果対象生徒全体を通して幼児理解の深まりの明らかな傾向を見出すには至らなかったが、いずれの観点においても、少数の生徒においては幼児との触れ合いを通して、幼児理解が進んだことが推察された。

またマインドマップへの記述と同時に実施した感想用紙からは、マインドマップからだけでは把握できなかった生徒の触れ合い体験に対する思いを知ることができ、マインドマップと併用することで、生徒の思いを把握する上で効果的であることが明らかとなった。

今回はマインドマップを取り入れ、そこから生徒の理解の変容を見出そうと考えたが、「子ども」というキーワードのみを提示したことから、生徒が今回の体験を通して獲得したであろう多数の気づきの自由な表現を遮る結果となったとも言える。またマインドマップの書き方についても、より詳しい説明が必要であったと思われる。

さらに家庭科としての実践の可能性を見出すためには、事前事後指導の充実等が挙げられる。幼児理解に繋げるための事前指導と個々の生徒が抱く交流の目的意識の明確化、また交流後において個々の気づきを互いに共有し、幼稚園教諭や保育士とも連携を図りながら意味付けを行う等の手だてをとる。そのような一連の系統立てられた指導を効果的に取り入れる工夫を図る必要がある。今後これまで以上に期待される家庭科としての幼児との触れ合い体験活動を、現任校の実態に合わせながら

より効果的に導入できるよう、引き続き取り組みを進めていきたい。

注

- 1) 吉岡良江「自分を見つめよう 自分史作りを中核に据えた実践」日本教職員組合『第55次教育研究全国集会報告書 第8分科会 家庭科教育』, 2007
- 2) 吉岡良江・吉本敏子・林未和子「体験活動を通してのちと向き合う家庭科の授業実践研究—4事例の検討を基にして—」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第28号, 2008
- 3) 吉岡良江・吉本敏子・林未和子「高齢者理解をめざした中学校家庭科の授業実践研究」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第29号, 2009
- 4) 倉持清美・金子京子・阿部睦子・妹尾理子・望月一枝「小学校低学年児とのかかわりを取り入れた“保育”体験学習」『日本家庭科教育学会誌』51(4), 2009, pp.276-283
- 5) 文部科学省『中学校学習指導要領 平成20年3月告示』2008.3
- 6) 中嶋明子・砂上史子・日景弥生・盛玲子「高校家庭科における保育体験学習者の意識変容(第1報)—保育体験学習者の意識変容過程の構図化—」『日本家庭科教育学会誌』46(4), 2004, pp.351-361
- 7) 砂上史子・日景弥生・中嶋明子・盛玲子「高校家庭科における保育体験学習者の意識変容(第2報)—生徒の感想文にみる保育体験学習の経験内容の分析—」『日本家庭科教育学会誌』48(1), 2005, pp.10-21
- 8) 本実践においては、中央にテーマを書き、その周囲にテーマから連想したことを放射状に書き込むものとして、概念間の関係を上から下に分岐していく階層構造となるコンセプトマップと区別した。
- 9) 北川達夫 フィンランドメソッド普及会『フィンランド・メソッド入門』経済界, 2005, pp.28-29
- 10) 金田利子『育てられている時代に育てることを学ぶ』新読書社, 2003.5
- 11) 友定啓子 山口大学教育学部附属幼稚園編『幼稚園で育つ—自由保育のおくりもの—』ミネルヴァ書房, 2002.3